وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باتنة- 1- الحاج لخضر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم الاجتماع والديموغرافيا

العلاقات الاجتماعية في المؤسسة التربوية بين العرف الاجتماعي والقانون

دراسة ميدانية بمتقن محمد الصالح جبايلي- خنشلة/ الجزائر

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع

إعداد الطالب:
عبد العزيز فكرة

إشراف الأستاذ الدكتور:
كمال بوقرة

لجنة المناقشة

أ.د مولود سعادة	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	رئيسا
أ.د كمال بوقرة	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقررا
أ.د عبد الرحمان سوالمية	أستاذ التعليم العالي	جامعة بجاية	عضوا
أ.د الطاهر زواقري	أستاذ التعليم العالي	جامعة خنشلة	عضوا
د. كلثوم بيبيمون	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة 1	عضوا
د. شوقي قاسمي	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	عضوا

السنة الجامعية
2017 - 2018

شكر وعرفان

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى وبعد الحمد لله والشكر له...

أتقدم بكل معاني الشكر والتقدير وأسمى عبارات الاحترام إلى الأستاذ الدكتور : كمال بوقرة على كل ما بذله معي من مجهودات جزاه الله كل خير.

ولا ننسى أن نشكر لجنة المناقشة على قبولها مناقشة هذا العمل.

كما لا ننسى أن أشكر كل من مد لي يد العون والتشجيع المعنوي.....

وأهدي هذا العمل

إلى والدتي العزيزة وروح والدي رحمه الله

إلى كل أفراد عائلتي

إلى كل الأصدقاء والزملاء

الباحث: عبد العزيز عزوز فكرة

ملخص الدراسة باللغة العربية:

يتمثل موضوع البحث في دراسة العلاقات الاجتماعية في المؤسسة التربوية بين العرف الاجتماعي والقانون، وأجريت الدراسة بمتقن محمد الصالح جبايلي بخنشلة، وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقات الاجتماعية في المؤسسة التربوية تسيرها القوانين أو الأعراف الاجتماعية، وتمحورت إشكالية الدراسة فيما يلي: كيف يمكن فهم وتفسير العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسات التربوية من خلال العرف والقانون؟ وانطلقت الدراسة من صياغة أربع فرضيات من خلال تفكيك متغيرات الدراسة إلى أبعاد ومؤشرات:

- طبيعة العلاقة بين الأستاذ وزميله يحكمها القانون في مجالات التكوين والاشراف، في حين يحكمها العرف في الأنشطة اللاصفية
- العلاقة بين الأستاذ والإدارة علاقة امتثال في شكلها الرسمي، وعلاقة تشاور وتشارك في النشاطات غير الرسمية
- العلاقة بين الأستاذ والتلميذ علاقة يحمها العرف والقانون
- العلاقة بين أولياء التلاميذ ومدير المؤسسة ورئيس جمعية أولياء التلاميذ هي علاقة ترابطية تكاملية تحكمها القوانين والأعراف الاجتماعية

وقد استند الباحث إلى على المدخل البنائي الوظيفي في هذه الدراسة، أما عن المنهج المتبع في الدراسة فتم الاعتماد على المنهج الوصفي بمراحله المختلفة: مرحلة الاستكشاف والصياغة، التشخيص والوصف المعمق، وأيضا إجراء الدراسة الاستطلاعية وكان الهدف منها هو بناء أدوات الدراسة لذلك تم الاعتماد على أدوات جمع البيانات المتمثلة في الملاحظة والمقابلة بأنواعها والاستمارة، وكان مجتمع الدراسة مكون من عدة طبقات، حيث خصص المسح الشامل على كل أساتذة المؤسسة مجال الدراسة، أما بالنسبة لأولياء التلاميذ عينة طبقية بنسبة 20 % ما مدير المؤسسة ورئيس جمعية أولياء التلاميذ أجريت معهم المقابلة العلمية.

تم في هذا البحث استخدام طريقتين للتأكد من صدق محتوى الاستمارة وهما الصدق الظاهري والصدق البنائي، وأيضا حساب ثبات الاستمارة من خلال ألفا كرونباخ ومعامل لاوشي. ودامت الدراسة في مجالها الزمني بـ: خمسة أشهر .وتبويب البيانات كان بالاعتماد على الحزم الاحصائية(spss/20).

Abstract:

The study aims at investigating the social relations in the educational institutions between the social custom and the law. The study was conducted in Mohammed Al-SalehJbaily high school in khenchela. The problematic is: How to understand and explain social relations Within educational institutions through custom and law? The study started with four hypotheses:

- The nature of the relationship between the teacher and his colleague is governed by the law in the fields of training and supervision, while it is governed by custom in extra-curricular activities

- The relationship between the teacher and the administration is a subordination relationship in its formal form, and a relationship of consultation and participation in informal activities

- Relationship between the teacher and the student is protected by both custom and law.

- The relationship between the parents and the director of the institution and the President of the Association of the parents of students is an integrative interdependence relationship governed by law and custom.

The researcher relied on the functional structural approach. This study belongs to the field of descriptive research, and for this, the researcher has used the descriptive method. The observation, interview and questionnaire are used as tools of research.

The study population consisted of several layers. The comprehensive survey was devoted to all the teachers of the institution inthe field of study. As for the parents, a stratified sample of 20% was conducted. Whereas the interview is used with the director of the institution and the President of the Association of the parents of students

In this study, two methods were used to verify the validity of the questionnaire, namely, the apparent honesty and constructive honesty of the questionnaire, as well as the calculation of the stability of the questionnaire through the Alpha Kronbach and the Laoshi coefficient. The study lasted five months. The data was based on statistical packages (spss / 20).

The obtained results confirmed the hypotheses of the study.

الفهرس

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	02
الملخص باللغة العربية	03
الملخص باللغة الانجليزية	04
قائمة المحتويات	05
قائمة الجداول	08
قائمة الأشكال	10
مقدمة	13
الفصل الأول: الإطار التصوري والمفاهيمي والمنهجي للدراسة	
1-1- مبررات اختيار الموضوع	17
1-2- صياغة إشكالية الدراسة	17
1-3- أهداف الدراسة	20
1-4- فرضيات الدراسة	20
1-5- تحديد وبناء المفاهيم	22
الفصل الثاني: التأصيل النظري للعلاقات الاجتماعية	
تمهيد	33
1- الاتجاهات النظرية للعلاقات الاجتماعية	33
2- نشأة العلاقات الاجتماعية	35
3- تصنيف العلاقات الاجتماعية	37
4- أشكال العلاقات الاجتماعية	41
5- أهمية دراسة العلاقات الاجتماعية	43
6- مستويات العلاقات الاجتماعية	44
7- العوامل المؤثرة في العلاقات الاجتماعية	46
الفصل الثالث: المؤسسة التربوية والتعليمية ودورها الاجتماعي	
تمهيد	49

1- دور المدرسة ووظائفها الأساسية.	49
2- التنشئة الاجتماعية في ظل القيم التعليمية للمدرسة.	62
3- تطور وإصلاح النظام التربوي في الجزائر	66
4- العلاقة بين الأسرة والمدرسة	83
5- التفاعل التربوي في المؤسسة التربوية	89
6- المعوقات التربوية التي تواجهها المدرسة	96
7- العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة	110
خلاصة الفصل	113
الفصل الرابع: العرف والقانون- مقاربة سيوسيوقانونية-	
تمهيد	115
1- العرف في التشريع الإسلامي	116
2- أركان العرف وشروطه	121
3- مزايا وعيوب العرف	124
4- مصادر القانون	127
5- منزلة العرف في المصادر الرسمية للقانون	133
6- دور العرف في مختلف فروع القانون	137
خلاصة افصل	141
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	143
1- منهج الدراسة	143
2- مجالات الدراسة	145
3- مجتمع الدراسة وعينتها	148
4- أدوات جمع البيانات	149
5- المعالجة الإحصائية	153
6- خصائص العينة	153
خلاصة الفصل	160

الفصل السادس: تبويب وتحليل البيانات الميدانية	
تمهيد	162
1- المقابلة(بيانات الفرضية الثانية)	162
1-1- مقابلة مع أولياء التلاميذ السنة أولى ثانوي	162
1-2- مقابلة مع أولياء التلاميذ السنة ثانية ثانوي.	170
1-3- مقابلة مع أولياء التلاميذ السنة الثالثة ثانوي	177
1-4- مقابلة مع رئيس جمعية أولياء التلاميذ	182
1-5- مقابلة مع مدير المؤسسة	184
2- الاستمارة	186
2-1- تحليل البيانات في ضوء الفرضية الأولى	186
2-2- تحليل البيانات في ضوء الفرضية الثانية	195
2-3- تحليل البيانات في ضوء الفرضية الثالثة	208
خلاصة الفصل	220
الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	222
1- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى	222
2- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية	223
3- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة	224
4- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة	226
خلاصة	228
خاتمة	230
قائمة المراجع	233
قائمة الملاحق	239

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	العلاقات الأولية والثانوية	38
02	عدد التلاميذ في المؤسسة مجال الدراسة	146
03	المناصب المالية المفتوحة	147
04	التشكيلة الجديدة	148
05	تحكيم الأداة من طرف أساتذة خبراء	151
06	الجنس	153
07	السن	154
08	المستوى الدراسي والعلمي	155
09	مدة العمل في المؤسسة	156
10	عدد الأطفال	157
11	عدد الأطفال المتمدرسين	158
12	العلاقة القائمة بين الزملاء الأساتذة في المؤسسة	186
13	الاختلاف في المبادئ لكل جيل	187
14	تسوية القضايا عند حدوث مشكلات في المؤسسة التربوية	188
15	تبادل الزيارات مع الزملاء الأساتذة	189
16	الاشتراك في النوادي عند تنظيم الرحلات	190
17	العيش في نفس الحي	191
18	التنسيق مع أساتذة المادة الواحدة	192
19	التنسيق مع أساتذة القسم الواحد	193
20	الإشراف على تكوين الأساتذة داخل المؤسسة الواحدة	194
21	عقد وتشارك في اجتماعات التنسيق والندوات الدورية بصفة أفقية وعمودية	195
22	العلاقة بإدارة المؤسسة	196
23	المعاير التي تحكم العلاقة بين الأستاذ والإدارة	197

24	الاتصال داخل المؤسسة	198
25	المساهمة في الأنشطة التطوعية	200
26	لم تتم المساهمة في الأنشطة التطوعية	201
27	عند وفاة أحد الزملاء أو الأقارب يتم مواساتهم	202
28	المساهمة في جمع التبرعات لتلاميذ	203
29	تتم المشاركة بفاعلية في جميع النشاطات التي تقام بالمؤسسة	204
30	يتم تقييم التسيير الإداري للمؤسسة	205
31	عند الوقوع في المشكلات في المؤسسة يتم معالجتها	207
32	تدريس أحد الأبناء في المؤسسة التي ينتمي إليها الأستاذ	208
33	ينظر للتلميذ على أنه	209
34	يتأثر الأستاذ معنويا في حالة إخفاق التلاميذ الذين يدرسهم	210
35	تتم ممارسة الأبوة/ الأمومة داخل قاعات التدريس	211
36	الطريقة التي يتم التعامل بها مع التلاميذ	212
37	يتم خضوع التلاميذ لتقويم والتقييم الوارد في النصوص التشريعية	213
38	طبيعة العلاقة التي تجمع الأستاذ بالتلميذ	214
39	يتم تطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات العلمية التربوية	215
40	يميل بعض الأساتذة إلى الأولياء التلاميذ دون الآخرين	216
41	يلتقي الأساتذة مع أولياء التلاميذ خارج المؤسسة التربوية	217
42	نوع المواضيع التي يتم تناولها	218
43	يتم التعامل مع بعض التلاميذ معاملة خاصة على أساس العلاقات التي تربطهم بأوليائهم	219

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	معالم الإشكالية البحثية	19
02	الفرضية الأولى	20
03	الفرضية الثانية	21
04	الفرضية الثالثة	21
05	الفرضية الرابعة	22
06	جنس المبحوثين	153
07	سن المبحوثين	154
08	المستوى الدراسي والعلمي	155
09	مدة العمل في المؤسسة	156
10	عدد الأطفال	157
11	عدد الأطفال المتمدرسين	158
12	العلاقة القائمة بين الزملاء الأساتذة في المؤسسة	186
13	الاختلاف في المبادئ لكل جيل	187
14	تسوية القضايا عند حدوث مشكلات في المؤسسة التربوية	188
15	تبادل الزيارات مع الزملاء الأساتذة	189
16	الاشتراك في النوادي عند تنظيم الرحلات	190
17	العيش في نفس الحي	191
18	التنسيق مع أساتذة المادة الواحدة	192
19	التنسيق مع أساتذة القسم الواحد	193
20	الإشراف على تكوين الأساتذة داخل المؤسسة الواحدة	194
21	عقد وتشارك في اجتماعات التنسيق والندوات الدورية بصفة أفقية وعمودية	195
22	العلاقة بإدارة المؤسسة	196
23	المعايير التي تحكم العلاقة بين الأستاذ والإدارة	197
24	الاتصال داخل المؤسسة	198

25	المساهمة في الأنشطة التطوعية	200
26	لم تتم المساهمة في الأنشطة التطوعية	201
27	عند وفاة أحد الزملاء أو الأقارب يتم مواساتهم	203
28	المساهمة في جمع التبرعات لتلاميذ	204
29	تتم المشاركة بفاعلية في جميع النشاطات التي تقام بالمؤسسة	205
30	يتم تقييم التسيير الإداري للمؤسسة	206
31	عند الوقوع في المشكلات في المؤسسة يتم معالجتها	207
32	تدريس أحد الأبناء في المؤسسة التي ينتمي إليها الأستاذ	208
33	ينظر للتلميذ على أنه	209
34	يتأثر الأستاذ معنويا في حالة إخفاق التلاميذ الذين يدرسهم	210
35	تتم ممارسة الأبوة/ الأمومة داخل قاعات التدريس	211
36	الطريقة التي يتم التعامل بها مع التلاميذ	212
37	يتم خضوع التلاميذ لتقويم والتقييم الوارد في النصوص التشريعية	213
38	طبيعة العلاقة التي تجمع الأستاذ بالتلميذ	214
39	يتم تطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات العلمية التربوية	215
40	يميل بعض الأساتذة إلى الأولياء التلاميذ دون الآخرين	216
41	يلتقي الأساتذة مع أولياء التلاميذ خارج المؤسسة التربوية	217
42	نوع المواضيع التي يتم تناولها	218
43	يتم التعامل مع بعض التلاميذ معاملة خاصة على أساس العلاقات التي تربطهم بأوليائهم	219

مقدمة

يعتبر موضوع العلاقات الاجتماعية من بين المواضيع التي زاد الاهتمام بها لما لها من أهمية في تكوين المجتمع ونشأته وتفاعله، فالعلاقات الاجتماعية أمر لابد منه داخل جميع المجتمعات بغض النظر عن خصوصية كل مجتمع، حيث تنشأ هذه العلاقات باعتبار أن الفرد كائن اجتماعي يسعى دوما إلى تكوين علاقات من خلال جملة التفاعلات والاتصالات بين الأفراد في المجتمع، ومن هنا كان لابد دراسة موضوع العلاقات الاجتماعية لمعرفة ما هو أبعد من ذلك وهي نوعية العلاقات التي تنشأ سواء الرسمية أو غير رسمية.

فبتطور المجتمع وبنشأته وبالتغيرات التي طرأت عليه وخاصة الاجتماعية والثقافية نلاحظ أن العلاقات الاجتماعية تغيرت وتطورت لتصبح مقيدة بقوانين وأعراف اجتماعية، وهذان يحددان نوع العلاقة وسيرورتها، وتعتبر المؤسسة التربوية واحدة من بين المؤسسات الفرعية داخل المجتمع الكلي لديها أهداف تعمل من أجلها، وما يحرك هذه الأهداف وينشطها هو جملة العلاقات القائمة بين الأستاذ والإدارة أو بين الأستاذ والتلميذ أو بين أولياء التلاميذ والمدرسة ومن هنا يتضح أن المؤسسة التربوية وعلاقتها مزدوجة ومتكاملة ومتفاعلة يكمل كل منها الأخر، وكل منها لديه أهداف تنعكس عليه وعلى المؤسسة ككل.

فالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية من بين المواضيع المعقدة والمتشابكة لأن المؤسسة التربوية تحتوي على عدة فروع وأجزاء ووحدات تتكامل هذه الأجزاء لتحقق الهدف الأسمى للمؤسسة التربوية وتسعى هذه الأخيرة لبلوغ المراد لأجل تحقيق الهدف الكلي للمجتمع، كل هذا من خلال العلاقات الاجتماعية التي تتمظهر بدرجات متفاوتة ومتعددة ومتكاملة ومتفاعلة يكمل بعضها الأخر، قد تطرأ في شكل قوانين رسمية كالاجتماعات، اللوائح والتشريعات والقوانين وغيرها والتي تضبط العلاقة بين الطرفين وتحددها، وقد تكون عرفية أي ما تداول عليه المجتمع وما طرأ عليه مثل النشاطات التطوعية والعلاقات غير رسمية واللقاءات الخارجية وغيرها.

إن العلاقات الاجتماعية أمر لابد منه داخل المجتمع الكلي ومختلف أنساقه الفرعية، إلا أن نجاح العلاقات الاجتماعية وسيرورتها والحفاظ على التماسك الاجتماعي والتفاعل متوقف على مدى سيرورة طبيعة العمل داخل المؤسسة، أي أن العلاقات مختلفة من مؤسسة إلى أخرى، وعلى العموم يمكن القول أن العلاقات الاجتماعية لكي تحافظ على سيرورة نظامها وتماسكها لا بد أن تكون قانونية رسمية مضبوطة، وغير رسمية لما تعارف عليه المجتمع من أعراف ومعايير، لذلك فالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية يغلب عليها الطابع القانوني والعرفي تماشيا مع طبيعة المؤسسة لأنها مؤسسة تعليمية

تربوية ثقافية ولابد أن تكون مزدوجة العلاقات محددة الأبعاد ومنوعة التفاعلات ومحققة للتماسك الاجتماعي الذي يسعى إليه أي مجتمع.

وتعد المؤسسة التربوية عنصرا هاما في حياتنا الاجتماعية نظرا للدور المنوط بها وما تقدمه من خدمة المجتمع، فهي عبارة عن نسق اجتماعي أنشأها المجتمع لتتكفل بتربية أبنائه، كما تعتبر أداة من خلالها ينتقل الفرد من التمركز حول الذات إلى الاندماج مع الجماعة، وذلك بالتفاعل ما بين هؤلاء الأفراد مع بعضهم البعض بخاصة التلاميذ، لأن اتجاهاتهم وميولهم وما يملكونه من مفاهيم وتصورات عن أنفسهم وما لديهم من قدرات أكاديمية تتشكل من خلال عملية التفاعل الاجتماعي التي يعيشها التلميذ في المدرسة.

بهذا تصبح المؤسسة التربوية من الوسائل التي بواسطتها يتحول الفرد إلى كائن اجتماعي وفقا لمجموعة من الأعراف الاجتماعية والنصوص التشريعية التي تسير بها هذه المؤسسات وتتحكم في النظام الداخلي لها.

من هنا نجد أن رئيس المؤسسة التربوية بخبرته وكفاءته وسلطته التقديرية في معالجة سيرورة المدرسة نجده أحيانا يلجأ إلى العرف كوسيلة مرنة لكل السلوكات التي تصدر من قبل الجماعة التربوية، أساتذة، إداريين وتلاميذ وكذا الشركاء الاجتماعيين والأولياء، لأن مثل هذا الأسلوب الذي يعتمده المسؤول الأول على مستوى المؤسسة يضطر لتطبيقه انطلاقا من طبيعة المؤسسات التربوية الذي يخضع بدوره إلى طبيعة العلاقات الاجتماعية بين عناصر الجماعة التربوية انطلاقا من عدة عوامل كموقع المؤسسة، محيطها وطبيعة تلك العناصر من أساتذة وإداريين وتلاميذ، كلها عوامل قد تسهم سلبا أو إيجابا في التفاعل والانسجام مما يعبد الطريق لرئيس المؤسسة للاعتماد على مثل هذا الأسلوب وهو العرف الاجتماعي.

أما إذا تعذر على الأمر لجأ رئيس المؤسسة إلى النصوص التشريعية المنظمة لتسيير المؤسسة التعليمية، تلك النصوص التي صدرت تباعا في فترات متفرقة تتماشى والتطور الذي عرفته المؤسسة التربوية والمنظومة ككل وذلك من أجل ضبط العلاقات بين كل أطراف الجماعة التربوية وضمان أحسن ظروف التعايش والانسجام، لأنه كلما توافقت وانسجمت هذه الأطراف كلما انعكس ذلك إيجابا على المردود التربوي الذي يسعى من خلاله الجميع على مستوى المؤسسة التربوية أو الشركاء الاجتماعيين وهو الهدف المنشود من قبل الوصاية والدولة ككل، بذلك تصبح المؤسسة التربوية محصنة من كل الصراعات والنزاعات التي تحول دون

إيجاد المناخ الذي يلائم التلميذ، هذه الغاية التي يفترض أن كل مؤسسة تربوية تبنتها وفقا لمشروع المؤسسة بتسخير كل الإمكانات البشرية والمادية المتاحة لها لتحقيق المزيد من النجاحات وتجسيد هذه المشاريع، بخاصة وأن الجماعة التربوية التي تعد بمثابة النواة الأساسية لكل مؤسسة تربوية تسعى دوما لتجسيد مثل هذه الأهداف التي تعمل كل المؤسسات على تحقيقها انطلاقا من المهام المسندة لكل وفق موقعه كمؤطر تربوي أو مؤطر إداري، باعتبار أن العلاقات الاجتماعية التي تربط بين هذه العناصر تخضع لا محالة لتكوين الفرد وثقافته والتي تساهم في تفعيل تلك الروابط والانسجام على مستوى كل مؤسسة لخدمة التلميذ الذي يعد جوهر العملية التربوية والأخذ بيده إلى المبتغى بخاصة وأن ذلك يسهم في بناء المدرسة كنواة للمجتمع.

إذ تعد المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية النافذة في تنشئة أبناء المجتمع.

وبناء على ذلك تم تقسيم موضوع البحث إلى سبعة فصول كما يلي:

حيث خصص الفصل الأول للإطار التصوري والمفاهيمي والمنهجي للدراسة، أما الفصل الثاني تم التطرق فيه إلى التأصيل النظري للعلاقات الاجتماعية، بينما تم تخصيص الفصل الثالث للمؤسسات التربوية والتعليمية ودورها الاجتماعي.

في حين تم التطرق في الفصل الرابع إلى العرف والقانون مقاربة سوسيوقانونية.

أما الفصل الخامس فقد تم التركيز فيه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

وتضمن الفصل السادس تبويب وتحليل البيانات الميدانية.

وفي الفصل الأخير عرضت نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات المطروحة.

وكل هذه الفصول وما تضمنته من عناصر تفصيلية كانت مقسمة انطلاقا من أهداف البحث.

الفصل الأول

الإطار التصوري والمفاهيمي للدراسة

تمهيد

1- مبررات اختيار الموضوع

2- صياغةإشكالية الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- فرضيات الدراسة

5- تحديدوبناء المفاهيم

خلاصة

تمهيد:

نظرا للأهمية التي يحظى بها الإطار التصوري و المفاهيمي للدراسة والقيمة العلمية، فإن هذا الفصل يحاول الإحاطة بحدود الدراسة التصورية والمفاهيمية، وذلك من خلال وضع مبررات اختيار الموضوع، وصياغة الإشكالية وتحديد معالمها البحثية وأهداف الدراسة، وتصميم نموذج الدراسة، ومختلف المفاهيم التي لها صلة بمتغيرات الدراسة.

1- مبررات اختيار الموضوع:

* قلة الدراسات- في حدود اطلاعي- التي تتمحور حول العلاقات الاجتماعية في المؤسسة التربوية.

* الميول الشخصي والرغبة الذاتية لدراسة هذا الموضوع.

* أهمية العلاقات الاجتماعية ودورها الأساسي الذي لا يخلو من أي مجتمع.

* شعور الباحث بضرورة دراسة هذا الموضوع و بالأخص أن هذه المشكلة تنبع من تجربة شخصية التي قاربت 15 سنة في العمل الاداري بالمؤسسة التربوية.

2- صياغة الإشكالية الدراسة:

كثيرا ما نقرأ في كتب الفلاسفة والمفكرين وعلماء الاجتماع فكرة أن الإنسان مدنيا بطبعه أو بفطرته بمعنى أنه يميل إلى الاجتماع ببني جنسه والاقتران بهم ويصعب عليه العيش بمعزل عنهم (وهذا ما أكده ابن خلدون) وقد أكد القرآن الكريم حقيقة اجتماعية الإنسان ومدنيته يقوله تعالى يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ"خَبِيرٌ [1]فالآية الكريمة لا تحكي نظرية أو فرضية بل تقرر أمرا إلهيا ليكون مسلما لا يقبل الجدال أو الاختبار للتأكد من صحته، فهو أمر الخالق الذي يقرر هنا أنه جعل من الأفراد شعوبا وقبائل. وما الشعوب والقبائل إلا اجتماع إنساني أخذ أشكالا عدة.

وإن موضوع العلاقات الاجتماعية من المفاهيم التي تقتضي المفاعلة فلا بد لوجود مصلحة تربط بين اثنين فأكثر تخدمهم أو تخدم أحدهم على الأقل لإنشاء علاقة فيما بينهم، وفي ضوء ذلك يمكن القول أن العلاقات الاجتماعية بأنها تلك الروابط التي تنشأ بين أفراد المجتمع كنتيجة حتمية لاجتماعهم واتصالهم، وتأخذ هذه العلاقات أشكالا عدة تبعا لنوع المصلحة المراد تحقيقها من هذه العلاقات. أي أن العلاقات الاجتماعية هي العمليات التي بمقتضاها يتاح للأفراد الذين يتصلون ببعضهم أن يؤثر كل منهم على الأخرين ويتأثرون بهم في الأفكار والأنظمة على السواء.

[1] سورة الحجرات، الآية 13

وإذا كانت المؤسسات التربوية من وجهة نظر المقاربة السوسيولوجية نظام اجتماعي مفتوح، يتكون من فاعلين اجتماعيين (أفراد وجماعات فرعية) لها خصائصها السوسيولوجية المختلفة عن بعضها مصنفة في مجموعات مهنية ومستويات هرمية تربطهم علاقات اجتماعية هذه العلاقات إما يحكمها القانون أو الأعراف الاجتماعية.

وتعتبر العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الأفراد في مجتمع ما نتيجة تفاعلهم مع بعضهم البعض من أهم ضرورات الحياة. ولا يمكن تصور أية هيئة أو مؤسسة أن تسير في طريقها بنجاح ما لم تسعى جاهدة في تنظيم علاقاتها الاجتماعية.

تعد العلاقات الاجتماعية من الأسس الهامة في تلاحم الأفراد والمجتمعات بين بعضها البعض، ومحاولة فهم العلاقات الاجتماعية في المؤسسات التربوية للمجتمع الجزائري، يقوم على إعادة الرؤية في الكثير من القضايا الفكرية والسياسية والإشكالات التي يطرحها مفهوم العلاقات الاجتماعية؛ ومن هنا يصبح العمل الحقيقي والواقعي هو تبني مشروع كامل وطموح من قبل النخبة الفكرية والسياسية ليس على مستوى التنظير فحسب بل على مستوى الممارسة الواقعية الجادة لتحقيق الممارسة الجدية للعلاقات الاجتماعية. إن طرح مفهوم العلاقات الاجتماعية يجعل منه مفهوما ضروريا للعمل على وحدة المؤسسات التربوية في ظل التحديات التي تمر بها الجزائر، إن حاجتنا العملية للعلاقات الاجتماعية المبنية على الأطر القانونية في المجتمع تفرض علينا العمل على التأصيل لمفهوم العلاقات الاجتماعية فكرا وممارسة على كافة الأصعدة الرسمية منها وغير الرسمية.

على الرغم من أن العرف الاجتماعي يعتبر من الناحية النظرية وسيلة فاعلة من وسائل الضبط الاجتماعي، إلا أنه يبدو وكأنه مفروض على الناس،، بل ويرون أن العرف الاجتماعي قد ساهم في بناء العلاقات الاجتماعية ؛ هذا من ناحية ومن ناحية أخرى كشفت الدراسة الاستطلاعية أن البعض من الأفراد يرون أن الانتماء القبلي للإفراد واحتياجهم للدعم المادي والمعنوي والحماية من القبيلة يجعلهم يقبلون أحكام العرف الاجتماعي وإن كانت غير مطابقة لأحكام الشريعة الإسلامية والقانون.

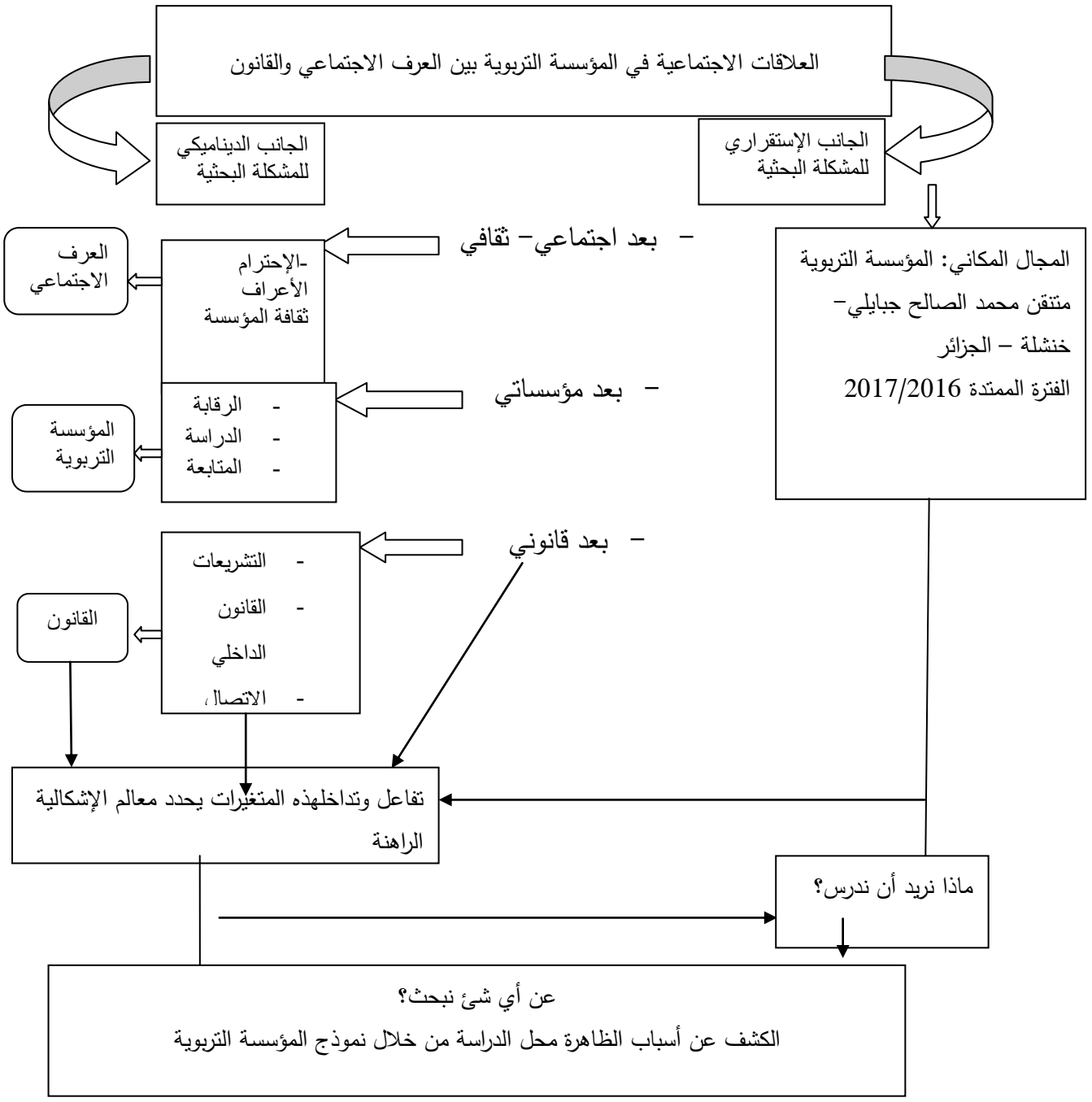
إن المنظومة التربوية هي بمثابة تفاعل متكامل بين عدة عناصر بشرية وإدارية وتربوية وقانونية ومالية تقوم بضمان وظيفتي التربية والتعليم. والمنظومة التربوية هي الوسيلة الأولى لتحقيق غايات وطموحات المجتمع.

وتعتبر المؤسسات التربوية مكونة من شبكة من العلاقات الاجتماعية: بين الأستاذ والإدارة، وبين الأستاذ وزميله، وبين الأستاذ وتلميذه، وبين الإدارة المدرسية والمجتمع الخارجي

ضمن هذا السياق فإن الدراسة الحالية تحاول تقصي العلاقات الارتباطية بين أبعاد العلاقات الاجتماعية في المؤسسة التربوية وذلك من خلال الإجابة على تساؤل محوري:

كيف يمكن فهم وتفسير العلاقات الاجتماعية في المؤسسة التربوية من خلال العرف الاجتماعي والقانون في المؤسسة مجال الدراسة.

شكل رقم(01) يوضح معالم الإشكالية البحثية



المصدر: من إعدادي الشخصي

3-أهداف الدراسة:

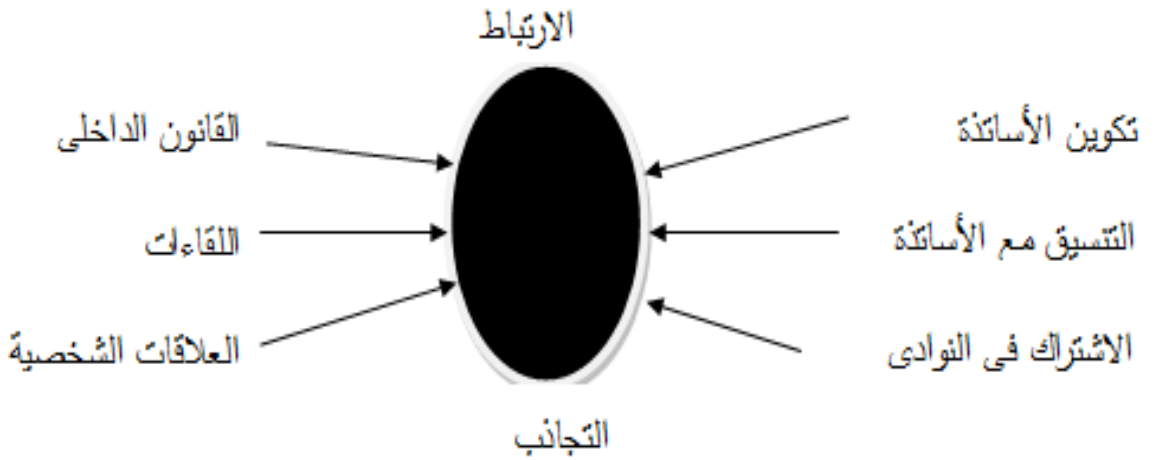
من مجمل المبررات السابقة وفي ضوء التراث النظري حول متغيرات الدراسة، ومعايشتنا لواقع المؤسسات التربوية

- ✓ معرفة الاسس التي تبنى عليها العلاقة بين الاستاذ وزميله (عرف/ قانون).
- ✓ معرفة العلاقة بين الأستاذ والإدارة.
- ✓ معرفة العلاقة بين الأستاذ وتلميذه.
- ✓ معرفة العلاقة بين أولياء التلاميذ ومدير المؤسسة ورئيس جمعية أولياء التلاميذ.

4- فرضيات الدراسة:

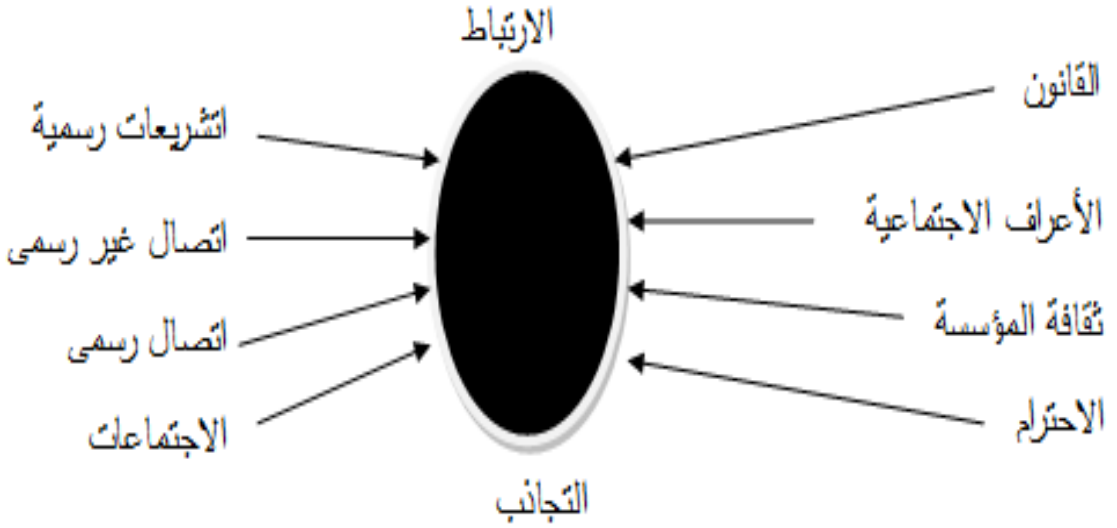
الشكل رقم (02) يوضح الفرضية الأولى

طبيعة العلاقة بين الأستاذ وزميله يحكمها القانون في مجالات التكوين والإشراف في حين يحكمها العرف في الأنشطة اللاصفية



الشكل رقم (03) يوضحالفرضية الثانية

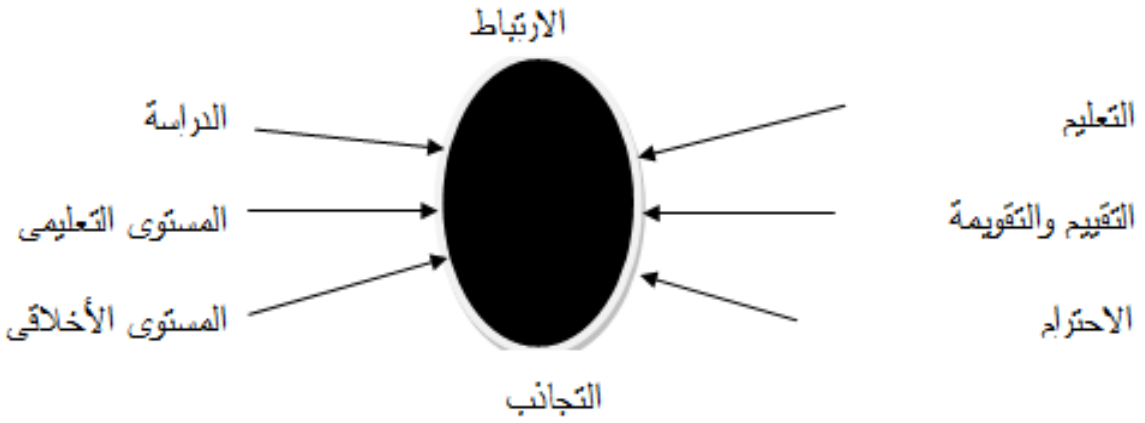
العلاقة بين الأستاذ والإدارة علاقة امتثال في شكلها الرسمي وعلاقة تشاور في النشاطات غير الرسمية



المصدر: من إعداد شخصي

الشكل رقم (04) يوضح الفرضية الثالثة

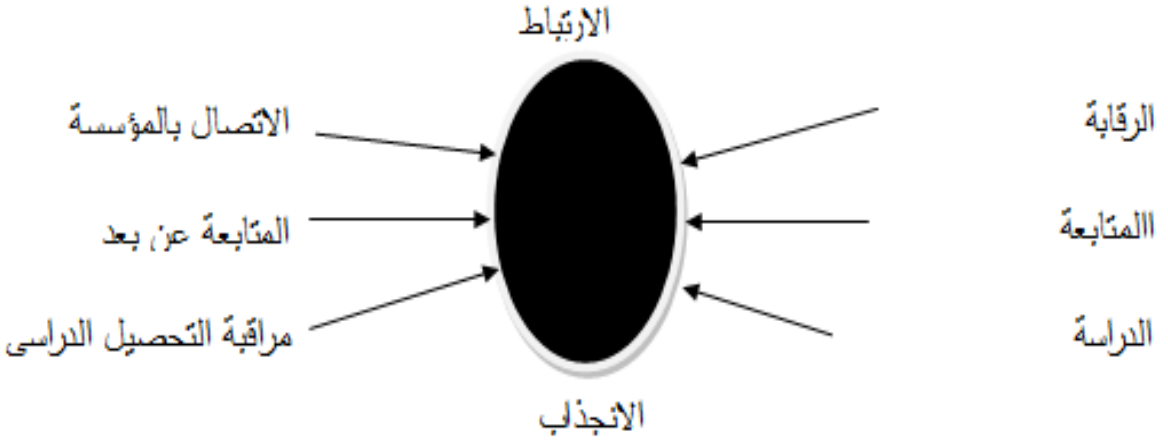
العلاقة بين الأستاذ والتلميذ علاقة يحكمها العرف والقانون



المصدر: من إعدادي الشخصي

الشكل رقم (05) يوضح الفرضية الرابعة

العلاقة بين أولياء التلاميذ ومدير المؤسسة ورئيس جمعية أولياء التلاميذ هي علاقة ترابطية تكاملية تحكمها القوانين والأعراف الاجتماعية



المصدر: من إعدادي الشخصي.

5- تحديدوبناء المفاهيم:

✓ **العلاقات الاجتماعية :**

"يعد مفهوم العلاقة الاجتماعية من بين المفاهيم الاساسية في علم الاجتماع لذلك تناوله الكثير من العلماء من بينهم **ماكس فيبر** حيث يرى أن العلاقة الاجتماعية "هي تصرف مجموعة من الاشخاص في تتابع متوافق بصورة تبادلية تبعا لمعناه و متوجه وفقا للمعنى، و تتكون العلاقة الاجتماعية تماما و حصريا من فرصة ان يتم الفعل الاجتماعي بصورة يمكن وصفا تبعا للمعنى، بغض النظر تماما عن الاساس الذي تقوم عليه"[1]

من خلال المفهوم يتبين أن العلاقة الاجتماعية عند فيبر يجب أن تتصف بالتبادلية و التتابع كما يجب أن يكون الفعل الاجتماعي وصفا للعلاقة الاجتماعية

و تعرف العلاقة الاجتماعية ايضا على أنها"مجموعة من الروابط المتبادلة بين الافراد و جماعات المجتمع الذي تنشأ عن اتصال بعضهم ببعض و تفاعل بعضهم البعض مثل روابط القرابة و الروابط التي تقوم بين أعضاء الجمعيات التعاونية و أعضاء المؤسسات الاجتماعية و أبناء طبقات المجتمع "[2]

---

[1] ماكس فيبر : **مصطلحات أساسية في علم الاجتماع** ،ترجمة صلاح هلال ، مراجعة و تقديم و تعليق محمد الجوهري ، ط1،المركز القومي لترجمة ، مصر ، 2011 ، ص نسخة الكترونية متاحة على الرابط المباشر :http://www.books4arab.com/2015/06/pdf_496.html في يوم 2017/01/02 في الساعة 11:25

[2] بودراع فوزي :**ثقافة المؤسسة و طبيعة العلاقة الاجتماعية** ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستر في علم الاجتماع العمل و التنظيم ، جامعة وهران ،2014 ،ص 55 نسخة الكترونية متاحة على الرابط المباشر http://theses.univ-oran1.dz/document/THA3625.pdf في يوم 2017/07/01 في الساعة 10:50

في هذا المفهوم يمكن أن نخلص الى أنه ركز على أن التفاعل هو اساس العلاقة الاجتماعية حيث لا يمكن التعميم هنا خاصة في وجود انواع و مستويات للعلاقات الاجتماعية التي ينخفض فيها التفاعل أو ينعدم .

كما تعرف أيضا بأنها "نتيجة التفاعل الاجتماعي التأثير و التأثر و الاخذ و العطاء بين شخصين يشغلان موقعين اجتماعيين داخل الجماعة أو التنظيم أو المؤسسة الاجتماعية "[1] السيد عبد المعطي : علم الاجتماع الحضري ،دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية

في هذا التعريف يبدو أن حدد العلاقة في التفاعل الذي يحصل بين فردين بينما العلاقة الاجتماعية تتعدى الى العلاقة بين شخصين و جماعة أو بين جماعتين كما ربطها بالتأثير و التأثر بينما العلاقة الاجتماعية يمكن أن يكون تأثيرها في اتجاه واحد.

من خلال ما سبق يمكن القول **كتعريف إجرائي انه لبناء علاقة اجتماعية يجب أن يكون هناك التزام ضمني بين طرفي العلاقة كما يجب أن تتوفر مصالح عامة هي الغاية من قيام هذه العلاقة ، وأن تتوفر شروط تضمن انشاء علاقة اجتماعية قائمة على العرف والقانون.**

- ✓ **المؤسســـة التربويـة:**

تشغل المؤسّسات أهمية كبيرة في المجتمع، ونظراً للتطوراتِ التي تشهدها المؤسّسات في مختلف المجالاتَ التعليميةِ، والاقتصاديّةِ، والاجتماعيةوغيرها يتوجب علينا فهم طبيعة وآليّة العمل في المؤسّسات ومعرفة أجزائها والعلاقات الرابطة بين أركانها المختلفة، ونستطيع تحديد حياة المؤسّسة بقدرتها على مواكبةِ تغيرات المجتمع والتأقلم مع الحالات الجديدة، وفي هذا الصدد سنوضح مفهوم المؤسّسة وما يرتبط به .تعريف المؤسسة تعَرف المؤسّسة أنها " كل هيّكلٍ تنظيميٍ مستقل مالياً، ويخضع لكلاً من الإطار القانونيّ والاجتماعيّ، وهدفها دمج جميع عواملِ الإنتاج من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن من الإنتاج أو تبادل السلع أو تبادل الخدمات المختلفة، وإن المؤسسة باعتبارِها منظمة تعتبر في ذات الوقت هيكلا اجتماعياواقعيا ومتعاملا اقتصاديا، وتتبع خصائص تنظيمية.

يعرف ناصر دادي عدون المؤسسة على أنها:" كل هيكل تنظيمي اقتصادي مستقل مالياً, في إطار قانوني و اجتماعي معين, هدفه دمج عوامل الإنتاج من أجل الإنتاج, أو تبادل السلع و الخدمات مع أعوان اقتصاديين آخرين, أو القيام بكليهما معاً (إنتاج + تبادل), بغرض تحقيق نتيجة ملائمة, و هذا

[1] بوذراع فوزي، المرجع السابق،ص55

ضمن شروط اقتصادية تختلف باختلاف الحيز المكاني و الزماني الذي يوجد فيه, و تبعاً لحجم و نوع نشاطه". [1]

المؤسسة حسب الفكر النظامي:

إن الجديد لدى الأنظمة هي أنها تخلصت من الطرق التي سبقتها في عملية تحليل المؤسسة, و بشكل أكثر عقلانية و تقنية, و أعطت لها تعريفات و أشكالاً أكثر مرونة و تكييفها مع الحالات المتنوعة و المختلفة, حتى سمحت بإنشاء نماذج و استعملت كأداة أو وسيلة توضيح في التحليلات الخاصة بالمنظمة.

حسب اتجاه L. Von BERTALANFFY, فإن المؤسسة كمنظمة تعتبر في نفس الوقت هيكلا اجتماعيا واقعيا و كمتعامل اقتصادي, و تتمتع بخصائص تنظيمية, و يمكن وضعها كنظام مفتوح و هذا معناه أن المؤسسة نظام:

1- لأنها مكونة من أقسام مستقلة, مجمعة حسب هيكل خاص بها.

2- لأنها تملك حدودا تمكنها من تحديدها و تفصلها على المحيط الخارجي.

و هي نظام مفتوح لأنها تتكيف بوعي مع تغيرات المحيط بفعل القدرات المتخذة من طرف مسيريها.[2]

المؤسسة التربوية هي مؤسسة للتعليم تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المادي، تؤيد مهامها حسب طبيعتها انطلاقا من المدارس الاساسية والثانوية والمتاقن.

هي امتداد طبيعي للأسرة أوكلت لها مهمة التربية و التعليم و التكوين العلمي وعلى هذا الاساس فان المدرسة هي الخلية الاساسية في المنظومة التربوية و تعد التربية باعتبارها استثمارا إنتاجيا واستراتيجيا من الأولوية الأولى للدولة التي تسهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية والاستجابة لحاجيات التنمية الوطنية

وهذا طبقا لأحكام القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04 المؤرخ في 23 / 01 / 2008 فهي مؤسسة عمومية للتعليم تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي يمنح فيها التعليم الثانوي والأساسي قد تكون ثانوية أو متوسطة داخلية أو نصف داخلية أو خارجية –مختلطة أو خاصة بالبنات فقط .

أما تعريفها من الناحية التشريعية :

"فالمؤسسة التربوية مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي توضع

[1] ناصر دادي عدون: **اقتصاد المؤسسة**، دار المحمدية العامة، 1998،ص 11.

[2] المرجع السابق, ص 47-48.

تحت وصاية وزارة التربية الوطنية تنشأ و تغلق بموجب مرسوم و تلغى بنفس الشكل وهي كباقي المؤسسات العمومية تخضع لقواعد المحاسبة العمومية لها حق الاكتساب و الملكية بواسطة مدير يعرف بالآمر بالصرف ومسير مالي يعرف بالمحاسب العمومي و هذا طبقا لقاعدة فصل السلطة وثنائية التنفيذ [1]"

وعليه يمكن القول كتعريف إجرائي أن المؤسسات التربوية هي ذلك الكيان الاجتماعي الذي يضم مجموعة من الفاعلين الرسميين لتحقيق أهداف تربوية في المجتمع مهما كانت الاطر الاجتماعية و القانونية ومصادرها .

- ✓ **العرف الاجتماعي:**

يخلط كثير من الناس بين التقليد والعرف ويعتبرانهما وجهين لعملة واحدة، ولا يوجد فرق بينهما لأنهما من العادات المتوارثة والتي ينقلها المجتمع من جيل إلى جيل آخر، وتتصفان بصفة الإلزام.

ولكن نجد أن هناك فرق بينهما لأن العرف نابع من ضمير الأمة ووجدانها وبالتالي فهو يشمل في بعض الأحيان فئات المجتمع دون تمييز، بينما نجد أن التقاليد تقتصر على فئة أو جزء من المجتمع دون غيره، كما أن كثيرا من التقاليد تخالف القانون، فالإنسان يثأر لنفسه إذا جرحت كرامته دون أن ينتظر من الحكومة أن تثأر له، وهو الذي يأخذ حقه بنفسه مع أنه يعلم أن القانون سوف يأخذ له حقه

يقصد بالعرف بصفة عامة القواعد التي يدرج الناس على اتباعها في بيئة معينة ويسيرون على نهجها في معاملاتهم، مع شعورهم بلزوم احترامها والخضوع لأحكامها، بحيث يصل هذا الشعور إلى الاعتقاد بإلزام هذه القواعد، وبالتالي عدم الخروج عليها، كذلك يمكن تعريفها بأنها مجموعة العادات والتقاليد التي سادت بين الناس وأصبحت بمثابة الشرع أو القانون في الأهمية والاحترام، وهي من صنع الجماعة التي تحكي أوضاعهم وتنقل أخبارهم وتحفظ أمجادهم عبر العصور، ويمكن تعريف العرف في الشرع بعدة تعاريف.[2]

عرف بعض الكتاب العرف على أنه:

قاعدة قانونية تكونت عضويا عبر مراحل زمنية متعاقبة ناجمة عن التعود على سلوكيات وعادات ارتبطت بها الجماعة وسارت على نحبها.

[1] قاني محمد وآخرون: **الميزاينة في المؤسسة**، معهد بان رشد، تيارت/ الجزائر ، 2009، ص.21.

2- عبد الله الرشدان، **علم اجتماع التربية**، دار الشروق، رام الله المنارة، فلسطين، طبعة 2004، ص161.

ومثل هذا التعريف يجعلنا نستنتج أن العرف يتشكل دون تدخل المشرع أو السلطة الحاكمة ومن المتعارف عليه أنه له دور مهم في بناء القواعد القانونية ويعود تاريخ وجوده إلى الشعوب البدائية ولا يزال العرف ذو أهمية بالغة حتى في عصرنا الحاضر في دول مثل إنجلترا وحتى فرنسا والتي وإن تقهقر العرف فيها إلى الدرجة الثانية من حيث مصادر القانون بعد أن تم توقف العمل طبقا لقانون فونتوس بموجب المادة السابعة منه.[1]

عادة تواضع الناس على إتباعها معتقدين في قوتها الملزمة أي أنه عبارة عن سنة يضعها الناس أنفسهم ويتبعونها على نسق متواتر حتى تصبح عادة على نحو يعتقدون أنها ملزمة لهم في التعامل في القاعدة العرفية إذ هي القاعدة القانونية التي تستخلص مما جرى عليه أفراد الناس في معاملاتهم فهي تنبت من ذات الجماعة.

وتصبح ملزمة لأفرادها دون تدخل من السلطة التشريعية، وهناك عدة أنواع من الأعراف الإلزاميةPreaterLegeuوغير الإلزامية المحتمة للقانون SeeundumLegeu والمخافة لهContre Legeu

عرف دستوري:ContumeLegeu

وهو من الأعراف غير المكتوبة التي تطبق في البلدان التي ينص دستورها كليا أو جزئيا على قواعد خطية ترعى العلاقات بين السلطات الدستورية أو بين هذه الأخيرة والمواطنين.

العرف الدولي: contume internationale

(دولي عام) هي الأعراف المتوافق عليها كمصدر للقانون بين الأمم.[2]

يقصد بالعرف اعتياد الأشخاص على إتباع سلوك معين في مسألة معينة بحيث يستقر الشعور لدى الجماعة باعتباره سلوكا ملزما بتوقيع الجزاء عند المخالفة، ويعد العرف أقدم مصادر القانونية ظهورا فقد عرفته الإنسانية بعيدا وإليه يعود الفضل في تنظيم العلاقات وقطع كثير من المنازعات.[3]

العرف هو مجموعة القواعد السلوكية غير المكتوبة التي تعارف الناس عليها في مجتمع معين في زمن معين، وتواتر العمل بينهم إلى الحد الذي تولد لديهم الاعتقاد بإلزامها.

وقد أعتمد قانون المعاملات المدنية العرف مصدر القاعدة القانونية ففي الفقرة الثانية من المادة الأولى على أنه: وإذا لم يوجد نص تشريعي حكم القاضي بمقتضى مبادئ الشريعة الإسلامية. فإذا لم

1- عجة الجيلاني، **مدخل للعلوم القانونية نظرية القانون بين التقليد والحداثة**، دار الخلدونية، الجزائر، د ت، ص468.

2- إبراهيم نجار: **القاموس القانوني الجديد**، مكتبة لبنان، 2006، ص 187.

3- عمار بوضياف: **الوسيط في النظرية العامة للقانون مع تطبيقات لتشريعات عربية** دار الثقافة، ط1، 2010، ص186.

يوجد فبمقتضى العرف.[1]على ألا يكون متعارضا مع النظام العام والآداب وإذا كان العرف خاصا بإمارة معينة فيسري حكمه على هذه الإمارة.[2]

هو مجموع القواعد القانونية التي تنشأ من اعتياد عموم جماعة من الأشخاص على إتباع سلوك بعينه مع اعتقادهم في إلزامه قانونا.

وهو على هذا النحو يعد مصدرا رسميا يضع قاعدة قانونية بالمعنى الصحيح

وهو ما يميزه على التقاليد كقواعد سلوكيه لا ترقى إلى مستوى القواعد القانونية بالمعنى الدقيق.[3]

وهو أيضا(العرف) مجموعة القواعد التي تنشأ من باطراد سلوك الناس عليها زمنا طويلا مع اعتقادهم بإلزامها وإن مخالفتها ستنتج توقيع جزاء مادي وهو يعتبر أقدم مصادر القانون في تاريخ المجتمعات ذلك لأنه الطريق الطبيعي الذي تخرج منه القواعد القانونية التي يحتاج إليها المجتمع دون الجماعات البدائية كان العرف هو المصدر الوحيد الذي تستمد منه القواعد القانونية إذ كان الناس يسيرون وفقا لعادات وتقاليد يتوارثونها جيلا بعد جيل ويحافظون عليها لأنهم كانوا يشعرون بضرورة إتباعها ويعتبرونها ملزمة لهم.[4]

ويقصد به تارة أخرى القاعدة ذاتها التي تنشأ عن هذا المصدر.

ومن المعنى المتقدم للعرف يتضح ما يلي:

أ-العرف قانون يستوي في ذلك أن يستعمل اصطلاح العرف بمعنى تواتر العمل بنسبة معينة تواتر عليه الاعتقاد في وجوب إتباع هذه السنة أو أن يستعمل للدلالة على القواعد القانونية ذاتها المستمدة من هذا التواتر.

ب-العرف قانون غير مكتوب: ذلك أن القواعد المكونة على خلاف قواعد التشريع لم تدون في وثيقة رسمية.[5]

1- القانون المدني، الديوان الوطني للأشغال التربوية، 1998، ص03.

2- مجدي حسن جيلي، الشهاب إبراهيم الشرقاوي. **المدخل لدراسة القانون نظرية القانون** ، مكتبة الجامعة الشارقة، ط 2009، الأردن، ص 123

3- همام محمد زهران: **المدخل إلى القانون النظرية العامة للقانون**، دار الجامعة، الجديدة للنشر، الإسكندرية،2006،ص.25.

4- توفيق حسن فرج، **المدخل للعلوم القانونية، موجز النظرية العامة للقانون والنظرية العامة للحق**، مؤسسة الثقافة الجامعية الإسكندرية، مصر د ط، د ت، ص 92.

5- محمد سعيد جعنور، **مدخل إلى العلوم القانونية**، دار الأمل، تيزي وزو، ط 98، ص- ص 169- 170.

وعليه يمكن القول كتعريف إجرائي وقد يقصد به القاعدة أو السنة ذاتها التي تحمل اعتقاد الناس بأنهم ملزمون على اطراد إتباعها في العمل.

- ✓ **القانون:**

إن كلمة القانون ليست كلمة عربية وإنما هي مأخوذة من اللغة الإغريقية، وانتقلت إلى اللغة العربية أصلها اليونانيkamunوهي تعني العصا المستقيمة.

لكن كثيرا من اللغات تفسرها بالاستقامة فقط دون العصا كما هو الحال بالنسبة للغة الانجليزية التي تعبر عنها بـ(Right) وفي ألمانيا ()Recht وفي اللغة الروسية (npabo) وفي اللغة اللاتينية (directus) المشتقة من كلمة (Rectus) التي معناها المستقيم وهو ماسرت عليه اللغة الإسبانية بـ (Derechoà والفرنسية بـ (Droit) وتقابلها في الإيطالية (diritto)

إن ملازمة كلمة القانون لوصف استقامة العصا يجعلنا أمام نظام ثابت يتمثل في ارتباط حتمي يقوم بين نقطتين، وكأنما توجد إحداها في طرف عصا مستقيمة وتقابلها الأخرى في نهاية العصا دون أي انحراف.[1]

وهنا نستطيعالقول بأن الاستقامة المفروضة بالعصا بمعنى أنها استقامة قصرية في حين أن العرف الاستقامة طوعية.

انتقلت هذه الكلمة إلى لغة العربية وأصلها اليوناني kamunوهي تعني العصا المستقيمة ويفسر ذلك انتقالها إلى اللغات الأخرى بمعنى "مستقيم" فقد عبرت عنها اللغة الفرنسية بكلمة Droitوتقابلها في الإيطالية diritto وفي الألمانية recht...إلخ

فكلمة قانون تعبر إذن عن نوع من النظام الثابت يتمثل في ارتباط حتمي يقوم بين ظاهرتين وكأنما توجد إحداهما في طرف عصا مستقيم. وتقابلها الأخرى في نهاية العصا دون أي انحراف.[2]

مثال ذلك: قانون الجاذبية نيوتن nowten المعبرة على العلاقة الحتمية بين إلقاء جسم صلب في الفضاء وسقوطه على الأرض، وقانون رد الفعل الذي يخضع كل فعل لرد مساو له في المقدار ومضاد له في الاتجاه.[3]

1- أحمد سي علي، مدخل للعلوم القانونية، ط1، الأكاديمية الحميز، الدار البيضاء، 2011-2012، ص17.

2- حبيب إبراهيم الخليلي:**المدخل للعلوم القانونية، النظرية العامة للقانون**، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر، ط 9، ص ص 15، 16.

3- المرجع السابق، ص 21.

وقانون تمدد المعادن بالحرارة الذي يقيم ارتباطا حتميا بين الحرارة وتمدد المعادن..الخ.

وفي مجال الاقتصاد تخضع الظواهر الاقتصادية لقوانين مختلفة من قانون الطلب والعرض الذي عبر عن قيام ارتباط بين حجم العرض والطلب وأثمان السلع، وقانون ماثيو Mathus في السكان الذي يقر بأن السكان يتزايدون بنسبة هندسية (متوالية هندسية) بينما تتزايد وسائل المعيشة بنسبة حسابية (متوالية عددية).....الخ.[1]

وتصاغ القوانين عادة في شكل نص يسمى بالمادة وقد تفصل المادة الواحدة إلى فقرات فالقانون المدني مثلا يحتوي على 1003 مادة تنظم مسائل مدنية متعددة وكثير هي المواد فيه قسمت إلى فقرات.[2]

❖ **الاستعمالات العامة:**

استخدمت كلمة قانون (droit) للتعبير بصورة عامة عن مجموعة القواعد المنظمة لسلوك وعلاقات الأشخاص في المجتمع على وجه ملزم يقصد بهذه الكلمة في المعنى العام كل موضوع يدخل في مجال القانون ويتمحور حول الظواهر المادية الإدارية وغير الإدارية الناتجة عن فعل الإنسان إلى جانب هذا المعنى استخدمت كلمة "قانون" للدلالة على معاني عامة أخرى.

وقد تكون خاصة سواء كانت مفردة أو مقترنة بوصف معين.

❖ **الاستعمالات الخاصة:**

- استعمال كلمة قانون في معنى التقنين:

يقصد بالتقنين (code) تدوين القواعد القانونية التي تنظم فرعا من فروع القانون، مثل التقنين المدني والتقنين التجاري، وتقنين علاقات العمل، وتقنين العقوبات وغيرها.[3]

ومع ذلك شاع في وسط علماء القانون كلمة القانون في معنى التقنيين لذلك يشار إلى كل التقنيات بمصطلح هذه الكلمة.

نسمع من معظمهم كلمة القانون المدني، القانون التجاري، قانون شؤون الأسرة، قانون العمل، قانون العقوبات وغيرها من فروع القانون.

وما هو نعتبره خطا لفظيا يستوجب تداركه احتراما والتزاما بقواعد اللغة العربية.

في التشريع الفرنسي مثلا، نستعمل في اللغة الفرنسية (code) للتمييز بين القانون والتفسير.

1- حبيب إبراهيم الخليلي، المرجع السابق، ص: 16.

2- عمار بوضياف، مرجع سابق ، ص: 16.

3- أحمد سي علي، مرجع سابق، ص: 22.

وبالنسبة للمشرع الجزائري استعمل مصطلح "القانون المدني" في النسخة العربية من الجريدة الرسمية بينما استعمل مصطلح (code civil) في النسخة الفرنسية وهو ما يعتبر خطا في الترجمة مما يستوجب أيضا تداركه.

- استعمال كلمة تدوين:

تستعمل كلمة (codification) للتعبير عن تدوين القواعد أو وضع التشفير، وهي كلمة مرتبطة بكلمة تشفير (code) أكثر مما هي مرتبطة بكلمة قانون (droit) ذكر أن هذه الأخيرة أشمل من الأولى.

- استعمال كلمة قانون في معنى التشريع:

إن القانون في معناه العام هو كما سبق إن ذكرناه مجموعة القواعد التي تنظم سلوك الأشخاص وعلاقاتهم في المجتمع وعلى وجه ملزم فيقصد بذكر كافة القواعد القانونية أيا كان مصدرها من تشريع أو شريعة أو عرف أو قضاء أوفقه.

أما التشريع (101) فهو مجموعة القواعد القانونية التي تضعها السلطة التشريعية في صورة مكتوبة الى جانب السلطة التنفيذية في بعض الحالات الاستثنائية دون غيرها من القواعد التي تنشا من المصادر الأخرى.

وعلى الرغم من الفارق الواضح في مدلول كل من القانون والتشريع يلاحظ بأنه لفظ قانون قد استخدمه المشرع الجزائري للدلالة على عدة تشريعات مشيرا في ذلك إلى قانون قصة المحاماة وقانون مهنة القضاء.[1]

وقانون مهنة الخبير وقانون الخدمة الوطنية وغيرها من التشريعات ومقارنة مع هذا الاتجاه في موقف المشرع الجزائري من هذه المصطلحات التي تعتقد بأنها مخالفة لقواعد اللغة العربية، أفردت اللغة الفرنسية اصطلاحا مميزا لكل من القانون والتشريع فخصت الأول بكلمة (droit) والثاني بكلمة (Loi) وهو ما نأمل أن ينجزه المشرع الجزائري في هذا المجال.[2]

تعريف القانون الاصطلاحي:

يتخذ مصطلح القانون معنيين حسب وجهة النظر أولهما المعنى الواسع، إذ يقصد بالقانون مجموعة القواعد التي تنظم سلوكات الفراد في المجتمع والتي تقترن بجزاء يوقع عليها من يخالفها. وثانيهما المعنى

1- أحمد سي علي، **مدخل للعلوم القانونية**، ط1، دار الأكاديمية، الحميز الدار البيضاء، الجزائر2012/2011، ص ص 21،22.

2- المرجع نفسه، ص 22

الضيق والذي يقصد بالقانون مجموعة القواعد القانونية التي تضعها السلطة التشريعية لتنظيم مسألة معينة، وعليه ينصرف هذا المعنى إلى التشريع فقط.[1]

- تحديد المقصود بالقانون الوضعي Droit Positif

يقصد بإضافة هذه الصفة إلى القانون التعبير عن القانون السائد أي المعمول به فعلا في بلد ما وفي وقت معين، فنقول مثلا القانون الوضعي الجزائري الحالي تعبيرا عن القانون السائد في الجزائر في الوقت الحاضر، أي القانون الذي له الصفة الإيجابية او الفعالة في حكم المجتمع الجزائري حاليا.

ويعبر الاصطلاح الفرنسي عن هذا المعنى بصورة واضحة بينما قد يوحي الاصطلاح العربي "وضعي" بأنه المقصود به –على خلاف الحقيقة– المقابلة بين القانون الذي يضعه الإنسان والقانون السماوي الذي هو من وضع الله.

على أنه من ناحية أخرى فان للاصطلاح العربي فضل التعبير عن أسس قواعد القانون توضع سلفا فتكون واضحة محددة مما يتيح للأشخاص الإحاطة بها والسلوك وفقا لها، ويبرر إخضاعه لحكمه. ويعبر عن القانون الوضعي لبلد معين باصطلاح القانون الوطنيDroit national وهو يقابل القانون الأجنبيdroit etrangerويقصد بهذا الأخير القانون الوضعي لبلد أجنبي.[2]

وكتعريف إجرائي يمكن القول أن القانون هو القواعد القانونية الملزمة التي تنظم علاقات الأفراد والجماعة بصرف النظر عن مصدرها، أي سواء كان مصدرها الدين أو العرف أو هيئة تشريعية.

1– مولود ديدات، المدخل للعلوم القانونية –نظرية القانون، من إعداد فاطمة الزهراء جدو، دار بلقيس، الدار البيضاء، الجزائر، 2017، ص7

2– حبيب ابراهيم الخليلي، المرجع السابق، ص ص 19،20.

الفصل الثاني

العلاقات الإجتماعية

مقارنة سوسيولوجية

تمهيد

1- الاتجاهات النظرية للعلاقات الاجتماعية

2- نشأة العلاقات الاجتماعية

3- تصنيف العلاقات الاجتماعية

4- أشكال العلاقات الاجتماعية

5- أهمية العلاقات الاجتماعية

6- مستويات العلاقات الاجتماعية

7- العوامل المؤثرة في العلاقات الاجتماعية

تمهيد:

إن العلاقات الاجتماعية تنشأ من جملة التفاعل القائم من خلال الاتصال بين الأفراد من أجل إشباع الحاجيات التي يسعون إليها، لذلك تعتبر العلاقات الاجتماعية مصدر مهم لسيرورة الحياة الاجتماعية واكتمالها ومن ثمة العمل وفقا لهذه العلاقات التي تتعدد وظائفها، وتختلف باختلاف طبيعة الحياة الاجتماعية لذلك سيتم اللجوء إليها في هذا الفصل الذي يحتوي على أهم الأطر النموذجية والأساسيات التي ترتكز عليها العلاقات الاجتماعية.

1- الاتجاهات النظرية للعلاقات الاجتماعية:

اختلف العلماء والمفكرون حول الرؤيا النظرية، التي يمكن من خلالها دراسة العلاقات الاجتماعية فهناك من يؤكد على ضرورة دراستها من جانب سوسيولوجي كونها من المكونات الأساسية للمجتمعات البشرية، ومن دون شبكة العلاقات الاجتماعية لا يمكن الحديث عن المجتمع، وهناك من يفضل دراستها من جانب سيكولوجي بالعودة إلى الدوافع والحاجات النفسية التي تميز الفرد عن غيره من المخلوقات

* **الإتجاه التأويلي (الفردي) في دراسة العلاقات الاجتماعية:** يرى أنصار هذا الاتجاه ان الفرد أسبق في الوجود من المجتمع، وأن المجتمع ليس من وحي الخيال، بمعنى اخر يهتم هذا الاتجاه بكيفية قيام الأفراد والجماعات بتأسيس المجتمع وإضفاء معنى عليه ومعايشة الحياة فيه، بدلا من الاهتمام بكيفية تأثير المجتمع على الأفراد والجماعات، بهذا تصبح حياة الفرد محور الحياة الاجتماعية.

يعتقد هذا الاتجاه أن العلاقات الاجتماعية تأسست من التجربة الحياتية للفرد وأن المشكلات المختلفة إنما ظهرت لأنها مشكلات فردية بالأساس، ومن جميع مشكلات الأفراد ظهرت المشكلات الاجتماعية.[1]

لذا يصبح من المنطقي أن تكون الغاية من العلاقات الاجتماعية هي تحقيق السعادة الفردية، بما أن الفرد هو الذي يشكل الحقيقة الاجتماعية من أهم منظورات هذا الاتجاه التفاعلية الرمزية (جورج بلومر) الاثنوميثودولوجيا (جار فنجيل) الفينومينولوجيا (الفرد شوتز) التبادل الاجتماعي (بيتر بلاو).

- ✓ **الاتجاه (البنائي) الاجتماعي الواقعي:**

1- حسام الدين فياض: **العلاقات الاجتماعية**، متاح على الرابط المباشر
(https://kou-tobe.blogspot.com) ص ص 14-15 يوم 2017/06/28 في الساعة 15:19

يرى أنصار هذا الاتجاه أن المجتمع أسبق في الوجود من الفرد وغايتهم هو تذويب الفردية في الإرادة الكلية، ويسعى هذا الاتجاه بشكل أساسي إلى دراسة كيفية تأثير المجتمع في السلوك الفردي والجماعي والعلاقات الاجتماعية الناتجة عن هذا التأثير مثال ذلك يهتم هذا الاتجاه بدراسة كيفية تأثير الطبقة الاجتماعية للفرد وعائلته (أي الوضع الاجتماعي، البنائي للفرد) على احتمالات نجاحه في المدرسة أو حصوله على وظيفة مناسبة والعلاقات الاجتماعية التي ستترتب عليها كما يؤكد هذا الاتجاه على مبدأ الاتفاق (الإجماع) بين الناس على القيم الأخلاقية في المحافظة على النظام الاجتماعي وتفسير وتوجيه العلاقات الاجتماعية، من أهم النظريات العامة فيه (النظرية البنائية الوظيفية، نظرية الصراع الاجتماعي).

- ✓ **الاتجاه التوفيقي:**

إن هذا الاتجاه يقوم بدراسة العلاقات الاجتماعية بمنظور أعم وأشمل ويبرز هذا أن العلاقات الاجتماعية تتسم بالدينامية والتطور فالأفراد تربط بينهم أهداف مشتركة، والعلاقات تنشأ بينهم تلقائيا نتيجة الحاجة إلى تحقيق المزيد من الأهداف، ومواقف الأفراد تتحدد طبقا لما عليه طبيعة الموقف ومن ثمة فإن العلاقات الاجتماعية تضيق وتتسع حسب شدة وتعقد البناء الاجتماعي، وفي حقيقة الأمر يسعى هذا الاتجاه من خلال دراسته لطبيعة العلاقات الاجتماعية إلى التوليف بين البناء الاجتماعي والفعل الاجتماعي، إذ لن يوجد البناء الاجتماعي ما لم يؤسسه الفعل الإنساني، إلا أن هذا الفعل يتطلب بناء ليحدث فيه، ويرى هذا الاتجاه الذي يتزعمه" أنتوني جيدنز" أن البناء الاجتماعي يعني القواعد والموارد (الوسائل المادية والثقافية التي تمكن الناس من القيام بالفعل الاجتماعي)، ومن ثمة فإن المدارس والمصانع وغيرها من المؤسسات الاجتماعية لها قواعدها ومواردها، ويؤدي استخدام هذه القواعد والموارد إلى إعادة إنتاج هذه المؤسسات، فالأفراد أو الفاعلون هم الذين يعيدون إنتاجها.[1]

ويعيد الأفراد إنتاج مؤسسة ما في الزمان والمكان باستخدام القواعد وموارد المؤسسة، ومن ثمة لا يوجد البناء الاجتماعي مستقلا عن الفعل الإنساني الذي يؤسسه فالممارسة الاجتماعية عند جيدنز هي البناء والفعل في آن واحد، مما يؤدي إلى إنتاج العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع حسب هذا الاتجاه تتأثر إلى حد كبير بالعلاقة التفاعلية الجدلية مابين الفعل والبنية.[2]

1- حسام الدين فياض، مرجع سبق ذكره ص15

2- المرجع نفسه، ص16

إن العلاقات الاجتماعية تتعدد وفقا لطرفين أساسين هما الأفراد والمجتمع وكلاهما يؤثر في طبيعة العلاقات الاجتماعية، حيث تعددت الاتجاهات المفسرة للعلاقات الاجتماعية، واختلفت آراؤها واتخذت كل منها منحى يفسر طبيعة هذه العلاقات، حيث يؤكد الاتجاه التأويلي على أن الفرد أسبق في الوجود من المجتمع، فالفرد يكون مجموعة صغيرة ثم جماعات كبيرة ثم مؤسسات عديدة ومتنوعة حسب طبيعة الوظيفية التي تخدم المجتمع، حيث تتكامل هذه الوظائف ويؤثر بعضها على البعض.

في حين يرى الاتجاه البنائي الاجتماعي الواقعي أن المجتمع هو الذي يتحكم في الفرد وذلك حسب مطالبه، فالمجتمع تحكمه عادات وتقاليد ومعايير ومختلف الأحكام والقوانين التي تضبط العلاقات الاجتماعية وتجعل الفرد ملزم بالتقيد بهذه القوانين ودون الخروج عن هذا الإطار الذي يحاول وضع العلاقات الاجتماعية في حكم المجتمع الذي تحكمه خصائص معينة، وذلك حسب طبيعة المجتمع.

كما يرى الاتجاه التوفيقي أن البناء الاجتماعي والفعل الإنساني مكملين لبعضهما البعض ولا يمكن أن يتحكم طرف في الأخر، حيث أن المجتمع يحتاج إلى مجموعة من الأفراد لإنشاء نشاط معين سواء مؤسسات أو غيرها كما أن الأفراد لا يمكن لهم أن يشكلوا علاقات اجتماعية دونما وجود بناء اجتماعي الذي بدوره يضبط تواصل العلاقة وتدعيمها بمختلف الوسائل المادية والثقافية التي غيابها حتما يؤثر على أداء الفعل الإنساني ويحبط عملية استمرار العلاقات الاجتماعية.

لذلك يمكن القول أن الفعل الإنساني الذي مصدره الفرد والبناء الاجتماعي الذي مصدره المجتمع لا يمكن لهما أن يستقلا عن بعض ولا يمكن أن يستمر طرف في غياب الطرف الأخر لأنهما مصدران مهمان لتكوين العلاقات الاجتماعية واستمرارها في المجتمع.

2- نشأة العلاقات الاجتماعية:

لقد نال موضوع نشأة العلاقات الاجتماعية من العلماء حظا واسعا من الدراسة، وهناك أراء ومفاهيم خاصة به مختلفة فبعض العلماء كتب فيها من حيث أنواعها الايجابية والسلبية كالتجاذب والتنافر، والبعض قسمها إلى علاقات اجتماعية ثانوية في المجتمعات الكبيرة.

وهكذا اختلفت الآراء وتعددت بسبب اهتمامات ومداخل كل منهم وأكد الكثيرون بأن الإنسان اجتماعي بطبعه وطبيعته، وهو دائما يعتمد على الآخرين في حياته ولذلك لابد أن يحيا حياة اجتماعية مع الآخرين وبذلك تربطه بالآخرين علاقات اجتماعية ولقد ارجع البعض تكون العلاقات الاجتماعية إلى اتفاق المشارب والميول والصفات ورأى الآخرون أن هذه العلاقات تتكون على أساس من التكامل بمعنى أن الإنسان يميل إلى تكوين علاقة اجتماعية مع شخص فيه من الصفات والخصائص ما يكمل بها

صفاته وخصائصه فالفرد الذي يحتاج إلى الأمومة ويربط نفسه بشخص أخر تتوفر فيه هذه الأمومة، والشخص الضعيف يجب أن يربط نفسه بالقوي.

أما صالح الشيكشي فيرى في نشأة العلاقات الاجتماعية أساسين هامين في الإنسان هما الغذاء ثم استغلال الطاقة التي تتولد عن هذا الغذاء، وغذاء الإنسان معقد ولا يقتصر على العناصر المادية كالطعام والشراب والهواء، وإنما يتعداه إلى عناصر أخرى معنوية مثل الدين، الحب، العطف، الثقافة والفنون وغيرها.

ومهما يكن من أمر هذه الاتجاهات المختلفة في تفسير أسباب النشأة وتكوين العلاقات الاجتماعية فإنها تعتمد على أساس أن الإنسان اجتماعي يعيش في جماعات يتبادل معها الأخذ والعطاء.[1]

والمعلوم أن أول عمل يؤديه مجتمع معين في طريق تغيير نفسه مشروط باكتمال هذه الشبكة من العلاقات، وعلى هذا نستطيع أن نقرر أن شبكة العلاقات هي العمل التاريخي الأول الذي يقوم به المجتمع ساعة ميلاده ومن أجل ذلك كان أول عمل قام به المجتمع الإسلامي هو الميثاق الذي يربط بين الأنصار والمهاجرين، وكانت الهجرة نقطة البداية في التاريخ الإسلامي لا لأنها تتفق مع عمل شخصي قام به النبي (ص)، ولأنها تتفق مع أول عمل قام به المجتمع الإسلامي، أي مع تكوين شبكة علاقاته الاجتماعية حتى قبل أن تتكون تكونا واضحا عوالمه الاجتماعية الثلاثة.[2]

ومهما يكن من شيء، فإن أحدا من الناس لا يستطيع أن يدعي أن هذه العلاقات مجرد أثر ناتج عن إضافة أشخاص وأفكار وأشياء إلى المجتمع، فالواقع أننا حين نتحدث عن عالم من هذه العوالم الثلاثة فإنما نقصد إلى الحديث عن المجتمع في مرحلة من مراحل تغييره، أي في مرحلة يعد كل عالم منها، في ذاته ثمرة هذا التغيير.[3]

هذه العلاقة العضوية التاريخية الأساسية تتجلى في كل عنصر من عناصر المجتمع الثلاثة لتؤكد وحدة تأثيره منفردا، كما تتجلى في علاقاته بالعنصرين الآخرين لتؤكد وحدة تأثيرها مجتمعة، وهي تتجلى

1- رابح بن عيسى: **انعكاسات محو الأمية على الوظائف الأسرية والعلاقات الاجتماعية**، دراسة ميدانية لأقسام محو الأمية بزريبة الوادي بسكرة، مذكرة مقدمة لنيل الماجستير تخصص علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، متاح على الرابط المباشر (thesis.univ-biskra.dz) ص167 يوم 2017/06/28 في الساعة 17:19

2- مالك بن نبي: **ميلاد المجتمع شبكة العلاقات الاجتماعية**، الجزء الأول، ط3، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق، متاح على الرابط المباشر(www-books4arab.com) ص28 يوم 2017/06/28في الساعة 17:45

3- المرجع السابق، ص 29

خاصة في الإطار الشخصي للفرد، حين تقدم له بصورة ما جوهر نظام علاقاته الاجتماعية، وخلاصة القول أن أصل شبكة العلاقات الاجتماعية الذي يتيح لمجتمع معين أن عمله المشترك في التاريخ، إنما يكمن في خلق تركيبه العضوي التاريخي، وعلى هذا فإن تاريخ هذا التركيب هو الذي يفسر أصله، كما يحدد في الوقت نفسه طبيعة العلاقات الاجتماعية لحظة نشوئها.[1]

إن العلاقات الاجتماعية تنشأ بصفة طبيعية فهي تلقائية منذ الأزل ولابد أن تتمظهر من خلال مختلف التفاعلات القائمة بين الأفراد، لذلك من الضروري الاعتماد على هذه السلوكيات الصادرة من الأفراد والاتصالات الناجمة عن ذلك فالإنسان منذ ظهوره على وجه الأرض يسعى إلى تكوين علاقات اجتماعية باعتبار الإنسان اجتماعي بطبعه ويحتاج إلى طرف أخر لإنشاء علاقات على اختلاف طبيعتها، فإذا تواجد أشخاص وأشياء معينون في مكان ما فإن الأفكار تكون نقطة اتصال تربط بين هذان المصدران وعليه فإن المجتمع يحتوي هذه الثلاثية التي تتكامل فيم بينها، وانعدامها حتما يؤثر في الطرف الأخر لأن وجود أشخاص دون أشياء معينة وأفكار يفقد العلاقة الاجتماعية والأمر نفسه بالنسبة للأشياء والأفكار، كل هذا من شأنه أن يرتقي بالعلاقة الاجتماعية إلى نوع العلاقة المراد تكوينها، وأن العلاقات الاجتماعية تنشأ وفقا لطبيعتها التي تأخذ في طياتها ثلاثية متكاملة يكمل بعضها الأخر ويؤثر كل منهم في الطرف الأخر.

3- تصنيف العلاقات الاجتماعية[2]

- ✓ **تصنيف العلاقات الاجتماعية عند تشارلس كولي:** يعتبر كولي من أبرز تصنيفات العلاقات الاجتماعية فقد ميز بين شكلين أساسين هما

- **العلاقات الأولية:** تتميز العلاقات الأولية بالقوة والتماسك والتعاون وتسود داخل الجماعات الصغيرة (الجماعات الأولية) التي يكون فيها التركيز عبارة عن نحو وليس عبارة عن الأنا مما يشير إلى قوة الانتماء إلى الجماعة والارتباط بها والولاء لها.

- **العلاقات الثانوية:** وتسود داخل الجماعات الثانوية وهي تلك الجماعات التي تتسم بكبر الحجم وضعف العلاقات الشخصية المباشرة وسيادة العلاقات الرسمية والتعاقدية كالعلاقات التي تحكم المؤسسات والجمعيات وغيرها.

- ✓ **تصنيف العلاقات الاجتماعية عند فرناند تونيز**[1]

1- المرجع السابق،ص30

2- خالد حامد: **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار جسور لنشر والتوزيع، الجزائر، 2008ص ص34- 35

ميز فرناند تونيز بين العلاقات التي تسود داخل المجتمع الكبير أو العام، كذلك ميز دوركايم بين العلاقات الاجتماعية التي تسود داخل التجمعات التي تتسم بالتضامن الالي (المجتمعات البسيطة) وتلك التي تسود داخل المجتمعات التي تتسم بالتضامن العضوي (المجتمعات المركبة) وهناك جانبان أساسيان لدراسة العلاقات الاجتماعية هما:

- **الجانب الكيفي أو الوصفي:** حيث تصنف العلاقات بأنها قوية أو ضعيفة متماسكة أو غير متماسكة.
- **الجانب الكمي:** الذي يعتمد على قياس العلاقات قياسا كميا حيث توضح عدد الأعضاء المشاركين في هذه العلاقة ودرجة مشاركة كل عضو ونسب ثبات العلاقة أو تماسكها، وهي مسألة يمكن الاتفاق بشأنها لاعتمادها معايير كمية.

✓ **تصنيف العلاقات الاجتماعية عند دافيز:**

حدد دافيز خصائص كل من الجماعات الأولية والثانوية نوضحها في **الجدول رقم(1)** التالي:

العلاقات الأولية والثانوية.[2]

	العلاقات الأولية	العلاقات الثانوية
الظروف الطبيعية	القرب المكاني صغر العدد طول مدة التفاعل	البعد المكاني كبر العدد قصر مدة التفاعل
الخصـــــــــائص الاجتماعية	تحديد الأهداف ذاتية التقييم للعلاقة ذاتية التقييم للشخص الآخر المعرفة الكاملة بالشخص الآخر الشعور بالحرية والتلقائية توافر الضبط غير الرسمي	عدم تحديد الأهداف التقييم غير الشخصي للعلاقة التقييم غير الشخصي لأعضاء الجماعة المعرفة المحدودة بالشخص الآخر الشعور بالقيود والضغوط الخارجية سيادة الضبط الرسمي
عينة العلاقات	علاقة الصداقة علاقة الزوج بزوجته	علاقة البائع بالزبون علاقة المذيع بالمستمع

1- المرجع السابق، ص.35.

2- المرجع نفسه، ص 36

	علاقة الوالد بطفله علاقة التلميذ بمدرسه	علاقة الممثل بالمشاهد علاقة المؤلف بالقارئ
عينة الجماعات	جماعة اللعب جماعة الأسرة جماعة الجيرة أو القرية فريق العمل	الشركات الإدارات الحكومية الكبرى الدولة

✓ **قدم بارسونز التصنيف التالي للعلاقات الاجتماعية:**[1]

– **الوجدانيـة فـي مقابـل الحيـاد الوجـداني:** يعد النمط الاجتماعي (العلاقات) من النوع العاطفي أو الوجداني إذا كان يتيح للفاعل أو القائم بالدور الإشباع المباشر لحاجاته ومطالبه وعلى العكس من ذلك فإن العلاقة تكون من النوع المحايد من الناحية الوجدانية، إذا كان يفرض على الفاعل أو القائم بالدور أن يلتزم بنظام معين وأن يحاول تحقيق صالح الآخرين فقد يغلب الطابع العاطفي على نوع معين من العلاقات: كالعلاقات الأسرية وعلاقات الصداقة بينما يغلب الحياء الوجداني على معين من العلاقات: كالعلاقات داخل التنظيمات الرسمية

– **التوجيـه الـذاتي فـي مقابـل التوجيـه الجمـاعي:** يتمثل التوجيه الذاتي في سعي أعضاء النسق أو الجماعة أو المجتمع لتحقيق صالحهم الخاص، بينما يتمثل التوجيه الجماعي في سعي أعضاء النسق لتحقيق الصالح العام، وتختلف الجماعات في هذا الشأن حسب معايير الجماعة وأهدافها وحجمها.

– **العمومية مقابل الخصوصية:** وتتمثل العمومية في الحكم على الأشخاص أو الأشياء في ضوء معايير موضوعية عامة غالبا ما تتحدد في قواعد وإجراءات رسمية مقننة وعلى العكس من ذلك فإن الخصوصية تشير إلى تقييم الأشخاص والأشياء في ضوء معايير ذاتية.

– **الأداء والإنجاز في مقابل النوع والميراث:** تختلف النظم الاجتماعية من حيث أسلوب تحديد المراكز الاجتماعية لأعضائها: فهناك نظم يتحدد داخلها مراكز الأعضاء من خلال ما يقومون به من أعمال وإنجازات وما يتمتعون به من مؤهلات وتخصصات كتحديد المراكز من خلال تقسيم العمل في المؤسسات الرسمية، وعلى العكس من ذلك هناك أنساق تتحدد داخلها مراكز الأعضاء من خلال عوامل وراثية مثل ما يحدث في المجتمعات التقليدية والقبلية.

1– خالد حامد،مرجع سابق،ص 37

- **التخصص في مقابل الانتشار الوظيفي:** تختلف الأنساق والمجتمعات في هذا الصدد حيث توجد انساق تتسم بالتخصص الوظيفي والتحديد الدقيق للأدوار عكس انساق أخرى تتسم بعدم التخصص الوظيفي.[1]

تصنف العلاقات الاجتماعية حسب طبيعة الموقف، حيث تتعدد فمنها ما يكون داخل الجماعات الذي يفرض ضرورة الانتماء إلى هذه الجماعة وشدة الولاء والارتباط بها ومنها ما تربطهم علاقات رسمية تعاقدية تحكمها قوانين تضبط العلاقة الاجتماعية وهذان النوعان من العلاقات نجدهم في كل المؤسسات على طبيعة النشاط الممارس، حيث تتواجد بها أفراد تحكمهم علاقات اجتماعية قوية متماسكة تربطها جملة التفاعلات والاتصالات الاجتماعية التي تخدم مصالحهم بصفة جماعية وفي المقابل يلتزم الأفراد بالقوانين التي تحكمهم أي أن العلاقات هنا رسمية وهذا ما أكده تشارلس كولي.

في حين فرناند تونيز يؤكد على أن المجتمعات تصنف حسب بساطتها وتعقيدها فالمجتمعات الكبيرة والمعقدة يسودها التضامن العضوي، في حين المجتمعات الصغيرة التي تمتاز بالبساطة يسودها تضامن آلي، أي أن المجتمعات البسيطة تتمتع بعلاقات اجتماعية قوية ومتماسكة ومتجانسة ومكملة لبعضها البعض، كما أن المجتمعات الكبيرة ضاع منها التماسك والتجانس والبساطة وأصبحت الحياة الاجتماعية تحتوي على علاقات اجتماعية معقدة وغير متجانسة ولا يكمل بعضها الأخر نظرا للتعقيد الذي شهدته الحياة الاجتماعية، ونظرا لطبيعة المجتمع الذي نشأ وترعرع في غياب العلاقات الإنسانية والاجتماعية وأصبح يعتمد على تضامن عضوي يخدم كل طرف على حدا، دونما أي تكامل وظيفي.

أما دافيز يؤكد أن العلاقات الاجتماعية تسير في مجملها إلى نوعين، العلاقات الأولية والعلاقات الثانوية، حيث أن العلاقات الأولية تكون هي علاقات خاصة بالفرد سواء الأسرة التي تحمل في طياتها علاقة الزوج بزوجته والأبناء والآباء وغيرها، وعلاقة العمل التي تكون مباشرة بين فريق العمل أو بين التلاميذ والمدرس وغيرها حيث تعتمد هذه العلاقات على الحرية والتلقائية والعمل المباشر، وكل ما تحققه هذه العلاقة من أهداف خاصة بالفرد نفسه أي أن العلاقات الأولية تعتمد على مجموعة من الخصائص الاجتماعية التي تفرض تقارب العلاقات والاتصالات والتفاعلات لكي نستطيع القول أن هذه العلاقة هي أولية والواجب العمل ضمنها لأنها من أولويات الحياة الاجتماعية، في حين العلاقات الثانوية هي تلي العلاقات الأولية لأنها ليست أساسية أو خاصة مقارنة بالعلاقات الأولية، فالأفراد ملزمون بطاعة أوامر رب العمل والعمل وفقا للقواعد والقوانين التي تضبطها المؤسسة، فمن هذا المنطلق يتضح أن العلاقات

1- المرجع السابق،ص 38

الثانوية خالية من المصالح والانفعالات والعواطف أي أنها رسمية خاضعة لمعايير، كما أن علاقة الممثل بالمشاهد هي علاقة ثانوية تكون عن طريق مقطع سينمائي فقط فلا تربطهم أي مصلحة.

وتتعدد بذلك العلاقات الثانوية ويبقى المصدر نفسه والهدف ذاته وما هي إلا علاقات مكملة للعلاقات الأولية وانعدام العلاقات الثانوية من شأنه أن يعرقل مسيرة العلاقات الأولية ويحدث اختلال في توازن العلاقات الاجتماعية بصفة عامة، لأنهما مصدران مهمان لسيرورة العلاقات الاجتماعية.

كما يضيف بارسونز أن العلاقات الاجتماعية تختلف فمنها ما يغلب عليه الطابع العاطفي مثل العلاقات الأسرية والصداقة وغيرها من العلاقات الخاصة والمقربة، كما توجد علاقات لا يغلب الطابع العاطفي وإنما تحكمها علاقات رسمية كعلاقات العمل داخل التنظيمات الرسمية، كما نجد علاقات اجتماعية التي تكون من خلال المصالح العامة أو الخاصة فإذا كانت مصالح عامة فإن الأفراد يسعون إلى تحقيق ما هو عام ويخدم الجماعة في حين المصالح الخاصة تسعى إلى تحقيق ما هو خاص ويخدم ذاتية الأفراد وهذا في إطار العمومية والخصوصية التي تحمل جملة المصالح العامة والخاصة وما تحتويه من خلال أداء وإنجاز الأفراد داخل الجماعات والمركز الذي يشغله كل فرد وما يتمتع به من كفاءات ومؤهلات، وذلك حسب طبيعة التخصص الوظيفي الذي يحدد الدور الذي يلعبه كل فرد.

وعموما فإن العلاقات الاجتماعية تختلف حسب تصنيفات العلماء وحسب طبيعة الموقف كالعلاقات الأولية والثانوية التي وجودها لا يخلو في أي مؤسسة، بالإضافة إلى مجموعة التصنيفات الأخرى التي تواجدها مهم لفهم التداخل القائم بين العلاقات الاجتماعية.

4-أشكال العلاقات الاجتماعية[1]:

يمكن أن تصنف أشكال العلاقات الاجتماعية إلى أربعة أنواع أو أشكال العلاقات الاجتماعية العمودية، الأفقية، الرسمية، غير الرسمية، تشمل جميع نواحي الحياة الاجتماعية.

- ✓ **العلاقات الاجتماعية العمودية:** هي الاتصال أو التفاعل الذي يقع بين شخصين أو أكثر يحتلون مراكز اجتماعية وظيفية مختلفة من حيث المنزلة والمركز والدور وطبيعة المهام أو الخدمة كالعلاقة بين رئيس المصنع ومدير القسم، فرئيس المصنع أو المؤسسة تحتل مركزا وظيفيا أعلى من رئيس القسم. ويتم في الغالب التفاعل الاجتماعي وبناء العلاقات عموديا من الأعلى إلى الأسفل أو العكس وذلك عن طريق وسيلة الاتصال بين الرؤساء والتابعين لهم.

1- خالد حامد، مرجع سابق،ص 55

- ✓ **العلاقات الاجتماعية الأفقية:** هي الاتصال أو التفاعل الذي يقع بين شخصين أو أكثر يحتلون مراكز اجتماعية وظيفية متساوية كاتصال مدير الإنتاج بمدير البحوث والدراسات حول ضرورة القيام بدراسة حول معرفة انخفاض إنتاجية العمال، والعلاقة الاجتماعية الأفقية يمكن أن تقع بين الذين يشغلون مراكز مهنية متساوية في قسم أو مصلحة واحدة أو أقسام أو مصالح مختلفة.
- ✓ **العلاقات الاجتماعية الرسمية:** وهي العلاقة التي يحدد أسسها ومفاهيمها القانون والنظام الداخلي الرسمي للمؤسسة الصناعية ويهدف إلى ضمان المؤسسة بأعمالها، كما ينص على تحقيق أهدافها التي تصب في أداء العمل وتحقيق أهداف الأفراد واستمرارية المؤسسة في أنشطتها والقانون الرسمي للمؤسسة يحدد الأدوار الوظيفية لأفرادها ويكرس واجباتها وحقوقها الاجتماعية.

كما يطلق عليها البعض بالعلاقات الاتفاقية التي هي مجددة بمعايير منظومة قيم متفق عليها وليست مختارة بحرية.

- ✓ **العلاقات الاجتماعية غير الرسمية:** وهي الاتصالات والتفاعلات التي تقع بين أعضاء المؤسسة مهما تكن أدوارهم الوظيفية والتي لا تحددها القوانين والإجراءات الرسمية، بل يحددها مواقف وميول واتجاهات اجتماعية وثقافية، ويمثلون لقيمها ومعاييرها، وغالبا ما تظهر هذه العلاقات بين العمال، وتنشأ إما لأسباب دينية أو عرقية أو إيديولوجية أو طبقية مثل طبقة العمال في مواجهة الطبقة الرأسمالية.

تختلف أنواع العلاقات الاجتماعية حسب طبيعة الوظيفة حيث تتعدد وكل منها لديه مزايا وفوائد تخدم نوعية العلاقة في حد ذاتها فمنها العمودية، والأفقية، والرسمية، والغير رسمية، فإذا قمنا بترتيب ذلك لوجدنا أنها تندرج ضمن التنظيم الرسمي والغير رسمي الذي يحمل في مجمله جملة العلاقات الاجتماعية الصادرة عن ذلك فالتنظيم الرسمي يضم العلاقات الاجتماعية العمودية التي تكون مثلا بين العميد ورئيس القسم للكلية، حيث تكون وفقا لقوانين وإجراءات تخدم المؤسسة الجامعية ككل، في حين العلاقات الاجتماعية الأفقية تكون بين مختلف المصالح الخاصة بالمؤسسة مثل مصلحة المستخدمين، ومصلحة التدريس كلاهما يكمل الأخر وفقا للاحتياجات المطلوبة والواجب الأخذ بها والعمل من أجلها، أما العلاقات الاجتماعية الرسمية وهي تؤكد أن جميع العمال المتواجدين في المؤسسة مطالبين بالعمل وفقا للقواعد والقوانين الخاصة بالمؤسسة، أما التنظيم الغير رسمي يشمل العلاقات الاجتماعية الغير رسمية والتي ظهورها واجب باعتبار أن العلاقات الاجتماعية تتمظهر تلقائيا بين الأفراد داخل بيئة العمل حيث تنشأ علاقات متعددة من خلال ذلك قد تخدم كل طرف وفقا لمصالحه وأغراضه، وعليه واستنادا لهذه

الأنواع من العلاقات يتبين أن توفرها واجب ويضبط كل منها العلاقات الاجتماعية ويحددها وفقا لطبيعتها.

5- أهمية دراسة العلاقات الاجتماعية[1]:

تكمن أهمية دراسة العلاقات الاجتماعية من خلال الإجابة عن الأسباب الأولية التي تفرض على الأفراد إيجاد علاقات وروابط اجتماعية فيما بينهم وتنحصر تلك الأسباب في جملة من الدوافع أهمها.

- ✓ **الدوافع النفسية:** حيث أن العلاقات الاجتماعية تشبع مجموعة من الحاجات النفسية الهامة لدى الفرد مثل (الحاجة للأمن، للحب، الانتماء) وبدونها لا يشعر بالمتعة والسعادة في صحبة الغير.
- ✓ **الاهتمامات العامة:** إن وجود علاقات اجتماعية تربط بين الأفراد والجماعات مما يفرز نوعا من الاهتمامات والأهداف العامة والمشتركة التي يتعاون الجميع من أجل تحقيقها.
- ✓ **الاعتماد المتبادل:** في حقيقة الأمر لا تستطيع الجماعات الاجتماعية تحقيق الاكتفاء الذاتي معتمدة على إمكانياتا الذاتية لابد من الاعتماد المتبادل بينها وبين الجماعات الاجتماعية الأخرى لإحداث العلاقات الاجتماعية بين هذه الجماعات، ومن ثم استقرار المجتمع وتطوره.
- ✓ **المعتقدات الدينية:** فالدين يطالب الأفراد بالتعاون والتآلف وكذلك تشجيع العمليات الاجتماعية الايجابية كالتوافق والانسجام والتناسق والمؤازرة والافتخار.
- ✓ **القوة:** إن العلاقات الاجتماعية في الغالب تحتاج إلى هذا العنصر وذلك باعتباره كعملية اجتماعية ضابطة لسلوك الأفراد والجماعات من أجل سيادة علاقات سوية.

إنه لمن الضروري الحديث عن العلاقات الاجتماعية كونها جانب مهم في المجتمع ولها أهمية كبيرة في دراستها والبحث عنها ومعرفة أسباب العلاقات الاجتماعية وما تحتويه من أهمية داخل المجتمع الواحد، فالعلاقات الاجتماعية وجودها مهم لأنها تشبع حاجات الأفراد الاجتماعية لأن الفرد اجتماعي بطبعه ولابد أن يعيش ضمن جماعات ولا يمكن أن يعيش في معزل لوحده لأن لديه مجموعة من الحاجات يجب إشباعها كالحاجة للأمن، للانتماء وغيرها التي انعدامها من شأنه أن تفقده متعة العيش في الحياة، كما أن علاقات الأفراد المتواصلة تضيف أهداف ومصالح واهتمامات وغيرها التي تفرض تواجد مجموعة من الأفراد تتبادل هذه المصالح وتتعاون لتحقيق الاعتماد المتبادل والعمل من أجلها في وسط الجماعة مما يضفي نوع من الارتياح النفسي مصاحب بالشعور بالسعادة، لأن ديننا الحنيف يحث على

1- حسام الدين فياض، مرجع سابق ص 4

ضرورة التعاون والتالف والعمل ضمن فريق مما يزيد روح التماسك والانتماء والولاء وحب العمل وهذا امتثالا للحديث النبوي " إن الله في عون العبد مادام العبد في عون أخيه".

6- مستويات العلاقات الاجتماعية[1]:

تعتبر العلاقات الاجتماعية من أهم الموضوعات التي يدرسها علم النفس الاجتماعي المعاصر، وتعد العلاقات الاجتماعية التبادلية من أرقى أنواع علاقات التفاعل الاجتماعي، وذلك أن هناك علاقات لا تبادلية وعلاقات أحادية الاتجاه، وهناك علاقات شبه تبادلية ثم العلاقات المتوازنة، وتستمر سلسلة العلاقات حتى تصل إلى العلاقات التفاعلية التبادلية.[2]

وإن الأساس في العلاقات الاجتماعية هو تبادل للتأثير والتأثر ويعد التبادل بهذا المعنى أعلى مستويات التبادل الاجتماعي، حيث تتطور العلاقات في مستويات متتابعة، ومن أهم هذه المستويات مايلي:

- ✓ **المستوى الأول العلاقات اللاتبادلية:** في هذا النوع من العلاقات اللاتبادلية لا يتزامن "أ" مع "ب" ولا يؤثر "أ" في" ب" ولا يتأثر به، معنى هذا أنه يوجد "أ" ويوجد "ب" ولا يوجد بينهما تفاعل اجتماعي حقيقي أو يوجد "أ" وتوجد بيانات عن "ب" ويطلب من "أ" أن يحكم سلوك "ب" من تلك البيانات فكأن استجابات"أ" تتأثر في أحكامها بمعلوماته عن "ب"
- ✓ **المستوى الثاني علاقات الاتجاه الواحد:** في هذا المستوى لا يتزامن وجود "أ" مع وجود "ب" ويتأثر "أ" في سلوكه بسلوك "ب" ولا يتأثر "ب" بسلوك "أ" مثل أن يشاهد "أ" برنامجا في التلفزيون يعده ويقدمه "ب" فيتأثر "أ" بسلوك "ب" لكنه يؤثر فيه ولا يحدث بينهما تفاعل حقيقي حيث أن "ب" تكون له تأثيرات عديدة على الكثير من الأفراد، بينما الأفراد الآخرين لا يستطيعون أن يؤثروا في "ب" لأنها ليست علاقة مباشرة ولا تبادلية بل مقيدة ومحدودة.
- ✓ **المستوى الثالث العلاقات شبه تبادلية:** تتم العلاقة في هذا المستوى بين "أ" و"ب" وفق خطة مرسومة أو حوار مكتوب، حيث يواجه الفرد "أ" الفرد "ب" ويتخذ منه سلوكا محددا وفق نظام دقيق لا يحيد عنه، فهنا يبدو أن هناك تفاعل اجتماعي بينهما ولكن في الحقيقة ما هو إلا قيام الفردين بدورهما المنوط بهما تبعا لتوجيهات الإدارة أو المسؤول عنها.

1- حسام الدين فياض، مرجعسابق، ص-ص 7-8.

2- علي السيد سليمان، علم النفس الاجتماعي التربوي، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014، ص99.

- ✓ **المستوى الرابع العلاقات المتوازنة:** يتوازن في هذا المستوى وجود "أ" مع وجود "ب" ويجمع بينهما موقف واحد حيث يتحدث "أ" إلى "ب" وهذا الأخير لا ينصت إليه، وكذلك الحال بالنسبة ل "ب" حيث يتحدثان في نفس الوقت، لا ينصت الواحد إلى الأخر.
- ✓ **المستوى الخامس العلاقات المتبادلة غير المتناسقة:** تعتمد الاستجابات في هذا المستوى على فرد واحد حيث يحدث تفاعل بين "أ" و"ب" ولكن عندما "أ" يحدث تفاعل فإن "ب" يستجيب على حسب سلوك "أ" بينما "أ" لا يعتمد في استجاباته على سلوك "ب" هذا ما يحدث في اختبارات المقابلة وخاصة عندما تكون الأسئلة معدة من قبل ومحددة، فعندما يسأل الباحث "أ" الفرد "ب" فإن استجاباته تتأثر بأسئلة "أ" ولكن "أ" لا تتأثر أسئلته باستجابات "ب".[1]
- ✓ **المستوى السادس العلاقات التبادلية:** يعتبر هذا المستوى أصح صور العلاقات الاجتماعية حيث أن هذا المستوى من العلاقات يتزامن مع وجود الفردين أو الأفراد أثناء عملية التفاعل الاجتماعي، ويعني تبادل تحول اتجاه التأثير من فرد لأخر، فكما يؤثر فرد ما في غيره فإنه أيضا يتأثر بهم، فيصبح بذلك مؤثر ومستجيبا معا، ويمكن أن يكون التبادل بين فردين أو جماعتين.[2]

تتعدد مستويات العلاقات الاجتماعية وتختلف وذلك حسب طبيعة الموقف فمنها مالا يحدث تفاعل بين الأفراد بل هي علاقات غير رسمية وبعيدة كل البعد لكن هناك إشارات يتم إرسالها يتأثر طرف منها بها وذلك حسب طبيعة الموقف، كما نجد أن هناك تفاعل يحدث ويؤثر طرف واحد في الطرف الثاني دونما يؤثر هذا الأخير في الأول، كعلاقة الرئيس بالمرؤوسين وعلاقة العامل برب العمل وعلاقة الأستاذ بالطالب وغيرها من العلاقات المتعددة.

في حين نجد أن هناك أفراد يحدث بينهم تفاعل خاص بكل فرد ومثال ذلك في مؤسسة ما كل عامل يقوم بعمله أي كل فرد مسؤول عن عمله وفقا لتوجيهات الإدارة، كما نجد أن هناك تفاعلات اجتماعية تحدث علاقات اجتماعية متعددة الوظائف حيث تكون استجابات من كلا الطرفين وهذا ما يضبط العلاقات الاجتماعية ويجعلها في نجاح مستمر.

وإن ما يمكن قوله أن العلاقات الاجتماعية مستوياتها تتعدد وذلك حسب طبيعة الموقف قد تكون مباشرة أو غير مباشرة، تحدث تفاعل قد تكون خادمة للمؤسسة، وقد تكون تحتوي علاقات أولية أو ثانوية

1- حسام الدين فياض، مرجع سبق ذكره ص 8

2- المرجعالسابق، ص 9

لذلك فهي مختلفة ولكل منها مزايا وفوائد عديدة، كما أن انعدامها يعرقل مسيرة العمل، لذلك فهي مهمة وضرورية وتحتوي كل ما هو يخدم المؤسسة بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة.

7- العوامل المؤثرة في العلاقات الاجتماعية[1]:

في حقيقة الأمر هناك مجموعة من العوامل وهيكالأتي:

- ✓ **السمات الشخصية:** فهي تؤثر في سلوك صاحبها حيث نظرته لنفسه ونظرة الآخرين إليه وبتالي فإن ذلك يؤثر في طبيعة علاقته بالآخرين، ونلاحظ أن علاقة ذوي الاحتياجات الخاصة بالعاديين تختلف تماما عن علاقاتهم ببعضهم البعض.
- ✓ **خبرات الفرد الخاصة:** والتي تسهم في تكوين أفكاره وتشكيل ميوله واهتماماته فينعكس ذلك كله على سلوكه الاجتماعي وعلاقته الاجتماعية بالآخرين.
- ✓ **التقدم العلمي والتكنولوجي:** فما يحدثه التقدم العلمي والتكنولوجي من تغيرات هائلة في المجتمع يؤثر بشكل واضح على علاقات أفراد المجتمع وجماعاته.

إن نشوء العلاقات الاجتماعية بين الأفراد تحكمها ضوابط معينة وتنشأ لاعتبارات ومعايير مختلفة فالمكانة الاجتماعية للفرد والدور الذي تلعبه في الحياة الاجتماعية كفيلة بأن تحدد نوع العلاقة المراد إنشاؤها، فنظرة الأفراد الآخرين تحدد نوعية علاقتهم به وليست نظرة الفرد نفسها نظرة الآخرين لأن الآراء تختلف وتتعدد وذلك حسب مكانة كل فرد وحسب مصلحة كل منهم، فعلاقة المسلمين بغير المسلمين تختلف تماما عن علاقتهم ببعضهم البعض لأن كل مجتمع لديه خصائصه التي يمتاز بها عن غيره.

فالفرد الذي ينشأ علاقة اجتماعية تكون لديه أفكار مسبقة واهتمامات عديدة التي من شأنها أن تحدد له أي العلاقات الاجتماعية الواجب الأخذ بها، وذلك حسب طبيعة خبراته التي اكتسبها، كما أن طبيعة البيئة التي يعيشها الفرد تؤثر في سلوكه وتضبط علاقته مع الآخرين حيث تغيرت المجتمعات وأصبحت من تقليدية بسيطة إلى كبيرة مركبة ومعقدة وذلك من خلال التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أدخل على مختلف المجتمعات وتعتبر هذه الثقافة دخيلة قد لا تكون متماشية مع عادات وتقاليد المجتمع المستهدف فالعلاقات الاجتماعية تختلف حسب طبيعة المجتمع.

ويمكن القول أن ما يتحكم في العلاقات الاجتماعية هي شخصية الفرد ومجموعة الخبرات والثقافات الخاصة به التي تكون مكتسبة من الحياة الاجتماعية حسب طبيعتها وذلك من خلال درجة التقدم العلمي الذي شمل هذه المجتمعات وانعكاساتها سواء الايجابية منها أو السلبية ومختلف التأثيرات لتي تمليها هذه

1- حسام الدين فياض، مرجع سبق ذكره ص 6

الأخيرة على المجتمع وكيف تبث مختلف المعايير الثقافية في كل مجتمع وكيفية استغلال كل فرد ذلك حسب طبيعة ثقافته وخبراته وآرائه وأفكاره واستغلالها الاستغلال الأمثل في تكوين العلاقات الاجتماعية إذا كانت ايجابية والعكس صحيح إذا كانت سلبية.

الفصل الثالث

المؤسسة التربوية والتعليمية ودورها الاجتماعي

تمهيد

1- دور المدرسة ووظائفها الأساسية.

2- التنشئة الاجتماعية في ظل القيم التعليمية

3- تطور وإصلاح النظام التربوي في الجزائر.

4- التفاعل التربوي في المؤسسة التربوية.

5- المعوقات التربوية التي تواجهها المدرسة.

6- العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية.

تمهيد:

تعتبر المدرسة المؤسسة الثانية التي تلي المؤسسة الاجتماعية الأولى الأسرة حيث تعمل على دمج الأطفال وتكوين علاقات اجتماعية في خضم القانون الداخلي للمؤسسة التربوية وما تعارف عليه المجتمع وأصبح مألوف عند الأغلبية، فالمؤسسة التربوية تضبط سلوكيات الأطفال بأعمال تربوية تسهم في تكوينهم من خلال التلقين والتعليم الذي يعمل بدوره على المحافظة على التراث، وفي هذا السياق سيتم التطرق إلى دور المدرسة ووظائفها الأساسية والتنشئة الاجتماعية في ظل القيم التعليمية للمدرسة وتطور وإصلاح النظام التربوي في الجزائر والعلاقة القائمة بين التربية الأسرية والتربية المدرسية والتفاعل التربوي في المؤسسة التربوية ومختلف المعوقات التربوية التي تواجهها المدرسة.

1- دور المدرسة ووظائفها الأساسية:

✓ **دور المدرسة:**

- الدور الاجتماعي للمدرسة:

يركز هذا المحور على ضرورة دراسة أهمية وتحليل وظيفة المدرسة ومن ثم دورها في المجتمع بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين النظم التعليمية والنظم الاقتصادية ودورها معا في برامج التنمية الشاملة مع التركيز على دور التربية المدرسية في ظل المشاكل الاجتماعية المختلفة وفقا لما ترسم النظم البسيطة والإيديولوجية التي يتبناها المجتمع، وذلك من خلال توجيه النظم التعليمية لخدمة وتنمية المؤسسات الحكومية لتلبية سوق العمل، والبحث في كيفية ارتباط التربية بالموروث الثقافي والمحافظة على استمرار الوضع الاجتماعي وأشكال التدرج الطبقي وما يرتبط به من الحرمان الثقافي لبعض شرائح المجتمع الأمر الذي يتطلب تعدد الوظائف التربوية لحل المشاكل الاجتماعية كمشكلة الأمية والصحة، والفقر، والفراغ والبطالة والانحراف ونمو ذلك مما يرتبط بالأمور والقضايا الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمجتمع.

وقد أثبتت الدراسات والأبحاث العلمية والتحليلات الثقافية والسياسية أن وظيفة التربية والتعليم في معظم المجتمعات الإنسانية تتحدد في الغالب بالفلسفة والسياسة العامة للمجتمع وبالأطر الإيديولوجية والثقافية والسياسة السائدة فيه.

وبالتالي يصبح النظام التعليمي والسياسة التربوية أداة سياسية لتحقيق الأهداف المرغوب فيها لدى أصحاب السلطة والنفوذ في المجتمع والعمل على تكريس الواقع الاجتماعي المحافظة على كل إبعاده ودعائمه لضمان بقائه واستمراره.

ولهذا قد تفقد التربية آليتها الفاعلة في إحداث تغيرات ملموسة في شكل البنية الفوقية والتحتية للمجتمع لضمان التوازن والعدالة في حركة التبدل والتطور الاجتماعي المنشود اقتصاديا وسياسيا وثقافيا.[1]

✓ **وظائف المدرسة:**

- وظائف المدرسة العامة:

تقوم المدرسة كنظام اجتماعي بمجموعة من الوظائف والمسؤوليات العامة وهي:

- ❖ لم تعد مسؤولية المدرسة الاهتمام بالجانب العقلي للطفل، بل أصبحت تهتم بتنمية شخصيته من جميع الجوانب العقلية والاجتماعية والجسدية.
- ❖ التركيز على حاضر الطفل، لا تركز على مستقبل الطفل دون اعتبار للحاضر وإنما هي تركز على حاضر التلميذ من جميع جوانبه، وهي في هذا التركيز على الحاضر إنما تعده للمستقبل في الوقت ذاته كما يقول جون ديوي.[2]
- ❖ نقل التراث الثقافي من الأجيال الماضية إلى الأجيال الحاضرة وهذا التراث يجتمع في سجلات مكتوبة، ويتحتم على كل جماعة تريد أن تحتفظ بصلتها بالماضي أن تتخذ المدارس أداة لنقل تراثها إلى الجيل الجديد، وهذه ميزة خاصة بالنوع الإنساني فقط
- ❖ الاحتفاظ بالتراث والعمل على تسجيل الجديد فلو اكتفينا بمعرفة التراث القديم عن طريق القراءة ولم تعلم الكتابة لضاع التراث الجديد وحرمت الأجيال القادمة من الانتفاع به وهذا دور المدرسة.
- ❖ تبسيط التراث الثقافي: إن الحضارة الإنسانية معقدة التركيب ومن الصعب استغلالها والانتفاع بها كما هي بالنسبة للطفل ومن هنا يأتي دور المدرسة في تبسيط هذا التراث وتقديم ما يتشابه على مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الطفل.
- ❖ تطهير التراث الثقافي من الشوائب والعيوب، وبذلك تخلق المدرسة للتلميذ بيئة خالية من عيوب المجتمع الأخلاقية، ومن مظاهره الشائبة حتى لا تؤثر في أخلاق التلاميذ.
- ❖ إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية، وإتاحة الفرصة لكل فرد حتى يتحرر من قيود الجماعة التي نشأ فيها، ويتصل ببيئة أوسع منها اتصالا ثقافيا وخلقيا.[3]

- وظائف المدرسة إزاء سائر المؤسسات التعليمية:

1- عبد الله بن عايض سالم الثبيتي، **علم اجتماع التربية**، مرجع سابق، ص173،172

2- عبد الله الرشدان، **علم الاجتماع التربية**، ط1، 1999، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الأردن، ص127

3- المرجع نفسه، ص 129

إن المدرسة وان تكن هي النظام المتخصص بشؤون التربية، إلا أنها ليست الوحيدة التي تهتم بها أو ببعض نواحيها، فهناك نظم أخرى كالعائلة، والمنظمات العلمية والمهنية، الجمعيات الدينية والأدبية والهيئات الرياضية والكشفية والصحافة والإذاعة والسينما وغيرها تهتم بأمر التربية إلى حد محدود، مشاركة المدرسة في مهمتها الخطيرة، فما وظيفة المدرسة إزاء هذه المؤسسات؟

أنها ثلاث وظائف أساسية هي:

– **المدرسة أداة استكمال:** إذ تقوم المدرسة باستكمال ما بدأته المؤسسات الأخرى من الأعمال التربوية على رأسها البيت والمدرسة حريصة على هذا التعاون الوثيق مع البيت، ويتم عن طريق إنشاء مجالس الآباء والمعلمين، ومجالس الأمهات والمعلمات في المدارس الحديثة.

– **المدرسة أداة تصحيح:** تقوم المدرسة بتصحيح الأخطاء التربوية التي ترتكبها النظم الأخرى في المجتمع فان كان هناك نقص أتلفته أو كان هناك فراغ ملأته.

– **المدرسة أداة تنسيق:** إذ تقوم بتنسيق الجهود التي تبذلها سائر النظم الاجتماعية في سبيل تربية الأطفال وتظل على اتصال دائم بها لترشدها إلى أفضل الأساليب التربوية وتتعاون معها على تنشئة الجيل الجديد أحسن تنشئة، ومما لا جدال فيه أن المدرسة هي المرجع الأساسي في كل ما يتعلق بعملية التربية.

كما يمكن تحديد جملة من الوظائف التي تقوم بها المدرسة تلبية لما يتوقعه منها المجتمع ومؤسساته المختلفة كما يلي:

يتوفر كل نظام مدرسي على وظائف هامة:

– الوظيفة الأولى: تتسم بأنها تعليمية إذ تتعلق بمشروع بناء شخصي التي هي قادرة على الانعكاسية (s'auto déterminé et d'autorigule) وفقا لتحليلاتها العقلانية التي يتم تقديمها للمواجهة. .[1]

وضع دروكايم (1990) هذا البعد بقوة من المدرسة إلى الأمام من خلال التذكير خاصة بأن هذه المؤسسة هي منتوج من المشروع المسيحي لتحويل الفرد إلى الحياة الأخرى

1 –Marcel Grahay, **L'école peut-etre juste et efficace ? de** l'égalité des chances à l'égalité des acquis De Bieck&Larcier S.A 2000, édition de Boeck université B-1000 Brucelles ? 2ème tirage, 2003, www.deboeck.com, le 17/11/2017 à 17 :35

– الوظيفة الثانية: هي أن التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة يجب أن تنتج أفرادا يتكيفون مع المجتمع الذي يعيشون فيه، للقيام بذكر يجب أن يدمجوا في قواعد قيم وعادات ومعارف التي تتمتع بها الفئة الاجتماعية المدعوون للإنتاج فيها.

– الوظيفة الثالثة: تسمى وظيفة التوزيع تساهم في رفع المؤهلات المدرسية التي تمتلكها وهي ذات منفعة اجتماعية، أين نجد بعض المناصب تعطى لذوي الشهادات، فالمدرسة توزيع المناصب (les biens) ذات قيمة في الأسواق المهنية والمطابقة للقيم الاجتماعية.[1]

على المدرسة أن تستجيب لمطلب اجتماعي، فتجذره في المسيحية هاملين 1986 (Hameline) وفي فلسفة الأنوار تتطلب شرعية ازدهار المتعلم كفرد، هاتين المهمتين للمدرسة: ترقية الاكتساب من طرف الفرد للإرث الثقافي لفئة الاجتماع وتشجيع ازدهار وإشعاع شخصيته.

ومنطقيا هذه الازدواجية الوظيفية –إدماجه اجتماعيا وتربيته– تكون المهمة الأولى للمدرسة، وبهذه الطريقة فكل الأنظمة التعليمية منظمة في المدرسة الأساسية مستوى ووظائف التربية والإدماج الاجتماعي هي التي تطغى على المدرسة.

هذه المدرسة تسبق ما يعرف بالمدارس المختصة، وفي هذه الأخيرة تأهيل الأفراد وتوزيع المناصب الاجتماعية هو الذي يطغى على هذه المدارس المتخصصة.

***الوظيفة التربوية:** وللمدرسة وظيفة أخرى تربوية تتمثل في التنشئة الاجتماعية المقصودة للتلاميذ، ويذهب **بياجيه**إلى أبرز أثر للمدرسة مجال التنشئة الاجتماعية هو القضاء على ما يتسم به من تمركز حول الذات نتيجة العلاقات الأسرية السابقة.

فالمدرسة قادرة على التأثير بشكل ايجابي على شخصية التلميذ، فهي تستطيع أن تدعم كثيرا من المعتقدات والاتجاهات والقيم الحميدة، كما يمكنها أن تمحي بعض العادات والقيم غير المرغوب فيها، ويرى الكثير من المربين أن رسالة المدرسة تتلخص في كون أنها تعد الفرد لحياة الواقع وحياة المستقبل

***الوظيفة النفسية:** من الوظائف الموكلة للمدرسة هي تحقيق الإشباع النفسي للتلميذ فتساهم المدرسة في إشباع الكثير من الحاجات النفسية ومنها:

1 –Marcel Grahay, L’école peut-etre juste et efficace ? de l’égalité des chances à l’égalité des acquis De Bieck&Larcier S.A 2000, édition de Boeck université B-1000 Brucelles ? 2ème tirage, 2003, www.deboeck.com, le 17/11/2017 à 17 :35

للمدرسة وظيفة كبيرة في إكساب التلاميذ الصفات والاتجاهات التي تجعله يحترم الآخرين، ويميل إلى الصراحة والحرية والتحرر من الاعتداء على حرية الآخرين وحقوقهم ويتم ذلك من خلال دراسة الشخصية والتوازن الانفعالي والعاطفي وفهم الذات.

وتتيح الفرصة للتلاميذ لإنشاء علاقات اجتماعية وتكوين صداقات إشباعا للجاجة والانتماء.

تتيح الفرصة للتنافس على المراتب الأولى من خلال الأنشطة العلمية والتربوية والثقافية إشباعا للحاجة إلى تحقيق الذات.

إشباع حاجة الترويح من خلال النشاطات الرياضية والترفيهية.

من خلال الأعمال التطوعية والنشاطات المدرسية تنمي التلميذ ذاتيا والاعتراف والتقدير من الآخرين.

إرشاد التلميذ وتوجيهه إلى الطرق السليمة لإشباع حاجاته النفسية والتغلب على المشاكل التي تواجهه.

أي أن المدرسة لا تقتصر على الوظيفة التعليمية والتربوية بل تتعداها إلى الوظيفة النفسية، حيث تساهم المدرسة في تلبية الحاجات النفسية للتلاميذ وإشباعها كحاجة الانتماء وتحقيق الذات، والتغلب على المشكلات التي تواجههم في حياتهم المدرسية أو حياتهم اليومية.

***الوظيفة الاجتماعية:** تتمثل في العمل على تعريف التلاميذ بالمجتمع تعريفا واضحا يشمل تكوينه ونظمه وقوانينه والمشاكل والعوامل التي تؤثر فيه، ومساعدة التلاميذ على فهم الحياة الاجتماعية ومساعدتهم على التأقلم معها، والمشاركة فيها، ويمكن أن نخلص هذه الوظائف كما لخصها المربي الكبير "**جون ديوي**" في كتابه الديمقراطية والتربية:

* نقل التراث الاجتماعي: تعمل المدرسة على نقل التراث بين العصور بقصد تنشئة أبنائه تنشئة اجتماعية، حتى يستفيدون منه ويضيفون إليه فهي تحافظ على تراث المجتمع.

* تبسيط التراث الاجتماعي فالمدرسة لا تنقل التراث بأكمله لأنه معقد جدا ومتشابك، فهي تعمل على تبسيطه في مراحل متدرجة من الصعوبة بحيث تمهد كل مرحلة للمرحلة التي بعدها حسب نمو الأطفال العقلي تو الجسمي والوجداني.

* تطهير التراث الاجتماعي فهي لا تبسط التراث فقط بل لها وظيفة أخرى هي إحاطة التلاميذ في المدرسة ببيئة نظيفة وراقية.

* إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية لأنها تعمل على صهر التلاميذ في بوتقة واحدة حيث تعمل على تماسك الأمة ووحدتها وانسجامها.

✓ **دور المدرسة في تنمية الوعي لوقاية الطلاب من الانحراف:**

تعتبر المدرسة مجتمع صغير، وبيئة اجتماعية لها نظام وأهداف مبنية على أسس علمية وتربوية كذلك هي نمط صالح من أنماط الوقاية ضد الانحراف عن طريق تحصين الطلاب ضد السلوك والأفعال غير الأخلاقية وغير الاجتماعية، كذلك عن طريق الارتقاء بمستوى التفاعل داخل وخارج البيئة المدرسية بين عناصر المنظومة التعليمية.

ويمكن تنمية الوعي ضد الانحراف من خلال المناهج الدراسية والتي تتضمن المفاهيم والمعلومات والحقائق وهذه بطبيعتها تساعد على تكوين الميول والاتجاهات، ثم المهارات هذا من جانب، ومن جانب أخر يمكن تقديم نماذج من الأنظمة التربوية التي تتضمن المناهج الدراسية والتي تخدم مفاهيم ومجالا ت وأهداف الوعي ضد الانحراف ومن أمثلتها مناهج التربية الدينية واللغات، والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والتربية الفنية والرياضية والموسيقى...الخ على أن يكون تصميم تلك الأنشطة حقيقي يجمع محتوى المناهج، أي يأتي ذلك بطريقة طبيعية بدون افتعال

ويمكن للمدرسة ضبط سلوك الطلاب وتوجيههم وفق قيم دينية وأخلاقية ضابطة تعمل ضد انحرافهم.

كما أن نظام التربية المدرسية يعتبر بيئة مثالية لتنمية الإقناع بتبريرات الضوابط الاجتماعية المتعلقة بالقيم والاتجاهات المرغوب فيها والتي تساعدهم على عدم الانحراف.

يجب ألا تغفل ضرورة التزام المدرسة بالخط العقائدي والديني كأهم الضوابط التربوية ضد الانحراف.

كما أن ممارسة الحياة الديمقراطية في المدرسة الثانوية في ظل إطار تربوي سليم يؤدي إلى غرس قيم وضوابط في سلوكه تدفع الطلاب للنظر إلى مصلحة الجماعة وليس مصلحة الفرد فقط وذلك في إطار مستوى خلقي واجتماعي صحيح يخلق مواطنا صالحا.[1]

✓ **المدرسة ودورها في التطبيع الاجتماعي:**

للمدرسة أهمية كبيرة في عملية التطبع الاجتماعي فهي عامل جوهري في تكوين شخصية الفرد وتقرير اتجاهاته وسلوكه وعلاقاته بالمجتمع الكبير كما أنها المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتراكمة والمتطورة عبر الأجيال المتعاقبة وعليه فأن وظيفة المدرسة في التطبع الاجتماعي تتضمن شقين أحدهما خاص بالفرد والثاني خاص بالمجتمع، وفيما يلي محاولة لتوضيح ذلك:

1- عبد الله محمد عيومي وآخرون: **التدابير المدرسية للوقاية من المشكلات السلوكية**، ص 17.

أما بالنسبة للفرد:

فعندما يبدأ الفرد تعليمه في المدرسة يكون قد قطع شوطا لا بأس به من التطبيع الاجتماعي في الأسرة هو يدخل المدرسة مزودا ببعض المعايير الاجتماعية والاتجاهات، والمدرسة توسع الدائرة الاجتماعية للطفل حيث يلتقي بجماعات جديدة من الرفاق فيؤثر فيهم ويتأثر بهم وفيها يكتسب المزيد منت المعاير الاجتماعية في شكل منظم، ويتعلم أدوارا اجتماعية وبشكل عام فانه يمكن التعبير عن حقيقة الدور الذي يسهم به المدرسة في عملية التطبيع الاجتماعي لتلاميذها على النحو التالي:

من هنا نجد أن علاقة التلميذ بالمعلم تعتبر عامل أساسي في النجاح المدرسي بالخصوص لدى الصغار

بينما هذه العلاقة تختلف باختلاف الجنس وباختلاف الوضعية الاقتصادية وسلوك الأطفال.

ويتجلى ذلك في تحليل معطيات الدراسة نمو وتطور الأطفال في كيباك الكندية ، هذه التحليلات أجريت من قبل باحثين في جامعة مونتريال ومعهد الإحصائيات في كيباك.

يجب أن نشير إلى أن معظم المعلمين وتلامذتهم يقدرون أن العلاقة التي تربطهم إيجابية إلا أنها سرعان ما تتراجع كلما زاد سنهم.

وبالتالي نسجل أن 68% من معلمي التحضيري أصدروا أحكاما فحواها أن العلاقة التي تربطهم بتلامذتهم مشجعة، في حين تراجعت إلى 47% بالنسبة لتلامذة السنة الرابعة ابتدائي.

أما تقديرات التلاميذ، فهذه النسبة تراجعت بدورها من نسبة 89% إلى 75%، وهذه المعطيات تتعلق بتلامذة السنوات الأولى والرابعة ابتدائي.

في جميع الحالات نلاحظ أن الشعور بالثقة والفعالية عند المعلم لها تأثير إيجابي على مردود التلاميذ حتى بلوغ السن العاشرة.[1]

* أكمال ما بدأته الأسرة ومساعدة التلميذ على النمو المتكامل والمتوازن والخلقي والانفعالي، وغير ذلك النمو الجسمي والصحي والعقلي واللغوي والاجتماعي والخلقي والانفعالي، وغبر ذلك من جوانب النمو الأخرى بما يسهم في تشكيل شخصية التلاميذ.

1 −http://ecolebranchee.com/2012/06/18la-relation-eleve-enseignant-importante-pour-la*reussite-scolaire/ le 17/11/2017 à 12 :03.

* تزويد التلاميذ بالمهارات الحياتية الأساسية وتنمية معارفه التي تساعده على تحقيق ذاته وتعوده على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية على تحقيق ذاته وتعوده على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية واحترام حرية الآخرين.

* تبصير التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم والالتزام بقواعد السلوك والمعايير الاجتماعية وكيفية ضبط النفس والتوفيق بين حاجاتهم وحاجات الآخرين.

* تدريب التلميذ على التفكير المنطقي وأسلوب حل المشكلات وتصحيح ما لديه من أفكار ومعتقدات خاطئة وتنمية روح الاستقلال لديه.

* تعميق النزعة الدينية عند التلاميذ وتنمية الوعي الديني لديهم واستثارة مشاعر التراحم والشفقة والشكر على النعمة والعطف على الفقراء والضعفاء.

* توفير مقومات الصحة والسلامة الجسمية والنفسية وما يرتبط بها من مقومات ثقافة الدين ورعايته.

* تبسيط خبرات الكبار واستبعاد كل ما هو غير مقبول من أجزاء هذا التراث وتقديم أفضل عناصره للتلاميذ مع تبصيرهم.

* بالاتجاهات القائمة وبأساليب السلوك غير المرغوب فيه وكيفية العمل على تجنبها.

* تنمية عوامل الابتكار والإبداع لدى التلاميذ واستثمارها إلى أقصى درجة ممكنة.

* تعريف التلميذ بالمهن ومجالات العمل السائدة في بيئته ومساعدته على اختيار المناسب منها.

* تبصير التلاميذ بالأدوار الاجتماعية المتنوعة والمسؤوليات المنوطة بأصحاب هذه الأدوار فهناك المهام المنوطة

* بالرجل، والمهام المنوطة بالمرأة والمهام المنوطة بالمعلم والمهام المنوطة بالمتعلم والمهام المنوطة بالرئيس والمهام المنوطة بالمرؤوسين، وغير ذلك من الأدوار، ليس هذا فقط بل ان المدرسة قد تقوم بتدريب تلاميذها على القيام ببعض المهام تمهيدا لتقلد الدور الاجتماعي مستقبلا.

* تكوين مهارات وعادات العمل المنتج وما يتطلبه من معرفة علمية وتكنولوجية وقدرة على التعلم الذاتي والتدريب المنظم وترشيد التعامل مع الموارد والخدمات المتاحة.[1]

بالنسبة للمجتمع:

كما أن للتربية دورها في تطبيع الفرد اجتماعيا، فإنها أيضا لها دورها اتجاه المجتمع وهذا الدور قد يتضح في الآتي:

1- علي السيد الشخيبي، محمد حسنين العجمي، **علم الاجتماع التربوي المجالات والقضايا**، مرجع سابق، ص 185

– الحفاظ على ثقافة المجتمع ونقلها عبر الأجيال، فلكي يبقى المجتمع ويستمر يجب أن يحافظ على خصوصيته الثقافية ثم نقلها إلى الأجيال اللاحقة، ومن هذا تعمل المدرسة على تبسيط التراث المعرفي وتصنيفه في مجالات وموضوعات تتدرج من السهل إلى الصعب ثم نقله من جيل الإباء والمعلمين، إلى جيل الأبناء أو المتعلمين أو التلاميذ، وذلك بما يتناسب مع مراحل نموهم واستعداداتهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم، ولا يكفي أن تقوم المدرسة بتزويد التلاميذ بتراثهم الثقافي وعوامل بنائه وتراكمه، وإنما يجب عليها أن تحرص على تبصيرهم بدوافع التغير الثقافي وظواهره ونتائجه وخصوصا نحن نعيش عصر التغيرات السريعة والمتلاحقة.

– تنقية الثقافة وتصحيحها حيث تتضمن الثقافة في –أي مجتمع– بعض العناصر غير المرغوب فيها كالخرافات والتواكل واللامبالاة وبعض العادات الصحية والاجتماعية السيئة وكذلك بعض المتغيرات الثقافية الواردة من مجتمعات أخرى لا تتفق مع الثقافة الأصلية للمجتمع.

– ومثل هذه العناصر الثقافية مرفوضة من قبل المجتمع كما أنه لا يرغب في استمرارها، وهنا تقوم المدرسة بدور المرشح **(الفلتر)** حيث لا تقدم للتلاميذ سوى المعارف العناصر الثقافية الصحيحة ومن ثم تصبح المدرسة أداة للتصحيح والتغير الثقافي.

– تحقيق التناسق الاجتماعي وذلك عن طريق إعطاء جميع التلاميذ وخصوصا مرحلة التعليم الأساسي نفس الجرعة المعرفية والثقافية على الرغم من تباين واختلاف بيئاتهم وهذا هو السبب وراء إعطاء عمومية المناهج في المرحلة الأولى كذلك تعمل المدرسة على التقرب من التلاميذ وتقليل الفجوة الاجتماعية والثقافية بينهم وتكوين اتجاهات مشتركة لديهم، وهذا شأنه أن يؤلف بين قلوبهم، ويزيد من تماسكهم اجتماعيا

– التجديد الثقافي ومسايرة المتغيرات المتلاحقة، فالمدرسة ليست معزولة عن المجتمع الذي توجد فيه، ولكنها منارة ومركز إشعاعي للبيئة فهي وسيلة فعالة للتعليم والتوجيه والخدمة والتثقيف والإرشاد هي حلقة الاتصال بين الدولة والمواطنين، كما تسعى إلى التنبؤ بمشكلات المجتمع ومحاولة حلها.

– التنسيق بين مؤسسات التطبيع الاجتماعي المختلفة، حيث تسعى المدرسة إلى تحقيق التنسيق والتعاون مع غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى ذات الأثر التربوي في حياة الفرد، ومن هده المؤسسات الأسرة ودور العبادة والأندية الثقافية والرياضية والاجتماعية وغيرها ويتحقق ذلك عن طريق إزالة التعارض بين النشاطات وأدوار كل مؤسسة مع الأخرى، وبالتالي يتمكن الفرد من الاستفادة من كل ما تقدمه المؤسسات بصورة لا تعارض فيها.

– المدرسة وسيلة للاتصال العالمي والانفتاح على الثقافات الأخرى، ويمكن أن يتحقق دلك عن طريق الإفادة من تجارب وخيارات مع ثقافة المجتمع وعقيدته التي يؤمن بها، وكذلك عن طريق تضمين المناهج أبعاد عالمية وإيفاد المعلمين إلى الدول الأكثر تقدما للوقوف على خبرات هذه الدول والإفادة منها في تطوير العمل التربوي..[1]

- ✓ **خصائص المدرسة كمؤسسة مسهمة في التطبيع الاجتماعي:**

على الرغم من تنوع وتعدد المؤسسات المجتمعية المسهمة في عملية التطبيع الاجتماعي إلا أن المدرسة تحتل مكان الصدارة بين هده المؤسسات وذلك لما لها من سيمات تميزها عن غيرها من المؤسسات الأخرى من أبرز هده المؤسسات ما يلي:

– أن المدرسة تتمتع بطابع الرسمية أو النظامية، فهي الأداة الرسمية للتربية والتعليم، قد أوجدتها المجتمعات حيث تعقدت ثقافتها واتسعت دائرة معارفها لتتخصص بإمكاناتها المادية والبشرية في العناية والاهتمام بالنشء، تلك العناية التي أقرت المجتمعات والبيوت بالعجز عن تقديمها كاملة لهم، ولذا فان العمل المدرسي يتم وفق مواعيد محددة سواء على مدارس اليوم أو العام الدراسي كما تحكمه لوائح وقوانين صارمة، فالمدرسة نظم وقواعد لم يواجهها الطفل من قبل، حيث لم يعد حرا يتمتع بحرية مطلقة بل أصبح محكوما بمواعيد محددة يفرض عليه الالتزام بها، سواء في دخوله أو خروجه، كما أن هناك سلوكيات وآداب التعامل، وبذلك تعود المدرسة إلى النظام في حياته وفق قواعد منظمة تسهم في تحقيق حياة ناجحة وهكذا تجعل منه المدرسة شخصا منظما في حياته الاجتماعية ولذا فان العمل المدرسي يخضع للمتابعة والرقابة في كل مراحله.

– إن المدرسة وخصوصا في مرحلة التعليم الأساسي تتسم بصفة الإلزام، والإلزام ذو شقين، الشق الأول إلزام من جانب الدولة حيث تكون مسؤولة عن توفير فرص للتعليم لكل من يصل إلى سن التعليم، والشق الثاني هو إلزام من جانب ولي أمر الطفل بحيث يكون مسؤولا عن إلحاق طفله بالمدرسة في سن التعليم، وهنا يمكن توقيع العقوبة عليه إذا قصر في إلحاق أطفاله عند بلوغهم سن التعليم، وكذلك يمكن محاسبة المسؤولين في الدولة إذا قصروا عن توفير فرص التعليم لكل من يصل إلى سن التعليم.

– إن المدرسة تتسم بخاصية التبديل والتغيير والتباين بين أعضائها، فالتفاعلات الاجتماعية داخل الأسرة تأخذ شكل الثبات بين أعضائها وان اتسمت بالديناميكية أما التفاعلات داخل المدرسة فهي متغيرة حيث يتعامل التلاميذ مع معلم مختلف في كل حصة على مدارس اليوم الدراسي، وكذلك يتعاملون مع معلمين

1– علي السيد الشخيبي، محمد حسنين العجمي، مرجع سابق،ص186

مختلفين مع الانتقال لصف دراسي أعلى، وهذا في ذاته يشعر التلميذ بمعنى النمو والتقدم الحادثين له،وكذلك يشعر التلميذ بحركة التغير والتنقل بين المعلمين مع بقاء المدرسة ثابتة، وهذا في ذاته يعود التلاميذ على ما سوف يواجهونه من تغير وتبديل وترقي في مستقبلهم الوظيفي والعملي، وكذلك يتسم المجتمع المدرسي بالتباين في.[1]

– الجنس وفي المستوى الاجتماعي والاقتصادي بين أفراده فالأطفال يلتقون مع أطفال يختلفون معهم سنا وجنسا اجتماعيا واقتصاديا بين أفراده، وهذا يمثل خطوة أولية لتكوين واكتساب العلاقات السلوكية المختلفة التي بدورها تؤدي إلى اكتساب القيم والاتجاهات والسلوكيات الاجتماعية داخل إطار تعليمي موجه للسلوك، وعلى الرغم من ذلك فان المدرسة تتيح الفرص لكل فرد من أفرادها ليتحرر من كثير من قيود طبقته الاجتماعية التي ولد فيها ويصح أكثر تفاعلا واتصالا ببيئته الشاملة.

إن المدرسة تضم مجتمع النخبة بما تحتويه من معلمين في مختلف التخصصات ادارين وفنيين ثم إعدادهم وتدريبهم بشكل جيد لأداء المهام الموكلة إليهم، ولدا فهي تقوم بدور المرشح الذي يستبعد كل ما هو غير مقبول من أجزاء التراث الثقافي وتقدم أفضل الخبرات لتلاميذها، مع تبصيرهم بالاتجاهات القائمة وبأشكال السلوك غير المرغوب فيها.

وهنا لابد أن يتم التفضيل على أساس من الإقناع والاختيار الذكي وربما يتفق مع المثل العليا للجماعة وفلسفتها الاجتماعية.

* إن المدرسة تنال احترام أولياء الأمور والمجتمع بوجه عام، حيث أنها تتعامل مع أغلى ما يملك الأولياء ومن هنا فهي تتلقى التعاون والتأييد من قبل المجتمع كأفراد ومؤسسات وهذا ما يساعدها على القيام بمهمتها ويجعلها مؤسسة مسموعة الكلمة في البيئة المحيطة بها ويتجسد هذا التعاون في صور كثيرة مثل تقديم التبرعات والهبات وإقامة المباني المدرسية بالجهود الذاتية.

* طول الفترة الزمنية التي يقضيها التلميذ في المدرسة، سواء بالنسبة لليوم الدراسي الواحد أو عدد أيام الدراسة في العام الدراسي الواحد أو عدد سنوات الدراسة، هذا بالإضافة إلى أن المدرسة تلتقط أطفال في سنوات عمرهم المبكرة وهذه السنوات تمثل مرحلة تشكيل الشخصية الإنسانية الاجتماعية، فبالرغم من استمرارية التطبيع الاجتماعي في جميع مراحل الحياة بالنسبة للفرد حيث يستمر في اكتساب مهارات واتجاهات وقدرات جديدة وكذلك ممارسة أدوار جديدة كلما تقدم في المراحل المبكرة من حياة الفرد يكون

1– علي السيد الشخيبي، محمد حسنين العجمي،المرجعالسابق،ص 187

له التأثير الأساسي في تشكيل شخصية الفرد، وهذا يلقي على المدرسة مسؤولية أكبر ويزيد من أهميتها في عملية التطبيع الاجتماعي.[1]

المدرسة مؤسسة متدرجة في المستويات، حيث أن لفظ المدرسة مصطلح مرن يمكن أن يطلق علي مؤسسة تعليمية بدءا برياض الأطفال وحتى الجامعة وفد روعي في تقسيم فترة التعليم النظامي إلى مراحل أو مستويات تتناسب كل مرحلة دراسية مع المرحلة العمرية المقابلة لها بحيث يأتي البرنامج الدراسي موافق لاستعدادات وقدرات التلاميذ.

وحاجاتهم الإنمائية حسب قوانين النمو مع مراعاة مبدأ الفروض الفردية بحيث تعمل كل مرحلة على تهيئة تلاميذها للمرحلة التالية لها وما يليها من مراحل تعليمية أخرى وذلك من خلال ما تقدمه من أنشطة وما يمر به التلاميذ من خبرات تجعله على استعداد لتقبل الحياة في المرحلة الدراسية القادمة بحب وشغف ليس هذا فقط بل ان المدرسة تسهم في الحد من التفا وت بين تلاميذها والتقريب بين أفكارهم واتجاهاتهم وسلوكا تهم، ومن ثم خلق الانسجام بين أبناء المجتمع من مختلف الطبقات، فالمدرسة هي المكان الذي يقصده كل أبناء المجتمع من فلاحين وعمال وموظفين وأصحاب المهن الأخرى، ولكل فئة من هده الفئات اتجاهاتها ومفاهيمها وأساليب سلوكها الخاصة.

المدرسة مزودة بالإمكانات المتنوعة، فالمدرسة غالبا ما تكون مزودة بإمكانات مادية وبشرية تمكنها من تهيئة بيئة طبيعية ومعنوية ونفسية لا تستطيع غيرها من المؤسسات توفيرها فالمدرسة غالبا ما تكون مزودة بحديقة وفناء واسع ومسرح ومكبرات صوت وحاسبات آلية ومعامل وورشات وغيرها، بحيث يتمكن التلميذ من ممارسة أنشطة للعب والترفيه في مكان امن ومناسب، كما أن بها أيضا أخصائي واجتماعي ونفسي ومرشد تعليمي وطبيب أو زائرة صحية بما يمكن من اكتشاف الحالات المرضية وعلاجها.[2]

ما من نسق إلا وله أهدافه التي تخدم المجتمع وتعمل على النهوض به، وتعتبر المؤسسة التربوية من بين الأنساق الفرعية التي لها صدى واسع النطاق داخل المجتمع نظرا للمكانة الاجتماعية التي تقدمها من خلال مختلف الأدوار التي تقوم بها وتعتبر المدرسة المؤسسة التي ينشأ فيها الطفل ويترعرع ليؤسس شخصية من خلال مختلف التوجيهات التنظيمية والتربوية الثقافية التعليمية والسوسيولوجية، فوظيفة التربية والتعليم هي المحدد الأساسي أو بالأحرى المنطلق الأساسي لكل طفل، فمنها تنشأ العلاقات الاجتماعية وتستمر لتحدد فيما بعد نوعية كل علاقاتها وانعكاساتها، لذلك فالتربية هي وحدة جزئية أو عنصر من

1- المرجعالسابق،ص190.

2-المرجع السابق، ص191

نسق فرعي لديها أهدافها التي تتكامل فيها مع أنساق فرعية أخرى ليتحقق التكامل والتساند الوظيفي للمجتمع ككل، فالمدرسة تعتبر نسق يحمل جملة من القيم والمعايير التي تتمثل في أفعال يتم القيام بها في ظل وظيفة المدرسة العامة، فالاهتمام بالطفل وتدعيمه والعمل على دمجه ثقافيا واجتماعيا ومعنويا وتربويا وأخلاقيا ثم معرفيا هو من بين الأهداف التي يمكن تحقيقها في ظل هذه العوامل، فالمؤسسة التربوية لها وظائف عدة تسهم في الاهتمام بالطفل وتكوينه من خلال تعلم المبادئ الأساسية للمجتمع والقيم والمعايير والاعراف التي يسير عليها المجتمع من أجل ضمان سيرورة العلاقات الاجتماعية فهذه العوامل الاجتماعية يتم تداولها عبر أجيال مختلفة للحفاظ على الموروث الثقافي الذي يضمن البقاء ويعزز العلاقات الاجتماعية ويكون هذا من خلال تعليمه للأطفال لتتواصل هذه المعايير وتتداول بما يضمن لها البقاء، فالمدرسة هي المؤسسة الثانية التي تلي الأسرة فهي مكمل أي أنها تتواصل مع الطفل ليتلقى مختلف الثقافات الاجتماعية التي تترعرع في خضم ثقافة المؤسسة المستمدة من المجتمع لذلك فهي تعتبر المصحح والموجه لما قد يطرأ من بعض الأخطاء والهفوات التي تعتبر وليدة الأسر أو لظهورها سهوا دونما تنبيه عليها، لذلك فإنها تحاول التنسيق بين الأسرة والمدرسة لكي يحقق التكامل ويتلاشى التناقض الذي ينعكس بالسلب على التلميذ، لذلك فالمدرسة هي مؤسسة تربوية تهتم بالطفل وتعمل على دمجه تربويا لكي تتحقق له شخصية تتضمن العديد من الثقافات المكتسبة من البيئة التربوية، فالتلميذ يكتسب مهارات ومعارف ومختلف الإبداعات والابتكارات التي تتمظهر في الاجتهاد الذي يتأتى من خلال تنمية الأفكار والقدرات التي تهدف إلى توسيع المعارف والقدرات في ظل ما تعلمه التلميذ لذلك يمكننا القول أن المدرسة تعمل على خلق فضاء اجتماعي من خلال مختلف التفاعلات والاتصالات التي تظهر بشكل رسمي أو غير رسمي في مختلف العلاقات القائمة بين هذه الأطراف، فالتلميذ هنا يتلقى مختلف الثقافات والمعارف الاجتماعية التي تعود عليه بالفائدة من جهة وتسهم في تكوين شخصية قوية متفاعلة مع مختلف المواقف، لذلك فالمدرسة هي كيان تنظيمي اجتماعي ثقافي تربوي تعليمي أخلاقي لأنها تضبط سلوكيات التلاميذ في حدود قانونية وتعمل على تلقين الأخلاق وحسن السلوك، فهي تعمل على ضبط الانحراف، لذلك تعتبر المدرسة نقطة انطلاق لتكوين شخصية الطفل من خلال مختلف المعايير والثقافات الاجتماعية التي تتفاعل بين الأفراد في خضم العلاقات الاجتماعية لينمي بذلك التلميذ معارفه ويحدد اتجاهاته الإيجابية منها واستغلال الفرصة لكي يكون عضو فاعل في المؤسسة التربوية بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة.

2- التنشئة الاجتماعية في ظل القيم التعليمية:

التنشئة الاجتماعية هي العميلة التي يتحول من خلالها وبواسطتها الفرد من كائن بيولوجي إلى فرد اجتماعي فالفرد يولد غير قادر على ممارسة أي شيء ولا على معرفة أي شيء، فالرضيع مثلا تحركه حاجة بيولوجية عضوية واحدة وبعد عدد من السنين نجده لا يتناول طعامه إلا وفق آداب وسلوك معين.

يعرف سيد عثمان التنشئة الاجتماعية بأنها عملية تعلم قائمة على تعديل أو تغيير في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة خاصة ما يتعلق بالسلوك الاجتماعي لدى الإنسان، وبذلك تكون عملية تفاعل يتم عن طريقها تعديل سلوك الشخص بحيث يتطابق مع توقعات أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها.

وتختلف عملية التنشئة الاجتماعية من مجتمع لأخر، لكن هناك مبادئ عامة تنطبق على كل المجتمعات، فتبدأ عملية التنشئة الاجتماعية منذ الطفولة، وتستمر طوال حياة الإنسان، فيتعلم الطفل القدرة على تعديل التعبير عن الحاجات المرفوضة، والقدرة على نقل الارتباط الانفعالي من الهدف المرفوض إلى الهدف المقبول، إذ أن هناك خصائص من النواحي البيولوجية لكل إنسان، كما أن لكل الناس نفس الحاجات الأساسية الواحدة التي يحافظون بها على أنفسهم ككائنات إنسانية، كما أنهم يحمون أنفسهم من أخطار العدوان الخارجي، ويحيون ويقيمون علاقات اجتماعية مع الآخرين، لكن الطرق التي تشبع بها هذه الحاجات محددة بالثقافة والطبقة والجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وإشباع هذه الحاجات بالطرق المختلفة تدلنا نشبه بعض الآخرين، كما أن لكل فرد منا خبراته الماضية الخاصة به، وله مشاعره وحاجاته وتصرفاته الخاصة.

ويرى **بول سبنسر** أن التنشئة الاجتماعية لها مفهومان هما:

أحدهما محددا يتصل بعملية التعلم الاجتماعي للأطفال حيث تقوم بغرس معايير الجماعة لدى الناشئين لدرجة تمثلهم لها ومشاركتهم فيها.

والثاني شامل حيث تمتد من محيط الأطفال ومجالهم إلى محيط الراشدين حيث يتم غرسها للقيم والمهارات والمعايير من ناحية، وربطهم بالجماعة الاجتماعية الجديدة بالدرجة التي تمكنهم من التوافق الاجتماعي من ناحية أخرى.

كما يمكن النظر لمصطلح التنشئة الاجتماعية باعتبارها العملية التي يتم بها انتقال الثقافة من جيل إلى آخر، والطريقة التي يتم بها تشكيل الأفراد منذ طفولتهم حتى يمكنهم المعيشة في مجتمع ذي ثقافة

معينة، ويدخل في ذلك ما يلقنه الآباء والمدرسة والمجتمع للأفراد من لغة ودين وتقاليد وقيم ومعلومات ومهارات وغير ذلك.[1]

وتلعب الأسرة دورا هاما في عملية التنشئة الاجتماعية وذلك بالإضافة إلى مؤسسات أخرى كالمدرسة والمؤسسات التعليمية فضلا عن موقع الفرد في الجماعة.

ومن خلال هذه العملية يضطلع الآباء بمهام تعليم اللغة للطفل وغرس عادات سلوكية فيتحول سلوك الطفل إلى سلوك اجتماعي، مما يعمل على بقاء المجتمع واستمراره وتماسكه.

وتبدأ الذات الاجتماعية خلال هذه الفترة في التشكل والتكوين إذ يبدأ الطفل في التطلع إلى والديه محاولا معرفة اتجاهاتهم نحوه على الأقل خلال غضبهم أو سرورهم تم يبدأ الفرد في الانضمام إلى جماعات اجتماعية معينة في سن مبكرة كالطبقة الاجتماعية أو الجماعات الدينية والثقافية وما إلى دلك من جماعات يكون لها في العادة نشاط عام.

وعندما يذهب الطفل إلى المدرسة يبدأ في الاهتمام بالنظم الرسمية للتنشئة في المدرسة وقد يصبح اهتمام الطفل بالأنشطة الرسمية أكثر اتصالا وتفاعلا مع النظم الاجتماعية التي تتباين وتتمايز فيها الأدوار أكثر منها في الأسرة ويتعلم الطفل التعود على طاعة المدرس فضلا على الموضوعات التي يتلقاها الطفل في المدرسة يكون لها أثر هام في تعديل سلوك الطفل ورغبته في أن يكون مواطنا له موقعا متميزا في مجتمعه.

وعلى هذا تكون المدرسة على درجة كبيرة من الأهمية كمؤسسة من المؤسسات التي تشارك مشاركة فعالة في عملية التنشئة الاجتماعية حيث ينمو ويتزايد الاهتمام بالعمل الجماعي والنشاط الجمعي في هذه المرحلة من واقع تجربة الطفل وتفاعله مع النظم القائمة في المجتمع والمدرسة وبالرغم من ذلك تظل الأسرة هي المؤسسة الهامة في مؤسسات التنشئة الاجتماعية نظرا لأنها تنهض بالعديد من الوظائف التربوية البيولوجية والاجتماعية وكل هذه الوظائف تؤثر تأثيرا مباشرا في بلورة شخصية الطفل.[2]

تعتبر التنشئة الاجتماعية مصطلح متسع المفهوم لأنها لا تقتصر على جانب واحد فقط بل هي مختلف الجوانب المتعددة والمتكاملة فيما بينها لتحقيق هدف معين فالتنشئة الاجتماعية تنطلق من الأسرة التي تعتبر المؤسسة الأولى التي ينشأ فيها الطفل ويترعرع على ثقافة معينة وخاصة بهذه الأسرة، فهنا تبدأ

1- حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **الأسرة والمجتمع دراسة في علم اجتماع الأسرة**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2003م، ص150-152.

2- حسين عبد الحميد أحمد رشوان:المرجع السابق، ص 152

بوادر التربية الأولى التي تعتبر المنطلق الأساسي لجملة الأفعال التي يقوم بها الوالدين، فالطفل يوظف حواسه من ملاحظة وسمع وغيرها ليحاكي بعد ذلك أفراد أسرته وخاصة الأبوين، فإذا كانت بوادر التربية سليمة مؤسسة على الثقافة الدينية والأخلاق ومختلف القيم الإيجابية فإن هذا الطفل يبدأ بتكوين شخصية محاكاة بوالديه، فمن هنا يكون الانطلاق ايجابي ويتم ذلك من مختلف المؤسسات اللاحقة أما إذا كان العكس فإنه يلاقي صعوبات من شأنها تعرقل المسيرة التربوية وتذهب بالطفل إلى الانحراف والإجرام، لتأتي بعد ذلك المدرسة وتحاول استكمال ذلك والاهتمام بالطفل ودمجه وإعانته على اكتساب أفعال اجتماعية قد لا توجد في الأسرة كثقافات اجتماعية ومختلف المعايير التي تسهم في تحقيق معارف وقدرات وتكوين العديد من الثقافات المختلفة، لذلك يمكن القول أن التنشئة الاجتماعية هي أمر لا بد منه لأن الفرد بطبعه كائن اجتماعي حيث تبدأ علاقته منذ الطفولة أي داخل أسرته لتخرج فيما بعد إلى المجتمع وتضبط في مختلف أنساقه وهي المدرسة وإذا تم الانسجام والتكيف من هذه الأخيرة يتحقق التكامل والتكيف الاجتماعي وبالتالي يصبح عضو فاعل في المجتمع.

- ✓ **تأثير المعلم:**

بفضل الدراسات متعددة المتغيرات، حاول الباحثون عزل تأثير المعمل بالتساؤل حول خصائص الأساتذة الجيدين، إلا أنه لم يظهر أي تغيير مميز، وفي إطار أشغال عملية الإنتاج سعينا بعد البحث عن دراسة ليس من هم المعلمون الفاعلون، بل ما هي ممارساتهم في الفصول الدراسية، وقد سمحت هذه الأبحاث بتأكيد أن تأثير المعلم له أكبر الفعالية مقارنة بتأثير المؤسسة، ويبدو ذلك جليا وبشكل متزايد خلال السنة الأولى من تمدرس التلاميذ، فالمعلمون غير الفاعلين لديهم توقعات وتوقعات سلبية على مستوى التلاميذ وقدراتهم على التعلم، وبالتالي فإن التلاميذ ضعيفي المستوى يخضعون لعلاج تفاضلي؛ أي أنهم يوضعون في وضعيات حرجة.[1]

مقابل هذا نجد الأساتذة الناجعون ثايثمنون التلاميذ بالكلام بالابتسامة بالنظر حتى إن كانت نتائجهم دون المستوى، وبالتالي فإن حكم المعلمين يؤثر ويساعد على نجاح التلاميذ، بعض الأفكار تتعلق بالجنس دفعت بكثير من الأساتذة بالاعاقلاد أن الذكور لهم مؤهلات في المواد العلمية والتقنية، في حين أن مؤهلات الفتيات في المواد الأدبية.

1- http://lycéedurmy.fr./wp-content//uplods/2010/12/effet-etablmissement-effet-classe-effetmaitre-pdf. Consulté le 17/11/2017 à 11 :59

هكذا فإن التنشئة الاجتماعية تبدأ من البيت وتنتقل إلى تدعيما هنالك.

إذ يرى بعض المفكرين (Estabel et Baudelot) أن التلاميذ الذكور يتصفون بفكرة المحاربين في حين نجد أن البنات يتميزن بالخضوع.

وبالتالي يكون لذلك أثره في عملية التوجيه، فالبنات لا يوجهن في أغلب الأحيان نحو الشعب النخبوية والمؤهلة.

Effet établissement, effet classe, effet maitre Jean Marc, Robin, principale de collège, académie de Toulouse, France

- ✓ **تأثير المؤسسة:**

تحقيقات وطنية أجريت في مختلف البلدان سمحت بالتأكيد فكرة جد شائعة عند أولياء التلاميذ على أن كل المؤسسات التربوية غير متساوية من حيث فاعليتها. ولقد كان الباحثون الأنجلوسكسون هم السباقين بمعرفة خصوصيات المؤسسات المتفوقة، هذا بغض النظر عن عن الخصوصيات الاجتماعية والثقافية لجمهور المستقبل في المؤسسات.

في المؤسسات ذات الفعالية تعطى الأولوية من قبل المعلمين للأساسيات، أذ يسطرون أهداف واضحة للتلاميذ ويعتبرون أنهم قادرون على بلوغها.

وعملية التقسيم تتم بشكل دؤوب مع تفادي ضياع الوقت بسبب سوء التنظيم والانضباط.

والدروس مدروسة ومخططة بعناية وبتدرج.

سياسة التكوين المستمر قائمة داخل المؤسسة التربوية مع التواصل مع عائلات التلاميذ وتشجيع مشاركتهم في أعمال المدرسة.

في فرنسا تأثير المؤسسة يقاس بالقيمة المضافة التي تحسب الفارق بين النتائج المتحصل عليها في الامتحانات (الأهلية، البكالوريا) والنتائج المرجوة آخذا بعين الاعتبار خصوصيات التلاميذ المتمدرسين من

حيث (السن، التأخر المدرسي، مهنة الأولياء) في المؤسسات المحظوظة، نوعية التعليم أجود، لأن التلاميذ يستثمرون دورهم أكثر والأساتذة يطالبونهم بالمزيد من الجد في تعلمهم.[1]

3- تطور وإصلاح النظام التربوي في الجزائر:

✓ **أهمية النظام في المؤسسات التربوية والتعليمية:**

- أهمية النظام:

النظام حاجة ينشدها الإنسان للحصول على حالة الأمن والاستقرار النفسي والطمأنينة في حياته، لقد بدأ الإنسان يبحث عن أمنه واستقراره منذ الأزل، حيث توصل لمختلف الوسائل لتحقيق هذه الحاجة، وفي ذلك قوله سبحانه وتعالى: "وإذ قال إبراهيم رب اجعل هذا البلد آمنا واجنبني وبني أن نعبد الأصنام"،[2] حيث تعددت الرسالات السماوية نظما تحمل جوانبها الروحية والاجتماعية والفكرية قيما وقواعد راسخة لتطوير الحياة البشرية، وقد استطاع الإنسان استلهام هذه القواعد والقيم وربطها بقيمة المادية والاعتبارات الدنيوية، مثل إيجاد نظم وتشريعات تنظيم العلاقات كأفراد وكجماعات، على نحو يتلاءم مع مصالح وتطلعاته إلى بناء حضارته قديما وحديثا في مختلف الميادين.

لقد نقل لنا التاريخ جانبا من تلك النظم والتشريعات التي وضعها أجدادنا العظام الأوائل منها **قوانين حمورابي** في سلسلته القانونية المعروفة التي تعذ أول التشريعات الوضعية في تاريخ البشرية، وهي تحمل سمات فقهية ما يزال المشرعون يستلهمون منها لوائحهم القانونية، منها مبدأ الموازنة بين الحقوق والواجبات، ومبدأ العقاب بالوسيلة ومبدأ احترام الرأي وتنفيذ مشاريع الدولة وغيرها، واستمر الإنسان في تطوير الأنظمة والتشريعات تبعا لتطور حياته وتعقد متطلباتها على نحو يحقق له العدل والأمن والاستقرار، والنظام بهذا المعنى وسيلة أساسية لبناء المجتمع الذي تتحقق فيه حرية الأفراد وإنسانيتهم، كما تصان فيه القيم والمقدسات، وتنفجر الطاقات المبدعة، في العمل والبناء والتطور وتحترم قيم العمل الجماعي والتضامن والألفة والتفاعل بين الأفراد والحماس والتضحية والدفاع عن الوطن.[3]

- معنى النظام:

1- http://lycéedurmy.fr./wp-content//uplods/2010/12/effet-etablmissement-effet-classe-effetmaitre-pdf. Consulté le 17/11/2017 à 11 :59

2- سورة ابراهيمالاية 34

3- طارق عبد الحميد البدري، **الأساليب القيادية و الإدارية في المؤسسات التعليمية**، مرجع سبق ذكره، ص201

يقول العالمان **ستوارتوأكودين** في كتابهما علم النفس الحديث والتربية أن النظام هو وضع كل شيء في موقعه المناسب ووضع كل شيء في موقعه اللائق، وربط الأشياء يبعضها البعض، من أجل تكوين وحدة متفاعلة أكبر من مجرد الجمع الحسابي لأجزائها.[1]

ويعرفه **جون ديوي** بأنه: عبارة عن تحديد المسؤوليات والسلطات وربط المواقع بالأشخاص وتحديد العلاقة بينهم في الجهد الجماعي، بهدف تحقيق كامل الأعمال والأغراض على الصورة السليمة.

وفي ضوء هاذين التعريفين نرى أن أسس العلاقة والتفاعل القائم بين الأفراد والجماعات وبين الوظائف الاجتماعية، لا يتحقق إلا من خلال إخضاع وتوجيه دوافع وميول الإنسان وقواه الفطرية وطاقاته المبدعة وبدلك يكون مبحث النظام الإحساس الداخلي للإنسان–

وبما أن العلاقات والوظائف الاجتماعية كثيرة ومتنوعة، فقد تنوع النظام وتشعب بحيث أصبح للسياسة نظام، وللتربية نظام الذي ينبثق من النظام العام للدولة.[2]

*** التربية خلال الفترة الاستعمارية:**

يعترف بالسياسة المنتهجةمن طرف المستعمر والتي ساهمت في تحطيم المنظومة التربوية القائمة (Ade Tocqueville). أينما توجهنا وضعنا أيدينا على الموارد التي كانت تساهم في نشر وتطوير التعليم في الجزائر، إذ نتج عن هذه السياسة تقليص في عدد المؤسسات الخيرية والتخلي عن المدارس، حيث انطفأت الأنوار وأغلقنا باب التوظيف في وجه رجال الدين والقانون وبذلك ساهمنا في تدهور الأوضاع الاجتماعية والثقافية والعلمية للسكان الأصليين مما ساعد على تفشي البؤر والجهل والحرمان، وفي نفس السياسة تدهورت السياسة التعليمية في الجزائر وتم تحطيم القاعدة الاقتصادية للسكان الأصلين لإدراجها في السياسة الاستعمارية بتفكيك الروابط الاجتماعية وسياسية لتحصيل والقضاء على الشخصية الوطنية.[3]

من نتائج هذه السياسة المتبعة من قبل المستعمر أدت إلى تأخر فترة الاستقلال.

*** التربية بعد الاستقلال:**

1– المرجع نفسه، ص202

2– المرجع السابق، ص 203

3- SadekBacouche, la relation éducation –développement, élements pour une théorie, O.P.U, Alger, édition 2009, p34.

ولعل البلدان التي حققت استقلالها ركزت في طرحها على الاهتمام بالتربية والتعليم وجعلتهما من أهم الأولويات والتي كانت منافية للسياسة التعليمية المنتهجة خلال الفترة الاستعمارية، وكانت أهداف هذه السياسة التعليمية تسير وفق الاتجاهات الجديدة المستحدثة من قبل المعمر:

* ترسيخ الاستقلال السياسي بالاستقلال الثقافي والتقني تجاه السياسة الاستعمارية في هذه الجوانب.

* تعويض السياسة الاستعمارية بنظام جديد منفعي لتلبية الاحتياجات والمساهمة في التطور الاقتصادي والاجتماعي لأن الهدف تكوين شخصية جديدة مدمجة في مجتمعنا.[1]

***السياسة الشاملة للإصلاح التربوي:**

ليس هنالك من شك على أنه من أهم طرق التطور الإنساني يكون بواسطة نظام تربوي قوي وفعال ومناسب، وإذا أخذنا بعين الاعتبار النقائص والقصور في النظام التربوي وأهمية التربية في تحقيق مخرج تنافسي في ظل التغيرات العالمية السريعة، فلقد أصبحت الحاجة ملحة لإصلاح شامل يضع معايير ويطور استراتيجيات لتحقيق أهداف تربوية واضحة ومحددة بدقة.[2]

ترمي السياسة الشاملة للإصلاح التربوي (comprehensivepolicy for educationalreform) إلى تحسين النوعية والمعايير والفعالية، وينبغي أن يتمكن هذا المخطط السياسي من:

- تحديد الحاجات والأولويات المتعلقة بالمنطقة.
- تسخير الموارد المادية والبشرية داخل المنطقة وفقا للحاجات والأولويات.
- إرساء قاعدة تعاون داخلي حتى يسمح بأكبر قدر ممكن من مدخلات بقية القطاعات المهتمة بالتربية.
- تقوية القدرات البشرية والمؤسساتية لتحقيق الإدماج الناجح للإستراتيجيات والخطط.
- وضع ميكانيزمات داخلية لمراقبة وتقييم إنجازات النظام التربوي وتحصيل الطالب ومقارنتها بالتحصيلات المرغوبة والمعايير الدولية.
- إنشاء أنظمة المعلومات والمعرفةEtablishing and knowledgesystems.

1- Ibidn, p35.

2- نادية بوشلالق،"**إستراتيجيات إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر في ظل العولمة:**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

– اتخاذ القرار فيما يخص السياسات التربوية لأن تكون مرتكزة على فهم واضح وموضوعي للحاجات الفردية والاجتماعية من جهة، ولمعرفة عميقة للمدخلات وكيفية فشلها في تحقيق الأهداف المطلوبة من جهة أخرى.

في الوقت الحالي ليس هنالك أي نظام للمعلومات الذي يمنح مؤشرات صريحة وقياس وتقييم دقيق لكل ذلك، كما أنه ليست هنالك ميكانيزمات لمراقبة الجودة التي تمنح نوعية المعرفة المطلوبة لأجل عملية الإصلاح، هذا يتطلب إنشاء ليس فقط معطيات وطنية عن التربية، ولكن أيضا معلومات عن المنطقة العربية والعالمية.

إن هذا النظام المعلوماتي الإلكتروني قد يراقب تطور التربية في الميادين الخمسة، وهي الجودة Quality، المعايير Standards، التناسب Relevens الفعالية Effeciency الدخول Acces

أرساء قاعدة تعاون تسمح للدول الأخرى بمشاركة وتبادل المعلومات والتجارب والخبرات في التخطيط وإدخال الإصلاحات المطلوبة.[1]

- ✓ **واقع النظام التربوي الجزائري وتحديات العولمة:**

المقصود بالنظام التربوي: هو مجموعة من العناصر والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السياسية والاقتصادية والسوسيوثقافية وغيرها لبلورة غايات التربية وأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها، وانطلاقا من هذا التعريف نستطيع تصور معالم النظام التربوي الأمثل الذي يجب تبنيه واتباعه في النقاط التالية:

– أن يقوم النظام التربوي على فلسفة وأهداف واضحة.

– أن يولد هذا النظام من قيم ومعتقدات وتقاليد وثقافة المجتمع.

– أن يستند على أهم نتائج البحث العلمي ويشرف على تطبيقه وتقييمه دوريا أخصائيون وخبراء في الميدان باتباع مناهج موضوعية.

– أن يشمل ويلبي حاجات وطموحات مختلف شرائح المجتمع.[2]

– النظام المدرسي:

1– نادية بوشلالق، المرجع السابق،ص.52.

2– نور الدين تاوريريت:"**واقع النظام التربوي الجزائري**"، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية ، العدد 07 جوان 2008، المتاح في الموقع Revu univ-setif.dz/index.php ?id=295

تعد المدرسة إحدى المؤسسات التربوية ذات الصلة المباشرة بالمجتمع، فهي تعنى بتنشئة الأجيال بموجب أهداف محدودة من خلال نشاطات تربوية مختلفة، لتأخذ هذه الأجيال مواقعها المناسبة في المجتمع فتسهم في بنائه وتطوره، ولما كان النظام وسيلة في بناء المجتمعات، فقد أولت المدرسة اهتماما مركزا في برامجها وخططها إلى اعتماد مختلف الوسائل والسبل التربوية التي تؤدي إلى توجيه دوافع النشء وقواه الفطرية لخلق حالة من المسؤولية النابعة من الذات في قبول وتطبيق النظام كسلوك عام في الحياة وهذا يتم من خلال رسم الخطط والبرامج وصياغة القراراتوالإجراءات وتنفيذ الفعاليات الواسعة والأنظمة المختلفة، بما يؤدي إلى تمكين النشء من تطوير شخصياتهم بجوانبها الجسمية والعقلية والخلقية والروحية والعلمية والفكرية، تطويرا متكاملا ومتوازنا، وبلوغهم أقصى ما تسمح به واستعداداتهم وقابلياتهم وقدراتهم ليصبحوا مواطنين صالحين يمارسون حقوق المواطن، ويضطلعون بمسؤولياتهم، ويسهمون بالعمل المنتج في جو ديمقراطي تسوده روح التعاون والألفة والمحبة والانسجام.[1]

وعلينا كمربين ومعلمين لهذا النشء أن نعودهم على أن نجعل منهم أدوات إنسانية، ينقلون العادات الجيدة إلى بيوتهم، لأن كثيرا من البيوت تحتاج للقيم المدرسية التي لم تعتد عليها، وإنما تكيفت مع العادات والقيم الاجتماعية السائدة، لهذا لم تتوفر فيها الشروط الأساسية للتربية الحديثة وقد تبدو للبعض أنها سياقات غير جوهرية ولكنها في واقع الأمر جوهرية أساسية، لأنها تتصل بأحد أسرار نجاحنا وبناء المجتمع، وهو حب النظام الذي يعكس تأثيره الجدي على تطبيق برامج الأفكار السائدة والمعمول بها لبناء هذا المجتمع.

إن النظام يعلمنا كبارا وصغارا كيف نقدر أهمية وقيمة الوقت، أهمية وقيمة العمل وأهمية وقيمة التنفيذ، ويعلمناكيف يجب أن يحترم الإنسان هذه القيم،ويحترم الكيفية التي يراعي فيها الأعلى والأدنى، والنظام يوفر لنا الحق خاصة وأن المدرسة تبحث عن الحق والعدالة وتوفرها للطلبة ليكونوا بالمستوى المطلوب في علومهم وأخلاقهم.

ومستوياتهم الشخصية فالنظام يعلم الطلبة والتلاميذ لماذا؟ وكيف؟ ولأي غرض يستخدم في المدرسة وفي البيت والشارع وفي العمل؟

فالنظام وحدة لا تتجزأ لكنها تختلف باختلاف الموقف الحياتي المطلوب، لذا يجب أن يتعود الطالب على النظام ليضمن حقوقه وينظم أحواله وأن لا يتضايق منه لأنه في ذلك جانبا تربويا ونفسيا وحضاريا مهما، فالطالب الذي يعتاد على العمل بتفاصيل عديدة من فروض النظام تجده لهذا السبب

1- طارق عبد الحميد البدري:، مرجع سابق، ص 202.

ولاعتبارات أخرى معروفة وعندما تستدعي الضرورة، ينفذ هذا للنظام رغم قساوته ومتطلباته الصعبة، لأنه سيؤدي إلى نتيجة ايجابية وخدمة اجتماعية متمدنة وحضارية ويقول العالم التربوي روس:" إن النظام جزء من العملية التربوية وهو من أبرز الأنشطة التربوية التي يجب أن توليها المدرسة أهمية ورعاية خاصة بما يؤدي إلى انعكاسه كسلوك عام في حياة التلاميذ.[1]

✓ **النظام التربوي وتطوره في الجزائر:**

أمام التطور المتسارع الذي لم يسبقه مثيل في شتى الميادين غدا من الضروري أن يتصدى النظام التربوي لهذه المستجدات يواكبها بل يسبقها لأن الخبراء أثبتوا بأن التربية ينبغي أن تسبق التنمية لأنها تكون لها الإطارات التي تتكفل بالتنمية بل وتخطط لها ولذا كان الاهتمام بالنظام التربوي من طرف الدول المتقدمة حاسما وفعالا من أجل تحسين مردودها ووضعها في خدمة التنمية فكانت البحوث والدراسات التي أنكبت على توضيح المقصود بالنظام والمنظمة.

وعملت تلك الدراسات بعد وضع معالم النظام والمنظومة على رسم الخطوات التي ينبغي أن تتبع والشروط التي ينبغي أن تتهيأ للنظام وكذا الإمكانات المختلفة لبلوغ أهدافه.

فالمقصود بالنظام أو المنظومة هو تلك الوحدة الفنية لأنها تضم آلات وأدوات وطرق ووسائل لا نجاز الأعمال وهي أيضا اجتماعية لأنها تضم جماعات من الناس يستخدمون هذه الطرق والوسائل ويستغلون تلك الآلات والعدد والأدوات.

وبين كاست وروز نزيج خمسة جوانب أو أنظمة فرعية تمكن دراسة المنظومة من خلال هذه الأنظمة الفرعية المتفاعلة المتداخلة بحيث تؤثر في بعضها وتؤثر في مجموعها أي في المجتمع الكبير وتتأثر به وهذه الأنظمة هي:

الأهداف والقيم وهي تتميز بالتنوع والتغير وتستمد ذلك من ماضي الأمة وحاضرها

✓ **الجانب الفني:** المتمثل في التكنولوجيا التي تستخدمها المنظومة وهي نوعان:

❖ الهيكلة أو الأجهزة.

❖ المحتوى أو البرامج.

✓ **الجانب الإنساني:** والمتمثل في سلوك الأفراد العاملين بالمنظمة وتفاعلهم

الهيكل التنظيمي وهو البناء أو الشكل الذي تتخذه المنظمة (المنظومة)

1- المرجع نفسه، ص203.

✓ **الجانب الإداري:** وهو المتمثل في الوظائف التي تمارسها الإدارة من وضع الأهداف والتخطيط إلى التنظيم والقيادة والتوجيه والرقابة والمتابعة...

ويضيف **فرنش** جانبين أو فرعين آخرين :

✓ **موارد المنظمة** : وهو في الحقيقة تفصيل الجانب الفني

✓ **العمليات التشغيلية المتخصصة:** وهي في حقيقة الأمر تفصيل الجانب الإنساني والإداري.

تعريف النظام: فيما بينا في نفس الوقت لتحقيق أهداف مرسومة سلفا

وعلى ضوء هذا التعريف العلمي للنظام يمكن تعريف النظام التربوي الجزائري بأنه تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبنية ومختلف دساتير الجزائر وخاصة دستور نوفمبر 1996 والتوجيهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر في ظل التعددية والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمه والتي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المشبع والمعتز بثقافتة والمنفتح على عصره.

كما يمكن القول تعريفا للمعنى بأنه: مجموعة الهياكل والوسائل البشرية والمادية التي أوكل إليها المجتمع تربية النشء وتتمثل في المدرسة– التعليمية –

المناهج: أهدافها بدءا من الغابات إلى الأهداف الإجرائية والمحتويات والتنظيم (عملية التعليم والتعلم) وتدابير التقويم وتكوين المعلمين والوسائل المختلفة المرصودة للعملية التربوية ولإدراك مفهوم النظام فإنني مضطر إلى تلخيص أهم الخصائص:

1– يتكون النظام من أجزاء متفاعلة فيما بينها لتحقيق الغايات المحددة للنظام فمثلا المنهج المدرسي عنصر من النظام والتلميذ عنصر أيضا فان تم بينهما التفاعل الإيجابي ستكون النتائج جيدة وإذا حصل بينهما تنافر كان العكس.

2– للنظام أهداف محددة مسبقا ويكون بينها تشكيل مدروس وليس عشوائيا لبلوغ تلك الأهداف فالنظام يؤدي وظيفة معينة وله أهداف دائما يسعى لتحقيقها.

3– والنظام له هويته ومميزاته التي ينفرد بها تجعله مختلفا عن غيره فهو ليس مجموعة من الأشياء بل مجموعة من المتغيرات بينها علاقات ذات مغزى.

لكل نظام ملفات مختلفة وأيضا مسؤوليات مختلفة بل وصراعات لتحقيق الأهداف.

لكل نظام تركيب هرمي يربط عناصر النظام ببعضها البعض ويربطها بالبيئة والمحيط ترتبط بالنظم الفرعية بالبيئة المحيطة.[1]

- ✓ **التعديلات الحاصلة في المنظومة التربوية في الجزائر:**

عرف المجتمع الجزائري في الآونة الأخيرة تغيرات كثيرة على عدة أصعدة بدءا بالتعددية الحزبية التي أدت إلى تجنيد العديد من القوى والفعاليات في المجتمع لمسايرة الوضع السياسي الجديد واجتياز العشرية الخطيرة والدامية للوصول إلى المصالحة الوطنية، بالإضافة إلى التحول الاقتصادي من اقتصاد أحادي موجه إلى تفتح اقتصادي نحو السوق العالمية، هذه العوامل أثرت في بنية المجتمع ونسيجه الاجتماعي فالتغيرات الاقتصادية ترتبط دائما بالنواحي الفكرية والثقافية في المجتمع ومن هنا تأتي أهمية التفكير في إجراء تعديل لنظام التربية والتعليم وإصلاح هياكلها وتطوير مضامينها ومناهجها فقد تبين من خلال تشخيص الوضع التربوي القائم أن النظام التعليمي أصبح غير منسجم مع التحولات العميقة التي تعيشها بلادنا في الميدان الاقتصادي والاجتماعي.

فقد أفرز التنظيم التربوي القديم العديد من السلبيات تجلت في ضعف المستوى التكويني وارتفاع نسب التسرب المدرسي، هذه النتائج فرضتها مميزات مرحلة تأثرت بجذورها إلى الفترة التي كان هدفها تحقيق العدالة الاجتماعية والديمقراطية، وذلك من خلال فرض الزامية التعليم الأساسي مجانيته دون الأخذ بعين الاعتبار في الدرجة الأولى نوعية التعليم المقدم وأهدافه والمناهج المتبعة للوصول إلى هذه الأهداف لذا أفرزت هذه المرحلة العديد من العيوب تجلت في النقص الكبير في الهياكل المادية والتجهيزات مما أدى إلى التزاحم الكبير داخل الأقسام واكتظاظه بأعداد تفوق طاقة استيعابه فكانت النتيجة التأثير على مردودية العملية التربوية وعرقلة السير الحسن لها، بالإضافة إلى انعكاسات الموقف السكاني وتداعيات أزمة الانفجار السكاني والتزايد الهائل في عدد التلاميذ في سن التمدرس، إضافة إلى التوجيه الاعتباطي دون دراسة مسبقة.

كل هذا أدى إلى تفاقم الأوضاع بشكل خطير وباتت الأمور تنذر بحدوث أثر سيء على مكونات التعليم وعناصره من أساتذة ومناهج دراسية وتلاميذ وغيرها وحدوث انفصام بين نظم التعليم واحتياجات المجتمع والواقع الاقتصادي الجديد حيث لا يجد الخريج الجامعي فرص عمل مناسبة رغم حصوله على شهادة جامعية لأنها لا تؤهله لإسهام في حركة المجتمع ويعاب على النظام التعليمي غياب البعد

1- النظام التربوي والمناهج التعليمية، **سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، القانون التوجيهي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص ص11-12-13.

المستقبلي، حيث ظلت المؤسسات التعليمية معنية بالماضي أو بالحاضر القريب، فالبعد المستقبلي رغم أهميته غائب تماما عن مناهجنا التعليمية، والى وقت قريب لم تكن لدينا القدرة على التحليل العلمي للخبرات المطروحة في هذا الزمان، فمؤسساتنا التربوية تخرج تلاميذ بأفكار وتجارب الماضي والحاضر التي ربما لا يعيشها في زمانهم بعد15 أو 20 سنة، ولهذا تحاول الجزائر على غرار باقي الدول تطوير التعليم بما يلائم التغيرات المستجدة في العالم، ويتخذ هذا التغير ملامحه من طبيعة التحديات الدولية والمحلية المستجدة التي تواجهها حاليا ومستقبلا.

وعلى ضوء هذا التوجه وحرصا على إنشاء تعليم وطني أصيل من شأنه أن يقود المجتمع الجزائري إلى الرقي والتطور، أصبح من البديهي التفكير في إصلاح شامل تضبطه أسس معينة ويحدد مساره وغايته وفق الإطار الفكري والسياسي والاجتماعي للمجتمع، لتحقيق ذلك اعتمد المصلحون في هذا المجال على مبدأين هما:

مبدأ أفقي يرمي إلى تحسين وتعديل ما هو قائم، وذلك عن طريق حل المشكلات التي تقف في طريق التعليم وتضعف من كفاءاته.

مبدأ طولي ينشد بناء نظام تربوي جديد يحل محل النظام القائم.

غير أن الإصلاح ليس بالأمر الهين، إذ يتطلب إمكانيات مادية وبشرية كبيرة واستعدادات إضافة إلى التخطيط والتكوين، وهنا تكمن الثغرة التي برزت في الإصلاحات الأخيرة حيث لم يحسب لها جيدا، إذ يعاب عليها عدم الاستعداد التام، خاصة من ناحية التجهيز المادي والتأطير البشري، فرغم كل الجهود لفتح وبناء أقسام جديدة للتمكن من استيعاب الأعداد الهائلة من التلاميذ والاستعداد للدخول المدرسي للموسم الدراسي 2008-2009 والذي يشهد تزاحم كبير خاصة في المتوسط نتيجة انتقال دفعتي السنة الخامسة والسادسة إلى المتوسط يبقى القطاع التعليمي يشكو من قلة التجهيزات المادية والبشرية وقلة الموارد المالية المنخفضة لتطبيق الإجراءات الجديدة بسبب بعض الفوضى والبلبلة في الوسط التربوي بسبب التجربة المباشرة في الميدان، لكن في النهاية لابد أن نعرف أن النجاح في الإصلاح يتوقف على الارتكاز في تغير المناهج وتطويرها على تحديد الأولويات وذلك من خلال جعل التلميذ محور العملية التعليمية فهو نقطة البداية والوسط والنهاية.

ولم يعد أمام الدولة من خيار إلا وضع التعليم على قمة أولويات الجهد الوطني وان تجند كل القوى والطاقات الوطنية، لان الحقبة القادمة لا تتعلق فقط بتطوير نظام التعليم وإنما تتعلق بقضية أخطر، هي باختصار فرص الوجود في عالم تملؤه المنافسة وسيطرة التكنولوجيا والإعلام والإلكترونيات على كل

شؤون الحياة إنها ثورة جديدة يطلق عليها اسم "الموجة الثالثة" وهي مزيج من التقدم التكنولوجي المذهل والثورة المعلوماتية الفائقة التي أدت إلى وجود ثورة جديدة في مرحلة تالية للثورة الزراعية والثورة الصناعية، تتميز بالسرعة الفائقة وقد تشكلت في أقل من أربع عقود من الزمن في إطار نظام جديد له هياكله ونظامه الاتناجي المتميز من حيث انه خدمات وأفكار أكثر منه سلع ومواد، والقدرة الكبيرة على مواجهة ومسايرة أذواق المستهلكين وتحتاج وسائل الإنتاج في هذه المرحلة الجديدة إلى التسلح بنظام معلوماتي فائق السرعة يستطيع التعرف على التغير الذي يحدث في أذواق المستهلكين ومتطلباتهم في كل مكان من العالم.

ويحدث التعديل السريع في خطوط الإنتاج لملاحقة هذا التغير، ولإنتاج سلع وخدمات جديدة، مما يحتم توفير كوادر قائمة على الإنتاج تتصف بقدرات عالية من حيث القدرة على استعمال الرياضيات المعقدة، والمقدرة على التعامل مع الكومبيوتر والقدرة على حل المشاكل واتخاذ القرارات، والقدرة على تقييم جودة الإنتاج ذاته، دون انتظار التعليمات أو رقابة لاحقة وسابقة من هنا تأتي أهمية تطوير التعليم وتغير المناهج فأمام الدولة تحديات كبيرة أحدها وأهمها في مجال التعليم الذي يعد احد العناصر البارزة التي تحكم اقتصاد السوق والذي أصبح اقتصاد سرعة وليس اقتصاد وفرة أو إنتاج وفرة ولا يمكن أن يتم ذلك إلا عن طريق:

– تطوير التعليم الذي يعمل على إكساب القدرات والخبرات التي تعمل على رفع إنتاجية الإنسان الفرد واكتشاف التكنولوجيات الجديدة وأساليبها المبتكرة مما يعمل على تضييق الفجوة بيننا وبين العالم المتقدم.

– الحرص على السلام الاجتماعي والتماسك الأسري في ظل التطور السريع والمتلاحق الذي تفرضه الثورة المعلوماتية.

يتضح من هذا الاستعراض السريع أن بلادنا تواجه الكثير من التحديات العالمية والإقليمية والمحلية وأن مواجهة هذه التحديات يفرض حتمية تطوير التعليم لكن لابد من الإشارة إلى أن هناك عدد من الباحثين يرفضون إخضاع المناهج المدرسية لسوق العمل وحده، دون غيرها من الاحتياجات، إن التربية متمثلة في المؤسسات التعليمية المختلفة يجب أن تركز أولا وقبل كل شيء على تكوين الفرد ومنحه فرصة ليسعد، وان يبدع ويكتسب القدرة على إصدار الأحكام وأن يحصل الأدوات العامة للذكاء ومنذ سنة 1991 والنظام التربوي في الجزائر يشهد محاولات لإثرائه، وقد أخذت المناهج قسطا كبيرا من ذلك، كونها كانت تتصف بعدم الاتساق والقدرة على التكيف مع الجديد وكانت المناهج تسعى إلى المعارف دونما حاجة إلى توظيف هذه المعارف واستعمالها في حل المشكلات اليومية والتقويم أيضا لم

يأخذ حقه في بناء المناهج فكل المحاولات التي تهدف الى تغير المناهج كانت ظرفية وتركز على معطى معين.

✓ **أهداف النظام التربوي:**

عالج علماء الاجتماع والتربية قضية الأهداف التربوية، فمنهم من تعرض لأهداف التربية بصورة عامة، واعتبرها عملية الإعداد للحياة، وذلك ما وضحه **هويكنز** عندما ذهب إلى أن هدف التربية الأسمى يتمثل في تنمية أنماط السلوك والقيم والمعاني والاتجاهات نحو الحياة الاجتماعية وإذا كان **هويكنز** قد انطلق من ضروريات الحياة الاجتماعية في تحديده لأهداف التربية فان فريقا من جماعة **شيكاقو** قد استند إلى المطالب السلوكية في تحديده

للأهداف التربوية وذلك لأنه يرى أن تلك المطالب السلوكية تأتي لتلبية الحاجات الفردية والحاجات الاجتماعية.

وبذلك نجد تحديد الأهداف التربوية قد انطلق من ضروريات فردية وضرورات اجتماعية بصورة أساسية، وهي تدور جميعا حول الشخص واحتياجاته الفردية والاجتماعية، وقد انطلق **سبنسر** في تحديده للأهداف التربوية من الجانب الفردي والاجتماعي بصورة أساسية، حيث حصرها في:

* حفظ الذات.
* الحصول على ضروريات الحياة.
* تكوين عائلة.
* إيجاد علاقات اجتماعية وسياسية مناسبة.
* حسن استغلال وقت الفراغ.

وقد انطلقت لجنة السياسات التربوية الأمريكية في عام 1938 في تحديدها للأهداف من الجانب الفردي والجانب الاجتماعي والجانب الثقافي وذلك ما جعلها تتناول الأهداف المتعلقة بتحقيق الذات، والأهداف المتعلقة بالنظم والعلاقات الاجتماعية، والأهداف المتعلقة بالجوانب الثقافية المعرفية.

في ضوء ذلك تتحدد أهداف النظام التربوي على أساس الجانب الفردي، والجانب الاجتماعي والجانب الثقافي، بحيث تغطي تلك المجالات المختلفة.[1]

وفيما يلي توضيح المستويات والأهداف الفردية والاجتماعية والثقافية.

1- السيد علي الشتا، د.فاديه عمر الجولاني، **علم الاجتماع التربوي**، مرجع سابق، ص 131

1- أهداف تتعلق بالجانب الفردي

تتسع دائرة هذه الأهداف لتشمل مختلف جوانب النمو الفردي العقلية والجسمية الخ فضلا عن تنمية الشخصية الاجتماعية ودعم تكامل هذه الشخصية وذلك ما يمكن تلخيصه في النقاط التالية:

* تحقيق الذات.

* تنمية الشخصية الاجتماعية.

* دعم تكامل الشخصية.

حيث تشير الأهداف المتعلقة بتحقيق الذات التي تنمي العقل والاهتمامات العقلية كالقدرات المتعلقة بالقدرات الحسابية والقراءة واللغة...الخ أضف إلى ذلك العادات الصحيحة للترويح عن النفس والاهتمامات الجمالية الخلقية.

تسير الأهداف المتعلقة بتنمية الشخصية إلى إكساب الخبرات والاتجاهاتالإيجابية وتنمية روح الولاء والانضباط لدى الشخص.

أما بالنسبة لدعم تكامل الشخصية فيشمل هذا الجانب إكسابها المهارات المتعلقة بشغل الدور الوظيفي وتشربها للأهداف العامة وتمثيلها للمعايير والقيم الثقافية.

2-أهداف تتعلق بالجانب الاجتماعي:

تغطي هذه الأهداف النظم الاجتماعية والمجتمع وفيما تتعلق بالنظم الاجتماعية فتتمثل هذه الأهداف في التنمية الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية، كما تشمل دعم عوامل احترام البشرية، والترابط الأسري والتعاون وتقدير البيت وحماية الأسرة والاهتمام بأمور المنزل كما تشمل هذه الأهداف جوانب تتعلق بالإعداد للعمل وتولي المهن المختلفة في الأنظمة المختلفة كالنظام السياسي النظام الاقتصادي الخ وتشمل هذه اختيار المهن والإعداد لها والكفاية المهنية، والعدالة في التعامل وإعداد الفرد لكي يصبح عضوا منتجا في المجتمع، وعن التحليل السابق لأهداف النظام التربوي يتضح أنها تدور حول الجوانب الأساسية للحياة الاجتماعية المرتبطة بالفرد ونظم المجتمع وثقافته، وتصب جميعها في مسالك؟ أساسية تتمثل في خلق المواطن الصالح الواعي لحقوقه وواجباته، والمتفهم لمعايير وقيم ثقافته والمنتمي لمجتمعه، وإشباع احتياجات النظم المختلفة من القوى العاملة المدربة، والمنتجة '(إعداد المواطن المنتج) وكذلك دعم عوامل الضبط والتكامل داخل المجتمع.

- ✓ **وظائف النظام التربوي:**

تتفق وظائف النظام التربوي مع أهدافه، لذا تتسع دائرة الوظائف التربوية لتشمل الجوانب الثقافية والاجتماعية والفردية، وذلك ما سوف نوضحه في الصفحات القادمة حيث سنقوم بتحديد المهام الوظيفية التي يضطلع بها النظام التربوي في المجتمع، ومن تم نوضح علاقة هذه الوظائف بالأهداف

الوظائف الأساسية للنظام التربوي:

- الحفاظ على التراث الثقافي للمجتمع عن طريق نقل هذا التراث بين الأجيال.

* تنمية القيم والاتجاهات التي يؤكد عليها المجتمع بين المواطنين.
* صياغة شخصية المواطن بما يتفق وأهداف المجتمع.
* توجيه ميول الأفراد واهتماماتهم وتنمية قدراتهم بما يعود على المجتمع بالنفع والفائدة.
* إعداد القوى البشرية وتزويدها بالمهارات والخبرات اللازمة لشغل أدوارها في المجتمع.
* نقل المعارف العلمية وتوصيلها بين الأجيال.
* الإسهام في تنمية المجتمع ومواجهة مشكلاته.
* علاقة الوظائف بالأهداف التربوية.[1]

فعلى مستوى العالم الأوربي نجد أن من بين أولويات استراتيجية أوربا 2020: تعتبر التربية الشغل الشاغل للاتجاه الأوربي، في سنة 2016 أنهى 77% من الأوربيين دراستهم الثانوية، غير أن الأرقام تتباين من بلد لآخر.

في أغلب البلدان في الاتحاد الأوربي، التعليم إجباري لمدة 10 سنوات ويتواصل إلى غاية 15 أو 16 سنة نهاية التعليم الإلزامي يتوافق في أغلب الأحيان مع الانتقال إلى الثانوي، ويتميز التعليم الثانوي بتنوع شعبه وتختلف التسميات من بلد لآخر، إلا أن هناك شعبتان بارزتان:

الشعبة العامة التي تحضر التلاميذ للدراسات العليا والشعبة المهنية التي تحضرهم للحياة المهنية.

في سنة 2016 77% من البالغين 25 إلى 64 سنة من العمر أنهوا دراستهم العليا مقابل 75,9% في 2015.

1- السيد على الشتا، د.فاديه عمر الجولاني، ،مرجع سابق، ص 132

الحامل للشهادة العليا يعتبر أن له أدنى الكفاءات ليندمج في الحياة الاقتصادية والاجتماعية (euro-statistique). في ليتوانيا 94,6% حاملي للشهادة المذكورة، إذ لم تتعد في كل من مالطا والبرتغال نسبة حاملي الشهادات العليا على التوالي 45,2% و46,9%.

في فرنسا تفوق النسبة العامة الأوربية ب78,1%، عموما بلدان وسط وشمال الاتحاد الأوربي لهم قسط كبير من السكان أنهى الطور الثانوي.

والسياسة العامة المنتهجة زيادة حاملي الشهادات العليا وتقليص الحد من عدد الشباب الذين يغادرون الدراسة بصفة مبكرة. تحسين مردود الاتحاد الأوربي فيما يتعلق بالتربية، إذ تعد إحدى أولويات واستراتيجية أوربا 2020 المصادق عليها من طرف المجلس الأوربي في جوان 2010 والأهداف العامة لهذا القانون المتعلق بالتربية هو الرفع من عدد الأشخاص الذين أنهوا الدراسات العليا.[1]

1 −L’enseignement secondaire, éducation, formation, toute l’Europe, carte et comparatif, le 10/08/2017 à 23:00

✓ **علاقة الوظائف بالأهداف التربوية:**

يعتمد نجاح النظام التربوي في أداء وظائفه على مدى اتساق تلك الوظائف مع أهداف المجتمع التربوية فنجد أن وظيفة الحفاظ على التراث الثقافي والاجتماعي للمجتمع ترتبط بالهدف الخاص بنقل ثقافة المجتمع وموروثاته الاجتماعية.

أما الوظيفة المتعلقة بتنمية الاتجاهات والقيم المرغوب فيها فيؤكد عليها الهدف الخاص بتحقيق الضبط الاجتماعي وتأتي الوظيفة الخاصة بصياغة شخصية المواطن بما يتفق والأهداف الثقافية في المجتمع من ناحية، كما أنها تهدف الى خلق المواطن الذي يسعى المجتمع لتحقيقه.

وترتبط الوظيفة المتعلقة بتوجيه ميول الأفراد وتنمية قدراتهم بقضايا المجتمع وأهدافه، كما أنها تخدم بصورة مباشرة الهدف الخاص بتحقيق التكامل الاجتماعي في المجتمع.

وتخدم وظيفة نقل المعارف العلمية وتوصيلها بين الأجيال لتنمية المجتمع ومواجهة مشكلاته.[1]

وبالنسبة للوظيفة الخاصة بتزويد القوى البشرية بالمهارات والخبرات التي تمكنها من شغل أدوارها في المجتمع فإنها تهدف الى إمداد النظم الاجتماعية بالقوى البشرية المعدة، هنا فضلا عن أنها تعمل على مواجهة مشكلات المجتمع من ناحية والحفاظ على تكامله واستقراره من ناحية أخرى.

تطور العلم اليوم إلى أن أصبح تكنولوجي يمارس وفق عصرنة المجتمع ووفقا لما شهده المجتمع من تحولات جذرية مست مختلف البنى وخاصة الاجتماعية والثقافية منها، فالواقع التكنولوجي الراهن لديه أثار إيجابية على الجانب التعليمي، الأمر الذي بين أن التعليم تم تنظيمه وتوسيعه مقارنة من ذي قبل، فالاهتمام كان بالتعليم لأن العلم نور به يسلك المتعلم الطريق الصواب ويكتشف المجهول وتضئ دروبه نحو التقدم، فالنظام المدرسي تطور من تقليدي إلي ما هو عليه الآن ليصل بذلك التقدم التربوي الذي شهده المجتمع الجزائري الأمر الذي حقق مختلف الإيجابيات التي ساهمت بشكل أو بآخر في بلوغ أعلى درجات التقدم والنجاح، فأمام هذا التطور الهائل تجد المنظومات التربوية نفسها تواكب العصر من خلال إدخال نظم المعلومات التي تسهم في خلق نوع من الإبداع مع توفير الوقت والجهد من خلال الموارد البشرية والمادية المتمثلة في التكنولوجيا السائدة ومختلف البرمجيات التي سهلت من العمل التربوي وعملت على نجاحه كما أن المنهاج التربوي في كل مرة تضاف إليه تعديلات لتصبح له فعالية أكثر عبر مراحله وتعتبر مرحلة طريقة المقاربة بالكفاءات العلمية التربوية واحدة من بين المناهج الجديدة المعتمدة التي تهدف إلى تنمية المهارات والقدرات للتلميذ مما يساعد على كشف مختلف المواهب، لذلك فالمنهاج

1- محمد علي الشتا، د.فاديه عمر الجولاني، مرجع سابق، ص133

التربوي لم يكن منظم منذ قبل لكن مع التطور السريع على المستوى الفكري ظهر هذا المفهوم ليتم العمل به وفقا لإيجابياته، كما يتم تتبع المشكلات التربوية ومختلف انعكاساتها السلبية وأسبابها من ضعف المستوى التكويني وارتفاع نسبة التسرب المدرسي ومن ثمة تحليل ذلك ومعرفة أسبابها والتوصل إلى نتائج لحل هذه الأزمة، فبروز هذه المشكلات ينتج عن ضعف الاستغلال الأمكن للموارد المادية وانعدام التكنولوجيا المساعدة لذلك، والحل الأنسب الذي يخفف من حدة هذه المشكلات، فمواكبة ومسايرة الواقع التكنولوجي وإدخال نظم المعلومات فائقة السرعة والتخلي عن نظم المعلومات القديمة التي لم تعد تستطيع مواكبة الواقع الاجتماعي الحديث للتصدي للمشكلات التربوية التي تتسبب في المشكلات الاجتماعية التي تترتب عليها مختلف الانحرافات الناتجة عن انعدام الثقافة وضعف التربية.

لذلك فالمؤسسة التربوية هي مكملة ومحققة للأهداف على مستوى الفرد والمجتمع حيث تعمل على تنمية الوعي الاجتماعي من خلال الاهتمام بالفرد ويكون ذلك من خلال درجة التنمية التي يشهدها المجتمع وخاصة في الجانب التكنولوجي لأن هذا الأخير يعمل على تسهيل العمل في مختلف المجالات وخاصة المجال التربوي التعليمي.

- **ستة أفكار متعلقة بأفضل الأنظمة التربوية**

إن أبناء الأوساط المعوزة يكون مصيرهم الفشل في المسار الدراسي في جميع أنحاء العالم، المعلمون يبحثون عن تعويض العيوب الاجتماعية في صفوفهم، ومع ذلك فإن بعض البلدان وقفت أحسن من غيرها.

وخلافا للفكرة المنتشرة بشكل واسع، اتضح أن قدوم التلميذ من وسط محروم ماديا لا يعني إخفاقه بالضرورة في مساره الدراسي، فعلى سبيل المثال أظهرت نتائج بيزا 2012 في كوريا أنه من بين التلاميذ ذوي السن 15 سنة 20% منهم من المحرومين لهم افضل النتائج في الرياضيات أفضل من 20% من المحظوظين في الولايات المتحدة الأمريكية، وكذا الأمر في الكثير من البلدان الأوربية في الأنظمة التربوية أين نجد التلاميذ المنحدرين من الأوساط المتواضعة يبفوقون وهم قادرين على تخفيض الفوارق الاجتماعية.

2- كلما ننفق أكثر نحصل على نتائج أفضل

إن الإنفاق التعليمي الموحد في كوريا التي تأتي في مقدمة بلدان التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OCDE) في اختبارات الرياضيات أقل بكثير من المتوسط في البلدان الأعضاء،

أمثلة من هذا النوع شائعة ولم يعد العالم مقسما بين البلدان الغنية والمتعلمة من جهة والبلدان الفقيرة والأقل تعلما من جهة أخرى.[1]

وفي 2012 تمثل مصاريف التربية الموحدة أقل من 20% من فوارق النتائج المدرسية في مجموع بلدان (OCDE) على سبيل المثال تلاميذ سلوفاكيا الذين ينفقون حوالي 53000 دولار أمريكي للطالب الواحد في سن بين 05 إلى 15 سنة يتحصلون بمعدل نفس النتائج في سن 15 سنة بالنسبة لتلاميذ الولايات المتحدة الأمريكية الذين ينفقون أكثر من 115000 دولار أمريكي على التلميذ الواحد.

وعليه لم يعد نجاح الأنظمة التربوية يعتمد فقط على مقدار الإنفاق بقدر ما يعتمد على كيفية الإنفاق.

3- كلما قل عدد التلاميذ في الفصل كلما كانت النتائج أفضل: يتفق المعلمون والأولياء والمقررون أن الأقسام الأقل عددا تشكل مفتاح التعليم الناجع ويترتب عن هذا زيادة النفقات عن مثل هذا النموذج التعليمي المثالي، لكن نتائج بيزا ترى بأن التعليم الناجع والفعال يكون وراءه المعلم الماهر، إلا أن ذلك يتطلب بدوره تكاليف إضافية.

4- أن الأنظمة التعليمية غير الانتقائية هي أكثر عدالة ومساواة من الأنظمة الانتقائية ونتائجها تكون أفضل، فكثيرا ما يعتقد أن نظام المدارس الغير الانتقائية تشجع تكافؤ الفرص والإنصاف، في حين نجد أن النظام الانتقائي يركز على الجودة والتمييز.

فالمقارنات الدولية بينت أن نوعية التعليم والإنصاف لا يتعارضان، ففي أفضل الأنظمة التعليمية مثل أستراليا أو كندا، كوريا، فنلندا، اليابان تتفق على التوفيق بين الإثنين؛ أي بين النظامين وبالمثل كذلك في كل البلدان ذات النظام المدرسي الانتقائي سواء تعلق الأمر بالتوجيه أو التوزيع بالنسبة لكل مستوى لديهم أعلى نسبة بالنسب للطلبة النجباء.

1 -http://educationde chiffree.blog.lemonde.fr /07/04/2015/six-idées-recues-a-propos-des-meilleurs-systèmes-éducatifs. Le 17/11/2017 à 12 :17

4- العلاقة بين الأسرة والمدرسة:

تعد دراسة العلاقة بين المدرسة والأسرة من الموضوعات المضنية لما تشتمل عليه هذه العلاقة من ديناميات تعكس علاقة الإنسان بالوجود، فالأسرة كالمدرسة تنطوي على متغيرات كبيرة، وهذا يعني أنه لا يمكن تحديد طبيعة هذه العلاقة على نحو قطعي لأن مياهها جديدة دائمة تتحرك في عمق التفاعل بين المؤسستين، ومن أجل تقديم صورة لدرجة التعقيد الممكنة سنحاول أن نقدم تصورا لمنظومة كبيرة من المتغيرات التي تحكم العلاقة بين المؤسستين.[1]

أصبحت الأسرة فاعلا أساسيا في تسيير المؤسسة التعليمية في العديد من الأنظمة التربوية، كما أن متطلبات الأسرة بخصوص تمدرس أبنائها أصبحت اليوم أكثر إلحاحا، وهي شريك فعلي في إنجاح العملية التربوية، وهنا يجب التمييز بين الأسرة وجمعية الآباء، فالأسرة أكثر حضورا من جمعية الآباء في المؤسسة، وهي تساهم بجانب المدرسة في تفعيل أدوارها ووظائفها، وقد تساهم فعليا في تسيير المدرسة في بعض الأنظمة التربوية ولذلك يجب دعم تكوين مديري المؤسسة التعليمية فيما يتعلق بآليات التواصل مع الأسرة، وفي غياب تأطير من هذا النوع تلجأ بعض المؤسسات إلى ابتكار طرق في هذا الاتجاه، مثل تنظيم اجتماعات مع الآباء عقب نتائج كل دورة دراسية، أو الاتصال عبر الهاتف، أو فتح قناة خاصة للبريد الإلكتروني، ومنح الأسرة رقما سريا يمكنها من الدخول إلى المعطيات التي تضعها المؤسسة رهن إشارتها بخصوص أبنائها، لكن هذه مجرد اجتهادات شخصية ويبقى تكوين المديرين حول أنجع طرق التواصل مع الأسرة بالطرق الرسمية والاستجابة لمتطلباتها بخصوص تتبع تمدرس أبنائها أمرا ملحا.[2]

- ✓ **أثر العلاقة الأسرية على الأداء المدرسي للأبناء :**

تعد سلامة البناء الأسري شرطا أساسيا لنجاح عملية التنشئة الاجتماعية وتحقيق أغراضها، فقد أثبتت الدراسات المنشورة أن الأسرة المتصدعة التي تسودها الخلافات الشديدة بين الوالدين والكراهية والتشاحن والاقتتال بينهما غالبا ما يؤثر سلبا في سلوك أبنائها وتدفعهم إلى الانحراف والجنوح

كما أن العامل الرئيسي لجنوح الأطفال وإهمالهم يعود إلى فشل الأسرة أو عدم توفيقها في أداء وظائفها التربوية الأساسية ويحتاج الطفل لكي ينمو بصورة تناغمية إلى جو أسري مستقر تسود فيه

1- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، مرجع سابق، ص 131.

2- مصطفى مقبول، **مجلة الإدارة التربوية، مجلة مغربية محكمة دورية**، متخصصة في الإدارة التربوية، العدد2، نوفمبر 2013، ص77

المحبة والأمان، وتكون العلاقات الأسرية على حالة حسنة، حيث يكون الوالدان قادران على فهم حاجات أبنائهم والعمل على إشباع هذه الحاجات،ولكن بطريقة مقبولة وفي حدود مصالح الأبناء، فالأطفال الذين يربون في هذا الجو الحميم من النظام والهدوء يتابعون حياتهم الدراسية دون مشاكل

إذ تعد العلاقة الإيجابية بين الوالدين والطفل من العوامل المسهمة والمؤثرة في التنشئة الاجتماعية السوية للطفل.[1]

إذ تشير الدراسات المنشورة إلى أن الجو العاطفي للأسرة الذي يسوده التقبل والتسامح والمودة والحب والثقة والمشاركة والتعاون والديمقراطية يعد من أهم العوامل المؤثرة ايجابيا في تكوين شخصية الأبناء ونموهم النفسي والاجتماعي وأساليب تكيفهم كما تشير هذه الدراسات إلى أن استخدام النمط الديمقراطي على سبيل المثال من قبل الوالدين في تربيةأبنائهم ومشاركتهم في القرارات والمساءل التي تهم الأسرة على نحو عام وتهمهم على نحو خاص يؤثر بطريقة ملحوظة على التكيف الاجتماعي للأبناء إذ يصبحون أثر الجابية في تعاملهم مع الآخرين وأكثر مواظبة واعتمادهم على النفسوميلا إلى الاستقلالية، وتحليا بروح المبادرة وأكثر اتصافا بالود والأصالة والتلقائية والإبداع.

وعليه يفترض بأن الوضع القائم داخل الأسرة يؤثر إلى حد كبير على سلوك الطفل ونظرته إلى الآخرين خاصة وأنه في هذه المرحلة المبكرة يقضي معظم وقته في الصف الدراسي بظروف الوسط الأسري وطبيعة العلاقات فيه.[2]

ويصبح التعليم ذا دلالة بالنسبة للطفل بقد ر ما يتأكد من رضا واهتمام والديه بعمله وحسب دراسة قام بها "واترز" توصل إلى أن الأطفال غير مرتبطين عاطفيا يتميزون بالانطواء والانسحاب في المدرسة كما أنهم يترددون أثناء القيام بأعمال ونشاطات مدرسية مع بقية الأطفال إضافة إلى ذلك يتميزون بعدم الاهتمام بالتعليم وحب الاستطلاع.

1- زعيمة إشراف، روان حمودي، مذكرة تخرج الماجيستير، 2012-2013.

2- زعيمة إشراف، روان حمودي، نفس المرجع، ص91.

✓ **تعاون الأسرة والمدرسة في رعاية الموهوبين المتفوقين دراسيا:**

تعتبر كل من الأسرة والمدرسة إحدى الأجزاء المسهمة للنظام التربوي في الجزائري الذي لا يقل أهمية عن النظم الأخرى، فعلى الرغم من اختلافهما في طرائق العمل إلا أنهما يشتركان في نفس الوظيفة وهي تربية ورعاية الأبناء الموهوبين المتفوقين دراسيا وإعدادهم لمواكبة متطلبات الحياة وتحدياتها ولعل هذا ما جعل التعاون بينهما أمرا حتميا حتى يتحقق لهما إعداد الأبناء لأدوارهم الاجتماعية المتوقعة منهم مستقبلا.

فالموهوبين المتفوقين دراسيا يمثلون ثروة حقيقية بالمجتمع الجزائري لما يمتلكونه من قدرات كبيرة يمكن أن تسهم في تقدمه ورقيه الحضاري إذا ما تام استثمارها بالشكل الصحيح وتوجيه اهتماماتها لخدمة مساعي التنمية فيه.

والمدرسة بحكم وظيفتها كمؤسسة تربوية لا تقتصر مسؤوليتها على إثراء الجانب العلمي للطالب بل تتعدى ذلك إلى تكوينه اجتماعيا ونفسيا، وفي نفس الوقت توفر الظروف المناسبة لجميع الطلاب وخاصة الطلاب ذوي القدرات والإمكانات المتميزة وتنمية مهاراتهم وصقل تفوقهم واث راء قدراتهم التي حققوها في أسرهم لأنها تمثل الإطار الرئيسي لتنشئتهم الاجتماعية ومصدرا لجميع خبراتهم في الحياة الاجتماعية.

وتعتبر مشاركة الوالدين للأبناء في مختلف أنشطتهم وتأيدهم وتشجيعهم على الدراسة مطلبا ضروريا، ومن أقوى العوامل التي تساعدهم على التحصيل الجيد، فشعورهم بهذه المشاركة الوالدية يعزز ثقتهم بأنفسهم، ويدفعهم إلى الجد في الدراسة والتحصيل العلمي العالي وتحقيق الرعاية المنشودة للأبناء الموهوبين المتفوقين دراسيا كان واجبا في إيجاد قنوات اتصال بين المؤسستين كجمعية أولياء التلاميذ، الاجتماعات المدرسية برنامج اليوم المفتوح، تكفل الحوار الدائم والبناء بينهما والتعاون من أجل مصلحة الأبناء.[1]

1- عبد الباقي عجيلات، **دور الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين المتفوقون دراسيا نموذجا**، دراسة ميدانية على عينة من المتفوقين في شهادة البكالوريا بولاية سطيف أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم الاجتماع الموارد البشرية.

التعاون بين المدرسة والعائلة

في إطار التعاون بين المدرسة والعائلة ومن أجل تفعيل ذلك يستوجب تحديات هامة كما أشار إليه Deslands 2006 حيث أن الثقة بين الطرفين تتطور كلما تعددت اللقاءات والتواصل بين الطرفين، المتمثلة في اللقاءات والتحاور سواء تم ذلك وجها لوجه، أو عن طريق وسائل الاتصال من بينها الهاتف.

والغرض من هذه اللقاءات هو نجاح المتعلمين، إلا أن الأولياء نجدهم لا يتحمسون في بعض هذه اللقاءات لأن بعضهم يجهلون بعض الحقائق التي يعيشها التلاميذ في المؤسسات (Roy, 2014 , p104).

إن التواصل واستقبال الأولياء في المدرسة يجب أن يتجاوز بعض الشعارات بل يجب أن يكون واقعا ملموسا يوميا.

إن ثقافة اللقاءات والتعاون بين الطرفين –المدرسة والأولياء– يتطلب مجهودات جماعية، وهنا يجب أن نسجل بأنه من الضرورة بمكان أن تكون المبادرة من المدرسة.

العلاقة بين المتدخل والتلميذ

كما يجب أن تكون علاقة التعاون بين التلميذ ووليه في الأوساط المدرسية، بغض النظر عن المتدخل سواء أكان أبا أم أما أم أحد الأولياء المفوضون شرعا لذلك.

فالتلميذ موجود في حالة تستوجب التكفل والسهر عليه.

فمجموع المتدخلين في الشأن الدراسي يجب أن يكونوا حذرين ويقضين للعلاقة بين المعلمين والتلاميذ من ناحية الاتصال والاحترام المتبادل بين الطرفين.[1]

- ✓ **إشكالية العلاقة بين الأسرة والمدرسة:**

تسعى كل من المؤسستين إلى تحقيق نماء الطفل، وازدهاره وعندما يتعرض ازدهار الطفل ونماؤه إلى تراجع أو عندما لا يتحقق له ذلك فان العلاقة بين المؤسستين تطرح نفسها بقوة من اجل ضمان تربية حقيقية مرغوبة للطفل، فتنظيم العلاقة بين المؤسستين بأخذ أهمية خاصة ودائمة لضمان مسار العملية التربوية بصورة صحيحة في نسق العلاقة بين المؤسستين يمكن التميز بين عوامل متعددة يكون بعضها مرجعيا مؤثرا على مستوى تقدم الطفلمثل: ثقافة الأبوين ودخلهما، ومستوى المدرسة ونوعيتها، وطبيعة

[1]- L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire fondements et résolution de problèmes. Presse de l'université de Québec, S.T Vincent, Québec, p 42, Dépôt légal 4ème trimestre 2017.

المناهج التربوية المستخدمة، في كل الأحوال فان إيجاد صيغة للتنسيق تبرز بصورة كبيرة عندما يتعرض الطفل لصعوبات واكراهات تؤثر في مسار حياته المدرسية والعلمية والشخصية

فبعض العوامل أو المتغيرات الأسرية أو المدرسية قد تتدخل للتأثير سلبا على مسار نماء الطفل، فالطفل الذي يتعرض لتسلط المعلم أو هذا الذي يتعرض لتسلط أبيه، قد يعاني تراجعا تربويا وتحصيليا في حياته المدرسية، وهنا يجب التدخل لمعرفة أسباب التأخر الدراسي عند الطفل، وتحديد منشأ هذا التأخر سواء أكان مدرسيا أو أسريا، ومثل هذا التدخل يجب أن يتم وينظم بين ذوي الطفل والإدارة المدرسية لتحديد طبيعة المشكلة، وفي هذا المجال يمكن القول بأن مشكلات الطفل النفسية والتحصيلية تعود إلى ثلاث مجموعات من العوامل هي.[1]

أولا: عوامل مدرسية مثل: استبداد المعلمين، طريقة التعليم (التلقين) مضامين المناهج ومدى علاقتها بحياة الطفل، القطيعة بين المدرسة وحاجات الطفل، غياب أجواء التفاعل الودي بين الأطفال والمعلمين، إهمال الجوانب النفسية عند الطفل عدم قدرة المعلم على فهم وضعية الطفل النفسية والاجتماعية.

ثانيا: عوامل أسرية مثل: تصلب الأسرة في معاملة الطفل، غياب الوالدين، عمل الأم خارج المنزل عدد الأخوة، مساحة المنزل، تأمين حاجات الطفل الأساسية والترويحية، إهمال الأبوين، تفكك الأسرة، ضعف مستوى تعليم الأبوين، التأكيد على أهمية الجانب التحصيلي على الجانب النفسي عند الطفل.

ثالثا: عوامل مدرسية وأسرية في آن واحد: قد تجتمع هذه العوامل دفعة واحدة فيصبح الطفل بين فكي الكماشة: الأسرة من جهة والمدرسة من جهة أخرى: وهنا يتحول الطفل إلى ضحية تربوية حيث تأتي التحديات التي يواجهها على حياته التحصيلية والنفسية في آن واحد.

تكمن إشكالية العلاقة بين المؤسستين في منظومة التناقضات الحيوية التي تفصل بينهما فالأسرة هي البيئة الطبيعية للطفل حيث يجد الحنان والحب والرعاية والتسامح غالبا، وعلى خلاف ذلك يجد الطفل في المدرسة المواظبة والالتزام والعمل والانصياع للنظام، ويمكن تحديد هذه التناقضات على النحو التالي:

في الأسرة يستخدم الطفل مستويات لغوية مختلفة عن هذه التي يتكلمها في المدرسة.[2]

– في الأسرة يكون الطفل مركزا لاهتمام العائلة ولكنه في المدرسة يجد نفسه على مبدأ المساواة مع الآخرين.

1– علي أسعد وطفة، د علي جاسم الشهاب، مرجع سابق، ص138

2– علي أسعد وطفة، د علي جاسم الشهاب، المرجع السابق ، ص 139

– للأسرة معايير تختلف عن هذه التي تسود في المدرسة.

– الأسرة تلبي احتياجات الطفل بينما لا يجد ذلك في عالم المدرسة.

– في الأسرة يجب عليه أن يتصرف وفقا لمعايير تختلف عن هذه التي توجد في المدرسة.

– وتبين لنا هذه التناقضات القائمة بين عالمي الأسرة والمدرسة أهمية بناء جسور من الاتصال بين العالمين لتحقيق عالم أفضل للطفل يكون فيه التجانس بين المؤسستين أكثر قدرة على أن يأخذ بيد الطفل إلى بر الأمان.

فالعلاقة بين المؤسستين كما بينا تخضع لمنظومة من العوامل والمتغيرات المستقلة والمتحولة والوسيطة في دينامية التأثير التربوي للمؤسستين، تأخذ صيغ معادلات بسيطة أحيانا ومعقدة في أغلب الأحيان، وهذا يعني أن كل طفل يأخذ وضعية خاصة به في دائرة علاقته بالمدرسة والأسرة، وفي كل علاقة بين الأسرة والمدرسة نجد صيغة علاقة ثلاثية أي: بين أنظمة ثلاثة هي: النظام الأسري بكل مكوناته، والنظام المدرسي بكل فعالياته، والنظام الشخصي للطفل بكل وضعياته النفسية والمعرفية.

ويمكن لنا الآن أن نقدم تصورا افتراضيا لطبيعة هذه العلاقة عبر نموذج متخيل أو معادلة تربوية مفترضة على النحو التالي.[1]

إذا كان لدينا طفل ينتمي إلى أسرة تشتمل كل شروط الازدهار والسير الثقافي والاقتصادي من: تعليم الوالدين ومستوى دخلهما، مستوى السكن وعدد أفراد الأسرة المناسب، وإذا وكان هذا الطفل يدرس في مدرسة ابتدائية حديثة بمستوياتها التربوية والاجتماعية فانه يمكن لنا أن نتنبأ بأن هذا الطفل يستحق نجاحا تربويا وعلميا كبيرين ولو افترضنا أيضا أنه يتابع دراسته في مدرسة متواضعة فانه يستحق نجاحا أقل وهذه النتيجة تتسحب على أغلب الأطفال الذين يعيشون مثل هذه الوضعية.

وعلى خلاف ذلك إذا كان لدينا طفل ينتمي إلى أسرة تفتقر إلى مختلف شروط الحياة الثقافية والاقتصادية من انخفاض تعليم الوالدين ومستوى دخلهما، وتدني مستوى السكن، وافترضنا بالتالي أن الطفل يدرس في مدرسة ابتدائية تقليدية متدنية بمستوياتها التربوية والاجتماعية، فانه يمكن لنا أن نتنبأ بأن هذا الطفل لن يحقق أي نجاح تربوي مفترض، وأن مصيره هو الخروج المبكر من المدرسة إلى سوق العمل ولو افترضنا أيضا أنه يتابع دراسته في مدرسة حديثة فإننا سنصل إلى نتيجة مماثلة أيضا وهذه النتيجة تتسحب على أغلب الأطفال الذين يعيشون مثل هذه الوضعية أيضا يشير المثالان السابقان إلى

1– المرجع السابق ، ص 140

حتمية الشروط الأسرية في عملية لنماء والتطور العرفي عند الأطفال وبالتالي الى محدودية الشروط المدرسية بصورة واضحة.[1]

أما المعادلات المعقدة فهي عندما يجد الأطفال شروطا استثنائية في طبيعة حياتهم الأسرية أو المدرسية مثل:طفل ينتمي إلى أسرة فقيرة بمختلف المعايير إلا أن الأم تملك وعيا تربويا ثقافيا(يمكن أن يكون الأب في هذا المثال) وقد يصادف أن الطفل يقع بين أيدي معلمين من ذوي الخبرات العالية فقد يمكن للطفل عبر عمليات التشجيع المستمر أن يحقق نجاحا مدرسيا كبيرا أو مقبولا على الأقل، ومع ذلك فان الحالات الاستثنائية تبقى إلى حد كبير استثنائية عندما يعاني الطفل يجب تحديد عناصر معاناته، وقد يكون في الحوار بين المدرسة والمنزل أهمية كبيرة لمصلحة الطفل، ولكن كما يقال فان درهم وقاية خير من قنطار علاج إذ يجب أن نواجه التحديات بصورة مستمرة وألا ننتظر وقوع الأطفال في مشكلات تتطلب التدخل، وقبل بناء أنساق التعاون والتكامل بين المؤسستين يجب على الأبوين والمعلمين أن يدركوا الآثار الكبيرة التي تتركها عوامل الحياة الأسرية في حيا ة الأطفال وفي مدى قدرتهم على التحصيل والمتابعة وتحقيق النجاح، وعليهم في الوقت نفسه أن يدركوا أيضا تأثير العوامل المدرسية أيضا في تحديد مستويات نجاح الطفل واستمرارية تقدمه.[2]

5- التفاعل التربوي في المؤسسة التربوية:

تشكل العلاقات التربوية القائمة في المؤسسات التربوية البوتقة التي يتشكل فيها الكائن الإنساني على نحو رمزي وتجسد 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 للتشكل ويتم هذا التشكل في سياق العلاقات التربوية التي تقوم على أسس سيكولوجية متنوعة، فلكل علاقة تربوية مضمومة سيكولوجيا محددا، وبالتالي فان البناء السيكولوجي للفرد مرهونا إلى حد كبير بالأنساق التربوية المحيطة به، ومن هذا المنطق تتحدد صورة الهوية بمضامينها النفسية والاجتماعية لأنها رهينة بمعطيات العلاقات والمعطيات التي تحيط بالإنسان في بيئته الاجتماعية ومن هنا تأتي أهمية البحث في معطيات الصورة التفاعلية للحياة التربوية في المؤسسة المدرسية والمجتمع.[3]

1- علي اسعد وطفة، المرجع السابق، ص 141

2- المرجع السابق ،ص 141

3- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: المرجع السابق،145.

فالمؤسسات التربوية تتكون من شبكة معقدة من العلاقات الاجتماعية والثقافية، وهي بذلك تعكس نمط الحياة الاجتماعية وطابعها، وعلى هذا الأساس لا يمكن لهذه المؤسسات التربوية أن تنفصل عن الحياة الاجتماعية، لأن الحياة الاجتماعية تتغلغل في داخلها على صورة علاقات تربوية قائمة على منظومة من القيم والمفاهيم والتصورات الاجتماعية التي تتغلغل في داخل الواقع المدرسي وتحدد مساره.

فالمؤسسات المدرسية تتجلى بوصفها صورة مصغرة ولكنها نوعية عن المجتمع والحياة الاجتماعية، وهي تعكس بالضرورة نمط العلاقات الاجتماعية السائدة وتشكل إلى حد كبير صورة العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع، ومع أهمية هده الرؤيا فانه لا يمكن للمؤسسات التربوية أن تكون صورا مصغرة ساذجة عن الحياة الاجتماعية لأنها تملك هوية وجودها الخاص، كما تملك قانونية فعلها المميز، وهذا يعني ان المؤسسات التربوية تلعب بالضرورة أدوارا حيوية في عملية التجديد الاجتماعي ودلك في إطار علاقاتها الجدلية والديناميكية مع الحياة الاجتماعية فهي المعنية ببناء أجيال العلماء والمفكرين وهي القادرة على تشكيل الذهنية العلمية الضرورية لبناء حياة اجتماعية تتجه نحو الأصالة والتكامل.

فالمدارس والمؤسسات التربوية هي حرم العقل والضمير ووظيفة المؤسسات التربوية لا تتوقف عند حدود بناء العقل والمعرفة عند الإنسان بل تسعى إلى بناء الجوانب الأخلاقية والسيكولوجية التي تربطه بنسق وجوده الاجتماعي فالمؤسسات التربوية هي حرم الضمير لأنها تؤمن بان المعرفة الايجابية مهما تنوعت تبقى ناقصة ما لم تؤيدها مناعة أخلاقية ويزكيها سمو سيكولوجي.

إن بعض المؤسسات التربوية تسعى في إطار إستراتيجيتها الأكاديمية إلى بناء العقل بالدرجة الأولى، وهذا لا يقلل من أهمية الجانب التربوي والاجتماعي الذي تؤكده حياة المتعلمين إذ لعبت المؤسسات التربوية تاريخيا ادوار سياسية هامة لاسيما في القرن العشرين وقد تجسدت هذه الأدوار السياسية في ثورة الطلاب والجامعات في الستنيات والسبعينات من هذا القرن، وذلك يشير بصورة لا ضلال فيها أن المؤسسات التربوية ليست مكانا يحصل فيه المرء على شهادة تؤهله للعمل بل هي مصانع حقيقية للأجيال والشباب على المستوى السياسي والاجتماعي والسيكولوجي وإذا كانت المؤسسات التربوية حقا مؤسسات اجتماعية تتجاوز حدود الصورة ذات البعد الذي يتمثل في دورة السوق البسيطة فان البحث في معطيات الحياة المدرسية آمر تقتضيه الضرورة العلمية ولا يمكن أبدا تجاهل الدور الحيوي الذي تؤديه المؤسسات التربوية في حياة الأفراد والمجتمعات والأمم

يتشكل الأفراد في المؤسسات التربوية وهم في سياق تشكلهم هذا يدخلون في نسق من العلاقات التربوية المشكلة التي تمثل بدورها العصب الحساس في عملية التفاعل التربوي في إطار المؤسسات التربوية.

فالمدرسة في صورتها التربوية الدينامية نظام معقد من السلوك الاجتماعي يؤدي وظائف اجتماعية هامة داخل البنية الاجتماعية، وهي تشكل نسقا متكاملا من العلاقات التي تشكل بدورها بنية اتصالية تفاعلية، وإذا كانت المؤسسات التربوية تشكل منظومة معقدة تختلف وظائفها وتتباين العمليات الداخلية فيها فإنها مع ذلك قابلة للفهم والتحليل ففي المدرسة وبوصفها نسق ثقافي سلوكي يخضع الطالب لجملة من العمليات العلمية والتربوية والاجتماعية، فهو عندما يتأثر بها يؤثر فيها في الوقت نفسه، والطالب وهو في سعيه لاكتساب المعرفة العلمية يكتسب عفويا منظومة من القيم والاتجاهات ليس لها صلة مباشرة بالمعطيات العلمية التي يسعها لاكتسابها وهو في دائرة تفاعله التربوي هذا لا يكتسب أنماطا سلوكية وقيم واتجاهات فحسب بل يسقط بعضا من القيم والاتجاهات والمعايير التي اكتسبها في مراحل تربوية سابقة.

ويأتي هذا أيضا تحت تأثير عملية تربوية جديدة يتشكل فيها على صورة جديدة، فالعملية التربوية في المؤسسات التربوية لا تسعى إلى بناء الطالب معرفيا فحسب بل تسعى أيضا إلى بناء على نحو متكامل ووفقا لهذا المنحى فان المدرسة والمؤسسات تمثل بيئة تربوية يتشكل فيها الأفراد بصورة جوهرية نفسيا وعقليا ومعرفيا.[1]

فالتواصل التربوي بين أطراف العملية التربوية في المؤسسة المدرسية يشكل البوتقة التي ينمو فيها أفراد المجتمع المدرسي ويتطورون نفسيا واجتماعيا وعلميا ومن هنا يمكن القول أن العلاقات التربوية الدينامية تجسد عبر هذه الصورة للدفع الحيوي للوجود الاجتماعي في المدرسة ومن هنا بالذات تكمن أهمية البحث في البنية الاتصالية للمدرسة ودور هذه البنية في تأدية المدرسة لوظائفهاالمتنوعة.

فالمدرسة نقطة اتصال بين الأجيال ولاسيما بين أجيال الطلبة والأساتذة والفرد هنا يتعرض لكافة التيارات الفكرية والقيم الاجتماعية، وهذا ما يقوده بالتالي إلى تكوين منظور أكثر تطورا وواقعية للأشياء فالمؤسسة التربوية مكان لانتقاء الأجيال والفئات الاجتماعية وبوتقة لانصهارها في غمار عملية السعي المشترك نحو المعرفة والفعل الذي تمارسه المدرسة هو فعل تربوي لا يمكن اختزاله إلى فعل تعلمي خالص بل هو أوسع دائرة وأعمق أثرا ان المدرسة تنبه في العقل الطاقات والمواهب وتوقظ الذات من سباتها السلبي.

فالعلاقات التربوية في المدرسة تتحدد بتأثير نسق من الشروط الموضوعية التي تحدد لها هويتها ووظائفها وهنا يتوجب علينا ان ندرك طبيعة هذه الشروط الموضوعية للفعل التربوي المدرسي، وان نتحرى

1 - علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب:المرجع السابق، ص.95.

عن جوانبه الخاصة بنسق العلاقات الاجتماعية الجوهرية، ويمكن لنا في هذا السياق أن نشير إلى بعض المحاور الأساسية لطبيعة التفاعلات الجارية في إطار الحياة المدرسية ومنها:

- طبيعة العلاقات التربوية واتجاهاتها، وطبيعة التأثير الذي يتركه كل نوع من هذه العلاقات في شخصية الفرد
- نمط العلاقات الاجتماعية السائدة خارج المدرسة وصورتها على النحو الذي يتحدد فيه اجتماعيا
- الشروط الموضوعية لتشكل هذه العلاقات في إطار المؤسسات التعليمية

وتتجه الأبحاث اليوم بشكل متزايد إلى الاهتمام بدراسة بنية التفاعلات الداخلية للمؤسسات التربوية والاقتصادية والاجتماعية فالتفاعلات القائمة في قلب هذه المؤسسات وقدرتها على الإنتاج وإذا كانت إنتاجية هذه المؤسسات كما تبين الأبحاث الجارية مرهونة بمدي التفاعل الايجابي بين مكوناتها فان أهمية هذا التفاعل تفوق حدود الوصف في مجال المؤسسات التربوية والعلمية وذلك أن بنية التفاعل التربوي تشكل البوتقة التي يتكون فيها الإنسان ويتشكل.[1]

✓ **التفاعل التربوي:**

يتحدد مفهوم التفاعل التربوي بأنساق العلاقات التربوية واتجاهاتها، ويتمركز هذا المفهوم حول درجة التواصل بين أطراف العملية التربوية كما انه يشير إلى دينامية العلاقة القائمة بين مكونات الحياة التربوية ويشكل التفاعل الاجتماعي المنطلق الأساسي لأي حياة اجتماعية آو تربوية ومن غير هذا التفاعل تفقد الحياة الاجتماعية جوهر وجودها ويتم التفاعل الاجتماعي وفقا لمنظومة من المعاني والأفكار والمفاهيم وعلى أساس قدرة الفرد على تبادلها مع الاخرين عن طريق اللغة،[2] وتجدر الإشارة هنا إلى أن التفاعل الاجتماعي هذا لا يتم في فراغ بل في سياق اجتماعي وفي إطار الحاجة إلى الاخرين والحاجة الى الارتباط بهم ولانتماء إليهم ويأخذ التفاعل التربوي صورة تواصل عميق يجري بين مختلف العملية التربوية بين الطلاب والطلاب وبين الطلاب والمدرسين وبين المدرسين.

والطلاب والاداريين وينعكس هذا على الاداريين، والعاملين في ميدان الحياة المدرسية، ويأخذ التفاعل التربوي طبعا، رمزا بالضرورة وهو الشرط الضروري لكل فعل تربوي وعلمي في المؤسسات التربوية بصفة عامة.

- **تفاعلات الوصاية، الأستاذ، التلاميذ**

1- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: المرجع السابق، ص 96

2- المرجع نفسه، ص 97

إن دراسة التفاعلات بين المعلم والتلاميذ ليست بالأمر الجديد.

في تعليمية لحوصلة تمت في سنة 1989 صدرت المجلة الفرنسية للتربية Grahey أحصى عدة دراسات أجريت في بلدان مختلفة، فهذه الدراسات تتفق وتسجل بغض النظر عن مجالات الاستيعاب، عرفت استقرارا كبيرا في التعليم المقدم الذي تميزه.

فالدور الأساسي للمعلم الذي لا يترك المجال للتلاميذ؛ أي أن الأستاذ أصبح بمثابة الكل في الكل رغم الدور الأساسي الملقى على عاتق التلميذ في بناء معارفه وفقا للطرق التربوية الحديثة.

ففي الطرق التربوية الحديثة يستوجب على المعلم ألا يكون هو الملقن الأساسي للتلاميذ، بل يجب أن يتدخل ويثمن على التلاميذ، أي أن يقتصر دوره في التوجيه، وفي ذات الاتجاه يجب على الأستاذ أن يكون بمثابة الواسطة بين عالم المعرفة والتلميذ، فدور المعلم سيكون أو يتمثل في التعرف على مختلف مراحل سير الدرس مع تحديد مجالات تدخله دون الاستحواذ الكامل على سير مراحل الدرس، أي أن دوره هو تنشيط الحصة.[1]

ويعد التفاعل التربوي في المؤسسة المدرسية بمثابة الدورة الدموية في جسد المؤسسة وهو الإطار الذي تتعلق فيه كافة أطراف العملية التربوية من مدرسين ومناهج وإدارة وتصورات ومقررات للتشكل لحمة الحياة التربوية وسدها، وإذا كانت المؤسسة المدرسية تشكل نظاما يؤدي وظائف تربوية محددة فان درجة التفاعل التربوي بين أقطاب العملية التربوية تشكل مؤشرا على سلامة العمل التربوي وفاعليته ومهمتها على نحو محدد وعندما تأخذ العلاقة التربوية بين الطلاب واعضاء الهيئة التدريسية اتجاها ايجابيا، نستطيع الإقرار بوجود درجة عليا من التفاعل التربوي.

وعلى خلاف ما تقدم حين تأخذ هذه العلاقة اتجاها سلبيا نستطيع الحكم على غياب التفاعل التربوي او وجود تفاعل تربوي سلبي منخفض الوتيرة فالتفاعل التربوي هو شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي وفي هذا الصدد يعرفه **سوانسون** بأنه العملية التي يربط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعيا في مستوى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك، **ويعرفه ميريل:** بوصفه سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين كائنين إنسانيين أو أكثر.

1 −Interaction du tutelle, développement et apprentissage, 2ème partie, contribution aux ac،uisitions scolaires et professionnelles par Christine Berzin, université de Picardie, 10-11-2-3. www.cairn.info/revue-carrefour-de-l-education-2001-1-html.

ويمثل التفاعل التربوي في النهاية جملة من العلاقات الاجتماعية التربوية القائمة في إطار المؤسسات التربوية التي تتيح إطرافها (المدرسون والطلاب) درجة عليا من التوازن والتكافؤ والانفتاح وحرية التعبير والاستقلال والاحترام المتبادل وغياب الحواجز النفسية والثقافية والاجتماعية التي تعيق عملية التفاعل التربوي وإذا كان النظام التربوي نتاج لمنظومة متكاملة من العلاقات التربوية فان هذه العلاقات تأخذ اتجاهات ومسارات متعددة تتحدد بطبيعة الشروط الموضوعية التي تحيط بالفاعلين في إطار الحياة التربوية تتباين بتباين الحالات والظروف يترتب علينا أن نبحث في طبيعة هذه العلاقات وفي تجلياتها وفي مدى تأثيرها وأثارها التربوية.

ويأخذ الطالب وضعية في دائرة هذا التفاعل بوصفه العنصر الأكثر قابلية للتشكل بحكم الوضعية والدور الذي سيشغله فهو في نهاية الأمر غاية المؤسسة المدرسية ومبدأها من حيث المبدأ وبالتالي فان منظومة الفعاليات التربوية تتجه إليه وتعمل على بنائه بصورة واضحة.[1]

ويحتل القانون أهمية قصوى في الطورين الكمالي والثانوي من الجانب القانوني والمعنوي وهذا ما يجب أن يميز العقاب في هذين الطورين فالعقاب يجب أن يكون عبرة للتلميذ لكي لا يعود إلى مثل السلوكات التربوية وبالتالي يكون عقاب له صيغة تربوية ناجحة، فالعقاب يجب أن يكون له صيغة ردعية ويكون له أثر معنوي ويضع حدودا يمنع تجاوزها.

فالأساتذة كذلك يخضعون للقانون ويجب عليهم أن يشرحوا للتلاميذ الحقوق والواجبات التي يجب العمل بها وتطبيقها والأساتذة هم بدورهم عليهم التزامات:

- احترام الوصول في الوقت.
- عدم غياب بدون ترخيص.
- الأداء التربوي في القسم.

ولعل التزام وانضباط التلاميذ في القسم يعد من واجبات التي ينص عليها القانون المدرسي ولا يعد ذلك جميلا يقدمه التلاميذ داخل المؤسسة التربوية لان القانون المدرسي أو القانون الداخلي عمل يتعدى المؤسسة التربوية يفرض ذلك على الأساتذة بدورهم فرض ذلك على التلاميذ.

1- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب،مرجع سابق، ص-ص. 98-99.

إذ نلاحظ أنه منذ القدم من الأساتذة من يخلط بين العقاب والتقويم وذلك باستعمال التنقيط كأسلوب للعقاب والتشجيع مع التفريق بين نوع الخطأ المرتكب من قبل التلاميذ إذ يمكن تجاوز بعض الأخطاء في حين يجب الوقوف عند أخطاء أخرى يكون له الأثر على السير العام للفصل وبالتالي المؤسسة.[1]

كما أن العقاب التربوي يطرح شكل كيفية معاملة التلميذ بجدية بخاصة في الطور الإكمالي الذي يستقبل أطفال ومراهقين غير ناضجين ولم يصبحوا بعد مواطنين، فكل عقاب يجب أن يتماشى وشلوك تربوي، فلنعمل معا على تحديد العقاب إذ ترى المعلمة sylvaine أن المعالجة بهذا الشكل ممكنة : من خلال ذلك لم يتم طرد التلميذ bernard، وكان اقتراح المعلمة هو معاقبته بطريقة تمثلت في مجيء التلميذ إلى المؤسسة تحت مراقبة مدير المؤسسة إذ يكلف بشطب مجاري المياه والأمطار وهذا العمل يعد مفيدا للجماعة

وهنا يجب على رئيس المؤسسة أن يكون واقعيا ويتحرك بصفة ناجحة، القرار الصائب يجب أن لا تكون له صيغة العدالة فحسب بل استهداف النجاعة في ذلك، ويصبح بذلك رئيس المؤسسة كمنسق عام: الأهم هو ليس الجانب الجمالي المظهري لإدارة المؤسسة بل التنسيق في تنفيذ الأحكام التربوية فهو مدير جماعة ومحاط بنائب، مستشار للتربية، أساتذة وإداريين.

فهو أمام جمهور من التلاميذ ويتحرك لصالحهم وخلافا لذلك فان عدم التنسيق مع شركائه تصبح قراراته ارتجالية وتعود سلبا عليه وعلى المؤسسة.[2]

تعتبر المؤسسة التربوية من بين المؤسسات التي تحظى بتفاعلات عديدة من خلال العلاقات القائمة بين الأفراد داخل المنظومة التربوية سواء الجماعات التربوية أو الأساتذة أو حتى التلاميذ فالعلاقة بين هذه الأطراف متعددة الأوجه قد تكون في سياق قانوني وقد تكون في سياق عرفي فالأستاذ داخل المؤسسة التربوية ملزم عليه التعامل مع الإدارة في إطار علاقة قانونية وملزم عليه أيضا إنشاء علاقات مع زملائه الأساتذة في إطار غير رسمي، الأمر نفسه بالنسبة للتلميذ الذي يجد نفسه محاصرا بمختلف الثقافات التي يريد التلميذ التقرب منها والتطلع اليها في إطار الاتصال القائم بين الطرفين، فالمؤسسة التربوية هي عبارة عن جملة من العلاقات الاجتماعية التي تتمظهر في صور مختلفة لأنها كيان تنظيمي

1 –Jean Pierre Obin, Op.cit, p157-161

2 –Jean Pierre Obin, Op.cit, p136.

ومعرفي يسعى إلى خلق جوانب معرفية أخلاقية لتلميذ تحتويها ارتباطات اجتماعية، لذلك فالمدرسة هي مكان لالتقاء الاعراف والثقافات ومن ثمة اكتسابها.

فالمدرسة هي التكوين الأولي للطفل منها يكون شخصيته ومنها يستطيع التفاعل في المجتمع من مختلف أنساقه، لذلك يمكن القول أن المؤوسسة التربوية هي المؤسسة التي تلي الأسرة وتعمل على دمج الطفل وتدعيمه ليتحقق التكامل من خلال التنسيق بين التربية الأسرية والمدرسة وذلك من خلال المتابعة والرقابة لإنتاج فرد فاعل في المجتمع له صدى واسع النطاق داخل البئية الاجتماعية.

6- المعوقات التربوية التي تواجهها المدرسة:

لا تستطيع المدرسة أن تقوم برسالتها على أحسن وجه إلا إذا راعت عدم الوقوع في بعض المنزلقات التي تحول دون نجاحها، وأهمها ما يلي:

- ✓ **الانعزالية:** ويقصد بذلك أن تقيم المدرسة الحواجز الحصينة بينها وبين الحياة الاجتماعية، بدلا من أن تجعل تربيتها على اتصال دائم بها وتفاعل معها، وقد كانت هده حال المدرسة القديمة. فهي تعتزل البيئة الاجتماعية ومتطلباتها وحاجاتها وتركز على حشو الأدمغة بالألفاظ الجوفاء، أما المدرسة الحديثة فهي تتقي شر الانعزالية بالتركيز على خدمة المجتمع والافتتاح على البيئة مستوحية مناهجها من واقع الحياة.
- ✓ **الرجعية:** وتعني الرجعية التماشي مع المبدأ القائل ببقاء القديم على قدمه، والابتعاد عن كل ما هو جديد وإذا أصيبت المدرسة بهذا الداء فإنها تتحجر وتتخلف عن ركب المدرسة الحديثة يكون مثلها كمثل الماء الراكد الذي لا يتجدد، إذ سرعان ما تفوح منه الروائح الكريهة، ولعل من أقوى عوامل الرجعية في المدرسة هم المعلمون والمديرون الذين لم ينعموا بثقافة مسلكية متجددة توسع أفاقهم.
- ✓ **الاهتمام بمستقبل الطفل دون حاضره:** يجب على المدرسة الانطلاق من واقع الطفل وميوله وحاجاته والاهتمام بها لا باعتباره رجلا صغيرا كما كانت تفعل التربية القديمة ومدارسها، وقد قال روس بهذا الصدد: "ماذا تقول في التربية البربرية التي تضحي بحاضر الطفل من أجل مستقبله، وتتعس هذا الحاضر طمعا بسعادة مزعومة لا يجود بها المستقبل أبدا".
- ✓ **عوامل التباعد المتنوعة:**

في المدرسة الفرنسية مثلا نجد من بين عوامل التباعد بين المدرسة والأولياء في المقام الأول تأتي العوامل الهيكلية وذلك بعدم إشراك الأولياء.

أما اليوم، فالمدرسة العمومية في نظر الأولياء يعتبرونها غير قادرة على ضمان أفضل الحلول سواء تعلق الأمر بالتربية، التعليم، التأهيل وكذا الحماية من البطالة.

كما توجد بين الأولياء والمدرسة توترات أخرى يمكن إيجازها في ثلاث نقاط ساخنة ألا وهي: ممارسة التقويم والتوجيه والعقوبات والإجراءات التأديبية. فهذه النقط الثلاث ليست لوحدها، بل هناك نقاط أخرى تتمثل في: الخريطة المدرسية، الإعاقة، العنف، التحرش، الفروض المنزلية؛ بمعنى أن الأولياء لا يتفقون مع المدرسة العمومية في كل النقاط سالفة الذكر من حيث كيفية تطبيقها.

كما أن دور المدرسة في التكفل بالتلاميذ المعاقين يعانون من انفصال الأبوين لم تكن في المستوى المطلوب وحتى طريقة تسيير المسار الدراسي والعطل المدرسية تشكل نقطة خلاف بين الأولياء والمدرسة.

- ✓ **علاقة متوترة بين المدرسة والأولياء:**

عموما في هذا الشأن، هذه العلاقة تتسم بعدم الثقة التي يشعر بها الأولياء تجاه المدرسة التربوية لأنهم أساسا لم يشاركوا في تأسيسها ولا في تسييرها بخاصة المنحدرون من الطبقات المحرومة.

لأن ما يهم الأولياء هو انضباط المعلم والكم وسلوكه في القسم، والأعمال التي يؤديها ويكلف بها التلاميذ لإنجازها في البيت.

فعدم الثقة بين الأولياء والمدرسة هي حقيقة وواقع تجاه المدرسة، فالتلاميذ المطرودين دليل على فشل المنظومة التربوية، وعندما يزاول التلاميذ دراستهم بصفة عادية، فالكل يشعر أن المنظومة التربوية والأولياء قد أدوا ما عليهم تجاه الأجيال.[1]

1 –http://www-ac-gronoble.fr/ien.fr///mg/pdf "résulé-sur-le-rapport-d-information-sur-les-relations-centre-l-ecole-et.les-parents" consulter le 19/11/2017 à 20 :50.

✓ **كيفية التحكم في القسم:**

هذا الموضوع يعنى بمعلمي المستقبل والمعلمين الحديثي العهد بالتعليم، إذ أن المعلمين في الوقت الراهن يواجهون صعوبات تتمثل في كيفية التعامل مع حرية التعبير وامتداد أو عدم تحديد فترة التمدرس إلى جانب الصلاحيات الواسعة التي أصلبح يتمتع بها الأولياء، مما ولد إصلاحات مع المدرسين، ويجد البمدرسون الموظفون من قبل وزارة التربية الوطنية صعوبات في التواصل والتفاعهل مع التلاميذ أمام جمهور مدرسي يتسم بعدم الانسجام والتوافق، إذ لا يكفي المؤهل العلمي للمعلم لكي يفرض نفسه وينسجم مع المتعلم، بل يجب إيجاد صيغة مناسبة تساعده علبى التحكم في القسم، وحتى ذوي الخبرة والتجربة الكبيرة في ميدان التعليم اليوم وجدوا صعوبات في طكيفية التعامل مع التلميذ الحالي.[1]

✓ **معوقات التعاون بين المدرسة والبيت:**

بناءا على استجابات كل من أولياء الأمور والمعلمين والمشرفين الاجتماعين حول دراسة أجريت لمعرفة معوقات التعاون بين البيت والمدرسة اتضح أن أهم المعوقات هي ذكرى 1990.[2]

- خروج الأم إلى العمل.
- طبيعة مهنة الأب.
- رعاية الأم للأطفال الصغار.
- بعد المسافة بين المدرسة والبيت.
- الشعور بالارتباك والهيبة عند الذهاب للمدرسة.
- الخوف من سماع أخبار سيئة عن مستوى تحصيل الابن عن سلوكه.
- المواعيد التي تحددها المدرسة للاجتماع بالأولياء، الأمور غير المناسبة.
- الإحساس بعدم جدوى التعاون بين المدرسة والبيت عدم الاستفادة من لقاء أولياء الأمور بإدارة المدرسة أو بالمدرسين.
- عدم إعطاء فرص لأولياء الأمور لإبداء وجهة نظرهم.
- الانتقاء الدائم لأسلوب أولياء الأمور في تربية أبنائهم.
- التعاون بين المدرسة والبيت موجه إلى نواحي سطحية.
- عدم الترحيب الكافي بأولياء الأمور عند زياراتهم للمدرسة.

1 −http !//books.google.dz/books ?isbn=2748363094.vend le 17/11/2017 à 17 :35

- استهزاء المدرسة بآراء أولياء الأمور.
- إن ما يقال في المجتمع لا يمكن تنفيذه.
- صعوبة اتفاق المدرسة والبت على رأي واحد.
- يتم عرض المشكلات في الاجتماعات دون التوصل لحلول فعالة لها.
- ميل البعض للمصلحة الخاصة دون العامة.
- الاجتماعات بأولياء الأمور تكون شكلية.
- اتهام أولياء الأمور في التدخل في شؤون المدرسة.
- المدرسون ليس لديهم الوقت الكافي للتحدث إلى أولياء الأمور.[1]

✓ **المشكلات المدرسية:**

أنه مما لاشك فيه أن المعلم أثناء قيامه بعمليات التعليم داخل المدرسة يقابل العديد من المشكلات المتنوعة لدى التلاميذ.

وفي الحقيقة أن وظيفة التعليم ليست إعطاء التلاميذ المعلومات والحقائق والنظريات المختلفة ليس إلا، وإنما العمل على حل هذه المشكلات بقدر الإمكان يعتبر جانبا غاية في الأهمية من وظيفته التعليمية.

فالمعلم في الواقع يتعامل مع السلوك الخيري الإنساني، وبالتالي لابد أن يضع في اعتباره هده التغيرات الديناميكية كجزء رئيسي من العملية التربوية

أهذا فان تكيف التلاميذ ورضاءهم عن أنفسهم أمر غاية في الأهمية داخل المدرسة –عامة – وداخل الفصل –خاصة–

فان المادة التعليمية كانت تتصف بالتعقيد والصعوبة أدى إلى عدم تكيف التلميذ مع المادة وأيضا إذا كانت الطريقة المستخدمة في تعلم المادة لا تقوم على الفهم واستخلاص العلاقات والصفات المشتركة والنتائج العامة فان ذلك يؤدي إلى سوء تكيف التلميذ داخل الفصل ومعاناته من مشكلات انفعالية معينة قد تؤدي به إلى التأخير الدراسي.

ما دور المعلم إذن في العمل على تكيف التلاميذ، انفعاليا واجتماعيا داخل الفصل وداخل المدرسة عامة ؟

1– عبد الله الرشوان، **علم اجتماع التربية**، مرجع سابق ص 129

وهل يلاحظ سلوك التلاميذ في المواقف المختلفة وتصرفاتهم اليومية بعضهم مع بعض، بحيث يمكنه أن يستدل على مدى علاقاتهم الاجتماعية؟ وبالتالي يمكنه مساعدة التلاميذ في حل الكثير من مشاكلهم والوصول بهم إلى مستوى أفضل من التكيف سواء للمواد التعليمية أو بالنسبة إلى العلاقات الاجتماعية الإنسانية.

في الواقع أن التلميذ الذي يمكنه فهم وإتقان الكثير من المهارات داخل الفصل كمهارة العد والحساب ومهارة القراءة ومهارة الكتابة ومهارة الإصغاء ومهارة الحديث...كل ذلك يجعل مما يجعل مستوى تحصيل التلميذ مرتفعا وبالتالي فان الرضا الذاتي الذي يشعر به التلميذ وذلك داخل حدود قدراته العقلية مما يؤدي به إلى تقدير العمل المدرسي بشتى أنواعه وكذلك إلى تحمل مسؤولية العمل داخل حياة الحياة المدرسية.

فالمعلم إذا يتعامل مع شخصيات إنسانية متعددة لها سماها وخصائصها المتنوعة... إذ إن كل فرد له اتجاهاته وميوله وطريقته الخاصة في معالجة الأمور والموضوعات المختلفة.[1]

ولما كان التعليم في الفصل هو تعلم جماعي غير فردي كان من الضروري العمل على تكيف هده الأفراد داخل إطار الجماعة سواء من النواحي الانفعالية أم من النواحي الاجتماعية كما يتمثل ذلك في السلوك الانفعالي والسلوك الاجتماعي الذي يصدر من هؤلاء الأفراد في تعاملاتهم اليومية داخل الفصل وداخل المدرسة على حد سواء وهذا الانفصال الإنساني الدائم والمستمر بين التلاميذ، وما يتطلبه من علاقات إنسانية معينة لتحقيق أهداف معينة، بحيث يمكن القول أن هذه الفر ديات المنعزلة تتجمع بصورة معينة وتذوب داخل الإطار الجماعي متشكلة بصورة مناسبة تعمل على تحقيق تلك الأهداف.

فالمدرسة إذا مؤسسة يمارس داخلها التلاميذ التعلم الانفعالي والتحكم الاجتماعي حيث تحدث التأثيرات والتفاعلات الإنسانية المختلفة والتي من خلالها يتعلم التلميذ سلوك تحمل المسؤولية والمشاركة الايجابية الجماعية في هذا السلوك.

ومن خلال تلك التفاعلات الجماعة بين أعضاء جماعة التلاميذ يمكن أن يكتسب التلميذ الفرد اتجاهات معينة نحو مفاهيم وقضايا متباينة حيث تحدث تلك التفاعلات في مجالات مختلفة كالفصل والملعب والرحلة والحفلة...الخ.

وفي الواقع حينما تعمل المجموعة من أجل هدف جماعي يعتبر ذلك أفضل بكثير مما يعمل أفراد هذه المجموعة كل مع الأخر من أجل أهداف جزئية حيث أنه في الحالة الأولى يكتسب التلميذ من خلال هذا العمل سلوك التعاون والمشاركة.

1- نوال محمد عطية، مرجع سابق، ص 54-55

كما يكتسب التلاميذ أيضا مفاهيم معينة من خلال هذا العمل الجماعي مثل مفهوم جماعة الأقران وكيف أنه غاية في الأهمية من حيث ما يمكن أن يترتب عليه من الموافقة وعدم الموافقة بين أفراد تلك الجماعة في مواقف متعددة وهكذا يؤثر الفرد في الجماعة كما تؤثر الجماعة في الفرد أي أنه تحدث تفاعلات اجتماعية بين أفراد الجماعة، توجههم نحو تحقيق أغراض جماعية.

وعلى المعلم إذن تنمية تلك التفاعلات وتوجيهها وجهة ملائمة بحيث يمكن من خلالها أن يكسب التلاميذ سلوك التعاون وتحمل المسؤولية.

وجملة القول: أن التلميذ يتأثر بالميراث المختلفة داخل الفصل ميراث تعليمية وميراث اجتماعية يتأثر بها وتؤثر فيه بصورة معينة وبالتالي تصدر منه استجابة معينة أو نمط سلوكي معين يميز شخصيته وعلاقاته الاجتماعية مع زملائه ومعلميه.

فما هو إذن الأثر الذي يحدثه الوضع الاجتماعي في التعليم؟ وهل تتباين هذه الآثار نتيجة لاختلاف هذه الأوضاع الاجتماعية.

وفي الواقع أن المجال التعليمي هو مجال اجتماعي ديناميكي متشابك يشترك فيه كل التلاميذ والمعلم حيث أن المعلم يقود العملية التعليمية كما يقود أيضا جماعة التلاميذ في الفصل والمدرسة تتفاعل مع بعضها البعض في مواقف وأنشطة تعليمية مختلفة من شأنه أن يؤثر في السلوك الجماعي لهذه الجماعة ويشكله بصورة معينة.

وتعتبر طريقة التعليم التي يتبناها المعلم داخل تلك الجماعة ذات أثر فعال في السلوك الجماعي، مثلا المناقشة والأسئلة وإبداء الرأي والتعليق كل ذلك ما يؤدي إلى اكتساب التلاميذ الثقة بالنفس، والتعاون والشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

وهكذا فالمناقشة الجمعية تثير دوافع التلاميذ نحو التعليم وتدفعهم نحو المناقشة العلمية التي من شأنها أن تؤدي إلى إيجاد مستويات من الطموح يحاول التلميذ الوصول إليها وتحقيقها والمعلم المستنير هو من يراعي إيجاد أعمال اجتماعية متنوعة تثير دوافع التلاميذ وميولهم بطريقة سليمة تقوم على التعاون الجماعي المنتج ويحاول الحد من أنماط السلوك الجماعي الذي يتصف بالأثرة والزهو...لكن الهدف هو إكساب التلاميذ السلوك الاجتماعي المتكامل والتصرفات والأفكار الابتكارية ما أمكن ذلك.

ومن الملاحظ أن هذه الديناميكية الاجتماعية داخل المدرسة والفصل تؤدي بالتلاميذ إلى تنظيمات ذات نسق وترتيب لإتمام وانجاز عمل أو مشروع يقوم على فكرة معينة هذا مما يكسبهم خبرة علمية أساسها الشعور بتحمل المسؤولية والشعور بمفهوم الجماعة والتعاون ومن ثم يتصف العمل الجماعي انه

أكثر إنشائية من العمل الفردي حيث تتجمع داخله أفكار عدة وابتكارات متنوعة لذا فمن واجب المعلم أيضا مراعاة عملية الضبط الاجتماعي داخل الفصل فلا يترك الموفق الاجتماعي وشأنه يتبناه التلاميذ، ولا يفعل سوى مراقبة أوجه نشاطهم ليس إلا وإنما تحتاج تلك العملية من المعلم التوجيه والإرشاد والتدخل لتصحيح الأخطاء والتشجيع وتدعيم استجابات التلاميذ الصحيحة وإثارة دوافعهم وانتباههم نحو أمور معينة يجب التركيز عليها واقتراح الوسائل المعينة لمعرفة جوانب الموضوع والإلمام به إلى غير ذلك من أمور.

ومما تحسن الإشارة إليه أن التعلم الاجتماعي المثمر هو من انتقلت أثاره إلى مواقف أخرى خارج المدرسة والفصل، أي إلى العالم الخارجي والبيئة بوجه عام، لذلك يجب مراعاة تنشئة التلاميذ منذ بداية التعليم إلى البحث عن أفكار ومهارات جديدة في حدود قدراتهم العقلية، ومحاولة انجاز وإتمام الأعمال المختلفة بحيث يمكنهم التعرف على معنى هذه الأفكار من خلال الممارسات الفعلية ومعرفة جوانب الموفق التعليمي بالعمل والإجراء.[1]

في هذه الحالة يتم تدعيم الاستجابات وتثبيتها وتقويتها لدى المتعلم وبالتالي يمكن أن تنتقل أثارها إلى مواقف تعلم أخرى مشابهة.

ويلاحظ أنه بقدر ما يكون النشاط الجماعي منتجا، بقدر ما يترك التعلم اثرا لدى التلاميذ، وكلما وفق المعلم في انتقاء موافق وموضوعات التعلم ذات القيمة التعليمية، كلما كانت الممارسات والأدوات التي يقوم بها التلميذ ذات فائدة وذات أهداف واضحة مؤكدة.

لذلك فالعمل الجماعي الذي يقوم على التعاون بين كل من المعلم وتلميذه لانجاز مشروع أو أمر ما، يشعر التلميذ بقيمته، هذا العمل أو المشروع يعمل على تدعيم وتنمية العلاقات الاجتماعية والمراد تعلمها واكتسابها كما يقوي ويدعم كيان الجماعة وتماسكها.

وفي الحقيقة أن التعلم المثمر، هو ما دعم بمعرفة نتائجه، فالفرد حينما يتابع خطوات نجاحه في أداء معين، يعتبر ذلك حافزا لتقدم العمل والأداء وحل المشكلات.

ومن هنا كانت وظيفة المعلم في مواقف التعلم الجماعي، تهيئة الفرص والمواقف التي يمكن أن تؤدي إلى النجاح وليس إلى الفشل أو الفشل المتكرر لدى التلاميذ.

1- نوال محمد عطية، المرجع السابق، ص 57.

فالنجاح حينما يشعر به المتعلم وخاصة إذا شعر به في إطار الجماعة وفي إطار انجازاته التي حققها داخل الإطار الجماعي، فان عملية نمو المتعلم واطراد هذا النمو يكون بصورة سريعة ومحققة في حالة تتبع المعلم خطوات إنجازاته الناجحة والتي حققت هدفا جماعيا معينا.

❖ عوائق المدرسة العربية:

***التسييس المطلق للمدرسة:**

إذا وقع تحويل المدرسة إلى جهاز إيديولوجي إما إسلامي أو علماني، وتحويلها إلى موقع للصراع الإيديولوجي بين نخبتين كلاهما ولم تعد تهتم إلا بتهيج المدارس لتحقق بعض الأهداف السياسية وخاصة التعليم العالي، والآن بدأ الأمر ينزل إلى المعاهد الثانوية وربما إلى المدارس الابتدائية.

***تنقيب المدارس –من النقابة–:**

فقد صارت النقابة تحدد كل شيء من برامج وتسميات وترقيات، وعدد الساعات...بينما في أوروبا عندما تتحقق.[1]

النهضة، كان رجال التعليم ورجال الدين، فكانوا يسكنون ليلا ونهارا في مخا ربهم ومدارسهم وأعمالهم لم يكن المعلم ولا أستاذ التعليم الثانوي ولا الأستاذ الجامعي يزور المدرسة حتى يزداد كرها لا حبا بل كان يعيش فيها ليمارس البحث العلمي والمتابعة الحية للطلبة والتلاميذ.

ونحن نريد اليوم أن نعيش بالطريقة التي تعيش بها أوروبا بعد تجربة عمل طيلة خمسة قرون وامتصت دم العالم وتنقيب المدرسة أدى إلى أنها تريد أن تعيش بإمكانيات لا يمكن أن يوفرها اقتصاد مثل الاقتصاد التونسي أو العربي وإذا وفرها سيؤدي إلى الخراب المطلق لأنه سينشر ما يسمى ديمقراطية التعليم أي تحويل المدرسة إلى محو أمية وليس تكوين بشر بالخاصيات التي ذكرناها سابقا أي القادرين على الناطقة، والناطقة بلغة خاصة، والمتمكنين من التراث والقادرين على التواصل مع الشعوب الأخرى، والإيداع في حياة الأسرة وفي المدنية والسياسة والدفاع عن الوطن.

لن تنتج المدرسة إلا العاطلين الذين يرفضون أن يعملوا فيما يحتاج إليه المجتمع ولا يريدون إلا بأن يكونوا موظفين. لن نجد صناعيا جيدا، ولا بناءا جيدا، ولا مهندسا جيدا، لان الجميع يريد أن يكون وراء مكتب ويعمل بلغة لا يتقنها جيدا، وما نسميه وضيفا هو ليس إلا بطالة مقنعة، وهذا لن ينتج مجتمعات قادرة على النمو.

1– جمال الدين دراويل، **مجلة الحياة الثقافية**، وزارة الثقافة تونس،العدد 238فيفري2013، شارع 9 أفريل تونس،ص 7

ولقد حققت كوريا الجنوبية ما وصلت إليه اليوم بإصلاح المنظومة التربوية لتحقق تلك المهام التي ذكرتها سابقا، الذاتية لها والخدماتية للمجتمع.

إن الزملاء الموجودين في النقابة يبقون زملاء وإذا أبدو رأيهم بصفتهم زملاء فانه يكون رأيا، ولكن إذا قدموه مدعوما بصفتهم النقابية فانه لا يتخذ قيمته من ذاته ولكن من العصبية التي تقف وراءه.[1]

فما هو الفرق بين الفعل الرمزي والفعل العنيف؟

إن الفعل الرمزي يقوم على الإقناع المتبادل حتى تصل إلى رأي وسط لكن ليس هناك وراء أحد الآراء قوة تفرضه على الآخرين وهو حال الرأي المدعوم بالتهديد النقابي بالإضراب، فهو لن يأخذ لأنه الأفضل بل لان وراءه عصبية نقابية، فنحن لسنا ضد النقابة.

ولكن ضد أن تستغل النقابة العصبية النقابية لفرض الخيارات التربوية بدل أن تستمد قيمتها من خاصيتها بذاتها، فلو اتفقنا على تلك الخيارات بصفتنا خبراء في التربية فسيكون ذلك معقولا لكن أن تفرض باعتبارها قوة نقابية أو حزبية فإننا نفسد القرار المعرفي الذي يستمد وجهاته من ذاته. فانا عندما درست في ماليزيا لأربع سنوات كنت مطالبا بالحضور لمدة أربعين ساعة أسبوعيا أما التدريس أو تقبل الطلبة أو العناية بالمكتبة أو البقاء في مكتبي للقيام بالبحث العلمي فهل نجد ذلك في المدرسة التونسية؟

هل هي شماتة في المدرس؟

أبدا فعندما يبقى في المدرسة كل ذلك الوقت فهو منشغل بالبحث والتدريس فينتج ويبدع لكن عندما يأتي للمدرسة أو الجامعة متأخرا ربع ساعة ويغادر قبل ربع ساعة من انتهاء الوقت ويتغيب يوما أو أكثر وربما يتدارك الدرس لم يتداركها، فما هو التعليم الذي سيتلقاه طالب العلم؟ وأين سيذهب المعلم الذي يكون خارج المدرسة؟ سيذهب بنسبة كبيرة لقضاء مصالحه الخاصة.

لقد تحولت كوريا الجنوبية في فترة وجيزة إلى قوة معتبرة مع أن سكانها في حدود نصف سكان مصر تقريبا, وقد بدأت مصر وقتها بقرن ونصف في محاولة النهضة، لكن أين هي مصر الآن ما هو سبب الفشل.

الفرق أن كوريا أصلحت التعليم حتى أصبحت ألمانيا تقلدها في نظامها التعليمي، فأين نحن من كل هذا وذاك؟ إن تعليمنا اليوم لا يوازي حتى كتاب القرون الوسطى الذي كان القران والنحو.

لأنني لأتألم أن أرى 6000 عاطل في اختصاص الفلسفة، وربما كان هناك 3000 عاطل في اختصاص العربية، وربما 2000 في اختصاص التاريخ.. هؤلاء غرر بهم الذين وضعوهم في هذه

1- جمال الدين دراويل، المرجع السابق، ص 8

التخصصات لأنهم لن يحسنوا إلا التدريس، فأين سيقع تعيينهم ومن أين ستدفع مرتباتهم بالنظر الى الميزانية المحدودة للدولة؟ هل سيقع اقتسام مرتبات الأساتذة الباقي معهم؟

***ارتفاع كلفة المدرسة:**

ولان المدرسة تكلف غاليا ويصبح رجال التعليم في ادني السلم الاجتماعي ولا تستطيع الدولة أن تدفع لهم ما يسمح للتفرغ لأداء المهنة التعليمية فيصبحون باحثين عن مصادر للعيش فيفسدون المدرسة بهذا البحث عندما تتحول المدرسة إلى سبب للوجود المادي بينما العمل الحقيقي ا وشيه حقيقي أو الغش المطلق هو الدروس الخصوصية وهكذا لم يعد التلميذ يتعلم شيئا في المدرسة، ويذهب إلى الدروس الخصوصية ليشتري النجاح بدل التكوين، وهذا عم في كل البلاد العربية.[1]

فالدروس الخصوصية لم تعد تداركيه لنقص أصاب بعض المعلمين في تكوينهم وإنما تداركه لنقص في دخل الأساتذة والجامعين، وهذا خطر كبير جدا لذلك إن المؤتمنين على تكوين الأجيال المقبلة ولأسباب اقتصادية قد تكون مفهومة تحولوا إلى مصدر الغش ألنسقي في التعليم وهو غش لا دواء له إلا إذا عالجنا هذا الداء الموالي.

***مجانية التعليم:**

كثيرا ما يقال أن التعليم مجاني لكن المجاني حقيقة هو الذهاب إلى المدرسة أما التعليم فبمقابل هو في الدروس الخصوصية وقد انحطت المدرسة لأنها مجانية والتعليم الخصوصي ليس تعليما بل هو بديل عن المدرسة الأصلية يرضي النجاح فيتحصل التلميذ على البكالوريا والإجازة وهو عاجز حتى عن كتابة رسالة بأي لغة أتقن وهو أمر خطير إذا لم نجد له حلا واكتفينا بزيادة راتب المدرسين وتخفيض ساعات العمل دون أن يتحسن مستوى التلميذ.

وعلينا أن نسأل انفسنا صراحة: هل يمكن للحضارة العربية الإسلامية أن تعود لدور كوني إذا كانت قاطرة الحضارة والتعليم معطلة؟

المشكل أن هناك سلطة سياسية عربية ليست لها الشجاعة لتحمل مسؤولية عدم الشعبية مقابل إصلاح قاطرة المجتمع العربي الإسلامي وهي المدرسة.

عندما تتوصل المدرسة إلى بناء شخص الناطق والناطق بلغة خاصة والمتملك للتراث والقادر على التواصل مع التراث الإنساني، والقادر على تقديم الخدمات التي تحتاجها المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنية والعسكرية فانه سيتصف حينها بصفات الجلالة وهي الإرادة الحرة على علم

1- جمال الدين دراويل، المرجع السابق، ص8

يجعله قادرا فيكون حيا بحق والقران يقيم مقابلة بين الحياة وحياة وعندها يكون موجودا وتلك هي الصفات الذاتية الالهية الخمسة فالله موجود وحي وعالم وقادر ومريد ولكن هذه الصفات لديه مطلقة والإنسان قادر على تملك شيء منها إذا تعلم وتلك وظيفة المدرسة.

وأخيرا من يجب أن يشارك في إصلاح المدرسة

هناك أطراف خمسة معنية بالتعليم وهي التي يجب أن تشارك لقد قلنا بأن مهمة المدرسة الأولى هي نقل الإنسان من الحيوانية إلى الناطقة وهي مهمة الأسرة في الأصل فعلى الأسرة أن تشارك برأيها وتدفع.

ومن حيث الغاية فان مهمة التعليم تخريج المختص المبدع، ومن يستفيد منه؟ إنها المؤسسات والمصانع... فعلى أصحابها المشاركة بالرأي والدفع.

أما الطرفان الثالث والرابع فهما المعلم والمتعلم وفي وسط هذا الرباعي تكون الدولة التي سد ما لم يستطع الآخرون القيام به مثل البينية التحتية.

وبهذا التكاثف يمكن بناء منظومة تربوية تكون قاطرة للمجتمع لأداء الوظائف التي ذكرناها.[1]

- ✓ **مظاهر التخلف في النظام التربوي:**

تظهر أهمية التعليم في ارتباطه بكل جوانب الحياة اليومية وفي تكوين الاتجاهات وتعديلها لدى الأفراد، كذلك في تكوين العادات والميول والقيم، ويعرف التعلم على أنه "تغير أو تعديل في سلوك الكائن الحي يحدث عن طريق التكرار والممارسة لإشباع حالة التوتر أو الدفع إليه، وملخص هذا أن الموقف التعليمي موقف يواجه الفرد ويتطلب منه تصرفا بطريقة معينة، لكن النظام التعليمي في بلادنا، وفي بلدان كثيرة يواجه عدة تحديات ومشاكل تعيقه من التطور ومن أهم مظاهر تخلف النظام التعليمي نجد:

رغم تخصيص ميزانية مرتفعة لنظام التعليم حسب ما صرح به وزير التربية الوطنية **أبو بكر بن بوزيد** تقدر بـ**5.5 مليار دولار**، ما زال هناك نقص ملاحظ في التجهيزات والمباني التي لا تتلاءم ومدرسي التلاميذ، وقد صرح الوزير أن المدارس الابتدائية تابعة للبلدية من حيث التجهيز لذا يظهر عدم التنسيق بين البلديات ووزارة التربية، والوزارة حاليا تسعى لتحويل أمور التربية إلى وزارتها من حيث التجهيز والترميم ودفع الأجور، فعدم توفير الشروط المناسبة للتعلم عامل قد يساهم في انخفاض مستوى التعليم ومردوده العلمي باستخدام مدرسين متحصلين على مؤهلات علمية منخفضة، كما أن بعضهم يختلفوا في الإعداد المهني والعلمي، لكن لابد من القول أن التعديلات الجديدة في النظام التربوي في الجزائر المطبقة

1- جمال الدين دراويل، المرجع السابق، ص 9

منذ 5 سنوات اهتمت بإعداد المعلمين والأساتذة ففتحت تربصات للمعلمين وسهلت لهم سبل إكمال دراساتهم للحصول على شهادات تأهلهم لمزاولة مهنة التعليم والتي هي أسمى وأهم وظيفة في المجتمع (قم للمعلم وفيه التبجيلاكاد المعلم أن يكون رسولا).

ومن أهداف وزارة التربية الوطنية حاليا جعل كل المعلمين يحملون شهادة الليسانس وكل الأساتذة الجامعيين يحملون شهادة الدكتوراه كشرط للالتحاق بالمهنة وهذا بحلول سنة 2017 لتحقق هذه الشروط واعداد المعلمين والأساتذة يساعد على تحقيق الرسالة التعليمية.

لا زالت تظهر بعض صور ربط التلميذ بالبيئة من خلال إتباع مناهج جديدة للتربية تعمل على ربط المادة العلمية بالمحيط ليتمكن التلميذ من الاندماج في المجتمع وعالم الشغل بكل سهولة.

التعارف بين المدرسة والبيت في أسلوب التربية وعدم وجود جسور تربط بينهما، فهناك عزلة في البيت والمدرسة كما أن الأهل يتحملون جزءا كبيرا من اللوم فالوالدين لا يسألون عن ابنهما منذ دخوله إلى مقاعد الدراسة وكأنه في عالم أخر لا يعنيهم أو كأنهم ألقوا مهمة تربية هذا الولد على هيئة أخرى وحملوها العبء وارتاحوا هم حتى من مجرد متابعة هذا الابن وتشير بعض الإحصاءات إلى نقطة خطيرة جدا حيث أنه وجد من كل 100 أسرة أبناء يتمدرسون، 3 أسر فقط تتصل بالمدارس لمتابعة أبنائها وهذا يفتح مجالا كبيرا للتساؤل عن مصير هؤلاء التلاميذ.

عدم توجيه المدرسين لكل اهتماماتهم وجهدهم لمجال التربية خاصة في حالة العمل في ظروف صعبة كالبعد عن السكن وقلة المواصلات والعمل في المناطق الريفية والنائية والاغتراب كل هذه العوامل تؤثر في تلقين التلاميذ الدروس وتنعكس على نتائجهم الدراسية هجرة الكفاءات إلى الخارج بسبب عدم توفر الظروف الملائمة للعمل في الوطن أو لانعدام فرص العمل مما يحدث فجوة تعليمية تنعكس أثارها على نتائج التعليم ارتفاع معدلات الأمية في المجتمع خاصة في المناطق الريفية بين النساء لكن لابد من الإشارة في هذا المجال بالجهود المعتبرة للقضاء على الأمية بإنشاء جمعيات مهمتها محاربة الأمية كجمعية اقرأ مثلا وقيام العديد من المساجد بتعليم القراءة والكتابة وحفظ القران خاصة للنساء حتى في المناطق الريفية وقد لوحظ إقبال كبير على مثل هذه النشاطات والتي تعود بالفائدة على المجتمع.

عدم غرس عادة المطالعة والقراءة لدى التلاميذ وهذا بإهمال المكتبات المدرسية التي إن وجدت لا تحتوي إلا على كتب مدرسية مغلقة معظم أيام السنة، كما تشترك أسرة التلاميذ في ذلك، فهي لا تنمي فيه حب القراءة والمطالعة ويرجع هذا لأسباب اجتماعية واقتصادية، مع العلم أنه يصعب تكوين عادة المطالعة في الكبير.

فالطفل في الصغر أكثر مرونة وسهولة في التعليم "التعليم في الصغر كالنقش على الحجر "وتعود المطالعة على التلميذ بالفائدة من حيث تزويده بالمعلومات وزيادة الوعي والثقافة والتفتح على العالم الخارجي، ويستقي الطفل عادة هذه العادة من والديه فكلما كان هناك اهتمام من طرف الوالدين بالمطالعة، دفعا بالابن عن طريق الاحتكاك والمحاكاة إلى تقليدها واكتساب عادة المطالعة.

الاهتمام بالامتحانات بصورة تفوق الاهتمام بنمو القدرات العقلية للتلاميذ فجل اهتمام الطفل هو الحفظ والإجابة في الامتحان دون بذل جهد لفهم الدروس واستيعابها فلا يعطي فرصة للتلاميذ لتنمية قدراتهم العقلية، ويلاحظ كثيرا نسيان الدروس بعد مرور فترة الامتحانات.

ما من شيء إلا وله سلبيات تؤثر عليه، الأمر نفسه بالنسبة للمؤسسة التربوية حيث تضعف رسالتها ويتلاشى صداها في ظل غياب المحفزات الضرورية للدعم الكافي وبروز مختلف العراقيل والمعوقات التي تؤثر بالسلب على المؤسسة التربوية فإذا عملت هذه الاخيرة وحدها بشكل منعزل ولم تعمل على تحقيق التكامل الوظيفي بين مختلف الأنساق فإن هذا يجعلها منعزلة تماما وتعمل لذاتها وليس للمجتمع، كما أن المؤسسة التربوية يجب أن تجدد معارفها وتقدم الأفضل لتلاميذها لأننا في عصر يتميز بتغيرات مختلفة وخاصة في لمعلومة التي أصبحت وليدة كل لحظة ففي كل مرة تطرأ عليها تغيرات من أجل ضمان مصداقيتها، كذلك المؤسسة التربوية يجب أن تنظر إلى الطفل الذي تحتويه على أنه سيصبح إطار في المستقبل.

وننطلق من هذا المبدأ لكي تعم الفائدة ولا تنظر إليه على أنه طفل صغير، فالاهتمام يكون منذ الصغر لكي نصل إلى مخرج أفضل وقد تطرأ مختلف المعوقات التي تضعف من العملية التربوية، قد تكون أسرية تتمثل في طلاق الوالدين مما يؤدي إلى تشرد الطفل أو النزاع الدائم الذي ينعكس بالسلب على الطفل أو من مختلف المشاكل النفسية الخاصة بالطفل وناتجة عن الأبوين كالضرب المبرح لطفل أو الإحساس بعدم الثقة بالنفس أو عدم الاهتمام بالطفل وعدم تحسيسه بأن أداءه جيد، وهذا ما يتناقض مع المدرسة مما يضعف التواصل ويقلل التكامل وينعكس بالسلب على التلميذ مما ينتج عنه مشكلات تربوية أي داخل المدرسة كالعنف المدرسي أو التسرب المدرسي ومختلف المشكلات الاجتماعية كالانحراف والإجرام وغيرها.

ولعل السلوكات الصادرة والعنف الممارس من قبل التلاميذ له أسباب خارجية عن المحيط المدرسي ديمومة البطالة والتفكك الأسري والدخل السهل والسريع، الرشوة وانعدام الكفاءة عدم المسؤولية تراجع الحياة المدنية وضعف الايديولوجيا الوطنية أي الروح الوطنية تعد هذه العوامل الرئيسية في انتشار العنف

المدرسي، إلا أن هذا لا ينفي دور الأساتذة وكل القائمين على المؤسسة التربوية في التصدي لهذه الظاهرة..[1]

من هنا يجب تحسين معايير التوظيف، إذ من الضرورة بمكان الحرص على مراعاة ظروف التوظيف وذلك بانتقاء عناصر تتميز بكفاءة وخبرة خاصة بالنسبة لرؤساء المؤسسات على توفير الوسائل الثقافة والمادية لأداء مهامهم على أحسن وجه مسابقة التوظيف أصبحت لا تضمن تحديد الإطار الكفء فنلاحظ عجز دائم في المقبلين على هذه الوظيفة وبالتالي تراجع ورداءة في مستوى الموظفين الجدد وخلاصة القول يجب إعادة النظر في كيفية الانتقاء والتوظيف لرؤساء المدرسة إذ يجب أخذ بعين الاعتبار المقابل المادي لهؤلاء المسؤولين إلا أن هذا لا يضمن تحقيق النتائج المنشودة.

وللحصول على أفضل مديري الاكماليات والثانويات الأكفاء، يجب عدم الانقطاع على البحث عنهم داخل الجماعة التربوية بل على مستوى القطاع ككل.[2]

فالمؤسسة التربوية هي نسق وكيان تنظيمي تربوي وتعليمي يعمل على توحيد الجهود والعلاقات القائمة بين الأسرة والمدرسة ويعمل على تحقيق التكامل، وأي خلل فإنه يضعف من العملية التربوية، لذلك فالمؤسسة التربوية ايجابياتها متواصلة وتقدمها مستمر إذا تم اهتمام الأسر بأبنائهم ومعالجة مشاكلهم الاجتماعية والنفسية والعمل على دمجهم سواءا أسريا أو تربويا لتفادي المشكلات التي يمن الممكن الوقوع في غياب العوامل والقيم والمبادئ الايجابية.

7- العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة:

إن العلاقات الاجتماعية الداعمة والقائمة على أسس سليمة بعيدا عن التصنيع والتمثيل لها تأثير قوي وطويل المدى على حياة التلاميذ وأولياء أمورهم، فالتلاميذ يقضون وقتا طويلا من يومهم في المدرسة، ولذلك يتوجب على المعلمين تزويدهم بالدعم الاجتماعي والانفعالي الذي يحتاجون إليه، وتشير الدراسات إلى أن التلاميذ الذين يحصلون على دعم أكبر من علاقاتهم مع معلميهم يعانون من مشكلات سلوكية أقل، ويبدون كفاية اجتماعية أكبر، ويحرزون تكيفا مدرسيا أفضل من أولئك التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في علاقاتهم مع معلميهم.[3]

1Jean Pierre Obin, les établissements scolaires entre l'éthique et la loi, Hachette, Paris, 1996, p163.
2- Jean Pierre Obin, Op.cit,, p169.
3- راندة الحريري، **فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية**، دار الفكر، عمان، الأردن، د ط، د س، ص229.

وتنشأ العلاقات الاجتماعية لدى التلاميذ أساسا من خلال التنشئة الاجتماعية التي يتبعها أولياء الأمور في تربية أبنائهم، والتي يتحدد بموجبها سلوك الأبناء وتكيفهم، ويستخدم الآباء عادة عدة أنماط من السلوك في تربية أبنائهم أهمها:

- النمط التسلطي أو الاستبدادي: يتسم هذا النمط بالقسوة في المعاملة واستخدام الأساليب العقابية المتنوعة وعدم السماح للطفل بالمناقشة أو الدفاع عن النفس، حيث أن الآباء الذين يتبعون هذا النمط يتميزون بالعدوانية وشدة البطش وإلقاء الأوامر والمحاسبة على كل صغيرة وكبيرة، وهذا يتسبب في خلق النمط العدواني لدى الطفل وميله إلى العزلة والانطواء، ونقص الدافعية للإنجاز وغياب الاستقلالية.
- النمط السلطوي: يتسم هذا النمط بالحزم والثبات في التعامل مع الأبناء مع التحلي بالدفء والمحبة والنضج الاجتماعي.
- النمط الفوضوي (التساهلي): يترك هذا النمط الحبل على الغارب للطفل ليعمل ما يشاء ووقت ما يشاء، فهو يعطي هامشا واسعا من الحرية والاستقلالية ويرفض فرض القيود وممارسة الضبط، أهدافه غير واضحة وسياسته تتسم بالغموض، ويتسم الأبناء الذين ينشؤون تحت رعاية هذا النمط بعدم النضج والإحباط والافتقار إلى الدافعية للإنجاز وعدم وضوح الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها.

من هذا المنطلق يجب أن تتضافر جهود المدرسة والبيت لتدعيم العلاقات الاجتماعية في نفوس التلاميذ وترغيبهم بها، فالأسرة هي المعلم الأول والأهم في حياة كل طفل.

لذلك فإن المدرسة الفعالة هي تلك المدرسة التي تتعامل مع الأسرة كشريك لها في العملية التربوية، فتناقش مع ولي الأمر حالة ولده وتشترك معه في وضع خطة محكمة للتعامل معه ومتابعته بحيث يتوحد النسق الذي يسير عليه كل من البيت والمدرسة في المعاملة، ويتوجب على المدرسة الحذر من العمل بمعزل عن الأسرة إذ أن ذلك لن يساعدها في تحقيق أهدافها وأداء رسالتها في المجتمع، ولكي تتمكن المدرسة من مساعدة الأسرة في تدريب التلاميذ على اكتساب المهارات الاجتماعية والانفعالية، عليها إتباع الخطوات التالية:[1]

✓ **مراحل تدريب التلميذ على المهارات الاجتماعية والانفعالية:**

1- www.tourathtripoli.com/a/3adet%20w%20alta، العادات والأعراف والتقاليد والتراث الشعبي في العلوم الاجتماعية، د. عبد الغني عماد، يوم 2018/01/17 على الساعة 01.00 صباحا

ومن المهارات الاجتماعية التي من الضروري أن تتعاون المدرسة مع أولياء الأمور لإكسابها للتلاميذ في مهارة ضبط الذات، وتعد هذه المهارة الحجر الأساس للنمو الاجتماعي، فالتلميذ الذي يتمكن من ضبط نفسه يستطيع حل المشكلات التي يواجهها في علاقاته مع الآخرين، بعيدا عن التهور والاندفاع، وهناك طريقة لضبط الذات يمكن أن يتفق عليها المعلم وولي الأمر لتدريب التلميذ عليها.

- ✓ **أساليب تعليم السلوكيات الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ:**

لم تعد علاقة المدرسة مع الآباء ترتبط بمدى تحصيل التلميذ ومواضبته، فالمدرسة الحديثة تعنى بكل جوانب شخصية التلميذ، وتسعى إلى تحقيق حاجاته وإشباع رغباته وتوجيه ميوله، وتزويد بالمهارات على اختلاف أنواعها، وذلك بالتعاون والتنسيق معهم، ولعل من المناسب هنا التذكير بأهمية تعاون المدرسة مع الآباء في إتباع أساليب تعلم السلوكيات الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ، وذلك لإكسابهم المهارة اللازمة للتعامل الجيد مع الآخرين ولتحقيق الانضباط والبعد عن المشاكسة والتي تتلخص بالآتي:

- **الوعي الذاتي:**

* تحديد الحاجات الجسمية والنفسية.

* استخدام الطرق المناسبة لتدبر الضغوط النفسية.

* تحديد العواطف.

* تحديد الاهتمامات والقدرات.

- **الثقة بالنفس:**

* الاعتداد بالنفس.

* تقبل النقد وتقديمه.

* التعبير عن مشاعر الرضا عن الذات.

* تأكيد الذات.

- **السلوك المسؤول اجتماعيا:**

* احترام حقوق الآخرين وممتلكاتهم.

* احترام السلطة وإتباع القوانين.

* إظهار السلوك المقبول اجتماعيا.

* استثمار الوقت الحر بشكل بناء.[1]

1- ينظر راندة الحريري، المرجع السابق ، ص ص230-231.

خلاصة:

نصل في الأخير من خلال هذا الفصل أن المؤسسة التربوية هي مؤسسة مهمة وملزم الانخراط فيها لأنها من الضروريات كونها نسق فرعي ولديها أهداف ووظائف تخدم المجتمع بصفة عامة الأمر الذي ينعكس على جميع أفراده ويسهم في تنمية المعارف والمهارات والأفكار ودمجها في قالب تربوي يحتوي على تنظيمات تربوية اجتماعية.

الفصل الرابع

العرف والقانون مقاربة سوسيولوجية

تمهيد

1- العرف والتشريع الإسلامي.

2- أركان العرف وشروطه.

3- مزايا وعيوب العرف.

4- مصادر القانون.

5- منزلة العرف في المصادر الرسمية للقانون.

6- دور العرف في مختلف فروع القانون.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر المجتمع كيان تنظيمي تضبطه قوانين وأعراف، التي من دونها لا يعود للمجتمع أي فعالية أو أهداف، فالقوانين وأعراف اجتماعية هما معياران وجب توفرهما في أي مجتمع بغض النظر عن خصوصيته فهو يعمل على تنظيم المجتمع وضبط علاقاته الاجتماعية في إطار القانون والعرف اللذان يكملان بعضهما البعض ويعاون كلاهما الأخر في ظل ما يخدم أفراد المجتمع، وفي هذا السياق سيتم التطرق في هذا الفصل إلى العرف والتشريع الإسلامي، أركان العرف وشروطه، مزايا وعيوب العرف، مصادر القانون، منزلة العرف في المصادر الرسمية للقانون، ودور العرف في مختلف فروعه.

أفرد المؤسس الدستوري فصلا خاصا في الحقوق والحريات حول التعليم العمومي.

وحدد على اعتباره عموميا فيما يتعلق بمعاقبة المتعلم حسب الشروط المقررة في القانون، فاعتبر التعليم مضمونا وحقا من الحقوق التي تضمنها الدستور، وبذلك يكون على المنظومة التعليمية الوطنية العمل وفقا للسياسة المنتهجة في الدولة تحت عبارة "تنظم الدولة المنظومة التعليمية الوطنية" كما تسهر الدولة على ضمان التساوي في الالتحاق بالتعليم العمومي واعتبار أن هذا التعليم إجباري في عنوان التعليم الأساسي.[1]

المعلمون والقوانين

يخضع المعلمات والمعلمون لنفس القوانين مثلهم مثل بقية المواطنين، علاوة على أنهم معنيين ببعض القوانين الخاصة بهم، ولأخذ قرار صائب يجب أن يأخذوا بعين الاعتبار القوانين والتنظيمات الخاصة بالمجتمع الذي يعيشون فيه، كما يجب الامتثال للقوانين الخاصة بمهنتهم، هذه الأخيرة التي تنظمها الوصاية المشرفة عليهم.

كل هذه القوانين قد تنقص من الحريات الفردية وتقف كعائق أمام الإقدام على بعض القرارات في وضعيات صعبة.

لعل ما يميز القانون والتنظيمات التي سنقوم بتحليلها أنها تتصف بالصفة الإلزامية، ويعد مبدأ أساسيا في القانون لا يمكن لأحد تجاهله، وهذا الأمر ينطبق على المعلم وعلى غيره من بقية المواطنين: لا أحد يعلو فوق القانون.[2]

[1]- المادة: 65 من الدستور المعدل بالقانون رقم: 01/16 المؤرخ في: 06 مارس 2016، الجريدة الرسمية رقم: 14 المؤرخة في: 07 مارس 2016.

[2]- Marie Paule Desanlniers et France Jutras L'éthique professionnelle en enseignement fondements et pratiques, 2007, Presse de l'université du Québec, Le Delta, 2875, boul, bur 450, Québec Canada G15. P 49.

1-العرف والتشريع الإسلامي:

الأعراف استخدم مصطلحي Mores و customs أحيانا كثيرة للدلالة على الأعراف، وفي القالنون العرف هو "ما درج الناس على اتباعه من قواعد معينة في شؤون حياتهم وشعورهم بضرورة إخدامها: الأعراف هي تلك السنن الاجتماعية التي تدل على المعنى الشائع للاستعمالات والعادات والتقاليد والمعتقات والأفكار والقوانين وما شابه، وبخاصة عندما تحوي حكما، إنما تحوي جانبا كبيرا لما يطلق عليه الصواب rightness أو الخطأ wrogness وذلك من خلال طرق السلوك المتنوعة وهي تمكن أن تتمثل أيضا في الحكم توالأفعال والأغاني الشعبية والقصص الأدبية، التي تعتبر مظهرا من مظاهر التراث الثقافي.

ولقد كان العرف في الجماعات الإنسانية الأول هو المصدر الوحيد الذي تتبع منه قواعد القانون، وما زال للعرف أهمية كبيرة في مجتمعات كثيرة، ورغم ظهور هذه المجتمعات واتخاذها "التشريع" مصدرا لقوانينها.

يتكون العرف أساسا في ضمير الجماعة بطريقة لاشعورية وتدريجية قد يتبع شخص أو أكثر قاعدة في تصرفاتهم حتى إذا ظهر صلاح تلك القاعدة وافقت مع ظروف الجماعة وحاجاتها.[1]

والفرق بين العادة الجماعية والعرف هو فرق تكويني، فلكي يتكون العرف لابد كمن توفر عاملين، الأول مادي يتمثل بعادة فرعية وغير مجافلة للنظام العام، والثاني معنوي ويتمثل بأن يشعر الناس بضرورة احترام هذا العرف،[2]www وبأنه يوجد هناك جزء يقع عليهم إذا خالفوه، أما العادة فلا يلزم لنشوئها إلا توفر العامل المادي وهم يحترمونها بالعقود، وهكذا فالعادة عرف ناقص إذ يعوزها لتصبح عرفا أن يشعر الناس بضرورة احترامها، كذلك تختلف العادة عن العرف بأن الأخير قانون يطبق على الناس، سواء رغبوا تطبيق حكمه أم لم يرغبوا، أما العادة فهي ليست قانونا وهي لا تلزم الناس بذاتها، وإنما تطبق عليهم إذا تصدوا إتباع حكمها، وفي هذه الحالة لا تطبق العادة على أنها قانون، وإنما على أساس أنها شرط بين المتعاقدين.

تختلف إذن العادة عن العرف من حيث التكوين والأثر، وبذلك يكون كل عرف عادة ولكن ليس كل عادة عرف.

1- عبد الغني عماد، **العادات والأعراف والتقاليد والتراث الشعبي في العلوم الاجتماعية**، المتاح في الموقع www.tourathtripoli.com/al3adat%20w%20alta يوم 2018/01/17 على الساعة 01:00 صباحا، ص04.

2- المرجع نفسه، ص05.

التقاليد: لغويا نعثر على مفهوم التقليد في الجذر (قلد) و(قلدته قلادة)؛ أي جعلتها في لاعقله، ومنه التقليد في الدين، وكأن المعنى يفيد المحافظة على الأمانة وذلك بوضعها في العنق.[1]

سوسيولوجيا اكتسب مفهوم التقليد بعدا جديدا يعبر عن مدى ارتباط حاضر المجتمع بماضيه، كما يشكل أساس مستقبله، لذلك جاء هذا المفهوم ليعبر عن ارتباط الإنسان الاجتماعي بتراثه المادي-الروحي، ومحاولته بعثه من جديد، عن طريق إعادة إنتاجه ماديا أو روحيا بإقامة الاحتفالات المعبرة عن مناسبات معينة فترتدي في كل احتفال منها طابعا خاصا به، وأنواعا معينة من السلوك الطقسي والرمزي، غالبا ما يكون غير مفهوم أو غير مفكر فيه، فيأخذ طابعا شعبيا ومنحى فلكلوريا ينتهي عادة بانتهاء المناسبة الاحتفالية، إلا أنه يبقى راسخا في وعي أو لاوعي الجماعة التي تتناقله جيلا عن جيل، وتشعر نحوه بقدر كبير من التقديس، ويرون أنه من الصعب بل المستحيل العدول عنها.[2]

وهذا ما يميزها عن العادان والتقاليد بهذا تمثل عمناصر الثقافة التي تنتقل من جيل إلى جيل عبر الزمن وتتميز بوحدة أساسية مستمرة.

وهي نمط سلوكي يتميز عن العادة بأن المجتمع يقبله عموما دون دوافع أخرى عدا التمسك بسنن الأسلاف.

وتعرف التقاليد وفق هذا التوصيف السوسيولوجي بأنها عبارة عن مجموعة من قواعد السلوك الخاصة بطبقة معينة أو طائفة أو بيئة محلية محدودة النطاق، وهي تنشأ عن الرضا والاتفاق الجمعي على إجراءات وأوضاع معينة خاصة بالمجتمع المحدود الذي تنشأ فيه، لذلك فهي تستمد قوتها، شأنها في ذلك شأن العادات والعرف من قوة المجتمع أو الطبقة أو البيئة التي توافقت عليها وتفرض سلطتها، وبالتالي على الأفراد باسمها، وقد اعتبر البعض ومنهم **هوبهاوس** أن تقليد السلف هو "غريزة المجتمع" أو القاعدة التي تسير بموجبها مجريات الأمور.[3]

التقليد إذن ما هو إلا عادة فقدت مضمونها ولم يعد من الممكن أحيانا التعرف على معناها الأصلي، وإنما يمارسها الإنسان لمجرد المحافظة، وهو في الأخير شكل من أشكال الرواسب الثقافية في المجتمع لها السلطان على نفوس الأفراد، تتغير العادات باستمرار بفعل الاحتكاك بالغير، أما التقاليد فهي ثابتة لا تأخذ ولا تعطى، بل تحفظ تماسك الجماعة ثقافيا بالاستناد إلى معطيات ثابتة على صعيد المعتقد

1- عبد الغني عماد، المرجع السابق، ص05

2- المرجع السابق، ص05

3- المرجع السابق، ص06.

الديني أو القاعدة الاقتصادية السائدة أو المعطيات البيئية والجغرافية العامة، لا يحتاج تغيير العادات إلى الكثير، يحتاج فقط إلى لقاء مع ثقافة أخرى عن طريق الاحتكاك المباشر.

أما تغيير التقاليد فتحتاج عادة إلى كسر في النظام السياسي–الاقتصادي القائم.[1]

يرافق التقليد سلسلة من العادات يمكن للناس أن يقوموا باستبدالها بسهولة، دون إظهار ضجة تذكر، فمثلا كل ما يدخل في باب العزاء خاضع لإمكانية التغيير، طبقا للتغيرات الحاصلة في المجتمع (في اللباس وتناول الطعام وإعلان الخبر ومظاهر الحداد...الخ).

التغيير في هذه الأمور بطريقة لاشعورية هي حسب **سمنر**Sumner قوة في ذاتها، بحيث يمكن القول أنه ليست هناك عقيدة وبنية أو قانون أخلاقي أو دليل علمي يمكن أن يداني في سيطرته على الناس، سطوة الاعتياد على عمل معين، تلازمه مشاعر وحالات ذهنية شبوا عليها منذ طفولتهم الأولى، وتتميز الشعائر عن العادات الفردية بأنها مصحوبة دائما بحس، خاصة بالجبرية أو الإلزام عند الذي يحيد عنها على أية صورة، بحيث يؤخذ عليه أنه ارتكب خطأ أو عملا غير مرعوب فيه لا على أساس نفعي، وإنما لأن خروجه على المألوف قد عطل نطاقا قائما.

والمظهر الغالب للشعائر والطقوس أنها من طبيعة دينية، وهي تنطوي في جانب منها على مجموعة من المحرمات المقدسة المعروفة باسم (التابوToboo).[2]وهي تشير إلى مجموعة من الأمور والفعال والمواقف التي يجب على الأفراد القيام بها، خاصة أنها تستند على الجزاء الديني والرادع الخلقي.[3]

1– العرف في الشريعة الإسلامية:

العرف في الشريعة الإسلامية هو ما تعارف عليه الناس واستقامت عليه أمورهم من قول أو فعل وينقسم العرف إلى عرف عملي كتعجيل بعض المهن وتأجيل بعضها.

وعرف خولي كإطلاق الولد على الذكر دون الأنثى وإطلاق الضعف على المثلين مع أن الضعف في كلام العرب في الأصل هو المثل.

وينقسم العرف أيضا إلى عرف عام وعرف خاص وهو ما بتعارفه أهل طائفة معينة أو أهل بلد معين.

1- المرجع السابق، ص07.

2- المرجع السابق، ص07.

3- المرجع السابق، ص06.

✓ **حجيـة العرف:** يستدل علمـاء الشريعة علـى حجيـة العرف كدليل لبنـاء الأحكام الفقهيـة بالأدلـة الآتية:

1- قول الله تعالى: "خذ العفو وأمر بالمعروف" "وما جعل عليكم في الدين من حرج".

فينبغي في تشريع الأحكام مراعاة ما اعتاده الناس ومنطق الفطرة السليمة والعقول الناضجة حتى لا يقع الناس في حرج.[1]

2- قول الرسول صلى الله عليه وسلم " ماراه المسلمون حسن فهو عند الله حسن".

وقوله لهند زوج أبي سفيان حينما اشتكت إليه نجل زوجها عليها بالنفقة

"خذي من مال أبي سفيان ما يكفيك وولدك بالمعروف"

1- "إن جريان عرف الناس على أمر من أمور دليل على أن في العمل به مصلحة لهم، أو رفع حرج عنهم، والمصلحة دليل شرعي، كما أن رفع الحرج مقصد شرعي وهو نوع من أنواع المصلحة وقد جاء الإسلام فأقر المصالح مما تعارف عليه العرب"

وقد ذهب جمهور الفقهاء إلى الاحتجاج بالعرف، وقد جرى على ألسنة العلماء قولهم " العادة شريعة محكمة – الثابت بالعرف كالثابت بالنص- المعروف عرفا كالمشروط شرطا- الحقيقة- تترك بدلالة الاستعمال والعادة

✓ **شروط العمل بالعرف:**

والعرف الذي يصلح كأساس لبعض الأحكام الشرعية هو العرف الصحيح. فالعرف الصحيح يكون مرجع المجتهد في اجتهاده وفتواه، ومرجع القاضي في قضائه، والعرف على هذا النوع هو ما توافرت فيه الشروط الآتية:

- لا يخالف العرف نصا قطعيا من كتاب أو سنة.

- أن يكون العرف مطردا أي يجري عليه الأمر في جميع الوقائع، أو أن يكون غالبا أي يجري عليه العمل في أكثرها أما العرف المشترك الذي يتساوى مع عرف أخر فلا يعمل به ولا يبني عليه الحكم.

- لا يخالف العرف نصا أو شرطا في العقد، فإذا وجد نص أو شرط لأحد المتعاقدين وجب العمل به مادام صحيح، ولا يعتد بالعرف طالما وجد اتفاق مخالف.

1رمضان محمد أبو السعود، محمد حسين منصور: **مدخل إلى القانون**، منشورات الجلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، 2003

– أن يكون العرف سابقا ومقارنا لزمن الشيء المحمول على العرف فلا عبرة بالعرف الطارئ المتأخر، وتبني الأحكام على العرف القائم في عصر أهله، فإذا أريد الاحتكام إلى العرف بصدد تصرف معين، فإنه لا يعتد إلا بالعرف المعاصر لذكر التصرف.[1]

- ✓ **مقارنة العرف الشرعي بالعرف في القانون:** إن العرف في القانون الوضعي هو اعتياد الناس على سلوك معين مع وجود الاعتقاد بإلزامه ووجوب احترامه.

أما العرف في الشريعة الإسلامية فيتمثل في الاعتياد على سلوك معين من قبل كل الناس أو طائفة أو جماعة تتحدد بمكان أو مهنة معينة ولا يشترط فقهاء الشريعة الإسلامية لقيام العرف توافر الاعتقاد بإلزامه، وأساس حجية العرف لديهم ما يمثله من مصلحة راجحة ضرورية للناس، فهو تعبير عن المصالح المشروعة في الشريعة ويأتي هذا التعبير من إجماع الناس عليه في تعاملاتهم.

فالعرف في القانون يستمد قوته من كونه تعبيرا عن إرادة الأمة في وجود الالتزام بحكمه أما في الشريعة فيستمد العرف حجيته من كونه تعبيرا عن المصلحة التي تبنى عليها الأحكام، وتستمد الأحكام إلزامها من وجود قوة عليا تلتزم بها هي قوة الله سبحانه وتعالى الذي يفرض كل ما فيه من مصلحة العباد، سواء اعتاد عليها الناس أم لا.ونظرا لأن فقهاء الشريعة لا يشترطون لقيام العرف وجوب توافر الاعتقاد في إلزام السلوك الذي اعتاد عليه الناس فإنهم لا يفرقون بين العرف والعادة خلافا لما يستقر عليه رجال القانون، والسبب في ذلك هو اختلاف النظرة إلى أساس حجية العرف لدى كل من الفريقين كما رأينا.

يستند العرف في الشريعة الإسلامية إلى المصلحة إلا أنه مع ذلك يتميز عنها كمصدر مستقل للأحكام، فإذا لم يجد الفقيه حكما للمسألة المطروحة أمامه في الأدلة الشرعية وانتهى به المطاف إلى المصلحة يجد فيها ضالته، فإنه يوازن بين منافع الفعل ومضاره ليقدر الأصلح بشأنه، أما إن كان هناك عرف بشأن مثل هذه المسألة، فهذا العرف بذاته يدل على تلك المسألة تحقق مصلحة للناس بدليل اعتيادهم عليها ويستند المجتهد في حكمه طالما تأكد من أنه عرف صحيح.[2]

ويلاحظ أن الأحكام المبنية على العرف تتغير في الزمان والمكان بسبب اختلاف العادات والبيئات في الأزمنة والأقطار المختلفة لذلك فإن الحكم المبني على العرف لا تكون له صفة الدوام ولا قوة الحكم المستند إلى القران الكريم أو السنة أو الإجماع.

1– رمضان محمد أبو السعود، محمد حسين منصور، مرجع سابق ص 202

2– المرجعالسابق ص– ص 202–203

فالحكم المستند إلى العرف يتغير بتغيره، والأحكام التي بناها الفقهاء على العرف السائد في زمانهم قد تصلح للفتوى بها في عصرنا الحاضر بسبب تجدد العرف.[1]

يعتبر العرف الاجتماعي المرجع الأساسي بعد القانون عند جميع أفراد المجتمع لما له من أحكام يقدمها تكون في صالح مختلف الناس من العامة، فالعرف يعتبر معيارا يتم القياس عليه لأنه تداول في المجتمع وأصبح أمر ضروري فهو من اجتهاد أفراد المجتمع، فالعرف يتم اللجوء إليه اذا كان غير منافي للدين ولا يخالف ما ورد في الكتاب والسنة، كما لا يكون مخالف للنصوص القانونية، ويختلف العرف في القانون عن العرف في الشريعة، فالعرف في القانون مستمد من التزامات يجب التقيد بها في مجتمع تختلف الأحكام التي يمتاز بها مجتمع ما وتختلف عن مجتمع اخر نظرا لخصوصية كل مجتمع، والعرف في الشريعة يكون مستمد من أحكام الشريعة والإلتزام بها كاجتهاد العلماء المسلمين والصحابة وغيرهم في حكم شرعي وجب الالتزام والتقيد به لأنه تداول بين الناس وما يتشابه فيه العرف أن كلاهما نابع عن حصيلة اجتهاد من العلماء لذلك فهو لديه شروط وأحكام وأركان تحكمه.

✓ **أركان العرف وشروطه:**

- أركان العرف:

يقوم العرف على ركنين مادي وأخر معنوي.

***الركن المادي:** يقصد به اطراد أو تكرار سلوك الناس في مسألة بطريقة معنوية ولمدة طويلة، فهو عبارة عن مجموعة متواترة من التصرفات أو الأفعال الإيجابية أو السلبية وهذا التكرار والتواتر هو الذي يبعث في القاعدة المعرفية استقرار ويزيد فيها قوة.[2]

لكي يوجد عرف يجب أن يكون الناس قد اعتادوا إتباع قاعدة معينة فترة زمنية ويشترط في التكرار:

- **أن يكون عاما:** أي مألوف بين عدد كبير من الأفراد بحيث لا ينشا العرف من إتباع فرد أو بعض الأفراد لسلوك معين وإنما يجب أن تكون غالبية أفراد المجتمع يتبعون هذا المسلك، والعمومية تعني الشمول فالعرف المهني ينشأ من اعتياد طائفة معينة لمسلك معين، هم أفراد المهنة (خبازون، أطباء، فلاحون).

- **أن يكون قديما:** ويقصد بالقدم إتباع الأفراد للعرف فترة زمنية كافية للقول بنشوء القاعدة العرفية وهي فترة نسبية تختلف بحسب الأعراف فالعرف التجاري أسرع من العرف الناشئ في بيئة عرفية.

1- المرجعالسابق، ص 203

2- عمار بوضياف: **المدخل إلى العلوم القانونية**، جسور لنشر والتوزيع المحمدية، الجزائر، 2007، ص170

- **أن يكـون ثابتـا:** يقصـد بثبـات العـرف التـزام النـاس بـالعرف بصـورة منتظمـة ومسـتمرة ودائمـة بـدون انقطاع.[1]

***الركن المعنوي:** وهو ركن نفسي غير مادي ويقصد به إحساس الأشخاص الذين يتبعون السلوك المعتاد بان هذا الخير ملزم لهم قانونا، والركن المعنوي هو الذي يحول واقعه السلوك المعتاد إلى قاعدة قانونية مؤداها ضرورة إتباع هذا السلوك وبه تصبح مفروضة، فلا يكفي أن يتبع الأفراد سلوكا واحدا بصورة منتظمة خلال مدة طويلة بل يجب أن يراودهم شعور بإلزامية هذه العادة التي يمارسونها، والركن المعنوي هو ضابط التفرقة بين العادة والعرف لأن الأولى (العادة) تحتوي على ركن واحد هو ركن المادة.[2]

- **شروط العرف:**

يشترط العرف لكي يصبح مصدرا من مصادر القانون أمر تتفاوت فيه شروط معينة يلخصها فيما يلي:

- **أن يكون عاما:** ذلك أن العرف ينشئ قاعدة قانونية، والقاعدة لابد أن تكون عامة مجردة، فلا ينصرف حكمها إلى شخص معين بذاته أو إلى أشخاص معينين بالذات، وليس معنى هذا أن يكون العرف عاما بالنسبة لكل الناس والدولة، ولكنه قد يكون خاصا بإقليم معين منها، في هذه الحالة يعتبر العرف محليا، كما قد ينشأ العرف ويكون خاصا بفئة من الناس فقط ومع ذلك لا يفقد صفة العمومية، وهذا هو الشأن بالنسبة للعرف الذي ينشأ عن طائفة التجار أو المزارعين أو أصحاب فئة معينة، وفي هذه الحالة يعتبر العرف طائفيا، بل أن العرف قد ينشأ من تعود شخص واحد غير معين بذاته على سلوك معين في أمر من الأمور، كما إذا تعود رئيس الدولة على إصدار قرارات من نوع خاص في أمر من الأمور إذ قد يترتب على هذا الأمر تكون قاعدة عرفية تحول رئيس الدولة إصدار مثل هذه القرارات.

- **يلزم أن يكون العرف قديما:** ومعنى ذلك أن يمضي على أتباعه فترة طويلة بحيث يمكن أن يقال أن الأمر قد استنفر في الجماعة على إتباعه، ولا يوجد حد معين لهذه المدة، فالمسألة تختلف باختلاف الظروف، ولهذا فإن تقدير الموضوع يدل للقضاء، فيقدر ما إذا كان اعتياد الناس على القيام بهذا الأمر قد أصبح قديما، بحيث يمكن القول أنه استقر أولم يستقر.

1- محمد الصغير بعلي: **المدخل للعلوم القانونية**، دار العلوم لنشر والتوزيع، الحجار عنابة، 2006، ص ص 53-54

2- عمار بوضياف، المرجع السابق، ص 172

- **يلزم أن يكون العرف ثابتا:** ومعنى ذلك أمر يتبعه الناس بانتظام بطريقة لا تتغير ولا تنقطع، فلا يشبع الناس في بعض الأوقات ويتركونه في أوقات أخرى ويترك تقدير هذا الموضوع أيضا للقضاء.

- **يلزم أن يكون العرف مطابقا للنظام والآداب العامة في المجتمع:** فإذا جرب عادة الناس على أمر من الأوامر التي تتنافى مع النظام العام مثلا كما هو الشأن بالنسبة لعادة الأخذ بالثأر في بعض الأقاليم.[1]

فإنه لا ينشأ عدم عرف ملزم قانونا، لأن هذا يتعارض مع قاعدة أساسية من القواعد التي يلزم عليها المجتمع وهي الدولة التي تتولى القصاص من الأفراد الذين يعتمدون على حياة الغير.5- **5**-يجب أخيرا أن يتولد في أذهان الناس الشعور بضرورة احترام أي مخالفة تستوجب توقيع الجزاء عليهم، وهذا الشعور بالإلزام شرط جوهري لتكوين العرف، وإذا ما استقر لدى الأفراد بصورة قديمة وثابتة فإنه يصبح بعد ذلك قاعدة قانونية واجبة الاحترام.

هذه هي الشروط اللازمة لقيام العرف ويرد الفقهاء هذه الشروط إلى الركن المادي والركن المعنوي السابق ذكرهما.[2]

بما أن العرف تم العمل به في المجتمع والأخذ به لمصلحة الأفراد فهو يحتوي على أركان تحميه من الزلل وتمنعه من الوقوع في التناقض والخروج عن المألوف، فهو يحتوي على ركنين مادي ومعنوي يسهمان في تثبيت العرف وجعله متعارف عليه اجتماعيا من ناحية الشريعة القانونية أي أن جميع أفراد المجتمع يقومون به لسنين عديدة فهو متداول اجتماعيا منذ القدم، فإذا توفرت الأركان فإن العرف سليم ويجوز الأخذ به والاعتماد عليه إذا تعذر الأمر، فقدم العرف وثباته يوحي بأن هذا العرف له صدى اجتماعي ومصداقية أكثر ساهمت في تداول هذا العرف من مجتمع إلى أخر في ظل خصوصية المجتمع الواحد وثقافته ومبادئه وقيمه والإجماع عليه، فالعرف الاجتماعي من شروطه لا يخرج عن السياق الاجتماعي أي أنه مطابق للنظام الاجتماعي السائد في المجتمع والثقافة التي يسير عليها هذا المجتمع فلابد أن يكون عاما أي أن قاعدته قانونية شرعية لا تخرج عن السياق الديني والقانوني، كما أنه خادم لجميع أفراد المجتمع ويكون ذلك ناتج عن قدمه أي أنه متداول منذ القدم وصالح لكل زمان، لأنه يمتاز بصفة الثبات التي تجعله دائم على نظام واحد فجميع الأفراد يستعملونه ولا ينقطع الاستعمال أي أن

1- توفيق حسن فرح: **المدخل للعلوم القانونية**، الإسكندرية، ص ص 92-93

2- المرجع السابق، ص-ص 93-94

جميع الناس تؤيده،وإن هذه الأركان والشروط تحدد العرف الاجتماعي وتضبطه لكي يصبح متداول ومعمول به اجتماعيا.

- ✓ **مزايا وعيوب العرف:**

للعرف مزايا تنهض به وعيوب تؤخذ عليه

- **مزاياه** :يمكن القول بأن مزايا العرف هي عيوب التشريع.

*يمتاز العرف بأنه وليد إرادة أفراد المجتمع التي فرضت السلوك المعتاد، فهو يعبر بصدق عما يريده المجتمع مما يجعله نوعا من الديموقراطية المباشرة.

*إن نشوء قواعد العرف على النحو السابق يجعلها ملائمة لظروف أفراد المجتمع ويكفل تطورها بطريقة طبيعية مما يجعلها ملائمة بصفة دائمة لتلك الظروف وملبية لمتطلبات الأفراد وحاجاتهم.

- **عيوبه:** يمكن إجمالها في أن العرف بطيء النشأة عسير الإثبات والتحديد وضيق النطاق وصعب التغيير.

***العرف بطيء النشأة:** العرف أداة بطيئة في تكوين القواعد القانونية إذ أن الاعتياد على سلوك معين يتطلب زمنا طويلا حتى يستقر في أذهان الأفراد وهو بذلك لا يمكنه الاستجابة لحاجات الجماعة الحريصة المتجددة التي لا تحتمل البطء، لذا فقد فاته التشريع من هذه الناحية لأنه أسرع منه في مواجهة المتطلبات المتجددة ولذلك يلاحظ أن الأغلبية الساحقة للقواعد القانونية التي تنظم الحياة في المجتمعات الحديثة هي قواعد تشريعية أي أن التشريع قد تفوق على العرف من حيث الواقع إذا انهزم العرف أمامه.

***العرف عسير الإثبات:** قواعد العرف باعتباره قانونا غير مكتوب يتكون تدريجيا ويفتقر إلى الوضوح والتحديد، الأمر الذي قد يجعل التثبت من وجودها وتحديد مضمونها صعبا، أو قد يثير الشك حول معرفة تاريخ بدء سريانها.[1]

وذلك على عكس التشريع الذي تضفي عليه الكتابة ميزة الوضوح والثبات والسهولة في الوقوف عليه.

***العرف ضيق النطاق:** العرف قد لا يشمل إقليم الدولة كله، فقد تتعدد الأعراف داخل الدولة الواحدة مما يؤدي إلى تعارضه مع وحدة القانون الواجبة في الدولة وما يترتب على ذلك من اختلاف القواعد العرفية

1- محمد سعيد جعفور: **مدخل إلى العلوم القانونية الوجيز في نظرية القانون**، دار الأمل لطباعة والنشر، تيزي وزو ص ص 170-171

التي تنظم مسألة واحدة باختلاف الأعراف المحلية وذلك على خلاف التشريع الذي يعتبر عاملا مهما في تحقيق الوحدة الوطنية عن طريق توحيد النظام القانوني في الدولة

د- العرف صعب التغيير: إن التخلص من العرف إذا ثبت أنه لم يعد صالحا للمجتمع ليس أمرا هينا نظرا لما طبع عليه الناس من نزعة المحافظة على القديم بما تحمله هذه النزعة من حب التقليد والحرص على المألوف، وذلك ما قد يعرقل مسيرة المجتمع نحو الأفضل وهو في هذا يفوق التشريع الذي يعد أداة فعالة في يد المصلحين لتطوير المجتمع عن طريق إدخال نظم قانونية جديدة يرونها مفيدة لمجتمعهم.[1]

دور العرف في القانون

يأتي العرف في المرتبة الثانية بعد التشريع فهو يكمل التشريع وهو أحيانا يعاونه أو ينصره، وفي حالات أخرى يخالفه، ويختلف دور العرف حسب الفرع الذي ينتمي إليه مرفوع القانون.

1- العرف المكمل للتشريع

تحيل المادة الأولى من القانون المدني المصري كمصدر رسمي للقانون يرجع إليه القاضي إذا لم يجد نصا تشريعيا أو حكما في الشريعة الإسلامية يحكم النزاع المعروض أمامه، فالعرف يسد الفراغ التشريعي ويكمل ما فيه من نقص، ولا يجوز اللجوء إلى العرف إلا إذا لم يوجد نص تشريعي ونتيجة لأمر العرف يأتي في المرتبة بعد التشريع، فإنه لا يستطيع أن يخالف أو يلغي نصا تشريعيا أمرا في نفس المجال إلا إذ أسهم هذا النص بذلك بخلاف التشريع الذي يحكم إلى أمر يعدل العرف أو يلغيه.

ولكن العرف يستطيع أن يخالف قاعدة مكملة لأمر طبيعة هذه القاعدة تسمح بذلك، إذ هي لا تطبق إلا إذا لم يتفق الأفراد على ما يخالفه والعرف يعتبر اتفاق ضمني من قبل أفراد المجتمع على مسألة معينة ومن الأمثلة على ذلك نص القانون على أن نفقات تسلم الشيء المبيع تكون على المشتري ما لم يوجد عرف أو اتفاق يقضي بغير ذلك، ومن أمثلة ذلك العرف المكمل ما تقضي به المحاكم من الأثاث الذي يوجد في منزل الزوجية يعتبر مملوكا للزوجة.

2- العرف المعاون للتشريع

عند تنظيم التشريع لموضوع معين قد يقوم بالإحالة إلى العرف أو العادات لتحديد وتفسير وتفصيل بعض المسائل اللازمة للتطبيق، مثال ذلك إحالة التشريع إلى العرف لتحديد مفهوم ملحقات الشيء المبيع إذ ينص القانون المدني على أن التسليم يشمل ملحقات الشيء المبيع وكل ما أعد بصفة دائمة لاستعمال هذا الشيء وذلك طبقا لما تقضي طبيعة الأشياء وعرف جهة المتعاقدين، وينص ذلك النص على تحمل

1- المرجعالسابق، ص -ص 171-172

المستأجر الترقيماتالتأجيرية أي البسيطة التي يقضي بها العرف مثل الخلل الذي قد يحدث بتوصيلات المياه والكهرباء

3- العرف المخالف للتشريع

قد يسهم التشريع مباشرة للعرف بأن يخالفه في بعض المسائل الفرعية باعتباره أكثر اتفاقا مع حاجات التعامل ومتطلبات الواقع في هذا المجال، مثال ذلك: النص على أن الثمن مستحق الوفاء في المكان الذي سلم فيه المبيع ما لم يوجد اتفاق أو عرف يقضي بغير ذلك، والنص على أنه يجوز للعرف التجاري أن يخالف القاعدة الآمرة التي تقضي بمنع الفوائد المركبة وبعدم جواز زيادة مجموع ما يتقاضاه الدائن من فوائد على رأس المال.[1]

ينشأ العرف عن ارادة أفراد المجتمع وقدرتهم على التحكم فيه والعمل به والإنطلاق ضمنه أي أن العرف مصدره اجتماعي فهو مراة عاكسة عن القضايا الاجتماعية وعن ما يريده المجتمع وعن أهدافه والنتائج المراد الحصول عليها، لذلك فهو ناتج عن الأغلبية ومستمر بكثرة نظرا للعمل به، فهو يلائم ظروف المجتمع وخصائصه وإمكاناته فهذه كلها من ايجابيات العرف ومزاياه المتعددة المنعكسة على المجتمع لأنه هو من ساهم في سيرورته وتواجده، كما أنه مايعاب على العرف بطئ نشأته أي أنه يتطلب زمن طويل لكي يتم استيعابه لدى الأفراد ولكي يتم الإستعانة به الأمر الذي يجعله صعب التثبيت وذلك لصعوبة الوضوح والتحديد أي أنها لم تتضح معالمها بعد، لذلك يمكن القول أن بالعرف لكي يتأسس ويؤخذ به يجب أن يأخذ وقت كبير لكي يعتاد الناس عليه ويتم العمل به من موجب القيم الاجتماعية.

فالعرف الاجتماعي هو إطار اجتماعي يعمل على خدمة مصالح الأفراد لأنه يحاكي الشريعة والقانون ويعمل على تلبية إحتياجات الأفراد، فالعرف الاجتماعي هو مكمل للتشريع أي أنه يبدأ من نص قانوني وينطلق منه للوصول إلى الحكم، ومن جهة أخرى هو معاون للتشريع، أي أنه بعدما يكمل التشريع يقوم بإعانته للوصول إلى الحكم السليم وهذا كله وفقا لإجتهاد العلماء وأحيانا يخالف العرف التشريع في بعض الحالات القانونية.

4- مصادر القانون

لا تنشأ القاعدة القانونية من عدم، بل إن لها مصدر مادي تستمد منه مادتها، ومصدر رسمي تستمد منها قوتها وإلزامها كقاعدة منظمة لشأن من شؤون الحياة.

1- رمضان محمد أبو السعود: مرجع سابق، ص- ص 188-189

والمصادر المادية متعددة فقد يقصد بها العوامل المختلفة التي أدت إلى وجود القاعدة القانونية سواء كانت هذه العوامل طبيعية أو سياسية أو اجتماعية أو خلقية أو دينية أو اقتصادية وقد يقصد بالمصادر المادية كذلك الأصل التاريخي الذي استمد منه القانون، وتخرج هذه الطائفة الأخيرة من المصادر من نطاق دراستنا.

أما المصادر الرسمية فهي المصادر التي يستمد منها القانون قوته الملزمة ويصبح واجب التطبيق، وهي تختلف باختلاف المجتمعات والعصور، ففي المجتمعات القديمة لعبت القواعد العرفية والقواعد الدينية الدور الأساسي في تنظيم الروابط والعلاقات.

أما اليوم فقد تزحزح العرف ليترك المجال لمصدر أخر هو التشريع فأغلبية النظم تجعل التشريع المصدر الريادي فتلزم القاضي باللجوء إليه واعتماده كقاعدة مرجعية للفصل في النزاع المعروض عليه، بينما فضلت نظم أخرى أن تجعل للسوابق القضائية المقام الأول ورجوعا للمادة الأولى من القانون المدني نجدها قد نصت" يسري القانون على جميع المسائل التي تتناولها نصوصه في لفظها أو في فحواها وإذا لم يوجد نص تشريعي حكم القاضي بمقتضى مبادئ الشريعة الإسلامية، فإذا لم يوجد بمقتضى العرف فإذا لم يوجد فبمقتضى مبادئ القانون الطبيعي وقواعد العدالة ومن النص أعلاه يتبين لنا أن المصادر الرسمية في القانون الجزائري جاءت مرتبة ترتيبا يلزم القاضي بالعمل.[1]

1- عمار بوضياف: مرجع سابق، ص 128

التشريع كمصدر رسمي للقانون

أهميته

يعد التشريع في المجتمعات السياسية المتحضرة في كافة دول العالم المصدر الأصلي للقانون.إن التشريع هو أهم المصادر الرسمية للقانون في المجتمعات الحديثة، وان كان العرف أقدم مصادره حيث اعتمدت عليه الجماعات البدائية منذ القدم، واحتل المكانة الأولى كمصدر للقانون وقتا طويلا، غير أن تقدم المجتمعات واتساع نطاق نشاط الأفراد وتوسيع العلاقات الاجتماعية وتشابكها أدى إلى انتزاع التشريع هذه المكانة من العرف وأصبحت له الغلبة في تنظيم سلوك وعلاقات الأشخاص في المجتمع.

تعريفه

يمكن تحديد مفهوم التشريع كمصدر رسمي للقانون، بأنه وضع القواعد القانونية المكتوبة بواسطة السلطة العامة المختصة بذلك في الدولة، وهي عادة السلطة التشريعية، غير أنه في ظروف معينة ولفترة مؤقتة قد انفرد السلطة التنفيذية بوضع التشريع مستعينة في ذلك بالإدارات المتخصصة في الوزارات والمؤسسات المختلفة، وفي هذه الحالة يصدر التشريع بأمر من رئيس الدولة بعد الإطلاع على التقرير المقدم من الوزير المختص وأخذ رأي الحكومة.

وفي حالات معينة تشارك السلطة التنفيذية في وضع التشريع إلى جانب السلطة التشريعية وذلك في مجال تشريعات الضرورة والاستعجال والتشريعات الفرعية.

ويطلق التشريع أيضا على مجموعة القواعد القانونية التي توضع بهذه الطريقة.

وخلاصة القول أن التشريع يتمثل في تدوين القاعدة القانونية وتحويلها في شكل صياغة مكتوبة، فأهم ما يتميز به التشريع هو وضعه في صورة مكتوبة أي صياغته كتابة.[1]

أنواع التشريع

هناك ثلاثة أنواع من التشريع متفاوتة في ترتيبها ودرجاتها ويحتل التشريع الأساسي الذي يتمثل في الدستور الترتيب الأول والدرجة الأعلى ويليه التشريع العادي وأدناها هو التشريع الفرعي.[2]

مبادئ الشريعة الإسلامية

طبقا لنص لمادة الأولى من القانون المدني إذ لم يجد القاضي نصا تشريعيا فيعتمد على مبادئ الشريعة الإسلامية كمصدر رسمي احتياطي بعد التشريع المعتبر المصدر الرسمي الأصلي، ويقصد

1- أحمد سي علي، مرجع سابق، ص، ص 254-260

2- أحمد سي علي، مرجع سابق ،ص 260

بمبادئ الشريعة الإسلامية مبادئها العامة وأصولها الكلية التي لا يختلف جوهرها باختلاف المذاهب دون حلولها التفصيلية أو أحكامها الجزئية التي تتفاوت الآراء بشأنها بتفاوت المذاهب والفقهاء ،وهذا في مجال المعاملات التي هي وحدها دون العبادات قابلة للتطور وإبداء الرأي فيها.

ومن أمثلة المبادئ ما جاء في باب الوفاء بالعقود في سورة المائدة "ياأيها الذين أمنوا أوفوا بالعقود" وهذا ما يطلق عليه في القانون الوضعي مبدأ القانون الجزائري كمصدر رسمي احتياطي أول فيها لا يوجد فيه نص في التشريع (ولكن البعض يرى أن القاضي لا يطبق مبادئ الشريعة الإسلامية بصفة احتياطية وإنما يستلهمها ليجد الحل العادل للنزاع الذي ينبغي اعتباره من صنع القاضي" سمير تناغو، مذكور سابقا ص66" بالإضافة إلى كونها من المصادر المادية الأساسية لهذا القانون ومع ذلك لابد من ملاحظة أن التطبيق الفعلي لمبادئ الشريعة الإسلامية لن يحدث إلا نادرا وذلك لكفاية التشريع عموما.[1]

لحل مختلف النزاعات القانونية المطروحة على القاضي، ولكن تعتبر إحالة المشرع الجزائري على مبادئ الشريعة الإسلامية في حد ذاتها أمرا مهما للغاية وذلك نظرا لما يمكن أن يترتب على هذه الحالة من أثر واضح في الاجتهاد وإنهاظ الفقه الإسلامي وإحيائه بعد سبات عميق. ومن شأن هذا العمل أن يفوز الدور الذي تلعبه الشريعة الإسلامية في القانون الجزائري على الأقل كمصدر مادي وتاريخي في مختلف المجالات التي ينظمها القانون بوجه عام وليس فقط في مجال قانون الأسرة (وتجدر الإشارة إلى أن الفقه الإسلامي يتميز عن الشريعة الإسلامية وهي ما شرع الله لعباده من الأحكام المنزلة على رسوله الكريم محمد صلى الله عليه وسلم، ويعرف بأنه " العلم بالأحكام الشرعية العملية ومن أدلتها التفصيلية وهو علم مستنبط بالرأي والاجتهاد ويحتاج فيه إلى النظر والتأمل".

العرف كمصدر للقانون

أهميته: يعد العرف من أقدم مصادر القانون ظهورا فقد عرفته الإنسانية منذ أقدم العصور، حيث كانت له أهمية كبيرة لذلك عده أنصار المذهب التاريخي بزعامة الفقيه "سافيني" المصدر الرئيسي للقانون كونه نابعا من ضمير الجماعة والمعبر عن إرادتها وطبيعتها وحظي بمكانة خاصة في أوساط بعض المجتمعات الفطرية عند البدو وسكان الصحاري والمناطق النائية، واحتل مركزه وقوته في بعض المجالات مثل التجارة حيث تسود أعراف متعددة تحكم التعامل التجاري بنوع خاص.[2]

1- عبد المجيد زعلاني: **المدخل لدراسة القانون النظرية العامة للقانون**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007، ص ص 75-76

2- أحمد سي علي، مرجع سابق، ص ص 309-310

كما أن العرف هو أصل آخر من أصول القانون، فالمحاكم تتخذ بعض القواعد لا لأن بعض الدساتير تدعوها لفعل ذلك ولا لأن هناك جزءا من هذه القواعد، إذ كان في الماضي يحتل مركز الصدارة ولا لأن هذه القواعد فرضت نفسها على المحاكم ولكن لأن هذه المحاكم وجدت أن تلك القواعد تتبع في المجتمع برمته أو في بعض أجزائه وذلك فيما بين الأفراد بعضهم والبعض الآخر.[1]

وإضافة إلى هذا، للعرف أهمية كبرى في بعض البلدان المتمدنة (pays civilisés) مثل الدول الأنجلوسكسونية كإنجلترا حيث يتكون جزء كبير من تشريعاتها من العرف ومن الأحكام القضائية التي تعد المصدر الأساسي للقانون في الدول المنتمية إلى شريعة (commoniaw) مثل انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وكندا واستراليا.

ويصدق ذلك على الدول التي تنتمي قوانينها الوضعية إلى الشريعة اللاتنية الجرمانية (Germanique-system-Romano) وفي القانون الدولي العام يعد العرف المصدر الأول اَخر مصادر القانون الدولي الخاص، أما في القانون المدني والتجاري فله أثره وأما في قانون العقوبات فلا يقصد به في التجريم، ولكن يعتد به في أسباب الإباحة فقط ومع ذلك فإن العرف لم يعد كافيا لتنظيم سلوك الأشخاص وعلاقاتهم في المجتمع الحديث الذي لم يعد محدود الحجم كالمجتمعات البدائية وإنما اتسع حجمه وتنوعت العلاقات فيه وزاد تدخل الدولة في شؤونه مما أدى إلى اقتلاع جذور بعض الأعراف التي كانت سائدة من قبل ولم تعد تساير تطور المجتمع المعاصر وفسح المجال لغرس بذور الأعراف وآداب جديدة.[2]

وإذا كان ما يميز المجتمعات الحديثة هو تطور حركة التشريع في المجال المدني والتجاري والبحري وغيره، إلا أن ذلك لا يعني التخلي عن القواعد العرفية، وحجب فضائلها بل تظل قواعد مرجعية يلجأ القاضي إليها لحسم الخلاف المعروض عليه مع اختلاف مرتبتها من دولة إلى أخرى، فالقواعد العرفية إذن أقرتها سلطة الجماعة المباشرة بصورة اعتيادية تلقائية ورغبة وتوجه في العمل بمضمون القاعدة دون التقيد بإجراءات معينة ودون اشتراط عرضها على هيئة معينة.[3]

فالقاعدة العرفية ظهرت نتيجة التواتر على إتباع سلوك معين حول مسألة معينة، فهي عبارة عن وقائع مادية ألفت الجماعة إتباعها بوتيرة واحدة وبصورة منتظمة وتعودت بالامتثال لمضمونها يقينا منها أنها ملزمة وأن الخروج عليها يتبعه جزاء.[4]

1- سامية محمد جابر، علم اجتماع القانون، دار المعرفة الجامعية، جامعة الإسكندرية، مصر، 1995، ص122

2- المرجع السابق ذكره ص 310

3- عمار بوضياف، مرجع سابق ، ص 167

4- المرجعالسابق، ص 168

العرف مكمل للتشريع

في هذه الحالة يفترض وجود نقص في التشريع أي أن القواعد المكتوبة والرسمية لم تعالج وصفا معينا مما يفرض على القاضي اللجوء للمصدر الذي يلي التشريع في المرتبة وهو مبادئ الشريعة الإسلامية، فإن لم يجد لجأ للعرف فإن وجد في العرف ما يفصل النزاع المعروض عليه ويعد العرف هنا بمثابة مصدر مكمل للتشريع لأنه سد النقص الموجود وساهم في مشكلة قانونية، ويختلف دور العرف كمكمل للتشريع من فرع إلى آخر بصورة متفاوتة.[1]

5- مبادئ القانون الطبيعي وقواعد العدالة

تعتبر مبادئ القانون الطبيعي وقواعد العدالة المصدر الرسمي الأخير من مصادر القانون بحسب ما جاء في المادة الأولى من القانون المدني، وهذا أمر في غاية طبيعته، ذلك أن القاضي إذا عرضت عليه منازعة ولم يجد حلا لها في التشريع ولا في مبادئ الشريعة الإسلامية فلا يستطيع أن يرد المنازعة ويرفض الفصل في الدعوى تحت عنوان عدم وجود القاعدة القانونية.[2]

لأن المادة 12 من القانون الأساسي للقضاء 280 تمنع القاضي بأن يقوم بأي عمل من شأنه أن يوقف أو يعرقل سير العدالة، ولأنه لو فعل ذلك وقع تحت طائلة التجريم والعقاب وهذا ما نصت عليه المادة 136 من قانون العقوبات بقولها " يجوز محاكمة كل قاضي أو موظف إداري يمتنع بأي حجة كانت عن الفصل فيما يجب عليه أن يقضي فيه بين الأطراف بعد أن يكون قد طلب إليه ذلك ويصر على امتناعه بعد التنبيه عليه أو أمره بذلك من رؤسائه ويعاقب بغرامة من 750إلى 3000دج وبالحرمان من ممارسة الوظائف العمومية من خمس سنوات إلى 20 سنة".

وفضلا عن ذلك يمكن أن يؤول الأمر إلى مساءلة القاضي مدنيا وفق قضاء المادة 214 من قانون الإجراءات المدنية والتي جاء فيها صراحة ولا يجوز مخاصمة القضاة من غير أعضاء المجلس الأعلى في الأحوال التالية 281... إذا امتنع القاضي الحكم وهو ما اصطلح على تسميته في الفقه بحالة إنكار العدالة وقد قدم لها المشرع تعريفا في المادة 215 من ذات القانون بقوله " يعد امتناعا عن الحكم رفض القضاة الفصل في العرائض المقدمة إليهم وإهمالهم الفصل في قضايا صالحة للحكم فيها.

ومن هذه النصوص وغيرها نستنتج أن إرادة المشرع اتجهت نحو تجريم فعل الامتناع عن النظر في القضايا مما يفرض عليه أن يجتهد ويفصل في النزاع مع غموض النص، أو تناقض النصوص بل حتى

1- المرجعالسابق، ص 176

2- المرجعالسابق ، ص 180

في حالة عدم وجود قاعدة في التشريع والشريعة الإسلامية والعرف، وهذا وفق ما تقضي قواعد العدالة وبحسب ما توصل إليه فهمه وقناعته الشخصية.[1]

المقصود بمبادئ القانون الطبيعي والعدالة

ان القانون الطبيعي Droit naturel فكرة يسودها غموض كبير منذ نشأتها القديمة جدا حيث كانت تعني نوعا من إسقاط التوازن المثالي للطبيعة على الحياة الاجتماعية مما يضمن سيادة مبدأ سامي للعدالة ومن ثم يقترن القانون الطبيعي دائما بفكرة العدالة.

لكن مفهوم القانون الطبيعي مر بمراحل متعددة من فكرة فلسفية مثالية عند اليونان إلى فكرة فلسفية قانونية (عند الرومان) إلى فكرة اصطبغت بصبغة دينية اكلنيسيتين إلى مذهب واضح المعالم على يد الفقيه الهولندي جيروسيوس الذي حاول بناء القانون الدولي العام بمنطلق إقامة العلاقات بين الدول على أساس القانون الطبيعي في السلم والحرب بالنظر إليه كمجموعة قواعد عقلية يتبين فيها بوضوح العدل من الظلم، ومن ثم يكون هذا القانون ثابتا ويسمو على القوانين الوضعية، وصار القانون الطبيعي فيما بعد عند الكثير من الكتاب قانونا نموذجيا كاملا وكافيا لخلق أي قانون وضعي على يد المشرع وإن لاقى بعض الصعوبات للتعايش مع فكرة العقد الاجتماعي، ففي غمرة الحماس لتقويض سلطان الفرد وإقامة سلطان الشعب ضاعت صفة العدل وهو ماأتت عليه فكرة القانون الطبيعي لتصير إرادة الأغلبية هي العدل.[2]

لكن الفكرة احتضنتها الثورة الفرنسية لإعلان حقوق الإنسان الطبيعية ودخل القانون الطبيعي إعلانا رسميا ينتصر فترة قبل هجوم المذهب التاريخي عليه والذي لا يرى في القانون غير وليد البيئة الاجتماعية وهي متغيرة حتما وساعد في هذا الهجوم معارض النزعة الفردية المتطرفة التي ارتبطت بالقانون الطبيعي خاصة من خلال إعلان حقوق الإنسان والمواطن.[3]

وعاد ازدهار القانون الطبيعي من جديد لكنه بمضمون غير ثابت حسب الفقيه ستاملر Stamler(والذي تعرض مذهبه من حيث عدم الثبات لنقد) وبوظيفة محددة على يد أغلبية الفقه تمثلت في جعله الموجه المثالي للعدل باعتباره منطويا على بضعة مبادئ مثالية تشكل الحد الأدنى للعدل يمكن استلهامها من طرف المشرعين كل حسب حاجته العملية ليكون القانون الطبيعي بذلك المصدر

1- عمار بوضياف، مرجع سبق ذكره، ص ص 180-181

2- حسن كيرة، مرجع سابق، ص 112

3- عبد المجيد زعلاني: مرجع سابق ص- ص 85-86

الذي تستوحي منه القواعد القانونية المطبقة فعلا في الواقع والتي يشكل منها القانون الوضعي، ومن أمثلة مبادئ القانون الطبيعي الخالدة لموافقتها جوهر فكرة العدل: إيتاء كل ذي حق حقه، وعدم الإثراء على حساب الغير بدور ليس مشروع.[1]

لا ينشأ القانون من العدم بل لديه قواعد مختلفة قد تكون ناتجة لعوامل طبيعية أو سياسية أو اجتماعية أو دينية، فالقانون ينتج عن طبيعة المجتمع لذلك نجد أن كل مجتمع له خصوصيته التي تبيح قوانين وتنفي قوانين أخرى فإذا أخذنا الجانب الديني نجد مختلف القوانين التي مصدرها ديني مثل الحج والعمرة ولا يجوز للمرأة التي لم يتجاوز عمرها 45 سنة زيارة البقاع المقدسة دون محرم، فهذا القانون تطبقه كل الوكلات المتعاقدة مع السعودية لإتمام فريضة الحج والعمرة، فهذا القانون مصدره ديني لأنه مستمد من الشريعة وهذا ما شرعه القانون واعتمد عليه في مختلف النصوص التشريعية التي اعتبرت كمصدر أساسي للقانون، كما تعتبر الأعراف مصدر لمختلف القوانين التي تضبط سلوكيات الأفراد وتحددهم في إطار قانوني لذلك فالعرف هو المكمل للتشريع فهو يعاون التشريع ويخرجه من دائرة التناقض ويحميه من الزلل في حالة ما إذا استعصى الحكم على أمر ما فإنه يتم اللجوء إلى العرف باعتبار نشأته قديمة ومتداولة بين العامة والحاملة لقيم المجتمع وثقافته السائدة.

5- منزلةالعرف في المصادر الرسمية للقانون:

لا يزال العرف في الوقت الحاضر مصدرا رسميا للقانون إن كان قد ترك شأن الصدارة للتشريع في أغلب الدول الحديثة، وفي البلاد التي تطبق فيها الشرائع الأنجلو سكسونية ليس للتشريع نصيب كبير، والمقام الأول للعرف إلى جانب التشريع إذ جعل منه مصدرا تكميليا يلي التشريع له مرتبة يلجأ إلى القاضي مباشرة إن افتقد النص فالعرف هو المصدر الشعبي الأصيل الذي يتصل اتصالا مباشرا مع الجماعة ويعتبر وسيلتها النظرية لتنظيم تفاصيل المعاملات ومقومات المعايير التي يعجز التشريع عند تناولها بسبب تشغيلها أو استعصائها على النص ولذلك ظل هذا المصدر وسيظل إلى جانب التشريع مصدرا تكميليا خصبا لا يقف إنتاجه عند حدود المعاملات التجارية، بل يتناول المعاملات التي تسري في شأنها قواعد القانون الخاص والعام على السواء ومن ذلك يتبين لنا أن المشرع المصري يجعل من العرف مصدرا احتياطيا بمعنى أنه يجب على القاضي ألا يلجأ إلى القواعد العرفية إلا إذا لم يجد نصا تشريعيا ينطبق في لفظه أو فحواه عبر النزاع المعروض أمامه، وبذلك يقوم العرف بسد ما قد يكون هناك من نقص لأنه مهما تدخل التشريع بتنظيم كل ما قد يعرض في الحياة العملية من مشاكل فإنه لا يستطيع ان

1- المرجع نفسه، ص ص 86- 87

يعرض لها جميعا بالتنظيم، فيقف العرف وراءه ومن خلف المصادر الاحتياطية الأخرى لسد ما قد يكون هناك من نقل وهذا هو دور العرف في القانون باعتباره مصدر احتياطي، فما هي النتائج التي تترتب على ذلك، فقد تضمن القانون عندنا كثيرا من النصوص التي تحيل على العرف باعتباره معاون للتشريع ونتكلم فيما يلي عن نتائج تخلف العرف عن التشريع في المرتبة، ثم نتكلم بعد ذلك عن النصوص التي تجعل من العرف معاونا للتشريع.[1]

نتائج تخلف العرف عن التشريع في المرتبة

يترتب عن تخلف العرف عن التشريع في المرتبة أنه لا يملك، كقاعدة عامة إلغاء التشريع أو مخالفته، وهذه نتيجة منطقية للتدرج في التشريع والعرف وهذا ما أشار إليه المشرع في المذكرة الإيضاحية للقانون المدني بصدد المادة 2 منه إذ قال إن " النص على عدم جواز نسخ التشريع إلا بمقتضى تشريع آخر يتبع عدم جواز نهي النص التشريعي بمقتضى عرف لاحق" وهذا الحكم الذي يقضي بأن العرف لا يملك إلغاء التشريع أو مخالفته حكم عام يسري بالنسبة لكل فروع القانون الخاص ذلك أن المادة الأولى من القانون المدني التي تجعل العرف في المرتبة التالية للتشريع، هي من المواد التي تضع المبادئ العامة والتي لا تقتصر على القانون المدني وحده إذ أنها واردة في الباب التمهيدي للمجموعة المدنية الذي قصد به أمر يتضمن القواعد القانونية العامة التي تسري بالنسبة إلى كل فروع القانون الخاص، ومن بينها القانون التجاري.

ونفرض في هذا الصدد سير عدم قدرة العرف على إلغاء أو مخالفة القواعد التشريعية الأخرى والقواعد التشريعية المكملة.

أ- **بالنسبة للقواعد التشريعية الآمرة:** لقد أثار هذا الموضوع الخلاف بين الفقهاء، ولكن الثابت أن العرف- كقاعدة عامة- إلغاء التشريع أو مخالفته، وهذا الرأي يجب الأخذ به بالنسبة لنصوص التشريع الأخرى (وهي النصوص التي لا يجوز للأفراد الاتفاق على عكسها) سواء كانت هذه النصوص تحمي مصلحة عامة من المصالح الأساسية للدولة أم كانت تحمي مصلحة خاصة من مصالح الأفراد، لأن الأمر في كلتا الحالتين يتعلق بالنظام العام، ولهذا لا يصح إلغاء القاعدة أو مخالفتها إلا بتشريع آخر.

1- توفيق حسن فرح، مرجع سابق ص –ص. 100-101

لا جدال في أن تقدم التشريع على العرف في المرتبة مبدأ عام في كل الفروع القانونية الخاصة، كما قدمنا، ولهذا فإن إعمال هذا المبدأ يترتب عليه إن العرف التجاري لا يجوز إن يخالف قاعدة من قواعد التشريع التجاري الآمرة.[1]

أما إذا تعلق الأمر بقاعدة تشريعية آمرة في القانون المدني، فإن الأمر مختلف، إذا من المسلم به أن القاعدة العرفية التجارية يجوز أن تخالف القاعدة التشريعية الواردة في القانون المدني حتى ولو كانت آمرة، وليس في هذا إهدار لمبدأ التدرج بين التشريع والعرف، لأن الأمر في هذه الحالة يتعلق بنظام تطبيق كل من القانون التجاري والقانون المدني فإذا كان القانون المدني هو الأصل الذي يرجع إليه دائما إذا لم توجد قاعدة قانونية في فرع من فروع القانون الخاص بصفة عامة، فإنه ينبغي تبعا لذلك ألا تطبق القواعد الواردة فيه إلا إذا لم توجد أية قواعد قانونية في القانون التجاري تحكم المسألة المعروضة أي كان مصدر هذه القواعد سواء كانت قواعد تشريعية أم قواعد عرفية، وبعبارة أخرى إذا كانت هناك مسألة في القانون التجاري ووجد في هذا القانون قاعدة تحكمها فإنه يجب تطبيق هذه القاعدة التجارية حتى ولو كانت قاعدة عرفية دون الرجوع إلى قواعد القانون وفي هذه الحالة لا يقال أن هناك تنازع بين القاعدة العرفية في القانون التجاري وقاعدة تشريعية في القانون المدني، وإذا ما طبقت القاعدة العرفية التجارية حتى مع وجود قاعدة تشريعية آمرة في القانون المدني فلا تكون بذلك قد خلفت مبدأ التدرج بين التشريع والعرف، لأن وجود العرف في هذه الحالة يثبت إلى الولاية وحده في نظام القانون التجاري وهو نطاق الخاص دون النصوص المدنية العامة حتى ولو كانت آمرة.

ومن هنا نخلص إلى أنه إذا تعارض العرف مع قاعدة تشريعية آمرة فإن الغلبة للقاعدة التشريعية سواء كان ذلك التعارض في نطاق القانون المدني بين قاعدة تشريعية مدنية آمرة وبين قاعدة عرفية مدنية أم كان ذلك في نطاق القانون التجاري بين قاعدة تشريعية مدنية آمرة وقاعدة عرفية، فإن القاعدة العرفية التجارية تطبق في هذه الحالة إذ لا محل لتطبيق القواعد المدنية، وهي قواعد عامة إذا ما وجدت قاعدة عرفية تجارية وهي قاعدة خاصة.

ولقد أجاز القانون المدني نفسه تطبيق العرف التجاري حتى ولو أتى بحكم مخالف لقاعدة آمرة في القانون المدني،[2] ومن ذلك قضت المادة 232 من القانون المدني حيث نصت على أنه لا يجوز تقاضي فوائد على متجمد الفوائد ولا يجوز في أي حال أن يكون مجموع الفوائد التي يتقاضاها الدائن أكثر من

1- توفيق حسن فرح، مرجع سابق ،ص.63.

2- توفيق حسن فرح، مرجع سابق ،ص –ص. 102-103

رأس المال، وذلك كله دون إخلال بالقواعد والعادات التجارية فواضح من هذه العبارة الأخيرة أن قواعد القانون التجاري تطبق حتى ولو كانت مخالفة للقواعد المدنية، أي حتى ولو كانت تجيز تقاضي فوائد على متجمد الفوائد، وحتى لو كان مجموع الفوائد التي يتقاضاها الدائن تزيد على رأس المال.

2- بالنسبة للقواعد التشريعية المكملة

القاعدة التشريعية المكملة هي قاعدة عرفية مخالفة لهذا النوع من القواعد فما هو الحكم؟ هل يصح أن ينشأ عرف يخالفها؟ الجواب على ذلك أنه إذا كان للأفراد أن يتفقوا على ما يخالف القواعد التشريعية المكملة، فإنه يجوز من باب أولى أن ينشأ عرف مخالف لها.

فقد توجد قاعدة تشريعية مكملة تضع حكما لمسألة من المسائل وينص المشرع في هذه القاعدة على أن حكمها لا يطبق إلا إذا لم يوجد اتفاق أو عرف يقضي بغيره، في هذه الحالة يجب أولا أن نطبق ما اتفق عليه المتعاقد إن وجد اتفاق بينهما، أما إذا لم يوجد اتفاق بينهما فإننا نطبق العرف إن وجد، وإذا لم يوجد اتفاق أو عرف، فإن القاعدة التشريعية هي التي تطبق ومن قبيل ذلك ماينص عليه القانون المدني في المادة 226 التي تقضي بأن الفوائد التأخيرية تسري من تاريخ المطالبة القضائية بأنه إن لم يحدد الاتفاق أو العرف التجاري تاريخيا آخر لسيرنها..... تنص المادة 226 نص مكمل يجوز للأفراد الاتفاق على ما يخالف حكمه فإذا حدد الطرفان تاريخا لسريان فوائد التأخير يعمل بما اتفق عليه، وإذا لم يحدد تاريخا بالاتفاق بينها فإنه يعمل بالتاريخ الذي قد يحدده العرف التجاري وإذا لم يكن هذا ولاذاك يطبق حكم النص وهذا ان الفوائد تسري من تاريخ المطالبة القضائية ومن ذلك أيضا ما نص عليه المشرع في المادة 456 مدني من أن الثمن يكون مستحق الوفاء في المكان الذي يسلم فيه المبيع، ما لم يوجد اتفاق أو عرف يقضي بغير ذلك.

ومن هذا يتبين أنه إذا كانت هناك قاعدة عرفية تخالف القاعدة التشريعية فإن القاعدة العرفية هي التي تطبق دون القاعدة التشريعية، وهذا نتيجة لإحالة القاعدة التشريعية على القاعدة العرفية وينبغي أن يلاحظ أنه في كل الحالات التي تقضي فيه النصوص التشريعية بتطبيق العرف المخالف إن وجد، نجد أن النصوص تتضمن قواعد ة مكملة، إلا أنه يجب أن ندخل في الاعتبار، في مثل تلك الحالات أن العرف لا يترتب عليه إلغاء القاعدة التشريعية بل تظل قائمة وتطبق إذا لم توجد قاعدة عرفية، فمن المتصور أن توجد قاعدة عرفية بالنسبة لمهنة معينة أو في جهة من الجهات، وفي هذه الحالة تطبق

القاعدة العرفية لكن إذا لم توجد قاعدة عرفية بالنسبة لمهنة من المهن أو في جهة من الجهات ظلت القاعدة التشريعية قائمة تطبق طالما لم يخالفها الأفراد، فالعرف لا يملك إلغاء التشريع كما قدمنا.[1]

تنشأ القوانين لتسن في ظل ما يعرفه المجتمع أي العرف الاجتماعي الذي هو وليد النشأة الاجتماعية ويحمل في طياته جملة من المعايير والقيم والثقافات التي تسهم بمختلف الأبعاد في خلق انسجام بين العرف والقانون وتعمل على تدعيمه لأن العرف يكمل النقص الوارد، ففصل العرف عن التشريع من شأنه أن يعرقل الصفة القانونية لأنهما يدعمان بعضهما البعض، فالعرف لا يستطيع أن يلغي أو يخالف القواعد التشريعية الأخرى لأنه ما هو إلا مكمل ونابع من القانون العام، ومن هنا يمكننا القول أن العرف الاجتماعي يعتبر من المصادر الرسمية القانونية حيث يعمل على تدعيم وتحقيق التكامل والتواصل بين النصوص التشريعية في ظل ما يستدل به القانون.

1- دور العرف في مختلف فروع القانون

يختلف دور العرف وأهميته من فرع إلى آخر من فروع القانون إذ ينتفي دور العرف في القانون الجنائي نظرا لقيامه على المبدأ القائل "لا عقوبة ولا جريمة إلا بنص" بينما يتضاءل في القانون المدني إلا أنه يلعب دورا هاما في القانون الدستوري والقانون الدولي العام والقانون الإداري والقانون التجاري. ففي القانون الدولي العام لازالت معظم قواعده ذات طبيعة عرفية تتمثل فيما يسير عليه العمل بانتظام لافي الجماعة الدولية سواء في علاقات الدول فيما بينها أو في علاقاتها بالمنظمات الدولية ويلعب العرف دورا هاما في القانون التجاري وذلك لأن التشريع لا يغطي كل العلاقات التجارية نظرا لما تتسم به من تنوع وتطور وسرعة، ومن أمثلة العرف التجاري تحديد أجر السمسار بمقدار 2.5% وافتراض التضامن بين المدينين بدين تجاري أي أن الدائن يستطيع أن يطالب أي منهم بكل الدين، ويستطيع من يؤدي الدين الرجوع على شركائه في الدين، ولا يمكن الاحتجاج بالدفع على حامل الورقة التجارية حسن النية.

ويلعب العرف دورا محدودا في القانون المدني، ودورا أكثر أهمية في القانون الإداري.[2]

1- توفيق حسن فرح، مرجع سابق ،ص- ص .104-105

2- رمضان محمد أبو السعد، محمد حسن منصور، مرجع سابق، ص ص 190-191

دور العرف المكمل للتشريع

حيث لا يجد القاضي نصا في التشريع بحكم الحالة المعروضة على مرجع إلى المصدر الرئيسي الاحتياطي التالي للتشريع في المرتبة فإذا كان القانون يعطي هذه المرتبة للعرف كما فعل المشرع المصري مثلا يتعين على القاضي أن يكمل ما في التشريع من نقص بالاستعانة بالقواعد العرفية، فالدور الذي يقوم به العرف في تكميل التشريع يفترض نقصا في التشريع أي عدم وجود قاعدة تشريعية تحكم الحالة المعروضة ومن ثم يعد العرف هنا مصدرا رسميا قائما بذاته للقانون وهو مصدر احتياطي لا يلجأ إليه القاضي إلا بعد استنفاذ القواعد التي يستمدها من المصدر الرسمي (التشريع) والقواعد التي يستمدها من مصدر رسمي احتياطي آخر حيث يعطيه المشرع أولوية على العرف.

وفي جميع الدول الحديثة يعد العرف المكمل أمرا مسلما به على أساس أنه ظاهرة اجتماعية قانونية وتلقائية لا يمكن الاستغناء عنها فالعرف هو المصدر الأصيل الذي يتصل اتصالا مباشرا بالجماعة ويعتبر وسيلتها الفطرية لتنظيم تفاصيل المعاملات ومقومات المعايير التي يعجز التشريع عن تناولها بسبب تشعبها أو استقصائها على النص، ولذلك ظل هذا المصدر وسيظل إلى جانب التشريع مصدرا تكميليا خصبا لا يقف إنتاجه عند حدود المعاملات التجارية بل يتناول المعاملات التي تسري في شأنها قواعد القانون المدني وسائر فروع القانون الخاص والعام على السواء،ومن المجالات التي نصادف فيها فراغا تشريعيا ويتسع فيها وبالتالي دور العرف المكمل للعقود غير المسماة أي العقود التي لا يتناولها المشرع بالتنظيم، وكذلك بعض المسائل المتعلقة بالسوق المصرفية، والبورصات والشؤون البحرية، ويتسع المجال بصفة خاصة لقيام العرف بدوره المكمل في نطاق المعاملات التجارية والعلاقات المهنية كالقواعد التي تحدد مواعيد الأخطار[1] بفسخ عقد العمل في كل جهة والقواعد التي تلزم المطاعم والفنادق بتجميع كل ما يدفعه العملاء على سبيل الوهبة أو التعشيش pourboire وتوزيعه عليهم جميعا.

كما يجد العرف مجالا للقيام بهذا الدور في نطاق القانون الدولي الخاص كما يعد العرف الدولي مصدرا هاما من مصادر القانون الدولي العام.

دور العرف المساعد للتشريع: ويؤدي العرف دوره هذا في ظل النصوص التشريعية، فلسنا هنا بصدد نقص في التشريع يكمله العرف، وإنما بصدد تشريع يمدنا بنصوص يحتاج القاضي عند تطبيقها إلى الإستعانة بالعرف إما لتحديد مضمون هذه النصوص أو لاستيفاء نقص في اتفاق المتعاقدين في

1- حبيب ابراهيم الخليل، مرجع سابق ص ص 148-194-150

المجالات التي يترك فيه تنظيم المسائل التي لم يتناولها الاتفاق للعرف أو القواعد التشريعية المكملة، وقد يلجأ المشرع إلى العرف أيضا للاسترشاد به في التعرف على نية المتعاقدين.

أ- ومن أمثلة القواعد التشريعية التي تحمل القاضي إلى العرف إلى تحديد مضمونها:

* القاعدة التي تقرر أن العقد لا يقتصر على التزام المتعاقد بما ورد فيه بل يتناول أيضا ما هو من مستلزماته وفقا للقانون والعرف والعدالة بحسب طبيعة الالتزام، فهنا تقتصر القاعدة التشريعية على تقرير التزام المتعاقد بكل ما يعتبر من " مستلزمات العقد".

* القاعدة التي تقرر أنه إذا أعطي في عقد البيع مقدار المبيع كان البائع مسؤولا عما نقص منه بحسب ما يقضي به العرف... فهنا يقتصر النص التشريعي على تقرير مسؤولية البائع" عما ينقص من الشئ المبيع" ثم يميل القاضي إلى العرف ليستعين به في تحديد " مقدار النقص الذي يسأل عنه البائع".

ومن هذا القبيل أيضا القاعدة التي تقرر أن المؤجر يضمن للمستأجر جميع ما يوجد بالعين المؤجرة من عيوب، تحول دون الانتفاع بها أو تنقص من هذا الانتفاع نقصا محسوسا،[1] ولكنه لا يضمن العيوب التي جرى العرف بالتسامح فيها...الخ

فهنا تقتصر القاعدة التشريعية على تقرير المسؤولية المؤجر عليها عبر ضمان عيوب معينة هي العيوب التي تحول دون الانتفاع بالعين المؤجرة أو تنقص الانتفاع بها نقصا محسوسا، بينما بالنسبة للعيوب التي لا يضمنها المؤجر بجيل النص التشريعي إلى العرف لتحديدها بحيث يكون على القاضي أن يرجع في ذلك إلى العرف السائد في الجهة التي تقع فيها العين المؤجرة لبعض المؤجر من ضمان العيب الذي يثبت أن عرف هذه الجهة قد جرى بالفعل على التسامح فيه

ب- ومن أمثلة القواعد التشريعية التي تحيل إلى العرف لاستيفاء ما يوجد من نقص في المتعاقدين:

القاعدة التي تقرر أنه إذا قام خلاف على المسائل التي لم يتم الاتفاق عليها في العقد، فإن المحكمة تقضي فيها طبقا لطبيعة المعاملة والأحكام القانونية والعرف والعدالة، فهنا يستعين القاضي بالقواعد العرفية بالنسبة للمسائل التي لم يتناولها اتفاق المتعاقدين وكذلك القاعدة التي تقرر أنه إذا لم يتفق المتعاقدان على درجة الشئ من حيث جودته ولم يكن يبين ذلك من العرف أو من أي طرف آخر التزم المرسي بتسليم شئ من صنف متوسط.

وهنا يستعين القاضي أيضا بالعرف – إن وجد – في تحديد درجة الشئ الذي يلتزم المتعاقد بتسليمه حيث لا يحدد الاتفاق هذه الدرجة فقد يقضي العرف في بعض الجهات أو بالنسبة لبعض الأشياء بأن

1- احبيبابراهيم الخليل، مرجع سابق، ص ص 150-151-152

يكون الصنف جيدا، فهنا يتبع القاضي هذا العرف فيلزم المتعاقد بتسليم صنف جيد، أما إذا لم يوجد عرف يعين درجة الشئ من حيث جودته يتعين عليه تطبيق القاعدة التشريعية المكملة أي يلزم المرسي بتسليم صنف متوسط.[1]

يختلف دور العرف من فرع قانوني إلى آخر حسب كل حالة فهو يتوافق كثيرا مع الأمور الدينية كالحج والزكاة وغيرها من مختلف القوانين المستوحاة، فما هي إلا اجتهاد من العلماء، يتم الاستدلال بها لتحقيق التكامل على المستوى القانوني، فالعرف يدعم التشريع إذا لم يستطيع هذا الأخير إصدار حكم فإنه يلجأ إلى العرف ليغطي النقائص بالاستعانة بالقواعد العرفية لذلك فهو مصدر رسمي مهم لما عمل به من تدعيم لهذا التشريع، كما أن العرف يقدم الإعانة الكافية للتشريع كونه إطار قانوني تشريعي متعارف عليه اجتماعيا يعمل على توضيح مختلف المسائل، فالقاضي قد يلجأ إلى العرف الاجتماعي إستنادا للنصوص التشريعية في ظل القانون لأن العرف الاجتماعي بما أنه ملازم ومساند للقوانين والنصوص التشريعية فهو يعتمد عليه ويتم اللجوء إليه في حالة ما إذا احتاج القاضي لهذه الأعراف الاجتماعية كونها مستمدة من المجتمع وتحتوي على العديد من الثقافات والمعايير ومختلف القيم التي ينطلق منها العرف ويثبت بها فعاليته نظرا لقدمه وسيرورة نشأته المعقدة.

1- حبيب ابراهيم الخليل، مرجع سبق ذكره ص ص 152-153

خلاصة

نصل في الأخير إلى أن العرف الاجتماعي والقانون هما معياران ملزم تواجدهما لأن غيابهما يؤثر حتما على المجتمع ككل وعلى العلاقات القائمة بين الأفراد، فالعرف الاجتماعي والقانون لا يخلو من أي مؤسسة لأن كل مؤسسة هي مكملة للأخرى حيث تعمل على تحقيق التكامل، وهذا ما يحقق أهداف المجتمع الذي يحتوي على المجتمع من الأجزاء والعناصر والأنساق وغيرها فاكتمالها وسيرورتها متوقفة على القانون المطبق والعرف الاجتماعي الخاص بكل مجتمع.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجالات الدراسة

3- مجتمع الدراسة والعينة.

4- أدوات مع البيانات

5- المعالجة الإحصائية

6- خصائص العينة

خلاصة

تمهيد:

تم التعرض في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة والتي تتمثل في المنهج المتبع والإشارة إلى الدراسة الاستطلاعية وما تضمنته من خطوات، وصولا إلى الدراسة الأساسية والتي تشمل مجالات الدراسة، مجتمع الدراسة وعينتها، أدوات الدراسة إلى جانب إجراءات الدراسة الميدانية وأخيرا المعالجة الإحصائية وخصائص العينة اللازمة لتحليل بيانات الدراسة وتفسيرها.

1- منهج الدراسة:

إن أي بحث علمي لا يمكن أن يصل إلى النتائج المرغوبة دون السير وفق منهج واضح يتم من خلاله دراسة مشكلة محل البحث. ويعرف ريمون بودون " المنهج بأنه مجموعة من الإجراءات المنهجية المتكاملة من أجل وصف الظاهرة، اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها السوسيولوجية والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الواقع المدروس".[1]

وبناء على هذا التعريف تم الاعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي.

نظرا لكون الموضوع قيد الدراسة ينتمي الى الدراسات الوصفية، فقد تم تبني المنهج الوصفي الذي يبحث في تفسير وتحليل البيانات، ويعتبر المنهج الوصفي طريقة منتظمة لدراسة حقائق راهنة، متعلقة بظاهرة أو موقف أو أوضاع معينة.[2] وقد تم تطبيق المنهج الوصفي انطلاقا من المراحل التالية:

- ✓ **مرحلة الاستكشاف والصياغة:**

تسعى معظم الدراسات الاجتماعية إلى استطلاع مجال محدد للبحث الاجتماعي أو صياغة مشكلات تصلح للبحث الدقيق في مرحلة لاحقة كما تستهدف هذه الدراسات إلى تحقيق غايات أو وظائف أخرى مثل توضيح المفاهيم وتحديد أولويات المسائل والموضوعات الجديرة بالبحث، أو جمع معلومات حول الامكانية العلمية لإجراء بحث عن مواقف الحياة العلمية أو الفعلية، أو حصر المشكلات التي يعدها الناس ذات أهمية خاصة بالنسبة لحياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية.

1- ريمون بودون: **مناهج علم الاجتماع**، ت: هالة الحاج، منشورات عويدات، بيروت/ لبنان، 1988، ص-ص.150-151.

2- بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني: **المناهج الأساسية في البحوث الاجتماعية**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2012، ص-ص.137-138.

وتستند الدراسات الكشفية إلى إجراءات منهجية محددة ومعروفة وهي إجراءات ليست مستقلة أو منعزلة بعضها عن بعض، ولكنها تتكامل في وحدة منهجية لتحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية. وإذاكانت هذه الدراسات تمثل نقطة البداية في البحث العلمي فإن البداية دائما هي أهم الخطوات، إذ يتوقف على نجاحها استمرار عملية البحث. ومهما بلغت دقة المناهج والإجراءات التي يصطنعها الباحث في مراحل لاحقة، فسوف تكون عديمة القيمة، إذا كانت البداية غير صحيحة أو ليست ملائمة.

وتضم إجراءات الدراسات الكشفية:

- ❖ تلخيص تراث العلوم الاجتماعية والميادين المختلفة المتصلة بمشكلة البحث.
- ❖ استشارة الأفراد ذوي الخبرة العلمية والعملية بالمشكلة المراد دراستها.
- ❖ تحليل بعض الحالات التي تزيد من استبصارنا بالمشكلة وتلقي مزيدا من الضوء عليها.

وبناء على ما تم ذكره خلال هذه المرحلة تم جمع بعض المراجع الورقية والالكترونية من أجل القراءات الأولية حتى تكون معرفة أولية حول موضوع البحث، مما يساعد في ما بعد في ضبط حدود الدراسة،، كما تمت دراسة المؤسسة مجال الدراسة من أجل التأكد من موضوع الدراسة قابل للتطبيق في هذه المؤسسة.

تم مناقشة مجموعة من الأساتذة من ذوي الاختصاص،[1] حيث تم الاستفادة منهم ضمن مختلف جوانب الموضوع خاصة في الجانب الميداني وفي المعالجة الإحصائية.

- ✓ **مرحلة التشخيص والوصف المعمق:**

أما النموذج الآَخر من البحوث الاجتماعية فهو الذي يهتم بوصف الخصائص المختلفة، وجمع المعلومات حول موقف اجتماعي، أو مجتمع محلي معين، ويطلق على هذا النوع من الدراسات البحوث الوصفية التشخيصية ذلك أنها جميعها تشترك في عدم وجود فروض مبدئية أو قضايا عامة توجه الباحث نحو فحص العلاقة الارتباطية بين متغيرين.

وقد قسمت هذه المرحلة بدورها الى ثلاثة أجزاء هي:

- ✓ الجزء الأول: وتم فيه تجزئة عنوان الموضوع إلى أبعاد حيث استخرج منه أبعاد المتغيرات وقد تم ذلك على ضوء الدراسات النظرية ثم استخراج المؤشرات المتعلقة بكل بعد من الأبعاد على حدا، وبعد ذلك تم ضبط المؤشرات وفقا للدراسة الاستطلاعية للمؤسسة محل الدراسة.
- ✓ الجزء الثاني: وتم فيه صياغة الفرضيات انطلاقا من التساؤل الرئيسي.

1- انظر الملحق رقم(1)

✓ الجزء الثالث: تم وصف وتحديدالبيانات المتعلقة بالموضوع والتي استمدت من الميدان وفقا لأدوات جمع البيانات، وقد تم تطبيق المنهج الوصفي من خلال نوعين من الأدوات:

المسح الورقي والالكتروني للمراجع المتعلقة بالجانب النظري من الموضوع.

✓ المسح الميداني للبيانات من خلال أدوات جمع البيانات التالية المقابلة، الاستمارة.

- **الدراسة الاستطلاعية:**

كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو بناء أدوات الدراسة، واستحالة إيجاد ذلك التوافق المنهجي بين العدة النظرية والحصيلة الحقلية؛ وفي هذه المرحلة تم بناء أدوات الدراسة بالاعتماد على الوعاء البيبلوغرافي والوابغرافي، واستطلاع آراء الأساتذة وبعض أولياء التلاميذ في عدد من المؤسسات التربوية بولاية خنشلة والمقدرة بـ3 مؤسسات بعاصمة الولاية لأنه بعد الاطلاع على الجانب النظري للموضوع كان لا بد من الاطلاع على الميدان الذي سيحتضن هذه الدراسة لذلك أجريت استطلاع على بعض المؤسسات التربوية، لأنني شغلت في هذا القطاع لمدة 10 سنوات، وأجريت هذا الاستطلاع شفويا معتمدا على أسلوب التسجيل المكتوب للآراء المطروحة حول موضوع الدراسة.

2- مجالات الدراسة:

✓ **قسمت الدراسة في مجالها الزمني على مراحل يمكن ذكرها وتحديدها كما يلي:**

➢ المرحلة الأولى : من 25- 30 أفريل 2017 تم فيها الحصول على الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية، وإجراء الدراسة الاستكشافية وإجراء مقابلة مع مدير المؤسسة.

➢ المرحلة الثانية: من 14- 28 ماي 2017 تم توزيع الاستمارة على الأساتذة.

➢ المرحلة الثالثة: يوم 10 سبتمبر إجراء مقابلة مع رئيس جمعية أولياء التلاميذ.

➢ المرحلة الرابعة: 10-18 سبتمبر 2017 تم توزيع دليل المقابلة واسترجاعها الخاص بأولياء التلاميذ عن طريق أبنائهم المتمدرسين في المؤسسة مجال الدراسة.

✓ **المجال البشري:**

تتكون المؤسسة إلى غاية أفريل 2017.

جدول رقم (02) يوضح عدد التلاميذ في المؤسسة مجال الدراسة:

عدد الأساتذة: 65 أستاذا

مستوى المتمدرس	السنة أولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
العدد	304	252	559

المصدر: إدارة المؤسسة مجال الدراسة

✓ **المجال المكاني:**

يقع متقن محمد الصالح جبايلي بمقر بلدية خنشلة وبالضبط في الجهة الجنوبية الشرقية لمقر بلدية خنشلة.

* يحده شمالا حي عباس لغرور.
* يحده جنوبا حي 100 سكن للشهيد شرابن لخضر.
* يحده غربا سكنا إطارات الولاية ومدرسة نصايبية محمد.
* يحده شرقا الطريق المزدوج المؤدي إلى الثكنة العسكرية.

تاريخ إنشاء المؤسسة

* 1983/02/07.
* الطاقم الإداري والبيداغوجي في المؤسسة.
* التأطير الإداري: رقم الخريطة الإدارية الأخيرة 78.
* تاريخها: 2016/07/19.
* مجموع الموظفين بها: 60.
* المدير 01
* الناظر01
* المستشار في التربية01
* المسير المالي01
* مساعد التربية11
* موظفو المصالح الإقتصادية01
* عمال مهنيون:25
* أعوان الأمن:03

* المجموع:44

تعداد الطاقم البيداغوجي:

جدول رقم (03): المناصب المالية المفتوحة:

أدب عربي	8
علوم إسلامية	3
فلسفة	4
تاريخ وجغرافيا	5
رياضيات	8
علوم فزيائية	8
علوم طبيعية	8
لغة فرنسية	6
لغة إنجليزية	6
لغة ألمانية	1
هـ. ميكانيكية	2
هـ. كهربائية	1
هـ. مدنية	2
تربية بدنية	4
إعلام ألي	1
مجموع المناصب المالية المفتوحة	67

المصدر: إدارة المؤسسة مجال الدراسة

تعداد الطاقم الإداري

مناصب مالية مستحدثة

مشرف التربية 01.

مستشار التوجيه المدرسي 01.

جدول رقم (04): التشكيلة الجديدة للطاقم الاداري للمؤسسة

مدير الثانوية 01	عون إدارة رئيس 01	مسؤولة غسيل 01
ناظر الثانوية 01	عون إدارة 01	بواب مؤسسة 01
مستشار رئيسي للتربية 01	معاون تقني للمخبر 01	عون الوقاية المستوى 2 01
مقتصد 01	مساعد التربية 02	عون الوقاية المستوى1 02
مستشار التربية 02	كاتب 01	عامل مهني مستوى 3 01
مستشار التوجيه والإرشاد م.م01	عون تقني للمخبر 01	عامل مهني مستوى 2 02
ملحق رئيس للمخبر 01	عون حفظ البيانات 01	سائق سيارة مستوى1 01
مساعد وثائقي محفوظات 01	مسؤول المخزن 01	عامل مهني مستوى1 17
نائب المقتصد 01	مسؤول خدمة داخلية 01	مجموع المناصب المالية المفتوحة 60
مشرف للتربية 09	مسؤول مطبخ 01	
ممرض مؤهل 01	عامل مهني صنف أ 01	
مساعد رئيسي للتربية 01	طباخ صنف 1 01	

المصدر: ادارة المؤسسة مجال الدراسة

3- مجتمع الدراسة و العينة:

✓ **المعاينة Echantillonnage:**

هي ذلك الإجراء العملي الذي يسمح باستخراج تلك المجموعة الفرعية من المجموع الكلي، أي استخراج العينة من مجتمع البحث: مجموعة من العمليات التي تسمح بانتقاء مجموعة فرعية من مجتمع البحث بهدف تكوين عينة. وهكذا يصل الباحث إلى استخراج مجموعة فرعية من الكل، أي استخراج عينة من المجتمع الكلي، وعمليا عن طريق إجراء المعاينة هي الوسيلة العملية التي تسمح بالحصول على العينة.[1]

1- سعيد سبعون، حفصة جرادي: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012، ص. 136.

✓ **كيفية اختيار العينة:**

إن عملية القيام بالمعاينة لاستخراج عينة يجري عليها الاختبار تخضع لشروط ومقاييس محددة، وهي باختصار متعلقة بالتمثيلية والتعميم، ولقد تم في هذا البحث الاعتماد على العينة الطبقية، "وفي هذا الصنف من العينات الاحتمالية يتم تقسيم مجتمع البحث إلى مجموعات فرعية متجانسة أو منسجمة على أساس خصائص معينة، تسمى طبقة (Strate) ثم نسحب عشوائيا عينة من كل طبقة، على أن تكون عينة الدراسة، حاصل جمع عينات الطبقات".[1]

واستنادا على ذلك تم تقسيم مجتمع البحث (الخاص بالتلاميذ وأوليائهم) إلى مجتمعات بحث فرعية تسمى بالطبقات (الطبقة هنا هي مستوى تمدرس ابن ولي التلميذ) ثم تم سحب عشوائيا عينة من كل طبقة، مع الإشارة إلى أن تقسيم مجتمع البحث إلى هذه الطبقة كان بالاستناد إلى أهداف الدراسة، وفرضيات البحث.

فقد تم اختيار عينة طبقية بنسبة 20% من المجتمع الكلي للدراسة (أولياء التلاميذ)" حيث تم بطريقة عشوائية بسيطة اختيار مفردات العينة من كل طبقة حيثتم الحصول على العدد الإجمالي لأفراد العينة في كل طبقة، وذلك من خلال اتباع العمليات الحسابية التالية:

حساب عدد مفردات العينة في كل طبقة حسب سنوات تمدرس أبناء الأولياء:

س 1= 60	← %100	304
	← %20	س 1
س2= 50	← %100	252
	← %20	س 2
س3= 111	← %100	559
	← %20	س3

4- أدوات جمع البيانات:

تعتبر أدوات جمع البيانات من أهم الأدوات التي يعتمد عليها البحث لجمع البيانات من الميدان كما تمكنه من فهم الظاهرة واختبار فروضها وقد استخدم في البحث الأدوات التالية:

✓ **المقابلة:**

1- المرجع السابق، ص. 142.

انطلاقا من تصنيف بوتان Boutin[1] الذي يصنف المقابلة تبعا للمؤشرات المعتمدة في تصميم كيفية إجرائها إلى الأنواع التالية: من حيث المعلومات المطلوبة (ذات أسئلة مفتوحة أو مغلقة) من حيث درجة الهامش الممنوح للمخاطب (مقابلة موجهة/منظمة، شبه منظمة أو شبه موجهة، غير موجهة أو حرة) من حيث مستوى التخطيط أن النمذجة (ذات إجابات حرة أو موجهة) وغيرها. وتم الاعتماد في هذا البحث على المقابلة الموجهة والمقابلة الحرة. وقد تم استخدامهذه الأداة مع المبحوثين.

وأجريت عدة مقابلات[2]وللتأكد من صدق المقابلة تم طرح السؤال ثم إعادة طرحه بطريقة مختلفة حتى يتم التأكد من صدق الأداة.

✓ **الاستمارة :**

تعد الاستمارة من بين أهم أدوات جمع البيانات ذات الاستخدام الكبير في البحوث الوصفية وذلك وفقا لتفكيك فرضيات الدراسة حيث تم تحريك أبعاد ومؤشرات، حيث صيغت الاستمارة على ضوئها ثم عرضت على الدكتور المشرف: كمال بوقرة.

وتم استخدام طريقتين للتأكد من صدق محتوى الاستمارة وهما:

* **الصدق الظاهري:** تم التأكد من صدق الاستمارة ظاهريا بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة،[3] وبناء على ملاحظات هؤلاء المحكمين قمت بتعديل وحذف وإضافة أسئلة لتطوير بناء الاستمارة.

* **الصدق البنائي:** قمت بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستمارة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (15 أستاذا) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي للدراسة، من أجل تحديد مدى التجانس الداخلي للاستمارة، وكانت معاملات الصدق البنائي دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.74) في حدها الأعلى، ومن (0.47) في حدها الأدنى.

* **ثبات أداة الاستمارة:**

و قد تم حساب ثبات الأداة من خلال ألفا كورنباخ ومعامل لاوشي كالتالي :

1- فضيل دليو: **مدخل إلى منهجية البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، دار هومة، الجزائر، ص.210.

[2] أنظر إلى الملاحق رقم(2) و(3) و(4)

3- أنظر إلى الملحق رقم (5)

الجدول رقم (05) تحكيم الأداة من طرف الأساتذة الخبراء.

رقم السؤال	يقيس	لا يقيس	$\sum = \frac{n - n`}{y}$
1	5	0	1
2	5	0	1
3	5	0	1
4	5	0	1
5	5	0	1
6	5	0	1
7	1	4	−0.6
8	4	1	0.6
9	3	2	0.2
10	5	0	1
11	5	0	1
12	5	0	1
13	5	0	1
14	5	0	1
15	5	0	1
16	5	0	1
17	5	0	1
18	5	0	1
19	4	1	0.6
20	5	0	1
21	3	2	0.2
22	5	0	1
23	5	0	1
24	4	1	0.6
25	5	0	1
26	5	0	1
27	4	1	0.6
28	5	0	1
29	5	0	1
30	5	0	1
31	5	0	1
32	4	1	0.6
33	4	1	0.6

34	4	1	0.6
35	4	1	0.6
36	4	1	0.6

المصدر: من الاعداد الشخصي

ثم حساب النسبة المئوية بمعامل لاوشي

وهذا ما يثبت أن الاستمارة صادقة بنسبة 81%

ولقد تمت إضافة تعديلات من خلال ماقدمه المحكمون من ملاحظات حيث احتوت الاستمارة على 36 سؤال مقسمة على أربعة محاور.[1]

- **المحور الأول:** الذي تضمن البيانات العامة من الجنس والسن والمستوى الدراسي والعلمي ومدة العمل في المؤسسة وعدد الأطفال.

- **المحور الثاني:** الذي عنون وفقا للفرضية الأولى طبيعة العلاقة بين الأستاذ وزميله يحكمها القانون في مجالات التكوين والإشراف في حين يحكمها العرف في الأنشطة اللاصفية، حيث احتوى هذا المحور على 9 أسئلة حول طبيعة العلاقة القائمة بين الأستاذ وزملائه في العمل التربوي.

- **المحور الثالث:** الذي عنون وفقا للفرضية الثانية العلاقة بين الأستاذ والإدارة علاقة امتثال في شكلها الرسمي وعلاقة تشاور وتشارك في النشاطات غير الرسمية، واشتمل هذا المحور على 9 أسئلة تحمل في مضمونها طبيعة العلاقة بين الأستاذ والإدارة ومدى فعاليتها على العمل العلائقي والمزدوج بين الطرفين.

- **المحور الرابع:** الذي عنون وفقا للفرضية الثالثة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ علاقة يحكمها العرف والقانون ويضم هذا المحور 12 سؤال يحتوي على نوع العلاقة القائمة بين الأستاذ والتلميذ.

حيث احتوت الاستمارة على 36 سؤال مقسمة على أربعة محاور.

*** إجراءات الدراسة الميدانية:**

بعد التحقق من صدق أداة الدراسة وبنائها وتحديد عينة الدراسة وزعت دليل المقابلة على أولياء التلاميذ عن طريق أبنائهم وتم استرجاعها كلها حسب العينة المسحوبة، أما بالنسبة للأساتذة الذين كان عليهم مسح شامل فقد تم استرجاع فقط 53 استمارة وتم استبعاد استمارتين لعدم اكتمال إجاباتها لتبقى بعد ذلك 51 استمارة، ثم تم تحويل بيانات المقابلة على التحليل الكيفي، أما بيانات الاستمارة أدخلت إلى الحاسوب وجرى تحليلها حسب الطرق الإحصائية المناسبة.

1- انظر الملحق رقم(6)

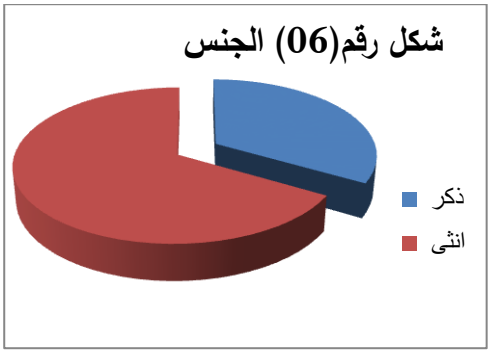
5- المعالجة الإحصائية:

تم الاعتماد على الحزم الإحصائية (SPSS20) في التحليل من خلال استخدام الأساليب الإحصائية التالية: التكرار والتكرار النسبي والدائرة النسبية والمدرج التكراري، ولقد تم الاعتماد على ذلك لأنه أكثر ملاءمة للدراسة لأنها اعتمدت على المسح الشامل الذي يستوجب توظيف الإحصاء الوصفي، كما تم الاستعانة على صدق وثبات الأداة من خلال قانون ألفا كرونباخ ومعامل لاوشي.

6- خصائص العينة:

جدول رقم (06): جنس المبحوثين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	17	%33.3	%33.3	%33.3
	انثى	34	%66.7	%66.7	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	

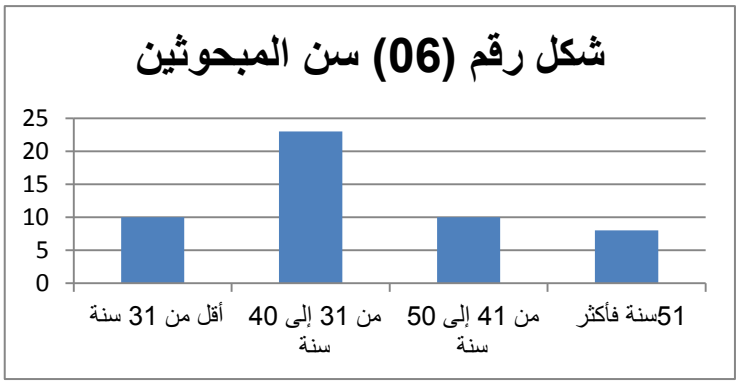


نلاحظ من الجدول رقم (06) أن أكبر نسبة هي الإناث حيث بلغت نسبتهم 66.7 % تليها مباشرة نسبة الذكور 33,3%، وهذا الاختلاف ناتج على أن الإناث لديهن رغبة أكثر من الذكور في الاتجاه نحو التربية والتعليم وهذه المهنة تتماشى مع طبيعة المرأة وقدرتها على التربية فهي لديها إمكانيات ناجحة تمكنها من الاشتغال في هذا المنصب بكل سهولة ويسر، وهذا لا ينفي اشتغال الذكور بهذه المهنة إلا أن الأغلبية منها إناث وبما أن هذه المرحلة هي الثانوية نجد فيها اتجاه الذكور نحو التعليم ولكن بنسب ضئيلة.

جدول رقم (07): السن المبحوثين

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	أقل من 31 سنة	10	%19.6	%19.6	%19.6
	من 31 إلى 40 سنة	23	%45.1	%45.1	%64.7
	من 41 إلى 50 سنة	10	%19.6	%19.6	%84.3
	سنة فأكثر 51	8	%15.7	%15.7	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	

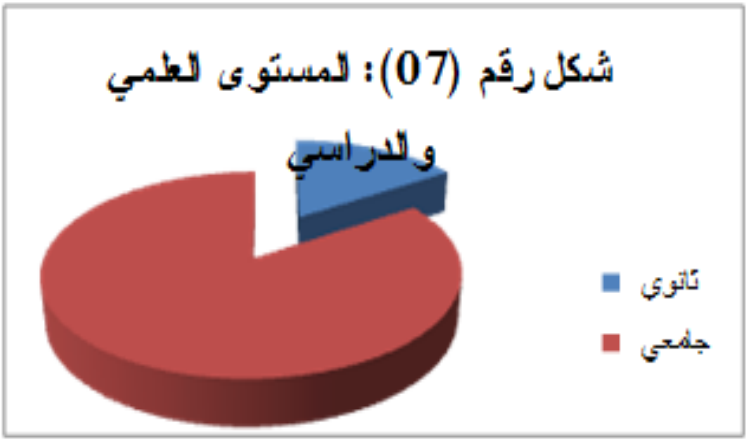


نلاحظ من الجدول رقم (07) أن أكبر نسبة هم الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم من 31 سنة إلى 40 سنة وقدر ذلك بنسبة 45.1% وهذا ناتج على أن المؤسسة التربوية تحتوي على فئة شبابية بشكل كبير وهذا واضح من هذه البيانات وهذه الفئة تكون في مركز لا بأس به من الخبرة والمعرفة وتأتي مكانة تربوية اندماجية تعمل على تدعيم علاقاتها بباقي أعضاء الفريق التربوي، تليها مباشرة فئة الأقل من 31 سنة وفئة من 41 إلى 50 سنة حيث قدرت نسبتهم 19.6% وهذا ناتج على أن التقاعد يتم وفقا لشروط وقواعد وقوانين ومعايير خاصة بالمؤسسة حيث نلاحظ أن العدد يتساوى بين الفئتين وهذا ناتج على أن عدد المتقاعدين يملئ بعدد من الأساتذة الجدد على أساس مسابقة توظيف الأساتذة التي تتم بصفة دورية منظمة، وفئة الأقل من 31 سنة هي فئة مبتدئة وفئة من 41 إلى 50 سنة هي فئة أسست علاقات اجتماعية عديدة على المستوى القانوني وعلى المستوى الاجتماعي أي كل ما هو معروف اجتماعيا ويقصد به العرف الاجتماعي فهذه الفئة لديها العديد من الخبرات التي قد يتم الاستفادة منها من قبل الأقل من 31 سنة التي هي في علاقات اجتماعية مع الفئة السابقة الذكر من خلال التفاعل الاجتماعي القائم لأجل اكتساب خبرات عديدة، كما نلاحظ أن أقل نسبة هي 51 سنة فأكثر ولقد بلغت نسبتها 15.7% وهذه الفئة تواجدها ضئيل جدا وهذا ناتج عن قيام العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية وفقا لشروط وقوانين عديدة قد تتمثل في التقاعد والتنصيب الجديد حيث لوحظ في السنوات الأخيرة نسبة التقاعد ازدادت بشكل كبير وكان الاحتياج كبير للأساتذة وتوظيفهم لتغطية الفراغ الذي تركه المتقاعدون

لذلك بقيت نسبة ضئيلة من الأساتذة يجب استغلالها استغلالا أمثل وتكوين علاقات معهم من أجل جلب المعرفة والخبرة العلمية.

جدول رقم (08): المستوى الدراسي والعلمي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ثانوي	8	%15.7	%15.7	%15.7
	جامعي	43	%84.3	%84.3	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	

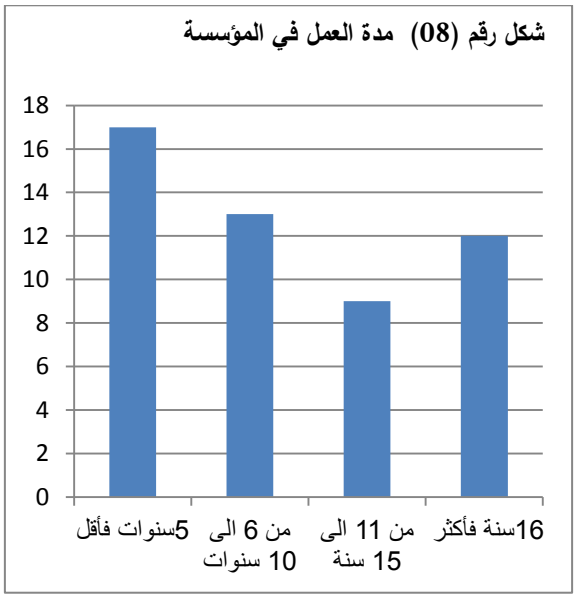


يتضح من خلال الجدول رقم07 أن 84.3% من الأساتذة جامعيين وهذا ما يؤكد أن هناك طبقة مثقفة مما يؤكد أن الجامعة تزخر بالنخبة التي تسهم هذه الأخيرة بدورها في تنمية الوعي الفكري والمساهمة في خلق فضاء تربوي ثقافي يعمل على تنمية معارف التلاميذ وتطوير قدراتهم ومواهبهم وقدراتهم الفكرية من أجل تحقيق كل ما هو أفضل للمؤسسة التربوية ككل وما يتضمنها من تلاميذ وأساتذة وغيرهم، في حين نجد أن 15.7% من أساتذة مستواهم الدراسي هو ثانوي وهذه النسبة قليلة إلا أن دخولها في المؤسسة التربوية كان منذ القدم وهذه الفئة بدأ ظهورها يتلاشى نتيجة شروط عديدة للالتحاق بالتدريس في الثانويات، والمستوى الجامعي مطلوب إلا أن هذه الفئة لديها الأقدمية في العمل ولها خبرات متعددة ومن الممكن لها أن تقدم كل ما هو أفضل ويخدم المؤسسة.

جدول رقم (09): مدة العمل في المؤسسة

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

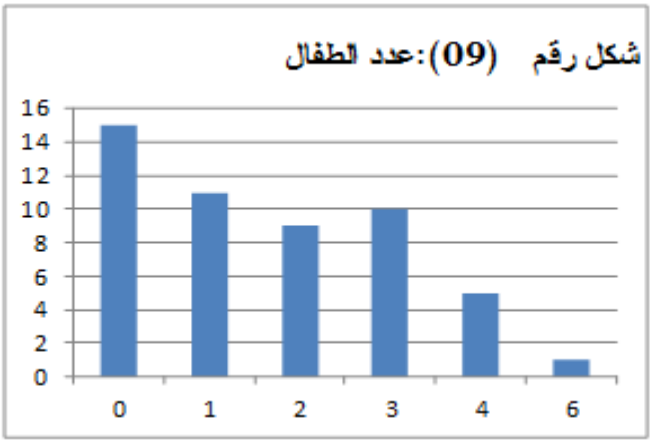
Valid	سنوات فأقل 5	17	%33.3	%33.3	%33.3
	من 6 إلى 10 سنوات	13	%25.5	%25.5	%58.8
	من 11 إلى 15 سنة	9	%17.6	%17.6	%76.5
	سنة فأكثر 16	12	%23.5	%23.5	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	



نلاحظ من الجدول رقم (09) أن أكبر نسبة هي نسبة الأساتذة الذين تتراوح مدة عملهم 5 سنوات فأقل وذلك بنسبة تقدر بـ33.3% وهذا راجع إلى النسبة هم أساتذة جدد ولم يمض على مدة عملهم سوى 5 سنوات فأقل، فهذه الفئة هي مبتدئة ولكنها لديها خبرة في إطار محدود أي أنها ليست مثل الأساتذة الذين تفوق مدة عملهم 16 سنة وهذه الفئة تحتوي نشاطا يجعلها دائما في تجديد مستمر تليها مباشرة فئة من 6 إلى 10 سنوات وقدرت هذه الفئة بـ25.5% وهي فترة ازدادت خبرتها وتطورت معارفها وتعددت مناهجها فهي بإمكانها أن تستفيد منها الفئة التي سبقتها في إطار العلاقات الاجتماعيةى :، وهي فئة بلغت الذروة في تحقيق الخبرة وإكتساب المعارف وبإمكانهم ترأس فرق التربية والعمل على دمج باقي الفئات من أجل اكتساب الخبرة والثقافة والمعارف في إطار العلاقات الاجتماعية التي تعتمدها المؤسسة التربوية بصفة قانونية وتليها فئة من 11 إلى 15 سنة حيث بلغت نسبتها 17.9% وهي نسبة ضئيلة والسبب راجع الى تواجد الفجوة بين المتقاعدين والجدد وهذا ما تمظهر بنسبة ضئيلة لأنه من المفروض أن تكون هذه الفئة نسبتها مرتفعة وربما يعود ذلك إلى التقاعد المسبق والانتقال بمختلف الوظائف الادارية الاخرى ومختلف المسؤوليات الخارجية وغيرها.

جدول رقم (10): عدد الأطفال

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	15	%29.4	%29.4	%29.4
	1	11	%21.6	%21.6	%51.0
	2	9	%17.6	%17.6	%68.6
	3	10	%19.6	%19.6	%88.2
	4	5	%9.8	%9.8	%98.0
	6	1	%2.0	%2.0	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	

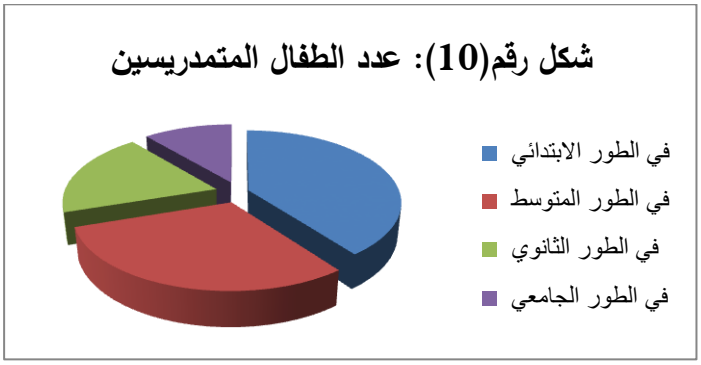


من خلال الجدول رقم (10) يتبين أن 15 من الأساتذة ليس لديهم أطفال وقدر ذلك بنسبة 29.4% وهي أكبر نسبة وهذا ناتج عن أن المؤسسة لتربوية تحتويها فئة شبابية من جهة نشيطة وقوية ومن جهة أخرى ليس لديها شعور الأمومة أو الأبوة، تليها مباشرة أن 11 من أساتذة لديهم طفل واحد وذلك بنسبة مقدرة بـ 21.6% ويرجع ذلك إلى إمكانية الشروع في الأعمال الإضافية كالأنشطة التطوعية ومختلف الأعمال الإدارية التربوية فتواجد طفل واحد لا يكون عائق للأستاذ فهو يمارس مهنته بحرية تليه 10 من أولياء التلاميذ لديهم 3 أطفال وذلك قدر بنسبة 19.6% وهذا العدد بإمكانه أن يعيق الأستاذ في تأدية مهام خارجية تطوعية كتقديم دروس الدعم والمساهمة في مختلف الأنشطة الإضافية وغيرها، إلا أنها في المقابل يتم التعامل مع التلاميذ ولشعورهم بهم كآباء في حين نجد أن 9 من الأساتذة ليدهم 2 من الأطفال

وذلك قدر بنسبة 17.6% وهذا ما يوحي أنه من الممكن أن يوفق الأستاذ بين التعليم والأسرة وأن يحدد ويضبط علاقته بين الاثنين في إطار تحديد كل دور دونما أي خلط أو تأثير دور على الأخر تليها 5 من الأساتذة لديهم 4 أطفال وذلك قدر بنسبة 9.8% وهذه النسبة ضئيلة جدا قد لا نجد لها بصمة في المؤسسة التربوية وهذا ناتج عن صراع الأدوار بين التعليم والأسرة والانشغالات العديدة خاصة إذا كان الأستاذ منخرط في أعمال إضافية بنسبة مقدرة بـ2% وهذه النسبة ضئيلة جدا ومهامها قد تكون محدودة وذلك في إطار مسؤوليات جديدة في الأسرة من مسؤولية الزوج والاهتمام بالأبناء وتسخير الوقت الكافي لخدمة الأسرة دونما تأثير على المهنة.

جدول رقم (11): عدد الأطفال المتمدرسين

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
في الطور الابتدائي	25	%39.7	%73.5
في الطور المتوسط	19	%30.2	%55.9
في الطور الثانوي	12	%19.0	%35.3
في الطور الجامعي	7	%11.1	%20.6
Total	63	%100.0	%185.3



يتبين من خلال الجدول رقم (11) أن عدد الأطفال المتمدرسين في الطور الابتدائي 25 وذلك مقدر بنسبة 39.7% وهذه نسبة كبيرة تبين أن الأستاذ لديه أطفال يدرسون في الطور الابتدائي وهذا ما أسس خبرة في مجال العمل ومن جهة أن الأطفال في المستوى الابتدائي مازالوا صغار ويستدعى ذلك رعايتهم والاهتمام بهم وتسخير الوقت الكافي واللازم بالاهتمام بهم وبانشغالاتهم وهذا ما يؤثر على علاقة الأستاذ بالمؤسسة التربوية في حين أن 19 من الأطفال متمدرسين في الطور المتوسط وقدر ذلك

بـ30.2% وهذا ما يبين أن الأساتذة لديهم خبرة كبيرة ومعرفة متزايدة بمجال التعليم لأن الأطفال تعدوا مرحلة الابتدائي وانتقلوا إلى مرحلة المتوسط، وتليها مباشرة 12 متمدريسن في الطور الثانوي وذلك بنسبة 19% وهذا ما يعود بالفائدة على الأستاذ لأن أبناءهم استقلوا وصاروا في اعتماد على أنفسهم نوعا ما وهذا لا ينفي عدم التتبع المدرسي لكن مبدئيا هم واعين بالأفعال التي يقومون بها، فالأستاذ يمكنه أن يوسع من علاقاته فهو بإمكانه إفادة أبنائه وخاصة أنهم في نفس المرحلة كما أن الأستاذ بإمكانه التعامل مع التلاميذ مثل أبنائه لأن لديه أطفال في نفس الطور فهو ينطلق مما ينطلق منه أبناؤه وعلى هذا الأساس يتحقق النجاح والوصول إلى الأفضل، وتليها 7 من المتمدرسين في الطور الجامعي وهي نسبة قدرت بـ11.1% وهذا أيضا يعود على الأساتذة بالفائدة لأنه تم المرور بالمراحل الثلاث السابقة والوصول إلى اَخر مرحلة وهي الطور الجامعي وهذا معناه الاستقلال عن كل شئ والأستاذ أو الأب تكون لديه الحرية في ممارسة مهامه دونما أي صراع بين أبنائه وبين العمل.

خلاصة

نصل في الأخير إلى أن هذا الفصل حاول تغطية حدود الدراسة الميدانية والتعريف بالإطار المنهجي الذي يشمل مختلف الإجراءات القبلية والبعدية للدراسة الميدانية، من خلال وصف كل ما يتعلق بالدراسة وتوضيح ما بدا فيها مع التعليل حيث تعتبر هذه مستهل كل دراسة ميدانية ولا تخلو من أي بحث علمي.

الفصل السادس

تبويب وتحليل البيانات الميدانية

تمهيد

1: المقابلة

1-1- مقابلة مع أولياء التلاميذ السنة أولى ثانوي.

1-2- مقابلة مع أولياء التلاميذ السنة ثانية ثانوي.

1-3- مقابلة مع أولياء التلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

1-4- مقابلة مع رئيس جمعية أولياء التلاميذ.

1-5- مقابلة مع مدير المؤسسة.

2- الإستمارة

2-1- تحليل البيانات في ضوء الفرضية الأولى

2-2- تحليل البيانات في ضوء الفرضية الثانية

2-3- تحليل البيانات في ضوء الفرضية الثالثة

خلاصة

تمهيد:

يتعرض هذا الفصل إلى تحليل وتفسير البيانات الميدانية التي تم جمعها من خلال المقابلة والاستمارة بمتقن محمد الصالح جبايلي بخنشلة حيث تمت المقابلة مع مدير المؤسسة، وأولياء التلاميذ، ورئيس جمعية أولياء التلاميذ، وتحليل ذلك بما هو واقعي، كما تم استخدام برنامجspss20 لتفريغ بيانات الاستمارة وحساب النسب المئوية، وذلك من أجل تحليل الواقع المدروس.

المقابلة:

- مقابلة مع أولياء السنة الأولى ثانوي[1]

تمت المقابلة الأولى مع أولياء تلاميذ السنة أولى ثانوي بمتقن محمد الصالح جبايلي –خنشلة– حيث وجهت المقابلة إلى 65 ولي تلميذ حيث تبين أن 15 من أولياء التلاميذ يعالجون المشاكل الاجتماعية والنفسية التي يتعرض لها أبناءهم عن طريق مستشار التوجيه باعتبار هذا الأخير المرشد والموجه الخاص بالتلاميذ وهذا ما يؤكد على أن أولياء التلاميذ يتبعون القانون العام المدرسي الخاص بالتلاميذ الذي يتوجب اللجوء إلى مستشار التوجيه والأستاذ لمعرفة معظم المشكلات الاجتماعية الخاصة بالتلاميذ ومعالجته، وهذا ما يوحي بأن أولياء التلاميذ علاقتهم مع أبنائهم عند مواجهة المشكلات الاجتماعية وغيرها يحكمها قانون مدرسي منظم يستوجب مراعاة مثل هذه الأمور من ثمة فإن أولياء التلاميذ كان اتجاههم صائب ومنظم من أجل معرفة سيرورة النظام التربوي السائد ومعرفة مصدر المشكلات الاجتماعية التي مست التلاميذ وأوليائهم بالدرجة الأولى وانعكست على مسيرتهم الدراسية وعليه فإن العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأسرة والمدرسة يتوسطها التلاميذ ومستشار التوجيه باعتبار التلميذ هو مصدر المشكلات الاجتماعية ومستشار التوجيه هو الموجه والمرشد الذي يحاول التحكم في كل ما من شأنه أن يتعرض له التلاميذ وكل ما يعيق مسيرتهم الدراسية وعليه فإنه الملجأ الكلي الذي يتبعه الأولياء هو مستشار التوجيه الذي يحلل ويغير هذه الأمور ويحاول إعطاء حلول لأي مشكلة صدرت.

في حين من أولياء التلاميذ يعالجون مشاكل أبنائهم الاجتماعية والتربوية عن طريق مستشار التوجيه، ولكن القول أن اتجاه أولياء التلاميذ إلى مستشار التربية كان وفقا لما يمليه القانون العام في

1– مقابلة أجريت مع أولياء التلاميذ السنة أولى ثانوي، ثانوية محمد الصالح جبايلي، ولاية خنشلة.

المؤسسة التربوية لمستشار التربية مهامه هي المحافظة على النظام والانضباط ومراعاة تحركات التلاميذ داخل المؤسسة التربوية فإن كان التلميذ منضبط في المدرسة فمن أين مصدر المشاكل إذن، فهنا يحاول مستشار التربية ضبط تساؤلات الأولياء، فهو بذلك يكون على علم بتحركات الطلبة ونسبة الغياب والسلوك الداخلي والانضباط ودوام الحضور وغيرها ومن المؤشرات التي يحللها مستشار التربية ويحاول تغييرها ومن ثمة يقدم الحلول المقترحة لمواجهة هذه المشكلات وإعادة الاهتمام بهذا التلميذ ضمن ما توجبه العلاقات القائمة بين الإدارة التربوية وأولياء التلاميذ والمدرسة وغيرها.

كل هذا من شأنه أن يقدم اضافات لأولياء التلاميذ واطلاعهم الدائم والمستقر لمعرفة المسار التربوي للتلميذ داخل المدرسة، في حين أن 27 من أولياء التلاميذ كان اتجاههم إلى المختص النفسي لمعالجة المشاكل الاجتماعية والنفسية التي يتعرض لها أبناءهم، وما يمكن ملاحظته هنا أن الأولياء سلكوا طريق العرف الاجتماعي واعتمادهم على المختص النفسي كان من خلال ما جرى في الاجتماع أو ما تم تداوله بين الناس باعتبار أن المختص النفسي قادر على تقديم حلول لمثل هذه المشكلات وهذا من أجل معرفة كل الجوانب التي تقوم عليه المؤسسة التربوية ومدى فعالية ذلك أي معرفة كل المحركات الداخلية للتلميذ فمن جهة معرفة الجانب النفسي للتلميذ من خلال الدافعية لدراسة سلوكياته بين التلاميذ والتصرفات العقلانية والغير عقلانية وتأويلها وملاحظة كل ما يصدر من التلميذ وذلك من خلال مستشار التوجيه الذي يحلل ويغير هذه الأفعال ويرجعها حسب ما هو مطلوب تربويا وقانونيا، هذا من جهة ومن جهة أخرى معرفة الانضباط والالتزام داخل البيئة التربوية من خلال مراقبة الحضور والمواظبة وغيرها من خلال مستشار التربية، وعليه فإن أولياء التلاميذ هنا كان اتجاههم وفقا لما هو معمول به في القانون المدرسي الذي يهتم بسلوكيات التلاميذ ويحدد ويضبط تحركاتهم من خلال جملة من القوانين من الواجب التقيد بها ومراعاتها كما أن من أولياء التلاميذ يعالج المشكلات الصادرة من أبنائه باللجوء الى المختص النفسي مستشار التوجيه وذلك وفقا لما تعارف عليه الناس أو العرف الاجتماعي وما تعارفت عليه المدارس، القانون أي أن الأولياء حاولوا المزج بين الطرفين وذلك للوصول إلى حلول أكثر جدية تعود بالمنفعة على الأسرة التربوية سواء العائلة أو المدرسة، فمستشار التوجيه يحدد العراقيل التي تحدد امكانيات التلميذ والمشكلات الناتجة عنها والمختص النفسي هو أكفأ من مستشار التوجيه ومستشار التربية، لأن أولياء التلاميذ كان اعتقادهم أن هذين الأخيرين بمقدورهما التحكم في زمام الأمور التي تتمظهر في انعدام المشاكل التي يتعرض لها التلاميذ من التسرب المدرسي وضعف المستوى والعدوان داخل الصفوف التربوية وغيرها من مختلف المشكلات التي تنعكس حتى على الأسرة، بين باقي الأخوة

وعليه فإن المختص النفسي نظرته أبعد من مستشار التوجيه والتربية، وفقا لما تعارف عليه الناس في المجتمع وهو العرف الاجتماعي الذي يضبط المؤسسات التربوية ويحدد العلاقات الاجتماعية القائمة بين أولياء التلاميذ والمؤسسة التربوية من خلال التلاميذ فالمختص النفسي حين ينطلق من المؤسسة الأولى وهي الأسرة وما تحتويه من مختلف الظروف التي يتعود عليها الطفل منذ نشأته ومن ثمة المؤسسة التربوية التي تعتبر همزة وصل بينها وبين الأسرة لذلك فالمختص النفسي يحاول فهم العلاقات القائمة بين الطرفين من خلال التلميذ الذي يعتبر المرآة العاكسة عن طريق جملة من المكبوتات تتمظهر في سلوكيات ومشكلات اجتماعية ونفسية عديدة تنعكس بالسلب على التلميذ وأسرته كما نلاحظ أن 02 من أولياء التلاميذ تم اعتمادهم على مستشار التوجيه والتربية في الوقت نفسه، فمن الملاحظ هنا أن اتجاه أولياء هنا هو قانوني بحت باعتبار أن المؤسسة التربوية تعتمد على مستشار التوجيه والتربية في الوقت نفسه تقديم حلول لمعالجة هذه المشكلات.

في حين أن من أحد أولياء التلاميذ كان اتجاههم سلبي نحو المختص النفسي ومستشار التوجيه وتربية أي أنهم لم يميلوا إلى واحد على آخر ويمكن تأويل ذلك إلى أن هناك انعدام كلي للعلاقة القائمة بين المدرسة والأسرة والجهل التام بالقوانين الداخلية الرسمية لمستشار التوجيه والتربية وما هو متعارف عليه عن المختص النفسي.

ويبدو أن أولياء التلاميذ كان اتجاههم متنوع بين المختص النفسي ومستشار التوجيه والتربية وذلك لضبط العلاقة القائمة بين الأسرة والمدرسة وتحديد التكامل بين الطرفين والانعكاسات الواقعة في ذلك.

إن أي أسرة تراقب ابنها وتسهم على رعايته وتنشئته بصورة سليمة لكن يواجه الواقع الكتابي ومشكلاته المتعددة التي تنعكس على المراهق وتؤثر فيه لضعف تربيته من خلال مقابلة أولياء التلاميذ نلاحظ أن ثمانية عشرة منهم يراقبون أبناءهم المتمدرسين في هذه المؤسسة من خلال المراقبة اليومية.

وهذه الأخيرة تتمظهر في المراقبة الداخلية من خلال مراجعة الدروس والسلوكيات الجديدة الطارئة سواء الكلام، التصرف، أو حتى الأمور النفسية التي تنعكس على التلميذ، وتتمظهر من خلال العديد من لانفعالات والمراقبة الخارجية التي تتمثل في التصرف عند الانتقال في الشارع أو مع الزملاء أو حتى مراقبته والسؤال عنه في المدرسة من خلال معلميه والطاقم التربوي والإداري فالمراقبة اليومية هي تمثل المراقبة من مختلف الجوانب سواء في المنزل أو في الشارع أو في المدرسة وهنا يتضح أن أولياء التلاميذ علاقتهم مستمرة بأبنائهم وحرصهم عليهم واضح لأن التلميذ الذي يغيب عن الرقابة ينحرف وبالتالي يصبح ضحية للمجتمع ومشاكله.

في حين أن سبعة من أولياء التلاميذ فضلوا المراقبة عن بعد وذلك من أجل مراعاة الجانب النفسي للتلميذ من خلال عدم الضغط عليه بالرقابة والاكتفاء بالمراقبة عن بعد دون علمه وذلك لكي يتصرف بحرية تامة دون أي ضغط ومراقبة هذه التصرفات، وعليه فإن الرقابة عن بعد من شأنها أن تضيف أشياء لم يكن الأولياء على علم بها كمرافقة رفاق السوء، والتعامل معهم أو عدم الاتزام بالوقت للذهاب للدراسة أو الشغب في الشارع وغيرها من المشكلات التي يمكن حصولها، وأن ما يمكن قوله أن علاقة الأولياء بأبنائهم كانت بطريقة غير مباشرة وغير ظاهرة بصفة علنية وذلك من خلال المراقبة عن بعد التي تبين أمور يجهلها الآباء.

في حين ثلاثة وثلاثون من الأولياء فضلوا المراقبة من خلال دفتر المراسلة وعدد الأولياء هنا تحتل الصدارة أي أنها أكبر نسبة بالنسبة للأولياء الآخرين فالأولياء اكتفوا بمراقبة الغيابات فقط وبتبرير الغياب والعلامات فقط أي أن رقابة الأولياء محصور في الجانب التربوي فقط، إلا أن الرقابة في هذا المجال وحدها لا تكفي فهنا يمكن القول أن علاقة الأولياء بأبنائهم علاقة تكاد تكون منعدمة في ظل غياب العوامل الأخرى كالرقابة اليومية والرقابة عن بعد.

كما نلاحظ أن واحد من أولياء التلاميذ يعتمد على المراقبة اليومية والمراقبة عن بعد، فهنا يتبين أن العلاقة القائمة بين الطرفين صارمة تحددها ضوابط ومعايير قد تكون مباشرة أو غير مباشرة لها قواعد وقوانين خاصة بالأسرة ومعايير وأعراف اعتمدت عليها في التنشئة الاجتماعية باعتبار أن التلميذ يجب أن تضبط الرقابة عليه من أجل الوصول إلى كل ما هو أفضل وتفادي كل ما هو سيء، في حين أن اثنين من أولياء التلاميذ اعتمدوا على الرقابة اليومية بالإضافة إلى رقابة دفتر المراسلة فهنا يتضح أن اتجاه أولياء التلاميذ يتشابه مع اتجاه الأولياء الذين تم ذكرهم سابقا أي أن أولياء التلاميذ يحاولون ضبط التلميذ ومراقبة تصرفاته وسلوكياته وغياباته المتكررة ومراقبة أموره الدراسية والتربوية من أجل انتاج تلميذ تربوي فاعل لديه فعالية في المؤسسة التربوية وكفاءة علمية.

وأربعة من الأولياء اعتمدوا على المراقبة عن بعد ومراقبة دفتر المراسلة وهذا النوع من الأولياء يراقب الدوام على المدرسة أكثر من أي شيء لأن المدرسة تعتبر الأسرة الثانية التي تحمي التلميذ وتضبط تصرفاته وتجعله في قالب تربوي بعيد عن المشكلات الاجتماعية، فغياب التلميذ عن المدرسة تجعله ينحرف ويتبع سبل غير تربوية وعليه فإن أولياء التلاميذ بصفة عامة عندهم رقابة بغض النظر عن طبيعتها أي أن كل منهم حريص على مراقبة الأبناء ولكل واحد منهم أساليب عديدة تتحدد وفقا لطبيعة الأسرة وطبيعة التنشئة الاجتماعية.

يتبين لنا أن سبعة وأربعون من أولياء التلاميذ يلجؤون إلى مدير المؤسسة في حالة ما إذا تعرض أبناءهم لعائق يعيق التمدرس الطبيعي في المؤسسة ويعود ذلك إلى أن مدير المؤسسة هو أعلى مرتبة في التنظيم الإداري تدرجه هذا ساهم في فهم مختلف العمليات التنظيمية التربوية والاجتماعية التي تقوم عليها المؤسسة وبالتالي فإن مدير المؤسسة بإمكانه تغيير العائق الذي يحدث للتلميذ قد يكون لضعف التنظيم الداخلي للمؤسسة أو لعدم توفر طاقم تربوي إداري يسهر على السيرورة التنظيمية للمؤسسة كعدم توفر أساتذة أكفاء أو نقص من السهر على راحة التلاميذ كانعدام الجو الملائم للدراسة وضعف الظروف الفيزيقية التي من الممكن أن تعود على التلميذ وتفقده من الرغبة في مزاولة الدراسة، فالمدير هو المسير للمؤسسة وبالتالي فهو على دراية بما يتحرك داخل المؤسسة وعليه فإن نسبة كبيرة من أولياء التلاميذ يلجؤون إلى المدير لمعرفة ما هي الأسباب التي تعيق التلميذ عن دراسته، كما أن اثنى عشر من أولياء التلاميذ تم لجوؤهم إلى مستشار التربية باعتبار أن المدير هو على علم التنظيم الكلي للمؤسسة وتسييرها فمستشار التربية مهامه محددة بدقة وواضحة حيث يتم مراقبة حضور وغياب التلاميذ ومراقبة السلوك وانضباط ومراقبة الحركات الداخلية للتلميذ وعليه فإن أولياء التلاميذ حاولوا كشف ما هو غائب عن أعين الأولياء لذلك تم لجوؤهم إلى مستشار التربية لمعرفة أن أبناءهم مداومين على الحضور أم أن هناك تسرب مدرسي وانحراف في السلوك والأخلاق لكن يكون الأولياء على علم لأسباب ضعف التحصيل الدراسي للتلميذ الذي قد يكون ناتج لهذه أسباب وبالتالي هنا الأولياء يتابعون أبناءهم بهذه الطريقة لكي يتم اتخاذ إجراءات تكون في صالح الأبناء.

في حين أن ستة من أولياء التلاميذ اتجاههم كان لمساعد التربية لأنه أكثر تخصصا من سابقيه لأن من مهامه السهر على احترام قواعد النظام التربوي ومتابعة التلاميذ ومراقبتهم، وعليه فإن أولياء التلاميذ يريدون معرفة هل أبناءهم ملتزمين بالقواعد التي تملي عليهم وهل خاضعين للأوامر التي تلقى على عاتقهم أم لا وبالتالي فإن أولياء التلاميذ من خلال اللجوء إلى مستشار التربية سيشرح لهم وضع أبنائهم، والأولياء يقومون هنا بتحليل ذلك لمعرفة الأسباب التي تعيق التلميذ في تمدرسه الطبيعي في حين أن واحد من أولياء التلاميذ لجأ إلى رئيس جمعية أولياء التلاميذ لمعرفة الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي والسبب قد يعود إلى جهل هذا الولي التعامل مع ابنه وبالتالي حاول التقرب من رئيس جمعية أولياء التلاميذ لكي يعرف ما يجب عليه تجاه ابنه لأن رئيس جمعية أولياء التلاميذ من مهامه تحسيس الأولياء وتوعيتهم بضرورة توفير الوسائل المادية والظروف المعنوية فهو بصفة عامة تعالج المشكلات الاجتماعية التربوية وتقديم الحلول المناسبة، فهذه الأخيرة هي النقطة التي يحاول الولي

الحصول عليها وعمل بها من أجل معرفة مختلف العراقيل التي تعيق التمدرس الطبيعي للتلميذ في المؤسسة.

هنا الأولياء يتابعون أبنائهم بهذه طريقة لكي يتم اتخاذ اجراءات تكون في صالح الأبناء.

يتبين أن أربعة وخمسون من أولياء التلاميذ يقومون بمتابعة أبنائهم بصفة دورية وهذا ما يؤكد أن هناك نظام معين بدقة لمراقبة الأبناء أي أن الأولياء قد حددوا أوقات المراقبة بصفة منظمة قد تتحدد في وقت معين، وهذا النوع من الأولياء منظم لأن النظام التربوي بأكمله معقد نوعا ما والدراسة والمراقبة والأسرة والمؤسسة التربوية هي مؤشرات صعبة التعامل خاصة مع الأبناء المتمدرسين لذلك فالأولياء هنا حددوا اتجاها منظما محددا بفترة زمنية معينة قد تتمثل في مراقبة نتائج الدراسة كل ثلاثة أشهر أو المراقبة عن بعد كل شهر وغيرها حسب طبيعة الأسرة التي تتعامل مع ابنها، في حين عشرة من أولياء التلاميذ تتم مراقبتهم لأبنائهم بصفة سنوية وهذا النوع من الأولياء يجهل تماما ما مصير ابنه أو كيف يسير ولا يراقب باقي الأشياء من غياب أو حضور أو انضباط أو حتى النتائج الدراسية، فهنا يتبين أن الولي يقوم بالمراقبة في بداية السنة كالاطمئنان على أن التلميذ يدرس في هذه الثانوية وأن الأمور كلها تسير على ما يرام وسرعان ما يتوقف عن المراقبة إلا في العام القادم ففي هذه المسيرة قد تطرأ تغيرات تكون إيجابية أو سلبية وربما التلميذ يستغل فرصة عدم رقابة أبيه لينحرف أخلاقيا ويخضع إلى خلة من المشاكل الاجتماعية التي تنعكس على مستواه التعليمي.

فإذا كانت هذه الفئة تراقب على الأقل كل سنة إلا أن واحد من أولياء التلاميذ لا يتابع ابنه المتمدرس لا دوريا ولا سنويا ولكن القول أنه يعاني من ضعف تحصيل ابنه من جهة وانحرافه من جهة أخرى قد تبين هذه المشكلات في يأس الأب من ابنه وفقدان الأمل في ارجاعه وهذا ما يزيد الأمر سوءا لأنه كلما ضعفت الرقابة والمتابعة كلما لاقى التلميذ حريته وكان ضحية لرفاق السوء الذين ينعكسون بالسوء على التلميذ ولأنه في سن المراهقة يعتبر سن يريد فيه التلميذ استكشاف أشياء عديدة.

يفضل أربعة وثلاثون من أولياء التلاميذ بناء علاقات اجتماعية داخل المؤسسة من خلال الاتصال مع أولياء التلاميذ لكي تكون واسعة النطاق ومتنوعة من أجل تبادل مختلف الثقافات التي تنشأ بين الأسرة الواحدة ويحاولون ابداء الآراء ومحاولة التنسيق بين الأسرة والمدرسة ومعرفة نقاط القوة وضعف التلميذ والمناقشة في مثل هذه الأمور لكي يكون هناك اتحاد بين الطرفين مما تجعله المؤسسة التربوية في موقع لذلك فإن العلاقات الاجتماعية تبين من خلال الاتصال مع أولياء التلاميذ لكن تكون متنوعة وغير محصورة في الثانوية فقط بل تعدت ذلك للوصول إلى الأفضل.

كما أن خمسة عشر من أولياء التلاميذ أكدوا على أن الطريقة المثلى لبناء العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة هي الجماعة التربوية، فهنا يتبين أن العلاقات الاجتماعية تكون محصورة داخليا أي بين أعضاء الطاقم التربوي ومن ذلك يتضح أن هناك علاقة اجتماعية قائمة بين الجماعة التربوية قد تتمظهر بين الأستاذ والإدارة حيث تتجسد هذه العلاقات أكثر وفقا للقانون وفقا للعرف الاجتماعي الذي أصبح لديه صدا كبيرا كونه المعيار الثاني الذي يلي القانون، وعليه فإن الجماعة التربوية إذا كانت متصلة مع بعضها بطريقة رسمية أو غير رسمية فهنا يتضح أن هناك علاقات اجتماعية يحكمها القانون الخاص بالمؤسسة أو العرف الاجتماعي عن طريق الاتصالات الغير رسمية.

كما أن ثلاثة عشر من أولياء التلاميذ يرون أن الطريقة المثلى لبناء العلاقات الاجتماعية تتمثل في عقد الاجتماعات الدورية هذه الأخيرة من خلالها يفسح المجال لمعرفة أشياء جديدة وتبادل الخبرات بين أعضاء الطاقم الإداري والتربوي وطرح القضايا ومختلف المشكلات والحلول المقدمة لها، وجهات النظر وطرح آراء جديدة والعمل بها ضمن العلاقات الاجتماعية القائمة.

كما أن واحد من أولياء التلاميذ كانت وجهتهم في بناء العلاقات الاجتماعية من خلال الاتصال والتواصل مع أولياء التلاميذ والجماعة التربوية، فالمقصود هنا أن العلاقات الاجتماعية يجب أن تتعدى ما هو داخلي أي الجماعة التربوية وتنتقل إلى الخارج وهي التواصل مع أولياء التلاميذ حيث يمكن القول أن العلاقات الاجتماعية في المؤسسة التربوية بإمكانها أن تنتقل حتى إلى الأمر عن طريق أوليائهم وبالتالي يزداد التماسك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي القائم بينالطرفين المدرسة والأسرة من خلال العلاقات الاجتماعية في حين أن واحد من أولياء التلاميذ حصر العلاقات الاجتماعية بين عقد الاجتماعات الدورية وبين الاتصال مع أولياء التلاميذ فهذا من شأنه أن يضبط العلاقة ويحددها خاصة أن هناك عقد للاجتماعات الدورية التي قد يكون في مفهومها تغيير وتحليل للنظام التربوي القائم وما تحتويه من ايجابيات وسلبيات عديدة وهذا ما يفسح المجال لمناقشتها مع أولياء التلاميذ طالما أن هناك علاقة قائمة بين الطرفين، كما أن واحد من أولياء التلاميذ لم يحدد وجهته في بناء العلاقات الاجتماعية وهذا قد يكون جهلا تماما للتعليمات ومختلف التنظيمات الصادرة من المؤسسة التربوية، لذلك فهو ينفي العلاقة الاجتماعية وإن تواجدت هذه الأخيرة فإن هذا من شأنه أن يخلق انعدام كلي للرقابة ومتابعة للتلاميذ والذي بدوره ينعكس بالسلب على التلميذ بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة قد تتمظهر في الآفات الاجتماعية بمختلف أنواعها وأشكالها.

بما أن التلاميذ منخرطين في مؤسسة تربوية وطالما يزاولون الدراسة هناك علاقة بين المؤسسة التربوية وأولياء التلاميذ وهذا يتضح من أن ثمانية وأربعين من أولياء التلاميذ ضبط العلاقة القائمة بين أولياء التلاميذ والمؤسسة من خلال الاحترام المتبادل. وهذا الأخير هو الذي يسير العلاقات الاجتماعية بين الطرفين لأنه في غياب الاحترام لن تكون هناك أي علاقة بل تتلاشى العلاقات الاجتماعية والظاهر هنا أن أولياء التلاميذ على اتصال دائم بالمؤسسة التربوية وهذا ما يوحي أن هناك رقابة وأن هناك تفاعل جماعي وأن هناك تماسك بين الطرفين والاحترام المتبادل هو أمر ضروري ومتعارف عليه اجتماعيا لذلك فهو أساس كل علاقة كما أن ثمانية من أولياء التلاميذ حددوا العلاقة القائمة بين الطرفين من خلال الضوابط المجتمعية وقيمها ولعل هذه الأخيرة من بين المعايير السائدة في مجتمعاتنا وخاصة العربية منها، فالمجتمع لديه حدود وقوانين والواجب على أفراده اتباعها والسير على منهجها لذلك فالعلاقة القائمة بين الطرفين علاقة يضبطها المجتمع وتحددها من خلال مجموعة من القيم المتعارف عليها سواء الثقافية أي خاصة بالجانب الدراسي والاجتماعي منها خاصة بالمكانة الاجتماعية وغيرها من القيم التي تحدد وتضبط العلاقة القائمة بين أولياء التلاميذ وبين المؤسسة وتضعها في قالب اجتماعي بحت تحدده العلاقات الاجتماعية.

كما أن أربعة من أولياء التلاميذ ضبطوا العلاقة بينهم وبين المؤسسة من خلال التشريعات الرسمية أي أن الاتصالات القائمة بين الطرفين هي اتصالات رسمية يحددها قوانين خاصة بالمؤسسة، فالعلاقة التي تربطهم هي علاقة زمنية محددة قد تتمظهر في تفهم الأولياء وضعية ابنائهم والتعامل بكل يسر ولين ومحاولة دعم المؤسسة في مراقبة الأبناء ومتابعتهم، من جهة أخرى الالتزام بالضوابط المجتمعية وقيمها أي أن هناك معايير وقيم وأعراف تداولت في المجتمع وأصبح تجاوزها أمر خارق لقوانين المجتمع، فالعلاقة القائمة بين المؤسسة وأولياء التلاميذ علاقة قائمة على التعاون والتسامح واحترام وتبادل الثقافات والخبرات وغيرها مما يعود على المؤسسة والأسرة والمجتمع بالإيجاب ويحقق كل ما هو أفضل في ظل العلاقات الاجتماعية كما أن واحد من أولياء التلاميذ لم يحدد العلاقة ولم يضبطها والظاهر أنه لا يتواصل أساسا مع المؤسسة التربوية ولا يلقى أي اهتمام لأبنه وكيفية مزاولته للدراسة.

وعليه واستنادا لهذه المقابلة التي وجهت لأولياء السنة أولى ثانوي يتبين أن هناك مراقبة صارمة ومتنوعة وأن الأولياء حريصين كل الحرص على ابنائهم حيث أنهم يتبعونهم ويلجؤون إلى العديد من المختصين والمستشارين في المجال التربوي والنفسي لمعرفة كل الأمور وأخذ الاحتياطات اللازمة تفاديا للوقوع في المشكلات الاجتماعية.

وهذا الحرص الشديد يتضح من خلال أن التلاميذ مسيرتهم كانت في المتوسط وانتقلوا إلى الثانوية وهذه مرحلة جديدة عليهم قد تستوجب يقظة الأبناء وحرصهم الشديد من خلال علاقتهم الممتازة التي تشكلت مع المؤسسة التربوية.

- **مقابلة مع أولياء تلاميذ السنة الثانية ثانوي**[1]

تمت المقابلة الثانية مع أولياء لتلاميذ السنة الثانية حيث وجهت إلى اثنان وستون ولي تلميذ.

تعتبر مرحلة الثانية ثانوي من المراحل التي تستدعي اهتماما خاصا للتلاميذ لأنها مرحلة تمهيدية للسنة الثالثة لذلك فالتلاميذ في هذه المرحلة يستوجب مراعاة الجانب النفسي لديهم لذلك فإن اثنان وثلاثون من أولياء التلاميذ في هذه المؤسسة يلجؤون إلى المختص النفسي الذي يعالج هذه المشكلات ويقدم لها حلولا تغييرية بالنظر للمرحلة التي هم فيها.

فالتهيؤ النفسي واجب من السنة الثانية للمرور للسنة الثالثة وتعتبر هذه الأخيرة مرحلة مصيرية تفصل بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، لذلك فإن الاهتمام بالتلاميذ في هذه المرحلة يستدعي مراعاة الجانب النفسي والاجتماعي لمعالجة المشكلات التي قد يقع فيها التلاميذ لذلك فإن أولياء التلاميذ فضلوا اللجوء إلى المختص النفسي وفقا لما تعارف عليه الناس وتداوله بينهم لأن المختص النفسي بإمكانه تقديم حلول يعجز عنها الآخرين.

وأن ثمانية عشر من أولياء التلاميذ فضلوا مستشار التربية لمعالجة المشاكل التي قد يتعرض لها أبنائهم في الثانوية، وإن مستشار التربية قادر على معرفة اتجاه التلاميذ ومدى استعدادهم للمرحلة التي تلي السنة الثانية وعليه فإن الانضباط والنظام الداخلي في المؤسسة التربوية يعتبران بمثابة مؤثران مهمان منهما يتم التعرف على ما إذا كان التلميذ منضبط وسلوكه حسن فإن لديه استعداد تهيؤ نفسي لمرحلة السنة الثالثة ثانوي، إذا كان السلوك منحرف والتلميذ غير ملتزم بالقواعد الداخلية للمؤسسة فإن هذا أكبر معيق للدراسة من جهة ومما يتولد عليها العديد من المشكلات الاجتماعية والنفسية من جهة أخرى، لذلك فإن المستشار التربية هو يراقب ويلاحظ تحركات التلاميذ داخل الوسط التربوي ومن ثمة يتم تحليل وتغيير التصرفات انطلاقا من ما هو موجود داخليا.

إن بعض التلاميذ بمقدورهم التكيف داخل المؤسسة التربوية بكل سهولة ويسر دونما أي مشاكل تعيقهم وتقف أمامهم كحاجز أمام الدراسة وفئة أخرى من التلاميذ ليس بمقدورهم التكيف داخل المؤسسة نظرا للعديد من التأويلات التي تختلف وتؤثر على التلاميذ فمستشار التوجيه من بين المهتمين بهذه

1- مقابلة أجريت مع أولياء التلاميذ السنة ثانية ثانوي، ثانوية متقن محمد الصالح جبايلي، ولاية خنشلة.

الأمور لذلك يتبين أن تسعة من أولياء التلاميذ تم لجوؤهم إلى مستشار التوجيه لأنه هو المسؤول على عملية التنفيذ والتوجيه المدرسي المهني والإرشاد النفسي قصد مساعدتهم على التكيف ودمجهم داخل مجموعات، فإن انعدام الظروف التي تجعل التلميذ يتأقلم مع زملائه من شأنها أن تكون عائق سواء لدراسته أو عائق يخلق مشكلات نفسية كالاغتراب وضعف التحصيل العلمي وغيرها وكل هذا يلاحظه مستشار التوجيه ويسعى جاهدا إلى معالجة كل المشكلات التي قد تتمظهر في ظل غياب هذه العوامل والتي تساعد التلميذ على التكيف داخل المؤسسة التربوية.

كما أن واحد من أولياء التلاميذ لجأوا إلى مستشار التوجيه ومستشار التربية باعتبارهما مكملان لعضهما البعض، فمستشار التربية يهتم بالنظام والانضباط ويوفر البيئة المناسبة لكي تأتي مهام مستشار التوجيه وهي المساعدة على التكيف لذلك فإن أولياء هنا حاولوا المزج بين الاثنين لضبط التلميذ وامتصاص المشكلات التي قد تطرأ في ظل غياب مهام المستشارين.

يتضح من خلال هذه المقابلة التي وجهت لأولياء السنة الثانية ثانوي أن أولياء التلاميذ كانت اختياراتهم محددة سواء الاعتماد على المختص النفسي أو المستشار التوجيه أو مستشار التربية وهذا ما اختلف مع المقابلة التي وجهت للسنة أولى ثانوي، حيث كانت اتجاهات الأولياء مختلفة ومتعددة ومتنوعة وذلك حسب طبيعة كل مرحلة لأن مرحلة السنة الأولى ثانوي مرحلة حساسة وتستوجب الاهتمام والمراعاة من أجل دمج التلميذ في وسط الثانوي، كونه انتقل من مرحلة إلى مرحلة.

تعد مرحلة الثانية ثانوي مرحلة قد يدمج فيها التلميذ واعتماد على قوانين وقواعد المرحلة الثانية لذلك فإن ثمانية وعشرون من أولياء التلاميذ كانت مراقبتهم لأبنائهم مراقبة يومية من خلال المداومة على الذهاب إلى الثانوية والالتزام بالوقت وعدم التغيب والانضباط والالتزام بكل الإجراءات، وهذه الرقابة تجعل التلميذ يأخذ احتياطاته اللازمة لكي لا يقع في المشاكل التي تعيق تمدرسه، كما أن أربعة وعشرون من أولياء التلاميذ اهتموا بمراقبة دفتر المراسلة لأن مراقبة هذا الأخير يوضح مدى مداومة التلميذ على الحضور والتحصيل العلمي الذي يتمثل في الناتج الذي يتحصل عليه التلميذ ومن ثمة تراقب النتائج من قبل الولي الذي بدوره يقوم بتحليل هذه الملاحظات التي تكون على دفتر المراسلة، فمراقبة دفتر المراسلة عند بعض الأولياء كفيلة لمعرفة وضعية أبنائهم أي أن دفتر المراسلة وسيلة لرقابة التلميذ ومعرفة ما إذا كان ملتزم بالحضور ومعرفة ما إذا كان مجتهد أولا ومعرفة أي من المواد لم يتحصل فيها على معدل جيد وعليه فإن الأولياء يتخذون إجراءاتهم ويعالجوا المشكلات على هذا الأساس كأخذ دروس خصوصية أو اللجوء إلى مراجع وغيرها من الأمور التي تعمل على تحسين مستوى التلميذ وكما أن ستة من أولياء

التلاميذ راقبوا أبناءهم عن بعد والسبب يعود في ذلك إلى معرفة كيف يسير الابن ومن الشارع وهل يذهب إلى الثانوية أم لا، كما يراقب الأصدقاء الذين يذهب معهم هذا خارجيا أما داخليا يراقب ما إذا كان ابنه مواظب على مراجعة دروسه أم لا، كل هذه العوامل ينطلق منها الأولياء وتتخذ كسبب لمعرفة ما يعيق التلميذ عن تمدرسه الطبيعي، كما أن اثنان من أولياء التلاميذ كانت مراقبتهم لأبنائهم عن طريق المراقبة اليومية، والمراقبة عن بعد ودفتر المراسلة فهذا النوع من الأولياء حاولوا فهم جميع تحركاتهم التحكم في التلميذ وما يعيق دراسته وما الحلول التي يمكن تساعده على دمجه وتحقيق الأفضل في سنة وذلك من خلال العلاقة القائمة بين أولياء التلاميذ والمساعدين التربويين.

أحيانا يتعرض التلاميذ إلى معيقات تعيق تمدرسهم قد يكون مصدرها داخلي أي من الأسرة أو مصدرها خارجي أي من المدرسة، ففي كلتا الحالتين يؤثر طرف على الطرف مما يسبب مشاكل عديدة تعيق التمدرس الطبيعي، فقد يلجأ اثنين من الأولياء إلى رئيس جمعية أولياء التلاميذ لأن هذا الأخير يحاول التنسيق بين المدرسة وبين الأولياء لأنهم قد يرجعون المشاكل التي قد يتعرض لها التلميذ، في حين أن اثنين من أولياء التلاميذ لجأوا إلى المساعد التربوي ومدير المؤسسة باعتبار أن المدير أعلى سلطة في هرم التنظيم الذي يشرف على باقي الإداريين والمساعد التربوي بدوره مختص في الاهتمام بقضايا التلاميذ ومعرفة خباياها وأهدافهم الداخلية وما يؤثر عليهم وما الأسباب التي تعيقهم عن التمدرس وتحليلها فقد تكون داخلية أي إعادة النظر في النظام الداخلي الذي قد يحتويه نقص معين من ظروف فيزيقية أو الاندماج مع التلاميذ أو سوء التعامل أو العنف المدرسي وغيره أو قد يكون خارجيا أي مشاكل نابعة من الأسرة كتهميش التلميذ أو عدم الاهتمام به أو عدم توفير المناخ المناسب للدراسة وغيرها من المشاكل التي قد يكشفها المساعد التربوي ويقدم لها حلولا.

كلما يتقدم التلاميذ في الدراسة كلما يزداد حرص الأولياء على توفير كل الظروف الملائمة لمسايرة ذلك أكثر جدية من أجل مساندة أبنائهم وتوفير كل الظروف اللازمة من أجل تحصيل علمي جيد لذلك فإن أولياء التلاميذ حريصين كل الحرص على تتبع أمور الدراسة لأبنائهم كحرص أسباب التي تكون داخل المؤسسة من خلال دفتر المراسلة أو الخارجية في الشارع أو داخليا وخارجيا عن طريق المراقبة اليومية، وتعتبر المراقبة بجميع أشكالها أمر ضروري وخاصة أن المجتمع يحتوي على العديد من التغيرات الاجتماعية وخاصة الجانب السلبي منها التي مست مختلف الجوانب، وعليه فإنه من الضروري الالتزام بمراقبة الأبناء لكي تبقى هناك علاقة بين الأولياء والمؤسسة والتلاميذ تحكمها مختلف القوانين والأعراف.

يتضح لنا أن مراقبة الأولياء لأبنائهم في السنة الثانية لا تختلف عن السنة الأولى وهذا أمر طبيعي لأنه من الضروري مراقبة الأبناء والحرص على متابعتهم من أجل معرفة أحوال التلاميذ الدراسية، فالرقابة لازمة خاصة في الدراسة فإذا انعدمت الرقابة ضاعت الدراسة وبالتالي تصبح لدى التلميذ الحرية التامة كالتسرب المدرسي أو محاولة العنف داخل الوسط التربوي أو ضعف التحصيل الدراسي وغيرها من العوامل المؤثرة على التلميذ لذلك وجب مراقبة الأبناء وتتبعهم إلى آخر مرحلة يصلون إليها وذلك لضمان مستقبلهم ولتحقيق كل ما هو أفضل في مجال الدراسة وهذا في ظل العلاقات الاجتماعية القائمة بين مختلف الأطراف.

من المتداول عليه وما هو معروف أن مدير المؤسسة على علم بما يتحرك داخل مؤسسته لأنه هو من يسيرها ونجاحها متوقف على حسن تسيره وتخطيطه وتنظيمه، وعليه فإن سبعة وثلاثون من أولياء التلاميذ يلجؤون إلى مدير المؤسسة عندما يتعرض ابنهم لعائق يعيق التمدرس الطبيعي في المؤسسة.

لذلك إذا كان المدير متحكم بالأمر ويتمتع بصفات القائد الملهم، فإن هذا من شأنه أن يضبط النظام الداخلي للمؤسسة بجميع الإداريين الخاضعين فيها فإن ذلك يخفف من حدة المشاكل التي من الممكن حدوثها وتؤثر على التلاميذ داخل المؤسسة، أما إذا كان القائد غير متحكم في قراراته وغير صائبا في أوامره فإن هذا يعرقل نظام باقي الإداريين ويؤثر بالسلب ويعود على التلاميذ، لذلك فإن أولياء التلاميذ لجؤوا إلى المدير باعتباره أعلى سلطة في التنظيم وهو يكون على علم بباقي السلطات، لذلك فإن أي عائق يعيق التلميذ في المدرسة حله يكون عند المدير ومعالجته تتوقف على البيئة الداخلية التي يدرس فيها التلميذ وعلاقته مع غيره من التلاميذ الآخرين.

كما أن ثلاثة عشر من أولياء التلاميذ لجأوا إلى مستشار التوجيه باعتباره المشرف العام على دمج التلاميذ وتكيفهم داخل الوسط التربوي وعليه فإن مستشار التوجيه لديه قدرة على معرفة اتجاهات التلاميذ وميولاتهم وأسباب ضعفهم في مجال الدراسة، لأن مستشار التوجيه هو بمثابة موجه ومرشد ومعين يحاول مساعدة التلاميذ على التأقلم في المؤسسة لذلك مستشار التوجيه بإمكانه أن يقدم أسباب ضعف التحصيل الدراسي والحلول المقترحة، كما أن ستة من أولياء التلاميذ اعتمدوا على المساعد التربوي كونه يسهر على تلبية احتياجات النظام الداخلي من رقابة وانضباط ومتابعة لتلاميذ فهو على علم بمدى تقيد التلاميذ بهذه القواعد واحترامهم، لذلك فإن هذه القوانين أو الالتزام بها يفسرها ويحللها المساعد التربوي الذي يلاحظ هذه التغيرات لذلك فإن أولياء التلاميذ يحاولون معرفة المعيقات التي تقف كحاجز أمام أبنائهم وتمنعهم من تمدرسهم، وتؤثر عليهم بالسلب لذلك فإن اتجاههم كان معين وأهدافهم محددة وذلك حسب طبيعة البيئة

الأسرية أو التعليمية واستشارة المختصين في ذلك لمعرفة كل شيء يخص أبناءهم من جميع الجوانب أخلاقيا نفسيا اجتماعيا وتربويا وذلك في إطار تفعيل العلاقة القائمة بين المؤسسة التربوية أو أولياء التلاميذ ضمن ما هو قانوني وما هو متداول ومتعارف عليه اجتماعيا.

ما من شك أن التلاميذ يخضعون للمتابعة من قبل أوليائهم لذلك فإن ثلاثة وخمسون من أولياء التلاميذ يتابعون أبناءهم بصفة دورية أي أن المتابعة تكون بانتظام وخاضعة لنظام معين وقد تكون من خلال مراقبة كيفية مراجعة الدروس وأوقات الدراسة المنزلية وكيفية تنظيم الوقت وغيرها وأي خلل في ذلك يستدعي تدخل الأولياء لتصليح ما بدا من أخطاء تعيق التمدرس الطبيعي للتلميذ وقد تكون المتابعة خارجيا أي انطلاقا من المدرسة التي ينتمي إليها التلميذ ومتابعة سير الدروس والامتحانات والحضور وغيرها.

فالأولياء هنا كان اختيارهم وحاولوا تنظيم المتابعة بصفة دورية قد تكون كل أسبوع أو كل شهر وهكذا.

فإن العلاقة الاجتماعية تبقى مفعلة بين الأولياء والمؤسسة التربوية، فحين أن ستة من أولياء التلاميذ كانت متابعتهم لأبنائهم تتم بصفة سنوية، أي تبع الدراسة وما تحتويها من سنة إلى سنة حيث يتبين أن الأولياء يراقبون أبناءهم في بداية الدخول الاجتماعي وسرعان ما يتوقفون عن ذلك، إن المؤسسة التربوية حافظت على العلاقات الاجتماعية من خلال الاتصالات الدائمة بالأبناء والمستمرة التي توحي للأولياء أنهم ملزمون بتتبع وضعية أبنائهم لأن هذه الثانوية فتحت المجال وبنت علاقتها الاجتماعية على مثل هذا الأمر، لأنه لابد من أن مؤسسة تربوية أن تبني علاقات اجتماعية سواء رسمية أو غير رسمية، والظاهر أن هذه المؤسسة كانت متنوعة في بنائها للعلاقات الاجتماعية وهذا حسب رأي بعض الأولياء، كما أن ستة عشر من أولياء التلاميذ اعتبروا الطريقة المثلى في بناء العلاقات الاجتماعية هي الجماعة التربوية والمقصود في ذلك العلاقات الغير رسمية التي قد تنشأ بين أعضاء الطاقم التربوي لذلك فإن التفاعل الذي قد يحدث بين هذه الجماعة من شأنه أن يبين علاقات اجتماعية داخل المؤسسة التربوية، لأن أي مؤسسة بغض النظر عن طبيعة نشاطها يفترض أن العلاقات الاجتماعية تنشأ من خلال التفاعل الاجتماعي الحاصل بين الأفراد لأن الفرد بطبيعته كائن اجتماعي ويميل إلى انشاء علاقات اجتماعية وخاصة إن كان الأمر في بيئة عمل فإن هذا يستلزم بنائها ولكن تختلف طبيعة ذلك من مؤسسة إلى أخرى.

ما من شك أن عقد الاجتماعات تعتبر الأسلوب الوحيد الذي تختلف فيه الآراء كما قد تتفق من جهة أخرى، وهذا من أجل تبادل الخبرات وثقافات الآراء وغيرها ومن هذا المنطلق فإن ثلاثة عشر من أولياء التلاميذ يعتبرون أن عقد الاجتماعات الدورية الطريقة المثلى في بناء العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة، لأنها من شأنها أن تكشف الجديد وتحاول توطيد العلاقات الاجتماعية لأن العلاقة الاجتماعية تبنى من خلال البيئة العملية سواء داخليا أو خارجيا فهي أمر ضروري لاستكمال العمل وسيرورته كما أن واحد من أولياء التلاميذ اعتبر عقد الاجتماعات الدورية والجماعة التربوية أي أنه لابد من بناء علاقات اجتماعية خاصة بالبيئة الداخلية للمؤسسة التربوية، ومن هنا يتبين أن العلاقة القائمة التي يفترض أن تكون متواصلة تباعد وتناقص تفاعلها وقل مفعولها وعليه فإن المتابعة السنوية حددت نوعا من العلاقة القائمة بين الطرفين وضبطها كل سنة وهذا على حد رأي أولياء التلاميذ.

وعموما يمكن القول أن الأولياء كانت متابعتهم بين دورية وسنوية ففي كلتا الحالتين أولياء التلاميذ يتابعون تمدرس أبنائهم.

إلا أن من أولياء التلاميذ من لم يتابع ابنه لا دوريا ولا سنويا قد نرجع هذا إما إلى انشغالات عديدة خارجية أو لعدم المبالاة والجهل وقلة الاهتمام من قبل الاباء لأبنائهم مما يؤدي إلى ضعف العلاقة إن لم نقل فقدانها تماما بين المؤسسة التربوية وأولياء التلاميذ.

تبنى العلاقات الاجتماعية في المؤسسة التربوية من خلال العديد من الطرق قد تتمثل في التفاعل الاجتماعي أو التماسك الاجتماعي أو الاندماج الاجتماعي أو التواصل بين الأعضاء وهذا ما أكد عليه ثمانية وعشرون من أولياء التلاميذ باعتبار أن الطريقة المثلى في بناء العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة تكون عن طريق الاتصال مع أولياء التلاميذ فهذا الأخير من شأنه أن يفسح المجال للأولياء للتعرف على النظام الداخلي في المؤسسة التربوية من خلال العلاقات الاجتماعية بين الطرفين، فالمؤسسة التربوية التي تستدعي اهتمام الأولياء بإمكانها أن تحقق الأفضل وتحصل على سيرورة العلاقة بين الطرفين من خلال تتبع التلاميذ ومراقبتهم فمن خلال التواصل مع الأولياء علاقات ناجحة لابد الانطلاق من البيئة الداخلية وتبادل مختلف الخبرات وتحقيق التفاعل الاجتماعي والاندماج القائم بين أعضاء البيئة التربوية لكي تنطلق إلى الخارج وتصبح العلاقات الاجتماعية ناجحة، كما أن واحد من أولياء التلاميذ أكد على أن العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية لكي تكون مفعلة يجب أن تكون على المستوى الداخلي والتي تتمثل في عقد الاجتماعات الدورية أو على المستوى الخارجي من خلال الاتصال أو التواصل مع أولياء التلاميذ، فالعلاقات الاجتماعية أمر لابد منه داخل أي مؤسسة ولكن

مدى تفعليها يكون إذا مست العلاقات الاجتماعية مختلف الجوانب وانطلقت من الداخل والخارج ومزجت بين الاثنين لكن تكون هناك علاقة جيدة سارية المفعول كما أن واحد من أولياء التلاميذ لم يكن لهم أي اتجاه حول الطريقة المثلى في بناء العلاقات الاجتماعية وهذا ناتج عن عدم التفاعل الاجتماعي وعدم بناء أي علاقة وضعف الاندماج الاجتماعي كل هذا ناتج عن عدم تتبع الأبناء ومراقبتهم أي سوء التسيير الذي يؤدي للى الحياء الاجتماعي والتفرد دونما الدخول في العلاقات الاجتماعية، وربما يعود ذلك إلى جهل الأولياء وعدم معرفتهم بالعلاقات الاجتماعية وما هي نتائجها وأهدافها.

يتبين أن العلاقات الاجتماعية أمر مهم وضروري داخل المؤسسة التربوية والدليل على ذلك أن الأولياء حددوا طريقة بناء العلاقات الاجتماعية حسب وجهة نظرهم وهذا دليل على فعالية العلاقات الاجتماعية وانعكاساتها الايجابية سواء على المؤسسة ككل أو على الأولياء.

ما من شك أن الاحترام المتبادل أساس كل علاقة قائمة بين طرفين وأكد ذلك خمسون من أولياء التلاميذ أن الاحترام المتبادل يعتبر من بين الضوابط القائمة بين أولياء التلاميذ والمؤسسة، فالاحترام المتبادل يعتبر نقطة انطلاق أي علاقة لأنه الاحترام يحافظ على العلاقة ويجعلها دائما من موقع تقدم فإذا انعدم الاحترام تضيع العلاقة ولا يصبح لها أي معنى خاصة أن العلاقة الاجتماعية القائمة في المؤسسة التربوية فلذلك من الضروري أن يكون الاحترام قائم لأنه يعتبر من الضوابط اللازمة التي تضبط العلاقات الاجتماعية وتحددها في إطار ما تعارف عليه المجتمع واعتبر الاحترام المتبادل معيار يقوم عليه مختلف الأوامر الاجتماعية القائمة في المجتمع بصفة عامة والمؤسسة التربوية بصفة خاصة.

يقوم المجتمع على مختلف الضوابط التي تحكمه وتحدد العلاقات القائمة في ظل التفاعل الاجتماعي القائم والتضامن الآلي كما أشار إليه دور كايم والتعاون وغيرها من الضوابط التي تحدد قيم المجتمع كالثقافة والأخلاق والدين وغيرها، فهذه الضوابط المجتمعية وقيمها أمر ضروري داخل المجتمع حيث تعتبر من بين القوانين التي يقف عليها المجتمع ويحدد تماسكه وتواصله وما ينطبق على المجتمع ينطبق على مختلف الأنساق الفرعية الأخرى أي أن هذه الضوابط وقيمها يتم اسقاطها على المؤسسة التربوية لكي تكون هناك ثقافة تنظيمية داخل المؤسسة التربوية مساهمة في انشاء علاقات اجتماعية خاصة بين أولياء التلاميذ.

يفضل بعض الأولياء حيث يتراوح أعدادهم ستة أن تكون علاقتهم بالمؤسسة تضبطها تشريعات رسمية أي أنها خاضعة لقوانين عامة للمؤسسة كمداومة التلميذ على الحضور والغياب يستدعي حضور ولي الأمر لمعرفة مدى حرص الآباء على أبنائهم والالتزام بمختلف القواعد التي قد تصدرها المؤسسة لأن

التشريعات الرسمية والقوانين الصادرة أجبرت الأولياء على الالتزام بالعلاقة وغيابها حتما يؤثر على هذه العلاقة إن لم نقل سرعة تلاشيها، فالتشريعات الرسمية ضبط مهم للعلاقة القائمة بين الطرفين، كما أن اثنين من أولياء التلاميذ أكدوا على أن الاحترام المتبادل والضوابط المجتمعية وقيمها أمران مهمان حيث تحكمان العلاقة الاجتماعية بين أولياء التلاميذ والمؤسسة لأن المجتمع هذه القواعد المجتمعية التي تحكمه وانعدامها أو ضعفها يؤثر على سيرورة العلاقة والأمر نفسه بالنسبة للمؤسسة التربوية، كما أن واحد من أولياء التلاميذ أكد على أن ضوابط العلاقة بين أولياء التلاميذ والمؤسسة تحكمها التشريعات الرسمية والاحترام المتبادل، أي أن العلاقة يحكمها جانب رسمي متمثل في القواعد والقوانين الواجب الالتزام بها في المؤسسة التربوية وذلك من خلال الاحترام المتبادل الذي قد يتمثل في احترام هذه القوانين والسهر على تلبيتها من أجل تحقيق أهداف المجتمع بصفة عامة والمؤسسة بصفة خاصة والأسرة بصفة أخص أي أن كلاهما يهدف إلى تحقيق الغرض العام للمجتمع ككل وعليه فإن العلاقات الاجتماعية تضبطها معايير محددة ومتنوعة وبغض النظر عن أنواعها إلا أنها ساهمت بطريقة أو بأخرى في ضبط العلاقة القائمة بين أولياء التلاميذ والمؤسسة التربوية سواء بالنسبة للسنة أولى ثانوي أو السنة الثانية.

- **مقابلة مع أولياء التلاميذ للسنة الثالثة ثانوي**[1]

تمت المقابلة الثالثة مع أولياء التلاميذ للسنة الثالثة حيث وجهت إلى مائة واثنين ولي تلميذ.

بما أن السنة الثالثة ثانوي هي المرحلة النهائية فإن التلاميذ يمرون باضطرابات نفسية قد تؤثر بطريقة أو بأخرى على السلوك الذي يتمظهر في العديد من الأفعال وعليه فإن خمسة وثلاثون من أولياء التلاميذ يعالجون المشاكل الاجتماعية والنفسية التي يتعرض لها أبنائهم عن طريق المختص النفسي وهذا الأخير من شأنه أن يعالج المشكلات التي قد تطرأ فجأة ودون سابق انذار التي تتمظهر نتيجة لاعتبارات عديدة تدور في ذهن التلميذ مما يترتب عليها مشكلات نفسية قد تتكون في الخوف من الرسوب وتأثيره على الحالة النفسية للتلميذ أو الخوف من ردود فعل الأولياء تجاه أبنائهم في حالة الرسوب وغيرها من المشكلات التي قد تترتب نتيجة الخوف من المستقبل والمختص النفساني هو الذي يقدم الحلول المناسبة لتفادي مثل هذه المشكلات.

كما أن اثنين وثلاثون من أولياء التلاميذ لجأوا إلى مستشار التوجيه لأنه داخل البيئة التربوية وبإمكانه تأويل المشكلات التي يقع فيها التلميذ والتي تتمظهر في سلوكات مخالفة يلاحظها مستشار التوجيه ومن ثمة تحللها ويقدم اقتراحات وحلول مفيدة للجميع، كما أن أربعة وثلاثون من أولياء التلاميذ

1- مقابلة أجريت مع أولياء السنة ثالثة ثانوي، ثانوية متقن محمد الصالح جبايلي، ولاية خنشلة.

يعالجون المشكلات الاجتماعية والنفسية التي قد يتعرض لها التلاميذ عن طريق مستشار التربية لأن هذا الأخير يهتم بالانضباط الداخلي في المؤسسة التربوية فإذا كان سلوك التلميذ منحرف وليس منضبط في اَدائه التربوي سينتج عن ذلك مشكلات عديدة لذلك فمستشار التربية يلاحظ مدة انضباط التلميذ وتعلقه بالنظام الداخلي ومن هذا المنطلق يستطيع معرفة وفهم كل ما يدور في ذهن التلميذ واقتراح الحلول المناسبة إلا أنه من الملاحظ أن من أولياء التلاميذ لم يهتموا بمعالجة المشكلات التي قد تطرأ فجأة عن ابنائهم وهذا ناتج عن عدم التأكد من عدم وقوع الابن في أي من المشكلات أو لجهل الولي وعدم علمه بمن يقدم الحلول ويقترح العلاج ويفسر الانفعالات وتحدد السلوكات وهذا يمكن ارجاعه لضعف العلاقة الاجتماعية القائمة بين المؤسسة التربوية وهذا الولي من منظوره فقط.

بما أن السنة الثالثة مرحلة نهائية فإن واحد وأربعون من أولياء التلاميذ اكتفوا بمراقبة دفتر المراسلة وهي رأي الأغلبية من الأولياء والهدف من ذلك مراقبة تكوين التلميذ والنتائج المتحصل عليها وأي ضعف في نتيجة ما يجب إعادة النظر فيه وتقديم حلول قد تتمثل في الدروس الخصوصية ومراقبة دوام الحضور إلى الثانوية وأي غياب يبين أن التلميذ لديه اتجاهات أخرى قد تنعكس عليه بالسلب مما يلزم اتخاذ اجراءات لازمة لمنع ذلك، كما أن تسعة وعشرون من أولياء التلاميذ مازالوا حريصين على المراقبة اليومية لأبنائهم وربما هذا راجع إلى أن الأمر سار على العادة أي أنه من الممكن أن الرقابة كانت من السنة الأولى إلى غاية السنة الثالثة وهذا شيء ايجابي لكن ينضبط التلميذ ولا ينحرف ويشغل تركيزه في الدراسة وفقط، في حين واحد وثلاثون من أولياء التلاميذ ركزوا على المراقبة عن بعد وهذا قد يرجع إلى أن المرحلة التي وصل إليها التلاميذ لا تستدعي الضغط عليه وبالتالي الاكتفاء برقابتهم عن بعد ودون علم بذلك من أجل مراعاة نفسية التلاميذ هذا من جهة ومن جهة أخرى تركهم في حرية تامة، ملاحظة سلوكاتهم وتصرفاتهم عن بعد ثم تأويل اتجاهاتهم وما تحتويها دونما أي علم لذلك حرصا على عدم تغيير التصرفات ومن ثمة فإن الآباء يتخذون قراراتهم وفقا لما لاحظوه، في حين نجد أن عشرة من أولياء التلاميذ لم تكن لديهم أي رقابة وهذا ناتج عن الاهمال واللامبالاة، ومن ثمة انعدام العلاقة بين الأب والابن التي يترتب عنها عدم رقابة من آباء وحرية التصرف من أبناء ومن ثمة تتمظهر العديد من المشاكل التي تعرقل المسار الدراسي وتضعف من التحصيل الدراسي والعلمي لديهم.

لابد من أن يكون لدى أي تلميذ عائق بين تمدرسه الطبيعي قد يكون نفسي اجتماعي تنظيمي وغيرها، فاثنان وثلاثون من أولياء التلاميذ لجؤوا إلى مدير المؤسسة باعتباره المشرف العام على سير المؤسسة فهو يكون على علم ما هي المعيقات أو العراقيل التي تقف كحاجز أمام التلاميذ وتضعف من

أدائهم العلمي، كما أن تسعة وعشرون من أولياء التلاميذ لجؤوا إلى مستشار التربية باعتباره المشرف العام على النظام الداخلي من ناحية الحضور وغياب حركة السير وغيرها، أي إخلال بهذه التعليمات يتبين أن التلميذ يعاني من معيقات تعيق تمدرسه الطبيعي يؤولها مستشار التربية حسب ما تمت ملاحظته، كما أن عشرون من أولياء التلاميذ لجؤوا إلى المساعد التربوي عندما يتعرض التلميذ إلى عائق يعيق تمدرسه الطبيعي حيث يهتم المساعد التربوي بمراقبة تحركات التلاميذ داخل الثانوية فهنا الأولياء ركزوا على هذه النقطة واعتمدوا على المساعد التربوي الذي يشرف على مسار التلاميذ الداخلي حيث يخضعوا للرقابة من طرف المساعد التربوي ومن هنا يتم معرفة إذا ما كان التلميذ منضبط أم داخل المؤسسة التربوية ومن ثمة اقتراح حلول مناسبة، كما أن ستة عشر من أولياء التلاميذ لجؤوا إلى رئيس جمعية أولياء التلاميذ الذي يدوره يحدد اين الخلل هل هو في المؤسسة التربوية أو في الأولياء وهو بذلك يحاول تحليل السلوكات سواء في المؤسسة أو في الأسرة ومن ثمة يبني عليها الحلول المقدمة كما قد يحاول توعية الأولياء بضرورة توفير المناخ المناسب للدراسة سواء في الأسرة أي توفير الوسائل المادية أو المعنوية أو في المدرسة بتشجيعه على الاندماج التكيف والتقيد لما هو مطلوب، كما أن اثنين من أولياء التلاميذ تم لجوؤهم إلى مدير المؤسسة ورئيس جمعية أولياء التلاميذ معا وهذا راجع إلى حرص الأولياء ومحاولتهم تتبع كل ما يحيط بالتلميذ سواء في الأسرة أو المدرسة ومعرفة أسباب تراجع أو تدني المستوى العلمي وحصر ذلك كله واقتراح حلول لمعالجة ذلك، في حين واحد من أولياء التلاميذ لجؤوا إلى المساعد التربوي، رئيس جمعية أولياء التلاميذ للتعمق في معرفة ما هي سلوكات التلميذ في المؤسسة ومن ثمة اللجوء إلى رئيس جمعية أولياء التلاميذ الذي بدوره يقدم حلولا سوسيو نفسية منسقة بين المؤسسة التربوية وعائلة التلميذ في ظل العلاقات الاجتماعية القائمة، إلا أنه من الملاحظ أن اثنين من أولياء التلاميذ لم يلجأوا إلى أي فرع يعالج مشكلات تدني المستوى لدى التلميذ وهذا ناتج إلى انعدام العلاقات الاجتماعية التي قد تفسح المجال في مثل هذا الطريق بالتعريف بالنظام الداخلي للمؤسسة من المساعد التربوي ومستشار التربية والمدير وغيرهم الذين بإمكانهم تسوية وضعية التلميذ ومعالجتها.

يحرص الأولياء الحرص التام على متابعة أبنائهم في جميع الأطوار، فكلما تقدمت المراحل التعليمية كلما ازداد الحرص على ذلك، وأن تسعة وسبعون من أولياء التلاميذ حريصين على المتابعة الدورية وهذا عدد لا بأس به يوضح أن السنة الثالثة مرحلة تستدعي المتابعة وذلك بطريقة منتظمة وهذا استدعى مرافقة التلميذ وإعانته ومن ثمة متابعته من أجل السير الحسن للدراسة وتفادي مختلف المشكلات

التي قد تطرأ في ظل غياب العلاقات القائمة بين الولي وابنه التي تستدعي المتابعة المستمرة باعتبار هذه المرحلة حساسة لأنها نهائية لذالك وجب الحذر منها والتتبع بدقة من أجل تحقيق كل ما هو أفضل.

كما أنثمانية عشر من أولياء التلاميذ يقومون بمتابعة أبنائهم بصفة سنوية وهذا ما يوحي إلى أن الأولياء لم يركزوا على هذه المرحلة وكان تتبعهم سنوي أي انعدام الحرص الكافي على التلاميذ والاكتفاء بالمتابعة مرة واحدة في السنة، وهذا يؤكد أن العلاقة القائمة بين الأب وابنه تتلاشى طالما تقدمت المراحل التعليمية، والأولياء هنا لم يكونوا حريصين لتغطية الاحتياجات الكافية لأبنائهم من أجل تحقيق الأفضل، كما أن خمسة من أولياء التلاميذ لم تتم متابعتهم لأبنائهم لا دوريا ولا سنويا ومن الملاحظ هنا أن التلميذ محبط نفسيا وضعيف مدرسيا لأنه لم يكن بينه وبين أبيه علاقة اجتماعية تؤكد له على أن والده حريص عليه ويعمل على تتبع دراسته، فهو لا يبالي به وبذلك قد يتلاشى مستواه الدراسي ولا يصل إلى أية نتيجة في ظل غياب هذه العلاقة.

تبين العلاقة الاجتماعية في المؤسسات التربوية من خلال القوانين الرسمية أو الغير رسمية وثمانية وثلاثون من أولياء التلاميذ اعتبروا الجماعة التربوية هي الطريقة المثلى لبناء العلاقات الاجتماعية فهي تفسح المجال للتعرف أكثر على أعضاء الطاقم التربوي الواحد من أجل كسب الخبرات والثقافات وتبادلها وتوطيد العلاقات أكثر فأكثر لكي يكون هناك تضامن بين الجماعة التربوية كما أن سبعة وثلاثون من أولياء التلاميذ اعتبروا عقد الاجتماعات الدورية هي الطريقة المثلى لبناء العلاقات الاجتماعية وذلك من أجل التعرف على الأعضاء التربويين بطريقة منظمة ودورية وذلك من أجل تنظيم ابداء الآراء والأفكار واستغلالها الاستغلال الأمثل بما ينفع المؤسسة التربوية وتحقق الهدف للجميع.

كما أن أربعة وعشرون من أولياء التلاميذ اعتبروا الطريقة المثلى بناء العلاقات الاجتماعية هي الاتصال مع أولياء التلاميذ وتعتبر طريقة مثلى حقا باعتبار أن خلق العلاقات الاجتماعية بين أولياء التلاميذ أمر صعب قد تعجز عنه بعض المؤسسات التربوية، فإذا كانت أسس التعامل سليمة تهدف إلى التعرف على الجوانب التربوية داخل المؤسسة التربوية وهذا ما يحقق الهدف الأسمى للأولياء وهو إقامة علاقات اجتماعية بهدف الإطلاع على وضعية الأبناء من جهة واكتساب خبرات قد تعود بالفائدة على الأبناء، كما أن ثلاثة من أولياء التلاميذ لم يهمهم الأمر ولم يحددوا ولا طريقة مثلى لبناء العلاقات الاجتماعية، وهذا راجع إلى عدم علم الأولياء بأهداف العلاقات الاجتماعية وأهميتها وما تقدمه للأولياء إذا تم الالتزام بها.

نلاحظ أن ستة وأربعين من أولياء التلاميذ أكدوا على أن الاحترام المتبادل بين أولياء التلاميذ والمؤسسة أمر ضروري وواجب من أجل اعتزاز العلاقة، فالاحترام القائم بين المؤسسة والأب تجعل الأولياء يساهمون في متابعة أبنائهم بصفة دورية ومستمرة والاحترام القائم بين الأب وابنه تجعل الابن في طاعة لوالده والتزام بالانضباط وحسن الخلق والتفاعل وغيرها لذلك فالاحترام المتبادل واجب سيرورة العلاقات الاجتماعية لذلك فهو ضابط أولي لا يمكن الاستغناء عنه، كما أن واحد وثلاثين من أولياء التلاميذ ضبطوا العلاقة بين الأولياء والمؤسسة في مختلف الضوابط المجتمعية وقيمها وهذا راجع إلى أن المجتمع تحكمه العديد من القوانين الاجتماعية الواجب الاعتماد عليها في المؤسسة التربوية فإذا كانت ايجابية تعود بالإيجاب على العلاقات الاجتماعية، وإذا كانت السلبية تعود بالسلب على العلاقات الاجتماعية وهكذا.

كما أن ثلاثة وعشرين من أولياء التلاميذ أكدوا على أن التشريعات الرسمية هي التي تضبط العلاقة بين أولياء التلاميذ والمؤسسة لأنه يجب أن يتوفر جانب قانوني يضبط العلاقة ويحافظ على سيرورتها ومن ثمة الالتزام بها فالتشريعات الرسمية تلزم وجود علاقة بين الأولياء والمؤسسة لأن هناك قواعد وقوانين يجب الالتزام بها من طرف الأولياء في ظل القانون الذي تقوم عليه المؤسسة التربوية كما أن واحدا من أولياء التلاميذ أكد على أن التشريعات الرسمية والضوابط المجتمعية وقيمها كلاهما تحدد العلاقة الاجتماعية بين الطرفية أي من الناحية القانونية ومن ناحية العرف الاجتماعية، وواحد أيضا من أولياء التلاميذ أكد على أن الاحترام المتبادل والضوابط المجتمعية وقيمها كلاهما يساهم في تنمية العلاقات الاجتماعية وسيرورتها في ظل العرف الاجتماعي فقط لأن العلاقات الاجتماعية هي متداولة منذ الأزل ولم تكن محكومة بقوانين معين لأن الفرد كائن اجتماعي بطبيعه ويميل إلى التفاعل والاندماج والمشاكل الاجتماعية التي تقام في ظل هذه العلاقة تبين لنا من خلال المقابلات الثلاث التي قامت مع أولياء التلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة أن الأولياء حرصهم شديد على أبنائهم ومتابعتهم كانت دقيقة حيث لم تكن علاقتهم محصورة بين أبنائهم فقط بل تعدت إلى المؤسسة التربوية وما تحتويه من محن أي نلاحظ هنا أن العلاقات الاجتماعية كانت شاملة بصفة عامة واستمرت من مرحلة إلى مرحلة وركز عليها في السنة الثالثة باعتبارها المرحلة النهائية التي استدعت الحرص الكامل من قبل الأولياء على متابعة أبنائهم والوقوف إلى جنبهم.

مقابلة مع رئيس جمعية أولياء التلاميذ[1]

1- مقابلة أجريت مع رئيس جمعية أولياء التلاميذ.

من خلال هذه المقابلة يتبين أن المهنة الأصلية لرئيس جمعية أولياء التلاميذ، مستشار التربية وهذا يوحي بأن رئيس جمعية أولياء التلاميذ لديه خبرة في المجال التربوي وله الأسبقية في دراسة النظام التربوي الداخلي أي له علم بما يحصل من مشاكل داخل المؤسسة التربوية وأسبابها وعواقبها فتدرجة هذا وخبرته سمحت له بأن يشغل وظيفة رئيس جمعية أولياء التلاميذ لأن معرفته وخبرته تعدت ذلك ووصلت إلى معالجة مختلف المشكلات الاجتماعية التربوية بالتنسيق بين المؤسسة التربوية والأولياء فهي مسؤولية تقام على عاتقه ومن بين الدواعي التي جعلتهم يتحملون مسؤولية الجمعية هي الانطلاق من القناعة الشخصية والتجربة كتلميذ ثم كمربي لتقلد هذه المهنة النبيلة وهذا يعود إلى التنشئة الاجتماعية لأنه انطلاق من كونه كان تلميذ والظاهر أنه كان تلميذ مواظب يسعى إلى الاندماج ضمن المجال التربوي ومن جهة أخرى كونه أب فهو يرى في أبنائه ما كان فيه بل يسعى إلى ترسيخ القيم النبيلة الي تجعل الأبناء في تشبث دائم بالدراسة والعلم كذلك فهو شغل منصب مستشار تربية الذي يفسح المجال لمعرفة باقي القواعد والقوانين الخاصة بالمؤسسة التربوية ومن هذا المنطلق فهو ملزم على تحمل مسؤولية هذه الجمعية إلا أنه تراجع دور المؤسسة التربوية بسبب خروج العديد من الإطارات التربوية إداريين ومربين إلى التقاعد مما أدى إلى تلاشي دور الوضعية والمؤسسة مقارنة بالسنوات السابقة وهذا ناتج عن التخلي عن القيم والضوابط المجتمعية الخاص بالمجتمع والأسرة وانعدام الثقة والأما وظهور التضامن العضوي الذي تحدث عنه دور كايم الموجود عند المجتمعات الحديثة التي تتعدد أعمالها وتنقسم ويشغل كل واحد وظيفته على حدا فهنا قل الضمير الجمعي وتلاشى وأصبح لا يؤخذ به الأمر نفسه يطبق على المؤسسة التربوية لأن الموظفين هم تحتويهم مجموعة من القيم والمعايير والأعراف التي يدخلون بها إلى المؤسسة ومن ثمة يتم الاعتماد عليها على تشكيل ثقافة تنظيمية خاصة بتلك المؤسسة.

كما يشير رئيس جمعية أولياء التلاميذ أن علاقته بمدير المؤسسة علاقة صداقة وأخوة أي أنها علاقة جيدة يحتويها التواصل والتفاعل نتيجة العمل معه كزميل ومن هنا يتضح أن العلاقات الاجتماعية بارز دورها ولم تتلاش بل ما زالت مفعلة وهذا أمر ضروري ومهم للحفاظ على إنشاء هذه العلاقة وسيرورتها بما يخدم المؤسسة التربوية، فإذا تمت مقابلة مدير المؤسسة يلجأ رئيس جمعية أولياء التلاميذ إلى الأطر الغير رسمية وهذا ناتج عن قوة العلاقة التي تربطهم ببعض وبالتالي تفعيل مصداقية العلاقات الاجتماعية.

كما تتم مقابلة المسؤول الأول عن المؤسسة بشكل دوري مع بداية السنة الدراسية وفي كل مناسبة، ويوم العلم والمناسبات الدولية والتاريخية ومع نهاية كل فصل دراسي وفي نهاية السنة الدراسية والظاهر

هنا أن العلاقة القائمة مع مدير المؤسسة هي غير محددة وتتم بشكل دوري من أجل تفعيل العلاقات الاجتماعية ودمجها بشكل منظم ودوري، كما يشير رئيس الجمعية أنه عندما يتم استقباله من قبل إدارة المؤسسة يكتفي بعرض نقاط ومناقشتها شفويا إلا إذا تعلق الأمر بالأمور المادية والمالية ومن الملاحظ هنا أن العلاقة بين رئيس الجمعية والمؤسسة لديها علاقة ممتازة تتخللها الثقة القائمة بين الطرفين، كما أنه لا يتم ترك أعضاء جمعية أولياء التلاميذ في المنازعات الرسمية مع مدير المؤسسة لحل القضايا والمشاكل المدرسية إلا إذا كانت مادية تعلق بالتدفئة أو ببعض التلاميذ المعوزين ويتم اشراك مكتب الجمعية، أما إذا كانت تربوية بيداغوجية فلا يتم اشكراهما والظاهر هنا أن المؤسسة تجدد الثقة ولو في جانب معين الخاص بالأمور المادية، أما الجانب التربوي لديه أعضاءه المختصين به من مستشار التربية وتوجيه وغيرهم.

أما بالنسبة للمشاكل المطروحة من قبل أولياء التلاميذ عادة تطرح ومستوى بدون اشراك أي عضو من أعضاء الجمعية عدا أثناء عقد المجالس التأدبية الخاصة بالتلاميذ فيتم حضور رئيس الجمعية، فهنا يتبين أن المشاكل التي تحدث تبقى في إطار داخلي ومستوى دونما أي حضور من قبل الأعضاء أي أن العلاقات هنا محدودة ومحصورة في جانب قد تتعدى ذلك من خلال عقد المجالس التأديبية الخاصة بالتلاميذ التي يشرف عليها رئيس المؤسسة، كما تتكون طريقة الاتصال مع أعضاء جمعية عن طريق التنسيق مع الإدارة من خلال توجيه دعوات للأولياء، أما إذا تعلق الأمر بقضية تخص الجمعية فيتم الاتصال عن طريق الهاتف ومن الملاحظ هنا أن الاتصال بين أعضاء الجمعية له معايير وقواعد وأسس وضوابط تحدد بطريقة قانونية رسمية أو غير رسمية، كما يكون الاتصال مع بداية كل سنة دراسية غالبا وأحيانا مع نهاية السنة الدراسية وهنا يتبين أن القائمة محدودة ومضبوطة وتعتمد على القوانين العامة للمؤسسة، كما أن القضايا التي تطرح من قبل مكتب جمعية أولياء التلاميذ هي قضايا تربوية وبيداغوجية واجتماعية أحيانا. ومن الملاحظ هنا أن هذه الجمعية هي في علاقة مزدوجة بين المؤسسة التربوية من خلال طرح المشكلات التربوية والبيداغوجية وبين الأولياء من خلال طرح المشكلات التربوية والاجتماعية، كما يشير رئيس جمعية أنه تلقى شكاوى من قبل أولياء التلاميذ بسبب عدم انصاف أبنائهم في عملية التقويم وهذه من بين المشكلات التي تعالجها هذه الجمعية من خلال التنسيق بين المؤسسة التربوية والأولياء.

مقابلة مع مدير المؤسسة[1]

1- مقابلة أجريت مع مدير المؤسسة، ثانوية متقنمحمد الصالح جبايلي، ولاية خنشلة،

يشير مدير المؤسسة أنه عين بصفته المسؤول الأول في هذه المؤسسة عن طريق الانتقاء والتعيين وهذا أمر قانوني تعتمده كل المؤسسات على اختلاف طبيعة النشاط الممارس، كما تبين أن المدير لديه خبرة مهنية في القطاع التربوي دامت 32 سنة، فالمدير مارس مهام عديدة قبل توليه هذا المنصب حيث تمثلت في منصب أستاذ ومنصب مفتش فتدرجه هذا سمح بزيادة الخبرة والمعرفة في المجال التربوي، كما أنه ينظر إلى مهنة الاستاذ على أنها مهنة نبيلة لأنها في علاقة مستمرة مع التلاميذ حيث يعتبرهم الاستاذ مثل ابنائه حيث يقوم بمهنة التعليم وهي مهنة شريفة ونبيلة تهدف إلى غرس القيم المجتمعة من احترام وتساند وتعاون وغيرها، فالتعليم في مرحلته الابتدائية هو المرآة العاكسة لباقي المراحل التعليمية الأخرى وتلميذ في مراحل أولية بمثابة صفحة بيضاء يقوم الاستاذ بغرس القيم المجتمعية الايجابية التي يعتمد عليها التلميذ في مراحله الأخرى، كما ينظر إلى مهنة المدير بأنه مهنة ثقيلة لأنها مسؤولية كبيرة ومتشعبة وتستدعي اليقظة التامة والانشغال بالأعمال التنظيمية للتنسيق بين الإدارة والأساتذة وبين الأساتذة فيما بينهم وهذه المهنة هي ثقيلة لأنها متعبة نوعا ما وتستدعي حسن التسيير والتنظيم والتوجيه والإشراف والرقابة، لذلك فإن مهنة المدير هي مهنة فيها نوع من الصعوبة.

يشير المدير أنه لديه مشروع تأسيس أنجز لفائدة التلاميذ شعبة اللغات الأجنبية، فرنسية، انجليزية، المانية، قيد الانجاز، كذلك تجهيزات علم أجهزة الحاسوب وتوفير عدد كافي يصل إلى 3 أجهزة حاسوب ومن هنا يتبين أن هناك علاقة قانونية قائمة بين المدير والتلاميذ أي أنه يستدعي اهتمام التلاميذ وانشغالاتهم المتعددة، فالعلاقة القائمة بين المدير والأسرة التربوية هي علاقة مقبولة أي أن هناك تفاعل وتماسك واندماج، كما أن المدير يفكر في التقاعد التام لتحقيق طموحات ذاتية، قد تتمثل في تحقيق الذات من خلال الوصول إلى التقاعد التام، كما يؤكد مدير المؤسسة أن علاقته مع مديرية التربية علاقة رئيس بمرؤوس وهذا ما يوحي أن العلاقات القائمة في هذه المؤسسة مضبوطة ومحددة قانونيا، حيث يتم التعامل مع الزملاء الأساتذة داخل المؤسسة اعتماد العرف والمرونة، أي أن العلاقات هنا تتم بطريقة غير رسمية من خلال الاتصال الغير الرسمي الذي لابد له من الظهور بصفة الزامية لأن الفرد كائن اجماعي، كما أنه في علاقاته مع موظفي المؤسسة يلجأ إلى استخدام أساليب أخرى تتمثل في التواصل الغير رسمي الذي ينتج من خلال العديد من المظاهر الاجتماعية التي تحدث في كل مؤسسة وخاصة أن هذه المؤسسة هي تربوية تستدعى التنسيق التام بين طاقم أعضاء التنظيم يؤكد المدير أن علاقته مع التلاميذ تميل إلى الضبط القانوني وفقا لاعتبارات بغرض فرض النظام العام والحفاظ عليه قصد الالتزام والانضباط والتقيد بالالتزام بالقوانين والأوامر الملقاة على عاتقهم، فالطريقة المثلى لبناء العلاقات

الاجتماعية داخل أو خارج المؤسسة التربوية تكون عن طريق التواصل والتفاعل القائم بين مختلف الأعضاء داخل المؤسسة التربوية فالتواصل هو بداية تشكيل العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي هو بمثابة المحرك الأساسي للعلاقات الاجتماعية لذلك فالتواصل والتفاعل الاجتماعي هما أساس أي علاقة اجتماعية، كما أنه يبين علاقته الاجتماعية مع المحبط بتحفظ لأنه مدير والمدير يحمل العديد من المسؤوليات وخاصة الاجتماعية منها، لذلك فهو ملزم بالتحفظ في علاقاته مع المحيط.

كما تبين لنا أن المدير يتصرف خارج المؤسسة كمواطن عادي تفاديا للمشكلات التي من الممكن الوقوع فيها من جهة ومن جهة أخرى، الخروج من ضغط العمل وأيضا التحفظ الذي يصاحبه الحفاظ على أسرار المهنة وأخلاقيات العمل، كما أنه في علاقته الأسرية داخل البيت يتصرف كأب ومن الظاهر هنا أن المدير علاقاته متعددة ولكنها تختلف حسب طبيعة الدور منها ما هو قانوني وما منها معروف أي العرف الاجتماعي، كما أنه تربطه علاقات إدارية وقانونية وعرفية مع شركاء اجتماعيين أكثر يتم التعامل معهم بعقد لقاءات كلما دعت الضرورة لذلك وذلك من أجل توسيع الخبرات والمعارف وأخذ الخبرة وتنوع الثقافة وغيرها، كما أنه ينظر إلى دور الولي في متابعة تمدرس ابنه، دور مراقب ومتدخل باعتباره شريحة وعضو مساند للجماعة التربوية أي أن علاقة الأب بابنه لا تقتصر على الرقابة بل تستدعي اتخاذ اجراءات من خلال الرقابة ومن ثمة تحليليها وتفسيرها وتقديم الحلول المقترحة، وعند وقوع مشكلات إدارية أو بيداغوجية يتم التدخل وفق ما تقتضيه الحالة وصرف النظر عن بعض المشاكل التي لا تتطلب التدخل أي الاهتمام بما هو مهم والابتعاد عن المشاكل التافهة ومن هنا يتبين لنا أن مدير المؤسسة علاقته متعددة تختلف حسب الحالات وتتعدد بين أعضاء المؤسسة التربوية ولا تقتصر على هذا الجانب فقط بل تتعدى أيضا إلى أولياء التلاميذ.

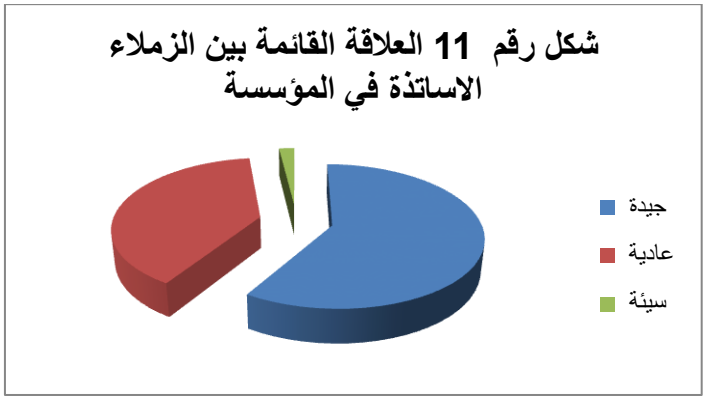
2- الاستمارة

2-1- تحليل البيانات في ضوء الفرضية الأولى: طبيعة العلاقة بين الأستاذ وزميله يحكمها القانون في مجالات التكوين والإشراف، في حين يحكمها العرف الاجتماعي في الأنشطة اللاصفية.

جدول رقم (12): العلاقة القائمة بين الزملاء الاساتذة في المؤسسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	جيدة	30	%58.8	%58.8	%58.8
	عادية	20	%39.2	%39.2	%98.0

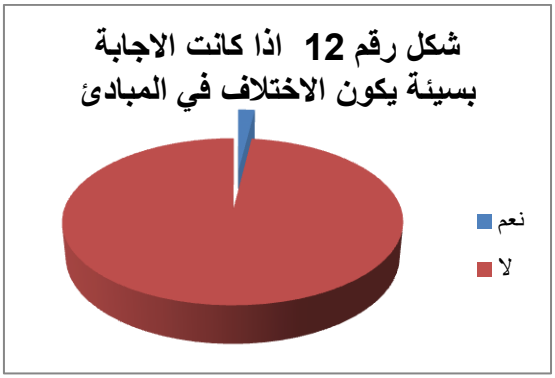
	سيئة	1	%2.0	%2.0	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	



يتضح من خلال الجدول رقم(12) أن علاقة الأساتذة مع بعضهم البعض جيدة حيث قدرت بـ58.8% وهذا ناتج على أن هناك تماسك اجتماعي وتضامن قائم على أسس وضوابط وقيم اجتماعية نتجت من خلال التفاعل الاجتماعي بين الأساتذة باعتبارهم زملاء تجمعهم علاقات صداقة وأخوة وزمالة، في حين يتبين أن عشرين من الأساتذة علاقتهم ببعض علاقة عادية وذلك قدر بنسبة 39.2% وهذا ناتج على أنه من الواجب تكوين علاقة بين الأساتذة علاقة عادية غير متطورة وهذا في حدود العمل فقط أي أن هذه العلاقة لم تتجاوز الإطار المهني فهي محصورة في المؤسسة لأنه كان من الواجب تكوين علاقة في حدود رسمية كما أن واحدا من الأساتذة علاقتهم سيئة وذلك بنسبة 2% وهذا ناتج عن ضعف العلاقة بين الأساتذة كالأساتذة الجدد الذين لديهم قيم ومبادئ وثقافة، والأساتذة القدماء الذين تختلف ذهنيتهم عن الأساتذة الجدد وهنا يحدث الصراع الفكري بين الطرفين ويحدث التناقض بين الطرفين مما يؤدي إلى ضعف العلاقة إن لم نقل تلاشيها وانعدامها إن تطلب الأمر.

جدول رقم (13): إذا كانت الاجابة بسيئة يكون الاختلاف في المبادئ لكل جيل

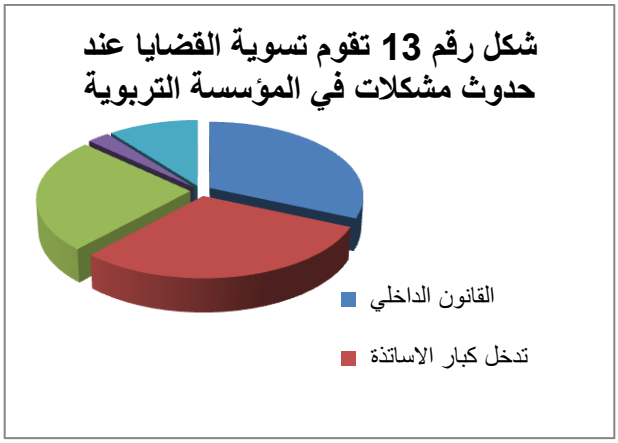
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	1	%2.0	%2.0	%2.0
	لا	50	%98.0	%98.0	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	



يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن خمسين من الأساتذة علاقتهم جيدة وعادية فهم متقاربين اجتماعيا وثقافيا وعمليا وهذا ما يجعل العلاقة بينهم متماسكة في حين أن واحدا من الأساتذة يؤكد أن العلاقة القائمة بين الأساتذة سيئة وهذا ناتج عن الاختلاف في المبادئ لكل جيل الذي ينتج عنه عدم التوافق على المستوى الثقافي والاجتماعي مما يولد تناقض الأفكار وصراعها وهذا ما أدى إلى نشوء علاقة سيئة نتجت عنها الفجوة القائمة بين الأساتذة الجدد والقدماء وعدم التفاعل الاجتماعي الذي يحسن العلاقة بينهم.

جدول رقم (14): تقوم تسوية القضايا عند حدوث مشكلات في المؤسسة التربوية

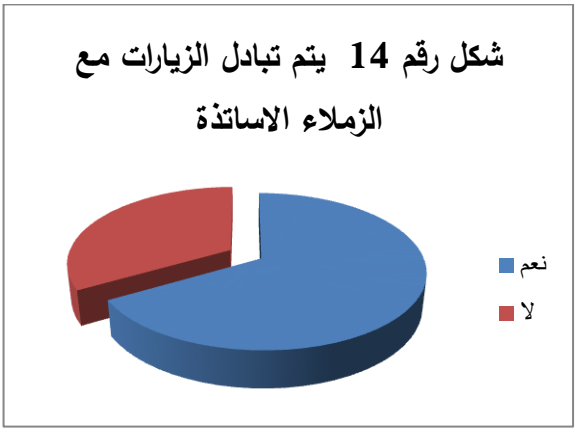
	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
القانون الداخلي	24	%31.6	%50.0
تدخل كبار الأساتذة	23	%30.3	%47.9
العلاقات الشخصية	19	%25.0	%39.6
تسويتها خارج المؤسسة	2	%2.6	%4.2
لقاءات شخصية ضيقة بين المعنيين	8	%10.5	%16.7
Total	76	%100.0	%158.3



يتضح من خلال الجدول رقم(14) أنه يتم تسوية القضايا عند حدوث مشكلات في المؤسسة التربوية من خلال القانون الداخلي وذلك بنسبة مقدرة 31.6% وهذه هي أكبر نسبة ويدل ذلك على العلاقات الاجتماعية القائمة في المؤسسة وما ينتج عنها من سلبيات تعود إلى ضبطها من خلال قوانين خاصة بالمؤسسة مما يؤدي إلى رضا الطرفين من خلال مختلف الإجراءات المتخذة من أجل التخفيف من حدة الصراع القائم، في حين نجد أنه يتم إرجاع تسوية القضايا إلى تدخل كبار المؤسسة وذلك بنسبة مقدرة بـ30.3% وهي نسبة متقاربة جدا من السنة الأولى حيث يتبين أنه يتم اللجوء إلى طرف ثالث محايد يقوم بحل النزاع وهم كبار الأساتذة لأن ما هو متعارف عليه اجتماعيا دونما اللجوء إلى العرف الاجتماعي داخل المؤسسة التربوية، في حين يتم اللجوء إلى تسوية القضايا والمشكلات عن طريق العلاقات الشخصية وقدر ذلك بـ25% أي أن النزاع يتم حله في إطار علائقي شخصي بين الطرفين أي يتم الوصول إلى حلول بين الطرفين أنفسهم، كما يمكن تسويتها من خلال لقاءات شخصية ضيقة بين المعنيين وقدر ذلك بنسبة 10.5% وهذا يدل على أن هناك العديد من الأساليب التي تعمل على حل النزاع بين الأطراف وهناك أكثر من علاقة حيث يتم اللجوء إلى هذه الطريقة بنسب قليلة أي أنه إذا كان النزاع يتعلق بالأمور الخاصة بين الطرفين فإن هذا يستوجب لقاءات شخصية ضيقة بين لمعنيين والوصول إلى حلول على المستوى الخاص لإرضاء الطرفين دون خروجها للجميع في حين نلاحظ أن تسويتها خارج المؤسسة قدر بـ2.6% وهذه نسبة قليلة نظرا لعدم الاعتماد التام عليها لأنه في الغالب المشاكل التي تحدث داخل المؤسسة التربوية لا تتم إلا داخلها إلا إذا اقتضت الضرورة وتشعبت المشكلة وازدادت حدتها فإنه يلجأ إلى أساليب خارجية قد تتمثل في الاعتماد على أطراف خارجية تحل هذه المشكلات.

جدول رقم (15): يتم تبادل الزيارات مع الزملاء الاساتذة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	34	%66.7	%66.7	%66.7
	لا	17	%33.3	%33.3	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	

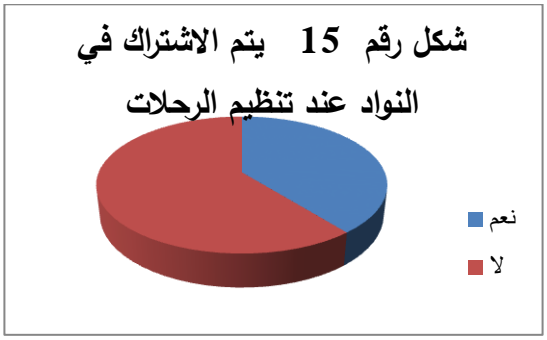


من خلال الجدول رقم (15) يتبين أن 34 من الأساتذة يتم بينهم تبادل الزيارات وهذا مايقدر ب66.7% وهذا ما يوحي أن هناك علاقات اجتماعية قائمة بين الأساتذة ولم تقتصر على الجانب القانوني بل تعدت إلى الزيارات المتبادلة وهذه الأخيرة هي واحدة من القيم الاجتماعية التي يعتمدها المجتمع ومن خلال التفاعل الاجتماعي القائم بين الطرفين فالمؤسسة التربوية جمعت بينهم وربطت بينهم في علاقة عمل لكن العلاقة تطورت إلى أن وصلت إلى الزيارات وهذا الأمر ايجابي يعزز العلاقة ويجعلها دوما في تطور مستمر، وفي حين نلاحظ أن سبعة عشر من الأساتذة لا يتبادلون الزيارات مع زملائهم الأساتذة وقدر ذلك ب33.3% وهذا يشير إلى ضعف عملي ورسمي، وقد لا يتم تبادل الزيارات نتيجة الاختلاف القائم بين الأساتذة الجدد والقدماء مما يؤدي إلى التناقض والصراع والتنافر فالأساتذة يكتفون بالعلاقات الرسمية والقانونية في إطار العمل فقط

جدول رقم (16): يتم الاشتراك في النوادي عند تنظيم الرحلات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	20	%39.2	%39.2	%39.2
	لا	31	%60.8	%60.8	%100.0

Total	51	%100.0	%100.0	

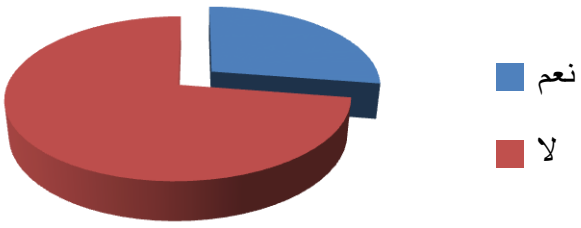


نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن واحد وثلاثين من الأساتذة لا يشتركون في النوادي عند تنظيم الرحلات وذلك قدر بنسبة 60.8% وهذا ناتج عن العلاقة القائمة في المؤسسة التربوية محدودة وليست مفعلة لدرجة الاشتراك في النوادي عند تنظيم الرحلات فالعلاقة الاجتماعية لم تتعد إلى ما هو خارجي والاشتراك في النوادي خارج إطار العمل وخاصة أن المؤسسة تربوية تعليمية فالأغلبية ينخرطون ضمن الرحلات لكن دون الاشتراك في النوادي عند تنظيم الرحلات وذلك مقدر بنسبة 39.2% وهذا ما يوحي أن هناك علاقات اجتماعية قوية تتيح الاندماج ضمن مختلف النوادي وخاصة أن المؤسسة التعليمية تعتمد على تنظيم النوادي الرياضية، نادي الفنون، نادي المهارات اليدوية وغيرها من النوادي التي تنمي أفكار التلاميذ وتعمل على تزويدهم بالعديد من الخبرات والثقافات المختلفة.

جدول رقم (17): العيش في نفس الحي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	14	%27.5	%27.5	%27.5
	لا	37	%72.5	%72.5	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	

شكل رقم 16 العيش في نفس الحي



نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن سبعة وثلاثين من الأساتذة لا يقطنون في نفس الحي وهذا ما قدر بنسبة 72.5%وهذا من شأنه أن يستبعد العلاقة القائمة بين أعضاء الطاقم التربوي من أساتذة في سيرورة علاقتهم مع بعضهم البعض فهنا يتبين أن لقاءاتهم في المؤسسة التربوية وعلاقتهم محصورة في الجانب التربوي أي أن العلاقات الاجتماعية بالنسبة للأساتذة هنا يحكمها القانون واللقاءات تكون في المؤسسة التربوية في حين أن نجد أن أربعة عشر من الأساتذة لا يقطنون في نفس الحي وذلك قدر بنسبة 27.5% وهذا ما يؤكد تعزيز العلاقة بين الأساتذة وتطويرها من خلال اللقاءات العديدة والمتكررة، فقرب المسافة بين الطرفين من شأنه أن يضيف أشياء أخرى خارجية أي بعيدا عن المؤسسة التربوية وهنا تصبح العلاقات الاجتماعية محصورة في الجانب القانوني وفقط بل يحددها العرف الاجتماعي.

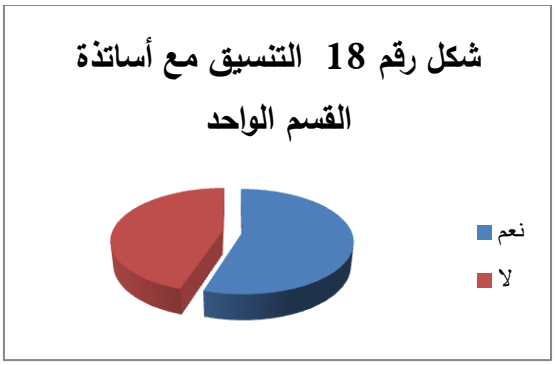
جدول رقم (18): التنسيق مع أستاذ المادة الواحدة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	46	%90.2	%90.2	%90.2
	لا	5	%9.8	%9.8	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	

من خلال الجدول رقم (18) يتبين أن ستة وأربعين من الأساتذة ينسقون مع أستاذ المادة الواحدة وهذا ما قدر بنسبة 90.2% ومن هنا يتضح أن الأستاذ غير منطوي على نفسه ويعمل وحده بل هذا يؤكد أن الأستاذ في تفاعل مستمر ودائم يجعله دائما في اندماج اجتماعي من خلال التفاعل الحاصل مما يؤدي إلى سهولة التكيف وبالتالي يحدث التماسك الاجتماعي داخل المؤسسة التربوية، فالتنسيق من شأنه أن يفسح المجال لمعرفة طريقة العمل للأساتذة الآخرين ومن جهة ازدياد الخبرات والمعارف ومن جهة أخرى الاعتماد على أسلوب واحد لكي لا يحدث التناقض والتفاوت الذي يؤدي إلى ضعف استمرار ونجاح العملية التربوية، كما أن 5 من الأساتذة لا ينسقون مع أستاذ المادة الواحدة وهذا ما قدر بنسبة 9.8% وهذه النسبة دوما ما نجدها ضئيلة ولا تؤثر على مختلف العلاقات الاجتماعية في حين أنه يتبين أن الأساتذة الغير منسقين غير مهتمين بالجانب التكاملي والعلائقي وهذا ما يؤثر بالسلب على أساتذة المادة الواحدة وعلى المؤسسة التربوية ككل حيث تضعف عملية التعليم وتتباعد وتتلاشى الأهداف والسبب يعود في القلة التي لم تفسح المجال لتوسع العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية.

جدول رقم (19): التنسيق مع أساتذة القسم الواحد

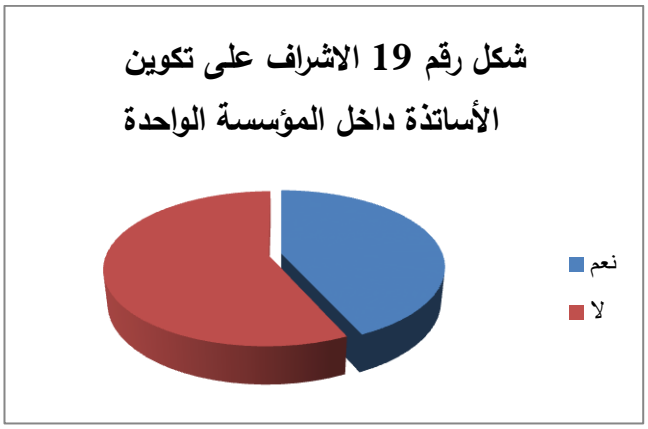
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	28	%54.9	%54.9	%54.9
	لا	23	%45.1	%45.1	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	



من خلال الجدول رقم (19) يتبين أن ثمانية وعشرين من الأساتذة ينسقون مع أساتذة القسم الواحد وذلك قدر بـ54.9% وهذا من شأنه أن يعزز العمل الجماعي من خلال تبادل الآراء ومناقشتها والوصول إلى طرق جديدة وتبادلها والعمل بها، فالتنسيق مع أساتذة القسم الواحد يسهم في تحقيق الأفضل والتجديد المستمر ضمن فرق عمل يتخللها التفاعل الاجتماعي الذي تحدده العلاقات الاجتماعية فغياب علاقة الأساتذة ببعضها تؤدي إلى غياب التنسيق فهنا نلاحظ أن العلاقات الاجتماعية لها فعالية وصدى واسع النطاق في سيرورة مختلف الأعمال وخاصة العمل التربوي كما أن ثلاثة وعشرين من الأساتذة لا ينسقون مع أساتذة القسم الواحد وذلك قدر ب 45.1% وهذه النسبة لا تقوم بالتنسيق بين أساتذة القسم الواحد، وهذا ناتج عن ان الأساتذة اكتفوا بالتنسيق مع أساتذة المادة الواحدة فعلاقتهم لم تتعد ذلك بل كانت محصورة في نطاق ضيق، فالعلاقة هنا اكتفت بجانب العمل في إطاره الخاص فقط ولم تتعدى إلى القسم بأكمله فمعظم الأساتذة لا ينسقون مع أساتذة القسم الواحد والسبب يعود إلى الرغبة الذاتية التي تتمثل في عدم الانخراط ضمن هذه العلاقة والاكتفاء بالتنسيق المحدود وهو التنسيق مع أساتذة المادة الواحدة.

جدول رقم (20): الإشراف على تكوين الأساتذة داخل المؤسسة الواحدة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	22	%43.1	%43.1	%43.1
	لا	29	%56.9	%56.9	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	



من خلال الجدول رقم (20) يتضح أن تسعة وعشرين29 من الأساتذة يشرفون على تكوين الأساتذة داخل المؤسسة وقدر ذلك بنسبة 56.9% والسبب قد يعود في أنهم متكونين ويشرف عليهم أساتذة آخرون لتكوينهم والظاهر معظم الأساتذة في طور التكوين وليس بإمكانهم الإشراف على تكوين أساتذة آخرين، كما اثنان وعشرين من الأساتذة يتم إشرافهم على تكوين الأساتذة داخل المؤسسة الواحدة، فهنا تتمظهر الخبرة وتزداد المعرفة وتستمر إلى أن تصل إلى الإشراف فهنا الأستاذ هو المحدد الأساسي لبروز العلاقات بين مختلف الأساتذة المتكونين فعلاقتهم تزداد من أجل كسب مختلف الثقافات والخبرات المهمة في العمل، فالإشراف يعتبر أيضا مؤشر للعلاقات الاجتماعية فهو يحدد الدور المنوط لكل أستاذ مع اكتساب المعرفة اللازمة لسيرورة العمل التربوي.

جدول رقم(21): عقد والتشارك في اجتماعات التنسيق والندوات الدورية بصفة أفقية وعمودية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	35	%68.6	%68.6	68.6
	لا	16	%31.4	%31.4	100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	

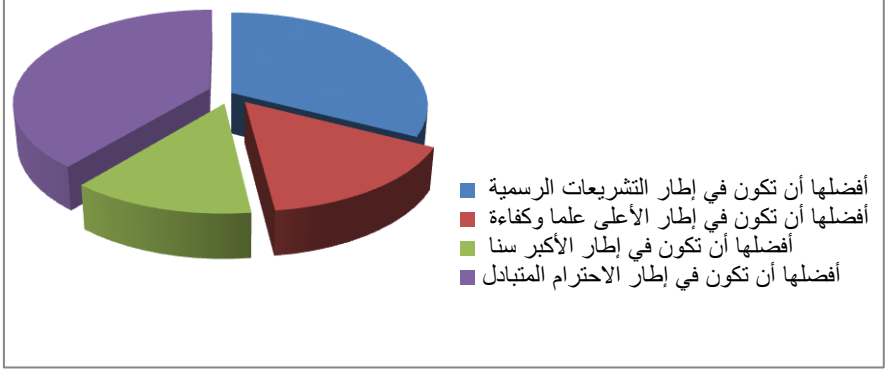
من خلال الجدول رقم (21) يتبين أن خمسة وثلاثين من الأساتذة يشاركون في اجتماعات التنسيق والندوات الدورية بصفة أفقية وعمودية وقدر ذلك بنسبة 68.6%، فمن الواضح أن المشاركين في هذا النطاق خبرتهم واسعة وآرائهم متعددة وأفكارهم نامية الأمر الذي يجعلهم على مقدرة كبيرة من تقديم الأفضل وتحقيق المراد وذلك من خلال خلق التفاعل الاجتماعي الذي يسري بين أعضاء الطاقم التربوي من أساتذة ومدراء ومستشارين وغيرهم مما يشملهم الاجتماع، فهنا تظهر درجة قيام العلاقات ومدى ترابط كل منهم بالأخر، في حين نجد أن ستة عشر من الأساتذة لا يشاركون في هذه الاجتماعات وقدر ذلك ب 31.4% وهذا ناتج عن قلة الخبرة والمعرفة التي تظهر وخاصة عند الأساتذة المبتدئين أي مازالوا ضمن إطار التكوين والتعليم، وفي هذا المسار يتم اكتساب الخبرة التي تؤهلهم في إبداء أراءهم ومناقشتها

2-2- تحليل البيانات في ضوء الفرضية الثانية:العلاقة بين الأستاذ والإدارة علاقة امتثال في شكلها الرسمي وعلاقة تشاور وتشارك في النشاطات غير الرسمية

جدول رقم (22): تكون العلاقة بإدارة المؤسسة

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
أفضلها أن تكون في إطار التشريعات الرسمية	25	32.5%	49.0%
أفضلها أن تكون في إطار الأعلى علما وكفاءة	12	15.6%	23.5%
أفضلها أن تكون في إطار الأكبر سنا	10	13.0%	19.6%
أفضلها أن تكون في إطار الاحترام المتبادل	30	39.0%	58.8%
Total	77	100.0%	151.0%

شكل رقم 21 تكون العلاقة بإدارة المؤسسة

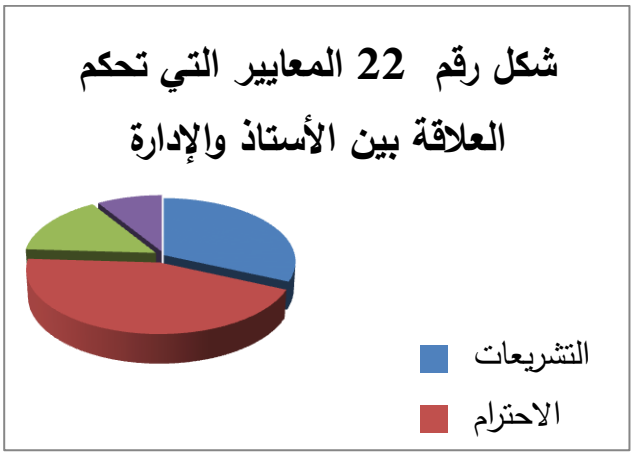


من خلال الجدول رقم (22) يتبين أن ثلاثين من الأساتذة يفضلون أن تكون علاقتهم بإدارة المؤسسة في إطار الاحترام المتبادل وقدر ذلك بنسبة 39% فأي علاقة إلا وتعتمد على الإحترام لذلك فهذا الاخير هو الضامن الوحيد لسيرورة العلاقة القائمة بين الأستاذ والإدارة، بل أن حتى طبيعة العمل تفرض وجود احترام متبادل فهذا الاخير يعزز العلاقة ويجددها ويمنحها ثقة أكثر تليها مباشر خمسة وعشرون من الأساتذة يفضلون أن تكون علاقتهم بادارة المؤسسة في إطار التشريعات الرسمية وقدر ذلك بنسبة 32.5% أي أن الأساتذة ما يربطهم بالادارة وعلاقتهم بها تكون في اطار قانوني حيث يتم مناقشة أمور العمل وفقا لما يقتضيه القانون العام للمؤسسة التربوية ووفقا لمتطلبات الادارة التربوية، في حين نجد أن اثنى عشر من الأساتذة يفضلون أن تكون علاقتهم بادارة المؤسسة في إطار الأعلى علما وكفاءة، وقدر ذلك بنسبة 15.6% أي أن الأساتذة يفضلون اللجوء إلى الإدارة من خلال تجديد الثقافة والعلم وتنمية المعارف والمهارات وهذا ما يحدد هذه العلاقات ويضبطها وفق إطار علمي، كما أن عشرة من الأساتذة يفضلون أن تكون علاقتهم في الإطار الأكبر منهم حيث قدر ذلك ب 13% فالظاهر أن

المشاكل تتعدد والاضطرابات قد تحصل والنزاع قد يتباين من طرف إلى اخر لذلك فضل الاساتذة أن تكون علاقتهم بالادارة محكومة بمن لديهم خبرة أكثر.

جدول رقم (23): المعايير التي تحكم العلاقة بين الأستاذ والإدارة

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
التشريعات	25	%31.6	%50.0
الاحترام	35	%44.3	%70.0
الأعراف الاجتماعية	12	%15.2	%24.0
التقاليد الموروثة في المؤسسة	7	%8.9	%14.0
Total	79	%100.0	%158.0



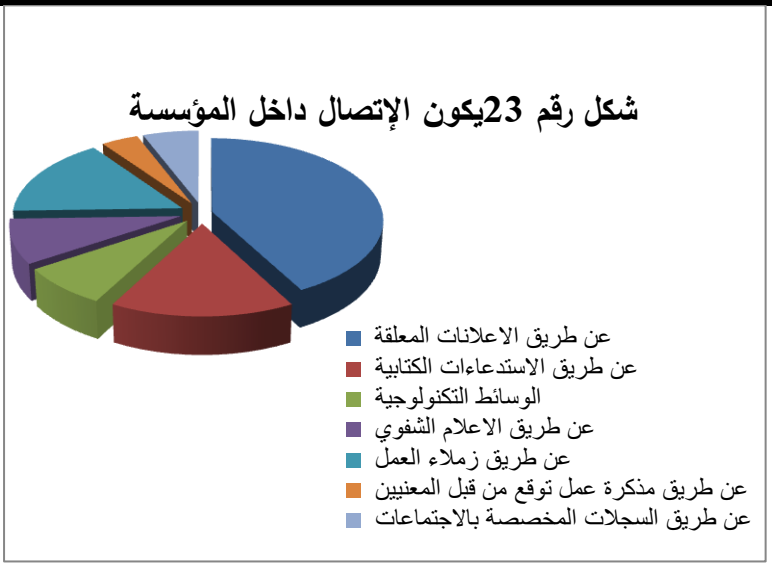
من خلال الجدول رقم (23) يتبين أن خمسة وثلاثين أستاذا أكدوا على أن الاحترام من بين المعايير التي تحكم العلاقة بين الأستاذ والإدارة، وقدر ذلك بنسبة 44.3% وهذا يؤكد على أن العلاقة التي تربط بين الأستاذ والإدارة هي علاقة احترام وانه من الضروري توفرها لكي تستمر هذه العلاقة، لذلك فإن أغلبية الأساتذة يعتبرون الاحترام من بين المعايير التي تحكم العلاقة بين الأستاذ والإدارة وغياب هذا المعيار من شأنه أن يخلق مشكلات عديدة تعود بالسلب على المؤسسة التربوية ككل تليها مباشرة التشريعات حيث قدرت 31.6% فهنا الأساتذة يعتبرون المعيار الذي يحكم علاقة الأستاذ بالإدارة هي علاقة اتصال قانوني أي أن الأساتذة مصلحتهم في الإدارة، فلولا هذه الأخيرة التي تضبط مختلف الأمور التنظيمية الخاصة بالعمل التربوي لما لجأ إليها الأساتذة وبالتالي فإن العلاقة قائمة على هذا المبدأ في

حين نجد أن 15.2% هي نسبة الأساتذة الذين اعتبروا الأعراف الاجتماعية واحدة من بين المعايير التي تحكم العلاقة بين الأستاذ والإدارة فالأعراف الاجتماعية تتمظهر من خلال الغير رسمي الذي يحدد من خلال التفاعل القائم بين الطرفين أو وفقا لما تعارف عليه المجتمع وتأسس عليه في حين تقدر نسبة التقاليد الموروثة في المؤسسة ب8.9% حيث يتضح ذلك في الثقافة التنظيمية التي تأسست في المؤسسة وما صاحبها من معايير وقيم وعادات في المؤسسة قد تنشأ من خلال الاندماج الاجتماعي والتفاعل الحاصل بين الأفراد وتداخل هذه الثقافات وتكوين ثقافة معينة خاصة بالمؤسسة قد يلجأ إليها الأستاذ ويعتمدها ويعتبرها كمعيار يحكم العلاقة بين الأستاذ والإدارة.

جدول رقم (24): يكون الاتصال داخل المؤسسة عن طريق

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
عن طريق الإعلانات المعلقة	43	42.2%	84.3%
عن طريق الاستدعاءت الكتابية	16	15.7%	31.4%
الوسائط التكنولوجية	8	7.8%	15.7%
عن طريق الإعلام الشفوي	9	8.8%	17.6%
عن طريق زملاء العمل	16	15.7%	31.4%
عن طريق مذكرة عمل توقع من قبل المعنيين	4	3.9%	7.8%
عن طريق السجلات المخصصة بالاجتماعات	6	5.9%	11.8%
Total	102	100.0%	200.0%

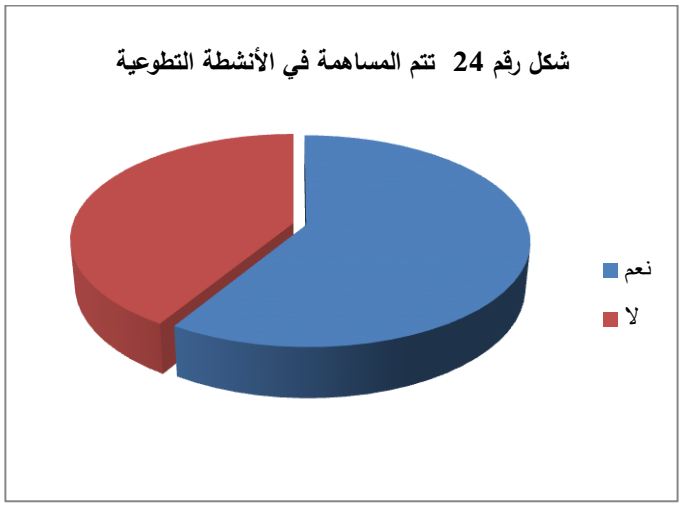
شكل رقم 23يكون الإتصال داخل المؤسسة



من خلال الجدول رقم (24) يتضح أن الاتصال داخل المؤسسة يتم عن طريق الإعلانات المعلقة وهذا ما قدر بنسبة 42.2% وهي أكبر وهذا ناتج على أن معظم الأساتذة يتلقون اتصالاتهم عن طريق ما يكتب لهم في الإعلان وهذه العلاقة غير مباشرة بين الأستاذ والإدارة عن طريق الإعلانات، وهذا من شأنه أن يوفر الجهد والوقت للأساتذة ومن جهة أخرى إعلامه بطريقة رسمية قانونية لكي لا يحدث التناقض فيما بعد، في حين نلاحظ أن ستة عشر من الأساتذة الاتصال داخل المؤسسة يتم عن طريق زملاء العمل وهذا ما يقدر بنسبة 15.7% فالاستدعاءات الكتابية تكون عن طريق علاقة خاصة بين الأستاذ والإدارة أي ما يخص الأستاذ يأتي على شكل استدعاء يحتوي معلومات وانشغالات خاصة بالأستاذ وعن طريق زملاء العمل أو أي شئ جديد فيما يخص العمل يتم تداوله بين الأساتذة في حين نجد الوسائط التكنولوجية بلغت نسبتها 7.8% وهي نسبة قليلة تعتمد على هذه الوسائط لأنه قد تلجأ بعض المؤسسات إلى الإعلان على مواقع التواصل الاجتماعي وغيرها وهي نسبة ضئيلة بالرغم من التطور الذي شهده المجتمع إلا أنه ظاهريا ومن خلال هذه النسبة يتبين أنه لا يتم الاعتماد عليها بصفة كبيرة في حين نجد الاتصال قد يكون عن طريق السجلات المخصصة بالاجتماعات وقدر هذا بنسبة 5.9% ونلاحظ هنا قلة من الأساتذة من يلجأون إلى هذه الطريقة لأنها غير كافية ولا تفي بالغرض المطلوب ولا يمكن أن يكون الأستاذ متصل مع الإدارة عن طريق السجلات المخصصة بالاجتماعات في كل انشغالاته واتصالاته الدائمة إلا انه قد يفي بالغرض إن تطلب الأمر مناقشة الاجتماعات وتاريخها وكيفيتها أو غير ذلك فهي لا تفي بالمطلوب وتعجز عن تقديم المعلومات الكافية كما نجد أن هناك طريقة اتصال أخرى وهي عن طريق مذكرة عمل توقع من قبل المعنيين حيث قدرت ب3.9%وهي نسبة ضئيلة جدا لأنه رأي القلة من الأساتذة الذين حبذوا هذه الطريقة التي لا تحدد أهداف الأستاذ وأهداف الإدارة بل انحصرت في مذكرة عمل فقط قد تسهم في تلبية كل احتياجات الأساتذة.

جدول رقم (25): تتم المساهمة في الأنشطة التطوعية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	30	58.8%	58.8%	58.8%
	لا	21	41.2%	41.2%	100.0%
	Total	51	100.0%	100.0%	

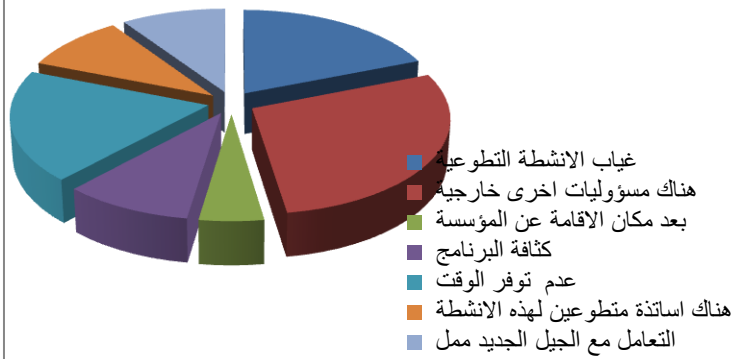


من خلال الجدول رقم (25) يتضح أن 58.8% من الأساتذة يساهمون في الأنشطة التطوعية وهي نسبة معتبرة تبين ضرورة نتائج العلاقات الاجتماعية القائمة وتفعيلها وتطويرها عن طريق ممارسة الأنشطة التطوعية حيث يتبين أن الأساتذة حريصين كل الحرص على العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها وتجسيدها في مهام إضافية تعود بالفائدة على المؤسسة التربوية ككل وما يحتويها فهذه الأنشطة تزيد من ثقافة التلميذ وتنمية قدراته ومواهبه وتعمل على تعزيز أواصر التضامن والتعاون والتساند الاجتماعي القائم بين الإفراد كما أن 41.2% لا يساهمون في الأنشطة التطوعية القائمة وهذا نظرا لضعف العلاقات الاجتماعية القائمة وانعدام تفعيلها نتيجة قلة الاتصال وضعف التفاعل الاجتماعي وكذلك الاختلاف في الثقافات والمبادئ التي تؤدي الى ضعف العلاقة وبالتالي تتلاشى نتائجها مما يؤدي إلى عدم المساهمة في أي من النشاطات التطوعية.

جدول رقم (26): لم تتم المساهمة في الأنشطة التطوعية للأسباب التالية:

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
غياب الأنشطة التطوعية	4	19.0%	33.3%
هناك مسؤوليات أخرى خارجية	6	28.6%	50.0%
بعد مكان الإقامة عن المؤسسة	1	4.8%	8.3%
كثافة البرنامج	2	9.5%	16.7%
عدم توفر الوقت	4	19.0%	33.3%
هناك أساتذة متطوعين لهذه الأنشطة	2	9.5%	16.7%
التعامل مع الجيل الجديد ممل	2	9.5%	16.7%
Total	21	100.0%	175.0%

شكل رقم 25 لم تتم المساهمة في الأنشطة التطوعية

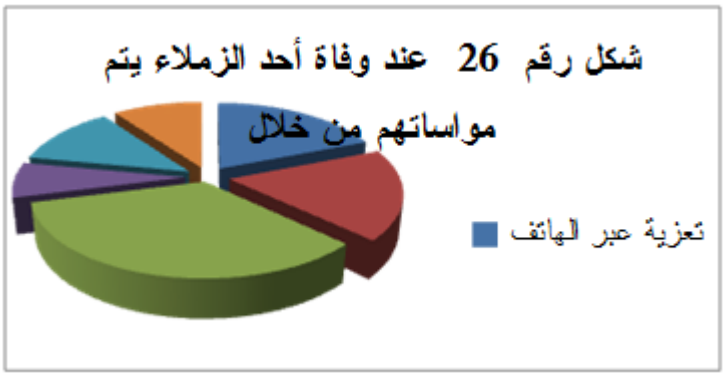


من خلال الجدول رقم (26) يتبين أن 28.6% من الأساتذة لديهم مسؤوليات خارجية قد تتمثل في مسؤوليات الزوج والأبناء والاهتمام بهم ورعايتهم، أي أن العلاقة تم ضبطها في جانبين بين المؤسسة والأسرة، فإذا ازدادت المسؤوليات الخارجية لا يستطيع الأستاذ المشاركة في المساهمة في الأنشطة التطوعية، وهذا ما يؤدي إلى صراع الأدوار مما يحدث عنه صراع بين الأفكار لدى الأستاذ ولا يستطيع التوفيق بين الطرفين لذلك فهو غير ملزم بالمساهمة في مثل هذه الأنشطة كما نلاحظ أنه قد لا يتوفر الوقت الكافي وهذا قدر بنسبة 19% وهذا ناتج عن الاشتغال في مهن عديدة ومن ثمة الالتزام بالأمور

الحياتية وعدم توفر الوقت اللازم الذي يضبط هذه المساهمة ويحددها وبالتالي لا يمكن المساهمة في الأنشطة التطوعية، الأمر نفسه بالنسبة لغياب الأنشطة التطوعية في المؤسسة التربوية حيث بلغت نسبتها 19% أي أنه لا توجد أنشطة تطوعية في المؤسسة التربوية وان وجدت فهي غير مرضية ولا يتم الاعتماد عليها والتقيد بها كنشاط تطوعي فالمؤسسة هذه تفتقر إلى أنشطة تطوعية في المستوى الذي يخدم الأسرة التربوية ككل بما فيهم التلميذ في حين نجد أن هناك أساتذة متطوعين لهذه الأنشطة وقدر هذا بنسبة 9.5%أي أن كل أستاذ له مهام محددة والذي يرغب في المساهمة في هذه الأنشطة فهو يعتبر كأستاذ متطوع ومختص في هذا المجال كذلك التعامل مع الجيل الجديد ممل وقدر ذلك بنسبة 9.5% وهذا يوحي بأن هناك اختلاف تام بين الجيل الجديد وهم الأساتذة المبتدئين الجدد وبين الجيل القديم وهم الأساتذة المقبلين على التقاعد وهذا ما يوحي بأن هناك اختلاف بين الجيلين الذي يؤدي الى سوء تفاهم وبالتالي الانسحاب من المساهمة والاشتراك في الأنشطة التطوعية، كما أن كثافة البرنامج يعتبر أيضا أحد أهم العوامل الذي يسمح بالمساهمة في الأنشطة التطوعية وقد بلغت نسبتها9.5% وهذا ناتج على أنه لا يوجد وقت للراحة وعدم توفر الوقت الكافي لشغل مثل هذه الأمور أي أنه لم يخصص وقت محدد للأنشطة التطوعية ولم تحدد مسبقا للأخذ الاحتياطات اللازمة والمساهمة فيها.

جدول رقم (27): عند وفاة أحد الزملاء أو أقاربهم يتم مواساتهم من خلال

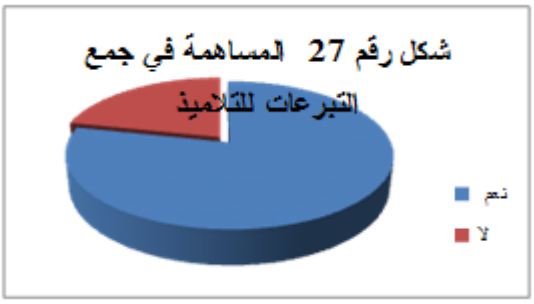
	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
تعزية عبر الهاتف	19	19.0%	44.2%
تعزية جماعية	18	18.0%	41.9%
تعزية بالانتقال إلى مقر السكن	34	34.0%	79.1%
تعزية في المؤسسة	7	7.0%	16.3%
الإعانة المادية	12	12.0%	27.9%
الإعانة المعنوية	10	10.0%	23.3%
Total	100	100.0%	232.6%



من خلال الجدول رقم (27) يتبين أن 34% من الأساتذة يقومون بتعزية أحد الزملاء عند وفاتهم أو وفاة أقاربهم من خلال الانتقال إلى مقر سكناهم وهذا ما يوضح مدى التساند والتعاون والتضامن والتآخي والتآزر القائم من خلال العلاقة بين الأساتذة فهنا يتبين أنها علاقة ايجابية ولديها قوة التماسك والانجذاب، في حين أن 19% من الأساتذة يقومون بالتعزية عبر الهاتف وهذا أمر ضروري ولابد منه إذا تعذر الأمر ولم يكن بإمكان الانتقال إلى مقر السكن وجب الالتزام بالواجب والتواصل عبر الهاتف والقيام بالتعزية في حين 18%من الأساتذة يقومون بالتعزية الجماعية إلى الانتقال عن طريق فريق من الأساتذة مع بعضهم البعض وهذا ما يوحي إلى قوة التماسك القائم بين الأساتذة الآخرين وعلاقتهم الاجتماعية ببعضهم البعض، كما نلاحظ أن 12% من الأساتذة يقومون بالإعانة المادية وهذا ما تعارف عليه المجتمع وقام عليه حيث يقوم بتقديم مبلغ معين وإعطائه لأهل الميت لإعانته على استكمال مراسيم الجنازة، كما أن هناك الإعانة المعنوية حيث قدرت بنسبة 10% فالجانب النفسي مهم لأنه يعتبر المحرك أو المدعم الأساسي لنفسية الإنسان، وعليه فإن المواساة والوقوف إلى جنب أهل الميت وهذا ما قد يدفع في نفسيتهم نوع من التكامل السوسيو–نفسي، في حين نجد أن 7% يقومون بالتعزية في المؤسسة وهي نسبة ضئيلة ولكن قد نجدها حقا في المؤسسات وهذه التعزية تكون في حالة عدم العلم بالوفاة أو تعذر الانتقال إلى التعزية العادية أو لم تسمح الظروف وتوالت الانشغالات وتعددت كل حسب أعماله لذلك فإنها تعزية في المؤسسة.

جدول رقم (28): المساهمة في جمع التبرعات للتلاميذ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	40	%78.4	%78.4	%78.4
	2	11	%21.6	%21.6	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	



من خلال الجدول رقم (28) يتبين أن 78.4% المساهمة في جمع تبرعات التلاميذ ومواساتهم والتخفيف عليهم والوقوف معهم من باب التضامن وهذا ناتج عن ثقافة الفرد ومدى علمه ومعرفته لمساعدة غيره من خلال التفاعل مع هذه الحالات والقيام بالمساهمة في جمع التبرعات وتسهيل تقديم يد العون والمساعدة والعمل من أجل رسم البسمة والأمل على وجوه التلاميذ والتخفيف من معاناتهم ومواساتهم ومن ثمة فتح باب الأمل وهذا كله يسهم في التقدم والتطور والنهوض بالمجتمع من خلال غرس هذه القيم النبيلة التي تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق الممارسة الفعلية لهذا الفعل الخيري كما أن 21.6% من الأساتذة يساهمون في جمع التبرعات وربما هذا ناتج عن عدم العلم بناتج العمل الخيري والحسنات المكتسبة من خلاله أو عدم الاطلاع على هذه الثقافة الاجتماعية المتعامل بها في هذه المؤسسة أو لعدم التطوع في هذا المجال وهذا الأخير ساهم في غلق باب الخير والرحمة وسد الصفات الايجابية كالتعاون والتضامن مما يحقق قوة التماسك الاجتماعي والحفاظ على الأعراف الاجتماعية القائمة في المجتمع حتى تتلاشى أهدافها وتتراجع ايجابياتها.

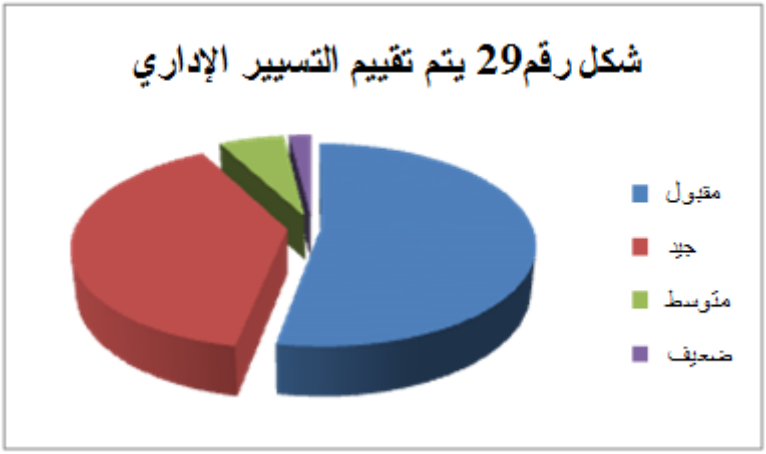
جدول رقم (29): تتم المشاركة بفعالية في جميع النشاطات التي تقام بالمؤسسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	28	54.9%	54.9%	54.9%
	لا	23	45.1%	45.1%	100.0%
	Total	51	100.0%	100.0%	

من خلال الجدول رقم (29) يتبين أن 54.9% من الأساتذة يشاركون بفعالية في جميع النشاطات التي تقام في المؤسسة، فهنا نلاحظ أن هذه الفئة من الأساتذة دائمة التفاعل وحريصة على تحقيق اندماجهم وتكيفهم داخل المؤسسة التربوية من خلال توطيد العلاقات الاجتماعية من خلال المشاركة في جميع النشاطات التي تقام في المؤسسة وتقديم أراء وتبادل الخبرات والثقافات ولتساند والتضامن والتعاون والتفاعل الاجتماعي والتعرف أيضا على ثقافات عديدة واكتساب خبرات ومعارف اخرى فالمشارك في هذه الفعالية هو فرد مندمج اجتماعيا قادر على التكيف والاندماج الاجتماعي والتفاعل وهذا في إطار العلاقات الاجتماعية القائمة بين أفراد المؤسسة التربوية وهنا يتبين أن ثقافة المؤسسة مستقاة من ثقافة المجتمع وقد حققت جزء ايجابي كبير منها وهو التفاعل الاجتماعي الذي لا يخلو من علاقة اجتماعية في أي مؤسسة في حين 45.1% لا تتم مشاركتهم بفعالية في جميع النشاطات التي تقام بالمؤسسة لأن انفعالها ضعيف وتواصلها قد يكون منعدم لقلة التفاعل وهذا ما يؤدي إلى ضعف سيرورة العلاقة القائمة بين أفراد المؤسسة التربوية.

جدول رقم (30): يتم تقييم التسيير الإداري للمؤسسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مقبول	27	52.9%	52.9%	52.9%
	جيد	20	39.2%	39.2%	92.2%
	متوسط	3	5.9%	5.9%	98.0%
	ضعيف	1	2.0%	2.0%	100.0%
	Total	51	100.0%	100.0%	

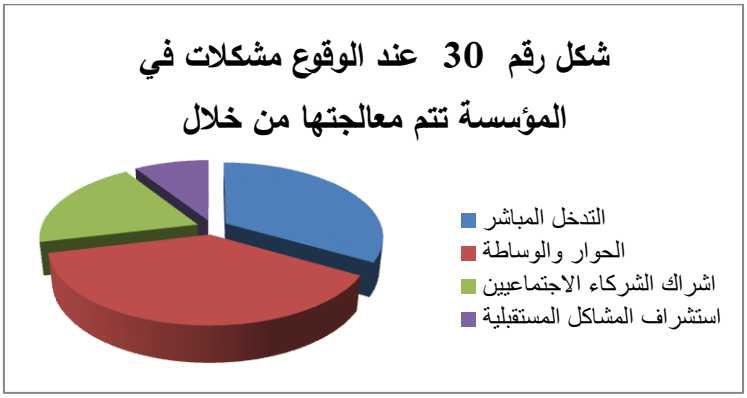


من خلال الجدول رقم (30) يتبين أن 52.9% من الأساتذة تم تقييمهم للتسيير الإداري بمقبول وهذا ناتج على أن الأمور التنظيمية تسير بشكل اعتيادي وليست هناك أي مشاكل على المستوى الإداري، فالتنظيم الإداري يسير بشكل مقبول لأن هناك نوع من التكامل على المستوى العملي من ناحية التنسيق بين الأساتذة أو بين القسم الواحد، ومن ناحية التعليم ومن ناحية علاقة الأستاذ بالإدارة ومدى سيره على القانون الذي تخضع إليه هذه المؤسسة كما أن 39.2% يعتبرون التسيير الإداري للمؤسسة يسير بشكل جيد وهذا ناتج عن قوة التفاعل والاندماج ضمن معايير وثقافة المؤسسة التربوية التي تتمثل في المشاركة بفعالية في الأنظمة والمساهمة في تدعيم الأنشطة التطوعية وغيرها من الأمور الإضافية التي تعود بالإيجاب على كل الأسرة التربوية، فإذا تم الاهتمام بكل جوانب المؤسسة التربوية الرسمية والغير رسمية فإن التسيير الإداري يمكن تقييمه بأنه جيد في حين نجد أن 5.9% يقيمون التسيير الإداري بمتوسط وهذا ناتج لقلة تفاعلهم وضعف مشاركتهم وعدم انفعالهم التام بالنهوض بالمؤسسة لتحقيق كل ما هو أفضل وحسن كذلك نجد أن 2% من الأساتذة يقيمون التسيير الإداري بضعف وهذا ناتج عن ضعف التفاعل تماما وعدم المساهمة ولو بفكرة والانطواء التام وهذا ما يؤثر على المؤسسة فيفقدها قيمتها ويخلق الجوانب السلبية التي تعود على المؤسسة ككل وعلى أعضائها

جدول رقم (31): عند وقوع المشكلات في المؤسسة يتم معالجتها من خلال

	Responses	Percent of Cases

	N	Percent	
التدخل المباشر	22	%33.3	%47.8
الحوار والوساطة	25	%37.9	%54.3
إشراك الشركاء الاجتماعيين	13	%19.7	%28.3
استشراف المشاكل المستقبلية	6	%9.1	%13.0
Total	66	%100.0	%143.5

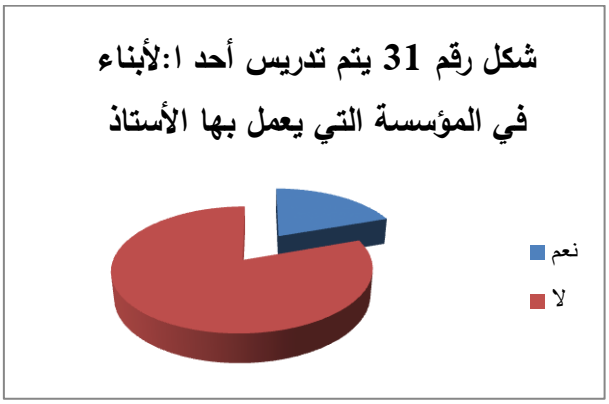


من خلال الجدول رقم (31) يتبين أن 33.3%من الأساتذة عند وقوع المشكلات داخل المؤسسة ينتم معالجتها من خلال التدخل المباشر، أي أن المشكلات التي تقع أحيانا داخل المؤسسة يلجأ بعض الأساتذة إلى حلها عن طريق التدخل المباشر، أي التدخل السريع في حالة ما إذا أستدعى الأمر ذلك فهنا يتبين أن العلاقة القائمة هي علاقة مباشرة وتتمظهر هذه الأخيرة في الأمور الرسمية والمشكلات التي تستدعي معالجتها، وقد يكون التدخل من خلال تواجد طرف ثالث لمعالجتها أو استعمال وسائل أخرى تستدعي السرعة في التدخل، في حين نجد 37.9% يحبذون الحوار والوساطة، وذلك من أجل الوصول إلى حلول سلمية تستدعي التفاوض ومناقشة المشاكل والتوصل إلى حل يرضي الجميع عن طريق استعمال أساليب مرضية للجميع في حين نجد أن 19.7% يلجؤون إلى إشراك الشركاء الاجتماعيين أي أن معالجة المشكلات تتم عن طريق مشاركتها من أجل دراستها وتفسيرها وتحليلها ومن ثمة الوصول إلى حلول مقترحة، كما أن 9.1% يلجؤون إلى استشراف المشاكل المستقبلية أي الترفع عن هذه المشاكل وأخذها بعين الاعتبار لما قد يحصل مستقبلا، ووضع الاحتياطات اللازمة لتفادي مثل هذه المشاكل، ومن المعلوم أنه ما من مؤسسة إلا ولديها مشكلات خاصة بها لكن معالجتها تختلف من مؤسسة إلى مؤسسة وذلك حسب طبيعة العلاقات الاجتماعية وما يحكمها من قيم ومعايير وغيرها.

2-3- تحليل البيانات في ضوء الفرضية الثالثة: العلاقة بين الأستاذ والتلميذ علاقة يحكمها العرف والقانون

جدول رقم (32): تدريس أحد الأبناء في المؤسسة التي ينتمي اليها الأستاذ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	10	%19.6	%19.6	%19.6
	لا	41	%80.4	%80.4	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	

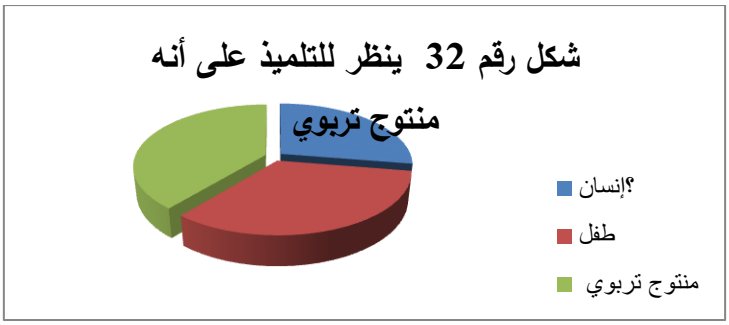


من خلال الجدول رقم (32) يتبين أن 80.4% لا يدرسون أبناءهم داخل المؤسسة التي ينتمون إليها وهذا ناتج على أن الأستاذ لا يسعى إلى تطوير علاقة بين الأستاذ والتلميذ على أساس ما هو معروف وهو ضرورة مزاولة الدراسة في المؤسسة التي يدرس بها والده، ومن جهة أخرى قد يكون لديه أبناء لم يصلوا مرحلة الثانوية ولازالوا في الأطوار السابقة، ومن هنا يتبين أن الأساتذة لا يريدون تفعيل العلاقات الشخصية القائمة على تحديد المصالح، فهم يحاولون الابتعاد عن دمج أبنائهم ضمن علاقات شخصية، في حين يتبين أن 19.6%من الأساتذة لا يدرسون أبناءهم داخل المؤسسة التي ينتمون إليها وربما هذا ناتج عن قرب المسافة واللجوء إلى الأولياء من أجل تعزيز العلاقة القائمة بين الأستاذ والتلميذ وتنميتها وتطويرها من أجل تحقيق الأفضل.

جدول رقم (33): ينظر للتلميذ على انه

	Responses	Percent of Cases

	N	Percent	
إنسان	24	%27.6	%48.0
طفل	29	%33.3	%58.0
منتوج تربوي	34	%39.1	%68.0
Total	87	%100.0	%174.0



من خلال الجدول رقم (33) يتبين أن 39.1% من الأساتذة ينظرون إلى التلميذ على أنه منتوج تربوي وهذا ناتج عن بعث الأمل والتفاؤل في التلاميذ، فالمنتوج التربوي يعني أن هذا التلميذ في يوم ما يصل إلى إطار في المجتمع وعضو فعال يقوم بتقديم الأفضل إلى المجتمع وتحقيق تغييرات اجتماعية قد تكون ايجابية، في حين أن 33.3% من الأساتذة ينظرون إلى التلميذ على أنه طفل وهذا تصغير في حق التلميذ وخاصة أنه في مرحلة الثانوية فهو تجاوز مرحلة الطفولة بقدر ما هم أفراد واعين ولديهم هدف في حياتهم العلمية، كما أن 27.6% ينظرون إلى التلميذ على أنه إنسان فهنا يستلزم مراعاة الجانب الإنساني لأن هذا الأخير لديه ذات وعقل يسهمان في تكوين الشخصية من خلال جملة التفاعلات كالدوافع والأحاسيس والشعور ومن هذا المنطلق وجب التفاعل مع التلاميذ وفقا للإنسانية ومن ثمة كتلميذ.

جدول رقم (34): يتأثر الأساتذة معنويا في حالة إخفاق التلاميذ الذين يدرسونهم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	48	%94.1	%94.1	%94.1
	لا	3	%5.9	%5.9	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	

من خلال الجدول رقم (34) يتبين أن 94.1%من الأساتذة يتأثرون معنويا في حالة إخفاقهم في الدراسة فهنا تتضح قوة العلاقة وشدتها ومدى تماسكها بين التلميذ والأستاذ لدرجة التأثر المعنوي الذي ينتج عنه صدق الشعور وصدق العلاقة ومدى الانجذاب الحاصل بين الأستاذ والتلميذ لأنه أبدى رسالته العلمية ويريد الحصول على نتائج مرضية في حين نلاحظ أن 5.9% من الأساتذة لا يتأثرون معنويا في حالة إخفاق التلاميذ الذين يدرسونهم، وهذا ناتج عن ضعف علاقة الأستاذ بالتلميذ إن لم نقل انعدامها التام، كما قد يؤدي إلى عدم اللامبالاة والاهتمام بالتلاميذ وعدم التطلع والاستشراف إلى نتائجهم التي تعتبر ثمرة جهد كل أستاذ قام بتأدية هذه المهنة النبيلة.

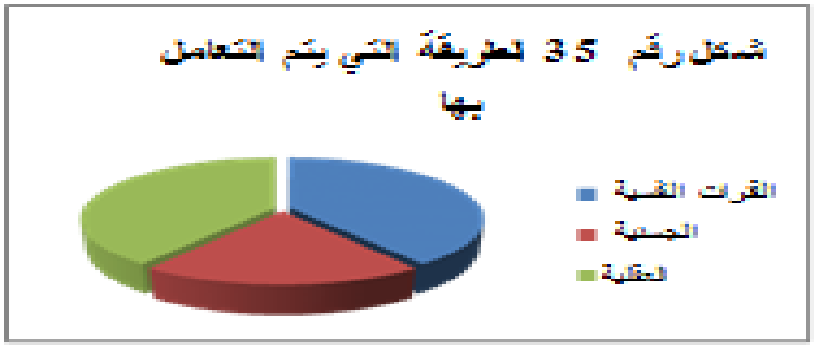
جدول رقم (35): تتم ممارسة وظيفة الأبوة/الأمومة داخل قاعات التدريس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	33	%64.7	%64.7	%64.7
	لا	18	%35.3	%35.3	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	

من خلال الجدول رقم (35) يتبين أن 64.7% يقومون بممارسة وظيفة الأبوة أو الأمومة داخل قاعات التدريس وهنا يتبين مدى تأدية الرسالة على أكمل وجه وبكل صدق فهم ينتظرون منهم النجاح والتقدم تماما مثل أبنائهم ولأنها مهنة نبيلة يستوجب التعامل مع التلاميذ مثل الأبناء لأن الشعور الذي ينتاب الأستاذ في هذه المهنة كفيل بأن يحقق الأفضل في إطار تعزيز العلاقة القائمة بين الأستاذ والتلميذ في حين نجد 53.5% من لا يمارسون وظيفة الأبوة أو الأمومة داخل قاعات التدريس وهذا ناتج على أن الأساتذة ليس لهم أبناء الأمر الذي يجعلهم فاقدين لممارسة الأبوة أو الأمومة ففاقد الشئ لا يعطيه.

جدول رقم (36): الطريقة التي يتم التعامل بها مع التلاميذ

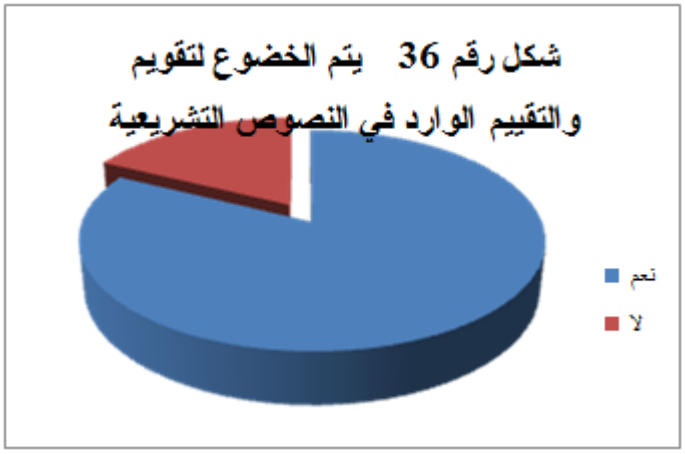
	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
القدرات النفسية	38	%40.0	%74.5
الجسدية	19	%20.0	%37.3
العقلية	38	%40.0	%74.5
Total	95	%100.0	%186.3



من خلال الجدول رقم (36) يتبين أن 40% من الأساتذة يتعاملون مع تلاميذهم عن طريق القدرات النفسية، وهذا يشير إلى ضرورة تفعيل الجانب النفسي، والعمل على أساسه من اجل خلق الدافعية للدراسة لتحقيق الاندماج والتكيف والتفاعل مع الأصدقاء والقدرة على تكوين علاقات مع بعضهم البعض في حين نجد أن 40% من الأساتذة يتعاملون على أساس القدرات العقلية لأن التلميذ باستطاعته التمييز بين مختلف الأمور وخاصة في مرحلة المراهقة، فهذا يستدعي التمييز بين الحلال والحرام والابتعاد عن الانحرافات، فالأستاذ هنا يتعامل على هذا الأساس لأنه تلميذ واعي كما أن 20% من الأساتذة يتعاملون على أساس القدرات الجسدية الظاهر أنها معتمدة عند أساتذة الرياضة أكثر من الأساتذة الآخرين لأنهم يقومون بحركاتريا ضية تستدعي التعامل وفقا للقدرات الجسدية لأن بعض التلاميذ ليس بإمكانهم إجراء الرياضةالبدنية نتيجة لمرض جسدي أو عجز ما يعيق ممارسة هذه الرياضة

جدول رقم (37): يتم خضوع التلاميذ للتقويم والتقييم الوارد في النصوص التشريعية

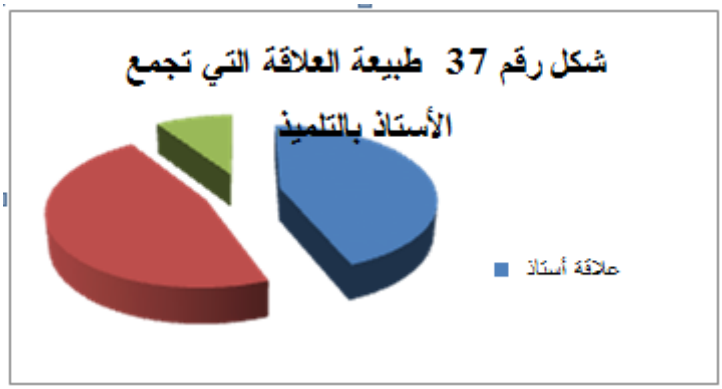
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	42	%82.4	%82.4	%82.4
	لا	9	%17.6	%17.6	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	



من خلال الجدول رقم (37) يتبين أن 82.4% يخضعون التلاميذ إلى التقويم والتقييم الوارد في النصوص التشريعية وهذا ما يوحي بضرورة الالتزام بما هو قانوني وأيضا الامتثال للقواعد الملزمة من تقويم وتقييم الذي يكشف مستوى التلميذ ومدى اهتمامه بالدراسة ومعرفة مستواه الفعلي من خلال النصوص التشريعية أي أن علاقة الأستاذ بالتلميذ علاقة رسمية تحددها النصوص التشريعية، كما أن 17.6% من الأساتذة لا يخضعون التلاميذ للتقويم والتقييم الوارد في النصوص لتشريعية وهذا ناتج عن قلة التواصل القائم بين الإدارة والأستاذ وعدم الاهتمام بما يمليه القوانين التشريعية والنصوص فالأستاذ يقوم بالتقييم والتقويم على أساس العرف الاجتماعي أي من خلال العلاقة القائمة بين الأستاذ والتلميذ داخل قاعة التدريس.

جدول رقم (38): طبيعة العلاقة التي تجمع الاستاذ بالتلميذ

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
علاقة أستاذ بتلميذ	33	%44.0	%64.7
علاقة أستاذ بإبن	35	%46.7	%68.6
علاقة حصة زمنية ودرس (مجردة)	7	%9.3	%13.7
Total	75	%100.0	%147.1



من خلال الجدول رقم (38) يتبين أن 46.7% يؤكدون أن علاقتهم مع تلاميذهم هي علاقة أستاذ بابن وهذا ناتج عن مدى تماسك العلاقة القائمة وقوتها وصدقها الذي يتمظهر في أن العلاقة القائمة هي علاقة أستاذ بابن وهذا ما يعني مراعاة مختلف الجوانب التي يراعيها الأب في ابنه وهذا ما يعني الحرص التام على تقديم الأفضل من طرف الأستاذ والتقدم والنجاح من طرف الأستاذ وهذا الأخير يضفي شعور رائع لدى الأساتذة ما دامت العلاقة هي علاقة أستاذ بابن، في حين نجد أن 44% من الأساتذة علاقتهم مع تلاميذهم هي علاقة أستاذ بتلميذ وفقط أي أن الأستاذ لديه مهمة هي شرح الدرس وفقط ولا يهمه مدى تأثر التلميذ والجوانب النفسية والاجتماعية وغيرها. فالأستاذ لا يتأثر بتلاميذه عندما يتم إخفاقهم في الامتحانات فهو يقدم الدرس وكفى، كما أن 9.3% من الأساتذة تجمعهم بالتلميذ علاقة حصة زمنية ودرس أي أن الأستاذ علاقته محدودة جدا وخاصة بمصلحة مادية وهي إتمام ساعات العمل والدراسة والباقي لا يهمه أي الحرص على العمل وفقط دونما مبالاة بالتلاميذ.

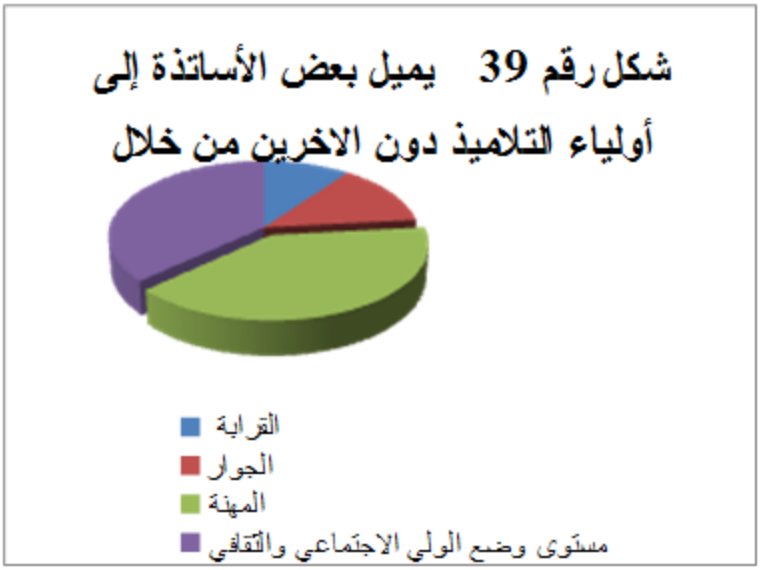
جدول رقم (39): يتم تطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات العلمية التربوية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	44	%86.3	%86.3	%86.3
	لا	7	%13.7	%13.7	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	

من خلال الجدول رقم (39) يتبين أن 86.3% يعتمدون طريقة المقاربة بالكفاءات العلمية التربوية وهذا ما يشير إلى أن المؤسسة التربوية تسعى إلى تنمية الأفكار وجعل من المتعلم فرد فاعل لديه قدرة على حل المشاكل الواقعية وهذا يتمظهر في نشاط المتعلم وقدرته على مدى الاستيعاب والفهم والتفسير ومن ثمة تحليل المشاكل على صورتها الحقيقية وربطها بما هو واقعي من أجل الوصول إلى الحقيقة الاجتماعية فهذه الطريقة تجعل التلميذ متعلم ومعلم في الوقت نفسه كما تجعله في حالة نشاط ذهني وفكري وهي طريقة ايجابية تعمل على تجديد المعارف إذا تم العمل بها بشكل سليم، مما يحقق التقدم والمزيد من النجاحات، كم أن 13.7% من الأساتذة لا يقومون بطريقة المقاربة بالكفاءات العلمية والتربوية وهذه الفئة من الأساتذة استخدموا طريقة تقليدية وهي طريقة عادية تكتفي بالتدريس فقط ولا تتطلع إلى استخراج أفكار من عقول التلاميذ فهذه النسبة هي قليلة ولا تؤثر على المؤسسة التربوية وربما اعتمدت طريقة تقليدية لعدم العلم بها أو عدم الخبرة الكافية فما دامت النسبة الأكثر تستخدم طريقة المقاربة بالكفاءات العلمية التربوية فإن هذا يشير إلى أن المؤسسة التربوية واكبت الحداثة وعملت على التجديد والابتكار

جدول رقم (40): يميل بعض الأساتذة إلى أولياء التلاميذ دون الآخرين من خلال

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
القرابة	3	10.0%	11.5%
الجوار	4	13.3%	15.4%
المهنة	12	40.0%	46.2%
مستوى وضع الولي الاجتماعي والثقافي	11	36.7%	42.3%
Total	30	100.0%	115.4%

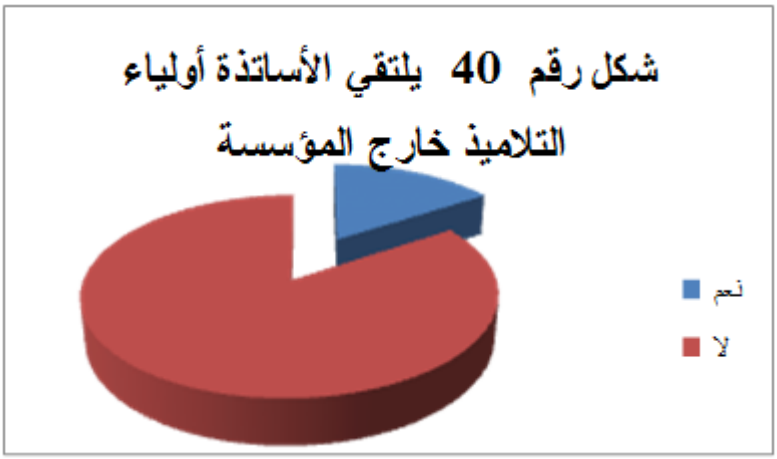


من خلال الجدول رقم (40) يتبين أن 36.7% من الأساتذة يميلون إلى مستوى وضع الولي الاجتماعي والثقافي، ومن هنا يتضح أنه قد يكون ولي التلميذ فقير وظروفه المادية مزرية ومستواه الثقافي منعدم فهنا يميل الأستاذ من هذا الجانب لبناء علاقة مع الأولياء من أجل إعانتهم ماديا ومواساتهم معنويا والوقوف معهم ومواساة التلميذ الذي يكون في وضع نفسي متأزم فالأغلبية من الأساتذة يميل إلى هذا الجانب في حين نجد أن الأساتذة يميلون إلى أولياء التلاميذ على أساس المهنة وهذا ما قدر ب 40% حيث نلاحظ أن العلاقة هي خاصة فالمهنة هي واحدة من مؤشرات المكانة الاجتماعية حيث يتم التعامل على أساسها فقد يكون الولي لديه مهنة ذات مكانة عالية فهنا يقوم الأستاذ بالتعامل مع هذا التلميذ على أساس مهنة أبيه فيتم التعامل الخاص مع التلميذ وتفضيله على غيره وتقييمه على أساس العلاقات الشخصية وقد يكون العكس صحيح وهذا كله حسب ضمير الأستاذ وحسب ميولا ته، في حين نجد أن 13.3% من الأساتذة يميلون إلى الجوار أي أن الأستاذ يتم التعامل معه على هذا الأساس، فقد يلاحظ

الأستاذ أشياء لم يلاحظها لدى التلميذ في المدرسة كظروفه المادية والمعنوية أي ملاحظة الواقع الاجتماعي الذي يعيشه التلميذ وبذلك قد يستطيع إعانته وفق ما رآه.

جدول رقم (41): يلتقي الأساتذة مع أولياء التلاميذ خارج المؤسسة التربوية

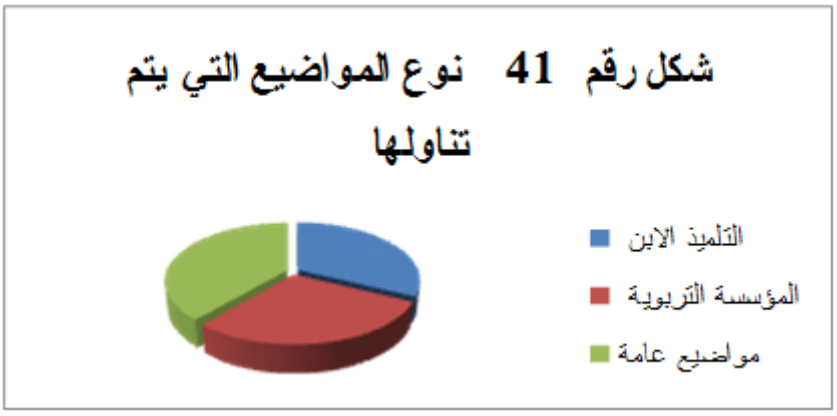
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	8	15.7%	15.7%	15.7%
	لا	43	84.3%	84.3%	100.0%
	Total	51	100.0%	100.0%	



من خلال الجدول رقم (41) يتبين أن 84.3% من الأساتذة لا يلتقون أولياء التلاميذ خارج المؤسسة التربوية، وهذا ما يؤكد أن علاقة الأساتذة بأولياء التلاميذ محدودة وغير متطورة لدرجة اللقاءات المتكررة خارج المؤسسة التربوية ومن هذا المنطلق يتبين انعدام العلاقات الاجتماعية بين الطرفين، في حين نجد أن 15.7% من الأساتذة يلتقون مع أولياء التلاميذ خارج المؤسسة التربوية وهذا ناتج عن الجوار أي أن التلاميذ قد يكون سكنهم مجاور لسكن الأساتذة أو أن هناك قرابة أو أي علاقات خاصة تجمع بين الطرفين خارج المؤسسة بطريقة رسمية.

جدول رقم (42): نوع المواضيع التي يتم تناولها

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
التلميذ الإبن	10	32.3%	38.5%
المؤسسة التربوية	9	29.0%	34.6%
مواضيع عامة	12	38.7%	46.2%
Total	31	100.0%	119.2%



من خلال الجدول رقم (42) يتبين أن 38.7% يتناول المواضيع العامة في تدريسهم وهذا من الأمور التي تجعل الأستاذ متنوع في مواضيعه التي تمس الواقع الاجتماعي ومختلف المشاكل والقضايا ومحاولة تسليط الضوء على المجتمع باعتباره مصدر الظواهر الاجتماعية والمحرك لها، في حين نلاحظ 32.3% من الأساتذة يفضلون موضوع التلميذ الابن وهذا الموضوع هو الذي يعبر عن دور التلميذ وأهميته داخل المؤسسة التربوية ومدى حرصه على تحقيق ذاته من خلال ما يقدمه من ابدعات وأفكار تسهم في تنمية الوعي الفكري من جهة وتحقيق التقدم والنجاح للتلميذ بصفة خاصة والمؤسسة بصفة عامة، كما أن من بين المواضيع التي يتم تناولها هي المؤسسة التربوية حيث قدرت نسبتها بـ29% وهذا ما يمكن من خلاله أيضا التعرف على دور المؤسسة التربوية وأهدافها وما تقدمه للتلميذ ومن جهة أخرى بروز دور التلميذ كفرد فاعل داخل المجتمع وذلك من خلل العلاقة القائمة بين المؤسسة التربوية والمجتمع ككل.

جدول رقم (43): التعامل مع بعض التلاميذ معاملة خاصة على أساس العلاقة التي تربطهم بأوليائهم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	1	%2.0	%2.0	%2.0
	لا	50	%98.0	%98.0	%100.0
	Total	51	%100.0	%100.0	

من خلال الجدول رقم (43) يتبين أن 98% من الأساتذة لا يتعاملون مع تلاميذهم معاملة خاصة على أساس العلاقة التي تربطهم بأوليائهم أي أن العلاقة بين الأستاذ والتلميذ هي علاقة رسمية محددة ومضبوطة ولا تستدعي أي تدخل خارجي، فلا يتم التعامل بمعاملة خاصة لتفضيل تلميذ على الأخر أو منح النجاح لتلميذ على حساب تلميذ أخر فهنا يتضح أن كل تلميذ ومجهوده وكل تلميذ وقدراته الفكرية والعلمية لذلك من الضروري أن تكون علاقة رسمية محددة الضوابط لكي يظهر مستوى كل تلميذ، في حين نجد أن 2% من العلاقة التي تربطهم بأوليائهم فقد يكون الولي صديق الأستاذ أو من أقاربه فهنا يتمظهر التحيز ويزداد الميول وهذا الأخير يعرقل العملية التربوية مما يفقدها توازنها وفعاليتها لأنها لم تكن لديها مصداقية ولم يتمظهر المجهود الفردي والفكري للتلميذ وبالتالي تزداد حدة الصراع وقد يتأزم الوضع في ظل هذه العلاقة الخفية.

خلاصة

يستخلص هذا الفصل الذي تناول تحليل وتبويب البيانات الخاصة بالدراسة الميدانية إلى تحليل وتفسير وتأويل العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية، وهل تتم بشكل قانوني أو عرفي والوصول إلى نتائج من خلال مختلف الإجابات المتعددة والهادفة والتي تمحورت في المقابلة والاستمارة ومن ثمة تفسيرها وتحليلها تحليلا سوسيولوجيا.

الفصل السابع

مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى

2- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية

3- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة

4- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة

خلاصة

تمهيد

يشمل هذا الفصل على النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة الميدانية التي احتوت على المقابلة والاستمارة، من خلال أراء الأساتذة وأولياء التلاميذ، ومدير المؤسسة ورئيس جمعية أولياء التلاميذ، ومن ثمة تفسيرها وتحليلها سوسيولوجيا لنصل إلى معرفة المشكلة المطروحة والمتمثلة في دراسة العلاقات الاجتماعية في المؤسسة التربوية ومعرفة مدى التفاعل القائم في المؤسسة التربوية في ظل العلاقات الاجتماعية.

1- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى: طبيعة العلاقة بين الأستاذ وزميله يحكمه القانون في مجالات التكوين والإشراف في حين يحكمها العرف في الأنشطة اللاصفية.

يسعى الأفراد إلى خلق انسجام وتفاعل اجتماعي عن طريق التواصل القائم بين أفراد المجتمع وهذا ما يبرر أن الفرد كائن اجتماعي يسعى دوما إلى إشباع حاجياته عن طريق العلاقات الاجتماعية القائمة بينه وبين غيره، فما ينطبق على المجتمع ينطبق على أنساقه الفرعية لأن الجزء دوما وليد الكل، ويكون مشابه له خاصة في وحداته وعناصره فالنسق الاجتماعي يحتوي على مجموعة من الأنساق الفرعية قد تتمثل في المؤسسات التربوية، فالنسق الثقافي يحمل في مضمونه القيم والمعايير وغيرها مما يثبت العلاقة بين الأفراد ويؤسسها، ومن هذا المنطلق يتضح أن طبيعة العلاقة بين الأستاذ وزميله يحكمها القانون في مجالات التكوين والإشراف في حين يحكمها العرف في الأنشطة اللاصفية وهذا ما يتضح في الجدول الذي يوضح العلاقة القائمة في المؤسسة حيث تبين ان 58.8% من الأساتذة علاقتهم جيدة مع بعضهم البعض و39.2% علاقتهم عادية، وهذا ما يوضح أن هناك علاقة قائمة بين طرفين وتفاعل وتواصل واتصال في ظل العرف الاجتماعي الذي يفرض التواصل بالفطرة لأن طبيعة المجتمع تفرض ذلك وطبيعة النسق الفرعي الذي يحتوي على أجزاء ووحدات تجعل من التعارف أمر ضروري للعمل التربوي، كما نلاحظ في الجدول رقم 15 أنه يتم تبادل الزيارات مع الأساتذة الزملاء حيث تبين أن 66.7% من الأساتذة يؤيدون ذلك، والظاهر أن علاقة الأساتذة مع بعضهم هي علاقة تفاعلية تلقائية ومعرفية وغير رسمية أكثر منها رسمية، فأجزاء النسق الواحد يحتويهم التكامل من أجل تحقيق الهدف العام للمؤسسة، وهذا بدوره يوضح أن العرف الاجتماعي يحكم علاقات الأساتذة مع بعضهم البعض، كما نلاحظ في الجدول رقم 18 أنه هناك تناسق مع أستاذ المادة الواحدة، حيث تبين أن 90.2% يؤكدون على ضرورة التنسيق مع أساتذة المادة الواحدة، أي أنه هناك تفاعل واتساق مع الجانب القانوني أي أن الأساتذة يتفاعلون فيما بيتهم في إطار العمل التربوي الذي يحدده النسق الفرعي وهو المؤسسة التربوية لخدمة

النسق الكلي وهو المجتمع لأن هذه الأنساق تتفاعل مع بعضها البعض ويكمل كل منهما الآخر لتحقيق التكامل والانسجام والكمون داخل المجتمع، كما نلاحظ في الجدول رقم أنه من الممكن حدوث مشكلات داخل النسق الثقافي وقد يلجأ الأساتذة إلى تسوية هذه المشكلات من خلال جملة من المعايير التي يلجأ إليها الأساتذة وذلك بنسبة 31.6% والظاهر هنا أن العلاقات الاجتماعية وما ينجم عنها من مشكلات تمس بوحدات النسق الفرعي يتم تأويلها إلى قوانين داخلية لوحدات وأجزاء وعناصر النسق الثقافي وبالتالي فإن العلاقة هنا يسيرها القانون وتحددها معايير وقيم خاصة بالمؤسسة التربوية.

وعليه يمكن القول أن الفرضية الأولى التي مفادها: **طبيعة العلاقة بين الأستاذ وزميله يحكمها القانون في مجالات التكوين والإشراف، في حين يحكمها العرف في الأنشطة اللاصفية** أثبت صدقها وذلك استنادا لما تم تحليله من البيانات الواردة من خلال الدراسة الميدانية التي أجريت على أساتذة الثانوية.

2- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية: العلاقة بين الأستاذ والإدارة علاقة امتثال في شكلها الرسمي وعلاقة تشاور وتشارك في النشاطات غير الرسمية.

لا تخلو أي مؤسسة من التنظيم والتسيير الذي يضبط سيرورة النسق ويعمل على مدى تفاعل وحدات وأجزاء النسق باعتبار أن هذا الأخير يعتبر من بين الأنساق الثقافية التي تحمل في مضمونها، التعليم من جهة ومختلف القيم والمعايير، والأعراف والقوانين التي تضبط العلاقة بين هذه الوحدات، فالمؤسسة التربوية تحتوي على الطاقم التربوي الذي يحدد من خلال العلاقة بين الأستاذ والإدارة لأنه من الضروري أن يلجأ الأستاذ إلى الإدارة في مختلف الأعمال سواء منها الرسمية أو غير الرسمية، حيث نلاحظ ذلك في الجدول رقم (23) أن هناك معايير تحكم العلاقة بين الأستاذ والإدارة وتضبطها حيث نلاحظ أنه من بين المعايير التي تضبط العلاقة بين الطرفين هو الاحترام، وهذا ما قدر ب 44.3% تليه التشريعات 31.6% وهذا ما يؤكد أن العلاقة بين الأستاذ والإدارة علاقة قانونية مضبوطة في شكلها الرسمي حيث يتم التنسيق وتبادل المعلومات والآراء ومختلف الأعمال بشكل قانوني رسمي يتمثل في امتثال الأساتذة للأوامر الملقاة عليهم من قبل الإدارة، كالالتزام بالحضور ،وانضباط والتزام بالاجتماعات وغيرها من الأعمال التربوية العملية التي تسير العلاقات الاجتماعية في ظل سيرورة فعالية أنساق الفرعية التي يسعى المجتمع إلى تفعيلها والوصول إلى الهدف العام على حد رأى تالكوتبارسونز كما نلاحظ في جدول رقم (24) أن الاتصال داخل المؤسسات يكون عن طريق الإعلانات وذلك قدر ب 42.2% وهذا ما يؤكد على أن التواصل بين الأستاذ والإدارة اتصال قانوني رسمي ومنظم يسهم في تنظيم العلاقة بين

الطرفين، كما قد تلجأ الإدارة إلى الأستاذ وتستعين به في بعض الأعمال حيث تتم المشاورة والمشاركة في مختلف النشاطات غير رسمية التي تتمظهر في العديد من الأعمال التي تعود بالفائدة على المؤسسة التربوية ككل وتعمل على تعزيز النجاح والسمو والتألق وتحقيق كل ما هو أفضل في ظل التجديد من خلال التفاعل القائم بين الطرفين، فالمساهمة في الأنشطة التطوعية واحد من أهم الأعمال الإضافية المهمة للمؤسسة. كتشجير، وتنظيف المحيط والرحلات واللقاءات الثقافية بين المؤسسات بمرافقة التلاميذ، حيث تفتح هذه الأنشطة أفاق واسعة للتلاميذ بصفة خاصة والمؤسسة بصفة عامة، مما يزيد من تحقيق النجاحات والمساهمة في التدعيم من خلال المشاركة فيها، ونلاحظ ذلك في الجدول رقم (25) الذي يبين أن 58.5% من الأساتذة يساهمون في الأنشطة التطوعية وهذه النسبة تؤكد على ضرورة التفاعل والاتصال القائم في المؤسسة التربوية إضافة إلى مساعدة المعوزين والاهتمام بالفئة الفقيرة من التلاميذ حيث نلاحظ ذلك من خلال الجدول رقم (28) أنه تتم المساهمة في جمع التبرعات بنسبة 78.4% أي أن هناك فعلية وتفاعل واتصال وتناسق من خلال الأنشطة الغير رسمية التي تقام في المؤسسة التربوية من أنشطة تطوعية ومختلف التبرعات التي يقوم بها الأساتذة، وهذا ما يبين أن الإدارة تتشارك في الإدارة لسيرورة النشاطات غير رسمية كما تعمل على إحياء الصفة النبيلة وغرسها في نفوس التلاميذ وتعليمها عبر الأجيال، فالعلاقة القائمة بين الأستاذ والإدارة لها جانب رسمي وغير رسمي وذلك حسب طبيعة العمل وحسب درجة التفاعل والتناسق القائم ونوع العلاقة بين الطرفين.

وعليه يمكن القول أن **الفرضية الثانية التي مفادها العلاقة بين الأستاذ والإدارة علاقة امتثال في شكلها الرسمي وعلاقة تشاور وتشارك في النشاطات غير رسمية** أثبت صدقها نظرا لما تم تحليله في البيانات الواردة من خلال الدراسة الميدانية.

3- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة: العلاقة بين الأستاذ والتلميذ علاقة يحكمها العرف والقانون

قد تمتد العلاقات في المؤسسة التربوية لتنتقل إلى التلاميذ فتصبح هناك علاقة قائمة بين الأستاذ وتلميذه تضبطها قوانين وأعراف، فالأستاذ يعامل التلميذ على أساس الخصائص التي تمتاز بها من قدرات عقلية، ونفسية، وغيرها كما أنه يراعي مشاعر التلميذ وظروفه وإمكانياته وخاصة المادية منها، فالأستاذ بإمكانه اكتشاف الحالة النفسية والاجتماعية والثقافية لتلميذه من خلال تحليل شخصيته وتأويلها ومن ثمة تفسيرها فالأستاذ يتعامل مع تلميذة مثل ابنه بل وإنه يتأثر معنويا في بعض الحالات كإخفاق في الدراسة أو غيرها من ذلك والدليل على ذلك الجدول رقم (35) الذي يوضح أنه تتم ممارسة وظيفة الأبوة أو

الأمومة داخل قاعات التدريس وذلك بنسبة 64.7% وهذا ما يوحي بأن الأستاذ ينجذب إلى تلميذه ويتفاعل معه في إطار العلاقات الاجتماعية القائمة على أساس العرف الاجتماعي لأن الفرد كائن خير بطبعه ويسعى دوما إلى تكوين علاقات اجتماعية وخاصة أن الأستاذ يمارس مهنة التعليم وهذه الأخيرة تعد من أنبل المهن وبالتالي فهو يربي أجيال، ويرى من خلال ذلك ثمرة جهده في التلميذ وخاصة عندما يقتاد هذا الأخير بأستاذه لذلك نستطيع القول أن هناك علاقة قائمة بين الأستاذ وتلميذه في ظل ما تعارف عليه المجتمع وما نشأ به الأستاذ في النسق الكلي، كما نلاحظ أيضا في الجدول رقم (38) أن طبيعة العلاقة التي تجمع بين الأستاذ والتلميذ هي علاقة أستاذ بابن وقدر ذلك بنسبة 46.7% وهذا ما يؤكد سيرورة العلاقة ونجاحها على هذا الحد، فإذا رأى الأستاذ أن التلميذ مثل ابنه فإنه يضاعف مجهوداته ويعزز قدراته ويعمل على تقديم الأفضل وتحقيق كل ما هو مهم من أجل أن تعم الفائدة والنجاح، كما نلاحظ في الجدول رقم أن 98% من الأساتذة لا يتعاملون مع بعضهم البعض معاملة خاصة على أساس العلاقة التي تربطهم بأولياتهم وهذا ما يوضح أن هناك مصداقية في العلاقة القائمة وليست هناك أي خصوصية في التعامل مع التلاميذ، أي أن الأستاذ يعمل بتفان وإخلاص وعلاقته واضحة ومحددة، ومن هنا يتبين أن علاقة الأستاذ بالتلميذ علاقة قائمة على أساس العرف الاجتماعي فالعلاقة القائمة بين الأستاذ والتلميذ تنقسم إلى شق عرفي وشق قانوني، حيث نلاحظ أن هناك أعمال يقوم بها التلاميذ قد تكون رسمية قانونية من أجل معرفة مستواهم المعرفي، وهذا ما نلاحظه في الجدول رقم (37) الذي يوضح أن 82.4% من الأساتذة يخضعون التلاميذ للتقويم والتقييم الوارد في النصوص التشريعية أي أن هناك تنظيمات قانونية رسمية من الواجب الالتزام بها لكي تحدد العلاقة وتصبح قانونية، لأنه من غير الممكن أن تكون علاقة غير رسمية دونما وجوب جانب رسمي في هذه العلاقة، لذلك فالتلاميذ ملزمون بالتقييم والتقويم وتقديم الأعمال التي تكشف عن مستواهم المعرفي لأنهم يزاولون الدراسة في مؤسسة تربوية لها قواعد وضوابط ومعايير قانونية ملزم التقيد بها من قبل الأسرة التربوية، كما يبين الجدول رقم 38 أنه يتم تطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات العلمية والتربوية وهو منهاج تربوي جديد قانوني رسمي يتم اعتماده من طرف الأستاذ لكشف المواهب والقدرات، ومن ثمة تحليلها وتفسيرها، وهذا بدوره ما يؤكد التقيد بالقوانين، وتعزيزها في ظل التفاعل القائم بين الأستاذ والتلميذ.

وعليه يمكن القول أن الفرضية الثالثة التي مفادها العلاقة بين الأستاذ والتلميذ علاقة يحكمها العرف والقانون أثبت صدقها في ظل ما تم الاستدلال به ميدانيا.

4- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة: العلاقة بين أولياء التلاميذ ومدير المؤسسة ورئيس جمعية أولياء التلاميذ هي علاقة ترابطية تكاملية تحكمها القوانين والأعراف الاجتماعية.

يسعى أولياء التلاميذ إلى تتبع أبنائهم والحرص على معرفة مستواهم الدراسي وتوفير الجو الملائم لأبنائهم من أجل تحقيق متطلبات الدراسة وما تحتويه من متابعة، ورقابة ومعالجة مختلف المشكلات سواء النفسية والاجتماعية منها واللجوء إلى المختصين والمستشارين في هذا المجال لكي تتضح اتجاهات الأبناء وتتحدد ويتم ضبطها من أجل تحقيق النجاح وتقديم كل ما هو أفضل لذلك فأولياء التلاميذ من خلال مسيرة أبنائهم التعليمية فإنهم ملزمون إلى تكوين علاقة مع مدير المؤسسة الذي بدوره يحاول التعريف بوحدات وأجزاء النسق الفرعي والإحاطة بمختلف الجوانب التنظيمية الداخلية للمؤسسة التربوية لكي يكون الأولياء على علم بما يحصل داخليا في المؤسسة، ووضعية الابن الذي يعتبر جزء من النسق الفرعي، وفرد فاعل داخل المؤسسة التربوية يثبت وجوده من خلال الأفعال التي يقوم بها وقد تكون ايجابية أو سلبية ومن هنا تتشكل شخصية التلميذ ودوره في المؤسسة التربوية كعضو فاعل في المؤسسة، فالعلاقة القائمة بين أولياء التلاميذ ومدير المؤسسة هي علاقة تكاملية ترابطية ملزم توفرها في حدود قانونية لتحقيق التكامل على المستوى التنظيمي التربوي والسوسيولوجي، وفي المقابل يسعى أولياء التلاميذ من جهة أخرى في علاقةهم مع رئيس جمعية أولياء التلاميذ إلى خلق علاقة مع رئيس جمعية أولياء التلاميذ الذي يحاول ضبط الحدود التربوية وتوضيح كل ما هو مبهم بالنسبة للأولياء، فهنا يقوم رئيس جمعية أولياء التلاميذ بمساعدة أولياء التلاميذ وتعريفهم بجوانب النقص والتكامل وما يجب على الأولياء مراعاة ذلك في أبنائهم، فهذه الجمعية تقدم مساعدات إضافية للأولياء، وتعمل على النهوض بالمجتمع بصفة عامة والمؤسسة التربوية بصفة خاصة ويكون ذلك من خلال أخذ الاحتياطات اللازمة وتوفير الجو الملائم للتلاميذ انطلاقا من الأسرة، فإذا كان الاهتمام بالتلميذ منذ نشأته ومتابعته إلى مرحلة دراسته وتحفيزه وخلق المناخ المناسب ومراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية ولتتبع المدرسي فإن النتيجة تكون ايجابية ويتحقق الأفضل وتتلاشى مختلف المشاكل التي ينتج عنها ضعف الاهتمام وعدم الثقة بالنفس وضعف التحفيز وغيرها، لذلك نستطيع القول أن علاقة أولياء التلاميذ برئيس جمعية أولياء التلاميذ هي علاقة قانونية عرفية، قانونيا ظاهريا لأنها تعتبر بمثابة نسق فرعي لكن في مضمونها تحتوي على علاقات اجتماعية تستند إلى العرف الاجتماعي، فنلاحظ أن جمعية أولياء التلاميذ والمؤسسة التربوية نسقان فرعيان يكملان بعضهما البعض وخاصة أن رئيس الجمعية يقدم النصائح للأولياء لكي يتم التقدم على مستوى المؤسسة التربوية، فأولياء التلاميذ كانوا بمثابة وسيط بين المؤسسة التربوية وجمعية أولياء

التلاميذ لأن هذه الأخيرة تلجأ دوما إلى مثل هذه المؤسسات لتتم المعرفة على هذا المستوى، فالعلاقة واضحة تحددها الأعراف والقوانين، ويتم ضبطها لأن الولي هو الذي حدد العلاقة وهو من ساهم في سيرورتها.

وعليه يمكن القول أن الفرضية التي مفادها: العلاقة بين أولياء التلاميذ ومدير المؤسسة ورئيس جمعية أولياء التلاميذ، هي علاقة ترابطية تكاملية تحكمها قوانين وأعراف اجتماعية وهذا ما تم التوصل إليه من خلال المقابلة مع أولياء التلاميذ لسنوات الثلاث، ومدير المؤسسة ورئيس جمعية أولياء التلاميذ.

خلاصة

نصل في الأخير إلى أن هذا الفصل احتوى على نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات من خلال جمع المعلومات التي تمثلت في المقابلة والاستمارة، حيث تم التأكد من صدق الفرضيات الأربعة، وذلك للوصول إلى خلاصة عامة حول الموضوع، وهي أن العلاقات الاجتماعية متواجدة في المؤسسات التربوية قانونيا وعرفيا بغض النظر عن طبيعة العلاقة لأن الفرد كائن اجتماعي ويستلزم عليه تكوين علاقات من أجل التواصل.

خاتمة

خاتمة

يندرج واقع موضوع العلاقات الاجتماعية ضمن المفاهيم التي تقتضي المفاعلة، فلابد لوجود مصلحة تربط بين اثنين فأكثر تخدمهم أو تخدم أحدهم على الأقل لإنشاء علاقة في ما بينهم، على ضوء ذلك يمكن القول إن واقع العلاقات الاجتماعية يعتبر في مفهومها تلك الروابط التي تنشأ بين أفراد المجتمع كنتيجة حتمية لاحتكاكهم وتواصلهم وتأخذ هذه العلاقات منعرجات عدة تبعا لنوع المصلحة المراد تحقيقها من تشعبات هذه العلاقات.

فالعلاقات الاجتماعية هي العمليات التي بمقتضاها يتاح للأفراد الذين يتفاعلون في ما بينهم مما يؤدي إلى تأثير كل منهما على الآخر (تأثير وتأثر) من حيث تبادل الأفكار وسيرورة الأنظمة وإذا اعتبرنا المؤسسات التربوية في زاوية معينة أو معالجتها في إطار خاص بمقاربة سوسيولوجية لنظام اجتماعي مفتوح يتكون من فاعلين اجتماعيين (أفراد وجماعات فرعية) لها خصائصها السوسيولوجية المختلفة عن بعضها مصنفة في مجموعات مهنية ومستويات هرمية تربطهم علاقات اجتماعية.

هذه العلاقات غطاؤها القانون أو العرف الاجتماعي. إذ تعتبر العلاقات الاجتماعية التي تنشا بين الأفراد في مجتمع ما نتيجة حتمية لتفاعلهم في ما بينهم، باعتبارها ضرورة من ضروريات الحياة ولا يمكن تصور أي هيئة أو مؤسسة أن تسير في طريقها بنجاح مالم تسع جاهدة في تنظيم علاقاتها الاجتماعية في المستوى الأفقي أو المستوى العمودي.

فالعلاقات الاجتماعية تعد من الأسس الهامة في تلاحم الأفراد و المجتمعات بين بعضها البعض ومحاولة فهم العلاقات الاجتماعية في المؤسسات التربوية للمجتمع الجزائري أنموذجي، حيث يقوم على إعادة النظر في الكثير من القضايا الفكرية و السياسية والاجتماعية و الاقتصادية و الإشكالات التي يطرحها مفهوم العلاقات الاجتماعية.

فالعمل الحقيقي لمفهوم العلاقات الاجتماعية هو تبني مشروع كامل طموح من قبل النخبة.

وهذا ليس على مستوى التنظير فحسب بل على مستوى مقاربات الممارسات الواقعية الجادة لتحقيق الممارسات الجدية للعلاقات الاجتماعية، فطرح مفهوم العلاقات الاجتماعية يجعل منه مفهوما ضروريا للعمل على وحدة المؤسسات التربوية في ضوء التحديات التي تمر بها الجزائر. فاحتياجاتنا العملية للعلاقات الاجتماعية المبنية على الأطر القانونية في المجتمع تفرض علينا العمل على التأصيل والمثابرة الجادة والبحث عن مفهوم العلاقات الاجتماعية فكرا وممارسة على كافة الأصعدة الرسمية منها وغير

الرسمية. وإذا اعتبرنا ان العرف الاجتماعي يعتبر من الناحية النظرية وسيلة فاعلة من وسائل الضبط الاجتماعي، إلا أنه قد ساهم في بناء العلاقات الاجتماعية من الناحية ومن ناحية أخرى بناء على الدراسات الاستطلاعية عجل في قبول مفهوم العرف الاجتماعي لدى المجتمع من حيث القياس والإجماع وتطبيقها في المنظومة التربوية التي تعتبر بمثابة تفاعل متكامل بين عدة عناصر بشرية وإدارية وتربوية وقانونية فهي وسيلة لتحقيق غايات واهداف وطموحات المجتمع.

قائمة المراجع

أولا- القرآن الكريم

القانون 01/06 المؤرخ في 06 مارس 2016 المتعلق بتعديل الدستور

القانون المدني

مجموعة نصوص تشريعية لوزارة التربية الوطنية

قرار رقم 778/و.ت/أ.خ.و يتعلق بنظام الجماعة التربوي في المؤسسات التعليمية والتكوينية

ثانيا- الكتب الورقية:

1. أبو الحسن على بن محمد بنحبيب البصري الماوردي، **أدب الدنيا والدين**، تحقيق مصطفى السقا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1،
2. أبي الأعلى المودودي، **تفسير سورة النور**، دار الفكر، الطبعة الأولى
3. أحمد سي علي: **مدخل للعلوم القانونية**،ط1 دار الأكاديمية الحيز الدار البيضاء، الجزائر، 2012/2011.
4. بلقاسم سلاطنية، حسن الجيلاني: **المناهج الأساسية في البحوث الاجتماعية**، دار الفجر لنشر والتوزيع، القاهرة، 2012.
5. توفيق حسن فرح: **المدخل للعلوم القانونية**،الاسكندرية،
6. حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **الأسرة والمجتمع**، دراسة في علم الاجتماع الأسرة، مؤسسة شباب الجامعة الأسرة، الإسكندرية، 2003.
7. خالد حامد: **المدخل إلى علم الاجتماع**: ط1، دار جسور لنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.
8. راندة الحريري، **فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية**، دار الفكر، عمان، الأردن، د ط، د س،
9. رمضان محمد أبو السعود، محمد حسين منصور: **مدخل إلى القانون**، منشورات الجلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، 2003.
10. زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي،**مختار الصحاح**، المكتبة العصرية، بيروت-صيدا، ط5، 1999
11.
12. سامية محمد جابر، علم اجتماع القانون، دار المعرفة الجامعة، جامعة الإسكندرية، مصر، 1995.

13. سعيد سبعون، حفصة جرادي: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة لنشر، الجزائر، 2012.

14. السيد علي رشتا، نادية عمر الجولاني: **علم الاجتماع التربوي**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية المنتزه أبراج مصر، 1997.

15. صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، الحجار، عنابة، 2004.

16. طارق عبد الحميد البدري: **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**،ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

17. عبد الكريم عثمان: **معالم الثقافة**، مؤسسة الرسالة، 1982

18. عبد الله الرشدان: **علم اجتماع التربية**، ط1، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1999.

19. عبد الله عياض سالم الثبيتي: **علم اجتماع التربية**،ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2008.

20. عبد الله محمد عيومياواخرون: **التدابير المدرسية للوقاية من المشكلات السلوكية**.

21. عبد المجيد زعلاني: **المدخل لدراسة القانون النظرية العامة للقانون**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007.

22. علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، **علم الاجتماع المدرسي**، ط1، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، جامع باتنة، 2004.

23. علي السيد الشيخي، محمد حسين العجمي: **علم الاجتماع التربوي**، المجلات والقضايا، دار الجامع الجديدة للنشر، الإسكندرية،2008.

24. علي السيد سليمان، علم النفس الاجتماعي التربوي، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014.

25. عمار بوضياف: **المدخل إلى العلوم القانونية**، ط3، جسور لنشر والتوزيع المحمدية، الجزائر، 2007.

26. قاني محمد وآخرون: **الميزانة في المؤسسة**، معهد بان رشد، تيارت/ الجزائر ، 2009.

27. محمد السعيد جعفور: **مدخل إلى العلوم القانونية الوجيز في نظرية القانون**، دار الأمل لطباعة والنشر، تيزي وزو.

28. محمد الصغير بعلي: **المدخل إلى العلوم القانونية**، دار العلوم لنشر والتوزيع، الحجار، عنابة، 2006.

29. محمد الطاهر بن عاشور :**اصول النظام الاجتماعي في الاسلام، دار النفائس**، عمان الطبعة الاولى، 2001

30. محمد بن أحمد بن جزي الكلبي أبو القاسم، **التسهيل لعلوم التنزيل**، تحقيق محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية، بيروت، طبعة1، 1995

31. مولود ديدان، المدخل للعلوم القانونية، نظرية القانون، من إعداد فاطمة الزهراء جدو، دار بلقيس، الدار البيضاء، الجزائر، 2017.

32. ناصر دادي عدون، **اقتصاد المؤسسة**، دار المحمدية العامة، 1998.

33. نوال محمد عطية: **علم النفس التربوي**، ط1، دار الإنسان، القاهرة، 1928.

34. يوسف فرحات، **موسوعة الفلسفة الاسلاميةواعلامها**، نشر ترادكسيم، سويسرا– جنيف، 1986

33. SadekBacouche, **la relation éducation –développement,élements pour une théorie**, O.P.U, Alger, édition 2009

34. L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire fondements et résolution de problèmes. Presse de l'université de Québec, S.T Vincent, Québec, p 42, Dépôt légal 4ème trimestre 2017.

35. Marie Paule Desanlniers et France Jutras L'éthique professionnelle en enseignement fondements et pratiques, 2007, Presse de l'université du Québec, Le Delta, 2875, boul, bur 450, Québec Canada G15.

ثالثا–الكتب الإلكترونية

1. حسام الدين فياض: **العلاقات الاجتماعية**،2016، متاح على الرابط المباشر (https;//kou- tobe, blogspot.com

2. مالك بن نبي: **ميلاد المجتمع شبكة العلاقات الاجتماعية** الجزء الأول، ط3، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق، متاح على الرابط المباشر (www-books4arab)

3. ماكس فيبر : **مصطلحات أساسية في علم الاجتماع** ،ترجمة صلاح هلال ، مراجعة و تقديم و تعليق محمد الجوهري ، ط1،المركز القومي لترجمة ، مصر ، 2011 ، ص نسخة الكترونية متاحة على

الـــرابط المباشـــر :http://www.books4arab.com/2015/06/pdf_496.html فـــي يـــوم 2017/01/02

4. عبد الغني عماد، **العادات والأعراف والتقاليد والتراث الشعبي في العلوم الاجتماعية**، المتاح فـــــي الموقـــــع www.tourathtripoli.com/al3adat%20w%20alta يـــــوم 2018/01/17

رابعا: الرسائل الجامعية الالكترونية:

1. بـوذراع فـوزي: **ثقافـة المؤسسـة وطبيعـة العلاقـات الاجتماعيـة دراسـة ميدانيـة بمؤسسـة سونطراك فرع مركب GPIZ**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم الاجتماع العمل والتنظيم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران، متاح على الرابط المباشر (theses univ-oran.dz).
2. رابح بن عيسى: **انعكاسات محو الأمية على الوظائف الأسرية والعلاقات الاجتماعية دراسة ميدانيـة لأقسـام محـو الأميـة بزريبـة الـوادي بسـكرة**، مذكرة مقدمـة لنيل شـهادة الماجستير، تخصص علم الاجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، متاح على الرابط المباشر (thesesuniv- biskra.dz).
3. عبد الباقي عجيلات، **دور الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين المتفوقون دراسيا نموذجا**، دراسة ميدانية على عينة من المتفوقين في شهادة البكالوريا بولاية سطيف أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم الاجتماع الموارد البشرية.
4. De Bieck&Larcier S.A 2000, édition de Boeck université B-1000 Brucelles ? 2ème tirage, 2003, www.deboeck.com, le 17/11/2017
5. Marcel Grahay, **L'école peut-etre juste et efficace ? de** l'égalité des chances à l'égalité des acquis

خامسا: المجلات

1. جمال الدين دراويل: مجلة الحياة الثقافية، وزارة الثقافة، تونس، العدد 238 فيفري 201، شارع 9 أفريل تونس.
2. نادية بوشلالق،"**إستراتيجيات إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر في ظل العولمة:**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

3. نور الدين تاوريريت:"**واقع النظام التربوي الجزائري**"، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلة الآداب والعلـوم الاجتماعيـة ، العـدد 07 جـوان 2008، المتـاح فـي الموقـع Revu univ-setif.dz/index.php ?id=295
4. مصطفى مقبول، **مجلة الإدارة التربوية، مجلة مغربية محكمة دورية**، متخصصة في الإدارة التربوية، العدد2، نوفمبر 2013
5. L'enseignement secondaire, éducation, formation, toute l'Europe, carte et comparatif, le 10/08/2017 à 23:00
6. Interaction du tutelle, développement et apprentissage, 2ème partie, contribution aux ac‹uisitions scolaires et professionnelles par Christine Berzin, université de Picardie, 10-11-2-3. www.cairn.info/revue-carrefour-de-l-education-2001-1-html

الملاحق

ملحق رقم(1)

يوضح قائمة الذين تمت استشارتهم حول الموضوع

الرقم	الاسم واللقب	التخصص العلمي	الرتبة	الجامعة
1	الطاهر زواقري	علوم قانونية	أستاذ محاضر أ	خنشلة
2	سميرة لغويل	علم الاجتماع	أستاذ محاضر أ	تبسة
3	سهى حمزاوي	علم الاجتماع	أستاذ محاضر أ	خنشلة
4	رابح رياب	علم الاجتماع	أستاذ محاضر أ	ورقلة

ملحق رقم(2)

يوضح دليل المقابلة الموجهة إلى مدير المؤسسة التربوية مجال الدراسة

1- كيف تم تعيينكم بصفتكم المسؤول الأول على هذه المؤسسة؟

- عن طريق المسابقة
- عن طريق الانتقاء والتعيين
- بطريقة أخرى أذكرها

2- كم لديكم من الخبرة المهنية في القطاع التربوي؟

3- هل مارست مهام أخرى قبل تولي هذا المنصب؟

4- كيف تنظر إلى مهنة الأستاذ؟

5- كيف تنظر إلى مهنة مدير؟

6- أي من هذه المهن تمثل صعوبة بالنسبة لك؟

7- هل لديك مشروع يمكن تجسيده داخل هذه المؤسسة التربوية؟

8- في علاقاتك مع الأسرة التربوية كيف تصنفها؟

- جيدة
- مقبولة
- سيئة

9- في حالة ما إذا كانت العلاقة سيئة ما هو السبب في ذلك؟ هل تفكر التقاعد المسبق أو التام؟

10- كيف تبدو لك علاقاتك مع مديرية التربية؟

- رئيس مرؤوس
- صداقة ومحبة

11- كيف تتعامل مع الزملاء الأساتذة داخل المؤسسة؟ عن طريق:

- تطبيق القوانين والتشريعات

- اعتماد العرف والمرونة

12- في علاقاتك مع موظفي المؤسسة هل توظف الجانب القانوني أو تلجأ إلى استخدام أساليب أخرى؟

13- في علاقاتك مع التلاميذ هل تميل إلى الضبط القانوني استنادا إلى التشريع المدرسي أو تستخدم أساليب أخرى بالإضافة إلى القانون؟

14- ما هي الطريقة المثلى حسب وجهة نظرك في بناء العلاقات الاجتماعية داخل أو خارج المؤسسة التربوية؟

15- كيف تبني علاقاتك الاجتماعية مع المحيط؟

- بمثالية
- بتحفظ
- سلوك مصطنع

16- هل تتصرف كمدير خارج المؤسسة؟

17- في علاقاتك الأسرية داخل البيت هل تتصرف؟

- كمدير
- كأب
- كزوج

18- باعتبارك مدير مؤسسة تربوية تربطها علاقات إدارية وقانونية وعرفية مع شركاء اجتماعيين كثر كيف تتعامل معهم؟

- عن طريق اجتماعات دورية
- عقد لقاءات كلما دعت الضرورة لذلك
- أخرى تذكر

19- كيف تنظر إلى دور الولي في متابعة تمدرس ابنه؟

- دور المراقب
- دور مراقب ومتدخل

- لا مبال

20- عند وقوع مشكلات إدارية أو بيداغوجية كيف تتم معالجتها؟عن طريق

- الاحتواء
- إعلام الوصاية
- تطبيق التشريع الداخلي للمؤسسة
- الوساطة مع بعض الفاعلين في المؤسسة

ملحق رقم (3)

يوضح دليل المقابلة الموجهة إلى رئيس جمعية أولياء التلاميذ في المؤسسة مجال الدراسة

1- ماهي مهنتكم الأصلية؟

2- ما هي الدواعي التي جعلتكم تتحملون مسؤولية هذه الجمعية؟

3- كيف تنظر إلى دور المؤسسة التربوية في المجتمع الجزائري؟

4- كيف تصف علاقاتك بمدير المؤسسة؟

- جيدة
- حسنة
- سيئة

5- إذا أردت مقابلة مدير المؤسسة هل تلجأ إلى:

- الأطر الرسمية
- الأطر غير الرسمية

6- كم من مرة طيلة الموسم الدراسي تقابل المسؤول الأول عن المؤسسة؟

7- حين يتم استقبالك من قبل إدارة المؤسسة هل تقوم بإعداد محضر اجتماع رسمي أم تتكتفي بعرض نقاط ومناقشتها شفويا؟

8- هل يتم إشراك أعضاء جمعية أولياء التلاميذ في الاجتماعات الرسمية مع مدير المؤسسة لحل القضايا والمشاكل المدرسية؟

9- هل المشاركة المطروحة من قبل أولياء التلاميذ تقتضي تدخلك الشخصي أم عقد اجتماعات مع أعضاء مكتب الجمعية ورفع الانشغالات بطريقة رسمية؟

10- ما هي طريقة الاتصال التي تستخدمها مع أعضاء الجمعية؟

11- هل يتم الاتصال خلال:

- بداية كل سنة دراسية
- مع نهاية كل فصل دراسي
- نهاية كل سنة دراسية

12- ما هي طبيعة القضايا التي تطرح مكتب جمعية أولياء التلاميذ؟قضايا:

- تربوية بيداغوجية
- إدارية
- اجتماعية
- انضباطية

13- هل تلقيتك شكاوى من أولياء التلاميذ؟

14- ما هي طبيعة ومحتوى هذه الشكاوى؟

15- كيف يتم اختيار مكتب وممثلي جمعية أولياء التلاميذ؟

- عن طريق القانون
- عن طريق العرف

ملحق رقم (4)
يوضح دليل المقابلة الموجهة إلى أولياء التلاميذ في المؤسسة في المؤسسة مجال الدراسة

1- بصفتكم ولي تلميذ في هذه المؤسسة كيف يتم معالجة المشاكل التي يتعرض لها ابنكم أو بنتكم؟

2-كيف تتم مراقبة أبناءكم المتمدرسين في هذه المؤسسة؟

3- إلى من تلجأ عند يتعرض ابنكم لمشكل في المؤسسة:

- مدير المؤسسة
- مستشار التربية
- المساعد التربوي
- رئيس جمعية أولياء التلاميذ

4- هل تتم متابعة ابنكم المتمدرس في هذه الثانوية بصفة دورية أو سنوية؟

5- حسب وجهة نظركم ما هي الطريقة المثلى في بناء العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التي يتمدرس فيها ابنك؟

6- ضوابط العلاقة بين أولياء التلاميذ والمؤسسة هل تحكمها؟

- التشريعات الرسمية
- الاحترام المتبادل
- الضوابط المجتمعية وقيمها.

ملحق رقم(5)

يوضح قائمة الاسمية لمجموعة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	التخصص العلمي	الرتبة	الجامعة
1	سميرة لغويل	علم الاجتماع	أستاذ محاضر أ	تبسة
2	سامية بن عمر	علم الاجتماع	أستاذ محاضر أ	بسكرة
3	الطاهر زواقري	علوم قانونية	أستاذ محاضر أ	خنشلة
4	رابح رياب	علم الاجتماع	أستاذ محاضر أ	ورقلة
5	الحامدالمنجي	علم الاجتماع	أستاذ محاضر أ	جامعة قفصة/تونس

ملحق رقم(6)

يوضح الاستمارة في صيغتها النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة-1-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

استمارة بحث

العلاقات الاجتماعية في المؤسسة التربوية بين العرف الاجتماعي والقانون

- دراسة ميدانية بمتنقن محمد الصالح جبايلي- خنشلة/ الجزائر

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم الاجتماع

إعداد الطالب: إشراف الأستاذ الدكتور:

عبد العزيز فكرة **كمال بوقرة**

ملاحظة:

.في إطار القيام بدراسة ميدانية يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة للإجابة على الأسئلة الواردة فيها وذلك بوضع علامة(×) في الخانة التي تراها مناسبة.

علما أن جميع إجاباتكم تبقى سرية ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

وشكرا لحسن تعاونكم

السنة الجامعية: 2017/2016

المحور الأول:بيانات عامة

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-السن:

_ أقل من 31 سنة ☐ _ من 31 إلى 40 سنة ☐

_ من 41 إلى 50 سنة ☐ _ 51 سنة فأكثر ☐

3- المستوى الدراسي والعلمي:

_متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

4 _ مدة العمل في المؤسسة:

- 5 سنوات فأقل ☐ _ من 6 إلى 10 سنوات ☐

-من 11 إلى 15 سنة ☐ - 16 سنة فأكثر ☐

5- **عدد أطفالك:**

6- **عدد أطفالك المتمدرسين:**

- في الطور الابتدائي ☐
- في الطور المتوسط ☐
- في الطور الثانوي ☐
- في الطور الجامعي ☐

المحور الثاني: طبيعة العلاقة بين الأستاذ وزميله يحكمها القانون في مجالات التكوين والإشراف، في حين يحكمها العرف في الأنشطة اللاصفية

7-كيف تقيم العلاقة بين زملائك الأساتذة في المؤسسة؟

- جيدة ☐
- عادية ☐
- سيئة ☐

_إذا كانت الإجابة بسيئة يسأل لماذا؟

.....
.....
.....

8- إلى ماذا ترجعون في تسوية قضاياكم عند حدوث مشكلات في المؤسسة التربوية؟

- القانون الداخلي ☐
- تدخل كبار الأساتذة ☐
- العلاقات الشخصية ☐
- تسويتها خارج المؤسسة ☐
- لقاءات شخصية ضيقة بين المعنيين ☐

9- هل تتبادل الزيارات مع زملائك الأساتذة؟

نعم ☐ لا ☐

10- هل تشتركون في نواد عند تنظيم رحلات؟

نعم ☐ لا ☐

11- هل تقطنون في نفس الحي؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل تنسق مع أستاذ المادة الواحدة؟

نعم ☐ ☐

13- باعتبارك أستاذ مكون هل تنسق مع أساتذة القسم الواحد؟

نعم ☐ ☐

14- هل تشرف على تكوين الأساتذة داخل المؤسسة الواحدة؟

نعم ☐ ☐

15- هل تعقد وتشارك في اجتماعات التنسيق والندوات الدورية بصفة أفقية وعمودية؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: العلاقة بين الأستاذ والإدارة علاقة امتثال في شكلها الرسمي وعلاقة تشاور وتشارك في النشاطات غير الرسمية

16- كيف تفضل أن تكون علاقاتك بإدارة المؤسسة؟

_ أفضلها أن تكون في اطار التشريعات الرسمية ☐

_ أفضلها أن تكون في اطار الأعلى علما وكفاءة ☐

_ أفضلها أن تكون في اطار الأكبر سنا ☐

_ أفضلها أن تكون في اطار الاحترام المتبادل ☐

17- ما هي المعايير التي تحكم العلاقة بين الأساتذة والإدارة؟

- التشريعات ☐

-الاحترام ☐

-الأعراف الاجتماعية ☐

- التقاليد الموروثة في المؤسسة ☐

18- كيف الاتصال داخل المؤسسة؟

- عن طريق الاعلانات المعلقة ☐

- عن طريق الاستدعاءات الكتابية ☐

- الوسائط التكنولوجية ☐

-عن طريق الإعلام الشفوي ☐

-عن طريق الزملاء العمل ☐

-عن طريق السجلات المخصصة بالاجتماعات ☐

19- هل تساهم في الأنشطة التطوعية(التشجير، تنظيف المحيط، الرحلات، اللقاءات، الثقافية بين المؤسسات بمرافقة التلاميذ) التي تنظمها الإدارة خارج مجال التدريس؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بلا يسأل

.....

.....

.....

20- عند وفاة أحد الزملاء أو أقاربهم كيف تواسيهم؟.....

.....

21- هل تساهم في جمع التبرعات للتلاميذ المعوزين؟

نعم ☐ لا ☐

22- هل تشارك بفعالية في جميع النشاطات التي تقام بالمؤسسة؟

نعم ☐ لا ☐

23- كيف تقيم التسيير الإداري للمؤسسة؟

- مقبول ☐
- جيد ☐
- متوسط ☐
- ضعيف ☐

24- عند وقوع مشكلات داخل المؤسسة كيف يتم معالجتها؟

- التدخل المباشر ☐
- الحوار والوساطة ☐
- إشراك الشركاء الاجتماعيين ☐

- استشراف المشاكل المستقبلية ☐

المحور الرابع: العلاقة بين الأستاذ والتلميذ علاقة يحكمها العرف والقانون

25- هل تدرس أحد أبناءك في المؤسسة التي تنتمي إليها؟

نعم ☐ لا ☐

26- كيف تنظر إلى التلميذ؟

- انسان ☐
- طفل ☐
- منتوج تربوي ☐

27- هل تتأثر معنويا في حالة إخفاق التلاميذ الذين تدرسهم؟

نعم ☐ لا ☐

28- هل تمارس(ي) وظيفية الأبوة/ الأمومة داخل قاعات التدريس؟

نعم ☐ لا ☐

29- هل طريقة التعامل مع التلاميذ تتم حسب؟

- القدرات النفسية ☐
- الجسدية ☐
- العقلية ☐

30- هل تخضع التلاميذ للتقويم والتقييم الوارد في النصوص التشريعية؟

نعم ☐ لا ☐

31- ما طبيعة العلاقة التي تجمعك بالتلاميذ؟

- علاقة أستاذ تلميذ ☐
- علاقة أستاذ بإبن ☐

- علاقة حصة زمنية ودرس(مجردة) ☐

32- هل تطبق طريقة المقاربة بالكفاءات العلمية التربوية؟

نعم ☐ لا ☐

33- هل تميل إلى بعض أولياء التلاميذ دون الأخرين؟ بسبب:

- القرابة ☐
- الجوار ☐
- المهنة ☐
- مستوى وضع الولي الاجتماعي والثقافي ☐

34- هل تتلقي أولياء التلاميذ خارج المؤسسة التربوية؟

نعم ☐ لا ☐

35- ما نوع المواضيع التي يتم تناولها؟

- التلميذ الإبن ☐
- المؤسسة التربوية ☐
- مواضيع عامة ☐

36- هل تعامل بعض التلاميذ معاملة خاصة على أساس العلاقة التي تربطك بأوليائهم؟

نعم ☐ لا ☐

ملحق رقم(7)

يوضح مرجعيات النظام التربوي الجزائري.

يخضع تنظيم القطاع التربوي والتعليمي في بلادنا لنصوص مرجعيات ثلاث هي:

المرجعية الأولى: القانون التوجيهي الصادر في 23 جانفي 2008.

المرجعية الثانية: المرجعية العامة للمناهج التي تضع الإطار المفاهيمي للمنهاج العام المحدد لكافة برامج المواد والإطار الموحد الذي تتضافر فيه غايات المنظومة التربوية.

المرجعية الثالثة: الدليل المنهجي للمناهج: يقترح منهجية إعداد المناهج وفقا لنصوص القانون التوجيهي والمرجعية العامة للمناهج.[1]

– ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطنيفي تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والديني والثقافي؛

– تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية؛

ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون؛

– إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة، على الخصوص، بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

الفصل الثاني: مهام المدرسة

المادة 3: في إطار غايات التربية المحددة في المادة الثانية أعلاه، تضطلع المدرسة بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل.

المادّة 4: تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة.

ومن ثمة، يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

[1]– نظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية، قرار رقم 778/و.ت/أ.خ.و، أكتوبر 1991.

- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية مما يسهّل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.
- إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني، وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية،
- تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية، وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير، اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية،
- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي،
- تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة، يمكن توظيفها، بتبصر، في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل، بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة، فعليا،في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيرات.
- ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري،
- ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية،
- تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية،
- إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ، وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية، منذ السنوات الأولى للتمدرس،
- منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية، والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.

المادّة 5: تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.

ومن ثمة، يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين،

- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار،
- توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولائقة والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص، ثروة دائمة تكفل تعويض نفاد الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد،
- إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان،
- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.

المادّة 6: تقوم المدرسة في مجال التأهيل،بتلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من:

- إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها،
- الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم،
- التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن، وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية،
- الابتكار واتخاذ المبادرات،
- استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي وكذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة، بكل استقلالية.

الفصل الثالث: المبادئ الأساسية للتربية الوطنية

المادّة 7: يحتل التلميذ مركز اهتمامات السياسة التربوية.

المادّة 8: تعد التربية باعتبارها استثمارا إنتاجيا واستراتيجيا،من الأولوية الأولى للدولة التي تسهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، والاستجابة لحاجيات التنمية الوطنية.

المادّة 9: تساهم الجماعات المحلية، في إطار الاختصاصات المخولة لها قانونا، في التكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، لا سيما في إنجاز الهياكل المدرسية وصيانتها وترقية النشاطات الثقافية والرياضية ومساهمتها في النشاط الاجتماعي المدرسي.

المادّة 10: تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي.

المادّة 11: يتجسد الحق في التعليم،بتعميم التعليم الأساسي وضمان تكافؤ الفرص فيما يخص ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة بعد التعليم الأساسي.

المادّة 12: التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغينمن العمر ست (6) سنوات إلى ست عشرة (16) سنة كاملة.

المادّة 14: تسهر الدولة على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقهم في التعليم.

يسهر قطاع التربية الوطنية، بالتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية، على التكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة.

المادّة 15: يتخذ قطاع التربية الوطنية كل إجراء من شأنه تيسير تكيف وإعادة إدماج التلاميذ المتمدرسين في الخارج العائدين إلى أرض الوطن في المسارات المدرسية الوطنية.

ويمكن قطاع التربية الوطنية أن يقوم، بالتنسيق مع البعثات الدبلوماسية الوطنية في الخارج، وبموافقة الدول المستقبلة، بتعليم اللغة العربية واللغة الأمازيغية والثقافة الإسلامية لأبناء الجالية الوطنية في المهجر.

تحدد كيفيات تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادّة 16: تعتبر المدرسة الخلية الأساسية للمنظومة التربوية الوطنية، وهي الفضاء المفضل لإيصال المعارف والقيم. يجب أن تكون المدرسة في منأى عن كل تأثير أو تلاعب ذي طابع إيديولوجي أو سياسي أو حزبي.

يمنع منعا باتا كل نشاط سياسي أو حزبي داخل مؤسسات التعليم العمومية والخاصة. يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.

المادّة 17: تحدد شروط الدخول إلى المؤسسات المدرسية واستعمالها وحمايتها عن طريق التنظيم.

المادّة 18: تعتمد التربية الوطنية على القطاع العمومي. غير أنه يمكن فتح المجال للأشخاص الطبيعية أو المعنوية الخاضعة للقانون الخاص، لإنشاء مؤسسات خاصة للتربية والتعليم، تطبيقا لهذا القانون وللأحكام التشريعية والتنظيمية السارية المفعول.

الباب الثاني: الجماعة التربوية

المادّة 19: تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ ومن كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية وتكوين التلاميذ وفي الحياة المدرسية وفي تسيير المؤسسات المدرسية.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفيات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها.

المادّة 20: يجب على التلاميذ احترام معلميهم وجميع أعضاء الجماعة التربوية الآخرين.

يتعينعلى التلاميذ الامتثال للنظام الداخلي للمؤسسة، لاسيما تنفيذ كل الأنشطة المتعلقة بدراستهم وكذا المواظبة واحترام التوقيت والسيرة الحسنة واحترام قواعد سير المؤسسات والحياة المدرسية.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية التوجيهات العامة المتعلقة بإعداد النظام الداخلي، المشار إليهفي الفقرة أعلاه.

يتم رفع العلم الوطني وإنزاله مصحوبا بأداء النشيد الوطنيفي جميع المؤسسات التربوية العمومية والخاصة.

المادّة 21:يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات المدرسية.

يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.

المادّة 22: يجب على المعلمين والمربين عموما، التقيد الصارم بالبرامج التعليمية والتعليمات الرسمية.

يكلف المعلمون، من خلال القيام بمهامهم وسلوكهم وتصرفهم، بتربية التلاميذ على قيم المجتمع الجزائري، وذلك بالتنسيق الوثيق مع الأولياء والجماعة التربوية.

يجب على المعلمين التقيد، أثناء القيام بواجبهم المهني، بمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص وإقامة علاقات أساسها الاحترام المتبادل والنزاهة والموضوعية، مع التلاميذ.

المعلمون مسؤولون عن الضرر الذي يسببه تلاميذهم في الوقت الذي يكونون فيه تحت رقابتهم.

المادّة 23:يمارس مديرو المدارس الابتدائية ومدارس التعليم المتوسط والثانويات، باعتبارهم موظفين للدولة، موكلين من طرفها، سلطتهم على جميع المستخدمين المعينين أو الموضوعين تحت التصرف، ويتحملون مسؤولية الأداء المنتظم لمهام المؤسسة التي كلفوا بإدارتها.

كما أنهم مسؤولون عن حفظ النظام وأمن وسلامة الأشخاص والممتلكات، ولهذا الغرض فهم مؤهلون، عند وجود صعوبات جسيمة، لاتخاذ كل الإجراءات التي يمليها الوضع لضمان السير العادي للمؤسسة.

يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.

المادّة 24: يسهر سلك التفتيش في إطار المهام الموكلة له، على متابعة تطبيق النصوص التشريعية والتنظيمية والتعليمات الرسمية داخل مؤسسات التربية والتعليم بما يكفل ضمان حياة مدرسية يسودها الجد والعمل والنجاح.

المادّة 25: يشارك الأولياء، بصفتهم أعضاء في الجماعة التربوية، مباشرة في الحياة المدرسية، بإقامة علاقات تعاون دائمة مع المعلمين والمربين ورؤساء المؤسسات، وبالمساهمة في تحسين الاستقبال وظروف تمدرس أبنائهم.

كما يشاركون، بطريقة غير مباشرة، عن طريق تمثليهم في مختلف المجالس التي تحكم الحياة المدرسية، المنشأة لهذا الغرض.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفيات إنشاء وسير المجالس المذكورة أعلاه.

المادّة 26: يمكن جمعيات أولياء التلاميذ المنشأة طبقا للتشريع الساري المفعول، تقديم اقتراحات إلى الوزير المكلف بالتربية الوطنية ولمديريات التربية بالولايات.

الباب الثالث: تنظيم التمدرس

المادّة 27: تتكون منظومة التربية الوطنية من المستويات التعليمية الآتية:

- التربية التحضيرية،
- التعليم الأساسي،الذي يشمل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط،
- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

الفصل الأول: أحكام مشتركة

المادّة 28: في إطار غايات ومهام المدرسة، يصدر الوزير المكلف بالتربية الوطنية البرامج التعليمية لكل مستوى تعليمي، كما يحدد الطرائق والمواقيت على أساس اقتراحات المجلس الوطني للبرامج المنشأ بموجب المادة 30 أدناه.

المادّة 29: تشكل الأهداف والبرامج التعليمية الإطار المرجعي الرسمي والإلزامي لجميع النشاطات البيداغوجية الممنوحة في المؤسسات المدرسية العمومية منها والخاصة.

المادّة 30: ينشأ، لدى الوزير المكلف بالتربية الوطنية، مجلس وطني للبرامج .يكلف المجلس الوطني للبرامج بإبداء الرأي وتقديم اقتراحات بشأن كل قضية لها علاقة بالبرامج والطرائق والمواقيت والوسائل التعليمية.

المادّة 39: تهدف التربية التحضيرية بالخصوص إلى:

– العمل على تفتح شخصية الأطفال بفضل أنشطة اللعب التربوي،

–توعيتهم بكيانهم الجسمي، لاسيما بإكسابهم، عن طريق اللعب، مهارات حسية وحركية،

– غرس العادات الحسنة لديهم بتدريبهم على الحياة الجماعية،

– تطوير ممارستهم اللغوية من خلال وضعيات التواصل المنبثقة عن النشاطات المقترحة ومن اللعب،

– إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات مشوقة وألعاب مناسبة.

يتعين على مسؤولي المدارس التحضيرية، بالتنسيق مع الهياكل الصحية، الكشف عن كل أشكال الإعاقة الحسية أو الحركية أو العقلية للأطفال والعمل على معالجتها قصد التكفل بها بصفة مبكرة.

المادّة 40: تمنح التربية التحضيرية في المدارس التحضيرية وفي رياض الأطفال وفي أقسام الطفولة المفتوحة بالمدارس الابتدائية.

المادّة 41: بغض النظر عن الطابع غير الإلزامي للتربية ما قبل المدرسية، تسهر الدولة على تطوير التربية التحضيرية وتواصل تعميمها بمساعدة الهيئات والإدارات والمؤسسات العمومية والجمعيات وكذا القطاع الخاص.

الباب الخامس: المستخدمون

المادّة 76:يتكون مستخدمو قطاع التربية الوطنية من الفئات الآتية:

– مستخدمو التعليم،

– مستخدمو إدارة مؤسسات التعليم والتكوين،

– مستخدمو التربية،

– مستخدمو التفتيش والمراقبة،

– مستخدمو المصالح الاقتصادية،

– مستخدمو علم النفس والتوجيه المدرسي والمهني،

– مستخدمو التغذية المدرسية،

– مستخدمو السلك الطبي والشبه الطبي،

– مستخدمو الأسلاك المشتركة.

تحدد شروط التوظيف وتسيير المسارات المهنية لمختلف فئات المستخدمين طبقا لأحكام القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية والقوانين الأساسية الخاصة.

المادّة 77: يتلقى مستخدمو التعليم تكوينا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم.

التكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم، هو تكوين من مستوى جامعي، ويتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي، بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها.

الملحق (8)

قرار رقم 778/و.ت./أ.خ.و

يتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية

الفصل الأول

أحكام عامة

المادة الأولى: يهدف هذا القرار، في إطار التشريع والتنظيم الجاري بهما العمل، على وضع نظام للجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية.

المادة 02: يتعلق هذا النظام الخاصة بضبط العلاقات بين أعضاء الجماعة التربوية التي تتكون من التلاميذ والموظفين وأولياء التلاميذ وبين المدرسة والمحيط بما يحقق الأهداف التالية:

- توفير الجو الملائم وظروف العمل الضرورية التي تمكن المدرسة من إنجاز المهام المرسومة لها.
- تنظيم الحياة داخل المؤسسة وضبط العلاقات بين أعضاء الأسرة التربوية بمختلف أطرافها.
- التزام جميع الأطراف بقواعد النظام والانضباط وإشاعة روح التعاون واحترام الغير وتكريس مبدأ التشاور والحوار.
- ضبط العلاقات بين المدرسة ومحيطها.
- تحصين المدرسة من الصراعات الحزبية وتأثيراتها وتثبيت مبدأ كونها مرفقا عموميا في خدمة المجتمع بأكمله.
- التقيد في أداء الأنشطة التربوية والتعليمية والبرامج والمواقيت والتوجيهات والتعليمات الرسمية.
- تشجيع ممارسة النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية وتطويرها بهدف تنمية شخصية التلميذ وتدريبه على تحمل المسؤولية.
- ترسيخ حب الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه وتمجيد القيم الحضارية للأمة واحترام الرموز والثوابت الوطنية والتمسك بحقوق الإنسان والحريات الأساسية.
- إقرار التدابير المناسبة في ميدان الثقافة والصحة وحفظ أمن الأشخاص والمحافظة على الممتلكات وصيانتها.

الفصل الثاني

أحكام خاصة بسير المؤسسة

المادة الثالثة: تتكون المؤسسات التعليمية من موظفين للتعليم والتأطير والخدمات وهيئات استشارية وهياكل وتجهيزات ووسائل مالية ومادية تسخر كلها في خدمة التلاميذ.

المادة الرابعة: تستعمل المؤسسات لاستقبال التلاميذ وتسخر للتكفل بالأنشطة التربوية والتعليمية طبقا للأهداف المحددة في التنظيم الجاري به العمل.

المادة الخامسة: يجري تمدرس التلاميذ في مؤسسات البنين أو البنات أو مؤسسات مختلطة ويزاولن الدراسة بصفة خارجيين أو نصف داخليين أو داخليين حسب التنظيم.

الفصل الثالث

أحكام خاصة بالتلاميذ

المادة 29: يخضع تمدرس التلاميذ إلى قواعد تنظيمية، وتضبطه برامج ومواقيت وتعليمات وتوجيهات رسمية تلتزم بها جميع الأطراف كل فيما يخصه.

المادة 30: يلزم التلميذ بالحضور بصفة منتظمة في جميع الدروس النظرية والتطبيقية المقررة في جدول التوقيت والمواظبة عليها.

المادة 31: ينخرط التلاميذ برخصة من أوليائهم في النوادي والجمعيات المنشأة داخل المؤسسة في إطار النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية ويشاركون في هذه النشاطات وفقا لهواياتهم يواظبون على ممارستها.

المادة 32: يبلغ جدول التوقيت الرسمي للدروس والبرمجة الخاصة بالنشاطات المكملة إلى التلاميذ وأوليائهم في بداية السنة الدراسية.

المادة 33: لا يكون الإعفاء من حصص التربية البدنية والرياضية إلا لأسباب صحية وبناء على شهادة طبية يمنحها طبيب الصحة المدرسية وإن تعذر فطبيب القطاع الصحي العمومي أو من طبيب محلف أو معتمد.

المادة 34: يجب على التلاميذ حيازة الكتب والأدوات واللوازم المدرسية والبذلة الرياضية الضرورية لمزاولة أنشطتهم المدرسية بما يحقق الغرض منها.

المادة 35: تكون مراقبة حضور التلاميذ ومواظبتهم على الدروس بصفة صارمة ودائمة.

المادة 36: يطلب من التلاميذ احترام مواعيد الدوام في المؤسسة ولا يسمح لهم في حالة التأخر بالدخول إلا بترخيص من مدير المؤسسة أو الموظف المكلف، ولا تتحمل المؤسس مسؤولية التلاميذ الذين يبقون خارج المؤسسة بعد إغلاق أبوابها.

المادة 37: لا يسرح التلاميذ من المؤسسة في حالة غياب المعلم أو الأستاذ بصفة طارئة إلا إذا كانت حصة التغيب في آخر الفترة الصباحية أو المسائية.

المادة 38: يبلغ الأولياء عن تأخرات أبنائهم وتغيباتهم ويتوجب عليهم تبريرها إما بالحضور أو بالكتابة.

المادة 39: يترتب عن التأخرات والغيابات غير المبررة ثلاث مرات في الشهر إنذار مكتوب يبلغ إلى الأولياء وتحفظ نسخة منه في ملف التلميذ.

المادة 40: تعرض الغيابات المتكررة غير المبررة للتلميذ المخالف إلى عقوبات قد تؤدي إلى الفصل النهائي وطبقا للإجراءات التأديبية الجاري بها العمل.

المادة 41: يطلب من التلميذ، في إطار تنظيم الحياة الجماعية وتوفير ظروف العمل الملائمة بالمؤسسة، الامتثال لقواعد النظام والانضباط المعمول بها.

المادة 42: تقوم علاقة التشاور والتحاور بين التلاميذ وإدارة المؤسسة عن طريق مندوبي الأقسام الذين يمثلونهم طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 43: ينبغي للتلاميذ أن يتحلوا بالسلوك الحسن مع جميع المعلمين والأساتذة وأفراد الأسرة التربوية داخل المؤسسة وخارجها، وأن يتعاملوا فيما بينهم بالمودة والاحترام وروح التعاون وأن يجتنبوا كل أنواع الإساءة والإهانة المعنوية والمادية.

المادة 44: يعتني التلاميذ بهندامهم جسما ولباسا ويرتدون المآزر ويحرصون على الظهور في هيئة تتماشى مع الآداب العامة.

المادة 45: يحترم التلاميذ قواعد حفظ الصحة والنظافة ويمتنعون عن تعاطي التبغ وتناول المواد التي تضر بصحتهم أو تسيء إلى نظافة مؤسستهم وجمالها.

المادة 46: يتعين على التلاميذ وأوليائهم إخبار إدارة المؤسسة في حال الإصابة بأمراض معدية، وتقوم المؤسسة، عند الضرورة وبالاتصال مع الجهات المعنية، باتخاذ التدابير الوقائي المناسبة.

المادة 47: يمتثل التلاميذ لقواعد الوقاية والأمن ويمتنعون عن ارتداء ألبسة وحيازة أشياء قد تعرضهم وزملائهم إلى الحوادث والخطر أثناء حركتهم ونشاطاتهم المدرسية داخل المخابر والورشات والقاعات والساحات الرياضية.

المادة 48: يلتزم التلاميذ بالنظام والهدوء في حركتهم داخل المؤسسة، وتتخذ إدارة المؤسسة أثناءها التدابير الضرورية لتأطيرهم ومراقبتهم.

المادة 49: تتولى إدارة المؤسسة في حالة تعرض تلميذ إلى حادث مدرسي اتخاذ الإجراءات اللازمة والقيام بالتصريح به إلى الجهات المعنية وفقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 50: يؤدي كل سلوك يعرقل الأنشطة المدرسية ويخل بقواعد النظام والانضباط داخل المؤسسة إلى عقوبات وتقديم التلميذ المخالف غلى مجلس التأديب.

المادة 51: يحترم التلاميذ مؤسستهم باعتبار المدرسة ملكية عمومية والمحافظة عليها غاية تربوية وسلوكا مدنيا، ويتوجب عليهم العناية بها ويشاركون في تجميلها وصيانتها.

المادة 52: يترتب عن كل إتلاف للمحلات والتجهيزات تعويض مادي أو مادي يتحمله التلاميذ وأوليائهم.

المادة 53: يدفع التلاميذ في مطلع السنة الدراسية المصاريف المدرسية المقررة في التنظيم المعمول به.

المادة 54: يسجل التلاميذ للاستفادة من النظام الداخلي أو نصف الداخلي طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 55: يقوم التلاميذ في بداية كل فصل بتسديد نفقات الاستفادة من النظام الداخلي أو نصف الداخلي.

الفصل الرابع

أحكام خاصة بالموظفين

المادة 67: يساهم الموظفون بجميع فئاتهم، وكل في مجال اختصاصه، في توفير الظروف الملائمة والشروط الضرورية التي تساعد على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف.

المادة 68: يمارس الموظفون صلاحياتهم وفقا للأحكام القانونية الأساسية الخاصة المنصوص عليها في التشريع والتنظيم الجاري بهما العمل، وتقدم لهم إدارة المؤسسة كل الدعم والمساعدة للاضطلاع بها بصفة كاملة وناجعة.

المادة 69: يخضع الموظفون إلى قواعد السير المهني ويحترمون السلم الإداري وتسهر إدارة المؤسسة على تحويل المراسلات والسندات الإدارية الخاصة بهم.

المادة 70: يلزم موظفو التأطير بالحضور الدائم في المحلات المدرسية ويمكن استحضارهم في أي وقت من الليل والنهار طبقا للأحكام القانونية الأساسية المطبقة عليهم.

المادة 71: يقوم الموظفون الإداريون وأعوان الخدمات بالمداومة أثناء العطل المدرسية على أساس التناوب طبقا للترتيبات النظمية السارية المفعول.

المادة 72: يستفيد الموظفون من جميع حقوقهم وتسهر المؤسسة على ضمان الرعاية والحماية لهم طبق للقوانين والتنظيمات الجاري بها العمل.\

المادة 73: يعد التأديب البدني أسلوبا غير تربوي في تهذيب سلوكات التلاميذ وتعتبر الأضرار الناجمة عنه خطأ شخصيا يعرض الموظف الفاعل إلى تبعات المسؤولية الإدارية والجزائية التي لا يمكن للمؤسسة التي تحل محل الموظف في تحملها.

المادة 74: يتولى مدير المؤسسة مسؤولية تسيير المؤسسة وينسق ويتابع كافة الأنشطة يخضع إلى سلطته جميع الموظفين طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 75: يقوم مدير المؤسسة بتوزيع الأعمال على الموظفين وفقا لصلاحيات كل منهم ونصابه الأسبوعي طبقا للتنظيم الجاري به العمل ويراقب حسن تنفيذها.

المادة 76: تجري العلاقات بين المؤسسة ومختلف المصالح الإدارية الخارجية عن طريق المدير الذي يسهر على القيام بها وفقا للقواعد القانونية وطبقا للتوجيهات الرسمية.

المادة 77: يضطلع المعلمون والأساتذة بدور أساسي في عملية التربية والتكوين، ويتعين عليهم القيام به كاملا في إطار الأهداف المرسومة للمدرسة.

المادة 78: يجب أن يكون المعلمون والأساتذة وكل الموظفين قدوة في سلوكهم وعملهم داخل المؤسسة وخارجها لما يحضون به من تقدير المجتمع وثقته.

المادة 79: يقوم المعلمون والأساتذة بأداء الأنشطة التعليمية والتربوية المكلفين بها في حدود البرامج والمواقيت والتعليمات الرسمية التي تقررها وزارة التربية. ويلتزمون القيام بها بما تقتضيه الأمانة التربوية والموضوعية العلمية والنزاهة الأخلاقية.

المادة 80: ينبغي أن يكون الموظفون في أداء مهامهم فريقا متماسكا ومنسجما تسوده روح التعاون والتضامن.

المادة 81: يشارك الموظفون في الاجتماعات والمجالس المنعقدة في المؤسسة طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 82: يخضع الحق النقابي إلى الأحكام القانونية والتنظيمية الجاري بها العمل. ويراعي في ممارس النشاط النقابي عدم الإخلال بها وعدم المساس بالطابع الحيادي للمدرسة.

المادة 83: تقتصر مدرسة النشاط النقابي في المؤسسة على الموظفين الذين يعملون فيها.

الفصل الخامس

أحكام خاصة بالعلاقات بين الأولياء والمؤسسة

المادة 94: يقوم الأولياء في إطار التكامل بين الأسرة والمدرسة بمتابعة تمدرس أبنائهم والمواظبة عليه.

المادة 95: يجب على المؤسسة إطلاع الأولياء قصد تمكينهم من أداء الدور المطلوب منهم، خاصة على ما يلي:

- جدول التوقيت المقرر للتلاميذ والتغييرات التي قد تدخل عليه.
- التغيباتوالتأخراتوالسلوكات التي تسجل عليهم.
- النتائج المدرسية التي يتحصلون عليها من خلال عمليات التقييم التي تجرى عليهم.
- برمجة النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية التي تنظم في فائدتهم.

المادة 96: تنظم المؤسسة لقاءات دورية بين الأولياء والمعلمين والأساتذة هدفها إقامة حوار مباشر بين المدرسة والأسرة، وتلتزم الأطراف المذكورة بالمشاركة فيها بما يخدم مصلحة التلاميذ ويرفع المردود المرسي.

المادة 97: تستعين المؤسسة في الاضطلاع بوظيفتها بالدعم الذي يقدمه الأولياء مشاركة منهم في المجهود الذي تبذله المدرسة من أجل التلميذ. وتكون هذه المشاركة في إطار جمعيات أولياء التلاميذ ووفقا للأنظمة المعمول بها.

المادة 98: تبادر إدارة المؤسسة في اتخاذ التدابير اللازمة لتسهيل إنشاء جمعية أولياء التلاميذ باعتبارها الإطار المفضل للربط بين الأسرة والمدرسة وتدعيم العلاقة بينهما.

المادة 99: تساهم جمعية أولياء التلاميذ في إطار الأحكام القانونية والتنظيمية السارية في تقديم الدعم المعنوي والمادي للمؤسسة.

المادة 100: تقدم جمعية الأولياء عند الإمكان مساهمة مادية لتحسين الظروف والإمكانيات التي يجري فيها تمدرس التلاميذ.

المادة 101: تشارك جمعية الأولياء في تقديم المساعدة المعنوية للمؤسسة على معالجة المعضلات وتذليل الصعوبات التي قد تحول دون مزاولة التلاميذ لأنشطتهم المدرسية بصفة طبيعية.

الفصل السادس

أحكام ختامية

المادة 102: يسهر مدير المؤسسة على نشر هذا القرار وتوزيعه وتنفيذ أحكامه.

المادة 103: يلتزم الموظفون والتلاميذ وأوليائهم كل فيما يخصه تطبيق أحكام هذا القرار والتعهد باحترامها.

المادة 104: تسهر السلطة التربوية على مستوى الولاية وأعضاء هيئة التفتيش على متابعة تنفيذ هذا القرار.

المادة 105: يلغي هذا القرار أحكام النظام الداخلي الخاص بمؤسسات التعليم الصادر في 21 يونيو 1987 تحت رقم 081/و.ت.و

المادة 106: يصدر هذا القرار في النشرة الرحمية للتربية

حرر بالجزائر في يوم 26 أكتوبر 1991

وزير التربية

علي بن محمد