

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم : العلوم الاجتماعية.

العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي

دراسة ميدانية أجريت بمجموعة من الثانويات بولاية المسيلة

لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم الاجتماع

تخصص: تنمية الموارد البشرية

إشراف الأستاذ الدكتور/

نور الدين زمام

إعداد الطالب/

بلخير دهمي

الموسم الجامعي: 2015/2016

الحمد لله أحمده و أستعينه واستغفره واستهديه وأؤمن به ولا أكفره وأعادي من يكفره، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأن محمدا عبده ورسوله، أرسله بالهدى والنور والموعظة، على فترة من الرسل، وقلة من العلم، وضلالة من الناس، وانقطاع من الزمان، وذنوّ من الساعة، وقرب من الأجل، من يطع الله ورسوله فقد رشد، ومن يعصيهما فقد غوى وفرط، وضل ضلالا بعيدا، قال الله تعالى: ((يأيها الناس إن خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقنكم إن الله علیم خبير)) الحجرات الآية و قال أيضا: ((يأيها الذين آمنوا اتقوا الله حق تقاته ولا تموتن إلا وأنتم مسلمون)). (آل عمران الآية 102) وقال أيضا: ((يأيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالا كثيرا ونساء واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام إن الله كان عليكم رقيبا)). النساء: الآية (1) أما بعد:

فالعامل الجماعي من المواضيع الشيقة التي نالت العديد من الاهتمام لدى بعض المفكرين والكتاب والباحثين في مختلف المجالات الاجتماعية والنفسية والتربوية وحتى الصناعية، فرغم الاختلاف الإيديولوجي القائم في المجتمعات فقد اهتمت هذه المجتمعات بموضوع العمل الجماعي سواء كانت هذه المجتمعات غربية أو إسلامية فلكل منها مرجعيته في مجال التحليل السوسولوجي للمشكلات الاجتماعية وكيفية علاجها، ولا ينكر أحد أن هذا العصر هو عصر التنظيمات الحديثة فالدول قوية بتنظيماتها المختلفة مهما كان نشاطها .

و تركز التنظيمات الحديثة اليوم على نظريات ونظم التسيير الحديثة التي تعتمد على سياسات وإستراتيجيات تقوم على خطط العمل المنهجية أو ما يسمى بالعمل بالمشاريع، والتي تعتمد على أسلوب التسيير التشاروي والعمل الجماعي، وعليه اعتمدت الدولة الجزائرية في مجال التربية والتعليم مسعى " مشروع المؤسسة و"مشروع المصلحة"، ضمن إصلاح المنظومة التربوية، حيث شرعت في تجسيد ذلك ميدانيا منذ سنة 2003، حيث تستند إستراتيجية العمل الجماعي بتحسين أنماط تسيير قطاع التربية على تناسق العمل وتخطيطه بمشاركة كل أطراف العملية التربوية، من فريق إداري وفريق تربوي والتلاميذ وأولياهم والمتعاملين الاجتماعيين وذلك تحت إشراف مديريات التربية والإدارة المركزية، ويتم ذلك في إطار نظام متكامل ومتناسق يستمد نجاعته باعتماد نظام أهداف وبرامج مسطرة محليا ووطنيا، ومن خلال الاستقراء والمتابعة الميدانية. أ وبتابعة تقييم هذا الأسلوب المطبق في المؤسسات التعليمية تبين أن هذه المؤسسات التعليمية قد حققت نتائج معتبرة في إطار مبادرتها بمشاريع متعددة الأبعاد ومختلفة النوعية والطابع، حيث تقوم مديريات التربية بإعداد مخططات عمل تضمنت عناصر إيجابية في إطار تبني منهجية مشروع المصلحة، حيث أصبح من الضروري تحسين هذه الجهود والمسعاي الحثيثة وتدعيمها بمجموعة من الضوابط المنهجية الجديدة من أجل تنويعها بعقود نجاعة تلتزم بها مديريات التربية تجاه الإدارة المركزية، حيث تكون هذه العقود مبنية على أساس مشاريع مؤسسات مع إدراج العمل بالمؤشرات .

ورغم هذه الجهود التي تبذلها الإدارة المركزية إلا أن تطبيق مثل هذه المشاريع لا يزال في أخذ ورد، فكثير من المؤسسات التعليمية نظرا ولعدم قدرتها على السيطرة على المتغيرات التي تواجهها المؤسسة التعليمية يبقى العمل بمشروع المؤسسة مجرد وثيقة يملئها المدير أو أحد الموظفين، وعليه فالعمل الجماعي يقتضي إخلاص النوايا في وضع مثل هذه الإستراتيجيات وتوحيد الجهود بين أطراف العملية التربوية، كما يجب إدراك أن الغاية من كل هذا هو بقاء الأجيال واستمرارية المجتمع، وعليه كان اختيارنا لموضوع العمل الجماعي مقصودا، إذ لا توجد العديد من الدراسات والمراجع التي تتطرق إلى مثل هذه المواضيع نظرا لصعوبة ضبط المتغيرات فيها ولهذا تم تقسيم بحثنا إلى ستة فصول :

ففي الفصل الأول تم تحديد إشكالية البحث وأهمية وأسباب ومبررات اختيار موضوع العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي والهدف منه، كما تم تحديد المفاهيم (العمل، الجماعة، العمل الجماعي، المؤسسة التعليمية، النظام التربوي، المردود الدراسي) والدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي في المؤسسة التعليمية، وإلى الدراسات المشابهة التي اعتمدت بعض المتغيرات التي تساهم في تطبيق مثل هذا الأسلوب أو عدم تطبيقه.

أما في الفصل الثاني فقد تطرقنا فيه إلى مفهوم العمل وتطوره واهم خصائصه والتقسيم العلمي له، كما تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم جماعات العمل وبنائها وتصنيفاتها، وفي الأخير تطرقنا إلى موضوع العمل الجماعي بناء فرق العمل.

أما في الفصل الثالث فقد تطرقنا فيه إلى مفهوم النظام التعليمي في الجزائر والمبادئ والغايات والمرجعية التي يبني عليها هذا النظام التعليمي في، بعد ذلك تطرقنا إلى مراحل تطور هذا النظام التعليمي قبل وبعد الاستقلال وفي الأخير تطرقنا إلى الصراع الإيديولوجي القائم في مجال التربية والتعليم منذ الاستقلال إلى الإصلاحات التي قامت بها الدولة الجزائرية سنة 2003.

ب

أما في الفصل الرابع فقد تطرقنا إلى مفهوم العمل الجماعي في المؤسسة التعليمية الجزائرية تطرقنا بادئ ذي بدئ إلى الإطار العام للمؤسسة التعليمية غايات ومبادئ التربية الوطنية، ثم انتقلنا إلى تعريف المؤسسة التعليمية في الجزائر وإلى عناصرها البنوية (الإدارة المدرسية، المعلم، المتعلم، البيئة المدرسية) أي تفاعل أطراف العملية التربوية في إطار العلاقات داخل المؤسسة التعليمية.

أما الفصل الخامس فقد تطرقنا فيه إلى علاقة المردود الدراسي (المتغير التابع) والعوامل المؤثرة فيه وعلاقته بالتقويم التربوي، بعد ذلك تطرقنا إلى مظاهر المردود الدراسي، وفي الأخير تطرقنا إلى علاقة المردود الدراسي بمؤسسة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بالجزائر، ومن جهة أخرى علاقته بالبيئة الاجتماعية للمؤسسة التعليمية.

أما في الفصل السادس والأخير فقد تطرقنا أولا إلى الإجراءات المنهجية المتبعة بدء بمجال الدراسة والمنهج المتبع وفرضيات البحث ثم الأدوات المستخدمة في الدراسة وأخيرا عينة البحث، وثانيهما تطرقنا إلى تحليل البيانات ثم عرض ومناقشة النتائج (البيانات).

وفي الأخير نسال الله الكريم أن يجعل نيتنا خالصة لوجهه وأن يغفر لنا ذنوبنا ويحيزنا في هذا العمل المتواضع

إنه هو البر الرحيم.

ج

بلخير دهيمي

الفصل الأول

أولاً - تحديد إشكالية البحث.

ثانياً - أهمية الدراسة.

ثالثاً - أسباب ومبررات اختيار الموضوع.

رابعاً - الهدف من الدراسة

خامساً - تحديد المفاهيم:

- 1- العمل.
- 2- الجماعة.
- 3- العمل الجماعي.
- 4- المؤسسة التعليمية.
- 5- المردود الدراسي.

سادساً - الدراسات السابقة.

تعيش المؤسسة التعليمية اليوم العديد من المشكلات التي أفرزتها التغيرات الحاصلة على المستوى المحلي أو على المستوى العالمي، فالمؤسسة التربوية أصبحت اليوم نسقا مفتوحا يستقطب العديد من المتغيرات والتي أصبحت عاجزة عن إيجاد حلول لها، وعليه تسعى الإدارة المركزية إلى إيجاد أساليب ناجعة للحد من هذه المشكلات والإختلالات ، حيث قامت الإدارة المركزية بتبني العديد من المشاريع كمشروع المصلحة ومشروع المؤسسة والذي يعتبر نموذجا للعمل الجماعي المؤسس ، والذي يهدف إلى تحسين المردود الدراسي سواء الكمي منه أو النوعي، ولقد دفعني الفضول إلى دراسة موضوع العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي ، ما وصلت إليه المؤسسة التربوية من خلافات وصراعات ونقائص أفرزتها المرحلة السابقة للنظام التربوي القديم ، والذي حقق أهداف كبرى منذ الاستقلال تتعلق بالجانب الكمي فقط ، ولكنه أهمل الجانب النوعي وهو الاهتمام بالعنصر البشري الذي هو محور العملية التربوية ، فافتقار المؤسسة التربوية إلى نوع من العلاقات الإنسانية جعلها تنحرف عن تحقيق أهدافها ، ولهذا نجد العديد من الإختلالات الوظيفية بين أطراف العملية التربوية (إدارة . أساتذة . أولياء) أثرت على مردود التلميذ الذي يعتبر محور العملية التربوية بل هو الفعل التربوي في حد ذاته ، حيث تدور كل المتغيرات والعوامل من أجل مساعدته وتوجيهه وتكوينه وتزويده بكل المعلومات التي تمكنه من بناء شخصيته لكي يصبح إنسانا مواطنا صالحا يساهم في بناء مجتمعه وتنميته.

ولهذا تلعب المؤسسة التربوية دور فعال في بناء الأجيال ، لذا تسعى الدولة جاهدة من أجل تحديثها وفق مقتضيات العصر خاصة ونحن نعيش عصر العولمة والتكنولوجيات الحديثة ، فقد اهتمت الدولة بميزانية التسيير والتجهيز فجهزت معظم المؤسسات بالوسائل التكنولوجية الحديثة ، من إعلام آلي ووسائل سمعية وبصرية ، كما قامت بالعديد من الإصلاحات المتعلقة بالجانب التربوي كتطبيق نماذج حديثة مثل تطبيق منهج المقاربة بالكفاءات ، كما قامت بالعديد من المشاريع خاصة مع منظمات علمية (الاتحاد الأوروبي) في إطار تطبيق مشروع المؤسسة ، والذي هو في حقيقة الأمر فلسفة إيديولوجية تهدف إلى إصلاح المؤسسة التربوية الجزائرية ، كما قامت الدولة بتطبيق سياسات التشغيل للمساعدة في امتصاص نسبة البطالة ، وذلك بتوظيف العديد من خرجي الجامعات ودمجهم في المحيط التربوي ، إلا أن هذه التغيرات أفرزت العديد من المشاكل وذلك لعدم مواءمتها مع الواقع التربوي من جهة ، ومن جهة ثانية إن هذه الإصلاحات والنماذج هي ليست وليدة خصوصية المجتمع الجزائري ، بل هي إصلاحات ونماذج أجنبية تطبق بطرق ارتجالية تفرضها الإدارة العالمية (العولمة) ولهذا فهي لا تخضع لقواعد المنهج العلمي الذي يعتمد أساسا على جمع المعطيات وتحليلها وتصنيفها وفق أدوات مستوحاة من فكر المجتمع وواقعه .

إن هذه الوضعية التي وصلت إليها المؤسسة التربوية أثرت على أطراف العملية التربوية التي أصبحت تعيش نوع من التوترات ، خاصة بين الإدارة والأساتذة فانصياع الأولى إلى تطبيق الإصلاحات التربوية الجديدة لم يكن على أساس علمي ، أي أنها لم تكن مستوحاة من الواقع التربوي ولم تكيف معه حتى ، وهذا ما جعلها ترفض من طرف الأساتذة ، ولهذا تأزمت الأمور بين الإدارة الوصية والأساتذة وأصبحت مجالات التفاوض ضيقة جدا ، بل وصل الأمر إلى التهميش مما دفع بالأساتذة إلى تكوين

نقابات حرة لم يعترف بها بعد ، لكنها ذات تأثير كبير على مستقبل الأجيال ، فالإضرابات المتكررة اليوم باتت تهدد مستقبل التلاميذ .

إن الدور الذي تؤديه النقابات اليوم هو دور مطلي في الأساس لكنه لا يخدم كل الأطراف ، فهو يخدم فقط الجانب التأطيري (الأساتذة) والجانب الإداري (الإدارة الوصية) لكنه لا يخدم البتة التلاميذ وأولياءهم ، لأن الضغط في الأخير يقع على التلاميذ ، إن هذا الوضع لا يوحى بالتجانس بين أطراف العملية التربوية فلا يوجد تفاهم وانسجام وتنسيق بينها ، ولا يوجد تفاهم بين المتعاملين التربويين ، ولهذا لا بد من توحيد الكلمة بين هذه الأطراف و لا يتأتى ذلك إلا بالعمل الجماعي الدءوب والمستمر ، هذا الأخير الذي يستلزم توفر النية ثم إتقان علم التفاوض جيدا ومحاولة التنازل على بعض الامتيازات والمكتسبات من أجل الحفاظ على مستقبل أبنائنا .

وعليه فإن هذه الدراسة هي دراسة من المنظور البنائي الوظيفي للدور الذي يمكن أن تؤديه المؤسسة التربوية (إدارة . أساتذة . أولياء) ، فما هي استراتيجيات التعاون فيما بينها ؟ وهل يمكن خلق جو جماعي وفق برنامج عمل معين يساعد هذه الأطراف في تحسين المردود الدراسي وبذلك تحقيق أهداف مشروع المؤسسة ، ولهذا الأسباب تم اختيار أو اقتراح موضوع " العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي في المؤسسة التربوية الجزائرية" .

2- أهمية الدراسة :

- يرتبط مفهوم العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي ، ارتباطا وثيقا بمفهوم الاستثمار في الموارد البشرية والتي تعتبر التربية أهم مكون له ، بل هي أداة فعالة في التنمية التربوية والتحويلات الاجتماعية والاقتصادية التي تعيشها .

- الأهمية الثانية التي دفعتني إلى دراسة هذا الموضوع هو ما تعيشه المؤسسة التربوية من تحولات وتغيرات داخلية وخارجية ، فعلى المستوى الخارجي وفي إطار ما نسميه بالعمولة فقد تأثرت المؤسسة التربوية الجزائرية بهذه التغيرات والتحويلات الجديدة ، أين فرضت العديد من السياسات و الإيديولوجيات التربوية على العديد من الدول منها الجزائر؛ مثل الإصلاحات التي تعيشها الجزائر الآن في المجال التربوي ، أين تطبق هذه النماذج و المناهج دون مراعاة للواقع التربوي المعاش ودون أخذ رأي طرف من أطراف العملية التربوية، أما على المستوى الداخلي فتواجه المؤسسة التربوية الجزائرية العديد من العوائق منها :

1- عوائق تتعلق بالاتجاهات والقيم فهناك إختلالات في المنظومة القيمية داخل المؤسسة التربوية .

2- عوائق تتعلق بالممارسة التربوية ، وهي أيضا لها علاقة وثيقة بالمنظومة القيمية وهي تتعلق بالمسؤول ثم الأستاذ ثم الولي ثم التلميذ .

3- عوائق تتعلق بالمناهج التربوية .

كل هذه العوائق لا يمكن تخطيها إلا بتضافر الجهود والعمل الجماعي الدؤوب من أجل الحفاظ على الأجيال القادمة ومن أجل تحسين وردودهم الدراسي ، لأن التربية تبقى هي الممول الرئيسي و المورد الأساسي لكل الأنساق الفرعية للنسق العام (المجتمع) .

3- أسباب ومبررات اختيار الموضوع:

- من بين الأسباب التي دفعتني إلى اختيار موضوع العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي هو ما وصلت إليه المؤسسة التربوية من اختلالات وظيفية جعلتها تنحرف على مسارها الحقيقي وهو تحقيق أهدافها الحقيقية وهي تربية الأجيال وتعليمهم .

- أيضا من بين الأسباب التي جعلتني أختار موضوع العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي ، وجود العديد من الخلافات والصراعات داخل المؤسسة التربوية بين أطراف العملية التربوية (إدارة - أساتذة - أولياء) راح ضحيتها التلميذ الذي هو محور العملية التربوية .

الجزائر ، وأقصد بها هنا الإصلاحات التربوية الجديدة و ما أفرزته من نقائص وخلافات بين الأطراف فمنهم مؤيد ومنهم رافض لها ، كون هذه الإصلاحات ليست وليدة الواقع التربوي المعاش ولا تخضع لقواعد المنهج العلمي الذي يساعدنا في تكييف هذه المناهج والإصلاحات وفق الواقع التربوي المعاش وليس العكس ، لأنه من خصائص المنهج العلمي جمع المعطيات وتصنيفها وتحليلها .

4- الهدف من الدراسة :

إن الهدف العام من الدراسة هو محاولة وصف و تشخيص لشبكة العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية و محاولة قياسها وفق أدوات علمية لمعرفة مدى التجانس و التعاون فيما بينها ، أما الهدف الإجرائي لاختيار موضوع العمل الجماعي و دوره في تحسين المردود الدراسي فهو محاولة معايشة الواقع التربوي من خلال تطبيق بعض البرامج و الأساليب العلمية من اجل تحسين المردود الدراسي و ذلك من خلال خلق جو جماعي بعيد كل البعد عن التوترات و الحسابات الضيقة .

5- تحديد المفاهيم :

5-1- العمل : هو مصدر لفعل عمل ثلاثي الأصل على وزن فعل أو فعل ، وتحمل هذه الكلمة العديد من المفردات مثل : فعل ، صنع ، مهن ، كسب ، وعليه تحمل كلمة عمل العديد من المفاهيم مثل : الفعل، الكسب ، المعاش ، الصناعة المهنة الوظيفة بمعناها الحديث .

أما اصطلاحا فنقصد بالعمل ذلك النشاط الإنساني الموجه نحو تحقيق أهداف معينة مادية أو معنوية، فهو ذلك الجهد الجسدي أو العقلي أو كلاهما معا ، الذي يبذله الشخص بهدف بلوغ غاية أو تحقيق غرض ما ، مادي كان أو معنوي أو كلاهما معا ، بحيث لا يهدف هذا النشاط مجرد التسلية أو الاستمتاع ، وقال بعضهم العمل هو الوظيفة التي يقوم بها الإنسان بقواه الجسدية والحلقية لإنتاج الثروات والخدمات(1)، وجهة نظر اقتصادية.

5-2- الجماعة:

يكون عدد من الأشخاص جماعة إذا حدث بينهم طراز محدد من الاندماج يمكن تحديده درجته(2) ، ويرى كثير من العلماء والباحثين في العديد من المجالات أن مفهوم الجماعة لا يمكن تحديده و ضبطه سواء من حيث العدد أو الحجم أو الرابطة أو حجم الاتصال ، أو الشكل البنائي الوظيفي ، وعليه وللتفرقة بين الجماعة والتجمعات الأخرى يمكن الذهاب إلى ما ذهب إليه العالم الأمريكي تشارلز كولي ، حيث وضع مجموعة من الخصائص للجماعة في أبسط معانيها :

- الاتصال وجها لوجه .

- عدم تخصيص نوع هذا التواصل.

- دوام نسبي .

- قلة عدد الأشخاص المتواصلين .

- والألفة النسبية بينهم (الروابط الحميمة في الشعور). (3)

وعليه فالجماعة حقيقة اجتماعية بل هناك من يعدها ظاهرة اجتماعية متميزة مكونة من أشخاص تؤثر وتتأثر ، تحمل أشكالاً متعددة اجتماعية سياسية علمية أو أدبية .

5-3- العمل الجماعي :

يطلق على كل نشاط أو عمل نشأ عن اجتماع إنساني أيا كان نوع هذا الاجتماع ، فهو نتيجة لاجتماع الأفراد بعضهم مع بعض في جماعة أو مجتمع ما ، واحتكاك أفكارهم وتقابل وجدانهم ونزاعاتهم ، مع ما يحيط بهم من ظروف ويكتنفهم من أحوال وشؤون ، وليس نتيجة لتفكير أو سلوك فردي ، كما لا نقصد هنا بكلمة عمل اجتماعي الظواهر التي تتمثل في حركات فحسب بل يقصد به كل ما يشمل النظم و القواعد و الاتجاهات الفكرية و الوجدانية و النزوعية التي تسود في مجتمع ما (4).

(2) د/ إبراهيم مذكور: معجم العلوم الاجتماعية: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975، ص: 211.

(3) نفس المرجع، ص: 212.

(4) نفس المرجع، ص: 427.

4-5 المردود الدراسي:

يعنى بالمردود في اللغة بالعائد أو الناتج ، ومنه نقول عائد آلة ما أي نسبة الطاقة الناتجة عن الآلة التي تستهلكها وهو دائما أقل من واحد

(1) ، كما يعني السرعة الفعلية ، اتخاذ القرار بطريقة مباشرة وصريحة (2).

وعليه يعتبر المفهوم الدراسي من المفاهيم الحديثة والدخيلة في المجال التربوي لذا نجده كثير الاستعمال في العلوم الاقتصادية ، أين نجد الاستثمارات في الموارد الاقتصادية و المالية ، لكن قصور هذه النظرية فتح المجال إلى البحث عن الحلول التي يعاني منها الإنسان ، اعتبارا ان التربية هي الحقل و المجال الحقيقي للاستثمار الذي ينتظر منه الناتج أو العائد ، لهذا يعني المردود الدراسي عند الكثير من الباحثين بالكفاءة التعليمية ، والتي يقصد بها : مدى قدرة النظام التعليمي على جوانب أربعة :

1- يتعلق بالكفاءة الداخلية .

2- يتعلق بالكفاءة الخارجية.

3- يتعلق بالكفاءة الكمية .

4- يتعلق بالكفاءة النوعية . (3)

والملاحظ من خلال هذه الجوانب الأربعة أن المردود الدراسي يمكن دراسته من خلال متغيرين اثنين : الأول يتعلق بالمتغير الكمي أو ما يطلق عليه في المجال التربوي والتعليمي بالحصيلة الكمية للمؤسسة التعليمية، من حيث أعداد التلاميذ الناجحين أو الراسبين (من حيث النسب المئوية للنجاح ، مثال : نتائج امتحان البكالوريا دفعة 2010/2009م، أو نتائج شهادة التعليم المتوسط دفعة 2010/1009م) ، أو المتسربين أي مظاهره من حيث النجاح أو الإخفاق.

أما المتغير الثاني فهو المتغير الكيفي أو النوعي أو الحصيلة الكيفية للمؤسسة التعليمية ، كل ما يكتسبه المتعلم أو التلميذ من اتجاهات و سلوكيات و قيم ومعايير في المجتمع ، من مواطنة وولاء و غير ذلك من سمات الشخصية .

و من جهة أخرى نعني بالمردود الدراسي إنتاجية المدرسة ، ويقصد بها كل ما يحقق زيادة أو كفاية أو فاعلية أو ارتفاع في معدل التحصيل الدراسي (4) .

في حين نجد أن هناك من ينظر إلى العملية التعليمية بإنتاجية التعليم ، ونعني بها العلاقة بين مخرجات مرحلة أو دورة تعليمية معينة و مدخلاتها من مسجلين في هذه المرحلة أو الدورة ، ومنه فإن الإنتاجية التعليمية تعني دراسة العلاقة بين المدخلات و المخرجات التعليمية ، أي نسبة المدخلات إلى المخرجات ، وتشمل المدخلات التعليمية كل الهياكل من المباني و المعدات و الأدوات ، والتلاميذ الأساتذة والمعلمين و الموظفين (الإدارة) . أما المخرجات فهي تشمل نسبة النجاح ، أي التلاميذ الناجحين و الصالحين لمواصلة المسار التعليمي . (5) ويرتبط مفهوم المردود الدراسي بمفهوم المردود التربوي ، كون هذا الأخير أوسع نطاقا من الأول ، فالمرود التربوي هو ما تقدمه المؤسسات و التنظيمات الاجتماعية ، كالمجتمع والأسرة و المجتمع المدني و الجمعيات و المدرسة بمفهومها الواسع إلى الفرد ، لكي يصبح فردا صالحا مؤولا ذو أخلاق عالية ، فالمرود التربوي له علاقة بالنسق العام (المجتمع) ، في حين المرود الدراسي هو جز من المردود التربوي ، وهذا ما يقدمه الجزء للكل (البناء) وجهة نظر وظيفية .

(1) المنجد في اللغة والإعلام، دار المعرفة، ط2، بيروت ، لبنان ، 1986م ، ص : 255.

(2) Larousse tom grand dictionnaire en syclopidique le braire Larousse 1993 p/90.

(3) محمد منير مرسي: تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1998، ص: 133.

- (4) احمد إبراهيم احمد: العلاقات الإنسانية في المؤسسات التعليمية، ط1، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية، مصر، 2002؛ ص/111.
- (5) أحمد إسماعيل حجي: إدارة بيئة التعليم والتعلم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص:341.

ويرى أحد الباحثين أن المردود التربوي هو حصيللة النتائج المدرسية لمؤسسة التعليم الثانوي ، نجاحا كانت أو فشلا دراسيا ولما في ذلك تشكيل روح المواطنة الصالحة وحصيللة كيفية ممتلئة بالولاء إلى الوطن سياسيا و اقتصاديا و ثقافيا .(1)

كما ينظر البعض إلى المردود الدراسي على أنه مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل المدرسي ، وعليه فإن معظم الباحثين يحددون تعريفات إجرائية خاصة ببحوثهم تتوافق مع متغيرات بحوثهم ، فالفعالية التربوية و الكفاءة التعليمية و الأداء الجيد ، والأنماط الشخصية الجيدة هي النتيجة أو الفائدة أو المردود المرجو من المؤسسة أو المدرسة التعليمية.

5-5- المدرسة التعليمية :

يقصد بالمدرسة هنا الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية ، والمدرسة في أبسط معانيها اللغوية تعني المكان الذي يتعلم فيه الطلبة (2) ولقد تطور نمط المدرسة عبر العصور من الشكل البسيط إلى المركب (المعقد) ، حيث يرى كل من الدكتور علي أسعد وطفة والدكتور علي جاسم الشهاب أن المدرسة ليست مجرد مكان يجتمع فيه الأطفال أو الناشئة من أجل اكتساب المعرفة ، بل هي تكوين معقد وبالغ التعقيد من تكتيفات رمزية ذات طابع اجتماعي ، وهي كينونة من الإبداعات التاريخية للإنسان و الإنسانية في مجال العطاء و فنون الإبداع الإنساني . (3)

وعليه فهي المرآة العاكسة لمدى تطور المجتمع من حيث البناء الفوقي و التحتي على حد قول كارل ماركس ، وتعتبر المدرسة شكل من أشكال التنظيم الذي يعرفه د/ محمد علي محمد على أنه عبارة عن وحدات اجتماعية تقام وفقا لنموذج بنائي معين ، لكي تحدد أهدافا محددة .(4)

وهناك العديد من التعريفات التي ذكرها كل من الدكتور علي أسعد وطفة والدكتور علي جاسم الشهاب في كتابهما علم الاجتماع المدرسي هي كما يلي :

1/- ينظر فرناند (بوسون) إلى المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من اجل إعداد الأجيال الجديدة ودمجها في إطار النظام الاجتماعي القائم.

2 /- ويعرفها (آرنولد كلوس) على أنها نسقا منظما من العقائد والقيم و التقاليد وأنماط التفكير و السلوك التي تتجسد في بنيتها واديولوجيتها الخاصة .

3 /- كما يعرفها أيضا شيمان على أنها شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية.

4 /- وفي تعريف آخر لكل من باكمان وسكورد المدرسة عبارة عن مجتمع مصغر له ثقافته ومناخه الخاص ، وتتحدد هذه الثقافة المدرسية بمركب متغاير من الثقافات الفرعية الملموسة والتي تؤثر في عمل وسلوك التلاميذ بطرق مختلفة ، ونلاحظ هنا ان الباحثان ينظران إلى المدرسة بوصفها مجتمع متكامل بثقافته ومكوناته .(5)

(1) الطاهر إبراهيم؛ منظومة التشريع المدرسي والمردود التربوي للمدرسة الجزائرية، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع التنموية (غير منشورة)، 2004، الجزائر، ص: 155.

(2) منجد الطلاب، ط 6، دار المشرق، بيروت، لبنان، ص: 195.

(3) د/ علي أسعد وطفة، د/ علي جاسم الشهاب؛ علم الاجتماع المدرسي، ط 1، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2004، ص: 07.

(4) د/ محمد علي محمد؛ علم اجتماع النظم، ج 1، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية، 1972، ص: 12.

(5) د/ علي أسعد وطفة/ د علي جاسم الشهاب : علم الاجتماع المدرسي؛ مرجع سبق ذكره؛ ص-ص: 17/16.

5 /- كما ينظر إليها قريفيز على أنها (أي المدرسة) تتميز عن بقية المؤسسات الأخرى بوصفها (مؤسسة لا خيار للمرء في الانتماء إليها ز

6 /- كما يرى كار لسون أن المدارس عبارة عن مؤسسات ذات نمط خاص (أنها مؤسسات مدجّنة ومدجّنة، وإذا كانت المدرسة لا تستطيع اختيار زبائنها فإن زبائنها مكرهون على ارتيادها وعلى قبولها وقبول الخدمات التي تقدمها لهم (1) ومن خلال عرض لهذه التعريفات يمكن استخلاص ما يلي :

- إن المدرسة عبارة عن مؤسسة اجتماعية معقدة (شبكة من العلاقات الاجتماعية) .
 - المدرسة عبارة عن ظاهرة اجتماعية ذات طابع جبّري لأنها تهدف إلى ضمان عملية التواصل في المجتمع .
 - أن المدرسة عبارة عن نظام معقد من السلوك يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي والسياسي العام القائم .
 - أن المدرسة تمثل النسق القيمي لأنها تحافظ على العادات والتقاليد والقيم وأنماط التفكير و السلوك التي تتجسد في بيئتها وفي اديولوجيتها .
 - تساعد المدرسة في تكوين الأجيال وذلك بخلق شبكة من الأدوار والمراكز والتي تكسبهم جملة من المعايير التي تساعدهم في حياتهم الاجتماعية المستقبلية .
- وخلاصة القول أن المدرسة مؤسسة شكلية رمزية معقدة تشمل على سلوك مجموعة كبيرة من الفاعلين، وتنطوي على منظومة من العلاقات بين مجموعات تترابط فيما بينها بوساطة شبكة من العلاقات التي تؤدي إلى فعلاً تربويًا، عبر التواصل بين مجموعات المعلمين والمتعلمين. (2)

(1) د/ علي أسعد وطفة/ د علي جاسم الشهاب : علم الاجتماع المدرسي؛ مرجع سبق ذكره؛ ص-ص: 16-18

(2) نفس المرجع: ص-ص: 21/20.

6-الدراسات السابقة

تمهيد:

إن الحديث عن الإسهامات التي قدمت حول العمل الجماعي في مجال التربية والتعليم يقتضي التطرق إلى تلك الإسهامات التي قدمتها المدرسة الغربية في مجال التنظيمات الحديثة ، حيث كان لها الدور الكبير في سيادة النموذج الغربي في العالم ، فحركة الإصلاح الإداري التي مست المدرسة الغربية في مجال التنظيمات في نهاية القرن العشرين كان لها دور كبير في الإصلاح الإداري الذي يمس اليوم الدول العربية في جميع مجالات الحياة، والمتتبع لتاريخ العمل يدرك حقيقة أن هناك تطور كبير في مجال التنظيمات من حيث ظهور حركة التصنيع النشطة، بالإضافة إلى تغير أنماط الحياة تغيرا واضحا تحت وطأة التصنيع وظهور التكنولوجيا والإلكترونيات ، زاد الاهتمام بالعلوم التي لها علاقة بقضايا الصناعة والتنظيم فظهر علم الاجتماع الصناعي والمهني وعلم الاجتماع الإداري وعلم الاجتماع التنظيم والعمل وعلم النفس العمل وغيرها من العلوم التي تهتم بدراسة قضايا الصناعة والتنظيم، فكانت البداية في القرن العشرين إثر تلك الدراسات والتجارب الإمبريقية التي قدمتها العديد من المدارس والمراكز البحثية في المدرسة الغربية منها:

1- / تجارب المدرسة العلمية للعمل: (التيلورية)

تقوم الإدارة العلمية لتنظيم العمل على مجموعة من المبادئ التي أستطاع تايلور ومن معه صياغتها إثر تلك التجارب التي قاموا بها في مجال التنظيم والعمل، فقد اهتم (فريدريك تايلور) بدراسة واهتم (جلبرت) بعلاج مشكلة التعب وتخفيض الجهد ، أو دراسة الحركة ، بينما اشتهر (جانن) بنظام المكافآت وبطاقات خاصة لسير العمل مازالت تستخدم حتى الآن بتوزيع بطاقة لكل عمل وعامل وآلة ، ويمكن تلخيص أهم المبادئ التي قامت عليها هذه المدرسة كما يلي:

- تطبيق مبادئ الإدارة العلمية .
- العمل بنظام الأجر بالقطعة .
- مبدأ الترشيح والعقلانية بالنسبة للإدارة.
- رفع أجور العمال وخفض تكلفة الإنتاج.
- وضع الرجل المناسب في المكان الصحيح مع مداومة تدريبه وتوجيهه واختباره.
- تهيئة جو من التعاون الودي بين الإدارة والعمال وبث روح الفريق بينهما.
- الحرص على اختيار العامل واختباره وتعاونه مع زملائه واحترامه للعمل والمسؤولية والضبط والجزاء ، مع الإيمان بالعمل والمكافئة الجزية.(1) أما التجارب التي قامت عليها هذه المدرسة فهي كالآتي :

التجربة الأولى:

قام تايلور بتقسيم العمل إلى مراحل جزئية بسيطة تقلل من جهد العامل وتزيد من قدرة إنجاز العمل حتى يحصل على أجر يومي مشجع، كما ويزيد من مجرد سد الرق، وإزاء هذه التجربة توصل تايلور إلى نتائج مشجعة ، كما تحصل العمال على أجور مشجعة.(2)

(1)- د/ قباري محمد إسماعيل: مدخل إلى علم الاجتماع المعاصر، منشئة المعارف، الإسكندرية،ص: 262.

(2)- نفس المرجع: ص: 263.

التجربة الثانية:

كان الهدف من هذه التجربة هو دراسة الإنتاج أو الأجر بالقطعة ، وذلك بتحديد صلة العامل بالأجر أو أثر الإنتاج على قيمة الأجر ، وقياس أثر زيادة الأجر على سيكولوجية العمال ورفع روحهم المعنوية ، كما كانت هذه التجربة لدراسة الزمن المستغرق في عملية الإنتاج ، أي دراسة الوقت بالنسبة للأجر وللإنتاج بالقطعة، واستنتج تايلور من هذه التجربة أن العمال هم الأدوات الحقيقية للإنتاج والأرباح ، وهم مصدر التخطيط والتنفيذ ، كما أنهم مصدر كل تنظيم أو إشراف وفي هذا الصدد يقول تايلور: " أستطيع أن أمنع العامل من التكاسل ولكني لا أستطيع إطلاقاً أن أمنعه من الراحة "، فجهل الإدارة وعدم معرفة المهندسين بكمية العمل أو إنتاجية الواجب إنتاجها هو الدافع الحقيقي لإفلاس كل مشروع.

وكان هذا هو السبب الجوهرى والحاسم في ظهور مدرسة الإدارة العلمية لحل مشكلات العمل وبلورة كل نزاع، حيث ينشب الخلاف بين الإدارة والعمال ، فتبدأ حالة من التمرد وعدم التعاون التي قد تؤدي إلى الصراعات والإضرابات الحادة ، وبطريقة تايلور لقياس الحركة استطاع باستخدامها أن يزداد الإنتاج حتى الضعف ، وباستخدام نفس الموارد المادية والبشرية ، ويسمى هذا النظام أو طريقة الدفع بالقطعة ، كما قام تايلور بقياس كمية العمل النمطي اليومي التي يتطلبها العمل في شكل منتظم وفي صورة عادلة لا تغضب العامل أو تقلل من قابليته للعمل وبذلك وضع تايلور لكل عامل نظاما ثانيا للعمل ووقتا كافيا للترويح ، مؤقت يزداد كلما شعر العامل براحة .(1)

التجربة الثالثة:

تخص هذه التجربة تحسين أدوات العمل حيث يرى تايلور أن تحسين أدوات العمل هي أحسن وسيلة لترشيد الإنتاج ، بمعنى أن تكنولوجيا العمل المتقدمة هي السبب المباشر الذي يرفع من الإنتاج كما وكيفا، وقد رأى تايلور أن أستخدام جاروف كبير الحجم ثقيل الحمل يسبب الإجهاد للعامل ، فيزيد فترات الراحة الطويلة ، ولهذا عمد تايلور إلى استخدام جاروف صغير الحجم ، فكلما كان الجاروف قليل الثقل كلما سهل حمله فوجد أن الجاروف الثقيل لا يسبب إلا إجهادا للعامل ، كما تقل كمية الإنتاج لدى العامل أو نمطيته في معظم ساعات نهاية يوم العمل ، حيث تخف الكمية النمطية وتقل معدلاتها ، ولقد أدى استعمال الجاروف المتوسط الحجم والحمولة إلى زيادة كبيرة في معدلات الإنتاجية طول أيام العمل .(2)

التجربة الرابعة:

قام بهذه التجربة (جلبرت) حيث تدور رحي هذه التجربة حول الحركة والزمن ، إي أن دراسة الوقت وحدها لا تكفي بل يجب تقليل الحركة حتى يمكن الاستفادة من الوقت تخفيض الجهد ، فاستخدم (جلبرت) الحركات التي تسبب عطل العمل وضياح الوقت والجهد، حيث أزداد إنتاج العامل بتقليل الحركات الزائدة وغير المطلوبة ، مما يزيد من نشاط العامل ويسهل من مهمته مع حذف الحركات غير الضرورية ، فالهدف من هذه الدراسة هو اقتصاد في مجهود العامل الضائع ، والانتفاع من وقته وجهده وذلك بتقليل حركاته أو تعديلها أو حتى تبسيطها وتنميطها.

(1)- نفس المرجع:ص:264.

(2)- نفس المرجع:ص:265.

التجربة الخامسة:

في هذه التجربة قام تايلور بدراسة ما يلي:

- مبدأ تحسين ظروف أو شروط العمل وهو أحد مبادئ الإدارة العلمية .
- الشروط الصحية للعمال داخل المصنع .
- تقليل وقت العمل ، إيجاد فترات للراحة.

فبد أن درس تايلور ظروف مصنع الصلب للعاملات لصناعة (الرمييلات) التي تدور بفضل الاستناد إلى (بلى العجلات) والظروف الصحية داخل المصنع ، ووجد ضرورة الاهتمام بتقليل وقت العمل مع توفير الجلسة المريحة لكي لا تصاب العاملة أثناء عملها بالتعب والإجهاد ، وتحتاج هذه العملية إلى دقة ومهارة وقوة إبصار مع تركيز حاسة اللمس لمعرفة الخدوش أو الشقوق التي تسبب خشونة السطح الخارجي لكل (بلية) ، بعد ذلك قام تايلور بتقليل ساعات العمل وتخفيض الوقت من (10) ساعات إلى (9.30) ساعات ونصف ، فوجد إن العاملات قمنا بنفس الإنتاج ، ثم خفض تايلور ساعات العمل إلى (9) فقط فحصل على نفس الإنتاجية رغم أن أجر العاملات لم يقل بتقليل ساعات العمل ، إلا أن تايلور وجد أن الإرهاق والتعب والعصبية كانت هي النتائج الطبيعية لتقليل ساعات العمل ، نظرا للملل والسامة وحالات التوتر التي قد تنتج عن العمل

الروتيني المستمر ، حيث أن تايلور لم يكن يشجع العاملات على الكلام أثناء العمل ، فيتعمد أن يجلسن متفرقات ، كما أفتتح تايلور بأن تعطى للفتيات العاملات فترات للراحة بعد كل ساعة وربع من العمل المتصل ، كما طبق نظام أجر القطعة المتغيرة ، وقد كان من نتائج هذه التجربة ما يلي:

- ارتفاع ملحوظ في أجور العاملات .
- شعور العاملات بالرعاية.
- أدى تخفيض ساعات العمل إلى زيادة ملحوظة في الإنتاجية العامة للمصنع.(1)
- انخفاض تكاليف التفتيش والمراقبة والمتابعة على البلى أدى بالعاملات بالشعور بالأمن الداخلي.
- تقليص عدد العاملات في القسم الواحد من 120 عاملة إلى 45 عاملة .

وهذا ما يسمى بعملية التنظيم العلمي للعمل وترشيده للإنتاج والأجر وتقليل ساعات العمل ، مع دفع الأجر العادل والحافز المشجع.

2/- دراسات وتجارب هاوثرون: (التون مايو)

هي امتداد لتلك الدراسات والتجارب التي قام بها (فريدريك ونسلو تايلور) حول الظروف الفيزيائية والمادية والتي تؤثر على شخصية العامل من جهة ومن جهة أخرى تؤثر على إنتاج أو مردود التنظيم ، ويعتبر (إلتون مايو) من أبرز الباحثين الذين تطرقوا إلى المجال السلوكي والاجتماعي ، فقد رأى إلتون مايو بأن العوامل الفيزيائية والمادية ، لها تأثير كبير في الشخصية وإدراك العمال، فقد قام بالعديد من الأبحاث والدراسات حول التعب والإجهاد والتوافق والاستقرار الصناعي بعيدا عن صراعات العمل ، الأمر الذي دفعه إلى أن يعلن ضرورة التأكيد على الشروط الفيزيائية للعمل ؛ كالإضاءة والحركة والتهوية وزيادة فترات الراحة وتقليل ساعات العمل ، وبعد تجارب متعددة في هذا الصدد أتضح له أن العمال لا يعملون كأفراد بل كجماعات ، فالعمل الصناعي هو في حقيقة أمره نشاط جمعي.(2)

(1)- نفس المرجع:ص:266.

(2)- نفس المرجع: ص-ص: 267-268

ولهذا ظهرت ما يسمى بمدرسة العلاقات الإنسانية والتي تهتم بالجانب الروحي والإنساني للفرد العامل الذي له شخصيته التي تميزه ، فكان هذا بداية الدراسات في مجال التغيير التنظيمي أو دراسة الجماعات غير الرسمية في التنظيمات الحديثة ، فلقد أدرك (إلتون مايو) كيف يلقي جو المصنع على قرار الجماعة وعلى سلوك الأفراد مختلف الآثار والانطباعات التي تفرض نفسها على إدراك العامل أو حركته داخل إطار مجاله الحيوي وما يعترضه من صعوبات أو تصورات قد تقف حجرة إزاء تقدمه وبلوغ أهدافه ، على اعتبار النظرة الصورية القائلة بأن كل إنسان طبيعي يعمل داخل إطار الحياة ، إنما يخضع لشروط حتمية هي شروط المجال البيئي ومدى تفاعله أو تكيفه وتوازنه في مجال فيزيقي ، وقد تكون له مواقفه الاجتماعية مما يكون له رد فعله على صحة العامل النفسية عن طريق تحسين ظروفه الاجتماعية .(1)

فلقد أثبت إلتون مايو وجود معامل الارتباط المؤكد والمرتفع بين ظروف العامل الاجتماعية وزيادة أو انخفاض معدلات الإنتاجية ، كما تتغير هذه الإنتاجية مع تغير مواعيد الراحة والترقية والتوقف عن العمل ، كما أثبت أيضا أن زيادة التماسك العضوي بين الجماعات الصناعية الصغيرة والمنتجة إنما تتأثر بتغير شكل السلطة أو الإدارة أو التنظيم ، فالمشاركة في القرار إنما تتيح للجماعة المنتجة فرصة التماسك والتعاون التي تزيد من قوة التضامن ، مما يغني عن الإشراف ويقلل من تكاليفه ، لذا قام مايو بتجاربه علمية وعملية وفق المنهج التجريبي العلمي سوف نتطرق إليها فيما يلي :

التجربة الأولى:

أجريت هذه التجربة في شركة وسترن إلكترونيك وذلك لاكتشاف العلاقة بين الكفاية الإنتاجية والإضاءة وذلك على ثلاث ورش أو أقسام داخل المصنع ، ولقد حقق هذا التقسيم الكثير من النتائج التي أظهرت بوضوح أن درجة الرضا عن العمل وكفاية العامل الإنتاجية ، إنما تتأثر كل منها بالكثير من العوامل التي يمكن تقسيمها هي الأخرى إلى عوامل بيئية وخارجية وداخلية بالنسبة لبيئة العمل ، بمعنى أننا نرى أن هذه العوامل يمكن أن نردها إلى ثلاث مجموعات يتأثر بها الإنتاج هي:

- العوامل البيولوجية.
- العوامل السيكولوجية: كالذوافع والحوافز المشجعة.
- العوامل الاجتماعية.

وتؤثر كل هذه العوامل في سلوك العامل ، كما تحدد شخصيته وتنظم إنتاجيته، وكان الهدف هو إثبات وجود علاقة ضرورية بين قوة الإضاءة والكفاية الإنتاجية للعامل ، واستخدم المنهج التجريبي في هذه التجربة حيث قسمت فيها مجموعات العمال إلى مجموعة تجريبية وتعمل تحت إضاءة متغيرة ، ومجموعة ضابطة وتعمل تحت إضاءة ثابتة .

(1)- نفس المرجع: ص-ص: 269-270.

ولقد توصل مايو من خلال هذه التجربة إلى أن الإنتاج لا يتماشى أو يتأثر بتوزيع كمية الإضاءة بقدر ما يتماشى مع الحالة النفسية التي ترتبت على طمأنينة العامل فيشعر بالرضا ويزيد من جهده وإقباله على العمل في ظروف أفضل وأكثر إضاءة ، على الرغم من أن درجة الإضاءة لم تتغير في بعض الحالات ، إلا أن معدلات الإنتاجية كانت في الزيادة المستمرة ، فليس المهم هو كمية الإضاءة وإنما يعتمد الإنتاج على الحالة المزاجية والاستعداد النفسي ومدى الإقبال على العمل ، وهذا هو السبب الجوهرى في زيادة الكفاية الإنتاجية .(1)

التجربة الثانية:

استمرت هذه التجربة من سنة 1927 إلى غاية 1932 وذلك لتصميم جدول العمل واختبار درجة الكفاية الإنتاجية ، حيث قامت سلسلة من التجارب على عدد معزول من العمال ، فتخيلوا أنهم يمكنهم السيطرة تماما على العمل وظروفه ، وروعي أن يكون العمال على درجة واحدة من المران والخبرة ، وكانت الأهداف الحقيقية لهذه التجربة هي قياس درجة إنتاج العاملة قبل دخولها غرفة الاختبار مع حساب أجرها ودراسة حالتها الصحية وأثرها على سرعة الكفاية الإنتاجية وقسمت هذه التجربة إلى ثلاث فترات :

الفترة الأولى:

بدأت ما بين 1927/04/24 وانتهت في ماي من نفس السنة .

الفترة الثانية:

بدأت في 1927/05/10 وانتهت في 11/يونيو من نفس السنة اعتادت العاملات في هذه الفترة على طريقة روتينية لتسجيل البيانات.

الفترة الثالثة:

بدأت من 13/يونيو/1927 وانتهت في 6/أغسطس من نفس السنة وفي هذه الفترة انتظمت العاملات في شكل مجموعة منفصلة لحساب الأجر على أساس القطعة ، ولقد لاحظ إلتون مايو في التجربة الأولى أن عدد العمال المختارين هو سبب فشلها ، ولهذا روعي في التجربة الثانية أن يكون عدد العمال أقل حتى يمكن التحكم في سلوك العمال أثناء التجارب ، فاختر مايو وزملاؤه عاملتين ممن ينشطن في تركيب أجزاء (السوفونات) وعهد إليهما اختيار أربعة أخريات ليزامنهما أثناء مراحل التجربة في الدخول إلى غرفة الاختبار ، وعليه أصبح عدد الفتيات اللائي تجرى عليهن التجربة ستة عاملات ، يجلسن إلى مائدة مستطيلة في حجرة خاصة ومعهن ملاحظ يسجل ويراقب ومعه من يساعده في الكتابة على الآلة الكاتبة لتسجيل معدلات الإنتاج الدورية الخاصة بالفتيات ، بشرط أن يكون الملاحظ ودودا في معاملته للعاملات حتى يوجههن في رفق كما ويستمع إلى مشكلاتهن ، والمطلوب منهن جميعا إنهاء تركيب جهاز مؤلف من (40)قطعة ، وتحاول الفتيات تركيب أجزاء هذا الجهاز التي تأتي إليهن في سرعة على صواني متحركة ، وفي خفة ملحوظة قامت كل فئات بتركيب قطع الجهاز ، حيث تقيس آلة حاسبة ، تحسب الإنتاج الكلي بالساعة ، ولقد قام المختصون بإجراء تعديلات وتغيرات على التجربة.(2)

(1)- نفس المرجع: ص-ص: 269-270.

(2)- نفس المرجع: ص-ص: 271.

وخلال هذه الفترات الثلاث خلص مايو غلى إحداث متغيرات ضرورية قبل القيام بالتجربة الحقيقية على فترات الراحة ، حيث أنتجت الفتيات وهن فرادى طوال الفترة الأولى والثانية حوالي 240 جهاز في الأسبوع وذلك في 48 ساعة عمل ، ولا تعطى أوقات راحة أثناء العمل ، وفي الفترة الثالثة قدرت أجور الفتيات على جملة إنتاجهم كمجموعة واحدة فزاد الإنتاج وهن كمجموعة أكثر من إنتاجهن منعزلات.

الفترة الرابعة:

واستمرت خمسة أسابيع ابتدأت من 8 أوت عام 1927 وانتهت في 10 سبتمبر من نفس السنة ، تغيرت فترات الراحة وتعددت الراحة القصيرة أثناء حالات الإجهاد ، فكانت الساعة العاشرة صباحا والثانية بعد الظهر، هي أفضل فترات الراحة ، وحين أعطيت الفتيات هذه الراحة الجزئية القصيرة زاد إنتاج العاملات .

الفترة الخامسة:

بدأت هذه الفترة في 16 سبتمبر 1927 وانتهت في 8 أكتوبر من نفس السنة ، حيث زادت أوقات الراحة من خمس دقائق كل مرة إلى عشرة دقائق فزاد الإنتاج بزيادة الراحة.(1)

الفترة السادسة:

بدأت هذه الفترة من عشرة أكتوبر 1927 حتى خمسة نوفمبر من نفس السنة ، أعطيت للفتيات ستة فترات للراحة كل منها خمسة دقائق فتحسن معدل الإنتاج وأستمر في الزيادة .

الفترة السابعة:

بدأت في سبعة نوفمبر 1927 وانتهت في 21 جانفي 1928 وفي هذه الفترة عدل نظام فترات الراحة حسب رغبة العاملات ، وأصبحت الراحة اختيارية بدل من راحة إدارية مفروضة على نحو إستاتيكي وجبري ، كما أدخلت فترتان للراحة إحداهما عشرة دقائق في فترة ما بعد الضحى ، والأخرى خمسة عشر دقيقة في الفترة المسائية.

الفترة الثامنة:

بدأت تجارب الفترة الثامنة من 23 جانفي 1928 ثم انتهت في عشرة مارس من نفس السنة ، بدأ فيها الخبراء بالاجتماع بالعاملات عرضوا عليهم تغيير مواعيد الحضور والانصراف ، وتقليل يوم العمل بالانصراف الساعة الرابعة والنصف بدلا من الساعة الخامسة مساء ، ومع ذلك لم تهبط الإنتاجية وزاد معدل الإنتاج في الساعة.

الفترة التاسعة:

بدأت في 12 مارس 1928 وانتهت في أوائل أبريل من نفس السنة ، حاول القائمون على التجربة أن ينقصوا من إجمالي ساعات العمل اليومي ، فأنقصوا يوم العمل بمقدار نصف ساعة أخرى، على أن تنصرف العاملات في الساعة الرابعة تماما ، بدلا من انصرافهن في الرابعة والنصف ، مع استخدام أوقات الراحة في الفترة السابقة واختارت العاملات أن يبدأ يوم العمل بتأخير نصف ساعة ، على أن يخرجن على الساعة الرابعة والنصف وفضلن الحضور متأخرات نصف ساعة على الانصراف المبكر ، وكان من نتيجة هذا النظام الجديد أن زاد معدل الإنتاج في الساعة بينما أخذ معدل الإنتاج الكلي في الانخفاض ، فانخفضت الأجور بالنسبة لكل العاملات.

الفترة العاشرة:

بدأت في 9 أبريل عام 1928 وانتهت في 30 يونيو من نفس السنة ، حاول في إثرها القائمون علاج كل المشكلات فاحتفظوا بنظام جدول العمل في الفترة السابقة مع احتفاظ العاملات بفترات الراحة واحدة في الصباح وقدرها 25 دقيقة والثانية في المساء ومداهما عشرة دقائق ، مع الكشف الطبي على العاملات مما كان له رد فعله النفسي ، فارتفع معدل الإنتاج ، ولقد سئلت الفتيات عن السبب في زيادة الإنتاج فقلن أن العمل في غرفة الاختبار مريح ، كما توجد حرية أكبر لعدم وجود ورؤساء أو إشراف مباشر، فظهرت المهارات الفردية دون أن تتقيد بنشاط الجماعة أو إنتاجها الكلي.

الفترة الحادية عشر:

بدأت هذه الفترة من 2 يوليو 1928 وانتهت في أول سبتمبر من نفس السنة ، حاول على إثرها القائمون على التجربة أن تكون أيام العمل الأسبوعية خمسة أيام فقط ، مع منح العاملات عطلة السبت والأحد على أن تستمر أوقات الراحة كما هي ، وعلى الرغم من انخفاض ساعات العمل بمعدل 13.2 / ، إلا أن معدل إنتاج العاملات في الساعة قد زاد (1).

الفترة الثانية عشر:

بدأت هذه الفترة في 3 سبتمبر 1928 وانتهت في 24 نوفمبر من نفس السنة اكتسبت فيها العاملات كل المميزات في الفترات السابقة ، وذلك بدون راحة أثناء أوقات العمل ، كما كان الحال في الفترة الثانية ، حيث استمر العمل 48 ساعة في الأسبوع ، مما أثار الشعور بالتمرد والشكوى والإجهاد بين العاملات وظهر الإبطاء المتعمد ، حتى تقتنع الإدارة بمزايا فترات الراحة ، وكان من نتيجة إلغاء الراحة هبوط مؤشرات الإنتاج.

الفترة الثالثة عشر:

بدأت من 26 نوفمبر 1928 وانتهت في 29 يونيو من نفس السنة وهي آخر فترة من هذه التجربة ، رحبت فيه الفتيات بإعادة جدول العمل الذي طبق عليهن في الفترة السابقة ، وعادت إليهن حقوقهن في فترات الراحة في هذه الفترة ، حيث رحبت الفتيات بعودة الراحة وانعكست على مشاعرهن ، فالتجته مؤشرات الإنتاج ثانية إلى الزيادة المستمرة والسريعة.

(1) - نفس المرجع: ص-ص: 273

نتائج التجربة:

- تأثير فترة الراحة في غرفة الاختبار أثر على إنتاجية العاملات فانخفضت نسبة الغياب وزادت معدلات الإنتاجية ، كما زادت رغبة العاملات في العمل داخل غرفة الاختبار .
- أهمية العامل السيكولوجي وأثر الروح المعنوية المتزايد على معدلات الإنتاجية ، فلقد بلغ إنتاج كل فتاة إلى تجميع (3000) جهاز في الأسبوع وذلك راجع إلى إعطاء العاملات حرية الحركة وحرية اختيار طريقة العمل المناسبة بلا رئيس أو إشراف .(1)

التجربة الثالثة:

كان الهدف من هذه التجربة هو إيجاد العلاقة بين كمية الأجر وإنتاجية الفرد ، إي اكتشاف معامل الارتباط الذي يربط الأجر بالإنتاج ، وقد لوحظ في هذه التجربة أن زيادة الإنتاج لا ترجع إلى مجرد تغيير في ظروف العمل وحدها أو تعديل الأجور فقط ، بل ترجع إلى تغيير في أنماط العلاقات الإنسانية ، ولكن الأمر الذي يراد البحث عنه تجريبيا هو تحديد مدى تأثير مقدار الأجر على كمية الإنتاج ، وإلى أي حد تتأثر زيادة الإنتاجية بمتغيرات تتعلق بمؤشرات الصعود أو الهبوط في كمية الأجر ، ومدى ربطه بكم الإنتاج ، ولهذا أستخدم المنهج التجريبي في هذه التجربة

ومر بثلاث فترات طبقت على مجموعات ضابطة وتجريبية ، وأظهرت التجربة نتائج جيدة وإيجابية في الفترة الثانية من التجربة ، بعد أن تأقلم العامل على ظروف العمل الجديدة بعد مرور فترة الأساس ثم دخوله إلى الفترة الثانية وهي فترة التجربة نفسها ، كما لوحظ ارتفاعا واضحا في الإنتاج بعد إدخال فترات الراحة ، ولم تثبت التجربة ارتفاع معدلات الإنتاج بسبب الأجر وحده ، بل إن هناك الكثير من الأسباب التي تتضافر من أجل زيادة الإنتاجية .(2)

التجربة الرابعة:

بدأت هذه التجربة من سبتمبر 1928 إلى غاية فيفري 1929 في مصانع هاوثرون ، حيث ركزت هذه التجربة على دور المقابلة في معرفة ارتفاع وهبوط الروح المعنوية ، عن طريق الاتصال المباشر بالعمال ، حيث أجريت المقابلة على 160 عامل يعبرون عن فئة ممثلة لقسم التفتيش وهو أحد أقسام الإنتاج ، لقد نجح نظام المقابلة كطريقة للحصول على معلومات وحقائق خاصة بتدريب رؤساء العمال وتوجيه الإدارة المتوسطة حتى تتقارب وجهات النظر بين العمال والملاحظين واقتناع كل منهم بدور الآخر ، مما يؤكد نجاح منهج أو أسلوب المقابلة للحصول على معلومات وبيانات قد تستفيد منها الإدارة ، فتحدث التغيير المباشر في نظم التدريب والتوجيه المهنيين.(3)

(1)- نفس المرجع: ص: 274 .

(2)- نفس المرجع: ص-ص: 274-275 .

(3)- نفس المرجع: ص: 275

التجربة الخامسة:

الهدف من هذه التجربة هو دراسة السلوك الجماعي وأثره على الإنتاجية ، حيث وجد القائمون على التجارب أن معدلات الإنتاج لم تكن تتأثر بالأجور وحدها أو رفع الروح المعنوية ، فاتجه البحث نحو فرض آخر هو السلوك الجماعي ومدى تأثيره - التكامل - بين الجماعة الإنتاجية الصغيرة في الزيادة الكمية والكيفية للإنتاج ، وقد كشفت التجربة عن وجود رغبة جماعية ملحة لتكوين جماعات أو تنظيمات غير رسمية ، وحاول القائمون على تجارب هاوثرون الحصول على نتائج علمية تكشف عن طبيعة السلوك الجماعي ، فاستخدم منهج الملاحظة الذي كان له دور على

نفسية العامل وهبوط إنتاجيته ، كما أن معدل إنتاج الجماعة يكون كبيرا خلال الساعات الأولى من الصباح ، ثم يأخذ هذا المعدل في الهبوط والانهيار في الأيام الأخيرة من الأسبوع ، حيث يقوم العامل بكل ما هو مطلوب منه أن يؤديه ، ثم يأخذ إنتاجه في الانخفاض في الساعات الأخيرة من العمل ، حيث يظهر تباطؤ العمال ، ولقد أثبتت التجربة ميل العمال إلى تكوين تنظيمات غير رسمية ، كما أثبت (ستوجل) وجود معاملات اقتران وارتباطات جوهرية تربط بين السلوك الجماعي ومستوى أو أداء العمل .(1)

التجربة السادسة:

قام بهذه الدراسة الباحث (رينقلمان) (1913) وذلك للمقارنة بين الأداء الفردي والأداء الجماعي لمجموعات تتكون من (5 - 7 - 9) أشخاص من خلال لعبة شد الحبل التي تسجل قوة الشد بالكيلوغرام ، وقد وجدت نتائج الدراسة أن معدل شد الحبل يتناقص كلما زاد عدد الجماعة ، حيث كان معدل شد الفرد الواحد 68 كلغ بينما انخفض هذا المعدل للمجموعات (5 - 7 - 9) فيصبح (36 - 47 - 52) على التوالي.(2)

التجربة السابعة:

قام بها الباحث (شاو) سنة 1932 لمقارنة الأداء الفردي مع الأداء الجماعي لمجموعات من أربع أشخاص خلال مهمة تتطلب حل مشكلة تستخدم المتاهات ، وذلك لمعرفة قدرة الأفراد والجماعات لحل المشكلات والوقت المستغرق في ذلك ، وقد وجد شاو أن ثلاثة أفراد من أصل 20 فردا استطاعوا حل المشكلة ، بينما استطاعت خمسة مجموعات حل المشكلة مما يعني أن الجماعات كانت أكثر فعالية في حل المشكلة من الأفراد من حيث عدد الأخطاء المرتكبة والزمن اللازم لحل المشكلات ، ولكن نتائج دراسة شاو انتقدت لأنها أعطت نفس الوقت للمجموعات مما أعطت للأفراد ، مما ضاعف من جهود الجماعة مقابل الأداء الفردي ، وبأ العلماء بالمطالبة بضرورة مقارنة معدل الأداء الفردي في الجماعات مع معدل أداء الأفراد.(3)

(1)- نفس المرجع: ص-ص: 275-276.

(2)- عدنان يوسف العتوم ، علم النفس الجماعي (نماذج نظرية وتطبيقية عملية، مكتب الجامعة، 2002، ص: 85 .

(3)- نفس المرجع: ص-ص: 85-86 .

الدراسات العربية حول العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي:

الدراسات في مجال التغيير التنظيمي وخاصة موضوع العمل الجماعي قليلة جدا وبل وتكاد تكون نادرة وذلك نظرا إلى العديد من العوامل كصعوبة ضبط المتغيرات ونمط الإدارة السائد المعقد والكلاسيكي بالإضافة إلى ضعف المؤسسات البحثية كمراكز البحث والجامعات وبعدها عن المجال الامبريقي للمؤسسات مهما كان شكلها ومجالها ، إلا أن هناك بعض المحاولات لدراسات قام بها بعض الباحثين حول الجماعات الرسمية وغي الرسمية ودور فرق العمل سوف نتطرق إليها :

الدراسة الأولى:

قام بهذه الدراسة الإميريقيّة الدكتور سعيد محمد عثمان بجامعة المنوفية بمصر سنة 2006 والموسومة " بسلوكولوجية التوافق المهني للعامل" تتناول هذه الدراسة العلاقة بين المكانة السوسيوومترية للعامل وتغيبه عن عمله، في عدد من المتغيرات منها : مكانة العامل بين زملائه وغيابه عن عمله وعلاقته بالتوافق المهني .

أهمية الدراسة:

- التعرف على أهمية مكانة العامل بين زملائه وأثر ذلك على الانتظام في العمل والتي يمكن التوصل إليها بأدوات البحث المستخدمة، والوقوف على دافع التحرك الداخلي (الحراك المهني) داخل حدود المصنع بماله من أثر اقتصادي واجتماعي على العامل.
- مدى ارتباط مكانة العامل بين أقرانه بتوافقه المهني مع عمله .
- دراسة الفروق بين جماعتي قليلي وكثيري التغيب في المكانة السوسيوومترية بين زملائه والرضا عن العمل ، التوافق العام والمهني ، وكذا الرضا عن العامل من وجهة نظر رئيسه المباشر مستخدما في ذلك مقاييس صادقة ومقننة سبق تطبيقها على عينة مشابهة لعينة البحث.
- يقدم البحث مقياسا لتقدير المستوى الاجتماعي الثقافي والاقتصادي والمهني للعامل المصري في الصناعة ، احتوى على أربعة أبعاد أساسية منقسمة على سبعة أبعاد فرعية بها 89 مفردة.
- يساهم البحث في زيادة الإنتاج ورفع مستوى العمل والعمال بالتعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين المتغيرات لدى عيني قليلي وكثيري التغيب ، حتى يمكننا من دراسة تلك الفروق والوقوف على أهم الأسباب والعوامل التي أدت إليها وكيفية التغلب عليها ، وقد اختار الباحث عينات من ذوي التغيب الكثير والقليل من العمالة العادية بقطاع الغزل والنسيج بكفر الدوار في ثلاثة مواقع إنتاجية هي:
أ- شركة مصر للغزل والنسيج الرفيع بكفر الدوار.
ب- شركة مصر صباغي البيضا.
ت- شركة مصر للحريز الصناعي.(1)

(1)- د/ سعيد محمد عثمان : علم النفس الصناعي ، سيكولوجية التوافق المهني للعامل (دراسة ميدانية، تقدم أ.د/ محمد نصر مهناء، مؤسسة شباب الجامعة ، جامعة المنوفية ، الإسكندرية، 2006:ص-ص: 22- 23 .

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى :

- دراسة العلاقة بين المكانة السوسيوومترية لقليلي وكثيري التغيب ومدى توافقتهم العام والمهني .
- دراسة الفروق بين جماعتي قليلي وكثيري التغيب في المكانة السوسيوولوجية ، الرضا عن العمل ، التوافق العام والمهني ، الرضا عن العامل من وجهة نظر رئيسه المباشر .
- بيان الفروق في العلاقة الإرتباطية بين عيني الدراسة ، بالإضافة إلى العينة الكلية للمواقع الثلاث للتعرف على البناء الداخلي للجماعة.

فرضيات البحث:

اعتمد الباحث في دراسته على فرضيتين:

- أ- يوجد ارتباط موجب بين المكانة السوسيوومترية للعامل وبين التوافق المهني عند جماعتي قليلي وكثيري التغيب في التوافق العام والمهني والرضا عن العمل .
- ب- هناك فروق دالة إحصائية بين جماعتي قليلي التغيب وكثيري التغيب في المكانة السوسيوومترية كما يقيسه: --- مقياس القبول والنبذ الاجتماعي .
- مقياس التوافق العام والمهني .
- مقياس الرضا عن العامل .(1)

المقاييس والأساليب الإحصائية:

- أ- مقياس القبول والنبذ من إعداد الدكتور عباس عوض .
- ب- مقياس الرضا عن العمل قام بوضعه لفييف من الأساتذة بجامعة منسوتا وأعدده الدكتور عباس عوض .
- ت- مقياس الرضا عن العامل : قام بوضعه لفييف من الأساتذة جامعة منسوتا .
- ث- مقياس التوافق العام والمهني: وضعه هيوم وأعدده عباس عوض .
- ج- استمارة المستوى الاجتماعي الثقافي والاقتصادي ، والمهني للعامل المصري في الصناعة: من إعداد الباحث .

ب - الأساليب الإحصائية:

- حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون من القيم الخام .
- اختبار (ت) لدلالة الفروق .
- مقياس (V) لتحليل التناسبي .
- استخدام (ش) العامل المشترك بين مدى الارتباط بين الظاهرتين ، الغياب الفروض .
- استخدام معامل الاغتراب (غ) للعلاقة بين ظاهرتين ونسبة الثقة في معامل الارتباط.(2)

(1)- نفس المرجع:24.

(1)- نفس المرجع:28.

- العينة:

استخدم الباحث العينة المقصودة ، حيث قام بتجميع أيام الانقطاع بدون إذن لكل من أفراد العينة خلال ثلاث سنوات (2000-2001/2001-2002 /2002-2003) وقدرها (282) عاملا ، (132)عاملا من كثيري التغيب (150) عاملا من قليلي التغيب على مستوى المواقع الثلاث ، ومن هذه العينة اتخذ الباحث عينة البحث الأساسية حيث بلغت (180) عاملا يعملون بثلاث قطاعات إنتاجية كبرى ، تكونت هذه العينة من مجموعتين بكل موقع بواقع (30) عاملا من قليلي التغيب ، وقد حددت ممن يتغيبون بدون إذن ثلاثة أيام على الأكثر سنويا ، ومن كثيري التغيب ممن يتغيبون أكثر من ثلاثة أيام حصل الباحث على (30) عاملا يعملون بنظام الورديات ، ظروف عملهم بكل وحدة متشابهة ، أعمارهم ليست واحدة وكذلك وظائفهم (تدخلت مدة الخدمة لتحديد الموقف الوظيفي) وكذلك الموقف التعليمي والاجتماعي والاقتصادي والمهني لأفراد العينة.(1)

نتائج الدراسة:

حسب فرضيات الدراسة فإن الباحث توصل إلى ما يلي:

- 1- باستخدام الأساليب الإحصائية في معالجة الفرق بين جماعتي قليلي وكثيري التغيب بالمواقع الثلاثة (أ - ب ج) والعينة الكلية لهذه المواقع فقد توصل الباحث ، إلى أنه ليس كل مقبول راض عن عمله والنبد ليس شرطا كافيا في عدم رضا العامل عن عمله والتمسك به .
- 2- أنه باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة في معالجة هذا الفرض في الفروق الدالة إحصائيا بين جماعتي قليلي وكثيري التغيب في المكانة السوسيو مترية كما يقيسها مقياس القبول والنبد الاجتماعي يبين:
 - في الموقع (أ) الفروق ذات دلالة.
 - في الموقع (ب) الفروق عند المقبولين غير دالة - عند المنبوذين الفروق دالة.
 - في الموقع (ج) عند المقبولين الفروق ذات دلالة - عند المنبوذين الفروق غير دالة .
 - العينة الكلية عند الجماعتين ، الفروق ذات دلالة.(2)

وبذلك تكون الفروق بين الجماعتين في المكانة فروق جوهرية ولها دلالة ، والفروق الدالة إحصائيا بين جماعتي قليلي وكثيري التغيب في التوافق العام والمهني كما يقيسه مقياس التوافق المهني:

- بالنسبة لموقع (أ) - تحقيق الفروق جزئيا .
- بالنسبة لموقع (ب) - تحقيق الفروق كليا.
- بالنسبة لموقع (ج) - تحقيق الفروق جزئيا.
- بالنسبة للعينة الكلية - تحقيق الفروق كلية.

3- الفروق بين جماعتي قليلي وكثيري التغيب في المواقع الثلاثة في الرضا المهني كما يقيسه مقياس الرضا عن العمل فكان :

- بالنسبة للموقع (أ) — تحقق الفرض جزئيا
- بالنسبة للموقع (ب) — تحقق الفرض كليا .
- بالنسبة للموقع (ج) — تحقق الفرض جزئيا.
- بالنسبة للعينة الكلية — الفروق ذات دلالة.

وبذلك فالفروق ذات دلالة إحصائية على مستوى مواقع العينة الكلية.(1)

4- الفروق بين عينة الدراسة في الرضا عن العامل كما يقيسه مقياس الإرضاء:

- الموقع (أ) — الفروق ذات دلالة.
- الموقع (ب) — الفروق ذات دلالة
- الموقع (ج) — الفروق ذات دلالة .
- العينة الكلية — الفروق ذات دلالة.

وبذلك تكون الفروق بين الجماعتين في المكانة فوق جوهرية ولها دلالة ، والفروق الدالة إحصائيا بين جماعتي قليلي وكثيري التغيب في التوافق العام والمهني كما يقيسه مقياس التوافق المهني:

- بالنسبة لموقع (أ) — تحقيق الفروق جزئيا .
- بالنسبة لموقع (ب) — تحقيق الفروق كليا.
- بالنسبة لموقع (ج) — تحقيق الفروق جزئيا.
- بالنسبة للعينة الكلية — تحقيق الفروق كلية.

وبذلك يكون قد تحقق الفرض بين الجماعتين الكلية، وعليه يمكن القول أن التغيب في رأي الباحث سلوك شأنه في ذلك شأن أي سلوك آخر ، له أسبابه التي تختلف باختلاف الأفراد وبيئتهم ومن مجال إلى مجال آخر.(2)

الدراسة الثانية:

وهي مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث كلية الهندسة جامعة القاهرة ، والموسومة " بتكوين الفرق والعمل الجماعي " من إعداد الأستاذ الدكتور عادل محمد زايد ، ويعتبر هذا المشروع منحة دولية متعاقد عليها من جامعة القاهرة ومؤسسة (فورد)، ويهدف المشروع إلى رفع مهارات الطلاب والخريجين من الجامعات المختلفة لمساعدتهم على الاندماج السريع في المجتمع وصقل مهاراتهم بما يتناسب مع حاجة البحث العلمي وسوق العمل .

ويشارك في هذا المشروع العديد من الجامعات بالإضافة إلى المجلس القومي للمرأة وجمعية جيل المستقبل ، وفي إطار إعداد وتطوير مقررات تدريبية لتنمية مهارات الخريجين قامت لجنة تسيير المشروع بتحديد المهارات الأساسية اللازمة لخريجي الجامعة لسد الفجوة بين احتياجات البحث العلمي والمجتمع وبين إمكانيات الطالب عند التخرج ، لذا تم التعاقد مع أساتذة متخصصين لإعداد وتدریس مقررات تهدف إلى رفع مهارات خريجي الجامعات، من خلال برامج تدريبية عدة هي:

- تنمية مهارات التفكير والإرادة .
- تنمية مهارات البحث العلمي .
- اكتساب المهارات الأساسية لمجال الأعمال .
- تنمية مهارات التدريس الثانوي .
- تدريب المدربين .
- تنمية المهارات القيادية.

أما التوجه النظري المتبع (المنهج) من طرف هذا المشروع فهو نظرية إدارة الجودة الشاملة التي تعتمد على ما يلي :

- التطوير التنظيمي .
- حل المشكلات .
- العمل الجماعي وفرق العمل .

وقد اعتمد المشروع في هذا الإطار على التخطيط والتنفيذ والمراقبة والتطوير وقياس العائد منه ، ويتم تطويره من خلال تقييم كل المشاركين بالنشاط لكل العناصر، وتأخذ إدارة المشروع كافة الملاحظات في الاعتبار عند إعادة التخطيط والتنفيذ والمراقبة والتطوير ، ويتم هذا بصورة مستمرة (1).

الدراسة الثالثة:

قام بإعداد هذه الدراسة الدكتور " سالم بن سعيد القحطاني " والموسومة " مدى استعداد المديرين لاستخدام فرق العمل في الأجهزة الحكومية " وهي دراسة استطلاعية على الأجهزة الإدارية المركزية بمدينة الرياض سنة 2004 ، ولقد هدفت هذه الدراسة تحديدا إلى التعرف على مدى استعداد مديرو الأجهزة الإدارية الحكومية في مدينة الرياض لاستخدام فرق العمل في إدارتهم ، كذلك تحديد أكثر وأقل مؤشرات الاستعداد لاستخدام فرق العمل توفرا لدى المديرين، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى وجود علاقة ارتباطية بين بعض الخصائص الشخصية للمديرين (العمر، المرتبة الوظيفية ، المؤهل العلمي ، التخصص ، عدد المرؤوسين ، عدد سنوات الخبرة ، التدريب على فرق العمل) وبين مؤشرات استخدام فرق العمل في إدارته ، وكذلك التعرف على اثر تلك العوامل (كمتغيرات مستقلة) على المؤشرات (كمتغيرات تابعة) وتقديم

بعض التوصيات ، وقد تمت مراجعة أدبيات الموضوع لتحديد عدد من المؤشرات التي على ضوءها تمت دراسة استعداد المديرين لاستخدام فرق العمل .

(1) - أ.د. عادل محمد زايد : تكوين الفرق والعمل الجماعي (مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي ، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث ، كلية الهندسة ، جامعة القاهرة ، ص: 4.

وبشكل عام توصلت الدراسة إلى أنه يمكن القول بأن لدى مديرو الأجهزة الحكومية المركزية استعدادا غير عال (متوسط) لاستخدام فرق العمل في إداراتهم ، على أنه عند النظر بالتفصيل إلى كل مؤشر على حدة نجد أن هناك استعداد عالي لدى المديرين لاستخدام فرق العمل في إدارتهم حسب بعض المؤشرات ، بينما يشير بعضها الآخر إلى استعداد متدن ، كما ظهرت بعض العلاقات الإرتباطية الإيجابية والسلبية بين عدد من العوامل الشخصية وبين استعداد المديرين لاستخدام فرق العمل ، بينما لم يظهر أي إرتباط بين التخصص وتلك المؤشرات ، وظهر من الدراسة أن التغير في العوامل الشخصية يمكن أن يحدث تغيرا في مؤشرات الاستعداد لاستخدام فرق العمل .(1)

الإجراءات المنهجية المتبعة:

يتشكل مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارات بالأجهزة الحكومية المركزية في المملكة العربية السعودية ، ولهذا اختار الباحث عينة شملت كل مديري الإدارات الحكومية بمدينة الرياض ، أما نوع العينة فقد اعتمد الباحث على العينة العشوائية العنقودية وذلك لاختيار ثلث الأجهزة الحكومية تقريبا كعينة ممثلة لهذه الأجهزة وقد بلغت (19) جهازا حكوميا ، ثم تم في مرحلة ثانية سحب عينة عشوائية ملائمة من المديرين في هذه الأجهزة وذلك عن طريق الاستعانة بغدارة العلاقات العامة ، وقد بلغ عددهم (400) مديرا وقد تم استبعاد العسكريين من المديرين في بعض الأجهزة التي يوجد بها مدنيين وعسكريين ، في نفس الوقت وذلك توخيا لتمثيل العينة خاصة في ما يتعلق بمصدر السلطة وبعد توزيع الاستبيانات على أفراد العينة عن طريق إدارة العلاقات العامة كان العائد منها (354) استبانة ، وكان الصالح للتحليل (348) استبانة ، أما أداة الدراسة فقد استخدم الباحث الاستمارة العادية والمكونة من (14) مؤشرا.(2)

الدراسة الرابعة:

قام بهذه الدراسة الأستاذ " أحمد محمد حميس السديري ، والموسومة بـ " آراء العاملين في القطاع الخاص في سلطنة عمان عن مهارات مدراءهم في قيادة فريق العمل " وهي رسالة مقدمة ومكاملة للحصول على درجة الماجستير في إدارة الأعمال ، بالأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي ن المملكة المتحدة سنة 2010 ، تطرق فيها الباحث إلى إشكالية حول رأي العاملين في القطاع الخاص العماني عن مهارات مدراءهم في قيادة فريق العمل في المؤسسة التي يعملون بها ، كما تطرق إلى ما مدى تمكن المدراء من قيادة فريق عمل في القطاع الخاص العماني من خلال مهارات اكتسبوها من خلال مؤهلاتهم وخبراتهم العملية .

(1) - د/ سالم سعيد القحطاني: مدى استعداد المدبرون لاستخدام فرق العمل في الأجهزة الحكومية، دراسة استطلاعية على الأجهزة الإدارية المركزية، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود ن الرياض، 2004، ص: 4.

(2) - نفس المرجع : ص-ص: 4-2.

وترجع أهمية الدراسة من خلال خلق آلية عمل تقيس مهارات المدراء في قيادة فريق العمل، فهي تلقي الضوء على طبيعة بعض المهارات القيادية التي يقوم بها المدراء في المؤسسة من خلال مؤهلاتهم العلمية والعملية، وتهدف الدراسة في رأي الباحث على ما يلي:

- التعرف على أداء العاملين في القطاع الخاص العماني عن مهارات مدراءهم في قيادة فريق العمل، مما يسهم في تحسين العمل في المؤسسة وزيادة إنتاجيتها.
- التعرف على الفروق في أداء العاملين في القطاع العماني عن مهارات مدراءهم في قيادة فريق العمل، والتي تعكس مدى امتلاك المدراء لمهارات قيادة فريق العمل من خلال مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم في المؤسسة.(1)

الإجراءات المنهجية:

اقتصرت الدراسة على عينة من العاملين الموظفين والعمال (100) عامل في القطاع الخاص في محافظة مسقط في سلطنة عمان خلال الفترة من 1 جانفي 2010 إلى غاية 1 مايو من نفس السنة) كما اقتصرت الدراسة على مجموعة من المهارات التي يجب على المدراء استخدامها في قيادة العاملين في المؤسسة التي يعملون فيها، والتي توصل إليها الباحث من خلال اطلاعه على مراجع ومقابلات مع أكاديميين في إدارة الأعمال، كما استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية؛ كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة واختبار(ت) ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي:

أ- توصل الباحث إلى أن محور اتخاذ القرار قيادة فريق العمل جاء في المرتبة الأولى وذلك لجودة ومقدرة المدراء على تقديم القرارات المساندة ، تلاه محور خطوات اتخاذ القرار في قيادة فريق العمل ، وتلاه محور مصادر معلومات عملية اتخاذ القرارات في قيادة فريق العمل ، ثم تلاه محور خصائص معلومات عملية اتخاذ القرارات في قيادة فريق العمل ، أما محور مساندة القرارات وتفعيل استخدامها في قيادة فريق العمل جاء في المرحلة الأخيرة ، مما يعني ذلك أن الصعوبات تكمن في نظم مساندة القرارات وتفعيل استخدامها لدى مدراء القطاع الخاص بسلطنة عمان.

ب- توجد روق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة مجتمع الدراسة فيما يتعلق بخطوات اتخاذ القرار في قيادة فريق العمل من خلال:

- محور خصائص معلومات عملية اتخاذ القرارات في قيادة فريق العمل .
- محور العناصر المؤثرة في عملية اتخاذ القرار في قيادة فريق العمل.
- محور مصادر معلومات عملية اتخاذ القرارات في قيادة فريق العمل ولصالح الخبرة التي تزيد عن (6 سنوات)
- ح- لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى للمؤهل في استجابات عينة الدراسة.(2)

(1)- نفس المرجع : ص-ص:9-10.

(2)- نفس المرجع : ص:95.

أما الدراسات المقدمة في المجال التعليمي فإنها قليلة جدا ونادرة خاصة في الجزائر ، إلا ما جاء منها في بعض الدراسات في المشرق العربي والتي تتناول بعض المتغيرات والعوامل المؤدية إلى تطبيق آلية العمل الجماعي المؤسس في المؤسسة التعليمية ، وهي في مجملها تلمس الإصلاح التعليمي في العديد من الجوانب ؛ كالظروف المادية والفيزيائية والعلاقات الإنسانية ، بالإضافة إلى تلك المحاولات التي تلمس الإصلاح التنظيمي والإداري وهي كلها عوامل ومتغيرات لها علاقة بموضوعنا الجماعي المؤسس في المؤسسة التعليمية ، ومن هذه الدراسات ما يلي:

الدراسة الأولى:

قام بهذه الدراسة الأستاذ الدكتور (سعود بن سعيد السلمي) بمعية (ناجي بن عبد الله ألغامدي) حول أسباب عزوف وكيل المدرسة عن العمل مديرا بمدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمدينة جدة ، تحت إشراف لجنة البحوث والدراسات بمركز الإدارة المدرسية ، وكان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد الأسباب التنظيمية والاجتماعية والشخصية لعزوف وكيل المدرسة عن العمل مديرا في مدارس التعليم العام وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي .

تتكون عينة الدراسة من جميع مشرفي الإدارة المدرسية والبالغ عددهم(20) مشرفا ، بالإضافة إلى عينة عشوائية طبقية من مدارس التعليم العام الحكومية بلغت (180) مدرسة منها (60) مدرسة ابتدائية و(60) مدرسة متوسطة و(60) مدرسة ثانوية يعمل بها (180) مديرا و(260) وكيل ، أما الأداة المستخدمة في الدراسة فهي الاستبيان كأداة لجمع البيانات والمعلومات ، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات وفقا للأساليب التالية:

- معادلة ألفا كرونباخ.
- التكرارات والنسب المئوية .
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .
- اختبار (ت) .
- تحليل التباين الأحادي .

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فهي كالآتي :

- 1- أن أسباب عزوف وكيل المدرسة عن العمل كمدير تترتب وفق المتوسط الحسابي للاستجابات على النحو التالي :
 - الأسباب التنظيمية بدرجة عالية .
 - الأسباب الاجتماعية بدرجة عالية.
 - الأسباب الشخصية بدرجة متوسطة.
- 2- أن أبرز الأسباب التنظيمية لعزوف وكيل المدرسة عن العمل كمدير مرتبة وفق أعلى متوسط هي :
 - شح الموارد المالية في ظل ضعف إيراد المنصف المدرسي.
 - غياب الدعم المجتمعي .(1)

(1)- د/ سعود بن سعيد السلمى ،أ/ ناجي بن عبد الله الغامدي:أسباب عزوف وكيل المدرسة عن العمل مديرا بمدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمدينة جدة ،تحت إشراف لجنة البحوث والدراسات بمركز الإدارة المدرسية، 1428 / 1924، ص-ص: 7-8.

- غياب نظام المكافآت والحوافز الذي يتناسب مع ما يبذله المدير من جهد .
 - عدم توافر الكوادر الإدارية المساندة .
 - العبء الوظيفي الملقى على عاتق المدير .
 - فقدان المدير للصلاحيات التي يحتاجها للتعامل مع العاملين والطلاب بالمدرسة .
 - غياب اللوائح التأديبية للمقصرين والمخالفين من العاملين أو الطلاب .
 - قصور التجهيزات المدرسية وسوء صيانة المباني .
- 3- كما خلصت الدراسة إلى أن أبرز الأسباب الاجتماعية لعزوف الوكيل عن العمل مديرا مرتبة وفق أعلى متوسط هي :
 - تحميل مدير المدرسة مسؤولية متابعة تأمين احتياجات مدرسته شخصيا .
 - كثرة الضغوط التي تمارس على مدير المدرسة من قبل المسؤولين والمجتمع المحلي .
 - تحميل مدير المدرسة أخطاء الغير وكثرة المحسوبية في الإدارة التعليمية .
 - تدني مستوى الدعم المجتمعي والشراكة المجتمعية للمدرسة .
 - القصور في إبراز دور المدرسة .(1)

وكما خلصت الدراسة إلى تفعيل دور كل ما سبق .

الدراسة الثانية:

قام بهذه الدراسة الأستاذ (سعيد بن أحمد حمدان الزهراني) والموسومة " خطة المدرسة لمواجهة الفكر المنحرف لدى منسوبيها " ، أما الهدف من الدراسة فهو بناء خطة للمدرسة تمكنها من مواجهة الفكر المنحرف بين منسوبيها وللوصول إلى هذا الهدف يتطلب تحقيق الأهداف التالية:

- بناء خطة المدرسة لمواجهة الغلو والتطرف .
- بناء خطة المدرسة لمواجهة الانحلال والتسيب .
- بناء خطة المدرسة في تنمية الولاء والانتماء الوطني لمنسوبيها.

وعليه استخدم الباحث المنهج الوصفي في حين استخدم عينة عشوائية من المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة جدة بلغ عددها (78) مدرسة ، أما أدوات الدراسة فقد استخدم استمارة لقياس مدى انتشار ظواهر السلوك المنحرف بين المعلمين والطلاب ، تتكون من (26) مظهرا من مظاهر السلوك المنحرف حيث طلب من مديري المدارس ذكر عدد الحالات من المعلمين والطلاب الذين يتصفون بكل مظهر منها في مدرسته ، كما تم الاستعانة بمجموعة من علماء الدين والنفس والاجتماع والتربية والاقتصاد والإعلام ، حول ما يمكن أن تسهم به المدرسة في مواجهة الفكر المنحرف لدى منسوبيها.

(1)- نفس المرجع : ص:8.

وخلصت الدراسة إلى ما يلي:

- 1- وجود عدد من المعلمين والطلاب بالمدارس يحملون بعض مظاهر الانحراف الفكري ، وإن تلك الظواهر إما أن تأخذ صفة الغلو والتطرف (الإفراط) أو صفة الانحلال والتسيب (التفريط) وهي وإن كانت تمثل نسباً قليلة بين المعلمين والطلاب ، إلا أنه يجدر الاهتمام بها ووضع الخطط اللازمة للتصدي لها .(1)
- 2- أن من أبرز مظاهر الانحراف الفكري ذات الصلة بصفة الغلو والتطرف لدى المعلمين ما يلي :
 - التذمر المستمر من الواقع (8.94/).
 - الميل إلى التمييز العنصري والطبقي (5.79/).
 - التهاون في تحية العلم (5.59/).
 - ضعف الانتماء الوطني (4.33/).
 - ممارسة الجدل المستمر في القضايا الفكرية والدينية والسياسية (4.29/).

- الانعزال الاجتماعي (3.47/).
 - التعصب وعدم تقبل الرأي الآخر (2.13/).
 - القصور في الحس الأمني (2.90/).
 - التنطع والتشدد في الدين (2.24/).
 - افتراض سوء النية والقصد في الآخر (2.13/).
- 3- أن من أبرز مظاهر الانحراف الفكري ذات الصلة بصفة الانحلال والتسيب لدى المعلمين ما يلي:

- عدم الاهتمام بالامتلاكات العامة (8.90/).
 - التهاون في أداء الواجبات الدينية والاستهانة بالتراث الإسلامي (6.61/).
 - ضعف الاستقلالية الشخصية (3.27/).
 - تعاطي المخدرات (2.01/).
 - تقليد الموضات والتشبه بالنساء والميول الجنسية الشاذة (2/).
- 4 - أن من أبرز مظاهر الانحراف الفكري ذات الصلة بصفة الغلو والتطرف لدى الطلاب ما يلي:

- ضعف الانتماء الوطني (4.10/).
 - التذمر المستمر من الواقع (4/).
 - الميل إلى التمييز العنصري والطبقي (3.04/).
 - التهاون في تحية العلم (2.80/).
 - ضعف الشعور بالانتماء للمكان (2.30/).
 - القصور في الحس الأمني (2/).
- 4- 5 - أن من أبرز مظاهر الانحراف الفكري ذات الصلة بصفة الانحلال والتسيب لدى الطلاب ما يلي:
- تقليد الموضات والتشبه بالنساء والميول الجنسية الشاذة (8.50/).
 - عدم الاهتمام بالامتلاكات العامة (6.60/).
 - التهاون في أداء الواجبات الدينية والاستهانة بالتراث الإسلامي (4.50/).
 - ضعف الاستقلالية الشخصية (2.60/).

(1)- أ/ سعيد بن أحمد حمدان الزهراني ؛ خطة المدرسة لمواجهة الفكر المنحرف لدى منسوبيها ، لجنة البحوث والدراسات بمركز الإدارة المدرسية ، 1429/1428 هـ . ص-ص: 74-75 . (2)- نفس المرجع : ص: 75-76.

6/4- أجمع علماء الدين والنفس والاجتماع والتربية والاقتصاد والإعلام الذين تم استكثابهم حول ما يمكن أن تسهم به المدرسة في مواجهة الفكر المنحرف لدى منسوبيها ، على أن المدرسة من أكثر مؤسسات المجتمع تعاملًا مع الفكر وأكثرها نقلاً لمعايير وقيم المجتمع ، فهي خط الدفاع الأول لأي مجتمع في مواجهة الفكر المنحرف ، وذلك من خلال ما يجب أن تقوم به من ترسيخ للعقيدة الإسلامية الصحيحة والتمسك بثوابتها وتعزيز قيم الوسطية والتسامح والاعتدال والعمل على إشاعة ثقافة الحوار وتقبل الرأي الآخر في المؤسسات التعليمية ، والتوعية بأخطاء الغلو في الدين وأخطار الإرهاب وسبل الوقاية منه وتنمية قيم الانتماء والمواطنة وقيامها بما في وسعها لئلا تكون منطلقاً للانحرافات الفكرية ، والعمل على اكتشاف أعراض الانحراف الفكري مبكراً من أجل معالجتها في بداياتها. (1)

الدراسة الثالثة:

قام بماكل من الأستاذ سعيد بن أحمد حمدان الزهراني والدكتور سالم بن سعيد القحطاني بعنوان " إسهام حركة نقل مديري ووكلاء المدارس في تطوير الأداء المدرسي " وكان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على مدى إسهام حركة نقل مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بمدينة جدة في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المشرفين المنسقين والمعلمين ، حيث استخدم فيها الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، أما أداة الدراسة فقد استخدم الباحثان الاستمارة كأداة لجمع البيانات والمعلومات ، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات وفقا للأساليب التالية:

- معادلة ألفا كرونباخ.
- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .
- اختبار (ت)
- تحليل التباين الأحادي .

أما عينة الدراسة فتتكون من جميع المشرفين المنسقين ن بالإضافة إلى عينة عشوائية من معلمي مدارس التعليم العام التي تمت فيها حركة نقل المديرين والوكلاء بنهاية عام 1427/1428 ، وكانت النتائج كالتالي:

- أ- أن حركة نقل مديري ووكلاء المدارس أسهمت في تطوير الأداء المدرسي المتعلق بالطلاب بدرجة عالية.
- ب- أن حركة نقل مديري ووكلاء المدارس أسهمت في تطوير الأداء المدرسي المتعلق بالعاملين بدرجة عالية .
- ت- أن حركة نقل مديري ووكلاء المدارس أسهمت في تطوير الأداء المدرسي المتعلق ببيئة العمل بدرجة عالية.
- ث- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مدى إسهام حركة نقل مديري ووكلاء المدارس في تطوير الأداء المدرسي تبعاً لمتغير العمل .
- ج- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مدى إسهام حركة نقل مديري ووكلاء المدارس في تطوير الأداء المدرسي تبعاً لمتغير مركز الإشراف التربوي لصالح استجابات العاملين في مركز الإشراف لمدارس الوسط مقابل استجابات العاملين في مركز الإشراف التربوي لمدارس الجنوب .

(1)- نفس المرجع :ص:76.

الدراسة الرابعة:

قام بماكل من الدكتور (درويش حلس) والدكتور (فايز كمال شلدان) من الجامعة الإسلامية بغزة والموسومة " المدرسة الفاعلة ودورها في تحقيق سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط السلوكي " من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية ، عالج فيها الباحثان مشكلة دور المدرسة الفاعلة في تحقيق سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط السلوكي ، حيث تساءل الباحثان .

- ما العلاقة السائدة بين طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية.
- ما العلاقة بين الطلاب والمعلمين في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية.
- ما العلاقة السائدة بين طلاب المرحلة الثانوية وإدارة المدرسة من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية.
- ما العلاقة السائدة بي معلمي المرحلة الثانوية والإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية .
- ما العلاقة السائدة بين الإدارة المدرسية وأولياء أمور الطلاب في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظات قطاع غزة.

- ما واقع البيئة المدرسية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة.

أهداف الدراسة:

إن الدف العام من هذه الدراسة هو التعرف على سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط المدرسي وأساسها العلاقة بين أطراف العملية التربوية (الطلاب ، الأساتذة ، الإدارة) وبين أنظمة السلوك وطرائق التفاعل مع الطلاب وذلك من خلال

- دراسة العلاقة السائدة بين الإدارة المدرسية ، الطلاب والمعلمين في المدرسة الثانوية في محافظات غزة.
- الأهمية النسبية لشبوع مجالات الاستبيان موضع الدراسة في تحقيق البيئة المدرسية المشجعة على الانضباط المدرسي .
- تحديد العوامل التي تكمن وراء عدم الانضباط السلوكي في المدرسة الثانوية ، وصولاً لإيجاد إستراتيجية أمنية للوقاية من ظاهرة عدم الانضباط وإيجاد بيئة تعليمية ذات جو اجتماعي يساعد على ضبط سلوك الطلاب

أهمية الدراسة:

يعتبر الانضباط السلوكي من العناصر المهمة والأساسية في المجتمع لأنه يحقق سلامة وأمن الأفراد على جميع المؤسسات التعليمية الناجحة (الحكومية والخاصة) لأنها بنيت على أساس الاحترام للسلطة ولمن يمثلها ولأنظمتها وقوانينها ، فالانضباط المدرسي هو أساس نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، بالإضافة إلى تعزيز دور الانضباط في نمو الطالب الخلقى والاجتماعي الذي لا يمكن أن يتحقق في بيئة مدرسية غير منضبطة ، كما يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة العلمية كل القائمين على العملية التعليمية وخاصة الإدارة المدرسية والمعلمين وحتى الأكاديميين .

مجال الدراسة:

أجريت هذه الدراسة على عينة من معلمي المدارس وذلك لمعرفة سمات البيئة المدرسية في المدرسة الثانوية ، على أساس العلاقات المتبادلة بين أطراف العملية التربوية (إدارة الطلاب ومعلمين) ، وذلك بتطبيق الإجراءات المنهجية المناسبة (الاستبيان) حيث تمت هذه الدراسة في محافظات غزة سنة 2008/2007.

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الأكثر ملائمة ومناسبة لمثل هذه الدراسات التي تهدف إلى قياس العلاقة بين الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب في المرحلة الثانوية .

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (100) معلماً في المرحلة الثانوية في محافظات غزة من العدد الكلي لمعلمي المرحلة الثانوية و الذي بلغ (1817) أي بنسبة (5.5/).

الإجراءات المنهجية :

تم استخدام الاستمارة (الاستبانة) للكشف عن العلاقة بين أطراف العملية التعليمية في المرحلة الثانوية ، أما الأساليب الإحصائية فقد استخدم الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لقياس العلاقات بين أطراف العملية التعليمية .

النتائج المستخلصة:

1- الفرضية الأولى: العلاقة بين الطلاب بعضهم ببعض

حيث استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ، فكان الترتيب في الاستبانة من خلال الجدول التالي رقم (5)، وقد توصل الباحثان إلى ما يلي:

- في الفقرة (13) والتي نصت على أن كتابة الطلاب على مقاعد الدراسة لألفاظ وعبارات حزبية قد احتلت المرتبة الأولى في المجال بوزن نسبي (77.6/) ويعزو الباحثان ذلك إلى تأثير الطلاب بقضيتهم الفلسطينية.
- أما الفقرة (5) التي نصت على ضرب الطلاب بعضهم ببعض بالأيدي أثناء الشجار ، حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (77.4/) ويعزو الباحثان ذلك إلى الناحية النفسية التي يعاني منها الطلاب في ظل ظروف الاحتلال والوضع الاقتصادي السيئ للمجتمع الفلسطيني.
- أما الفقرة (16) فقد نصت على تشكيل مجلس طلاب المدرسة بشكل ديمقراطي حيث ، وذلك بوزن نسبي قدره (42.0/).
- أما الفقرة (17) فقد نصت على انتخاب مجلس الطلاب بشكل ديمقراطي ، حيث احتلت المرتبة (18) بوزن نسبي (37.0/) ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم وجود مجلس للطلاب في مدارس المرحلة الثانوية ، وذلك لبحث المشكلات التي يسببها الطلاب في البيئة المدرسية والإخلال بالانضباط .

الفرضية الثانية : العلاقة السائدة بين الطلاب والمعلمين في المدارس الثانوية من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الثانوي في محافظات غزة .

فقد قام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائية من متوسطات حسابية وانحرافات معيارية وأوزان نسبية فكانت النتائج كما يلي : (83.4/) إن الفقرتين اللتين احتلتا المرتبتين الأولى والثانية هما الفقرة (1) والتي نصت على " ينادي المعلمون وهذا مما يدل على العلاقة الجيدة بين المعلمين والطلاب مما دفع المعلم لحفظ أسمائهم .

أما الفقرة (14) والتي نصت على إسهام المعلمين في " فك الخلاف والمشاجرات بالجلوس بين الطلاب معهم وتسوية الأمر " ، حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (79.6/) وهذا يؤكد دور المعلم الفلسطيني الفاعل في أنسنة التعليم .

أما الفقرتين اللتين احتلتا المرتبتين الأخيرتين فكانتا ، الفقرة رقم (6) والتي نصت على " أن يسخر المعلمون من أقوال الطلاب وأعمالهم " احتلت المرتبة (15) بوزن نسبي (34.6/) وهي نسبة قليلة تخدم العلاقة السليمة بين المعلمين وطلابهم ، والقائمة على تشجيع المتعلمين لإبداء الرأي واحترام الرأي الآخر ن في حين الفقرة رقم (8) والتي نصت على "نظر المعلمين إلى بعض الطلاب باحتقار بسبب الانتماء " حيث احتلت المرتبة (16) بوزن نسبي (31.6/) وهي بدرجة مناسبة رغم تعدد الأحزاب السياسية في البلاد ، إلا أن المعلم لا يفرض انتمائه على علاقته مع

الطلاب. جدول 6

الفرضية الثالثة:

العلاقة السائدة بين طلاب المرحلة الثانوية وبين إدارة المدرسة الثانوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة ، فقد توصل الباحثان من خلال استخدام الأساليب الإحصائية السابقة الذكر إلى ما يلي:

من خلال الجدول رقم (7) " يقوم مدير المدرسة من خلال الإذاعة المدرسية بتقديم كلمات توجيهية كلما دعت الضرورة لذلك ، فقد احتلت المرتبة الأولى في المجال بوزن نسبي (87.6/) وهي نسبة عالية تؤكد دور مدير المدرسة الفاعل في توجيه الطلاب من خلال الإذاعة وتفعيل دورها التوجيهي .

وفي الفقرة الثانية والتي نصت " على بقاء مكتب المدير مفتوحا - دائما - وفي أي وقت أمام الطلاب ، حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (86.6/) وهي نسبة عالية تؤكد الإبداع الإداري لدى مديري المرحلة الثانوية بالاستماع للطلاب وقت ما أرادوا التوجه للإدارة المدرسية.

أما الفقرتين اللتين احتلتا المرتبتين الأخيرتين فكانتا ، الفقرة (18) والتي نصت " على تحيز مدير المدرسة لبعض الطلاب بسبب الانتماء الديني والحزبي ، حيث احتلت المرتبة (17) بوزن نسبي (31.2/) وهي تتفق مع الفقرة السابعة التي تؤكد على عدم تعامل المعلم مع الطلاب على أساس الانتماء الحزبي ، تلتها الفقرة (3) والتي نصت على " غلق مدبر المدرسة الباب أمام الطلاب ، حيث احتلت المرتبة (18) بوزن نسبي (25.4/) وهي نسبة قليلة جدا تؤكد الفقرة (2) لبقاء باب المدير مفتوحا.

الفرضية الرابعة: العلاقة السائدة بين معلمي المدرسة الثانوية والإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة ، حيث استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية من متوسطات حسابية وانحرافات معيارية وأوزان نسبية والترتيب من خلال الجدول رقم (8) والتي جاءت النتائج من خلالها كما يلي:

الفقرتين اللتين احتلتا المرتبة الأولى والثانية هما الفقرة (7) والتي نصت على " سماع مدير المدرسة للمعلمين بإبداء الآراء والمقترحات وقد احتلت هذه الفقرة الرتبة الأولى في المجال بوزن نسبي (83.4/) دلالة على الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية وسيادة الجو الديمقراطي التعاوني للعاملين في المدرسة ، تلتها الفقرة (1) والتي نصت على " عمل المعلمون مع الإدارة كفريق وطريقة منسقة" ، حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (82.4/) جاءت مؤدية للفقرة السابقة من حيث المشاركة الفاعلة بين المدير والمعلمين والعمل بروح الفريق الواحد .

أما الفقرتين اللتين احتلتا المرتبتين الأخيرتين فكانتا الفقرة رقم (9) والتي نصت على " أن المعلمون يخشون تقديم شكاوى ، مقترحات وآراء لمدير المدرسة ، حيث احتلت المرتبة (9) بوزن نسبي (37.0/) وهي تؤكد حرية إبداء الرأي من قبل المعلمين ومشاركتهم في القرارات المتعلقة بالمدرسة ، تلتها الفقرة رقم (10) والتي نصت على " تحيز مدير المدرسة لبعض المعلمين بسبب الانتماء ، حيث احتلت المرتبة (18) بوزن نسبي (34.4/) وهي نسبة قليلة ومؤكدة للقرارات السابقة التي تؤكد الإبداع الإداري الذي لا يتحيز بسبب الانتماء الحزبي .

الفرضية الخامسة:

العلاقة السائدة بين إدارة المدرسة وأولياء أمور الطلاب في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة.

وقد استخدم الباحثان العديد من الأساليب الإحصائية كمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب في المجال والترتيب في الاستبيان وكانت النتائج من خلال الجدول رقم (9) كالآتي :

أن الفقرتين اللتين احتلتا المرتبة الأولى والثانية من الفقرة (2) والتي نصت على " دعوة إدارة المدرسة الآباء لتكوين مجلس يمثل أولياء الأمور (منتخب) قد احتلت المرتبة الأولى في المجال بوزن نسبي (73.4/) ويعزو الباحثان ذلك إلى ضرورة وجود مجلس لأولياء الأمور لبحث مشكلات

أبنائهم والعمل على علاجها ، تليها الفقرة (1) والتي نصت على " دعوة إدارة المدرسة الآباء للاشتراك في رسم سياسة المدرسة ، حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (67.4/) وهي تؤكد على ضرورة العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي ودوره في تحسين البيئة المدرسية .

أما الفقرتين اللتين احتلتا المرتبتين الأخيرتين فكانتا الفقرة (4) والتي نصت على " خشيت الآباء تقديم الآراء والمقترحات إلى المعلمين عند عدم رضاهم عن طريقة معاملة أبنائهم خوفا من سخط المعلمين ، حيث احتلت الرتبة الرابعة بوزن نسبي (42.6/) ويعزو الباحثان ذلك إلى وجود علاقة متميزة بين أولياء الأمور ومعلمي المدرسة ، مما يدفع أولياء الأمور إلى طرح الأفكار والتشاور بخصوص إيجاد الحلول لمشكلات أبنائهم ، تلتها الفقرة (5) والتي نصت على " خشيت الآباء على تقديم أداء ومقترحات لمدير المدرسة حول سياسة المدرسة خوفا من زيادة الأمر سوء لأبنائهم " حيث احتلت المرتبة (18) بوزن نسبي (39.0/) وهي نسبة تؤكد العلاقة بين مديري المدارس الثانوية وبين أولياء الأمور والتي تسمح لهذا الأخير بالمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بأبنائهم .

الفرضية السادسة:

والتي نصت على " ما واقع البيئة المدرسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة ، حيث قام الباحثان باستخدام أساليب إحصائية كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ، وتوضح النتائج من خلال الجدول (10) كالتالي :

إن الفقرتين اللتين احتلتا المرتبة الأولى والثانية هما الفقرة (3) والتي نصت على " وجود ملعب لكرة السلة في المدرسة " فقد احتلت المرتبة (1) في المجال بوزن نسبي (84.4/) ، تلتها الفقرة (2) والتي نصت على " وجود ملعب لكرة القدم في المدرسة " حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (77.2/) وهي نسبة مرتفعة لكلا الفقرتين تؤكد على الاهتمام بالبنية الجسمية للطلاب ودور الرياضة في التوافق الاجتماعي والتعاوني والضبط السلوكي .

أما الفقرتين اللتين احتلتا المرتبتين الأخيرتين فكانت الفقرة (9) والتي نصت على " وجود الأزهار لتزيين حجرات الصفوف " حيث احتلت المرتبة (9) بوزن نسبي (27.2/) وهي نسبة قليلة تؤكد افتقار البيئة الصفية إلى النواحي الجمالية لتزيين صفوف المدرسة التي تكون أحيانا مبعثا للسلوكيات الإيجابية للطلاب ، تلتها الفقرة (8) والتي نصت على " وجود ستائر في الصفوف لتجعل الصف مريحاً " حيث احتلت المرتبة العاشرة بوزن نسبي (24.2/) وهي نسبة قليلة ترجع إلى عدم اهتمام المدرسة بهذه الأمور، أو أن الضرر وف المادية لا تسمح بذلك.

وخلاصة النتائج قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لكل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للإستبانة واتضح من الجدول رقم (11) ما يلي:

أ- أن المجال الرابع والذي يمثل العلاقة بين المعلمين وإدارة المدرسة قد احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (69.8/) وهذا يؤكد مدى التوافق بين الإدارة ومعلميها ، ويعزو الباحثان ذلك إلى وجود علاقات إنسانية تشاورية.

ب- وقد جاء المجال الثالث والذي يمثل العلاقة بين الطلاب ومدير المدرسة ليحتل المرتبة الثانية بوزن نسبي (63.2/).

ت- ولقد جاء مجال العلاقة بين الطلاب بعضهم ببعض ليحتل المرتبة الثالثة بوزن نسبي (61.0/).

ث- أما المجال الخامس فقد احتل المرتبة الرابعة بوزن نسبي (55.6/).

ج- أما المجال الذي جاء في المرتبة الثانية والذي يمثل العلاقة بين الطلاب والمعلمين في المرتبة الخامسة بوزن نسبي (53.6/).

ح- أما المجال الذي جاء في المرتبة السادسة والأخيرة فكان المجال السادس البيئة المدرسية بوزن نسبي (52.9/)

وخلصت الدراسة في الأخير إلى ضرورة تعزيز العلاقة بين الإدارة المدرسية وأولياء أمور الطلاب لخلق جو تشاوري لسن قوانين وقواعد تنظيمية تؤدي إلى الانضباط السلوكي المدرسي ، وهو ما تؤكد الإدارة التربوية الفاعلة، كما خلصت الدراسة على العناية بالبيئة الصفية المدرسية الجمالية لتضفي جوا من الراحة والاطمئنان النفسي ، وفي الأخير خلصت الدراسة إلى ضرورة وجود دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية تتناول كيفية التعامل مع طلبة المرحلة الثانوية وأهم حاجاتهم النفسية والاجتماعية.

الدراسة الخامسة:

قام بهذه الدراسة الأستاذة (سامية غليظ) من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة (منتوري - قسنطينة) بالجزائر، حيث كان الهدف منها معرفة واقع المناخ التنظيمي السائد بالمؤسسات التعليمية الابتدائية ، وكانت إشكالية الباحثة تدور حول التساؤلات التالية:

- هل يوجد ترتيب دال لإجابات أفراد العينة على أبعاد المناخ التنظيمي لكل مقاطعة ؟
- هل هناك علاقة بين المناخ التنظيمي وعملية التعلم؟
- وهل تعزى بمتغيرات (السن ، الجنس ، المؤهل العلمي ، الحالة المدنية ، سنوات العمل ، الخبرة).
- وما هي تصورات المعلمين حول أثر المناخ في ظهور معلم التلاميذ سلوكيات غير صفية ؟

أما الإجراءات المنهجية فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي واختارت عينة عشوائية مع وحدات الدراسة بصورة قصديه ، والتي قدرت بـ (460) معلم (ة) وتم تطبيق استبيان المناخ التنظيمي وأداة تقديرية وشبكة التدايمات ، وهذا بعد التأكد من خصائصها السيكومترية (1) وقد جاءت النتائج حسب المقاطعات كالتالي :

- فمن أساليب إحصائية من متوسطات حسابية وانحرافات معيارية لأبعاد المناخ التنظيمي السائد في كل مقاطعة ، والتي تبين إجابات أفراد العينة (المعلمين/ ت) أنها تتباين باختلاف المؤسسة لكل بعد من أبعاد المناخ التنظيمي كالتالي :
- الاعتماد على العمل ، حيث يتراوح متوسط البعد بين (43.13 – 18.20) وهو البعد المميز أو الظاهر في المقاطعة رقم (10) وهذا ما يدل على التركيز أو الاعتماد على العمل .
 - التعاون والألفة : وتتراوح بين (43.13 – 20.18) والمميز للمقاطعة رقم (7).
 - علاقات إنسانية: تتراوح بين (98.9 – 43.19) والمميز للمقاطعة رقم (12).
 - تباعد ، صراع ، منافسة : تتراوح بين (80.10 – 70.18) والمميز للمقاطعة (11) .
 - الإبداع ، الاطلاع ، المبادرات : تتراوح بين (08 – 6.14) والمميز للمقاطعة رقم (7).
 - اللامبالاة ، الحياد : تتراوح بين (39.18 – 80.20) والمميز للمقاطعة رقم (1).
 - القوة/ السلطة / الخضوع / المسايرة/ الإعاقه : تتراوح بين(60.12 – 80.16) والمميز للمقاطعة رقم(12).
 - الانتماء / الولاء : تتراوح بين (20.6 – 44.26) والمميز للمقاطعة رقم (2).
 - التفاعل : وتتراوح بين (40.8 – 5.18) والمميز للمقاطعة (8).
 - الحوافز/ ظروف العمل: وتتراوح بين (20.11 – 17.26) والمميز للمقاطعة رقم (2).
 - المصدقية في العمل : وتتراوح بين (66.07 – 40.19) والمميز للمقاطعة رقم (11).

ومن خلال هذا التوزيع نلاحظ أيضا أن العاملين في المقاطعة الأولى لديهم روح معنوية منخفضة ولا يشتمكون من القوة أو السلطة أو الإعاقة في إنجاز أعمالهم ، وعلى الرغم من أنهم يميلون إلى التعاون والألفة فيما بينهم ألا أن متوسط التفاعل لديهم منخفض ويميل عامل التباعد والصراع إلى الارتفاع ، غير أن هذه العوامل أو الأبعاد لم تؤثر على انتمائهم وولائهم لمؤسساتهم ، وبالتالي يبدو من العسير تحديد نمط المناخ السائد بهذه المؤسسة لكونه يجمع بين المناخ الموجه والمناخ العائلي.

أما المقاطعة الثانية فقد أظهرت النتائج الخاصة بهذه المقاطعة عن انخفاض الروح المعنوية لدى العمال وضعف في الإبداع والإطلاع والتفاعل والمصداقية في العمل ، وهذا راجع إلى الاعتماد على العمل وارتفاع بعد التباعد والصراع والمنافسة والقوة واللامبالاة ، غير أن هذا لم يؤثر على درجة انتمائهم لمؤسساتهم ، وبالتالي يمكن وصف هذا المناخ بمناخ أبوي .

أما المقاطعة الثالثة فقد أظهرت نتائج إجابات ميل المعلمين/ت إلى التعاون والألفة بالرغم من انخفاض بعد التفاعل والذي يعوض بارتفاع التباعد والصراع فيما بينهم ، وقد يرجع إلى التركيز على العمل والمصداقية في العمل ، غير أن هذه العوامل لم تؤثر سلبا على درجة تماسك المعلمين وفي ولائهم وانتمائهم لمؤسساتهم ، وبالتالي فمن الصعب أيضا تحديد المناخ التنظيمي السائد إذ هو مزيج بين المناخ الأبوي والعائلي والموجه.(2)

(1)- أ- شافية لغليظ: أثر المناخ التنظيمي في عملية التعلم ، مجلة العلوم الإنسانية، عدد 32، ديسمبر ، 2009، ص: 125.

(2)- نفس المرجع : ص : 137.

أمل المقاطعة الرابعة فقد أظهرت النتائج ارتفاع الأبعاد التالية ؛ اللامبالاة ، التباعد ، الصراع ، الاعتماد أو التركيز على الإنجاز والتفاعل ، بينما تظهر الأبعاد التالية بمتوسطات حسابية متوسطة كالتعاون والألفة والعلاقات الإنسانية في العمل ، السلطة والقوة في حين تظهر كل من المصادقية في العمل والإبداع والاطلاع والانتماء بمتوسطات حسابية منخفضة ، وبالتالي لا نستطيع تصنيف هذا النمط من المناخ ضمن التصنيفات المعتادة .

أما المقاطعة الخامسة فقد أظهرت النتائج وجود علاقات إنسانية جيدة لدى العمال كالألفة والتعاون ، وبتفاعل وانتماء مرتفعين ، كما تظهر النتائج أيضا أبعاد التباعد واللامبالاة والاعتماد على العمل بنسب مرتفعة ، فتحليل بعد تمتع العمال بعلاقات إنسانية جيدة ، وتماسك وتفاعل جيد فيما بينهم لم يقدم لنا مؤشرات واضحة عن مصادرها ، هل هو الإهمال أو اللامبالاة أم إلى التركيز في العمل أو إلى ضعف المصادقية في العمل ، وبالتالي هذا ما يشتت تمرکز الأبعاد المحددة لنمط المناخ السائد في هذه المقاطعة ، إذ أنه تارة يرجع إلى التركيز على العمل وتارة أخرى إلى التركيز على القوة والسلطة وإلى الإهمال واللامبالاة ، وبالتالي نستنتج أن النمط المناخي السائد في هذه المقاطعة يجمع بين النمط الموجه والعائلي والذاتي (1).

أما المقاطعة السادسة فقد أظهرت النتائج وجود علاقات جيدة من الألفة والتعاون والتفاعل بين المعلمين والمعلمات ، كما يرتفع فيها متوسط اللامبالاة والشكلية في العمل والقوة والسلطة والتركيز على العمل والمصادقية في أداء العمل ، غير أن هذه العوامل أو الأبعاد لم تؤثر على درجة ولاء المعلمين لمؤسساتهم بالرغم من ظهور بعد العلاقات الإنسانية بنسب متوسطة ، وبالتالي من العسير أيضا إدراك النمط المناخي السائد بهذه المقاطعة .

أما المقاطعة السابعة فقد أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يشكون من بعد التركيز على العمل واللامبالاة ومن شكلية العمل ومن بعد القوة والقسوة والمسيرة والخضوع ، مما أدى إلى انخفاض درجة العلاقة الإنسانية والتفاعل فيما بينهم وإلى ارتفاع بعد الصراع والتباعد والمنافسة والذي أعاق عملهم الجماعي أو العمل ضمن فريق منسجم ، غير أن هذا لم يؤثر على درجة الألفة والتعاون ، والذي ربما يفسر بمواقفهم في حالات أو ظروف طارئة فقط وليس إلى الألفة في العمل ، وبالتالي يصعب تصنيف هذا النمط من المناخ أيضا وهذا راجع إلى تداخل الأبعاد فيما بينها (2).

(1) - نفس المرجع:ص:138.

(2) - نفس المرجع:ص:139.

الدراسة السادسة:

فقد قامت بها الباحثة () حول الفاعلية الجماعية والتي ترتبط في بعض الأحيان ببعض المتغيرات الشخصية التي قد تؤثر على عمل المعلم ، بالتالي تحصيل الطلاب وكذلك على العملية التعليمية ككل ، وتسعى الباحثة من خلال البحث إلى التعرف على المتغيرات الشخصية والتنظيمية المنبئة بالفاعلية الجماعية لدى معلمي المرحلة الثانوية ، كذلك يتم تحديد تأثير بعض المتغيرات مثل (الجنس - الخبرة - التخصص الأكاديمي ..) على الفاعلية الجماعية ويمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل يمكن التنبؤ بالفاعلية الجماعية لمعلمي المرحلة الثانوية من خلال المتغيرات التنظيمية (ضغوط العمل - الرضا عن المهنة - السلوك القيادي - المناخ التنظيمي)؟
- هل يمكن التنبؤ بالفاعلية الجماعية لمعلمي المرحلة الثانوية من خلال متغيرات (الشخصية - الدافع للإنجاز - وجهة الضبط - مستوى الطموح - وفاعلية الذات)؟
- هل يمكن التنبؤ بالفاعلية الجماعية لمعلمي المرحلة الثانوية من خلال المتغيرات ؛ التنظيمية والشخصية كضغوط العمل والرضا عن المهنة والسلوك القيادي والمناخ التنظيمي والدافع للإنجاز ووجهة الضبط ومستوى الطموح وفاعلية الذات ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين من ذوي التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في الفاعلية الجماعية ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة وذوي الخبرة المرتفعة في الفاعلية الجماعية ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين من الجنسين (ذكور/ إناث) في الفاعلية الجماعية ؟ (1)

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي في شكلها النهائي من (211) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية ، بمدارس الثانوية العامة بكل من مدينتي (تلا) و(شبين الكوم) بمحافظة المنوفية بواقع (7) مدارس ، اثنين منها في مدينة (تلا) و(5) مدارس بمدينة (شبين الكوم) .

أدوات البحث:

اعتمدت الباحثة على الأدوات التالية في جمع البيانات عن المتغيرات موضع البحث:

- مقياس الفاعلية العامة للذات من إعداد محمد السيد عبد الرحمن (1990).
- مقياس وجهة الضبط من إعداد عبد العال حامد عجوة (1992).
- مقياس الفاعلية الجماعية إعداد الباحثة .
- مقياس الرضا عن المهنة لمعلمي المرحلة الثانوية من إعداد هشام إبراهيم إسماعيل (1997).
- استبانة وصف المناخ التنظيمي في المدارس إعداد أحمد إبراهيم وجمال أبو الوفا. (1998).
- مقياس الضغوط المهنية من إعداد محمود محمد فرحات. 1993.

(1)-: الفاعلية الجماعية.....ص:230.

- استبانة وصف السلوك القيادي لناظر مدير مدرسة: إعداد أحمد إبراهيم أحمد 1991.
- استبيان مستوى الطموح : إعداد كاميليا عبد الفتاح 1975.
- مقياس توجه الإنجاز: إعداد نضام سيع النابلسي. 1986.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية عدد من الأساليب الإحصائية منها:

- بالنسبة إلى إعداد الاختبارات:

أسلوب التحليل العاملي لإجراء صدق عاملي لمقياس الفاعلية الجماعية ، أيضا استخدمت الباحثة معامل الارتباط (لبيرسون) والانحراف المعياري والتباين (2) أما بالنسبة للمعالجة الإحصائية للبيانات ، فقد استخدمت الباحثة أسلوب تحليل الانحدار المتعدد واختبار (ت)

نتائج البحث:

أسفرت التحليلات الإحصائية التي تم إجرائها لاختبار فروض البحث عن النتائج الآتية:

1- يمكن التنبؤ بالفاعلية الجماعية لمعلمي المرحلة الثانوية من خلال المناخ التنظيمي السائد في بيئة العمل المدرسية ، بينما لا يمكن التنبؤ بها من خلال المتغيرات التنظيمية ، ضغوط العمل الناتجة عن ظروف العمل ، ودرجة رضا المعلمين عن مهنة التدريس ، والسلوك القيادي الذي يمارسه ناظر/ مدير المدرسة .

2- يمكن التنبؤ بالفاعلية الجماعية لمعلمي المرحلة الثانوية من خلال الاعتماد في الضبط الشخصي الذي يعتقد فيه المعلمون ، بينما لا يمكن التنبؤ بها من خلال المتغيرات الشخصية كالدافع للإنجاز الذي لدى المعلمين لإنجاز عملهم ، والاعتقاد في ضبط نفوذ قوى الآخرين ، وضبط الصدف الذين يعتقد فيهما المعلمون ، ومستوى طموح المعلمين في تحقيق أهدافهم وفاعلية ذواتهم الفردية التي يعتقدون فيها

(1).

3- يمكن التنبؤ بالفاعلية الجماعية لمعلمي المرحلة الثانوية من خلال المناخ التنظيمي والاعتقاد في الضبط الشخصي ، بينما لا يمكن التنبؤ بها من خلال المتغيرات التنظيمية والشخصية ، ضغوط العمل والرضا عن المهنة ، والسلوك القيادي والدافع للإنجاز وضبط نفوذ الآخرين ، وضبط الصدفة ومستوى الطموح وفاعلية الذات .

4- توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي المرحلة الثانوية من ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الأدبية في الفاعلية الجماعية لصالح ذوي التخصصات الأدبية .

5- لا توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي المرحلة الثانوية من ذوي الخبرة المتوسطة وذوي الخبرة المرتفعة في الفاعلية الجماعية.

6- لا توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي المرحلة الثانوية من الجنسين (ذكور- إناث) في الفاعلية الجماعية.(2)

(2)- نفس المرجع :ص:231.

1-2- الجماعات الصغيرة في التنظيم :

دراسة امبريقية لمعرفة أثر الجماعات الصغيرة في التنظيم ، مقدمة من طرف قسم الدراسات العليا لكلية العلوم الاجتماعية (جامعة الفاتح) للحصول على درجة الإجازة الدقيقة (الدكتوراه) في علم الاجتماع من إعداد الدكتور حسان جيلاني . تحت إشراف الأستاذ الدكتور مصطفى عمر التير ، سنة 1 أجريت هذه الدراسة الميدانية بالمؤسسة الوطنية للصناعات النسيجية القطنية في الجنوب الشرقي لمدينة قسنطينة بحي شعبة الرصاص ، عالج الباحث في هذه الدراسة مشكلة الجماعات الصغيرة التي تنشأ داخل المؤسسة والأثر الذي تحدثه في التنظيم ، لأن هذه الجماعات تمثل حقيقة قيم ومعايير وأهداف واحتياجات العمال داخل المؤسسات ، والتي قد تتفق أهدافها أو تتعارض مع أهداف واحتياجات المؤسسة ، فإذا كانت الأهداف متفقة لتحقيق نفس النتيجة فإن هذا ما عبرنا عليه بالموقف الإيجابي للجماعات الصغيرة ، والذي نلمسه من خلال مؤشرات معينة مثل ارتفاع الروح المعنوية ، وزيادة الإنتاجية والتعاون الذي يسود العلاقة بين جماعات العمل ، أما إذا كانت أهداف الجماعات متعارضة مع أهداف المؤسسة فإن الجماعات يسودها الصراع السلبي ، ويكثر أعضاؤها من الغيابات والتمارض وينشرون الإشاعات المغرضة التي تهدف إلى المساس بكرامة المسؤولين أو التنظيم ككل.(1)

ولقد اعتمد الباحث على الفرضية العامة التالية : " هل يؤثر التنظيم في الجماعات الصغيرة تأثيرا سلبيا أم إيجابيا "

ومعرفة مدى هذا التأثير قسم الباحث الفرضية إلى قسمين أساسيين هما :

1-3-1- يشمل التأثير الإيجابي للتنظيم في الجماعات الصغيرة ، ويمكن قياسه بالمؤشرات التالية:

(1) د/ حسان جيلاني ،الجماعات الصغيرة في التنظيم، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه،تحت إشراف،مصطفى عمر التير،كلية العلوم الاجتماعية،جامعة الفاتح،طرابلس الجماهيرية الليبية،1999م،ص : 5.

1-1-3-1-1 إذا كانت الجماعات تتعاون بين بعضها من جهة وبينها وبين التنظيم من جهة أخرى .

1-1-3-1-2 إذا كانت معنويات الجماعات مرتفعة .

1-1-3-1-3 إذا كانت هناك زيادة مستمرة في الإنتاج .

1-2-3-1 يتمثل في التأثير السلبي للتنظيم في الجماعات الصغيرة وهو الذي يهمننا في بحثنا ويمكن قياسه

بالمؤشرات التالية :

1-2-3-1-1 وجود حالات من الصراع السلبي بين الجماعات والتنظيم .

1-2-3-1-2 كثرة الغيابات .

1-2-3-1-3 انتشار الإشاعات .

أما منهج الدراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعد من أكثر الناهج استخداما وملائمة لمثل هذه الظواهر ، حيث انه يتسم بالمرونة والقابلية للتعبير ، والشمولية والعمق في التحليل ، كما أن المنهج الوصفي هو الأكثر ملائمة لدراسة الجماعات الصغيرة وما يحدث فيها من تفاعل وتغير ، سواء كان هذا التغير إيجابيا أو سلبيا (الصراع) .

أما أدوات البحث التي اعتمدها الباحث فهي الاستمارة ولقد اعتمد على نوعين منها:

- **استمارة الاختبار السوسيومترى** : والهدف منها تحديد عينة البحث بدقة واستخراج الجماعات الصغيرة من كل أشكال التجمعات الأخرى .
 - **استمارة الاستبيان العادية** : والتي تم وضعها لقياس العلاقة بين الجماعات والتنظيم ووصف تلك التفاعلات وتحليلها بصورة معمقة ، لمعرفة ما إذا كان تأثير التنظيم على الجماعات بالسلب أو بالإيجاب ، كما حاول الباحث الاستفادة من الاستمارة عن طريق المقابلات التي كان يجريها مع المبحوثين (1).
- كما اعتمد الباحث أيضا على الملاحظة في إدراك بعض العلاقات بين جماعات العمل بالإضافة إلى الوثائق والسجلات كمصدر لجمع البيانات رغم التحفظ الشديد للمسؤولين .
- أما عينة الدراسة فقد اعتمد الباحث على العينة العشوائية في تحديد جماعات العمل ، وكانت الوسيلة في ضبطها هي الاختبار السوسيومترى في حين قدر حجم العينة ونسبتها ب **10%** من المجموع الكلي لمجتمع البحث والذي يمثل **108** عاملا ، وقد تمت العملية في مرحلتين :

- **المرحلة الأولى** : تم اختبار العينة بصورة عشوائية حيث لم يتقيد الباحث بنظام معين ، أو ترتيب معين وذلك بهدف إتاحة فرص متساوية لجميع العاملين .
- **المرحلة الثانية** : بعد تطبيق استمارة القياس السوسيومترى تم استبعاد ما كان غير واضح منها واستخراج الأفراد الذين يشكلون جماعات العمل ، وبذلك حددت العينة كما يلي :

(1) نفس المرجع ، ص : 169 .

التكرارات	الأقسام
41	الغزل
26	النسيج
31	الصيانة
06	الإمدادات (1)
04	الإمدادات (2)
108	المجموع العام

من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة توصل الباحث إلى النتائج التالية:

أن المؤسسة تأثرت بالجو الاجتماعي السائد حيث سجلت القطاعات الأخرى انخفاضا واضحا بما فيها قطاع النسيج الذي سجل أكبر نسبة انخفاض قدرت 22.4/، من جميع القطاعات الصناعية الأخرى (1) بالإضافة إلى الظروف الخاصة التي تعيشها المؤسسة، من ظروف فيزيقية سيئة وجو غير صحي ونسبة رطوبة عالية، بالإضافة إلى قدم الآلات وقدمها وعدم صلاحيتها، وقد توصل الباحث إلى أن هناك العديد من العوامل الإيجابية والسلبية التي تؤثر على إنتاجية الفرد داخل مؤسسته منها:

1- العوامل الإيجابية:

يستجيب العمال لمعاملة التنظيم لهم إما بشكل منظم وصريح، وذلك عن طريق الإضرابات المنظمة والتوقف عن العمل، وقد تكون استجابة العمال بصورة غير رسمية وغير صريحة، تتمثل في شكل انسحاب من العمل، وأهم مظاهره؛ التغيب، تنقل العمال والتمارض والمنتوج المعيب والتباطؤ في العمل وتعطيل الآلات والنوم أثناء العمل.

فالعامل يستجيب للموقف السيئ بالطريقة المتاحة له وهي الانسحاب من مصدر الاستياء، كحالات الاستقالة الجماعية، والالتحاق للعمل بمؤسسات أخرى، أما أسباب ذلك فهي متنوعة ومختلفة فقد تعود لتدني الأجور وضعف القدرة الشرائية في ظل الأزمة التي يعيشها المجتمع الجزائري، وإذا كانت فرضية البحث تنطلق من استفسار الآثار التي تجدها الجماعات الصغيرة في التنظيم، هل هي آثار سلبية أم إيجابية؟ فإذا كانت الآثار إيجابية فهي تتعاون مع بعضها البعض من جهة وبينها وبين التنظيم من جهة أخرى، وتكون روحها المعنوية مرتفعة والإنتاجية في زيادة مستمرة، فإذا حققت الجماعات الصغيرة هذه المطالب فهي تؤثر بصورة إيجابية في التنظيم ولمعرفة ذلك توصل الباحث إلى ما يلي:

1-1- التعاون:

لا يحدث التعاون بين أعضاء الجماعات الصغيرة بنسبة 87.96/، كما إجابة نسبة 71.29/ بأن التعاون بين الجماعات الصغيرة والتنظيم ضئيلة، ويرجع ذلك إلى أن التنظيم لا يقوم بحل مشاكل العمال وإعانتهم.(2)

1-2- الروح المعنوية:

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد أن الروح المعنوية لدى جماعات العمل الصغيرة منخفضة ومن مظاهر ذلك؛ التباطؤ في العمل واهتمام الإدارة بالإنتاج والآلات، على حساب كرامة العامل وأن الشكاوى التي يقدمها العمال لا تؤخذ بعين الاعتبار حيث بلغت نسبة ذلك 80.55/.

(1)- الجماعات الصغيرة في التنظيم - دراسة امبريقية لمعرفة أثر الجماعات الصغيرة في التنظيم - أطروحة مقدمة لقسم الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الفاتح- للحصول على درجة الإجازة الدقيقة (الدكتوراه) في علم الاجتماع، إعداد الطالب؛ حسان جيلاني، تحت إشراف أ/د- مصطفى عمر التير. 1999. ص:312.

(2)- نفس المرجع: ص: 314.

وجود نظام عقابي غير عادل فقد يتعرض العامل للإنذار والتوبيخ وقد بلغت نسبة ذلك 75/ نتيجة للإنتاج البطيء أما الآثار السلبية للجماعات الصغيرة منها ؛ الصراع السلبي وكثرة الغيبات وانتشار الشائعات وكانت النتائج كما يلي:

1- الصراع السلبي:

- التعارض بين أهداف التنظيم وأهداف الجماعات الصغيرة بنسبة 74/.
- تفريق جماعات العمل بنسبة 33.33/
- معاقبة القادة غير الرسميين بنسبة 29.62/
- الإضرابات 85.18/.
- تضييع الوقت في اللعب بنسبة 35.18/.
- التمارض بنسبة 41.66/.

التغيب:

نسبة التغيب مرتفعة جدا حيث أصبحت العقوبات غير مجدية وقد بلغت نسبة ذلك 53.70/ ، ولهذا لجأت المؤسسة إلى استعمال طرق ودية منها:

- توفير الو الإنساني بنسبة 28.70/ .
- التوجيه والإرشاد بنسبة 31.48/.
- عدم معاقبة العامل بشدة بنسبة 25.92/.

الشائعات:

فقد دلت الإحصائيات على أن نسبة الشائعات بلغت 71.29/ من عينة البحث والذين ليس لهم علم بما يحدث في المؤسسة ، وهذا ما يفسح المجال للشائعات وفي حالة انتشار الشائعات فإن الإدارة لا تنظم لقاءات أو اجتماعات لتوضيح الرأي الصحيح من الشائعة وذلك بنسبة 59.29/ ، أما تأثير هذه الشائعات على معنويات العمال فقد بلغت النسبة 50.46/ ، وهذا يفسح المجال لانتشار الإشاعات عن طريق الجماعات نظرا لانسداد قنوات الاتصال الرسمي (1)

تقييم الدراسات السابقة:

في الحقيقة لا أريد أن أدخل في جدل في مجال التنظير ولكني أريد أن أركز على تلك الدراسات والأبحاث التي كان لها الأثر الكبير في مجال الإصلاح الإداري والتنظيمي في مجال العمل سواء كان هذا العمل فردياً أو جماعياً ، ولا يمكن إنكار ما قدمته المدرسة الغربية من إسهامات عظيمة غيرت بها وجه العالم ، وجعلت هناك فاصلاً بينها وبين دول العالم الثالث ، ولا ضير أن نقتبس من هذه التجارب والنماذج مراعين بذلك خصوصية كل مجتمع ، ويمكن القول أن هذه الإصلاحات مست العديد من الجوانب التي يمكن إجمالها فيما يلي :

1- الظروف المادية والغيرية :

اهتمت بعض الأبحاث والتجارب بدراسة التنظيم والعمل دراسة علمية وعقلانية من أجل تحقيق الأهداف المسطرة وبالتالي اعتمدت على :

- الدراسة العلمية للعمل وأجزائه ميدانياً عن طريق الملاحظة.
- تدريب العامل بعد اختياره للقيام بهذه الوظيفة .
- تقسيم الأدوار والمهام بين العمال المنفذين وعمال الإدارة ، حيث تحدد مسؤولية كل منهما وفقاً لذلك في العملية الإنتاجية .
- تطبيق حوافز مادية ملائمة عن كمية الإنتاج المحققة.(1)

كما خلصت هذه التجارب على ما يلي :

- دراسة الوقت والحركة لمعرفة الخطوات الضرورية لإنجاح العملية الإنتاجية .
- توزيع المسؤوليات بين طرفي التنظيم (العمال والإدارة).
- توفير الأدوات اللازمة للممارسة العمل .
- إنشاء أقسام خاصة بتخطيط أو تصميم العمل لتلافي العراقيل.
- وضع قوائم بمتطلبات كل وظيفة .
- استعمال الأدوات المتطورة للاقتصاد في الوقت والجهد .
- تحفيز العامل مادياً كلما أنجز شطراً من عمله.(2)

(1)- دراسات في تنمية تسيير الموارد البشرية : مجموعة من الباحثين، تحت إشراف الدكتور زعيبي مراد، دار قرطبة :ص: 23.

(2)- نفس المرجع: ص: 24.

2- في مجال العلاقات الإنسانية والاجتماعية:

في هذا المجال اهتمت العديد من الدراسات والأبحاث بالظروف الإنسانية والاجتماعية ، وركزت حول العنصر البشري بعد ما كان الاهتمام منصبا على دراسة التنظيم ن فالعنصر البشري هو أساس العملية التنظيمية لما له من قدرات ومهارات ، ولهذا أتجه مجال البحث إلى دراسة العديد من المتغيرات التي تدور حولها تنمية المرد البشري ومنها :

- أهمية العنصر البشري ودوره في تحقيق أهداف المؤسسة أو التنظيم.
- الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل التنظيم سواء كانت أفقية بين العمال فيما بينهم(الجماعات غير الرسمية)، أو العمودية بين العمال والمشرفين أو المسؤولين (الإدارة الوسطى أو العليا).
- الاهتمام بقدرات ومهارات العمال (دور التدريب).
- الاهتمام بالحاجات (الحوافز المادية والمعنوية) وذلك من أجل رفع الروح المعنوية لدى العمال .

ولقد حاولت العديد من الدراسات والأبحاث تطبيق هذه النماذج في مجال التربية والتعليم أين درسوا الظروف الفيزيائية والمادية ، كما درسوا المناخ التنظيمي للمؤسسات التعليمية وما يحويه من علاقات وتفاعلات وتأثيرها على المردود الدراسي ، كما درسوا قدرات ومهارات التلاميذ من أجل تحسين مستواهم الدراسي ، حيث طبقت العديد من المناهج والأدوات العلمية للوصول إلى نتائج يمكن أن تساهم في تحسين المردود الدراسي .

الفصل الثاني

أولاً - العمل.

- 1- مفهوم العمل.
- 2- خصائص العمل.
- 3- التطور التاريخي لمفهوم العمل.
- 4- التقسيم العلمي للعمل.

ثانياً - جماعات العمل.

- 1- تعريف جماعة العمل.
 - 2- خصائص جماعة العمل.
 - 3- عوامل نشوء جماعات العمل.
 - 4- تصنيف جماعات العمل.
- ثالثاً - بناء جماعات العمل وأهدافها.

- 1- البناء الاجتماعي
 - 2- التنظيم الاجتماعي.
 - 3- بناء جماعة العمل.
 - 4- مكونات بناء جماعة العمل.
 - 5- خصائص وأنواع بناء جماعة العمل.
 - 6- أهداف بناء جماعة العمل.
- رابعاً- العمل الجماعي وبناء فرق العمل.**

- 1- إستراتيجية العمل الجماعي .
- 2- نظريات العمل الجماعي .
- 3- الأهداف الجماعية .
- 4- القرارات الجماعية.
- 5- بناء فرق العمل.

أولاً - العمل:

1 - مفهوم العمل:

• تمهيد :

يحتل مفهوم العمل مكانة حاسمة في مجال علم الاجتماع العمل أو علم الاجتماع المهني بل إن الاهتمام بالعمل يتعدى هذا النطاق فقد اهتمت علوم أخرى بالعمل مثل الاقتصاد والسياسة وعلم النفس كون هذا الأخير له علاقة وطيدة بالإنسان ، فالعمل هو ذلك الجهد المبذول والهادف إلى تحقيق غايات وقيم معينة وعليه يرتبط مفهوم العمل بوجود الإنسان على وجه الأرض ، لأنه وببساطة يرتبط بحياته لذلك تطرق علماء الاجتماع إلى العمل على أنه أسلوب حضاري وطريقة مثلى لتطور المجتمعات و الجماعات في شتى المجالات (الاجتماعية والاقتصادية) ، ولذلك يتتبعون مسارات العمل ويتعرضون إلى مميزاته وخصائصه.

1/- خصائص العمل :

يتميز العمل الإنساني بجملة من الخصائص نذكرها فيما يلي :

1/- الدخل المالي :

فالأجر أو الدخل المرتب على العمل يمثل المصدر الرئيس للرزق و المورد الذي يعتمد عليه أكثر الناس لتلبية احتياجاتهم ، وإذا لم يتوافر مثل هذا الدخل ، فإن هموم الناس حول حياتهم اليومية ستتضاعف و تتفاقم بصورة مطردة.

ب/- مستوى النشاط :

فالعمل يمثل أساسا لاكتساب المهارات والقدرات وممارستها ، كما أنه يوفر بيئة مهيكلية تستوعب طاقات الفرد ويغير ذلك تتناقص الفرص للممارسة هذه المهارات والقدرات .

ج/- التنوع:

فالعمل يخلق الصلة التي يدخل من خلالها الأفراد والجماعات في سياقات مختلفة عما يكتنف البيئة والعائلية ، ففي بيئة العمل حتى وإن كانت تنسم بالإملال والإرهاق يستمتع الناس بأداء أنشطة تختلف في طبيعتها عن المشاغل البيئية .

د/- البيئة الزمنية:

إن الناس المستخدمين بصورة منتظمة يقضون أكثر وقتهم خلال ساعات العمل وفق برنامج زمني يحدد إيقاعات النشاط ومستوياته واتجاهاته وقد ينطوي هذا الجدول الزمني على جوانب كثيرة من الإرهاق والضغط النفسي ، غير أنه يعطي اتجاهها محمدا نسبيا للأنشطة اليومية وفي المقابل فإن المتعطلين أو غير العاملين يعانون الضجر في كثير من الأحيان ، ويفتقدون الإحساس بالزمن كما يفهمهم غيرهم من الناس .

ه/- التواصل الاجتماعي :

إن بيئة العمل كثيرا ما تفتح الفرصة لإقامة الصداقات ولمشاركة الآخرين في أنشطة متعددة داخل نطاق العمل وخارجه ، وفي غياب هذا الإطار أو العزلة عنه تتضاءل دائرة الأصدقاء والمعارف وتأخذ بالتقلص والانهيار (1).

و/- الهوية الشخصية:

إذ أن طبيعة العمل تسبغ على المرء هوية اجتماعية مستقرة وفي ما يتعلق بالرجال بصورة خاصة ، فإن الاعتناء بالنفس كثيرا ما يرتبط بإسهامهم الاقتصادي في تلبية احتياجات الأسرة . (2).

(1) أنتوني فيدز ؛ علم الاجتماع ، ترجمة وتقديم : د/فائزة الصباغ ، ط4 ، مركز الدراسات الوحدة العربية ، 2005 ، ص: 436.

(2) نفس المرجع ؛ ص: 437.

قلنا سابقا أن ظهور مفهوم العمل مرتبط بظهور الإنسان نفسه إلا أن أشكال وأنماط العمل تطورت تطورا كبيرا من الشكل البسيط - العمل مقابل الأجر- إلى العمل كتنخصص في التنظيمات والمؤسسات الكبرى ، وعليه سنتطرق إلى مفهومك العمل عبر العصور مركزين على تطور أشكاله وأنماطه :

1/2- العمل والحضارة اليونانية :

تميزت هذه الحقبة التاريخية من الزمن بتقسيم المجتمع إلى طبقات هي:

- طبقة المواطنين اليونانيين الأصليين .
- طبقة المغتربين.
- طبقة الرقيق أو العبيد.

ولقد أدى تقسيم المجتمع إلى تقسيم الأعمال إلي تؤديها كل طبقة من طبقات المجتمع ، فكانت الطبقة الثالثة تعمل من أجل خدمة البقتين الأولى والثانية ولم يكن لتلك الطبقة أية حقوق شرعية أو سياسية ، وتمثل نسق الطبقة المغلقة التي لا يستطيع أفرادها التدرج إلى طبقة أعلى ، حيث كانت الغالبية العظمى من الرقيق تعمل في الأعمال الشاقة والثقيلة ، كأعمال المناجم والصناعة بهدف زيادة الثروة في المجتمع ، ولذلك اعتبر العمل كنشاط مميز للرقيق من أجل إشباع حاجات النظام الاجتماعي ومن أجل الحفاظ على وجود المجتمع واستمراره ، ولهذا يمثل العمل في هذه الحقبة التاريخية في مظهرين هما :

- العمل اليدوي : وهو ذلك الجهد الفيزيقي الذي يؤديه الإنسان ، أو ما نسميه بمرحلة التنفيذ اليوم.
- العمل العقلي : وهو الجهد الذي يبذله العقل من تفكير وتخطيط وبرمجة ، وتقوم عليه استراتيجيات الأعمال ، وقد كان هذا النوع من العمل قصرا على الحكام والفلاسفة ، لقد كانت نظرة اليونانيين إلى العمل قاصرة في كون العمل اليدوي خطيئة فرضتها الآلهة على بني البشر للتكفير عن خطاياهم(1) ، ولهذا نجدهم يعملون طوال الوقت ولا يتقاضون أجرا كافيا لا يسد حاجياتهم الضرورية .

2/2- العمل في العصور الرومانية :

المتمعن في تلك العصور والدارس لتاريخ حضارات البحر الأبيض المتوسط يروعوي أن العمل لم يكن مذكورا بالمفهوم العلمي نظرا للفصل الموجود بينه وبين العلم ، فالعلم كان محصورا عند الفلاسفة والحكماء في حين العمل كان يقتصر على الرقيق والحرفيين ، وعليه كانت هناك تفرقة بين العمل اليدوي والعمل الفكري أو العقلي (العلم).

ان الصورة المشينة للعمل والتي كان يتبناها اليونانيين والرومانيين على أنه ناتج عن الخطيئة التي ارتكبتها أبو البشرية آدم عليه السلام ، لذلك هو صورة العقوبة والمذلة (العمل اليدوي) لذا فهذا التقسيم للعمل نشأ عنه ظهور ما يسمى بالطبقات الاجتماعية ، حيث قسم المجتمع إلى طبقتين ، طبقة تتمتع بالعمل العقلي يتأسسها الحكماء والفلاسفة ، وطبقة للرقيق والعبيد والحرفيين ، ونستخلص من هذا أن اليونانيين والرومانيين قد ربطوا بين نظرتهم إلى العمل وبين الثروة في المجتمع ، باعتبار أن الثروة هي وسيلة الفرد لاستغلال الموارد الكامنة في المجتمع ، وهي أيضا وسيلة للاكتفاء الذاتي (العمل الزراعي) والرضا النفسي للجماعات والأفراد في المجتمع (2) ولهذا يعتبر هذا العصر بداية لظهور التمييز الطبقي .

(1) كمال عبد الحميد الزيات ؛ العمل وعلم الاجتماع المهني (الأسس النظرية والمنهجية) ، دار غريب للطباعة والنشر ، 2001. ص: 126.

(2) نفس المرجع ؛ ص: 126.

3/2- العمل عند العبرانيين:

يعتبر مفهوم العمل عند اليهود شرا من الشرور التي ابتلي بها بنو آدم اثر الخطيئة التي ارتكبها أبونا آدم عليه السلام إذ يحملونه أخطاء البشر كلها، ولهذا فهم يرون أنهم سادة العالم وأن من يخالفهم في العقيدة هم خدام وعمال لهم، وهذا ما يتفق حوله اليونانيين والرومانيين ولهذا قسموا المجتمع إلى طبقات. إن مفهوم العمل عند اليهود مفهوم محدود إذ يرى هؤلاء أنهم شعب الله المختار، فهم يسعون إلى توحيد العالم بكل الوسائل لبلوغ غايتهم إذ يرتبط مفهوم العمل عندهم بالأهداف الدينية لديهم ويعطونه أبعاد خطيرة تجاه جماعات العالم الأخرى، هذه الأبعاد كالحقد والبغض والكراهية وحب التسلط وإثارة الفتن والحروب، فهم يستغلون الشعوب الأخرى للسيطرة باستخدامهم للعديد من الوسائل كالذهب والأموال والاستثمارات، كما يستغلون أيضا وسائل الإعلام والمرأة.

4/2- مفهوم العمل عند المسيحية:

رغم الإيمان القاطع للمسيحيين بأن العمل هو العقاب الذي فرضه الإله على الإنسان، إلا أن المسيحية طرحت العديد من البدائل الإيجابية:

- يعتبر العمل ضرورة أساسية لصحة الجسد وصحة الروح وبدونه يكون الإنسان عرضة للوقوع فريسة للعادات والخرافات غير المرغوبة، ولهذا نظرت المسيحية إلى أن واجب الإخاء المسيحي هو توفير فرص العمل للمستعطلين حتى يمكن استبعاد الإنسان عن التفكير في الخرافات فإذا رفض الإنسان أن يعمل كان من واجب المجتمع إبعاده عن حياة الجماعة حيث لا يستحق أن يعيش وسط الجماعة. (1)
- إن ارتباط مفهوم العمل بالأفكار الدينية المسيحية أعطى صبغة روحية وأخلاقية لمفهوم العمل، حيث ذهب القديس أغستين إلى وضع نظرية للعمل الإجابري التي تذهب إلى أن العمل يجب أن يكون ملزما على طبقة الرهبان بهدف تلبية الحاجات التي يتطلبها الدير ومنها الحب الأخوي لبني البشر، كما ذهبت الكنيسة الكاثوليكية إلى الاهتمام بالجوانب الروحية للعمل باعتبار أن قيمة العمل لا تكمن في العمل وماله وإنما في ارتباطه بالغايات الإنسانية التي يسعى إليها ولهذا ميزة هذه الكنيسة بين نوعين من العمل، العمل الروحي والعمل المادي، ولقد كان لظهور الجماعات الراديكالية في الفكر المسيحي نوع من التفاوت بين الكنيسة والعالم الموضوعي الدنيوي وذلك بهدف خلق توازن في المجتمع وتحقيق نوع من العدالة لفرص العمل.
- ارتبط مفهوم العمل بظهور الحركات الديمقراطية وحقوق الإنسان وأصبح العمل حقا إنسانيا تطالب به كل الجماعات والحركات الكاثوليكية، حيث اتجه مفهوم العمل باعتباره أساسا لكل ظاهرة للتقدم الإنساني، حيث اعتبر واجبا تكفله جميع القوانين المقدسة

والإنسانية ويلزم على كل إرادة تعمل على تنظيم المجتمع أن تؤمن لجميع أفراد المجتمع حق العمل ، كضرورة طبيعية تترتب على حق الحياة وبذلك أكدت الاشتراكية المسحوية على حق كل إنسان في حرية اختيار العمل الذي يريده .

ص:128

(1)- كمال عبد الحميد الزيات ؛ العمل وعلم الاجتماع المهني (الأسس النظرية والمنهجية)، مرجع سبق ذكره،

(2) نفس المرجع: ص-ص : 129/128.

هذه الأفكار أدت إلى ظهور حركة إصلاحية شاملة للمجتمعات الأوروبية تنادي بأن العمل هو أساس ومفتاح للحياة حيث ظهر العديد من المفكرين والباحثين أمثال مارتن لوتر وحننا كالفن ، وسوف نتطرق إلى آراء كل من هاذين المفكرين حول مفهوم العمل :

يربط مارتن لوتر مفهوم العمل بمفهوم الدين ويعتبر العمل حق طبيعي لكل إنسان ، لان الله قد رسم لكل إنسان مكانة معينة في المجتمع ولهذا ميز لوتر بين خاصيتين للعمل ، فالخاصية الأولى ارتباطه بالعقاب والثانية ذات وظيفة تربوية وتعليمية ، وعلى هذا الأساس يعتبر لوتر العمل هو الأساس الذي يقوم عليه المجتمع وهو العامل الأول لظهور الطبقات الاجتماعية ، كما أنه أساس الحصول على الكسب لأن الحياة تختم على ك فرد إن يعمل لكي يكفل معيشته ، وفي الأخير يمكن القول أن لوتر قد ربط بين ما هو مادي وما هو أخلاقي . (1)

وما ذهب إليه لوتر ذهب إليه كالفن الذي يعود إليه الفضل في ظهور ما يسمى بالتهذيب الاقتصادي للمجتمع الصناعي القائم على التخصص وتنظيم العمل ، بالنظر إلى فضيلة العمل لا يقوم على أساس إرضاء طبقة معينة أو جماعة ما كحجم مولدها أو مكانتها الاجتماعية ، بل على العكس من ذلك يكون من واجب الإنسان في حياته اليومية أن يبحث عن مكانته ووضعه خارج نطاق المهنة التي يشغلها وهذا تغيير يوضح تحرر مفهوم العمل من تقاليد المسيحية الأولى . (2)

5/2- مفهوم العمل في الإسلام:

لقد حث الإسلام على العمل واعتبره واجبا على كل مسلم قادر ولهذا أثنى الإسلام على العمال والمحترفين وحرّم السؤال وعليه يعتبر العمل عبادة في الدين الإسلامي لا شرا من شرور الحياة كما زعمت الشرائع السماوية المزيّفة والمنحرفة، وهو سنة الأنبياء والمرسلين وأن أفضل الكسب أو العمل ما كان من عمل اليد والزراية على أهل البطالة الذين هم عالة على المجتمع مهما كان سبب تبطلهم، ولو كان الانقطاع لعبادة الله الواحد والتوكل عليه وإنما كان الواجب الأخذ بالأسباب والنتائج لأن الرزق المقدور مقرون بالسعي الدائب، ولقد جاءت الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الحاتة عن العمل يقول الله تعالى: >> **وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون وستردون إلى عالم الغيب والشهادة فينبئكم بما كنتم تعملون** < * ويقول في آية أخرى > **وأن ليس للإنساني إلا ما سعى وأن سعيه سوف يرى، ثم يجزاه الجزاء الأوفى** < *.

ويقول الرسول محمد صلى الله عليه وسلم في نمط العمل الحري: > **ما أكل أحد طعاما قط خيرا من أن يأكل من عمل يده وإن نبي الله داوود عليه السلام كان يأكل من عمل يده** < *، ويقول عمر بن الخطاب رضي الله عنه: > **لا يقعد أحدكم عن طلب الرزق وهو يقول المهم أرزقني وقد علم أن السماء لا تمطر ذهبا ولا فضة** < *، وفي حديث آخر يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: > **لا يزال الرجل يسأل الناس حتى يأتي يوم القيامة وليس في وجهه مزعه لحم** < *.

ولهذا ميز الإسلام بين نوعين من العمل، العمل الصالح الذي يقبله الله سبحانه وتعالى ويجازي عليه في الدنيا والآخرة، والعمل الخبيث أو المفسد الذي لا يقبله الله سبحانه وتعالى ويعاقب عليه قال الله تعالى: > **من عمل صالحا فلنفسه ومن أساء فعليها ثم إلى ربكم ترجعون** < *

ص: 130.

(1) - كمال عبد الحميد الزيات ؛ العمل وعلم الاجتماع المهني (الأسس النظرية والمنهجية)، مرجع سبق ذكره،

(2) نفس المرجع: ص-ص: 131/132.

(*) - الآية:

(*) - النجم : الآية 37.

(*) - حديث شريف.

(*) - قول مأثور.

(*) - الجاثية: الآية 15.

أي من عمل بطاعة الله في هذه الدنيا فأتمر بأمره وانتهى عما نناه عنه فلنفسه عمل ذلك الصالح من العمل لأنه يجازي عليه جزاءه، فيستوجب في المعاد من الله الجنة والنجاة من النار فالعمل الصالح هو العمل الذي يصلح عامله في دينه ودنياه صلاحاً لا يشوبه فساد، وذلك العمل الجاري على وفق ما جاء به الدين. (1)

ولقد ارتبط مفهوم العمل في الإسلام بكافة شؤون الحياة الاقتصادية منها والاجتماعية والسياسية وبكافة المعاملات الإنسانية، بل تعدى ذلك إلى الكائنات غير الإنسانية كونها أمما مثلنا يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: > لان غرس أحدكم غرساً فبأكل منه إنسان أو طير أو بحيمة إلا كتب الله له به صدقة <. (*) وهكذا ارتبط مفهوم العمل بالثواب والعقاب وبالحق والواجب، ولم يهتم الإسلام فقط بالعمل المادي فحسب بل اهتم بكل فعل يبذل الإنسان في سبيل نشر الخير سواء لنفسه أو لغيره، ولقد ربط العلماء المسلمون بين العمل والنية التي تعني القصد أو الهدف فكل عمل وراءه قصد أو دافع يحدده كما أن للعمل أهداف وغايات، ولهذا اهتمت الشريعة الإسلامية بكل الأفعال والأعمال والغرض من ورائها يقول الرسول محمد صلى الله عليه وسلم: > إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى < * وقال أيضاً: > من اجتهد وأصاب فله أجران ومن اجتهد وأخطأ فله أجر واحد < *، وهكذا فأفعالنا وأعمالنا محسوبة علينا > إنما هي أعمالكم أحصيتها لكم <.

والمتعمن في مصادر التشريع الإسلامي (الكتاب والسنة) يدرك حقيقة أن وظيفة الإنسان على وجه الأرض هي العلم والعمل، لذا نجد في مواطن كثيرة اقتران العمل بالعلم أو بالإيمان لأن العمل الصالح لا يتحقق إلا بالنية أو الإيمان .

6/2- العمل في العصور الحديثة :

لقد ارتبط مفهوم العمل في العصر الحديث بالعديد من المفاهيم الأساسية كالتقسيم العلمي للعمل والعمل الصناعي والاهتمام بالموارد البشري، فلقد تطور مفهوم العمل تطوراً كبيراً وأصبح يهتم بالعديد من الجوانب الأساسية في الحياة بعدما كان يهتم بالجانب المادي فقط، فالدراسات والأبحاث أعطت لمعنى العمل أبعاداً، حيث أصبح العمل يوجه الحياة إلى تحقيق أهداف وغايات فالتطور الصناعي دفع بالعديد من الباحثين والتقنيين بالبحث والتقصي لدراسة العمل في جميع المجالات الاجتماعية والصناعية والتربوية والنفسية والاقتصادية، فظهرت بذلك العديد من العلوم كعلم الاجتماع الصناعي و علم النفس العمل و علم الاجتماع المهني، وكل هذه التخصصات كانت تدرس الإشكاليات التي تواجه الأفراد والجماعات في مجال العمل أو الصناعة، ولهذا اهتم علماء الاجتماع بدراسة الظواهر المرتبطة بالعمل من منظور سوسولوجي للتمييز بين معني العمل والظواهر المرتبطة به واتجهت بعض الدراسات إلى تحليل معاني العمل في إطار تطبيقي ميداني. (2)

لقد انتقل معنى العمل من المفهوم المادي إلى المفهوم الإنساني وأصبحت مجالات الدراسة والبحث مركزة على النتائج التي تحدث في مجال العمل في المصانع والتنظيمات وعلى هذا الأساس يمكن التأريخ للعمل في مجال التنظيمات إلى تلك الدراسات التي أقيمت في مصانع هاوثورن في نهاية القرن 19 وبداية القرن 20 وهي أبحاث ودراسات ميدانية تدرس المشاكل التي تواجه الأفراد والجماعات في مجال العمل الصناعي .

(1) المجتمع؛ مجلة المسلمين في أنحاء العالم الإسلامي، العدد: 1897. أبريل 2010، ص: 57.

(*) - حديث شريف .

(*) - حديث شريف .

(*) - حديث شريف .

3- التقسيم العلمي للعمل :

لقد اقترن مفهوم التقسيم العلمي للعمل بظهور الصناعة والتقنية من جهة ومن جهة أخرى بتلك الأبحاث التي قام بها العديد من علماء الاجتماع وعلماء النفس في مجال الصناعة، والملاحظ أن النتائج التي توصل إليها هؤلاء الباحثين والمختصين تعطينا مدى التطور الكبير الذي وصل إليه التفكير الإنساني لأهمية العمل كونه هو أساس هذه الحياة ولا بد من العمل من أجل بلوغ الأهداف ، سواء كانت هذه الأهداف اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أو تربوية، فالبحث العلمي أعطى المناهج والطرق والوسائل لكيفية تقسيم العمل على أسس علمية خاصة في المجال الصناعي، لهذا فالتقسيم العلمي للعمل هو عملية تقسيم مهام انجاز وظيفة معينة في وسط اجتماعي، بحيث يقوم كل عضو في هذا الوسط بإنجاز مهمة جزئية تساهم مع مهام أخرى يقوم بها الأعضاء الآخرون في انجاز الوظيفة، ويستخدم مفهوم تقسيم العمل بالعديد من المعاني من حيث الآثار المترتبة عنه :

1- / فهو عبارة عن تقنية في الإنتاج تقسم بمقتضاها عملية إنتاج سلعة إلى أعمال جزئية يقوم كل عمل متخصص بإنجاز عمل جزئي، وهذه الطريقة هي وسيلة من وسائل زيادة الإنتاج وقد مدحها آدم سميث .

2- / يرى ماركس أن التقسيم العلمي للعمل هو نتيجة من نتائج تطور ونمو الرأسمالية وقد أدى تقسيم العمل والتخصص إلى تفتيت عملية الإنتاج ، والفصل بين العمل الذهني (الفكري) والعمل اليدوي، وصار العمال عبارة عن تروس في عملية الإنتاج وهم عاجزين عن التأثير فيها، أي أن العمال ما هم إلا منفذين جزئيين لا يمتون بأي صلة للأعمال الذهنية الأمر الذي يؤدي إلى الاغتراب .

3- / كما يرى دوركايم أن تقسيم العمل هو خاصية من خصائص المجتمع المركب أو المعقد الذي تتعدد فيه الجماعات الخاصة ويسوده التضامن العضوي، وضعف الروابط الاجتماعية وضعف المعايير الاجتماعية.

4- / وهناك رأي آخر ينظر إلى مفهوم تقسيم العمل على أساس الجنس (الذكر والأنثى)، مثال ذلك تقسيم المهام بين الرجل والمرأة فهناك أعمال تناسب الرجل أكثر، وهناك أعمال تناسب المرأة أكثر ويرجع هذا التقسيم إلى طبيعة التكوين البيولوجي والمورفولوجي لكل من الرجل والمرأة. (1)

5/- ومن كل ما سبق يعتبر العمل وسيلة علمية تقنية لبلوغ أهداف مسطرة ويمكن استخدامه لبلوغ أهداف التنمية المنشودة، ويمكن في الأخير اعتبار العمل هو جوهر الحياة من خلال تميزه بالعديد من المميزات منها :

- إن العمل هو عبارة عن بذل جهد عقلي وفكري وبدني يهدف إلى تحقيق أو تحصيل على مقابل ، قد يتخذ أشكال أنواع .
- أن العمل نتيجه تقدم أشياء أو منتجات ذات قيمة تختلف طبيعتها باختلاف طبيعة العمل المقدم والموارد المستعملة فيه وهي المنتجات المقدمة إلى الاستعمال البشري .(2)
- يخضع العمل إلى إحصاء أو قياس وهو عنصر ملازم له لعدة أسباب ، منها ما يرتبط بتقدم المنتج الذي يقابله ،وقد أخذ صورة الزمن المنفق في عملية العمل من أجل الإنتاج أول الأمر يقيم هذا الجهد فيما بعد بقيم نقدية وغيرها .
- يأخذ العمل ميزة أخلاقية تزيد أو تنقص أو تأخذ قيمتها حسب ما يتخذه هذا الجانب لدى المجتمع ،ويرتبط بالجانب الثقافي ألقيمي للمجتمعات .

(1) د/ عبد المجيد لبصير: موسوعة علم الاجتماع، مرجع سبق ذكره؛ ص - ص: 159/158.

(2) د/ ناصر دادي عدون : إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي ، دار المحمدية العامة ،الجزائر، 2004، ص: 29.

- يعتبر العمل ظاهرة اجتماعية فهو يرتبط بشكل مباشر بتنظيم المجتمع بواسطة ما يسمى بتقسيم العمل وتنظيمه .
- يتميز العمل والعامل بالتعقيد وذلك لاعتبار عملية العمل نتيجة حاصله لتجمع عدد من الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها داخل الإنسان الذي يقوم بها ، وللظروف البيئية المحيطة بهذا الإنسان .
- إن التطور التكنولوجي الحاصل و التنظيم العلمي للمؤسسات والتطور الحضاري للإنسان قد أدى إلى درجة تغيير في درجة ارتباط الإنسان ككائن حي بالآلة ، حيث كان الإنسان يقوم بالعمل وهو مجرد من الأدوات أصبحت هذه الأخيرة وسيط بينه وبين المواد أو الموضوع الذي يقع عليه العمل ، ويزداد تعقيد العمل وبالتالي تعقيد الآلة ودورها في العمل .
- وتدخل القوانين والتنظيمات المفروضة من طرف الأنظمة والدول وكذلك دور النقابات المتزايد في هذا المجال يزيد من تعقيد وتشابك موضوع العمل .(1)

وخلاصة القول أصبح العمل اليوم مجالاً للدراسة يشمل كل الجوانب ، سواء كانت اجتماعية أو تربوية أو سياسية أو اقتصادية ، هذا إذا استخدمت المناهج والطرق العلمية لبلوغ الأهداف التنموية .

(1) د/ ناصر دادى عدون : إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي: نفس المرجع، ص: 30.

2- جماعات العمل

من المواضيع الشيقة التي تناولها علماء الاجتماع وعلماء النفس موضوع الجماعات، والذي شغل بال الكثيرين منهم خاصة في عصر التجمعات والتكتلات أين أصبحت التنظيمات هي الأساليب الفعالة لمواجهة التحديات التنموية الكبرى، فرغم ما يتميز به الفرد من قدرات ومهارات فطره الله عليها، كالعقل والإدراك والإحساس والتخيل والإلهام والعواطف إلا أنه لا يزال يحتاج إلى من يساعده في تنمية كل هذه القدرات، انه يحتاج إلى جماعة تساعده في بلوغ أهدافه، فهو يحتاج إلى والدين ينشانه والى زوجة وأولاد يساعده على أعباء الحياة، كما أنه يحتاج إلى جماعات أخرى تساعده في القيام بأدواره ومسؤولياته، ولهذا توجهت الدراسات من الاهتمام بالفرد الى الاهتمام بدراسة الجماعة كونها تشكل قوة فعالة في تحقيق أهداف التنمية، كما أنها توجه سلوك الأفراد إليها، ولقد صدق من قال - يد الله مع الجماعة - وقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : > إنما يأكل من الغنم القاصية < وعليه سوف نتطرق إلى مفهوم الجماعة مركزين على ديناميكيتها وكيفية تفاعلها، لأن العمل الجماعي هو أحد مواضيع التغير التنظيمي .

1- تعريف الجماعة:

لتحديد مفهوم الجماعة وضبط تعريفها لا بد من السيطرة على بعض المفاهيم التي لها علاقة وثيقة بمفهوم الجماعة؛ مثل المجتمع . والتجمع . الجمهور . الزمرة . العصابة... الخ بعد ذلك يمكننا إعطاء تعريف إجرائي وعلمي لمفهوم الجماعة المراد دراستها وقياسها في موضوعنا (العمل الجماعي) .

1/2- علاقة الجماعة بالمجتمع:

لقد ذهب العلماء والباحثين الموسوعيين إلى أن المجتمع يعد أكبر وحدة للتحليل السوسولوجي، وهو الإطار العام والبناء الكلي الذي تنطوي تحته العديد من المجتمعات المحلية والوحدات والمؤسسات والجماعات الصغيرة وعادة ما يعرف المجتمع بأنه جماعة بشرية تعيش على أرض محددة لفترة زمنية تنشأ فيها روابط ثابتة، تشكل نظاما اجتماعيا يحقق من خلاله الأفراد غايات نوعية، وهذا ما جعل البعض يعبر عن المجتمع بالنظام **ordre** وذلك لأنه يعتبر نتاجا طبيعيا لأي موقف تعيش فيه الكائنات الإنسانية وتعمل معا لفترة معينة من الزمن، فعندما يتفاعل عدد من الأفراد فيما بينهم يقيمون قواعد ومعايير مشتركة ينظر إليها أعضاء المجتمع على أنها الإطار الذي يوجه سلوكهم ويحكم علاقاتهم. (1)

أما المفهوم الثاني للمجتمع هو ما ذهب إليه الوظيفة البنائية على أنه ذلك الإطار العام الذي يحدد العلاقات التي تنشأ بين الأفراد الذين يعيشون داخل نطاقه في هيئة وحدات اجتماعية ويتميز المجتمع الحديث بتعدد وحداته وتنظيماته. (2)

وعليه يتميز المجتمع على الجماعات الصغيرة أو الوحدات الصغيرة بعدة مميزات منها

. قدرة الجماعة على الاستمرار إلى مدى زمن أطول من أعمار أعضائها .

- قدرة المجتمع على تحديد ذاته من خلال الحصول على أعضاء جدد عن طريق نظام مقدر للتناسل، وتوافر نظام تربوي قادر على تحقيق تنشئة اجتماعية لأعضائه الجدد على أساس ثقافة المجتمع ونظمه. (3)

(1) عبد الرزاق الجبلي: قضايا علم الاجتماع المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1984، ص: 18.

(2) مصطفى الخشاب: علم الاجتماع ومدارسه، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1996، ص: 116.

(3) نبيل السمالوطي: البناء النظري لعلم الاجتماع؛ الدار المصرية للكتاب، ص: 167.

- توافر مجموعة من المعايير المشتركة المنظمة للأفعال الاجتماعية لأعضائه ومدى توافر الشعور بالولاء لدى هؤلاء الأعضاء لكل المشترك .
 - مدى قدرة المجتمع على تحقيق الاكتفاء الذاتي أي أنه يكون المجتمع قادرا على الاستقلال، حيث تستطيع نظمه إشباع حاجات أعضائه .
- ويذهب هاري جنسون إلى أن المجتمع يتكون من مجموعة من العناصر هي :

- الإقليم المحدد أو البقعة الجغرافية .
- التكاثر عن طريق الجنس .
- الثقافة الشاملة .
- الاستقلال .

ولهذا يؤكد بيقانز أن المجتمع هو أكبر جماعة اجتماعية يتضمن مجموعة من المتغيرات الاجتماعية مثل وجود جماعة من الناس على أرض معينة، وقيام تفاعل واتصال بينهم يسهم في تكوين علاقات اجتماعية بين هؤلاء الناس وتنظم هذه العلاقات في شكل أدوار ومراكز اجتماعية تلتزم بالمعايير التي تحددها الثقافة القائمة، وبنموذج التوقعات السائدة إلى جانب الجزاءات والسلطة التي تنفذها والتي تعد الأساس الأول للتنظيم الاجتماعي، كما أنها تمكن المجتمع من أداء وظائفه وتحقيق أهدافه الرئيسية التي تتمثل في حماية الفرد والإبقاء على الجماعة ذاتها. (1)

أما الجماعة الاجتماعية المراد دراستها فهي أيضا وحدة من وحدات التحليل السوسولوجي في العلوم الاجتماعية والإنسانية ويشترط في تعريف الجماعة العديد من الاعتبارات منها:

* - ارتباط الجماعة بالبناء الاجتماعي المتكامل .

* - التركيز على الدور الوظيفي الذي تؤديه الجماعة .

* - إعطاء تعريف عام للجماعة بأخذ كل المعايير الوظيفية من نوعية الروابط وقوتها كوسيلة للاتصال بين أعضائها وقيمتها المعيارية .

وعلى هذا الأساس يمكن تعريف الجماعة على أنها عدد من الأشخاص يشكلون جماعة إذا حدث بينهم طرازا محدد ا من الاندماج يمكن تحديده درجته. (2)

ولقد أجمع علماء الاجتماع على أن الحد الأدنى لعدد أفراد الجماعة قد يصل الى شخصين ، كما أن هناك حداً أقصى يتفق عليه إذا لزم الأمر للترقية بين الجماعة والتجمعات ذات الحجم الكبير مثل المجتمع . كما سبق تعريفه . يرى هومانز أن الجماعة تشمل عدداً من الأفراد يستطيعون الاتصال فيما بينهم بطريق مباشر لا عن طريق غيرهم من الأفراد ، أي تقوم بينهم علاقات الوجه للوجه وهذا ما ذهب إليه عالم الاجتماع الأمريكي شارلز كولي في تعريفه للجماعة الأولية وفي كيفية تحديد خصائصها ، حيث وضع خمسة خصائص هي :

أ - تواصل الوجه للوجه .

ب - عدم تخصيص نوع من التواصل .

ج - دوام نسبي .

د - قلة عدد الأشخاص المتواصلين .

هـ - ويضيف بعض العلماء خاصية أخرى هي روابط الألفة والحميمية ووحدة الشعور .

ويذهب إيبانك أنه توجد الجماعة عندما يوجد تأثير متبادل عن طريق الاتصال العقلي بين فردين أو أكثر .(3)

أما قاموس علم الاجتماع فيعرف الجماعة على أنها جماعة ليس لها قواعد أو أهداف أو قيادات ذات تحديد رسمي وتميز عموماً بالثقلاتية وصغر الحجم والطابع المؤقت وقيام التفاعل بين أعضائها

(1) محمود عودة؛ أسس علم الاجتماع؛ دار النهضة العربية؛ بيروت، لبنان،

(2) إبراهيم مدكور؛ معجم العوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975، ص:211.

(3) نفس الرجوع، ص:212.

على المصالح المشتركة والاتصال المباشر الودي .(1) ويدفعنا هذا التعريف إلى محاولة تحديد الجماعة الاجتماعية محاولين التفرقة بينها وبين الجماعات الأخرى .

3/1- الجماعة والمجموعة:

نقصد بالمجموعة (بالتجمع) كاتناء الفرد لجماعة الشارع أو المقهى أو النادي ، أو تجمع الناس أمام حادث في الطريق فكل هذه التجمعات لا تدخل في إطار الجماعة ، ولا نستطيع أن نقول بأنها تمثل جماعات لأنها طارئة ولا يدخ أعضاؤها في علاقات وتفاعلات بين بعضهم .

فالجماعة تختلف عن مجرد تجمع في عدة نواح منها :

- أن أعضاء الجماعة تقوم بين بعضهم البعض بروابط وتفاعل متبادل ، وأن لهم أهداف وحاجات واهتمامات مشتركة وأنهم يمثلون لمعايير واحدة ويتعرضون لضغوط واحدة . (2)
 - أما التجمع فهو مجرد التقاء بين عدة أفراد لا يرتبطون بروابط واحدة ولا يدخلون في تفاعلات بين بعضهم .
- 4/1- الجمهرة/ الحشد أو العصابة :**

يعرف قاموس علم الاجتماع الجمهرة بأنها تجمع للكائنات الإنسانية في تقارب فيزيقي يحدث بينهم تفاعل مباشر ومؤقت ، وترتبطهم عاطفة قوية ومثيرات عامة . (3)

أما العصابة (الشلة) في هي جماعة أولية تقوم على المودة والروابط الوثيقة وتتكون عادة بطريقة تلقائية من الشباب في المناطق الحضرية ، وقد يكون هدفها الصداقة أو اللعب أو أنشطة جمعية أخرى وعادة ما تطلق على جماعة الأشرار أو الشباب المنحرف .

وتختلف الجماعة عن العصابة كون الجماعة لها بناء وهيكل ولها أهداف سامية (نفسية واجتماعية واقتصادية) في حين العصابة تتشكل من مجموعات من الأشرار الذين لم يستطيعوا تحقيق أهداف نبيلة ولم يستطيعوا إشباع حاجاتهم بطرق مشروعة فيلجئون إلى إشباعها عن طريق الاعتداءات والسطو والسرقة .

5/1- الزمرة:

هي علاقة تشابه وتقارب في حين ينظر قاموس علم الاجتماع إلى الزمرة على أنها جماعة فرعي داخل جماعة أكبر ، تظهر تلقائيا نتيجة تكرر التفاعل والاتصال والإحساس بشعور التحتية (نحن) ، وعليه فالزمرة هي عبارة عن جماعة أولية تقوم على التآلف لا على روابط القرابة تتراوح عضويتها من اثنين إلى ثلاثة أعضاء ، والزمرة ارتباط أو تجمع غير رسمي لكنها تختلف عن العصابة كون هذه الأخيرة تشهد بعض الصراعات والنزاعات الداخلية بينما الزمرة جماعة شديدة التماسك . (4)

وتختلف الزمرة عن الجماعة كون الزمرة أقل عددا وأقوى صلة وترابطة ، وهناك العديد من الأشكال التي تتخذها الجماعات من الجماعة الأولية عند كولي والجماعات الصغيرة والتي تنشأ في محيط العمل وتهدف إلى إشباع الحاجات الاجتماعية ، وهناك الجماعات غير الرسمية فكلها معاني لمفهوم واحد . هو الجماعة .

-
- (1) محمد عاطف غيث ؛ قاموس علم الاجتماع ؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1979، ص: 216/215.
 - (2) أحمد عزت راجح؛ علم النفس الصناعي :الدار القومية للطباعة والنشر، ط2، الإسكندرية، 1965، ص: 501.
 - (3) محمد عاطف غيث ؛ قاموس علم الاجتماع:مرجع سبق ذكره، ص: 97.
 - (4) نفس الرجوع ؛ ص-ص: 65/64.

أما مفهوم الجماعة في دراستنا هذه فنقصد بها " فردان أو أكثر يتفاعلون مع بعضهم أو مع كل أفراد الجماعة على أساس فردي أو على أساس معين لشبكة التفاعل تربط أعضاء هذه الجماعة أهداف مشتركة، ويحكمهم نظام معياري من السلوك والاتجاهات كما تسودهم علاقات دون مستقرة وعليه تقوم الجماعة على ما يلي :

أ- أن أفراد الجماعة يعتمدون على بعضهم بعضاً فهم يتقاسمون مع بعضهم البعض قيماً ومعتقدات واتجاهات ومعارف ومخاوف وما شابه ذلك من أمور تسود بينهم.

ب- أن أفراد الجماعة يجدون إشباعاً لحاجاتهم الفردية من خلال عضويتهم في الجماعة، كشعورهم بالأمن والانتماء والتقدير.

ت- إن أفراد الجماعة يشتركون في الأهداف فالجماعة كوحدة تسعى لتحقيق غايات وأهداف محددة ولكي تتحقق هذه الغايات والأهداف لابد من تفاعل أعضاء الجماعة الذي يحصلون عبره على إحساس الفعالة والرضا، يدعمه إنجازهم لأهدافهم المرسومة (1).

فالجماعة الناضجة هي تلك التي تسود بين أفرادها علاقات قبول وثقة متبادلة القادرة على صنع القرارات وتطوير استراتيجيات التي استطاعت تطوير دافع جماعي للعمل، إضافة للدافعية الفردية والتي تقل فيها الحاجة إلى ممارسة ضبط خارجي نظراً لممارسة أفرادها لضبط ذاتي نابع من أنفسهم، فالجماعة حقيقة اجتماعية حياتية لابد من وجودها وانفتاح النجاح في التعامل معها هو اكتشاف وتعلم طرق تحريكها وتنشيطها وكيفية المحافظة على استمرارية هادئة ومتناغمة لهذا التنشيط والتحريك (2).

2- خصائص الجماعة:

لا بد من توافر مجموعة من الخصائص والعناصر لقيام جماعة ما نذكر منها :

2/1- وجود عدد من الأعضاء لا يقل عن اثنين .

2/2- وجود تفاعل وإيصال مستمر بين أعضاء الجماعة وأيضاً اعتماد تأثير متبادل فيما بينهم، وهذا يعني أن مجرد تجمع عدد من الأفراد في مكان واحد لا يشكل بالضرورة جماعة فيما بينهم، بل لا بد من وجود تفاعل ولذلك فأفراد الأسرة يكونون جماعة، فالأب والأم والأبناء والبنات تنشأ فيما بينهم علاقات متصلة وتأثير متبادل، فالارتباط المادي والمعنوي متوافر فيما بينهم .

2/3- ضرورة وجود ثبات أو دوام نسي للجماعة ويقصد بذلك استمرارية العلاقات والتفاعل الاجتماعي بين أعضاء الجماعة لفترة طويلة نسبياً .

2/4- وجود أهداف مشتركة وموحدة يتجمع الأعضاء حولها وفي توظيفها .

2/5- وجود شبكة من القيم والمعايير والمبادئ وقواعد السلوك يلتف حولها الأعضاء وتعتبر مرشداً وضابطاً لهم ولسلوكلهم .

2/6- وجود مجموعة من الأدوار المتوقعة لأعضاء الجماعة، واجبات ومسؤوليات لكل فرد (1).

كما حدد نيبيل السمالوطي مجموعة من الخصائص للجماعة هي:

- التفاعل بين أعضاء الجماعة على مدى فترة زمنية معينة .
- وعي الأعضاء المتبادل بعضهم ببعض .
- وجود أساليب اتصال جيدة بين الأعضاء .

(1) د/هاني عبد الرحمان صالح الطويل، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، دار وائل للنشر، 1998، ص ص: 204/203.

(2) نفس المرجع؛ ص: 205.

(3) د/صلاح الدين محمد عبد الباقي: السلوك الفعال في المنظمات، الدار الجامعية، 2004؛ ص ص: 196/195.

- توافر نمط من المعايير والتوقعات المتبادلة بين الأعضاء تحكم عملية التفاعل .
- وجود هدف مشترك يسعى الأعضاء لتحقيقه .(1)

3- عوامل نشوء الجماعات : (تكوين الجماعات)

يولد المولود على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه هكذا قال محمد رسول الله -صلى الله عليه وسلم .، فالفرد يولد كالورقة البيضاء والاجتمع بما يحويه من جماعات رسمية كانت أو غير رسمية يخط عليها ما يشاء من أفكار وقيم ومعايير واتجاهات، وهكذا ينشأ الفرد في أسرة يتلقى فيها الأدب قبل العلم، ثم يتوجه إلى المدرسة أين يتزود بجميع العلوم دينية كانت أو دنيوية (علوم الصنائع) ثم يغدو هذا الفرد إنسانا صالحا متشبعا بقدرات واستعدادات ومهارات غير متناهية، يريد في قرارات نفسه أن يصورها لغيره (جماعته ووطنه ولنفسه) فيبحث عن الدور والمكانة المستحقة له في جماعته، والتي يسعى جاهدا في الاندماج فيها ورد الجميل لها على ما قدمته له من معايير وقيم، فالجماعة هي إذا مجموعة من الأفراد يتفاعلون فيما بينهم مشكلين بناء تحكمه جملة من المعايير والقيم والضوابط يسعون لحل مشكلاتهم عن طريق تقسيم الأدوار والمكانة . وإذا كان الفرد يمر بمراحل نشوء فإن الجماعة أيضا تمر بمراحل عديدة، حيث وضع كل من عدلي سليمان وعبد المنعم هاشم أربع مراحل تمر بها الجماعة هي :

3/1- ظهور عوامل تستثير التكوين الجماعي :

وتسمى أيضا مرحلة ما قبل الجماعة وفيها تنهياً جملة من الظروف التي تثير لدى عدد من الأفراد الرغبة أو النزوع في أن يكونوا فيما بينهم جماعة ينتمون إليها كتشابه الأهداف والمصالح بين مجموعة الأفراد، وقد ذهب نظرية الموازنة إلى القول بان تجاذب الأفراد بعضهم إلى بعض أساسه تشابه الاتجاهات والآراء تجاه الموضوعات والأهداف العامة، وبمجرد تكوين العلاقة العامة للجماعة وبين نواحي الجذب للانضمام للجماعة، وإذا حدث عدم توازن فإن الأعضاء يبذلون محاولات متعددة للاستفادة من هذا التوازن، وإذا فشلوا في ذلك فإن العلاقات سوف تبتد وتنفرد أعضاء الجماعة.(2)

3/2- الجماعة في سبيل التكوين:

في هذه المرحلة ونتيجة للاتصال ونمو العلاقات بين الأفراد يبدأ التكوين الجماعي في الظهور وتتصف هذه المرحلة بما يلي :

- أهداف الجماعة ليست واضحة تماما .

- معرفة الأعضاء ليست وثيقة .
- أعضاء الجماعة يشتركون بحذر في نشاطها .
- الانتظام في حضور الاجتماعات يكون ضعيفا .
- لا تكون الجماعة قد وضعت نظاما داخليا لها .
- يحاول الأعضاء تحديد أهدافهم .
- يكون اتكال الأعضاء على من تصدى للقيام بدوره القيادي .
- تحاول بعض أقسام الجماعة (الشكل) السيطرة على الجماعة .
- يحاول بعض الأعضاء السيطرة على الجماعة .
- تكون علاقة الجماعة بالجماعات الأخرى غير واضحة .
- تكون برامج الجماعة وأنشطتها غير محددة .

(1) نبيل السمالوطي: مرجع سبق ذكره؛ ص: 145.

(2) د/صلاح الدين محمد عبد الباقي: السلوك الفعال في المنظمات: مرجع سبق ذكره؛ ص: 201.

3/3- الجماعة في دور التنظيم :

وهي مرحلة نمو الجماعة وفيها تتحدد الأدوار والمكانة والحقوق والواجبات وتحدد الروادع والحوافز ويكون البيان الجماعي قد أصبح قائما على تنظيم يزيد من تماسك الجماعة ،حيث تتصف الجماعة في هذه المرحلة بما يلي :

- تصبح أهداف الجماعة واضحة نسبيا بين الأعضاء ،
- تزداد معرفة الأعضاء ببعضهم البعض وتنشأ علاقات الصداقة والود .
- تزداد فاعلية اشتراك الأعضاء في النشاط الجماعي .
- يزداد انضمام الأعضاء في حضور الاجتماعات .
- يزداد تحمل الأعضاء الأعباء ومسئوليات الجماعات .

- يزداد اتصال الجماعة بالجماعات الأخرى .

3/4 - الجماعة الناضجة :

وهي مرحلة الجماعة المتكاملة حيث تكون أهدافها واضحة ومتناسكة ومحددة المعالم .(1)

4- عناصر تكوين الجماعات:

تمثل الجماعة بناء متكاملًا يقوم على أساس شبكة من العلاقات الاجتماعية تتفاعل فيما بينها وفق مجموعة من المعايير والقيم والاتجاهات ، حيث يقوم الفاعلون فيها بجملة من الأدوار والمكانة الاجتماعية وليست الجماعة بجمعا تلقائيا بل هي حقيقة تقوم على مجموعة من العناصر هي :

- عدد من الأشخاص .
- الأهداف المشتركة .
- التفاعل الديناميكي .
- نظم العلاقات (شبكة من العلاقات) .
- نمط العضوية .

5- الأسس التي تقوم عليها الجماعة:

تقوم الجماعة على مجموعة من الأسس هي :

- ظرف موضوعي مشترك مثل المكان الجغرافي أو الخلل لمادي .
- الاشتراك في مجموعة من القيم والاتجاهات مثل ؛ معتقدات المحافظين والأحرار .
- القيام بأعمال أو أدوار سلوكية متماثلة مثل العمل في مصنع أو مؤسسة اجتماعية أو ثقافية أو ترويجية أو سياسية .
- الشعور المشترك بالانتماء .(2)

كما وضع بيل جملة من الأسس التي تقوم عليها الجماعات هي:

- الجغرافيا: ويعني بها القرب المكاني أو الجغرافي لا يتحقق ارتباط الناس إلا بذلك .
 - إشباع الحاجات : تهدف الجماعات إلى إشباع حاجات أعضائها ، المادية والاجتماعية .
 - الغرض : تهدف الجماعات إلى تحقيق غرض معين لهذا يكون لها ميكانيزمات من خلالها يتحدد سلوك أعضائها حين لا يعملون منفردين .
 - استمرارية الترابط : للجماعات وسائل من شأنها المحافظة على الترابط والتجاور المكاني مع الجماعات الأخرى
 - الأخلاق : إن وحدة الجماعة يعبر عنها في حدود الأخلاق السائدة كالإيمان بالقيادة وما شابه ذلك .(3)
- وهناك العديد من الأسس الموضوعية التي تقوم عليها الجماعات مثل الاشتراك في نفس العمل ، أو أنهم من نفس الجنس والعمر أو الرياسة في المؤسسة ، وفي أغلب الأحيان فإنهم يجتمعون في أماكن متجاورة وفي محل العمل .

(1) عدلي سليمان، وعبد المنعم هاشم؛ الجماعات بين التنشئة والتنمية؛ ط1، القاهرة الحديثة، 1973، ص- ص: 83/85.

(2) ج-ب- جلفورد: ميادين علم النفس؛ ترجمة أحمد زكي صالح وآخرون ، ج1، دار المعارف، القاهرة، 1966، ص: 230.

(3) د/غريب محمد سيد أحمد: المدخل في دراسة الجماعات الاجتماعية، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية، 1973، ص-ص: 239/238.

والملاحظ أن العوامل المذكورة آنفا عبارة عن عوامل موضوعية تخص الجماعة لذاتها ، في حين المتمعن للجماعة في ذاتها يلاحظ أن هناك عوامل ذاتية متأصلة فيها تستطيع من خلالها الجماعة الاستمرارية والديمومة النسبية ، ومن هذه العوامل ما ذكره محمود حسين حول الخصائص والأسس التي تقوم عليها الجماعات منها :

- الدوافع المشتركة التي تؤدي إلى التفاعل حيث يدرك الأفراد أن الآخرين يواجهون نفس المشكلات، وأن التعاون معهم يفيد في مواجهة هذه المشكلات ولهذا تكون هذه الدوافع المشتركة من أسباب التفاعل الجماعي .
- ظهور دوافع جديدة أثناء تفاعل الجماعة، فبمجرد تكوين الجماعة تتولد دوافع جديدة وأهداف ذات أهمية بالغة في ثبات الجماعة واستمرارها، وقد يكون لهذه الدوافع الجديدة أهمية أكبر في نظر الأعضاء، عن الدوافع التي جمعهم لأول مرة .
- آثار الدوافع المختلفة بين الأعضاء فعندما يتفاعل الأعضاء مع بعضهم وسط الجماعة تنتج عن عملية التفاعل آثار مختلفة، بالنسبة لخبراتهم وسلوكهم ونعني بالآثار المختلفة (بالتغير الإدراكي والحسي، الانفعالات، ونمطية التفكير) وقد تكون لهذه الآثار المختلفة تغيرات نوعية أو زيادة أو نقص في الميول السلوكية، فالأفراد يتفاعلون وسط الجماعة وقد يغيرون من سلوكياتهم وتصرفاتهم بحسب المواقف الجماعية .
- تكوين بناء الجماعة عندما يتكرر تفاعل الأفراد ذوي الدوافع والأهداف المشتركة لمدة من الزمن، يأخذ بناء الجماعة وما يتضمنه من أدوار ومراكز هرمية في الظهور واتخاذ شكل معين، ويصبح على درجة معينة من الثبات. (1)

6/- تصنيف الجماعات :

في حقيقة الأمر يصعب وضع تصنيف موحد لجماعات العمل نظرا لكثرة جماعات العمل، ويرجع هذا إلى وجود العديد من الميادين والمواضيع التي يتميز بها ميدان علم الاجتماع وعلم النفس، فهناك العديد من التنظيمات الرسمية وغير الرسمية والأهلية وغير الأهلية، وكذلك تعدد التصنيفات وتختلف باختلاف الجماعات وأنواعها وميادينها، ولهذا سوف نتطرق إلى مجموعة من التصنيفات التي خاضت في مجال ديناميكية الجماعات، وللملاحظة أن هذه التصنيفات والتقسيمات لا تعني وضع حدودا وفواصل لجماعات العمل، ولكن تبنيها فقط لتسهيل العمل المنهجي لبحثنا، فالجماعة تتغير نسبيا من جماعة صغيرة ذات دوافع اجتماعية ودوافع فردية وفي نفس الوقت قد تكون جماعة أولية وغير رسمية في نفس الوقت ذاته أو جماعة ثانوية ومصطنعة في حين آخر .

1/6- تصنيف الجماعة من حيث قوة التأثير:

أو ما يصطلح عليه عند بعض العلماء التصنيف من حيث قوة وضعف العلاقة، ولهذا تصنف الجماعة من حيث قوة تأثيرها إلى جماعة أولية وجماعة ثانوية ويرجع الفضل في هذا التقسيم إلى عالم الاجتماع الأمريكي شارل كولي (في ما سبق).

أ - الجماعة الأولية :

وتتميز العلاقة بين أعضائها بالمواجهة وجها لوجه وتفرد بالخصائص التالية:

- أنها أطول بقاء من حيث إستمراريتها .
- قلة عدد أعضائها .
- العلاقات مباشرة وتقوم على المواجهة اليومية .
- تتحكم في أعضائها العادات والتقاليد .
- تسود بين أعضائها أواصر المودة والحب والصدقة .

(1) د/ محمود حسن: نمو الفرد في الجماعات الصغيرة، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية، بدون تاريخ، ص: 142/132.

ب/- الجماعة الثانوية :

يغلب عليها الطابع الشخصي بين أعضائها ولكن يقل شعور التعاطف القوي بين أعضائها بالمقارنة بالجماعة الأولية وتتميز بالخصائص التالية :

- قصيرة البقاء .
- تتكون من عدد كبير من الأعضاء .
- العلاقات بين الأعضاء قد لا تكون مباشرة .

- الأعضاء يجمعهم هدف قد يسبق وجود الجماعة .(1)

كما تصنف الجماعات إلى أربع أنواع تختلف باختلاف درجة قوة العلاقات أو الروابط بين أعضائها هي :

1- الجماعة الوثقى :

وهي الجماعة التي تتسم بأعمق الصلات الشخصية وأقواها ،مثال علاقة العبد بخالقه عز وجل أو علاقة الأم بابنها أو علاقة المتحابين في الله تعالى ،قال الله تعالى : <الأخلاء بعضهم لبعض عدو يوم القيامة إلا المتقين > * وقال محمد صلى الله عليه وسلم : < المتحابون في الله على منابر من نور في الجنة يغطهم الأنبياء والمرسلون والصديقين والشهداء يوم القيامة... > *

2- الجماعة الأولية:

وهي الجماعة الفطرية أو أول تجمع للفرد ،كتجمع الأسرة أو الأصدقاء وهي تقوم على المعايير الشخصية والعلاقات المباشرة (شارل كولي) .

3- الجماعة الوسطى :

تتسم هذه الجماعة بدرجة أقل من الارتباط الشخصي بالمقارنة بالجماعات السابقة ،ولكنها لا تفتقد إلى الارتباط الشخص من أمثلتها جماعة الجيرة والمجتمع المحلي .

4- الجماعات الثانوية:

تقوم على أساس المصلحة تتسم عادة بالعلاقات الرسمية مثل جماعات العمل والنقابات .

والملاحظ من هذا التصنيف أن الاختلاف بينها فقط في الدوافع المشتركة أو المصلحة المشتركة ،ففي الجماعة الوثقى والجماعة الأولية تكون فيها الدوافع قوية جدا وتسمو إلى المثل العليا وتكون فيها وحدة المعايير والقيم صلبة فلا تحدها المصالح الضيقة ،هي ليست جماعات تلقائية عابرة ولكنها جماعات ذات أبعاد عقائدية ونفسية قوية ،أما الجماعات الأخرى فقد تبنى على أسس ومعايير هشة ومصالح ضيقة يربطها فقط البعد المكاني أو الجغرافي .

(1) عبد المنعم هاشم وآخرون: أسس العمل مع الجماعات ؛مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، بدون تاريخ، ص: 45-46.

- الآية :.....
- الحديث:.....

2- تصنيف الجماعات على أساس طبيعة التكوين: (الجماعات الرسمية والجماعات غير الرسمية)

1/2- الجماعات الرسمية:

يتكون هذا النوع من الجماعات

- بشكل رسمي وظاهر ويتحدد دور كل عضو طبقاً لنوع الوظيفة التي يشغلها الفرد في التنظيم، وكذلك السلوك المتوقع لهذا العضو وهناك نوعين شائعين للجماعات الرس
- الجماعات الرسمية التي تنشأ بين الرئيس والمرؤوس يكون أساسها علاقة السلطة التي تربط الرئيس بالمرؤوس، وتتمثل العلاقة بين الطرفين في إصدار الأوامر والتعليمات إلى المرؤوسين والتزام المرؤوسين بإبلاغ الرئيس عن نتائج التنفيذ في شكل تقارير، مثال العلاقة التي تنشأ بين رئيس العمال وبين العمال الذين يعملون تحت رئاسته، وعادة ما توضح الخريطة التنظيمية للمنشأة أو المؤسسة حدود العلاقة بين الطرفين .
- الجماعات الرسمية التي تنشأ بين عدد من الأفراد لأداء التزام أو واجب معين مثال جماعة المرؤوسين الذين يعملون معا في قسم معين لإنجاز واجبات معينة، تحت رئاسة شخص معين وذلك للوصول إلى أهداف معينة ويتطلب ذلك التنسيق فيما بينهم .

2/2- الجماعات غير الرسمية :

تتكون هذه الجماعات بصورة اختيارية وتلقائية أي أن الفرد هو الذي يسعى إلى الانضمام إليها بإرادته ، كما يمكن الانسحاب منها بشكل اختياري وغالبا ما تتشابه القيم الاجتماعية لأعضاء الجماعة ، وكذلك تكون لهم أهداف مشتركة ومن الأمثلة الشائعة لهذا النوع من الجماعات ما يلي:

- أ- جماعة الصداقة : وه عادة ما تتكون من أفراد يتمثلون معا في بعض الصفات مثل تقارب السن أو الوظيفة ،الديانة..... الخ وليس من الضروري من أن تتشابه الوظائف الرسمية لأعضاء هذه الجماعات ز
- ب- جماعة المصلحة :وهي عادة ما تتكون من أفراد يلتقون معا لتحقيق مصالح متبادلة أو للدفاع عن أهداف معينة ،وغالبا ما تتعارض مصالح هذه الجماعة مع مصالح التنظيم الكلي للمنشأة أو المؤسسة التي يعملون فيها.(2)

3- تصنيف الجماعات على أساس الحجم :

إن عدد أفراد الجماعة يحدد حجمها وهذا الحجم يختلف من جماعة لأخرى ، فنجد أن بعض الجماعات تحقق رغبات أعضائها إذا كانت صغيرة الحجم كجماعة العمل أو الفرق الرياضية ،بينما تتطلب الرحلات عدد أكبر من الجماعات .(3)

إلا أنه من الملاحظ أن علماء الاجتماع وعلماء النفس يتفقون على عدد أفراد الجماعة ،فهم يرون أن الحجم الصغير للجماعة هو الأنسب لها ،فنجد أن أ. براون يرى أن الجماعات الصغيرة يتباين عدد أعضائها ويتراوح في المتوسط بين (8- 10) أفراد لأن مشاكل الاتصال تتزايد ،وتجنح الجماعة إلى التفكك والانقسام كل ما زاد عدد أعضائها .(4)

(1) صلاح الدين محمد عبد الباقي:مرجع سبق ذكره، ص: 198.

(2) عبد المنعم هاشم وآخرون؛مرجع سبق ذكره؛ص: 42.

(3) أ. براون:مرجع سبق ذكره؛ص: 134.

وقد أوضح (هير) في بحث له أنه كلما زاد حجم الجماعة كلما زاد احتمال قيام جماعات فرعية، لأن كبر حجم الجماعة يقلل من قرص الأفراد في المشاركة ومن ثم يقلل من جاذبية الجماعة. (1) وبالتالي فإن العلاقات الاجتماعية في الجماعات الكبيرة تكون أكثر رسمية وبعيدة عن المشاعر والعواطف الشخصية، أما في الجماعات الصغيرة فإن الأعضاء يميلون إلى بعضهم بصورة مشاعر وأهواء وعواطف شخصية .

وقد ذهب رأي آخر إلى أن الجماعة تتكون بحدها الأدنى من (5 إلى 6) أفراد، ذلك أن الجماعة إذا زاد عددها إلى خمسة وعشرون أو ثلاثون شخصا فإن الأحصائي من الناحية العملية، يعمل مع أقسام من الجماعة الكبيرة أكثر من أنه يعمل مع الجماعة في جملتها . (2)

وقد يؤثر حجم الجماعة في بنائها ووظائفها فكلما زاد عددها كلما أدى ذلك إلى تقسم العمل بين أعضائها، وكلما قل عدد أعضائها كلما أدى هؤلاء الأعضاء أعمالا ووظائف متشابهة ومتقاربة كذلك فإن حجم الجماعة يلعب دورا كبيرا في انقسامها على نفسها، فكلما زاد حجمها أدى ذلك إلى تعقد الاتصال بين أعضائها، وبالتالي فإن كبر الحجم يجعل بالانقسام الجماعة إلى جماعات صغيرة كجماعة الأصدقاء والعصابة والزمرة وجماعة العمل، وجماعات متوسطة وهي التي يتجاوز عدد أعضائها العشرة كجماعات الطلاب في محاضرة وجماعات كبيرة كطلاب المدارس أو الجامعات، وجماعات كبيرة جدا كجماعة الجنس البشري قال تعالى: < إن هذه أمتكم امة واحدة وأنا ربكم فاعبدون > .

4/- تصنيف الجماعات على أساس التفاعل :

يذهب بعض علماء الاجتماع إلى تصنيف الجماعات على أساس التفاعل بين أعضائها حيث يعتبر (جورج هومان) رائد نظرية التفاعل في الجماعات، فقد وضع فروضا أراد الوصول إليها حول تفاعل الجماعات، خلاصة هذه الفروض هي أنه كلما زاد التفاعل بين الأشخاص كلما زاد احتمال مشاركتهم كجماعة تعمل في سبيل هدف مشترك. (3)

ويرى بعض علماء النفس الاجتماعي أن التفاعل أهم سمة للجماعات عن غيرها من صور التجمع الإنساني فنجد (نايلز) يعرف الجماعة الصغيرة بأنها أي عدد من الأفراد يتفاعل بعضهم مع بعض وجها لوجه مرة واحدة أو عدد من المرات ويدرك كل واحد منهم الآخر بصورة متميزة. (4) لذلك يذهب مصنفو الجماعات على أساس التفاعل إلى أنه أساس تشكل الجماعات، وهو العمود الذي تقوم عليه من ذلك نجد أن الجماعة الأولية أو جماعة المواجهة اليومية يكثر التفاعل بين أعضائها، بينما يقل التفاعل في الجماعات المفككة كالجماعة الرسمية .

(1) لويس كامل مليكه: سيكولوجية الجماعات والقيادة، ج1، ط2، مكتب النهضة المصرية، القاهرة. 1963. ص: 283.

(2) محمود حسن: مرجع سبق ذكره: ص: 129.

(3) لويس كامل مليكه: مرجع سابق، ج3، ص: 851.

(4) نفس المرجع: ص: 854.

5- تصنيف الجماعات على أساس الوظيفة :

ذهب بعض علماء الاجتماع إلى تصنيف الجماعة على أساس الوظائف التي تمارسها، فالجماعة تتغير من حيث الشكل والنشاط مع أنها قد تبدو ثابتة في مراحل نموها وتطورها، كما أنها تضيف إلى بنائها التنظيمي أعضاء جدد فهي أيضا تصنع وظائف جديد لهم، وربما تقوم بوظيفة تلوى الأخرى حتى تنجلي نھايا، وتظهر وظيفة الجماعة أكثر في تلك الضوابط والمعايير التي تضعها. (1) بغية ضبط سلوك أعضائها فهي تمارس وظيفة حساسة وجوهرية بالنسبة للأعضاء تصل إلى حد العقاب البدني في بعض الحالات، لكل من يخالف المعايير المرسومة والقيم المتفق عليها من طرف الجماعة. والفرد عن طريق انتمائه إليها يشبع الكثير من حاجاته النفسية والاجتماعية، فالعضوية في الجماعة تؤدي وظيفة للفرد وبهذه الوظيفة يشبع الفرد حاجاته ومطالبه.... فكل الجماعات تشبع الحاجة إلى الانتماء والتقدير والمكانة (مايكو). (2) ويمكن أن توصف الوظيفة التي تقوم بها الجماعة بالصفات التالية :

- تشبع الجماعة حاجات الأعضاء الأقوى أكثر من إشباعها حاجات الأعضاء الأقل قوة .
- للجماعة وظائف أساسية وأخرى ثانوية .
- تشبع الجماعة الحاجة إلى السيطرة والحاجة إلى الانتماء .
- تروج الجماعة حاجات جديدة بين أعضائها.

6- تصنيف الجماعات على أساس الديمومة :

تختلف الجماعات باختلاف ظروفها وطبيعتها نشوئها، فبعض الجماعات الثانوية قد تساعدها ظروف معينة فتتحول إلى جماعة أولية ذات المواجهة المباشرة، وبالعكس فقد تنحل بعض الجماعات الأولية ويتفرق أعضائها مشكلين جماعات أخرى في محيط آخر وقد تعمر بعض الجماعات طويلا كجماعة المسجد أو الكنيسة، كما تندثر بعض الجماعات الأخرى بعد مضي فترة على تكوينها كجماعة زملاء الدراسة أو الفصل (القسم) أو جماعة العمل، إذا ما أدت بها الظروف إلى الانقسام أو التحلل أو التفكك .

وينبغي التفرقة بين الحشد الذي يكون وجوده مؤقت وبين الجماعات التي تدوم طويلا فالحشد المتجمع لإخماد نيران أو لرؤية حادث معين، أو مشاهدة سفينة ترسو في الميناء يكون وجودهم مؤقت، وجماعات أخرى كالمشاركين في الجيش أو أعضاء فصل دراسي معين قد يعيشون في تلك الجماعات فترة أطول. (3) لذلك فاستمرار الجماعات وبقاؤها إنما يرجع إلى عدة ظروف تسهم في طول هذا البقاء أو قصره، فحياة الجماعة في

ديمومة مستمرة والجماعة من حيث الديمومة تنقسم إلى جماعات طارئة كالتجمع حول حادث، وجماعات مؤقتة كجماعة المسافرين في سيارة أو قطار، وجماعات تدوم فترة محددة كجماعة الشباب المنخرط في الخدمة الوطنية، والجماعات الدائمة نسبيا كالأُسرة والأمة .

(1) د ا غريب محمد السيد أحمد: مرجع سبق ذكره، ص: 35.

(2) د / محمود حسن: مرجع سبق ذكره؛ ص: 194.

(3) نفس المرجع؛ ص: 195.

7- تصنيف الجماعات على أساس الاختيار

وتسمى بالجماعات المغلقة أو المفتوحة، حيث يأخذ النوع الأول صفة جبرية الاختيار وهي التي لا تسمح لأي عضو جديد الالتحاق بها، فهي قاصرة على عدد ثابت من الأعضاء لا تتغير منذ نشأتها الأولى إلى وقت انحلالها، وتتميز هذه الجماعات بتوازي التأثيرات المتبادلة بين الأعضاء وإلى التفاعل المستمر والثابت نسبيا ويتمثل هذا النموذج في جماعات الإرشاد والعلاج النفسي... الخ.

وهناك الجماعات المفتوحة وهي التي تسمح بانضمام عدد جديد من الأعضاء إليها ولا يشترط عدد ثابت من الأعضاء، وعملية الانضمام إلى هذه الجماعات والانسحاب منها يعرقل التأثير المتبادل بين أعضائها مما يؤدي بهم إلى الشعور بعدم الجدوية في علاقاتهم الاجتماعية، مثال على هذه الجماعات المفتوحة جماعة الدروس الدينية في المساجد، جماعة الرفاق. (1)

إن ما يميز الجماعات المفتوحة عن الجماعات المغلقة هو الإطار الفكري للجماعة (فالتقييم والاتجاهات وأساليب العمل).

وخلاصة القول إن الجماعات لا تتكون إلا لأسباب معينة كالأسباب الاقتصادية أو السياسية أو العقائدية، حيث تتخذ هذه الجماعات إطارا فكريا ومنهجيا متبعا وأدوات ووسائل لتحقيق أهداف معينة، حيث تحدد هذه الأطر طول أو قصر بقاء الجماعات

فالجماعات التي تقوم عل مصالح نفعية مادية قد تتميز بقصر العمر في حين نجد هناك جماعات تتميز بطول الأمد كالجماعات التي لها مرجعيات عقائدية .

(1) دا غريب محمد السيد أحمد: مرجع سبق ذكره، ص: 40.

جدول رقم (1): يبين تصنيف الجماعات وأنواعها.*

أمثلة	أنواع الجماعات	أساس التصنيف
- الأسرة - الرفاق - القرية - المركز - الولاية - الأمة - الحزب السياسي .	- أولية - ثانوية	- علاقات شخصية مباشرة. - التفاعل (وجود أو عدم وجود)
- مجلس الجامعة. - الأصدقاء أو الرفاق. - الأسرة.	- رسمية - غير رسمية - وسطى .	- النظام (وجود أو عدم وجود رئاسة ودستور وقوانين)
- الأسرة - المدرسة. - جمعية خيرية. - سكان واحة منعزلة. - عصابة .	- اجتماعية - شبه اجتماعية - ضد المجتمع .	- المنفعة الاجتماعية - علاقات الجماعة بالجماعات الأخرى.
- الجنس البشري (السلالة الأسرة) - النشاط في الكليات أو الرحلات. - بالانتخاب (هيئة مجلس)	- جبرية - اختيارية - مفروضة .	- الاختيار،
- جماعات طلاب يدرسون مادة متخصصة. - الطلاب الجدد القادمون الى الجامعة قبل توزيعهم.	- متجانسة - غير متجانسة .	- التجانس.
- الأسرة. - النقابة. - هواة جمعية نادي أو مذهب سياسي .	- مقلدة - محدودة - مفتوحة .	- مكان الدخول .
- تجمع حول حادثة. - مسافرون في سارة أو قطار. الخدمة الوطنية. - الأسرة - الأمة .	- طائرة - مؤقتة - تدوم فترة محددة - - دائمة نسبيا .	- الاستمرار.
- الأسرة - أو القرية .	- طبيعية - مصطنعة .	- الطبيعية.

- معسكر جماعة تجريبية .		
- حارة معينة . - قرية معينة . - الأمة الجزائرية .	- الجيرة- الجماعة المحلية- الأمة.	- المكان.
- تضم ثلاثة أفراد أو أكثر . - طلاب في محاضرة . - طلاب كلية أو قسم . - الجنس البشري.	- صغيرة- متوسطة- كبيرة-- كبيرة جدا.	- الحجم.
// -	- ذكر- أنثى .	- الجنس.
// -	- الأطفال- المراهقون- الكهول- الشيوخ.	- السن.

(*) براون: مرجع سبق ذكره؛ ص: 160.

3- بناء جماعات العمل وأهدافه

قبل التطرق إلى بناء الجماعة لا بد لنا من تحديد بعض المفاهيم التي لها علاقة وثيقة بينها وبين الجماعات، والمتأمل والدارس للجماعات يلاحظ أن لها علاقة بالعديد من المفاهيم باعتبار الجماعة بناء نسقي لبناء أكبر منه وهو البناء الاجتماعي⁹ أما الجانب التفاعلي الذي تؤديه الجماعة فهو امتداد لعمليات التفاعل التي تحدث في التنظيم الاجتماعي، وعليه لا بد لنا من تحديد هذه المفاهيم :

1- البناء الاجتماعي :

قبل التطرق إلى مفهوم البناء الاجتماعي لا بد من معرفة كلمة بناء، وهي ما يكون عليه مبنى معيناً كالمدرسة، حيث يشير إلى كل تنظيم ثابت مكون من أجزاء يتصل بعضها ببعض لأداء وظيفة معينة، حيث تتغير هذه الوظيفة بتغير الأجزاء التي يتكون منها هذا التنظيم أو بتغير الصلات التي تربط بين هذه الأجزاء (1) وهذا ما ذهب إليه نظرية البنائية الوظيفية، كما يستخدم هذا اللفظ في فروع مختلفة من العلوم الاجتماعية، ففي علم النفس يستخدم للتعبير عن بناء الشخصية وفي التحليل النفسي يستخدم بمفهوم بناء الخلق وفي علم الاقتصاد البناء الاقتصادي وفي علم اللغة ببناء الكلمة والجملة، وفي علم الاجتماع بالبناء الاجتماعي. فماذا نقصد به ؟

يشير البناء الاجتماعي إلى ذلك التنظيم المتميز لنظم اجتماعية متخصصة ومعتمد بعضها على بعض اعتمادا متبادلا ، وقد تطورت بشكل طبيعي نتيجة للوقائع الاجتماعية السائدة في المجتمع ونتيجة لتفاعل أنواع الظواهر الاجتماعية بعضها مع بعض ، فالبناء الاجتماعي عبارة عن اتصال تلك النظم الاجتماعية التي تنظم الحياة الاجتماعية من عائلية وتربوية ودينية واقتصادية بعضها ببعض واعتماد بعضها على بعض اعتمادا متبادلا .(2)

ويعرف قاموس علم الاجتماع البناء الاجتماعي بأنه > النموذج المستقر للتنظيم الداخلي لجماعة ما ، وهو يتضمن مجموعة العلاقات الموجودة بين أفراد الجماعة بعضهم مع بعض من ناحية والموجودة بينها وبين جماعة أخرى من ناحية ثانية .

وقد أسهب علماء الاجتماع في تعريف البناء الاجتماعي (فمونتيكيو) يعبر عنه بالنسق الاجتماعي الكلي في كتابه روح القوانين ، إذ يرى أن هناك انتظاما أو اتساقا وانسجاما بين مختلف مظاهر الحياة الاجتماعية بالدرجة التي يصعب معها فهم قوانين أي مجتمع إلا في ضوء علاقته بالنظم السياسية والاقتصادية والدينية والعادات والتقاليد وحجم السكان وأمزجة الناس وخصائص البيئة الطبيعية والجغرافية .(3)

كما استخدمه أجست كونت بمفهوم الاستاتيكة والديناميكة الاجتماعية ، حيث كان قصد بالاستاتيكا الاجتماعية الدراسة التحليلية للأجزاء المختلفة التي يتكون منها النسق الاجتماعي الكلي ، وعلاقات التضامن والتأثير والتي تقوم على التساند والتبادل وما يؤديه هذا التساند من عمليات اجتماعية ، كما تطرق ماركس إلى مفهوم البناء الاجتماعي حيث قسمه إلى بناء تحتي يقصد به البنية الاقتصادية والمادية من وسائل للعمل ، والبناء الفوقي والذي يقصد به جملة العقائد والقوانين والعادات والتقاليد والتي هي انعكاس للبناء التحتي - على زعم ماركس - وفي الأخير يمكن القول أن البناء الاجتماعي هو عبارة على شبكة من العلاقات من الأشخاص والفاعلين ، كما يفيد البناء الاجتماعي على أنه ترتيب للأوضاع الاجتماعية (الأدوار والمراكز) .(4)

(1) محمد مذكور: مرجع سبق ذكره؛ ص: 99.

(2) نفس المرجع : ص : 99.

(3) السيد عبد العاطي السيد؛ سامية محمد جابر: أسس علم الاجتماع ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1997، ص: 46.

(4) محمد مذكور: مرجع سبق ذكره؛ ص: 443.

2- التنظيم الاجتماعي :

إذا كان البناء الاجتماعي يشير إلى شبكة العلاقات الاجتماعية التي تربط بين الأشخاص والجماعات بعضهم ببعض عن طريق الاتصال والتفاعل وتبادل الأدوار والمراكز، فإن التنظيم هو ترتيب أدوار وأنشطة الأشخاص داخل البناء ويعرف معجم العلوم الاجتماعية التنظيم الاجتماعي على أنه < جملة النظم الاجتماعية ف مجتمع ما ، كما يعبر عنه > راد كليف براون < على أنه نسق العلاقات الملزمة التي تربط بين الأفراد والزمر الذين يتكون منهم المجتمع ، أي نسق الالتزامات والواجبات والحقوق التي تربط بين الأفراد والزمر بعضهم ببعض > . (1)

3- بناء الجماعة : (كيف تبني الجماعة؟)

إن الجماعة الناضجة والفاعلة يجب أن تقوم على أسس حقيقية وصلبة بعيدة عن الاعتبارات الشخصية والأنانية، وعليه لا بد لنا أن نبحث حقيقة عن الميكانيزمات الحقيقية لبناء جماعاتنا وعليه فإنه لكل مجتمع أو أمة خصائص إقليمية وقومية تحدد الإطار العام لبناء الجماعات، فالجماعات في المجتمعات الرأسمالية تقوم على الفردية حيث جعل شعاره . الغاية تبرر الوسيلة . في حين اعتمدت الاشتراكية على جوهر مزيف للجماعة حين أهملت العمل الفردي ودوره في قيام وتنمية الجماعة، أما الإسلام فقد أوجد نظرية متكاملة لبناء الجماعات والمحافظة عليها، صحيح أن الواقع الاجتماعي اليوم يعكس ما جاء به الإسلام إلا أن هذا الواقع هو حصيلة لانحراف الفرد وسلوكه عن إطار الجماعة المسلمة، ولقيام الجماعة لا بد من جملة من المعايير تقوم عليها :

- فهم الأهداف والغايات فهما واضحا بحيث يؤدي إلى قناعة كاملة وتكوين عقيدة مستقرة واقعة .
- كوادر قادرة على شرح الفكرة بأساليب منطقية وحجج قوية وبيان ما فيها من عظمة ونفع وتكامل وحيوية .
- استطاعة تكوين برامج فعالة وحلول للمشاكل التي تواجه الناس وتشغلهم ، بحيث تؤدي الى قناعات وتحميس لتلك البرامج وهذه الحلول .
- إدراك أن الوسائل يجب أن تنسجم مع الغايات ، فالغايات الكبار تحتاج إلى رجال كبار ووسائل ذكية قادرة .
- تواجه هذه الكوادر الواقع وتعمل على أساس من الحقيقة لا الخيال فالأسباب محترمة ، وكل شيء له عدة > وإن الله لا يغير ما يقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم < * .
- استخدام الإمكانيات وقدرات الأعضاء استخداما ذكيا ، واستخدام القوى الخارجية بحيث يكون عند الجماعة القدرة على مغالبتها وتحويل تيارها والاستفادة منها . طبقا لما جئت به .
- تأمين جو من الحرية النفسية للتعبير عن المشاعر ووجهات النظر التي تؤدي في النهاية إلى استثمار الآراء الناضجة والمفيدة للفكرة والغاية والوسيلة .
- قدرتها على إصلاح الخلل في أجهزتها ومواجهة المشكلات بجز وتحر وثقة في الوقت المناسب .
- الاهتمام بمموم أفراد الجماعة وحل مشاكلهم يعطي الواقعية والحركية والأخوة ويبعد عن الجماعة أسباب الفرقة والتمرد (2) فمن لم يهتم بأمر المسلمين فليس منهم .

(1) محمد مذكور :مرجع سبق ذكره ؛ص:185.

* الآية :.....

(2) د/ توفيق الواعي :العمل الجماعي ؛شروق للنشر والتوزيع، ط1ز2005.ص:82.

- أن يكون لها القدرة على اكتساب وابتكار طرق جديدة منتجة للعمل وتدريب الأعضاء عليها

- أن يكون عندها القدرة على جعل التلاحم والتآخي بين الأفراد بعضهم مع بعض حقيقة معاشة وواقعا ملموسا، بحيث تذوب أنانية الشهوات والمصالح الضيقة بينهم ورحم الله القائل: < وإني لألتم أحبي اللقمة فأجد طعمها في حلقي >* وصدق الله إذ يقول < ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة ومن يوقى شح نفسه فألك من المفلحون >* .

- أن تدرك قيمة الشورى الحقيقية التي تتيح ظهور الرأي الآخر والاستفادة منه، والتي تتيح دائما تولى الأصلاح للريادة والقيادة وانتقال السلطة بدون آثار سلبية على الأفراد والجماعة، قال محمد - صلى الله عليه وسلم: < من ولي من أمر المسلمين شيئا فأمر عليهم أحدا محاباة فعليه لعنة الله، لا يقبل الله منه صرفا ولا عدلا حتى يدخله جهنم >* .

- تستطيع العمل وبكفاءة عالية مع الجماعات الأخرى ومع السلطة، فيما لا يضر بمنهجها وأهدافها وأفرادها قال رسول الله عليه الصلاة والسلام: < خيركم المدافع عن عشيرته ما لم يأثم >* .

- أن لا تفرق أو تحابي أحد الأعضاء على الآخر لقرابة أو عاطفة أو لميل شخصي، وأن يكون الكل عندها سواسية كأسنان المشط .

- أن تكون طرق الاتصال بين القاعدة والقمة ممتازة وميسرة، وأن تنزل القمة إلى القاعدة بغير تعال أو إرهاق لتسمع وتلاحظ وتوجه وتراقب تنفيذ البرامج والتعاليم للوصول إلى الأهداف ، ولنا في صحابة رسول الله خير مثال إذ يخرج خليفة المسلمين - أبو بكر الصديق - في جوف الليل قاصدا بيت عجوز في قرية ما ، فيقوم بطهي الطعام لها وغسل الملابس وتنظيف البيت لها ، وهي لا تدرك ذلك ، والأمثلة كثيرة ولنا في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر .

- شعور كل فرد بالمسؤولية والتبعات والتكاليف والمساهمة الفعالة في حملها فكريا وجسديا وحركيا وماليا ، يقول محمد صلى الله عليه وسلم : < كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته >* .

- أن يكون قادة الجماعة أكفأ الناس لفهم هذه الديناميكية - الحركية - وأقدر الناس على تنفيذها وجعلها حقيقة يتعامل بها الأفراد . (1)

- هذه مجموعة من المقاييس تساعد في بناء الجماعة واستقرارها ، فعندما تكسب جماعة ما شيء من الاستقرار في التقارب بين أجزائها ، يمكن القول بأنها قد اكتسبت بناء معيناً فبناء الجماعة يتكون من أجزائها ووظائفها المتميزة ومن ترتيبها بالنسبة لبعضها البعض . (2)

4- مكونات بناء الجماعة :

يرتبط مفهوم بناء الجماعة بقضية الفرد والجماعة من جهة ومن جهة ثانية بالأهداف والمرامي التي تسعى الجماعة لتحقيقها ، وهي بهذا تتبنى جملة من المعايير والقيم لتضمن نسبيا نوعا من الديمومة والاستمرار والثبات ، وقد تتكون الجماعات بسبب ألتجاهات والقيم المتشابهة للأفراد الذين يسعون جاهدين على بقاء واستمرار الجماعة محاولين تحقيق الأهداف المسطرة ،وعليه يمكن تمييز بين نوعين من البناء الاجتماعي داخل الجماعات الصغيرة :

- تقسم الجماعات الاجتماعية إلى جماعات جزئية وتقسّم الأخيرة إلى أفراد ،يختلف كل واحد على الآخر من حيث المركز والدور .
- تقسيم أنماط الثقافة أو هيكل الثقافة الكلي للمجتمع أو الجماعة إلى عناصره الأساسية ، كالمعتقدات والأفكار الجماعية والغرف والمركبات الثقافية والنظم .(1)

وعلى هذا الأساس يمكن تقسيم بناء الجماعات إلى قسمين هامين :

- يتمثل القسم الأول في الأفراد المشكلين للجماعات .

- ويتمثل القسم الثاني في الأنماط الثقافية للجماعة .

حيث يذهب (أجبرن ونيمكوف) إلى أن بناء الجماعة يتكون من البناء والوظيفة ، كون البناء هو مجموعة الأشخاص بينما الوظيفة هي أفعال أولئك الأشخاص ، كما يتفق (جونسون) مع هذا الرأي في أن الفعل المتكرر هو أساس البناء بيد أن نقطة الخلاف الجوهرية بينهم هي أن (جونسون) يهتم بالعلاقات الثابتة بين الأجزاء في حين يهتم (أجبرن ونيمكوف) بالأجزاء نفسها.(2)

وعلى حد قول كونت فإن الجماعة تنقسم إلى ما أسماه بالأستاتيكية الاجتماعية والديناميكية الاجتماعية ،أي أن الجماعة في حالة سكونها واستقرارها هي ما يطلق عليه بالإستاتيكية الاجتماعية أو البناء الاجتماعي ، لكن هذا لا يفسر سكون البناء الاجتماعي الذي هو في تفاعل دائم ومعقد وهذا ما أطلق عليه كونت بالديناميكية الاجتماعية ، كما يشمل بناء الجماعة التمييز بين الأفراد تبعاً للمكانة أو الوضع الذي يشغله كل منهم فيها ، كما يشمل طرق الاتصال بين الأفراد وكذلك توزيع العمل بينهم .(3)

إن ما يهم هنا ليس أسبقية الفرد عن الجماعة أو العكس أو الدخول في جدلية هذه المقاربة ،ولكن ما يهم هنا هو ما مدى انسجام الأفراد داخل الجماعات وانصهار مشاعرهم فيما بينهم ،إن الوحدة السيكولوجية للجماعة أو الوحدة النفسية للجماعة تنشأ من احتكاك العواطف واتصال الأفكار وتشابه أنماط السلوك ، وعلى هذا الأساس تقوم الشعوب والجماعات وتنتصر رغم قلتها في العدد والعدة فكم من فئة قليلة غلبت فئة كثيرة بإذن الله ،فإذ كانت الجماعة تقوم على أسس متينة فإن الجماعة ستستمر وستحقق الأهداف المنشودة ،أما إذا كان بناء لجماعة يقوم على المصالح الضيقة فإن أجزائه سوف تتهاوى وتندثر .

(1) د/ غريب محمد السيد : مرجع سبق ذكره، ص: 232.

(2) نفس المرجع:ص:233.

(3) نفس المرجع:ص:233.

5- خصائص وأنواع بناء الجماعة :

يمكن تمييز أربعة أنواع لبناء الجماعة تساعد على تحديد خصائص بناء الجماعات وهي :

1/5- البناء السوسيومترى : (بناء العلاقات الاجتماعية)

ترجع أصل كلمة سوسيومترية إلى (جاكوب- مورينو) الروماني الأصل وهي كلمة بشقين، الشق الأول لاتيني والثاني يوناني وتعني القياس الاجتماعي أو قياس العلاقات الاجتماعية، وقد عرفت أيضا بأنها دراسة العلاقات الديناميكية بين أعضاء الجماعة، مع الاستفادة بطرق التمثيل الجغرافي المكاني حيث تهدف إلى الكشف عن الجغرافيا السيكولوجية للمجتمع. (1)

وقد كتب جرينلاند أن السوسيومترية يمكن أن تفسر في ضوء البناء الاجتماعي كما يمكن تفسيرها في ضوء الأشكال الناجمة عن قوى التجاذب والتنافر بين أعضاء الجماعة. (2)

كما يرى آخرون أنها تعني مكانة الفرد بين زملائه متأثرا بهم ومؤثرا فيهم، محكوما عليه إما مقبولا أو منبوذا، وهي أيضا مفهوم يعبر عن ثراء العلاقات الاجتماعية، أما البناء السوسيومترى فيقصد به العلاقة المبنية على الاختيار والتجاذب أو الرفض والتنافر، والعلاقات المتبادلة بين أفراد الجماعة أثر خطير وهام في بنائها، ويختلف البناء السوسيومترى من جماعة إلى أخرى حسب العلاقات بين أفرادها من اختيار وتجادب أو رفض وتنافر. (3)

2/5- بناء الاتصال :

لا يمكن أن تقوم جماعة ما دون توفر شبكة من الاتصال، هذا الأخير الذي يلعب دور كبير في تفاعل وتماسك الجماعة، إن عملية الاتصال (مرسل - مستقبل - رسالة وسيلة) تساعد الجماعة في تحقيق أهداف الجماعة وكلما كان الاتصال فعالا بين أعضاء الجماعة، كلما زاد ثبات وتماسك الجماعة، وكلما كانت رؤى الأفراد واضحة والأدوار واضحة كان تحقيق الأهداف أسهل وأضمن .

3/5- بناء القوة :

لا تعني هنا القوة بالسيطرة ولكنها تعني الالتزام بأداء الأدوار والامتثال للأعراف والعادات والتقاليد والقيم، التي هي أقوى الضوابط السلوكية انتشارا بل وجودها أسبق من وجود الفرد فيجدها أمامه، تفرض عليه الثواب والعقاب فيمتثل لها بدون إرادته. ونقصد بالتحديد هنا بناء القوة أيضا قوة التأثير في الآخر، ويبني بناء القوة على أسس هي :

- الثواب والعقاب .
- القوة الشرعية .
- قوة الخبرة .
- قوة الالتزام .
- قوة الاحترام .
- قوة المكانة .

- (1) الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، دار المعارف، القاهرة، 1990، ص: 439.
- (2) محمد نبيل عبد الحميد: العلاقة بين المكانة السوسيو مترية للعامل وكفايته الإنتاجية (رسالة ماجستير) 1974 ص 18
- (3) أ.د/ محمد حسين فهمي؛ د/ السيد عبد الحميد عطية : عمليات طريقة العمل مع الجماعات، الكتب الجامعي الحديث؛ الإسكندرية، 2003، ص: 142.
- (4) نفس الرجوع؛ ص: 143.

4/5- بناء الحراك :

يقوم بناء الحراك على مبدأ الترقى من الأسفل إلى الأعلى أو العكس، وعليه تقوم المؤسسات بوضع خطوط واضحة ومحددة للترقي من مركز إلى آخر، مما يكون له أثر على جاذبية المراكز المختلفة وعلى الروح المعنوية للجماعة، وإذا تغير الدور الاجتماعي لشخص أو أسرة أو طبقة اجتماعية فإن التغيير يعرف بالحراك الاجتماعي أو (الرأسي) مثل انتقال مدرس ثانوي إلى رتبة أستاذ جامعي، حيث يتوقف بناء الحراك على الوظائف التي يؤديها الفرد في الجماعة، وموضع الفرد في شبكة الاتصال، وقدرته على استخدام القوة ومكانته الاجتماعية ومؤهلاته العلمية. (1)

حيث يتواجد الحراك في المجتمعات المتحضرة أين يكتر تقسيم العمل والتخصص، فالأفراد يسعون جاهدين إلى البحث عن مناصب الشغل لتحسن وضعهم الاجتماعي أين يغيرون أماكن عملهم ويجدون لأنفسهم علاقات جديدة، حيث يصبح الحراك في هذه الحالة عاملاً من عوامل التفكك، فالتلاميذ في المدارس يلجئون في بعض الأحيان إلى البحث عن مصادر للرزق موازنة مع دراستهم وذلك لتحسين وضعهم الاجتماعي بحيث يؤثر هذا الحراك على نمط دراستهم .

6/- تماسك الجماعة:

يشير مفهوم التماسك في علم الاجتماع إلى تلك الرابطة التي بين الأفراد الذين يتكون منهم المجتمع، وهذه الرابطة التي هي دعامة حياة المجتمع وحركته (2) ويستخدم مفهوم التماسك عادة في تفسير درجة تماسك وتربط أعضاء الجماعات الصغيرة، فهو عامل من عوامل بناء الجماعات داخل النسق، إذن فالتماسك هو جملة المشاعر الإيجابية التي يكنها الأفراد أو أعضاء الجماعة لبعضهم البعض ومدى حرصهم ورغبتهم في البقاء والاستمرار كأعضاء في هذه الجماعة، حيث تتوقف درجة تماسك الجماعة على قوة الجذب التي تتمتع بها الجماعة لإبقاء أعضائها داخلها وعدم استبعادهم منها. (3)

ويعرف الدكتور حنفي محمود سليمان التماسك بأنه درجة انجذاب الأفراد إلى الجماعة ورغبتهم في الاحتفاظ بعضويتهم فيها، فكلما زادت درجة الانجذاب وبالتالي الرغبة في العضوية كلما زادت درجة تماسك الجماعة والعكس صحيح. (4)

من خلال التعاريف التي سقناها سابقا يتضح لنا درجة ارتباط مفهوم التماسك بجاذبية الجماعة لأعضائها، ولكل جماعة سماتها الجذابة والمنفرة وتماسكها هو محصلة هذه القوى

المتعارضة(5)

فإذا تغلبت السمات الجذابة لدى الجماعة بالنسبة للعضو المنجذب إليها وتماسك بأعضائها، وإذا كانت السمات المنفرة هي السائدة أبتعد الأعضاء عن الجماعة تدريجيا، إذا فالجماعات الصغيرة المتماسكة هي التي يقوم أعضاؤها بالانجذاب لها والتضحية والتعاون في سبيل تحقيق أهدافها .

وقد ذهب فريق إلى أن تماسك الجماعة يعني تضامن الأفراد والجماعات الناجم عن الانجذاب المتبادل، أو تكامل بين الأفراد الذين يشكلون الجماعات وذلك بتوحيد أهدافهم ومعاييرهم وأعمالهم (6)

وتتأثر درجة تماسك الجماعة بالعديد من العوامل الذاتية والموضوعية:

- (1) نفس المرجع؛ ص: 144.
- (2) محمد مذكور: مرجع سبق ذكره: ص: 180.
- (3) صلاح الدين محمد عبد الباقي: مرجع سبق ذكره؛ ص: 204.
- (4) حنفي محمود سليمان: السلوك التنظيمي والأداء، دار الكتب الجامعية: الإسكندرية، بدون تاريخ.....، ص: 236.
- (5) دورين وكارترين وآخرون: مرجع سبق ذكره؛ ص: 236.
- (6) Madeleine garvitz lexique des sciences sociales dolas 1981 p/62.

1/6- العوامل الذاتية لتماسك الجماعة :

- التجانس بين الأعضاء: أي أن يكون الأعضاء متقاربين على قدر المستطاع في المزاج والاهتمامات والقيم .
- قدرة الجماعة على إرضاء حاجات أعضائها: كالحاجة إلى الأمن والتقدير واحترام الذات .
- إدراك الأهداف إدراكا واضحا من طرف جميع الأعضاء وإدراك طرق هذه الأهداف (1)
- كلما زادت درجة التعاون بين الأعضاء ، كلما زادت درجة تماسك الجماعة .
- إن نجاح الجماعة في تحقيق أهدافها يعمل على زيادة التماسك بين الأعضاء .
- لقيادة أثر هام في درجة التماسك .
- كلما زادت الحرية في الاتصال بالآخرين ، كلما زاد الرضا وقوية درجة الجذب للجماعة .(2)
- المكانة أو الوضع الاجتماعي؛ فكلما زادت مكانة الفرد داخل الجماعة ، كلما زادت المكانة التي يحتلها إذا أنضم إلى الجماعة ، كلما زادت القوى التي تدفعه إلى الانضمام للجماعة .

- العلاقات التعاونية : حيث تساهم على بقاء وثبات تماسك الجماعة وذلك عن طريق احترام المعايير والقيم ،ومشاركة الأفراد في تحديد الأهداف .
 - ازدياد التفاعل بين أفراد الجماعة : فجاذبية الجماعة تزداد بالنسبة للأعضاء الذين يشعرون بأنهم موضع اهتمام وتقدير وتقبل من الجماعة .
 - الأهداف الاجتماعية :إذا اشتد على الجماعة من الخارج ازداد تماسكها ،وإذا تعرضت إلى مواقف قوية دعمت الروابط بين الأعضاء وازداد التماسك .
 - التشابه بين أعضاء الجماعة : فقد تؤدي أنواع معينة من التشابه بين أعضاء الجماعة إلى زيادة تماسكهم ،وسبب ذلك أن أكثر من الناس ينضمون إلى جماعة كي يفهموا أنفسهم فهما حسن عن طريق مقارنة أنفسهم بالآخرين .(3)
- 2/6- العوامل الموضوعية :**

نقصد بهذه العوامل الهيكل التنظيمي للمؤسسة ،مستوى الإشراف والإدارة ،نوع القيادة ونمط السلطة ،فكل هذه العوامل تؤثر تأثيرا إيجابيا أو سلبيا على تماسك الجماعة وتربطها ،هذا من جهة ومن جهة أخرى الضغوط الخارجية التي تمارسها الجماعات الأخرى أو المجتمع ،فهذه الأطراف إما أن تقوي أو تضعف درجة التماسك في الجماعة .

3/6- أدلة ومقاييس التماسك :

- هناك العديد من المقاييس التي يقاس بها تماسك الجماعة ،كمقياس الرضا والصدقة وأحاديث الناس ،ومدى الالتزام والترابط التي تحدث بين أطراف الجماعة ،بالإضافة إلى الوحدة السيكولوجية والانفعالية وانصهارها داخل بوتقة مما يؤدي بها إلى تحقيق أهدافها وسوف تأتي على هذه المقاييس التي ابتدعها العديد من الباحثين منها:
- أحاديث الناس : وقد عبر (إميل دوركايم) على هذا المفهوم بشخصية الجماعة التي لها مفاهيمها الخاصة ولغتها الخاصة ،وصفات خاصة ومستقلة عن الكيان العضوي للأفراد ومثال ذلك ما كان يطلق على المجاهدين في عهد الثورة التحريرية ب(الخاوه) أو الجماعة (بتشديد الجيم).
 - مقاييس الصداقة : استخدم هذا المفهوم عند (فسنجر) وآخرون حيث قاموا بدراسات حول تكوين الصداقات بين الأفراد وقارنوها من جماعة إلى أخرى في وحدات سكنية جامعية (مدينة جامعية).

(1) أحمد عزت راجح:مرجع سبق ذكره، ص. ص : 522/521.

(2) حنفي محمود سليمان :مرجع سبق ذكره، ج.1 ص-ص: 161/158.

(3) لويس كامل مليكة:مرجع سبق ذكره: 161/158.

وطلبوا من الأفراد تسمية أصدقائهم في المدينة الجامعية وحددوا نسبة الأصدقاء الذين اختارهم الفرد من بين سكان نفس الوحدة التي يسكنها إلى العدد الكلي لأصدقائه في المدينة الجامعية كلها ،ودلت النتائج على أن هذه النسبة تتوقف على مدى شعور الأفراد بالرضا ،وقيام معايير الجماعة وتمسك الأفراد بهذه المعايير وتكاتفهم في الأزمات .(1)

- درجة التزام أعضاء الجماعة بمعاييرها .
- احتفاظ الجماعة بتماسكها في أوقات الأزمات .
- الحالة الانفعالية أو السيكولوجية لأفراد الجماعة .

- المساهمة والانتظام في نشاط الجماعة. (2)

7- جاذبية الجماعة :

يقصد بما مدى تمسك الجماعة بأفرادها كما يقصد بما مدى الجذاب الأفراد إلى الجماعة ،وتنبع جاذبية الجماعة من العديد من المصادر هي :

- الجماعة نفسها : ويشمل ذلك جاذبية أفراد الجماعة وحب أنواع النشاط التي توفرها الجماعة

وإجلال أهداف الجماعة وتحقيق الجماعة لأهدافها وسلامة معاييرها ومتانة بنائها .

- الجماعة كوسيلة لإشباع حاجات خارج الجماعة : مثل اكتساب مكانة في المجتمع نتيجة الانضمام إلى تلك الجماعة ،والشعور بالأمن كما في جماعات الجيش واتحادات

العمل وأعضاء اللجان .

- الانضمام الاختياري للجماعة : فالجماعات التي تتكون نتيجة لضغط من الضغوط ،أو المنظمات التي يدفع لها الأفراد دفعا مثل هذه الجماعات يكون تماسكها أقل بكثير

من تماسك الجماعات التي تقوم على معايير وقيم قوية . (3)

- ازدياد التفاعل بين أفراد الجماعة : فكلما زاد التفاعل بين أفراد الجماعة كلما زادت جاذبيتها لأفرادها .

- الأحداث خارج الجماعة :مثل تحسين حالة الجماعة ،كزيادة الأجر أو النجاح في عمل ،وكذلك النقد الذي يوجه من الخارج إلى الجماعة .

- الأفراد : نقصد بعملية الإنفراد المجال الذي يجده بعض الأفراد في التعبير عن رغباتهم وتصرفاتهم ، فهم لا يستطيعون القيام بها كأفراد ،لذا تتشابه هذه السلوكيات والرغبات مما يفتح

المجال عن التعبير عنها ؛ كالغناء والرقص لبعض الأفراد في الجماعات وقد قلنا أم تشابه القيم والمعايير والسلوك يؤدي إلى تكوين وبناء الجماعات .

- الخصائص المحببة : حيث تتجلى الجماعة بخصائص محببة وسارة (علاقات حميمة) .

- الوفاق : الاتفاق في حل المشكلات الجماعية ،فبعض الأفراد لا يستطيعون حل بعض المشكلات فيلجئون غالى الجماعة لحل مشكلاتهم .

- الخيرات السارة :تقوم بتغذية الجماعة .

- الجو الديمقراطي : كالمشورة داخل الجماعة وحرية التصرف والتعبير والاستشارات بين أفراد الجماعات ، ما خاب من استشارة وما ندم من استخار .

- سهولة الاتصال بين أفراد الجماعة : تقل الاتصالات داخل الجماعات الرسمية إلا ما جاء منها من حيث تطبيق الإجراءات والقوانين واللوائح ،عكس الجماعات الأولية التي يسودها

الاتصال المباشر والعلاقات الحميمة. (4)

- الرضا عن المعايير :وذلك باتفاق معايير الجماعة مع معايير الفرد .

(1) أ.د/ محمد حسين فهمي؛د/ السيد عبد الحميد عطية : مرجع سبق ذكره؛ ص:154.

(2) نفس المرجع :ص: 146.

(3) نفس المرجع :ص: 147.

1/7- العوامل المؤدية إلى زيادة أو نقصان جاذبية الجماعة :

يرى كل من الأستاذ الدكتور محمد سيد فهمي والدكتور عبد الحميد عطية ، أن هناك العديد من العوامل التي تؤدي إلى زيادة أو نقصان جاذبية الجماعة وأهم هذه العوامل .

أ - عوامل زيادة جاذبية الجماعة :

- إشباع حاجات الأفراد .

- المكانة أو الوضع الاجتماعي .

- التعاون .

ب - عوامل نقصان جاذبية الجماعة :

- تناقص إشباع الجماعة لحجات أفرادها .

- نقص وانخفاض مكانة الفرد داخل الجماعة .

- نقص التفاعل بين أفراد الجماعة .

- التفرد وتركز السلوك الفردي حول الذات في الجماعة .

- اكتساب الجماعة لخصائص كريهة أو غير سارة .

- اختلاف أفراد الجماعة في حل المشكلات الاجتماعية .

- الخبرات غير السارة بالنسبة للأفراد في الجماعة .

- سيادة الجو الاتوقراطي في الجماعة وشعور الأفراد أن أفراد معينون يسيطرون على الجماعة أو أن لهم خصائص غير مستحبة .

- صعوبة الاتصال بين أفراد الجماعة نتيجة لتعدد القوميات واللغات .

- تناقض معايير الجماعة مع معايير الفرد (1).

4-- أهداف الجماعة :

لا يمكن تحديد أهداف الجماعة إلا في إطار البناء الذي تكونت من أجله ، حيث تختلف الجماعات باختلاف أهدافها ، حيث تعتبر الأهداف حجر الزاوية التي يقوم عليها بناء

الجماعة في مقابل الجماعات الأخرى ، ويذهب أحمد مصطفى خاطر إلى أن هناك أبعاد رئيسية لأهداف الجماعات والمنظمات قبل بداية العمل هي :

- الأهداف الخاصة مقابل الأهداف العامة .

- العوامل التي أدت إلى تحديد الأهداف .

- عوامل التغيير التي قد تؤدي إلى تغيير الأهداف .

ولهذا تقسم الأهداف في الجماعات إلى :

- أهداف اجتماعية .

- أهداف خاصة بالعملاء .

- أهداف المشاركين في المنظمة .

- أهداف متعلقة بالنسق .

- أهداف إنتاجية .

- أهداف متعددة (2).

(1) نفس المرجع : ص: 150.

(2) د/ محمد عبد الفتاح محمد عبد الله : الأسس النظرية لإدارة المؤسسات الاجتماعية ؛ المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 2004، ص-ص : 67/68.

وعليه ينضم الأفراد إلى مختلف الجماعات بغية تحقيق أهداف يرغبون في تحقيقها، أو أهداف لا يستطيعون تحقيقها إلا في إطار الجماعة، وعليه تكون أهداف الجماعة كما يلي :

- أن أهداف الجماعة تكون غامضة في البداية وتحتاج الجماعة إلى تحديد الأهداف قبل أي شيء آخر، ورسم خطة لتحقيق هذه الأهداف .
- عندما تعجز الجماعة عن تحقيق أهدافها يزداد التوتر بين الأعضاء، فيشعرون بالضيق إذا ظهرت عقبات بين الجماعة وبين أهدافها (تعارض المصالح) وتحاول الجماعة وبكل الوسائل القضاء على العائق الذي يقف في سبيلها .
- تؤدي المنافسة بين الأعضاء إلى بذل الجهود لتحقيق الأهداف، ويزداد نشاط الأعضاء وحماسهم، إذا شعروا أن هناك جماعة خارجية تهدد مكانة الجماعة وسمعتها، وتؤدي المنافسة إلى تماسك الجماعة وتضامنها .
- في الجماعات الديمقراطية يبدو اهتمام الأفراد قويا في دفع الجماعة نحو أهدافها، ويزداد التعاون وتقوى العلاقات الودية ويسود التفاهم .
- في الجماعات التي يسودها الجو الأوتوقراطي يزداد اهتمام كل فرد بأهدافه الذاتية، ويزداد الصراع حول المراكز في الجماعة .
- يعتبر مركز الجماعة هو الموقع الذي تفضله على غيره من المواقع، وكلما تقدمت الجماعة في حل مشكلاتها، فإنها تعيد النظر في أهدافها على ضوء احتمالات النجاح ويؤدي سعي الجماعة نحو أهداف مختلفة إلى استمرار بقائها ز
- ينصرف العضو عن الجماعة إذا شعر أنها لا تستطيع أن تحقق أهدافها بسبب الصراع داخلها، وأنها تسعى في سبيل أهداف أقل من مستوى طموحه .(1)

1/8- أهداف الأفراد وأهداف الجماعات :

إن اتفاق أهداف الجماعة هو انصهار لمشاعر هؤلاء الأفراد داخل بناء الجماعة، ولهذا يرى العديد من الباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية أن دافعيات السلوك ف نطاق قيم معينة، أو حالات شعورية خاصة كالحقد والكراهية واليأس والألم والغيبة والنميمة، هذه العوامل السيكولوجية التي قد تدفع إلى سيطرة روح الانتقام وفرض قيم الشر على أنماط السلوك الإنساني، وبذلك تعجز الجماعة على تحقيق أهدافها بل إن هذه القيم قد تكون سببا مباشرا في تفكك واندثار الجماعات كثيرة، في حين نجد من جهة أخرى حالات سيكولوجية عنيفة كالحب والتضحية والوفاء وإنكار الذات، هذه الحالات الشعورية تدفع إلى فرض السعادة الحسية أو الشهوانية أو حتى السعادة الروحية التي تفتش وتبحث عن تحقيق المثل العليا، هذه الجدلية أو الثنائية تطرح لنا مقارنة حقيقية حول بقاء الجماعات أو اندثارها، فالتاريخ بين لنا حقائق عديدة في بناء الجماعات وبقائها أو اندثارها وتفككها > كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر..... < فالأهداف الفردية لا تلغي أهداف الجماعة والعكس، إلا في الإطار الذي ذكرناه سابقا ويذهب (دوروين و كارترت) إلى أن هناك أربعة مفاهيم أساسية في أهداف الجماعة هي :

- أن هدف الجماعة هو مركب من الأهداف الفردية المتشابهة، حيث أن تشابه الأهداف الفردية لا يكفي لخلق هدف جماعي، إلا أن اشتراك الأفراد في بعض الأهداف الفردية المتشابهة يمكن أن يكون هدفا جماعيا

- الهدف الجماعي كأهداف فردية بالنسبة للجماعة، حيث أن الهدف الجماعي مركب من الأهداف الفردية لنفس الجماعة .

ولكي نحدد هدف الجماعة يجب تحديد درجة الاتفاق بين تقرير الأعضاء عن أهدافهم بالنسبة للجماعة، إلا أن نقطة الضعف في هذا المفهوم هو اقتصره على الأهداف التي يمكن الإفصاح عنها شعورا، فلا يستطيع معالجة الأهداف اللاشعورية والصعوبة تنشأ في محاولة تحديد كيفية جمع الأهداف الفردية بالنسبة للجماعة في هدف جماعي واحد، فهل يتطلب ذلك إجماعا من الأفراد بأغلبية بسيطة؟ أم أن لأهداف القادة وزن أكبر في هذا الشأن؟

- إن هدف الجماعة يعتمد على العلاقة المتبادلة بين دوافع مجموعة من الأفراد حيث أن هؤلاء الأفراد يرتبطون ببعضهم البعض، مما يؤدي عمل أحدهم إلى إشباع حاجة الآخرين، ويذهب (لويس) إلى أنه عندما يشترك اثنان أو أكثر من الأفراد في عمل واحد فإن كلا منهما، إما أن يهتم بالعمل في ذاته أو يهتم بفائدة العمل له شخصا، وفي العمل التعاوني يكون الأفراد أكثر ميلا إلى الاهتمام بالعمل، مما يؤدي إلى أن كل واحد منهم لا يبدي اهتماما كبيرا بتحديد أي من الأفراد هو الذي أتم العمل فعلا، فبمجرد إنهاء العمل يكفي لتخفيف التوتر الناشئ عن وجود الحاجة
- يمكن لهدف الجماعة أن يكون مصدرا للتأثير في أفراد الجماعة، فعندما تضع الجماعة أهدافا لها يتوقع من الأعضاء الأسوياء أن يعملوا أن يعملوا على تحقيقه، حتى ولو لم يكن هو هدفهم الفردي المفضل ودرجة التأثير هذه تختلف من فرد إلى آخر ومن هدف لآخر. (1)

ولتحقيق أهداف الجماعة لا بد أن نضع في عين الاعتبار ما يلي :

- التعرف على الأهداف التي تسعى الجماعة إلى تحقيقها .
- الاشتراك مع الجماعة في تنمية أهدافها .
- الاشتراك مع الجماعة في الوصول إلى هذه الأهداف .
- المساعدة في حل الموقف عندما تتصارع أهداف الجماعة. (2)

وعليه ليس بالأمر الهين أو السهل اكتشاف أهداف الجماعة، لذا لا بد من العمل الشديدا والمجهود المبذول لكشف أهداف الجماعة، وللوصول إلى ذلك لا بد من تدليل العديد من الصعوبات والعقبات ومنها ما يلي :

أ- **عدم إدراك الأهداف** : بالنسبة للفرد أو الجماعة فقد ينظم الفرد للجماعة من أجل تحقيق هدف معين ، لكن الجماعة في هذه الحالة لها أهداف أخرى تسعى من أجل تحقيقها ، وقد ينطبق هذا على بعض الجماعات التي تسعى إلى تحقيق أهداف معينة في حين تجد هذه الجماعات نفسها وسيلة لجماعات أخرى (الأحزاب السياسية - النخب في الجامعات) وقد يستفيد الأفراد من هذه الأهداف بطريقة غير مباشرة .

ب- **الاستجابات المكتسبة كحواجز** : في بداية الأمر لا يمكن إدراك الأهداف الحقيقية نظرا لأنماط السلوك المختلفة ، بالإضافة إلى أن الأهداف الحقيقية في غالب الأحيان تكون كامنة إلا ما يتردد في الإطار العام للجماعة .

ت- **إخفاء الأهداف الحقيقية** : يفضل كثير من أعضاء الجماعات إخفاء أهدافهم الحقيقية ، وهم بذلك يرددون عبارات اكتسبوها وتعلموها من المجتمع والكبار ، كشرائع وقوانين وأعراف وتقاليد ، بالإضافة إلى أن إخفاء الأهداف الحقيقية يجنب بعض الأعضاء الوقوع في العقاب .

(1) لويس كامل مليكة : مرجع سبق ذكره ؛ ج.1. ص:133.

(2) د. محمد حسين فهمي؛ د/ السيد عبد الحميد عطية : مرجع سبق ذكره؛ ص: 158.

2/8- طرق اكتشاف الأهداف :

- الأسئلة المباشرة الشفوية .
- الأسئلة المباشرة المكتوبة.
- المجادلة والإقناع .
- الوعظ والتحذير وغيرها من طرق النصح .
- التهديد والزجر .
- القواعد والقوانين والوعود .
- الأوامر .
- الخبرة .
- المناقشة .(1)

وخلاصة القول إن أهداف الجماعة تتحدد وفق مرجعيتها المتبناة ونقصد بذلك تلك المعايير والقيم والخبرات والتجارب السابقة ، التي يستقي منها الأفراد والجماعات أهدافها ، وعليه فاختلاف الأهداف يرجع في الأساس إلى اختلاف المصالح والرغبات ، وصدق الله حين قال : > إلا من أتى الله بقلب سليم < (2) وقال أيضا : > ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها..... < (3)

(1) نفس المرجع : ص - ص : 164-158.

(2) الآية:.....

(3) الآية : 6/9 من سورة الشمس

ثانيا - مزايا وقواعد العمل الجماعي:

يذهب (إميل دوركايم) إلى أن سلوك الجماعة له أنماطه التي تميزها تماما عن صور السلوك الفردي ، حيث يستقل كيان الجماعة استقلالا تماما عن إجمالي الأعداد المتفرقة من الأفراد ، فالكل الجماعي أكبر من مجموع الأفراد وللنفس الجماعية وجودها المستقل عن وجود الأفراد كأفراد (1) ولهذا فهناك جماعات كثيرة ومؤسسات بها جماعات عديدة ، لكنها لا تقوم على وحدة الشعور أو العقل الجمعي كما هو الحال في بعض المؤسسات التربوية ذات المردود الضعيف ، وعليه تنشأ الروح الجماعية أو الجمعية من احتكاك العواطف واتصال الأفكار وتشابه أنماط السلوك ومع اتصال الجماهير ، تتلاقى الجماعات وتلتحم العواطف الجماعية وتتفاعل التصورات الجمعية وتتصارع الأفكار ومن هذا الخليط المتنوع تقوم سيكولوجية الشعوب والجماعات بناء على وحدة أو قانون " الوحدة العقلية للجماعات " ولهذا وضع علماء الاجتماع وعلى رأسهم (إميل دوركايم) جملة من المميزات والخصائص التي يعتمد عليها العمل الجماعي منها :

- 1- القابلية للإيحاء:** حيث تنتشر المشاعر بين أفراد الجماعات عن طريق انتقال العدوى الانفعالية ولذلك ينعكس على شعور الأفراد ما يسدر من قواعد السلوك الجماعي ، حيث يكون الأفراد فيما بينهم موجودا جديدا أثناء عملية تجمعهم ، مثل التظاهرات الرياضية .
- 2- العقل الجمعي:** هو عبارة عن نسق من القوى العقلية ذات الأهداف والغايات والمثل العليا ، ولما كان لكل مجتمع أو شعب أو أمة أنماطها الفكرية والسلوكية وأشكالها الحضارية ، حيث تنشأ تلك الأنماط الفكرية العليا وتنجم عن صور جديدة من الفكر تنجلي وتصدر كنتيجة حتمية للاحتكاك المباشر بينها وبين أنماط فكرية أخرى مخصبة تطفو على سطح البناء الفكري وهذا ما نسميه بالعقل الجمعي .
- 3- الوجود المستقل:** لا يساوي عند (دوركايم) المجتمع المجمع العددي أو الحسائي للأفراد وإنما يكون للمجتمع وجوده المستقل وكيانه المباشر وخصائصه الكلية .
- 4- شخصية الجماعة:** تتميز الجماعة عن الفرد بالعديد من المميزات والخصائص الكلية أي أن اجتماع الأفراد في جماعة إنما يخلق لنا شخصية أخرى هي شخصية الجماعة التي لها روح جماعية خاصة ، لها عقل جمعي يميزها عن غيرها من الأفراد ، كما أن الفوارق تزول في هذه الشخصية .
- 5- التنشئة الاجتماعية:** ونقصد بها عملية التطبيع الاجتماعي حيث تقوم الجماعات بعملية تحويل الكائنات العضوية التي لها غرائزها وميولها الفطرية ودوافعها العدوانية إلى كائنات متوافقة ومتقنة وواعية ، والمدرسة من أهم الجماعات التي تساعد في عملية تطبيع الأفراد وجعلهم يندمجون في بوتقة واحدة .

(1) - د/ قباري محمد إسماعيل: مدخل إلى علم الاجتماع المعاصر، منشئة المعارف الإسكندرية، ص: 124.

- 6- الاستمرارية والديمومة** : يقال أن الجماعات تبقى في حين يفنى الأفراد وتبقى الجماعات قائمة تتصارع فيما بينها ، ويؤدي هذا الصراع إلى فناء العديد من الأفراد الذين يضحون من أجل بقاء أوطانهم ، حيث تزداد درجة التماسك والولاء في حالة وقوع حروب أو أزمات بالإضافة إلى هذا يلخص عبد الحكيم بلال في مقال له مميزات العمل الجماعي فيما يلي:
- أ- تحقيق مبدأ التعاون والجماعية الذي هو من أسمى مقاصد الشريعة.
- ب- تضيق الفجوة بين القائمين على العمل الإرشادي والتوجيهي و ردم الهوة بينهم بتحقيق ذلك المبدأ ، وتأسيس الأعمال المشتركة بينهم ، فإن ذلك قلل من التصادم والنزاع وهي الطريقة المتبعة بين الدول في تأسيس اللجان المشتركة(1).
- ت- تحقيق التكامل في العمل بين عمل الفرد وعمل المؤسسة ، فكثير مما يحصل في قصور في عمل الفرد ، حيث يتلاشى هذا العمل في عمل المؤسسة إذ المفترض حدوث التكامل بإجماع الجهود والمواهب والخبرات والتجارب والعلوم مع التزام الشورى والتجرد للحق .
- ث- الاستقرار النسبي للعمل ، فالعمل الفردي يخضع للتغيير كثيرا قوة وضعفا ومضمونا واتجاها ، وعليه تتغير قناعات الأفراد وتختلف في حين يخضع العمل الجماعي إلى وحدة الشعور والعقل الجمعي .
- ج- القرب من الموضوعية في الآراء أكثر من الذاتية ، حيث يسود الحوار الذي يفترض قيامه وضع معايير محددة وموضوعية ، فالقرارات تنمو مع نمو الحوار في حين يبني العمل الفردي على قناعة صاحبه.
- ح- دفع العمل نحو الوسطية والتوازن ، إذ اجتماع الأفراد المختلفين في الأفكار والاتجاهات والقدرات يدفع عجلة العمل نحو الوسط، أما العمل الفردي فلو توسط الفرد في أمر ما فرمما انحاز الفرد إلى رأي أو تطرف فيه إفراطا وتفریطا .
- خ- توظيف كافة الجهود البشرية والاستفادة من شتى القدرات الإنتاجية ، وذلك لأن العمل الجماعي المؤسسي يوفر لها جو الابتكار والعمل والإسهام في صنع القرار ، بينما هي في العمل الفردي أدوات تنفيذية وهي إشارة للقائم بالعمل.(2)
- د- ضمان استمرارية العمل . بإذن الله تعال لعدم توقفه على فرد يعتريه الضعف والنقص والقصور ويوحشه طول الطريق وشدة العنت وكثرة الأذى .
- ذ- عموم نفعه للمسلمين لعدم ارتباطه بشخصية مؤسسه وهذا بدوره يضمن الروح الجماعية الفاعلة ويحيي الانتماء الحقيقي للأمة وهذا مكن قوتها .
- ر- مواجهة تحديات الواقع بما يناسبها من مناهج وأدوات ، فالعمل الفردي في هذه الحالة لا يمكنه في هذه الحالة القيام بهذه المهمة ، في حين تضافر الجهود ووجود قيادة جماعية يمكنه مواجهة أي تحدي داخلي كان أو خارجي .
- ز- الاستفادة من الجهود السابقة والخبرات التراكمية بعد دراستها وتقييمها بدقة وإنصاف وحيادية ، وبذلك يتجنب العمل تكرار البدايات من الصفر الذي يعني تبديد الجهود والعبث بالثروات.

(1)- د/ عبد الكريم بكار: مقدمات للنهوض بالعمل الدعوي؛ ص: 238.

(2)- محمد العبداء ، خواطر في الدعوة نص: 165.

كيف ينجح العمل الجماعي؟ أي عمل جماعي مؤسس لابد أن يقوم على مرجعية عقائدية إيمانية متكاملة ، لها الأثر الكبير في بناء الطاقات وتنميتها واستثمارها استثمارا مناسباً ، وهذا أساس العمل الجماعي المؤسس على القواعد العلمية والاسترشادية الحقيقية ، ولكي ينجح العمل الجماعي لا بد من مراعاة ما يلي :

- 1- توفير القناعة (**نقصد بالقناعة النية لأنها ركن الأعمال**) الكافية بهذا الأسلوب من العمل بإدراك ضرورته وخاصة في زمن القوة ، ومعرفة مزاياه وثمراته وفهم مقومات نجاحه للوصول به إلى المستوى المطلوب .
- 2- صدور القرارات عن المجالس واللجان ذات الصلاحية حرصاً على خروجها من ادني مستوى ممكن لتكون أقرب للواقعية وقابلية التنفيذ ، ولا يجوز أن يكون المصدر هو الفرد أو المدير فإنه يستمد صلاحياته . هو أيضا . من المجالس لا العكس ، ويجب أن تملك المجالس واللجان صلاحية مراجعة قرارات المديرين ونقضها .
- 3- أن تكون مجالس الإدارة أو اللجان غير محصورة في بيئة واحدة محكومة بأطر تنشئة وتربية وتفكير محددة، مما يؤثر على طبيعة اتخاذ القرارات فوجود أفراد من بيئات مختلفة ضمن هذه المجالس يثري العمل المؤسسي بتوسيع أنماط التفكير وتعدد طرق التنفيذ .
- 4- أن تسود لغة الحوار حتى تتلاقح الآراء والأفكار للخروج بأفضل قرار وأيضا حتى يخضع الرأي الشخصي لرأي المجموعة وأمرهم شورى بينهم وشاورهم في الأمر.... الآية.
- 5- تحديد ثوابت ومنطلقات مشتركة للعاملين في المؤسسة تكون إطارا مرجعيا لهم ، توجه خطة العمل وتناسب المرحلة والظروف التي تعيشها المؤسسة .
- 6- التسامي عن الخلافات الشخصية وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الشخصية ، وهذا يتم بتحسين الاتصال والتواصل بين أفراد المؤسسة بعضهم مع بعض وبينهم وبين سائر العاملين ، وهذا أساس النجاح ففي استفتاء لعدد من القياديين الناجحين اتضح أن الصفة المشتركة بينهم هي القدرة على التعامل مع الآخرين.(1) ولن يتم ذلك لأحد ما لم نرب أنفسنا على العدل والإنصاف ، ومعرفة ما لدى الآخرين من حق ومحاوله فهم نفسياتهم من خلال نظرهم هم لأنفسهم لا من خلال نظرنا نحن .
- 7- إتقان التخطيط وتحديد الأهداف لتنفيذها وتوزيع الأدوار وهذا يتطلب مستوى جيد في إعداد القادة والمسؤولين وتدريب العاملين مع الاستفادة من كل الإمكانيات وتوظيف جميع الطاقات بعد التعرف عليها جيدا.

(1)- دليل التدريب القيادي : ص:142.

8- التركيز في الاجتماعات وجداول الأعمال على المنطلقات والأسس والخطوط العامة ، دون الانهماك في المسائل الإجرائية ، التي قد لا تحتاج إلا لمجرد قرار إداري أو إجراء تقليدي ودون المسائل التي يكثر الجدل والخلاف حولها ، ولضبط الخطط ووضع الاستراتيجيات وإتقان تنفيذها وبلوغ الأهداف المقررة يجب مراعاة ما يلي :

أ- الأناة في التخطيط والحماسة في التنفيذ (1) فالأول لمراعاة القدرات والإمكانات ومعرفة التحديات وحسن تقدير العواقب وتحاشي مخاطر السرعة ، والثاني للاستيقاء الخيرات وكسب الزمان ، واغتنام الهمة ومبادرة العزيمة .

ب- أهمية قيام المؤسسات بأداء أعمالها بأساليب علمية حكيمة تكفل استمرارها وأدائها لعملها على الوجه المطلوب ، وحتى لا تتعرض لكثير الكائدين وأساليب المغرضين ، ولا ينبغي أن أهل النفاق أكثر حنكة منا ، فكم نالوا أهدافهم من جمعياتهم وأعمالهم حتى بلغوا منهاهم، المهم ألهمنا رشدنا وأعدنا من شر أنفسنا .(2)

2- نظريات العمل الجماعي :

هناك مجموعة من النظريات التي تهتم بالمرود الدراسي أو الطاقة الإنتاجية للعمل الجماعي والمتغيرات المؤثرة فيها ، بعض هذه النظريات تفسر أسباب انخفاض الجهد الجماعي مقارنة بالجهد الفردي ، وبعضها تحاول أن تحدد أفضل الظروف التي تساعد على زيادة الإنتاجية أو المرود في العمل الجماعي وسوف نتطرق إلى هذه النظريات بنوع من الاختصار والإيجاز:

1- نظرية التعويق أو التكاثر الاجتماعي :

ترى هذه النظرية على أن الأفراد يبذلون جهداً أقل عندما يعملون كمجموعات مقارنة مع جهودهم إذا عملوا بشكل فردي ، ولقد أجريت العديد من الدراسات حول هذه الفرضيات التي تقوم عليها هذه النظرية حيث توصل كل من (لاتان - وويليامز - وهاركنز 1979) في دراسة أجريت حول مجموعة من الأفراد حول ظاهرة التصفيق والصراخ ، إما على شكل مجموعات أو بشكل فردي ، وعند قياس حدة الصوت أوضحت النتائج أن هناك انخفاضاً في حدة الصوت للأفراد الذين نفذوا المهمة كمجموعة مقارنة مع أولئك الذين نفذوا المهمة منفردين .

وحول هذه الفرضية تم تقديم العديد من التفسيرات لهذه الدراسات من طرف (العتوم وفرح) بجملة ما يلي :

1-1- اعتقاد بعض أعضاء الجماعة أن بقية الأعضاء لا يبذلون أعلى طاقة ممكنة ، وقد يتقاعسون في أداء مهامهم خصوصاً إذا اعتقد كل فرد ذلك أو بعضهم ذلك فإن النتيجة هي انخفاض أداء الجماعة .

(1)- عبد الكريم بكار : مرجع سبق ذكره ، ص: 162.

(2)- مجلة البيان ؛ العدد : 143، رجب 1420، نوفمبر 1990.

1-2- اعتقاد بعض أعضاء الجماعة أن الهدف محدد وسهل وأن تحقيق الهدف مع الجماعة أمر في غاية السهولة ، مما يعني عدم الحاجة إلى بذل أعلى جهد ممكن .

1-3- اختباء بعض الأفراد في ظل الجماعة كون أنه لا يمكن تحديد مقدار الجهد الفردي ، لذلك لا يوجد طريقة للتقويم الفردي أو التعزيز (العقاب الفردي) ذوبان الجهد الفردي في الجماعة.

1-4- أن العمل مع الجماعات يعمل على إذابة فردية الجماعة وبالتالي يعمل على تقليل الوعي الذاتي من الأعضاء بأدائهم داخل الجماعة. (1)

كما أجريت دراسة أخرى (للعنوم وفرح 1993) حول معرفة أثر نوع المجموعة الحقيقية والاسمية في درجة أهمية مهمة الجماعة على أداء المجموعات في مهمة تطلبت من المجموعات كتابة أكبر عدد من الأفكار حول فكرة امتحان الكفاءة المعرفية لمرحلة البكالوريوس ، وقد وصلت الباحثين إلى ما يلي :

أن هنالك فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعات الحقيقية والاسمية لصالح المجموعات الاسمية ، مما يعني حدوث ظاهرة التعويق الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الأردنية ، ويقترح علمية الظاهرة رغم وجود بعض المحددات لها في بعض الثقافات الشرقية ، مما قد يقترح أن المجتمع الأردني مجتمع ابتعد عن القيم الجماعية واتجه نحو القيم الفردية الرأسمالية .

كذلك أظهرت النتائج واحدا من أهم محددات ظاهرة التعويق الاجتماعي وهو أن أداء المهمات المهمة للأعضاء كانت إنتاجيته أفضل من المهمات غير المهمة ، ومما يقترح محددات لهذه الظاهرة ولهذا وضعت العديد من المحددات لصدق هذه الظاهرة منها :

- أ- عندما يكون هناك احتمالية لتقويم الجهد الفردي أو احتمالية تحديد حجم الجهد حتى ولو كان ذلك وهميا .
- ب- عندما تكون المهمة على درجة من الأهمية لأعضاء الجماعة .
- ت- عندما تكون المهمة على درجة من الصعوبة والتحدى للأعضاء .
- ث- عندما تكون هناك درجة عالية من الانسجام والتماسك بين أعضاء المجموعة .
- ج- عندما يكون حجم المجموعة صغيرا حيث أنه كلما زاد عدد أفراد الجماعة كلما زادت احتمالية ظاهرة التعويق الاجتماعي بشكل عام .
- ح- الذكور أكثر قابلية لممارسة ظاهرة التعويق الاجتماعي من الإناث ، لأن الإناث أكثر اهتماما من الذكور بانسجام الجماعة ونجاحها والحفاظ على وحدتها .
- خ- الثقافات التي تركز على أهمية العمل الجماعي والقيم الاجتماعية مثل الدول الشرقية (اليابان والصين) هي أقل عرضة لهذه الظاهرة من الدول التي تركز على القيم الفردية والرأسمالية مثل الدول الغربية . (2)

(1)- أ-د/- عدنان يوسف العنوم: علم النفس الجماعة - نماذج نظرية وتطبيقية- إثناء للنشر والتوزيع ، الأردن ، 2008 ، ص: 90.

(2)- نفس المرجع : ص: 93.

1- نظرية التسهيل الاجتماعي : (التيسير)

ترى هذه النظرية أن وجود الآخرين خلال مراحل الإنتاج يؤثر على دافعية الأفراد ومستوى التوتر لديهم ، ولهذا أكد زينوك 1965 أن أداء الفرد يتأثر بسهولة أو صعوبة المهمة ، فإذا كانت المهمة صعبة فإن إنتاج الأفراد ينخفض نتيجة التوتر أو القلق المصاحب لأداء المهمة بحضور المراقبين (إعاقة ، منع اجتماعي) أما إذا كانت المهمة سهلة فإن الإنتاج لا يتأثر لأن الفرد قادر على تحمل مستوى من التوتر نتيجة وجود الآخرين خلال أداء المهمة السهلة(تسهيل - تيسير اجتماعي) وتحدث عملية المنع الاجتماعي هنا لسببين :

- أن حضور الآخرين يعمل على زيادة التوتر والقلق .

- عند ما يكون الفرد في حالة استشارة انفعالية فإنه من الصعوبة بمكان التركيز على تنفيذ مهمات تنسم بالصعوبة .

كما قدم (باوند 1982) تفسيراً منطقياً لهذه الظاهرة مفاده أن الأفراد يهتمون بمظهرهم الخارجي لسلوكهم إذا اضطروا للعمل أمام الآخرين أو جماعات أخرى، إذا كانت المهمات صعبة أما إذا كانت المهمات سهلة فإن هذا يقلل من الاهتمام بالمظهر الخارجي ، وعليه يمكن القول أن وجود الرقابة خلال أداء الفرد أو عضو الجماعة لعمل ما له تأثير على إنتاجية الأفراد ، فالفرد إما أن يعمل على تحسينه ويحدث تسهيل ومثير للأداء أو يعمل على إعاقته ومنعه .(1)

2- نظرية المأزق الاجتماعي :

تقوم هذه النظرية على وجود الفرد نفسه في مأزق أثناء قيامه بمهمة جماعية تعاونية تتطلب منه أن يشارك في أداء مهمة جماعية مشتركة (جماعة حقيقية) ويجد نفسه في حيرة تامة حول مستوى الجهد اللازم بذله لتحقيق أهداف الجماعة ، ولإثبات هذه الفرضية قام فليكس 2006 بتجربة حول نزلاء السجون عندما يطلب من نزليين الوشاية كل بزميله للحصول على تخفيض في فترة سجنه .

وتؤكد هذه النظرية على أن الإنسان يتخذ قراراته بما يناسب مع مصالحه الشخصية إذا كان في حالة مأزق أو حيرة ، وبغض النظر عن مصلحة الجماعة ، كما أكد كير 1983 إلى أن فكرة المأزق الاجتماعي تؤدي بقصد إلى الدافعية والذي بدوره يؤدي إلى ضعف الأداء الجماعي ، كما أكد أن بعض أعضاء الجماعات ينحصر تفكيره في اتجاهين عند محاولة إنجاز المهمة الجماعية هما :

1- ظاهرة الركوب المجاني : ينحصر هذا التفكير في رغبة بعض أعضاء الجماعة بالاعتماد على جهد الآخرين دون أن يبذل الفرد أي جهد .

2- ظاهرة أضحوكة الجماعة : يمثل هذا التفكير خوف بعض أعضاء الجماعة من أن الآخرين سوف يعتدون على إنتاجهم وجهدهم ، وهذا سيجعلهم أضحوكة للجماعة والتي تزيد من حدة التوتر لديهم وتقلل من إنتاجهم ، وفي كلا الحالتين يكون القرار النهائي للجماعة بعدم بذل طاقة أو جهد عال إما من أجل الركوب المجاني مع جهد الآخرين أو لتجنب ركوب الآخرين لجهدهم ، وبذلك يصبح الأعضاء أضحوكة للآخرين .

ويشير فليكس 2006 إلى ضرورة الانتباه لعدد من المبادئ لتجنب ظاهرة المأزق الاجتماعي منها:

- أ- تعزيز المبادئ الأخلاقية والدينية عند التعامل مع الآخرين في المجموعات لتعزيز التعاون بين الأعضاء .
- ب- تعزيز مبادئ الثقة مع الآخرين وعدم التشكيك بقدراتهم أو جهودهم خلال أنشطة الجماعة أو قبل بدء بنشاط الجماعة .
- ت- ضرورة التأكيد على عدد من المعايير الواضحة والتي تحكم نشاط الجماعة ومساهمة الأعضاء فيها للحد من التفكير المسبق والأحكام المسبقة حول الآخرين .
- ث- عدم الإفصاح عن الكثير من المعلومات عن أداء وقدرات الشريك والاكتفاء بالتعريف بأسمائهم عند اختيار المجموعات .(1)

تعليق: يمكن القول أن هذه النظريات قد تكون صحيحة في بعض الدول ذات التوجه الغربي الرأسمالي الذي يقوم على الفردية والانعزالية ، بل يقوم على المصالح الشخصية والأخلاق النفعية ، كما أن هناك بعض الدول النامية التي أصبحت تتأثر بهذا الاتجاه نظرا للتأثير الكبير للقضية العالمية أو العولمة التي أصبحت اليوم تغزو كل الدول بما فيها الدول الإسلامية وتفرض عليهم سياسات في جميع المجالات خاصة الإستراتيجية منها كالترية والتعليم والثقافةوعليه يمكن القول أن هذه المجتمعات أصبحت في مأزق اجتماعي .

3 - الأهداف الجماعية:

لا تنشأ الجماعات هكذا عبثا قال تعالى: "أفاحسبتم أنما خلقناكم عبثا أنكم إلينا لا ترجعون... (2) بل تنشأ لأهداف وغايات ومصالح، وقد تسموا أهداف الجماعات فوق أهداف الأفراد لغايات نبيلة ومثل عليا قال تعالى " إن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فعبدون... (3) وقال أيضا " يا أيها الناس أن خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم.. (4)، وقد تضيق هذه الجماعات بأهدافها نظرا لضيق أهدافها ومصالحها ، وقد دأب العلماء والباحثين على دراسة جدلية الأهداف العامة للجماعات وعلاقتها بالأهداف الخاصة الفردية ، كما دأب آخرون إلى دراسة أسبقية الأهداف العامة على الأهداف الخاصة ، ولقد أجريت العديد من الدراسات حول أهداف الجماعات (ديناميكية الجماعة) وأهداف الأفراد .

وقد أشار بعض العلماء النفسانيين إلى أن أهداف الأعضاء هو نفسه هدف الجماعة ، بينما أشار آخرون إلى أن الهدف الجماعي لا يعادل مجموع أهداف الأعضاء، فالهدف الجماعي يرتبط بالجماعة كوحدة ديناميكية متكاملة ، ولأن أهداف الأعضاء قد تكون مختلفة ، ويذكر شاو 1981 أربعة مفاهيم حول طبيعة الأهداف الجماعية إذ حددها كل من (كارترين وزاندلر) كما يلي :

- 1- أن الهدف الجماعي هو مجرد تركيب لعدد من أهداف الأفراد المتماثلة فقط .
- 2- أن الأهداف الجماعية هي نتيجة حتمية لنشاطات الجماعة المشتركة ووسيلة لإشباع حاجات الأعضاء .
- 3- أن أهداف الجماعة ترتبط بدوافع الأعضاء المتشابهة في الانتماء للجماعة .

4- أهداف الجماعة هي حوافز تعمل على توجيه الجماعة وأنشطتها.

-

(1) - نفس المرجع : ص: 99.

(2) - الآية:

(3) - الآية:

(4) - الآية: الحجرات.

وبذلك تختلف الجماعات باختلاف أهدافها فهناك عدد من الأهداف الفردية الخاصة بالأعضاء وهي تمثل أهداف الجماعة ، وهناك أهداف للجماعة وأخرى للأعضاء.(1) فالهدف الجماعي هو وحدة شعورية متكاملة ترقى فوق كل اعتبار شخصي ، يتميز بدرجة عالية من الوضوح والواقعية والجاذبية للأفراد ، فمثلا الجماعة المسلمة تتوحد فيها كل الاعتبارات والرغبات والوجدان والعواطف لأن هذا الهدف هو هدف أسمى من أي عرض دنيوي زائل ، وعليه تختلف الأهداف باختلاف الجماعات والمجتمعات .

4 - القرارات الجماعية :

قبل التطرق إلى القرار الجماعي لا بد لنا من التطرق إلى مفهوم القرار حيث يعرف على أنه " البت النهائي والإرادة المحددة لصانع القرار ، بشأن ما يجب وما لا يجب فعله للوصول لوضع معين وإلى نتيجة محددة ونهائية(2) ومن هذا التعريف نلاحظ أن عملية اتخاذ القرار لا تعني عملية صنع القرار ، والتي تعني " كل الأفعال التي يجب أن تتم قبل أن يمكن عمل اختيار نهائي (3) أذن القرار النهائي هو الاختيار المدرك بين البدائل التامة في موقف معين (4) والملاحظ أن عملية اتخاذ القرار توجد في جميع التنظيمات سواء كانت هذه التنظيمات رسمية أو غير رسمية ، كما أن القرارات إما أن تكون فردية أو جماعية وذلك حسب نمط القيادة وأسلوب التسيير المتبع في التنظيم أو المؤسسة .

فالقرار الفردي هو اتخاذ قرار الجماعة من قبل شخص واحد عادة ما يكون القائد وتلتزم به الجماعة (5) أما القرار الجماعي هنا فنقصد به قرارات الاجتماع التي تتخذها الجماعة وتتميز هذه القرارات بما يلي:

1- تكون الجماعة على علم ودراية جيدة بالمعلومات المرتبطة بالقرار.

2- زيادة في مشاركة الجماعة بتنفيذ القرار والالتزام به .

3- فهم أفضل للقرار وأهميته .

4- دور أقل للأقليات في معارضة تنفيذ القرار.(6)

5- تستثمر هذه القرارات بشكل عالي بين قادة المجموعات أو أصحاب السلطة والمكانة العالية في المجموعات لإثبات قدراتهم ومكانتهم العالية في المجموعة .

وعليه فالقرار هو ما كان منبعه الشورى والاجتماع " وأمركم شورى بينكم .. " وشاورهم في الأمر.. " كما أن القرار لا بد أن يستوفي كل المقدمات الواقعية منها بالظواهر الملاحظة في العالم الخارجي وأسلوب التفاعل بينها ... وكذلك المقدمات القيمية ذات الطابع الأخلاقي أساسا والتي لا تخضع للاختيار (7) وكلا المقدمات تمثل الوسائل والغايات التي تسعى المؤسسة أو التنظيم إلى تحقيقها وذلك باختيار البدائل الأنسب لاتخاذ القرارات النهائية .

(1) - نفس المرجع: ص: 101.

(2) - عبد الهادي الجوهري: علم الاجتماع الإدارة - مفاهيم وقضايا - دار المعارف القاهرة ، 1983، ص: 87.

(3) - عبد الكريم دروت/ ليلي تكلا: أصول الإدارة العامة ، مكتب الأنجلو مصرية ، القاهرة ، 1972، ص: 219.

(4) - عدنان يوسف العتوم: مرجع سبق ذكره: ص: 137.

(5) - نفس المرجع: ص: 139.

(6) - د/ محمد علي محمد: البيروقراطية الحديثة: دار الكتب الجامعية، الإسكندرية، 1970، ص: 188.

(7) - W.W.W.ALBHI.UK.P-28/29.

5 - العمل الجماعي وبناء فرق العمل:

رغم وجود جماعات عديدة في مؤسساتنا وتنظيماتنا إلا أنها تبقى بدون فعالية تذكر ، والملاحظ اليوم أن غياب مثل هذه القيادات الجماعية يجعل مؤسساتنا تعجز بالخلافات والصراعات والمشاكل ، مما أثر ذلك على المرود بصفة عامة وأصبحت الضرورة ملحة لوجود أهل الحل والعقد أو فرق العمل الفعالة.

ففرق العمل اليوم أصبح من أهم أساليب التطوير التنظيمي ، حيث برزت هذه الأهمية لما لها من دور فاعل في تمكين العاملين وتحقيق مشاركتهم لأداء أعمالهم بفعالية وبما يحقق أهداف مؤسساتهم، وفرق العمل هو عبارة " عن مجموعة صغيرة من الأفراد تجمعهم وحدة الهدف - التميز والتنسيق - والذي يسعون إلى انجازه عن طريق تحقيق التكامل والترابط بين الأنشطة ، وعن طريق توظيف الطاقات والمهارات والخبرات المتنوعة لدى الأفراد وذلك لأن أداء المجموعة ككل أفضل بكثير من مجموع أداء الأفراد مستقلين وفرادى كلا على حدة .

كما ينظر البعض إلى فرق العمل على أنها جماعات يتم إنشاؤها داخل الهيكل التنظيمي لتحقيق هدف أو مهمة محددة تتطلب التنسيق والتفاعل والتكامل بين أعضاء الفريق ، ويعتبر أعضاء الفريق مسؤولين عن تحقيق هذه الأهداف ، كما أن هناك قدر كبير من التمكين للفريق في اتخاذ القرارات ، وعليه ففرق العمل هي وسيلة أو أداة مقصودة لتمكين الأفراد من العمل الجماعي المنسجم كوحدة متجانسة ، وغالبا ما نستخدم لفظ الجماعة عندما نتحدث عن ديناميكية الجماعة ، ولكن عندما يكون الحديث عن التطبيقات العملية فإننا نستخدم لفظ فريق العمل .

وفرق العمل يمكن إنشاؤها في جميع المنظمات والمؤسسات وعلى صعيد كل الوظائف ، حيث تظم بداخله كل العاملين سواء من أعضاء الهيئة الأكاديمية أو العاملين بالوظائف الداعمة للتعليم من القمة أو القاع ، وذلك لأن الفصل بين الوظائف الأكاديمية والوظائف الداعمة للتعليم ، وبين المستويات الهرمائية عادة ما يمنع التمدد الطبيعي والضروري لفرق العمل ، إنما يجب أن تمثل قطاعا عرضيا من العملية ككل بما فيها من ممولين لها ، العاملين فيها والعملاء المستهدفين .

ثالثا- أهمية فرق العمل :

ومفهوم فريق العمل لا يمكن أن يترسخ في مؤسسات التعليم فور إصدار الأمر بإنشائه أو في فترة قصيرة من الوقت ، ولا يمكن أن يؤدي عمله بين يوم وليلة ، إن المؤسسات يجب أن تناضل في إنجازها ولا يتسنى لها ذلك إلا بعد أو في نهاية رحلة طويلة ، وذلك لأنها تتطلب الكثير لإنجازها على نحو ملائم منه، وذلك بتعويض العاملين بإعطائهم مساحة مناسبة من حرية التصرف والمبادرة ، وأن تكون هذه الفرق ذاتية الحركة متمتعة بدرجة من الاستقلالية عن الإدارة العليا ، أن تتمتع بالتأييد والمساندة من الإدارة العليا ، أن يكون الفريق مسلحا بالبيانات ومدربا على مهارات عمل الفريق ومهارات الاتصال والتفاوض ، وأن تعمل هذه الفرق ضمن إطار يشمل ثقافة وقيم وأهداف المنظمة.

وإنه لمن المهم إدراك أن فرق العمل ليست الغاية في حد ذاتها وإنما هي أداة أو وسيلة لإنجاز الأهداف التي من أجلها تكونت فرق العمل ، وعندما يصبح فريق العمل جزءا من سحابة أو أخلاق المنظمة الروتينية فإنه يمكن التوصل إلى هذه الأهداف والتي منها:

1-1- تعزيز التعاون وإزالة العوائق المصطنعة بين الأقسام .

2-1- تشري التفكير وتفرغ بصره العاملين مما يساهم في توليد المزيد من الأفكار الابتكارية .

3-1- تختزل الأبنية الهرمائية إلى عدد قليل من المستويات الإدارية .

4-1- توفير معلومات صادقة ومتنوعة وتمثل نوعا من الوقاية من الأخطاء.

5-1- تقدم فرصا أكثر انسجاما للتعلم داخل حجرات الدراسة .

6-1- تقوم بتحسين الاتصالات وتزيد مستوى المشاركة الإيجابية في اتخاذ القرارات .

7-1- تقضي على التنظيمات غير الرسمية التي قد يشكلها العاملون في مواجهة التنظيم الرسمي والتي قد تعوق فعاليته.

8-1- تعطي صوتا حقيقيا للعاملين في تحديد كيف تؤدي أعمالهم مما يجعلهم أكثر دافعية لإنجاز التميز ، وهذا كله يحسن معنويات العاملين ويجعلهم أكثر ثقة وشعورا بالأمن.(1)

3- منهجية بناء فرق العمل :

يتطلب الأمر لبناء فريق عمل عدة وسائل ومتطلبات مثل نمط القيادة المناسب ، مبدأ التناقض البناء ، دعم الطاقات الإبداعية لأعضاء المجموعة واستخدام أساليب غير تقليدية للحوار الجماعي ، وعليه يمر بناء وتشكيل فرق العمل عبر عدة طرق ومراحل هي :

- أ- **التشكيل** : يسود هذه الرحلة الارتباك لأن الأفراد يكونون في مواقف جديدة غير مألوفة لهم، وتتصف العلاقات بالرسمية وينصب اهتمام الأفراد على أنفسهم ويسعون لتلبية حاجات الأمان لديهم ، كما ويظهر التذمر من العمل مع الفريق والدخول في مناقشات غير مثمرة ، وعليه المطلوب في هذه المرحلة من قائد الفريق العمل على التأكيد على السلوكيات التي تحقق النجاح وعدم النظر للأمور بمنظور شخصي نظرا لحقيقة الاختلافات البشرية الفردية.
- ب- **مرحلة العصف** : (الصراع) يغلب على الأفراد في هذه المرحلة الشعور بالاختلاف في الآراء ووجهات النظر الشخصية ، ويقوم السلوك على الجدل والتنافس والصراع ، وكذلك الدفاع عن وجهات النظر الشخصية ومن مظاهر هذه المرحلة ، ظهور جماعات عمل فرعية وعدم الإحساس بالهدف من الدور المطلوب القيام به ، وقد يلجأ البعض إلى عدم تشجيع أفكار القائد والسعي إلى تقويض سلطته ، وعليه يتضح من القائد القيام بتحسين المناخ التنظيمي وبناء رؤية مشتركة ، تتحدد من خلالها معالم الأهداف والأدوار المطلوب القيام بها .

(1)- د/- بوبكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر: دار القصبية للنشر، 2009، ص: 165.

ت- **مرحلة الأداء** : وهي مرحلة الالتزام بمعايير وقيم الفريق وتتسم هذه المرحلة بالجدية والحيوية والرضا عن النفس والثقة بالآخرين ، ومما تقدم يتضح أن عملية بناء وتطوير الفريق تتم بمراحل متعددة من النضج والنمو وكذلك من حيث التكوين والمهارات ، ولا تحدث

عمليات البناء تلقائيا وبالتالي لا بد من الفهم التام والالتزام بالتدرج العملي السليم ، وإتقان العديد من المهارات اللازمة لهذه

العملية ، وعليه يمكن إعطاء تصور لبناء إستراتيجية فريق عمل كالتالي :

- تحديد الحاجة للفريق وتعيين قائد للفريق .
- تشكيل الفريق وتوضيح المهمة والتوقعات.
- المشاركة في صياغة الرؤية والأهداف وتصميم خطوات العمل ووضع معايير الأداء والمحافظة على الأداء الفعال .
- توزيع المهام وتحديد الأدوار .
- الإنهاء والاحتفال.(1)

(1) - الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد: 04، المؤرخ في 27 يناير 2008. مادة: 19.

الفصل الثالث

تمهيد:

أولاً - النظام التربوي الجزائري

1- مبادئ النظام التربوي الجزائري

2- غايات النظام التربوي الجزائري

3- مرجعية النظام التربوي الجزائري

ثانياً - مراحل تطور النظام التربوي الجزائري

1- تطور النظام التربوي قبل الاستقلال

2- تطور النظام التربوي بعد الاستقلال

ثالثاً - الصراع الإيديولوجي التربوي

رابعاً الإصلاحات التربوية الجديدة

تمهيد:

قبل التطرق إلى المؤسسة التعليمية في الجزائر (المراحل والتطور) لابد لنا من التطرق إلى النظام التربوي في الجزائر، لأن الانطلاق من النسق العام يمكننا من تحديد إطار الدراسة تحديدا علميا ، ولما كان مفهوم المؤسسة التعليمية لا يمكن تحديده إلا من خلال النسق العام (النظام التربوي) ، لأن المؤسسة التعليمية هي أحد الأنساق الفرعية المكونة للنظام التربوي الجزائري ، وكلمة نظام هي ضد الفوضى ومعناها محاولة ترتيب أوضاع معينة في نسق متكامل ومتناغم ، وقد عرف النظام على أنه " كل أنماط العمل أو السلوك التي تصبح على درجة عالية من التقنين مما يجعلها تحدث بطريقة منظمة وترتيبية ، كما تتضمن جملة من القواعد والقيم والاتجاهات والرموز التي ترمي إلى تحقيق هدف معين" كما عرفه ناديل nadil بأنه " طريقة مقننة للسلوك الاجتماعي أو طريقة مقننة للعمل المشترك "وعليه فالنظم الاجتماعية هي أساليب نمطية للسلوك الاجتماعي يتكون منها جهاز يستطيع البناء الاجتماعي عن طريقه أن يستقر نسبيا ، ويستمر (ماغير) " وتختلف الأنظمة الاجتماعية باختلاف الأهداف المسطرة التي ترمي إليها ، كما تختلف من حيث المناهج والأساليب المتبعة لتحقيق هذه الأهداف ، فهناك النظام السياسي والنظام الاقتصادي والنظام التربوي ... وهذه الأنظمة هي الأخرى تتكون من انساق فرعية .

أولا : النظام التربوي الجزائري :

النظام التربوي الجزائري هو عبارة عن ميكانيزم فعال يقوم على بناء وتكوين الإنسان الجزائري والاستثمار فيه ، إذ يعتبر هو المصدر في تزويد كل النظم الأخرى بالكفاءات والمهارات الإنسانية ، وعليه لابد أن يقوم على أسس قيمية وروحية وعلمية فاعلية ، تنعكس هذه الأخيرة على تكوين الإنسان وكفاءته كعضو يساهم إيجابا في تطوير مجتمعه ، والنظام في مفهومه العلمي يتكون من العناصر والمكونات والعلاقات التي تستمد

مكوناتها من النظم السوسيوثقافية والسياسية والاقتصادية لبلورة غايات التربية وادوار المدرسة التعليمية ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها ، ويمكن النظر للنظام التربوي من خلال زاويتين أو مستويين (1)

1- المستوى البنائي: وفق نظرية المماثلة العضوية (سبنسر) والمورفولوجيا الاجتماعية (دوركاهم) فإن النظام " هو عبارة عن

عناصر متفاعلة فيما بينها لأجل أداء وظائف معينة تمكن من تحقيق الأهداف والغايات البعيدة المدى والقصيرة

المدى من وجود النظام ذاته يمكن التمييز في هذا الصدد بين بنيات مختلفة .

أ- بنيات سياسية تشمل وظيفة اتخاذ القرارات السياسية التعليمية.

ب- بنيات إدارية تدير شؤون النظام وتسييره.

ت- بنيات بيداغوجية تخطط للبرامج والطرق والوسائل أو تنفذها أو تقومها ، ويمكن تحديد كذلك :

ث - بنية التكوين: وهي تاريخ تكوين النظام وتطوره.

ج - بنية تسيير الموارد المادية والإدارية .

ح - البنية التربوية الساهرة على تنفيذ المناهج والبرامج .

خ - البنية النظرية الواصفة لمكونات النظام التربوي وعناصره .

2- المستوى الوظيفي:

يقوم هذا المستوى على الوظائف والنشاطات التي يقوم بها النظام التربوي الجزائري والتي تحدد وفق مجموعة من المستويات هي:

أ- مستوى سياسي يشمل تخطيط الغايات وتحديد الاختيارات.

ب- مستوى إداري يشمل تسيير النظام وتدبير الموارد والخدمات وإصدار القرارات التنظيمية.

ت- مستوى بيداغوجي يشمل عمليات التكوين والتأطير التربوي والتدريس .

ووفق لهذه المستويات يسعى النظام التربوي في الجزائر إلى تحقيق جملة من الأهداف والغايات.(2)

(1)- معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك .

(2)- المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي للمجلس الأعلى للتربية.

1- مبادئ النظام التربوي الجزائري:

يقوم النظام التربوي الجزائري على مجموعة من المبادئ والأبعاد والقيم :

1- البعد الوطني : يسعى النظام التربوي إلى الحفاظ على ثوابت الأمة وتكريسها في عقول وأذهان الناشئة ، للإسلام والعروبة والرصيد

الثقافي الموروث هي المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية .

- 2- البعد الديمقراطي: هي محاولة مواكبة النظام التربوي الجزائري لكل ما هو جديد مع المحافظة على الهوية الوطنية.
- 3- البعد العلمي والتكنولوجي: في إطار الخضم الهائل للمعلوماتية أصبح هذا البعد حتميا وليس اختياريا، فعلى النظام التربوي الجزائري أن يجسد هذا البعد عمليا وذلك بتخصيص حيز من الوقت لتدريس المواد العلمية والتكنولوجية خاصة في مراحل التعليم الأولى.
- 4- البعد العلمي: يتميز عالم اليوم بالترابط في كل المجالات وبوفرة المعلومات والخدمات، وقد أدى النمو الشديد للمعارف العلمية على تطوير طرق العمل والتشجيع على الإبداع، ومن الطبيعي أن يقوم النظام التربوي بالتفاعل مع هذه المستجدات، مما يتطلب تحديث المناهج وعصرنه الوسائل قصد الإسهام في التنمية المستدامة والاشتراك في بناء صرح التراث الإنساني بمراعاة الامتداد المغاربي والعربي الإسلامي، والتعايش السلمي الإيجابي في إطار حقوق الإنسان والتعاون الدولي والاحترام المتبادل بين الأمم والشعوب قال الله تعالى: "يأيتها الناس إن خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا أن أكرمكم عند الله أتقاكم .." * وفي إطار هذه المبادئ يسعى النظام التربوي الجزائري إلى تحقيق جملة من الغايات (1).

2- غايات النظام التربوي الجزائري :

- 1- يهدف النظام التربوي إلى بناء مجتمع متكامل ومتماسك معتر بأصالته ووثاق في مستقبله يقوم على مايلي:
- أ- الهوية الوطنية متمثلة في الإسلام عقيدة وسلوكا وحضارة، والذي يجب إبراز محتواه الروحي والأخلاقي وإسهامه الحضاري و الإنساني، وتعزيز دوره كعامل موحد للشعب الجزائري، وفي العروبة حضارة وثقافة ولغة والتي تجسدها اللغة العربية، والتي يجب أن تكون الأداة الأولى للمعرفة في كل مراحل التعليم والتكوين وعالم الشغل، ووسيلة للإبداع والاتصال والتفاعل الاجتماعي والمهني، وفي الأمازيغية ثقافة وتراثا وجزءا لا يتجزأ من مقومات الشخصية الوطنية التي يجب العناية والنهوض بها وإثرائها في نطاق الثقافة الوطنية.

ب- روح الديمقراطية والتي ترمي إلى ترسيخ القيم الآتية :

- احترام حقوق الإنسان وحقوق الطفل.
- حرية التفكير والتعبير، واحترام الرأي الآخر.
- العدالة الاجتماعية .
- حسن التعايش والتكامل الاجتماعي ونبذ العنف .
- المساواة وعدم الإقصاء والميز. (2).

(1)- المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي للمجلس الأعلى للتربية.

(2)- نفس المرجع.

ث- روح العصرنة والعلمية والتي تمكن المجتمع من مواكبة التطورات العصرية وذلك ب :

- التحكم في العلوم الجديدة والتكنولوجيات المستحدثة .
 - التحلي بالقيم الإنسانية النبيلة .
 - الإسهام في بناء الحضارة الإنسانية .
- 2- تكوين المواطن وإكسابه الكفاءات والقدرات اللازمة والتي تؤهله ل:
- أ- بناء الوطن في سياق التوجهات الوطنية ومستلزمات العصر .
- ب- توطيد الهوية الوطنية بترسيخ روح الانتماء للوطن والدفاع عن وحدته وسلامته والعقيدة الإسلامية السمحاء .

ت- ترقية ثقافة وطنية تنبع من مقومات الأمة وحضارتها وتكون متفتحة على الثقافة العالمية الهادفة إلى:

- تربية النشء على الذوق السليم والتطلع إلى قيم الحق والعدل والخير والجمال وحب المعرفة.
- تنمية التربية من أجل الوطن والمواطنة ، بتعزيز التربية الوطنية والتاريخ الوطني .
- امتلاك روح التحدي لمواجهة رهانات القرن الجديد والتكيف مع مستلزمات العصر والتأقلم مع مقتضيات العولمة .(1)

3- مرجعية النظام التربوي الجزائري :

لقد وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال في مواجهة التخلف الاجتماعي والثقافي بكل أشكاله المختلفة ، من فقر وحرمان وتفش للأمية والأمراض وغيرها من العقبات الكبرى والتي على رأسها المنظومة التربوية الأجنبية البعيدة عن واقعنا الحضاري والتاريخي من حيث مضامينها وغاياتها ، وكان لزاما على الجزائر أمام هذا التحدي أن تجسد الطموح الشعب في التقدم والتنمية ، وأن تستند في بناء مكونات هويتها وبعدها الثقافي من خلال بناء منظومة تربوية جزائرية شكلا ومضمونا ، وقد استهلت الدولة الجزائرية ملامح هذه المنظومة من الأصالة الحضارية للأمة ومن مختلف المواثيق الرسمية التي نذكر منها ما يلي :

- نداء أول نوفمبر 1954.
- مؤتمر الصومام 20 أوت 1956.
- مؤتمر طرابلس جوان 1962.
- ميثاق الجزائر أبريل 1964.
- الميثاق الوطني 1976.
- دساتير الجزائر منذ 1962 إلى يومنا هذا .
- أمرية 16 أبريل 1976 والمراسيم التابعة لها.

وهذه المواثيق والنصوص في مجموعها حددت التوجهات الأساسية للنظام التربوي الجزائري .(2)

(1)- نفس المرجع.

(2)- الأمر رقم 76/35/ المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر بتاريخ 16/04/1976.

4 - مراحل تطور النظام التربوي الجزائري:

1- تطور النظام التربوي قبل الاستقلال :

إن الدارس للتاريخ يدرك حقيقة مفادها أن النظام التربوي الجزائري قبل دخول الاستعمار الفرنسي للجزائر كان ذا نمط إسلامي بحت ، حيث كان يستمد أصوله من الشريعة الإسلامية أين كان للمسجد والكتاتيب دور فعال في بناء وصقل الشخصية الجزائرية بالعلوم الشرعية والعلوم الدينية ، ولم تكن الحملة الاستعمارية الفرنسية إلا امتداد لتلك الحملات الصليبية الحاقدة التي كان الهدف منها تهدم البنية الفوقية والتحتية للشعب الجزائري

لقد دخلت فرنسا الجزائر بحجة نشر الحضارة الغربية التي حسب رأيها هي الوحيدة المتماشية مع العصر ، وأن إخراج هذا المجتمع من توحشه يعتبر واجب حضاري ، فكانت أولى خطواتها هي محاولة وضع استراتيجيات للتعليم الذي يعتبر هو أساس تحقيق أهدافها ولتسهيل عملية الاندماج في المجتمع الجزائري .(1)

وقد ذهب بعض الفرنسيين في زعمهم " أن الجهل يجعل الجزائريين لا يرون مزايا الحضارة الغربية ، فالعلم وحده هو الكفيل بإزالة هذا سوء التفاهم في زعمهم " .

لقد تفاجئت فرنسا عند قدمها إلى الجزائر بالمستوى التعليمي الكبير ، فالمجتمع الجزائري له ثقافته العريقة المستمدة من الأصول العربية الإسلامية ، وهذا ما يفسر حقيقة السبب الحقيقي لتواجد المستعمر الفرنسي في الجزائر ، فهو ليس البناء بل هو الهدم لكل ما يطمح إليه المجتمع الجزائري في المستقبل ، فبدأت فرنسا أول ما بدأت بالقضاء على التعليم التقليدي السائد في المجتمع (التعليم الإسلامي) فبدأت بتحويل المساجد إلى كنائس ، وأنشأت ما يسمى بالمدارس الخاصة الموازية للتعليم الإسلامي وأعطتها امتيازات كثيرة ، كما قامت بتقليص دور اللغة العربية وأفقدتها هويتها ، حيث كان الالتحاق بمناصب الشغل يرتبط كل الارتباط باللغة الفرنسية ، إلا أن هذه السياسة اصطدمت بمقاومة شعبية باسلة وشاملة استطاعت أن تحافظ على شكل من أشكال التربية والثقافة الوطنية وذلك بواسطة الكتاتيب القرآنية والمدارس الحرة التي كان ينفق عليها الشعب والتي كان لها الفضل في تكوين أجيال واعية بانتمائها الثقافي والروحي والحضاري ، ويمكن تلخيص أهم مميزات هذه المرحلة كما يلي :

1- تعليم حر يقوم على الكتاتيب والمدارس القرآنية مدعما من طرف المجتمع الجزائري (جمعيات خيرية) حيث لعبت جمعية العلماء المسلمين دورا كبيرا في نشر التربية والتعليم وثقافة الوعي .

2- كان الهدف من هذا التعليم هو محاربة الجهل والأمية وتحصين الإنسان الجزائري من الغزو الفكري والثقافي والمحافظة على مقومات الهوية والشخصية الوطنية .

3- تعليم خاص بالمدارس الفرنسية (التعليم الحكومي) وهو امتداد للتعليم الفرنسي الذي عرف إصلاحات عديدة بعد الحرب العالمية الثانية أفرزت اتجاهين اثنين :

أ- الاتجاه الأول : تغيير الطرائق والأخذ بالمنهج الذي يعتبر الطفل محورا له .

ب- الاتجاه الثاني : إدخال العمل اليدوي والمواد التقنية كلون للمنهج الأكاديمي القديم حيث امتد هذا الإصلاح الفرنسي حتى التعليم في الجزائر ، وقد

تميزت الإصلاحات التربوية في الجزائر إبان الاستعمار بما يلي :

(2) -m.smat.les élites algériennes.sous les coonisation édition dahlab cite turne.y.voisie .affrontements culturels dans l

Algérie coloniale. P .195.1998.

- انقسام شهادة الدراسات الابتدائية إلى شهادتين الأولى تؤدي في السنة الحادية عشر وتدعى شهادة التعليم الابتدائي (c.e.p) والثانية في السنة الرابعة عشر وتدعى الأهلية الابتدائية (b.e).
- ظهور البكالوريا جزء أول وجزء ثان .
- ظهور فكرة المسابقة بعد البكالوريا قصد الالتحاق بالمدارس الكبرى .

كما اشتملت خطة إصلاح التعليم القومي الفرنسي على تقسيم مراحل التعليم إلى ما يلي :

1- الصفوف الابتدائية: وتنقسم إلى نوعين من الدراسة :

- مدرسة الحضانة من أربع سنوات إلى ستة سنوات .

- المدرسة الابتدائية من سبع سنوات إلى عشر سنوات .

2- الصفوف الثانوية: وتنقسم هي الأخرى إلى مستويين:

- المستوى الأول من إحدى عشرة سنة إلى أربعة عشر سنة.
- المستوى الثاني من خمسة عشرة سنة إلى سبعة عشر سنة بكالوريا جزء أول (1).
- 3- الصفوف العليا : وتنقسم إلى ثلاثة مستويات :
- المستوى الأول من ثمانية عشر سنة إلى الواحد والعشرون سنة.
- المستوى الثاني من العشرون سنة إلى الواحد والعشرون سنة.
- المستوى الثالث من الثاني والعشرون سنة إلى الثالث والعشرون سنة (المدارس الكبرى - التبريز) .

2- تطور النظام التربوي بعد الاستقلال :

ان الخروج من الجهاد الأصغر إلى الجهاد الأكبر يقتضي إعادة النظر في كل ما سبق ، خاصة أن خروج الجزائر من مرحلة المستدمر يفرض علينا تحديد الكثير من المعطيات ، كتحديد المنهج والوسائل والغايات والأهداف وعليه كان للمدرسة الجزائرية أخذ الحيطة جيدا ، ولهذا حددت المدرسة الجزائرية الإطار العام وهو النهج الاشتراكي واتخذت من النماذج الغربية وسائل لتربية الأجيال وإني لا أقر هذا ، لأننا كما قلنا أن نمطية النهج كان نمطا إسلاميا بحتا وأن هذا الإطار الذي اتخذته الجزائر لن يعمر كثيرا ، وعليه كانت غايات وأهداف المدرسة الجزائرية تتلخص فيما يلي :

- بناء الشخصية القومية .
- نشر قيم الحضارة العربية والإسلامية.
- خلق أنماط جديدة من السلوك تتماشى والنظام الاجتماعي المتحول.
- جعل محتواه يتماشى وما تقتضيه مرحلة البناء السريع الذي تعرفه الجزائر .
- تلبية مطالب المجتمع وتطلعاته الثقافية والاقتصادية والاجتماعية .
- مساندة المدرسة الجزائرية للتطور السريع الذي يحدث داخل المجتمع.

(1)- بن يريح النذير: التفاعل بين التعليم والتكوين المهني والعمل المنتج ، دار هومة للنشر والتوزيع ، الجزائر . 2010. ص - ص: 65-66.

إلا أن هذه الغايات والأهداف اصطدمت بوضع اقتصادي واجتماعي وثقافي منهار ، تجلت معالمه في تفشي الأمية والجهل وانتشار الأمراض ، وقلت البنية التحتية ونقص في الموارد المالية والبشرية التي تكون في مستوى تحدي الأوضاع ، بالإضافة إلى نمط التعليم السائد سلفا وهو المدرسة الأجنبية التي لم توجد في الأصل لخدمتها والانشغال بمشاكلها ، ولذلك بقيت الدراسة بها تتعلق بالاهتمامات وقضايا بعيدة كل البعد عن اهتمامات وقضايا البيئة الجزائرية والثقافة القومية وشخصيتها الوطنية ذات المبادئ العربية والإسلامية .(1)

لقد تسلمت الجزائر في صيف 1962 من شهر سبتمبر نظاما تعليميا مهيكلا حسب الأهداف والغايات التي رسمها النظام الاستعماري الفرنسي ، حتى يخدم مصالحه المختلفة والمتنوعة من خلال طمس معالم تاريخ الشعب الجزائري ، فكان من اللازم أن تغير هذه المدرسة شكلا ومضمونا وتعوض بمنظومة جديدة تعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية الإسلامية ، ولكن هيهات فليس من السهل أن تغير نظاما بين عشية وضحاها نظرا لثقل الماضي الموروث .

ولهذا اتخذت الجزائر عدة إصلاحات ترميمية وتعديلات جزئية وكانت الغاية منها تعريب التعليم وجزأته ، وإلغاء كل ما هو مخالف للسيادة الوطنية علما أن عدد التلاميذ الذين كانوا يزاولون الدراسة قبل سنة 1962، أي بالضبط في السنة الدراسية 1961-1962 بلغ عدد التلاميذ 77763 من بينهم عدد لا بأس به من الإناث ، وهو عدد يفوق ما يمكن للدولة الفتية أن توفر له ما يلزم من إمكانيات مادية وبشرية ، خاصة أن المعلمين الفرنسيين عادوا إلى وطنهم ولم يبق في سلك التعليم إلا القليل جدا منهم ، والباقي منهم معلمون جزائريون وعددهم 2602 معلما ، إضافة إلى نحو 1000 معلم ذو أصل فرنسي ، بينما يحتاج هذا الدخول المدرسي الاستثنائي حسب التقديرات الرسمية إلى نحو 20000 معلم على أقل تقدير والى إيجاد حل لهذه المواقف لجأت الحكومة الجزائرية إلى إجراءين هما :

1- التوظيف المباشر:

في سنة 1962 نصبة لجنة لإصلاح التعليم اسند إليها وضع خطة تعليمية واضحة ، حيث نشرة اللجنة تقريرا في نهاية سنة 1964 ، لكن النظام التعليمي لم يعرف تغيرا كبيرا ولم تشهد السنوات الأولى من الاستقلال سوى جملة من العمليات الإجرائية ، كالتعليم المباشر والذي كان في شكل تعبئة وطنية يخص كل من يتوفر على المستوى المقبول من التعليم باللغة العربية والفرنسية .

2- اللجوء إلى البلدان الشقيقة والى فرنسا ذاتها في شكل تعاون ثقافي !!

استقر الإجراء الأول على تجنيد 6695 معلما جزائريا من المستويات التعليمية المختلفة وأغلبها يحوز على مستوى شهادة التعليم المتوسط في أحسن الظروف ، ونتج عن الإجراء الثاني أن حصلت الجزائر على 7691 معلما فرنسيا وغطت البقية من الاحتياج بمعلمين من البلدان العربية وكان العدد يتراوح ما بين 2000 و2500 معلم . وسار الموسم الدراسي الجديد من نوعه بصعوبة كبيرة فلم تغطي بعض المناصب إلا في الفصل الثاني ، ورغم ذلك فقد بقية مناصب عديدة غير مشغولة مما اضطر مديري المؤسسات إلى استعمال نظم بيداغوجية خاصة مثل

- تخفيض الساعات المقررة .

- تجميع أفواج متعددة.

أما من حيث الاستقبال فإن الحالة كانت خطيرة وتمثل في :

- قلة عدد الحجرات حيث اضطر المسؤولين إلى استغلال كل الإمكانيات المتوفرة؛ فاستغلت المراكز العسكرية والمحتشدات والثكنات

والسكنات المدرسية والمحلات التجارية والمساجد .

- أما من حيث البرامج والمواقيت فإن السلطات التعليمية اضطرت إلى الإبقاء على الوضع السائد قبلا ، بالتكفل بالأولويات الأساسية

مثل :

- توفير المعلمين والحجرات.

- القيام بتسجيل جميع الأطفال الذين تقدموا إلى المدرسة، حيث أنشأت الوزارة لجنة تكفلت بإعادة النظر في البرامج والمواقيت والمواد ولغة

التعليم وذلك بموجب المرسوم المؤسس للحكومة الأولى في عهد الاستقلال المؤرخ في 1962/9/27 والذي يحمل رقم 01/62.(1)

من جهة أخرى قامت الوزارة بإعادة هيكلة نفسها وتنظيمها وتلبية الحاجات الملحة على المستويات القاعدية، وسن التشريعات والقوانين التي تنظم التعليم وبصفة عامة، حيث قامت بإنشاء بعض اللجان المختصة والمعاهد المتخصصة مثل:

- المعهد التربوي وإصلاح الوظيفة التعليمية .
- إنشاء المراكز الثقافية والمهنية في 1964/10/6.

وكانت وظيفة هذه المعاهد والمراكز المتخصصة الاهتمام بالمرذود التعليمي وسد الحاجات الأساسية من هياكل الاستقبال وموارد بشرية ، وتكوين هؤلاء المعلمين الذين كان مستواهم الثقافي والتكويني غير كاف لسد الحاجة لأن أغلبيتهم من المساعدين والممرنين ، حتى بعض المتعاونين الوافدين من بلدان المشرق الذين يحتاجون هم الآخرين إلى تكوين ، وهذا ما لزم الوزارة إلى استحداث إطار جديد خاص بالمستشارين البيداغوجيين وذلك للتكفل بتكوين الممرنين بواسطة دروس مسائية وبالمراسلة ، وفي ورشات صيفية لتأهيلهم والارتقاء بمستواهم التعليمي (درجة مساعد أو مدرس) . (2)

وفي خضم هذه المتغيرات والإصلاحات على مستوى النظام التعليمي في الجزائر ووصولاً إلى سنة 1976 جاء مشروع إنشاء المدرسة الأساسية في الجزائر ، فكيف نشأة هذه المدرسة ؟

(1) - عبد الرحمن بن سالم : المرجع في التشريع المدرسي: دار الهدى للنشر، الجزائر، ط3.2000. ص:17.

(2) - نفس المرجع. ص:04.

8

ثانيا/ - المدرسة الأساسية التعليمية في الجزائر:

في حقيقة الأمر كان وضع هذا النموذج ليس بالأمر الهين ، فالصراع الإيديولوجي القائم وكذلك التحولات الداخلية والخارجية التي تعرضت لها القطاعات الإستراتيجية في الجزائر آنذاك ، لاسيما بعد ما توفرت أهم الشروط اللازمة للتسيير الاشتراكي المتمثل في الثورات الثلاث (الثورة الزراعية - الثورة الصناعية - الثورة الثقافية)، ومن هنا أصبح الإصلاح الكامل لمنظومة التربية والتكوين عملية ممكنة بل عملية ضرورية لجعلها متلائمة مع غايات الثورة التي دفعت حركتها إلى الأمام . (1)

هذا الإصلاح الذي جاء بعد اتضاح الخط السياسي في 19 جوان 1956 تاريخ التصحيح الثوري التاريخي الذي أعاد الثورة الجزائرية إلى طريقها المستقيم بعد التحريف الذي أصابها فترة من الزمن . (2)

وعليه بدأ تشييد الدولة الجزائرية على أسس جديدة وأخذ التخطيط أداة محكمة لتنمية البلاد ، ووضعت البرامج والمشاريع انشر التقدم الاقتصادي والاجتماعي ، وإقامة العدالة الاجتماعية والقضاء على الفوارق الجهوية. ولقد أعتبر التعليم أحد القواعد الإستراتيجية للنشاط الإنتاجي ، حيث أصبح ينتظر منه تزويد القطاعات الأخرى بما يحتاجه من يد عمل ماهرة ، إلى جانب وظيفته الحقيقية تزويد الناشئة بالمعارف والعلوم ولهذا سبق تطبيق المدرسة الأساسية عدة محاولات للإصلاح ، خاصة أثناء تطبيق المخططات الرباعية وإقامة مجالس التخطيط وإنشاء مراكز الإحصاء والبحث ثم التوثيق ، كما قامت بالعديد من التعديلات وذلك محاولة لتكييف الموروث الاستعماري وفق ما تقتضيه المبادئ الوطنية وما يقتضيه الاستقلال الوطني ، فقد كان استرجاع اللغة العربية وتكييف التربية الوطنية تدريجياً مع حاجيات المجتمع الجديد ومحاولة التعريب والاهتمام بالعلوم وتربية الكبار ومحو الأمية ومحاولة استرجاع الثقافة الوطنية . (3)

وعلى غرار تطبيق سياسة المخططات الرباعية عمل المخطط الرباعي الأول 1970-1974 على تدارك وضعية المدرسة الجزائرية ، وحاول إدماجها في أعماق الحياة الجزائرية كما حاول المخطط الرباعي الثاني 1974-1977 إدماج المدرسة الجزائرية في واقع المجتمع الجزائري ، وبعد التعديل الوزاري في بداية تطبيق المخطط الرباعي الأول تم تقسيم وزارة التربية الوطنية إلى قسمين :

- قسم يشرف على التعليم الابتدائي والثانوي .
- قسم يشرف على التعليم العالي والبحث العلمي .(4)

(1)- وزارة التربية الوطنية : النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، عدد خاص : ط3.ص:03.

(2)- نفس المرجع :ص:4.

(3)- أحمد طالب الإبراهيمي: من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية .1973.ص:79.

(4)- وزارة التربية الوطنية : همزة وصل .عدد:11 ص ص 74-75.

9

وفي أبريل 1974 ظهر ما يسمى بإصلاح التعليم وهي وثيقة عن وزارة التعليم الابتدائي والثانوي بعنوان " أهداف التعليم " > تحديد المحتوى والمناهج التربوية < والوثيقة كانت من إمضاء وزير التعليم الابتدائي والثانوي عبد الكريم بن حمودة ، مفتوحة للنقاش والإثراء والوثيقة تحتوي على عدة مصطلحات جديدة لفلسفة تربوية جزائرية منها :

- التعليم الأساسي .
- التكوين الموحد للشبيبة .
- الدعم والاستدراك التربوي .
- العدالة المدرسية .
- المدرسة الأساسية متعددة التقنيات .

بالإضافة إلى مفاهيم الإيديولوجية الاشتراكية (المبادئ) كالتعريب ، ديمقراطية التعليم الاختيار والتوجيه العلمي .(1) ووفق هذه السياسة التربوية للمنظومة التعليمية في الجزائر وفي 16 ابريل 1976 تم إصدار الأمر رقم / 35-76 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين ، ثم تحديد الإطار التشريعي وكيفية تنظيم الفلسفة التربوية في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي ، وذلك بمقتضى مرسوم رئاسي الصادر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، حيث نصت هذه الوثيقة (أمرية 16 ابريل 1976) على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي وإجباريته ، وتنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص وتنظيم التربية التحضيرية ، وقد تميزت هذه المرحلة في المجال التربوي بالخصائص التالية :

- تجديد المضامين والطرق التعليمية بالتعميم التدريجي للتعليم المتجدد الشعب بهدف تحضير شروط التنمية العلمية للبلاد .
- استخدام مكنائزات فعالة لتوجيه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي .
- جعل وسائل التعليم والمضامين التعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط .

وبالموازاة مع العمليات التحضيرية للإصلاح فقد شهد القطاع خلال هذه المرحلة عدد من القرارات التي مست هيكله المنظومة في كل أطوار التعليم ، كما مست القطاعات المرتبطة بالشهادات والتكوين وتمثل ذلك فيما يلي :

1- مرحلة التعليم الأساسي :

تتكون هذه المرحلة من إدماج مرحلة التعليم المتوسط بعد اختصارها من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات في المرحلة الابتدائية والتي تستغرق ستة سنوات ، وبذلك فإن مرحلة التعليم الأساسي أصبحت تستغرق تسع سنوات والطفل الذي يدخل إلى المدرسة الأساسية وعمره ستة سنوات لا يغادرها إلا بعد أن يبلغ عمره ستة عشرة سنة (2). وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين :

(1)- وزارة التعليم الابتدائي والثانوي ، إصلاح التعليم في الجزائر : الجزائر . أفريل 1974.

(2)- تركي رابح: أصول التربية والتعليم ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط 3، الجزائر، 1982.ص:57

1-1- المرحلة الأولى :

تستغرق هذه المرحلة ستة سنوات وهي مخصصة لإتقان المهارات الأساسية في اللغة العربية والدين الإسلامي والحساب واللغة الأجنبية " مادة الفرنسية " ، ومبادئ العلوم والتاريخ والجغرافيا وبذلك فهي مرحلة موحدة للتعليم بالنسبة لكافة أطفال الجزائر .

1-2- المرحلة الثانية :

تستغرق هذه المرحلة ثلاث سنوات فيها تتنوع مواد التعليم ما بين علوم لغوية وعلوم إنسانية وعلوم تقنية ، وعلى هذا الأساس يدرس التلاميذ في السنة أولى تعليما موحدا أما في السنتين الأخيرتين فإن التلاميذ يدرسون العلوم العامة واللغات والإنسانيات وبعض العلوم التقنية مثل: المحاسبة ، مسك الدفاتر أو الآلة الكاتبة أو فلاحية الأرض أو صناعة الألبان ، وعليه فالتلميذ المتخرج من المدرسة الأساسية لم يواصل دراسته في المرحلة الثانوية ، وخرج إلى الحياة العملية يكون قادرا على الاندماج في العجلة الاقتصادية ويصبح فردا ولا يبقى عبئا على والديه أو المجتمع .

وقد شرع في تطبيق مشروع المدرسة الأساسية على سبيل التجربة منذ العام الدراسي 1977-1978 وتم تعميمها على المستوى الوطني سنة 1980-1981 (1) وعليه تعتبر المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات قفزة كبيرة الى الأمام وتطورا تربويا بالغ الأهمية في النظام التعليمي ، ووفق هذه الخطوة استطاعت الجزائر أن تلتحق بركب الدول المتطورة في العالم مقارنة بالنقطة التي بدأت منها ، حيث رفعت من سن التعليم الإلزامي من ستة سنوات إلى تسع سنوات مما ترتب عليه العديد من النتائج :

أ- الرفع من مستوى وكفاءة المواطن الجزائري فإتقانه لأساسيات التعليم والثقافة والتكنولوجيا التي تضمنها هذا النظام تساعده على التجاوب إيجابيا وديناميكيا مع التطورات والاكتشافات العلمية والصناعية والزراعية ، وبالتالي يصبح قادرا على التفاعل مع شعوب العالم .

ب- تطعيم التعليم النظري بالتعليم التقني أو مزج العلم بالتكنولوجيا وذلك يجعل الجانب النظري شيء واقعي يستطيع الفرد من خلاله التكيف مع الواقع العلمي ، الذي يجعله قادرا على إخضاع النظريات المجردة إلى التطبيق العلمي في شتى مجالات الفكر والعمل .

ت- ضمان عودة المواطن الذي يغادر المدرسة بعد نهاية تسع سنوات إلى ميادين الحياة العملية ، إلى الأمية أو شبه الأمية من جديد ، فهذه المشكلة الخطيرة هي سبب تمديد المدرسة لسن الإلزام والإلزام من ستة سنوات إلى تسع سنوات .

ث- تحقيق عملية تعريب التعليم تعريبا علميا شاملا.(2)

(1)- نفس المرجع ص: 57.

(2)- نفس المرجع ص - ص: 123-125.

أما من حيث التنظيم الهيكلي للمدرسة الأساسية فقد اتخذ الشكل التالي:

1-الطور القاعدي:

ويمتد هذا الطور من سن السادسة إلى سن التاسعة والهدف منه اكتساب الطفل وسائل التعبير والحساب والقراءة والكتابة (كالرياضيات، اللغة العربية) بالإضافة إلى وسائل تنمية الحس الجمالي (كالرسم والموسيقى) وكذا تنمية الروح الجماعية والاجتماعية والأخلاقية.

2-الطور الإيقاضي :

يمتد من عشر سنوات إلى ثلاثة عشر سنة الهدف منه إدراج أنشطة تساعد على اكتشاف الوسط بأبعاده المختلفة (الطبيعي، التكنولوجي، الاجتماعي) وكذلك إدراج الأعمال التطبيقية في دراسة الوسط ، وتعلم لغة أجنبية أولى .

3-الطور التوجيهي:

يمتد من سن الثالثة عشر إلى سن الخامسة عشر ، ويهدف هذا الطور إلى تطوير المكتسبات السابقة وتجسيد المفاهيم والمعارف من خلال وضعيات مفتعلة حقيقية تقوم في المخبر أو الحديقة المدرسية زيارات إلى وحدات أو مؤسسات اقتصادية ، وذلك لاستقطاب

الاهتمامات والتوجيهات .(1)

1 - خصائص المدرسة التعليمية الأساسية في الجزائر:

تتميز المدرسة الأساسية في الجزائر ذات التسع سنوات بالميزات والخصائص التالية :

- 1- تعميم التعليم القاعدي مع إعطاء عناية خاصة لإحداث توازن في تعليم الذكور والإناث، والقضاء على عدم التوازن القائم في التعليم بين المدن والأرياف.
- 2- ضمان تسع سنوات دراسية لكل طفل، فالمدرسة التقليدية ذات النظام الموروث كانت تحول بينه وبين التكوين المهني، الذي يمكنه من تعلم مهنة معينة بدل الانغماس في تيارات منحرفة والاندماج في عصابات الإجرام الخطير على الأمن والمجتمع.
- 3- ضمان قدر متساوي من المعلومات لكل طفل ، لذا هيئة المدرسة الأساسية كل من الأسوياء وأصحاب الميول والمتأخرين دراسيا كل ما يساعدهم ويعينهم على استغلال إمكاناتهم دون صعوبات .
- 4- ربط المحتوى بالقيم العربية والإسلامية، حيث عملت المدرسة الأساسية على التخلص من الموروث القديم للمدرسة الأجنبية المقتبسة، وغيرت محتواها وفق أهداف وطنية وقيم روحية.
- 5- ترغيب وتكوين الطفل على العمل اليدوي ، حيث ركزت المدرسة الأساسية على الجانب العملي .
- 6- العناية بالتوجيه ، فالتوجيه المنظم ظاهرة جديدة من ظواهر المدرسة الأساسية نظرا لأهميته في المجال التعليمي .

(1)- محمد الطيب العلوي : المدرسة الأساسية - خصائصها غاياتها- مجلة التربية للسنة أولى . عدد 1. 1986. ص:20.

12

- 7- الاهتمام بالطفل من الناحية الاجتماعية ،فقد عملت المدرسة الأساسية على القضاء والحد من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية الموجودة بين الأطفال على أساس تحقيق التساوي بينهم ، وتتيح لكل واحد منهم فرص التعليم في ظروف ملائمة .
- 8- بعث الحياة الاجتماعية المدرسية، وذلك بإخراج المدرسة من عزلتها وجعلها نسقا مفتوحا على المجتمع، حيث وضعت مواد خاصة بتكوين مجتمع تربوي مدرسي يشترك فيه الآباء والمعلمون والتلاميذ.
- 9- ربط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتنمية، وذلك من أجل تحسين التعليم والقضاء على الجهل والامية.
- 10- مراعاة قدرات الطفل أثناء وضع البرامج حسب عقله وسنه ونفسه وميولاته، وعليه تم تقسيم حياة الطفل إلى ثلاث مراحل (ابتدائي ومتوسط وثانوي).
- 11- الدراسة باللغة العربية بحيث تكون هي أداة التعلم والعمل والتبادل وتتيح لهم التجاوب والاتصال مع المحيط. (1)

2 - مبادئ المدرسة الأساسية :

قامت فلسفة التربية والتعليم في المدرسة الأساسية في الجزائر على جملة من المبادئ والتي أقرتها أمرية 16 أفريل 1976 ، وعليه سوف نتطرق إلى هذه المبادئ بدءا :

1- مبدأ ديمقراطية التعليم :

لقد تبنت الجزائر مبدأ ديمقراطية التعليم في إطار إتاحة الفرصة للتعليم والتربية والتكفل بجميع أفراد المجتمع ، وذلك من خلال أمرية 16 أفريل 1976 ففي المادة (4) تنص على التكفل وإعطاء حق التربية والتكوين والسماح لكل طفل جزائري يبلغ سن التمدرس

الالتحاق بمقعد دراسي ، بل أصبح هذا المقعد حق من حقوقه الشرعية تعويضا للشعب الجزائري عن سنوات الفقر والجهل والحرمان التي عاها خلال فترة الاستعمار الفرنسي والمساهمة في القضاء على الأمية وترقية المجتمع ، ونتيجة لتطبيق هذا المبدأ ارتفعت نسبة التمدرس من 20% عام 1962 إلى 73.7 عام 1977 لتصل عام 1980 إلى 77.26 من مجموع الأطفال في سن الدراسة (2)، أي تتراوح أعمارهم بين ستة إلى ثلاثة عشر سنة على أن تبلغ 100% في السنوات الموالية.

كما شملت ديمقراطية التعليم الفتيات والأطفال المعاقين ، حيث خصص لهم تعليم أساسي خاص فارتفع بذلك عدد التلاميذ المتمدرسين بارتفاع عدد المؤسسات والمنشآت التعليمية ، حيث وصل عددها على سبيل المثال إلى 9399 مؤسسة للطور الأول والثاني ، في حين لم تكن تتجاوز 2100 مؤسسة في السنة أولى بعد الاستقلال وكان عدد التلاميذ المتمدرسين آنذاك لا يتجاوز 20% (3).

(1)- بالمهمل بالقادة: إصلاح التعليم ، مجلة همزة وصل . عدد 14، وزارة التربية الوطنية. 1980. الجزائر. ص: 102.

(2)- صالح شحادة عبد الله: فعالية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي الجزائري ، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه دولة، تحت إشراف د/ جودة الركابي ، معهد علم النفس وعلوم التربية. الجزائر . 93/94. ص: 03.

(3)- حرقاس وسيلة : مدى استعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم . شهادة ماجستير . جامعة منتوري، قسنطينة. 2004. ص - ص: 46/45.

ولقد كان تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم أمرا حتميا اقتضته الضرورة فهي ترجمة اجتماعية أمينة لمبادئ الدين الحنيف ، الذي قرر التكافل والتراحم بين المؤمنين ومن ثم فإن هذا المبدأ الذي يحقق تكافؤ الفرص بين الجميع في التمتع بخدمات الوطن وخدمات الدولة ، تطبيق جزائري عربي إسلامي (1) نابع من مبادئ ومراسيم الوطن العربي .

2- مبدأ مجانية التعليم

تكملة لمبدأ ديمقراطية التعليم وتدعيما لها جعل التعليم مجانيا ف جميع مؤسسات التربية والتعليم ، حيث يستطيع التلميذ التمدرس والتسجيل في كل المستويات بأثمان رمزية وذلك على كل الوسائل التعليمية واللوازم المدرسية التي تساعدهم على الدراسة ، وهذا ما نصت عليه أمرية 16 أفريل 1976 في المادة (7) من الرسوم رقم 67/76 المتعلق بمجانبة التعليم .

3- مبدأ التعريب:

من الاختيارات الوطنية بل والإلزامية بعد الاستقلال للمدرسة الجزائرية تعريب التعليم بكل تخصصاته وفي كل مستوياته ، إذ وصل مع بداية 1981 تعريب التعليم الابتدائي إلى 100% واستمرت العملية حتى شملت الطور الثالث والتعليم الثانوي ثم التعليم العالي ، خاصة العلوم الإنسانية ويشمل التعريب البرامج الدراسية والوسائل التعليمية والتأليف باللغة العربية بدل الترجمة ، وكذلك تعريب الإدارة التعليمية (2) لذلك يجب :

3-1- أن تحرص المناهج والكتب المدرسية والمعلمون في تدريسهم على إعلاء شأن القيم العربية الأصيلة والمثل العلية الإسلامية الصحيحة، كالكرامة والعزة بالدين والوطن وقيم التدين والتقوى ومحافة الله في الأقوال والأفعال والتضامن الاجتماعي.

3/2- أن تحرص الكتب المدرسية والمعلمون على تسيير اللغة العربية كتابة ومخاطبة، وذلك بتبسيط قواعدها من غير إخلال وانتقاء التعبير والألفاظ الواضحة المؤدية لأدق المعاني والألفاظ.

3/3- أن تصبح اللغة العربية لغة علة ومعرفة ولغة التكنولوجيا والتقنية ، وذلك لاغتائها بمصطلحات العلوم الحديثة والتأليف بها في شتى أنواع المعارف وبمختلف التخصصات العلمية ، حتى يجد الدارسون في جميع العلوم والفنون حاجاتهم في المؤلفات العربية ميسرة وعميقة في آن واحد .

4/3- الحرص الدائم على أن تكون اللغة العربية لغة الحديث اليومية ولغة المناقشات العلمية والتعليمية سواء بين التلاميذ أو بين الأساتذة وتلاميذهم ، أو بين هؤلاء ورؤسائهم فهذا من شأنه أن يهيئ جوا ملائما لنمو الاتجاهات والقيم الجديدة وسيادة روح الفكرة العربية الإسلامية (3).

(1)- لوغريت أحمد: التعليم الثانوي ومبررات إصلاحه. أطروحة لنيل شهادة الماجستير . تحت إشراف بلعربي الطيب. معهد علم النفس وعلوم التربية. الجزائر. 1995. ص-ص: 96/95.

(2)- حرقاس وسيلة: مرجع سبق ذكره. ص: 47.

(3)- لوقريت أحمد: مرجع سبق ذكره. ص: 74.

4- مبدأ الجزائر :

- وهو مبدأ نقصد به أن الجزائر للجزائريين ومعناه إزالة آثار العناصر الداخلية الوافدة من مجتمعات أو ثقافات لا صلة لها بالمجتمع أو الثقافة الجزائرية ، أي بعث الطابع الجزائري الأصيل نقيا خالصا من كل الشوائب الغريبة عليه ، والجزائر في الميدان التعليمي تهتم بالنواحي التالية .
- اختيار أهداف التعليم وقيمه ومتطلباته في ضوء واقع الجزائر وتطلعاتها بما يحقق الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية النقية في نفوس المواطنين الناشئين
 - جزارة نظام التعليم وخططه ومناهجه، والبعد عن التقليد والاستعارة من المجتمعات الأخرى .
 - جزارة القطاعات الأخرى بصورة مفردة غايتها اعتماد البلاد على أبنائها من أهل الاختصاص والكفاءة ، من أهدافها التعليمية (المعلمين باختلاف تخصصاتهم والمفتشين وخبراء التعليم) .
 - جزارة الكتاب المدرسي شكلا ومضمونا مع توحيدده في كل مدارس البلاد.
 - جزارة الطريقة والأسلوب المتبع في التعليم بالمدرسة الجزائرية ، مع غرس الاتجاهات الوطنية لدى التلاميذ والاعتزاز بالانتساب إلى الأمة الجزائرية التي تنتمي إلى الحضارة العربية الإسلامية.(1)

بدء من عام 1970 تم الاستفتاء عن التعاون كهدف استراتيجي وجزارة جميع المناصب الإدارية ، وفي سنة 1977 تمت جزارة التعليم الابتدائي بكامله ومعظم التعليم المتوسط ، وتنفيذ السياسة اللامركزية بالإضافة إلى جزارة كل النصوص القانونية المتعلقة بنظام التعليم بدء من سنة 1975.(2)

5- مبدأ الاتجاه العلمي والتكنولوجي:

- ونعني بهذا المبدأ التوجه نحو النسق التكنولوجي للعلوم والاهتمام به أكثر ، وذلك لمواكبة ومسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي الحاصل في العالم المتقدم واكتساب قيم جديدة، لهذا أعطت المدرسة أهمية كبيرة لهذا المبدأ تتمثل فيما يلي:
- الاهتمام بالتعليم التكنولوجي وتشجيع الدراسي له .
 - المزج بين الدراسة النظرية والعلمية في المجالات التطبيقية .
 - تمكين اللغة العربية من الاطلاع على العلوم التكنولوجية من خلال تجديدها وبرامجها وتحديث منهجيتها ومناهجها .
 - الاهتمام بالعلوم واكتساب التكنولوجيا لتدارك التأخر ومسايرة مقتضيات التنمية السريعة .
 - تشجيع البحث العلمي والاهتمام بالتكوين التقني.(3)

6- مبدأ الشمولية :

تعتبر المدرسة الأساسية شاملة لجميع المعارف والعلوم ولجميع جوانب شخصية التلميذ ، وهي تدرس مواد دراسة متنوعة وفق أربعة مجالات :

- المواد الخطية مثل اللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى والثانية .
- المواد العلمية ويشمل العلوم الطبيعية والتكنولوجيا والرياضيات.
- المواد الفنية وتشمل الرسم والموسيقى والتربية البدنية والنشاطات المكملة .
- المواد الاجتماعية وتشمل التربية الإسلامية والتاريخ والجغرافية والتربية السياسية والتربية الاجتماعية والاقتصادية.(4)

(1)- تركي رابع مرجع سبق ذكره. ص- ص: 34/33.

(2)- صالح شحادة عبد الله:مرجع سبق ذكره.ص:3.

(3)- لوقريت أحمد: مرجع سبق ذكره .ص:79.

(4)- (2)- حرقاس وسيلة: مرجع سبق ذكره.ص:48.

3 - أهداف المدرسة الأساسية :

تهدف المدرسة الأساسية إلى ما يلي :

1- الأهداف المعرفية:

تسعى المدرسة الأساسية إلى تزويد التلميذ بالحد الضروري من المعارف والمعلومات التي تؤهله للانتقال إلى مستوى اعلي ، كما تنمي الجانب العقلي بكل عملياته والجانب المعرفي بكل مستوياته.

2- الأهداف المهارية:

تعمل على تنمية قدرات التلميذ واكتسابه كفاءات تنمي فيه جانب الأداء والتطبيق المهني والاجتماعي.

3- الأهداف السلوكية:

تعمل على اكتسابه اتجاهات ومواقف وسلوكيات حضارية إيجابية متماشية ومتطلبات المجتمع المتطور، منمية فيه جانب السلوك والعلاقات الاجتماعية.(1)

4- أسس بناء المدرسة الأساسية:

تبني المدرسة الأساسية مناهجها على أسس تحددها لجان البرمجة وتأخذها بعين الاعتبار ،قبل وضع برنامج أي طور وأي مادة ومن هذه الأسس ما يلي:

1- التكامل في الموضوع:

ويقتضي هذا الأساس أن يكون الموضوع الواحد متكاملًا في جميع جوانب دراسته ، حيث تعمل كل مادة دراسية على دراسة أحد هذه الجوانب فيحدث التكامل بين هذه المواد الدراسية، وهذا ما يسهل على التلميذ التعمق في دراسة الفكرة الواحدة وإدراكها من أوجه متعددة .

2- التكامل على مستوى البيئة:

ويقصد به تكامل على مستوى البيئة اللغوية ، حيث يكون التركيب اللغوي صحيحا في جميع المواد الدراسية ،دروس اللغة أو الرياضيات أو التربية البدنية مع لغة التلميذ لفضا وكتابة مهما كان مجال النشاط وهذا ما يعمل على تعزيز لغة التلميذ وتقويتها وتشجيعه على استخدامها حتى خارج القسم ،وهذا ما يؤدي إلى انتشار استعمالها وتطويرها.

3- التكامل على مستوى الأهداف:

هو تكامل فيما بين الأهداف التربوية وحاجات المجتمع ومتطلباته وثقافته، فأهداف اللغة العربية مثلا تكملها أهداف العلوم ،وهكذا بالنسبة لكل المواد الأخرى.(2)

(1)- نفس المرجع .ص:49.

(2)- نفس المرجع .ص- ص: 51/50.

الطرق النشيطة:

مثال ذلك طرق التدريس فإذا اعتمدت المدرسة الأساسية في تقديم الدروس على تطبيق الطرائق النشطة، لأنها تعتبر التلميذ عنصرا إيجابيا وكيانا حركيا وديناميكيا ،يقوم بعلاقات الاختبار والتمثيل والرفض ،ومن أجل ذلك وضعت في متناوله ورشات ومختبرات ومزار ومواد ووسائل مختلفة للإنجاز والتجريب والاكتشاف .

4- بيداغوجية الاستدراك:

ونعني بها مساعدة التلاميذ الذين يتعطلون عن الفهم ومتابعة الدروس مهما كانت الأسباب ،وذلك في إطار احترام الفروق الفردية والعمل على التخفيف من حدتها.(1)

5 - المدرسة الأساسية ومشروع الكمالية:

لم تكن المدرسة الأساسية إلا نموذج من النماذج التي فرضتها العوامل الداخلية والمؤثرات الخارجية ولهذا كانت لها تبعاتها، فالإطار الإيديولوجي المعروف والموروث الاستعماري الذي ما زال له تأثيراته القوية والاهتمام بتجهيز المؤسسات وتوفيرها والاعتماد على الحصص المئوية ونسب الانتقال من طور إلى طور دون مراعاة الجوانب التربوية والخصوصية الثقافية للمجتمع الجزائري للتلاميذ في كثير من الأحيان كان له أثره البالغ ،ولهذا جاءت أمرية 16 أفريل 1976 محاولة تنظيم الحياة المدرسية وفق إستراتيجية (المنهاج) ،وذلك بتوفير الشروط اللازمة والضرورية من حيث البناءات أو الهياكل أو من حيث التنظيم الإداري والمالي أو من حيث التأطير التربوي.(2)

ولهذا كان لزاما إعادة النظر في الممارسات الحالية للخروج بتنظيم جديد للمدرسة الأساسية يضمن وحدتها العضوية ويجسد فيها التكاملية،وعليه جاء المنشور الوزاري رقم 91/122/098؛ المؤرخ في 15/5/1991 القاضي بتطبيق النموذج النظري للمدرسة الأساسية على مستوى كل الولايات وحدد نفس المرسوم التدابير العملية المتعلقة ب:

- الخرائط التربوية.
- الوسائل التعليمية.
- التسيير التربوي والإداري والمالي.
- التفتيش والمراقبة.

ولقد حددت العملية تنفيذًا للمنشور وفق ثلاث مراحل:

1- المرحلة الأولى:

يشمل الموسم الدراسي 1991/1992 ويشمل عدد المناهج التعليمية والوسائل التربوية باللغتين الفرنسية والانجليزية، تكوين أساتذة اللغة الإنجليزية والقيام بدراسة ميدانية للتعرف على الميول عند التلاميذ والأولياء بخصوص اختيار اللغة الأجنبية الأولى.

(1) - نفس المرجع. ص-ص: 51/50.

(2) - وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم/ 91/122/098. المؤرخ في 15/5/1991.

2- المرحلة الثانية:

ويشمل الموسم الدراسي 1992/1993 حيث تم فيه توثيق تعليم اللغة الفرنسية على مستوى السنة الرابعة وتمهيدا لعملية اختيار اللغة الثانية، وتطبيق الخطة الجديدة للتكفل الفعلي بالفائض المحتمل من المعلمين وتوسع شبكة التكوين.

3- المرحلة الثالثة:

وشمل الموسم الدراسي 1993/1994 وفيه تم تطبيق قرار منح فرصة لاختيار اللغة الأجنبية الأولى من بين أحد اللغتين، كما تم فيه اعتماد مقاييس خاصة في التسجيل الاستثنائي للتلاميذ. لقد جاء هذا المرسوم في فترة حرجة تمر بها البلاد وإذا كان هذا الإجراء يطمح إلى التكفل بمطالب نوعية وخلق تعليم منسجم ومتوازن لجميع الجزائريين فإن هذه الإجراءات وإن بدت بمراحلها الأولى بسيطة وساذجة وليست على مستوى بنية النظام التربوي التعليمي في الجزائر، فهي مجرد ترميمات واقتراحات لسد بعض الثغرات أجهضت وذهبت بإقالة الوزير علي بن محمد. إن الصراع الإيديولوجي القائم في الجزائر منذ الاستقلال كان له أثره على عدم استقرار المؤسسة التعليمية في الجزائر إثر الصراعات التي كانت تعصف بالنسق التعليمي في الجزائر، فالإجراءات التي كانت تتخذ في مجال التعليم من مناشير وزارية وتعليمات داخلية كانت لا تستند إلى قواعد منهجية بل إنها لا تستند إلى واقع المؤسسة الجزائرية البتة. إن إصدار التعليمات والمراسيم لا بد أن يخضع إلى قواعد علمية مثل استطلاع الواقع التعليمي ثم جمع البيانات الكمية والنوعية المطلوبة ثم مناقشة هذه البيانات مع الأطراف أو الشركاء للخروج بالحلول للمشكلات التي يعيشها النسق التعليمي (تعليمات - مناشير).

والمرسوم الذي يتضمن إعادة تنظيم شبكة المدارس الأساسية وردة فيه كلمات جديدة؛ كالاتدائية والاكاديمية والمأمّن والتي لم تكن مذكورة في النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالتعليم الأساسي (1) وعليه يشير الأستاذ (دمرجي) "أنه احترامًا ووفاء للقاعدة العامة التي تنص على كون أنه لا يلغي ولا يعدل ولا يتم نص إلا بنص آخر له نفس القوة الشرعية أو أعلى". (2)

والملاحظ ميدانيا أن هناك خلط بين البناء والوظيفة أو التنظيم فصدور مثل هذه المراسيم هو انحراف عن تطبيق القوانين التشريعية الصادرة في 1976/4/16. وإذا كانت هذه الإصلاحات الجزئية تقتضيها الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، فالأمر خطير هنا لأننا نتعامل مع منظومة تربوية شديدة الصلة بمنظومة القيم ولهذا سوف تساهم في تحطيم بنية وشخصية المجتمع الجزائري، ولهذا لا بد من الحذر ولا بد من إعداد الخطط والاستراتيجيات لبناء الأجيال لأننا سوف نسأل عن أبنائنا وسوف يلومونا ويحاسبوننا .

(1) - أمر ومرسوم 76/4/16. وقانون 1989/1/7.

(2) - أ.ب. دمرجي: الدليل في التشريع المدرسي: الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية. الجزائر. بدون تاريخ. ص:15.

6- إحداه المدرسة الثانوية الشاملة:

من المعالم البارزة في الإصلاحات التي أدخلت على النظام التعليمي في الجزائر ما يسمى بالمدرسة الثانوية الشاملة أو العامة، التي بدأ تنفيذها مع تنفيذ المخطط الرباعي 1977/1974 وتسمى أيضا المدرسة الثانوية المتعددة الفروع، وتعتبر امتداد للمدرسة الأساسية ذات التسع سنوات وهي مدرسة ضخمة تجمع في رحابها بين نوعيات مختلفة من التعليم الثانوي، بحيث تقدم للتلاميذ تعليما عاما وتعليما حرفيا في نفس الوقت تشمل أقساما متخصصة في كل المواد الدراسية العلمية والأدبية والفنية والتقنية(1) حيث تشمل على ثلاثة أتماط هي:

1- التعليم الثانوي العام:

يدوم ثلاث سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات والعلوم التجريبية والفلسفة) أما ثانويات التعليم التقني فتحضروهم لاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضيات وتقني اقتصادي).

2- التعليم الصناعي والتجاري:

يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية وتدوم خمس سنوات، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية، والتقنية المحاسبية التي تتوجها بكالوريا تقني .

3- التعليم التقني:

يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة التحكم خلال ثلاث سنوات من التخصص بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنية . ولقد شهد التعليم الثانوي تطورات وتحولات عميقة (1990/1980) رغم أن التكفل به اسند إلى جهاز مستقل، وقد شملت هذه التحولات إصدار وثيقة عن وزارة التربية الوطنية بعنوان إصلاح التعليم الثانوي التي تلاها بعد ذلك المشروع التمهيدي للقانون المتعلق بالتعليم الثانوي في المادة 43، منه ورد الحكم بإلغاء الباب الرابع من الأمرية 35-76 الصادرة بتاريخ 16/4/1976، وتم على أساسه إدراج التعليم الثانوي في نطاق استراتيجي يستهدف توحيد وإدماج المنظومة التربوية في خدمة سياسة إعطاء الاعتبار بالشكل العقلاني للطاقت البشرية والتنمية الاجتماعية الشاملة وتفتح الفرد، وعليه تم إصدار مذكرة مرافقة للوثيقة المنضمة لمشروع إصلاح التعليم الثانوي، يصادق عليها مجلس الوزراء في اجتماعه بتاريخ 8/10/1984 الوثيقة تقدم مختلف الحلول للنقائص الملحوظة وإلى ما آت إليه السلطات السياسية بشأن ما يلي:

- تعزيز ديمقراطية التربية والتكوين.
- العمل على ضمان تلاؤم أحسن بين أتماط تكوين المتخرجين من التعليم الثانوي ومتطلبات ومحتويات التكوين العالي، وكذا بين المؤهلات المهنية من المستوى الرابع(تقني - متوسط).
- رفع مردود النظام .

- العمل على توزيع أنماط التكوين توزيعاً يتلاءم وأصناف المهنة.
- ضمان ترقية مواهب التلاميذ والاستجابة لتطلعاتهم باستعمال منهجية جديدة فيما يتعلق بضبط التكوين، وبإدخال التعاليم الاختيارية هذا على المستوى الدراسي.

(1) - تركي رابح: مرجع سبق ذكره. ص: 132.

أما على مستوى التقني والإجرائي فقد تميز بإدراج التربية التكنولوجية والتعليم الاختياري في اللغات والإعلام الآلي والتربية البدنية والفنية، ثم التحلي عنها إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية وكذا فتح شعبة العلوم الإسلامية، أما بالنسبة للتعليم التقني فقد تميز بما يلي :

أ- تطابق التكوين في المتاقن في التكوين في الثانويات التقنية .

ب- فتح بعض الشعب التعليم العالي أمام الحائزين على البكالوريا تقني.

ت- إقامة التعليم الثانوي التقني القصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية، والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 إلى 1984 .

ث- فتح شعب جديدة .

ج- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب.(1)

بعد اتخاذ هذه الإجراءات لإعادة التنظيم والتي تم التحلي عنها بسرعة (تنوع شعب التعليم التقني، الاختبارات الإجبارية)، تم تنصيب الجدوع المشتركة في السنة أولى ثانوي وهي (جدع مشترك آداب وجدع مشترك علوم وجدع مشترك تكنولوجيا)، ولكل جذع من هذه الجدوع المشتركة جملة من الشعب رغم هذه الإجراءات فقد ضلت مستويات النجاح ضعيفة، فقد بلغت نسبة النجاح في البكالوريا بين سنة 1985/1984 (31.1%) أي أن نسبة الراسبين في امتحان البكالوريا بلغت (87.83%) وهذا يمثل عبئا على المجتمع، فليس من السهل توظيفه أو تكوينه أو تركه لإعادة السنة التي حددت ب (10%) هذا بالإضافة إلى عدد المتسربين والمطرودين .

إن الاهتمام بديمقراطية التعليم وحصرها في التوسع الكمي وإغفال الجانب الكيفي وعدم الاهتمام به له نتائجه وآثاره السلبية في المستقبل، فالتعليم الثانوي التقني لا يمثل سوى (25%) في حين التعليم العام بأقسامه العلمية والأدبية يشكل (80%) من المجموع العام للتلاميذ، فلقد حاولت السياسة التربوية في هذا الإطار إظهار نوع من الاهتمام بالتعليم الثانوي وتنويع أهدافه وذلك بإقامة المتاقن التعليمية ومحاولة ربط هذا الأخير بعالم الشغل وذلك بغية تزويد الأسواق الوطنية بالعمالة وذلك لسد احتياجاتها بالعمال الفنيين والمؤهلين فنيا، إلا أن المتخرجين من هؤلاء العمال والمؤهلين فنيا لا يتلاءم وسوق العمالة الوطنية وذلك لعدم توافيق بين سياسة التخطيط الاقتصادي وسياسة التخطيط التعليمي.(2)

وبدئة من تنفيذ الخطة الخماسية الثانية والمتضمنة إنجاز العديد من الهياكل التعليمية اصطدمت المؤسسة التعليمية في الجزائر بالعديد من المتغيرات الكبرى انعكست عليها سلبا، فبعد انهيار الاتحاد السوفيتي وسقوط جدار برلين وظهور ما يسمى بالعمولة أو الكوكبة والتي تعني في الأدبيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية "بتلك الأداة التحليلية لوصف عمليات التغيير الحاصلة في مجالات مختلفة... كما تمثل تلك العملية المستمرة التي يمكن رصدها باستخدام مؤشرات كمية وكيفية في مجالات السياسة والاقتصاد والثقافة والاتصالات.(3)

(1) - نشرة وضعية قطاع التربية الوطنية (مسح شامل من 1962 - 1998).

(2)- علي بن الراحل: إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر ومدى استجابته لمطلب التنمية(مجلة الرواسي) العدد 10. سنة 1994.ص:85.

(3)- أ.د/- محمد علاء الدين عبد القادر: البطالة .منشأة المعارف . الإسكندرية.2003.ص:47.

أنها ببساطة نظام يعمل على إفراغ الهوية الجماعية من كل محتوى ويدفع إلى التفتيت والتشتت ،ليربط الناس بعالم اللا وطن واللا أمة واللا دولة ويعرفهم في أتون الحرب الأهلية (1)، والملاحظ اليوم وما يحدث في الدول العربية يجزم أن هذا الطرح حقيقي، فلقد مست هذه التغيرات والتحويلات العديد من المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ،ففرضت النماذج والمشاريع فرضا دون مراعاة لواقع هذه المجتمعات ودون دراسة مسبقة ،فأصبحت تعيش في نوع من الفوضى والتفكك، فهذه التغيرات والتحويلات أثرت حتى على مستوى التعليم أين فرضت العديد من التجارب، كما تأثرت المؤسسة التعليمية بالوضع الاقتصادي السائد(سعر البترول وانخفاض عائدات الاعتمادات المالية)وذلك لإنجاز المشاريع التعليمية .

وإذا كانت الرؤية الإصلاحية السابقة تركز على استحداث بعض فروع التعليم التقني وتدعيم التكوين المهني والعمل على التوسيع الكمي للتلاميذ في هذه المرحلة خاصة بعد تطبيق نموذج المدرسة الأساسية ،فإن هذه المصطلحات أصبحت مغطاة بطبقات ضبابية كثيفة حجبت الأبعاد الحقيقية والمرامي الأساسية لخطة الإصلاحية ، ومما يجعل خطوات هذه الخطة تسير على أرضية صعبة، وأن هذه الصعوبة ستبقى تزداد إذا ما بقية الأوضاع العامة تنذبذب، وخاصة أن الوضع الاقتصادي والسياسي والاجتماعي قد خضع لتغيرات جعلت الدولة تعيد النظر فيما يخص هذا القطاع الهام(التعليم)، وهذه المرة بحثا عن النوعية التربوية بإصدار منشور رقم/927م ت/89 المؤرخ في 1988/8/5 المتعلق بإجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم الثانوي ، إذ ترد هذه الصيغة في البداية والمتمثلة في انتقاء التلاميذ المؤهلين فعلا لهذه المرحلة الهامة في المسار الدراسي في النظام التربوي.

فإذا كانت الطريقة المعمول بها منذ جوان 1990 هي قبول جزء أول (25) من المدرسة الكمالية بصفة تلقائية وقبول جزء ثان بعد ترتيب باقي التلاميذ غير المقبولين في الجزء الأول على مستوى مقاطعة الترشيح ، كما يشير المنشور إلى أن هذه الإجراءات كفيلة بتدارك النقائص والسلبيات التي يعاني منها النظام مثل:

1- التضارب في التنقيط بين الإكماليات.

2- انعدام المنافسة بين الإكماليات.

3- انتقاء العديد من التلاميذ غير المؤهلين للتعليم الثانوي.

وابتداء من السنة الدراسية 1995 تقرر الشروع في تعديل تدريجي لإجراءات القبول في التعليم الثانوي وذلك بهدف :

- التقليل التدريجي للتسرب المدرسي.
- بعث روح المنافسة بين الإكماليات .
- التقليل التدريجي من التضارب في التنقيط بين أكاديمية وأخرى.
- إعادة الاعتبار لشهادة التعليم الأساسي .

(1)- نفس المرجع: ص:48.

أما الإجراءات لحساب ذلك فتمثل فيما يلي:

أ- حساب معدل القبول إلى السنة الأولى ثانوي والذي يساوي، المعدل العام للسنة التاسعة أساسي زائد معدل شهادة التعليم الأساسي مضروباً في اثنان الكل على ثلاثة.

ب- إلغاء نسبة 25% المخصصة للإكمال.

ت- ترتيب تلاميذ مقاطعة الترشيح ترتيباً تنازلياً باعتماد معدل القبول الذي يحسب بالطريقة المشار إليها.

ث- تحدد نسبة الانتقال في كل مقاطعة وفقاً للمقاييس التالية:

- الأماكن أو البقع البيداغوجية المتوفرة.

- الملمح الدراسي للتلميذ المرشح للانتقال إلى السنة الأولى ثانوي .

ج - يمكن في الحالات القصوى كإعدام الأماكن البيداغوجية اتخاذ قرار قبول التلاميذ المؤهلين فعلاً للتعليم الثانوي في المقاطعات المجاورة

لمقاطعتهم الأصلية مهما كان ذلك ممكناً.

وبالفعل طبق هذا المنشور في نهاية السنة الدراسية 1996/1995 واتبع بمجالات توضيحية واسعة، وبمناشير وزارية عن مكتب الاتصال بوزارة التربية، والملاحظ من خلال ما سبق أن هذه الإجراءات لا تدخل في إطار الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية، بل هي محاولات جادة لحل بعض المشكلات الآنية التي تظهر حيناً بعد حين فلقد كانت الغاية قبل 1990 هي توسيع التعليم من الناحية الكمية في الطور الثانوي وتعميم التعليم للجميع، ولم يكن المطلوب هو تلبية الاحتياجات للقوى البشرية وانتقاء المؤهلين بالفعل لمواصلة الدراسة، إن هذا الإجراء قبل أن يكون لا يمكن أن يجد من ديمقراطية التعليم والمساواة وتكافؤ الفرص، هذه المفاهيم التي ما زالت مدونة في أمرية 1976/4/16 والعمل بها مطلوب طالما أنه لم يعلن عن تعديل أو إصلاح فيها، وحتى على مستوى الأيديولوجي فلم تتغير هذه المفاهيم الواردة والمتعلقة بالأيديولوجية الاشتراكية.

إن اتخاذ مثل هذه القرارات ووجود مثل هذه المناشير الآنية سوف ينعكس سلباً على مردود التلاميذ ولهذا تعالت الصيحات من أجل تحسين نوعية التعليم الثانوي، وجاء المنشور رقم/177/1236/91 المؤرخ في جويلية 1991 والمتعلق بانطلاق التعليم الثانوي المتخصص، يشير إلى التغييرات التي حدثت في المجتمع الجزائري، والتي تفرض عليه مهارات عالية كي يستطيع مواجهة التحديات، ولهذا لن يكون إلا بنظام تربوي متين يتكفل بكل فئات التلاميذ ويعطيهم نفس الحظوظ ويعمل على تمييز نوعية التعليم ورفع مردوده، فإن هذا النظام التربوي يجب أن يتوفر على سياسة تربوية واضحة وذات أسس منهجية ومنطقية فيما يتعلق بالتوجيه. هذه السياسة التربوية التي تأخذ بعين الاعتبار تكافؤ الفرص تسيير وفق خطط التنمية الوطنية وتستوعب الأفكار والمعلومات التي طرحتها الألفية الأخيرة للتطور التكنولوجي، وكذلك لما بعد 2000 الذي يشهد تزايد موجات المعرفة أضعاف ما هو عليه حالياً، تطور سريع للمعلومات العامة معارف ومعلومات لا تستطيع حتى القواميس ولا الموسوعات استيعابها. (1)

ورغم هذا تبقى المشاكل تظهر من حين لآخر خاصة مشكل الاهتمام بالجانب الكمي وآثاره وربطه بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وعليه يجب الإشارة إلى أن هذه التعديلات هي محاولة لدمج بعض الأساليب والإجراءات الحديثة مع الأساليب والإجراءات القديمة، وبالتالي عدم إمكانية تخلص سياستنا التربوية من شوائب وأمراض تعيق سيرها، وقد أشار الأستاذ (ب/ دمرجي) إلى أن سنوات مرت على صدور أمرية 1976/4/16 الذي ينص على تنظيم التعليم والتكوين في الجزائر، وتبقى هذه الإصلاحات المشار إليها أعلاه جزئية وحبذا لو تقوم بتقويم جدي وموضوعي ويعاد النظر في المنظومة التربوية شكلا ومضمونا. (1)

ثالثا/ - الصراع الفكري الإيديولوجي التربوي:

قلنا في فصل سابق أن تفاعل وتدافع القوى والجماعات داخل أي مجتمع يعطي لنا نوعا من الوعي الذي يساهم إلى حد ما في بناء وصقل البناء الاجتماعي، ولهذا يحاول هذا البناء إعادة بناء وإصلاح نفسه ولهذا تبرز العديد من التيارات والاتجاهات التي تحاول طرح العديد من النماذج والمشاريع لبنائه، والمتتبع لصيرورة التحولات داخل المجتمع الجزائري يلاحظ وجود قطبين متصارعين أو مشروعين، أحدهما يحمله الشعب ويتمثل في المشروع الإسلامي، والثاني مشروع تغريبي يمتد بجذوره إلى مرحلة ما قبل الاستقلال وسوف نتطرق إلى هذين المشروعين محاولين عدم الاستبداد بالرأي أو الميل إلى جهة ما، رغم أننا مسلمين نؤمن بإله واحد وبرسول واحد وبمنهج واحد (القرآن والسنة النبوية)، والملاحظ أن المشروع الإسلامي متجذر في نفوس وأعماق الشعب الجزائري، وذلك بامتداده التاريخي والديني والجغرافي فالشعب الجزائري شعب مسلم عربي الإسلام أو كما قال الشيخ عبد الحميد بن باديس رحمه الله .

شعب الجزائر مسلم وإلى العروبة ينتسب من قال حاد عن أصله أو قال مات فقد كذب .

ولقد كان لجمعية العلماء المسلمين حمل لواء هذا المشروع والمضي به قدما، فكان شعاره تربية النشء على المبادئ والقيم الإسلامية الصحيحة (تحفيظ القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة واللغة العربية والعلوم الأخرى) كما قامت الجمعية بمحاربة كل الآفات والبدع والمنكرات (الطريقة ودعاة التصوف وفصل الدين عن الدولة) وذلك بتعبئة الشعب الجزائري بنصحه وإرشاده وتصحيح المفاهيم لديه، فنشأ جيل الثورة الذي حرر العباد من عبادة العباد إلى عبادة رب العباد ، فخرج المستعمر مدحورا مخذولا .

بعد انتهاء الحرب التحريرية وجدت الجزائر نفسها تعيش في نوع من الفوضى وعدم الاستقرار، حيث طرحت العديد من الإشكالات الخطيرة وأول هذه الإشكالات المشروع أو المنهج الذي سوف تنتهجه الجزائر وتقوم عليه مرحلة البناء والتشييد والتي هي أخطر من مرحلة استعادة السيادة الوطنية، أين كانت الكلمة موحدة بين القمة والقاعدة والهدف واحد وهو إخراج المستعمر من الأراضي الجزائرية، فتدخل القوى الخارجية من جهة ووجود تيارات متصارعة من جهة ثانية جعل الجزائر تنتهج النهج الاشتراكي، ويرى الكثير أن القيادة الجزائرية كانت مجبرة في ذلك وإني أقول عكس ذلك، فالشعب الجزائري الذي ضحى بالغالي والنفيس من اجل تحرر هذه الأرض الطيبة تحت شعار . الله أكبر . يصادر مشروعه مباشرة بعد الاستقلال، ولهذا نشأة المشاكل المتكررة إلى يومنا هذا وأصبحت الثقة معدومة بين القمة والقاعدة وتوالت الهزائم الحضارية على الجزائر، فالصراعات كانت شديدة على مستوى القمة وحدثت العديد من الأمور تغير فيها الحكم العديد من المرات، أما الشعب فقد ازدادت الهوة بينه وبين القمة فقد الثقة المطلقة في ذلك، أما السبب الثاني تلك المواجهات التي حدثت بينه وبين القمة أحداث أكتوبر 1988 التي راح ضحيتها الآلاف من الشباب بالإضافة إلى أحداث التسعينيات والتي كانت المنعرج الخطير أين صودر للمرة الثانية مشروع الشعب الجزائري بتوقيف المسار الانتخابي.

إنه رغم الإصلاحات التي تجري اليوم على كل المستويات والتي لا اعتبرها إصلاحات حقيقية بل هي إعادة لصيغ معينة تعتمد على جلب العديد من النماذج الغربية والتي يتم رفضها من الواقع نظرا لأنها تطبق بصورة عفوية وارتجالية بالإضافة إلى عدم تكييفها وفق خصوصية المجتمع الجزائري.

أن الصراع الفكري والإيديولوجي القائم بين مجموعة القوى بعد الاستقلال امتد إلى كل المجالات والبناءات الاجتماعية الفرعية، ففي المجال التربوي برزت العديد من الاتجاهات والتيارات منذ الثمانينيات (1981) حيث طرحت إعادة صياغة المنظومة التربوية وذلك لإعادة النظر في كثير من الجوانب البيداغوجية والتنظيمية، فكان اللقاء الوطني الذي نظم تحت إشراف وزارتي التربية والتعليم العالي سنة 1987 لقاء الافتراق، حيث ظهرت التيارات والتوجهات المتباينة مما أدى إلى تجميد ملف إصلاح المنظومة التربوية، ولعل هذا الاختلاف في الرؤى والتوجهات الفكرية التربوية يعود أساسا إلى الاختلاف في المنابع الفكرية والتربوية التي تأثر بها الجيل الثاني الذي استفاد من منح للدراسة في جامعات كبرى في أمريكا وبريطانيا وفرنسا وبلجيكا وبعض الدول العربية، ومن هؤلاء من تأثر بالفكر التربوي الفرانكفوني ومنهم من تأثر بالفكر التربوي الأنجلوساكسوني، بينما فئة أخرى من هذا الجيل واصلت دراستها بعد التدرج في الجامعات الجزائرية، وهذا ما يفسر بروز تيارات وتوجهات تتفاوت فعاليتها من فئة إلى أخرى ويمكن تصنيف هذه التيارات الأساسية في الاتجاهات الفكرية التربوية إلى ثلاث اتجاهات أساسية:

1- اتجاه المحافظين:

يقوم هذا الاتجاه على دعامة مفادها الاحتفاظ بتراث الآباء والأجداد فهو يقوم على الامتداد التاريخي لكل ما هو أصيل، ولهذا فهم يرفضون كل ما هو تغريبي من قيم ومناهج وأدوات، إذ أن هذه القيم والمناهج والأدوات تنبع أساسا

من مجتمعات لها من الخصائص ما يميزها، فهم يرفضون النقل عن هؤلاء إلا في حدود ضيقة ذات علاقة بالجانب المادي ،خصوصا في علوم الصنائع كما أن الرفض يقتضي طرح البديل فهم يطرحون المشروع الإسلامي كبديل للحضارة الغربية الحديثة ،حتى نبعد أطفالنا من تنشئتهم على الأفكار والمبادئ الغربية التي ستضفي حتما إلى زعزعت قيمهم وعقائدهم الإيمانية، أما فيما يخص التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل والذي وصل إليه العالم اليوم ،فلا بد من مسابرة وأخذ ما ينفعنا من دون المساس بهويتنا الوطنية والإسلامية.

2- تيار المجددين:

يقوم هذا الاتجاه على دعامة الانبهار بحضارة الغرب فهم يرفضون كل ما هو قديم وجامد في نضرم ،وعليه يجب الأخذ بالحضارة الغربية في جانبها الإنساني والمادي فلسفة وتنظيما تربويا واجتماعيا ،وعليه يجب أن تعمل المدرسة الجزائرية على تنشئة جيل جديدة يأخذ الحضارة الغربية برمتها وذلك بإحداث تغيير في النظام التربوي وانتهاج أساليب وطرائق جديدة في تربية النشء واللاحق بمسار الحضارة الغربية ،فلقد تأثر العديد من الطلبة ممن درسوا في المدارس الغربية.

3- الاتجاه التوفيقي:

يحاول هذا الاتجاه خلق توازن بين الاتجاهين السابقين بين المحافظة والتجديد، بين من يحافظ وبين من يرفض القديم ولهذا يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه يمكن الجمع بين الاتجاهين ،قصد بناء مدرسة تتضمن مناهجها تراثنا وثقافتنا وتكون متفتحة على الحضارات الأخرى(تعلم اللغات الأجنبية).

تقودنا هذه المقاربة بين المشروعين الإسلامي والتغريبي إلى مقارنة خطيرة بين المفهوم والمضمون ،وعليه وجب علينا توضيح ذلك؛ فالله سبحانه وتعالى بعث الأنبياء والمرسلين لوظيفة نبيلة أساسها تصحيح المفاهيم لدى الناس وهي إصلاح النفوس والقلوب وتوجيهها من الضلال إلى الهدى من الشر الى الخير،فهذه الثنائيات هي أساس الحياة وقد جاء النبي محمد عليه الصلاة والسلام وترك لنا المنهاج الصحيح والقويم > تركت فيكم ما إن تمسكنم به فلن تضلوا بعدي أبدأ كتاب الله وسنتي < وقال تركتكم على المحجة البيضاء ليلها كنهارها لا يزيغ عنها إلا هالك كتاب الله وسنة رسوله < وعليه فالواجب علينا اليوم هو تصحيح المفاهيم لدى الناس وفق منهج سليم وأدوات وقواعد استرشادية صحيحة وواضحة،والمقاربة العجيبة انه لا يمكن تفريغ المفاهيم من مضامينها فهذا عين الخطأ ،وكاننا نفرغ ذواتنا من هويتنا فما وصل إليه النسق التربوي اليوم من إفراغ تام لمضامينه ليشاك بالكثير فحذف بعض الآيات القرآنية وتقليصها وأخذ ما تشابه من القرآن والحديث وفق رغباتنا أبحر عليه عدم فهم حقيقي لهذه النصوص ،بالإضافة إلى حالة الاغتراب التي يعيشها التلميذ أو الأستاذ من المناهج الدراسية الآنية .

فلا وظيفية التربية اليوم أفرزت جيل اللامبالاة وهذه الكلمة لا أقصد بها أنه جيل غير صالح ولكنه جيل مغترب في وطنه،فتحطيم الهوية الوطنية وفق هذا المشروع التغريبي بدأت آثاره تظهر، فحذف شعبة الشريعة من التعليم الثانوي وجعلها مادة بمعاملين في كافة الشعب هو ضرب خطير للهوية الوطنية ،كما أن أساس تطور أي مجتمع وريقه هو مدى

تطور لغته وثقافته وتاريخه، والملاحظ أن هذه المفاهيم الثلاثة مهمشة تماما، فاللغة العربية أيضا أفرغت من محتواها خاصة في التعليم الابتدائي أين يدرس التلميذ اللغة العربية دون التطرق إلى المفاهيم ومضامينها هذا من جهة، ومن جهة أخرى يتم تهميش اللغة العربية فهي في نفس الخط مع اللغة الفرنسية بل تكاد هذه الأخيرة تحتل المرتبة الأولى وهذا يقودنا إلى حقيقة مرة وخطيرة هي إلغاء مبدأ من مبادئ النظام التربوي الجزائري وهو تعريب التعليم، الذي ضحى من أجله العديد من العلماء والباحثين والمختصين، أما المعضلة الأخرى فهي مادة التاريخ ولا أريد التعمق في هذا الصدد ففي بعض الدول الغربية عنا يمثل معامل التاريخ، فحين نجده عندنا في بعض المواد والشعب لا يتعدى معامل واحد، أليس هذا ضرب للهوية الوطنية واستهزاء بما قدمه شهداء الجزائر الأبرار.

رابعاً- الإصلاحات التربوية الجديدة: (المقاربة بالكفاءات)

الملاحظ أن اعتماد منهج المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج الجديدة يرجع إلى العديد من الاعتبارات والعوامل الخاصة ببرامج ومناهج التدريس في قطاعنا التعليمي ، والمختص في تنمية الموارد البشرية يدرك حقيقة مفادها أن مناهج التدريس بالكفاءات ما هو إلا تطبيق لنظرية الجودة الشاملة في المجال التعليمي ، وإني أتعجب في الذين يدرسون ويخوضون في هذا المنهج دون الرجوع

إلى تراثيات هذا المنهج وإلى منبعه الأصلي ، كما أن نظرية الجودة هي من أحدث النظريات التي ظهرت في الغرب وهي تقوم على أسس وقواعد استرشادية لا يمكن تجاهلها ، لذا علينا التأريخ لهذه النظرية أولاً ثم التطرق إلى منهج المقاربة بالكفاءات كنموذج أو أسلوب من أساليب هذه النظرية المطبق في المجال التعليمي .

1- نظرية إدارة الجودة الشاملة:

هي أحدث النظريات التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية في الإدارة والتنظيم ، حيث تنتمي هذه النظرية إلى النموذج الأمريكي ، التي تسهر الولايات المتحدة الأمريكية إلى تطبيقه على كل الدول في إطار ما يسمى بالعمولة أو الأمركة أو الإدارة العالمية ، والمتبع إلى التراث النظري لهذه النظرية يدرك حقيقة أن لها امتداد كبير جدا في تراثيات علم الاجتماع وعلم النفس ، وعليه مرت هذه النظرية بالعديد من المراحل هي :

1/- المرحلة الأولى:

وتسمى بمرحلة الفحص وهي تمثل الإرهاصات الأولية لإدارة الجودة ، والتي تأثرت على نحو كبير بالنظرية العلمية للإدارة ، حيث قسمت العمل وجعلته لمرحلة الفحص قسم مستقل يقوم بها مع نهاية عملية الإنتاج والحصول على المنتج النهائي ، إنها عملية ختامية للتأكد من مدى مطابقة المنتجات للمواصفات الموضوعية سلفا سعيا لاستبعاد المعيب منها.

2/- المحلة الثانية:

مرحلة رقابة الجودة وهذه المرحلة بدأت في القرن 20 عندما تم تطوير بعض أساليب الرقابة الإحصائية على الجودة،وقد هدفت هذه المرحلة على أبعد من مجرد الفحص النهائي للمخرجات واستبعاد المعيب ، بل إلى رقابة عمليات التصنيع اعتمادا على المعلومات الناتجة من عمليات الفحص الختامية .

3/- المرحلة الثالثة:

مرحلة ضمان الجودة وهذه المرحلة بدأت في القرن 20 للبحث عن بذور المشكلات قبل وقوعها اعتمادا على مفاهيم الأخطاء الصفرية ، والحصول على المنتجات صحيحة من أول مرة وفي كل مرة، وذلك من خلال اشتراك جميع الأقسام

والوحدات وجميع العاملين في الرقابة الشاملة على الجودة وفي عمليات تخطيط الجودة وتصميم العملية ، وفي هذه العملية بدأت معالم النموذج التنظيمي للجودة الشاملة تنضج.

والجدير بالذكر أن فلسفة إدارة الجودة الشاملة أوسع وأشمل مما سبقها من مراحل ، فهي تبني فلسفة منع الخطأ وليس مجرد كشف الخطأ ، والتحسين المستمر في القدرة على التنافس ، فالكفاءة والمرونة للمنظمة ككل وليس لأجزاء منها (1) وهذا في إطار تنظيمي متكامل يدور حول الجودة هدفا متوصلا من خلال الجميع.

أما في التعليم فإن التحرك نحو إدارة الجودة الشاملة يمثل شيئا حديثا نسبيا ، حيث ظهر عدد قليل من المراجع التربوية قبل نهاية سنة 1980 ، هي التي تناولت أدبيات الجودة الشاملة في التعليم (2) ويعتبر وليام (فلاسيير) من الأوائل الذين استفادوا من مبادئ (دمنج) في الجودة الصناعية في بلورة نظريته عن الضبط والتحكم في إدارة التربية وذلك في كتابه "مدارس بلا فشل" عام 1969 ، ولقد تطورت رؤية (فلاسيير) حول الجودة في التربية في كتابه "نظرية الضبط في الصف الدراسي" عام 1986 ، ثم ما لبثت أن تبلورت واتضحت معالم فلسفة إدارية متكاملة للجودة في التعليم ، وذلك في كتابه الصادر عام 1990 بعنوان "جودة المدرسة" إدارة التلاميذ بدون إجبار. (3)

وأول ما طورت برامج إجرائية للجودة الشاملة في التعليم طورت في كليات المجتمع الأمريكية ، وبعض كليات التعليم بعد العالي في المملكة المتحدة ، وإن كانت مبادرات إدارة الجودة الشاملة في التعليم جاءت مبكرة قليلة في الولايات المتحدة الأمريكية ، عن مثيلاتها في المملكة المتحدة ، إلا أن الاهتمام الزائد بإدارة الجودة الشاملة في التعليم حدث في عقد التسعينيات من القرن 20 والذي يسميه البعض بعد الجودة الشاملة في التعليم وبخاصة التعليم العالي ، ثم نفذت أفكار الجودة الشاملة واستمرت بصورة متزايدة وبمفاهيم مختلفة في المدارس.

1- سعاد بسيوني عبد النبي: إدارة الجودة الشاملة - مدخل لتطوير التعليم الجامعي في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد 20، ج 3، 1996، ص: 26.

2-sallis.edward.total quality management in education.kogan page.educational managment series.london.1993.p.18.

3-ronald.butchart & barbara mc ewan .classroom dixipline in american scools.uniyversity of new york.press albany.u.s.a1998. pp.158-159.

2/- إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمنهج المقاربة بالكفاءات :

إن علاقة إدارة الجودة الشاملة بمنهج المقاربة بالكفاءات يشبه إلى حد ما نظريات التعامل الامبريقية التي كانت ولا تزال تسعى إلى تطبيق المنهج التجريبي في العلوم الطبيعية والفيزيائية على الظواهر الاجتماعية ، فنظرية الجودة الشاملة هي منهج وتصور وآلية تسعى إلى تطبيق تلك النظريات والدراسات والبحوث والمناهج في مجال الصناعة والاقتصاد على المؤسسات التعليمية ، فالأبحاث التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية والتي

قام بما (تايلور - فايول - ماسلو ... وغيرهم) في مجال الإدارة والتنظيم أصبحت اليوم هي النموذج السائد والمطبق في جميع المجالات الاقتصاد والسياسة والتربية وغيرها من المجالات ، ولهذا لا يمكن إعطاء تعريف لإدارة الجودة الشاملة إلا بالرجوع إلى تراثيات علم الاجتماع الغربي الذي يعتمد على التصور الرأسمالي ، فالجودة ما هي إلا آلية لتحقيق الربح بأحدث الوسائل ، فصعوبة تداول مصطلح الجودة في الأوساط العلمية والعملية لا يساعدنا في إعطاء تعريف دقيق لمصطلح الجودة ، يقول رودريك (1) الإجابة على التساؤل ما هي الجودة ؟ يمكن أن يكون مبهما وعماما كالإجابة على التساؤل ما هو الفن ؟ (2) ويقول أيضا : الجودة لا أعرف ما هي ظ ولكن أعرفها عندما أشاهدها ، تقول ديانا غرين (3) بينما نحن نملك فهما بديهيها حول ما تعنيه الجودة ، إلا أنه من الصعب عادة تحديدها على نحو مفصل ، وربما ترجع الصعوبة في تحديد الجودة وفي الاتفاق عليها إلى العديد من الأسباب منها:

- الجودة وبخاصة في التعليم مفهوم متعدد الأبعاد يستطيع أن يضم بين ثناياه كل شيء ومثل: الفعالية، الكفاءة، مطالب المحتوى ، العمليات والمخرجات التعليمية (4) كما أن لها العديد من المظاهر ، ويمكن النظر إليها من العديد من وجهات النظر ، والتي لا يمكن مطلقا تغطيتها كلها (5) ومن ثم فإن أية محاولة لوضع تعريف وحيد ينتهي بالفشل .
- كما أن ارتباط مصطلح الجودة بالإطار الثقافي الذي يوجد فيه ، حيث أن المصطلح يحتوي الكثير من النواحي الأخلاقية والقيمية والعاطفية والقليل من النواحي الإجرائية (7) وهذا ما جعل مفهوم الجودة أو الكفاءة من المفاهيم المحملة بالقيم (8) يختلف إدراك ما تعنيه من سياق إلى سياق ، ومن شخص على شخص ، ويستخدم بطرق متنوعة من خلال الاهتمامات المتنوعة والمطالب المختلفة ، فهي تعني أشياء مختلفة كناس مختلفين في أوقات مختلفة . (9) وهذا ما يجعلها من المصطلحات النسبية غير المحددة على نحو دقيق ، لأن نسبية الفعل البشري فرضت ذلك ، ولأن القيم المطلقة لا تؤدي إلا لإثبات الحق.

(1)- إدوارد ساليز: مرجع سابق . ص: 271.

2- malcom tight.key concepts in adult education and training .routledge.london.1996.p.125

3-diana green.rends and issues.in.international developments in assuring quoility higher education .edited by .alma craft.op.cit.p.17

4- see. edward sallis.op.cit.p.4.

5-bert cremers.the goal of scools effectiveness and scool improvement.in.reynolds.david.op.cit.p.21.

5- جيفري دوهري: المقدمة، الاهتمام بالجودة في تطوير نظم الجودة في التربية. ترجمة عدنان الأحمد وآخرون. سوريا. المركز العربي للترجمة والتأليف والنشر. 1999. (محرر).

7-peter mortimore.easuring education quality.british Journal of education studies.vol.(xxxix).n0(1).february 1991.

8- محمود عابدين: الجودة واقتصادياتها في التربية - دراسة نقدية - مجلة دراسات تربوية، (ج7)، (ج44) 1992.

9-brigitta Jiertz.the quality concept in higher education.paper presented at the conference.tqm.for higher education institutions11.verna.italy.30-31 august 1999.p.4.

- كما أن التعليم خاصة والتربية عامة بجوانبها المتعددة ومدارسها المتباينة ونسبيتها المعهودة وتفاعلاتها المعقدة تزيد من الصعوبة في تحديد ماهية الجودة (1) ، كما أن التنوع في مؤسسات التعليم العالي خاصة والتنوع والتوسع المستمر وغير المتجانس فيها ، ومن ثم في أنشطتها المقدمة تزيد من الصعوبة في تحديد ماهية الجودة أو الكفاءة. (2)
- فمفهوم الجودة أو الكفاءة يتسع ليشمل العديد من التناقضات ، مما يجعله وللوهلة الأولى يبدو وكأنه ينطوي على التناقض ، فالمفهوم يحتوي الكثير من التداخل في نفسه التوتر وعدم الانسجام، فالجودة أو الكفاءة فكرة تصورية

وعملية معا ، مطلقة ونسبية معا ، تتصل بالغايات والوسائل معا ، تتضمن المعايير الكمية والنوعية في وقت واحد ،

مفهوم إستراتيجي وإجرائي معا ، وتتضمن وجهات نظر جهات متنوعة ومتناقضة أيضا .(3)

- والكفاءة أو الجودة في التعليم عملية ديناميكية متغيرة ، لها بداية وليس لها نهاية و لا يجب التفكير فيها على أنها برنامج أو مشروع ينفذ داخل إطار ثابت من الوقت أو في حدود معروفة (4) إنها عملية متحركة باستمرار ، حيث أن توقعات الممولين تتغير باستمرار ، الموارد المكتسبة غير متجانسة ، فرص توظيف الطلاب دائرية ، احتياجات المجتمع غير واضحة غالبا (5) ومن ثم من الخطأ رؤية الكفاءة على أنها ثابتة ، أو أن ما يمكن اعتباره كفاءة الأداء في الماضي ينفع لأن يكون معيارا للأداء في الحاضر (6) فالكفاءة كما ترتبط بالمكان ترتبط بالزمان.

1- malcom tight.op.cit.p.125.

(2)- جيفري دوهرتي: مرجع سبق ذكره. ص-ص: 271-272.

3 -brigitta Jiertz op.cit.p.4.

4 -bert creemers.op.cit.p.21.

(5)- جيفري دوهرتي: مرجع سبق ذكره. ص: 9.

(6)- إدوارد ساليز: مرجع سابق . ص: 271.

30

وفي ضوء ما سبق يتضح صعوبة الوقوف على تحديد دقيق وعملي يتفق عليه الجميع للكفاءة ، وبخاصة في التعليم وهذا ما جعل (بيرسنق) يقول " دع الجودة دون تعريف هذا هو السر (1) وحدا (بصاليس) إلى القول " بأننا نناضل من أجل الكفاءة بدلا من وصف ما تعنيه الكفاءة" (2) كما أن طبيعة التربية والتعليم تختلف من حيث المفاهيم والمضامين عن المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في مجال الصناعة ،ولهذا يحذر العديد من العلماء والباحثين من استخدام هذه التعريفات الرائجة في مجال الإنتاجية في مجال العلوم الإنسانية وخاصة في التربية لما لعملية التربية من خصوصية ويمكن توضيح ذلك في :

أ- تعريف الكفاءة على أساس المعيار المثالي:

أحد الاعتقادات الخاطئة في تعريف الكفاءة هو فكرة أنه يوجد معيار أو نموذج مثال في التعليم ، ذلك الاعتقاد يقف من ورائه مفهوم أن الكفاءة المؤسسية يمكن قياسها في مقابل - مقارنة - بعض المؤسسات ذات الهيبة والوقار العلمي ، أو ذات السمعة العلمية الطيبة مثل نموذج جامعة (هارفار) في أمريكا ، ونموذج جامعة (أكسفور) في بريطانيا ، وهذا المدخل في تعريف الكفاءة يقوم على افتراض أن كل العملاء يرغبون في نفس الشيء ، وأن معايير الكفاءة يجب أن توضع من خلال المنظمة وليس من خلال العميل ، وهذا ما يختلف عن طبيعة التعليم التي تختلف من سياق إلى سياق ومن شخص إلى شخص .(3)

(1)- johnatan file § steven janosik.defining and ensuring quality in virginia.summer higher education.virginia issues and answers.a public policy forum 1999.p.3.

(2)- kate asheroft.the lecture s guide to quality and standards in colleges and universities .the falmer press.london .1995.p.41.

(3)- david n. griffiths.management in a quality environement.ASQC quality press.wisconsin.1994.p.74.

ب- تعريف الكفاءة على أساس الملاءمة للأهداف:

لا يكون كافيا تعريف الكفاءة بالفعالية أو الملاءمة للأهداف ، حيث أن هذه الأهداف ربما تكون لا أخلاقية وأن التدريس و التعليم ذو الجودة العالية يجب أن يكون متضمنا النواحي الأخلاقية والمعرفية ، والأهداف والأغراض والعمليات التربوية التي يمكن الدفاع عنها (1) و ليس تجريد الفرد من ذلك ، ذلك أن جعل التلميذ ذو كفاءة معينة لا يمكنه تحقيق الغايات والأهداف الكبرى التي تسعى المنظمة في المجتمع لتحقيقها ، وقد يصعب تطبيق الكفاءة بمفهوم الملاءمة للهدف في التعليم ، وذلك لتنوع الأهداف التعليمية وتعددتها وتنوع الاحتياجات من التعليم ، وكذلك لأن هناك أهدافا تعليمية طويلة المدى ولا يمكن حسابها على المدى القصير .(2) و الملاءمة للأهداف تعريف يجب أن يضع في اعتباره أن التلاميذ يأتون إلى التعليم بخلفيات متنوعة بصورة جوهرية ، ومستويات مختلفة من التعليم القبلي على حد بعيد.(3)

ج- تعريف الكفاءة على أساس المطابقة للخصائص والمواصفات الموضوعية سلفا:

على الرغم من حاجة النظام التعليمي إلى المطابقة والاتساق في بعض الجوانب التعليمية ، مثل الموارد المقدمة والخدمات الداعمة ، إلا أنه في نفس الوقت فإن الجودة والتنوع ليسا متعارضين ، والتعليم والتعلم ليسا عمليتين من نفس نوع عمليات خط الإنتاج ، إنه يجب أن يوضع في الاعتبار مستوى ثقافة النظام التعليمي ، اختلافات العملية ، تنوع المتعلمين ، والاختلافات في مظاهر المعرفة والتعلم داخل وعبر الأنظمة والبرامج ، وفي بعض القضايا مثل: الابتكارية والحاجة لتدعيم بعض الطلاب وعلاج وتعويض البعض الآخر.(4)

د- تعريف الكفاءة من منظور العميل:

يحتل هذا التعريف موضع القلب من منظومة إدارة الجودة الشاملة ، ولهذا يعامل بنوع من الحذر والخوف في المؤسسات التعليمية ، لما له من أصول تجارية ومادية لا تعبر بصورة موضوعية عن طبيعة العلاقة الأخلاقية بين الطالب والقائمين على مؤسسات التعليم .(5)ولهذا قد يواجه مفهوم رضا العميل في التعليم بالعديد من العقبات التي ترجع إلى طبيعة العملية التعليمية والأهداف المرجوة منها ، وقد ترجع أيضا إلى طبيعة عملاء التعليم فتعدددهم وتنوعهم ومن أبرز هذه العقبات ما يلي:

- أن التلاميذ ليسوا سلعا أو منتجات أو مستهلكين أو زبائن ، ولكنهم مشاركون ، وأن التربية ليست خدمة للمستهلك ، ولكنها عملية تحول مستمر للمشاركين ، حيث يؤكد لي هارفي أن الدراسة وخاصة في الجامعة ليست فقط بهدف تدريب الطلاب على القيام بالعمل أو متطلبات الوظائف ، ولكنها أيضا تحول في شخصيات هؤلاء الطلاب .(6)

(1)- patric boyle;views from different hilltops; Getting the indicators right in educational quality assurance;p.2.

(2)- don wester heijden; using quality measures transform learning.journal of planning for higher education.vol(25).No(4).summer 1997.58.

(3)- Idim.

(4)- w. donald Crump;About those quality Control program.planning for Higher Education.Vol(22).No(1).Fal 1993.p.39.

5 -brigitta Jiertz op.cit.p.4.

(6)- See.Keith thompson;Quality Control in higher Education.British journal Of Educational studies.Vol(xxxx).No(1).February 1992.P.58.

32

- أن مفهوم رضا العميل (التلميذ) قد يستخدم ليضاد بدرجة كبيرة الجوهر الحقيقي للتعليم ، فالتعليم يهدف إلى إرشاد وتوجيه وتعليم وإعادة تشكيل التلاميذ ، والذين قد ينزعون إلى بعض الأشياء التي يكونون فيها قليلي الخبرة ، ويسيطر عليهم مذهب اللذة والمتعة والأهواء والرغبات والتي لا يمكن إدراجها توا في التعليم(1) فالتلميذ هنا ليس دائما على حق .
- أن هناك تنوعا وتعددا واضحا في التلاميذ وقدراتهم ، وأن هناك صعوبة في التعرف الدقيق الواضح على هؤلاء التلاميذ ، كما أن توقعات هؤلاء التلاميذ متباينة إلى حد كبير وتتسم بالفردية نتيجة لعوامل منها الاختلاف في العمر والجنس والشخصية والمهنة والموقع الجغرافي والطبقة الاجتماعية والخبرات الماضية ومستوى التعلم القبلي ، وهذا يعني أن ما قد يراه شخص على أنه ذو كفاءة عالية ، قد يراه آخر على أنه ذو كفاءة وجودة منخفضة .(2)
- أنه لا توجد علاقة إرتباطية واضحة بين رضا التلاميذ والكفاءة في التعليم ، لأن المعلم قد يسعد التلاميذ ويوفر لهم جوا من المرح والفكاهة والتسلية دون أن يضيف لهم أي معرفة أو مهارات جديدة أو يعدل في السلوك .
- أن توقعات وحاجات التلميذ ربما لا يمكن التعبير عنها بصورة واضحة وتعريفها جيدا ، وربما تكون هناك صعوبة في قياسها (3) وهذا ما هو حاصل اليوم في المؤسسات التعليمية .

الملاحظ أن مصطلح الكفاءة يشوبه الكثير من الغموض والاختلاف وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار إلى أنه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة ، هذا حسب السياق الذي يستعمل فيه ولهذا وجدت العديد من المشكلات في ضبط وقياس الكفاءة منها:

- مطالب المحاسبية وعمليات التحسين الداخلية.
- فكرة المعيار الذهبي أو اكتمال تحقيق الأهداف .
- الحكم على الكفاءة في إطار معايير مجردة أم في إطار المنافسين (التلاميذ).
- تقييم المدخلات أم المخرجات أم الإطار التعليمي والتدريس ككل .
- هل التقييم على نحو شامل أم في إطار مطالب متخصصة .
- باستخدام المدخل السريعة أم المدخل الإستراتيجية .

(1)-Judith Ann Schlenker; Total Quality Managment; An Overview United States General Accounting Office.1998..P.7.

(2) - malcom tight.op.cit.p.

3 -brigitta Jiertz op.cit.p.4.

وربما يرجع جزء كبير إلى هذه المشكلات إلى عدم وجود اتفاق حول معايير محددة للكفاءة يقول بريجيتا " (1) أن القول بأن شيئاً ما جيد سواء أكان جيد بدرجة كافية أو جيد على نحو عظيم ، يكون أجوف عديم الجدوى ، ومطلب خالي من المعنى ، ما لم نستطيع أن نقول على أي أساس معايير الحكم على الكفاءة ليست نهائية أو محسومة وبخاصة عندما يتعلق بتثمين وتقدير كفاءة المؤسسات التعليمية (2) وعليه فعملية قياس الكفاءة التعليمية عملية صعبة ومعقدة وذلك لعدة أسباب منها:

أ- أن عملية تقييم الكفاءة عملية صعبة ومعقدة ، حيث لا يوجد بعد واحد بسيط يقيس الكفاءة ، وإنما تتضمن مجموعة من الأبعاد

المتداخلة والمتفاعلة.(3)

ب- أن الخبرات خارج الصف الدراسي تلعب دوراً مهماً في عملية التعلم ، ولذلك لا يمكن القول على نحو دقيق أن التدريس يسبب التعلم ،

فالتنوع في مصادر المعرفة والتعلم تجعل من الصعب عزو التغيير الحادث في سلوك ومعرفة الطالب على مصدر واحد ، وكذلك لدور

الدافعية والاتجاهات نحو التعليم في تحديد مستوى التعلم.(4)

ت- أن مفهوم الكفاءة مفهوم محمل بالقيم وذلك يعني تأثر الحكم على الكفاءة بالمنظور الشخصي المنبثق عن الذاتية الشخصية وبالبيئة

المحيطة.(5)

ث- أن محاولات ترتيب مؤسسات التعليم على ضوء مقياس عددي دقيق تعتبر عملية صعبة المثال ،المؤشرات الكمية الرقمية في الحكم تقوم على نسب ومعدلات ، في حين أن التعليم داخله معاملات وعناصر تستعصي على التكميم والحصر والقياس والمعيرة ، كما أن داخل العملية التعليمية " قيمة مضافة " من مصادر وعوامل متعددة ، وليس في الإمكان حسابها ورصدها أو قياسها وإدراك مدى تأثيرها (6) لذلك يقول بريس من الصعب أن تسأل عن الكلية الأفضل ، ولكن الملائم أن تسأل عن الكلية التي تأتي في المقدمة .(7)

(1)- Idim.

(2)- Nicholas Schroeder § Donald.V.S.Accounting Faculty Promotion at Quality Institutions.Issues in Accounting education.Vol(4).No(2).Fal 1989.P.255.

(3)- أحمد سعيد درباس: إدارة الجودة الكلية (مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي - دراسة وصفية ، مجلة رسالة الخليج العربي، ع(50) ، 1994.ص: 20

(4)- peter mortimore . op. cit.p.72

(5)- kate asherof; . op. cit.p.41.

(6)- حسان محمد حسان: "رؤية إنسانية لمفهوم ضبط جودة التعليم" ، مجلة دراسات تربوية، ع(9)، ع(45)، 1994. ص:50.

(7)- Edward Fiske ; Bruse Hammond.Identifying Quality in american Colleges and universites Planning For higher Education.Vol.(26) No.(1). Fal 1997.pp.8-9.

4/-المقاربة بالكفاءات والمدرسة الجزائرية:

يواجه تطبيق منهج المقاربة بالكفاءات في المؤسسة التعليمية العديد من المشكلات التنظيمية والثقافية والقيمية ، ذلك أن المفهوم الساذج لتعريف أو إعطاء تعريف لمثل هذا المنهج قد يوصلنا إلى متاهات وإلى تحقيق مكاسب شخصية لبعض الأطراف ، فتطبيق مثل هذا المنهج يفرض علينا دراسة بنوية معمقة للمدرسة الجزائرية وإلى وضع إستراتيجيات حقيقية طويلة المدى وعليه يجب مراعاة ما يلي:

1/4- مشكلة الكلفة: (الوقت - الجهد - المال)

إن وضع أو تطبيق منهج المقاربة بالكفاءات في المؤسسة التعليمية يتطلب المزيد من الوقت والجهد والمال ، وذلك لتغيير أنماط سلوك وقيم واتجاهات راسخة في ثقافة المؤسسة ، لذلك يؤكد البعض (1) أن التطبيق الناجح لمثل هذا المنهج في المؤسسة التعليمية يتطلب مقدارا كبيرا من الصبر والمتابعة ، لأن هذا المنهج لا يترسخ ويثبت بسرعة ولا يمكن تبني مدخل التحول السريع في تنفيذه ، ولا يمكن له أن يستقر ويأخذ وضعه بطريقة مريحة مع هذه الرؤى قصيرة المدى لبعض المؤسسات ، بل إنه يناسب التغيير الثقافي والتنظيمي طويل المدى.

ويذهب (ديمنج) إلى أن التنفيذ الناجح للمقاربة بالكفاءات كمنهج أو كفلسفة في المؤسسات التعليمية يأخذ على الأقل سبع سنوات لتغيير الثقافة التنظيمية ، ولكن تقارير بعض برامج التنفيذ الناجحة تشير إلى أن فترة إحداث التغيير التنظيمي اللازمة تختلف طبق لحجم المؤسسة ، فقد

يأخذ التغيير الثقافي المطلوب في بعض المؤسسات أقل من أربع سنوات ، في حين يحتاج لأكثر من عشر سنوات أو أكثر من ذلك بكثير من المنظمات الأخرى (2).

حتى يمكن تقديم نواتج واضحة وموثقة وتكون هذه الفترة مشحونة بالكفاح والجهد والعوائق ، حيث يقول (صالين) أن المقاربة بالكفاءات تتطلب عملا شاقا ووقتا كبيرا لتطوير ثقافة المنظمة ، ويرى أن هذين المتغيرين (العمل الشاق و الوقت) يمثلان اثنين من المکانیزمات المعوقة بدرجة كبيرة لتحسين الكفاءة (3) وبالإضافة إلى الوقت والجهد فإن أسلوب المقاربة بالكفاءات معقد ويتطلب توافر مصادر مالية ومادية كبيرة وذلك لتعدد عناصره وتداخلها. (4)

(1)- Michael R.Carell.et.al.Fondamentals of organisational Behavior.prentice Hal.New Jersey.1997.p.673.-

(2)- جاكوي هولوي: هل هناك مكان لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي. في جيفري دوهرتي(محرر): تطوير نظم الجودة في التربية.مرجع سابق.ص:128

(3)- أحمد سعيد درباس: مرجع سابق.ص:43

(4)- James D.T.Tannock.Industrial Quality Standards and Total Quality Management in higher Education.European Journal of engineering Education.Vol(16).No(4) 1991.p.357.

2/4- مشكلة توافر البيانات والمعلومات:

من أعظم المعوقات أهمية لتنفيذ منهج المقاربة بالكفاءات هو غياب الوعي والفهم الواضح لمبادئ هذه الفلسفة ، فالتناس لا يستطيعون تطبيق ما لا يفهمونه ، وترجع قلة الفهم في تنفيذ هذا المنهج للجهل بمرحلة التفكير والتخطيط ، أي إلى مبادئ هذا المنهج أو فلسفته (غاياته) المعقدة والمتداخلة (بريجيتا)(1) ويتفق مع هذا الرأي (توماس لي) حيث يؤكدان على أن حالات الفشل في تطبيق منهج المقاربة بالكفاءات ربما لا يكون بسبب تصدعات في المفهوم الأساسي لها ، ولكن على الأصح هو القيام بتنفيذها مع قلة توفر المستوى الكافي من المعرفة والفهم لكيفية التنفيذ ، وتوصل الباحثان إلى حقيقة أن التطبيق الناجح لهذا النموذج يتوقف على وجود قيادات تنظيمية على درجة عالية من الفهم(2) وخاصة عندما يؤكد (مارش) أن عددا قليل من القيادات العالمية تظهر تفهما لهذا النموذج (3)

وكذلك يوجد فقدان عام لفهم أن هذا النموذج يمثل تحولا كبيرا وجوهريا في المنهجية الفكرية للإدارة (4)وهذا قد يعني ضمنا فشل عمليات التعليم والتدريب لنشر هذا الفكر بين العاملين بالمؤسسة التعليمية من القمة إلى القاع .

3/4 - مشكلة تغيير ثقافة العاملين:

لم يدع أي من الكتاب في مجال الجودة والكفاءة السابقين أن إدارة التغيير الثقافي سهلة ، وذلك لأن القيم التنظيمية الراسخة بالمؤسسة التعليمية هي بمثابة معتقدات طويلة الأجل يصعب تغييرها ، ومن ثم فإن نظام القيم السائدة داخل المؤسسة قد يمثل عائقا دون إتمام التغيير الثقافي (5) وبخاصة إذا كانت تحقق بعض المكاسب الشخصية لبعض العاملين في المؤسسة ، وخاصة الذين هم في القمة - الإدارة العليا - وبالفعل هذا ما لاحظناه خلال تطبيقنا لاستبيان حول الإصلاحات التربوية بين التأييد والرفض على عينة من الأساتذة في المجال البيداغوجي - منهج المقاربة بالكفاءات - فإننا لاحظنا رفض تام لهذا المنهج من طرف الأساتذة بل والعاملين في القاعدة .

(1) -brigitta Jiertz op.cit.p.12.

(2)- Thomas Lee;"After word to think Globally.Act Locally".Center For Quality of Managment Journal .(VOL).(8).No(3).Winter 1999.p.1.(3)- فليب أتكينسون : التغيير الثقافي : الأساس الصحيح لإدارة

الجودة الشاملة. ترجمة عبد الفتاح العماني . القاهرة. مركز الخبرات المهنية - بميك. 1996. ص-ص: 95-112.

(4)- نفس المرجع. ص: 95.

(5) -sallis.edward.op.cit.pp.43-44.

أما تغيير نمط الإدارة والقيم والاتجاهات يحتاج إلى وقت وذلك لأن الأفراد لا يغيرونها بالسرعة المطلوبة ، فالتغيير شيء يسهل قوله ولكن يصعب فعله ، والفشل في إيجاد الاستعداد للتغيير سيؤخر الفوائد التي يمكن الحصول عليها من هذا النموذج (1) ويؤكد (ساليين) أن معظم التغيرات الرئيسية تواجهها الثقافة التقليدية والنزعة إلى إحداث التوازن بينها وبين التغيير وذلك لعدة أسباب منها:

أ- أن معظم العاملين يكونون أكثر راحة في إطار ما يعرفونه ويفهمونه.

ب- أنهم يكونون غالبا مرتاحين مع الروتينية أو الرتابة في أعمالهم لأن التفويض الممنوح لهم قد يشعرهم بالخوف من العقاب ، وخاصة لو أديت الأعمال بطريقة خاطئة .

ت- أنهم يخافون من المجهول ومن فعل الأشياء على نحو مختلف مثل مشكلة الترميز لبعض الأساتذة ، وهذه العوائق تمثل ميكانيزمات ضخمة وفعالة للمقاومة والهجوم على النموذج.(2)

ث- كما تزداد صعوبة التغيير الثقافي للنموذج وخاصة أمام الشكوك التي تثار حول النشأة الصناعية للمصطلح وقلة جدواه في مجال التربية والتعليم .

4/4 - مشكلة تحديد الحرية التعليمية واستقلالية المؤسسات التعليمية

يؤكد (بريجيتا) أن مصطلح المقاربة بالكفاءات هو مصطلح في مرتبط بالصناعة قد يؤدي استخدامه إلى انتهاك أو إزعاج العاملين في مجال التربية ، فمثلا مفهوم رضا العميل الذي تركز عليه فلسفة هذا النموذج قد يؤدي إلى شعور العاملين في مجال التربية بأن الحرية والاستقلالية سوف تنتهك ، وأن هذا النموذج متعارض مع القيم والغايات التعليمية للنظام التربوي وعليه يتم رفضه.(3)

وقد تنظر المؤسسات التعليمية على أن نظام الرقابة الخارجية لهذا النموذج يهدد الحرية المهنية والتعليمية ، ويهدد كذلك استقلالية المؤسسات التعليمية ، حيث يقول (لي- هارفي) أن نظام الرقابة الخارجية لهذا النموذج ربما لا يؤدي الى التحسن ، ولكن يؤدي إلى الإذعان من قبل المؤسسات التعليمية أكثر من كونه أداة فعالة لقياس الثراء أو التغيرات في الطلاب أنفسهم.(4) كم يرى (بوستن) أنه بينما يوجد حماسة متعاضمة من قبل الإدارة العليا لهذا النموذج ، إلا أن المؤسسات التعليمية تقاوم بشدة هذه المبادرة حيث أنهم مدعورون من كون هذه المبادرة تؤدي على خلط بين قوى السوق والمشروع التعليمي .(5)

غير أن (وليامس) ينتقد مبدأ الحرية التعليمية كوسيلة لرفض مثل هذا النموذج والتهرب من القياس والمحاسبة للطريقة والمحتوى التي تم التدريس والبحث بها(6) ويفرز هذا النقد (جاك هولوي) بقوله أن إمكانية تهديد هذا النموذج للحرية التعليمية هي إمكانية ضعيفة .(7)

(1) - Thomas Lee;op.cit.p.1.

(2)- John Marsh;"Special report ;Quality on the move –The reiventon of Education.An analysis of the application of total quality in U.S.and.U.K.education.p.7.

(3)- Thomas Lee;op.cit.p.1.

(4) -brigitta Jiertz op.cit.pp.10-11.

(5)- don wester heijden;op.cit.pp.57-58.

(6)-Lynn T.Dernnan;"Total Quality Management in the Scottish Universities ".International Journal;Continuous Improvement monitors.p.4.

(7)- Idim .

5/4- افتقاد ودعم وتأييد الإدارة العليا:

لكي ينجح هذا النموذج في المؤسسات التعليمية فإنه يجب أن يتوفر له إخلاص وتفاني طويل المدى من قبل الإدارة العليا والأعضاء الأعلى مقاما في النظام التربوي ، إنهم يجب أن يتحملوا أعباءه ويقودوه ويوجهوه ، لكن الإدارة العليا ربما تكون هي المشكلة ، فهي حين تكون الإدارة العليا تواقه وراغبة في النتائج التي يمكن أن يقدمها هذا النموذج ، إلا أنها تكون كارهة لإعطاء مبادرة الدعم الصادق والمخلص ، وذلك لأن العديد من المبادرات تداعت وتهاوت ، لأن الإداريين في المستويات العليا عادوا بسرعة إلى الطرق القديمة التقليدية للإدارة والخوف من الإداريين في القمة لتبني مثل هذه النماذج والطرق يمثل المعوق الرئيس .

وفي النهاية يمكن القول أن هذه المعوقات قد تزداد حدة عند تطبيق هذا النموذج في النسق التربوي الجزائري ، وذلك لما للوضع المجتمعي والتعليمي من طبيعة مغايرة لوضعية المجتمع الذي نشأة فيه فلسفة هذا النموذج ، وأيضا ما للمجتمع الجزائري ومؤسسات التعليم فيه من مشكلات عديدة متراكمة، كما أن تقدم أي نظرية للإدارة في مجال التعليم يجب أن يطرح مجموعة من التساؤلات من قبيل : على أي فلسفة تقوم هذه النظرية؟ وهل هذه الفلسفة واضحة ؟ وما الإطار القيمي والأخلاقي الضمني الذي يقف من وراء هذه النظرية؟ ما الرؤية المستقبلية التي تدفع هذه النظرية أو تقف من ورائها لتدفعها؟ هذه التساؤلات يجب الإجابة عليها قبل وضع أي نظرية أو نموذج موضع التطبيق.

الفصل الرابع

تمهيد :

أولاً- غايات التربية الوطنية.

ثانياً- المبادئ الأساسية للتربية الوطنية

ثالثاً تعريف المدرسة التعليمية في الجزائر.

رابعاً- العناصر البنوية للمدرسة التعليمية في الجزائر:

1- الإدارة المدرسية.

2-

3- المعلم (الأستاذ أو المربي) .

4- المتعلم(التلميذ).

خامساً- تفاعل أطراف العملية التربوية.

سادساً- إطار العلاقات داخل المدرسة.

العمل الجماعي في المؤسسة التعليمية في الجزائر

تمهيد:

يرتبط مفهوم المدرسة التعليمية بمفهوم النظام التربوي، ذلك أن المدرسة التعليمية هي الأداة التنموية الفعالة لتحسينه ورفع جودته، ولهذا أولت الدولة الجزائرية كل الاهتمام بإصلاح وتنمية هذا النسق فشرعت منذ سنة 2000 في إصلاحات تعليمية تمس هذه الأداة الفعالة (المدرسة التعليمية)، ولما كانت المدرسة التعليمية هي جزء من النظام التربوي فلا بد من معرفة الإطار العام الذي تستخدم فيه هذه الأداة، فضمنان تربية موجهة نحو التنمية والرفي يتطلب بروز القيم الخاصة بالعلم والعمل والإنتاج والتي من شأنها تفضيل مقاييس الكفاءة والتأهيل والسماح بتكوين قدرات علمية وتقنية موثوق بها، وكذلك تغيير الذهنيات لتتماش وتطلعات الأجيال القادمة على ضوء التحولات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والتفتح على العالم الخارجي، وباعتبار أن المدرسة هي المساهم الأكبر في تكوين الأجيال كان من الواجب أن يتخذ مسؤولو قطاع التربية والتعليم جميع الإجراءات الهادفة إلى ترقية التربية الوطنية والتعليم، ولهذا شرع في وضع مشروع إصلاحية للمنظومة التربوية تم على إثره تنصيب اللجنة المكلفة في مايو 2000 ومتابعتها خلال شهر فيفري ومارس عام 2002 قبل عرضها على مجلس الوزراء المنعقد في تاريخ 2002/4/30 والذي صادق عليه كل من المجلس الشعبي الوطني ومجلس الأمة ويعتبر هذا المشروع مصدر الهام لقيام النظام التربوي التعليمي الجديد في الجزائر.

1/- غايات التربية الوطنية:

ليس من السهل تحديد مفهوم التربية وتحديد أهدافها والإطار الذي يجب أن تعتمد عليه، ذلك أن المهتمين في مجال التربية والتعليم اختلفوا في ذلك بسبب اختلافهم في نظرهم للخالق والكون والحياة والتاريخ والإنسان واليوم الآخر، فالمقاربة النظرية تقتضي اليوم إلى التفريق بين اتجاهين مختلفين اشد الاختلاف اتجاه ينظر إلى التربية على أساس اعتمادها على الفكر الإنساني وهذا ما يذهب إليه أنصار الفكر التغريبي، وفكر ينظر إلى التربية على أساس أنها امتداد لرسالة الإنسان على وجه الأرض، الذي كلف بها عن طريق الأنبياء والرسول ورجال الإصلاح، وعليه لا بد لنا أن نضع أنفسنا موضع الحق ونقول أن التربية هي امتداد لتاريخ ومقومات الشعب الجزائري وثوابته الدينية والوطنية ومنه يستمد طاقته ومشروعيته، إن الفكر الإسلامي ينظر إلى الفرد الجزائري نظرة شمولية في أداء رسالته، وعليه لا بد وأن يتحمل كل المسؤولية في تربية الأجيال والتصدي لكل ما هو دخيل على تراثنا وثقافتنا، إنه لا ضير أن توجد الثقافات والاتجاهات المختلفة لأنها تعطي صبغة نوعية لتربية الشعب الجزائري، ولكن أن يصل الأمر إلى محاولة طمس الشخصية الوطنية للفرد الجزائري فهذا ما لا نرضاه أبداً، وسوف نتطرق

الآن إلى أنصار كل من الاتجاهين لمفهوم التربية محاولين استخلاص وضبط تعريف لمفهوم التربية بين الفكر الإنساني التغريبي والفكر الإسلامي المستمد من الوحي الإلهي.

1/1- مفهوم التربية بالنسبة للفكر التغريبي:

لا أحد ينكر ما قدمته المدارس الفكرية الغربية من إسهامات في مجال التربية والتعليم يرى (جون - ميلتن المفكر الانجليزي 1608-1674) أن التربية الكاملة هي التي تجعل الإنسان صالحاً لأداء أي عمل عاماً كان أو خاصاً، بدقة وأمانة ومهارة في السلم والحرب كما يرى المرابي السويسري الشهير بسطا لوزي (1746-1827) أن التربية تعني "تنمية كل قوى الطفل تنمية كاملة متلائمة" كما يرى المرابي الفرنسي جون جاك روسو (1712-1778) "أن الطبيعة البشرية خيرة والفساد يأتي من المجتمع والغاية من التربية لا أن نحشو رأس الولد بالمعلومات، إنما أن نهدب قواه العقلية ونجعلها قادراً على تثقيف نفسه بنفسه بعيداً عن مؤثرات المجتمع. (1) كما يرى الكاتب الانجليزي الدوس هيكلي (1894-1963) "أن هدف التربية هو تنشئة الإنسان على الحرية والعدالة والسلم". (2) فالتربية ظاهرة اجتماعية تقوم على التفاعل الاجتماعي وهي تهدف إلى اكتساب الفرد خلال مراحل نموه سلوكاً ومعايير اجتماعية تيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية. (3)

2/1- المفهوم العام للتربية من منظور إسلامي:

لقد أعطى الإسلام أهمية بالغة للتربية والتعليم بدا من الوالدين وما يقدمانه من آداب عامة لتربية الأجيال إلى المؤسسات الرسمية وغير الرسمية الأخرى، فقد قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - في ذلك أن الأدب يكون قبل العلم وأن خير الصحبة أمك ثم أمك ثم أمك ثم أبك، كما أولت الشريعة الإسلامية دور كبير لطلب العلم فكانت أول آية هي آية القراءة قال الله تعالى: "اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق..." وللعالم أفضل الدرجات والمناصب سواء في الدنيا أو في الآخرة، ففضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب وقد قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - "العلماء ورثة الأنبياء" ووجود العلماء في أمة ما يوحي بصلاح هذه الأمة وبقائها قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - "إذا كانت أمراؤكم خياركم وأغنياؤكم سمحاءكم وأمركم شورى بينكم فظفر الأرض خير لكم من بطنها. وإذا كانت أمراؤكم شراركم وأغنياؤكم بخلاؤكم وأمركم إلى نسائكم فبطن الأرض خير لكم من ظهرها". رواه الترمذي .

وهذا ما يحدد صلاح الفرد والمجتمع بالعلم والمعرفة، وخير دليل على ذلك ما وصلت إليه أوروبا والغرب من تطور علمي وتكنولوجي رغم الاختلاف في المعتقد، لأن العمل بأسباب التمكين ليس حكراً على المسلمين فقط فأساس الملك هو العدل وإعطاء الحقوق والقيام بالواجبات على أكمل وجه وهذا ما نفتقده نحن المسلمون اليوم، ولقد قسم حجة الإسلام أبو حامد الغزالي العلم إلى علم مكاشفة وعلم معاملة، وذهب إلى أن التربية لا تكون موجهة إلى الصبية فقط بل الإنسان العادي أيضاً في كل مراحل عمره "أطلبوا العلم من المهد إلى الحد" وان هذه التربية لا بد أن تكون نابعة من العلوم الدينية أكثر مما هي نابعة من العلوم الدنيوية، لأن العملية التربوية عنده تتمثل في غرس الدين في النفوس برضا الله عز وجل والحفاظ على الإيمان وتثبيته (8) ويتمثل الدين عنده في كل الفضائل والمبادئ والأحكام التي جاء بها الإسلام .

ويذهب العلامة ابن خلدون إلى أن التربية ضرورة اجتماعية وأوضح ذلك في مقدمته الشهيرة تحت عنوان "فصل في العلم والتعليم طبعي في العمران البشري" (9) حيث دعا إلى التدرج في تلقين العلوم للمتعلم والانتقال به من المحسوس إلى المعقول، وعدم إرهاق الطالب بمواد كثيرة في آن واحد وتجنب استعمال القسوة معه... ويذهب المفكر الإسلامي أبو الحسن علي الحسيني الندوي إلى "أن مهمة التعليم في البلاد الإسلامية مهمة معقدة، فهو ليس مجرد تعليم العلوم والفنون ولغات وطنية وأجنبية بل هو إنشاء جيل جديد، إنشاء فكرياً خلقياً ممتازاً... إلى أن يقول "وكلما استعير منهج من بلاد غير إسلامية يكون الصراع مستمراً بين الفكر الإسلامي والروح الإسلامية وبين العقلية الجديدة... التي تنشأ بتغير هذا النظام التعليمي" (10) ويقول "ومن المأسى التي تحير العقل وتجرع القلب أن تضل

الأفطار الإسلامية وحدها في فوضى تعليمية وغموض والتباس، بل في تناقض ومصارعة بين العقائد والحقائق التي تؤمن بها... وبين نظام التعليم الذي تطبقه النظريات التي تستوردها.....". (11)

أما السيد قطب فينضّر إلى منهج التربية الإسلامي على أنه منهج فريد من نوعه لأنه منهج متكامل يستمد فلسفته من الوحي القرآني والسنة النبوية المطهرة، لهذا يرى أنه يتكون من جزأين الأول يتناول النظرية والثاني يتناول التطبيق، وأن الفرق بين المنهج الإسلامي والمنهج الفكري كون المنهج الفكري يهدف في أساسه إلى تربية وإعداد المواطن الصالح، وتختلف الأمم بعد ذلك في تصور هذا المواطن وتحديد صفاته أما المنهج التربوي في الإسلام فيهدف إلى تربية وإعداد الفرد الصالح لتحمل المسؤولية وهي خلافته في الأرض وبالتحديد عبادة الله تعالى، يقول الله تعالى: "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون..." وهكذا حددت الآية الكريمة وظيفة وهدف الإنسان على وجه الأرض، فعبادة الله تعالى تقوم على تقوى الله تعالى والمهتمين اليوم بعلوم الكسب والصنائع مخطفون في تقديمهم لها على الدور والهدف الحقيقي وهو التربية السليمة التي تقوم على علم الله تعالى على حد قول حجة الإسلام أبو حامد الغزالي.

في الأخير يمكن القول إن العملية التربوية تتمثل في نقل التراث الثقافي للمجتمع والعمل على تجديده، فلا يكفي إعطاء المتعلم ما يحتاج إليه من معلومات ومعارف ولغات وقيم واتجاهات ومهارات، بل لابد من تنشئة اجتماعية ملائمة والعمل على تجديد مناسب لثقافة المجتمع، وذلك بالتنمية المتوازنة والمنسجمة لكافة القوى والطاقات الكامنة في فطرة الفرد البشري الجسمية والعقلية والوجدانية والنزوعية والروحية والخلقية، في إطار اجتماعي ملائم ووفق مرجعية المجتمع العقائدية والفكرية بحيث يؤدي ذلك إلى تكوين إنسان صالح يشعر بالصحة ويعبد الله ويتقن العمل ويقول الحق ويجب الخير لنفسه ولغيره ولوطنه والإنسانية جمعاء* ولكم في رسول الله أسوة حسنة، وعلى هذا الأساس تبنت الجزائر منظومتها التربوية وحددت أهدافها وغاياتها ومبادئها، ومن غاياتها:

- 1- تجديد الشعور بالانتماء .
- 2- تقوية الوعي الفردي والجماعي .
- 3- ترقية كل القيم الدينية والثقافية والتاريخية والحضارية .
- 4- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون .
- 5- تكوين مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية ومنتفتح على الرقي والعالمية .
- 6- مساعدة التلميذ على امتلاك وتكوين وترقية القيم المرتبطة بحقوق الإنسان ودفعهم للعلم والعمل (1).

2- المبادئ الأساسية للتربية الوطنية :

يقوم النسق التربوي في الجزائر على مجموعة من المبادئ هي:

- أ- التلميذ والذي يعتبر مركز اهتمام السياسة التربوية الوطنية بل هو الفعل التربوي في حد ذاته. (ج.ر.مادة:07).
- ب- تعد التربية استثمارا إنتاجيا واستراتيجيا من الأولوية الأولى للدولة التي تسهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية والاستجابة لحاجيات التنمية الوطنية. مادة 08.ق.ت)

ت- تساهم الجماعات المحلية في إطار الاختصاصات المخول لها قانونا في التكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية .لاسيما في انجاز الهياكل المدرسية وسياساتها وترقية النشاطات الثقافية والرياضية ومساهمتها في النشاط الاجتماعي المدرسي.(م/9.ق/ت)
ث- تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي .
ج- يتجسد الحق في التعليم بتعميم التعليم الأساسي وضمان تكافؤ الفرص في ما يخص ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة بعد التعليم الأساسي.

ح- التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر (6)سنوات إلى (16) سنة كاملة ،غير أنه يمكن تحديد مدة التمدرس الإلزامي بستين للتلاميذ المعاقين كلما كانت حالتهم تبرر ذلك.

خ- يعتبر التعليم مجاني في المؤسسات التابعة للقطاع العمومي للتربية الوطنية في جميع المستويات .

د- تسهر الدولة على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقوقهم في التعليم ،كما يسهر قطاع التربية الوطنية بالتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية على التكفل البيداغوجي الأنسب على الإدماج المدرسي للتلاميذ المعاقين وذوي الأمراض المزمنة.

ثانيا - تعريف المدرسة التعليمية في الجزائر:

تعتبر المدرسة الخلية الأساسية للمنظومة التربوية الوطنية وهي الفضاء المفضل لإيصال المعارف والقيم ولهذا يجب أن تكون في منأى عن كل التأثيرات أو التلاعب ذي الطابع الإيديولوجي أو السياسي أو الحزبي،لهذا يمنع منعاً باتاً كل نشاط سياسي أو حزبي داخل مؤسسات التعليم العمومية والخاصة ولهذا وضعت الدولة الجزائرية عقوبات صارمة إدارية لمن يخالف هذه التعليمات والمبادئ.(2)

يرى السوسولوجيون أن المدرسة نظاماً معقداً ومكثفاً ورمزياً من السلوك الإنساني الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البيئة الاجتماعية،لذا لا يمكن فهم هذا النظام المعقد إلا من خلال تحليل بنية المدرسة التي لها علاقة بالمجتمع من جهة وبالنظام السياسي من جهة ثانية،ولهذا لا بد من معرفة مكونات هذا البناء من خلال معرفة عناصره الأساسية ولهذا تتكون المدرسة من:

أ- التلاميذ الذين ينتظمون في شكل أفواج أو صفوف.

ب- مجموعة من المعلمين.

ت- إدارة مدرسية: مدير مدرسة، نائب مدير، مجموعة من المستشارين والموجهين، وأمين سر.

ث- مجموعة من الشعب المختلفة.

ج- جماعة من الموظفين والطباخين وعمال الخدمة.

ح- جماعة من الحراس.

خ- تتفاعل هذه الجماعات فيما بينها حيث تقوم كل جماعة من الجماعات بدور خاص في إطار الحياة المدرسية.

د- قانون داخلي.

ذ- هيكل تنظيمي ينظم الحياة المدرسية. (3)

لقد أولت الدولة الجزائرية عناية كبيرة بالمدرسة والوظائف التي تؤديها لأنها مورد الرأس مال البشري، وتقوم المدرسة عادة بمجموعة من الوظائف هي:

- 1- المتأمل إلى اللغة يدرك حقيقة أنها وسيلة للتعلم من جهة ولنقل المعارف من جهة ثانية، ويرى الدكتور (أحمد حنيش) " أن وظيفة اللغة هي تبسيط التراث الثقافي والحضاري وتقديمها بشكل تدريجي يتلاءم وقدرات الأفراد ويتفق مع مراحل نموهم ومراحل تعليمهم، كما أنها تقوم بإعداد تربوي وتعليمي يتمثل في طرق التدريس ومناهج الأنشطة المختلفة، تستخدم فيها الخبرات المكتسبة للتلميذ وتنطلق منها لتنمية خبراته وتعميق معارفه"، وتقوم اللغة أيضا بتنقية التراث الثقافي من المعلومات والخبرات السلبية التي تفسد النمو السوي. (1)

ويذهب كل من (عبد الغني بشاينية وسماح بشقة) في مقال لهما بعنوان علاقة الأسرة بالمدرسة أن للمدرسة العديد من الوظائف منها:

- نقل التراث الثقافي:

لقد قيل أن قوة أي مجتمع تكمن في قوة لغته التي بها يتم نقل التراث الثقافي والتاريخي، وأن ضعف هذه الوسيلة يؤدي إلى تأخر وتخلف هذا المجتمع فمثلا اللغة العربية هي لغة العرب بها تقدموا وبها بقية حضارتهم لمدة عشرة قرون وبضعفها ضعفت همتهم وأصبحوا اليوم مشتتين، إن اللغة هي الأداة التي يفهم بها التراث الثقافي والتاريخي وهي الأداة التحليلية لكل عملية في جميع المجالات التربوية والسياسية والاقتصادية... كما أنها أداة التواصل بين أفراد المجتمع من جهة وبين المجتمعات من جهة أخرى، بل أنها أداة للمعرفة بين الحضارات خاصة اليوم أين أصبح العالم عبارة عن قرية صغيرة تحكمه شبكات الانترنت والاكس انترنت، والغلبة في لمن

يحسن اللغات الأجنبية لذا علينا إدراك حقيقة مؤداها أن الصراع اليوم هو صراع معرفي والوسيلة المشروعة فيه هي اللغة "والناقل إنما هو يملئ وينقل والبصيرة تنقل الصحيح إذا تمثل، والعلم يجلو لها صفحات الصواب ويصقل" (2) هذا ما قاله ابن خلدون في النقل والتقليد للتراث التاريخي والثقافي.

- التبسيط:

ويقصد بذلك توفير بنية مبسطة تناسب أعمار التلاميذ واستعداداتهم فتختار العناصر الأساسية التي يتمكنون من الاستجابة إليها وتنظم برامجها حيث تزودهم خلال أطوار نموهم المختلفة بالمعارف والمهارات التي تزيد من تبصرهم في مواقف الحياة.

- الانتقاء والاختيار:

تقوم المدرسة بوظيفة نقل واختيار بين القيم والاتجاهات المرغوب فيها وغير المرغوب فيها وتلقينها للنشء وفق مراحل وأطوار تتوافق وقدراتهم و رغباتهم، وهذه المرحلة هي اخطر المراحل في تشكيل الأجيال القادمة. فإذا ساء المعلم الحظ بصيرة جاءت على يده البصائر حولا.

- الاقتصاد الثقافي أو المعرفي:

نقصد بذلك النمو المعرفي المتزايد والمتراكم خاصة بعد توفر الوسائل العلمية والاتصالية المتطورة التي تلعب دور كبير في تسهيل انتقال المعلومة للأجيال وخاصة الناشئة .

- التماسك الاجتماعي وتذويب الفوارق بين الطبقات:

من وظائف المدرسة تذويب الفوارق بين الأفراد من جهة والجماعات الاجتماعية من جهة ثانية، ولهذا تخلق نوع من التوازن والتفاعل بين عناصر البيئة الاجتماعية الواحدة فتصبح القيم والاتجاهات موحدة بين أفراد المجتمع وتنشأ الأجيال بدون عقد.

- تنمية أنماط اجتماعية جديدة:

من وظائف المدرسة أيضا تنمية وعي اجتماعي حقيقي بين الأطفال والناشئة وذلك بمحاولة تصحيح المفاهيم لديهم ومحو كل الفوارق السلبية من اتجاهات وقيم تحمل في طياتها تعصبا إيديولوجيا .

- تنمية الإطار القومي:

ذكرنا سابقا أن المدرسة هي الأداة التي يستعملها النظام الاجتماعي من أجل تنمية الأفراد وفق فلسفة قومية معينة لا تتعدى الأطر المنصوص عنها.

- الابتكار والخلق:

بالنسبة لهذه الوظيفة هي أهم الوظائف التي تساعد في تكوين الناشئة وتنمية قدراتهم العقلية والذهنية والوجدانية، خاصة ونحن في زمن التطورات الفكرية والتكنولوجية المادية، فلا بد من تكوين أجيال لهم من الشخصية ما يؤهلهم لكي يكونوا مسؤولين في المستقبل فالنشء هم الرأس مال البشري الذي تعتمد عليه الدولة وبه تكون قوية أو ضعيفة. (1)

1- البيئة المدرسية:

نقصد بكلمة بيئة في تراثيات علم الاجتماع مجموعة العوامل الخارجية التي يستجيب لها الفرد أو المجتمع بأسره، استجابة فعلية أو استجابة احتمالية وذلك كالعوامل الجغرافية والمناخية من سطح ونباتات وموجودات وحرارة ورطوبة، والعوامل الثقافية التي تسود المجتمع والتي تؤثر في حياة الفرد والمجتمع وتشكلها وتطبعها بطابع معين وعليه يذهب جملة العلماء الى أن هناك ثلاثة أنواع من البيئة:

- بيئة فيزيقية أو جغرافية.
- بيئة ثقافية تتعلق بالظروف الثقافية التي تكتنف المجتمع بالمنطقة الثقافية التي يقع في دائرتها المجتمع والتيارات الثقافية السائدة بها .
- بيئة اجتماعية تتمثل في المجتمع وما يسوده من عادات وتقاليد ونظم، وتتوقف نظرة الباحث في التفريق بين هذه الأنواع إلى تعريفه لهذه المفاهيم (البيئة - المجتمع - الثقافة). (1)

ولما كانت المدرسة هي نموذج مصغر للمجتمع الكبير فإنها تتأثر بنفس الظروف التي يتأثر بها المجتمع من بيئة ثقافية أو جغرافية فيزيقية أو اجتماعية، والبيئة المدرسية هي بيئة اجتماعية ثقافية لها حيز معين تؤثر في الأفراد ويؤثرون فيها، ولمعرفة هذه البيئة لا بد من معرفة العناصر الأساسية المتفاعلة فيها:

1/1- المدرسة كتنظيم:

من المعروف أن التنظيم الرسمي يقوم على مجموعة من القواعد التي اتفق عليها مفكرو الفكر الإداري رواد أوائل مثل (ماكس فيبر روبرت ميتشلز أو ماركس) أو جدد أمثال (فريدريك ونسلو تايلر أو فايول أو ماسلو) أو غيرهم، وعليه لا بد لنا من معرفة أفكار هؤلاء المفكرين لتحديد نقاط الاختلاف والاتفاق بين المدرسة كتنظيم رسمي والتنظيمات الحديثة التي تقوم على تحديد المهام ومبدئي التخصص وتقسيم العمل، والملاحظ أن انطلاقة كل هؤلاء المفكرين كانت مما قدمه كل من (سان سيمون وماكس فيبر) من إسهامات امتدت إلى كل المجالات فقد ذكر (سان سيمون) "أن التنظيم الحديث يمثل أفضل أسلوب ممكن لرفع الكفاءة في الأداء، وهو القادر علة تخليص الإنسان من سيادة التقاليد، وهذا ما أشار فيه إلى الارتباط العضوي بين بروز العلم الحديث والانفتاح على العالم. (1)

أما المدرسة الألمانية فكان لها الأثر البالغ إذ قدم ماكس فيبر إسهاما كبيرا ومثلا عظيما في قيام التنظيمات الحديثة، فقد أعطى نموذجا مثاليا كان مدار ونقاش المفكرين والباحثين من بعده بل إن التنظيمات الحديثة قامت على أثره، ولذا علينا إلقاء نظرة على هذا المفكر ونظريته المشهورة بالنموذج المثالي (البيروقراطية).

أ- التنظيم عند ماكس فيبر:

يقوم التنظيم عنده على أساس فكرة الجماعة المتضامنة والتي تمثل علاقة اجتماعية ضابطة وخاصة، فهي تفرض ضوابط محددة على عضويتها في ضوء المعايير والقواعد التي تدعمها والسمة الأساسية لهذه الجماعة أنها تتوفر على تمايز داخلي للأدوار والسلطة، من خلاله يبرز من لديه السلطة ويمارسها على الأعضاء الآخرين وعلى الرغم من كونهم تحت المسئول، إلا أنهم يمارسون السلطة على مرؤوسيهم وهؤلاء الأفراد يكونون الهيئة الإدارية. (1)

وعليه فإن هذه الجماعة منظمة تنظيميا خصوصا تجعل أفرادها يمارسون أنماطا معينة من السلوك كونها وظائف دائمة ومنتظمة، وتخضع هذه الجماعة لتوجيه رئيس تساعد هبة إدارية تقوم على ثلاثة معايير يراها فيبر:

- أن لهذه الجماعة حدود ثابتة ومستقرة نسبيا أي وجود قواعد واضحة تفصل بين من هم أعضاء في الجماعة ومن هم خارجها .
 - اعتماد الجماعة على مجموعة من المعايير والقيم التي تحدد ما ينبغي أن يكون عليه سلوك الأعضاء (خطة عملية محددة).
 - وجود نظام قانوني يحقق تمايزا في القوة بين المشاركين بتحديد مسؤولية كل عضو في الجماعة.
- ويقوم النموذج البيروقراطي عند ماكس فيبر على فرضية مؤداها أن الناس غير عقلانيين وأنهم انفعاليين في أدائهم لعملهم، مما يجعل الاعتبارات الشخصية هي السائدة في العمل وأن الاعتبارات الموضوعية والحيدة والعقلانية اعتبارات غير واردة وغير موجودة في أداء العمل، لذلك انعكس ذلك على تفسير النموذج البيروقراطي لكيفية السيطرة على السلوك الإنساني داخل المنظمات، حيث تقول النظرية بأن ذلك سيتم من خلال وجود نظام صارم للقواعد والإجراءات داخل المنظمة .
- لقد لاحظ فيبر أن هناك سوء استخدام للمديرين لسلطانهم وعدم الاتساق في أسلوب الإدارة دون وجود قواعد حاكمة للسلوك، ولهذا وضع فيبر نظريته في البيروقراطية على المبادئ الآتية:

- 1- التخصص وتقسيم العمل هما أساس الأداء الناجح للأعمال والوظائف.
- 2- التسلسل الرئاسي ضروري لتحديد العلاقات بين المديرين ومرؤوسيهـم.
- 3- نظام للقواعد مطلوب لتحديد واجبات وحقوق العمال أو العاملين.
- 4- نظام للإجراءات ضروري لتحديد أسلوب التصرف في ظروف العمل المختلفة.
- 5- نظام من العلاقات غير الشخصية مطلوب لشيوع الموضوعية والحيدة في التعامل.
- 6- نظام اختيار وترقية العاملين يعتمد على الجدارة الفنية للقيام بالعمل.(1)

ورغم عيوب هذا النموذج إلا أنه استخدم في العديد من المجالات كالصناعة والصحة والجمال العسكري والتربوي، لهذا ناقش علماء التربية المدرسة كتنظيم رسمي ينطبق عليها ما ينطبق على معظم التنظيمات الحديثة من خصائص من حيث التدرج في السلطة والتسلسل الرئاسي وتوزيع المراكز والأدوار والمسؤوليات، والأخذ بمبدأ التخصص وتقسيم العمل في الأعمال الإدارية والتدريس والإشراف وتقسيم العمل بين أعضاء التنظيم، مع وجود القواعد واللوائح المنظمة لسير العمل في المدرسة، ومن أبرز من ساهم في مناقشة هذا الموضوع (ويلر بركفر - واركسون). (2)

إن وجود مثل هذه القواعد والإجراءات الرسمية ضروري لتحديد العلاقات وضبطها بين مختلف أطراف العملية التعليمية من تحديد للمسؤولية لكل واحد منهم وحدود ونمط العلاقات التي تربط بينهم خاصة الجماعات غير الرسمية من أساتذة وتلاميذ وعمال، فعلماء الاجتماع لا ينظرون إليها باعتبارها مجرد مجموعة من العناصر السابقة بل ينظرون إليها كمجموعة من النماذج والعلاقات المتبادلة، وكشكل من أشكال التركيبات والبناءات الاجتماعية التي يستجيب لها الأفراد والجماعات بطرائق معينة من شكل وطبيعة النظم المدرسية نفسها. (3)

فإذا كانت المدرسة تمثل بناءاً ووظيفة فإن التنظيم هو جملة العمليات المتبادلة والمتفاعلة فيما بينها ، ويعرف على انه "مجموعة من العناصر أو مجموعة من الكيانات المرتبطة بعلاقات فيما بين بعضها البعض..... ويعرف أيضا على أنه مجموعة متشابكة من العناصر التي تتبادل وتتفاعل فيما بينها(1) فكل واحد من هذه العناصر يؤثر ويتأثر بالآخر فتعمل هذه العلاقات على الربط بينهما، إذن فالمدرسة هي صورة مصغرة للمجتمع تقوم على أساس تنظيم اجتماعي يضم مكونات وعناصر أساسية تتمثل في:

1- المدخلات:

هي كل ما يدخل المدرسة من متغيرات تجري عليها العمليات أو التفاعلات وهذه المدخلات هي التي تعطي للمدرسة مقوماتها الأساسية وتحدد غاياتها وأهدافها، وعلى مدى جودتها يتوقف مدى نجاح أو فشل النظام المدرسي بأكمله، ويمكن تقسيم هذه المدخلات إلى مدخلات بشرية ومادية ومعنوية ومعلوماتية.

2- العمليات:

ونعني بها الإجراءات والتنظيمات والإدارة التي تعمل على تفعيل هذه المدخلات في اتجاه تحقيق الأهداف، أي في اتجاه الحصول على مخرجات جديدة. (2)

3- المخرجات:

تمثل العائد أو المردود أو الناتج الذي تقدمه المدرسة وتتوقف هذه المخرجات على جملة العمليات والنشاطات التي تقوم بها المدرسة.

4- التغذية الرجعية:

هي ردود الفعل التي ينبغي اتخاذها على ضوء طبيعة ومستوى المخرجات، أي الحكم على مدى اقتراب المخرجات أو إبعادها عما هو مخطط، وتدفق المعلومات اللازمة نحو المدخلات لتحسين عناصرها. (3)

5- بيئة النظام:

ونعني بها الإطار المادي (الزمني والمكاني) والمناخ الاجتماعي والإداري والتنظيمي الذي يحيط بالنظام ويعمل النظام في كله، ويمكن تحليل المدرسة كتنظيم اجتماعي من خلال التفاعلات الاجتماعية التي تربط الأدوار الاجتماعية، فالمراكز يمكن تحديدها كوحدات أساسية في النظم المدرسية كمراكز المديرين والإداريين والمدرسين والتقنيين والطلاب.

إن هذا التفاعل الحادث بين التلميذ والعناصر المذكورة الأنفة الذكر تساعده على اكتشاف ذاته وقدراته العلمية والمعرفية وتنعكس بصورة عملية على مستواه وأداءه ومردوده الدراسي، ومن هنا تصبح المدرسة مؤسسة اجتماعية فاعلة تستطيع أن تبلوره من خلال ما يحدث فيها من تفاعلات بين التلاميذ والمدرسين، فالصورة التي يستخدمها التلميذ وتبناها عن قدرته الأكاديمية والتي تنعكس مباشرة على مستوى أداءه التعليمي في المقررات الدراسية. (4)

وعليه فالمدرسة كتنظيم رسمي تخضع للقواعد العامة التي يخضع لها أي تنظيم مهما كان مجال تخصصه، وذلك للحفاظ على أهداف المؤسسة وتحقيقها، فالانضباط والالتزام ضروري كما أن وجود قانون داخلي يحدد الحقوق والواجبات أيضا أمرا ضروريا بالإضافة إلى احترام التسلسل الرئاسي وتحديد الصلاحيات لكل فرد داخل هذه المؤسسة يساعد على تحقيق الأهداف والغايات وإلا فإن المدرسة ستتحرف عن وظيفتها وما نعيشه اليوم خير دليل على ذلك.

المدرسة كتنظيم غير رسمي:

الملاحظ أن أي تنظيم مهما كان شكله يحتوي في بنيته على نوعين من التنظيمات، التنظيم الرسمي والتنظيم غير الرسمي فماذا نقصد بالتنظيم غير الرسمي؟

الكثير من علماء الاجتماع وعلماء النفس يذهبون إلى أن التنظيم غير الرسمي هو تفاعل الجماعات الصغيرة داخل التنظيم، وهناك من يقول بأن التنظيم غير الرسمي " هو نسق العلاقة الشخصية الذي ينمو بصفة تلقائية أثناء تفاعل الأفراد داخل التنظيم غير الرسمي". (1)

فالعلاقات الشخصية والاجتماعية التي تنشأ بعيدا عن التنظيم الرسمي والتي ترتبط بأداء الأفراد وأعمالهم وانجاز المهام بالمنظمة، تتميز في الأساس بالتعقيد ولا يمكن تحديد مفهومها بصورة واضحة ودقيقة إلا إذا حددنا الذي تنشأ فيه، فالمدرسة كتنظيم غير رسمي يحوي على مجموعات صغيرة تنشأ بصورة تلقائية تشبع الحاجات والرغبات الاجتماعية والنفسية لأعضائها والتي لا يستطيع التنظيم الرسمي إشباعها، حيث تساهم هذه الجماعات (الأساتذة - التلاميذ - العمال) في رفع المستوى أو المردود الدراسي و انخفاضه ولهذا تختلف المدرسة كتنظيم عن بقية التنظيمات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى بخصائص معينة نلخصها فيما يلي:

1- المدرسة بيئة مبسطة:

تقوم المدرسة بعملية تبسيط للتراث العلمي والثقافي والتاريخي للتلميذ وخاصة المواد الصعبة منها لتسهيل عملية تحصيلها، كما تعمل على تصنيف المواد وتدرجها من السهل إلى الصعب من المعلوم إلى المجهول ومن المدركات الحسية إلى المدركات المجردة.

2- المدرسة بيئة تربوية موسعة:

إن المدرسة الأساسية هو تربية الأجيال ولهذا لا بد أن يكون لها دور بيئي أساسي، فهي تؤدي رسالتها على أساس هذا المصطلح الذي اكتسبته من خلال تلك النظرة الجادة إلى رسالتها والافتتاح بأهميته دورها التربوي البيئي الموسع، ومن المميزات أيضا أنها لا تقتصر على تعليم الناشئة على أساس اختياراته الشخصية المباشرة بل تعلمه أيضا عن طريق اختيارات الآخرين، وبذلك تعمل على توسيع افقه من حيث الزمان والمكان. (1)

3- المدرسة بيئة تربوية مصفاة:

تقوم المدرسة بتصحيح المفاهيم لدى التلاميذ وتوجيههم التوجيه الصحيح ، كما تقوم بإرشادهم الى السبل الصحيحة في حياتهم ،فهي تزودهم بكل ما يساعدهم في حوض غمار الحياة كما أنها تعمل على محاربة الظواهر السلبية التي قد يكتسبها التلميذ من البيئة الخارجية المليئة بالشوائب والآفات الاجتماعية ،فهي تحاول دائما أن تنقي بيئتها وتصفيها منها وتغرس فيها القيم والمبادئ الإسلامية القيمة حتى تجعل منه فردا صالحا من خلال خلق جو تربوي صحي تحقق من خلاله رسالتها في كونها بيئة تربوية مصفاة مختارة من قبل المجتمع لإعداد النشء وتربيتهم.

4- المدرسة بيئة تربوية صاهره:

يرى الكثير من العلماء والباحثين أن التلميذ عبارة عن خليط من العناصر والقدرات الخام غير المنسجمة تأتي من مناطق وجماعات وطبقات مختلفة من المجتمع يعوزهم الكثير من الائتلاف والاندماج،فتقوم المدرسة بمختلف مراحلها بتوحيد ميولهم ونزعاتهم وصهرهم في بوتقة واحدة،ومتى انصهر هؤلاء على هذه الصورة وهم بين جدران المدرسة سهل عليهم التفاهم والتعاون داخل المدرسة وبعد الخروج إلى معترك الحياة.(2)

فلقد اهتم الكثير من العلماء والباحثين بدراسة وتحليل العناصر والبنية الداخلية للمدرسة ومدى تأثيرها على التحصيل العلمي أمثال (ويلر 1932 . بلوم 1976 . راتر 1979- الثبتي عام 1983 . بوشارد 1987) وغيرهم مؤكدين على أهمية العوامل الداخلية للمدرسة ، ومدى تأثيرها في عملية تشكيل وبلورة المخرجات التعليمية ولهذا درسوا تأثير الخصائص المدرسية على تشكيل المخرجات التعليمية، كمستوى التحصيل ونوعية الطموحات (3).

وبناء على ما سبق يتضح أن المدرسة تتيح للأطفال التجمع التلقائي بما يهيئ إعادة تكوين علاقات اجتماعية جديدة مبنية على أحاسيس ومشاعر وتطلعات ، وتشكل دوافع وأهداف مشتركة فإذا كانت المدرسة مركز بناء العقول والأجسام السليمة فإنها في الوقت نفسه تتمتع بكيان اجتماعي يساعد التلميذ ليكون وسيلة لنقل ما يستوعبه إلى أسرته والى المجتمع بأسره.(4)

2/3- المدرسة كبيئة اجتماعية:

ليست المدرسة المكان الذي يتلقى فيه المتعلم العلم والمعرفة فقط بل هي المجتمع المصغر الذي يهدف إلى مساعدته على اكتساب الخبرات الإنسانية وأساليب ومهارات التفاعل والاتصال الإنساني، وبناء الشخصية المتكاملة التي تساعد على التكيف مع البيئة الاجتماعية الصعبة ، وهي تعمل جاهدة أن تكون بيئة تربوية ينشأ فيها الطفل ليكون صحيح الجسم ، صحيح العقل ، مضبوط العاطفة ، متزن الشخصية ، عارف بما له وما عليه من حقوق وواجبات ، قادرا على أداء عمله وخدمة نفسه ووطنه عن طريق هذا العمل ، عارفا حق وطنه عليه وعارفا حق إنسانيته أيضا.(1)

فالمدرسة هي الأم الثانية التي تزود الطفل أو التلميذ بما يحتاجه من غذاء روحي يحل محل الحليب فقد وصفت المدرسة بالأم ، يقول أحد الشعراء:

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيب الأعراق.

بل هي المكان الذي ينظم بحيث تكون بيئة صالحة لاستثارة فضول الطفل وتحريض ميوله والكشف عن قدراته وإمداده بالغايات والوسائل والطرائق التي يستطيع بواسطتها أن يرضي فضوله، وأن يحقق رغباته وأن يستعمل مواهبه وأن يحقق أهدافه (2) ويذهب (راس مان) بالقول "أنه حينما ينمو شيء ما فإن مؤسسا أو منشأ واحدا يعادل ألف مصلح أو مجدد. (3)

وتختلف المدرسة كبيئة اجتماعية عن باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى من حيث بيئتها الاجتماعية التي تعكس نوعا معينا من التفاعل الاجتماعي بين مختلف العناصر البشرية المكونة لها، بكونه تفاعل متمركز حول الأخذ والعطاء التربوي والعلمي. (4) ومن حيث أنها تتضمن مجموعة من التنظيمات والأنشطة والعلاقات الاجتماعية التي تربط مختلف عناصرها البشرية، ولذلك اتجهت السياسات التعليمية إلى الاهتمام بالجو المدرسي الذي يجعل من المدرسة مكانا للتربية الاجتماعية السليمة عن طريق احترام شخصية الناضر وشخصية المدرس وشخصية التلميذ، هذه العناصر الفاعلة في البيئة الاجتماعية للمدرسة والتي قد ترتبط وتؤثر على بعضها البعض في علاقات تكاملية أي تدعم بعضها البعض. (5) وخاصة في مرحلة التعليم غير الإلزامي لما يميزها من خصائص ومميزات، ولما تحتله من أهمية في توسطها للمراحل التعليمية.

وينظر علماء الاجتماع وعلماء النفس الاجتماعي إلى أن المدرسة التعليمية هي منظومة اجتماعية وتربوية، تعمل عناصرها وفق آليات ونظم متفاعلة ومتداخلة تقود كل واحدة إلى الأخرى، بوصفها منظومة ذات أبعاد وآليات محددة (1) كما تمثل مراكز للعلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة، وهذه العلاقات هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي، والقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية المركزة في المدرسة يمكن تحليلها على أساس الجماعات المتفاعلة فيها، وأهمها التلاميذ والمدرسون ولكل منها دستورها الأخلاقي وعاداتها نحو الجماعة. (2) ولقد ذكر (بارسونز) أن التنظيم هو عبارة عن بناء ووظيفة فالأدوار التي يقوم بها الأفراد داخل التنظيم نسميها بالوظيفة أما البناء فيمثل المكانة التي يحتلها الأفراد، والبناء في نظره يتكون من النظام بصفة عامة ولهذا كانت نظريته تقوم على أساس البناء والوظيفة، وعليه فالمدرسة تتكون من مجموعة من الفاعلين يقومون بمجموعة من الأدوار والوظائف داخل نسق تنظيمي واجتماعي معين يمثل العنصر البشري فيها ما يسمى بالتركيب الاجتماعي والمتمثل في البناء الاجتماعي للمدرسة نظرا لما ينشأ بين أفراد التركيب من تفاعلات وعلاقات اجتماعية، وبناء غير اجتماعي ويشمل جميع العناصر الأخرى غير البشرية والتي تدخل في البناء المدرسي مثل المباني والتجهيزات العلمية والعملية من معمل ومكتبات وملاعب وحدائق وقاعات للأنشطة ومباني هذا بالإضافة إلى المناهج أو طرق التدريس والوسائل التعليمية والموارد المالية وأدوات الاتصال وكل العناصر المادية داخلية في العملية التربوية والتعليمية بالمدرسة. (3)

والبيئة المدرسية مفهوم عام وشامل يشير إلى كل أبعاد ومكونات العملية التعليمية في إطارها الجغرافي وبيئتها الاجتماعية وما يحكمها من الداخل والخارج وتتضمن ما يلي:

أ- **البيئة الخارجية:** وهي تقع خارج حدودها وهي نوعان بيئة خارجية بعيدة تتمثل في تلك القوى والعوامل المجتمعة التي تؤثر على المدرسة وعلى عناصر البيئة القريبة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ولكن وعي المدرسة قد لا يكون واضحاً. وبيئة خارجية قريبة تتمثل في القوى البشرية كالعملاء والجمهور وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المدني. (4)

ب- **البيئة الداخلية:** وهي تشمل كل ما يقع داخل المدرسة سواء في بنائها الاجتماعي والتي تنشأ فيها العلاقات والتفاعلات داخل الأنشطة المدرسية المختلفة سواء داخل الفصول أو قاعات الدراسة أو في المعامل أو في الملاعب. (5)

والمدرسة كنسق اجتماعي مغلق يرتبط فيها التلاميذ بطرق مختلفة ويقومون من خلالها بأداء واجبات ومسئوليات وفق المعايير المحددة للأداء المدرسي وما ينتج عنه من خبرات تربوية تهدف إلى:

- تحقيق أهداف تعليمية من حيث اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات والكفاءات التي تتماشى مع طبيعة المرحلة التعليمية ومراحل النمو بالنسبة له.
- زيادة قدرة المتعلم على التفاعل الاجتماعي وإدراكه لطبيعة قدراته وأبعادها وتوجيهه التوجيه الصحيح لتنمية هذه القدرات، فمن خلال عملية التفاعل بين التلميذ والمعلم وبين التلاميذ، ومن خلال الأداء ومعرفة التلميذ نتيجة أداءه يحصل على التغذية الراجعة التي تساعد على فهمه لأدائه وقدراته وتدعيم هذا الأداء وتغيير مساره. (1)

تقودنا هذه التقسيمات للمدرسة كمؤسسة أو تنظيم بالنظر إليها على أساس أنها نسق إما مغلق أو مفتوح، كون أن النسق هو عبارة عن مركب أو مجموعة من الأشياء والأجزاء المنظمة والمتصلة ببعضها (2) فهو يمثل وحدة تتكون من الأجزاء المترابطة تتميز بالاعتماد المتبادل والتساند الوظيفي لتحقيق هدف معين (3) وعليه يمكن النظر للمدرسة كما قلنا من زاويتين:

1- /- المدرسة كنسق مغلق:

وهو النسق أو النظام الذي لا يتأثر ولا يتفاعل مع البيئة في الغالب يتحرك بطريقة آلية بصرف النظر عن البيئة التي يتم فيها، مثل ساعة أو سيارة (4).

2- /- النسق المفتوح:

هو النسق الذي يتفاعل مع البيئة المحيطة تأثيراً وتأثراً بصفة مستمرة (5) والملاحظ بأن الاتجاهات الحديثة في مجال التطور والتغير التنظيمي بدأت تتجه نحو هذا الأخير كون المدرسة هي عبارة عن تنظيم أو نسق مفتوح وليس مغلق يتفاعل مع البيئة المحيطة تأثيراً وتأثراً على اعتبار أنها كيانات معقدة تشتمل على أنظمة أو أنساق فرعية وما تمثله من أفراد وجماعات وعلاقات ومصالح وأهداف. (6)

حيث أكد علماء التنظيم والإدارة على أن المدرسة كتنظيم ليست ساكنة بل متحركة، فهي تحصل على مواردها من المجتمع، ومن خلال عمليات وأنشطة المنظمة تقوم بتحويل هذه الموارد الى نواتج يحصل عليها المجتمع مرة أخرى، كون أن هذه النواتج هي سلع خاصة ليست كباقي السلع المادية أو كما يراه علماء الاجتماع (الرأس المال البشري). وعليه يمكن تمييز ثلاث مراحل يمر بها النسق المفتوح

1- المدخلات:

- مدخلات بشرية: وهم الأفراد أو الأشخاص وما يمثلون من قيم ورغبات واتجاهات وعلاقات إنسانية.
- مدخلات مادية: رؤوس أموال وآلات ومعدات.
- مدخلات معنوية: تشمل الأفكار والأهداف والسياسات والمعلومات .
- مدخلات تكنولوجية: أساليب الإنتاج الفنية المتاحة للتنظيم أو المؤسسة.

2- العمليات أو الأنشطة: وتشمل ما يلي:

- عمليات الاتصال الرسمية وغير الرسمية.
- عمليات القيادة والإشراف .
- عمليات البحث والتقصي عن المعلومات وتحليل المواقف والمتغيرات .
- عمليات الاختيار والمفاضلة بين البدائل لاتخاذ القرارات وحل المشاكل .
- عمليات التحفيز والرقابة. (1)

3- المخرجات:

وهي إفرزات المؤسسة ومردودها للبيئة الخارجية (المجتمع) من سلع وخدمات مقابل ثمن نقدي أو غيره من أشكال التعويض الاجتماعي، وفي نفس الوقت وسيلة المؤسسة للحصول على موارد جديدة لمدخلات مطلوبة للاستمرار .

4- البيئة:

تتمثل في المنظمات المختلفة الأهلية وغير الأهلية كالهيئات والمجتمع ومن خلاله تحصل المؤسسة على مدخلاتها وإليها تعود مخرجاتها.

5- التغذية العكسية(الراجعة):

لكي تضمن المؤسسة معرفة المدى الذي تحقق من أهدافها ونتائج أداؤها ومدى توازن مدخلاتها ومخرجاتها مع احتياجاتها، لا بد من توافر معلومات مرتدة لمعرفة تقبل البيئة لتلك المخرجات(1) ويتم معرفة هذا الأثر بواسطة العديد من الوسائل الإعلامية كالإعلام والاتصال والإيصال والمقابلات والمحاضرات والإشهار ، كما أن هذه العمليات تضطلع بها ما يسمى بالعلاقات العامة .

ويمكن تطبيق فكرة النسق أو النظام المفتوح على أي مشروع فيمكن اعتبار التلاميذ مدخلات يؤدون أعمال ونشاطات وفق قدراتهم - تعليم وتكوين - من أجل الحصول على الكفاءات (السلعة الخاصة) من أجل استغلالها في تسيير المؤسسات مهما كان شكلها.

ثالثا/- العناصر البنوية للمدرسة التعليمية:

لا أريد في هذا المقام أن أبدأ بالتلميذ أو المعلم (الأستاذ)ولكني سأبدأ بمقامي هذا بالإدارة المدرسية أو المسئول ،وقد يتساءل الكثير في هذا الترتيب فأقول أن ضعف المدرسة التعليمية اليوم لا يرجع في الأساس الى حد كبير إلى التلميذ أو الأستاذ ،ولكن يرجع إلى حسن التدبير والكياسة لدى المسئول الجزائري وإني لأحمله كل أعباء المدرسة التعليمية في الجزائر.

فمشكلات نظامنا التربوي تبدأ من إصلاح الإدارة المدرسية باعتبارها عاملا هاما في نجاح العملية التربوية، وأن المدير غير المؤهل يمكنه أن يكون سببا في فشل المؤسسة التعليمية التي يشرف عليها ،ولهذا كان لزاما الاهتمام أولا بتكوين هذا المدير تكوينا علميا وفنيا،ولهذا أولت الإدارة بوجه عام والإدارة المدرسية بوجه خاص عناية كبيرة بتطوير هذا الإطار تكوينا جيدا لكن رغم ذلك تبقى هذه الجهود قليلة جدا نظرا لعدم وجود رؤية موحدة ومنهج علمي حقيقي يهتم بالصناعة الإدارية لتكوين إطارات وقادة يتحملون أعباء ومسئوليات خطيرة مثل تربية وتعليم الأجيال ، كما أنني أحمل الجامعة جزءا من المسؤولية كونها تضطلع بتكوين الإطارات المستقبلية في جميع التخصصات كالتنظيم والعمل وتنمية الموارد البشرية وغيرها من التخصصات التي تساعد في الصناعة الإدارية.

1/- الإدارة المدرسية:

1/1- مفهوم الإدارة المدرسية:

الإدارة المدرسية هي مجموعة من العمليات المتشابهة التي تتكامل فيما بينها سواء في داخل المؤسسات التعليمية أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية ،ولهذا تحتاج إلى تنظيم مناشطها وتنسيق جهودها من أجل تحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها ،وهي لهذا تحتاج إلى تنظيم بنائها على أفضل صورة تمكنها من تحقيق هذه الأهداف ونحن في الإدارة التعليمية نقوم بتنظيم الإمكانيات البشرية في الإدارات واللجان والمدارس والفصول ،ونقوم بتنظيم الإمكانيات المادية من مباني وتجهيزات وأثاث ومعامل وورش ومكتبات ومتاحف ونقوم أيضا بتنظيم الأفكار والمبادئ العلمية التربوية في نظم تعليمية ومناهج دراسية وأنشطة مختلفة ،وقد أصبحت الإدارة عملية هامة في المجتمعات الحديثة ،بل إن أهميتها تزداد باستمرار خاصة بعد التطور التكنولوجي الهائل مما أفرز

العديد من التغيرات التي أثرت على نمطية الإدارة، بل أصبح القائمين بأعمال الإدارة يواجهون العديد من التحديات في التنظيم والعلاقات الإنسانية وتعميقاتها، هذا التطور في المفهوم الحديث للإدارة التعليمية لم يأتي عشوائياً بل كانت هناك العديد من العوامل التي ساعدت على نشأة وتطوير هذا المفهوم نشير إليها بإيجاز:

- أ- تزايد الاتجاه الديمقراطي في الحكم والسياسة وفي كافة مجالات الحياة بما فيها مجال الإدارة التعليمية .
 - ب- الأخذ بأسلوب التخطيط العلمي كأسلوب للتنمية في كافة المجالات بما فيها مجال التعليم، وبما حققه هذا الأسلوب من نجاح ملموس في تطوير البلاد، التي أخذت به وفي الإسراع بتنميتها(أنظر نظرية الإدارة العلمية . تايلور).
 - ت- التطور الكبير الذي حدث في مفاهيم وأساليب الإدارة العامة والحكم حيث الابتعاد عن المركزية الشديدة ومنح البلديات والأقاليم والمحافظات فرص المشاركة في الإدارة واتخاذ بعض القرارات .
 - ث- الأخذ بتجارب البلدان الأخرى بالرغم من أن النظم التعليمية في البلدان الأخرى نظم وطنية قومية إلا أنها تشترك مع غيرها من النظم في كثير من المشكلات التعليمية .
 - ج- العلم والخبرة فالإدارة لم تعد كالسابق تعتمد على أسلوب التجربة والخطأ والخبرة البسيطة بل أصبحت أكثر تعقيداً وصعوبة يتطلب النجاح فيها كثيراً من العلم والخبرة .
 - ح- التطور أو التغيير الذي حدث في وظيفة المدرسة فلم تعد وظيفة المدرسة مجرد نقل لتراث النظري من جيل الصغار إلى جيل الكبار، بل أصبحت مندمجة في مختلف نواحي النشاط البناء في المجتمع وأصبحت مرتبطة ارتباطاً تاماً بالبيئة المحيطة بها.(1)
- فالإدارة المدرسية عملية تنسيق وتوجيه لكل مدخلات المدرسة لتحقيق أهدافها، بل هي ذلك النشاط المنظم والمقصود والمهادف تعمل على تحقيق أهداف المدرسة وأداء وظيفتها في إطار خلق جو صحي تربوي وبيئة تساعد على حسن التمدرس .

1/2- وظائف الإدارة المدرسية:

تقوم الإدارة المدرسية الناجحة على مجموعة من الأسس والمبادئ وهي تضع بذلك استراتيجيات وطرق لتسهيل العمل أمام العاملين لتحقيق الأهداف المحددة، كما ترسم وتختار الوسائل الكفيلة لمراجعة الأعمال ومتابعة النتائج متابعة هادفة مما يساعد على إعادة النظر في التنظيمات والأنشطة والتشريعات وتعديلها أو إعادة النظر في أساليب التنفيذ التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف المنشودة.(1)

وعليه فالإدارة المدرسية لم ينظر إليها كجهاز لتطبيق اللوائح والتشريعات المدرسية وحفظ النظام، بل أصبحت وظيفتها أكثر شمولية واتساعاً واهتماماً يجمع جوانب الإدارة والتقنية والنفس تقنية وعليه أصبحت مسئولة عن تحقيق أفضل النتائج بأقل الطرق وبأقل جهد بشري ممكن.(2) وتقوم الإدارة عادة بمجموعة من الوظائف في مجال التربية نوجزها في ما يلي:

1/2-1- التخطيط:

يعتبر الوظيفة الأولى من وظائف الإدارة يقوم على طرح مجموعة من الأسئلة العامة مثل ماذا نريد أن نفعل؟ ومن يقوم به وكيف؟ فهو عملية مستمرة تتضمن تحديد طريقة تسيير الأمور من أجل تحقيق الأهداف المنشودة وهو ثلاثة أنواع:

أ- التخطيط الاستراتيجي: يتم فيه تحديد الأهداف العامة للمؤسسة.

ب- التخطيط التكتيكي: يهتم بتنفيذ الخطط الإستراتيجية على مستوى الإدارة الوسطى .

ت- التخطيط التنفيذي: يركز على تخطيط الاحتياجات لإنجاز المسؤوليات المحددة للمدراء أو الأقسام أو الإدارات.(2)

2/2/1- التنظيم:

وهو عملية تقسيم العمل بين أفراد المؤسسة مع تفويضهم السلطات والصلاحيات الكافية للقيام بالمهام الموكلة إليهم بأقل وقت وجهد وتكلفة وتقوم عملية التنظيم على ما يلي :

- إعداد الخريطة التنظيمية .
- تحديد المسؤوليات لكل منصب إداري .
- تحديد العلاقات بين المتعاملين .

3/2/1- التوظيف:

يعتبر عملية مكونة من ثمان مهام صممت لتزويد المؤسسة بالأشخاص المناسبين في المناصب المناسبة(الرجل المناسب في المكان المناسب):

أ- تخطيط الموارد البشرية (احتياجات المنظمة من الموظفين).

ب- توفير الموظفين ويتم ذلك عن طريق عملية توصيف للوظيفة المطلوبة ومتطلباتها .

ت- اختيار الموظفين.

ث- التعريف بالمنظمة ومحاولة تكييف الموظفين مع المحيط الجديد .

ج- التدريب والتطوير وذلك لزيادة قدرات ومهارات الموظفين.

ح- تقييم الأداء الوظيفي لدى الموظفين.

خ- قرارات التوظيف الناتجة عن الأداء الوظيفي للموظف.

د- إنهاء الخدمة.(1)

4/2/1- التوجيه:

يهدف التوجيه عادة إلى تحقيق أهداف المؤسسة وذلك بإصدار التوجيهات والتعليمات للمرؤوسين بالأعمال التي يجب القيام بها وموعد أدائها، والتوجيه عنصر من عناصر الإدارة فهو حلقة الاتصال بين الخطة الموضوعة لتحقيق الهدف من جهة والتنفيذ من جهة أخرى، ولذلك يجب أن يعطى ما يستحق من الاهتمام(2) ويرتبط التوجيه عادة بالإرشاد أو العلاقات الإنسانية، ولذلك يعتبر التوجيه والإرشاد شريان الحياة في المدرسة.

1/2-5 الرقابة:

هي أحد عمليات التنظيم تقوم على قياس الأداء مقارنة بالأهداف، تحديد أسباب الانحرافات واتخاذ الخطوات التصحيحية كلما دعت الحاجة لذلك، ومن وظائف الرقابة ما يلي:

- متابعة العمل في ضوء معاينة كمية وزمنية ونوعية محددة .
- تقييم الأداء من خلال مقارنة الأهداف المحددة والنتائج المحققة .
- تصحيح المسار. (3)

1/2-6 التنسيق:

يتمثل في توحيد الجهود وتعزيزها بين مختلف المستويات الإدارية سواء كان عموديا أو أفقيا وكل ذلك يهدف إلى تحقيق المنظمة، ويقوم التنسيق على ما يلي:

- حسن استعمال والاستفادة من الموارد المالية والمادية والبشرية .
- خلق مناخ صحي تربوي مبني على التعاون والتنسيق والمشاركة في عملية اتخاذ القرارات وضمان أسباب العلاقات بين مختلف المتعاملين التربويين .
- اختزال الوقت والجهد والتكلفة.

والملاحظ من هذا الطرح (كونتزر) أن الفصل بين وظائف الإدارة تقتضيه الضرورة العلمية لأن الإدارة هي عملية فنية اقتضتها ضرورات الحياة، فهي علم كونهما تهتم بتحديد الظاهرة وتحليلها وقياسها وذلك باستخدام نفس تقنيات العلوم الأخرى وأساليبها، وكون علم الإدارة مختلف عن العلوم الأخرى يرجع في الأصل إلى تعقيدها وتداخل متغيراتها ولذلك يصعب ضبطها وتحليلها وتفسيرها، لكن رغم ذلك يمكن للإدارة دراستها علميا حيث تصمم الفرضيات وتحدد نتائج متوقعة وتجمع البيانات، ومن ثم يتم تصنيفها وتحليلها ومقارنتها مع الفرضيات. (1)

ولا يقف (كونتزر) عند هذا الحد فهو يرى بأن للإدارة بعدا فنيا بارزا فالمعرفة عنده لا تضمن نجاح الممارسة الإدارية، وكأنه يقول أن الكفاءة العلمية تحتاج بالضرورة إلى الخبرة الفنية والمهارة الفردية لنجاح العملية الإدارية وتحقيق الأهداف المنشودة فهي إذن (العملية الإدارية) علم وفن.

1/3- أنماط الإدارة المدرسية:

تعكس نمطية التفكير عادة نمطية التسيير الإداري ولهذا يتأثر العديد من المسيرين والقادة بالضر وف الاجتماعية والنفسية والدينية، ولهذا لا يمكن الحكم على نمط واحد من أنماط الإدارة المدرسية ولهذا يرى الباحثين من علماء الإدارة والنفس والاجتماع، أن هناك العديد من أنماط الإدارة منها:

1/3-1 الإدارة الأوتوقراطية: (الدكتاتورية أو التسلطية)

يسود مناخها التشدد والحزم والتطبيق الصارم للوائح والقوانين دون استشارة باقي الأعضاء، وتعتبر الإدارة الأوتوقراطية أن السلطة الإدارية مفوضة إليها من سلطة أعلى منها مستوى، لذا تعمل على تطبيق التعليمات بحذافيرها، وتعمل دائما على حفظ النظام والانضباط التام ومعاينة كل من يمس بهذا النظام مما يقتل المبادرات لدى المدرسين ولا يحفزهم على العمل، ويحد من عملية الاتصال التربوي داخلها ويعيق العلاقات التربوية بين أطراف العملية التعليمية، وفي ضوء المعطيات السابقة يعتبر النمط الإداري الأوتوقراطي من الأنماط الإدارية المرفوضة من وجهة نظر الفكر الإداري المعاصر لأنه يهدم شخصية العاملين ويعوق بنائها ونموها ويسبب القلق والاضطراب في نفوس العاملين وتعتمد فيه وحدة العمل الإنساني بين مدير المدرسة والمدرس والتلميذ، وهذا ما يتعارض مع روح التربية الحديثة. (1)

1/3-2- الإدارة الديمقراطية:

وتسمى أيضا بالإدارة التشاركية أو التشاورية لأنها تقوم على أساس إشراك المدير للمدرسين والتلاميذ في اتخاذ القرارات الخاصة بالسياسة والبرنامج، ويعمل مدير المدرسة الديمقراطي على تنمية إبداعات المدرسين والتلاميذ وهذا النمط من التسيير مبني على احترام المدرسين والتلاميذ (2) كما يتميز هذا النوع من النمط التسييري بمشاركة جميع أطراف العملية التربوية في :

- عملية اتخاذ القرارات داخل المؤسسة وصنعها.
- سيولة الإعلام وتبادل الآراء والثقة والاحترام مما يساعد على الحركة والنشاط والمبادرة في تنفيذ وأداء الأعمال.
- يعطي الأسلوب الديمقراطي قيمة للفرد (التلميذ) فهو محور العملية التربوية .
- تقوم الإدارة الديمقراطية على أساس احترام شخصية الفرد وأنه غاية في حد ذاته، فتعمل على تشجيع فردية التلاميذ وأعضاء الهيئة التدريسية، كما تعمل على التعرف على حاجاتهم ومتطلباتهم محاولة تلبيتها وفق أهداف المدرسة.

1/3-4- الإدارة المتساهلة: (إدارة الفوضى)

يقوم هذا النمط التسييري على أساس أن كل فرد عالم مستقل بذاته وعنده من القدرة والذكاء ما يستطيع بهما أن يقوم بالعمل وتحمل المسؤولية، وأن كل فرد مسئول عن نفسه ولا يحدد له وقت ينجز العمل فيه لأن كل فرد له فرديته ودوافعه الشخصية، وقد يستعمل عدم تحديد المسؤولية في التواكل والكسل وعدم الإنتاج وإعاقة إنتاج غيره إذا كان يتوقف على إنتاجه (3) ويتميز هذا النمط التسييري بما يلي:

- الحرية المطلقة لأعضاء التنظيم أثناء تأدية مهامهم وبذلك تنعدم السيطرة على المرؤوسين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
- ظهور اللامبالاة والفوضى والتسيب وخرق للنظام وعدم احترام تطبيق القوانين مما ينتج عنه جو يسوده التوتر والقلق اللذان لا يساعدان على الإنتاجية وتحقيق المردود المرجو من العملية التعليمية، ولا يعث على احترام المجموعة لشخصية القائد مما يكون له الآثار السلبية على علاقات العمل التي تؤثر بدورها على التلميذ.

والملاحظ أن هذه الأنماط الثلاثة لا يمكن التفريق بينها إلا من خلال الأسلوب أو السلوك التسييري المتبع في المؤسسة، بما أن هذه الأساليب أو الأنماط هي نتاج لطبيعة المجتمع السائدة، فالقائد هو ابن بيئته يتأثر بالظروف النفسية والاجتماعية والدينية والاقتصادية، ولا يمكن القول أن هناك أسلوب أحسن من الآخر، فقد لا يساعدنا الأسلوب الديمقراطي، لأن طبيعتها تختلف عن طبيعة المجتمعات التي نشأت فيها الديمقراطية يقول مالك بن نبي: "ورثنا نحن معشر الشعوب الإسلامية كما ورثت معنا وفي الظروف نفسها الشعوب الإفريقية الآسيوية التي خضعت مثلنا للدول الاستعمارية واحتكت بثقافتها وحضارتها في إطار الاستعمار، ورثنا من هذا الاتصال وبحكم القانون الذي يفرض على المغلوب عادات وتقاليده الغالب، ورثنا المقاييس المرتبطة بحياة العالم الغربي وبتجربته التاريخية، وتقبلنا بعضها لنقيس بها الواقع الاجتماعي لدينا هذه الأمم التي فرضت علينا عاداتها ومفاهيمها ومصطلحاتها وأسلوب حياتها. (1) وعليه لا يمكن الحكم على نمط دون آخر إلا من خلال نمطية التفكير لدى الأفراد وتأثرهم بثقافتهم ومجتمعاتهم.

1/3-5 الإدارة الإسلامية: (النموذج الإلهي)

الإدارة والقيادة في الإسلام كانت مسئولية يتحافى عنها كثير من الناس ورعا وتقوى وخوفا من عدم القدرة على القيام بها، فتحمل المسئولية والقيادة في الإسلام مرتبة وليست كرسيا إداريا يتصارع الناس على الجلوس عليه ولكنها مخاسر دنيوية، وفي الإسلام ينظر إلى القيام بالمسئولية والإدارة على أنها محنة للمدير أو الحاكم وأنها محك لمعادن الرجال تبين من خلال ممارستها المعدن الحقيقي للرجال، فالإداري والقيادي المسلم لا يجري وراء الوظيفة أو المسئولية بل يعتبر إسنادها عليه بلوى لخوفه من الوقوع في الخطأ والجور على المرؤوسين، أو مخالفة تعاليم الله ورسوله .

وقد وردت العديد من الآيات والأحاديث النبوية التي ترغب في الحكم أو الإدارة أو القيادة قال الله تعالى : < فلنسنعلن الذين أرسل إليهم ولنسنعلن المرسلين > الأعراف. الآية 6 . وقال أيضا : < فوريك لنسنلنهم أجمعين عما كانوا يعملون > الحجر. الآية 93. وقال أيضا : < وقفوههم إنهم مسئولون > الصافات. الآية 24 . أما من السنة العطرة فقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "من استعمل رجلا من عصابة وفيهم من هو أرضى الله منه فقد خان الله ورسوله والمؤمنين" . (رواه أحمد والحاكم) وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "من ولي من أمر المسلمين شيئا فأمر عليهم أحدا محاباة فعليه لعنة الله لا يقبل الله منه صرفا ولا عدلا" (رواه أحمد) وقال صلى الله عليه وسلم : "الإمام الضعيف عن الحق ملعون" (أبو يعلى) وقال أيضا : "لن نستعمل على عملنا من أراده" (رواه مسلم).

ومن خلال هذه الأحاديث يعطي الإسلام للمسئولية والتسيير العناية الكبيرة ، فليس كل من هب ودب يستطيع التسيير فلا بد من توفر شروط عديدة كالعلم والتقوى والورع والتجربة والذكاء (التكيف مع المواقف) ولنا في رسول الله أسوة حسنة ،وعليه تنظر الشريعة الإسلامية إلى الإدارة والتسيير على أنها حمل ثقيل لا بد أن يقوم على أسس ومبادئ ودعائم منها :

- ما هو ذاتي كالإيمان بالله والتقوى والأمانة والثقة والعلم والتمكين .
- ومنها ما هو موضوعي مثل:

أ- مبدأ الشورى قال الله تعالى: < وأمرهم شورى بينهم.....>

ب- مبدأ تشاركيه المسئولية قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: < كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته.....>.

ج- مبدأ تفويض السلطات والصلاحيات ولكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر....والخلفاء الراشدين المهديين ،وخلافة عمر بن عبد العزيز.

د- مبدأ القدوة الحسنة : لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة..

هـ - مبدأ سياسة الباب المفتوح.

ن- مبدأ العلاقات الإنسانية : قال الله تعالى : > فيما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فضا غليظ القلب لانفضوا من حولك فأعفوا عنها واستغفر لهم وشاورهم في الأمر، فإذا عزم فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين < الشورى. الآية 38.

6/3/1- الإدارة البيروقراطية:

وتعتبر نوعا من الإدارة الكلاسيكية وهو شائع في المصانع والشركات فهي إدارة تقوم على الشرعية القانونية وأحيانا على الترشيح والعقلانية، وتتنصف بالروتين والرسومية والأوامر والنواهي والقواعد الثابتة وترتكز على المؤسسة أكثر من تركيزها على الفرد والجانب المادي قبل الإنساني (النزعة البراغمية).

4/1 - القيادة المدرسية:

نقصد بالقيادة المدرسية مدير المدرسة أو المسئول أو القائد، ولقد عرفت القيادة في التراث النظري (في القانون وعلم الاجتماع) " بأنها النشاط أو السلوك الذي يمارسه التربوي للتأثير في جميع العاملين بغية توجيه سلوكهم وتنظيم جهودهم وتحسين مستوى أدائهم من أجل الارتقاء بالعملية التربوية من حيث الكم والكيف والعمل على تحقيق أهدافها. (1)

والقائد أو مدير المدرسة هو الموجه والمنظم والمنسق لجهود العاملين بالمدرسة ، فهو الفيلسوف والمعلم والموجه وهو يتعامل مع مجموعات متعددة من الأفراد ، يتوقع أن يشغل العديد من الأدوار معهم يملئ بعضها عليه التنظيم المدرسي ويملي بعضها الجماعة التي يتعامل معها، وبعضها يملئ عليه نمط شخصيته وفشله في القيام بالدور المتوقع منه. (2) ولهذا يقوم المدير بالعديد من الأدوار :

1/4/1- دوره في مجال التخطيط التعليمي:

الملاحظ أن مدير المدرسة يتحمل كل التبعات الناتجة عن سير العملية التعليمية التعلمية بدء من الدخول المدرسي إلى غاية الإعلان عن النتائج النهائية للتلاميذ ، ولهذا يبدأ دوره التخطيطي بدراسة الأهداف العامة وأهداف المرحلة التعليمية التي تنطوي تحتها مدرسته ، ثم أهداف السياسة التعليمية مركزية ومحلية ، ويقوم أيضا بوضع استراتيجيات تحديد أهداف مدرسته ، كتحديد المدخلات والمخرجات التي يريد تخطيطها والأغراض التي تتخذ كموجهات للسلوك الإداري والفني ، وهو في ذلك يعمل على إشراك العاملين معه في هذه العملية. (3)

إن الأخذ بمشروع المؤسسة يعتبر في حد ذاته إستراتيجية علمية لتحقيق أهداف المؤسسة ، وهو أيضا وثيقة تقنية ومنهج علمي لمن أراد تحقيق أهداف المؤسسة التابعة له شرط توفير النوايا اللازمة لذلك ، ولهذا يعرف هذا المشروع بأنه " نية العمل لتحقيق الأهداف المسطرة " فدور المدير يمكن حصره فيما يلي :

- يقوم المدرس بإعداد خطة وبرنامج للنشاطات في المجالات المختلفة (الإدارية و البيداغوجية والتربوية و في مجال الإعلام والتوجيه والاتصال ..) مراعيًا ما يلي :
- تحديد أهداف الخطة المراد تحقيقها بمجهود جماعي .
- وضع برنامج زمني للأعمال المطلوب إنجازها.

- توفير الشروط المادية المتعلقة بأماكن العمل والأثاث والتجهيزات الضرورية وغيرها .
- تنفيذ الخطة في حدود الاعتمادات المالية المسموح بها في ميزانية المؤسسة .
- القيام بأعمال المتابعة والتقييم . دراسة الخطة لمواجهة الاحتمالات الممكنة وتقديم الحلول البديلة عند اللزوم .

2/4/1- دوره في مجال التنظيم التعليمي:

ويتمثل دوره في هذا الجانب في تحديد السلطة وتحديد المهام ومتابعة إنجازها والإشراف عن العمال في المدرسة ، وحسب القرار رقم/ 176 المؤرخ في مارس 1991 والذي يحدد مهام مدير المؤسسة في مجال التعليم الثانوي وبالذات في المادة (7) منه يكون مسئولاً عما يلي:

- ضبط خدمات المدرسة وتنظيمها .
- التنظيم العام لأنشطة التلاميذ وجداول توقيت الأقسام .
- تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم في المؤسسة .
- وضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية قصد تحقيق التنسيق الأفضل والتكيف الأنسب لعمل الأساتذة.
- تحضير مجالس التعليم ومجالس الأقسام وعقدها .
- وضع الإجراءات الضرورية لتحسين تكوين مدرسي (1).

3/4/1- دوره في مجال الإشراف:

يعرف البعض الإشراف عادة بأنه "عملية تهدف إلى مساعدة العاملين لتحقيق فهمهم لأنفسهم وبيئتهم ليحسنوا استغلالها وليتمكنوا من تحديد أهدافهم وخططهم لتعديل سلوكهم بشكل يحقق تكيفهم مع أنفسهم ومع المجتمع ، وبذلك يتم أداء العمل وممارسة سياسة التنفيذ بنجاح ، وعليه يهتم الإشراف عادة بالعلاقة بين الرئيس والمرؤوسين ، فالرئيس مسئول عن عمل يستطيع أداءه بمفرده ولكي يتم هذا العمل بنجاح فإنه يتطلب مقدرة المشرف في الحصول على معاونة مساعديه، ومن ثم فعلى المشرف أن يحقق ظروفًا تحمل مرؤوسيه على مساعدته في إنجاز العمل المطلوب (2).

ومدير المدرسة كمشرف في مقيم يساعد العاملين على فهم أهداف المؤسسة التي يعملون بها ودراسة المناهج الدراسية لما تتضمنه من مواد ومقررات دراسية وطرق تدريس وغيرها ومساعدتهم على تنفيذها (1) وحسب القرار الذي تم ذكره سابقاً وفي المادة (8) منه يتمثل دور المدير كمشرف فيما يلي:

أ- ينسق المدير نشاطات الأساتذة المسؤولين على المادة، كما يجب عليه أن يزور المدرسين في أقسامهم ويتخذ الإجراءات الكفيلة لمساعدة الأساتذة المتربصين والأساتذة الذين تنقصهم التجربة ترشيداً لعملهم حسب المادة (11) من نفس القرار، ولذلك يلزم المدير بالمشاركة في كل تفتيش يجري في المؤسسة على موظفي التأطير والحراسة والتعليم باستثناء التثبيت الذي تقوم به لجان خاصة حسب المادة (12) من نفس القرار (2).

4/4/1- دوره في مجال العلاقات الإنسانية:

وذلك بإرساء علاقات حسنة بينه وبين المتعاملين في المدرسة حتى يكونوا القدوة الحسنة للتلاميذ، ويتوفر في المدرسة المناخ الذي يجعل للمعلمين والمتعاملين ثقة في المدير ستنعكس على نفوس التلاميذ والأولياء، وبالتالي ينعكس ذلك كله على مردود المدرسة فمدير المدرسة في تعامله مع معلميه ومع المرين التربويين ومع مؤسسات تربوية واجتماعية كثيرة بحاجة لكي يفهم كيف ولماذا ينصرف الناس هكذا؟ حتى يتسنى له من مركزه أن يدرك معنا تصرفهم وأن يستجيب بطريقة ملائمة (3) يستطيع التوأمة بين أهداف المدرسة وحاجات ورغبات العاملين فيها، وبالنسبة للنشاطات المكلف بها مدير الثانوية في هذا المجال وحسب ما نصت عليه المادة(14) من القرار المتعلق بتحديد المهام، العمل على توفير جو من شأنه تكوين مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصعوبات والتحسين من الصراعات والنزاعات المحتملة وتفاديها لذا جاءت لتنص على ما يلي :

ينبغي أن تساعد علاقات المدير مع التلاميذ والأساتذة والموظفين وأولياء التلاميذ على تنمية الشعور بالمسؤولية وتقوية الثقة المتبادلة والتفاهم واحترام الشخصية والصدقة والتضامن، وتعتبر العلاقات الإنسانية مطلب أساسي وملازم للقيادة المدرسة باعتبار المدرسة بيئة اجتماعية ينمو فيها التلميذ نموا متكاملا، وخاصة من حيث اكتساب القيم والمبادئ الإنسانية وأساليب التعامل الإنساني، وعليه لا بد من المدير أن يطلع على كل جديد في مجال العلاقات الإنسانية، من دراسات ونظريات جديدة كما أنه لا بد من التكوين النوعي الجيد للمديرين في مجال ما يسمى (بالصناعة الإدارية).

1/4-5- دوره في مجال صنع واتخاذ القرارات:

هناك الكثير من المختصين والباحثين الذين يخلطون بين عملية اتخاذ القرارات وصنعها، فالمدير لا يمكن أن يتخذ القرار الحاسم بمفرده وإنما عليه أن يستشير جماعات العمل التي تعمل تحت إمرته، كما أن عملية اتخاذ القرارات لا تمر إلا من خلال مراحل عديدة، وقبل التطرق إلى هذه المراحل لا بد من التطرق إلى الإسهام الذي قدمه الباحث (د/ جريفييت) حيث قام بتعديل النموذج الذي يتصور الإدارة لعملية اتخاذ القرارات حيث يقول: " لا شك أن المفهوم الأساسي في دراستنا هذه يتمثل في التوجيه والسيطرة على عملية اتخاذ القرارات، ولا يعتبر هذا المفهوم أساسيا فقط لكونه أكثر أهمية من الوظائف الأخرى..... بل إنه أمر أساسي لجميع الوظائف الأخرى للإدارة، حيث أنه يمكن اعتبارها عملية اتخاذ القرارات جوهر عملة التنظيم والإدارة.(1)

ولقد وضع (جريفييت) أربع فروض لنظرية اتخاذ القرارات في مجال الإدارة هي:

- الإدارة نوع من السلوك يوحد في كافة التنظيمات الإنسانية : تشابه أنواع الإدارة فلا ينبغي مثلا تصور أن هناك خلافا جوهريا بين نمط الإدارة المدرسية الابتدائية ونمط الإدارة الثانوية ولهذا لا ينبغي دراسة الإدارة التعليمية بمعزل عن أنواع مجالات الإدارة الأخرى.
- الإدارة عملية توجيه وسيطرة على الحياة في المنظمة الاجتماعية.

- الوظيفة المحددة للإدارة هي تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة تجعلها في أقصى درجات الكفاءة الممكنة.
- يعمل المدير مع جماعات أو أفراد لهم ارتباط جماعي (دوركاهم العمل الجمعي) وليس مع أفراد مستقلين بذواتهم.(3)

و من خلال هذا الطرح يستخلص (جرينيت) أن اتخاذ القرارات داخل المؤسسات مهما كان نوعها يمر بعدة خطوات هي:

أ- التعرف على المشكلة وتحديد لها .

ب- تحليل وتقسيم المشكلة .

ت- وضع معايير للحكم يمكن بها تقييم الحل المقبول والمتفق مع الجماعة.

ث- جمع المادة (المعطيات).

ج- صياغة واختيار الحل أو الحلول المفضلة واختبارها مقدما.

ح- وضع الحل المفضل موضع التنفيذ. (1)

وعليه فمدير المؤسسة التعليمية لا بد أن يكون ذكيا وحكيما في عملية اتخاذ القرارات والتدابير اللازمة حسب المواقف التعليمية المختلفة وفي الوقت المناسب مع تبليغ الأطراف المعنية بما (من نائب مدير للدراسات والمستشار الرئيسي للتربية والمحاسب المالي ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وممثل جمعية أولياء التلاميذ والتلاميذ أو مندوبي التلاميذ والأساتذة من مسؤولي للمواد ورؤساء الأقسام، في إطار ما يسمى بمختلف المجالس المنشأة في المؤسسة التعليمية، فعليه تفعيلها واستغلالها من خلال إدارة النقاش والتشاور > وأمركم شوري بينكم.. < > وشاورهم في الأمر < كما يمكن لمدير المؤسسة التعليمية استغلال كل الوسائل المختلفة والمتاحة التي تساعده في عملية اتخاذ القرارات السليمة والمناسبة والناجعة دون الخروج عن التشريع المدرسي أو السياسة العامة للتربية وأهدافها.

1/4/6- دوره في مجال الإعلام والاتصال:

تعتبر عملية الاتصال ضرورية لاستمرار العمل في المدرسة وبدونها يتوقف العمل ويكف عن الدوران، فكل عضو في المدرسة يحتاج إلى معرفة التعليمات التي توجه عمله والقرارات التي تؤثر عليه، وما يحدث في المدرسة بصفة عامة سواء كانت تتعلق به وبغيره، فالمعلومات الخاصة بالسياسة العامة للمدرسة وما يستجد فيها من مواعيد وأوقات بدء الدراسة والحصص والدخول والانصراف والامتحانات وعقد الاجتماعات (2) وما إلى ذلك كلها معلومات وأمر يجب أن يطلع عليها كل عضو في المدرسة، وبالطبع فإن لمدير المدرسة دور كبير باعتباره يمثل العلاقات العامة بالمؤسسة فما دوره في مجال العلاقات العامة ؟

1/4/7 دوره في مجال العلاقات العامة:

لا أقصد هنا بالعلاقات العامة كجهاز أو مصلحة ولكني أقصد بذلك الدور الذي يؤديه المدير كمسؤول مباشر وفريقه الإداري في الربط بين المؤسسة كجمهور داخلي وبين المجتمع كجمهور واسع، والملاحظ أن المدرسة كمؤسسة تستقطب نوع من الجماهير نطلق عليه عادة بالأولياء حيث تمثلهم هيئة تسمى "جمعية أولياء التلاميذ" وتعتبر المدرسة نسقا مفتوحا ولا يمكن أن تستمر بمعزل عن المجتمع، فهذا الأخير هو مصدرها فنجاح المدرسة عامة والثانوية خاصة رهين بارتباطها العضوي بالمجتمع الذي توجد فيه، ومن هنا صار من واجبات إدارة المدرسة والمدير توثيق صلتها ببيئتها ومجتمعها، ومدير المدرسة الناجح هو الذي يخطط تخطيطا سليما لتحقيق ما يتوقعه منه مجتمعه ويجعل مدرسته منظومة مفتوحة على بيئتها من خلال برامج لخدمة البيئة. (1)

هذا من جهة ومن جهة أخرى الاستفادة منها من خلال استغلال مختلف المؤسسات الأخرى في إثراء المحيط المدرسي بأوجه مختلفة، وذلك بإلقاء المحاضرات وعقد الاجتماعات والملتقيات وتنظيم الأبواب المفتوحة على المجتمع وذلك للتعريف بالمدرسة كأداة فعالة في بناء الأجيال، وذلك باستغلال مختلف المناسبات الدينية والوطنية.

1/5- خصائص وصفات مدير المدرسة الناجح:

الملاحظ أن طبيعة السلوك القيادي لدى المسؤول الجزائري تختلف تماما عن طبيعة السلوك القيادي لدى المجتمعات الأخرى، وذلك لأنه راجع إلى طبيعة ونمط التفكير والمناخ الاجتماعي الذي نشأ فيه بالإضافة إلى طبيعة نمطية الإدارة أو المنصب الذي يشغله، ولهذا لا بد أن يتميز هذا المدير بصفات ومهارات معينة:

1/5/1 - صفات المدير الناجح:

لقد أسهمت الكثير من الدراسات والأبحاث في تحديد صفات المدير الناجح ومن بين هذه الصفات ، اللياقة الصحية والسلامة النفسية والاتزان الانفعالي والذكاء والثقة بالنفس والمرونة والجد والمثابرة والصدق والإخلاص وتحمل المسؤولية والرغبة في الإنجاز والتفائل والصبر وقوة الاحتمال والميل إلى التجديد والتغير المتمهل المدروس والميل إلى التعاون مع الآخرين .

أن معظم هذه الصفات نظرية والباقي يغلب عليها جانب الاكتساب وهناك ارتباط وثيق بين الصحة الجسمية والصحية والنفسية للفرد، لأن كل منها يؤثر على الجانب الآخر ويتأثر به، وتساعد القوة الجسمية الفرد على تحمل ضغط العمل الشديد لفترة طويلة كما تساعد صحته النفسية على الاحتفاظ بأعصابه سليمة تحت هذا الضغط الشديد واحتفاظه بقدرته على التركيز في التفكير وإصدار الأوامر والأحكام السليمة.(2)

1/5/2 - مهارات مدير المدرسة الناجح:

اتفق العلماء والباحثين السوسيوثقنيين على أن هناك ثلاثة أنواع من المهارات التي يجب توافرها في السلوك القيادي داخل أي منظمة مهما كان نوع وطبيعة إنتاجها أو مردودها وهي:

أ- المهارات الفكرية أو الإدراكية:

تشير هذه المهارات إلى القدرة على التنسيق وتحقيق التكامل والربط بين نشاطات المنظمة من خلال النظر إلى المنظمة ورؤيتها بمنظور شمولي، وفهم مدى اعتماد كل نشاط على الآخر وجوانب التأثير الخاصة بتغيير أي نشاط على المنظمة ككل (1) فمدير المدرسة التعليمية باعتباره القائد لا بد أن يكون النموذج السلوكي الفعال الذي يتأثر به باقي أفراد المنظمة ، فلا بد أن تكون له رؤية واضحة لمشاكل المدرسة وأفكار سديدة وأحكام صائبة وقرارات رشيدة، وقدرته على الفهم والتحليل واستنتاج العلاقات الكافية وأن يكون قادرا على التنظيم وحل المشاكل بطريقة مناسبة وماهرا في إدارة جلسات العمل بطريقة ديمقراطية ومساعدة على تنمية التفكير الابتكاري لدى مرؤوسيه وعملا في تحقيق الفهم المشترك للأهداف المنشودة.(2)

ب- المهارات الفنية:

تمثل هذه المهارات فن التعامل مع الأشياء المادية والعمليات وتشير إلى المقدرة على استخدام الوسائل والأدوات لا سيما الخاصة منها بإنجاز العمل (3) فمدير المدرسة التعليمية مثلا يجب أن يكون مطلعاً على المناهج التربوية المقررة وملماً بمختلف طرائق التدريس وقادراً على الأداء الجيد لوظائفه في مجالات التسيير الإداري والمالي والبيداغوجي ومجالات التكوين والتقييم حسب اتجاهات الفكر التربوي المعاصر التي تناسب طبيعة كل مجتمع ووفق المرجعية الإيديولوجية المحددة وفي حدود ما تسمح به قوانين الدولة المعمول بها.(4)

ث- المهارات الإنسانية:

لا يمكن إنكار ما لهذه المهارات من قيمة فالتحولات في مجال الفكر الإداري أصبحت منكبه على دراسة العلاقات الإنسانية بين الأفراد والجماعات داخل المنظمات، وقد ظهرت العديد من النظريات والدراسات التي تشدد بالاهتمام بهذا الجانب الإنساني داخل المنظمة وعليه ترتبط هذه المهارات بالقدرة على التعامل والعمل مع الأفراد وجماعات العمل وقيادتهم، بالإضافة إلى تحفيزهم وتشجيعهم على الانجاز الجيد كأفراد أو مجموعات وهذا يتطلب أيضا من المدير أن يكون قادرا على إجداد الاتصال الجيد والمحافظة على مصالح الأفراد والجماعات، وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو العمل والمنظمة.(1)

إن العلاقات الطيبة وحب الناس ودفع المشاعر والرغبة في توثيق عرى الأخوة والصداقة والتودد للناس . نصف العقل . كما أن إلقاء السلام على من تعرف وعلى من لا تعرف ، ولقاء الآخرين بوجه طليق كلها صفات تجعل أهداف المنظمة موحدة وتسود روح التآلف والإخاء بينهم ، فمدراء اليوم يفتقرون إلى العديد من المهارات فتسييرهم يكاد يكون تلقائي وبدون أي مبادرة جادة ، بل إن مدراء اليوم ليست لديهم أدنى معرفة بالتفكير العلمي للعمل بالإضافة كونهم أساتذة وتكوينهم لا يؤهلهم للتسيير والتنظيم العلمي للعمل ، وعليه لا بد من أن تكون هناك صناعة حقيقية للتنمية الإدارية و لا بد من الاهتمام بالمهارات ليست المذكورة سابقا فقط فهناك العديد من المهارات التي نجهلها منها:

- مهارة تنظيم وإدارة الوقت .
- مهارة التفويض الفعال للسلطة .
- مهارات الاتصال.
- مهارة التفاوض .
- مهارة حل المشكلات .

كما أن هناك مهارات مستقبلية لا بد من الاهتمام بها :

- مهارة التحليل الموقفي .
- مهارة التحليل الوظيفي .
- مهارة تطبيق مفهوم النظام .(2)

وخلاصة القول أن كل هذه المهارات والصفات لا يمكن إيجادها إلا في صفة النبي محمد عليه الصلاة والسلام ولمن أراد الاستفادة منها فليقرأ القرآن والسيرة النبوية العطرة ، فقد قيل كان خلقه القرآن . عليه الصلاة والسلام .

2/ - المعلم : (المرابي أو الأستاذ)

هو الأستاذ أو المدرس ويسمى قديما بالمرابي أو المؤدب ، ومدرس اسم فاعل لفعل درس على وزن فعل : بمعنى علم ، فيقال درس البعير أي راضه والأستاذ أو المدرس هو الذي يتلقى عنه الناس العلم وهو الذي يتخذ من التعليم مهنة له .(1) وجمع معلم معلمون من مهنة التعليم دون المرحلة الجامعية ، مدرس تخرج على يد معلم كبير ، من يسهر على التربية والتعليم .(2)

فوظيفة المعلم إذن لا تقتصر على تلقينه أو نقله للمعارف والعلوم والمعلومات للمتعلمين ، بل تتعداها إلى الإعداد الروحي والأخلاقي والثقافي لهم ، أي بمعناها الواسع المساهمة في بناء شخصية التلميذ بجوانبها المختلفة فما أخطرها من وظيفة وما أعظمها ، إن المتقصد لهذه الوظيفة لا بد أن يدرك حقيقة أنه في مرتبة عالية لا يحسد عليها فالتأمل في قيمة العلم يدرك حقيقة أنها مسئولية خطيرة ولهذا لا بد من تبيان قيمة العلم ليدرك هذا المعلم أو الأستاذ قيمة العلم وقيمة التعليم .

1/2/3 - قيمة العلم والتعليم:

إن الانحراف القائم اليوم والحاصل يفرض علينا إعادة النظر في اختيار المعلم المناسب ، فقد أدى عدم الاهتمام بالعلم إلى عدم الاهتمام بالمعلم والتعليم والملاحظ والغريب أن الأمم والحضارات لا تقوم إلا بالعلم والمعرفة ، فطغيان المادة وحب الدنيا والتكالب عليها أفرغ المؤسسات التعليمية من محتواها الحقيقي ، كما أن حالة الاغتراب التي يعيشها التلاميذ اليوم اتجه العلم والمعلم والتعليم بصفة عامة هي نتيجة للمفاهيم المغلوطة التي نتبناها في منظومتنا التربوية و القيمة ، ولذا وجب علينا الوقوف بروية لتصحيح هذه المفاهيم والقيم وإعادة النظر فيها ، علينا أن نبين قيمة العلم والتعليم والمعلم لأبنائنا ، فاستغلال كل الوسائل والمناهج الإعلامية أو التعليمية واجب يفرضه علينا واقعنا الخطير والمزري في نفس الوقت .

كما أن المعلم عليه أن يعيد النظر في وظيفته التي تعتبر أخطر الوظائف على وجه المعمورة ، فقد قال رسول الله عليه وسلم: "إنما بعثت معلما"، وقد شدد الله سبحانه وتعالى على العلماء وأعطاهم مكانة عالية فقال: "إنما يخشى الله من عباده العلماء...." وقال أيضا: "يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات...." وقال: "هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون...." الزمر الآية 9 . وهناك آيات كثيرة تدل على فضل العلم ، "فمن يرد الله به خيرا يفقهه في الدين ويلهمه رشد" صحيح . فالعلماء هم ورثة الأنبياء ومعلوم أنه لا رتبة فوق النبوة و لا شرف فوق شرف الوراثة لتلك الرتبة ، فالمعلم يستغفر له كل ما في السموات والأرض حتى الحيتان في البحار والمحيطات، فأى وظيفة أو منصب من تشغل ملائكة السموات والأرض بالاستغفار له > فالحكمة تزيد الشريف شرفا وترفع المملوك حتى يدرك مدارك المملوك < ضعيف ، وقال صلى الله عليه وسلم: <أفضل الناس المؤمن العالم الذي إذا احتيج إليه نفع وإذا أستغني عنه أغنى نفسه > ضعيف، رغم ضعف هذه الأحاديث ألا أنها تبين قيمة العلم.

أما قيمة التعليم فهو نقل المعارف من جيل إلى جيل للحفاظ على صيرورة الحياة والحفاظ على تراث الأمم ، ولهذا لا بد من إيجاد المعلم المناسب لنقل هذه المعارف والعلوم إلى الناشئة ، فعلينا الاهتمام أولا بالمعلم من جميع الجوانب المادية والمعنوية كتحسين ظروفه الاجتماعية والنفسية والروحية لكي يتسنى له إيجاد أحسن الطرق العلمية ، فطريقة التعليم لا بد أن يكون فيها المعلم مقام التكرار من غير مناقشة أو بيان لتعليل القضية حيث أن البرهان المنطقي مما يحججه عقله، وأن يكون المعلم عندما يعرض المادة، أن يكون الطرح بديعا في أسلوب جميل قد اتخذ الطرق البيانية من بيان واضح إلى أوضح، بحيث يتكيف البيان بأساليب كثيرة حتى يوصل المعنى إلى ذهنه من غير سماجة وتعقيد ومنافرة أو استغراب أو اشمئزاز، ويحس أن تقع استراحة بين كل درس ودرس مع الاشتغال بالألعاب يسيرة حتى يروح على ما في نفسه عندما يأتي الدور الثاني لاستعادة نشاطه ، ويطلب من المعلم أن يستعين على اتخاذ الطريقة في ضمن تعليمه حتى لا يحججه تلاميذه، وأن لا يرفع صوته بخلاف المعتاد أو إظهار الحركات الغريبة التي قد تشغل التلميذ من الدرس والإصغاء، وينبغي على الآباء أن لا يضغطوا على الأبناء في تلك الفترة التي يكمل فيها الذهن. (1)

2/2/3- دور المعلم ووظائفه:

ذكر أبو حامد الغزالي في كتابه **إحياء علوم الدين** أن من اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمرا عظيما وخطرا جسيما، ولهذا وضع العديد من الآداب والوظائف منها:

1/ - الشفقة على المتعلمين (التلاميذ) وأن يحسن معاملتهم ويجاريهم مجرى يثيبه لقول الرسول : صلى الله عليه وسلم : > إنما أن لكم مثل الوالد لولده < . حسن (صحيح) ، فحق المعلم أعظم من حق الوالد ، ذلك لأن العلم ينقذ التلميذ من نار الآخرة في حين الوالد هو سبب وجودهم في هذه الدنيا ، ويشترط أبو حامد الغزالي أن يقترن العلم الدنيوي بالعلم الأخروي ، ذلك أن العلم الدنيوي > هو هلاك وإهلاك < .

2/ - القدوة الحسنة وهي الاقتداء بالنبي صلى الله عليه وسلم.

3/ - تقديم النصح والإرشاد للتلاميذ .

4- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والتي أصبحت معضلة هذا الزمان، فالمعلم لا يستطيع أن ينصح لنفسه أو لغيره بأن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق وليس ذلك عن طريق التعريض أو التوبيخ بل عن طريق الرحمة.

5- حث التلاميذ بالأخذ على كل ما ينفعهم من العلوم دون تفضيل علم على آخر أو مدرس على آخر.

6- أن يقتصر بالمعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه ما لا يبلغه فينفره عقله أو يحبط عليه عقله ، إقتداء في ذلك بسيد البشر صلى الله عليه وسلم حيث قال: > نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم <. ضعيف.

7- أن لا يقدم للتلاميذ إلا الجلي اللائق من العلوم وأن لا يخل عنه بمعلومة مهما كانت قيمتها.

8- أن يكون المعلم عاملا بعلمه، فلا يكذب قوله فعلة لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالأبصار أرباب الأبصار أكثر...<. (1)

ويتفق المربون وقادة الفكر والعلماء على أن المعلم هو العنصر الأساسي الذي بدونه لا يمكن لأي نظام تربوي أن يؤدي دوره على الوجه الأكمل ، فالمعلم هو العنصر الفعال في العملية التربوية وإخلاصه وفاعليته ومدى استعداده إلى المزيد من النمو في مهنته وقدرته على الإبداع وبرغبته في التطور والتجديد يستطيع أن يحقق للنظام التربوي ما يخطط له من أهداف ، يرى كيني أن كفاءة المعلم الجيد وفاعليته في التدريس ينبغي أن تقاس بمدى قدرته على تأدية الأدوار تأدية ناجحة.(2) ويخلص عبد الرحمن صالح الأزرق نقلا عن أمال صادق وفؤاد أبو خطب الأدوار التي يشترك فيها أغلب المعلمين وتماثل فيها أغلب السلوكيات المتوقعة والمواقف التعليمية كما أشار إليها السيد قورين كما يلي:

- دور الخبير في التدريس .
- دور الخبير في المادة .
- دور ممثل قيم المجتمع وثقافته .
- دور المسئول عن النظام وممثل السلطة.
- دور العامل في حقل النشاط المدرسي.
- دور قناة الاتصال في المجتمع والجمهور .
- دور المتعلم والدارس .
- دور القائم بالأعمال المكتبية.(1)

كما طرح العديد من الأدوار الأخرى والتي أخذها من مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ركزت على ما يلي:

- دور الموجه لتلاميذه من الناحيتين النفسية والاجتماعية .
- دور الموجه لعملية التعليم والتعلم .
- دور العامل في جماعة المدرسة .
- دور المواطن في المجتمع الذي ينتمي إليه .

- تخطيط عملية التعلم وتنفيذها وتقييمها. (2)

وحدد **أميلدون** وآخرون مجموعة من الأدوار التي يقوم بها المعلم داخل الصف وتتمثل في ما يلي :

- تخطيط النشاطات الصفية .
- تحفيز التلاميذ على التعلم .
- تقديم العون والمساعدة إلى التلاميذ أثناء عملية التعلم.
- إدارة وضبط حلقات الحوار والمناقشة الجماعية .
- حفظ النظام وضبط الفصل .
- القيام بعملية التقويم .(3)
- دوره كشريك لأولياء الأمور في تربية أولادهم.
- دوره في غرس القيم والمبادئ الإسلامية السمحة في الناشئة .

وفي الأخير يمكن القول أن > المعلم هو العامل الرئيسي في تهيئة الجو المناسب في توجيه التلاميذ وإرشادهم في المواقف التعليمية، وهو ليس مجرد ملق بل يوجه ويرشد ويفهم خصائص تلاميذه وحاجياتهم ويساعدهم على تكوين عادات واتجاهات ومهارات مرغوب فيها ، ويساعدهم على تنمية قدراتهم بالإسهام الناجح في الحياة وهو ألقى أفراد الأسرة المدرسية بالتلميذ وهو وسيلة المدرسة والمجتمع في تربية الطفل <. (1) وتقع عليه مسؤولية صنع الناشئة وتحقيق الأهداف العامة للنظام التربوي والمجتمع بصفة عامة.

3/2/3- المعلم (الأستاذ) ومرحلة التعليم الثانوي:

المعلم في هذه المرحلة يسمى بالأستاذ نظرا للمرحلة الحرجة التي يمر بها التلميذ، أو ما يسميه البعض بمرحلة المراهقة، فأستاذ التعليم الثانوي هو الشخص المكلف بتدريس المواد العامة والتكنولوجية والتربية البدنية والفنية في مؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ويقوم بخدمة أسبوعية مدتها (18) ساعة³ ويتم توظيفه من بين الطلبة والأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة الحاصلين على الليسانس في التعليم، كما يوظف عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات من بين المرشحين الحاصلين على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة مهندس يتولى القيام بعدة مهام ونشاطات نتناولها في ما يلي:

أ- نشاطات أستاذ مرحلة التعليم الثانوي :

تتمثل أساسا مهنة التعليم الثانوي في تربية التلاميذ وتعليمهم وتوجيههم وحسب القرار رقم/ 153 المؤرخ في 26/02/1991 والذي يحدد مهام أساتذة التعليم الأساسي والتعليم الثانوي حيث حدد له نشاطات بيداغوجية وأخرى تربوية تتمثل في ما يلي:

1- /النشاطات البيداغوجية: تتمثل في ما يلي:

- التعليم الممنوح للتلاميذ .
- العمل المرتبط بتحضير الدروس وتصحيحها وتقييمها.
- تأطير التدريب والخرجات التربوية.
- المشاركة في عمليات التكوين المختلفة.
- يقوم بمنح التلاميذ المعارف والمعلومات التي يتضمنها البرنامج الرسمي والمخصص له ضمن المواقيت الرسمية الواجب التقيد بها بصفة قانونية وكاملة.
- يتولى اختيار مواضيع الفروض والاختبارات وتصحيحها وهو المعني بها مباشرة في حالات خاصة تقررها مجالس التعليم أو مجالس الأقسام.

- يتولى تقييم نتائج التلاميذ من حساب للمعدلات وكذا تسجيل المعلومات التي يتحصل عليها التلاميذ في المراقبة المستمرة والفروض والاختبارات، مع تسجيل الملاحظات النوعية على الوثائق (الكشوف وبطاقات المتابعة والتوجيه...).
- يلزم بالمشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيد أو كمؤطر بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية .
- تدخل مشاركة الأستاذ في الأنشطة المتعلقة بالامتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطات من حيث إجرائها وحراستها وتصحيحها وإحائها في الواجبات المهنية المرسومة لهم.

2- /النشاطات التربوية:

يقوم الأستاذ ويساهم بصفة فعلية في ازدهار المجموعة التربوية وفي تربية التلاميذ وإعطاء المثل بما سيأتي:

- المواظبة والانتظام في الحضور والقدوة والسلوك .
- المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية. (الحياة المدرسية)
- الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة .
- يكون مسئول عن جميع كل التلاميذ الحاضرين والموضوعين تحت سلطته المباشرة في القسم طيلة المدة التي يستغرقها الدرس الذي يكلف بإلقائه في إطار التنظيم العام للمؤسسة وجدول التوقيت الرسمي.
- يكون مسئول عن انضباط التلاميذ الموكلين إليه (الفوج مثلا) وعلى أمنهم ، ويلزم التكفل بهم من بداية الحصص إلى نهايتها .(1)

وتنظم علاقة الأساتذة بعضهم ببعض من خلال التنسيق والتشاور (مجالس التنسيق و مجالس التعليم) وذلك بتعيين أستاذ رئيس قسم حسب القرار

الوزاري: رقم / 177 / والمؤرخ في التاريخ / 26/2/1991، والذي يقوم بما يلي:

- التنسيق بين الأساتذة الذين يدرسون في القسم الواحد وتنشيط التفكير الجماعي في المشاكل التي يلاقيها التلاميذ والأساتذة داخل القسم .
- المشاركة في خلق جو ملائم يحفز التلاميذ على بذل الجهد المتواصل ويدفع الأساتذة إلى تقديم عمل ناجح.
- التنظيم الأفضل للتعاون داخل القسم لتحقيق نجاعة أكبر لعمل الأساتذة.
- إقامة الجو المناسب والكفيل بتحسين قدرات التلاميذ.(2)

بالإضافة إلى أستاذ رئيس قسم تم تعيين أستاذ مسئول على المادة وفق القرار 174 و المؤرخ في / 1991/2/26، الذي يحدد مهامه والذي يدخل كذلك في إطار التنسيق والتعاون والتشاور بين أساتذة المادة الواحدة من خلال:

- تنظيم التشاور بين أساتذة المادة الواحدة .
- التأكد من تطابق الطريقة التربوية المتبعة مع الأهداف والبرامج والتوجيهات الرسمية المتعلقة بتدريس المادة.
- المساعدة على اقتناء الوسائل التعليمية والتجهيزات الضرورية لإعطاء ناجح واستعمالها بصفة عقلانية.

- العمل على انسجام المقاييس والمناهج والكيفيات فيما يتعلق بمراقبة عمل التلاميذ وتقييمه وتنقيطه.
- اقتراح ترتيب الأنشطة بكيفية منسجمة قصد الاستغلال العقلاني للتوقيت الأسبوعي المخصص للمادة.
- تنفيذ الإجراءات الضرورية التي يتطلبها العمل المشترك بين المواد .
- يشارك في تنظيم الأنشطة التربوية المكتملة للمادة التي يقوم بها والتي تتمثل في المخرجات ، وفي إنشاء النوادي وتنشيطها وفي المجلة أو النشرة الداخلية والمعرض وتكوين المجموعات الوثائقية ، و أي نشاط تربوي أو وثائقي يرمي إلى تنمية حب الاطلاع وتشجيع روح البحث وبعث جو التنافس في المؤسسة .
- يعقد الأساتذة المسؤلون عن المواد اجتماعات شهرية للتنسيق فيما بينهم ، ويجتمعون تحت رئاسة مدير المؤسسة مرة في الشهر .

ورغم هذه المهام التي حددها المشرع الجزائري بالنسبة لأستاذ التعليم الثانوي إلا أنها غير كافية فيما يخص إنعاش المناخ المدرسي والحياة المدرسية خاصة في خضم الإصلاحات الجديدة ، فما موقع أستاذ التعليم الثانوي في هذه المرحلة الجديدة ؟ وما هي المتغيرات التي تحدث في ظل الحراك السياسي والاجتماعي والتربوي الجديد ؟

ب/- أستاذ التعليم الثانوي في ظل الإصلاحات الجديدة:

جاء في خطاب لرئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة في قصر الأمم يوم 2000/5/13 بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية قوله: > إن الصرح الذي أنتم مقبلون على بنائه يرتكز برمته على المدرس و الأستاذ ، ولا مناص من التأكيد على هذا وتسمية الأشياء

بأسماؤها ذلك أن المعلم يحتل مكانة مركزية في صلب المنظومة التربوية ويضطلع فيها بدور رئيسي لا يمكن الاستغناء عنه ، كما أن نوعية التعليم ومستوى التكوين يتوقفان أولاً وقبل كل شيء على كفاءة المعلمين وضميرهم المهني وكذا على شيمهم ومؤهلاتهم البداغوجية، أن الدور الذي يؤديه أستاذ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فرض واقعا معيننا جعل وزارة التربية والجهاز التنفيذي يراجعون أنفسهم ويعيدون النظر في وضعية الأستاذ ، فالإصلاحات لا بد أن تلمس جميع جوانب الحياة لدى المعلم أو الأستاذ لا جانب دون آخر ، صحيح أن الوزارة بذلت جهدا كبيرا في تجهيز المؤسسات وتوفير كل الموارد المادية إلا أنها أهملت جوانب أخرى تتعلق بظروف العمل الاجتماعية والنفسية والمادية للمعلم أو الأستاذ ، ولهذا ظهر نوع من الوعي لدى الطبقة العمالية في مجال التربية تدعو إلى تحسين الضروف الاجتماعية للأستاذ والمعلم ، حيث تم إنشاء النقابات والاتحادات وتبنت العديد من الوسائل المشروعة لتحقيق وتحسين هذه المطالب (الإضرابات والاعتصام والاحتجاجات والمناقشات وعقد الاجتماعات والجلسات.....) .

أن المقاربة بين تحسين الضروف الاجتماعية للعمل وبين مصير أبنائنا تقتضي منا الوقوف مع أنفسنا وتقييم الوضع اليوم ، هذا الوضع الذي لا ينبئنا بخير لأن نظرة الأستاذ اليوم تغيرت فكثرة الإضرابات من جهة وتعنت الوصاية من جهة أخرى في تحقيق هذه المطالب جعل التلميذ بين فكي كماشة، إننا نعيش من أجل أبنائنا وإننا لننعب من أجل تنشئتهم فكيف بنا نحطم مستقبلهم وأحلامهم وآمالهم ، فعلى هذه الأطراف إعادة النظر في أطروحاتهم وعليهم أن لا ينحرفوا عن الأهداف العامة التي سطرتها فلسفة التربية والنظام التربوي بصفة عامة.

ج- تحسين ظروف العمل للمعلم (الأستاذ):

الملاحظ كما سبق أن الإصلاحات في مجال التربية والتعليم اقتصرت على جوانب معينة دون جوانب أخرى ، سوف نتطرق إليها الآن موضحين أنه لا بد من وجود تكامل بين هذه الاصطلاحات ، فالجوانب التي مستها الإصلاحات اقتصرت على ثلاثة محاور هي:

1- إصلاحات مست الجانب البيداغوجي: وقد مس هذا الجانب العديد من العمليات والأنشطة مثل:

- إصلاح البرامج التعليمية.

- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية (1).

- استعمال الترميز الدولي في العلم الدقيقة والتجريبية وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط .

- إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة.

- تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية.

- إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات .

- إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ .
- تعزيز تدريس اللغة العربية.
- ترقية وتطوير تدريس الأمازيغية .
- إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي .
- إدخال تدريس اللغة الإنجليزية في السنة أولى متوسط .
- إعداد وتنفيذ استراتيجية نحو الأمية في صفوف الكبار .
- تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة.(2)

2/- إرساء منظومة متجددة لتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري:

يخص هذا الجانب من الإصلاحات تكوين وتدريب المعلمين والأساتذة وهو يشمل ما يلي:

- تكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا وذلك على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين .
- تكوين أساتذة مرحلي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة .
- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني .
- إعادة بعث مسابقة التبريز.
- إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير .
- إعادة تأطير الأسلاك التعليمية.(3)

3/- إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية:

ويشمل ما يلي:

- التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسية لفئة الأطفال البالغين من العمر خمس سنوات.
- تخفيض مدة التعليم في المرحلة الابتدائية من ستة سنوات إلى خمس سنوات.
- تمديد مدة التعليم في المرحلة المتوسطة من ثلاثة سنوات إلى أربع سنوات.
- إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في ثلاثة فروع كما يلي:
- أ- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

ب- التعليم التقني والمهني والتكوين .

ت- التعليم العالي .

- إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص .(1)

والملاحظ أن هذه الإصلاحات تمس فقط الجوانب التقنية والتنظيمية للمنظومة التربوية ، في حين هناك جوانب أخرى تمس كما قلنا ظروف العمل المادية والمعنوية لكل أستاذ(أحرور . ترقيات . خدمات ...) هذه البنود الثلاثة التي طرحتها العديد من النقابات في الساحة اليوم وأصبحت هي جوهر النزاع بينها وبين الوصاية ، لقد انعكس هذا الصراع على مردود التلاميذ ولا أقصد هنا نتائج التلاميذ بل أقصد الجانب المعرفي (من قدرات ومهارات واستعدادات) والذي أثر سلبا على تكوين التلميذ المعرفي والتحصيلي ، بل أدى ذلك الى ظهور العديد من المشكلات والآفات في المجال التربوي مثل الاغتراب والغش واللامبالاة والعنف المدرسي وانحراف الأستاذ عن وظيفته الحقيقية والتسيب وسوء التسيير .

4/2/3- خصائص وسمات المدرس (الأستاذ) الناجح:

أوضحت الكثير من الدراسات والبحوث العلمية إلى أن هناك خصائص أساسية وهامة للمدرس الناجح ، منها ما يتعلق بالجانب المعرفي ومنها ما يتعلق بالجانب الجسمي والنفسي ، فضلا عن الجوانب الاجتماعية والأخلاقية ، خاصة الجوانب الشخصية الايجابية ، فقد أكدت دراسة (أكستروم) ودراسة (سور) أن سمات المعلمين الشخصية الايجابية المتميزة انطبعت على السمات الشخصية لتلاميذهم ، فالخصائص الشخصية العالية للمعلمين والمناخ الانفعالي الموجب الذي أوجده مع تلاميذه.(2) ومن أهم الخصائص والسمات التي يتصف بها المعلم أو المرابي ما يلي:

- حب المهنة وإيمان المدرس برسالته .
- الثقة بالنفس .
- الشخصية القوية والشعور بالمسؤولية .
- الروح الجماعية .
- العدالة في التقويم .
- النضج الجسمي والعقلي والانفعالي .
- التفاؤل والحيوية والنشاط والانتظام .
- الميل إلى التطوير في مجال تخصصه .
- الصبر والتحمل والدقة .
- التأهيل العلمي والتربوي .
- السلامة من العاهات والعيوب الجسمية.(1)

ويضيف أستاذ علي راشد سمات وخصائص أخرى هي :

- التمييز في أساسيات الثقافة العامة المتنوعة .

- القدوة الحسنة أو النموذج للطلبة.
- التوافق النفسي وامتلاك صحة نفسية جيدة.
- القدرة اللغوية والطلاقة والذكاء.
- المشاركة في حل مشكلات الطلبة.
- رسوخ الجانب العقائدي الإيماني.(2)

وعلى هذا الأساس يجب أن يكون المعلم أو الأستاذ ملما بما يلي:

- المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها والتحكم في معارفها.
- أساليب التقويم وأدواته.
- الخصائص العمرية للتلاميذ واحتياجاتهم ومتطلباتهم في تلك المرحلة .
- العمل على تطوير المنهاج وأساليب تقويمه.
- متتبع لكل ما هو جديد في ميدان عمله.
- العمل على تحسين أدائه وتحديد معلوماته من وقت لآخر .
- أن يكون مرنا متكيفاً مع طبيعة قسمه وعليه أن يراعي تكوين علاقات حسنة مع كل المتعاملين التربويين .
- الوعي بدور المؤسسة في المجتمع ومشكلات البيئة.(3)

وبناء على هذا فإنه من واجب المعلم التحلي ببعض هذه الصفات أمام تلاميذه فهو يمثل القدوة الحسنة لهم ، فالتلميذ يمكنه أن يقرر أن هذا الأستاذ جيد أم لا ، فضعف التحصيل وكثرة التغيبات واللامبالاة والعنف المدرسي بأنواعه هي محصلة لعدم اختيار المعلم أو الأستاذ لهذه المهنة النبيلة والتي أخطرها مهنة على وجه الأرض ، وعليه وللتحلي بالصفات النبيلة لا بد من ممارسة هذه الأخلاق أمام التلاميذ ليتحلوا بها ، يقول أحد الشعراء :

إذا المعلم ساء الحظ بصيرة * جاءت على يده البصائر حولاً.

لذا لا بد من التحلي ببعض المهارات التي تمكن المعلم أو الأستاذ من أجل التكيف ومواكبة الموقف التعليمي ومن هذه المهارات ما يلي:

1/ - المهارات المعرفية:

إن الضعف الحاصل اليوم لدى المعلم أو الأستاذ لم يعد سرا ، فالمعلم المتخرج من المعاد أو من الجامعات يعتقد أن تكوينه قد تم وكمل ، وهو بهذا يرتكب خطأ كبيرا باعتقاده هذا فالمؤسسة كمنسق مفتوح تستقبل الكثير من المدخلات (معلمين وأساتذة وموظفين) لا يخضعون إلى مقاييس موضوعية عند التوظيف ، فالملاحظ اليوم هو غياب المقاييس والمعايير التي تضبط وتحدد إجراءات وشروط توظيف هذه الفئة من الموظفين بكيفية عقلانية ومستقرة وخارج مبرر الضغوط الميدانية التي ظل المسؤولون يتذرعون بها منذ الاستقلال ، كما أن الطالب المتخرج من الجامعة اليوم يفتقر إلى الرصيد المعرفي الكافي الذي يمكنه من تغطية كل عيوبه أثناء تأدية هذه الرسالة ، ولهذا فهو يحتاج إلى سياسة عقلانية في مجال التوظيف أو في مجال التدريب والتكوين ونحن ولأسف نفتقد للكثير من القيم للسيطرة على رغباتنا ونزواتنا ، ولهذا تلجأ الدولة إلى دورات للرسكلة والتكوين المستمر محاولتا رفع الجانب المعرفي للمعلم أو الأستاذ، ولو في الجانب المعرفي المدرسي كما أن مشكلة الترقية واختيار المعايير الأنسب تطرح العديد من المشكلات فلم يتم الاتفاق حول معايير الترقية والتصنيفات الخاصة بعمال التربية ، فلا أحد ينكر ما لهذه الفئة من مكانة خاصة لدى الرأي العام هذه المكانة التي بدأت تتدهور حالتها وقدسيتها التي أصبحت في كثير من الأحيان عندنا في الجزائر ، مكانة من لا مكانة له ومهنة من لا مهنة له لا يتورع أحد في توجيه أخط الانتقادات لممتنيتها في الجرائد والمنتديات والمقاهي بل والمظاهرات.

والملاحظ اليوم أن هذا الوضع انعكس تماما على معنويات الجميع وعلى العلاقات التي تربط أطراف العملية التربوية جميعا، وراح ضحية هذا الوضع التلميذ الذي تأثر أكثر من غيره حيث أصبح يوجه الانتقادات لمعلمه وأستاذه بل تعدت هذه الانتقادات إلى العنف اللفظي والمعنوي وفي بعض الأحيان العنف الجسدي، فتحطيم المنظومة القيمية للمجتمع اليوم افرز العديد من الاختلالات مست كل الجوانب والمجالات ، وعليه فلا بد على المعلم أو الأستاذ أن يدرك حقيقة أنه صانع الأجيال وأنه صاحب رسالة فقد كاد المعلم أن يكون رسولا.

2- المهارات الفنية:

أي أن يكون المعلم أو الأستاذ تقنيا في مجال تخصصه فالمهارات الفنية مثل التخطيط السليم للدروس وتحليل الأهداف من حيث الفئة والمستوى، حيث تساعد هذه المهارات في اختيار أنسب طرق التدريس والوسائل التعليمية وكذلك بناء اختيار أساليب التقويم المناسبة للعمل التربوي.(1)

3- المهارات الإنسانية:

يتجه الفكر السوسيوثقفي إلى الاهتمام بالجوانب الإنسانية التي تعتبر الإنسان هدف وغاية في نفس الوقت ، ولهذا اتجه الفكر بعد ما كان الاهتمام منصبا بالتنظيم العلمي للعمل والبيئة الاجتماعية للعمل إلى التركيز أكثر على الإنسان باعتباره طاقة متجددة لا تضمحل بمرور الزمان والمكان ، ولهذا اهتمت الدراسات والبحوث والنظريات كمدرسة العلاقات الإنسانية والمدرسة السلوكية والتقنية بكل ما يتصل بالإنسان ، من تحسين للبيئة الاجتماعية والحوافز المادية والمعنوية والروح المعنوية وغيرها من العوامل التي تساعد على تحسين المردود والإنتاج .

والمدرسة كبيئة عمل لا تختلف كثيرا عن باقي المؤسسات فهي تتكون من موارد مادية وموارد بشرية يؤثر بعضها في البعض الآخر من حيث السلوكيات المتوقعة من أفرادها ، فكل طرف من أطراف العملية التربوية له دور فعال في تحقيق أهداف المؤسسة واستمراريتها ، فالمعلم أو الأستاذ مثلا عليه أن يكون على علم بطرق الاتصال الفعال وأساليبه ، وأن يعمل على خلق جو من العلاقات الإنسانية الإيجابية تدفع بالتلميذ إلى استعمال كل طاقاته وإمكاناته لتطوير مستواه ، وكذا مساعدته على تخطي كل المشاكل والصعوبات التي يواجهها أثناء تدميره وذلك بفتح قنوات الاتصال والحوار والنقاش الهادف القائم على أساس متين من الحب والاحترام المتبادل والثقة بينه وبين باقي زملائه و الأساتذة والموظفين والمتعاملين الآخرين.

إن نظرية الحكمة اليوم تفرض علينا اليوم أن يكون المدرس حكيما في تعامله مع الآخرين (التلميذ - الإدارة - الأولياء) فقد قيل أن الدين المعاملة وأن الدين أيضا النصيحة فوظيفتنا نحن اليوم هي وظيفة النصح والإرشاد ليس إلا قال الله تعالى لنبيه الكريم : < عليك البلاغ وعلينا الحساب... > وقال أيضا : < وما أكثر الناس ولو حرصت بمؤمنين ... > والأستاذ أو المعلم الكفاء عليه أن يتميز بالعلم والحكمة في أداء وظيفته وليست الكفاءة فقط ، فما نعيشه اليوم من تدهور في المعاملات (قيمة العلم والمعلم والمتعلم) والصورة الغامضة التي وصلت إليها التربية والتعليم ترجع في الأساس إلى ضعف في المنظومة القيمية التي أصبحت تعاني الكثير من الاختلالات ، فاختلاط المفاهيم لدى الكثير من المتعاملين جعل التربية والتعليم غير وظيفية وذلك للانحراف الحاصل في القيم ، فالمعلم أو الأستاذ الذي لا يركز في وظيفته لا يمكنه نقل التراث أو العلم والمعرفة إلى الناشئة ، عليه أن يكون صاف الذهن والسريرة ، فالمعلم والأستاذ اليوم لا يفكر سوى في تحسين ظروف معيشته وعمله لذا على الجهات الرسمية أن تدرك هذه الحقيقة وتوفر الإمكانيات اللازمة لذلك.

3- المتعلم: (التلميذ)

المتعلم أو التلميذ اسم للطفل في مرحلة تعليمية معينة يطلق عليها المرحلة التعليم الإلزامي وتشمل (التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط ، ومرحلة التعليم غير الإلزامي ويطلق عليها مرحلة التعليم الثانوي ، وبحثنا هذا يقتضي تحديد المرحلة تحديدا علميا دقيقا ولهذا فالمرحلة التعليمية المعنية في بحثنا هذا هي مرحلة التعليم الثانوي ، وذلك لاعتبارات عديدة منها أن التلميذ في هذه المرحلة يقتضي عناية كبيرة كونه يمر بمرحلة حرجة تسمى في علم النفس بمرحلة المراهقة ، وهي مرحلة هيجان للعواطف والمشاعر تقتضي منا وضع ضوابط ، ولقد اهتم علماء النفس بمراحل تطور ونمو الطفل اهتماما كبيرا بل وأطنوا في البحث والتحليل ، ووضعوا العديد من المراحل التي يمر بها الطفل ولا ضير أن نتطرق إلى هذه المراحل وذلك لمعرفة العوامل التي تؤثر في نموه.

1- العوامل المؤثرة في نمو الطفل:

في حقيقة الأمر يولد المولود على الفطرة فهو كالورقة البيضاء التي نكتب عليها ما نشاء ، ولهذا يتأثر المولود بالعديد من العوامل أهمها:

1/1- العوامل الوراثية: وهي انتقال السمات من الوالدين إلا أولادهما ، وتمثل الوراثة كل العوامل الداخلية التي كانت موجودة منذ بدء الحياة أي منذ الإخصاب ، ولهذا قيل أن العرق دساس .

2/1- العوامل البيئية: يقصد بها كل العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا أو غير مباشر على الفرد ، منذ أن تم الإخصاب وتحددت العوامل الوراثية ، وتشمل البيئة بهذا المعنى العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية المحيطة بالطفل .(1)

3/1- الغدد: تؤثر الغدد وإفرازاتها بصورة واضحة في عملية النمو ، وأن التوازن في إفرازات الغدد يجعل من الفرد شخصا سليما نشطا ويؤثر تأثيرا حسنا على سلوكه بصفة عامة ، كما تؤدي اضطرابات الغدد إلى المرض النفسي وردود الفعل السلوكية المرضية ، كذلك يزيد اضطراب الغدد في حدة السمات النفسية العادية للفرد .

4/1- الغذاء: يتأثر نمو الفرد بنوع وكمية غذائه حيث يؤدي نقص الغذاء إلى الضعف والوهن والهزال ، وضعف الفرد في مقاومة الأمراض كما يؤدي نقص ونوع الغذاء إلى الضعف العقلي الذي ينعكس على الأداء التحصيلي أو التربوي بالإضافة إلى ضعف في الشخصية.

5/1- النضج والتعلم: قلنا أن ضعف الغذاء يؤدي إلى ضعف في القدرات العقلية والنفسية لدى الطفل ، وعليه يتفاعل كل من النضج والتعلم ويؤثران معا في عملية النمو وهما مترابطان ، وكلاهما ضروري وهام للنمو فلا نمو بلا نضج ولا نمو بلا تعلم ، فمثلا الطفل لا يستطيع أن يتكلم إلا عن طريق نضج جهازه الكلامي وإلا إذا تعلم الكلام. (2)

2- مراحل نمو الطفل: يمر الطفل (التلميذ) عادة بالعديد من المراحل التي أتفق عليها العلماء وقد حددت هذه المراحل بمرحلة الحمل والرضاع والطفولة والشباب والشيخوخة وهناك العديد من التصنيفات الأخرى المعتمدة من طرف العلماء ، فلقد خلق الله الإنسان من سلالة من طين وسماه آدم لأنه من أديم الأرض ثم جعل نسله من نقطة مائية من صلب رجل فتستقر في رحم المرأة ، ولهذا يرى العلماء الشرعيون أن مراحل النمو لدى الطفل تبدأ باختيار الرجل للمرأة وفق مقاييس

حقيقية (الزواج) ، هذه الأسس التي ستساهم في بناء شخصيته بناءً سليماً يقول الله تعالى : { ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين ثم جعلناه نطفة في قرار مكين ثم خلقنا النطفة علقة فخلقنا المضغة فخلقنا المضة عظماً فخلقنا العظام لحماً ، ثم أنشأناه خلقاً آخر فتبارك الله أحسن الخالقين } (3)

(1) د/مشيل ديابته ونبل محفوظ : سيكولوجية الطفولة، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1984، ص: 16

(2) نفس المرجع، ص: 16

(3) المؤمنون : الآية 14

والتعبير القرآني يجعل النطفة طورا من أطوار النشأة الإنسانية تالياً في وجوده لوجود الإنسان، وهي حقيقة عجيبة تدعو إلى التأمل فهذا الإنسان الضخم يختصر ويلخص بكل عناصره وبكل خصائصه في تلك النطفة ، كما يعاد من جديد في الجنين وكي يتحدد وجوده عن طريق ذلك التلخيص العجيب ، ومن النطفة إلى العلقه حينما يمتزج خلقة الذكر ببويضة الأنثى وتعلق هذه بجدار الرحم تتغذى بدم الأم ، ومن العلقه إلى المضغة حينما تكبر العلقه وتتحوّل إلى قطعة من دم غليظ ، وتأتي مرحلة العظام فمرحلة كسوة العظام باللحم ، ثم كانت النشأة الأخرى .

فجنين الإنسان يشبه جنين الحيوان في أطواره الجسدية ، ولكن جنين الإنسان ينشأ خلقاً آخر ويتحوّل إلى تلك الخليقة المتميزة المستعدة للارتقاء ، وليس هناك من يخلق سوى الله تعالى فتبارك الله الذي أودع فطرة الإنسان تلك القدرة على السير في هذه الأطوار وفق السنة التي لا تتبدل ولا تنحرف ولا تتخلف على أدق ما يكون النظام. (1) وهكذا تتوالى مراحل النشأة ويمر الإنسان من ظلمة إلى أخرى (ظلمات ثلاث) من ظلمة الرحم إلى ظلمة الدنيا وهو يصرخ ويستغيث إلى ظلمة القبر .

1/- ظلمة الرحم : فقد أهتم العلماء بهذه الظلمة التي تحدد مسار ومستقبل الجنين النفسي والاجتماعي والأخلاقي ، فالجنين يرتبط بأمه بواسطة الحبل السري وعن طريقه ينقل إلى الجنين المواد الكيميائية التي يحملها الدم والأكسوجين والغذاء والهرمون والأجسام الحيوية المضادة ، وذلك عن طريق المشيمة وإن الجهاز العصبي للجنين لا يرتبط بالأم كما أن دمه لا يمتزج بدمها لأنه مفصول عن الأم بواسطة غشاء نصف ناضج ، غير أن هذا لا يعني بأن مرحلة الرحم لا تؤثر في نمو الجنين ، فقد أظهرت البحوث العلمية أن أي تأثير يقع على الأم ويؤثر في دمها فإنها سوف تؤثر في الجنين ، ومن هذه انفعالات الأم كالحوف والقلق والغضب وذلك لأن في هذه الحالات تنصب في دم الأم مواد كيميائية تأتي من إفرازات الغدد الصم والهرمون (2) كما يجب حماية الأم من جميع الأمراض وقاية للجنين .

2/- ظلمة الدنيا: أقصد هنا في هذا المقام بناء العلاقات فهذا المولود يحتاج منذ مولده إلى المأكل والملبس والمشرب وغير ذلك من الحاجات الكثيرة وأن هذا الاعتماد على الآخر يؤدي به إلى أن يتصل بهم ويستجيب لهم استجابات مختلفة وعلى أساس ما يوفره له من حاجات ، وكلما أزداد في نموه واتصاله بالآخرين أصبح من الضروري أن تكون لديه القدرة على التصرف بما يتفق وما هو مألوف من قبل الأفراد الذين يعيشون معه وهذا ما يسمى في علم الاجتماع بالتنشئة الاجتماعية ، والتي تقوم على ثلاثة عمليات مترابطة بعضها مع البعض الآخر ، حيث أن الإخفاق في أي منها سيؤثر في التنشئة الاجتماعية للطفل وهي :

أ/- يجب أن يكون سلوك الطفل منسجماً مع سلوك الجماعة حيث أن لكل جماعة معيار خاص وضعته لنفسها وعلى الطفل أن يعرف ذلك المعيار ، وأن يجعل سلوكه موافقاً لذلك المعيار قال رسول الله عليه وسلم : { يولد المولود على الفطرة ، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه... } .

ب/- كل جماعة وضعت أنماطاً سلوكية تناسب جنس وعمر أفرادها ، فهناك أنماط سلوكية للذكور والإناث وكل بحسب عمره ، وهناك أنماط سلوكية للكبار الذين يقومون بعملية التنشئة الاجتماعية وينبغي لهؤلاء جميعاً أن يتقيدوا بتلك الأنماط المختلفة .

ج/- وتتلحق هذه العملية بنمو الاتجاهات الاجتماعية ، فالذكر يعتبر ودودا ومحبا ' إذا كان سلوكه يحمل اتجاهات ودية نحو الآخرين ، وهو عدواني إذا كان سلوكه يعكس اتجاهات عدوانية نحو الآخرين ، وبعبارة أخرى فإن النتائج النهائية للتنشئة الاجتماعية هي تنمية الاتجاهات الاجتماعية عند الأطفال.(3)

(1)- أنور الباز: التفسير التربوي للقرآن الكريم ، ج2، دار النشر للجامعة، مصر، 2007، ص: 408-409.

(2)- إسماعيل إبراهيم خليل: التربية الحديثة للأطفال ، كتابنا للنشر، ط1، لبنان، 2008 ، ص: 16.

(3)- نفس المرجع: ص ص: 48-49.

إن أول من يقوم بتنمية الاتجاهات هما الوالدين في البيت وذلك عن طريق معرفة الصواب من الخطأ ، فإذا كان الطفل يتلق القواعد الأولى للمبادئ والأخلاق عن والديه ، فإنه يغدو لزاما عليهما إنارة الطريق أمامه وإفهامه بوضوح كل ما هو مطلوب منه حتى يشب على طاعتها والاستقامة في الخلق ، وبخاصة إذا كانت أخلاقيات والديه عالية ومستقيمة والعكس بالعكس، يقول أبو حامد الغزالي رحمه الله { أعلم أن الطريق إلى تربية الصبيان من أهم الأمور وأوكدها ، الصبي أمانة عند والديه وقلبه الطاهر جوهره نفيسة ساذجة وخالية من كل نقش وصورة وهو قابل لكل ما نقش ومائل إلى كل ما يمال إليه ، فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة وشاركه في ثوابه أبوه وكل معلم له ومؤدب، وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك وكان الوزر في رقبة القيم عليه والوالي له وقد قال الله تعالى: { يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا..... } .(1)

3/- ظلمة القبر: لقد خلق الله تعالى بني آدم للبقاء لا للفناء ، وإنما ينقلهم بعد خلقهم من دار إلى دار ، فأسكنهم في هذه الدار ليلوهم أيهم أحسن عملا ، ثم ينقلهم إلى دار البرزخ فيحبسهم هناك إلى أن يجمعهم يوم القيامة ، ويجزي كل عامل جزاء عمله مفضلا ، هذا مع أنهم في دار البرزخ بأعمالهم مدانون ومكافؤن ، فمكرمون بإحسانهم وبإساءتهم مهانون ، قال الله تعالى: { ومن ورائهم برزخ إلى ويوم يبعثون } المؤمنون. الآية:100. قال مجاهد البرزخ الحاجز بين الموت والرجوع إلى الدنيا ، وعنه قال : هو ما بين الموت إلى البعث . (2)

3/- المدرسة والطفل:

ينتقل الطفل إلى بيئة ثانية تسمى بالمدرسة ، حيث يطلق عليه صفة التلميذ أو المتعلم فيعد ما أخذ قسطه من الآداب العامة ، ينتقل هذا التلميذ إلى المدرسة التي أصبح مركز اهتمامها وهدف نشاطها والتقاء جهودات العاملين بها ، وباقي مدخلات النظام التربوي ، فهي بذلك محور العملية التعليمية وهو الفعل أي أضعف أركان هذه العملية ، وهو الذي يتحمل في النهاية كافة جهود منطوي هذه العملية إيجابا أو سلبا ، ولكنه في نفس الوقت أقوى هذه الأركان جميعا ، باعتبار أن نجاحه يعني نجاح العملية التربوية كلها وفشله يعني فشلها .(2)

ومردوده الدراسي هو مردودها ويذهب كل من (برنار وبر ينكون) في كتابهما تكوين المكونين " أن التلاميذ أو جماعة الصف هي جماعة من التلاميذ ، وهي بذلك جد منظمة تحكمها علاقات داخلية وعلاقات خارجية ، ولكن جماعة الصف هي أيضا جماعة من الأشخاص مجتمعة(3) ويعرف أحمد إسماعيل حجي التلاميذ "بأنهم مدخلات إدارة بيئة التعليم والتعلم ، بل إنهم أهم مدخلات العملية التعليمية إذ بدون التلاميذ لا يكون هناك فضل ، ولا يكون هناك تعليم ، وتلاميذه المدارس أعمارهم مختلفة ووفقا لأعمارهم ينقسم التعليم إلى مراحل كما تنقسم كل مرحلة إلى صفوف دراسية .

ومن هذا التعريف يتضح أن التلميذ هو أهم أطراف العملية التعليمية وبدونه لا يمكن تأسيس مدرسة ، لأنه هو الأساس في وجودها ووجود أي نظام تعليمي ، فهو كالشمس التي تدور حولها كل أجهزة التعلم وأنشطته ، فهي مركز الكون وتدور حولها الكواكب أي أن التلميذ هو مركز العملية التربوية .(4)

والتلميذ المعني بالدراسة هو تلميذ المرحلة الثانوية والتي تستقبله بعد نهاية مرحلة التعليم المتوسط ، وبعد حصوله على معدل قبول يسمح له بالالتحاق بالثانوية ، كما تحدد المناشير الوزارية ويشمل المرحلة العمرية الممتدة من 15 إلى 18 سنة ، فهي المرحلة التي تمثل فترة المراهقة وهي مرحلة من مراحل نموه وهي أكثر المراحل إثارة وحرجا ، لأنه يمر خلالها بتغيرات فيزيولوجية وسلوكية و انفعالية ، وهذه التغيرات عدة مطالب واحتياجات تربوية وتعليمية يتوجب على المدرسة رعايتها ، فهو في هذه المرحلة أحوج إلى النصح والتوجيه والإرشاد والمتابعة ، وتتميز هذه الرحلة بالعديد من الخصائص والمميزات .

(1)- سورة التحريم . الآية 6.

(2)- رشيد حميد العبودي: التعلم والصحة النفسية ، دار النهضة للطباعة والنشر، عين مليلة الجزائر، 2003، ص:113

(3)- BERNAR HONORE ET GOEL BRIAN-FORMES DES ENSEIGNANTES APROCHE PSYHO- SOHIOLOGIQUE 1999 P 23:

(4)- رايح تركي : أصول التربية والتعليم ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .1990. ص:242.

4- /- المراهقة والطفل:

تشير المراهقة إلى مرحلة محددة من الارتقاء النفسي ذات خصائص معينة وتمتد من نهاية الطفولة الى سن الرشد ، فهي تبدأ عموما مع بدء البلوغ الجنسي أي مع بدء نضج الأعضاء التناسلية الذي يصاحبه أعراض جسمية مختلفة لدى الذكور والإناث ، وهو أبكر لدى الإناث فتظهر في منتصف الثانية عشر تقريبا ويتأخر لدى الذكور قليلا ، وتمتد المراهقة نحو ثماني سنوات إلى سن العشرين .(1)

ويذهب رايح تركي إلى أن المراهقة هي مرحلة تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد واكتمال النضج فهي بهذا عملية بيولوجية عضوية في بدايتها، وظاهرة اجتماعية في نهايتها.(2) وهي تخضع إلى حد كبير إلى عوامل اجتماعية ودينية وثقافية تؤثر على الناشئ ، وتطبع سلوكياته وتوجهاته ويحقق بذلك النمو المتكامل لشخصيته وهذا الهدف هو الأهم الذي تعمل المدرسة على تحقيقه ومن ورائها المجتمع ، ويتضمن هذا الهدف تكامل إعداد الطالب (التلميذ) في نواحي النمو الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية .(3)

4-1- /- من حيث النمو الوجداني:

فمؤسسة التعليم الثانوي تعمل على تحقيق التوازن النفسي والصحة النفسية للتلاميذ من خلال تفهمهم وتفهم هذه المرحلة ، فكثير من المشاكل تظهر لديهم في هذه المرحلة ، فإذا لم يجدوا المتابعة والتوجيه والإرشاد فإن اندفاعهم وقوة انفعالهم ستؤدي بهم إلى آثار جانبية تؤثر على بناء شخصيتهم في المستقبل ، فالمدرسة اليوم لا تقوم بكامل دورها التربوي وهو فهم وتكوين شخصية التلميذ بقدر ما تقوم بتلقينه بعض المواد العلمية والأدبية والتقنية ، ولهذا تعجز في السيطرة على سلوكيات التلاميذ سواء من ناحية الأستاذ أو الإدارة ، ولهذا تلجأ إلى بعض الأساليب كالمعاملة بالقسوة والعنف والطرده ، وهذا يجعل التلميذ في حالة اغتراب من جهة ومن جهة أخرى نجده أكثر انفعالا وتمردا على نظامها وقوانينها.

4-2- /- من حيث النمو الأخلاقي:

يحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى منظومة من القيم والمعايير والقواعد لضبط سلوكياته وتصرفاته ، حيث تلعب مؤسسات التنشئة الاجتماعية الدور الفعال في صقل التلميذ وتزويده بالتوجيهات والإرشادات اللازمة لذلك، ففي البداية تقوم الأسرة بتزويد التلميذ المراهق بكل الآداب العامة وكيفية التعامل مع الآخرين ، ويلعب المسجد في هذه الحالة الموجه الأساسي في ضبط مرحلة المراهقة ، والملاحظ اليوم أن المشاكل التي يعيشها أبنائنا هي بسبب دور المسجد الذي أصبح بعيدا عن الواقع الاجتماعي ، هذه الفجوة أدت إلى ضعف دور الأسرة التي أصبحت تعاني الكثير من المشاكل (الحالة المعيشة - وسائل الإعلام) وغيرها من المشاكل .

فنتقل الطفل إلى المدرسة حال الوفاض من القيم التربوية العالية جعله عبئا على المدرسة التي تقع هي الأخرى في مشكل التوفيق بين تقديم البرامج التعليمية من جهة وبين التربية الخلقية من جهة ثانية ، فغياب المسجد قد أدى بتدهور الأوضاع داخل المؤسسات التربوية اليوم، وبناء على ذلك تتحمل المدرسة الدور الخطير في حياة المراهقين وتشكيل مستقبلهم ، وهي تسعى جاهدة عن طريق بعض المواد وعن طريق العلاقات الإنسانية وكذلك عن طريق العمل الجماعي الذي يعتمد على الأنشطة المختلفة أن يساعد التلاميذ المراهقين على تحقيق مطالب النمو(4) واحتياجاتهم واهتماماتهم في هذه المرحلة ، وخلق البيئة الاجتماعية المناسبة التي تجنبهم الكثير من الصراعات التي تحفل بها هذه المرحلة ، وعن طريق التعاون مع الأسرة تستطيع المدرسة أن تسهم في حل الكثير من مشكلات المراهق اليوم .

(1)- أحمد إبراهيم مذكور: مرجع سبق ذكره،ص:531.

(2)- راجح تركي : أصول التربية والتعليم، د- م - ج . الجزائر.1990.ص: 242.

(3)- سيد إبراهيم الجبار: التربية ومشكلات المجتمع (مجموعة دراسات) دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،ص:151.

(4)- محمد محمد طاهر آل خافان : علم الاجتماع بين الثابت والمتغير، ج2، دار ومكتبة الهلال، 1987،ص: 322.

4-3- من حيث النمو الجسدي:

ويكون أقل من نمو الطفل ويصل الطفل إلى غايته الأخيرة في الوزن ويدنو إلى مخ البالغ تقريبا ، وتنمو معه مراكز الترابط ومنطقة الحس المشترك التي تربط مراكز الإحساس بعضها مع البعض الآخر ، وتتصل مجموعات الخلايا العصبية ، وبهذا يمكن للطفل أن يستخدم أكثر من حاستين أو عضوين معا ولا يؤثر في انتباهه ، وكل هذه الأعضاء تكون مشتركة في أداء العمل وتزداد المناعة وتقل نسبة الوفيات فدور المراهقة بخلاف سن الطفولة فإنه يكون شديد الإعياء .

وتلعب المراقبة دورا كبيرا في تحديد الفارق بين الذكور والإناث ، فالإناث أكثر سرعة في النمو من الذكور الذين هم أكثر بطئ(1) وفي هذا الإطار تقوم المؤسسات التربوية بتوفير كل المرافق والإمكانات الضرورية ، كما تقوم ببرمجة العديد من النشاطات الرياضية لتقوية الجسم والصحة السليمة.

4-4- من حيث النمو العقلي:

وهو أن يأخذ العقل الاستقرار والثبات بعد أن كان في دور الفوضى والثوران وعدم الاستقرار ، ويقع الارتباط شديدا بين الحواس والمحسوسات ، وتقوى مداركه الحسية حتى يصل تميزه إلى حد أقصى من الدقة إلا ما احتاج إلى مهارة خاصة ويزداد الشعور انتباهها ، وينتقل ذهنه من الإدراك الحسي إلى مبادئ إدراك الكليات ويطلق على هذه المرحلة بالمرحلة الذاتية ، لأنه لا يعمل شيئا أو لا يدرك أمرا إلا إذا كان راجعا له ومختصا به، وعائدا نفعه إليه (2) وعلى أثر اكتمال قدراته العقلية في مرحلة الثانوية تفرض عليه هذه المرحلة سياسة معينة تساعد في التوجيه وفق مسارات معينة نسميها الشعب ، والتي تتماشى وقدراته وإمكاناته وميولاته ، حيث تقوم الجماعة التربوية بمساعدته على استغلال هذه القدرات وتنميتها والوصول به إلى اختيار المسار الدراسي المناسب له (المشروع

المستقبلي له)، وعليه تعمل المدرسة (الثانوية) على تنمية معارفه ومهاراته وقدراته العقلية بشكل واسع ، وتشجيعهم على البحث الذاتي واكتساب المعارف لحل المشكلات المتعلقة بهم في حياتهم المستقبلية .

4-5- من حيث النمو الاجتماعي:

ينتقل الطفل بعد ذلك إلى النزعة الاجتماعية أو النمو الاجتماعي الذي لا ينفصل عن النمو الجسمي أو العقلي وإن كان هناك تفاوت في سن الطفولة من حيث الطول والوزن . والخبرات الاجتماعية توجد بالمقارنة والاحتكاك (2) ولهذا تقوم المدرسة الثانوية بإعطاء التلاميذ المزيد من الفرص للتدريب العملي على ما سبق أن اكتسبوه في المرحلة السابقة ، من اتجاهات وقيم وقواعد التعامل الاجتماعي وآداب السلوك وأصول العلاقات بين الناس ، وتكوين الصداقات والتكامل الاجتماعي والعمل الجماعي.(3)

5- خصائص مرحلة المراهقة:

ذكر الدكتور عبد العلي الجسماني مجموعة من الخصائص التي تتميز بها مرحلة المراهقة نذكرها كالتالي:

- المراهقة عملية بيولوجية معرفية وجدانية اجتماعية تربية ديناميكية متطورة .
- تتوزع التناقضات بين المراهقين والمراهقات بسبب تشتت الانتباه إلى جملة كبيرة من العوامل التي تتمحور حول المكانة في العالم الجديد.

(1)- رشيد حميد العيودي: مرجع سبق ذكره.ص: 141

(2)- محمد محمد طاهر آل خاقان: مرجع سبق ذكره.ص: 322

(3)- سيد إبراهيم الجبار: مرجع سبق ذكره.ص: 153.

- يرجع الإخفاق في التبرير لدى المراهقين والمراهقات إلى قلة الخبرة من جهة وكثرة الرغبات وقوتها من جهة أخرى ، فتسودهم أحلام اليقظة.

- يمتد المجال الزمني للمراهقين والمراهقات تبعاً للمعايير الاجتماعية والمقاييس الحضارية التي يعيشون في ظلها.

- المراهقة فترة أزمة نفسية تتلون بلون المجتمع وحضارته .

- للمدينة والريف أثر في المراهقة نتيجة لطول مدة الإعداد للحياة وظروف التطور الحضاري وطبيعة نمو المجتمعات ومستويات تعقد الحياة الاجتماعية وطرق التعامل مع المراهقين.

- المراهقة ولادة جديدة.

- يتأثر المراهقون والمراهقات بالتغيرات الفيزيولوجية التي تطرأ عليهم (ظهور الشعر، إحشاشان الصوت، الاحتلام والقذف، نشاط الغدد الجنسية) هذا بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث (العادة الشهرية وما يرافقها من آلام في المنطقة القطنية ، بروز النهدين، تكون شعر العانة، الأحلام ، الخجل، والشعور بالإظهار ، وتوكيد الذات).
- ظهور بعض الوظائف العقلية كالخيال والاستدلال .
- ازدهام الفكر بالرغبات.
- التمرد النفسي دون سبب مبرر ، مع الانفعال الجامح، والانسحاق وراء النزوات .
- التكيف المنشق ، والانشطاط في السلوك، والإغراق غي الأوهام والوساوس نتيجة لمستويات النمو الاجتماعي والعضوي العام.
- عدم وضوح مواقف الراشدين من كيفية التعامل مع المراهقين.
- سيادة الرومانسية على فكر المراهقين والمراهقات.
- تسعى المراهقة لبلوغ الرشد في الوقت الذي تتشبث فيه بمنافع الطفولة .
- النزعة إلى اختيار القيم والسلطة.
- للأبوين تأثير هام جدا على المراهقين ، وتعنت الأب وتزمته يؤدي إلى إضعاف تحفيز المراهق، في حين أن أوامر الأم ونواهيها لا تكاد تؤثر عليه ، أما الإناث فيرين الأب أقل هيمنة من الأم ، وأهون فرضا للسلطة منها .
- تتحدد اتجاهات المراهقين وتصفوا نفوسهم حيث يلمسون صدق الاتجاه نحوهم، وعندما يتعد الكبار عن توجيه اللوم والانتقاد لهم، وحين يسعون بمكانتهم في الحياة الاجتماعية.(1)

(1)- صلاح الدين شروخ: علم النفس التربوي للكبار: دار العلوم للنشر والتوزيع.2008.ص:42.

- للوضع الاقتصادي دور هام في رفع الروح المعنوية للمراهقين .
- يتميز منطق المراهقين بالعناصر الأساسية التالية :
- أ- يتأثر المحتوى العقلي بالمفاهيم التي يتشربها المراهق من أسرته ومن البيئة العامة المحيطة.
- ب- للتوجيه البناء دور في العوامل الإجرائية لفكر المراهقين .

ت- نمو المنطق لدى المراهقين مرهون بما يتلقونه من توجيه نفسي ومن تنشئة اجتماعية موجهة.

ث- يواجه المراهق الصراع الداخلي بالهروب إلى أحلام اليقظة، والنكوص إلى تصرفات أقرب إلى الطفولة والتبرير وإتباع أساليب الإصغاء وإسقاط نقائص الذات على الآخرين.

ج- اتخاذ مواقف المناوأة والتحدي للسلطة الأبوية والسلطة المدرسية وسلطة المجتمع ككل.

ح- يترتب على الصراع النفسي عند المراهقين كثرة مخاوفهم ، وتكون المخاوف مصحوبة بالكآبة والارتباك والحجل والقلق الشديد الذي قد يتحول إلى قلق هستيري.(1)

ونظرا لعدم الفهم لهذه الخصائص من طرف المؤسسات التربوية (أسرة مدرسة) تواجه المؤسسات التربوية اليوم العديد من المشكلات الدراسية التي تؤثر على الجانب الكمي (النتائج المدرسية) والجانب الكيفي (قدرات ومهارات وكفاءات التلاميذ) أو ما يسمى بالمرود الدراسي ومن أهم هذه المشكلات نذكر على سبيل المثال لا الحصر.

- الغياب وعدم الانتظام في الدراسة.
- ضعف التحصيل الدراسي .
- الشعب والتمرد على النظام .
- العنف المدرسي بأنواعه .
- الغش في الامتحانات .
- تأثير البيئة الاجتماعية على سلوكيات المراهقين.
- تأثير وسائل الإعلام والاتصال (تلفزيون انترنت.....).(2)

6- تفاعل أطراف العملية التربوية:

تتكون المؤسسة التربوية من شبكة معقدة من العلاقات الاجتماعية والثقافية والرمزية ، وهي بذلك تعكس نمط الحياة الاجتماعية بطابعها السيكولوجي ، وعلى هذا الأساس لا يمكن لهذه المؤسسات التربوية أن تنفصل عن الحياة الاجتماعية ، لأن الحياة الاجتماعية تتغلغل في داخلها على صورة علاقات قائمة على منظومة من القيم والمفاهيم والتصورات الاجتماعية التي تتغلغل داخل الواقع المدرسي وتحدد مساره.

فالعلاقات الاجتماعية في المدرسة تتحدد بتأثر نسق من الشروط الموضوعية ، كطبقة العلاقات التربوية واتجاهاتها ومطتها السائد خارج المدرسة ، وعليه تتخذ هذه النمطية للعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة العديد من صور التفاعل المدرسي والتربوي العميق بين أطراف العملية التربوية (طلاب - طلاب) وبين (الطلاب والمدرسين) وبين (المدرسين والطلاب والإدارة)، وينسحب هذا على المناهج والبرامج، حيث تنصهر كل العلاقات الاجتماعية في إطار زمني ومكاني ورمزي، ويتولد ما أطلق عليه بالتفاعل المدرسي أو الاجتماعي ، الذي يعرفه سوانسون: " بأنه العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعا في مستوى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك .(3)

(1)- نفس الرجوع: ص:42.

(2)- نفس الرجوع: ص:42.

(3)- منير المرسي سرحان: في اجتماعات التربية، ط3، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص:201.

يتكون مجتمع المدرسة من الذين يعطون العلم والذين يستقبلونه، وهو على هذا النحو مجتمع له استقراره وتنظيمه الاجتماعي المتمثل في توزيع أفراده على أساس المراكز التي يشغلونها والأدوار التي يقومون بها ، ويتشكل إطار العلاقات الاجتماعية أساسا في ضوء هذا التنظيم الاجتماعي ، وما فيه من تفاعل اجتماعي متميز من التلاميذ والأساتذة أو المعلمين والإداريين والعمال.

الفصل الخامس

المردود الدراسي

- 1- مفهوم المردود الدراسي .
- 2- العوامل المؤثرة في المردود الدراسي.

- 3- المردود الدراسي والتقويم التربوي.
- 4- مظاهر المردود الدراسي .
- 5- المردود الدراسي ومؤسسة التعليم الثانوي في الجزائر .
- 6- المردود الدراسي وعلاقته بالبيئة الاجتماعية للمؤسسة التعليمية.

مفهوم المردود الدراسي أولاً -

نقصد بالمردود ؛ الناتج أو العائد، ويستخدم هذا المفهوم في العديد من المجالات كالزراعة والصناعة والتجارة والصحة والتعليم، ويتخذ مفهوم المردود العديد من المفاهيم والمعاني مثل؛ إنتاجية العمل، الكفاءة، والكفاية والأداء، والفعالية والتحصيل وغيرها من المفاهيم والمعاني، والتي أختلف فيها الباحثين والمختصين في المجالات المختلفة والمتعددة، وهذا الاختلاف في تحديد مفهوم الإنتاجية أو المردود طرح العديد من المعايير لقياسها وتقييمها، حيث أستخدم علماء النفس والتربية والاقتصاد وغيرهم العديد من الطرق لقياس الإنتاجية في التنظيمات بمختلف أنواعها :

- أ- القياس من خلال المعايير الكمية مثل عدد الأفكار وعدد السلع المنتجة، والفوائد والعائدات المالية وغيرها .
- ب- القياس من خلال المعايير النوعية، مثل جودة الأفكار أو المنتجات والسلع، وتحقيق الأهداف .
- ت- القياس من خلال حساب الفروق بين المخرجات والمدخلات أو الفرق بين السلوك النهائي والسلوك الداخلي .
- ث- القياس من خلال الكفايات وذلك بالتعرف على نسبة المخرجات إلى المدخلات، أو تقسيم قيمة المخرجات على الكلفة: مثال
- نسبة عدد أجهزة الحاسب المصنعة مقسومة على عدد الأشخاص أو عدد ساعات العمل.
- ج- القياس من خلال الفعالية وذلك بالتعرف على معدل الأداء ؛ المخرجات مقارنة مع الأهداف المحددة للمهمة أو المشروع؛ مثال
- نسبة عدد أجهزة الحاسب المصنعة مقسومة على عدد أجهزة المتوقع تصنيعها في فترة زمنية محددة ولعدد محدد من

الأشخاص.(1)

ومن خلال هذه المقاييس يعتبر المردود الدراسي من المفاهيم الحديثة والدخيلة في نفس الوقت في مجال التربية والتعليم، لذا نجد كثر الاستعمال في الصناعة والاقتصاد، أين نجد الاستثمارات في الموارد الاقتصادية والمالية، لكن تصور هذه النظرية فتح المجال إلى البحث عن الحلول التي يعانى منها الإنسان، اعتباراً أن التربية هي الحقل والمجال الحقيقي للاستثمار الذي ينتظر منه الناتج أو العائد، لهذا يعني المردود الدراسي عند الكثير من الباحثين بالكفاءة التعليمية والتي يقصد بها؛ مدى قدرة النظام التعليمي على جوانب أربعة هي: الكفاءة الداخلية - - - الكفاءة الخارجية - الكفاءة الكمية - الكفاءة النوعية. (2)

والملاحظ من خلال هذه المعايير أو المقاييس الأربعة يمكن دراسة المردود الدراسي من خلال متغيرين :

المتغير الكمي: أو ما يطلق في المجال التربوي والتعليمي بالحصيلة الكمية للمؤسسة التعليمية فمن حيث أعداد التلاميذ الناجحين **1-** والراسين (من حيث النسب المئوية للنجاح: مثال: نتائج امتحان شهادة البكالوريا أو نتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط، أو المتسربين أي مظاهره من حيث النجاح أو الإخفاق.

المتغير الكيفي: ونعني به الحصيلة الكيفية للمؤسسة التعليمية، كل ما يكتسبه المتعلم أو التلميذ من اتجاهات وقيم وسلوكيات ومعايير في **2-** المجتمع، من ولاء ومواطنة وغير ذلك من سمات الشخصية .

(1) - أ.د/ عدنان يوسف العتوم: علم النفس الجماعية: نماذج نظرية وتطبيقات عملية، مكتبة الجامعة، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة. 2008. ص: 82

(2) - محمد منير مرسي: مرجع سبق ذكره. ص: 133.

ومن جهة أخرى يعني بالمردود الدراسي إنتاجية المدرسة، ويقصد بها كل ما يحقق زيادة أو كفاية أو فاعلية أو ارتفاع في معدل التحصيل الدراسي. (1) في حين نجد أن هناك من ينظر إلى العملية التعليمية بإنتاجية التعليم، ونعني بها العلاقة بين مخرجات مرحلة أو دورة تعليمية معينة ومدخلاتها، من مسجلين في هذه المرحلة أو الدورة ومنه فإن الإنتاجية التعليمية تعني دراسة العلاقة بين المدخلات والمخرجات التعليمية، أي نسبة المدخلات إلى المخرجات .

وتشمل المدخلات التعليمية كل الهياكل من المباني والمعدات والأدوات والتلاميذ والأساتذة والمعلمين والموظفين، أما المخرجات فهي تشمل نسبة النجاح، أي التلاميذ الناجحين والصالحين لمواصلة المسار التعليمي (2) ويرتبط مفهوم المردود الدراسي بمفهوم المردود التربوي، كون هذا الأخير أوسع نطاقاً من الأول، فالمردود التربوي هو ما تقدمه المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية؛ كالمجتمع والأسرة والمجتمع المدني والجمعيات والمدرسة بمفهومها الواسع إلى الفرد لكي يصبح فرداً صالحاً مسؤولاً وذو أخلاق عالية، فالمردود التربوي له علاقة بالنسق العام (المجتمع) في حين المردود الدراسي هو جزء من المردود التربوي وهذا ما يقدمه الجزء إلى الكل (البناء) وجهة نظر وظيفية.

ويرى أحد الباحثين أن المردود التربوي هو حصيلة النتائج المدرسية لمؤسسة التعليم الثانوي نجاحاً كانت أو فشلاً دراسياً، ولما في ذلك من تشكيل لروح المواطنة الصالحة، وحصيلة كيفية ممثلة في الولاء للوطن سياسياً واقتصادياً وثقافياً. (3)

كما ينظر إلى المردود الدراسي على أنه مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل المدرسي، وعليه فإن معظم الباحثين يحددون تعريفات إجرائية خاصة ببحوثهم، تتوافق مع متغيرات بحوثهم ن فالفعالية التربوية والكفاءة والأداء الجيد والأنماط الشخصية الجيدة هي النتيجة أو الفائدة أو المردود المرجو من المؤسسة التعليمية .

ثانيا- العوامل المؤثرة في المردود الدراسي

يمكن تقسيم هذه العوامل على عوامل عامة تتأثر بها كل التنظيمات مهما كان شكلها العام للمجتمع أو البناء (الناتج القومي) حيث يتأثر المردود الدراسي بالإطار العام للمجتمع ، في حين هناك عوامل خاصة تقصد بها المتغيرات التي يتأثر بها المردود الدراسي في البيئة المدرسية والتعليمية.

- (1)- محمد إبراهيم أحمد: مرجع سبق ذكره. ص: 111.
- (2)- أحمد إسماعيل حجي: مرجع سبق ذكره. ص: 341.
- (3)- الطاهر إبراهيم: مرجع سبق ذكره. ص- ص: 16 - 17.

عوامل عامة: 1-

من العوامل العامة التي يتأثر بها المردود الدراسي في المؤسسة التعليمية العامل الاقتصادي والسياسي والعامل الرقابي والعامل البيئي، وسوف نتطرق إلى هذه العوامل بنوع من الشرح:

العامل الاقتصادي: 1-1-

إن المقصود بالنظام الاقتصادي جميع الأنشطة والأدوار والوظائف التي تتولاها عملية الإنتاج في المنظمة، وعليه فإن معايير فاعلية المنظمة وفق هذا القسم تتضح من خلال السمات أو الخصائص التالية:

- أن المنظمات التي توجد بها درجة عالية من تقسيم العمل بإمكانها أن تكون أكثر فعالية وإنتاجية من تلك المنظمات التي يكون فيها تقسيم العمل في درجة منخفضة .
- ان المنظمات التي توجد بها درجة عالية من المتخصصين في التقسيم الإداري نتكون أكثر فعالية من تلك المنظمات التي توجد بها درجة منخفضة من المتخصصين في مجال التقسيم.
- أن المنظمات التي تحتوي على درجة عالية من الآلية تكون أكثر فاعلية من تلك ذات آلية ضعيفة. (1)

العامل السياسي: 1-2-

ونعني بهذا العامل النظام السياسي داخل المنظمات، فهو تلك الوحدات التي تقوم باتخاذ القرارات والتي تحاول الحصول على المساندة بغية ترجمتها إلى واقع ملموس من البيئة المحيطة بها، في ضوء هذا البعد نجد أن المنظمة ذات الفعالية العالية هي التي تتصف بالصفات النهائية.

أن المنظمات التي ترتبط قراراتها بمجريات العاملين لديها تكون أكثر فعالية من تلك المنظمات التي لا تمثل قراراتها رغبة عامليها، فالمنظمات التي تكون قراراتها منطقية ومضبوطة تكون فعاليتها أكثر من المنظمات التي تتخذ قراراتها من منطلقات الفعالية مشبوهة، في حين أن المنظمات التي تتمتع بدرجة كبيرة من الاستقلالية تكون أكثر فعالية من تلك التي تتصف بحدودية الحركة، فالمنظمات التي تخضع للإيديولوجية واضحة ومحددة ونابعة من طبيعة المنظمة نفسها يمكن أن تكون ذات فعالية عالية، فالمنظمات التي يوجد بها أعضاء مؤثرين بإمكانهم جعل المنظمة أكثر فعالية. (2)

(1) - صالح بن نوار: فعالية التنظيم في المؤسسات الاقتصادية، مخبر علم الاجتماع الاتصال للبحث والترجمة، قسنطينة، 2006. ص: 200.

(2) - نفس المرجع: ص: 200-201.

العامل الرقابي: 1-3-

هو مجموعة الإجراءات التي تدفع العاملين على التوافق والتمسك بأهداف المنظمة، ويمكن تحديد سمات فعالية المنظمة انطلاقاً من هذا المتغير على النحو الآتي :

- أن المنظمات التي توجد بها أنظمة جزاءات حازمة من المحتمل أن تكون أكثر فعالية من المنظمات التي تتصف بالتساهل مع كل ما يحدث بداخلها، لكن ومن جهة أخرى فإن المنظمات التي تتصف بأنظمة جزاءات متدرجة تكون أكثر فعالية، عكس ما إذا كانت هذه الجزاءات ردية وللهولة الأولى.
- إن المنظمات التي تكون فيها العلاقات بين الرئيس والمرؤوسين علاقات محددة وموضوعية، يمكنها أن تكون ذات فعالية فيما لو كانت هذه العلاقات خاضعة للأهواء ومزاج الرئيس .
- كما يمكن أن تكون المنظمة أكثر فعالية عندما تكثر الاتصالات بين أعضائها في كل الاتجاهات (الرأسية- الأفقية- الدائرية..). (1)

العامل البيئي: 1-4-

هو مجموعة المحددات التي تتعلق بالسكان والبيئة ومنه تكون محددات فاعلية المنظمة على النحو التالي:

- تعتبر المنظمات كبيرة الحجم أكثر فعالية من تلك المنظمات صغيرة الحجم فالمنظمات التي تتمتع بالقدرة على الحركة السكانية الهادفة أي تلك التي بإمكانها التأثير الإيجابي في المحيط الذي توجد فيه تكون أكثر فعالية فيما لو كانت متفوقة على نفسها، ولا يوجد لها امتداد طبيعي واجتماعي داخل المحيط الذي تكون جزء منه. (2)

2- عوامل خاصة:

نقصد بها تلك العوامل الداخلية التي تتأثر بها المؤسسة التعليمية الذاتية منها والموضوعية، كالعوامل التنظيمية والبشرية والنفس تقنية والاجتماعية، وسوف نتطرق إلى هذه العوامل بنوع من الشرح:

2-1- العوامل التنظيمية:

هي تلك الظروف والشروط التي يجب أن تتوفر في المؤسسة التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة والمحددة ومن تلك الشروط، التعليمات والقوانين ومستويات الإشراف والاتصال الفعال بالإضافة إلى الهيكل التنظيمي للمؤسسة وعليه يجب أن تسعى المؤسسة التعليمية غلى إيجاد مكاميزمات لتفعيل هذه العمليات لأنها المسؤولة على تحقيق الفعالية والقضاء على كل المشكلات التي تتخبط فيها المؤسسة التعليمية.

(1)- نفس المرجع: ص: 201

(2)- نفس المرجع: ص: 201-202

2-2- العوامل البشرية:

نقصد بالعوامل البشرية كل ما له علاقة بالعنصر البشري داخل المؤسسة التعليمية وتخص هذه العوامل، الأساتذة والموظفين والتقنيين والعمال وما لهذه العناصر من تأثير على المردود الدراسي (التلميذ)، ولهذا أولت الدولة الجزائرية منذ 2003 إلى يومنا هذا، وتحديدًا إثر الإصلاحات الجديدة إلى وضع إستراتيجيات لدعم المستوى المهني للمدرس والأستاذ والمعلم في الجوانب الثقافية التربوية والبيداغوجية والأدائية لتطوير كفاءاته، من أجل التنفيذ الفعال لمهامه وترقية نشاطه داخل المؤسسة التعليمية، وإثارة الرغبة في العمل المثمر والابتكار والتجديد في الفكر والأساليب المنهجية والوسائل لتوفير شروط موضوعية ينمو فيها الفكر التربوي، ويتطور الأداء اليومي وتتقلص الصعوبات التي تعرقل عملية التعليم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وهو تحفيز للاعتماد على النفس والاستقلالية وإعادة الاعتبار للوسط التربوي وترقية الحياة المدرسية وتقبل للإصلاحات التربوية بما فيها من تحديث المناهج وتعديل طرائق التعليم والتعلم. (1)

وقصد دعم سياسة الإصلاحات هذه في النظام التربوي والتفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي الثقافي والمهني، وتقوية الشعور بالمسؤولية في مساهمة التغييرات والتكيف مع المستجدات والثورات التكنولوجية والسوسيو إقتصادية، ومواكبة الوثبات الفكرية والثقافة العالمية. (2) وفي خضم

الزخم المعلوماتي السريع يفرض علينا إصلاحا تربويا شاملا ، ضمن هذه التحديات فرض على المرابي أن يكون واعيا يقضا وحريصا على التجاوب مع أحدث التوجيهات التربوية ، لأن المدرسة الجزائرية بإتباعها النظام التربوي العالمي صارت نافذة مفتوحة على ثقافات العالم وحضارات الشعوب المتباينة ، ومن واجب رجل التربية أن يتأقلم مع هذا التطور المتسارع ويسير بخطى ثابتة لمواكبة هذا الانفتاح الفكري.

فالمرحلة الانتقالية للمنظومة التربوية لا يمكن أن تبلغ غايتها إلا إذا اكتملت بإصلاح القوى القاعدية المكلفة بتنفيذ هذه الإصلاحات ، فالأستاذ والمعلم والمؤطر عناصر فعالة في إرساء قواعد التجديد وبعث روح النشاط والتعاون والتنافس وتطبيق المناهج وتجسيد المستجدات في الفعل التربوي اليومي ، في المؤسسة والقسم والمحيط الخارجي نولن يستطيع الأستاذ أن يقوم بدوره القيادي إلا إذا قام بتصحيح فوري في جوانب كثيرة من مهامه في الفعل البيداغوجي والاتصالي والتأطيري وفي جوانب كثيرة مرتبطة بالمواقف.

من أجل هذا قامت وزارة التربية الوطنية بإعداد مشروع لتكوين المعلمين والأساتذة والمؤطرين ، وهو مشروع تربوي شامل ومتكامل ومتناسق وواضح الأهداف يتناول كيفية تسيير النشاطات واتخاذ القرارات في النتائج قابل للتقييم والتقييم ، بخطط محكمة واستراتيجيات ديداكتيكية بيداغوجية ، يتضمن كل المسائل المتعلقة بسلك التكوين (التكوين الأساسي والمستمر) وذلك باقتراح التعديلات لتحسينه في بداية ونهاية كل سنة وكلما اقتضى الأمر ، هذا المشروع يستهدف بالدرجة الأولى تكوين المفتشين والمؤطرين والأساتذة الباحثين ، ينبعث عموديا من أعلى الهرم إلى قاعدته لكي يتسنى لهم القيام بدورهم الريادي في القيادة والتوجيه والتعبئة والتحميس والتقييم ، ومن أجل تعبئة المشروع بتواصل الوزارة مع مؤسسات الدولة لتفعيل التكوين المستمر (3) حيث حددت مجموعة من العمليات كالتالي:

(1) - زهران كشان: الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية - بين الأسس النظرية والممارسات اليومية . دار كردادة للنشر والتوزيع. 2013. ص: 53-54

(2) - نفس المرجع: ص: 54

(3) - نفس المرجع: ص: 55-56.

- توفير الدعم التقني وترويج مصادر البحث العلمي والثقافي عبر المواقع وبواسطة الأقراص المضغوطة والملفات العلمية لتوسيع مجالات الإطلاع .
- شبكة الأساتذة الباحثين وهي تجربة بعض الولايات التي تهدف إلى العمل المشترك وع الخبراء المحليين والدوليين .
- ورشات ومنتديات تربوية تتمثل في توفير الأجواء لتبادل الآراء والأفكار والتجارب .
- الحث على البحث والابتكار وتطوير الكفاءات وبعث روح التنافس الإيجابي بين الإطارات التربوية .
- تقديم التغذية الراجعة وذلك بتصحيح منتج الأساتذة وإكسابه مشروع الإصلاح واستثماره في الميدان .
- رفع معنويات الأساتذة ودفعهم للمشاركة في الدورات التكوينية .
- تحفيز الأساتذة على استثمار مواهبهم وتفعيل إنتاجهم وإبداعهم داخل الأقسام .
- مساعدة الأساتذة على مواجهة التحديات وتزويدهم بالمهارات اللازمة للنجاح في مهامهم .
- العمل المشترك والتعاون بين أفراد الأسرة التربوية داخل المؤسسة الواحدة أو بين المؤسسات بتبادل الآراء ونقل الخبرات .
- توفير الكتب والوثائق والمجلات والملفات التربوية والثقافية والنشرات والمستندات عن طريق تدعيم مؤسسات النشر والتوزيع وترقية المركز الوطني للوثائق التربوية.

التكوين في الجامعة لتحسين المستوى ونيل الدرجات العليا في إطار التكوين المتواصل . -

- التكوين عن بعد وذلك عن طريق تنظيم وحدات تكوينية لفائدة المرين الذين لم يسعفهم الحظ لمزاولة دراستهم ن وهو تكوين مستمر -
يمتد إلى عدة سنوات عن طريق وسائل متعددة (كتب - أقراص مضغوطة - وثائق بيداغوجية سمعية بصرية) .(1)

2-2-1- إدارة الموارد البشرية:

لنجاح أي مشروع لا بد أن تكون هناك مصادر خارجية وأخرى داخلية لاختيار أنسب الموارد والكفاءات لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، ولهذا تسعى المصالح المختصة لوضع مقاييس وشروط لا يمكن القول أنها ناجعة إلى حد ما ،كون أن النمط التسيري الجاري العمل به مازال تقليديا ولا يرقى إلى المقاييس العالمية فضعف المردود الدراسي في المؤسسة التعليمية في الجزائر يرجع إلى ما يلي:

- ضعف التأطير التربوي:

فالملاحظ أن معظم الأساتذة الذين يقومون بمهنة التدريس هم من قدماء الأساتذة الذين اهتمكوا ولم يستطيعوا مسايرة الإصلاحات التربوية الجديدة، ولذلك فهم يرفضون هذه الإصلاحات جملة وتفصيلا، وقد أثر هذا تأثيرا كبيرا على كفاءة المدرسة التعليمية في الجزائر ، كما أن أغلب هؤلاء هم من فئة مستوى السنة الثالثة ثانوي ن الذين تم توظيفهم لسد النقص في مرحلة الثمانينيات والتسعينيات ، أي أن مستواهم لا يرقى إلى مثل هذه المهن المقدسة والتي يمتد تأثيرها إلى كل القطاعات الأخرى ، بل إن هذه الصناعة (التعليم) هو رمز هذه الأمة ولا بد من اختيار أفضل الكفاءات وأحسنها أخلاقا، أما الأمر الثاني فهو ضعف التكوين المعلن عنه في إطار الإصلاحات الجديدة (2003) فهو لا يكاد يرقى إلى تكوين كفاءات حقيقية تحمل شعار بناء وصناعة الأجيال وقد خصصت الدولة ميزانيات كبيرة في هذا الباب نلكن رغم هذا فإن المدرسة الجزائرية مازالت تعاني وجود الكفاءات الحقيقية .

(1)- نفس المرجع: ص - ص: 58-59.

ضعف الإدارة التعليمية: (المناجحت المدرسي) -

المتتبع لحركة الإصلاحات يرى أن اهتمام القائمين أنصب في بداية الأمر على تعديل المناهج بما تتضمنه من طرائق تربوية ومضامين ،وعلى صياغة الكتب المدرسية لتنفيذ تلك المناهج ، كما أنصبت على إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في التربية ومراجعة الوتيرة المدرسية وإعادة هيكلة مراحل التعليم نكل هذه الجهود لا تحقق أهدافها بالصورة المرغوبة ما لم يمس الإصلاح طرق التسيير الحالية وطرقه.(1)

ويرتبط مفهوم المناجحت بتلك الدراسات التي قام بها تايلور في مجال الإدارة وتقسيم العمل ،فهني تعني طرق إدارة المؤسسة ،وهي الطرق الكمية للتسيير والاستشراف وكذلك يعني طرق تسيير الموارد البشرية الخاصة بالتأطير والتي يجب أن تستجيب لضرورتين متناقضتين ، الرفع من الإنتاج والعمل على رفاهية الإنسان في محيط عمله.(2)

والمناجحت التربوي هو عبارة عن مجموعة من العمليات المتشابكة والتي تتكامل فيما بينها داخل المنظومات التعليمية ، وذلك لتحقيق أهداف التربية، كما أنها تعني الكيفية التي يدار بها التعليم في دولة ما وفقا لإيديولوجية المجتمع وأوضاعه والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه لتحقيق الأهداف التربوية ،نتيجة لتنفيذ السياسة المرسومة ويتم ذلك على مستوى الدولة أو الولاية أو المقاطعة، كل حسب مسمياته وظروف تنفيذه .

كنا أنما كل عمل متسق ومنظم يخدم التربية والتعليم وتحقق من ورائه الأهداف التربوية المتماشية مع الأهداف الأساسية للتعليم، فالمناجمت التربوي - مما سبق - هو ترجمة للنظريات والفلسفات إلى واقع، وهو عامل أساسي لتحقيق الأهداف القومية بتربية نشئ وطلاب يضطلعون بمختلف الأدوار الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تترجم عن تلك الأهداف. (3)

وظيفة المناجمت التربوي: -

يقوم المناجمت التربوي بإعداد وتنفيذ برنامج فعال لتحقيق وتفعيل العلاقة الناجمة بين المجتمع والمدرسة باعتبارها مؤسسة أنشئت من أجل خدمة المجتمع، كما يعمل على تطوير المناهج الدراسية بتطوير العملية التربوية من حيث الأداء والمحتوى، ولا يتم ذلك إلا بالقيام بالبحوث والدراسات الاجتماعية والثقافية والنفسية والتربوية، ودراسات لتحسين أساليب تطوير المناهج ومساعدة المعلمين على النمو المهني، كما يقوم بتوفير الخدمات الثقافية والاجتماعية والصحية للمعلمين.

كما يقوم المناجمت التربوي بتوفير الموارد البشرية اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية، مع تحسين التكوين وطرق التوظيف والتقييم والتوزيع والإشراف، بالإضافة إلى توفير البنى التحتية والهيكل القاعدية والوسائل التعليمية والاهتمام بالميزانية وتوفير الموارد المالية لتحسين ظروف العمل.

(1) - بحوث وتربية: المناجمت في التربية، مجلة جزائرية للبحث التربوي، يصدرها المعهد الوطني للبحث في التربية. عدد(4). 2011. ص:5

(2) - نفس المرجع: ص:6

(3) - نفس المرجع: ص:7

المناجمت المدرسي: -

هو مجموعة عمليات (التخطيط - تنسيق - توجيه - رقابة - تقويم وتقييم....) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفق لسياسة عامة تطبقها الدولة بما يتفق وأهدافها وأهداف المجتمع، فمهمة المناجمت المدرسي هي تنظيم جهود العاملين في الحقل التربوي وتنميتها في إطار اجتماعي تشاركي، وعليه فلا بد لكل عمل جماعي من شخص يتولى الإشراف عليه، والمدرسة كوحدة تعليمية تربوية لها رئيسها ومديرها وهو القائد التربوي الذي يشرف على أعمال جميع من فيها من تلاميذ وأساتذة وموظفين وعمال.

على أن الدور المهم للمدير هو الإسهام المباشر في إعداد معلميه وتنميتهم وتقديم النصح والإرشاد لهم في مجال الإدارة الصفية وإعداد الدروس وطرق متابعة التلاميذ فهو إذا مشرف عام ومقيم في المدرسة، إذا تمكن من أداء هذا الدور الإشرافي جعل المدرسة وحدة إنتاج وتطوير حقيقي على الصعيدين العلمي والتربوي، وستكون حقا وحدة بناء المجتمع بعد الأسرة وتهديب الناشئة وإعدادهم لدور منتج في مجتمعهم. (1)

مشروع المؤسسة: -

هو عمل جماعي يستدعي تكاتف الجهود وتشجيع المبادرة وبعث روح المنافسة ورفع التحدي من أجل تخطي الحواجز والقضاء على الصعوبات التي تحول دون الوصول على الأهداف المسطرة، وإثر اللقاءات المسطرة التي قامت بها وزارة التربية الوطنية بين المسؤولين والمربين محليا و جهويا

ووطنيا ، تم الاتفاق على إعداد مشاريع ونصوص تنظيمية تشرع بموجبها ابتداء من الدخول المدرسي 2007/2006 في تطبيق العمل بمشروع المؤسسة ومشروع المصلحة ، وقد جاء في المنشور الوزاري رقم/ 184 المؤرخ في 1994/08/03 " أن مشروع المؤسسة هو إطار لتخطيط ورسم معالم سير المؤسسة التربوية خلال فترة زمنية معينة ، تضبط وفقا لتصور الجماعة التربوية الأولويات الخاصة بالجوانب البيداغوجية والتربوية والثقافية والمادية والرامية إلى تحسين نوعية التعليم والظروف التي تم فيها ورفع المردود التربوي والتحصيل العلمي والمعرفي للتلاميذ ، والاستجابة بصفة مختلفة وفعالية للأهداف والانشغالات البيداغوجية والتربوية التي تراود فكرة أعضاء الجماعة التربوية خلال ممارسة وظائفهم.

فمشروع المؤسسة هو تقنية حديثة لتحسين التسيير ومعالجة مشاكل المؤسسة وذلك بوضع إستراتيجية لتحقيق أهداف حددتها لنفسها وفقا للأهداف الوطنية، والنصوص التشريعية الجاري بها العمل من جهة ولخصوصيتها الجغرافية والحضرية ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة أخرى، وبحيث يكون التلميذ فيها محور كل الانشغالات ومحل كل الجهود نقصد تحقيق أفضل مردود ممكن ومساهمة كل أفراد الجماعة التربوية ومختلف المتعاملين مع المؤسسة. ورغم هذا فإن هناك العديد من العراقيل التي تحد من تطبيق هذا المشروع منها:

- عدم تفعيل فكرة مشروع المؤسسة على أرضية الواقع والاكتفاء بالنسخ المقلد لنماذج على الورق وتداولها من مؤسسة إلى أخرى.
- إهمال المدراء للمهمة البيداغوجية وعدم تنصيب مجلس المدرسة وغياب مهمة الأولياء كشركاء في الفعل التربوي .

- عدم فهم المصطلحات وعجز في تسيير المخططات وعدم تنفيذ مشاريع الأقسام .
- عدم وجود أرضية لزرع هذه الفكرة في بيئة تربوية اجتماعية ثقافية اقتصادية لا تتقبل إلا بالفرض والإلزام .
- عدم الإطلاع على المناهج والوثائق المرافقة المهمة بمشروع المؤسسة وذلك لتراكم الأعمال الإدارية .
- خلط مفهوم مجلس المدرسة مع مفهوم الفريق التربوي .
- الثقافة التقليدية لإطارات التربية المشبعة بقوانين الإدارة في ظل النظام القديم القائم على إعطاء الأوامر وانتظار التنفيذ ، بعيدا عن جلسات الاستماع والجلسات الاستشارية الهادفة للتغيير .
- انعدام الوسائل الديدانكتيكية المواكبة للتقدم الاجتماعي بسبب العجز المادي والوعي الثقافي في المدرسة الجزائرية .
- صعوبة فهم مراحل مشروع المؤسسة وعدم توضيحها ضمن المناهج التي أكتفت بالإشارة إلى المصطلح دون توضيح أو إعطاء نماذج، واضحة لخطوات العمل بمشروع المؤسسة .
- قلة الوعي بضرورة استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التسيير البيداغوجي للإطلاع والاستفادة من تجارب الآخر.(1) إن صعوبة العمل بمشروع المؤسسة والمصلحة طرح العديد من الصعوبات على أرض الواقع ، وللتحكم في هذه الصعوبات يجب :
- ضبط المتغيرات والسيطرة عليها خاصة أن المؤسسة التعليمية أصبحت نسقا مفتوحا على كل المؤثرات، في مجال الإعلام والتكنولوجيا والانترنت مع مراعاة الحجم الساعي للمعلمين والأساتذة وتوفير حجرة متعددة الاختصاصات وإنشاء النادي الأخضر والتربية البيئية ،

بالإضافة إلى إعادة النظر في تبعية المدارس في الإنشاء والتجهيز والترميم واستقلالية ميزانيتها حتى تستطيع مواكبة ما تتطلبه المناهج من متطلبات مادية، وفتح قنوات تلفزيونية تساهم في البرامج التربوية المسطرة من طرف وزارة التربية تقدم أنشطة ترفيهية وحصص إرشادية وندوات ورسوم متحركة تخدم الأهداف التربوية.

السهر على تفعيل مشروع المقاطعة والمصلحة وإعادة تنظيم هيكلها من حيث التسيير والاختيار والتنفيذ الفعلي والمتابعة. (2)

(1) - زهران كشان: مرجع سبق ذكره: ص: 62

(2) - نفس المرجع: ص: 63

عوامل متعلقة بالتلميذ: 2-2-1

هي مجموعة الخصائص العقلية والجسمية والنفسية والوجدانية المتعلقة بالتلميذ والتي تؤثر على المردود الدراسي، وسوف نتطرق إليها بنوع من التفصيل:

أ- الخصائص العقلية:

كالذكاء لدى الفرد ومدى ارتباطه بدرجة التحصيل، فقد أوضحت الدراسات الإرتباطية وجود علاقة بين ضعف الذكاء والتأخر العام من الجنسين، فمعامل الارتباط بين التحصيل والذكاء يساوي (0.74) وأن حوالي 10 من الأطفال المتأخرين يرجع تأخرهم إلى غيابهم وحدهم. (1) وحتى في حالة ارتفاع نسبة الذكاء لدى التلميذ فقد تكون سبب في حالة عدم وجود مناهج ومواد دراسية وطرق تدريس تتماشى مع حالته، بالإضافة إلى أن مدارسنا تفتقد إلى تطبيق الاختبارات التي تقيس مثل هذه القدرات والتي تسمح بفرز التلاميذ (الفروقات الفردية) وخاصة ضعف الذكاء منهم فمن أجل تقديم الدعم والمتابعة لهم خاصة في المراحل الأولى من تعليمهم رغم بعض الإجراءات التي لم تصل بعد إلى المستوى المطلوب، كالتعليم المكثف المنصب في التعليم الابتدائي، بالإضافة إلى الذكاء هناك قدرات أخرى تؤثر على مردود التلميذ الكيفي والكمي مثل الذاكرة، أي القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات والحقائق والصور الذهنية وغيرها.

العوامل الجسمية: -ب

نقصد بها الصحة العامة والجسدية للتلميذ الذي يتمتع بصحة جيدة ويكون سليم من الأمراض، يكون عقله سليما ويكون قادرا على متابعة الدروس، في حين أن التلميذ الذي يعاني من مشاكل صحية وأمراض مزمنة قد تعيقه على متابعة دروسه بشكل عادي ومستمر، كضعف السمع وضعف البصر، داء السكري، صعوبات في الكلام، والضعف العام، وقلة النشاط الجسدي العام والذي بدوره يجد من الاجتهاد وطلب العلم.

العوامل النفسية والانفعالية: -

الحياة النفسية تؤثر في سلوك الفرد واتجاهاته وعلاقاته مع غيره، كما تؤثر في حياته الدراسية ومدى تقديره لها، لذا نجد أن للدافعية دور في التحصيل الدراسي والتفوق العلمي والرغبة في تحقيق نتائج أفضل، ولا شك أن لانخفاض الدافع للدراسة والشعور بالإحباط تأثير على مردود التلميذ وعلى حسن تدرسه، ومما لا شك فيه أن للمعلم دور كبير في استثارة دافعية التلميذ للتعلم وفي تحفيزه، فبقدر ما يمتلك الإنسان من قوة تحفيزية وفي أي مجال كان بقدر ما تكون نوعية عمله وبقدر ما يكون إصراره عليه. (2)

(1)- منصوري مصطفى: التأخر الدراسي وطرق علاجه. سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية، ط1، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2001، ص: 154.

(2)- مولاي بودخيلي محمد: طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، (د-م-ج) الجزائر. 2004. ص: 346.

ولقد أجريت العديد من الدراسات حول العلاقة بين النواحي الانفعالية والنفسية والتحصيل الدراسي، وأكدت أكثرها أن الذين يعانون من اضطرابات انفعالية أو أزمات نفسية يفشلون في دراستهم، وعليه أكدوا أن هناك ترابط بين الفشل الدراسي أو التفوق الدراسي والعوامل النفسية والانفعالية وخاصة في مرحلة المراهقة، وما يصاحبها من أزمات نفسية وعاطفية، وبالأخص عند غياب الدعم النفسي سواء في المدرسة أو في الأسرة، كما قد يرجع الفشل الدراسي إلى عوامل أو مؤثرات انفعالية كشدة الخجل، فالتلميذ الخجول يجد صعوبة كبيرة في التكيف مع جو المدرسة ويجول هذا دون مواجهته للمواقف، فيضطرب ويتراجع في دروسه ويكون تلميذ كثير القلق ولا يستطيع أن يركز فكره للاستماع ولا للإجابة أو الفهم. (1)

وهناك العديد من الأسباب الشخصية الأخرى التي تعود إلى التلميذ كعدم الاهتمام بالدراسة وانخفاض قيمة العلم والتعلم وعدم الرغبة في التحصيل، لذا وجب على المعلم أو المدرس والولي العمل على خلق الرغبة لدى التلميذ وفهمه وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لديه عن أهمية وقيمة الدراسة.

العوامل الاجتماعية والثقافية: -2-3

عند ما يصل الطفل إلى المدرسة يكون قد أجد حيزا كبيرا من نمائه العاطفي والنفسي والمعرفي، وبعض المفكرين يقدرون ذلك بصورة مبالغ فيها أحيانا، وهم بذلك ينطلقون من الأهمية الخاصة لمرحلة الطفولة على المستوى البيولوجي والاجتماعي، حيث تؤثر الأسرة في بناء شخصية الطفل بفضل عاملين أساسيين هما:

النمو الكبير الذي يحققه الطفل خلال سنواته الأولى جسدياً ونفسياً . أ-

قضاء الطفل لمعظم وقته خلال سنواته الأولى في عملية التعلم. (2) -ب

ويشير (بلدم) في هذا الصدد أن الطفل يكتسب (33/) من معارفه وخبراته ومهاراته في السادسة من العمر ويحقق (75/) من خبراته في الثالثة عشر من عمره ، ويصل هذا الاكتساب إلى أتمه في الثامنة عشر من العمر. (3)

ويشير علماء البيولوجي أيضاً أن دماغ الطفل يصل إلى (90/) من وزنه في السنة الخامسة من العمر وإلى (95/) من وزنه في العاشرة من العمر (4) ويؤكد (أفلين دومان) أن (89/) من حجم الدماغ الطبيعي ينمو خلال السنوات الخمس الأولى (5) وهذا من شأنه أن يؤكد أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في حياة الإنسان على المستوى البيولوجي ، ومن المعروف أن نمو الدماغ أثناء الطفولة يتوافق بزيادة مرموقة في القدرات العقلية عند الأطفال. (6)

(1) - منصور مصطفى : مرجع سبق ذكره : ص: 26.

(2) - عبد الرحمان صالح عبد الله: الإدارة كعامل تربوي وتعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال، الاتحاد العام لنساء العراق، بغداد، 1979، ص: 8.

(3) - نفس المرجع: ص: 8.

(4) - فاطمة حبوش: التربية العامة، جامعة دمشق، الوحدة دمشق، 1982، ص: 27.

(5) - خالد الطحان: دراسة حول معنى العوامل التي تسهم في التحصيل و دور الأسرة فيها المعلم العربي. السنة الحادية والثلاثون، العدد 7. تموز. 1978. ص: 505.

(6) - فاخر عاقل: علم النفس. دار العلم للملايين. بيروت. ط5. 1977. ص: 220.

ويرجع علماء النفس غالباً الأمراض النفسية من مخاوف واضطرابات وعقد نفسية غلى مرحلة الطفولة المبكرة وإلى الخبرات النفسية القاسية التي يعيشها الطفل في هذه المرحلة ، فإذا وجد الطفل خلال هذه المرحلة في كنف الأسرة التي لها دوراً حاسماً في تحديد شخصية الطفل وتحديد مستوى نمائه ، وتكامله على مختلف المستويات الانفعالية والمعرفية والجسدية والاجتماعية ، فالطفل يصل إلى المدرسة وقد تبلور تربويًا إلى حد كبير وهذا يعني أن المدرسة عند ما تباشر دورها فإنها لا تباشره في أطفال على مبدأ - الصفحات البيضاء - ، فالطفل يحمل قيماً وأفكاراً وله شخصية محددة والأسرة كأداة تحليلية فعالة يمكن أن تكون فعالة ذات بعد إيجابي أو غير فعالة ذات بعد سلبي من خلال العوامل الآتية:

عوامل اجتماعية: -1-3-2

تلعب الأسرة دور فعال في تنشئة الطفل وذلك على نسق من العوامل البنوية المكونة لها، كالأصل الاجتماعي ، ومستوى الدخل ، والمستوى التعليمي للأبوين وعدد أفراد الأسرة والعلاقات القائمة بين أعضاء الأسرة ، والمفاهيم والقيم التي تتبناها الأسرة ، وعلى الخصوص المفاهيم التي تتصل بأساليب التنشئة الاجتماعية ، فالجو الأسري وما يسوده من استقرار وانسجام بين أفرادها أثر كبير في مردود التلميذ الدراسي ، حيث تساعد العلاقات الجيدة والحوار المتبادل بين الوالدين والأبناء وحتى بين الأبناء أنفسهم على توفير الجو الصحي للتلميذ من أجل المذاكرة والراحة النفسية والدعم النفسي ، بينما إذا حدث العكس فإن ذلك يؤثر على تحصيله وهذا يحدث في حالة تعرض الأسرة إلى ظروف غير مناسبة ، كالحلافات الزوجية والإهمال وغياب أحد الوالدين أو وفاته أو الطلاق ، مما يؤدي إلى تنمية اتجاهات سلبية نحو الذات ونحو الآخرين عامة والأقارب خاصة ، وهذه الظروف كلها تعتبر عوامل قد تؤدي بالطفل إلى الانضمام لجماعات هامشية رغم أنه يزال الدراسة شكلياً . (1)

عوامل مادية تخص الأسرة: -2-3-2

يتأثر المردود الدراسي تأثيراً مباشراً بالعامل المادي الحاصل ويقاس ذلك من خلال الرواتب الشهرية أو الدخول السنوية التي يتقاضاها أفراد الأسرة، وغالباً ما تحسب نسبة الدخل بتقسيم الدخول المادية على عدد الأفراد، ويقاس المستوى الاقتصادي أحياناً بقياس مستوى ممتلكات الأسرة من غرف أو منازل أو عقارات، أو من خلال الأدوات التي توجد داخل المنزل؛ كالتلفزيون والفيديو (2) وجهاز الحاسوب والهواتف النقالة... الخ.

(1) - علي لعوينات: التخلف الدراسي؛ أسبابه - علاجه، الرواسي، العدد 4، السنة أولى، دار الشهاب للطباعة والنشر، عين مليلة، 1992، ص: 25.

(2) - د/ علي أسعد وطفه، د/ علي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي؛ المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط 2004، ص: 145.

ويلعب العامل المادي دور خطير في نمو الطفل وتنشئته الاجتماعية وذلك في مستويات عديدة، على مستوى النمو الجسدي والذكاء والنجاح المدرسي وأوضاع التكيف الاجتماعي، بل إنه يؤثر تأثيراً كبيراً على مسار حياته ومشروعه المستقبلي، فالفشل الدراسي لا يمكن أن يكون إلا بسبب توفير ما هو حاجي للتلميذ من أجل استقراره ونموه، وتفيد الدراسات أن الوضع المادي للأسرة يرتبط مباشرة بحاجات التعليم والتربية، فالأسرة التي تستطيع أن تضمن لأبنائها حاجاتهم المادية بشكل جيد من غذاء ومسكن وألعاب ورحلات علمية، وامتلاك الأجهزة التعليمية؛ كالحاسوب والفيديو والكتب والقصص، تستطيع أن تضمن من حيث المبدأ الشروط الموضوعية لتنشئة اجتماعية سليمة، وعلى عكس من ذلك فإن الأسرة التي لا تستطيع أن تضمن لأفرادها هذه الحاجات الأساسية لن تستطيع أن تقدم للطفل إمكانيات وافرة لتحصيل علمي أو معرفي مكافئ، وبالتالي فإن النقص والعوز المادي سيؤدي إلى شعور الأطفال بالحرمان والدونية، وأحياناً إلى السرقة والحقد على المجتمع، ويلعب هذا العامل دوره بوضوح عندما تدفع بعض العائلات أطفالها للعمل المبكر أو الاعتماد على مساعداتهم، وهذا من شأنه أن يكرس لدى الأطفال مزيداً (1) من الإحساس بالحرمان والضعف ويحرمهم من فرص تربية متاحة لغيرهم.

وتشير الدراسة التي قام بها المعهد العالي في (هينو) بفرنسا والتي أجريت على (29) صفا وعلى عينة تقدر بحوالي 620 طالباً وذلك من أجل تحديد مستوى الذكاء وفقاً لمستوى دخل أسر التلاميذ إلى وجود علاقة ترابطية قوية بين المستوى المادي للأسرة وحاصل الذكاء عند التلاميذ، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى فوارق كبيرة بين حاصل الذكاء بين هؤلاء الطلاب، حيث بلغ متوسط الفروق المئوية للمتوسطات بين أبناء الفئة الميسورة والفئة الفقيرة (37) نقطة وهي (+20) نقطة لصالح أبناء الفئة الميسورة، و(170) نقطة عند أبناء الفئة الفقيرة وقد بلغ هذا التباين (85) نقطة في اختبار القراءة، و(96) نقطة في اختبار الإملاء، و(45) نقطة في اختبار الحساب. (2)

وقد بينت الدراسة نفسها أن الأطفال الذين يتعرضون للرسوب هم في الأغلب من أبناء الفئات الفقيرة، حيث بلغت نسبة الرسوب عند أبناء () ويذهب كثير من الباحثين اليوم في مجال 3 الفئة الميسورة (5.5/) و (28/) عند أبناء الفئة المتوسطة، و(147.4/) عند أبناء الفئات الفقيرة، (

علم الاجتماع التربوي إلى الاعتقاد بان الطلب التربوي من قبل الأسرة يتم عبر مفاهيم التوظيف والاستثمار وبالتالي ،فأن الأسرة الميسورة تستطيع أن تمول دراسة أبنائها وتحصيلهم من أجل تحقيق مزيد من النجاح والتفوق.(4)

(1)- نفس المرجع: ص: 145.

2-watfa – ali .linegalite des chances: ETUD DE LA QUESTION DANS LA SOCIETE SYRIENNE D AUJOURDUIHE .UNIVERSITE;
KEAN;CEAN,1985,P;48 2-

3-op cite:p:56

-op cite:p:56

4

وتدفع الأسر الفقيرة أبنائها على سوق العمل في مراحل مبكرة من حياتهم وقبل إتمام دراستهم،وفي هذا الصدد يذهب المفكر الأمريكي (إيتش) إلى الاعتقاد بأن اللامساواة المدرسية تنبع من اللامساواة الاقتصادية بشكل مباشر ويؤكد على أهمية هذه الفكرة، ويشير المفكر الفرنسي (بيير بودون) إلى القول بأن العامل الاقتصادي للأسرة يلعب دورا محددًا على مستوى نجاح أبنائها (1) ويرى (جاك هالوك) في هذا السياق " أن الأسرة توظف أيضا من دخلها في عملية التربية والتعليم، وذلك من شأنه أن يعطي للأطفال الذين ينحدرون من أسر غنية رصا أفضل في متابعة تحصيلهم المدرسي والعلمي.(2)

2-3-3-عوامل ثقافية :

بينت العديد من الدراسات أن المستوى الثقافي للأسرة له دور كبير في تحسين المردود الدراسي لدى التلميذ، إذ تفيد أن مستوى تحصيل الأبوين المدرسي والثقافي يؤدي إلى وجود تباين في أساليب التنشئة الاجتماعية بين الأسر، وتباين المستويات الثقافية للأب والأم، فكلما ارتفع المستوى التعليمي والمعرفي يميل الأبوين إلى استخدام الأسلوب الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية والاستفادة من معطيات المعرفة العلمية في العمل التربوي، وعلى العكس من ذلك يميل الأبوين إلى استخدام أسلوب الشدة كلما تدنى مستواهما التعليمي.

فالمستوى التعليمي للوالدين له تأثير بارز على تعليم أبنائهم وعلى تحقيق نتائج مدرسية أفضل "فالعائلة المثقفة والمتعلمة تساهم وبفاعلية في تكييف طفلها المدرسي، بمساعدته على حل واجباته المدرسية والحرص على نجاحه في الامتحانات الفصلية وتشجيعه - ماديا ومعنويا- والوقوف بجانبه أثناء الأزمات والمراحل الصعبة، ما يحفز على النجاح والبقاء مع المتفوقين دراسيا، وهذا ما بينته دراسة (إبراهيم عثمان) عن وجود علاقة إرتباطية بين مستوى تحصيل الأبناء ومستوى تعليم الأم قدرت (0.34) أما معامل الارتباط بين المستوى التعليمي للأب وتحصيل أبنائه فقد

قدرت بـ (0.31).(3)

وفي دراسة أجراها (صفوح الأخرس) في سوريا على عينة واسعة تقدر بـ (400) أسرة سورية، بينت النتائج أن هناك علاقة إرتباطية قوية بين مستوى تعليم الأبوين ومدى استخدام الشدة في العمل التربوي، حيث توصل إلى (7.6/) من الآباء حملة الشهادات الجامعية يميلون إلى استخدام الشدة في التربية مقابل (25/) عند الآباء الأميين وعلى العكس من ذلك أعلن (48.9/) من الآباء الجامعيين يعتمدون أسلوب التشجيع مقابل (15/) فقط عند الآباء الأميين. وتشير الدراسة إلى نتائج مماثلة فيما يتعلق بأسلوب التربية ومستوى تعليم الأسرة. (4)

1-jaquin holle.k: a qui profete lecole;(p,u,f)paris,1974,p.128.

2-op,cite:p:82.

3- منصور مصطفي:مرجع سبق ذكره: ص - ص:44-45.

4- صفوح الأخرس: علم الاجتماع العام: جامعة دمشق، الوحدة.دمشق.1981.ص:214.

وفي دراسة أجراها الباحث الفرنسي (بول كليرك) حول دور الأسرة في مستوى النجاح المدرسي في فرنسا على عينة وطنية من التلاميذ في المرحلة الإعدادية وذلك في عام 1963، حيث يعلن أن النجاح المدرسي للأطفال الذين يكونون على وتيرة واحدة بالنسبة للأطفال الذين يكونون لآباء ذوي مستوى تحصيل واحد، وذلك مهما يكن التباين في مستوى دخل العائلة الاقتصادي، وعلى خلاف ذلك إذا كانت دخول العائلة المادية متفاوتة فإن نجاح الأطفال يتباين بمستوى تباين المستوى التحصيلي لآبائهم.(1)

وفي هذا الخصوص يعلن كل من (بيير بوردو) و(باسرون) في جل أعمالهما عن الدور الكبير الذي يلعبه العامل الثقافي على مستوى التحصيل المدرسي للأطفال(2) وفي دراسة أخرى أجريت عام 1985، حول عينة من طلاب جامعة دمشق، أن عدد الطلاب في التعليم العالي يميل إلى التزايد وفقاً لتدرج ثقافة الأب الحاصلة، وأنهم يتوزعون في الفروع العلمية الهامة، كلما تم التدرج في السلم التعليمي للآباء.(3)

وتشير نتائج دراسات أخرى إلى أهمية العلاقة بين المستوى الثقافي للأب وحاصل الذكاء عند الأطفال ونمط شخصياتهم ومدى تفهمهم، وتدل هذه الدراسات على ارتباط قوي بين طموح الأطفال العلمي والمهني والمستوى التعليمي لرب الأسرة، ويعود تأثير العامل الثقافي إلى جملة عوامل؛ مستوى التوجيه العلمي للأبوين وأنماط اللغة المستخدمة، ومستوى التشجيع الذي يقوم به الآباء نحو أطفالهم.

2-4- عوامل مدرسية:

يشكل انتقال الطفل إلى المدرسة صدمة له ذلك لأن المدرسة تعتبر بالنسبة إليه عالم جديد ومجهول، ولذلك تسعى هذه المؤسسة التعليمية المنظمة والتي تحكمها قوانين تفرض نمطا سلوكيا على التلميذ، فهي تلعب دورا هاما وفعالاً في نجاحه وتكيفه وتوافقه، كما أنها قد تكون سببا في فشله الدراسي وتركه لها ويعود ذلك ربما إلى العديد من العوامل:

يعتبر الأستاذ أو المعلم قدوة للتلميذ فهو يتأثر بشخصيته وتكوينه أيما تأثير، وعلى هذا الأساس ينعكس هذا التأثير على المادة المدرسة، فغالبا ما يرسب التلاميذ في مادة معينة إذا كان المشرف عليها متسلطا ومتصلبا ولا يتفهم طبيعة تلاميذه، فيكون هذا سببا من الأسباب التي تجعلهم يكرهون هذه المادة وتتكون لديهم صورة سيئة تجاه مدرسيهم، وهذا ما دلت عليه إحدى الدراسات التي أجريت بواشنطن سنة 1998 خلصت هذه الدراسة إلى أن معرفة إدراك التلاميذ لتصرفات المعلم خاصة ما يتعلق منها بالتوقعات العالية أو المنخفضة في نجاح التلاميذ في الصف، حيث أن التركيز في هذه الدراسة أنصب على ما يدركه التلاميذ من تصرفات خاصة بالمعلم بعد اتصاله بهم في مواقف بارزة. (4)

SOCIAL DANS L'ENSGNEMENT SUPERIEUR FUICAIRE, CEAN, 1985, P.48 - - wafra - ali-1

2- wafra - ali; linegalite des chances: ETUD DE LA QUESTION DANS LA SOCIETE SYRIENNE D AUJOURDUIHE .UNIVERSITE; KEAN; CEAN, 1985, P;48 - i

(3) - مليكة أبيض: علم الاجتماع التربوي، مطابع مؤسسة الوحدة، جامعة دمشق، 1982، ص: 81.

(4) - يوسف دياب عواد: سيكولوجية التأخر الدراسي: نظرة تحليلية علاجية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص: 140.

وقد توصلت الدراسة أن لصورة التلميذ التي يكونها عن المعلم وعن سلوكياته وتصرفاته وعلاقاته بالتلميذ تأثيرا واضحا على تحصيله المرتفع أو المتدني.

2-4-2- جماعة الرفاق(الزمالة):

إن للحياة المدرسية التي يعيشها التلميذ والجو الاجتماعي يتيح له فرصة الاحتكاك مع الغير وذلك لاكتساب الخبرات والمعارف وتبادل الأفكار من خلال العلاقات التي تربطه برفاقه في المدرسة، ومن أهم هذه العلاقات علاقات الزمالة التي يكونها التلميذ عبر مراحل تدرسه وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي والتي تسمح له بالتعاون والمشاركة الجماعية في العمل المدرسي، وبالتالي تساعد على النجاح وإذا حدث العكس وكانت هذه العلاقات مضطربة ويسودها التوتر، حيث يساهم رفاق السوء في انحرافه عن الدراسة وفشله فيها، ومجمل القول أن هناك العديد من العوامل أو المتغيرات المدرسية التي تؤثر على المردود الدراسي مثل؛ استبدال المعلمين وطريقة التعليم(التلقين) ومضامين المناهج ومدى علاقتها بحياة الطفل، والقطيعة بين المدرسة وحاجات الطفل، غياب أجواء التفاعل الودي بين التلاميذ والمعلمين، إهمال الجوانب النفسية عند الطفل، عدم قرة المعلم على فهم وضعية التلميذ النفسية والاجتماعية:

2-4-2- الإدارة المدرسية:

من العوامل الخطيرة التي تؤثر على المردود الدراسي نمط التسيير المتبع في المؤسسة التعليمية، حيث يؤثر هذا الأخير بالسلب أو بالإيجاب في الحياة المدرسية، فالمدرسة المشحونة بالخلافات بين التلاميذ والأساتذة أو بين الأساتذة والإدارة أو بين الإدارة والتلاميذ، تجعل التمدرس عملية صعبة وتخلق مشاكل لتحقيق الأهداف المنشودة، فالتسيب واللامبالاة يؤثر على السير الحسن للمؤسسة ويصبح ولاء التلاميذ ضعيف بالنسبة لها مما يؤدي " إلى إحباطات في جو المدرسة أو إلى تخلف دراسي ونفور كامل من عملية التحصيل بأكملها، وخاصة عندما يجرم التلميذ من إمكانية التعبير عن ذاته بسبب تسلط والفضى والإهمال، فالتسلط يجعل عملية التحصيل الدراسي لا تستهدف شيئاً سوى التخلص من العقاب والإهانة، فيعيش التلميذ في جو دراسي إرهابي، وللتخلص من هذا الجو الرهيب يلجأ التلميذ إلى التحايل بطرق مختلفة تبدأ بالتبذل واللامبالاة وتنتهي بالشغب والعزوف الفعلي عن الدراسة". (1)

2-4-3- المنهج وحاجات التلميذ:

قبل الحديث عن المنهج يجب الإشارة إلى أنه لا بد من وجود تصور للمناهج المنتهجة في بلادنا، وقد أصطلح على تسمية هذا التصور بالمدخل المنهجي، والذي هو عبارة عن صورة حقيقية عن الواقع المجتمعي بأبعاده المختلفة وعلاقاته المتداخلة والمتراطة، فالمدخل المنهجي هو عبارة عن نموذج تصوري عن الله و الكون والإنسان والمجتمع والتاريخ، فهو أداة تحليلية للمجتمع وتفسير ظواهره في ضوء افتراضات ذلك النموذج التصوري، فالمنهج ليس فقط طريقة للبحث بل هو الإطار الذي تتم فيه معالجة كل الظواهر والمشاكل التي يتخبط فيها المجتمع، لذا فلا بد أن يراعي في اختيار المناهج الظروف الاجتماعية والنفسية والعقائدية والاقتصادية.

(1)- محمد العربي ولد خليفة: المهام الحضرية للمدرسة: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر؛ ص: 50.

والمنهج المدرسي لا ينبغي أن ينفصل عن الإطار العام للمجتمع وخصوصيته، والملاحظ أن مدارسنا اليوم تعاني من الجمود وعدم الملاءمة مع المناهج المتبعة فهي لا تلاءم قدرات التلاميذ وميولاتهم ورغباتهم، فهي لا ترتبط بحاجات المجتمع الأساسية والضرورية، كما أنها لا تلي متطلبات وحاجات المؤسسة التعليمية بالإضافة إلى عدم اهتمام هذه المناهج بالظروف الاقتصادية والاجتماعية السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ والأسرة، وهذا ما يؤدي إلى خفض رغبة الأطفال والطلاب ودوافعهم في متابعة الدراسة والتعليم، والإقبال على المدرسة والاستمرار في التعلم. (2)

2-4-4- كفاءة الإدارة:

تعتبر الإدارة بمثابة الرأس من الجسد، فإذا صلح الرأس صلح الجسد كله، ولهذا يتأثر المتعاملون في المؤسسة التعليمية بالسلوك التنظيمي والإداري المتبع، بل يتأثرون بنمطية التسيير المنتهجة ويكاد يجمع العديد من الباحثين والمختصين أن الإدارة أو نمط التسيير المتبع هو سبب بلاء وضعف المردود الدراسي بالنسبة للمؤسسة التعليمية وذلك للأسباب والعوامل التالية:

- ضعف التأطير الإداري وعدم كفاءته.
- عدم التنسيق في العمل بين أعضاء الفريق الإداري والأطراف الأخرى.
- نقص في الإشراف والمتابعة للتلاميذ والاهتمام بمشاكلهم والصعوبات التي يواجهونها.
- تدهور العلاقات في بعض الأحيان بين أطراف العملية التربوية.
- التسيب واللامبالاة في العمل.

والملاحظ أن هذه العوامل لا تعبر حقيقة على جوهر ولب الحقيقة، فالمدير في مؤسساتنا ليس قائدا ولا يتمتع بالحكمة اللازمة والبالغة في تقدير الأمور ، فنجد ارتجاليا وانفعاليا يتصرف بالعقوبة ولا يقدر الأمور حق تقديرها، وربما يرجع هذا إلى العديد من العوامل منها:

- خصوصية النسق التعليمي فهو ليس كبقية الأنساق الفرعية الأخرى (الاقتصادية - السياسي - الثقافي....) فهو المورد الأساسي والرئيسي بالنسبة للقطاعات الأخرى، ولا بد من أن يعامل بشكل خاص، فالتلميذ ليس سلعة، والمدرسة في حقيقة الأمر ليست مؤسسة اقتصادية ولا يجب معاملتها على أنها مؤسسة اقتصادية، والأستاذ أو المربي لا يجب أن يعامل كعامل مختص والتعليم في حقيقة الأمر ليس مهنة تمتهن، بل هو صناعة للأجيال له من المناهج والفلسفات والأدوات ما يؤهله للقيام بدوره على أكمل وجه.
- اعتبار إن المؤسسة التعليمية يمكن أن تكون مؤسسة اقتصادية فتح المجال إلى اعتبارها نسقا مفتوحا، يستقبل كل من هب ودب بل يستقبل الغث والسمين والنطيحة والمتردية، فالمؤسسة التعليمية هي ذات نمط دائري تنتج الكفاءات ويجب أن يعمل بها الأكفاء من الإطارات، كما يجب اختيارهم وفق مقاييس وبعناية تامة.
- التعليم كوظيفة ساهم في تغيير القيم لدى الأستاذ، فهو يعتبر التعليم وظيفة ليس إلا بل أدى تغيير المضامين والمفاهيم لديه إلى انحراف في هذه الوظيفة النبيلة، فأصبح الأستاذ ينظر إلى أبعد من هذه الوظيفة وأنحرف عن مساره الحقيقي وهو التربية والتعليم، إلى الاهتمام بظروفه الكمالية مما أدى هذا الانحراف إلى تدني النتائج المدرسية بل والتأثير في المردود الدراسي (التلميذ).

ضعف السيطرة على المتغيرات من خلال الإصلاحات الجديدة مما أفرز صراعات حادة بين الإدارة العليا والأساتذة، هذا النمط من الصراعات يشكل نوعا من الوعي لدى الأساتذة الذين قاموا بتشكيل نقابات مستقلة أصبحت تشكل قوة ضاربة لتغيير مسار الحياة التعليمية من خلال تحقيق أهداف المؤسسة فتدني النتائج ما هو إلا نتيجة لهذا النمط من الصراعات، فأصبح التلميذ بين فكي كماشة وأثر ذلك على تكوينه النفسي والوجداني والمعرفي وأصبح لا يبالي بشيء بل أدى ذلك إلى ظهور العديد من ألافات داخل المدرسة؛ مثل العنف المدرسي وتعاطي المخدرات والغش والانتحار... الخ.

- ضعف كفاءة وتكوين الأستاذ فرغم الجهود المبذولة في إطار ما يسمى بالإصلاحات (مشروع الخدمة) فإن هذا لا يكفي لكي يصبح الأستاذ وكفاءة عالية، فوضعه لا يؤهله لكي يصبح مديرا قائدا، فالأستاذ الذي لا يستطيع قيادة فوج تربوي أو صناعة كفاءة واحدة لا يمكنه تسيير مؤسسة تعليمية، بالإضافة إلى ذلك ضعف الأستاذ في مجال التنظيم والتسيير لا يؤهله لكي يصبح مديرا ومسيرا، فلا يكفي فهم التلميذ فقط وإنما يجب أن يكون المدير كفاً في مجال تسيير الموارد البشرية، وضيعا في علم التفاوض كما يجب عليه أن يكون مطلعاً في العديد من المجالات؛ كالتشريع والعلاقات الإنسانية والعلاقات العامة وديناميكيات جماعات العمل.

ولقد توصلت العديد من المنظمات العالمية إلى إستراتيجيات ومناهج وأدوات للعمل في إطار ما يسمى بالتنمية الإدارية وذلك لتحسين وتطوير وتنمية قدرات ومهارات وكفاءات المديرين في مختلف المنظمات، والعمل على تأمين دور كاف ومنتظم من المديرين الأكفاء لمقابلة احتياجات المستقبل، فالتنمية الإدارية إذن ينظر إليها على أنها ضرورة أساسية من ضرورات العمل والإنتاج والنجاح، لأنها تحقق التحسين والتطوير في القدرات الإدارية الممثلة في القدرة على اتخاذ القرارات والاتصال والقيادة.

فالأدوار التي تلعبها التنمية الإدارية في حياة المنظمات تستدعي الانتباه والتركيز والدراسة، فالحاجة المستمرة لوجود إدارة فعالة تستطيع توفير المزيد من السلع والخدمات الجيدة في المنظمة، كما تتطلب المزيد من التركيز على نشاطات وأدوار التنمية الإدارية، ولأنها تسعى لترويج التغيير يجب أن لا تركز على خلق الطاقات البشرية المتميزة في الإدارة من خلال التدريب فقط، ولكنها يجب أن تؤد دوراً متميزاً في تعزيز الهياكل والإجراءات داخل المنظمة ذاتها، ولهذا تسعى المنظمات إلى إيجاد طرق ومصادر لتحديد احتياجات التنمية الإدارية من أهمها:

البحوث والمقابلات:

تعطي البحوث والمقابلات معلومات مفيدة عن احتياجات التنمية، إذ يمكن أن تسأل الإدارة العليا عن احتياجات تنمية مديريها وإمكانية تطويرهم والأسلوب البديل الذي يمكن الاستفادة منه، والمساءلة في هذا الإطار تعني في أي مستوى بقصد تحديد نوعية وكمية العمل التنموي المطلوب لإنجاز العمل الحالي من قبل المدير - مرضاً وراحة - (1).

(1) - رضا حسن الصرن: صناعة التنمية الإدارية؛ سلسلة الرضا للتنمية الإدارية. سورية. 2002. ص: 43-44.

مراكز التقييم: ب

يضع المديرون في هذه الحالة سلسلة من الممارسات والظروف الإدارية لأيام متعددة، ويلاحظ سلوك هؤلاء المديرون خلال هذه الأيام عن طريق مقيمين مدربين على ذلك، فكل مدير يتعرض لمشكلات إدارية كالتخطيط واتخاذ القرارات وتحديد كيفية تنفيذ وتوجيه الآخرين والتشاور وتحديد القرار الذي يمكن تطبيقه، وتسجل انطباعات المقيمين على نماذج خاصة وتحلل وتصاغ على شكل تقرير تظهر سلوك المدير في ظل ظروف الاختيار والمناطق والمحالات الممكنة للجهود التنموية.

بيانات تقييم الأداء: ج

يعد هذا المصدر من المصادر الجيدة لتحديد احتياجات التنمية ومن أمثلة هذه البيانات توصيفات العمل التي تقدم معلومات عن الواجبات والمسئوليات والتقارير التي يمكن إرسالها للمديرين والتقارير التي يمكن استقبالها من المدير والسلطة التي يتمتع بها كل مدير.

الخطط الطويلة والقصيرة الأجل: د

تعد هذه الخطط مصدراً هاماً لتحديد الاحتياجات التنموية من خلال معرفة النشاطات المستقبلية، وتحديد أين ومتى ومن هم المديرون الذين ينجزونها، ويمكن أن يستعمل في هذه الحالة تحليل الوظيفة ويعد هذا المصدر مراجعة وتحليل لكل وظيفة إدارية في المنظمة عن طريق دراسة الاحتياجات الحالية والمستقبلية للتنمية.

ج - الأداء الإداري:

لقد توصلت نتائج الكثير من الدراسات المرتبطة بالسلوك الإداري إلى أن الأداء الفعال للوظائف الإدارية لا يأتي بطريقة عشوائية، ولكنه يتصل اتصالا مباشرا بثلاثة عوامل رئيسية تؤثر على المدير وعلى المركز الذي يشغله وهذه العوامل هي:

- مستوى المهارة.
- مستوى الدوافع.
- الجو التنظيمي. (1)

(1)- نفس المرجع: ص:44-45.

والدارس لهذه المتغيرات الثلاثة يعتبر الأداء الإداري متغيرا تابعا يعتمد على المهارة الإدارية والدوافع والتنظيم الفعال، فعلى سبيل المثال :

- فلو توفرت الحوافز العالية للمديرين في ظل نقص المهارة الإدارية، وحتى ولو كان التنظيم فعالا، فسيكون الأداء ضعيفا.
- وإذا كانت المهارة عالية والتنظيم فعالا والحوافز ضعيفة، فسيكون الأداء منخفضا.
- إذا كانت المهارة عالية والدوافع متوفرة ولكن التنظيم غير فعال وسيء، فإن مستوى الأداء يكون منخفضا.

وعليه يجب أن تركز المنظمات على دراسات الأداء الإداري وكيفية تنميته وتطويره والوصول به إلى مستوى رفيع، لذلك يجب دراسة العوامل المؤثرة والمتغيرات التي تترك آثارها على هذا الأداء، ومنها برامج التنمية الإدارية التي تساعد المنظمة في تحقيق مستويات أداء متميزة وناجحة. (1)

طرق التدريس: 2-4-4-

يقول (تيجوش) " إن التربية هي عبارة عن نشاط يهدف إلى تنمية متكاملة تستهدف مجموع إمكانات الفرد، الوجدانية والأخلاقية والروحية والجسدية " كما يذهب (بياجي) " إلى أن التربية تعني أن نكيف الطفل مع الوسط الذي يعيش فيه، أي تحويل المكونات النفسية والبيولوجية للفرد وفق مجمل الحقائق المشتركة التي يعطيها الوعي الجمعي قيمة ما " (2)

لهذا تحتاج التربية إلى وسائل وطرق نشطة وفعالة لتحقيق أهدافها، ولهذا سعت الدولة إلى إحداث تغييرات عديدة على بنية المدرسة الجزائرية منذ 2003 إلى يومنا هذا على مستوى المضامين والمناهج وطرق التدريس، فلقد تغيرت النظرة إلى التعليم اليوم حيث لم تعد تركز على المعرفة، وإنما على اكتساب الوسائل المؤدية إليها وإلى تطويرها، ولذا ينبغي أن يكون التعليم مثقفا ومحفزا وفعالاً في آن واحد، وعلى هذا الأساس تغير دور كل من

المدرس والمتعلم في العملية التعليمية / التعلمية ، حيث أصبح المدرس موجهًا ومصممًا للنشاطات التعليمية المثيرة لفكر المتعلم بالدرجة الأولى ، بينما يقوم المتعلم بمجهود ممارسة طرق البحث عن المعرفة واكتسابها ، وحسب البيداغوجيات الحديثة فإن ذلك لن يتأتى إلا بطرائق تدريس نشطة تسمح للمتعلم بتجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات واكتساب مختلف الكفاءات والقيم والاتجاهات والقدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات ، وتقييم المفاهيم والثقة بالنفس والاستقلالية ، ويرى كل من (شلفان) و (لبيرين) أن الطرائق النشطة تتطلب جملة من المبادئ :

- أ- التزام المتعلم الشخصي عند القيام بنشاط ما .
- ب- إدراك معنى الالتزام .
- ت- الربط بين المشروع الشخصي والمهني والدراسي .
- ث- بناء المتعلم لمعارفه بنفسه من خلال النشاط وتنمية الكفاءات .
- ج- اعتماد ديناميكية الأفواج كسند للتعلم .
- ح- قيام المدرس بدور المسهل والسند والمنظم للأفواج. (3)

(1)- نفس المرجع: ص:44-45.

(2)- - زهران كشان: مرجع سبق ذكره: ص:29.

(3)- المركز الوطني للوثائق التربوية :سلسلة موعذك التربوي. عدد 17. المقاربة بالكفاءات(كبيداغوجيا- إدماجية) فريد حاجي. ص:19-20.

وعليه فهذه الطرائق تجعل المتعلم في صلب العملية التعليمية / التعلمية ، أي يكون له دور نشط ، وهذه الطرق هي التي تفسح له المجال لأن يمارس هذا الدور وهو ما يساعده على :

- أ- تنمية قدرته على اختيار أساليب تعلمه .
- ب- ممارسة كفاءاته في التعلم الذاتي .
- ت- التعاون مع الآخرين من أجل الوصول إلى المعرفة وتوليدها .
- ث- إثارة التفكير والاستقصاء .
- ج- النمو الذاتي في أساليب البحث .
- ح- توظيف ما يعرف لاكتشاف ما لا يعرف .
- خ- تمرس روح التفكير النقدي والتأملي في المعرفة. (1)

وتتطلب هذه الطرائق النشطة شروط ومناخ وبيئة معينة ، كضرورة تنظيم القسم وأجواء تسمح للمتعلم بالمواظبة والشعور بالفاعلية الذاتية وكذا خلق علاقة تكاملية بينه وبين المدرس، وذلك من خلال إعادة تنظيم القسم الذي يقلص وقت العمل الجماعي أو ما يعرف باسم (قسم المراجعة) والتقليل من وقت المدرس ، كي يتفرغ إلى تبادل الحوار المباشر مع هذا المتعلم أو ذاك، ذلك أن الاتصال المباشر وفق هذا النظام يلعب دوراً أساسياً ، فهو يمنح كل متعلم إمكانية الحوار الثنائي بغية المتابعة الفردية والدعم المنهجي المتعلق بتقلص وسير العمل ومن بين الطرائق الفعالة والمثمرة التي تساعد المتعلم في بناء تعلماته وتنمية كفاءاته العامة منها والمنهجية ما يلي :

التعلم بواسطة المشاريع : 1-

يعتمد هذا الأسلوب في التعلم على تشجيع المتعلمين على التقصي والبحث والاستكشاف والمساءلة وذلك في القضايا الشائكة ، كما أنه يشجع على إظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم من مجرد إلى التطبيق من ناحية وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى ، وتعد طريقة التعلم بالمشاريع نموذجاً للتعلم الممركز على المتعلم كونها:

- تمنحه الإحساس بالمسؤولية بحيث يلعب الدور المحوري في العملية التعليمية – التعليمية ، بينما يقتصر دور المدرس على التوجيه فقط ، فالتلميذ يختار الأسئلة المحورية لمشروعه وتوجيه عملياته التعليمية بما يتناسب ومستواه المعرفي، كما يقوم بالتأمل الذاتي في صيرورته التعليمية أي مراحلها المختلفة معيقاتها أسئلتها المحورية تطورها، مما يعطيه الإحساس بالتحكم في مساره ألتعلمي، وعليه فطريقة التدريس بالمشاريع تركز على أنشطة تعليمية/ تعلمية مفتوحة وطويلة المدى وقريبة إلى الواقع المعيش للتعلم يلعب فيها دوراً رئيساً ، وليس مجرد متلقي فقط في أنشطة تعليمية محصورة في تمارين قصيرة المدى وغالباً ما تكون حبيسة السياق البيداغوجي للقسم.
- كما أن هذه الطريقة أو الأسلوب تعطي التلميذ الإحساس بالتملك وذلك بالانطلاق من أسئلة محورية قد يطرحها هو بنفسه ، وتكون هذه الأسئلة ذات علاقة مع وحدات أو أهداف محددة في المنهاج ، ويكون هذا الإحساس بالتملك أقوى حينما تتمحور هذه الأسئلة حول قضايا ذات علاقة بمحيطه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي ، وبذلك يصبح المنهاج أداة حية تربط بين المفاهيم الأكاديمية الغامضة والقضايا الواقعية والمباشرة للتعلم .

(1)- نفس المرجع :ص:20.

- كما أنها تخلق لديه الإحساس بالتحدي فتصميم هذه المشاريع من طرف المتعلم يتطلب نظرة شمولية حول المشروع ، وذلك بإخراجه من مرحلة التصور إلى مرحلة التنفيذ هذه الأخيرة بدورها تتطلب كفاءات مختلفة مثل ؛البحث والتحليل والترتيب والنشر والتواصل... الخ فعملية البحث مثلاً تستلزم من المتعلم التفتح على مصادر المعلومات خارج فضاء المدرسة وهو ما يفتح سنه على محيطه السوسيوثقافي
- (1).

2- التدريس بالمشكلة :

لقد شاع استخدام مفهوم – حل المشكلات- " بصفته طريقة أو أسلوب من أساليب التدريس التي تهدف إلى تنمية عدد المهارات الفكرية أو الأدائية لدى المتعلم وتوفر له البيئة المناسبة لتوظيف المعارف والقدرات والمبادئ التي أكتسبها في حل المشكلات ذات العلاقة بالبيئة أو المجتمع أو الحياة العملية ، حيث يسمح هذا الأسلوب للتعلم بتوظيف المعارف والتجارب والقدرات المكتسبة سابقاً للتوصل على حل مرتقب ،تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة يشعر المتعلم بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته ، وتوجيه من المدرس وذلك اعتماداً على ممارسة أنشطة تعلم متعددة.

فهي تضع المتعلم أمام قضايا شاملة ومعقدة من الإشكاليات تتماشى وواقع المتعلم ،أي تربطه بالمجتمع والبيئة المحلية ، كما أنها تشجع على البحث باعتباره عملية تساؤلية تدفع المتعلم نحو إتباع خطوات التفكير العلمي فهي تسمح بتكوين مواقف عقلية (فكرية) تتماشى وأهداف المادة المدروسة ، وهذا يتطلب طريقة التدريس بالمشكلات ما يلي :

تنظيم العمل الجماعي الذي يتطلب الخطوات الآتية: ٤

- إثارة الأفكار وذلك بإدلاء المتعلمين بمعارفهم وخبراتهم المكتسبة.
- فهم العمل المطلوب إنجازه.
- ضبط المعارف المراد تحقيقها.

ضبط حصيلة التعلم الفرديّة . -

شروط إنجاز العمل ومنها على الخصوص: ب

فتح المجال لأكبر عدد ممكن من المتعلمين بغية إتاحة الفرصة لتعدد الأفكار وبالتالي الاستفادة أكثر . -

متابعة وسهر المدرس - إشرافا وتوجيها - على نشاطات المتعلمين بهدف الوصول إلى تحقيق النتائج المنتظرة منهم، أما خطوات تطبيق

هذه الطريقة فهي خطوات تشبه خطوات المنهج العلمي إلى حد بعيد وهي تتم كالتالي:

● فهم المهمة:

أي استخراج النقاط الأساسية للمشكلة وتشخيص المفاهيم والأفكار ومعطيات المشكلة وتوضيح المفردات المستعملة بدقة وتوضيح ما نريده فعلا.

● ضبط المعارف:

أي توضيح المفاهيم التي نسعى إلى التحكم فيها وكيفية التعامل معها والاتجاهات المرغوب تحقيقها وفتح المجال للمبادرة الفردية ووضع فرضيات أو مسالك

في تناول المشكلات مع التركيز على المسلك الأكثر ملائمة لتشخيص المعارف المرجو اكتسابها لحل المشكلة وإعداد قائمة بشأها، وأخيرا إعداد ما يجب

تنفيذه فرديا مع تحديد أهدافه. (2)

(1)- نفس المرجع: ص:21.

(2)- محمد صالح حشروف: المدخل إلى التدريس بالكفاءات: دار المهدي. الجزائر. 2002. ص:83.

2-4-5- التوجيه والإرشاد المدرسي:

يقوم التوجيه والإرشاد على مجموعة من العمليات النفسية والتقنية التي تساعد التلميذ على تربية اختياراته المستقبلية، فهو عملية مساعدة الفرد

في فهم حاضره وإعداده لمستقبله بهدف وضعه في مكانه المناسب له وللمجتمع، ومساعدته في تحقيق التوافق الشخصي والتربوي والمهني

والاجتماعي حتى يحقق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع المحيط به. (1)

ومن خلال تجربتي في مجال التوجيه والإرشاد فإن هذا الأخير يقتصر على تقديم المعلومات للتلاميذ وأطراف العملية التربوية أو ما يسمى

بالإعلام المدرسي، أو تحليل النتائج المدرسية كالتائج الفصلية ومقارنتها بالامتحانات الرسمية وهو ما يطلق عليه بعمليات التقويم، في حين يقوم

التوجيه على مجموعة من الإجراءات كرصدها رغبات التلاميذ وتحليل النتائج المدرسية واختيار الشعب والجذوع المشتركة حسب الأطوار والمستويات

التعليمية، وعليه فهذه العمليات هي عمليات آلية يقوم بها مختص في التوجيه والإرشاد المدرسي طيلة السنة الدراسية.

أما الإرشاد فهو موضوع حديث النشأة ولا يرقى إلى المقاييس الدولية وما يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد ما هو إلى لقاءات ومقابلات مع

التلاميذ تقوم على النصح والإرشاد، وعليه فالصعوبات التي تواجه عملية التوجيه والإرشاد عديدة منها:

- عدم وجود فهم لهذه المفاهيم ومضامينها من طرف الفاعلين في المؤسسات التربوية، وعليه فالأخصائي في مجال التوجيه والإرشاد يعتبر

موظف كباقي الموظفين في سلم الوظيفة العامة، يقوم بأعمال إدارية روتينية بالإضافة إلى أن المهام في المؤسسة التعليمية متداخلة فيما

بينها ولهذا يفقد الأخصائي في مجال التوجيه والإرشاد نوعية وطبيعة عمله كونه خبير في هذا المجال.

- ضعف تكوين المأطرين والتقنيين في مجال التوجيه والإرشاد يصب من السيطرة على كل العمليات نبل ويصعب من اكتشاف قدرات ومهارات وكفاءات التلاميذ خلال الدراسة ، كما أن دراسة الحالات والمشكلات المدرسية يتطلب وقت طويل جدا لعلاجها أو اتخاذ قرار بشأنها .
- يتطلب الإرشاد المدرسي بيئة ومناخ تربوي مناسب تكون فيه جميع الأطراف على علم ودربة بالمشكلات التي يعانيتها التلاميذ في المؤسسات التعليمية .
- توفير الإمكانيات اللازمة للقيام بهذه العمليات خاصة في مجال الإرشاد الذي يتطلب تكويننا خاصا في مجال القيم والأخلاق الحميدة،بالإضافة إلى وجود أجهزة وهياكل خاصة مثل غرف خاصة بالإرشاد ووجود عيادات ومراكز إرشادية تساهم وتساعد المؤسسة التعليمية ز
- عدم وجود تنسيق بين الفاعلين الاجتماعيين والمدرسة(كالأسرة ومؤسسات المجتمع المدني وهيئات أخرى...) فالمدرسة اليوم تعاني العزلة أمام المتغيرات التي تحيط بها.
- يبقى التوجيه مجرد إجراءات تقنية تساهم في بناء الخريطة التربوية (تشكيل الأفرج التربوية) فهو لا يرقى إلى مستوى اكتشاف الكفاءات التي تساهم في بناء وتنمية المجتمع.

(1)- د/ كاملة الفرخ. د/ عبد الجابر تيم: مبادئ الإرشاد والتوجيه النفسي. ط1. دار الصفا للنشر والتوزيع. الأردن. 1999. ص:13.

الجو الاجتماعي للمؤسسة التعليمية: -4-6-2

- من المتغيرات التي يصعب اليوم السيطرة عليها الجو الاجتماعي للمؤسسة التعليمية الذي يؤثر مباشرة على المردود الدراسي للتلميذ وحتى على أدائه حيث تلعب الشروط الفيزيائية والنفسية والاجتماعية دورا فعالا في تحسين المردود الدراسي للتلميذ وكذا الأستاذ، فالمؤسسات التي لا تحدد أهدافها وفق إستراتيجيات ومشاريع تصبح عادة في فوضى حيث تكثر فيها النزاعات والصراعات التي تؤثر مباشرة على أداء التلميذ والأستاذ .
- فالمؤسسات التي يسودها أسلوب العقاب والمنع ولا تسمح للتلميذ بالترويح والتنفيس عن رغباته بحجة حفظ النظام وهيبة المؤسسة وحفظ الأجهزة والأثاث ،قد تتحول إلى مجرد مجمع لا روح له ولا معنى له بالنسبة للتلميذ مما يجعله ينفر منها ويحقد عليها ويضعف ولاءه تجاهها ،وتؤدي به إلى أعمال وسلوكيات عدوانية اتجاهها واتجاه العاملين بها ،وتدفعه إلى التمرد على قوانينها ونظامها الداخلي وتخريبها،فينعكس ذلك على أدائه ومردود المدرسة بل ويضعف من تحقيق الأهداف المسطرة ومن الشروط التي لها تأثير على المردود الدراسي منها:
- اكتظاظ الأقسام الذي يؤثر سلبا على أداء الأستاذ وعلى متابعة وتقييم أعمال التلاميذ والذي أصبح في غالب الأحيان لا يحاسب إلا على الفروض المحروسة والاختبارات الفصلية.
 - عزوف الأساتذة عن القيام بواجباتهم إزاء التلاميذ ودفعهم لمزاولة الدروس الخصوصية(الموازية).
 - نقص التجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية وخاصة على مستوى المخابر والورشات لإنجاز الدروس التطبيقية العلمية منها والتقنية.
 - نقص في تكوين الأستاذ وخاصة في الميدان البيداغوجي والتربوي .
 - نقص في الوسائل التربوية المكملة للبرامج التعليمية كالمكتبات والنوادي... وغيرها.

- ضعف التأطير الإداري للقيام بعملية المراقبة والمتابعة البيداغوجية ومخارية ظاهرة الغياب المنتشرة لدى التلاميذ والأساتذة .
- قلة الأنشطة الثقافية خاصة غياب الإمكانيات والتأطير والمتابعة.(1)
- عدم تماشي التكوين القاعدي للأساتذة مع البرامج المقررة وخاصة الجديدة .
- غياب التعاون بين المدرسة والأولياء في متابعة تدرس أبنائهم .
- ضعف النظام المدرسي وعدم مسابرة للمراحل العمرية للتلاميذ وخاصة مرحلة المراهقة ز
- ضعف التشريع المدرسي وخاصة في جانب العلاقات التي تحكم أطراف العملية التربوية ز
- تدهور قيمة العلم في المجتمع وانعكاسها على المردود الدراسي والتنمية الاقتصادية والاجتماعية؛ " حيث أن قيمة العلم في نظر التلميذ مستمدة من المجتمع الذي يعيش فيه ،فبقدر الأهمية التي يولها المجتمع للعلم والمعلم بقدر ما يقدرها التلميذ نفسه".(2)

(1)- رشيد أورسلان:مرجع سبق ذكره؛ ص - ص:148-149

(2)- مديرية التربية لولاية سطيف:مجلة دورية تصدر عن مركز التوجيه المدرسي والمهني .عدد3.

ثالثا: المردود الدراسي والتقويم التربوي:

لم يعد مفهوم التقويم مقصورا على مجرد تحصيل المادة العلمية بل تعداه إلى قياس الاستعدادات والميول والمثل العليا وطرائق التفكير وتكوين العادات والتكيف الشخصي والاجتماعي، فهو نوع من الأحكام المعيارية على أية ناحية من النواحي في العملية التربوية لبيان مدى اقتربها عن الأهداف التي ينبغي تحقيقها،ولهذا يشمل التقويم العديد من المجالات كالأستاذ والتلميذ والموظف الإداري والمناهج وطرائق التعليم والكتب والمكتبات والوسائل التعليمية وأوجه النشاط المدرسي على اختلاف أنواعها، وبإخلاف المجالات تختلف الوسائل والأدوات من اختبارات تحصيلية ذاتية وموضوعية خاصة بكل مادة دراسية إلى اختبارات عقلية تقيس القدرات ونواحي الشخصية المختلفة، يرى الدكتور السيد (محمود زكي) أن مشكلة الامتحانات التقليدية في مصر أصبحت من أعقد المشكلات لأنها أصبحت غاية لا وسيلة وذلك بما فرض عليها من تشريعات وتنظيم، فقد أصبحت هاجس رهيب بالنسبة للتلاميذ الذين لا هم لهم إلا النجاح وتحصيل المعلومات والحقائق التي توصل إلى هذه الغاية، حتى ولو كان الغش هو السبيل الأمثل والوحيد لذلك كما أن اهتمام العديد من المسؤولين هو الاهتمام بالنسب المحصل عليها وتعلقهم بها، كما أصبح شغلهم الشاغل بدل الاهتمام باكتشاف الكفاءات التي تساهم في تنمية المجتمع.

فلم تعد الممارسات الحالية للتقويم تتماشى والمتطلبات الراهنة والمستقبلية للتعليم واحتياجاته المثيرة، فالأداء الوظيفي للمتعلم أصبح يتطلب منه اكتساب معلومات جديدة وبطرق ذاتية يوظفها في حل مشكلات متعددة غير منظورة في حينها أداء وظيفيا يحتاج إلى متعلم يستطيع أن يكيف سلوكه وينظم تفكيره ذاتيا ويقدر على التواصل والتعاون مع الآخرين، إن هذا التوجيه المستقبلي يتطلب تحولا جوهريا في الفكر والممارسات التربوية ومنهجيات جديدة للتقويم تستند إلى الإطار الفكري أو المدخل السياقي، ولهذا جاء المنظور الجديد للتقويم ليؤكد على ضرورة تكامل عمليتي التعليم

والتقويم بحيث ينبغي أن يتخذ هذا الأخير أشكالا متعددة غير مقننة بالمفهوم السيكمومتري متضمنة في عملية التعليم، بل ينبغي التحول من ثقافة الاختبارات إلى ثقافة التقويم. (1)

1- ثقافة التقويم:

الثقافة هي مجموعة الجوانب المركبة المرئية وغير المرئية في حياة الفرد فالجوانب غير المرئية تمثل المعتقدات والقيم والآراء التي تشكل المضمون الجوهري للثقافة، ومن جوانب عينية ملموسة مثل الأشياء والرموز والتكنولوجيا ووسائل الإعلام والاتصال، وهذه الجوانب هي تجسيد لهذا المضمون أو الجوهر ومن هذا المنطلق فثقافة التقويم تعني الاهتمام بكل الجوانب النفسية والاجتماعية والوجدانية للتلاميذ وبعبارة أخرى الاهتمام بالقيم والمعايير التي تشكل شخصية التلميذ، بدل الاهتمام بالجانب التحصيلي (الاختبارات - النتائج) فلا يمكن أن تعبر النسبة العددية أو المعدل على التلميذ والذي هو مجموعة من العوامل والمركبات والأمزجة التي تتغير بتغير الشروط والظروف التي يعيشها الفرد، وعليه يجب أن تكون ثقافة التقويم متنوعة ومثيرة لاهتمام المتعلم ودافعيته والتي تتطلب منه مهارات التفكير والاستدلال وحل المشكلات استنادا إلى محكات يشارك في إعدادها ويكون تقرير النتائج على شكل ملمح وصفي يعطي صورة تفصيلية عن أداء المتعلم. (2)

(1) - فريد حاجي: سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية. عدد 17. جويليا 2005. ص: 23.

(2) - نفس المرجع: ص: 23.

2- التقويم متعدد الأبعاد:

إذا كان التقويم التقليدي يركز غالبا على قدرة المتعلم على إظهار ما أكتسبه من معارف باستخدام اختبارات تعتمد على الورقة والقلم، فإن التقويم من منظوره الواقعي يركز على أداء المتعلم وكفاءته وفهمه لبنيته المعرفية، وهو ما يستوجب أساليب وأدوات تقويم متعددة مثل: ملاحظة أداء المتعلم، نقد مشروعاته ونتاجاته وعروضه وملف أعماله، حتى يتسع نطاق المعلومات التي يتم جمعها عن المتعلم وتوظيف هذه المعلومات في تقويم أساليب تفكيره ونمط أدائه وتوثيق تعلمه والتعرف على جوانب قوته وضعفه، وبعبارة أخرى لا بد من تقويم متعدد الأبعاد الذي يمثل منظورا متسعا وموائما مع الحياة الواقعية وموجهها بالعمليات ومستندا على مقاييس متعددة يعطي صورة أكثر ثراء عن تعلم المتعلم، ومن هنا تأتي ضرورة التحول من التقويم المنفصل إلى التقويم المتكامل لأن التقويم أحادي الجانب أو البعد (تطبيق اختبار واحد في نهاية مدة دراسة معينة لقياس تحصيل أو تعلم لا يكفي، بل لا بد من تقويم متعدد الأبعاد على أساس أن المنظور الجديد للتعليم يرمي في هذا النوع من التقويم، إنه عملية إحداث تناغم بين إستراتيجيات التعلم بطريقة ديناميكية أثناء الانتقال من مهمة إلى أخرى ومنه طور تعليمي إلى آخر. (1)

3- المنهج القائم على التفكير:

يتمحور هذا المنهج حول أعمال العقل وتنشيطه وكيفية التصرف حول المحتوى والعمليات المختلفة للعقل، ويركز على تعليم المتعلم كيفية استخدام وتوظيف المعارف السابقة والاستدلال والاستنباط والاستقراء وحل المشكلات مما يتخطى الحدود الدنيا للأداء.

4- وظائف التقويم:

إذا كان التقويم هو وضع علاقة بين عناصر ناتجة عن شيء يمكن ملاحظته أو مراقبته وسندا للدلالة على إنتاج معلومة بشكل واضح عن الشيء الملاحظ بهدف أخذ قرارات، فإن وظائفه الكبرى وبالتالي هي:

4-1- توجيه التعلم:

أي تقويم التعلم السابقة مع بداية السنة قبل الانطلاق في تعلمات جديدة، وذلك بغية تشخيص الصعوبات ومعالجتها، وهذا ما يسمى بتقويم المكتسبات القبلية لدى التلاميذ المنتقلين من طور إلى طور أو مستوى إلى مستوى آخر .

4-2- ضبط التعلم:

وذلك من أجل تحسين التعلم.

(1) - نفس المرجع: ص: 23.

4-3- تأكيد التعلم:

ويقصد بذلك الوقوف على مدى تمكن المتعلم من الكفاءات التي تسمح له من الانتقال من مستوى إلى مستوى آخر ومن طور إلى طور آخر، إلى جانب هذه الوظائف هناك وظائف فرعية غير مباشرة للتقويم هي:

- تدعيم الثقة بالنفس .
- إدماج المكتسبات .
- تبليغ مختلف الفاعلين المعنيين مثل الإدارة والأساتذة والأولياء والتلاميذ (1) .

5- معايير التقويم:

للتقويم مجموعة من المعايير النوعية والمجردة نستند إليها لإصدار حكم على الموضوع وينبغي التمييز بين نوعين من المعايير:

5-1- معايير النجاح:

يقصد بها خصائص الناتج المنتظر من المتعلم يحتفظ بها لتقديرها وتشمينها، وذلك حسب مرجع دلالة يتم إعداد مسبقا يخصص لناتج المتعلم من حيث (التوافق مع التعليمات والدقة والاكتمال والانسجام والملائمة والصرامة والتبليغية والأصالة والفعالية .

5-2- معايير الإنجاز:

هي العمليات الثابتة التي يتطلبها تنظيم عمل ناتج عن عملية تحليل له، فعلى سبيل المثال فإن متطلبات ملخص هي:

- تشخيص نوع النص المراد تلخيصه .
- وظيفة الملخص والمرسل إليه .
- التمييز بين الأفكار والرسومات المتعلقة بها .
- استخراج بنية النص .
- انتقاء المعلومات .
- إعادة صياغة أفكار الأحداث ذات القيمة .
- تنظيم الملخص وإعادة تناول البنية وعلامات العرض (حسب وظيفة الملخص .(2)

(1)- نفس المرجع:ص:24.

(2)- نفس المرجع:ص:24.

فهذه الخطوات ضرورية للمدرس وهي بمثابة دليل لإنجاز المتعلم لنشاطه أو تحسينه ويبقى على المدرس أن يعاين موضع الأخطاء ويصحح التغذية الراجعة خلال عملية التعلم، وبناء عليه يتم التقويم على أساس الكفاءة انطلاقاً من مجموعة أبعاد على المدرس مراعاتها وهي:

6- أبعاد التقويم:

للتقويم مجموعة من الأبعاد منها

- التأكد من فهم المتعلم للوضعية / المشكلة .
- تحديد ما إن كان المتعلم منسجماً في تفكيره بمعنى هل يقوم بالعملية بصفة متطابقة مع فهمه للوضعية، وهل هو منطقي في تحرير إجابته وتحديد ما إذا كان المتعلم دقيقاً في فهمه وحله، ولتحقيق الغرض المنشود من عملية التقويم يجب أن تركز أنشطة التقويم على مستويات المحتوى الذي يجب أن يتعلمه المتعلم، فقد تكون صيغ التقويم منسقة مع تعلم المحتوى المرجو، كما تستند الدلالات المتعلقة بتعلم المتعلمين وتحصيلهم إلى معلومات مستمدة من أنشطة التقويم .
- وتميز ممارسات التقويم بالعدالة لجميع المتعلمين بحيث يشارك في عملية التقويم المدرسون والمتعلمون وغيرهم من المختصين في بناء وتصميم أساليب التقويم المتنوعة، كما ينبغي مشاركتهم في المعلومات الناتجة، وتأخذ عملية التقويم بعين الاعتبار تقويم فرص التعلم بنفس قدر اهتمامها بتقويم تحصيل المتعلمين لذا تتحدد عملية تصميم التقويم على ضوء الاستخدام المناسب للمعلومات الناتجة.

- إن التقويم متعدد الجوانب يساعد المتعلم على إبراز كفاءاته وإمكاناته المعرفية والأدائية المتعلقة بمحتويات ومضامين البرامج التي يدرسها ، حيث تكشف عن قدراته على ابتكار نواتج واقعية متنوعة ، فالتركيز على تقويم الأداء يستند على رؤية جديدة للمعرفة باعتبارها عملية تكوينية بنائية تبدأ من المهد إلى اللحد ، يشارك في اكتسابها المتعلم مشاركة نشطة منتجة وليست مجرد اختيار إجابة صحيحة من بين مجموع بدائل اصطناعية معطاة كما هو الحال في اختبارات الاختيار من متعدد ، كما أن المعرفة تشتمل على مهام وظيفية ينبغي أن يشعر المتعلم بمغزاها وفائدتها.

هذه النظرة الجديدة للتقويم تتطلب التحول من عملية تقويم المتعلم إلى عملية التقويم من أجل التعلم مما يسهم في تكامل عمليتي التعليم والتقويم وهو الأمر الذي استدعى التحول من الاستناد إلى مبادئ النظرية السلوكية في التعلم إلى النظريات البنائية والعمليات المعرفية النمائية من الممارسات الصفية التي تشجع الدور السلبي للمتعلم إلى الممارسات التي تؤكد أن المتعلم كائن حي نشط مفكر ومبدع يبني معارفه من مهام متنوعة ذات مغزى يقوم بتنفيذها من المدرس الناقل للمعرفة وكسلطة ضاغطة إلى ميسر وموجه وناصح مخلص .

من المناهج التقليدية في عملية التعليم الإستاتيكية لمواد دراسية وحقائق منفصلة غلى التوجه نحو البحث المتعمق . (1)

(2) - نفس المرجع:ص:25.

- من الأختبارات التقليدية التي تقيس التعلم السطحي غلى إنجاز مهام أصيلة تقيس التعلم المتعمق، من التنظيم المدرسي الجامد والمركزية الصارمة إلى الغدارة المدرسية والتنظيم القائم على الموقع واللامركزية وتمهين المدرس، من البحث التربوي الكمي الصارم لعوامل منفصلة إلى البحث الموجه نحو الفهم الكيفي لظاهرة معقدة وصفية توصيفيه؛ من الاختبارات المقننة والامتحانات التقليدية إلى التقويم السياقي الوصفي والتقويم القائم على الأداء والتحول التدريجي نحو التقويم الشخصي أو التفريدي.

وخلاصة القول أن عملية التقويم بالرغم ما تشهده من تجديديات وإعادة صياغة في مجال الإصلاحات التربوية منذ 2003 إلى يومنا هذا لا تزال تعاني من السطحية والبساطة وعدم ملائمة الواقع التربوي لطبيعة الفرد الجزائري ، فهناك انفصام خطير بين ما يتعلمه التلميذ وما يدرسه الأستاذ وبين هذه البرامج والمناهج ومضامينها، ولذا لا بد من توسيع النطاق وفتح المجال للجامعة ومراكز البحث لخوض غمار الكشف الحقيقي للمشكلات التي يعانيتها النظام التربوي الجزائري وكشف العوامل المؤثرة في عملية التقويم والتي من شأنها :

- طغيان الجانب الإحصائي الثابت في مجال التقويم ،فالتقويم المستمر المعتمد يدخل في معدل المتعلم، فالتقويم في كل شهر تجمع فيه المعدلات وتقسّم على ثلاثة للحصول على معدل تحصيله معامله اثنان ويجمع مع معدل الاختبار ويقسم على خمسة للدلالة على النتائج المدرسية للمتعم فصليا ،وتسمى هذه العملية بحساب معدل المادة ولكن على أرضية الواقع التقويم المستمر لا يمت بصلة لمبادئ التقويم البيداغوجي في المناهج ،بحيث لا يقوم الطفل شهريا ليكتفي المعلم بالاختبار الشهري معتبرا إياه تقويما يكتفون فيه بوضع علامة جزافية فصليا في خانة التقويم المستمر في الكشف أو الدفتر المدرسي من أجل الإدارة و الأولياء .

الاختبارات تقوم بعيدا عن شبكات التصحيح المخطط لها في المناهج ن ولا تشمل معايير التقويم الثابتة حيث البعد المعرفي والبعد -ب الحسي الحركي والبعد الوجداني ،بل تقوم المعرفة وحدها.

ملف التقويم والمتابعة وتقويم الكفاءات يعتمد على وثائق كثيرة تهدف إلى تقويم المعرفة وتقويم المتعلم كل على حدة مما صعب مهمة -ت المعلم .

تراكم أدوات التقويم المختلفة المعتمدة في المناهج .-ث

المناهج يعمل على تقسيم شخصية المتعلم - المعرفة والمتعلم - تدعو هذه الازدواجية إلى تقييم المتعلم وحده وتقييم المعرفة وحدها، في -ج حين الاختبارات والامتحانات على أرض الواقع لا تقوم إلا المعرفة وحدها.

اعتماد المعايير الثلاثة الثابتة في المناهج (المعيار المعرفي والمهاري والوجداني) هذا الأخير الذي يأخذ حيزا كبيرا في تحديد الأهداف -ح التعليمية والمبالغة في هذا البعد دفع الأطفال للتمرد على الأعراف المدرسية ،كالغش في الامتحانات وعدم إنجاز الفروض المنزلية .

عدم المتابعة وقلة الاهتمام بمنهجيات التقويم البيداغوجي من طرف المسؤولين خاصة مدير المدرسة .(1) -خ

(1)- زهران كشان: مرجع سبق ذكره: ص:32.

رابعا- مظاهر المردود الدراسي:

رغم التطور الحاصل في مجال التربية والتعليم اليوم إلا أن ذلك لا يوحي بأن هناك تطورا في مجال ومظاهر التنمية في الجزائر ربما ذلك لأن المجال الكمي قد طغى ، فمنذ 1962 إلى يوم عرفت التربية والتعليم تطورا هائلا في تعداد المتعلمين حيث تضاعف عددهم أكثر من اثنا عشر مرة ، إذ قفز من 813.613 متمدرسا سنة 1962 إلى 8.414.870 متمدرسا سنة 2012 ،وهذا يعني أن ربع سكان الجزائر هم حاليا في المدرسة وأن هذا التطور العددي للمتمدرسين يجسد حقا ما نصت عليه المواثيق الجزائرية ودساتيرها عبر المراحل التي قطعتها الجزائر المستقلة، كما أنه يجسد ما أوصت به المنظمات الدولية في مجال التربية والتعليم ،فالجزائر قد تبنت مبدأ ديمقراطية التعليم ومجانيته وإلزاميته وفي الوقت ذاته عملت على تجسيد خيار تعريب التعليم وجزارة التأطير في مختلف المستويات وهذا ما سمح لبلادنا باسترجاع لغتها وثقافتها وترقيتها بما يتماشى مع قيمها الحضارية.(1)

وإني لا أتعجب من هذا الطرح المخجل ،فالتطور الكمي الحاصل في مجال التربية والتعليم لا يعكس بتاتا التطور النوعي الذي نرجوه ،فالأعداد الهائلة والمتخرجة من الجامعات والمعاهد اليوم أصبحت عبئا على الدولة ولا أقول هنا الكفاءات فسوق العمالة رغم ما فيه من هؤلاء إلا أن مظاهر التنمية لا تبدو واضحة المعالم في المجتمع هذا من جهة ومن جهة أخرى إذا كانت الجامعة هي أداة ووسيلة للتنمية فأين مظاهر هذا التطور والتغيير في المجتمع .

إن الموازنة بين سوق التعليم وسوق العمل ليست بالأمر السهل فإذا أردنا اقتصادا قويا وفعالا فعلىنا إيجاد سوق تعليم قوية وفعالة، فالتنمية اليوم تعاني العديد من المشكلات، فالبطالة والسكن وتدني مستوى المعيشة وظهور الفساد والجريمة وغيرها من المظاهر التي يعاني منها المجتمع خاصة فئة الشباب هذا على المستوى العام، أما على مستوى المؤسسة التعليمية فهناك العديد من المظاهر التي تعاني منها، كتحطيم البنية التربوية والتعليمية للمدرسة الجزائرية فقد تم التعدي الواضح على مبادئ النظام التربوي في ضل ما يسمى بالنظام العالمي الجديد (العولمة) حيث أصبحت الجزائر مجبرة على تغيير توجهها وهي ليست مهياًة، كما تم القضاء على مبدأ الجزائر والتعريب نهائيا حيث تم تقزيم اللغة العربية وذلك بوضع الترميز العالمي الجديد، بالإضافة إلى حذف شعبة الشريعة الإسلامية من التعليم الثانوي وجعلها مادة بمعاملين، كما تم تقزيم مادة التاريخ ففي بعض المواد والشعب لا يتعدى معاملها الواحد، وهذا عكس اللغات الأجنبية التي أعطية لها الحيز والقيمة المطلقة، بالاهتمام بالشعب التقنية والعلمية وذلك بحجة مواكبة التطورات الحاصلة في العالم والتصدي للتحديات في إطار ما يسمى .

عولمة التبادلات. -

ميلاد مجتمع الإعلام والاتصال . -

سرعة الثورة العلمية والتكنولوجية . -

(1)- وزارة التربية الوطنية: إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة، دار القصة للنشر، 2013، ص:3.

إن هذا الانحراف الخطير أفرز العديد من المشكلات التي أثرت على شخصية أبنائنا وعلى مردودهم الدراسي ومن هذه المشكلات التي تعاني منها المدرسة الجزائرية ما يلي :

الإخفاق المدرسي: 1-

يسمى أيضا بالهدر المدرسي الذي يعتبر مؤشرا من المؤشرات الدالة على كفاءة النظام التعليمي، فكلما قلته نسبته كان ذلك دليلا على كفاءة النظام التعليمي وعناصره المختلفة، وكلما زادت نسبته كان العكس، ويرتبط مفهوم الإخفاق المدرسي (الهدر) بالعديد من المفاهيم؛ كالفشل الدراسي والتأخر الدراسي.. الخ فهو عموما حالة من حالات عدم التكيف المدرسي، وبمفهوم أدق هو عدم القدرة على استيعاب المعلومات والمعارف التي تقدم للتلاميذ وذلك لأسباب ذاتية وبيداغوجية واجتماعية واقتصادية، أثرت على قدرات التلاميذ وجعلتهم غير قادرين على استيعاب البرامج التعليمية المقدمة لهم مما يضطر بعضهم لإعادة السنة أو الانقطاع النهائي عن الدراسة.(1)

وتعرفه منظمة اليونسكو على أنه عبارة عن إهدار يحدث للنظام التعليمي مؤثرا في كفاءته وناجما عن عاملي ترك الدراسة مبكرا أو الرسوب أو الإعادة، فالإخفاق الدراسي هو عبارة عن فاقد تعليمي يؤثر على مردود النظام التعليمي وأهداف المدرسة.

أشكال الإخفاق المدرسي: 1-1-

يأخذ الفاقد التعليمي أو الهدر المدرسي أشكالاً مختلفة يمكن حصرها حسب المصطلحات الواردة في بعض المنشورات والوثائق الصادرة عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية فيما يلي:

الرسوب:

من الفعل الثلاثي الصحيح رسب ، رسبا ، ورسوب الشيء في الماء سقط إلى أسفله ، التلميذ أخفق في الامتحان ولم ينجح (2) أما من حيث الاصطلاح فيختلف مدلوله وذلك تبعا للمقاييس التنظيمية في كل بلد، وتتفق تلك المفاهيم حول نقطة مشتركة هي أن وصول المتلمذ إلى نهاية المرحلة الدراسية بدون الحصول على شهادة ظاهرة تطرح مشكلة حقيقية (3) للنظام التعليمي وحتى المجتمع ككل .

-

(1) - رشيد أرسلان: مرجع سبق ذكره، ص: 147.

(2) - علي بن هادية وآخرون: القاموس الجديد للطلاب، ط7، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990، ص: 386.

(3) - دفاتر المعهد: التوجيه المدرسي في الجزائر (4) وقائع الملتقى غرداية، ماي 2008. المعهد الوطني للبحث في التربية. ص: 13.

والرسوب يعني رسوب التلميذ في السنة الدراسية لعدم إتقانه الحد الأدنى من المهارات والمعارف المتوقع اكتسابها في هذه السنة وبذلك يعيد نفس السنة الدراسية ويقوم بالدور السابق حتى يرفع إلى السنة التالية بعد نجاحه في السنة الدراسية (1) ويعرفه محمد أرزقي أبركان بأنه " مدة يقضيها التلميذ في القسم وعملا نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية في المدرسة (2) إذن فالرسوب يشير إلى التلاميذ الذين يعجزون على الحصول واكتساب المعارف والمعلومات التي تسمح لهم بالارتقاء إلى مستوى أعلى مما هم فيه وبالتالي الإعادة والرسوب من خلال الامتحانات الرسمية، فالرسوب المدرسي هو أحد مظاهر الإخفاق المدرسي السلبية التي تشكل هدرا داخل النظام التعليمي .

ب- التسرب المدرسي:

يشير إلى حالة من الفشل في الدراسة أو الانقطاع عنها أو المحر أو العزوف والهرب وذلك لأسباب قد تكون اجتماعية أو نفسية وتربوية أو تنظيمية، ورغم الاستخدامات المختلفة فهي تحمل نفس الدلالة فهناك من يعرفه بأنه " ظاهرة ترك المراهقين والأطفال للمدرسة أو انقطاعهم عنها لفترات طويلة أو بصورة نهائية قبل وصولهم إلى نهاية المرحلة التعليمية التي يتواجدون فيها (3) ويشير هذا التعريف إلى أن ظاهرة التسرب المدرسي تمس مختلف المراحل العمرية أي مختلف المراحل التعليمية، وتعرفه منظمة اليونسكو " على أنه ظاهرة تمس التلاميذ الذين لا يبنون دراستهم في عدد السنوات المحددة لها، إما لأنهم ينقطعون عنها نهائيا وإما لأنهم يعيدون قسما (سنة معينة) أو عدة أقسام (سنوات معينة) وهذا يعني أن التسرب يمس التلاميذ الذين لا يستطيعون مواصلة دراستهم في الأجل المحددة، وعليه يمكن تصنيف هؤلاء التلاميذ إلى ثلاث فئات :

- الفئة الأولى:

وهي التلاميذ الذين تخلوا عن الدراسة بمحض إرادتهم قبل بلوغ السن الإلزامي ستة عشر سنة خاصة في الوسط الريفي.

- الفئة الثانية:

وهم ألك التلاميذ المرغمون على مغادرة مقاعد الدراسة بعد بلوغهم سن الستة عشر سنة بسبب نتائجهم الدراسية التي لا تسمح لهم بالانتقال أو الإعادة.

- الفئة الثالثة:

وهم التلاميذ الذين ينقطعون لأسباب مادية.(4)

—

(1) - محمد أرزقي أبركان: مرجع سبق ذكره؛ ص: 333.

(2) - عمر عبد الرحيم نصر الله: مرجع سبق ذكره؛ ص: 348.

(3) - موعدك التربوي : مرجع سبق ذكره؛ ص: 10.

(4) - نفس المرجع؛ ص: 20.

والملاحظ من خلال دراستنا التبعية لهذه لظاهرة الإخفاق المدرسي يدرك حقيقة أنها مثل السرطان الذي ينخر المنظومة التربوية والتعليمية وذلك راجع للعديد من الأسباب منها:

- ضعف المستوى التعليمي والعلمي القاعدي والتخلف الدراسي العام ،علما بأن بعض التلاميذ متفوقون في دراستهم ومع ذلك يضطرون للتخلي عن الدراسة لأسباب أخرى غير الضعف في مستواهم ألتحصيلي.
- سوء التوجيه المدرسي حيث يتم أحيانا توجيه التلميذ لشعب لا تتناسب وميوله وقدراته وملمحه.
- عدم ملائمة الوسط المدرسي بمختلف مكوناته المادية والإدارية والتربوية مما ينفر التلميذ من الدراسة ،وتعزف نفسه عنها ولكن هذا النفور من الدراسة أو العزوف عنها والزهد فيها لا يكون لوحده سببا كافيا للتسرب المدرسي التلقائي بل لا بد من وجود عوامل مساعدة أخرى للتخلي التلقائي عن الدراسة .
- التحمل المبكر للمسئولية العائلية بسبب وفاة أحد الوالدين أو كلاهما.
- تخلي الوالدين عن دورهما التربوي وعدم المبالاة بتعليم أولادهما بسبب الجهل وقلة الوعي وعدم الشعور بالمسئولية.
- انخفاض المستوى المعيشي للأسرة وارتفاع نفقات التمدرس المتمثلة في مصاريف الكتب والأدوات المدرسية والملابس ورسوم التسجيل وإعادة التسجيل والامتحانات والإطعام والنقل بسبب البعد المحتمل للمدرسة غلى غير ذلك من المصاريف الأخرى.
- خطوبة أو زواج بعض التلميذات في سن مبكر وقد أصبح ذلك نادرا بسبب صعوبات الحياة ومتطلباتها المتزايدة.

استحواذ النزعة المادية على كثير من النفوس وعدم إعطاء قيمة للعلم وأهله.(1) -

- ضعف المنظومة القيمية للمجتمع بصفة عامة انعكس ذلك على المدرسة ،خاصة بعد غياب دور المسجد وتراجعها في تربية الأجيال كان يخفف الضغط عن المدرسة ،فالتلميذ سابقا كان يأتي إلى المدرسة وهو محملا بالقيم والآداب العامة أما الآن فإن وظيفة المدرسة أصبحت ازدواجية - تربية وتعليم- وقد ورد في الوثيقة الوزارية ما نصه " أن التذبذب الذي أصاب سلم القيم الاجتماعية جعل بعض الأسر تشجع التحلي عن الدراسة لصالح أعمال هامشية مريحة"(2) ولمعالجة هذه الظواهر السلبية عمدت وزارة التربية الوطنية لاتخاذ أساليب المعالجة البيداغوجية والمتمثلة في عمليتي الدعم والاستدراك والتكفل بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي وذلك لتعزيز ودعم التلاميذ وتفعيلهم أكثر .
أنظر المنشور الوزاري/ رقم /526/و.ت.و. 064 والمؤرخ في 20/11/2006.

—

(1)- محمد بن حمودة : علم الإدارة المدرسية (نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري) دار العلوم للنشر.2006.

(2)- الوثيقة المؤرخة خلال شهر جويلية 1996 والمرفقة مع المنشور الوزاري رقم (16) المؤرخ في 1996/9/3 والصادر عن مديرية التعليم الثانوي العام بوزارة التربية الوطنية.

خامسا:المردود الدراسي ومؤسسة التعليم الثانوي في الجزائر:

لا يمكن الكلام عن المردود الدراسي في المؤسسة التعليمية (الثانوية) إلا بالرجوع إلى فلسفة التربية المنتهجة من قبيل الفاعلين في المجال التربوي ، فالجزائر ليست بمعزل عن العالم فقد تأثرت بالعديد من العوامل سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو إيديولوجية ، ولهذا يعيش نظام التربية والتعليم اليوم العديد من المشكلات والعراقيل التي جعلت النتائج متذبذبة ، فبالنسبة للإطار العام اختارت الجزائر الدخول تحت مضلة الاقتصاد الموجه الحر هذا أفرز العديد من المشكلات مست كل القطاعات بما فيهم التربية والتعليم (ظهور النقابات، الاحتجاجات ...) كما أن الإصلاحات التي انتهجتها الجزائر لم تكن بالمستوى المطلوب فقد فرضت فرضا وقسرا على المجتمع الجزائري بل إن هذه المناهج أو النماذج لم تنجح ولم تكيف حتى ولم تكن لها أرضية خصبة كما أن مراعاة حاجات الأفراد ومشكلاتهم لم يؤخذ بعين الاعتبار، فالانتقال من منهج المقاربة بالأهداف إلى منهج المقاربة بالكفاءات افرز العديد من المشكلات كون هذا النموذج لم يكيف على المقاس لأنه مستمد أصوله من إيديولوجية غربية.

لقد استطاعت الجزائر منذ الاستقلال تحقيق العديد من الأهداف في مجال التربية والتعليم من حيث تعداد التلاميذ ونسب النجاح المحققة ، إلا أن هذا لا يعكس حقيقة واقع التنمية فمازالت الجزائر ضعيفة من حيث البنية الصناعية والتكنولوجية ، بل إنها تعتمد على سياسة الاستيراد في كل

شيء حتى في مجال الغذاء ، وهذا ما يفسر أن هناك أخطاء في الفلسفة والمنهج المنتهجين في مجال التربية والتعليم ، لذا لجأت وزارة التربية والتعليم إلى تبني سياسة تعتمد على طرح البدائل أو ما يسمى بمؤشرات النجاعة البيداغوجية ، وهي (5) أصناف :

1- مؤشرات عن السياق الاقتصادي والاجتماعي والديموغرافي المتصل بخصوصيات السكان وبمختلف مستوياتهم في التكوين وبنسب 1- النشاطات التي تسمح بتحديد السياق العام الذي تتفاعل المنظومة التربوية في حضمه.

2- مؤشرات عن تكاليف التعليم والموارد المالية التي تتحملها النفقات العمومية المخصصة للمؤسسات التربوية ، وذلك من حيث مصدرها وتوزيعها حسب طبيعة ومستوى التعليم وتطور حصة قطاع التربية من الميزانية العامة للدولة .

3- مؤشرات عن نسبة المشاركة والاهتمام بالتربية والتعليم ونسبة التمدرس في مختلف الأعمار وتكرار السنة الدراسية .

4- مؤشرات خاصة بمستخدمي قطاع التربية والتعليم من حيث توزيعهم حسب الجنس والوضعية الإدارية .

5- مؤشرات عن نتائج التعليم في الامتحانات وتلك المتعلقة بالتقييم الوطني في المواد الأساسية.(1)

كما اعتمدت الجزائر في تقييم المردودية الداخلية للنظام التربوي على (18) مؤشرا موحد النمط عالميا ومصادق عليه من قبل الهيئات التابعة للأمم المتحدة والتي قامت وفق هيئة التجارة والتنمية الاقتصادية بتحديد طرق تطبيقها وتمثل في ما يلي

(1)- د/ بوبكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر - رهانات وإنجازات- دار القصبة للنشر، ص: 280

رقم المؤشر	طريقة التطبيق
المؤشر رقم (1)	يخص النسب الخام للتسجيل في برامج الإيقاظ بالنسبة للطفولة المبكرة وفي القطاعات العمومية والخاصة والمجتمعية المعبر عنها في شكل نسب تخص شرائح الأعمار المعنية رسميا إن وجدت وإلا فيعتمد على الشريحة العمرية من (3) سنوات إلى (5) سنوات.
المؤشر رقم (2)	متصل بنسبة التلاميذ الجدد والمسجلين في السنة الأولى من التعليم الابتدائي الذين تابعوا برنامجا خاصا بالإيقاظ في سن الطفولة المبكرة.
المؤشر رقم (3)	يمثل نسبة القبول الخام ، أي عدد التلاميذ الجدد في السنة الأولى من التعليم الابتدائي بالنسبة إلى العدد الكلي للأطفال الذين بلغوا السن القانونية لقبولهم في التعليم .
المؤشر رقم (4)	يخص نسبة القبول الصافية ؛ أي عدد التلاميذ الجدد المسجلين في السنة الأولى الابتدائي الذين بلغوا السن القانونية لقبولهم في هذا التعليم بالنسبة لمجموع عدد الأطفال المعنيين .
المؤشر رقم (5)	يتصل بنسبة التمدرس الخام ؛ أي علاقة مجموع التسجيلات في التعليم بالنسبة لعدد الأطفال الذين بلغوا سن التمدرس ، ثم نسب تمدرس خام خاصة بكل من الطور الابتدائي والمتوسط والثانوي ، بالإضافة إلى نسبة خام أخرى خاصة بتمدرس الأطفال من الابتدائي إلى الثانوي .
المؤشر رقم (6)	يمثل نسبة التمدرس الصافية المرتبطة بمجموع التسجيلات للشريحة العمرية التي بلغت السن القانونية للدخول إلى المدرسة بالنسبة إلى عدد الأطفال الكلي الذين بلغوا السن ذاتها ، ثم نسب تمدرس خاصة بالطور الابتدائي والمتوسط

والتانوي ، بالإضافة إلى نسب أخرى صافية بتمدرس الأطفال من الابتدائي إلى الثانوي.	
يرتبط بالنفقات العمومية العادية الخاصة بكل طور من أطوار التعليم وبمحملها مجتمعة ، حسب الدخل الوطني الخام وحسب كل تلميذ بالنسبة إلى الدخل الوطني الفردي الخام.	المؤشر رقم (7)
يتعلق بالنفقات العمومية لكل طور من التعليم بالنسبة إلى مجموع النفقات العمومية الخاصة بقطاع التربية.	المؤشر رقم (8)
يخص نسبة المعلمين والأساتذة على مستوى كل طور ممن يحملون شهادات أكاديمية رسمية يقرها القانون	المؤشر رقم (9)
يمثل نسبة المعلمين والأساتذة على مستوى كل طور ممن حازوا شهادة مؤهلهم لممارسة مهنة التعليم حسب المقاييس الوطنية .	المؤشر رقم (10)
متصل بعدد التلاميذ لكل معلم أو أستاذ في الأطوار الثلاثة.	المؤشر رقم (11)
مرتبط بنسب الانتقال وتكرار السنة الدراسية وهجران المدرسة في كل سنة دراسية ز	المؤشر رقم (12)
يمثل نسبة البقاء في السنة الخامسة (نسبة التلاميذ الذين يصلون فعلا إلى السنة خامسة ابتدائي) ونسبة البقاء في السنة رابعة متوسط وفي الثالثة ثانوي .	المؤشر رقم (13)
هو معامل الفعالية (العدد المثالي للسنوات الدراسية الضرورية الذي يسمح لتلاميذ الطور الابتدائي أن ينهوا مرحلتهم هذه، وكذلك مرحلتَي المتوسط والثانوي المعبر عنه نسبيا إلى عدد السنوات الدراسية الفعلي)	المؤشر رقم (14)
متصل بنسبة التلاميذ (بصرف النظر عن المستوى التعليمي الذي وصلوا إليه) الذين يتحكمون في جملة من الكفاءات القاعدية المحددة على المستوى الوطني (تقييم المكتسبات).	المؤشر رقم (15)
يخص نسبة محو الأمية الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15) إلى (24) سنة .	المؤشر رقم (16)
يترجم نسبة محو الأمية بين الكبار ، نسبة السكان البالغين (15) سنة فما فوق الذين يعرفون القراءة والكتابة .	المؤشر رقم (17)
يخص التناسب العددي ما بين الجنسين في محو الأمية .	المؤشر رقم (18)

ووفق لهذا الإطار العام الذي أعدته الهيئات العامة للأمم المتحدة فإن وزارة التربية والتعليم في بلادنا قامت بإضافة العديد من المؤشرات المتعلقة بسير المنظومة التربوية والضرورية لاتخاذ القرارات السليمة ، وذلك لتحسين نوعية التعليم ومردودية المنظومة التربوية التي تسعى إلى الإصلاح ، ويمكن بين الأهداف التي سطرتها المنظومة التربوية :

- 1- التعميم التدريجي للتربية التحضيرية لفائدة مجموع الأطفال البالغين (5) سنوات .
- 2- الوصول إلى تدرس كل الأطفال الذين بلغوا سن (6) سنوات إلى (16) سنة .
- 3- تخفيض نسبة التسرب المدرسي بصفة جذرية والقضاء على كل العوامل التي تحول دون تدرس الأطفال ببلوغ (90/) بالنسبة لكل شريحة عمرية إلى نهاية التعليم الإلزامي ولو اقتضى الأمر تكرار السنة الدراسية مرة واحدة أو أكثر .
- 4- إيصال التلاميذ الذين ينهون التعليم الإلزامي إلى مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي ولو بنسبة (75/) وينبغي على هذا الانتقال أن يوزع ما بين التعليم الثانوي والتعليم المهني .
- 5- توجيه نسبة (70/) إلى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي من عدد التلاميذ الذين ينتقلون إلى التعليم ما بعد الإلزامي ، أما نسبة (30/) المتبقية فتوجه نحو التعليم المهني .(1)
- 6- رفع نسبة النجاح في امتحان البكالوريا إلى (70/) من العدد الإجمالي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

والملاحظ أن الانتقال من الأهداف الخاصة إلى الأهداف الإجرائية يفرض علينا العمل وفق إستراتيجيات متوازنة ، وعليه عمدت الوزارة إلى ما يلي:

تنظيم التعليم التحضيري من حيث توزيع التلاميذ على أساس (20) تلميذ في القسم الدراسي الواحد. أ-
تطوير التعليم الابتدائي لاستقبال (25) تلميذ في القسم الدراسي الواحد، و(22) تلميذ لكل معلم والعمل على إلغاء نظام الدوام المزدوج بصورة -ب-
نهائية .

تطوير التعليم المتوسط لاستقبال (30) تلميذ في الفصل الدراسي الواحد . -ت

على أن تمس إجراءات الدعم بشكل فعال تلاميذ الابتدائي وعلى الأقل ثلثي تلاميذ المتوسط والثانوي، بالإضافة إلى ذلك اعتمدت الوزارة في -ث
تحسين المردود على ما يلي:

1- التجانس الكلي بين برامج الإصلاح التربوي لضمان تلاؤمها مع تحسين التعليمات وذلك بتعيين لجنة خبراء توكل لها مهمة تقييم هذه البرامج
وإعادة تكيفها.

2- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية المستجيبة لمتطلبات البرامج الدراسية الجديدة والسهر على التطابق بين هذه الأخيرة وبرامج الإصلاح.

3- التحسين المستمر لنوعية التأطير بمواصلة بذل الجهود في إنجاح عملية التكوين الأولي بالتعاون مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين
مجموع معلمي وأساتذة التعليم الأساسي (214.000) في إطار برنامج التكوين عن بعد المانح لشهادة التخرج.

4- تفعيل جهاز محاربة التسرب المدرسي بتكثيف عمليات الدعم التربوي لفائدة التلاميذ ومنتظر أن ينجم عن هذا توطيد لجهاز الدعم في مختلف
أطوار التعليم وتطبيق نظام محكم للاستدراك .

5- تصميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الخاصة بالتربية والتكوين والتسيير .

6- تأسيس جهاز متابعة وتقييم المكتسبات التلاميذ وضبط صيرورة المنظومة التربوية بتحليل نجاعتها ومردوديتها. (2)

(2) - نفس المرجع:ص: 283

(3) - نفس المرجع:ص: 285

المردود الكمي في المؤسسة التعليمية: (الثانوية)

المتأمل للأرقام والنسب المثوية يلاحظ أن هناك تطور كبير منذ سنة 1962 إلى غاية سنة 2014 والملاحظ من خلال الجدول يلاحظ أن
هناك تدبذب في النسب التحصل عليها من سنة إلى أخرى وربما يرجع ذلك إلى صعوبة السيطرة في ضبط المتغيرات والمؤشرات في الوسط التربوي ،
ففي (2010/2009) بلغت النسبة (61.23/%) في حين بلغت النسبة في (2011/2010) (62.45) في حين بلغت النسبة في سنة
(2014/2013) (45.01).

الفئات	السنة	الحاضرون	الناجحون	نسبة النجاح	المجموع المتراكم للناجحين
98-62	/	/	/	/	1.041.437
99-98	344.391	84.874	24.64	1.26.311	
2000-99	339.686	109.690	32.29	1.236.001	
2001-2000	346.535	119.436	34.47	1.355.439	
2002-2001	350.720	115.463	32.92	1.470.902	
2003-2002	390.228	115.323	29.55	1.586.225	

1.761.883	42.52	175.658	413.109	2004-2003
1.890.587	37.29	128.674	345.107	2005-2004
2.082.698	51.15	192.121	375.594	2006-2005
2.289.980	53.29	207.302	389.110	2007-2006
2.516.52	50.22 55.04	8.829 144.716	162.936 262.942	2008-2007
/	45.04	/	/	2009-2008
/	61.23	/	/	1010-2009
/	62.45	/	/	2011-2010
/	58.84	/	/	2012-2011
/	44.78	/	/	2013-2012
/	45.01	/	/	2014-2013

والملاحظ أن هذا التذبذب في المردود الكمي إنعكس تماما على المؤسسات التعليمية، فعلى مستوى ولاية المسيلة كانت النتائج مقارنة بالنسب

الوطنية كالتالي :

1014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	ف
29.40	34.2 3	44.85	48.35	39.67	23.78	40.92	45.52	40.13	24.53	30.04	19.73	23.08	النسبة الولائية
45.01	44.7 8	58.84	62.45	61.23	45.04	53.20	53.29	51.15	37.28	42.09	29.02	32.69	النسبة الوطنية

والملاحظ أن أحسن نسبة حققتها ولاية المسيلة كانت في سنة 2011 بعد الإصلاحات (48.35) لكن رغم ذلك مازالت النسبة لم ترقى

إلى المستوى المطلوب ويرجع ذلك إلى العديد من الأسباب سوف نأتي على ذكرها.

أما في ما يخص الإعادة فإنها في التعليم غير الإلزامي لا تعتبر إعادة بالقدر الذي تعتبر فيه فرصا للتلاميذ الذين يرغبون في مواصلة دراستهم ، كما أن المؤسسة هي التي تحدد إمكانية توفير فرص الإعادة أو لا ، في حين يمكن لبقية التلاميذ الاندماج في مؤسسات التعليم والتكوين المهنيين أو المؤسسات الخاصة، فالتلميذ في نظر المنظومة التربوية قد أنهى تعليمه الإلزامي خلال (9 سنوات) إلا أن هذا الطرح يجعلنا نستغرب فالوقت الذي يقضيه التلميذ في التعليم بصفة عامة يكاد يكون نصف عمره ، فالظروف الاجتماعية والاقتصادية القاسية والمستقبل الغامض وندرة فرص العمل جعلت الشباب اليوم في حيرة تامة خاصة أن المتوسط الحسابي لسن الزواج اليوم أصبح (30 سنة) وهذا له تأثير كبير في الزيادة العامة للنمو السكاني والتنمية بصفة عامة .

المردود الكيفي في المؤسسة التعليمية: (الثانوية)

ونقصد به تلك الكفاءات والمهارات التي تساهم في رفع وتيرة التنمية في المجتمع حيث نتحصل عليها من خلال الشعب والتخصصات في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أو التعليم العالي أو في مجالي التكوين والتعليم المهنيين والتي لها علاقة مباشرة بأنماط التفكير المختلفة لدى التلاميذ والتي لها علاقة مباشرة بهيكلية التعليم العام والتكنولوجي، وعليه تقوم سياسة التوجيه في المنظومة التربوية على ما يلي:

الجدوع المشتركة: وتتكون من جذعين مشتركين جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، -1

حيث يتكون الجذع المشترك آداب من شعبتين شعبة اللغات الأجنبية وشعبة الأدب والفلسفة ، -

- أما الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا فيتكون من أربعة شعب ، شعبة الرياضيات وشعبة العلوم التجريبية وشعبة التسيير والاقتصاد وأخيرا شعبة التقني رياضي ، حيث تتكون هذه الأخيرة من أربعة أنواع من الهندسات وهي شعبة الهندسة المدنية وشعبة الهندسة الميكانيكية وشعبة الهندسة الكهربائية وشعبة هندسة الطرائق .

حيث يوجه التلاميذ إلى هذه الشعب حسب قواعد وإجراءات تقنية تحدد وفق مناشير وزارة كالتالي:

- رغبات وميول التلاميذ .

- نتائج التلاميذ أو ما يسمى بمجموعات التوجيه .

- مجالس القبول والتوجيه النهائية ومجالس الأقسام بالمتوسطات والثانويات .

- ملاحظات الأساتذة .

- ملاحظات مستشارو التوجيه والإرشاد .

حيث كل عملية من هذه العمليات يواجهه ببطاقة تقنية (بطاقة الرغبات - بطاقة المتابعة والتوجيه - استبيان الميول والاهتمامات..)

والملاحظ أن المردود الكمي لا يعكس تماما حقيقة المردود الكيفي فهناك نفور كبير من الشعب الرياضية والتقنية ، هذه المشكلة جعلت الفاعلين التربويين يقعون في إحراج في إيجاد ميكانيزمات حقيقية لتوجيه التلاميذ وفق نمطية تفكير معينة ، كما أن إيجاد رؤية موحدة للتوجيه يطرح مشكلة أخرى ، علما أن احتياجات التنمية تتطلب التركيز على شعب دون أخرى وفق خصوصية كل منطقة ، كما أن مراعاة المراحل العمرية للتلاميذ يجب أخذها بعين الاعتبار كون أن كل مرحلة تقتضي منهج وطريقة في التعامل وفي تلقين التلاميذ كما معنا من المعرفة القاعدية ولا يجب الانطلاق من اللاشيء واللامعلوم ، ولهذا تأتي النتائج متذبذبة. (أنظر الجدول)

س	ش	2009		2010		2011		2012		2013		2014	
		ن- ولا	ن- وط	ن- ولا	ن- وط	ن- ولا	ن- وط	ن- ولا	ن- وط	ن- ولا	ن- وط	ن- ولا	ن- وط
	أدب وف	12.98	33.77	30.16	53.92	34.35	49.96	44.88	56.85	21.45	31.50	21.47	24.06
	لغات أجنبية	44.14	77.12	39.63	52.42	58.85	73.78	48.13	61.28	31.72	56.30	24.73	41.57
	علوم	25.14	43.32	46.01	67.84	56.21	67.04	44.99	59.61	35.25	45.85	35.22	45.22
	رياضيات	28.26	/	58.46	69.64	64.20	72.34	58.85	68.02	57.04	58.85	58.62	67.25
	تسيير وإدارة	40.32	56.51	53.46	72.25	61.67	73.21	43.74	59.63	56.41	51.21	31.36	38.66
	تقني رياضي	31.01	/	30.32	47.78	39.60	53.02	44.85	55.21	41.47	54.03	14.94	33.12
	هندسة - ميكانيكا	18.12	/	21.16	38.31	32.33	48.26	34.58	51.61	29.04	47.51	14.28	26.32
	هندسة - كهرباء	39.02	50.20	36.31	50.90	44.76	53.79	38.11	52.67	50.43	57.02	16.51	29.76
	هندسة - مدني	22.73	/	36.13	51.04	40.10	77.07	40	57.46	44.34	61.34	12.04	26.32
	هندسة - طائرات	36.89	43.63	20.72	50.36	41.51	53.16	45.78	62.18	34.93	46.86	18.69	42.78

سادسا/- المردود الدراسي وعلاقته بالبيئة الاجتماعية للمؤسسة التعليمية:

تعتبر المؤسسة التعليمية نسقا معقدا من العلاقات والسلوكيات الاجتماعية المتفاعلة فيما بينها، له خصائصه المتميزة وهي كما قال (دوركايم) مجتمع

مصغرا للمجتمع الكبير ، حيث تربط أعضائه علاقات يتشكل فيها الكائن الإنساني على نحو رمزي ، وتجدد هذه العلاقات شبكة من القيم والأفكار والمعايير

الثقافية التي تحدد نسيج العلاقات والفعاليات التي تربط الكائن الإنساني مع العالم الاجتماعي الذي يعيش فيه ، فالإنسان طاقة نفسية قابلة للتشكيل ويتم هذا التشكيل في سياق العلاقات التربوية التي تؤثر في خبراته واتجاهاته وسلوكياته ،وتسمح له باستغلال طاقاته والتعبير عن آرائه انطلاقا من وضعيته باعتباره مركزا ومحورا للنشاط المدرسي .

ويعتبر الكائن البشري في هذا الإطار هو الفعل التربوي والاجتماعي (بارسونز) فالنشاط التعليمي هو نتاج هذه العلاقات التي تحكمه وتربطه بكل الأطراف إداريين ومدرسين وزملاء ، فعلى طبيعة هذه العلاقات يتوقف أدائه التعليمي ويتحدد اتجاهه نحو هذه المؤسسة والعاملين بها وبيئتها الاجتماعية ،فالمدرسة بالنسبة للتلاميذ أشبه ما تكون بالتربة التي تهيئها للزراعة ،فإذا أحسنا تهيئة التربة وأعددناها الإعداد اللازم بتوفير الشروط المناسبة للإنبات توقعنا منها مردودا خصبا ووافرا كما ونوعا ،وكذلك الحال بالنسبة للمدرسة ،فإذا أحسنا القيام بها ووفرنها لها مقومات المناخ التربوي والبيئة الاجتماعية المناسبة التي تساعد التلميذ على التمدرس الحسن ،وبالتالي تدفعه إلى تحقيق مردود دراسي نوعي وكمي .

كما أن توفير الشروط المادية والفيزيقية والنفسية للمدرسة يساعد على تنمية شخصية التلميذ بأبعادها المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ، كما تسمح له باستغلال قدراته وإمكانياته وتنميتها ، ومما لا شك فيه أن للإدارة المدرسية تأثير كبير في ذلك من حيث خلق هذا الجو التربوي الصحي وتوفير كل الصروف والشروط المناسبة من رعاية وحماية واهتمام وتفهم لحاجات التلميذ ومتطلباته وبالتالي تحقيق عامل القناعة والرضا لكل من في المدرسة ، وتولد عنه من روح معنوية عالية تحفز على العمل الجدي بكل رعاية واهتمام ،ويخلق عنده المتعة الحسية والمعنوية في الوقت الذي يقضيه داخل المدرسة .

-

(1)- وزارة التربية الوطنية : إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة. دار القصة.2013.ص:46

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية

أولا - مجال الدراسة

1- المجال المكاني للدراسة

2- المجال البشري للدراسة

3- المجال الزمني للدراسة.

ثانيا- الفرضيات ومؤشراتها:

1- الفرضية العامة.

1-1- الفرضية الفرعية الأولى .

2-1- الفرضية الفرعية الثانية .

3-1- الفرضية الفرعية الثالثة.

4-1- الفرضية الفرعية الرابعة.

ثالثا- المنهج

رابعا- أدوات جمع البيانات:

- 1- الملاحظة .
- 2- المقابلة.
- 3- الاستبيان.
- 4- الوثائق والسجلات.

خامسا- عينة البحث:

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولاً- مجال الدراسة:

1/- المجال المكاني:

أجريت هذه الدراسة بمجموعة من الثانويات الموجودة بولاية المسيلة حول موضوع العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي ، حيث شملت هذه الدراسة ثمانية ثانويات من مجموع (59) ثانوية ، ستة منها ببلدية المسيلة وهي ذات طابع حضري ، وثانويتان ببلدية كل من (الخوران بحمام الضلعة) و(تارمونت) ذات طابع ريفي شمال بلدية المسيلة، وسوف نأتي إلى تحديد موقع وخصائص ومميزات كل من هذه الثانويات بعد أن نأتي إلى التعريف بولاية المسيلة ، ثم التطرق إلى قطاع التربية بالولاية موقعه خصائصه وهيكله التنظيمي .

1-1- التعريف بولاية المسيلة:

تسمى أيضا بالحضنة وهي نقطة وصل بين الشرق والغرب والشمال والجنوب ، حيث يحدها من الشمال كل من ولايتي (برج بوعريرج) وولاية (البويرة) ، ومن الشمال الشرقي ولاية (سطيف) ، ومن الشمال الغربي ولاية (المدية) ، أما من الشرق ولاية (باتنة) ومن الغرب والجنوب الغربي ولاية (الخلفة) ، ومن الجنوب الشرقي ولاية (بسكرة) ، أما مناخها فقاري فهي مركز وسط بين التل والصحراء ، وتتميز الولاية بالاستواء

حيث يبلغ ارتفاعها من 200 إلى 300 متر فوق سطح البحر، وسمية ولاية المسيلة بالحضنة لاحتضانها بين سلسلتي الأطلس التلي والأطلس الصحراوي .

انبثقت عن التقسيم الإداري لعام (1974) والذي بموجبه أصبح في الجزائر (31) ولاية بعد أن كانت هناك (15) ولاية ، حيث كانت قبل هذا التاريخ تابعة لولاية (سطيف) شأنها شأن ولاية (بجاية) وولاية (برج بوعريج) ، أما (بوسعادة) و(سيدي عيسى) و(عين الحجل) فكانت تابعة (للتيطري) ولاية (المدية) ، والتي أصبحت بدورها ولاية سنة (1984) ، وتتكون ولاية المسيلة من (15) دائرة و(47) بلدية تبلغ مساحتها (18075) كلم ، أما عدد سكانها فيتراوح (1029447) نسمة حسب إحصاء سنة (2010) .

وتعتبر ولاية المسيلة ذات طابع فلاحي رعوي بالدرجة الأولى حيث كانت تسمى برماننة أوروبا إبان الاستعمار الفرنسي ، لأنها كانت تصدر الحمضيات والعنب وغيرها من الفواكه والخضروات ويعتبر إقليم (المعذر) (بوسعادة) (60) كلم عن مقر الولاية وبلدية (المعاريف) (45) كلم عن مقر الولاية من أكبر المناطق الفلاحية بالولاية والقطر الجزائري ككل ، حيث أنه شهد دعما كبيرا إبان الثورة الزراعية وتحت رعاية سامية من الرئيس الراحل (هوارى بو مدين) ، ومن أهم محاصيل هذا الإقليم (الجزر واللفت والبطاطا والخس والقرنبيط) ومن الفواكه (المشمش والرمان والعنب والوخ والتفاح) بالإضافة إلى أنواع أخرى .

ويعتبر القمح والشعير من أهم محاصيل الولاية بالإضافة إلى أصناف أخرى من الفواكه كالمشمش بمنطقة (مسيف) والرمان بمنطقة (تارمونت) وكذا يمتاز بمناطقها الرعوية ، حيث تشتهر بتربيتها للأغنام كما تشتهر ببلدية مسيف الغنية بالمنتجات الزراعية المتنوعة والتي تعبر الرائدة في هذا الميدان ، حيث توجد بها أكبر مزرعة لشركة (كوسيدار) التي تخصص في إنتاج القطن ، الخضز والفواكه ، وتبعد عن مقر الولاية بنحو 97 كلم.

ولولاية المسيلة تاريخ عريق فقد كانت عبارة عن مملكة بربرية مستقلة في عهد الرومان ، كما كان لها دور كبير أثناء الفتوحات الإسلامية ، فكانت مقر انطلاق الجيوش الإسلامية للمرابطين في منطقة (المعاضيد) الجبلية ، ومن أشهر العلماء المسلمين (أبي علي الحسن بن رشيق الصقلي) ، كما كان للولاية دور كبير أثناء الإستعمار الفرنسي فهي تعتبر من المناطق التاريخية للثورة التحريرية ، حيث استشهد بمنطقة (مسيف) ما يربو عن (300) شهيد من مختلف مناطق الوطن ، ويكفينا فخرا أن (محمد بوضياف) من الرواد الذين خططوا وقاموا بالثورة التحريرية الكبرى (الآثار التاريخية بالولاية).

وتشهد الولاية اليوم العديد من المشاريع والإنجازات الكبرى مثل مصنع الإسمنت ببلدية حمام الضلعة (قرية الديبل) بطاقة إنتاجية كبيرة يصل توزيعها إلى كافة القطر الجزائري وتم إنجازها من طرف شركة (أوراسكوم) للإنشاء والصناعة المصرية فرع الجزائر.

أما في المجال التعليمي فقد شهد تطورا كبيرا في مجال التأطير والتجهيز أو في عدد التلاميذ المتمدرسين في كل الأطوار وفي مختلف المستويات ، ففي التعليم الابتدائي بلغ عدد المؤسسات التعليمية أكثر من (664) مؤسسة تعليمية مجهزة بكل الوسائل والتجهيزات ، كما بلغ عدد المؤطرين من الأساتذة (10664) أستاذ ، في حين بلغ عدد التلاميذ المتمدرسين (122212) تلميذ ، أما في التعليم المتوسط فقد بلغ عدد المؤسسات التعليمية أكثر من (151) مؤسسة تعليمية متوسطة مجهزة بكل الوسائل والتجهيزات ، كما بلغ عدد المؤطرين من الأساتذة (4646) أستاذ ، أما عدد التلاميذ فقد بلغ (81346) تلميذ متمدرس ، أما في التعليم الثانوي فقد بلغ عدد المؤسسات التعليمية أكثر من (59) مؤسسة تعليمية (ثانوية) مجهزة بكل الوسائل والتجهيزات ، كما بلغ عدد المأطرين بهذه المؤسسات التعليمية (2777) أستاذ ، في حين بلغ عدد التلاميذ المتمدرسين حوالي (4445) تلميذ ، وتسعى الجماعة التربوية جاهدة إلى رفع مستوى المردود في الولاية رغم بعض الظروف القاسية التي تعاني منها المنطقة كونها في طريق النمو والتحضز .

1-2- الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية

1-2-1- مديرية التربية لولاية المسيلة:

تحتاج كل مؤسسة أو تنظيم إلى هيكل تنظيمي يحافظ على بقاءها واستمراريتها ، فالهيكل التنظيمي يمكن إدراكه "كدلالة عن ترتيب أجزاء كل معين" (1) وتختلف الهياكل التنظيمية باختلاف مجالات وموضوعات المؤسسات والتنظيمات ، ولهذا سوف نتطرق إلى الهيكل التنظيمي للمؤسسة التربوية التعليمية ، حيث تتكون مديرية التربية من مجموعة من المصالح والأقسام والمكاتب ، التي تقوم بالعديد من العمليات والأنشطة المتفاعلة فيما بينها الهدف منها توفير كل الخدمات الضرورية لتحسين التمدرس للتلاميذ والمأطرين في مجال التعليم.

(1)- د/ جمال الدين لعويصات ؛ مبادئ الإدارة والتنظيم - دار إسهامات في أدبيات المؤسسة - 1986، ص: 39.

أ- الأمانة العامة:

يعمل هذا المكتب تحت السلطة المباشرة لمدير التربية تقوم بتنشيط مختلف مصالح مديرية التربية على مستوى الولاية تنسيقا ومتابعة ، ويكلف بهذه العملية أمين عام يقوم بالمهام التالية :

- يسهر على تنفيذ التوجيهات والتعليمات الصادرة عن الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية.
- يتابع تطبيق تعليمات مديرية التربية وقراراتها .
- يتولى التسيير الإداري والمالي والمادي لمصالح مديرية التربية.
- يعالج الملفات المعروضة على قرار مديرية التربية.
- يحضر جدول أعمال جلسات التنسيق المنعقدة في مديرية التربية .
- يعد الرزنامة الإدارية لمديرية التربية بالولاية ويسهر على تطبيقها ويقدم حصيلة الأنشطة المرتبطة به.
- يشرف على مصلحة البريد وخليّة الاتصال .
- يمضي في حدود صلاحياته على المستندات والوثائق الإدارية .
- ينوب عن مدير التربية في حالة حصول مانع.

- يقترح التدابير الكفيلة بتحسين تسيير مصالح مديرية التربية ومردودها .
- يسهر على تطبيق قواعد النظافة والصحة والأمن واحترامها داخل مديرية التربية.
- يقوم بربط الصلة مع جمعيات أولياء التلاميذ والحركة الجمعوية والنقابات التي تنشط في مجال التربية .
- يساهم مع مديريات المؤسسات التعليمية في معالجة القضايا التنزاعية والوقاية من النزاعات الاجتماعية والمهنية وتسويتها.
- يمثل مديرية التربية لدى المصالح الخارجية والهيئات والإدارات العمومية في الولاية.

ب- مصلحة المستخدمين:

مصلحة المستخدمين من بين مصالح مديرية التربية التي تسهر على تسيير الموارد البشرية على مستوى الولاية ، وذلك باستغلال جميع المناصب المالية الممنوحة للولاية وتسهر على التسيير الطبيعي للمؤسسات التربوية سواء من حيث التأطير التربوي أو الإداري ، كما تتكفل بتسوية وضعية المستخدمين على اختلاف أسلاكهم ورتبهم من حيث التعيينات والتثبيت والترقية وحركة التنقل والاستخلاف والعطل المرضية والتقاعد إلى غيرها من العمليات اليومية التي تخص الموظف ، وتتكون المصلحة من مجموعة من المكاتب هي :

- مكتب التعليم الثانوي والمتوسط .
- مكتب التعليم الابتدائي .
- مكتب التأطير .
- مكتب المنازعات والتقاعد .

وتقوم هذه المصلحة بالعديد من المهام :

- كالعامل على إعداد مخطط التسيير البشري السنوي في وقته المحدد لضمان التسيير العادي للمصلحة.
- ضبط المناصب المالية الإدارية والتربوية.
- تسوية وضعية المناصب المستحدثة والمحرة.
- ضبط القائمة الاسمية للمستخدمين .

ج - مصلحة التمدريس والامتحانات:

تقوم مصلحة التمدريس والامتحانات بالمتابعة الميدانية لتمدرس التلاميذ على مستوى الولاية وفي جميع أطوار التعليم ، وتسهر على تطبيق المناهج المقررة وإعداد الخريطة التربوية لجميع المؤسسات التعليمية وفق الشريحة الممنوحة لمختلف أسلاك التعليم ، وتتكون المصلحة من أربع مكاتب هي:

- مكتب التعليم الابتدائي والمتوسط .
- مكتب التعليم الثانوي .
- مكتب الامتحانات .
- مكتب النشاط الثقافي والرياضي .

أما أهم المهام التي تقوم بها هذه المصلحة فهي :

- السهر على تطبيق برنامج وزارة التربية الوطنية .
- مواكبة الإصلاحات التي تعرفها المنظومة التربوية .
- المساهمة في تحسين النتائج المدرسية .

د - مصلحة التكوين والتفتيش:

وتتكون هذه المصلحة من مجموعة من المكاتب هي :

- مكتب التكوين .
- مكتب التقويم .
- مكتب التفتيش .
- مكتب الأرشيف .

وتقوم مصلحة التكوين والتفتيش بمجموعة من المهام :

- الإشراف على إنجاز مخطط التكوين أثناء الخدمة ، وكذا عمليات التقويم والتوجيه التربوي .
- المتابعة الميدانية للعمليات التكوينية .
- التنسيق مع السادة المفتشين لمختلف الأطوار .

هـ - مصلحة المالية والوسائل:

تسهر مصلحة المالية والوسائل على متابعة تنفيذ الميزانية الخاصة بالمؤسسات ومديرية التربية ، كما تقوم بتزويد مكاتب هذه الأخيرة باللوازم المكتبية وتسهر على الصيانة الدائمة لهيكلها والمصالح التابعة لها وتتكون مصلحة المالية والوسائل من مجموعة من المكاتب هي :

- مكتب الميزانية والمحاسبة .
- مكتب مراقبة التسيير المالي للمؤسسات التربوية .
- مكتب النشاط الاجتماعي والصحة المدرسية .

ومن أهم مهام هذه المصلحة ما يلي :

- العمل على إعداد مشروع الميزانية في آجاله المحددة .
- ضبط الوضعية المالية والمادية للمؤسسات التعليمية .
- العمل على ترشيد مصاريف المؤسسات والاستغلال العقلاني للإمكانات المتوفرة .
- متابعة نشاط وحدات الكشف والمتابعة على مستوى المؤسسات التعليمية .
- العناية بصحة التلاميذ .

و - مصلحة البرمجة والمتابعة :

تسهر مصلحة البرمجة والمتابعة على وضع مخطط شامل لمتابعة ومسايرة التمدرس على مستوى الولاية وبرمجة الهياكل الجديدة ومتابعة إنجازها وتجهيزها ، وتتكون من مجموعة من المكاتب هي :

- مكتب الإحصاء والخريطة المدرسية.
- مكتب متابعة البناءات والتجهيزات المدرسية .

وتسعى المصلحة إلى ما يلي :

- تحسين ظروف التمدرس وذلك بتجهيز المؤسسات ز
- تجديد التجهيزات القديمة .
- مواصلة تجهيز باقي المؤسسات التعليمية ومخابر الإعلام الآلي .

ز - مصلحة تسيير نفقات المستخدمين :

هي من المصالح المستحدثة مقارنة بالمصالح الأخرى ، تقوم بدفع رواتب المستخدمين في قطاع التربية على مستوى الولاية ، كما تقوم بضبط الوضعية العامة للمستخدمين وتسيير الملفات المالية بالتنسيق مع مصلحة المستخدمين ، وتتكون من المكاتب التالية :

- مكتب التعليم الابتدائي .
- مكتب التعليم المتوسط .
- مكتب التعليم الثانوي .
- مكتب إدارة المؤسسات .

من المهام الأساسية التي تقوم بها هذه المصلحة ما يلي :

- ضبط وضعية الموظفين العاملين بالقطاع .
- الإسراع في تسوية الوضعيات العالقة .
- المحافظة على وتيرة العمل مع الخزينة في عملية دفع الأجور .

1-3- على مستوى المؤسسات التعليمية : (المقاطعات)

يتكون قطاع التربية في ولاية المسيلة حسب أطواره الثلاثة (الابتدائي والمتوسط والثانوي) إلى مقاطعات تتكون كل مقاطعة من مجموعة من الثانويات والمتوسطات والإبتدائيات ، يشرف عليها العديد من المفتشين في مجال التفتيش والرقابة والمستشارين في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي ، وقد تطورت المقاطعات بتطور عدد التلاميذ المتمدرسين في مجال التربية والتعليم ، ففي مرحلة التعليم التحضيري بلغ عدد الأفواج التربوية (471) فوج تربوي يتوزعون على محيط الولاية بعدد حجرات قدر (435) حجرة في حين بلغ عدد التلاميذ المتمدرسين بهذه المرحلة (14388) تلميذ ، أما من جانب التأطير فقد بلغ عدد الأساتذة المجازين برتبة أستاذ رئيسي ب (64) أستاذ من بينهم (50) أستاذة برتبة أستاذ رئيسي ، في حين بلغ عدد الأساتذة المجازين فقط ب(23) أستاذ من بينهم (21) أستاذة ، أما عدد المعلمين فقد بلغ (346) معلم من بينهم (206) معلمة ، أما

المعلمين المتعاقدين فقد بلغ عددهم (63) معلم متعاقد من بينهم (60) معلمة متعاقدة ، والملاحظ أن هناك نقص كبير في عملية التأطير تحاول السلطات الوصية إيجاد الحلول لهذه المشكلة ، كما أن نسبة تدفق التلاميذ في هذه المرحلة أصبح يشكل عبئا كبيرا خاصة في الأحياء الجديدة التي أصبحت اليوم مكتظة جدا بالتلاميذ في إطار ما يسمى بحركة التنقلات والتحويلات ، فهناك العديد من التلاميذ الذين ينقطعون من هذه المرحلة بسبب عدم وجود أقسام التحضير في الابتدائيات ، أو يدمجون في أقسام السنة أولى ابتدائية وهذا مخالف للإجراءات والقوانين المعمول بها .

أما في مرحلة التعليم الابتدائي فقد بلغ عدد المدارس بالولاية (666) ابتدائية ، حيث بلغ عدد الحجرات بهذه المؤسسات (4495) حجرة ، الصالحة للاستعمال منها (3559) حجرة وتعمل هذه المدارس كما يلي :

- الدوام الواحد 2779 مدرسة .
- نظام الدوامين 1175 مدرسة .
- مركبة 170 .

أما عدد التلاميذ المتمدرسين بهذه المدارس فقد بلغ (112461) تلميذ من بينهم (53606) تلميذة يؤطر هؤلاء التلاميذ ثلاثة أصناف من المعلمين:

- معلم اللغة العربية 3975 معلم .
- معلم اللغة الفرنسية 740 معلم .
- اللغتين 75 معلم .

أما بالنسبة للأفواج التربوية فقد بلغ متوسط الفوج (27) تلميذ لكل فوج ، في حين بلغت نسبة استعمال الحجرات (32) للحجرة ، في حين بلغت نسبة التأطير في هذه المرحلة 24 .

أما في مرحلة التعليم المتوسط فقد بلغ عدد المتوسطات (146) متوسطة بعدد حجرات يساوي (2346) ، الصالحة للاستعمال منها (2275) حجرة فقط في حين بلغ عدد الحجرات المتخصصة ما يلي :

- مخابر (297) مخبر .
- ورشات (209) ورشة .
- معلوماتية (37) مخبر .
- مدرج (39) مدرج .

وهذا عدد قليل بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط التي تحتاج إلى تجهيز أكبر مثل هذا النوع من الحجرات المتخصصة ، خاصة أن الوصاية فتحت العنان وقامت بتجهيز كل المؤسسات بما يلزم من الوسائل والأجهزة سواء التعليمية منها أو في مجال الإعلام الآلي أو النشاط المدرسي .

ولقد بلغ عدد التلاميذ المتمدرسين في هذه المرحلة التعليمية (90897) تلميذ متمدرس من بينهم (44093) تلميذة ، يقوم بتأطيرهم (4470) أستاذ في مختلف المواد التعليمية ، في حين بلغ متوسط التلاميذ في الفوج (34) تلميذ في الفوج الدراسي الواحد ، أما نسبة التأطير فقد بلغت (20/) أما الخدمات الاجتماعية المتوفرة من إطعام ونقل ونظام داخلي ونصف داخلي ، فيمكن القول أن عدد التلاميذ الذين استفادوا من

النظام النصف داخلي فقد بلغ (26786) تلميذ إلى طاقة نظرية بلغت (17305) في حين بلغ عدد التلاميذ الذين استفادوا من النظام الداخلي (147) تلميذ رغم أن الطاقة النظرية بلغت (500) تلميذ .

أما بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوي فقد بلغ عدد المؤسسات أكثر من (59) ثانوية صالحة للاستعمال ، حيث بلغ عدد التلاميذ المتمدرسين بهذه المؤسسات (38614) تلميذ من بينهم (21922) تلميذة ، في حين بلغ عدد الأساتذة المؤطرين (2219) أستاذ ، أما عدد الحجرات فقد بلغ (1269) حجرة من بينها (1096) حجرة صالحة للاستعمال ، أما عدد الأفواج التربوية فقد بلغ (1171) فوج تربوي بمعدل (33) تلميذ للفوج التربوي الواحد ، في حين بلغ عدد الحجرات المتخصصة من :

- مخابر علوم طبيعية (140) مخبر .
- مخابر علوم فيزيائية (136) مخبر .
- ورشات (25) ورشة .
- معلوماتية (52) مخبر .
- مدرج (51) مدرج .

أما في مجال التقويم فقد وضعت مديرية التربية في إطار المراقبة والتفتيش وتقييم النتائج العديد من الأخصائيين في مجال التفتيش والمراقبة وفي مجال التوجيه والإرشاد وذلك على مستوى الأطوار الثلاثة :

- ففي مجال التعليم الابتدائي فقد بلغ عدد المفتشين في مادة اللغة العربية (62) مفتش في حين بلغ عدد المفتشين في اللغة الفرنسية (33) مفتش ، أما على مستوى التعليم المتوسط فقد بلغ عدد مفتشي الإدارة (06) مفتشين في حين بلغ عدد مفتشي المواد كما يلي :

الرقم	مادة الاختصاص	العدد
-1	مادة اللغة العربية	(6)
-2	مادة الرياضيات	(5)
-3	مادة العلوم الطبيعية	(3)
-4	مادة العلوم الفيزيائية	(3)
-5	مادة التاريخ والجغرافيا	(4)
-6	مادة اللغة الفرنسية	(5)
-7	مادة اللغة الإنجليزية	(3)
-8	مادة التربية الفنية	(2)
-9	مادة التربية بدنية	(1)
-10	مادة التربية الموسيقية	(1)
مج	/	33

أما على مستوى التسيير المالي فقد بلغ عدد المفتشين (2) مفتش فقط في حين بلغ عدد الأخصائيين في مجال الإرشاد

والتوجيه حوالي (40) مستشار ، والملاحظ أن هذه الأعداد قليلة جدا ولا تغطي كامل تراب الولاية ، بالإضافة إلى أن نوعية التكوين المقدمة قليلة جدا ولا تخضع لعملية التقييم المستمر في إطار ما يسمى بتحسين الجودة ، ولهذا لا ترقى إلى مستوى تحسين المردود الدراسي المرغوب فيه .

أما على مستوى الخدمات الاجتماعية من إطعام وصحة مدرسية ونظام داخلي ونصف داخلي ، فيمكن القول أن التلاميذ الذين استفادوا من الإطعام قد بلغ (12486) تلميذ بطاقة استيعاب تقدر بت (11200) تلميذ ، أما للنظام الداخلي فقد استفاد (211) تلميذ ، مقابل طاقة استيعاب نظرية تقدر ب (4000) تلميذ ، والملاحظ أن هناك العديد من النقائص التي تعاني منها مرحلة التعليم الثانوي مثل مشكلة الاكتظاظ في الأقسام النهائية نتيجة للرسوب المدرسي في نهاية مراحل التعليم المتوسط ونهاية مرحلة التعليم الثانوي ، أي أن رسوب التلاميذ في الامتحانات الرسمية يجعل نسب الإعادة ترتفع في نهاية الأطوار ، بالإضافة إلى التقييم غير الموضوعي للنتائج المدرسية السنوية مقارنة بالنتائج في الامتحانات الرسمية.

أما مجتمع الدراسة فيتكون من ثمانية ثانويات أخذت لا على التعيين من مجموع ثانويات قدر ب(59) ثانية ، وهذه الثانويات هي كالتالي :

1- ثانوية عبد الله بن مسعود (ر):

توجد هذه الثانوية ببلدية المسيلة تأسست سنة 1987 بعدما كانت مكتب للدراسات ، تبلغ مساحتها الكلية 20800م أما المساحة المستعملة (المبنية فقد بلغت (2900م) ، وتحتوي هذه الثانوية على (16) حجرة عادية ومخبرين وورشتين وعيادة ونظام للتدفئة المركزية ، أما نظامها فهو خارجي .

2- ثانوية الشهيد سعودي عبد الحميد : (5 جويلية 62)

توجد هذه الثانوية بحي 5جويلية 62 شمال بلدية المسيلة تأسست سنة (2009) تبلغ مساحتها الكلية (11938م) ، أما مساحتها المستعملة فتبلغ (7656م) عدد حجراتها العادية (20) حجرة وعدد المخابر (6) في حين يبلغ عدد المكاتب بها (12) مكتب ، بها مكتبة ومدرج وقاعة للرياضة وملعب رياضي وتعتمد على نظام التدفئة المركزية أما نظامها فهو خارجي .

3- ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي:

توجد هذه الثانوية بوسط مدينة المسيلة وبالضبط بحي وعواع المدني تأسست سنة (1976) وتبلغ المساحة الكلية لهذه الثانوية (14620م) المغطاة منها (5120م) تتكون من (24) حجرة و(4) مخابر ، كما بها (12) مكتب ومكتبة وقاعة للمطالعة ومدرج ، بها أيضا مطعم ومرقدين وثلاثة ملاعب وبياضه وعيادة ، تعتمد على النظام النصف داخلي وبها نظام للتدفئة المركزية .

4- ثانوية صلاح الدين الأيوبي :

توجد ببلدية المسيلة بطريق برج بوعريرج أيضا تأسست سنة 1991 تتكون من مساحة كلية قدرها (22976م) المغطاة منها (9956م) بها (27) حجرة صالحة للاستعمال و(4) مخابر ، مخبرين للإعلام الآلي ، عدد المكاتب المتوفرة (7) مكاتب ، بها أيضا مكتبة ومدرج وقاعة للرياضة ووحدة طبية ونظام للتدفئة المركزية .

5- ثانوية أحمد بن محمد يحيى المقرري :

توجد هذه الثانوية بوسط المدينة المسيلة أمام السجل التجاري وهي قرية من ثانوية صلاح الدين الأيوبي بطريق بروج بوعريريج تأسست سنة 1979، بها (25) حجرة صالحة للاستعمال وأربع مخابر وورشتين ومخيران للإعلام الآلي ، عدد المكاتب الإدارية (12) مكتب ، بها أيضا مكتبة وقاعة للمطالعة ومدرج كما يوجد بها مطعم وقاعة رياضية ونظام للتدفئة المركزية .

6- ثانوية جميع جلول بتارمونت:

توجد هذه الثانوية ببلدية حمام الضلعة بمنطقة تارمونت التي تبعد عن بلدية المسيلة بحوالي (45 كلم) وهي ذات طابع شبه حضري تأسست سنة (2008) تبلغ مساحتها الكلية (1800م) بها (18) حجرة صالحة للاستعمال وأربع مخابر وورشتين ، كما بها (11) مكتب إداري ومكتبة وقاعة للمطالعة ومدرج ، وبها أيضا مطعم تبلغ قدرة استيعابه (250) تلميذ ، بها أيضا قاعة للرياضة ونظام للتدفئة المركزية .

7- ثانوية الحوران حمام الضلعة :

تقع هذه الثانوية بمنطقة الحوران ببلدية حمام الضلعة شمال ولاية المسيلة ، وهي منطقة شبه حضرية تأسست سنة (2012) تتكون هذه الثانوية من (18) حجرة صالحة للاستعمال وأربع مخابر وورشة كما بها (12) مكتب إداري ، ومكتبة وقاعة للمطالعة ومدرج ومطعم طاقة استيعابه (200) تلميذ ، كما يوجد بالثانوية قاعة للرياضة وملعب ونظام للتدفئة المركزية.

8- ثانوية محمد الشريف مساعديه :

توجد هذه الثانوية ببلدية المسيلة بحي أشبيليا تأسست سنة (2003) تبلغ مساحتها الكلية (14708م) أما المغطاة منها فتبلغ (4160م) ، تحتوي الثانوية على (22) حجرة صالحة للاستعمال وستة مخابر ، أما عدد المكاتب فيبلغ (12) مكتب إداري بالإضافة إلى مكتبة وقاعة للمطالعة ومدرج ومطعم تبلغ قدرة استيعابه (300) تلميذ بالإضافة إلى قاعة للإعلام الآلي وملعب للرياضة ونظام للتدفئة المركزية .

2- المجال البشري:

شهد قطاع التربية بولاية المسيلة تطورا ملحوظا من خلال التركيبة البشرية من خلال عدد التلاميذ المتمدرسين أو المؤطرين التربويين من أساتذة ومعلمين أو المؤطرين الإداريين بأطواره الأربعة (تحضيري وابتدائي ومتوسط وثانوي ،ففي مرحلة التعليم التحضيري بلغ عدد التلاميذ المتمدرسين بالولاية (14388) تلميذ من بينهم (7106) إناث يؤطروهم:

- (64) أستاذ مجاز من بينهم إناث (50)
- (23) أستاذ مدرسة ابتدائية من بينهم (21) أستاذة
- (346) معلم مدرسة ابتدائية من بينهم (206) أستاذة
- (63) معلم متعاقد من بينهم (60) أستاذة

أما التعليم الابتدائي فقد بلغ عدد التلاميذ (112461) تلميذ متمدرس (13606) يؤطر هؤلاء التلاميذ (3957) أستاذ لغة عربية و (47) أستاذ لغة فرنسية و بالعتين (75) معلم أستاذ ابتدائي .

بالنسبة للتعليم المتوسط فقد بلغ عدد التلاميذ (90897) تلميذ من بينهم إناث (44093) يؤطر هؤلاء التلاميذ (4470) أستاذ في مختلف المواد العلمية و الأدبية .

أما بالنسبة للتعليم الثانوي و هو مجال دراستنا الحالية حول موضوع العمل الجماعي فقد بلغ عدد التلاميذ المتمدرسين (38614) تلميذ من بينهم (21922) تلميذة و يؤطر هؤلاء التلاميذ (2219) أستاذ في مختلف المواد العلمية و الأدبية دفعة (2012/2011)

و قد بلغ عدد التلاميذ من سنة 2013/2012 إلى 2014/2013 حسب الأطوار الثلاثة م يلي :

- التعليم الابتدائي (1212212) تلميذ.

- التعليم المتوسط (81346) تلميذ .

- التعليم الثانوي (4646) تلميذ

في حين بلغ عدد المؤطرين من الأساتذة و المعلمين كما يلي :

- التعليم الابتدائي (10664) أستاذ.

- التعليم المتوسط (4646) أستاذ .

- التعليم الثانوي بلغ عدد الأساتذة (2777) أستاذ .

أما في مجال الهياكل فقد حققت الولاية العديد من المكاسب ففي التعليم الابتدائي بلغ عدد المؤسسات التعليمية (664) ابتدائية . في حين بلغ عدد المؤسسات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط (151) مؤسسة (متوسطة) أما في التعليم الثانوي فقد بلغ عدد المؤسسات التعليمية أكثر من (59) ثانوية وعليه يكون مجموع التعليم العام في الولاية (248052) تلميذ يؤطر هؤلاء التلاميذ (18087) أستاذ في حين بلغ العدد الإجمالي للمؤسسات التعليمية بمختلف أطوارها ب (874) مؤسسة تعليمية .

أما في مجال التأطير الإداري فقد بلغ عدد المؤطرين في قطاع التربية في ولاية المسيلة كما يلي :

الرقم	الفئات (الأسلاك)	المجموع	منهم إناث	الملاحظات
-1	مدراء ثانويات	214	05	
-2	نواب مدراء أو نظار	17	01	
-3	مستشارو التربية	174	00	
-4	المشرفين التربويين	57	02	
-5	المساعدين التربويين	864	365	

65	2116	أعوان الخدمة	-6
00	254	أعوان الأمن	-7
50	58	مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	-8
/	/	أطباء وممرضين	-9

وبما أن دراستنا حول العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي في المؤسسة التعليمية أجريت في مرحلة التعليم الثانوي ، فإن هذه الأخيرة شهدت تطوراً في السنوات الأخيرة ، فقد بلغ عدد التلاميذ في :

- 2011/2010 - (23619) تلميذ من بينهم (13634) إناث .
- 2012/2011 - (23780) تلميذ من بينهم (130609) إناث .
- 2013/2012 - (28353) تلميذ من بينهم إناث (16142) .
- 2014/2013 - (26907) تلميذ من بينهم إناث (15670) .

3- المجال الزمني للدراسة :

أجريت هذه الدراسة بقطاع التربية والتعليم حول موضوع العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي في المؤسسة التعليمية بمرحلة التعليم الثانوي (التعليم غير الإلزامي) حيث شملت ثمانية ثانويات من مجموع 59 ثانوية بولاية المسيلة ، ستة منها ببلدية المسيلة واثنتين ببلدية حمام الضلعة والتي تبعد عن مقر الولاية بحوالي (45) كلم دفعة 2014/2013 ، بداية من شهر جانفي 2014 إلى غاية شهر أفريل حيث تم تجريب الاستمارة على عينة من التلاميذ والأساتذة قدرت ب(10) استمارات لكل من عيني التلاميذ والأساتذة بثنائية عبد الله بن مسعود أين تم تصحيح وتعديل الاستمارة وصياغتها الصياغة النهائية لكل من العينتين ، أين تم طبع الاستمارة بداية من شهر مارس 2014 وتوزيعها على أفراد كل من عيني الأساتذة والتلاميذ ، أين واجهنا العديد من الصعوبات منها صعوبة استرجاع الاستمارات خاصة من عينة الأساتذة ، أما بالنسبة لعينة التلاميذ فلم تكن هناك صعوبات إلا القليل منها ، كما لا أنسى في هذا المقام أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى مستشاري التوجيه والإرشاد على الدعم والمساعدة التي قدمت لي في توزيع واسترجاع الاستمارات .

ثانياً - الفرضيات ومؤشراتهما:

عادة ما تعمل الفرضيات على توجيه البحث والوصول به إلى النتائج المرجوة وعليه يجب أن تكون الفرضيات واضحة ودقيقة وتحدد معالم الإشكالية المراد دراستها ، ولما كان موضوع بحثنا في هذا المقام هو العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي فقد ارتأينا إلى وضع فرضية عامة ثم وضع مجموعة من الفرضيات أو المحددات التي لها علاقة بموضوع بحثنا وهي كالتالي :

1- الفرضية العامة :

يؤدي العمل الجماعي بين أطراف العملية التربوية داخل المؤسسة التعليمية إلى التقليل من الخلافات والصراعات ويؤدي إلى تحسين المردود

2- الفرضيات الفرعية :

1-2- يساعد العمل الجماعي التلاميذ على رفع معنوياتهم وتحسين نتائجهم .

2-2- يساعد العمل الجماعي الأستاذ في تحسين أدائه البيداغوجي والتربوي.

3-2- يعمل العمل الجماعي دور كبير في ديمقراطية الإدارة .

4-2- العمل الجماعي يساعد في ربط المؤسسة التعليمية بالأسرة وذلك من أجل تحسين مردود الأبناء.

ثالثا- المنهج:

يرى الكثير من الباحثين والمختصين أن البحث العلمي في العلوم الاجتماعية هو عملية معقدة تقوم على أسس منهجية منظمة تتبلور فيها كل الوسائل والغايات التي تدور حولها هذه العملية ، ولهذا يميز العلماء بين مرحلتين رئيسيتين تدور حولهما عملية البحث العلمي في مجال العلوم الاجتماعية :

1- المرحلة الأولى :

وتسمى بالمرحلة الإمبريقية والتي يستند فيها كل باحث على مجموعة من الخطوات بد بتحديد المشكلة ثم وضع مجموعة من الفروض والمؤشرات والعناصر ومحاولة حلها ، وهذا لا يتأتى إلا بوضع خطة عمل حيث يحتاج الباحث فيها إلى أنواع عديدة من البيانات التي يمكن جمعها عن طريق منهج معين ، حيث تختلف المناهج باختلاف المواضيع والمشكلات المطروحة .

2- المرحلة الثانية :

وتسمى بالمرحلة التفسيرية حيث تقوم على مقارنة الظواهر والوقائع الاجتماعية التي جمعت في ضوء الفروض النظرية الموجهة ، وعن طريق المنهج هذا نستطيع أن نفهم معنى الظواهر وفحواها ، إذ أن المنهج المقارن في ميدان علم الاجتماع إنما يقوم بدور التحريب في ميدان العلوم الطبيعية ، ولما كان موضوع دراستنا هو العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي كميكانيزم وظيفي ، يهدف إلى تحسين المؤسسة التعليمية من حيث المردود الكمي والكيفي ، فإنه لا بد من تحديد جوانب المشكلة المطروحة تحديدا دقيقا وعلميا وذلك بوضع خطة عمل منظمة ودقيقة من خلالها نستطيع جمع المعطيات والبيانات المتنوعة ، لا بد من اختيار المنهج المناسب لذلك ، ولهذا يرى الكثير من الباحثين أن المنهج المناسب لدراسة مثل هذه المشكلات هو المنهج الوصفي التحليلي ، فماذا نقصد بالمنهج الوصفي التحليلي ؟

التعريف بالمنهج الوصفي :

يعرف المنهج الوصفي على أنه أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد ، أو فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة ، فالمنهج الوصفي في هذه الحالة هو أنسب المناهج لدراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية خاصة تلك التي تتعلق بتغير وتوازن الأفراد والجماعات وتفاعلها وتوازنها .

فالعمل الجماعي هو من المواضيع الشيقة غي مجال التغير الاجتماعي أو ما يسمى بديناميكية الجماعات وتفاعلها ، ولهذا قمنا بالإطلاع على التراث النظري الذي يتطرق إلى موضوع العمل الجماعي وعلاقته بتحسين المردود الدراسي في المؤسسة التعليمية وربطه بالإطار العام

للمجتمع الجزائري ، وذلك محاولة لمعرفة أسباب ومظاهر العمل الجماعي المؤسس وذلك من خلال تفاعل أطراف العملية التربوية (أساتذة - تلاميذ - إدارة أولياء) .

من خلال الاجتماعات التي تقوم بها الإدارة والأنشطة المدرسية والتربوية داخل المؤسسة التعليمية ، من خلال التفاعل والتعاون وإضفاء جو العلاقات الإنسانية بين أطراف العملية التربوية ، هذه المظاهر التي تساعدنا على تحديد المشكلة تحديدا علميا ودقيقا خاصة بعد الاحتكاك بالبيئة التربوية وعليه يمكن التمييز بين متغيرين في بحثنا هما :

أ- المتغير المستقل :

وهو العمل الجماعي المؤسس وفق قوانين ومناشير وزارية (كمشروع المؤسسة) والذي يؤثر تأثيرا سلبيا أو إيجابيا على ناتج المؤسسة التعليمية والدخل الوطني والقومي من جهة ثانية ، ويهدف العمل الجماعي المؤسس على مساعدة أطراف العملية التربوية في استغلال كل الإمكانيات المادية والبشرية من أجل تحقيق الأهداف العامة التي تسعى الدولة إلى تحقيقها والتي تهدف إلى إعداد وإصلاح الأجيال الجديدة في مجال التربية والتعليم ، والتي أصبحت اليوم محل أنصار كل الدول وهو الاهتمام بالعنصر البشري كمحرك للتنمية الشاملة والمستدامة .

ب- المتغير التابع:

وهو المردود الدراسي أو الناتج الكمي والكيفي للمؤسسة التعليمية :

- الناتج الكمي: (المردود الكمي) ونقصد به التلاميذ الناجحين في الامتحانات الرسمية من طور إلى طور والتلاميذ المنتقلين من مستوى إلى آخر والمعידين والموجهين إلى التكوين المهني .
- الناتج الكيفي: (المردود الكيفي) ونقصد به تلك المهارات والكفاءات الناجحة في الامتحانات الرسمية والموجهة إل مختلف التخصصات الجامعية والمنافذ المهنية .

ويمكن تقويم المردود الدراسي للمؤسسة التعليمية من خلال أساليب التقويم وعن طريق الدراسات التقييمية (إجراء مقارنات ومقاربات بين الأطوار والمستويات التعليمية كما يمكن استخدام الأساليب التقييمية الفصلية والتكوينية والذاتية خلال السنة الدراسية) خلال الفصول الدراسية) فالعمل الجماعي المؤسس يهدف إلى تفعيل أطراف العملية التعليمية من خلال اختيار انسب الأساليب والأدوات والمناهج لتحسين المردود الدراسي وحل العديد من المشكلات التي تعيشها المؤسسة التعليمية ، وفي الأخير يمكن القول أن المنهج الوصفي التحليلي هو عبارة عن وصف دقيق وتفصيلي لموضوع محدد على صورة نوعية أو كمية رقمية ، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها ، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى ، وقد يقتصر هذا المنهج على وضع قائم في فترة زمنية محددة .

رابعا - أدوات جمع البيانات :

لقد وضعت العلوم الاجتماعية والإنسانية أدوات وأساليب من أجل تفحص الواقع فعلا ، هذه الأدوات والوسائل يختارها الباحث حسب طبيعة الظواهر والمشكلات المدروسة ، فبمجرد تحديد مشكلة البحث بصفة نهائية يجب الانتقال إلى تنظيم عملية جمع البيانات والمعطيات الضرورية للتحقق ، ولهذا يعتمد البحث العلمي على العديد من الأدوات والوسائل التي تهدف إلى جمع البيانات والمعلومات حول موضوع البحث ، وهذه الأدوات يجب أن تكون على درجة عالية من الصدق والثبات ، فنجاح الباحث وتوصله إلى نتائج موضوعية يعتمد بدرجة

كبيرة على الاختيار الرشيد لأنسب الأدوات الملائمة للحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة ، وعلى هذا الأساس اعتمدنا في دراستنا لموضوع العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي على مجموعة من الأدوات التي نحسبها فعالة في نظرنا وتمكننا من جمع بيانات ومعلومات وافية ونوعية حول مشكلة بحثنا نوجزها فيما يلي :

1- الملاحظة:

هي إحدى الأدوات المعرفية والتي تعتمد في الأساس على الحواس فهي توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة مهينة وتسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه ، وقد عرفها البعض بأنها : " توجيه الحواس والانتباه إلى ظاهرة معينة أو مجموعة من الظواهر رغبة في الكشف عن صفاتها أو خصائصها بهدف الوصول إلى كسب معرفة جديدة عن تلك الظاهرة أو الظواهر ".(1)

والملاحظة أنواع منها الملاحظة المباشرة وغير المباشرة ، والملاحظة البسيطة أو العادية غير الموجهة والتي تحدث تلقائياً في ظروف عادية وبدون إخضاع المتغيرات أو السلوك للضبط ، أما النوع الثاني فهو الملاحظة العلمية التي تعتمد على خطط منظمة قبل البدء بعملية الملاحظة ، ويتميز هذا النوع بتوفر شروط الضبط والقياس للمتغيرات .

كما يمكن الاستعانة بأدوات تكنولوجية لتثبيت المعلومات كما تتميز هذه التقنية بتحديد وضبط الظروف الزمكانية والفيزيائية والمادية ، ومن أبرز أنواع الملاحظة شيوعاً في البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية والتي استفدنا منها في مجال دراستنا لموضوع العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي في المؤسسة التعليمية ، الملاحظة بدون مشاركة والملاحظة بالمشاركة :

1-1- الملاحظة بدون مشاركة:

تكمن أهمية هذه الأداة في رصد أفعال وردود أفعال جماعات العمل من خلال تفاعلاتهم فيما بينهم من خلال مظاهر العمل الجماعي ؛ من اجتماعات ونشاطات مدرسية كالحفلات والتجمعات في نادي المؤسسة التعليمية والمسابقات الرياضية والثقافية والرحلات والمخيمات الصيفية ، وفيها يكون الباحث الملاحظ غير مشارك بمراقبة جماعات العمل عن كتب ودون أن يشترك في أي نشاط تقوم به جماعات العمل ، سواء على مستوى الإدارة أو الأستاذة أو التلاميذ أو الأولياء ، فهي لا تتضمن أكثر من النظر والاستماع ومتابعة المواقف والوضعيات الاجتماعية وذلك بدون مشاركة فعلية ، ومن مميزات هذه التقنية أنها تتيح للباحث فرصة ملاحظته السلوك الفعلي للجماعة المراد دراستها في صورته الطبيعية ، وكما يحدث في مواقف الحياة الطبيعية .(2)

(1)- محمود زيدان: الاستقراء والمنهج العلمي ؛ ط4، القاهرة، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر، 1980، ص:46.

(2)- محمد شفيق: البحث العلمي ، الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1985، ص:106.

1-2- الملاحظة بالمشاركة:

وهي أداة يجريها الباحث أثناء مشاركته لمن يدرسه ويلاحظهم من خلال الأنشطة التي يقومون بها ، فهي مشاركة واعية منظمة يقوم بها الباحث حسبما تسمح به الظروف في نشاطات الحياة الاجتماعية وفي اهتمامات الجماعات بهدف الحصول على بيانات تتعلق بالسلوك الاجتماعي وذلك عن طريق اتصال مباشر يجريه الباحث من خلال مواقف اجتماعية محددة .(1)

ولقد استفدنا من هذا الأسلوب خلال الاجتماعات التنسيقية بين الإدارة والأساتذة من خلال ملاحظة النقاشات والتفاعلات ، من تعاون وتنافس في مجال تحسين المردود الدراسي (مجالس الأقسام) أيضا استفدنا من هذا الأسلوب في رصد استجابات وردود أفعال التلاميذ وتفاعلاتهم أثناء المقابلات الفردية والجماعية والنصف جماعية وفي النشاطات المدرسية المقررة في البرنامج ، فالمشاركة في هذا الإطار تكون فعلية في حياة الأفراد تحت الدراسة .

2- المقابلة:

تعتبر المقابلة أيضا من الأدوات الرئيسية والفعالة في العلوم الإنسانية والاجتماعية لجمع المعلومات والبيانات في دراسة الأفراد والجماعات الإنسانية ، كما أنها تعد من أكثر وسائل جمع المعلومات شيوعا وفاعلية في الحصول على البيانات الضرورية لأي بحث ، والمقابلة ليست بسيطة بل هي مسألة فنية (2) وقد عرفها إنجلش " بأنها محادثة موجهة يقوم بها فرد مع آخر أو مع أفراد بهدف حصوله على أنواع من المعلومات لاستخدامها في بحث علمي أو للاستعانة بها في عمليات التوجيه والتشخيص والعلاج.

وللمقابلة العديد من الأنواع كالمقابلة المسحية والتشخيصية والعلاجية والتوجيهية الإرشادية ، كما أن هناك من يصنفها حسب الأسئلة إلى مغلقة ومفتوحة أو مقابلة مغلقة ومفتوحة ، حيث يختار الباحث الأسلوب الذي يخدم موضوعه وبمخه ، ولقد استفدنا في بحثنا هذا (العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي) من العديد من المقابلات سواء كانت فردية أو جماعية أو ذات طابع إرشادي أو توجيهي إعلامي أو كانت مقابلة مفتوحة ، حيث كانت الأسئلة تنصب كلها حول أهمية العمل الجماعي ومظاهره ، وهل يمكن أن يكون العمل الجماعي المؤسس أداة لتحسين المردود الدراسي سواء كان كميًا أو كفيًا ، فالجلوس مع التلاميذ فرديا يعرفنا على ماضي هؤلاء التلاميذ وبذلك يمكن إعادة صياغة المفاهيم وتصحيحها لديهم ، أما جماعيا فيمكن الاستفادة من المقابلة الجماعية أو النصف جماعية في تحسين العلاقات الإنسانية والتفاعلات بين التلاميذ والأساتذة والإدارة ، من حيث التعاون والإشراف والتنافس والعلاقات الإنسانية الحسنة والتوجيه والإرشاد المفضي إلى خلق لحمة بين أطراف العملية التربوية .

(1)- عبد الباسط عبد المعطي: البحث الاجتماعي محاولة نحو رؤية نقدية لمنهجه وأبعاده، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، 1982، ص:297.

(2)- محمد زياد عمر: البحث العلمي - مناهجه وتقنياته - مطابع الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، ص:154.

3- الاستبيان :

هي الأداة الأساسية في بحثنا العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي ، ويرجع الهدف في استخدام هذه الأداة هو إثبات وجود أو عدم وجود العمل الجماعي المؤسس في المؤسسة التعليمية ، ولذلك يستلزم منا جمع المعلومات حول أهمية العمل الجماعي المؤسس ومظاهره من تعاون وتنافس وعلاقات إنسانية حسنة وبث روح المواطنة ونشاطات مدرسية مختلفة ، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال اللقاءات والاجتماعات والحفلات والنوادي والمحاضرات والملتقيات والرحلات والمخيمات التي تترجمها المؤسسة التعليمية ، كما أن الهدف من استخدام هذه الأداة ليس قياس واستخراج جماعات العمل وقياسها وإنما هو وصف تحليلي دقيق لتفاعل اجتماعي لأفراد المؤسسة التعليمية من أساتذة وتلاميذ وأولياء وإدارة ، ولهذا تم استخدام أداة الاستبيان للتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف والاتجاهات ، كما أن الاستبيان يساعد الملاحظة ويكملها وهو في بعض الأحيان الأداة الوحيدة للقيام بالدراسة العلمية ، حيث ينقسم الاستبيان إلى نوعين الاستخبار وأسلوب المحادثة الحرة غير المقيدة وهو أقل أهمية من الاستبيان وإن كان مكتملا له ، ولقد ركزنا على الاستبيان المقنن في دراستنا حيث قام الباحث بنفسه بتوزيع الاستبيان على عينة الدراسة (أساتذة وتلاميذ) بعد الاتصال بمؤسسات مجتمع الدراسة ولقد مر الاستبيان بالعديد من المراحل نوجزها في ما يلي :

3-1-1- تصميم الاستبيان :

يعتبر تصميم الاستبيان من أهم الخطوات في نجاح البحث ولذلك يحتاج الباحث إلى معرفة ودراية بأساليب الاتصال بالأفراد وصياغة دقيقة للأسئلة المطروحة على المبحوثين ، حيث اختلفت الأسئلة وتنوعت من أسئلة مفتوحة إلى أسئلة مغلقة إلى أسئلة مفتوحة مغلقة ، وذلك طبعا للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات حول الظاهرة المدروسة ، وبعد الصياغة المبدئية للاستمارة تم تجريبها على عينة مصغرة من التلاميذ والأساتذة ، عشرة استمارات لكل من عيني الأساتذة والتلاميذ ، ثم عرض الاستبيان على محكمين وذلك من أجل صياغتها الصياغة النهائية بعد تصحيح الأخطاء والأسئلة الغامضة ، ولهذا فرضت علينا الدراسة استمارتين استمارة للأساتذة واستمارة للتلاميذ .

3-1-1- الاستمارة الخاصة بالأساتذة :

بعد تجريب الاستمارة وصياغتها الصياغة النهائية وبعد حذف الأسئلة التي ليست لها علاقة بالموضوع قمنا بإعادة صياغة الأسئلة الغامضة وغير المفهومة ، ثم تصحيح بعض الأخطاء ، حيث بلغ عدد الأسئلة (124) سؤالا ، حيث تم طبع (400) استمارة وزعت على 352 أستاذ ، أين تحصلنا فقط على (107) استجابة بنسبة (30.39%) أما من حيث البناء الوظيفي للأسئلة فقد قسمت الاستمارة إلى المحاور التالية:

تطرقنا فيها إلى التعريف بالباحث والهدف من الدراسة وذلك بهدف طمئنت المبحوثين وإعطائهم نوع من الثقة والأمان أثناء الإجابة ، وقد قمنا بتطبيق الاستمارة ذاتيا أي الذهاب إلى قاعة الأساتذة أثناء الراحة وأوقات الفراغ ، حيث تم توزيع كل الاستمارات وشرحها وتبسيطها وفق طبيعة الموضوع ، حيث قسمت الاستمارة الخاصة بالأساتذة وفق محاور الموضوع كالتالي :

المحور الأول : البيانات الشخصية

تظم المميزات الشخصية لمفردات العينة حيث تم وضع (9) أسئلة متعلقة ب اسم الثانوية ومادة التدريس والجنس وعمر المبحوث والحالة العائلية وعدد الأولاد والخبرة والسكن ونوعه .

المحور الثاني :

يدور حول أهمية العمل الجماعي و مظاهره في المجتمع الجزائري ويظم (38) سؤالا وقد تنوعت الأسئلة من مغلقة إلى مفتوحة إلى (مغلقة - مفتوحة) .

المحور الثالث :

تمحور حول العمل الجماعي وبناء فرق العمل في المؤسسة التعليمية الجزائرية (الثانوية) ويظم (85) سؤالا وهي مقسمة كالآتي :

- أهمية العمل الجماعي المؤسس وبناء فرق العمل في المؤسسة التعليمية من (39 - 57) .
- العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية وتظم :
 - علاقة الأستاذ بالإدارة من (58 - 93) سؤالا .
 - علاقة الأستاذ بجماعة العمل من (94 - 103) سؤالا.
 - الأستاذ والصراعات داخل المؤسسة التعليمية من (104 - 124) سؤالا.
 -

استفدنا من هذه المادة كونها أداة فعالة لتوثيق المعلومات والتأكد من صحتها ، فالبيانات المجمعة من مجتمع البحث لا يمكن تغذيتها إلا من خلال الوثائق والسجلات ، فهي تعتبر قرائن إثبات بالنسبة للباحث ، ولهذا استفدنا من كل الوثائق والسجلات الموجودة بالثانويات أو مركز التوجيه والإرشاد المدرسي أو مديرية التربية للولاية ، رغم التماطل في بعض الأحيان لبعض الإداريين التكنوقراطيين والتحفظ الشديد ، ومن بين الوثائق التي استفدنا منها القوانين الداخلية والخرائط التنظيمية للمؤسسات التعليمية ، وكذلك الهيكل التنظيمي لمجتمع الدراسة ، ومن بين الوثائق المحصل عليها أيضا المناشير الوزارية والجرائد الرسمية المنظمة للدخول المدرسي وسير العملية التربوية ، بالإضافة إلى المعلومات والبيانات المتعلقة بمجتمع الدراسة (التعريف بالمؤسسة وتاريخها) .

من جهة أخرى استطعنا الحصول على العديد من البيانات والمعطيات كتعداد التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي للمستويات الثلاث وحسب المواد والشعب ، بالإضافة على النتائج المحصل عليها خلال الدفوعات الدراسية بدء من سنة (2008 - 2009) إلى (2013 - 2014) أي المردود الدراسي خلال هذه السنوات ، وخلاصة القول أن هناك العديد من المساعدات التي قدمت لنا خلال بحثنا هذا فنشكر الجميع على مساعدتهم لنا ، فمن لا يشكر الناس لا يشكر الله .

إن أهمية الوثائق والسجلات تكتسي طابعا خاصا إذ أنها تساعد الباحث في الربط بين الإطار الرسمي والتشريعي وشبكة العلاقات الاجتماعية (الجماعات غير الرسمية) وذلك بواسطة ضوابط وقوانين تحفظ النظام العام للمؤسسة التعليمية ، كما أن الاختلالات التي توجد بين النظامين (الرسمي وغير الرسمي) من خلال هذه التشريعات والقوانين ، التي تثبت وجود أو عدم وجود العمل الجماعي المؤسس و الموحد أو البيئة والمناخ التربويين المناسبين لتحقيق ذلك .

أيضا من بين الوثائق التي استفدنا منها في دراستنا مشروع المؤسسة وهو نموذج للعمل الجماعي المؤسس والمطبق في كل مؤسسات التعليم بالولاية ، كما أنه إستراتيجية عمل يمكن الاستفادة منها لمن أراد تحقيق نتائج جيدة فقط يجب توفير النوايا الحسنة لمن يرجو الله واليوم الآخر وعمل صالح .

خامسا - عينة البحث :

إنه لمن الصعب أن يتصل الباحث بكل الأفراد المعنيين بالدراسة لكي يطرح عليهم الأسئلة ويحصل منهم على الإجابة المطلوبة حول المشكلة المراد الوصول إلى حل لها ، لذا فإنه لا مفر من اللجوء إلى أسلوب العينات الذي يمثل المجتمع الأصلي ، حتى نستطيع الوصول إلى صورة مصغرة (فكرة) عن التفكير العام لدى أفراد المؤسسة التعليمية سواء كانوا أساتذة أو تلاميذ أو إدارة أو أولياء ، ولهذا يرى الكثير من العلماء والباحثين أن أسلوب العينة هو أفضل الأساليب في الدراسات المسحية في العلوم الاجتماعية والإنسانية ، ويرجع ذلك إلى أن أسلوب العينة أقل تكلفة من طريقة الحصر الشامل ، كما أنها تسهل عملية تغطية معظم أجزاء المشكلة وذلك بالحصول على معلومات أكثر تفصيلا ودقة ، كما أنها لا تستغرق وقتا طويلا ، ولهذا كان هناك عينة خاصة بأساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وهي عينة قصديه أخذت من خلالها كل أفراد العينة وهو (8) مؤسسات تعليمية (ثانويات) وقد بلغ عدد الأساتذة (352) أستاذ ،

تحديد المجتمع الأصلي للدراسة :

نظرا لأن موضوع الدراسة هو العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي داخل المؤسسة التعليمية في قطاع التربية والتعليم مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، فقد كان لزاما علينا مراعاة كل أطراف العملية التربوية في اختيار العينة وذلك للبعد عن الذاتية والتقرب أكثر إلى الموضوعية ، وهو إثبات وجود العمل الجماعي المؤسس في الثانوية أو عدم إثباته ، ولهذا أخذت العينة من فئة أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .

1- الإطار الذي أخذت منه العينة :

هذه الدراسة أجريت حول العمل الجماعي المؤسس ودوره في تحسين المردود الدراسي في مجال التربية والتعليم مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لعينة من الأساتذة وذلك لمعرفة واقع المؤسسة التعليمية ولما آلت إليه من تدهور في النتائج الرسمية ، حيث تم اختيار ثمانية ثانويات تعليمية من مجموع (59) ثانوية من قطاع التربية بولاية المسيلة. (أنظر الجدول) ولقد أخذت العينة من فئة الأساتذة حيث تم أخذ كل أفراد العينة بطريقة مقصودة .

2- تحديد حجم العينة:

نظرا لطبيعة الموضوع وهو العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي ونظرا لأن المؤسسة التعليمية تتكون من مجموعة من الفاعلين الذين يشكلون البيئة المدرسية التي تساعد التلميذ على التكيف مع محيطه المدرسي والتفاعلي في المؤسسة التعليمية ، لذا فقد اخترنا عينة من الأساتذة بلغت (107) أستاذ من بين (352) أستاذ:

3-1- عينة الأساتذة:

ذكرنا سابقا أن قطاع التربية والتعليم في ولاية المسيلة يتكون من أكثر من (59) ثانوية تم اختيار (8) ثانويات منتشرة على مستوى قطاع المسيلة ، ولمراعاة تسهيل عملية توزيع الاستمارات على عينة الأساتذة وجمعها تم اختيار (6) منها ببلدية المسيلة و(2) خارج البلدية ، لكن رغم ذلك وجدنا صعوبات عديدة منها جمع كل الاستمارات الخاصة بالأساتذة ، بالإضافة إلى ضياع العديد منها ، حيث تم توزيع حوالي (400) استمارة على مجتمع الدراسة (أنظر الجدول) حيث بلغ عدد الأساتذة (352) أستاذ وأستاذة في مختلف الشعب والمواد .

ثانوية	فئات	عدد الأساتذة	إناث	ذكور	المرسمين	المتربصون
ثا/ عبد الله بن مسعود	41	23	18	36	5	
ثا/ الحوران حمام الضلعة	34	21	13	27	7	
ثا/ إبراهيم بن الأغلب التميمي	55	27	28	53	2	
ثا/ صلاح الين الأيوبي	51	27	24	50	1	
ثا/ جعيجع جلول تارمونت	37	19	18	26	11	
ثا/ أحمد بن محمد يحيى المقرري	46	23	19	34	8	
ثا/ الشريف مساعدي	55	37	18	49	6	
ثا/ عبد الحميد سعودي 5 جويلية 62	37	23	14	/	/	
المجموع	352	200	152	225	30	

بعد جمع الاستمارات من الأساتذة تحصلنا على ما يلي :

النسبة المئوية	عدد الاستمارات المحصل عليها	عدد الاستمارات الموزعة	عدد الأساتذة	الفئات	الرقم
51.21	21	50	41	ثا/ عبد الله بن مسعود	-1
27.27	15	60	55	ثا/ إبراهيم بن الأغلب التميمي	-2
13.04	06	50	46	ثا/ أحمد بن محمد يحيى المقرئ	-3
23.52	12	60	51	ثا/ صلاح الدين الأيوبي	-4
30.90	17	60	55	ثا/ الشريف مساعدي	-5
40.54	15	40	37	ثا/ الشهيد عبد الحميد سعودي	-6
16.21	06	40	37	ثا/ جعيجع جلول (تارمونت)	-7
44.11	15	40	34	ثا/ الحوران (حمام الضلعة)	-8
30.39	107	400	352	المجموع	

والملاحظ أن نسبة استرجاع الاستمارات بلغت (30.39/) من مجموع الاستمارات (352) استمارة ، وهي نسبة قليلة مقارنة بعدد الاستمارات الموزعة والذي قدر (400) استمارة ، فنسبة التباين بين الثانويات كبيرة حيث تحصلت كل من الثانوية على نسبة (13.04/) أي تم استرجاع (6) استمارات فقط من مجموع (50) استمارة ، في حين تحصلت ثانوية جعيجع جلول بتارمونت على نسبة (16.21/) من مجموع (40) استمارة وهذه نسب قليلة جدا ويرجع ذلك إلى تلك الصعوبات التي واجهتنا في المؤسسات ، أما باقي المؤسسات التعليمية فقد وجدنا يد المساعدة من طرف الإدارة .

تحليل البيانات وعرض النتائج

أولا/ - تحليل البيانات:

أولا/ - البيانات الشخصية لمفردات العينة

النسبة المئوية	التكرارات	ثانوية العمل
5.6%	06	ثانوية المقري
14%	15	ثانوية التميمي
19.6%	21	ثانوية عبد الله بن مسعود
11.2%	12	ثانوية صلاح الدين الأيوبي
15.9%	17	ثانوية شريف مساعديه
14%	15	ثانوية عبد الحميد سعودي
5.6%	06	ثانوية جعيجع جلول
14%	15	ثانوية الحوران بحمام الضلعة
100%	107	المجموع

يوضح الجدول (رقم) واحد عدد وأسم المؤسسات المختارة والذي بلغ ثمانية ثانويات ، حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية كما يوضح هذا الجدول توزيع أفراد عينة الأساتذة والذي بلغ عدد أفرادها (107) أستاذ موزعين بطريقة عشوائية على ثمانية مؤسسات (ثانويات) كالآتي:

- ثانوية عبد الله بن مسعود وتوجد في وسط المدينة تأسست سنة 1987 ، حيث بلغت فيها أكبر نسبة وهي (19.60/) أي بلغ فيها عدد الاستثمارات المجمع (21) استثمار من مجموع (43) استثمار .
- ثانوية شريف مساعديه تأسست سنة (2003) توجد أيضا في وسط المدينة ببلدية المسيلة في الجهة الغربية ، حيث بلغت فيها نسبة الإجابات (15.90/) أي أن عدد الاستثمارات المجمع بلغ (17) استثمار من مجموع أساتذة قدر ب(55) أستاذا .
- ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي تأسست سنة (1976) توجد بحي وعواصق المدني بوسط مدينة المسيلة ، بلغت نسبة الاستثمارات المحصل عليها (14/) استثمار ، أي تحصلنا على (15) استثمار من مجموع الاستثمارات الموزعة على عدد الأساتذة والذي بلغ (55) أستاذ .
- ثانوية الشهيد عبد الحميد سعودي 5 جويلية 1962، تأسست هذه الثانوية سنة (2009) ، حيث بلغت نسبة الإجابات على الاستثمار (14/) من مجموع أساتذة قدر ب(37) أستاذ ، أي تحصلنا على (15) استثمار من مجموع الأساتذة.
- ثانوية الحوران حمام الضلعة تأسست هذه الثانوية سنة (2012) حيث بلغت نسبة الإجابات (14/) أي تحصلنا على (15) استثمار من مجموع أساتذة قدر ب(34) أستاذ.
- ثانوية صلاح الدين الأيوبي توجد في وسط المدينة الجهة الشمالية بلغت فيها نسبة الاستثمارات المجمع (11.20/) أي تحصلنا على (12) استثمار من مجموع أساتذة قدر ب(51) أستاذ .
- ثانوية أحمد بن محمد يحيى المقرري توجد أيضا في وسط المدينة بلغت فيها نسبة الإجابات المحصل عليها (15.60/) أي تحصلنا على (06) استثمار فقط من مجموع أساتذة بلغ (46) أستاذ.
- ثانوية جعيجع جلول توجد بدائرة حمام الضلعة (30 كلم) على مدينة المسيلة ، حيث بلغت فيها نسبة الاستثمارات المحصل عليها (05.6/) أي تحصلنا على (06) استثمار فقط من مجموع أساتذة بلغ (37) أستاذ .

والملاحظ من خلال هذا التحليل الإحصائي أن هناك العديد من الصعوبات التي واجهتنا خلال تطبيق الاستثمار كالبعد المكاني ونمط التسيير في الثانويات ، فهناك من ييسر لك يد المساعدة وهناك من يرفض أو يصعب لك الأمر ، كما أن نسبة الإناث كان لها تأثير في ملء الاستثمارات ، حيث بلغ عدد الأستاذات (200) أستاذة من مجموع (352) أستاذ أي نسبة (56.81/) حيث ضيعت الكثير من الاستثمارات التي أخذت من طرف الأستاذات إلى البيت ولم تعاد.

النسبة المئوية	التكرارات	مادة التدريس
----------------	-----------	--------------

مادة الرياضيات	20	18.7 %
مادة الفيزياء	5	4.7 %
مادة العلوم الطبيعية	16	15 %
مادة الأدب العربي	13	12.1 %
مادة التاريخ والجغرافيا	08	7.5 %
مادة التربية البدنية	04	3.7 %
مادة اللغة الفرنسية	09	8.4 %
مادة اللغة الإنجليزية	09	8.4 %
مادة العلوم الإسلامية	05	4.7 %
مادة الفلسفة	05	4.7 %
مادة التكنولوجيا	07	6.5 %
مادة الإعلام الآلي	01	0.9 %
مادة التسيير المالي والمحاسبي	01	0.9 %
مادة التسيير واقتصاد	04	3.7 %
المجموع	107	100 %

يوضح الجدول رقم (2) مادة التدريس حيث تحصلنا على (14) مادة للتدريس موزعة على مجموع العينة والذي بلغ (352) أستاذ ففي مادة الرياضيات بلغ عدد الأساتذة (20) أستاذ أي بنسبة (18.70/)، أما مادة الفيزياء فقد تحصلنا على (5) أساتذة فقط بنسبة (4.70/)، في حين بلغ عدد الأساتذة في مادة علوم الطبيعة والحياة (16) أستاذ أي بنسبة (15/)، أما مادة الأدب العربي فقد تحصلنا على (13) أستاذ أي بنسبة (12.10/)، في حين بلغت نسبة مادة التاريخ والجغرافيا (7.50/)، أي ثمانية أساتذة، أما في ما يخص مادة التربية الرياضية والبدنية فقد بلغت النسبة (3.70/) أي تحصلنا على أربعة أساتذة فقط، في حين بلغ عدد الأساتذة في مادة اللغة الفرنسية تسعة أساتذة أي بنسبة (8.4/) نفس النسبة تحصلنا عليها في مادة الإنجليزية، أما مادة العلوم الإسلامية فقد تحصلنا على نسبة (4.70/) أي خمسة أساتذة من مجموع العينة، نفس النسبة تحصلنا عليها في مادة الفلسفة، أما مادة التكنولوجيا فقد تحصلنا على نسبة (6.50/) أي سبعة أساتذة من مجموع العينة،

في حين بلغت نسبة مادة التسيير المالي والمحاسبي (0.9/) أي أستاذ واحد من مجموع العينة ، نفس النسبة تحصلنا عليها في مادة الإعلام الآلي ، أما مادة الاقتصاد والمناجمت فقد بلغت النسبة المحصل عليها (3.7/) أي أربعة أساتذة من مجموع أفراد العينة .107

النسبة المئوية	التكرارات	الفئة العمرية
37.4 %	40	من 20 إلى 29
32.7 %	35	من 30 إلى 39
16.8 %	18	من 40-49
11.2 %	12	من 50-59
1.9 %	02	60 فما فوق
100 %	107	المجموع

يوضح الجدول رقم (3) عمر المبحوث ، حيث بلغت فئة الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (20-29) (40) استاذ بنسبة (37.40/) من مجموع العينة قدر ب 107 أستاذ وهي أكبر نسبة من أفراد العينة ، تلتها الفئة من (30-39) حيث بلغت النسبة (32.70/) أي أن (35) أستاذ تتراوح أعمارهم بين 30-39 سنة من مجموع أفراد العينة ، في حين بلغت فئة (40-49) سنة ثمانية عشر أستاذ ، بنسبة (16.80/) من مجموع العينة 107. أما فئة (50-59) سنة فقد بلغت (12) أستاذ أي بنسبة (11.20/) . أما فئة فما فوق (60) سنة فهناك (2) أستاذين فقط بنسبة (1.90/) من مجموع العينة .107

والملاحظ من خلال الجدول أن هناك عملية تشبيب في المؤسسة التعليمية مما يقتضي بذل المزيد من الجهد والعمل من أجل تكوينهم والاهتمام بهم .

النسبة المئوية	التكرارات	الفئات
47.7 %	51	الذكور
52.3 %	56	الإناث
100 %	107	المجموع

جدول رقم (4) يوضح جنس أفراد العينة حيث بلغت نسبة الذكور (47.70/) أي (51) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الإناث (52.3/) أي (56) أستاذة من مجموع أفراد العينة 107، وهذا ليس غريبا فإن نسبة

النجاح في الامتحانات الرسمية كالبكالوريا بلغت (77.77/) للإناث و(33.33/) للذكور ،ولهذا نجد أن فرص التوظيف للإناث أكبر من الذكور.

النسبة المئوية	التكرارات	الفئات
29%	31	أعزب
69.2%	74	متزوج
01.9%	02	مطلق
100%	107	المجموع

الجدول (5) يوضح الحالة العائلية لأفراد العينة (107) حيث بلغت نسبة المتزوجين من الأساتذة (69.20/) أي أن هناك (74) أستاذ من مجموع أفراد العينة متزوج، وتحتل فئة العزاب المرتبة الثانية بنسبة (29/) أي أن هناك (31) أستاذ أعزب من مجموع أفراد العينة (107) في حين بلغت نسبة المطلقين (1.9/) أي أن هناك أستاذين فقط من أفراد العينة عزاب.

النسبة المئوية	التكرارات	الفئات
44.9%	48	بدون أولاد
34.6%	37	من 1 إلى 3
19.6%	21	من 4 إلى 6
0.9%	01	بدون إجابة
100%	107	المجموع

جدول رقم (6) يمثل عدد أولاد أفراد العينة حيث بلغت أكبر نسبة (44.9/) بالنسبة لفئة الأساتذة بدون أولاد ، أي أن هناك (48) أستاذ ليس لديهم أولاد من مجموع عينة البحث (107) ، أما الفئة الثانية من (1-3) أولاد فقد بلغت نسبتها (34.60/) أي أن هناك (37) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الفئة من (4-6) أولاد (19.60/) أي أن هناك (21) أستاذ من مجموع أفراد العينة ، في حين لم يجب أستاذ واحد فقط من مجموع أفراد العينة أي بنسبة (0.90/).

النسبة المئوية	التكرارات	الفئات
44.9%	48	من 1 إلى 5
19.6%	21	من 6 إلى 10
6.5%	07	من 11 إلى 15
5.6%	06	من 16 إلى 20
10.3%	11	من 21 إلى 26
8.4%	09	27 فما فوق
4.7%	05	بدون إجابة
100%	107	المجموع

الجدول رقم (7) يمثل الخبرة المهنية لأفراد العينة حيث بلغت الفئة من (1-5) سنوات أكبر نسبة (44.90%) أي أن هناك (48) أستاذ من مجموع أفراد العينة لهم خبرة مهنية تقدر من (1-5) سنوات ، في حين بلغت نسبة الفئة من (6-10) سنوات (19.60%) أي أن هناك (21) أستاذ من مجموع أفراد العينة لهم خبرة من (6-10) سنوات ، أما الفئة من (11-15) سنة فقد بلغت نسبتها (6.5%) أي أن سبعة أساتذة من مجموع العينة لهم هذه الخبرة ، أما الفئة من (16-20) سنة فقد بلغت النسبة (5.6%) أي أن هناك (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة لهم هذه الخبرة ، أما بالنسبة للفئة من (21-26) سنة فقد بلغت النسبة بها (10.3%) أي أن هناك (11) أستاذ لهم الخبرة من (21-26) سنة ، أما فئة (27) فما فوق فقد بلغت نسبتها (8.4%) أي أن هناك (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة لهم خبرة (27) سنة، في حين بلغت نسبة الأساتذة

الذين أحجموا عن الإجابة (4.7/) أي أن هناك (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة فضلوا عدم الإجابة ، والملاحظ من خلال كل ما سبق أن الفئتين (1-5) سنة ومن (6-10) سنة تحتاجان إلى تكوين مكثف أثناء الخدمة وهو ما تعمل به الوصاية من خلال الإصلاحات الجديدة منذ 2003، وذلك من خلال مشروع التكوين أثناء الخدمة.

النسبة المئوية	التكرارات	الفئات
78.5%	84	المدينة
21.5%	23	الريف
100%	107	المجموع

يمثل جدول رقم(8) سكن أفراد العينة حيث بلغت نسبة الأساتذة القاطنين بالمدينة (78.56/) أي (89) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة القاطنين بالريف فقد بلغت نسبتهم (21.5/) أي (23) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، وفي هذا الإطار تسعى الوصاية إلى إيجاد نوع من الاستقرار للطاقت التربوي وذلك من أجل الحفاظ على تدرس التلاميذ ، حيث تقوم مديرية التربية بتلبية رغبات العديد من الأساتذة وتقريبهم من سكنهم في إطار ما يسمى بحركة التنقلات السنوية .

النسبة المئوية	التكرارات	الفئات
43.9%	47	شقة في عمارة
53.3%	57	سكن خاص
02.8	3	بدون إجابة
100%	107	المجموع

الجدول رقم (9) يمثل نوع السكن بالنسبة لأفراد العينة حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يملكون سكن خاص (53.30/) أي أن (57) أستاذ يملكون سكن خاص ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يملكون شقة في عمارة (43.9/) أي أن هناك (47) أستاذ من مجموع أفراد العينة يملكون شقة في عمارة ، أما نسبة الذين لم يجيبوا فقد بلغت نسبتهم (2.8/) أي أن ثلاثة أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) فضلوا عدم الإجابة .

المجموع	أحيانا	لا	نعم	المنزل والتمتع بالحياة البيئة الاج وتوازن العيش
% 28.03 30	% 20 6	% 60 18	% 20 6	نعم
% 28.97 31	% 22.6 7	% 29 09	% 48.4 15	لا
% 42.99 46	% 32.6 15	% 39.1 18	% 28.3 13	أحيانا
% 100 107	% 26.2 28	% 42.1 45	% 31.8 34	المجموع

الجدول رقم(10) يوضح العلاقة و الدور الذي تلعبه البيئة الاجتماعية في توفير العيش الهنيء للفرد ، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين لديهم توازن في العيش ب (28.03/) أي (30) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) ، في حين أجابت نسبة (28.97/) أي (31) أستاذ على أن البيئة الاجتماعية لا توفر لهم توازن في العيش حيث ينعكس هذا التأثير على المنزل ، أما الذين أقروا بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (42.99/) أي (46) أستاذ من مجموع أفراد العينة يصرحون بأن البيئة الاجتماعية في بعض الأحيان لا توفر لهم توازنا في العيش ، فعدم التوازن هذا أنعكس تماما على الحياة الأسرية في البيت ، حيث صرح (45) أستاذ أي بنسبة (42.1/) أنهم لا يتمتعون بالحياة المتوازنة في البيت ، في حين بلغت نسبة الذين يتمتعون بحياة أسرية متوازنة (31.8/) أي (34) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)، أما الذين يشعرون أحيانا بالتمتع بالحياة في المنزل فقد بلغت نسبتهم (26.2/) أي (28) أستاذ من مجموع أفراد العينة ، فعدم التوازن هذا إنعكس على الحياة الأسرية في البيت وعدم استقرار الأسرة معناه عدم استقرار في المدرسة.

المجموع	أحيانا	لا	نعم	التعرض للمرض الضيق بدون سبب
% 27.10 29	% 13.8 4	% 51.7 15	% 34.5 10	نعم
% 38.31 41	% 9.8 4	% 73.2 30	% 17.1 7	لا
% 42.99	% 10.8	% 54.1	% 35.1	أحيانا

46	4	20	13	
% 100	% 11.2	% 60.7	% 28	المجموع
107	12	65	30	

جدول رقم (11) يبين العلاقة بين المرض والظروف النفسية (الضيق) حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يشعرون بالضيق بدون سبب (27.10/%) أي (29) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أما الذين لا يشعرون بالضيق فقد بلغت نسبتهم (38.31/%) أي (41) أستاذ من مجموع أفراد العينة، أما نسبة الذين يشعرون بالضيق في بعض الأحيان فقد بلغت (42.99/%) أي (46) أستاذ من مجموع أفراد العينة، أما الذين يتعرضون للأمراض فقد بلغت نسبتهم (28/%) أي (30) أستاذ من مجموع أفراد العينة، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يتعرضون للأمراض (60.7/%) أي (65) أستاذ من مجموع العينة (107) في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يتعرضون أحيانا للأمراض (11.2/%) أي (12) أستاذ من مجموع العينة 107.

				تعاون أفراد الأسرة
				السعادة والرضا
% 73.83	% 22.8	% 2.5	% 74.7	نعم
79	18	2	59	
% 5.60	% 50	% 00	% 50	لا
6	3	-	3	
% 19.62	% 42.9	% 14.3	% 42.9	أحيانا
21	9	3	9	
% 100	% 28.3	% 4.7	% 67	المجموع
107	30	5	71	

جدول رقم (12) يبين الشعور بالسعادة والرضا من خلال تعاون أفراد الأسرة، فلقد أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (73.83/%) أي (79) أستاذ من مجموع أفراد العينة، على أنهم يشعرون بالسعادة والرضا، في حين بلغت نسبة الأساتذة

الذين لا يشعرون بالسعادة والرضا (5.6/%) أي (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) أما الذين أقروا بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (19.62/%) أي (21) أستاذ من مجموع أفراد العينة ، أي أنهم أحيانا ما يشعرون بالسعادة ، إن هذا الشعور بالسعادة والرضا قد يكون بسبب تعاون أفراد الأسرة فيما بينهم حيث أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (67/%) أي (71) أستاذ من مجموع أفراد العينة 107، أما الذين تقل نسبة التعاون بين أفراد الأسرة فقد بلغت (4.5/%) أي (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة وربما يرجع السبب في ذلك إلى قلة الشعور بالسعادة والرضا ،أما الذين أقروا بالإجابة فقد بلغت نسبة ذلك (28.3/%) أي (30) أستاذ من مجموع العينة أحيانا يشعرون بالسعادة والرضا بسبب تعاون أفراد الأسرة .

رد الزيارة من الأقارب	نعم	لا	أحيانا	المجموع
زيارة الأقارب	31	3	11	45
	68.9%	6.7%	24.4%	42.05%
لا	3	2	4	9
	33.3%	22.2%	44.4%	5.29%
أحيانا	4	4	45	53
	7.5%	7.5%	84.9%	49.53%
المجموع	38	9	60	107
	35.5%	8.4%	56.1%	100%

جدول رقم (13) يبين العلاقة بين متغير زيارة الأقارب ومتغير رد زيارة الأقارب ، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يزورون أقربائهم (42.05/%) أي (45) أستاذ من مجموع أفراد العينة ، في حين بلغت نسبة الذين لا يزورون أقاربهم (5.29/%) أي أن (9) أساتذة لا يقومون بزيارة أقاربهم ،أما الذين أقروا بزيارة الأقارب فقد بلغت نسبتهم (49.53/%) أي (53) أستاذ أحيانا يقومون بزيارة أقاربهم ، أما رد الزيارة من الأقارب فقد بلغت نسبته (35.5/%) أي (38) أستاذ يقومون برد الزيارة إلى أقاربهم من مجموع عينة البحث (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لم يردوا الزيارة (8.4/%) أي (9) أساتذة فقط من مجموع العينة ، في حين بلغت نسبة الذين أقروا برد الزيارة من الأقارب (56.1/%) أي (60) أستاذ أقاربهم لا يزورونهم ، وهذا أمر خطير جدا فزيارة الأقارب تعتبر من الشعائر الدينية التي حث عليها الإسلام تهدف إلى الحفاظ على المجتمع وأواصره .

المجموع	أحيانا	لا	نعم	الارتباك عند الانصراف من بين الناس البعد عن الناس في المناسبات
18 % 16.82	6 % 33.3	4 %22.2	8 % 44.4	نعم
66 % 61.68	23 % 34.8	33 %50	10 % 15.2	لا
23 % 21.49	9 % 39.1	9 %39.1	5 %21.7	أحيانا
107 % 100	38 % 35.5	46 %43	23 % 21.5	المجموع

جدول رقم (14) يبين العلاقة بين البعد عن الناس في المناسبات والارتباك أثناء الانصراف من بين الناس ، حيث بلغت نسبة الذين يفضلون البعد عن الناس في المناسبات (16.82%) أي (18) أستاذ من مجموع العينة (107) ، أما الذين لا يفضلون البعد عن الناس في المناسبات فقد بلغت نسبتهم (61.68%) أي (66) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين أقرت نسبة (21.49%) أي (23) أستاذ من مجموع أفراد العينة أنهم يفضلون أحيانا الابتعاد عن الناس في المناسبات ، ويرجع ذلك ربما إلى الارتباك والتحرج وعدم التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها ، حيث بلغت نسبتهم (21.5%) أي (23) أستاذ من مجموع أفراد العينة ، أما الذين لا يشعرون بهذا الارتباك فقد بلغت نسبتهم (43%) أي (46) أستاذ من مجموع أفراد العينة ، أما الذين أقرروا بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (35.5%) أي (38) أستاذ يشعرون أحيانا بالارتباك عند الانصراف من بين الناس .

السعادة والرضا عن الحياة الأسرية	نعم	لا	أحيانا	المجموع
نقد أفراد الأسرة والشعور بالتعاسة	5	3	1	9
	% 55.6	%33.3	% 11.1	% 8.41
لا	56	1	14	71
	% 78.9	%1.4	% 19.7	% 66.35
أحيانا	19	2	6	27
	%70.4	%7.4	% 22.2	% 25.23
المجموع	80	6	21	107
	% 74.8	%5.6	% 19.6	% 100

جدول رقم (15) يوضح العلاقة بين نقد أفراد الأسرة والشعور بالتعاسة والسعادة والرضا عن الحياة الأسرية ، بلغت نسبة أفراد العينة من الأساتذة الذين يتأثرون بنقد أفراد الأسرة ويشعرون بالتعاسة (8.41%) أي (9) أساتذة فقط من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يتأثرون بنقد أفراد الأسرة والشعور بالتعاسة (66.35%) أي (71) أستاذ من مجموع العينة ، أما الأساتذة الذين أقروا بأنهم يتعرضون لنقد أفراد الأسرة مما يجعلهم يشعرون بالتعاسة في بعض الأحيان فقد بلغت نسبتهم (25.23%) أي (27) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، وعليه صرح أفراد العينة بأنهم يشعرون بالسعادة والرضا في الحياة الأسرية وبلغت نسبة هؤلاء (74.8%) أي (80) أستاذ من مجموع أفراد العينة ، أما الذين لا يشعرون بالسعادة والرضا في الحياة الأسرية فقد بلغت نسبتهم (5.6%) أي (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الذين أقروا بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (19.6%) أي (21) أستاذ لا يشعرون دائما بالسعادة والرضا عن الحياة الأسرية .

يتعاطف ويفهمك من تعيش معهم	نعم	لا	أحيانا	المجموع
----------------------------	-----	----	--------	---------

				نقص الحب من الحياة في المنزل
% 12.14 13	%38.5 5	%38.5 5	% 23.1 3	نعم
% 65.42 70	% 31.4 22	%4.3 3	% 64.3 45	لا
% 22.42 24	% 00 -	%66.7 16	%33.3 8	أحيانا
% 100 107	% 40.2 43	%7.5 8	% 52.3 56	المجموع

جدول رقم (16) يوضح العلاقة بين نقص الحب من الحياة في المنزل وفهم وتعاطف من تعيش معهم ، حيث بلغت نسبة الذين يشعرون بنقص الحب من الحياة في المنزل (12.14%) أي (13) أستاذ من مجموع العينة (107) أما فئة الأساتذة الذين لا يشعرون بنقص الحب من الحياة في المنزل فقد بلغت نسبتهم (65.42%) أي (70) أستاذ من مجموع العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أقروا بالشعور بنقص الحب من الحياة في المنزل في بعض الأحيان (22.42%) أي (24) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). وربما ترجع هذه النسبة الكبيرة التي تشعر بالحب من الحياة في المنزل إلى فهم وتعاطف من تعيش معهم حيث بلغت النسبة (52.3%) أي (56) أستاذ من مجموع العينة ، أما الذين يفتقدون إلى التعاطف وعدم فهم من يعيشون معهم فقد بلغت نسبتهم (7.5%) أي (8) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، أما فئة الأساتذة الذين أقروا بتعاطف وفهم من يعيشون معهم فقد بلغت نسبتهم (40.2%) أي (43) أستاذ من مجموع أفراد العينة يفتقدون إلى ذلك أحيانا .

				يسود التوافق والانسجام بين أفراد أسرته
% 19.62 21	%42.9 9	%9.5 2	% 47.6 10	نعم
% 43.92 47	% 19.1 9	%6.4 3	% 74.5 35	لا
% 36.44	% 28.2	%5.1	%66.7	أحيانا

39	11	2	26	
% 100	% 27.1	%6.5	% 66.4	المجموع
107	29	7	71	

جدول رقم (17) يوضح العلاقة بين غضب أفراد الأسرة لآتفه الأسباب ويسود التوافق والانسجام بين أفراد الأسرة ، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يشعرون بغضب أفراد الأسرة لآتفه الأسباب (19.62/) أي (21) أستاذ من مجموع أفراد العينة ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يشعرون بغضب أفراد الأسرة لآتفه الأسباب (43.92/) أي (47) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما فئة الأساتذة الذين اقروا بغضب أفراد الأسرة لآتفه الأسباب في بعض الأحيان فقد بلغت نسبتهم (36.44/) أي (39) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، ويرجع عدم غضب أفراد الأسرة إلى جو التوافق والانسجام بين أفراد الأسرة حيث بلغت نسبة ذلك (66.4/) أي (71) أستاذ من مجموع أفراد العينة ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يسود التوافق والانسجام بين أفراد الأسرة (6.5/) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة ، أما الذين اقروا بوجود نوع من التوافق والانسجام بين أفراد الأسرة فقد بلغت نسبته (27.1/) أي (29) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

المجموع	بدون إجابة	أحيانا	لا	نعم	تصلي الجمعة في المسجد تصلي أوقاتك في المسجد
% 13.08 14	%7.1 -	%7.1 1	%7.1 1	% 85.7 12	نعم
% 46.72 50	% 4 -	% 4 2	%82 41	% 14 7	لا
% 39.25 42	% 14.3 -	% 14.3 6	%11.9 5	%73.8 31	أحيانا
%0.93 1	%100 1	0 -	- -	0 -	بدون إجابة
% 100 107	%8.4 9	%8.4 9	%43.9 47	% 46.7 50	المجموع

جدول رقم (18) يوضح العلاقة بين تأدية أوقات الصلاة في المسجد والمحافظة على صلاة الجمعة في المسجد ، حيث بلغت نسبة تأدية الصلاة في وقتها في المسجد نسبة (13.08/) أي (14) أستاذ يؤدون صلاتهم في المسجد فقط من مجموع أفراد العينة (107) ، أما فئة الأساتذة الذين لا يؤدون أوقات صلاتهم في المسجد فقد بلغت (46.72/) أي (50) أستاذ من مجموع العينة (107) وهذا أمر منطقي لأن معظم أفراد العينة من الإناث ، في حين أقر (39.25/) أي (42) أستاذ من مجموع العينة أنهم يؤدون أوقات صلاتهم أحيانا في المسجد ، في حين بلغت نسبة عدم الإجابة (0.93/) أي أستاذ واحد من مجموع أفراد العينة (107) ، أما أداء صلاة الجمعة في المسجد فقد بلغت نسبة أدائها في المسجد (46.7/) أي (50) أستاذ يؤدون صلاة الجمعة في المسجد من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الذي صرحوا بأنهم لا يؤدون صلاة الجمعة في المسجد فقد بلغت نسبة ذلك (43.9/) أي (47) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الذين أقروا بصلاة الجمعة في المسجد في بعض الأحيان فقد بلغت النسبة (8.4/) أي (9) أساتذة من مجموع أفراد العينة، في حين بلغت نسبة الذين أحجموا عن الإجابة (8.4/) أي (9) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).

تنظم رحلات عائلية في العطل	نعم	لا	أحيانا	المجموع
تهوى المرح	26	1	3	30
نعم	86.7%	3.3%	10%	28.03%
لا	22	2	12	36
أحيانا	17	1	23	41
المجموع	65	4	38	107
	60.7%	3.7%	35.5%	100%

جدول رقم (19) يوضح العلاقة بين حالة حب المرح لدى عينة الأساتذة وتنظيم رحلات عائلية في العطل ، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يحبون المرح (28.03/) أي (30) أستاذ يحبون المرح من مجموع أفراد العينة (107) ، أما نسبة الأساتذة الذين لا يحبون المرح فقد بلغت (33.64/) أي (36) أستاذ من مجموع أفراد العينة لا يحبون المرح ، أما نسبة الذين أقروا حبهم للمرح فقد بلغت (38.33/) أي (41) أستاذ يفضلون المرح في بعض الأحيان من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين يحبون تنظيم الرحلات في العطل فقد بلغن نسبتهم (60.7/) أي (65) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الذين لا يفضلون تنظيم رحلات في العطل فق بلغت نسبتهم (3.7/) أي (4) أساتذة فقط لا يفضلون ذلك،

أما الأساتذة الذين أقروا بتنظيم رحلات عائلية في العطل في بعض الأحيان فقد بلغت نسبتهم (35.5%) أي (38) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

المحور الثاني: العمل الجماعي وبناء فرق العمل.

المجموع	أحيانا	لا	نعم	العمل الجماعي يحسن النتائج المدرسية غياب الرؤية الموحدة يؤدي إلى ضعف النتائج
% 90.65 97	%16.5 16	%6.2 6	%77.3 75	نعم
% 2.80 3	% 33.3 1	%33.3 1	%33.3 1	لا
% 6.54 7	% 57.1 4	%42.9 3	%00 -	أحيانا
% 100 107	%19.6 21	%9.3 10	% 71 76	المجموع

جدول رقم (20) يوضح العلاقة بين غياب الرؤية الموحدة يؤدي إلى ضعف النتائج و العمل الجماعي يحسن النتائج ، حيث أجمع معظم أفراد العينة على أن غياب الرؤية الموحدة يؤدي إلى ضعف النتائج حيث بلغت نسبة ذلك (90.65%) أي (97) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين ليس لديهم رؤية موحدة لذلك فقد بلغت نسبتهم (2.80%) أي (3) أساتذة فقط من مجموع أفراد العينة ، في حين بلغت نسبة الذين أقروا (6.5%) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة أن ضعف النتائج في بعض الأحيان يعود إلى غياب الرؤية الموحدة ، أما العمل الجماعي كأسلوب يحسن النتائج فقد أجمع أفراد العينة ونسبتهم (71%) أي (76) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين يرون عكس ذلك فقد بلغت نسبتهم (9.3%) أي (10) من مجموع أفراد العينة ، أما الأساتذة الذين أقروا بأن العمل الجماعي كأسلوب يمكن أن يكون في بعض الأحيان أداة لتحسين النتائج حيث بلغت نسبة ذلك (19.6%) أي (21) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

المجموع	أحيانا	لا	نعم	هناك عوامل تعيق العمل الجماعي في الثانوية يعود ذلك إلى
14.95% 16	23.1% 3	20% 1	13.5% 12	الاكتظاظ
29.70% 32	7.7% 1	0% -	34.8% 31	أسلوب التسيير
30.84% 33	15.4% 2	40% 2	32.6% 29	التسيب
9.34% 10	46.2% 6	0% -	4.5% 4	أخرى
14.95% 16	7.7% 1	40% 2	14.6% 13	بدون إجابة
100% 107	12.14% 13	4.67% 5	83.17% 89	المجموع

جدول رقم (21) يوضح هذا الجدول أن هناك علاقة بين العوامل التي تعيق العمل الجماعي في الثانوية والأسباب والمتغيرات التي تتدخل في ذلك، حيث اجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (83.17%) أي (89) أستاذ على أن هناك العديد من العوائق التي تعيق العمل الجماعي كأسلوب وكأداة فعالة في المؤسسة التعليمية (الثانوية) من مجموع أفراد العينة (107) ، أما نسبة الأساتذة الذين لا يرون أن هناك عوائق تعيق العمل الجماعي فقد بلغت (4.67%) أي (5) أساتذة فقط من مجموع العينة (107)، أما الذين اقروا فقد بلغت نسبتهم (12.14%) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة يرون أحيانا بأن هناك عوائق تعيق العمل الجماعي في الثانوية ، ومن بين الأسباب التي تعيق أسلوب العمل الجماعي في المؤسسة التعليمية:

أ- التسيب: وهي أكبر نسبة حيث بلغت (30.84%) أي (33) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

ب- أسلوب التسيير المتبع: حيث بلغت نسبة ذلك (29.90%) أي (32) أستاذ من مجموع أفراد العينة

(107).

ت- الاكتظاظ : فقد بلغت النسبة (14.95/) أي (16) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

أما الأساتذة الذين فضلوا عدم الإجابة فقد بلغت نسبتهم (14.95/) أي (16) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، كما أن هناك العديد من الأسباب والعوائق التي تعيق العمل الجماعي في المؤسسة التعليمية كالحجم الساعي والبرامج المكثفة والمشكلات مع التلاميذ والخلافات والصراعات.... الخ حيث بلغت نسبة هؤلاء الأساتذة (9.34/) أي (10) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).

المجموع	أحيانا	لا	نعم	ضرورة فريق العمل بالثانوية
42.99%	40%	50%	43.2%	في حالة الإجابة بنعم يهتم هذا الفريق ب
46	4	1	41	حل المشكلات
39.25%	00%	00%	44.2%	تحسين النتائج
42	-	-	42	
9.34%	10%	00%	9.5%	فريق عمل فقط
10	1	-	9	
0.93%	00%	00%	1.1%	أخرى
1	-	-	1	
7.47%	50%	50%	2.1%	بدون إجابة
8	5	1	2	
100%	9.34%	1.86%	88.78%	المجموع
107	10	2	95	

جدول رقم (22) يوضح العلاقة بين ضرورة وجود فريق عمل بالثانوية ودور هذا الفريق بالثانوية إن وجد، فقد أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (88.78/) أي (95) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) على ضرورة وجود فريق عمل بالثانوية، أما نسبة الأساتذة الذين لا يرون ضرورة وجود فريق عمل بالثانوية فقد بلغت (1.86/) أي أستاذين فقط من مجموع أفراد العينة (107) أما الأساتذة الذين يرون في بعض الأحيان وجود فريق فقد بلغت نسبتهم (9.34/) أي (10) أساتذة فقط من مجموع العينة (107)، ووجود فريق العمل في الثانوية تعود في الأساس إلى الدور الذي يؤديه في الثانوية حيث يهتم هذا الفريق بما يلي:

- حل المشكلات حيث بلغت النسبة (42.99/) أي (46) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- تحسين النتائج حيث بلغت النسبة (39.25/) أي (42) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- فريق عمل فقط حيث بلغت نسبة ذلك (9.34/) أي (10) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).

- في حين أحجم عن الإجابة نسبة (7.47%) أي (8) أساتذة فضلوا عدم الإجابة من مجموع أفراد العينة (107).
- في حين يرى أستاذ واحد من أفراد العينة أن هناك أسباب أخرى قد تدخل في اهتمامات هذا الفريق حيث بلغت نسبة ذلك (0.93%) من مجموع العينة (107).

المجموع	أحيانا	لا	نعم	جمعية أولياء التلاميذ يمكن أن تكون طرفا في تحسين المردود تفاعل وتواصل الأولياء مع الجماعة التربوية
75 % 70.09	8 %10.7	61 %81.3	6 %8	نعم
7 % 6.54	- %00	6 %85.7	1 %14.3	لا
25 % 23.36	3 % 12	20 %80	2 %8	أحيانا
107 % 100	11 %10.3	87 %81.3	9 % 8.4	المجموع

جدول رقم (23) يوضح العلاقة بين تفاعل وتواصل أولياء التلاميذ مع الجماعة التربوية ودور جمعية أولياء التلاميذ في أن تكون طرفا في تحسين المردود الدراسي (الكمي والكيفي) بالمؤسسة التعليمية (الثانوية)، فقد أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (70.09%) أي (75) أستاذ من مجموع أفراد العينة على أن هناك نوع من التفاعل والتواصل من طرف الأولياء مع الجماعة التربوية، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين بعدم وجود تفاعل من طرف الأولياء مع الجماعة التربوية وبلغت نسبة ذلك (6.54%) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) في حين أقرت نسبة (23.36%) أي (25) أستاذ بوجود هذا التفاعل والتواصل في بعض الأحيان، وربما يرجع السبب في ذلك إلى عدم هيكلة هذا العمل الذي تقوم به من المفروض جمعية أولياء التلاميذ أثناء الدخول الاجتماعي، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بان جمعية أولياء التلاميذ يمكن أن تكون طرفا في تحسين المردود الدراسي (8.4%) أي (9) أساتذة فقط من مجموع أفراد العينة (107)، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة بلغت نسبتها (81.3%) أي (87) أستاذ أن جمعية أولياء التلاميذ لا يمكن أن تكون طرفا في تحسين المردود الدراسي لأنها غير مؤسسة أصلا وإن وجدت فهي شكل بلا صورة، أما فئة الأساتذة التي أقرت بعمل جمعية أولياء التلاميذ في بعض الأحيان فقد بلغت نسبتها (10.3%) أي (11) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

المجموع	أحيانا	لا	نعم	المشاركة في الندوات والملتقيات الرسمية ضرورة النقاش بين الفريق الإداري والفريق التربوي لتحسين المردود
84 % 78.50	6 %7.1	2 %2.4	76 %90.5	نعم
6 % 5.60	1 %16.7	1 %16.7	4 %66.7	لا
15.88 %	5.9 %	5.9 %	88.2 %	أحيانا

17	1	1	15	
% 100	%7.5	%3.7	%88.8	المجموع
107	8	4	95	

جدول رقم (24) يوضح ضرورة النقاش بين الفريق الإداري والفريق التربوي لتحسين النتائج والمشاركة في الندوات والملتقيات الرسمية ، فلقد أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (78.50/) أي (84) أستاذ على ضرورة النقاش بين الفريق الإداري والتربوي ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يرون ضرورة للنقاش بين الفريق الإداري والفريق التربوي (5.60/) أي (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة ، أما فئة الأساتذة التي أقرت بضرورة النقاش في بعض الأحيان فقد بلغت نسبتها (15.88/) أي (17) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، ولهذا لجأت الوصاية إلى وضع برنامج للندوات والملتقيات المكثف لتكوين الأساتذة ، حيث أجمع معظم أفراد العينة على ضرورة المشاركة في مثل هذه الندوات والملتقيات حيث قدرت نسبة ذلك (88.8/) أي (95) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يرون أهمية لمثل هذا التكوين (3.7/) أي (4) أساتذة فقط من مجموع أفراد العينة ، أما الأساتذة الذين أقرروا بأهمية هذه الندوات والملتقيات فقد بلغت نسبتهم (7.5/) أي (8) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).

المجموع	أحيانا	لا	نعم	تخلق النشاطات التربوية والرياضية والثقافية جو جماعي بالمؤسسة المشاركة في هذه النشاطات
% 83.17	%34.8	%43.8	%21.3	نعم
89	31	39	19	
% 10.28	%9.1	%90.9	%00	لا
11	1	10	-	
% 6.54	%28.6	%57.1	%14.3	أحيانا
7	2	4	1	
% 100	%31.8	%49.5	%18.7	المجموع
107	34	53	20	

جدول رقم (25) يوضح العلاقة بين تخلق النشاطات التربوية والرياضية والثقافية جو جماعي بالمؤسسة والمشاركة في هذه النشاطات ، حيث بلغت نسبة الذين يرون بأن النشاطات التربوية والرياضية والثقافية تخلق جو جماعي بالمؤسسة (18.7/) أي (20) أستاذ فقط من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الذين يرون بأن النشاطات التربوية والرياضية والثقافية لا تخلق جو جماعي وليس لها دور فعال بالمؤسسة فقد بلغت نسبتهم (49.5/) أي (53) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أقرروا بالإجابة (31.8/) أي (34) أستاذ من مجموع العينة على أن هذه النشاطات أحيانا يكون لها مفعول إذا توفرت البيئة التربوية المناسبة ، والملاحظ أن نسبة المشاركة بالنسبة للمشاركة في هذه النشاطات بلغت

(83.17/%) أي (89) أستاذ يجيبون أن يشاركوا في مثل هذه النشاطات ، أما الذين لا يجيبون أن يشاركوا في مثل هذه النشاطات فقد بلغت نسبة ذلك (10.28/%) أي (11) أستاذ من مجموع العينة (107)، أما الذين أقرروا بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (6.54/%) أي (7) أساتذة فقط من مجموع العينة (107)، والملاحظ في هذا الجدول أنه متناقض إلا أن الحقيقة غير ذلك فالإدارة يرجع لها الدور الفعال في تفعيل مثل هذه النشاطات ، فإذا لم تقم الإدارة بهذا الدور فإن الأستاذ يركن إلى الكسل واللامبالاة فالإدارة الحديثة تعتمد على مبدأ الكل يقدم ما عليه ولو كان جزء يسيراً، كما أنها تقوم على مبدأ التفاعلية الرمزية في البيئة المدرسية .

المجموع	أحيانا	لا	نعم	إمكانية إصلاح ما أفسده الغير المشاركة في الندوات والملتقيات الرسمية
30 % 28.03	7 %23.3	- %00	23 %76.7	نعم
10 % 9.34	2 %20	1 %10	7 %70	لا
67 % 62.61	8 %11.9	5 %7.5	54 %80.6	أحيانا
107 % 100	17 %15.9	6 %5.6	84 %78.5	المجموع

جدول رقم(26) يوضح إصلاح ما يفسده الغير والمشاركة في الندوات والملتقيات الرسمية، فلقد أجمع معظم أفراد العينة على أنه يمكن إصلاح ما يفسده الغير ، حيث بلغت نسبة الذين يرون إمكانية ذلك (78.5/%) أي (84) أستاذ من مجموع العينة (107) أي إصلاح ما يفسده الآخرون في مجال التربية والتعليم ، وذلك عن طريق التكوين والتقييم المستمرين ، في حين بلغت نسبة الذين يرون أنه لا يمكن إصلاح ما يفسده الغير (5.6/%) أي (6) أساتذة من مجموع العينة (107)، أما فئة الأساتذة الذين أقرروا بالإجابة فقد بلغت ((15.9/%) أي (17) أستاذ بأن الإصلاح ليس كالإفساد لكن سنة الحياة اقتضت أنه يجب الإصلاح في بعض الأحيان للحفاظ على صيرورة الحياة ، ولا يكون هذا الإصلاح في مجال التربية إلا عن طريق العديد من الوسائل والأساليب ، كالمشاركة في الندوات والملتقيات ، حيث ترى فئة من العينة بلغت نسبتها (28.03/%) أي (10) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، أنها تشارك في هذه الندوات والملتقيات ، أما نسبة الأساتذة الذين أقرروا بالإجابة فقد بلغت (62.61/%) أي (67) أحيانا ما يشاركون في الندوات والملتقيات كون هذه الأخيرة مفرغة من محتواها ولا تؤدي الدور اللازم وهو الإصلاح.

1- علاقة الأستاذ بالإدارة:

المجموع	أحيانا	لا	نعم	الرضا عن المجهود المبذول في العمل قيمة العمل لديك
% 31.77 34	%32.4 11	%2.9 1	% 64.7 22	تحسين المركز الاجتماعي
% 41.12 44	% 31.8 14	%6.8 3	% 61.4 27	مصدر للرزق
% 22.42 24	% 37.5 9	%4.2 1	%58.3 14	يزيد في المهارة
%4.67 5	% 40 2	-	%60 3	بدون إجابة
% 100 107	%33.6 36	%4.7 5	%61.7 66	المجموع

الجدول رقم (27) يوضح العلاقة بين قيمة العمل لدى الأستاذ والرضا عن المجهود المبذول في العمل ، حيث أجمع معظم أفراد العينة على أنهم راضون عن المجهود المبذول في العمل حيث بلغت نسبة ذلك (61.7%) أي (66) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة غير الراضين عن الجهد المبذول أثناء العمل (4.7%) أي (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) أما فئة الأساتذة الذين اقرؤا بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (33.6%) أي (36) أحيانا يشعرون بالرضا أثناء تأديتهم لعملهم ، أما عن قيمة العمل عند هؤلاء الأساتذة فقد بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون أنه مصدر للرزق فقط (41.12%) أي (44) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بأن قيمة العمل لديهم هي تحسين المركز الاجتماعي (31.77%) أي (34) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما فئة الأساتذة الذين يرون بأن قيمة العمل لديهم تزيد من مهارة الأستاذ فقد بلغت نسبة ذلك (22.42%) أي (24) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة (4.67%) أي (5) أساتذة أحجموا عن الإجابة من مجموع العينة (107).

المجموع	بدون إجابة	أخرى	لا تجازى عن عملك	الثانوية لا تهمني	الأجر غير كاف	سبب حالة عدم الرضا الرضا عن المجهود المبذول في العمل
% 61.68 66	%16.7 11	% 12.1 8	%18.2 12	%21.2 14	%31.8 21	نعم
% 4.67 5	%20 1	%40 2	%00 00	%40 2	%00 00	لا
%33.64 36	%11.1 4	%13.9 5	%11.1 4	%16.7 6	%47.2 17	أحيانا
% 100 107	%15 16	%14 15	%15 16	%20.6 22	%35.5 38	المجموع

جدول رقم (28) يوضح الرضا عن المجهود المبذول في العمل وسبب حالة عم الرضا ، حيث أجمع معظم أفراد العينة على أنهم راضون عن الجهد المبذول في العمل حيث بلغت نسبة ذلك (61.88%) أي (66) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين غير الراضين عن المجهود المبذول أثناء العمل (4.67%) أي (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين أقرروا بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (33.64%) أي (36) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أحيانا يكونون راضين عن المجهود المبذول أثناء العمل، وترجع الأسباب في عدم الرضا هذا إلى :

- الأجر غير الكافي بلغت نسبة هؤلاء الأساتذة (35.5%) أي (38) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) .
- الثانوية لا تهمني حيث بلغت نسبة هؤلاء الأساتذة (20.6%) أي (22) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- لا تجازى عن عملك حيث بلغت نسبة ذلك (15%) أي (16) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) .
- كما ترى فئة أخرى بلغت نسبتها (14%) أي (15) أستاذ أن هناك أسباب أخرى لعدم الرضا عن المجهود المبذول في العمل .
- كما بلغت نسبة الأساتذة الذين فضلوا عدم الإجابة (15%) أي (16) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

المجموع	أخرى	غياب الوازع الديني	عدم الاهتمام	غياب الرقابة	لا أتائب لأن: تائب الضمير عند التقصير في أداء العمل
% 86.91 93	% 10.8 10	%46.2 43	%19.4 18	%23.7 22	نعم
% 1.86	%00	% 100	%00	%00	لا

	2	00	2	00	00	
	%11.21	%25	%41.7	%25	%8.3	أحيانا
	12	3	5	3	1	
	% 100	%12.1	%46.7	%19.6	%21.5	المجموع
	107	13	50	21	23	

الجدول رقم (29) يوضح العلاقة بين تأنيب الضمير عند التقصير في أداء العمل وأسباب عدم تأنيب الضمير أثناء تأدية العمل ، حيث أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (86.91%) أي (93) على شعورهم بتأنيب الضمير أثناء تأدية العمل بالمؤسسة ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يشعرون بتأنيب الضمير أثناء تأدية عملهم (1.86%) أي أستاذين فقط من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الذين أقروا بتأنيب الضمير في بعض الأحيان فقد بلغت نسبتهم (11.21%) أي (12) من مجموع أفراد العينة (107) ، أما عن الأسباب التي تؤدي إلى عدم تأديب الضمير فترجع في الأساس إلى :

- غياب الوازع الديني حيث أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (46.7%) أي (50) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- غياب الرقابة تأتي في المرتبة الثانية حيث بلغت نسبة الأساتذة (21.5%) أي (23) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- عدم الاهتمام حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بأن عدم الاهتمام من بين الأسباب التي تؤدي إلى عدم تأنيب الضمير عند التقصير أثناء تأدية العمل (19.6%) أي (21) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بأن هناك أسباب أخرى تؤدي إلى التقصير أثناء تأدية العمل (12.1%) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

المجموع	أحيانا	لا	نعم	الرضا عن المجهود المبذول في العمل الرضا عن الوضعية في المؤسسة
% 61.68	%27.3	%15.2	%57.6	نعم
66	18	10	38	
% 4.67	%20	%40	%40	لا
5	1	2	2	
% 33.64	%38.9	%19.4	%41.7	أحيانا
36	14	7	15	
% 100	%30.8	%17.8	%51.4	المجموع
107	33	19	55	

جدول رقم (30) يوضح هذا الجدول الرضا عن الوضعية في الثانوية والرضا عن الجهد المبذول في العمل ، حيث أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (61.68%) أي (66) أستاذ على أنهم راضون عن الوضعية في الثانوية ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين ليسوا راضين بالوضعية في الثانوية (4.67%) أي (5) أساتذة من مجموع العينة (107) ، أما الأساتذة الذين أقروا

بوضعيتهم في المؤسسة فقد بلغت نسبتهم (33.64/%) أي (36) أستاذ من مجموع العينة (107) أحيانا هم راضين عن
الوضعية في المؤسسة ، وربما يرجع ذلك إلى المجهود المبذول في الثانوية حيث بلغت نسبة الأساتذة الراضين عن المجهود المبذول في
العمل (51.4/%) أي (55) أستاذ من مجموع العينة (107) ، أما الأساتذة غير الراضين عن المجهود المبذول في العمل فقد
بلغت نسبتهم (17.8/%) أي (19) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين يكونون في بعض الأحيان
راضين فقد بلغت نسبتهم (30.8/%) أي (33) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

المجموع	أحيانا	لا	نعم	تأنيب الضمير عند التقصير في أداء العمل الرضا عن المجهود المبذول في العمل
61.68 % 66	12.1 % 8	3 % 2	84.8 % 56	نعم
4.67 % 5	20 % 1	00 % -	80 % 4	لا
33.64 % 36	8.3 % 3	00 % -	91.7 % 33	أحيانا
100 % 107	11.2 % 12	1.9 % 2	86.9 % 93	المجموع

الجدول رقم (31) يوضح هذا الجدول العلاقة بين الرضا عن المجهود المبذول أثناء العمل وتأنيب الضمير عند التقصير في أداء
العمل ، حيث أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (61.68/%) أي (66) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) على أنهم راضون
عن المجهود الذي يبذلونه أثناء تأدية عملهم ، أما نسبة الأساتذة الذين ليسوا راضين عن المجهود الذي يبذلونه فقد بلغت النسبة
(4.67/%) أي (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين اقروا أنهم أحيانا يكونون راضين عن المجهود
المبذول أثناء العمل فقد بلغت نسبتهم (33.64/%) أي (36) إستاذ من مجموع أفراد العينة ، إن حالة عدم الرضا هذه
يصطحبها غالبا حالة تأنيب الضمير عند التقصير في أداء العمل ، حيث أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (86.9/%) أي (93)
أستاذ من مجموع العينة (107) ، أما الأساتذة الذين لا يشعرون بهذه الحالة فقد بلغت نسبتهم (1.9/%) أي أستاذين فقد من

مجموع أفراد العينة ، أما الأساتذة الذين يشعرون أحيانا بحالة تأنيب الضمير فقد بلغت نسبة ذلك (11.2/) أي (12) أستاذ من مجموع أفراد العينة.

المجموع	بدون إجابة	أخرى	سوء تفاهم بينك وبينها	مخالفتك للقوانين	قرار أو لائحة ظالمة	في حالة الإجابة بنعم يسأل سبب الخلاف مع الإدارة حول عمل ما
45 % 42.05	1 2.2%	2 4.4%	24 53.3%	6 13.3%	12 26.7%	نعم
50 % 46.72	47 94%	00 00%	1 2%	2 4%	00 00%	لا
36 % 33.64	8 66.7%	00 00%	2 16.7%	1 8.3%	1 8.3%	أحيانا
107 % 100	56 52.3%	2 1.9%	27 25.2%	9 8.4%	13 12.1%	المجموع

جدول رقم (32) يوضح العلاقة بين الاختلاف مع الإدارة حول عمل ما والأسباب المؤدية لهذا الخلاف ، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون عنك خلافات في الثانوية (42.05/) أي أن (45) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما فئة الأساتذة التي ترى أنه لا وجود للخلافات في الثانوية فقد بلغت نسبتها (46.72/) أي (50) أستاذ من مجموع أفراد العينة اجمعوا على ذلك ، أما فئة الأساتذة التي أقرت بالخلافات من حين لآخر فقد بلغت نسبتها (33.64/) أي (36) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، حيث تعود أسباب وجود مثل هذه الخلافات في الثانوية عادة إلى :

- سوء التفاهم بين الإدارة والأستاذ حيث بلغت نسبة ذلك (25.2%) أي (27) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

- قرار أو لائحة ظالمة حيث بلغت نسبة هذه الفئة (12.10%) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) يرون بوجود خلافات حول ظروف العمل والبيئة المدرسية ، كالمشاكل مع التلاميذ ، البرامج ، الغيابات والحسومات .

- أما مخالفة القوانين فقد بلغت نسبة ذلك (8.4%) أي (9) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) .

- في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بأن هناك أسباب أخرى تتدخل في وجود الخلافات في الثانوية (1.9%) أي (2) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

- أما الأساتذة الذين فضلوا عدم الإجابة فقد بلغت نسبة ذلك (52.3%) أي (56) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

في حالة الإجابة بنادر: يسأل هل أنت على علم بما يحدث في الثانوية	لا تبلغك	لا تعقد اجتماعات ولقاءات لتوضيح ذلك	أخرى	بدون إجابة	المجموع
أحيانا	2	1	00	9	12
دائما	6	3	4	1	18
نادرا	11	5	3	54	77
المجموع	19	9	7	64	107
	16.7%	8.3%	00%	75%	11.25%
	35.3%	17.6%	23.5%	0.93%	16.82%
	14.1%	6.4%	3.8%	69.2%	71.96%
	17.8%	8.4%	6.5%	58.9%	100%

جدول رقم (33) يوضح العلاقة بين هل أنت على علم بما يحدث في الثانوية والأسباب التي لا تجعلك على علم بما يحدث فيها، (في حالة نادرا) فقد اجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (71.96%) أي (77) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أنهم لا يعلمون بما يحدث في الثانوية إلا الشيء القليل والنادر وذلك راجع لضعف الإدارة واعتمادها على أساليب بدائية ولا ترقى إلى الأسلوب المرغوب ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين هم على علم بما يحدث في الثانوية (16.82%) أي (18) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما نسبة الأساتذة الذين اقرؤا بالإجابة (11.25%) أي (12) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أنهم يعلمون أحيانا بما يحدث في الثانوية ، والملاحظ من خلال هذا الطرح أن هناك العديد من الأسباب لعدم علم

الأساتذة بما يحدث في الثانوية، وربما يرجع ذلك لعدم الاهتمام أو اللامبالاة أو تهميش الإدارة وضعف قنواتها الاتصالية ، وترجع أسباب عدم علم الأساتذة بما يحدث في الثانوية ، إلى أن الإدارة لا تخرهم بذلك حيث بلغت نسبة ذلك (17.8%) أي (19) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يتم تبليغهم من طرف الإدارة (7.5%) أي (9) أساتذة فقط من مجموع أفراد العينة (107) في حين لم يجب (64) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أي بنسبة (58.9%) ، في حين ترى مجموعة أخرى من الأساتذة أن هناك أسباب أخرى تجعل الأساتذة لا يعلمون بما يحدث في الثانوية بلغت نسبة ذلك (6.5%) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، كضعف التسيير والتهميش والتسيب وكثرة المشاكل مع التلاميذ بالإضافة إلى ضعف قنوات الاتصال وعدم مبادرة الإدارة باللقاءات ، يجعل الأساتذة يحجمون عن الإجابة

المجموع	نادرا	دائما	أحيانا	تعلم بما يحدث في الثانوية بهمك ما يحدث في الثانوية
80	58	12	10	نعم
6	3	2	1	لا
21	17	3	1	أحيانا
107	78	17	12	المجموع

جدول رقم (34) يوضح هذا الجدول علم الأساتذة بما يحدث في الثانوية واهتمامهم بما يحدث فيها ، حيث بلغت درجة الاهتمام بما يحدث في الثانوية لدى الأساتذة (74.76%) أي (80) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) لهم اهتمام كبير بما يحدث في الثانوية ، أما الأساتذة الذين ليس لديهم اهتمام بما يحدث في الثانوية فقد بلغت نسبتهم (5.60%) أي (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أقرؤا بما يحدث في الثانوية (19.62%) أي (21) أستاذ من مجموع أفراد العينة لهم درجة أقل من الاهتمام بما يحدث في الثانوية ، أما درجة العلم بما يحدث في الثانوية فقد بلغت (15.88%) أي (17) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت درجة الأساتذة الذين ليس لديهم علم بما يحدث في الثانوية (72.89%) أي (78) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين أقرؤا بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (11.21%) أي (12) أستاذ ممن يعلمون في بعض الأحيان بما يحدث في الثانوية ، ولهذا تختلف درجة الاهتمام عن درجة العلم ، لأن عملية الاهتمام تعتمد على الفعل الإرادي للمعرفة ، ولهذا يسعى الأستاذ إلى تنمية مهارته وثقافته عن طريق ثقافة المؤسسة (حضور الندوات والملتقيات والاجتماعات وحتى التظاهرات الثقافية والتربوية والرياضية) ، أما عملية الإعلام فتقتضي نقل المعلومات بين أفراد الأسرة التربوية ، أو قراءة المناشير والقوانين والتعليمات (البريد الوارد والصادر، قانون المؤسسة).

علاقتك بالإدارة	جيدة	عادية	سيئة	بدون إجابة	المجموع
مغادرة الثانوية في حالة					

					وجود فرصة عمل أخرى
% 65.42	%1.4	%5.7	%71.4	% 21.4	نعم
70	1	4	50	15	
% 33.64	% 00	% 2.8	%52.8	% 44.4	لا
36	-	1	19	16	
% 0.93	% 14.3	% 2.8	%11.9	%73.8	أحيانا
1	-	1	-	-	
% 100	%0.9	%5.6	%64.5	% 29	المجموع
107	1	6	69	31	

جدول رقم (35) يوضح العلاقة بين علاقة الأستاذ بالإدارة و مغادرة الثانوية في حالة وجود فرصة عمل أخرى ، حيث أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (65.42/) أي (70) أستاذ من مجموع أفراد العينة على مغادرة الثانوية في حالة وجود فرصة عمل أخرى ، أما نسبة الأساتذة الذين لا يرغبون في مغادرة الثانوية (33.64/) أي (36) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين أقر أستاذ واحد فقط من مجموع العينة أنه يرغب في مغادرة الثانوية أحيانا إذا توافرت فرصة العمل بمؤسسة أخرى (0.93/) ، أما عن العلاقة مع الإدارة فالأساتذة الذين علاقتهم بالإدارة جيدة بلغت (29/) أي (31) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين علاقتهم مع الإدارة عادية (64.5/) أي (69) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين علاقتهم سيئة مع الإدارة فقد بلغت (5.6/) أي (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة ، في حين أحجم أستاذ واحد عن الإجابة أي بنسبة (0.9/) من مجموع العينة .

					علاقتك بالإدارة
المجموع	بدون إجابة	سيئة	عادية	جيدة	تقرب الإدارة من الأساتذة
% 22.42	%00	%00	%20.8	%79.2	نعم
24	00	00	5	19	
% 29.90	% 00	%9.4	%87.5	% 3.1	لا
32	00	3	28	1	
% 47.66	%2	% 5.9	%70.6	%21.6	أحيانا
51	1	3	36	11	
% 100	%0.93	% 5.6	%46.48	% 28.97	المجموع
107	1	6	69	31	

جدول رقم (36) يوضح العلاقة بين الأستاذ بالإدارة ومدى تقرب الإدارة من الأستاذ ، حيث بلغت نسبة تقرب الإدارة من الأستاذ (22.42/) أي أن (24) أستاذ تتقرب منهم الإدارة من مجموع عينة البحث (107) ، أما نسبة الأساتذة الذين لا تتقرب منهم الإدارة فقد بلغت (29.90/) أي (32) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين اقروا بأن الإدارة تتقرب إليهم في بعض الأحيان فقد بلغت نسبتهم (47.66/) أي (51) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، وهذه الدرجات المتفاوتة في تقرب الإدارة من الأستاذ ترجع في الأساس إلى طبيعة العلاقة بين الأستاذ والإدارة ، فقد بلغت نسبة الأساتذة الذين لديهم علاقة جيدة مع الإدارة (28.97/) أي (31) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين علاقتهم بالإدارة عادية فقد بلغت نسبة ذلك (46.48/) أي (69) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين لهم علاقة سيئة مع الإدارة فقد بلغت نسبة ذلك (5.6/) أي (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين لم يجيبوا فقد بلغت نسبتهم (0.93/) أي أستاذ واحد فقط من مجموع أفراد العينة (107).

والملاحظ من خلال الجدول أن علاقة الأستاذ مع الإدارة يسودها الفتور ولا ترقى إلى مستوى الروح الجماعية العالية التي تساعد في خلق بيئة مدرسية فعالة ، ولهذا علينا تفعيل شبكات الاتصال بين أطراف العملية التربوية ، وذلك بكل الوسائل التكنولوجية المتاحة ، وذلك من خلال الاجتماعات الندوات والملتقيات والتظاهرات ،

علاقتك مباشرة بالإدارة	جيدة	عادية	سيئة	بدون إجابة	المجموع
احترام قوانين الثانوية					
نعم	26	61	3	1	91
لا	1	-	-	-	1
أحيانا	4	8	2	-	14
بدون إجابة	-	-	1	-	1
المجموع	31	69	6	1	107
	83.9%	88.4%	50%	100%	85.04%
	3.2%	00%	00%	00%	0.93%
	12.9%	11.6%	33.3%	00%	13.08%
	00%	-	16.7%	00%	0.93%
	28.97%	64.48%	5.60%	0.93%	100%

جدول رقم (37) يمثل هذا الجدول علاقة الأستاذ بالإدارة ومدى احترامه للقوانين بالمؤسسة (الثانوية) ، فلقد أجمع أفراد العينة ونسبتهم (85.04/) أي (91) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، على أنهم يحترمون قوانين المؤسسة ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يحترمون قوانين المؤسسة (0.93/) أي أستاذ واحد من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين

اقروا باحترامهم بقوانين المؤسسة في بعض الأحيان فقد بلغت نسبتهم (13.08%) أي (14) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لم يجيبوا (0.93%) أي أستاذ واحد من مجموع أفراد العينة (107) ، أما عن علاقة الأستاذ بالإدارة فقد بلغت نسبة الأساتذة الذين لديهم علاقة جيدة مع الإدارة (28.97%) أي (31) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لهم علاقة عادية مع الإدارة (64.48%) أي (69) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين لهم علاقة سيئة مع الإدارة فقد بلغت نسبتهم (5.60%) أي (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين أحجم أستاذ واحد من مجموع العينة عن الإجابة .

المجموع	بدون إجابة	كتابيا	مباشرة	يتم الاتصال بالإدارة علاقة مباشرة مع الإدارة
63.55%	2.9%	00%	97.1%	نعم
68	2	-	66	
10.28%	00%	27.3%	72.7%	لا
11	-	3	8	
26.16%	00%	00%	100%	أحيانا
28	-	-	28	
100%	1.9%	2.8%	95.3%	المجموع
107	2	3	102	

جدول رقم (38) يوضح الجدول علاقة الأستاذ مع الإدارة وكيفية الاتصال بها ، حيث أجمع أفراد العينة ونسبتهم (63.55%) أي (68) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) على أن علاقتهم مباشرة مع الإدارة ، أما الأساتذة الذين ليست لديهم علاقة مباشرة مع الإدارة فقد بلغت نسبتهم (10.28%) أي (11) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). أما الأساتذة الذين اقروا بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (26.16%) أي (28) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أن علاقتهم أحيانا ما تكون مباشرة مع الإدارة ، أما أسلوب الاتصال فقد أجمع أفراد العينة ونسبتهم (95.3%) أي (102) على انه مباشر، أما فئة الأساتذة الذين يتم اتصا لهم كتابيا فقد بلغت نسبتهم (2.8%) أي ثلاثة أساتذة فقد من مجموع العينة (107) ، في حين أحجم عن الإجابة أستاذين فقط بنسبة (1.9%) من مجموع عينة البحث (107).

المجموع	كل الأطراف	المدير ومجلس الأساتذة	المدير ومجلس الإدارة	المدير لوحده	الجهة التي تتخذ القرارات في الثانوية يعود عدم مشاركة الأستاذ في اتخاذ القرارات إلى
% 45.79 49	%18.69 20	%15.88 17	%6.54 7	% 4.67 5	الأستاذ لا يريد أن يشارك
% 14.01 15	%2.80 3	%3.73 4	%2.80 3	% 4.67 5	المدير يعتمد على نفسه
% 7.47 8	% 1.86 2	%1.86 2	%3.73 4	%00 -	الإدارة لا تسمح له بذلك
% 16.82 18	%3.73 4	%4.67 5	%1.86 2	% 6.54 7	أخرى
% 15.88 17	%8.41 9	%3.73 4	%1.86 2	%1.86 2	بدون إجابة
% 100 107	%35.51 38	%29.90 32	%16.82 18	%17.75 19	المجموع

جدول رقم (39) يوضح العلاقة بين عدم مشاركة الأستاذ في عملية اتخاذ القرارات في الثانوية والجهة التي تتخذ القرارات في الثانوية ، الملاحظ من خلال الجدول أن عدم مشاركة الأستاذ في عملية اتخاذ القرارات بالثانوية تعود إلى العديد من الاعتبارات منها أن الأستاذ لا يريد أن يشارك حيث بلغت نسبة ذلك (45.79%) أي (49) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة المدير يعتمد على نفسه (14.01%) أي (15) أستاذ من مجموع العينة (107) ، أما نسبة السماح للأستاذ بالمشاركة في عملية اتخاذ القرارات بالثانوية فقد بلغت (7.47%) أي (8) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، أما فئة

أخرى من الأساتذة ترى بأن هناك أسباب واعتبارات أخرى تتدخل في عملية المشاركة في عملية اتخاذ القرارات بالثانوية حيث بلغت نسبة ذلك (16.82/%) أي (18) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (15.88/%) أي (17) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

وترجع عملية اتخاذ القرارات في المؤسسة التعليمية إلى كل أطراف العملية التربوية من فريق إداري وفريق تربوي حيث بلغت نسبة ذلك (35.51/%) أي (38) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن من يتخذ القرارات في المؤسسة التعليمية يعود للمدير ومجلس الأساتذة حيث بلغت نسبة ذلك (29.90/%) أي (32) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين عبرت فئة أخرى من الأساتذة أن من يتخذ القرارات في الثانوية حيث بلغت نسبة ذلك (17.75/%) أي (19) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما اتخاذ القرارات من طرف المدير ومجلس الإدارة فقد بلغت نسبة ذلك (16.82/%) أي (18) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

إلا أنه لا بد من توضيح بعض الاعتبارات في هذا المقام فالمؤسسة التعليمية تخضع للتشريع المدرسي الذي يوضح المعالم والأطر العامة لسير عمليات التمدريس في أحسن الظروف ، وعليه يقوم أطراف العملية التربوية بالمشاركة في صنع القرارات بالمؤسسة ، أما اتخاذ القرارات النهائية فيخضع لمجلس الإدارة ومجلس الأساتذة ، ففي بداية الدخول المدرسي يشارك مجلس الأساتذة في العديد من القرارات التي تهدف إلى متابعة حسن سير الدخول المدرسي (دخول التلاميذ) ، كما يقوم المدير بمعية مجلس الإدارة بعد حالة أكتوبر باتخاذ بعض القرارات التي تخص سير عملية التمدريس ، وتتخذ القرارات في العملية التربوية عن طريق المجالس التنظيمية المنصوص عنها في التشريع المدرسي .

- مجلس التسيير والتوجيه الخاص بالميزانية العامة للمؤسسة .
- مجالس القبول والتوجيه النهائية الخاصة بالتلاميذ في الطور الإلزامي والطور غير الإلزامي .
- مجالي الطعون والإعادة وتصحيح الأخطاء في الكشوف المدرسية للتلاميذ في بداية السنة أو نهايتها .
- مجالس التأديب لدراسة وحل مشكلات التلاميذ .
- مجالس التنسيق الإداري .

هذه المجالس المنصوص عنها في التشريع المدرسي تساعد في تنظيم وهيكل العمل التربوي بالمؤسسة التعليمية .

المجموع	أحيانا	لا	نعم	ضرورة مشاركة الأستاذ في صنع القرار مشاركة الأساتذة في
---------	--------	----	-----	---

القرارات الخاصة بعملهم				
% 43.92	%12.8	%2.1	%85.1	نعم
47	6	1	40	
% 6.54	%00	%00	%100	لا
7	-	-	7	
% 49.53	%3.8	%1.9	%94.3	أحيانا
53	2	1	50	
% 100	%7.5	%1.9	%90.7	المجموع
107	8	2	97	

جدول رقم (40) يوضح العلاقة بين مشاركة الأساتذة في عملية القرارات الخاصة بعملهم وضرورة المشاركة في عملية صنع القرارات بالثانوية ، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يشاركون في عملية اتخاذ القرارات الخاصة بعملهم (43.92%) أي (47) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما الأساتذة الذين لا يشاركون في عملية اتخاذ القرارات في الثانوية فقد بلغت (6.54%) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين اقرؤا بالإجابة (49.53%) أي (53) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، يشاركون في اتخاذ القرارات من حين لآخر، والملاحظ أن كثيرين من الأساتذة والإداريين لا يعطون أهمية لهذه العملية ، خاصة أن علاقة الأستاذ بالتلميذ هي علاقة الأب بولده ، بل أكبر من ذلك إذا كان الأب هو سبب الوجود فالأستاذ هو سبب البقاء ، ولهذا بلغت نسبة ضرورة مشاركة الأستاذ في عملية صنع القرارات بالمؤسسة (90.7%) أي (97) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يجدون ضرورة لمشاركة الأستاذ في عملية اتخاذ القرارات بالمؤسسة (1.9%) أي أستاذين فقط من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين اقرؤا بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (7.5%) أي (8) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) أن وجود الأستاذ ضروري في بعض الأحيان في عملية اتخاذ القرارات الخاصة بتدريس التلاميذ .

نسبة مئوية	تكرارات	فئات
%25.2	27	نعم
%36.4	39	لا
%38.3	41	أحيانا

% 100	107	المجموع

جدول رقم (41) يمثل الشعور بالاضطراب والارتباك أثناء الاستئذان في الانصراف من اجتماع أو جماعة معينة، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يشعرون بذلك (25.2%) أي (27) أستاذ من مجموع العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يشعرون بالاضطراب والارتباك أثناء الاستئذان (36.4%) أي (39) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما الأساتذة الذين أقرروا بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (38.3%) أي أن (41) أستاذ أحيانا يشعرون بهذا الاضطراب أثناء الاستئذان من الاجتماعات أو الجماعات في المؤسسة، وهذا ما يفسر أن طبيعة الاجتماعات في حد ذاتها شكلية يغلب عليها الطابع الإحصائي أو الكلام في غير المفيد.

نسبة مئوية	تكرارات	فئات
%14	15	نعم
%46.7	50	لا
%39.3	42	أحيانا
% 100	107	المجموع

جدول رقم (42) يوضح درجة الاهتمام والتكريم التي يحظى بها الأستاذ في الحفلات والنشاطات الثقافية في الثانوية ، حيث اجمع معظم الأساتذة ونسبتهم (46.7%) أي (50) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أنهم ليسوا موضع الاهتمام والتكريم في الحفلات والنشاطات الثقافية والتربوية بالمؤسسة ، في حين عبرت فئة أخرى من الأساتذة أنهم موضع اهتمام وتكريم من طرف الإدارة في الحفلات والنشاطات الثقافية والتربوية حيث بلغت نسبتهم (14%) أي (15) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أما فئة الأساتذة التي أقرت بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (39.3%) أي (42) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) على أنهم أحيانا موضع الاهتمام والتكريم في الحفلات والنشاطات التربوية والثقافية في المؤسسة .

المجموع	أحيانا	لا	نعم	أنت موضع اهتمام وتكريم في الحفلات والاجتماعات المشاركة في الحفلات والاجتماعات في الثانوية
43.92%	48.9%	29.8%	21.3%	نعم
47	23	14	10	
17.75%	26.3%	57.9%	15.8%	لا
19	5	11	3	
38.31%	34.1%	61%	4.9%	أحيانا
41	14	25	2	
100%	39.3%	46.7%	14%	المجموع
107	42	50	15	

جدول رقم (43) يوضح هذا الجدول العلاقة بين المشاركة في الحفلات والاجتماعات في الثانوية ودرجة الاهتمام والتكريم للأستاذ من طرف الإدارة ، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يشاركون في الحفلات والاجتماعات في الثانوية (43.92%) أي (47) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة عدم مشاركة الأستاذ في الحفلات والاجتماعات (17.75%) أي (19) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما فئة الأساتذة الذين أقروا بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (38.31%) أي (41) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أي أنهم أحيانا يشاركون في الحفلات والاجتماعات بالثانوية ،

إن تذبذب المشاركة في الحفلات والاجتماعات ترجع في الأساس إلى درجة الاهتمام والتكريم من طرف الإدارة بالأستاذ ، حيث بلغت نسبة الاهتمام والتكريم(14/) أي (15) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). في حين بلغت نسبة عدم تكريم الأستاذ والاهتمام به (46.7/) أي (50) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين عبرت فئة أخرى من الأساتذة أنهم أحيانا موضع الاهتمام والتكريم في الحفلات والاجتماعات حيث بلغت نسبة ذلك (39.3/) أي (42) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

المجموع	أحيانا	لا	نعم	أنت موضع اهتمام وتكريم في الحفلات الارتباك في حال الاستئذان
27 % 25.23	10 %37	13 %48.1	4 %14.8	نعم
39 % 36.44	14 %35.9	19 %48.7	6 %15.4	لا
41 % 38.31	18 %43.9	18 %43.9	5 %12.2	أحيانا
107 % 100	42 %39.3	50 %46.7	15 %14	المجموع

جدول رقم (44) يوضح حالة الارتباك في حال الاستئذان ودرجة الاهتمام والتكريم في الحفلات والنشاطات الثقافية والتربوية ، حيث بلغت نسبة الارتباك في حال الاستئذان من الحفلات والاجتماعات (25.23/) أي (27) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يشعرون بالارتباك في حال الاستئذان من الاجتماعات والحفلات (36.44/) أي (39) أستاذ من مجموع العينة (107) ، أما فئة الأساتذة الذين اقروا في الإجابة فقد بلغت نسبتهم (38.31/) أي (41) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، وربما يرجع هذا التذبذب والارتباك في الإجابة على ضعف درجة الاهتمام والتكريم للأستاذ حيث بلغت نسبة هذا الضعف (46.7/) أي (50) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين هم موضع اهتمام وتكريم في الحفلات والاجتماعات (14/) أي (15) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما فئة الأساتذة الذين اقروا بالإجابة فقد بلغت (39.3/) أي (42) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

علاقة الأستاذ بجماعة العمل:

المجموع	بدون إجابة	أحيانا	لا	نعم	راض عن جماعة العمل تقييم الجو السائد في جماعة العمل
17 % 15.88	- %00	2 %11.8	- %00	15 %88.2	جيد
74 % 69.15	- % 00	32 %43.2	1 %1.4	41 % 55.4	مقبول
16 % 14.95	3 %18.8	5 %31.3	6 %37.5	2 %12.5	سيئ
107 % 100	3 %2.8	39 %36.4	7 %6.5	58 %54.2	المجموع

جدول رقم (45) يوضح تقييم الجو السائد في جماعة العمل والرضا عن جماعة العمل، حيث أجمع معظم أفراد العينة على أن الجو السائد في جماعة العمل مقبول على العموم ، حيث بلغت نسبة الأساتذة (69.15%) أي (74) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأن الجو السائد في المؤسسة جيد (15.88%) أي (17) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين ترى نسبة أخرى من الأساتذة أن الجو السائد في المؤسسة سيئا للغاية (14.95%) أي (16) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، من هذا المنطلق يمكن القول أن نسبة الرضا لدى الأساتذة عن جماعة العمل بلغت (54.2%) أي (58) أستاذ من مجموع العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين هم غير راضين عن جماعة العمل (6.5%) أي سبعة أساتذة من مجموع العينة ، أما فئة الأساتذة الذين اقرؤا بالإجابة فقد بلغت (36.4%) أي (39) أستاذ أحيانا ما يكونون راضين عن جماعة العمل ، في حين أحجم ثلاثة أساتذة أي بنسبة (2.8%) من مجموع أفراد العينة (107)

المجموع	أخرى	لأن الجماعة لا تحقق لك رغباتك	الأهداف مختلفة	في حالة عدم الرضا لأن راض عن جماعة العمل
54.20% 58	3.4% 2	93.1% 54	3.4% 2	نعم
6.54% 7	14.3% 1	42.9% 3	42.9% 3	لا
36.44% 39	00% 00	94.9% 37	5.1% 2	أحيانا
2.80% 3	00% 00	33.3% 1	66.7% 2	بدون إجابة
100% 107	2.8% 3	88.8% 95	8.4% 9	المجموع

جدول رقم (46) يوضح العلاقة بين الرضا عن جماعة العمل وحالة عدم الرضا (الأسباب)، أجمع معظم أفراد العينة على أنهم راضون عن جماعة العمل التي يعملون معها، حيث بلغت نسبة ذلك (54.20%) أي (58) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما الأساتذة غير الراضين عن الجماعة التي يعملون معها فقد بلغت النسبة (6.54%) أي سبعة أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أقرروا بالإجابة (36.44%) أي (39) أستاذ من مجموع الأساتذة (107)، أما الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (2.9%) أي ثلاثة أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، وترجع حالة عدم الرضا هذه إلى العديد من الاعتبارات منها:

- أن الجماعة لا تحقق لك رغباتك حيث بلغت نسبة ذلك (88.8%) أي (95) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- الأهداف مختلفة حيث بلغت نسبة ذلك (8.4%) أي (9) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).
- في حين ترى فئة أخرى أن هناك أسباب أخرى تتدخل في حالة عدم الرضا هذه (كالتمثيل النقابي والعشائري والحزبي)، حيث بلغت نسبة ذلك (2.8%) أي ثلاثة أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).

نسبة مئوية	تكرارات	فئات
59.8%	64	نعم

%4.7	5	لا
%35.5	38	أحيانا
% 100	107	المجموع

جدول رقم (47) يوضح أهمية الأستاذ في جماعة العمل ، حيث أجمع أفراد العينة على أن هناك درجة عالية من الاهتمام من طرف جماعة العمل في الثانوية ، حيث بلغت نسبة ذلك (59.8/) أي (64) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين عبرة طائفة أخرى من الأساتذة أن جماعة العمل لا تعطي الأهمية للأستاذ حيث بلغت نسبة ذلك (4.7/) أي (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين عبرت فئة أخرى من الأساتذة بلغت نسبتها (35.5/) أي (38) أستاذ من مجموع أفراد العينة على أن جماعة العمل أحيانا ما تعطي اهتماما للأستاذ .

الأستاذ والصراعات في المؤسسة التعليمية

المجموع	بدون إجابة	أخرى	إبلاغ الإدارة	غض الطرف	رد فعل الزملاء عند معارضتهم معارضة الزملاء في العمل
% 9.34 10	%10 1	%10 1	%00 -	% 88 8	نعم
% 29.90 32	% 96.9 31	%00 00	%3.1 1	%00 00	لا
% 60.74 65	%95.4 62	%00 00	%00 00	%4.6 3	أحيانا

% 100	%87.9	%0.9	%0.9	%10.3	المجموع
107	94	1	1	11	

جدول رقم (48) يوضح العلاقة بين معارضة الزملاء في العمل و رد فعل الزملاء عند معارضتهم ، حيث بلغت نسبة معارضة الزملاء في العمل (9.34%) أي (10) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) يعارضون زملائهم في العمل ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يعارضون زملائهم في العمل (29.90%) أي (32) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، الأساتذة الذين اقروا بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (60.74%) أي (65) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أي أنهم أحيانا يعارضون زملائهم في العمل ، أما ردود فعل الزملاء لهذه المعارضة فهي تختلف حسب طبيعة المواقف والمصالح للفرد والجماعة ، وعليه عبرت طائفة من الأساتذة ونسبتها (10.3%) أي (11) أستاذ على أنهم يفضون الطرف عن هذه المعارضة بغض الطرف ، أما إبلاغ الإدارة فقد بلغت نسبة ذلك (0.9%) أي أستاذ واحد من مجموع أفراد العينة (107) يبلغون الإدارة أثناء وجود معارضة في جماعة الأساتذة ، في حين عبرت فئة أخرى قدرت نسبتها (0.9%) أن هناك طرق أخرى للتعبير عن مثل هذه المعارضة ، في حين أحجم (94) أستاذ عن الإجابة أي بنسبة (87.9%) من مجموع أفراد العينة (107) .

الاختلاف مع الزميل في العمل معارضة الزملاء في العمل	نعم	لا	أحيانا	المجموع
نعم	7	2	1	10
لا	13	14	5	32
أحيانا	28	18	19	65
المجموع	48	34	25	107
	%44.9	%31.8	%23.4	% 100
	%70	%20	%10	% 9.34
	%40	%43.8	%15.6	% 29.90
	%43.1	%27.7	%29.2	% 60.74

جدول رقم (49) يوضح العلاقة بين معارضة الزملاء في العمل و الاختلاف مع الزميل في العمل ، حيث بلغت نسبة المعارضة بين الزملاء في العمل (9.34%) أي أن (10) أساتذة فقط ممن يعارضون الزملاء في العمل ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يعارضون زملائهم في العمل (29.90%) أي (32) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين اقروا بوجود المعارضة في بعض الأحيان فقد بلغت نسبة ذلك (60.74%) أي (65) أستاذ من مجموع العينة (107) ، وترجع هذه المعارضة بين الأساتذة إلى الاختلاف في الآراء والمواقف من جهة ومن جهة أخرى حول بعض القرارات المصرية التي تخص الأستاذ ، حيث بلغت النسبة (44.9%) أي (48) أستاذ من مجموع العينة (107) ، أما الأساتذة الذين لا يعارضون زملائهم

في العمل فقد بلغت النسبة (31.8%) أي (34) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين أقروا وجود الاختلاف فقد بلغت نسبتهم (23.4%) أي (25) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، فالاختلاف في نظرهم يساعد في تنمية الأستاذ وهو لا يفسد للود قضية فهو أمر طبيعي أن يختلف الزملاء حول بعض القضايا والمشكلات ، فالاختلاف في نظرهم رحمة.

الإجابة بنعم يسأل ما هي الأسباب إضراب الأساتذة عن العمل	سوء ظروف العمل	عدم تحسين الخدمات	الإشراف المستبد	أخرى	بدون إجابة	المجموع
نعم	34.3%	37.3%	12.7%	3.9%	11.8%	95.32%
	35	38	13	4	12	102
لا	25%	00%	00%	00%	75%	3.73%
	1	00	00	00	3	4
أحيانا	00%	00%	00%	00%	100%	0.93%
	00	00	00	00	1	1
المجموع	33.64	35.51%	12.14%	3.73%	14.93%	100%
	36	38	13	4	16	107

جدول رقم (50) يوضح العلاقة بين إضراب الأساتذة عن العمل والأسباب المؤدية للإضراب ، حيث أجمع معظم أفراد العينة على وجود الإضرابات في الثانوية حيث بلغت نسبة ذلك (95.32%) أي (102) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة غير المضربين في الثانوية وان الإضراب لا يعينهم (3.73%) أي أربعة أساتذة من مجموع العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أقروا بوجود الإضرابات أحيانا في المؤسسة (0.93%) أي أستاذ واحد من مجموع أفراد العينة (107)، وترجع هذه النسبة الكبيرة للإضرابات إلى العديد من الأسباب منها:

- عدم تحسين الخدمات حيث بلغت نسبة ذلك (35.51%) أي (38) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) .
- سوء ظروف العمل حيث بلغت النسبة (33.64%) أي (36) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- الإشراف المستبد حيث بلغت النسبة (12.14%) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة .

- في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون أن سبب الإضرابات يعود لأسباب أخرى (3.73/) أي (4) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) .
- أما نسبة الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت (14.95/) أي (16) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) .

المجموع	بدون إجابة	الانحياز إلى طرف معين	الابتعاد عن النزاع	رفع الأمر للإدارة	التوفيق بين الزملاء	دور في النزاع حدث وإن كنت في نزاع بينك وبين زميلك أو بينك وبين تلميذ
42 % 100	2 % 4.8	1 % 2.4	5 % 11.9	20 % 47.6	14 % 33.3	نعم
44 % 100	40 % 90.9	00 % 00	2 % 4.5	00 % 00	2 % 4.5	لا
21 % 100	13 % 61.9	00 % 00	00 % 00	2 % 9.5	6 % 28.6	أحيانا
107 % 100	55 % 51.4	1 % 0.9	7 % 6.5	22 % 20.6	22 % 20.6	المجموع

جدول رقم (51) يوضح العلاقة كون الأستاذ طرفا في نزاع بينه وبين زميل أو بينه وبين تلميذ ومتا هو الدور أو الطريقة التي حل بها النزاع ،ومن الملاحظ أن النزاعات والصراعات موجودة في المؤسسات التعليمية فنحن نتعامل مع أفراد وأشخاص ن ولهذا فنزوع النفس يتقلب في كثير من الأحيان حسب المواقف والمصالح لدى الأفراد ، إلا أن النزاعات تختلف من مؤسسة تعليمية على مؤسسة حسب طبيعة الأسلوب الإداري المتبع ، ومدى قدرة التنظيم على استيعاب هذه النزاعات ، والملاحظ من خلال الجدول نجد أن النزاعات موجودة حيث بلغت نسبة ذلك (39.25/) أي (42) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بان النزاعات غير موجودة (41.12/) أي (44) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما نسبة الأساتذة الذين اقرروا بوجود النزاعات في المؤسسة فقد بلغت نسبتهم (19.62/) أي (21) أستاذ من مجموع أفراد العينة يقرون بوجود النزاعات في بعض الأحيان .

أما دور الأستاذ في معالجة وحل هذه النزاعات حسب تقدير الأستاذ فهي كما يلي :

- التوفيق بين الزملاء وبين التلاميذ فالحلول في مجال التربية والتعليم عادة ما تكون سلمية وودية تلعب فيها الوساطة دور كبير حيث بلغت نسبة ذلك (20.6%) أي (22) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) يفضلون التوفيق بين الزملاء وبين التلاميذ .
- في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرفعون الأمر إلى الإدارة (تقارير) (20.6%) أي (22) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) .
- أما الأساتذة الذين يفضلون الابتعاد عن مثل هذه النزاعات فقد بلغت نسبتهم (6.5%) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ..
- أما نسبة الأساتذة الذين ينحازون إلى طرف دون آخر فقد بلغت نسبة ذلك (0.9%) أي أستاذ واحد فقط من مجموع أفراد العينة (107).
- أما الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبة ذلك (51.4%) أي (55) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، وهذا الأسلوب في حقيقة الأمر لا يساعد في حل النزاعات والمشكلات التي تتخبط في المؤسسة التعليمية ورفع مردودها إلى مستويات أعلى .

حدث وإن عشت عراقك بين التلاميذ كنت طرف نزاع بينك وبين زميل أو تلميذ	نعم	لا	أحيانا	المجموع
نعم	23	14	5	42
%54.8	%33.3	%11.9	%100	
لا	13	26	5	44
%29.5	%59.1	%11.4	%100	
أحيانا	7	8	6	21
%33.3	%38.1	%28.6	%100	
المجموع	43	48	16	107
%40.2	%44.9	%15	%100	

جدول رقم (52) يوضح العلاقة بين حدث وإن عشت عراقا بين التلاميذ وإن كنت طرفا في ذلك ، حيث بلغت نسبة المعاشية مثل هذه النزاعات (العراك) (39.15%) أي (42) أستاذ ممن عايشوا مثل هذه النزاعات من مجموع عينة البحث (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لم يعايشوا مثل هذه النزاعات (العراك) (41.12%) أي (44) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما نسبة الأساتذة الذين اقروا بالإجابة فقد بلغت (19.62%) أي (21) أستاذ من مجموع أفراد العينة عايشوا مثل هذه النزاعات من حين لآخر . أما الأساتذة الذين كانوا طرفا في مثل هذه النزاعات (العراك) فقد بلغت نسبتهم (40.2%) أي (43) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما الأساتذة الذين لم يكونوا طرفا في مثل هذه النزاعات (العراك) فقد بلغت نسبتهم (44.9%) أي (48) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين اقروا بالإجابة (15%) أي (16) أستاذ من مجموع أفراد العينة كانوا طرفا في نزاعات وخلافات في بعض الأحيان (107)،

وعليه تختلف نمطية النزاع من حين إلى آخر ومن شكل إلى آخر بين (الأستاذ والتلميذ - الأستاذ والإدارة - بين الأساتذة فيما بينهم أو التلاميذ فيما بينهم - أو بين الإدارة والتلاميذ...) وذلك حسب المواقف .

أسباب النزاعات في الثانوية	الغياب والتأخرات	ظروف العمل السيئة	التسيب واللامبالاة	مشاكل مع التلاميذ	أخرى	بدون إجابة	المجموع
طريقة ودية	13	15	31	27	3	6	95
عن طريق الإدارة	2	1	5	3	00	1	12
المجموع	15	16	36	30	3	7	107

الجدول رقم (53) يوضح العلاقة بين فض النزاعات وديا أو عن طريق الإدارة والأسباب المؤدية إلى مثل هذه النزاعات في الثانوية ، في حقيقة الأمر النزاعات موجودة في المؤسسة التعليمية (الثانوية) وهي متنوعة وذات أنماط مختلفة ، فهناك النزاعات الفردية والنزاعات الجماعية (الإضرابات والاعتصام) أما أسباب هذه النزاعات فكثيرة ومتنوعة منها :

- نزاعات بين الأساتذة فيما بينهم.
- نزاعات بين التلاميذ فيما بينهم.
- نزاعات بين التلاميذ والأساتذة .
- نزاعات بين الأساتذة والإدارة .
- نزاعات بين التلاميذ والإدارة .

ولقد أجمع أفراد العينة على أنه من بين الأسباب المؤدية للنزاعات في المؤسسة التعليمية ما يلي:

- التسيب واللامبالاة حيث بلغ نسبة الأساتذة الذين يرون أنه من بين الأسباب المؤدية للنزاعات في المؤسسة التعليمية التسيب واللامبالاة ، حيث بلغت نسبة ذلك (33.6%) أي (36) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) .
- المشكلات مع التلاميذ حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بأنه من بين الأسباب المؤدية للنزاعات المشكلات مع التلاميذ (28%) أي (30) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- أيضا من بين الأسباب المؤدية للنزاعات في المؤسسة التعليمية التأخر والغياب ، حيث بلغت النسبة (14%) أي (18) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) .

- في حين عبرت فئة أخرى من الأساتذة أن هناك أسباب أخرى للنزاعات في المؤسسة التعليمية (الثانوية) حيث بلغت النسبة (2.8%) أي ثلاثة أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (6.5%) أي تسعة أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) .

أما الطريقة المناسبة لتسوية وفض النزاعات في المؤسسة التعليمية في نظر أستاذ التعليم الثانوي ، هي طريقة الودية التي تعتمد على الرفق واللين فقد، بلغت نسبة ذلك (88.78%) أي (95)أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يفضلون تدخل الإدارة وتطبيق القوانين (11.21%) أي (12) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، لكن التعامل مع الأفراد والأشخاص يحتاج إلى الحكمة أو الطريقتين معا ، فلا إفراط ولا تفريط .

موقف الأساتذة من ذلك حدث وإن عشت عراكا بين التلاميذ	البقاء في الأقسام	يخرجون التلاميذ	التوسط وحل المشكل	رفع المشكل للإدارة	أخرى	بدون إجابة	المجموع
نعم	7%	23.3%	30.2%	27.9%	2.3%	9.3%	40.18%
	3	10	13	12	1	4	43
لا	2.1%	2.1%	10.4%	4.2%	00%	81.3%	44.85%
	1	1	5	2	00	39	48
أحيانا	12.3%	18.8%	6.3%	18.8%	00%	43.8%	14.95%
	2	3	1	3	00	7	16
المجموع	5.6%	13.1%	17.8%	15.9%	0.9%	46.7%	100%
	6	14	19	17	1	50	107

جدول رقم(54) يوضح العلاقة بين معاشنة النزاع أو العراك من طرف الأستاذ وموقف الأستاذ من ذلك ، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين عايشوا مثل هذه النزاعات(العراك) (40.18%) أي (43) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لم يعايشوا مثل هذه النزاعات (العراك) (44.85%) أي (48) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما نسبة الأساتذة الذين أقرأ بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (14.95%) أي (16) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) عايشوا في بعض الأحيان مثل هذه النزاعات (العراك)، حيث كانت أدوار الأساتذة متباينة إلى حد ما في التصرف مع مثل هذه المشكلات :

- يتمثل دور الأستاذ في التوسط وحل المشكل وديا (الوساطة) حيث بلغت نسبة هؤلاء الأساتذة في استخدام مثل هذه الطريقة (17.8%) أي (19) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) .

- كما تعتمد فئة أخرى من الأساتذة في حل مثل هذه النزاعات (العراك) برفع التقارير إلى الإدارة مباشرة حيث بلغت نسبة ذلك (15.9%) أي (11) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، كما يرى هؤلاء الأساتذة أنه يجب التعامل مع التلاميذ بتطبيق القوانين (استدعاء الأولياء - مجلس التأديب)، والتعامل معهم بحزم .
- أما الأساتذة الذين يخرجون التلاميذ من القسم فقد بلغت نسبتهم (13.1%) أي (14) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، وذلك تفادياً لحدوث عراك أو نزاع ما ، إلا أن هذه الطريقة منافية للقوانين المعمول بها في المؤسسات التعليمية .
- في حين تلجأ فئة أخرى من الأساتذة إلى البقاء في الأقسام في حالة حدوث نزاع أو عراك ، حيث بلغت نسبة ذلك (5.6%) أي (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، في حين ترجع فئة أخرى من الأساتذة بلغت نسبتها (0.9%) أي أستاذ واحد من مجموع أفراد العينة (107) إلى تصرفات أخرى، أما الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (46.7%) أي (50) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

المجموع	أحيانا	لا	نعم	يعامل المدير الأستاذ بطريقة جيدة تنفيذ العقوبات ضد الأساتذة
69 % 64.48	44 %63.8	16 %23.2	9 %13	نعم
4 % 3.73	2 %50	00 %00	2 %50	لا
34 % 31.77	17 %50	4 %11.8	13 %38.2	أحيانا
107 % 100	63 %58.9	20 %18.7	24 %22.4	المجموع

جدول رقم(55) يوضح العلاقة بين تنفيذ العقوبات ضد الأستاذ ومعاملة المدير الأستاذ بطريقة جيدة ، حيث بلغت نسبة تنفيذ

العقوبات ضد الأساتذة (64.48%) أي (69) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة عدم تنفيذ

العقوبات ضد الأساتذة (3.73/%) أي (4) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، في حين أقرت نسبة (31.77/%) أي (34) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) من الأساتذة انه أحيانا تنفذ ضدهم العقوبات ، أما معاملة المدير للأساتذة بطريقة جيدة فقد بلغت نسبة ذلك (22.4/%) أي (24) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بأن معاملة المدير ليست جيدة (18.7/%) أي (20) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين اقروا بمعاملة المدير أحيانا ما تكون جيدة فقد بلغت نسبتهم (58.9/%) أي (63) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

المجموع	بدون إجابة	أخرى	الانتماء السياسي يشفع له	زملاؤه يحمونه	النقابة تدافع عنه	إذا كان الجواب بنادر: لأن: تنفيذ العقوبات ضد الأساتذة
24 22.42%	20 83.3%	00 00%	1 4.2%	1 4.2%	2 8.3%	دائما
20 18.69%	5 25%	1 5%	00 00%	3 15%	11 55%	نادرا
63 58.87%	54 85.7%	1 1.6%	00 00%	3 4.8%	5 7.9%	أحيانا
107 100%	79 73.8%	2 1.9%	1 0.9%	7 6.5%	18 16.8%	المجموع

جدول رقم (56) يوضح العلاقة بين تنفيذ العقوبات ضد الأساتذة وما هو رد فعل الأساتذة تجاه ذلك ، فقد صرحت فئة من الأساتذة ونسبتها (22.42/%) أي (24) أستاذ من مجموع أفراد (107) أن هناك عقوبات تنفذ ضد الأساتذة ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأن العقوبات لا تنفذ ضدهم (18.69/%) أي (20) أستاذ من مجموع العينة (107) ، أما الذين اقروا بتنفيذ العقوبات من حين لآخر فقد بلغت النسبة (58.87/%) أي (63) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، وعليه يلجأ الأستاذ في هذه الحالة إلى طرق ووسائل للدفاع عن نفسه و من هذه الوسائل والطرق :

- النقابة (التمثيل النقابي) حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يلجئون إلى ذلك (16.8%) أي (18) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- في حين بلغت نسبة حماية الأساتذة لبعضهم البعض (6.5%) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).
- أما الانتماء الحزبي والسياسي فلا يسمح به لوجود قوانين تنص على ذلك في التشريع المدرسي ، ولهذا بلغت النسبة (0.9%) أي أستاذ واحد فقط من مجموع أفراد العينة (107) ،
- أما الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (73.8%) أي (79) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) فضلوا عدم الإجابة .
- في حين أرجأت فئة أخرى من الأساتذة بلغت نسبتها (1.9%) أي أستاذين فقط لجوء الأساتذة إلى طرق ووسائل أخرى للدفاع عن حقوقهم (كالعلاقات الشخصية....).

المجموع	بدون إجابة	أخرى	لا تمثل الأساتذة	يغلب عليها طابع المصالح الشخصية والمادية	متواطئة مع الإدارة	إذا كان الجواب لا: لأن: دور النقابة ضروري في حل الخلافات في الثانوية
67 62.61%	64 95.5%	00 00%	00 00%	00 00%	3 4.5%	نعم
17 15.88%	3 17.6%	3 17.6%	4 23.5%	5 29.4%	2 11.8%	لا
23 21.49%	23 100%	00 00%	00 00%	00 00%	00 00%	أحيانا
107 100%	90 84.1%	3 2.8%	4 3.7%	5 4.7%	5 4.7%	المجموع

جدول رقم (57) يوضح العلاقة بين ضرورة وجود النقابة ودورها في حل الخلافات بالثانوية، ودورها غير الضروري في حل الخلافات (عجزها)، حيث أجمع أفراد العينة ونسبتهم (62.61%) أي (67) أستاذ على أن دور النقابة ضروري في حل الخلافات بالثانوية ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بان دور النقابة ضعيف لتمثيل الأساتذة (15.88%) أي (17) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين أقروا بالإجابة فقد بلغت نسبتهم (21.49%) أي (23) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، يرون بان دور النقابة يمكن أن يكون فعال في بعض الأحيان، أما أسباب ضعف النقابة فيرجعها بعض الأساتذة إلى اعتبارات معينة منها:

- أنها متواطئة مع الإدارة حيث بلغت نسبة الأساتذة (4.7%) أي (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).

- في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن النقابة يغلب عليها طابع المصالح الشخصية حيث بلغت النسبة (4.7/) أي (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).

- أما عن التمثيل النقابي للأساتذة فقد بلغت نسبة الأساتذة (3.7/) أي (4) أساتذة فقط صرحوا بأن النقابة لا تمثل الأساتذة.

- في حين أرجأت فئة أخرى ضعف دور النقابة إلى أسباب أخرى .

- أما الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (84.1/) أي (90) أستاذ من مجموع العينة (107) فضلوا عدم الإجابة.

والملاحظ من خلال واقع المؤسسة التعليمية (الثانوية) يرى أن هناك العديد من النقابات منها المعتمدة ومنها غير المعتمدة ، ولهذا نجد عدم توافق بين هذه النقابات في طرح المشكلات التي تعاني منها التربية والتعليم في الجزائر.

المجموع	بدون إجابة	أخرى	تطبيق القوانين	أسلوب الوساطة	المفاوضات الجماعية	التفاهم والإقناع	الأساليب العلاجية للنزاعات في الثانوية أساليب فض النزاعات مناسبة أو غير مناسبة
55.14 % 59	1.7 % 1	1.7 % 1	18.6 % 11	13.6 % 8	11.9 % 7	52.5 % 31	مناسبة
44.85 % 48	00 % 00	00 % 00	31.3 % 15	6.3 % 3	12.5 % 6	50 % 24	غير مناسبة
100 % 107	0.9 % 1	0.9 % 1	24.3 % 26	10.3 % 11	12.1 % 13	51.4 % 55	المجموع

جدول رقم (58) يوضح العلاقة بين أساليب فض النزاعات مناسبة أو غير مناسبة والأساليب العلاجية للنزاعات في الثانوية ،

فقد أجمع معظم أفراد العينة على أن أساليب فض النزاعات في الثانوية مناسبة حيث بلغت النسبة (55.14/) أي (59)

أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما نسبة الأساتذة الذين يرون بأن الأساليب المستخدمة في فض النزاعات في الثانوية غير

مناسبة فقد بلغت (44.85/) أي (48) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

ويرجع الأساتذة نجاعة هذه الأساليب إلى حد ما إلى ما يلي:

- أسلوب التفاهم والإقناع حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يفضلون هذا الأسلوب (51.4/) أي (55) أستاذ من

مجموع أفراد العينة (107).

- أسلوب تطبيق القوانين فضلت فئة أخرى من الأساتذة أسلوب تطبيق القوانين حيث بلغت نسبة ذلك (24.3%) أي (26) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) .
- أما أسلوب المفاوضات الجماعية فقد بلغت نسبة الأساتذة الذين يفضلون مثل هذا الأسلوب (12.1%) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)ز
- في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يفضلون أسلوب الوساطة (10.3%) أي (11) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- ويرجع أستاذ واحد فقط من مجموع أفراد العينة طريقة فض النزاعات إلى أساليب أخرى حيث بلغت نسبة ذلك (0.9%) من مجموع أفراد العينة (107).
- أما الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (0.9%) أي أستاذ واحد فقط من مجموع أفراد العينة (107).

المجموع	تقييم أساليب الحد من الخلافات في الثانوية		الإجراءات الإدارية ضد الأستاذ
	مناسبة	غير مناسبة	
البحث عن المتسببين وعقابهم	46.2%	53.8%	6
حل المشكل وديا	61.6%	38.4%	45
لا تهتم بالأمر	38.5%	61.5%	5
أخرى	00%	100%	-
بدون إجابة	75%	25%	3
المجموع	55.1%	44.9%	59

جدول رقم (59) يوضح العلاقة بين الإجراءات الإدارية المتخذة ضد الأستاذ وتقييم هذه الإجراءات أو الأساليب في الحد من الخلافات (مناسبة أو غير مناسبة) في الثانوية ، والملاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يرون تقييم إجراءات الحد من النزاعات مناسبة حيث بلغت النسبة (55.1%) أي (59) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بان إجراءات الحد من النزاعات في الثانوية غير مناسبة حيث بلغت النسبة (44.9%) أي (48) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، ومن هذه الأساليب التي تلجأ إليها الإدارة ما يلي:

- حل المشكل بطريقة ودية: حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يفضلون مثل هذا الأسلوب (68.22%) أي (73) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) .
- أما متابعة الأساتذة وعقابهم فقد بلغت نسبة ذلك (12.14%) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- في حين بلغت نسبة عدم اهتمام وغض طرف الإدارة بالنزاعات في الثانوية (12.14%) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن هناك طرق أخرى لحل وفض النزاعات في المؤسسة التعليمية حيث بلغت نسبة ذلك (3.73%) أي (4) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).
- أما الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (3.73%) أي (4) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).

من بين الأساليب ماذا تفضل	التفاهم والإقناع	المفاوضات الجماعية	أسلوب الوساطة	تطبيق القوانين	أخرى	بدون إجابة	المجموع
البحث عن المتسببين وعقابهم	8	2	1	2	-	-	13
حل المشكل وديا	36	9	6	20	1	1	73
لا تهتم بالأمر	7	1	4	1	-	-	13
أخرى	1	-	-	3	-	-	4

% 3.73	% 00	% 00	% 00	% 00	% 25	% 75	بدون إجابة
4	-	-	-	-	1	3	
%100	% 0.9	% 0.9	% 24.3	% 10.3	%12.1	%51.4	المجموع
107	1	1	26	11	13	55	

الجدول رقم(60) يوضح العلاقة بين الإجراءات الإدارية المتخذة ضد الأستاذ والأساليب التي يفضلها الأستاذ في فض وحل النزاعات في الثانوية، ذكرنا في ما سبق أنه من أهم الإجراءات العلاجية المستخدمة في حل النزاعات في الثانوية حلها وديا حيث بلغت نسبة ذلك (68.22/%) أي (73) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)، في حين بلغت نسبة معاقبة الأساتذة ومتابعتهم (12.14/%) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين عبرت نسبة أخرى بلغت نسبتها (14.12/%) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة أن الإدارة لا تهتم القوانين والإجراءات ضد الأساتذة، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن هناك إجراءات أخرى تستخدمها الإدارة في حل وفض النزاعات في الثانوية حيث بلغت نسبة ذلك (3.73/%) أي أربعة أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، أما الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (3.73/%) أي أربعة أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).

والملاحظ من خلال الجدول أن الأساتذة عادة ما يفضلون أسلوب التفاهم والإقناع حيث بلغت نسبة ذلك (51.4/%) أي (55) أستاذ من مجموع العينة (107) ويرجع ذلك إلى أن الأساس في التعامل هو التلميذ وليس المسجون أو المحرم رغم أن هذين الأخيرين قد يكونان ضحية من ضحايا المجتمع، في حين تفضل فئة أخرى من الأساتذة أسلوب تطبيق القوانين حيث بلغت نسبة ذلك (24.3/%) أي (26) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) تفاديا للظلم وإحقاق الحق، أما أسلوب المفاوضات الجماعية فقد بلغت نسبة الأساتذة الذين يفضلون مثل هذا الأسلوب (12.1/%) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين فضلت طائفة أخرى من الأساتذة أسلوب الوساطة حيث بلغت نسبة ذلك (10.3/%) أي (11) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين فضل أستاذ واحد طرق أخرى حيث بلغت نسبة ذلك (0.9/%) من مجموع أفراد العينة(107)، كما أحجم أستاذ واحد فقط من مجموع العينة بنسبة (0.9/%) من مجموع أفراد العينة (107).

الإجابة بنعم يمكن أن يكون أداة فعالة	نعم	لا	بدون إجابة	5	المجموع
إطلاعك على مشروع المؤسسة	نعم	لا	بدون إجابة	5	المجموع
% 88.9	% 11.1	% 00	% 25.23	27	24
3	3	-	27	24	3
% 2.5	% 3.8	% 91.3	% 74.76	80	2
2	3	73	80	2	3
1	1	1	1	1	1

% 100	%0.9	% 0.9	%68.2	%5.6	%24.3	المجموع
107	1	1	73	6	26	

جدول رقم (61) يوضح العلاقة بين إطلاع الأستاذ على مشروع المؤسسة ، وهل يمكن أن يكون مشروع المؤسسة أداة فعالة أم لا؟ حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين لم يطلعوا على وثيقة مشروع المؤسسة (74.76%) أي (80) من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أطلعوا على وثيقة مشروع المؤسسة (25.23%) أي (27) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، وعليه لا يمكن القول بأنه أداة تحليلية فعالة ، أما نسبة الإحجام فقد بلغت 68.2% أي (73) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) فضلوا عدم الإجابة ، وهذا أمر يوحي بأن المؤسسة التعليمية تسير بدون إستراتيجيات منصوص عنها في التشريع المدرسي ، فمشروع المؤسسة هو أداة تحليلية فعالة لتحسين المردود الدراسي ، كما أنه أسلوب جماعي وعمل موحد تتوحد فيه كل النوايا والقدرات والمهارات في جو تفاعلي يسوده التعاون والإخاء ، حيث يهدف هذا المشروع إلى الإصلاح بمفهومه العام ، والملاحظ هنا أن الإدارة المدرسية هي التي تتحمل المسؤولية في ذلك لأن مشروع المؤسسة ليس وثيقة إدارية فقط .

الإجابة بلا لأن :	إطلاعك على مشروع المؤسسة	الإدارة لا تعمل وفق مشروع المؤسسة	لأنه مجرد وثيقة	لأنه أداة غير فعالة	لا يهيك الأمر	أخرى	بدون إجابة	المجموع
نعم	0%	0%	7.4%	3.7%	0%	88.9%	0%	25.23%
	-	-	2	1	-	24	-	27
لا	10%	38.8%	31	5%	31.3%	11.3%	3.8%	74.76%
	8	31	31	4	25	9	3	80
المجموع	7.5%	30.8%	33	4.7%	23.4%	30.8%	2.8%	100%
	8	33	33	5	25	33	3	107

جدول رقم (62) يوضح العلاقة بين إطلاع الأستاذ على مشروع المؤسسة ، وهل هو أداة فعالة أم لا ؟ الإجابة في حالة لا: رأينا في ما سبق أن نسبة الأساتذة الذين لم يطلعوا على وثيقة مشروع المؤسسة بلغت (74.76%) أي (80) أستاذ من مجموع العينة (107) ، ويرجع السبب في ذلك إلى :

- أنه مجرد وثيقة إدارية فقط تملئ من طرف المدير أو أحد الموظفين حيث بلغت نسبة ذلك (30.8%) أي (33) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- أما درجة عدم الاهتمام بمشروع المؤسسة من طرف الأساتذة فقد بلغت (23.4%) أي (25) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

- في حين صرحت فئة أخرى أن الإدارة لا تعمل وفق مشروع المؤسسة حيث بلغت نسبة ذلك (7.5/) أي (8) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).
- فئة أخرى من الأساتذة أرجعت عدم إطلاع الأساتذة على وثيقة مشروع المؤسسة وعدم تفعيله إلى أسباب أخرى غير التي ذكرت ،مثل إيديولوجية المشروع ، وعدم تحديد مفاهيمه بالنسبة للكثير من الأساتذة (الفهم الخاطئ للمشروع) .
- أما الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (2.8/) أي (3) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).

ثانيا/ - مناقشة وتحليل النتائج:

باب - العمل الجماعي:

تمهيد:

يحتاج أسلوب العمل الجماعي إلى توافر العديد من العوامل والشروط المادية والبشرية ، بل إن هناك من يرى بأنه لا بد من إخلاص النوايا في العمل وأن تتوحد المشاعر والعواطف وأن تبتعد عن كل أغراض شخصية أو صراعات أو نزاعات ، والمؤسسة التعليمية في حقيقة الأمر هي مجتمع صغير بل إنها صورة مصغرة للمجتمع الكبير ، فالتلميذ والأستاذ والموظف الإداري هم أشخاص وأفراد من مجتمع واحد يؤثرون ويتأثرون بعضهم في بعض كون أن مشاعرهم وعواطفهم قد تتشابه أحيانا وتختلف أحيانا أخرى ، ولذلك هم يحملونها إلى المؤسسة التعليمية فتنصهر في بوتقة واحدة مكونة نسيج من العلاقات الاجتماعية التي تتفاعل فيما بينها.

ولدراسة أسلوب العمل الجماعي في المؤسسة التعليمية (الثانوية) لا بد من جمع المعطيات والمعلومات والخبرات التي تساعدنا في إعداد برنامج العمل الجماعي المؤسس ، ولهذا تحتاج المؤسسة التعليمية إلى ضبط العديد من المتغيرات التي قد تساعدنا في تطبيق مثل هذا الأسلوب أو عدم تطبيقه .

والملاحظ من خلال بحثنا في جمع البيانات من مجتمع الدراسة أن هناك الكثير من المتغيرات (المعيقات) التي أعاقت بحثنا، بل لقد وجدنا العديد من الصعوبات التي غيرت مسار بحثنا ، فالبيئة الاجتماعية والمدرسية أصبحتا عائقا في تطبيق مثل هذه الأساليب والإستراتيجيات التي قد تساعدنا في إخراج المؤسسات التعليمية من جو التسيب واللامبالاة والإضرابات والاضطرابات التي تعصف بمستقبل أبنائنا في كل بداية موسم دراسي ، حتى أن القائمين على هذا القطاع أصبحوا يعيشون في جو من القلق والخوف الشديدين ،لما لا وأن الأمر يتعلق بمستقبل الأجيال و صيرورة وكيونة المجتمع.

باب - العمل الجماعي:

أولا- / البيئة الاجتماعية والعمل الجماعي:

تلعب البيئة الاجتماعية دورا فعالا في توفير الحياة المتوازنة والعيش الهنيء للفرد الجزائري وعليه عبرت عينة من الأساتذة أن البيئة الاجتماعية لا توفر لهم توازنا في العيش والحياة ، حيث بلغت نسبة ذلك (28.97/) حيث انعكس ذلك على حياتهم الأسرية وصحتهم النفسية والجسدية، حيث تتغير حالتهم النفسية والمزاجية من السرور والفرح إلى

الضيق والتذمر حيث عبرت نسبة من الأساتذة عن ذلك (27.10/) من مجموع أفراد العينة أي أن (29) أستاذ من مجموع أفراد العينة يعيشون مثل هذه الحالة النفسية، أما فئة الأساتذة الذين لا تتغير أمزجتهم من السرور والفرح إلى الضيق والتذمر فقد بلغت نسبتهم (38.31/) أي أن (41) أستاذ من مجموع أفراد العينة حالتهم النفسية والمزاجية طبيعية ، وربما يرجع ذلك إلى أن معظم أفراد العينة هم من الشباب المثقف الطامح إلى بناء مستقبل أفضل ، والملفت للانتباه أن الأساتذة الذين تتغير حالتهم النفسية من السرور والفرح إلى الضيق والتذمر أحيانا وحسب الظروف النفسية والاجتماعية قد بلغت (42.95/) أي (46) أستاذ من مجموع أفراد العينة يشعرون بهذه الحالة من حين لآخر، هذه الحالة المزاجية المتذبذبة أثرت على أداء الأستاذ فقد بلغت نسبة الأساتذة الذين يتعرضون للأمراض (28/) أي (30) أستاذ من مجموع أفراد العينة يعانون من الأمراض والضعف الجسدي ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين هم بصحة جيدة (60.7/) أي (65) أستاذ من مجموع أفراد العينة هم بحالة جسمية جيدة (انظر جدول(11)).

ثانيا/ - الأسرة والعمل الجماعي:

تلعب الأسرة دور فعال في بناء الأجيال وتنشئتهم بل إن بناء الشخصية يتوقف إلى حد كبير إلى ذلك الدور الذي تقوم به الأسرة في بناء شخصية الفرد ويتضح هذا الدور من خلال البنية القيمية التي تقدمها الأسرة للأجيال ولبناء المجتمع والمحافظة عليه، فلا بد قبل الكلام عن المدرسة أن نتكلم عن الأسرة كمدرسة أولى تقوم بتزويد الأفراد والأشخاص بكل القيم والمعايير والعادات والتقاليد والتي تسهم إلى حد كبير في تنمية روح الجماعة لدى الطفل حتى يصبح مواطنا صالحا يخدم وطنه ويضحى من أجله .

1/2 - قيمة التعاون بين أفراد الأسرة:

إن بث روح التعاون والتفاهم والحب والانسجام والألفة بين أفراد المجتمع الواحد أمر ضروري لتوحيد مشاعر الناس فيما بينهم ، فقد بلغت نسبة تعاون أفراد الأسرة (67/) أي (73) أستاذ من مجموع أفراد العينة، وعليه فهم يشعرون بالسعادة والرضا حيث بلغت نسبة ذلك (73.83/) أي (79) أستاذ من مجموع أفراد العينة، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يجدون تعاوناً من أفراد الأسرة (4.7/) أي (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة فقط وعليه تقل درجة الرضا لديهم حيث بلغت نسبة ذلك (4.7/) أي (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، أما الأساتذة الذين اقرؤوا بالإجابة فقد بلغت نسبة درجة تعاون أفراد الأسرة لديهم (28.3/) أي (30) أستاذ من مجموع أفراد العينة، ولهذا بلغت نسبة الرضا والسعادة لديهم (19.62/) أي (21) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). (انظر جدول (11)).

2/2 - قيمة زيارة الأقارب:

أما زيارة الأقارب وهي قيمة من القيم الدينية والاجتماعية والتي تقوم بالمحافظة على الروابط الاجتماعية فقد بلغت نسبة الأساتذة الذين يؤدون مثل هذه القيمة (42.05/) أي (54) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) في حين

بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يؤدون مثل هذه القيمة (5.29/%) أي (9) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يقومون بزيارة أقاربهم من حين لآخر (49.53/%) أي (53) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) وهذا أمر ينبىء بالكثير. (انظر جدول رقم 13)، وعليه بلغت نسبة رد الزيارة لدى الأساتذة (35.5/%) أي (38) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يردون الزيارة لأقاربهم (8.4/%) أي (9) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، أما نسبة الأساتذة الذين يزورون أقاربهم من حين لآخر فقد بلغت نسبة ذلك (56.1/%) أي (60) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). والملاحظ أن هذا التذبذب يرجع في الأساس إلى الحالات النفسية التي يعاني منها المجتمع الجزائري ومن هذه العقد النفسية.

3/2- حالة الارتباك والبعد عن الناس في المناسبات:

وهذه الحالة تكونت إثر (25) سنة إثر الأحداث التي عانى منها الشعب الجزائري إثر أحداث التسعينيات التي اكتسحت المجتمع الجزائري ، حيث أصبح المجتمع الجزائري يعاني الكثير من المشاكل والعقد النفسية كالعزلة والانطواء والخوف والقلق... بل إن هناك تذبذب في شخصية الفرد الجزائري جراء تلك الأحداث، حيث عبرت فئة من الأساتذة بلغت نسبتها (16.82/%) أي (18) أستاذ من مجموع أفراد العينة أنها تفضل الابتعاد عن الناس ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يفضلون الاندماج مع الناس (61.68/%) أي (66) من مجموع أفراد العينة (107) أما الأساتذة الذين يفضلون الابتعاد عن الناس من حين لآخر فقد بلغ نسبتهم (21.49/%) أي (23) أستاذ من مجموع أفراد العينة .

أما حالة الارتباك عند الانصراف من بين الناس فقد عبرت نسبة (21.5/%) أي (23) أستاذ أنها تشعر بذلك ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يشعرون بذلك (43/%) أي (46) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين يشعرون من حين لآخر بحالة الارتباك أثناء الانصراف من بين الناس فقد بلغت (35.5/%) أي (38) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). (أنظر الجدول 14) وهي نسبة كبيرة تبين التذبذب في شخصية الفرد الجزائري وعدم قدرته على التكيف مع البيئة الاجتماعية (الأسرة).

4/2- الشعور بالسعادة والرضا في الحياة الأسرية:

من جهة أخرى تشعر نسبة من الأساتذة بالسعادة والرضا في حياتها الأسرية بلغت (74.8/%) وعليه فهي لا تبالي بنقد أفراد الأسرة والشعور بالتعاسة حيث بلغت نسبة ذلك (66.35/%) أي (71) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يشعرون بالسعادة والرضا عن الحياة الأسرية (5.6/%) أي (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، ولهذا فهي تتعرض وتتأثر لنقد أفراد الأسرة والشعور بالتعاسة حيث بلغت نسبة ذلك (8.41/%) أي (9) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) وعليه فهم لا يباليون بالانتقاد من طرف أفراد

الأسرة أم لا ، حيث بلغت نسبة ذلك (25.23/) أي (27) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). (أنظر جدول 15)

5/2- قيمة الحب في المنزل:

الحب من أسمى القيم الاجتماعية التي تساهم في صيرورة وكيونة و بينونة المجتمعات ولولاه لما عشنا في هذا العالم المملوء بالفتن ، وعليه اجمع أفراد العينة على أن قيمة الحب متوفرة في المنزل حيث بلغت نسبة ذلك (65.42/) أي (70) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما فئة الأساتذة الذين ينتقصون إلى مثل هذه القيمة فقد بلغت نسبة ذلك (12.14/) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة ، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن نقص الحب في المنزل قد يكون من حين لآخر حيث بلغت نسبة ذلك (42.22/) أي (24) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

6/2- قيمة التعاطف والنفاهم في الأسرة:

وعليه تزداد قيمة التعاطف والفهم بين أفراد الأسرة الواحدة بزيادة قيمة الحب فيما بينهم ، حيث بلغت نسبة هذا التعاطف والفهم (52.3/) أي (56) أستاذ من مجموع أفراد العينة في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يحسون بالتعاطف والفهم في الأسرة (7.5/) أي (8) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) أما الأساتذة الذين يشعرون بقيمة التعاطف والفهم بين أفراد الأسرة الواحدة من حين لآخر فقد بلغت نسبة ذلك (40.2/) أي (43) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). (جدول رقم 16).

7/2- قيمة الانسجام والتوافق في الأسرة::

والملاحظ أن هناك نوع من التوافق والانسجام بين أفراد الأسرة حيث أجمع أفراد الأسرة ونسبتهم (66.4/) أي (71) أستاذ بوجود نوع من الانسجام والتوافق في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يؤمنون بوجود هذا النوع من التوافق والانسجام (6.5/) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن الانسجام والتوافق يسود الأسرة من حين لآخر حيث بلغت نسبة ذلك (27.1/) أي (29) أستاذ من مجموع أفراد العينة، حيث يرجع هذا الضعف في الانسجام وعدم التوافق في نظرهم إلى أتفه الأسباب حيث بلغت نسبة ذلك (19.62/) أي (21) أستاذ من مجموع أفراد العينة، أما فئة الأساتذة الذين لا يؤمنون بوجود ضعف في الانسجام وعدم التوافق لأتفه الأسباب بين أفراد الأسرة حيث بلغت نسبة ذلك (43.92/) أي (47) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، لكن فئة أخرى من الأساتذة ترى بأن هذا الضعف في الانسجام وعدم التوافق قد يكون ويحدث من حين لآخر حيث بلغت نسبة هؤلاء الأساتذة (36.44/) أي (39) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). (أنظر جدول رقم 17)

8/2- قيمة الصلاة:

الصلاة من القيم الإسلامية التي تعلمنا كيف نوحد الصفوف بل هي أساس العقيدة الإسلامية ، والصلاة هي مظهر من مظاهر العمل الجماعي في المجتمع الجزائري ، والملاحظ من خلال الجدول رقم (18) أن نسبة الأساتذة الذين

يؤدون الصلاة في المسجد بلغت (13.08/) أي (14) أستاذ فقط من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يؤدون الصلاة في المسجد (46.72/) أي (50) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما الذين يؤدون الصلاة في المسجد من حين لآخر فقد بلغت (39.25/) أي (42) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، وهذا له ما يبرره ، أما صلاة الجمعة فقد بلغت نسبة الأساتذة الذين يؤدونها في المسجد (46.7/) أي (50) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين لا يؤدون مثل هذه العبادة فقد بلغت نسبتهم (43.9/) أي (47) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما فئة الأساتذة الذين يؤدون مثل هذه العبادة من حين لآخر فقد بلغت نسبتهم (8.4/) أي (9) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، في حين فضل أستاذ واحد عدم الإجابة حيث بلغت نسبة ذلك (0.93/).

9/2- قيمة المرح وعلاقته بتنظيم الرحلات العائلية في العطل:

قد يكون مفهوم المرح غامضا نوعا ما للكثير من الناس فهو حالة نفسية يشعر بها الإنسان حينما يقوم بأعمال ما ويحقق أهداف ما والمرح قرين اللعب والترويح عن النفس فلا علة فيه فقد قال رسول الله عليه الصلاة والسلام: "روحوا على أنفسكم ولو ساعة.." لذا فقد عبرت نسبة من الأساتذة (28.02/) أي (30) أستاذ من مجموع أفراد العينة فقط (107) على أنهم لا يحبون المرح، في حين عبرت نسبة (33.64/) أي (36) أستاذ من مجموع أفراد العينة على أنهم لا يحبون المرح ، في حين أحجمت فئة من الأساتذة بلغت نسبتها (38.33/) أي (41) أستاذ من مجموع العينة (107) ، وهذا يبين عدم فهم أفراد العينة لمفهوم المرح والترويح عن النفس ، وربما هناك مشاكل وأسباب أخرى تعيق أفراد العينة على المرح والترويح عن النفس ، أما تنظيم الرحلات العائلية في العطل فقد بلغت نسبة الأساتذة الذين عبروا عن تنظيم رحلات في العطل (60.7/) أي (65) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أما الأساتذة الذين لم ينظموا مثل هذه الرحلات في العطل فقد بلغت نسبتهم (3.7/) أي (4) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، أما فئة الأساتذة الذين تسنح لهم الفرصة من حين لآخر فقد بلغت نسبتهم (35.5/) أي (38) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). (أنظر الجدول رقم 19)

ثالثا/- العمل الجماعي وبناء فرق العمل في المؤسسة التعليمية:

الملاحظ اليوم أن معظم الدول وخاصة الدول الكبرى والمتطورة تسعى اليوم على تحسين إنتاجها ، فهي تسعى بكل الوسائل والإمكانات إلى توحيد جهودها وذلك بالنهوض باقتصادها ، ففي نهاية القرن العشرين أدركت هذه الدول أن النهوض بالاقتصاد يقتضي الاهتمام بالعنصر البشري الذي يعتبر رأس مال بل طاقة متجددة تقف أمامها كل المتغيرات والمؤشرات والاهتمام به هو السبيل الوحيد لبقاء واستمرارية الحياة بالنسبة للفرد والمجتمع .

فعمدت إلى استغلال كل الوسائل التكنولوجية المتطورة وإلى تطبيق كل النماذج والنظريات الحديثة للرفع بالإنتاج إلى أقصى حد ممكن ، فظهرت نظرية الإدارة العلمية ومدرسة العلاقات الإنسانية كما ظهرت نظريات النسق الاجتماعي (نظريات الحوافز) وأخيرا ظهرت نظرية غدارة الجودة الشاملة كأحدث نظرية تهتم بتطوير وتحسين إنتاجية العمل

باستغلال كل الطاقات البشرية وإلى توفير البيئة المادية والفيزيقية من جهة والبيئة الاجتماعية من جهة أخرى وإلى وضع شبكات اتصالية قوية لتوحيد الفهم لدى أطراف العملية التربوية ، كما تقوم على وضع إستراتيجيات لتحسين مستوى الأداء والإنتاج لدى أفراد المؤسسة التربوية .

والمؤسسة التعليمية في الجزائر من بين المؤسسات التي تسعى الدولة إلى تحسين أدائها وإنتاجيتها ، حيث قامت الدولة في مجال التربية والتعليم بالعديد من الإصلاحات منذ سنة 2003 في مجال الإدارة والمناجمت وفي مجال البيداغوجية والتكوين والتدريب وحتى في مجال الخدمات الاجتماعية في المؤسسة .

والعمل الجماعي المؤسس كأسلوب حديث وكخيار تبنته الدولة في إطار ما يسمى بمشروع المؤسسة أو المصلحة يهدف إلى رفع روح الجماعة لدى أطراف العملية التربوية في المؤسسة التعليمية فالعمل الجماعي هو أسلوب أو أداة تحليلية الهدف منها القضاء على كل الاختلالات والمشكلات التي تتعرض لها المؤسسة التعليمية ، وعليه أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (90.65/) أي (97) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) يرون بأن ضعف إنتاجية العمل في المؤسسة التعليمية يرجع في الأساس إلى غياب الرؤية الموحدة لأطراف العملية التربوية، أي العمل وفق إستراتيجية موحدة وهو سبب ضعف النتائج (المردود الدراسي)، وعليه فالعمل الجماعي كأسلوب وكأداة تحليلية لا يمكن أن يكون إلا إذا توحدت الرؤية وخلصت النوايا لدى أطراف العملية التعليمية ، أما فئة الأساتذة الذين لا يرون بأن ضعف النتائج يرجع في الأساس إلى غياب الرؤية الموحدة فقد بلغت نسبتهم (2.80/) أي (3) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن غياب الرؤية الموحدة يمكن أن يكون سبب في ضعف النتائج الدراسية، وعليه فالأساتذة يقرون بالدور الذي يلعبه العمل الجماعي في تحسين المردود الدراسي في المؤسسة التعليمية، حيث بلغت نسبة ذلك (71/) أي (76) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما الأساتذة الذين يرون بأن العمل الجماعي ليس له دور في تحسين المردود الدراسي فقد بلغت نسبتهم (9.3/) أي (10) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن العمل الجماعي المؤسس قد يكون من حين لآخر عامل من عوامل تحسين المردود الدراسي حيث بلغت نسبة ذلك (19.6/) أي (21) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107). (انظر الجدول رقم 20)

رابعاً/ - معوقات العمل الجماعي في المؤسسة التعليمية:

يرجع معظم الأساتذة عدم فاعلية أسلوب العمل الجماعي إلى العديد من المعوقات منها ضعف الإدارة وعجزها عن تحمل مسؤولياتها ، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يؤمنون بوجود عوائق تعيق تطبيق أسلوب العمل الجماعي في الثانوية (83.17/) أي (89) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ومرد ذلك في نظرهم إلى:

- التسبب واللامبالاة حيث بلغت نسبة الأساتذة (30.80/) أي (33) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- أسلوب التسيير المستبد حيث بلغت نسبة الأساتذة (29.90/) أي (32) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- الاكتظاظ حيث بلغت نسبة الأساتذة (14.95/) أي (16) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

- كما ترى فئة أخرى من الأساتذة بلغت نسبتها (9.34/%) أي (10) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) أن هناك أسباب أخرى يمكن أن تعيق تطبيق أسلوب العمل الجماعي في المؤسسة التعليمية كالمشكلات مع الإدارة والتلاميذ والبرامج التعليمية والحجم الساعي... الخ. (أنظر جدول (21))

خامسا- العمل الجماعي وبناء فرق العمل في المؤسسة التعليمية:

من المفروض أن بناء فريق العمل يبدأ من تعيين مدير المؤسسة التعليمية وكلما كان مدير المؤسسة ذو كفاءة عالية وخبرة كبيرة في ميدان التربية والتعليم كلما كانت له القدرة على اختيار فريق عمل يسهر على حل مشكلات المؤسسة ومحاولة الرفع من أدائها وإنتاجيتها، فالعمل الجماعي المبني على إستراتيجية فرق العمل يعتبر من المبادئ الأساسية التي تركز عليها فلسفة إدارة الجودة الشاملة باعتبارها أداة فعالة لزيادة مشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي والمدرسي في العملية التعليمية للإشراف على الأنشطة والبرامج الدراسية المختلفة ودراسة المشكلات التي تواجه الأداء المدرسي والمساعدة في 'اقتراح ودعم الحلول لمواجهتها ولهذا كان بناء فرق العمل يحقق العديد من الفوائد التي تتمثل في

1/5- دعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع:

فإشراك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في فرق العمل بالمدرسة يساهم بشكل فعال في عرض صورة واضحة عن طبيعة الأداء المدرسي ودور المدرسة في حل المشكلات الطلابية والبيئية، والخدمات التربوية والثقافية والاجتماعية التي تؤديها المدرسة للمجتمع المحلي باعتبارها مركز ثقافي تربوي. (1)

2/5- تدعيم العلاقات الإنسانية بين العاملين بالمدرسة:

يؤدي بناء فرق العمل في المؤسسة إلى زيادة التفاعل الاجتماعي وتنمية العلاقات الإنسانية مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية للأفراد الفاعلين بالمدرسة وتعزيز مستوى رضاهم الوظيفي والأخلاقي، حيث أنها تمنحهم الفرصة لحل مشكلات الأداء معا، مما ينعكس بصورة إيجابية على تحسين الأداء المدرسي. (2)

(1)- أحمد إسماعيل دحي: إدارة بنية التعليم والتعلم (النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة) دار الفكر

العربي، القاهرة، 2000، ص: 319.

(2)- أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التربوية والإشراف الفني (بين النظرية والتطبيق)، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص: 151.

3/5- اتخاذ القرارات المدرسية المناسبة:

فبناء فرق العمل توفر فرصة قوية لمشاركة جميع الأعضاء في صناعة القرار الفعال بسبب تعدد الرؤى ووضوحها ، وتبادل الرأي بين أعضاء الفريق(3) كما أن الاتصال الفعال بين أعضاء الفريق يساعد على بناء قاعدة معلومات عريضة تقود إلى تحديد المشكلة وطرح البدائل واختيار أفضل البدائل لمواجهة المشكلة.(4)

4/5- إكساب الطلاب والتلاميذ العديد من القيم المجتمعية والمهارات الحياتية:

فإشراك الطلاب والتلاميذ في فرق العمل المدرسية يكسبهم العديد من القيم المجتمعية والمهارات الحياتية ، مثل احترام الوقت واحترام الآخرين وتقدير الرأي الآخر والضبط الاجتماعي وزيادة وعيهم بالمشكلات البيئية وتنمية قدرتهم على تحمل المسؤولية وتنمية مهارات القيادة والابتكار لديهم واحترام التقاليد السائدة في المجتمع.(5) والملاحظ أن معظم الأساتذة قد اجمعوا على أن فريق العمل ضروري في المؤسسة التعليمية، حيث بلغت نسبة ذلك (88.78/%) أي (95) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بعدم ضرورة فرق العمل بالمؤسسة التعليمية (1.88/%) أي (2) من مجموع أفراد العينة(107). في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أقروا بضرورة وجود فرق العمل من حين لآخر (9.34/%) أي (10) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107). وترجع أهمية فرق العمل في المؤسسة التعليمية في نظر الأساتذة إلى ما يلي:

أ- حل المشكلات: حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين عبروا عن ذلك (42.99/%) أي (46) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

ب- تحسين النتائج المدرسية: حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين عبروا عن ذلك (39.25/%) أي (42) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107). (جدول رقم 22)

(3)- أحمد إبراهيم احمد: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة . مكتبة المعارف الحديثة. الإسكندرية. 2002. ص:163.

(4)- أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التربوية والإشراف الفني: مرجع سبق ذكره، ص:151.

(5)- عدلي سليمان: الوظيفة الاجتماعية للمدرسة: دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص:90.

ت- مجرد فريق عمل فقط: حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين عبروا عن ذلك (9.34/%) أي (10) أساتذة من مجموع أفراد العينة(107).

ث- أما الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (7.47/%) أي (8) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).

ج- في حين يرى أستاذ واحد من مجموع أفراد العينة بأن هناك أسباب أخرى قد تدخل في اهتمامات هذا

الفريق، حيث بلغت نسبة ذلك (0.9/). (جدول رقم 22)

وعليه ولزيادة فعالية هذه الفرق وتعزيزها من حيث الجودة، ولكونها أيضا تيسر تبادل المعلومات والأفكار وتبني الثقة بين العاملين، وتحسن الاتصال داخل الإدارة لا بد من :

1/- حملات لإثارة الوعي بالجودة: وتهدف حملات الوعي هذه إلى لفت انتباه العاملين وجعلهم يدركون أهمية فرق العمل في المنظمة، وحملات الوعي هذه قد تتخذ شكل مباحثات وأفلام فيديو ونشرات وكتيبات ، وينبغي أن تؤكد هذه الحملات على عدة جوانب مثل (مفهوم العمل الجماعي - المكاسب بالنسبة لأداء العمل الفردي) (المكاسب للمنظمة) - دور الفرد في صنع نجاح فريق العمل).

2/- تنظيم دورات تدريبية: لإمداد العاملين بالمهارات والمعرفة الأساسية للعمل كفريق ، بما يزيد من المساهمة الإيجابية للعاملين كأعضاء ، ويجب أن تركز دورات التدريب على مهارات (القيادة - تحديد الأهداف والأنشطة-مهارات الاتصال-أساليب حل المشكلات).

3/- انتشار كيانات للعمل الجماعي: تقوم الإدارة بتشكيل فرق عمل متعددة يكون أفراد الإدارة أعضاء فيها ، بما يمكن العاملين أن يقدموا أفكارهم واقتراحاتهم المتعلقة بتطوير الأداء مباشرة إلى الإدارة.

4/- تفويض السلطة: يساعد تفويض السلطة على تحقيق نتائج متميزة لأداء فريق العمل ، نظرا لأنهم يعملون بحرية فإن تفويض السلطة يجعلهم أكثر إبداعية وأسرع في حل المشكلات.

5/- تقدير وإعطاء الحوافز: ينبغي تقدير فرق العمل الناجحة عن طريق الإدارة لأن هذا التقدير يجعل العاملين أكثر دافعية وأكثر التزاما تجاه فرق العمل .

وترتكز إستراتيجية تشكيل فرق العمل على عامل القيادة التفاعلية التي تضمن تفادي بعض الأمور داخل الفريق ، كالصراع أو الفوضى ، وظهور اتجاهات جديدة في الأدوار القيادية داخل فريق العمل كما يلي (1):

- دور المنظر: وهو من يحمس الفريق ويبتكر الحلول للمشاكل.
- دور المسيطر الكفء: وهو من يفتش وي طرح الأفكار ذات الطبيعة المتحدية لقدرات أعضاء الفريق.
- دور الفاعل: وهو من يقوم بالمهام المحددة في الفريق.
- دور الميسر: وهو من يضع أهداف الفريق ويوجه الفريق إلى تحقيقها، ويغرس الالتزام والثقة في نفوس أعضاء الفريق ويدير العلاقات مع أعضاء البيئة المحلية ويعمل كمستشار دائم للفريق. (2)

ولقد أشار كل من (ريتشارد.ل- وويليامز) في دراسة لهما إلى أن هناك سلوكيات تصدر عن القادة في المدرسة تساعد في تدعيم

الأداء الفعال لفرق العمل وهي:

- إنشاء بيئة للاتصالات الصادقة والصريحة.

- مساعدة أعضاء الفريق في فهم أهمية تعاونهم.
- الحصول على التزام من كل عضو في الفريق بالعمل كفريق.
- التأكيد على أن المهمة تحتاج إلى إجراءات لتنفيذها.
- أن يكون بارعا في صياغة حلول الوسط المناسبة عند ظهور اختلافات داخل الفريق .

ولنجاح بناء فريق العمل في المؤسسة التعليمية لا بد من الاعتماد على مجموعة من الأسس والمبادئ:

أ- تحديد الأهداف ووضوحها: لا بد من وجود أهداف لفريق العمل يلتف حولها جميع الأعضاء ، ويبدلون أقصى جهدهم وطاقاتهم لتحقيقها.

ب- مبدأ التطوع: يقوم العمل الجماعي على رغبة الأعضاء الصادقة للانخراط في العمل والتطوع ، بما يؤدي إلى إحساس الأعضاء بالمسؤولية والتحول من الشخصية الانفرادية إل الشخصية الاجتماعية .

ت- الإيمان بقيمة الفرد: وتعني قيام العمل بالفريق على أساس الشخصية المستقلة لكل عضو ، وأنه يمكن أن يفكر تفكيراً صحيحاً إذا أتيحت له الفرصة لذلك.

ث- مبدأ التعاون: ويعني قيام عمل الفريق على التعاون الفعال بين الإدارة والمدرسة والمعلمين والأخصائيين والإداريين والطلاب وغيرهم من أعضاء الفريق من فئات المجتمع المدرسي الأخرى.

ج- مبدأ الثقة: ونعني به قيام العمل داخل الفريق على أساس الثقة المتبادلة بين الأعضاء، لأن وجود الثقة بين الأعضاء يساعد على تنمية مناخ إيجابي داخل المنظمة.

ح- مبدأ الديمقراطية: ونعني به إتاحة الفرصة لكل عضو بالفريق للتعبير عن نفسه وعن أدائه والإيمان بأن الحوار مع الآخرين هو أفضل سبيل التفاهم حول القضايا المطروحة.(1)

خ- مبدأ تفويض السلطة: ويرتكز هذا المبدأ على منح مدير المؤسسة بعض السلطات لأعضاء الفريق بما يساعدهم على أداء المهام والمسئوليات التي تحقق أهداف الفريق ، وفي نفس الوقت تعطيهم حرية التفكير والتصرف في وضع الخطط وتنفيذها بعيداً عن القيود والضغوط.(2)

و في الأخير يتضح أن إستراتيجية تشكيل فرق العمل تعتبر أن الفريق عبارة عن جماعة من العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور والطلاب وأعضاء من المجتمع المحلي ،توجد بينهم علاقات وأهداف وأدوار وقيم وقواعد سلوكية ومشاعر وأحاسيس ، بالإضافة إلى الرغبة والنوايا الصادقة في العمل والتفاعل ، حيث تصبح إدارة الفريق إدارة ذاتية فهو يحدد أي (الفريق) الأهداف ويتخذ القرارات ويوزع المهام والأدوار ويحدد المسئوليات ويحل المشكلات ، ويراقب نفسه ذاتياً ويصحح أعماله بنفسه ، وبالتالي فهي فرق مستقلة نسبياً تتحرك ذاتياً .

سادساً/- مظاهر العمل الجماعي في المؤسسة التعليمية:

تتعدد مظاهر العمل الجماعي في المؤسسة التعليمية بتعدد النشاطات الموجودة بها ،كالنشاطات التربوية والثقافية والرياضية

..إلخ حيث تحدد الوصاية جملة هذه النشاطات وفق مناشير وعمليات تقنية مقننة ومن هذه المظاهر ما يلي:

1/5- الاجتماعات والندوات والملتقيات :

تلعب الاجتماعات والندوات والملتقيات دور فعال في تنمية روح الجماعة لدى أطراف العملية التربوية ،بل إنها توحد الصف وتزيل سوء التفاهم والاختلاف ، كما أنها توحد الرؤية في قضايا المؤسسة التعليمية وتوحد قراراتها لبلوغ الأهداف المسطرة، فالاجتماعات التنسيقية بين أعضاء الفريق الإداري تقوم بتحديد المهام وتوزيعها على الموظفين في الثانوية ، كما يساهم الاجتماع التنسيقية في تكوين الإطارات وتبادل المعارف والخبرات ، فهو يقوي شبكة الاتصالات داخل المؤسسة ، وتعالج فيه العديد من المشكلات الخاصة بالتلاميذ أو الأساتذة أو الموظفين .

أما النقاش بين الفريق الإداري والفريق التربوي فهو ضروري لتقييم وتحسين النتائج المدرسية وحل المشكلات المطروحة في المؤسسة سواء كانت هذه المشكلات بين التلاميذ فيما بينهم أو الأساتذة فيما بينهم ، أو بين الأساتذة والتلاميذ أو بين الإدارة والأساتذة أو الإدارة والتلاميذ ، فالنقاش التفاعلي بين أطراف العملية التعليمية، يزيل كما قلنا كل التباس أو غموض وسوء فهم ، لذا فقد أجمع معظم الأساتذة ونسبتهم (78.5/) أي (84) من مجموع أفراد العينة (107)، على ضرورة النقاش بين الفريق الإداري والفريق التربوي، أما الأساتذة الذين لا يرون ضرورة لهذا التفاعل والنقاش فقد بلغت نسبة ذلك (5.60/) أي (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، في حين ترى مجموعة أخرى من الأساتذة ضرورة النقاش بين الفريق الإداري والفريق التربوي من حين لآخر ، حيث بلغت نسبة ذلك (15.88/) أي (95) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). (جدول رقم 24)

أما دور هذه الندوات والملتقيات والاجتماعات فقد أجمع معظم أفراد العينة على ضرورة المشاركة فيها، حيث بلغت نسبة ذلك (88.8/) أي (95) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين يرى (4) أساتذة أي بنسبة (3.7/) أن المشاركة في الندوات والملتقيات والاجتماعات غير ضرورية لعدم فعاليتها ، أما الأساتذة الذين يرون أن المشاركة في الندوات والملتقيات قد تكون ضرورية للأستاذ ، خاصة الأستاذ الجديد (المتربص) الذي يحتاج إلى تكوين والاستفادة من خبرات الأساتذة الرئيسيين أو مسؤولي المواد أو الأساتذة المكونين ، ، وعليه تعمل مجالس التعليم في بعض المؤسسات التعليمية الناجحة دور كبير في تكوين ورسكلة الأستاذ ، حيث بلغت نسبة ذلك (7.5/) أي (8) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107). (جدول رقم 24)

ولذلك تقوم الوصاية بتزويد كل المؤسسات التعليمية بالمناشير اللازمة حول مختلف العمليات التربوية والبيداغوجية التي تحتاج إليها المؤسسة التعليمية ، حيث تقوم الإدارة بعقد مختلف الاجتماعات ووضع برامج وملتقيات وندوات على مستوى العام الدراسي ، لكل الأساتذة والمستخدمين في المؤسسات التعليمية.

سابعاً/- دور الأولياء في العملية التربوية:

يعتبر الولي من أهم أطراف المعادلة التربوية والتعليمية لما لا و هو يساهم إلى حد بعيد في بناء الأجيال، فهو يسهل العملية التربوية والتعليمية للأستاذ، حيث يقوم بتلقين التلميذ كل المبادئ والقيم التي تجعل العلاقة بين التلميذ والأستاذ علاقة تفاعلية يسودها الاحترام والتعاون، ولهذا قننت الهيئة الوصية هذه العلاقة بإطار أو مرجع يسمى "بجمعية أولياء التلاميذ أو (الأمور)، حيث تساهم هذه الجمعية في صنع قرارات المؤسسة وإلى إثراء المؤسسة بكل النشاطات مهما كان نوعها تربوية أو ثقافية أو رياضية ولهذا أجمع أفراد العينة على أنه يوجد نوع من التفاعل والتواصل بين أولياء الأمور في المؤسسة التعليمية، حيث بلغت نسبة ذلك (70.09/%) أي (75) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون في هذا التفاعل بأنه غير موجود وغير فعال (6.5/%) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) وربما يرجع ذلك إلى التسبب واللامبالاة من طرف أولياء الأمور أو الظروف الاجتماعية التي يعانيتها الولي، أما فئة الأساتذة الذين يرون بوجود نوع من التفاعل من حين لآخر فقد بلغت نسبة ذلك (23.36/%) أي (25) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، خاصة فيما يخص مشاكل التلاميذ وضعف مستواهم التحصيلي، ولهذا لا بد من التواصل والتفاعل بين المؤسسة التعليمية والأسرة من أجل صنع قرارات أبنائهم ومعرفة مشاكل تدرستهم، فالغيابات والعنف والمخدرات مثلا تؤثر تأثيرا كبيرا في المسار الدراسي للتلميذ، كما أن المشاكل العائلية والأسرية قد تكون عائقا للتلاميذ أثناء مساهمهم الدراسي خاصة إذا كانت المؤسسة تفتقد إلى المعلومات والبيانات حول ماضي التلميذ وخبراتهم. (جدول رقم 23)

ولهذا لجأت الوصاية إلى تقنين هذه العلاقة بين الولي والمؤسسة التعليمية، حيث يوجد لكل مؤسسة تعليمية جمعية تجتمع في كل دخول مدرسي بمبادرة من مدير المؤسسة التعليمية، حيث يقدم المدير حصيلة النتائج المحصل عليها والمشاكل التي تعترض تحسين المددود الدراسي، ولقد أجمع أفراد العينة ونسبتهم (81.3/%) أي (87) أستاذ من مجموع أفراد العينة، على أن جمعية أولياء التلاميذ لا يمكن أن تكون طرفا في تحسين النتائج المدرسية، وهذا يبين أحد الأمرين إما أن الولي غائب و لا يتابع تدرس أبنائه، أو أن الإدارة المدرسية لا تقوم بدورها المنوط بها، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بأن جمعية أولياء التلاميذ يمكن أن تكون طرفا فعالا في تحسين النتائج المدرسية (8.4/%) أي (9) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، وهذه نسبة قليلة مقارنة بنسبة الأساتذة الذين لا يرون بأن جمعية أولياء التلاميذ لا يمكن أن تكون طرفا في عملية تحسين النتائج، أما نسبة الأساتذة الذين يعتقدون بأن جمعية أولياء التلاميذ حين لآخر (ضيف شرف في المناسبات) فقد بلغت نسبة ذلك (10.3/%) أي (11) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). (جدول رقم 23)

فجمعية أولياء التلاميذ قد تساعد في تحسين النتائج وحل المشكلات التي تتخبط فيها المؤسسة التعليمية، كما يمكنها أن تساهم في كل النشاطات المدرسية المختلفة، فالربط بين الأسرة والمدرسة يخفف عن الولي والأستاذ المسؤولية والحمل الثقيل في معركة البناء والتشييد، فإذا كان الولي هو سبب وجود هذا التلميذ فإن الأستاذ هو سبب بقائه في هذه الحياة، فإذا كان الأب يقد الطعام والشراب والكساء للطفل فإن المعلم يقدم له العلم والمعرفة ولهذا فالعلاقة إرتباطية إلى حد بعيد.

ثامنا/- دور النشاطات التربوية والثقافية والرياضية في المؤسسة التعليمية:

النشاط المدرسي هو ذلك البرنامج الذي تنظمه المدرسة متكاملًا مع البرنامج التعليمي والذي يقبل عليه الطالب برغبة ويزاوله بميل تلقائي ويحقق أهدافا تربوية، سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية باكتساب خبرة أو مهارة، أو اتجاه علمي أو عملي داخل الفصل أو خارجه، أو في أثناء اليوم الدراسي أو بعد الانتهاء من الدراسة على أن يؤدي إلى نمو في خبرة المتعلم ويعمل على تنمية هواياته وقدراته والاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوبة (عبد الوهاب 1987).

ويقتصر النشاط المدرسي في المؤسسة التعليمية على بعض النشاطات التي تحددها الوصاية كالنشاطات الرياضية والثقافية (المناسبات الدينية والوطنية) وتكوين فرق المسرح والموسيقى، حيث تقوم المؤسسة بتنظيم ذلك وفق مناشير تحدد ذلك، حيث يؤكد المنشور الوزاري رقم/275 والمؤرخ في 1992/01/17 والخاص بإنشاء الجمعيات الثقافية والرياضية المدرسية، على أهمية هذه الجمعية في تنمية المواهب واستعدادات التلاميذ في مجالات ثقافية متنوعة، وتشجيعهم على البحث والابتكار في ميادين مختلفة، ولتحقيق هذه الغاية لا بد من إنشاء النوادي الثقافية والعلمية والفنية داخل المؤسسة، في إطار هذه الجمعية وحث الإطارات التعليمية على تأطيرها لبلوغ الأهداف المنوطة بها. (1)

والملاحظ من خلال استقراء النتائج أن النشاط المدرسي لا يؤدي إلى خلق جو جماعي بالمؤسسة التعليمية، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين صرحوا بذلك (49.5%) أي (53) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بأن النشاط المدرسي يؤدي إلى خلق جو جماعي بالمؤسسة التعليمية (18.7%) أي (20) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون أن النشاط المدرسي قد يؤدي من حين لآخر إلى خلق جو جماعي بالمؤسسة التعليمية .

وعليه فإن نسبة مشاركة الأساتذة في مثل هذه النشاطات بلغت (83.17%) أي (89) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يشاركون في مثل هذه النشاطات (10.28%) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) نفي حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يشاركون في هذه النشاطات من حين لآخر (6.54%) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) (جدول رقم 25) وهذا التناقض بين المتغيرين يوحي أن الأستاذ لا يجب المشاركة والانخراط في مثل هذه النشاطات هذا من جهة و من جهة أخرى لأن الإدارة يرجع لها الدور الفعال في تفعيل مثل هذه النشاطات، فإن لم تقم الإدارة بهذا الدور فإن الأستاذ يركن إلى الكسل واللامبالاة، فالإدارة الحديثة تعتمد على تفاعل الجماعة التربوية.

تاسعا/- الإصلاح التربوي من وجهة نظر الأستاذ:

تعتبر المشاركة في الندوات والملتقيات من مظاهر العمل الجماعي بل هي أداة من أدوات الإصلاح التربوي، إلا أن نسبة مشاركة الأساتذة في مثل هذه الندوات والملتقيات ضئيلة جدا، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يشاركون في مثل هذه الندوات والملتقيات (28.03/%) أي (30) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يشاركون في مثل هذه الندوات والملتقيات (9.34/%) أي (10) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، أما الأساتذة الذين يشاركون في مثل هذه الندوات والملتقيات من حين لآخر فقد بلغت (62.61/%) أي (67) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، ولا نستغرب من ذلك لأن هذه الندوات والملتقيات مفرغة من محتواها ولا تؤدي الدور التكويني المنوط بها.

كما أن ضعف المؤثرين (الأساتذة المكونين والمفتشين) في مجال التكوين والتدريب أثر تأثيرا سلبيا على مثل هذه العمليات التي تهدف إلى الإصلاح وتكوين الأستاذ في مجال البيداغوجيا والمناجمت، حيث أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (78.5/%) أي (84) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) على أن الإصلاح يمكن أن يغير من ذهنيات الأساتذة في مجال التربية والتعليم وتكسبهم مهارات وكفاءات جديدة لمواكبة التطورات الحديثة في مجال التربية والتعليم، إلا أن هناك فئة أخرى من الأساتذة ترى عكس ذلك أي أنه لا يمكن إصلاح المنظومة التربوية؛ حيث بلغت نسبة ذلك (5.6/%) أي (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، أما الأساتذة الذين يرون أنه يمكن إصلاح ما يفسده الغير فقد بلغت نسبة ذلك (15.9/%) أي (17) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) (أنظر الجدول رقم 26).

الباب الثاني /- العمل الجماعي والعلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية:

أولا/ - علاقة الأستاذ بالإدارة:

تمثل العلاقات الإنسانية أحد مجالات الإدارة بل هي مدخل من المداخل الكبرى التي تهتم بالعنصر البشري داخل التنظيمات الحديثة، ويرجع الفضل في الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في مجال العمل والإدارة إلى تلك الدراسات التي قام بها (التون مايو) في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعرف العلاقات الإنسانية بأنها مجال من مجالات الإدارة التي تعنى باندماج الأفراد في موقف العمل بطريقة تحفزهم إلى العمل بأكبر إنتاجية مع تحقيق التعاون بينهم وإشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية، و يذهب الدكتور محمد مصطفى زيدان على أن العلاقات الإنسانية القوية لا يمكن أن تتكون بمجرد التحدث عنها وعن أهميتها للمجموعة، أو عن طريق إصدار الأوامر والنشرات بتكوينها، ولكنها تبنى وتنمو عن طريق العمل والحياة مع أفراد أسرة المدرسة بطريقة تهيأ بها الفرص لممارستها... ويضيف قائلا: "إن العلاقات الإنسانية الطيبة لها أثر كبير في نمو العملية

التعليمية، بحيث تتحول إلى عملية إيجاد وتكوين لهذه البراعم التي قدر لنا أن نقوم بتربيتها، وتبدو أهمية العلاقات الإنسانية الطيبة في العملية التعليمية في أنها عملية بشرية في مجتمع متطور في حاجة إلى جهود جميع أفراد.

وتتوقف طبيعة العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة التعليمية على الدور الذي تؤديه في المؤسسة التعليمية الذي يجب أن يكون متفتحا على المحيط الداخلي والخارجي بشكل واع يجعل المؤسسة التعليمية تتأثر وتتفاعل مع الأمور الإيجابية للمجتمع ، باعتبارها الخلية الأساسية بعد الأسرة لبناء المجتمع بدورها في محاولتها حمايته ، وذلك بمحاربة الظواهر السلبية والأمراض الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يتخبط فيها المجتمع ، إذ هي مكلفة بمهمة تكوين المواطن الصالح الذي ينزع إلى الكمال والاستمرارية .

وتشكل العلاقات التربوية القائمة في المؤسسات التربوية البوتقة التي يتشكل فيها الكائن الإنساني على نحو رمزي ، حيث تجسد هذه العلاقات شبكة من القيم والأفكار والمعايير الثقافية التي تحدد نسيج العلاقات والفاعليات التي تربط الكائن الإنساني مع العالم الاجتماعي الذي يعيش فيه ، فالإنسان طاقة نفسية قابلة للتشكل ويتم هذا التشكل في سياق العلاقات التربوية التي تقوم على أسس سيكولوجية متنوعة ، فلكل علاقة تربوية مضمونا سيكولوجيا محددًا ، وبالتالي فإن البناء السيكولوجي للفرد مرهون إلى حد كبير بالأنساق التربوية المحيطة به ومن هذا المنطلق تتحدد صورة الهوية بمضامينها النفسية والاجتماعية ، لأنها رهينة بمعطيات العلاقات والتفاعلات التي تحيط بالإنسان في بيئته الاجتماعية ، ومن هنا تأتي أهمية البحث في معطيات الصورة التفاعلية للحياة التربوية في المدرسة والمجتمع.(1)

(1) - د- محمد مصطفى زيدان : دراسة سيكولوجية تربوية لتلاميذ التعليم العام، دار الشروق، حدة، 1983، ص:16.

فالمؤسسات التربوية تتكون من شبكة معقدة من العلاقات الاجتماعية والثقافية وهي بذلك تعكس نمط الحياة الاجتماعية وطابعها، وعلى هذا الأساس لا يمكن لهذه المؤسسات تنفصل عن الحياة الاجتماعية لأن الحياة الاجتماعية تتغلغل في داخلها علاقات تربوية قائمة على منظومة من القيم والمفاهيم والتصورات الاجتماعية التي تتغلغل في الواقع المدرسي وتحدد مساره.(1) وتلعب العلاقات الإنسانية دور كبير في تطبيق برامج العمل الجماعي في المؤسسات التربوية حيث تمده بكل القيم والمعايير النابعة من أصالة هذا المجتمع ومن بين هذه القيم :

1- قيمة العمل:

لا تعد قيمة العمل بالنسبة للأساتذة سوى مصدرا للرزق فقد اجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (41.12/) أي (44) أستاذ من مجموع أفراد العينة ، أن قيمة العمل بالنسبة لديهم تمثل مصدرا للرزق فقط، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بأن قيمة العمل تمثل تحسين للمركز الاجتماعي (31.77/) أي (34) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) في حين تمثل قيمة العمل بالنسبة لفئة أخرى مصدرا لكسب المهارة (22.42/) أي (24) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (4.57/) أي (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة(107).

والملاحظ من خلال هذا الطرح أن الأستاذ راض على الجهود المبذول في العمل فقد بلغت نسبة الأساتذة الراضين عن الجهود المبذول أثناء العمل (61.7/%) أي (66) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) في حين بلغت نسبة الأساتذة غير الراضين عن الجهود المبذول أثناء العمل (4.7/%) أي (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107). أما فئة الأساتذة الذين هم راضين من حين لآخر عن الجهود المبذول في العمل فقد بلغت (33.6/%) أي (36) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). أنظر جدول رقم (27). (أنظر جدول رقم 28)

2/- قيمة الرضا عن العمل :

الرضا هو حلة أو شعور نفسي ينتاب الفرد حينما يؤدي عملا ما أو تقييما ما، والملاحظ من خلال الجدول رقم (28) أن الأستاذ راض عن الجهود المبذول في العمل حيث بلغت نسبة الرضا عن العمل (61.68/%) أي (66) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة غير الراضين عن الجهود المبذول في العمل (4.67/%) أي (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، أما فئة الأساتذة الذين يكونون راضين من حين لآخر فقد بلغت نسبتهم (33.64/%) أي (36) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، وربما يرجع هذا الاضطراب في الإجابة إلى الاعتبارات التالية:

- أ- الأجر غير كاف: حيث بلغت نسبة ذلك (35.5/%) أي (38) أستاذ من مجموع أفراد العينة.
- ب- الثانوية لا تهمني: حيث بلغت نسبة ذلك (20.6/%) أي (22) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- ت- لا تجازي عن عملي: حيث بلغت نسبة ذلك (15/%) أي (16) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- ث- أما فئة الأساتذة الذين يرون بأن هناك أسباب أخرى فقد بلغت (14/%) أي (15) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

ج- في حين أحجم عن الإجابة (15/%) أي (16) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

وقد أثبتت التجربة لدينا من خلال معاشتنا للأساتذة أن هذه الأسباب قد تعبر عن جزء من الحقيقة فقط، فرضا الأستاذ ينبع من تكوينه الشخصي وضميره فهو يرى في العمل قيمة أخلاقية قبل أن يكون قيمة طبيعية، فهو يعلم أن الله تعالى يجازي عن العمل الصالح إذا توفرت النية الصادقة، فالظروف الاجتماعية والمادية تؤثر على الجانب النفسي للأستاذ (والقاضي لا يحكم وهو جوعان)، ولهذا يحس الأستاذ بتأنيب الضمير أثناء تقصيره في أداء عمله، حيث بلغت نسبة

الأساتذة الذين يشعرون بتأنيب الضمير أثناء تأدية العمل (86.91%) أي (93) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما نسبة الأساتذة الذين لا يشعرون بتأنيب الضمير أثناء تأدية العمل فقد بلغت (1.86%) أي (2) أستاذين فقط من مجموع أفراد العينة (107)، أما فئة الأساتذة الذين يشعرون بتأنيب الضمير أثناء تأدية العمل من حين لآخر فقد بلغت (11.21%) أي (12) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

ويرجع السبب في عدم تأنيب الضمير أثناء تأدية العمل لدى هؤلاء الأساتذة إلى:

- غياب الوازع الديني: حيث بلغت نسبة ذلك (46.7%) أي (50) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- غياب الرقابة: حيث بلغت نسبة ذلك (21.5%) أي (23) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- عدم الاهتمام: حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بأن عدم الاهتمام من بين الأسباب التي تؤدي إلى عدم تأنيب الضمير أثناء التقصير في العمل (19.6%) أي (21) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بأن هناك أسباب أخرى تؤدي إلى التقصير أثناء تأدية العمل (12.1%) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). (أنظر جدول رقم 29)

3- الاتصالات في المؤسسة التعليمية:

يعتبر الاتصال عصبون المؤسسة التعليمية حيث يعرفه (تشارلز كيلبي) "بأنه ذلك المکانيزم الذي من خلاله توجد العلاقات الإنسانية وتنمو وتتطور الرموز العقلية بواسطة وسائل نشر هذه الرموز عبر المكان واستمرارها عبر الزمان، وهي تتضمن تعبيرات الوجه والإيماءات والإشارات ونغمات الصوت والكلمات والطباعة والخطوط الحديدية والبرق والتليفون وكل تلك التدابير التي تعمل بسرعة وكفاءة على قهر بعد الزمان والمكان (1).

والاتصال هو أساس العلاقات الإنسانية وليس شيئاً قائماً بذاته يمكن من خلاله أن تتطور هذه العلاقات وهو يشتمل الرموز (صور وكلمات) والمعلومات والأفكار والتجارب. (2) والملاحظ من خلال استقراء النتائج أن الأستاذ ليس له علاقة بالمؤسسة التعليمية أو ما يحدث فيها، فقد أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (71.96%) أي (77) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أنهم ليسوا على علم بما يحدث في الأسباب في ذلك إلى:

(1) - د- محمد عودة: أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت، 1988، ص: 7.

(2) - فؤاد عبد المنعم فكري: الاتصال الشخصي في عصر تكنولوجيا الاتصال، عالم الكتب، مصر، 2002، ص: 7.

أن الإدارة لا تخبر الأستاذ: حيث بلغت نسبة ذلك (17.8%) أي (19) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة عدم تبليغ الأستاذ بكل ما هو جديد في المؤسسة التعليمية (8.4%) أي (9) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بأن الإدارة لا تعقد اجتماعات (7.5%) أي من مجموع أفراد العينة (107)، أما الأساتذة الذين يرون بوجود أسباب أخرى فقد بلغت نسبة ذلك (6.5%) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، أي وجود اهتمامات أخرى للأساتذة، في حين أحجمت فئة أخرى من الأساتذة بلغت نسبتها (58.9%) أي (64) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) وهذا أمر غريب يبين أن الإدارة مازالت لم ترقى إلى المستوى المطلوب ولا تعتمد على أساليب حديثة كالوسائل التكنولوجية ومبدأ العلاقات الإنسانية التي تقوم على ديناميكية الجماعة (التفاعل).

وعليه يبقى الأستاذ راضي عن الوضعية التي هو عليها في المؤسسة التعليمية التي يعمل بها، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين هم راضين عن الوضعية التي عم عليها (61.68%) أي (66) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين هم غير راضين على وضعية المؤسسة (4.67%) أي (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، أما الأساتذة الذين هم راضين عن وضعية المؤسسة من حين لآخر فقد بلغت (33.64%) أي (36) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، وهذا الركود بين الأساتذة والإدارة جعل الأستاذ يركن إلى الراحة والدعة و لا يطمح إلى أي نشاط في المؤسسة قد يحفزه على تحسين مستواه وإخراجه من هذه الوضعية، ولهذا نجد راضيا عن الجهود المبذول، حيث بلغت نسبة ذلك (51.4%) أي (585) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما الأساتذة الذين هم غير راضين عن هذا الجهود فقد بلغت نسبة ذلك (17.8%) أي (19) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أنها من حين لآخر تكون راضية عن الجهود المبذول أثناء العمل حيث بلغت نسبة ذلك (30.8%) أي (33) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، ولهذا يشعر هؤلاء الأساتذة بتأنيب الضمير أثناء تأدية عملهم، حيث بلغت نسبة ذلك (86.9%) أي (93) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) نفي حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يشعرون بتأنيب الضمير (1.9%) أي (2) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين تشعر فئة أخرى من الأساتذة بتأنيب الضمير من حين لآخر حيث بلغت نسبة ذلك (11.2%) أي (12) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). (أنظر جدول رقم 31).

4- الشفافة التنظيمية في المؤسسة التعليمية:

تعتبر قيمتا العلم والاهتمام بما يحدث في المؤسسة التعليمية ضرورتان لتكوين ثقافة تنظيمية توطن العلاقة بين الأستاذ والإدارة، بل بهما يعرف الأستاذ حقوقه وواجباته حيث تتوقف عليهما قوة العلاقات داخل المؤسسة، والملاحظ من خلال الجدول رقم (34) أن الأستاذ ليس له علم بما يحدث في المؤسسة حيث بلغت نسبة ذلك (72.89%) أي (78) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لهم علم بما يحدث في المؤسسة (15.88%) أي (17) أستاذ من مجموع

أفراد العينة(107) ،أما الأساتذة الذين لهم علم بما يحدث في المؤسسة من حين لآخر فقد بلغت نسبتهم (11.21/) أي (12) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)، وهذا بالطبع يرجع إلى درجة الاهتمام من طرف الأستاذ ،حيث بلغت هذه الدرجة نسبة (74.76/) أي (80) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) لهم اهتمام وثقافة تنظيمية بما يحدث في المؤسسة ، وربما يرجع السبب في ذلك أن الإدارة هي السبب في عدم اهتمام الأستاذ بما يحدث في المؤسسة (قلة الاجتماعات واللقاءات ...) أما الأساتذة الذين لا يهمهم ما يحدث في المؤسسة فقد بلغت نسبة ذلك (5.60/) أي (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، في حين عبرت فئة أخرى من الأساتذة أنها من حين لآخر تهتم بما يحدث في المؤسسة حيث بلغت نسبة ذلك (19.62/) أي (21) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

ومن خلال هذا الطرح يتبين أن علاقة الأستاذ بالإدارة مازالت علاقة سطحية وعادية و لا ترقى إلى تلك العلاقات القوية والطيبة ،وعليه بلغت نسبة ذلك (64.5/) أي (69) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين علاقاتهم جيدة مع الإدارة (29) أي (31) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)،أما نسبة العلاقة السيئة بين الأساتذة والإدارة فقد بلغت (5.6/) أي (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة(107)،في حين أحجم أستاذ واحد عن الإجابة أي (0.9/) ، وبهذه العلاقة يقل ولاء الأستاذ لمؤسسته حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يفضلون تغيير المؤسسة في حالة وجود فرص عمل أخرى (65.42/) أي (70) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) ،أما الأساتذة الذين لا يفضلون تغيير المؤسسة في حالة توفر فرص عمل أخرى فقد بلغت نسبة ذلك (33.64/) أي (36) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ،في حين يرى أستاذ واحد فقط أنه من حين لآخر يفكر في تغيير المؤسسة (0.9/). (أنظر جدول رقم 35)

5- / طبيعة العلاقات بالثانوية:

يعكس كل نظام تربوي جملة الروابط الاجتماعية للمجتمع الذي ينتمي إليه،ومن هذا المنطلق يمكن القول أن العلاقات التربوية السائدة في المؤسسات التعليمية تأتي انعكاسا للروابط الاجتماعية التي تضرب بجذورها في المجتمع،فطبيعة العلاقات التربوية في المؤسسة التعليمية وعمليات التفاعل التربوي أمر مرهون إلى حد كبير بإدراك الجدل القائم بين المؤسسات التربوية والحياة الاجتماعية ، بما تشتمل عليه هذه الحياة من أنظمة وأنساق وفعاليات اجتماعية واسعة التنوع ،فالمؤسسات التربوية كما يرى (دوركاهم) صورة مصغرة للمجتمع الكبير الذي أنتجها ،وهي بذلك تحمل خصائصه وسماته الأساسية وبالتالي فإن وظائف هذه الأنظمة لا تخرج عن كونها أداة المجتمع في الاستمرار والديمومة وفقا لقوانين وجودها الخاصة.

وتشكل العلاقات التربوية محتوى ومضمون التفاعل التربوي فالتفاعل يتم على أساس من العلاقات التربوية القائمة،فالعلاقة التربوية هي مجموع الروابط الاجتماعية والعاطفية والعلمية التي تنشأ بين المعلمين والمتعلمين عبر مسارات مختلفة ،وعليه تأخذ

العلاقة التربوية أحد النمطين، فإذا كانت المؤسسة التعليمية تشكل نظاماً يؤدي وظائف تربوية محددة فإن درجة التفاعل التربوي بين أقطاب العلاقة التربوية تشكل مؤشراً على سلامة العمل التربوي وفاعليته ومؤشراً لمدى تأدية هذه المؤسسة لوظيفتها ومهمتها على نحو محدد، وعندما تأخذ العلاقة التربوية بين أطراف العملية التعليمية اتجاهها إيجابياً تستطيع عندها الإقرار بوجود درجة عليا من التفاعل التربوي، وعلى خلاف هذا الطرح تأخذ العلاقة التربوية اتجاهها سلبياً تستطيع الحكم على غياب التفاعل التربوي أو وجود تفاعل تربوي سلبي منخفض الوتيرة.

فالعلاقات في المؤسسة التربوية قد تكون علاقات إيجابية أساسها المبادئ والقيم والتفاعل الإيجابي (الحب والتعاون والإيحاء أو تقوم على علاقات سلبية أساسها الشقاق والنفاق الوظيفي قال الله تعالى: ((ألم ترى كيف ضرب الله مثلا كلمة طيبة كشجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها في السماء *توتى أكلها كل حين بإذن ربها ويضرب الله الأمثال للناس لعلهم يتذكرون* ومثل كلمة خبيثة كشجرة خبيثة اجتثت من فوق الأرض ما لها من قرار))(1)

(1)-إبراهيم : الآية رقم:24.25.26.

فدرجة التفاعل والتقارب تحدد فاعلية المؤسسة ونشاطها، والملاحظ من خلال الجدول رقم (36) أن تقرب الإدارة من الأستاذ ضعيف حيث بلغت نسبة هذا التقرب (28.42/%) أي (24) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)، أما نسبة الأساتذة الذين يرون بأن الإدارة لا تتقرب إليهم فقد بلغت (29.90/%) أي (32) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)، في حين ترى فئة من الأساتذة أن هذا التقرب يحدث من حين لآخر وللضرورة القصوى حيث بلغت نسبة ذلك (47.66/%) أي (51) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)، وهي نسبة كبيرة تبين أن التفاعل والتقارب في المؤسسة التعليمية ضعيف إلى حد بعيد، ولهذا تسود العلاقة بين الأستاذ والإدارة الفتور ولا ترقى إلى مستوى الروح الجماعية، العالية التي تساعد في خلق بيئة مدرسية فعالة.

والملاحظ من جهة أخرى أن طبيعة العلاقة بين الأستاذ والإدارة ينعدم فيها التقارب والتفاعل، ولهذا فالأستاذ يركن إلى الفعل التعليمي التعليمي فقط ولا يهتم ما يعانيه التلميذ من مشاكل اجتماعية ونفسية، كما أن تفعيل النشاطات مثلاً والعمل وفق إستراتيجية العمل بالمشاريع قد يسبب له نوع من الإحراج، ولهذا فالعلاقة بين الأستاذ عادية حيث عبرت نسبة (46.48/%) أي (69) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لهم علاقة جيدة مع الإدارة (28.97/%) أي (31) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) أما العلاقات السلبية بين الإدارة والأستاذ فقد بلغت نسبتها (5.6/%) أي (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة(107) في حين أحجم أستاذ واحد من مجموع أفراد العينة أي بنسبة (0.93/%) .

6- الأستاذ والانضباط داخل المؤسسة (احترام القوانين):

الملاحظ من خلال الجدول رقم(37) أن الأستاذ يحترم قوانين المؤسسة ولهذا فوتيرة العمل عادية حيث بلغت نسبة ذلك (85.09/%) أي (91) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) ،في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يحترمون قوانين المؤسسة (0.93/%) أي أستاذ واحد من مجموع العينة(107)،أما فئة الأساتذة الذين يحترمون القوانين من حين لآخر فقد بلغت (13.08/%) أي (14) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)،في حين أحجم عن الإجابة أستاذ واحد فقط أي بنسبة (0.93/%) .

7/- أشكال الاتصال في المؤسسة التعليمية:

الملاحظ اليوم أن أساليب الاتصال قد تطورت تطورا كبيرا وهذا مما يسهل عملية الاتصال والتفاعل والتقارب بين أطراف العملية التربوية، إلا أن المؤسسة التعليمية في الجزائر مازالت تخضع إلى نمطية الأسلوب الكلاسيكي، فالأستاذ يتصل مباشرة بالإدارة لحل مشاكله أو تحقيق مطالبه، فقد بلغت نسبة الاتصال مباشرة مع الإدارة (95.3/%) أي (102) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين تتصل فئة أخرى من الأساتذة كتابيا بالإدارة حيث بلغت نسبة ذلك (2.8/%) أي (3) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) أما الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (1.9/%) أي (2) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) ،وربما يرجع اتصال الأستاذ بالإدارة إلى طبيعة العلاقة المباشرة، فالهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية من النوع البسيط وليس المعقد، لكن لا يمنع أن تستخدم المؤسسة التعليمية الوسائل التكنولوجية لتسهيل عملية العمل، فالامتيازات والخصائص النوعية التي تتميز بها الوسائل التكنولوجية يحملها الكثير من الأساتذة (الهاتف النقال، انترنت.....).

والملاحظ أن قوة الاتصالات تبين قوة التفاعل والعلاقات التي تربط أطراف العملية التربوية، فالعلاقة التربوية هي انعكاس لجملة العلاقات الاجتماعية القائمة في إطار مؤسسة تربوية ما (1) وعليه أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (63.35/%) أي (68) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) على أن علاقتهم بالإدارة مباشرة، أي أن الأساتذة يذهبون رجالا إلى الإدارة ولا يستخدمون وسائل الاتصال، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين ليست علاقتهم مباشرة مع الإدارة (10.28/%) أي (11) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)،أما لأساتذة الذين يتصلون من حين لآخر بالإدارة عن طريق استخدام الوسائل التكنولوجية فقد بلغت نسبتهم (26.16/%) أي (28) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107). (أنظر جدول رقم (38)

8/- عملية اتخاذ القرارات في المؤسسة التعليمية :

ترتبط عملية اتخاذ القرارات عادة بموضوع الإدارة والقيادة ولهذا يشترط اختيار البدائل لتحقيق الأهداف ،علما أن البدائل التي يتم اختيارها لا يمكن حصرها بأسلوب عقلائي خالص ،ولذلك تصبح الوظيفة الأساسية للتنظيم تتمثل في التحديد الدقيق للإطار الذي يشغله الفرد حتى يتخذ قراراته ،وهذا ما يقرنا من الرشد والعقلنة في اتخاذ القرارات ويستطيع التنظيم أن يقوم بهذه الوظيفة من خلال تحديد المسؤوليات لكل عضو يتم فيه، ورسم الأهداف التي توجه السلوك مع تحديد الآليات الضرورية للإنجاز كالقواعد الرسمية ووجود قنوات للاتصال وتوفير برامج تدريبية تمكن الفرد من حصر البدائل التي يركز عليها في اتخاذ قراراته.(2) ويرى (هربرت سيمون) أن التنظيمات هي أبنية لصنع القرار وأن صنع القرار هو حجر الزاوية لأي تنظيم ،لأن عملية التنسيق بين النشاطات يتطلب وجود عملية اتخاذ قرارات على الدوام ،ولهذا عبر سيمون عن ذلك بقوله "أن التنظيم يحدد لكل شخص يعمل فيه القرارات التي يتعين عليه اتخاذها ،والتأثير الذي يخضع له في صنع هذه القرارات (3)ويرى سيمون أن التنظيم يضع في اعتباره كل الطرق التي تؤهله لصياغة قرارات رشيدة ،ويتحقق ذلك بوسيلتين،أولاهما تحديد نطاق المسؤولية وثانيهما تثبيت القواعد والإجراءات الرسمية،وعليه تركز عملية صنع القرار على نوعين من المعطيات التي من خلالها يتخذ الإنسان قراره .

- أ- المعطيات العقلية الواقعية: التي تخضع للاختبار الإمبريقي للتحقق من صدقها أو بطلانها والتي تركز على ما هو كائن بالفعل أي الظواهر التي يمكن ملاحظتها في الواقع وطريقة التفاعل فيما بينها.
- ب- المعطيات القيمية: وهي المعطيات التي تتعلق بالمسائل الأخلاقية بالدرجة الأولى.

وبالنظر إلى ما هو عقلائي وما هو عاطفي تتوقف عملية اتخاذ القرارات على شخصية نمط التسيير المتبع في المؤسسة التربوية ،فكل القرارات التي تتخذ في المؤسسة يساهم فيها كل الأطراف لأنها تخص التلاميذ ،ولهذا أجمع معظم أفراد العينة ونسبتهم (35.51/) أي (38) أستاذ على ان القرارات الخاصة بالمؤسسة يتخذها كل الاطراف في حين قدرت نسبة(29.90/) أي (32) أستاذ من مجموع أفراد العينة على أن المدير ومجلس الأساتذة هم من يتخذ القرارات في المؤسسة ،في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بأن المدير هو من يتخذ القرارات لوحده حيث بلغت نسبة ذلك (17.75/) أي (19) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) ،في حين بلغت نسبة الاساتذة الذين يرون بأن المدير ومجلس الإدارة هم فقط من يتخذ القرارات بالمؤسسة حيث بلغت نسبة ذلك (16.82/) أي (18) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) . جدول رقم (39)

والملاحظ من خلال الجدول (39) أن نسبة مشاركة الأساتذة في عملية اتخاذ القرارات ضعيفة بل هناك حالة من النفور لدى الأساتذة حيث بلغت نسبة عدم مشاركة الأستاذ في عملية اتخاذ القرارات ما يلي:

- أ- الأستاذ لا يريد ان يشارك حيث بلغت نسبة ذلك (45.79/) أي (49) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107).
- ب- المدير يعتمد على نفسه: حيث بلغت نسبة ذلك (14.01/) أي (15) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107).
- ت- الإدارة لا تسمح للأستاذ بالمشاركة: حيث بلغت نسبة ذلك (7.47/) أي (8) أساتذة من مجموع أفراد العينة(107).
- ث- فئة أخرى من الأساتذة بلغت نسبتها (16.82/) أي (18) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)، ترى بأن هناك أسباب واعتبارات أخرى تتدخل في المشاركة في عملية اتخاذ القرارات بالثانوية.
- ج- أما الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (15.88/) أي (17) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107).

إلا أنه لا بد في هذا المقام من توضيح بعض الاعتبارات فالمؤسسة التعليمية تخضع للتشريع المدرسي الذي يوضح المعالم والأطر العامة لسير عمليات التمدرس في أحسن الظروف ،وعليه يقوم أطراف العملية التربوية بالمشاركة في عملية صنع القرارات بالمؤسسة، أما اتخاذ القرارات النهائية فتخضع لمجلس الإدارة ومجلس الأساتذة ،ففي بداية الدخول المدرسي يشارك مجلس الأساتذة في العديد من القرارات التي تهدف إلى متابعة حسن سير الدخول المدرسي (دخول التلاميذ) ، كما يقوم المدير بمعية مجلس الإدارة بعد حالة أكتوبر باتخاذ بعض القرارات التي تخص سير عملية التمدرس ،حيث تتخذ القرارات في العملية التربوية عن طريق المجالس التنظيمية المنصوص عنها في التشريع المدرسي وهي:

- مجلس التوجيه والتسيير الخاص بالميزانية العامة للمؤسسة .
- مجالس القبول والتوجيه النهائية الخاصة بالتلاميذ في الطور الإلزامي والطور غير الإلزامي .
- مجالس الطعون والإعادة وتصحيح الأخطاء في الكشوف المدرسية للتلاميذ في بداية السنة أو نهايتها.
- مجالس التأديب لدراسة وحل مشكلات التلاميذ.
- مجالس التنسيق الإداري .

هذه المجالس المنصوص عنها في التشريع المدرسي تساعد في تنظيم وهيكل العمل التربوي بالمؤسسة التعليمية إلا أنها لا تعبر عن فعالية المؤسسة التعليمية في عملية صنع القرارات.

9/- ضرورة مشاركة الأستاذ في عملية اتخاذ القرارات بالثانوية:

الملاحظ من خلال استقراء النتائج أن الأستاذ أصبح يتميز بنوع من الوعي السياسي والاجتماعي والتربوي (تشكيل النقابات) بل إن الأستاذ هو الفاعل التربوي في المؤسسة التعليمية لذا لا بد من توفير كل الإمكانيات المادية والمعنوية ليؤدي دوره في المجتمع ،وعليه فمشاركته في العمل التربوي تتعدى الضرورة ،فالتلميذ هو صنيعه الأستاذ بل إن القرار النهائي للتلميذ يتحمله

الأستاذ ولهذا جاءت نسبة ضرورة مشاركة الأستاذ في عملية صنع القرار في الثانوية (90.7/%) أي (97) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) في حين بلغت نسبة عدم ضرورة مشاركة الأستاذ في عملية صنع القرار بالثانوية (1.9/%) أي (2) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما فئة الأساتذة التي ترى بضرورة مشاركة الأستاذ من حين لآخر فقد بلغت ((7.5/%) أي (8) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) في عملية صنع القرار بالثانوية.

أما مشاركة الأساتذة في القرارات التي تخص عملهم فقد بلغت نسبة الأساتذة الذين يشاركون في ذلك (43.92/%) أي (47) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يشاركون في القرارات الخاصة بعملهم (6.54/%) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، أما الأساتذة الذين يشاركون في القرارات التي تخص أعمالهم من حين لآخر فقد بلغت (49.53/%) أي (53) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) وذلك من خلال الملتقيات والندوات التربوية (رزمة الندوات). (جدول رقم 40)

ثانياً/ - علاقة الأستاذ بجماعة العمل:

تمثل علاقة الأستاذ بجماعة العمل في درجة الجاذبية والتماسك من جهة ودرجة الاهتمام والمشاركة في تحقيق الأهداف في المؤسسة من جهة أخرى، وهذا لا يتأتى إلا بالعمل الجاد والموحد والذي تسوده روح الجماعة والحميمية والرضا، وتتضح علاقة الأستاذ بجماعة العمل في ما يلي:

1/- جاذبية و تماسك الجماعة:

من المؤشرات السيكولوجية التي تؤثر على بناء و تماسك الجماعة الشعور بالاضطراب والارتباك أثناء الاستئذان والانصراف من الاجتماعات أو الجماعات، حيث عبرت نسبة (25.2/%) أي (27) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أنهم يشعرون بذلك، في حين عبرت نسبة أخرى من الأساتذة (36.4/%) أي (39) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أنهم لا يشعرون بالاضطراب والارتباك أثناء الاستئذان والانصراف من الاجتماعات، في حين عبرت نسبة أخرى من الأساتذة أنها تشعر من حين لآخر بالارتباك والاضطراب أثناء الاستئذان والانصراف من الاجتماعات (38.3/%) أي (41) أستاذ من مجموع أفراد

العينة (107)، وهذا يبين حقيقة البنية السيكولوجية المضطربة لدى الأستاذ في الاجتماعات والتجمعات في قاعات الأساتذة أو في الندوات والملتقيات أو حتى في ساحة المدرسة. (جدول رقم (41))

2- اهتمام الجماعة بالأستاذ أثناء النشاط المدرسي:

الاهتمام عملية سيكولوجية ضرورية للأستاذ فلا يشعر الأستاذ بالراحة والاطمئنان إلا إذا شعر بالاهتمام من طرف الجماعة التي يعمل بها، والملاحظ من خلال الجدول رقم (42) أن الأستاذ لا يحظى بالاهتمام والتكريم في النشاطات المدرسية، حيث أجمع معظم الأساتذة ونسبتهم (46.7%) أي (50) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين عبرت نسبة (14%) أي (15) أستاذ من مجموع أفراد العينة بأنهم يتمتعون بدرجة من الاهتمام خلال النشاط المدرسي، أما فئة الأساتذة الذين يرون بان درجة الاهتمام تكون فقط من حين لآخر في النشاطات المدرسية حيث بلغت نسبة ذلك (39.3%) أي (42) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

3- مشاركة الأستاذ في نشاطات الجماعة:

ترتبط نسبة المشاركة في النشاط المدرسي بدرجة الاهتمام والتكريم في النشاط المدرسي، فقد بلغت نسبة المشاركة في الحفلات والاجتماعات في الثانوية (42.92%) أي (47) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يشاركون في الحفلات والاجتماعات في الثانوية (17.75%) أي (19) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أما نسبة الأساتذة الذين من حين لآخر يشاركون في مثل هذه الحفلات والاجتماعات (38.31%) أي (41) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، وهي نسبة توحى بالكثير وبالخبائيا.

وكلما كانت درجة الاهتمام عالية كانت المشاركة في النشاط التفاعلي عالية بالمؤسسة، وكلما كانت ضعيفة (درجة الاهتمام) كانت المشاركة في النشاط التفاعلي ضعيفة، ولهذا بلغت نسبة الاهتمام والتكريم في الحفلات والاجتماعات (14%) أي (18) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) نفي حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يشاركون في الحفلات والاجتماعات في الثانوية (46.7%) أي (50) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما الأساتذة الذين من حين لآخر يشاركون في الحفلات والاجتماعات فقد بلغت (39.3%) أي (42) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، وهذا يبين في حقيقة الأمر تذبذب سيكولوجية الأستاذ واهتزاز بناء الجماعة.

4- الجو السائد في جماعة العمل (بيئة جماعة العمل) وعلاقته بالرضا:

لا يعد الجو السائد في بيئة جماعة العمل جوا مقبولا فقد عبرت فئة من الأساتذة نسبتها (69.15/%) أي (74) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ،في حين عبرت نسبة أخرى من الأساتذة (15.88/%) أي (17) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أن الجو السائد في بيئة الجماعة هو جو جيد ،أما الأساتذة الذين يرون بأن الجو السائد في بيئة الجماعة هو جو سيئ للغاية فقد بلغت (14.95/%) أي (16) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، حيث يعكس هذا الجو المقبول في جماعة العمل درجة الرضا لدى الأستاذ ،فقد أجمع أفراد العينة ونسبتهم (54.2/%) أي (58) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أنهم راضون عن الجو السائد في جماعة العمل ،في حين بلغت نسبة عدم الرضا (6.5/%) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، أما فئة الأساتذة الذين يكونون من حين لآخر راضين عن الجو السائد في بيئة جماعة العمل فقد بلغت نسبتهم (36.4/%) أي (39) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين أحجم (3) أساتذة من مجموع أفراد العينة بنسبة (2.8/%) .

5- أسباب عدم رضا الأستاذ عن جماعة العمل:

ينجذب الأفراد عادة إلى الجماعات من أجل تحقيق أهداف معينة ،فإذا توافقت أهداف الفرد مع أهداف الجماعة شعر الفرد بالرضا ،والملاحظ من خلال الجدول رقم (46) أن نسبة الرضا لدى الأستاذ عن جماعة العمل قد بلغت (54.2/%) أي (58) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة غير الراضين عن جماعة العمل (اختلاف في الأهداف) (6.54/%) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ،أما فئة الأساتذة الذين هم راضين من حين لآخر عن جماعة عملهم فقد بلغت (36.44/%) أي (39) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما فئة الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت (2.80/%) أي (3) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، وترجع حالة عدم الرضا هذه إلى الأسباب التالية:

أ- لأن الجماعة لا تحقق لك رغباتك، حيث بلغت نسبة ذلك (88.8/%) أي (95) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

ب- الأهداف مختلفة: حيث بلغت نسبة ذلك (8.4/%) أي (9) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).

ت- في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة ان هناك أسباب أخرى تتدخل في حالة عدم الرضا هذه كالتمثيل النقابي والعشائري والحزبي ،حيث بلغت نسبة ذلك (2.8/%) أي (3) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).

6- أهمية الأستاذ في جماعة العمل:

يوضح الجدول رقم (47) درجة اهتمام الجماعة بالأستاذ ، حيث بلغت نسبة اهتمام الجماعة بالأستاذ (59.8/%) أي (64) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، صرحوا لنا بأن هناك درجة عالية من الاهتمام من طرف الجماعة ،في حين عبرت نسبة أخرى من الأساتذة بلغت نسبتها (4.7/%) أي (5) من مجموع أفراد العينة (107) على عدم اهتمام الجماعة بالأستاذ ،في

حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن الجماعة تهتم بأعضائها من حين لآخر، حيث بلغت نسبة ذلك (35.5/38) أي (38) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

الباب الثالث/- النزاعات والصراعات في المؤسسة التعليمية:

تعاني اليوم المؤسسة التعليمية من العديد من المشكلات والاختلالات كونها وسطا مفتوحا على المحيط الاجتماعي الذي يعج بالنزاعات والصراعات، حيث تتأثر المؤسسة التعليمية تأثيرا كبيرا إن لم نقل خطيرا خاصة أن الجزائر في طور الانتقال من الاقتصاد الموجه إلى الاقتصاد الحر الذي يعتمد على المنافسة الحرة ورسملة كل القطاعات، والملاحظ أن المؤسسة التعليمية شهدت منذ 2003 العديد من التغيرات الجذرية والتي مست العديد من الجوانب، كالجوانب الإدارية والبيداغوجية في المؤسسة التعليمية.

إن هذا التطور الحادث في المؤسسة التعليمية افرز العديد من المتغيرات البنيوية التي لم تستطع أطراف العملية التربوية السيطرة عليها إلى يومنا هذا، مما أدى بالمسؤولين على هذا القطاع باتخاذ العديد من القرارات الارتجالية التي أثرت سلبا على واقع المدرسة الجزائرية، حيث دفع بالأساتذة إلى تكوين نقابات حرة تطالب وتتحكم وتقف بالمرصاد إلى تلك القرارات التي ليست لها علاقة بواقع المدرسة الجزائرية فالصراع القائم اليوم بين الأساتذة والإدارة الوصية اثر تأثيرا بالغا على مردود التلميذ والمؤسسة التعليمية، فكثرة الإضرابات في بداية كل سنة دراسية والتسيب واللامبالاة التي تعيشها المؤسسات التعليمية، وظهور العديد من الآفات الاجتماعية مثل الغش الجماعي في المؤسسات ونفور التلاميذ من الدراسة والعنف والمخدرات، وضعف النتائج في العديد من المؤسسات وارتفاع نسب الإعادة والطردها واكتظاظ الأقسام والتغييبات الكثيرة، كلها عوامل تجعل البيئة المدرسية غير صالحة للتعليم والتحصيل المعرفي.

وتختلف أشكال النزاعات والخلافات في المؤسسة التعليمية من الخلافات والنزاعات البسيطة إلى المقاومة والاعتصام بقاعات الأساتذة والأقسام، بل يتعدى ذلك إلى الإضرابات التي أصبحت أمرا شائعا تستطيع أي ثانوية أو مقاطعة القيام به، أو بغلق المؤسسة سواء كان من طرف الأساتذة (النقابة) أو التلاميذ وذلك لشدة التذمر والظلم الواقع بهم، والملاحظ من خلال استقراء النتائج، أن المعارضة بين الأساتذة موجودة في إطار العمل، حيث عبرت نسبة (9.34/9) أي (10) أساتذة بوجود مثل هذا النمط من النزاعات الضعيفة في الثانوية، في حين عبرت نسبة أخرى من الأساتذة (29.90/32) أي (32) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) بعدم وجود مثل هذا النمط من النزاعات (المعارضة) بين الأساتذة في مجال العمل، أما نسبة الأساتذة الذين يرون بأن هذا الشكل من النزاعات موجود من حين لآخر (60.74/65) أي (65) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). (أنظر جدول رقم 48).

أما الاختلاف بين الأساتذة فهو يختلف عن المعارضة نفقد تحمل المعارضة نوع من المقاومة، في حين الاختلاف هو أمر طبيعي حيث عبرت نسبة (44.9/48) أي (48) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) على أن الاختلاف موجود بين الأساتذة

في مجال العمل ، في حين عبرت نسبة (31.8%) أي (34) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) على أنه لا وجود للاختلاف بين الأساتذة ،في حين عبرت فئة من الأساتذة بوجود الاختلاف من حين لآخر حيث بلغت نسبة ذلك (23.4%) أي (25) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)، فالاختلاف في نظر الأستاذ هو اختلاف في الفكر ولا يعني التطرف أو الإقصاء. (جدول رقم49)

1- الإضرابات في المؤسسة التعليمية:

يعني الإضراب في المؤسسة التعليمية التوقف عن العمل (التدريس) وهو أشد أنواع الصراعات على الإطلاق لأنه يؤثر على التلميذ نفسيا ومعرفيا ،بل له من النتائج الوخيمة كظهور الفساد في المؤسسات التعليمية الغش واللامبالاة والتسيب والتغيب المتكرر ، ويمثل الإضراب في المؤسسة التعليمية انحراف خطير قد يقضي على كيان الدولة فهو كالوباء الذي ينخر أسس الدولة ولهذا لا بد من وضع حد أو إيجاد مكنانيزمات لحل أو إدارة مثل هذه النزاعات في المؤسسة التعليمية ، وذلك في اقرب وقت .

والملاحظ من خلال استقراء النتائج (الجدول رقم50) أن معظم الأساتذة قد عايشوا الإضرابات في المؤسسات التعليمية ، حيث بلغت نسبة ذلك (95.32%) أي (102) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لم يعايشوا ولم يشاركوا في الإضرابات (3.73%) أي (4) أساتذة من مجموع أفراد العينة(107) ، أما الأساتذة الذين عايشوا الإضرابات من حين لآخر فقد بلغت نسبة ذلك (0.93%) أي أستاذ واحد من مجموع أفراد العينة(107)، وترجع أسباب هذه الإضرابات في نظر الأستاذ إلى ما يلي:

- أ- عدم تحسين الخدمات حيث بلغت نسبة ذلك (35.51%) أي (38) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107).
- ب- سوء ظروف العمل حيث بلغت نسبة ذلك (33.64%) أي (36) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107).
- ت- الإشراف المستبد حيث بلغت نسبة ذلك (12.14%) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- ث- في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون أن سبب الإضرابات في المؤسسات التعليمية يعود لأسباب أخرى (3.73%) أي (4) أساتذة من مجموع أفراد العينة(107).
- ج- أما الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (14.95%) أي (16) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107).

2- دور الأستاذ في حل وإدارة النزاعات في المؤسسة التعليمية:

الملاحظ من خلال الجدول رقم (51) أن نسبة الأساتذة الذين حدث وإن عايشوا أنواعا من النزاعات سواء بين الأساتذة أو بين الأساتذة و التلاميذ (39.25/%) أي (42) أستاذ من مجموع أفراد العينة في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لم يحدث وإن عايشوا نزاعات أو صراعات بينهم وبين زملائهم أو بينهم وبين التلاميذ (41.12/%) أي (44) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين ترى نسبة أخرى من الأساتذة عايشوا من حين لآخر مثل هذه النزاعات بلغت (19.62/%) أي (21) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) في المؤسسات التعليمية.

أما دور الأستاذ في إدارة وحل مثل هذه النزاعات حسب تقدير الأستاذ طبعاً فكانت كما يلي:

أ- التوفيق بين الزملاء وبين التلاميذ وبين الزملاء والتلاميذ في مجال التربية والتعليم عادة ما يكون بطرق وحلول سلمية وودية تلعب فيها الوساطة الطبيعية دور كبير ، حيث بلغت نسبة ذلك (20.6/%) أي (22) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) .

ب- في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرفعون الأمر إلى الإدارة (تقارير) (20.6/%) أي (22) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

ت- أما الأساتذة الذين يفضلون الابتعاد عن مثل هذه النزاعات فقد بلغت نسبتهم (6.5/%) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).

ث- أما الأساتذة الذين ينحازون إلى طرف دون آخر فقد بلغت نسبتهم (0.9/%) أي (1) من مجموع أفراد العينة (107).

ج- أما الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (51.4/%) أي (55) أستاذ من مجموع أفاد العينة (107)، وهذا الأسلوب في حقيقة الأمر لا يساعد في حل النزاعات والمشكلات التي تتخبط فيها المؤسسة التعليمية ومحاولة رفع مردودها إلى مستويات أعلى .

3- موقف الأستاذ من النزاعات في المؤسسة التعليمية (الثانوية):

ربما يعود ضعف النتائج في العادة إلى ذلك الجو الذي يعيشه الأستاذ اليوم في المؤسسة التعليمية والمفعم بالنزاعات والمشكلات ، سواء بين التلاميذ فيما بينهم أو بين الأساتذة والتلاميذ من جهة ثانية ، فقد عبرت نسبة (39.25/%) أي (42) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) على أنهم كانوا طرف نزاع فيما بينهم وبين الزملاء أو بينهم وبين التلاميذ ، في حين عبرت فئة أخرى من الأساتذة بلغت نسبتها (41.12/%) أي (44) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، على أنهم لم يحدث وإن

كانوا طرفا في نزاع فيما بينهم أو بينهم وبين التلاميذ ، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أنهم كانوا طرفا في نزاع فيما بينهم أو بينهم وبين التلاميذ من حين لآخر ، حيث بلغت نسبة ذلك (19.62/) أي (21) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107).

أما معايشة الأستاذ للنزاعات والصراعات في المؤسسة التعليمية فقد بلغت نسبة ذلك (40.2/) أي (43) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لم يعايشوا نزاعات في المؤسسة (44.9/) أي (48) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)، أما الأساتذة الذين عايشوا النزاعات في المؤسسة من حين لآخر فقد بلغت (15/) أي (16) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)، وهذا يبين أن الأستاذ يعيش النزاعات والصراعات في الثانوية يومي وباستمرار .

4/- أسباب وأشكال النزاعات وطرق علاجها:

تتعدد طرق حل النزاعات وإدارتها بتعدد أسباب وأشكال النزاعات والصراعات في المؤسسة التعليمية ومن بين هذه الأشكال :

- نزاعات بين الأساتذة فيما بينهم.
- نزاعات بين التلاميذ فيما بينهم.
- النزاع الوظيفي (صراع الأدوار).
- نزاعات بين الإدارة والأساتذة .
- نزاعات بين الإدارة والتلاميذ.

ولقد أجمع أفراد العينة على أنه من بين الأسباب المؤدية للنزاعات في الثانوية ما يلي :

- التسبب واللامبالاة حيث بلغت نسبة ذلك (33.6/) أي (36) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107).
- المشكلات مع التلاميذ حيث بلغت نسبة ذلك (28/) أي (30) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107).
- التأخر والغياب حيث بلغت نسبة ذلك (14/) أي (18) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) .
- في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن هناك أسباب أخرى للنزاعات في الثانوية ، حيث بلغت نسبة ذلك (2.8/) أي (3) أساتذة من مجموع أفراد العينة(107).
- أما الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (6.5/) أي (9) أساتذة من مجموع أفراد العينة(107).

أما الطريقة المناسبة لتسوية وإدارة مثل هذه النزاعات في الثانوية وفي نظر أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، هي الطريقة الودية والسلمية التي تعتمد على الرفق واللين ، فقد بلغت نسبة الأساتذة (88.78/) أي (95) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يفضلون تدخل الإدارة وتطبيق القوانين (11.21/) أي (12) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)، لكن التعامل مع الأشخاص والأفراد يقتضي الحظمة والعقل معا فهو يحتاج إلى الطريقتين معا ، فلا إفراط ولا تفريط أو كما قال: محمد "صلى الله عليه وسلم" . (جدول رقم 53)

5- إدارة الصراعات في نظر الأستاذ:

إنما يتقبل كاهل المؤسسة التعليمية اليوم (الثانوية) هو كيفية حل وإدارة النزاعات والصراعات ،فقد تلجأ الإدارة بمعية الطاقم الإداري والتربوي إلى طرق بسيطة لحل مثل هذه النزاعات والمشكلات،وقد يلجأ المدير لوحده أو مع بعض الأساتذة أو المساعدين التربويين لحل مثل هذه النزاعات ،إلا أن هذه الطرق لم تعد تجدي (غير فعالة) فقد أصبح لدى بعض الأساتذة والتلاميذ الوعي الكافي لإدراك عدم جدوى حل النزاعات في المؤسسة التعليمية، ولذلك تسعى الإدارة المركزية لإيجاد طرق وأساليب علمية مستوحاة من نماذج وتجارب من مختلف الدول وفي إطار ما يسمى بمشاريع الشراكة.

إلا أن هذه الأساليب والطرق (العمل بالمشاريع) كالوساطة ومشروع المؤسسة ،لا تخضع إلى دراسة وتشخيص لواقع المؤسسة التعليمية فهي تبقى هيكل بدون روح،والملاحظ كما قلنا أن المؤسسة التعليمية تعيش نوع من الفوضى والتسيب واللامبالاة ،فقد بلغت نسبة الأساتذة الذين يعيشون أنواعا من النزاعات (العراك) في الثانوية (40.18/) أي (43) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) ،في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لم يعايشوا مثل هذه النزاعات (العراك) (44.85/) أي (48) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) أما الأساتذة الذين عايشوا مثل هذه النزاعات من حين لآخر فقد بلغت (14.95/) أي (16) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)، وأمام هذه النزاعات والصراعات يلجأ الأستاذ إلى العديد من الطرق والأساليب لحلها وإدارتها منها:

- عادة ما يكون دور الأستاذ يعتمد على التوسط وحل المشكل (النزاع) وديا ،حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يستخدمون مثل هذه الطرق (17.8/) أي (19) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107) .
- كما تعتمد فئة أخرى من الأساتذة في حل مثل هذه النزاعات (العراك والمشاجرة) برفع التقارير إلى الإدارة مباشرة حيث بلغت نسبة ذلك (15.9/) أي (11) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107).

وعليه ينظر هؤلاء الأساتذة إلى أنه يجب التعامل مع التلاميذ بحزم وذلك بتطبيق القوانين (استدعاء الأولياء ،الإشعارات ،مجلس التأديب)،ويعد إخراج التلميذ من القسم أمرا مخالفا للقوانين ولهذا يلزم على الأستاذ التكيف مع المشكلات وحلها أو اللجوء إلى الإدارة إن اقتضى الأمر ،حيث عبرت فئة من الأساتذة بلغت نسبتها (13.1/) أي (14) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)،على أنهم يخرجون التلاميذ من الأقسام تفاديا لإحداث المشكلات والنزاعات في القسم،في حين تلجأ فئة أخرى من الأساتذة في حالة وقوع نزاع أو مشكل في المؤسسة إلى المكوث بالأقسام ،حيث بلغت نسبة ذلك (5.6/) أي (6) أساتذة من مجموع أفراد العينة(107)، أما نسبة الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت (46.7/) أي (50) أستاذ من مجموع أفراد العينة(107)،في حين يرى أستاذ واحد من مجموع أفراد العينة أن هناك طرق أخرى يلجأ إليها الأستاذ للتكيف مع مثل هذه النزاعات والمشكلات حيث بلغت نسبة ذلك (0.9/). (أنظر جدول رقم 54)

6- تطبيق و احترام القوانين في الثانوية:

إذا كان القانون يهدف إلى ضبط العلاقات داخل المؤسسة التعليمية وتحديد المسؤوليات والمهام لكل الموظفين فيها، فإن نمط التسيير الإداري والقيادي هو الذي يحدد كيفية تطبيق هذه القوانين، والملاحظ من خلال الجدول رقم (55) فإن معظم أفراد العينة ونسبتهم (64.48/%) أي (69) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أجمعوا على أن الإدارة تقوم بتنفيذ كل العقوبات مهما كان شكلها، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بأن الإدارة لا تقوم بتنفيذ العقوبات ضد الأساتذة (3.73/%) أي (4) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، (الإدارة المتساهلة)، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن الإدارة تقوم بتنفيذ العقوبات من حين لآخر وإذا اقتضت الضرورة حيث بلغت نسبة ذلك (31.77/%) أي (34) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، وربما يرجع ذلك على نمطية التسيير والإدارة في المؤسسة التعليمية، حيث ترى فئة من الأساتذة أن معاملة المدير للأستاذ هي معاملة جيدة، حيث بلغت نسبة ذلك (22.4/%) أي (24) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة بلغت نسبتها (18.7/%) أي (20) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أن تنفيذ العقوبات الصارمة يرجع إلى سوء معاملة الإدارة للأستاذ كما ترى فئة أخرى من الأساتذة أن المدراء يختلفون في طريقة التسيير والمعاملة بالنسبة للأستاذ، فأحيانا يعامل بعض المدراء الأستاذ بطريقة جيدة، حيث بلغت نسبة هؤلاء الأساتذة (58.9/%) أي (63) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107). (جدول رقم 55)

والملاحظ من خلال الجدول رقم (55) انه يجب تطبيق القوانين والعقوبات على الأساتذة الذين يخالفون نضام سير المؤسسة، لأن ذلك يخل بتحقيق أهداف المشروع التربوي، فعلى المدير حتى وإن كان أستاذاً في السابق أن يكون حكيماً في تطبيق العقوبات والقوانين، وأن لا يكون أيضاً ظالماً فهذا أيضاً يؤثر على سير المؤسسة ويحس الأستاذ بأنه في حالة اغتراب عنها فيقل ولائه، وعليه يلجأ الأساتذة إلى وسائل وطرق للدفاع عن حقوقهم وتظلماتهم ومنها:

أ- التمثيل النقابي حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يلجئون إلى النقابة (16.80/%) أي (18) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

ب- في حين بلغت نسبة حماية الأساتذة بعضهم لبعض (6.5/%) أي (7) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).

ت- أما الانتماء الحزبي والسياسي والعشائري فلا يسمح به لوجود قوانين تنص على ذلك في التشريع المدرسي ولهذا بلغت نسبة ذلك (0.9/%) أي (1) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

ث- أما الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (73.8/%) أي (79) أستاذ من مجموع أفراد

العينة (107)، في حين أرجأت فئة أخرى من الأساتذة بلغت نسبتها (1.9/%) أي (2) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) لجوء الأساتذة على طرق ووسائل أخرى للدفاع عن حقوقهم كالعلاقات الشخصية.

7- دور النقابة في حل النزاعات في الثانوية:

في حقيقة الأمر فإن التمثيل النقابي هو حق مشروع يكفله القانون وعليه فإنه من الواجب على الدولة أن توفر للأستاذ كل ما يلزم من أجل تأدية مهامه على أكمل وجه و خاصة إذا تعلق الأمر ببناء الأجيال والذي هو أساس بقاء المجتمع، فلقد قال

رسول الله صلى الله عليه وسلم (ﷺ) ((خرجنا من الجهاد الأصغر إلى الجهاد الأكبر)) أي من جهاد الكفار والمنافقين إلى جهاد التربية والتكوين، ولما كانت ظروف الأستاذ ظروف صعبة وتؤثر على أدائه وأداء المؤسسة لجأ إلى التمثيل النقابي لمطالبة الوصاية بتحسين ظروفه الاجتماعية وظروف عمله، إلا أن الوصاية تشددت وتصلبت في تحقيق مثل هذه المطالب مما أثر ذلك على المردود الدراسي للتلاميذ، والملاحظ أن معظم الأساتذة أجمعوا على دور وضروة النقابة في إدارة وحل النزاعات في المؤسسة التعليمية حيث بلغت نسبة ذلك (62.61%) أي (67) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن النقابة لا تعبر عن طموحات كل الأساتذة وأنها نقابة مصلحية قبل أن تكون نقابة مطلبية حيث بلغت نسبة ذلك (15.88%) أي (17) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) أما الأساتذة الذين يرون بأن دور النقابة في فض النزاعات قد يكون فعالاً من حين لآخر حيث بلغت نسبة ذلك (21.49%) أي (23) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، ويرجع هذا الضعف لدى النقابة ولدى هؤلاء الأساتذة إلى الاعتبارات التالية:

- أن النقابة متواطئة مع الإدارة حيث بلغت نسبة (4.7%) أي (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).
- في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن النقابة يغلب عليها طابع المصالح الشخصية حيث بلغت نسبة ذلك (4.7%) أي (5) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).
- أما عن عدم جدوى التمثيل النقابي فقد بلغت نسبة ذلك (3.7%) أي (4) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).
- في حين أرجأت فئة آخر ضعف دور النقابة إلى أسباب أخرى حيث بلغت نسبة ذلك (2.8%) أي (3) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107).
- أما الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبة ذلك (84.1%) أي (90) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

والملاحظ من واقع المؤسسة التعليمية (الثانوية) يدرك أن هناك العديد من النقابات المختلفة منها المعتمدة ومنها غير المعتمدة، ولهذا نجد عدم توافق بينها في طرح المشكلات التي تعاني منها التربية والتعليم في الجزائر.

8- مدى نجاعة الأساليب العلاجية المعتمدة في فض النزاعات في الثانوية:

الملاحظ من خلال الجدول رقم (58) أن الأساليب المستخدمة في الحد من النزاعات مناسبة إلى حد ما، حيث بلغت نسبة ذلك (55.14%) أي (59) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن هذه الأساليب غير ناجعة ومجدية في حل النزاعات، حيث بلغت نسبة ذلك (44.85%) أي (48) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ويرجع الأساتذة نجاعة هذه الأساليب إلى حد ما إلى ما يلي:

- أسلوب التفاهم والإقناع حيث بلغت نسبة ذلك (51.4%) أي (55) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- أسلوب تطبيق القوانين حيث بلغت نسبة ذلك (24.3%) أي (26) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).

- أسلوب المفاوضات الجماعية حيث بلغت نسبة ذلك (12.1/) أي (13) من مجموع أفراد العينة (107).
- أسلوب الوساطة حيث بلغت نسبة ذلك (10.3/) أي (11) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107).
- ويرجع أستاذ واحد من مجموع أفراد العينة طريقة فض النزاعات في المؤسسة التعليمية إلى أسباب أخرى أي بنسبة (0.93/).
- أما الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (0.9/) أي (1) من الأساتذة من مجموع أفراد العينة (107) ..

والملاحظ أن الأساليب المستخدمة في إدارة النزاعات وحلها هي أساليب بسيطة تعتمد على بعض الأساتذة ذوو الخبرة والأقدمية في مجال التربية والتعليم، أو المساعدين التربويين الذين يحتكون بالتلاميذ ويعايشونهم، في حين تبقى الأساليب التقنية هيكل بدون روح، فمثلا كثير من المدراء لا يقومون بتنصيب خلية الإصغاء أو استخدام تقنية الوساطة في إدارة وحل النزاعات والمشكلات علما أن هذه الأساليب لها مرجع إطار من التشريع المدرسي .

9- تقييم أساليب الحد من النزاعات ومدى ملاءمتها للإجراءات الإدارية المتخذة:

الملاحظ من خلال الجدول رقم (59) أن أساليب الحد من الخلافات والنزاعات مناسبة إلى حد ما، حيث بلغت نسبة الأساتذة (55.1/) أي (59) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن أساليب الحد من النزاعات والخلافات غير مناسبة حيث بلغت نسبة ذلك (44.9/) أي (48) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، وعليه فالإجراءات التي تتخذ ضد الأساتذة لا تعد أن تكون إجراءات بسيطة، حيث أجمع معظم أفراد العينة، على أن النزاعات والخلافات تحل وديا حيث بلغت نسبة ذلك (68.22/) أي (73) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة بلغت نسبتها (12.14/) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) إن فض النزاعات والخلافات عادة ما يكون عن طريق البحث عن المتسببين وعقابهم، ولهذا هناك لجان للبحث والتحقيق كلجنة الإصغاء ومجلس التأديب، في حين عبرت فئة أخرى من الأساتذة أنها لا تهتم بالأمر حيث بلغت نسبة ذلك (12.14/) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن هناك أساليب أخرى تتخذها الإدارة لحل وفض النزاعات والخلافات في الثانوية حيث بلغت نسبة ذلك (3.73/) أي (4) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)، في حين أحجم (4) أساتذة عن الإجابة بنسبة (3.73/).

10- أهم الأساليب نجاعة في نظر الأستاذ التي تستخدمها الإدارة في فض النزاعات :

في الحقيقة كل الأساليب المستخدمة مفيدة وضرورية إلا أنها تستخدم حسب طبيعة المشكلات والنزاعات المطروحة، فهناك نزاعات فردية بسيطة يمكن حلها بأقل جهد وتكلفة، في حين هناك نزاعات جماعية (اعتصام، إضرابات، اعتداءات...) لا يمكن حلها وإدارتها إلا من خلال تدخل مجالس وأجهزة إدارية قوية، والملاحظ من خلال الجدول رقم (60) يلاحظ أن الإجراءات

المتخذة ضد الأستاذ من طرف الإدارة عادة ما تكون وديا ، حيث بلغت نسبة ذلك (68.22/) أي (73) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، وعليه فالأستاذ يفضل أيضا أسلوب التفاهم والإقناع حيث بلغت نسبة ذلك (51.4/) أي (55) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، وهذا يبين نمط الإدارة السائد في المؤسسات التعليمية في الجزائر (الإدارة المتساهلة) ولا تعتمد على المنهج العلمي في حل النزاعات والمشكلات ، ومن جهة أخرى فالإدارة لا تريد استخدام الإجراءات الإدارية (تطبيق القوانين) ، لأن ذلك قد يكون سبب في إحباط الأستاذ وانخفاض أدائه وعليه قد يشكل ذلك بعض الصعوبات للمؤسسة التعليمية (الإضرابات) .

كما أن المدرء يخافون من هذه المشكلات وتأثيرها على وتيرة الدراسة بالنسبة للتلاميذ ، و عليه قد تنخفض نسبة النجاح وتؤثر على مردود المؤسسة ، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون بأن الإدارة تسعى إلى حل النزاعات والمشكلات وديا وبطرق سلمية ، حيث بلغت نسبة ذلك (68.22/) أي (73) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة يجب أن تكون الإدارة تتميز بالصرامة والضببط في حل وإدارة النزاعات والخلافات لذلك عليها أن تبحث عن المتسببين وعقابهم حيث بلغت نسبة ذلك (12.14/) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، إلا أنه بالمقابل يجب تطبيق القوانين حيث بلغت نسبة ذلك (24.3/) أي (26) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، كما يمكن للإدارة أن تستخدم تقنية كل من تقنية المفاوضات الجماعية حيث عبرة نسبة من الأساتذة بلغت (12.1/) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ، أو أسلوب الوساطة فقد بلغت نسبة ذلك (10.3/) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن الأمر لا يهمها حيث بلغت نسبة ذلك (12.14/) أي (13) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) ويرجع ذلك في نظرها إلى أسباب أخرى.

11- مشروع المؤسسة بين الرفض والتأييد:

الملاحظ من خلال استقراء الواقع أن الموظف الجزائري أصبح يركن إلى الراحة والكسل والغفلة (نعوذ بالله من ذلك) ، وربما يرجع ذلك لعدم إدراكه للمسئولية الموكلة إليه فهو لا يبذل أي جهد يذكر لتحسين المردود الدراسي والتربوي ، كما أنه لا يدب استخدام كل ما هو تقني وحديث من أدوات وأساليب علمية مدعيا أنها من المدرسة الغربية ولا توفق خصوصية المجتمع الجزائري ، كما أنه لا يدرك أن التربية المقارنة تقتضي اختيار النماذج والأساليب المناسبة وتكييفها وفق خصوصية المجتمع الجزائري ، فقد تطورت أوروبا والغرب بفضل تلك الحضارة التي دامت حوالي عشرة قرون - الحضارة الإسلامية - فكان الأوروبيون يهاجرون إلى قرطبة وبغداد والقاهرة لطلب المعارف .

ومشروع المؤسسة هو إستراتيجية يمكن العمل بها وتكيفها وفق خصوصية المجتمع الجزائري، والملاحظ من خلال الجدول رقم (61) أن الأستاذ لم يطلع على مشروع المؤسسة وهذا تقصير يحسب على الإدارة المدرسية التي لا تعمل وفق العمل بالمشاريع والإستراتيجيات، حيث أجمع معظم الأساتذة، أنهم لم يطلعوا على هذا المشروع، حيث بلغت نسبة ذلك (74.76/) أي (80) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أطلعوا على هذا المشروع (25.23/) أي (27) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، وعليه فهم لا يقرون بفعالية المشروع، ربما لعدم فهم إستراتيجيات هذا المشروع وأبعاده وأهميته للمؤسسة التعليمية، حيث فضل معظم الأساتذة عدم الإجابة حيث بلغت نسبة ذلك (68.2/) أي (73) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، أما نسبة الأساتذة الذين يؤمنون بفعالية هذا المشروع فقد بلغت (24.3/) أي (26) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107)، ولقد أرجأ أفراد العينة عدم إطلاعهم على مشروع المؤسسة إلى الاعتبارات التالية:

- أنه مجرد وثيقة إدارية فقط تملئ من طرف المدير أو أحد الموظفين حيث بلغت نسبة ذلك (30.8/) أي (33) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) .
- أما درجة عدم الاهتمام بمشروع المؤسسة من طرف الأساتذة فقد بلغت نسبة ذلك (23.4/) أي (25) أستاذ من مجموع أفراد العينة (107) .
- في حين صرحت فئة أخرى من الأساتذة أن الإدارة لا تعمل وفق مشروع المؤسسة حيث بلغت نسبة ذلك (7.5/) أي (8) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107) .
- في حين أرجعت فئة أخرى من الأساتذة عدم إطلاع الأستاذ على وثيقة مشروع المؤسسة وعدم تفعيله إلى أسباب أخرى غير التي ذكرت مثل إيديولوجية المشروع وعدم تحديد مفاهيمه بالنسبة للكثير من الأساتذة (الفهم الخاطئ للمشروع) .
- أما الأساتذة الذين أحجموا عن الإجابة فقد بلغت نسبتهم (2.8/) أي (3) أساتذة من مجموع أفراد العينة (107)

الخاتمة:

لا تزال المؤسسة التعليمية تعاني الكثير من المشكلات ،بل إن المؤسسة التعليمية اليوم تفتقر إلى منظومة من القيم للنهوض من جديد ،فالأساليب والنماذج المستوردة اليوم لم تجدي ولن تجدي نفعا ،إلا إذا حدث تغيير عميق في شخصية الفرد الجزائري ، وليس بالأمر الهين أن نربي شخصا سويا إلا إذا كنا نحن أسوياء فعلى الفاعلين التربويين والمسؤولين في هرم السلطة أن يعيدوا النظر في البناء الاجتماعي والأنساق المتدهورة فيه ،قبل فوات الأوان وأن يعالجوا مواطن الضعف أو الداء إذا وجدت قبل أن تستفحل في باق أعضاء الجسد ،وعليه ينبغي تهيئة البيئة الاجتماعية والمناخ التربوي المناسبين لإحداث التغيير ، فتطبيق نموذج من النماذج أو نظرية من النظريات يقتضي جمع المعطيات الواقعية والقيمية للمؤسسة أو القطاع أو الولاية للوقوف على مواطن الخلل وذلك لتكييف هذا النموذج أو النظرية وعدم الوقوف في الأخطاء وتكرارها .

ولما كان العمل الجماعي المؤسسة من أحدث الأساليب التي اختارتها وزارة التربية للنهوض بهذا القطاع ،فإني أقول أن المناخ والبيئة الاجتماعية لم يهيئا بعد لهذا الأسلوب الذي لا يعكس حقيقة شخصية المسئول أو الموظف أو الأستاذ الجزائري الذي يتخبط في الظروف الاجتماعية القاهرة وانعكاسها على حالته النفسية وأدائه في المؤسسة .

فالعمل الجماعي هو مشروع أو نية أو فكرة يتبناها القائمون على مجال من المجالات أو عمل من الأعمال ،يقوم على منهج علمي واضح وإستراتيجيات عمل واضحة ومحددة الأهداف والمعالم ومبنية على أسس ومبادئ أخلاقية ومهنية لتحسين المردود الدراسي بالمؤسسة التعليمية ،تكون على إثرها المهام واضحة ومقسمة ،وتكون فيها طريقة العمل ذاتية تحت إمارة فريق عمل مؤهل، حيث يهتم هذا الفريق بكل المشكلات والنزاعات النوعية التي تعاني منها المؤسسة التعليمية بل يتعدى حدود المؤسسة التعليمية إلى المتعاملين الاجتماعيين والمجتمع المحلي .

والعمل الجماعي هو أسلوب يربط مجتمع المدرسة بالمجتمع الكبير من خلال التفاعل القائم على العلاقات الإنسانية الطيبة والأخلاق السامية من تعاون وترابط ومحبة وألفة وتواصل دائم لا منقطع الأوصال ،ولا يتم ذلك إلا من خلال اللقاءات والاجتماعات والندوات والملتقيات والنشاطات من حفلات ومناسبات ثقافية وتربوية ورياضية ،وعليه فلا بد أن تتفتح المؤسسة التعليمية على العالم الخارجي وأن تخرج من صنف النسق المغلق الذي يحمل في طياته بذور فئائه .

والملاحظ اليوم أن العالم هو عبارة عن قرية صغيرة وذلك بما يزخر به من وسائل علمية وتكنولوجية في مجال الإعلام والاتصال (انترنت ،هاتف نقال مبرمج ..) إلا أننا لا نستغل مثل هذه الوسائل العلمية والتكنولوجية فيما هو خير لنا في الدين والدنيا ،فالجهد التي تبذلها الدولة حقيقة كبيرة جدا في مجال التسيير والتجهيز إلا أن القائمين في مثل هذا المجال، لا يستغلونها بطريقة

عقلانية وعادلة وترقى إلى المستوى المطلوب والصالح العام . وهذا يبين حقيقة أن المسئول في مجال التربية والتعليم لا يزال يفكر بعقلية كلاسيكية ولا يمتلك الثقافة التنظيمية اللازمة لاستغلال مثل هذه الوسائل العلمية والتكنولوجية ولا يدرى بأنها ملك عام لكل فرد موجود بالمؤسسة التعليمية (ملك عام أو وقف) .

فهرس الموضوعات

الصفحة	الموضوع
	● التشكرات
	● الإهداء
أ - ب - ج	● مقدمة
	الجانب النظري
	الفصل الأول : إشكالية البحث
3-1	أولاً - تحديد الإشكالية
4-3	ثانياً - أهمية الدراسة
4	ثالثاً - مبررات اختيار الموضوع
4	رابعاً - أهداف البحث
5	خامساً - تحديد المفاهيم
5	1- العمل
5	2- الجماعة
5	3- العمل الجماعي
7-6	4- المردود الدراسي
8-7	5- المؤسسة التعليمية
44 - 9	سادساً الدراسات السابقة
9	تمهيد:
17-11	● الدراسات الأجنبية حول العمل الجماعي في التنظيمات
11	1- تجارب المدرسة العلمية للعمل (التيلورية)
17-11	2- دراسات وتجارب هاوثرون (إلتون مايو)
25-18	● الدراسات العربية حول العمل الجماعي في التنظيمات
21-18	1- الدراسة الأولى
22-21	2- الدراسة الثانية
23-22	3- الدراسة الثالثة

25-23	4- الدراسة الرابعة
42-25	• دراسات حول العمل الجماعي في مجال التربية والتعليم
25	1- الدراسة الأولى
28-25	2- الدراسة الثانية
28	3- الدراسة الثانية
33-29	4- الدراسة الرابعة
35-33	5- الدراسة الخامسة
37-36	6- الدراسة السادسة
42-38	7- الدراسة السابعة
43	• تقييم الدراسات السابقة:
43	1- الظروف المادية والفيزيقية
44	2- مجال العلاقات الإنسانية و الاجتماعية
88-46	الفصل الثاني: العمل الجماعي
46	أولاً- مفهوم العمل
47-46	1- خصائص العمل
50-47	2- التطور التاريخي لمفهوم العمل
52-51	3- التقسيم العلمي للعمل
53	ثانياً- جماعات العمل
56-53	1- تعريف الجماعة
57-56	2- خصائص الجماعة
58-57	3- عوامل نشوء الجماعات
58	4- عناصر تكوين الجماعات
59-58	5- الأسس التي تقوم عليها الجماعة
65-59	6- تصنيف الجماعات
66	7- بناء جماعات العمل
66	1/7- البناء الاجتماعي
67	2/7- التنظيم الاجتماعي
68-67	3/7- بناء الجماعة
69	8- مكونات بناء الجماعة
71-70	8- خصائص وأنواع بناء الجماعة
73-71	9- تماسك الجماعة
74-73	10- جاذبية الجماعة
77-74	11- أهداف الجماعة
79-78	ثالثاً- مزايا وقواعد العمل الجماعي:
81-80	1- استراتيجيات العمل الجماعي
83-81	2- نظريات العمل الجماعي

85-84	رابعا- الأهداف الجماعية هدايا
86	خامسا- العمل الجماعي وبناء فرق العمل
87-86	1- أهمية فرق العمل
88-87	2- منهجية بناء فرق العمل
127-89	• الفصل الثالث: النظام التربوي الجزائري
90	• تمهيد
91	أولا- النظام التربوي الجزائري
92	1- مبادئ النظام التربوي الجزائري
93-92	2- غايات النظام التربوي الجزائري
93	3- مرجعية النظام التربوي الجزائري
94	4- مراحل تطور النظام التربوي الجزائري
95-94	1/4- تطور النظام التربوي قبل الاستقلال
97-95	2/4- تطور النظام التربوي بعد الاستقلال
101-98	ثانيا- المدرسة الأساسية التعليمية في الجزائر
102-101	1- خصائص المدرسة الأساسية في الجزائر
104-102	2- مبادئ المدرسة الأساسية
105	3- أهداف المدرسة الأساسية
106-105	4- أسس بناء المدرسة الأساسية
107-109	5- المدرسة الأساسية ومشروع الإكمالية
112-108	6- إحداث المدرسة الثانوية الشاملة
115-112	ثالثا- الصراع الفكري الأيديولوجي التربوي
116	رابعا- الإصلاحات التربوية الجديدة
117-116	1 - نظرية إدارة الجودة الشاملة
123-118	2- إدارة الجودة وعلاقتها بمنهج المقاربة بالكفاءات
127-124	3- المقاربة بالكفاءات والمدرسة الجزائرية
169-128	• الفصل الرابع: العمل الجماعي والمؤسسة التعليمية في الجزائر
128	• تمهيد
129	أولا- غايات التربية
129	1- مفهوم التربية بالنسبة للفكر التغريبي
131-130	2- المفهوم العام للتربية من المنظور الإسلامي
131	ثانيا- المبادئ الأساسية للتربية الوطنية
141-132	ثالثا تعريف المدرسة التعليمية في الجزائر
141	رابعا- العناصر البنوية للمدرسة التعليمية في الجزائر
142	1- الإدارة المدرسية
144-142	1-1 وظائف الإدارة المدرسية

150-144	2-1- أنماط الإدارة المدرسية
152-150	3-1- خصائص وصفات مدير المدرسة الناجح
152	2- المعلم (المربي أو الأستاذ)
152	2-1- قيمة العلم والتعليم
155-153	2-2- دور المعلم ووظائفه
157-155	2-3- المعلم ومرحلة التعليم الثانوي
159-157	2-4- أستاذ التعليم الثانوي في ظل الإصلاحات الجديدة
162-159	2-5- خصائص وسمات المدرس (الأستاذ) الناجح
162	3- المتعلم (التلميذ)
162	3-1- العوامل المؤثرة في نمو الطفل
164-162	3-2- مراحل نمو الطفل
164	3-3- المدرسة والطفل
166-165	3-4- المراهقة والطفل
168-166	3-5- خصائص مرحلة المراهقة
168	خامسا - تفاعل أطراف العملية التربوية
169	سادسا - إطار العلاقات داخل المدرسة
209-170	• الفصل الخامس
172-170	أولا - مفهوم المردود الدراسي
172	ثانيا - العوامل المؤثرة في المردود الدراسي
174-173	1- عوامل عامة
180-174	2- عوامل خاصة
181	3- عوامل اجتماعية وثقافية
184-181	3-1- عوامل إجتماعية
185-184	3-2- عوامل ثقافية
185	4- العوامل المدرسية
186-185	4-1- الأستاذ (المربي)
186	4-2- جماعة الرفاق
186	4-3- الإدارة المدرسية
187-186	4-4- المنهج وحاجات التلميذ
190-187	4-5- كفاءة الإدارة
192-190	4-6- طرق التدريس
193	4-7- التوجيه والإرشاد المدرسي
194	4-8- الجو الاجتماعي للمؤسسة التعليمية
195	ثالثا - المردود الدراسي والتقييم التربوي :
195	1- ثقافة التقييم

196	2- التقييم متعدد الأبعاد
196	3- المنهج القائم على التفكير
197-196	4- وظائف التقييم
198-197	5- معايير التقييم
199-198	6- أبعاد التقييم
201-200	رابعا- مظاهر المردود الدراسي:
201	1- الإخفاق المدرسي
201	2- أشكال الإخفاق المدرسي
202-201	2-1- الرسوب
203-202	2-1- التسرب المدرسي
206-204	خامسا- المردود الدراسي ومؤسسة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر
208-207	1- المردود الدراسي الكمي في الثانوية
209-208	2- المردود الدراسي الكيفي في الثانوية
209	سادسا- المردود الدراسي وعلاقته بالبيئة الاجتماعية
231-210	• الفصل السادس: الإجراءات المنهجية المتبعة
211-210	أولا - مجال الدراسة:
211	- المجال المكاني:
212-211	1- التعريف بولاية المسيلة
212	2- الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية
216-212	3- مديرية التربية لولاية المسيلة
212	3-1- الأمانة العامة
214-212	3-2- مصلحة المستخدمين
214	3-3- مصلحة التمدريس والامتحانات
214	3-4- مصلحة التكوين والتفتيش
215	3-5- مصلحة المالية والوسائل
215	3-6- مصلحة البرمجة والمتابعة
216-215	3-7- مصلحة تسيير نفقات المستخدمين
219-216	4- على مستوى المؤسسات التعليمية (المقاطعات)
218	4-1- ثانوية عبد الله بن مسعود
218	4-2- ثانوية عبد الحميد سعودي
219	4-3- ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي
219	4-4- ثانوية صلاح الدين الأيوبي
219	4-5- ثانوية أحمد بن محمد يحيى المقرري
219	4-6- ثانوية جميعع جلول تارمونت
219	4-7- ثانوية الحوران حمام الضلعة
219	4-8- ثانوية محمد الشريف مساعدي

221-220	- المجال البشري
221	- المجال الزمني للدراسة
222	ثانيا - الفرضيات ومؤشراتها
224-222	ثالثا - المنهج
224	رابعا - أدوات جمع البيانات
224	1- الملاحظة
225	2- المقابلة
228-226	3- الاستبيان
229	4- الوثائق والسجلات
231-229	خامسا - عينة البحث:
229	1- تحديد المجتمع الأصلي للدراسة
229	2- الإطار الذي أخذت منه العينة
230	3- تحديد حجم العينة
231-230	4 - عينة الأساتذة
338-232	الفصل السابع : تحليل البيانات وعرض ومناقشة النتائج
232	أولا - تحليل البيانات:
232	1- البيانات الشخصية لمفردات العينة
233-232	1-1 - أسم وعدد المؤسسات المختارة
235-234	1-2- مادة التدريس
236-235	1-3- عمر المبحوث
236	1-4- جنس أفراد العينة
236	1-5- الحالة العائلية لأفراد العينة
237	1-6- عدد أولاد أفراد العينة
238	1-7- الخبرة المهنية
239	1-8- سكن أفراد العينة
239	1-9- نوع السكن
295-240	2- تحليل الجداول.
296	ثانيا - تحليل ومناقشة النتائج
311-296	باب- العمل الجماعي
297-296	أولا- البيئة الاجتماعية والعمل الجماعي
301-297	ثانيا- الأسرة والعمل الجماعي
302-301	ثالثا- العمل الجماعي وبناء فرق العمل
302	رابعا- معوقات العمل الجماعي في المؤسسة التعليمية
307-303	خامسا- العمل الجماعي وبناء فرق العمل الجماعي في المؤسسة التعليمية
308-307	سادسا- مظاهر العمل الجماعي في المؤسسة التعليمية

309-308	سابعاً- دور الأولياء في العملية التربوية
311-310	ثامناً- دور النشاطات التربوية والثقافية والرياضية في المؤسسة التعليمية
311	تاسعاً - الإصلاح التربوي من وجهة نظر الأستاذ
326-312	الباب الثاني: العمل الجماعي والعلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية:
323-312	أولاً- علاقة الأستاذ بالإدارة
313	1- قيمة العمل
315-314	2- قيمة الرضا عن العمل
316-315	3- الاتصالات في المؤسسة التعليمية
317	4- الثقافة التنظيمية في المؤسسة التعليمية
319-318	5- طبيعة العلاقات بالثانوية
319	6- الأستاذ والانضباط داخل المؤسسة التعليمية(احترام القوانين)
320	7- أشكال الاتصال بالمؤسسة التعليمية
323-321	8- عملية اتخاذ القرارات في المؤسسة التعليمية
323	9- ضرورة مشاركة الأستاذ في عملية اتخاذ القرارات بالثانوية
326-324	ثانياً- علاقة الأستاذ بجماعة العمل
324	1- جاذبية وتماسك الجماعة
324	2- اهتمام الجماعة بالأستاذ أثناء النشاط المدرسي
325	3- مشاركة الأستاذ في نشاطات الجماعة
325	4- الجو السائد في جماعة العمل(بيئة جماعة العمل وعلاقتها بالرضا)
326	5- أسباب عدم رضا الأستاذ عن جماعة العمل
326	6- أهمية الأستاذ في جماعة العمل
338-326	الباب الثالث: النزاعات والصراعات في المؤسسة التعليمية(الثانوية)
328	1- الإضرابات في المؤسسة التعليمية
329	2- دور الأستاذ في إدارة النزاعات في المؤسسة التعليمية
330	3- موقف الأستاذ من النزاعات في الثانوية
332-331	4- الأسباب وأشكال النزاعات في المؤسسة التعليمية
332-331	5- إدارة النزاعات في نظر الأستاذ
333-332	6- تطبيق واحترام القوانين في الثانوية
334-333	7- دور النقابة في حل النزاعات في الثانوية
335-334	8- مدى نجاعة الأساليب العلاجية المعتمدة في فض النزاعات في الثانوية
335	9- تقييم أساليب الحد من النزاعات ومدى ملاءمتها للإجراءات الإدارية المتخذة
336	10- أهم الأساليب نجاعة في نظر الأستاذ والتي تستخدمها الإدارة في فض النزاعات
338-337	11- مشروع المؤسسة بين الرفض والتأييد
341-339	● خاتمة