وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

تخصص: .....
الفوج: .....

الموضوع

الواقع الاجتماعي للمعلم و مكانته الاجتماعية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع الترب

إعداد:

نبيل حوشين

إشراف:

أ.د.إسماعيل قيرة

لجنة المناقشة:

- أ.د/ حوذ خروف	أستاذ التعليم العالي	جامعة منتوري قسنطينة	رئيسا
- ا.د/إسماعيل قيرة	أستاذ التعليم العالي	جامعة 20 أوت 1511 سكيكدة	مشرفا و مقررا
- أ.د/يوسف عمر	أستاذ التعليم العالي	جامعة منتوري قسنطينة	عضوا
- أ.د/نور الدين هرة	أستاذ التعليم العالي	جامعة قالمة	عضوا
- أ.د/ مصطفى عوف	أستاذ التعليم العالي	جامعة الحاج لخضر باتنة	عضوا
- أ.د/ يوسف الهاشمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	عضوا

السنة الجامعية 2002 / 2010

إهـــــــــــداء

إ ل ً م ه ع ل م ى و م ع ى ل ا ح ُ ل ج ، و ي ع ش ى ا م ه أ ج ل ل ك ِ ل ك ِ ى ن ك ه ذ ا ، أ م ٍ و أ ت ٍ ر ح م ه م ا ا ل ل ه . ل ِ ً م ت ق ا س م ى ٍ ل ح ى ل ا ح ُ ل ج و م ز ه ا س و ج ت ٍ ، ل ِ ف َ ل ذ ا ل ح ث ذ ٌ (ش ُ م ا ء و ى ر ل ا ه ذ ي ، م ص ع ة و أ ى ب ، إ ل ً و ف ق ا ء د ر ت ٍ **ب غ د ا د ي و ع ل ي** . إ ل ً إ خ ى ت ٍ ك ل ت ا س م ه و ى ع ا ل ت ه م ، ل ِ ً ع ل ى ح **ع ي ش ة** ل ك ث ُ ز ج ك ل ت ا س م ه ، إ ل ً أ ق ا ر ت ٍ ، إ ل ً أ ص ذ ق ا ئ ، ل ِ ً ر و خ ق ُ ف ُ س م ع م ا ل ج ت م ا ع ل ك ت ى ر س ل ه ا ط ب ا ر ا ي م ، إ ل ً ل ا ذ ه ع ل م ى ن ف ُ ع م ى ن ، و ل ا ذ ه ع م ى ن ف ُ ل خ ص ى ن .

أ ه ذ ٌ ث م ز ج ج ه ذ ٌ و ع م ٍ ل ِ ه ذ ا

و ث ُ ل ح م ُ ذ ش ح

شكر و عرفان

[نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساهم في إنجاز هذه الرسالة، سواء من قريب أو من بعيد.

ونخص بالذكر الأستاذ المشرف على هذا العمل، الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته القيمة ونصائحه المستمرة طوال فترة إعداد هذا البحث.

كما نتقدم بالشكر إلى كل من ساعدنا في الحصول على المراجع اللازمة لهذه الدراسة.

بن حمودة شريف

الموضوع	الصفحة

- المقدمة ..... أ،ب،ت

الفصل الأول: الإطار التصوري و النظري لدراسة 1ـــــ92

- تمهيد 2
1- أهمية و أسباب اختيار الموضوع 2
2- أهداف الدراسة 4
3- تحديد الإشكالية 6
4- فرضيات الدراسة 10
5- الإطار المفاهيمي للدراسة 14
1- مفهوم الواقع 14
1) المعنى اللغوي للواقع 15
2) الواقع اصطلاحا 16
3) الواقع الموضوعي 17
4) التعريف الإمبريقي للواقع 18
1- البعد التاريخي 18
2- البعد المعاصر 19
3- البعد المعرفي 20
4- البعد الإمبريقي 21
2- مفهوم المعلم 21
3- مفهوم المكانة الاجتماعية 23
1) المكانة 23
1- المكانات المفروضة(المنسوبة) 26
2- المكانات المكتسبة(المحصلة) 26
2) الوضع الاجتماعي 27
3) المكان 27
4) محددات المكانة 28
6- الأسلوب الفني للدراسة 29

الفصل الثاني: المعلم إلى أين يتوجه و ما هي اتجاهاته الاجتماعية..... 03ـــ55

تمهيد..... 01
1- المكانة الاجتماعية للمعلم..... 01
9- مهنة التعليم الحقائق و الدلالات..... 55

الفصل الثالث: الواقع و المكانة في التراث السوسيولوجي..... 55ـ11

- تمهيد..... 55
1- المرتكزات الأساسية للنظريات المفسرة للواقع و المكانة..... 55
9- العناصر التحليلية للنظريات المفسرة للواقع و المكانة..... 55
0- نقاط الالتقاء و نقاط الاختلاف بين هذه النظريات..... 50
5- نموذج الدراسة..... 52

الفصل الرابع: المعلم و مهنة التعليم..... 19 ـ195

- تمهيد..... 10
1- أنواع المعلمين..... 15
9- صفات المعلم الناجح..... 15
0- العوامل المحددة لمكانة المعلم..... 23
5- حقوق و واجبات المعلم..... 25
1 - حقوق المعلم..... 25
9- واجبات المعلم..... 25
5- إعداد المعلم في الفكر التربوي الحديث..... 21
5- مراحـــل إعـداد المعلـــم..... 113
5- مهـــنـة التعـلـيـــم..... 119
1- مكانة مهـــنة التعـلـيـــم..... 191
2- أخلاق مهنة التعليم (الدستور الأخلاقي لمهنة التعليم)..... 199

13- مشكلات مهنة التعليم..... 195

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة..... 191ـــ155

- تمهيد..... 192
1- مجالات الدراسة..... 192
1 - المجال المكاني..... 192
9- المجال الزمني..... 103
0- المجال البشري..... 101
9- متغيرات الفروض..... 109
0- المنهج المستخدم..... 100
5- أدوات جمع البيانات..... 105
1. الملاحظة..... 105
9. الاستمارة..... 105
5- أساليب تحليل البيانات..... 105
1 - الطريقة الكمية 105
9 - الطريقة الكيفية 105
0 - الأسلوب الإحصائي..... 105
5- عينة الدراسة و خصائصها..... 102
1- وحدة التحليل المستخدمة..... 102
9 - حجم، نوع و كيفية اختيار العينة..... 102
0 - خصائص العينة 153

الفصل السادس: تحليل البيانات الخاصة بمقاييس المكانة الذاتية..... 155ـــ125

الفصل السابع: تحليل البيانات الخاصة بمقاييس المكانة الموضوعية... 121ـــ905

الفصل الثامن: مناقشة نتائج الدراسة..... 901ـــ959
- تمهيد..... 902

1 – مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فروضها..... 902
9 – مناقشة نتائج الدراسة في ضوء تساؤلاتها..... 955
0 – مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أهدافها 955
5 – مناقشة نتائج الدراسة في ضوء النظريات..... 951
5 – مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات المشابهة..... 952
5 – موقع الدراسة الراهنة من نظريات المكانة..... 953
5 – القضايا التي تثيرها الدراسة الراهنة..... 959

الخاتمة..... 950

قائمة المراجع..... 951
الملاحق..... 955

فـــــــــــــــهرس الجـــــــــــــداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
10	المجال البشري للدراسة	023
13	معاملات الارتباط بين أسئلة الاستمارة	023
12	عملية اختيار العينة	026
10	العلاقة بين الأقدمية و الدخل	023
12	العلاقة بين المستوى الذي يدرس به المعلم و المرتب الذي يتقاضاه	022
13	العلاقة بين المرتب و عدد أفراد الأسرة	022
14	الموقف من المرتب المتقاضى	025
15	الموقف من التمتع بمواقيت عمل مرنة	026
16	الموقف من التكليف بحجم ساعي مقبول	031
01	الموقف من الحصول على خدمات اجتماعية لائقة	033
00	الموقف من منصب العمل الآمن في التعليم	032
03	الموقف من التمتع بكفاءة علمية عالية	032
02	الموقف من الانخراط في التنظيمات المهنية	035
00	الموقف من احترام أفراد المجتمع لهم	036
02	الموقف من المهابة من طرف الجيران	040
03	الموقف من المشاركة في تسيير الحي الذي يقطنوه	043
04	الموقف من منح أفراد المجتمع ثقتهم للمعلم	042
05	الموقف من التمتع بروابط جيدة مع أولياء التلاميذ	040
06	الموقف من تقدير المؤسسة للمعلم	043
31	الموقف من وقوف إدارة المؤسسة إلى جانبهم في حال إجحاف المفتش في حقهم	044
30	الموقف من وقوف إدارة المؤسسة إلى جانبهم إذا كانوا على حق في خلافهم مع التلميذ أو وليه	046
33	الموقف من مرونة إدارة المؤسسة في تطبيقها للقوانين	051
32	الموقف من شعور المعلم باحترام التلاميذ له خارج المؤسسة	053

30	الموقف من إعطاء المعلم صورة جيدة في وسائل الإعلام	052
32	الموقف الاهتمام بالمظهر الخارجي	050
33	الموقف الانضباط في العمل	053
34	الموقف العدل في التعامل مع التلاميذ	054
35	الموقف طموح المعلم المهني	061
36	الموقف من اقتناع المعلم بما يقوم به	060
21	الموقف من وجود دوافع نحو مهنة التعليم لدى المعلمين	063
20	الموقف من التشريع المدرسي	060
23	الموقف الترقية في المنصب	062
22	الموقف من اقتناع المعلم بمهنته	063
20	موقف أفراد العينة من المرتب المتقاضى فعليا	066
22	موقف أفراد العينة من الخدمات الاجتماعية المقدمة	313
23	موقف أفراد العينة من النشاط في التنظيمات المهنية	315
24	موقف أفراد العينة من احترام أفراد المجتمع لهم	301
25	موقف أفراد العينة من هيبتهم بين جيرانهم	303
26	موقف أفراد العينة من ثقة أفراد المجتمع فيهم	300
01	هل يتمتع أفراد العينة بمواقف جيدة مع أولياء التلاميذ	302
00	هل تقف إدارة المؤسسة إلى جانب المعلم في حال إجحاف المفتش في حقه	305
03	هل تقف إدارة المؤسسة إلى جانب المعلم في حال وقوع خلاف بينه و بين التلميذ أو وليه	306
02	موقف أفراد العينة من تطبيق المؤسسة للقوانين	330
00	موقف أفراد العينة من الصورة المعطاة للمعلم في وسائل الإعلام	330
02	موقف أفراد العينة من المظهر الخارجي	332
03	موقف أفراد العينة من ضرورة الحزم في التعامل مع التلاميذ	333
04	هل العدل ضروري في التعامل مع التلاميذ	335
05	هل يتعامل المعلمين مع التلاميذ بالطرقة نفسها	336
06	مدى اقتناع أفراد العينة بعملهم	323
21	أسباب امتهان مهنة التعليم	322
20	موقف أفراد العينة من التشريع المدرسي	322
23	موقف أفراد العينة من الترقيات التي يحصلون عليها	323

22	مقاييس المكانة الذاتية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الأولى	300
20	مقاييس المكانة الموضوعية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الأولى	303
22	مقاييس المكانة الذاتية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الثانية	302
23	مقاييس المكانة الموضوعية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الثانية	303
24	مقاييس المكانة الذاتية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الثالثة	321
25	مقاييس المكانة الموضوعية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الثالثة	320
26	المتوسطات الحسابية لمقاييس المكانة الذاتية و الموضوعية	323
31	درجة الارتباط بين مقياس المكانة الذاتية و الوضع الاقتصادي	320
30	درجة الارتباط بين مقياس المكانة الموضوعية و الوضع الاقتصادي	320
33	درجة الارتباط بين مقياس المكانة الذاتية و الوضع الاجتماعي	322
32	درجة الارتباط بين مقياس المكانة الموضوعية و الوضع الاجتماعي	322
30	درجة الارتباط بين مقياس المكانة الذاتية و الوضع المهني	323
32	درجة الارتباط بين مقياس المكانة الموضوعية و الوضع المهني	323

فـــــــــــهرس الأشكـــــــــــال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
10	معالم الإشكالية البحثية	10
10	معالم الفرضية الرئيسية	01
10	معالم الفرضية الفرعية الأولى	00
10	معالم الفرضية الفرعية الثانية	00
10	معالم الفرضية الفرعية الثالثة	00
16	المخطط التفصيلي للدراسات المشابهة	50
10	الأنساق التي يتكون منها المجتمع	67
10	متغيرات مكانة المعلم	80
10	أبعاد و محددات المكانة وفقا للنظريات السابقة	81
01	جنس أفراد العينة	001
00	سن أفراد العينة	000
00	المستوى الذي يدرس به أفراد العينة	000
00	الشهادات المتحصل عليها	000
00	أقدمية أفراد العينة في مهنة التعليم	000
00	الحالة العائلية لأفراد العينة	000
06	مقر إقامة أفراد العينة	000
00	عدد أسر أفراد العينة	006
00	عدد غرف منازل أفراد العينة	000
00	طبيعة ملكية المنزل	000
01	مرتبات أفراد العينة	000
00	أسباب الالتحاق بمهنة التعليم	000
00	أسباب البقاء في مهنة التعليم	000
00	موقف أفراد العينة من المرتب المتقاضى	000
00	موقف أفراد العينة من التمتع بمواقيت عمل مرنة	061
00	موقف أفراد العينة من التكليف بحجم ساعي مقبول	060
06	موقف أفراد العينة من الحصول على خدمات اجتماعية لائقة	060

060	موقف أفراد العينة من منصب العمل الآمن في التعليم	00
060	موقف أفراد العينة من التمتع بكفاءة علمية عالية	00
060	موقف أفراد العينة من الانخراط في التنظيمات المهنية	00
001	موقف أفراد العينة من احترام أفراد المجتمع لهم	01
000	موقف أفراد العينة من المهابة الممنوحة لهم من طرف الجيران	00
000	موقف أفراد العينة من المشاركة في تسيير الحي الذي يقطنوه	00
000	نظرة أفراد العينة من ثقة أفراد المجتمع بهم	00
000	موقف أفراد العينة من التمتع بروابط جيدة مع أولياء التلاميذ	00
006	موقف أفراد العينة من تقدير المؤسسة للمعلم	00
000	الموقف من وقوف إدارة المؤسسة إلى جانب المعلمين في حال إجحاف المفتش في حقهم	06
000	الموقف من وقوف إدارة المؤسسة إلى جانب المعلم إذا كان على حق في خلافه مع التلميذ أو وليه	00
001	الموقف من مرونة إدارة المؤسسة في تطبيقها للقوانين	00
000	الموقف من شعور المعلمين باحترام التلاميذ لهم خارج المؤسسة	00
000	موقف المبحوثين من إعطاء المعلم صورة جيدة في وسائل الإعلام	01
000	الموقف من الاهتمام بالمظهر الخارجي	00
006	موقف المبحوثين من الانضباط في العمل	00
000	موقف المبحوثين من العدل في التعامل مع التلاميذ	00
001	موقف أفراد العينة من طموح المعلم المهني	00
000	الموقف من اقتناع المعلم بما يقوم به	00
000	الموقف من وجود دوافع نحو مهنة التعليم	06
000	موقف أفراد العينة من التشريع المدرسي	00
000	موقف المبحوثين من الترقية في المنصب	00
000	الموقف من اقتناع المعلم بمهنته	00
000	موقف أفراد العينة من المرتب المتقاضى	01
010	موقف أفراد العينة من الخدمات الاجتماعية المقدمة	00
010	موقف أفراد العينة من النشاط في التنظيمات المهنية	00
001	موقف أفراد العينة من احترام أفراد المجتمع لهم	00
000	موقف أفراد العينة من مهابتهم بين جيرانهم	00

00	موقف أفراد العينة من ثقة أفراد المجتمع فيهم	000
06	هل للمعلم روابط جيدة مع أولياء التلاميذ	000
00	هل تقف إدارة المؤسسة إلى جانب المعلم في حال إجحاف المفتش في حقه	000
00	هل تقف الإدارة إلى جانب المعلم في حال وقوع خلاف بينه و بين التلميذ أو وليه	001
00	موقف أفراد العينة من تطبيق المؤسسة للقوانين	000
61	موقف أفراد العينة من الصورة التي تمنحها وسائل الإعلام للمعلم	000
60	موقف أفراد العينة من المظهر الخارجي	000
60	موقف أفراد العينة من ضرورة الحزم في التعامل مع التلاميذ	000
60	موقف أفراد العينة من العدل هل هو ضروري أم لا؟	000
60	هل يتعامل المعلم بالطريقة نفسها مع كل التلاميذ	000
60	مدى اقتناع أفراد العينة بما يقومون به	000
66	أسباب امتهان مهنة التعليم	000
60	موقف أفراد العينة من التشريع المدرسي	000
60	موقف أفراد العينة من نظام الترقية	006
60	مقاييس المكانة الذاتية لأسئلة الفرضية الأولى	241
01	مقاييس المكانة الموضوعية لأسئلة الفرضية الأولى	242
00	استجابات المبحوثين على أسئلة الفرضية الثانية بالنسبة لمقاييس المكانة الذاتية	006
00	استجابات المبحوثين على أسئلة الفرضية الثانية بالنسبة لمقاييس المكانة الموضوعية	000
00	استجابات المبحوثين على أسئلة الفرضية الثالثة بالنسبة لمقاييس المكانة الذاتية	000
00	استجابات المبحوثين على أسئلة الفرضية الثالثة بالنسبة لمقاييس المكانة الموضوعية	000
00	العوامل التي تؤثر في مكانة المعلم	000

المقدمة

يمر التعليم في الجزائر عبر مراحله المختلفة بمجموعة من الأزمات و العقبات التي تحول بينه و بين تحقيق أهدافه، و هي أزمات تراكمت مكوناتها سنة بعد أخرى و مرحلة بعد أخرى. و قد أثمرت هذه الأزمات عن أوجه قصور عديدة و حادة يشهدها النظام التربوي بصفة عامة و العملية التربوية التعليمية بصفة خاصة. و تشير إليها الفجوات و التباينات العميقة التي تجعل التعليم رغم ما اتخذ من إجراءات عاجزا عن التغلب على مثل هذه الفجوات. و يلاحظ أن معظم الإجراءات التي اتخذتها السلطات الوصية من اجل إصلاح التعليم في الجزائر، قد انتهت إلى مواصفات شكلية و مزاجية و سياسية، كرست الرداءة و التهميش لثقافة المجتمع و لأطراف العملية التربوية و على رأسها المعلم و زيادة التبعية بالشكل الذي كرس ثقافة الإذعان و الموالاة بشتى الوسائل و السبل. و كل هذا أدى إلى وجود خلل في العملية التربوية التعليمية و على رأسه ضعف القدرة على تحمل المسؤولية عند أطراف العملية التربوية التعليمية.

و من بين الأطراف الأكثر تضررا من جراء الأزمة التي يعاني منها التعليم في الجزائر هو المعلم. هذا الأخير أوكلت إليه رسميا و اجتماعيا إعداد الأجيال و تهيئتهم ليكونوا فاعلين اجتماعيا، لكن و بالنظر إلى واقعه المعيش يلاحظ أنه واقعا مأزوما يعاني من الكثير من المشاكل سواء الاقتصادية، الاجتماعية أو المهنية، مما أثر على مردوده التربوي التعليمي. من جهة أخرى و على الرغم من خطورة و صعوبة المهمة الموكلة إليه و المكلف بها إلا أن مكانته الاجتماعية تدهورت بشكل كبير. فهل هناك علاقة بين الواقع الذي يعيشه المعلم و المكانة التي يحتلها في المجتمع

و بالرجوع إلى أدبيات علم الاجتماع يلاحظ أن العلاقة بين الواقع و المكانة يعتبر من بين الموضوعات التي تناولتها الأبحاث و النظريات و التي ركزت على جملة من المتغيرات كالدخل، الخدمات المقدمة ، الصورة المعطاة للمعلم و مهنته في وسائل الإعلام و المخيال الاجتماعي، الشبكة العلائقية التي ينسجها المعلم مع مكونات واقعه، الظروف المهنية...الخ

و في هذا الإطار تحاول هذه الدراسة دراسة العلاقة بين مكانة المعلم في سياق المجتمع الجزائري بصورة عامة و مجتمع مدينة سكيكدة بصفة خاصة و الواقع الذي يعيشه. و قد تمحورت الجوانب التي ركزت عليها هذه الدراسة على الجوانب الذاتية و الموضوعية.

و من تم سعت هذه الدراسة إلى معرفة مكانة المعلم في المجتمع الجزائري و لتحقيق هذه الدراسة تم تقسيمها إلى ثمانية فصول.

تناولنا في **الفصل الأول** الإطار التصوري و النظري للدراسة وضمناه أهمية و أسباب اختيار الموضوع، الأهداف المرجوة من وراء هذه الدراسة، المشكلة البحثية فرضيات الدراسة، الإطار المفاهيمي و الأسلوب الفني للدراسة.

أما **الفصل الثاني** و المعنون بالبعد الإمبريقي لواقع المعلم و مكانته الاجتماعية تناولنا من خلاله الدراسات السابقة و المشابهة و قسمناه إلى قسمين خصص الجزء الأول إلى المكانة الاجتماعية، أما الفصل الثاني فقد خصص لمهنة التعليم الحقائق و الدلالات.

أما **الفصل الثالث** فتناولنا فيه الواقع و المكانة في التراث السوسيولوجي و عالجنا من خلاله المرتكزات الأساسية للنظريات المفسرة للواقع و المكانة، العناصر التحليلية للنظريات المفسرة للواقع و المكانة، نقاط الالتقاء و نقاط الاختلاف بين هذه النظريات و أخيرا نموذج الدراسة.

أما **الفصل الرابع** فعالجنا من خلاله موضوع المعلم و مهنة التعليم و تناولنا فيه أنواع المعلمين، صفات المعلم الناجح، العوامل المحددة لمكانة المعلم، حقوق و واجبات المعلم، إعداد المعلم في الفكر التربوي الحديث، مهنة التعليم، مهنة التعليم، أخلاق مهنة التعليم، مشكلات مهنة التعليم.

أما **الفصل الخامس** فقد خصصناه للإجراءات المنهجية للدراسة و تناولنا فيه مجالات الدراسة، متغيرات الفروض، المنهج المستخدم، أدوات جمع البيانات و عينة الدراسة و خصائصها.

أما **الفصل السادس** فخصصناه لتحليل البيانات الخاصة بمقاييس المكانة الذاتية.

أما **الفصل السابع** فخصص لتحليل البيانات الخاصة بمقاييس المكانة الموضوعية.

أما **الفصل الثامن** فناقشنا فيه نتائج الدراسة وفق المخطط التالي:-

1 – مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فروضها

2 – مناقشة نتائج الدراسة في ضوء تساؤلاتها

3 – مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أهدافها

4 – مناقشة نتائج الدراسة في ضوء النظريات

5 – مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات المشابهة

6 – موقع الدراسة الراهنة من نظريات المكانة

7 – القضايا التي تثيرها الدراسة الراهنة

و عليه فإن هذه الدراسة التي تناولنا من خلالها مكانة المعلم ما هي إلا محاولة لإعطاء المعلم المكانة التي يستحقها و ذلك من خلال تحسين واقعه الاقتصادي و الاجتماعي و المهني. و كل هذا من أجل تهيئة ظروفه، ليؤدي دوره على أكمل وجه و يكون فاعلا اجتماعيا في تنمية مجتمعه و تكوين الأجيال خاصة في الظروف الراهنة التي تتميز بالانهيار القيمي و العولمة المتوحشة التي اختارت بلدان العالم الثالث طريقها دون وعي بما يلحق بها من آثار سلبية.

الفصـــل الأول

الإطـــار التصـــوري و النظـــري للدراســـة

- تمهيد

1- أهمية و أسباب اختيار الموضوع.

2- الأهداف المرجوة من وراء هذه الدراسة.

3- المشكلة البحثية.

4- فرضيات الدراسة.

5- الإطار المفاهيمي .

6- الأسلوب الفني للدراسة

تمهيد

يعتبر موضوع المكانة من المواضيع التي تناولها علماء الاجتماع بالدراسة على اختلاف مشاربهم الفكرية و الإيديولوجية، و أن من يدرس موضوع المكانة سواء بالنسبة للمهن أو لأصحابها، فإنه يدرس في الواقع عناصر و محددات كثيرة و متداخلة تتحكم فيها، و من هذا المنطلق نحاول في هذا الفصل التعرض لأهمية و أسباب اختيار الموضوع و الأهداف المرجوة من وراءه طرحه، و طرح إشكالية الدراسة و تناول مختلف المفاهيم المحورية لهذه الدراسة

1- أهمية و أسباب اختيار الموضوع.

ينطلق اهتمامي بهذا الموضوع من واقع المعلم المعيش في المجتمع الجزائري والمكانة التي يحتلها في البناء الاجتماعي، ومما يمثله المعلم من دعامة أساسية و رئيسية في النظام التربوي ونهضة المجتمع وتقدمه، فهو من الأطراف الفاعلة و المؤثرة في مدخلات النظام التربوي و منه في المجتمع، لما يحمله من فكر و ما يوكل إليه من مهام تربوية و اجتماعية. و هو طرف فاعل في التغير الاجتماعي و من أدوات التنمية الاجتماعية في مختلف المجتمعات، و خاصة في المجال التربوي. فلا نهضة لأي مجتمع دون الاهتمام بواقع هذه الفئة في المجتمع، و إعطائها المكانة التي تستحقها، و تحقيق مطالبها المشروعة و البناءة و التي تساعدها على تأدية مهمتها النبيلة.

واستنادا إلى ما تقدم نستطيع تجسيد أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:-

1 - **ديموغرافيا(سكانيا):** يشكل المعلمون في الأطوار ما قبل الجامعة نسبة عالية من مجموع الطاقات التربوية في الوطن حيث يقدر عددهم بـــ:366333 معلما[1]، و هم المكلفون اجتماعيا و تربويا بإعداد الأجيال وتنشئتها علميا و تربويا. و من هذا المنطلق وجبت رعايتهم والتكفل بمشاكلهم و تحسين واقعهم و تبوئهم المكانة التي يستحقونها.

2 - **اقتصاديا:** تمثل فئة المعلمين في المجتمع الفئة الأكثر تضررا في هذا الجانب بالنظر لما أوكل إليها من مهمات علمية و تربوية شاقة و خطيرة، حيث أن أحسن المعلمين و هم معلمو(أساتذة) المرحلة الثانوية لا تتعدى أجورهم(29333 د ج)

[1]- تم استرجاع البيانات من: **الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر في أرقام 1962-2012**. دار هومة للطباعة و النشر، الجزائر، ط 1، 2339، ص 313.

وهذا بعد الزيادات الأخيرة سنة 2338، مقارنة بارتفاع الأسعار و غلاء المعيشة مما أثر على مكانتهم الاجتماعية .

3 – **اجتماعيا:** يعد المعلمين فئة اجتماعية فاعلة و منفعلة في بنية المجتمع، حيث يرجع الاهتمام بفئة المعلمين اجتماعيا إلى كونهم طرفا مهما في إنتاج المجتمع أو إعادة إنتاجه بحسب طبيعة النظام التربوي الذي يعملون فيه، و منه فهم طرفا فاعلا في عملية التغيير، التحديث و التفاعل الاجتماعي في جميع أنظمة المجتمع. لأنهم المكلفون اجتماعيا بصناعة الأجيال و تمرير التراث العلمي و الثقافي للأجيال اللاحقة، سواء من خلال محتوى البرامج التربوية أو شخصياتهم و سلوكياتهم. فكلما تحسن واقعهم في جميع المجالات و علت مكانتهم و منه تهيأ لهم الظروف لتأدية وظيفتهم المنوطة بهم، أصبحت مهنة التعليم من المهن الجاذبة و ليس المنفرة.

و بما أن مشروعية القيام ببحث علمي أكاديمي تستوجب مجموعة من الأسباب (المبررات)، لذلك يتوجب توضيح أسباب اختياري لهذا الموضوع و التي يمكن أن نوجزها في ما يلي:

1) **معطى علمي:** إن هذا المعطى مرتبط أساسا بموقفي كباحث في علم الاجتماع من الواقع الاجتماعي بكل أبعاده و تجلياته و ما يفرزه من مشاكل، و التي تؤثر على أفراد المجتمع، و مؤسساته، لأن الباحث في علم الاجتماع كما هو معروف لا ينظر إلى الواقع الاجتماعي من الأبراج العاجية، بل يجب عليه أن يطرق أبواب هذا الواقع بفكر نقدي، و هذا بغرض تشريحه و من ثم تفسيره و كل هذا بغرض ترشيد المجتمع. أي أن عمله هو عكس عمل رجل السياسة الذي يسعى لإخفاء الواقع و تبريره خدمة لمصالحه.

و المتتبع لواقع البحث العلمي في قضايا المعلم، و خاصة المتعلقة بواقعه الاجتماعي وعلاقة هذا الأخير بالمكانة التي يحتلها في البناء الاجتماعي يلاحظ أنها قليلة، هذا ما دفعني إلى طرق هذا الموضوع.

2) **معطى ذاتي:** انطلاقا من كون الباحث الاجتماعي هو فردا واع اجتماعيا يعايش ما يحدث في المجتمع، و انطلاقا من وجودي كفاعل اجتماعي و كباحث في حقل له علاقة وثيقة بالمجتمع، فمعايشتي لواقع المعلم في المجتمع الجزائري

و احتكاكي المتواصل بالمعلمين من مختلف المستويات، دفعني إلى طرق هذا الموضوع رغم حساسيته و تشعب ارتباطاته(سياسيا، اقتصاديا، اجتماعيا ومهنيا)، حيث تبلورت لدي جملة من الاهتمامات الفكرية ترجمت في الكثير من الأحيان إلى تساؤلات تدور كلها حول الواقع الذي يعيشه المعلم و علاقته بالمكانة التي يحتلها في البناء الاجتماعي.

و من خلال تقديمنا للأسباب السابقة و التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع، و في ضوء تناولنا للترات النظري و الإمبريقي المتعلق بواقع المعلم ومكانته الاجتماعية، تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف.

2 – أهداف الدراسة:

يسعى كل باحث في دراسته لظاهرة ما إلى الوصول لمجموعة من الأهداف متوخيا تحقيقها، و تختلف هذه الأهداف من بحث لأخر، و من باحث لأخر، فترتبط طبيعة الأهداف بطبيعة الظاهرة المدروسة و موقف الباحث منها. كما أنه لا قيمة لبحث إذا لم يكن له هدف محدد يسعى إلى تحقيقه من خلال دراسته.

و بالاستناد إلى الأدبيات المتوفرة حول الواقع الاجتماعي و مكانة المعلم، و في ضوء ما يفرزه واقعنا بالنسبة لهذه الفئة الاجتماعية، تسعى الدراسة الراهنة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نوجزها في ما يلي:

1 – الأهداف الفورية(قصيرة المدى) objectifs a court terme: توضح الأهداف قصيرة المدى(الفورية) ما سيحدث بالفعل عند القيام بدراسة الظاهرة. إذ ترتبط هذه الأهداف بدراسة الظاهرة ذاتها. و يسعى الباحث من خلال تلك الأهداف و التي تتميز بأنها محددة و واضحة فهي مرتبطة مباشرة بمتغيرات الدراسة التي يرتكز عليها هذا البحث. و تتجلى الأهداف الفورية لهذه لدراسة فيما يلي:

– محاولة تشخيص واقع المعلم في المجتمع الجزائري في أبعاده الاجتماعية، الاقتصادية و المهنية.

- محاولة التعرف على محددات المكانة الاجتماعية و الوضع الاجتماعي للمعلم الجزائري في ضوء متغيرات مستوى المعيشة الظروف الأسرية، الدخل، الأصل الجغرافي...الخ
- الكشف عن الارتباطات القائمة بين عناصر الواقع و المكانة التي يشغلها المعلم في البناء الاجتماعي القائم.

2- **الأهداف النهائية(بعيدة المدى) les objectifs a long terme:** هي مجموعة الأهداف التي يتوخى الباحث الوصول إليها من البحث بشكل نهائي، و ليس من الضروري أن تتفق جميع هذه الأهداف. أو كما يقول عدنان مسلم" مجرد إنجازات متوقعة و موجودة و ليس في مقدور الباحث تقديم وعد بأن هذه الإنجازات سوف تحدث أو تتحقق"[1] و تتجلى الأهداف النهائية لهذه الدراسة فيما يلي:

1- محاولة ترتيب التراث السوسيولوجي المتوفر حول الواقع و المكانة الاجتماعية، وفق مضمون و المناهج المتبعة في هذه الاتجاهات و نظرتها للواقع.

2- محاولة تحديد موقع الدراسة الراهنة ضمن النظرية الاجتماعية.

3- محاولة التأكد من مدى قابلية الإطار التصوري للدراسة لاختبار الفروض و تساؤلات الدراسة.

4- محاولة صياغة تعريفات ملائمة للواقع الاجتماعي و المكانة في سياق واقع المجتمع الجزائري.

[1] ـ ك ذا ُي ط و ن ل ب ح ث ا ل ج ت أ ك ً .ي ط ك ح الاتحاد، ي ش ك ض ر ًا، د ط، 1997، ص 33.

3- تحديد **الإشكالية:**

إن المتصفح لتاريخ الأمم والمجتمعات قديمها وحديثها، يجد أن عملية تربية و تعليم و إعداد الأجيال، توكل إلى أفراد يصنفون ضمن نخبة المجتمع- و لو نظريا في بعض المجتمعات- وهم المعلمون أو المربون أو الحكماء و غيرها من الأسماء التي حملوها على اختلاف المجتمعات و العصور. و الملاحظ أنه في العديد من المجتمعات السابقة و الحالية، حظيت هذه الفئة بكل الرعاية و الاحترام من طرف المجتمع و السلطة القائمة في ذلك المجتمع، كما تتمتع بمكانة اجتماعية مرموقة.

و من المعلوم أيضا أن المكانة الاجتماعية هي التي تحدد الحقوق و الواجبات و سلوكيات الفرد و طبيعة العلاقات بين الفرد و غيره من أفراد المجتمع، سواء أفقيا أي مع الذين هم في المستوى نفسه أو دونه، أو عموديا أي مع من هم أعلى منه مكانة. فلو نظرنا إلى مهنة المعلم نجد أن لها جانبين يحكمانها:

الأول خاص بالمعلم كصاحب مهنة، من حيث مستوى معيشته (نوع مسكنه الظروف المهنية، الخدمات الاجتماعية)، المرتب الذي يتقاضاه شهريا، الأصل الجغرافي الذي ينحدر منه المعلم (المنطقة) و الظروف الأسرية التي يعيشها(حجم الأسرة، عدد أفرادها) إضافة إلى الصفات الشخصية التي يتميز بها و التي قد تؤثر على مكانته.

الثاني يتعلق بمهنة التعليم في حد ذاتها، حيث أنه كلما علا شأن هذه المهنة عند النخب السياسية، الاقتصادية و الفكرية من جهة و عند أفراد المجتمع من جهة أخرى كلما أرتفع شأنها، و بذلك ترتفع مكانة من يشتغل بها(المعلم). حيث تصبح مهنة التعليم من المهن الجاذبة. و للإشارة فإن المعلم كصاحب مهنة فهو مطالب بالتمكن من معارف و مهارات فنية و علمية لتأدية مهمته على أحسن وجه، و أن يكون مسؤولا في مهنته مسؤولية مباشرة و كاملة دون تدخل أطراف أخرى.

لكن المتصفح لواقع التربية و التعليم في الجزائر يلاحظ أن مكانة المعلم آخذة في الانهيار فلماذا يعود ذلك؟ هل للواقع الذي يعيشه شخصيا؟ أم راجع إلى التعليم كمهنة و مكانتها بين المهن الأخرى؟ أم إلى ظروف مجتمعية؟

إن ما يقدم للمعلم من دعم مادي ومعنوي ليس صدقة بل هو واجب لأنه يعتبر المسؤول الأول عن إعطاء المادة العلمية و غرس القيم الاجتماعية في التلميذ، و بعبارة أخرى يعتبر من بين المسؤولين عن صناعة الأجيال ، و هو المؤثر المباشر على التلميذ

داخل المدرسة. فمن المعلوم أن كل تقصير في حق المعلم من طرف المجتمع و الجهات الرسمية على مختلف المستويات، يؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بالدرجة الأولى على مكانته و بالدرجة الثانية على من هم تحت وصايته، و منه على المجتمع ككل. فالمعلم لكي يكون فاعلا اجتماعيا و تربويا يجب أن نوفر له أسباب و ظروف العمل الجيد و المريح، من سكن لائق و مرتب محترم يكفيه لسد حاجياته اليومية و يغنيه عن البحث عن أعمال موازية تشغله عن وظيفته الأساسية و تحط من قيمته و مكانته الاجتماعية، إضافة إلى تبويئه المكانة الاجتماعية اللائقة. فالمقاتل القاتل الذي يدفع للمعركة دون توفير للسلاح و المعنويات سينهزم لا محالة في المعركة. و عليه لا يجب مقارنة المعلم و مهنة التعليم بغيرها من المهن و الوظائف كونها مهنة شاقة و خطيرة لا تكتشف آثارها إلا بعد فوات الأوان.

و لقد دارت نقاشات سياسية، اجتماعية و أكاديمية حول مكانة المعلم و العوامل المؤثرة فيها، فمنهم من يرى أن أسباب تدنيها، يرجع إلى ضعف تكوين المعلم و إعداده، و البعض الأخر يرجعها إلى المعلم نفسه،أي إلى مدى تفانيه في عمله و حبه لمهنته، و البعض الأخر يرجعها إلى قلة الاهتمام بمهنة التعليم بصفة عامة، من طرف القائمين على المجتمع، و البعض الأخر يرجعها إلى الظروف الاجتماعية التي يعيشها المعلم(السكن، النقل، الخدمات المقدمة له، المرتب...الخ). و منه فقد تعددت التصورات النظرية و المداخل المنهجية في دراسة هذا الموضوع.

كما يعتبر الواقع من بين المفاهيم التي عولجت من منظورات متباينة و ذلك بالنظر إلى اختلاف المداخل المعرفية في تحديدها لهذه الظاهرة و تشكلاتها عبر الزمن.

و من هنا بدأ الباحثون في تحديد الواقع لاجتماعي في علاقته بمتغيرات عديدة و منها المكانة التي يشغلها الأفراد في البناء الاجتماعي.

و من هذا المنطلق تحاول هذه الدراسة تقصي العلاقة بين الواقع الذي يعيشه المعلم في المجتمع الجزائري بكل أبعاده و المكانة التي يحتلها في البناء الاجتماعي، وفق العديد من المؤشرات المتمحورة حول الدخل، السكن، التعليم، الترفيه،الانتماء **الاجتماعي**

و السياسي...الخ، و التي من خلالها يمكن الربط بين ما هو نظري و ما هو عملي و هذه الأبعاد التي تثيرها إشكالية بحثنا الراهنة هي:

- البعد الاجتماعي.
- البعد الاقتصادي.
- البعد المهني.

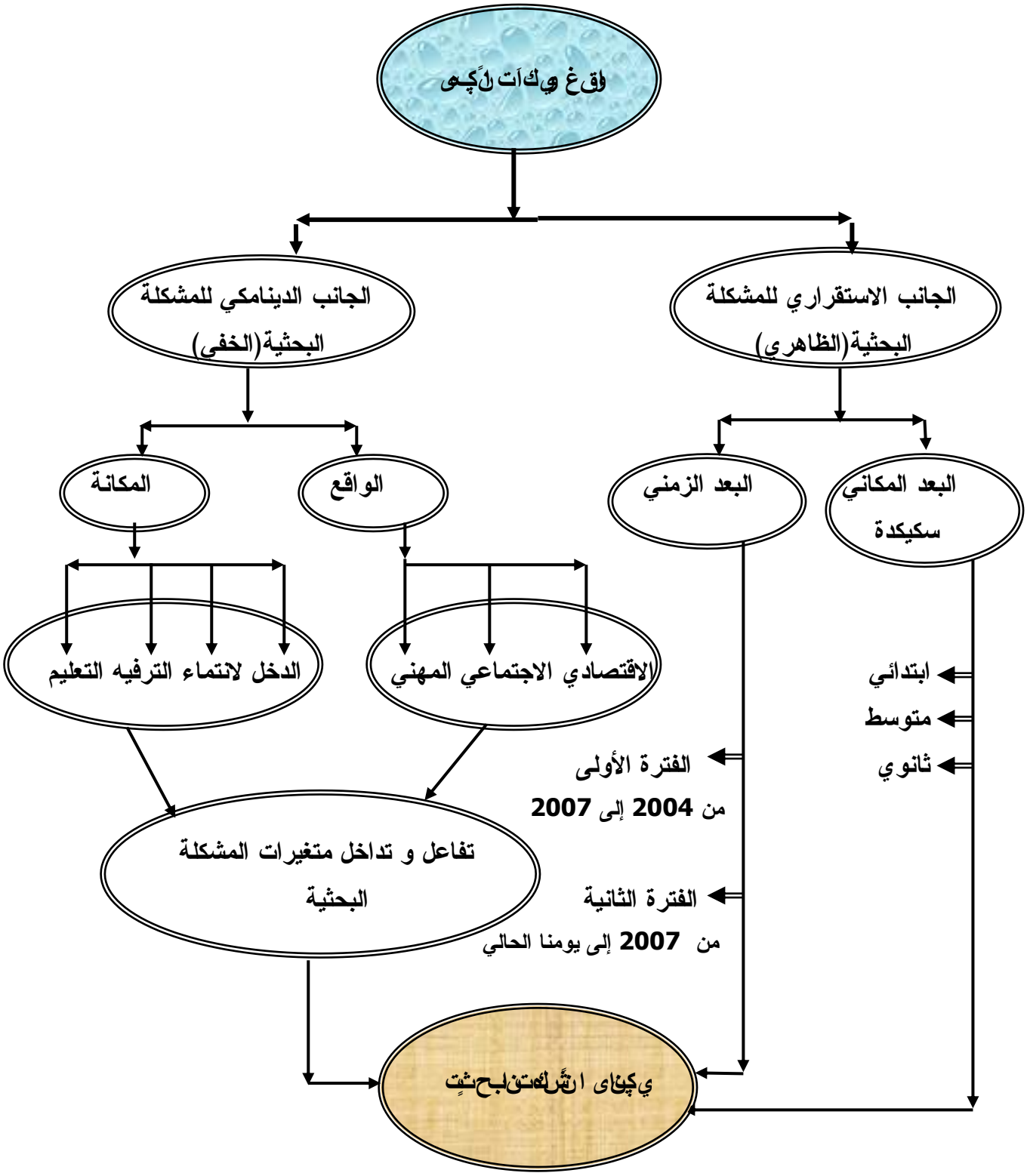
و على هذا الأساس فإن معالم الإشكالية الراهنة(أنظر الشكل رقم1) تتجلى في محاولة إيجاد العلاقة بين عناصر الواقع و مكانة المعلم ضمنه، في سياق التحولات التي يشهدها المجتمع الجزائري و خاصة مجتمع الدراسة المتمثل في مدينة سكيكدة. و لإبراز هذه المعالم أكثر صاغت الدراسة تساؤلا رئيسيا و ثلاثة أسئلة فرعية:

- هل هناك علاقة بين الواقع الذي يعيشه المعلم و المكانة التي يحتلها في المجتمع؟

- هل هناك علاقة بين الظروف الاقتصادية للمعلم و مكانته الاجتماعية؟
- هل هناك علاقة بين الظروف الاجتماعية للمعلم و مكانته؟
- هل هناك علاقة بين الظروف المهنية للمعلم و مكانته اجتماعية؟

الشكل رقم 01 يبين معالم الإشكالية البحثية

المصدر: الباحث



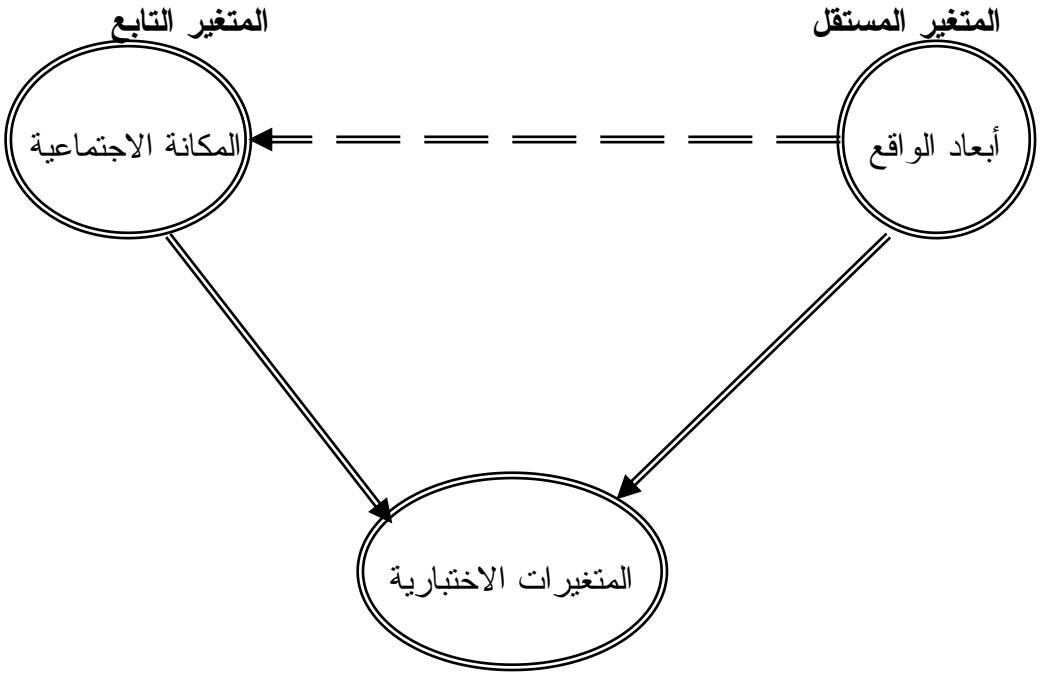
4 – فرضيات الدراسة:

بالاستناد إلى الأدبيات المتوفرة حول الظاهرة البحثية، و بالاستناد إلى الواقع المعيش و بالنظر إلى المشكلة البحثية و ما صاغته من تساؤلات قمنا بصياغة فرضية رئيسية و ثلاث فرضيات فرعية.

1 – الفرضية الرئيسية:

ترتبط المكانة الاجتماعية للمعلم بأبعاد واقعه الاقتصادي، الاجتماعي و المهني.

الشكل رقم 02 يبين معالم الفرضية الرئيسية



- البعد الاقتصادي
- البعد الاجتماعي

* البعد المهني

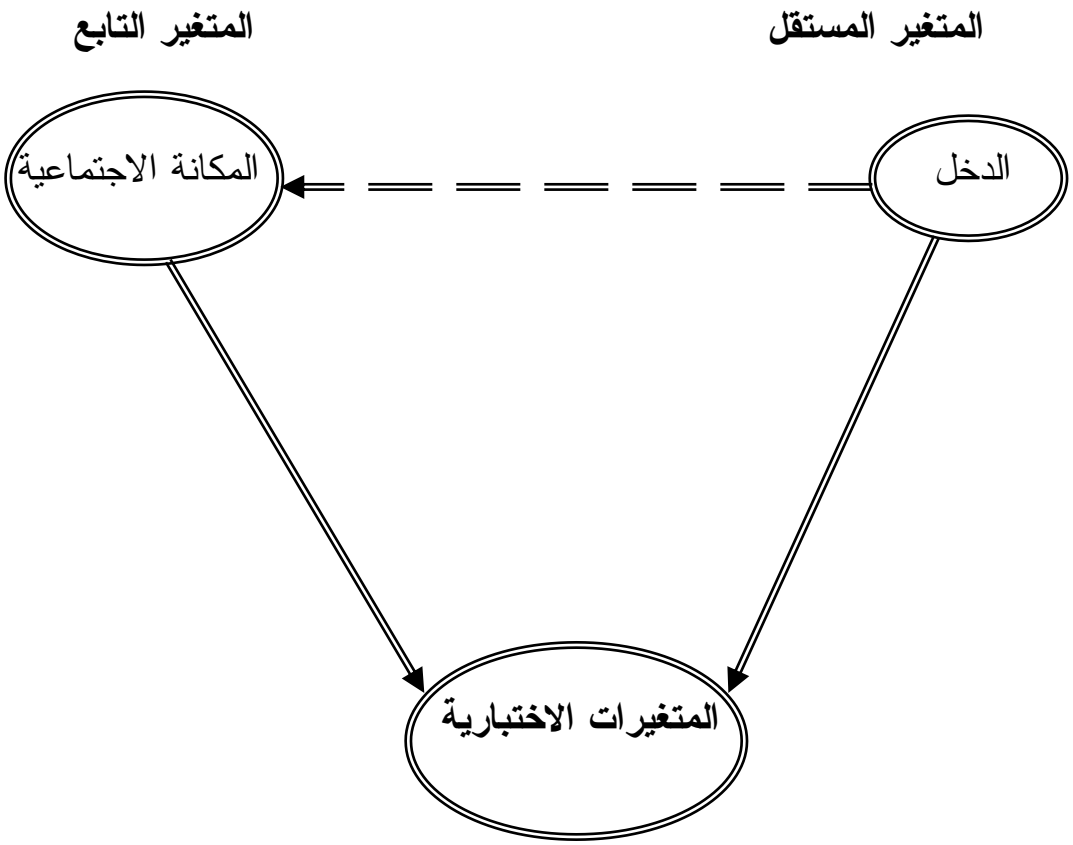
- هل هناك علاقة بين البعد الاقتصادي و المكانة الاجتماعية للمعلم؟
- هل هناك علاقة بين البعد الاجتماعي و المكانة الاجتماعية للمعلم؟
- هل هناك علاقة بين البعد المهني و المكانة الاجتماعية للمعلم؟

2 – الفرضيات الفرعية:

1 – الفرضية الفرعية الأولى:

هناك تناسب طردي بين مستوى الدخل و بين طبيعة المكانة التي يشغلها المعلم في مجتمعه.

الشكل رقم 03 يبين معالم الفرضية الفرعية الأولى



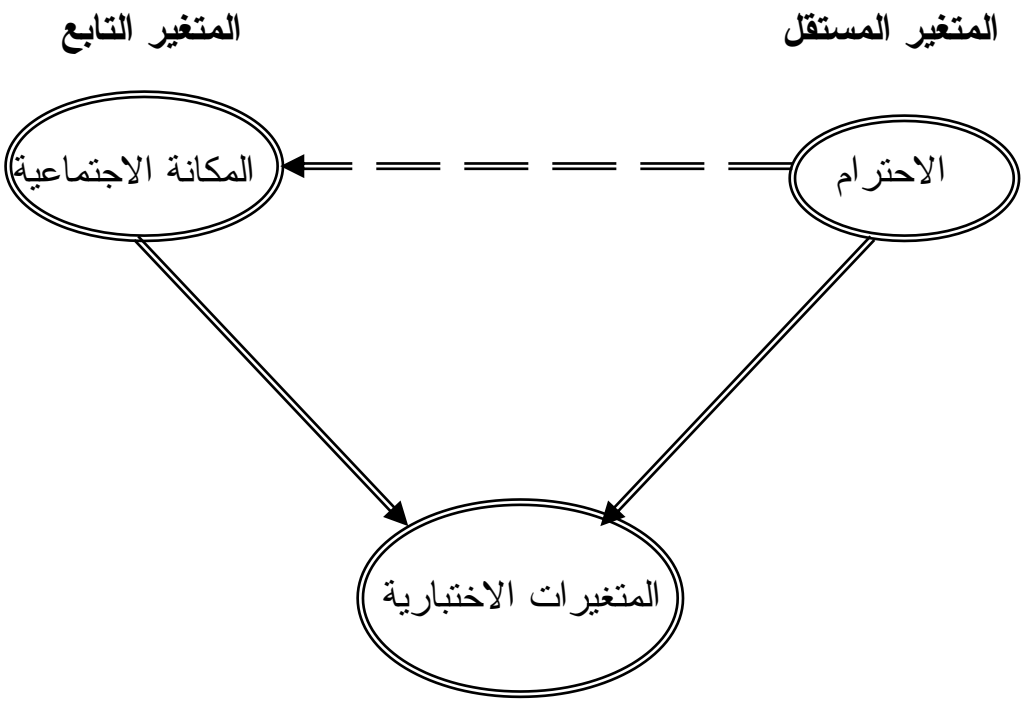
- المرتب
- الخدمات الاجتماعية
- حجم الأسرة.

- هل هناك علاقة بين المرتب و المكانة الاجتماعية للمعلم؟
- هل هناك علاقة بين الخدمات الاجتماعية و مكانة المعلم؟
- هل هناك علاقة بين حجم الأسرة و مكانة المعلم ؟

2 – الفرضية الفرعية الثانية:

هناك علاقة ارتباطيه بين طبيعة العلاقات التي ينسجها المعلم اجتماعيا و مكانته الاجتماعية.

الشكل رقم 04 يبين معالم الفرضية الفرعية الثانية



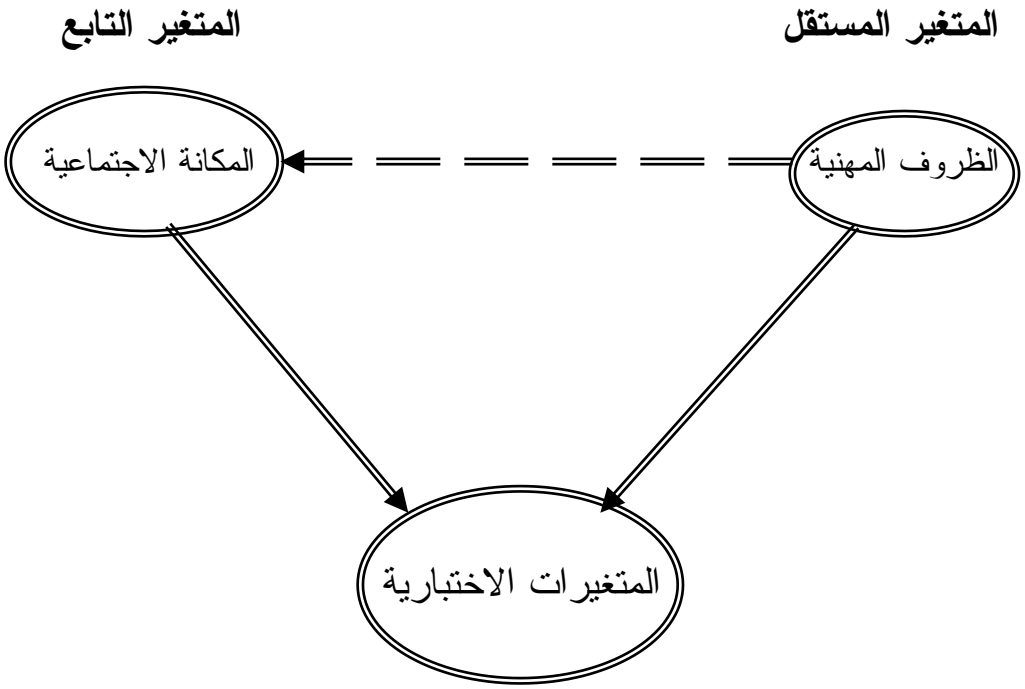
- **المهابة**
- **الثقة**
- **الروابط**

- هل هناك علاقة بين المهابة الممنوحة للمعلم و مكانته لاجتماعية؟
- هل هناك علاقة بين الثقة الممنوحة للمعلم و مكانته الاجتماعية؟
- هل هناك علاقة بين الروابط التي ينسجها المعلم و مكانته الاجتماعية؟

3 -الفرضية الفرعية الثالثة:

هناك علاقة دالة بين الظروف المهنية للمعلم و مكانته الاجتماعية.

الشكل رقم 05 يبين معالم الفرضية الفرعية الثالثة



- النفوذ الاجتماعي
- الاعتبار الشخصي
- الوجاهة الأدبية

1 - هل هناك علاقة بين النفوذ الاجتماعي للمعلم و مكانته الاجتماعية؟

2 - هل هناك علاقة بين الوجاهة الأدبية للمعلم و مكانته الاجتماعية؟

3 - هل هناك علاقة الاعتبار الشخصي للمعلم و مكانته الاجتماعية؟

5 - الإطار المفاهيمي للدراسة:

تشكل المفاهيم الخلفية النظرية و المنهجية التي توجه مسار البحث، على اعتبار أن تحديد المفاهيم يحدد حقلها الدلالي من الناحيتين النظرية و العملية كما تحدد نطاق البحث و أصناف البيانات التي نجمعها من الميدان. إضافة إلى كون أي باحث " لا يستطيع التعرف على الظاهرة المدروسة أو المشكلة الخاضعة للدراسة إلا من خلال ملاحظاته المنظمة و إدراكاته الدقيقة. و من المحتمل أن تكون بعض جوانب الظاهرة المدروسة غامضة عند الآخرين، أو تحتاج إلى مزيد من التوصيف والتوضيح، و بخاصة إذا كانت الظاهرة تعكس خصوصية حالة معينة، أو فترة زمنية طارئة، أو ثقافة فرعية."[1]

و للإشارة فإن الكثير من المفاهيم تحمل معاني و مدلولات مختلفة وهذا باختلاف النظرية التي تنتمي إليها، و الحقبة الزمنية التي ظهر فيها المفهوم و البيئة التي ظهر فيها.

و من هذا المنطلق فإن على الباحث الاجتماعي أن يقوم بتحديد مفاهيمه و وصفها وصفا دقيقا كما هي، لا كما يفترض أن تكون عليه.[2]

و انطلاقا من ما جاء في عنوان وإشكالية بحثنا تبين لنا أن المفاهيم الرئيسية و الذي يدور حولها موضوع بحثنا هي: المعلم، المكانة والواقع.

1- مفهوم الواقع :

يعتبر مصطلح الواقع من المصطلحات التي اهتم بها العديد من المفكرين و الفلاسفة مند القدم بدءا بأفلاطون و حتى وقتنا الراهن، و من هذا المنطلق نقول أنها احتلت حيزا كبيرا في الفكر الإنساني، «و قد دار التفكير في الواقع عامة مند اعتنى الإنسان ببحث نفسه، و الكشف عن حقيقته، و ملكاته الفكرية، و نوازعه الإنسانية و بعبارة أخرى مند تركز اهتمام الفلاسفة و المفكرين حول الإنسان و تحديد مركزه في الكون و مدى ما له أو ما ينبغي على الأقل أن يكون له من علاقات بعناصره المختلفة أو ما يكون له من تأثر بأصناف الظواهر ولأشكال الموجودات،...و استمر البحث في

---

[1] - كمال غرتي: أدوات ومناهج البحث الاجتماعي و أساليب النظرية و التحديدات الإجرائية. في: فضيل دليو و آخرون: أساليب و تقنيات البحث الاجتماعي. منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، د ط، 1999، ص 94.

[2] - المرجع نفسه. ص 94.

الواقع عبر تاريخ المعرفة البشرية، و على مر عصورها المختلفة يأخذ أشكالا متعددة و رؤى متصارعة، و مناهج متباينة حينا ومتعارضة حينا أخر.»[1]

و لقد أشرنا في تحليلنا لمختلف المداخل النظرية إلى تباين معالجتها لمفهوم الواقع على اعتبار أن أي نظرية من النظريات ما هي إلا انعكاس لواقع بنائي معين لما يتضمنه من عادات، تقاليد، قيم، أعراف و أيديولوجيات..الخ. و بالنظر إلى هذا التباين أحاول في هذه الفقرات عرض بعض التحديدات المنتمية لأطر معرفية متباينة ثم أقوم باشتقاق خصائصها البنائية ليتسنى في الأخير صياغة التعريف الإجرائي الذي أطبقه على هذه الدراسة.

1- المعنى اللغوي للواقع Réalité

تشير القواميس اللغوية إلى أن مفهوم الواقع يرمز إلى ما حدث وثبت بالفعل و منه وقع يقع وقوعا، و ما يتبع ذلك من اشتقاقات تتنوع في المعنى كلما تنوعت في المبنى والتفرعات التي تأتي منها. و للإشارة فإن ما تضفيه القواميس اللغوية على تعبير الواقع يرتبط عادة بالملموس، أي الشيء الذي يمكن معاينته بصفة مجسدة، و هذا الإيحاء للملموس لا يستوعب وحدة الواقع ذلك أن هذا الأخير يمتد إلى ما وراء الملموس بل أن الملموس ما هو إلا جزء متفرع عن المجرد.[2]

بينما يشير **أندريه لالاند** في موسوعته الفلسفية إلى أن الواقع(الحقيقة) Réalité هو سمة ما هو واقع، أو هو الحقيقة أي مصطلح واقعي يعني حقيقي Réel كقولنا" كم يؤسفنا ألا نستطيع أن نضرب موعدا لأولئك الذين سيكونون أمواتا حتى يجيئوا لإطلاعنا على حقيقة أمور الحياة الأخرى."[3]

و يشير أيضا **لالاند** إلى الواقع على أنه ما يكون واقعا، سواء اعتبرناه في واحد من عناصره(واقع واحد) أم اعتبرناه في مجمله.[4]

---

[1] - [illegible]

[2] [illegible]

[3] - [illegible]

[4] - [illegible]

2 – **الواقع اصطلاحا:** لقد خاض فيه الفلاسفة و علماء الاجتماع بمختلف تخصصاتهم و مشاربهم الفكرية و حتى بعض العلماء من تخصصات أخرى، حيث أعطوه معاني مختلفة وفي بعض الأحيان متضاربة.

فالواقع عند الفلاسفة عادة ما يكون شيئا أو يختص بالأشياء، و لقد أخد عدة معاني حيث فهم على أنه مقابل للظاهر، الوهمي و الخيالي أي هو ما يفعل فعلا، أو هو ما يمكن الاعتماد عليه. و فهم من ناحية أخرى أنه مقابل للنسبي Relatif و خصوصا في مقابل المظهري.[1]

بينما يرى بعض الفلاسفة الآخرون أن الواقع يعني وجود الشيء كمقابل أو كنقيض لعدم وجوده « و معظم الفلسفات تتعامل مع الواقع و إن اختلفت الطرق وتشعبت النظريات التي توصل إليه أو حتى تبينه أو تبتدعه. فقد يفهم الواقع على أنه العالم المحسوس أي ما هو معطى بواسطة الإحساس أو الإدراك الحسي، فالواقع بهذه الصفة هو الكون kosmos»[2] أي هو ذلك العالم المؤلف من مادة وشكل و الخاضع لحركة المحرك الأول على حد تعبير **أرسطو**، أو هو ذلك العالم المكون من المحدود و اللامحدود على حد تعبير **أفلاطون**، و يقابل هذا العالم السابق عالم المثل و الخيال و الظن.

إلا أن العالم الحقيقي لا يتماشى و لا يتفق تماما مع فكرة الواقع بالمعنى الفلسفي الذي يراه الفلاسفة فقد يكون الواقع موجودا لكنه غير مدرك بواسطة الحواس و الإحساس، لكن أثاره نلمسها كالدرة و أجزاؤها و الفيروسات و المجرات الأخرى.

فالواقع بالنسبة **لبارمنيدس** هو ما يعاكس الظاهر، و المعروف أن كل فلسفة تسعى نحو ما هو واقع أي ما هو ثابت و من هذا المنطلق يلاحظ أن **بارمنيدس** أعطى صورة ثابتة مستقرة عن الواقع، و هذا عكس **هيراقليطس** و الذي أنكر الواقع في صورته الثابتة، حيث حاول إثبات واقع آخر لا يقل شأنا عن الواقع الثابت في تاريخ الفلسفة هذا الواقع هو الحركة، فالوجود عبارة عن حركة مستديمة و لا يمكن فهم الواقع إلا من خلال حركته الدائمة.[3]

---

[1] -لالاند أندريه. موسوعة لالاند الفلسفية. المجلد الأول، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط 1، 1986، ص 1187.

[2] -بيكار زكريا: **النظرية الفلسفية عند ابن رشد**. المجلد الأول، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط 1، 1986، ص 829.

[3] -لالاند أندريه. موسوعة لالاند الفلسفية. ص 829.

أما إذا انتقلنا إلى العصر الحديث نجد أن الواقع في الفلسفة الجدلية Dialectique عبارة عن حركة سواء حركة الفكر نفسه كما هو لدى هيجل Hegel أو حركة المادة كما هو الشأن عند كارل ماركس Karl Marx، مع الإشارة أن فصل الفكر عن الواقع ليس حادا إلى درجة كبيرة.[1]

فهيغل يعتبر كل ما هو واقعي هو عقلي و العكس. فوفق هذا المنظور الهيغلي الوقائع أو الظواهر مهما بدت متناقضة، مشتتة و غير منسقة فهي قد تحققت حسب نمط فكري معين، سواء كنا واعين لذلك أم لم نكن كذلك.

أما في العلوم الاجتماعية فهو أكثر وضوحا مما هو عليه في الفلسفة النظرية فالواقع الاجتماعي هو الواقع المعاش الذي يتشكل من أصغر الخلايا الاجتماعية حتى أكبرها. و التوصل للكشف عن هذا الواقع لا يتم إلا عبر دراسة الظواهر الاجتماعية فالظواهر هي وقائع يمكن معاينتها بالملاحظة و الاختبار و الإحصاء.

و الملاحظ أن العلماء المحدثون أعطوا تعريفات أخرى للواقع حيث يرى **كميل الحاج** أن الواقع هو: «كل ما هو قائم حق، و هو وجود الشيء كمقابل لعدم وجوده و كمقابل للأشكال الأخرى الممكنة للوجود،...فالواقع يعامل على أن وجود الشيء جوهري في شيء ما كوجوده ذاته.»[2]

ويشير بعض المفكرين إلى وجود نمطين من الواقع . واقع غير موضوعي خيالي (مثالي) و آخر موضوعي. فما هو الواقع الموضوعي؟

3- الواقع الموضوعي Réalité Objective :

يشير **م. روزنتال** و **ب. يودين** إلى أن الواقع الموضوعي هو العالم المادي في كليته، في كل أشكاله ومظاهره و يشيران إلى أن« مفهوم الواقع الموضوعي مفهوم نسبي فهو كل موجود خارج ذهن الفرد و يعكسه هذا الذهن، و لكن الفرد نفسه بذهنه يكون واقعا موضوعيا في علاقته بالآخرين وهكذا فإذا تم التجريد عن و جهة النظر الفردية للعالم يمكن القول أن الواقع الموضوعي يتفق مع الواقع بوجه عام و يتضمن هذا الأخير موضوعات مادية متنوعة و صفاتها و حركاتها و قوانينها و تتضمن ظواهر اجتماعية

---

[1] -لا ًرجغَطه. ص 833.

[2] -ك ًمالاحاج: **انًضوكت ا نًطرقنًفكرفيهط ً و الجتاًك** لًبيتشخيثُا ًَاش روٌ،تٍروخ، نثُاً، ط 2، 2333، ص 661.

متنوعة مثل علاقات الإنتاج و الدولة و الفن...الخ و يعكس الذهن البشري كل هذه الأمور و الظواهر و لكنها توجد مستقلة عن الذهن.»[1]

و بالرجوع إلى التراث العربي الإسلامي نجد **ابن خلدون** قد تعرض لمفهوم الواقع و أشار إلى ضرورة التفرقة بين نوعين من الواقع: الواقع السماوي Réalité Divine و هو الذي بكون فيه نمط المعرفة قائم على الاعتقاد و التسليم بالوحي و هو واقع يتسم بكونه غير مدرك و لا يمكن البرهنة عليه. أما النوع الثاني فهو الواقع المحسوس Réalité Sensible و هو الواقع الذي يمكن معرفته و الوصول إليه عن طريق العقل.[2]

و بعد استعراضنا لمختلف الرؤى و الطروحات حول مفهوم الواقع نحاول الآن أن نقدم تعريفا إمبريقيا أو إجرائيا للواقع.

4- التعريف الإمبريقي للواقع:

تحول معظم الدراسات والأبحاث النظرية و التطبيقية إلى محاولة تأسيس فهمها للواقع سواء في صورته الجزئية أو الكلية، و مادام أن هذه الدراسة هدفها فهم واقع المعلم، فلابد من تبني تصور للواقع يخدم هذه الدراسة و يؤسس بعد ذلك لهذا الفهم وعلى هذا الأساس فإن فهمنا للواقع في إطار هذه الدراسة يرتكز على أربعة أبعاد هي: البعد التاريخي، البعد المعاصر، البعد المعرفي و البعد الإمبريقي.[3]

1- البعد التاريخي:

«إن تحليل و فهم أي واقع اجتماعي معين و في مرحلة ما يمر عبر إدراجه في مستويين اثنين، يتمثل الأول في كل(لا يشكل الواقع إلا جزءا تابعا لمجموع) و هذا الكل عبارة عن بناء نظري يرمز إلى المجتمع الشامل، و يتمثل الثاني في مسار تاريخي شامل(خاص بالمجتمع الشامل) ثم خاص (متعلق بتطور الجزء المعني).[4]

---

[1] - و روزَتال و ب، ڈٍ: **انَّضوكت لفه هظٍت** بترج ًح بض ٍرك رو. دار لطكيح، تٍروخ،ن ثُا، ط 2، 1983، ص 573.

[2] - Abdelkader Djeghloule; **Trois études sur Ibn Khaldoune**, collection patrimoine, ENAL, Alger, 1984, p. 19.

[3] -يح ًفتىدر ي**بت ط رٌخ لكًال وشلك لتنت ةًش الجتأك ً ويضوق لكًم** رضراحي لطتٍر غر يُشوىرج،يكٍ هذكى الاجتً اع، جلكيح لطُطح،لجزائر، 2331، ص 11

[4] ضفٍر اَج ً: **يحا الثف نًاتح ةٍم الجتأك** ً. ج 2 بترج ًح: ألز هرتىغ ًىز. ثى ُال ًطوكخاخ لجلكيح،لجزائر، 1989، ص 24.

و من خلال هذا الأخير(المسار التاريخي الخاص) يمكننا تأسيس تاريخ الظواهر و البنيات الاجتماعية ثم إعادة رسم تطور تاريخي و إعادة تشكيل بروز و تكوين الظاهرة الاجتماعية التي تكونها الوضعية الراهنة للفرد.[1]

فتجاهل البعد التاريخي للواقع الاجتماعي في أي دراسة سوسيولوجية يعني ضمنيا إغفالا لكيفية نشأة الظواهر و المشكلات و الأفكار، إن أي إنجاز حقيقي في مجال علم الاجتماع يجب أن يستند إلى وعي عميق بالأبعاد التاريخية للحياة الاجتماعية.[2]

إن الواقع الاجتماعي للمعلم في المجتمع الجزائري من هذه الزاوية و هذا المنطلق لم ينشأ من فراغ تاريخي، بل هو حصيلة تراكمات من الممارسات و الوقائع التاريخية بمختلف أبعادها(سياسية، اقتصادية، مهنية و اجتماعية) كالتغيرات المتعاقبة على النظام التربوي و نظرة الساسة إلى مهنة التعليم من حيث هي قطاع منتج أم مستهلك و غيرها من المنظورات.

2- **البعد المعاصر:**[3]

و ينطوي هذا البعد على التأثيرات التي تمارسها البيئة المحلية و العالمية، على اعتبار أن الواقع يتشكل من مختلف التأثيرات التي تحدث على المستويين المحلي و العالمي، و بالتالي فإن واقع المجتمع ما هو إلا إفراز أو تشكل لما يجري في البيئات الاجتماعية و نشير في هذا المقام إلى وجود أربعة أنماط من البيئة.

1 – البيئة الهادئة المحدودة النطاق:

و هي تلك البيئة المتجانسة و المستقرة غير الممتدة بمعنى أن نطاقها محدود في الزمان والمكان.

---

[1] -يحي قنيدر ي:ان رجغانطلك. ص 12.

[2] -ل طزاح طٍ ً: حى ظرّت اجتاكٍت قفّت. دار انُضح ركيتح،تٍروخ نثاٌ، د ط، 1985، ص 21.

[3] -يحي قنيدر ي:ل رجغ طاتك. ص 12

2- **البيئة الهادئة المتباينة:**

و هي البيئة التي تقوم على مفهوم التنوع الثقافي الذي يعتبر عاملا أساسيا في المحافظة على استقرارها، و قد تكون في ذات الوقت عاملا فعالا في اللاإستقرار و لكثير من الهزات الاجتماعية نتيجة التباين في المنطلقات و المرجعيات و بالتالي النظر إلى الأشياء و القضايا.

و في هذا الإطار نشير إلى أن التنوع الثقافي في المجتمعات النامية غالبا ما يكون عاملا من عوامل اللاإستقرار و الصراعات، عكس المجتمعات المتقدمة و الذي يساهم في الكثير من الأحيان إلى عامل استقرار و يؤدي وظيفة فعالة في تقدمه و كمثال على ذلك الولايات المتحدة الأمريكية.

3- **البيئة القلقة:** و هي بيئة اجتماعية غير مستقرة، فالاستقرار في هذه البيئة يتميز بكونه استقرار دو بعد زمني محدد ليس دائم.

4- **البيئة المضطربة:** و هي بيئة غير مستقرة و تتميز بالتنافر الاجتماعي و الصراع المكشوف.

إن هذه الأنماط البيئية لها تأثير بالغ في تشكيل الواقع الاجتماعي بكل أبعاده فهي التي ترسم الواقع و هي من تشكله، و للإشارة فإن عملية التأثير و التأثر بين الواقع والبيئة المعاصرة تبقى نسبية على اعتبار أن درجة التأثير ترتبط بمدى قوة المؤثر و موقعه من النظام المحلي و العالمي. و منه يمكن القول أنه لا يمكن دراسة الواقع بمعزل عن هذه البيئات المذكورة.

3- **البعد المعرفي:** و يشير هذا البعد إلى أن الواقع لا يشكل بصورة اعتباطية و إنما وفق أطر معرفية و أيديولوجية، وهذا ما يشير إليه علم اجتماع المعرفة.[1] فإذا أخذنا أي واقع و درسنا تطوره و حالته الراهنة لوجدنا أطر نظرية معينة قد طبقت عليه حتى كما هو عليه الآن. إضافة إلى أن هناك العديد من الأيديولوجيات ساهمت في رسمه

1- Peter Berger, Thomas Luckmann. La Construction Sociale de la réalité. Armond Colin, paris, 2eme ed ,1996, p 256

و تشكيله، و لنا في التراث السوسيولوجي الشواهد الكثيرة على جدلية الفكر و الواقع بدءا بالعصور القديمة و فلاسفته مرورا بالعصور الوسطى و وصولا إلى وقتنا الراهن.[1]

4- البعد الإمبريقي:

و يشير هذا البعد إلى صور و مظاهر الحياة اليومية التي يعيشها المعلم بكل أبعادها وتجلياتها، أي ما نراه و نعيشه و نسمعه، فضلا عن ما يترتب عن عملية التعليم كمهنة من معاناة اجتماعية ، اقتصادية، صحية،... و على هذا الأساس يدور البعد الإمبريقي حول التحقق العملي لحياة المعلم من خلال أنشطته، تصرفاته، شبكة علاقاته الاجتماعية، نمط حياته، ردود أفعاله وتصرفاته إزاء ما يحيط به من أحداث و ما يتعرض له من ضغوط ومشاكل.

2- مفهوم المعلم:

لقد اختلف العلماء و الباحثين في تحديد مفهوم المعلم حيث ذهب البعض إلى القول بأن المعلم هو" ذلك الشخص الواعي لما ألقاه عليه المجتمع الحديث من مسؤوليات جديدة، أفرزها انفجار تربوي على صعيد عدد التلاميذ المقبلين على التعليم في جميع مراحله".[2]

و الملاحظ على التعريف المقدم للمعلم أنه تعريف بنائي أي ركز على تركيبته النفسية و علاقته بالمجتمع الذي يعيش فيه، و بهذا فهو يهمل الجانب الوظيفي للمعلم.

و من جهة أخرى نجد البعض الأخر يعرف المعلم بأنه " ذلك الشخص الذي يقوم بتلقين الأطفال المعلومات و إكسابهم المهارات وتزويدهم بالخبرات بحيث تريحهم من عناء الوصول إليها بمشقة...إنه ذلك الشخص الذي يعلق عليه الآباء و الأمهات و المجتمع الآمال في تربية الأطفال و إعدادهم لحياة شريفة و كريمة.[3]

---

[1] -يحي قاسم سالم عبد الله. ص 13.

[2] - جلال شوقي، **أزمة المعلم**، ط خاصة، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، نيويورك، د ط، 1973، ص 18.

[3] -يحي قاسم سالم عبد الله، **الاتجاهات الحديثة في التوجيه والإرشاد النفسي**، ج1، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط 1، 1982، ص 17

بينما يعرفه" **بولياس أيول** " بأنه: " المرشد في رحلة المعرفة، و كمرشد يعتمد على تجاربه و خبرته لأنه يعرف الطريق و المسافرين و يهتم اهتماما بالغا بتعليمهم، فإنه يأخذ على عاتقه مسؤولية الرحلة، إنه يحدد الأهداف ويرسم الحدود للرحلة وفقا لحاجات الطلاب و مقدرتهم، كما يحدد الطريق الواجب إتباعها و يقدر مراحل التقدم"[1]

و من خلال استقراء التعريفين السابقين و تحليليهما يلاحظ أن صاحبيهما يركزان على وظيفة المعلم التربوية لكن "**بولياس أيول**" يضيف بأن الوظيفة ترتكز أساسا على وعي المعلم و قدراته الشخصية و تجاربه الحساسة. و رغم ما حمله التعريف الأخير من إيضاح لوظيفة المعلم إلا أنه تجاهل الجانب البنائي له.

و يعرف الدكتور **تركي رابح** المعلم بأنه" حجر الزاوية في العملية التربوية و وظيفته الرئيسية هي تربية التلاميذ و تعليمهم و توصيل كل ما تشمل عليه عمليات التربية من فلسفة و معالي و أهداف إلى عقولهم و قلوبهم".[2]

والملاحظ على هذا التعريف كغيره من التعاريف السابقة يركز على الجانب الوظيفي للمعلم مع إهماله للجانب البنائي له.

لكن الملاحظ أن "**حسن شحاتة**" و "**محبات أبو عميرة** " حاولا تخطي التعريفات السابقة للمعلم أي التي ركزت على الجانب الوظيفي فقط التي ركزت على الجانب البنائي فقط، حيث حاولا تقديم تصور جديد للمعلم، و هذا ما يستنتج من كتابتهما حول المعلم حيث اعتبراه أنه ذلك الشخص المهيمن على مناخ الفصل الدراسي و ما يحدث بداخله و هو المحرك لدوافع التلاميذ و المشكل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المختلفة.

و هو ذلك الشخص الذي يتميز بشخصية قوية و ذكاء و موضوعية و عدل و حزم، و يتميز بأنه واسع الأفق و مثقف و شغوف بالمطالعة و صحيحا بدنيا، واعيا بواقعه و محب للعمل مع المتعلمين و متمكن من المادة الدراسية.[3]

---

[1] ـتـوـنـاش ُلـل وـجـصَّـ ُىـَغ: **لـاًـكـهـوأيـت**ـبـتـرـجـ ًـح: أ ٌ ةً وارل. دارألـفـاق لـاـخـ ٌـشـح،ـتـٍـروـخـوـثـُ ٌا، د ط، د ش، ص 13.

[2] ـتـر كً إـتـاـح:**أـصـىـلـنـالـتـوـبـٍـت رـىـتـاـكـهـوـى**. ـثـى ُ لـاًـطـشـىـكـاـخ لـاـجـإـيـكـٍـح، لـاـجـإـئـر، ط 2، 1993، ص 378.

[3] ـنـه سًـّذ أظر: حـطـشـحـاـتـح وـيـحـثـاـخـأـتـىـكـً ـرـج: **لـاًـكـ ةً ىٌ وـلـتـاـكـ ةً ىٌ أـاـطـهـى وـضـوـكـ ىـى و أـدولـرـهـى**. لـاـذار لـاـكـىـتـٍـحـلـاًـتـاـب، لـاـمـاـهـرـج،ـيـصـر، ط 2، 2333.

و مهما تباينت هذه التعريفات و المفاهيم التي أعطيت للمعلم إلا أنها تشترك في عدد من الخصائص البنائية، الوظيفية و الدلالية و التي من خلالها يمكن أن نصوغ التعريف الإجرائي التالي:-

" **المعلم هو ذلك الشخص الواعي و المؤهل علميا و خلقيا وجسميا لممارسة مهنة التعليم، و الذي يقوم بتنمية قدرات التلميذ العقلية، العلمية، الخلقية و الجسمية...الخ. باستعمال أساليب علمية و تربوية ناجعة.**"

3- مفهوم المكانة الاجتماعية :

يعتبر مفهوم المكانة من المفاهيم المحورية التي ينبني عليها علم الاجتماع، و لقد شاع استخدامها كمرادف لمصطلح الهيبة، و بالرجوع إلى الكتابات السوسيولوجية و الأنتروبولوجية يلاحظ أن هناك العديد من المصطلحات التي تعبر عن المكانة الاجتماعية و يعود السبب في ذلك إلى أن هذه المفاهيم ترتبط بمدارس و نظريات محددة تعبر عن متغيرات بعينها للدلالة على الوضع، المكانة. و من هذا المنطلق فإن هذه الدراسة الراهنة تحاول أن تضع حدود نظرية و منهجية لمفهوم المكانة الاجتماعية و ذلك من أجل التمييز بين مكانة المعلم و وضعه في المجتمع.

و من هذا المنطلق يبدو تباين وتعدد التعريفات المقدمة لمفهوم المكانة في التراث السوسيولوجي خاصة الكتابات العربية حيث يترجم مصطلح statut لدى البعض بأنه المكانة و لدى البعض الآخر بأنه الوضع و لدى آخرين المركز أو المنزلة و في ما يلي نحاول أن نتعرض لبعض هذه التعريفات المقدمة لمفهوم المكانة statut.

1- المكانة statut:

يشير مصطلح المكانة عموما إلى نص أو مجموعة من النصوص التي تحدد وضعية فرد أو جماعة في نسق اجتماعي ما، مع تحديد الضمانات الأساسية المرتبطة بهذه الجماعة. بينما إذا رجعنا إلى معجم علم الاجتماع نجد"**بيار أنصار** pierre Ansart" يعرف المكانة بأنها **مجموع الوضعيات الاجتماعية التي يحتلها فرد ما، والأدوار المرتبطة بها.**[1]

---

[1] - André Akoune et Pierre Ansart: Dictionnaire de sociologie. Edition: le robert/seuil, paris, France, 1999, p 504.

و يلاحظ على هذا التعريف أنه تجاهل الحقوق التي تترتب على احتلال الفرد لمكانة اجتماعية معين على الرغم من تحديد الواجبات من خلال تحدد الأدوار التي يقوم بها.

بينما ذهب عالم الاجتماع **جون ستوتزل** johne stœtzel إلى أن المكانة الاجتماعية هي " **جملة التصرفات و الأفعال التي يحق لصاحب المركز توقعها من الآخرين**".[1] و من خلال تحليلنا لما جاء في هذا التعريف للمكانة يلاحظ أن **ستوتزل** ربط المكانة بالدور الاجتماعي le rôle social الذي يتألف على حد تعبير "**غي روشيه** "من قواعد و معايير يخضع لها فعل الأفراد الذين يحتلون مكانة أو وظيفة خاصة في جماعة من الناس أو مجتمع هذا الدور يحدد النماذج التي بتجاوزها الاختلافات و التكيفات الفردية، تعمل على توجيه فعل الأفراد الذين يحتلون مكانة اجتماعية معينة.[2]

و هذا التعريف كسابقه لم يشر إلى نقطة مهمة وهي الحقوق و الواجبات التي تترتب على احتلال فرد لمركز اجتماعي معين.

و في مقابل هذا نجد من يعرف المكانة الاجتماعية على أنها صورة ذهنية تعبر عن الدرجة التي تحتلها المهنة و العاملون بها على سلم التقدير العام للمهن تبعا لنظام تقويمي موضوعي أو عرفي خاص بمتطلبات المهن و حدود فعالياتها الوظيفية، و ترتبط بهذه الصورة المدركة أو المتخيلة دلالات عملية أو ملموسة، و تتمتع بقيم و امتيازات متناسبة في معظم الأحوال مع درجاتها و معترف بها في المجتمع.[3]

لكن **حسن حسين البيلاوي** و زميله **عبد الله محمد الحمادي** يعرفان المكانة الاجتماعية في بحثهما حول المكانة الاجتماعية للمعلم بأنها" **الوضع الذي يحتله الفرد في نسق العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع و ذلك بالمقارنة إلى أوضاع الأفراد الآخرين المناظرين له في ذلك المجتمع. و المكانة الاجتماعية للفرد هي التي تحدد**

---

[1] كمثذ الله إبترا ي: **كمى الجتًاع**. ل ًرلئس لثمافً لكبر تً، لذار لثضاء، ل ًغرب، ط 1، 2331، ص 166.

[2] - ع روشه: **ي دخم لى كمى الجتًاع ي كبا ون فلاكبم الجتًاكً** ً ترج ً: يصفطى دَنش ةً. ل ًؤسطح لكبوتحن هذراض اخ و لُشر، ت روخ ثُا ً، ط 1، 1983، ص ص 54-55.

[3] كمثذ الله جگحلكثٍ ط و آخرو ً: **انًكاَات الاجتًاكٍتن هًكمى**. دار لثفلاح، لذوحً، لطر، د ط، 2331، ص 23.

الحقوق و الواجبات و سلوكيات هذا الفرد وطبيعة العلاقات الاجتماعية بين ذلك الفرد و غيره من أفراد المجتمع" [1]

و عند التدقيق في هذا التعريف المقدم للمكانة الاجتماعية يلاحظ أنه قدم شيئا جديدا وهو تحديد الحقوق و الواجبات المترتبة عن احتلال الفرد لمكانة معينة، لكن أثار نقطة أخرى و هي أن المكانة تتحدد بالمقارنة بأوضاع من هم في المستوى نفسه، لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: عن أي مستوى نتحدث؟ هذا التساؤل يقودنا إلى الحديث عن محددات المكانة. فما هي محددات المكانة الاجتماعية للفرد في نسق العلاقات الاجتماعية؟

إن المتصفح للتراث السوسيولوجي يجد أن هذه المحددات كثيرة و متعددة (المداخيل، الإعداد العلمي، الإعداد المهني،السن، الجنس، الحي السكني، الرأس مال العلائقي...) و قد تصل في بعض الأحيان هذه المحددات و المؤشرات إلى حد التناقض أو التصارع، فبينما نجدها تكثر وتزداد عددا و تصارعا و تناقضا في المجتمعات المعاصرة و الحديثة، يلاحظ أنها أقل عددا و أقل تصارعا و تناقضا في المجتمعات التقليدية بسبب بساطة هذه المجتمعات، و نشير أيضا إلى أن المكانات تتغير زمنيا أي بمرور السنين.

و تشير البحوث السوسيولوجية إلى أن مكانة المهني داخل مهنته تتحدد بعوامل عدة يمكننا أن نوجزها في ما يلي.[2]

- وضع مهني محترم.
- ممارسة مهنية رفيعة.
- فرص قيادية.
- إشباع مادي.
- دخل نفسي.
- اعتبار شخصي.
- وجاهة أدبية.

---

[1] - حطب حطب الويكيبيديا: » الكانات الاجتماعية هي مواقع اجتماعية في نظرية الدور «في علم الاجتماع: دراسة الخصائص المشتركة لمجموعة من الناس، الجمعية الأمريكية لعلم الاجتماع، 1988، ص 14.

[2] - Birou Alain; vocabulaire pratique des sciences sociale. Paris, les éditions quvriéres, 2ed , 1966, p 327.

- نفوذ اجتماعي.

بينما يعرف البعض الآخر المكانة الاجتماعية بأنها المركز الذي يحتله الفرد أو العائلة أو الجماعة القرابية في نظام اجتماعي معين بالنسبة لمراكز الآخرين، و المكانة الاجتماعية هي التي تحدد الحقوق والواجبات و السلوك و العلاقات الاجتماعية التي تربط الأفراد بعضهم ببعض.[1]

و بالنظر إلى الكتابات المتداولة في مفهوم المكانة فإننا نجد علماء الاجتماع و الأنثروبولوجيا الاجتماعية ومن بينهم العلامة **رالف لينتون** Ralph Linton و **بيار أنصار** و غيرهم يميزون بين نوعين من المكانات:

1- **المكانات المفروضة(المنسوبة) Statut Assigné**

و هي المكانات التي يرثها الفرد عن والديه أو أسرته بيولوجيا أو ماديا أو معنويا أو التي تفرضها عليه النظم الاجتماعية و بعبارة أخرى هي مكانات غير إرادية أي لا دخل للفرد في آليات تحصيلها. و المكانات المفروضة ذات الانتشار العالمي هي المكانات القائمة على أساس عمر الفرد (الطفولة، الشباب، الشيخوخة)، و على أساس جنسه(ذكر و أنثى) و على أساس حالته المدنية(أعزب أو متزوج بأولاد أو بدونهم). أما المكانات المفروضة و المنتشرة في عدد كبير من المجتمعات المكانات المترتبة عن الانتماء إلى طبقة اجتماعية معينة و المكانات المترتبة عن الانتماء الديني أو السياسي أو المكانات المترتبة عن توارث الثروة.[2]

2- **المكانات المكتسبة (المحصلة) Statut Acquis:**

و هي تلك المكانات التي يحتلها الفرد في النظام الاجتماعي نتيجة مجهوداته و أدائه الجيد للأدوار المرتبطة بهذه المكانة، و من المكانات المحصلة الكثيرة الانتشار عالميا تلك القائمة على أساس المهارات الشخصية و مكانة القيادات السياسية، إضافة إلى مكانة الفرد المتزوج، و مكانة الفرد في حالة إنجاب الأطفال. و من المكانات التي توجد عند الكثير من المجتمعات المكانات المترتبة عن الالتحاق بجمعيات و هيئات معينة.

---

[1] - ك يتش يكجى كدى الجتاع بترج ح: إحطاي ح ذ ان حط، دار الطكح، تروخ ث ا، ط 1، 1981، ص 213.

[2] - كاطف وصف: **الَتوبونى جا الجتاكت**. دار انُضح لكبت ح، تروخ ن ث ا، د ش، ص 152.

و يمكن القول أيضا أنها تلك المكانات التي يتحصل عليها الفرد بمختلف وسائل العمل ،المسابقات، نتيجة تفوقه الاقتصادي، السياسي أو الثقافي. و من هذا المنظور فإن تعريف المكانة يقودنا إلى مسألة الحراك الاجتماعي.[1]

و الملاحظ من خلال التعريفات السابقة المقدمة للمكانة أنها مرتبطة ارتباطا وثيقا بالوضع الاجتماعي فماذا يقصد بهذا الأخير.

2- الوضع الاجتماعي Position sociale: هو ذلك المكان الاجتماعي Place Sociale الذي يوجد فيه شخص أو جماعة. أو هي الرتبة المحتلة في نظام تراتبي.[2]

و مفهوم الوضع و الذي يعني الأمكنة النسبية في نظام اجتماعي يحمل معنى دقيق في مجتمعات بنياتها مستقرة نسبيا أو تعتبر مستقرة.

3- المكان Place: يشير Vincent de Gaulejac إلى أنه في الخطاب المتداول نستعمل كلمة **مكان** place في عدة صيغ كقولنا "ليس لي مكان"، "أبحث عن مكان " "غيرت مكاني". هذه الاستعارات المكانية غالبا ما تستعمل كمنظومة تصورات للمجتمع بغرض موضعة الأفراد الواحد بالنسبة للآخرين.[3]

و مهما تباينت هذه التعريفات و المفاهيم التي أعطيت للمكانة إلا أنها تشترك في عدد من الخصائص البنائية، الوظيفية و الدلالية و التي من خلالها يمكن أن نصوغ التعريف الإجرائي التالي للمكانة:-

المكانة الاجتماعية هي جملة الأوضاع الاجتماعية التي يحتلها الفرد في البناء الاجتماعي، و ما ينجر عن هذه الأوضاع من حقوق و واجبات و سلوكيات يقوم بها الفرد، و طبيعة العلاقات التي ينسجها الفرد مع غيره من أفراد المجتمع أفقيا وعموديا.

1- André Akoune et Pierre Ansart; op.cit; p 504.
2- ibid; p 410
3- ibid, p 401

4- محددات المكانة:

بالرجوع إلى الأدبيات التي تناولت المكانة الاجتماعية يتضح أن البعض منها وضع محددات للمكانة و التي من خلالها نصنف هذه المهنة أو تلك أو هذا الشخص أو ذاك في هذه المكانة أو تلك. و هذه المحددات نوجزها في ما يلي:-

- **الدخل.** فبالنظر واقع الأفراد و المجتمع بصفة عامة يتضح أن التوجه السائد في الأوساط الاجتماعية هو توجه يولي للمادة(المال) أهمية كبيرة و يقيس الأفراد بما يمتلكونه من مال.

- **السمعة و التقدير.**تعتبر السمعة و التقدير التي تتمتع بها مهنة من المهن أو فرد ما مؤشرا مهما في تحديد المكانة التي يتبوؤها في البناء الاجتماعي فمثلا رياضي مشهور أو ممثل معروف و على الرغم من مستواه الدراسي الضعيف و شبكة علاقاته المحدودة إلا أنه يحظى بمكانة عالية في المجتمع.

- **السيطرة على الأفراد.** تعتبر السيطرة و التحكم في الأفراد من المحددات المهمة التي تعطي لهذا الفرد أو ذاك مكانة خاصة في المجتمع، فالشرطي أو الدركي أو القاضي و غيره من أصحاب المهن التي تمنح لصاحبها إمكانية السيطرة على الأفراد، يحظون بمهابة و مكانة اجتماعية عالية أكثر من المعلم مثلا.

- **التأثير في حياة الأفراد.**إن المتفحص لمكانة المهن و أصحابها في المجتمعات يخلص إلى نتيجة رئيسية و هي أن المكانة التي تحتلها هذه المهنة أو تلك ترتبط إلى حد كبير بما تقدمه للمجتمع من خدمات، خاصة الآنية منها(مهنة الطب، المحاماة السيطرة،...الخ)

- **المهارة و التدريب.** يعتبر أصحاب المهن الذين يخضعون لفترات تدريب أطول و لمهارات عالية في مهنتهم أطول من غيرهم يحضون بمكانة أعلى في المجتمع فالطبيب مثلا و نظرا للفترة الزمنية التي يقضيها في التكوين و التي تعتبر الأطول من بين المهن و نظرا للمهارة التي تتطلبها مهنة الطب، فإن مكانة الاجتماعية تكون أعلى من أصحاب المهن الأخرى.

6 – الأسلوب الفني للدراسة:

تستند هذه الدراسة المتمحورة حول متغيري الواقع و المكانة إلى الإطار التصوري القاضي بوجود علاقات تبادلية بين الواقع سواء كان جزئيا أو كليا، و بين المكانة التي يشغلها الفرد في نظام اجتماعي محدود أو شامل، و عليه فإن ذلك لا يعني أن علاقات التبادل و التأثير هي الأساس النظري الملائم لتفسير الواقع الاجتماعي للمعلم و مكانته الاجتماعية في الوقت الراهن، و التي يمكن أن تعطينا محددات التنبؤ بمستقبل هذا الواقع الذي تحكمه أبعادا تاريخية و معرفية و أيديولوجية و إمبريقية .

و من تم يبدو جليا أن اهتمامنا بتحديد المؤشرات التي يمكن من خلالها وصف و تشخيص مكانة المعلم، يدفعنا إلى محاولة التعرف على نوعية الارتباطات القائمة بين الواقع والمكانة، كمحصلة لسيرورة و تحول المجتمع الجزائري عموما، و المنظومة التربوية خصوصا.

و بالنظر إلى هذا المنحى النظري، و في ضوء المشكلة البحثية، الأهداف والفروض فإن الأسلوب الفني المتبع في هذه الدراسة، يمكن تجسيده في مستويين مترابطين و هما:

المستوى النظري الذي أشرنا إلي مضمونه سابقا و يفصل في الفصل الثالث. أما المستوى الثاني فيتحدد بتقنيات الدراسة التي تشمل طريقة البحث، مصادر جمع البيانات بما تتضمنه من تراث مكتوب و إحصاءات و سجلات رسمية، عينة من أفراد مجتمع الدراسة، كذلك أدوات جمع البيانات و أسلوب معالجة المعطيات الواقعية(الميدانية).

و هكذا يمكن القول أن هذه الدراسة تجمع منهجيا بين تلك الأبعاد التي تلتزم بها الدراسات الاستطلاعية و بين الأبعاد التي تلتزم بها الدراسة التي تختبر الفروض (السببية). و يرجع ذلك إلى طبيعة موضوع الدراسة الذي يبحث في عدد من المتغيرات التي مازالت قيد البحث، أو أنها لم تتبلور بعد في مجال علم الاجتماع.

الفصـــــل الثـــــاني

البعد الإمبريقي لواقع المعلم و مكانته الاجتماعية

-تمهيد

1 -المكانة الاجتماعية للمعلم

2 -مهنة التعليم الحقائق و الدلالات

تمهيد

إن المتصفح للأدبيات المتعلقة بعلم الاجتماع التربوي يلحظ اهتماما نظريا كبير بالعلاقة القائمة بين الواقع الاجتماعي للمعلم و مكانته الاجتماعية، و لقد عرضنا هذا الجدل النظري في فصول هذه الدراسة بشكل مفصل.

و لقد صاحب هذا الاهتمام النظري اهتماما امبريقيا و ذلك باختبار مؤشرات المكانة في كل مجتمع حسب ظروفه الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية و الثقافية، و طبيعة تطوره.

و هذا الاختبار يرتبط بتداخل الأبعاد النظرية و الأبعاد التطبيقية، لأن البحث التطبيقي(الدراسة الميدانية) ما هي إلا اختبار لأهم المفاهيم و القضايا التي تطرحها مختلف النظريات، و هذا ما قمنا به فعلا، حيث قمنا بطرح جملة من التساؤلات و الفروض في الفصل الأول، و قمنا باختبارها في الفصلين السادس و السابع، و هذا تماشيا مع الاتجاهات البحثية السائدة في علم الاجتماع، و هي إما أن تكون إمبريقية أو اختبارية أو إعادة بناء و تشكيل النظرية الاجتماعية.

و من الواضح أن دراستنا الراهنة تنتمي إلى الاتجاه الثاني الذي يقوم باختبار القضايا و المفاهيم، التساؤلات و الفروض.

و ضمن هذا الإطار نحاول في هذا الفصل عرض مختلف الأبحاث و الدراسات الميدانية التي عنيت بطبيعة العلاقة القائمة بين الواقع بكل أبعاده و مكانة المعلم الاجتماعية، و ذلك في ضوء جملة من المؤشرات الذاتية و الموضوعية.

1 المكانة الاجتماعية للمعلم.

لقد أجريت العديد من الدراسات الميدانية حول المحددات الاجتماعية للمكانة، سواء تلك التي ترتبط بتصور المعلم أو بحقائق الواقع الذي يعيشه. و في هذا الإطار أجريت دراسة من طرف **عبد جمعة الكبيسي، بدرية مبارك العماري و محمود مصطفى قمبر** تحت عنوان: المكانة الاجتماعية للمعلم في دولة قطر. سنة 1998، على معلمي مختلف مراحل التعليم بقطر، حيث بلغ عدد أفراد العينة 423 معلما. و تم استخدام تقنية الاستمارة و المقابلة في جمع المعلومات.

و قد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج نوجزها في ما يلي:

1 – اختلاف و جهات النظر بين الرجال و النساء في نظرتهم لمهنة التعليم و المكانة كامتياز، حيث كانت نظرة النساء إيجابية للمهنة و المكانة التي يحتلها المعلم في المجتمع، كون هؤلاء النسوة راغبات في العمل في هذه المهنة، و على العكس كانت نظرة الرجال سلبية حيث يعتبرون مهنة التعليم مهنة شعبية و ليست لديها مكانة بين المهن إضافة أن المكانة الذي يحتلها المعلم هي مكانة متواضعة جدا.

2 – أكد معظم المبحوثين أنهم غير راضين عن الوضع المهني لأسباب مختلفة منها: التسلط الإداري، سلبية الإشراف، تعسف التوجيه.

3 – ترى أغلبية المبحوثين أنهم لا يلقون التقدير المناسب سواء من السلطات التعليمية أو الجماهير الشعبية، مثلما يلقى أصحاب المهن الأخرى كالأطباء و المحامين و القضاة و المهندسون و ضباط الجيش و الشرطة و غيرهم من أصحاب المهن الأخرى ممن يتساوون معهم في التأهيل و المستوى التعليمي.

و الملاحظ على هذه الدراسة هو محدودية الأداة التي استعملت في جمع البيانات و هي الاستمارة. حيث أن الأسئلة التي طرحت على المبحوثين كانت لا تغطي كل جوانب المكانة، و عليه كانت النتائج المتوصل إليها غير كافية. [1]

كما أجريت دراسة أخرى من طرف **سهيل رزق دياب** سنة 2005 على عينة من معلمي و معلمات وكالة هيئة الأمم المتحدة بقطاع غزة. و لقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مكانة المعلم و العوامل التي قد تؤثر سلبا أو إيجابا عليها، إضافة إلى الخصائص التي ينبغي توفرها في المعلم الذي نريده و مدى توافرها عند المعلمين في مدارس غزة. حيث قدر حجم العينة بـــ 100 معلم و معلمة. و لقد استعان الباحث بتقنية الاستمارة في جمع المعلومات. و قد خلصت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج نوجزها في ما يلي:–

[1] عبد الله محمد الشريف، مرجع سابق ذكره، ص ص 122-123

- العوامل المهنية الأكثر تأثيرا على مكانة المعلم هي إلمامه بالمادة الأكاديمية في مجال تخصصه و طرائق التدريس، كما أن للرضا الوظيفي و الاقتناع بالمهنة تأثير إيجابي على مكانة المعلم.
- أن المعلم الذي يتميز بالاستقامة، لديه الوازع الديني، تميزه بقوة الشخصية معافى جسديا، يتمتع بثقة كبيرة بنفسه و بقدراته، الانضباط و الالتزام و التفاني في العمل يحظى بمكانة اجتماعية مرموقة بين زملائه و طلابه و ينعكس ذلك على مجتمعه.
- توصلت هذه الدراسة إلى أن مرونة المعلم، تسامحه، تواضعه العلمي و ديمقراطيته في التعامل مع التلاميذ لا تحظى بتأثير كبير على مكانته. لأن هذه العوامل و السمات لا تنعكس كثيرا في المجتمع و تظل مقتصرة على تلاميذه.
- إن ضعف المرتب الذي يتقاضاه المعلم و عدم كفايته يعتبر من أكثر العوامل تأثيرا على مكانته.
- توصلت هذه الدراسة أيضا إلى أن طرق اختيار المعلمين و آليات الترقية التي يخضع لها و العلاوات الممنوحة له و الحوافز ليست لها تأثير كبير على مكانة المعلم. [1]

و في السياق نفسه أجريت دراسة أخرى من طرف **صالح أحمد الراشد**، في مختلف المدارس الكويتية و في مختلف مراحل التعليم (الابتدائي، المتوسط، الثانوي). و كانت تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مقدار الاحترام الذي يحظى به المعلم من قبل زملائه المتعلمين، الإدارة المدرسية، الأولياء و المجتمع. و لقد اعتمد الباحث على عينة من المعلمين تقدر بـــ300 معلم و مثلها من أولياء التلاميذ. كما اعتمد الباحث في دراسته الراهنة في جمع البيانات على الاستمارة. و خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج نوجزها في ما يلي:-

- تحرص الإدارة على أخذ رأي المعلم في الأمور التربوية.

---

[1]- س ٍ رشق دٌاب: **ملامع لمذي نزيذه- مرنارو ً خصلصو-** www.scc-online.net/part005-01.htm 03/08/2007

- تشجع الإدارة المدرسية المعلم بدرجة كافية.
- تقدر الإدارة المدرسية العبء الملقى على عاتق المعلم.
- تراعي الإدارة المدرسية ظروف المعلم.
- أن الإدارة المدرسية تطبق القوانين و اللوائح و القوانين الواردة إليها دون مراعاة لظروف المعلم.
- يشعر المعلم باحترام التلاميذ له خارج المدرسة، أكثر من احترامهم له داخل المدرسة.
- يشعر المعلم أن أولياء التلاميذ لا يميلون إلى احترام وجهة نظره في أبنائهم.
- يرى المعلم أن هناك تعاونا بينه و بين أولياء التلاميذ في رفع مستوى أبنائهم.
- لا يرى المعلم أن هناك نظرة تقدير لمهنة التعليم من قبل موظفي الدوائر الحكومية.
- يرى المعلم أن المجتمع لا يحترم مهنة التعليم كاحترامه لسائر أصحاب المهن.
- يرى المعلم أن أجهزة الإعلام تعالج قضايا المعلم بغير جدية.
- لا يرى المعلم أن الوزارة تقدم له حوافز مادية تشجيعا له على أداء عمله.[1]

و في مقابل هذه الدراسات أجريت دراسات أخرى في الجزائر مرتبطة بالمعلم من بينها دراسة **حبيب بن صافي**، في مدينة بني صاف بالجزائر سنة 2006، و كان الباحث يهدف إلى الكشف عن:- مكانة المعلم في المجتمع الجزائري، و محددات نظرة المجتمع الجزائري للمعلم و مهنته. و شملت الدراسة مختلف مستويات التعليم (الابتدائي، المتوسط و الثانوي)، و شملت الدراسة 600 معلما من الأطوار المذكورة بالتساوي و العدد نفسه من أولياء التلاميذ و بالتساوي أيضا. و قد اعتمد على الاستمارة كتقنية لجمع المعلومات.

و قد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج نختصرها في الآتي:-

- يرى المعلم نفسه في مكانة متدنية في جميع النواحي الاقتصادية منها و الاجتماعية.
- أن المجتمع الجزائري غير واع بمدلول هذه المهنة.

---

[1]- صالح أدرش: **واقع ملائمة الجزاء في ضوء مبادئ دولية وتشريعات(**. دراسة غير منشورة، ليزج، ليبيا، 2007.

– أن صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري لا تتماشى مع المواصفات المثالية التي لا بد للمعلم أن يتبوأها و يرقى إليها ، و التي يتمتع بها المعلم في جميع المجتمعات.[1]

و في سياق آخر أجريت هذه الدراسة من طرف **يوسف عبد المعطي شرك، صلاح بريقع و لطفي الأسدي** بدولة الكويت سنة 1988، و كانت هذه الدراسة تسعى للإجابة على مجموعة من التساؤلات نوجزها في ما يلي:–

- كيف ينظر الناس إلى المعلم؟
- ما تقديرهم لدوره؟
- في أي موقع يرونه من السلم الاجتماعي مقارنا بالمهن الأخرى؟
- و إلى أي مدى تجتذب مهنة التعليم آمال الأفراد للالتحاق بها و البقاء فيها؟
- كيف يرى المعلمون أنفسهم؟
- ما مدى رضاهم عن مهنتهم و محبتهم لها؟
- إلى أي مدى ينعكس ما سبق ذكره على أدائهم؟

و قد أجريت هذه الدراسة على تلاميذ المرحلة الثانوية (282 فرد)، المعلمين و المعلمات في مختلف مراحل التعليم(300 فرد)، النظار و الناظرات(50 فردا)، الموجهين و الموجهات(100 فرد) و القيادات التربوية (42 فردا). و قد أعتمد فريق البحث على الاستمارة كأداة لجمع البيانات.

و توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج نوجزها في ما يلي:–

1– عدم توفر الرغبة لدى الطلبة و الطالبات للالتحاق بمهنة التعليم و ذلك بنسبة 52 % في حين أكد 48 %، من عينة الدراسة أن لديهم هذه الرغبة و ذلك بسبب:

- حب المهنة.
– العلاقات الاجتماعية التي تحققها هذه المهنة.
– الفرص المتاحة من خلال الالتحاق بهذه المهنة و مساعدة أبنائهم في مجال دراستهم.

1- دثِقت ّصافً:ص رٌج ظم ع ف ي ثقافة ظ ح ر م ع ظ ج ز ائ ز ي. روج ى ّح ٌ ّش ه اج اٌ ّا ج ت ِ ن ِ ل س ٌّ ث ق ف ة ٌّ ش ع ِ ح. و ح آداب و اٌ ّع ِ َ إلنسانيج، ج ا ِ ع أ ت س ت ِ م ا ت ٍ ّس ا، 2006/2005، ص 78

2- أهم أسباب عزوف الطلبة عن مهنة التدريس هي صعوبة المهنة، عدم تفضيلهم لها نقص فرص الترقية و التقدير الاجتماعي المتدني للمهنة.

3- أسباب التحاق المعلمين بمهنة التعليم كان بفعل تأثير الأهل و الأصدقاء و الحاجة إلى العمل بعد التخرج مباشرة.

4- الأغلبية التي أرادت الالتحاق بمهنة التعليم من الإناث.

5- أكثر من نصف أفراد العينة غير راض عن مهنة التعليم و ذلك بسبب الجهد الذي تتطلبه هذه المهنة، الفرص المحدودة للترقية، كثافة الفصول الدراسية و ضعف رواتب المعلمين...الخ.

6- كما توصلت الدراسة إلى أن من أهم المطالب التي تحقق للمعلمين الاطمئنان النفسي الاستقرار التام في المهنة و الرضا عنها هي:

* مطالب متعلقة بالجانب الاقتصادي.

* مطالب متعلقة بالجانب النفسي.

7- بينت الدراسة أن النظار و الموجهين الفنيين غير راضون عن مستوى المعلمين الذين يشرفون عليهم. و يعود ذلك إلى معاملة المعلمين ماديا، وظيفيا، عدم فاعلية النظام التربوي، العزوف عن مهنة التعليم، عدم الرضا عن المهنة، ضآلة المكافآت و المنح كثرة الأعباء الوظيفية، ضعف المرتبات مقارنة بالمهن الأخرى، قلة فرص الترقية المادية و الأدبية و تهميش المعلم في صنعه لمستقبله المهني.

8- يرى النظار و الموجهين أن واقع المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم هو دون مكانة المهن الأخرى.[1]

و بالإضافة إلى ما سبق ذكره من دراسات، أجريت دراسة أخرى من طرف **سليم رضوان** حول المكانة الاجتماعية للمعلم في المغرب في سنة 1988، على عينة من المعلمين و التلاميذ. و استعان الباحث في جمعه للبيانات بالاستمارة، و كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على واقع المكانة التي يحتلها المعلم في المغرب من خلال مجموعة من المؤشرات أهمها:-

- الشروط المادية المحيطة بالمهنة.

---

[1] عبد العزيز عزت و المسيري عبد الوهاب. **دراسات في المجتمع المغربي المعاصر**. ف. الكتاب الاجتماعي للطفولة المغربية. جمعية الكتاب المغاربة. الرباط، 1989، ص ص 14- 42 .

- العلاقات التربوية السائدة.
- الممارسات التربوية.

و قد خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج نوجز أهمها في ما يلي:

- أن الغالبية العظمى من المعلمين (91.9 %) يرون أن المرتب المتقاضى لا يكفي لسد حاجياتهم.
- عدم رضا المعلمين عن الشروط المادية لعملهم.
- أهمية إدراك المعلم و تعرفه على حاجيات التلاميذ، قيمهم و اتجاهاتهم و هذا لكي تسهل عليه معاملته لهم و التقليل من المشاكل و لا يتأتى ذلك إلا عن طريق تكوين و إعداد متكامل للمعلم.

4- تظهر هذه الدراسة أن عدم التكيف مع النظام الدراسي، أساليب التقويم، نظام الامتحانات، عدم كفاءة المعلم و استعمال السلطة من طرف المعلم كلها أسباب تؤدي إلى التمرد داخل القسم و رفض السلوكيات المؤسسية المفروضة. كما أن نظام العقوبات المرتكز على الزجر و الطرد لا تؤدي إلى حلول ناجعة للمشاكل.

و منه نقول أن للممارسات التربوية تأثير على مردود المعلم و العدوانية و توتر العلاقات بين أطراف العملية التربوية.

و المعلم الناجح الذي يحظى بتقدير و احترام التلاميذ هو المعلم الذي تتوفر فيه الشروط المعرفية و البيداغوجية التي تمكن من خلق تواصل و بناء الجسور مع التلاميذ.[1]

و في السياق ذاته أجريت دراسة من طرف **طلعت إبراهيم لطفي** حول المكانة المهنية و دوافع العمل سنة 1982، و كانت هذه الدراسة تهدف إلى الإجابة على التساؤلات التالية:-

- ما هي الأهمية النسبية لدوافع العمل المختلفة، و هل هناك سلم للتدرج الهرمي للحاجات أو دوافع العمل بين جميع الأفراد؟
- هل يؤدي اختلاف المكانة المهنية إلى اختلاف دوافع العمل بين الأفراد؟

[1] س ٍ ُ زضرا ْ: **ط ا ن ح ا ج ا ع ي ح ي ع ف ي ل م ن ح ا ن ع ي ح**. فً: ج ّ ع ح ا ُ ع ٍ ّ ا ُ ى ُ ت ح. س ج ع س ث ك ذ س ، ص ص 11-19

و قد أجريت هذه الدراسة على عينة من الذكور العاملين في مختلف الكليات التابعة لجامعة الملك سعود (أساتذة و إداريين) بالرياض. و قد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج المقارن، حيث قارن بين مجموع العاملين في التدريس و العاملين في الإدارة و استعان الباحث بالاستمارة لجمع البيانات من الميدان.

و قد خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج نوجز أهمها في ما يلي:-

1- أن العاملين في التدريس في هذه الجامعة قاموا بتحديد الأهمية النسبية لدوافع العمل على النحو التالي:-

- توفر فرص الترقي و التقدم.
- تحقيق الذات.
- احترام الذات و التقدير الاجتماعي.
- أهمية إنجاز العمل بالنسبة للمجتمع.
- ثبات العمل و استقراره.
- ارتفاع الأجر و الحوافز المادية.
- حسن الظروف المادية للعمل.

حسن العلاقة مع الرؤساء و الزملاء.

بينما رتب العاملون في الإدارة دوافع العمل على النحو التالي:-

- ثبات العمل و استقراره.
- توافر فرص الترقي و التقدم.
- ارتفاع الأجر و الحوافز المادية.
- حسن العلاقة مع الرؤساء و الزملاء.
- احترام الذات و التقدير الاجتماعي.
- حسن الظروف المادية للعمل.
- أهمية إنجاز العمل بالنسبة للمجتمع.
- تحقيق الذات.
- قلة الطاقة و الجهد المبذول في العمل.
- قصر ساعات العمل.

2 -أن الدوافع الاجتماعية ترتفع أهميتها النسبية بين هيئة التدريس و الإداريين على الدوافع المادية في العمل. و عن العلاقة بين الدخل و المهنة و دوافع العمل تبين أن كل المبحوثين يفضلون الدوافع الاجتماعية على الدوافع المادية.

3 -كما خلصت الدراسة إلى أنه كلما ارتفع مستوى التعليم المتخصص الذي يتطلبه أداء المهنة زادت الأهمية بالنسبة للدوافع الاجتماعية للعمل بالنسبة للدوافع المادية. كما بينت هذه الدراسة أن ارتفاع الأهمية بالنسبة للدوافع الاجتماعية للعمل على الدوافع المادية مرتبط بوضع المهنة في سلم التدرج الهرمي الرسمي. إضافة لارتفاع دخل الفرد من هذه المهنة.[1]

و في السياق ذاته أجريت دراسة من طرف **مين باهادير بيسطا Min Bahadur Bista** حول **مكانة المعلمات في النيبال** و ذلك سنة 2006، و كانت هذه الدراسة تسعى إلى تحقيق هدف رئيس و هو وصف و تحليل الوضع الراهن لمعلمات النيبال، إضافة إلى تحقيق أهداف جزئية نوجزها في ما يلي:-

- تحديد العلاقة بين الخصائص الديموغرافية و قدرة المرأة على العمل في مهنة التعليم.

- تحليل خصائص و ديناميات ربات البيوت من المعلمات و فحص كيفية ارتباطها بالأداء في المدرسة.

- التعرف على اتجاهات المعلمات نحو مهنة التعليم.

- تحليل عمل المعلمة و البيئة السائدة في المدرسة و ذلك من أجل تحديد المشاكل و الصعوبات التي تواجهها المعلمات داخل الأقسام و في المدرسة.

- التعرف على المناخ السائد في المدرسة من أجل تحديد فيما إذا كانت المدرسة توفر البيئة الملائمة للمرأة.

- تحليل الإدراك الحسي للمعلمين، المتعلمين، الأولياء و أعضاء المجتمع المحلي حول المعلمات و قدرتهن على الأداء في المدرسة.

- تحديد الحدود و المعوقات التي لا تشجع المرأة على الالتحاق بمهنة التعليم.

---

[1] - طعتإتسا هُطفً:»طمالنح يفي ح ًدافً ع طعمو) دوطح اجراجع ي حي عيامي نفي ج اجح ح طي ل صع ٌد(«. جح و ح ادابـ، جا عح اً ً سعيد، أسٌاض، اً ً يح لمٌعت ح ٌلسعي ٌد ح، اً ً ج د 11، اٌعدد 1، 1984، ص ص 110-121.

– تحديد البدائل السياسية و المحاولات الفعلية التي قد تساهم في زيادة العرض من المعلمات في المدارس و خاصة في المناطق الريفية و النائية.

و قد حاولت هذه الدراسة الإجابة على مجموعة التساؤلات التالية:–

1– ما هي السياسات الملائمة لزيادة حضور المرأة في التعليم و تشجيعها على العمل في المدارس الريفية؟

2– ما هو التوزيع الحالي للمخزون الموجود من المعلمات عبر مختلف المناطق؟

3– كيف ينمو عدد المعلمات عبر السنين؟

4– ما هي الصورة العامة لحياة المرأة العاملة (المعلمة)؟

5– ما هي الحوافز المقدمة للمرأة للالتحاق بمهنة التعليم؟

6– ما هي العراقيل و المعوقات التي تحول دون التحاق المرأة بالتعليم؟

7– ما هي العوامل التي تحول دون قيام المرأة بالتزاماتها بفعالية؟

8– ما هي الظروف التي يمكن أن تساعد المرأة على العمل؟

9– ما هي المشاكل التي تواجه المعلمات في أعمالهن؟

10– هل يعامل المعلمون و المعلمات بطريقة مختلفة من طرف الإداريين الزملاء، الطلبة، الأولياء و أعضاء المجتمع المحلي؟

و قد أجريت هذه الدراسة على 10 مقاطعات من النيبال و شملت 740 مبحوثا من مختلف مستويات التعليم:– ابتدائي، متوسط و ثانوي. حيث طبق الباحث المنهج المقارن في هذه الدراسة و استعان بتقنية الاستمارة في جمعه للمعلومات. و توصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج نوجزها في ما يلي:–

1– أن 37 % من إجمالي العينة يرتبون التعليم كأول مهنة.

2– أن متوسط عمل المبحوثات في التعليم هو 14 سنة.

3– أن المعلمات أكثر استقرارا في مهنة التعليم من المعلمين.

4– أن 70 % من المعلمين يلتحقون بالنقابات في مقابل 61% من المعلمات.

5– أن 63 % من المعلمات أقررن انتماءهن لعائلة نووية.

6– هناك ثلاث مجموعات من المعلمات تبعا لمستوى دخلهن:–

- 37 % منهن دخلهن يأتي من التعليم فقط.
- 25 % منهن يعيشون جزئيا من دخل التعليم.

- 38 % منهن لهن مصادر دخل أخرى إلى جانب المرتب.

7- أن المرأة في ميدان التعليم أعباءها اليومية أكثر من الرجل.

8- أن 61 % منهن كان التحاقهن بمهنة التعليم بتوجيه من العائلة.

9 – أن 46 % منهن اخترن مهنة التعليم عن اقتناع من بين مختلف الوظائف المتاحة.

10- أغلب المبحوثات أشرن إلى انهيار مكانة المعلم أو بقاؤها على ما هي عليه.

11- أغلب المبحوثات أشرن إلى عدم ملاءمة بيئة العمل.

12- أن 61 % منهن يدرسن موادا لا تندرج ضمن اختصاصاتهم.

13 – أن 12 % فقط حصلن على ترقية في عملهن.

14 – أن 16 % فقط منهن أشرن إلى حصولهن على شهادة تقدير أثناء تأديتهن لمهنة التعليم.

15 – أكدت أغلب المبحوثات أن هناك تمييز في التعامل على أساس الجنس(ذكر أنثى).[1]

و في سياق متصل أجري فريق بحث من جامعتي **كمبريدج** و **ليستر** دراسة حول **مكانة المعلمين و مهنة التعليم** سنة 2003 و أعيد إجراؤها سنة 2005. و قد حاولت هذه الدراسة فهم نظرة أفراد المجتمع لمكانة المعلم و مهنة التعليم. و تدخل هذه الدراسة ضمن دراسة الحالة مع التركيز على الجماعات، و قد شملت هذه الدراسة القطاعات التالية:-

- الرأي العام
- و سائل الإعلام
- المعلمين
- الإداريين

و قد خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1- أن 50 % من المبحوثين يعتقدون أن التعليم يشكل مهنة بديلة.

2- أن الأفراد الذين أبدوا اتجاهات إيجابية نحو التعليم كانت مرجعيتهم و خلفيتهم ترتبط بحبهم التعامل مع الأطفال.

---

[1] - Min Bahadur Bista**. STATUS OF FEMALE TEACHERS IN NEPAL.** www.unesdoc.unesco.org . 31/07/2008

3- أكد أغلب المبحوثين أن زيادة الأنشطة المهنية تزيد من مكانة المعلم.

4- أن اندماج المعلم في حركية المجتمع يزيد من دوره.

5- أكد أغلب المبحوثين أن التقدير و الاحترام الذي يمنح للمعلم مرتبط بمدى مردوده المهني.

6- يرتبط تحسين الوضع المادي (من خلال الأجور و الحوافز) بالإحساس بالتقدير.[1]

كما أجرت كلية التربية بجامعة كمبردج دراسة أخرى شارك فيها جماعة من الباحثين من جامعتي كمبردج و ليستر حول **مكانة المعلمين و مهنة التعليم في انجلترا** و ذلك في الفترة الممتدة بين 2002 و 2006. و كانت هذه الدراسة تهدف إلى:-

1 -تحديد مكونات المكانة و ما يطرأ عليها من تغيرات.

2 -فهم العوامل التي قد تؤثر على إدراك المكانة و اتجاهات المعلمين.

3 -تحديد كيف يمكن تحسين إدراك مكانة المعلم.

و قد استعملت هذه الدراسة المسح بالعينة كمنهج، و الاستمارة كتقنية لجمع المعلومات. كانت العينة طبقية و بلغ حجمها سنة 2003، 1815 فردا و في سنة 2006، 1252 فردا. و قد خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:-

1- أن 49 % من المبحوثين سنة 2003 مقابل 47 % سنة 2006 يشعرون بأن مهنة التعليم مهنة جذابة.

2- أن 18 % من المبحوثين سنة 2003 مقابل 20 % سنة 2006 يعتبرون دخل المعلم هو المؤشر الأساسي لمكانته.

3- أن 32 % من المبحوثين سنة 2003 مقابل 34 % سنة 2006 يرون أن مهنة التعليم غير جذابة.

4- أن 18 % من المبحوثين سنة 2003 مقابل 26 % سنة 2006 يعتبرون أن صعوبة التعامل مع السلوك هو العبء الأكبر من مسؤوليات المعلم. ويعتقد هؤلاء المبحوثين أن هذا ما يقلل من مكانة المعلم.

---

[1]- Linda Hargreaves and all. **The status of teachers and the teaching profession: views from inside and outside the profession**. www.dcsf.gov.uk/researche/data. 31/07/2008.

5- يرى 40 % من المبحوثين سنة2003 مقابل 35 % سنة 2006 أنه عند مقارنة مكانة المعلم و مهنة التعليم بمكانة 12 مهنة أخرى يتضح أن مكانة معلمي المدارس الابتدائية و المتوسطة تشبه إلى حد كبير المكانة الاجتماعية لعمال الخدمة الاجتماعية.

6- أشار أغلب المبحوثين أن هناك تناقص في مكانة المعلم مند سنة 1967.

7- حدد أفراد العينة المهنة ذات المكانة العالية بعدد من المؤشرات هي:-

- المكافآت.
- الاحترام.
- الرقابة الخارجية.
- النظام و الانتظام.

و أكد أفراد العينة أن مهنة التعليم تخضع للرقابة الخارجية و النظام، لكنهم غير متأكدين من وجود الحوافز و التقدير.

8- يشير 15 % من المبحوثين سنة 2003 مقابل 17 % سنة 2006 إلى تزايد منحنى التهميش في مجال التعليم.[1]

و في دراسة أخرى **لماري كامرون** Marie Cameron حول تحديد مكانة المعلم و التي أجريت سنة 2003 **بزيلندة الجديدة New zealand** و المعنونة بـــ: **مشروع مكانة المعلم**، و التي كانت تهدف إلى ما يلي:-

- تحديد المكانة من خلال التركيز على مهنة التعليم(توظيف المعلمين، الاحتفاظ بهم، قدراتهم و الشهرة).
- دراسة تأثير المكانة على توظيف المعلمين، الاحتفاظ بهم، قدراتهم و الشهرة.
- تحديد الاختلافات في بناء مكانة المعلم.

و قد حاولت هذه الدراسة الإجابة على مجموعة من التساؤلات أهمها:-

- كيف تتشكل و تفهم المكانة المهنية للمعلم في زيلندة الجديدة؟
- ما هي عناصر المكانة المهنية للمعلم في زيلندة الجديدة؟
- ما هي العلاقات المعروفة(الظاهرة) بين مكانة المعلم و ممارساته.

---

[1] - Linda hargreaves and all ; **The Status of Teachers and the Teaching profession in England**. www.dcsf.gov.uk 31/07/2008

و قد خلصت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها:-

1- أكد المبحوثين على أن اختيارهم لمهنة التعليم راجع لحبهم العمل مع الأطفال، أن مهنة التعليم مهنة مستقرة، مهنة آمنة،...الخ.

2- بينت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين الخبرات السابقة للشباب للعمل مع الأطفال و رغبتهم في التعليم.

3-يرى بعض المبحوثين أن مهنة التعليم غير مناسبة لهم بسبب انخفاض الأجر، صعوبة التعامل مع الأطفال...الخ.

4- هناك إجماع بين المبحوثين على بعض الخصائص عند اختيار مهنة التعليم كالأجر، العطل، أفاق الترقية...الخ.

5- مكانة المعلم العالية تعبر عن صحة النظام التربوي.

6- المكانة الممنوحة للمعلم هي مقياس للقيمة و الأهمية التي يعطيها مجتمع ما للتعليم.

7- تتجلى عناصر المكانة في قدرة و أداء المعلم، التقدير الذي يحظى به المستوى التعليمي له ومعدل إنجازه.[1]

[1] - Marie Cameron **; Teacher status project**. www.education counts. Govt.nz/_data/asset/pdf_file/0014/10616. 11/07/2008

2 -مهنة التعليم الحقائق و الدلالات

تؤكد الشواهد التاريخية و الواقعية أن مهنة التدريس تعتبر من المهن النبيلة التي اهتمت بها المجتمعات على مر العصور، و قد أوضحنا ذلك في الباب الأول المرتبط بالإطار التصوري و النظري للدراسة. و الجدير بالذكر كما أسلفنا أن البحث الإمبريقي ما هو إلا اختبار لما طرح من قضايا، فإن مهنة التدريس خضعت هي أيضا لدراسات ميدانية معمقة و شاملة، و ربطت هذه الدراسات بطبيعة الأبنية الاجتماعية المدروسة و في هذا الإطار أجريت دراسة سنة 1983، من طرف **صباح حنا هرمز** حول اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس، و كانت هذه الدراسة تهدف إلى الإجابة على تساؤلين محوريين هما:-

- هل اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل إيجابية نحو مهنة التدريس؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس وفقا لمتغيرات الجنس، المستوى و التخصص؟

و قد اعتمدت هذه الدراسة على مقياس ليكرت في جمع المعلومات ، و طبق هذا المقياس على عينة من الطلبة و الطالبات قدرت بـــ 686 فردا.

و قد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج نوجزها في ما يلي:-

1- أن اتجاهات الطلبة في كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس إيجابية.

2- أن اتجاهات الطالبات نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من الطلبة.

3- أن اتجاهات الطلبة الأدبيين أكثر إيجابية من الطلبة العلميين نحو مهنة التدريس.

4- أن اتجاهات طلبة السنوات الرابعة أكثر إيجابية من طلبة السنوات الأولى نحو مهنة التدريس.[1]

[1] صباح حنا هرمز. »اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس«. المجلة العربية للعلوم الإنسانية. جامعة الكويت، المجلس الوطني للثقافة، العدد 25، 1987،ص ص 113-128.

كما أجريت دراسة أخرى من طرف **قبلان المجالي** حول: المكانة الاجتماعية للمهن و الوظائف الشائعة في المجتمع الأردني، سنة 1990 و كانت هذه الدراسة تهدف إلى ما يلي:-

- التعرف إلى المكانة الاجتماعية التي تحظى بها المهن المختلفة في المجتمع الأردني.

- الوصول إلى ترتيب تنازلي لمكانة المهن المختلفة. تتدرج من المهن ذات المكانة العالية إلى المهن الأقل مكانة.

- محاولة تفسير العوامل التي أثرت في تحديد المبحوثين للمكانة الاجتماعية للمهن المختلفة.

و قد أجريت هذه الدراسة على طلبة جامعة مؤتة (طلبة الجناح المدني)، و بالتحديد على عينة حجمها 250 طالبا و طالبة اختيروا بطريقة عشوائية. و اعتمد الباحث في جمعة للمعلومات على الاستمارة.

و قد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج نوجز أهمها في ما يلي:-

1- صنف الباحث المهن حسب استجابات المبحوثين إلى ثلاث فئات:

- **الفئة الأولى.** تشمل هذه الفئة المهن و الوظائف التي علاماتها 80 نقطة فأكثر و قد بلغ عددها 21 مهنة، احتلت مهنة الطب المرتبة الأولى و مهنة الهندسة الزراعية المرتبة الأخيرة، و احتل الأستاذ الجامعي المرتبة الرابعة. و قد اتصفت هذه المهن في الفئة الأولى بمجموعة من الصفات و هي: التعليم العالي، الدخل المرتفع و السلطة.

- **الفئة الثانية.** و تشمل هذه الفئة الوظائف و المهن التي حصلت على نقاط بين 79.9 و 50. و بلغ عددها 28 مهنة و وظيفة و يتصدر هذه الفئة رجل الدين و الصحافي، و حل في المراتب الأخيرة البناء و سائق سيارة الأجرة. و قد اشتملت عناصر هذه الفئة على الخصائص نفسها في الفئة الأولى(التعليم العالي، الدخل المرتفع السلطة) لكنها في هذه الحالة ليست مجتمعة، حيث يتوفر عنصر و احد بشكل جلي و مؤثر دون العناصر الأخرى، فسائق سيارة الأجرة أو البناء دخله مرتفع لكن تعليمه و سلطته متدنية. و قد صنف معلم المدرسة ضمن هذه الفئة.

- **الفئة الثالثة.** و تشمل هذه الفئة الوظائف و المهن التي حصلت على نقاط أقل من 50. و تتضمن 11 مهنة و وظيفة، و تتسم هذه المهن بأنها لا تتطلب تعليم متقدم أو

تدريبا أو مهارة أو سلطة، و تتصدر هذه الفئة مهنة الجزار و تقع مهنة ماسح الأحذية في ذيل الترتيب.

و خلاصة نقول أن تحديد المكانة الاجتماعية لأي مهنة مرتبط بطبيعة العلاقة التي تربط هذه المهنة بعدد من العوامل يمكن أن نصنفها إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى. تؤثر إيجابا في مكانة المهنة سواء إذا توفر جميعها أو جزء منها مثال:- التعليم، الدخل، السلطة و التدريب و المهارة أو الأهمية الثقافية و الاجتماعية.

أما المجموعة الثانية. فهي تؤثر سلبا في مكانة المهنة، بمعنى أنها إذا ارتبطت بالمهنة تكون النتيجة تدني مكانة المهنة مثل عدم نظافة المهنة أو الحرفة كجامع القمامة و ماسح الأحذية.[1]

و في السياق ذاته أجرى **عبد العزيز الحمد العزوز** سنة 1983 دراسة حول ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس، و كان يهدف من وراء هذه الدراسة إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء العزوف عن مهنة التدريس في أوساط الشباب العربي في مراحل التعليم قبل الجامعي و اقتراح الحلول المناسبة لمعالجة هذه الظاهرة.

و قد تكونت عينة الدراسة من أربع فئات رئيسية في العواصم العربية و هي:

- فئة طلاب و طالبات المراحل المغذية لكليات و معاهد إعداد المعلمين و المعلمات.(1000 طالب و طالبة بالتساوي)
- فئة طلاب و طالبات كليات و معاهد إعداد المعلمين.(500 طالب و طالبة بالتساوي)
- فئة المدرسين و المدرسات.(600 معلم و معلمة بالتساوي)
- فئة خبراء التربية و التعليم.(100 خبير و خبيرة بالتساوي)

و قد استعان الباحث في جمعه للمعلومات بالاستمارة، حيث صمم أربعة استمارات وزعت على الفئات الأربع السالفة الذكر.

و قد خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج نوجزها في ما يلي:

- بالنسبة للمراحل المغذية لكليات و معاهد إعداد المعلمين:

---

[1] مثال: «**[illegible]**». جامعة الملك سعود. العلوم الاجتماعية، المجلد 18، العدد الأول، سنة 1990، ص ص 126-135

1- أن أغلبية طلبة المراحل المغذية لكليات و معاهد إعداد المعلمين (70 %) لا يريدون الالتحاق بمهنة التدريس مقابل 30 % منهم و الذين يريدون الالتحاق. و في هذا السياق تشير الدراسة إلى أن الإناث أكثر إقبالا على مهنة التعليم من الذكور.

2- أن الأسباب التي ذكرها الراغبون في الالتحاق بمهنة التعليم هي: حب المهنة أن هذه المهنة محترمة من طرف المجتمع، توسيع شبكة العلاقات الاجتماعية الطيبة إضافة إلى أن هذه المهنة تتماشى و استعداداتهم.

3- أما الأسباب التي أوردها الرافضون لمهنة التعليم هي: عدم حب المهنة، عدم توافق المهنة مع استعداداتهم، ضعف الراتب في مهنة التدريس، أن مهنة التعليم مهنة صعبة و قلة فرص الترقية و الحوافز المادية.

بالنسبة لطلاب كليات ومعاهد إعداد المعلمين:

1 - أن أغلبية الطلبة (76 %) التحقوا بكليات إعداد المعلمين عن اقتناع بهذه المهنة.

2 - أن الذين التحقوا بدون رغبة منهم بكليات إعداد المعلمين(24 %) أغلبيتهم من الذكور، وأعمارهم تقل عن 23 سنة.

3 - بينت الدراسة أن الأسباب التي تقف وراء عدم الرغبة في الدراسة للإعداد للمهنة كثيرة و نوجزها في ما يلي:

تأثير الآخرين

مجموع الدرجات لا يؤهل لدراسة أخرى.

سهولة الحصول على مؤهل.

عدم توفر مجالات أخرى للدراسة في مكان الإقامة.

4 - بينت الدراسة أيضا أن ما يقارب من 30 % من الطلاب و الطالبات غير راضين عن دراستهم.

5 - بينت أيضا أن 42 % من طلبة الكليات يفكرون في التخلي عن مهنة التدريس، و كان أغلبهم من الذكور الأقل من 23 سنة.

بالنسبة للمعلمين و المعلمات في العالم العربي:

1 - توصلت الدراسة إلى أن 19.5 % من المعلمين لم يختاروا مهنة التعليم عن قناعة، خاصة بالنسبة للذكور، الذين تقل أعمارهم عن 31 سنة

معلمي المرحلة المتوسطة و الثانوية، حاملي شهادة الليسانس فما فوق الأقل خبرة(أقل من 11 سنة)، عند دوي التخصصات العلمية.

2 - توصلت الدراسة إلى أن 47.3 % من المعلمين غير راضين عن مهنة التعليم، بسبب:-

- ضعف الرواتب.
- قلة فرص الترقية.
- قلة الحوافز و المكافآت.
- نظرة المجتمع المتدنية للمهنة.
- العبء التدريسي.

3 - توصلت الدراسة أيضا إلى أن 40.3 % من مجموع العينة يفكرون في ترك المهنة بسبب:-

- عوامل مادية(الأجر، المكافآت، الحوافز و الخدمات)
- مهنية(جو العمل و تطوير الأنظمة الإدارية و الفنية و المناهج)
- نفسية (الرضا و الارتياح و تغيير نظرة المجتمع)

بالنسبة للخبراء توصلت الدراسة إلى أن هذه الفئة ترى أن الجانب المادي هو السبب الرئيس وراء عزوف الشباب عن مهنة التدريس. ويليه الجانب المهني ، أما الجانب النفسي فيأتي في المرتبة الأخيرة.[1]

و في دراسة مشابهة حول واقع رضا معلم المرحلة الأساسية عن مكانته القيادية و الاجتماعية و المهنية بمدارس قطاع غزة و المنجزة من طرف **سعد سعيد النبهان** سنة 2005 و التي كانت تهدف إلى التعرف على واقع رضا معلم المرحلة الأساسية عن مكانته القيادية و الاجتماعية و المهنية بمدارس قطاع غزة. و لتحقيق هذا الهدف استعان الباحث بتقنية الاستمارة لجمع المعلومات من الميدان و طبقت الاستمارة على عينة تضم 212 معلما من المرحلة المتوسطة و 188 معلما من المرحلة الابتدائية. و توصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج نوجز أهمها في ما يلي:

---

[1] عبد العزيز فرج الشواشي: **ظاهرة عزوف الشباب عن مهنة التدريس**. المركز العربي للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، 1983، ب ز ط ، ص ص 15- 438

1- أن الإناث أكثر رضا من الذكور عن مكانتهم الاجتماعية و رواتبهم و الحوافز التي يتلقونها و الأساليب الإشرافية المتبعة.

2- كما بينت الدراسة أن معلمي المرحلة المتوسطة أكثر رضا عن مكانتهم الاجتماعية و أساليب الإشراف. لكنهم راضون بالرواتب و الحوافز التي تقدم لهم.

3- أن الملتحقين الجدد بمهنة التعليم أكثر قبولا لواقع مكانة المعلم القيادية و الاجتماعية، و أنهم الأكثر رضا عن العمل و تفاعلا مع الآخرين.

4- بينت هذه الدراسة أيضا أن الملتحقين الجدد بمهنة التعليم(أقل من 05 سنوات خبرة) أكثر قبولا للرواتب المتقاضاة و الحوافز و الخدمات المقدمة.

5- أن رضا المعلم عن مهنته و واقعه ضروري لرفع مستوى مكانته الاجتماعية و المهنية و القيادية.[1]

و في دراسة أخرى حول الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته ببعض المتغيرات الدراسية لدى طلاب كلية التربية للباحث **مهدي أحمد الطاهر**، و المنجزة سنة 1991 تبين أن اتجاهات طلبة السنوات الأخيرة (الرابعة) سلبية نحو مهنة التدريس عكس اتجاهات طلبة السنوات الأولى و التي كانت إيجابية. كما بينت هذه الدراسة أنه لا توجد فروق بين اتجاهات طلبة الفروع الأدبية و الفروع العلمية نحو مهنة التدريس. كما بينت أيضا أن لا توجد فروق في نظرة طلبة الفروع الأدبية و العلمية نحو مستقبل مهنة التدريس. كما أشارت هذه الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين النظرة إلى مهنة التدريس و المستوى الدراسي للطلبة.[2]

و في السياق نفسه أجريت دراسة سنة 2005 من طرف **جمعية المعلمين و القراء** ببريطانيا، حول إمكانية ترك المعلمين لمهنة التعليم بسبب فقر سلوك التلاميذ. على عينة ضمت 300 معلم من المرحلة الثانوية. و خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:-

---

[1] - أنظر: **دراسة حول الرضا المهني لدى المعلمين في المدارس الثانوية في بريطانيا**. www.scc-online.net/part005-01.htm. 03/08/2007/ 16h50.

[2] - مهدي أحمد الطاهر: **الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته ببعض المتغيرات الدراسية(الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية**. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1991، ص ص 175-176.

1- أن 39 % من المعلمين غير راضين على سياسة المدرسة تجاه سلوك التلاميذ.

2- أن 72 % من المعلمين يربطون بين ترك المهنة و بين السلوكيات الهدامة للتلاميذ.

3- أن 74 % من المعلمين، يعرفون أصدقاء تركوا المهنة بسبب السلوك السيئ للتلاميذ.

4- أن 46 % من المعلمين، أقروا بإصابتهم بأمراض بسبب السلوكيات غير المقبولة لتلاميذهم.

5- أن 14 % من المعلمين، أوضحوا أن السلوك الهدام لتلاميذهم سبب لهم أذى فيزيقي.

6- أن 17 % من المعلمين، أوضحوا أنهم قد عانوا من السلوكيات السيئة لتلاميذهم.

7- أن 19 % من المعلمين، يشعرون أن تقدير الأخطار المدرسية غير فعال.

8- أن 61 % من المعلمين، يشعرون بضرورة إدارة و تقييم الأخطار.

9- أن 85 % من المعلمين يعتقدون أن حرمان الشباب من التعليم(التدريس) يساهم في فقر سلوك التلاميذ.[1]

و رغم القضايا الإمبريقية المثارة آنفا إلا أن هناك دراسات أخرى حاولت التعرف على محددات المكانة لبعض المهن العليا في المجتمع، و مدى اقتراب و بعد مهنة التعليم عنها، فضلا عن وضعها لتصنيف تنازلي لبعض هذه المهن و هي على النحو التالي:-

- **السياسي:** و يحتل مكانا عليا في المجتمع كونه يمتلك السلطة، النفوذ، المال و التأثير في واقع الأفراد.

- **رجال القانون:** يكتسبون مكانتهم العالية من منطلق القوة، النفوذ و السلطة و الثروة التي يكونوها. خلال مسارهم المهني.

---

[1]- ATL. **Teachers will leave profession due to poor pupil behaviour**. http:www.atl.org.uk/atl_en/pay/archive/2005/march/ survey. asp. 11/07/2008

- **الرياضيون المحترفون:** و يكتسبون مكانتهم العالية في المجتمع من الشهرة التي يتمتعون بها في الأوساط الشعبية و الرياضية، المداخيل التي يحصل عليها من أنشطته الرياضية.

- **الأطباء(خاصة الاختصاصيين):** و يكتسبون مكانتهم العالية في المجتمع من الثروة الكبيرة التي يجمعونها، الاعتقاد السائد في أوساط الناس أن لديهم سلطة في حياة الأفراد و موتهم إضافة لمسار تكونهم الطويل في الجامعة.

- **الدبلوماسيين:** و يستمدون مكانتهم العالية أولا، من كونهم يحظون بالشهرة كونهم الممثلين الرسميين لدولهم في الخارج، إضافة للمرتبات التي يتقاضونها نظير عملهم المنجز و الذي ينظر إليه على انه سهل و بسيط.

- **الفنانين:** و يحظون بالمكانة العالية من الشهرة التي يتمتعون بها في أوساط المجتمع و شبكة العلاقات التي ينسجونها في الأوساط الاجتماعية.

و على الرغم مما تقدمه مهنة التعليم للمجتمع من خدمات لها تأثيراتها بعيدة المدى إلا أن المبحوثين في الكثير من الدراسات أشاروا أن مهنة التعليم لها مكانة متدنية و هذا راجع إلى:-

- **القوة:** حيث أن هذه المهنة و من يحملها ليست لديه القوة الكافية التي من خلال يؤثر في حياة الأفراد، و هي في تضاؤل خاصة في السنوات الأخيرة. و من جهة أخرى فإن المعلمين جردوا من عناصر القوة التي تمكنهم من السيطرة على أقسامهم و ذلك عبر التشريعات الجديدة. إضافة أن الأطفال أصبحوا يعرفون حقوقهم.

- **الدخل:** فالمنتمي لمهنة التعليم لا يحصل على مرتب عالي مقابل ما يقوم به

- **الشهرة(السمعة):** إن سمعة مهنة التعليم تضاءلت إلى حد كبير، و منه أثرت على شهرة من يعمل بها.

و عليه أصبحت مهنة التعليم مهنة غير جاذبة و أصبح الشباب يعزفون عنها و المنتمين إليها يبحثون عن مهن أخرى.

و رغم كل هذا يقر الناس أن التعليم يتطلب بعض المهارات و الكفاءات و الخبرة و يقرون أيضا أن المعلمين في موقع يمكنهم أن يؤثروا في المجتمع من خلال تشكيل عقول الناس.

و في المقابل حاولت هذه الدراسات التعرف على مختلف مكانات المعلمين في مختلف الأطوار. حيث تشير هذه الدراسات إلى أن هناك اعتقاد سائد في أوساط المجتمع أن المعلمين في المستويات العليا من التعليم في النظام التربوي أكثر ممن هم في المستويات الدنيا.

فمعلمي المرحلة الثانوية و المتوسطة(بدرجة أقل) يحظون بمكانة أعلى لأن:-

- مدة تكوينهم أطول.
- مرتباتهم أعلى.
- مهنتهم أصعب، كون التلاميذ في هذه المرحلة صعب التحكم فيهم.
- لأنهم يحتاجون إلى جهد أكبر لتحضير مادتهم العلمية....الخ

أما معلمي المرحلة الابتدائية فهم يحظون بمكانة أدنى كون:-

- معرفتهم لا تتطلب التخصص مثل معلمي المرحلة السابقة.
- مهنتهم أسهل كون الأطفال في هذه المرحلة صغار و يسهل التحكم و السيطرة عليهم.
- مسارهم التكويني أقصر من مسار معلمي المرحلة السابقة، كونهم لا يحتاجون إلى التخصص.
- ما يدرسونه سهل و لا يتطلب معرفة معمقة.
- معظم من يشتغلون في هذا المستوى هم من النساء. و نحن نعلم ما لتأنيث التعليم من أثر على مكانته.

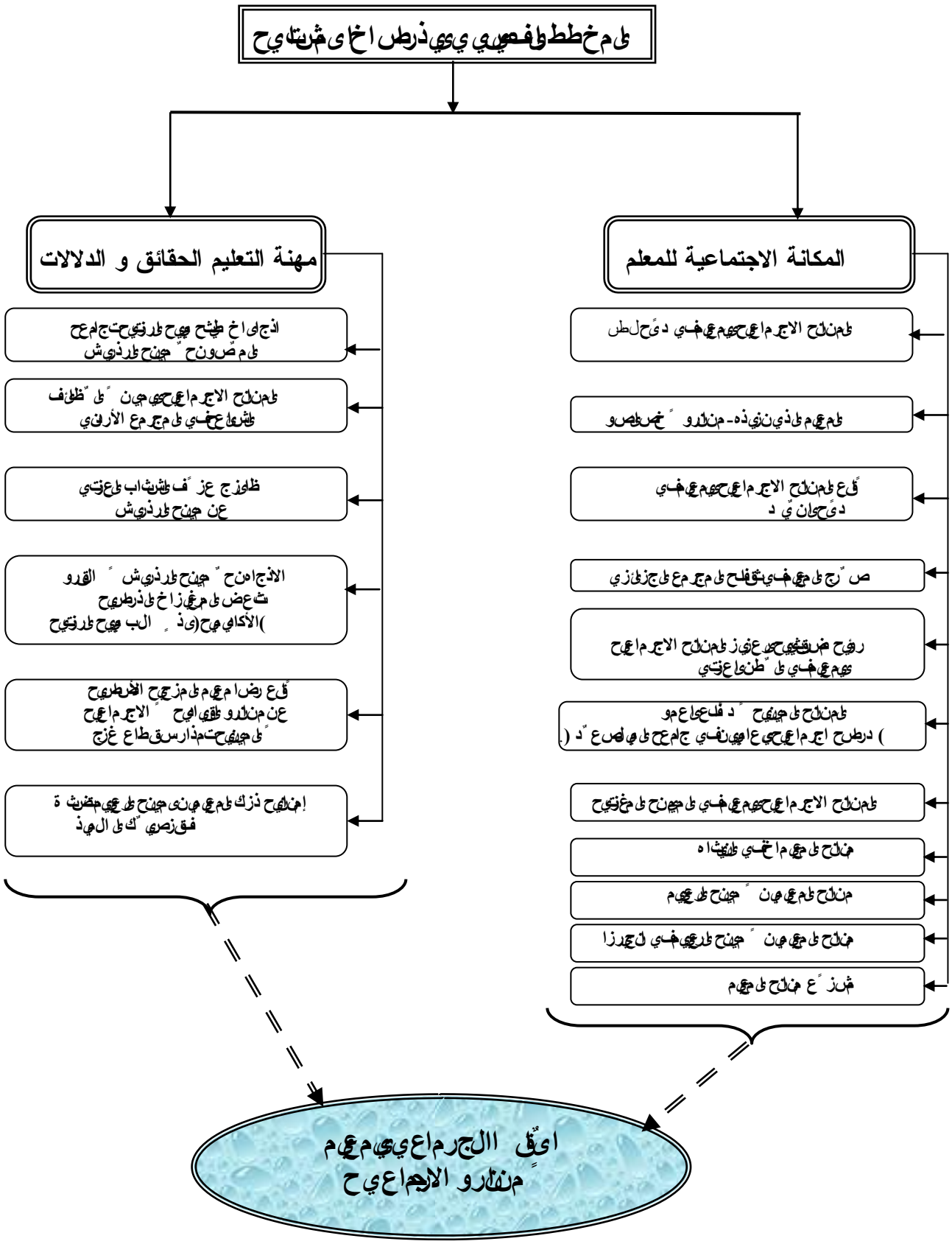
أما معلمي الروضة (التحضيري) فهم أقل مكانة كون مهنتهم هي مهنة الأمهات في البيت و هي رعاية الطفل دون إعطائه المعلومات، إضافة لاعتبار مهمته سهلة بالنظر لمهام معلمي المراحل السابقة، كذلك ينظر إليه على أنه معلم مبتدئ و مستواه العلمي أقل.

من خلال الأهداف التي سعت مختلف الدراسات المشابهة الوصول إليها و النتائج التي توصلت إليها يتضح أنها غيبت المعلم في تحديد مكانته الاجتماعية من خلال الواقع الذي يعيشه ماديا، اجتماعيا و مهنيا، وركزت على استطلاع آراء مختلف مكونات المجتمع، و منه حاولت الدراسة الراهنة أن تأخذ رأي المعلم نفسه في مكانته الاجتماعية بمختلف أبعادها. و ذلك من خلال مقاييس المكانة الذاتية أي كيف ينظر المعلم لواقعه

الاقتصادي، الاجتماعي و المهني، من خلال مجموعة من المؤشرات. ثم حاولت استنطاق واقع المعلم الفعلي (المعاش) من خلال مقياس المكانة الموضوعية. و من ثم تحدد مكانة المعلم الاجتماعية، و يصنف في سلم التراتب الاجتماعي. و لقد تمت الاستفادة من هذه الدراسات من خلال المساعدة على صياغة تساؤلات و فرضيات الدراسة، و بناء استمارة الدراسة. كما بدأت الدراسة الراهنة من حيث انتهت هذه الدراسات في تعاملها مع مكانة المعلم و مهنة التعليم و تطرقت إلى بعض الجوانب التي نراها أنها مكملة في دراسة مكانة المعلم. و الشكل الآتي يوضح ذلك.

الشكل رقم 60 يبين المخطط التفصيلي للدراسات المشابهة

المصدر: الباحث



الفصـــل الثـــالث

الواقـع و المكانـة في التراث السوسيولوجي

- تمهيد

1- المرتكزات الأساسية للنظريات المفسرة للواقع و المكانة.

2- العناصر التحليلية للنظريات المفسرة للواقع و المكانة.

3- نقاط الالتقاء و نقاط الاختلاف بين هذه النظريات.

4- نموذج الدراسة.

تمهيد

إن المتفحص للتراث السوسيولوجي المتعلق بالواقع الاجتماعي و المكانة، يلاحظ أن هذين المصطلحين قد عولجا وفق منظورات متباينة و أطر مرجعية و معرفية مختلفة الأمر الذي تطلب منا في بداية هذا الفصل الاحتكام إلى معيار تسلسل النظريات حتى يتسنى لنا تصنيفها، وتبيان مساهماتها في توصيف الارتباطات القائمة بين الواقع و المكانة.

و وفق هذا التسلسل يمكن القول أن هذه النظريات مرت بمرحلتين أساسيتين هما:- المرحلة الكلاسيكية بمختلف مدارسها و نظرياتها المتنوعة، و المرحلة النقدية و بروز نظريات واتجاهات بديلة تفسر المكانة في علاقتها بحركية الواقع.

و الملاحظ أن هذه النظريات و البدائل قد تناولت الواقع و المكانة كل من زاويته الخاصة، فالبعض تناولها من منظور اقتصادي مادي كالماركسية و البعض الآخر من منظور بنائي وظيفي...الخ. و سنحاول فيما يلي التعرض لبعض النظريات الأكثر ارتباطا و تناولا للموضوع في علم الاجتماع و ذلك بالتركيز على جملة من النقاط نحصرها فيما يلي:-

أولا- المرتكزات الأساسية للنظريات المفسرة للواقع و المكانة.

ثانيا- عناصرها التحليلية للواقع و المكانة.

ثالثا- نقاط الالتقاء و نقاط الاختلاف بينها.

رابعا- طرح نموذج لهذه الدراسة.

1-- المرتكزات الأساسية للنظريات المفسرة للواقع و المكانة.

تستند مختلف النظريات المعنية بدراسة المكانة في علاقتها بالواقع الاجتماعي إلى عدد من المرتكزات و الدعائم الأساسية التي تشكل لب النظرية الاجتماعية و آليات التعامل مع الظواهر الاجتماعية. فالبنائية الوظيفية ارتكزت في تناولها للواقع و المكانة على أربع ركائز و مفاهيم رئيسة تمثل العمود الفقري لهذه النظرية و هي:-

1- المجتمع و الذي يتكون حسب المنظور الدوركايمي من النظم الاجتماعية، هذه الأخيرة ليست إلا مجموعة من قواعد ضبط السلوك لتحقيق هدف المؤسسة الاجتماعية.

إضافة لما سبق فإن المجتمع يتكون من مجموع الظواهر الاجتماعية و هي أنماط متكررة من السلوك الاجتماعي يشعر بها جميع أفراد المجتمع، إضافة إلى الهيئات الاجتماعية الرسمية و غير الرسمية و الرغبات الجماعية التي تتحول إلى هيئات و مؤسسات تنظم الأفراد تحت لوائها كما هو الحال في النوادي الرياضية و الجمعيات و الشركات و النقابات.[1]

أما من المنظور البارسونزي فالمجتمع يتكون من مجموعة من الأنساق الفرعية و التي تتشكل من مجموع أفعال الأفراد المنظمة.

2- التوازن حيث ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى التوازن الاجتماعي على أنه هدف في حد ذاته و يساعد المجتمع على أداء وظائفه و بقائه و استمراره، و يتحقق بالانسجام بين مكونات البناء الاجتماعي و التكامل بين الوظائف الأساسية. تحيطها جميعا برباط من القيم و الأفكار التي يرسمها المجتمع لأفراده و جماعاته.[2] حيث يلتزم بها جميع أفراد المجتمع و أي خروج عنها يعرض الفرد أو الجماعة إلى عملية الضبط الاجتماعي. و هنا تطرح إشكالية كبيرة مؤداها من يضع قواعد الضبط الاجتماعي خاصة في المجتمعات المعاصرة؟ و من الذي يرسم توجهات المجتمعات؟ انطلاقا من الواقع المعيش، يلاحظ أنه في الغالب يقوم بهذا العمل فئة اجتماعية مسيطرة، و غالبا ما تكون هذه الأخيرة و عند وضعها لمشروع آخذة بعين الاعتبار مصالحها. من هذا المنطلق و مهما كان التوازن فإنه لا يكون كليا و بالتعبير الماركسي فإنها تعيد إنتاج الواقع.

3- البناء الاجتماعي و يقصد به مجموعة العلاقات الاجتماعية المتباينة التي تتكامل و تتسق من خلال الأدوار الاجتماعية، فثمة مجموعة أجزاء مرتبة و منسقة تدخل في تشكيل الكل الاجتماعي و تتحد بالأشكال و الزمر و الجماعات و ما ينتج عنها من علاقات وفقا لأدوارها الاجتماعية التي يرسمها لها الكل و هو البناء الاجتماعي.[3]

4- الوظيفة الاجتماعية يعتبر هذا المفهوم من المفاهيم المحورية في البنائية الوظيفية و يقصد بها كل ما يقوم به الفرد أو الجماعة أو المؤسسة في إطار مجتمع أو

---

[1] - كي أح ا خ: **لان ظرت الج خوكت.اح جبحث أسس ت**. ش ش ا خ ELGA ف آ را، ا ط ا، د غ، 1998، ص ص 109-110.

[2] - ا ش ج غ ف غ ، ص 99.

[3] - أح ت ذ ص: ا ث اء الاجت اك ذخ ن اع ح ا ج ر غ. ج1، ا ق ت ا خ. ا ن ا م م ح ط ك ح ا ش ش، ا م ا ش ج، ص ش، 1965، ص ص 22-55. ذ ال ك ب ث ذ ل ا ع ك ث ذ ا ك ي ط: اذ ج ا ا خ ن ظ ش ح ف ك ا الاجت اع. ش ج غ ث ك روش ، ص 103.

جماعة أو نظام أو على حد تعبير روبرت ميرتون تلك النشاطات المرتبطة بالمكانة الاجتماعية التي يحتلها الفرد في البناء الاجتماعي.[1]

لكن إذا رجعنا إلى أدبيات هذا الاتجاه في تعامله مع النظام التربوي فإنه وحسب بعض العلماء يرتكز على مجموعة أخرى من المسلمات و هي:

1- تعتبر أية وحدة اجتماعية نسقا أو نظاما مكونا من مجموعة من الأجزاء المتمايزة و المتكاملة من حيث أداءها الوظيفي.

2 -يقوم أي نسق على احتياجات أساسية لا بد من توفرها لاستمراره و استقراره.

3 -يعتمد النسق الاجتماعي كوحدة على حالة التوازن كشرط أساسي لبقائه.

4 -يحمل النسق بعض الأجزاء التي لا تحقق الهدف الوظيفي المطلوب منها اجتماعيا.

5 -عادة ما تتحقق حاجات و أهداف النسق بعدة بدائل ممكنة في الحياة الاجتماعية.

6- تكمن وحدة تحليل النسق في نوع النشاط المتكرر الناتج عنه.[2]

في حين فإن التفاعلية الرمزية L'interactionnisme symbolique ارتكزت في تناولها للواقع و المكانة على مجموعة من المفاهيم و الفرضيات الأساسية نذكر منها:-

1-**التفاعل l'interaction** و الذي يقصد به تلك السلسلة من الاتصالات المتبادلة و المستمرة بين الأفراد أنفسهم أو بين الأفراد و الجماعات أو بين الأفراد و المؤسسات الاجتماعية أو حتى بين الجماعات و المؤسسات نفسها و التي يؤسس من خلالها الفرد شبكة العلاقات الاجتماعية التي تساهم في تبوؤه مكانة في المجتمع وتمكنه من قضاء مصالحه.

2-المرونة flexibilité و يقصد بها قدرة الإنسان على التصرف في مجموعة ظروف مختلفة بطريقة واحدة في وقت معين و بطريقة مختلفة في أوقات مختلفة. و هذه المرونة يكتسبها الفرد إما عن طريق التنشئة التي يخضع لها الفرد خلال مراحل نموه، أو عن طريق ما تمنحه القوانين و الأعراف الاجتماعية، هذه المرونة التي يتمتع بها الفرد تساهم في تشكيل نظرة خاصة للمجتمع حوله و منه تسهل احتلاله للمكانة اللائقة.

---

[1] كمال بوشعشوع. دليل الباحث في علم الاجتماع. ط1، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص 94

[2] نفس المرجع السابق، ص 95

3-الوعي الذاتيself-consciousness و هو مقدرة الإنسان على تمثل الدور المنوط به اجتماعيا، فالتوقعات التي تكون لدى الآخرين عن سلوكنا في ظروف معينة و هي بمثابة نصوص يجب أن نعيها حتى نتمكن من تأديتها و القيام بها على مسرح الواقع الاجتماعي.[1]

كما تشير الكتابات السوسيولوجية المهتمة بالتفاعلية الرمزية أنها تستند في تحليلها للواقع الاجتماعي للأفراد و المكانات التي يحتلونها في البناء الاجتماعي على مجموعة من الفرضيات، هذه الأخيرة أوجزها **دنكن** في ما يلي:[2]

1- أن المجتمع ينشأ و يستمر و جوده في توصيل الرموز الدالة. و الرموز الدالة التي نتكلم عنها هنا ليست هي التي تعطي الإشارة فقط أو تحفز الأخر فقط بل هي التي توقظ في الذات المعنى نفسه الذي تحدثه لدى الأخر.

وكما يقول **هربرت ميد** فإن الرمز الدال مثل كل الرموز المنطوقة تعبير معيش في شكل خطاب إلى الذات في الوقت الذي هو خطاب موجه إلى الأخر. فالاتصال في هذه العلاقة الثنائية يؤسس العلاقات الاجتماعية، لأن اللغة تعطي لنا القدرة على تأويل ما سيقوم به الأخر و من ثم اتخاذ موقف هذا الأخر بناء على هذا المؤشر.

2- أن الإنسان ينشئ الرموز الدالة التي يستعملها في الاتصال. إن الإنسان قادر على الاتصال حول الاتصال. إن أي معنى (الذي تحمله الرموز) مهما كان ثابتا و مستقرا بفعل بعض الممارسات الثقافية(الطقوس، السحر، التقاليد،...الخ) لابد و في وضعية الإنسان أن يمر عبر اختيار و وثاقة الصلة. أي أنه يجب أن يساعد الإنسان في التعامل مع المشاكل التي تبرز عندما يتفاعل مع بعضه البعض.

3- إن العواطف و الفكر و الإرادة يتم التعامل بها في العملية الاتصالية. إن العواطف تتوقف على التعبير(أي استخدام اللغة) فلا توجد هناك عاطفة غير معبر عنها و لو أن هذا التعبير يتوقف على الإحساس الذي يمثل القاعدة البيولوجية للعاطفة.

4- إن الرموز تؤثر على الدوافع الاجتماعية عندما تحدد الأشكال التي يعبر عنها محتوى العلاقات.

---

[1] - ح ذ ا ص ذ: **ا ظ ب ث ح ث ف ك ن ا خ ب ي ا خ ت ر ز ت ا ظ ر ت ي ف ت** (www.sadoukimoha.maktooblog.com.21/09/2007.

[2] ك ث ذ ا ص ح **ا ف ك ر ا خ و ك ا ص ر و ا ظ ب ة إ ك ا ل ل ح ص ل ت ك ض ا ب ك ب د ا ض ر ت**. د ا ل ح ط ا ك ح ا ش ر، ا خ ا ش، غ1، 1995، ص ص 41-48.

إن العلاقات الاجتماعية تولد في دعوة الآخرين للاستجابة بطريقة تلبي الاحتياجات الاجتماعية،الفسيولوجية،الثقافية و الشخصية.

و قد أشار جورج سيمل George Simmel إلى أننا نعيش الواقع المجتمعي من خلال الأشكال الاجتماعية المسماة بالطبائع و التي يمكن تفسير معناها برضانا في اللعب الشكلي نفسه. فالممارسات و السلوكيات التي يكررها الفرد في حياته اليومية (العادات) تحدد مركزه الاجتماعي position social.

5- من وجهة نظر اجتماعية فإن الدوافع لابد أن تفهم كحاجة الإنسان إلى النظام في علاقاته الاجتماعية.

إن تواجد نية في العلاقات الاجتماعية ضرورية في الفعل الاجتماعي، هذه النية تبدأ من العلاقة الأولية اللارسمية في جماعة مصغرة إلى علاقة رسمية نظامية في المجتمع الكبير. فالإنسان في الواقع محدد في إطار بنية أي علاقة اجتماعية، و الحاجة إلى العلاقات مع الآخرين هو أساس المجتمع، وكما انه ليس هناك أي فعل غير مدفوع بمصلحة أو حاجة، فإنه ليس هناك فعل اجتماعي بدون البنية التي تنشئ النظام الاجتماعي أو تدعمه أو تهدمه.

6- إن الرموز هي بيانات المعاني التي يمكن ملاحظتها مباشرة في العلاقات الاجتماعية. إن المعنى الذي يضفيه الفرد على رمز ما يترجم في سلوكيات الفرد في إطار العلاقات الاجتماعية، أي ما يعبر عنه.

7- يتم التعبير عن النظام الاجتماعي من خلال نظام التسلسل الذي يصنف الأفراد في مراتب و مراكز اجتماعية، و في الوقت نفسه يحل هذا التمايز من خلال الدعوة إلى مبادئ النظام التي تتعالى عن تلك التي يتأسس عليها هذا التمايز.

8- إن نظام التسلسل يعبر عنه عن طريق ترميز الأعلى و الأسفل و المساوي و كدا الانتقال من الواحد إلى الأخر.

9- إن نظام التسلسل يقوم على الإقناع الذي يتخذ شكل المجاملة في العلاقات الاجتماعية. و يتم مثل هذا الإقناع بتمجيد رموز الجلالة و السلطان على اعتبار أن هذه الرموز تمثل النظام الاجتماعي.

11- إن التعبير عن نظام التسلسل يمكن إدراكه بصفة جلية عبر أشكال الدراما التي هي كوميدية و تراجيدية في الوقت نفسه.

11- إن النظام الاجتماعي ينشأ و يستمر بقاؤه في الدراما الاجتماعية بفعل التمثيلات المشتركة المكثفة و المتكررة للأدوار التراجيدية و الكوميدية التي يعتقد أن أداءها ضروري لبقاء الجماعة. إن الجماعة تبقى متوحدة بفعل أداء الأدوار الضرورية للنظام و ذلك بصفة مكثفة و متكررة، و هذه الأدوار تنشئ و تعيد إنشاء معاني و أهداف هذه الأدوار و بأدائها بحضور الآخرين فإننا ننمي الإحساس بالروح الجماعية.

12- إن النظام الاجتماعي يمثل دائما حل عملية القبول أو الشك أو رفض المبادئ التي يعتقد أنها تتضمن النظام.

بينما تستند الماركسية في تحليلها للواقع الاجتماعي للأفراد و المجتمعات و المكانات التي يحتلها الأفراد و الجماعات في البناء الاجتماعي إلى مجموعة من المفاهيم و الرؤى نوجزها في ما يلي و ذلك بما يخدم موضوع الدراسة:

1 -**أسلوب الإنتاج Mode de production:** إن مفهوم أسلوب الإنتاج يحدد و بدقة الخاصية التاريخية و الاجتماعية لنظم الإنتاج و منه تلك الطريقة المتبعة في مجتمع من المجتمعات و التي تحددها الظروف التاريخية له- للحصول على ضرورات الحياة كالمأكل و الملبس و المسكن و أدوات العمل و غيرها- و منه إن أسلوب الإنتاج هو المحدد للنسق الاجتماعي.

2 -**قوى الإنتاج Forces de production:** تعتبر قوى الإنتاج من المفاهيم المحورية في المادية التاريخية و منه الماركسية فهي تعبر عن علاقة الناس بالواقع، و يبين مدى سيطرة الإنسان و تسخيره لهذا الواقع لصالحه، وتشمل قوى الإنتاج كل من وسائل الإنتاج و الناس المعدين بخبرة الإنتاج و عادات العمل. و تعبر هذه القوى عن اتجاهات الناس نحو موضوعات الطبيعة و قواها التي تستخدم في إنتاج الثروة المادية.[1] و نشير في هذا السياق إلى أن العمال في مختلف المواقع هم الذين يمثلون قوى الإنتاج حق تمثيل.

3 -**علاقات الإنتاج Relations de production:** تحتل علاقات الإنتاج حيزا هاما في الفكر الماركسي، باعتبارها انعكاسا للعلاقات المادية الموضوعية الموجودة في أي مجتمع و التي لا ترتبط بإرادة الأفراد و وعيهم و إنما ترتبط بمستوى قوى الإنتاج ذاتها و طابعها و وسائل العمل المسخرة و المستعملة في عملية الإنتاج

[1] ك ث ذ ك ا ع ك ث ذ ا ك ط ً ك ا ي خ ر ل ا ً ن ي. ش ج غ ث ك ر و ش ، ص ص 56-57.

و أن وسيلة الإنتاج هي التي تحدد نمط حياة الأفراد في المجتمع. و بصيغة أخرى فإن هذه العلاقات تتشكل من خلال عملية الإنتاج وآليات تبادل الثروة المادية و طرق توزيعها. إضافة لما سبق ذكره فإن علاقات الإنتاج ترتكز على أساس مهم العلاقة بين ملكية وسائل الإنتاج و بين الملكية الجماعية لأعضاء المجتمع الذين يكونون متساوين بالنظر إلى مواقعهم من وسائل الإنتاج و إلى المعاونة المتبادلة التي تتم فيما بينهم.[1]

4 -**التشكيلة الاقتصادية الاجتماعية Formation socio-économique:** و هو ذلك النموذج التاريخي للمجتمع الذي يقوم على أسلوب إنتاج محدد و يظهر كمرحلة في تطور المجتمعات من المشاعية البدائية مرورا بالعبودية ثم الإقطاع ثم الرأسمالية وصولا إلى الشيوعية و يعتبر هذا المفهوم حجر الزاوية للتصور المادي للتاريخ.[2]

5 -**الاغتراب Aliénation:** يعتبر مفهوم الاغتراب من المفاهيم الرئيسية في المادية التاريخية و منه في الماركسية، و يعبر به عن حالة نفسية و اجتماعية يعيشها العامل في المؤسسة نتيجة الفصل التعسفي بينه و بين ملكية و سائل الإنتاج التي تحت تصرفه. و منه فهو ليس جزءا من عملية الإنتاج بل هو ترس في آلة الإنتاج الضخمة و يؤدي دورا و عملا أساسيا في عملية الإنتاج، و منه ينمو عنده شعور و إحساس بأنه لا يعمل لنفسه، و لكن يعمل من أجل غيره و لذا لا يؤدي عمله على أحسن وجه و لا يضفي على عمله و على عملية الإنتاج و لا على المهنة أي طابع عاطفي إنساني.[3]

فكلما تحرر الأفراد من قوى الطبيعة كلما استلهم تنظيمهم الاجتماعي الخاص فبقدر ما تزيد قوى الإنتاج و بتقدم الإنتاج المادي و تصبح علاقات الإنتاج علاقات مجتمع منقسم إلى طبقات، لا يعود الأفراد يشرفون على مجمل ما ينتجونه و على نشاطهم الإنتاجي. و بالتالي لا يشرفون على مصيرهم الاجتماعي. إن الأفراد الذين

---

[1] - ا ّش ج غ ف ن غ ٔ. ص ص 55-56.

[2] - ا ّش ج غ ف ن غ ٔ، ص 58.

[3] - ك ً ا ّح ا خ: **ا ن ظ ر ّت ا ج خ و ك ٍت، ا ح ج ب ث أ ي س ت**. ش ج غ ع ث ك ر ش ١، ص 159.

يتحررون من الخضوع لجبرية الطبيعة يبدون أكثر فأكثر خضوعا لجبرية تنظيمهم الاجتماعي.[1]

أما إذا انتقلنا إلى التيار النقدي و بالتحديد إلى مدرسة فرنكفورت نجدها بنت أفكارها و نظرتها للواقع و المكانة من خلال نظرتها للإنسان و اعتبارها له أنه المنتج لمختلف أشكال الحياة التاريخية، إضافة إلى نظرتها للواقع المعيش على أنه مجرد معطيات يمكن أن تخضع لحساب قوانين الاحتمالات. كما تعتمد مدرسة فرانكفورت و بدرجة أكبر على الإنسان الذي شكل الواقع و طوره، و هذا ما يعني أن ما يدركه الإنسان ما هو إلا نتاج لنشاط بشري.[2]

في حين ينطلق أنصار الاتجاه الفينومينولوجي[3] في تعاملهم و دراستهم للواقع من مجموعة من المسلمات[4]:-

1 -أن مادة التحليل الفينومينولوجي هي خبرة الحياة اليومية، و الواقع الاجتماعي المعطى كما يتجسد من خلال تركيبات المعرفة التي يتم تكوينها و نقلها اجتماعيا.

2 -ينطلق هذا الاتجاه من مسلمة أساسية و هي أن الإنسان يمتلك عنصر المبادرة في الفعل الاجتماعي. أي أن الفاعل هو في علاقة جدلية مع الواقع فهو يعتبر منتجا لهذا الواقع و نتاجا له في الوقت نفسه.

3 -يرتكز هذا الاتجاه على مبادئ النزعة الفردية في البحث و الاتجاه النسبي. فالواقع و الصدفة و الرشد يتحدد في ضوء المعاني التي يضفيها عليها الفرد في مواقفه و أفعاله.

---

[1] - http://www.marxists.org/arabic/archive/mandel/1977-iss/17.htm. 12/06/2008

[2] - ا غ ذ ا ح غ : ذ ح ظ ش ج ا ر ا ح ن م ح. د ا ل ا ح ت ، ت ش خ، ث ا، د غ، 1985، ص 236.

[3] - ك ص ط ح ا ف ج ت ك ا ظ ا ش ل ذ ا ك ز ا ا ص ط ح ي ف ك ا ت kant و ر ات les premiers principes métaphysique de la science de la nature ي ح 1786. و ا ا ك ز ا ا ص ط ح ي ف ن ك ذ phénoménologie de l'esprit ت ح ا ل ش ج ا ء إ د ن ذ ي Edmunde Husserl ي غ ح ش الأسا ع ف ز ا ا ث ا ء أ ا ت ا ج ف ش ي، ذ ن ك ذ ه ف ش ض ش Alfred schutz

[4] - ك ا ح ا خ: ش ج غ ث ك ر ش ، ص 208.

4 -يسعى هذا الاتجاه إلى التجريد الفكري، أي نحو المفاهيم المطلقة التي لا يمكن ردها إلى مفاهيم أخرى، ويمكن إدراك هذه المفاهيم من خلال تأمل الحياة الاجتماعية.

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه من الممكن و عن طريق التأمل الداخلي ، التوصل إلى فهم الميول الفطرية لدى الإنسان، وتتضمن هذه الميول كلا من عاطفة الذات self sentiment و اعتماد الناس على أحكام الآخرين.

أما الاتجاه الاتنوميتودولوجي فتعامل مع الواقع الاجتماعي من زاوية يمكن القول أنها تختلف نوعا ما، حيث ركز في دراسته للواقع الاجتماعي على الأنشطة العادية و الروتينية للأفراد في الواقع المعيش، حيث يذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى أن الأفراد في إطار الحياة اليومية يسلمون بأن سلوكهم طبيعي و مألوف الأمر الذي يؤدي إلى خضوعهم للقواعد الاجتماعية دون القدرة على ملاحظتها و تفسيرها.

و يعتقد هارولد غارفينكل H. Garfinkel[1] أن هذه الأنشطة الروتينية التي يزاولها الناس بحكم العادة يسيرها نوع من القانون الضمني غير المكتوب، هذا الأخير في نظره يعتبر فضفاض، فهو على الرغم من ارتباطه بزمان و مكان محددين و شكل منطقي ملموس، لا يشكل قانونا محددا واضح النصوص و المعالم.[2]

و في السياق نفسه يرى غارفينكل أن أحاديث و تصرفات الأفراد الخاضعين لهذا القانون تتضمن بالضرورة وجود فهم مشترك بينهم، بحيث لا تنشأ حاجة إلى نقل أو ذكر كثير من الوقائع التي حدثت بالفعل و لدى نرى أن الأفراد يستخدمون دائما خلال حوارهم عبارات مثل "هكذا" و "إلى آخره" أو "دعنا من ذلك" و هي عبارات تؤكد وجود التفاهم الضمني بينهم.[3] و عليه نقول أنه إذا كانت الاثنوميثودولوجيا تتخذ من دراسة الواقع الروتيني اليومي و الفحص الجدري لما هو قائم و التساؤل في المسلمات قضية أساسية تستند إليها، فإن ذلك يتضمن في ثناياه رفض الواقع الاجتماعي و تناول معطيات هذا الواقع بالتعديل و التغيير. كما ركز هذا الاتجاه على دراسة الحياة اليومية، كما يعتقد

---

[1] - [illegible] 1917 [illegible] 1952 [illegible]

[2] - [illegible] **[illegible]**، [illegible]، ط1، 1987، ص 68.

[3] - [illegible] ص 69.

أنصار هذا الاتجاه أن فهم الواقع اليومي سيوضح لنا مدى سطحية دراسة التنظيمات و المؤسسات الرسمية بالمجتمع، حيث أنها تعتمد أساسا على إحصائيات و بيانات يعتقد علماء الاجتماع التقليديون أنها ممثلة للواقع الاجتماعي و هي غير ذلك في الحقيقة و بالتالي يعتبر فهمنا عن المجتمع بمؤسساته المختلفة غير صحيح.[1] كما ركزت الاثنوميثودولوجيا أيضا على دراسة أنشطة التفاعل الاجتماعي بين الأفراد اعتقادا منها بأن أنشطة الأفراد و ممارساتهم هي التي تشكل الأبنية و التنظيمات و الأنظمة الاجتماعية إضافة إلى تركيزها على دراسة المتغيرات الذاتية و لا سيما تلك التي تساهم في الطابع العرضي للحياة اليومية.[2]

2- العناصر التحليلية للنظريات المفسرة للواقع و المكانة.

لقد استخدمت النظريات السالفة الذكر الكثير من العناصر التحليلية في تعاملها مع متغيري الواقع و المكانة. و ترتبط هذه العناصر بالإطار النظري و التصوري لكل نظرية و كذا بالمنهجيات التي اعتمدت عليها في تفسير الظواهر الاجتماعية. فالبنائية الوظيفية تنظر إلى التمايز الاجتماعي و التفاضل بين أفراد المجتمع على أنه ميزة ضرورية لكل المجتمعات. فالمجتمعات تحتاج إلى مكانات مختلفة للأفراد لتلبية حاجاتها[3]. و في هذا الإطار استخدمت البنائية الوظيفية في تحليلها للمكانة في علاقتها بالواقع الاجتماعي جملة من المفاهيم و الرؤى و التي تتمحور حول السلطة، النفوذ، القوة، الثروة، الجاه الحظوة...الخ. و لقد ركزت البنائية الوظيفية على التحليل التوازني في دراستها للعلاقة بين الواقع و المكانة، حيث أن هناك اتساق منطقي بين واقع الشخص و مكانته أي بين ما يملكه من ثقافة، قيم، سلطة، نفوذ، رأسمال مادي و درجة، ضمن سلم التدرج الاجتماعي...الخ، و عليه فإن البنائية الوظيفية بنت تحليلاتها على العناصر التالية:- التدرج، التخصص في ضوء النسق القيمي السائد و في ضوء التفاوت الموجود بين الأشخاص ذهنيا و عضليا. و لقد أعطت البنائية الوظيفية أهمية كبيرة للعلاقة بين المكانة

---

[1] - [illegible]. ص 81.

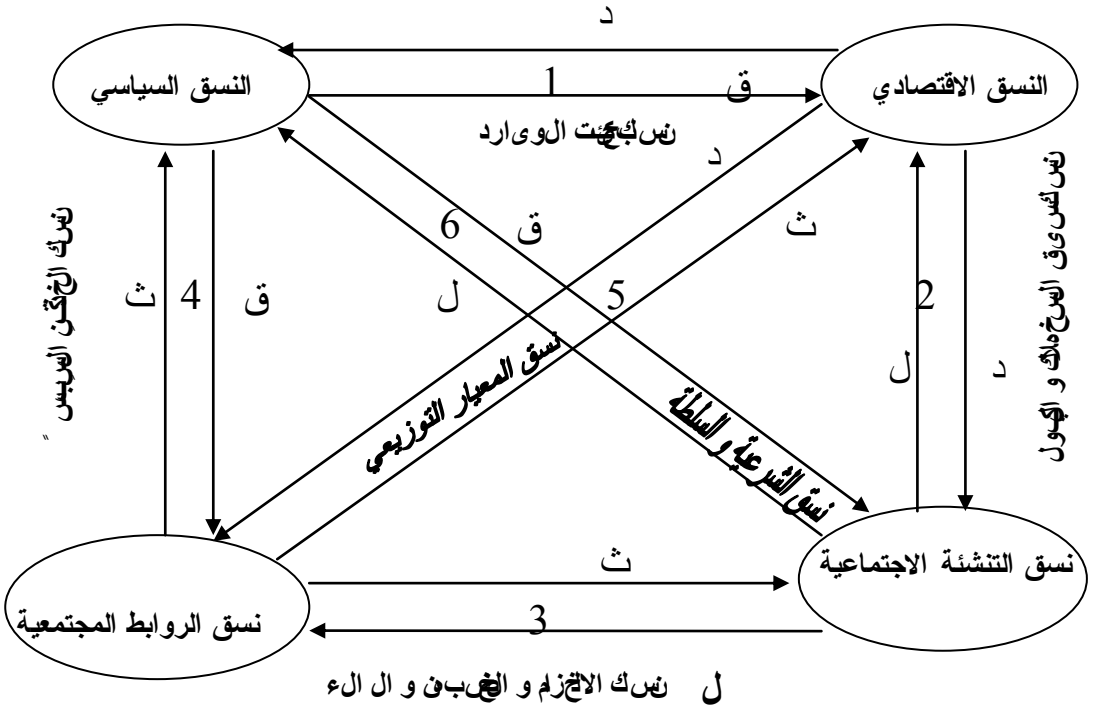
[2] - [illegible]. [illegible].

[3] - jef.c Verhoeven and all. **Public Perception of Teachers Status in Flanders**. www.onderwijskunde.ugent.be 31/07/2008

و روح المبادرة، الذكاء، العمل، المبادرة، الصبر، المغامرة...الخ. فعلى سبيل المثال و حسب ما ذهب إليه ماكس فيبر فالفرد يصنف ضمن طبقة معينة بناء على ثلاثة عوامل رئيسة ممثلة في العامل الاقتصادي(الثروة)، والعامل السياسي(القوة) و العامل الاجتماعي (الهيبة الاجتماعية)، و من المنظور الفيبيري هناك علاقة وطيدة بين مكانة الفرد و الطبقة التي ينتمي إليها. فعند محاولتنا معرفة الطبقة التي ينتمي إليها معلم المدرسة فينبغي علينا حساب ثروته، قوته السياسية و هيبته الاجتماعية. وعليه فإن المكانة عند أنصار الاتجاه البنائي الوظيفي تحددها مكونات الواقع المعيش المتفاعلة في ما بينها (السياسي، الثقافي، الاقتصادي و الاجتماعي) و هي الأنساق التي يتكون منها المجتمع وفق المخطط التالي[1].

الشكل رقم 17 يبين الأنساق التي يتكون منها المجتمع

المصدر: الباحث



أنساق التبادل

د: النقود ق: القوة ث: التأثير ل:الالتزامات

[1] - عبد الله محمد عبد الرحمن: سوسيولوجيا التنظيم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1981، ص 116

هذه المكونات تتفاوت قوتها في تحديد المكانة. حيث يذهب ماكس فيبر إلى أن الخلفية العائلية و الأصل العرقي و المهنة و التعليم كلها تلعب دورا مهما في تحديد مكانة الفرد داخل الجماعة و المجتمع، عكس الثروة التي تعتبر محددا رئيسي لمكانة الفرد داخل جماعته. و على حد تعبير بارسونز فالمكانة تتحدد من خلال اشتراك الفاعل في شبكة العلاقات المنمطة و المتفاعلة. هذه المشاركة لها جانبين، فمن ناحية هناك جانب المركز الذي يتعلق بحيثما يوضح التفاعل في النسق الاجتماعي بالنظر إلى الفاعلين الآخرين و الذي يسمى بالمكانة، أي مكانة الفاعل في نسق العلاقات منظورا إليه كبناء. و من ناحية أخرى هناك الجانب الديناميكي و هو يفعله الفاعل في علاقته بالآخرين منظورا إليه من خلال أهميته الوظيفية بالنسبة للنسق الاجتماعي و هو ما يسمى بالدور.[1]

في حين فإن التفاعلية الرمزية ترى بأن الإنسان قادر على النهوض بواقعه و منه فهو قادر على تشكيل واقعه الاجتماعي و استخدام الرموز مثل اللغة.[2]

و الواقع الاجتماعي الذي يعيشه الأفراد من خلال العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بينهم هو جملة من الرموز و السمات و السلوكيات و الأدوار التي يقوم بها الأفراد في واقعهم الاجتماعي.

فالواقع الاجتماعي المشكل من مجموعة من البنى يتمظهر في شكل أدوار يقوم بها الأفراد و علاقات بين الأفراد و البنى، و هي الطريقة نفسها التي يرى بها **تالكوت بارسونز** البناء الاجتماعي.

إلا أن التفاعلية الرمزية تركز اهتمامها على التفاعل الرمزي بين الأفراد داخل البناء الاجتماعي، السياسي، الاقتصادي، الثقافي،...الخ. و هذا عبر مجموعة الرموز كاللغة و المعاني التي يضفيها الأفراد على هذه الرموز و السمات و الصور الذهنية. و هذا استنادا إلى حقيقة مهمة هي أن على الفرد أن يستوعب أدوار الآخرين. و نشير في السياق نفسه إلى أن التفاعلية الرمزية تشير إلى أن الفرد قادرا على الرفع من مكانته و بناء شخصيته، بالإضافة إلى قدرته تشكيل و صياغة و تغيير الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه من خلال عملية التفاعل بينه و بين الآخرين و الجماعات و المؤسسات و البنى

---

[1] ـكـ ـً ـٌـح : شـجـغـعـثـك رش ، ص ص 603-604

[2] - غـكـإـتـشـا ـً ـٌـطـفـً ـً ـٌـاي ـكـثـذ اـٌـح ـٍـذ اـٌـضـٌـاخ:**لـانـظـرٌـت لـاـكـبـصـرف ـًـكـلـن الـجـخـوـع** . دلس غ شـٌـة طـٌـثـاـكـح ـً اـٌـثـرش ـً اـٌـرضـٌـغ، اـٌـمـاشـح، صـرش،د غ ، د ط ، ص 122.

المكونة للواقع.[1] و من ناحية أخرى يرى **طوماس Thomas** أن الوحدات الأساسية في الواقع الاجتماعي Réalité social تتمثل في القيم و المواقف. و منه اتجه إلى دراسة سلوك الفرد في الوضعية الاجتماعيةPosition sociale و التي تحدد مكانة الفرد داخل البناء الاجتماعي. و منه فإن الوضعية الاجتماعية هي جوهر الواقع الاجتماعي.[2]و قد بين ذلك طوماس في مقولته " إذا عرف الأفراد الوضعيات كمواقع فإنها تصبح حقائق في انعكاساتها"[3]

و حسب **طوماس** فإن الوضعية الاجتماعية(الموقف الاجتماعي) تتكون من ثلاث عناصر أساسية متساندة و متفاعلة هي:[4]

1- الظروف الموضوعية و التي تشير إلى القواعد الاجتماعية الملزمة للسلوك.

2- المواقف السابقة عند الفرد أو الجماعة.

3- تعريف (رؤية) الفاعل ذاته للوضعية و الذي يتأثر في الوقت ذاته بالجماعة.

و يرى طوماس أيضا أن الوضعية الاجتماعية ترتبط إلى حد بعيد بأربع رغبات لا يمكن أن يشبعها إلا من خلال اندماجه في المجتمع و هذه الرغبات الأربع هي:[5]

1- الرغبة في الخبرة (التجربة) الجديدة.

2- الرغبة في الأمن.

3- الرغبة في الاعتراف.

4- الرغبة في السيادة و التفوق و يندرج تحتها الرغبة في السلطة.

كما أن هذه الرغبات لا تتحقق إلا في الوضعية الاجتماعية، فهي تتوقف على النظرة التي يحملها الفرد على الآخرين و نظرة هؤلاء إليه في تحديد (تعريف) الوضعية.

و من جهة أخرى نشير إلى أن هناك العديد من الرموز تعبر عن اختلاف الأفراد في طبقاتهم و مكاناتهم الاجتماعية داخل البناء الاجتماعي. فالحي الذي يقطنه فرد معين يعبر عن الطبقة التي ينتمي إليها و مستواه الاجتماعي، فأبناء الطبقات الدنيا و أصحاب المكانات الوضيعة مستواهم المادي لا يسمح لهم بالعيش في حي راق، كذلك فإن نمط

---

[1] - المرجع نفسه، ص 123

[2] - محمد الجوهري: علم الاجتماع، ص 30.

[3] - المرجع نفسه، ص 30 .

[4] - نبيل السمالوطي: **نظريات علم الاجتماع وحياة المجتمع**. القاهرة: دار الثقافة للطباعة و النشر، ط 7، 1982، ص207.

[5] - المرجع نفسه، ص 229.

السكن كرمز اجتماعي يعبر عن مكانة الفرد و وظيفته التي ينتمي إليها، كما أن نوع السيارة أيضا كرمز اجتماعي يعتبر مدخل من مداخل تصنيف الأفراد. ضف إلى هذه الرموز، المدرسة التي يدرس فيها الأبناء كرمز له دلالة و معنى عن مكانة الفرد، فأبناء الطبقات الدنيا و المكانات الدونية ليس بمقدورهم إلحاق أبنائهم بالمدارس الراقية لارتفاع تكاليف الالتحاق بها و طبيعة شروط الالتحاق بها. و تشير الدراسات التي اهتمت بعالم الرموز أن هناك رموزا أخرى كطرق و أماكن قضاء وقت الفراغ تدخل في تحديد مكانة الفرد داخل البناء الاجتماعي و السلطة التي يمارسها و الهيبة و الوجاهة التي يتمتع بها الفرد. إن هذه الرموز التي تدخل في تحديد المكانة و السلم الاجتماعي لا تقوم بشيء غير التعبير عن السلم الاجتماعي فقط، بل تعمل على تتبيثه و تزيد من صلابته و تزيد غالبا من إتقان دقائقه.[1]

و عندما نتكلم في هذا السياق عن الرموز المحددة للمكانة، لا نحصرها في المجتمعات المتخلفة بل أن هذه الرموز تعتبر كمحددات للمكانة حتى في المجتمعات الأكثر تقدما و ديمقراطية.

في حين استخدمت الماركسية المنهج الجدلي بقوانينه الثلاثة (قانون التحول، قانون نفي النفي و وحدة و صراع المتناقضات) في تحليلها للواقع الاجتماعي للأفراد و المجتمعات و علاقة بعضهما ببعض. كما استخدمت الكثير من المفاهيم لتحليل الواقع و المكانة أهمها الصراع، علاقة البناء الفوقي بالبناء التحتي، علاقة الوجود الاجتماعي بالوعي الاجتماعي و قوى وعلاقات الإنتاج. حيث فسرت الطبقة الاجتماعية على أنها مجموعة من الأفراد يشتركون في نفس الموقف الاقتصادي، أو يلعبون الدور نفسه في عملية الإنتاج الاجتماعي. و يعتقد ماركس أن فهم أي نظام اجتماعي يتطلب معرفة ظروف وجوده و السياق الذي يوجد فيه و مختلف نشاطاته.

و تبني الماركسية نظرتها للواقع على افتراضات ثلاث و هي:-

* علاقة الفرد بالنظام الاجتماعي السائد، خاصة الاقتصادي و السياسي منه، أي موقعه من وسائل و علاقات الإنتاج و الثروة و موقعه من السلطة.

---

[1] - عبد الله محمد عبد الرحمن: مدخل إلى علم الاجتماع المعاصر، الجزء الثاني، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1983، ص ص 117-118 .

* تحديد طبيعة النظام الاجتماعي المسيطر، هل هو نظام ديمقراطي يسعى لإقامة العدل و المساواة بين الناس؟ أم هو نظام يكرس الطبقية و الظلم من خلال سيطرة أقلية على الحكم و الثروة و تحاول إعادة إنتاج هذا الواقع من خلال تزييفه و خنق الأصوات المعارضة له.

* إضافة إلى النظام الإنتاجي و الطبقات الاجتماعية، فالسيطرة على وسائل الإنتاج تحدد الوضع الاجتماعي و القوة الاجتماعية و النفوذ و بعبارة أخرى هي التي تحدد الوضع الطبقي في المجتمع، و الذي تراه الماركسية أنه مكون من طبقتين اجتماعيتين و التي يجب أن تزول و ينتقل المجتمع إلى مجتمع بدون طبقات!

و عليه نقول أن الماركسية تنظر إلى الواقع في علاقته بالمكانة في ضوء شبكة العلاقات الداخلية في بعديها الأفقي و العمودي، و تتناول مؤشرات الملكية، الثروة، الهيبة النفوذ و التأثير كعوامل أساسية تحدد مكانة الفرد.

و بالنسبة للماركسيين المكانة هي الموقع الذي شغله فرد أو مجموعة من الأفراد في النظام الاجتماعي للإنتاج، وتتجلى هذه المكانة في خصائص و سمات الطبقة التي يتدرج الفرد ضمنها، ومن أهم ملامح المكانة: المنطقة السكنية، المهنة، الانتماء الإيديولوجي، مستوى الوعي، التعليم، قضاء وقت الفراغ...الخ

و لهذا يبدو جليا أن تعقيدات الحياة الاجتماعية و تناقضاتها تؤثر على شخصية الفرد و وعيه و مكانته، حيث يلعب التغير الاجتماعي و صراع المصالح أدوارا رائدة في تحديد الملامح الطبقية في مجتمع ما.

و إذا كنا بصدد دراسة واقع المعلم و الذي هو في حركية و تغير مستمرين، فإن تبيان تناقضاته و الإمكانات المتوفرة و المستوى الذي يعيشه المعلم و نظرة الآخر له تشكل المقدمات الأساسية لفهم مكانته الاجتماعية التي يمكن قياسها بمستوى دخله ممتلكاته، الإنجاز الفردي، الامتيازات، شبكة العلاقات التي ينسجها، نفوذه الاجتماعي...الخ.

بينما تعامل أنصار مدرسة فرانكفورت مع الواقع الاجتماعي من خلال إعادة إنتاجه، و منه فهي لا تسعى لوصف الواقع المعيش فقط بل تعمل على تعديه و تجاوزه و تخطيه إلى واقع أفضل حسب رأيها، و قد يكون هذا ما كان يقصد به **يورغن هابرماس** عند حديثه عن وظيفة علم الاجتماع في أنه يستند إلى النقد و الجدل و منه فهو يؤدي

وظيفة تحررية أي أنه يسهم في تحرير الإنسان من حالة الاغتراب التي يعاني منها.[1] وتنطلق مدرسة فرانكفورت من فكرة مؤداها أن هناك شيئا إنسانيا في جوهره و هو قدرة الناس على العمل جماعيا لتغيير واقعهم.[2] و نشير في هذا السياق إلى أن أحد العوامل التي تمكن الإنسان من تحويل و تغيير واقعه هو امتلاكه وعيا عقلانيا عن العام. [3]

أما إذا انتقلنا إلى بعض التيارات السوسيولوجية الحديثة أو ما يسمى بالبدائل السوسيولوجية فيلاحظ أنها ركزت على الممارسات اليومية للأفراد و الواقع اليومي لهم. ففي هذا السياق نجد أن الاتجاه الفينومينولوجي و انطلاقا من نظرته للواقع الاجتماعي للأفراد نرى أنها تقرن مكانة الفرد بمكونات الحياة اليومية، و منه فإن خبرة هذه الحياة المبادأة في الفعل الاجتماعي، المعاني التي يضفيها الفرد على مواقفه و أفعاله، العلاقات الاجتماعية الأولية تمثل المدخل الملائم لفهم الواقع و ربطه بأوضاع أو مكانات الأفراد في نظام التراتب الاجتماعي.

و مما يميز جماعات المكانة هو درجة الانسجام التي ترتبط بجملة من الأنساق المحددة بخصائص و سمات تلك الجماعات التي تقوم بأعمال روتينية تعبر عن الأدوار التي تقوم بها في الأطر النظامية و القوانين المشروعة، التي تشكل المسارات الواقعية التي يتم من خلالها استدماج ثقافة و نظم هذا الواقع التي تؤثر بصورة مباشرة على خلق التراتب و الانسجام. و في السياق نفسه ينظر الفينومينولوجيون إلى الواقع الاجتماعي بوصفه نتاجا للنشاط الإنساني بما يتضمنه من تفسيرات و مقاصد،[4] فالإنسان هو الذي يصنع واقعه و من ثم يصبح عبدا له و منه يبرر كل تصرفاته وفقا لهذا الواقع.

في حين يهتم أنصار الاتجاه الاثنوميثودولوجي بتحليل الطرق التي يتحدث بها أعضاء المجتمع إلى بعضهم البعض في الحياة اليومية، فمثلا يهتم هذا الاتجاه بالطرق التي يتبعها أعضاء المجتمع لإقناع بعضهم البعض بأن أحد الأفراد يكون أو لا يكون منحرفا، كما يفترض أصحاب هذا الاتجاه أن النظام الاجتماعي العام تتم المحافظة عليه

---

[1] - ا غذ اح غ ، .ن ح ن ظرت ج خ وك ت ق ذت. ش ج غ ث ك روش . ص 237

[2] ك ث ا ط ح ذ ح غ: ه ذس ت ف ان ف س ر ث ه خ ى و ك ف ح ك ب و ن ج ه غ ل و ب غ ب ر اث أ ل ه ر ك ت و ب أ ه ن أ ط ر و ب ح ب. 2008/02/02 www.sudaneseonline.com/ar/printer_104325html

[3] - ا ش ج غ ف ن غ .

[4] - ا غ ذ اح غ :ال ح ج ب ث ف ي ه ن ى ه ن و ل ى ج ت ل ح ذ ث ت ف ك ل ن ال ج خ و ع ح ح ل ل ن ق ذ ي. "ك ا ل ش"، ا ج ظ ا غ ت ف ل ح ا ف ب اداب، ا ى د، ا ج ذ 25، ك ذ أ ل ع ث ر ت ش، 1996، ص 76.

عن طريق استخدام أعضاء المجتمع لعدة طرق و إجراءات منهجية تجعلهم يشعرون بالحقيقة الاجتماعية الخارجية (الواقع الاجتماعي) أو النظام الاجتماعي العام.

كما أن الإثنوميتودولوجيا لا تعد نظرية حول واقع اجتماعي معين بل هو نظرية حول الإجراءات التي تكون الواقع، مما حدا بأصحاب هذا الاتجاه إلى التعرف على المناهج أو الطرق التي يستخدمها أعضاء المجتمع في صياغة و تشكيل الواقع الاجتماعي، و من جهة أخرى يرى أصحاب هذا الاتجاه أيضا أن جميع أنماط التفاعل الاجتماعي متساوية في الأهمية نظرا لأنها تمدنا بالبيانات المتعلقة بالقواعد غير المكتوبة في المجتمع، تلك القواعد التي تؤثر في السلوك الاجتماعي. كما يهدف هذا الاتجاه إلى وصف كيفية قيام أعضاء المجتمع أثناء تفاعلهم في الحياة اليومية و بصياغة المفاهيم حول المواقف المختلفة و كيفية قيامهم بتشكيل الواقع الاجتماعي، و عليه و حسب آراء الإثنوميتودولوجيون فإن الواقع الاجتماعي في حالة تغير دائم و أنه يمكن دراسة هذا التغير على مستوى الوحدات الاجتماعية الصغرى دون الكبرى.[1]

كما يرى أصحاب هذا الاتجاه و على رأسهم غارفينكل أن المكانة الاجتماعية هي تجسيد لكيفية تنظيم المواقف العملية مع الآخرين، مع الأشياء و مع العوامل النفسية و القيم و عناصر الموقف. كما يعطي رواد هذا الاتجاه أهمية كبيرة للأنشطة التي يؤديها الفرد في علاقته بوضعه داخل البناء الاجتماعي، على اعتبار أن هذا الفرد يتفاعل مع الآخرين وفق القواعد و الطقوس السائدة في البيئة الاجتماعية. و منه تظهر جماعات متنوعة تحتل مراكز مختلفة و تتصرف في كثير من الأحيان بمنطق الرشد و العقلانية لترسيخ وجودها و استمرارها. و على هذا الأساس فإن دراسة العلاقة بين الواقع و المكانة يدفعنا حسب هذا الاتجاه إلى فهم الشريحة المراد دراستها من خلال تصوراتها لوضعها و مكانتها، دون إغفال أهمية الجانب العقلاني المستند إلى أسس موضوعية كالناحية المادية.

3- نقاط الالتقاء و نقاط الاختلاف بين هذه النظريات.

من خلال عرضنا لمختلف النظريات و المداخل التي عالجت مسألة الواقع و المكانة تبين لنا مدى تباينها سواء من حيث المرتكزات أو العناصر التحليلية التي استخدمتها كل نظرية و مع ذلك يمكن ومن خلال تحليل نقدي لهذه الأدبيات نجد أن مختلف هذه

[1] - غٍكٍِلإتشا ٍ ّ ُ ُطفً ْو ّايكثذ اُح ٍّذ اُضّاخ: شِجغعثكروش. ص ص149-151.

النظريات و الاتجاهات قد تقاطعت في ما بينها و منه فهناك العديد من القسمات المشتركة بينها نذكر منها:

- كل هذه النظريات عالجت الواقع و المكانة من خلال ترابطهما وظيفيا أو جدليا. و سواء أكان الترابط وظيفيا أو جدليا فإن الواقع و المكانة هما تجسدات لما ينطوي عليه البناء الاجتماعي من مشكلات. فكل النظريات تعرضت للمكانة من خلال الأبعاد الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية و السياسية.
- جميع هذه النظريات استخدمت الصراع و التوازن و لكن بطرق مختلفة و من منظورات تخدم النظرية في حد ذاتها على اعتبار أن الواقع تشكله أربع متغيرات أساسية و هي:

- **البعد التاريخي** حيث الواقع هو عبارة عن تراكمات تاريخية متعاقبة سواء بالنسبة للأفراد أو المجتمعات.
- **البعد المعرفي** حيث أن الواقع لم يتشكل بطريقة اعتباطية و لكن وفق مداخل معرفية تنظمه و توجهه و أطر منظمة توجه السلوك و تحدد الآفاق.
- **البعد الأيديولوجي** و هو انخراط الفرد في تنظيمات و جماعات اجتماعية و أحزاب مختلفة.
- **البعد الإمبريقي** و هو ما يعيشه الفرد من مشكلات و ضغوط حياتية (تجسدات الحياة كما هي).

كما أن هذه النظريات و الاتجاهات لم تسلم من الانتقادات من بعضها البعض فإذا رجعنا إلى البنائية الوظيفية نجدها أنها تعرضت للكثير من الانتقادات نوجزها في ما يلي:-

1 – أنها بالغت في التركيز علي:

1 – أن هذا الاتجاه بالغ كثيرا في محاكاة البيولوجيا. و يرجع هذا إلى الحقبة الزمنية التي ظهر فيها هذا الاتجاه، حيث سيطرت العلوم الطبيعية بصفة عامة و البيولوجيا على الخصوص. فالمبالغة في محاكاة البيولوجيا و العلوم الطبيعية قد تجعل من

الباحث لا يدرك الفروق الجوهرية بين طبيعة كل من الواقع الاجتماعي و ظواهره و الطبيعة و ظواهرها.[1]

2- أنه بالغ في تقدير أهمية الاشتراك في القيم حيث يرى أنصار الاتجاه البنائي الوظيفي و على رأسهم **بارسونز** و **ميرتون** أن الاشتراك في القيم يحمل أهمية كبيرة و يساهم في تحقيق تكامل عناصر النسق الاجتماعي و مكوناته و هذا ما يوحي بأن هناك تحيز مسبق لنسق بعينه و تفضيله على غيره و تدليله في بعض الأحيان.[2]

2 – في حين أنها أغفلت بعض الجوانب. ففي سياق مناقشتها للواقع الاجتماعي و العلاقات الاجتماعية يتضح للقارئ لأدبيات هذا الاتجاه في علم الاجتماع أنه أغفل أو قلل من أهمية بعض أبعاد الواقع الاجتماعي، مما جعله اتجاه ذات منظور أحادي ستاتيكي و هو منظور النظام أو التكامل أو التوازن. و لعل من بين أبعاد ذلك الواقع التي لم يوليها هذا الاتجاه اهتمامه، بعدي التغير و الصراع الاجتماعيين.

فتجاهلها لعملية التغير الاجتماعي كان منشأه من كون هذه النظرية كان شغلها الشاغل منصبا على تكامل البناء الاجتماعي. إضافة إلى كونها قللت كثيرا من أهمية الصراع في المجتمع و هذا انطلاقا من مبدئها الأساسي الذي يرتبط بالتكامل و التوازن الاجتماعيين، بالرغم من أن **بارسونز** و **كوزر** حاولا أن يعطوا للصراع مجالا محددا في أطرهما التصورية. كما لاحظ بعض المهتمين بهذه النظرية أنها متحيزة في نظرتها إلى جوانب معينة في البناء الاجتماعي.[3]

و يوجز بسامة خالد المسلم المآخذ التي تنسب إلى النظرية البنائية الوظيفية في ما يلي:[4]

1 -أن النظام الاجتماعي ليس فقط كيانا قائما بذاته كما يرى أنصاره و هذه نظرة ميتافيزيقية، بل له عقلا و إرادة.

2 -يبالغ أنصار هذه النظرية في دور التكنولوجيا و يقللون من دور الصراعات الأيديولوجية و الثقافية في التغير الاجتماعي.

---

[1] كتاب: **الاتجاهات النظرية في علم الاجتماع**. عين شمس، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة 44، د ب ن، 1981، د غ، ص 123.

[2] - المرجع نفسه. ص 123.

[3] - المرجع نفسه. ص ص 124-126 .

[4] بسامة خالد المسلم: **النظرية البنائية الوظيفية**. رسالة ماجستير، د ب ن، 1996، د غ ، ص 87 .

3 -تأكيد أنصار هذه النظرية على عمليات الاختيار و التدريب التقني في المدرسة أدى إلى إهمال مضمون العملية التربوية بوجه عام و العملية التعليمية بوجه خاص.

4 -يبالغ أنصار هذه النظرية في الاهتمام باستقرار و وحدة و انسجام النظم الاجتماعية و إهمال التغير و انعكاساته على النظم و المؤسسات الاجتماعية و مسؤولياتها في المجتمع.

في حين أن التفاعلية الرمزية وجهت لها الانتقادات التالية[1]:

- أن الاتصال الرمزي لا يقدم صورة دقيقة لما يرمز إليه، فهو ليس خاليا من الخطأ و سوء الفهم بين الذات و الآخر.
- يلاحظ عدم الدقة الكبيرة لكلمة الرمز.
- أن الرموز كثيرا ما تخرج عن معناها و ما يتوقع منها.

و على الرغم مما تركته الماركسية من أثر في الدراسات السوسيولوجية من حيث المفاهيم و تحليلها للواقع المبني على المادة و علاقات الإنتاج و غيرها، و إشارتها إلى المشاكل الاجتماعية و النفسية المرتبطة و المترتبة عن احتلال الفرد العامل لمكانة معينة في البناء الاجتماعي و وسائل الإنتاج، و ما ترتب عن هذه المشاكل من اغتراب للعامل عن وسائل الإنتاج. إلا أنها واجهت العديد من الانتقادات منها ما كان ديني(إسلامي خاصة في الوطن العربي) و منها ما كان عملي تطبيقي و أكاديمي، مما جعل قيمتها النظرية و التطبيقية تنحط، وخاصة بعد انهيار المعسكر الاشتراكي و الذي يمثله الاتحاد السوفيتي سابقا. و من أهم الانتقادات الموجهة إليها ما يلي:[2]

1 -سيطرة النزعة المادية على الماركسية كنظرية اجتماعية.

2- إن التغير من نموذج معين للتنظيم الاجتماعي إلى نموذج آخر ليس بالضرورة أن يكون نتيجة لانتصار الطبقة العاملة المستغلة فالتاريخ الأوروبي و غير الأوروبي ينفي ذلك.

ضف إلى ذلك فإن الماركسية ترى بأن تطور المجتمعات مبني على الصراع الطبقي و تطور وسائل الإنتاج، لكن الملاحظ أن البشرية بدأت بمرحلة ما قبل

---

[1] -كـ ً ا ح ا خ: **لان ظرٌت الج خوكٍتاح جـ بث أيسرت**. ش ج غ غ ك ر ش ، ص ص185-186.

[2]- ا ٌش ج غ فنغ ٌ، ص ص 162-164.

المجتمعات، ثم مرت بمرحلة تكون المجتمعات تدريجيا. فهل كان هذا الحدوث ناتجا عن الوجود الطبقي؟ فلو كان كذلك لما كان تطور في المجتمعات الأولى.[1]

في حين أن مدرسة فرانكفورت وبالرجوع إلى أدبياتها السوسيولوجية و بالتحديد تراجم مؤسسيها أمثال جورج لوكاش G.Luckas و فريدريك بولوك F.pollock و فيتفوجل Wittfogel و جرونبرج K. Grunberg و هوركهايمر Horkheimer و تيودور أدورنو T .Adorno و هربرت ماركيوز H.Marcuse و إيريك فروم E Fromm. و يورغن هابرماس J .Habermas يلاحظ أن هؤلاء العلماء كانوا يتميزون بمجموعة من الخصائص تركت بصماتها على هذه المدرسة و نوجز هذه الخصائص في ما يلي:[2]

1- ينتمي معظم هؤلاء إلى الشريحة العليا من المثقفين و الذين ينتمون من جهة أخرى إلى الطبقة المتوسطة.

2- اتسمت ميولاتهم الأكاديمية الأولى(كتاباتهم الأولى) بالطابع الماركسي رغم تخليهم عنه لاحقا.

3- ينتمي معظمهم إلى أحزاب شيوعية.

4- تنوع الانتماءات المهنية لهؤلاء العلماء بين الفلسفة، علم الاجتماع، الاقتصاد علم النفس، الأدب، السياسة و الفن و منه كانت نظرة هذه المدرسة شاملة لمناحي الواقع الاجتماعي و الحياة بصفة عامة.

5- كان معظم مؤسسي هذه المدرسة يدينون بالديانة اليهودية.[3]

6- اتسمت وجهات نظر هؤلاء المؤسسين بنقدهم للواقع الفعلي للمجتمعات الرأسمالية و خاصة تأثيرات التكنولوجيا و خطرها على البشرية.

فهذه الخصائص السالفة الذكر لعبت دورا كبير في صياغة نظرة هؤلاء العلماء للواقع الاجتماعي من جهة و من جهة أخرى فإن مكونات مدرسة فرانكفورت جاءت انعكاسا للخبرات الواقعية و الواقع الاجتماعي، السياسي، الاقتصادي و الثقافي...الخ الذي

---

[1] - ح ذ ح ذصادق أصش: **الإم لوكـود**. http://www.anasr-journal.com.yawm3.htm. 2008/06/12

[2] كـثـذ الله ح ذكـثـذ أش ح :**لانظرتف كلن الخضوع**. دلس أكيشفح أجا كيح، الإسىنسح، صش د غ،2003، ص ص 432-433.

[3] - ز كي مخ أذ ح) أر ج أ د ء (أشكـى ذ ج اذ ن ذ ء ل غ ألماذ خطح اكيشض ء ا ء ذ لش ا ظط اد إتا أحشب كيا ح الثانحكـى ذ ا طح) زش(.

عاشه رواد هذه المدرسة و هذا ما جعل اتجاه هذه المدرسة نحو الواقع تشاؤميا و نقديا. فلقد عاصر معظم رواد هذه المدرسة عمليات الاعتقال و الاضطهاد الجماعي لليهود في ألمانيا و تعرضهم للتهجير و النفي على يد النازيين إضافة إلى ما عاناه اليهود المهجرين في البلدان المهجرين إليها. كما اهتم رواد هذه المدرسة بالتحولات الاقتصادية التي حدثت في ألمانيا، حيث تحولت من الرأسمالية الليبرالية حيث قام اليهود بالسعي لاحتكار الاقتصاد الألماني(رؤوس الأموال) حيث عرفوا بالجشع إلى الرأسمالية الاحتكارية، حيث عملت الدولة الألمانية على احتكار و السيطرة على رأس المال الألماني الذي يملكه اليهود و استبدال اقتصاد السوق بالتخطيط المركزي. و من هذا المنطلق نرى أن تجربة الواقع المعيش لرواد هذه المدرسة أثرت عليهم و ظهر هذا في محاولتهم تغيير هذا الواقع الأليم و المرير إلى واقع فلسفي، تاريخي و إنساني. كما اثر هذا على نظرتهم للواقع حيث أصبح أكثر واقعية.[1] مما يجعلها نظرية قاصرة عن فهم واقع المجتمعات الأخرى.

أما بالنسبة للاتجاه الفينومينولوجي فهو كغيره من الاتجاهات السوسيولوجية الأخرى تعرض لمجموعة من الانتقادات نوجز أهمها في ما يلي:[2]

1 -إن ما يزعمه الباحث الفينومينولوجي من صياغة مفاهيم من حياة الأفراد اليومية سوف يجعل من المستحيل وجود لغة حديث مشتركة.

2 -إن الصياغات السوسيولوجية لأصحاب الاتجاه الفينومينولوجي و التي يعتقدون أنها حصيلة التجريد الفكري، تقوم في حقيقة الأمر على معرفة مسبقة استطاعوا تجميعها من خلال الملاحظة بالمشاركة للواقع الاجتماعي.

3 -إن الظواهر التي يزعم أتباع هذا الاتجاه رؤيتها في المجتمع يبدو أنها اختيرت على نحو قصدي بل و ربما متحيز.

4 -يعتبر هذا الاتجاه نظرية فلسفية في التحليل تستند إلى معايير نفسية أكثر منها نظرية في علم الاجتماع، تستند إلى معايير اجتماعية.

و على الرغم من أن الاتجاه الاثنوميثودولوجي جاء كبديل عن الاتجاهات الأخرى في تفسير الواقع إلا أنه تعرض كغيره من الاتجاهات الأخرى إلى جملة من الانتقادات نوجزها في الآتي:[3]

---

[1] كـثـذ الله ـح ـذكـثـذ لـشـح ـ: شـجـغـثـكـروش ، ص 431 .

[2] -كـ ـً ـاـح ا خ**لـان ظـرـت الـج خـوـكـت لـكـص رة اـح جـبـث أـس ت**. شـجـغـثـكـروش ، ص 216.

[3] - صـشـا ـ: شـجـغـثـكـروش ، ص ص 131-132.

1- أن هذا الاتجاه لا يمتلك تصور نظري للمجتمع.

2- لا يمتلك أيضا رؤية معينة تجاه العالم الاجتماعي و هذا ما يتماشى مع ما عبر عنه مؤسسه هارولد غارفينكل من" أن البحوث الإثنوميتودولوجية ليست موجهة نحو تصحيحات معينة، كما أنها لا تقدم حلولا لمشكلات اجتماعية و لا تشغل نفسها بمناقشات إنسانية أو جدال نظري، فلا قيمة للنظريات التي تخدم مصالح معينة و لا تعبر عن الواقع".

3- ركزت على وصف و تحليل الظواهر الاجتماعية في إطار وجودها كأمر واقع بعيدا عن الاتجاهات المذهبية و الأحكام القيمية و التوجهات الأيديولوجية.

4- البعد عن تقديم أي تفسير للأحداث الاجتماعية(البعد عن السببية).

5- رفض هذا الاتجاه منهج التحليل التاريخي أو تأثير القاعدة الاقتصادية في تنظيم أفعال الأفراد و في تحديد طبيعة النظام الاجتماعي.

6- أن هذا الاتجاه يتجنب طرق المواضيع و المسائل التي تتعلق بالسلطة أو القيم أو الأوضاع و القوى الاجتماعية.

7- يعتقد العالمان ماكنول Mcnall و جونسون Johnson أن الإثنوميتودولوجيا هي اتجاه سياسي محافظ لإغفاله و انصرافه عن التحليل البنائي و الاقتصادي للمجتمع و عدم تصديه بالبحث للكثير من المفاهيم ذات الوجود الفعلي في الحياة الاجتماعية كالحرب، السلطة،...الخ.

8- عجز هذا الاتجاه عن ربط الظواهر و الأحداث الاجتماعية بالبناء الاجتماعي و بالتالي تضعف إمكانية إسهامه في عمليات التغير الاجتماعي.

9- ركز هذا الاتجاه على وعي الأفراد، إذ أن الأفراد يملكون حرية الاختيار للواقع الاجتماعي، و تنطوي فكرة حرية الإرادة هذه على تبرير إيديولوجي لما هو قائم ذلك لأنه إذا خلق الإنسان واقعه الخاص إذن فهو مسؤول عن أفعاله.

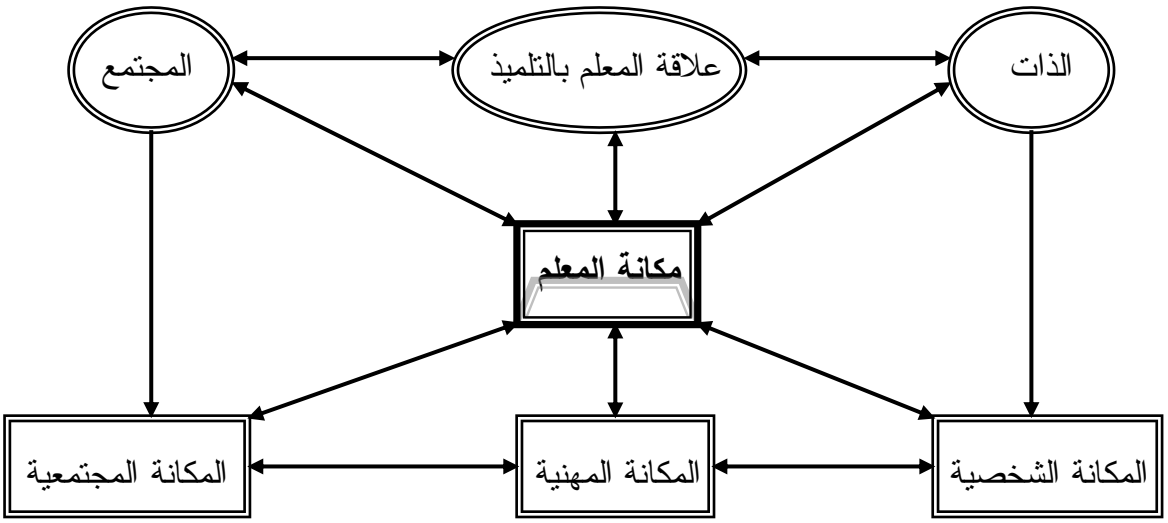
و من خلال ما سبق يمكن القول أن هذه النظريات و الاتجاهات تبين قصورها في فهم واقع الأفراد و المجتمعات لأن كل عالم أو اتجاه ينظر إلى الواقع و يحلله انطلاقا من خبراته الحياتية و واقعه الاجتماعي ومشاربه الفكرية، و منه يستوجب منا أن نتعامل معها بما يتماشى و واقع المجتمع الجزائري و ثقافته.

4- نموذج الدراسة.

بناءا على ما تقدم ذكره من أدبيات حول الواقع و المكانة و في ضوء تحليلينا لهما باستخدامنا لقوالب منهجية حللنا في ضوئها متغيري الدراسة (الواقع و المكانة). و تتجسد هذه القوالب في تحديد المرتكزات الأساسية لمختلف النظريات و كذا العناصر التحليلية المستخدمة في معالجة الظاهرة البحثية، فضلا عن تبيان عناصر الاختلاف و الاتفاق بين هذا الكم الهائل من المعرفة، قادنا إلى صياغة نموذج تصوري يقود الدراسة الراهنة و هذا النموذج يستند إلى متغيرات محددة للتقصي الميداني و قادرة على تبيان العلاقة القائمة بين الواقع و المكانة.

و يمكن تحديد هذه المتغيرات في الدخل، التعليم، المنطقة السكنية، الترفيه، الشبكة العلائقية...الخ و الشكل الآتي يمثل المتغيرات المتحكمة في مكانة المعلم.

الشكل رقم 18 يبين متغيرات مكانة المعلم



- التقدير الذاتي
- الرؤية
- الالتزام
- الاقتناع
- الدوافع
- الطموح
- الهيبة

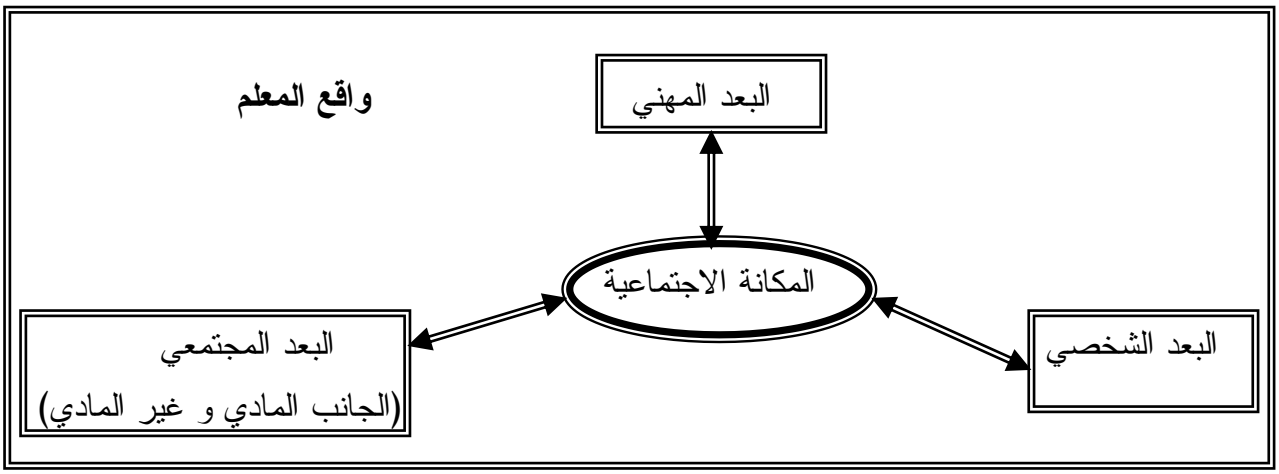
- المسؤولية
- الاستقلالية
- المحاسبة
- الكفاءة
- المعارف العلمية
- الأبحاث المنجزة
- المنشورات
- التنظيمات المهنية
- المشاركة في التسيير

الجانب المادي:
- الراتب
- الحد الأدنى للعمل
- المساعدات الاجتماعية و المزايا...

الجانب غير المادي:
- الاحترام
- الهيبة داخل الجماعة
- المشاركة
- الثقة
- القيادة

و يمكن التعبير عن هذا النموذج الذي يشير إلى أن المكانة لها أبعاد و محددات أساسية بالشكل الآتي:

الشكل رقم 19 يبين أبعاد و محددات المكانة وفقا للنظريات السابقة



الفصـــــل الرابـــــع

المعلـــــم و مهنـــــة التعليـــــم

- تمهيد

1- أنواع المعلمين

2- صفات المعلم الناجح

3- العوامل المحددة لمكانة المعلم

4- حقوق و واجبات المعلم

5- إعداد المعلم في الفكر التربوي الحديث

6- مراحل إعداد المعلم

7- مهنة التعليم

8- مكانة مهنة التعليم

9- أخلاق مهنة التعليم

11- مشكلات مهنة التعليم

المعلم و مهنة التعليم

تمهيد

قال أحد الحكماء قديما شيشرون[1] (Cicero) إن أعظم هبة يمكن أن تقدمها للمجتمع هي تعليم أبنائه. هذه العملية وجدت مع وجود الإنسان و اكتسبت قداستها من أهميتها في المجتمعات. و قد أوكلت هذه المهنة إلى فئة من المجتمع اعتبرت في معظم الأزمنة صفوة المجتمع، و أطلقت عليها تسميات مختلفة باختلاف المجتمعات و العصور و من بين هذه التسميات المعلم.

فالمعلم مند أن وجد التعليم لا زال يقدم خدمة مهنية للمجتمع من خلال إنتاج أجيال قادرة على التعامل مع واقعها بفاعلية و يساهمون في تقدمه. حيث يعمل المعلم على تمكين التلاميذ من اكتساب المعارف و القيم و المثل العليا و اكتساب مهارات التفكير النقدي. فمستقبل المجتمعات و الأمم إنما يصنعه هؤلاء الأفراد (المعلمين)، و من هذا المنطلق كانت مكانة المعلم في مختلف الأمم و على مر العصور مكانة رفيعة، و لعل أرفع مكانة بلغها صاحب مهنة التعليم كانت في المجتمع الإسلامي و خاصة في صدر الإسلام. و لنا في إشادة الخليفة المأمون بهذه الفئة الدليل على ذلك، حيث اعتبرهم خير جماعة تمشي على الأرض و مصابيح الهدى في دياجير الحياة. حيث تمنى هذا الخليفة لو لم تشغله أمور الخلافة أن يكون معلما للناس.

فالمعلم في المنظومة التربوية يعتبر عامل نجاحها و طرفا فاعلا فيها لما يحظى به من مكانة متميزة في نظر المتعلم (يعتبر قدوة له في جميع الميادين). فما يحظى به المعلم من ثقة جعلته أهلا لتولي وظيفة إنتاج أفراد المجتمع و رعايته. و عليه كان الناس كان الناس و مند القديم يدفعون إليه أبناءهم لتكوينهم و إعدادهم، حيث كانت الأسر في الماضي تختار لأبنائها أحسن المعلمين و المربين و حتى في وقتنا الحالي نجد الآباء يبحثون عن المؤسسات التي تحوي معلمين أكفاء قادرين على رعايتهم.

و من المعروف أن قيام المعلم بوظيفته على أحسن وجه مرهون بتوفر مجموعة من العوامل منها ما هو مادي و منها ما هو اجتماعي و منها ما هو مهني، هذا

---

[1] - شيشرون Marcus Tullus Cicero كاتب و مفكر و خطيب روماني مميز ولد سنة 106ق م

العامل الأخير مرتبط أساسا بالإعداد و التأهيل. كل هذا قد يرفع من مكانة المعلم و دفعه للقيام بوظيفته التربوية التعليمية و الاجتماعية على أكمل وجه.

1- أنواع المعلمين:

من المعروف لدى المشتغلين بالتربية و التعليم أن هذا الأخير مصنف حسب المراحل والتخصصات التي يدرس بها التلاميذ، و من هذا المنطلق فالمشتغلين بهذه العملية يصنفون إلى عدة أنواع و يحتلون مكانان اجتماعية تختلف باختلاف المستويات و التخصصات، وعليه يصنف المعلمين على النحو التالي.

1- حسب التخصصات : يمكن تصنيفهم إلى ما يلي:-

- معلم التعليم العام.
- معلم التعليم التقني.
- معلم التعليم الديني.
- معلم التعليم الفني.

2- حسب المستوى الذي يدرس فيه المعلم يمكن تصنيفهم إلى ما يلي:-

- معلم المرحلة التحضيري.
- معلم المرحلة الابتدائية.
- معلم المرحلة المتوسطة.
- معلم المرحلة الثانوية.
- معلم المرحلة الجامعية.

3- حسب تسيير المعلمين لصفوفهم يمكن تصنيفهم إلى أربعة أصناف و هي على الشكل التالي:[1]

- المعلم الجاد غير المتسامح الذي تغلب على تصرفاته القسوة، يجلس أمام مريديه متغطرسا آمرا و ناهيا لهم.

[1] - حسن شحاتة و محبات أبو عميرة . **المعلمون و المتعلمون أنماطهم و سلوكهم و أدوارهم** . مكتبة الدار العربية للكتاب ،مصر، ط2 ، 2000 ، ص 43

- المعلم المتسامح الذي يقترب من تلاميذه و يقتربون منه و يسمح لهم بالنقاش معه و يسمح لهم بالنقاش التشاركي أي فيما بينهم.

- المعلم التمييزي في معاملاته، حيث يركز اهتماماته على مجموعة من التلاميذ متجاهلا الآخرين.

- المعلم المبدع البارع في تسيير صفه، حيث يحدث أنماطا عديدة من التعليم في جو يسوده الحب و الحرية، حيث يتيح الفرص أمام المتعلمين لفهم العلاقات بين أنواع المعرفة المتنوعة و يشحذ تفكيرهم و مهارات الاتصال لديهم. و إضافة للأصناف السابقة يوجد صنف آخر و هو المعلم الفوضوي في علاقاته و تحضير و تقديم دروسه حيث لا يولي اهتمام للتلاميذ سواء من حيث فهمهم للمادة التعليمية أو إلى العلاقات البينية أو حتى الهندام، بل يقدم مادته العلمية و لا يهمه الآخر و قد يعود ذلك لضعف في شخصيته.

لكن و لنجاح العملية التربوية يجب توفر مجموعة من العوامل، منها ما هو مرتبط بالسياسة التربوية بصفة عامة و منها ما هو مرتبط بأطراف العملية التربوية(المعلم، التلميذ، الإدارة) فبالنسبة للمعلم يجب أن يكون متحليا بمجموعة من الصفات تؤهله ليكون فاعلا تربويا و اجتماعيا فما هي الصفات الواجب توفرها في المعلم لكي يكون ناجحا.

2- صفات المعلم الناجح :

من المعلوم أنه ليس بإمكان أي شخص أن يتولى مهنة التعليم ما لم تتوفر فيه جملة من الصفات منها ما هو جسمي و منها ما هو مظهري و البعض الآخر سلوكي و البعض الآخر اجتماعي. و في ما يلي نستعرض هذه الصفات و لو بصورة موجزة.

1 -**الصفات الجسمية:** هذه الصفات نوجزها في ما يلي:

أ- لا بد لمن يلتحق بمهنة التعليم أن يكون معافى بدنيا من العاهات و التشوهات التي تعيقه عن تأدية مهنته على أكمل وجه و تجعله و لو ضمنيا عرضة لسخرية التلاميذ، فتنقص استفادتهم منه و تنعدم كلية في بعض الأحيان.[1]

[1] - يذكر ناشري عدد طرق التدريس و التربية العملية في صفه . دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان ، ط 1 1999 ، ص 11 .

فالمعلم عرضة للنقد من طرف تلاميذه في كل صغيرة وكبيرة، و عليه يجب على المعلم أن يكون معتدل الجسم باعتباره قائدا للفصل، فذلك يزيد من مكانته. و في هذا السياق يشير المهتمون بالقادة و القيادة إلى أن القادة أميل لأن يكونوا أطول من الأتباع و أضخم منهم و أكثر حيوية و نشاطا منهم.[1]

ب- على الملتحق بمهنة التعليم أن يكون نطقه للحروف و الكلمات سليما لئلا يكون عرضة لسخرية التلاميذ و بذلك يفقد جزءا من مكانته و هيبته.

ج- و في السياق ذاته يجب الإشارة إلى أن على المعلم أن تكون قوة بصره مقبولة تمكنه من متابعة تحركات و مراقبة تصرفات تلاميذه.

د- كما يجب أن يكون متمتعا بسمع مقبول يمكنه من سماع أسئلة و تعليقات و إجابات التلاميذ و حتى حركاتهم مما يمكنه من التحكم في القسم و تسييره بشكل أفضل.

2- مظهر المعلم. و يقصد بمظهر المعلم ما يلي:-

أ – حسن المظهر: و خاصة الهندام حيث أن هذا الأخير يزيد المعلم مهابة، و هذا لا يعني اللباس الراقي و النوعية الجيدة بل يكون لباسه جميلا و متناسقا، حيث أن المعلم الذي يكون لباسه كذلك يكبر في عين التلاميذ و يزداد احتراما، و على العكس من ذلك فإن المعلم الذي لا يعتني بهندامه يكون دائما عرضة للسخرية و الانتقاد.

ب- نظافة المعلم حيث تزيد المعلم احتراما و تقديرا، خاصة كونه يوجه نصائحه للتلاميذ أثناء الحصص التربوية، فكيف يوجه نصيحة لا يعمل بها. و في هذه الحالة يصدق عليه قول الشاعر: لا تنهى عن خلق و تأتي مثله عار عليك إذا فعلي عظيم.

جـــ- العناية بالشعر.

و أخيرا يمكن القول أن رداءة المظهر و ارتداء الألبسة الرخيصة، كل ذلك يهدر كرامة المعلم و يجعله موضع انتقاد.[2]

---

[1] - ج ًاعح يي لاثادثٍ **كيفحقي دوصك** .يُشس اخ دلكيتثحرل ذِج، نثثُا، ط 2، د خ، ص 15.

[2] -لاشَّ جعفَ غ ّ . ص، 27

صفات المعلم خارج المدرسة:

من المتعارف عليه أن مكانة المعلم لا تتحدد بما يرتديه أو مظهره بصفة عامة، بل هناك مواصفات يجب أن يتمتع بها، حتى في حياته اليومية و في محيطه الاجتماعي و يمكن أن نوجز هذه المواصفات في ما يلي:

أ – عليه أن يكون يحظى بسمعة حسنة في وسطه الاجتماعي أي يكن قدوة في كل سلوكياته لأنه مقبل على تحمل رسالة خطيرة و هي عملية إنتاج أفراد يكونون دعامة للمجتمع.

ب – أن يكون المعلم يمتلك من حنان الأب ما يكفيه للتعامل مع الأطفال الصغار و لا يتوفر إلا لفرد متزوج أو لدارس لعلوم التربية و النفس و الاجتماع.

جـــ – المعلم صاحب المهابة هو ذلك المعلم الذي يتجنب مواطن الشبهات كنوادي القمار و المخامر و الترفع عن بعض السلوكيات التي تحط من مكانته.

3- صفاته داخل المدرسة:

أما الصفات التي يتميز بها المعلم الكفؤ أو الناجح داخل المدرسة فيمكن أن نوجزها في ما يلي:-

أ- أن يكون منضبط و جدي في عمله.

ب – أن يكون محترما للوقت.

جـــ – أن تكون علاقاته مع أطراف العملية التربوية ايجابية و سليمة.

د – أن يكون مساهما في أنشطة المؤسسة التي ينتمي إليها.

هـــ – أن يحافظ على قسمه منظمنا أثناء عملية التعليم.

و – أن يكون حازما في التحكم في صفه.

و إضافة لهذه الصفات يجب:-

أ – أن يجعل سلطته مقبولة و مفهومة على أساس الرحمة.

ب- أن يدرك كل تلميذ على أنه فرد و يراعي الفروق الفردية في نطاق هيكل عمل البرنامج المدرسي.

جـــ – أن يخلق جوا يساعد على التعليم و يمنع السلوك غير الاجتماعي.

4- **صفات شخصية:**

على المعلم الكفء أن يكون متصفا بصفات شخصية معينة تزيد من هيبته و مكانته الاجتماعية و هي:[1]

أ – أن يظهر حيوية بدنية كافية.

ب – أن يكون منتظم و محترم لمواعيده وحضوره.

جـ – أن يتسم بتحكم انفعالي مناسب.

د – أن يكون لبقا في حديثه.

هـ – متعاونا مع الآخرين.

و – موضوعيا في تقييم ذاته.

ل – مرح.

م – واثقا من نفسه.

ع – قادرا على مواجهة الآخرين باحترام متبادل.

5- صفات مرتبطة بعملية التدريس.

و تتمثل صفات المعلم الناجح في عملية التدريس في الآتي:-[2]

- يجب أن يكون متوافقا مع البرنامج الذي يقوم بتدريسه.
- يجب أن تكون لديه وحدة معدة بدقة و ذكاء و خطط للدروس اليومية.
- أن يكون على علم بأهمية الدافعية.
- أن يستخدم خبرات التلاميذ لإثراء المحتوى و إعطائه معنى.
- أن يستخدم تقنيات متنوعة لبلوغ الغايات المنشودة.
- أن يخلق الاستعداد للتعلم.
- أن يستخدم استجابات التلاميذ كعامل مساعد لتدريسه.
- أن يستخدم اللغة بقواعدها الصحيحة و بدقة.
- أن يكون جيد النطق و التعبير.
- أن يقيم العمل بانتظام و بعيدا عن التدريس عند الحاجة.

---

[1] -عثذ راشد ًصر راخ ألصرق: **كدى افُشرناخ بىي نهًك ه ًي**. دار وائل راعش ت،ن ث ُا ولي بنتش طرابته ظ راعه ًح راعل ًح ،ن ثإ، ط 1، 2000، ص 105

[2] -راشَ جعفَ غ ّ، ص 107

- أن يعرض المواد التعليمية بطريقة تستثير رغبة الأطفال في التعلم.
- أن يستطيع تقديم الأفكار بطريقة واضحة و مقنعة.

6- المسؤولية المهنية.

من صفات المعلم الناجح أن يكون مسؤولا مهنيا على ما يقوم به و تبدو ملامح هذه المسؤولية في إنجاز مجموعة من المهام و التي يمكن أن نوجزها في ما يلي:-[1]

- أن ينمي علاقاته مع التلاميذ من الناحية المهنية.
- أن يظهر أخلاقيات متسقة مع مهنة التعليم.
- أن يكون فخورا بكونه معلما.
- أن يسهم في تقدم التربية بالعمل على تحسين المدرسة.
- أن يؤيد المنظمات المهنية خاصة إذا كانت تخدم مصالحه و مصالح مهنته.
- أن يعمل على جدب الآخرين لمهنته.
- أن يخلص للعاملين معه من رؤساء و مستخدمين.
- أن يحترم قرارات المجموعة.
- أن يحترم تعليمات المهنة و ينفذها – ما لم تتعارض مع ثقافة المجتمع و مصلحة التلميذ و المؤسسة.
- أن يبقي على الاحترام المتبادل بينه و بين الآخرين من أطراف العملية التربوية.
- أن يستخدم الملاحظة و البحث، و يدرس ليتعلم عن المجتمع قدر المستطاع.

7- مواصفات أكاديمية.

على المعلم الكفء أن يكون أكاديميا متصفا بمجموعة من الصفات. نوجزها في ما يلي:-

1- متمكن من تخصصه الذي اختاره.

2 – أن يكون دائم البحث و الإطلاع و شغوف بهما.

[1] -ل ش ج ع ف غ . ص ص 107،108

3- أن يكون على معرفة بعلم النفس التربوي و على إطلاع بالاتجاهات الحديثة في المجال.

4- أن يكون كثير و متعدد القراءات و خاصة في مجال تخصصه و طرق التدريس و علم النفس و الاجتماع.

3- العوامل المحددة لمكانة المعلم.

تشير الدراسات السوسيولوجية و التربوية و المهتمة بالمعلم و مكانته أن هذه الأخيرة تتحدد بناء على مجموعة من العوامل منها ما هو مرتبط بالمهنة التي ينتمي إليها المعلم و البعض الآخر بالمعلم كشخص ممارس لهذه المهنة و يمكن أن نوجز هذه العوامل في ما يلي:-

1 – مرحلة التعليم.

إن المتتبع لتاريخية مهنة التعليم في معظم المجتمعات سواء أكانت عربية إسلامية أو غيرها، يلاحظ أن المعلمين مصنفون إلى فئتين، فئة المعلمين الذين يدرسون في الكتاتيب و المدارس الأولية أو ما تسمى مرحلة تعليم الصغار. و فئة المعلمين الذين يدرسون في المراحل المتقدمة (الثانويات) أو مرحلة تعليم الكبار. و الملاحظ أنه يوجد تباين بين معلمي هذين المرحلتين- في بعض البلدان يوجد تباين حتى داخل المرحلة الواحدة-، و تختلف مستويات المراتب و تقدير المكانات الخاصة بالمعلمين تبعا لمستوى الصفوف الدراسية في المرحلة الواحدة.[1]

و قد كان معلم الصغار في التراث العربي و الإسلامي يدرس أبناء الطبقات الشعبية في أماكن و مكاتب عامة أو خاصة أخذت تسميات مختلفة باختلاف المجتمعات فسميت« المسيد » في المغرب و الجزائر و« خلوة في السودان».الخ. و قد كان هذا المعلم فقيرا علميا اللهم في الجانب الديني فقط (القرآن) و لذلك ضرب به المثل في البؤس و الهوان والجهل و الحمق و أنشد أحد الشعراء قائلا:

و كيف يرجى العقل و الرأي عند من يروح إلى أنثى و يغدو على طفل

[1] -عثذ ل ّ ج ًع ك ث ٍ ع ت نس ٍ ث ن ل ن ر ا ع ً ل ي و ي ذ ً ٍ د ي ص ف ى ل ً ش. ل ً ك ا ت ا ل ج ً ي ت ن ه ً ك ى د ل ن ل ث ف ل ح ، ر ا ذ و ح ، ل ط ش ، 2001 ،ص 42 .

و قالوا عنه (أحمق من معلم كتاب) و ردوا شهادته في القضاء عند الشافعية.[1]

و ظاهرة وضاعة معلمي المدارس الأولية لم تكن حكرا على البلدان العربية والإسلامية، بل عانت منها حتى البلدان الغربية مثل الولايات المتحدة الأمريكية و فرنسا وغيرها. حيث كان المعلم في المدارس الأولية الأمريكية و حتى القرن السابع عشر إنسانا جاهلا وضيع المكانة كالنساء و العبيد و يحظر عليه التواجد في اجتماعات الرجال البيض. لقد كان هذا المعلم مساعدا للقس أو خادما مدنيا شبه مثقف.[2]

وفي دراسة لحصر كفاءات المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1946 تبين أن 15 ولاية من مجموع أربعين شملتها الدراسة، كانت تشترط البكالوريوس لمعلمي الثانوية بينما لم يحصل المعلمون بالابتدائي إلا على شهادات مدارس النورمال أو ما يعادلها و التي تمثل مستويات تعليمية هابطة. أما في فرنسا فلم يكن الحال أحسن فحتى عام 1816 لم يكن يطلب من المعلمين بالمدارس الأولية أية شهادة مؤهلة للتدريس، و من تم كان من بينهم جهلة حتى بأوليات المعرفة.[3]

أما معلموا الكبار فهم في العالم الإسلامي كانوا علماء أجلاء، درسوا في حلقات التعليم بالمساجد و في قاعات الدرس بالمدارس، و كان منهم المؤدبون الذين ثقفوا أبناء الخاصة في البيوت و الأسر الكبيرة، و استنكفوا أن يلقبوا بالمعلمين أو يشبهوا بهم أو أن ينحطوا إلى منزلتهم. و كان لهؤلاء العلماء مكانة خاصة و محترمة في أوساط الخاصة و العامة على السواء، حيث كانوا يقربون من الأمراء و السلاطين.[4]

2 – اللقب.

يلاحظ في الواقع العملي لحياة المعلم و لمهنة التعليم بصفة عامة أن لكل مرحلة تعليم لقب مهني خاص للمعلم الذي يدرس بها، حتى إن تداخلت في بعض الأحيان الألقاب.

---

[1] - [illegible] . ص 43 .

[2] - Prost .(A). **l'enseignement en France, 1801-1967**. Paris , Armand Colin , p 135

[3] - Buisson (F) **. Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire**. Paris, Hachette, 1911, p 835.

[4] - [illegible] ، ص 48 .

و من المعروف لدى علماء اللغة و اللسانيات أن اللقب الذي يحمله شيء معين أو ينسب إليه، يحمل العديد من الدلالات. و من هذا المنطلق فإن اللقب الذي يحمله المعلم يعبر عن مستوى التعليم و منزلته. ففي التراث الإسلامي كان معلم الصغار يحمل اسم معلم الصغار و الصبيان أو المطوع أو الفقيه. أما معلم الكبار فيلقب بالشيخ أو العالم أو المؤدب أو الإمام و المدرس...الخ.[1]. و الشيء نفسه كان موجودا في المجتمعات الغربية، ففي فرنسا كان يطلق على معلمي المرحلة الأولى Instituteurs بينما يلقب معلمي المراحل الثانوية والجامعة بـــ Professeur و يشترط لكل فئة مؤهل و مستوى علمي معين يتناسب مع المرحلة و المكانة التي يحتلها المعلم. و في أنجلتر و إلى عهد قريب كان يطلق على المعلم بالمدارس الابتدائية كلمة Elementary teacher بينما يطلق على المعلم بالمدارس الثانوية كلمة Teacher أو Master و على الأستاذ الجامعي Professor و رغم التوحيد الرسمي لكلمة معلمTeacher مند عام 1949 فإن فئات الشعب ما زالت تصر على التفرقة الاصطلاحية بين الفئتين.[2]

3- المرتب.

إن المتصفح لتاريخ مهنة التعليم يجد أن المرتب الذي كان يتقاضاه المعلم(معلم الصغار) كان ضئيلا جدا و لا يفي بحاجاته اليومية، حيث كان يقبل الخبز من مريديه في بعض الأحيان كأجر لتعليمهم، و من هذا المنطلق ضرب المثل (رغفان المعلم) للدلالة على حالة البؤس التي عرفها المعلم خاصة في البلاد الإسلامية، و تشير الدراسات التاريخية أيضا إلى أن دخل المعلم في الكتاتيب في صقلية لم يزد عن10 دنانير في العام بل قد يضطر بعض المعلمين الأكفاء إلى قبول أجر يقل عن ذلك كثيرا[3]. بينما كان معلمو المستنصرية ببغداد يتقاضى الواحد منهم 12 دينار في الشهر[4] و الشيء نفسه كان في مصر. و للإشارة فإن بعض المعلمين حصلوا و كونوا ثروات ضخمة جراء تعليمهم

---

[1] - ي ذ ذل ش . **درط اث ي تف ي نا ي ت إلل ي ي ت** .و/1 ،ل ذوح ، دلن لث فلح ، 1985 ، ص ص 107-108 .

[2] - Musgrave (P.W). **the sociology of education** , London , Methuen and co ltd, 5ed 1969 , p 229

[3] - ع ث ذ الله ج ع ح ك ث ع ت نس ج ث لن ل ن ل ع ل ي و ي ص ف ى ل ش . ي ش ج ع غ ك ر ل ش ، ص 50

[4] - ا ج ي ش وف . **ح ا ي خ ك ء ا ش خ ص ي ت ي** ط ش ح ر ا ع ا ، ت غ ذاد، ل ش ق، ط1، 1959، ص 49

لأبناء الطبقات الراقية في القصور و بلاط الحكام.[1] و الأوضاع نفسها تقريبا كان يعيشها المعلم في البلدان الغربية، حيث تباينت مرتباتهم تبعا لمراحل تعليمهم، فكانت مرتبات معلمي المرحلة الثانوية تزيد في بعض الأحيان 4 مرات عن مرتبات المراحل الابتدائية.[2]

4 – مادة التدريس.

لقد ارتبطت مكانة المعلم في العديد من المجتمعات المتطورة و غير المتطورة بالمادة التي يدرسها، فرغم المرتب المتساوي الذي يتقاضاه معظم معلمي المرحلة الواحدة و رغم عدد الساعات المؤذاة فإن هذه المكانة تبدو مهزوزة إلى حد كبير ارتباطا بالمادة المدرّسة. ففي البلدان التي خرجت حديثا من الاستعمار كمصر، الجزائر، المغرب و تونس و غيرهم، يلاحظ أن معلمي اللغات و إلى عهد قريب كانوا يحضون بمكانة مرموقة. و هذا راجع لكون هذه المادة (اللغة الأجنبية) كانت لغت النخب الحاكمة و هي المرجع المعتمد في التسيير و لكون الذين كانوا يدرسونها هم الأجانب حيث كانوا يحضون بمكانة أعلى من المعلمين الآخرين.

أما إذا عدنا إلى البلدان الغربية نفسها فيلاحظ أن لمعلمي الكلاسيكيات المكانة الأعلى و هذا حتى نهاية القرن 19.[3]

لكن اليوم انعكس الوضع و أصبح لمعلمي العلوم و الرياضيات و المواد التقنية المكانة الأعلى و أمتد هذا حتى للبلدان العربية، و هذا لكون هذه المواد مرتبطة بالتقدم العلمي للبلد. و يمكن أن نقول أنها نظرة نفعية للعلم و التخصص العلمي رغم ما لهذه النظرة الإقصائية للتخصصات الأخرى، كما أن هذه التخصصات اعتبرت ناذرة في فترات معينة.

5 – بيئة المعلم.

كان و لوقت قريب معلمو المدارس الابتدائية ينتمون في غالبيتهم إلى فئات عمالية شعبية و لم يكونوا يتميزون عن أفرادها برموز الثروة أو المعرفة أو السلطة مما يرفع

---

[1] - ي ذ ً إدلً ش .يش ج ع ث ك ر ل ش ِ، ص ص 243-244.

[2] - ع ث ذ الله ج ً ع ك ر ل ث ٍ ع ً ت ن س ٍ ج ي ث ل ن ن ر ا ع ً ل ي و ي ص ف ى ل ً ش .يش ج ع ع ك ر ل ش ِ، ص 52

[3] - أ ع ل ي ج خ ل ذ ل ً غ ى و ص ٌ ة ع ً ن ج ل ش . **» ا ض ا ا ظ ي ف ي و ى ض غ ا ج غ ً ك ي و ق ا خ ص ا د ي ن ً ك ه ً ي ا ن ً ر ا ج ت خ د ا ئ ي ت ف ي ن ا ك ي ج «** . د ِ ن ج ك ٍ ج ر ل ش ت ج ، ج ل ي ع ج ل ط ش، ع ذ د 10 ، 1993 ،ص 89 .

مكانتهم الاجتماعية بين أفراد المجتمع. حيث نجد الجاحظ يصف معلمو الكتاتيب " بحرفة الحمقى". و لنا في حادثة أبو البيان خير دليل، فعندما مر بأحد المكاتب ليتفقد ابنه فسمع المعلم يشتم التلاميذ، فلم يصبر لحظة حتى انتزع ولده من المكتب إنقاذا له من هذه البيئة الساقطة.(1)

و ورثت المدارس الابتدائية أو الأولية التي قامت في ما بعد، كما ورث معلموها المكانة المتواضعة نفسها على عكس المعلمين الذين عملوا في مدارس عليا(المتوسط الثانوي) و انتسبوا إلى بيئات حضرية و خرجوا من أسر مثقفة.

6- الجنس:

بالنظر إلى الثقافات التي تسود في المجتمعات و توجه مناحي حياتها، فإننا نجد بعض المجتمعات مازالت وفية لثقافتها السلفية(2) التي لم تواكب العصر. حيث لم تكن للمرأة مكانة ودور بارز فيها، ففي بعض المجتمعات العربية ينظر إلى المرأة على أن مكانها الأساسي البيت، ترعى شؤونه و شؤون زوجها و أولادها، و لا تخرج منه إلا لضرورة. هذه النظرة وجدت حتى عند بعض العلماء المسلمين أمثال ابن سينا الذي يقول:- " ينبغي أن لا تكون المرأة من أهل الكسب كالرجل بل يجب أن يسن لها أن تكفى من وجهة الرجل بنفقتها.(3)

كما وضع أبو حامد الغزالي قيودا قد تبدو متزمتة في نظر العديدين يلزم بها المرأة التي يجب- حسب رأيه- " أن تكون ملازمة لمنزلها. قاعدة في قعر بيتها، تحفظ زوجها في غيبته و لا تخرج من بيتها و إن خرجت فمختبئة تطلب المواضع الخالية، مصونة في حاجاتها، بل تتناكر ممن يعرفها، همتها في إصلاح نفسها، و تدبير بيتها، مقبلة على صلاتها و صومها(4). و للإشارة أن هناك بعض الاستثناءات في هذه المجتمعات لصالح النساء المتعلمات و بالتحديد في أوساط الجواري .

---

1 - ألصف ـا ً . **ألغ اي** . دلرناش عة، رلما شج، يصرش، 1969، ص 3596

2 - ُص نتلثفماح رل غهرح °ُا رلثافح رلتمهِ دُح رل تً لا تستُ نزإى لي اخ ًاعح و د ُّرح صنذح.

3 - اتٍ غُا . **رلشفاء** . ج /2 طثع دخِ ، طش ُا ، 1353 ـْ، ص ص 562-563.

4 أت ٍ دلي ذرلغ ا نً . **آلدابفي لندي** . ي هنكتات ّ: رل ُمز يرل الل و رل ًص مرلىري رلصح ورلجلال، رلما شرلكتيثح لنجُذي، د خ، ص 130.

و يلاحظ أن الإسلام رغب في طلب العلم سواء للرجال أو النساء و أصبحت من الضرورات بالنسبة للمجتمع في خضم التطور العلمي و التغير الاجتماعي الحاصل. لكن البعض لم يستحسن تعليم المرأة للآخرين رغم العلم الذي تحمله. و ينصح **العاملي** الشباب بقوله" و ينبغي للعالي الهمة ألا يكون معلمه مؤنثا"[1]

و مع التطور الحاصل اجتماعيا، سياسيا و ثقافيا و التقريب المسافي الحاصل بين الرجال و النساء، فإن العنصر النسوي أصبح له الحق في مختلف المهن و خاصة مهنة التعليم و بالتحديد في مراحله الأولى(الروضة، الابتدائي، المتوسط)، حيث و صلت نسبة النساء في بعض البلدان العربية إلى 95% من إجمالي المشتغلين بمهنة التعليم، حيث أصبح ضمير الإشارة في الإنجليزية إلى المعلم "هي" "she " بدلا من "هو""he ".[2]

و أدت ظاهرة تأنيث التعليم في (هيئات لتدريس) إلى انزعاج النفسانيين و الاجتماعيين و التربويين، لما تحدثه من آثار سلبية.[3]

و انطلاقا من نظرة المجتمع الدونية للمرأة و نظرا لسيطرة هذه الأخيرة على سوق الشغل و خاصة التعليم، فإن مكانة المهنة انحطت بالرغم مما تحسه المرأة من تفوق. و قد يكون لدونية المكانة ارتباطها بالجنس أساس اجتماعي، فالمرأة تكثر غياباتها السنوية نظرا لظروفها البيولوجية و طبيعتها الأنثوية حيث يؤثر ذلك على التلاميذ و نظرة المجتمع للمعلم بصفة عامة.

4- حقوق و واجبات المعلم.

1 – حقوق المعلم. يمكن أن نوجز هذه الحقوق في ما يلي:[4]

1)- الحقوق المهنية. و تتمثل في:-

1. من حق المعلم أن يؤهل و يعد إعداد متكاملا يمكنه من أداء مهنته على أكمل و جه.

---

[1] - [illegible]

[2] - Brubacher (J.S). **A History of the Problems of Education**, new York , Megrow , hill books .com ,2ed ,1966,p 305 .

[3] - [illegible]

[4] - [illegible] http:// www.ziban.free.fr.23/06/2007

2. رفع مستوى أدائه و تطويره من خلال الدورات التدريبية، وإطلاعه على الجديد في مجال تخصصه، و تمكينه من التحكم في التقنيات التربوية الحديثة.
3. تشجيعه على البحث العلمي و التجريب.
4. رعاية المعلمين المتميزين و العمل على تنمية مواهبهم، بكل ديمقراطية و دون محاباة.
5. تحديد الأنظمة الوظيفية و الجزائية تحديدا دقيقا، حتى يعرف المعلم ما له و ما عليه.
6. معالجة مشاكل المعلم بأسلوب تربوي بعيد عن التسلط و التشهير.
7. تمكين المعلم من تدريس موضوع تخصصه.
8. توفير البيئة المدرسية المناسبة و المحفزة على العمل.

2) الحقوق المادية. و تتمثل في ما يلي :

1. إعطاء المعلم المكانة التي يستحقها في السلم التعليمي و إعلان الضوابط التي تحكم المرتبات ليعيش بكرامة و تحديد معايير الترقية و التنقل بدقة كبيرة.
2. تقديم الحوافز و المكافآت المادية لتنمية دافعية المعلم و حبه لمهنته و الاعتزاز بها .
3. تحقيق الشعور بالأمن و الرضا الوظيفي للتفرغ لمهنته و عدم الاندفاع لممارسة أعمال أخرى. و هذا ما أشار إليه عبد الله شريط في كتاباته حول التعليم[1]

3) الحقوق المعنوية. و تتمثل في ما يلي:

1. تغيير النظرة النمطية للمعلم في أدهان أفراد المجتمع و إبراز الصورة المشرفة له. و ذلك بزيادة وعي أولياء الأمور و التلاميذ بأهمية احترام المعلم و تقديره.
2. منح المعلم الثقة و التعاون معه على تحقيق رسالته، و تقدير جهوده.
3. وضع نظام صارم يحفظ للمعلم كرامته من الاعتداءات المختلفة.
4. احترام المعلم و تقديره و الاستماع له و مساعدته على حل مشاكله.

2- واجبات المعلم. و هي على النحو التالي:[2]

---

[1] عبد الله شريط: **نظرية حول سياسة التعليم و التعريب**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د ط، 1984، ص 91

[2] - راجع في ذلك.

1) الواجبات المهنية. و نوجزها في ما يلي:

1. على المعلم أن يكون مطلعا على سياسة التعليم و أهدفه و منه يسعى لتحقيق هذه الأهداف.
2. الانتماء إلى مهنة التعليم و تقديرها و الإلمام بالطرق العلمية التي تعينه على أدائها.
3. الاستزادة من المعرفة و متابعة كل جديد.
4. الأمانة في العلم و عدم كتمانه.
5. معرفة متطلبات التدريس.
6. المشاركة في الدورات التدريبية.

2) واجباته نحو مدرسته. و نوجزها في ما يلي:-

1. الالتزام بواجبه الوظيفي و احترام القوانين و الأنظمة.
2. التعاون مع المجتمع المدرسي.
3. المساهمة في الأنشطة المدرسية المختلفة.
4. المساهمة في حل المشكلات المدرسية إذا طلب منه.
5. توظيف الخبرات الحديثة المكتسبة.

3) واجباته نحو الطلاب. و هي على النحو التالي:-

1. غرس القيم و الاتجاهات السليمة التي تتماشى و ثقافة المجتمع من خلال أساليب التربية و التعليم المناسبة.
2. توجيه التلاميذ و إرشادهم و تقديم النصح لهم باستمرار.
3. تشجيع الطلاب و مكافأتهم.
4. مراعاة الفروق الفردية و الوعي بطبائع المتعلمين و خصائصهم المختلفة.
5. المساواة في التعامل مع التلاميذ.
6. تعريف التلاميذ بأهمية و فائدة ما يدرس لهم في حياتهم.

4) واجباته نحو مجتمعه المحلي. و هي:-

1. القيام بدور القائد الواعي في المجتمع.
2. أن يكون قدوة لباقي أفراد المجتمع(أن تتطابق أقواله مع أفعاله).
3. أن يكون على دراية بما يحدث في مجتمعه(سياسيا، اقتصاديا، ثقافيا...الخ).

4. أن تتكامل رسالته مع رسالة الأسرة في تنشئة الأطفال.

5- إعداد المعلم في الفكر التربوي الحديث.

يعتبر المعلم في نظر العديد في نظر العديد من المشتغلين بعلوم التربية و علم النفس والاجتماع حجر الزاوية في العملية التربوية من حيث نجاحها أو فشلها. فالمعلم هو المحرك لقدرات و دوافع التلميذ، و المشكل لاتجاهاتهم عن طريق ما يحمله من وعي و علم بالواقع و من أساليب تدريس مختلفة و إلمام ببعض العلوم التي تساعده على تأدية مهنته. و من هذا المنطلق فإن إعداد المعلم لمهنته يعتبر ضرورة تمليها وظيفته المنوطة به، و هي تعليم أفراد المجتمع و تربيتهم و إعدادهم لكي يكونوا فاعلين اجتماعيا و بصيغة أخرى المساهمة في إنتاج المجتمع. لأنه حيث وجد المعلم المؤهل علميا و المعد إعداد متكاملا، كان نتاجه المستقبلي فرادا واعيا و فاعلا اجتماعيا و منه مجتمعا صالحا. و عندما نتكلم عن إعداد المعلم فإننا نعني به تلك العملية التي نهدف من ورائها تنمية قدرات الفرد المقبل على مهنة التعليم علميا، اجتماعيا، تربويا و مهنيا. و بعبارة أخري إنتاج فرد متكامل يصلح لأن يكون قدوة لمريديه من المتعلمين. هذه العملية تساهم في إنزاله منزلة اجتماعية لائقة.

لكن الملاحظ أن معظم البلدان تعاني من مشاكل في إعداد معلميها، و عليه تطرح العديد من التساؤلات أهمها: لماذا لم يجد بعد الممارسون و الباحثون و الإداريون و السياسيون حلا لهذه المشاكل الملحة؟ الجواب على هذا التساؤل المطروح ليس سهلا لكن يمكن الإشارة إلى الأسباب الرئيسية التي تفسر جزئيا الصعوبات التي نلاقيها جميعا في هذا المجال.[1]

بداية من المعروف أن مصطلح تربية يحمل معان متعددة و مختلفة باختلاف المجتمعات و المفكرين و الحقب الزمنية، وعليه لم يتفق على معنى محدد لهذا المصطلح إضافة لما سبق ذكره فإنه لم يتفق بعد حول لماذا نربي أو غايات التربية و أهدافها. هل نربي من اجل تكوين شخصية الفرد؟ أم من اجل إكساب الفرد المعارف و المعلومات؟ أم أخد الأوجه الفكرية و الاجتماعية و الأخلاقية للإعداد بعين الاعتبار، تكوين الذكاء و الحكم الشخصي أو نمو القدرة على حل المشاكل التي تواجه الفرد في حياته اليومية؟ أم

[1] - غا عتٌ ِالسٌ ّ **:إكـداد لكَ ه**ِي بتشج حَفـؤادشا ْ ِ .عوغحصد ً عو ًا يُشسِاخ ع ٌذاخ، نثٌاً ، ط 1 ، 1996 ، ص 5

تكوين الذكاء أو تكوين كل مركبات الشخص، تكوين جسدي، فني، إعداد المواطن الصالح تنمية الإبداع؟[1] إضافة لما سبق ذكره يتطلب من المفكرين و السياسيين تحديد دور المعلم و وظيفته، هل هو ناقل للمعرفة؟ أم هو مكون للحكم و الذهن؟ أم هو رجل الموارد التي نتجه إليه عند الحاجة؟ أم هو مدرب على طرق العمل؟ أم هو عالم نفس و مرشد للتوجيه المدرسي؟ بالإجابة على كل هذه التساؤلات و الانشغالات السابقة تتحدد طبيعة إعداد المعلم و جوانبه و طرقه و مراحله.

إنه من الصعب جدا تكوين صورة نموذجية عن المعلم الصالح، و منه كيف يمكن الحكم على هذا المعلم أنه صالح و الآخر غير صالح؟ يشير **ميالاريه** في كتابه **إعداد المعلمين** إلى أن الطريقة المثلى هي تحليل الوظائف التي على المعلم الحالي أن يقوم بها و الأدوار التي عليه أن يلعبها.[2]هذه الوظائف يمكن أن نوجزها في ما يلي:-[3]

1- تقديم المعلومات للتلاميذ. و هي وظيفة رئيسية للمعلم و في هذا السياق يجب على المعلم:-

1- مساعدة التلميذ على اختيار المعرفة المناسبة للموضوع الذي يقوم بدراسته أو المشكلة التي تواجهه سواء في المنهج المدرسي أو في حياته الشخصية.

2- تزويد التلميذ بالمهارات و القدرات اللازمة كعملية النقد و التي تساعده في حل المشكلات التي يقوم يحلها.

3 – تدريب التلميذ على كيفية استخدام المعرفة.

2 – تقويم وترشيد نمو التلاميذ في جميع النواحي. فهو مسؤول عن تكوين شخصية التلميذ. و للقيام بهذه الوظيفة يستلزم على المعلم.

1 – فهم خلفية التلميذ و ظروفه الاجتماعية، الاقتصادية و الثقافية.

2 – معرفة قدرات التلميذ و تقدير احتياجاته مما يساعد المعلم في تنظيم و تصميم الخبرات التعليمية المناسبة لحالاتهم.

3 – القيام بمسؤوليات معينة تجاه عملية التكامل بين البيت و المدرسة و هذا بالتعاون مع المرشد الاجتماعي، النفسي و الطبيب المعالج.

---

[1] - [illegible]. ص 5 .

[2] - [illegible]. ص 37

[3] - [illegible] **[illegible] و [illegible] . [illegible] و أدواره** [illegible] [illegible] ، ط 2 ، 200، ص ص 19-26.

3 – التمكن من طرق التدريس الضرورية و المهارات الفنية التي من خلالها يمكنه من التفاعل إيجابيا مع التلاميذ و تمكنه من تفسير و تبسيط المعلومات و غرس القيم و تعديل سلوك التلاميذ.

4 – حفظ و تحقيق النظام داخل الفصل و بين التلاميذ. لكن مشكلة حفظ النظام تعتبر مشكلة حساسة نظرا للآليات المستخدمة في تحقيقها، حيث كان يستعمل في الماضي العقاب بشكل مفرط، حيث ارتسم و أصبح من الأمور اللصيقة بالمعلم الجيد استعمال العصا، لكن هذه الممارسة أصبحت من الأمور الممقوتة تربويا.

5 – و من الوظائف الهامة التي يقوم بها المعلم هو تقييم و تقويم تلاميذه و عمله التربوي. فهذا التقييم والتقويم يحسن من تحصيل تلاميذه و تحسين طرق عمله، و تكون هاتين العمليتين من خلال، التقارير المكتوبة و قوائم الاختبار و الاستمارات و قوائم الترتيب و الاختبارات المقننة و غير المقننة، المعدة من طرف الجهات الخارجية أو التي يشارك في إعدادها، ثم تطبيقها و تفسير نتائجها.

6 – التخلي عن الأفكار المسبقة تجاه فئة بعينها من التلاميذ و هذا لتحقيق أكبر قدر ممكن من الديمقراطية في التعامل و التكافؤ في فرص التحصيل العلمي.

7 – تنمية قدراته العلمية و المهنية و ذلك من خلال القراءة و الدراسة و البحث و المشاركة في الندوات و الملتقيات و مناقشة القضايا المتصلة بميدان عمله.

8 – و من وظائفه أيضا تشجيع التلاميذ و العمل على زيادة ثقتهم بأنفسهم و بث الأمل في أوساطهم.

9 – التمكن و التحكم الجيد في وسائل التربية و التدريس التي تخصه.

10 – إدارة القسم بطريقة فعالة و جيدة، و لا يتأتى هذا إلا من خلال معرفة تلاميذه عن قرب (إعداد بطاقة شخصية اجتماعية لكل تلميذ).

11 – العمل على توصيل المعلومات و التدريس الفعال و هذا عن طريق الاطلاع و التمكن من مختلف طرق التدريس الفعالة.

12 – العمل على تشكيل شبكة من العلاقات المهنية خاصة مع زملائه و هذا من خلال الاتصال مع باقي أطراف العملية التربوية (المعلمين) و التعاون معهم.

13 – العمل على تقريب المدرسة من المجتمع و جعلهما يتعاونان و يتساندان وظيفيا.

و من المعروف أن عملية الإعداد تتم داخل مؤسسات أكاديمية كالجامعات و المدارس العليا وفق نظم متعارف عليها و أشهر هذه النظم ما يعرف بنظام الإعداد التكاملي composite و نظام الإعداد التتابعي follow up و سنحاول في ما يلي التعرض بإيجاز لكل منهما.

1- **نظام الإعداد التكاملي composite.** و هو نظام يتلقى فيه الطالب المعلم مواد الإعداد المهني، التخصصي و الثقافي في آن واحد. و ميزة إعداد القائم بمهنة التعليم وفقا لما أجمعت عليه الدراسات العلمية و التربوية يمكن إيجازها في ما يلي:[1]

1- أن يكون الملتحق بمركز تكوين المعلمين (المعاهد أو الجامعات) على علم أنه سيتخرج ليعمل في مهنة التعليم، و هذا يساعده على التكيف مع مهنته المستقبلية.
2- يسمح هذا النظام بالقبول في فروع التخصصات المختلفة الأعداد التي تفي بحاجة المؤسسات التعليمية دون التعرض لأية منافسات خارجية من المهن الأخرى التي تجتذب الخرجين إليها.
3- في ظل نظام الإعداد التكاملي يمكن توسيع دائرة اختصاص المتعلم. أي يمكن للمعلم وفق هذا النظام تدريس أكثر من مادة خاصة في المستويات الدنيا كالابتدائي و المتوسط حيث يدرس المعلم التربية الإسلامية واللغة العربية و التربية المدنية.
4- مسؤولية الإعداد و فق هذا النظام تقع على عاتق أعضاء هيئة التدريس الأكاديميين و التربويين في وقت واحد، هذا من شأنه إيجاد نوع من التكامل بين المقررات الدراسية التخصصية والثقافية و المهنية.
5- قلة تكاليف الإعداد في هذا النظام، و هذا يساعد السلطات المسؤولة على الإعداد على توفير الأعداد الكافية من المعلمين مع الحفاظ على النوعية إلى حد ما.

---

[1] -يجذي الح ط ّل ً ذي . **لكًچهى و ي هُت خ چي ى ب ي إلصرنات ول ًكًچاص رة** . دس ل ا ج لي ع ح ل ا ج دُنج الإسكُنسُح ،يصرش ،د ط ، 2007 ، ص ص 169 -170

لكن الملاحظ أن هذا النظام لم يسلم من الانتقادات، حيث اعتبره البعض أنه ليس نظاما تكامليا بالمعنى العلمي للتكامل. حيث يقدم معلومات أكاديمية (متخصصة) و معلومات تربوية لكنهما نادرا ما يلتقيان. هذا من جهة و من جهة أخرى فإن المعلم الطالب يركز على المقررات التخصصية على حساب المقررات التربوية، لأنه ينظر لهذه الأخيرة على أنها ثانوية. و هذا ما نلحظه في المعلمين الموظفين من التخصصات البعيدة عن قطاع التربية حيث أنهم يجهلون العلوم المساعدة على عملية التربية و التعليم مما يؤثر على تعاملهم مع التلاميذ و منه في علاقاتهم مع أوليائهم و من ثم ينظر إلى هذا الفرد على أنه غير صالح للتعليم. كما أن أساليب الدراسة المتبعة في هذا النظام تتميز بالجمود إضافة إلى الجمود الحادث في الخطط الدراسية و مقرراتها و مناهجها و قلة مسايرة التطور العلمي، مما أدى إلى تدني مستوى الطالب المعلم في النواحي العلمية و الثقافية بالشكل الذي يعد من الأسباب الرئيسية في انخفاض مستوى كفاءة العملية التعليمية التربوية بسبب قلة استخدام التقنيات الحديثة في ميدان التعليم.[1]

2- نظام الإعداد التتابعي FOLLOW- UP.

هذا النظام يركز على تتابع الدراسات، فالطالب المتخرج من المعاهد و الكليات الأخرى غير التربوية (العلوم الدقيقة، الرياضيات، الآداب، الاقتصاد،...الخ) و لكي يلتحق بمهنة التعليم يستوجب عليه دراسة سنة إضافية مخصصة للجانب التربوي و المهني و هذا في المعاهد و الكليات المتخصصة في التربية.[2] إضافة إلى أن الذين يشتغلون بمهنة التعليم و لم يتخرجوا من المعاهد و الكليات المتخصصة في التربية فإنه يتيح لهم التكوين لسنة أو سنتين إضافيتين مخصصة لدراسة المواد التربوية و التدريب المهني. كما أن هذا النظام يؤخر دراسة المواد المهنية مما يتيح للمعلم الطالب فرصة التركيز على دراسة التخصص الأكاديمي بشكل كبير. و إضافة لما سبق ذكره فإن هذا النظام يمكن المعلم الطالب من:[3]

---

[1] -ل ش ج ع ف غ . ص 171 .

[2] ف ل و ق ث ي ذ غ ل ي ت ي : **د ر ط ا ش ف ي إ ع د ا د ا ي ه ى** . د ل ل ع ف ح ل ج ي ح ، ي ص ش د ط، د ط ، ص 206

[3] -ي ج ذ ي ا ل ح ط ل ذ ي ، ي ش ج ع ث ك ل ش . ص 173

1 -تحصيل علمي عالي في مادته التخصصية يتماشى و المستوى الجامعي المتعارف عليه، ثم يتبعه بتكوين مهني في مرحلة خاصة.

2 -هذا النظام يمكن القائمين على قطاع التربية و التعليم من تدريب ما يحتاج إليه النظام التربوي من خرجي الكليات الأخرى غير التربوية و التي تحتاج إليها الثانويات و المعاهد المتخصصة .

لكن و بالرغم ما ينطوي عليه هذا النظام من مزايا و إيجابيات فإن الكثيرين من غير المنتسبين لقطاع التربية و التعليم يوجهون إليه جملة من الانتقادات يمكن أن نوجزها في ما يلي:

1 -عدم جدية الكثيرين من الملتحقين بهذا النظام في التكوين، فالكثير منهم ينظر إلى التعليم على أنها وظيفة مؤقتة في انتظار وظيفة أحسن منها لها علاقة بالتخصص الأصلي و التي من شأنها أن تدر عليهم مبالغ مالية كبيرة.

2 -الدراسة وفق النظام التتابعي لا تتيح فرصا حقيقية للتمكن من المقررات و المناهج التي قد يقومون بتدريسها في مراحل التعليم قبل الجامعي.

3 -من الصعب على الدارس تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم في عام دراسي واحد.[1]

4 -تعدد روافد و مصادر إعداد و تكوين الطالب المعلم العلمي مما يصعب عملية التجانس الفكري و التوجيه المهني.[2]

5 -ضآلة المدة المخصصة للإعداد و المقدرة بسنة واحدة و التي من خلالها تقدم له الطرق المختلفة للتدريس و كيفية التعامل مع التلاميذ انطلاقا من الفروق الفردية و ما إلى ذلك من مقررات و التي تدرس في مدة أربع سنوات في المعاهد المتخصصة و كليات التربية، إضافة إلى التطبيق الميداني على ما أخذه. و كل هذا مرده إلى كونه قضى أربع سنوات كاملة في دراسة مقررات تخصصية بحتة بعيدة كل البعد عن التربية و التعليم.

---

[1] -ل ش ج ع ف غ ّ. ص 174

[2] -ل ش ج ع ف غ ّ . ص 174

3- جوانب إعداد المعلم.

باعتبار المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية و هو الشخص الذي يمتلك مستوى دراسيا محددا يتماشى و المهمة الموكلة إليه، و هو ذلك الشخص الذي يمتلك القدرة على إيصال المعلومات إلى التلاميذ و خلق الدافعية للتعلم لديهم، و هو أيضا ذلك الشخص الذي يمتلك شخصية قوية مؤثرة في الآخر، و يكون سليما بدنيا و له القدرة على العمل. فإنه يستوجب على القائمين على التربية و التعليم في أي مجتمع أن يولوا اهتماما بالغا لإعداد معلم المستقبل قبل التحاقه بمهنة التعليم و بعد التحاقه بها. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو، ما هي الجوانب التي يركز عليها أثناء عملية الإعداد؟ يرى بعض التربويين أن الجوانب الرئيسية التي يركز عليها خلال إعداد المعلم يمكن حصرها في ما يلي:

1) الجانب الأكاديمي (التخصصي).

يعتبر الإعداد التخصصي(الأكاديمي) للمعلم من العوامل المساعدة على تأدية مهمته التربوية. و يقصد بالإعداد التخصصي تلك المادة العلمية و العملية التي تقدم للطالب المعلم أثناء إعداده و التي تتعلق بتخصص معين مثل اللغة العربية أو الرياضيات و غيرهما. أو تخصص مهني معين كالتربية و التعليم أو الهندسة أو الطب...الخ، و التي بدون الإلمام بمهارات تخصصه الأساسية الإلمام الكافي لا يستطيع الأداء الجيد لمهنته.[1]

و إضافة إلى المهارات الأساسية فإن الطالب المعلم يزود ببعض المعارف المساعدة له في تأدية مهمته. فالمعلم في المدرسة الابتدائية لا نعلمه فقط علم النفس و النظريات التربوية و البيداغوجيا بل نزوده أيضا بمعلومات في الرياضيات و العلوم و الجغرافيا و علم الاجتماع...الخ، و التي تساعده في إيصال المعلومات و الشرح الوافي للأفكار .

فكلما كانت إحاطة من يقوم بمهنة التعليم بمادته أوسع كان ميل تلاميذه إليه أكبر فيحبونه و يعجبون به و يقبلون عليه لما يجدونه عنده من غزارة المادة و حسن التصرف في أطراف الحديث . [2]

---

[1] -يجذي الح ط ّل ً ّذي .يش جعع ثك رلش. ص. 177

[2] -لش جعفَ غ ّ . ص 177

2(الجانب الثقافي.

و يقصد بالجانب الثقافي في الإعداد تلك المفاهيم، القيم، المعايير، السلوكيات و النظريات الثقافية السائد في مجتمعاتهم بصفة خاصة و التي تميزه عن المجتمعات الأخرى و التي تعطى للطلبة المعلمين في مراكز الإعداد. و التي تهدف في نهاية المطاف إلى مساعدة المعلم المستقبلي في أداء مهنته. و الدراسة التي أجراها **إدوارد ألين .E Allen** أوضحت أن الهدف من تدريس المواد الثقافية للطالب المعلم يكمن في تزويده بالإدراك الواعي لجوانب الحياة الثقافية، و إثارة اهتمامه لدراسة موضوعات التعلم و إدراكه للمظاهر الثقافية المختلفة مثل القيم و الاتجاهات و العادات و التقاليد السائدة في المجتمع و المرتبطة بموضوع التعلم. هذا الهدف الذي أشار إليه Allen ينبع من ثقافة المجتمع.[1]

و حتى يؤتي هذا الجانب من الإعداد ثمراته ينبغي أن يتضمن الملامح التالية:[2]

1) أن يكون محتوى هذا الجانب مستمدا من ثقافة المجتمع الحقيقية و ليس المزيفة.

2) أن يتضمن هذا الجانب عرض ملامح ثقافة المجتمع الأصلية في أبعادها الثلاثة. الماضي ، الحاضر و المستقبل.

3) أن يتضمن الجانب الثقافي الدراسات الثقافية التي تؤكد على الاهتمام بدوافع الدارسين و اهتماماتهم المختلفة حول قضايا الجانب التخصصي الذي يدرسونه، و مدى الإفادة منه في تدريس مادة التخصص.

4) أن يراعى في الجانب الثقافي بعد التنوع في عرض المحتوى الثقافي من حيث مستوى الموضوعات و العناصر الثقافية.

5) أن يراعى في هذا الجانب بعد التوازن في عرض المحتوى الثقافي من حيث الكم و الكيف بحيث لا يطغى أي جانب على آخر.

6) أن يميل هذا الجانب إلى تحقيق الأهداف السلوكية المنشودة من عملية الإعداد كأن يتضمن التأكيد على بعض القيم و القيم و الاتجاهات و العادات التي تتفق و واقع المعلم الحضاري.

---

[1] - ل.ش.ج.ع.ف.غ . ص 178

[2] - ل.ش.ج.ع.ف.غ . ص ص 178 ، 179

7) أن يمثل الجانب الثقافي مدخلا لتعليم المهارات الأساسية في مختلف الموضوعات الثقافية، الدينية، الاجتماعية و العلمية...الخ، بالشكل الذي يمكن الدارس و يساعده على التكيف و التوافق مع ما يدرسه في مادة تخصصه، و مع من يتعامل معهم من دوي التخصصات و المهن الأخرى داخل المجتمع.

و لقد ذهب بعض المهتمين بشؤون إعداد المعلم إلى تقسيم جوانب الإعداد الثقافي للمعلم إلى خمس و هي:[1]

3) الجانب الاجتماعي.

و يتناول ضن هذا الجانب كل مقومات و مشكلات المجتمع المحلي و علاقتها بما يقع في المجتمعات و الأقطار الإقليمية و العالمية. فالنظام التربوي المحلي موجود ضمن متغيرات و مشاكل محلية وإقليمية و عالمية تفرض على القائمين على التربية و التعليم في المجتمع أن يعدو المعلم في هذا السياق.

4) الجانب العلمي.

أما هذا الجانب من الإعداد الثقافي فيتناول ضمنه الطالب المعلم آليات التفكير المنهجي في حل المشاكل المجتمعية بصفة عامة و المدرسية و الصفية بصفة خاصة. إضافة إلى تزويده بمعلومات عن تاريخ العلوم و بيوغرافيا بعض العلماء و جهودهم العلمية خاصة علماء قومه.

5) الجانب اللغوي.

فاللغة هي الوسيلة التي يمرر بها العلم و هي وسيلة الاتصال الرئيسة بين المعلم و المتعلم و بين المجتمعات، فكلما كانت وسيلة الاتصال سليمة و مستعملة بشكل سليم حققت العملية الاتصالية التربوية أهدافها. فالمعلم الذي لا يتحكم في لغة قومه بالدرجة الأولى كيف بإمكانه أن يمرر الأفكار و المعلومات بشكل سليم و يقنع بها الآخرين فالمخرجات التربوية في هذه الحالة تكون معتوهة تربويا و علميا. و عندما يكون المعلم كذلك فإن نظرة المجتمع إليه تتدنى و منه تنحط مكانته الاجتماعية.

---

[1] - عزل جلل : **[illegible]** . صفحات ، العدد الأول ، جانفي 1978 ص ص 20- 24 .

6) الجانب الفلسفي.

إن تزويد الطالب المعلم بفكر فلسفي يشكل ركنا أساسيا من أركان الإعداد الثقافي له، فالمواطنة تعني الالتزام بفلسفة المجتمع (نظرته لأفراد المجتمع و نظرته للطبيعة و نظرته للحياة)، و هذا ليس منطلق التقبل السلبي غير الواعي و لكن من منطلق القناعة و الفاعلية الواعية بحيث يلعب المواطن دورا إيجابيا و بناءا. و يتصل بهذا الجانب ممارسة عملية النقد الموضوعي و خاصة في ما يتعلق بالمناهج و الأوضاع التعليمية حتى نستطيع أن نبني معلما له دور في النظام و ليس منفذ يطيع و يلبي.[1]

7) الجانب الفني.

و يتعلق هذا الجانب من الإعداد الثقافي بتزويد الطالب المعلم بالمعارف و الخبرات التي تشرح الرموز في الفن و أساليب التعبير عن الانفعالات و البلاغة و أساليب التصوير الحسي.

8(الجانب المهني.

يعتبر الجانب المهني في الإعداد أهم ركيزة من ركائز إعداد المعلم، و يكتسي هذا الجانب أهميته من كونه:[2]

1 – أنه يعين الدارس على إدراك طبيعة المهنة التي سينتمي إليها في المستقبل و كيفية أدائها و إتقانها.

2 - أنه يساعد الطالب المعلم على إدراك نوعية العلاقات الموجودة بين أطراف العملية التربوية بصفة خاصة و بين العنصر البشري في المؤسسة التربوية بصفة عامة.

3 – مساعدة الطالب المعلم في إتقان أساليب التعليم و إدراك الأسلوب الذي يصلح لكل موقف من مواقف التدريس.

4 – أن هذا الجانب يساعد الطالب المعلم على إدراك المكانة التي تحتلها مهنة التعليم بين المهن الأخرى و كيفية النهوض بها.

---

[1] فسلوقنلث ٍ ً وي ذ ًذ غلسيتٍ ي ً :يشجععثكرلش ِ. ص ص 211-212 .
[2] -ييجذي الح ط ّل ً َذي .يشجععثكرلش ِ. ص ص 181-184

5 – تساعده على إدراك المكانة التي يجب أن يحتلها من يمتهن التعليم و المكانة الفعلية التي يحتلها اجتماعيا.

6 – يساعد هذا الجانب الطالب المعلم على الوقوف على المشاكل التي تعيشها المنظومة التربوية على جميع الأصعدة إضافة إلى المشاكل التي يعاني منها المجتمع حتى يتمكن من الإلمام بها و المساهمة في حلها.

7 – تزويده بالأهداف المرجوة من العملية التربوية التعليمية سواء أكانت محلية أم قومية أم إجرائية.

8 – يساهم هذا الجانب في تعريف الطالب المعلم بمفهوم و طبيعة المادة الدراسية التي سيقوم بتدريسها.

9 – تزويده بمجموعة من الوسائل المعينة له في أداء مهمته التربوية التعليمية و تعريفه بمفهوم كل وسيلة و قواعد استخدامها.

10 – تحديد أهم الأساليب و الوسائل التي يستخدمها من يعلم في التعرف على قوة أو ضعف تلاميذه في العملية التربوية، و ذلك من خلال دراسته لأساليب التقويم المختلفة التي تستهدف الوقوف على مدى ما حققه الدارسون من الأهداف التعليمية المنشودة.

11 – إطلاع الدارس على مختلف النظريات و الممارسات و المشكلات التربوية في المجتمعات الأخرى، و ذلك من خلال تدريسه مادة التربية المقارنة.

و نشير في هذا السياق إلى أن هذا الجانب يهدف إلى تكوين و صقل شخصيته ليكون قادرا على أداء مهمته التربوية التعليمية. كما يهدف هذا الجانب إلى الاستيعاب الكامل لحقيقة العملية التربوية التعليمية و أهدافها من جهة و إلى الاستيعاب الكامل أيضا لاحتياجات المتعلمين المختلفة و قدراتهم و الفروق الفردية بينهم.

و بعد أن استعرضنا مختلف جوانب إعداد المعلم، ترى ما هي الآليات التي يتم من خلالها إعداد المعلم سواء قبل أن يباشر عمله أو أثناء تأديته لمهنته. في هذا السياق يشير تركي رابح إلى جملة من الآليات و الإجراءات و التي من شأنها أن تساعد في متابعة إعداد المعلم و هو في المهنة وهي:[1]

1- التحضير اليومي للدروس (إعداد المذكرات).

[1] ـ تركي رابح: أصول التربية و التعليم، OPU / ENL، الجزائر، ط 2 ، 1990 ، ص 423 .

2- المطالعة المستمرة لما يقع تحت يده من كتب و مجلات في مجال تخصصه بالدرجة الأولى و في كل ما يعينه على أداء مهمته التربوية التعليمية بالدرجة الثانية.

3- حضور الملتقيات و حلقات البحث المتخصصة إثراء معارفه.

4- زيارة المدارس الراقية للإطلاع على طرق التعليم بها (و الملاحظ أنه في الواقع التربوي الجزائري يوجد تفاوت بين الريف و المدينة سواء من حيث الإمكانيات أو الجدية في العمل و التأطير و حتى الرعاية و الاهتمام و الإشراف) و هذه العملية لا تتأتى إلا بإدراجها ضمن القوانين و التشريعات المنظمة للعملية التربوية.

5- الانفتاح على البلدان الأخرى و الاطلاع على ما وصلت إليه في مجال الأساليب التربوية التعليمية، و هذا لا يعني الذوبان و التخلي عن ثقافة المجتمع. (و نشير في هذا السياق إلى أن على القائمين على قطاع التربية و التعليم أن يمكنوا المعلمين من زيارة البلدان الأجنبية و جعل ذلك مجانيا و في متناول كل معلم، بشرط أن يقدم كل معلم بعد زيارته تقريرا مفصلا عن زيارته ممضى من طرف الجهة التي زارها).

6- إخضاع المعلمين لدورات تكوينية تكميلية سنوية نظرية و تطبيقية خاضعة للتقييم.

7- تفعيل الندوات و الورشات التربوية و العلمية التي تقام داخل المؤسسات التربوية و جعلها نصف شهرية أو شهرية و إجبارية. مع الأخذ بعين الاعتبار أن يكون المشرف عليها علميا و تربويا أستاذا متخصصا من خارج المؤسسة و يستحسن أن يكون جامعيا من التخصصات التي لها علاقة بالمادة التي يدرسها.

8- تفعيل الندوات الأسبوعية و جعلها إجبارية أيضا لكل المعلمين مع تكليف كل معلم بإعداد درس معين.

9- إجراء امتحانات سنوية بعد التكوين و الإعداد المستمر و فرض عقوبات على الراسبين قد تصل إلى الفصل من المهنة إذا لوحظ تقاعس من طرف هذا المعلم، على أن يكون المشرف على الامتحان من خرج الدائرة التي يعمل بها المعلم و تكون الصرامة و الشفافية و الأمانة في التقييم.

10- تزويد المعلم بما يحتاجه من كتب و مجلات التي لها علاقة بمجال تخصصه و التخصصات المساعدة على أداء مهنته على أكمل وجه. و ذلك بإنشاء مكتبة ثرية على مستوى كل مؤسسة تربوية سواء في الريف أو المدينة و إثرائها دوريا. لكن قد نجد من

يقول أن كل المؤسسات التربوية تحوي مكتبات، لكن الواقع ينفي ذلك. فالمدارس الريفية لا تتوفر على ذلك و إن وجدت فهي المكتبات فمحتواها هزيل جدا و لا يتعدى القصص و الكتب غير المتخصصة.

6- مراحل إعداد المعلم.

لكي تؤتي عملية الإعداد أكلها و يستفيد منها الطالب المعلم و النظام التربوي ككل يجب أن تكون عملية مخططة و هادفة و واعية. و في هذا السياق يرى العالم **غاستون ميالاريه** أن عملية إعداد المعلم يجب أن تمر بثلاث مراحل رئيسية و ضرورية و هي:[1]

1 -مرحلة التحسس.

من المعلوم أن المعلم المبتدئ، إن لم يخضع لإعداد منظم و دقيق و خاصة قبل ممارسته لمهنة التعليم لأول مرة، فإنه يعيش على ذكرياته المدرسية كتلميذ سواء السلبية منها أو الإيجابية. و من المعروف أيضا أن معطيات الواقع المدرسي تتغير و بسرعة في بعض الأحيان. فالإعداد الجيد يبدأ بوضع الطالب المعلم في مواجهة العالم المدرسي كما هو فعليا، بحيث يخضع المعلم الشاب إلى تكوين نظري يشمل التعليم العام لعلم الاجتماع و خاصة المدرسي منه، إضافة لدراسة البنى المدرسية للبلد أي معرفة الأصول الاجتماعية التي ينحدر منها تلاميذه، و كيف كانت مراحلهم الدراسية و كيف ستكون المراحل الدراسية اللاحقة، و يتم كل هذا عن طريق محاضرات و وثائق توضع تحت تصرف المعلم الطالب.

ثم يمكن المعلم المبتدئ من زيارة بعض المدارس لبضعة أيام (3 مرات خلال مرحلة التحسس)، و يقوم بدراسة تنظيم هذه المدارس العام، دور مختلف الكوادر الوظائف العامة للمعلمين، وضعية المؤسسة التربوية النفسية و الطبية، مع تمكين المعلم المبتدئ من حضور بعض اجتماعات أولياء التلاميذ بالمعلمين و الاجتماعات النقابية و إشراكهم في بعض الأنشطة الثقافية التي تقوم بها المؤسسة. و للاندماج أكثر مع الوسط المدرسي خاصة مع التلاميذ، يستحسن إشراك المعلم المبتدئ في بعض الأنشطة الأخرى كالرحلات، مراقبة المطعم المدرسي، تزيين الأقسام.الخ.

[1] - غا عتٌ ِالسٌ ّ :يشجععثكرلثش ِ . ص ص 80 -85

2- مرحلة تعلم الطرق و التقنيات التربوية.

حيث يخضع المعلم المبتدئ في هذه المرحلة إلى تكوين نظري يركز في محتوياته على:-

-علم النفس التربوي.

-الطرق و التقنيات التربوية الرئيسية.

-فن تعليم المواد.

و تكوين عملي يوزع على ثلاث عيادات على حد تعبير **ميالاريه**، حيث و ضع هذا الأخير تسمية لكل عيادة.

فالعيادة الأولى سماها:**تعلم نقل الرسالة.** فمن المعلوم و نتيجة للتطور العلمي و التكنولوجي لم يعد نقل الرسائل التربوية للتلاميذ يعتمد على المشافهة فقط، بل يعتبر الإيماء، الصوت، الرسم، الصورة و الأجهزة كلها وسائل و أنشطة ضرورية لحسن استقبال الرسالة من قبل التلاميذ. حيث يعلم المعلم المبتدئ على معرفة استخدام الصوت و استغلاله استغلال حسنا، ضمن شروط المردود الأقصى بحد أدنى من التعب(تمارين على التنفس). كما يجب تعويده على استغلال الجسد في إيصال الرسالة التربوية(الإيماء و التعبيرات الجسدية). حيث تستغل أجهزة التسجيل الحديثة (الكاميرات) في تعديل سلوك المعلم الجسدي أثناء تقديم الدرس، حيث يدرك مواطن ضعفه ويعالجها و مواطن قوته و يستغلها و يطورها.

أما العيادة الثانية. فالهدف منها تعليم و تدريب المعلم المبتدئ على تطبيق التقنيات و الوسائل الرئيسية المستخدمة في التربية الحديثة بشكل ذكي. و تكون هذه العيادة مرتبطة بشكل وثيق بالمواد النظرية المذكورة سابقا. و بصيغة أخرى فالهدف من هذه العيادة هو استخلاص العناصر المشتركة للنشاط التربوي لجميع المربين مهما كان المستوى الذي يعملون عنده أو المادة التي يدرسونها. و ضمن هذه العيادة يتعلم المعلم المبتدئ ما يلي:-

-كيف ينظم تعليمه.

-كيف يحضر دروسه.

-كيفية العمل لتنظيم دراسة الوسط.

-استخدام التقنيات السمعية البصرية....الخ.

أما العيادة الثالثة فيجرى من خلالها تحضير و تنفيذ تمارين كاملة، حيث تقوم المجموعة بكاملها بتحضير درسا كاملا مع الأستاذ المشرف عليها قبل أن تقدم أمام التلاميذ، حيت توجه له الملاحظات و الانتقادات و بعده إلى التحسن.

3- مرحلة تحمل المسؤولية: ويدرس المعلم المبتدئ خلالها بعض المواد النظرية مرتبطة أساسا بأخلاقيات مهنة التعليم، المشاكل التربوية الكبرى من منظور اجتماعي تاريخي، مشاكل ديمقراطية التعليم المشاكل النقابية. و يتم هذا عن طريق اللقاءات و النقاشات إضافة إلى فلسفة التربية.

أما الجانب العملي في التكوين في هذه المرحلة فيأخذ على عاتقه (خلال فترة تتراوح بين 03 أسابيع و شهر مع تكرار هذا العمل على الأقل ثلاث مرات) تقديم دروس كاملة بكل ما تتطلبه هذه المهنة من مشاكل و صعوبات، لكن هذا بحضور مستشارين تربويين محنكون. حيث يتدخل هؤلاء الأخيرين في حال وجود صعوبات.

ثم يقوم المشرفون بعقد حلقات دراسية حول الصعوبات التي يلاقيها المعلمون المتدربون و يجري معالجة الحلول المقترحة للمشاكل بشكل مشترك.

7- مهـــــنـــة التعـــلـــيـــــــم:

من المعروف لدى الجميع أن كل المجتمعات الإنسانية و بغض النظر عن تقدمها أو تأخرها تحوي العديد من الأنشطة المجتمعية يمارسها أصحابها تأمينا لدخلهم المادي من جهة و خدمة للمجتمع من جهة أخرى. و أخذت هذه الأنشطة تسميات مختلفة تارة عرفت **بالمهنة profession** و تارة أخرى عرفت **بالحرفة métier** و من بين هذه الأنشطة الطب، المحاماة، القضاء، التعليم،...الخ.

و لقد اتخذت المجتمعات مواقف شتى من المهن المتواجدة، فكل مهنة تلتزم بأخلاقيات يؤمن بها أصحابها الذين يعتزون بها و يحاولون ترسيخها و تعميقها لدى المنتمين إليها، منطلقين من إيمانهم بأهداف المهنة و أدوارها التي تلعبها بالنسبة للفرد و المجتمع.

كما أن المجتمعات اختلفت في مواقفها من المهن السائدة في ضوء الفلسفة الاجتماعية السائدة و مدى قيمة الخدمة التي تقدمها للفرد و المجتمع. و قبل أن نتطرق لهذه النقاط يتبادر إلى أذهاننا التساؤل التالي: ما هي المهنة؟ هل هناك فرق بينها و بين الحرفة؟

1- مفهوم المهنة:

يعتبر مفهوم المهنة profession من المفاهيم المحورية في علم الاجتماع بصفة عامة و علم اجتماع المهن بصفة خاصة. و بالرجوع إلى التراث السوسيولوجي يلاحظ أن مفهوم المهنة له علاقة بمفاهيم أخرى و خاصة الحرفة Métier.

فالمهنة في المعنى الشائع هي مجموعة الأنشطة النوعية التي تحدد المركز الاجتماعي position sociale للفرد داخل البناء الاجتماعي. فالمهنة نشاط نوعي يسود المجتمع و هي ظاهرة اجتماعية تسود كافة المجالات السياسية و الاقتصادية...الخ. و تكون قوة هائلة في المجتمع يطلق عليها قوة العمل.[1]

بينما يرى البعض الأخر أن المهنة هي دور اجتماعي يرتبط بمكانة الفرد داخل المجتمع المحلي.

في حين حاول العديد من العلماء تحيد مفهوم المهنة من خلال علاقتها بالدور المهني الذي يلعبه الفرد و بناء الجماعات المهنية ذاتها. و في هذا السياق ذهب العالم **إفريت هيوج** Evrette Hughes في تعريفه للمهنة إلى أنها لا تقتصر على الأنشطة المتخصصة التي يؤديها الفرد في المجتمع بل هي خاصية نوعية تميز أنشطة الفرد داخل النسق الاجتماعي. سواء أكان هذا النسق بسيطا أم مركبا.[2]

أما ريتشارد هول R .Hall فيرى أن المهنة هي العنصر المحدد لمكانة الفرد في المجتمع و أهتم في هذا الصدد بتحليل العلاقة بين المهن و البناء الاجتماعي من منظور ديناميكي و استاتيكي في الوقت نفسه باعتبار أن علاقة المهنة بالبناء الاجتماعي علاقة متغيرة و مؤثرة في الواقع الاجتماعي.[3]

---

[1] -عبد الله محمد الخريجي و آخرون: **علم اجتماع العمل و المهن**، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، د ط 1980 ، ص 54 .

[2] -نفس المرجع السابق . ص 56 .

[3] -نفس المرجع السابق . ص 56 .

و للإشارة في هذا السياق أن محددات المكانة الاجتماعية ترتبط بدرجة تصنيف الفصائل المهنية داخل التنظيم بمجموعة من المتغيرات القائمة في ثقافة و حضارة المجتمع، مثل التقاليد المهنية (أخلاقيات المهنة) التي تمثلها كل جماعة مهنية. فهذه المظاهر تمثل مجموعة القيم الرمزية التي تصطلح عليها الجماعة في النظر إلى محددات المكانة المهنية لكل مهنة على حدا.[1]

أما الحرفة فهي مجموعة من الأعمال يقوم بها أفراد من المجتمع لتحقيق مهام اجتماعية معينة و يتم نقلها إلى الآخرين في الغالب عن طريق التقليد و المحاكاة حتى يكتسب أصحابها المهارات و الكفاءات الفنية الأساسية. و عليه فالفرق بين المهنة و الحرفة يكمن في نسبة غلبة كل من الفهم، المعرفة و الخبرة. فكلما زادت نسبة الفنية و الخبرة كان الممارس أقرب إلى الحرفة منه إلى المهنة، في حين كلما ازدادت نسبة الفهم و المعرفة كان الممارس أقرب إلى المهنة منه إلى الحرفة. و منه قد تظهر بعض الممارسات و الأنشطة في البداية كحرف و بعدها تتحول إلى مهن، و هذا تبعا لما تخضع لع من تطوير و هيكلة.

و لقد وضع العديد من العلماء الخصائص التي تميز المهن غيرها من الأنشطة تبعا للتوجهات و التخصصات التي ينتمي إليها هؤلاء العلماء. فحسب **جنيفر ديفس Jennifer Davies** لكي تعرف أية حرفة على أنها مهنة يجب أن تتوفر على خمس خصائص:[2]

1- جهاز معرفي متخصص على أساسه تقوم الممارسة العملية.

2 – و جود قانون لأخلاقيات المهنة الذي يحدد الواجبات العمومية. هذا القانون يوضع و يرسخ و يحافظ عليه من طرف الجماعة المهنية.

3- درجة عالية من الاستقلالية.

4- الشعور بالانتماء(الارتباط).

5- الطاقم المهني يقر(يتبث) بقانون رسمي.

---

[1] - لـشّـجـعـفـَـغ ّ. ص 61 .

[2] - Professionnalisme.
www.fr.search.yahoo.com/language/translatedpage.05/07/2007

بينما يرى **ديبورا جونسون Deborah Johnson** أن على كل مهنة يجب أن تتوفر على الخصائص التالية:[1]

1 -المهن تقتضي التحكم في جهاز خفي (باطني) من المعرفة، أي ليس في متناول العامة من الناس.

2 -أعضاء المهنة الواحدة لديهم الكثير من الاستقلالية في عملهم مقارنة بالأنشطة الأخرى.

3 -المهن عادة لديهم تنظيمات مهنية معترف بها و موثقة لدى الدولة. هذه الأخيرة تتحكم في الالتحاق بالمهنة و تحدد معايير الممارسة.

4 -المهن تؤدي وظيفة اجتماعية مهمة، مثال مهنة الطب.

و في سياق آخر حاول **أبراهام فلكسنر** Abraham Flexner تمييز المهنة عن غيرها من الأنشطة و ذلك بوضعه لست خصائص يجب توفرها في أي نشاط لكي يصبح مهنة و هي:[2]

1- أن المهنة تتضمن أعمالا عقلية (المهارات العقلية).

2 – المهنة تقوم على أساس من الثقافة المهنية، هذه الأخيرة يقصد بها مجموعة من المعلومات و المعارف و المهارات الفنية و أنماط السلوك المهني و القيم المرتبطة بالمهنة (أي أنها تحتاج إلى إعداد تخصصي).

3- المهنة تحتاج إلى فترة أطول من التعليم و التدريب المتخصصين في المستويات الأعلى (الجامعات).

4 – المهنة تهتم بخدمة المجتمع أكثر من اهتمامها بالنفع المادي الذي يعود على المنتسبين إليها.

5- للمهنة رابطة مهنية، و تكون مسؤولة عن تنظيم التحاق الأفراد بالمهنة و تحديد مستوياتهم.

6 – للمهنة دستور أخلاقي يراقب مستويات السلوك المهني(أخلاقيات المهنة).

و قد أضاف **ليبرمان** خاصيتين للمهنة هما:

1- أن يتمتع أعضاء المهنة بقدر من حرية التصرف في ممارسة العمل المهني.

---

[1] -ل ش ج ع ف غ .

[2] ف ل و ق ث ، و ي ذ غ ل ي ت ي : ي ش ج ع ث ك ر ل ش . ص ص 13-14

2- تؤكد المهنة على أهمية التعليم الذاتي و التدريب أثناء الخدمة.

و في سنة 1988 قام **رونالد بافالكو** Ronald Pavalko بوضع ثماني خصائص للتمييز بين المهنة والحرفة و تتلخص في ما يلي: [1]

1- وجود أساس(قاعدة) معرفي موحد للمهنة.

2- المهنة تقتضي فترة إعداد طويلة و تفرض معرفة متخصصة في إطار الثقافة المهنية.

3- ملاءمة العمل المنجز مع القيم الاجتماعية السائدة.

4- أن تكون هناك خدمة مقابل حافز الربح.

5- أن تكون هناك استقلالية مهنية.

6- أن يكون هناك إدراك و فهم قوي لمعنى الالتزام و الوفاء للمهنة.

7- أن يكون هناك وعي قوي بالهوية المهنية المشتركة.

8 – أن يوجد قانون لأخلاق المهنة و نظام معايير، و الذي يدعم الحوافز و الاستقلالية و الالتزام.

و مما سبق يبدو لنا عدم و جود إجماع على مفهوم محدد للمهنة و خصائصها و منه يستوجب تبني طرحا من خلاله نحدد مفهوم المهنة و خصائصها و ذلك من خلال النقاط المشتركة بين مختلف العلماء و هي كما يلي:

1- أن تكون للمهنة أهداف مجتمعية يسعي أصحابها الوصول إليها إضافة للأهداف الشخصية.

2- أن يكون هناك تكوين علمي تخصصي عالي لأصحاب المهنة.

3- أن تركز المهنة في أدائها على الجانب العقلي أكثر من تركيزها على الجانب الجسمي.

4- أن يخضع الممارسين لأية مهنة إلى إعداد خاص في جميع الجوانب كما سبقت الإشارة إليه.

5- وجود دستور أخلاقي للمهنة يحدد الحقوق و الواجبات.إضافة إلى وجود منظومة قانونية تحدد معايير الالتحاق بالمهنة و كيفية سيرها.

---

[1] - Professionnalisme. www.fr.search.yahoo.com يشجعك رلش .

6- أن يكون هناك نموا مهنيا لأصحابها من خلال التكوين المستمر و الإطلاع على مستجدات العلم و التكنولوجيا.

7- وجود الروابط المهنية التي تحقق الهوية الجمعية للممارسين للمهنة الواحدة. و يكون ذلك في الغالب ضمن الجمعيات المهنية و النقابات.

و لنجاح مهنة ما في الواقع الاجتماعي يجب أن تتوفر مجموعة من الأمور نوجزها في ما يلي:[1]

1- أن يكون لدي صاحبها رصيد علمي و معرفي معلوم، إضافة إلى الخبرة.

2- أن يتوفر صاحبها على قدر من الفن و المهارة.

3- و لقيام مهنة ما في مجتمع معين، يجب أن يعترف هذا الأخير بقدراتها على القيام بإحدى وظائفه الحيوية نيابة عنه(كالتعليم مثلا).

4- أن يكون هدف نهائي تسعى هذه المهنة إلى تحقيقه.

5- أن يتطلب اكتساب هذه المهنة إعداد معينا (تخصصيا، مهنيا، ثقافيا...الخ).

6- أن يعلم كل منتسب لأي مهنة، أن هذا الانتساب يمثل عملية انتماء طويل الأجل و ولاء لها و يقتضي الدفاع عنها.

7- أن تكون لدى المنتسب لمهنة ما دافعية معينة للعمل ضمن هذه المهنة مما يسهل عليه السيطرة على المعرفة المتصلة بالمهنة. و إضافة لهذه النقاط يمكن القول أنه على المنتسب لأي مهنة و لكي يساهم في نجاحها عليه أن:

1- أن لا يضع الكسب المادي في المقام الأول، بالرغم ما لهذا الجانب من أهمية في تصنيف مكانات المهن في البناء الاجتماعي. فالطبيب إذا جعل نصب عينيه الجانب المالي، أثر ذلك سلبا على إتقانه لمهنته و أثر في ما بعد على مكانته الاجتماعية و على المجتمع بصفة عامة.

2- أن يعمل المنتسب لأية مهنة على أن يكون مستقلا عن وصاية الجماعات الأخرى (السياسية ، الاقتصادية،..الخ) خاصة بالجانب التخصصي للمهنة. فلا يمكن أن يضع الطبيب أو المعلم تصرفاته التخصصية تحت وصاية السياسي أو الاقتصادي. فلا يتدخل السياسي في وصفة الطبيب أو تحليل طبي أو طريقة تدريس المعلم لمادة من المواد، وإلا حلت الكارثة على المريض أو التلميذ و منه على المجتمع.

---

[1] -يجذي الح ط ّل ً ّذي :يش ج ع ث ك ر ل ق ش . ص ص 29-30 .

و من خلال ما سبق ذكره يطرح التساؤل التالي: هل التعليم مهنة أم لا؟

لقد انقسم المهتمين بالمهن تجاه عملية التعليم إلى قسمين:

القسم الأول: يرى أن التعليم ليس مهنة و يرجعون ذلك إلى ما يلي:[1]

1. نظرة المجتمع لمهنة التعليم تؤكد النظرة الدونية التي يحملها تجاه هذه المهنة و ممتهنها، حيث أن كفاءته تقل عن كفاءة غيره في القطاعات الأخرى.
2. ليس هناك إعداد موحدا لكل فئات المعلمين. فإعداد معلم المرحلة الابتدائية يختلف عن إعداد معلم المرحلة المتوسطة و هذا الأخير يختلف بدوره عن إعداد معلم المرحلة الثانوية. عكس المهن الأخرى فالإعداد موحد فيها. و يرون أنه حتى مع وجود الإعداد و التأهيل، فالتدريس من وجهة نظرهم عمل شخصي و تقليدي في معظمه و خبرة المدرس ذاتية و في أحسن الأحوال ميدانية ليس علمية، و قد يتساوى المؤهلين مع غيرهم في النتائج.[2] مما يخرج المعلمين عن دائرة الكوادر العليا المؤهلة العاملة بالمهن المتقدمة المعترف بها في المجتمع.
3. مهنة التعليم تتسم بالشعبية نظرا لتزايد أعداد المعلمين داخل المجتمع. و الشعبية هنا تعني هبوط قيمة التعليم و ابتذالها و نقص أجورها و انخفاض الأصل الاجتماعي و المستوى الثقافي لمن ينتسبون إليها.
4. إثارة كل ما من شأنه أن يدني النظرة إلى مهنة التعليم، مثل « التعليم مهنة من لا مهنة له، التعليم مهنة عبور...الخ ».
5. و ضع التعليم الآن كمهنة يقع تحت الوصاية الفكرية التي تحاول اغتياله و بالأحرى اقتلاعه من جذوره.

إضافة لما سبق ذكره يلاحظ أن البعض يعيبون على هذه المهنة غياب البحث التربوي الجدي البعيد عن التخمينات و الأهواء أو المسيس. كما أن التعليم خاصة في بعض البلدان لم يساير التطور التكنولوجي خاصة في مجال وسائل الاتصال والمعلوماتية و ذلك باستخدامه للوسائل التربوية الحديثة، بل بقي يعتمد على الطباشير و الكلام.

---

[1] -ل ش ج ع ف غ ّ . ص ص 36 -37 .

[2] -ع ث ذ الله ج ع ح ك ث ٍ ع ت ن س ج ي ث ل ن ر ا ع ل ي و ي ذ ً ِ د ي ص ف ط ى ل ً ث ش . ي ش ج ع ث ك ر ل ش ِ، ص 28

القسم الثاني: و يرى بأن التعليم مهنة كغيرها من المهن و أغلب هؤلاء من المعلمين و التربويين و حجتهم في ذلك ما يلي:

1. لمهنة التعليم أهداف مجتمعية مهمة تسعى إلى تحقيقها في الواقع الاجتماعي.
2. أنه لكي يلتحق الفرد بهذه المهنة يجب أن يكون قد أعد إعداد متكاملا و متخصصا. رغم أن هذه النقطة خاصة في بلدان العالم الثالث في العقود السابقة و نظرا للظروف التي كانت تعيشها هذه البلدان، كان كل من يحمل قدرا بسيطا جدا من العلم و المعرفة يلتحق التعليم و هذا ما أثر على مكانته.
3. لمهنة التعليم طاقم يقوم على أدائها، يحمل على عاتقه عبء تحقيق أهدافها.
4. أن هناك تنظيم رسمي يرعى هذه المهنة و أصحابها ،يحدد واجباتهم و يدافع عن حقوقهم.
5. هناك ميثاق لأخلاقيات مهنة التعليم يضبط سلوكيات المنتمين لهذه المهنة.
6. أن المنتمي لهذه المهنة يخضع لتدريب متواصل أثناء تأديته لمهنة التعليم.

و إذا حاولنا تطبيق أو مقابلة مقومات المهنة بالتعليم كممارسة أو كنشاط نقول أن التعليم مهنة تتحدد ملامحها في الآتي:[1]

1. لقد سبق و أن أشرنا أن المهنة تعتمد أكثر على النشاط العقلي و التعليم مهنة تعتمد على النشاط العقلي على الخصوص.
2. و قلنا أيضا أن المهنة تحتاج إلى إعداد تخصصي، و التعليم لا يمكن أن يمارس دون إعداد تخصصيا دقيقا و محكما.
3. و أشرنا كذلك إلى أن المهنة تحتاج و تتطلب إعداد مهنيا ممتدا (متواصلا) و هذا ما يتوفر في التعليم كمهنة، حيث يخضع الممتهن للتعليم إلى إعداد قبلي في الكليات و المعاهد.
4. و قد اشرنا أيضا أن المهنة تتطلب نموا مستمرا في أثناء الخدمة، و التعليم يخضع ممتهنه إلى إعداد قبليا و أثناء الخدمة سواء أكان داخل الكليات أو عن طريق الندوات الأسبوعية الداخلية أو المحلية أو حتى السنوية.

[1] -يجذي الح ط ّل ً ّذي يش ج ع ث ك ر ل ش ِ. ص ص 40-42

5. و إذا كانت المهنة تقدم لصاحبها عملا له طابع الدوام و الاستمرارية فإن مهنة التعليم على عكس المهن الأخرى، إذا انقطع المعلم عنها ليشتغل في عمل آخر فإنه يفقد عضويته في المهنة فورا و يفقد كل الامتيازات الملحقة بها.
6. إذا كانت المهنة ذات صفة اجتماعية من خلال ما تقدمه من نفع عام لأفراد المجتمع، فالتعليم يؤدي خدمات للمجتمع على مستوى أعلى.
7. إذا كان لكل مهنة تنظيمها المهني الذي يقوم بتقرير أهداف موحدة و أراء متحدة لأعضائها فإن التعليم كنشاط له تنظيمه المعروف داخل المجتمع.
8. إذا كانت المهنة تحتاج إلى مقومات و مستويات معرفية و أخلاقية محددة فالتعليم له هذه المقومات و المستويات المعرفية من خلال الشهادات و الامتحانات المحددة للالتحاق بالمهنة، و كذلك المستويات السلوكية من خلال دستور أخلاقيات المهنة.

2- مراحل تطور التعليم.

و بعد أن تأكد لنا أن التعليم مهنة كغيرها من المهن نحاول في ما يلي التطرق لمختلف المراحل التي مر بها التعليم حتى وصل إلى المهنية.

بالرجوع إلى أدبيات التعليم و التي تناولت تاريخ نشأته يلاحظ أنه مر بثلاث مراحل أساسية هي:[1]

1) المرحلة قبل المهنية:

و يمكن تحديدها تاريخيا بالمراحل الأولى من التطور الإنساني حيث كانت التنشئة الاجتماعية تتم على مستوى الأسرة، حيث يورث الأب ما تعلمه إلى أبنائه عن طريق التلقين و التقليد و المحاكاة و التعويد. و مع تطور و تعقد الواقع الاجتماعي، لم يعد التعليم حتى في أبسط صوره هو الوسيلة للحفاظ على التراث بل دخلت الكتابة كوسيلة مساعدة و محافظة على هذا التراث. و نتيجة لهذا التطور أوكلت مهمة التعليم إلى فئة اجتماعية تمثلت في الكهنة و كبار الموظفين في الدولة والمجتمع(أي الذين يتبوؤن مناصب عليا في المجتمع) و أصبحوا مربين. و منه نقول أن المدرسة في هذا السياق خضعت لسيطرة هذه

[1] -ل غذ الي ح راخ ً ع :**ا ن خ ي ت و ا ن ا ص ت و ل ك ى ق ر ا ء ة ا ج ع ي ت ق ي ت** . د س ل ف ا ع ن ذ ا ط ث ا ع ح و ل ش ش، الإسكندرية، مصر، د ط، 2000، ص ص 247-250.

الفئة. و عليه لم يكن التعليم مخططا و مدروسا و يمتلك مقومات، أي لم يرق إلى مصاف المهن.

2) المرحلة شبه المهنية.

حيث بدأت زمنيا مع بدايات القرن التاسع عشر و استمرت إلى ما قبل الحرب العالمية الثانية (أي دامت ما يربو عن قرن من الزمن). و هنا نشير إلى أن التعليم العالي تطور و نما خلال هذه الفترة و أصبح مهنة لها خصائصها و معاييرها المحكمة، خاصة في الدول الأوروبية. بينما التعليم في المستويات الأخرى لم يرق إلى المهنة بل بقي ينظر إليه على أنه حرفة بسيطة لكنه بدأ تدريجيا يقترب إلى ما يسمى **شبه المهنة**، حيث بدأت الدول الأوروبية في وضع المعايير للالتحاق بالتعليم في هذه المستويات و يفرضون بعض الشروط.

أما في بعض البلدان العربية فقد استمرت هذه المرحلة إلى بداية السبعينيات و منها الجزائر.

3) المرحلة المهنية:

زمنيا بدأت هذه المرحلة بعد الحرب العالمية الثانية(الخمسينيات) حيث أدركت معظم الدول، خاصة الأوروبية منها و التي مستها الحرب العالمية الثانية، أنه لا بديل للخروج من ما هي فيه سوى التعليم، فأولت اهتماما كبير لهذا القطاع و عملت على تحسينه و تطويره و بدأت في وضع معايير و محددات و شروط صارمة للالتحاق بهذه المهنة، و بدأت بالاهتمام بالمعلم و أعطته حقوقا كثيرة و وضعت له دستورا يسير مهنته و هذا تماشيا مع الواجبات الموكلة إليه . و لقد سارت العديد من دول العالم في هذا السبيل و هو تطوير التعليم و تمهينه اقتداء بالغرب و ذلك من خلال الاهتمام بالمعلم إعدادا و تكفلا و توفير ما تستحقه مهنة التعليم.

8- مكانة مهنة التعليم:

يعتبر التعليم كمهنة من أقدم المهن التي عرفها الإنسان سواء أكان هذا التعليم مقصود أو غير مقصود، إلهي من خلال تعليم الله سبحانه و تعالى لأدم عليه السلام

{}وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاء هَؤُلاء إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴿31﴾ قَالُواْ سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيم﴿32﴾{}[1] أو بشري. و يعتبر أيضا من أقدس المهن لارتباطه بفعل إلهي و مباركته قوليا و فعليا من طرف الرسول(ص). لكن المتتبع و المهتم بمكانته كمهنة يلاحظ أنها متدبدبة تارة عالية و تارة أخرى متدنية فما السبب يا ترى ؟ و الإجابة باختصار مرتبطة بثلاث جهات :

1 – النظام الحاكم و نظرته لهذه المهنة من حيث كونها مهنة منتجة أم مستهلكة.

2 – نظرة المجتمع للتعليم والمعلم.

3 – المعلم سلوكا و ممارسة و مستوى.

لكن بصفة عامة و في وقتنا الراهن أصبح التعليم على المستوى العالمي و بالمقارنة بمهن أخرى في وضع متدني مما أنعكس عليه كمهنة و على صاحبها تصورا، عائدا، تقويما و تقديرا. و في هذا السياق يقر العالم **جون فيزي** John Vaizey بهذا في قوله "**أن في كثير من البلدان يأتي المعلمون في أدنى مرتبة كما أن مكانتهم في المجتمع أبعد ما تكون عن الأمن و الاستقرار**".[2] كما أعترف تقرير ﴿ أمة في خطر Nation at Risque﴾ الذي صدر في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية الثمانينيات بتدهور واقع التعليم و المعلم و المؤسسات التربوية بصفة عامة.[3] مما استدعى إعادة النظر في الكثير من القضايا التي لها علاقة بالتعليم و خاصة و ضع المعلم.

و في العالم العربي اعترف ممثلو 18 دولة عربية بهبوط مكانة التعليم و دعوا لتحسينها و اتخاذ التدابير اللازمة لجعل التعليم مهنة جاذبة.[4] و هذا الكلام لا ينفي وجود استثناءات في بعض البلدان التي أولت التعليم و المعلمين أهمية بارزة كاليابان، ألمانيا انجلترا و هولندا...الخ.

---

[1] - ع س ج ش ح. ا خ 31-32

[2] - ج ف ض ي ن خ ك ي ه ف ي ك ا ن ا ل ح د ي ث ب ش ج ح : ي ذ ِ د أ ل ك ذ م . د ل أ ل ف ا ق ل ا ج د ُ ن ج . ب ش و ت، ن ث ا. د خ . د ط . ص ص 69- 70 .

[3] - ع ث ذ ل ا ش د ب ِ ت ِ ش س ي : **د و ل ت ف ي ك ض ل ا ظ ن ا خ ي ب ت ن ا ي ت – ا ن ظ ا و ن ا خ ب ى ي أ ل ي ي ر ك ي** - http//www.almualem.net. 01/05/2007

[4] - ع ث ذ ا ل ل ه ج ح ك ث ِ ع ت ن س ج ب ث ل ن ل ا ع ل ي و ي ذ ِ د ي ص ظ ى ل ل ب ش . ب ش ج ع ث ك ل ش ِ، ص 25 .

9- أخلاق مهنة التعليم (الدستور الأخلاقي لمهنة التعليم):

و للنهوض بقطاع التربية و التعليم و المعلم سعت معظم المجتمعات إلى و ضع دستور خاص بأخلاقيات مهنة التعليم، و في هذا السياق عمدت بعض الدول العربية إلى صياغة إعلان يتضمن 20 بندا خاصة بأخلاق مهنة التعليم (إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج) نوجزها في ما يلي:[1]

1- التعليم مهنة ذات قداسة خاصة توجب على القائمين بها أداء حق الانتماء إليها إخلاصا، صدقا مع النفس و الناس، و عطاء مستمرا.

2- المعلم صاحب رسالة يستشعر عظمتها، يؤمن بأهميتها ويستصغر كل عقبة دون بلوغ غايته من أداء رسالته.

3- اعتزاز المعلم بمهنته و تصوره المستمر لرسالته ينأيان به عن مواطن الشبهات و يدعوانه إلى الحرص على نقاء السيرة و طهارة السريرة، حفاظا على شرف المهنة و دفاعا عنه.

4- العلاقة بين المعلم و التلاميذ صورة لعلاقة الأب بأبنائه.

5- المعلم قدوة لطلابه خاصة، و للمجتمع عامة.

6- المعلم أحرص الناس على نفع طلابه.

7- المعلم يسوي بين طلابه في عطائه و رقابته و تقويمه لأدائهم.

8- المعلم ساع دائما إلى إضعاف نقاط الخلاف و ترسيخ مواطن الاتفاق و التعاون و التكامل بين طلابه، تعليما لهم، وتعويدا على العمل الجماعي و الجهد المتناسق.

9- المعلم موضع تقدير المجتمع و احترامه و ثقته و هو لذلك حريص على أن يكون في مستوى هذه الثقة و ذلك التقدير و الاحترام.

10- تسعى الجهات المختصة إلى توفير أكبر قدر ممكن من الرعاية للعاملين في مهنة التعليم بما يوفر لهم حياة كريمة تكفهم عن التماس وسائل لا تتفق و كرامة وشرف هذه المهنة.

11- المعلم صاحب رأي و موقف من قضايا المجتمع و مشكلاته بأنواعها و هذا يتطلب منه توسيع نطاق ثقافته و تنويع مصادرها و المتابعة الدائمة للتغيرات السياسية الاقتصادية والاجتماعية التي تحصل في مجتمعه و العالم بأسره.

---

[1] -ي ُخ ِلتع ِو. http://www.riyadedu.gov.sa .23/06/2007

12- من صفات المجتمع الإسلامي أن يأمر بالمعروف و ينهى عن المنكر و عليه وجب على المعلم في موقعه أن يكون كذلك ملتزم في ذلك بأسلوب اللين في غير ضعف و الشدة في غير عنف.

13- المعلم يدرك أن الرقيب على سلوكه بعد الله هو الضمير اليقظ و نفس لوامة و أن الرقابة الخارجية مهما تنوعت أساليبها لا ترقى إلى الرقابة الذاتية.

14- المعلم في مجال تخصصه طالب علم و باحث عن الحقيقة أينما كانت لا يمل من البحث عنها.

15- يسهم المعلم في كل نشاط يحسنه و يتخذ من كل موقف سبيلا إلى تربية قويمة أو تعليم عادة حميدة.

16- مدرك أن تعلمه عبادة و تعليمه الناس زكاة، فهو يؤدي واجبه بروح العابد الخاشع الذي لا يرجو ثوابا في الدنيا.

17- الثقة المتبادلة و احترام التخصص و الأخوة المهنية هي أسس العلاقات بين المعلم و زملائه و بينهم و الإدارة التربوية.

18- المعلم شريك الوالدين في التنشئة و التربية و التعليم و منه يجب أن يحرص على إنشاء و/أو توطيد أواصر الثقة بين الأسرة و المدرسة.

19- يؤدي العاملون في مهنة التعليم واجباتهم كافة و يصبغون سلوكهم كله بروح المبادئ السليمة و السوية و التي تضمنها هذا الإعلان.

20- صدر هذا الإعلان عن مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية و أقره مؤتمره العام الثامن الذي أنعقد في قطر.

و رغم ما تضمنه هذا الإعلان من مبادئ مستمدة من الثقافة العربية الإسلامية إلا أن التعليم في معظم المجتمعات العربية بقي يعاني من جملة من المشاكل التي أعاقت نموه و تطوره مما أثر على واقع هذه المجتمعات.

11- مشكلات مهنة التعليم:

لكل مهنة من المهن مشكلاتها التي تتفاوت في حدتها و عددها بقدر الظروف المحيطة بهذه المهنة و طبيعتها، و التعليم كمهنة لا يخلو من المشاكل، و التي تواجه كل أطراف العملية التربوية من تلاميذ و معلمين و طاقم إداري. و بالنظر إلى من يتحمل

القسط الأكبر في العملية التربوية التعليمية ألا و هو المعلم يلاحظ أن هذه المشاكل يعاني منها كل المعلمين خاصة المبتدئين منهم، و للإشارة أن هذه المشاكل متجددة أي قد لا يصادف المعلم البعض منها في بدية مشواره. و هذه المشاكل صنفين: صنف عام يواجه كل المعلمين مهما كانت خبرتهم و تكوينهم و صنف أخر يواجه المعلمين المبتدئين فقط. في ما يلي نستعرض هذه المشاكل بإيجاز.

1 -المشكلات العامة لمهنة التعليم:[1]

يواجه المعلم – مهما كانت خبرته، مستواه و تخصصه- بعض المشاكل التي تتصف بالتكرار و العمومية نوجزها في ما يلي:

1) الفجوة بين النظرية و التطبيق: و يقصد بهذا أن المعلم لا يجد لما يدرسه في المعاهد و الكليات من نظريات و مبادئ مجالا لتطبيقه، و هذا قد يعود لعدة أسباب منها ما هو مرتبط بمحتوي البرنامج و الذي في غالبيته نسخة منمقة عن برامج غربية أنتجت لمجتمعات غير المجتمعات التي تسعى لتطبيقها. و منها ما هو مرتبط بالإمكانيات المتاحة في المؤسسات التربوية حيث أن هذه البرامج أنتجت في مجتمعات لها واقع(اقتصادي ،سياسي ،ديموغرافي...الخ) يختلف عن واقع المجتمعات التي تسعى لتطبيقها كذلك. أضف إلى ذلك أن التعليم في البلاد العربية مسيس إلى أبعد الحدود.

2) انصراف الطلاب عن الدرس: في الكثير من الأحيان يجد المعلم طلابه غير مهتمين بما يقوله من معلومات ويشغلون أنفسهم بالأحاديث الجانبية مما يسبب له إزعاجا كبير. و انصراف التلاميذ عن الدرس قد يعود إلى انعدام الدافعية للتعلم أو تحقيقا لحاجات نفسية و معرفية أو غيرها و التي تكون مصاحبة لضعف في شخصية الأستاذ. أو قد يعود أيضا لضعف في المستوى العلمي و المعرفي والتأهيلي للمعلم، مما يجعله عرضة للاستهزاء و السخرية من طرف التلاميذ.

[1] - دنمرلا عمويش الخي ةجلتعو .23/06/2007 www.riyadhedu.gov.sa/teacher/6.php

3) الاعتقاد بأن المعلم مرجع شامل للمعرفة: هناك اعتقاد سائد بين كثير من الناس و من بينهم التلاميذ بأن المعلم هو مصدر المعرفة الشامل و هو اعتقاد خاطئ. فالمعلم يقوم بوظيفة تتمحور حول تنظيم و تسهيل عملية تعليم التلاميذ، و انطلاقا من هذا الاعتقاد يقوم بعض التلاميذ بطرح بعض الأسئلة و التي قد يعجز المعلم عن الإجابة عليها، و التي يكون الغرض منها في بعض الأحيان اختبار قدرات المعلم و يعجز بالفعل عن الإجابة عليها. و في مثل هذه الحالات يجب على المعلم أن يضبط نفسه و لا يبدي عجزه عن الإجابة. بل يشكر التلميذ السائل على سؤاله و يحاول إعادة طرحه على زملائه بطريقة لبقة و ذكية و حثهم على التفكير فيه حتى في الحصص الموالية. إضافة إلى إرساء الفكرة التالية وهي أن الإنسان مهما بلغ من العلم يبقى دائما يتعلم و الله الأعلم وحده بكل شيء.

4) التدريس في وجود زائر: و تتمثل مظاهر هذه المشكلة في الارتباك الشديد عند دخول زائر مثل المشرف التربوي(المفتش) أو مدير المدرسة لملاحظة المعلم في حجرة التدريس، و هذا قد يكون ملازما حتى لأحسن المعلمين و أكفأهم. قد يعود ذلك لعدم وضوح الهدف من وجود المشرف التربوي و المدير في القسم، حيث ارتبط وجود المشرف التربوي(المفتش) بالتقييم و منه بالترقية و منه الخوف من منح المعلم نقطة ضعيفة. إضافة إلى سوء معاملة المشرف التربوي للمعلم في حال سوء تصرفه في موقف تعليمي معين.

2- المشكلات المهنية الخاصة بالمعلم المبتدئ: هذه المشكلات تنتج في أغلب الأحيان من ضعف في الإعداد المهني للمعلم و قلة التطبيق قبل الالتحاق بالمهنة ومن أهم هذه المشكلات ما يلي:[1]

1) الشعور بالغربة: قد يشعر المعلم في الأسابيع الأولى من وجوده في المدرسة بالغربة في هذا المكان الجديد، ويعود ذلك إلى عدم معرفة

[1] - ل ش ج ع ف غ .

أسماء من يعملون معه و من يدرسهم و عدم معرفة طباعهم و منه عدم معرفته لكيفية التعامل معهم.

2) المواجهة الأولى: في أول مرة يدخل المعلم إلى حجرة الدرس يكون بهدف مواجهة تلاميذ و قد تنتابه في هذه الحالة مجموعة من مشاعر القلق قبل البدء في تقديم الدرس، وذلك خوفا من الفشل في المواجهة الأولى.
3) معالجة النظم اليومية (روتينيات التدريس): ثمة أمر مربك للمعلم المبتدئ، و هو إنهاء المهام الروتينية اليومية في المدرسة(تسجيل الغيابات اليومي، تحضير الكراس اليومي،...الخ)، و هذا الارتباك طبيعي لأنه لم يتدرب على ذلك، و لم تدرس له في المعاهد و الجامعات.
4) توفير الوسائل التربوية و التعليمية: يحتاج المعلم عند بدء عمله في المدرسة إلى مواد تعليمية متنوعة كالكتب الدراسية و كتاب المعلم– إن وجد– و الوسائل التربوية التعليمية المختلفة التي تستخدم في التدريس و يواجه المعلم في بدايات عمله مشكلة في الحصول عليها و معرفة مصادر الحصول عليها و كيفية استغلالها خاصة إذا كانت أجهزة تقنية حديثة جدا.

مما سبق نخلص إلى أن المعلم الذي يتولى تعليم و تربية أفراد المجتمع ينبغي أن يكون متحليا بصفات علمية وغير علمية تؤهله لكي يكون عنصر فاعلا في العملية التربوية قادرا على التأثير في تلاميذه، و منه المساهمة في إنتاج مجتمع سوي منتج و فعال. و لكي يكون كذلك ينبغي أن يبوأ مكانة لائقة، و لا يتأتى إلا بتوفير مجموعة من العوامل منها ما هو مرتبط بالمعلم شخصيا و البعض مرتبط بواقع المعلم. كما أن المعلم يجب أن يعد إعداد متكاملا يمكنه من تأدية واجبه التربوي على أكمل وجه. و نشير إلى أن الاهتمام بالمعلم مرتبط ارتباطا وثيقا بالمهنة التي يمارسها، هذه المهنة تحتاج إلى النهوض بها و تنميتها و حل كل المشاكل التي تواجهها حتى تتبوأ مكانتها بين المهن.

الفصل الخـــــــامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

ت ًي ذ

1- ي د ال د ذ ر اس خ

1 – ر أ ج ب ل ر ك ّ ب َ
2- ر أ ج ب ل ر ط ي ُ ّ
3- ر أ ج ب ل ر ه ش ش ّ

2- ي ت غ ي ر ا ن ف ر و ض

3- ا ن ّ ه ح ا ن ّ ت خ ن و

4- أ د و ا د خ ّ ع ا ل ج ن س د
1 -ر ا ل ا ل ح ظ خ
2 - ا ل ع ت ّ ب س ح

5- أ س ي ت ت ح ي م ا ل ج ن س د
1 -ر ا ل ط ش ّ خ ر ا ك ّ ح
2 -ر ا ل ط ش ّ خ ر ا ل ف ئ خ
3 - ا ل أ س ا ه ة ا ل إ ح ظ ب ئ َ

6- ي ع ن خ ذ ر اس خ و خ ر ئ ص ب

1 - َ ئ ع ر ا ل ك ُ خ
2 - ط ش ّ خ ر خ ت ت ئ ب س ب ْ
3 - ظ ب ئ ظ ب

تمهيد:

بعد التطرق في الفصول السابقة إلى تحديد موضوع الدراسة و مناقشة مختلف الأطر المعرفية و النظرية للواقع و المكانة في الفكر السوسيولوجي، سنخصص هذا الفصل لتناول الإجراءات المنهجية للدراسة، التي تشمل العناصر التالية:- تحديد مجالات الدراسة، عينة الدراسة، المنهج المستخدم في هذه الدراسة، تحديد أدوات جمع البيانات و أخيرا طرق تحليل هذه البيانات.

و كل هذا العمل يصب في خانة محاولة فهم الصدق الإمبريقي لتساؤلات و فرضيات الدراسة.

1- مجالات الدراسة

يعتبر تحديد مجالات الدراسة من العناصر المهمة في الدراسات و البحوث العلمية بصفة عامة، و الاجتماعية بصفة خاصة، و تعد ركيزة أساسية فيها، حيث تمكن كل من الباحث و القارئ من تحديد المكان و الزمان و المجتمع الذي أجريت عليه هذه الدراسة وهذا راجع لاختلاف نتائج البحوث و الدراسات باختلاف الأزمنة و الأماكن و المجتمعات التي تجرى فيها. و عليه فإن هذه المجالات و كما سبقت الإشارة إليه تنقسم إلى ثلاثة مجالات هي: 1 - المجال المكاني.

2-المجال الزمني.

3-المجال البشري.

1- **المجال المكاني:**

إن النطاق المكاني الذي أجريت فيه هذه الدراسة هو المؤسسات التربوية الواقعة بمدينة سكيكدة و بالتحديد مناطق الزرامنة، حي صالح بوالكروة و حي 20 أوت 1955 و التي تقع كلها بجنوب مدينة سكيكدة، حيث تعتبر هذه المناطق شعبية و قريبة من منطقة الإقامة مما يسهل العمل الميداني، إضافة لمعرفتي الشخصية لبعض مديريها و طواقمها التربوية. و هذه المؤسسات هي مدرستي مدرسة أول نوفمبر 1954 بالزرامنة و مدرسة حسن كافي بحي "رابح بيطاط" الابتدائيتين و متوسطتي صالح بوالكروة الجديدة و بورنان هدام الزرامنة و ثانويتي الزرامنة و بولوداني حسين بحي 20 أوت). و في ما يلي لمحة موجزة عن كل منها:-

1) **ثانوية بولوداني حسين:**

تقع هذه الثانوية في حي 20 أوت 1955، فتحت أبوابها في سبتمبر 1983. تضم 31 حجرة للدراسة و 05 مخابر، إضافة مبنى للإدارة و بعض الملاحق الأخرى.

2) **ثانوية الزرامنة:**

تقع هذه الثانوية في حي الزرامنة، فتحت أبوابها أمام التلاميذ في سبتمبر 2005 تضم 21 حجرة للدراسة و 07 مخابر، إضافة لبعض الملاحق الأخرى.

3) **متوسطة بورنان هدام:**

تقع هذه المؤسسة في حي الزرامنة، فتحت أبوابها أمام التلاميذ في سبتمبر 2008. تتكون من 20 حجرة للدراسة، إضافة 03 مخابر و 03 ورشات.

4) **متوسطة صالح بوالكروة الجديدة:**

تقع هذه المؤسسة في نهج هواري بومدين بصالح بوالكروة ، فتحت أبوابها أمام التلاميذ سنة 1999. تتكون من 16 حجرة للدراسة، كلها مستعملة، إضافة إلى 02 مخابر و ورشة واحدة.

5) **مدرسة حسن كافي(رابح بيطاط):**

تقع هذه المؤسسة في حي رابح بيطاط بالزرامنة. فتحت أبوابها أمام التلاميذ في سبتمبر 2006. تتكون من 12 حجرة للدراسة.

6) **مدرسة أول نوفمبر 1954:**

تقع هذه المؤسسة في حي الزرامنة. فتحت أبوابها أمام التلاميذ في سبتمبر 1996 تتكون من 12 حجرة للدراسة.

2- المجال الزمني للدراسة:

يمكن تقسيم المدة الزمنية التي استغرقتها هذه الدراسة إلى فترتين:-

1) الفترة الممتدة من 2004 إلى غاية 2007: حيث تم فيها جمع و تصنيف المادة العلمية النظرية و تحليلها و صياغة الجانب النظري من الدراسة.

2) الفترة الممتدة من 2008 إلى غاية 2009: خصصت للجانب الميداني للدراسة التي أجريت بمجموعة من المؤسسات التربوية ببلدية سكيكدة(مدرستين ابتدائيتين

متوسطتين و ثانويتين)، حيث كانت على شكل زيارات متقطعة لمختلف هذه المؤسسات و كانت مقسمة بدورها إلى أربع مراحل على النحو التالي:-

المرحلة الأولى. كانت عبارة عن زيارات استطلاعية لبعض هذه المؤسسات دامت قرابة 08 أشهر من 01 أكتوبر2007 إلى غاية 30 ماي 2008، حيث تم من خلالها التعرف على المؤسسات جغرافيا و بشريا و لقاء المسؤولين القائمين على تسييرها، إضافة إلى التعرف على بعض انشغالات الأساتذة و الوقوف على بعض تصرفاتهم داخل المؤسسات و خارجها.

المرحلة الثانية. امتدت هذه المرحلة من أكتوبر 2008 إلى غاية نوفمبر 2008، حيث تم خلالها قياس مدى صدق و ثبات الاستمارة وذلك بتجريبها على بعض أفراد مجتمع الدراسة. كما تمت ملاحظة المناخ و الظروف التي يعمل فيها الأساتذة.

المرحلة الثالثة. و امتدت من جانفي 2009 إلى غاية مارس 2009. حيث تم توزيع الاستمارة في صيغتها النهائية على أفراد العينة.

المرحلة الرابعة. و امتدت من 01 أفريل 2009 إلى 30 ماي 2009 حيث تم خلالها تفريغ الاستمارات و معالجتها بواسطة الحاسوب وفق برنامج spss و من تم تحليل المعطيات الميدانية و قراءتها سوسيولوجيا و التعليق عليها، و بعدها تم استخلاص النتائج و كتابة البحث في شكله النهائي.

3- المجال البشري.

يشمل هذا المجال عدد الأفراد في كل مؤسسة و توزيعهم حسب الوظيفة (أساتذة تلاميذ، عمال) إضافة إلى الإطارات المسيرة. و كانت على الشكل التالي:-

1) **ثانوية بولوداني حسين:**

تضم هذه الثانوية **39** أستاذا من بينهم 20 امرأة و 19 رجل، يؤطرون 387 تلميذا موزعين على 17 فوجا تربويا إضافة إلى 46 عاملا.

2) **ثانوية الزرامنة:**

تضم هذه الثانوية 28 أستاذا من بينهم 17 امرأة و 11 رجل، يؤطرون 322 تلميذا موزعين على 13 فوجا تربويا، إضافة إلى 28 عاملا.

3) **متوسطة بورنان هدام.**

تضم هذه المتوسطة 31 أستاذا 26 امرأة و 05 رجال، يؤطرون 806 تلميذا موزعين على 21 فوجا تربويا، إضافة إلى 17 عاملا.

4) **متوسطة صالح بوالكروة الجديدة.**

تضم هذه المتوسطة 30 أستاذا من بينهم27 امرأة و 03 رجال يؤطرون 738 تلميذا موزعين على 18 فوجا تربويا، إضافة إلى 18 عاملا.

5) **مدرسة حسن كافي(رابح بيطاط).**

تضم هذه المدرسة 15 أستاذا من بينهم 11 امرأة و 04 رجال، يؤطرون 405 تلميذا، موزعين على 12 فوجا تربويا، إضافة إلى 09 عمال.

6) **مدرسة أول نوفمبر 1954.**

تضم هذه المدرسة 13 أستاذا من بينهم 11 امرأة و 02 رجال، يؤطرون 260 تلميذ موزعين على 11 فوج تربوي، إضافة إلى 08 عمال.

الجدول رقم 01 يبين المجال البشري للدراسة

المؤسسة / الطاقم	ثانوية حسين بولوداني	ثانوية الزرامنة	متوسطة هدام بورنان	متوسطة صالح بوالكروة	مدرسة حسن كافي	مدرسة أول نوفمبر 1954
معلمين	ذ 19 | إ 20	ذ 11 | إ 17	ذ 05 | إ 26	ذ 03 | إ 27	ذ 04 | إ 11	ذ 02 | إ 11
تلاميذ	384	322	806	738	405	260
عمال	46	28	17	18	09	08
عدد الأفواج	17	13	21	18	12	11

2- متغيرات الفروض:

عرضنا في الفصل الأول فروض الدراسة و تساؤلاتها المختلفة و بينا نقطة ارتكاز هذه الدراسة في فرضية رئيسية و ثلاث فرضيات جزئية.

فالفرضية العامة تدور حول اختبار العلاقة القائمة بين متغيري الواقع و المكانة و ذلك من خلال الاختبار الميداني للفرضيات الجزئية و المتمحورة حول تقصي العلاقة بين:

1 - مستوى الدخل و ما يرتبط به من مؤشرات و المتمثلة في (المرتب، الخدمات الاجتماعية، حجم الأسرة، الترقية...الخ) و المكانة

2 - طبيعة العلاقات التي ينسجها المعلم و المكانة التي يحتلها.

3 - الظروف المهنية للمعلم و مكانته الاجتماعية.

و من أجل اختبار طبيعة العلاقات القائمة بين المتغيرات المشار إليها آنفا تعتمد الدراسة الراهنة على طرائق و تقنيات البحث العلمي المبينة لاحقا.

3- المنهج المستخدم:

في دراستنا الراهنة نحاول الكشف عن العلاقة الموجودة بين الواقع الذي يعيشه المعلم(المتغير المستقل) و مكانته الاجتماعية(المتغير التابع)، و بصيغة أخرى نبحث في محددات(المتغير المستقل) المكانة الاجتماعية(المتغير التابع) للمعلم في المجتمع الجزائري. و ذلك بالاعتماد على إستراتجية مبنية على التحليل و التركيب و الاستنباط و الاستقراء إضافة إلى جمع البيانات و تبويبها في جداول إحصائية و التعليق عليها، و استعمال الرسومات و الأشكال البيانية للتوضيح أكثر.

و كما هو معلوم فإن البحوث الاجتماعية بصفة عامة و السوسيولوجية بصفة خاصة تتطلب من الباحث الاعتماد على منهج معين أو مناهج متعددة تكون مناسبة لدراسة الظاهرة التي هو بصددها، و ذلك للوصول إلى الصدق الإمبريقي في دراسة الظاهرة.

و منه فهذه الدراسة تندرج ضمن البحوث الوصفية، و لتحقيق ما سبق ذكره استعملنا طريقة المسح الشامل لكل أفراد مجتمع الدراسة(المنهج الوصفي»ل ًغ حَ«).

إن طريقة المسح الشامل أتاحت لنا تحديد و وصف أبعاد المشكلة المدروسة من حيث ما يلي:

1- معرفة الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة(المحور الأول)

2- تحديد إطار و أبعاد مجتمع الدراسة.

3 - معرفة نظرة أفراد مجتمع الدراسة لواقعهم المعيش(الاجتماعي، المهني و الشخصي)

4 -معرفة الواقع الفعلي لأفراد مجتمع الدراسة.

و إذا كانت هذه الدراسة الراهنة قد اعتمدت على المسح الشامل في تصوير الوضع الراهن للمعلم، فإنها قد تقيدت و طبقت خطواته ابتداء من التخطيط للمسح (المشكلة الأهداف، تحديد المفاهيم، الأدوات المستخدمة، مجالات الدراسة...الخ)، و تنفيذه(العمل الميداني، جمع البيانات) و انتهاء بإخراجه (تقرير البحث).

و من المستلزمات الأخرى التي تطلبها المسح الشامل هو تحديد إطار جمع بيانات المسح، سواء الديموغرافية و ظروف البيئة التي يعيش فيها المعلم و البيانات المتعلقة بالسلوك و الميول و المواقف. و يمكن تلمس هذا في عبارات الاستمارة و الأدوات المستخدمة لجمع هذه البيانات.

4- أدوات جمع البيانات:

بغية الحصول على المعلومات و البيانات اللازمة، و التي توصلنا إلى إيجاد إجابات عن التساؤلات المطروحة في هذه الدراسة، و من أجل ذلك استخدمنا أدوات رئيسة في جمع البيانات هي:

1- **الملاحظة:**

حيث استخدمت هذه الأداة بطريقة عابرة من خلال الاحتكاك بالمعلمين و معايشة واقعهم و ملاحظة سلوكياتهم و تصرفاتهم في الواقع الاجتماعي الشيء الذي مكننا من معرفة محددات المكانة التي يحتلها المعلم في البناء الاجتماعي. كما مكنتنا هذه الأداة من الاطلاع على واقع المعلم المهني و سلوكياته داخل المؤسسة سواء مع زملائه أو مع التلاميذ أو مع الإدارة أو مع أولياء التلاميذ. حيث استخدمت هذه الأداة في بداية الدراسة الميدانية و استمرت إلى نهايتها، و كانت وفق الدليل التالي و الذي صمم خصيصا لذلك.

1 -هل يأتي المعلم في الوقت المحدد للعمل؟
2 -هل ينجز المهام الموكلة إليه بانتظام؟
3 -هل هو محترم من طرف زملائه؟
4 -هل هو كثير الغياب؟
5 -هل يشارك في أنشطة المؤسسة؟
6 -هل هو حسن الهندام؟

و قد تم مقاطعة المعلومات المستقاة عن طريق الملاحظة مع المعلومات المستقاة بواسطة الأدوات الأخرى و تمت الاستفادة منها في تبيان مدى صدقية إجابات المبحوثين على أسئلة الاستمارة، و التعمق أكثر في فهم سلوكيات و نظرة المعلمين لواقعهم.

2- الاستمارة:

تعد الاستمارة أداة مهمة في جمع البيانات من الميدان، و في دراستنا الراهنة صيغت أسئلة الاستمارة وفق أبعاد و مؤشرات قابلة للقياس في الواقع، متضمنة مجموعة من الأسئلة مقسمة على ثلاثة محاور هي:-

المحور الأول: و المتعلق بالبيانات الشخصية و يضم 13 سؤالا تتمحور حول البيانات و المعلومات الشخصية لأفراد عينة الدراسة.

المحور الثاني: و يتعلق بمقاييس المكانة الذاتية و صمم باستعمال مقياس ليكرت Likert دو الخمس درجات و يضم 37 سؤالا.

المحور الثالث: و يتعلق بمقاييس المكانة الموضوعية و صمم باستعمال مقياس ليكرت Likert دو الخمس درجات أيضا، و يضم 37 سؤالا أيضا.

و راعينا أثناء صياغتنا للأسئلة الوضوح و الدقة و المستوى التعليمي لأفراد العينة. و كانت معظم أسئلة الاستمارة و الخاصة بالبيانات الشخصية مغلقة أو نصف مغلقة.

و للإشارة فإنه تم إخضاع هذه الاستمارة لمقاييس الصدق و الثبات. فبالنسبة للمقياس الأول و بعد تصميم الاستمارة قمنا بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين. حيث أبدوا ملاحظتهم عليها سواء في الجانب اللغوي أو التقني. و بعدها قمنا بتجريبها على عينة تجريبية من مجتمع الدراسة، و بناءا على إجابات المبحوثين قمنا بتعديل بعض الأسئلة و حذف البعض الآخر. حيث تم الاستغناء على الأسئلة رقم 08 و 13 و 14 و المتعلقة بالمادة التي يدرسها الأستاذ، و هل هو عضو في تسيير المؤسسة؟ و الوظيفة التي يشغلها إن كانت الإجابة بنعم نظرا لعدم تماشيها و فرضيات الدراسة. كما تم حذف بديلين من السؤال رقم11 و المتعلق بالمرتب المتقاضى و هما أقل من 20000 دج دون هذا الأخير و بعد الزيادات الأخير في الأجور أصبح المعلم الأعزب و الجديد في

المهنة يتقاضى أكثر من 22000 دج و أكثر من 40001 دج، كون هذا المرتب لا يتقاضاه إلا المدراء أو المسؤولين في القطاع.

أما بالنسبة للمقياس الثاني و المتعلق بثبات أسئلة الاستمارة فقد تم في المرحلة الأولى توزيع 15 استمارة تجريبية على مجموعة من أفراد عينة الدراسة و بعد شهر من ذلك وزع عدد مماثل من الاستمارات على الأشخاص أنفسهم. و بعد ذلك قمنا بمقارن إجابات المبحوثين على أسئلة الاستمارة و على ضوئها تم استخراج الجدول الآتي و المتعلق بمعامل الثبات لكل سؤال.

الجدول رقم 02 يبين معاملات الارتباط بين أسئلة الاستمارة.

المحور	معامل الثبات	الأسئلة
محور البيانات الشخصية	1	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11
	0.9	12 -13
	0.8	
	0.7	
	0.6	
محور مقاييس المكانة الذاتية	1	1-2-3-5-21-25-27-35.
	0.9	4-6-7-10-13-14-15-18-20-22-24-29-30-34-36.
	0.8	8-11-12-17-19-23-26-28-31-33-37.
	0.7	9-32.
	0.6	
محور مقاييس المكانة الموضوعية	1	1-5-8-9-11-13-16-21-32-36.
	0.9	2-3-6-7-10-12-14-19-20-22-31-33-34-35.
	0.8	4-15-17-18-23-25-27-28-29-37.
	0.7	24-26-30.
	0.6	

و بالنظر لمعاملات ثبات أسئلة الاستمارة يتضح لنا أنها تتراوح بين 1 و 0.7 و هي نسبة عالية و هو ما يدل على أن الأسئلة مرتبطة بالواقع و تعكس حقائق وضع المكانة. و عليه فالأسئلة مرتبطة و ذات صلة وثيقة بالظاهرة البحثية، و هذا ما تؤكده استجابات أفراد عينة الدراسة في المرحلتين الأولى و الثانية(انظر الجدول رقم 17).

5- أساليب تحليل البيانات.

1- **الأسلوب الكمي.**

لقد استخدمت الطريقة الكمية في هذه الدراسة من خلال تصنيف و ترتيب البيانات. إضافة لحسب النسب المئوية لكل منها، والمتوسطات الحسابية لكل درجة على حدا، كما قمنا بحساب معاملات الارتباط بين بعض الأسئلة(معامل بيرسون) و كاي تربيع k^2. كما استعانت هذه الدراسة بالرسوم البيانية و الأشكال المعبرة.

2- **الأسلوب الكيفي.**

حيث تم من خلالها تحليل المعطيات الكمية و ربطها بالجانب النظري، و من خلالها قمنا بتبيان مدى صدق و تحقق فرضيات الدراسة.

3- **الأسلوب الإحصائي:**

كَبَّ ْ ِي ِج ْ ِف ِئُ ال ِج ْح ِث ْ ِز ال ْ ِث ِ ْ أ ْد ُب ْت ُب ُول ْد ِس ْا ِع ْخ ِ ال ْ ِخ ْ ِث ْ ِي ِب ِه ْ ظ ال ْ َك َب ْ َخ ِ ِي ْغ ْ ِث ْ اد ال ِج ْح ِث. و ِت ْح ِم ْك أ ْغ ِش ْا ِع ْن ِذ ْس ْا ِع ْخ ِ ْى ال ْ ِت ْن َب ِّد ْك ُه ْ ِي ِج ً ِع ِ ي ِ الأ ْع ِ ْ ِث ْ ت الإح ظ ِئ ْخ ال ْ َت ِ ي ال ْل ْت َب ِئ ْج ْب ْت ْك ُب ي ِ َف أ ِو ْث ِج ْف ْش ْض ْث ْد ال ِج ْح ِث ي ِث ْ ُب:

ال ْن ِج ْخ ِ ْا ِئ ً ي ِ ْخ.

ال ُغ ْخ ال ِئ ً ِ ْخ =ْك ْذ ْف ْأ ْش ْا ْد ال ِ ْي ِ ْخ /ْك ْذ ْف ْأ ْش ْا ْد ال ِ ْي ِ ْخ x 100.*

ال ً ِس ْط ال ِح ْس ِ ي ْن ْذ ْس ْج ْب ْد ال ً ِج ً ِ ْع ِ ْث ْب ْع ْخ ْا ْو ال ْك ِ ْب ْو ْخ ال ْت ْب ْث ْخ:

$$* M = \frac{\sum P}{N}$$

ال ْن ْح ْر ْاف ال ً ِع ِ ي ً ِ ي. ح ْغ ْب ْة الا ْح ْش ْاف ْن ْك ْم ْد ْس ْج ْخ ْ ْك ٍ ال ً ِ ْت ً ِ ْع ْظ ْو ْن ْك ْن ْب ْش ْف ْك ُه ْ ِي ْذ ال ْش ْا ْة أ ْو ْت ْك ْب ْن ْذ ْس ْج ْخ ْ ْك ٍ ال ً ِ ْت ً ِ ْع ْظ ْب ْع ْخ ْا ْو ال ْم ْ ْ ُ ال ْت ْب ْن.

$$^{1}* \sigma = \sqrt{\frac{\sum (D - X)^2}{\sum N}}$$

عيبي االرتبهط.

ونكركبَنقبخدسجخ الارتبهطث ًيتعتش ادنلاسذاعخ وتبيتب نَتأكذ ي يتبحتم لتفشلو ع

انحاحث و ًحغتشتىكيبودخ ابتيتخ ً :

$$R = \frac{N\sum(X1.Y) - (\sum X1.\sum Y)}{\sqrt{[N\sum X^2 - (\sum X)^2][N\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

ح ث : N :كذذ فلاأشاد

$\sum(Xy)$: جط طم ضشةيج ً ع دسجبد انًتغش الأول xيج ً ع دسجبد انًتغش انثب ً.

$(\sum X)^2$ يششغيج ً ع دسجبد انًتغش الأول.

$(\sum Y)^2$ يششغيج ً ع دسجبد انًتغش انثب ً.

$\sum X^2$:يج ً ٍ عيشغ دسجبد انًتغش الأول.

$\sum Y^2$:يج ً ٍ عيشغ دسجبد انًتغش انثب ً.

- اتجسيشغ كبلك(^{2} :ريششف كه ً دلانخ فشوق فكه ي ٍغ ٍ انًتغش اتثحغت

نتبيج ٍ ً انثب نَ.

كب ^{2} =)انتكشاس ان الحظ – انتكشاس انًتٕلغ(/ انتكشاس انًتٕلغ.

* انتكشاس انًتٕلغ =يج ً ٍ عانتكشاس ان ظف xيج ً ٍ عانتكشاس انكه ً ٍ د / انًجذد انكه ً.

*دسجخ انحشٌخ :)كذذ انخبَلات انظف - 1( )كذذ انخبَلات انكه ً ٍ د - 1(

1 انًطبنكتبدك ه ً ُ ر ٍ انهبَ ٍ ٍ يٍشجغ كجذ انكضض شذات وتيين ييننذات جوي طج كب بج ب ي خ يُتس ً، انجضائش، 2001-2002 ص 105.

6- عينة الدراسة وخصائصها.

1- وحدة التحليل المستخدمة. تعتبر وحدة التحليل المستخدمة في الدراسة الراهنة الفرد و الممثل في المعلم في مختلف مستويات التعليم العام.

2- حجم العينة و كيفية اختيارها.

تم الحصول على عينة الدراسة من خلال المجتمع التربوي المكون من المعلمين في مختلف الأطوار (الابتدائي، المتوسط و الثانوي)، و ذلك بتقسيم هذا المجتمع إلى ثلاث جماعات طبقية المرحلة: - معلمي المرحلة الابتدائية.

-معلمي المرحلة المتوسطة.

-معلمي المرحلة الثانوية.

و حسب الجنس: - ذكور

- إناث

و عليه نقول أن نوع العينة في هذه الدراسة هو عينة طبقية من حيث التقسيم و قصدية من حيث الاختيار.

و بغية تقصي الصدق الإمبريقي لفروض الدراسة و الكشف عن العلاقة بين الواقع الاجتماعي الذي يعيشه المعلم و مكانته الاجتماعية و ذلك من خلال استطلاع آراء المعلمين حول واقعهم و من ثم المكانة التي يحتلونها في السلم الاجتماعي، استعملنا تقنية المسح الشامل لكل المعلمين الموجودين في كل مؤسسة و المقدر عددهم ب 156 معلما.
و في ما يلي الجدول رقم03 يوضح عملية اختيار العينة.

الجدول رقم 03 يوضح عملية اختيار العينة

المؤسسة / الجنس	ثانوية حسين بولوداني	ثانوية الزرامنة	متوسطة هدام بورنان	متوسطة صالح بوالكروة	مدرسة حسن كافي	مدرسة أول نوفمبر 1954	المجموع
ذكور	19	11	05	03	04	02	44
إناث	20	17	26	27	11	11	112
المجموع	39	28	31	30	15	13	156

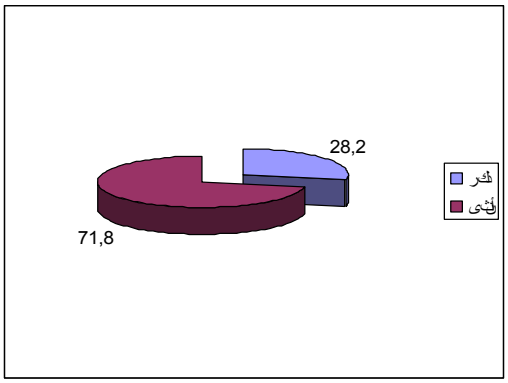
3- خصائص العينة.

تشكل خصائص العينة الخلفية المرجعية و الإحصائية التي يعتمد عليها الباحث في تفسير البيانات، و قد ركزت هذه الدراسة على 13 خاصية تبدو أنها مهمة في معرفة واقع المعلم و المكانة التي يحتلها، و هذا بدءا بالجنس و انتهاء بأسباب البقاء في مهنة التعليم.

1) **الجنس.**

من خلال المعطيات المستقاة من الميدان، يتضح أن 112 فردا من إجمالي أفراد العينة هم من النساء أي بنسبة 71.80% مقابل 44 فردا فقط من الرجال أي بنسبة 28.20 %، و هذا ما يفسر سيطرة المرأة على هذا القطاع، و قد يعود إقبال المرأة عليها وتحبيذها لها دون سواها من المهن نظرا لملاءمة مهنة التدريس لها، إضافة للنظرة السائدة لدى أفراد المجتمع الجزائري على أن المرأة هي الملائمة لهذه المهنة. هذا التأنيث للتعليم أفقد المهنة و المنتمين إليها خاصة المعلمين، البعض من هيبتهم التي كانوا يتمتعون بها في الماضي وهذا ما ذهب إليه بعض الكتاب أمثال فرانسيسكو فوكوياما و غيره. و هذا ما يبينه الشكل رقم (10)(أنظر الجدول رقم 01 في الملحق).

الشكل رقم 10 يبين جنس أفراد العينة

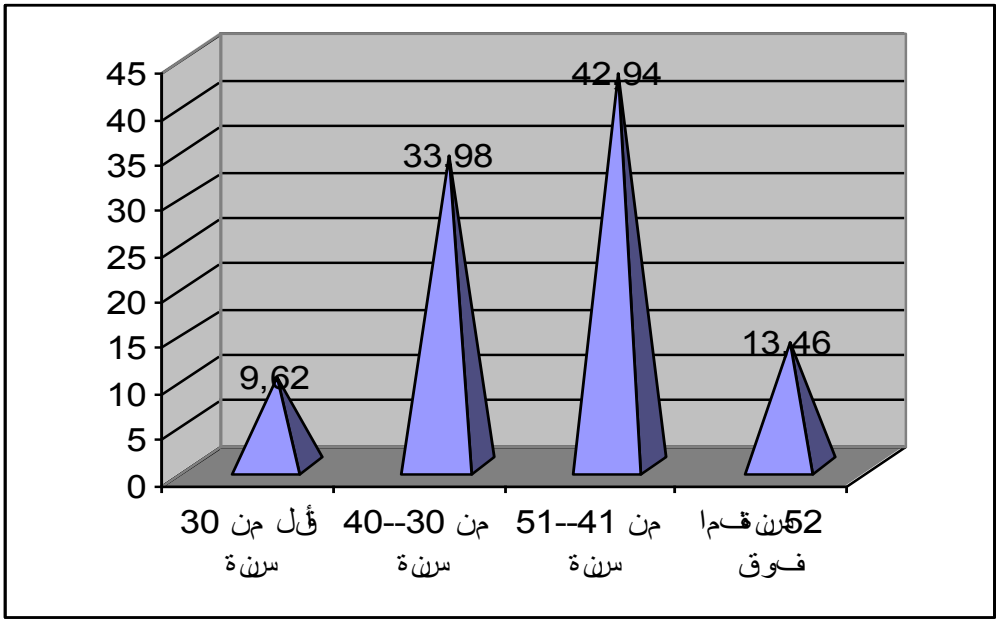


2) **السن.**

تبين الشواهد الإحصائية أن 67 ففردا من أفراد العينة أي بنسبة 42.94 % تتراوح أعمارهم بين 41 سنة و51 سنة، في حين بلغ عدد الذين تتراوح أعمارهم بين 30 سنة و 40 سنة 53 فردا أي بنسبة 33.98 % من إجمالي أفراد العينة. بينما بلغ عدد الذين تتراوح أعمارهم أكثر من 52 سنة 21 فردا أي بنسبة 13.46 % من إجمالي أفراد

العينة. بينما قدر عدد الذين تقل أعمارهم عن 30 سنة بـــ 15 فردا أي بنسبة 9.62 % و الشكل رقم 11 يوضح ذلك.) أنظر الجدول رقم 02 في الملحق(. و إن دلت هذه الأرقام عن شيء فإنما تدل على أن معظم أفراد العينة من متوسطي العمر أي بين 30 سنة و 51 سنة و قد يعود هذا لسياسة التوظيف المنتهجة و التي تركز على المسابقات، أين يكون التوظيف من نصيب ذوي المستوى المقبول. و بالرجوع إلى مستوى التعليم يبين واقع التكوين أن المستوى في تراجع.

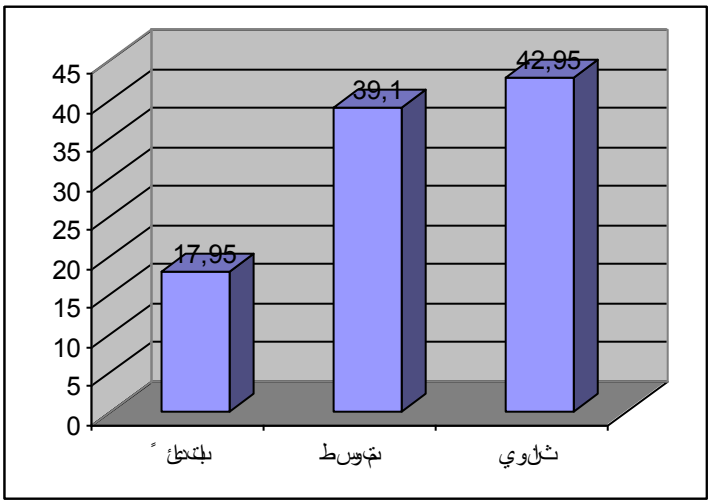
الشكل رقم 11 يبين سن أفراد العينة



3) **المستوى الذي يدرس به أفراد العينة.**

تبين المعطيات الإحصائية المستقاة من الميدان أن معظم أفراد العينة يدرسون في المرحلة الثانوية حيث قدر عددهم بـــ 67 فردا من إجمالي أفراد العينة، أي بنسبة 42.95 %، في حين بلغت عدد الذين يدرسون بالمرحلة المتوسطة 61 فردا أي ما نسبته 39.10 % ي إجبً نفـأش اد ركِ ُخ، مقابل 28 فردا فقط ممن يدرسون في المرحلة الابتدائية أي ما نسبته 17.95 % ي إجبً نفـأش اد ركِ ُخ. و يرجع عدم التساوي في النسب كون أن التدريس في المرحلة المتوسطة و الثانوية يقتضي التخصص و منه يكثر عدد الأساتذة في هذه المراحل، و الشكل رقم 12 يبين ذلك(أنظر الجدول رقم 03 في الملحق).

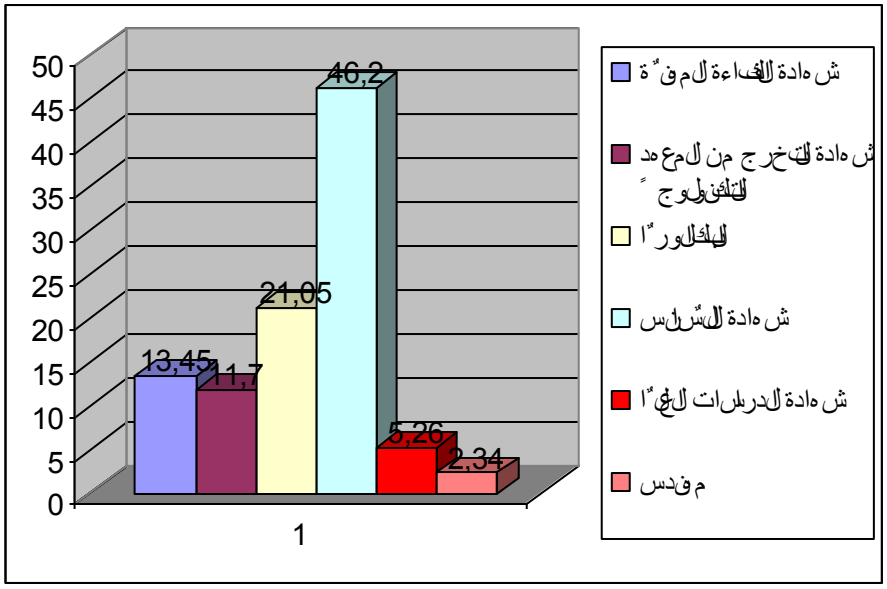
الشكل رقم 12 يبين المستوى الذي يدرس به أفراد العينة



4) **الشهادات المتحصل عليها.**

من خلال المعلومات المجمعة من الميدان تبين أن 49 فراد من أفراد عينة الدراسة هم من حاملي شهادة الليسانس أي ما نسبته 46.20 % من إجمالي أفراد العينة. في حين بلغ عدد حاملي شهادة البكالوريا 36 فردا من إجمالي أفراد العينة أي بنسبة 21.05 % بينما بلغ عدد الذين يحملون شهادة الكفاءة المهنية 23 فراد أي ما نسبته 13.45 % من إجمالي أفراد العينة.في حين بلغ عدد المعلمين الحملين لشهادة التخرج من المعهد التكنولوجي20 فردا أي بنسبة 11.70 % من إجمالي أفراد عينة الدراسة، في حين لم يتعد عدد الحاصلين على شهادة الدراسات العليا 9 أفراد أي بنسبة 5.26 % من إجمالي عينة الدراسة. أما الحاصلين على شهادة مهندس فكان عددهم لا يتعدى 4 أفراد أي بنسبة 2.34 % من إجمالي أفراد العينة و هي نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بالنسب الأخرى و الشكل 13 يبين ذلك (أنظر الجدول رقم 04 في الملحق). و بقراءة متأنية لنسب هذه الشهادات يتضح لنا أن نسبة غير الجامعيين (بكالوريا فما دون) كبيرة نسبيا مقارنة بنسبة الجامعيين. و أن نسبة حاملي شهادة الليسانس هم الأكبر من بين أفراد العينة. و يعود كل هذا إلى السياسة التي اتبعتها الدولة بإنشائها للمدارس العليا لتكوين الأساتذة و التي زودت المنظومة التربوية بالإطارات الحاملين لشهادة ليسانس في التعليم سواء التقني أو العادي وهذا ما يفسر ضعف نسبة حاملي شهادة الدراسات العليا و شهادة مهندس. ضف إلى ذلك أن حاملي الشهادة الأخيرة يتجهون غالبا للقطاع الصناعي حيث الحوافز(المنح، الخدمات الاجتماعية، الرعاية الصحية للعامل وعائلته...الخ)، سلم الأجور و الإمكانات متوفرة.

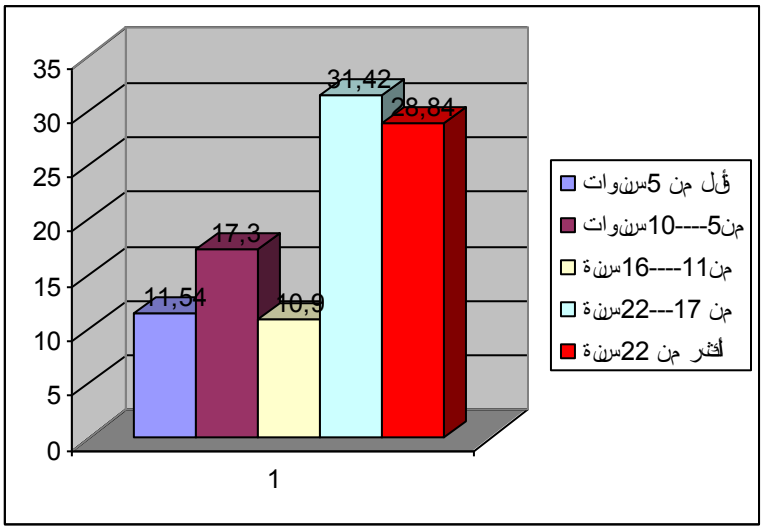
الشكل رقم 13 يبين الشهادات المتحصل عليها



5) الأقدمية في التعليم.

من خلال الشواهد الإحصائية المجمعة من الميدان يتضح أن 49 فردا من إجمالي أفراد العينة أي ما نسبته 31.42 %، قد مارسوا مهنة التعليم لمدة تتراوح بين 17 و 22 سنة، في حين بلغ عدد الذين مارسوا هذه المهنة لمدة تفوق 22 سنة 45 فردا من إجمالي أفراد العينة أي بنسبة 28.84 %، بينما بلغ عدد الذين مارسوا مهنة التعليم لفترة تتراوح بين 5 و 10 سنوات 27 فردا من إجمالي أفراد العينة أي ما نسبته 17.30 %، في حين بلغ عدد الذين لهم أقدمية في هذه المهنة تقل عن 5 سنوات 18 فردا أي بنسبة 11.54 % من النسبة الإجمالية لعينة الدراسة. أما الذين عملوا في قطاع التعليم لفترة تتراوح بين 11 و 16 سنة فكان عددهم 17 فردا و ذلك بنسبة10.90 % و هي نسبة ضعيفة مقارنة بالآخرين. و الشكل رقم 14 يبين ذلك(أنظر الجدول رقم 05 أيضا في الملحق). و يعود ذلك إلى أن في السنوات السابقة كانت المدرسة الجزائرية في حاجة إلى المعلمين، هذه الحاجة تراجعت في السنوات الأخيرة.

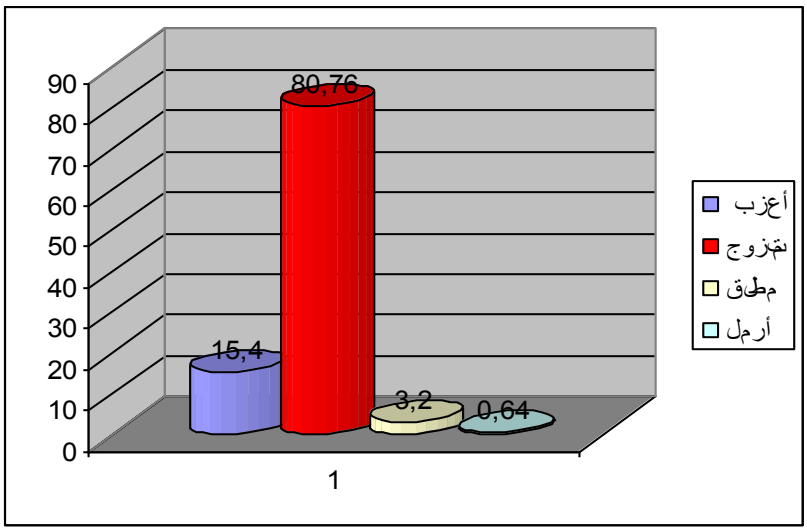
الشكل رقم 14 يبين أقدمية أفراد العينة



6) الحالة العائلية لأفراد العينة:

من خلال إجابات المبحوثين على السؤال المتعلق بحالتهم العائلية تبين أن أغلبهم من المتزوجين حيث قدر عددهم 126 فردا من إجمالي أفراد العينة أي بنسبة بـــ 80.76 % ، و يعود ذلك لكون الأكثرية هم من النساء، في حين كان عدد العزاب يقدر بـــ 24 فردا أي بنسبة بـــ15.40 % من إجمالي أفراد العينة، و يعود ذلك لكونه من المتخرجين حديثا من الجامعة، أما عدد المطلقات من أفراد العينة فقد عددهم 5 أفراد من إجمالي أفراد العينة أي بنسبة 3.20 % من إجمالي أفراد عينة الدراسة. في حين بلغ عدد الأرامل فرادا واحد من إجمالي أفراد العينة أي بنسبة 0.64 % ، والشكل رقم 15 يوضح ذلك.(أنظر كذلك الجدول رقم 06 في الملحق)

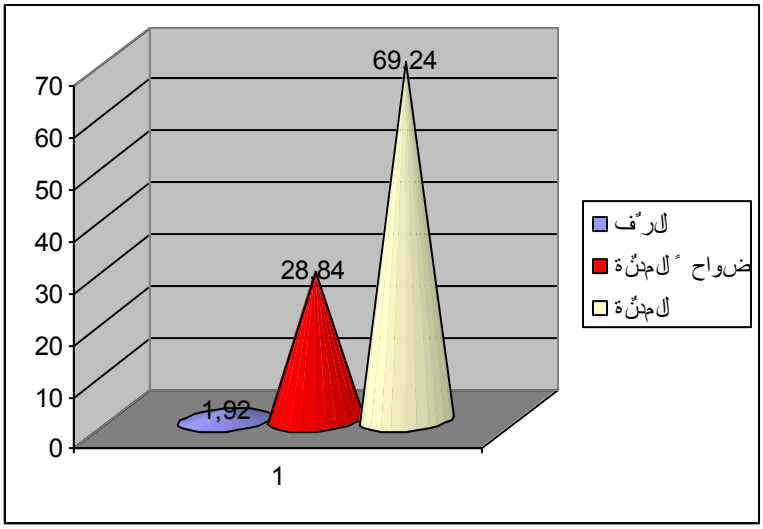
الشكل رقم 15 يبين الحالة العائلية لأفراد العينة



7) مقر إقامة أفراد العينة.

يبين التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مقر إقامتهم، أن عدد الذين يقطنون في المدينة هو 108 فردا من إجمالي أفراد العينة أي بنسبة 69.24 % و يعود ذلك إلى أن معظم أفراد العينة هم من النساء المتزوجات و القاطنات بمدينة سكيكدة مع أزواجهن أو هم من القاطنين أصلا في المدينة، في حين أن عدد القاطنين في ضواحي المدينة بلغ 45 فردا أي بنسبة 28.84 % من إجمالي أفراد العينة، و يعود ذلك إلى أن ظروف العمل خاصة بالنسبة للملتحقين الجدد تحتم عليهم ذلك. في حين لم يتعد عدد الذين يقطنون في الريف 03 أفراد من إجمالي أفراد العينة أي بنسبة 1.92 %. و الشكل رقم 16 يبين ذلك.

الشكل رقم16 يبين مكان إقامة أفراد العينة

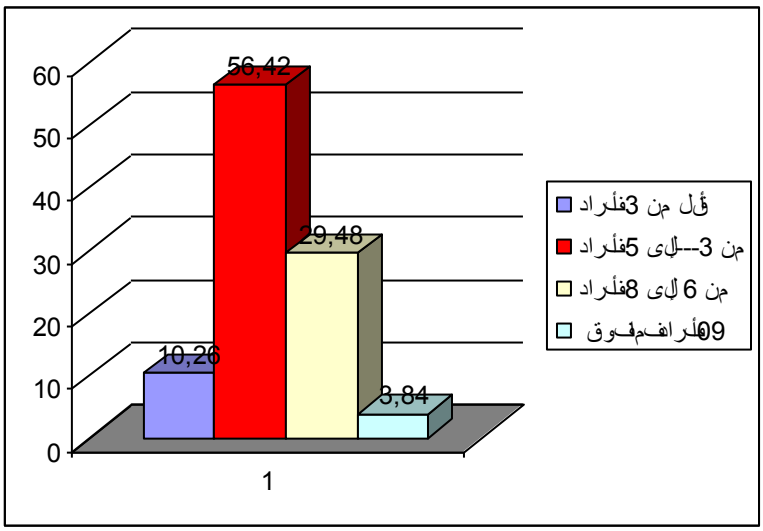


8) عدد أفراد أسر المبحوثين.

تبين الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول رقم 08 في الملحق، أن 88 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 56.42 % يتراوح عدد أفراد أسرهم بين 3 و 5 أفراد، و هذا ما يفسر توجه الأسرة الجزائرية نحو النموذج النووي في الأسر، إضافة إلى الظروف الاجتماعية و الاقتصادية التي يعيشها المعلم في الجزائر و التي تدفعه إلى التقليل من عدد أفراد الأسرة، في حين أن 46 فردا منهم بنسبة 29.48 % يتراوح عدد أفراد أسرهم بين 6 و 8 أفراد و هي أسر متوسطة مقارنة بالنموذج العام للأسرة الجزائرية. بينما قدر عدد المعلمين الذين أشاروا إلى أن أسرهم لا يفوق عددها 3 أفراد 16 فردا من إجمالي أفراد

العينة بنسبة 10.26 % من أفراد العينة. وقد يعود ذلك لكون هؤلاء من حدثي العهد بالزواج. في حين كان عدد الذين فاق عدد أسرهم 9 أفراد 06 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 3.84%.الشكل 17 يبن ذلك.

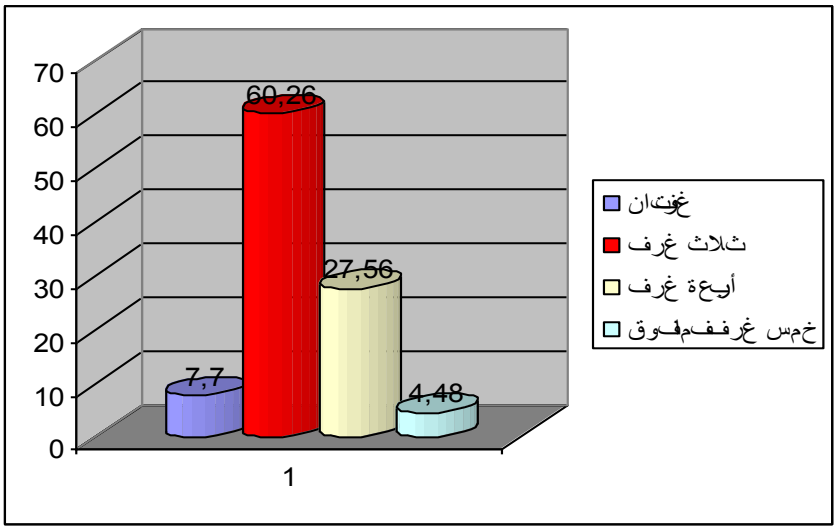
الشكل رقم 17 يبين عدد أسر أفراد العينة



9) عدد غرف منازل أفراد العينة.

من خلال المعطيات الإحصائية المستقاة من الميدان و التي أدلى المبحوثين بها حول سؤال متعلق بحجم مسكنهم و المبينة في الجدول رقم09 في الملحق، تبين أن 94 فردا من إجمالي أفر العينة بنسبة 60.26 %، أشاروا إلى أن منازلهم ضيقة و لا تليق بهم كمعلمين و أرباب أسر، حيث أن عدد غرف منازلهم لا يتعدى 3 غرف، و يعود هذا لكونهم يقطنون في العمارات و إمكانياتهم لا تسمح لهم ببناء منازل خاصة أو استئجار شقق من 4 أو 5 غرف. بينما أكد 43 فردا منهم بنسبة 27.56 % أنّ عدد غرف منازلهم تتراوح بين 4 و 5 غرف . و في مقابل هؤلاء أشار 12 معلما بنسبة 7.70 %، أن مساكنهم ضيقة و لا تفي بمتطلبات سكن الأسرة حيث أشاروا إلى أن عدد غرف منازلهم لا يتعدي غرفتان، و هؤلاء من القادمين من خارج المدينة و لم يجدوا سكنا لائقا يأويهم مما دفعهم إلى اللجوء إلى مثل هذه الشقق لحل مشكل السكن و توفير بيئة تساعدهم على العمل. و الملاحظ أن هناك عدد قليل من أفراد العينة كانت شققهم تحوي 5 غرف فما فوق، حيث قدر عددهم بـــ 07 أفراد بنسبة 4.48 % و هؤلاء من الميسورين ماديا أو يمتلكون منازل خاصة(فيلا)، و الباقي يسكن في 18 حيّ سكني.

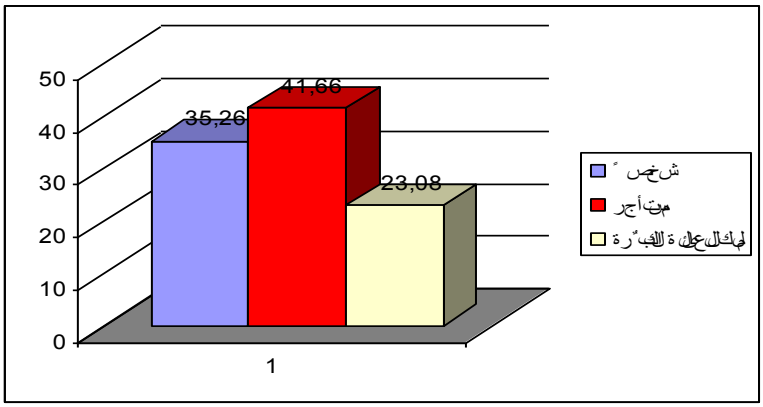
الشكل رقم 18 يبين عدد غرف أفراد العينة



10) **طبيعة ملكية منازل أفراد العينة.**

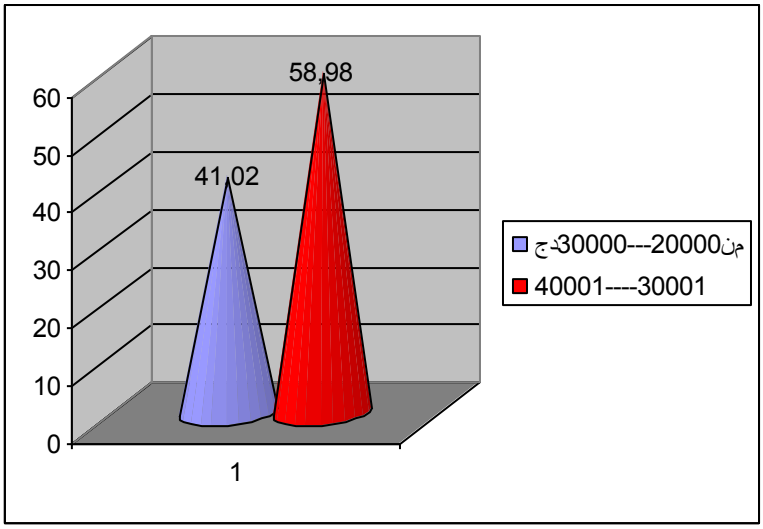
من المعروف اجتماعيا أن ملكية الفرد لمسكن شخصي هو دليل على الإمكانيات المادية التي يمتلكها و التي تعبر بدورها عن المكانة التي يحتلها في المجتمع. و من هذا المنطلق حاولت معرفة طبيعة مسكن أفراد عينة الدراسة، حيث تشير المعطيات الميدانية المبينة في الجدول رقم10 في الملحق، أن 65 فردا منهم بنسبة 41.66 % أن مساكنهم مستأجرة، و يعود هذا العدد المرتفع لأزمة السكن التي تعيشها الجزائر و عدم قدرة المعلمين على بناء سكنات شخصية، إضافة إلى أن مرتباتهم لا تكفيهم لبناء سكنات شخصية أو استئجار سكنات مريحة. بينما أكد لنا 55 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 35.26 %، أن مساكنهم شخصية، و هؤلاء ممن يملكون مداخيل مالية(تجارة، مرتبات الأزواج...الخ) تمكنهم من البناء أو الشراء. في حين أشار 36 فردا منهم بنسبة 23.08 % أنهم يقطنون مع العائلة الكبيرة، و هؤلاء من حديثي العهد بالزواج و العمل في مهنة التعليم. و الشكل رقم 19 يبين ذلك.

الشكل رقم 19 يبين طبيعة ملكية منازل أفراد العينة



11) **مرتبات أفراد العينة:** يعتبر المرتب الذي يتقاضاه الفرد نظير الوظيفة التي يشغلها و العمل الذي يؤديه، من أهم العوامل التي تساهم في تحفيز الفرد على العمل و المردود الجيد، و من هذا المنطلق حاولنا معرفة مرتبات أفراد عينة دراستنا. و بالرجوع إلى إجابات المبحوثين على سؤال متعلق بالمرتب و المبينة في الجدول رقم 11 في الملحق، يتضح أن 92 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 58.98 % يتقاضون مرتبات تتراوح بين30001دج و 40001 دج و هؤلاء ممن يعلمون في الطور المتوسط و الثانوي، في حين أكد 64 فردا بنسبة 41.20 % أنهم يتقاضون مرتبات تتراوح بين 20000 دج و 30000 دج و هؤلاء ممن يعملون في الطور الابتدائي، أو حديثي الالتحاق بالطور المتوسط. و الشكل رقم 20 يبين ذلك.

الشكل رقم 20 يبين مرتبات أفراد العينة



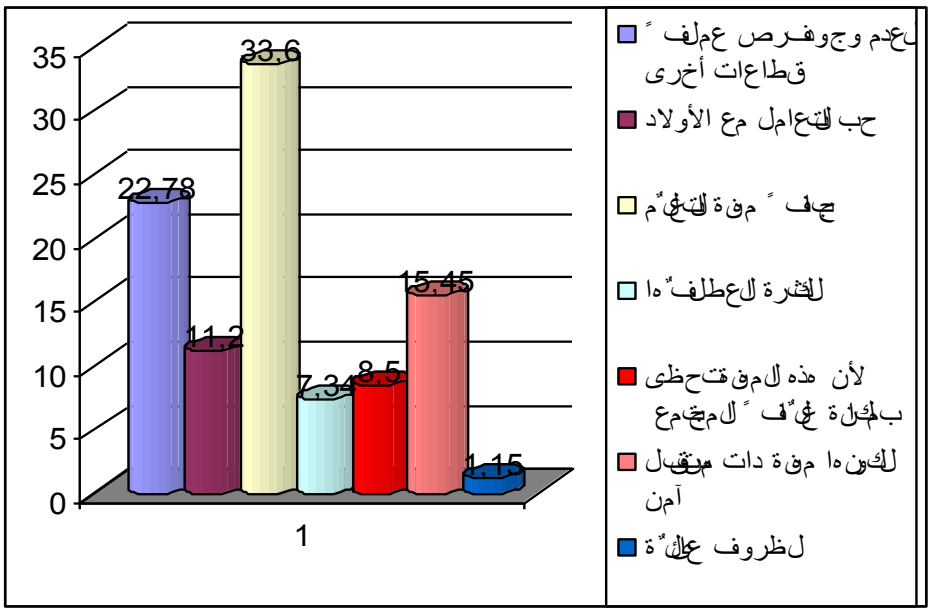
12) **أسباب التحاق أفراد العينة بمهنة التعليم[1].**

من خلال الشواهد الإحصائية المستقاة من الميدان و المتعلقة بأسباب الالتحاق بمهنة التعليم تبين أن 87 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 33.60 % أرجعوا سبب التحاقهم بمهنة التعليم إلى كونهم معجبون بها و يحبونها، و يعود هذا إلى كون أغلب أفراد العينة هم من النساء، و اللواتي التحقن بهذه المهنة بشهادات لا تؤهلهن للعمل بها في قطاعات أخرى، و أن لا مفر لهن منها، إضافة إلى بعض الرجال الذين يحملون شهادات لا تؤهلهم للعمل في قطاعات أخرى غير التعليم(شهادة الكفاءة المهنة و شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي و بعض حاملي شهادة البكالوريا)، و هذا ما خلق لديهم الرغبة في

[1]- الحظ نقص في [illegible] و رؤوس [illegible] و [illegible] يث ذم.

العمل في هذه المهنة. في حين أقر 59 فردا منهم بنسبة 22.78 %، أن سبب الالتحاق بهذه المهنة راجع لعدم وجود فرص عمل في قطاعات أخرى و هؤلاء هم من حملة الشهادات الجامعية (الليسانس، مهندس أو شهادة الدراسات العليا) و الذين كانوا يودون العمل في قطاعات أخرى لكن شروط الالتحاق بهذه القطاعات تتطلب رأسمال علائقي كبير، خاصة في ظل تفشي البطالة و تفشي المحاباة و العشائرية و الرشوة في التوظيف. بينما أشار 40 فردا من أفراد عينة الدراسة بنسبة 15.45 % أن التحاقهم بمهنة التعليم نابع من نظرتهم لهذه المهنة على أنها ذات مستقبل آمن و عليه اتجهوا نحوها. في حين أكد 29 فردا من أفراد العينة بنسبة 11.20%، على أن لجوءهم لمهنة التعليم راجع لكونهم يحبون التعامل مع الأولاد و غالبا ما يكون هؤلاء من النساء المتزوجات و اللواتي ألفوا التعامل مع الأولاد. و نشير في السياق نفسه إلى أن 22 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 8.50 %، ينظرون إلى مهنة التعليم على أنها مهنة تحظى بمكانة عالية في المجتمع، و هذا ما دفعهم للالتحاق بها. لكن و بالنظر لإجابات المبحوثين لوحظ أن 19 فردا من أفراد العينة بنسبة 7.34 %، أنهم لجأوا لمهنة التعليم لكثرة العطل فيها. و تبقى الإشارة إلى أن03 أفراد فقط من إجمالي أفراد العينة بنسبة 1.15 %، لجأوا لهذه المهنة لظروف عائلية كغياب من يعيل أفراد عائلاتهم في وقت كان الالتحاق بهذه المهنة نظرا للنقص الفادح في أعداد المعلمين. و الشكل رقم 21 يبين ذلك.

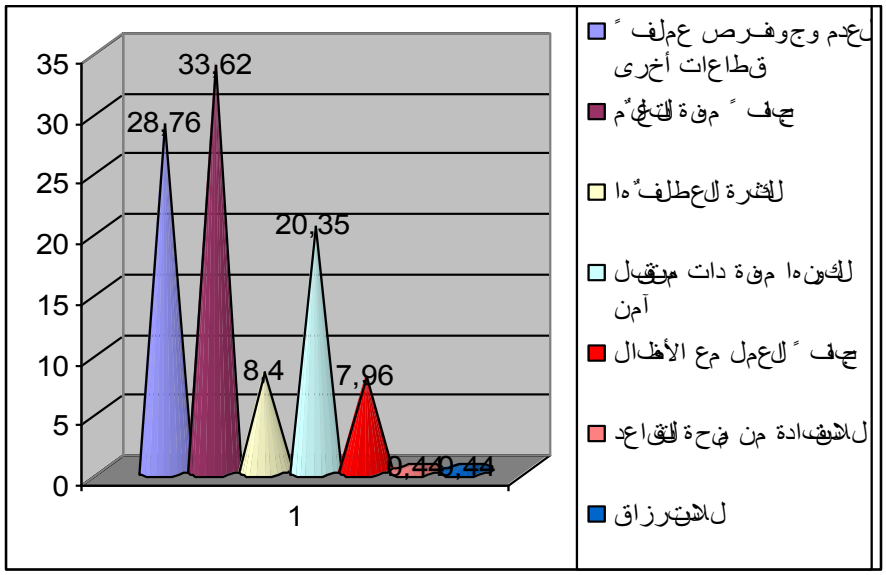
الشكل رقم 21 يبين أسباب الالتحاق بمهنة التعليم



13) **أسباب بقاء أفراد العينة في مهنة التعليم[1].**

من خلال المعلومات المستقاة من الميدان و المتعلقة بأسباب بقاء أفراد العينة في مهنة التعليم تبين أن 76 فردا من مجموع أفراد العينة بنسبة 33.62 %، أرجعوا سبب بقائهم في مهنة التعليم، للعلاقة التي تربطهم بها، و المتمثلة في حبهم لها. على الرغم من أن عدد الذين التحقوا بهذه المهنة حبا فيها أكثر ممن بقوا فيها للسبب نفسه (أنظر الجدول السابق). و يعود هذا الموقف من مهنة التعليم إلى الواقع الذي أصبح يعانيه قطاع التعليم بصفة عامة و المعلم بصفة خاصة، من تدني للقدرة الشرائية و النظرة الدونية للمهنة و لممتهنيها، هذا ما دفع الكثير من المعلمين إلى التفكير في مغادرة التعليم إذا توفرت مناصب شغل في قطاعات أخرى. في حين أشار 65 فردا منهم بنسبة 28.76 %، أن بقاؤهم في مهنة التعليم راجع لعدم توفر فرص في قطاعات أخرى، و يعود هذا الموقف– و هو موقف لا يشرف مهنة التعليم– للواقع الذي يعيشه المعلمون في مهنتهم، من كثافة للأقسام و كثافة البرامج الدراسية مع مطالبة الجهات الوصية بإنهائه،إضافة للمنظومة القانونية و التي تحد من حرية تعامل المعلم مع التلميذ خاصة عندما يتعلق بضبط سلوكه داخل القسم. بينما أرجع 46 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 20.35 % سبب البقاء في هذه المهنة إلى كونها ذات مستقبل آمن و تحميه من التقلبات التي تصيب المجتمع، إضافة أنها تؤمن له منحة قارة بعد التقاعد. و في مقابل هؤلاء أكد 19 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 8.40 % أن سبب بقائهم في مهنة التعليم يعود لكثرة العطل فيها إضافة إلى هذا قد يكون هؤلاء ممن يحبذون الراحة أو لكونهم كبار في السن. في حين أقر 18 فردا منهم بنسبة 7.96 % بأن سبب بقائهم في هذه المهنة راجع لحبهم التعامل مع فئة الأطفال، خاصة و أن الكثير من أفراد العينة هم من النساء، و عادة ما ترغب المرأة في التعامل مع الأطفال. إضافة إلى كون هؤلاء من الذين يعملون في المرحلة الابتدائية. و في مقابل كل هؤلاء أرجع فردا واحد من أفراد العينة بنسبة 0.44 % سبب بقائه في مهنة التعليم هو للاستفادة من منحة التقاعد. و هذا الفرد هو من الذين لديهم مداخيل أخرى تغنيهم عن مرتباتهم الذي يتقاضونها نظير وظيفتهم في مهنة التعليم. في حين أكد فردا واحد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 0.44 % أن سبب بقائه في هذه المهنة راجع لكونها مصدر استرزاق.(أنظر الشكل رقم13)

[1] - الملاحظ من خلال الجدول السابق و الشكل البياني الموالي أن مجموع التكرارات لا يساوي حجم العينة المدروسة.



14) **العلاقة بين الأقدمية و الدخل**

و في محاولة لمعرفة العلاقة بين الأقدمية و مرتبات الأساتذة، اتضح من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول رقم 04، أن 64 فردا من أفراد العينة بنسبة 41.04 % يتقاضون مرتبات تتراوح ما بين 20000 و 30000 دينار، من بينهم 17 فردا بنسبة 10.90 %، لهم أقدمية أقل من 5 سنوات و هؤلاء من أساتذة التعليم المتوسط أو الابتدائي الجدد أيضا. و 17 فردا آخر بنسبة 10.90 % يتقاضون مرتبات تتراوح ما بين 30001 و 40000 دج، و هؤلاء من أساتذة التعليم المتوسط و الابتدائي. إضافة إلى 6 أفراد أي 3.84 % يتقاضون المرتب نفسه، لكن أقدميتهم في المهنة تتراوح ما بين 11 و 16 سنة.بينما يوجد 12 فردا من بين أفراد العينة بنسبة 7.70%، يتقاضون المرتب نفسه لكن أقدميتهم تتراوح ما بين 17 و 22 سنة. ويوجد 12 فردا آخر بنسبة 7.70% يتقاضى المرتب نفسه لكن أقدميتهم في مهنة التعليم تفوق 22 سنة. و الملاحظ على هذه الإجابات الأولية أن بعض الأساتذة لم يصرحوا بدقة عن مرتباتهم الحقيقة، حيث ينظرون إلى مثل هذه المعلومات على أنها سرية و لا يجب البوح بها.

و في مقابل هؤلاء وجدنا أن 92 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 58.96% يتقاضون مرتبات تتراوح ما بين 30001 و 40001 دج، من بين هؤلاء فردا واحدا(01) بنسبة 0.64 %، يتقاضى هذا المرتب و أقدميته أقل من 5 سنوات، و قد يكون هذا من

الجدد في التعليم الثانوي. في حين يوجد 10 أفراد بنسبة 6.41 %، يتقاضون هذا المرتب و أقدميتهم تتراوح ما بين 5 إلى 10 سنوات و قد يكون هؤلاء من أساتذة التعليم الثانوي. بينما أكد 11 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 7.05 %، أنهم يتقاضون هذا المرتب لكن أقدميتهم تتراوح ما بين 11 و 16 سنة. و هؤلاء في غالبيتهم من أساتذة التعليم الثانوي. و يوجد من بين أفراد العينة 37 فردا بنسبة 23.71 % يتقاضون هذا المرتب لكن أقدميتهم في مهنة التعليم كبيرة، حيث تتراوح بين 17 و 22 سنة و هؤلاء من أساتذة التعليم الثانوي. في حين يوجد 33 فردا بنسبة 21.15 % يتقاضون المرتب نفسه لكن لديهم أقدمية في مهنة التعليم تفوق 22 سنة. و كل هؤلاء من أساتذة التعليم الثانوي.

و بالنظر للمرتبات المتقاضاة من طرف أفراد العينة و المسؤوليات الملقاة على عاتقهم من جهة و الواقع الاقتصادي العام و القدرة الشرائية للمواطن الجزائري و التي تعتبر منخفضة، نستنتج المكانة التي توليها الجهات الوصية للمعلم و مهنة التعليم مكانة متدنية، و هذا إما إذا قارنا هذه المرتبات بمرتبات أفرادا آخرين أقل منهم شهادة في القطاعات الأخرى(سوناطراك مثلا)

جدول رقم 04 يبين العلاقة بين الأقدمية و الدخل

ان ذ خم / أ ق ي خ	20000--30000دج		30001—40001دج		ان دً ع	
	ا ت ك ر ار	%	ا ت ك ر ار	%	ا ت ك ر ار	%
ق م ي ن 5 س ن ى ا د	17	10.90	01	0.64	18	11.54
ي ن 5--10 س ن ى ا د	17	10.90	10	6.41	27	17.31
ي ن 11--16 ن خ	06	3.84	11	7.05	17	10.89
ي ن17--22 ن خ	12	7.70	37	23.71	49	31.41
أ ك ر ي ن 22 ن خ	12	7.70	33	21.15	45	28.85
ان دً ع	64	41.04	92	58.96	156	100

15) **العلاقة بين المستوي الذي يدرس به المعلم و الدخل.**

من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في **الجدول رقم 05** و الذي يبين العلاقة بين المستوى الذي يدرس فيه المعلم و المرتب الذي يتقاضاه(الدخل) اتضح أن مرتبات معلمي المرحلة الابتدائية لا تتجاوز 30000دج حيث قدر عددهم بـــ 28 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 17.94 %. في حين أكد 24 معلما من معلمي المرحلة المتوسطة بنسبة 15.38 %، أن مرتباتهم تتراوح بين 20000 و 30000 دج و بالرجوع إلى قوانين المالية و التي تخصص هذه المرحلة فإن مرتبات الأساتذة لهذه المرحلة تقع في هذا المجال على العموم خاصة للمبتدئين. في حين أشار 37 معلما من معلمي هذه المرحلة بنسبة 23.72 % أن مرتباتهم تتراوح ما بين 30001 و 40001 دج، و هؤلاء هم ممن لديهم أقدمية في المهنة تفوق 05 سنوات و أرباب أسر.

بينما أكد 12 معلما من المرحلة الثانوية بنسبة 7.70 % أن مرتباتهم تتراوح مابين 20000و 30000 دج، و هؤلاء ممن التحقوا حديثا بمهنة التعليم في هذا المستوى بحيث لا تتعدى أقدميتهم 05 سنوات. في حين أشار 55 معلما من هذه المرحلة بنسبة 35.26 %، أن مرتباتهم تتراوح ما بين 30001 و 40001 دج و هي مرتبات الأساتذة في هذا الطور بعد الإصلاحات الجديدة و لديهم أقدمية تفوق 05 سنوات.

الجدول رقم 05 يبين العلاقة بين المستوى الذي يدرس به المعلم و المرتب الذي يتقاضاه

انذخم انتّيي	20000--30000دج		30001—40001دج		انً دًيع	
	انتكرار	%	انتكرار	%	انتكرار	%
ئتذئي	28	17.94	/	/	28	17.94
يّيسط	24	15.38	37	23.72	61	39.10
ىنيي	12	7.70	55	35.26	67	42.96
انً دًيع	64	41.02	92	58.98	156	100

16(ا ع ل خ ي ن ع ذ د ف ر ا ا ل س ر و ل ذ خ م.

ي ا ل ل ر ج ب ب د ا إ ح ظ ئ خ ل ج خ ف ل ج ذ و ل س ى 16 و ا ن ز ض ح ل ا ل خ ٍ ك ذ ف أ ش ا د ا ل أ ع ش ر و ي ش ت ت ل ك م ى، أ ذ 6 ف ل ش د ا ي ف أ ش ا د ل ك خ ج خ 10.26 %، أن عدد أفراد أسرهم أقل من 03 أفراد، لكن مرتبات 10 أفراد منهم فقط بنسبة 6.42%، تتراوح ما بين 20000 و 30000 دج، مقابل 06 أفراد منهم بنسبة 3.84 %، تتراوح مرتباتهم ما بين 30001 و 40001 دج. و بالنظر لعدد أفراد الأسرة و المرتبات التي يتقاضاها أفراد هذه الفئة يتضح لنا أنها ملائمة لحد بعيد لواقعهم الأسري و الذي لا يتطلب مصاريف كثيرة، لكن لا تتماشى و مكانة المهنة و المهام المنوطة بهم. و من جهة أخرى فقد أشار 33 معلما بنسبة 21.66% من بين الذين يتراوح عدد أفراد أسرهم بين 3 و 5 أفراد أن مرتباتهم تتراوح ما بين 20000 و 30000 دج. بينما أكد 55 فردا من أفراد العينة بنسبة 35.26 % و الذين يتراوح عدد أفراد أسرهم بين 3 و 5 أفراد أن مرتباتهم تتراوح بين 30001 و 40001 دج، و هؤلاء هم من أساتذة التعليم الثانوي و الذين لديهم أقدمية في التعليم المتوسط.

و من ناحية أخرى فقد أكد 18 معلما ممن يتراوح عدد أفراد أسرهم بين 6 و 8 أفراد بنسبة 11.54 %، أن مرتباتهم تتراوح بين 20000 و 30000 دج، بينما أكد 28 منهم بنسبة 17.94 %، أن مرتباتهم تتراوح بين 30001 و 40001 دج.

و من جهة أخرى تبين الشواهد الإحصائية الواردة في الجدول 06، أن 3 أفراد فقط بنسبة 1.92 % عدد أفراد أسرهم يفوق 9 أفراد و يتقاضون مرتبات تتراوح بين 30000 و 40000 دج، و في مقابل هؤلاء أكد 3 أفراد آخرون بنسبة 1.92 % أن لديهم عدد أفراد الأسرة نفسه(09 أفراد فما فوق)، و يتقاضون مرتبات تتراوح بين 30001 و 40001 دج. و بالنظر للمرتبات التي يتقاضونها من جهة و الواقع الاقتصادي العام يتبين أنهم لا يمكنهم الوفاء بمستلزمات حياتهم اليوم كفئة ملقاة على عاتقها مهمة نبيلة و دقيقة.

الجدول رقم 06 يبين العلاقة بين المرتب و عدد أفراد الأسرة

انذخم / عذد أفراد	20000--30000دج		30001—40001دج		انً دًىع	
	انتكرار	%	انتكرار	%	انتكرار	%
قأم يٍن 3فأراد	10	6.42	06	3.84	16	10.26
يٍن 3--5فأراد	33	21.16	55	35.26	88	56.42
يٍن 6--8فأراد	18	11.54	28	17.94	46	29.48
فأراففًبفىق	03	1.92	03	1.92	06	3.84
انً دًىع	64	41.04	92	58.96	156	100

و ع ه ْ زا الأع ط ً ٍ ل ٍ ثإ ٍ ص أى خ ظ ض ك ُ خ ل ٍ ذ ع ف ث ً ٌ ه ٌ:-

- ت أ َ ث ي ُ خ ل ٍ ك ٍ ه ٍ ى ٍ ش ٍ ك م ٍ ح ٍ ش.
- ل ٍ ه ٍ س ٍ ة ف َ ل ً ش ٍ ت ٍ ت ك ٍ ه ٍ ش ٍ غ ى ٍ ي ٍ ت ف ٍ ب ٍ و ت ف َ ل ً غ ء ا ن ز ّ ذ س ط ث ّ ل ٍ ك ٍ ه ى.
- الاخ ال ف ف َ ل ً غ ء ا ن ز ّ ذ س ط ث ّ ل ٍ ك ٍ ه ى.
- الاخ ال ف ف َ ل ش ٍ ب َ د ل ٍ ت ّ ح ظ م ك ٍ ه ث َ.
- الاخ ال ف ف َ غ َ ت الإ ٍ ن ٍ خ.
- ل ٍ ش ٍ ه ث ّ ف َ أ ع ٍ ب ة ل ٍ ت َ ب ً ئ ً ى ً ن ً ُ خ ل ٍ ك ٍ ه ٍ ى.
- ل ٍ ه ٍ س ٍ ة ف َ أ ع ٍ ب ة ش ٍ ه ٍ ئ ً ى ف َ ي ُ خ ل ٍ ك ٍ ه ٍ ى.

الفصل السادس

تحليل البيانات الخاصة بمقاييس المكانة الذاتية

تمهيد.

بعد جمعنا للبيانات المتعلقة بمقاييس المكانة الذاتية حسب ما يراها المبحوثين و التي من خلالها يمكن أن نستنتج العوامل التي تتحكم في مكانة المعلم من وجهة نظره. وبعد جدولتها و حساب معاملات الارتباط بين بعض الأسئلة و التي نراها أنها تخدم موضوع الدراسة، نحاول في هذا الفصل استنطاقها و قراءتها إحصائيا و التعليق عليها سوسيولوجيا و وضعها في سياقها الزمكاني.

و قبل البدء في تحليل البيانات نشير إلى أن الرأي أو النظرة التي يبديها الفرد تجاه موقف أو قضية ما هي معرفة تفتقر إلى العلمية الدقيقة و المبنية على أسس منهجية صارمة.

يلاحظ أن الأفراد حينما يدلون بآرائهم يلجأون إلى مخزونهم الثقافي الذي استوعبوه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية و التجارب الاجتماعية التي يمرون بها، إضافة إلى الوضعيات التي يوجدون فيها. و مع ذلك يلاحظ أن الأفراد المنتمين إلى شعب واحد يدلون بآراء مختلفة حول نفس المواضيع. ما يفسر ذلك أنه توجد متغيرات عديدة تدخل في عملية تشكيل الآراء وهي: النسق الاقتصادي، الاجتماعي و السياسي لفترة تاريخية معينة، القيم و المعايير الطبقية، الجنس، الحالة العائلية، مكان الإقامة، و التنشئة العائلية، التربية المدرسية، الشارع و التلفزيون، إضافة إلى التصورات و الطموحات المستقبلية و المواقف السابقة.

و نشير إلى أن هذه العوامل تبقى متغيرة حسب التغيير الذي يمس المجتمع و من ثم يتغير وزنها في تشكيل الرأي عند الأفراد.

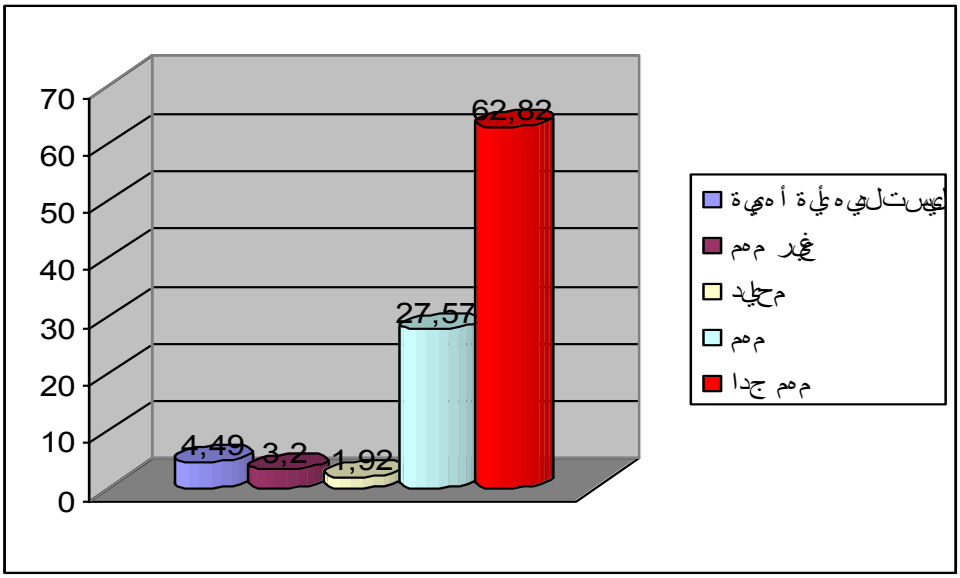
الواقع الاجتماعي و المحددات الذاتية لمكانة المعلم

أشرنا في الفصل السابق إلى مجالات الدراسة و خصائص العينة حيث بينا معلومات حول الجنس، السن...الخ و أشرنا إلى تأثير هذه الخصائص على استجابات أفراد العينة على أسئلة الاستبيان المقدم لهم و المكون من ثلاثة محاور. فبالنسبة للمحددات الذاتية لمكانة المعلم، تؤكد الشواهد الإحصائية الواردة في الجدول رقم (70) أن 89 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 26.96 %، يعتقدون أن تقاضي مرتب عالي هو مؤشر أساسي لقياس مكانتهم الاجتماعية، و هي نسبة عالية بالنظر لعدد المحايدين و المقدر بـــ 70 أفراد بنسبة 2.86 %. في حين يرى 30 فردا منهم بنسبة 60.72%، أن المرتب مهم بالنسبة لهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية، و هي نسبة معتبرة بالنظر للذين لم يبدوا رأيهم في المرتب.

الجدول رقم (76) يبين الموقف من المرتب المتقاضى

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	87	32	72	74	76	645
النسبة	53.73	36.46	6.83	2.37	3.38	677

الشكل رقم 32 يبين الموقف من المرتب المتقاضى



و في مقابل هؤلاء جميعا أكد 77 أفراد من المبحوثين بنسبة 0.67%، أن المرتب بالنسبة لهم لا يشكل مؤشرا على مكانتهم العالية، و هذا مقارنة بنسبة المحايدين السالفة

الذكر. بينما أعتبره 70 أفراد منهم بنسبة 3.39%، أنه ليست لديه أية أهمية في تحديد مكانتهم.

و بالنظر لعدد الذين يرون أن المرتب العالي مؤشر على احتلال مكانة عالية في المجتمع و الذي يقدر بـــ 232 فردا من أفراد العينة بنسبة 87.09 %، مقارنة بالذين يرون أن المرتب العالي لا يعني احتلال المكانة العليا في المجتمع، و المقدر عددهم بـــ 26 فردا بنسبة 0.29%، من إجمالي المبحوثين يتضح لنا أن تقاضي مرتبا عاليا يدخل ضمن المؤشرات المحددة لمكانة عالية في المجتمع حسب أفراد عينة الدراسة و يرجع هذا لكون المرتبات و الجانب المادي بصفة عامة في المجتمع الجزائري هو الذي يحدد مرتبة الفرد في المجتمع.

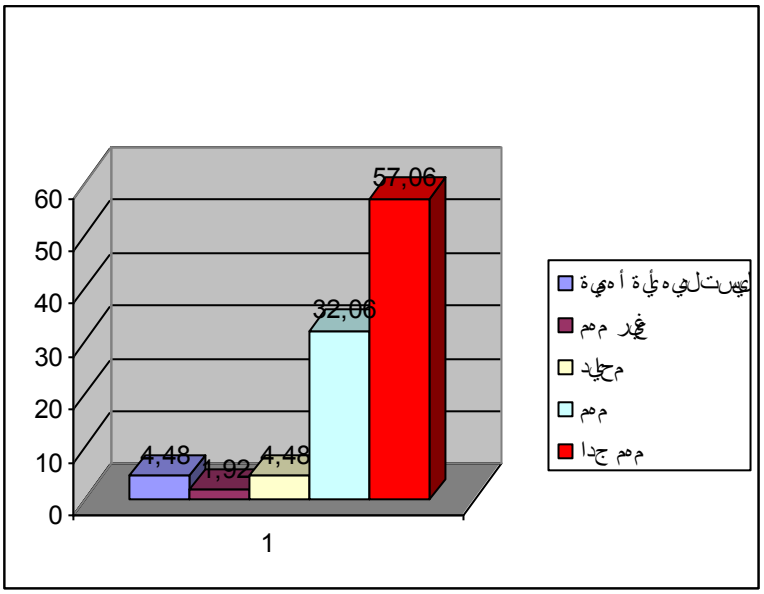
و من جهة أخرى أشار 98 فردا من المبحوثين بنسبة 70.77 %، أن التمتع بمواقيت عمل مرنة و ملائمة مؤشر مهم جدا على إعطاء المعلم مكانة لائقة في المجتمع و هذا مقارنة بعدد المحايدين و المقدر بـــ 70 أفراد بنسبة 3.39 %، و يعود هذا لكون طبيعة العمل و مواقيته و مدى مرونتها، تتدخل في تحديد درجة الاحترام و الهيبة التي تمنح للفرد مؤسساتيا و مجتمعيا. بينما يرى 77 فردا منهم بنسبة 06.77%، منهم أن التمتع بمواقيت عمل مرنة مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية و هذا مقارنة بنسبة المحايدين.

و في مقابل هؤلاء يرى 70 أفراد من المبحوثين بنسبة 2.86 %، أن مواقيت العمل المرنة ليست مؤشرا مهما بالنسبة لهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية و هذا بالنظر لنسبة المحايدين. في حين يرى 70 أفراد منهم بنسبة 2.70 %، أن هذا المؤشر لا يحظى بأية أهمية في تحديد مكانتهم الاجتماعية و المهنية أنظر الجدول رقم (79) و الشكل رقم (63).

الجدول رقم (77) يبين الموقف من التمتع بمواقيت عمل مرنة

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	78	47	76	72	76	645
النسبة	46.75	23.75	3.37	6.83	3.37	677

الشكل رقم 33 يبين الموقف من التمتع بمواقيت عمل مرنة



و بالنظر إلى المؤيدين لكون أن التمتع بقوانين عمل مرنة مؤشر أساسي في تحديد المكانة و المهنية و الاجتماعية للمعلم، تبين أن 208 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 98.2 %، يعتبرون أن هذا المؤشر ضروري في تحديد مكانة المعلم في مقابل 27 أفراد فقط بنسبة 6.87 %، ممن يرون أنه لا يعتبر مؤشرا عن المكانة اللائقة بالمعلم.

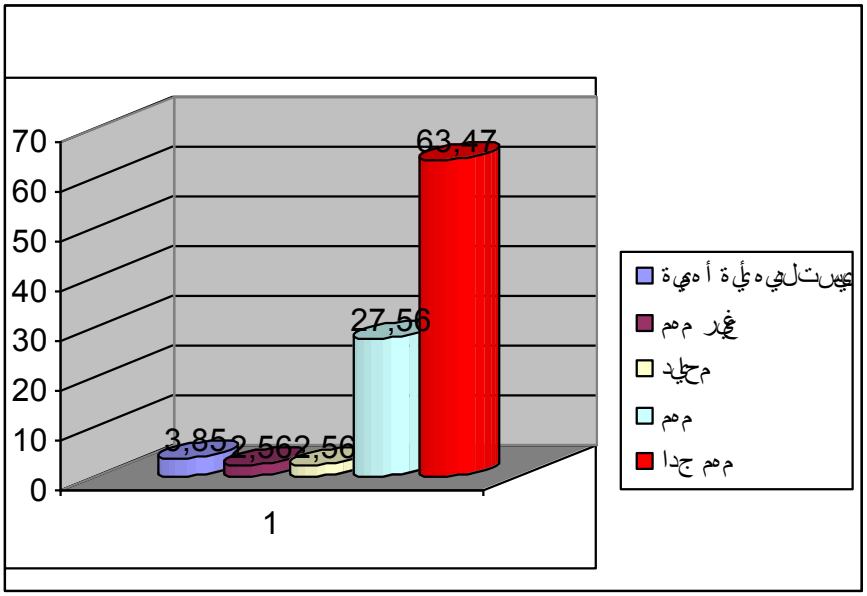
عند محاولتنا معرفة رأي أفراد عينة الدراسة في ما إذا كان الحجم الساعي الذي يكلف به المعلم يمثل مؤشرا على مكانته الاجتماعية العالية أشار 88 فردا من أفراد العينة بنسبة 20.32 %، أن التكليف بحجم ساعي مقبول مهم جدا في تحديد مكانتهم الاجتماعية في حين يرى 36 فردا منهم بنسبة 62.86%، أن يمثل مؤشرا مهما في ذلك، و هذا في مقابل عدد المحايدين و المقدر 73 أفراد بنسبة 6.72%، من أفراد العينة.

بينما أشار 72 أفراد من المبحوثين بنسبة 0.93 %، أن الحجم الساعي الذي يؤديه المعلم ليست لديه أية أهمية في تحديد مكانتهم الاجتماعية، بينما أكد 73 أفراد فقط منهم بنسبة6.72 %، أن الحجم الساعي المؤدى غير مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية. أنظر الجدول رقم (78) و الشكل رقم (67).

الجدول (78) يبين الموقف من التكليف بحجم ساعي مقبول

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	88	33	73	73	75	645
النسبة	52.36	36.45	3.45	3.45	2.74	677

الشكل رقم 34 يبين الموقف من التكليف بحجم ساعي مقبول



و بالنظر لنسبة الذين يرون أن الحجم الساعي المؤدي له علاقة بتحديد مكانتهم الاجتماعية و الذين يرون عكس ذلك يتضح أن 232 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 90.93 %، ينظرون لهذا المؤشر على أنه ضروري في تحديد مكانته الاجتماعية في مقابل 27 أفراد فقط بنسبة 2.37 %، ممن يرون عكس ذلك، و كل هذا في مقابل نسبة المحايدين.

و يعود هذا الموقف إلى كون أفراد العينة يعتبرون أن ما يقومون به من عمل ذا أهمية كبيرة و فيه من المخاطر التي تلحق بهم مهنيا و جسديا، كذلك أن ما يقومون به هو مهنة نبيلة يجب أن يعامل أصحابها كأصحاب المهن الأخرى.

و من جهة أخرى و في محاولة لتقصي أراء أفراد عينة الدراسة حول مدى أهمية الحصول على خدمات اجتماعية لائقة في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، أكد لنا 98 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 70.77 %، أن لهذه الخدمة المقدمة للمعلم أهمية كبيرة جدا في تحديد مكانته الاجتماعية، في حين أشار 00 فردا منهم بنسبة 60.02 % أنها مهمة لكن بدرجة أقل، و هذا مقارنة بعدد الذين لم يبدو آراءهم حول هذا المؤشر و المقدر بـــ 22 فردا بنسبة 0.77 %.

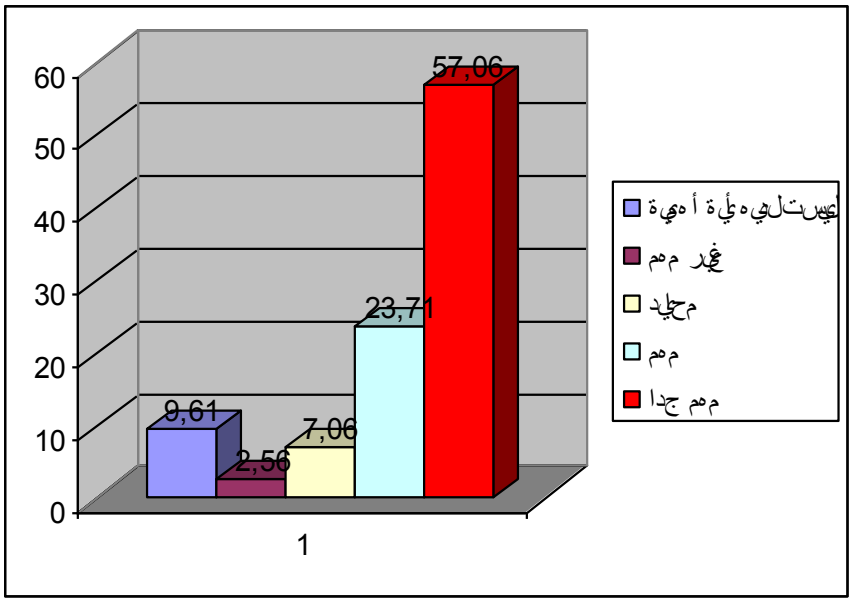
لكن و عكس هؤلاء كان 27 فردا من أفراد العينة بنسبة 6.72 %، يرون أن تقديم الخدمات الاجتماعية اللائقة ليست لديه أية أهمية في تحديد المكانة الاجتماعية للمعلم بينما

كان 73 أفراد منهم بنسبة 8.22 %، يرون أن هذا المؤشر غير مهم في ذلك، و هي نسب ضعيفة مقارنة بنسبة المحايدين. أنظر الجدول رقم (27) و الشكل رقم (62).

الجدول رقم (67) يبين الموقف من الحصول على خدمات اجتماعية لائقة

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	78	26	66	73	64	645
النسبة	46.75	32.66	6.75	3.45	8.56	677

الشكل رقم 35 يبين الموقف من الحصول على خدمات اجتماعية لائقة



و بنظرة فاحصة لمدى اقتناع أفراد العينة بهذا المؤشر في تحديد المكانة اجتماعية تبين أن 262 فردا من المبحوثين بنسبة 97.02 %، ينظرون للخدمات الاجتماعية المقدمة للمعلم على أن لها دور و أهمية في تحديد مكانته الاجتماعية، و هي نسبة عالية في مقابل الذين يرون العكس و المقدر عددهم 28 فردا بنسبة 22.06 %. و يرجع هذا إلى الظروف المادية التي يعيشها المعلم بالنظر للذين يعملون في قطاعات أخرى و ما يقوم به هو و الآخرون.

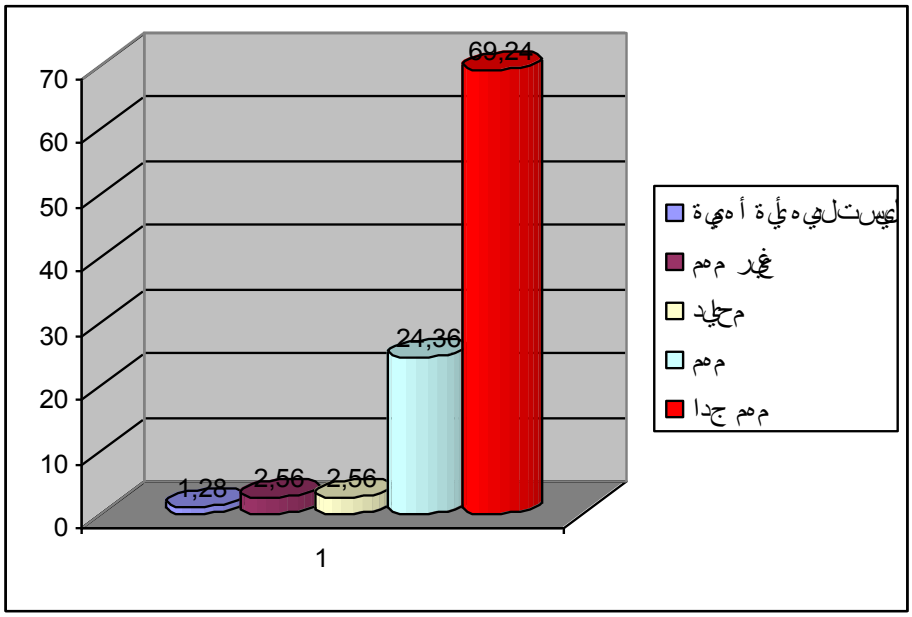
و في محاولة لمعرفة أهمية منصب العمل الآمن في تحديد مكانة المعلم في المجتمع، تبين أن 279 فردا بنسبة 28.60 %، ينظرون إليه على أنه مهم جدا في ذلك بينما يرى 09 فردا منهم بنسبة 63.07 %، أن منصب العمل الآمن مهم، و هذا مقارنة

بعدد المحايدين و المقدر بـــ 73 أفراد بنسبة 6.72 %. في حين يلاحظ أن 73 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 6.72 %، يرون أن منصب العمل الآمن غير مهم بالنسبة لهم بينما كان يرى فردان (76) فقط بنسبة 2.69 %، أنه ليست لديه أية أهمية بالنسبة لهم. أنظر الجدول رقم (22) و الشكل رقم (60).

الجدول رقم (66) يبين الموقف من منصب العمل الآمن في التعليم

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	677	27	73	73	73	645
النسبة	58.33	33.25	3.45	3.45	6.37	677

الشكل رقم 36 يبين الموقف من منصب العمل الآمن في التعليم



و بنظرة مقارنة بين الذين الاتجاه الإيجابي و الاتجاه السلبي في موقف أفراد العينة من منصب العمل الآمن يتضح أن 232 فردا من عينة المبحوثين بنسبة 80.79 %، لديهم اتجاه إيجابي نحو منصب العمل الآمن، مقابل 0.93 %، ممن لديهم اتجاه سلبي تجاه هذا المؤشر.و قد يكون هؤلاء ممن لديهم أعمال أخرى تدر عليهم مداخيل أخرى أكثر من مداخيل مهنتهم الحالية.

و المعلم في أدائه لمهنته مرتبط بمجموعة من الظروف منها ما هو مادي و ما هو معنوي. و من بينها التمتع بقواعد و آليات عمل واضحة تنظم مهنته و عمله داخل المؤسسة، و في محاولة لمعرفة ما إذا كان لهذا العامل أهمية لدى أفراد العينة، تبين بعد إجابتهم على السؤال المتعلق بذلك، أن 272 فردا من أفراد العينة بنسبة 23.03 %

يعتبرون أن التمتع بآليات عمل واضحة مهم جدا بالنسبة لهم. في حين أكد 36 فردا منهم بنسبة 62.86 %، على أن هذا المؤشر مهم، أي أن 230 فردا من عينة الدراسة بنسبة 82.22 %، يولون اهتماما كبيرا لهذا العامل، و هي نسبة عالية جدا في مقابل عدد المحايدين و المقدر بـــ 70 أفراد فقط بنسبة 3.48 %.

و في مقابل هؤلاء أشار 72 أفراد فقط من إجمالي أفراد العينة بنسبة 0.93 % إلى أن هذا العامل غير مهم بالنسبة لهم، و هي نسبة منخفضة جدا بالنظر لعدد أفراد العينة.

و في محاولة لمعرفة ما إذا كان التمتع بالمسؤولية في أداء المهنة ضروري بالنسبة لأفراد العينة في تحقيق ذواتهم المهنية و الاجتماعية، تبين من خلال إجابتهم على سؤال في هذا الشأن و هو السؤال رقم 70 في مقاييس المكانة الذاتية، أن 83 فردا من أفراد العينة بنسبة 27.67 %، يعتبرونه مهم جدا في ذلك، في حين كان يرى 02 فردا منهم بنسبة 28.90 %، منهم أنه مهم.

و في مقابل هؤلاء أكد 27 أفراد من المبحوثين بنسبة 2.32 %، أن التمتع بالمسؤولية في أداء مهنة التعليم غير مهم بالنسبة لهم، في حين أشار 79 أفراد منهم بنسبة 7.26 %، أن هذا المؤشر ليست لديه أية أهمية بالنسبة لهم. و بالنظر لنسبة المؤيدين و المعارضين لهذا المؤشر في كونه محدد للمكانة الاجتماعية أم لا، يلاحظ أن 267 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 97.26 %، ينظرون إليه على انه مؤشر إيجابي في تحديد المكانة الاجتماعية لهم، و هي نسبة عالية إذا ما قورنت بعدد المحايدين و المقدر بـــ 20 فردا من أفراد العينة بنسبة 9.00 %، عكس 29 فردا منهم بنسبة 22.70 %، و الذين يرون بأن هذا المؤشر ليست له أهمية في تحديد المكانة.

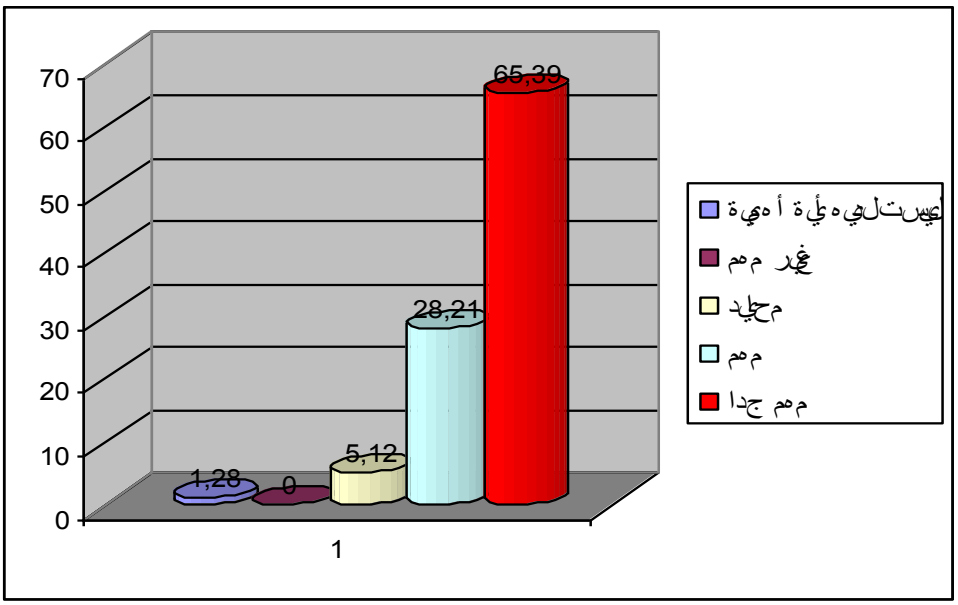
و من خلال تكميم استجابات أفرا د عينة الدراسة على السؤال رقم 79، و المتعلق بنظرتهم لتمتع المعلم بكفاءة عالية و مدى تأثيره على مكانته الاجتماعية، تبين أن 276 فردا من أفراد العينة بنسبة 27.09 %، يرون أن هذا المؤشر مهم جدا في تحديد مكانة المعلم، بينما كان يرى 33 فردا منهم بنسبة 69.67 %، أن هذا المؤشر مهم، و هذا بالنظر لعدد المحايدين و المقدر بـــ 79 أفراد بنسبة 7.26 %.

و في مقابل هؤلاء أشار فردان (76) فقط من إجمالي أفراد العينة بنسبة 2.69 % أن ليس لهذا المؤشر أية أهمية في تحديد المكانة الاجتماعية. أنظر الجدول رقم(26) و الشكل رقم(69).

الجدول رقم (63) يبين الموقف من التمتع بكفاءة علمية عالية

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	673	33	77	77	73	645
النسبة	54.28	37.36	4.63	77	6.37	677

الشكل رقم 37 يبين الموقف من التمتع بكفاءة علمية عالية



و بنظرة إجمالية يتضح أن الأغلبية العظمى من أفراد العينة تولي للتمتع بالكفاءة العالية أهمية كبيرة في تحديد المكانة الاجتماعية، حيث قدر عدد الذين يرون كذلك بـــ 232 فردا بنسبة 80.79 %، في مقابل الذين يرون عكس ذلك، و الذين يقدر عددهم بـــ فردان فقط (76) بنسبة 2.69 %.

و قد تعود هذه النظرة الإيجابية لهذا المؤشر كون التكوين الجيد يمنح المعلم مهابة مهنية و اجتماعية في الوسط المهني و المجتمع، خاصة مع التغيرات التي أحدث على

محتويات البرامج الدراسية، حيث يتطلب من المعلم إمكانيات و كفاءات علمية تخصصية و عامة لإيصال المعلومات المعقدة في بعض الأحيان.

و في إجابة أفراد العينة على سؤال متعلق بنظرتهم للتمتع بالمعارف العلمية العالية تبين أن 89 فردا من عينة الدراسة بنسبة 26.96 %، يعتبرون أن هذا المؤشر مهم جدا في تحديد المكانة الاجتماعية للمعلم، في حين كان 72 فردا منهم بنسبة 07.98 %، يرون أنه مهم، و هذا مقابل المحايدين من أفراد العينة و الذين يقدر عددهم بـــفردان فقط (76) بنسبة 2.69 %. في حين أنتفت النظرة السلبية بكل درجاتها عند أفراد العينة.

و بنظرة إجمالية فإن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة لهم نظرة إيجابية لهذا للمؤشر في تحديد مكانتهم الاجتماعية حيث يقدر عددهم بـــ 273 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 89.06 %، مقابل 2.69 % من الممتنعين، و تعود هذه النظرة الإيجابية لكون أن على الذي يلتحق بمهنة التعليم يفترض فيه أن يكون على حد أدنى من التعليم. و أن يكون ملما بمجموعة من المعارف تساعده في تأدية مهامه.

و من المعروف أن الحياة العلمية و المهنية تسودها الحركية العلمية من إنجاز للأبحاث العلمية و نشرها، و هذا لترقية المستوى العلمي للمعلم و كفاءاته البحثية. و عليه قمت بطرح سؤالين في هذا الشأن و هذا لمعرفة نظرة أفراد العينة لهذين المؤشرين في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية و المهنية. فمن خلال إجابات المبحوثين على السؤال المتعلق بمدى أهمية إنجاز الأبحاث العلمية تبين أن 26 فردا من المبحوثين بنسبة 08.03 %، يعتبرون أن هذا المؤشر مهم في حياتهم المهنية و في تحديد مكانتهم الاجتماعية. بينما يرى 09 منهم بنسبة 63.07 %، أنه مهم جدا، و نشير في هذا السياق إلى أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 37 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 67.23 %. و في مقابل هؤلاء أكد 23 فردا منهم بنسبة 9.89 %، أن هذا المؤشر غير مهم في تحديد مكانة المعلم، في حين أشار فردان فقط (76) بنسبة 2.69 %، منهم على أنه ليس لديه أية أهمية في ذلك.

و بنظرة إجمالية فإن نظرة أفراد عينة الدراسة لهذا المؤشر في تحديد مكانة المعلم لم تكن النظرة نفسها للمؤشرات السابقة، حيث يقدر عدد الذين ينظرون إليه نظرة إيجابية في تحديد مكانتهم الاجتماعية 277 فردا من أفراد العينة بنسبة 23.27 %، مقابل 22 فردا منهم بنسبة 27.62 %، من الذين ينظرون نظرة سلبية له. و مرد هذه النظرة

الإيجابية لهذا المؤشر راجعة لكون كل المعلمين يعلمون أن ممارسة البحث العلمي خاصة في تخصصاتهم ينمي معارفهم و يزيد من مهارتهم البحثية و العلمية.

لكن و بالنظر لإجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال المتعلق بمدى أهمية نشر الأعمال العلمية المنجزة اتضح أن 76 فردا من المبحوثين بنسبة 00.33 %، يعتبرون أنه مؤشر مهم في تحديده لمكانتهم، في حين أشار 63 فردا منهم بنسبة 00.03 %، على أنه مهم جدا في ذلك،

و في مقابل هؤلاء أشار 20 فردا من عينة الدراسة بنسبة 27.87 %، إلى أن هذا المؤشر غير مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية، بينما أكد 20 منهم بنسبة 9.03 %، على أن هذا المؤشر ليست لديه أية أهمية في ذلك.

و بنظرة إجمالية من حيث الأهمية و غير الأهمية لهذا المؤشر يتضح أن 02 فردا من عينة الدراسة بنسبة 39.06 % من إجمالي أفراد العينة لا يعتبرون أن هذا المؤشر لديه أهمية في تحديد مكانتهم الاجتماعية، و هي نسب متوسطة إن لم نقل ضعيفة إذا ما قورنت بنظرتهم للمؤشرات السابقة و إلى عدد المحايدين و المقدر بـــ 77 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 06.72 %.

و تعود هذه النظرة السلبية لهذا المؤشر كون أفراد العينة و من خلال معايشتهم لواقع المجتمع و معايير التقييم فيه أنها غير مبينة على الجانب العلمي و الأكاديمي بل هي مبنية على الرأسمال المادي و العلائقي.

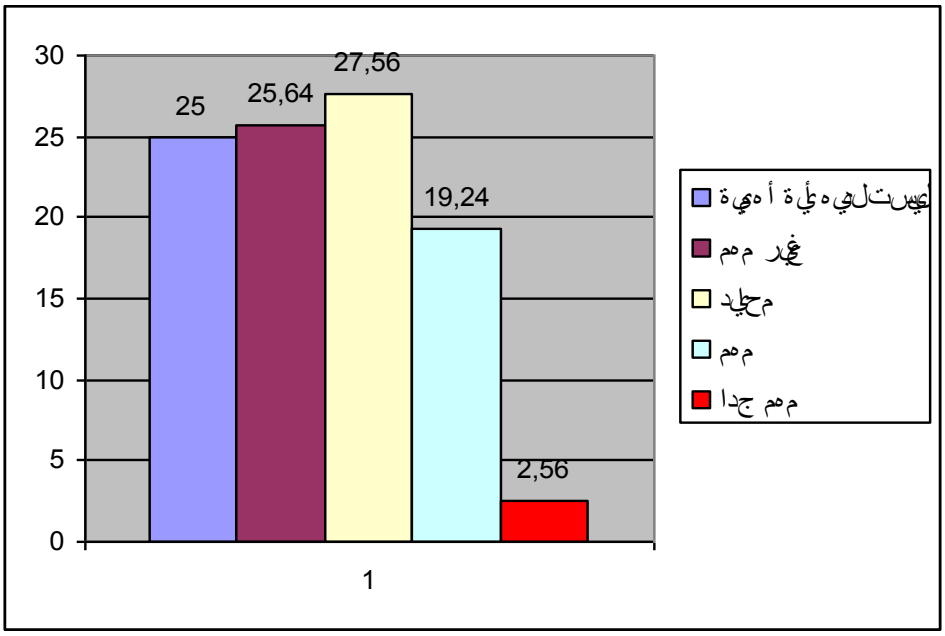
و من المعروف أن الحياة المهنية للمعلم في مختلف بلدان العالم تقتضي في بعض الأحيان الانتماء و الانخراط في بعض الهياكل و التنظيمات المهنية كالنقابات و الهيئات الأخرى التي تنشأ للدفاع عن حقوق المعلم أو تسيير المؤسسات التي يعمل بها. و لمعرفة نظرة المعلم لأهمية انخراطه في هذه التنظيمات، تبين لنا من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة على سؤال يتعلق بذلك، أنهم لا يولون لهذا المؤشر أهمية حيث أشار 37 فردا من أفراد العينة بنسبة 67.23 %، أن هذا المؤشر غير مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية، في حين أشار 08 فردا منهم بنسبة 67 %، أن ليس لهذا المؤشر أية أهمية في ذلك. أنظر الجدول رقم (20) و الشكل رقم (68).

و في مقابل هؤلاء أشار 07 فردا من المبحوثين بنسبة 28.60 % أن هذا المؤشر مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية، بينما أشار 73 أفراد فقط منهم بنسبة 6.56 %، أن لهذا المؤشر أهمية كبيرة في تحديد مكانتهم الاجتماعية.

الجدول رقم (62) يبين الموقف من الانخراط في التنظيمات المهنية

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	73	27	32	37	28	645
النسبة	3.45	68.33	36.45	34.53	34	677

الشكل رقم 38 يبين الموقف من الانخراط في التنظيمات المهنية



و بنظرة إجمالية يتضح أن الانخراط في التنظيمات المهنية لا يمثل مؤشرا مهما في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين حيث يقدر عدد الذين يرون كذلك 08 فردا من إجمالي أفراد عينة الدراسة بنسبة 77.23 %، مقابل الذين أبدوا إيجابية نحوه حيث تقدر عددهم بـــ 03 فردا فقط بنسبة 62.97%. و تعتبر هذه النسبة ضعيفة مقارنة بعدد المحايدين و المقدر بـــ30 فردا من أفراد العينة بنسبة 60.72 %.

و تعود هذه النظرة المشكلة حول هذا المؤشر كون المعلمين يدركون أن هذه التنظيمات ما هي إلا مضيعة للوقت و لا تقوم بواجبها تجاه قضايا المعلم.

أما في ما يتعلق بنظرة المعلمين لأهمية إشراكهم في تسيير المؤسسة و علاقة ذلك بتحديد مكانتهم الاجتماعية، تبين من خلال إجابات المبحوثين على السؤال المتعلق بذلك أن 38 فردا من أفراد العينة بنسبة 02.32 %، يرون أن هذا المؤشر غير مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية، في حين أقر 07 فردا منهم بنسبة 66.30 %، أن هذا المؤشر ليست لديه أية أهمية في ذلك.

و في مقابل هؤلاء أشار 02 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 28.90 %، أن هذا المؤشر مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية، في حين أكد 27 أفراد فقط من عينة الدراسة بنسبة 2.32 %، أن هذا المؤشر مهم جدا في تحديد مكانتهم الاجتماعية.

و بنظرة إجمالية يتبين أن أفراد العينة لا يولون أهمية لهذا المؤشر في تحديد مكانتهم الاجتماعية، حيث قدرت نسبة الذين يرون ذلك 70.92 %. و قد تعود هذه النظرة المشكلة حول هذا المؤشر إلى كون أفراد العينة يدركون أن الإشراك في تسيير المؤسسات التربوية غير مبني على الكفاءة و القدرة بل مبني على أساس المحاباة و الولاء. و نشير في هذا السياق أن عدد الذين امتنعوا عن الإجابة على هذا السؤال بلغ02 فردا من أفراد العينة بنسبة 28.90 %.

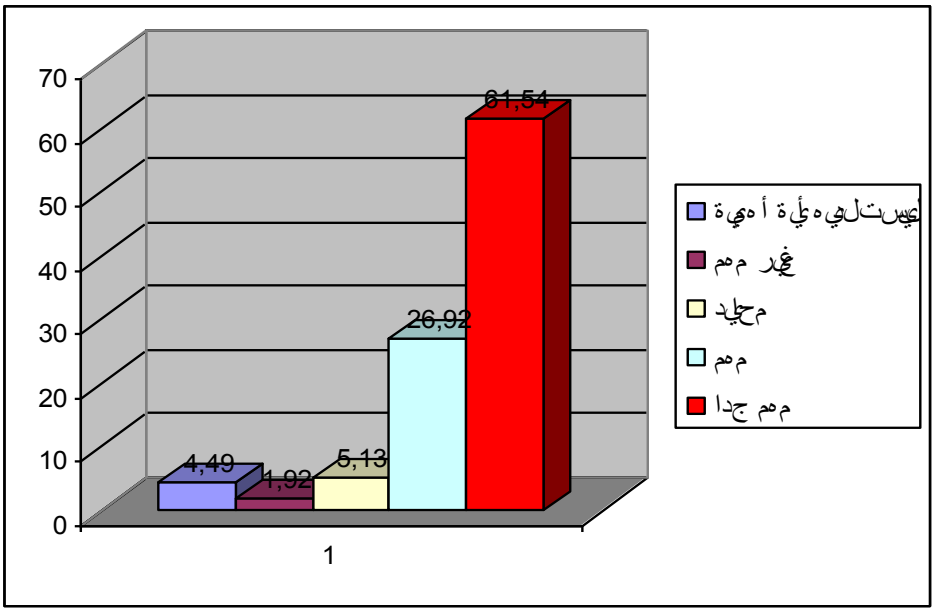
و في سؤال متعلق بنظرة أفراد عينة الدراسة لاحترام أفراد المجتمع لهم و مدى دلالته في تحديد مكانتهم الاجتماعية، أكد 82 فردا من أفراد العينة بنسبة 22.73 %، أن هذا المؤشر مهم جدا في تحديد مكانتهم الاجتماعية، في حين أشار 36 فردا منهم بنسبة 62.92 %، أن هذا المؤشر مهم في ذلك.

و في مقابل هؤلاء كان 70 أفراد من عينة الدراسة بنسبة 3.39 %، يرون أن هذا المؤشر ليست لديه أية أهمية في ذلك، بينما أقر70 أفراد فقط منهم بنسبة 2.86 %، أن هذا المؤشر غير مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية. أنظر الجدول رقم (23) و الشكل رقم (07).

الجدول رقم (63) يبين الموقف من احترام أفراد المجتمع لهم

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	85	33	77	72	76	645
النسبة	56.43	35.83	4.62	6.83	3.38	677

الشكل رقم 27 يبين الموقف من احترام أفراد المجتمع لهم



و بنظرة إجمالية يتضح أن معظم أفراد العينة يولون لهذا المؤشر أهمية بالغة في تحديد مكانتهم الاجتماعية حيث أكد 209 فردا من أفراد العينة بنسبة 99.32 % ذلك. مقابل 27 أفراد فقط منهم بنسبة 2.37 % و الذين يرون عكس ذلك. و تعود هذه النظرة الإيجابية لهذا المؤشر كون الاحترام من طرف المجتمع لا يمنح إلا لأصحاب المكانات الاجتماعية العالية، و أن هذا الاحترام يشجع على العمل و تقديم المزيد، و نشير في هذا السياق إلى أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 79 أفراد بنسبة 7.26%.

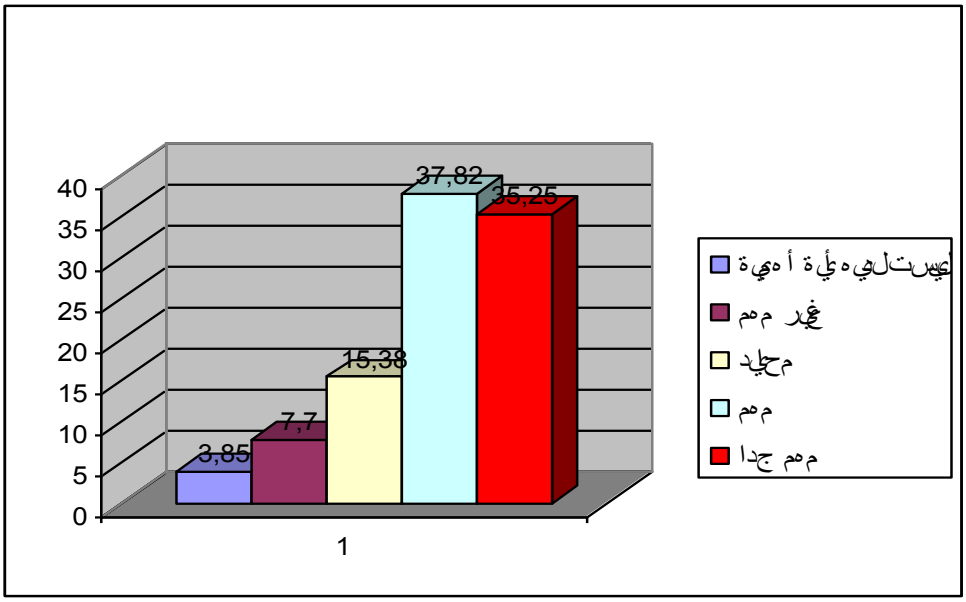
و من المعلوم أن الاحترام و المهابة شيئان متلازمان بالنسبة للفرد و المجتمع فمهابة الفرد جزء من احترام الآخرين له، و في السياق نفسه طرح سؤال على أفراد العينة يرتبط بمدى أهمية مهابتهم بين الجيران، فمن خلال إجابات المبحوثين تبين أن 78 فردا من أفراد العينة بنسبة 00.96 %، يرون أن المهابة بين الجيران مهمة في تحديد مكانتهم الاجتماعية، في حين كان يرى 77 فردا منهم بنسبة 00.96 %، أن هذا المؤشر مهم جدا في تحديد مكانتهم الاجتماعية. بينما امتنع 63 فردا من أفراد العينة بنسبة 27.09 %، عن الإجابة على هذا السؤال.

و في مقابل هؤلاء أشار 26 فردا من المبحوثين بنسبة 0.07 %، أن هذا المؤشر غير مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية، في حين أشار 72 أفراد منهم بنسبة 0.93 %، أن ليس لهذا المؤشر أية أهمية في ذلك. أنظر الجدول رقم (27) و الشكل رقم (02).

الجدول رقم (64) يبين الموقف من المهابة من طرف الجيران

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	44	48	33	63	75	645
النسبة	24.34	26.73	64.27	6.67	2.74	677

الشكل رقم 26 يبين الموقف من المهابة من طرف الجيران



و بنظرة إجمالية يتضح أن 223 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 00.79 % ينظرون إلى هذا المؤشر نظرة إيجابية، مقابل 29 فردا بنسبة 22.97 % ممن يرون عكس ذلك. و تعود هذه النظرة الإيجابية لهذا المؤشر نابعة من الواقع المعيش لأفراد العينة و الذي يشير إلى أن المهابة الممنوحة للشخص تعبير عن المكانة التي يحتلها وسط أفراد الحي الذي يقطنه و المجتمع.

و في سؤال لأفراد عينة الدراسة عن مدى أهمية الاشتراك في تسيير الحي الذي يقطنوه في تحديد مكانتهم الاجتماعية تبين أن 37 مبحوثا من أفراد عينة الدراسة بنسبة 69.93 %، ينظرون لهذا المؤشر على أنه مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية، بينما كان 27 فردا منهم بنسبة 8.22 %، يرون أن هذا المؤشر مهم جدا في ذلك. في حين كان عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال كبير حيث قدر بـــ 27 فردا من إجمالي أفراد

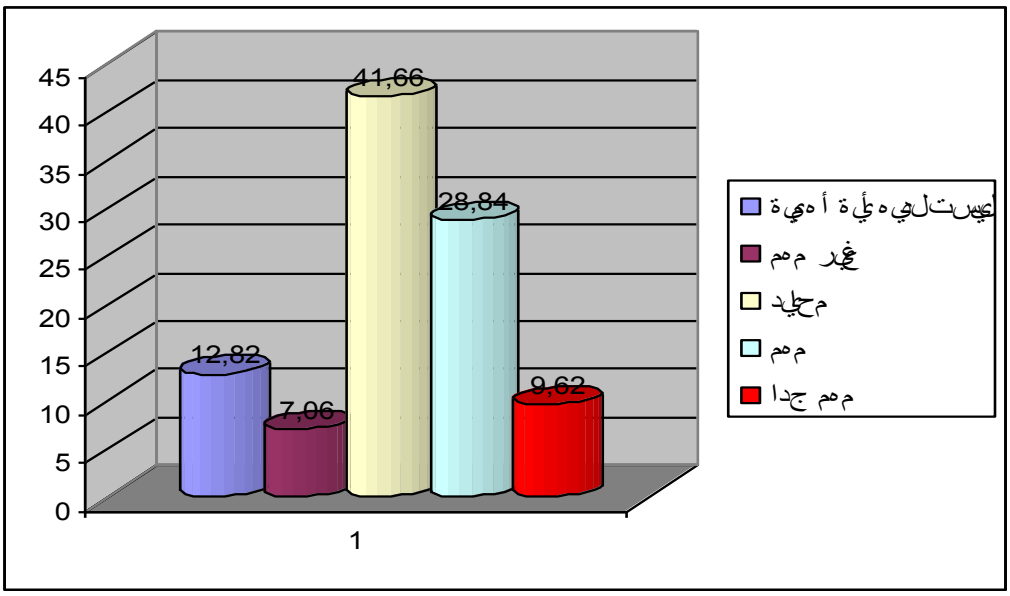
العينة بنسبة 32.22 %، و قد تعود النسبة العالية للممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال كونهم لا يريدوا أن يعرف الآخرين سيرهم الذاتية داخل الأحياء التي يقطنوها.

و في مقابل هؤلاء أشار 67 فردا من أفراد العينة بنسبة 26.96 %، أن هذا المؤشر ليست لديه أية أهمية في تحديد مكانتهم الاجتماعية، في حين أشار 22 فردا منهم بنسبة 0.77 %، هذا المؤشر غير مهم في ذلك. أنظر الجدول رقم (22) و الشكل رقم (06).

الجدول رقم (65) يبين الموقف من المشاركة في تسيير الحي الذي يقطنوه

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	64	34	54	66	37	645
النسبة	8.53	37.73	36.55	6.75	63.73	677

الشكل رقم 23 يبين الموقف من المشاركة في تسيير الحي الذي يقطنوه



و بنظرة إجمالية يتضح أن نسبة الذين ينظرون نظرة إيجابية لهذا المؤشر و الذين ينظرون نظرة سلبية له، متقاربتين حيت قدرت النسبة الأولى(الإيجابية) بـــ 09.32 % من إجمالي أفراد العينة. في حين قدرت النسبة الثانية(السلبية) بـــ 28.99 % من إجمالي أفراد العينة.

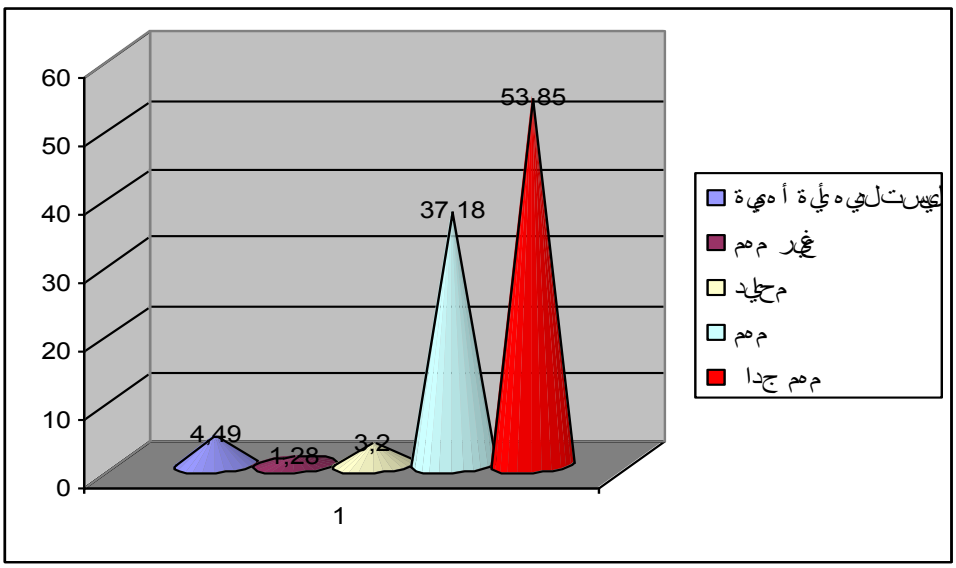
و في محاولة لمعرفة أهمية منح ثقة المجتمع للمعلم في تحديد مكانته طرحنا سؤالا في هذا الشأن، و من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة عليه تبين أن 93 فردا من أفراد العينة بنسبة 70.93 %، يعتبرون أن منح أفراد المجتمع الثقة للمعلم مهم جدا في تحديد مكانته الاجتماعية، في حين أكد 79 فردا منهم بنسبة 00.29 %، أن هذا المؤشر مهم في ذلك.

و في مقابل هؤلاء أكد 70 أفراد من عينة الدراسة بنسبة 3.39 %، أن هذا المؤشر ليست لديه أية أهمية في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، في حين أشار فردان فقط (76) بنسبة 2.69 %، أن هذا المؤشر غير مهم في تحيد مكانة المعلم الاجتماعية. أنظر الجدول رقم (20) و الشكل رقم (00).

الجدول رقم (66) يبين الموقف من منح أفراد المجتمع ثقتهم للمعلم

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	73	47	74	73	76	645
النسبة	42.74	26.67	2.37	6.37	3.38	677

الشكل رقم 22 يبين الموقف من منح أفراد المجتمع ثقتهم للمعلم



و بنظرة عامة لإجابات المبحوثين يتضح أن أفراد العينة يولون أهمية لهذا المؤشر في تحديد مكانتهم، حيث قدر عدد الذين ينظرون بإيجابية لهذا المؤشر بـــ 236 فردا من

إجمالي أفراد العينة بنسبة 82.76 %، في مقابل 78 أفراد فقط بنسبة 7.02 %، ممن ينظرون بسلبية لهذا المؤشر في تحديد مكانتهم الاجتماعية. و نشير إلى أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ77 أفراد فقط من أفراد العينة بنسبة 0.67 %. و تعود هذه النظرة الإيجابية لهذا المؤشر راجعة لكون منح الثقة لفرد ما دليل على الاحترام و المكانة التي يحتلها عند الآخرين.

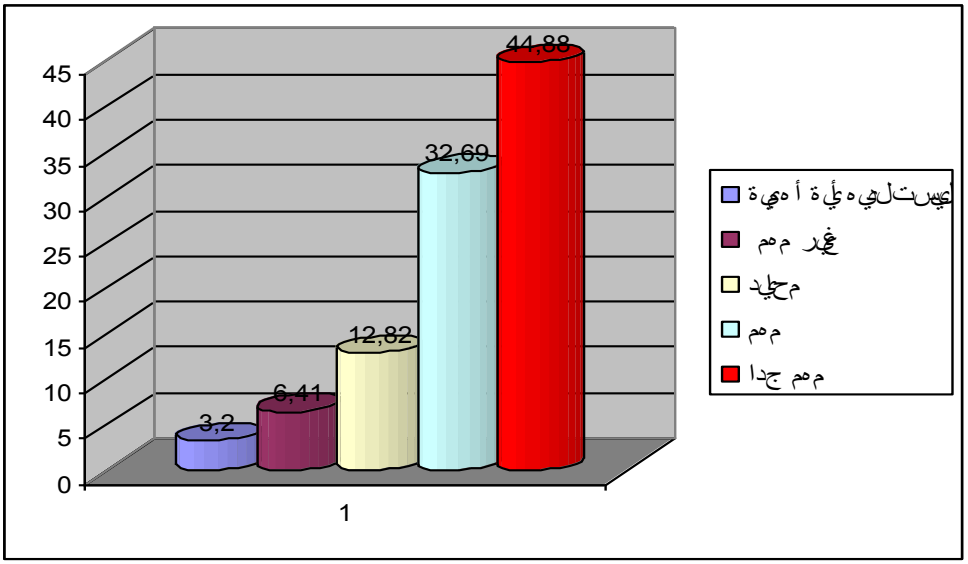
و في سؤال عن أهمية التمتع بروابط جيدة مع أولياء التلاميذ في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، تبين أن07 فردا من أفراد العينة بنسبة 33.99 %، يرون أن ذلك مهم جدا في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، في حين كان يرى 72 فردا منهم بنسبة 06.07 %، أن ذلك مهم.

و في مقابل هؤلاء أشار 27 أفراد من عينة الدراسة بنسبة 2.36 %، أن هذا المؤشر غير مهم في ذلك. بينما أكد 77 أفراد فقط منهم بنسبة 0.67 %، أن ليس لهذا المؤشر أية أهمية في تحديد مكانة المعلم. و نشير في هذا السياق أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 67 فردا من أفراد العينة بنسبة 26.96 %. أنظر الجدول رقم (29) و الشكل رقم (03).

الجدول رقم (67) يبين الموقف من التمتع بروابط جيدة مع أولياء التلاميذ

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	67	46	37	67	74	645
النسبة	33.77	23.58	63.73	5.36	2.37	677

الشكل رقم 23 يبين الموقف من التمتع بروابط جيدة مع أولياء التلاميذ



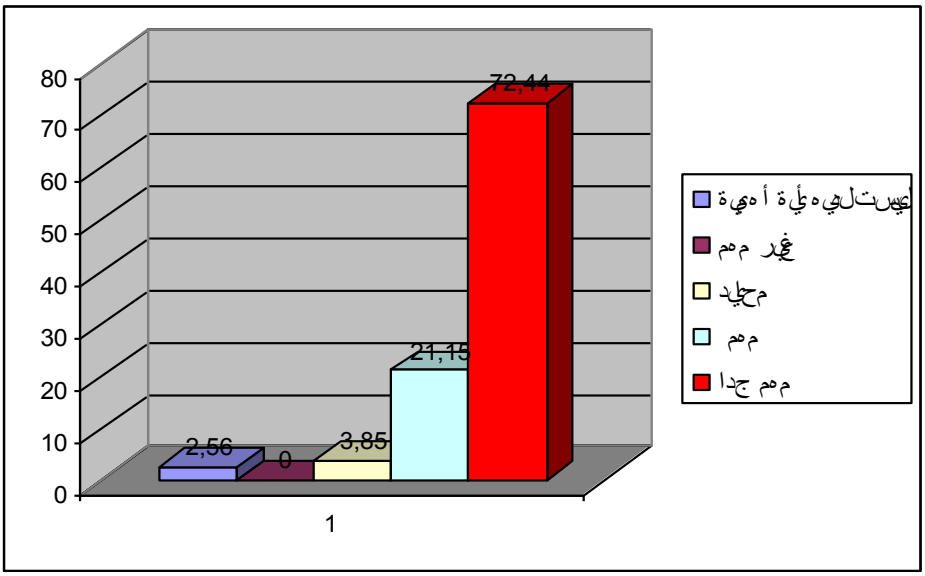
و بنظرة إجمالية للإجابة على هذا السؤال يتضح لنا أن غالبية أفراد عينة الدراسة ينظرون نظرة إيجابية لهذا المؤشر في تحديد مكانتهم الاجتماعية حيث قدرت عدد الذين يرون كذلك بـــ 262 فردا بنسبة 00.79 %،. مقابل 27 فردا بنسبة 8.26 %. و مرد هذه النظرة الإيجابية لهذا المؤشر في تحيد مكانة المعلم الاجتماعية نابعة من أن نوع و طبيعة العلاقات التي ينسجها الفرد في محيطه المهني و الاجتماعي دليل على درجة احترامه من طرف الغير.

و في سؤال عن مدى أهمية تقدير المؤسسة للمعلم و علاقته بتحديد مكانته الاجتماعية، تبين من خلال إجابات أفراد العينة أن220 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 06.33 %، يرون أن هذا المؤشر مهم جدا في تحديد مكانتهم الاجتماعية، في حين أشار 00 فردا منهم بنسبة 62.22 %، أن هذا المؤشر مهم. و هذا في مقابل 73 أفراد فقط بنسبة 6.72 %، ممن أشاروا بأن هذا المؤشر ليست لديه أية أهمية في ذلك. و نشير في هذا السياق أن عدد الممتنعين عن الإجابة عن هذا السؤال بلغ 72 أفراد فقط بنسبة 0.93% من إجمالي أفراد العينة. أنظر الجدول رقم (28) و الشكل رقم (07).

الجدول رقم (68) يبين الموقف من تقدير المؤسسة للمعلم

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	662	22	75	77	73	645
النسبة	63.33	36.64	2.74	77	3.45	677

الشكل رقم 24 يبين الموقف من تقدير المؤسسة للمعلم



و بنظرة إجمالية لطبيعة الإجابات على هذا السؤال يتضح أن نظرة أفراد العينة لهذا المؤشر إيجابية حيت بلغ العدد الإجمالي للذين ينظرون بإيجابية لهذا المؤشر 232 فردا بنسبة 80.2 %، مقابل 73 أفراد فقط بنسبة 6.72 %، ممن ينظرون بسلبية له. و تعود النظرة الإيجابية لكون منح الثقة للمعلم من طرف المؤسسة تدفعه و تحفزه على العمل أكثر و بدل مزيد من الجهد لصالح المؤسسة.

و كما هو معلوم فإن العملية التربوية تقتضي المراقبة و المتابعة من طرف المصالح الوصية من جميع الجوانب، خاصة الجانب التربوي، حيث يقوم بهذه المهمة المفتشون، هؤلاء يقومن بزيارات للمعلمين قد تكون مفاجئة و من خلالها يقيم المعلم، لكن و في بعض الأحيان لا يكون التقييم موضوعيا من طرف المفتشين، حيث يكون هناك إجحاف في حق المعلم، و في هذه الحالة يلاحظ تدخل بعض إدارات المؤسسات التربوية لصالح معلميهم، و لمعرفة مدى أهمية مثل هذه التدخلات في تحديد مكانة المعلم، طرح

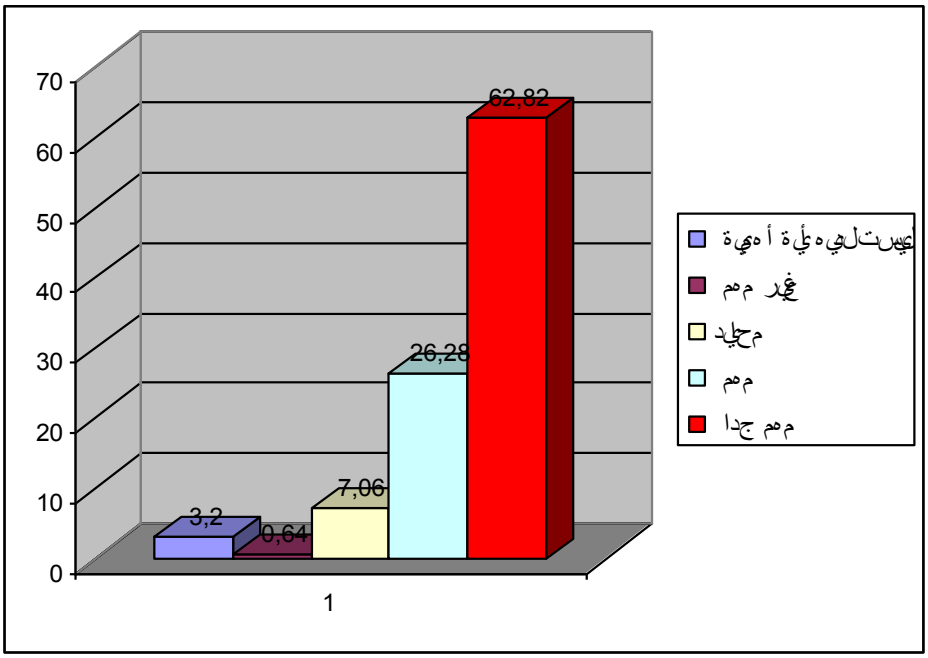
سؤال على أفراد العينة في هذا المجال، و من خلال إجاباتهم تبين أن 89 مبحوثا بنسبة 26.96 %، يرون أن وقوف إدارة المؤسسة في صفهم مهم جدا في تحديد مكانتهم الاجتماعية و المهنية، بينما أشار 32 فردا من أفراد عينة الدراسة بنسبة 62.69 %، إلى أن ذلك مهم في تحديد مكانتهم.

و في مقابل هؤلاء أشار 77 أفراد من عينة الدراسة بنسبة 0.67 %، يرون أن هذا المؤشر ليست لديه أية أهمية في تحديد مكانتهم الاجتماعية. في حين أكد فردا واحدا(72) من إجمالي أفراد العينة بنسبة 7.23 %، أن هذا المؤشر غير مهم في ذلك. و نشير في هذا السياق أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 22 فردا من المبحوثين بنسبة 0.72 %. أنظر الجدول رقم (67) و الشكل رقم (02).

الجدول رقم (37) يبين الموقف من وقوف إدارة المؤسسة إلى جانبهم في حال إجحاف المفتش في حقهم

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	87	36	66	76	74	645
النسبة	53.73	35.37	6.75	7.53	2.37	677

الشكل رقم 25 يبين الموقف من وقوف إدارة المؤسسة إلى جانبهم في حال إجحاف المفتش في حقهم



و بنظرة إجمالية يتضح أن أغلب أفراد العينة ينظرون بإيجابية لهذا المؤشر في تحديد مكانتهم الاجتماعية، حيث قدر عددهم بـــ 208 فردا بنسبة 98.27 %، و هذا مقابل 72 أفرد فقط بنسبة 0.93 %، ممن كانوا ينظرون نظرة سلبية لهذا المؤشر في تحديد مكانتهم الاجتماعية. و قد تعود هذه النظرة الإيجابية لهذا المؤشر كون الجماعة التربوية يفترض فيها التماسك و التساند و هذا لضمان جو عمل يسوده الاطمئنان فوقوف الإدارة في صف المعلم يشعره بمكانته داخل المؤسسة بين زملائه و أطراف العملية التربوية جميعا.

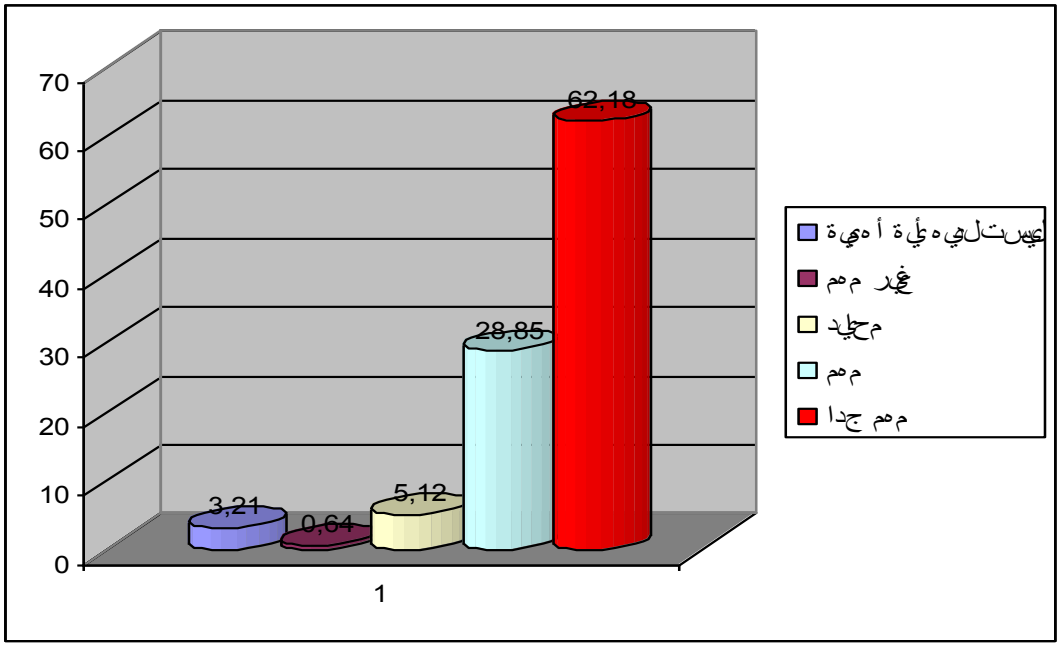
و كما هو معلوم أيضا و من خلال معايشتنا لواقع التعليم في المدرسة الجزائرية و رجوعنا للأدبيات المتعلقة بالتربية المقارنة، يلاحظ أنه أثناء قيام المعلم بمهمته التربوية التعليمية قد تحدث بينه و بين التلاميذ أو أوليائهم خلافات، و في الكثير من الأحيان يكون المعلم على حق في خلافه من الأطراف الأخرى، سواء أكانت في بعض الأساليب التي يستعملها في عمله التربوي التعليمي، أو حتى في طرق تقييمه للتلاميذ، مما يستوجب تدخل إدارة المؤسسة لحل هذا الخلاف، حيث تقف موقفا محددا منه. و لمعرفة مدى أهمية موقف الإدارة من هذا الخلاف خاصة إذا كان المعلم على حق، في تحديد مكانته الاجتماعية، طرح سؤالا في هذا الشأن. حيث تبين من خلال إجابات أفراد العينة على هذا السؤال أن 80 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 26.29 %، يعتبرون وقوف الإدارة في صفهم إذا كانوا على حق في خلافهم مع أولياء التلاميذ مهم جدا في تحديد مكانتهم الاجتماعية، بينما أكد 37 فردا منهم بنسبة 69.93 %، على أن هذا المؤشر مهم.

و في مقابل هؤلاء أشار 77 أفراد منهم بنسبة 0.67 %، أن وقوف الإدارة في صفهم في حال وقوع خلاف بينهم و بين أولياء التلاميذ و كانوا على حق في ذلك ليست لديه أية أهمية في تحديد مكانتهم الاجتماعية. بينما أوضح فردا واحد من أفراد العينة بنسبة 0.67 %، أن هذا الموقف غير مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية. و نشير في هذا السياق إلى أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 79 أفراد بنسبة 7.26 %، من إجمالي أفراد العينة. أنظر الجدول رقم (62) و الشكل رقم (00).

الجدول رقم (36) يبين الموقف من وقوف إدارة المؤسسة إلى جانبهم إذا كانوا على حق في خلافهم مع التلميذ أو وليه

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	86	34	77	76	74	645
النسبة	53.67	37.74	4.63	7.53	2.36	677

الشكل رقم 26 يبين الموقف من وقوف إدارة المؤسسة إلى جانبهم إذا كانوا على حق في خلافهم مع التلميذ أو وليه



و بنظرة إجمالية لإجابات المبحوثين حول نظرتهم لموقف الإدارة من الخلافات التي تنشب بينهم و بين أولياء التلاميذ و كانوا على حق في ذلك، يتضح لنا أنهم ينظرون لوقوف الإدارة في صفهم على أنه ضروري و مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية، حيث قدرت عدد الذين ينظرون كذلك بـــ 236 فردا بنسبة 82.76 %، من إجمالي أفراد عينة الدراسة. مقابل 72 أفراد بنسبة 0.93 %، ممن يرون عكس ذلك. و قد تعود هذه النظرة الإيجابية لهذا المؤشر نابعة من مفهمون نصرة المظلون في الثقافة الجزائرية، إضافة لكون هذا الموقف يضفي على المعلم نوع من المهابة.

إن معايشتنا لواقع التعليم و المعلمين في بعض المدارس و تصرفات الإدارة تجاه المعلمين، تبين أن بعض إدارات المؤسسات التربوية تنظر للمعلم على أنه آلة يجب عليه أن يؤدي ما يكلف به دون الأخذ بعين الاعتبار للجهد الذي يقوم به و العبء الملقى على

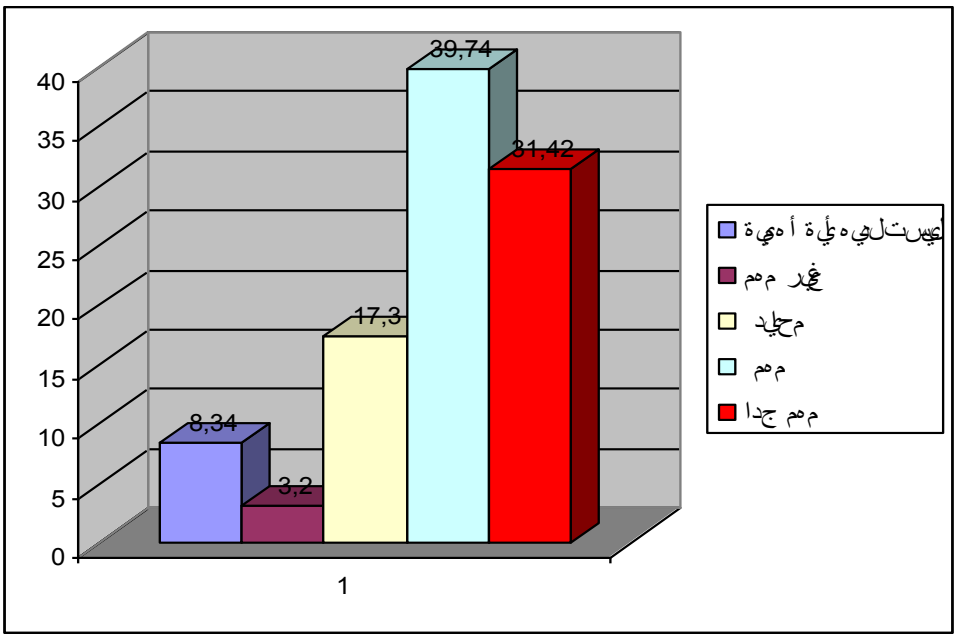
عاتقه. و في محاولة منا لمعرفة نظرة أفراد عينة الدراسة لهذا السلوك الصادر عن إدارة المؤسسة تجاهه و مدى أهميته في تحديد مكانته الاجتماعية، تبين أن 80 فردا من أفراد عينة الدراسة بنسبة 78.26 %، يرون أن تقدير المؤسسة للعبء الملقى على عاتقهم في مهمتهم التربوية مهم جدا في تحديد مكانتهم المهنية و الاجتماعية، في حين أوضح 32 فردا منهم بنسبة 62.69 %، على أن مثل هذا الموقف من الإدارة مهم في تحديد مكانتهم.

و في مقابل هؤلاء أشار 78 أفراد من عينة الدراسة بنسبة 7.02 % إلى أن هذا المؤشر ليس لديه أية أهمية في تحديد مكانتهم الاجتماعية، بينما أوضح 70 أفراد فقط منهم بنسبة 2.86 %، أن هذا المؤشر غير مهم في ذلك. و نشير في هذا السياق إلى أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 27 أفراد من عينة الدراسة بنسبة 2.36 %. أنظر الجدول رقم (66) و الشكل رقم (09).

الجدول رقم (33) يبين الموقف من مرونة إدارة المؤسسة في تطبيقها للقوانين

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	38	53	36	74	62	645
النسبة	26.33	28.63	66.27	2.37	7.23	677

الشكل رقم 27 يبين الموقف من مرونة إدارة المؤسسة في تطبيقها للقوانين



و بنظرة إجمالية معمقة لأراء المبحوثين حول المؤشر، تبين أن الغالبية من أفراد العينة ينظرون نظرة إيجابية لتقدير المؤسسة للعبء الملقى على عاتقهم حيث قدر عدد الذين يرون كذلك 203 فردا بنسبة 97.87 %. و قد تعود هذه النظرة المتشكلة تجاه هذا المؤشر إلى كون أن المعلم يعتبر أن موقف أول جهة مسؤولة عليه و هي الإدارة منطلقا لباقي المواقف و تشعره بالرضا المهني ومن تم بدل المزيد في عمله، و من هذا الموقف تبدأ مكانة المعلم في التشكل. و في مقابل هؤلاء كان 26 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 0.29 %، ينظرون نظرة سلبية لهذا المؤشر، أي غير مهمة في تحديد مكانتهم الاجتماعية.

بالرجوع إلى أدبيات علم اجتماع التربية و بعض العلوم الأخرى المهتمة بالإدارة التربوية يتضح أن السلطة في المؤسسة التربوية تنحصر بين ثلاثة أنواع و هي السلطة الديمقراطية، السائبة و الديكتاتورية. و من بين المنطلقات الذي صنفت على أساسها السلطة هي طريقة تطبيقها للقوانين و اللوائح على أطراف العملية التربوية، و في هذا السياق أردنا معرفة نظرة أفراد عينة الدراسة لمرونة الإدارة في تطبيقها للقوانين و اللوائح في علاقتها بتحديد مكانتهم الاجتماعية. حيث تبين من خلال إجابات المبحوثين أن 26 فردا منهم بنسبة 08.03 %، يعتبرون أن هذا السلوك الصادر عن إدارة المؤسسة مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية و المهنية و معبر عنها. في حين أكد 38 منهم بنسبة02.32 % أن هذا المؤشر مهم جدا في ذلك.

و في مقابل هؤلاء أشار 20 فردا من أفراد العينة بنسبة 9.00 %، أن هذا المؤشر ليست لديه أية أهمية في تحديد مكانتهم الاجتماعية، في حين أعتبر 77 أفراد منهم بنسبة 0.67 %، هذا المؤشر أنه غير مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية. و نشير أنه بلغ عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال 60 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 20.07 %.

و بنظرة إجمالية لإجابات المبحوثين يتضح أن معظم المبحوثين يعتبرون أن هذا المؤشر ضروري في تحديد مكانتهم الاجتماعية حيث قدر عدد الذين يرون كذلك 222 فردا من المبحوثين بنسبة 02.22 %. مقابل 29 فردا منهم بنسبة 22.73 %، و الذين ينظرون نظرة سلبية لهذا المؤشر أي ليس له دور في تحديد مكانتهم الاجتماعية.

و في محاولة لمعرفة ما إذا كان للشعور باحترام التلاميذ للمعلم خارج المؤسسة أهمية في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، تبين من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة على

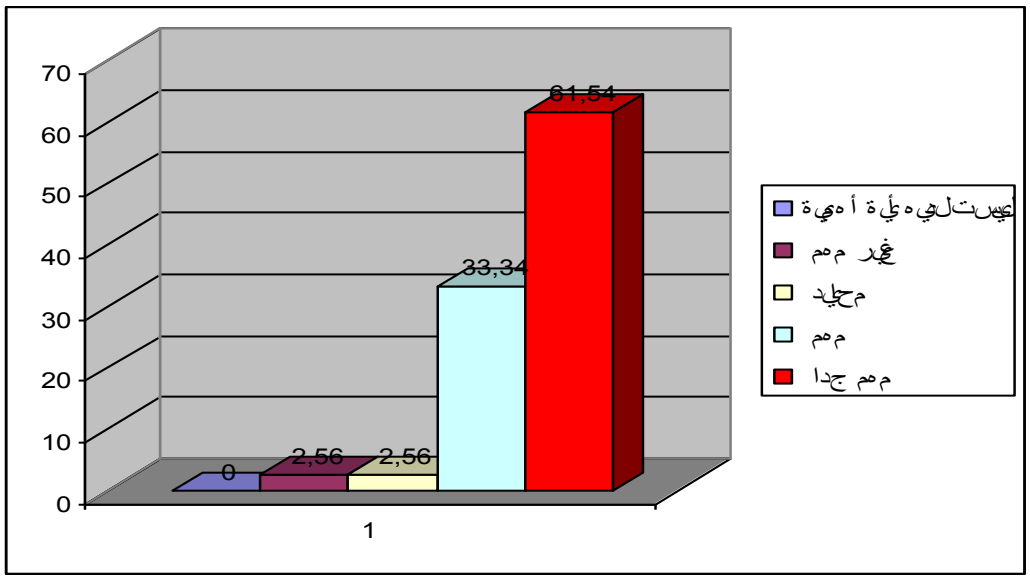
سؤال متعلق بهذا الجانب، أن 82 فردا منهم بنسبة 22.73 %، يرون أن هذا المؤشر مهم جدا في تحديد مكانتهم الاجتماعية، في حين أكد 76 فردا من أفراد العينة بنسبة 00.03 % أن هذا المؤشر مهم في ذلك.

و في مقابل هؤلاء أشار 73 أفراد فقط من إجمالي أفراد العينة بنسبة 6.72 %، أن هذا المؤشر غير مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية، في حين كان عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال 73 أفراد فقط من المبحوثين بنسبة 6.72 %، من إجمالي أفراد العينة. أنظر الجدول رقم (60) و الشكل رقم (08).

الجدول رقم (32) يبين الموقف من شعور المعلم باحترام التلاميذ له خارج المؤسسة

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	85	43	73	73	77	645
النسبة	56.43	22.23	3.45	3.45	77	677

الشكل رقم 28 يبين الموقف من شعور المعلم باحترام التلاميذ له خارج المؤسسة



و بنظرة إجمالية لإجابات المبحوثين على هذا السؤال يتضح لنا أن الغالبية العظمي من أفراد عينة الدراسة و المقدر عددهم بـــ 239 فردا بنسبة 83.99 %، لديها نظرة إيجابية لهذا المؤشر، حيث تعتبره ذا أهمية في تحيد مكانتهم الاجتماعية. في حين كان عدد الذين يرون أن هذا المؤشر مهم في تحديد مكانة المعلم 73 أفراد فقط بنسبة 6.72 %.

و من المعلوم أن مكانة المهنة و صاحبها هي نتاج لعدة عوامل منها ما هو شخصي و منها ما هو اجتماعي و منها ما هو اقتصادي و منها ما هو إعلامي، و من هذا المنطلق

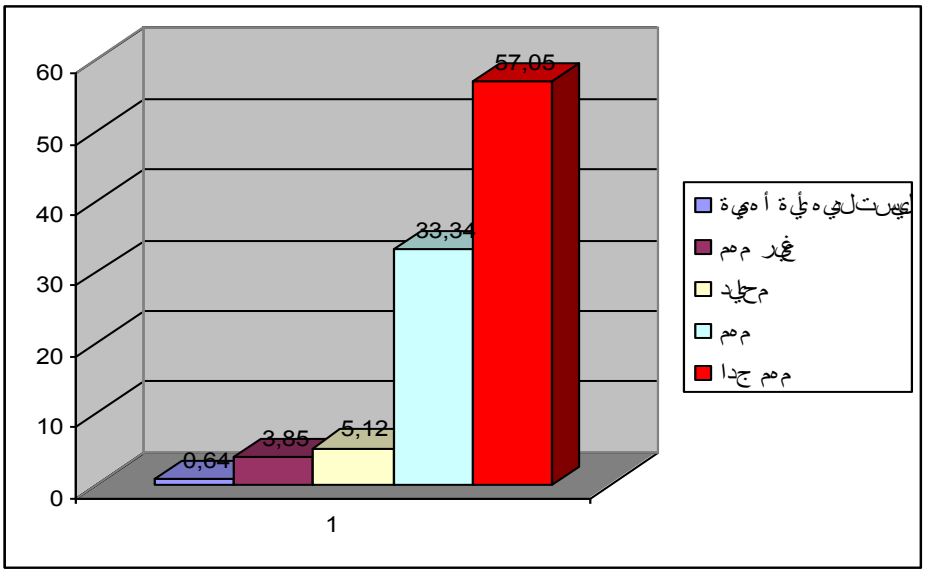
حاولنا معرفة موقف أفراد العينة من مدى أهمية إعطاء صورة جيدة لهم في وسائل الإعلام في تحديد مكانتهم الاجتماعية، و في هذا السياق طرح عليهم سؤال متعلق بهذا المؤشر، و من خلال إجابات المبحوثين تبين أن 98 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 70.72 %، يرون أن هذا المؤشر مهم جدا في تحديد مكانتهم الاجتماعية، في حين أشار 76 فردا منهم بنسبة 00.03 % أنه مهم.

و في مقابل هؤلاء لوحظ أن 72 أفراد من عينة الدراسة بنسبة 0.93 %، ينظرون إلى هذا المؤشر على أنه غير مهم في تحديد مكانتهم الاجتماعية، في حين أكد فردا واحدا (72) بنسبة 7.23 %، أن هذا المؤشر ليست لديه أية أهمية في ذلك. و نشير أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال قدر بـــ 79 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 7.26 %. أنظر الجدول رقم (63) و الشكل رقم (37).

الجدول رقم (33) يبين الموقف من إعطاء المعلم صورة جيدة في وسائل الإعلام

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	78	43	77	75	76	645
النسبة	46.74	22.23	4.63	2.74	7.53	677

الشكل رقم 37يبين الموقف من إعطاء المعلم صورة جيدة في وسائل الإعلام



و بنظرة إجمالية لإجابات المبحوثين، يتبين أن الغالبية العظمى من أفراد العينة لهم نظرة إيجابية تجاه هذا المؤشر في تحديد مكانتهم الاجتماعية، حيث قدر عددهم بـــ 232 فردا من أفراد العينة بنسبة 87.3 % ، مقابل 3.39 % منهم ينظرون نظرة سلبية لهذا المؤشر.

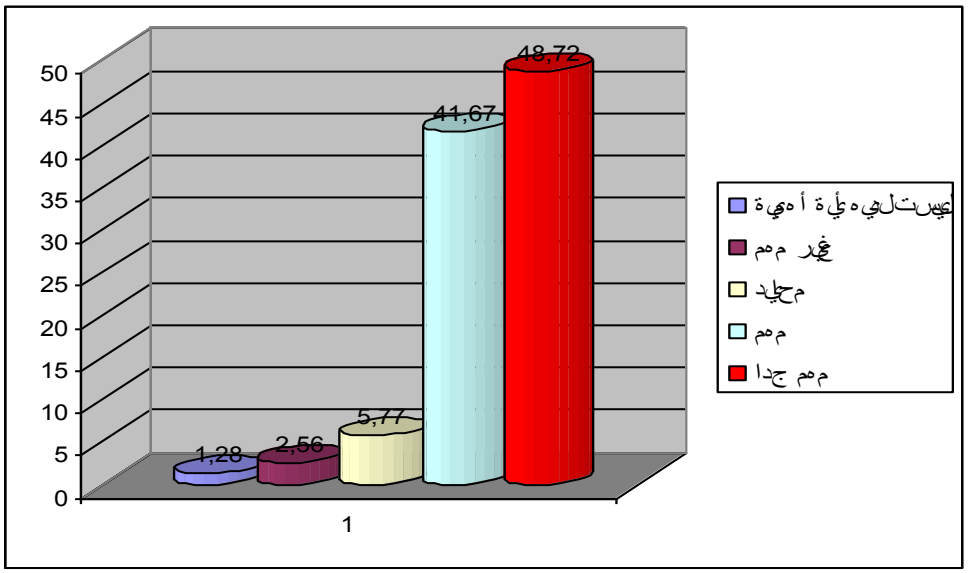
و كما هو معروف اجتماعيا و مهنيا فإن الفرد يكتسب مكانته الاجتماعية من خلال مجموعة من المؤشرات منها ما هو مادي و منها ما هو مهني و منها ما هو شخصي (السلوكيات، الهندام...الخ)، و في هذا السياق حاولنا معرفة نظرة أفراد عينة الدراسة لمدى أهمية اهتمام المعلم بمظهره الخارجي، فمن خلال إجابات المبحوثين على سؤال طرح في هذا الشأن، تبين أن 02 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 39.06 %، يرون أن هذا المؤشر مهم جدا في تحديد مكانة المعلم، بينما أكد 27 فردا منهم بنسبة 32.22 % أن اعتناء المعلم بمظهره الخارجي مهم في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية.

و في مقابل هؤلاء أشار 73 أفراد من المبحوثين بنسبة 6.72 %، أن هذا المؤشر غير مهم في تحديد مكانة المعلم، في حين أكد فردان فقط (76) منهم بنسبة 2.69%، أنه ليس لهذا المؤشر أية أهمية في ذلك. و يلاحظ أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 78 أفراد بنسبة 7.02 %. أنظر الجدول رقم (67) و الشكل رقم (32).

الجدول رقم (34) يبين الموقف من الاهتمام بالمظهر الخارجي

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	65	54	78	73	73	645
النسبة	37.63	36.56	4.66	3.45	6.37	677

الشكل رقم 36 يبين الموقف من الاهتمام بالمظهر الخارجي



و بنظرة عامة لإجابات المبحوثين على هذا السؤال يتضح أن الأكثرية من أفراد العينة ينظرون نظرة إيجابية لهذا المؤشر في تحديد مكانة المعلم حيث قدر عدد الذين يرون كذلك بـــ 232 فردا من المبحوثين بنسبة 87.09 % من إجمالي أفراد العينة. مقابل 72 أفراد فقط بنسبة 0.93 %، ممن ينظرون نظرة سلبية لهذا المؤشر، أي أنه لا يتدخل في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية. و مرد هذه النظرة الإيجابية هو أن النظرة السائدة في أوساط المجتمع الجزائري تعطي أهمية كبيرة للمظهر الخارجي على حساب الكفاءة و المستوى.

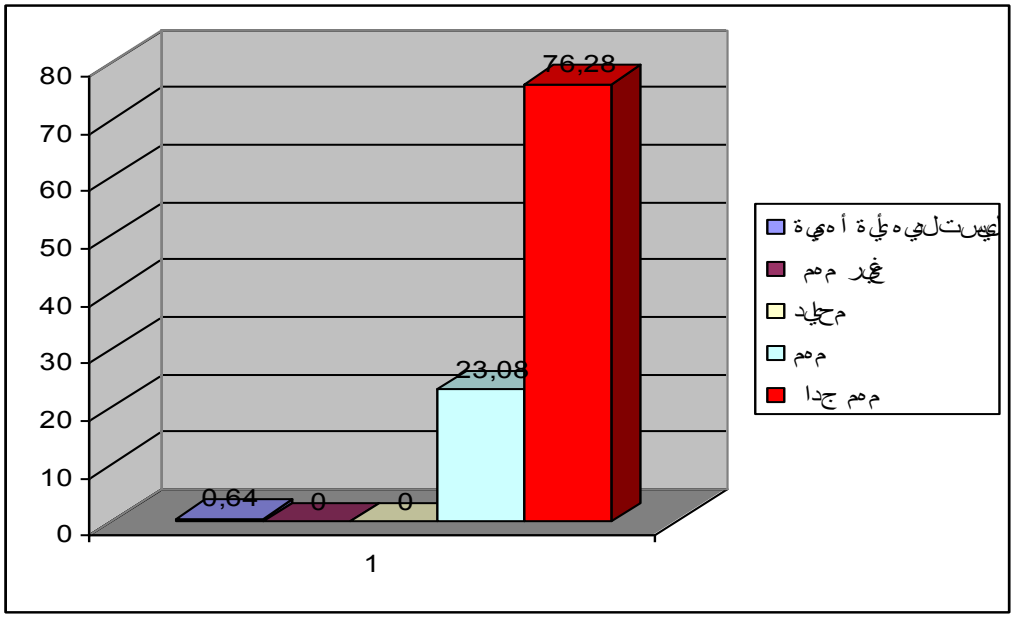
و في سؤال متعلق بنظرة أفراد مجتمع الدراسة للانضباط في العمل ومدى أهميته في تحديد مكانته الاجتماعية تبين من خلال إجابات المبحوثين أن 228 فردا من أفراد عينة الدراسة بنسبة 02.69 %، يرون أن الانضباط في العمل مهم جدا في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية و المهنية. بينما أشار 02 فردا منهم بنسبة 60.79 %، أن الانضباط في العمل مهم في تحديد المكانة الاجتماعية و المهنية للمعلم.

و في مقابل هؤلاء كان فردا واحد من إجمالي أفراد العينة (72) بنسبة 7.23 % يرى أن ليس لهذا المؤشر أية أهمية في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية. و عموما يتضح لنا أن الغالبية العظمي من إجمالي أفراد العينة لديهم نظرة إيجابية نحو هذا المؤشر إذ قدر عددهم بـــ 277 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 88.02 %. أنظر الجدول رقم (62) و الشكل رقم (36).

الجدول رقم (35) يبين الموقف من الانضباط في العمل

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	668	25	77	77	76	645
النسبة	65.37	32.77	77	77	7.53	677

الشكل رقم 33 يبين الموقف من الانضباط في العمل



و يعود هذا الإجماع شبه الكلي لإيجابية هذا المؤشر في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية كون الانضباط في العمل يخلق لدى الأفراد الآخرين نظرة أن هذا الفرد جدي و مهتم ومحترم لمهنته و من ثم يحترم من طرف الآخر، و العكس صحيح.

و كما هو معروف أيضا أن المعلم أثناء تأديته لمهمته البيداغوجية التربوية يدخل في علاقات مع تلاميذه، هذه العلاقة تأخذ عدة أشكال منها الليونة، الديمقراطية أو الحزم ومن خلال هذه العلاقات تبدأ صورة المعلم في التحديد في أذهان التلاميذ، و من ثم تبدأ مكانته المهنية في التشكل. و في هذا السياق حاولنا معرفة نظرة أفراد عينة الدراسة لحزم المعلم في إدارة القسم و أهمية ذلك في تحديد مكانته الاجتماعية، حيث طرح سؤالا في هذا الشأن، و من خلال إجابات المبحوثين عليه تبين أن 229 فردا منهم بنسبة 07.23 % أقروا بأن هذا المؤشر مهم جدا في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية و المهنية، بينما أشار 00 فردا منهم بنسبة 60.06 %، أن هذا المؤشر مهم في ذلك.

و في مقابل هؤلاء كان فردا واحدا من إجمالي أفراد العينة (72) بنسبة 7.23 % يرى أن ليس لهذا المؤشر أية أهمية في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية.

و بنظرة إجمالية لإجابات المبحوثين يتضح لنا هناك شبه إجماع على أن الحزم في إدارة القسم ضروري و مهم في تحديد مكانة المعلم، حيث قدر عدد الدين يرون كذلك بـــ 277 فردا من أفراد عينة الدراسة بنسبة 88.02 %.

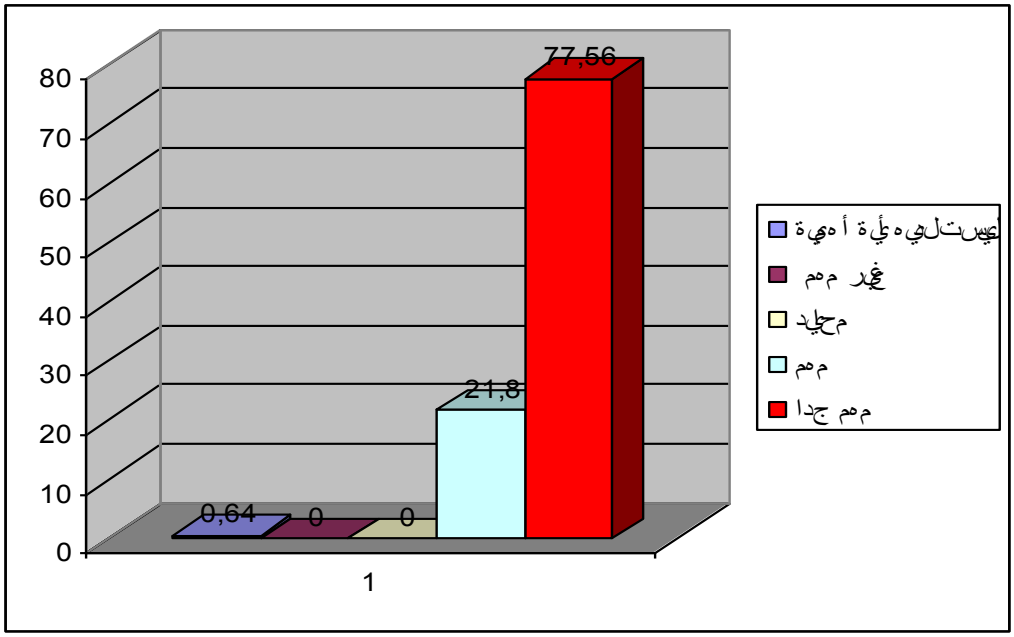
و من المعروف أن المدرسة مفتوحة لكل أبناء المجتمع على اختلاف قدراتهم و مستوياتهم و انتماءاتهم الاجتماعية، و من هذا المنطلق فأشكال التعامل معهم تختلف خاصة في حالة التفاوت في القدرات و المستويات، بينما الأمر يختلف في حال التفاوت الاجتماعي و الطبقي. و عليه حاولنا معرفة نظرة أفراد عينة الدراسة لعدل المعلم في تعامله مع التلاميذ و علاقة ذلك بتحديد مكانته الاجتماعية و المهنية، حيث طرحنا عليهم سؤالا في هذا السياق، و من خلال إجاباتهم عليه، تبين 262 فردا منهم بنسبة 00.72 % يرون أن هذا المؤشر مهم جدا في تحديد مكانتهم الاجتماعية، بينما أكد 03 فردا منهم بنسبة 62.97 %، أنه مهم في ذلك.

و في مقابل هؤلاء لم يبد أي فرد من أفراد العينة نظرة سلبية تجاه هذا المؤشر عدا فردا واحدا (72) منهم بنسبة 7.23 %، حيث اعتبر أن ليس لهذا المؤشر أية أهمية في تحديد المكانة الاجتماعية للمعلم. أنظر الجدول رقم (60) و الشكل رقم (30).

الجدول رقم (36) يبين الموقف من العدل في التعامل مع التلاميذ

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	636	23	77	77	76	645
النسبة	66.45	36.77	77	77	7.53	677

الشكل رقم 32 يبين الموقف من العدل في التعامل مع التلاميذ



و عليه نقول أن نظرة أفراد العينة لهذا المؤشر في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية إيجابية تماما، حيث قدر عدد الذين يرون كذلك 277 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 88.02 %.

و من المعروف لدى علماء النفس التربوي أن العملية التربوية البيداغوجية تقتضي مجموعة من الآليات لكي تؤتي أكلها، ومن بينها المرونة و التسامح في التعامل مع التلاميذ. و لمعرفة نظرة أفراد عينة الدراسة لهذا المؤشر و مدى أهميته في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، تم طرح سؤال في هذا الشأن. و من خلال إجابات المبحوثين عليه تبين أن 28 فردا من أفراد العينة بنسبة 33.63 %، يعتبرون أن هذا المؤشر مهم جدا في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية و المهنية. في حين أكد 22 فردا منهم بنسبة 36.07 % أنه مهم.

و في مقابل هؤلاء كان فراد واحدا من أفراد العينة (72) بنسبة 7.23 %، يرى أن هذا المؤشر غير مهم في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية و المهنية. و نشير في هذا السياق أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 67 فردا من المبحوثين بنسبة 26.96 %.

و عموما فإن معظم إجابات المبحوثين إيجابية نحو هذا المؤشر في تحديد مكانة المعلم، حيث قدر عددهم بـــ 207 فردا من أفراد العينة بنسبة 92.73 %. و قد تعود هذه

النظرة الإيجابية ناتجة عن الموروث العلمي الذي أصبح يتمتع به المعلم في مجال علم النفس التربوي خاصة و أن الأغلبية منهم من خرجي الجامعات و المعاهد.

و في سؤال حول مدى أهمية التواضع العلمي في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية أقر 97 فردا من أفراد عينة الدراسة بنسبة 73.39 %، أن هذا المؤشر مهم جدا في تحديد مكانة المعلم، في حين أشار 78 فردا منهم بنسبة 00.96 % أنه مهم في ذلك. و في مقابل هؤلاء كان 79 أفراد منهم بنسبة 6.72 %، يرون أن هذا المؤشر غير مهم في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، بينما أكد فردا واحدا (72) منهم بنسبة 7.23 %، بأن ليس لهذا المؤشر أية أهمية في تحديد مكانة المعلم، و في هذا السياق نشير إلى أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 70 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 3.39 %.

و بنظرة إجمالية لإجابات المبحوثين على هذا السؤال، يتضح لنا أن نظرتهم إيجابية لهذا المؤشر في تحديد مكانة المعلم. حيث قدر عدد الذين يرون كذلك 233 فردا من أفراد عينة الدراسة بنسبة 86.0 %، مقابل 78 أفراد فقط بنسبة 0.6 %، ممن ينظرون نظرة سلبية للتواضع العلمي في تحديد مكانة المعلم.

و قد تعود النظرة الإيجابية لهذا المؤشر في تحديد مكانة المعلم نابعة من تنشئة أفراد عينة الدراسة و القيم السائدة في أوساط الطبقات التي ينتمون إليها.

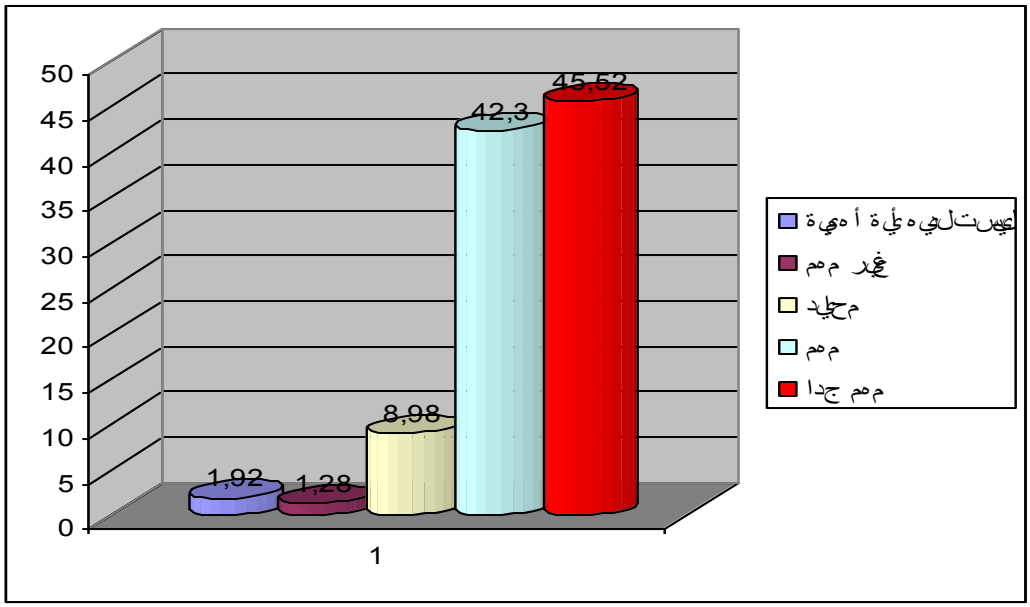
و في محاولة منا لمعرفة نظرة أفراد عينة الدراسة لمدى أهمية طموح المعلم في تحديد مكانته الاجتماعية، تبين من خلال إجابات المبحوثين على سؤال متعلق بهذا المؤشر أن 02 فردا من المبحوثين بنسبة 37.76 %، ينظرون إليه على أن مهم جدا في تحديد مكانتهم الاجتماعية. بينما أكد 22 فردا منهم بنسبة 36.07 %، على أنه مهم في ذلك.

و في مقابل هؤلاء أشار 70 أفراد منهم بنسبة 2.86 %، أن هذا المؤشر ليست لديه أية أهمية في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، في حين أكد فردان (76) منهم فقط بنسبة 2.69 %، أن هذا المؤشر غير مهم في ذلك. و نشير في هذا السياق إلى أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 23 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 9.89 %. أنظر الجدول رقم (69) و الشكل رقم (33).

الجدول رقم (37) يبين الموقف من طموح المعلم المهني

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	66	55	63	73	72	645
النسبة	34.43	33.27	7.87	6.37	6.83	677

الشكل رقم 33 يبين الموقف من طموح المعلم المهني



و بصفة عامة فإن معظم أفراد العينة ينظرون إلى طموح المعلم على أنه عامل أساسي في تحديد مكانته الاجتماعية، حيث قدر عدد الذين يرون كذلك بـــ 200 فردا بنسبة 90.96 %، مقابل 77 أفراد فقط بنسبة 0.67 %، ممن يرون عكس ذلك.

و تعود نظرة أفراد العينة الإيجابية لهذا المؤشر تعود إلى طموحاتهم المهنية العالية و نظرتهم المحترمة لمهنة التعليم.

من خلال معايشتنا لمهنة التعليم و لأصحابها، لمسنا أن هناك من بين المنتمين لهذه المهنة من يمارسها عن غير اقتناع بها، و هذا ما يؤثر على مردوده. و في محاولة منا لمعرفة نظرة أفراد العينة لمدى الاقتناع بما يقوم به المعلم و علاقته بمكانته الاجتماعية طرح سؤال في هذا الشأن. و من خلال إجابات المبحوثين عليه تبين أن 83 فردا من المبحوثين بنسبة 27.62 %، يرون أن اقتناع المعلم بما يقوم به مهم جدا في تحديد مكانته

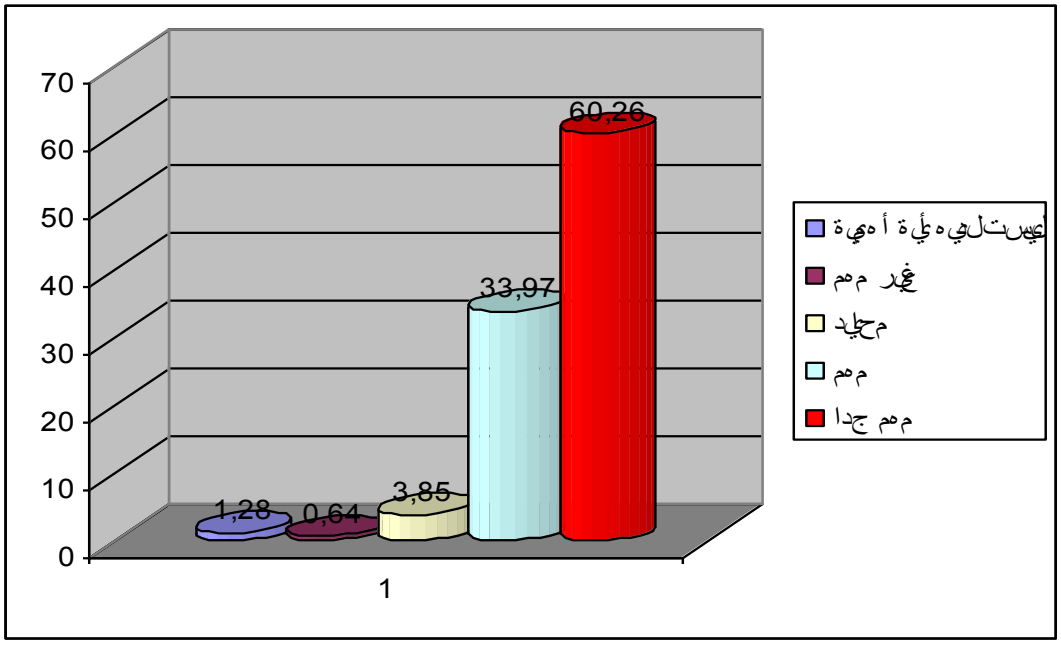
الاجتماعية و المهنية، بينما أكد 70 فردا منهم بنسبة 00.80 % أنهم يرون أن هذا المؤشر مهم.

و في مقابل هؤلاء أشار فردان (76) من عينة الدراسة بنسبة 2.69 %، أن هذا المؤشر ليست لديه أية أهمية في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية. بينما أقر فردا واحدا فقط (72) من عينة الدراسة بنسبة 7.23 %، أن هذا المؤشر غير مهم في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، و نشير إلى أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 72 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 0.97 %. أنظر الجدول رقم (68) و الشكل رقم (37).

الجدول رقم (38) يبين الموقف من اقتناع المعلم بما يقوم به

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	83	42	75	76	73	645
النسبة	57.35	22.86	2.74	7.53	6.37	677

الشكل رقم 34 يبين الموقف من اقتناع المعلم بما يقوم به



و بنظرة إجمالية لإجابات المبحوثين يتضح أن الأكثرية من أفراد العينة تنظر نظرة إيجابية لهذا المؤشر في تحديد مكانة المعلم، حيث قدر عدد الذين يرون كذلك بـــ 230 فردا بنسبة 83.63 %، مقابل 70 أفراد فقط منهم بنسبة 2.86 %، ممن يرون عكس

ذلك. و قد تكون هذه النظرة ناتجة عن الطموح الزائد للمعلم و القيم السائدة داخل الطبقة التي ينتمي إليها حول العمل.

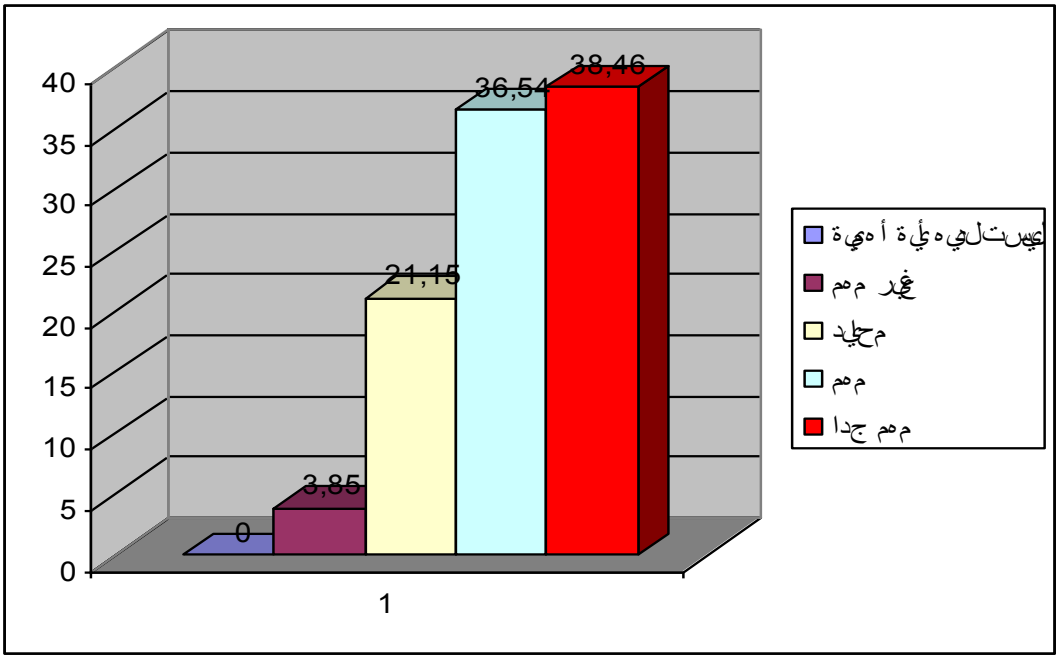
و لمعرفة نظرة أفراد عينة الدراسة لمدى أهمية توفر دوافع لدى المعلم نحو مهنة التعليم في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، قمنا بطرح سؤال في هذا الشأن، و من خلال التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد العينة عليه تبين أن27 فردا منهم بنسبة 09.32 % يرون أن هذا المؤشر مهم جدا في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، في حين أكد 70 فردا منهم 02.73 % بأنه مهم في ذلك.

و في مقابل هؤلاء أشار 72 أفراد فقط بنسبة 0.97 % أن هذا المؤشر غير مهم في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية. و نشير في هذا السياق إلى أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 00 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 62.22 % من إجمالي أفراد العينة. أنظر الجدول رقم (07) و الشكل رقم (32).

الجدول رقم (27) يبين الموقف من وجود دوافع نحو مهنة التعليم لدى المعلمين

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	57	46	22	75	77	645
النسبة	27.35	25.43	36.64	2.74	77	677

الشكل رقم 35 يبين الموقف من وجود دوافع نحو مهنة التعليم لدى المعلمين



و بنظرة إجمالية يتضح لنا أن نظرة أفراد العينة لهذا المؤشر إيجابية، حيث بلغت نسبة الذين يرون كذلك 07 % من إجمالي أفراد العينة.

و مرجعية هذه النظرة الإيجابية لهذا المؤشر مستمدة من النسق الاقتصادي و الاجتماعي و السياسي للمرحلة الحالية و التي يعيشها الفرد الجزائري.

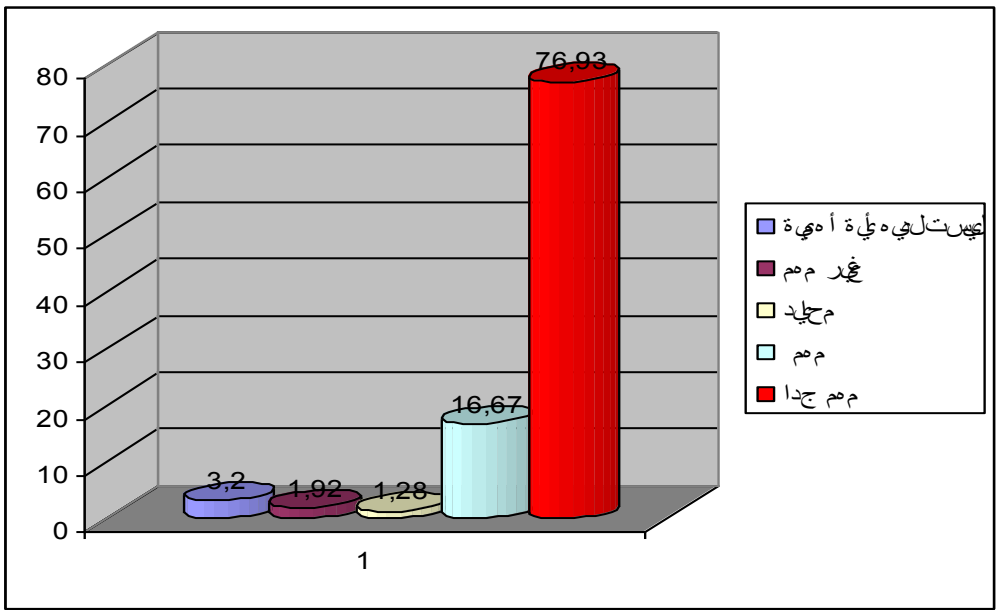
و من خلال احتكاكنا بالمعلمين لمسنا استياءهم من القوانين و التشريعات التي تنظم العملية التربوية، و في محاولة من لمعرفة نظرة أفراد العينة لمدى أهمية تمتع المعلم بتشريع مدرسي يحترمه و يحميه و أهميته في تحديد مكانته الاجتماعية، تبين من خلال إجابات أفراد العينة أن 267 فردا من المبحوثين بنسبة 02.80 %، يعتبرونه مهم جدا في تحديد مكانتهم الاجتماعية، في حين كان 62 فردا منهم بنسبة 22.20 %، ينظرون إلى هذا المؤشر على أنه مهم في ذلك.

و في مقابل هؤلاء أشار 77 أفراد من المبحوثين بنسبة 0.67% أنهم يرون أن هذا المؤشر ليست لديه أية أهمية في تحديد المكانة الاجتماعية للمعلم، في حين أكد 70 أفراد فقط منهم بنسبة 2.86 % أن هذا المؤشر غير مهم في ذلك. و للإشارة فإن فردين فقط من أفراد العينة (76) امتنعا عن الإجابة على هذا السؤال بنسبة 2.69 %. أنظر الجدول رقم (02) و الشكل رقم (30).

الجدول رقم (26) يبين الموقف من التشريع المدرسي

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	637	35	73	72	74	645
النسبة	65.82	65.56	6.37	6.83	2.37	677

الشكل رقم 36 يبين الموقف من التشريع المدرسي



و بنظرة إجمالية لإجابات المبحوثين يتبين أن نظرة أفراد العينة لهذا المؤشر في تحديد مكانتهم الاجتماعية إيجابية، حيث قدرت عدد الذين يرون كذلك بـــ 232 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 80.27 % من إجمالي أفراد العينة، مقابل 79 أفراد فقط بنسبة 7.26 % ممن ينظرون نظرة سلبية لهذا المؤشر في تحديد مكانتهم الاجتماعية.

و تعود هذه النظرة للواقع الموضوعي الذي يعيشه المعلم في المجتمع الجزائري و الذي يعاني من التهميش و سيطرة الاجتماعي و السياسي على التربوي.

و كما هو معروف فإن العمل في أي قطاع يقتضي مجموعة من المحفزات لكي نضمن ولاء العامل للقطاع و المؤسسة و من بين هذه المحفزات الترقية في المناصب و لمعرفة نظرة أفراد العينة لمدى أهمية الترقية في المنصب في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، تبين من خلال إجابات المبحوثين على سؤال متعلق بهذا المؤشر أن 80 فردا

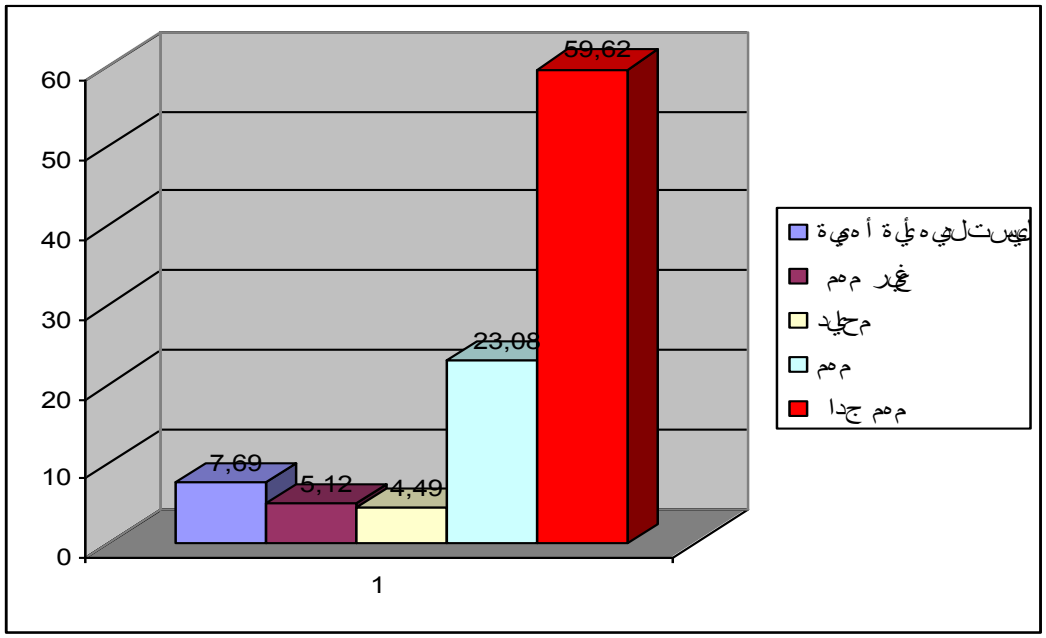
منهم بنسبة 78.26%، يرون أن هذا المؤشر مهم جدا في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية في حين أقر 02 فردا منهم بنسبة 60.79 % أنه مهم.

و في مقابل هؤلاء أشار 26 فرادا منهم بنسبة 0.28 %، أن هذا المؤشر ليست لديه أية أهمية في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، في حين أعتبر 79 أفراد فقط بنسبة7.26 % أن هذا المؤشر غير مهم في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية. و نشير هنا أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال قدر بـــ 70 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 3.38 % من إجمالي أفراد العينة. أنظر الجدول رقم (06) و الشكل رقم (39).

الجدول رقم (23) يبين الموقف من الترقية في المنصب

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	82	25	77	78	63	645
النسبة	48.53	32.77	3.38	4.63	6.58	677

الشكل رقم 37 يبين الموقف من الترقية في المنصب



و بنظرة إجمالية لإجابات المبحوثين على هذا السؤال تبين أن 208 فردا من عينة الدراسة بنسبة 96.07 %، ينظرون نظرة إيجابية لهذا المؤشر في تحديد مكانة المعلم. في

حين كان 67 فردا منهم بنسبة 20.32 %، ينظرون نظرة سلبية لهذا المؤشر في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية.

و تعود هذه النظرة الإيجابية لهذا المؤشر في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية تعود إلى طموحات المعلمين في حياتهم المهنية، إضافة النسق الاقتصادي و السياسي و الاجتماعي السائد.

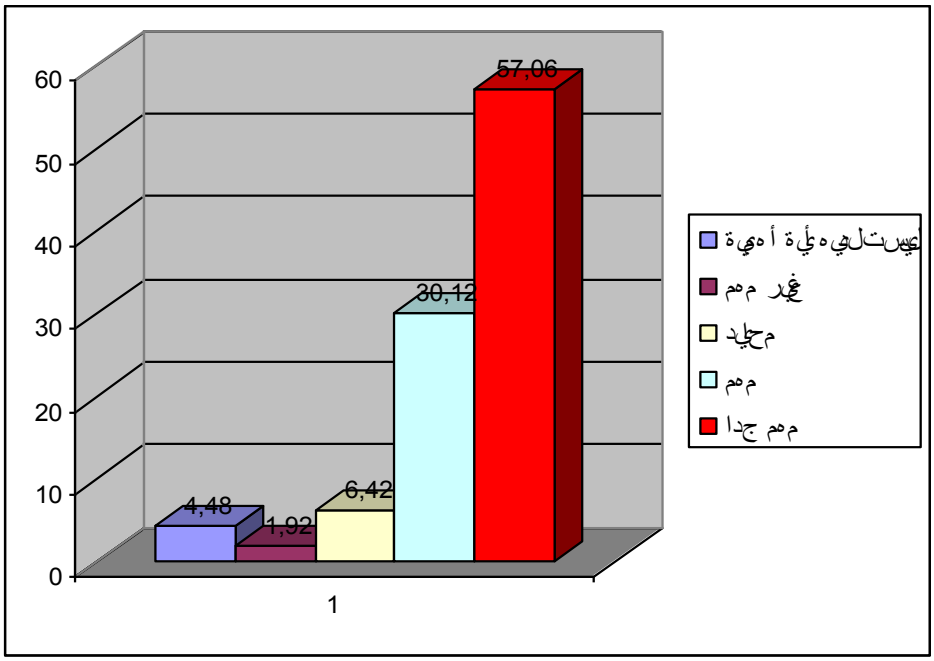
و في محاولة لمعرفة نظرة أفراد العينة إلى مدى أهمية الاقتناع بالمهنة في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية تبين أن 98 فردا من أفراد عينة الدراسة بنسبة 70.72 % ينظرون إلى هذا المؤشر على أنه مهم جدا في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، في حين كان 30 فردا منهم بنسبة 07.26 %، يرون أن هذا المؤشر مهم في ذلك.

و في مقابل هؤلاء كان 70 أفراد منهم بنسبة 3.39 %، يرون أن هذا المؤشر ليست لديه أية أهمية في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، بينما أكد 70 أفراد فقط منهم بنسبة 2.86 %، أن هذا المؤشر غير مهم في ذلك. و للإشارة أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 27 أفراد من العينة الإجمالية بنسبة 2.36 %. أنظر الجدول رقم (00) و الشكل رقم (38).

الجدول رقم (22) يبين الموقف من اقتناع المعلم بمهنته

الشدة	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لديه أية أهمية	المجموع
التكرار	78	36	67	72	76	645
النسبة	46.75	27.63	5.33	6.83	3.37	677

الشكل رقم 38 يبين الموقف من اقتناع المعلم بمهنته



و بنظرة إجمالية لإجابات المبحوثين على هذا السؤال يتبين لنا أن الأغلبية من أفراد العينة ينظرون نظرة إيجابية لهذا المؤشر في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، حيث بلغ عدد الذين يرون كذلك 232 فردا بنسبة 90.29 %، مقابل 27 أفراد بنسبة 2.37 % و الذين ينظرون نظرة سلبية لهذا المؤشر في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية. و قد تعود هذه النظرة الإيجابية لهذا المؤشر نابعة من النظرة التي تحظى بها المهنة في أوساط المجتمع، إضافة للظروف التي يعيشها المعلم و المهنة في الوقت الراهن.

و منه يمكن القول أن أفراد عينة الدراسة ينظرون إلى مختلف المؤشرات الذاتية التي تشكل واقعهم و الواردة في هذه الاستمارة نظرة إيجابية، و تزداد هذه الإيجابية بدرجة كبيرة كلما تعلق الأمر بالجانب المادي و الاجتماعي. و يبدوا ذلك جليا باستعمال درجات مقياس ليكرت.

الفصـــل الســـــــابع

تحليل البيانات الخاصة بمقاييس المكانة الموضوعية.

تمهيد

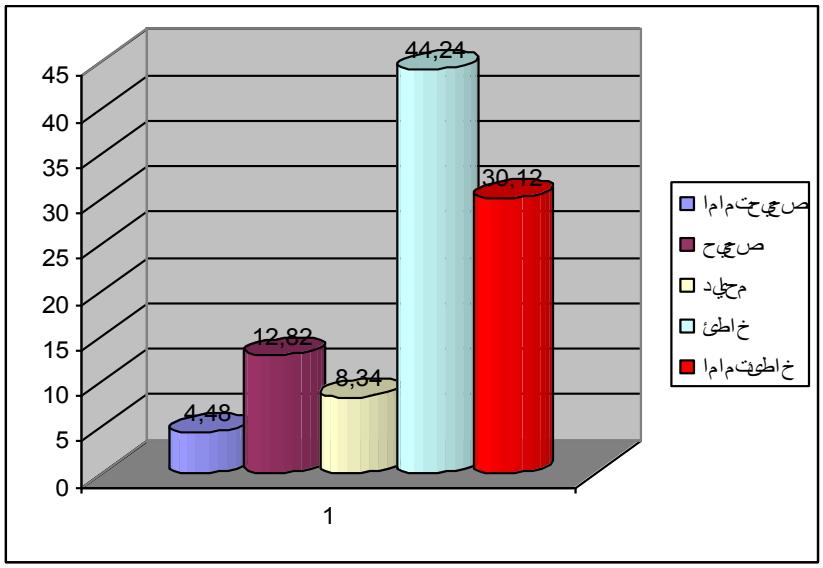
اعتمدت الدراسة الراهنة على استخدام مقاييس موضوعية لقياس المكانة الاجتماعية للمعلم، و هذه المقاييس تتدرج ضمن مقياس **ليكرت** المتكون من 50 درجات.

و للوصول إلى حقيقة قياس المكانة استخدمت الدراسة 73 عبارة تتدرج من تقاضي مرتب عالي إلى الاقتناع بالعمل في مهنة التعليم. و في هذا الإطار يوضح تكميم استجابات أفراد العينة و المبينة في الجدول رقم 73 أن 95 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 33.43 % يؤكدون أنهم لا يتقاضون مرتبات عالية، في حين يرى 33 فردا منهم بنسبة 75.04%، أنهم لا يتقاضون مرتبات عالية على الإطلاق. و بنظرة إجمالية يلاحظ أن 009 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 33.79% يعتبرون أنفسهم لا يتقاضون مرتبات عالية و هي نسبة عالية مقارنة بالمحايدين الذين يقدر عددهم ب 07 فردا بنسبة 4.73%، أنظر الجدول رقم (73) و الشكل رقم(05).

الجدول رقم (43) يبين الموقف من المرتب المتقاضى فعليا

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	50	05	34	96	30	309
النسبة	3434	30440	4443	33403	45430	355

الشكل رقم 05 يبين موقف أفراد العينة من المرتب المتقاضى فعليا



و تعود هذه النظرة للمرتب، كون هؤلاء يعيشون واقعا اجتماعيا يمنح لتلاميذهم مرتبات أعلى بكثير مما يتقاضونه، على الرغم من أنهم مكلفون بمهام أخطر من مهام من تخرجوا على أيديهم، ضف إلى ذلك أن ما يتقاضونه من مرتبات لا يفي بحاجياتهم الأسرية نظرا لغلاء المعيشة. ونشير في هذا السياق أن أدنى مرتب يتقاضاه المعلم في النظام التربوي الجزائري هو مرتب معلم المرحلة الابتدائية غير المتزوج و الملتحق بمهنة التعليم حديثا حيث يقدر هذا المرتب بحوالي 44555 دج. أما أدنى مرتب لمعلم المرحلة المتوسطة فيقدر بحوالي 43555دج، في حين يقدر أدنى مرتب يتقضاه معلم المرحلة الثانوية فيقدر بحوالي 44555 دج.

و في مقابل هؤلاء أشار 45 فردا من أفراد العينة بنسبة 04.44% أن يتقاضون مرتبات عالية، في حين أكد 3 أفراد فقط بنسبة 3.34 %، أنهم يتقاضون مرتبات عالية فعليا. و بنظرة إجمالية يلاحظ أن 43 فردا فقط من إجمالي أفراد العينة بنسبة 03.75% و هي نسبة منخفضة بالنظر لنسبة الذين يرون العكس. و تكون مرجعية هذه النظرة الإيجابية للمرتب كون هؤلاء ممن لديهم مداخيل أخرى (تجارة،يقدمون دروس خصوصية،...الخ) أو أنهم عزاب أو عدد أسرهم قليل.

و في محاولة لمعرفة ما إذا كان أفراد عينة الدراسة يتمتعون بأوقات عمل مرنة بينت استجاباتهم حول سؤال في هذا الشأن أن94 فردا منهم بنسبة 75.33 % ينظرون إلى مواقيت عملهم على أنها غير مرنة، بينما أكد 44 فردا منهم بنسبة 03.05%، أن مواقيت عملهم غير مرنة على الإطلاق. و في مقابل هؤلاء أشار 34 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 75.39%، أن مواقيت عملهم مرنة، بينما أشار 09 فردا من إجمالي أفراد بنسبة 05.49% أن مواقيت عملهم مرنة تماما.

و بنظرة إجمالية لاستجابات المبحوثين يتضح أن الأكثرية منهم يعتبرون مواقيت عملهم غير مرنة حيث قدر عددهم بـــ 43 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 07.43 % و هذا مقارنة بالمحايدين و المقدر عددهم بـــ 54 أفراد بنسبة 0.04 %. و يرجع هذا الموقف من مواقيت العمل إلى الضغوط اليومية التي يعيشها المعلم خارج أسوار المدرسة و التي تضاف إلى الأعباء المكلف بها داخل المدرسة، إضافة لعدم مراعاة مدراء المدارس لظروف المعلمين الأسرية و غيرها، خاصة و أن الأكثرية من أفراد العينة هم من النساء (أنظر الجدول رقم50 في الملحق)، هؤلاء مطالبات بالتكفل بالشؤون الأسرية مما يجعلهن

تحتاج إلى مراعاة أكثر في مواقيت العمل. ناهيك على التوزيع الزمني للأساتذة من طرف المدراء تتدخل فيه بعض الاعتبارات العلائقية، و التي لا علاقة لها بالبيداغوجيا.

و يعتبر الحجم الساعي الذي يكلف به الفرد في ميدان عمله و الأجر الذي يتقاضاه نظير ذلك مؤشر مهم في تبوء الفرد مكانة مرموقة في المجتمع، فما يكلف به الطبيب أو المهندس من حجم ساعي و ما يتلقاه نظير ذلك أقل من الحجم الساعي الذي يكلف به شخص آخر و المرتب الذي يتقاضاه مقابل ذلك. و في هذا السياق حاولنا معرفة ما إذا كان المعلم في النظام التربوي الجزائري يكلف بحجم ساعي مقبول، و من خلال استجابات المبحوثين على سؤال في هذا الشأن تبين أن 97 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 35.74 % هم راضون على الحجم الساعي المكلفون بأدائه. بينما أشار 03 فردا بنسبة 4.54 % أنهم راضون تماما على ذلك. و في مقابل هؤلاء كان 37 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 43.09 % يرون أنهم مكلفون بحجم ساعي غير مقبول(يفوق طاقتهم)، بينما أشار 40 فردا منهم بنسبة 07.39 % أن حجمهم الساعي المكلفون بتأديته لا يتماشى تماما و قدراتهم و أنه غير مقبول تماما. و بنظرة كلية لهذه النسب يتضح أن الأكثرية و المقدرة بـــ 33 فردا بنسبة 35.79 %، ترى أن حجمهم الساعي المكلفون به يتماشى و إمكاناتهم و هم راضون عنه. مقابل 93 فردا منهم بنسبة 30.54 % ينظرون لحجمهم الساعي المكلفون بتأديته على أنه لا يتماشى وإمكاناتهم النفسية و الجسمية و أنه غير مقبول. و هذا مقابل 00 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 5.94 % ممن امتنعوا عن الإجابة على هذا السؤال. و مرد هذا القبول بالحجم الساعي الذي يكلف به المعلم هو أن هذه الفئة التي ترى كذلك، هي ممن يعملون في المرحلة المتوسطة و الثانوية حيث يكون هناك التخصص في المواد و منه فعدد الساعات التي يكلف بها المعلم قليل مقارنة بالمرحلة الابتدائية و التي يتعامل فيها المعلم مع فئة الأطفال حيث يكون التعامل صعب، إضافة كون عدد التلاميذ كبير.

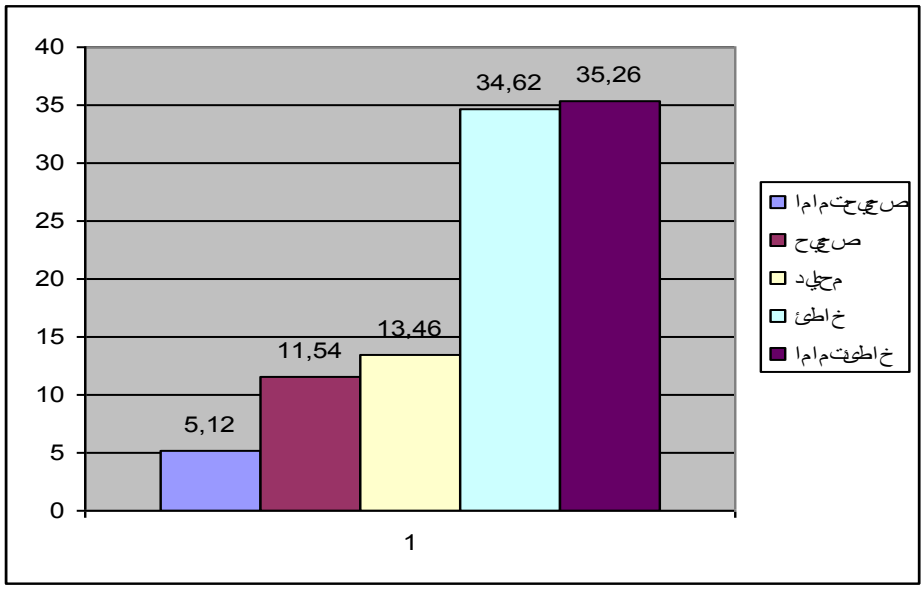
تعتبر الحوافز و الخدمات المقدمة للأفراد في المؤسسة من المؤشرات المهمة في مدى اهتمام هذه المؤسسة أو تلك بالعنصر البشري، فمن خلال هذه الحوافز و الخدمات المقدمة يمكن للقائمين على المؤسسة أن يؤثروا في سلوك الأفراد، و أن يخلقوا لديهم الرغبة في العمل و الشعور بالانتماء. و منه يمكن القول أن قدرة النظام على تحقيق أهدافه متوقف إلى حد كبير على نجاحه في توفير القدر الكافي من الدافعية لأفراده، من

خلال وضع نظام فعال للحوافز. هذه الأخيرة تتمثل في نظام المنح و العطل و الخدمات الاجتماعية و الاقتصادية التي تساعد العامل في أداء مهمته. و محاولة منا لمعرفة ما إذا كان المعلم في المدرسة الجزائرية يحصل على خدمات اجتماعية لائقة، تبين لنا من خلال تكميم استجابات المبحوثين و المبينة في الجدول رقم 04 أن الأغلبية من عينة الدراسة اعتبرت أن الخدمات الاجتماعية المقدمة غير لائقة حيث قدر عددهم بـــ 055 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 95.44 %، موزعة استجاباتهم بين عدم الرضا النسبي و الكلي، حيث كان 03 فردا منهم بنسبة73.94 %، يرى أن الخدمات الاجتماعية المقدمة غير لائقة، في حين كان 00 فردا منهم بنسبة 70.49 %، يرون أنها غير لائقة تماما و كل هذا في مقابل 49 فردا فقط بنسبة 09.99 %، ممن أشاروا أن الخدمات المقدمة لائقة، حيث توزعوا بين مؤيد نسبيا قدر عددهم بـــ 04 فردا بنسبة 00.03 %، و مؤيد تماما و قدر عددهم بـــ 54 أفراد بنسبة 0.04 %. و كل هذا بالنظر لعدد المحايدين و المقدر بـــ 40 فردا بنسبة 07.39 %. أنظر الجدول رقم(70) و الشكل رقم(00)

الجدول رقم (40) يبين الموقف من الخدمات الاجتماعية المقدمة

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	54	34	03	03	00	309
النسبة	0430	33403	34439	43490	40.09	355

الشكل رقم 03يبين الموقف من الخدمات الاجتماعية المقدمة



و يعود هذا الموقف من الخدمات الاجتماعية المقدمة للمعلم راجعا إلى كون المعلمين يدركون حجم الاشتراكات التي يسددونها لصندوق الخدمات الاجتماعية و الخدمات التي يتلقونها نظير ذلك، في حين يرون أشخاصا آخرين يحظون بخدمات أحسن منهم. و كل هذا يشعرهم بشيء من الدونية و التذمر من الواقع الذي يعيشونه.

و من المعلوم أن الشعور بالأمن في إطار المهنة يكسب صاحبها الكثير من الاستقرار النفسي و الذي يساهم في الزيادة في المردود المهني. و في هذا السياق حاولنا معرفة نظرة أفراد العينة لمنصبهم الحالي في ما إذا كان آمنا أم لا؟ و بعد تكميم إجابات المبحوثين على سؤال في هذا الشأن تبين أن 90 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 30.99 % يعتبرون منصبهم الحالي كمعلمين منصبا آمنا، في حين كان 45 فردا منهم بنسبة 04.04 % أن هذا المنصب آمن تماما. و في مقابل هؤلاء كان 70 فردا من إجمالي المبحوثين بنسبة 05.44 % يرون أن منصبهم الحالي غير آمن، في حين ذهب 04 فردا آخر بنسبة 3.35 % إلى اعتبار أن هذا المنصب غير آمن على الإطلاق. و بنظرة إجمالية لإجابات أفراد العينة على هذا السؤال تبين الغالبية من أفراد العينة يرون أن منصبهم في قطاع التعليم هو منصب آمن، حيث قدر عددهم بـــ 53 فردا بنسبة 95.43 % من إجمالي العينة و هذا بالنظر لعدد المحايدين و المقدر بـــ 05 فردا بنسبة 04.04 % ، عكس 37 فردا منهم بنسبة 43.04 %، و الذين يرون أن هذا المنصب غير آمن.

و يعود هذا الموقف من المنصب الحالي، كون المنتمي إلي قطاع الوظيف العمومي بصفة عامة و التعليم بصفة خاصة لا يمكن طرده ما لم يرتكب مخالفات تؤدي به إلى ذلك، إضافة إلى تمتعه بقوانين تضمن له مصدر مالي بعد التقاعد.

لكن التمتع بالمنصب الآمن وحده لا يكفي إشعار المعلم بمكانته الاجتماعية اللائقة ما لم تتوفر مجموعة من الشروط الأخرى، و منها التمتع بقواعد عمل واضحة تبين ما له و ما عليه من حقوق و واجبات. و في السياق تفيد الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول السابق أن 00 فردا من أفراد العينة بنسبة 35.25 % أن القواعد و الآليات التي تسير حياتهم المهنية و العملية واضحة، في حين كان 40 فردا منهم بنسبة 09.54 % أن هذه القواعد و الآليات واضحة تماما. و عكس هؤلاء كان 77 فردا من إجمالي أفراد العينة

بنسبة 40.09 % يرون أن هذه الآليات و القواعد غير واضحة، في حين ذهب 59 أفراد من مجموع المبحوثين بنسبة 7.43 % إلى حد اعتبار هذه القواعد و الآليات غير واضحة تماما.

و بالنظر لاستجابات المبحوثين سلبا و إيجابا، يتضح أن 45 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 51.28 % يعتبرون أن قواعد العمل التي تسيير حياتهم المهنية واضحة. بينما كان 75 فردا منهم بنسبة 40 % يرون أن هذه القواعد غير واضحة. و يلاحظ أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال مرتفعة نوعا ما، حيث بلغ عددهم 73 فردا بنسبة 23.72 %.

و تعود هذه النظرة الإيجابية لهذا المؤشر كون القوانين التي تصدر من الجهات الوصية، و التي تنظم سير العملية التربوية و الحياة المهنية للمعلم تنشر في الجريدة الرسمية و عبر شبكة الانترنيت، حيث يتمكن كل المعلمين من الاطلاع عليها. إضافة كون بعض المدراء يقومون بتعليق ما يهم الحياة المهنية و العملية للمعلم في لوحات الإعلانات حيث يتمكن كل المعلمين من الاطلاع عليها. أما الذين يرون نظرة مخالفة. و هؤلاء هم من أولئك اللامبالين بما يدور حولهم و غير مهتمين بمهنة التعليم كونهم يعتبرون هذه المهنة ثانوية بالنسبة لهم.

و بغية معرفة ما إذا كان المعلم يتمتع بالمسؤولية في تأديته لمهمته التعليمية البيداغوجية قمنا بطرح سؤال في هذا الشأن يدور حول مدى تمتع المعلم بالمسؤولية في مهمته البيداغوجية، و بعد تكميم إجابات المبحوثين تبين أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة يتمتعون بالمسؤولية في تأديتهم لمهمتهم التعليمية، حيث قدر عددهم بـــ 030 فردا بنسبة 55.74 %، لكن لم تكن لكل هؤلاء درجة الإيجابية نفسها، فقد أكد 44 فردا منهم بنسبة 04.09 % أنهم يتمتعون بالمسؤولية في مهمتهم التعليمية بشكل عادي. مقابل 05 فردا الآخرين بنسبة 73.44 % و الذين يعتبرون أنفسهم مسؤولون تماما في مهامهم التعليمية. و في مقابل هؤلاء كان 54 أفراد فقط من إجمالي أفراد العينة بنسبة 0.44 % قد أشارا إلى أنهما غير مسؤولين تماما في مهمتهما البيداغوجية. و نشير في السياق نفسه أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 07 فردا بنسبة 4.73 %.

و يعود هذا الموقف أن مهنة التعليم هي عمل فردي لا تتدخل فيه أطرافا أخرى مباشرة بل المعلم هو المسؤول الأول و الأخير عن مهنته خاصة داخل القسم.

بالرجوع إلى الأدبيات التي تناولت المكانة و التي مرت معنا في الفصول السابقة يتبين لنا أن هناك نوعين من المكانات محصلة و مكتسبة، هذه الأخيرة تؤتى سواء عن طريق مادي، علائقي أو شخصي هذا الأخير يكون بواسطة القدرات الشخصية كالذكاء الجدية في العمل أو الكفاءة العالية في التخصص. و انطلاقا من هذه النقطة حاولنا معرفة ما إذا كان المعلمون يتمتعون بكفاءات عالية في مهنتهم، و ذلك من خلال طرح سؤال في هذا الشأن. و من خلال تكميم استجاباتهم اتضح أن 95 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 33.43 % يعتقدون أنهم يتمتعون بكفاءات عالية في تأديتهم لمهنتهم، بينما أكد 44 فردا منهم بنسبة 03.53 %، أن قناعتهم في كفاءتهم عالية جدا. و في مقابل هؤلاء كان 59 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 7.43 % أكدوا أنهم لا يتمتعون بكفاءة عالية، في حين أقرا فردان (54) فقط من إجمالي أفراد العينة بنسبة 0.44 % أن كفاءتهما ضعيفة جدا.

و بنظرة كلية لاستجابات المبحوثين على هذا السؤال من حيث السلب و الإيجاب يبدو أن معظم أفراد العينة أكدوا أنهم يعتبرون أنفسهم يتمتعون بكفاءة عالية حيث قدر عددهم بـــ 53 فردا بنسبة 94.04 %، عكس 54 أفراد فقط منهم بنسبة 0.04 % و الذين أكدوا أنهم لا يتمتعون بكفاءة عالية. و نشير في هذا السياق أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال كان كبير، حيث قدر بـــ 00 فردا بنسبة 74.35 %.

و تعود هذه النظرة الإيجابية لهذا المؤشر أن المعلم يريد دائما أن يظهر بمظهر القوي، إضافة أمام الآخرين، على الرغم من أن الثقافة التي ينتمي إليها هذا المعلم تدعو إلى التواضع. أما ارتفاع نسبة الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال فقد تعود إلى كون هؤلاء يريدون التكتم على مستواهم الحقيقي، أو اعتبار هذه المعلومات من الطابوهات التي يجب السكوت عنها.

إن تحصيل الشهادات من المؤسسات الأكاديمية و العلمية غير كاف في إثبات وجود الفرد في محيطه الاجتماعي و المهني، ما لم يصاحبه تطوير ذاتي، و البرهنة على مدى تحكمه في المعلومات التي تحصل عليها.

و في هذا السياق حاولنا معرفة ما إذا كان المعلم في المؤسسة التربوية الجزائرية يتمتع بمعارف علمية عالية أم لا؟ حيث طرحنا سؤالا على أفراد عينة الدراسة متعلق بهذا الجانب. و من خلال تكميم إجابات المبحوثين تبين أن 04 فردا منهم بنسبة 73.04% يعتقدون بأنهم يتمتعون بمعارف علمية عالية، في حين كان 44 فردا من إجمالي أفرد

العينة بنسبة 03.53 % يعتقدون اعتقادا جازما أن معارفهم العلمية في تخصصاتهم عالية. و في مقابل هؤلاء و من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول السابق تبين أن 00 فردا منهم بنسبة 3.59 % يرون أنهم لا يتمتعون بمعارف علمية عالية، بينما كان 53 أفراد فقط من إجمالي أفراد العينة بنسبة 4.09 %، يعتقدون أنهم لا يتمتعون بمعارف علمية عالية على الإطلاق.

و بنظرة إجمالية لمختلف استجابات أفراد العينة حول هذا السؤال اتضح أن 49 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 00.04 %، يعتقدون أن معارفهم عالية في مجالات تخصصاتهم. مقابل 00 فردا بنسبة 5.94 % كانوا يعتقدون أن معارفهم العلمية غير عالية. و نشير في السياق نفسه أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 00 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 70.49 %، و هي نسبة عالية إذا ما قورنت بنسب الممتنعين عن الإجابة على الأسئلة السابقة. و يعود هذا الامتناع إلى أن مثل هذا الأسئلة ينظر إليها المعلم على أنها تدخل في خصوصياته و يخجل من إعطاء الحقيقة عن ذلك.

و بالنظر لموقع المعلم في النظام التربوي ، و ما هو موكل إليه اجتماعيا، فإنه ينظر إليه على أنه منتج للمعرفة، و ذلك من خلال ما ينجزه من أبحاث في تخصصه أو في ميدانه، و هذا ما يجعله يتبوأ مكانة اجتماعية و مهنية مرموقة في المجتمع، و في هذا السياق حاولنا معرفة ما إذا كان المعلم ينجز الأبحاث العلمية دوريا، و من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على سؤال متعلق بهذا الجانب، أقر 57 أفراد فقط من إجمالي أفراد العينة بنسبة 0.54 % بأنهم ينجزون الأبحاث العلمية دوريا، بينما أشار 44 فردا من أفراد العينة بنسبة 03.05 % أنهم ينجزون هذه الأبحاث لكن بشكل غير دوري. و في مقابل هؤلاء أقر 35 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 70.34 % أنهم لا ينجزون الأبحاث العلمية دوريا، في حين أكد 39 فردا منهم بنسبة 45.34 % على أنهم لا ينجزونها على الإطلاق.

و بنظرة إجمالية لاستجابات المبحوثين على هذا السؤال يتضح أن الغالبية العظمى من أفراد العينة (50 فردا) بنسبة 95.55 % لا يقومون بمثل هذه الأعمال العلمية و هي إنجاز الأبحاث العلمية. مقابل 40 فردا بنسبة 09.54 % ممن أقروا بأنهم يقومون بذلك. و نشير في هذا السياق إلى أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال كبير نوعا ما حيث قدر ب79 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 47.54 %.

و يعود هذا الموقف السلبي من إنجاز الأبحاث العلمية راجع إلى كون المعلم في النظام الجزائري يعاني من مشاكل اجتماعية كثيرة(السكن، ضعف المرتب، ضعف القدرة الشرائية، كثافة البرامج الدراسية، وكثافة الحجم الساعي المكلف به) مما يدفعه إلى البحث في جهات أخرى عن حلول لمشاكله التي يعاني منها، و هذا على حساب العمل العلمي الذي يفترض القيام به.

و من المعروف أن نشاط الشخص الفعال أكاديميا و تربويا غير مقتصر على إنجاز الأبحاث العلمية لأن هذه الممارسة تتطلب جانبا ماديا كبيرا، بل يمتد نشاطه إلى نشر المقالات العلمية، و التي لا تتطلب جانبا ماديا كبيرا و هذا السلوك يزيد من سمعة المعلم الاجتماعية و الارتقاء بمكانته الاجتماعية.

و في هذا السياق و في محاولة منا لمعرفة ما إذا كان المعلم ينتج معرفة علمية متمثلة في المقالات العلمية، تبين من خلال إجابات أفراد العينة على سؤال متعلق بهذا الجانب، أن الغالبية العظمى من أفراد العينة لا يقومون بهذه الممارسة العلمية حيث أكد 007 فردا من إجمالي أفراد العينة ذلك بنسبة 34.33%، و نشير في هذا السياق أن 04 فردا منهم بنسبة 73.04 %، أشاروا أنهم يقومون بذلك لكن بشكل نادر. في حين نفى 00 فردا منهم بنسبة 70.49 % ممارستهم لهذا النشاط نفيا قاطعا.

لكن و في مقابل هؤلاء كان عدد الذين أقروا بالقيام بنشر مقالات علمية لا يتعدى 53 أفراد، بنسبة 3.34 %. حيث أشار 50 أفراد من هؤلاء بنسبة 7.45 % أنهم يقومون بنشر المقالات العلمية لكن بشكل غير دوري، لكن أكد فردان (54) فقط بنسبة 0.44 % أنهم يقومون بهذا النشاط العلمي دوريا. و نشير في هذا السياق أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال قدر بـــ 79 فردا بنسبة تقدر 47.54 %.

و من خلال المقابلات العرضية التي تم إجراؤها، و معايشتنا لواقع المعلم الجزائري، يلاحظ أن عدم قيام المعلم بنشر المقالات العلمية، راجع لكونه منشغل بالبحث عن أعمال أخري يضمن من خلالها مصاريف حياته اليومية التي تليق بمقامه كمعلم. إضافة إلى عدم وجود متسع من الوقت يمكنه من الاهتمام بالعلم و البحث العلمي و هذا راجع لكثافة الحجم الساعي و البرنامج، المطالب بإنهائه في الآجال المحددة.

إن الحياة المهنية و في ظل غياب العدل في توزيع الثروة على أفراد المجتمع تقتضي وجود هيئات و تنظيمات تدافع عن حقوق العامل، و المطالبة بتحسين أوضاعه

و أن الانتماء لهذه التنظيمات تمنح الفرد المنتمي إليها نوعا من المهابة في أوساط زملائه و حتى عند القائمين على هذا القطاع أو ذاك.

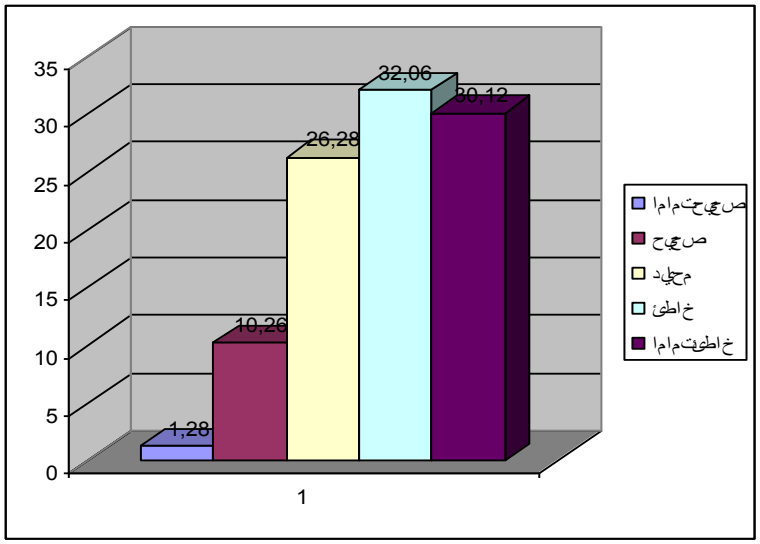
و المعلمون الجزائريون و في ظل غياب الاهتمام اللازم بهم من جميع الجوانب و في ظل الانفتاح السياسي لم يجدوا بدا من تنظيم أنفسهم و إنشاء نقابات تدافع عن حقوقهم وتطالب بتحسين أوضاعهم. هذه النقابات منها من تعمل في إطار سياسة الدولة و البعض الآخر يعمل مستقلا، و هذه الأخيرة هي التي تزعج القائمين على قطاع التعليم بصفة خاصة. و أصبح الانتماء إليها يعطي مهابة و مكانة مهنية معينة لصاحبها. و منه حاولنا معرفة ما إذا كان أفراد عينة دراستنا ينتمون لهذه التنظيمات و ينشطون في إطارها. و من خلال استجابات أفراد العينة تبين أن 05 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 74.59% لا ينشطون ضمن هذه التنظيمات المهنية، في حين نفى 33 فردا منهم بنسبة 75.04 % أن يكون لهم أي نشاط ضمن هذه التنظيمات.

و في مقابل هؤلاء أشار 09 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 05.49 % أنهم ينشطون بطريقة عادية في التنظيمات المهنية. بينما أكد فردان (54) فقط من أفراد العينة بنسبة 0.44 % أنهم ينشطون بطريقة فعالة ضمن هذه التنظيمات. أنظر الجدول رقم(79) و الشكل رقم(04)

الجدول رقم (49) يبين موقف أفراد العينة من النشاط في التنظيمات المهنية

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	50	39	33	05	30	309
النسبة	3404	35409	09404	40459	45430	355

الشكل رقم 00يبين موقف أفراد العينة من النشاط في التنظيمات المهنية



و بنظرة إجمالية لاستجابات المبحوثين حول هذا السؤال تبين أن الغالبية من عينة الدراسة أشارت أنها لا تنشط ضمن هذه التنظيمات حيث أكد 53 فردا ذلك بنسبة 94.04 %، مقابل 04 فردا فقط بنسبة 00.03 %، ممن أكدوا عكس ذلك أي أنهم ينشطون ضمنها. و نشير هنا أن هناك 30 فردا بنسبة 49.44 %، امتنعوا عن الإجابة على هذا السؤال. و يعود هذا الموقف السلبي من النشاط ضمن التنظيمات المهنية راجع لعلم المعلمين أن هذه التنظيمات هي تنظيمات مسيسة و تعمل لصالح الجهات الوصية و تستغل وجودها في هذه التنظيمات لتحقيق مآرب شخصية وسياسية، و منه فقدوا الأمل فيها.

و كما هو معروف لدى المشتغلين بالتعليم أن العضوية في تسيير المؤسسة التعليمية يعطى للمعلم مكانة و مهابة في الوسط الاجتماعي حيث يصبح محط طلبات الآخرين لتسوية مشاكل أبنائهم الدراسية. و عليه حاولنا معرفة ما إذا كان أفراد عينة دراستنا هم أعضاء في تسيير مؤسساتهم الدراسية أم لا؟ و من خلال استجابات المبحوثين على سؤال في هذا الشأن، تبين أن 04 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 77.73 %، غير مهتمين على الإطلاق بالانتماء لعضوية تسيير المؤسسة التي ينتمون إليها، بينما أكد 05 فردا منهم بنسبة 74.59 %، أنهم ليسوا أعضاء في تسيير مؤسساتهم التربوية.

و في مقابل هؤلاء أقر 04 فردا من أفراد عينة الدراسة بنسبة 00.03 %، أنهم أعضاء في تسيير المؤسسات التربوية التي ينتمون إليها، في حين أشار 59 أفراد فقط أنهم أعضاء فاعلين في تسير المؤسسات التي ينتمون إليها. و نشير في ذات السياق أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 30 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 49.44 %.

و بنظرة إجمالية لاستجابات المبحوثين حول هذا السؤال يتضح أن غالبية أفراد عينة الدراسة ليسوا أعضاء في تسيير المؤسسات التي ينتمون إليها. حيث قدر عددهم بـــ 054 فرادا بنسبة 90.35 %. مقابل 04 فردا فقط بنسبة 00.74 %.

و مرد هذا الموقف السلبي من الانتماء لعضوية تسيير المؤسسة، هو أن هذا العمل ليس في متناول كل أعضاء الفريق التربوي من المعلمين بل يأتي عن طريق التعيين هذا الأخير، يتخذ من المسابقات أساسا له في معظم الأحيان إضافة إلى شبكة العلاقات التي يملكها هذا المعلم أو ذاك.

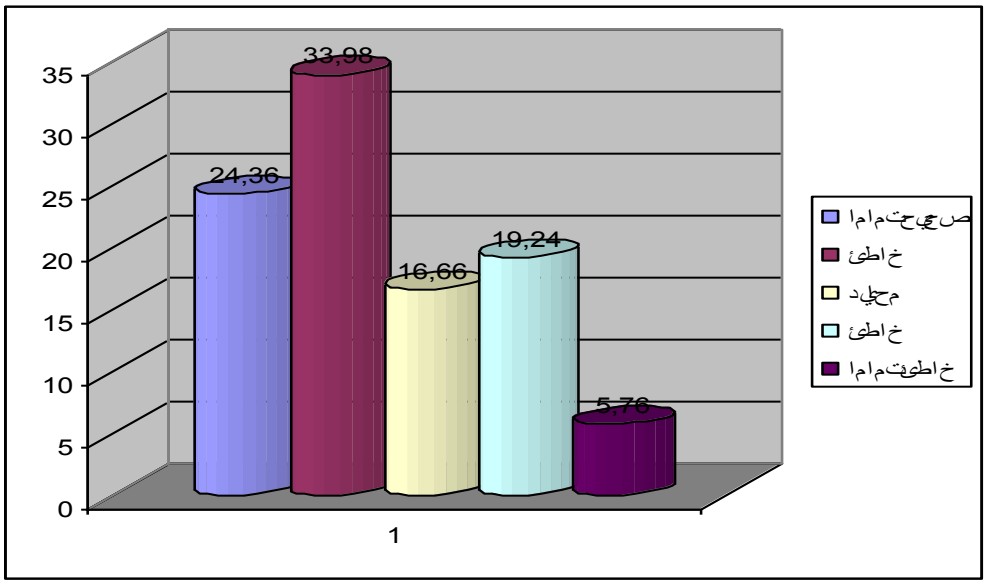
و في محاولة لمعرفة ما إذا كان إفراد العينة يحظون باحترام أفراد المجتمع طرح عليهم سؤالا في هذا الشأن، و من خلال استجاباتهم حول هذا السؤال و المبوبة في الجدول السابق، أقر 07 فردا منهم بنسبة 33.98 %، بأنهم يحظون باحترام المجتمع، في حين أشار 74 فردا منهم بنسبة 43.79 %، أنهم يحظون باحترام تام بين أفراد المجتمع.

و في مقابل هؤلاء أكد 75 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 05.43 % أنهم لا يحظون بهذا الاحترام، بينما أكد 0.39 % منهم أنهم لا يحظون بأي احترام من طرف أفراد المجتمع، و قد يكون هؤلاء ممن لديهم صورة سيئة في أوساط المجتمع، سواء لأسباب مهنية أو اجتماعية. أنظر الجدول رقم(73) و الشكل رقم(07)

الجدول رقم (40) يبين موقف أفراد العينة من احترام أفراد المجتمع لهم

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	44	04	09	45	56	309
النسبة	03449	44464	39499	36403	0409	355

الشكل رقم 04 يبين موقف أفراد العينة من احترام أفراد المجتمع لهم



و في ضوء التحليلات السابقة لاستجابات المبحوثين نحو هذا المؤشر، تبين أن معظم أفراد العينة أقروا أنهم يحظون باحترام أفراد المجتمع و قدر عددهم بـــ 50 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 58.34 %، مقابل 75 فردا منهم بنسبة40 % و الذين أكدوا

أنهم لا يحظون باحترام أفراد المجتمع.و للإشارة فإن الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال قدر عددهم بـــ 49 فردا من أفراد العينة بنسبة 09.99 %.

و يعود إحساس المعلمين باحترامهم من طرف أفراد المجتمع، راجع كون أفراد المجتمع يقفون هذا الموقف من منطلق الحفاظ على مستقبل أبنائهم الآني، لأنه و من خلال معايشتنا لواقع المعلمين اجتماعيا تبين أنهم فئة مهمشة و ينظر إليها نظرة تشفي و دونية مقارنة بباقي الأفراد الذين ينتمون لقطاعات أخرى، خاصة تلك المرتبطة بعالم التوظيف و أصحاب المرتبات العالية.

من المعروف مجتمعيا و اجتماعيا أن من بين دلائل رفعة شأن شخص ما داخل جماعته أو مجتمعه، هو ما يحظى به من مهابة بينهم، هذه المهابة تعطيه مكانة خاصة. هذه المهابة و المكانة قد يكون مصدرها التقاليد، و هذا ما هو منتشر في المجتمعات التقليدية أو يكون مصدرها القوة و النفوذ و هذا ما هو منتشر في المجتمعات الديكتاتورية أو قد يكون مصدرها قدرات الشخص و إمكانياته الذاتية المادية أو المعنوية و هذا ما هو موجود في المجتمعات الحديثة.

و في محاولة لمعرفة ما إذا كان أفراد العينة يحظون بمهابة بين جيرانهم، طرح عليهم سؤال في هذا الشأن، و بالنظر لإجاباتهم عليه و المبوبة في الجدول رقم 04 يلاحظ أن 95 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 74.39 %، أكدوا أنهم يحظون بمهابة بين جيرانهم، بينما أشار 49 فردا منهم بنسبة 09.99 %، أنهم يحظون بمكانة عالية بين جيرانهم.

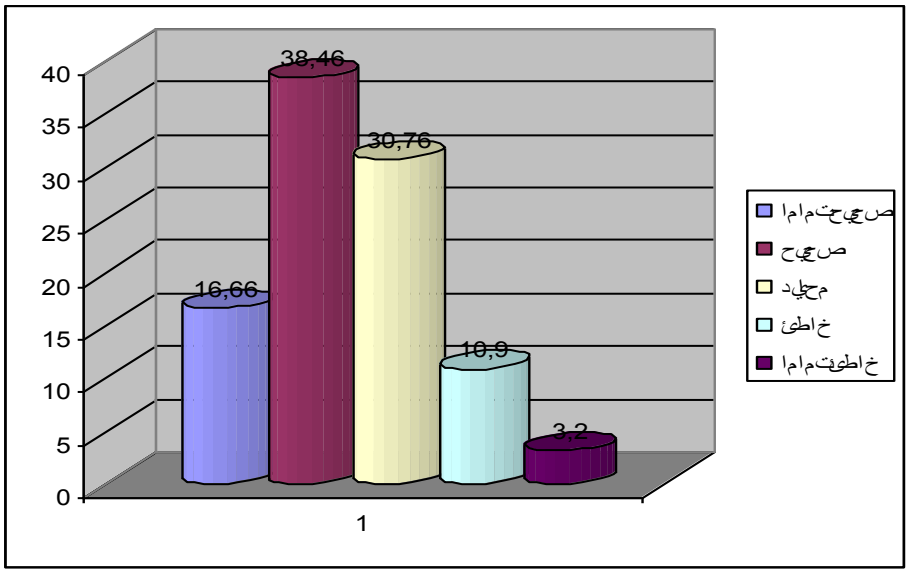
و في مقابل هؤلاء أقر 03 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 05.55 %، أنهم لا يحظون بمهابة بين جيرانهم، في حين أقر 50 أفراد فقط بنسبة 7.45 %، أنهم ليست لديهم أية مهابة بين جيرانهم.

و نشير في هذا السياق أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال كان مرتفعا حيث قدر بـــ34 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 75.39 %، و يعود الامتناع عن الإجابة على هذا السؤال كونه سؤال حساس بالنسبة لهؤلاء و يكشف واقعهم المجتمعي و من ثم رفضوا الإجابة عليه. أنظر الجدول رقم(74) و الشكل رقم (03)

الجدول رقم (44) يبين موقف أفراد العينة من هيبتهم بين جيرانهم

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	09	95	34	30	50	309
النسبة	39499	44439	45409	35465	4405	355

الشكل رقم 03 يبين موقف أفراد العينة من هيبتهم بين جيرانهم



و تأسيسا على ما سبق من تحليل لاستجابات المبحوثين، يتضح أن الأكثرية من أفراد العينة يحظون بمهابة بين جيرانهم حيث قدر عددهم بـــ49 فرد بنسبة 00.04 %. و تعود هذه المهابة الممنوحة لهؤلاء راجعة لكونهم يدرسون أبناء هذه العائلات و من تم يخافون على مصير أبنائهم إن لم يحترموا المعلمين، أو قد يكون هؤلاء المعلمين يقطنون في أحياء يقطنها أفراد ينتمون لطبقة متعلمة.

إن مكانة و مهابة الشخص في وسطه الاجتماعي لها صور مختلفة في الواقع و من بينها ما يوكل لهذا الشخص أو ذاك من مهام و أعمال، و في هذا السياق أردنا معرفة ما إذا كان أفراد عينة دراستنا يشركون في تسيير شؤون الأحياء التي يقطنوها، و من خلال إجابتهم على سؤال بهذا الشأن، تبين أن الغالبية من أفراد العينة لا يشركون في تسيير شؤون أحيائهم، حيث قدر عددهم 44 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 04.09 %. لكن

أشار 35 فردا منهم بنسبة 40.93 % أنهم نادرا جدا ما يشركون في تسيير أحيائهم، في حين أكد 34 منهم بنسبة 49.54 % أنهم لا يشركون على الإطلاق في ذلك.

و في مقابل هؤلاء أكد 70 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 44.34 % أنهم يشركون في تسيير أحيائهم، من بينهم 45 فردا بنسبة 04.58 %، أقروا أنهم يشركون في تسيير أحيائهم لكن ليست بطريقة دائم و فعالة، في حين أكد 59 أفراد منهم بنسبة 7.43 %، أنهم يشركون في ذلك بطرقة دائمة و فعالة. و نشير هنا أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 75 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 40 %.

إن عدم إشراك المعلمين في تسيير الأحياء التي يقطنوها راجع كونهم ليس لديهم متسع من الوقت لذلك، إضافة لتهربهم من المشاكل، لعلمهم أن لا فائدة مادية و لا معنوية من هذه المهمة.

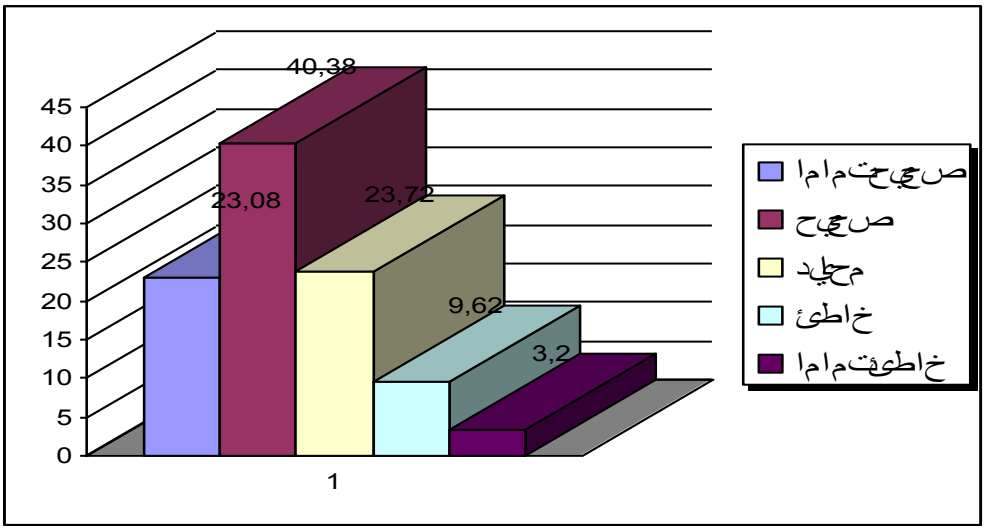
و من جهة أخرى فإن من المؤشرات التي تدل على أن هذا الشخص أو ذاك يحظى بمكانة مرموقة مجتمعيا، هو مقدار الثقة التي تمنح له من طرف أفراد المجتمع، لأن الثقة تمنح انطلاقا من مجموعة من الخصائص من بينها الأخلاق، العلم...الخ. و بناءا على ما سبق حاولنا معرفة هل المعلم يحظى بثقة أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، حيث طرح سؤال على أفراد عينة الدراسة. و من خلال تكميم استجابات المبحوثين تبين أن 97 فردا من أفراد العينة بنسبة 35.74 %، أشاروا أنهم يحظون بثقة أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه في حين أكد 79 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة47.54 % أنهم يحظون بثقة كبيرة من طرف أفراد المجتمع.

و في مقابل هؤلاء أقر 00 فردا من المبحوثين بنسبة 5.94 %، أنهم لا يحظون بثقة أفراد المجتمع، في حين نفى 50 أفراد فقط بنسبة 7.45 %، نفيا قاطعا أنهم لا يحظون بثقة أفراد المجتمع الذي ينتمون إليه. و نشير في السياق نفسه أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 73 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 47.34 %.
أنظر الجدول رقم(75) و الشكل رقم (00)

الجدول رقم (46) يبين موقف أفراد العينة من ثقة أفراد المجتمع فيهم

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	49	94	40	30	50	309
النسبة	04454	35444	04400	6490	4405	355

الشكل رقم 00 يبين موقف أفراد العينة من ثقة أفراد المجتمع فيهم



و بنظرة إجمالية لاستجابات المبحوثين على هذا السؤال، يتضح أن الغالبية من أفراد العينة أقروا بأنهم يحظون بثقة أفراد المجتمع حيث قدر عددهم بـــ 55 فردا من أفراد العينة بنسبة 97.39 %، و هذا مقابل 45 فردا بنسبة 04.44 %، ممن أشاروا أنهم لا يحظون بثقة أفراد المجتمع. و تعتبر هذه الثقة الممنوحة للمعلم من طرف المجتمع دليل على أن مكانة المعلم في المجتمع المحلي ليست متدنية تماما.

و في السياق ذاته و من أجل معرفة واقع المعلم في علاقته بمكانته الاجتماعية حاولنا معرفة نوعية العلاقات السائدة بين المعلمين و أولياء التلاميذ الذين يدرسونهم، لأن هذه العلاقات تعبر في جانب من جوانبها عن المكانة التي يوليها أولياء التلاميذ للمعلم. و من خلال استجابات المعلمين على سؤال متعلق بذلك، تبين أن 40 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 03.34 %، أكدوا أن لديهم علاقات جيدة مع أولياء التلاميذ، في حين أشار 49 فردا منهم بنسبة 09.99 %، أنهم علاقاتهم مع أولياء التلاميذ جيدة جدا.

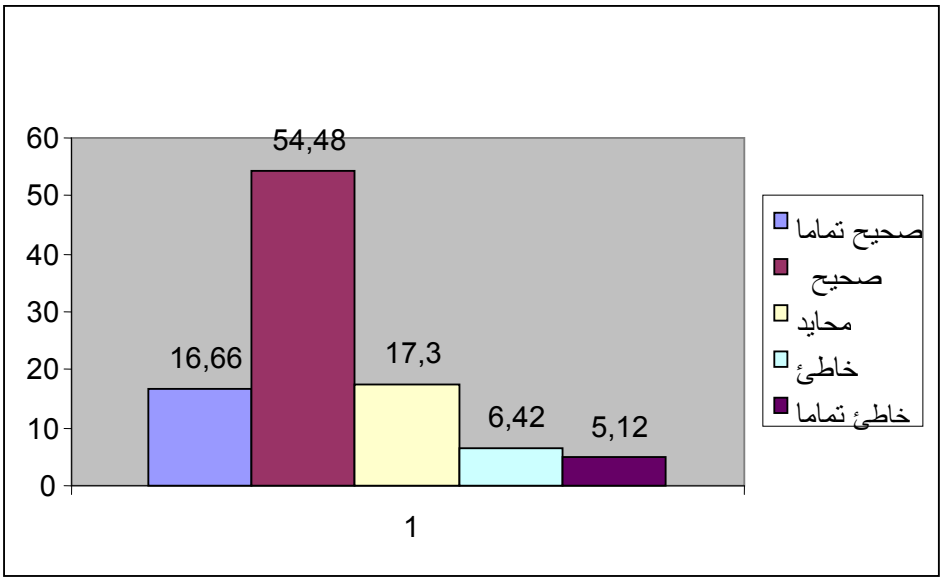
و في مقابل هؤلاء أشار 05 أفراد من أفراد العينة بنسبة 9.34 % أن علاقاتهم بأولياء التلاميذ ليست جيدة، بينما أقر 54 معلمين بنسبة 0.04 % أن علاقاتهم بأولياء التلاميذ لم تكن جيدة على الإطلاق.

و بنظرة إجمالية لاستجابات أفراد العينة يلاحظ أن الغالبية العظمى منهم يقرون بأن علاقاتهم مع أولياء التلاميذ جيدة، حيث قدر عددهم بـــ000 فردا بنسبة 30.03 %، مقابل 04 فردا فقط بنسبة 00.03 % ممن أشاروا أن علاقاتهم ليست جيدة مع أولياء التلاميذ. و قد يكون هذا التمتع بالروابط الجيدة مع أولياء التلاميذ راجع إلى كون الأولياء ينظرون للمعلم على أنه مسؤول مباشر على مستقبل التلميذ، و منه فأي خلل في العلاقة معه يؤثر سلبا على أبنائهم، خاصة في غياب الوعي من طرف بعض المعلمين، و من جهة أخرى فإن العلاقات غير الجيدة مع أولياء التلاميذ قد تعود لعدم وعي الأولياء لمهمة المعلمين حيث انه بمجرد رسوب التلميذ أو إعادته للسنة تشوه صورة هذا المعلم أو ذاك و قد تصل الجرأة ببعض الأولياء إلى السب و الشتم و هذا ما عاينته في الميدان من طرف أحد الأولياء. إضافة إلى رفض بعض الأولياء لطريقة تأديب التلاميذ من طرف المعلم و التي تصل في بعض الأحيان إلى حد اللجوء إلى العدالة. و نشير في هذا السياق أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 43 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 03.75 %. أنظر الجدول رقم(35) و الشكل رقم(09)

الجدول رقم (35) يبين هل يتمتع أفراد العينة بمواقف جيدة مع أولياء التلاميذ

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	09	40	00	35	54	309
النسبة	39499	03434	30445	9430	0430	355

الشكل رقم 09 يبين هل يتمتع أفراد العينة بروابط جيدة مع أولياء التلاميذ



إن المعلم يعمل ضمن مؤسسة مجتمعية تسييرها علاقات بينية سواء بين المعلمين و التلاميذ أو بين المعلمين أنفسهم أو بين المعلمين و الإدارة، هذه الأخيرة (العلاقات) تختلف باختلاف الطاقم الإداري المسير للمؤسسة، و تعبر عن مدى احترام و تقدير المؤسسة للمعلم و من ثم المكانة التي يحتلها في البناء التربوي للمؤسسة. و عليه حاولنا معرفة ما إذا كانت المؤسسة تحترم و تقدر المعلم، و ذلك بطرح سؤال على أفراد العينة في هذا الشأن. و من خلال استجابات المبحوثين عليه، اتضح أن 93 فردا من أفراد العينة بنسبة 34.53 %، أكدوا أنهم يحظون بتقدير المؤسسات التي ينتمون إليها، في حين أقر 74 فردا منهم بنسبة 43.79 % أنهم يحظون بتقدير عالي من طرف مؤسساتهم التي ينتمون إليها.

و في مقابل هؤلاء أوضح 53 أفراد من عينة الدراسة بنسبة 3.34 %، أنهم لا يحظون بتقدير مؤسساتهم، بينما أكد 57 أفراد فقط من إجمالي أفراد العينة بنسبة 0.54 % أنهم لا يحظون بأي تقدير من طرف مؤسساتهم.

و بنظرة إجمالية لاستجابات أفراد العينة حول هذا السؤال يتضح أن 050 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 93.75 %، أقروا أن المؤسسة التي ينتمون إليها تحترمهم و تقدرهم، و هؤلاء من المعلمين المنضبطين و الجديين في عملهم، في حين أشار 05 أفراد فقط من أفراد العينة بنسبة 9.35 %، أنهم غير محترمين و لا يحظون بتقدير المؤسسة التي ينتمون إليها، و يرجع عدم التقدير و الاحترام لهؤلاء كونهم غير جديين في عملهم وغير منضبطين، لأن التقدير يفرض من خلال السلوك السوي و القويم أو من خلال الانضباط، أو قد يكون من خلال درجة القوة و النفوذ الذي يحظى بها هذا الشخص أو ذاك، إضافة أنه قد يكون القائمين على تسيير هذه المؤسسة أو تلك ذوو شخصيات غير سوية. و نشير أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 30 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 49.44 %.

من المعروف أن المعلم خلال مساره المهني يخضع لعمليات تقييم و تقويم مستمرة سواء من طرف الإدارة المدرسية في المؤسسة التي ينتمي إليها، أو من طرف المفتشين. و في بعض الأحيان يتعسف بعض القائمين على عملية التقييم و خاصة المفتشين في عملية التقييم هذه، لاعتبارات شخصية أو علائقية أو اعتبارات أخرى، حيث و من خلال المقابلات التي تمت مع بعض المعلمين أكدوا لنا بعض المفتشين يجبرون المعلمين على

التنقل لمدارس أخرى و مع تلاميذ غير تلاميذهم لتقييمهم هناك، و هذا مخالف للقوانين. دون تدخل الإدارة و وقوفها إلى جانبهم. في الوقت الذي كان من الواجب على إدارة المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها المعلم أن تقف إلى جانبه، لكن قد نجد العكس في الواقع، و هذا ما لا نجده في البلدان المتطورة كالولايات المتحدة الأمريكية و التي يحق للمعلم أن يرفض تحويله من مؤسسته الرسمية إلى مؤسسة أخرى لسد عجز في هذه الأخيرة، إلا إذا كان ذلك عن طريق مسابقة على منصب شاغر. و لتقصي الحقيقة في الواقع المعيش للمعلم طرحنا عليه سؤالا في هذا الشأن. و من خلال تكميم استجابات المبحوثين و المبينة في الجدول رقم 04 تبين أن 35 فردا من أفراد عينة الدراسة بنسبة 40.93 %، أكدوا أنه في حال وقوع إجحاف في حقهم من طرف المفتشين أثناء عملية التقييم، تقف المؤسسة إلى جانبهم و تدعمهم. في حين أشار 43 فردا منهم بنسبة 03.75 %، أنهم الإدارة تقف في صفهم بصفة مطلقة أثناء وقوع تجاوز و إجحاف من طرف المفتشين.

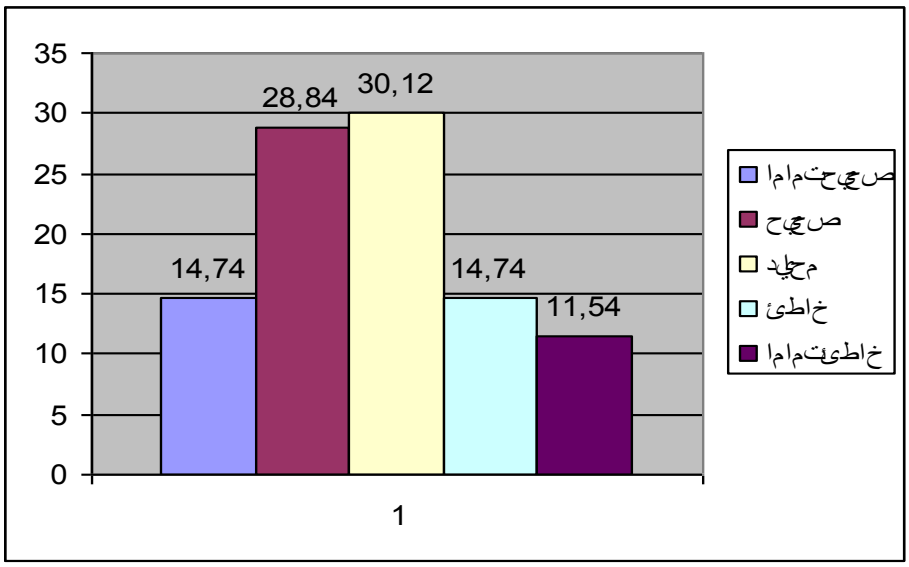
و في مقابل هؤلاء أقر 05 فردا من أفراد العينة بنسبة 04.04 %، أن المؤسسة التربوية لا تقف إلى جانبهم على الإطلاق في حال وقوع إجحاف في حقهم من طرف المفتشين، في حين أكد 03 فردا من أفراد العينة بنسبة 05.55 % أنهم لا يحظون بدعم مؤسساتهم في حال تعرضهم لإجحاف من طرف المفتشين.

و بنظرة إجمالية لاستجابات المبحوثين على هذا السؤال، يتضح أن 93 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 34.53 %، أشاروا بأن المؤسسة تقف إلى جانبهم في حال وقوع الإجحاف من طرف المفتش، بينما أكد 79 فردا أنهم يحظون بالمعاملة نفسها من طرف الإدارة في مثل الحالات السابقة. و نشير في السياق نفسه أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 07 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 77.54 %، و هي نسبة عالية تضم في غالب الأحيان إلى أصحاب الموقف السلبي تجاه هذا السؤال، و يعود هذا الامتناع عن الإجابة راجع لكون أن هؤلاء يخافون من رد فعل الإدارة في حال علمها بذلك، حيث لا يثقون في الجهات التي تجري مثل هذه الدراسات. و هذا ما لمسناه من خلال المقابلات العرضية مع من امتنعوا عن الإجابة على هذا السؤال. إضافة إلى معايشتي لبعض المعلمين و احتكاكي بهم بحكم العلاقات التي تربطني بهم(الجوار القرابة...).أنظر الجدول رقم(30) و الشكل رقم(03)

الجدول رقم (33) يبين هل تقف إدارة المؤسسة إلى جانب المعلم في حال إجحاف المفتش في حقه

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	09	40	00	35	54	309
النسبة	39499	03434	30445	9430	0430	355

الشكل رقم 00 يبين هل تقف إدارة المؤسسة إلى جانب المعلم في حال إجحاف المفتش في حقه



و كما هو معلوم أيضا أن المعلم أثناء تأديته لمهامه التربوية البيداغوجية يتعرض لبعض المشاكل و المضايقات من طرف أولياء التلاميذ، سواء من جراء سوء فهم الأولياء لمهام المعلم، أو لتجاوز المعلم لبعض حدوده التعليمية التربوية، و هذا سواء أكان مرتبط بطرق تأديب المعلم للتلميذ أو لعدم نجاح التلميذ في امتحاناته أو لمشاكل أخرى سببها المعلم. و في هذه الحالة ما هو موقف الإدارة من هذا المشاكل و الخلافات؟ هل تقف مع المعلم ؟ أم مع ولي التلميذ أم تكون منصفة؟ و لمعرفة الحقيقة قمنا بطرح سؤال على أفراد العينة في هذا الشأن. و من خلال إجابات أفراد العينة عليه تبين ما يلي:-

- أكد 05 فردا من أفراد العينة بنسبة 73.44 %، أن الإدارة تقف إلى جانبهم حال وقوع خلاف بينهم و بين أولياء التلاميذ أو التلاميذ، و هذا إذا كانوا على حق في ذلك.
- في حين أقر 74 فردا منهم بنسبة 43.79 %، أن الإدارة تقف في صفهم مطلقا إذا كانوا على حق في خلافهم مع التلميذ أو وليه.

- و في مقابل هؤلاء أوضح 04 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 3.35 %، أن الإدارة لا تقف في صفهم في حال وقوع خلاف بينهم و بين أولياء التلاميذ أو حتى مع التلاميذ.

- في حين أشار 53 أفراد فقط بنسبة 4.09 %، أن الإدارة لا تقف إلى جانبهم في حال حدوث خلافات مع هذه الأطراف.

و بنظرة إجمالية لاستجابات المبحوثين على هذا السؤال يتضح أن موقف المعلمين من موقف الإدارة إيجابي إلى حد ما، حيث أشار 53 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 94.04 %، أن موقف الإدارة إيجابي و في صالحهم إذا حدث خلاف مع التلميذ أو وليه و هؤلاء هم من أولئك الذين تكون خلافاتهم مع هذه الجهات تتسم بالموضوعية و الحق و هذا الموقف يعطى المعلم ثقة أكبر و معنويات عالية تزيد من مكانته الاجتماعية.

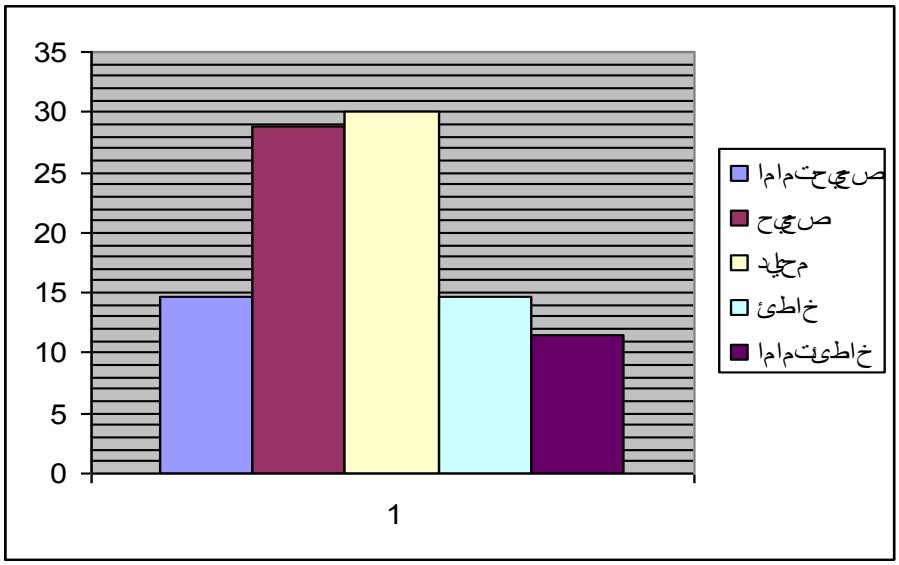
بينما أكد 09 فردا منهم بنسبة 05.49 %، أن موقف الإدارة سلبي في هذا الشأن و قد يكون هؤلاء ممن تكون خلافاتهم ذات طابع قانوني كالعقاب البدني المفرط من طرف المعلمين لبعض التلاميذ. أو التعسف عي المواقف البيداغوجية.

و نشير في هذا السياق أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 37 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 43.09 %. أنظر الجدول رقم(34) و الشكل رقم (04)

الجدول رقم (30) يبين هل تقف إدارة المؤسسة إلى جانب المعلم في حال وقوع خلاف بينه و بين التلميذ أو وليه

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	44	06	34	30	53	309
النسبة	03449	40440	00409	0405	0409	355

الشكل رقم 04 يبين هل تقف إدارة المؤسسة إلى جانب المعلم في حال وقوع خلاف بينه و بين التلميذ أو وليه



يعتبر التسيير الإداري لشؤون المؤسسة التربوية فن من الفنون و عامل استقرار و تحفيز للعامل، فمن خلاله يمكن أن للمسؤول أن يشعر العامل بأنه عنصر مهم في المؤسسة و يحفزه على بدل المزيد، و قد يكون عكس ذلك. و المؤسسة التربوية هي إحدى تلك المؤسسات التي تتعامل بهذه الطريقة. فالمعلم في المدرسة يقوم بمجموعة من الواجبات و الأعباء منها ما هو تربوي بيداغوجي و منها ما هو تسييري، و عليه فإن المسؤول المحنك هو الذي يولي اهتمام لما يقوم به المعلم و ما يقدمه لصالح المؤسسة. و لمعرفة ما إذا كانت المؤسسة تقوم بذلك قمنا بمساءلة أفراد عينة هذه الدراسة حول هذا الموضوع، و من خلال استجابات المعلمين اتضح أن 33 فردا من أفراد العينة بنسبة 75.04 %، ينظرون لإدارة المؤسسة على أنها تقدر العبء الملقى على عاتقهم. في كان موقف 70 فردا منهم بنسبة 05.44 %، أن إدارة المؤسسة تقدر العبء الملقى على عاتقهم بشكل كلي.

و في مقابل هؤلاء أوضح 43 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 03.75 % أن إدارة المؤسسة التي ينتمون إليها لا تقدر المجهود الذي يقومون به في المؤسسة سواء لصالح المؤسسة أو التلاميذ، في حين أكد 04 فردا منهم بنسبة 3.35 %، أن ما يقومون به لا يحظى بالتقدير على الإطلاق و لا يؤخذ بعين الاعتبار.

و بنظرة إجمالية لاستجابات المبحوثين يلاحظ أن نصف أفراد العينة(34 فردا) بنسبة 05 %، يرون أن إدارة المؤسسات التي ينتمون إليها تقدر مجهوداتهم المبذولة في

المؤسسة. عكس 75 فردا منهم بنسبة 40 %، و الذين يرون أن مجهوداتهم المبذولة تجاه المؤسسة و التلاميذ لا تؤخذ بعين الاعتبار من طرف الإدارة و لا تثمن. و قد تعود هذه النظرة الإيجابية لموقف الإدارة تجاه ما يقدمه المعلمون من مجهودات في المؤسسة راجعة لكون الإدارة تمنح المعلمين نقاط عالية في إطار منحة المردودية(بموجب القانون) و التي يعتبرها المعلمين و الإدارة كمكافأة على المجهودات التي تبدل من طرف المعلم. في حين أن البعض الآخر كان موقفهم سلبي لكونهم لم يحصلوا على نقاط عالية في منحة المردودية، كثيري المساءلة من طرف الإدارة بسبب المشاكل التي يثيرونها في المؤسسة.و نشير في هذا السياق أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا البند بلغ 75 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 40 %.

من المتعارف عليه و في إطار الأنظمة الديمقراطية أن العملية التربوية تحكمها مجموعة من القوانين و اللوائح و تنظمها، هذه القوانين و اللوائح منها ما هو داخلي و منها ما هو صادر عن الجهات الوصية(الوزارة أو مديرية التربية)، و عليه فإن تطبيقها واجب في كل مؤسسة. لكن الإشكال الذي يطرح هو كيفية تطبيق هذه القوانين و اللوائح فمن المسؤولين من يطبقها حرفيا و البعض الآخر يكون متساهلا في تطبيقها. و من هذا المنطلق حاولنا معرفة كيف يطبق المسؤولين هذه القوانين و هذا من خلال ما يراه المعلمين. و من خلال استجابات أفراد العينة على سؤال متعلق بهذا الشأن تبين أن 30 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 44.43 %، أشاروا بأن المؤسسة التي ينتمون إليها مرنة في تطبيقها للقوانين و اللوائح على أطراف العملية التربوية. في حين أكد 47 فردا منهم بنسبة 03.33 %، أن المؤسسة مرنة جدا في تطبيقها للقوانين و اللوائح.

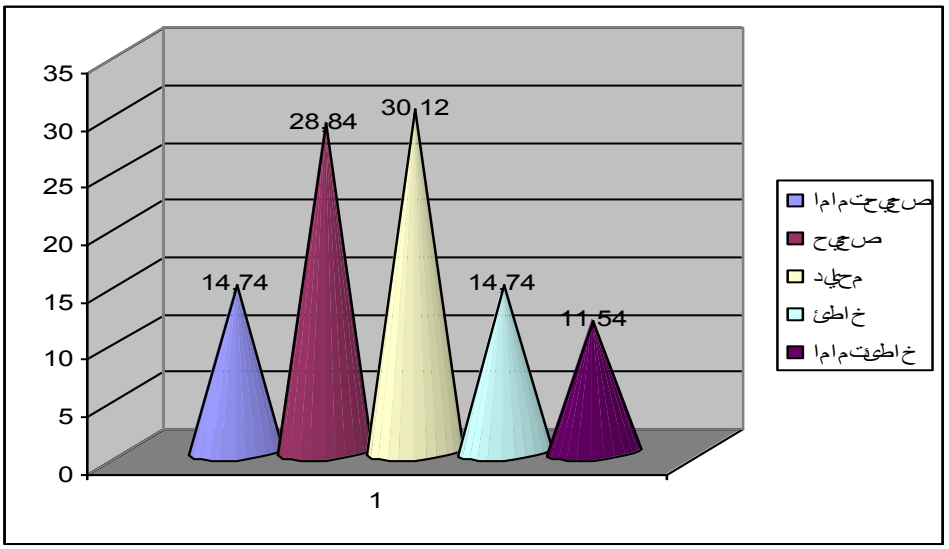
و عكس هؤلاء كان 47 فردا من أفراد العينة بنسبة 03.33 % يرون أن المؤسسة متشددة في تطبيقها للقوانين و اللوائح سواء الداخلية أو الصادرة عن الجهات الوصية. بينما أكد 04 فردا منهم أن المؤسسة قاسية جدا في تطبيقها للقوانين و اللوائح.

أنظر الجدول رقم(37) و الشكل رقم(05)

الجدول رقم (34) يبين موقف أفراد العينة من تطبيق المؤسسة للقوانين

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	04	30	30	04	34	309
النسبة	33403	04443	45430	33403	33403	355

الشكل رقم 06 يبين موقف أفراد العينة من تطبيق المؤسسة للقوانين



و بنظرة إجمالية للشواهد الإحصائية يتضح 94 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 37.04 % يرون أن الإدارة في المؤسسات التي ينتمون إليها تتعامل معهم بطريقة مرنة في تطبيقها للقوانين و اللوائح حتى و إن كان من هيئات عليا. بينما أشار 30 فردا منهم إلى أن إدارة المؤسسة ليس كذلك حيث تطبق القوانين بحذافيرها و جافة و لا تراعي ظروف المعلم. و قد يكون هذا الاختلاف في التعامل مع القوانين و اللوائح راجع لشخصية المسؤول الأول على المؤسسة التربوية و لخبرته في الوظيفة التي يشغلها. و منه فإن نظرة المعلمين تنطلق من الواقع الذي يعيشه كل واحد و من تجاربه العلائقية مع هذا المسؤول أو ذاك. و نشير في النهاية إلى أن 33 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 75.04 %، لم يجيبوا على هذا السؤال.

يعتبر الاحترام الممنوح للفرد في وسطه الاجتماعي دليل على المكانة التي يحظى بها، سواء أكانت هذه المكانة مفروضة أو مكتسبة. و المعلم في خلال تأديته لوظيفته يدخل في علاقات مع التلاميذ، هؤلاء تتشكل لديهم نظرة خاصة عن المعلم من خلال هذه العلاقات من جهة، و من خلال نظرة أفراد المجتمع و وسائل الإعلام من جهة أخرى. و انطلاقا من هذه النظرة يتحدد مدى الاحترام الذي يكنه التلميذ للمعلم. و للبحث في مدى شعور المعلم هذا الاحترام طرحنا سؤالا على أفراد العينة في هذا الشأن. و من خلال استجابات المبحوثين و المبوبة في الجدول رقم 04، يتضح أن 94 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 75.33 %، يشعرون باحترام عادي من طرف تلاميذهم، في حين أكد 05 معلما منهم بنسبة 73.44 %، أنهم يشعرون باحترام كبير من طرف تلاميذهم.

و في مقابل هؤلاء أكد 75 فردا من أفراد العينة بنسبة 5.94 %، أنهم لا يحظون بالاحترام من طرف تلاميذهم، بينما أقر 53 أفراد فقط من إجمالي أفراد العينة بنسبة 4.09 %، أنهم لا يحظون بأي احترام من طرف التلاميذ.

و بنظرة إجمالية لإجابات المبحوثين حول هذه النقطة يتضح أن الغالبية العظمى من المعلمين لديهم شعور إيجابي نحو احترام التلاميذ لهم، حيث أكد 040 فردا من أفراد العينة بنسبة 33.09 %، ذلك. في حين كان شعور 05 فردا فقط من إجمالي أفراد العينة بنسبة 04.04 %، سلبيا أي أن التلاميذ لا يحترمونهم.

و يرجع هذا الاحترام الذي يمنحه التلاميذ للمعلمين منطلق من الخوف من الانتقام منهم داخل القسم، و عليه فهم مجبرون على التصرف بهذه الطريقة. و نشير في السياق ذاته أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال كان 09 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 05.49 %.

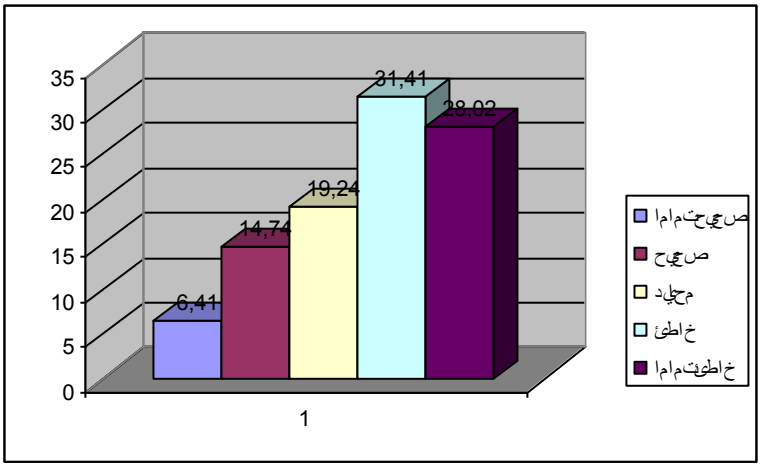
تعتبر وسائل الإعلام بمختلف أنواعها، المرآة التي تعكس مواقف مختلف شرائح المجتمع و الدوائر الرسمية لقضايا المجتمع، فالصورة التي تعطيها وسائل الإعلام للعلم و المعلم ستنعكس لاحقا على أفكار أفراد المجتمع، و منه طرح سؤال على أفراد العينة حول نظرتهم للصورة التي تعطيها وسائل الإعلام لهم و لمهنة التعليم. و من خلال إجاباتهم عليه و المبوبة في الجدول رقم 04 يتضح أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة و التي يقدر عددها بـــ57 فردا بنسبة 05.94 %، تعتبر أن الصورة التي تعطيها وسائل الإعلام للمعلم صورة سلبية لا ترقى إلى المهمة المنوطة به و التي توصف بالخطيرة في الكثير من الأحيان. حيث انقسمت نظرة هؤلاء بين من أعتبر هذه النظرة سلبية إلى حد ما و قدر عددهم بـــ 35 فردا بنسبة 70.34 %، و من أعتبر أنها صورة قاتمة و قدر عددهم بـــ 33 فردا بنسبة 44.45 %.

في حين كان 77 فردا من أفراد العينة بنسبة 40.00 %، ينظرون إليها نظرة مخالفة، حيث اعتبروا الصورة المعطاة للمعلم في وسائل الإعلام هي صورة تليق بمقامه. و من هؤلاء من أعتبر أن صور المعلم في وسائل الإعلام مقبولة و قدر عددهم بـــ 47 فردا بنسبة 03.33 %، و منهم من اعتبر أن هذه الصورة مقبولة تماما و جيدة و قدر عدد هؤلاء بـــ 05 أفراد فقط من إجمالي أفراد العينة بنسبة 9.30 %. انظر الجدول رقم(33) و الشكل رقم(95).

الجدول رقم (33) يبين موقف أفراد العينة من الصورة المعطاة للمعلم في وسائل الإعلام

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	35	04	45	36	33	309
النسبة	9433	33403	36.23	43433	04450	355

الشكل رقم 95 يبين موقف أفراد العينة من الصورة المعطاة للمعلم في وسائل الإعلام



و يعود هذا الموقف السلبي من الصورة التي تعطيها وسائل الإعلام راجع للمقارنة التي يجريها المعلمين بينهم و بين من تخرجوا على أيديهم و الذين يتبوءون مناصب في هياكل و مؤسسات المجتمع، من إداريين مهندسين و حتى رجال الأمن و التي تعطى لهم صورة لامعة عبر هذه المؤسسات الإعلامية.

و نشير في السياق ذاته أن عدد الذين امتنعوا عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 75 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 05.47 %.

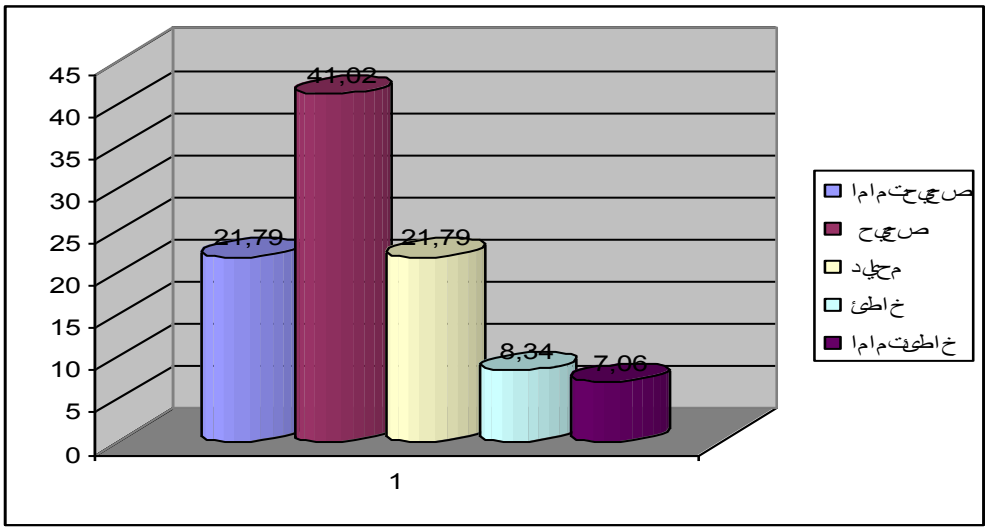
يسود اعتقاد في أوساط المجتمع أن الشخص الذي يرتدي اللباس الفخم و لواحقه، هو الشخص الذي يجب أن يحترم و يبوء المكانة العالية. و من هذا المنطلق حاولنا معرفة علاقة المظهر الخارجي المعلم بالاحترام الممنوح له اجتماعيا، و هذا من وجهة نظر المعلم نفسه و شعوره. ومن خلال البيانات المبوبة في الجدول رقم (30) أتضح أن 93 فردا من أفراد العينة بنسبة 30.54 %، يرون بأن مظهرهم الخارجي يكسبهم الهيبة و الاحترام في أوساط المجتمع. في حين أكد 73 فردا منهم بنسبة 40.35 % ، أن ذلك صحيح تماما في الواقع الاجتماعي.

و في مقابل هؤلاء كان 07 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 4.73 % يرون أن المظهر الخارجي للمعلم ليس له علاقة بالاحترام الممنوح له اجتماعيا، في حين كان 00 فردا منهم بنسبة3.59 % يرون أن لا علاقة على الإطلاق بين المظهر الخارجي و الاحترام و التقدير الممنوح للعلم اجتماعيا. أنظر الجدول رقم(30) و الشكل رقم(90)

الجدول رقم (30) يبين موقف أفراد العينة من المظهر الخارجي

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	43	93	43	34	33	309
النسبة	03406	33450	03406	4443	0459	355

الشكل رقم 93 يبين موقف أفراد العينة من المظهر الخارجي



و بنظرة عامة لمواقف أفراد العينة من المظهر الخارجي من حيث السلبية و الإيجابية، يتضح أن 54 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 94.40 %، لديهم موقف إيجابي من المظهر الخارجي في علاقته بالاحترام الممنوح لهم. و قد يعود هذا الموقف من المظهر الخارجي راجع لكون هؤلاء ممن يحصرون المظهر في اللباس المحترم فقط و ليس الفاخر، و الاعتناء بالهندام و الخلقة، لأن المظهر الخارجي الراقي ليس في متناول المعلم الجزائري بالنظر للمرتب الذي يتقاضاه. في حين كان 43 فردا من أفراد العينة بنسبة 00.35 %، ينظرون إليه نظرة سلبية، و قد تعود هذه النظرة لمون هؤلاء لا يعيرون أي اهتمام للمظهر الخارجي و يعتبرونه شيئا ثانويا أمام الأخلاق و العلم، كذلك قد يعود ذلك لكون هؤلاء يبررون عجزهم المادي عن تحسين مظهرهم الخارجي. و نشير

هنا أن عدد الممتنعين عن الإجابة على البند بلغ 73 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 40.35 %.

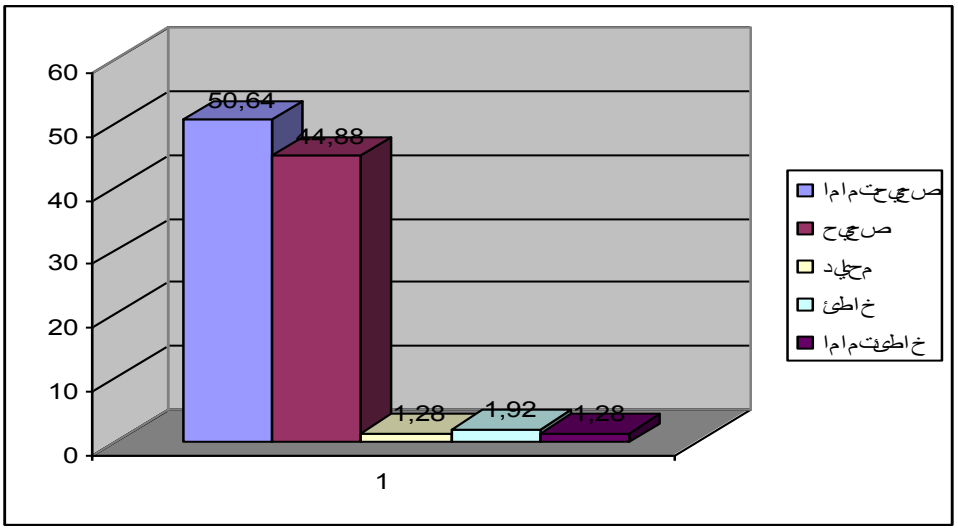
يعتبر تسيير العملية التربوية و تنظيم القسم من المسؤوليات الخاصة بالمعلم، و هي فن من الفنون الواجب التحكم فيها، و هذه الطريقة أو تلك التي يسيير بها المعلم قسمه مرتبطة كثيرا بشخصيته و رواسبه الاجتماعية ة التربوية(كيف كانت تنشئته في المراحل العمرية الأولى). فبعض المعلمين يكونون حازمين و صارمين في التعامل مع التلاميذ مما قد يؤثر على تحصيلهم الدراسي، و البعض الآخر يكونون فوضويين في ذلك أي يعطون الحرية المطلقة للتلاميذ و هذا أيضا له الأثر نفسه عل تحصيل التلاميذ. و البعض الأخر يكون ديمقراطيا في ذلك، و تكون هذه الطريقة في أغلب الأحيان هي الأنجع في تسيير القسم. و لمعرفة كيف يتعامل أفراد العينة مع تلاميذهم طرحنا عليهم فكرة و أعطيت لهم بدائل(تتراوح بين صحيح تماما و خاطئ تماما). و من خلال استجاباتهم حول هذه الفكرة تبين أن 35 فردا من أفراد العينة بنسبة 05.93 %، يعتقدون أنهم التعامل بحزم كبير في إدارة القسم ضروري جدا لسير العملية التربوية. في حين كان 35 فردا منهم بنسبة 33.44% يعتبرون ذلك مهم في تسيير شؤون القسم.

و في مقابل هؤلاء كان أكد 57 أفراد من أفراد العينة بنسبة 0.54%، أن الحزم ليس ضروريا في إدارة القسم و التعامل مع التلاميذ. في حين أقر فردان فقط (54) بنسبة 0.44 %، أن ذلك ليس مهما على الإطلاق. أنظر الجدول رقم(39) و الشكل رقم(94)

الجدول رقم (39) يبين موقف أفراد العينة من ضرورة الحزم في التعامل مع التلاميذ

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	60	05	50	54	50	309
النسبة	05493	33444	3404	3460	3404	355

الشكل رقم 90 يبين موقف أفراد العينة من ضرورة الحزم في التعامل مع التلاميذ



و بصفة عامة فإن مواقف أفراد العينة نحو الحزم في إدارة القسم من حيث السلب و الإيجاب، تبدو متأرجحة بين التأييد و عدمه، فبينما أشار 035 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 50.04 % أن الحزم في التعامل مع التلاميذ و إدارة القسم مهم و في بعض الأحيان ضروري في العملية التربوية. أكد 50 أفراد فقط منهم بنسبة 7.45 %، أن ذلك ليس مهما و ضروريا في تسيير القسم.

و يعود هذا الموقف الإيجابي من الحزم في إدارة القسم راجع لتجارب المعلمين الطويلة مع التلاميذ، حيث أن التلاميذ في المدرسة الجزائرية هم من عائلات يغيب فيها الضبط و الحزم مما يجعلهم يخضعون لتنشئة تتميز باللامبالاة، و منه يحاول التلميذ أن ينقل واقعه الأسري الاجتماعي إلى القسم، و عليه تحدث الفوضى في القسم و منه يستوجب على المعلم التدخل بحزم لإيقاف الفوضى. و يعود هذا أيضا إلى طبيعة شخصية المعلم والتي قد تتميز بالتسلط، و الذي يمارسه داخل أسرته على أبنائه، و من ثم يحاول أن يجسد هذه السلطة الأبوية داخل القسم، لأنه في نظره يمثل سلطة الأب الغائب داخل القسم. و نشير هنا أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال فردين (54) فقط بنسبة 0.44 %.

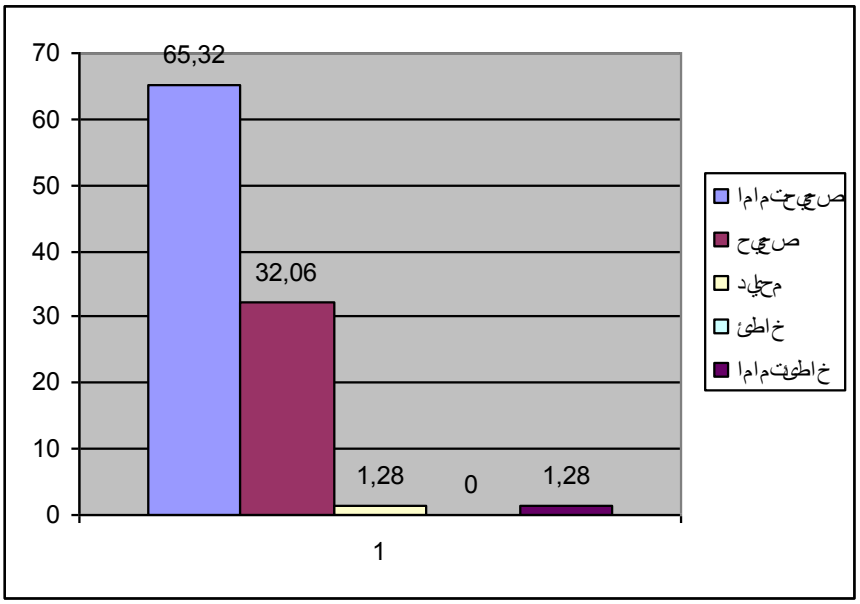
و في محاولة لمعرفة موقف أفراد عينة الدراسة من العدل بين التلاميذ في المعاملة، تبين من خلال استجاباتهم حول سؤال في هذا الشأن، و المبوبة في الجدول رقم 04، أن 054 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 90.74 % يعتقدون أن العدل بين التلاميذ مهم جدا و ضروري في العملية التربوية. في حين أشار 05 فردا منهم بنسبة

74.59 %، أن هذه الممارسة مهمة في العملية التربوية. و في مقابل هؤلاء أشار فردان فقط(54) من إجمالي أفراد العينة بنسبة 0.44 %، أن العدل بين التلاميذ غير مهم على الإطلاق في العملية التربوية. الجدول رقم(33) و الشكل رقم(97)

الجدول رقم(30) يبين هل العدل ضروري في التعامل مع التلاميذ

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	350	05	50	55	50	309
النسبة	90444	40459	3404		3404	355

الشكل رقم 94 يبين هل العدل ضروري في التعامل مع التلاميذ



و بنظرة إجمالية لاستجابات المبحوثين من حيث موقفهم من هذا البند سلبا و إيجابا يتضح أن الغالبية العظمى من أفراد العينة لديهم موقفا إيجابيا من العدل مع التلاميذ، حيث أكد ذلك 004 فدا منهم بنسبة 53.33 %. مقابل فردان فقط (54) من أفراد العينة بنسبة 0.44 %، و اللذان أبديا موقفا سلبيا من هذا السلوك. و قد يعود هذا الموقف الإيجابي من العدل في التعامل مع التلاميذ نابع من ثقافة المجتمع الجزائري و المستمدة أصلا من ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه المعلم الذي يحث على العدل بين الناس، إضافة الخوف من القانون الذي يعرض المفاضل بين التلاميذ على أساس الرأس مال العلائقي للعقوبة. ونشير إلى أن نسبة المحايدين في هذا البند لم يتجاوز الفردان (54) فقط بنسبة 0.44 %.

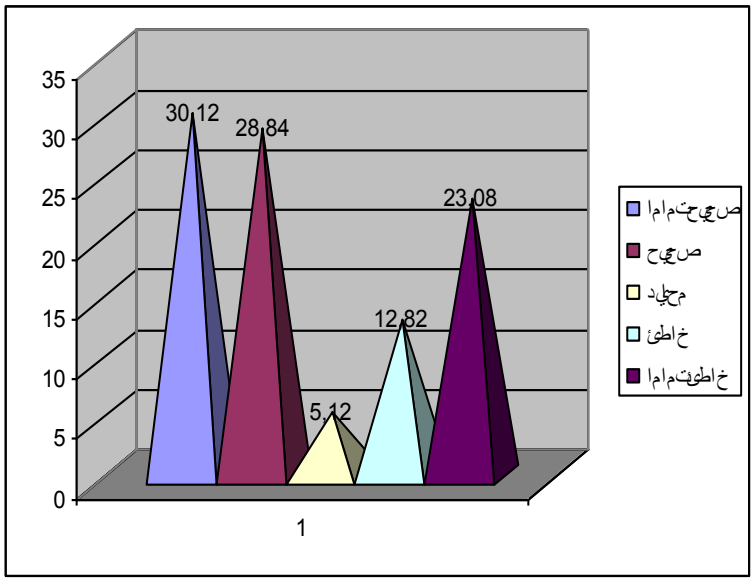
لكن و على الرغم من أن الغالبية العظمى أكدت على أنها تتعامل بعدل بين التلاميذ إلا أن البعض منهم أشاروا إلى أنهم لا يتعاملون بالطريقة نفسها مع كل التلاميذ و هذا ما تشير إليه الدراسات النفسية التربوية، لأن هناك فروقا فردية بين التلاميذ، و عليه يستوجب على المعلم أن يأخذ في الحسبان هذه الفروق. حيث أكد 33 فردا من أفراد العينة بنسبة75.04 %، أنهم يمارسون هذه الطريقة في التعامل مع التلاميذ بشكل دائم و مطلق. في حين أكد 30 فردا منهم بنسبة 44.43 %، على أنهم لا يتعاملون بالطريقة نفسها مع كل التلاميذ.

و في مقابل هؤلاء أقر 79 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 47.54 % بأنهم يضعون كل التلاميذ على قدم المساواة في التعامل، بينما أوضح 45 فردا منهم بنسبة 04.44 %. أنهم يعاملون التلاميذ بالمعاملة نفسها في غالب الأحيان.(أنظر الجدول و الشكل الموالي). أنظر الجدول رقم(34) و الشكل رقم(93)

الجدول رقم (34) يبين هل يتعامل المعلمين مع التلاميذ بالطريقة نفسها

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	30	30	54	05	49	309
النسبة	45430	04443	0430	30440	04454	355

الشكل رقم 93 يبين هل يتعامل المعلمين مع التلاميذ بالطرقة نفسها



و بنظرة إجمالية لاستجابات أفراد العينة على هذا البند يتضح أن الأكثرية منهم لا تتعامل بالمعاملة نفسها مع التلاميذ، حيث أكد 54 فردا من إجمالي أفراد العينة ذلك بنسبة

04.59 % ذلك. مقابل 09 فردا منهم بنسبة 70.55 % ممن نفوا ذلك. و تعود هذه الاستجابة الإيجابية على هذا البند راجعة لكون المعلمين أصبحوا من خرجي الجامعات و الذين يخضعون لدورات تكوينية في مجالات علم النفس و علوم التربية أثناء الخدمة مما ساعدهم على تحسين طرق التعامل مع التلاميذ و تحسين مستواهم. أما الذين أشاروا إلى أنهم يتعاملون بالمعاملة نفسها مع كل التلاميذ، فقد يكون هؤلاء من المعلمين القدامى الذين لا يعيرون أي اهتمام لما يقدم لهم لأنهم يعتبرون أنفسهم على أبواب التقاعد و لا داعي لإجهاد أنفسهم. و نشير إلى أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 54 أفراد بنسبة 0.03 %.

و في محاولة لمعرفة درجة تواضع المعلم مع أفراد المجتمع و مع زملائه، طلبنا موقفه من أحد الأبيات الشعرية و المبين في الاستمارة، و بعد تكميم المواقف المختلفة و المبينة في الجدول رقم 04 تبين أن 34 فردا من أفراد العينة بنسبة 05 %، يرون بأنه كلما ارتقى الفرد في العلم ازداد تواضعا مع الآخرين وأن هذا البيت الشعري صحيح تماما، في حين كان 73 فردا منهم بنسبة 47.34 % يرون أن العلم يزيد صاحبه تواضعا و أن البيت الشعري السابق صحيح إلى حد ما.

و في مقابل هؤلاء كان 54 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 0.04 %، يرون أن المعلم هو الذي يصنع احترامه من خلال ما تملكه من علم، فما الفائدة من علم لا يزيد من احترامي، و منه فهم ينظرون إلى هذا البيت الشعري بأنه خاطئ. في حين أبدى فردان (54) فقط من إجمالي أفراد العينة معارضتهما التامة لمحتوى هذا البيت الشعري و منه فهم يؤكدون على أن يستغل الفرد ما تحصل عليه لفرض احترام الآخرين له.

و بنظرة عامة من حيث الإيجاب و السلب تجاه هذا البيت الشعري يتضح أن 000 بنسبة 37.34 % فردا من إجمالي أفراد العينة يعتقدون في صحة البيت الشعري ومنه فهم يرون أنه كلما ارتقى المعلم في درجات العلم كلما ازداد تواضعه للآخرين. في حين أبدى 05 أفراد فقط من أفراد العينة بنسبة 9.35 %، اعتراضهم على محتوى البيت الشعري و منه فهم يرون بأن يستغل المعلم كل ما تحصل عليه من علم لفرض احترام الآخرين له.

و يعود هذا الموقف من هذا البيت الشعري منطلق من شخصية المعلم التي هي نتاج عملية تنشئة خاصة، و هي نتاج وعي و ثقافة معينة، فالعلم هو وسيلة لخدمة الآخرين و ليس للتعالي عليهم، لكن عندما نتكلم عن التواضع هذا لا يعني الذوبان و فقدان

الشخصية في المجتمع بل هو أن يعامل كل فرد في المجتمع بما يليق به.و نشير هنا إلى عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 70 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة05.44 %.

يعتبر الطموح المهني خاصية ملازمة لمعظم العمال، خاصة دو الشهادات و المناصب الإدارية، و المعلمين في جميع مراحل التعليم يملكون هذه الخاصية، فكل واحد منهم يطمح لأن يكون مديرا أو مفتشا أو غيرها من المناصب العليا، و التي تكسبه في ما بعد الاحترام و الهيبة في أوساط المجتمع. و عليه حاولنا معرفة كيف ينظر أفراد العينة للطموح المهني، هل هو مطية لفرض الاحترام على الآخر أم هو لخدمته. و من خلال استجابات المبحوثين على أحد بنود الاستمارة و المرتبط بالطموح المهني، تبين أن 97 فردا من أفراد العينة بنسبة 35.74 %، ينظرون إلى الطموح المهني على أنه يكسبهم الاحترام من طرف الغير، في حين كان 35 فردا منهم بنسبة 40.93 % يرون أن ذلك صحيح تماما، حيث أنه كلما كان المعلم طموحا كلما زاد احترام الغير له.

و في مقابل هؤلاء كان 05 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 9.34 %، يرون أن لا علاقة للطموح المهني بالاحترام الممنوح لهم، بينما نفى 59 أفراد بنسبة 7.43 % نفيا قاطعا أن يكون للطموح المهني علاقة بالاحترام الممنوح للمعلم.

و بنظرة إجمالية لاستجابات المبحوثين على هذا البند من حيث السلب و الإيجاب تبين أن 057 فردا من أفراد العينة بنسبة 99.54 %، يعتقدون أن الطموح المهني يكسب المعلم احترام الآخرين له. بينما نفى09 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 05.49 % ذلك. و تعود هذه النظرة للطموح المهني للمعلم في علاقته بمدى احترام الغير له نابعة من نظرة المعلم للوظيفة التي يطمح للوصول إليها، و نظرته للطموح في حد ذاته. و نشير هنا أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا البند بلغ 73 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 47.34 %.

من المعروف لدى المشتغلين بعلوم التربية و علم النفس التربوي و علم الاجتماع التربوي أن الاقتناع بالعمل يساهم في الرفع من مردود العامل و السعي لتحسين المستوى و منه يعود على المؤسسة بالفائدة من جهة، و على العامل من جهة أخرى. و منه حاولنا معرفة ما إذا كان أفراد عينة الدراسة مقتنعين بما يقومون به من عمل تربوي. و من استجابات المبحوثين على هذا البند من الاستمارة تبين أن 37 فردا من أفراد العينة بنسبة

39.45 %، أكدوا أنهم مقتنعون بما يقومون به، في حين أشار 34 فردا منهم بنسبة 39.09 %، أنهم مقتنعون تماما بعملهم.

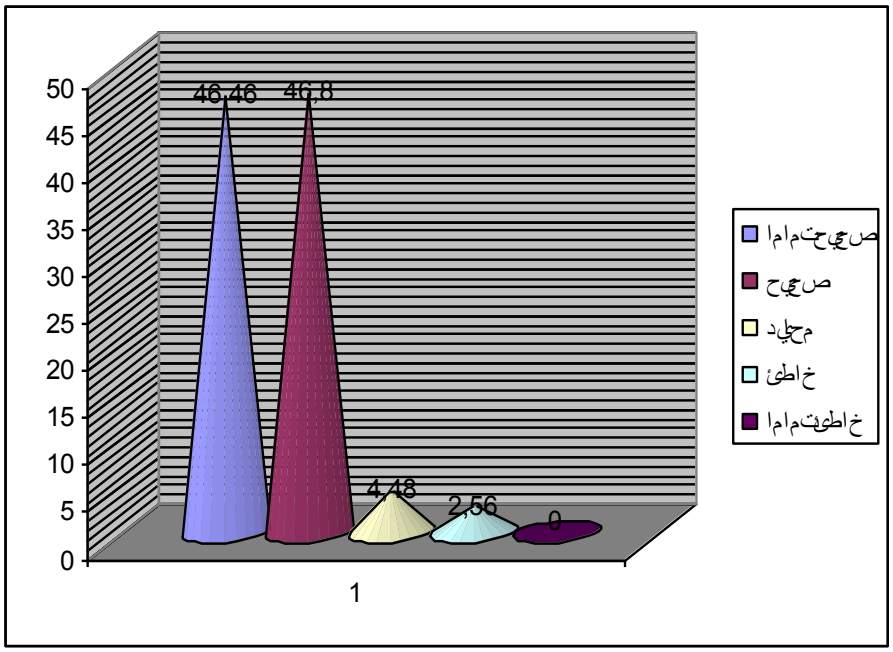
و في مقابل هؤلاء أقر 53 أفراد فقط من إجمالي العينة بنسبة 4.09 %، أنهم غير مقتنعين بالعمل الذي يقومون به، و يعتبر هذا الموقف مدخل للجدية أكثر، و هذا راجع لطموحهم الكبير في العمل.

و بنظرة إجمالية لاستجابات المبحوثين يتضح أن الغالبية العظمى من أفراد العينة و المقدرة بـــ030 فردا بنسبة 54.59 %، مقتنعون بما يقومون به و هذا يعتبر مدخل من مداخل التراجع و التقهقر، و هذه النسبة لا تتماشى و نسبة الذين كانوا يرون أن الطموح يكسبهم الاحترام و التقدير. و يعود هذا الاقتناع راجع لكون أفراد العينة يقيمون عملهم بما يقابله من مرتب، هذا الأخير الذي لم يلق قبول الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة. نشير إلى أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال قدر بـــ53 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 3.34 %.(أنظر الجدول (35) و الشكل رقم (90)

الجدول رقم (36) يبين مدى اقتناع أفراد العينة بعملهم

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	00	04	50	53	55	309
النسبة	39439	39445	3434	0409	55	355

الشكل رقم 90 يبين مدى اقتناع أفراد العينة بعملهم



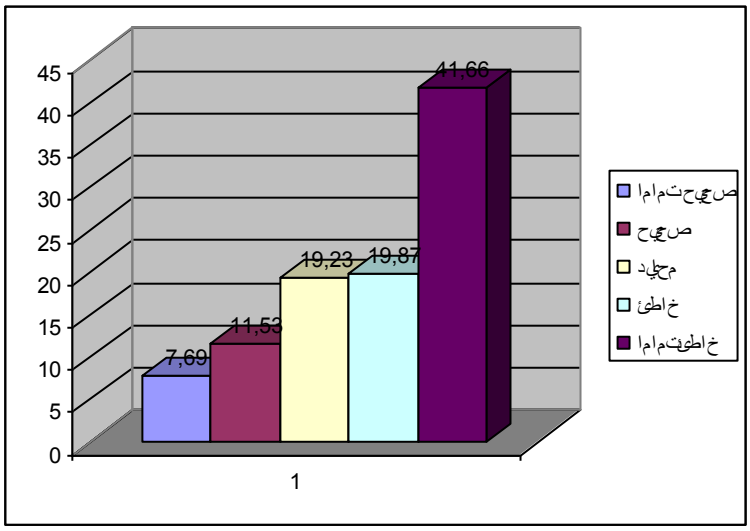
من المعلوم أن الإقبال على المهنة عن قناعة و اختيار مسبق، يساهم في الرفع من إنتاجية و مردودية العامل، فالعمل الذي يمتهن مهنة ما بغرض سد الفراغ فإن مردوديته تكون أقل من آخر الذي يكون مقبل على المهنة عن قناعة و اختيار مسبق. و عليه حاولنا معرفة أسباب امتهان أفراد العينة لمهنة التعليم، هل كانت عن اقتناع، أم لعدم توفر مناصب عمل في قطاعات أخرى(السؤال77). و من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول رقم(05) و الشكل رقم(99)، يتضح أن 90 فردا من أفراد العينة بنسبة 30.99 %، التحقوا بمهنة التعليم عن قناعة تامة و حب فيها، في حين أشار 70 فردا منهم بنسبة 05.44%، بأنهم لجأوا لمهنة التعليم لأنهم يرون بأنها الأفضل لهم، و يكون هؤلاء من النساء اللواتي يفضلن العمل في التعليم عنه في القطاعات الأخرى لكثرة العطل فيها وسهولة التعامل مع التلاميذ.

و في مقابل هؤلاء أكد 04 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 00.07 %، أن التحاقهم بمهنة التعليم كان بسبب عدم توفر مناصب عمل في القطاعات الأخرى، و قد يكون هؤلاء من المهندسين أو التخصصين في الاقتصاد، و المعدين خصيصا للقطاعات الإنتاجية والصناعية. في حين أقر 04 فردا منهم بنسبة 3.95 %، أن لجوءهم لمهنة التعليم مرده أولا و قبل كل شيء لعدم وجود فرص عمل في قطاعات أخرى.

الشكل رقم (05) يبين أسباب امتهان مهنة التعليم

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	30	34	45	43	90	309
النسبة	0496	33404	36404	36440	33499	355

الشكل رقم 99 يبين أسباب امتهان مهنة التعليم



و بصفة عامة فإن الذين التحقوا بمهنة التعليم عن قناعة و حب فيها يشكلون الأغلبية، حيث قدر عددهم بـــ 59 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 90.03 %، و هذا مؤشر إيجابي على أن مهنة التعليم أصبحت مهنة جاذبة. في حين قدر الذين أقروا بأنهم التحقوا بمهنة التعليم لعدم وجود مناصب و فرص عمل في قطاعات أخرى بـــ 75 فردا بنسبة 05.47 %. و نشير إلى أن عدد الذين امتنعوا عن الإجابة على هذا البند بلغ 75 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 05.47 %.

يعتبر التشريع المدرسي أحد الركائز الكبرى التي يقوم عليها النظام التربوي بصفة عامة و العملية التربوية بصفة خاصة، فهو الذي ينظم العلاقات بين أطراف العملية التربوية و ينظم المنهاج ...الخ. فالتشريع المدرسي هو مجموعة من القوانين المستمدة من ثقافة المجتمع، و التي تراعي خصوصياته، و وجد لحماية العملية التربوية و أطرافها من الزلل و الانحراف عن قيم و معايير المجتمع. و يحدد الحقوق و الواجبات لكل واحد. و من هذا المنطلق حاولنا معرفة رأي المعلمين في هذه التشريعات، هل تحترم و تحمي المعلم أم لا؟ و من خلال استجابات المعلمين حول سؤال في هذا الشأن تبين أن 34 فردا من أفراد العينة بنسبة 75.33 %، ينظرون إلى هذه التشريعات على أنها ليست في صالحهم، بحيث لا تحترمهم و لا تحميهم من حيف و ظلم التلاميذ خاصة و الأطراف الأخرى عامة. بينما كان 43 فردا منهم بنسبة 03.70 %، ينظرون نظرة سلبية تامة لهذه القوانين بحيث لا تحترمهم على الإطلاق و لا تحميهم.

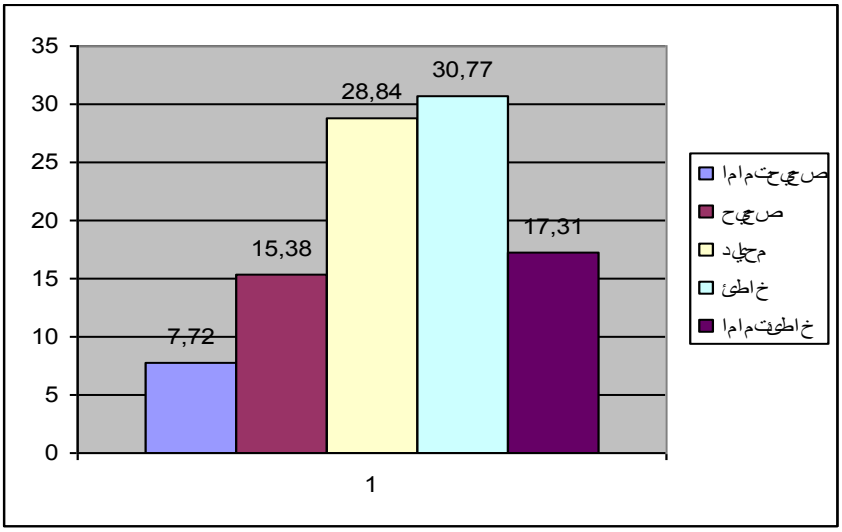
و في مقابل هؤلاء أكد 43 فردا منهم بنسبة 00.74 % أن هذه القوانين في صالحهم و تحميهم و تحترمهم، بينما أعتبر 04 فردا من أفراد العينة بنسبة 3.34% أن هذه التشريعات المدرسة جاءت لحماية المعلم و احترامه و هذا بشكل كبير.

و بنظرة إجمالية من حيث السلب و الإيجاب حول هذا البند يتضح أن 30 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 34.59 %، ينظرون إلى هذه التشريعات على أنها ليست في صالحهم بحيث لا تحميهم و لا تحترمهم، عكس 79 فردا منهم بنسبة 47.05 %، و الذين ينظرون إلى هذه التشريعات نظرة إيجابية أي أنها في صالح المعلم بحيث تحميهم و تحترمهم. أنظر الجدول رقم(00) و الشكل رقم(93).

الجدول رقم (03) يبين موقف أفراد العينة من التشريع المدرسي

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	30	03	30	34	00	309
النسبة	0.05	30444	04443	45400	3044B	355

الشكل رقم 90 يبين موقف أفراد العينة من التشريع المدرسي



و بالرجوع إلى واقع المؤسسة التربوية و ما يسيرها من تشريعات و قوانين و من خلال مقابلات بعض المعلمين، لمسنا تذمر الكثير منهم من هذه التشريعات حيث أن التلميذ أصبح السيد في القسم، يفعل ما يشاء و لا يحق للمعلم معاقبته، و إن تجرأ على معاقبته و لو عقوبة بسيطة سيتعرض للمتابعة و ممكن أن تصل المتابعة إلى حد إلى الطرد، و هذا الإجراء من بين العوامل التي حطت من قيمة المعلم في نظر التلميذ، لكن من جهة يمكن أن يفسر هذا التشريع على أنه حماية للتلميذ من تعسف المعلم في استعمال السلطة. و نشير في هذا السياق و نظرا لحساسية هذا البند فإن عدد الممتنعين عن الإجابة عليه بلغ 30 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 44.43 %.

يعتبر خلق الدافعية و التحفيز من بين العوامل و المؤثرات الأساسية التي تلعب دورا هاما في تحديد سلوك الأفراد و مواقفهم سواء تجاه المسؤول أو المؤسسة التي ينتمي إليها العامل، و من ثم يمكن خلق الرغبة في العمل الجيد أو العكس. وعليه يمكن القول أن قدرة المؤسسة بصفة عامة و التربوية بصفة خاصة على تحقيق أهدافها سواء القريبة أو البعيدة، مرهون بما توفره للعمال من دافعية و حوافز تثير لديهم الرغبة في العمل أكثر

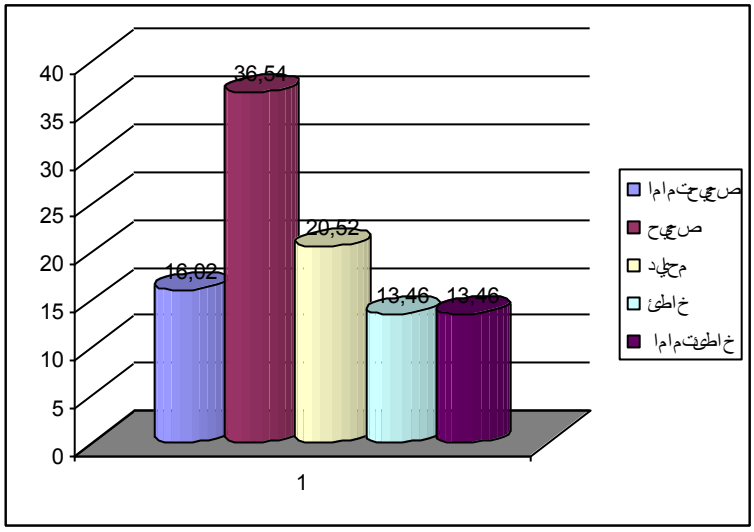
و تحقق لديهم الرضا عن مهنتهم و وظيفتهم. ومن بين هذه الحوافز يعتبر نظام الترقية في المنصب من أهمها. و عليه حاولنا معرفة ما إذا كان أفراد العينة يحظون بهذا الحافز أم لا؟ و من خلال استجابات أفراد العينة حول سؤال متعلق بهذا المؤشر، أن 03 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 79.03 %، أكدوا أنهم يحظون بترقية في مناصب عملهم. في حين أقر 40 فردا منهم بنسبة09.54 % أنهم يتمتعون بهذا المحفز بطريقة منتظمة و دورية.

وفي مقابل هؤلاء أكد 40 فردا من أفراد العينة بنسبة 07.39 % أنهم لا يرقون في مناصب عملهم. في حين أقر 40 فردا أخر بنسبة 07.39 %، أنهم لا يحظون بالترقية في المنصب على الإطلاق.(أنظر الجدول رقم(04) و الشكل رقم(94)

الجدول رقم (00) يبين موقف أفراد العينة من الترقيات التي يحصلون عليها

الشدة	صحيح تماما	صحيح	محايد	خاطئ	خاطئ تماما	المجموع
التكرار	00	00	40	03	03	309
النسبة	39450	49403	05400	34439	34439	355

الشكل رقم 94 يبين موقف أفراد العينة من الترقيات التي يحصلون عليها



و بنظرة شاملة من حيث نظرة أفراد العينة للترقية في المنصب، يلاحظ أن الأغلبية النسبية و المقدرة بـــ 44 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 04.09 % ينظرون إلى نظام الترقية في المنصب أن فعال و أن كل معلم يرقى في منصبة تبعا للقوانين المعمول بها. و قد تعود النظرة الإيجابية لهؤلاء لنظام الترقية كونهم مستفيدين من هذا

النظام بطريقة دورية و أن نهم من الملتزمين في عملهم. إضافة كون الترقيات غير محصورة في الدرجات فقط، بل تتعداها إلى نجاح المعلم في تولي المناصب الإدارية، في حين كان 34 فردا منهم بنسبة 49.54 %، ينظرون إلى هذا النظام للترقية على أنه غير عادل و لا يسمح بترقيتهم في المناصب التي يحتلونها بصفة منتظمة. و تعود هذه النظرة السلبية لهذا المؤشر نابعة من كون هؤلاء لم يستفيدوا من الترقية في مناصبهم لمدة طويلة، سواء بسبب سلوكياتهم و درجة التزامهم في المؤسسة أو بسبب عقوبات تعرضوا لها، أو قد يكونوا من أولئك الذين لم يسعفهم الحظ في النجاح لتولى المناصب الإدارية على الرغم من أن النجاح في المسابقات يخضع في جانب منه إلى شبكة العلاقات التي يمتلكها هذا أو ذاك في مفاصل النظام القائم. و نشير هنا أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال بلغ 74 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 45.04 %.

و في محاولة لمعرفة مدى صدقية إجابات المبحوثين على السؤال 77 طرحنا عليهم السؤال بصيغة مغايرة مثلما هو موضح في الاستمارة، و بعد تكميم الإجابات على هذا السؤال، اتضح أن الغالبية من أفراد العينة و المقدرين بـــ 040 فردا بنسبة 45.04 %، أنهم التحقوا بمهنة التعليم عن اقتناع و هذا ما يتوافق إلى حد ما مع إجاباتهم على السؤال 77(90.03%).

و في السياق ذاته و لمعرفة مدى اتساق و صدقية إجابات أفراد العينة على السؤال 49 و المتعلق بالمظهر الخارجي من لباس و غيره، طرحنا عليهم السؤال 49 بصيغة مغايرة و هي الموجود عليها السؤال 73، و من خلال إجابات المبحوثين عليه تبين أن هناك تناقض بين إجاباتهم على السؤال 49 و السؤال 73. حيث أنه في السؤال 49 اعتبرت الأغلبية من أفراد العينة أن المظهر الخارجي مهم في تحديد المكانة الاجتماعية للمعلم و منحه الهيبة و الاحترام. في حين اعتبرت الأغلبية في السؤال رقم73 و المقدرة بـــ 053 فردا من إجمالي عينة الدراسة بنسبة 99.99 %، أن هيبة الفرد و مكانته المهنية و حتى الاجتماعية هي نتاج ما يحمله من علم و أفكار. و هذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة لديهم مواقف متذبذبة تجاه واقعهم.

الفصـــل الثـــامن

منـــــــــاقشـــة نتـائـــــج الدراســـــة

- تمهيد

1- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فروضها

2 - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء تساؤلاتها

3 - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أهدافها

4 - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء النظريات

5 - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات المشابهة

6 - موقع الدراسة الراهنة من نظريات المكانة

7 - القضايا التي تثيرها الدراسة الراهنة

تمهيد

من خلال المنهج المستخدم في الدراسة الراهنة و هو منهج المسح بالعينة و المعالجات الإحصائية للبيانات التي جمعت و استخدمت في اختبار فروض الدراسة توصلنا إلى عدد من الاستنتاجات التي تجسد العلاقة بين واقع المعلم بكل أبعاده و مكانته الاجتماعية.

1 نتائج الدراسة في ضوء فروضها.

توصلت الدراسة الراهنة إلى عدد من النتائج العامة و الجزئية، و ذلك من خلال البحث الإحصائي في العلاقة بين عدد من متغيرات الدراسة. ففي ما يتعلق بالفرضية الأولى و التي مؤداها: «**هناك تناسب طردي بين مستوى الدخل و بين طبيعة المكانة التي يشغلها المعلم في مجتمعه**»؛ و قد اعتمدنا في اختبار هذه الفرضية على عدد من المؤشرات الذاتية و الموضوعية لمكانة المعلم، حيث تتضمن هذه المؤشرات المرتب الخدمات الاجتماعية، المظهر الخارجي ، الترقية في المنصب،...الخ. و باستخدام مقياس ليكرت، تؤكد المعطيات و التحليلات الإحصائية أن 83.28 % من أفراد عينة الدراسة يعتبرون المرتب الذي يتقاضاه المعلم عاملا مهما في حياتهم المعيشية، مقابل 6.58 % فقط ممن يرونه عكس ذلك. لكن و بالتعامل مع واقع المعلم يلاحظ، أن 06.23 % فقط من عينة الدراسة مقتنعون بالمرتب الذي يتقاضونه و يعتبرونه مرتبا عاليا يفي بحاجياتهم اليومية، مقابل 63.25 % منهم و الذين يرونه غير كاف و لا يفي بتطلعاتهم.

كما تؤكد الشواهد الإحصائية أن 73.66 % من إجمالي عينة الدراسة يعتبرون الخدمات الاجتماعية المقدمة للمعلم تحتل مكانة عالية ضمن اهتماماتهم اليومية، في حين أشار 01.06 % فقط من أفراد عينة الدراسة أن الخدمات الاجتماعية غير مهمة بالنسبة لهم. لكن و بالرجوع إلى استجابات المعلمين حول واقعهم الفعلي يتضح أن 05.55 % فقط أكدوا أنهم يستفيدون فعلا من هذه الخدمات، و هذا مقابل 58.77 % ممن أكدوا أنهم لا يستفيدون منها.

و في السياق ذاته توضح المعطيات الكمية أن 83.28 % من إجمالي أفراد عينة الدراسة يولون للمظهر الخارجي اهتماما كبيرا، و يعتبرونه عاملا مهما من العوامل التي تكسبهم التقدير و الاحترام، و هذا مقابل 2.73 % منهم من يرون عكس ذلك. و بالرجوع إلى الواقع الفعلي للمعلم و ما يحيط به من واقع مادي صعب، تبين من خلال استجابات

المبحوثين أن 51.70 % من المبحوثين أكدوا أن مظهرهم الخارجي الحالي يكسبهم التقدير و الاحترام. مقابل 04.33 % منهم ممن يرون عكس ذلك.

و من جهة ثانية تبين البيانات الإحصائية أن 83.12 % من أفراد العينة يعتبرون توفر دوافع نحو مهنة التعليم مهم في تحقيق الذات و بدل الكثير من الجهد و العطاء مقابل 0.81 % فقط منهم و الذين يعتبرون هذا المؤشر غير مهم في ذلك. لكن و بالرجوع إلى واقع الإقبال على هذه المهنة يتضح أن 50.42 % من عينة الدراسة امتهنوا مهنة التعليم عن اقتناع، مقابل 08.12 % منهم من امتهنوها نتيجة لعدم توفر فرص عمل في قطاعات أخرى.

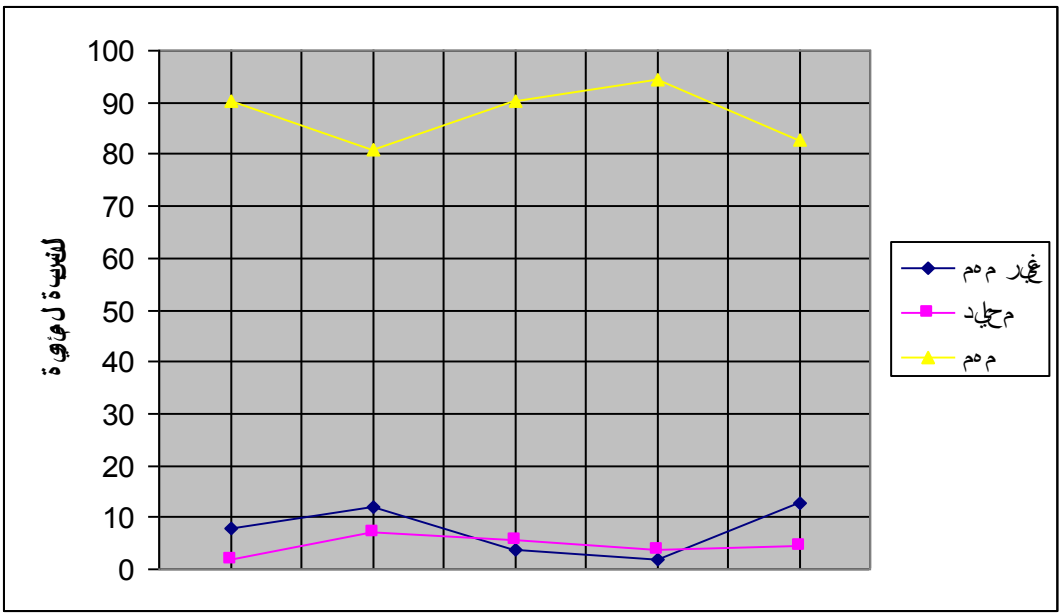
و بالنظر لترقية المعلم و ما ينجر عنها من زيادة في المرتب، فإن 71.63 % من إفراد عينة الدراسة يعتبرونها مهمة في حياتهم المهنية و الاجتماعية، مقابل 01.70 % فقط ممن يرون عكس ذلك. لكن و بالرجوع إلى واقع المعلم لمعرفة هل يحظى المعلم بترقية في منصبه تبين أن 41.45 % من أفراد العينة أقروا بأنهم يحظون بهذه الترقية في المناصب، مقابل 15.81 % منهم و الذين أكدوا عكس ذلك أنظر الجدولين رقم (42) و رقم (43) و الشكلين رقم (58) و رقم (63).

و بالنظر للمتوسطات الحسابية للنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على أسئلة الفرضية الأولى لمقاييس المكانة الذاتية و الموضوعية يتضح لنا أن 78.34 % منهم يولون لمؤشرات قياس المكانة الذاتية أهمية كبيرة في واقعهم المعيش، بينما و عند الانتقال إلى ما هو موجود فعليا تبين أن 40.31 % فقط من أفراد العينة أكدوا أن هذه المؤشرات غير موجودة فعليا، مقابل 33,71 % ممن أكدوا أنها موجودة. و منه يمكن القول أن الفرضية الأولى لم تتحقق واقعيا.

الجدول رقم(42) يبين مقاييس المكانة الذاتية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الأولى

السؤال	العبارة	مهم	محايد	غير مهم
1	تقاضي مرتب عالي	90,39	1,92	7,69
	الحصول على خدمات اجتماعية			
4	لائقة	80,77	7,06	12,17
26	اهتمام المعلم بمظهره الخارجي	90,39	5,77	3,84
	أن تكون هناك دوافع نحو مهنة			
34	التعليم	94,23	3,85	1,92
36	الترقية في المناصب	82,7	4,49	12,81
المتوسط الحسابي		87,696	4,618	7,686

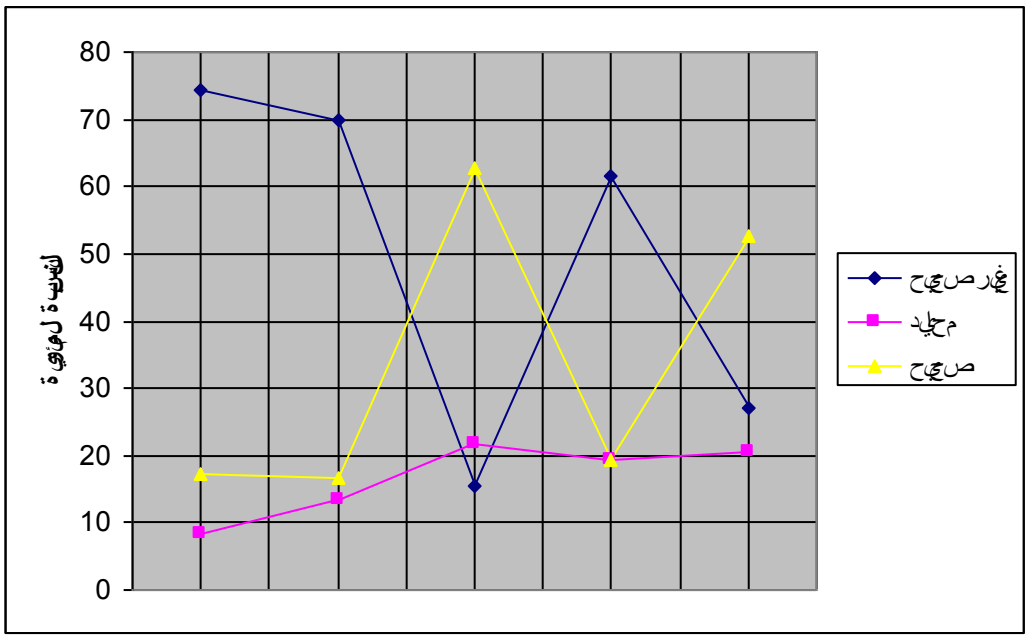
الشكل رقم 69 يبين مقاييس المكانة الذاتية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الأولى



الجدول رقم (43) يبين مقاييس المكانة الموضوعية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الأولى

السؤال	العبارة	صحيح	محايد	غير صحيح
1	أتقاضى مرتبا عاليا أحصل على خدمات	17,3	8,34	74,36
4	اجتماعية لائقة مظهري الخارجي يكسبني	16,66	13,46	69,88
26	الاحترام امتهنت هذه المهنة لعدم	62,81	21,79	15,4
33	توفر مناصب عمل أخرى	19,23	19,24	61,53
35	أحظى بترقية في منصبي	52,56	20,52	26,92
المتوسط الحسابي		**33,71**	**16,67**	**51,02**

الشكل رقم 77 يبين مقاييس المكانة الموضوعية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الأولى



أما في ما يتعلق بالفرضية الثانية و التي مؤداها أن: **هناك علاقة ارتباطيه بين طبيعة العلاقات التي ينسجها المعلم اجتماعيا و مكانته الاجتماعية.** و التي اعتمدنا في

اختبارها على عدد من المؤشرات الذاتية و الموضوعية لمكانة المعلم منها الاحترام المهابة، ثقة أفراد المجتمع، المشاركة في تسيير الحي...الخ. و باستخدام مقياس ليكرت بينت الشواهد الإحصائية و النتائج المتوصل إليها، أن 77.35 % من إجمالي أفراد العينة يولون لاحترام أفراد المجتمع لهم أهمية كبيرة، مقابل 5.30 % منهم لا يولون لهذا الاحترام أهمية في حياتهم. لكن و باستنطاق الواقع يلاحظ أن 47.23 % من أفراد العينة أقروا بأنهم يحظون بالاحترام، مقابل 14 % منهم و الذين أكدوا أنهم لا يحظون بهذا الاحترام. فالاحترام الممنوح لأي شخص ينطلق من المكانة التي يحتلها في المجتمع و الذي يكون مصدره إما مادي أو معنوي.

في حين أكد 62.36 % من المبحوثين أن المهابة من طرف الجيران مهمة لهم و ضرورية في حياتهم، مقابل 00.44 ممن يرون أنها غير مهمة بالنسبة لديهم. لكن و بالرجوع إلى استجابات المبحوثين حول ما هو موجود فعليا في هذا الجانب، أكد 44.01 % منهم أنهم يحظون بالمهابة بين الجيران، عكس 03.03 % منهم و الذين أشاروا أنهم لا يحظون بهذه المهابة. و مما سبق يتضح أن غالبية المعلمين يودون أن تكون لهم مهابة بين الجيران، لكن الواقع يبين شيء آخر، فالمهابة و الاحترام دليل على طبيعة و نوعية العلاقات التي ينسجها المعلم في وسطه الاجتماعي و التي تدل في نهاية المطاف على المكانة التي يحتلها في وسطه الاجتماعي.

كما تبين أيضا أن 27.35 % من أفراد العينة يولون للمشاركة في تسيير شؤون الأحياء التي يقطنوها أهمية في واقعهم المعيش، مقابل 08.77 % منهم ممن يرون عكس ذلك. و بالرجوع إلى واقع المعلم يلاحظ أن 11.31 % فقط من أفراد العينة أكدوا أنهم يشركون في تسيير شؤون حيهم السكني، مقابل 41.45 % ممن يرون عكس ذلك. و هذه النتيجة الأخيرة توحي بأمرين: إما أن أفراد المجتمع لا يثقون في هذه الفئة من المجتمع و هذا دليل على المكانة المتدنية التي يحتلها أفراد هذه الفئة. أو أن أفراد هذه الفئة يتهربون من المشاركة في الحياة اليومية لأحيائهم، و هذا ما يزيدهم بعدا عن أفراد المجتمع الآخرين و منه يساهمون في صنع مكانتهم المتدنية.

كما بينت الشواهد الإحصائية أن 80.32 % من المبحوثين يعتبرون أن الثقة التي تمنح لهم من طرف أفراد المجتمع مهمة في تحقيق ذواتهم ، مقابل 4.66 % منهم ممن يرون عكس ذلك. بينما عند مساءلتنا لأفراد العينة حول ما هو معيش أكد 52.35 %

منهم أنهم يحظون بثقة أفراد المجتمع، مقابل 01.71 % منهم و الذين أقروا أنهم لا يحظون بهذه الثقة. و هذا مؤشر إيجابي على المكانة الممنوحة للمعلم.

و في السياق ذاته أكد 66.46 % من إجمالي أفراد العينة أن التمتع بروابط جيدة مع أولياء التلاميذ مهم في واقعهم الاجتماعي و المهني، بينما أكد 8.50 % منهم أنه غير مهم. لكن فعليا يلاحظ أن 60.03 % منهم أكدوا أنهم يتمتعون بروابط جيدة مع الأولياء، مقابل 00.43 % منهم ممن لا يتمتعون بهذه الروابط الجيدة. و بالنظر إلى القيم الأخيرة و المتعلقة بما هو فعلا موجود يتضح أن للمعلم روابط جيدة مع أولياء التلاميذ، هذه الروابط الجيدة قد يكون مردها محاولة التقرب من المعلم حفاظا على أبنائهم. لكن و في كل الأحوال فإن هذا مؤشر على المكانة التي يحتلها المعلم عند أولياء التلاميذ.

كما بينت الشواهد و البيانات الإحصائية أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة تولى لاحترام التلاميذ للمعلم خارج المدرسة أهمية كبيرة حيث بلغت نسبة الذين يرون ذلك 83.77 % من إجمالي العينة، مقابل 1.45 % منهم فقط ممن يرون عكس ذلك. لكن و بالنظر لواقع المجتمع الدراسة أقر 66.45 % من المبحوثين باحترام التلاميذ لهم خارج المدرسة، مقابل 01.07 % منهم أكدوا أن التلاميذ لا يحترمونهم خارج المدرسة.

و هذه النسبة المرتفعة ممن أكدوا احترام التلاميذ لهم خارج المدرسة توحي أن المعلم يحظى بمكانة محترمة في أوساط تلاميذه، حتى و إن كانت هذه المكانة في بعض الأحيان مكتسبة و مرحلية نظرا لسلطة المعلم عليهم خلال مسارهم الدراسي. و هذا مؤشر إيجابي على السلطات الوصية تدعيمه بمنظومة قوانين تحمي المعلم و ترفع من مكانته.

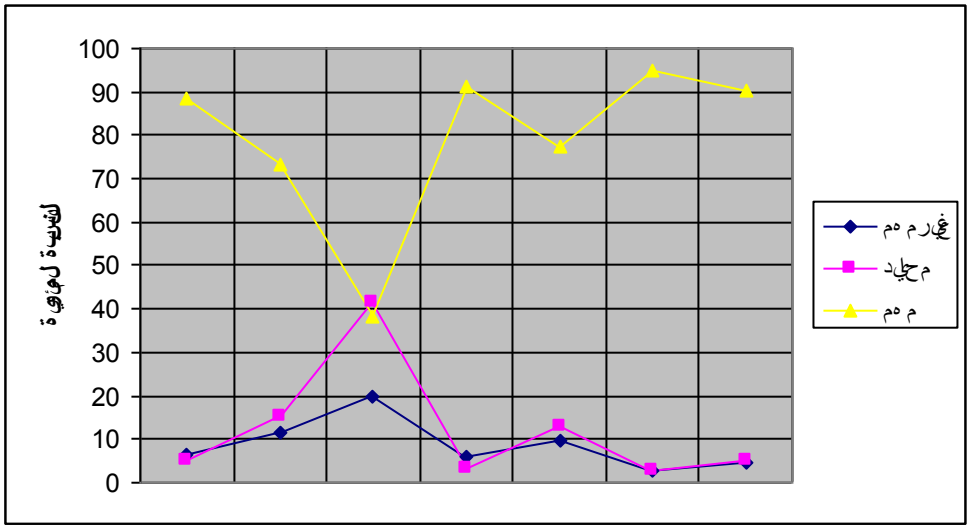
و في الإطار نفسه بينت الشواهد الإحصائية أن أكثرية المبحوثين يولون لإعطاء صورة جيدة للمعلم في وسائل الإعلام أهمية بالغة حيث قدرت نسبة الذين يرون كذلك 83.28 %، مقابل 3.38 % منهم يرون بأن ليس هناك أهمية للصورة المعطاة للمعلم في وسائل الإعلام. لكن بالرجوع إلى الواقع المعيش للمعلم أقر 10.04 % فقط من إجمالي عينة الدراسة أن صورة المعلم في وسائل الإعلام جيدة مقابل 48.32 % منهم ممن يرون أنها سيئة. و عليه توحي هذه النتيجة الأخيرة أن المعلم لا يحتل حيزا كبيرا في اهتمامات المؤسسات الرسمية، على اعتبار أن وسائل الإعلام هي جزءا من هذه المؤسسات و تسييرها قوانين و توجيهات رسمية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

و خلاصة و بالنظر للمتوسطات الحسابية للنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على أسئلة الفرضية الثانية سواء الذاتية أو الموضوعية. يتضح أن الفرضية الثانية تحققت جزئيا. حيث المتوسط الحسابي لدرجة الأهمية بالنسبة لأسئلة الفرضية الثانية (الذاتية) بلغ 68.01 %، مقابل 7.50 % لغير مهم. في حين بلغ المتوسط الحسابي لما هو صحيح بالنسبة لأسئلة الفرضية الثانية(الموضوعية) 41.36 %، مقابل 15.73 % لما هو خاطئ. أنظر الجدولين رقم(44) و (45) و الشكلين رقم (60) و (61).

الجدول رقم (44) يبين مقاييس المكانة الذاتية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الثانية

السؤال	العبارة	مهم	محايد	غير مهم
14	تحظى باحترام من طرف أفراد المجتمع	88,46	5,13	6,41
15	تحظى بمهابة بين جيرانك	73,07	15,38	11,55
16	تشرك في تسيير الحي الذي تقطنه	38,46	41,66	19,88
17	تحظى بثقة أفراد المجتمع	91,03	3,2	5,77
18	التمتع بروابط جيدة مع أولياء التلاميذ	77,57	12,82	9,61
24	الشعور باحترام التلاميذ للمعلم خارج المؤسسة	94,88	2,56	2,56
25	الشعور باحترام التلاميذ للمعلم خارج المؤسسة	90,39	5,12	4,49
المتوسط الحسابي		79,12	12,26	8,61

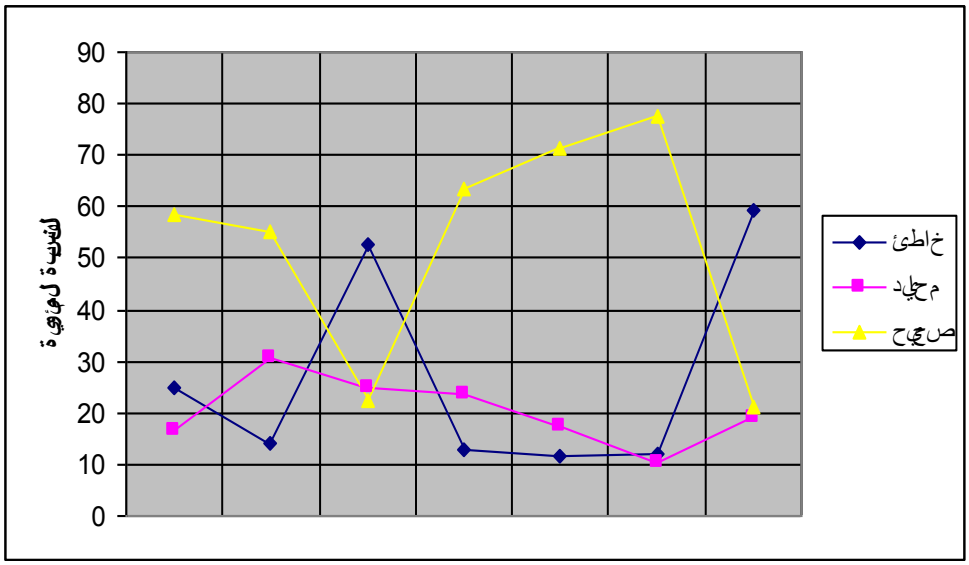
الشكل رقم 71 يبين مقاييس المكانة الذاتية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الثانية



الجدول رقم(65) يبين مقاييس المكانة الموضوعية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الثانية

السؤال	العبارة	صحيح	محايد	خاطئ
14	أحظى باحترام أفراد المجتمع	58,34	16,66	25
15	أحظى بمهابة بين جيراني	55,12	30,76	14,1
16	أشرك في تسيير الحي الذي أقطنه	22,42	25	52,56
17	أحظى بثقة أفراد المجتمع	63,46	23,72	12,82
18	أتمتع بروابط جيدة مع أولياء التلاميذ	71,14	17,3	11,54
24	أشعر باحترام التلاميذ لي خارج المؤسسة	77,56	10,26	12,18
25	صورة المعلم في وسائل الإعلام جيدة	21,15	19,23	59,43
المتوسط الحسابي		52,74	20,41	26,8

الشكل رقم 72 يبين مقاييس المكانة الموضوعية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الثانية



أما في ما يتعلق بالفرضية الثالثة و التي مؤداها أن **هناك علاقة دالة بين الظروف المهنية للمعلم و مكانته الاجتماعية**، و التي اعتمدنا في اختبارها على عدد من المؤشرات الذاتية و الموضوعية لمكانة المعلم منها:- مرونة مواقيت العمل، الحجم الساعي المطلوب تأديته، الوضوح في التعامل مع المعلم، الانخراط في التنظيمات المهنية، تقدير المؤسسة للمعلم، وقوف إدارة المؤسسة إلى جانب المعلم في حال إجحاف المفتش في حقه أو إذا كان على خلاف مع التلميذ أو وليه، مرونة المؤسسة في تطبيقها للقوانين، التشريع المدرسي...الخ. و باستخدام مقياس ليكرت، أوضحت البيانات الإحصائية المبينة في الجدولين رقم (57) و (58)، أن 78.01 % من المبحوثين يولون لمواقيت العمل المرنة أهمية كبيرة في واقعهم المهني، مقابل 5.33 % فقط منهم ممن لا يولون لهذا المؤشر أهمية. بينما تفيد استجابات المبحوثين في ما إذا كانوا فعليا يتمتعون بمواقيت عمل مرنة أن 30.31 % منهم يتمتعون بمواقيت عمل مرنة. مقابل 42.77 % منهم ممن يرون أن مواقيت عملهم غير مرنة.

كما بينت الشواهد الإحصائية أن 80.32 % من المبحوثين ينظرون إلى الحجم الساعي المطلوب منهم تأديته باهتمام، مقابل 5.03 % لا يولون له أهمية في واقعهم المهني. و بالرجوع إلى استجابات المبحوثين حول ما هو موجود فعليا تبين أن 38.25 % من أفراد العينة أكدوا أن حجمهم الساعي الكلفون به مقبول، مقابل 30.31 %

و الذين أكدوا حجمهم الساعي المكلفون به من طرف مؤسساتهم غير مقبول. وهي نسبة عالية. و هذا ما يفسر عدم الأخذ بعين الاعتبار المعلم في التخطيط التربوي.

و من جهة أخرى بينت استجابات المبحوثين أن 82.53 % منهم يعتبرون منصب العمل الآمن يمثل أهمية كبيرة بالنسبة لهم، مقابل 2.73 % منهم ممن لا يولون لمنصب العمل الآمن أهمية في حياتهم المهنية. لكن و بالنظر لواقع المعلم بينت استجابات أفراد العينة أن 53.13 % منهم يعتبرون منصب عملهم الحالي آمن، مقابل 16.47 % ممن يرون أن منصب عملهم غير آمن.

و بينت الشواهد الإحصائية أيضا أن 80.56 % من إجمالي أفراد العينة يعتبرون الوضوح في التعامل معهم من طرف الإدارة و وضوح آليات التسيير و الإدارة، مهم في واقعهم المهني، بينما اعتبره 2.74 % منهم أنه غير مهم. لكن و بالرجوع إلى واقع المعلم المهني تبين الشواهد الإحصائية أن 40.17 % من إجمالي أفراد العينة يرون أن قواعد التعامل و التسيير واضحة، في حين يرى 14 % منهم أنها غير واضحة. و تعتبر هذه النسبة الأخيرة عالية نوعا ما، مما يوحي أن القائمين على تسيير شؤون المؤسسات التربوية لا يأخذون في الحسبان المعلم و ظروفه.

و من جهة أخرى دلت المعطيات الإحصائية أن 10.73 % من عينة الدراسة أنهم يولون للانخراط في التنظيمات المهنية كالنقابات و المجلس المنتخبة أهمية كبيرة في حياتهم المهنية، مقابل 43.53 % منهم لا يعيرون لها أي اهتمام. بينما في الجانب الموضوعي و الفعلي لواقع المعلم، دلت المعطيات الإحصائية أن 00.43 % فقط من عينة الدراسة ينشطون في تنظيمات مهنية. مقابل 51.07 % من المعلمين لا ينشطون في هذه التنظيمات. و هذا يعتبر تهربا من صنع الواقع الخاص بهم، أو لاعتقادهم من عدم فعالية هذه التنظيمات.

كما بينت البيانات الإحصائية أن الغالبية العظمى من أفراد العينة و المقدرة بـــ 82.42 % تولي أهمية لتقدير المؤسسة للمعلم، مقابل 1.45 % منهم فقط ممن لا يرون أية أهمية لتقدير المؤسسة للمعلم. لكن و بالرجوع لاستجابات المبحوثين حول ما إذا كانت المؤسسة توليهم التقدير تبين أن 56.21 % من إجمالي أفراد لعينة أقروا بأن المؤسسة التي ينتمون إليها توليهم التقدير. مقابل 5.33 % فقط منهم ممن أشاروا بان مؤسساتهم لا تقدرهم. و هذه النتائج توحي بأن المؤسسات في غالبيتها تحترم و تقدر المعلمين.

و في السياق ذاته بينت استجابات أفراد العينة أن 78.03 % منهم يولون لوقوف إدارة المدرسة في صفهم في حال حدوث إجحاف من طرف المفتش، مقابل 2.73 % منهم ممن يرون عكس ذلك. لكن بالرجوع إلى الواقع الفعلي للمعلم بينت استجابات أفراد العينة أن 31.83 % منهم يحصلون على دعم إدارة المؤسسة في حال حدوث إجحاف من طرف المفتش، عكس 12.37 % ممن أقروا بعدم دعم المؤسسة لهم أثناء حدوث إجحاف من طرف المفتش. و هذا يدل على أن إدارة المؤسسات تسير بمنطق الوقوف مع القوي.

و من جهة أخرى تبين استجابات أفراد العينة أن 80.32 % منهم يولون لوقوف أدارة المؤسسة إلى جانبهم إذا كانوا على حق في خلافهم مع التلميذ أو وليه، في حين يرى 2.74 % منهم فقط عكس ذلك. بينما في الواقع المعيش للمعلم أكد 51.07 % من أفراد عينة الدراسة أن المؤسسة تقف إلى جانبهم، مقابل 03.15 % منهم ممن نفوا ذلك.

كما بينت الشواهد الإحصائية أن 60.05% من المبحوثين يولون لمرونة إدارة المؤسسة التي ينتمون إليها في تطبيقها للقوانين و اللوائح، أهمية كبيرة مقابل 00.43 % منهم ممن لا يلون لها أهمية. و بالرجوع إلى الواقع الفعلي لأفراد عينة الدراسة يتضح أن 32.47 % منهم فقط يعتبرون إدارات مؤسساتهم مرنة في تطبيقها للقوانين و اللوائح عكس 15.17 % منهم ممن يرونها عكس ذلك.

و من جهة أخري بينت الشواهد الإحصائية 83.12 % من إجمالي أفراد العينة يولون اهتماما كبيرا للاقتناع بالمهنة و العمل الذي يقوم به المعلم، مقابل 0.81% منهم ممن يرون عكس ذلك. و من خلال الواقع المعيش للمعلمين يتضح أن هناك تأكيد على درجة الاقتناع حيث أقر 81.85 % منهم على أنهم مقتنعون بما يقومون به، مقابل 1.45 % منهم فقط ممن أقروا بأنهم غير مقتنعين بذلك.

كما بينت المعطيات الإحصائية أن الأكثرية من أفراد العينة يولون لمدى حماية التشريع المدرسي للمعلم و احترامه له أهمية كبيرة، حيث أكد 82.53 % ذلك. مقابل 4.01 % منهم ممن يرون عكس ذلك. لكن و بالعودة للواقع المهني للمعلم بينت استجابات المبحوثين أن 37.35 % من إجمالي المبحوثين أن التشريع المدرسي لا يحترمهم و لا يحميهم في مواجهة المشاكل المؤسساتية و التربوية. مقابل 12.03 % منهم ممن يرون عكس ذلك.

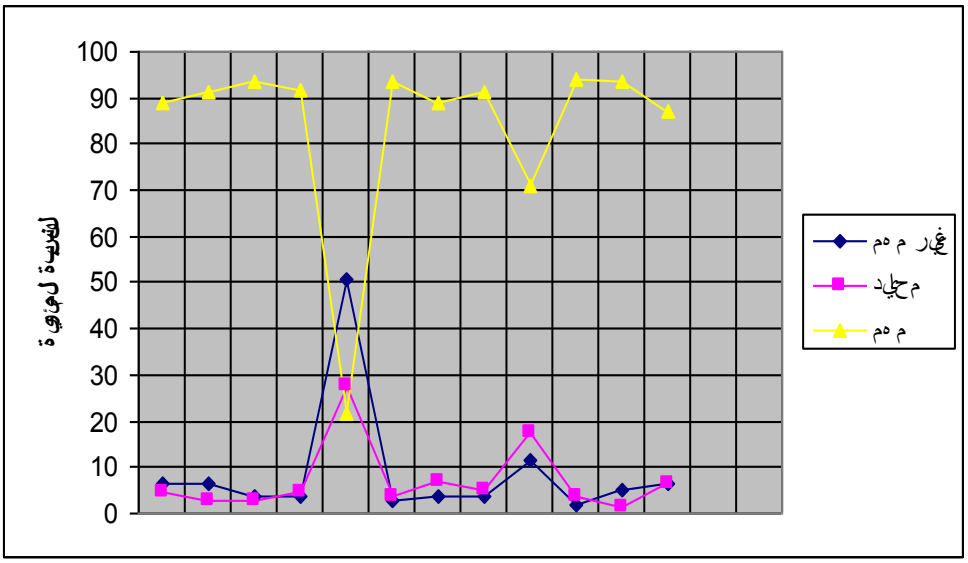
و إضافة لما سبق أوضحت البيانات الإحصائية أن 76.06 % من أفراد العينة يولون اهتماما كبيرا بالاقتناع بالمهنة لأنه المدخل الأساسي للنجاح في المهنة، و هذا مقابل 5.33 % منهم ممن لا يعيرون للاقتناع بالمهنة أي اهتمام. و بالرجوع إلى واقع الممارسة المهنية لمهنة التعليم بينت الشواهد الإحصائية أن 73.01 % من إجمالي أفراد العينة يعملون عن اقتناع في مهنة التعليم مقابل 00.43 % منهم ممن هم دخلاء على هذه المهنة و لا يعملون فيها عن اقتناع، و هؤلاء يسيؤون للمهنة و يشوهون صورتها لدى الآخرين و منه يؤثرون على مكانة المعلم. أنظر الجدولين رقم (46) و (47) و الشكلين رقم (62) و (63)

و خلاصة و بالنظر للمتوسطات الحسابية للنسب المئوية لاستجابات المبحوثين على أسئلة الفرضية الثالثة سواء الذاتية أو الموضوعية. يتضح أن الفرضية الثالثة تحققت جزئيا. حيث أن المتوسط الحسابي لدرجة الأهمية بالنسبة لأسئلة الفرضية الثانية (الذاتية) بلغ 75.02 %، مقابل 6.57 % لغير مهم. في حين بلغ المتوسط الحسابي لما هو صحيح بالنسبة لأسئلة الفرضية الثالثة(الموضوعية) 41.51 %، مقابل 17.04 % لما هو خاطئ. أنظر الجدولين رقم(46) و (47) و الشكلين رقم (62) و (63).

الجدول رقم(46) يبين مقاييس المكانة الذاتية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الثالثة

السؤال		مهم	محايد	غير مهم
2	التمتع بمواقيت عمل مرنة	89,12	4,48	6,4
3	التكليف بحجم ساعي مقبول	91,03	2,56	6,41
5	منصب عمل آمن	93,6	2,56	3,84
6	التمتع بقواعد و آليات عمل واضحة	91,67	4,48	3,85
12	الانخراط في التنظيمات المهنية	21,8	27,56	50,64
19	تقدير المؤسسة للمعلم	93,59	3,85	2,56
20	وقوف إدارة المؤسسة في صفك في حال إجحاف من طرف المفتشين	89,1	7,06	3,84
21	وقوف إدارة المؤسسة إلى جانبك إذا كنت على حق في خلافك مع التلميذ أو وليه	91,03	5,12	3,85
23	مرونة إدارة المؤسسة في تطبيقها للقوانين و اللوائح	71,16	17,3	11,54
33	أن يكون مقتنعا بما يقوم به	94,23	3,85	1,92
35	التمتع بتشريع مدرسي يحترم ويحمي المعلم	93,6	1,28	5,12
37	الاقتناع بالمهنة	87,18	6,42	6,4
المتوسط الحسابي		86,13	6,18	7,68

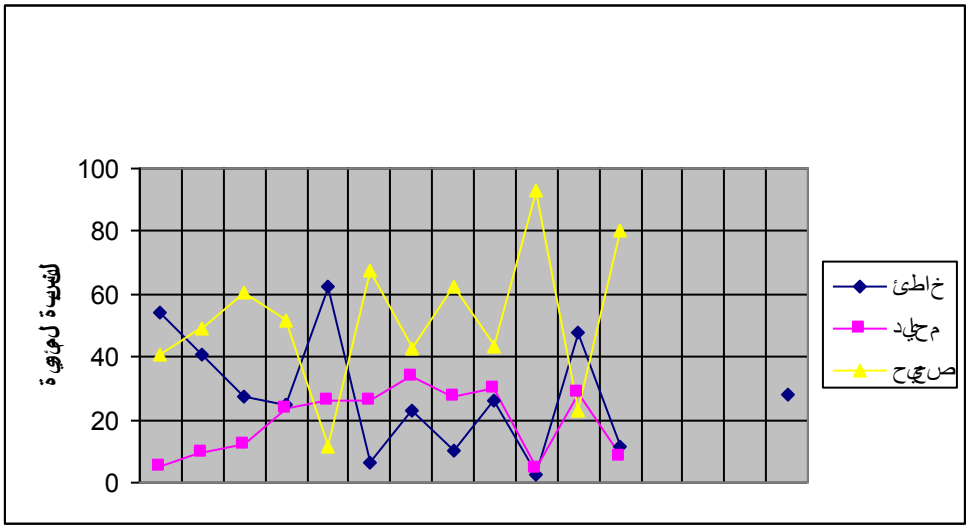
الشكل رقم 73 يبين مقاييس المكانة الذاتية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الثالثة



الجدول رقم(47) يبين مقاييس المكانة الموضوعية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الثالثة

السؤال	العبارة	صحيح	محايد	خاطئ
2	مواقيت عملي مرنة	41,02	5,12	53,88
3	أكلف بحجم ساعي مقبول	49,36	9,62	41,02
5	منصب عملي الحالي آمن	60,24	12,18	27,58
6	أتمتع بقواعد و آليات عمل واضحة	51,28	23,72	25
12	أنشط في التنظيمات المهنية	11,54	26,28	62,18
19	أحظى بتقدير المؤسسة	67,32	26,28	6,4
20	تقف إدارة المؤسسة في صفي حال إجحاف المفتشين في حقي	42,94	33,98	23,08
21	تقف إدارة المؤسسة إلى جانبي إذا كنت على حق في خلافي مع التلميذ أو وليه	62,18	27,56	10,26
23	إدارة المؤسسة مرنة في تطبيقها للقوانين و اللوائح على المعلم	43,58	30,12	26,28
32	أنا مقتنع بما أقوم به	92,96	4,48	2,56
34	التشريع المدرسي يحترمني ويحميني	23,1	28,84	48,06
36	أعمل في مهنة التعليم عن اقتناع	80,12	8,34	11,54
المتوسط الحسابي		52,62	19,71	28,15

الشكل رقم 74 يبين مقاييس المكانة الموضوعية وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي بالنسبة لأسئلة الفرضية الثالثة



و بالنظر إلى المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أسئلة مقاييس المكانة الذاتية حسب مقياس ليكرت الثلاثي(مهم، محايد و غير مهم) و استجاباتهم على أسئلة مقاييس المكانة الموضوعية للمقياس نفسه لكن بالصيغة التالية(صحيح، محايد و غير صحيح) و المبينة في الجدول رقم (48) يتضح أغلبية أفراد العينة 71.11 % يولون اهتماما لمؤشرات المكانة الذاتية، مقابل 8.01 % منهم عكس ذلك. و بالرجوع إلى الواقع الفعلي لأفراد العينة يتضح أن 40.65 % منهم يقرون بأن المؤشرات المطروحة لقياس المكانة الموضوعية هي صحيحة، مقابل 18.03 % منهم أكدوا عكس ذلك. و عليه فإن الفرضية العامة و التي مؤداها:

ترتبط المكانة الاجتماعية للمعلم بأبعاد واقعه الاقتصادي، الاجتماعي و المهني. قد تحققت نسبيا. أي أن مكانة المعلم مرتبطة نسبيا بواقعه الاقتصادي، الاجتماعي و المهني مع التفاوت في درجة الارتباط بين واقع و آخر.

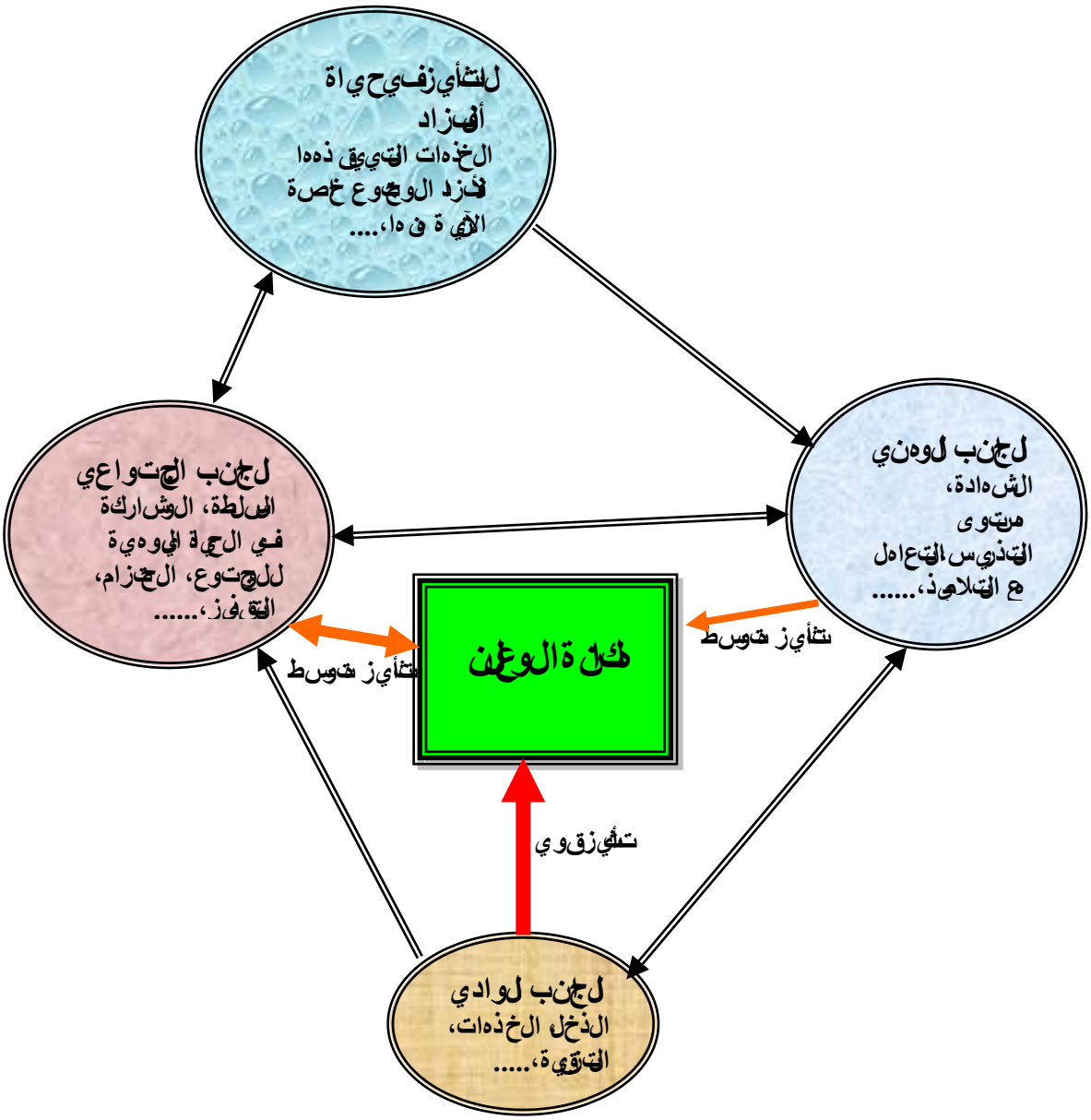
الجدول رقم (59) يبين المتوسطات الحسابية لمقاييس المكانة الذاتية و الموضوعية

	ذاتية				موضوعية		
الشدة / السؤال	مهم	محايد	غير مهم		صحيح	محايد	خاطئ
المتوسط الحسابي	82,22	8,64	9,12		51,76	19,12	01.92

و عليه نخلص إلى نتيجة رئيسة و هي أن مكانة المعلم تتحكم فيها مجموعة من العوامل منها ما هو اجتماعي و منها ما هو مهني و منها ما هو مادي. و هذه العوامل تتبادل التأثير في ما بينها، و الشكل رقم 64 يبين ذلك.

الشكل رقم (75) يبين العوامل التي تؤثر في مكانة المعلم

المصدر: الباحث



2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء تساؤلاتها.

لقد انطلقت الدراسة الراهنة من تساؤل محوري و رئيسي هو: هل هناك بين الواقع الاجتماعي للمعلم و مكانته الاجتماعية؟ و الذي تفرعت عنه ثلاث تساؤلات فرعية، حيث حاولت هذه الدراسة الإجابة على هذه التساؤلات من خلال التعامل مع الميدان.

و قد بينت الشواهد الإحصائية و المبينة في الجدول رقم (53) و القيمة المبينة أسفله و المقدرة بـــ R = 3.75، أن هناك علاقة قوية بين المكانة الذاتية و الوضع الاقتصادي و التي عبرت عنه متغيرات(المرتب، ملكية المنزل، عدد الغرف).

الجدول رقم(67) يبين درجة الارتباط بين مقياس المكانة الذاتية و الوضع الاقتصادي.

الأفراد	الدرجة س الخام للمكانة الذاتية	الدرجة الخام للوضع الاقتصادي	س x ص	$س^2$	$ص^2$
1 إلى 156	1713	2812	4813532	2934369	7896122

R= 0.86

أما بالنسبة للعلاقة بين الوضع الاقتصادي حسب البيانات الشخصية و المكانة الموضوعية فقد بينت النتائج المستخلصة عن طريق حساب معامل بيرسون و المبينة في الجدول رقم (50) و القيمة المبينة أسفله أن درجة الارتباط بينهما ضعفت نوعا ما حيث قدرت بـــ R= 0.66 لكنها بقيت قوية.

الجدول رقم(61) يبين درجة الارتباط بين مقياس المكانة الموضوعية و الوضع الاقتصادي.

الأفراد	الدرجة س الخام للمكانة الذاتية	الدرجة الخام للوضع الاقتصادي	س x ص	$س^2$	$ص^2$
1 إلى 156	1654	2796	4624584	2735716	7817616

R= 0.66

أما بالنسبة للعلاقة بين الوضع الاجتماعي حسب البيانات الشخصية و التي عبرت عنه متغيرات (الجنس، السن، الحالة العائلية، مقر السكن، عدد أفراد الأسرة) و المكانة الذاتية. فقد بينت النتائج المستخلصة عن طريق حساب معامل **بيرسون** و المبينة في الجدول رقم (51) و القيمة المبينة أسفله أن درجة الارتباط بينهما قدرت بـــ R= 0.96. و تعتبر هذه القيمة قوية و تعبر عن مدى قوة العلاقة بين الوضع الاجتماعي و المكانة الذاتية.

الجدول رقم(62) يبين درجة الارتباط بين مقياس المكانة الذاتية و الوضع الاجتماعي.

الأفراد	الدرجة س الخام للمكانة الذاتية	الدرجة الخام للوضع الاجتماعي	س x ص	$س^2$	$ص^2$
1 إلى 156	2145	3343	7172735	4621225	11175649

R= 0.96

أما في ما يخص العلاقة بين الوضع الاجتماعي و التي عبرت عنه المتغيرات السابقة و المكانة الموضوعية بينت النتائج المستخلصة عن طريق حساب معامل بيرسون و المبينة في الجدول رقم (52) و القيمة المبينة أسفله، أن درجة الارتباط بينهما قدرت بـــ R= 0.87 و هي قيمة عالية و تعبر عن درجة ارتباط قوية بين الوضع الاجتماعي و المكانة الموضوعية.

الجدول رقم(63) يبين درجة الارتباط بين مقياس المكانة الموضوعية و الوضع الاجتماعي.

الأفراد	الدرجة س الخام للمكانة الموضوعية	الدرجة الخام للوضع الاجتماعي	س x ص	$س^2$	$ص^2$
1 إلى 156	1987	2998	5957226	3948169	8988224

R= 0.87

أما بالنسبة للعلاقة بين الوضع المهني حسب البيانات الشخصية و التي عبرت عنه متغيرات (الشهادة المتحصل عليه، الأقدمية في العمل، الهدف من الالتحاق بمهنة التعليم البقاء في مهنة التعليم) و المكانة الذاتية. فقد بينت النتائج المستخلصة عن طريق حساب معامل بيرسون و المبينة في الجدول رقم (53) و القيمة المبينة أسفله أن درجة الارتباط بينهما قدرت بـــ R= 0.49. و تعتبر هذه القيمة ضعيفة وتعبر عن مدى ضعف العلاقة بين الوضع المهني و المكانة الذاتية.

الجدول رقم(64) يبين درجة الارتباط بين مقياس المكانة الذاتية و الوضع المهني.

الأفراد	الدرجة س الخام للمكانة الذاتية	الدرجة الخام للوضع المهني	س x ص	$س^2$	$ص^2$
1 إلى 156	752	988	742976	565524	976144

R= 0.49

أما بالنسبة للعلاقة بين الوضع المهني حسب البيانات الشخصية و التي عبرت عنه متغيرات (الشهادة المتحصل عليه، الأقدمية في العمل، الهدف من الالتحاق بمهنة التعليم البقاء في مهنة التعليم) و المكانة الموضوعية. فقد بينت النتائج المستخلصة عن طريق حساب معامل **بيرسون** و المبينة في الجدول رقم (54) و القيمة المبينة أسفله أن درجة الارتباط بينهما قدرت بـــ R= 0.56. و تعتبر هذه القيمة موجبة و تعبر وجود علاقة بين الوضع المهني و المكانة الموضوعية.

الجدول رقم(65) يبين درجة الارتباط بين مقياس المكانة الموضوعية و الوضع المهني.

الأفراد	الدرجة س الخام للمكانة الذاتية	الدرجة الخام للوضع المهني	س x ص	$س^2$	$ص^2$
1 إلى 156	985	1223	1227655	972225	1246529

R= 0.56

2 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أهدافها.

من خلال المعالجة الإحصائية و الوصفية للمعطيات الميدانية، و بالنظر للأهداف التي سعت هذه الدراسة الوصول إليها خاصة الفورية منها، و المتمثلة في ثلاثة أهداف رئيسية و هي:

0 - محاولة تشخيص واقع المعلم في المجتمع الجزائري في كل أبعاده الاجتماعية، الاقتصادية و المهنية.

1 - محاولة التعرف على محددات المكانة الاجتماعية للمعلم في ضوء متغيرات مستوى المعيشة.

2 - الكشف عن الارتباطات القائمة بين عناصر الواقع و المكانة.

فبالنسبة للهدف الأول بينت الشواهد الإحصائية خاصة المتعلقة بنظرة المعلم الذاتية لمؤشرات المكانة، أن المعلم في المجتمع الجزائري و خاصة في مجتمع الدراسة يولى اهتماما كبيرا للجوانب المادية، الاجتماعية و المهنية في حياته. حيث بينت المتوسطات الحسابية للنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على مقياس المكانة الذاتية أن 71.11 % من أفراد عينة الدراسة يولون اهتماما كبيرا لهذه المؤشرات، في حين كانت استجاباتهم على مقياس المكانة الموضوعية ضعيفة مقارنة باستجابتهم على مقياس المكانة الذاتية حيث تشير المتوسطات الحسابية المتعلقة بمقياس المكانة الموضوعية إلى أن 51,76 % من أفراد عينة الدراسة ليسوا مقتنعين بواقعهم الاقتصادي، الاجتماعي و المهني. و هذا دليل على تطلع المعلم إلى أن يكون على رأس فئات المجتمع.

أما بالنسبة للهدف الثاني فقد أوضحت البيانات الإحصائية أن أفراد عينة الدراسة أوضحوا أن للجانب المادي، الاجتماعي و المهني أهمية كبيرة في واقعهم المعيش، و منه فهي تتدخل بشكل مباشر و أساسي في تحديد مكانتهم الاجتماعية، خاصة في ظل المتغيرات الاجتماعية، الاقتصادية و السياسية التي يعيشها المجتمع الجزائري من ارتفاع للأسعار و الخلل الذي أصاب سلم القيم و انتشار بعض الممارسات السيئة كالمحاباة و المحسوبية و الرشوة و معاملة الأفراد على أساس مقدار الولاء و ليس الكفاءة.

أما بالنسبة للهدف الثالث و الأخير فقد بينت المعطيات و الشواهد الإحصائية بعد جدولتها و تحليلها إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين مكانة المعلم و واقعه الاقتصادي

(المادي) و واقعه الاجتماعي و المهني. لكن بنسب متفاوتة حسب متغيرات البيانات الشخصية.

4 - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء النظريات.

توصلت دراستنا الراهنة إلى مجموعة من النتائج أهمها، أن الجانب المادي و خاصة المرتب له علاقة قوية بتحديد مكانة المعلم، هذه الأطروحة قد أخذت حيزا كبيرا في الفكر الاجتماعي بكل تياراته من التنظير، حيث اعتبرت النظرية الماركسية الجانب المادي و في مقدمته المرتب بالنسبة للمعلم له علاقة قوية بالمكانة التي يحتلها في هرم البناء الاجتماعي. و هذا ما يؤكد الفكرة القائلة بأن البحث الإمبريقي ما هو إلا اختبار لجملة المفاهيم و القضايا التي تطرحها النظريات الاجتماعية، على اعتبار النظرية ما هي إلا انعكاس لواقع اجتماعي معين بما يغلفه من إيديولوجيا، قيم، معايير...الخ.

و من بين المتغيرات التي عولجت في دراستنا الراهنة هي مسألة الاحترام و التقدير، و لقد تبين لنا من الشواهد الإحصائية الميدانية أن أغلب المبحوثين يعيرون أهمية كبيرة لاحترام و تقدير أفراد المجتمع لهم، و هذا كمكون له علاقة بمكانتهم الاجتماعية. هذه النتيجة ترتبط ارتباطا وثيقا بطروحات الكثير من النظريات التي ورد ذكرها في الفصل الثالث منها البنائية الوظيفية(ماكس فيبر) و التفاعلية الرمزية (توماس). إن التقدير يعتبر من العوامل الأساسية و المهمة في تشكيل مكانة الفرد في المجتمع، لأن درجة التقدير و الاحترام الممنوح للفرد في أي مجتمع تعبر عن المكانة التي يحتلها،و يعطي الفرد الدافع و الحافز على العمل أكثر، و يشعره بكينونته و وجوده و دوره في المجتمع.

كما عالجت الدراسة الراهنة مسألة العلاقات الاجتماعية التي ينسجها المعلم مع أفراد مجتمعه و خاصة مع التلاميذ و أوليائهم، و لقد تبين من خلال المعطيات الإحصائية و النتائج المتوصل إليها أن أغلبية أفراد العينة يولون اهتماما كبير لهذا المؤشر كدليل عن المنزلة التي يحتلها المعلم في الوسط الاجتماعي. هذه النتيجة ترتبط إلى حد كبير بطروحات الاتجاه الفينومينولوجي. إن قوة العلاقات التي ينسجها المعلم مع أفراد المجتمع تعبرا على قدرته على إقناعه لهم بأن موجود و له دور اجتماعي مهم.

5- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات المشابهة

من خلال الشواهد الإحصائية الواردة في هذه الدراسة تبين أن للجانب المادي (الواقع المادي) بكل أبعاده علاقة بالمكانة التي يحتلها المعلم في المجتمع. حيث احتل المرتب الذي يتقاضاه المعلم و عدم كفايته لسد حاجياته اليومية، الحوافز و الخدمات المقدمة له أهمية كبيرة في ذلك. و هذا ما ذهبت إليه دراسة سهيل رزق دياب سنة 1334.

كما اعتبر المرتب الضعيف الذي يتقاضاه المعلم سببا في عزوف الشباب عن مهنة التدريس، و هذا ما ذهب إليه حمد العزوز في دراسته سنة 0872. كما اعتبر سليم رضوان أن معظم المعلمين غير راضين عن واقعهم المادي. و في السياق ذاته أشار طلعت إبراهيم لطفي في دراسته سنة 0871، أن ارتفاع الأجر سببا في الاستقرار و الرضا عن المهنة.

و من جهة أخرى أشارت دراسة **ليندا هارڤريفز(2775)** إلى أن ارتفاع الأجر و الحوافز يشعر المعلم بالإحساس بالتقدير و يزيده ثقة في نفسه. كما أشارت الباحثة نفسها في دراسة أخرى سنة 1335، إلى أن عدد كبير من المعلمين ينظرون إلى دخل المعلم على أنه مؤشر أساسي لمكانته. و هذا ما ذهبت إليه دراسة **ماري كامرون** أيضا (1332).

كما بينت المعطيات الكمية و الشواهد الإحصائية في الدراسة الراهنة أن هناك علاقة قوية بين الجانب الاجتماعي(الواقع الاجتماعي) بكل أبعاده(التقدير و الاحترام من طرف التلاميذ و أوليائهم و باقي أفراد المجتمع، السلطة، المشاركة في الحياة اليومية) و المكانة التي يحتلها المعلم في هرم البناء الاجتماعي. حيث أكدت دراسة **عبد جمعة الكبيسي و آخرون**(0887) ذلك. كما أكدت دراسة **صالح أحمد الراشد** إلى أن الأولياء لا يميلون إلى احترام أراء المعلمين حول أبنائهم و هذا عكس ما ذهبت إليه الدراسة الراهنة. كما بينت النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة إلى أن التلاميذ يحترمون معلميهم خرج المدرسة ممن يوحي بأنهم يحظون بمكانة اجتماعية عالية، حتى و إن كانت هذه المكانة آنية ومرتبطة بالفترة التعليمية. و هذا ما تؤكده دراسة **صالح أحمد الراشد**.

كما انتهت هذه الدراسة إلى نتيجة مؤداها أن صورة المعلم في وسائل الإعلام سيئة و هذا ما تؤكده الدراسة نفسها لصالح أحمد الراشد.

كما خلصت الدراسة الراهنة إلى أن معظم أفراد العينة لا يساهمون في الحياة اليومية لأحيائهم و من ثم يفرضون العزلة على أنفسهم و من ثم يؤثرون على مكانتهم اجتماعيا. وهذا ما تؤكده دراسة فريق البحث من جامعتي كمبردج و ليستر سنة 1334 حيث توصلت إلى انه كلما كان المعلم مساهما و مندمجا في حركية المجتمع الذي ينتمي إليه كلما زاد من دوره و حاجة المجتمع إليه.

كما توصلت الدراسة الراهنة إلى أن هناك علاقة بين الواقع المهني(الظروف المهنية) للمعلم بكل أبعاده، و مكانته الاجتماعية. حيث أشار معظم أفراد العينة إلى أنه ليست هناك مرونة في مواقيت العمل و هذا مؤشر على أن إدارة المؤسسة لا تولي المعلم اهتمام في تخطيطها، وهذا ما ذهبت إليه دراسة **عبد جمعة الكبيسي** و آخرون في أن المبحوثين غير راضين عن الوضع المهني بسبب التسلط الإداري، لكن دراسة **صالح أحمد الراشد** ذهبت عكس ذلك حيث أكد المبحوثين على أن الإدارة المدرسية تراعي في خططها ظروف المعلم. كما أشار عدد مهم من أفراد العينة(15.17 %) إلى أن الإدارة المدرسية غير مرنة في تطبيقها للقوانين و اللوائح، و هذا ما ذهبت إليه دراسة صالح **أحمد الراشد عبد جمعة الكبيسي** و آخرون.

كما توصلت الدراسة الراهنة إلى أن معظم أفراد العينة أكدوا أنهم ملتزمون في عملهم و متمكنون من المواد التي يدرسونها و يقيمون العدل في التعامل مع التلاميذ و متسامحون معهم، و هذا ما ذهبت إليه دراسة صالح أحمد الراشد.

6- موقع الدراسة الراهن من نظريات المكانة

حاولت الدراسة الراهنة الموسومة **بالواقع الاجتماعي للمعلم و مكانته الاجتماعية** تقصي العلاقات الارتباطية بين عدد من المتغيرات(الأجر، التقدير، العلاقات،...الخ). و ضمن هذا السياق حاولت الدراسة الانطلاق من إطار مرجعي للعلاقة القائمة بين الواقع و المكانة. حيث أفردنا فصلا كاملا للأدبيات النظرية و فصلا آخر للدراسات السابقة و المشابهة، كما حاولنا في هذه الدراسة أن نجري مقارنات بين نتائجها الإمبريقية و نتائج

الأبحاث الميدانية و كذلك الدراسات السابقة. و في هذا السياق توصلنا إلى وجود الكثير من القسمات المشتركة في تحديد المكانة الاجتماعية للمعلم، دون إغفال الاختلافات الموجودة بين هذه الدراسات و الدراسات الأخرى.

و على العموم فقد ركزت النظريات المشار إليها في الفصل الثالث على عدد من المفاهيم المتمحورة حول الجانب المادي(المرتب، الخدمات، الحوافز...الخ)، التقدير و الاحترام، المرونة، الجاني الأكاديمي...الخ. هذه المفاهيم محل اختبار من طرف العديد من الأبحاث الميدانية، و دراستنا الراهنة لا تخرج عن هذا المنحى حيث حاولنا اختبار مفهوم المكانة الاجتماعية في ضوء العديد من مكونات الواقع الاجتماعي، و هذه المفاهيم هي لب النظرية الاجتماعية سواء البنائية الوظيفية أو الماركسية أو الفينومينولوجية...الخ.

و ضمن هذا الإطار حددت الدراسة الراهنة الواقع الاجتماعي للمعلم في سياق التحولات التي يشهدها المجتمع الجزائري على أنه وقع مشكل من مجموعة من الأبعاد منها ما هو مادي و منها ما هو اجتماعي و منها ما هو مهني. حيث تتفاعل في ما بينها و في بوتقة سياسية معينة لتشكل الواقع الفعلي الذي يعيشه المعلم. و عليه توصلت الدراسة الراهنة إلى تحديد عناصر و مكونات المكانة الاجتماعية للمعلم و التي نوجزها في المكون المادي و المكون الاجتماعي و المكون المهني.

و في ضوء الاختبارات الميدانية لهذه المفاهيم أكدت الدراسة الراهنة على أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين المرتب المتقاضى من طرف المعلمين و بالمكانة الاجتماعية التي يحتلها في البناء الاجتماعي، كما أكدت أيضا على أن على أن الأغلبية من أفراد العينة يولون للخدمات الاجتماعية المقدمة لهم أهمية كبيرة في واقعهم كونها تعينهم على تخطي الواقع الاقتصادي الصعب. و من ناحية أخرى أولى المبحوثين أهمية كبيرة للمرونة في التعامل معهم من طرف الإدارة و الوصاية و اعتبروها مؤشرا قويا في تحديد مكانتهم الاجتماعية. و من جهة أخرى أجمع معظم المعلمين المنتمين للعينة على أن صورة المعلم في وسائل الإعلام سيئة، و هي انعكاس للرؤى السياسية العامة في المجتمع الجزائري. كما أكدت هذه الدراسة على أن لوقوف الإدارة المدرسية إلى جانب المعلم إذا كان على خلاف مع التلميذ أو وليه أهمية كبيرة لدى أفراد العينة و هو مؤشر أساسي يعبر على مدى الأهمية و المكانة التي يحتلها المعلم عند المسؤول المباشر. كما أولى المعلمين أهمية كبيرة لوقوف إدارة المؤسسة إلى جانبهن في حال حدوث خلاف مع

المفتش، خاصة و أن بعض المفتشين يتعسفون في استعمال السلطة الموكلة إليهم. و من جهة ثانية أجمع أفراد العينة على أن القوانين و التشريعات الحالية خاصة التي تنظم العلاقة بين المعلم و التلميذ لا تخدم المعلم بل تساهم في تركيعه في وجه التلميذ و الحط من مكانته.

8 القضايا التي تثيرها هذه الدراسة:

رغم أن هذه الدراسة حاولت تقصي العلاقة القائمة بين الواقع الاجتماعي و المكانة الاجتماعية للمعلم بجوانبها الذاتية و الموضوعية، و رغم أننا حاولنا الإلمام بالأدبيات النظرية و الإمبريقية، و رغم أننا أجرينا دراسة ميدانية و شخصنا محددات المكانة الاجتماعية. إلا أن هذه المساهمات تبقى محدودة بسبب محدودية نطاق العينة و حركية الواقع الاجتماعي و تبدل الظروف الحياتية. الأمر الذي يتطلب إجراء دراسات تتبعية تشمل جوانب أخرى للواقع الاجتماعي و كيف يؤثر على المكانة الاجتماعية.

و من هنا فإن الدراسة الراهنة تثير عدد من التساؤلات البحثية التي يمكن أن تكون مجالا لدراسات لاحقة و هي:-

0- إلى أي مدى ترتبط المكانة الاجتماعية بالطبقة التي ينتمي إليها الفرد؟

1- ما هي تأثيرات العوامل الثقافية و الإيديولوجية في تشكيل المكانة الاجتماعية؟

2- إلى أي مدى تساهم الخصائص الفردية و الشخصية في تحديد مكانة الفرد في المجتمع ؟

3- إلى أي مدى تؤثر العوامل السياسية في صناعة المكانة الاجتماعية للأفراد و المهن؟

الخاتمة

للمهن الراقية في المجتمعات المتقدمة مكانة عالية، تعود على العاملين بها بامتيازات مادية و اجتماعية و مهنية كبيرة مما يمنحها التقدير و الاحترام و الجاذبية، مما يسهم في تكوين صورة دعائية إيجابية لها، على أساسها يتم تصنيف المهن، و تتمايز مكانات المهنيين.

و على الرغم مما قام به التعليم بصفة عامة و المعلم بصفة خاصة من دور كبير في إعداد و تأهيل النشء و المهنيين في كافة القطاعات الحيوية، إلا أن المعلم ما زال في موضع اتهام و نقد و في مكانة متدنية بين أصحاب المهن الأخرى. حتى اعتبره البعض ذلك المسكين المغفل لاختياره هذه المهنة، لأنه لم يحتفظ بكل الخصائص التي تدعم مهنيته و تؤصل مكانته بين المهن الراقية.

فالتعليم في مختلف مراحله و بالتحديد في المراحل قبل الجامعة و بالتحديد أكثر في المرحلة الابتدائية يوصف بأنه مهنة شعبية، و مع تأنيث التعليم أصبح يوصف بأنها مهنة نسوية، و أصبح ملجأ مؤقتا للجامعين الذين لم يجدوا وظائف في قطاعات أخرى.

كما أصبح التعليم في وقتنا الراهن مهنة نابذة لقلة الامتيازات و الترقيات و الخدمات، مما يؤثر سلبا في الوفاء بالتزامات الاحتراف المهني و الفاعلية في الأداء و الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى تدني المكانة و غياب التقدير.

و نشير إلى أنه بقدر ما يكون المعلم يكون التعليم، و المعلم ليس آلة تصنع، بل هو إنسان يبدع إذا وفرت له متطلبات الإبداع من جانب مادي مريح و اجتماعي لائق و مهني معقول، و كل هذا لا يتأتى إلا إذا تضافرت جهود النخب الحاكمة بإخلاص و تفاني و جهود أفراد المجتمع.

فالمعلم أوكلت إليه مهمة و مسؤولية جسيمة و هي إعداد الأجيال علميا و اجتماعيا و بطريقة غير مباشرة فهو مطالب بالمساهمة في تنمية المجتمع، عن طريق إتقان العمل و التفاني فيه، وحبه لمهنة التعليم، وكل هذا يعتبر من الدلائل على أنه كفء و مهني يحتاج إلى التقدير و الاحترام و المكافأة.

و قد قمنا في هذه الدراسة بمناقشة مختلف النظريات و الطروحات التي تناولت المعلم و المكانة، و لاحظنا الاختلافات و القسمات المشتركة بينها، كما تناولنا مختلف

الدراسات الميدانية التي تناولت مكانة المعلم من زاويا مختلفة، و إجراءا منهجية معينة و التي توصلت إلى نتائج مختلفة تلتقي هذه الدراسة مع الكثير منها.

و ضمن هذا التنوع و الاختلاف، أجرينا دراسة ميدانية على عينة من معلمي المراحل الابتدائية، المتوسطة و الثانوية، بمدينة سكيكدة، و اعتمدنا على إطار نظري معين، ومن منطلق استراتيجي متكامل باستخدامنا المسح بالعينة و الاستمارة، و توصلنا إلى نتائج و أجرينا مقارنات بينها و بين نتائج الدراسات الأخرى و نوجز النتائج المتوصل إليها في ما يلي:-

1- لقد وقع شبه إجماع على أن المرتب الذي يتقاضاه المعلم على أنه يحتل درجة كبيرة من الأهمية عند أفراد العينة إلا أن هؤلاء أجمعوا على أن المرتب المتقاضى ليس عاليا و لا يفي بمتطلبات حاجاتهم اليومية.

2- لقد أكد معظم المبحوثين أن للخدمات الاجتماعية أهمية كبيرة في واقعهم الاجتماعي و المهني، لكنهم اجمعوا أن الخدمات الاجتماعية المتوفرة على مستوى المنظومة التربوية لا يستفيدون منها.

3- لقد أكدت الغالبية العظمى من المبحوثين أن المظهر الخارجي مهم بالنسبة للمعلم في كسب احترام أفراد المجتمع، لكن و بالنظر للواقع المعيش يبدو أن البعض منهم لم يعر للمظهر الخارجي أهمية في ذلك ، و هذا نظرا لصعوبة توفير متطلبات ذلك.

4- تبن الشواهد الإحصائية أن عدد مهم من أفراد العينة يولي أهمية كبيرة لوجود الدوافع نحو مهنة التعليم و هذا لكي يقوم المعلم بتأدية واجبه المهني على أكمل وجه، لكن فعليا تبين أن البعض منهم عن كونه لديه دوافع نحو مهنة التعليم.

5- كما أن الغالبية من المبحوثين تولي للترقية في المنصب أهمية كبيرة كونها تنجر عنها زيادة في المرتب و من تم تحسين الظروف المعيشية، لكن واقعيا يبدو أن البعض منهم (26.92 %) و هي نسبة تعتبر مهمة ترى بأن هناك إجحاف في الترقية و ليس هناك عدل فيها، و هذا ما يؤثر على واقعهم المهني و المادي.

6- و من جهة أخرى أكد أغلب أفراد العينة أن المهابة التي يحظون بها من طرف الجيران أمر مهم في تحقيق ذواتهم، و بالرجوع لواقع أفراد العينة نجد أن نصفهم فقط أكدوا أنهم يحظون بذلك و هذا مؤشر على عدم رضاهم على منزلتهم الاجتماعية.

7- لقد اجمع معظم المبحوثين على أن لاحترام أفراد المجتمع لهم أهمية كبيرة في تحقيق ذواتهم، لكن عمليا اتضح أن نسبة كبيرة من المبحوثين لم تؤكد أن المجتمع يحترمهم.

8- بينت الشواهد الإحصائية أيضا أن معظم المعلمين لم يعطوا أهمية للمشاركة في تسيير شؤون الأحياء التي يقطنوها و المساهمة في صنع واقعهم المجتمعي، و هذا ما تؤكده تصرفاتهم الفعلية و الواقعية، حيث أن الأكثرية منهم لا يقومون بذلك.

9- و من ناحية أخرى أكدت الأغلبية من أفراد العينة أن التمتع بروابط جيدة مع أولياء التلاميذ أمر مهم في واقعهم الاجتماعي، و هذا ما تأكد فعليا في الواقع حيث أشارت الغالبية أنها تتمتع بهذه الروابط الجيدة مع أولياء التلاميذ.

11- كما وقع شبه إجماع بين أفراد عينة الدراسة حول أهمية احترام التلميذ للمعلم خارج المدرسة، و هذا ما تجسده سلوكيات التلاميذ في الواقع حسب شهادات معظم أفراد العينة.

11- و من جهة أخرى أشار معظم المبحوثين أن إعطاء صورة جيدة للمعلم في وسائل الإعلام مهم جدا في الرفع من مكانته و هو دليل على اهتمام المجتمع بكل مؤسساته بهذه الفئة. لكن و بالرجوع إلى الواقع يتضح أن الكثير من المبحوثين يرون عكس ذلك أي أن و سائل الإعلام لا تعطى صورة جيدة و لائقة للمعلم.

12- لقد أولى معظم المبحوثين أهمية كبيرة لمواقيت عملهم من حيث المرونة لكن بالانتقال إلى الواقع المهني لهم، تبين أن الأكثرية منهم يرون أن أوقات عملهم غير مرنة و هذا ما يتفق ما المقابلات العرضية التي تمت مع بعضهم.

13- كما أولى أغلب المبحوثين للحجم الساعي المكلفون به أهمية كبيرة، في حين واقعيا نجدهم يشتكون من كثافة عدد ساعات العمل.

14- من جهة أخرى يولي أغلبية أفراد العينة أهمية كبيرة للاستقرار في العمل و منصب العمل الآمن. و هذا ما يعبر عنه الواقع الفعلي لهم حيث أقر معظم المبحوثين بأن منصب عملهم الحالي آمن ويشعرون بالاستقرار فيه.

15- تبين من خلال هذه الدراسة أن نسبة قليلة فقط من أفراد العينة تولي اهتماما للانخراط في التنظيمات المهنية و النقابات، و فعليا فإن القلة منهم فقط منخرط في مثل هذه التنظيمات و النقابات، و هذا راجع لفقدان هذه الأخيرة لمصداقيتها في الواقع.

16- لقد تبين أيضا أن الغالبية العظمى من أفراد العينة يولون اهتماما كبيرا لتقدير المؤسسة للمعلم، و هذا ما هو مجسدا في الواقع، وفقا لتأكيدات الأكثرية من أفراد عينة الدراسة.

17- كما بينت هذه الدراسة أن المعلم يولى لوقوف لإدارة المؤسسة إلى جانبه في حال وقوع إجحاف في حقه من طرف المفتش، لكن واقعيا فإن هذا السلوك غير موجود من طرف الإدارة و هذا ما أقر به الكثير من أفراد العينة.

18- كما أولى أفراد العينة أهمية كبيرة أيضا لوقوف إدارة المؤسسة إلى جانبهم في حال وقوع خلاف بينهم و بين التلميذ أو وليه و كانوا على حق في هذا الخلاف. و بالرجوع إلى الواقع العملي أكد معظم المبحوثين أن الإدارة تقف إلى جانبهم في مثل هذه المواقف.

19- أولت الغالبية العظمى من أفراد العينة أهمية كبيرة للتشريع المدرسي من حيث الاحترام و الحماية، لكن عمليا و في الواقع العملي تبين أن الكثير من المبحوثين يقرون بأن التشريع المدرسي الحالي لا يحترمهم و لا يحميهم من المشاكل اليومية بل يؤلب بعض الجهات عليهم.

21- أكد أغلب المبحوثين أن الاقتناع بالمهنة مهم في حياتهم العملية، و هذا ما هو موجود بالفعل عمليا، حيث أكد معظم أفراد العينة ذلك.

و بناءا على الاستجابات الذاتية و الموضوعية على بنود الاستمارة نخلص إلى أن المكانة الاجتماعية تتأثر بالجانب المادي بصورة كبيرة إضافة إلى الجوانب الاجتماعية و المهنية.

و رغم أن العلاقة بين الواقع الذي يعيشه المعلم اقتصاديا و اجتماعيا و مهنيا و المكانة التي يحتلها في هرم البناء الاجتماعي تبدو واضحة و جلية إلا أن محدودية العينة بالنسبة لعدد المعلمين ككل في مجتمع الدراسة و هو مدينة سكيكدة خاصة و في الجزائر بصفة عامة، و ضيق مجال الدراسة بالنسبة للمجال الأوسع و هو الجزائر أيضا يدفعنا للقول أن هذه العلاقة تبقى متغيرة نسبيا بتغير الظروف المحيطة بالمعلم سواء السياسية، الاقتصادية، المجتمعية أو المهنية. فالنتائج المتوصل إليها تعكس واقعا اجتماعيا خاصا بميدان معين هو قطاع التعليم و مجال دراسة خاص و هو مدينة سكيكدة، قد تعمم على قطاعات أخرى أو قد لا تعمم، و هو بذلك قد يبتعد أو يقترب من نتائج الدراسات

السابقة و المشابهة التي أجريت. و عليه تبقى مثل هذه الموضوعات تثير مزيدا من التساؤلات و منه المزيد من البحث و التقصي.

قائمة المصادر و المراجع

1- المصادر

- القرآن الكريم

2- الكتب باللغة العربية

1 -إبراهيم، عبد الله: **علم الاجتماع**. المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2001.

2 -ابن سينا: **الشفاء**. ج /2 ، طبع حجر ، طهران، 1353هـ.

3 -أبو زيد، أحمد: **البناء الاجتماعي مدخل لدراسة المجتمع**. ج1، المفهومات. الدار القومية للطباعة و النشر، القاهرة، مصر، 1965.

4 -الأزرق، عبد الرحمن صالح: **علم النفس التربوي للمعلمين**. دار الفكر العربي، لبنان و مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ليبيا، ط 1، 2000.

5 -الأصفهاني: **الأغاني**. دار الشعب، القاهرة، مصر، 1969.

6 -أيول، بولياس و يونغ، جيمس: **المعلم أمة**. ترجمة: أيلي وارل. دار الأفاق الحديثة، بيروت، لبنان، د ط ، د س.

7 -البوهي، فاروق و بيومي، محمد غازي: **دراسات في إعداد المعلم** . دار المعرفة الجامعية ، مصر ، د س ، د ط.

8 -بوبكر بن بوزيد: **إصلاح التربية في الجزائر رهانات و إنجازات**. دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2009.

9 -البيلاوي، حسن حسين و الحمادي، عبد الله محمد: **المكانة الاجتماعية للمعلم تحليل نظري مع إلقاء الضوء على مكانة المعلم في دولة قطر**. في: دراسات في بعض القضايا التربوية، المجلد العشرون، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 1988.

10 - تركي رابح: **أصول التربية و التعليم**. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2، 1990.

11 - توما، جان: **معلمون لمدارس الغد**. ترجمة: فؤاد يخون. مطبعة بيروت، بيروت، لبنان، د ط، 1970.

12 - تيماشيف، نيكولا: **نظرية علم الاجتماع طبيعتها و تطورها**. ترجمة: محمود عودة و آخرون سلسلة علم الاجتماع المعاصر. الكتاب الثاني، دار المعارف، مصر، ط 7، 1982.

13 - الثبيتي، عبد الله بن عايض سالم: **علم اجتماع التربية**. المكتب الجامعي الحديث، دون بلد نشر،ط1، 2002.

14 - جماعة من الباحثين: **كيف تلقي درسك**. منشورات دار مكتبة الحياة، لبنان، ط 2، د ت.

15 - الحاج، كميل: **الموسوعة الميسرة في الفكر الفلسفي و الاجتماعي**. مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط 2، 2000.

16 - الحسيني، السيد: **نحو نظرية اجتماعية نقدية**. دار النهضة العربية، بيروت لبنان، د ط، 1985.

17 - الحوات، على: **النظرية الاجتماعية. اتجاهات أساسية**. منشوراتELGA، فاليتا، مالطا، د ط، 1998.

18 - الخميسي، السيد سلامة: **التربية و المدرسة و المعلم .قراءة اجتماعية ثقافية** . دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، د ط، 2000.

19 - دليو، فضيل و آخرون: **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**. منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، د ط ، 1999.

20 - روزنتال، م. و يودين، ب: **الموسوعة الفلسفية**. ترجمة: سمير كرم. دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط 2، 1980.

21 - روشيه، غي: **علم الاجتماع الأمريكي: دراسة لأعمال تالكوت بارسونز**. ترجمة: محمد الجوهري و أحمد زايد، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981.

22 - ــــــــــــــ: **مدخل إلى علم الاجتماع العام، الفعل الاجتماعي**، ترجمة: مصطفى دندشيلي. المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت لبنان، ط 1، 1983.

23 - الزيات، عبد الحميد: **علم الاجتماع المهني مدخل نظري**. مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، مصر، د ط، 1980.

24 - زيادة، معن: **الموسوعة الفلسفية العربية**. الجزء الأول، معهد الإنماء العربي، بيروت لبنان، ط 1، 1986.

25 - شاهين، زينب: **الاثنوميثودولوجيا رؤية جديدة لدراسة المجتمع**. مركز التنمية البشرية و المعلومات، القاهرة، مصر، ط1، 1987.

26 - شحاتة، حسن و أبو عميرة، محبات: **المعلمون و المتعلمون أنماطهم و سلوكهم و أدوارهم**. الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط 2، 2000.

27 - شريبي، عبد العزيز: **محاضرات في التربية**، مطبوعات جامعة قسنطينة، الجزائر، 2002-2001

28 - شريط، عبد الله: **نظرية حول سياسة التعليم و التعريب**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د ط، 1984

29 - العاملي: **الكشكول**. ج /31، القاهرة، مصر، 1302 هـ.

30 - عبد الرحمن، عبد الله محمد: **النظرية في علم الاجتماع**. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،د ط،2003.

31 - عبد المعطي، عبد الباسط و الهواري، عادل مختار: **في النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د ط، 1986.

32 - عدس، محمد عبد الرحيم: **مع المعلم في صفه**. دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع ، مصر ، ط 1 ، 1999.

33 - العزوز، عبد العزيز الحمد: **ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس**. المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، 1983.

34 - عزي، عبد الرحمن: **الفكر الاجتماعي المعاصر و الظاهرة الإعلامية الاتصالية بعض الأبعاد الحضارية**.دار الأمة، الجزائر، ط1، 1995.

35 - العلوي، محمد الطيب: **التربية والإدارة في المدرسة الجزائرية**، ج1، دار البعث، الجزائر، ط 1، 1982.

36 - الغزالي، أبو حامد: **الآداب في الدين** . ملحق بكتابه: المنقذ من الضلال و الموصل إلى ذي العزة والجلال، القاهرة، مكتبة الجندي، د ت.

37 - فيزي، جون: **التعليم في عالمنا الحديث** .ترجمة : محمود الأكحل . دار الأفاق الجديدة. بيروت، لبنان. د ت . د ط .

38 - قمبر، محمد : **دراسات تراثية في التربية الإسلامية** .م/1 ، الدوحة ، دار الثقافة ، 1985.

39 - الكبيسي، عبد الله جمعة و آخرون: **المكانة الاجتماعية للمعلم**. دار الثقافة، الدوحة، قطر، د ط، 2001.

40 - لالاند، أندريه: **موسوعة لالاند الفلسفية**. ترجمة: خليل أحمد خليل. المجلد الثالث، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1996.

41 - لطفي، طلعت إبراهيم و الزيات، كمال عبد الحميد: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**. دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، مصر، د ط، د س.

42 - مجموعة من المؤلفين: **المكانة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي**. جمعية المعلمين الكويتية. الكويت، 1989.

43 - المسلم، بسامة خالد: **علم اجتماع التربية و التنمية**. منشورات ذات السلاسل، الكويت، د ط، 1996.

44 - مسلم، عدنان: **البحث الاجتماعي**. مطبعة الاتحاد، دمشق، سوريا، د ط، 1997.

45 - معروف، ناجي: **تاريخ علماء المستنصرية** ، بغداد ، مطبعة العاني ، ط1، 1959.

46 - المعطي، عبد الباسط عبد: **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**. سلسلة عالم المعرفة، العدد44، الكويت، أغسطس، 1981، د ط.

47 - المهدي، مجدي صلاح طه: **المعلم و مهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة** . دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، د ط، 2007.

48 - ميالاريه، غاستون: **إعداد المعلمين** . ترجمة: فؤاد شاهين .سلسلة زدني علما .منشورات عويدات، لبنان ، ط 1 ، 1996.

49 - ميتشل، دينكن: **معجم علم الاجتماع**. ترجمة: إحسان محمد الحسن، دار الطليعة، بيروت لبنان، ط 1، 1981.

50 - ناجي، سفير: **محاولات في التحليل الاجتماعي**. ج 2، ترجمة: الأزهر بوغيموز. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989.
51 - وصفي، عاطف: **الانتروبولوجيا الاجتماعية**. دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د س.

3- الدوريات و المجلات:

1 مختار بوالخماير: «**الفهم الابستمولوجي للواقع**». مجلة سيرتا، السنة السادسة، العدد 10، جامعة قسنطينة، الجزائر، أفريل، 1988.
2 ألان كولون: «**الاثنوميثودولوجيا دراسة التفكير الاجتماعي الممارس**». ترجمة: عبد الكريم بزاز. في: دراسات عربية. دار الطليعة، بيروت، لبنان، العدد3، السنة25، جانفي 1989.
3 السيد الحسيني: «**الاتجاهات الفينومينولوجية الحديثة في علم الاجتماع تحليل نقدي**». عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، المجلد25، العدد الأول، سبتمبر، 1996.
4 أسامة خالد المسلم و زينب علي الجبر. «**الرضا الوظيفي و الوضع الاجتماعي و الاقتصادي لمعلمي المرحلة الابتدائية في الكويت**». حولية كلية التربية، جامعة قطر، عدد 10، 1993.
5 سيد الجيار : «**البعد القومي لإعداد المعلم العربي**». صحيفة التربية، العدد الأول، جانفي 1978.
6 طلعت إبراهيم لطفي: «**المكانة المهنية و دوافع العمل (دراسة اجتماعية للعاملين في جامعة الملك سعود)**». مجلة كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، المجلد 11، العدد 1، 1984.
7 صباح حنا هرمز. «**اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس**». المجلة العربية للعلوم الإنسانية. جامعة الكويت، الكويت، المجلد السابع، العدد 25، 1987.

8 قبلان المجالي: «**المكانة الاجتماعية للمهن و الوظائف الشائعة في المجتمع الأردني دراسة ميدانية**». مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت، الكويت، المجلد 18، العدد الأول، ربيع 1990.

4- الرسائل و الأطروحات:

1 محمد بودرمين: **تسريح العمال و إشكالية التهميش الاجتماعي من سوق العمل**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2001.

2 حبيب بن صافي: **صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري**. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير. قسم الثقافة الشعبية. كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة أبوبكر بلقايد تلمسان، 2006/2005.

3 -مهدي أحمد الطاهر: **الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته ببعض المتغيرات الدراسية(الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية**. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1991.

5- الكتب باللغات الأجنبية:

1- Akoune , André et Pierre Ansart: **Dictionnaire de sociologie**. Edition: le robert/seuil, paris, France, 1999.
2- Birou, Alain; **vocabulaire pratique des sciences sociale**. Paris, les éditions quvriéres, 2ed , 1966.
3- Buisson (F) **. Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire**. Paris, Hachette, 1911.
4- Brubacher (J.S). **A History of the Problems of Education**, new York , Megrow , hill books .com ,2ed ,1966.
5- Djeghloule , Abdelkader; **Trois études sur Ibn Khaldoune**, collection patrimoine, ENAL, Alger, 1984.
6- Musgrave (P.W). **the sociology of education** , London , Methuen and co ltd, 5ed 1969.
7- Peter Berger, Thomas Luckmann. **La Construction Sociale de la réalité**. Armond Colin, paris, 2eme ed ,1996
8- Prost.(A). **l'enseignement en France, 1801-1967**. Paris , Armand Colin.

6- مواقع الانترنيت:

1 -محمد الصدوقي: **النظريات الحديثة في علم الاجتماع التربوي(التفاعلية الرمزية و النظرية المعرفية)** www.sadoukimoha.maktooblog.com.21/09/2007.

2 -**المادية التاريخية**.-http://www.marxists.org/arabic/archive/mandel/1977-iss/17.htm 12/06/2008.

3- jef.c Verhoeven and all. Public Perception of Teachers Status in Flanders. www.onderwijskunde.ugent.be 31/07/2008

4- عباس محمد حسن: **مدرسة فرانكفورت متى و كيف تعاونت مع المخابرات الأمريكية و ما أهم أطروحاتها**. 2008/02/02 www.sudaneseonline.com/ar/printer_104325html.

5- محمد محمد صادق الصدر: **اليوم الموعود**. http://www.anasr-journal.com.yawm3.htm. 2008/06/12.

6- المعلم بين المهنة و الرسالة . مجلة المعلم . www.ziban.free.fr.23/06/2007. http://.

7- Professionnalisme. www.fr.search.yahoo.com/language/translatedpage.05/07/2007.

8- عبد الرحمن تيشوري : دراسة في بعض النظم التربوية العالمية – النظام التربوي الأميركي- http//www.almualem.net. 01/05/2007 .

9- مهنة التعليم. 23/06/2007. http://www.riyadhedu.gov.sa.

10- دليل المعلم .مشكلات مهنة التعليم . www.riyadhedu.gov.sa/teacher/6.php 23/06/2007.

11-سهيل رزق دياب: **الالم عالم لذي نريده-مكانته و خصائصه**- www.scc-online.net/part005-01.htm 03/08/2007.

12 - Min Bahadur Bista**. STATUS OF FEMALE TEACHERS IN NEPAL.** www.unesdoc.unesco.org . 31/07/2008

13- Linda Hargreaves and all. **The status of teachers and the teaching profession: views from inside and outside the profession**. www.dcsf.gov.uk/researche/data. 31/07/2008.

14- Linda hargreaves and all ; **The Status of Teachers and the Teaching profession in England**. www.dcsf.gov.uk 31/07/2008.

15- Marie Cameron; **Teacher status project**. www.education counts. Govt.nz/_data/asset/pdf_file/0014/10616. 11/07/2008

11- - سعد سعيد نبهان: **واقع رضا معلم المرحلة الأساسية عن مكانته القيادية و الاجتماعية و المهنية بمدارس قطاع غزة**. 03/08/2007. www.scc-online.net/part005-01.htm.

17- ATL. **Teachers will leave profession due to poor pupil behaviour**. http:www.atl.org.uk/atl_en/pay/archive/2005/march/ survey. asp. 11/07/2008.

الملاحق

- **الاستمارة**
- **استجابات أفراد العينة على مقاييس المكانة الذاتية.**
- **استجابات أفراد العينة على مقاييس المكانة الموضوعية**
- **النسب المئوية و المتوسطات الحسابية لمقاييس المكانة الذاتية**
- **النسب المئوية و المتوسطات الحسابية لمقاييس المكانة الموضوعية**
- **الجداول الخاصة بالبيانات الشخصية**

جامعة قسنطينة
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا.

استمارة بحث حول:

الواقع الاجتماعي للمعلم و مكانته الاجتماعية

دراسة ميدانية بمتوسطة كيدة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية

إعداد الطالب: تحت إشراف الأستاذ الدكتور:

حيشي نبيل قريرة إسماعيل

السنة الجامعية 2012/2013

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الأستاذ أختي الأستاذة

لا يخفى عليكم ما يعانيه قطاع التربية و التعليم بصفة عامة والمعلم بصفة خاصة من مشاكل على جميع الأصعدة بدءا بالمنظومة القانونية التي تسيير العملية التربوية وانتهاء بالمكانة التي يحتلها. فالمعلمون في المجتمع الجزائري يصنفون في الطبقة الدنيا تقريبا بالنظر لما يتقاضونه من مرتبات و ما يتلقونه من خدمات...الخ. و كل هذا نابع من نظرة القائمين على النظام التربوي لهذه المهنة و القائم بها و ما يروج عنها في وسائل الإعلام. وهذا ما جعلنا نختار موضوع: الواقع الاجتماعي للمعلم و مكانته الاجتماعية. والهدف من هذه الاستمارة يكمن في معرفة محددات المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع الجزائري.

و نظرا لما تتمتع به من خبرة طويلة و معايشتك للواقع الاجتماعي، سوف تكون من أول من يساعد على تحقيق أهداف الدراسة عندما تجيب على أسئلة هذه الاستمارة مشيرا إلى محددات مكانة المعلم حسب ما تراه و ما تعيشه.

طلبي و رجائي منك الآن أن تعطيني من وقتك دقائق قليلة لتجيب على أسئلة هذه الاستمارة التي حاولت جاهدا أن أصممها بطريقة لا تتطلب وقتا طويلا للإجابة عليها.

كما أرجو منك أن تحرص على إعادتها لنا في أسرع وقت ممكن، شاكرا و مقدرا لك جهودك الطيبة و تعاونك معي لتحقيق ما أصبو إلى تحقيقه.

ملاحظة:

أخي الكريم أختي الكريمة ضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة

المحور الأول: البيانات الشخصية

1 - الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 - السن: أقل من 30 سنة ☐ من 30 – 40 سنة ☐ من 41 – 50 سنة ☐ أكثر من 50 سنة ☐

3 - المؤهل العلمي: ثانوي ☐ جامعي ☐ دراسات عليا ☐

4 - الوظيفة: .....

5 - سنوات الخبرة في مجال التدريس: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 – 10 سنوات ☐ من 11 – 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

6 - المادة التي تدرسها: لغة عربية ☐ رياضيات ☐ علوم ☐ أخرى (حدد) ☐

7 - عدد الدورات التدريبية التي حضرتها في مجال التربية الخاصة: لا يوجد ☐ دورة واحدة ☐ دورتان ☐ أكثر من دورتين ☐

المحور الثاني: واقع استخدام التقنيات الحديثة في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أستخدم الحاسوب في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
2	أستخدم البرامج التعليمية المحوسبة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
3	أستخدم الإنترنت في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
4	أستخدم الألعاب التعليمية المحوسبة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
5	أستخدم برامج معالجة النصوص في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
6	أستخدم برامج العروض التقديمية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
7	أستخدم الوسائط المتعددة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
8	أستخدم الفيديو التعليمي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
9	أستخدم الصور والرسوم في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
10	أستخدم الخرائط الذهنية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
11	أستخدم الأشكال التوضيحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
12	أستخدم الرسوم البيانية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
13	أستخدم الأشكال التعبيرية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
14	أستخدم الأشكال التصنيفية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
15	أستخدم الأشكال التسلسلية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
16	أستخدم الأشكال الدائرية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐
17	أستخدم الأشكال الهرمية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐	☐	☐	☐	☐

أ - أستخدم الأشكال التوضيحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐
ب - أستخدم الأشكال الرسومية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐
ج - أستخدم الأشكال الهرمية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐
د - أستخدم الأشكال الدائرية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	☐

ج -لأن هذ ا ّ ـ َح ذ ذ ظ ت ّ ى ا ن ت ك ِ ي ة ف ِ ا ّ ـ ج ـ غ
ح ـ ى ئ ذ ا ـ ِ ـ َح ط ا خ ـ ِ ـ ي ش ً آ ـ ّ
ر ـ أ س غ ـ ظ و غ .....

10 - ّ ـ ت م ا و ن ف ِ ـ ِ ـ َح ا ك ِ ي م ر ا ج غ ئ 6
أ ك ـ ض َ ـ ح ف غ ص ك ـ ّ ً ف ِ ل ط ك ا خ أ س غ
ب ـ ش ا ف ِ ـ ِ ـ َح ا ك ِ ي ُ
خ ـ ش غ ح ك ـ ط ف ـ ي ا
ز ـ ى ئ ذ ا ـ ِ ـ َح ط ا خ ـ ِ ـ ي ش ً آ ـ ّ
ج - د ة ك ـ ّ ً ـ ِ غ ا ل ف ا ي
ح ـ أ س غ ـ ظ و غ 6.....

ا ل م ح ور ا ل ث ا ن ي : م ق ي ا س ا ل م ش ا ع ر ا ل ت ل ذ ي ت .

ـ ّ ا ل ي ك ـ ش ا ع ا خ ا ر ا ـ ُ ط و غ ا ت ي ن د ر ج ح ا ل أ ّ ـ ي ة ا ـ ُ ر ـ ذ غ ط ش ر ص ي ا ت ى ً ـ ِ ـ ا ّ ـ ُ ر ـ
ذ ذ م ك أ ل ـ ش ا ط ى ا ن ة ل ل أ م ح ـ ِ ـ ي ا ـ ّ ا ج ا ك ـ ي ا ّ ط ا ذ ي ا . ّ ط ـ ُ ت ض غ ك ـ ا ل ح) X (ف ـ ِ ا ّ ـ غ ـ ا ّ ـ ِ ا ـ ش ة
ف ـ ِ ظ ا ا ـ ُ ـ ِ ا ّ ـ ت ي ن ص أ ن ا ـ ِ ى ك ـ ش ا ع ج ك ـ ا ل ا ـ ِ خ ا ا ـ ّ ـ ـ ِ ذ ذ ـ ّ ط ل ا ل ا ت ا ـ ُ ر ا ّ ي ة 6
1 = ـ ِ ج ـ ُ ض ا .
0 = ـ ِ ـ ُ .
0 ت ـ ض ـ ّ ع أ) ـ ِ ذ ا ي د (.
7 = غ ي ر ـ ِ ـ ُ .
1 = ـ ُ ي ـ ّ ض ي ه أ ي ة أ ّ ـ ي ة .

أ ـ غ ـ ل ـ ُ	ك ـ ش ا ع ج	أ ـ ِ م ا ط				
31	ذ م ا ض ـ ِ ـ غ ذ ة ك ـ ا ـ ّ ـ ِ	1 ☐	7 ☐	0 ☐	0 ☐	1☐
37	ـ ُ ر ـ ّ غ ت ـ ّ ا ل ي ت ع ـ ّ ً ـ ِ غ ن ح	1 ☐	7 ☐	0 ☐	0 ☐	1☐
30	ـ ُ ى ـ ِ ي ف ـ ت ذ ج ـ ُ ش ا ك ـ ِ ـ ِ ش ي	1 ☐	7 ☐	0 ☐	0 ☐	1☐
30	ا ـ ّ ف ـ ض ي ـ ْ ك ـ س ـ ِ ض ـ ِ ا خ ا ج ا ك ـ ي ة ل ل أ م ح	1 ☐	7 ☐	0 ☐	0 ☐	1☐
31	ـ ِ ـ ص ت ك ـ ّ ً ـ آ ـ ّ	1 ☐	7 ☐	0 ☐	0 ☐	1 ☐
32	ا ـ ُ ر ـ ّ غ ت ا ك ـ ض ـ ّ آ ي ا خ ك ـ ّ ً ـ ض ن ح	1 ☐	7 ☐	0 ☐	0 ☐	1☐
33	ا ـ ُ ر ـ ّ غ ت ا ـ ّ ـ ـ ِ ا ـ ّ ي ة ف ـ ِ ـ َ ر ه	1 ☐	7 ☐	0 ☐	0 ☐	1☐
34	ا ـ ُ ر ـ ّ غ ت ف ا ج ك ـ ا ـ ّ ي ج	1 ☐	7 ☐	0 ☐	0 ☐	1☐
35	ا ـ ُ ر ـ ّ غ ت ـ ك ـ ا ف ك ـ ِ ـ ّ ي ة ع ا ـ ّ ي ج	1 ☐	7 ☐	0 ☐	0 ☐	1☐
13	ى ئ ذ ا ج ك ا ـ ّ ذ ا ز ك ـ ِ ـ ّ ي ج	1 ☐	7 ☐	0 ☐	0 ☐	1☐
11	ش غ ا ل أ ع ـ ّ ا ي ك ـ ِ ـ ّ ي ج	1 ☐	7 ☐	0 ☐	0 ☐	1☐
17	ا ل ا ش غ ا ط ف ـ ِ ا ـ ُ ر ظ ي ـ ّ ا خ ا ـ ّ ـ ـ ِ ي ج	1 ☐	7 ☐	0 ☐	0 ☐	1☐
10	ا ل ـ ش غ ا ن ف ـ ِ ذ ـ ي ي ر ا ـ ّ ـ ِ ش ـ ح	1 ☐	7 ☐	0 ☐	0 ☐	1☐
10	ذ ذ ظ ـ ت ا و غ ا ـ ِ ـ َ ط غ ف ـ ف ـ ل ـ ا غ ض ا ـ ّ ـ ج ـ غ	1 ☐	7 ☐	0 ☐	0 ☐	1☐

11	ذذ ظتّتاحتين جيرانده	1	7	0	0	0	1	
12	شغنفذ ييرا ذا ظذمطً	1	7	0	0	0	1	
13	ذذ ظثمخلاضا جغ	1	7	0	0	0	1	
14	رّرغغنظ جيج غ أ ياء ارلا ظ	1	7	0	0	0	1	
15	ضيرا ّ إث ح ٍكٍ ُ	1	7	0	0	0	1	
73	ّ ثئصاعج ا ّ إث-خ ٍ صفهف ٍ دايئج ذاف ِ طغف اقوشيَ	1	7	0	0	0	1	
71	ّ ثئصاعج ا ّ إث-ح ئ ٌ جانشئطا و ٍ د ك ٍ ُ دكف ٍ الفه ِغ ارُ ٍ ّيذ أ ٌ ٍ ُ	1	7	0	0	0	1	
77	ضيرئاعج ا ّ إث-ح ٌ كٍ ةء ا ّ ٍ مْ ك ٍ ُ كا ذمه	1	7	0	0	0	1	
70	ِغ ثئصاعج ا ّ إث ح ف ٍ ذطيقة ا ٍ م ٌ انين ٌ ا ٍ ثئخ	1	7	0	0	0	1	
70	اشكٍ ٌ عتا وغ ا ا ال ِيذ ٌ كٍ ُ اعج ا ّ إث-ح	1	7	0	0	0	1	
71	ئكطاءص ٌ ج جيج ٌ كٍ ُ ف ٍ ثئ ً اكال َ	1	7	0	0	0	1	
72	ل ّ ا اكٍ ُ ت ّ ظ َغ ِ اشاع ج ٍ	1	7	0	0	0	1	
73	الاضئاطف ٍ كٍ ّ ً	1	7	0	0	0	1	
74	ا ذكَ فئصاعج أم ـ ُ	1	7	0	0	0	1	
75	كٍ ُ وي ف ٍ اكٍ ا ِ ً غ ا ال ِظ	1	7	0	0	0	1	
03	ا ّ غ ٌ ة ٌ ارـا خ ف ٍ اكٍ ا ِ ً غ ارُ لا ِظ	1	7	0	0	0	1	
01	ار ظ غ كٍ ٍ ّ ٍ كٍ ُ	1	7	0	0	0	1	
07	أ ي ٌ ا كٍ ُ ط ّ ٌ دا	1	7	0	0	0	1	
00	أ ي ٌ ٍ كٍ ت ّ ا يم ت ٌ	1	7	0	0	0	1	
00	أ ى آن ص فك غ ذذ ٌ ِ ح اكٍ ِ ُ	1	7	0	0	0	1	
01	ارّرغ ش غ ي ض ع ٍ ي ذرع ٌ ذ ّ ٍ اكٍ ُ	1	7	0	0	0	1	
02	ارغ ي ة ف ٍ ا ّ ٍ ص ة	1	7	0	0	0	1	
03	الا ٍ اعتا ّ ح	1	7	0	0	0	1	

المحور الثالث: مقياس المشكلات الموضوعية

يرجى وضع علامة (X) في المربع الذي يعبر عن مدى انطباق العبارة عليك أو عدم انطباقها.

1 = ينطبق دائما.
0 = ينطبق أحيانا.
0 = لا ينطبق (أبدا).
7 = سائل.
1 = سائل دائما.

الرقم	العبارة	السائل							
31	أشعر بالضيق عندما أكون وحيدا	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
37	أحب الجلوس مع الآخرين	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
30	أفضل الذهاب إلى السينما بمفردي	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
30	أحس بالضيق داخل الجماعة	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
31	أشعر بالراحة عندما أكون مع الآخرين	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
32	أفضل الجلوس في مكان منعزل	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
33	أفضل الأعمال التي تحتاج إلى التفكير العميق	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
34	أفضل العمل في جماعة	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
35	أشعر بالراحة في المواقف الاجتماعية	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
13	أتجنب الأعمال التي تتطلب مهارات يدوية	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
11	أشعر بالملل من الاتصال بالناس	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
17	أشعر بالظمأ الزائد في الأماكن العامة	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
10	أتجنب التفكير في الأمور الخاصة	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
10	أفضل الأعمال التي لا تحتاج إلى تفكير	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
11	أفضل الأعمال التي تحتاج إلى التفكير	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
12	أشعر بالضيق في الأماكن المزدحمة	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
13	أفضل العمل في جماعة	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
14	أتجنب الأعمال التي تحتاج إلى الدقة	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
15	أفضل الأعمال التي لا تحتاج إلى تفكير	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
73	أشعر بالضيق في المواقف الاجتماعية	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1
71	أشعر بالضيق في المواقف الاجتماعية وأتجنب الاختلاط بالناس	1	☐	7	☐	0	☐	0	☐1

77	ضرعص اعج اّ ّ إث-ح اّكـةء اّ ّ ٍمْ كـ ٍ ْكـذم ٍ	1	□	7	□	0 □	0 □	1□
70	ص اعج اّ ّ إث ح ِغنةف ٍذطّيم ا ٍّم ٰانين ّ ٰا ٍّ ئخ كـ ٍ ْ اّكـّ ٍ ُ	1	□	7	□	0 □	0 □	1□
70	نّكـ غتا وغ ا ارّلا ِيذ ٍّس اعج اّ ّ إث-ح	1	□	7	□	0 □	0 □	1□
71	ص ْع اّكـّ ٍف ٍ ّئطْ ً ا كـالَ خيج	1	□	7	□	0 □	0 □	1□
72	ِظ َغ ّ اّشاع ج ٍ يث ٍ ء الا وغا َ	1	□	7	□	0 □	0 □	1□
73	اّ ذكـ َفئص اعج اّم ُض غ ْع ّ	1	□	7	□	0 □	0 □	1□
74	نّكـ ي ف ٍ اّكـا ِ ً ِغ اّ ال ِيذ ض غ ْع ّ	1	□	7	□	0 □	0 □	1□
75	لا أّكـا ِ ً ِغ وً ارّلا ِيفتاّطغيقة نف ـ ٰا	1	□	7	□	0 □	0 □	1□
03	ّظا لّثيت اّشكـ غ ٍ ٍ ً اّ ْبكـ ً ي ٍ ذ ٍ ٍ ذ لضكـا ٍ ّطـاعغاخ ع ؤ ّئ ّ ّش ا ِز	1	□	7	□	0 □	0 □	1□
01	اّط ّ ْح اّ ّ ٍ ٍ يث ٍ الا وغا َ	1	□	7	□	0 □	0 □	1□
07	أنا ِم ٍ غت ّا ل ّ ت ّ	1	□	7	□	0 □	0 □	1□
00	ار ّ ٍ دظ ٍ اّ ّ ٍ كـ ُض َفئغ ٍ ٍ اصة كـ ّ ً ّسأغ .	1	□	7	□	0 □	0 □	1□
00	ّشغ يع ّطّع ئ ٍ يذوغ ٍ ٍ ٍ ّيذ ّين ٍ	1	□	7	□	0 □	0 □	1□
01	أد ظّتوغ ٍ يةف ٍ ِصث ٍ	1	□	7	□	0 □	0 □	1□
02	أكـ ّ ً ف ٍ ٍ ِح اكـ ِيم عن الا ٍاع	1	□	7	□	0 □	0 □	1□
03	اّ ّغ ٍء ذ ذ ٌ ـانه لا ذ ذ طيٍ ـانه)[1]	1	□	7	□	0 □	0 □	1□

[1] - الطيٍ ـا 6 ّ ّ ٰاّغاء أ كـلّثاج ّ يحضرت ٌف ٍ ظا اّ ّما َ إّثا ئ اّ ّذرغ َ

جدول رقم (14) يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتأثير مجموعة من العوامل على كمية

السؤال	05 مجموع				04 مجموع				03 مجموع				02 مجموع				10 كمية أدوية يشتريها				المجموع	
76	54	57.	1.44.	1443.	.7	63.	.3451	.. 46.	77	75	645.	641	75	747	647	73	73	.4.4	7454	651	367
02	89	..5	53475	15457	50	.77	7.475	.5 45	07	.6	.4.4	7475	03	645.	7447	67	71	.4.4	6477	156	135
77	55	.55	1741	3644.	..	614	.145.	.. 474	7.	6.	.451	643.	7.	.451	64451	71	71	744.	7443	651	145
7.	45	..5	53475	15476	73	6.6	.7436	.6 451	66	77	3475	546.	7.	.451	64.	65	65	5461	.477	651	1..
75	674	5.7	1547	35417	74	65.	..4 75	.6 44	7.	6.	.451	6414	7.	.451	646.	74	74	644	744	651	36.
71	676	575	1.43.	3645.	..	614	.145.	.7 435	73	.6	.4.4	.453	71	6.	744.	77	77	77	77	651	371
73	5.	.37	1745	36457	76	6..	65443	64435	67	75	4477	5457	67	.7	146	747.	74	74	546.	646	116
74	67.	567	15474	3641.	..	631	.44.7	.. 436	74	..	546.	7473	77	77	77	77	7.	7.	644	744	36.
75	54	.57	1.44.	14475	51	...	75445	76466	7.	71	644	7447	77	77	77	77	77	77	77	651	3.7
67	74	657	..4 75	7. 476	1.	..4	7543.	.. 463	.7	6.7	.541.	.7 47	6.	.4	4453	431	7.	7.	644	747.	544
66	..	677	65474	65447	5.	.74	77477	.6 464	57	657	7.475	.5 437	63	7.	67445	1437	67	67	4477	.453	575
04	30	.7	.451	5465	43	6.7	6547	7745.	6.5	43	.3451	774.	40	47	.541.	.7 416	39	75	.5	67475	744
10	31	57	146	6.45	31	6..	65443	76	57	31	65443	.7 45	49	54	7646	.. 45	35	75	..4 .7	4435	.77
6.	96	.47	16457	37473	42	614	.145.	.. 45.	..	08	546.	7457	03	71	645.	7443	07	73	.4.4	647.	145

	167	156	7453	744.	71	06	7456	3415	..	12	6643.	65474	3.	24	7445	7344.	.71	59	.. 441	7545	.35	55	65
	..3	156	.414	6.44.	.7	20	5465	3475	..	11	774.	.6411	677	65	..4 65	.444.	647	45	63451	5416	35	15	61
	134	156	6477	.4.4	73	07	7454	644	7.	02	. 46	747	65	05	7.4.6	73463	.7.	58	1645.	5744.	..7	84	63
	175	156	7434	747	75	05	746.	146	.7	10	5474	6.44.	17	20	7645.	7.415	.7.	51	5. 433	..4 43	757	70	64
	365	156	7455	. 451	7.	04	77	77	77	00	.457	744.	64	06	64475	.6465	67.	33	34454	3.4.7	515	113	65
	15.	156	743.	747	75	05	744	741.	7.	01	.435	3475	77	11	.7417	.14.4	61.	41	37417	1.44.	.57	98	.7
	151	156	7436	747	75	05	744	741.	7.	01	74.	546.	..	08	.5441	.444.	647	45	15414	1.463	.45	97	.6
	13.	156	6477	5431	75	09	7445	645.	71	03	.4.5	146	77	10	.. 477	.1 44	61.	41	14455	55416	.15	93	..
	553	156	.477	4477	67	13	6435	747	67	05	6.45.	63477	46	27	..4 5.	7543.	..4	62	71447	7646	.75	49	.7
	374	156	77	77	77	00	646.	.451	74	04	6415	.451	6.	04	.5473	77477	.74	52	13485	16457	.47	96	..
	157	156	746.	741.	76	01	6437	744.	6.	06	743	546.	..	08	7746.	77477	.74	52	1.4.5	53475	..5	89	.5
	133	156	745	644	7.	02	6464	.451	74	04	7454	5431	.3	09	7447	.6411	.17	65	5146.	.4436	747	76	.1
	3.7	156	7467	741.	76	01	77	77	77	00	77	77	77	00	6545	.7473	6..	36	4747	3144	555	119	.3
	375	156	7467	741.	76	01	77	77	77	00	77	77	77	00	.747.	.7436	6.4	37	35447	3541.	557	118	.4
	3..	156	7467	741.	76	01	77	77	77	00	77	77	77	00	6447.	.6435	671	34	46457	33451	175	121	.5
	136	156	77	77	77	00	745	741.	7.	01	445.	6.44.	17	20	7547.	..4 77	.1.	66	5646	..4 .7	7.5	69	77
	156	156	746.	741.	76	01	6465	.451	74	04	7477	.4.4	.6	07	7.465	7344.	.71	59	16457	5.4.4	..5	85	76

	114	156	74.	645.	77	03	7455	644	7.	02	144	4453	..	14	7545.	..4 77	.1.	66	5746.	.5456	755	71	7.
	37.	156	744	644	7.	02	744	741.	7.	01	.455	741.	64	06	77466	77453	.6.	53	11431	1745	.37	94	77
	175	156	77	77	77	00	6443	741.	6.	06	6545	.6465	55	33	75414	71457	..4	57	.1 45.	7441	777	60	7.
	3.6	156	7415	747	75	05	7447	645.	71	03	7447	644	71	02	6.4..	61411	67.	26	4746	3145.	177	120	75
	117	156	6447	3415	6.	12	.436	5431	64	09	7416	546.	..	08	.6436	.7473	6..	36	37467	55416	.15	93	71
	331	156	7457	.4.4	73	07	7433	645.	71	03	7441	146	77	10	..4 ..	7746.	644	47	5347.	53475	..5	89	73
				63.4			**63.4**					**4306**				**.4390**				**9.3.4**			المتوسط الحسابي

جدول رقم (55) يبين نتائج دراسة عينة على قياس الكمال موضوعية

السؤال / الطالب	صحيح	امامت	5	صحيح	4	حليم	3	خاطئ	2	خاطئ	امامت	5	المجموع	
16	14	35	7.73	61.33	31	63	33	3.33	66.51	13	633	77.33	71.41	74	74	31.63	63.31	651	333
02	61	31	61.35	63.13	73	633	31.41	73.73	13	13	637	33.47	33.15	33	33	67.61	7.34	156	773
13	67	41	3.34	63.44	13	633	71.33	34.33	65	75	3.16	63.46	73	13	31	34.51	37.33	36	36	63.71	5.33	651	357
17	13	71	5.63	66.33	63	43	66.53	36.31	36	13	63.71	63.13	57	613	31	37.16	36.35	55	55	35.35	61.34	651	333
15	33	675	63.53	34.15	15	311	76.11	73.51	63	54	63.64	61.13	36	13	63.34	66.51	63	63	4.13	3.33	651	531
11	35	635	61.13	33.14	55	331	35.25	76.11	34	666	33.46	36.13	33	11	36.65	63.5	11	11	3.37	6.63	651	533
14	53	335	34.33	77.73	33	333	53.51	73.33	63	33	3.33	5.34	11	11	11	11	13	13	6.33	1.31	651	117
13	33	671	64.37	37.16	13	341	77.33	74.37	56	653	33.13	31.37	11	63	3.37	3.15	13	13	6.33	1.37	651	533
13	33	671	64.37	37.31	53	333	34.64	76.31	55	615	35.35	33.31	66	33	4.15	3.31	17	17	3.51	1.46	651	513
61	13	65	6.33	7.33	33	33	67.61	37.43	31	613	33.14	31.73	73	33	36.76	34.11	71	71	33.73	63.35	651	355
66	13	61	6.33	3.33	15	31	3.31	1.74	31	613	33.14	37.35	53	661	34.64	34.57	55	55	35.35	64.43	651	313
63	13	61	6.33	3.31	61	17	61.35	63.11	76	633	31.33	35.45	51	611	33.15	33.11	74	74	31.63	63.11	156	377
63	11	31	3.37	3.43	63	43	66.53	31.33	31	31	63.33	31.61	51	611	33.15	33.11	53	53	33.33	65.66	156	377
67	33	631	37.35	37.11	53	363	33.98	33.16	31	43	61.11	67.31	31	11	63.33	61.33	13	13	5.41	6.13	156	573

553	156	1.31	3.31	15	15	1.67	61.33	37	64	31.13	31.41	677	73	73.33	33.71	371	11	33.51	61.11	631	31	65
335	156	61.31	31.33	73	73	31.44	35.17	31	71	31.33	35	664	33	31.63	63.53	661	33	4.43	3.37	31	11	61
543	156	1.31	3.31	15	15	5.63	3.16	31	65	63.31	33.46	666	34	73.53	71.33	353	13	36.67	33.14	631	31	64
133	156	6.31	5.63	13	13	3.65	1.76	31	61	36.33	64.31	635	34	53.46	57.73	371	35	31.53	61.11	631	31	63
533	156	1.51	6.33	13	13	3.37	7.73	67	14	31.51	31.33	633	76	77.36	73.37	313	14	36.44	37.35	631	33	63
514	156	3.47	63.64	63	63	1.41	61.33	37	64	36.31	33.34	653	53	36.55	35.17	611	71	31.13	64.31	635	34	31
533	156	1.13	3.51	17	17	7.66	4.13	37	63	33.63	34.51	633	73	71.73	37.82	331	53	33.53	37.35	631	33	36
543	156	3.13	4.13	63	63	3.73	64.31	57	34	31.76	35	664	33	76.16	31.63	335	74	34.15	63.34	655	36	33
511	156	3.1	66.53	63	63	3.3	67.47	71	33	33.3	31.63	676	74	31	33.37	631	75	33	67.47	665	33	33
135	156	1.17	3.51	17	17	7.3	3.16	31	65	4.13	61.35	73	61	33.13	33.47	373	13	74.3	34.33	335	53	37
347	156	66.41	33.31	77	77	31.31	36.76	33	73	37.11	63.33	31	31	37.53	67.47	33	33	63.31	1.76	51	61	35
515	156	6.37	4.15	66	66	7.11	3.33	31	63	63.15	21.80	613	37	75.31	76.13	351	17	31.13	21.80	641	37	31
133	156	1.33	6.33	13	13	1.34	6.33	11	13	1.34	6.33	11	13	71.13	77.34	331	41	54.33	51.17	335	43	34
463	156	1.34	6.33	13	13	11	11	11	11	1.33	6.33	11	13	34.35	33.15	311	51	46.13	15.33	561	613	33
565	156	1.33	33.14	31	31	4.41	63.33	71	31	7.11	5.63	37	13	37.35	33.37	631	75	75.13	31.63	335	74	33
173	156	1.31	6.33	13	13	3.71	5.63	61	13	67.33	63.34	33	36	33.31	33.46	673	34	11.13	51	331	43	31
533	156	6.16	3.37	11	11	3.33	1.76	31	61	63.37	33.46	666	34	73.43	71.33	353	13	33.35	35.17	311	71	36

136	156	11	11	11	11	6.64	3.51	13	17	3.13	7.73	36	14	73.34	71.43	333	43	53.31	71.65	311	43	33
373	156	63.13	76.11	15	15	64.41	63.34	13	36	35.43	63.33	31	31	31.13	66.53	43	63	64.63	4.13	11	63	33
767	156	1.53	64.31	34	34	33.63	31.41	31	73	33.11	33.37	635	75	33.63	65.33	31	37	67.73	7.70	11	63	37
563	156	7.61	63.71	36	36	3.31	63.71	73	36	63.45	31.56	31	33	77.53	31.53	333	54	37.76	61.13	635	35	35
131	156	6.66	7.73	14	14	3.73	4.15	33	66	1.63	3.33	33	63	71	71.33	353	13	73.31	33.47	361	13	31
535	156	6.37	5.63	13	13	1.14	6.33	17	13	4.15	31.33	631	73	73.35	71.33	353	13	37.75	31.33	315	76	34

الجدول رقم (61) يبين النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمقياس الطبيعة الثانية

رقم السؤال	مهم جدا	مهم	محايد	غير مهم	ليست لها أهمية	المجموع
10	62,82	27,57	1,92	3,2	4,49	100
10	57,06	32,06	4,48	1,92	4,48	100
10	63,47	27,56	2,56	2,56	3,85	100
10	57,06	23,71	7,06	2,56	9,61	100
10	69,24	24,36	2,56	2,56	1,28	100
10	64,75	26,92	4,48	3,85	0	100
10	60,26	19,88	8,33	6,41	5,12	100
10	65,39	28,21	5,12	0	1,28	100
10	62,82	35,9	1,28	0	0	100
01	24,36	39,74	25,64	8,98	1,28	100
00	15,38	33,34	32,06	10,89	8,33	100
00	2,56	19,24	27,56	25,64	25	100
00	6,42	19,87	19,87	31,41	22,43	100
00	61,54	26,92	5,13	1,92	4,49	100
00	35,25	37,82	15,38	7,7	3,85	100
00	9,62	28,84	41,66	7,06	12,82	100
00	53,85	37,18	3,2	1,28	4,49	100
00	44,88	32,69	12,82	6,41	3,2	100
00	72,44	21,15	3,85	0	2,56	100
01	62,82	26,28	7,06	0,64	3,2	100
00	62,18	28,85	5,12	0,64	3,21	100
00	59,62	26,28	6,42	1,92	5,76	100
00	31,42	39,74	17,3	3,2	8,34	100
00	61,54	33,34	2,56	2,56	0	100
00	57,05	33,34	5,12	3,85	0,64	100
00	48,72	41,67	5,77	2,56	1,28	100
00	76,28	23,08	0	0	0,64	100
00	75,64	23,72	0	0	0,64	100
00	77,56	21,8	0	0	0,64	100
01	44,24	42,3	12,82	0,64	0	100
00	54,49	37,83	4,48	2,56	0,64	100
00	45,52	42,3	8,98	1,28	1,92	100
00	60,26	33,97	3,85	0,64	1,28	100
00	38,46	36,54	21,15	3,85	0	100
00	76,93	16,67	1,28	1,92	3,2	100
00	59,62	23,08	4,49	5,12	7,69	100
00	57,06	30,12	6,42	1,92	4,48	100
المتوسط الحسابي	52,3940541	29,8343243	9,12918919	4,26081081	4,38162162	100

جدول رقم (71): يبين النسب المئوية و المستويات التحصيلية لتلاميذ السنة الخامسة موضوع دراستنا

100	30,12	44,24	8,34	12,82	4,48	**10**
100	14,1	39,76	5,12	30,76	10,26	**10**
100	13,46	27,56	9,62	40,38	8,98	**10**
100	35,26	34,62	13,46	11,54	5,12	**10**
100	7,7	19,88	12,18	41,66	18,58	**10**
100	3,84	21,16	23,72	35,26	16,02	**10**
100	1,28	0	8,34	52,56	37,82	**10**
100	1,28	3,84	32,7	44,24	17,94	**10**
100	2,56	7,06	35,26	37,18	17,94	**10**
100	29,48	31,42	23,08	14,1	1,92	**01**
100	35,26	37,18	23,08	3,2	1,28	**00**
100	30,12	32,06	26,28	10,26	1,28	**00**
99,98	33,33	32,05	19,23	11,53	3,84	**00**
100	5,76	19,24	16,66	33,98	24,36	**00**
99,98	3,2	10,9	30,76	38,46	16,66	**00**
99,98	26,92	25,64	25	18,58	3,84	**00**
100	3,2	9,62	23,72	40,38	23,08	**00**
99,98	5,12	6,42	17,3	54,48	16,66	**00**
99,98	1,92	4,48	26,28	42,94	24,36	**00**
100	12,18	10,9	33,98	25,64	17,3	**01**
100	2,56	7,7	27,56	37,82	24,36	**00**
100	7,7	17,3	25	30,12	19,88	**00**
99,98	11,54	14,74	30,12	28,84	14,74	**00**
100	2,56	9,62	10,26	39,74	37,82	**00**
99,99	28,2	31,41	19,23	14,74	6,41	**00**
100	7,06	8,34	21,79	41,02	21,79	**00**
100	1,28	1,92	1,28	44,88	50,64	**00**
100	1,28	0	1,28	32,06	65,38	**00**
99,98	23,08	12,82	5,41	28,84	30,12	**00**
100	1,28	5,12	19,88	23,72	50	**01**
100	3,84	6,42	23,72	40,38	25,64	**00**
100	0	2,56	4,48	46,8	46,16	**00**
477	41,66	42910	19,24	11,53	7,07	**00**
99,98	17,3	30,76	28,84	15,38	0907	**00**
100	13,46	13,46	20,52	36,54	16,02	**00**
100	4,48	7,06	8,34	40,38	39,74	**00**
99,98	5,12	1,28	26,92	40,38	26,28	**00**
99,9945946	خاطئ تماما	خاطئ	محايد	صحيح	صحيح تماما	
	12,6618919	**16,4435135**	**19,1267568**	**31,1654054**	**20,597027**	

ل جداول ل خ ص ق بلبين ل ات لشخ ضي ة

جذول سلى 10 خ ٍ ج ُ ظ أش اد لكب ُ خ

ل ك ُ خ ناجنظ م	ن لتلشلس ا د	ل ُ غ خ ل ئ ً خ
رلش	00	% 04601
أث ٗ	000	% 30641
ل ً ج ٍ ع	012	%011

جذول سلى 10 ٗ ج ع أش اد لكب ُ خ

ركب ُ خ راحنظ م	لكشلس ا د	ل ُ غ خ ل ئ ً ٍ خ
أل م ي 01 غ ُ خ	01	% 5620
ي01---01 غ ُ خ	10	%00654
ي00---10 غ ُ خ	23	% 00650
10 ف ج ٌ ب ق	00	% 00602
ل ً ج ٍ ع	012	% 011

جذول سلى 10 ٗ ج ل ً غ ٍ ا ن ز ٓ ذ س ط ق ت أش اد لكب ُ خ

ركب ُ خ راحنظ م	لكشلس ا د	ل ُ غ خ ل ئ ً ٍ خ
ئ ت ت ن ـ	04	% 03651
ي ت ٍ ع ط	20	% 05601
ث ب َ ٍ ٗ	23	% 00651
ل ً ج ٍ ع	012	% 100

جدول رقم 10 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس / الفئات	التكرار	النسبة
ذكر	00	% 00601
أنثى	01	% 00631
بدون إجابة	02	% 00611
المجموع	35	% 02601
التكرار المتوقع DES	5	% 1602
التكرار الملاحظ	0	% 0600
المجموع	030	% 011

جدول رقم 11 يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير السن

السن / الفئات	التكرار	النسبة
أقل من 1 سنة	04	% 00610
1---01 سنة	03	% 03601
00---02 سنة	03	% 01651
00---03 سنة	05	% 00600
00 سنة فأكثر	01	% 04640
المجموع	012	% 011

جذول رقم 12 يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الحالة العائلية

الحالة العائلية / التكرار	التكرار المطلق	التكرار النسبي
أعزب	00	% 01601
متزوج	002	% 41632
مطلق	11	% 0601
أرمل	10	% 1620
المجموع	012	% 011

جدول رقم 13 يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي / التكرار	التكرار المطلق	التكرار النسبي
أمي	10	% 0650
ابتدائي	01	% 04640
ثانوي	014	% 25600
جامعي	012	% 011

جدول رقم 14 يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية

الأقدمية / التكرار	التكرار المطلق	التكرار النسبي
أقل من 0 سنوات	02	% 01602
0 سنوات --- 1 سنوات	44	% 12600
2 سنوات --- 4 سنوات	02	% 05604
5 سنوات فأكثر	2	% 0640
المجموع	012	% 011

ا ج ذ ل س ى ل 15 ج ٍ ْ ك ذ غ ش ف ص ي ف أ ش ا د ك ُ خ

ا ُ غ خ ج ئ ً ا خ ئ	ن ت ل ش ل ا س ا د	ا ك ُ خ ا م ظ ن ا ج
% 3631	00	ب ٌ ت ع ُ
% 21602	50	ف ع ُ ث ال
% 03612	00	ف ع ُ خ ك ب أ س
% 0604	3	ف ع ُ ظ ً خ ق ِ ب ف ـَ
% 011	012	ع ِ ً ج ً ا

ا ج ذ ل س ى ل 01 ج ٍ ْ ط ي خ ْ ك ي خ ْ ك ً ا خ ً ا ل ً ج ـِ

ا ُ غ خ ج ئ ً ا خ ئ	ن ت ل ش ل ا س ا د	ا ك ُ خ ا م ظ ن ا ج
% 01602	11	ش خ ص ـ
% 00622	21	ش أ ت غ ي
% 00614	02	ج ش ك ا خ ئ ب ك ي ه
% 011	012	ع ِ ً ج ً ا

ا ج ذ ل س ى ل 00 ج ي ْ ش ت ج ب ف ـ ش ا د ك ُ خ

ا ُ غ خ ج ئ ً ا خ ئ	ن ت ل ش ل ا س ا د	ا ك ُ خ ا م ظ ن ا ج
% 00610	20	01111---------- د ج 01111
% 14654	50	01110---------- د ج 01110
% 011	012	ع ِ ً ج ً ا

ا ا ذ ل س ى 00 ج ٍ أ ع ب ة ا ل ت ق ي ً خ ُ ث ك ي ل ا

ا ل ك ُ ث ا ن ظ م ئ ا ج	ن ا ل ت ك ر ا ر ا د	ا ل غ ُ ر ف ا ل ئ ي ً خ
ا ل ك ت ب ا ل ط ف ل ً م ص ف ش ر ي ن و ج ٍ	15	% 00634
ا ل ك ت ب ا ل ع ل م ي ً ا ل ت ج ا ر ي ً	05	% 00601
ا ل ك ت ا ب ا ل ع ر ب ي ً ف ي ج ا ل ث ق ا ف ة	43	% 00621
ا ل ك ت ا ب ا ل ع ر ب ي ً ف ي ا ل ط ب ّ	05	% 3600
ا ل ك ت ا ب ا ل ع ر ب ي ً ف ي ا ل ت ا ر ي خ	00	% 4611
ا ل ك ت ا ب ا ل ع ر ب ي ً ف ي ا ل ل ّ غ ا ت	01	% 01601
ا ل ك ت ا ب ا ل ع ر ب ي ً ف ي ا ل ف ل س ف ة	10	% 0601
ا ل م ج ُ م ً ع	015	% 011

ا ا ذ ل س ل ا ل ج د و ل ى 00 ا ل ك ت ا ب ا ل ع ر ب ي ً ف ي ج ا ل ث ق ا ف ة

ا ل ك ُ ث ا ن ظ م ئ ا ج	ن ا ل ت ك ر ا ر ا د	ا ل غ ُ ر ف ا ل ئ ي ً خ
ا ل ك ت ب ا ل ط ف ل ً م ص ف ش ر ي ن و ج ٍ	21	% 04632
ا ل ك ت ا ب ا ل ع ر ب ي ً ف ي ج ا ل ث ق ا ف ة	32	% 00620
ا ل ك ت ا ب ا ل ع ر ب ي ً ف ي ا ل ط ب ّ	05	% 401
ا ل ك ت ا ب ا ل ع ر ب ي ً ف ي ا ل ل ّ غ ا ت	02	% 01601
ا ل ك ت ا ب ا ل م ً ي ك ا ن ي ك ا ل ط ف ل	04	% 3652
ا ل ك ت ا ب ا ل ع ل م ي ً ا ل ت ج ا ر ي ً	10	% 1600
ا ل ك ت ا ب ا ل ع ل م ي ً ا ل ت ق ا ص ا د	10	% 1600
ا ل م ج ُ م ً ع	002	% 011