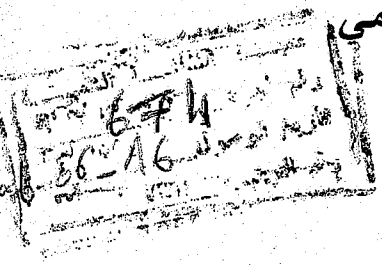
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة العليم العالي والبحث العلمي



جامعة ابو بكر بلقايد تلمسان

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم الثقافة الشعبية

تخصص أنثروبولوجيا

رسالة لنيل شهادة ماجستير

العنوان:

الهوية المهنية وتأثيرها على سلوك الأساتذة

دراسة ميدانية لمؤسسات التعليم المهني في تلمسان

إعداد الطالب: معاريف منور

أعضاء المناقشة:

د.تيجيني بن عيسى	جامعة تلمسان	(رئيسا)
د.سعيدي محمد	جامعة تلمسان	(مشرفا)
د.أوشاطر مصطفى	جامعة تلمسان	(مناقشا)
د.رمضان محمد	جامعة تلمسان	(مناقشا)
د.مغنونيف شعيب	جامعة تلمسان	(مناقشا)

السنة الجامعية: 2005/2004

بسم الله الرحمن الرحيم

إلى كل من نبض الوريد بطيفهم و لهج اللسان بذكرهم . إلى أصل الوجود .

إلى رمز التضحية و العطاء

إلى رمز الحنان و العطاء ، إلى أعز شخص على وجه الأرض ،

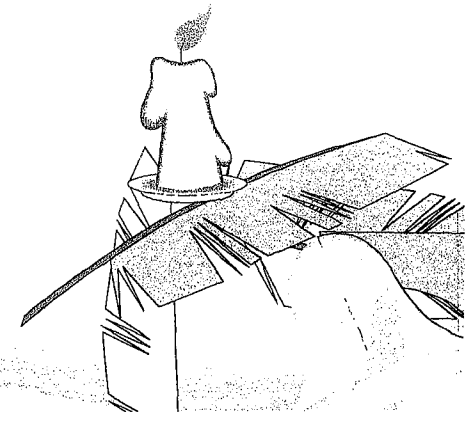
إلى أغلى ما في الوجود قرة عيني

إلى من يحمل في صدره أتعاب حياتي . أنام أنا و يسهر هو لتحقيق أمنياتي

إلى إبنتي دعاء ,تسنيم ، إلى الزوجة الكريمة .

إلى جميع أفراد العائلة .

أهدي هذا العمل



* كلمة شكر *

وأنا أضع هذه الرسالة المتواضعة بين أيدي الأساتذة المحتـــرمين، لا يسعني إلا أن أتقدم بشكري الجزيل لأستاذي الفاضل الدكتور سعيدي محمد، الذي يعزى له الفضل في تنويري طريق البحث بفضل إشرافه ومتابعته.

إلى رئيس قسم الثقافة الشعبية الأستاذ الكريم أوشاطر مصطفى.

إلى كل من قدم يد المساعدة في إنجاز هذا البحث.

إلى جميع أساتذة معهد الثقافة الشعبية.

المقـــدمـــة

عرف العالم الحديث تحولات كثيرة في العقود الثلاثة الأخيرة، من أبرزها التنمية التربوية والتكوينية حيث أن الدلائل الحالية والتوقعات المستقبلية تشير إلى أن ارتفاع معدلات النمو ستستمر في بعض القطاعات من أجل استجابة أحسن إلى الطلب الاجتماعي والاقتصادي؛ أي تلبية حاجات القطاعات الاقتصادية المحلية إلى اليد الفنية في مختلف مستويات التأهيل، والطلب العالمي، والتفتح على مختلف الثقافات الأخرى لإحداث التقارب بينها والابتعاد عن التنافر.[1]

ومن هنا، كان على الجزائر أن تساير هذه التغيرات في مختلف الميادين، وبالتالي فإن الرهانات فيها تواكب ما يجري في الميدان الاقتصادي (تزايد التكنولوجيات الجديدة، ظهور طرق جديدة في تنظيم العمل وتفتح السوق الوطنية للمنافسة المحلية والعالمية، التعددية السياسية وترقية حقوق الإنسان).

وقد برزت أهمية المعارف الجديدة من خلال التطور السريع للتكنولوجيات التي فرضت إقحام يد عاملة حديثة، لأن خصوصيات المحيط الاجتماعي والاقتصادي تستدعي العمل على تنظيم الثروة البشرية للخروج من الأزمة والتحكم في مسار التغيرات الذي يؤدي لا محالة إلى فكرة الترقية الجماعية للكفاءات والمؤهّلات بغرض تحقيق التنمية الإجتماعية والاقتصادية.

---

[1] – بوسنة محمود، " النسق التربوي في الجزائر رهانات التغيير" ، حوليات جامعة الجزائر1996، عدد خاص، ص1.

إن المجتمع الجزائري شأنه في ذلك شأن المجتمعات الأخرى، عرف تزايدا في عدد وحجم التنظيمات التي توفّر الخدمات الضرورية للمواطنين، كالتعليم والعلاج الصحي والتكوين. هذا ما يتطلب التعامل الإيجابي مع مختلف الوضعيات الناتجة عن تقديم هذه الخدمات، والسعي نحو التجدد والابتكار في جميع القطاعات من أجل تحسين نوعيتها وحجمها(الخدمات). لقد أفرز التطور في تنوع الخدمات وتعددها مشاكل مرتبطة بتنوع الثقافات والأفكار التي يحملها المتعاملون في مختلف هذه القطاعات، الأمر الذي يستدعي إضافة إلى مواكبة التطور، تكيّف هذه الخدمات مع الجهات والمناطق التي يختلف فيها المتعاملون.

من هنا، فإن تعدد هذه الخصوصيات أدى إلى اختلافات وفُروقات في هويّة الأفراد. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فبعدما كانت الجزائر تعتمد على النظام الأحادي في جميع الميادين، نجدها اليوم ومباشرة بعد 1988 تتبنى التعددية، الأمر الذي نتج عنه اختلافات في وجهات النظر وتنوع أنظمة التسيير، فتحولت من مؤسسات عمومية؛ إلى مؤسسات خاصة أصبح العامل فيها مقتنعا بأنه ليس بمقدوره التحرر من قيودها وقيود السوق التي تحكمها.

إن إحداث هذه التغيرات والتصورات صاحبه تطور في العلاقات بين العامل ومحيط عمله، وسادت فكرة التنافس بين العمال بغرض تحقيق مستوى اجتماعي أفضل، علما أن الوسط المهني أصبح انعكاسا لما يجري في الوسط الاجتماعي، حيث لا يمكن اعتبار العامل كوحدة اقتصادية خالصة، بل يبقى في علاقة دائمة بالمعتقد والبيئة واللغة والتاريخ الشخصي والاجتماعي للمجتمع الذي ينتمي إليه، وهذا ما أدى إلى اختلافات في الهويات المهنية.

لقد مسّ هذا التطور مختلف القطاعات وأصبح عملية مستمرة تواكب التقدم العلمي، ومن بين المجالات التي تظهر فيها خصوبة هذا التصور، نجد قطاع التكوين والتعليم المهني. لقد مرت مؤسسات التعليم المهني منذ تأسيسها إلى يومنا هذا بعدة تجارب وممارسات تنظيمية، واستطاعت أن تخلق جيلا من المتكونين المؤهلين، بفضل مكونين يختلفون من حيث خبراتهم المهنية وقدراتهم واستعداداتهم، ومن حيث انتمائهم البيئي والثقافي وظروفهم الإجتماعية والمادية، مما أدى إلى تنوع وتعدّد العلاقات التي تحكمهم.

1. أهمية البحث :

إن العمل ضمن إطار العلوم الإنسانية يفرض أن تكون للباحث دوافع موضوعية وذاتية عند قيامه بأي بحث، إضافة إلى ضرورة تحديد الأهداف التي يريد الوصول إليها.

كوني موظف في قطاع التكوين والتعليم المهنيين لأكثر من تسع سنوات، هو الدافع والمحفز الأول للقيام بهذه الدراسة التي يمكن حصر أهميتها في:

- إبراز نوع العلاقات المهنية للأستاذ في ميدان التعليم المهني مع مختلف الأطراف المتعامل معها، ومن ثمة وصف تمثلاتهم لهويتهم المهنية داخل محيط عملهم.
- التعرف على السلوكات الصادرة عن الأساتذة من خلال العلاقات التي تحكمهم، ومدى تكيفهم مع محيط عملهم، والآثار المحتملة على مردودهم البيداغوجي والتقني.
- التحكّم في تسيير الموارد البشرية التقنية بما يخدم مصلحة مؤسسات التعليم المهني، خاصة وأنها لم تحقق الأهداف المسطرة، وأصبحت عاجزة عن تلبية احتياجات الاقتصاد الوطني من اليد العاملة المؤهلة، رغم التجارب التي خاضتها في الميدان، والدعم المادي التي تحصل عليه سنويا من طرف الوزارة الوصية حسب تصريح **الدكتور الهادي خالدي**[1].

2. الإشكالية :

يعرف قطاع التكوين والتعليم المهنيين في الجزائر ارتفاعا كبيرا من حيث عدد الأساتذة المشرفين على التكوين والتعليم، وذلك منذ أن تمت إعادة الاعتبار لليد العاملة المؤهلة،

---

[1] – د. الهادي خالدي، "لا نكتفي بالشراكة في الداخل و لدينا مشاريع في دول عربية وإفريقية"، جريدة الخبر، العدد 15233، بتاريخ 04/06/24، ص 5 .

تماشيا مع التحولات التكنولوجية الطارئة ومسايرة احتياجات سوق العمل، بعدما مرت بتجارب لا يستهان بها في مجال قطاع التكوين المهني. حيث انتهجت أنماطا مختلفة عبر مراحل متباينة، اكتسبت من خلالها تجربة طويلة ومتنوعة في ميدان التكوين والتسيير، رغم افتقار هذه التجارب إلى التطور التقني و الفني نظرا لقلة الإمكانيات المادية ونقص الإطارات المتخصصة[1].

كان التكوين يعتمد على تلقين الحرفة بإشراف معلمين حاصلين على خبرة في حرفة ما، دون مراعاة أية شروط للمستوى التعليمي، أو رصيد نظري للاختصاص، ولكن بعد التفاعلات المختلفة مع أساليب التكوين المتنوعة، أصبحت مؤسسات التعليم المهني تتطلب قدرات تقنية وفنية عالية، فتحت على إثرها فرصا جديدة لخريجي الجامعات والمعاهد، لاستثمار هذه المؤهلات العلمية والتقنية في تكوين وتعليم الشباب المتربصين وفق التقنيات الحديثة.

ففي سنة 1989 بلغ عدد أساتذة التعليم المهني 6850 أستاذا، 92% منهم محصلون على شهادة الكفاءة المهنية، 3% محصلون على مستوى الثالثة ثانوي، 5% محصلون على شهادة

---

[1] – راضي نور الدين، "التحول عند متربصي مراكز التكوين المهني"، مخطوط رسالة تخرج لنيل شهادة الماجستير في الأنثروبولوجيا، جامعة تلمسان2000، ص 7 .

تقني[1]. هذا ما أدّى إلى بروز اختلافات وتباين في المستوى العلمي والتعليمي للمؤطرين، عكس ما تشهده القطاعات التعليمية الأخرى كقطاع التربية وقطاع التعليم العالي؛ حيث يعتمد هذان القطاعان على قواعد ومعايير ثابتة خلقت تجانسا بين كل من المعلم / الأستاذ أو المتعلم / الطالب الشيء الذي لا ينطبق على قطاع التعليم المهني الذي يتميز بالتفاوت في الشهادات والمستويات بين مختلف الفاعلين داخل المؤسسة الواحدة سواء تعلق الأمر بالأساتذة أو الإداريين أو المتعلمين إذ نجد ثلاثة رتب للأساتذة يختلفون في التخصص تبعا للشعب المهنية المتوفرة (المكتبية، الفلاحية، الحرف التقليدية...) أو في المستوى التعليمي (دون أي مستوى تعليمي حتى شهادة الماجستير) أو في الكفاءة والتأهيل أو الظروف الإجتماعية التي يعيشونها.

إلى جانب هذا، فهم يعلمون حرفة لمتربصين يختلفون من حيث مستوياتهم التعليمية والإجتماعية، إلا أن دافع تعلم حرفة ما أوجد هذه المستويات في القسم الواحد، حتى أننا نجد أستاذ التعليم المهني ينتقل من حصة يدرس فيها متعلمين ذوي مستوى تعليمي عال إلى حصة أخرى يدرس فيها متعلمين دون أي مستوى، بل في بعض الأحيان نجد الأستاذ يدرس من يفوقونه في المستوى التعليمي.

1- C . Bouslimani.. « Chronique d'une évolution ».. *Objectif Formation* . Dec.1997. p.16

ولا يقتصر الاخـــتلاف عند هذا الحد، بل يتعداه ليصل إلى الإدارة المســـيرة لمراكز ومعاهد التكوين المهني، لأننا نجد أن المسئولين على المصالح وحتى مديري المراكز أقل مستوى من الأساتذة وباقي المؤطرين الذين يعملون تحت إشرافهم. إن تداخل كل هذه العوامل ضمن علاقات متنوعة بينهم، ولّد أشكالا مختلفة من الهوية المهنية لدى أستاذ التعليم المهني.

يمكنني أن ألخص هذه الوضعية التي يعيشها قطاع التكوين المهني في وجود اختلالات أفقية وعمودية في السلم التراتبي لمراكز التكوين والتعليم المهنيين: تتجسد الإختلالات الأفقية في عدم تناسب مركز الأستاذ مع المؤهلات التي يحملها، الأمر الذي أوجد في نفس التصنيف أساتذة حاملين لشهادات عليا نسبيا وأساتذة ليس لهم أي مستوى؛ هم عبارة عن حرفيين سابقين؛ بينما تتجسد الإختلالات العمودية في تمكين تشريعات الترقية المعتمدة في القطاع كل الأشخاص، مهما كانت مستوياتهم العلمية، من الوصول إلى مناصب المسئولية الأمر الذي ولد تناقضات خطيرة كتكليف أساتذة سابقين ليس لهم أي مستوى تعليمي بمسئولية إدارة المركز أو بعض مصالحه، وبالتالي يصنفون كمسؤولين على أساتذة حاملين لشهادات عليا (الليسانس أو المهندس أو الماجستير).

يمكنني في ظل هذا الترتيب غير العقلاني للسلم التراتبي لمراكز التكوين والتعليم المهنيين، ومن خلال العلاقات المهنية الموجودة في هذا الوسط المهني أن أطرح التساؤل الآتي:

ما هي انعكاسات ونتائج الإختلالات الأفقية والعمودية للسلم التراتبي لمراكز التكوين والتعليم المهنيين على الهوية المهنية لأستاذ التكوين والتعليم المهنيين؟.

وبتعبير آخر ما هي استراتيجيات الأساتذة في بناء الهوية المهنية الخاصة بهم فرديا وجماعيا، للتكيف مع هذه الاختلالات وتجاوزها، علما أن الاستراتيجية هنا تنبني انطلاقا من العلاقات الإجتماعية والمهنية المؤسسة على التكوين الاجتماعي للأستاذ أي تكوينه الثقافي والديني والسياسي والاقتصادي؟.

3. الفرضيات :

لقد ظل قطاع التعليم المهني يتخبط في مشاكل عديدة دون أن يجد حلولا ملائمة عبر كل الممارسات التي تعاقبت عليه، في الوقت الذي كان عليه مسايرة التحولات إثر إدخال التكنولوجيات الحديثة في العمل، وتبين أن استراتيجيات التعليم المهني، لم تنطلق من أسس صحيحة ودراسة موضوعية لواقع متطلبات الاقتصاد الوطني، و لم تُحضّر القاعدة المتينة لذلك. كما أنها لم تراع الخصائص الثقافية التعليمية للأطر البشرية عبر مؤسساتها المهنية.

هذا ما جعل القطاع لا يساير تطورات قطاع التعليم المهني في الدول المتقدمة، رغم تبني بعضا من أنظمتها، ومن هنا كان لا بد علينا أن نتطرق إلى بعض العوامل كدراسة العلاقات المهنية قصد معرفة الهويات المهنية لأساتذة التعليم المهني.

إن هذا الافتراض العام يقودنا إلى افتراضات أخرى نسعى من خلالها إلى تغطية الجوانب الهامة من بحثنا، ويمكن إيجازها فيما يلي:

- **تتشكل الهوية المهنية لأستاذ التعليم المهني انطلاقا من تفاعل علاقاته الإجتماعية في العمل مع مختلف الأطراف.**

- **يؤدي التنوع في التجارب المهنية لأستاذ التعليم المهني مع مسئوليه ومع زملائه ومع متربصيه إلى تنوع الإستراتيجيات السلوكية، وبالتالي التنوع في تصور هويته المهنية.**

4.منهج الدراسة :

إن المنهج هو الكيفية التي يتم بها تنفيذ شيء ما حسب نظام معين انطلاقا من جملة مبادئ من أجل الوصول إلى هدف محدد[1]. أما بالنسبة لدراستي، فسأعتمد المنهج التحليلي تبعا لطبيعة الموضوع المراد دراسته، وكأسلوب لتحليل العلاقات الإجتماعية المهنية

---

[1] – د. فضيل دليو" دراسات في المنهجية"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر1995، ص 68.

وتأثيرها على السلوكات التي تنشأ بين مختلف الأطراف المحيطة بأساتذة التعليم المهني في ميدان عملهم لكونهم يمثلون وحدات الدراسة.

أما من حيث التقنيات المنهجية، فاعتمدت على الملاحظة المشاركة، كوني أعمل في قطاع التكوين المهني، كنت أقوم بملاحظة السلوكات و طبيعة العلاقات داخل هذا التنظيم، ومعاينة القرارات والمراسيم، وكل المستجدات وكيفيات تنفيذها عن قرب، لأنه يجب على الباحث الأنثروبولوجي أن يزيد من قدرته على الاتصال والتفاعل مع الأفراد الذي يجري معهم بحثه الميداني، فلا يتعامل معهم على أنهم مجرد وحدات في جداول إحصائية، وإنما يتعامل معهم كأفراد لهم دوافعهم وحاجاتهم الإجتماعية، وحتى يتحقق ذلك، يجب أن يعيش الباحث الأنثروبولوجي مع هؤلاء الأفراد ليُعمق من درجة التفاعل معهم، وتكوين علاقات اجتماعية تساعده على إجراء البحث[1].

لقد ساعدني هذا الاقتراب من فئة أساتذة التعليم المهني في سهولة تصميم تقنية أخرى وهي الاستمارة، ومن خلالها استطعت إبراز المحاور الأساسية المشكلة لموضوع الدراسة، وأعطتني نتائج ميدانية كان يصعب علينا ضبطها بالمقابلة. و لم أكتف بهذا الحد، بل اقتربت من الإدارة المشرفة على هذه الفئة وتحدثت مع مسيريها ووجهة نظرهم حول ما كان له علاقة بموضوع بحثي، مع فحص بعض السجلات والوثائق التي تهتم بأستاذ التعليم المهني؛

---

[1] – د. محمد حسن غامري" المدخل الثقافي لدراسة الشخصية"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية 1989، ص 37

حيث كنت أرى أنها عوامل متداخلة تساعدني في اكتشاف العلاقات المهنية والمشكلة لأنماط عديدة من التصوّرات الخاصّة بالهوية المهنية.

أما في تحليل بيانات الدراسة الميدانية، فاعتمدت على تقنية تحليل المحتوى لإجابات أفراد العينة، التي راعيت فيها توفر شرط التمثيل حتى يمكن أن تعكس خصائص الجمهور، وقد مكنتني هذه التقنية من تحليل النتائج وتفسيرها، والإجابة على الفرضيات.

ونظرا لأهمية البحث، فقد قسمت هذه الدراسة إلى مقدمة، وبابين رئيسيين، وخاتمة. تضمنت المقدمة التمهيد وأهمية البحث، ثم تعرضت فيها للإشكالية، والفرضيات ومنهج الدراسة. قدمت في الباب الأول تعريفا للمفاهيم الواردة في البحث، كما تطرقت فيه إلى مراحل تطور التكوين المهني، وتصنيفا عاما للأشكال الأساسية للهوية المهنية. بينما تضمن الباب الثاني التعريف بعينة البحث وتحليلا لبيانات الدراسة الميدانية، وأنهيت البحث بخاتمة.

الباب الأول

الفصل الأول :

المفاهيم المستخدمة في البحث

الفصل الثاني :

1 – مراحل تطور التكوين المهني في الجزائر.

2 – أشكال الهوية المهنية.

الفصـــل الأول

المفاهيم المستخدمة في البحث.

1. مفهوم الهوية:

إن الهوية الشخصية أمر مُسلّم به منذ الطفولة، بل إن تطورها يبدأ خلال هذه المرحلة، وتستمر طوال حياة الشخص نفسه. ففي فترة المراهقة تبدأ عن طريق استكشاف الذات الداخلية وإعادة نظر عميقة وذلك بالتوافق مع التغيرات الهائلة الحاصلة على الصعيد البيولوجي والمظهر الخارجي.

يقول **إريكسون**(Erikson) " أن منشأ الهوية هو أهمّ إنجاز خلال المراهقة وخطوة حاسمة نحو سن الرشد, فهو يشمل تحديد القيم والأهداف في الحياة ويدفع الإنسان لالتزامات جديدة في كل من المجالات الجنسية، والمهنية، والأخلاقية، والسياسية، والدينية والعقائدية. " ويضيف قائلا في نظريته النفسية – الاجتماعية، "أن تطورنا الاجتماعي يمر بمراحل عدة تتمحور كل منها حول أزمة نفسية يتوجب إيجاد الحل المناسب لها، فإذا تم التعامل مع هذه الأزمة بالشكل السليم استطاع الإنسان أن يبلغ المرحلة التالية بسلامة وأمان، أما إذا لم تتوفر له العوامل الملائمة فهذا قد يؤثر سلباً في نمو شخصيته".[1]

فالأزمة التي يواجهها الفرد بصفة عامة هي "أزمة هوية"، وهي مرحلة مؤقتة من الضياع واليأس يختبر فيها عدة خيارات قبل أن يلتزم بشكل جدي ونهائي ببعض القيم

---

[1] – ينظر هايكو ايرانست.HEIKO ERNST / " نقاط التحول عندما تأخذ الحياة اتجاها جديدا ", ترجمة. د. سامر جميل رضوان, الثقافة النفسية المتخصصة.العدد 52. بتاريخ 2003/11/23.

والأهداف: فقد يخوض عملية البحث هذه في ذاته الداخلية حتى يستطيع الوصول إلى هوية ناضجة. إن العديد من علـــماء النفس(**جون بياجي**(Piaget(j)،**كورت لووين** Lewin (k) اعترضوا على اختيار إريكسون لكلمة "**أزمة**" وفضّلوا استعمال كلمة **استكشاف** لوصف خبرة الفرد في البحث عن هوية، وهذا البحث يتم بشكل تدريجي، من خلال الأسئلة التي تواجهه يومياً ("*من أُصاحب؟، هل أذهب إلى الجامعة أم أشتغل؟، أية جامعة، أية اختصاص، هل أعتنق قضية سياسية؟* ..") وأجوبته عنها، علماً بأن هذه الأسئلة والأجوبة تنظم شيئاً فشيئاً لتصبح، بالنهاية، هذا الكيان الذاتي الذي نسميه الهوية.

أما أن الفرد الذي لا يخوض هذه الخبرة مع كل ترددها ومصاعبها فيبدو سطحياً ومن دون أي هدف، وذلك لأنه ربما لم يفلح في حلّ الأزمات السابقة التي مر بها خلال طفولته، أو لأن مجتمعه يفرض عليه مجموعة محدودة من الخيارات لا تتلاءم مع قدراته أو رغباته.

فالنتيجة هي أنه يصل إلى سن الرشد غير مهيأ لخوض التحديات النفسية، مثل إقامة علاقة حميمة مع شخص آخر، فهو يجد صعوبة في المخاطرة في عملية مشاركة الذات التي هي أساس العلاقة السليمة، إذ إنه غير متأكد من هويته الشخصية كمرجعية صلبة في حياته.

كما أن اكتساب هوية ما وتكوينها، يرجع إلى التنشئة الإجتماعية للفرد كونها (التنشئة الإجتماعية) عملية لا تقتصر على تكييف الفرد مع المعايير الإجتماعية، بل هي من جهة، عملية متواصلة تغييرية مدى الحياة، بهدف الإدماج الاجتماعي النسبي والمستمر للفرد؛ ومن جهة أخرى وسيلة لتشريب المعايير والقيم والتمثلات الإجتماعية، إنها تكييف نسبي للفرد في سياق إطار حياته الفردية والجماعية. ونظرا لكونها سيرورة تغييرية للإدماج الاجتماعي للفرد، يتضمن بالضرورة، بهذا المعنى مفهوم الهوية.

مما سبق خلصنا إلى التعريف الذي قدمه **مصطفى محسن** على أن الهوية هي:

" العملية / السيرورة التي بواسطتها يتعرف و يبني الفرد مظاهر عضويته، سواء كانت هذه المظاهر حاضرة، ماضية أو مستقبلية، كواقع أو كمشروع، و التي بواسطتها أيضا يتم تحديد / تعريف الفرد، ويصبح هو نفسه قابلا لهذا التعريف / التحديد. إنها الدينامية المتطورة التي تفسح المجال لبعض التبادلات الصراعية للإفصاح عن نفسها في أزمات" [1].

يعني أن الفرد لا يبني هويته وحيدا بعيدا أبدا، بل يقتضي الكثير من الأحكام الصادرة من الغير، إنها تقوم بتوجيهه و إعطائه صفات خاصة لذاته، فهي إذن نتاج لنظم اجتماعية، تحويلية متتابعة.

---

[1] – د. مصطفى محسن، " حوار حول التنشئة الإجتماعية" ، مجلة فكرية اقتصادية. العدد4 ،1990ص 44.

و قد أوضح **عبد السلام بن عبد العالي** أنه : *" إذا كان مفهوم الهوية قد ارتبط دائما بمفهوم الوحدة، فذلك لا يعني أن هذه الوحدة هي الفراغ الذي يدوم في انسجام فاتر بعيدا عن كل علاقة؛ ولم يعد من حقنا أن نتمثل وحدة الهوية كمجرد انسجام، وأن نهمل التوسط الذي يتأكد في صميم الوحدة"*[1] .

إن الهوية عند الشخص هي أثمن ما لديه، وضياعها يعني بطريقة غير مباشرة، التهميش، المعاناة، ضغط نفسي... ولهذا فقد اقتضى منا هذا المفهوم وضعه في إطاره المناسب حتى نستطيع مطابقته مع مجال دراستنا. كونه كما يقول **مصطفى محسن** *" إن مفهوم الهوية حمال دلالات مختلفة ومتعددة، إن على المستوى الفلسفي والفكري العام، أم على المستوى السوسيولوجي أو السيكولوجي، أو السياسي الإيديولوجي...، ولهذا فإن الاستئناس بهذا المفهوم في مقاربة ما، يقتضي الوعي بكل أبعاد المفهوم، وبكل مدلولاته سواء ا باعتباره مفهوما علميا ضمن مفاهيم العلوم الإجتماعية، أو كمفهوم ضمن الخطاب الثقافي، الإيديولوجي السائد يفترض ككل ايديولوجيا وجود حقيقة ملموسة (ثقافة خاصة بكل إثنية)*[2].

---

[1] – عبد السلام بن عبد العالي،" أسس الفكر الفلسفي المعاصر". الطبعة الأولى. دار توبقال للنشر، 1991، ص90.

[2] – د. مصطفى محسن. المرجع السابق. ص 52.

1. 1 . المفهوم الفلسفي للهوية:

هو القول ما هو هو، ويعبر عنه بالجملة: ب= ب أو (ب) هي (ب) وهو لا يصدق على المساواة الرياضية فحسب، بل يصدق على كل علاقة منطقية، يُعبّر عنها بالجملة. ب = ب، ومبدأ الهوية هو المثل الأعلى للحكم التحليلي، لأن المحمول في هذا الحكم ليس جزءا من مفهوم الموضوع، وإنما هو عين الموضوع نفسه.

ومن مشتقات مبدأ الهوية مبدأ التناقض و الثالث المرفوع.

ومن شروط الضرورة المنطقية التي يعبر عنها مبدأ الهوية:

- أن يكون المعنى المتصور محدودا و ثابتا فلا يتغير.

- أن يكون الحق حقا والباطل باطلا دائما في مختلف الأحوال، فلا يتغيران بتغير الزمان و المكان.

- أن يكون الموجـــود بالحقيقة هو عين ذاته، ولا يختلط به غيره، وهـــذا لا يصدق في الحقيقة إلا على الموجود المثالي الذي يتجه إليه العقل، دون التمكن من تحقيقه تحقيقا كاملا.[1]

---

[1] – جميل صليبا، "*المعجم الفلسفي*" ، الجزء الثاني ، دار الكتاب اللبناني، بيروت،1982،ص 532.

إنها : "*قول مركب من لفظين هو هو، أي التعبير عن الشيء نفـــسه، مثلما نقول، أ هي أ ، الإنسان هو الإنسان، الشجر هو الشجر، الكتاب هو الكتاب.* "[1]

و قد تم تصنيف الهوية في عدة صور منها:

- الهوية الشخصية: وهي التعبير عن الأنا، والدلالة عن الكينونة، وتفرد الشخصية وتميزها عن باقي الكينونات، وعلى الرغم من تعرضها للتغيرات المستمرة والمتلاحقة التي تبدل مظاهر عديدة في الشخصية، ولا يلحق ذلك الكينونة على طول الزمان.

- الهوية النوعية أو الكيفية: وهي التعبير عن الاتحاد في المفهوم بين موضوعين مختلفين في الزمان والمكان، كاختلاف الأفراد في الطول والقصر واللون وغيرهما، بينما هي محددة في النوع البشري، أي جملة خصائص النوع البشري كالتعقل على الرغم من وجود اختلافات كبيرة بين أفراد الإنسان، قديما وحديثا والتفاوت بين الشعوب.

- الهوية المنطقية: وهي للدلالة على مساواة أو وحدة بين طرفين.

- الهوية العددية: وهي الإشارة بعدة ألفاظ إلى شيء واحد.[2]

---

[1]- Encyclopédie , Universalis .2003,

[2]- Louiza Gallèze," Identité et Philosophie » .Identité- Enfance . N° 01 U.R.A.S.C.1990 p 8.

و نجد في تعريف الهوية **للجرجاني** على أنها: " *الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة في الغيب المطلق، والهوية في جميع الموجودات، ما إذا أخذ حقيقة الوجود لا بشرط شيء ولا بشرط لا شيء.* "[1]

1. 2 . المفهوم الأنثروبولوجي للهوية:

من خلال إطلاعنا على المفهوم الأنثروبولوجي للهوية، خلصنا إلى أنه لا يمكن حصر هذا المفهوم في معنى واحد، بل يبرز من خلال إشكالات متعددة يمكن إيجازها في الأشكال الرئيسية التالية:

- الإشكالات المتعلقة بهوية الأشياء، أي كيف تستعمل المجتمعات ربط علاقاتها المنطقية في محيطها العام الخاص بها.

- كل ما يمس هوية الأفراد، والجماعات، أي كيف يتعرف كل مجموع الأفراد على الآخر من خلال الفروقات أو العوامل المشتركة بينهم.[2]

إن هوية الأفراد تبقى مجـــهولة ثقافيا بالنسبة لكل فرد، نظرا للاختـــلافات المسجلة تبعا لاخـــتلاف طبـــقاتهم الإجتماعية، ومحيطهم الاجـــتماعي الذي يعيشون فيه، من جهة،وأجناسهم(الذكور والإناث) وأعـــمارهم (الراشدون والأطفال، الكبار والصغار).

---

[1] – علي بن محمد بن علي، "*كتاب التعريفات للجرجاني*" ، الطبعة الثالثة، دار الكتاب العربي، بيروت، 1996 ص 320.

[2] – Louiza Gallèze , Ibid,1989. p12.

ومن هنا فإن مصطلح الهوية الذي ينطوي تحته مصطلح مشابه (Identique)، خـــلق مفهوم التفـــرقة في (العرق، الجنس، اللون...).

إنه من البســـاطة أن نتكلم عن الوحـــدة، لكن من الذي يتكـــلم؟ هـــل الأوربي و تكنولوجيته، أم الآسيوي و ثقافته الخاصة به، أم ببساطة سنقول بأن الوحدة غير ممكنة، لهذا يقول **لوفيس ستروس**(Levis strauss) : " *يعد القدر المحتوم العنصر الوحيد، المؤثر على جميع الناس و الذي يمنع من تحقيق طبائعهم كلها*." [1]

من هنا فإن الوحدة لا تعني التفـــرد بغض النـــظر عن الفروقات الثقافية للشـــعوب وبالتالي اختفاء التنوع الثقافي. بل إننا إذا انطلقنا من الفكرة البدائية التي تفرق بين الإنسان والأشياء فإن الهوية تصبح نموذجا للتركيب المعمق القائم على الهـــوية في الجانب العلائقـــي(مع الآخر).

2. مفهوم الهوية المهنية:

يعود تاريخ وجود مصطلح الهوية المهنية إلى حقبة سقراط سنة 399 قبل الميلاد، أين تساءل علماء ذلك الوقت عن الأشياء التي كانوا يعرفونها، سواء ما تعلق بمهنتهم أو حياتهم اليومية، و رغم علمهم بمصطلح الهوية المهنية اعترفوا بجهلهم، و عدم حصرهم لماهيتها.[2]

---

1 - Méditrad. Gauthier. "Race et Histoire". Nouvelle ed. 1973.p 21

2 - http// www. erudit. com

إذن يجب حصر الهوية المهنية في إطارها الكلي حتى نستطيع فهمها والحكم عليها بطريقة صحيحة، حتى لو اشتغل الفرد عدة مناصب خلال الحياة المهنية، إذ أن هناك مسارا خطيا واحدا، وبالتالي فإن الهوية المهنية تسمح لنا بإلقاء الضوء حول هذا المسار حتى تتضح معالم قاعدة الهوية.

إن من بين الأحداث الأكثر أهمية بالنسبة للهوية المهنية، هي ظهور النظام التعليمي، والصراع مع سوق العمل، فهما المجالان المتدخلان في بناء الهوية المهنية. انطلاقا من التوجيه الأولي للفرد، فاختيار أو التوجيه نحو اختصاص ما، يمثل فعلا رمزيا بالنسبة للهوية المهنية، والتي تبقى هوية افتراضية. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الصراع الذي فرضه سوق العمل في مرحلة الأزمة أعطى رهانا لأهمية الهوية لدى الأفراد. إلا أن الصراع أخذ أشكالا اجتماعية متعددة ذات دلالات رمزية متنوعة من دولة لأخرى، وحسب المستويات الدراسية والأصول الاجتماعية.

تكمن أزمة الهوية في عدم اعتراف الآخرين بالقدرات، المكانة والخبرة، والبناء الذاتي للمشروع الذي يريد الفرد تحقيقه، وإن الخروج من هذا الصراع متعلق بمصير الهوية المهنية المرتكزة على هوية خاصة في ميدان العمل، آخذة بعين الاعتبار التعلم أو التكوين.

إن ما يدفع الفرد إلى تكوين هذه الهوية هو الخوف من الإقصاء الدائم، وبالتالي فهو يسارع إلى عدم الاستسلام لهذه الوضعية مستعينا في ذلك باستراتيجيات شخصية لأجل تقديم هويته ونفسه بطريقة مختلفة، تحت شعار "*تعلم كيف تبيع نفسك*".[1]

وبالتالي فقد استنتجنا من تعريف **كلود ديبار** (C . Dubar) للهوية المهنية على أنها ناتجة عن مختلف التفاعلات في مسار الحياة المهنية، بما فيها الكفاءات الذاتية، والمعارف المهنية، حيث يبرز صراع بين الطبقة الشغيلة التي لديها رغبة التماهي والاعتراف.

ومن أجل تحقيق بناء هوية مهنية، وجب على الأفراد دخول مجال عـــلاقات العمل، والمشاركة في النشاطات الجماعية المختلفة، داخل منظمات يقوم أفرادها بشتى أنواع الأعمال، وقد خلصنا إلى هذا الفهم من خلال تعريف **ريمون سان سوليو**(R . sainsaulieu) الذي يعرف الهوية المهنية على أنها : " *مجموع الاختلافات المتواجدة بين المجموعات في العمل، مؤسسة على تصورات جماعية مختلفة، وسيرورة من العلاقات الاستثمارية للفرد نفسه(استثمار العلاقات الدائمة، أين تبرز عملية الاعتراف، والاعتراف المتبادل بالآخر). وذلك يدخل في إطار تجربة العلاقات الإجتماعية للسلطة*". كما يؤكد أيضا أن الإطار النظري لتكوين الهوية المهنية، إنما يكون على أساس تجربة العلاقات مع السلطة، أي أن الأفراد ينتمون إلى فضاءات، جعلت تعددا واختلافا في هويتهم المهنية؛ تبعا لكفاءتهم

[1] C. Dubar . la socialisation , construction des identités sociales et professionnelles , Armand colin paris1998, p 122,

وتأهيلهم المهني، ومن ثمة فهم يثمنون أعمال بعهم البعض، وبالتالي نجد تحكم هذه العوامل لمكانة الفرد داخل جماعة عمله.[1]

ومن هنا سيرتكز بحثنا للهوية المهنية على أساس العلاقات والتفاعلات الدائمة، بين العمال بمختلف رتبهم والموجودين بنفس المحيط العملي، ومن خلال تصوراتهم المهنية الذاتية، والمعايير المتداخلة في الحكم على نمـــط أو شكل الهوية التي ينتمي إليـــها كل فرد، والمحور الأساسي في هذه العلاقات هو أستاذ التعليم المهني مع المتعلم، الإدارة والزملاء، من خلال طبيعة السلوكات والنشاطات الممارسة.

3 . مفهوم التكوين:

غالبا ما تلجأ بعض المؤسسات إلى عملية التكوين، سواء بإعطاء معلومات تعتبر جديدة بالنسبة للفرد، أو عن طريق تحسين مستواه، ويمس هذا التكوين أعمالا في مجالات مختلفة، المهنية(أعمال يدوية) أو إدارية.

و تعني في معجم **لاروس**(Larousse) : " *عملية تظهر أشياء جديدة للشخص لم تكن موجودة من قبل*".[2]

---

[1] - . R . Sansaulieu." l'identité au travail" , 3ème éd.Paris. PFNSP,1988 .

[2] - le petit Larousse illustré 1980 op . cit . , p 451

وقد عرّفه **دي مونتمومولين** (DE MONTOMOLLIN): على أنه" *عملية إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية*."[1]

إن التكوين عبارة عن عملية تعديل إيجابي ذات اتجاهات خاصة، تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية، وهدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الفرد، من أجل رفع مستوى كفايته في الأداء بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل، يعني أن التكوين وسيلة لإعداد الكفاءات تتراوح فيها المعارف والكفاءات والسلوكات، بحيث تكون هذه الكفاءات مؤهلة للعمل الناجح والقابلة للتوظيف الفوري في الإطار المهني.[2]

3 . 1 – مفهوم التكوين المهني:

يتطلب الالتحاق بالمهن في المؤسسات المختلفة تدريبا قاعديا يعطي للفرد المعلومات والمهارات اللازمة لمباشرة هذه المهنة، وتعني في معجم **لاروس**(Larousse)" مجموعة من المقاييس مستعملة لتكوين الأفراد بحيث تكون تكاليفها على عاتق الدولة أو المستخدم (سواء في القطاع الخاص أو العام)."[3]

---

[1]– د . لحسن بوعبدالله ود . محمد مقداد ، عن دي منتومولين(De MONTOMOLLIN) الوارد في كتاب " تقويم العملية التكوينية في الجامعة ، ديوان المطبوعات الجامعية : 1998 ، ص 09 .

[2]– بوترف (G . BOTERF ET AL) الوارد في المرجع نفسه ، 1992 ، ص 10 .

[3] - Le petit Larousse Illustré , op . cit . 1995, p 451

أستخلص من خلال هذه التعاريف أن الهدف من التكوين المهني هو إعطاء الفرد التأهيل اللازم، وتزويده بجميع الإمكانيات المهنية للإلمام بمتطلبات المهنة قبل التحاقه بها، وبه عدة أنماط من التكوين:

- التكوين الإقامي: هو تكوين يهدف إلى اكتساب تأهيل داخل مؤسسة تكوينية، باستعمال التجهيزات الصناعية أو التعليمية، ويدعم هذا التكوين بتربصات في الوسط المهني.

- التكوين عن طريق التمهين: هو تكوين يهدف إلى اكتساب تأهيل مهني أولي، يسمح بممارسة مهنة، ويدعم بتكوين نظري تكنولوجي مكمل يقدم في مؤسسات التكوين.

- التكوين عن بعد: هو نوع تكويني لا يستدعي الحضور الدائم للمتربصين على مستوى المؤسسة وهو يضمن الاتصال البيداغوجي بواسطة وسائل الاتصال المختلفة عن بعد.[1]

---

[1] - "مدونة الشعب المهنية وتخصصات التكوين المهني"، الطبعة 2001. وزارة التكوين والتعليم المهنيين. ص6

- التكوين المستمر: هو عبارة عن مجموعة من المهام البيداغوجية تسمح للأفراد بتحسين تأهيلهم المهني خلال حياتهم المهنية، ويمكننا التمييز بين نوعين من التكوين المستمر: تكوين تحويلي وتحسين المستوى.[1]

3. 2- مركز التكوين المهني:

يعتبر مركز التكوين المهني، المؤسسة التي يتصل بها طالب التكوين مباشرة بعد توجيهه من جهات مختلفة، لأجل التكوين في الحرفة التي يرغب الحصول على تعلمها، وقد ورد تعريفه في مدونة التخصصات على أنه : " *عبارة عن تنظيم تربوي، اجتماعي وثقافي، تتفاعل فيه عدة عناصر تهدف إلى تقديم برنامج يرمي إلى تكوين متربصين في مهنة معينة، عن طريق إخضاعهم لدروس نظرية وتطبيقية* ".[2]

4. مفهوم التربص:

استعملت كلمة **"تربص"** قديما للدلالة على الفترة التي يقضيها القس في الكنيسة قبل تلقيه عائدات مالية خاصة بالكنيسة، أما حاليا فالمترشحون للمهن الحرة كالمحامي، الموثق، الصيدلي، المعلم، مطالبون بالقيام بتربصات تطبيقية قبل الترسيم في مناصبهم.[3]

---

[1] - "مدونة الشعب المهنية وتخصصات التكوين المهني" المرجع السابق. ص 6.

[2] - المرجع، نفسه، ص 8.

[3] - . Encyclopédie 350 Tome XI , copyright édité par ROMBALDI , 1972 , p 252

4. 1 – مفهوم التربص البيداغوجي:

يعنى بالتربص البـــيداغوجي جميع الأساتذة الحاصلين على تأهـــيل مهني في تخصصهم والذين تم انتقاؤهم عن طريق امتحانات أجروها بمعاهد متخصصة للتكوين المهني، يتلقى الأستاذ الناجح هذا التربص خلال السنة الأولى من تنصيبه ، وتكمن أهمية إجراء التكوين البيداغوجي على أنها تأشيرة الأستاذ لتقديم حصص تعليمية لمتربصيه، ولن يتم تثبيته ما لم يقدم وثيقة إجراء هذا التربص.

4. 2 – التربص التطبيقي:

يتم برمجة التربصات التطبيقية من طرف مؤسسة التكوين للمتربصين، تبعا لبرنامج كل تخصص على حدة؛ و نعني به : *"ونعني به المدة التي يقضيها المتربص في الوسط المهني بهدف تكيفه مع عالم الشغل، واكتساب معارف خاصة مثل التكنولوجيا الجديدة"*.[1] يقوم فيه المتربصون بخرجات إلى المؤسسات الإنتاجية مرة واحدة خلال كل سداسي، وببرنامج محدد من طرف الأستاذ.

[1] – "مدونة الشعب المهنية وتخصصات التكوين المهني" المرجع السابق، ص7.

4. 3 – مفهوم المتربص، المتمهن:

إن اقتحام التلاميذ الذين لم يسعفهم الحظ النجاح في مسارهم المدرسي، المجال المهني، في مؤسسات التكوين المهني، قد يصبحون متربصين أو متمهّنين . ونقصد بالمتربص: " هو *المتتبع لدورة تكوينية نمطية، يتمكن من خلالها اكتساب معارف ومهارات ترشحه لمهنة معينة تعود عليه بالمنفعة*" .[1] أي أنه يتلقى تكوينا نظريا وتطبيقيا داخل المؤسسة.

أما المتمهن:" *هو الذي يتلقى دروسا خاصة بالتشغيل وتأهيلا مهنيا ابتدائيا معترفا به، يسمح له بممارسة الحرفة في مختلف القطاعات والأنشطة الاقتصادية، يتم اكتساب هذا التأهيل من خلال التنفيذ التطبيقي والتدريجي لمختلف العمليات المرتبطة بممارسة العمل من خلال التكوين النظري والتكنولوجي المكمل*" .[2] فهو يتلقى دروسا نظرية داخل المؤسسة التكوينية، ودروسا تطبيقية في المؤسسات الإنتاجية، في القطاع العام أو الخاص.

---

[1] – رياض نور الدين . المرجع السابق، ص 16 .

[2] – مقرر التكوين، وزارة التكوين المهني، تشريع شهر جوان 1989، ص 29 .

4.4. مفهوم المهنة، الوظيفة، الحرفة:

عادة ما يختلط مصطلح المهنة، بالوظيفة والحرفة، فالمهنة هي مهارة تكتسب عن طريق دراسة طويلة، متخصصة ومنظمة وتجارب تدريبية أو خبرات تطبيقية وتخضع للتنظيم كمهنة الطبيب والمهندس، والمدرس والفني.[1]

أما الوظيفة فيمكن أن نطلق معناها على كل عمل يشغله الإنسان لدى آخر، أو لدى مصلحة حكومية أو شركة مساهمة مقابل أجر محدد أو متفق عليه. أما الحرفة فهي عملية يمارسها الإنسان سواء لمصلحته أو لدى آخر، ويحصل منها على عائد مادي معين، وهذه الحرفة لا تتطلب دراسة نظرية ولا تدريب طويل، وإنما تحتاج فقط إلى تدريب قصير يكتسبه العامل بمجرد النظر إلى عمل الآخرين.[2]

5. مفهوم التفاعل:

ونقصد بالتفاعل مجموع القوى التي تحدد سلوك جماعة ما. وقد عرفه "**أوبانك**" **E. EUBONK** بطريقة علمية أكثر عندما قال بأنه: " *قوة العمل الجمعي منظورا*

---

[1] – د. حنفي عوض،" العمل وقضايا الصناعة في الإسلام"، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 1996، ص26.

[2] – زيدان عبد الباقي، "علم الاجتماع المهني"، مطبعة السعادة، القاهرة، ص37.

إليها من جانب الذين يشاركون في ذلك العمل".[1] ويُميّز في التفاعل نمطين كبيرين هما التفاعل بالتعارض (الصراع والتعارض)، وتفاعل الوفاق (تركيب، اندماج).

كما أوضح أنه لا يمكن تحليل التفاعل الموجود بين الجماعة، إلا من خلال معرفة نمط الثقافة التي يستوحي منها أعضاء الجماعة سلوكهم، وعن طبقتهم المهنية والاجتماعية، وعن علاقات الارتباط بين هذه الطبقات، وعن التحولات الثقافية الجارية.[2]

وتعتبر القواعـــد الإجتماعية أحد العوامـــل الأساسية والمؤثرة في عملية التـــفاعل الاجتماعي، كونها سلوك منمط يمارسه المعدل العام من الناس اعتادوا على ممارســـته، كما تعتبر أحد منظمات السلوك الإنساني، وأحد الظواهر الإجتماعية، وليست الفردية وظيفتها تحديد سلوك الفرد وتوجيهه في ارتباطه مع الآخرين ومع الجماعات الإجتماعية على توجيه ارتباط الجماعة الإجتماعية الواحدة مع الأخرى.[3]

إذن من خلال عملية التفاعل الاجتماعي تظهر نوع من التوقعات الإجتماعية المشتركة عند الأفراد فتُحدّد أدوارهم ومراكزهم الإجتماعية، وتعمل على تحريك الفرد اجتماعيا من موقف إلى آخر، وفي وضعية اجتماعية إلى أخرى.

---

[1] - MAISONNEUVE (j)," la dynamique des groupes" , PUF , 1968, p50.

[2] - Ibid , p 50 .

[3] - د . معن خليل عمر. "*نقد الفكر الاجتماعي المعاصر*" . الطبعة الثانية، دار الآفاق الجديدة، بيروت. ص183 .

6. مفهوم التجربة:

إنها تُعوّض المعرفة النظرية في بعض الحالات، وتعتبر عنصرا مكملا للكفاءة عن طريق المعرفة النظرية، وترتكز على ثلاث أسس هامة، وهي:

- توسع من دائرة العلم، وتجعله ملموسا من خلال مواجهة حالات لم يتوقع حدوثها، والتي لم يتطرق لها العلم. فتعلم مهنة ما يكون عن طريق التطبيق المستمر، وبالتالي فإن العلم يفقد تعقيده النظري، من خلال تعرفه على الحالات الاستثنائية الملموسة.
- تقوم بفتح مجالات مجهولة، وكشف الحقيقة المجهولة، فالتقني في الميكانيكا مثلا يكتشف أمورا في تخصصه من خلال وقوعه فيها، فهو يجد حلا لها دون أن تكون موضعا للدراسة من قبل العلم، أما بالنسبة للأستاذ فهو يقوم باكتشاف طرائق بيداغوجية يسيّر بها عمله في القسم، دون أن يتعلم ذلك في قسمه.
- تقوم بتعليم الحذر، و عدم الوقوع في الأخطاء.[1]

7. مفهوم المكانة، المركز الاجتماعي:

المكانة هي المركز الذي يشغله الفرد في جماعة، ويرتبط هذا المركز بالأدوار المحددة التي يقوم بها الفرد طبقا للقواعد السلوكية المقررة، وقد يكون المركز الاجتماعي منسوبا أو مفروضا،

1- Roger Mucchielli," Philosophie de l'action". Bordas,1967, p.279.

فبالنسبة للمفروض فهو يرتبط عادة بمولد الشخص أو أصله أو نسبه أو جنسه وديانته، ولا يستطيع الفرد أن يغيّر منه.

أما المركز الاجتماعي يكون مكتسبا، وهو المركز الذي يصل إليه الفرد بجهده وقدرته وكفاءته الشخصية، وفي كلا الحالتين فإن القيمة الاجتماعية للمكانة ترتبط أهميتها بما يضفيها عليها المجتمع من نظرة تقديرية أو امتهان.[1]

[1] . أحمد زكي بدوي، " معجم مصطلحات العلوم الإنسانية "، مكتبة لبنان، بيروت،1982، ص310 .

الفصل الثاني

1. مراحل تطور التكوين المهني في الجزائر

2. أشكال الهوية المهنية

1.مراحل تطور التكوين المهني في الجزائر:

من خلال الإطلاع الواسع على التطورات التي حدثت لقطاع التكوين المهني منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، يمكننا أن نميز أربع فترات أساسية و هي:

1. 1 – الفترة ما بين 1962-1969:

لقد كان على الجزائر في هذه المرحلة أن تبحث عن توفير الشروط المؤسساتية، السياسية، الاقتصادية والإجتماعية، والتي تسمح بتنفيذ استراتيجية بإمكانها مواجهة الإرث الاستعماري، الذي كان من مخلفاته:

- مصلحة الانتقاء البسيكوتقني، والتي كانت مهمتها الانتقاء والتوجيه المهني.
- مركز التكوين وتحسين المستوى، وكانت تختص بتكوين المكوّنين.
- المصلحة التقنية البيداغوجية للتكوين المهني للراشدين، وكانت تتكفل بجميع المسائل التقنية البيداغوجية كإعداد البرامج وامتحانات نهاية التكوين،والمراقبة البيداغوجية، وبالتالي فقد بلغ عدد مراكز التكوين المهني في هذه الفترة حوالي عشرون(20) مركزا، بخمسة عشر(15) تخصصا تهتم أغلبها بقطاع البناء.[1]

ومن أجل تطوير هذا الجانب قامت السلطات السياسية ببعض الإجراءات لترقية التكوين المهني ومساعدته للقيام بالدور المنوط به، فسارعت إلى توظيف مكوّنين وإطارات إدارية لتسيير

---

[1] – أ . ابن سيد محمد ،" تاريخ التكوين المهني "، دروس بمعهد التكوين المهني ، سيدي بلعباس،2003.

مراكز التكوين المهني وهو ما أدى إلى ظـــهور " محافظة للتكوين المهني وترقـــية الإطـــارات "، وكانت هذه المحافظة تهدف إلى دراسة وترقية سياسة تكوين الكبار، وتهييء الإصلاحات الضرورية لتنمية هذا المجال الحيوي للنهوض بالاقتصاد الوطني.[1]

وفي سنة 1964 أقر المرسوم رقم 214 على إجبار المؤسسات لامتلاك مصلحة للتكوين المهني و التنمية العمالية، كما تم إنشاء المعهد الوطني للتكوين المهني للراشدين سنة 1967، حتى سنة 1969 وظهور معهدين هما:

- المعهد التكنولوجي للأشغال العمومية والبناء.
- المعهد التكنولوجي للصيانة في الإلكترونيك. كما أصبح عدد مراكز التكوين المهني ثلاثون(30) مركزا.[2]

1 – 2 . الفترة ما بين 1970 – 1979 :

بعد ارتفاع عائدات المحروقات سنة 1970، عرف نشاط الاقتصـــاد توسعا كبيرا ،مما أدى إلى ضغط على جهاز التكوين المهـــني في إيجاد يد عاملة مؤهلة، ولكن لنقص وســـــائله وتجربته سجل ضعفا كبيرا، لهذا أقرت السياسة التنموية للبلاد في جهاز التكوين المهني على إنشاء مؤسسات كبيرة منشئة للعمل والمحفزة على التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة ،وتوجهت مجهوداتها خلال هذه الفترة نحو إنشاء مراكز التكوين المهني، وقدر استيعابها بـــستة آلاف متدرب

---

[1] – د . بوفلجة غياث. " التربية والتكوين بالجزائر"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 73

[2] – أ . ابن سيد محمد . المرجع السابق.

(6000) وتكوينهم كعمال مؤهلين ومتخصصين في مختلف التخصصات مثل البناء، النجارة، الترصيص الصحي، الميكانيكا.[1]

وقد تزامنت هذه الفترة بالمخططين الرباعيين الأول والثاني، ففي الأول تم وضع ثلاثة مفاهيم خاصة بقطاع التكوين هي، التكوين الدائم والتكوين المتواصل، والرسكلة أو الإتقان. أما في الثاني فقد تم الاهتمام ببناء المنشآت والمؤسسات الخاصة بالتكوين، ومع ظهور القانون الأساسي لهيكلة التكوين المهني، ارتفع عدد مراكز التكوين المهني إلى سبعين(70) مركزا، ومعهدين(02) تكنولوجيين لتكوين التقنيين السامين في الهندسة المعمارية والأشـــغال العمومية والصيانة الكهروميكانيكية، كما ساهمت في هذه الفترة الشركات الوطنية الكبرى في إنشاء مراكز التكوين المهني خاصة بها، لأجل دعم التكوين والاستغناء التدريجي على المساعدات التقنية الأجنبية. علما أن أولويات التكوين وجهت للقطاعات الإستراتيجية الأساسية في الاقتصاد الوطني مثل التصنيع، الزراعة. ومن أجل ذلك قام قطاع التكوين بجزأرة المكونين ووضع جهاز خاص بتكوين المكونين لتزويد القطاع بالإطارات اللازمة مع تكييفهم مع محتوى البرامج، وأنشئ خلال هذه المرحلة نظام وطني للتكوين المهني الموحد.[2]

---

[1] – د . بوفلجة غياث. المرجع السابق. ص 74.

[2] – C. Bouslimani, Ibid .p 15

ومع ظهور القانون الأساسي لهيكلة التكوين المهني سنة 1974 و المرسوم رقم 74 / 112 المؤرخ في 10 جوان 1974 الخاص بإنشاء وتحديد قانون مراكز التكوين المهني ظهرت بعض المراسيم حددت بعض المناصب منها:

- المرسوم رقم 74 / 114 المؤرخ في 10 جوان 1974 والمتعلق بالقانون الخاص لمفتشي التكوين المهني.

- المرسوم رقم 74 / 115 المؤرخ في 10 جوان 1974 المحدد للقانون الخاص بأساتذة التعليم المهني والمناصب التابعة، مثل مدير المركز، المساعد التقني.

- المرسوم رقم 79 / 257 المؤرخ في 08 ديسمبر 1979 الخاص بإنشاء هيكل للأساتذة المتخصصين في التعليم المهني.[1]

تميزت هذه المرحلة بتضاعف الطلب على التكوين، نظرا للحاجة الماسة إلى يد عاملة مؤهلة، في حين لم تكن استجابة القطاع لمتطلبات التنمية الاقتصادية بالنظر إلى النتائج السلبية الملاحظة، كضعف المردودية والتأخر في إنجاز المشاريع.

1. 3 – الفترة ما بين 1980 – 1990:

عرف قطاع التكوين المهني في هذه المرحلة توسعا كبيرا، وذلك بعد المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني – الحزب الواحد آنذاك – وانعقاد الدورة الثانية للجنة المركزية مع بداية المخطط الخماسي الأول، والتي تقرر خلالها تنمية قطاع التكوين المهني ببناء 276

[1] – أ . ابن سيد محمد . المرجع السابق.

مركزا للتكوين المهني، حيث تم اللجوء إلى التعاون التقني الأجنبي من أجل الإسراع في البناء والتجهيز.

ورغم ما عرفه التكوين من تطور في هذه المرحلة، إلا أن القطاع الاقتصادي عرف في بداية الثمانينات تغيرات جذرية، أدت إلى توقف المشاريع التكوينية بسبب النمط الاقتصادي الجديد، المتمثل في إعادة هيكلة المؤسسات العمومية الكبرى وتحويلها إلى وحدات صغيرة ومتوسطة، وقد اتضح هذا جليا في المخططين الخماسيين حيث أعطي الاهتمام للتكوين وصدر على إثره المرسوم رقم 84 / 342 المؤرخ في 17 نوفمبر 1984 الذي حدد صلاحيات وزارة التكوين المهني، وظهور مراسيم أخرى أهمها :

- المرسوم التنفيذي رقم 81 / 392 المؤرخ في 26 ديسمبر 1981 الخاص بتطبيق قانون التمهين، الذي يهدف إلى استغلال قدرات المؤسسات الإنتاجية، بهياكلها وورشاتها، وإشراك القطاعات الاقتصادية العمومية والخاصة، وبموجب هذا القانون تغـــيرت " *مراكز التكوين المهني للكبار* " لتصبح " *مراكز التكوين المهني والتمهين* ".

- المرسوم رقم 81 / 393 المؤرخ في 26 ديسمبر 1981 الخاص بإنشاء *"المعهد الوطني للتكوين و تطوير التكوين المهني في المؤسسة* ".

- المراسيم رقم 82 / 478 ، 479 ، 480 ، 481 ، التي تنص على إنشاء دواوين

الأشغال التطبيقية للتكوين المهني إلى غاية 1992، وحل محلها التكوين المنتج، ويتكفل به المركز .

- المرسوم رقم 84 / 271 المؤرخ في 15 سبتمبر 1984، الذي ينص على إنشاء "*المركز الوطني للتعليم المهني بالمراسلة*" .

وفي سنة 1987 صدر مرسوم بتاريخ 17 نوفمبر، يُفرّق بين التكوين في المراكز تحت وصاية وزارة التربية من جهة، والتكوين في الشركات تحت وصاية وزارة العمل والشؤون الاجتماعية من جهة أخرى.[1]

إن تداول هذا القطاع بين الوزارات جعله يواجه بعض الصعوبات، إلى أن أعطيت هذه الصلاحيات إلى الوزارة المكلفة بالتكوين المهني، التي وجهت جهودها بوضع أنظمة تشريعية، وقانونية لترقية التكوين المهني، وبالتالي فقد تضاعفت قدرة الاستيعاب بثلاث مرات، وأصبح من الضروري التكفل بالتلاميذ المتسربين من المدارس، المتوسطات والثانويات.

وقد بينت نتائج دراسة قطاع التكوين المهني سنة 1988. أن هناك فروقا بين الأهداف والنتائج المحققة، حيث لوحظ تطور على مستوى الهيـــاكل والتأطير للقطاع، فأصبح عدد المراكز (730) مركزا بقدرة استيعاب إجمالية تقدر بـــ 290000 مقعدا بيداغوجيا. ولم يكن هذا التطور موازيا للنمو الاقتصادي والاجتماعي، رغم القيام بتكوين 100000 شاب سنويا، إلا أن

---

[1] – أ . ابن سيد محمد .المرجع السابق.

الاحتياجات من اليد العاملة، قد لبيت في قطاع البناء والنسيج والميكانيكا، في حين لم يتم تكوين عدد كافي من التقنيين والتقنيين السامين.[1]

1. 4 – الفترة ما بين 1990 – 2002 :

لقد تم إعادة فتح ملف التكوين المهني مع ظهور الإصلاحات الاقتصادية سنة 1990، وتمخّض عن هذا التفكير جملة من الإجراءات هي:

- إنشاء جهاز للتحاور، ويشمل القطاعات المكونة والمستخدمة، من أجل توفير شروط مناسبة للتكوين والتشغيل، يتمثل في المجلس الوطني الاستشاري للتكوين المهني.
- إنشاء مجالس محلية استشارية للتكوين المهني، على مستوى المؤسسة والولاية حسب النشاطات .
- توسيع أنماط التكوين إلى جانب التكوين الإقامي.
- تنويع الشعب والتخصصات في إطار التكوين الإقامي بهدف تكييف جهاز التكوين حسب حاجة الاقتصاد المحلي .
- دعم الموارد البشرية التربوية والتسييرية بإطارات جامعية .
- لا مركزية التسيير الإداري و المالي لقطاع التكوين المهني.[2]

---

[1] - C. Bouslimani . Ibid, P 15

[2] – د . بوفلجة غياث، "*تاريخ التكوين المهني*" ، دروس بجامعة السانية، وهران1990 .

وتجسدت هذه الخطوات من خلال صدور بعض المراسيم منها:

- المرسوم التنفيذي رقم 90 / 139 المؤرخ في 15 ماي 1990 الخاص بإنشاء وتنظيم واشتغال مركز الدراسات حول المهن والمهارات.
- المرسوم التنفيذي رقم 90 / 244 المؤرخ في 04 أوت 1990 المتضمن إنشاء المديريات الولائية للتشغيل و التكوين المهني.
- المرسوم التنفيذي رقم 92 / 05 المؤرخ في 04 يناير 1992 المحدد لكيفية تعيين الموارد الآتية من النشاطات والأعمال والخدمات المقدمة من طرف المؤسسات العمومية للتكوين المهني، زيادة على مهمتها التكوينية .
- المرسوم التنفيذي رقم 2000 / 126 المؤرخ في 11 جوان 2000 المحدد لمهام وزارة التكوين المهني.[1]

يمكننا أن نستخلص من هذا كله، أن قطاع التكوين المهني تطور بصفة فعّالة خلال السنوات الأخيرة، إذ يحتوي حاليا على شبكة جد متنوعة من الهياكل العمومية، موزعة على مختلف مناطق الوطن وقادرة على إمداد الاقتصاد الوطني باليد العاملة المؤهلة في ظروف مرضية نسبيا .

---

[1] – أ . ابن سيد محمد، المرجع السابق.

كما ظهرت إلى الوجود أكثر من(154) مؤسسة تكوين خاصة معتمدة من طرف الدولة سنة 1996، وبرز وجودها أساسيا وفعالا في مجال التكوين، نظرا لما تقوم به من مساعدة في امتصاص الضغط رغم محدودية التخصصات المعروضة بها.[1]

1. 5 – تطور مستقبل التكوين المهني بالجزائر:

أصبح قطاع التكوين والتعليم المهنيين اليوم يحتوي على شبكة واسعة من المؤسسات، المهتمة بتقديم التكوين و المقدرة بـــ (844) مؤسسة، موزعة كالآتي:

- (70) معهدا متخصصا للتكوين المهني.
- (522) مركزا للتكوين المهني و التمهين.
- (210) ملحقة تابعة لمراكز التكوين المهني.
- (30) ملحقة تابعة للمعاهد الوطنية المتخصصة.
- (01) مركز وطني للتعليم المهني عن بعد.
- (06) معاهد للتكوين المهني.
- (06) مؤسسات للدعم.[2]

وبالنظر للوضعية المزرية التي أصبح يتخبط فيها قطاع التكوين المهني، والمجملة في:

---

[1] – راض نور الدين ، المرجع السابق، ص ص 49، 50 .

[2] – د .الهادي الخالدي (وزير التكوين والتعليم المهنيين)، منشور وزاري، رقم 05 بتأريخ 2004/01/29 .

- ضعف التدابير التي وُضعت لتكييف التكوين مع احتياجات الاقتصاد الوطني من اليد العاملة.

- القيام بالتكوين دون مراعاة حقيقية لسوق العمل.

- غياب التربصات في المنشآت المهنية وفي القطاعات المستخدمة وعدم ملاءمة التجهيزات والبرامج لأهداف التكوين. وغياب التجديد البيداغوجي رغم وجود معاهد متخصصة.

- ضعف التنسيق بين قطاع التكوين والمكونين والمؤسسات الاقتصادية.

- المشاكل المادية المتمثلة في نقص الاعتمادات المالية والموارد البشرية المتمثلة في بعض الإطارات المتخصصة.[1]

سارعت السلطات الوصية إلى إصلاح القطاع مركزة في ذلك على محورين أساسيين، وهما السياسة التكوينية، وأنماط التكوين، بالنسبة للسياسة التكوينية، فإنها تستدعي مراجعة مدونة التكوين وتحسينها لمواكبة التحولات الوطنية والعالمية من جهة، وتستجيب للاحتياجات المحلية من خلال التجسيد الفعلي لخصوصية وطابع كل ولاية من جهة أخرى.

كما أن إدراج تلقين اللغات لا سيما منها العربية، الفرنسية والإنجليزية في برنامج التكوين وتدعيم تعميم الإعلام الآلي في كل التخصصات، وكذا الأنشطة الثـــقافية والرياضية

[1] - C. Bouslimani, Ibid , p43

تعتبر كلها آليات تساعد على تحسين قدرة المتربصين والرفع من مؤهلاتهم للاندماج في سوق الشغل، و في نفس الوقت تؤدي إلى تحسين ظروفهم الجماعية داخل مؤسسات التكوين المهني وأنسنتها.

أما طرق التكوين، فإن آليات الإصلاح تتطلب منا التمييز بين هذه الأنماط التكوينية، من تمهين، إقامي و دروس مسائية، وكذا التكوين المتواصل والتكوين والتكوين عن بعد.[1]

يهدف الإصلاح إذن إلى إعادة القطاع لمساره الأصلي بالتركيز على المهن اليدوية، الصناعات التقليدية والمهن التي تعتمد على التكنولوجيات الحديثة وتحقيق الأهداف التي أوكلت له، والتي يمكن حصرها فيما يأتي:

- المساهمة في اليد العاملة النشيطة في سوق العمل من خلال تجديد مهاراتها وتحسين مستواها وكذا تحيينها، وهذا يتم وفق نمط التكوين المتواصل،والتكوين عن بعد، وكذا الدروس المسائية.

- التكفل بالعمال المسرحين من خلال تحويل التكوين، بتمكينهم من تلقي معارف ومهارات أخرى تسهل عملية إدماجهم في سوق الشغل من جديد.

---

[1] – د .الهادي خالدي (وزير التكوين والتعليم المهنيين) رسالة بمناسبة انطلاق موسم التكوين 2005/2004 بتأريخ 2004/10/06 .

- جعل القطاع خزان إمداد لسوق الشغل من خلال التكفل بفئة الشباب عن طريق تكوينهم وفق نمطي التمهين أو الإقامي.[1]

في حين لا أحد ينكر مدى تطلعات قطاع التكوين المهني على الصعيد الدولي التكويني منه والإنتاجي، حيث يؤطر حاليا حوالي (41) تلميذا لفائدة دولة اليمن، كما ساهم في بناء وتجهيز معهد للتكوين المهني في النيجر الواقع في منطقة جنوب غرب العاصمة النيجيرية نيامي، فضلا عن ذلك فإن هناك مساهمات جزائرية في دول الساحل، بالإضافة إلى مجموعة من الاتفاقيات، من بينها اتفاق مع الشركة الصينية " *سي.أس.سي.أو*"لضمان التكوين في بعض القطاعات المرتبطة بالبناء وشركة مرسيدس يتم بموجبها التزود بـــ (600) حقيبة لتكوين الميكانيكيين عن بعد، إلى جانب ذلك، تستعد الوزارة لتكوين المتمهنين في الإختصاصات الموجهة لخدمات الميترو ومطار الجزائر الدولي. بالمقابل سجل القطاع العديد من مشاريع الشراكة، وبرامج الدعم لا سيما مع الاتحاد الأوروبي.

وفي ذات السياق، كشف السيد الوزير لحصة تلفزيونية جزائرية "*فطور الصباح*"، أنه سيتم تنظيم أول حصة افتراضية في 04 جويلية 2004، في مجال التكوين المهني، كانعكاس لإرادة الانتقال إلى مرحلة جديدة متقدمة.[2]

---

[1] – وزارة التكوين المهني،" ملف إحداث مسار التعليم المهني" .كراسة رقم01، مارس2001 .ص3 .

[2] – د . الهادي الخالدي(وزير التكوين والتعليم المهنيين)، تصريح لـ " حصة فطور الصباح التلفزيونية" ، بتأريخ 2004/06/23 .

2. أشكال الهوية المهنية:

عرفت سيرورة بناء الهويات المهنية منذ السبعينات تغييرات جذرية، وذلك نظرا للتطورات التي حدثت في جميع المجالات، الاقتصادية، الإجتماعية، والتحولات التكنولوجية، وبظهور ظاهرتي البطالة والتهميش، أدّى إلى إفراز تنظيمات جديدة في نظام العمل، وتسيير الموارد البشرية. ففي سنة 1977 اقترح عالم الاجتماع R. Sainsaulieu أربع(04) نماذج للعلاقات المهنية في العمل، وأوجزها في أربع مجموعات سوسيومهنية، وهي:

- الهوية المهنية الانعزالية(Retiré) .
- الهوية المهنية الاندماجية (Fusionnel).
- الهوية المهنية المفاوضة (Négociateur).
- الهوية المهنية التطورية (Promotionnel).[1]

وفي نهاية الثمانينات قام مجموعة من علماء الاجتماع إلى جانبR. Sainsaulieu ، وهـــم: (Isabelle Francfort. Florence Usty et Marc Uhalde)، ببعض الدراسات حول العلاقات المهنية في ميدان العمل، لعمال بعض المؤسسات، حيث أفضت إلى إضافة شكلين(02) من

[1] R.Sainsaulieu ,"L'identité au travail." Presses de sciences. 2ed.1885.-

الهويات المهنية زيادة لما توصل إليه R. Sainsaulieu ، وبالتالي تم التوصل إلى إبراز ستة (06) أنماط / أشكال، وهي:

- شكل الهوية المنضبط (Modèle Réglementaire): وهو الشكل الذي يقصد به R. Sainsaulieu بـ" **الانعزالي**"، وهو شكل وُجد عند مجموعة من العمال والأطر، التي تفضّل دائما التغييرات التكنولوجية. ويرى أن العمل ضرورة اقتصادية.
- الشكل الاندماجي(Modèle Communautaire): ويتأثر أصحابه بفعل إعادة التنظيم دائما، وقلة الكفاءة المهنية الخاصة بميدانهم العملي، بحيث أنهم لا يستطيعون فرض أنفسهم مع زملائهم العمال والأطر الذين تتوفر حسبهم كفاءة مهنية مكتسبة بفعل التجربة الطويلة في العمل(أكثر من 15 سنة).
- الشكل المهني(Modèle Professionnel) : وهو مقارب لنموذج الهوية المعروف عند R. Sainsaulieu، بالنموذج "**المفاوض**"Négociateur ، ويخص حاليا أصحاب المهن الجديدة ذات الصلة بالقطاع الصناعي، والمرتكزة على التكنولوجيا من جهة، ومبدأ التنفيذ في الأعمال من جهة أخرى، وقد تم حصر هذا الشكل من الهوية المهنية في المهن التي لها علاقة بالصيانة والأوتوماتيكية.

- الشكل الحركي أو الديناميكي(Modèle de la Mobilité): لقد تم إيجاد هذا الشكل من الهوية المهنية عند الأشخاص الذين لهم قابلية للعصرنة والتجديد في حياتهم العملية، أي أنهم مؤهلين للتـــكيف مع المستجدات الخاصة بعملهم وشغوفين بالتطلع لكل التقنيات الجديدة، مما يجعلهم يطمحون بالترقية إلى مناصب أعلى، وإن عدم تحقق هذا الطموح، يجعل هذا الشخص يسعى جاهدا لأجل التفرد بالإبداع لأي مشروع من المشاريع، حيث يظهر التنافس والصراع من أجل الترقية في العمل.

- شكل الهوية المهنية الخاص بالخدمة العمومية Modèle Professionnel de service) public): يتفق هذا الشكل من الهوية المهنية مع المرجعية أو الراديكالية للمواقف والتي تعتبر تقليدية ونشهدها في الروتين اليومي في الإدارات مثلا، كما يتميز هذا النموذج بالاستقلالية، المسؤولية، الكفاءة، علما أن هذا النمط من الهوية يبرز في إطار اجتماعي (الإدارات) .

- شكل الهوية المهنية المتعاونة بكل نزاهة(Modèle entrepréneurial): وهو شكل من أشكال الهوية المهنية، ظهر مؤخرا تحت شعار "*يُسخّر هؤلاء الفرسان من العصر المتطور، كل كفاءتهم في خدمة المؤسسة التي تعمل على إدماجهم*"؛ يعني التعقل في التغييرات الحادثة في المؤسسة. ورغم النجاح الذي يلقاه هذا النموذج في مؤسسة العمل إلا أن من سلبياته، الفشل حالة وجود علاقة سيئة بين العامل ومسئوليه.

وما يمكن الإشارة إليه أن النموذجين المذكورين في الأخير، يعطيان أهمية قصوى للقدرات المهنية كونها أحد العناصر الأساسية المشاركة في بناء الهويات المهنية المعاصرة.[1]

[1] Jean Claude Ruano Borbalan," Identité. L' i ndividu. La société "1998. P 205...207.-

الباب الـــثـــاني

تحليل بيانات الدراسة الميدانية.

الفصل الأول :

اختيار عينة البحث .

وسائل جمع البيانات .

الخصائص الشخصية، الاجتماعية والمهنية لعينة الدراسة

الفصل الثاني :

تحليل محاور استمارة البحث .

الفصـــــــــــــل الأول

1 . اختيار عينة البحث .

2 . وسائل جمع البيانات .

3 . الخصائص الشخصية ، الاجتماعية و المهنية لعينة الدراسة.

1. اختيار عينة البحث :

لم يكن اختياري للعينة عشوائيا، قمت بتعداد مؤسسات التعليم المهني الموجودة داخل مدينة تلمسان، واتصلت بكل مؤسسة على حدة للحصول على جميع المعلومات التي تخص سلك التعليم المهني.

لقد تركزت المعلومات المطلوبة حول، الأقدمية في التدريس، التخصص المدرس، والرتبة المهنية، علما أنه توجد ثلاث رتب، أستاذ تعليم مهني وأستاذ تعليم مهني درجة أولى وأستاذ تعليم مهني درجة ثانية، يعملون في مؤسسة واحدة، وبمستويات تعليمية مختلفة، أدناها شهادة التعليم الابتدائي، وأقصاها شهادة مهندس دولة أو ماجستير في بعض المؤسسات، بالإضافة إلى وجود نمطين من التكوين داخل المؤسسة الواحدة، هما التكوين الإقامي والتكوين عن طريق التمهين، حيث تختلف منهجية العمل بهما، ولهذا فقد أشرنا في القوائم على الأساتذة المعنيين بالدراسة محافظة على تمثيل عادل للمعايير التي أخذناها بعين الاعتبار .

ولهذا فقد قمت بإحصاء أساتذة كل المؤسسات المعنية بالدراسة، الدائمين، المتعاقدين بالساعة واليوم، والعاملين في إطار تشغيل الشباب، لكن وبعد المقابلات التي أجريتها مع المسؤولين المباشرين، اتضح لي أنه من الأنسب الاقتصار على فئة الأساتذة الدائمين فقط، كون الفئات الأخرى غير مستقرة في العمل، الأمر الذي صعب عملية الاتصال معها.

لهذا فقد انحصرت الدراسة الميدانية على الأساتذة الدائمين بمختلف رتبهم، في خمس مؤسسات للتعليم المهني(05) بمدينة تلمسان، منها معهد واحد(01) وأربع(4) مراكز للتكوين المهـــني المشتملة على مائة وثلاثة أستاذا (103)، اختير منهم خمسون أستاذا(50) لتشكيل عينة الدراسة، والتي مثلت 48,54% ، موضحة في الجدول الآتي :

الجدول رقم – 1 – توزيع أفراد العينة على مؤسسات التعليم المهني

المركز / المعهد	العدد الإجمالي	العينة المدروسة	النسبة المئوية
المعهد الوطني المتخصص	12	05	% 41.66
مركز التكوين المهني التمهين سيدي سعيد	27	14	%51.85
مركز التكوين المهني التمهين الكيفان	22	10	%45.45
مركز التكوين المهني التمهين عين الدفلى	27	13	%48.14
مركز التكوين المهني التمهين متشكانة	15	08	%53.33
مجموع	**103**	**50**	**%48.54**

نستنتج من خلال الجدول أننا احتفظنا بتمثيل يقارب نصف العدد الإجمالي .

1.1- مجالات الدراسة الميدانية: ويمكن حصرها في ثلاث مجالات رئيسية :

1.1.1- المجال الجغرافي :

نظرا للأهمية التي اكتساها قطاع التكوين المهني في السنوات الأخيرة، بإدخال بعض التكنولوجيات العالمية الحديثة، أبرمت اتفاقيات شراكة بين وزارة التكوين والتعليم المهنيين،

ووزارت التكوين المهني لبعض الدول المتقدمة (كفرنسا، ألمانيا، كندا...)، وكون معظم التخصصات المستهدفة بهذا التطور موجودة بمدينة تلمسان كباقي مدن ولايات القطر الجزائري، ارتأيت أن تقتـــصر دراســـتي على خمس (05) مؤسسات خاصة بالتعليم المهني، وهي : المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني بمنصورة، مركز التكوين المهني بسيدي سعيد، مركز التكوين المهني بعين الدفلى، مركز التكوين المهني بالكيفان، مركز التكوين المهني بمتشكانة .

لقد سمحت لي الوظيفة التي أمارسها في المركز والتي تتمـــثل في مستشار التوجيه والتقييم المهنيين بالاحتكاك المباشر مع مخـــتلف المتعاملين الذين ينشـــطون داخل المركز وخارجه، الأمر الذي سهل عليّ إلى حدّ ما الاتصال بالأساتذة والحديث معهم(أي أن مسألة الثقة بين الباحث والمبحوث لم تكن مطروحة في هذا المستوى على الأقل.)

1.1. 2- المجال البشري :

اعتمدت في الدراسة اللاتجانس لفئة المبحوثين، وهذا تماشيا مع خصائص المجتمع الكلي للبحث والذي يتميز بالفروق في شتى المستويات التعليمية والاجتماعية والمهنية للأساتذة، والإداريين المسؤولين والمـــشرفين، والمتربصين الذين يتلقون التكوين. إن توفر كل هذه الخصائص دفعت بي للقيام بهذه الدراسة.

1.1. 3- المجال الزمني :

لقد سبق توزيع استمارات البحث على المبحوثين، اتصالات عديدة مع إدارات المؤسسات التي يعملون بها، لأجل الحصول على القـــوائم المتضمّنة للمعلومات الأساسية للأســـاتذة، ومعرفة توقيت عملهم، حتى يسهل علي التدخل في الوقت الذي يناسب الإدارة تفاديا لإحراج الأستاذ، وبالتالي فقد تم تسليم الاستمارات مباشرة بعد الانتهاء من الامتحانات النهائية وإجراء المداولات، أي أواخر شهر جوان 2003، أما استرجاع الاستمارات فلم يكن ممكنا إلا بعد تحديد عدة مواعيد، واستمرت هذه العملية إلى غاية شهر سبتمبر 2003 أي قبل الشروع في امتحانات بداية الدخول الخاصة بالمتربصين الجدد للسنة التكوينية الجديدة.

2 – وسائل جمع البيانات:

اعتمدت في هذا البحث على الوسائل التالية :

2 . 1 . الملاحظة:

استخدمت في بداية البحث الملاحـــظة المباشرة، بحكم عملي في هذا القطاع، وباعتبار أن المنصب الذي أعمل فيه يضعني في علاقة مباشرة مع شريحة الأساتذة المكونين. هذا بالإضافة إلى الملاحظة المباشرة التي كانت تتم بالتوازي مع ممارستي للعمل داخل المركز لأكثر من تسع سنوات.

2 – 2 . الاستمارة :

تمكنت من تصميم أسئلة الاستمارة اعتمادا على الملاحظات، والاحتكاك الدائم بأساتذة التعليم المهني، وقد ساعدتني كثيرا في جمع المعلومات والتعرف على الخصائص الشخصية والاجتماعية والمهنية للأساتذة، حيث اشتملت (53) سؤالا، منها (29) سؤالا مغلقا، و(24) سؤالا مفتوحا.

2.2. 1 – طريقة تنفيذ استمارة البحث :

بعد حصولي على القوائم النهائية لأساتذة التعليم المهني المعنيين بالدراسة، والتأشير على فئة المبحوثين المستهدفين بالدراسة والمشكّلين للعينة، تبعا لطريقة الاختيار التي اعتمدها، وبعد التأكد من سلامة أسئلة الاستمارة، قمت بتسليمها للأساتذة مع قراءة فردية للأسئلة تفاديا لأي غموض، ومراعاة لصدق البحث وأهميته .

2.2.2 – طريقة تصميم استمارة البحث :

بعد الاطّلاع الواسع حول الأبحاث التي أجريت في الموضوع، ومن خلال مقابلة أساتذة التعليم المهني، كوني أملك تجربة مهنية في القطاع، قمت بتصميم أسئلة الاستمارة بخمس وسبعون سؤالا (75) شمل ستة محاور أساسية، و مراعـــاة لشمولية الأسئلة ضمن هذه المحاور، عرضت هذه الاستمارة على أستاذين باحثين حيث تم تصحيحها وتقليص عدد أسئلتها إلى

ثلاثة وخمسون سؤالا (53)، وقمت بتجريبها على ثلاثة أفراد من العينة المبحوثة تفاديا لغموض الأسئلة، وصححت ما وجب تصحيحه وتبسيطه .

وقد راعيت في تصميم الاستمارة المبادئ التالية :

- تدرج الأسئلة و تسلسلها منطقيا .
- اجتناب البدء بالأسئلة المحرجة .
- البدء بالأسئلة السهلة و البسيطة .
- اتصال الأسئلة بغرض البحث .

2.2. 3 - طريقة صياغة استمارة البحث :

لقد صيغت أسئلة الاستمارة بتسع وعشرون (29) سؤالا مغلقا وأربع وعشرون (24) سؤالا مفتوحا، وقدرت بتقدير ثلاثي الفئات (نعم، أحيانا، لا). خصصت القيمة (3) لفئة نعم، القيمة(2) لفئة أحيانا، القيمة (1) لفئة لا.

مثال : هل أنت مقتنع بقدرة الإدارة على تسيير أمور الأساتذة و المركز؟

في هذه الحالة يعطى الوزن (3)

نـــــــعـــــم	أحـــــــيانـــــــا	لا
+		

في هذه الحالة يعطى الوزن (2)

نـــــــعـــــم	أحـــــــيانـــــــا	لا
	+	

في هذه الحالة يعطى الوزن (1)

نـــــــعـــــم	أحـــــــيانـــــــا	لا
		+

4 .2.2- أقسام استمارة البحث:

قمت بتقسيم بناء الاستمارة إلى قسمين أساسيين :

- القسم الأول : ويشتـــمل على معلومات أساسية خاصة بأفراد العيـــنة، وتتعلق بـــ : الجنس ـــ السن ـــ مكان الازدياد ـــ مكان الإقامة ـــ التخصص ـــ الحالة المدنية ـــ المستوى التعليمي ـــ الرتبة المهنية ـــ العمل في نمط التكوين الاقامي / التمهين ـــ لغة التدريس .

- القسم الثاني : ويشمل ستة (06) محاور أساسية :

المحور الأول ويتمثل في علاقة أستاذ التعليم المهني بالمتربص، ويشتمل على (16) سؤالا موزعة على أربع محاور.

ـــ من حيث المستوى التعليمي للمتربص، ويحتوي على ثلاثة أسئلة (3) هي : رقم (03 ، 05 ، 06) تبعا للتسلسل الوارد في الاستمارة.

ـــ من حيث التخصـــص، ويحتوي على أربعة أسئلة (04) هي رقـــــــم (15 ، 16 ، 04 ، 35).

ـــ من حيث سلوك المتربص، ويحتوي على ثلاثة أسئلة(03): رقم(17 ، 18 ، 07.)

ـــ من حيث طبيعة العلاقة مع المتربص، ويحتوي على ستة أسئلة (06):رقم (46 ، 53 ، 19 ، 12 ، 29 ، 34).

المحور الثاني: و يتمثل في علاقة أستاذ التعليم المهني بالإدارة، ويشتمل على ثلاثة عشر (13) سؤالا موزعة على ثلاثة محاور .

مع المدير، ويحتوي على سؤالين (02) هما : (42 ، 43).

مع رئيس المصلحة، ويحتوي على ثلاثة أسئلة (03): رقم (30 ، 44 ، 45) .

مع الإداريين، وتحتوي على ثماني أسئلة (08): رقم (20 ، 21 ، 25 ، 27 ، 36 ، 13 ، 28 ، 08) .

المحور الثالث: ويتمثل في علاقة أستاذ التعليم المهني بالزملاء، ويشتمل على خمس أسئلة (05) موزعة على محورين :

من حيث طبيعة العلاقات، وتحتوي على أربعة أسئلة (04): رقم (10 ، 26 ، 37 ، 41).

من حيث المشاركة في العمل، وتحتوي على سؤال واحد (01): رقم (14) .

المحور الرابع: ويتمثل في علاقة أستاذ التعليم المهني بالحركة النقابية، ويشتمل على سؤالين (02) موزعين على محورين:

من حيث الانتماء، ويحتوي على سؤال واحد (01): رقم (38).

من حيث الفعالية، ويحتوي على سؤال واحد (01): رقم (52).

المحور الخامس: ويتمثل في المكانة المهنية لأستاذ التعليم المهني، ويشتمل على خمسة عشر (15) سؤالا، موزعة على خمس (05) محاور.

من حيث التخصص، ويحتوي على سؤالين (02): رقم (11 ، 31).

من حيث الكفاءة والتأهيل، ويحتوي على سؤالين(02): رقم(24 ، 09).

من حيث العلاقات الإشرافية، ويحتوي على سؤال واحد(01): رقم (47).

من حيث وسائل العمل، ويحتوي على سؤالين(02): رقم (33 ، 48).

من حيث الرضا المهني، ويحتوي على الأسئلة رقم (01 ، 02 ، 23 ، 32 ، 51 ، 39 ، 40 ، 22).

المحور السادس: ويتمثل، في عمل ونشاط أستاذ التعليم المهني بعد أوقات العمل، ويشتمل على سؤالين، موزعين على محورين:

من حيث عمل أستاذ التعليم المهني بعد أوقات العمل، ويشتمل على سؤال واحد (01) رقم (49).

من حيث نشاط أستاذ التعليم المهني بعد أوقات العمل، ويشتمل على سؤال واحد رقم (50).

2.2. 5 – التقنيات الإحصائية و التحليلية :

لقد استعملت النسب المئوية والمتوسط الحسابي، بالإضافة إلى تقنية تحليل المحتوى لأجوبة المبحوثين.

2 – 3 . الصعوبات المنهجية :

عند قيامي بالبحث الميداني واجهتني بعض الصعوبات منها :

– تخوف إدارة مؤسسات التعليم المهني من منحي القوائم الخاصة بالمعلومات الأساسية لأساتذة التعليم المهني، وهذا لم يكن إلا بعد ضمان السرية التامة.

– عدم وجود قاعات الأساتذة في مؤسسات التعليم المهني، صعب اللقاءات بالأساتذة المعنيين بملء الاستمارات .

– التهاون المفرط في ملء الاستمارات من طرف بعض الأساتذة، مما اضطرني في بعض الأحيان إلى تسليمها لأستاذ آخر، مع مراعاة نفس المعايير في اختيار العينة المذكورة آنفا،زد على ذلك الوقت الذي استغرقه جمع هذه الاستمارات من خمس (05) مؤسسات، والذي قدر بأربعة أشهر(04) .

– التساؤلات الكثيرة المطروحة من قبل بعض الأساتذة الغير معنيين بملء الاستمارات، ضنا منهم أن الأمر يهمهم، الشيء الذي أجهدني كثيرا لأجل إقناعهم بأنه مجرد بحث جامعي خاص، ولا علاقة له بأية جهة رسمية.

3 – الخصائص الشخصية الاجتماعية و المهنية لعينة الدراسة :

3 . 1 . بيانات متعلقة بالجنس و السن :

لقد استعملت أسلوب المعاينة الحصصية علما أن المعايير المعتمدة في اختيار خصائص العينة هي المستوى التعليمي والأقدمية في المهنة والانتماء الجغرافي والتخصص، فمن حيث الجنس يتوزع أفراد العينة كالآتي :

الجدول رقم – 2 – توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	%
ذكر	34	%68
أنثى	16	% 32
مجموع	**50**	**%100**

إن نسبة جنس الإناث 32% ضعيفة بالمقارنة لنسبة الذكور 68%، حيث ما لاحظناه أن طبيعة التخصصات المدرسة من طرف الإناث ذات صبغة نسوية في بعض الأحيان، عكس ما نجده عند الأساتذة الذكور، فهم يدرسون جل التخصصات، كون طابع التعليم مهني بالدرجة الأولى.

الجدول رقم – 3 – توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	الذكور		الإناث		المجموع	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
أقل من 20 سنة	00	% 00	00	% 00	00	% 00
من 20 – 25 سنة	00	% 00	01	% 06,25	01	% 02
من 25 – 30 سنة	01	% 02,94	02	% 12,50	03	% 06
من 30 – 35 سنة	05	% 14,70	03	% 18,76	08	% 16
من 35 – 40 سنة	10	% 29,41	05	% 31,25	15	% 30
من 40 – 45 سنة	08	% 23,52	01	% 06,25	09	% 18
من 45 – 50 سنة	07	% 20,58	02	% 12,50	09	% 18
من 50 – 55 سنة	02	% 05,88	02	% 12,50	04	% 08
من 55 – 60 سنة	01	% 02,94	00	% 00	01	% 02
المجموع	**34**	**% 100**	**16**	**% 100**	**50**	**% 100**

ألاحظ من خلال هذا الجدول أن أعمار أغلبية أفراد العينة تتراوح بين 35 و40 سنة للجنسين، 29,41 % للذكور، 31,25 % للإناث، تليها الأعمار من (40) إلى (45) سنة للذكور بنسبة 23,52 %، وما بين 30 إلى 35 سنة للإناث بنسبة 18,76 %.

كما عمدنا في فئات العمر بفارق خمس (05) سنوات، بالنظر إلى أن القوى العاملة الفتية التي تشكل الأغلبية الساحقة لها طموحات أكثر من الفئات المسنة، خاصة من ناحية أسلوب الحياة ونمط الاستهلاك من جهة وضمان المهنة والأجر المرتفع من جهة ثانية، هذه الطموحات لا ينبغي اعتبارها علامة لتطلعات برجوازية كما يدعي قولتورب (Goldthorpe)، إنما يجب أن تفهم

وتفسر في علاقاتها بالظروف الموضوعية لهؤلاء العمال الذين هم في أمس الحاجة إلى سكن، تأثيث السكن، تكاليف الزواج إن كانوا عزابا...[1].

3 – 2 . بيانات متعلقة بالحالة المدنية :

الجدول رقم – 4 – توزيع أفراد العينة حسب الحالة المدنية

الحالة العائلية	الذكور		الإناث		المجموع	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
أعزب	05	%14,70	04	%25	09	%18
في طريق الزواج	02	%05,88	02	%12,50	04	%08
متزوج	27	%79,41	10	%62,50	37	%74
مطلق	00	%00	00	%00	00	%00
مجموع	**34**	**100**	**16**	**%100**	**50**	**%100**

يوضح لنا الجدول رقم – 4 – أن معظم أفـــــراد عينة البحث متزوجين ، سواء لفئة الذكور 79,41 % ، أو لفئة الإناث 62,50 %.

[1] د . جمال غريد، "ثقافات المؤسسة"، مركز البحث في الأنثروبولوجية الإجتماعية والثقافية، 1997، ص34.

3 – 3 . بيانات متعلقة بالسكن :

الجدول رقم – 5 – يمثل توزيع العينة حسب وجود أو عدم وجود سكن

السكن	الذكور		الإناث		المجموع	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
يوجد	19	%55,88	08	%50	27	%54
لا يوجد	15	%44,11	08	%50	23	%46
مجموع	**34**	**%100**	**16**	**%100**	**50**	**%100**

نستنتج من البيانات الموجودة في الجدول رقم –5– أن نصـــف أفراد عينة البحث أي 50% يمتلكون سكنا خاصا، والنصف الآخر أي 50% من أفراد العينة يسكنون ضمن العائلة الكبيرة .

3 – 4 . بيانات متعلقة بمكان الازدياد و الإقامة:

لقد اعتمدت على تصنيف من ثلاثة مستويات للاتجاهات السكنية لأفراد العينة .

المدينة : وقصدنا بها تلمسان المدينة .

مدينة صغيرة : وقصدنا بها دوائر مدينة تلمسان .

القرية : وقصدنا بها بلديات وقرى نائية لولاية تلمسان .

وكانت النتائج كالتالي :

الجدول رقم – 6 – توزيع أفراد العينة حسب مكان الازدياد

مكان الازدياد	الذكور		الإناث		المجموع	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
مدينة	18	%52,94	13	%81,25	31	%62
مدينة صغيرة	08	%23,52	01	%06,25	09	%18
قرية	08	%23,52	02	%12,50	10	%20
مجموع	**34**	**%100**	**16**	**%100**	**50**	**%100**

تبرز المعطيات المبينة في الجدول رقم — 6– أن 62% من أفراد العينة مزدادين بتلمسان المدينة، في حين نجد أن 18 % ازدادوا بالمدن الصغيرة، والتي قصدنا بها الدوائر المجاورة لمدينة تلمسان. بينما وجدنا 20 % مزدادين بالقرى.

اكتشفنا من خلال التحريات التي أجريناها مع أفراد العينة أن نسبة 62% أي الذين يسكنون في المدينة كان لهم احتكاك بأصحاب "الصنعة" أي الحرفة، التي اشتهرت بها مدينة تلمسان، أو من الذين لجؤوا إلى تكوين قصير المدة بالمعاهد والجامعات. أما نسبة 18 % يسكنون المدن الصغيرة، والذين ينتقلون يوميا إلى مدينة تلمسان.

ولما كان المجتمع الريفي معتمدا على الزراعة(خدمة الأرض) بالدرجة الأولى، فإن هذا أدّى إلى توقف الأبناء عن الدراسة مبكرا نظرا لحاجة الآباء لهم، إضافة إلى عدم توفر بعض

الظروف المساعدة على التعلم كبُعد المدارس... لذلك وجدنا أن نسبة من يسكنون القرى والمدن الصغيرة، تراوحت بين 18% و20 %، كما عمدنا إدراج هذا العنصر من أجل تمييز المناطق الريفية، وشبه الريفية والحضرية، ومدى انتشار عنصر الميل إلى احتراف المهن والصناعات، إذ يقول **محمد بشير**: *" أصبحت الصفات المؤهلة للناس، بين الريفيين ومدنيين على أساس حجم هذه المدينة أو تلك التي هم مقيمين بها. "* [1]

الجدول رقم – 7 – توزيع أفراد العينة حسب مكان الإقامة

مكان الازدياد	الذكور		الإناث		المجموع	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
مدينة	25	%73,52	14	%87	39	%78
مدينة صغيرة	04	%11,76	01	%06,25	05	%10
قرية	05	%14,70	01	%06,25	06	%12
مجموع	**34**	**%100**	**16**	**%100**	**50**	**%100**

يتأكد تفسيرنا المذكور سالفا أيضا، من خلال الجدول _7_ حيث تبين لنا أن هناك نسبة عالية من الذين يقيمون بمدينة تلمسان تمثلت في 78%، وتعليلنا لذلك هو أن سياسة التكوين المهني تعمل جاهدة من أجل توفير السكنات الوظيفية خاصة لفئة المكونين. أما من

[1]–محمد بشير، " بحث في أبعاد الثقافة العمالية لدى عمال المؤسسة الوطنية للصناعات النسيجية(مركب الحرير بتلمسان)"، مخطوط رسالة تخرج لنيل شهادة الماجستير، جامعة تلمسان، 1991، ص31.

يمثلون نسبة 12 % و 10 % فهم من الذين لا زالوا لم يتحصلوا على خبرة مهنية طويلة؛ أي (تم توظيفهم بعد سنة 1994) وبالتالي فهم لم يتحصلوا على سكن قريب من مكان عملهم.

3 – 5 . بيانات متعلقة بالمستوى التعليمي :

3 – 5 . 1 – المستوى التعليمي لأفرد العينة :

الجدول رقم – 8 – توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	الذكور		الإناث		المجموع	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
شهادة التعليم الابتدائي	01	%02,94	01	%06,25	02	%04
شهادة التعليم المتوسط	06	%17,64	04	%25	10	%20
شهادة تقني	04	%11,76	00	%00	04	%08
شهادة البكالوريا	02	%05,88	01	%06,25	03	%06
شهادة تقني سامي	12	%35,29	05	%31,25	17	%34
شهادة اللسانس	03	%08,82	02	%12,25	05	%10
شهادة مهندس دولة	04	%11,76	02	%12,25	06	%12
شهادة الماجستير	02	%05,88	01	%06,25	03	%06
مجموع	**34**	**%100**	**16**	**%100**	**50**	**%100**

نلاحظ من خلال هاته المعطيات مدى وضوح الظاهرة التي نحن بصدد إثباتها، المتمثلة في تفاوت المستوى التعليمي الموجود عند أساتذة، أطر، عمال قطاع التكوين المهني. وتدل

النسب المسجلة على وجود فروقات واضحة في هذا الجانب (التعليمي). وبالتالي فقد اختلفت الرتب المهنية للأساتذة تبعا للشهادات التعليمية المحصل عليها.

ومن خلال التقديرات المعمول بها في النظام التربوي من حيث الشهادات، فقد سجلنا نسبة 04 % متحصلين على شهادة التعليم الابتدائي (اجتياز ست 06 سنوات من الدراسة)، 20% متحصلين على شهادة التعليم المتوسط (اجتياز 09 أو10 سنوات من الدراسة)، 08% متحصلين على شهادة تقني، علما أن الحصول على هاته الشهادة يتطلب تكوينا إضافة إلى مستوى الأولى أو الثانية ثانوي (اجتياز 11 أو12 سنة من الدراسة ثم متابعة تكوينا خاصا بمراكز ومعاهد التكوين المهني).

أما المتحصلين على شهادة البكالوريا (قضاء 12 سنة أو 13سنة من الدراسة) فقد مثلوا نسبة 06%، بينما 34% محصلين على شهادة تقني سامي، (هم من التلاميذ الذين لم يسعفهم الحظ النجاح في شهادة البكالوريا وتوجهوا إلى متابعة تكوين في المعاهد لمدة ثلاثون شهرا (30)).

إذا كل هذه المستويات التعليمية المذكورة، والمتوجة بالشهادات، تشغل رتبة وحيدة هي رتبة أستاذ التعليم المهني. بينما سجلنا نسبة10% محصلين على شهادة الليسانس، وبالتالي فقد تميز هذا الصنف برتبة أعلى من الرتبة السابقة، هي رتبة أستاذ التعليم المهني من الدرجة الأولى. أما الصنف الثالث، فقد تم حصره في مستويين، هما المتحصلين على شهادة مهندس دولة وتمثل

بنسبة 12%، وشهادة الماجستير بنسبة 06%، وبالتالي فهم يمثلون رتبة أستاذ متخصص في التعليم المهني من الدرجة الثانية.

3-5 . 2. - آباء و أمهات أفراد العينة :

الجدول رقم - 9 - توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي لآبائهم و أمهاتهم

المستوى التعليمي	الآباء		الأمهات	
	تكرارات	%	تكرارات	%
دون مستوى	17	%34	39	%78
شهادة التعليم الابتدائي	05	%10	02	%04
شهادة التعليم المتوسط	04	%08	03	%06
شهادة تقني	04	%08	02	%04
شهادة البكالوريا	04	%08	02	%04
شهادة تقني سامي	06	%12	01	%02
شهادة ليسانس	08	%16	00	%00
شهادة مهندس دولة	02	%04	01	%02
مجموع	**50**	**%100**	**50**	**%100**

ينحدر أفراد العينة من عائلات يختلف فيها المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم، وقد أثبتت البيانات المسجلة في الجدول رقم -9- أن أغلبهم ينتمون إلى طبقة غير مثقفة، وذلك من خلال النسبة المقدرة بـــ 78% التي تدل على عدم حصولهم على أي مستوى تعليمي، في نفس الوقت نلاحظ تقاربا نسبيا في المستوى التعليمي من خلال الشهادات المحصلين عليها، فسجلـــنا

04% محصلين على شهادة التعليم الابتدائي، 06 % محصلين على شهادة التعليم المتوسط، 04% محصلين على شهادة تقني، 04 % محصلين على شهادة البكالوريا، 02 % محصلين على شهادة تقني سامي، 02% محصلين على شهادة مهندس دولة.

3 – 6 . بيانات متعلقة بالرتبة المهنية :

الجدول رقم – 10 – توزيع أفراد العينة حسب الرتب المهنية

الرتبة المهنية	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
متربص متخرج	01	%02,94	00	%00	01	%02
أستاذ تعليم مهني	25	%73,52	10	%62,50	35	%70
أستاذ .ت. م . درجة 1	02	%05,88	02	%12,50	04	%08
أستاذ . ت.م . درجة 2	06	%17,64	04	%25	10	%20
مـــجموع	**34**	**%100**	**16**	**%100**	**50**	**%100**

تعبر النسب المسجلة في الجدول رقم–10– على أربعة أصناف من الرتب المهنية للمكونين بالمراكز والمعاهد المهنية، ضف إلى ذلك أن هناك بعضا من التخصصات المطلوبة من قبل طالبي التكوين، لم يوجد لها المكونون المشرفون عليها، وبالتالي فقد لجأت في بعض الأحيان إدارات المؤسسات إلى توظيف عن طريق التعاقد لمتربصين متخرجين، وتمثلت في عينة بحثنا بـــ 02 %، بينما سجلنا 70% من أساتذة التعليم المهني يقومون بتدريس تخصصات ذات طابع يدوي ونجدهم في بعض الأحيان أصحاب خبرة مهنية في حرفة أو مهنة ما.

وبعد التطور التكنولوجي الذي عرفه القطاع بإدخال بعض التخصصات الجديدة، نقلا عن تلك التي توجد في الدول الأوربية كفرنسا، ألمانيا، كندا، تطلب ذلك مؤطرين متخرجين من الجامعات، والذين يمثلون رتبتين هما: رتبة أستاذ متخصص في التعليم المهني من الدرجة الأولى، ورتبة متخصص في التعليم المهني ممن الدرجة الثانية، وقد تمثلتا في عينة بحثي بـــ08% و20 %.

3– 7 . بيانات متعلقة بالأقدمية في العمل :

الجدول رقم – 11– توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية

الأقدمية	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
من 0 – 5 سنة	06	%17,64	04	%25	10	%20
من 5 – 10 سنة	08	%23,52	05	%31,25	13	%26
من 10 – 15 سنة	11	%32,35	04	%25	15	%30
من 15 – 20 سنة	08	%23,52	01	%06,25	09	%18
من 20 – 25 سنة	00	%00	02	%12,50	02	%04
من 25 – 30 سنة	00	%00	00	%00	00	%00
من 30 – 35 سنة	01	%02,94	00	%00	01	%02
مجمـــوع	**34**	**%100**	**16**	**%100**	**50**	**%100**

نلاحظ من خلال البيانات المسجلة في الجدول رقم–11– أن أعلى نسبة في الأقدمية انحصرت بين (10 سنة–15 سنة) والتي مثلت 30% من عينة البحث، تليها المدة المحصـــورة ما بين (05سنة–10سنة) بنسبة 26 % إضافة إلى الفترة الممتدة ما بين (00سنة–05 سنوات) بنسبة 20%.

إن هذا التفاوت النسبي المتقارب في الأقدمية يساعدني في البحث على تفسير العلاقات من خلال النشاطات العملية لأساتذة التعليم المهني، كما نفهم أيضا من خلال هذه النسب المسجلة، أن قطاع التكوين المهني فسح مجال الشغل للمتخرجين من الجامعات والمعاهد وأصحاب الحرف، في حين لم تكن هناك فرص للتوظيف منذ عشرين (20) سنة مضت، في وقت كان فيه القطاع مقتصرا على بعض التخصصات القليلة في مراكز ومعاهد قليلة.

3 – 8 . بيانات متعلقة بالعمل في نمط التكوين :

الجدول رقم – 12 – توزيع أفراد العينة حسب نمط التكوين

نمط التكوين	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
الإقامي	30	%88,23	15	%93,75	45	%90
التمهين	04	%11,76	01	%06,25	05	%10
المجموع	**34**	**%100**	**16**	**%100**	**50**	**%100**

من خلال تعريفنا لكل من نمطي التكوين الإقامي والتمهين، بدا واضحا أن الفرق بينهما هو أن المدة التي يقضيها أستاذ التعليم المهني في نمط التكوين عن طريق التمهين داخل المؤسسة أقل بكثير من المدة التي يقضيها أستاذ التكوين المهني في نمط التكوين الإقامي، كون الأول مجبر في برنامجه الأسبوعي على متابعة يومية ومستمرة للمتمهن الذي يتلقى تكوينه خارج المركز (أي

عند المستخدمين في قطاعات خاصة أو عمومية). بينما الثاني يقضي كامل يومه داخل المؤسسة في تقديم دروس نظرية وتطبيقية.

لهذا، فقد بلغت نسبة الأساتذة العاملين في نمط التكوين الإقامي 90 % بينما سجلنا 10% من الأساتذة العاملين في نمط التكوين عن طريق التمهين، وبالتالي فإن تفسير هاته النسب المتفاوتة، يعني نقص الاحتكاك بين كلا الأساتذة في النمطين من التكوين.

3 – 9 . بيانات متعلقة بالتخصص:

الجدول رقم – 13 – توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
إنتاج نباتي	01	%02,94	00	%00	01	%02
كيمياء	01	%02,94	02	%12,50	03	%06
ميكروبيولوجيا	00	%00	01	%06,25	01	%02
إعلام آلي	04	%11,76	02	%12,50	06	%12
مراقبة النوعية	01	%02,94	00	%00	01	%02
حلاقة النساء	00	%00	03	%18,75	03	%06
النقش على الخشب	02	%05,88	00	%00	02	%04
النجارة	02	%05,88	00	%00	02	%04
خياطة	00	%00	03	%18,75	03	%06
مكانيك	03	%08,82	00	%00	03	%06

محاسبة	02	%05,88	03	%18,75	05	%10
تدفئة	01	%02,94	00	%00	01	%02
طباخة	01	%02,94	00	%00	01	%02
الكترونيك	03	%08,82	00	%00	03	%06
الري	02	%05,88	00	%00	02	%04
الرسم المعماري	03	%08,82	01	%06,25	04	%08
النسيج	02	%05,88	00	%00	02	%04
السياحة	01	%02,94	00	%00	01	%02
البناء	02	%05,88	00	%00	02	%04
كهرباء	01	%02,94	00	%00	01	%02
سباكة	01	%02,94	00	%00	01	%02
تشريع	01	%02,94	01	%06,25	02	%04
المجموع	**34**	**%100**	**16**	**%100**	**50**	**%100**

إن القصد من تسجيل هاته البيانات والتنوع في التخصصات الواردة في الجدول –13– سيؤدي بنا إلى إبراز مدى أهمية التخصص وانعكاساته على هوية أستاذ التعليم المهني، من خلال علاقاته بالآخرين. وبالنظر للطلب المتزايد على البعض من التخصصات مسايرة للتطور التكنولوجي الحاصل، فقد سجلنا نسبة 12 % ذوو تخصص الإعلام آلي، 08% الرسم المعماري، إلى جانب تخصصات أخرى متقاربة النسبة تراوحت ما بين 04 % و02 % من عينة البحث.

3 – 10 . بيانات متعلقة بلغة التدريس :

الجدول رقم – 14– توزيع أفراد العينة حسب لغة التدريس

لغة التدريس	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
اللغة العربية	21	61,76	11	68,75	32	64
اللغة الفرنسية	13	38,23	05	31,25	18	36
المجموع	**34**	**%100**	**16**	**%100**	**50**	**%100**

تقتضي بعض التخصصات المدُرّسة في مراكز ومعاهد التكوين المهني الالتزام ببرنامج رسمي، وبمواد محددة. وتبعا لطبيعة التخصص، تُفرض اللغة التي يجب أن يدرس بها هذا التخصص. فهناك من التخصصات إذا لم تدرس باللغة المطلوبة كالفرنسية مثلا، فإن المتكون يجد بعدها مشاقا كثيرة جراء تحوله إلى ميدان العمل كتخصص الإعلام الآلي مثلا.

لهذا، ومن خلال البيانات المسجلة في الجدول رقم–14– حصلنا على صنفين من الأساتذة يقوم الأول بتقديم دروس باللغة الفرنسية؛ هو صنف متخرج من الجامعات يدرس تخصصات علمية أو تقنية في بعض الأحيان، وبلغت نسبته 36%. أما الثاني فيقدم دروسا باللغة العربية في تخصصات ذات طابع إداري، أو استعمال الدارجة كونهم يُعلّمون تخصصات ذات طابع حرفي أو تقليدي وبلغت نسبته 64 %.

3 – 11 . بيانات متعلقة بالوضعية المهنية :

3 – 11 . أ – من حيث تثبيت أفراد العينة في المنصب :

الجدول رقم – 15 – توزيع أفراد العينة حسب تثبيتهم في المنصب

التثبيت في المنصب	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
منذ 1 – 05 سنوات	03	%08,82	01	%06,25	04	%08
منذ 05 – 10 سنوات	05	%14,70	04	%25	09	%18
منذ 10 – 15 سنة	07	%20,58	04	%25	11	%22
منذ 15 – 20 سنة	09	%26,47	03	%18,75	12	%24
منذ 20 – 25 سنة	04	%11,76	03	%18,75	07	%14
منذ 25 – 30 سنة	04	%11,76	01	%06,25	05	%10
منذ 30- 35 سنة	02	%05,88	00	%00	02	%04
المجموع	**34**	**%100**	**16**	**%100**	**50**	**%100**

مما لا شك فيه أن الوضعية النفسية واختلاف وجهات النظر للأستاذ يختلفان من حيث التثبيت أو عدم التثبيت في المنصب، حيث يعني التثبيت للأستاذ في التكوين المهني ضمان شغل دائم ومستقر، لا بل قل أن ما نعتقده هو أن المثبت منذ سنة ليس كالذي تم تثبيته منذ عشـــرين (20) سنة.

ومن خلال العينة المراد دراستها، فقد سجلنا نسبة 24 % تم تثبيتهم منذ أكثر من خمسة عشر (15) سنة، 22 % منذ أكثر من عشر(10) سنوات، 18 % منذ أكثر من خمس(05) سنوات، 04 % منذ أكثر من ثلاثين (30) سنة.

الفصـــــــــــــــل الثاني

تحليل محاور استمارة البحث .

1 . علاقة أستاذ التعليم المهني بالمتربص .

2 . علاقة أستاذ التعليم بالإدارة .

3 . علاقة أستاذ التعليم المهني بالزملاء .

4 . علاقة أستاذ التعليم المهني بالحركة النقابية .

5 . المكانة المهنية لأستاذ التعليم المهني .

6 . عمل و نشاط أستاذ التعليم المهني بعد أوقات العمل .

سأحاول في تحليل هذه المحاور التركيز على الهوية المهنية الناتجة عن علاقات أستاذ التعليم المهني بمختلف الأطراف المتعامل معها، المتربص الذي يقوم بتلقينه الحرفة، الإدارة، الزملاء.

لقد اتخذت في دراستي الحقل المهني التكويني كتربة خصبة، أين يبرز التكامل بين ما هو نظري، وتطبيقي(مؤسسات التعليم المهني)، علما أن كل من الجانبين يكمل الآخر في بناء الهويات من خلال العلاقات الإجتماعية، التي تبرز جذورها في العمل اليومي لأساتذة التعليم المهني.

ولكي أقدم نتائج دراستي للهوية المهنية، والإستراتيجيات السلوكية الممكن إيجادها من خلال هذا الحقل، ارتأيت أن يكون عن طريق سرد طبيعة العلاقات الموجودة بين مختلف الأطراف لدى أستاذ التعليم المهني، وذلك حتى أستطيع أن أكيف مبدأ الهوية المهنية مع التطبيقات التعليمية والمهنية في نفس الوقت. وسأقف عند بعض من العوامل المتدخّلة والمشكّلة للهوية المهنية.

كما سأقوم بتحليل هاته النتائج بالنظر إلى المعطيات التي أفرزتها إجابات أفراد العينة عن كل سؤال على حدة، وسأحاول إبراز الخصائص والاتجاهات التي ترتسم من خلال العلاقات المهنية مع مختلف الأطراف المتعامل معها يوميا، في حين لن يتأتى لنا تحديد الهوية

المهنية إلا من خلال تمثلاتهم (représentations) داخل محيط عملهم. يقول في هذا الصدد الدكتور **جمال غريد:** " *إن تمثل الهوية يشير ولو ضمنيا إلى الدور الحاسم الذي تلعبه العلاقات الاجتماعية في إحداث تمايزات وانقسامات في بنية المجتمع وهذه الظاهرة في حد ذاتها مرتبطة بتطورات فكرية حديثة نسبيا تزامنت مع الثورة الصناعية*"[1].

إن الرتب المهنية الثلاثة (03) المختلفة التي وجدتُها في محيط العمل الذي قمت بدراسته وعلاقتها بالأطراف الأخرى(المتعلم/ المتربص، الإدارة، الزملاء) لا يعني وجود فوارق بين رتبة عن أخرى ومن ثمة الحكم على وجود إنجداب أو نفور أو حتى صراع مهني، فوجود نماذج تمثلات مختلفة لتحديد الهوية لا يخضع لتأثير الصفات الفردية بقدر ما يتحدد بالاتجاهات القيمية (orientations évaluatives) والقواعد المعيارية العامة (règles de critères génératrices) المُكوّنة للثقافة.

---

[1] _ د .جمال غريد، "ثقافات المؤسسة"، مركز البحث في الأنثروبولوجية الإجتماعية والثقافية، 1997، ص06.

1. علاقة أستاذ التعليم المهني بالمتربص.

1.أ- تأثير المستوى التعليمي للمتربص على الأستاذ .

1.ب- تأثير التخصص على هوية أستاذ التعليم المهني .

1.ج- سلوك المتربص .

1.د- طبيعة علاقة الأستاذ بالمتربص .

1. علاقة أستاذ التعليم المهني بالمتربص:

1.أ–تأثير المستوى التعليمي للمتربص على الأستاذ:

كان معلّم الحرفة "المعلّم" قديما المراقب والموجه لنظام العمل؛ حيث كان صاحبا لمحله يستأجر العمّال الذين يشتغلون تحت إمرته، وكان في نفس الوقت أكثرهم مهارة وإتقانا وخبرة بدقائق الحرفة. وبالتالي، فهو موضع احترام لدى عماله فهو سيّد "الصنايعية" دون منازع كونه يُدير شئون عمله ويُشرف على عمّاله داخله ويرعى مصالحه خارجه، وكان يصل به الأمر في بعض المرات الاشتراك بطريقة إيجابية في أفراحهم وأحزانهم.[1]

وبعد التطور التكنولوجي الذي عرفته المسيرة التاريخية للمجتمع الجزائري، خضع تلقين الحرفة إلى نظام "التكوين المهني"؛ حيث تم إنشاء مراكز ومعاهد خاصة بذلك عبر مناطق مختلفة من الوطن، فأصبحت تحتوي تخصصات عديدة تم تصنـــيفها في شعب مهنـــية(Branches professionnelle). تمّ تحديد المستوى الدراسي لكل تخصص اعتمادا على متطلباته العلمية.

وبعد تصفحي لمدونة الشعب (Nomenclature des branches professionnelle)، وجدت أنه من التخصصات ما لا يتطلب شرطا للحصول على مستوى دراسي معين في

---

[1] - شهادة أحد الحرفيين العامل بمركز التكوين المهني والتمهين سيدي بومدين، بتاريخ 2003/12/21.

حين تتطلب تخصصات أخرى مستويات دراسية مختلفة[1]، الشيء الذي أحدث فروقات في المجموعة الواحدة من حيث المستوى التعليمي لهم.

أفرزت النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية أن نسبة 42% من المبحوثين يواجهون صعوبة تدريس متربصين ذوو مستويات تعليمية متفاوتة، وبالنظر لبعض التخصصات التي تعتمد على معارف نظرية متعلقة بالتخصص المدرس كالكيمياء، الإعلام الآلي، المحاسبة...، يجد الأستاذ نفسه مرغما لأجل التكيف مع هذه الوضعية. يصف لنا الباحث السوسيولوجي **مارتان روبيتاي**(Martin Robitaille) هذا الوضع أنه يُولّد هوية انعزالية فهو يصفها على أنها: " *تتميز بصعوبات التواصل والتبادل، وتوقف كل علاقة بين المعلم والمتعلم، أيضا كعائق يمثل حاجزا منيعا بين الطرفين، لأن التلميذ لا يشارك فعليا في إنتاج العمل التعليمي، وعليه فإن الأستاذ لا يجد متنفسا في عمله نظرا لغياب الإطار التفاعلي مع الشريك الآخر.*" [2]

بينما سجلنا نسبة 32% من المبحوثين لا يعانون من مشكل عدم التجانس في المستوى التعليمي، وجدنا هذه الفئة هم من المكونين المدرسين للتخصصات ذات الطابع اليدوي المحض، حيث أنها لا تعتمد على مواد دراسية تتطلب مستوى تعليـــمي معين كتخصصات الفنون التقليدية (النقش على الخشب، الخياطة، الطرز...).

---

[1] _ مدونة الشعب المهنية وتخصصات التكوين المهني، المرجع السابق، ص24.

[2] – Martin Robitaille," Identités professionnelles et travail réflexif " ,Université de Montréal , 1998 ,p 34

كما لاحظنا استياءا عند الأساتذة الذين يدرسون متربصين ذوو مستوى تعليمي ضعيف وتمثل بنسبة 48%، وهم أساتذة التعليم المهني المتخصصين من الدرجة الأولى والثانية، حيث عبروا لنا بقولهم " *إن الانتقال من تدريس متربصين في تخصصات تتطلب استخدام تقنيات عالية تتوافق مع تكويني الجامعي، إلى تدريس متربصين يتعلمون تخصصات ذات طابع تقليدي يصعب من مهمتي* ".

خلصنا من هذه الفكرة إلى ما توصل إليه **عبد الحفيظ مقدم** قائلا: " *إن الاعتماد على الذاكرة دون المستويات المعرفية، كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم والتركيب والتقويم لا تسمح بنقل المعارف من مادة معينة إلى مادة أخرى.*"[1]

بالمقابل وجدنا 38% لا يهمهم تعليم المتربصين ذوو المستوى التعليمي الضعيف، وسجلناه عند أساتذة ذوي تجربة طويلة في تعليم الحرفة(من 20سنة — 30) " كيما علمني معلمي نعلم".

توافق هذه الفكرة مقولة السيد " **جيرار**"[2] (Girard) في شأن تعلم حرفة النسج" *إن حرفة النسج الفنية كانت تمارس منذ القدم. وعملياتها لم تتغير منذ العصور الغابرة، فهي*

---

[1]— أ.عبد الحفيظ مقدم ، "دراسة حول خصائص مديري المؤسسات التربوية واتجاهاتهم نحو المنظومة التربوية"، حوليات جامعة الجزائر، عدد خاص، 1995، ص 29.

[2]–أحد علماء الحملة الفرنسية التي قادها " نابليون بونابارت" على مصر في آخر القرن الثامن عشر.

بسيطة، والعمل فيها لا يتطلب تعليما طويلا (غير محدود المدة). وعندما يريد عامل أن يصبح محترفا في النسج، عليه أن ينسج قطعة قماش، ويقدمها للمعلمين المجتمعين لاختباره. فإذا حكموا بأنه ماهر وكفء، فإنهم يقبلونه بينهم بعد أكلة يقدمها لهم، ويسمح له بعد ذلك بالتمتع بالامتيازات التي تمنح له، ويؤدي كل الواجبات المفروضة عليه."[1]

أصبح تعليم الحرفة يرتكز حاليا على برنامج تعليمي رسمي مدروس لمعظم التخصصات، صار فيه الأستاذ مجبرا على إكماله في مدة زمنية تبعا لكل تخصص، وفي ظل هذا الاختلال الخاص بالمستوى التعليمي للمتربص، حاولنا معرفة درجة تحكم الأساتذة في البرنامج، فلم نحصل إلا على نسبة 54 % ممن لا يجدون صعوبة التحكم في إنهاءه، ويمكننا تصنيفهم كالآتي:

- الصنف الأول: لا يملك برنامجا رسميا، بل هو من اجتهاد بعض الأساتذة، وبالتالي فهو ليس مقيدا باستعماله، "*أنا يهمني نعلم واش نعرف*"، إنه يعتمد على التمارين التطبيقية داخل ورشات العمل، فبمجرد الإحساس بتلقين الحرفة، يعني له إنهاءه للبرنامج.
- الصنف الثاني: يملك برنامجا رسميا قصيرا، إذا ما قورن بفترة التكوين الخاصة بالتخصص الذي يدرّسه؛ أي (عدم توافق البرنامج مع المدة المحددة للتخصص).

---

[1] M.P.S . Girard." Mémoire sur l'agriculture, l'industrie et le commerce de l'egypte" , paris tome 2 , p 603

بينما سجلنا نسبة 30% من المبحوثين يجدون صعوبة إنهاء البرنامج نظرا لاختلاف المستويات التعليمية لدى المتربصين، لسبب عدم مراعاة شرط القبول لهذا التخصص، المتمثل في المستوى الدراسي المطلوب له، ومرد ذلك، معاناة بعض مؤسسات التكوين من النقص الملحوظ في الإقبال على طلب التكوين.

إن عدم تجانس المتربصين من حيث مستواهم الدراسي، أو وجودهم في تخصص دون مستواه التعليمي، هو إحدى الصعوبات التي تعرقل عملية الاتصال والتفاعل بين الأستاذ والمتربص، يكتسب من خلاله تصورا سلبيا عن ذاته.

1. ب . تأثير تخصص الأستاذ على علاقته بالمتربص:

تتعدد تخصصات الأساتذة المتواجدين على مستوى قطاع التكوين المهني بتعدد خدمات ومجالات العمل، ومن خلال تصفحنا لمدونة الشعب المهنية وجدناها محصورة في أكثر من عشرين شعبة مهنية(20) تحتوي كل شعبة مهنية أكثر من خمسة عشر تخصصا (15). ولطبيعة التخصص المدرّس الذي يدرسه كل أستاذ تأثير على هويته المهنية، ولإعطاء صورة أكثر ومن خلال الدراسة الميدانية، تبين أن نسبة 48% يرون أن التخصص الذي يدرسونه لا يتماشى مع المستوى الدراسي المطلوب له، ومنهم من يعاكس هذه النظرة ويمثلون 38%. حيث اختلفت تمثلات الأساتذة لهويتهم المهنية من خلال هذه التصورات.

● الصنف الأول: يرى مدى ارتباط التخصص الذي يعلمونه ومسايرته للتطورات التكنولوجية والطلبات المتزايدة عليه في ميدان العمل. إن هذا التصور يرتبط بما توصل إليه **جمال غريد** من خلال تمثلات البنية الإجتماعية في ميدان العمل: " *إن التمثلات المرتبطة بعناصر ثقافية حديثة أكثر انتشارا بين عمال الصناعات المتطورة تقنيا ، كما أنها أكثر ذيوعا بين الشباب وذوي المستويات التعليمية والمهارية العالية نسبيا..*"[1]

● الصنف الثاني: يرى أن التخصص الذي يعلمونه لا يشترط فيه الحصول على مستوى تعليمي معين، إلا أن فيه برنامجا من الواجب على الأستاذ تنفيذه، وبالتالي فعليه أن يوفق بين تأدية البرامج لجميع المتربصين، علما أن منهم من لا يعرف القراءة والكتابة تماما. وتعتبر من الصعوبات التي يعاني منها الأستاذ، ولم يكن هذا العائق الذي يواجهه أمرا عفويا، بل ما تهدف إليه سياسة التكوين المهني هو استقطاب جميع الشرائح الشبانية التي تغادر الدراسة مهما كانت مستوياتها الدراسية، أضف إلى ذلك ووقوفا عند تنوع الرغبات لدى طالبي التكوين تم التخفيض للمستوى الدراسي المطلوب لبعض التخصصات (تخصص الميكرومعلوماتية من السنة الأولى ثانوي إلى السنة التاسعة أساسي)، وما يُعاب في اتخاذ هذا الإجراء، هو انعدام إحداث تغيير في البرنامج والمواد المدرّسة أيضا.

---

[1]— جمال غريد ، المرجع السابق، ص21.

لقد أكد لنا 66% من المبحوثين على أن التخصصات التي يدرسونها لقيت تفضيلا كبيرا، فوجدناهم من الأساتذة المدرسين لبعض التخصصات الحديثة، أو التي تم برمجة فتحها مؤخرا واكتسحت مجالات عديدة (الإعلام الآلي، مراقبة النوعية). ولمعرفة أدق حول التخصصات التي يتم الإقبال عليها، سجلنا نسبة 61,76% من المبحوثين الذكور و68,75% من الإناث أكدوا لنا على أن المتربصين يفضلون التكوين في اختصاصاتهم وهي (الإعلام الآلي، حلاقة النساء، الطبخ، المحاسبة، الخياطة). بينما سجلنا نسبة 20,58% من المبحوثين الذكور و12,50% يعانون نقصا في الإقبال على تخصصاتهم منها (البناء، النسيج، النجارة، النقش على الخشب).

ولمعرفة أسباب تفضيل تخصصات عن أخرى تم من خلال الدراسة الميدانية حصرها في ما يلي :

الجدول رقم – 16– أسباب تفضيل بعض التخصصات

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
مطلوب في سوق العمل	12	%35,58	04	%25	16	%32
يتماشى مع متطلبات العصر	02	%05,88	04	%25	06	%12

كونه يتطلب وسائل عمل قليلة	04	%11,76	01	%06,25	05	%10
لأنه تطبيقي أكثر منه نظري	03	%08,82	00	%00	03	%06
لأنها مهنة مترلية	00	%00	02	%12,50	02	%04
المجموع	**21**	**%61,74**	**11**	**%68,75**	**32**	**%64**

إن العوامل المحددة لتفضيل بعض التخصصات عن أخرى، كما هي مبينة في الجدول رقم –16– موضوعية، وهي كما يراها أستاذ التعليم المهني دافعا تحفز طالب التكوين إلى اختيار تكوين في تخصص معين، إن هذه الرؤية توحي بمدى وعي المتربص بالمتطلبات المهنية التي يحتاج إليها المجتمع. يقول **عبد المحي محمود حسن صالح:** " *إن تعلم بعض التخصصات تسهب مع غيرها من التخصصات، في نقل التكنولوجيا من خلال جهود مبذولة لأجل تنمية المجتمعات*."[1]

إن النسب المحصل عليها مكنتنا من تحديد خمس (05) تصورات مختلفة هي:

- الصنف الأول: يرى تفضيلا لتخصصه، كونه مطلوب في سوق العمل، ومثل هذا الصنف 32 % " *حرفتي إلى ماغناتنيش تعيشني*".

[1]– د. عبد المحي محمود حسن صالح ، "الخدمة الإجتماعية ومجالات الممارسة المهنية"، دار المعرفة الجامعية، 2002، ص 362.

- الصنف الثاني: يرى تفضيلا لتخصصه من طرف المتربصين وذلك بنسبة 12% " *إن التخصص الذي أُعلّمه يتماشى مع متطلبات العصر* ".
- الصنف الثالث: يبدوا له تفضيلا لتخصصه، كونه لا يتطلب وسائل عمل ثمينة، وفي نفس الوقت فهي بسيطة، "*اللي يكمل من عندي التكوين انتاعه يقدر يخدم في كل بلاص*"؛ أي وسائل عمل خفيفة، يتنقل بها أين شاء دون مشقة وعناء. ومثل هذا التصور 10 %.
- الصنف الرابع: تختلف هذه الرؤية عن التصورات السابقة، حيث يرى هذا الصنف أن تفضيل تخصصه راجع لاعتماده على التمرينات التطبيقية، أكثر من تقديم الدروس النظرية، ومثل هذا الصنف 06 %، فهو يرى برؤية التلميذ المتسرب من المدرسة، المستاء لطريقة التعليم المعتمدة على القراءة والكتابة، جراء كثافة البرنامج في المرحلة الدراسية وبالتالي فهو في حاجة ماسة إلى تغيير في روتين التعلم، وهذا أمر إيجابي لمسناه عند هذه الفئة من الأساتذة الواعين بالملل المصاحب للتلميذ خلال مشواره الدراسي. إن هذا التأثير يظهر حقيقة من خلال الدراسة التي توصل إليها الأستاذ **عبد الحفيظ مقدم** من خلال دراسته الميدانية مفادها أن 28,10 % من التلاميذ انخفض مستواهم الدراسي،

12,50 % تخـــلو عن مقاعد الدراسة، 09,40 % رسبوا في امتحانات القبول لمرحلة التعليم الثانوي.[1] بسبب كثافة البرامج وكثرة المواد النظرية(روتين القراءة والكتابة).

- الصنف الخامس ويمثل 04% والتي ترى أن تفضيل تخصصهم راجع إلى إمكانية مزاولته بصفة فردية وحرة، لكونها مهنة مترلية. إن هذا التصور يقودنا إلى الثقافة ذات الاتجاه المحافظ، التي تنفي عمل المرأة خارج البيت. وفي هذا الشأن توصل الأستاذ **محمد بشير** من خلال دراسته إلى أن 50% من الآباء يفضلون بقاء بناتهن في المترل، 12,50% يفضّلن تعلّم حرفة تُبقيهنّ في البيت.[2]

نستنتج من هذه التصورات تعدد مصادر إدراك الأساتذة لمواقعهم المهنية من خلال انتماءاتهم للتخصصات المدرسة المختلفة، ولإثبات صحة هذا التصور أي (قياس أهمية التخصص) ربطنا ذلك بمتغير تسرب المتربصين عن التكوين، فحصلنا على نسبة 18% من المتربصين الذين يتخلون عن التكوين، وفسرنا ذلك على أساس:

- عدم مطابقة الصورة التي كان يراها المتربص عن هذا التخصص أي (تدني في مستوى تعليم وتلقين الحرفة)، وبالتالي فهو لم يجد ما كان ينتظر من هذا التكوين.
- صعوبة استيعاب المواد المدرسة أي (وجود مستوى عال مما كان يتصوره المتربص).

---

[1] -أ.عبد الحفيظ مقدم، المرجع السابق، ص26.

[2] – أ . محمد بشير،المرجع السابق، ص93.

1. ج. تأثير سلوك المتربص على الأستاذ:

إذا بحثنا في الطريقة التي كان يكتسب بها المتعلم الحرفة قديما لأدركنا طبيعة السلوك الصادر منه، وتأثيره على تعلم الحرفة. كانت عائلة المتعلم تسلمه إلى المعلم ليتعلم الحرفة في مدة قد تطول أو تقصر وفق نضج الصبي الحرفي. وأما علاقة الصبي بمعلمه فتتضمن حقوقا وواجبات معينة من جانب كل منهما، فكان واجب المعلم تعليم الصبي الحرفة ويفضي إليه بأسرارها ويعهده إلى أن يكبر ويصير صانعا. بينما المعلم يرعى الصبي ويعطيه من الأجر القليل إذا كان قد أصبح كبيرا وصار له دور في عملية الإنتاج. وعلى المعلم أيضا أن يربيه ويبث فيه أخلاق الحرفة، التي لم تكن تختلف عن الأخلاق التي يحث عليها الدين، وينشئه على الانضباط والمثابرة والصبر والطاعة، فهو بمثابة الأب، أما الصبي فكان عليه بالطاعة، وتنفيذ الأوامر، والخلق الحميد.[1]

أما اليوم، فالمتعلم للحرفة هو التلميذ الذي لم يسعفه الحظ للنجاح في مشواره الدراسي، وجد نفسه في سن مبكرة أمام مسلك واحد هو إجبارية التوجه إلى مركز أو معهد التكوين المهني، إما بضغط من الوالدين أو بتوجيه من المدارس التربوية، أو بمحض إرادته. وبالتالي يختلف سلوك المتربص داخل مؤسسة التكوين تجاه أستاذه تبعا لدرجة وخصوصية هذه الدوافع.

---

[1] - د. عبد المنعم شوقي، "علم الاجتماع الحضري"، مكتبة القاهرة الحديثة، الطبعة الثالثة القاهرة 1961، ص143.

بينت الدراسة الميدانية أن 34% من المبحوثين يعانون من سلوكات سيئة صادرة من المتربص والتي تعرقل عملهم، وأثبت 36% تلقيهم لصعوبات مهنية، وحتى نعرف مدى حدّة هذا المشكل، حاولنا اكتشاف ذلك مقارنة بين المتربص الذي تخرج منذ زمن قديم، والمتربص حديثا، فحصّلنا على نسبة 70% من الأساتذة الذين عبّروا عن رداءة السلوك عند المتربص حاليا، وانحصرت في نقاط مبينة في الجدول الآتي:

الجدول – رقم –17 – فحوى اختلاف سلوك المتربص

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
سلوكات لا أخلاقية	08	%23,52	04	%25	12	%24
التأخرات و الغيابات	05	%14,70	03	%18,75	08	%16
اللامبالاة	05	%14,70	02	%12,50	07	%14
خصومات و شجارات	06	%17,64	02	%12,50	08	%16
المجموع	**24**	**%70,56**	**11**	**%68,75**	**35**	**%70**

يتبين لنا من الجدول رقم – 17– أن تصوّر الأساتذة لسلوك المتربص الرديء، هي إمّا سلوكات لاأخلاقية، تأخّرات وغيابات، لامبالاة، خصومات شجارات، كل هذه العوامل أدت بالأستاذ إلى المعاناة أثناء تأديته لعمله، وبالتالي فقد أصبح من غير الممكن أن يكون كما

وصفه **محمد الهمشري** : " *ذلك المعلم الذي ننشده بالفيلسوف الاجتماعي يدرك بحق أهداف متعلميه والطريق الذي يسير عليه، ويعمل جاهدا على أن يحقق لديهم تلك المواصفات التي تتطلبها النهضة فيمن يحملون أمانة المستقبل.*"[1]

إن الاهتمام الرئيسي لهذه المداخلة يتمحور حول كيفية إدراك الأستاذ لوضعه في مكان عمله. فهو ذو أبعاد يمكن تصنيفها كالتالي:

- الصنف الأول: يرى سلوكا حسنا من خلال إدراك المتربصين لأهمية التخصص، حيث أن بعضا من الأساتذة المتخصصين من الدرجة الثانية، المكلفين بتدريس التقنيين والتقنيين السامين لا يعانون كثيرا من تدني سلوك متربصيهم.
- الصنف الثاني: يرى عدم إتقان ومهارة الأستاذ لتخصصه يعكس نتائج وخيمة، منها (سلوكات سلبية تجاهه من طرف المتربصين).

جدول – 18 – صعوبات مهنة الأستاذ مع المتربص

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
تدني السلوك	06	%17,64	01	%6,25	07	%14
عدم الاهتمام	03	%8,82	00	%00	03	%06
ضعف المستوى التعليمي	05	%14,70	00	%00	05	%10

[1] – د. محمد الهمشري و د. محمد عبد الحميد الدميري، "علم النفس و آداب المهنة"، مكتبة الرشاد، 1971،ص179.

ضعف في اللغة الفرنسية	02	%5,88	01	%6,25	03	%06
المجموع	**16**	**%47,04**	**02**	**%12,50**	**18**	**%36**

تبين المعطيات الموجودة في الجدول رقم–18– عوائق عمل الأستاذ، تمّ حصرها في أربعة(04) نقاط هي:

- تدني السلوك، وتمثل بنسبة 14% وعبر عنها أفراد العينة أنها سلوكات لا أخلاقية.
- ضعف المستوى التعليمي، وتمثل بنسبة 10%، حيث وجدنا من خلال الملاحظة الميدانية أن محتوى برنامج بعض التخصصات لا يتماشى والمستوى التعليمي للمتربصين.
- 06% من عينة البحث يبدون عدم اهتمام المتربص للتعلم تماما، عبّروا بقولهم " *جابه اباه باش مايبقاش يدور مع اصحابه المفلسين* "، أو ما قال عنهم آباؤهم حسب المبحوثين " *المهم يدرق من وجهي باش مايبقاش قاعد في الزنقة*" .
- ضعف في إتقان اللغة الأجنبية (الفرنسية)، وتمثل في 06%، حيث أن هناك تخصصات تحوي موادا، تجبر الأستاذ على استعمال اللغة الفرنسية كوسيلة إيصال المعلومات، علما أن اللغة هي إحدى عناصر بناء رسالة صحيحة، وعن طريقها يتم تحديد الأدوار داخل الجماعة، حتى تصبح هذه الجماعة على درجة من الثبات والفهم الصحيح بين مختلف أعضائها.[1]

---

[1] – مجدي أحمد محمد عبد الله، "السلوك الاجتماعي وديناميته"، دار المعرفة الجامعة الإسكندرية، 1996، ص233.

1.د-طبيعة العلاقة بين المتربص والأستاذ:

ارتكزت العلاقات الإجتماعية بين المعلم والمتعلم قديما على أساس الاحترام والطاعة، ويطلق على ذلك بالمثل الشائع في كثير من المجتمعات "*دقة المعلم بألف ولو كانت من خلف*".[1] في حين ما سجلناه من خلال النتائج يوحي بوجود صراعات بين الأستاذ والمتربص في بعض المرات، وانعدامها أحيانا أخرى، ولقياس مستوى العلاقات اعتمدنا على بعض المتغيرات اعتبرناها كمصادر لطبيعة هذه العلاقات كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم – 19– مصادر طبيعة العلاقة بين الأستاذ و المتربص

مصادر طبيعة العلاقة .	المتوسط الحسابي
مستوى الصراع الموجود .	1,86
مستوى الاعتقاد بوجود علاقات جيدة .	2,92
مستوى استشارة المتربص للأستاذ في الأمور الشخصية .	2,40
مدى الاستدعاء للنشاطات الاحتفالية .	2,72
مستوى البحث عن عمل للمتربص المتخرج .	2,38
مستوى البحث عن حصول المتربص على عمل .	2,72
المجموع	**2,50**

يتضح من الجدول رقم–19– أن مستوى طبيعة العلاقة الموجودة بين الأستاذ والمتربص، فوق المتوسط، غير أن هناك اختلافا باختلاف المصادر. سجلنا مستوى اعتقاد الأستاذ بوجود

[1]_د.حسن الساعاتي،"حكمة لبنان: تحليل اجتماعي لأمثاله"، جامعة بيروت 1971، ص23.

علاقات جيدة مع المتربص بأعلى شدة لمتوسط حسابي قدره 2,92، وهي درجة مرتفعة، يليها كل من مصدري مدى استدعاء المتربص للأستاذ للنشاطات الاحتفالية، ثم بحث الأستاذ عن عمل للمتربص المتخرج بمتوسط حسابي قدره 2,72، أما مصدر مستوى الصراع الموجود فبلغت شدته 1,86 وهي نسبة معتدلة. كما سجلنا نسبة 40% من المبحوثين يعيشون هذا الصراع تحديدا في بداية فترة التكوين لسببين يتم توضيحهما في الجدول التالي:

جدول رقم – 20–أسباب الصراع بين المتربص و الأستاذ

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
عدم الانضباط، والإساءة إلى وسائل العمل.	09	58,80 %	05	31,25 %	14	%28
عدم تقبل النظام الداخلي للمؤسسة	04	11,76 %	02	12,50 %	06	%12
المجموع	**13**	**38,22 %**	**07**	**43,75 %**	**20**	**%40**

يمكننا تفسير البيانات المسجلة في هذا الجدول على أساس تصورين هما:

- التصور الأول: يرى أن عدم الانضباط والإساءة إلى استعمال أجهزة ووسائل العمل أحد الأسباب الرئيسية التي تخلق صراعا بين الأستاذ والمتربص وتمثل نسبة 28 %.
- التصور الثاني: تمثل لنا بنسبة 12 % ويرى سبب الصراع راجع لعدم تقبل المتربص للنظام المعمول به داخل المؤسسة. وبالتالي فقد وجدنا أن مثل هذه الأسباب دفعت بالأستاذ إلى اتخاذ استراتيجيات مقاومة مختلفة، حيث يستدعي به الأمر اللجوء إلى التغيب في بعض الأحيان.

وبالمقابل، لمسنا عند بعض من الأساتذة إحساسا إيجابيا عندما يجدون أن المتربص الذي تخرج من قسمهم حصل على منصب عمل، وتم التعبير عن هذا الإحساس بثلاثة أشكال موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم – 21–ردود أفعال الأستاذ الإيجابية حول المتربص المتخرج

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
الإحساس بالفرحة	16	%47,05	09	%56,25	25	%50
راحة الضمير	06	%17,64	02	%12,50	08	%16
ثمرة الجهد	04	%11,76	01	%6,25	05	%10
المجموع	**26**	**%76,45**	**12**	**%43,75**	**38**	**%76**

الشكل الأول: سجلنا فيه أن 50% ممن عبروا لنا عن إحساسهم بالفرحة "*الحمد لله اللي علمت وجهدي ما ضاعش باطل*"، التمسنا من ذلك رضا مهنيا عند الأستاذ مجرد حصول المتربص المتخرج على منصب عمل، وبالتالي يتطابق هذا التصور مع وعي هذه الفئة بأهمية الطريق الصحيح للنمو الاقتصادي وضرورة عمل جميع أفراد المجتمع لتأكيد قيم الإنتاج ونبذ قيم الاستهلاك والترف[1] .

الشكل الثاني: تمثل في 16% من المبحوثين أحسوا براحة الضمير " ضميري يريح كي نسمع اللي علمته صاب الخدمة"

الشكل الثالث: عبرو عن إحساسهم الإيجابي بـــ " ثمرة الجهد " وتمثل في 10%.

---

[1] _د .محمد الجوهري،"دراسات في علم الاجتماع الاقتصادي والتنمية الاجتماعية"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص161 .

2 . علاقة أستاذ التعليم المهني بالإدارة

2 . أ – علاقة أستاذ التعليم المهني بمدير مؤسسته .

2 . ب – علاقة أستاذ التعليم المهني برئيس مصلحته .

2 . ج – علاقة أستاذ التعليم المهني بالإداريين .

2. علاقة أستاذ التعليم المهني بالإدارة:

2 . أ – علاقة أستاذ التعليم المهني بمدير مؤسسته :

تلعب الإدارة والمديرون دورا رئيسيا في المجتمعات الحديثة. بصورة عامة والمجتمعات النامية بصورة خاصة، إذ لا يوجد تقدم اقتصادي أو اجتماعي أو تربوي بدون إدارة فعالة، وإذا كانت الإدارة عملية دينامية تتضمن عدة نشاطات متواصلة ومتكاملة كالتخطيط والتنظيم والتنسيق والمراقبة والتوجيه لأعمال الآخرين، فإن مسؤولية المدير، هي العمل على تنسيق وتعديل هذه النشاطات لغرض تحقيق أهداف التنظيم بفعالية.

إن الإدارة في مختلف المجالات هي الوسيلة الأساسية لتنفيذ مخططات المجتمع وتوجيهاته وقراراته، وأن نجاح تنفيذها يتوقف إلى حد كبير على مستوى كفاءة إطاراتها في جميع المؤسسات.[1] وتعتبر مؤسسات التكوين المهني في الوقت الحاضر إحدى هذه المؤسسات، التي تغيرت أهداف إدارتها، فلم تعد مجرد عملية روتينية بل أصبحت تستهدف تسيير شؤونها وفق قواعد، وتعليمات معينة لأجل تحقيق الأهداف، وبمعنى آخر لم تعد غاية في حد ذاتها، بل أصبحت وسيلة إلى غاية هدفها تحقيق العملية التكوينية تماشيا مع متطلبات المجتمع.يشرف عليها حاليا إطارات، وُظف معظمهم على أساس تجربة طويلة في العمل، دون الأخذ بوازع المستوى

---

[1] – د. أحمد حامد منصور، " تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري"، الكويت، منشورات ذات السلاسل،1986،ص19.

التعليمي أو الحصول على شهادات عليا متخصصة تمكنهم من تسيير هذه المؤسسات. في حين نجدهم يشرفون على أساتذة حاصلين على شهادات جامعية. وفي ظل هذه الإختلالات للسلم التراتبي للمناصب في قطاع التكوين نحاول معرفة تمثلات الهوية المهنية لأساتذة التعليم المهني. وحتى نتعرف عن تصوراتهم تجاه مسئوليهم من خلال التفاعلات على أساس العلاقات التي تجمعهم، تطرقنا إلى معرفة مدى استشارة المدير لهم، فسجلنا من خلال الدراسة الميدانية اختلافا في وجهات نظرهم فحصلنا على 58% أبدوا استشارة المدير لهم، بينما 24% نظرتهم معاكسة لذلك.

من خلال الوجهتين يمكننا تفسير هذه النتائج كالتالي:

- الفئة الأولى: هم أساتذة، سبق لهم أن كانوا مسيرين لأحد مصالح الإدارة، فهم يرون أن مشاركتهم لا يمكن أن تكون هدية أو امتياز، إنها تكلفة ثقيلة جدا في بعض الأحيان كما يقول Crozier Michel[1] . اتضح عند هذه الفئة الرفض لأي استشارة أو مشاركة تطلب منهم، وعبروا عن ذلك أن مهنة التعليم أتعبتهم، وأصبحوا غير قادرين على تقديم أية مساعدة، كما يُصرح بعضهم أن تقديمها ثمين يجب أن يؤجر عليها. ويوضح Crozier ذلك: "*ليس للمشاركة أية معنى بالنسبة لتابع، إلا إذا تقاضى مقابلها نقودا*."[2] بحجة أن

[1] Crozier Michel ," la société bloqué ", Paris ed du Seuil , le points , 1970,p 82 .
[2] Ibid, p82 . -

هذه المساعدة المقدمة سيحصل بها هذا التنظيم على فوائد كثيرة. وبالتالي فإن استشارتهم أو مشاركتهم موجودة، لكنها لا تبقى أمر حتمي مفروض.

- الفئة الثانية: وهم الأساتذة المنخرطين في الاتحادات النقابية، شغوفين جدا بتقديم أدنى خدمة منهم، عند طلب استشارتهم من طرف المسؤول، معتبرين أن النجاح والفعالية في أمر ما، يكمن عند إشراكهم في المشورة بحجة أنهم الحصن الذريع المدافع عن حقوق العمال.

- الفئة الثالثة: يتم استشارة هذه الفئة على أساس صورة حسنة حُضيوا بها من طرف المسؤول جراء انضباطهم وصرامتهم في العمل. لايرفضون إعطاء المساعدة مهما تعددت الاهتمامات والنشاطات. إن هذا التصور يدعي إلى التعاون المشترك، فهم قد أجمعوا بين ما هو إرث ثقافي اكتسبوه من خلال مجتمعهم التقليدي (التويزة) ، و برؤية المعتقد الديني. ومن خلال تفسيرنا لهذا التصور وجدناه مطابقا لما قاله **محمد الجوهري**: " *إن تعاليم الدين الإسلامي تحث على الالتزام ، والضبط الاجتماعي والسلوك الأخلاقي في العمل*."[1]

---

[1] – محمد الجوهري، " علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث "، الطبعة الثالثة، دار المعارف، القاهرة، 1978، ص144 .

وفي المقابل حصلنا على نسبة 24% يعتبرون أن استشارة أو طلب مشاركتهم من طرف المسؤول في أمر ما منعدم تماما، وفسرنا هذه النتائج على أساس بعض الأسباب في تصورين هما:

- التصور الأول: وجدنا أن لديه فكرة عدم القدرة على التدخل في أمور الإدارة، بل إن اهتمامه محصور في حرفته لا أقل و لا أكثر "*أنا مندخلش روحي في الصوالح اللي بعاد علي*"، في نفس الوقت فهو لا يرى من مسئوله اعتبارا من جانب تقديم اقتراحات، عدا طلب مستلزمات عمله. وبتعبير أدق فهو يتصف بالانعزالية تماما. وهذا مالاحظنا عند الأساتذة المعتمدين على إتقان الحرف التقليدية اليدوية فقط.
- التصور الثاني: من خلال انعزاله المستمر، فقد أعطى صورة توحي للمسؤول بأنه لا داعي لاستشارته أو طلب مشاركته، بحجة أنه غير راضي تماما عن هذه المهنة في هذا المحيط، بالنظر لمستواه التعليمي العالي (الجامعي)، الذي كان من الممكن أن يجد به عملا يناسبه، أي (في محيط به متعلمين ومسؤولين ذوو مستوى تعليمي عالي)، وبالتالي نلاحظ أنه لا يستجيب عند طلب مشاركته.

إذا نستنتج من خلال هذه التصورات، أن تمثل الهوية المهنية لأستاذ التعليم المهني تتوقف على معايير محددة وبعلاقة وطيدة بدرجة انتماءاته الثقافية، الاعتقادية، النقابية، التعليمية.

2.ب. علاقة أستاذ التعليم المهني برئيس مصلحته:

يعتبر "**النائب التقني والتربوي**" بالنسبة للمراكز و" **مدير الدراسات**" بالنسبة للمعاهد الخاصة بالتعليم المهني المسؤول المباشر تجاه أستاذ التعليم المهني، فهو رئيس المصلحة المكلف بالبيداغوجية والمشرف على الأساتذة الذين يعانون من صعوبات في مجال التدريس، كما يقوم بتنظيم العمل التربوي من خلال البرامج، استعمال الزمن، والمتابعة اليومية، سواء من حيث مدى التقدم في التكوين أو تقييمه. وُظف في هذا المنصب على أساس تجربة طويلة (حوالي 07 سنوات في منصب أستاذ تعليم مهني)، يعمل تحت سلطته ثلاث رتب لأساتذة التعليم المهني ، وفي معظم الظروف فهو يشرف على أساتذة تخرجوا من الجامعات، في حين نجده لا يرقى إلى هذا المستوى.

إننا من خلال التطرق لهذا العنصر إنما نحاول التعرف على انعكاس هذه الإختلالات على هوية أستاذ التعليم المهني، ولأجل ذلك تطرقنا من خلال محتوى أسئلة الاستمارة إلى بعض المواطن التي يتم فيها التفاعل بين الأستاذ ورئيس المصلحة.

- ***الإبداء بالرأي أثناء الاجتماعات***: تبين من خلال الدراسة الميدانية أن نسبة 72% من المبحوثين يشاركون بآرائهم من خلال الاجتماعات، وعبروا أن معظم الاجتماعات التي يعقدونها مع رئيس المصلحة تدور فيها المناقشة حول بعض المسائل التربوية العامة، وقد

تأتي بعد الزيارة التي يقوم بها رئيس المصلحة إلى الورشات، أو امتدادا لاجتماعات سابقة، أو نتيجة لمناقشة تعليمات تخص مهنة الأستاذ، وقد تكون بسبب أمر طارئ، وهي تدور عموما حول صعوبات تواجه المتربص، أو مشكلات شخصية يعاني منها الأستاذ. إن الاستجابة لفحوى اجتماعات من هذا القبيل لا يستجيب لها جميع الأساتذة وحضورهم يبقى ذا طابع شكلي، فهي في نظرهم تختلف باختلاف تصوراتهم للأهمية التي تكتسيها من جهة، وتقدير اعتباراتهم من طرف رئيس مصلحتهم من جهة أخرى. وبالتالي فإن تمثل هوية كل أستاذ إنما هي أساس بعض من التصورات يمكن تفسيرها كالتالي:

- التصور الأول: يرى أن هذه اللقاءات إنما هي عملية تعاونية، يقصد من ورائها تطوير وتحسين العملية التعليمية. وجدنا هذا التصور ينطبق عما قاله **محمد العربي ولد خليـــفة:** " *لا يمكن أن تثمر اللقاءات الإشرافية بين المشرف والمعلم دون التعاون والتفاعل بين الطرفين.*"[1] ، إن هذا التعبير الصادر من هذه الفئه إنما هو نتاج المهارة والإتقان الملاحظين من خلال التمكن من تدريس تخصصهم. فقد عبروا عن ثقتهم الكاملة " *نبغي نعرف اكثر، على هذا الشيء نحضر الاجتماعات*"
- التصور الثاني: يرى في عقد الاجتماعات وسيلة لطرح المشاكل التي تحول دون تأدية عمله على أحسن صورة.

---

[1] – د .محمد العربي ولد خليفة، " المهام الحضارية للمدرسة والجامعة"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1989،ص 186 .

بالمقابل سجلنا فئة ثانية مثلت نسبة 08% أبدت بأنه لا جدوى من الاجتماعات المنعقدة، كون مناقشة التعليمات والآراء والاقتراحات لا تذهب بعيدا، يعني (السلطة المكلفة).

- ***وجهة نظر الأستاذ حول تقييم مردوديته:*** يعتمد نظام تقييم مردودية أساتذة التعليم المهني على معايير محددة، منها (الغيابات، الانضباط، تنظيم وثائق وسجلات العمل، المشاركة في إثراء مواضيع تهتم بالميدان البيداغوجي، المحافظة على استعمال الأجهزة داخل الورشات...)، وتعتبر هذه الوسيلة من الوسائل التي يستطيع بها الأستاذ أخذ صورة عن نفسه من خلال مسئوله المباشر. وللتحقق من هذه الصورة و إعطاء تفسير أدق تبين من خلال الدراسة الميدانية أن 50% من المبحوثين راضين بتقييمات مسئوليهم لهم، (علامات تقديرية، على أساسها يتم حساب المقدار المالي لكل أستاذ). تم استخلاص عدة تصورات في هذا الجانب:

- التصور الأول: وجدناه يقارن نفسه بقرنائه من العمال في قطاعات أو شركات أخرى، فهم يعبرون عن رضاهم التام ،وأن مجهودهم المبذول مساويا للتقييم الذي مُنح لهم من طرف المسئول.
- التصور الثاني: ويمثل 28% ، يرون أن جهدهم المبذول لا يساوي حقهم في هذه العلاوة،(وجدناهم بعضا من الأساتذة الذين يعلمون بعض المهن اليدوية المتعبة كالنجارة،

والميكانيكا...). عبروا عن هذا الاستياء من خلال مقارنتهم للمداخل التي يجنيها أصحاب هذه الحرف في القطاع الخاص.

حاولنا معرفة اقتراحاتهم لأجل تقييم موضوعي وعادل، حتى يكونون راضين عن قيمة مردوديتهم فكانت كالآتي:

الجدول – 22– اقتراحات الأستاذ لأجل تقييم مردوديته

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
إعادة النظر في طريقة التقييم	02	%05,88	02	%12,50	04	%08
توازي المكافأة مع الجهد المبذول	03	%08,82	00	%00	03	%06
التقييم عن طريق لجنة	01	%02,94	01	%06,25	02	%04
التقييم عن طريق المتابعة اليومية الدقيقة	02	%05,88	01	%06,25	03	%06
العدل في التقييم	01	%02,94	01	%06,25	02	%04
المجموع	**09**	**%26,46**	**05**	**%31,25**	**14**	**%28**

يتبين من خلال الجدول رقم – 22– اختلافا للآراء من خلال الاقتراحات التي قدمها أفراد العينة، فسجلنا نسبة 08% اقترحوا إعادة النظر في طريقة التقييم، 06% أكدوا على أنه يجب توازي المكافأة مع الجهد المبذول، 04% أن يكون التقييم عن طريق لجنة، 06% عن طريق المتابعة اليومية و الدقيقة ، ثم العدل في التقييم بنسبة 04% .

2. ج. علاقة أستاذ التعليم المهني بعمال الإدارة:

يعتبر عمال الإدارة في مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين الوسيلة الوحيدة لتنفيذ التعليمات، يعملون تحت سلطة رؤساء المصالح، والذين بدورهم يعملون تحت سلطة مدير المؤسسة، فلكل رئيس مصلحة من المصالح أعوانا، يقومون بتنفيذ أوامره، كما تعتبر طرفا مساعدا على خلق جو ملائم يساعد الأستاذ على تأدية عمله دون ضغوط مهنية، وبالتالي فهو لا يستغني عن خدماتهم. وفي خضم هذه العلاقات يدرك كل أستاذ صورته، من خلال علاقاته مع هذه الشريحة من العمال(عمال الإدارة)... قد ترجع إلى الأستاذ نفسه، ومنها ما ترجع إلى بنية محيط العمل،كبعد أو قصر المسافة التي تبعد عنها أماكن عمل عمال الإدارة عن الورشات أو الأقسام التي يعمل بها الأساتذة. وفي ظل هذا التداخل نحاول معرفة الظروف المتحكمة في بناء الهوية المهنية لأستاذ التعليم المهني، من خلال العلاقات المبنية على بعض من المصادر، المبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم – 23– مصادر علاقات الأستاذ بعمال الإدارة

مصادر العلاقات مع الإدارة .	المتوسط الحسابي
درجة المساعدة المقدمة من طرف الإدارة .	2,12
مستوى الاعتقاد لسمعة المؤسسة .	2,62
درجة الحضور للاجتماعات مع عمال الإدارة .	2,42
مستوى اختلاف نظرة الإدارة لطريقة العمل .	1,52
مستوى الصراع بين الإدارة .	1,66
مستوى تبادل الآراء مع عمال الإدارة .	2,68

مستوى تفضيل العمل في الإدارة .	1,12
مستوى الاقتناع بقدرة الإدارة على تسيير أمور الأستاذ .	1,96
المجموع	**2,01**

تبرز المعطيات الواردة في الجدول رقم – 23- وجود تفاوت لمستوى شدة مصادر العلاقات الموجودة بين عمال الإدارة وكانت على التوالي:

-***تبادل الآراء مع عمال الإدارة:*** بلغت شدة هذا المصدر متوسطا حسابيا **قدره** 2,62، فسرنا هذه النتيجة على أساس ما لاحظنا من وجود معاناة لمشاكل متماثلة بين عمال الإدارة والأساتذة وذلك من خلال الحديث الذي يدور بينهم، وبالتالي خلصنا إلى أن ثقافة العامل الجزائري، أصبحت إلى درجة كبيرة، أفكار مرتبطة بكيفية حل المشاكل اليومية العويصة التي يتخبط فيها. إن تحليل هذا النظام من خلال رؤية علماء النفس الاجتماعيين فهو: " *يساعد على حذف اللبس من الخطاب دون تضييع وقت، وعلى استباق الأجوبة و تسهيل وعي النتائج المتضمنة في الصيغ الشفهية لكل متخاطب.*"[1]

– ***مستوى الاعتقاد لسمعة المؤسسة:*** وقصدنا بهذا المصدر من العلاقات الصورة التي كونها أستاذ التعليم المهني عن سمعة المؤسسة من خلال المهام المختلفة التي يؤديها عمال الإدارة، فسجلنا مستوى للشدة مقدر بـــ 2,62. يقول **الدكتور جابر عوض:** " *إن كل عضو من*

---

[1]- Abrawanel (ch) et Ackermann(w), Language et Communication , op. cit p170.

أعضاء الجماعة من مسئوليته أن يبدي ملاحظاته على ما يحدث داخل الجماعة في أي وقت." [1] إن مستوى شدة هذا المصدر تدل أن الأستاذ واعي أتم الوعي بالدور الإيجابي الذي يلعبه عمال الإدارة. وجدنا هذه الفئة غير راضية على المبلغ الذي يتقاضاه العامل الإداري مقابل المجهود المبذول كامل الأسبوع، إننا من خلال هذا التفسير نرى أن معالم هذه الثقافة تعبر عما نسميه بـــ "*ثقافة الإدارة*" عند الأستاذ، من خلال الإطلاع الواسع عن الأمور الشخصية المتعلقة بالأجرة الشهرية أو كيفية تقاضيه لبعض المنح؛ لاحظنا هذه الخاصية عند بعض من الأساتذة العاملين في المؤسسات الصغيرة التي لا تبعد فيها الإدارة عن مكان عملهم، وبالتالي فإن تجمع هذه المعطيات أعطى صبغة إيجابية لهوية أستاذ التعليم المهني تجاه عمال الإدارة.

- ***درجة الحضور للاجتماعات مع عمال الإدارة:*** بلغت شدة هذا المصدر متوسطا حسابيا قدره 2,42. يتم تنظيم الاجتماعات داخل مؤسسات التعليم المهني بأمر من مدير المؤسسة، أو رئيس المصلحة، فمنها ما تخص سلك التعليم (الأساتذة)، ومنها ما تخص الأسلاك المشتركة (العمال بمختلف رتبهم)، ومنها ما تهمهما معا. مثل هذه الاجتماعات يلتقي فيه الأستاذ بالعامل الإداري في مواضيع مهنية مشتركة، استنتجنا من خلال مستوى شدة هذا المصدر، أن للأساتذة تصورا إيجابيا نحو عمال الإدارة.

---

[1]– د. جابر عوض سيد حسن، " العمل في الجماعات " المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص 249.

- ***درجة المساعدة المقدمة من طرف الإدارة:*** تمثلت شدته بمتوسط حسابي قدره 2,12، تدل هذه النتيجة على وجود علاقات إنسانية بين الأساتذة وعمال الإدارة، فهم يعترفون لهم بمدى تقديم واجباتهم من أجل تسيير أمور المؤسسة التي يعملون بها. بالإضافة إلى ذلك، لم نلاحظ صفات تدل وجود صراع بينهم، حيث قدر مستوى الصراع الموجود بمتوسط حسابي قدره 1,66.

إذا لم نجد من خلال دراستنا الميدانية دواعي مؤدية لعلاقات سيئة بين الأستاذ والعامل الإداري، وأرجعنا ذلك إلى مدى إحساس الأستاذ للامتيازات التي يتمتع بها عن العامل في الإدارة، في حين لم نجد هناك تفضيلا من طرف الأستاذ لأجل العمل في الإدارة من خلال النتيجة المتوصل إليها والمقدرة بمتوسط حسابي قدره 1,12.

وحتى نتعرف أكثر عن رؤية أستاذ التعليم المهني من خلال عينة المبحوثين للدور الذي تلعبه المؤسسة التي يعمل فيها، تمكنا من الوصول إلى صنفين سجلنا في الأول نسبة 76% ، لهم اعتقادا إيجابيا تم حصره في نقاط موضحة في الجدول الآتي :

الجدول رقم – 24– رأي الأستاذ حول دور إدارة المؤسسة

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
دور في العلاقات الخارجية	07	%20,58	06	%37,50	13	%26
دور تنظيمي في التسيير	06	%17,64	04	%25	10	%20
توفير الإمكانيات و وسائل العمل.	07	%20,58	04	%25	11	%22
حل المشاكل .	02	%05,88	02	%12,50	04	%08
المجموع	**22**	**%64,68**	**16**	**%100**	**38**	**%76**

الصنف الأول: ويمثل 76% من عينة البحث، يرى أن الدور الإيجابي للمؤسسة يكمن في أربعة نقاط:

- ***دور في العلاقات الخارجية***: وتمثل بنسبة 26%، توحي هذه الدرجة بمدى اكتساب الأستاذ لثقافة العمل، وجدنا في تصوراتهم أن للإدارة دور ريادي في سمعة المؤسسة، وواعون بأن صورة المسير الناجح لها انعكاسات إيجابية على مؤسسته، ومن ثمة على عماله، جراء طريقة التنظيم ونوع التكوين المقدمين، وأصبحت معيارا متداولا عند الجمهور يحكمون به على مستوى المؤسسة، كما يعبر في نفس الوقت على نجاح أو فشل مؤسسة ما. إضافة إلى ذلك مدى انعقاد اتفاقيات الشراكة من حيث التكوين أو الإنتاج. يقول **مصطفى عشوي** في هذا الصدد: "*لعلاقة المؤسسة بالمحيط الخارجي أهمية كبيرة،*

فهو يؤدي إلى ارتفاع أداء المنظمة، ورغم الأهمية القصوى التي يكتسيها تأكيد ضرورة تفتح المنظمة على محيطها الخارجي فإن ذلك لا ينبغي أن يكون على حساب المحيط الداخلي. والمطلوب هو وضع تصور تكاملي يجمع بين الاهتمام بالمحيط الخارجي والمحيط الداخلي." [1] .

- ***توفير الإمكانيات ووسائل العمل:*** وتمثل بنسبة 22%، وجدنا هذا الصنف من الأساتذة يُعلّمون الحرف التي تتطلب موادا للعمل، وذات طابع إنتاجي، نرجح من خلال هذه المعطيات على أن التوافق في الرأي والانسجام في التفكير المسيطر راجع لطابع التخصص، وبالتالي فقد اتضح لنا من خلال هذه الرؤية أن تفوّق مؤسسة عن أخرى يرجع إلى مدى توفيرها للوسائل ومواد العمل حتى يستطيع الأستاذ تأدية عمله على أحسن وجه.
- ***دور تنظيمي في التسيير:*** وتمثل بنسبة 20 % ويرى أصحاب هذا التصور أن دور الإدارة من جانبها التنظيمي يكمن في القضاء على الإختلالات الوظائفية المترتبة عن مختلف أشكال الصراع والنزاع، والتوصل إلى صيغة يتمكنون من خلالها مسايرة تعليمات الجهات الوصية.

---

[1] – د. مصطفى عشوي ، " أسس علم النفس الصناعي والتنظيمي"، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1992. ص 72.

- ***حل المشاكل:*** وتمثل بنسبة 08% من عينة هذا الصنف، وعبروا على أن عدم وجود الفوضى في العمل، والقدرة على حل المشاكل في أسرع وقت، من المعايير التي يمكن بها الحكم على نجاعة الإدارة في تسيير المؤسسة.

الصنف الثاني: ويمثل 24% من عينة البحث، لهم رؤية مخالفة للرأي الأول، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم – 25 – نقاط الصراع بين الأستاذ و الإدارة

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
عدم اتخاذ القرار	03	%08,82	02	%12,50	05	%10
عدم توفير وسائل العمل	02	%05,88	01	%06,25	03	%06
استعمال زمن العمل .	01	%02,94	00	%00	01	%02
التساهل مع المتربص و تهميش رأي الأستاذ .	01	%02,94	01	%06,25	02	%04
هضم الحقوق في بعض الأحيان .	01	%02,94	00	%00	01	%02
المجموع	**08**	**%23,52**	**04**	**%25**	**12**	**%24**

يتبين من الجدول رقم – 25– أن صراع الأستاذ مع الإدارة قد يكون في عدم اتخاذ القرار وتمثل بنسبة 10%، يليها عدم توفير وسائل العمل06%، التساهل مع المتربص وتهميش رأي الأستاذ 04%، استعمال زمن العمل02%، هضم الحقوق من طرف الإدارة02 %.

نستنتج من خلال ما سبق، أننا استطعنا قدر الإمكان إبراز العناصر الأساسية المؤثرة في هوية أستاذ التعليم المهني من خلال تصوراته بشقيها السلبي والإيجابي، الأول يعبر عن مدى رضاه للظروف التي يعمل بها، أما الثاني فيعبر عن استياءه لها. وقد يتضح تدخل عناصر أخرى يمكن تحديدها من خلال تطرقنا للمحور الموالي.

3 . علاقة أستاذ التعليم المهني بالزملاء

3 . أ – طبيعة العلاقات بين الأساتذة .

3 . ب – مشاركة الأساتذة في العمل .

3. علاقة أستاذ التعليم المهني بالزملاء:

3 . أ – طبيعة العلاقات بين الأساتذة .

انحصر التكوين والتعليم المهنيين في السبعينات على تخصصات لا تتـــعدى خمسون (50) تخصصا، اهتمت معظمها بأشغال البناء وبعض التخصـــصات ذات الطابع الحرفي اليدوي، كان يشرف على تعليمها متمرنون متحصلون على شهادة الكفاءة المهنية أو على تجربة مهنية في التخصص، ونظرا للتحولات السريعة التي مست جميع المجالات، تضاعفت التخصصات مسايرة لمتطلبات التصنيع.

وبالنظر إلى ما تتطلبه هذه التخصصات من تأهيل تعليمي عالي، فقد فتح قطاع التكوين المهني الأبواب لخريجي الجامعات والمحصلين على شهادات الليسانس، ومهندسي دولة لأجل النهوض بهذا القطاع، وبالتالي فقد أصبحت مؤسسات التعليم المهني تضم عدة أجيال، يختلفون من حيث الخبرة، والتفكير، ونظام العمل، كما يشتركون في بعض الأحيان للتعاون من أجل رسالة واحدة، هي تعليم المهنة أو التخصص. كل هذه العوامل أثرت لا محالة على سلوكات الأساتذة، وأدت إلى التنوع في العلاقات، ومن ثمة إعطاء تصورات مختلفة لهويتهم المهنية.

ولأجل معرفة أدق، استعملنا بعض المتغيرات المتدخلة حتى نستطيع قياس مدى تأثيرها على هوية أستاذ التعليم المهني، وتبين لنا من خلال الدراسة الميدانية، وجود صنفين:

الصنف الأول: ويمثل 08% من عينة المبحوثين، وجدنا في تصوراتهم تأثيرا لتفاوت المستوى التعليمي، وخلصنا إلى أنهم غير مرتاحين للعمل مع الزملاء الأقل مستوى تعليمي منهم، واقتصر هذا التصور عند بعض الأساتذة المتخصصين، فهم يرون أن حصولهم على هذا المنصب تطلّب منهم قطع مشوار طويل من الكدّ والاجتهاد، من خلال دراستهم، وُجدوا في محيط عمل مع أساتذة محصلين على شهادة الكفاءة المهنية، في نفس الحقوق والواجبات، والعلاوات، عدا بعض الزيادات الطفيفة في الأجور، وقد لا نتغاضى أن لهذا التأثير انعكاسات سلبية على الجماعة المتعلّمة حسب ما بيّنه د. **محمد شمس الدين أحمد:** "*تحتاج كل جماعة إلى تنظيم خاص وخطة معينة تتفق وخصائصها الذاتية*."[1]

وجدنا هذا التصور عند فئة الأساتذة المتخصصين المكلفين بتقديم دروس نظرية لبعض الأقسام، وبالمقابل يتلقون دروسا تطبيقية من طرف أساتذة آخرين.

الصنف الثاني: يمثل نسبة 56% من المبحوثين ممن أبدوا ارتياحا للعمل مع زملائهم الأساتذة الذين هم أقل منهم مستوا دراسيا، وفسرنا هذه النتيجة على أساس وجود اعتراف بالكفاءة في إتقان التخصص أو المهنة من طرف هؤلاء الأساتذة، وإن كانوا يمثلون رتبا مختلفة، حتى أن بعضهم كان يلجأ لزميله الأستاذ أقل منه رتبة وذو التجربة الطويلة في العمل للاستعانة به في طريقة العمل، وبالتالي فإننا اعتبرنا أن للتجربة الطويلة دور كبير في إتقان مهنة التعليم خاصة من حيث التعامل مع المتربصين المتعلمين، كما يتولد عنها نضجا مهنيا عند العامل، كونها إحدى

---

[1] – د.محمد شمس الدين أحمد، "طريقة العمل مع الجماعات في محيط الخدمة الاجتماعية" مطبعة يوم المستشفيات، القاهرة،1982،ص48.

العناصر الأساسية المكونة لتأسيس جماعة ما. **ويقول عبد المنعم هاشم** في هذا الشأن :" *يجب ألا يكون الحكم على الجماعة منذ بدايتها، وإنما بعد فترة، ويكون في ضوء قدرات إمكانات أعضائها وإمكانياتها."* [1]

وعموما لم نسجل تأثيرا كبيرا لاختلاف المستويات التعليمية عند الأساتذة، لأن الأمر عندهم يتوقف بالدرجة الأولى على طابع المهنة أي (مكانتها) التي يُدرّسها كل أستاذ، و يوضح **جمال غريد** هذا الجانب قائلا: " *هناك عوامل مرتبطة بعناصر ثقافية حديثة لا تنفي دور العوامل الأخرى مثل المهنة والخصائص الثقافية التي ترتبط بقوة في أذهان الناس بعملية التمايز الاجتماعي، ويمكن اعتبار المهنة من بين أقدم العوامل المعتمدة في التصنيف والترتيب إلى فئات وشرائح معينة تحتل كل منها مكانة محددة في بنية المجتمع، فقد كانت المهنة قاعدة أساسية في بلورة تراتب اجتماعي صارم في الحضارات القديمة ولا تزال ذات تأثير حتى اليوم في المجتمعات الزراعية، وعلى الرغم من أهميتها في المجتمعات الصناعية فإنها لا تلعب دورا حاسما إلا من خلال تمفصلها مع عوامل أخرى موضوعية وذاتية، لذلك فإنه من الممكن ربط التمثلات الاجتماعية بالمهنة."* [2]

أما عن تدخل خصائص أخرى مثل المستوى التعليمي فيضيف قائلا: " *إنها على الرغم من انتشارها في الأدبيات السوسيولوجية الحديثة وبخاصة الأمريكية لا تقل قدما على عامل المهنة، لقد قامت نظم الترتب الاجتماعي في كل الحضارات القديمة وحتى بداية ظهور الرأسمالية*

---

[1] – د. عبد المنعم هاشم "الجماعات بين التنشئة والتنمية"، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، ص79.

[2] – د. جمال غريد، المرجع السابق،ص ص18،19.

الصناعية ولو جزئيا، مثل هذه العوامل أهمية خاصة باعتبارها أسسا للفرز والتمايز بين مختلف الشرائح والجماعات." [1]

إن الأمر الذي يزيدنا توضيحا للنتائج المتوصل إليها، هو مدى وجود علاقات حسنة بين الأساتذة الزملاء، حيث بلغت 84%، وانحصر بناء هذه العلاقات عند هذه الفئة على أساسين موضحين في الجدول الآتي:

الجدول رقم – 26 – بناء العلاقات الحسنة بين الأساتذة

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
تبادل الآراء	11	%32,35	05	%31,25	16	%32
الاحترام المتبادل	17	%50	09	%56,25	26	%52
المجموع	**28**	**82,35**	**14**	**%87,50**	**42**	**%84**

الأساس الأول: حول تبادل الآراء، وتمثل بنسبة **32%** من هذا الصنف (الذي يرى بوجود علاقات حسنة)، إن وجود هذه الخاصية دليل على وجود تماسك بين هذه الفئة من الأساتذة، ويعتبرها **ليفين** (Levin) إحدى الجوانب الأساسية التي تحيل عدد جماعة من الأفراد إلى جماعة، وهو الخاصية الحاسمة للجماعة، وبنص كلمته يقول:" *يجب أن يقضي إدراك الجماعة*

[1] – د. جمال غريد، المرجع السابق، ص19.

ككل ديناميي يتعرض لها، يقوم على تبادل الآراء بين الأعضاء ."[1] ، إذن فهو ذا أهمية من حيث التماثل لأهداف واحدة ومصير مشترك.

الأساس الثاني: الاحترام المتبادل؛ إن مستوى وجود هذه الخاصية عند هذا الصنف تمثل بنسبة 52%، وهي صفة من الصفات الإيجابية للحياة الإجتماعية داخل محيط العمل، وقد تأكدنا من خلال عينة البحث، أنه لا توجد دواعي مؤيدة للصراعات، فهم يرون أنفسهم زملاءا في العمل، وقد فسرنا هذه النتيجة على عدم وجود أوجه للتنافس بين هؤلاء الأساتذة، لكون عملهم ذا طابع تربوي تكويني، أكثر من إنتاجي.

وللتأكد من هذا الحكم، سألناهم عن فحوى تبادل المعلومات التي تدور من خلال حديثهم فعبروا عنها، كما هي مفصلة في الجدول الآتي:

الجدول رقم – 27– فحوى تبادل المعلومات

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
مشاكل المؤسسة	12	%35,29	06	%37,50	18	%36
الأمور البيداغوجية	08	%23,52	03	%18,75	11	%22
المعلومات الجديدة في التخصص	02	%05,88	01	%06,25	03	%06
القرارات الجديدة	02	%05,88	01	%06,25	03	%06
المجموع	**24**	**%70,58**	**11**	**%68,75**	**35**	**%70**

[1] – مارفن شو (ترجمة مصري حنورة، محي الدين أحمد حسين)،" ديناميات الجماعة"، الطبعة الثانية ،دار المعارف، القاهرة،1996،ص22.

تبرز المعطيات المبينة في الجدول رقم —27- أن من نسبة 70% من المبحوثين الذين يتبادلون الآراء والمعلومات حول انشغالات المؤسسة، تدرجت أجوبتهم بتدرُّج العناصر حسب الاهتمام، فسجلنا 36% كانت حول مشاكل المؤسسة، 22% عن الأمور البيداغوجية، 06% عن المعلومات الجديدة في التخصص، 06% حول القرارات الجديدة.

استنتجنا من هذه الفئة أنها تترقب المعلومات الجديدة كيفما كانت نوعيتها، نظرا لكثرة التحوُّلات التي طرأت على نظام التكوين المهني من خلال تعاقب السلطة، الشيء الذي دفعهم لحب التعرف، وتبادل المعلومات، مجرد وصول قرار أو منشور ما. ولأجل قياس درجة تماسك جماعة أساتذة التعليم المهني، حاولنا معرفة مستوى مساندة الأساتذة لبعضهم فحصلنا على صنفين:

الصنف الأول: ويمثل نسبة 42%، وهم من المبحوثين الذين عبروا لنا عن تصورهم الإيجابي لزملائهم من خلال روح المساندة والتعاون لزملائهم. وبالتالي وجدنا أن فكرهم يتماشى في اتجاه الروح الوطنية وتنمية البلاد، وهذا يتماشى مع ما قاله **جابر عوض**: " *إن التعاون هو أسلوب التعريف المتكامل في أداء عمل جماعي واحد يكون لكل فرد فيه دورا يختلف عن دور غيره ولكنه يكمله لتحقيق الغاية المشتركة، كما أن الجماعة المتعاونة أكثر قدرة على التعاون مع الجماعات الأخرى في ممارسة عملية التنمية.*" [1] فطبيعة المساندة والتعاون الذي وجدناه عند هذه الفئة كان ذا طابع معنوي، أكثر من مادي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

---

[1] –د. جابر عوض سيد حسن، المرجع السابق، ص30.

الجدول رقم – 28 – كيفية مساندة الأساتذة لبعضهم

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
تقديم النصيحة و التوجيه .	07	%20,58	04	%25	11	%22
التكاثف .	05	%14,70	02	%12,50	07	%14
مساندة مالية .	03	%08,82	00	%00	03	%06
المجموع	**15**	**%44,11**	**06**	**%68,75**	**21**	**%42**

إذن فالمساندة والتعاون انحصر عند هذه الفئة كما هو مبين في الجدول رقم–28– في تقديم النصيحة والتوجيه بنسبة 22% ، 14% في التكاتف، 06% مساندة مالية، إن حقيقة الأمر هو ما لاحظناه ميدانيا من خلال ردود أفعال الأساتذة عندما يُكتشف ظلم أحدهم جراء إصدار قرارات تعسفية من طرف الإدارة الوصية، لهذا فغالبا ما تكون بتكاثف معنوي أو مادّي دون اللجوء إلى صراع مع السلطة المنفذة للقرار.

ونرجح تفسير هذا الرأي على وجود توسُّع لعلاقات الصداقة، حكمتها مجموعة من المعايير الاجتماعية لا غير، ما أعطى للأستاذ هوية مهنية متعاونة أي (ذات طابع تعاوني).

الصنف الثاني: وتمثل بنسبة 26 %، وهم المعبرين عن تصوراتهم السلبية لزملائهم، فهم لا يرون وجود مساندة من طرف زملائهم، فوجدنا أصحاب هذا التصور أساتذة متخصصين من الدرجة الثانية، عبّروا عن ذلك، بأنهم ليسوا في حاجة ماسة لمساندة، " *عندما أريد قضاء أمر من الأمور أتصل مباشرة بمسئولي المباشر.*" كان هذا قول بعضهم مبررين ذلك أن مثل هذه

التصرُّفات أي (المساندة) تخلق بما يُسمّى بالمصطلح الشعبي المتداول في إداراتنا بـــ (Les clans)، حكمنا من خلال هذا التصور أنه ذا طابع انفرادي، لمسنا من خلاله ثقافة الخضوع الإداري كما سماه **محمد بشير** قائلا: " *إن هذا التوجه، لا يعني إطلاقا ثقافة نقدية مدنية بمعنى أن الناس يتوجهون إلى السلطات المنفّذة مثل مسئول إداري على مصلحة.*" [1]

3.ب. مشاركة الأساتذة في العمل:

قبل تحليل النتائج المحصل عليها لا بدّ من تبيان أن المشاركة تأتي عن طريق تفاعل بين أفراد، أو بين فرد وجماعة، إنها تقوم أساسا على تواصل متبادل، وتدخُّلات وأجوبة وأفعال، وردود أفعال، حيث تتمتع الجماعة بالحياة وتنمو وتتحرَّك وتشتغل في إطار سياق اجتماعي، المتكون من مجموعة سلوكات اجتماعية تحددها وضعيات وأدوار تجعل الفرد يختار السلوك الملائم لكل وضعية، وبفضل هذه الوضعيات تُحدَّد دلائل كل سلوك، ويعتبر أداء الأدوار من أكثر الأنشطة تحقيقا للتواصل والتبادُل بين الأفراد، فهو يعلم التنظيم ويحفز على التعاون، ويمكّن من إدراك مختلف الظواهر.[2]

ولمعرفة مستوى المشاركة الموجودة عند عينة المبحوثين اعتمدنا على قياس مستوى تفضيلهم للعمل الجماعي، فحصلنا على نسبة **74%**. إلا أنها تختلف لاختلاف المواقف الموجودين بها والمتعرضين لها خلال عملهم، ويمكن تصنيفها إلى:

---

[1] – محمد بشير، المرجع السابق، ص211.

[2] – تقرير المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافية، " طرق ووسائل التعليم"، اسيسكو2003. بتأريخ 2004/07/23.

- عمل جماعي إجباري: ويرى أصحاب هذا التصور أن تفضيلهم للعمل الجماعي تحكمت فيه مجـــموعة من المعايير منـــها، المشاركة في العمل الجماعي على أســـاس التخصص؛ أي (لأجل الإثراء، أو ضرورة تكملة بعض الإنجازات بدأها أستاذ من قبل)، حيث تستدعي ظروف العمل إجبارية المشاركة؛ بمعنى لا مفر منها سواء أراد أو لم يرد.
- عمل جماعي اختياري: لاحظنا عند هذا الصنف حبا في المشاركة، فهي بمحض اختياره ووفق إرادته، وقد لاحظنا ميدانيا تدخلات لبعض الأساتذة للقيام ببعض المبادرات، خصوصا عندما يخضع متربصوه لتربصات تطبيقية خارج المؤسسة التكوينية، وبالتالي يكون لديه متسعا من الوقت.

من خلال هذين التصورين لاحظنا اتصالا وتعاونا مشتركين في مجال العمل بين عينة المبحوثين، وإن كانت مبادرات أخرى فغالبا ما تكون محصورة في أنشطة ضمن مجالات مختلفة كما هي موضحة في الجدول الآتي: **الجدول رقم – 29– مجال تفضيل العمل الجماعي**

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
النشاطات الثقافية	05	%14,70	04	%25	09	%18
تطبيقات في الورشة	11	%32,35	03	%18,75	14	%28
تحديث و إثراء البرنامج	03	%08,82	04	25	07	%14
مجالات مختلفة	06	%17,64	01	%06,25	07	%14
المجموع	**25**	**%44,11**	**12**	**%75**	**37**	**%74**

نستنتج من الجدول –29– أن العمل الجماعي، انحصر في مجموعة من الأعمال والنشاطات، حيث حصلنا على النتائج التالية: **18%** نشاطات ثقافية(تنظيم تنافسات فكرية للمتربصين في المناسبات الوطنية والدينية)، **28%** تطبيقات في الورشة أو المخبر، **14%** حول إثراء وتحديث البرنامج، **14%** حول مجالات مختلفة.

وفي المقابل فقد سجلنا نسبة **08%** من المبحوثين يرفضون تفضيلهم للعمل الجماعي، ومن خلال الإجابات تمكنا من تصنيف هذا الرأي إلى فئتين:

الفئة الأولى: رأينا رفضهم للعمل الجماعي على أساس عدم تغطيتهم للنقائص التي قد تُرتكب من طرف أساتذة آخرين، وبالتالي فإن صورة المسؤول عن صاحب المبادرة تبقى نسبية أو خاطئة في بعض الأحيان.

الفئة الثانية: بمحض طابع التخصص المدُرَّس فإن هذه الفئة لا ترى ضرورة للعمل الجماعي، فحسبهم " *إن هذه المشاركة لا تجدي نفعا لي، بل العكس فهي ضياع للوقت حسب رأيي*." .

وبناءا على ما سبق، نستنتج أن هناك تداخلا من حيث تصورات الأساتذة، لهذا ليس لنا الحق أن نحكم على نوع الهوية المهنية، وإنما اقتصرنا على الوصف لأجل إبرازها من خلال تمثلاتهم المختلفة.

4 . علاقة أستاذ التعليم المهني بالحركة النقابية .

4 . أ. انتماء أستاذ التعليم المهني للحركة النقابية .

4 . ب. نظرة أستاذ التعليم المهني لمدى فعالية الحركة النقابية .

4. علاقة أستاذ التعليم المهني بالحركة النقابية:

4 . أ. انتماء أستاذ التعليم المهني للحركة النقابية .

إذا كان المجتمع الحالي يتسم بالتشعب والصعوبة في الاندماج فيه، فذلك يدفع بالفرد إلى التسلح بالقدرة على تحمل المشكلات، وعدم الخضوع إلى ثقل هذه الصعوبات، حتى لا يفشل أمامها، فمهما كان نوعها، ومهما كانت درجة صعوبتها، عليه بالتصدي والتحمل لمواجهتها، حتى يتغلب عليها، ويتمكن بذلك من مواكبة التغيير والتطور للبقاء في المنافسة المستمرة، ولتجُّنب التهميش والعزلة.

ومن هنا وجب على الفرد القدرة على حل مشكلاته، والتي ما هي في الحقيقة إلا ذكاء مرفق بفضولية قوية تدفعه إلى الفهم المستمر، لكسب التجربة في معرفة أنواع الصعوبات، واختيار الحل المناسب لمواجهتها، ومن بين الحلول التي يجعلها الفرد تحديا اتجاه المشاكل هي انضمامه إلى النقابة المهنية.

إن لمستوى التعليم والانخراط في النقابة تأثير على بلورة تمثلات محددة، ويمكن تفسير التأثير باعتباره يعكس ديناميكية عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها مؤسســـات المجتمع المختصة مثل (المدرسة والنقابة). وعلى الرغم من محاولة هذه المؤسسات القيام بنشر وتلقين عناصر ثقافية حديثة مرتبطة بالعقلانية الصناعية ومنظومتها المعيارية، فإن تأثيراتها لا تخلو من نتائج غير متوقعة

تحت ضغط الوسط الاجتماعي الذي تنشط فيه والمتميز باستمرار وزن وأهمية البنى الاجتماعية القديمة والأطر القيمية المرتبطة بها التي تلعب دورا حاسما في صياغة التمثلات الاجتماعية.[1]

ولأجل التعرف على تمثلات أساتذة التعليم المهني، ومعرفة هويتهم المهنية، ارتأينا قياس مستوى انخراطهم في الحركة النقابية فحصلنا على نسبة **60%** من المبحوثين المنخرطين في الحركة النقابية، 54% منهم منخرطين في الاتحاد العام للعمال الجزائريين (UGTA)، 06% في الحركة النقابية الحرة،(SNAPAP) . والتي تزامنت مع بحثنا هذا.

4.ب. نظرة أستاذ التعليم المهني لمدى فعالية الحركة النقابية:

إننا إذا رجعنا إلى الوراء لوجدنا أن الإطار النقابي الرسمي الذي كان موجودا في المجتمع قبل أكتوبر 1988، وفّر أو كان من واجبه توفير شروط وظائف هذا الإطار فيما يخص تلبية مطالب العمال، بمعنى أن هذا الإطار كان موضع تقديم المطالب شرعيا بل مكانا مختصا في ذلك. وبالتالي انحصرت المهمة الأساسية للنقابات في نظر العامل الجزائري اليوم في الرفع من الأجور، وحل أزمة السكن، وتوفير الظروف اللازمة للعمل، وكل مشكلة يمكن أن ترتبط بذلك إلى جانب التدخل لفض النزاعات، ومن خلال كل التجارب التي خاضها هذا الجهاز، لم تتغير نظرة العامل الجزائري، وأصبح يتطلع إلى المستجدات من خلال إيمانه الراسخ، إلا أن هناك اختلافا من حيث وجهات نظره تبعا للقطاع الذي يعمل به.

---

[1] – د. جمال غريد، المرجع السابق، ص 21.

التصور الأول: ويمثل نسبة 64% من المبحوثين الذين لا يرون مساهمة للحركة النقابية في نجاح قطاعهم للتكوين المهني، فحسبهم ليست هي الوسيلة الوحيدة التي يلجأ إليها العامل لحل مشاكله، بل هناك سبلا أخرى يلجأ إليها عند الضرورة (كالاتصال بالمسؤول المباشر، القرابة أو الصداقة بتدخل أطراف أخرى خارج المؤسسة...).

إن ما يؤكد النتيجة المتوصل إليها، هو ما لاحظناه ميدانيا، من خلال عدم الرغبة للحضور في الاجتماعات التي يعقدها أعضاء هذه الحركة، التي أصبحت عادة من خلال الممارسة لأنماط الحوار والمجالسة، فهم يرون أن المسئولية النقابية لا تعني بأن هؤلاء العمال ذوو فهم أكبر أو متفوق عن العمال الآخرين غير المسؤولين في النقابة.

يتضح مما سبق أن أساتذة التعليم المهني، كبقية العمال الآخرين في مؤسسات أخرى، منطلقون من الثقافة التقليدية المعتمدة إما على القرابة، أو العلاقات الإدارية اللارسمية لحل المشاكل، لكونهم لا يملكون أية سلطة، وبالتالي لم يستطيعوا تحديد هويتهم داخل هذا الإطار.

التصور الثاني: ويمثل 28%، فهم يرون جدية هذا الجهاز واعتباره كأحد الهياكل الإدارية الموجودة يلعب دوره المنوط به، مثل أي مصلحة أو مكتب داخل المؤسسة، فهو القناة الأساسية (همزة وصل) بين المشرع الوطني وطبقة العمال لإيصالهم المستجدات الحقيقية التي تهمهم بصفة مباشرة.

وقد اطلعنا أكثر على تصورات هذه الفئة حينما سألناهم عن الدور الذي تلعبه الحركة النقابية في نجاح قطاعهم، فكانت إجابتهم كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم – 30– دور الحركة النقابية حسب عينة المبحوثين

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
الدفاع عن حقوق العامل	05	%14,70	02	%12,50	07	%14
تحسين ظروف العامل	03	%08,82	00	%00	03	%06
محاربة تلاعبات المسؤولين	02	%05,88	00	%00	02	%04
حل مشكل النزاعات	01	%02,94	01	%06,25	02	%04
المجموع	**11**	**%32,34**	**03**	**%18,75**	**14**	**%28**

تبين لنا كما هو موضح في الجدول –30– اختلافا في الرؤى فسجلنا نسبة 14% يرون أن فعالية الحركة النقابية تكمن في الدفاع عن حقوق العامل، 06% تحسين ظروف العمل، 04% محاربة تلاعبات المسؤولين ، 04% حل مشكل النزاعات.

5. المكانة المهنية لأستاذ التعليم المهني

5. أ . تأثير التخصص على المكانة المهنية لأستاذ التعليم المهني .

5 . ب . نظرة أستاذ التعليم المهني لكفاءته و تأهيله المهني ، و تأثيرهما على مكانته في وسط عمله .

5 . ج . طبيعة العلاقات الإشرافية تجاه أستاذ التعليم المهني .

5 . د . رؤية أستاذ التعليم المهني لمدى توفر وسائل العمل لتخصصه .

5 . ه – الرضا المهني لدى أستاذ التعليم المهني .

5.المكانة المهنية لأستاذ التعليم المهني:

5. أ . تأثير التخصص على المكانة المهنية لأستاذ التعليم المهني .

تعتبر طبيعة العمل عادة، العامل الذي يأتي في الطليعة، لتفسير الموقع المتميز بالاعتبار الكبير للمهن، ويقصد بذلك النشاطات ذات القيمة الاجتماعية الكبيرة والضرورية للجماعة، وهي تتطلب معارف واسعة، وتستعيد معنى المسؤولية والعقل، وتحتفظ بالضرورة بالكثير من الاستقلالية، وتطبق في ظروف ملائمة. وبالتالي يذكر الدخل والاعتبار طوعا، وترتبط جميع هذه السمات وظيفيا بالصورة التي يضفيها الجمهور على المواقع العليا، وبسبب الوظائف يكون القيام بها صعبا، و محصورا بالأوائل الذين يستحقون احترام واعتبار المجتمع[1] .

وموازاة لهذا الطرح فقد نجد محيط العمل لأستاذ التعليم المهني مليئا بمثل هذه التصورات، كون المكانة المهنية ترتكز على دعامة التخصص الذي يدرسه، أو المهنة / الحرفة التي يلقنها، وأصبح الجمهور من طالبي التكوين المعيار الوحيد لقياس مكانة الأستاذ من خلال تخصصه، تبعا لمتطلبات سوق العمل، ومن إكسابه صورة إيجابية من طرف مسؤوليه، زملائه ومتربصيه . ولأجل التحقق من ذلك، سألنا عينة البحث والذين يمثلون مجموعة من التخصصات المختلفة، عن مستوى إحساسهم بالتقدير والاعتراف لتخصصهم، فحصلنا على نظرتين مختلفتين:

---

[1] – جورج فريدمان بيار نافيل، "رسالة في سوسيولوجيا العمل"، الجزء الثاني، منشورات عويدات، بيروت، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1983 ص ص 126 ، 127 .

النظرة الأولى: وتمثل 68% من عينة البحث، إحساسهم إيجابي نحو تخصصهم، وبدى لنا من خلال إجاباتهم أن للتخصص دور كبير في مكانة الأستاذ داخل محيط عمله، وعموما هم أساتذة يدرسون (الإعلام الآلي، المحاسبة، الطبخ، الحلاقة، النجارة، مراقبة النوعية، الخياطة، الميكانيكا)، اكتشفنا أن مصدر هذا الإحساس راجع إلى الطلب المتزايد عبر كل دورات الدخول من طرف طالبي التكوين، لمزاولة التكوين في الاختصاصات التي يدرسونها، وتأكدنا من خلال ملاحظاتنا الميدانية باكتظاظ الورشات والأقسام بالمتعلمين في هذه التخصصات. وبالتالي فقد استنتجنا أن مكانة الأستاذ أصبحت متعلقة بتخصصه من زاوية الفائدة الاجتماعية، حيث ولدت لديه ثقة بالنفس وتفاؤلا لاستمرارية الدخل، ومنحته العلاقات المحترمة والحسنة مع مسئوليه. وإذا رجعنا إلى الوراء (حضارة اليونان والرومان) لوجدنا اختلافا لهذه النظرة حيث كانت تنطوي على محورين: يتمثل الأول في العمل الفكري أو النظري، وهو يرفع من المكانة الاجتماعية للفرد، أما الثاني فيتصل بالعمل اليدوي أو الجسمي، فكان وضعه في أدنى المكانة الاجتماعية.[1]

والحقيقة أن جميع الصنائع اكتسبت أهمية بالغة خلال العصور، يقول **ابن خلدون** عن صناعة البناء :" إن صناعة البناء من الحاجات الضرورية للإنسان ومصدرا من مصادر تراثه الحضاري، وأول صنائع العمران الحضري وأقدمها وهي معرفة العمل في اتخاذ البيوت والمنـــازل

---

[1]– د. عيسى عبده، د. أحمد إسماعيل " العمل في الإسلام " ، دار المعارف، 1983،ص49.

للسكن."[1] أما عن صناعة النجارة وهي مكملة لصناعة البناء، فقد كانت تسد حاجات كثيرة فيما يتصل بصناعة الأثاث، الأسرة والكراسي والأدوات المنزلية ونحت الأقداح والمهراس والأسقف والأبواب والنوافذ.[2] أما عن صناعة النسيج فقد كانت منتشرة أيام الرسول صلى الله عليه وسلم، وقد وردت عدة أحاديث ترغب المسلمين في تعليم فتياتهم ونسائهم الغزل، حيث يقول الرسول صلى الله عليه وسلم " *نعم لهو المؤمنة في بيتها المغزل.*"[3]، كل هذا يعني أن للتخصصات تأثير على مكانة صاحبها خاصة إذا كانت تخدم المجتمع بصفة مباشرة.

اكتشفنا من خلال عينة البحث، أن إحساس الأستاذ بالاعتراف لتخصصه، راجعة لبعض الأسباب كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم – 31– أسباب الاعتراف بالتخصص للمبحوثين

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
لأني أتحكم في تخصصي .	12	%35,29	05	%31,25	17	%34
لأنه مطلوب من طرف المجتمع (مهنة العصر)	04	%11,76	04	%25	08	%16
مطلوب في سوق العمل .	06	%17,64	03	%18,75	09	%18
المجموع	**22**	**%64,70**	**12**	**%75**	**34**	**%68**

[1] - عبد الرحمان ابن خلدون، "كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر"، الطبعة الثالثة، دار الكتاب اللبناني، بيروت ، 1967، ص 724 .

[2] – د . محمد السرغيني، " العمل وقضايا الصناعة في الإسلام "، دار المعارف القاهرة، 1992، ص 52 .

[3] – د . عبد العزيز بن براهيم العمري، " الحرف والصناعات في الحجاز "، الطبعة الأولى، ص 334 .

تبرز المعطيات المبينة في الجدول رقم-31- أن من بين المعايير المتدخلة في إعطاء الأستاذ الإحساس بالتقدير والاعتراف لتخصصه حسب إجابات عينة البحث، 34% أرجعوا ذلك لثقتهم التامة للتحكم في التخصص، 16% كون تخصصهم مطلوب من طرف المجتمع، وعبروا عنها "*أنها مهنة العصر* "، 18% لكونه مطلوب في سوق العمل .

النظرة الثانية: وتمثل نسبة 16% من المبحوثين لا يحسون بالاعتراف والتقدير لتخصصهم، لكونهم يدرسون تخصصات لا تعرف طلبات كثيرة من طرف طالبي التكوين• إن ما يوضحه **قولتورب** (**Goldthorpe**) في هذا الشأن لا يتماشى مع ما توصلنا إليه من خلال هذه النتائج، لقد أوضح أن تكوين العامل لصورته داخل العلاقات الاجتماعية ليس مرتبطا بطبيعة وضعه في محيط عمله، و إنما مرتبط بمكانته في المجتمع أين يعيش. وحسب **قولتورب** (**Goldthorpe**)أيضا ورفاقه، أن العمال ينمطون الحرف والمهن بصورة عامة وفقا للصورة المحددة التي كوّنوها عن المجتمع. يجدون أنفسهم في وضعيات بنائية خاصة تعكس إلى حدّ ما أشكال معينة من الوعي الطبقي. وبناء على ذلك فإن صورة العمال عن المجتمع ليست مجرد انعكاس لإدراك وضعهم في الشغل، وإنما هي التي تولد لدى العمال توجهات متباينة نحو الشغل.[1]

إن هذا التفاوت الملاحظ بين النظرتين المختلفتين لعينة البحث يكمن في الصورة التي يكتسبها كل تخصص عن آخر من خلال مستويات الطلب عليها في مجالات مختلفة، ومن خلال دراستنا الميدانية تمكنا من حصرها في:

---

[1] د. جمال غريد،" ثقافات المؤسسات" المرجع السابق، ص28.

الجدول رقم – 32 – أسباب التفاوت في الطلب على تخصص المبحوثين

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
لأنه مطلوب عند الخواص	08	%23,52	00	%00	08	%16
لأنه مطلوب في الإدارات	05	%14,70	05	%31,25	10	%20
متعلق باحتياجات البلاد	06	%17,64	00	%00	06	%12
لأنه لا يتطلب وسائل كثيرة .	04	%11,76	04	%25	08	%16
كونه تخصص جديد .	02	%05,88	02	%12,50	04	%08
المجموع	**25**	**%73,52**	**11**	**%68,75**	**36**	**%72**

نلاحظ كما هو مبين في الجدول – 32- أن أسباب التفاوت في الطلب على تخصص المبحوثين يختلف باختلاف تصوراتهم تجاه المجالات التي يمكن اقتحامها، فمنهم رأى أنه مطلوب عند الخواص وذلك بنسبة 16% ، 20% مطلوب في الإدارات، 12% متعلق باحتياجات البلاد ، 16% كونه لا يتطلب وسائل عمل كثيرة، 08% لكونه تخصص جديد .

نستنتج من هذه البيانات أن اختلاف تصورات كل أستاذ راجع إلى طابع التخصص الذي يدرسه (اليدوية، المكتبية، التقنية، المعلوماتية...)، الشيء الذي ينعكس أيضا على تمثلات أستاذ التعليم المهني، و من ثمة على هويته المهنية داخل محيط عمله.

5. ب . نظرة أستاذ التعليم المهني لكفاءته وتأهيله وتأثيرهما على مكانته في وسط عمله.

إن ضعف كفاءة العمال في المناطق التي يتحرك التصنيع فيها، يطرح مسائل معقدة على المسؤولين عن أية خطة للتنمية [1]. لهذا فإن للكفاءة والتأهيل لدى العامل دور فعال في إعطائه صورة عن مكانته في وسط عمله، كما تختلف مستويات الكفاءة من شخص لآخر، وحسب الأوساط المهنية، وطبيعة العمل، فكريا كان، أم عمليا.

ومن بين الأوساط المهنية التي جمعت بين ما هو فكري وعملي هو وسط التعليم المهني، وهذا ما لاحظناه أثناء دراستنا الميدانية، وما للكفاءة والتأهيل من تأثير على المكانة المهنية لأستاذ التعليم المهني في وسط عمله. فسجلنا من خلال عينة البحث أن نسبة 38% يحسون بوجود اعتراف لكفاءتهم في محيط عملهم سواء من طرف المسؤولين أو من خلال تصريحات المتربصين، الذين يعتبرون المرآة التي يستطيع الأستاذ من خلالها معرفة مستوى كفاءته، بحيث يؤدي مجرّد ذكر إسم أستاذ ما إلى استحضار ذهني للموقع المهني له بشكل آلي. ولإثبات صحة ذلك تمكنا من خلال الدراسة الميدانية إبراز نظرتين مختلفتين:

النظرة الأولى: وجدناها عند فئة الأساتذة الذين يدرسون التخصصات ذات الطابع اليدوي، عبروا عن كفاءتهم من خلال تمكنهم الوصول إلى إنتاج منجزات يستطيعون بها منافسة المنجزات التي تُباع في السوق، يعني أنهم يعتمدون على تطبيقاتهم الميدانية في الورشات.

---

[1] - جورج فريدمان بيار نافيل، المرجع السابق، ص366

النظرة الثانية: وفيها تم ربط مستوى الكفاءة المهنية بنسبة المتربصين المتسربين من القسم، إضافة إلى النتائج الإيجابية التي ينهي بها المتربصون تكوينهم.

وللتأكد من مستوى كفاءتهم سألناهم عن مستوى نجاح متربصيهم المتخرجين فسجلنا نسبة 40% من المبحوثين راضين بمستوى كفاءة المتربصين المتخرجين أي (الذين أنهوا تكوينهم، وتحصلوا على شهادات النجاح في التخصص الذي تكونوا فيه). 30% غير راضين لمستوى كفاءة المتربص المتخرج. وأرجعوا ذلك إلى بعض الأسباب أجملناها في الجدول الآتي:

الجدول رقم –33– أسباب عدم كفاءة المتربص المتخرج

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
عدم توفر الإمكانيات اللازمة للتكوين	05	%14,70	01	%06,25	06	%12
نقص مدة التكوين	02	%05,88	00	%00	02	%04
نقص التربص التطبيقي في المؤسسات .	03	%08,82	02	%12,50	05	%10
عدم تماشي برنامج التكوين مع التكنولوجيا .	02	%05,88	00	%00	02	%04
المجموع	**12**	**35,28**	**03**	**%18,75**	**15**	**%30**

تبين لنا من الجدول – 33 – أن من بين الصعوبات التي يواجهها أستاذ التعليم المهني، والتي تحول دون تكوين حسن، وتخريج متربصين أكفاء لمجابهة ميدان العمل و متطلباته ما يلي :

نسبة 12% من المبحوثين أرجعوا ذلك إلى عدم توفر الإمكانيات اللازمة للتكوين، 10% رأوا أن هناك نقصا في التربص التطبيقي في المؤسسات، نقص مدة التكوين 04%، و04%

أرجعوها إلى عدم تماشي برنامج التكوين للتكنولوجيات الحديثة لبعض التخصصات.

وفي نفس السياق يوضح **جمال غريد:**" أن التصنيع السريع بواسطة الاستيراد الغزير لتكنولوجيا متطورة في ميدان البترول رافقه عجز متواصل في تدريب اليد العاملة الميدانية القادرة على التحكم في جهاز الإنتاج. إن المسيرين في هذا القطاع يعترفون أنهم يعتمدون على يد عاملة فقيرة تقنيا وضعيفة من حيث الاستعداد كي تتمكن من التحكم في عملية الإنتاج، كما أن المهارة العلمية الملقنة في المعاهد الدراسية التي تخرج التقنيين لا تستجيب إلا قليلا لمحتوى الشغل في نظام الإنتاج. إن من نتائج عجز التكوين المهني سواء على مستوى المؤسسة أو خارجها هو وجود يد عاملة (بدون تكوين مسبق أو بتكوين شكلي قصير المدى)."[1]

5 . ج – طبيعة العلاقات الإشرافية تجاه أستاذ التعليم المهني .

يشرف إداريا على أستاذ التعليم المهني تبعا للهيكل التنظيمي المعمول به بهذه المؤسسات مدير المركز / المعهد، ثم رئيس المصلحة، والمسمى بالنائب التقني والتربوي بالنسبة للمراكز، ومدير الدراسات بالنسبة للمعاهد، فهم يشرفون تربويا على عمل الأستاذ، كما يقومون بالتنسيق التقني للتكوين المقدم داخل المؤسسة، إلى جانب المشاركة في الاجتماعات التربوية وتنشيطها، وتنظيم امتحانات نهاية التكوين للمتكونين، إلى جانب مهام أخرى موكلة له، والتي ينص عليها التشريع، وبالتالي فقد تبين لنا أن له علاقة مباشرة بالأستاذ، وتأكد لنا من خلال ملاحظاتنا الميدانية أن طبيعة العلاقات الإشرافية تجاه أستاذ التعليم المهني، أعطته مكانة معينة، وتصورات

---

[1] – جمال غريد، المرجع السابق، ص36.

خاصة بذاته تبعا لطبيعتها؛ أي (العلاقات) . لهذا قمنا بقياس هذا الجانب بمستوى ارتياح عينة البحث لطريقة عملهم من خلال مسئوليهم، فسجلنا نسبة 78% من المبحوثين مرتاحين لنظرة مســـئوليهم لهم ولطريقة عملهم، المبنية على المشاركة والتشاور في القرارات التي تهمهم. وهذا ما يُفسر شعور الأساتذة بمسؤولياتهم نحو متربصيهم بإعطائهم التكوين الأحسن، كما لمسنا عند هذه الفئة رضا مهنيا بالمقارنة لفئة أخرى مثلت 12% والتي لا تشعر بالارتياح لنظرة المسؤول ولطريقة العمل، وقد استدلت في ذلك إلى أن العيب الموجود يعود في حد ذاته إلى المسؤول رئيس المصلحة، الذي لا يرقى إلى التقييم للأستاذ الذي هو أقرب للتخصص، وأرقى منه مستوا علميا في بعض الأحيان.

يقترح في هذا الشأن **رنسيس ليكرت**(Rancis Likert) من خلال دراسته لمختلف أنماط التسيير والسلوك الإشرافي إلى التمييز بين أربعة أنساق للتسيير هي:

- النسق الأول: وهو نسق استغلالي – تسلطي تتم في إطاره عملية اتخاذ القرارات بطريقة مركزية شديدة دون إتاحة أي فرصة للمرؤوسين للمشاركة في عملية اتخاذ القرارات بواسطة التغذية العكسية والاتصال الصاعد.
- النسق الثاني: وهو نسق تسلطي لا يختلف عن النسق الأول إلا في الإحساس الطيب الذي يوجد عند الرؤساء نحو حاجات مرؤوسيهم. فالإحساس والاهتمام لا يتعدى نطاق دراسة هذه الحاجات وإمكانية إشباعها والتركيز أساسا إنما يكون على الحاجات المادية فقط.

- النسق الثالث: وهو نسق استشاري يسمح فيه بممارسة الشورى والتغذية العكسية ومشاركة المرؤوسين في عملية اتخاذ القرارات بإعطاء الرأي وتقديم المعلومات الضرورية، ورغم هذه المشاركة فإن القادة في إطار هذا النسق يحتفظون بالدور الحاسم في عملية اتخاذ القرار النهائي.
- النسق الرابع : وهو نسق المشاركة الكلية حيث يشجع الأتباع والمرؤوسين على المشاركة الفعلية في عملية اتخاذ القرارات، ويعتبر **ليكرت** (Likert) هذا النسق كأحسن نموذج للتسيير، حيث يُمكّن الأفراد والجماعات والمنظمات من إشباع وتحقيق حاجاتهم وأهدافهم عن طريق التفاعل والتأثير.[1]

ومن خلال إطلاعنا على هذه الأنساق من حيث العلاقات الإشرافية، تبين لنا أن النسق الأخير هو المهيمن على أغلب عينة المبحوثين، حيث أنهم عبروا عن ارتياحهم لطريقة عملهم من خلال مسئوليهم راجع إلى التشاور عند اتخاذ إجراء في أمر من الأمور، الأمر الذي أكسبهم هوية مهنية إيجابية في محيط عملهم.

5 . د . رؤية أستاذ التعليم المهني لمدى توفر وسائل العمل لتخصصه .

قبل تحليل النتائج يمكننا أن نفرق من وسائل العمل لأستاذ التعليم المهني؛كل ما يتعلق بالوسائل العملية، من أدوات وعتاد وأجهزة، ثم كل ما هو متعلق بالجانب النظري للتخصص؛ من خلال تطورات البرنامج، ومناهج التعليم .

---

[1] – د . عبد الرحمان عبد الباقي عمر، " الاتصالات في مجال الإدارة " المنظمة العربية للعلوم الإدارية، جامعة الدول العربية، 1973 ص71 .

وما لاحظناه ميدانيا هو وجود فروقات عند الأساتذة من ناحية توفر هذه الوسائل أو عدم توفرها، فالأستاذ الذي يلاحظ زميلا له يملك كل الوسائل المساعدة للعمل لا محالة أنه سيتأثر بالنظر للنقائص التي يلاحظها في التخصص الذي يدرسه، حيث تخلق لديه تصورا سلبيا لذاته. ولقياس مستوى هذا الإحساس سألناهم عن مدى توفر هذه الوسائل، منها:

- ***توفر برنامج التدريس:*** سجلنا نسبة 82% من المبحوثين لديهم البرنامج الرسمي للتعليم والتكوين، وما اكتشفناه ميدانيا هو أن البرنامج متوفر عند الأساتذة المتخصصين من الدرجة الأولى والثانية أي الذين يدرسون تخصصات ذات مستوى التأهيل الرابع والخامس، حيث أن طرح مشكلة انعدام البرنامج لبعض التخصصات من بين انشغالات الأستاذ، وما تأكد لنا من خلال المعاينة الميدانية أن السلطة الوصية أعطت اهتماما خاصا بتشكيل مجالس على مستوى المعهد الوطني للتكوين والتعليم المهنيين لتسطير برامج التخصصات.[1]

في حين لازال لحد الآن بعضا من الأساتذة يعملون بدون برنامج رسمي، حيث سجلنا 14% يدرسون ببرامج من اجتهادهم، خاصة الأساتذة المدرسين لبعض التخصصات ذات الطابع التقليدي، وبعضا من التخصصات المسجلة في التكوين المستمر، وبالتالي فهي ليست موحدة، مما أوقع الأستاذ في العمل الروتيني، وإكسابه نوعا من الملل.

[1]- Merazka,"les aides pédagogiques " Objectif Formation, I NFP19/12/2004,p38.

- ***وسائل العمل:*** وجدنا أكثر من نصف عينة المبحوثين أي 52% أدلوا بالأسباب الرئيسية المؤدية إلى انخفاض مستوى التكوين لدى المتربص راجع إلى وسائل العمل " *نحن نعمل في بعض الأحيان بوسائل قديمة جدا لا تساير التطور التكنولوجي الحاصل* ." وجدناهم يربطون مستوى حداثة الوسائل التي يعملون بها بالوسائل الموجودة في القطاعات الإنتاجية الأخرى عمومية كانت أم خاصة، وحسبهم إن الطلب المتزايد المقدم من طرفهم لمسئوليهم يدور دائما حول توفير وسائل ومواد حديثة للعمل " *نعاني من نقص الماكنات والأجهزة الحديثة، ووسائل العمل الإيضاحية*". كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم – 34 – وسائل رفع المستوى التكويني للمتربص

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
وسائل العمل الحديثة .	09	%26,47	04	%25	13	%26
وسائل الإيضاح	06	%17,64	02	%12,50	08	%16
مواد العمل التطبيقي	05	%14,70	00	%00	05	%10
المجموع	**20**	**%58,82**	**06**	**%37,50**	**26**	**%52**

تبرز المعطيات المسجلة في الجدول رقم – 34– تفاوتا حول طلب الإمكانيات لأجل تقديم تكوين حسن للمتربص، فسجلنا 25% منهم يلحون على توفير وسائل عمل حديثة، مسايرة للتطورات التكنولوجية الحادثة في مؤسسات العمل، كما أرجع 16% منهم الحاجة الماسة لوسائل الإيضاح، 10% إلى مواد العمل لإجراء التمارين التطبيقية.

وفي المقابل فقد سجلنا 24% من المبحوثين عبروا لنا "*أن وسائل العمل لا دخل لها في انخفاض مستوى المتربص المتخرج، بل الأمر يتعلق بمدى تحكم الأستاذ في تخصصه*"، حتى أن أحد الأساتذة قال: "*ما معنى الوسائل بدون تحكم و إتقان للمهنة* ؟ " .

وقد استنتجنا من تحليل النتائج أن هذه الفئة من المبحوثين هم أساتذة يدرسون تخصصات مكتبية، كالمحاسبة، السياحة، القانون. يعني أنها لا تعتمد على وسائل عمل ثقيلة مثل التخصصات الأخرى، وبالتالي فإن اختلاف الاحتياجات عند الأستاذ يتماشى مع اختلاف طبيعة التخصص المدُرّس. ومن ثمة نستطيع أن نحكم على أن هوية أستاذ التعليم المهني تبقى تابعة لطابع تخصصه.

5 . ٥. الرضا المهني لدى أستاذ التعليم المهني .

الرضا عن العمل سلوك يعبر عن مستوى الإشباع الذي تنتجه العناصر، والجوانب المختلفة للعمل، فكلما تصور الفرد أن عمله يحقق له إشباعا كبيرا لحاجاته كلما كانت مشاعره نحو هذا العمل إيجابية، وكلما كان مستاء عن عمله كلما كان تصور الفرد أن عمله لا يحقق له الإشباع المناسب لحاجاته كانت مشاعره نحو هذا العمل سلبية .

و درجة الرضا عن هذا العمل بهذا المعنى تمثل سلوكا ضمنيا أو مستترا يكمن في وجدان الفرد، وقد تظل هذه المشاعر كامنة في نفس الفرد كما تظهر في سلوكه الخارجي، ويتفاوت الأفراد في الدرجة التي تنعكس بها اتجاهاتهم النفسية والداخلية، وكلما كانت مشاعر الاســتياء

من العمل قوية كلما زاد احتمال ظهور هذا الاستياء على سلوك الفرد ببحثه عن عمل آخر بعدد ارتفاع نسبة تغيبه و بزيادة معدل تأخيره [1].

وللتأكد من رضا أو عدم رضا أستاذ التعليم المهني طرحنا عليه مجموعة من الأسئلة تضمنت لمصادر الرضا المهني ، فحصلنا على النتائج التالية :

الجدول رقم – 35 – مستويات مصادر الرضا للمبحوثين

مصادر الرضا	المتوسط الحسابي
مستوى الرضا عن المواد المدرسة	2,74
مدى الفرق بين العامل المتتبع للتكوين و الغير المتتبع للتكوين	2,46
مدى الإحساس بالراحة عند دخول المركز	2,32
مستوى اختيار مهنة التعليم المهني من جديد	2,06
مدى الاقتناع بالمنهج التعليمي	2,04
مستوى التوازن بين المجهود و المقابل	1,92
مدى قناعة الأستاذ كون عمله يشبه عمل الأستاذ في قطاع التربية .	1,88
مستوى الارتياح لمصير المتربص المتخرج .	1,62
المجمـــــوع	**2,13**

تبين لنا من الجدول رقم– 35– أن متوسط الرضا المهني العام لأفراد العينة فوق المتوسط والذي قُدّر بـــ 2,13، غير أن هناك اختلافا في المصادر الأخرى، كمستوى الرضا عن المواد المدرسة، حيث قُدّر هذا المصدر بمستوى عال من الرضا مقارنة بالمصادر الأخرى بمتوسط حسابي قدره 2,74، وقد فسرنا هذه النتيجة على أن هناك تجاوبا عند عينة البحث مع المواد المطلوب

[1] - د . أحمد صقر عاشور . إدارة القوى العاملة . دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت 1983 ص 144 .

تدريسها للمتربصين، واستنتجنا من ذلك أن الأساتذة المهنيين المعتمدين على تلقين الجانب التطبيقي لا يهمهم التقيد بتعليم مواد معينة، بل ما يهم هو تعليم الحرفة على أحسن وجه. عكس ما لاحظناه عند الأساتذة من الدرجة الأولى والثانية فهم يقارنون مدى التأخر الحاصل من حيث مسايرة المواد المطلوب تدريسها في تخصص ما، مع ما هو مطلوب اليوم لأجل مسايرة التكنولوجيا الحديثة. وجدنا هذا يتماشى مع ما قاله **بوسنة محمود** : " *في عصر التحدي التكنولوجي والحضاري يبدو في الأفق أن الصناعات اليابانية وأساليب التكوين التي تعتمد عليها أصبحت تكتسح أسواق الصناعة الأوروبية وتجد لها مجالا واسعا وصدى كبيرا على مستوى المعاهد التكنولوجية المتخصصة. في هذا الجو ينبغي للجزائر أن تسعى لتحقيق طفرة حضارية تمكنها من مواكبة التحولات والتطورات الحادثة في مختلف المجالات العلمية النظرية والتطبيقية.*"[1]

ولأجل معرفة وجهة نظرهم حول الاقتراحات التي يمكن الاستفادة منها لتحسين المواد المدرسة، خلصنا إليها كالتالي:

الجدول رقم – 36 – اقتراحات المبحوثين لتحسين المواد المدرسة

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
تجديد المواد تبعا لمتطلبات سوق العمل	01	%02,94	00	%00	01	%02

[1] – د. بوسنة محمود، "الأرغنوميا والتنمية في العالم النامي"، مجلة علم النفس الجزائرية، رقم 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986 ص13.

إشراك أساتذة التخصصات في إعداد للمواد .	01	%02,94	01	%06,25	02	%04
المجموع	**02**	**%05,88**	**01**	**%06,25**	**03**	**%06**

خلصنا من خلال المعطيات المبينة في الجدول رقم – 36– إلى نسبة 02% من هذه الفئة يقترحون تجديدا للمواد المدرسة تماشيا مع متطلبات سوق العمل، ومن خلال اطلاعنا على دراسة (Squire 1981) في هذا المجال تبين لنا مدى أهمية مواءمة محتوى التدريس بالتطور التكنولوجي. تشير هذه الدراسات إلى أن نسبة 60% من المتخرجين من الثانويات التقنية في أواسط 1975 بكينيا كانوا عاطلين عن العمل، ونفس الوضعية كانت موجودة في تايلاندا، ويرجع هذا الفشل إلى العجز عن التكيف والتوافق مع الشروط المطلوبة والمتغيرة لسوق العمل.[1]

كما اقترح 04% من هذه الفئة إشراك الأساتذة في إعداد المواد، وجدنا رؤيتهم لا توافق ما هو معمول به حاليا والتي فحواها أن مواد التخصص الموجودة حاليا، إما يتم نقلها من تخصصات موجودة في بلدان أوروبية، لا تراعى خصائص البلد، أو عن طريق لجنة موجودة على مستوى المعهد الوطني للتكوين المهني بالأبيار – الجزائر، مكلفة بإعداد مواد كل التخصصات المبرمجة، وحسبهم هنا يكمن الخطأ حيث لا يتم استدعاء الأساتذة المكلفين بتدريس هذه التخصصات للمشاركة في إعداد المواد، حيث يصطدم الأستاذ بعدة صعوبات أثناء عمله مع المتربص. وتعتبر من الأخطاء التي يقع فيه المصممون لهذه المواد في حد تعبير **عبد الحفيظ مقدم** قائلا: "*أصبح تصميم المواد التي يتم بها تكوين التلميذ لا تلائم الواقع الاقتصادي والاجتماعي*

[1] – د. مصطفى عشوي، " أسس علم النفس الصناعي التنظيمي" المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1992، ص254،253 .

والثقافي السائد في المجتمع، مما يجعله يشعر بنوع من الاغتراب تجاهها وبأن هناك مسافة نفسية بينه وبين ما يتعلمه الشيء الذي يؤدي إلى فقدان عنصر التشويق الذي يحفز التلميذ على استيعاب المادة."[1]

وفي نفس السياق ولأجل قياس مستوى الرضا عند فئة المبحوثين، حاولنا معرفة رأيهم في العامل الذي مارس تكوينا في مراكز أو معاهد التكوين المهني، والعامل الذي باشر عمله دون تلقيه أي تكوين فسجلنا مستوى من الرضا قدر بـــ 2,46 ، وبنسبة مئوية 68%، وحسبهم فنقاط الاختلاف بين الحالتين تكمن في بعض النقاط كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم – 37 – نقاط الاختلاف الموجودة عند المتربص العامل المتتبع لتكوين و الغير المتتبع لتكوين

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
كفاءة من حيث الجانب النظري	11	%32,35	04	%25	15	%30
نقص الخبرة	04	%11,76	02	%12,50	06	%12
نقص المعرفة من حيث استعمال بعض الأدوات	03	%08,82	01	%06,25	04	%08
الحصول على مبادئ علمية	04	%11,76	01	%06,25	05	%10
عدم ارتكاب الأخطاء مثل العامل	03	%08,82	01	%06,25	04	%08
المجموع	**25**	**%73,51**	**09**	**%56,25**	**34**	**%68**

[1] – د . عبد الحفيظ مقدم، " دراسة حول خصائص مديري المؤسسات التربوية واتجاهاتهم نحو المنظومة التربوية " الوارد في كتاب النسق التربوي في الجزائر: رهانات التغير " لـ د . بوسنة محمود، حوليات جامعة الجزائر،1996، ص29.

نستخلص من الجدول – 37 – أن نسبة 68% من المبحوثين كانت لهم وجهتي نظر مختلفة، تمثلت الأولى في أن المتربص الذي تابع تكوينا نظاميا في مؤسسة تكوينية، وأصبح عاملا اليوم سواء في مؤسسة خاصة أو عمومية له بعض الامتيازات، تمثلت في وجود كفاءة من حيث الجانب النظري مثّل أصحاب هذا الرأي 30% ، إلى جانب 10% يرون حصولا على مبادئ علمية في التخصص، 08% أرجعوا ذلك إلى قلة ارتكاب الأخطاء. وفي المقابل فقد كانت نظرة سلبية من طرف البعض، تمثلت في نقص الخبرة، وتمثل لنا ذلك بنسبة 12%، كما سجـــلنا 08% أكدوا على نقص المعرفة للمتربص عند استعماله لبعض الأدوات والأجهزة التي لم يعتد عليها أثناء تلقيه التكوين .

عموما اكتشفنا مستوى الرضا عن المهنة عند المبحوثين من خلال النتائج المحصل عليها في مصادره. كمصدر مدى الإحساس بالراحة عند دخـــول المركز بمتوسط حسابي قدره 2,32، ومصدر مستوى اختيار مهنة التعليم المهني من جديد بمتوسط حسابي قدره 2,06.

أما من حيث مصدر مدى الاقتناع بالمنهج التعليمي فقدر بمتوسط 2,04، ومن بين الاقتراحات التي قُدّمت من طرف أصحاب هذا الرأي، والتي يرونها كعملية إصلاح للمنهج التعليمي المعمول به، مبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم – 38 – اقتراحات المبحوثين حول المنهج التعليمي

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
تجديد برامج التكوين مسايرة للتطورات .	08	%23,52	04	%25	12	%24
إشراك الأستاذ في إنجاز مناهج التدريس .	04	%11,76	02	%12,50	06	%12
إثراء البرامج من حيث الجانب التطبيقي .	02	%05,88	00	%00	02	%04
المجموع	**14**	**%41,16**	**06**	**%37,50**	**20**	**%40**

تبين لنا من الجدول –38– أن نسبة 40% من المبحوثين غير راضين بالمنهج التعليمي، واختلفت اقتراحاتهم، وبنسب متفاوتة كالآتي :

24% منهم تمثلت اقتراحاتهم في تجديد مناهج التعليم، شريطة مسايرة التطورات الحاصلة، بينما سجلنا نسبة 12% من أكدوا على إشراك الأستاذ في إنجاز مناهج تدريس البرنامج، أما 04% أعطوا الأهمية لإثراء البرامج من حيث الجانب التطبيقي .

إذن هذه النقاط جميعها تصب في معنى واحد، هو إصلاح المنهج التعليمي خاصة ما هو متعلق بتجديد البرنامج أو إثراءه، وتعتبر هذه النقطة من بين النقاط التي طرحت بعض الإشكاليات على المستويين الأكاديمي والصناعي خاصة عندما يتمخض عنها انعدام استجابة هياكل التكوين التقليدية (جامعات، معاهد ومراكز التكوين...) لمتطلبات هياكل الاستخدام

(المؤسسات الصناعية، مؤسسات خدمات...) وذلك رغم الأموال الطائلة التي تصرفها مختلف البلدان على منظومة التربية والتكوين ورغم تخرج المئات بل الآلاف من التقنيين في مختلف التخصصات.[1]

ويضيف **مصطفى عشوي** إن مثل هذه الوضعيات يؤدي إلى عدة إشكالات أخرى يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ارتفاع نسبة البطالة عند ذوي الشهادات، إذ رغم حصولهم عليها فإنهم لا يكتسبون المهارات التي تتطلبها المؤسسات المستخدمة.
- الافتراض القائل بأن الجامعات ومعاهد التكوين هي التي تتوفر على المعلومات النظرية والتطبيقية وهي مصدر الترقية والتطوير الاجتماعي والاقتصادي فإننا نجد المؤسسات الاقتصادية خاصة هي التي تحاول أن تفرض على الجامعات والمعاهد نمطا معينا من التكوين أي ما يعرف بـــ " التكوين حسب الطلب".
- رغم هذه الوضعية الخطيرة فإن هناك سوء التنسيق بين معاهد التكوين ومؤسسات الاستخدام وخاصة في البلدان النامية.
- رغم بروز معاهد ومراكز التكوين كمراكز أساسية لحدوث التغيرات الاجتماعية وغيرها فإن البرامج الدراسية لا تواكب التغير السريع الذي يحدث في مختلف المجالات في المحيط

---

[1] - د. مصطفى عشوي، المرجع السابق، ص253.

وذلك رغم قيام الدولة بما يسمى بإصلاح برامج التعليم والتكوين في فترات زمنية قد تطول أو تقصر حسب الأنظمة السياسية والاجتماعية القائمة.[1]

كما سجلنا مستوى من الرضا المتوسط في بعض من المصادر، كمستوى التوازن بين المجهود والمقابل بمتوسط حسابي قدره 1,92، وبمدى قناعة الأستاذ كون عمله يشبه عمل الأستاذ أو المعلم في قطاع التربية بمتوسط حسابي قدره 1,88. فهم يرون أن الفرق بينهم وبين الأستاذ في قطاع التربية يكمن في:

الجدول رقم – 39 – الفرق بين الأستاذ في قطاع التربة و أستاذ التعليم المهني

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
إعطاء مهنة و تكوين عامل الغد .	11	%32,35	03	%18,75	14	%28
اختلاف نظام العمل .	05	%14,70	06	%37,50	11	%22
المجموع	**16**	**%47,05**	**09**	**%56,25**	**25**	**%50**

سجلنا من خلال النتائج المحصل عليها، كما هو مبين في الجدول – 39 – أن نصف المبحوثين يرون أن عملهم لا يشبه عمل الأستاذ أو المعلم في قطاع التربية، في بعض من المهام، 28% يرجعون أن الاختلاف يكمن في أنهم يقدمون تعليما للحصول على مهنة، وبالتالي فإنهم يعدون عامل الغد، 22% يرجعون الاختلاف في نظام العمل.

[1] - د. مصطفى عشوي ، المرجع السابق، ص 253.

أما مصدر مستوى الارتياح لمصير المتربص المتخرج، فكان متوسطا وقدر بـــ 1,62.

وأرجع أفراد العينة أسباب عدم ارتياحهم كالتالي:

الجدول رقم – 40 – أسباب عدم الارتياح لمصير المتربص المتخرج

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
عدم وجود عمل .	14	%41,17	08	%50	22	%44
نقص الكفاءة .	03	%08,82	02	%12,50	05	%10
انعدام الاتفاقيات الخاصة بالإدماج المهني .	02	%05,88	00	%00	02	%04
المجموع	**19**	**%55,87**	**10**	**%62,50**	**29**	**%58**

نلاحظ من الجدول –40– أن 58% من المبحوثين غير مرتاحين لمصير المتربصين المتخرجين للأسباب التالية: 44% منهم أرجعوا ذلك إلى عدم وجود عمل للمتربص بعد نهاية تكوينه، رغم حصوله على شهادة في التخصص، بالإضافة إلى 10% من رأوا نقصا في الكفاءة، وانعدام الاتفاقيات بين قطاع التكوين المهني وقطاعات الشغل الخاصة بالإدماج المهني للمتخرجين وتمثلت بنسبة 04% من هذه الفئة .

ومهما يكن فإن هذه الأسباب المذكورة آنفا تعتبر من المصاعب التي تعاني منها بعض الدول. حيث تشير إحدى الدراسات الواردة في **مجلة علم النفس الجزائرية** أن النقص في كفاءة ومهارة اليد العاملة ليس مشكلة أوروبا بل مشكلة الولايات المتحدة الأمريكية واليابان أيضـــا،

ولا غرابة في هذه الإشارة إذ يشهد العالم المصنع ثورة تكنولوجية سريعة في عدة ميادين رائدة تتطلب مهارات عالية وذلك مثل ميادين الإعلام الآلي والروبوتيك. ورغم اشتراك مختلف البلدان في هذه المشكلة فإن خطورتها شديدة في البلدان النامية (بلدان العالم الثالث).[1]

إن القصد من التعرف على العناصر المسببة في مستويات الرضا المهني عند أستاذ التعليم المهني هو لأجل التعبير عن هويته المهنية، ومن خلال النتائج المتوصل إليها وحسب مستويات مصادر الرضا المسجلة، استطعنا أن نقول أن أستاذ التعليم المهني راض بمحيط العمل الذي يعمل فيه، خاصة عند أصحاب الحرف اليدوية، وفي هذا الشأن توصل **عبد العزيز رأسمال** من خلال دراسته: "*أن المهنة الحالية للعامل، والمهنة التي يرغب فيها، نلاحظ أنهم لا يبالغون في اختيار المهن، لذلك يرون في الواقع، استحالة احتلال مكانة أكثر من المكانة الاجتماعية التي يحتلونها .. وتفسير ذلك أن مكانتهم السابقة، وظروف القهر والحرمان التي عانوا منها، لم تسمح بتنمية مداركهم الطبقية حول – الحراك التصاعدي – نحو الأحسن لذلك قال أحد العمال اليدويين بسعيدة 1960: – بالنسبة لي، فإنني لا آمل في أي شيء سوى العمل بالمجرفة والفأس – (البالة والفأس بالتعبير المحلي)*".[2]

---

[1] – د . بوسنة محمود،" الأرغنوميا والتنمية في العالم النامي"، المرجع السابق، ص16 .

[2] – د . عبد العزيز رأس المال، "كيف يتحرك المجتمع ونتائج ذلك على العلاقات الإجتماعية دراسة سوسيولوجية "، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1993، ص143، 144 .

6 . عمل و نشاط أستاذ التعليم المهني بعد أوقات العمل.

6 . أ.عمل أستاذ التعليم المهني بعد أوقات العمل.

6 . ب. نشاط أستاذ التعليم المهني بعد أوقات العمل.

6. عمل ونشاط أستاذ التعليم المهني بعد أوقات العمل.

6 . أ. عمل أستاذ التعليم المهني بعد أوقات العمل.

إن حاجة الإنسان إلى الغذاء والكساء والبناء هي التي هدته إلى تعلم حرفة، أو دفعته إليها دفعا، حتى يستطيع أن يحصل على ضروريات الحياة، وهي ضروريات تزداد ويتسع نطاقها عن طريق كفالة ضرورية أخرى، وهي الزواج وتكوين الأسرة [1] .

وعلى هذا الأساس فقد أصبحت تطلعات العامل اليوم مستمرة تطمح إلى مزيد من الدخل، نظرا للظروف المعيشية الصعبة، فقلما تجد عاملا متحصلا على حرفة ما لا يستغلها في العمل بعد أوقات عمله المقررة، سواء في محل خاص أو بأشكال أخرى، إلا أن ذلك يختلف باختلاف طبيعة الحرفة ونوعها، وبمدى أهميتها تبعا لمتطلبات المجتمع وسوق العمل، وبالتالي فقد أعطت الحرفة صاحبها مكانة معينة تبعا لضروراتها.

لقد أثبتت الدراسة التي قامت بها **هناء محمد الجوهري** إلى أن الأسباب التي تقود إلى العمل الإضافي أغلبها ناتجة عن الأزمة الاقتصادية التي يمر بها المجتمع، وأول هذه المشكلات ضعف الدخل أمام تزايد الحاجات الأساسية للعامل، خاصة أن المجتمع في الفترة الأخيرة تعرّض لتوجيهات استهـــلاكية فرضت على العمال حاجـــات جديدة عجزت دخولهم مواجهتها.

---

[1] – د . حسن الساعاتي ، علم الاجتماع الصناعي، دار النهضة العربية، بيروت 1980، ص48 .

فغالبية العاملين يحصلون على دخول محدودة وعاجزة عن تأسيس أسرة أو الحصول على مسكن، وأمام ذلك يصبح البحث عن دخل إضافي من عمل إضافي هو الأسلوب الأمثل للتكيف.[1]

لكن المشكل المطروح هل ترقى كل التخصصات في شتى الأعمال إلى نفس الحظوظ من الطلب الاجتماعي، وإذا كانت هناك مجالات مفتوحة عند البعض فما هي الموانع التي تجعل العامل يتخلى عن دخل إضافي. ؟

توصلنا من خلال دراستنا الميدانية أن عمل أفراد العينة بعد أوقات العمل تمثل بنسبة 28%، وقد اختلفت أعمالهم تبعا لاختـــلاف تخصصاتهم، وجدناهم ينتمون إلى التخصـــصات التالـــية: (الإعلام الآلي، المحاسبة، الميكانيكا، النجارة، الترصيص الصحي، التدفئة المركزية، الخياطة، الحلاقة.)

الجدول رقم – 41 – مجالات عمل المبحوثين في تخصصهم بعد أوقات العمل

	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	المجموع	%
التدريس في مدرسة خاصة.	02	%05,88	00	%00	02	%04
العمل في مكاتب الدارسات.	01	%02,94	00	%00	01	%02
تنفيذ بعض الطلبات في المترل مع بعض الزبائن .	00	%00	03	%18,75	03	%06
توسيع معلوماتي عن طريق البحث .	02	%05,88	01	%06,25	03	%06

[1] – هناء محمد الجوهري، " الأعمال الإضافية غير الرسمية لدى العاملين بالحكومة. تحليل سوسيولوجي للظاهرة وعلاقاتها بعملية التنمية في المجتمع المصري"، رسالة لنيل درجة ماجستير، جامعة القاهرة، 1989 . الواردة عن د . محمد الجوهري، المرجع السابق،ص150،

تدريس ساعات إضافية .	02	%05,88	01	%06,25	03	%06
العمل في محل خاص .	02	%05,88	00	%00	02	%04
المجموع	**09**	**%26,46**	**05**	**%31,25**	**14**	**%28**

من بين المجالات المفـــتوحة للعمل عند المبـــحوثين كما هو مبـــين في الجدول رقم -41- ما يلي:

نسبة 04% يدرّسون في مدارس خاصة، وهم الأساتذة المتخصصين من الدرجة الثانية، والمختصين في الإعلام الآلي، 02% يعملون في مكاتب الدراسات، وهم المختصين في الأشغال العمومية للبناء ، 06% يقومون بتنفيذ بعض الطلبات في المترل مع بعض الزبائن، وانحصرت هذه الفئة عند الإناث المختصات في الخياطة والحلاقة، 06% يقومون بإثراء معلوماتهم عن طريق البحث باستعمال الانترنيت والمطالعة في المترل، واكتشفنا أن هذه الفئة من الأساتذة الجدد، الذين لا تتعدى تجربتهم ثلاث(03) سنوات، 06% يقومون بتدريس ساعات إضافية في مؤسسات تكوينية أخرى(مدارس خاصة، جامعة التعليم المتواصل) وهم أساتذة المحاسبة والإعلام الآلي، بينما 04% من المبحوثين وهم الأساتذة أصحاب المهن اليدوية يشتغلون في محلاتهم الخاصة، أو عند بعض الخواص، وانحصرت هذه النسبة عند فئة الذكور فقط كتخصص تصليح الراديو والتلفاز والإلكترونية. وبالتالي فقد اكتشفنا إحساسا عند هذه الفئة تمثل في وجود دخل شهري أقل، إذا ما قورن بدخلهم أثناء عملهم الإضافي في قطاعات أخرى خاصة، علما أن الدخل هنا يتم حسابه تبعا للجهد المقدم من طرف صاحبه.

وفي هذا الإطار كان علينا أن نقترح إعادة النظر في اختلالات الأجور، وتقريبها بين القطاع العام والخاص حتى لا نخلق إغراء الانتقال من قطاع إلى آخر، وعلى الدولة أن تنتهج سياسة، تعمل في ظلها على تطوير مرتبات وأجور العمال في القطاع العام، في مقابل التثبيت النسبي لأجور القطاع الخاص، بحيث يصبح هناك توازن بين الأجور في القطاعين، حتى يمكن الوصول إلى حالة يستطيع العامل خلالها أن يؤمن دخلا يساعده على إشباع احتياجاته بصورة ملائمة من الوظيفة الأساسية مثلما يؤمن أحواله بعد التقاعد والمعاش. وبذلك سوف تصبح للقطاع العام امتيازاته تفترض ارتباط العامل عضويا بها، والالتزام بالأداء الكفء فيها.

بينما سجلنا نسبة 56% من المبحوثين لا يستغلون وقت فراغهم للعمل، إما لكونه يفضل الركون إلى الراحة، معللين ذلك في ضعف الدخل مقابل المجهود المبذول أو أن تخصصهم غير مطلوب .

يمكننا تفسير هذه النتائج على ضوء الاهتمامات التي أصبح يتحكم فيها المجتمع، فإذا أخذنا جانب التعليم في المدارس الخاصة لوجدناه منحصر في الإعلام الآلي نظرا للحاجة الماسة إليه ومدى استعماله في جميع الإدارات، الأمر الذي دفع ببعض الموظفين والإداريين في قطاعات أخرى التوجه للتكوين في هذا التخصص إما لعدم حصولهم على مقاعد في مراكز أو معاهد التكوين، أو لكون المدرسة الخاصة تقدم تكوينا خاصا (حسب طلب الزبون)، وفي أقصر مدة. نفس الشي يعود على التخصصات الأخرى المطلوبة في سوق العمل، ومن هنا نستطيع أن نقول

أن لطلب تخصص ما انعكاسات على هوية أستاذ المهني تبعا لأهميته في المجتمع، وبالتالي فإنها تميزه عن أفراد آخرين سواء في محيط عملهم أو خارجه.

لقد أشاع العمل بعد الأوقات الرسمية له حالة من الفوضى من حيث التأهيل أو الخبرة كأن يقوم العامل، أو الموظف بعمل آخر في نطاق العمل الخاص أو الأعمال الحرة يختلف عن العمل الأساسي. أو أنه يشيع فوضى القواعد الإدارية، حيث تنتشر حالة يستغل فيها العامل مرونة القواعد الإدارية أو يحاول تجاوز فاعليتها أو تطبيق العقاب عليه. إضافة إلى التقليل من إنتاجيته في إطار وظيفته العامة، وتدني التزامه بمتطلباتها أو ولائه لها.

ومن ناحية أخرى فإن هذا العمل وإن كان يسّر العامل من حيث الدخل الملائم إشباع حاجاته الأساسية والترفيه أو الاستهلاكية، إلا أن تأثيره عليه وعلى إطاره الاجتماعي المحيط ذا طبيعة سلبية أساسا، فقد أنهكه، وقلل من إنتاجيته، إلى جانب أنه أعاقه عن متابعة حياته الاجتماعية، سواء علاقاته مع رفاقه وجيرانه أو عدم متابعة الحياة الاجتماعية لأسرته، ارتفاع معدلات الغياب والإجازات والمخالفة للقواعد وانخفاض الكفاءة والإنجاز والالتزام، ومن ثم فقد كان ذلك مدخلا لوقوع انحرافات ونشأة ظواهر مهنية مرضية جديدة تماما .[1]

إن غرضنا من التطرق لهذا العنصر ليس بهدف التوصل إلى الآثار المحتملة عن العمل بعد الوقت الرسمي، وإنما مدى الارتباط بين طابع التخصص للأستاذ ودرجة رضاه، لكونه يحقق أو لا يحقق له درجة عالية من الأمان والمركز الاجتماعي وتحقيق الذات في الحاضر والمستقبل والوصول

---

[1] – هناء محمد الجوهري، المرجع السابق، ص136.

إلى مكانة مهنية تعادل حجم الجهد المبذول مقابل الأجر المقبوض.ومن ثمة إكسابه هوية إيجابية نحو تخصصه. لأنه كما قالت **هناء محمد الجوهري:** " *إن إحساس العامل أنه يعمل في غير تخصصه وتأهيله يصيبه بالإحباط وعدم الرضا، وهي المشاعر التي تشكل دوافع جديدة نحو البحث عن عمل إضافي آخر يحقق للموظف درجة عالية من الرضا ويخلصه من مشاعر الإحباط.*" [1]

6 . ب. نشاط أستاذ التعليم المهني بعد أوقات العمل.

يقصد بوقت الفراغ كل وقت خارج عن وقت العمل، ويكون في مقدور صاحبه أن يتصرف فيه بحريته وبالكيفية والطريقة التي يرتضيها لنفسه تناسب ميوله واستعداداته [2]. وتعتبر النشاطات من الوسائل التي يلجأ إليها الفرد لملء هذا الفراغ سواء كانت هذه النشاطات مقامة داخل المؤسسة أو خارجها، عن طريق بعض الجمعيات أو في دور الشباب، كما تختلف من حيث طابعها، فمنها الثقافية والرياضية، التربوية والسياسية، إلا أننا قد نجد اختلافا في طبائع وأهداف الأفراد من حيث المشاركة أو الانتماء، فهناك من يكون سباقا للانخراط أو القيام بتنظيم مجرد اقتراب مناسبة ما، ومنهم من يكون مكلفا من طرف الإدارة.

وبالتالي فإن مستوى المشاركة يختلف من فرد لآخر، ولكل من المستويات تفسيراته على مستوى تصوراته ومدى بروز هويته المهنية داخل محيط عمله. ومن خلال دراستنا الميدانية سجلنا

---

[1] - هناء محمد الجوهري، المرجع السابق، ص164.

[2] – د . محمد الهمشري و د . محمد عبد الحميد الدميري، المرجع السابق، ص 218 .

عدا 10% من المبحوثيـــن يشاركون في الحركات الجمعوية، وانحصرت هذه النسبة عند فئة الذكور فقط 14,70%، واكتشفنا من خلال دراستنا الميدانية أنها ليست بهدف الترفيه وتضييع الوقت، بل هي تمس انشغالات ملحة للمجتمع، كجمعية أولياء التلاميذ، وجمعية مرضى الربو، كما تمس مجال عمل الفرد كجمعيات غرفة الحرف. وهي نسب ضعيفة جدا، إذا ما قورنت بـــ 90% من المبحوثين الذين لا يشاركون تماما في النشاطات التي كان من الواجب المشاركة فيها. فوجدنا من الأسباب الأساسية المؤدية لانعدام المشاركة هي عدم وجود الوقت الكافي للأستاذ بعد نهاية العمل نظرا لوجود مشكل النقل، الذي يعاني منه الأستاذ. وما لاحظناه ميدانيا عند هذه الفئة هو ضيق الوقت لديهم، حيث عبروا لنا عن انشغالهم العميق بالتهافت نحو توفير الظروف المعيشية لعائلاتهم، الشيء الذي جعلهم لا يتطلعون إلى أمور أخرى .

هذا يعني أن الأستاذ في قطاع التكوين شأنه شأن العمال الجزائريين يعاني من مشاكل معيشية، نظرا للدخل المحدود الذي أصبح لا يحل المشاكل الأسرية، الأمر الذي جعله لا يتعدى نطاق القيام بعمله المطلوب منه، دون التطلع إلى نشاطات إضافية أخرى.

خاتمـــــــة البـــحث

قصدنا من وراء بحثنا الأكاديمي، إبراز بنية الهويات المهنية عند أساتذة التعليم المهني، من خلال تصوراتهم الذاتية، استعنا في ذلك بشبكة العلاقات الاجتماعية الرابطة بين مختلف الأساتذة بمختلف رتبهم، و لم نقم بدراسة كل رتبة على حدة، بل وتماشيا لغرض بحثنا حاولنا التعرف على تأثير التفاعلات الحادثة عند جميع الأساتذة.

اكتشفنا من خلال تحليل المعطيات الواردة في أجوبة المبحوثين بروز تصورات مختلفة لأنماط عديدة من الهويات المهنية عند أساتذة التعليم المهني، خاصة وأن وجود اختلافات في الرتب كان له الأثر العميق في توضيح هاته التصورات والآراء، بالإضافة إلى وجود تعامل مستمر مع متعلمين لا يتماثلون من حيث المستوى التعليمي ودرجة دافعيتهم نحو التعلم. أما من جانب الإدارة المشرفة فقد تم التأكد من الآثار السلبية للإختلالات الخاصة بالسلم التراتبي الموجودة على مستوى مراكز التكوين المهني ومدى تأثيرها على الهوية المهنية لأستاذ التعليم المهني.

لقد أفرزت نتائج هذه المقاربة تحقيقا دقيقا حول علاقة الأستاذ بالمتعلم، الأستاذ والإدارة، كما أوضحت فرقا في التصورات من خلال التطبيقات اليومـــية للعمل، والتعـــمق في جانب تحليل العمل المهني، بمقياس علم اجتماع العمل.

لقد توصلنا أيضا إلى أن اختلاف تمثلات الأساتذة راجع لاختلاف الصورة التي يعطيها كل أستاذ عن ذاته، إما لموقع التخصص الذي يحتله داخل محيط عمله، أو بمنظور المجتمع لمكـــانة

الحرفة التي يملكها في سوق العمل، أو حسب المستوى التعليمي المحصل عليه، كما تعمقنا في هذا الجانب فحصلنا على قواعد هامة شاركت في بناء الهوية المهنية مثل (بروز الكفاءة المهنية الفكرية على المستوى النظري وبروز الكفاءة المهنية العملية على المستوى التطبيقي، قيمة التأهيل المهني، تأثير مستوى إعطاء الاعتبار، والاعتراف لعمل الأستاذ المهني في إطار عمله الجامع بين ما هو فكري وصلته بالإطار التكويني).

لم نتوصل من خلال هذه الدراسة إلى الحكم على أشكال الهويات المهنية للأساتذة في قطاع التكوين المهني، أو إعطاء تصنيف أدق، بل اقتصرنا على وصف تصور الأستاذ لذاته داخل محيط عمله، ومن ثمة بروز هويته المهنية، لهذا فإن البحث يبقى مفتوحا للدراسة في ميدان الأنثربولوجيا المهنية .

من هنا يمكننا تقديم الاقتراحات والتوصيات التالية:

1. من جانب الأستاذ:

- ينبغي أن تكون علاقة الأستاذ بزملائه علاقة إنسانية مبنية على الاحترام والتقدير المتبادلين مهما اختلفت رتبهم المهنية، فلا يصح أن يغتاب بعضهم البعض، أو ينتقص من كفايتهم، أو أن تقوم بينهم منافسة غير شريفة، بل ينبغي أن يكون هناك تعاون ومحبة وإخلاص، وأن يكون شعور جميع الأساتذة هو شعور أسرة واحدة يتساند أفرادها

ويتعاونون. والحقيقة أن العلاقات بين الأساتذة ينعكس أثرها على المتعلمين، وبالتالي لا يصح أن يتسرب إلى هؤلاء أية فكرة عن خلافات بين الأساتذة، ومن النواحي التي يبدو فيها تعاونهم: تبادلهم للخبرات والمراجع ووسائل الإيضاح ومعاونة القدامى للجدد.

- على الأستاذ ألا يعزل نفسه عن زملائه مهما كانت رتبهم، بل يجب أن يأخذ قسطه مع كل ما يمكن أن يقدمه المجتمع له، كما عليه بالمقابل أن يقدم للمجتمع كل ما يستطيع.

- إن اختيار المهنة يلعب دورا أساسيا في تحقيق الذات، إذ أن اختيار المهنة مرتبط مباشرة بالحرية والواجب والمسؤولية، ولتنمية الذات لا بد من وجود نوع من معاكسة الظروف وجعل السهولة عدو لذود لكل إبداع وتقدم، إذ أن المشكلة ليست في عدم وجود التحديات، بل في طريقة الإحساس بها، لأن نعمة التكيف جعلت بني البشر يتلاءمون مع الصعوبات التي تواجههم تلاؤما سلبيا.

ومن الخصائص الضرورية التي يجب توفرها لدى الأستاذ هي:

- التأقلم بسرعة مع المتطلبات الجديدة؛ ذلك يعني أن عدم التخوف من كل ما هو جديد، وعدم التردد على الإقبال لفهم الوضعيات الجديدة، والاستجابة إلى كل المتطلبات، يؤدي إلى تغير الذهنيات وعليه يتم مسايرة التطورات.

- روح التعلم الذاتي: كل المفاهيم التربوية الحديثة تحث الفرد على اكتساب الاستقلالية في التعلم، وعدم الاعتماد على أشخاص آخرين لتلقينه المعرفة والقدرات، فالاعتماد على النفس في كسب المعارف وتحسين الأداء شيء أصبح جوهريا حتى ينجح الفرد في عمله.
- القدرة على العمل في إطار التشاور: لقد أصبح العمل التعاوني والتشاوري سمة من سمات النجاحات في مجال العمل، فلا يمكن الآن لأحد أن يلم وحده بكل ماينجز، وذلك بسبب تشعب التخصصات وتعددها. إن أحسن الإنجازات هي التي تأخذ طابع المشروعات المسيرة في إطار تشاوري وتنسيقي من طرف فرق من المتخصصين ذوي الخبرات المختلفة المتنوعة.

2. من جانب المتعلم:

تعتبر المواءمة بين خصائص المتعلم ومتطلبات المجال المهني من أهم الخطوات في توجيه المتعلم مهنيا، ذلك لأنها النقطة التي تنطلق منها أهم قرارات المتعلم نحو اختيار المجال أو التخصص المهني الذي قد يكون مصدرا لنجاحه وسعادته أثناء تكوينه أو سببا في فشله وخيبة أمله.

بناءا على سلامة التنفيذ والتطبيق لهذه الخطوة التي يتم فيها مساعدة المتعلم في

التوفيق والمواءمة بين خصائصه وقدراته ومواهبه واستعداداته وبين ظروف ومتطلبات المجال الذي سيختاره يتحقق حسن الاختيار وسلامة اتخاذ القرار الذي يؤدي في النهاية إلى وضع المتعلم المناسب في المكان المناسب.

لهذا يتم وضع مجموعة من الاعتبارات في الحسبان منها:

- الاعتبارات الشخصية: ونعني بها ميول ورغبة المتعلم في الالتحاق بتخصص معين على أساس أنه من أهم عوامل نجاح الفرد في تخصص ما، هو توافر الرغبة في الالتحاق به منذ البداية، ولكن على المتعلم أن يتذكر دائما أن اختيار تخصص مهني يناسب ميوله ورغباته لا بد أن يوفر له المساعدة على تحقيق ذاته وإعطائه فرصة للعمل بمجال يلائم قدراته وإمكاناته وتطوير طموحاته الاجتماعية والاقتصادية.
- الاعتبارات البدنية: عند اختيار المتعلم لتخصص ما يؤهله للالتحاق بمهنة معينة عليه أن يلقي نظرة على الاعتبارات البدنية والجسدية المؤهلة للعمل بهذه المهنة، لأن أي عمل يحتاج إلى طاقة وقدرة بدنية وعقلية مهما كان هذا العمل، فالوفاء بمتطلبات العمل البدنية يحتاج إلى سلامة الأعضاء والحواس اللازمة لها، نود أن نؤكد على أنه ليس معنى اختفاء قدرة من القدرات البدنية أو ضعف حاسة أو فقدها لدى شخص، يعني أنه لا يصلح للعمل، ولكن عليه حسن اختيار التخصص الذي يتلاءم مع حالته البدنية.

3. من جانب الإدارة:

- يجب على الإدارة المشرفة أن تراعي الشروط المطلوبة في المتعلم لأجل اقتحامه مجال التكوين، باحترام المستويات التعليمية اللازمة لكل التخصصات، محافظة على تجانس الفئة التي يتعامل معها الأستاذ من جانب مستواها التعليمي.

- كما يجب على الجهات الوصية المكلفة بتطوير مناهج التعليم المهني مراعاة متطلبات سوق العمل، حيث يتم تحديد المهام والواجبات الوظيفية اللازمة لإكمال أو تنفيذ عمل معين بأسلوب عملي منظم. وربط المنهج بنتائج هذا التحديد عن طريق التوصيف والتصنيف المهني الذي من خلاله يمكن إعداد الوصف الوظيفي للمهن وتحليلها إلى مهام وواجبات ومهارات ثم بناء المناهج بطرق تتصف بالمرونة والتي ينطلق منها تحديد وبناء المعايير المهنية. إن إتباع الطرق الحديثة في تصميم وتطوير مناهج التعليم في ميدان التكوين المهني ستساعد على حل المشكلة الأساسية التي تواجه القطاع، والمتمثلة في وجود فجوة بين ما يتدرب عليه المتعلم والواقع الفعلي للمهنة.

كما يجب أن يكون نظام التكوين مرتبطا باحتياجات السوق، بمعنى أن يكون قادرا على توفير التكوين المتوائم مع احتياجات سوق العمل، لأن لطلب على المهارات في سوق العمل سيكون القوة المحركة لنظام التكوين، حتى نصل إلى ضرورة وجود نظام مراقبة

للاحتياجات في سوق العمل على شكل دراسات للخرجين ومسوحات لاحتياجات أصحاب العمل.

- إنشاء مؤسسات خاصة بالتكوين والتعليم المهنيين، يراعى فيها التدرج من حيث الرتب المهنية لأساتذة التعليم المهني، ونقترح في هذا الإطار مايلي:

* ***مدرسة التعليم المهني***: وتضم أساتذة التعليم المهني ذوو السلم (2/14) والحاصلين على شهادات الكفاءة المهنية، أو شهادة تقني، يعلمون متربصون لتخصصات لا يتعدى المستوى التعليمي المطلوب فيها التاسعة أساسي. يشرف عليها إداريا أساتذة نفس السلم على إثر تجربة مهنية محددة.

* ***إكمالية التعليم المهني***: وتضم أساتذة التعليم المهني المتخصصين من الدرجة الأولى ذوو السلم (3/15) والحاصلين على شهادة الليسانس في التخصصات الموجودة في مدونة الشعب المهنية، يعلمون متربصين لتخصصات السنة التاسعة أساسي، يشرف عليها إداريا أساتذة نفس السلم على إثر تجربة مهنية محددة.

* ***ثانوية التعليم المهني:*** وتضم أساتذة التعليم المهني المتخصصين من الدرجة الثانية ذوو السلم (1/16) والحاصلين على شهادات مهندس دولة، أو من خلال إحداث ترقية للأساتذة المتخصصين من الدرجة الأولى. يقومون بتعليم متربصين لتخصصات السنوات

الأولى(1)، الثانية(2)، الثالثة(3) ثانوي، يشرف عليها إداريا أساتذة نفس السلم على إثر تجربة مهنية محددة.

وللعلم أنه قد يتسع مجال هذا النطاق خاصة إذا تم فتح البكالوريا المهنية بصفة نهائية حتى يجد المتربص الباب مفتوحا تجاه الجامعات.

أخيرا أحث زملائي الطلبة البحث عن معاني الهوية المهنية عند العامل الجزائري في أوساط مهنية أخرى، لأنك كلما انتقلت من وسط مهني لآخر لوجدت اختلافا في التصورات نظرا لاختلافات الثقافات العمالية في المجتمع الجزائري بمختلف شرائحه.

الملـــــحـق

أولا:

1- بطاقة فنية عن مؤسسات التعليم المهني(مكان إجراء الدراسة الميدانية)

2- مراسيم خاصة بأساتذة التعليم المهني .

ثانيا :

1 - استمارة البحث .

1. 1 - تقديم الإستمارة.

1. 2 - معلومات أساسية خاصة بعينة البحث.

1. 3 - أسئلة الاستمارة.

الجدول رقم – 42 – يمثل بطاقة فنية لمؤسسات التعليم المهني – مكان إجرء الدراسة –

الرقم	عنوان المؤسسة	سنة بداية العمل	المساحة الإجمالية	المساحة المبنية	عدد القاعات البيداغوجية	عدد الورشات التطبيقية	قدرة الاستيعاب	التأطير الإداري	التأطير البيداغوجي
01	المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني ، طريق صبرة منصورة – تلمسان –	1969	08 هكتارات	04 هكتارات	18	02	300 مقعد	06	04
02	مركز التكوين المهني و التمهين ، طريق شتوان سيدي سعيد– تلمسان–	1972	7279 م²	2019 م²	19	09	400 مقعد	06	05
03	مركز التكوين المهني و التمهين الكيفان – تلمسان –	1982	980 م²	750 م²	10	05	300 مقعد	04	03
04	مركز التكوين المهني و التمهين المنطقة الصناعية تقسيم رقم 10 عين الدفلى شتوان – تلمسان –	1987	2,5 هكتار	5350 م²	08	13	450 مقعد	04	04
05	مركز التكوين المهني و التمهين للفنون التقليدية متشكانة – تلمسان –	1983	560 م²	540 م²	03	08	250 مقعد	02	02

2 – مراسيم خاصة بمهام و شروط توظيف أساتذة التعليم المهني :

2 – 1 . رتبة أستاذ التعليم المهني :

2 – 1 . أ . المهام :

استنادا إلى البرامج و المقررات التقنية والتربوية المحددة، يكلف أساتذة التعليم المهني بما يلي :

– تكوين العمال والأعوان المؤهلين والتقنيين، والمشرفين على الورش، من الناحيتين النظرية والعملية، في المهن والتخصصات المبنية في مدونة تخصصات التكوين المهني .

– الإشراف على الدورات التطبيقية في الوسط المهني.

– المشاركة في تنظيم الامتحانات و المسابقات و الاختبارات.

– المشاركة في تنظيم دورات التمهيد للتكوين المهني وتأطيرها.

يكلف أساتذة التعليم المهني، إذا كانوا في وضعية الخدمة، على مستوى ملحقة التمهين التابعة لمركز التكوين المهني والتمهين بما يلي :

– ضمان التكوين النظري والتكنولوجي التكميلي للمتمهنين في تخصص واحد أو عدة تخصصات تنتمي إلى مجموعة مهن متقاربة أو إلى فرع مهني .

– متابعة المتمهنين الذين يكلفون بهم تقنيا وتربويا في الوسط المهني الذي أدمجوا فيه.

– المشاركة في عمليات البحث على مناصب التمهين، والتوجيه المهني و توظيف المتمهنين .

– المشاركة في تنظيم امتحانات نهاية التمهين وسيرها .[1]

---

[1] – إدارة التكوين المهني ، دليل النصوص التشريعية و القانونية. **1990**، ص **20**.

يلزم أساتذة التعلـــيم المهني بحجم من العمل الأسبوعي في التعليم يتراوح بيـــن ستة و ثلاثون (36) ساعة وأربع و عشرون (24) ساعة .

2– 1 . ب . شروط التوظيف :

يوظف أساتذة التعليم المهني من بين المترشحين :

– المترشحين خريجي معاهد التكوين المهني الناجحين في امتحان نهاية فترة التكوين صنف أساتذة التكوين المهني .

– عن طريق مسابقة على أساس الشهادة من بين المترشحين الحائزين على شهادة تقني سامي أو ما يعادلها .

– عن طريق امتحان مهني في حدود 30 ٪ من المناصب المطلوب شغلها من بين المعلمين في التعليم المهني، والمربين ، و الممرنين الممارسين في مؤسسات التكوين المهني .

– عن طريق اختبار مهني استثناء بالنسبة إلى الحرف التقليدية والفنون، من بين الحرفيين الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، وتأهيلا للتعليم في التخصص المعين.

2– 2 . رتبة أستاذ متخصص في التكوين المهني من الدرجة الأولى :

2– 2 . أ . المهام :

يكلف الأساتذة المتخصصون في التعليم المهني من الرتبة الأولى ، في جميع أنماط التكوين المهني بما يلي : [1]

---

[1] – إدارة التكوين المهني ، المرجع السابق، ص **20** .

- تقديم التعليم النظري والعملي و التربوي في مادة واحدة أو عدة مواد قصد تكوين أساتذة التعليم المهني أو إطارات الإشراف من مستوى التقنيين أو التقنيين السامين .

- تأطير الدورات التمرينية ودورات تحسين المستوى لصالح أساتذة التعليم المهني.

- المشاركة في تنظيم الامتحانات والاختبارات والمسابقات وتأطيرها .

- المشاركة في أعمال الدراسات، والبحث التقني والتربوي، وإعداد البرامج ومقررات التكوين المستعملة في مؤسسات التكوين المهني .

يلزم الأساتذة المتخصصون في التعليم المهني ذوو الرتبة الأولى بحجم من العمل الأسبوعي في التعليم يتراوح بين اثنتين و عشرين ساعة (22) وثماني عشرة ساعة (18) .

2– 2 . ب. شروط التوظيف :

يوظف الأساتذة المتخصصون في التعليم المهني ذوو الرتبة الأولى حسب الآتي :

- عن طريق مسابقة على أساس الشهادة من بين المترشحين الحائزين شهادة تتراوح مدة التكوين بثماني سداسيات بعد البكالوريا في الفروع العلمية و التقنية والتسيير الإداري والمالي والتجاري التي تحدد قائمتها بالقرار تنظيم المسابقة .

- عن طريق امتحان مهني في حدود 30 ٪ من المناصب المطلوب شغلها من بين المساعدين التقنيين والتربويين العاملين بمراكز التكوين المهني و التمهين الذين يثبتون أقدمية سنتين على الأقل من الخدمة الفعلية بهذا المنصب .

- أساتذة التعليم المهني الذين لهم أقدمية خمس سنوات بهذه الصفة .[1]

---

[1] – إدارة التكوين المهني ، المرجع السابق، ص **20** .

2– 3 . رتبة أستاذ متخصص في التكوين المهني من الدرجة الثانية :

2 – 3 . أ . المهام :

يكلف الأساتذة المتخصصون في التعليم المهني ذوو الرتبة الثانية في أنماط التكوين بما يلي :

– تقديم التعليم النظري والعملي و التربوي في مادة واحدة أو عدة مواد قصد تكوين أساتذة التعليم المهني ، وإطارات الإشراف من مستوى التقنيين والتقنيين السامين .

– تقديم التعليم في مجال تكوين الإطارات المشرفة على مؤسسات التكوين المهني .

– تقديم التعليم في مجال التكوين التكميلي وتحسين المستوى للأساتذة المتخصصين في التعليم المهني ذوي الرتبة الأولى .

– المشاركة في تنظيم المسابقات والاختبارات والامتحانات وسيرها .

– القيام بأعمال تتعلق بالدراسات التقنية والتربوية وإعداد البرامج ومضامين الدروس ومقررات التكوين التي تستعمل في مؤسسات التكوين المهني .

– المشاركة في أعمال تتعلق بالبحث والتصور لإعداد برامج التكوين المهني .

– يلزم الأساتذة المتخصصون في التعليم المهني ذوو الرتبة الثانية عندما يكلفون بإلقاء الدروس بحجم من العمل في التعليم يتراوح بين اثنتين وعشـــرين ساعة (22) وثماني عـــــشرة ساعة (18)أسبوعيا . [1]

---

[1]- إدارة التكوين المهني ، المرجع السابق، ص 21 .

2 – 3 . ب. شروط التوظيف :

يوظف الأساتذة المتخصصون في التعليم المهني ذوو الرتبة الثانية حسب الآتي :

– عن طريق مسابقة على أساس الشهادة من بين المترشحين الحائزين شهادة تتوج مدة التكوين قدرها عشرة سداسيات بعد البكالوريا في الفروع العلمية، والتقنية و التسيير الإداري والمالي أو التجاري المحددة قائمتها بالقرار الذي يتضمن تنظيم المسابقة .

– عن طريق امتحان مهني في حدود 30 ٪ من المناصب المطلوب شغلها من الأساتذة المتخصصين في التعليم المهني ذوي الرتبة الأولى الذين يثبتون أقدمية خمس سنوات بهذه الصفة [1].

---

[1]- إدارة التكوين المهني ، المرجع السابق، ص 22 .

ثانيا :1. استمارة البحث :

1.1 – تقديم الاستمارة

أخـــي الأستاذ ، أخـــتي الأستاذة هـــذه مجـــموعة مـــن الأسئلة موجهة لكم ، و أود أن أشكركـــم لقبولكـــم المشاركة في هذا البحث، ونحـــن على يقيـــن أنها ستحـــظى لديكـــم بكـــل اهتمـــام، إنـــها تهـــدف إلى جمـــع المعـــلومات الأساســـــية التي تعـــبر بصـــدق عن وضعـــية عملـــكم في قطـــاع التـــكوين المهني، من حيـــث علاقاتـــكم بمتربصـــيكم، مـــع الإدارة، ثم زملائـــكم الأســـاتذة .

بالإضافة إلـــى هـــذا نـــحاول أن نعـــرف جـــيدا مـــكانتكم فـــي الوســـط المـــهني ، مـــن خلال عملكم، ومختـــلف النشـــاطات الـــــتي تـــزاولـــونـــها أثـــناء أداء مهـــمتكم ، والـــدور الهـــام الـــذي تؤدونه فـــي التحـــول الاجتـــماعي .

نحـــيط إلـــى عـــلمكم أن هـــذه الـــدراسة تـــدخل في إطـــار تحضـــير رســـالة الماجستـــير، ولـــيس لها أيـــة علاقـــة بأيـــة جـــهة رســـمية كـــإدارة مـــؤسســـتكم، ستـــحـــول إجـــابـــاتـــكم إلـــــى إحصـــائـــيات يتـــم تحـــلـــيلها، وبـــذلك تـــذوب أجـــوبتكم ضـــــمن أجـــــوبـــــة زمـــلائـــكم الأســـــاتـــــذة .

مع جزيل الشكر و فائق التقدير.

1. 2 – معلومات أساسية خاصة بأساتذة معاهد ومراكز التكوين والتعليم المهنيين:

لا داعي لذكر الاسم واللقب :

الجنس ..... السن ..... مكان الازدياد .....

مكان الإقامة ..... التخصص .....

ضع العلامة (X) أمام الإجابة التي تناسبك :

الحالة المدنية :

أعزب ( ) في طريق الزواج ( ) متزوج ( ) مطلق ( )

السكن : يوجد ( ) لا يوجد ( )

إذا يوجد ، عدد الغرف ..... عدد أولادك .....

مهنة الأب : ..... المستوى الدراسي للأب .....

مهنة الأم : ..... المستوى الدراسي للأم .....

المستوى التعليمي :

متحصل على شهادة التعليم الابتدائي نعم ( ) لا ( )

متحصل على شهادة التعليم المتوسط نعم ( ) لا ( )

متحصل على شهادة البكـــالـــــوريا نعم ( ) لا ( )

متحصل على شهادة تقـــــــــــني نعم ( ) لا ( )

متحصل على شهادة تقني سامـــــي نعم ( ) لا ( )

متحصل على شهادة الليسانـــــــس نعم ( ) لا ( )

متحصل على شهادة مهندس دولة نعم ( ) لا ( )

متحصل على شهادة ماجستيـــر نعم ( ) لا ( )

أخرى (أذكرها)

.....

الوضعية المهنية :

مثبت في المنصب ( ) منذ متـــــــى .....

متربـــــــــص ( ) منذ متـــــــى .....

أقدميتك في المنصب : كم عدد السنوات .....

الرتبة المهنية :

أستاذ تعليم مهني ( )

أستاذ متخصص في التعليم المهني من الدرجة الأولى ( )

أستاذ متخصص في التعليم المهني من الدرجة الثانية ( )

العمل في نمط التكوين : الإقامي ( ) عن طريق التمهين ( )

لغـــة الـــتدريـــــــس : اللغة العربية ( ) اللغة الفرنسية ( ) اللغة الإنجليزية ( )

1. 3- أسئلة الاستمارة: فيما يلي بعض العبارات التي تدل على مختلف النشاطات التي يتركب منها عملكم في الوسط المهني ، وعلاقاتكم بالإدارة، الأساتذة الزملاء ثم متربصيكم . **الرجاء منكم أن تضعوا (X) أمام الإجابة المناسبة .**

الرقم	أسئلة الاستمارة	نعم	أحيانا	لا
01	هل تحس بالراحة عند دخولك مركز / معهد التكوين المهني الذي تعمل فيه ؟			
02	هل ترى أن عملك يشبه عمل الأستاذ / المعلم في قطاع التربية ؟ إذا لا. كيف ؟			
03	هل وجود مستويات دراسية مختلفة في القسم الواحد يعيق عملك ؟			
04	هل التخصص الذي تعلمه يعرف إقبالا من طرف طالبي التكوين ؟ إذا نعم لماذا ؟			
05	هل أنت مستاء لتدريس متربصين ذوي مستوى تعليمي ضعيف ؟			
06	هل تجد صعوبة التحكم في إنهاء البرنامج نظرا لأختلاف المستويات التعليمية لدى المتربصين ؟			
07	هل يختلف سلوك المتربصين الذين درستم في بداية مشواركم المهني و المتربصين حاليا ؟ إذا نعم . كيف ؟			
08	هل أنت مقتنع بقدرة الإدارة على تسيير أمور الأساتذة و المركز ؟			
09	هل أنت راض بمستوى كفاءة المتربص المتخرج الذي درسته ؟ إذا لا . لماذا ؟			

الرقم	أسئلة الإستمارة	نعم	أحيانا	لا
10	هل ترتاح للعمل مع زملائك الأساتذة أقل منك مستوا دراسيا ؟			
11	هل تحس بالتقدير و الاعتراف لتخصصك ؟ إذا نعم . لماذا ؟			
12	هل يستدعيك متربصوك عند قيامهم بنشاط احتفالي ؟			
13	هل تتبادل الآراء و الأحاديث مع عمال الإدارة ؟			
14	هل تفضل العمل الجماعي مع زملائك الأساتذة ؟ إذا نعم . في أي مجال ؟			
15	هل التخصص الذي تعلمه يتماشى و المستوى الدراسي المطلوب ؟			
16	من خلال تجربتك المهنية ، هل هناك حب تعلم المهنة / التخصص الذي تعلمه من طرف المتربصين ؟			
17	هل تصدر مشاكل من المتربص أثناء عملك ؟			
18	هل تواجهك صعوبات مع المتربص ؟ إذا نعم . ما هي ؟			
19	هل يستشيرك متربصوك في أمورهم الشخصية ؟			
20	هل تجد مساعدات من طرف الإدارة ؟			
21	هل تعتقد أن للإدارة دور في سمعة مؤسستكم ؟ إذا نعم . كيف ؟			

الرقم	أسئلة الإستمارة	نعم	أحيانا	لا
22	أثناء متابعتك للمتربص أو المتمهن خلال أعماله التطبيقية في المؤسسات ، هل تحس فرقا بينه و بين العامل الذي لم يتابع تكوينا ؟ إذا نعم . في ماذا ؟			
23	لو كان لك الاختيار من جديد ، هل تختار مهنة التعليم ؟			
24	هل ترى أن هناك اعترافا بالكفاءة في محيط عملك ؟			
25	هل تحضر الاجتماعات مع عمال الإدارة ؟			
26	هل علاقاتك حسنة مع جميع الأساتذة ؟ إذا نعم على أي أساس هي مبنية ؟			
27	هل تعاني من اختلاف نظرة الإدارة لك و لطريقة عملك ؟			
28	لو كان لك الاختيار ، هل تختار منصب عامل إدارة ؟			
29	هل تشارك في البحث عن عمل لمتربصيك المتخرجين ، كونك مقتنع بمستوى كفاءتهم ؟			
30	هل تبدي برأيك في الاجتماعات التي تعقد مع رئيس مصلحتك ؟			
31	من خلال تجربتك المهنية ، هل تخصصك مطلوب في سوق العمل ؟ إذا نعم . لماذا ؟			
32	هل تحس أن هناك توازن بين المجهود الذي تبذله ، و ما تجنيه من مقابل ؟			
33	هل لديك برنامجا رسميا لتعليم متربصيك ؟			
34	هل تسأل عن المتربصين المتخرجين حول ما إذا تحصلو على منصب شغل ؟ إذا نعم . ما هو إحساسك ؟			

الرقم	أسئلة الإستمارة	نعم	أحيانا	لا
35	هل تعود أسباب التسرب أثناء فترة التكوين إلى التخصص ؟			
36	هل تحس بوجود صراع بينك و بين الإدارة ؟ إذا نعم . حول ماذا ؟			
37	هل تتبادل المعلومات و الآراء مع زملائك الأساتذة ؟ إذا نعم . حول ماذا ؟			
38	هل أنت منخرط في الحركة النقابية ؟ إذا نعم . ما هي ؟			
39	هل أنت مقتنع بالمنهج التعليمي المعتاد ؟ إذا لا . ماذا تقترح ؟			
40	هل أنت مرتاح لمصير المتربص المتخرج ؟			
41	هل تجد مساندة من زملائك الأساتذة عند حدوث مشكل ما ؟ إذا نعم . كيف ؟			
42	هل يستشيرك المدير عند إصدار قرار يخصك ؟			
43	هل تختلف نظرة مدير لك مقارنة بزملائك ؟			
44	هل تختلف وجهة نظرك، و وجهة نظر مسؤولك حول القرارات ؟			

الرقم	أسئلة الإستمارة	نعم	أحيانا	لا
45	هل تعتقد أن طريقة تقييم مردوديتك من طرف المسؤول عادلة ؟ إذا لا . ماذا تقترح ؟			
46	هل تعيش صراعا مع المتربصين ؟ إذا نعم . في بداية فترة التكوين ☐في منصف فترة التكوين ☐ في نهاية فترة التكوين ☐ حول ماذا ؟			
47	هل أنت مرتاح لنظرة مسؤولك لك و لطريقة عملك ؟			
48	هل نقص مستوى المتربص المتخرج راجع لقلة وسائل العمل بالمقارنة لمؤسسات أخرى ؟ إذا نعم . ما هي ؟			
49	هل تستغل تخصصك في العمل بعد أوقات عملك المقررة ؟ إذا نعم . كيف ؟			
50	هل تشارك في إحدى الحركات الجمعوية ؟			
51	هل أنت راض بالمواد التي تدرسها ؟ إذا لا . ماذا تقترح ؟			
52	في رأيك، هل تساهم الحركة النقابية في نجاح القطاع ؟ إذا نعم. كيف ؟			
53	هل تعتقد أنك ناجح في تكوين علاقات جيدة مع المتربصين ؟			

المصادر والمراجع

المصادر

المراجع

أولا: الكتب.

أ – باللغة العربية.

ب – باللغة الأجنبية.

ثانيا: القواميس و المعاجم.

أ – باللغة العربية.

ب – باللغة الأجنبية.

ثالثا: الدوريات و المجلات، مقررات، دروس، أقوال شهود.

أ – باللغة العربية.

ب– باللغة الأجنبية.

رابعا: الرسائل الجامعية.

خامسا: المواقع الإلكترونية.

المصادر:

1. عبد الرحمان ابن خلدون، "كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر"، الطبعة الثالثة، دار الكتاب اللبناني، بيروت،1967 .

المراجع

أولا: الكتب:

أ – باللغة العربية:

1 .أحمد حامد منصور، "تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الإبتكاري"، منشورات ذات السلاسل، الكويت،1986 .

2. د . أحمد صقر عاشور . "إدارة القوى العاملة" . دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، 1983 .

3. د .بوعبد الله لحسن و د . مقداد محمد، "تقويم العملية التكوينية في الجامعة"، ديوان المطبوعات الجامعية ، 1998 .

4. د . بوفلجة غياث . "التربية و التكوين بالجزائر"، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر .

5. بوسنة محمود ." النسق التربوي في الجزائر رهانات التغيير"، حوليات جامعة الجزائر، عدد خاص ،1996، الجزائر .

6. د. جابر عوض سيد حسن، " العمل في الجماعات"، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2002.

7. د. جمال غريد، " ثقافات المؤسسات، مركز البحث في الأنثروبولوجية الإجتماعية والثقافية"، 1997.

8. جورج فريدمان بيار نافيل، "رسالة في سوسيولوجيا العمل"، الجزء الثاني، منشورات عويدات. بيروت، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر1983.

9. د. حنفي عوض،"العمل وقضايا الصناعة في الإسلام"، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية،1996

10. د. حسن الساعاتي، "حكمة لبنان: تحليل اجتماعي لأمثاله"، جامعة بيروت، 1971.

11. د. حسن الساعاتي، علم الاجتماع الصناعي، دار النهضة العربية، بيروت، 1980.

12. د. محمد السرغيني، "علم النفس و آداب المهنة"، مكتبة الرشاد، 1971.

13. د. محمد حسن غامري،" المدخل الثقافي لدراسة الشخصية". المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية. 1989.

14. د. محمد الجوهري، "دراسات في علم الاجتماع الاقتصادي والتنمية الاجتماعية"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

15. د. محمد الجوهري،"علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث"،الطبعة الأولى، دار المعارف، القاهرة، 1978.

16. د. محمد العربي ولد خليفة،" المهام الحضارية للمدرسة والجامعة"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989.

17. د. محمد شمس الدين أحمد، "طريقة العمل مع الجماعات في محيط الخدمة الاجتماعية"، مطبعة يوم المستشفيات، القاهرة،1982.

18. د.محمد السرغيني، "العمل وقضايا الصناعة في الإسلام "، دار المعارف القاهرة، 1992.

19. د. زيدان عبد الباقي، "علم الاجتماع المهني"، مطبعة السعادة، القاهرة.

20. مارفن شو (ترجمة مصري حنورة، محي الدين أحمد حسين)، "ديناميات الجماعة"، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة، 1996.

21. د. مجدي أحمد محمد عبد الله،" السلوك الاجتماعي وديناميا ته"، دار المعرفة الجامعة، الإسكندرية، 1996.

22. د. مصطفى عشوي، "أسس علم النفس الصناعي والتنظيمي"، المؤسسة الوطنية للكتاب،1992.

23. د. معن خليل عمر." نقد الفكر الاجتماعي المعاصر". الطبعة الثانية.دار الآفاق الجديدة. بيروت.

24. عبد الحفيظ مقدم، "دراسة حول خصائص مديري المؤسسات التربوية واتجاهاتهم نحو المنظومة التربوية"، حوليات جامعة الجزائر، عدد خاص، 1995.

25. د. عبد المحي محمود حسن صالح،" الخدمة الاجتماعية ومجالات الممارسة المهنية"، دار المعرفة لجامعية، 2002.

26. د. عبد المنعم شوقي، "علم الاجتماع الحضري"، مكتبة القاهرة الحديثة، الطبعة الثالثة، 1961.

27. د. عبد الرحمان عبد الباقي عمر،" الاتصالات في مجال الإدارة"، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، جامعة الدول العربية، 1973.

28 . د .عبد المنعم هاشم، "الجماعات بين التنشئة والتنمية"، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة.

29 . عبد السلام بن عبد العالي. " أسس الفكر الفلسفي المعاصر" . الطبعة الأولى. دار توبقال للنشر. 1991

30 . علي بن محمد بن علي. "كتاب التعريفات للجرجاني"، الطبعة الثالثة. دار الكتاب العربي، بيروت1996.

31 . د . عبد العزيز رأس المال، "كيف يتحرك المجتمع ونتائج ذلك على العلاقات الإجتماعية"، دراسة سوسيولوجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993 .

32 . د .عبد العزيز بن براهيم العمري، " الحرف والصناعات في الحجاز"، الطبعة الأولى.

33 . د . عيسى عبده، د . أحمد إسماعيل، " العمل في الإسلام"، دار المعارف، 1983 .

34 . د . فضيل دليو. "دراسات في المنهجية"، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر، 1995 .

ب– باللغة الأجنبية:

1 . Abrawanel(ch) et Ackermann(w)," Langage et Communication," op . cit.

2 . Crozier Michel," la société bloqué," Paris ed du Seuil, le points, 1970

3. C. Dubar," la socialisation, construction des identités sociales et professionnelles." Armand colin, paris, 1998.

4. jean Claude Ruano Borbalan," Identité. L' individu. La société,"1998.

5 Maisonneuve (j), "la Dynamique des groupes, "PUF, 1968.

6 . Martin Robitaille , "Identités professionnelles et travail réflexif," université de Montréal 1998

Méditrad Gauthier, "Race et Histoire," Nouvelle ed, 1973. . 7

MPS Girard," Mémoire sur l'agriculture et le commerce de l'egypte," Tome 2, Paris 8

Roger Mucchielli, "Philosophie de l'action," Bordas. 1967 9

R . Sansaulieu," l'identité au travail" , 3ème éd.Paris. PFNSP1988 . 10

ثانيا: القواميس والمعاجم:

أ. باللغة العربية:

1 . أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الإنسانية، مكتبة لبنان، بيروت،1982 .

2 . جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الثاني، دار الكتاب اللبناني، بيروت،1982 .

ب. باللغة الأجنبية:

1. Encyclopédie 350 , Tome XI , copyright édité par Rombaldi, 1972.

2. Encyclopédie , Universalis,2003.

3. Le petit Larousse illustré, 1995, op. cit.

4. Le petit Larousse illustré, 1980, op. cit.

ثالثا: مجلات، مقررات، دروس، أقوال شهود.

أ – باللغة العربية:

1 . أ . ابن سيد محمد ." تاريخ التكوين المهني . دروس بمعهد التكوين المهني" . سيدي بلعباس،2003 .

2 . إدارة التكوين المهني،" دليل النصوص التشريعية و القانونية"، 1990 .

3. د .الهادي خالدي(وزير التكوين و التعليم المهنيين) . جريدة الخبر.العدد15233 . تاريخ 04/06/24

4. د .الهادي الخالدي.(وزير التكوين والتعليم المهنيين) منشور وزاري، رقم 05 .2004/01/29 .

5. د .الهادي الخالدي.(وزير التكوين والتعليم المهنيين)،حصة فطور الصباح التلفزيونية،2004/06/23 .

6. د . بوسنة محمود،" الأرغنوميا والتنمية في العالم النامي"، مجلة علم النفس الجزائرية، رقم2، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر،1986 .

7. د . بوفلجة غياث. "تاريخ التكوين المهني" . دروس بجامعة السانية. وهران1990 .

8. تقرير المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم الثقافية – "وسائل تعليم النساء و طرائقه" . اسيبسكو2003 .

9. هايكو ايرانست.HEIKO ERNEST / ترجمة. د. سامر جميل رضوان. " نقاط التحول عندما تأخذ الحياة اتجاها جديدا" ، مجلة خاصة بـ. الثقافة النفسية المتخصصة.العدد 52 . بتأريخ 2003/11/23.

10. مدونة الشعب المهنية و تخصصات التكوين المهني ، وزارة التكوين و التعليم المهنيين . 2001.

11. مقرر التكوين. وزارة التكوين المهني. تشريع شهر جوان. 1989 .

12. وزارة التكوين المهني." ملف إحداث مسار التعليم المهني".كراسة رقم01 . مارس2001.

13. د .مصطفى محسن." حوار حول التنشئة الإجتماعية"، مجلة فكرية اقتصادية. العدد4. 1990

14. شهادة أحد الحرفيين العامل بمركز التكوين المهني والتمهين بسيدي بومدين، بتأريخ 2003/12/21.

ب– باللغة الأجنبية:

1. C. Bouslimani, Chronique d' une évolution, Objectif Formation , 1997.

2. Louiza gallèze, Identité et Philosophie. Identité - Enfance, N°01, URASC. 1990 .

3. Merazka, les aides pédagogiques, Objectif Formation, INFP, 2004.

رابعا: الرسائل الجامعية:

أ. باللغة العربية:

1. راضي نورالدين، " التحول عند متربصي مراكز التكوين والتعليم المهني"،مخطوط، رسالة تخرج لنيل شهادة الماجستير في الأنثربولوجيا، جامعة تلمسان،2000.

2. محمد بشير، "بحث في أبعاد الثقافة العمالية لدى عمال المؤسسة الوطنية للصناعات النسيجية(مركب الحرير بتلمسان)"، مخطوط، رسالة تخرج لنيل شهادة الماجستير، جامعة تلمسان،1991.

3. هناء محمد الجوهري، " الأعمال الإضافية غير الرسمية لدى العاملين بالحكومة، تحليل سوسيولوجي للظاهرة وعلاقاتها بعملية التنمية في المجتمع المصري"، مخطوط، رسالة لنيل درجة ماجستير ، جامعة القاهرة، 1989 . الواردة عن د . محمد الجوهري." علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث "، الطبعة الثالثة، دار المعارف، القاهرة، 1978، ص144 .

خامسا: المواقع الإلكترونية.

1. http//www.erudit.com..

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة على مستوى مؤسسات التعليم المهني	55
02	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	65
03	توزيع أفراد العينة حسب السن	66
04	توزيع أفراد العينة حسب الحالة المدنية	67
05	توزيع أفراد العينة حسب وجود أو عدم وجود سكن	68
06	توزيع أفراد العينة حسب مكان الازدياد	69
07	توزيع أفراد العينة حسب مكان الإقامة	70
08	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي	71
09	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي لآبائهم و أمهاتهم	73
10	توزيع أفراد العينة حسب الرتب المهنية	74
11	توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية	75
12	توزيع أفراد العينة حسب نمط التكوين	76
13	توزيع أفراد العينة حسب التخصص	78-77
14	توزيع أفراد العينة لغة التدريس	79
15	توزيع أفراد العينة حسب تثبيتهم في المنصب	80
16	أسباب تفضيل بعض التخصصات	92

فهرس الجداول (تابع)

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
17	فحوى اختلاف سلوك المتربص	97
18	صعوبات مهنة الأستاذ مع المتربص.	99-98
19	مصادر طبيعة العلاقة بين الأستاذ والمتربص.	100
20	أسباب الصراع بين المتربص والأستاذ	101
21	ردود أفعال الأستاذ الإيجابية حول المتربص المتخرج.	102
22	اقتراحات الأستاذ لأجل تقييم مردوديته.	112
23	مصادر علاقات الأستاذ بعمال الإدارة.	114-113
24	رأي الأستاذ حول دور إدارة المؤسسة.	117
25	نقاط الصراع بين الأستاذ والإدارة.	119
26	بناء العلاقات الحسنة بين الأساتذة.	125
27	فحوى تبادل المعلومات	126
28	كيفية مساندة الأساتذة لبعضهم البعض.	128
29	مجال تفضيل العمل الجماعي.	130
30	دور الحركة النقابية حسب عينة المبحوثين.	136
31	أسباب الاعتراف بالتخصص للمبحوثين.	140
32	أسباب التفاوت في الطلب على تخصص المبحوثين.	142
33	أسباب عدم كفاءة المتربص المتخرج.	144

فهرس الجداول (تابع)

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
34	وسائل رفع المستوى التكويني للمتربص.	149
35	مستويات مصادر الرضا للمبحوثين.	151
36	اقتراحات المبحوثين لتحسين المواد المدرس.	153-152
37	نقاط الاختلاف بين المتربص العامل المتتبع للتكوين والغير المتتبع للتكوين.	154
38	اقتراحات المبحوثين حول المنهج التعليمي.	156
39	الفرق بين الأستاذ في قطاع التربية وأستاذ التعليم المهني.	158
40	أسباب عدم الارتياح لمصير المتربص المتخرج.	159
41	مجالات عمل المبحوثين في تخصصهم بعد أوقات العمل.	164-163
42	بطاقة فنية عن مؤسسات التعليم المهني (مكان إجراء الدراسة الميدانية.)	180

الفهـــــــرس

الإهداء

الشكر

المقدمة

تمهيد ..... ***ب***

1. أهمية البحث ..... ث

2. الإشكالية ..... ج

3. الفرضيات ..... ذ

4.منهج الدراسة..... ر

الباب الأول

الفصل الأول: المفاهيم المستخدمة في البحث

1. مفهوم الهوية ***15***

1. 1 المفهوم الفلسفي للهوية 19

1. 2 المفهوم الأنثروبولوجي للهوية..... 21

2. مفهوم الهوية المهنية ***22***

3. مفهوم التكوين ***25***

3. 1 مفهوم التكوين المهني 26

3. 2 مفهوم مركز التكوين المهني..... 28

4. مفهوم التربص ***28***

4. 1 مفهوم التربص البيداغوجي 29

4. 2 مفهوم التربص التطبيقي..... 29

4. 3 مفهوم المتربص، المتمهن 30

4. 4 مفهوم المهنة، الوظيفة، الحرفة..... 31

5. مفهوم التفاعل *31*

6. مفهوم التجربة *33*

7. مفهوم المكانة ، المركز الاجتماعي..... *33*

الفصل الثاني: مراحل تطور التكوين المهني في الجزائر وأشكال الهوية المهنية.

1. مراحل تطور التكوين المهني في الجزائر..... **36**

1. 1 الفترة مابين 1962- 1969..... 36

1. 2 الفترة مابين 1970 - 1979..... 37

1. 3 الفترة مابين 1980 – 1990 39

1. 4 الفترة مابين 1990 – 2002 42

1. 5 تطور مستقبل التكوين المهني بالجزائر..... 44

2. أشكال الهوية المهنية..... **48**

الباب الثاني

الفصل الأول: اختيار عينة البحث، وسائل جمع البيانات، الخصائص الشخصية، الاجتماعية والمهنية لعينة البحث.

1. اختيار عينة البحث..... 54

1. 1 مجالات الدراسة الميدانية..... 55

1. 1. 1 المجال الجغرافي..... 55

1. 1. 2 المجال البشري..... 56

1. 1. 3 المجال الزمني..... 57

2. وسائل جمع البيانات..... **57**

2. 1 الملاحظة..... 57

2. 2 الاستمارة..... 58

2. 2. 1 طريقة تنفيذ استمارة البحث..... 58

2. 2. 2 طريقة تصميم استمارة البحث..... 58

2. 2. 3 طريقة صياغة استمارة البحث..... 59

2. 2. 4 أقسام استمارة البحث..... 60

2. 2. 5 التقنيات الاحصائية و التحليلية..... 63

2. 3 الصعوبات المنهجية..... 63

3. الخصائص الشخصية، الاجتماعية والمهنية لعينة البحث 65
3. 1 بيانات متعلقة بالجنس و السن 65
3. 2 بيانات متعلقة بالحالة المدنية 67
3. 3 بيانات متعلقة بالسكن 68
3. 4 بيانات متعلقة بمكان الازدياد والاقامة 68
3. 5 بيانات متعلقة بالمستوى التعليمي 71
3. 5. 1 المستوى التعليمي لأفراد العينة 71
3. 5. 2 آباء وأمهات أفراد العينة 73
3. 6 بيانات متعلقة بالرتبة المهنية 74
3. 7 بيانات متعلقة بالأقدمية في العمل 75
3. 8 بيانات متعلقة بالعمل في نمط التكوين 76
3. 9 بيانات متعلقة بالتخصص 77
3. 10 بيانات متعلقة بلغة التدريس 79
3. 11 بيانات متعلقة بالوضعية المهنية 80
3. 11 . أ من حيث تثبيت أفراد العينة في المنصب 80

الفصل الثاني: تحليل محاور استمارة البحث

مدخل 83
1. *علاقة أستاذ التعليم المهني بالمتربص* **86**
1.أ.تأثير المستوى التعليمي للمتربص على الأستاذ 86
1. ب تأثير تخصص الأستاذ على علاقته بالمتربص 90
1.ج تأثير سلوك المتربص على الأستاذ 96
1.د طبيعة العلاقة بين المتربص و الأستاذ 100
2. علاقة أستاذ التعليم المهني بالإدارة 105
2. أ علاقة أستاذ التعليم المهني بمدير مؤسسته 105
2.ب علاقة أستاذ التعليم المهني برئيس مصلحته 109
2. ج علاقة أستاذ التعليم المهني بعمال الإدارة 113
3. علاقة أستاذ التعليم المهني بالزملاء 122
3. أ طبيعة العلاقة بين الأساتذة 122
3. ج مشاركة الأساتذة في العمل 129

4. علاقة أستاذ التعليم المهني بالحركة النقابية ***133***
4.أ انتماء أستاذ التعليم المهني للحركة النقابية 133
4.ب نظرة أستاذ التعليم المهني لمدى فعالية الحركة النقابية 134
5. المكانة المهنية لأستاذ التعليم المهني ***138***
5. أ تأثير التخصص على المكانة المهنية لأستاذ التعليم المهني 138
5. ب نظرة أستاذ التعليم المهني لكفاءته وتأهيله وتأثيرهما على مكانته في وسط عمله 143
5. 3طبيعة العلاقات الإشرافية تجاه أستاذ التعليم المهني 145
5. د رؤية أستاذ التعليم المهني لمدى توفر وسائل العمل لتخصصه 147
5.ه الرضا المهني لدى أستاذ التعليم المهني 150
6. عمل ونشاط أستاذ التعليم المهني بعد أوقات العمل ***139***
6. أ عمل أستاذ التعليم المهني بعد أوقات العمل **162**
6.ب نشاط أستاذ التعليم المهني بعد أوقات العمل 167
خاتمة البحث **169**

الملحق

أولا

1. بطاقة فنية عن مؤسسات التعليم المهني (مكان إجراء الدراسة الميدانية) 180
3. مراسيم خاصة بمهام وشروط توظيف أساتذة التعليم المهني ***181***
3. 1 رتبة أستاذ التعليم المهني 181
3. 1. أ- المهام 181
3. 1. ب- شروط التوظيف 182
3. 2 رتبة أستاذ متخصص في التكوين المهني من الدرجة الأولى 182
3. 2.أ- المهام 182
3. 2. ب- شروط التوظيف 183
3. 3 رتبة أستاذ متخصص في التكوين المهني من الدرجة الثانية 184
3. 3. أ- المهام 184
3. 3. ب- شروط التوظيف 185

ثانيا

1. استمارة البحث

1. 1 تقديم الاستمارة 186

1. 2 معلومات أساسية خاصة بعينة البحث.....187
1. 3 أسئلة الاستمارة.....189
المصادر والمراجع:.....194
أولا: الكتب
1. باللغة العربية.....195
2. باللغة الأجنبية.....198
ثانيا: القواميس والمعاجم:
1. باللغة العربية.....199
2. باللغة الأجنبية.....199
ثالثا: مجلات، مقررات، دروس.أقوال شهود.
1. باللغة العربية.....199
3. باللغة الأجنبية.....200
رابعا: الرسائل الجامعية.....201
خامسا: المواقع الإلكترونية.....201
فهرس الجداول.....202
الفهرس.....205