الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عين تموشنت- بلحاج بوشعيب

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث علمي

(القرار رقم 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية

و مكافحتها)

انا الممضي أسفله:

الطالب(ة): ..... شافعي جميلة .....

الحامل(ة) لبطاقة التعريف رقم: ..... 412647238. .....

الصادرة في: بلدية العامرية – عين تموشنت بتاريخ: 2024/09/04.....

دائرة: العامرية ..... ولاية: عين تموشنت .....

والمسجل بكلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية قسم: العلوم الاجتماعية

شعبة: ..علم الاجتماع ..... تخصص: علم الاجتماع العمل والتنظيم .....

والمكلف بإنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر أكاديمي، الموسومة بعنوان: علاقة الرضا المهني ببيئة العمل التنظيمية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية – دراسة ميدانية بمدرسة بوعمامة 2 بالعامرية – ولاية عين موشنت.

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعات المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاق المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز مذكرة الماستر المذكورة أعلاه.

عين تموشنت في: **20026-06-28**

إمضاء المعني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عين تموشنت- بلحاج بوشعيب
كلية الاداب واللغات والعلوم الاجتماعية

Ministère de L'enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique
Belhadj Bouchaib – -Université Ain Temouchent
Faculté des lettres, langues et sciences sociales

الترخيص بإيداع مذكرة الماستر

اسم الأستاذ(ة) المشرف(ة): **د. قوراري أسماء**

مذكرة التخرج في الماستر الموسومة بعنوان: علاقة الرضا المهني ببيئة العمل التنظيمية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية، دراسة ميدانية بمدرسة بوعمامة علي2 بالعامرية – ولاية عين تموشنت.

من انجاز الطالبة: **شافعي جميلة**

ميدان: العلوم الاجتماعية.

شعبة: علم الاجتماع.

تخصص: علم الاجتماع العمل والتنظيم.

أشهد أن الطالبة قد قامت برفع كل التحفظات المطلوبة من طرف لجنة المناقشة، وبإمكانها إيداع النسخة الالكترونية المصححة على مستوى المستودع الرقمي لجامعة عين تموشنت.

عين تموشنت في: 2026/06/28

امضاء المشرف

الاسم واللقب:

د. قوراري أسماء

امضاء رئيس اللجنة

الاسم واللقب

حفيظة مناعي

تأشيرة رئيس القسم

جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب
قسم العلوم الاجتماعية

رئيس قسم العلوم الاجتماعية

جامعة بلحاج بوشعيب – عين تموشنت
كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع
تخصص: علم الاجتماع التنظيم والعمل

علاقة الرضا المهني ببيئة العمل التنظيمية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية

دراسة ميدانية بمدرسة بوعمامة علي2 بالعامرية – ولاية عين تموشنت

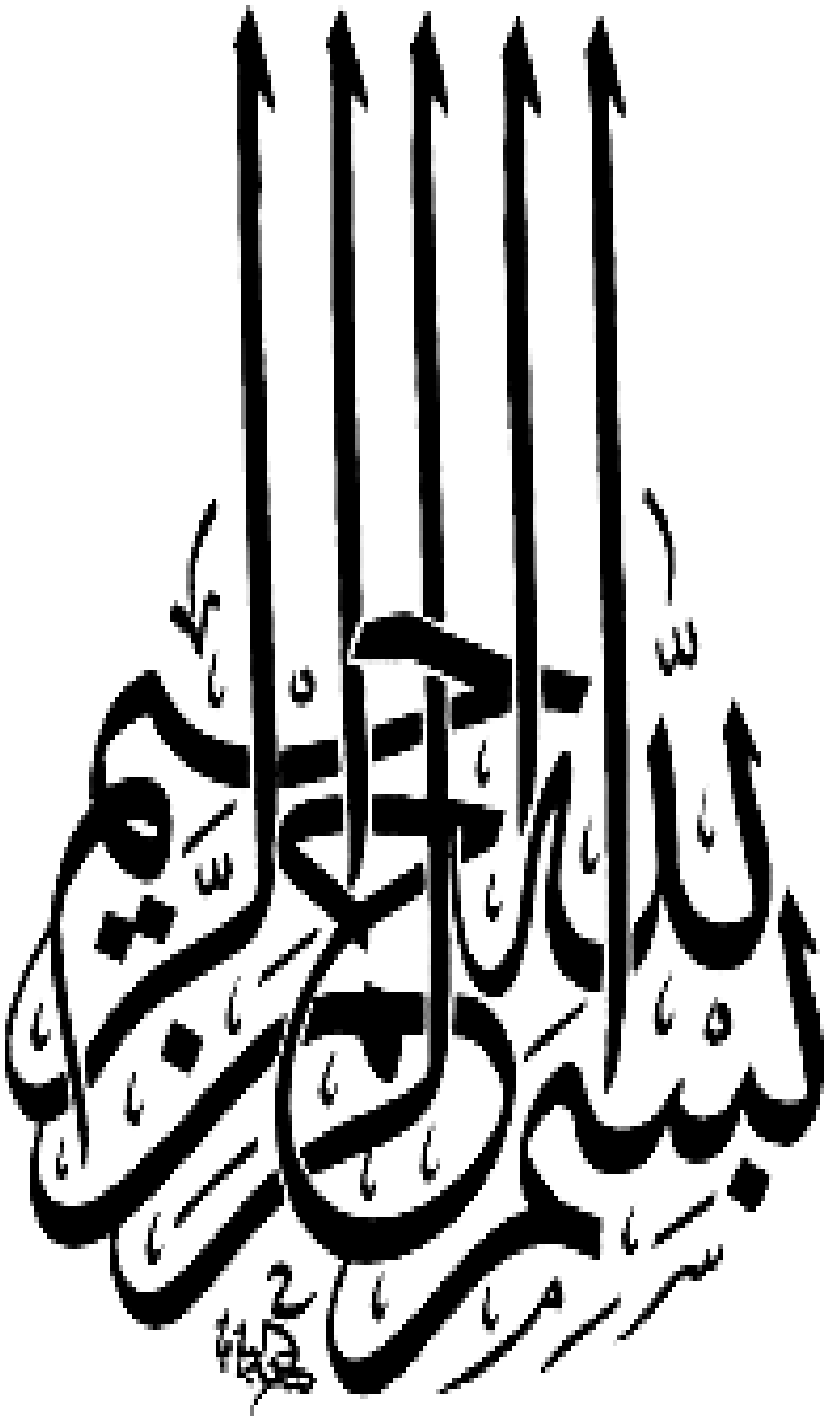
من إعداد وتقديم الطالبة:
– شافعي جميلة

تحت إشراف الأستاذة:
د. قوراري أسماء

تاريخ المناقشة: 2026/06/15
تمت المناقشة علنا أمام اللجنة المكونة من:

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. قباطي حفيظة	أستاذة محاضرة – أ –	رئيسا
د. قوراري أسماء	أستاذة مساعدة	مشرفا ومقررا
د. بوزياني عبد الحق	أستاذ محاضر – أ –	مناقشا

السنة الجامعية 2025– 2026


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي وفقني لإتمام هذا العمل بعد رحلةٍ طويلة من الجهد والصبر والاجتهاد.

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع

إلى من كانوا سندي الحقيقي في كل خطوة، وإلى كل من منحني القوة للاستمرار والأمل للوصول.

إلى روح والديّ الطاهرة رحمهما الله،

وإلى أستاذتي المشرفة الفاضلة

"قوراري أسماء"

أتقدم لها بخالص عبارات الشكر والامتنان على ما قدمته لي من توجيه علمي ومرافقة أكاديمية قيّمة،

كما أهدي هذا العمل إلى جميع أساتذتي الأفاضل

الذين كان لهم فضل في تكويني العلمي والمعرفي طوال مسيرتي الجامعية.

وإلى أصدقائي وزملائي، الذين شاركوني تفاصيل هذه الرحلة بما فيها من تعب وأمل واجتهاد.

وإلى كل من دعمني بدعوة صادقة أو كلمة طيبة، وكان له أثر جميل في نفسي.

شافعي جميلة

❖ **الملخص:**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين بيئة العمل التنظيمية والرضا المهني لدى أساتذة المدرسة الابتدائية، مع إيلاء البُعد الإنساني مكانته المحورية بوصفه المتغير الوسيط المُرجَّح في تشكّل هذه العلاقة.

انطلقت الدراسة من الإشكالية الرئيسية التالية: ما طبيعة العلاقة بين بيئة العمل التنظيمية والرضا المهني لدى أساتذة المدرسة الابتدائية؟ مع تساؤلين فرعيين يتعلقان بطبيعة الرابطة بين الخصوصية الثقافية للأستاذ ووسطه التنظيمي، وبكيفية تحقق الرضا المهني من خلال ثنائية البيئة التنظيمية والخصوصية الثقافية. اعتمدت الدراسة المنهج المونوغرافي على عينة قصدية من 22 فاعلاً اجتماعياً بمدرسة بوعمامة علي 2 بالعامرية ولاية عين تموشنت، موظِّفةً أداتَي الملاحظة المباشرة والمقابلة نصف الموجهة خلال الموسم الدراسي 2026/2025.

وقد كشفت النتائج أن البُعد الإنساني يتفوق في أثره على العوامل المادية في تشكيل الرضا المهني، وأن نمط القيادة الإنسانية يُمثّل المتغير التفسيري المركزي للانتماء المؤسساتي، غير أن الدراسة رصدت في الوقت ذاته حالات هشاشة حقيقية تُقيّد هذا الرضا، أبرزها: التعايش المتناقض بين الرضا الإنساني والغبن الوظيفي لدى بعض الفاعلين، وما تُفضي إليه المبالغة في الأنسنة من خلق مناطق ظل تُستغل داخل النسق، فضلاً عن ظاهرة الاعتراف المنقوص حين تتحقق المكانة الرمزية بفعل الأقدمية في الفضاء المهني الرسمي بينما يظل الفاعل مُقصىً من بعض مناطق القرار الاجتماعي غير الرسمي، كما تبيّن أن الفضاء الرمزي للمؤسسة ليس بناءً مكتملاً بل نسيج متجدد يواجه توترات ثقافية حقيقية كالاختلاف الجندري الذي يُعيق أحياناً الاندماج الكامل في الجماعة المهنية.

- **الكلمات المفتاحية:** بيئة العمل التنظيمية، الرضا المهني، العلاقات الانسانية، الخصوصية الثقافية، التسيير العقلانى، المدرسة الابتدائية الجزائرية

❖ **Abstract :**

This study aimed to explore the nature of the relationship between the organizational work environment and professional satisfaction among primary school teachers, with particular emphasis on the human dimension as the presumed central mediating variable shaping this relationship.

The study addressed the main question: What is the nature of the relationship between the organizational work environment and professional satisfaction among primary school teachers? alongside two sub-questions concerning the bond between the teacher's cultural specificity and their organizational environment, and how professional satisfaction is achieved through this interplay. A monographic method was applied to a purposive sample of 22 social actors at Bouamamah Ali 2 Primary School in El Amria, Ain Témouchent Province, using direct observation and semi-structured interviews throughout the academic year 2025/2026.

Findings revealed that the human dimension surpasses material factors in shaping professional satisfaction, and that humanistic leadership constitutes the central explanatory variable of institutional belonging. However, the study simultaneously identified genuine fragility cases that constrain this satisfaction, most notably: the contradictory coexistence of institutional human satisfaction and professional grievance among certain actors, the shadow zones created by excessive humanization within the organizational system, and the phenomenon of incomplete recognition whereby symbolic status is granted through seniority in formal professional spaces while the actor remains excluded from certain informal social decision-making areas. The study further demonstrated that the institution's symbolic space is not a completed structure but rather a continuously renewed fabric confronting real cultural tensions, such as gender differences that sometimes hinder full integration into the professional community.

- **Key words :** Organizational work environment, professional satisfaction, human dimension, cultural specificity, humanistic leadership, institutional belonging, Algerian primary school.

قائمة المحتويات	رقم الصفحة
إهداء	I
ملخص الدراسة	II
فهرس المحتويات	III
مقدمة	أ
الفصل الأول: البناء النظري والمنهجي للدراسة	
تمهيد الفصل:	**05**
أولاً: البناء النظري للدراسة	**06**
1. دوافع اختيار الموضوع	**06**
2. أهمية الدراسة	**07**
3. أهداف الدراسة	**07**
4. صعوبات الدراسة	**08**
5. إشكالية الدراسة	**08**
6. فرضية الدراسة	**12**
7. الدراسات السابقة	**12**
8. تحديد المفاهيم	**20**
9. المقاربة النظرية	**20**
ثانياً: البناء المنهجي للدراسة	**30**
1. المنهج المعتمد	**30**
2. مجالات الدراسة	**31**
3. عينة الدراسة	**33**
4. تقنيات الدراسة	**34**
خلاصة الفصل:	**37**

الفصل الثاني: حدود الرسملة الثقافية والتبيئة التنظيمية من المؤسسة إلى الفاعل	
تمهيد الفصل:	**39**
أولاً: تمظهرات الرسملة الثقافية على التشكل الرمزي للمؤسسة التربوية	**40**
1. المؤسسة بوصفها فضاءً رمزياً يُبنى بخصوصية الفاعل	**40**
2. الرسملة الثقافية كآلية لتشكيل الهوية المؤسساتية	**47**
ثانياً: التبيئة التنظيمية مِعولاً للتكيّف الوظيفي لدى الفاعل التربوي	**52**
1. التبيئة الرمزية للفاعل التربوي: من الاغتراب التنظيمي إلى الاندماج القيمي	**53**
2. القيادة المُؤنسنة وفاعلية الالتزام التعاقدي بالتبيئة التنظيمية	**56**
خلاصة الفصل:	**59**
الفصل الثالث: الأنسنة التنظيمية بين عقلانية التسيير والتسيير العقلاني	
تمهيد الفصل:	**61**
أولاً: صورة الأنسنة التنظيمية كقيمة اجتماعية في عقلانية التسيير	**62**
1. الأنسنة التنظيمية من المنطق التجريدي إلى المنطق التسييري	**62**
2. الأنسنة التنظيمية في الممارسة التربوية اليومية: التجليات والحدود	**63**
ثانياً: واقع الأنسنة التنظيمية كنموذج قيادي في التسيير العقلاني	**68**
1. استراتيجية القيادة التربوية في ميلاد الأنسنة البيروقراطية	**68**
2. التسيير العقلاني في المخيال التربوي بين "مركزية اللارسمي" و"هيمنة التنظيمي"	**70**
خلاصة الفصل:	**73**
الفصل الرابع: الرضا المهني وبوادر الاعتراف بالانتماء المؤسساتي	
تمهيد الفصل:	**75**
أولاً: الرضا المهني كموقف جماعي لترقية الحياة المدرسية	**76**
1. جماعية الرضا المهني وآلية إنتاج المعنى المشترك	**76**
2. رهانات الارتقاء بالحياة المدرسية من الجماعة المهنية إلى الجماعة الاجتماعية	**80**
ثانياً: الرضا المهني وشرعية تحقيق التنافسية وإنتاج الجودة	**83**

1. الرضا المهني مُحرِّكاً للجودة التربوية: من الامتثال الوظيفي إلى الانخراط الإبداعي	**84**
2. التنافسية المؤسساتية كمكسب اعترافي جديد	**87**
خلاصة الفصل:	**91**
الخاتمة	**93**
المصادر والمراجع	**98**
الملاحق	**102**

المقدمة

يشهد العالم المعاصر تحولات بنيوية عميقة، تطال صميم المؤسسة الإنسانية في مختلف تجلياتها، وتُعيد رسم ملامح العلاقة بين الفرد، وفضاء عمله بصورة جذرية غير مسبوقة، فما كان يُنظر إليه تقليدياً بوصفه إطاراً وظيفياً، محكوماً باللوائح والهياكل الرسمية، بات اليوم موضع مساءلة سوسيولوجية حقيقية، تكشف عن طبقات خفية من المعنى، والتفاعل والصراع، والتفاوض اليومي بين الفاعلين داخل الفضاء التنظيمي، فالمؤسسة في ضوء علم الاجتماع المعاصر، لم تعد كياناً أحادياً جامداً، تُحرّكه التعليمات وتضبطه السلطة الهرمية، بل باتت تُقرأ بوصفها نسقاً اجتماعياً حياً ومتحركاً، تتشكّل فيه الهويات وتتفاوض فيه الرساميل الثقافية وتُعاد صياغة المعاني يومياً من خلال ما ينسجه الفاعلون من علاقات مرئية وغير مرئية في كنف الفضاء التنظيمي المشترك.

ولعل ما يجعل هذه المسألة أكثر إلحاحاً في السياق الراهن، هو ذلك التحوّل الجذري الذي أعادت من خلاله العولمة، والثورة التكنولوجية رسم خريطة عالم الشغل، إذ أدخلت على المؤسسة الحديثة قدراً هائلاً من التعقيد والحركة والتنافسية، مما جعل البيئة التنظيمية الداخلية للمؤسسة متغيراً جوهرياً، لا يمكن تهميشه في أي تحليل جاد، يسعى إلى فهم سلوك الفاعلين ومستوى أدائهم، ودرجة انخراطهم في المشروع المؤسسي، فلم تعد الإنتاجية ثمرةً حتمية لضبط الإجراءات، وتحديد المهام بصورة آلية دقيقة، ولكن باتت الدراسات الميدانية تُثبت مراراً، أن ما يُحرّك الفاعل في عمقه، هو شيء آخر أكثر خفاءً وأبعد أثراً، هو تلك الدرجة التي يشعر فيها بالتقدير والانتماء، والاعتراف داخل بيئته التنظيمية.

وفي قلب هذا المشهد المتحوّل؛ تحتل ظاهرة الرضا المهني مكانةً محوريةً في أجندة البحث السوسيولوجي التنظيمي، ليس لأنها مجرد مسألة راحة شخصية أو مزاج فردي عابر، بل لأنها تُمثّل الواجهة الإنسانية للعلاقة بين الفاعل ومؤسسته، وهي واجهة تعكس في الوقت ذاته طبيعة الثقافة التنظيمية السائدة، وأسلوب التسيير المعتمد، وجودة العلاقات الداخلية التي تُشكّل النسيج الحي للحياة المؤسسية؛ ومن هذا المنطلق، لا يمكن قراءة الرضا المهني بمعزل عن بيئة العمل التنظيمية، التي تحضنه، أو تُقيّده، أو تُعيد إنتاجه بصورة مستمرة عبر التفاعلات اليومية المتراكمة.

وتكتسب هذه الإشكالية أهميةً مضاعفة، حين تتقاطع مع القطاع التربوي، الذي يُشكّل بامتياز ذلك الحقل الاجتماعي، الذي تتشابك فيه الأبعاد البيداغوجية، والإدارية والإنسانية في آنٍ واحد؛ فالمؤسسة التربوية ليست مجرد وحدة إنتاجية، تُحوّل المدخلات إلى مخرجات تعليمية قابلة للقياس، بل هي فضاء اجتماعي ثقافي حيٌّ، تتشكّل فيه الهويات المهنية، وتتفاوض فيه القيم، ويُعيد فيه الفاعل التربوي باستمرار

تعريف علاقته بمهنته، ومؤسسته ومجتمعه. في هذا السياق؛ تتحوّل بيئة العمل التنظيمية داخل المدرسة، من مجرد ظرف محيط بالعملية التعليمية، إلى محدد جوهري، يُقرّر –في نهاية المطاف– ما إذا كان الأستاذ، يؤدي رسالته التربوية من موقع الانخراط الوجداني الحر، أم من موقع الامتثال الوظيفي المُكرَه.

وتزداد هذه المسألة تعقيداً وثراءً؛ حين نستحضر السياق الجزائري الخاص، الذي تنبثق منه هذه الدراسة، إذ تعيش المنظومة التربوية الجزائرية حالةً من التوتر المتجدد، بين متطلبات الإصلاح التربوي المتواصل، الذي تتبناه الدولة منذ عقود، وبين ثقل الموروث التنظيمي والثقافي، الضارب بجذوره في عمق التاريخ الاجتماعي الجزائري، فالمدرسة الابتدائية الجزائرية، تحمل في بنيتها الداخلية أثر هذا التوتر المزمن، إذ تتقاطع فيها قيم الطاعة والانتماء الجماعي الموروثة، من ثقافة الجماعة الأولية، مع متطلبات الكفاءة والعقلانية التنظيمية، التي تفرضها الدولة الحديثة، وبين هذين القطبين يجد الأستاذ الجزائري نفسه في تقاطع إشكالي دائم، يُلقي بظلاله الحتمية على تجربته المهنية، ومستوى رضاه عن وضعه داخل مؤسسته.

ولا يمكن في هذا المقام؛ إغفال ما كشفته الدراسات الجزائرية عن تنامٍ لافت في ظواهر التذمر المهني، وتراجع الالتزام الوظيفي، وأزمة الهوية لدى شريحة واسعة من المعلمين، وهي ظواهر لا ينبغي ردّها إلى عوامل فردية صرفة، بل تستدعي قراءةً سوسيولوجية بنيوية، تستحضر طبيعة المناخ التنظيمي، الذي يعمل فيه هؤلاء الفاعلون، وتكشف عن الآليات التي من خلالها، تُنتج البيئة التنظيمية رضاً، أو نفوراً، أو انخراطاً، أو انسحاباً، أو انتماءً، أو اغتراباً، ومن هنا بالضبط؛ تنبثق هذه الدراسة بوصفها محاولةً جادة للنفاذ إلى عمق هذه المعادلة الاجتماعية المركبة.

وتنتمي هذه الدراسة –كما يبدو– إلى حقل سوسيولوجيا العمل والتنظيم، الذي يتخذ من المؤسسة بوصفها نسقاً اجتماعياً حياً موضوعاً للتحليل، مستحضرةً في ذلك المفاهيم النظرية الكبرى، التي أثبتت جدارتها في الكشف عن ديناميكيات الفعل التنظيمي، من مفهوم الهابيتوس والرأسمال الثقافي والحقل عند بيار بورديو، إلى مفهوم العقلانية التواصلية عند يورغن هابرماس، مروراً بمفهوم الفاعل الاستراتيجي عند ميشال كروزي وإيرار فريدبرغ، وصولاً إلى ذلك الإرث الإنساني الثمين، الذي أرسته مدرسة العلاقات الإنسانية بقيادة إلتون مايو، والذي أثبت أن الإنتاجية في أعمق صورها، ليست نتاجاً للضبط الآلي، بل هي ثمرة ما يسود الفضاء التنظيمي من: اعتراف وانتماء وروح جماعية حيّة.

وما يمنح هذه الدراسة خصوصيتها المنهجية، والموضوعاتية في الوقت ذاته، هو أنها لا تتناول بيئة العمل التنظيمية، بوصفها متغيراً مجرداً قابلاً للاختزال في أبعاد هيكلية مادية، بل تتناولها بوصفها فضاءً رمزياً وإنسانياً مُركّباً، تتشكّل فيه ومن خلاله علاقة الأستاذ بمهنته، ومؤسسته وبذاته المهنية. فضاءً يُعيد إنتاج نفسه يومياً، عبر التفاعل المستمر بين ما يجلبه الفاعل من رأسمال ثقافي خاص، وما تفرضه البيئة التنظيمية من متطلبات ومعايير وتوقعات، وفي تضمينات هذا الفضاء المُركّب؛ يتشكّل الرضا المهني، أو يتآكل، بحسب ما يُتاح للفاعل من اعتراف بخصوصيته، وإتاحة لمشاركته، وانسجام بين هويته الثقافية ومتطلبات محيطه التنظيمي.

وقد جاء اختيارنا للمدرسة الابتدائية الجزائرية، فضاءً ميدانياً لهذه الدراسة، نابعاً من قناعة راسخة بأن هذه المرحلة التعليمية، تُمثّل الركيزة الأولى لمنظومة تربوية بأسرها، وأن ما يعيشه أستاذها من رضا، أو نفور، وانتماء أو اغتراب، ليس شأناً فردياً خاصاً، بل هو مسألة ذات أبعاد استراتيجية، تمس صميم قدرة المنظومة التربوية على تحقيق أهدافها، في ظل سياسات الإصلاح المتواصلة، فالأستاذ الذي يعمل في بيئة تنظيمية حاضنة، تُقدّر إنسانيته وتحترم خصوصيته الثقافية، وتُتيح له المشاركة في صنع المعنى المشترك، هو أستاذ قادر على أن يُحوّل الفعل التعليمي، من أداء وظيفي متكرر إلى رسالة تربوية مُستدامة، في حين أن الأستاذ الذي يعيش اغتراباً تنظيمياً، ولا يجد اعترافاً بقيمته ودوره، يصبح عبئاً على المنظومة بدلاً من أن يكون رافداً لها.

ومن هنا؛ تندرج هذه الدراسة ضمن ذلك التوجه البحثي، الذي يرى في الإنسان داخل المؤسسة، لا أداةً تنفيذية، وإنما فاعلاً اجتماعياً كاملاً، يحمل معه هويته الثقافية، وتاريخه الاجتماعي، وتطلعاته الإنسانية، ويُفاوض انطلاقاً منها في كل لحظة، بين إكراهات البنية التنظيمية، ومساحات الحرية المتاحة، ناهيك على أن البحث فيما يُنتجه هذا التفاوض اليومي من رضا، أو نفور، هو في حقيقته بحث في إنسانية العمل، بوصفه موضوعاً سوسيولوجياً، لا يستنفده أي مقياس كمي، ولا تستوعبه أي لائحة إدارية.

ومن هذا المنطلق؛ جاء اختيارنا لهذا الموضوع لأسباب تجمع بين ما هو ذاتي وجداني، وما هو موضوعي علمي.

الفصل الأول

البناء النظري والمنهجي للدراسة.

تمهيد الفصل:

لا ريب في أن مهمة الولوج إلى أية دراسة أكاديمية دقيقة، تقتضي الارتكاز على تأسيسات معرفية ومنهجية، تضفي عليها علميته النقدية، حيث أن مهمة البحث في حقل الاجتماعيات والانسانيات، بما يحمل من مضامين تجعل من الإنسان والمجتمع موضوعاً لها، هو انشغال بقضيتين أساسيتين؛ تتمثل الأولى: في أن البحث السوسيولوجي له حس تساؤلي؛ أما القضية الثانية، تمس فكرة أن عملية اضفاء طابع النقد والموضوعية على ما يمكن أن تفسره وتفهمه علمياً، يحتاج إلى نظر أمبريقي وأجرأة مفهوماتية لما يُفكر فيه اجتماعياً، وعليه؛ فإن مهمتنا البحثية بميدان سوسيولوجيا التنظيمات، سوف لن يتعدى هذا النموذج التحليلي، لاسيما حيال انهمامنا بمسألتي "الرضا المهني" و"بيئة العمل التنظيمية" على بساط الفضاء المؤسساتي.

ومن ثم؛ سنأتي في هكذا فصل على تقديم المدخل النظري والمنهجي للدراسة، حيث سنناقش في الشق النظري جملة الأطر المعرفية والنقدية للدراسة، وسنشتغل في الشق المنهجي على الاجراءات المنهجية المعتمدة في التحقيق الميداني.

أولاً: المدخل النظري للدراسة:

1. دوافع اختيار الموضوع:

لم تعد المؤسسة في سياقنا المعاصر مجرد إطار وظيفي تنظيمي تحكمه اللوائح والهياكل الرسمية، بل باتت تُقرأ سوسيولوجياً بوصفها فضاءً اجتماعياً حياً، تتشكّل فيه علاقات الفاعلين وتتفاوض فيه مصالحهم وتوقعاتهم يومياً، وفي قلب هذا الفضاء، تحتل بيئة العمل التنظيمية مكانةً محوريةً، إذ يصعب فهم سلوك العامل ومستوى أدائه وانتمائه المهني بمعزل عن طبيعة المناخ الذي يعيشه داخل مؤسسته.

وفي هذا الإطار؛ تندرج دراستنا ضمن حقل سوسيولوجيا العمل والتنظيم، لتُعالج ظاهرةً باتت تشغل اهتمام الباحثين في مختلف المجتمعات، وهي العلاقة بين بيئة العمل التنظيمية والرضا المهني، وتتجلى هذه الظاهرة بشكل لافت في الحقل التربوي، الذي بات يشهد تنامياً ملحوظاً في ظواهر التذمر المهني، وتراجع الالتزام الوظيفي، وأزمة الهوية لدى المعلمين، فكل هاته الأزمات مجتمعةً لم تنجو منها المنظومة التربوية والتعليمية في الحالة الجزائرية، حيث أصبحت تتضمن تحولاتها في سياق خاص، تتشابك فيه متطلبات الإصلاح التربوي المتواصل، مع ثقل الموروث التنظيمي والثقافي المُتأصِّل، مما جعل المدرسة الابتدائية الجزائرية –على سبيل الحصر–، تمثل فضاءً خصباً لدراسة هذه العلاقة بأبعادها الإنسانية والمؤسساتية.

من هذا المنطلق؛ جاء اختيارنا لهذا الموضوع لأسباب، تجمع بين ما هو ذاتي وجداني، وما هو موضوعي علمي، نفصلهما تباعاً في مايلي:

- **الدوافع الذاتية:**

نبع هذا الاهتمام من معايشتي اليومية لواقع العمل في قطاع التربية بوصفي أستاذةً في التعليم الابتدائي، حيث أجدني في مواجهة مستمرة مع التساؤل عن الأثر الذي تتركه بيئة العمل التنظيمية في مستوى الرضا المهني وجودة الأداء، فما يستنزف وقتي اليومي وطاقتي المهنية لا يقتصر على الفعل التعليمي البيداغوجي، بل يتجاوزه إلى عالم العلاقات والتفاعلات المؤسسية التي تشكّل في نظري الإطار الحقيقي الذي تُنجز فيه الرسالة التربوية أو تُعاق.

كما يستمد هذا الاختيار دوافعه من رغبة صادقة في تطبيق المفاهيم النظرية لعلم اجتماع التنظيم والعمل على واقع ميداني ملموس، وفي تقديم إضافة بحثية للمكتبة الجامعية تخدم هذا التخصص.

- **الدوافع الموضوعية:**

هذا الموضوع يستقطب اهتماماً متنامياً لدى الباحثين في المجتمعات العربية والغربية على حدٍّ سواء، مما يمنحه بُعداً موضوعياً رسيناً في حقل سوسيولوجيا العمل.

يُضاف إلى ذلك أن قضية المناخ التنظيمي باتت تحظى بأهمية بالغة لدى المؤسسات الصانعة للقرار والهيئات المعنية بترقية القطاع التربوي، لما لها من انعكاسات مباشرة على جودة المخرجات التعليمية ومستوى أداء الفاعلين، بل إن الأمر يرتقي إلى ملامسة أبعاد استراتيجية قريبة وبعيدة المدى، تتصل بمدى قدرة المنظومة التربوية على تحقيق أهدافها في ظل سياسات الإصلاح التي تتبناها الدولة الجزائرية.

فضلاً عن ذلك، أثبتت الدراسات الميدانية قابلية هذا الموضوع للبحث والاستقصاء، لوجود نتائج ملموسة وشريحة بشرية واسعة تمثّلها أساتذة التعليم الابتدائي، بوصفهم الفئة الأكثر تأثيراً في الركيزة الأولى للعملية التعليمية.

2. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذا البحث في كونه يتناول مفهومين محوريين في ميدان الإدارة والتنظيم، هما بيئة العمل التنظيمية والرضا المهني، في سياق مؤسسي بالغ الحساسية هو المدرسة الابتدائية الجزائرية، وهو إذ يسعى إلى الكشف عن الجوانب الإيجابية في هذه العلاقة لتدعيمها، فإنه يُسلط الضوء في الوقت ذاته على العوامل السلبية التي قد تحول دون الأداء الجيد للأستاذ.

وتكتسب هذه الدراسة أهمية مضاعفة حين ننتبه إلى أن البُعد الإنساني في البيئة التنظيمية للمدرسة، رغم محوريته، ظلّ على هامش الاهتمام البحثي في الدراسات الجزائرية السابقة، مما يجعل هذا العمل مساهمةً في سدّ ثغرة معرفية حقيقية.

3. أهداف الموضوع:

تسعى هذه الدراسة، الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين بيئة العمل التنظيمية السائدة في المدارس الابتدائية ومستوى الرضا المهني لدى الأساتذة، والتعرف على أثر هذه البيئة في الرضا المهني، وتحديد أيّ أبعاد المناخ التنظيمي يحمل وزناً تفسيرياً أعمق في فهم هذه الظاهرة.

4. صعوبات الدراسة:

- شكّل الانتماء إلى مجتمع البحث ذاته وضعيةً مزدوجةً جمعت بين موقع الباحثة وموقع الفاعل الاجتماعي داخل الحقل المدروس.
- أفضى القرب الاجتماعي والمهني من المبحوثين إلى احتمال تعديل خطاباتهم تحت تأثير العلاقات المهنية السابقة.
- استوجب هذا الوضع تفعيل مسافة نقدية بين الذات الباحثة والذات المنتمية للمؤسسة محلّ الدراسة.
- تطلّب التحكم في أثر الألفة يقظةً منهجية مستمرة عند تحليل المعطيات الميدانية وتفسيرها.

5. إشكالية الدراسة:

يشهد العالم اليوم موجةً متسارعة من التحولات الاقتصادية والاجتماعية العميقة، تتشكّل ملامحها في ظل ما أفرزته العولمة والثورة التكنولوجية من معطيات، أعادت رسم خارطة المؤسسة الحديثة، وحوّلت بيئتها من نمط تقليدي ثابت إلى فضاء يتسم بالتعقيد والحركة المستمرة؛ وبوصفها نظاماً اجتماعياً فرعياً، يعكس طبيعة المجتمع الذي تنتمي إليه، لا تنشط المؤسسة في معزل عن محيطها، بل تجد نفسها في مواجهة دائمة مع متغيرات متشعبة؛ بعضها، ذو مصدر خارجي كالتحولات الحضارية والسياسية؛ وبعضها الآخر، نابع من ديناميكياتها الداخلية.

في هذا السياق، يبدو أن التنظيم المؤسساتي لا يقتصر على الهياكل الرسمية وحدها، بل يمتد ليشمل شبكة من العلاقات غير الرسمية، والأعراف المُضمَرة التي تتشكّل عبر التفاعل اليومي بين الفاعلين؛ وقد نبّه رواد التحيل السوسيولوجي للبيروقراطية، أنّ سعيها إلى ترشيد العمل وضبطه، يُفضي في الآن ذاته إلى معادلة "القفص الحديدي"، الذي يُكبّل مبادرة الفاعل الاجتماعي، مما يجعل المؤسسة حقلاً للتفاوض الدائم، بين منطق الضبط التنظيمي ومنطق الفاعلية الإنسانية؛ ولعل من أبرز ما تكشفه هذه المعادلة، أنّ امكانية توفير بيئة عمل تنظيمية ملائمة، لا فكاك من أن يغدو محدداً جوهرياً للسلوك التنظيمي، وعاملاً مؤثراً في مستوى أداء العاملين، ودرجة رضاهم المهني؛ أيضاً.

ومن ثمة؛ إذا كانت البيئة التنظيمية تُشكّل في مختلف المؤسسات، المحيطَ المباشر الذي يُرجَّح أنه يحدّد توجهات الفاعلين وسلوكياتهم، فإنها تتخذ داخل المؤسسة التربوية طابعاً خاصاً، يُحتمل أن تتشابك فيه الأبعاد البيداغوجية والإدارية والإنسانية في آنٍ واحد؛ ومن المحتمل أن هذه البيئة قد تتجاوز في

تأثيرها الجوانب المادية والهيكلية، لتطال –إن صحّ ذلك– المناخ التنظيمي، وأنماط العلاقات الهرمية والقيم المهنية السائدة؛ ذلك أن أصحاب هذا الاتجاه أقروا المحيط المهني، الذي يشتغل فيه الفرد، يعتبر المحدد الرئيسي لسلوكه وإنتاجيته، ناهيك على أن الإنكباب على تهيئة بيئة عمل إنسانية مناسبة، سينعكس إيجاباً على أداء الفاعلين ومستوى انخراطهم، وعليه؛ يبقى نجاح أي مسعى تغييري داخل هذه المؤسسة، مرهوناً بمستوى استجابة الأفراد له ودرجة اقتناعهم به، لاسيما وأن هذا الاقتناع لا يتشكّل بمجرد سَنّ اللوائح والأنظمة، وإنما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما يحمله هؤلاء من شعور بالرضا، تجاه وضعهم المهني وبيئة عملهم اليومية.

بَيْد أن فهم البيئة التنظيمية للمؤسسة التربوية، لا يكتمل دون استحضار السياق الاجتماعي والثقافي الذي تنبثق منه، ففي الحالة الجزائرية؛ يرى مراقبون أن المجتمع يعيش حالة توتر مُتجدِّد على نحو مزدوج، يضطلع الأول بـ: "خصيصة الإرث التقليدي"، ويتطلع الثاني بـ: "رهانات الحداثة المؤسساتية"، ولا ضير من أن المؤسسة التربوية الجزائرية، تختزن في بنيتها آثار هذا التوتر، حيث تتقاطع في مضامينها قيم الطاعة والانتماء الجماعي الموروثة عن الثقافة التقليدية؛ من جهة، مع أُطُر الكفاءة والعقلانية التنظيمية التي تفرضها الدولة الحديثة؛ من جهة أخرى.

وتُرجِّح هكذا أطروحة؛ إلى أن الحقل التربوي يعمل وفق منطق إعادة الإنتاج الثقافي، أين يُكرِّس طابع البنيات الاجتماعية القائمة بدلاً من تجاوزها، مما يجعل المؤسسة التربوية فضاءً يتشابك فيه رأس المال الثقافي الموروث والأدوار الرسمية المفروضة، ومنه؛ يجد الأستاذ الجزائري نفسه في قلب هاته التقاطعات البينية، يطرح إشكالية انتمائه الهوياتي بين إحداثيتين رئيسيتين؛ انتساب أول: ينحو إلى هويته المجمتعية، وانتساب ثاني: ينسحب إلى هويته المؤسساتية، أو بعبارة أخرى؛ ينشغل بمسألة تتجاور على هديها قضية "تأثير المركز" في صورة تناظرية، من "الموقع الاجتماعي" إلى "الموقع الوظيفي"، والعكس كذلك. هو الأمر الذي ينطوي بشكل وجيه على حجم وأسلوب تكيّفه مع بيئة عمله؛ ابتداءً، وعلى درجة وطبيعة رضاه عنها؛ انتهاءً.

وفي قلب هذا الفضاء التنظيمي المركب؛ لا يمكن اختزال الفاعلين التربويين في كونهم مجرد أدوات تنفيذية لسياسات مسطرة فوقياً، بل هم فاعلون اجتماعيون يحملون خلفيات ثقافية مترسِّبة تحتياً، وتُشكّل تصوراتهم للعمل، مثلما تُحدد علاقتهم بالمؤسسة؛ فبينما يُدرك بعضهم العمل التربوي بوصفه رسالةً

إنسانية، وواجباً أخلاقياً يتجاوز الاعتبارات المادية، يرى آخرون في الوظيفة مصدراً للدخل والتموقع الطبقي حصراً؛ فيما يمنحها فريق آخر قيمةً رمزيةً تتصل بالمكانة الاجتماعية والامتداد الأسري، خاصة وأن مهنة التدريس في السياق الجزائري، لطالما ارتبطت بصورة النخبة المثقفة والعائلة الموقّرة؛ وعلى هذا الأساس، يَظهر أن التنوع المرجعي للجماعات والثقافات بالمجال التربوي، لا يقتصر على الأساتذة وحدهم، بل يمتد ليشمل المدراء، الذين تتراوح أنماطهم الإدارية بين أشكال من البيروقراطيات ونماذج التسيير، لتمس شريحة المفتشين الذين تتجاذبهم نزعتي "الرقابة" و"التأطير"، فضلاً عن أولياء الأمور الذين يحملون أصولاً اجتماعية، وقيماً تربوية مستوحاة من تراثهم المحلي.

علاوة على ذلك؛ حريٌّ بنا أن نستصيغ أنّ هذا التنوع في الخلفيات والتوجهات، يُفضي إلى ديناميكيات تنظيمية مُعقّدة داخل المؤسسة التربوية، حيث يتفاوض الفاعلون باستمرار حول طرائق إعمالها، مما يجعل –وحسب ما تؤكد عليه السوسيولوجية الاستراتيجية– لكل فاعل تربوي هامشاً من الحرية، يستثمره في بناء علاقات القوة والتأثير داخل هذا النسق التنظيمي، لاسيما وأن هذا المأخذ بالذات يضع تنمية المؤسسة التربوية، في وضعية عالقةً على كيِّفٍ آلي، بمدى قدرة هؤلاء الفاعلين على تجاوز تناقضاتهم الثقافية، وتحويلها إلى طاقة إبداعية جماعية؛ وبهذا الخصوص، لا مِراء من أن يتشكّل لدى الأستاذ رضاً مهنياً، بحيث لا يحتكم إلى الظروف المادية للعمل؛ فحسب، بل ينبثق عضوياً من مدى انسجام بنيته الثقافية الخاصة، مع المناخ التنظيمي السائد في المؤسسة التي ينتمي إليها.

فمن هذا المنطلق؛ حظيت العلاقة بين البيئة التنظيمية والرضا المهني باهتمام بحثي متنامٍ في حقل علم اجتماع، إذ تداخلت جملة من الدراسات المُتخصِّصة، في الإشارة إلى أن المناخ التنظيمي بأبعاده المختلفة، يُسهم بطريقة مباشرة في تشكيل مستوى رضا العاملين، وتحديد درجة انخراطهم المهني، غير أن ما تكشفه هذه الدراسات مجتمعةً، هو أن الاقتصار على الأبعاد الهيكلية والمادية لبيئة العمل، لا يكفي لوحده تفسير ظاهرة الرضا المهني في سياقاتها الثقافية والاجتماعية المتنوعة، كما أن مساعي البحث في تنظيمات المؤسسة وميدانيها المتعددة، مكنتنا من أن نقف على الفروقات التي يمكن أن تبرز من شكل مؤسساتي إلى شكل مؤسساتي آخر؛ هذا من جهة أولى، ضف إلى ذلك، أن حجم الاختلافات الماثلة على بنية المجتمعات المحلية، من شأنها أن تُظهر أبعاد التأثير والتأثر من نواح كثيرة؛ من جهة تالية.

وفي هذا الصدد، بموجبنا التركيز على حيز التكوّن الطبيعي للمؤسسة التربوية المعاصرة بالمجتمع المحلي الجزائري، ليس اسهاماً منا لتجزيئ المجزأ حقلياً في المناولات السوسيولوجية، ولكن لفهم الميزة التي تتناص من خلالها ثنائية "بيئة العمل التنظيمية" مع "الرضا المهني"، من توافر شرطيات وظرفيات محلية مُغايرة، ولا ريب في أن محاولتنا الإمبريقية هاته، ستظيف توكيدات على وجود ثغرة بحثية في التحليلات العلمية السوسيوتنظيمية، التي تغفل التنظيم المحلي من داخل محليّته، إذ يبدو أن المسار التربوي الجزائري في طوره الابتدائي تحديداً، لم يحظَى بالشكل اللازم بدراسات تُعنى بالكشف عن محلية العلاقة بين البيئة التنظيمية والرضا المهني مع إيلاء البُعد الثقافوي مكانته المحورية.

إلى هنا؛ يصبح بمقدورنا طرح سؤالنا الأساسي لهكذا إكالية علميّة كالآتي:

- **ما طبيعة العلاقة بين بيئة العمل التنظيمية والرضا المهني لدى أساتذة المدرسة الابتدائية؟**

ولغرض الاحاطة التفصيلية بأبعاد هذا السؤال، يمكن تفكيكه بشكل أدق إلى تساؤلين مرجعيين؛ أولهما: **أية رابطة تنظيمية قد تجمع بين الخصوصية الثقافية للأستاذ والوسط التربوي الذي ينتمي إليه؟** وثانيهما: **كيف يتحقق الرضا المهني داخل المؤسسة التربوية من خلال ثنائية بيئة العمل التنظيمية والخصوصية الثقافية لأستاذ المدرسة الابتدائية؟**

6. فرضية الدراسة:

- **الفرضية العامة:**

- **عندما يكون للبُعد الإنساني تأثير داخل البيئة التنظيمية، يتحقق الرضا المهني لأستاذ المدرسة الابتدائية.**

ولغرض الإحاطة بأبعاد هذه الفرضية العامة، يمكن تفكيكها إلى **فرضيتين فرعيتين:**

- إذا اتّسم التسيير داخل المؤسسة التربوية بالعقلانية والاعتراف بالخصوصية الثقافية للأستاذ، أمكن بناء رابطة تنظيمية تواصلية تُعزز انتماءه إلى وسطه التربوي.
- عندما يتحقق الانسجام بين البيئة التنظيمية والخصوصية الثقافية للأستاذ من خلال التواصل الاجتماعي الفعّال والأسلوب التحفيزي القائم على الاعتراف المعنوي، يُرجَّح أن يرتفع مستوى الرضا المهني لأستاذ المدرسة الابتدائية.

7. الدراسات السابقة:

أ. عرض الدراسات:

- **الدراسة الأولى: "أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية"[1]:**

تمحورت دراسة هذا الموضوع حول السؤال الرئيسي التالي: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط القيادة التربوية والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية؟ حيث انبثقت عنه جملة من الاستفهامات الفرعية، ارتكزت على استقصاء طبيعة النمط القيادي السائد في المؤسسات التربوية، وتبيان مستوى الرضا المهني العام لدى الطاقم التعليمي، ناهيك عن اظهار مدى تأثر هذا الرضا بمتغيري الجنس والأقدمية؛ وبناء على ذلك، صيغت الفرضية الأساسية للدراسة لتنص على: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط القيادة التربوية ومستوى الرضا المهني الوظيفي لدى المعلمين، أما ما احتملته عن انشغالاتها الفرعية، فقد توقعت وجود فروق في الرضا، تعزو إلى الخبرة المهنية و/أو إلى النوع الاجتماعي.

وبُغيت معالجة هذه الاشكالية؛ استندت الباحثة إلى المنهج الوصفي المقارن، نظراً لملائمته مع طبيعة الموضوع، الذي كيَّفته على نحو تعددي مع متغيرات مجتمع البحث، حيث طُبقت الدراسة على عينة مكونة من **120** معلم ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث الأصلي، أما ميزة هكذا تعدد فقد تجلى عياناً في المجال المكاني، أين شمل مجموعة من المدارس الابتدائية بولاية الوادي، وذلك خلال الموسم الدراسي **2015/2014**، حيث استعانت الباحثة في جمع المعطيات بأداتين هما: مقياس أنماط القيادة (ديمقراطي، دكتاتوري، فوضوي) ومقياس الرضا الوظيفي.

وعلى مبنى هذا الأساس المنهجي؛ أظهرت نتائج التحليل الميداني: أن النمط الدكتاتوري هو الأكثر ممارسة من قبل المدراء بالبيئة المدروسة، ويليه النمط الفوضوي، بينما كان النمط الديمقراطي، هو الأقل شيوعاً، وعلى الرغم من سيادة الأسلوب السلطوي بهاته المؤسسات، كشف تحليل النتائج عن تمتع المعلمين بمستوى مرتفع من الرضا الوظيفي؛ من هنا، انتهت الدراسة إلى عدم تحقق الفرضية الرئيسية، حيث لم تظهر أية علاقة ذات دلالة احصائية، بين نمط القيادة المُتّبع والرضا الوظيفي المُستنتج، زد إلى

1- بن علي حنان، **أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية**، تحت إشراف د. قوارح محمد، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، **2014-2015**.

ذلك، أن التحليلات العلمية لم تسجل أيّة فروق جوهرية في الرضا، تعود عواملها إلى متغير الجنس، أو إلى مؤشر سنوات الخدمة، مما يعكس استقلالية شعور المعلمين بالرضا، عن كل ما يمت بصلة بالأنماط القيادية الممارسة في تلك المؤسسات.

- **الدراسة الثانية: "علاقة الرضا الوظيفي بثقافة تنظيم المؤسسات التربوية المختصة –معلمو مدرسة صغار المكفوفين بالجلفة نموذجاً–"[1]:**

سعت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما طبيعة العلاقة القائمة بين الرضا الوظيفي للمعلمين والثقافة التنظيمية السائدة داخل المؤسسة التربوية المختصة؟ حيث تفرّعت عنه ثلاثة تساؤلات جزئية هي: ما علاقة الانتماء التنظيمي بالثقافة التنظيمية؟ ما علاقة الالتزام الوظيفي بالثقافة التنظيمية؟ ما علاقة جودة الأداء الوظيفي بالثقافة التنظيمية لدى معلمي هذه المدرسة؟

وقد انطلقت الدراسة من ثلاث فرضيات فرعية: توجد علاقة طردية بين الثقافة التنظيمية للمدرسة والانتماء التنظيمي للمعلمين. توجد علاقة طردية بين الثقافة التنظيمية والالتزام الوظيفي للمعلمين. توجد علاقة عكسية بين الثقافة التنظيمية وجودة الأداء الوظيفي.

أما من حيث المنهج والأداة؛ فقد اعتُمد على المنهج الوصفي التحليلي، بأداة مقياس ليكرت الخماسي، وتحليل النتائج باستخدام معامل الارتباط بيرسون، حيث غطت الدراسة **32** معلماً بأسلوب المسح الشامل، موزعين بين متخصصين في تعليم المكفوفين وتعليم الصم، معتمدة على كلا الجنسين، ومن الفئتين الدائمة والمتعاقدة، كما أُجريت الدراسة بمدرسة صغار المكفوفين بالجلفة [2016–2017]، التي تعتبر المؤسسة الوحيدة من نوعها في الولاية منذ جوان 1992، والتي تم انشاؤها بموجب المرسوم 267/90.

وبعد دراسة ميدانية؛ خلص البحث إلى جملة من النتائج، كشفت أن غالبية المعلمين يُبدون ارتباطاً وجدانياً حقيقياً بمؤسستهم، يتجلى في حرصهم على صورتها، وتقديم مصلحتها على مصالحهم الشخصية. وقد فسّر الباحث ذلك بكون أن الثقافة التنظيمية السائدة، تنسجم مع القيم الشخصية للمعلمين، مماُ ولّد لديهم شعوراً بالانتماء، النابع من قناعاتهم الذاتية لا من إلزامهم الهرمي. وعلى هذا النحو، بيّن أيضاً، أنّ معامل الارتباط بيرسون أثبت وجود علاقة طردية موجبة بين المتغيرين، مما يُؤكد صحة الفرضية الأولى، وأظهر الباحث زيادة على ذلك؛ أن المعلمين يتسمون بروح مسؤولية عالية تجاه عملهم،

1– مر كمال عبد الستار، **علاقة الرضا الوظيفي بثقافة تنظيم المؤسسات التربوية المختصة**، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، المجلد 02، العدد 07، جامعة الجلفة، 2017.

إذ يُنجزون مهامهم بدافع القناعة الداخلية، بعيداً عن اعتبارات الأجر أو الرقابة الخارجية، ويُشير هذا الاستنتاج، إلى أن الثقافة التنظيمية للمدرسة، استطاعت أن ترسّخ ثقافة الالتزام الوظيفي، الصادر عن الذات لا عن الضغط الإداري، وهو ما أكده معامل الارتباط بيرسون بتسجيله علاقة طردية بين المتغيرين، مما يُثبت صحة الفرضية الثانية.

وعلى صعيد آخر؛ توصل صاحب الدراسة إلى نتيجة أخرى مفادها: أن المعلمين يحرصون على تقديم أفضل ما لديهم من أساليب أداء تربوي حتى في ظل بعض القصور الإداري والبيداغوجي، ويتّضح منها: أن جودة الأداء تتأتى من القيم المهنية الشخصية للمعلمين، لا من الأطر والمعايير التنظيمية بالضرورة، بل قد تنشأ رغمها، حيث أثبت معامل الارتباط بيرسون في هذه الحالة وجود علاقة عكسية بين المتغيرين، مما أكّد صحة الفرضية الثالثة. أخيراً وليس آخراً؛ انتهى الباحث إلى القول: بأن المعلمين يتمتعون بمستوى مقبول من الرضا الوظيفي طالما أن مزايا الثقافة التنظيمية لم تتعارض مع قيمهم الشخصية؛ إلاّ أنه نبّه إلى أن ضعف قنوات الاتصال والتشاور، وشُح الاجتماعات البيداغوجية والدورات التكوينية، تُمثّل الحلقة الأضعف في بنية المؤسسة، ولا جرم من أن تُهدد مستقبلاً مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

- **الدراسة الثالثة: "الرضا الوظيفي وعلاقته بأنماط القيادة التربوية لدى أساتذة التعليم الثانوي"[1]:**

انطلق البحث من إشكالية رئيسية مفادها: هل توجد علاقة ارتباطية بين الرضا الوظيفي وأنماط القيادة التربوية لدى أساتذة التعليم الثانوي؟ وتم تجزيئها في تساؤلين فرعيين، أولهما: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين الرضا الوظيفي والقيادة التربوية لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعاً لمتغير الجنس؟ وثانيهما: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين الرضا الوظيفي والقيادة التربوية لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعاً لسنوات الخبرة التدريسية؟ ومن أدل الإجابة عن هذه التساؤلات، صاغ الباحثان فرضية رئيسية مؤداها: توجد علاقة ارتباطية بين الرضا الوظيفي وأنماط القيادة التربوية لدى أساتذة التعليم الثانوي، واستتبعاها بفرضيتين ثانويتين، تمثلت الأولى في: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين الرضا الوظيفي والقيادة التربوية لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعاً لمتغير الجنس، وتمثلت

1- د.بوفرة مختار، أ.بن موسى عبد الوهاب، **الرضا الوظيفي وعلاقته بأنماط القيادة التربوية لدى أساتذة التعليم الثانوي**، جامعة مصطفى اسطنبولي- معسكر، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع العدد 03، سبتمبر 2017.

الثانية في: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين الرضا الوظيفي والقيادة التربوية لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعاً لسنوات الخبرة التدريسية.

وفي سبيل أجرأة الدراسة أمبريقياً، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، مستخدمَين أداتين للقياس هما: مقياس منيسوتا للرضا الوظيفي في صورته المختصرة، واستبيان أنماط القيادة التربوية من إعدادهما المتضمن للأنماط الثلاثة الديمقراطي والديكتاتوري والتسيّبي، وذلك على عينة عشوائية مكوّنة من 210 أستاذ وأستاذة من أساتذة التعليم الثانوي بالمؤسسة التربوية، بحيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي، في حين ارتبط النمطان الديكتاتوري والتسيّبي ارتباطاً سلبياً بالرضا الوظيفي، مما يعني أن المدير الذي يُشرك أساتذته في القرارات ويُتيح التواصل المفتوح يرفع روحهم المعنوية ويعزز رضاهم، عكس المدير المتسلط أو غير المبالي الذي يُفضي أسلوبه إلى تراجع الرضا والأداء.

أما فيما يخص الفرضيتين الفرعيتين، فقد جاءت النتائج مغايرة تماماً لما افترضه الباحثان، إذ تبيّن غياب أي فروق دالة إحصائياً في هذه العلاقة، سواء تبعاً لمتغير الجنس، أو سنوات الخبرة، وهو ما يُفسَّر بأن المدير يمارس نمطه القيادي ذاته على جميع الأساتذة، بصرف النظر عن خصائصهم الشخصية، مما يجعل بيئة العمل المتشابهة، هي المحدد الأساسي للرضا الوظيفي بمعزل عن الفوارق الفردية.

- **الدراسة الرابعة: "الظروف الفيزيقية في المؤسسات التعليمية لأساتذة الشعب التقنية وأثرها على الأداء"[1]:**

يتساءل الدارس هنا؛ عن مدى مساهمة الظروف الفيزيقية في إنجاح العملية التعليمية، عبر تركيز خاص على تأثير هذا العامل على الرضا الوظيفي لدى الأساتذة، إذ جنحت هذه الإشكالية إلى ثلاثة تساؤلات جزئية؛ ترتبت على الشكل التالي: هل تؤثر الظروف الفيزيقية السيئة على الرضا الوظيفي للأستاذ؟ هل يؤدي غيابها لعدم إكمال المقرر الدراسي؟ وهل توجد عوامل فيزيقية تعيق الأداء الجيد؟

وفي ضوء الإجراءات المنهجية المعتمدة؛ اتّخذ الباحث من طريقة الوصفي التحليلي مسلكاً إمبريقياً، توّج بتوسيل أداة المقابلة على أفراد عينة قصدية، أحصيت بـ (20) أستاذاً بثانوية "زيت محمد الصالح" بولاية جيجل، وفي سياق ما أفرزته الدراسة من نتائج، كشف صاحبها عن وجود واقع مهني

1- بوقيداح نعمان، و.بوتيقار سارة، **الظروف الفيزيقية في المؤسسة التعليمية لأساتذة الشعب التقنية وأثرها على الأداء**، متقن زيت محمد الصالح بولاية جيجل، مجلة الوقاية و الارغنوميا، المجلد 11 العدد 02، 2017..

مُحبط، حيث أجمع المبحوثون على وضعية شبه منعدمة للظروف الفيزيقية الجيدة، وأن المشاكل المتمثلة في: {الضوضاء الشديدة، قلة النظافة، انعدام التدفئة، تحطم النوافذ والأبواب، التسقيف بالقصدير المُصدر للضجيج عند المطر، وغياب قاعات المداومة، الخ..} أدت إلى انعدام الرضا الوظيفي لدى غالبية الأساتذة.

علاوة على ذلك؛ بيّن الباحث أن هذه الظروف المتردية، أثرت سلباً على دافعيتهم المهنية وأدائهم التعليمي، مما خلق جواً غير ملائم للعمل، وأحال إلى حدوث مشاكل بين الأستاذ والتلميذ، خلّفت معظمها نهاية حصرية، استخلصت في عدم القدرة على إكمال الحصص الدراسية، كما أكدت الدراسة أن تحسين البيئة الفيزيقية، أصبح ضرورة ملحة لتعزيز الرضا المهني للأساتذة، وضمان جودة الأداء التعليمي، مما يساوي في أهميته تطوير المناهج الدراسية.

- **الدراسة الخامسة: "المناخ التنظيمي وعلاقته بالتوافق المهني – أساتذة التعليم المتوسط بمقاطعة الرياح في ولاية الوادي أنموذجا–"[1]:**

تمحورت اشكالية الدراسة حول الاستفهام الرئيسي التالي: هل توجد علاقة ارتباطية بين المناخ التنظيمي والتوافق المهني لدى أساتذة التعليم المتوسط بمقاطعة الرياح لولاية الوادي؟ وتفرعت عنها تساؤلات، اقترنت بمستوى كل من: (المناخ التنظيمي والتوافق المهني وطبيعة العلاقة الارتباطية بين أبعاد المناخ والتوافق وتحديد البعد الاكثر تأثيرا)، وتباعا لهاته الانشغالات؛ استقرت الدراسة على فرضية رئيسية مؤداها: وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، مع فرضيات فرعية تشير إلى ارتفاع مستويات هذه المتغيرات في الواقع الميداني.

أما في الجانب الإجرائي؛ اعتمد الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات، شمل مجتمع البحث أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة، حيث طبقت الدراسة على عينة عشوائية منتظمة، قوامها 210 أستاذ وأستاذة، جرت الدراسة في الإطار المكاني لمقاطعة الرياح بولاية الوادي، خلال الموسم الجامعي **2018–2019**. وبعد التحقيق الميداني؛ أقرّت نتائج الدراسة بوجود علاقة ارتباطية موجبة، وطردية دالة إحصائيا، بين المناخ التنظيمي والتوافق المهني لدى أستاذة التعليم المتوسط، مما يعني أن

1– محمد عطا الله، وبوبيدي لامية، **المناخ التنظيمي وعلاقته بالتوافق المهني في المؤسسات التربوية**، جامعة حمة لخضر– الوادي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية المجلد 07 العدد 03، سبتمبر 2019.

أي تحسن في خصائص البيئة التنظيمية والمهنية داخل المؤسسات التربوية، يؤدي بالضرورة إلى زيادة مستوى التوافق النفسي والمهني للأستاذ تجاه وظيفته.

وبالرغم من ثبوت هذه العلاقة؛ إلا أن التحليل الميداني أظهر أن كلا من المناخ التنظيمي والتوافق المهني، يتّسمان بالانخفاض في الواقع المدرسي المدروس، حيث يعاني الأساتذة من نقص في الحوافز المادية والمعنوية، وتدهور في الظروف الفيزيقية للعمل، مما انعكس سلباً على شعورهم بالراحة والاستقرار المهني، كما بينت الدراسة في شقٍ آخر، أنّ العلاقات الانسانية بين زملاء العمل، تلعب الدور الأكثر حيوية وتأثير في تعزيز التوافق المهني، متقدمة بأشواط كبيرة على الجوانب الادارية والمادية، وهو ما يؤكد أن التماسك الاجتماعي داخل المؤسسة، هو الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها الأساتذة في مواجهة ضغوط المهنة، وتحقيق الحد الأدنى من الرضا الوظيفي في ظل ضغط الإمكانيات الأخرى.

ب. المفارقة بين الدراسات:

تكشف القراءة المتأنية لمجموع هذه الدراسات؛ عن توفّر حقل بحثي يتسم بالثراء والتنوع في آنٍ واحد، غير أنه لا يخلو من اختلالات معرفية ومفارقات منهجية، تستحق الوقوف عندها، والتأمل فيها بالنقاش والتحليل.

فعلى صعيد **الاهتمامات المشتركة**؛ يلاحظ المتتبع لهذه الدراسات، أن جميعها تنطلق من قناعة راسخة مفادها: أن الرضا الوظيفي ليس مجرد شعور فردي عابر، بل هو ظاهرة سوسيوتنظيمية مركبة، تتشكّل في سياق المؤسسة التربوية، وتتأثر بديناميكياتها الداخلية، مثلما ظهر أنه لم ينفك عن كونه متغيّراً تابعاً، ولاحقة حتمية لما تُحرّكُه المتغيّرات المستقِلة والفاعلة مؤسساتياً، وهذا سواء تعلق الأمر؛ أولاً: بـ{النمط القيادي}، كما تجلى في كل من دراسة "بوفرة مختار" و"بن علي حنان"، أو ارتبط؛ ثانياً: بـ{المناخ التنظيمي}، منوالاً على دراسة "عطا الله"، أو اتّصل؛ ثالثاً: بـ{الظروف الفيزيقية}، حسب ما تناولتها دراسة "بوقيداح وبوتيقار"، أو أقترن؛ رابعاً وأخيراً: بـ{الثقافة التنظيمية}، على نحو ما اهتم بها "مركمال عبد الستار"، ففي جميع هذه الحالات، لا غرابة في أن يكون الأستاذ أو المعلم، هو المحور الذي تدور حوله كل هذه الإشكاليات.

بيد أن **المفارقة الكبرى**، التي تفرض نفسها بقوة، تتجلى أساساً في التناقض الصريح بين نتائج دراسة "بوفرة" و"بن موسى"؛ من جهة، ودراسة "بن علي حنان"؛ من جهة أخرى، إذ توصلت الأولى إلى:

وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط القيادة التربوية والرضا الوظيفي، حيث ارتبط النمط الديمقراطي ارتباطاً موجباً بالرضا، بينما أفضى النمطان الديكتاتوري والتسيّبي إلى تراجعه. في المقابل؛ خلصت دراسة "بن علي حنان" إلى نتيجة مغايرة تماماً، إذ أثبتت أن المعلمين يتمتعون بمستوى مرتفع من الرضا الوظيفي، رغم هيمنة النمط الدكتاتوري على البيئة المدروسة، مما يطرح تساؤلاً سوسيولوجياً جوهرياً: هل الرضا الوظيفي لدى المعلم الجزائري مرتبط فعلاً بطبيعة القيادة؟ أم أنه يتشكّل وفق منطق مستقل يتجاوز البنية التنظيمية الرسمية؟

وتزداد **حدة هذا التنافر**؛ ههنا، حين نستحضر نتائج دراسة "مركمال عبد الستار"، التي كشفت أن جودة الأداء الوظيفي تنبثق أحياناً من القيم الشخصية والمهنية، التي تهندس ثقافتهم التنظيمية، رغم القصور الإداري والبيداغوجي، مما يُعيد طرح سؤال العلاقة بين البنية المؤسسية والفاعل التربوي من زاوية مغايرة؛ فالمعلم في هذا السياق لا يبدو مجرد انعكاس سلبي لمحيطه التنظيمي، بل فاعلاً اجتماعياً يحمل قيماً مهنية داخلية، تجعله قادراً على الحفاظ على رضاه والتزامه، حتى في ظل بيئة مؤسسية قاصرة.

أما على صعيد **الجدل المنهجي**؛ يلفت الانتباه إلى التفاوت الواضح في حجم العينات واختيارها؛ فبينما اعتمدت بعض الدراسات على عينات عشوائية واسعة تجاوزت 200 مفردة، اكتفت دراسة بوقيداح وبوتيقار بعينة قصدية لا تتجاوز 20 أستاذاً، وهو ما يُثير تساؤلات حول قابلية التعميم ومدى التمثيل الفعلي للظاهرة المدروسة؛ فضلاً عن ذلك، يلاحظ المرء أن استخدام المقابلة في دراسة واحدة، واعتماد الاستبيان والمقاييس المقننة في سائر الدراسات الأخرى، يُفرز اختلافاً جوهرياً في طبيعة المعطيات المُنتَجة وعمقها.

ختاماً؛ يمكن القول: إن هذه الدراسات مجتمعةً، تُجسّد حالة من **التوتر المعرفي المثمر** بين توجهين: توجه يرى أن الرضا الوظيفي قرينة مباشرة للسياق التنظيمي والقيادي، وتوجه مضاد يؤكد أن المعلم يحمل في ذاته رصيداً من القيم والدوافع، تجعله يتجاوز قيود محيطه المؤسسي، وهذا التوتر بالذات، هو ما يجعل الموضوع حياً ومفتوحاً على مزيد من البحث والاستقصاء.

ج. مناقشة الدراسات:

استناداً إلى ما تم الخروج به أعلاه؛ أحالتنا القراءة الحصيفة لمجموع هذه الأبحاث، إلى إيضاح حجم الاسهامات المستقاة بشكل لا يُنكر في إثراء الحقل المعرفي، المتعلق بالرضا الوظيفي بالبيئة التربوية

الجزائرية، وفي صورة أدق ضمن التحليلات السوسيوتنظيمية، إلا أنها لم تسلم في تقديرنا من جملة من الإغفالات، والاختلالات المنهجية التي تستوجب الوقوف عندها والتأمل فيها.

فمن حيث الاختلال المنهجي، يلاحظ من وجهة نظرنا أن معظم هذه الدراسات، وقعت في فخ الاكتفاء بالمنهج الوصفي الارتباطي، دون أن تتجاوزه نحو مقاربات أعمق، وأكثر قدرة على الكشف عن الظاهرة في سياقها ونسقها الحقيقي. فالوصف والارتباط على شاكلة ما اعتمد الباحثون، قد يخبراننا بأن علاقة ما موجودة أو غائبة، لكنهما لا يفسران لنا: لماذا توجد هذه العلاقة؟ وكيف تتشكل في الواقع المعاش للفاعل التربوي؟ وفي تقديرنا أن توظيف مناهج كيفية مكمّلة كالملاحظة الميدانية، أو المقابلات المعمّقة، كانتا ستمنحان هذه الأعمال البحثية، بُعداً تفسيرياً أكثر ثراءً، وأصدق تعبيراً عن التجربة الذاتية للأستاذ داخل مؤسسته.

أما على صعيد التحيز في اختيار العينات، فمن منظورنا لم يوفق بعض الباحثين في ضبط هذا الجانب بالشكل الكافي، إذ اقتصرت دراسة "بوقيداح وبوتيقار" على عشرين أستاذاً من ثانوية واحدة، وهو ما نراه غير كافٍ لإصدار أحكام قابلة للتعميم على الواقع التربوي في مجمله.

وفيما يخص الجوانب المُهمَلة، فنحن نرى أن هذه الدراسات مجتمعةً، أغفلت بشكل لافت البُعد الزمني للظاهرة، إذ تعاملت مع الرضا الوظيفي باعتباره حالة ثابتة، ومستقرة في لحظة زمنية محددة، في حين أن من منظورنا السوسيولوجي، هو ظاهرة متحولة ومتشكّلة باستمرار عبر مسار الأستاذ المهني، وتراكم تجاربه داخل المؤسسة.

كما نلاحظ من وجهة نظرنا؛ أيضاً، أن هذه الدراسات ركّزت بشكل شبه كلي على الأستاذ، كونه مستقبل سلبي لتأثيرات البيئة التنظيمية، متجاهلةً دوره كفاعل اجتماعي نشط، يُفاوض ويُكيّف ويُعيد إنتاج علاقته بالمؤسسة، وفق منطقه الخاص وقيمه الشخصية؛ ويبقى في تقديرنا، أن استحضار مفهوم الفاعلية الاجتماعية في تحليل هذه الظاهرة، كان سيفتح آفاقاً تفسيرية أرحب، وأكثر أمانة مع تعقيدات الواقع التربوي.

وأخيراً، نرى أن ما أغفلته هذه الدراسات قاطبةً، هو الاهتمام بصوت الأستاذ نفسه، أو بوصفه شاهداً على تجربته، لا مجرد رقم في استبيان، أو نقطة على سلّم ليكارت، وهو ما نعتقد أنه يُمثل الثغرة الأعمق في هذه الحقليات البحثية، ويفتح الباب أمام دراستنا الحالية لتُسهم في ملء هذا الفراغ المعرفي.

8. بناء المفاهيم:

1. بيئة العمل التنظيمية:

- **التعريف الاصطلاحي:**

يعرفه الدكتور أحمد يوسف دودين "البيئة التنظيمية من زاوية الأحداث، التي تدور في المنظمة، إذ أنه يرى بأنها إدراك أعضاء التنظيم لطبيعته، ونمط وأسلوب إدارته، ويلاحظ أن هناك من يعتبر مفهوم البيئة الداخلية، مرادفاً لمفهوم المناخ التنظيمي، والذي يعبر عن التفاعل بين الأفراد بقيمهم، ومشاعرهم ومعتقداتهم ومعاييرهم، ومجموعة النظم المتبعة والمأخوذ بها داخل التنظيم".[1]

بمعنى: أن البيئة التنظيمية هي الصورة التي يكوّنها أعضاء المنظمة عن طبيعتها وأسلوب إدارتها، وهي في جوهرها انعكاس للتفاعل الإنساني الداخلي بين الأفراد، بما يحملونه من قيم ومشاعر ومعتقدات، وما تفرضه المنظمة من أنظمة وقواعد، مما يجعل منها مناخاً تنظيمياً حياً، يتشكّل يومياً من خلال العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة.

وترى "**الدهان**" أن بيئة العمل الداخلية، تتأثر بشكل كبير بالأنظمة والاجراءات، وأنماط القيادة والاتصالات، والتقنيات المستخدمة، باعتبارها مؤثرات رئيسية، لا يمكن إغفال تأثيرها؛ لذلك، عرفتها "الدهان" بأنها: التقنيات المستخدمة في العمل، والاجراءات والانظمة ومجموعات العمل، وأنماط الاتصالات ،وأسلوب القيادة السائدة وغيرها.[2]

كما يعرف **لتوين واسترنجر** البيئة التنظيمية على أنها: "مجموعة الخصائص التي تميز بيئة العمل في المنظمة، والمدركة بصوة مباشرة من الأفراد، الذين يعملون في هذه البيئة، والتي يكون لها انعكاس، أو تأثير على دوافعهم وسلوكهم"، حيث يركز هذا التعريف على مدى التأثير المباشر للخصائص، المميزة لبيئة العمل في سلوكيات ودوافع العاملين[3]، فهما يعرّفان البيئة التنظيمية بأنها مجموعة الخصائص المميزة لبيئة العمل، التي يدركها الأفراد بشكل مباشر، وتؤثر على دوافعهم وسلوكياتهم داخل المنظمة؛ بمعنى أن

1- عبد القادر حبيتر، **البيئة التنظيمية وعلاقتها بفعالية المؤسسة الجزائرية**، أطروحة دكتوراه تحت إشراف: ميدني شايب دراع، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2021-2022، ص 43.

2 – خالد زحزاح، **بيئة العمل الداخلية وأثرها على الولاء التنظيمي للأفراد العاملين**، مجلة دراسات في علم اجتماع المنظمات، المجلد01، العدد 11، جامعة البليدة 02، السداسي الأول 2018، ص78.

3 – خالد بوشارب بولوداني، **البيئة التنظيمية من منظور نظرية الموارد البشرية**، مجلة الفكر المتوسطي، العدد الثالث عشر، جانفي 2018. ص89.

ما يحيط بالعامل من ظروف وخصائص تنظيمية، لا يبقى مجرد إطار خارجي، بل ينعكس مباشرة على طريقة تصرفه ومستوى تحفّزه نحو العمل.

- **التعريف الإجرائي:**

بيئة العمل التنظيمية هي مجموعة العناصر، والأنساق الفرعية المادية، وغير المادية المتفاعلة داخل المنظمة، والتي تشمل الأفراد العاملين، والتكنولوجيا، وثقافة المنظمة، وعلاقات العمل، والسياسات الإدارية، والقيم والمعتقدات، حيث تتفاعل هذه العناصر مع بعضها البعض، ضمن إطار متكامل لتشكل الحيز الداخلي، الذي يمارس فيه الأفراد أعمالهم، وتؤثر بشكل مباشر وكبير في أداء المنظمة ونشاطاتها المختلفة.

2. العلاقات الانسانية:

- **التعريف الاصطلاحي:**

عرف "**سكوت**" العلاقات الإنسانية "بأنها تشير إلى عمليات تحفيز الأفراد في موقف معين بشكل فعال، يؤدي إلى الوصول إلى توازن في الأهداف يعطي المزيد من الرضا الإنساني، كما يساعد على تحقيق مطالب المشروع[1]، ويرى أن العلاقات الإنسانية تقوم على تحفيز الأفراد داخل محيطهم التنظيمي بطريقة فعّالة، بحيث يتحقق توازن بين ما يسعى إليه الفرد من إشباع لحاجاته، وما تسعى إليه المؤسسة من تحقيق لأهدافها، وهذا يعني أن نجاح العلاقات الإنسانية داخل أي تنظيم، مرهون بمدى قدرته على الجمع بين رضا الأفراد، وتحقيق متطلبات المؤسسة في آنٍ واحد.

فالعلاقات الإنسانية هي اتجاه يعالج الجوانب السلوكية والاجتماعية، فهي تعالج قضايا مثل الآثار المتبادلة ما بين الفرد والجماعة، والروح المعنوية وآثارها على الانتاجية، فهي تنظر للفرد بأنه ينتمي إلى جماعات اجتماعية ظهرت في مواقع العمل، لها قيم خاصة بالإضافة الى ارتباطه بجماعات أخرى خارج العمل مثل الأسرة، ولهذه الأخيرة تأثير قوي لتحديد اتجاهاته نحو العمل.[2]

1 – محمد محب عبد الحميد، كتاب **مدخل إلى العلاقات العامة**، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ط1، برلين–ألمانيا، 2024، ص 38.

2 – منجل جمال، **الوقاية المهنية**، مركز الكتاب الاكاديمي، عمان، 2017، ص 15.

وترى "مادلين غرافيتز" أن العلاقات الانسانية الحقيقية لا تتماشى مع وصفة تتعلم حول طاولة... إنها تتطلب وعياً بالطريقة التي يتصرف بها مع الآخرين، وبالأسلوب الذي يتلقاه به الآخرون، إن التعديل الحقيقي للمواقف، مرتبط بهذا الاكتشاف، وهذه المشاعر الحقيقية التي توحي بها للآخرين"[1].

كما تعتبر مادلين غرافيتز أن العلاقات الإنسانية، لا تنشأ من قواعد مفروضة، أو أطر رسمية مسبقة، بل هي ظاهرة اجتماعية تتشكّل من خلال التفاعل اليومي بين الأفراد، وما ينتج عنه من وعي متبادل بالمشاعر والمواقف؛ وهذا يعني: أن ما يضبط العلاقات الإنسانية داخل أي تنظيم اجتماعي، ليس النظام الرسمي وحده، بل الإدراك الذاتي لكل فرد بأثره على الآخرين، وما يستقبله منهم من ردود فعل حقيقية.

- **التعريف الاجرائي:**

البُعد الإنساني هو منظومة التفاعلات، والعلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الفاعلين التربويين داخل المؤسسة، وتتشكّل من خلال ما يحمله كل فاعل من قيم وتمثلات ثقافية، تُحدد طريقة تفاعله مع محيطه التنظيمي، وما يُرافق ذلك من اعتراف متبادل بين الأفراد، بوصفهم ذوات اجتماعية، لا مجرد أدوات وظيفية، مما يُحوّل الفضاء التنظيمي، من إطار رسمي هرمي إلى بنية اجتماعية حيّة، يُعاد صياغتها يومياً، عبر الممارسات والتفاعلات المشتركة.

3. الخصوصية الثقافية:

- **التعريف الاصطلاحي:**

تعود الخصوصية الثقافية في جزئها الأكبر، إلى تاريخها الاجتماعي الخاص، باعتبارها نظاما اجتماعيا متطورا، وانتاجا فكريا ناميا، يحمل معه عبر الزمن، تصورات ومعتقدات، وطرائق وأساليب للتفكير والاستدلال، خاصة بأفراد مجتمع معين، وتعني خصوصية الثقافة، في جزئها الآخر، التفكير من واقعها، من خلال منظومة مرجعية خاصة، تتشكل احداثياتها الأساسية من محددات تلك الثقافة ومكوناتها

1 – شافية بن حفيظ، كوثر قبي، مريم بوعزيز، **العلاقات الانسانية في المؤسسات التربوية حسب نظرية فرويد قراءة سيكلوجية معاصرة**، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مجلد 08 العدد 02، 2024، ص 199.

وفي مقدمتها الموروث الثقافي، والمحيط الاجتماعي، والنظر إلى المستقبل بل النظر الى الانسان والعالم والكون.[1]

ومنه؛ كل ثقافة هي فريدة ومموضعة جغرافيا واجتماعيا، وعاملا لتميز الجماعات عن بعضها البعض، فكل نظام ثقافي يتميز بما يمكن تسميته بالشخصية الأساسية؛ يقصد بذلك، الصفات والميول والاتجاهات، التي تطغى وتميز مجتمع ما، حيث يمكن تعميم خصائص سلوكية وذهنية على أغلب، أو كل أفراد الجماعة، وهذا جانب مهم يؤكد التفرد والخصوصية.[2]

أي أن الخصوصية الثقافية هي الهوية المميزة لكل مجتمع، إذ تمنحه خصائص سلوكية وذهنية مشتركة تميزه عن غيره من المجتمعات، وتتجلى هذه الخصائص في الصفات والميول والاتجاهات التي يتقاسمها أفراد الجماعة الواحدة نتيجة اشتراكهم في بيئة جغرافية واجتماعية واحد.

- **التعريف الاجرائي:**

الخصوصية الثقافية منظومة من التصورات، والمعتقدات وطرائق التفكير، التي تشكّلت عبر التاريخ الاجتماعي لجماعة معينة، وتميّزها عن غيرها من الجماعات، بما تحمله من موروث ثقافي، ومحيط اجتماعي خاص، يُشكّل شخصيتها الأساسية وسماتها الجماعية المشتركة، كما تتجلى الخصوصية الثقافية، في منظومة القيم والمرجعيات الرمزية، التي يحملها أستاذ المدرسة الابتدائية الجزائري، والمستمدة من موروثه الثقافي ومحيطه الاجتماعي، والتي يُوظّفها في تأويل علاقاته داخل الفضاء التنظيمي للمدرسة، وتحديد تصوره للعمل التربوي، ومعنى الانتماء المهني بالنسبة إليه.

4. التسيير العقلاني:

- **التعريف الاصطلاحي:**

هو مجموعة الإجراءات والأعمال الإدارية، المنبثقة عن العقلانية الاجتماعية، والتي تُجسّد السلوك الواعي، والمنظّم للفاعلين الاجتماعيين داخل المؤسسة، وفق معايير منطقية مشتركة، بهدف تحقيق الأهداف المخططة في الاستراتيجية المؤسسية بأسلوب علمي.[3]

---

1 – عبد الله بوجلال، **العولمة وأثرها في الخصوصية الثقافية، الجزائر نموذجا**، المجلة الجزائرية للعلوم السياسية والعلاقات الدولية، المجلد 06 العدد 2، 01-12-2013، ص 200.

2 – شناز بن قانة، **الخصوصيات الثقافية لحقوق الانسان بين العالمية والعولمة**، مذكرة دكتوراه تحت إشراف د. نايت عبد الرحمان عبد الكريم، جامعة الجزائر 3، 2016-2017، ص 19.

3 – جعيجع عتيقة، **السلوك التنظيمي وتأثيره على التسيير العقلاني بالمؤسسة الخدماتية الضمان الاجتماعي**، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية،العدد 16-2016، ص 9.

وتمثل **عقلنة التسيير** منظومة متكاملة من الممارسات، والآليات التنظيمية المُهيكَلة، التي تستند إلى مبادئ العقلانية الأدائية بمفهوم ماكس فيبر، وتتجلى في ترشيد العمليات الإدارية، وضبطها وفق منطق علمي مُحكم، يسبق الفعل التنظيمي ويوجّهه، وتتمثل هذه العقلنة في إعادة بناء العلاقات داخل الفضاء التنظيمي، من خلال آليات الضبط الاجتماعي، والرقابة البيروقراطية على السلوك العمالي، وترشيد تقسيم العمل، وتنسيق الأدوار الوظيفية، بما يُفضي إلى تحقيق الأهداف المؤسسية المُحددة مسبقاً، وفق مسار مخطط له ومقنن؛ وبذلك، تُشكّل عقلنة التسيير **نسقاً اجتماعياً ضابطاً**، يسعى إلى تحويل الفعل الإنساني داخل المنظمة، من فعل عفوي إلى فعل مُقنَّن، ومن سلوك ارتجالي إلى سلوك مُوجَّه بمعايير موضوعية، في إطار ما يُعرف ب**بيروقراطية الكفاءة.**[1]

- **التعريف الاجرائي:**

التسيير العقلاني في المؤسسة التربوية، هو نمط من الفعل التنظيمي الواعي، الذي يمارسه المدير بوصفه فاعلاً اجتماعياً، يجمع بين ضبط الأدوار الوظيفية، وتوزيع المسؤوليات، وفق معايير موضوعية مشتركة؛ من جهة، والاعتراف بالخصوصية الثقافية، والقيمية للأستاذ بوصفه فاعلاً اجتماعياً، لا مجرد أداة وظيفية؛ من جهة أخرى، بما يُحوّل الفضاء التنظيمي من فضاء هرمي إلزامي إلى فضاء تواصلي تشاركي، تتأسس فيه علاقات الثقة المتبادلة، ويُتاح فيه للأستاذ أن يُعرّف هويته المهنية، ويُدرك معنى عمله التربوي، ضمن نطاق اشتراك مهني فعلي.

5. الرضا المهني:

- **التعريف الاصطلاحي:**

يعرفه **جورج فريدمان:** "أنه نوع من التكيف الظاهري السطحي، يخفي وراءه اختلالا في التوازن الحقيقي للعمال، وهناك مؤشرات للرضا المهني منها ارتفاع مستوى الانتاج، وانخفاض معدلات الغياب،

1 – بوعلام مانع ونجوى فلكاوي، **عقلنة التسيير لإعادة ضبط علاقات اعمل بالمؤسسة الجزائرية الخاصة ما بعد جائحة كورونا**، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، المجلد الثامن العدد الثاني، جوان 2023، ص 1277.

وانخفاض دوران العمل"[1]، ويقول **سوبر** بخصوصه: هو رضا الفرد عن العمل الذي يقوم به، ويتوقف ذلك على مدى ما يجده الفرد في العمل من إشباع لقدراته وميوله، وما يتفق مع سمات شخصيته وقيمه[2].

كما يطلق تعبير الرضا الوظيفي على الحالة، التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته وعمله، فيصبح إنسانا تستغرقه الوظيفة، ويتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي، ورغبته في النمو والتقدم، وتحقيق أهدافه الاجتماعية، من خلالها يمكن تسمية الفرد حينئذ بالشخص المتكامل.

مما يدل أن الرضا الوظيفي بمعناه الأعمق: هو أن يبلغ الفرد مرحلة من الانسجام التام مع وظيفته، فتستغرقه كلياً وتصبح جزءاً من هويته، يسعى من خلالها إلى تحقيق طموحه، والنمو والارتقاء اجتماعياً، وعندها يُسمى بالشخص المتكامل، أي ذلك الذي لم يعد يرى في عمله عبئاً، بل مشروع حياة متكامل.

وقد أشار لوك **(Lock)** أن مسألة الرضا، أو عدم الرضا الوظيفي، هي محصلة ما يراه العامل من علاقة، بين الشيء الذي يريد تحقيقه من واقع وظيفته التي يشغلها، وبين الشيء الذي يعتقد حصوله عليه من هذه الوظيفة فعلا[3]، فالرضا الوظيفي ليس مجرد شعور فردي، بل هو **نتاج اجتماعي** يتشكّل من خلال المقارنة المستمرة، التي يجريها الفرد بين **ما يستحقه** وفق معايير مجتمعه، و**ما يناله** فعلًا داخل بيئة العمل.

- **التعريف الاجرائي:**

يعد الرضا الوظيفي استجابة عاطفية اجتماعية، يكوّنها الفرد إزاء مهنته، والتي تتشكّل عبر التفاعل المستمر بين توقعاته الشخصية؛ من جهة، والواقع التنظيمي والمهني الذي يعيشه داخل مؤسسته؛ من جهة أخرى، فكلما تحقق التوافق بين ما يصبو إليه الفرد من إشباع مادي ومعنوي؛ وما تتيحه له البيئة

1 – رضاوية جازية، **الرضا الوظيفي كمدخل استراتيجي لتعزيز سياسة الاستثمار في المورد البشري في المؤسسة الجزائرية**، جامعة الجزائر2، مجلة المفكر 2017،العدد2، ص ص 117–118.

2 – كريبع محمد، **الرضا الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المدربين**، مذكرة ماجستير تحت اشراف: رواب عمار، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2009–2010، ص 16.

3 – بوخلوة باديس، قمو سهيلة، **أثر الرضا الوظيفي على الاداء الوظيفي في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة**، المجلة الجزائرية للدراسات المحاسبية والمالية، العدد 2، جوان 2016، ص ص 164–165.

المهنية من فرص للنمو والاعتراف الاجتماعي، ارتفع مستوى انسجامه مع مهنته؛ وتكاملت هويته المهنية، وهو ما ينعكس بدوره على أدائه ومشاركته داخل المنظمة.

6. أستاذ التعليم الابتدائي:

- **التعريف الاصطلاحي:**

المدرس الحقيقي كما **يرى جون ديوي:** هو الذي يدرب طلابه على استخدام الآلة العملية، ويشترك معهم في تحقيق نمو ذاتي، يصل إلى أعماق الشخصية، ويمتد إلى أسلوب الحياة، كما يجب أن ينفذ السياسة التربوية ويربطها بالمجتمع، ويربط بين البرامج والأهداف، ويعمل على تجسيدها؛ ومنه، فلابد للمعلم أن يكون في المستوى المطلوب، الذي تقوم عليه العملية التعليمية في المدرسة.[1]

وبهكذا شكل؛ فإن المعلم الحقيقي لا يقتصر دوره على نقل المعرفة، بل يتجاوز ذلك إلى تدريب المتعلم على التفكير العملي، وتنمية شخصيته من الداخل بما يمتد أثره إلى أسلوب حياته كاملاً، فضلاً عن كونه حلقة وصل بين السياسة التربوية والمجتمع، إذ يعمل على ترجمة الأهداف والبرامج التعليمية إلى واقع ملموس، مما يجعل منه ركيزة أساسية لا غنى عنها في بناء العملية التعليمية وضمان نجاحها.

ويقول **تاج الدين السبكي:** أن المدرس هو من يحسن إلقاء الدرس وتفهيمه للحاضرين[2]، وعن **د.سلامي دلال** فهي تعتبر المعلم، أنه ذلك الشخص الذي يؤدي دوره داخل المؤسسة التعليمية، ويقع على عاتقه مسؤولية تعليم التلاميذ، وتوجيه سلوكهم تحقيقا لأهداف المجتمع وتطلعاته، على اعتبار أن هذه المرحلة من المراحل الحساسة في بناء شخصية المتعلمين وتنشئتهم.[3]

- **التعريف الاجرائي:**

كلمة أستاذ كلمة فارسية الأصل كانت تعني الماهر في حرفة أو صنعة، تطور مفهومها في اللغة العربية ليشمل المعلم والمدرس والمربي، وخاصة من يتميز بالتبحر في علم معين، وتستخدم في الجزائر؛ أيضا، كلمة الشيخ كلقب للتوقير والاحترام للمعلمين والعلماء، ومنه؛ فإن أستاذ المدرسة الابتدائية هو فاعل اجتماعي، يمارس مهنته داخل مؤسسة تربوية، حيث لا يدخلها بكفاءاته المهنية وحدها، بل يحمل

1 – أسماء لشهب، د/ إبراهيم ، **معلم المرحلة الابتدائية و تحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 30، جامعة الجزائر2، سبتمبر 2017، ص 228.

2 – الحسن أسويق، **تعريف المدرسة**، مجلة تبين، العدد 8/29 صيف 2019، ص 146.

3 – سلامي دلال، **أستاذ المدرسة الابتدائية: الواقع والآفاق**، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد 5، العدد 1، جامعة الوادي، جوان 2022، ص 23.

معه منظومة من القيم والتمثلات الثقافية، التي تُشكّل طريقة تفاعله مع محيطه التنظيمي، وتُحدد مدى انسجامه معه؛ وهو في علاقته بهذا المحيط، ليس مجرد موظف يؤدي واجبات وظيفية محددة، بل ذات اجتماعية تسعى إلى الاعتراف، والمشاركة في بناء الفضاء التنظيمي الذي ينتمي إليه، مما يجعل تفاعله مع إدارته وزملائه، مساراً اجتماعياً مستمراً، تتشكّل من خلاله هويته المهنية داخل المؤسسة التربوية.

7. المؤسسة التربوية:

- **التعريف الاصطلاحي:**

المؤسسة التربوية هي منظومة اجتماعية رسمية، أو غير رسمية، تضطلع بوظيفة التربية والتعليم والتكوين، وتشمل بمعناها الضيق المؤسسات التعليمية الرسمية، كالمدارس والجامعات التي تعمل وفق أهداف محددة واستراتيجيات مسبقة، وبمعناها الواسع كل هيئة اجتماعية تؤدي دوراً تربوياً كالأسرة ودور العبادة والنوادي، مما يجعل وظيفة التربية سابقة للمؤسسة الرسمية ومتجاوزة لحدودها.[1]

إذن؛ فالتربية عملية شاملة ومستمرة، تهدف إلى تنمية شخصية الفرد من جميع جوانبها الاجتماعية، والنفسية والعقلية، وفق قيم المجتمع الذي ينتمي إليه، ولا تقتصر على مؤسسة بعينها، بل تتحقق في كل موقف تفاعلي بين متعلم ومعلم، وهي عملية تبدأ منذ الولادة، ولا تنتهي طوال حياة الفرد، ولذلك أوجد المجتمع مؤسسات متخصصة، تضطلع بهذه المهمة تُعرف بمؤسسات التنشئة الاجتماعية، في مقدمتها الأسرة والمدرسة، إلى جانب جماعة الأقران ووسائل الإعلام.[2]

- **التعريف الإجرائي:**

المؤسسة التربوية نسقٌ اجتماعي مركّب، يقوم على منظومة من العلاقات الرسمية، وغير الرسمية بين فاعلين اجتماعيين متعددين، يتفاعلون داخل فضاء تنظيمي محكوم بقواعد وأدوار موزّعة، بهدف أداء وظيفة التربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية، كما أنها فضاءٌ اجتماعي حيٌّ، تتشكّل فيه الهويات المهنية، وتُعاد صياغة العلاقات يومياً، عبر التفاعل والتفاوض بين مختلف الفاعلين.

1 – بهيف عبد الحميد، **المعالجة السوسيولوجية للمؤسسة التربوية**، جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس،2020–2021، ص ص 3–4.

2 – المصدر: مكتبة نور الالكترونية، تعريف المؤسسة التربوية mawdoo3.com

9. المقاربة النظرية:

لا يستقيم البحث العلمي في الحقل الاجتماعي، دون أن يرتكز على مقاربة نظرية، تمنح الباحث أدوات تحليلية، تُمكّنه من قراءة الظاهرة المدروسة وفهم أبعادها؛ وفي ضوء ما تطرحه هذه الدراسة من تساؤلات، حول طبيعة العلاقة بين البيئة التنظيمية والرضا المهني لدى أستاذ المدرسة الابتدائية، تبدو لنا أن مدرسة العلاقات الإنسانية، الإطارَ النظري الأنسب لمقاربة هذا الموضوع سوسيوتنظيمياً؛ وذلك، لأنها تضع الإنسان في مركز التنظيم، وتنظر إلى المؤسسة بوصفها فضاءً اجتماعياً، تتشكّل فيه العلاقات الإنسانية، وتؤثر في سلوك الفاعلين ودرجة رضاهم.

وتجدر الإشارة؛ أن هذه المدرسة نشأت رداً على قصور التصور الكلاسيكي، الذي نظر إلى العامل باعتباره آلةً اقتصادية، لا تتحرك إلا بدافع الأجر والحوافز المادية، متجاهلاً ما يحمله الإنسان من حاجات اجتماعية ووجدانية، تؤثر بعمق في علاقته بعمله ومؤسسته، بحيث أكد أوليفر شيلدون منذ عام 1923، أن أي تنظيم يعتمد على الطاقة البشرية، لا يمكنه أن يختزل مشكلاته في الجانب المادي وحده، بل لا بد أن يستحضر الجانب الإنساني، بوصفه شرطاً أساسياً لفهم ديناميكياته الداخلية؛ وفي السياق ذاته، أضافت ماري باركر فولت أن الفرد حين يدخل بيئة العمل، لا يُخلّف وراءه حاجاته ورغباته الإنسانية، بل يحملها معه وتظل حاضرة في كل تفاعلاته داخل الفضاء المهني.

وقد جاءت تجارب إلتون مايو في مصنع هوثورن بين عامَي 1927 و1933، لتُرسّخ هذه الأفكار وتمنحها أساساً تجريبياً صلباً، إذ كشفت هذه التجارب أن إنتاجية العمال وسلوكهم، لا يتحددان بالظروف المادية للعمل كالإضاءة والحرارة والأجر، بل بما يسود بيئة العمل من: **علاقات إنسانية وأنماط إشراف وروح معنوية جماعية.** كما أثبتت هذه التجارب أن لكل مؤسسة، تنظيماً رسمياً مكتوباً في اللوائح والقواعد، **وتنظيماً غير رسمي ينشأ عفوياً من تفاعل الأفراد يومياً**، وأن هذا الأخير، يؤدي وظائف اجتماعية حيوية، لا يمكن تجاهلها في تفسير ما يجري داخل المؤسسة من ظواهر، بما فيها ظاهرة الرضا المهني.

إنّ ما يمنح هذه المقاربة مشروعيتها النظرية في تأطير بحثنا، هو تقاطعها المحتمل مع فرضياته على أكثر من مستوى، فحين يُثبت مايو أن الفرد داخل المؤسسة **لا يتحرك بدافع الأجر وحده**، بل يسعى –على الأرجح– إلى **الشعور بالتقدير والاعتراف داخل جماعة عمله**، فإنه يُقدّم لنا تفسيراً سوسيولوجياً محتملاً لما تفترضه دراستنا، من أن **الوازع الأخلاقي والبُعد الإنساني** داخل البيئة التنظيمية، قد يكونان

المحرك الحقيقي لتحقق الرضا المهني لدى الأستاذ، لا الظروف المادية للعمل؛ وحين يكشف مايو أن **العلاقات الأكثر تأثيراً داخل المؤسسة**، قد لا تكون تلك المكتوبة في اللوائح الرسمية، بل تلك التي يُرجَّح أنها **تتشكّل عفوياً من التفاعل اليومي بين الفاعلين**، فإنه يُضيء فرضيتنا القائلة: بأن المدير الذي يعتمد تسييراً **يحترم خصوصية الأستاذ الثقافية ويُتيح له المشاركة الفعلية**، قد يكون الأقدر على بناء رابطة تنظيمية حقيقية، تنبثق من اشتراك مهني صادق، لا من سلطة هرمية مفروضة، ثم أخيراً؛ حين يُؤكد مايو أن العامل **يُدرك بيئته المهنية من خلال هويته الاجتماعية وانتماءاته الجماعية**، فإنه يُعزز فرضيتنا الجوهرية، التي ترى أن الأستاذ الجزائري –على الأرجح– لا ينفصل عن خصوصيته الثقافية عندما يدخل المدرسة، وأن هذه الخصوصية قد تكون هي التي تُحدد –في نهاية المطاف– تصوره لمعنى العمل التربوي، ومعنى الرضا المهني بالنسبة إليه.

وانطلاقاً مما تقدّم؛ يبدو أن مدرسة العلاقات الإنسانية، قد لا تُمثّل مجرد خيار نظري من بين خيارات متاحة، بل يُرجَّح أنها تُشكّل عدسة سوسيولوجية ملائمة، تُمكّننا من قراءة الواقع التنظيمي للمدرسة الابتدائية الجزائرية بعمق وإنصاف، إذ يحتمل أنها تنظر إلى الأستاذ، لا بوصفه موظفاً يؤدي مهاماً محددة؛ فحسب، بل بوصفه فاعلاً اجتماعياً كاملاً، يحمل هويته الثقافية وحاجاته الوجدانية إلى فضاء عمله، ويبحث فيه –من الممكن– عن معنى يتجاوز الالتزام الإداري؛ ومن ثَمّة، فمما يُحتمل أن ما يكشفه هذا الإطار النظري؛ هو أن الرضا المهني ليس منحةً تمنحها الإدارة؛ ولا نتيجةً آلية تترتب على توافر الشروط المادية، بل قد يكون ظاهرة اجتماعية تتشكّل يومياً في قلب العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة، ويُرجَّح أنها تتحدد بمدى ما قد يجده الأستاذ في بيئته التنظيمية من اعتراف بقيمته؛ وإتاحة لمشاركته، وانسجام مع خصوصيته الثقافية، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عنه ميدانيا.[1]

على الرغم من أن الإطار النظري المُعلَن في هذه الدراسة ارتكز أساساً على مدرسة العلاقات الإنسانية، إلا أن طبيعة الإشكالية المطروحة وتعدد أبعادها استدعيا توظيف جملة من المقاربات النظرية التكميلية، إذ لا تكفي مقاربة واحدة لاستيعاب تعقيد الظاهرة التنظيمية في سياقها الجزائري.

فقد استُدعيت **مقاربة الفاعل الاستراتيجي عند كروزييه** لتحليل سلوكيات الفاعلين وكيفية تفاوضهم مع قيود البيئة المؤسسية واستثمارهم لهوامش الحرية المتاحة، كما وُظِّفت **نظرية الاعتراف عند**

1 – بتصرف؛ أنظر دراسة:

مصيبح صليحة، تحت اشراف د.حميدي سامية، **العلاقات الانسانية و فعالية اتخاذ القرار 2015–2016**، مذكرة ماجيستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، ص ص 46–47

هونيث لتحليل الأثر التنظيمي للتقدير المعنوي في بناء الرضا المهني وتشكيل هوية الفاعل داخل المؤسسة. وأضافت **المقاربة التواصلية عند هابرماس** أداةً لتحليل أنماط الحوار والتشاور داخل النسق التنظيمي، فيما أتاح **نموذج العاملين عند هيرزبرغ** التمييزَ بين عوامل الوقاية المادية وعوامل التحفيز المعنوية في دراسة الرضا المهني.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا التعدد في المقاربات لم يكن خياراً اعتباطياً بل جاء مدفوعاً بضرورة الإحاطة بالأبعاد المتشعبة للعلاقة بين بيئة العمل التنظيمية والرضا المهني في سياق مؤسسي يجمع بين منطق الضبط الرسمي ومنطق الفاعلية الإنسانية.

ثانياً: البناء المنهجي للدراسة

1. المنهج المعتمد:

في ضوء الأرضية المعرفية التي أصّلنا على هديها مسألتنا العلمية؛ أسعفتنا الطريقة المنهجية على اعتماد المنهج المونوغرافي كمعول اجرائي في تحقيقنا الأمبريقي، والذي يعتبر مسلكاً كيفياً معمقاً، يُعنى بدراسة العناصر الذرّيّة أو الوحدات الجزئية للجماعات الصغيرة علمياً؛ أو بالأحرى ممارسة البحث عليها ميكروسوسيولوجيا، حيث ترمي هكذا دراسة إلى فهم الظواهر من الداخل، عبر المعايشة الميدانية المباشرة والتفاعل المستمر، كما تهدف إلى فهم جوهر التفاعلات اليومية، متجاوزةً بذلك محدودية القوالب الرقمية العاجزة عن تفسير العمق الإنساني.

وفي إطاره الوصفي، لا يقتصر على رسم الواقع التنظيمي بصورته الخارجية الساكنة، بل يتجاوز ذلك إلى وصف دقيق ومعمّق للبيئة التنظيمية، على نحو ما يعيشها الفاعلون في يومياتهم المهنية، شاملاً أنماط التسيير والعلاقات التراتبية، والممارسات الاعتيادية الرسمية وغير الرسمية؛ ناهيك عن ذلك، يستحضر منهج المونوغرافيا بُعداً تحليلياً جوهرياً، يتمثل في دراسة الفاعل الاجتماعي، وكيفية تشكّل التفاعل من موقعه داخل البنية التنظيمية، إذ يُدرَس الأستاذ بوصفه فاعلاً اجتماعياً كاملاً، يتموضع في تقاطع بين خصوصيته الثقافية، ومتطلبات الدور الوظيفي المفروض عليه، كما يُفاوض باستمرار بين إكراهات البنية التنظيمية، ومساحات الحرية المتاحة له.

ومن ثَمّة؛ يروم هذا المنهج نحو الكشف عن كيفية نشوء التفاعلات بين مختلف الفاعلين، لا في صورتها الرسمية؛ فقط، بل في صورتها الحية المتشكّلة يومياً، باعتبار أن التفاعل عملية تفاوض مستمر، تتحدد بموجبها علاقات الثقة والاعتراف المتبادل[1]، وهو الأكثر انسجاماً مع فرضيتنا الجوهرية القائلة: بأن الرضا المهني يتشكّل في قلب العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة، إذ لا يمكن الإمساك بهذه الديناميكيات الاجتماعية الدقيقة إلا من خلال الحضور الميداني الفعلي والمعايشة المباشرة لواقع الفاعلين.

2. مجالات الدراسة:

- **المجال المكاني:**

تُنجَز هذه الدراسة الميدانية بمدرسة "بوعمامة علي 2" الواقعة ببلدية العامرية التابعة لدائرة العامرية بولاية عين تموشنت، وهي مؤسسة تربوية عمومية تنشط في طور التعليم الابتدائي، يمتد تاريخها إلى سنة **1936م**، حين تأسست في عهد الحقبة الاستعمارية، قبل أن يُعاد بناؤها وتشييد هياكلها الحالية سنة **1956م**، وتتوزع المرافق المادية للمؤسسة على مجموعة من الفضاءات الوظيفية المتكاملة، تشمل "**11**" قاعة دراسية، ومطعماً مدرسياً، وجناحاً إدارياً، وساحة فسيحة، فضلاً عن مرافق صحية مستقلة للذكور والإناث، وهو ما يعكس بنية تحتية تستوفي الحد الأدنى من المتطلبات البيداغوجية والتنظيمية.

وقد جاء اختيار هذا الحيز المكاني بالذات، نابعاً من اعتبارات منهجية وميدانية متشابكة؛ جعلت منا ذاتاً باحثة، وموضوع بحث في الآن نفسه، لاسيما وأننا نشكل انتماء إلى مجتمع الدراسة بوصفنا أستاذة فاعلة، مما قد يمنحها امتيازاً سوسيوغرافياً خاصاً، يتمثل في الحضور الطبيعي داخل الفضاء التنظيمي، دونما الحاجة إلى مرحلة اختراق ميدانية مطوّلة؛ يُضاف إلى ذلك، أن المدرسة تقع في محيط حضري، يعكس الخصائص الاجتماعية والثقافية للمنطقة، مما يجعلها فضاءً بحثياً خصباً، في ضوء ما تطرحه إشكاليتنا من تساؤلات، حول العلاقة الثلاثية بين البيئة التنظيمية، الخصوصية الثقافية لدى أستاذ المدرسة الابتدائية ورضاه المهني.

1 – نصر الدين بوزيان، **واقع الصحافة المكتوبة في الجزائر –دراسة مونوغرافية لجريدة الشروق–**، تحت اشراف: أ.د.فضيل دليو، 2013–2014، ص 19–20.

- **المجال البشري:**

يتشكّل مجتمع البحث في هذه الدراسة السوسيوتنظيمية المنتهجة مونوغرافياً، من مجموع الفاعلين التربويين العاملين داخل مؤسسة تربوية ابتدائية واحدة، بوصفها وحدة اجتماعية متكاملة، تخضع للدراسة المعمّقة، ويضم هذا المجتمع فئتين أساسيتين متكاملتين، في حين يبلغ العدد الإجمالي للتلاميذ المتمدرسين فيها "**300**" تلميذ، غير أن هذه الفئة تقع **خارج نطاق اهتمامنا البحثي** المباشر، شأنها شأن العمال المهنيين من فئة الأسلاك المُشتركة، إذ تتمركز إشكاليتنا حول الفاعلين التربويين والإداريين دون سواهم.

وعلى ذكر التفيئة؛ فقد اقتصرت **الفئة الأولى** على: "**الطاقم التربوي**"، وهي الفئة المحورية في هذا العمل البحثي، بحكم أن الأستاذ هو الفاعل الاجتماعي، الذي تتمحور حوله مشكلتنا العلمية، بحيث يتكوّن هذا الطاقم من "**15**" أستاذاً وأستاذة؛ ولا ضير من الإشارة هنا، أن الباحثة عينها تنتمي إلى هذه الفئة، بوصفها أستاذة تعليم ابتدائي تمتد تجربتها المهنية قرابة [تسع 09 سنوات]، عايشت خلالها خمس مؤسسات تربوية مختلفة، مما يمنحها قدرة مقارنة ضمنية، تُثري التحليل السوسيوتنظيمي، وتُعمّق قراءة المعطيات الميدانية في مساقها المؤسساتي الخاص، إذ لا تنظر إلى ظاهرة الرضا المهني من موقع المراقب الخارجي؛فحسب، بل من موقع الفاعل الذي خبّر هذه الظاهرة من الداخل، عبر مسار مهني متنوع ومتراكم.

أما عن **الفئة الثانية؛** والمتمثلة في: "**الطاقم الإداري**"، فهو يتألف من "**07**" موظفين، ولا تقتصر هذه الفئة على شخص المدير، بوصفه الفاعل التنظيمي المسؤول عن ضبط البيئة المؤسسية، وتسيير علاقاتها الداخلية، بل تمتد لتشمل سائر الموظفين الإداريين من: سكرتارية ومشرفات، كونهم فاعلين اجتماعيين، يُسهمون في تشكيل المناخ التنظيمي العام للمؤسسة، وصياغة طبيعة التفاعلات اليومية داخلها.

وفي إطار الدراسة الميدانية المستوحاة من ميدان علم الاجتماع العمل والتنظيم، والتي تتخذ من المؤسسة وحدةً بحثية متكاملة، يغدو هؤلاء الفاعلون أطرافاً محورية، لا يمكن إغفالها في الكشف عن أبعاد الرضا المهني، وديناميكيات البيئة التنظيمية؛ وعليه، يبلغ مجموع المبحوثين الفعليين في هكذا بحث "**22**" فاعلاً اجتماعياً، يمثلون الطاقمين التربوي والإداري معاً، وهم وحدهم المعنيون بإشكاليتنا البحثية المتمحورة حول علاقة البيئة التنظيمية بالرضا المهني.

- **المجال الزمني:**

اتخذت هذه الدراسة من الموسم الدراسي **2026/2025** إطاراً زمنياً لها، وقد استغرقت وقتاً معتبراً انتظمت خلاله على مرحلتين متتاليتين ومتكاملتين، كلٌّ منهما أخذت حيزها الزمني الكافي بما يتناسب مع متطلبات المنهج المونوغرافي الكيفي المعتمد.

تمثّلت **المرحلة الأولى** في مرحلة المعاينة الاستطلاعية، التي أُجريت خلال شهر نوفمبر **2025**، وقد أخذت بدورها حيزاً زمنياً منطقياً، بالنظر إلى ما تستوجبه من جهد واعٍ، ومضنٍ في إعادة تأطير النظرة إلى المألوف، وتحويله إلى موضوع للدراسة، إذ كانت كشوفاتها الأولية بالغة الأهمية في رسم ملامح الإشكالية، وضبط أدوات البحث، لاسيما وأن الانتقال من وضع الأستاذة المندمجة في الفضاء التنظيمي للمؤسسة، إلى وضع الباحثة الراصدة لديناميكياته الداخلية، يستلزم مسافةً منهجية واعية، لا تتحقق دفعةً واحدة، بل تتشكّل تدريجياً عبر الزمن الميداني المتراكم.

أما **المرحلة الثانية** فهي مرحلة الدراسة الميدانية المعمّقة، التي امتدت من شهر **مارس** إلى غاية شهر **أفريل 2026**، وقد حرصنا على أن تأخذ هي الأخرى مداها الزمني الكافي، الذي يستحقه التعمق الميداني الحقيقي، إذ لا تكشف العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة التربوية عن أبعادها الخفية في زيارة أو زيارتين، بل تستدعي حضوراً ميدانياً منتظماً ومتواصلاً، يُتيح مراكمة الملاحظات وتعميق المقابلات، وخلال هذه المرحلة، وُظِّفت أداتا الملاحظة المباشرة والمقابلة (التي سنأتي على ذكرهما فيما بعد).

3. عينة الدراسة:

لابأس أن نفهم مما سبق؛ أن المجال البشري للدراسة، قد وضّح بشكل جلي المعالم الاجرائية للمعاينة ولكيفية استنباط أفراد العينة المكوّنة لها، حيث ارتكز اهتمامنا في هذه الحالة على العينة **القصدية العمدية**، تماشياً مع ما يتناسب وخصوصية بحثنا، أين يتم اختيار العينة بشكل غير عشوائي، فهي لا تعتمد على الاحتمالية، بل على أسس ومعايير معينة من قبل الباحث العلمي، فهو يقوم هنا باختيار الفرد المناسب من المجتمع الكلي، وفيها يتم اختيار العينة الأنسب من وجهة نظر الباحث لتحقيق أهداف الدراسة.[1]

1 – إسراء طارق، **العينة البحثية في البحث العلمي**، 1-10-2023، مجلة سندك للاستشارات الاكاديمية والترجمة، info@sanadakk.com.

وقد تجلّى هذا القصد في اختيارنا المدروس للفاعلين التربويين والإداريين تحديداً، دون سواهم من المتواجدين داخل المؤسسة، بوصفهم الفئتين الأكثر ارتباطاً بإشكاليتنا البحثية، المتمحورة حول البيئة التنظيمية والرضا المهني، إذ لا تسعى هذه الدراسة إلى التعميم الإحصائي، بل إلى العمق التفسيري وفهم الظاهرة من الداخل. وتقوم هذه العينة على انتقاء مدروس للمبحوثين، وفق معايير محددة مسبقاً، تضمن تنوع التجارب وثراء المادة الميدانية، لا على أساس التمثيل العددي للمجتمع الكلي.

من هذا المنطلق؛ يُتبادر إلى الذهن تساؤل حول مدى كفاية الاقتصار على مؤسسة واحدة، تضم "**22**" فاعلاً اجتماعياً، غير أن المنهج المونوغرافي يُجيب عن هذا التساؤل بوضوح: إذ إن قوة هذا المنهج تكمن في العمق لا في الاتساع، فهو منهج بحثي سوسيولوجي يقوم على دراسة مفردة معمّقة لجماعة اجتماعية أولية كالأسرة أو المؤسسة التربوية، إذ يستهدف فهم ظاهرة اجتماعية محددة في سياقها الطبيعي، من خلال الملاحظة المباشرة للواقع المعاش، والكشف عن الممارسات الثقافية والتنظيمية، التي تُحرّك الفاعلين الاجتماعيين داخل هذه الوحدة، بعيداً عن منطق التعميم الإحصائي، وانحيازاً نحو العمق التفسيري.[1]

وفي سياق هذا البحث، يُوظَّف هذا المنهج لدراسة البيئة التنظيمية للمؤسسة التربوية الابتدائية، بوصفها وحدة اجتماعية متكاملة، بغية استجلاء العلاقة بين أساليب التسيير، والخصوصية الثقافية للأستاذ؛ من جهة، ومستوى رضاه المهني؛ من جهة أخرى، فضلاً عن ذلك؛ فإن تجربتنا الشخصية المتراكمة عبر خمس مدارس مختلفة، سيظهر أنها لم تُهدر من الناحية المنهجية، بل ستُوظَّف توظيفاً سوسيولوجياً مشروعاً في مرحلة التحليل والتفسير، بما يمنح النتائج بُعداً مقارناً ضمنياً، يُثري القراءة ويُعمّق الفهم، دون أن يُخلّ بتماسك المنهج المونوغرافي وانسجامه الداخلي.

4. تقنية الدراسة:

توسّلنا في هذه العمل أداتين متكاملتين، ارتأينا إلى الدخول بهما إلى مجتمع البحث، اعتقاداً منا على أنهما تنسجمان مع طبيعة المنهج الكيفي المونوغرافي المتبع؛ أولاً، وتُحققان معاً نتائج أكثر عمقاً وموثوقية؛ أخيراً.

1 – بتصرف أنظر المقال: إبراهيمي بوداود، **مقولة الحتمية القيمية بين التمثلات المونوغرافية والوظيفة البنيوية، المركز الجامعي غليزان، المجلد 3 العدد 4، سبتمبر 2011، ص 34-35.**

أ. الملاحظة بالمعايشة:

تُعد الملاحظة بالمعايشة أداة بحثية نوعية، تقوم على مراقبة السلوكيات والظواهر الاجتماعية، ورصدها وجهاً لوجه في سياقها الطبيعي لحظة حدوثها، وتتجلى في هذه الدراسة من خلال اندماجنا في الفضاء الاجتماعي للمؤسسة التربوية، ومعايشة يومياتها عن كثب، بهدف الكشف عن التفاعلات، والعلاقات غير الرسمية بين الفاعلين، كما تجري فعلاً لا كما يُصرَّح بها، لاسيما أن البُعد الإنساني المفترض، كونه المحرك الجوهري للرضا المهني، لا يتجلى في الخطابات الرسمية، بل في الممارسات اليومية العفوية، التي لا تكشفها إلا المعايشة الميدانية المباشرة.[1]

من هنا؛ انطلقنا في توظيف أدوات الدراسة الميدانية من **الملاحظة بالمعايشة**، بوصفها الأداة الأكثر انسجاماً مع طبيعة المنهج المونوغرافي المعتمد، وما يمنح هذا الاختيار مشروعيته المنهجية الأعمق، هو وضعنا المزدوج داخل الميدان: "باحثة سوسيولوجية" و"أستاذ التعليم الابتدائي"، فاندماجنا الطبيعي في الفضاء الاجتماعي للمدرسة، أتاح لنا مراقبة السلوكيات والتفاعلات اليومية بين الفاعلين وجهاً لوجه عند لحظة حدوثها؛ وذلك طبعاً، دون أن يُفضي حضورنا إلى تصنّع المبحوثين، أو تغيير سلوكهم، مما جعل الملاحظة مصدراً أولياً، غنياً وموثوقاً، يُمهّد لتوظيف الأدوات البحثية الأخرى، ويُرسّخ أسسها التفسيرية.

غير أن هذه الأداة؛ على ما تتيحه من قرب ميداني وعمق، لا تخلو من عيوب منهجية، يُنبّه إليها الباحثون من الناحية الإبستيمولوجية، إذ يرون أنها كثيراً ما تطبعها الذاتية وتُهدّدها الانحيازية، لاسيما حين تكون الباحث طرفاً في الميدان الذي تدرسه؛ ومن ثَمّة، وتجنباً للوقوع في فخ الذاتية، وضماناً لمصداقية التحليل وموضوعيته، استدعت الضرورة المنهجية، توظيف تقنية المقابلة المعمّقة أداةً مكمِّلة، تُتيح لنا مهمة النفاذ إلى تصورات الفاعلين الذاتية ومعانيهم الداخلية، وتُوازن بين ما كشفته الملاحظة، وما يُصرّح به المبحوثون أنفسهم في فضاء حواري آمن ومفتوح.

ب. المقابلة نصف الموجهة:

توظَّف المقابلة في هذه الدراسة، بمثابتها آلية حوارية مكمِّلة لتقنية الملاحظة المباشرة، التي تُشكّل الركيزة الأساسية للمنهج المونوغرافي المعتمد، إذ تستكمل ما عجزت الملاحظة عن بلوغه، من خلال

1 – السعيد المزروع، **تصميم وبناء أدوات البحث العلمي**، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2024، ص05.

التفاعل المباشر بين الباحثة والمبحوث، والولوج إلى تمثلاته الذاتية ومعانيه الداخلية، فضلاً عن كونها تُتيح الوصول إلى ما قد تُخفيه الملاحظة، أو يظل طيّ الكتمان في السلوكيات الظاهرة، مما يمنح البيانات الميدانية عمقاً تفسيرياً أرحب؛ وقد جاء اعتمادها، أيضاً، حرصاً على إضفاء نوع من التوازن المنهجي في التعامل مع مختلف فئات المبحوثين، إذ تمنح كل فاعل، سواء أكان من الطاقم التربوي، أم الإداري، فضاءً حوارياً متكافئاً للتعبير عن تجربته، دون أن تنحاز الباحثة لفئة على حساب أخرى.

وتندرج هذه الأداة توازياً مع سابقتها، ضمن المقاربات الكيفية ذات التوجه شبه المُقنَّن، إذ تستند إلى دليل مقابلة مُهيكَل، وفق محاور الدراسة الأربعة المتعلقة بـ: (البيئة التنظيمية، الخصوصية الثقافية، البعد الإنساني والانتماء المهني)، وتتمحور أسئلتها في جوهرياً في صيغ شبه مفتوحة، من شأنها أن تمنح أستاذ المدرسة الابتدائية فضاءً للتعبير الحر عن تجاربه، وتصوراته في علاقتها ببيئة عمله ورضاه المهني، وتُرفَق هذه الأسئلة في بعض محطاتها بأسئلة مغلقة، لا تستقل بمضمون مغاير، بل تؤدي وظيفة تحقيقية تثبيتية، تتمثل في التحقق من صدق المبحوث، وثبات إجابته واتساقها الداخلي، مما يُعزز مصداقية البيانات المُجمَّعة، ودقتها دون المساس بالطابع الكيفي، الذي تنهض عليه هذه الدراسة.[1]

1 – بتصرف أنظر مقال:

بوخرصة نسرين، بن فريحة رشيد، **المقابلة الكيفية وتأثيرها على جودة البحث الاجتماعي**، مجلة الاكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعية، ص ص 55–56.

خلاصة الفصل:

لقد كشف المدخلين النظري والمنهجي، لهكذا عمل أكاديمي في حقل السوسيولوجيا التنظيمية، طبيعة التركيبة النقدية التي أطّرت متغيرات الإشكالية العلمية، الباعِثة عن إنتاج توليفة تحليلية على محمل مزدوج، يجمع بين "بيئة العمل التنظيمية"، و"الرضا المنهي"، على كيّفٍ يُبين أثر الفاعل التربوي في قولبة، وتنظير النموذج المؤسساتي للمدرسة الابتدائية في المجتمع المحلي جزائرياً؛ ولئن كانت التباينات النظرية، قد أظهرت بأن فهم الظاهرة يتعدد، ويتنوع طرحها من مجتمع جزائري مصغر إلى آخر، فهذا أحالنا منهجياً إلى بسط التحقيق الأمبريقي على قاعدة كيفية، تستند إلى البعد المونوغرافي، بغية إيضاح الفروقات الماثلة بين الدراسات، التي أولت اهتمامها بالمشكلة التربوية وارهاصاتها بشكل عام.

وفي جانب موازي؛ مكننا هذا الفصل من تقنين مختلف الزوايا المعرفية، التي تمس البحث علمياً في حقل الاجتماعيات، فالسوسيولوجيا التي حاولنا تبنيها في هذا الإشكال النقدي، وضعت مسافة موضوعية، بين ذاتنا الممارسة لعلمية البحث (كباحثة سوسيولوجية)؛ من جهة، وذاتنا الممارسة لموضوع البحث (كأستاذة تربوية)؛ من جهة أخرى، وهذا طبعاً، عين ما تقتضيه نزعة التفكير بالمعايشة في الأبحاص المعاصرة. من هنا؛ يمكننا أن نتساءل عن أثنائية الدراسة الميدانية للمشكلة البحثية، بما مفاده: ماهي الأطر الاجتماعية للمعرفة التي أنتجها التحليل السوسيولوجي لهكذا موضوع استشكالي؟ وأيّة مزايا حملتها مخرجات الأمبرقة في مجتمع المحلي الجزائري المغاير؟.

الفصل الثاني

حدود الرسملة الثقافية والتبيئة التنظيمية من المؤسسة إلى الفاعل

تمهيد الفصل:

لا يُمكن فهم المؤسسة التربوية فهماً سوسيولوجياً عميقاً إذا اكتفينا بالنظر إليها بوصفها هيكلاً رسمياً تحكمه اللوائح وتُنظّمه التعليمات، فهذه القراءة الأحادية البُعد تُغفل أغنى ما في المؤسسة وأكثره تأثيراً في سلوك الفاعلين ومستوى رضاهم المهني، ألا وهو ذلك البُعد الثقافي الرمزي الذي يتشكّل في عمق التفاعلات اليومية ويُعيد إنتاج نفسه بصمت بعيداً عن أي وثيقة رسمية، فالمؤسسة التربوية في حقيقتها مساحة اجتماعية حيّة تتقاطع فيها ثقافات الفاعلين ورساميلهم الرمزية المتنوعة لتُنتج نسيجاً تنظيمياً خاصاً لا يشبه غيره، نسيجٌ تُبنى فيه المعاني وتتفاوض فيه الهويات وتتشكّل فيه أنماط التكيّف والانتماء التي تُحدد في نهاية المطاف طبيعة العلاقة بين الفاعل ومؤسسته.

ومن هذا المنطلق يسعى هذا الفصل إلى الكشف عن ثنائية تحليلية متكاملة تُشكّل محور فهمنا لبيئة العمل التنظيمية في مؤسستنا الميدانية، ثنائية الرسملة الثقافية التي تصف المسار الذي يُضفي فيه الفاعل خصوصيته الثقافية على المؤسسة ليُعيد تشكيلها رمزياً، والتبيئة التنظيمية التي تصف المسار المعاكس والمكمّل، أي كيف تُعيد المؤسسة بدورها تشكيل سلوك الفاعل وهويته المهنية وتصنع تكيّفه الوظيفي، وهاتان العمليتان ليستا متتاليتين زمنياً بل هما متزامنتان ومتشابكتان، تُنتجان معاً ذلك المناخ التنظيمي الذي يُقرّر أيّ نوع من الرضا المهني سيُنتجه الفاعل وأيّ درجة من الانتماء المؤسساتي سيُجسّدها في سلوكه اليومي.

أولاً: ظواهر الرسملة الثقافية على التشكّل الرمزي للمؤسسة التربوية:

قبل الولوج إلى تفاصيل هذا التحليل؛ تجدر الإشارة إلى أن الرسملة الثقافية ليست مفهوماً مجرداً، يُستحضر من أجل الزخرفة النظرية، بل هي ظاهرة ملموسة رصدناها في كل تفصيل من تفاصيل ميداننا، والسؤال الذي يُنظّم تحليلنا في هذا الجزء هو: كيف يتحوّل ما يجلبه الفاعل من رأسمال ثقافي خاص إلى مكوّن قيمي واجتماعي في البناء الرمزي للمؤسسة؟ وبأيّة آليات تتشكّل الهوية المؤسساتية إيذاناً بتقاطع هذه الرساميل المتنوعة؟ إنّ هاته اللبنة الإستفهامية بما تحمله من قلق معرفي، مستوحى من مخرجات التحقيق الأمبريقي، أحالتنا إلى تشريح تركيبة "الرسملة الثقافية" في عتبتين أساسيتين:

1. المؤسسة بوصفها فضاءً رمزياً يُبنى بخصوصية الفاعل:

حين نقترب من المؤسسة التربوية بوصفها موضوعاً للدراسة السوسيولوجية، فإننا سرعان ما ندرك أننا لسنا أمام بناء وظيفي جامد، تحكمه المخططات الرسمية واللوائح الإدارية؛ فحسب، بل نحن أمام فضاء رمزي حي، ينبض بالمعنى ويتجدد بالتفاعل اليومي بين فاعلين، يحملون معهم تاريخاً اجتماعياً وموروثاً ثقافياً كاملاً؛ وما يجعل هذه المسألة جوهرية في سياق دراستنا، هو أن المدرسة الابتدائية الجزائرية تمثل بامتياز، تلك النقطة التي تلتقي عندها جملة من التوترات الحضارية والاجتماعية، فهي من جهة؛ الذراع الرسمي للدولة في نقل المعرفة الديداكتيكية، وإعادة إنتاج القيم الوطنية، ومن جهة أخرى؛ هي تجسّد الفضاء الأكثر التصاقاً بالنسيج المجتمعي المحلي بكل تعقيداته وخصوصياته.

فلئن كان فهم المؤسسة التربوية بوصفها فضاءً رمزياً، يستوجب منا –في البداية– أن نتجاوز النظرة التقنية الضيقة، التي تختزلها في وظائفها الأداتية، أي بمعنى: تدريس المناهج، ضمان النظام وتطبيق الإجراءات الإدارية، فإن هذه الوظائف وإن كانت حاضرة وضرورية، إلا أنها لا تستنفد الوجود الحقيقي للمؤسسة بوصفها ظاهرة اجتماعية؛ ذلك أن المؤسسة التربوية في جوهرها، تعد منظومة رمزية تمتلك شخصيتها، وقيمها ومناخها الخاص، الذي لا يُختزل في أي وثيقة رسمية مهما بلغت دقتها، لاسيما وأن هذه الشخصية عينها، ليست معطاةً مسبقاً، وإنما تُنتج ويعاد إنتاجها يومياً، من خلال ما يُحضره كل فاعل من خصوصيته الثقافية، ويُضفيه على الفضاء المؤسسي.

ومن أجل فهم ما نعنيه بالطابع الرمزي للمؤسسة التربوية، ينبغي أن نُحدد مفهوم "الرمزي" تحديداً دقيقاً، لا يبقيه في دائرة الغموض المفاهيمي، فالرمزي؛ ههنا، لا يعني المجازي، أو الشكلي، أو الأيقوني،

بل يُشير إلى تلك المنظومة من المعاني والقيم، والتوقعات غير المكتوبة، التي تُنظّم التفاعل الاجتماعي داخل الفضاء المؤسسي، وتُعطيه دلالته الحقيقية، فحينما يلج الأستاذ إلى قاعة الأساتذة، فإن ما يحدث ويمكن حدوثه، ليس مجرد تجمع وظيفي بين أفراد يشغلون أدواراً محددة، بل هو دخول إلى فضاء رمزي، تحكمه قواعد ضمنية، وتراتبيات غير مُعلنة، ومعانٍ متبادلة تتشكّل عبر التفاعل اليومي المتراكم.

ولنا في هذا الصدد؛ منوالاً لما قدّمه بيير بورديو، لما أشكل مفتاحاً نظرياً جوهرياً، يحيل إلى أن المؤسسات التعليمية ليست مجرد أماكن لنقل المعرفة، ولكن هي حقول اجتماعية تتصارع بها رساميل متعددة، وتتشكّل فيها هويات، وتتحدد عبرها مواقع، فالحقل التربوي؛ بهذا المعنى، هو الفضاء الذي تتحول فيه الرساميل الثقافية والاجتماعية، التي يجلبها الفاعلون إلى مواقع رمزية، وسلطات شرعية تُنظّم التفاعل، وتُعيد إنتاج البنى الاجتماعية القائمة[1].

بَيد أن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام؛ يقول: ماذا تعني "المواقع الرمزية" تحديداً؟ وكيف تنشأ "السلطات الشرعية" داخل هكذا حقل؟ لنجيب بأن المواقع الرمزية: هي تلك المكانات غير الرسمية، التي يحتلها الفاعلون داخل الفضاء المؤسسي، والتي لا تتطابق بالضرورة مع مواقعهم الرسمية، فالأساتذة ذات الأقدمية الممتدة إلى تسعينيات القرن الماضي، مثلاً، وحسب ما تبينه لنا الأمبرقة السوسيولوجية، يحتلون موقعاً رمزياً يتجاوز كثيراً ما تُحدده بطاقتها الوظيفية الرسمية، حيث تُفصح لنا إحدى المبحوثات عن ذلك بوضوح، حين تقول: "القسم مملكتي لا أحد يفرض عليا نموذج أراه غير مناسب"[2]، فهذا التصريح بما يحتويه من سردية سلطوية، لا يُعبّر عن نزوة شخصية من اجل استملاك الفضاء، فقط، بل عن موقع رمزي راسخ، ومُعترف به ضمنياً عند باقي الفاعلين، وهو ما يُخوّلها تعريف فضاء عملها بخصوصيتها المهنية والثقافية المتراكمة.

أما الخاصة التي أسماها بورديو بـ"السلطات الشرعية"، فحري بنا أن نتصورها ميدانياً على أنها: تلك القدرة على إصدار أحكام مقبولة جماعياً، حول ما هو صواب، وما هو خطأ في الممارسة التربوية، دون أن يستند هذا القبول إلى قرار إداري رسمي، فعندما تُقرّر الأستاذة ذات الخبرة الطويلة، أن بعض الأساليب البيداغوجية "تُرّهات لا تخدم التلميذ"[3]، فإنها بهذا حكم عملي، تُمارس سلطة رمزية شرعية،

1 – الطاهر لقوس علي، **السلطة الرمزية عند بيار بورديو**، مذكرة دكتوراه بجامعة محمد بن أحمد وهران2، تحت إشراف أ.د ملاح بن أحمد، مجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، 2016.ص 41.

2 – تصريح مستمد من المقابلة رقم 1، مدرسة "بوعمامة علي2"، بتاريخ 2026/03/02، الساعة 9:00–10:30.

3 – تصريح مستمد من المقابلة رقم 8، مدرسة "بوعمامة علي2"، ببتاريخ 2026/04/06، الساعة 10:15–12:30.

مُستمدّة من رأسمالها الثقافي المتراكم، وهي سلطة يُقرّها المحيط ضمنياً حتى حين لا يُصرّح بذلك[1]، وهذا ما يُفسّر لنا: كيف أن المؤسسة التربوية لا تعكس فقط السياسة التربوية الرسمية للدولة، وإنما هي تنتج في الوقت ذاته الخصوصية الثقافية للفاعلين، وكذا الثقافة المجتمعية للبيئة التي تنتمي إليها.

لقد أبان لنا الميدان، أن مؤسستنا المدرسية ليست مجرد فرع من فروع المنظومة التربوية الجزائرية المُوحّدة، بل هي بناء رمزي فريد، يحمل بصمة الفاعلين الذين مرّوا به، وشكّلوا ثقافته الخاصة عبر عقود من التفاعل المتراكم، ومن ثم لا ضير من اعتبار أن الحقل التربوي للمدرسة، لا يعدو أن يكون فضاءً مُعرفاً باستثنائية أعوانه وفاعليه، أين رصدنا لنا التحقيق الأمبريقي، تيمناً بملاحظتنا المباشرة، أن المؤسسة تمتلك "سياسة رمزية ضمنية"، تُؤشِّر على الأسلوب والطريقة التي يتم التعامل فيها مع الزميل الجديد، وتوضح كيفية إدارة الخلافات، وتوزيع المكانات غير الرسمية، خاصة وأن هذا القانون المُضمَر في هكذا سياسة، لا نجده في أي وثيقة رسمية، غير أنه يُفَعّل بواسطتها ليُفرِز مردودية عالية.

وواضح أنه بفضاء هاته المؤسسة؛ تتداخل مرجعيات متعددة ومتباينة، يعتقدها ويتبنّاها الفاعلون التربويون، انطلاقاً من خلفياتهم الثقافية والجغرافية والتكوينية المختلفة، ولابأس أن نُذكر بأن المرجعيات هنا، تشتمل على منظومات من القيم والتصورات، والتوقعات التي تُشكّل طريقة نظر كل فاعل إلى المؤسسة وإلى دوره داخلها، لتتعدى نطاق مزاجه الشخصاني، فلما نقول عن أستاذة معينة أنها منحدرة من منطقة حضرية ما، وتحمل مرجعية ثقافية مختلفة عن تلك التي تحملها زميلتها، المنحدرة من منطقة حضرية أكبر وأوسع، أو من بلدية ريفية مجاورة، فإن هذا الاختلاف لم يمنع من إنتاج فضاء رمزي مشترك، يُقِر بمنطق التكيُّف الثقافي ويُعمِل عقلانية التكامل القيمي، الذي يعكس مدلول التربية مجتمعياً.

وعليه؛ تُطرح، ههنا، مسألة جوهرية: كيف تتفاوض هذه الهويات المختلفة فيما بينها لإنتاج معانٍ مشتركة تتجاوز ما تنص عليه اللوائح الرسمية؟ الإجابة تكمن أساساً في: فهم طبيعة التفاوض الرمزي اليومي داخل الفضاء المؤسسي، فالتفاوض لا يقتصر على نقاش رسمي في طاولة مستديرة، وإنما يتجاوزها ليصبح عملية مستمرة غير معلنة، تحدث في تفاعلات الحياة اليومية داخل المؤسسة؛ وذلك بالقفز على اللوائح، حيث يضيف الفاعلون لمساتهم الشخصية، والثقافية على الأدوار الرسمية، كما ينتجون معايير مرنة، من خلال الأحاديث الجانبية واللقاءات العفوية، أين يتم الاتفاق "ضمنيا" على ما هو "جيد"، وما هو "مقبول" داخل هذه المؤسسة، مما يخلق "دستور غير مكتوب" يحكم العلاقات، وهذا ما

1 – الطاهر لقوس علي، **مرجع سابق**، ص 42.

يتقاطع مع طرح ميشال كروزيه حول الفاعل الاستراتيجي، الذي يستثمر الهوامش المتاحة خارج إطار النظم الرسمية، لبناء نظام عمل ملموس يضمن استمرارية الجماعة وتوافقها.[1]

وتجدر الإشارة؛ كذلك، أنه في الوضعية التي تجتمع فيها أستاذتان في الساحة وقت الراحة، ليس ما يجري مجرد استراحة وظيفية، بل هو تفاوض ضمني مستمر حول معايير الممارسة الجيدة والعلاقات المناسبة وقواعد التضامن المتبادل[2]؛ ومما يُلاحظ عن هذا التفاوض بجلاء، أن طبيعة الأحاديث في وقت التقاء الأساتذة وقت الراحة، تتداخل فيها الشؤون المهنية والشخصية، بصورة تكشف سوسيوتنظيمياً أن الحدود بين الوظيفي والاجتماعي، تذوب وتكاد تنعدم داخل هذا الفضاء؛ فالنقاش مثلا: عن "تلميذ مشاغب"، أو "ولي أمر صعب"، يتبدّل فحواه لدى كل أستاذ؛ وذلك، بناء على خلفيته أو نمطه الخاص (أستاذ حازم، أستاذ مرن، أستاذ يتبنى المقاربة السيكولوجية)، ففي ضوء هكذا طباع وأنماط شخصية، يتم "التفاوض" على صورة معينة لهذا التلميذ أو الولي، وفي النهاية يتم الاتفاق على كيفية التعامل مع الموقف، والذي نسميه بـ"الموقف المشترك"، الناتج عن انصهار هويات مختلفة في بوتقة الخبرة الجماعية، فهذا التفاوض هو "تعديل متبادل"، يدفع بالأستاذ تغيير بعض من قناعاته لتتناسب مع الجماعة.

إن ما يُضيفه ميداننا الخاص على هذه الرؤية، هو أن إعادة الإنتاج هذه لا تمثل آليةً صماء، تتكرر بصورة منتظمة، ولكنها عملية إبداعية تفاوضية مستمرة، فالفاعل لا ينقل ثقافته إلى المؤسسة نقلاً حرفياً، بل يُعيد إنتاجها في الفضاء المؤسسي بطريقة تُكيّفها مع متطلبات الحقل التربوي، ويدخل عليها ما يكتسبه من خبرة وتفاعل، وهو ما يؤكد عليه "جمال غريد" بالقول: أن الفرد لا يدخل المؤسسة كصفحة بيضاء بل يدخل "بخلفيته الثقافية والاجتماعية" التي تسبق وجوده في العمل، العملية هنا ليست مجرد تطبيق قوانين بل هي محاولة "تبيئة" لثقافته الخاصة مع متطلبات المنظمة، وهو ما سميناه "بإعادة إنتاج إبداعية".[3]

وقد اتضح ذلك جلياً؛ في ما رصدناه ميدانياً من أن الأستاذة المنحدرة من منطقة حضرية، جاءت بمرجعيتها الثقافية الخاصة، بيد أنها لم تفرضها على الفضاء المشترك، بل دخلت في تفاوض صامت مع الثقافة المؤسسية السائدة، وتصف المبحوثة هذه العملية بدقة، حين تقول: "في بداية عملي كنت متخوفة

1 – عبد القادر خريبش، **التحليل الاستراتيجي عند ميشال كروزي النظرية والمفاهيم**، جامعة سعد دحلب بالبليدة، ص ص241–242.

2 – دلال جابري، **اشكالية ثقافة المؤسسة في المؤسسة الجزائرية بين الثقافة التقليدية والتصنيع**، جامعة سوق أهراس 2022، ص ص2041–2042.

3 – محمد العيفة، محمد فوزي كنازة، **ممارسات ما بعد الحداثة في إعادة انتاج المقلد سوسيولوجية المؤسسة الجزائرية في ظل الحراك الاجتماعي**، جامعة قسنطينة 2018، مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية والانسانية، ص890–891.

وزملائي كانوا يتعاملوا معي بتحفظ، ولكن بعد مدة قصيرة انسجمت مع الفريق وكأنها مرحلة تعارف بين الثقافات والعقليات فقط"[1]، فهذا التحفظ الأولي ثم الاندماج التدريجي، لا يُعبّر عن حادثة فردية، ولكنه آلية في "التثاقف التنظيمي"، التي تُنتج الفضاء الرمزي المشترك، استناداً إلى "تفاوضات صامتة" بين الثقافات المختلفة.

ولعل أعمق تجلٍّ للطبيعة الرمزية للمؤسسة التربوية محل دراستنا، هو ما يمكن تسميته بـ "تحوّل الأسرة التربوية إلى أسرة اجتماعية"، وفهم هذه الظاهرة يستلزم الوقوف عند ثلاثة مستويات متداخلة: أساسها الثقافي، وآلياتها التفاعلية، وشواهدها الميدانية الملموسة، فعلى مستوى الأساس الثقافي: تتّسم البيئة الثقافية الجزائرية بهيمنة نموذج الجماعة الأولية في العلاقات الاجتماعية، حيث يُعدّ التكافل والولاء والمسؤولية الجماعية قيماً أساسية، لا تقتصر على الفضاء الأسري، بل تمتد لتشمل كل جماعة ينتمي إليها الفرد، وحين يدخل الفاعل إلى المؤسسة التربوية، مُحَملاً بهذه الاستعدادات الهابيتوسية، فهو قُبَالة أرضية خصبة لإعادة إنتاج نموذج الجماعة الأولية في الفضاء المهني،

وبمعنى من المعاني؛ تصبح المدرسة مُعرّفة خارج موصوفها الهيكلي الفيزيقي، والتقني التجريدي باعتبارها جدران وقوانين جافة، لتعتبر بيئة تسمح للأستاذ بإعادة إنتاج قيم جماعته الأولية (الأسرة، الحي، الانتماء الثقافي)، التي ترجع إلى عدة أسباب بنيوية واجتماعية؛ منها: الطبيعة الانسانية للحقل التربوي، الذي يعتمد على التفاعل الإنساني المباشر، فإذا كان التعليم مهنة تواصلية بامتياز، فإن هذا التواصل يتطلب لغة، رموزا، وقيما مشتركة؛ وبالتالي، يجد الأستاذ نفسه يميل تلقائيا لاستخدام مخزونه القيمي (كالأبوة، الاخوة، التضامن التقليدي)، حيث أسهب جمال غريد كثيراً في كتابه الشهير "الاستثناء الجزائري"، عندما شرّح دور الجماعة الأولية مثل: (الأسرة، القبيلة، والروابط المحلية)، إذ رأى أن الفرد الجزائري عندما بدخل إلى المؤسسة، فإنه لا ينفصل عن جماعته الأولية، فهو يحمل معه قيمها ومنطقها في التعامل[2].

إذن؛ فالباحث جمال غريد لا يرى لبقاء منطق الجماعة الأولية، تأثيراً سلبياً بالضرورة، بل يراها آلية دفاعية، أو وسيلة، يسعى من خلالها الفاعل لأنسنة الفضاء التنظيمي الجاف؛ هنا، نرى بوضوح كيف يدخل الأستاذ بخصوصيته الثقافية (قيم التآزر والتضامن التقليدي)، فالمدرسة تصبح "بيئة اجتماعية" يعاد

1 – تصريح مستمد من المقابلة رقم 10، مدرسة "بوعمامة علي2"، بتاريخ 2026/04/08، الساعة 9:30–10:15.

2 – عقون محمد العربي، **الاستثناء الجزائري الحداثة أمام اختبار المجتمع**، مجلة الحوار الفكري العدد9 جوان، جامعة قسنطينة، 2007، ص ص 203–204.

فيها انتاج طقوس التكافل، لا مجرد مكان للعمل؛ فسحب، بحكم أنه على مستوى الآليات التفاعلية، تبيّن من ملاحظاتنا السوسيولوجية، أن التحوّل من الأسرة التربوية إلى الأسرة الاجتماعية، هو عملية تراكمية لا تحدث دفعة واحدة، بل تُبنى عبر آليات يومية متكررة، لاسيما وأن أولى هذه الآليات: هي ما يمكن تسميته بـ"طقوس التواصل اليومي"، التي تتبدى في تبادل التحايا، المتجاوزة لشتى اعتبارات المجاملة الوظيفية، نحو الاهتمام الحقيقي بأحوال الآخر، ناهيك عن الجلوس المشترك في وقت الراحة، أين يتداخل الحديث المهني والشخصي، ويُمارَس أسلوب المحاكاة بصورة تُذيب الحدود الوظيفية.

زائداً إلى ذلك؛ فإن ثاني هاته الآليات، تكشَّف لنا ملحوظياً في: "التكافل الاستباقي"، إذ أن الفريق أو الجماعة التربوية، تُبادر من أجل الوقوف إلى جانب عضوها (أي الزميل التربوي)، قبل أن يسعى إلى طلب تدخلها، وهو ما يُعبّر عنه بعض المبحوثين بشكل لافت، أمّا ثالثها، فقد تجلى في امتداد العلاقات خارج أسوار المؤسسة، ليمس توسيمات من الروابط الاجتماعية العامة، المقتصرة مثلاً على: (المناسبات الاجتماعية الكبرى كالولادات، والزيارات، والمواقف الصعبة، الخ..)، ومن الشواهد الميدانية: التي لا يمكن اختزالها في أرقام أو نسب، نأتي على ذكر حالة عملية، تمثلت في: {الإقبال على اشتراك كُلي في عملية جمع المال بشكل تلقائي لزميلة انتقلت إلى منزل جديد}، ما يُثبت أننا أمام تجلٍّ حيٍّ لهذا التحوّل: من الجماعة المهنية إلى الجماعة الاجتماعية.

وفي سياق الإمعان الداخلي لهكذا مناخ تنظيمي–اجتماعي؛ وقفنا على وضعية مشابهة من حيث الأنسنة التواصلية، تجلت في: {حادثة الإعداد الجماعي لندوة إحدى الزميلات القطاعية}، حيث تولّى الجميع تحضير الطعام، والانخراط في التنظيم والتنسيق على نحو ينقل الصورة التضامنية من كيِّفها العضوي إلى نمطها الآلي (أو بتعبير دوركايم)، حيث تُعلِّق إحدى المبحوثات على هذه الظاهرة بتصريح، مفاده: "الوقوف مع بعضنا مفروغ منه نساعد ونساند، تعرضت لحوادث مؤلمة في حياتي كوفاة أمي مؤخراً ووجدت المساندة والمديرة وقفت بجانبي حتى تخطيت تلك الأزمة"[1]، وما يجعل هذا التصريح بالغ الدلالة، هو يقينية التعبير بـ"مفروغ منه"، إذ تُشير إلى أن التكافل تحوّل من خيار طوعي إلى توقع جماعي راسخ.

وهذا بالضبط ما يميّز الجماعة الاجتماعية عن التجمع الوظيفي، حيث يتقاطع بناء الأسرة الاجتماعية مع ما أسماه إلتون مايو بـ"الروح المعنوية الجماعية" بوصفها المحرّك الحقيقي للفاعلية داخل المنظمة، إذ تحوّل جماعة العمل من تجمّع آلي قائم على التشابه في الدور إلى تضامن عضوي قائم

1– تصريح مستمد من المقابلة رقم 03، مدرسة "بوعمامة علي2"، بتاريخ 2026/03/11، الساعة 9:30–10:30.

على التكامل والمسؤولية المشتركة، فجماعة العمل في مؤسستنا لم تبقَ عند مستوى التشابه الوظيفي بل تجاوزته نحو التكامل الإنساني الذي يجعل كل عضو يشعر بأن وجوده ضروري لاكتمال الكل[1].

بَيد أن ما تجدر الإشارة إليه في دينامية هذا التّحوُّل، أنّ هذه الوثبة لم تجرِ من دون عقبات أو توترات، ونقصد بذلك –على سبيل الحصر– المتغيّر الجندري وتأثيره في تكوين بنية الجماعة التربوية، فالفاعل الذكوري الوحيد في وسط نسائي –والواقع هنا مؤسستنا المدروسة–، ظهر أنه يعيش مفارقة ثقافية لافتة، تجلت بالدرجة الأولى في اعتماده على آلية التماسف بينه وبين زميلاته النسوة؛ وعلة ذلك، تعود إلى معرفته العميقة بالمجتمع المحلي، مما يجعل انتماؤه إليه يبدو أكثر حذراً، لا أكثر انفتاحاً داخل جماعة العمل، ويصرّح بذلك بوضوح، "أنا ابن المنطقة أعرف أزواجهم وعائلاتهم وبالتالي يجب أن أحسب ألف حساب قبل أن أقول أي كلمة"[2]، فهذه المفارقة تكشف أن الأسرة الاجتماعية، التي تُنتجها المؤسسة لا تنمو في فراغ اجتماعي، بل تتشكّل في ظل قيود وتوترات ثقافية حقيقية، تؤثر في طريقة اندماج كل فاعل، ودرجة استفادته من هذا الرأسمال الاجتماعي الجماعي.

وعلى هذا الأساس؛ يبدو لنا أن بناء الفضاء الرمزي للمؤسسة التربوية، ليس عملية مكتملة أو نهائية، بل هو مسار متجدد بشكل دائم، ويواجه توترات وتحديات، فالأستاذة ذات الأقدمية الطويلة، التي تصف تفكك الروابط منذ دخول برنامج الإدماج، تُذكّرنا بأن الفضاء الرمزي ذو طابع هش، وقابل للاضطراب كلما تغيّرت ديناميكيات الجماعة، حيث أجابتنا قائلة: "كاين تواصل ولكن متحفظ، تقول شدي سابعك*، خاصة عندما وضعوا الإدماج أراهم غرباء، المدرسة كان لها أسرة تربوية متماسكة تفككت بسببهم"[3]؛ وبالتالي، فإن الصوت النقدي الوحيد داخل مؤسستنا، يكشف أن الصورة الإجمالية الإيجابية، لا تخلو من اهتزازات ارتدادية تستحق الرصد والتحليل، إذ يبقى السؤال مطروحاً: إلى أي حد يظل هذا الفضاء الرمزي مستقراً في مواجهة الضغوط الخارجية كتغيّر الطاقم أو فرض برامج إدارية جديدة؟ وهذا السؤال بالذات، هو ما يُمهّد للولوج إلى العنصر الموالي، الذي سيتناول كيفية تحوّل الرأسمال الثقافي الفردي لكل فاعل تربوي إلى مكوّن في الهوية الجماعية للمؤسسة.

1– سلاطنية بلقاسم، **العلاقات الانسانية**، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2003، مجلة العلوم الانسانية العدد الخامس، ص ص45-46.

2– تصريح مستمد من المقابلة رقم 02، مدرسة "بوعمامة علي2"، بتاريخ 2026/03/08، الساعة 9:30–10:30.

*– بمعنى: "يوجد تواصل بطريقة متحفظة، تلزمك على أخذ الحيطة ووضع المسافة"

3– تصريح مستمد من المقابلة رقم 01، مدرسة "بوعمامة علي2"، بتاريخ 2026/03/02، الساعة 9:00–10:30.

2. الرسملة الثقافية كآلية لتشكيل الهوية المؤسساتية.

إذا كان العنصر السابق، قد أثبت أن المؤسسة التربوية فضاء رمزي، يتشكّل بخصوصية فاعليه، فإن السؤال الذي يفرض نفسه بإلحاح هو: بأية آلية يتحوّل الرأسمال الثقافي الفردي لكل فاعل إلى مكوّن في الهوية الجماعية للمؤسسة؟ وما الذي يجعل من خصوصية الفاعل مورداً تنظيمياً لا مصدر احتكاك؟

الإجابة تبدأ من فهم جوهري، مؤداه: أن الهوية المؤسساتية ليست لافتة معلّقة على واجهة المبنى، ولا نصاً مكتوباً في الميثاق الداخلي، وإنما هي المرآة التي يرى فيها كل فاعل قيمته، وانتماءه ومكانه داخل الجماعة، فالمؤسسة التي تنجح في دمج رساميل فاعليها الثقافية المتنوعة، تخلق هوية مؤسساتية قوية ومتماسكة، يُعبّر عنها الفاعلون بضمير الجمع التلقائي "مدرستنا" و"نحن"، في حين أن المؤسسة التي تعتمد الإقصاء، والتهميش للكفاءات تخلق هوية مشروخة، تُفضي إلى الصراعات التنظيمية وتآكل الشعور بالانتماء[1]، وما يجعل مؤسستنا –موضوع الدراسة– حالةً تحليلية غنية، هو أنها تُقدّم النموذجَيْن معاً: النموذج الغالب لهوية متماسكة تُدمج الرساميل الثقافية؛ تارة، والأصوات الفردية التي تكشف عن شقوق حقيقية داخل هذا البناء؛ تارة أخرى.

لمثل ذلك؛ يُميّز بيار بورديو بين ثلاثة أشكال من الرأسمال الثقافي؛ أولها: "الشكل المُجسَّد" المتمثل في الاستعدادات الذهنية والجسدية المكتسبة عبر التنشئة الاجتماعية؛ وثانيها: "الشكل الموضَّع" المتمثل في الأدوات والسلع الثقافية؛ وثالها: "الشكل المُؤسَّن" المتمثل في الشهادات والمؤهلات الرسمية، وما يهمنا تحليلياً، ههنا، هو "الشكل المُجسَّد" تحديداً، أي تلك الاستعدادات المتجذّرة في الهابيتوس، التي يحملها كل فاعل معه إلى الفضاء المؤسسي، لأن هذا الشكل هو الأكثر حضوراً في التفاعلات اليومية والأصعب رصداً في الوقت ذاته[2]، لاسيما وأن ما يُشكّل فحوى إجابتنا –عن السؤال مطروح أعلاه– هو: أن تحوّل الرأسمال الثقافي الفردي إلى مكوّن في الهوية المؤسساتية، يمرّ عبر آليات تحويل رمزي متعددة تُنتجها الجماعة في تفاعلها اليومي، تفوق حدوثها بصورة آلية تلقائية، حيث سجّل ميداننا ثلاث ميكانيزمات محورية تتشابك وتتكامل؛ نذكرها تباعاً، كالتالي:

أولاً: الميكانيزم الذي يقول على "**تحويل الخبرة المتراكمة إلى سلطة رمزية مُعترف بها**"؛ ونعني بذلك، أن الأقدمية في السياق التنظيمي، لا تنحصر قطعاً في طول المدة الزمنية بميدان العمل، غير أنها

[1] – فاطمة بخوش، **الهوية المؤسساتية، اشكالية المفهوم**، جامعة سوق أهراس، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات 2021 ص181.

[2] – ليلى مقاتل و هنية حسني، **علاقة رأس المال الثقافي للأسرة بالتفوق الدراسي للتلاميذ**، جامعة محمد خيضر بسكرة، مجلة دفاتر المخبر، المجلد 16 العدد 2، 2021 ص ص 19-22.

تجسد تراكماً معرفياً وعلائقياً، يمنح صاحبه "رأس مالاً رمزياً" –بتعبير بيير بورديو–، أي: ذلك الشكل من القوة الذي يُحوّل الامتلاكات الثقافية والاجتماعية إلى مواقع اعتراف مُعترف بها جماعياً[1]، وتُجسّد هذا النوع بجلاء، الأستاذة ذات الأقدمية الممتدة إلى تسعينيات القرن الماضي، فهي لا تمتلك فقط خبرة بيداغوجية متراكمة، بل تمتلك "ذاكرة المؤسسة"، وهذه الذاكرة تمنحها موقعاً رمزياً فريداً، لا يملكه الأستاذ الحديث مهما بلغت شهادته العلمية؛ بحيث صرّحت لنا بعبارة لافتة: "القسم مملكتي لا أحد يفرض عليا نموذج أراه غير مناسب"[2]؛ هذا التصريح، الذي قد يبدو للوهلة الأولى تعبيراً عن عناد شخصي، هو في حقيقته إعلان عن سلطة رمزية شرعية، يُقرّها المحيط ضمنياً، فباقي الفاعلين لا يُقاومون هذا الموقف، بل يُسبغون عليه شرعيةً، تنبع من اعترافهم بقيمة الرأسمال الثقافي المتراكم.

غير أن هذه السلطة الرمزية المُستمدّة من الأقدمية، لا تسير بلا توترات، فالمبحوثة ذاتها تصف شعوراً حاداً بالإقصاء الجزئي، حين تقول: "عندما تكون خرجة عند إحدى الزميلات أنا الكبيرة ولكنهم لا يشاورونني بل يخبرونني بعد الاتفاق فيما بينهم وهذا لا يعجبني"[3]؛ ومنه، فإن هاته الإلماحة تكشف لنا مفارقة تحليلية مهمة، عِمادها أن سلطة الأقدمية تُفَعّل بصورة انتقائية، حسب الفضاء الذي تُمارَس فيه، فهي تمنح صاحبها اعترافاً بيداغوجياً راسخاً داخل القسم، ومرجعيةً استشارية في الشؤون المهنية، لكنها لا تنتقل بالضرورة إلى الفضاءات الاجتماعية الأخرى داخل الجماعة المهنية، وهو ما يُثبت أن الرأسمال الثقافي لا يُنتج سلطة شاملة، وإنما يُفرز سلطات تخصصية، تتباين بحسب الحقل الذي تتجلى فيه براكسيسياً.

ثانياً: الميكانيزم الذي يشتغل على **"تحويل الكفاءة المعرفية إلى موقع رمزي مُشرِّع لمساءلة النسق الرسمي"**، فإذا كانت سلطة الأقدمية مُستمدّة من التراكم الزمني، فإن سلطة المعرفة مُستمدّة من نوعية التكوين وعمقه، والفرق بينهما جوهري، فالأقدمية تمنح صاحبها "شرعية الخبرة"، في حين أن المعرفة المتخصصة تمنح صاحبها "شرعية الكفاءة"، التي تُخوّله مُساءلة الإجراءات البيداغوجية الرسمية من موقع "الدراية المعرفية"، لا من موقع "المقاومة الذاتية"، ويتجسّد هذا النموذج في تصريحات إحدى المبحوثات، خريجة المدرسة العليا، بقولها: "لا آخذ من الأساليب إلا ما يناسب التلميذ فقط، أما باقي

1- الطاهر لقوس علي، **السلطة الرمزية عند بيار بورديو**، مرجع سابق، ص 42.

2- تصريح مستمد من المقابلة رقم 01، مدرسة "بوعمامة علي2"، بتاريخ 2026/03/02، الساعة 9:00-10:30.

3- تصريح مستمد من المقابلة رقم 01، مدرسة "بوعمامة علي2"، بتاريخ 2026/03/05، الساعة 12:30-13:30.

الأساليب فما هي إلا ترهات لا تخدم التلميذ ومضيعة للوقت"[1]، ومن ثم، يأتي هذا الجزم القاطع نتاجاً لمنظومة معرفية رصينة، تُخوّل لصاحبها التمييز بين ما هو صالح، وما هو مُضيَّع من المحتوى الرسمية، بشكل يتعدى منطق الحكم العاطفي.

والأهم من ذلك؛ أن هذه الكفاءة المعرفية لا تُمارَس بصورة مواجهاتية، إلا أنها بُبين عن أداء وظيفي يومي وثوقي، فحين تعمل أستاذة ما على حد قولها بـ"أريحية تامة"[2]، حتى بحضور المفتش دون أن تُغيّر أسلوبها، وحين تتمسك بمنطقها البيداغوجي الخاص دون قلق من المساءلة، فإنها تُجسّد ما يُسميه ميشال كروزي "الفاعل الاستراتيجي"، الذي يعرف حدود منطقة اللاتأكد في حقله، ويُوظّفها لتوسيع هامش مبادرته[3]، ولعل هكذا منزع يفصح ضمنياً عن وجود اختلاف جوهري، يلقي بضالته على إجرائية تفعيل السلطة المعرفية عند إعمالها في المجال الإداري السلطوي (المتمثل في شخص المفتش التربوي)، ويتبدى ذلك لدى أستاذة أخرى، التي تعتمد استراتيجية "الامتثال الظاهري" في حضرة المفتش، ثم تسترجع حريتها عند غيابه، فالفارق بينهما يعدو مستوى الرضا عن النسق الرسمي، ليختبر طبيعة الرأسمال الثقافي المُجنَّد لإدارة هذه العلاقة مع السلطة.

ثالثاً: الميكانيزم الذي يتكئ على **"تحويل المزاج الثقافي الوافد من تحدٍّ إلى رهان"**، فمؤسستنا تضمّ فاعلين من خلفيات جغرافية وثقافية متنوعة، تشمل مناطق حضرية وريفية متنوعة، وهذا التنوع يُنتج ما يُسميه غريد بعمليات "التثاقف"، أي: ذلك التفاوض القيمي الناعم، الذي يجري بين الثقافة الوافدة، والثقافة المحلية لإنتاج مشترك جديد، وتُجسّد هذا بدقة شهادة المبحوثة الإدارية الوافدة من خارج جغرافيا المجتمع المحلي، عندما تصف تجربتها؛ بالقول: *"في بداية عملي كنت متخوفة وزملائي كانوا يتعاملوا معي بتحفظ، ولكن بعد مدة قصيرة انسجمت مع الفريق وكأنها مرحلة تعارف بين الثقافات والعقليات فقط وهذه حالة كل من يأتي إلى* مدرستنا"[4]، فما يلفت الانتباه في هذا التصريح، هو الاستنتاج النمطي السوسيوغرافي، الذي ميّز الجملة الأخيرة "هذه حالة كل من يأتي إلى مدرستنا"، إذ يُشير إلى أن المؤسسة طوّرت آلية استيعابية راسخة، تتحوّل بموجبها الثقافة الوافدة، من تهديد محتمل إلى مورد تنظيمي مُدمَج.

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 08، مدرسة "بوعمامة علي2"، بتاريخ 2026/04/06، الساعة 10:15-12:30.

2- تصريح مستمد من المقابلة رقم 04، مدرسة "بوعمامة علي2"، بتاريخ 2026/03/15، الساعة 13:00-14:30.

3- عبد القادر خريبش، **التحليل الاستراتيجي عند ميشال كروزي النظرية والمفاهيم**، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية العدد 16، جامعة سعد دحلب بالبليدة، جوان 2009، ص 241.

4- تصريح مستمد من المقابلة رقم 09، مدرسة "بوعمامة علي2"، بتاريخ 2026/04/08، الساعة 9:30-10:15.

والمقابل المثير للتحليل الجدلي؛ هو وضع الأستاذ الذكوري الوحيد في المؤسسة، الذي يمتلك رأسمالاً ثقافياً محلياً عميقاً، لكنه يُشكّل بالنسبة إليه قيداً لا نافذة من ورائه، ويصف ذلك، مثلما بينا سلفاً: "أنا ابن المنطقة أعرف أزواجهم وعائلاتهم وبالتالي يجب أن أحسب ألف حساب قبل أن أقول أي كلمة"[1]، فهذه المفارقة السوسيوغرافية للمتخيّل الاجتماعي، أبانت أن الانتماء المحلي العميق الذي يُعزّز الاندماج، من شأنه أن يُنتج رقابةً ذاتية دائمة، تُضيّق هامش الانخراط الحر في سياقات أخرى، علماً أن الرأسمال الثقافي المحلي لا يتحوّل تلقائياً إلى مورد تنظيمي، بل يعتمد في تحوّله على طبيعة الحقل وديناميكياته الداخلية، وهو ما يُثبت أن الرسملة الثقافية عملية غير مضمونة النتائج، وليست محايدة من حيث الجنس والموقع الاجتماعي.

وفي ضوء هذه الآليات الثلاث المتشابكة؛ تتكشّف صورة الهوية المؤسساتية كونها مجموعة من "الفضاءات الجزئية"، التي يُشكّل كل منها فاعل بخصوصيته، وليست بناءً واحداً متجانساً، بحيث تتفاوض هذه الفضاءات فيما بينها لإنتاج هوية مركبة، فقسم الأستاذة ذات الأقدمية الطويلة، هو فضاء رمزي يعكس هابيتوسها المهني المتجذّر عبر عقود، وقسم خريجة المدرسة العليا هو فضاء آخر، يعكس رأسمالها المعرفي، وتصوّرها الخاص للعلاقة بين التلميذ والمعرفة، وقسم الأستاذ الوحيد بين زميلاته، هو فضاء ثالث تتشكّل فيه ديناميكيات التفاعل، انطلاقا من تأثير الفارق الجندري، الذي يُعيد رسم حدود الانفتاح والحذر؛ وبالتالي، فإن كل هذه الفضاءات تتشابك لتُنتج ما يُسمّيه المبحوثون تلقائياً بـ"مدرستنا" بضمير جمعي، يُلخّص بلاغياً عملية التحويل الرمزي، من تعددية الرساميل إلى وحدة الهوية.

غير أن ما يُعمّق هذا التحليل، ويمنحه أمانته العلمية، هو الإقرار بأن الفضاءات الجزئية داخل مؤسستنا ليست متكاملة دائماً، فالأستاذة ذات الأقدمية الطويلة تصف تحوّلاً في المناخ الداخلي منذ دخول عناصر جديدة عبر برنامج الإدماج: "كاين تواصل ولكن متحفظ، تقول شدي سابعك، خاصة عندما وضعوا الإدماج أراهم غرباء، المدرسة كان لها أسرة تربوية متماسكة تفككت بسببهم"[2]، وهو إفصاح على أن دمج الرساميل الثقافية الجديدة، لا يُنتج دائماً رهان الإثراء، ولكنه يُولّد توترات وشعوراً بتهديد الهوية المؤسساتية المُكتسَبة؛ وهنا، يبرز مفهوم بورديو حول "الصراعات داخل الحقل"، فلما يدخل فاعل جديد إلى الحقل بمنطق مغاير يُهدد التوازن القائم، يستجيب الفاعلون القدامى بمقاومة ضمنية، تسعى إلى الحفاظ على القواعد الرمزية التي اعتادوا عليها.

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 02، مدرسة "بوعمامة علي2"، بتاريخ 2026/03/08، الساعة 9:30-10:30.

2- تصريح مستمد من المقابلة رقم 01، مدرسة "بوعمامة علي2"، بتاريخ 2026/03/02، الساعة 9:00-10:30.

ومع ذلك؛ فإن ما يجعل مؤسستنا قادرة على تحويل معظم هذه التوترات إلى مورد لا إلى عائق، هو ذلك التوافق العميق بين طبيعة الحقل التربوي واستعدادات الفاعلين، فالمؤسسة التربوية بطبيعتها تُعطي الأسبقية للقيم الإنسانية، والتربوية على القيم التقنية الصارمة، وهو توافق يجعل الفاعلين يجدون في ما يجلبونه من قيم علائقية، وأخلاقية رأسمالاً فعلياً ذا قيمة تنظيمية، وهذا ما لا يجده الفاعل بالضرورة في حقول أخرى أكثر بيروقراطية، وصرامة إجرائية كالإدارة العامة أو المؤسسات الصناعية، التي تفرز الاستعدادات الإنسانية وتُعاملها باعتبارها عوامل مُشوِّشة لا موارد مُنتِجة، ففي هذه الحقول الأكثر صرامة، تعمل ما وصفه فيبر بـ"البيروقراطية الرشيدة"، التي تُلزم الفاعل بفصل شخصه عن وظيفته، في حين أن الحقل التربوي يُقاوم بنيوياً هذا الفصل القسري، لأن مهمة التربية ذاتها لا تُؤدَّى إلا بحضور الأستاذ ككيان إنساني كامل.

وخير تجلٍّ لهذا التوافق البنيوي، هو ما وصفته المديرة في مقابلتها: "عمل معنا أساتذة صمعتهم سيئة بين المدارس ولكن في مدرستنا لم نر منهم إلا الجد والمثابرة والنتائج الجيدة لأن الجو العلائقي هنا إيجابي"[1]، هذا التصريح يحمل بُعداً نظرياً عميقاً، فالمناخ التنظيمي الإيجابي قادر على استخراج أفضل ما في الفاعل، حتى حين تُقرّ المؤسسات الأخرى بعجزها عن ذلك، مما يُثبت أن الهوية المؤسساتية المتماسكة، ليست مجرد انعكاس للرساميل الفردية للفاعلين، بل هي في الوقت ذاته مُنتِجة لهذه الرساميل وبانية لها، وهو ما يُعيدنا إلى العلاقة الجدلية التي رصدها بورديو بين الهابيتوس والحقل: كلٌّ منهما يُنتج الآخر ويُعيد تشكيله في حركة لا تتوقف.

ولعل أبلغ ما أنتجه ميداننا في هذا الاطار، هو ظاهرة "التعلم التنظيمي غير الرسمي" الذي رصدناه في الملاحظة المباشرة وتؤكده المقابلات، فالأستاذة القديمة تُقدّم للجديدة خبرتها البيداغوجية المتراكمة، والأستاذة الجديدة تُقدّم للقديمة حيوية الأساليب الحديثة، وهذا التبادل لا يُنظّمه قرار إداري، ولا يُلزم به نص قانوني، وتُعبّر عنه إحدى المبحوثات بصياغة تلقائية: "نحن كفريق نعمل بتعاون فيما بيننا بتبادل النصائح والوسائل"[2]، لاسيما وأن هذا التبادل الثنائي الاتجاه بين الخبرة والتحديث، هو بالضبط ما وصفه إلتون مايو في تحليله لجماعات العمل غير الرسمية، حين تشعر الجماعة بالانتماء والتقدير، تُنتج تلقائياً

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 05، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/10، الساعة 11:00-13:00.

2- تصريح مستمد من المقابلة رقم 01، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/18، الساعة 9:30-10:30.

آليات للتعاون والتبادل المعرفي تتجاوز ما ترسمه اللوائح، لأن الروح الجماعية المتشكّلة تُحوّل التعاون من واجب إلى قيمة مُنتِجة للذات[1].

وفي ضوء هذا التحليل؛ تتشكّل صورة سوسيولوجية متماسكة، تبرز أن الرأسمال الثقافي المتنوع للفاعلين، هو الوقود الذي يُغذّي تشكّل الهوية المؤسساتية، وأن الآليات الثلاث للتحويل الرمزي، هي القنوات التي يسري عبرها هذا الوقود، وأما التوترات الجزئية التي يكشف عنها الميدان، فهي الدليل على أن هذه العملية ليست ناجحة دائماً، بل تستلزم إدارة واعية وثقافة تنظيمية، تُقدّر الخصوصية وتُحوّلها إلى مورد، غير أن هذا كله، يطرح سؤالاً جوهرياً تجاه الجزء الثاني من هذا الفصل؛ مضمونه: إذا كانت المؤسسة فضاءً رمزياً يتشكّل بخصوصية فاعليه عبر رأسمالهم الثقافي المتنوع، فكيف تُعيد هي بدورها تشكيل هذا الفاعل وصياغة سلوكه وهويته المهنية عبر ما يُسمّى بالتبيئة التنظيمية؟

ثانياً: التبيئة التنظيمية معولاً للتكيّف الوظيفي لدى الفاعل التربوي

التبيئة التنظيمية من أكثر المفاهيم السوسيولوجية حضوراً في دراسة المنظمات، بَيد أنها في الوقت ذاته من أكثرها تعقيداً وتشعباً، فهي لا تختزل في مجرد إجراء إداري روتيني، يُعرَّف فيه الموظف الجديد بمهامه، ويُسلَّم فيه دليل القوانين الداخلية، وإنما هي في جوهرها مسار اجتماعي وسيكولوجي عميق، يعيد من خلاله الفاعل بناء علاقته بالمؤسسة، والجماعة المهنية، والنسق القيمي الذي يحكمهما معاً؛ وما يجعل هذا المسار بالغ الأهمية في سياق دراستنا، هو أن نجاحه أو إخفاقه يتعدى البُعد الإجرائي، ليمتد إلى تحديد مستوى الانخراط المهني للفاعل، ودرجة رضاه الوظيفي على المدى البعيد، فالفاعل الذي يتبيّأ بصورة ناجحة، يتحوّل إلى عضو فاعل في الجماعة المهنية، ويُسهم في إنتاج ثقافتها وصون هويتها.

ومن هذا المنطلق؛ يطرح هذا العنصر تساؤلاً محورياً؛ نصه: كيف تتحوّل التبيئة التنظيمية من مجرد آلية إدارية للتعريف بالمؤسسة إلى مسار رمزي واجتماعي عميق يُنتج الاستقرار الوجداني للفاعل التربوي، وأيّ دور تؤديه القيادة المؤسسية في تحويل هذا المسار من منطق الإلزام إلى منطق التعاقد الاجتماعي الحر؟

1- سامية فلوري، **العلاقات الانسانية دلائل مفاهيمية وافتراضات نظرية**، مجلة البحوث والدراسات الانسانية، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة، 2022، ص 593.

1. التبيئة الرمزية للفاعل التربوي: من الاغتراب التنظيمي إلى الاندماج القيمي.

لو سلّمنا بأن التبيئة التنظيمية قد تحمل في جوهرها موصوف الإجراء الإداري، الذي يُعرَّف فيه الموظف الجديد بمهامه الرسمية، ويُسلَّم فيه جدول قوانين المؤسسة الداخلية، لتعبر عن كونها مسار اجتماعي وسيكولوجي عميق، يتحوّل من خلاله الفاعل تدريجياً من غريب عن المؤسسة إلى جزء من نسيجها الثقافي والعلائقي[1]، فذاك معموله أن الأستاذ الجديد، عندما يدخل المؤسسة لا يواجه فراغاً تنظيمياً محايداً، سوى أنه يصطدم بعالم رمزي قائم، تحكمه قيم مُستقرة وأعراف ضمنية، وعلاقات متشكّلة عبر سنوات؛ ومن ثمّة، فإن هذا الوضع الإشتراطي قد يجبره على البحث عن سُبُل الانفكاك، التي تسحبه نحو الاندماج في هذا العالم، والانتماء الفعلي إلى المؤسسة، إنْ أراد أن يتجاوز حالة الإغتراب التنظيمي.

وما يجعل هذه العملية بالغة الأهمية، تيمناً بدراستنا الإجرائية؛ مفاده: أن التبيئة الناجحة لا تُنتج امتثالاً شكلياً بالبتة، فهي تُنتج استقراراً وجدانياً يجعل الفاعل قادراً على العطاء المهني الحقيقي، وهو بالضبط ما يُشكّل الجسر بين بيئة العمل التنظيمية والرضا المهني. وقبل أن نشرع في آليات هذه التبيئة سوسيوتنظيمياً، لا بدّ من الإقرار بأنها لا تمثل عملية خطية في اتجاه واحد، وعلى عكس ذلك، فهي تتضمن مسار منعرج، تتشابك فيه أبعاد متعددة؛ أولها: "البُعد الرمزي" الذي يتعلق بتكيّف الفاعل مع الفضاء المعنوي للمؤسسة وقيمها وثقافتها؛ وثانيها: "البُعد الاجتماعي" الذي يتعلق باندماجه في جماعات العمل غير الرسمية، وتعلّم قواعد اللعبة غير المكتوبة، وثالها: "البُعد السيكولوجي" الذي يتعلق بعملية الإستدخال القيمي، التي يتبنّى من خلالها الفاعل قيم المؤسسة، لتصبح جزءاً من قناعاته الشخصية، لا مجرد التزامات خارجية.[2]

إن هذه الأبعاد الثلاثة لا تسير منفصلة عن بعضها، لأنها تتشابك في ممارسة يومية واحدة، يُعيد فيها الفاعل باستمرار التفاوض مع النسق التنظيمي، انطلاقاً من خصوصيته الثقافية وهابيتوسه المكتسب، نظراً لأن النقطة التي تُميّز ميداننا عن كثير من الدراسات التنظيمية، هي أن التبيئة التي تم إعمالها عليه، لا تشتغل بمنطق الإكراه والسيطرة، بل بمنطق العقلانية التواصلية التي يُشير إليها يورغن هابرماس، والتي تعني أن القرارات الإدارية تكون معقولة، ومُبرَّرة ومبنية على الحوار، والفاعل فيها يمتلك صوتاً، تقتضي عقلانية التسيير استيعابه لضمان استقرار المؤسسة؛ وبعبارة أدق، فالتبيئة، هنا، لا تُقرأ بوصفها خضوعاً

1- رالي بورقيبات مختار، **استراتيجيات التكيف الاجتماعي مع الضغوط الاجتماعية لتحسين الاداء الوظيفي**، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر، ص698.

2 – المرجع نفسه، ص ص704-706.

للنسق الرسمي بل بوصفها معايشة فاعلة له، يتعايش فيها الفاعل مع المنهج، وإنْ لم يقتنع به كلياً، ومع السلّم الإداري، وإنْ شعر أحياناً بعدم إنصافه، ومع القواعد الرسمية، وإن وجد فيها أحياناً ما يتعارض مع قناعاته، وهذه المعايشة ليست استسلاماً بل استراتيجية تكيّف تُنتج التوازن اللازم للاستمرار والرضا في آن معاً[1].

وأول ما يصطدم به الفاعل الجديد في مسار تبيئته، هو ما يمكن تسميته "الفضاء الرمزي للمؤسسة" بمعناه الواسع، الذي يتجاوز الهيكل التنظيمي الرسمي، فالتكيّف ليس فقط مع جدول الحصص وتوزيع المهام، وإنما مع الفضاء الرمزي كله، والذي يشمل: {الساحة، وقت الراحة، وطقوس اللقاء اليومي، أسلوب تناول الشاي المشترك، وحتى طريقة الحديث عن التلاميذ والأولياء في النقاشات العفوية، الخ..}، والمُلاحَظ على سبيل الذكر، أن وقت الراحة بين الحصص، يُشكّل فضاءً حيوياً للتبيئة غير الرسمية، خاصة وأن الأستاذ الجديد الذي ينجح في الانضمام إلى النقاشات العفوية، التي تُعنى بـ: الصعوبات البيداغوجية أو الأحاديث الاجتماعية المتنوعة، يكون قد تجاوز أصعب مراحل الاندماج التنظيمي، وهذا يتقاطع مع ما أثبته إلتون مايو في تجارب هوثورن، لما رأى أن القبول الاجتماعي داخل جماعة العمل، هو الشرط الأساسي للانخراط المهني الفعلي، وأن الفاعل الذي يجد نفسه خارج هذه الدوائر الاجتماعية غير الرسمية، يبقى في حالة غرابة تنظيمية حتى لو استوفى كل متطلبات الدور الرسمي[2].

وما يجعل هذه التبيئة الرمزية أكثر فاعلية، هو ما رصدناه من ممارسة "الاستقبال الودي المُؤنسَن"، التي تنتهجها المؤسسة مع كل وافد جديد، فبدلاً من الاكتفاء بتسليم جدول القوانين الداخلية وانتظار التكيّف التلقائي، تُعيّن المؤسسة ضمنياً أستاذةً مرافقةً، تتولى تعليم الوافد قواعد اللعبة غير المكتوبة، التي لا توجد في أي تشريع مدرسي، وتُجسّد ذلك بوضوح شهادة إحدى المبحوثات: "وجدت سهولة مقارنة بما سبق، الأستاذة التي تدرس نفس المستوى تقدم لي نصائح وتوجيهات بدون أن أطلب منها"[3]، ذلك أن هذه اللحظة التي تبدو بسيطة، هي في حقيقتها لحظة تبيئة رمزية عميقة، فالأستاذة الوافدة لا تتعلم فقط كيفية تنظيم درسها، عبر تنصيبها أو التحاقها الجديد؛ فحسب، ولكنها تتعلم كيف تُدرج نفسها في نسيج الجماعة المهنية، وكيف تُؤوّل مواقف العمل اليومية بالمنطق الثقافي الخاص لهذه المؤسسة؛ أيضاً. وهو ما يتقاطع مع مفهوم بورديو للهابيتوس، فالتبيئة الناجحة هي التي تُنتج انسجاماً بين الهابيتوس الفردي للفاعل والبيئة

1- أشواق خلفاوي و نورية خالف، **في فلسفة الاعتراف بالآخر والتعايش السلمي عند يورغن هابرماس**، مجلة الاكاديمية لدراسات الانسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2023، ص ص 266-269.

2- سامية فلوري، **العلاقات الانسانية دلائل مفاهيمية وافتراضات نظرية**، مرجع سابق، ص ص594-596.

3- تصريح مستمد من المقابلة رقم 07، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/06، الساعة 9:30-10:00

التنظيمية التي يعمل فيها، أي أن ما يحمله من قيم وخلفية ثقافية، يجد في المؤسسة أرضاً تستقبله لا تصادمه[1].

واضحٌ أن الفضاء غير الرسمي لجماعات العمل، يؤدي دوراً محورياً في هذا الاندماج القيمي، فحينما يلتقي الأساتذة في وقت الراحة، ويتبادلون الآراء حول صعوبة درس ما، أو يتشاورون في حل مشكلة بيداغوجية، فإن ما يجري ليس مجرد تبادل معلومات مهنية، بل هو نقل غير مُعلن للثقافة التنظيمية بكل أبعادها، التي تحتوي على اجراءات من قبيل: كيف تُعامِل التلميذ الصعب؟ وكيف تتعامل مع ضغط الأولياء؟ وكيف تُدير علاقتك مع الإدارة؟ وما هي حدود الحرية البيداغوجية المقبولة في هذه المؤسسة؟ وما إلى ذلك.

ولا شك أن هذه القواعد غير المكتوبة، التي تنتقل عبر النقاشات العفوية، هي في جوهرها "اللغة التربوية الخاصة" للمؤسسة، تلك اللغة المُشبَعة بالمصطلحات المحلية، والمراجع المشتركة التي تُعبّر عن هوية المؤسسة، وتُميّزها عن غيرها، فحين يبدأ الأستاذ الجديد في استخدام هذه اللغة تلقائياً، يكون قد أتمّ مرحلة أساسية من التبيئة، وهذا ما أثبته مايو في تحليله لجماعات العمل غير الرسمية: فهذه الجماعات لا تكتفي بالوظيفة الاجتماعية، بل تؤدي وظيفة تنظيمية أعمق، تتمثل في نقل الثقافة المؤسسية، وترسيخها في وعي الأعضاء الجدد، غير أن فعل التبيئة ذاك، ليست بالضرورة حالة موجبة دائماً، فما يُثبته ميداننا عياناً، أن استراتيجية "الامتثال الظاهري" التي تعتمدها إحدى المبحوثات، تكشف عن حدود التبيئة لما تصطدم بالقناعات الراسخة لدى الفاعل، حيث تقول: "أنا أتبع أسلوب المفتش في حالة الزيارة كي أربح راحتي من انتقاداتهم، ولكن بمجرد رحيله أعمل كما يحلو لي في قسمي"[2].

إن قاعدة هذا السلوك حسب ميشال كروزي، تُجسد ما يسميه "منطقة اللاتأكد"، تلك المساحة بين ما تنص عليه اللوائح وما يُمارسه الفاعل فعلاً، حيث يستثمر الفاعل الاستراتيجي غياب الرقابة للحفاظ على هامش مبادرته، دون كسر القواعد الرسمية علناً، فالدلالة السوسيولوجية هنا عميقة، لاسيما وأن التبيئة لم تُنتج اقتناعاً حقيقياً بالنموذج البيداغوجي الرسمي، بيد أنها أنتجت تعايشاً تعسفياً مع متطلباته الظاهرية، وهذا يُشير بطبيعة الحال، إلى أن التبيئة حين تعمل بمنطق الإكراه لا بمنطق الإقناع، تُنتج فاعلاً مُنشقاً بين هويتين: "هوية رسمية مُعلنة" و"هوية حقيقية مُمارَسة في غياب الرقابة".

1- صالح الدين لعريني، **مفيو. اليابيتوس عند بيير بورديو**، محمد بن عبد الله فاس – المغرب ، مجلة العلوم الاجتماعية العدد 2014/9. ص ص68-70.

2- تصريح مستمد من المقابلة رقم 01، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/05، الساعة 12:30-13:30.

وتوازياً مع ذلك؛ تُكشف مفارقة أعمق في حالة المبحوثة ذات المؤهل العلمي الرفيع التي تُصرّح: "لست راضية بوضعي هذا لأن مؤهلاتي العلمية تفوق ذلك بسبب التوزيع الغير عادل للمناصب"[1]، ما يدل أن هاته الفاعلة تبيّأت اجتماعياً وإنسانياً بصورة كاملة، كما أنها بَنَت علاقات وطيدة داخل الجماعة المهنية، لكنها لم تتبيّأ وظيفياً بالقدر الكافي، لأن النسق الرسمي حسبها لم يُترجم رأسمالها الثقافي إلى مكانة مؤسسية تُعادله، وهو ما يُعيدنا إلى تمييز هرزبرغ بين عوامل الوقاية، التي تمنع التذمر كالعلاقات الجيدة، وعوامل الدافعية التي تصنع الرضا الحقيقي، كالترقي والاعتراف المؤسسي المُجسَّد، فحين تتوفر الأولى وتغيب الثانية، يُنتج ما يمكن تسميته "تبيئة منقوصة"، أو "هوية مهنية مشروخة"، يتعايش فيها الفاعل مع شقٍّ من المؤسسة، ويُقاوم شقَّها الآخر صامتاً.

2. القيادة المُؤنسنة وفاعلية الالتزام التعاقدي بالتبيئة التنظيمية:

ما يُميّز مسار التبيئة في مؤسستنا (كوننا ذاتاً ممارسة بالأستذة وذاتاً مُستكشفة بالبحث)، ويجعله أكثر فاعلية، مقارنة بما وثّقته دراسات سعيد شيخي في المؤسسات الجزائرية من تذمر، وانسحاب وغياب، هو أن التبيئة، هنا، لا تُترك للصدفة ولا تُحال إلى اللوائح الرسمية، والصواب أنها تُدار بوعي قيادي، يصنع من الأنسنة أداةً تنظيمية فاعلة، فالتبيئة تكون أسرع وأنجع عملياً، عندما يمارس المدير قيادة تُتيح للأستاذ المشاركة، وتحترم استقلاليته، وتتعامل معه بكيانه الوجداني والاجتماعي، لا بصفته الوظيفية؛ فحسب، وهو ما يُضمِّنُه هابرماس في مفهومه للعقلانية التواصلية، بحيث أن القائد الذي يُدار في ضوئها، لا يفرض الأوامر بل يخلق تعاقدات اجتماعية ونفسية غير مكتوبة، تتحوّل المدرسة من خلالها من بيئة عمل ضاغطة إلى بيئة اجتماعية حاضنة، توفر الأمان الرمزي اللازم للعطاء.

وتتجلى هذه القيادة المُؤنسَنة في عدة ممارسات، وفرتها معطياتنا الميدانية لتجعل من التبيئة مساقاً إيجابياً لا إكراهاً خفياً؛ أولها: التعامل مع الظروف الإنسانية للأستاذ بوصفها مدخلاً تنظيمياً لا استثناءً مُتسامَحاً فيه، فنظام التبادل الودي للحصص بين الزميلات في الظروف الطارئة، الذي يستتبعه إشراف إداري مرن، حسب ما لوحِظ لدينا، لم يكُن خرقاً للنظام المؤسساتي، وإنما هو تأويل لروحه، يُنتج ما يمكن تسميته "الرسملة اللاحقة برد الجميل الرمزي"، وهكذا يظهر أن الأستاذ الذي استفاد من هذا التسهيل، يُحوّله تلقائياً إلى التزام معنوي ضمني نحو المؤسسة، ويتجلى في انخراط مضاعف في مراحل لاحقة،

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 01، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/11، الساعة 9:30-10:30.

وهو ما تؤكده إحدى المبحوثات الإداريات، حينما تصف أسلوب المديرة: "في حالة ظرف طارئ المديرة ما دارتناش اسفسار، تقول لنا: المهم علموني، ديرولي قيمة، واعلموني وروحوا قضوا صوالحكم*"[1]، فهذا النوع من الخطاب، ينقل التبيئة من منطق الإلزام إلى منطق التعاقد المتبادل، حيث تمنح المؤسسة وتنتظر أن يُقابل الفاعل هذا المنح بانخراط أعمق.

وثاني هذه الممارسات القيادية المؤنسَنة؛ يتبدى في تحويل المجلس البيداغوجي من فضاء إداري تبليغي إلى فضاء تداولي حقيقي، فحين تُفسح المديرة المجال للأساتذة، من أجل تقديم قراءاتهم التربوية والبيداغوجية، حول نتائج التلاميذ وظروفهم الاجتماعية العامة، فإنها تُحوّل الاجتماع الرسمي إلى لحظة تبيئة فِعليّة، خاصة وأن الأستاذ الذي يُسمع صوته، ويرى أن رأيه يُؤثر في القرار، يشعر بأنه طرف في النسق لا مُستهلَك منه، وهذا ما تصفه المبحوثة، قائلة: "المديرة في كل اجتماع تُثمّن عملنا من خلال نتائج التلاميذ وتستمع لآرائنا"[2]، وهو تجسيد دقيق لما يُسميه هابرماس بـ"الفضاء التداولي"، الذي يجعل التبيئة نتاج اقتناع لا اضطرار، استناداً إلى ما يُسميه هابرماس؛ أيضاً، بالعقل التواصلي القائم على تبادل الحجج لا إصدار الأوامر.[3]

وأما ثالثها؛ توزيع المهام بناءً على الرأسمال الثقافي والميول الفردية لا على الفرض الهرمي، حيث أوجد لنا التحقيق الأمبريقي كيف أن هذا التوزيع المرن يُنتج شعوراً بالتحقق الذاتي عند الفاعل؟ فالمبحوثة التي تحصل على تدريس قسم التحضيري بناءً على رغبتها وهي على وشك التقاعد، لا تشعر بأنها تؤدي مهمة مفروضة بل مهمة مختارة، إذ نجدها تقول: "المهام توزع بين الأساتذة بموضوعية وشفافية مع احترام متطلبات كل أستاذ، مثلاً أنا سأخرج قريباً للتقاعد تعبت واستنزفت وبالتالي أحب العمل مع قسم التحضيري والكل يوافق"[4]، وهذا الفارق الرمزي بين الفرض والاختيار، هو ما يصنع الفارق الحقيقي في الانخراط المهني، وهو ما يُعيدنا إلى ما أثبته مايو، وبأن الفاعل الذي يشعر بأن بيئته تحترم اختياراته، يُنتج انخراطاً أعمق وأكثر استمرارية من الفاعل الذي يخضع للتوزيع الآلي.

*- بمعنى: "في الحالات الطارئة أو الخاصة فإن المديرة لا تتخذ معنا إجراء الاستفسار الإداري، ولكنها تصر على اعلامها وطلب إذنها قبل الغياب أو الخروج الاضطراري من المؤسسة".

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 10، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/08، الساعة 9:30-10:15.

2- تصريح مستمد من المقابلة رقم 05، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/18، الساعة 9:30-10:30.

3- أشواق خلفاوي و نورية خالف، **في فلسفة الاعتراف بالآخر والتعايش السلمي عند يورغن هابرماس**، مرجع سسابق، ص 269.

4- تصريح مستمد من المقابلة رقم 05، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/05، الساعة 12:30-13:30.

ويُجمَل بنا هذا التحليل إلى القول: بأن التبيئة التنظيمية في مؤسستنا الموضوعة حيِّز الدراسة، هي مسار مُركّب يتشابك فيه ما هو رمزي ووجداني وعلائقي ووظيفي في آن واحد، وما يجعل هذا النموذج أكثر فاعلية من نظيره في مؤسسات أخرى، هو أنه لا يعتمد على الإكراه الهيكلي، بل على الاندماج القيمي المُنبثق من الأنسنة التنظيمية، بوصفها ثقافة حيّة تسري في الممارسات اليومية، غير أن حدود هذه التبيئة حاضرة ومُعاشَة، على اعتبار أن الفاعل الذي يعيش شرخاً بين رأسماله الثقافي ومكانته الوظيفية، يبقى في حالة تبيئة منقوصة مهما كان المناخ الإنساني إيجابياً، مما يُثبت أن التبيئة الكاملة تستلزم إنصافاً مزدوجاً: "إنصافاً إنسانياً" يحترم الفاعل بكيانه الوجداني، و"إنصافاً وظيفياً" يُترجم رأسماله الثقافي إلى اعتراف مؤسسي فعلي، وحين يتحقق هذان البُعدان معاً، تصبح التبيئة تمثل ما وصفناه في البداية: استقراراً وجدانياً حقيقياً يجعل الفاعل قادراً على العطاء لا مجرد الحضور.

خلاصة الفصل:

لا ريب في أن مزايا التاشبك، التي أظهرها متغير الرسملة الثقافية بمتغير التبيئة التنظيمية، قد أبان عن وجود نقلة نوعية، أحدثها المدلول الرمزي للتربية من حدود الوعي الجمعي بالمؤسسة إلى واقع الوعي الفردي بالآخر، فالاتصال التنظيمي الذي كشفته لنا الدراسة الميدانية، لم يتأتى من كونها ممارسة تطابقية لما يمكن أن تفرضه القواعد المؤسساتية والتشريعات الإدارية والنواميس القانونية، غير أن القانون التقليدي للمجتمع وما يحمله من رواسب ثقافية وارهاصات قيمية ومثل رمزية، ساهم بشكل كبير في تحوير ماهية المؤسسة التربوية ضمن نسقها وسياقها المحلي؛ من جهة، وكذا أحال إلى إعادة إنتاج معايير المؤسسات النواتية الأولى التي تفرزها الجماعات الإنسية، لتتبدى بتوصيفاتها التنظيمية المعاصرة؛ من جهة أخرى.

وإذا كنا سنقول بأن الثقافي سابق عن التنظيمي، بل هو اللبنة البانية لأسسه وهويته، فذاك معناه: أن الفاعل الثقافي الغامر في كينونة الكان التربوي، يحتكم في علاقاته وروابطه المؤسساتية إلى المتخيل العام الذي يجسر عملية تواصله مع الذوات التربوية المشتركة معه في الفضاء والدور على حد سواء، ولهذا يبقى لهذه البيئة المهنية حافزاً يؤسس له فعل الأنسنة، لاسيما من حيث الأداء والتسيير، أين يمكن أن يرومنا منطلق هكذا فهم إلى طرح السؤال، الذي نصه: أية أنسنة لأية عقلنة في المنظومة التسييرية والتنظيمية للمؤسسة التربوية في الجزائر اليوم؟

الفصل الثالث

الأنسنة التنظيمية بين عقلانية التسيير والتسيير العقلانى

تمهيد الفصل:

حين ننتقل من الفصل الأول، الذي كشف: كيف يُشكّل الفاعل التربوي بيئته ويتشكّل بها عبر مسارَي الرسملة الثقافية والتبيئة التنظيمية؟ إلى هذا الفصل الثاني، فإننا نُعمّق التحليل لننفذ إلى جوهر الديناميكية، التي تُنتج المناخ التنظيمي الإيجابي الذي رصدناه ميدانياً، تلك الديناميكية التي لا تختزل في قواعد التسيير الرسمية ولا في اللوائح البيروقراطية، بل تتجلى في ما يمكن تسميته بالأنسنة التنظيمية، بوصفها الأفق القيمي الذي يُعطي للمؤسسة روحها الحقيقية.

والأنسنة التنظيمية بهذا المعنى؛ ليست رفاهية أخلاقية تُضاف على هامش التسيير، بيد أنها إعادة تعريف لمفهوم العقلانية التنظيمية ذاتها –جوهرياً–، فالعقلانية التقليدية كما تصوّرها ماكس فيبر في نموذجه البيروقراطي المثالي، قامت على مبدأ فصل الشخص عن الوظيفة، وتقنين العلاقات وإخضاع الفاعل لمنطق الإجراء، غير أن ما كشفه ميداننا، يُثبت وجود عقلانية من نوع آخر، تعمل بصمت داخل المؤسسة التربوية. عقلانية تُدرك أن الفاعل التربوي، لا يُؤدي مهمته كوحدة وظيفية منفصلة عن وجدانه، وانتمائه وهويته الثقافية، وأن المؤسسة التي تُغفل هذا البُعد، لا تُنتج سوى امتثال ظاهري، يفتقر إلى الانخراط الحقيقي، وهو ما يُجسّد بدقة ما يُسميه يورغن هابرماس، تمييزاً جوهرياً بين العقلانية الأداتية، التي تختزل الفعل في الكفاءة والإجراء، والعقلانية التواصلية التي تُقيم العلاقات على التفاهم المتبادل، والاعتراف بالآخر فاعلاً كاملاً لا أداةً تنفيذية.

وما يجعل هذا الفصل محورياً في بنية دراستنا، هو أنه يُقدّم تحليلاً مزدوجاً يُميّز بين مستويين متكاملين لكنهما متمايزين؛ المستوى الأول: هو الأنسنة بوصفها قيمة اجتماعية حيّة، تُنتجها الجماعة المهنية في تفاعلاتها اليومية، وتُعيد إنتاجها عبر ممارسات وطقوس، تُرسّخها في الوعي الجمعي للمؤسسة؛ والمستوى الثاني: هو الأنسنة بوصفها نموذجاً قيادياً واعياً، يُجسّده فاعل محدد هو المدير، الذي يُحوّل هذه القيمة المثالية إلى أسلوب تسيير فعلي، يُوازن بين متطلبات الهيكل الرسمي، وخصوصية الفاعل الإنسانية، وهذان المستويان ليسا متوازيان، بل يتشابكان في منطق جدلي، يُنتج ما أسميناه طوال هذه الدراسة بـ: "المناخ التنظيمي الحاضن"، الذي يُفسّر وضعِيَتَي "الرضا المهني" و"الانتماء المؤسساتي".

أولاً: صورة الأنسنة التنظيمية كقيمة اجتماعية في عقلانية التسيير.

تنطوي الأنسنة التنظيمية على كفَّتين من المعنى، لا يمكن الاكتفاء بإحداهما: "كفة المفهوم" التي تُحدَّد ماهيتها النظرية، بوصفها منطقاً تسييرياً بديلاً للعقلانية الأداتية الجامدة، و"كفة الممارسة" التي تكشف الكيفية، التي يتحوّل بها هذا المنطق إلى واقع تنظيمي ملموس، عبر جملة من الآليات اليومية المتجذّرة في ثقافة المؤسسة؛ فضلاً عن الحدود البنيوية، التي تُحول دون اكتمال هذه الأنسنة، وتكشف عن توتراتها الداخلية الحقيقية. ومن هذا المنطلق؛ يطرح هذا العنصر تساؤلاً مزدوجاً: ما الذي يجعل من الأنسنة منطقاً تسييرياً وليس مجرد خطاب إداري؟ وأين تبدأ حدودها حين تصطدم بموازين القوى الداخلية للمؤسسة؟

1. الأنسنة التنظيمية من المنطق التجريدي إلى المنطق التسييري.

عندما نتحدث عن الأنسنة التنظيمية في سياق مؤسستنا الميدانية، فإننا لا نتحدث عن شعار إداري مكتوب في لائحة داخلية، ولا عن سياسة مُعلنة في وثيقة رسمية، بل عن ثقافة تنظيمية حيّة تسري في الممارسات اليومية، وتتجلى في المواقف الصغيرة قبل الكبيرة، وتُبنى عبر التراكم الزمني للتفاعلات الإنسانية داخل الفضاء المؤسسي، فالأنسنة بهذا المعنى، تتعدى كونها برنامجاً تطبّقه الإدارة، لتكون قيمة اجتماعية تُنتجها الجماعة، وتُعيد إنتاجها يومياً في ممارساتها، وطقوسها وطريقة تعاملها مع المواقف، وهو ما يجعلها في جوهرها تعبيراً عن عقلانية تسيير، تُقدّم الإنسان –لا الإجراء– بوصفه المرجع الأول في اتخاذ القرار.

والفهم الصحيح لهذه الأنسنة، يستلزم تجاوز التصوّر الساذج، الذي يختزلها في العطف، والمجاملة ولين التعامل، لاسيما وأن الأنسنة بالمعنى السوسيولوجي الدقيق، هي منطق تنظيمي متكامل، يرى في الفاعل كياناً وجدانياً واجتماعياً، متجاوزاً لوحدة وظيفية، ويُدرك أن استقرار المؤسسة وفاعليتها، لا يُبنيان بالضبط الآلي، بل بالاعتراف المتبادل، والتعاقد الاجتماعي الضمني بين مختلف الفاعلين، وهذا ما يقترب إبستيمياً من مفهوم يورغن هابرماس عن "العقلانية التواصلية"، والتي لا تعني تطبيق القانون بحذافيره، بل تعني أن القرارات الإدارية تكون معقولة ومُبرَّرة ومبنية على الحوار، والفاعل فيها ليس برغياً في آلة بل كيان يمتلك صوتاً وخصوصية تقتضي الاستيعاب والاعتراف.[1]

1– جلول مقورة، **الفعل التواصلي عند هابرواس نظرية و تطبيق**، مجلة المعيار، العدد 16، جامعة المسيلة، 2016، ص ص359–360.

إن عقلانية التسيير الحقيقية، تُدرك أن الفاعل لا يدخل المؤسسة بصفته المهنية وحدها، ولكنه يُحضر معه رأسماله الثقافي والرمزي كاملاً، فالأنسنة، ههنا، تتجلى في استثمار هذا الرأسمال، ليصبح قوةَ دفع تنظيمية، لا في محاولة صهره، أو تهميشه. هذا التصور، يلتقي في جوهره مع ما أثبتته مدرسة العلاقات الانسانية بقيادة "التون مايو"، حيث يشترك الطرفان في رفض قاطع للتعامل مع الفاعل كأداة جامدة، فبينما ركز مايو على تحرير الفاعل من النظرة المادية الضيقة، عبر إثبات أن الشعور بالتقدير والانتماء، هو المحرك الأساسي للسلوك التنظيمي، حيث يمتد هذا المنطق ليشمل الاعتراف بالهوية الثقافية، والرمزية للفاعل كجزء لا يتجزء من كيانه الانساني داخل المنظمة، مما يجعل من استثمار هذه الأبعاد ضرورة تنظيمية لتحقيق فاعلية، تتجاوز حدود اللوائح الجامدة.[1]

وما يُعمّق هذا الفهم؛ هو أن الأنسنة في مؤسستنا لا تنبثق من فراغ، وإنما هي نتاج تلاقٍ بين خصوصية ثقافية جزائرية، تُقدّم قيم التكافل والولاء الجماعي، وخصوصية مهنية تربوية، تجعل الإنسان محور العملية التربوية، قبل أن يكون موضع اللائحة، وهذا الطرح ينسجم بشكل أوضح مع فلسفة مونتسكيو، التي تؤكد على ضرورة انبثاق الأنظمة من خصوصية المجتمع وثقافته، فالأنسنة التنظيمية في المدرسة الجزائرية، تعد نتاجاً لتلاقي قيم التكافؤ والولاء الجماعي في الثقافة الجزائرية، مع الأسس التربوية التي تركز على العنصر البشري، مما يجعلها مطابقة لمبدأ ملاءمة الانظمة لروح الشعوب[2]، حيث أن ما رصدناه ملاحظةً واستجواباً، أظهر لنا كيف أن هذين البُعدين، يتشابكان لإنتاج ثقافة تنظيمية، تُقدّم الاعتبار الإنساني على الإجراء الرسمي في اللحظات الفارقة، دون أن تتخلى عن الحدود الرسمية بصورة مُفرطة تفتح باب الاستغلال، وقد أشارت إحدى المبحوثات منوالاً على ذلك: "المديرة غرست فينا هذه العادات الأسرية فيما بيننا"، وهو تصريح يكشف أن الأنسنة لم تنشأ تلقائياً، بل زُرعت بوعي قيادي رصين، تحوّلت بمرور الوقت إلى ثقافة جماعية تُعيد إنتاج نفسها.

2. الأنسنة التنظيمية في الممارسة التربوية اليومية: التجليات والحدود

تتجلى هذه الأنسنة –على نحو مائز– بوصفها قيمة اجتماعية في عقلانية التسيير، وذلك، استناداً إلى جملة من الممارسات المُلاحَظة، التي تكشف كيف يتحوّل الإطار التجريدي إلى واقع تنظيمي نَشِط؛ أما أولى هذه الممارسات، يمكن تسميتها بـ: "طقوس الاستقبال التنظيمي المُؤنسَن"، فبدلاً من إعطاء

1 – سامية فلوري، **العلاقات الانسانية دلائل مفاهيمية وافتراضات نظرية**، 2022 مجة البحوث والدراسات الانسانية، ص 594–595.

2 –مونتسكيو، **روح الشرائع**، ترجمة عادل زعيتر، الناشر مؤسسة هنداوي سي آي سي، المشهرة برقم 10585970 بتاريخ 2017/1/26.

الأستاذ الجديد جدولاً جافاً بالقوانين الداخلية وانتظار امتثاله، اتّضح لنا ملاحظةً ومُعايشَةً بأن المؤسسة، تقوم بجلسة تعارف ودية مع الفريق، وتعيين أستاذة مرافقة تُقدّم النصائح، والتوجيهات بصورة تلقائية دون أن يُطلب منها ذلك. هذا الاستقبال الذي يحول اللقاء الأول، من مجدر إجراء إداري (تسليم التشريعات وإسداء التعليمات) إلى فضاء تداولي مصغر.

وتُؤكد شهادة إحدى المبحوثات ذلك، واصفةً بداية عملها؛ بالقول: "*وجدت سهولة مقارنة بما سبق، الأستاذة التي تدرس نفس المستوى تقدم لي نصائح وتوجيهات بدون أن أطلب منها*"، هذا الاستقبال ليس مجرد لطافة اجتماعية، بل هو عقلانية تنظيمية واعية، تهدف إلى تسريع عملية الاندماج التنظيمي بأسلوب يحفظ كرامة الفاعل، ويحمي هويته المؤسساتية منذ اليوم الأول، وهو ما يُجسّد فكرة هابرماس حول الفضاء التداولي، والذي تسقط فيه "سلطة الهياكل" أمام سلطة "الحجة الأفضل"[1]، و هذا ما يجعل الفاعل يشعر بأنه طرف في الفضاء التداولي لا ضيف طارئ عليه[2].

وثانية هذه الممارسات؛ تحويل الاجتماعات الرسمية إلى فضاءات تداولية حقيقية، فالمجلس البيداغوجي في مؤسستنا، لا يقتصر على التبليغ الإداري الأحادي الاتجاه، بيد أنه يُفسح المجال للأساتذة لتقديم قراءاتهم السوسيولوجية والبيداغوجية حول نتائج التلاميذ وظروفهم، وهذا ما رصدته المبحوثة حين تصف المديرة: "في كل اجتماع تُثمّن عملنا من خلال نتائج التلاميذ وتستمع لآرائنا"[3]، وهو ما يُجسّد بدقة ما يُسميه هابرماس "الفضاء العمومي التداولي"، أي: ذلك الفضاء الذي تتبادل فيه الأطراف الحجج والقراءات بدلاً من الاكتفاء بإصدار الأوامر وانتظار التنفيذ[4]؛ فلما يشعر الأستاذ بأن رأيه معترف به، وصوته مسموع ويُؤخذ بعين الاعتبار، تتحوّل الاجتماعات من مصدر للضغط إلى رافد للانتماء.

أما ثالثة هذه الممارسات؛ تكمن في: مراعاة الظروف الإنسانية للأستاذ، بوصفها مبدأً تسييرياً لا استثناءً مُتسامَحاً فيه، فنظام التبادل الودي للحصص بين الزميلات في الظروف الطارئة، وتحت إشراف إداري مرن [وهذا ما رصدناه ميدانياً بالملاحظة]، لا يعتبر خرقاً للنظام، ولكنه تأويل لروحه؛ أي: فهم الغاية الانسانية والاجتماعية منه، في سبيل تحقيق التفاهم المشترك، وهو ما يخدم الفعل التواصلي، حيث أن أنسنة الإدارة تثبت فاعلية التنظيم، أين يتحول التسهيل الإداري الى "التزام معنوي ضمني" من قبل

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 7، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/06، الساعة 9:30-10:00.

2- أ.جلول مقورة، **الفعل التواصلي عند هابرواس نظرية و تطبيق، مجلة المعيار** العدد 16 2016 ، ص 360، جامعة المسيلة .

3- تصريح مستمد من المقابلة رقم 5، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/18، الساعة 9:30-10:30.

4- أشواق خلفاوي و نورية خالف، **في فلسفة الاعتراف بالآخر والتعايش السلمي عند يورغن هابرماس**، مجلة الاكاديمية لدراسات الانسانية والاجتماعية، 2023 ص 269.

الاستاذ تجاه المؤسسة، ولا شك في أن المبحوثة الإدارية، تُثبت ذلك حين تصف أسلوب المديرة، بالقول: *في حالة ظرف طارئ المديرة ما دارتناش اسفسار، تقول لنا: المهم علموني، ديرولي قيمة، واعلموني وروحوا قضوا صوالحكم*"[1].

هذا الخطاب القيادي، يُجسّد بدقة العقلانية التواصلية عند هابرماس، مشيراً إلى أن: الاعتراف بالفاعل كياناً وجدانياً كاملاً، وتقليص مناطق الظل التي تدفع الفاعلين إلى المقاومة الصامتة، وخلق تعاقد اجتماعي ونفسي غير مكتوب، يجعل الامتثال نابعاً من الاختيار لا من الإكراه.[2] والأهم أن هذه المرونة؛ تُنتج ما يمكن تسميته "الرسملة اللاحقة": الأستاذ الذي استفاد من هذا التسهيل، يُحوّله إلى التزام معنوي ضمني نحو المؤسسة، يتجلى في انخراط مضاعف في مراحل لاحقة، وهو ما يُثبت أن الأنسنة ليست تنازلاً عن الفاعلية التنظيمية، بل هي الطريق الأكثر ذكاءً لإنتاجها.

ورابعة هذه الممارسات: التعامل الإنساني مع المشكلات السلوكية المعقدة، فحين تواجه المؤسسة حالة سلوكية معقدة لتلميذ، لا يلجأ النسق إلى العقوبة الآلية، غير أنه يعقد اجتماع يجمع المشرف والمدير والأستاذ، من أجل تحليل الحالة من منظور إنساني اجتماعي، فالقرار لا يكون قانونياً جافاً بل تربوياً مُؤنسَناً، يراعي كرامة الأستاذ ومصلحة الطفل في آن واحد، وهو ما إلتمسناه فعلياً عندما واجهت إحدى المبحوثات ضغطاً من ولي أمر تلميذ ضعيف المستوى، بحيث صرحت لنا: "ساندتني المديرة والأستاذة السابقة لنفس القسم وقدموا للأم سندات تدل على أن مستواه ضعيف"[3]، لاسيما وأن هذه المساندة الجماعية للأستاذة في مواجهة الضغط الخارجي، تُطبق الأنسنة في بُعدها الأعمق، فالمؤسسة لا تترك فاعلها وحيداً في مواجهة التوترات، ولكنها تقف خلفه بالحجة والدليل، مُعيدةً بذلك تعريف السلطة من علاقة إكراه إلى علاقة تبادل وحماية متبادلة.

وخامسة هذه الممارسات: توزيع المهام بناءً على الرأسمال الثقافي والميول الفردية، لا على الفرض الهرمي، فحين يُشارك الأساتذة في تحديد مهامهم بالحوار والتشاور، ويشعر بأن خياراته محترمة، فإن ذلك ينتج "إنخراطا أعمق وأكثر استمرارية" في العمل، وإشراك الفاعلين في تحديد مهامهم عبر الحوار والتشاور، يجعلهم يشعرون بأن موقعهم، هو نتاج اختيارهم الشخصي، وليس مجرد إملاء من الهيكل، يشعر كل فاعل بأن موقعه داخل المؤسسة نتاج اختياره لا إملاء الهيكل عليه، وتُجسّد ذلك المبحوثة

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 10، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/08، الساعة 9:30-10:15.

2- أ.جلول مقورة، **الفعل التواصلي عند هابرواس نظرية و تطبيق، مجلة المعيار** العدد 16 2016 ، ص 360-362، جامعة المسيلة .

3- تصريح مستمد من المقابلة رقم 7، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/06، الساعة 9:30-10:00.

الأولى حين تصف توزيع المهام: "المهام توزع بين الأساتذة بموضوعية وشفافية مع احترام متطلبات كل أستاذ، مثلاً أنا سأخرج قريباً للتقاعد تعبت واستنزفت وبالتالي أحب العمل مع قسم التحضيري وكل يوافق"[1].

إن هذا التوزيع المرن الذي يُراعي المرحلة الحياتية لكل فاعل، ويُقدّم ظروفه الشخصية على الاعتبارات الهيكلية الجامدة، هو أعمق تعبير عن الأنسنة بوصفها منطقاً تنظيمياً، لا مجرد موقف عاطفي، ويتقاطع هذا مع ما أثبتته تجارب هوثورن من أن: الفاعل عندما يشعر بكيانه، وتقدير خياراته داخل المؤسسة، هو المحرك الأساسي للإنخراط المستدام، وهو ما يفوق بمراحل تأثير التنظيم الهرمي التقليدي أو الآلي[2]، فالتوزيع المرن للمهام هو ما يحقق التوازن والرضا الوظيفي.

غير أن ما يُعمّق هذا التحليل، ويمنحه أمانته العلمية، هو الإقرار بأن الأنسنة بوصفها قيمة اجتماعية، تواجه حدوداً وتوترات حقيقية لا يمكن تجاهلها، فالمبحوثة ذات الأقدمية الطويلة، تُحذّر بصراحة: "المديرة شخص طيب جداً ولكنهم يستغلونها"[3]، وهذا التحذير يُشير إلى إشكالية بنيوية حقيقية، تُلازم كل نموذج أنسنة تنظيمية: المرونة الإنسانية إذا لم تُدار بحكمة تفتح باب الاستغلال وتحوّل قيمة التسامح إلى ضعف في موازين القوى الداخلية، وتُدرك المديرة هذا بوضوح حين تقول: *"الجانب الإنساني يطغى علينّا بزاف ولكن أحياناً المبالغة في الإنسانية لها سلبيات، يجب على المسيّر أن يكون حكيم في تسيير إنسانيته"*[4].

هذا الوعي النقدي بحدود الأنسنة، هو في حد ذاته مؤشر على نضج تنظيمي حقيقي، يُميّز بين الأنسنة المُحكَمة، التي تحفظ التوازن والأنسنة المُفرِطة التي تُخلّه، وهو ما يتقاطع مع رؤية كروزي للسلطة بوصفها علاقة تبادل، فالسلطة ليست شيئا "يمتلك"، بل هي ممارسة تتم عبر طرفين في التنظيم يحتاج كل طرف للآخر لتحقيق أهدافه؛ ففي المدرسة المدير يحتاج للأساتذة لتحقيق أهداف المؤسسة وتسييرها بنجاح، والمعلم يحتاج إلى تسهيلات ومرونة من الإدارة ليمارس عمله براحة، ويحقق استقراره المهني: فالمديرة التي تمنح المرونة تنتظر في المقابل الالتزام والانخراط، وحين لا يتحقق هذا التبادل تنشأ منطقة ظل تستوجب إعادة ضبط العلاقة[5].

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 1، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/05، الساعة 12:30-13:30.

2- أ.د سلاطنية بلقاسم، **العلاقات الانسانية**، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2003، ص 38-49 مجلة العلوم الانسانية العدد الخامس.

3- تصريح مستمد من المقابلة رقم 1، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/05، الساعة 12:30-13:30.

4- تصريح مستمد من المقابلة رقم 12، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/10، الساعة 11:00-13:00.

5- أ.عبد القادر خريبش، **التحليل الاستراتيجي عند ميشال كروزي النظرية والمفاهيم**، جامعة سعد دحلب بالبليدة. ص 247-249.

وتبرز مفارقة تحليلية أخرى في ما أسفر عنه ميداننا من تضاد، بين الرضا الإنساني والشعور بالغبن الوظيفي عند بعض الفاعلين، فالمبحوثة ذات المؤهل العلمي الرفيع، تُصرّح وتعترف "بجودة المناخ الانساني" وهذا يعني أن الأنسنة نجحت في اشباع حاجاتها الاجتماعية والتقدير المعنوي، هذا الجانب يتوافق مع "العوامل الدافعية" عند هرزبرغ، وهو ماجعلها تشعر بنوع من الراحة أو "الرضا الجزئي"، وفي المقابل، تشعر المبحوثة "بالغبن الوظيفي" وعدم الرضا عن منصبها، بداعي غياب "الاعتراف الرسمي المجسد في الترقي والمنصب". هنا؛ نجد أن "عوامل الوقاية (الترقية والمكانة الرسمية) مفقودة، مما أدى إلى شعور بعدم الرضا المهني رغم جودة العلاقات، حيث تقول: "لست راضية بوضعي هذا لأن مؤهلاتي العلمية تفوق ذلك بسبب التوزيع الغير عادل للمناصب"[1].

هذا الشكل من التضاد؛ يكشف أن الأنسنة حتى حين تنجح في إنتاج مناخ إنساني ملائم، قد تعجز عن تعويض الغياب الرسمي للاعتراف الوظيفي، الماثل في مؤشرات الترقي والمنصب، وهو ما يُعيدنا إلى تمييز هرزبرغ بين عوامل الوقاية التي تمنع التذمر، وعوامل الدافعية الحقيقية التي تُنتج الرضا المكتمل، فالأنسنة باعتباره قيمة اجتماعية تُشبع الحاجة الإنسانية للاعتراف والانتماء، لا تُغني وحدها عن الاعتراف المؤسسي الرسمي الواقع في المسار الوظيفي، لاسيما وأن الإنسان في العمل، يحتاج الى مسارين متوازيين ليكتمل رضاه؛ المسار الاجتماعي "الانسنة"، التي تمنع الشعور بالاغتراب؛ والمسار المؤسسي الرسمي "الترقية والمنصب"، الذي يعطي قيمة مادية ومعنوية لجهد الموظف. وحين يغيب الأخير تبقى الأنسنة رضاً جزئياً لا رضاً مكتملاً[2].

وفي ضوء هذا التحليل؛ تتبيّن صورة الأنسنة التنظيمية بوصفها قيمة اجتماعية في عقلانية التسيير، إنها ليست خطاباً إدارياً ولا ترفاً أخلاقياً، بل هي منطق تنظيمي متكامل، يُحوّل المؤسسة من بيئة عمل ضاغطة إلى بيئة اجتماعية حاضنة توفر الأمان الرمزي للفاعل، وتستثمر خصوصيته الثقافية قوةَ دفع لا عائقاً، غير أنها في الوقت ذاته، ليست وصفة سحرية مضمونة النتائج، بل هي رهانٌ على الثقة المتبادلة، يستلزم حكمة في الجرعة، ووعياً بالحدود وإدراكاً لموازين القوى الداخلية. وهذا بالضبط ما يُمهّد للسؤال الذي سيتناوله العنصر الموالي: كيف يتحوّل هذا النموذج القيمي إلى نموذج قيادي مُجسَّد

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 3، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/11، الساعة 09:30-10:30.

2-بغول زهير، تحت اشراف لوكيا الهاشمي، **محددات النجاح في العمل الاداري بالمؤسسات الوطنية في إطار نظرية فريديريك هرزبرغ**، مذكرة دكتوراه 2007/2006،جامعة قسنطينة، ص ص 137-141.

في التسيير الفعلي؟ وما الذي يجعل من التسيير العقلاني الإنساني ظاهرة موضوعية لا مجرد أسلوب شخصي لقائد بعينه؟

ثانياً: الأنسنة التنظيمية بوصفها نموذجاً قيادياً في التسيير العقلاني.

الحديث عن الأنسنة كقيمة ثقافية حية داخل المؤسسة التربوية، لا يكتمل معناه ما لم يُترجَم إلى ممارسة قيادية مجسَّدة، وآلية تسييرية فاعلة، إذ لا يكفي أن تسري الأنسنة في وجدان الفاعلين، ما لم تتحوّل إلى أسلوب في اتخاذ القرار، وإدارة النزاع وتوزيع الاعتراف داخل هيكل تنظيمي، تحكمه القوانين والإجراءات البيروقراطية. من هنا؛ يطرح هذا المحور سؤالاً جوهرياً مزدوجاً: كيف تتجسّد الأنسنة في الممارسة القيادية اليومية للمدير حين يصطدم بضغوط التنظيم الرسمي؟ وكيف يتوازن التسيير العقلاني بين منطق اللارسمي الذي يمنح المؤسسة مرونتها الحيّة ومنطق التنظيمي الذي يضمن لها استقرارها الهيكلي؟ وللإجابة عن هذين السؤالين، يستعرض هذا المحور في شقّه الأول: نموذجَ القيادة التربوية القائمة على الأنسنة، بوصفه استراتيجية تحوّل القيمة الإنسانية إلى فعل تسييري مُنتِج، ثم يعرج في شقه الثاني: على إشكالية التوازن بين البعد غير الرسمي والبعد التنظيمي داخل المخيال التسييري للمؤسسة الابتدائية.

1. استراتيجية القيادة التربوية في ميلاد الأنسنة البيروقراطية:

إذا كان العنصر السابق، قد أثبت أن الأنسنة قيمة اجتماعية حيّة تسري في ثقافة المؤسسة، فإن السؤال الذي ينشأ الآن هو: كيف تتحوّل هذه القيمة المثالية إلى نموذج قيادي مُجسَّد داخل هيكل تسييري محكوم بالقوانين والإجراءات البيروقراطية؟ وهذا بالضبط ما نسميه "لحظة الحقيقة" في تحليلنا، ونعني: اللحظة التي تُختبر فيها الأنسنة لا في الخطاب، بل في الممارسة الفعلية حين يصطدم المدير بواقع تنظيمي صارم، يُلزمه باتباع لوائح لا يملك سبيل لتجاوزها، فالأنسنة في هذا السياق، ليست إلغاءً للعقلانية التنظيمية ولا تناقضاً معها، وإنما هي الماكنة الذي تُسهّل حركة التروس الإدارية الصارمة، أي الآلية التي تجعل قواعد الضبط مقبولةً ومفهومةً، بدلاً من أن تُفرض فرضاً يُنتج المقاومة الصامتة.

وما يجعل هذا التحليل بالغ الأهمية في سياق دراستنا، هو أن المؤسسة التربوية الابتدائية تعمل في سياق، تقل فيه الحوافز المادية وتكاد تنعدم، إذ تخضع الترقيات والعلاوات للقانون العام، ولا تملك الإدارة المحلية صلاحية التصرف فيها، ومن هنا؛ تبرز الأنسنة بوصفها المورِدَ التسييري الأكثر توفراً، والأعمق أثراً في الوقت ذاته، بدليل أنه عندما تعجز الحوافز المادية عن تحريك الفاعل، يصبح الاعتراف الرمزي

والتقدير الإنساني، والمشاركة في القرار هي العملة التنظيمية الحقيقية، التي تصنع الرضا وتُنتج الانخراط، وهذا ما أثبتته تجارب هوثورن بقيادة إلتون مايو، حين أثبتت أن الاهتمام بالجانب الإنساني والتقدير الاجتماعي، يرفعان الإنتاجية أكثر من الحوافز المادية بمعزل عن الاعتراف، مما يجعل نموذج مدرسة العلاقات الإنسانية، مرجعاً نظرياً متيناً لفهم ما نُلاحظه في ميداننا[1].

وأول تجلٍّ لهذا النموذج القيادي، قد تم رصده أمبريقياً في: كيفية توظيف المديرة للعلاقات الإنسانية، من أجل جعل الطلبات الاستثنائية التي تتجاوز الالتزام الرسمي مقبولةً طوعاً، فحين يكون على الأساتذة الحضور في مساء يوم الراحة لتنظيم تظاهرة تربوية، لا تلجأ المديرة إلى التعميم الإداري الجاف، ولكنها تعقد جلسة ودية تشرح فيها أهمية هذه التظاهرة بالنسبة إلى مصلحة التلاميذ وصورة المؤسسة، حيث نجدها تطلب لا تأمر، وتُقنع لا تُلزم. إن هذا الأسلوب الذي قد يبدو للوهلة الأولى مجرد لطافة شخصية، هو في حقيقته ممارسة قيادية محسوبة، تستثمر الرأسمال الاجتماعي المتراكم، لجعل الإلزام الاستثنائي يبدو مقبولاً في ظل غياب أي سند قانوني، فمثل هكذا استراتيجية يشرحها أكسيل هونيث؛ بالقول: أن السلطة تكتسب شرعيتها الحقيقية ليس من المنصب والتقنين بل من قبول المرؤوسين لها طوعا، وهذا القبول لا يُبنى في المكاتب الإدارية بل في الفضاءات الإنسانية المشتركة التي تُذيب المسافة الهرمية وتُحوّل الطلب من أمر إلى دعوة[2].

زائد إلى ما سبق؛ يتمثل ثاني هذه التجليات القيادية في: الأسلوب الذي تُدار به النزاعات الداخلية بين الفاعلين، فالخلافات بين الأساتذة أو بينهم وبين الإدارة، يُعد ظاهرة تنظيمية طبيعية لا يمكن تفاديها، لكن ما يُميّز المؤسسة ذات النموذج القيادي الإنساني هو كيفية معالجتها، حيث رصد لنا الميدان حالة سوء فهم بين أستاذين، حول توقيت استعمال الزمن في بداية السنة، فلم تُحسم وضعيتهما بقرار إداري أحادي، ولكن بجلسة صلح أدارتها المديرة بأسلوب، يعتمد على أخلاقيات التواصل والتقدير المتبادل، حيث سمعت لكلا الطرفين واستدعت روح الهدف المشترك، وهو مصلحة التلميذ لإنتاج حل يُرضي الجميع، ويُقوّي الروابط الاجتماعية بدلاً من أن يُخلّفها مكسورة، وهذا يتقاطع مع رؤية هابرماس في العقلانية التواصلية، التي ترى أن الحل الأمثل للنزاع، هو ذلك الذي ينبثق من الحوار، وتبادل الحجج بين أطراف مُعترَف بها، متساوين في قدرتهم على التأثير في القرار، لا ذلك الذي تفرضه سلطة أحادية تملك القدرة على الحسم دون الإنصات.

1- بغول زهير، **محددات النجاح في العمل الاداري بالمؤسسات الوطنية في إطار نظرية فريديريك هرزبرغ**، مرجع سابق، ص ص 113-120.
2- أ.عبد القادر خريبش، **التحليل الاستراتيجي عند ميشال كروزي النظرية والمفاهيم**، جامعة سعد دحلب بالبليدة، ص ص 245-250.

وعلى مبنى هذا الطرح؛ يبرز ما يُسميه ميشال كروزي "النسق الاجتماعي للفعل الملموس"، إذ يرى أن كل مؤسسة تطوّر عبر الزمن أنماطاً غير رسمية لحل مشكلاتها، تتجاوز ما تنص عليه اللوائح الرسمية، وأن القائد الذكي هو من يُدرك هذه الأنماط، ويُوجّهها بما يخدم استقرار المؤسسة، بدلاً من مواجهتها بالصرامة الإجرائية،[1] والمديرة في مؤسستنا تُجسّد هذا النموذج حين تقول: "كاين أحياناً ومواقف يجب التحايل على القانون للوصول إلى الحلول، الجانب الإنساني يطغى عليّا بزاف*"[2]، فهي لا تتجاهل القانون بل تُؤوّله وتُوظّفه توظيفاً يُنتج الحل الاجتماعي الأنسب، وهو ما يُميّز القائد الاجتماعي عن المدير البيروقراطي التقليدي الذي يتعامل مع القانون كآلة جامدة والذي يؤدي إلى التمسك الحرفي بالقواعد ما يسميه كروزي "الحلقة البيروقراطية المفرغة" حيث تصبح القوانين عائقا أمام الحلول بدلا من كونها وسيلة لها. فالمديرة هنا تضع الفاعلية الاجتماعية والانسانية فوق الشكليات الاجرائية العقيمة.

2. التسيير العقلاني في المخيال التربوي بين "مركزية اللارسمي" و"هيمنة التنظيمي":

ضمن التجليات القيادية عينها، تبرز أشكال جديدة تبين عن مدلول الأنسنة وعقلانية التسيير داخل المؤسسة التربوية الموضوعة قيد الدراسة، حيث أن ثالث هذه التجليات القيادية يمكن تسميته بـ: "نظام الحوافز المعنوية البديلة"، الذي تبنيه المديرة في غياب الحوافز المادية الفعلية، فحين يُبدي أستاذ مجهوداً استثنائياً في تزيين قسمه، أو تقديم نشاط تربوي متميز، أو تأطير تلاميذه في تظاهرة مدرسية، لا يذهب هذا المجهود دون أثر، وتمثل هذا التوصيف المبحوثة الأولى، لما تستحضر جملة المفتش المحفزة: "أرفع لك قبعتي لقد شرفتِنا"[3]، واصفةً إياها بلحظة الاعتراف الأعمق في مسيرتها المهنية، لتضيف لنا مبحوثة أخرى تأثير الاعتراف المعنوي من المديرة، قائلة: "..ولولا هذا الاعتراف لا نستطيع المواصلة لأن عملنا صعب جسمياً ونفسياً"[4].

تُثبت هذه الشهادات؛ أن الاعتراف الرمزي ليس ترفاً إدارياً، بل هو جوهر الأنسنة في سياق تشحّ فيه الموارد المادية، وهو ما يتقاطع مع ما طوّره هونيث في نظريته حول الاعتراف، إذ يرى أن الاعتراف

1- أ.عبد القادر خريبش، **التحليل الاستراتيجي عند ميشال كروزي النظرية والمفاهيم**، جامعة سعد دحلب بالبليدة. ص 248-250.

*- بمعنى تقول المتحدثة: "هناك حالات ومواقف تتطلب مني التحايل على القانون وتمكين البعد الإنساني من أجل الوصول إلى حلول متنازع حولها، فأنا شخصياً يطغى علي النهج الإنساني".

2- تصريح مستمد من المقابلة رقم 12، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/10، الساعة 11:00-13:00.

3- تصريح مستمد من المقابلة رقم 1، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/05، الساعة 12:30-13:30.

4- تصريح مستمد من المقابلة رقم 9، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/07، الساعة 09:30-10:30.

بالقيمة المهنية للفاعل داخل الجماعة، هو شكل من أشكال التضامن الاجتماعي، والذي يتجسد في الاعتراف المتبادل بين الافراد داخل نسيج العلاقات، فعندما يحصل الأستاذ على التقدير الاجتماعي والاخلاقي داخل المؤسسة، بناءً على ما يقدمه من أعمال لها قيمة في نظر الآخرين، أو من خلال الأدوار المهنية والاجتماعية التي يؤديها، هذا النوع من التقدير المتبادل يولد لدى الفرد شعورا بقيمة الذات، ويؤدي إلى تحقيقها داخل البناء الاجتماعي، كما يتمكن من التعاطي الإيجابي مع هويته الثقافية والمهنية، مما يعزز ثقته بنفسه وتكامله مع الجماعة، وفي حالة غياب هذا الشكل من الاستحقاق، أو الخلل في تطوره، يؤدي بالضرورة إلى التشيؤ والانعزال، وقد يصنف الأفراد الذين يتعرضون لاحتقار مستمر "خارج التراتبية الاجتماعية".[1]

وما يزيد هذا النظام المعنوي فاعلية، هو أن الاعتراف فيه لا يأتي من القمة الهرمية وحدها، بل ينبثق أيضاً من الجماعة المهنية ذاتها، فحين تُصفّق زميلات الأستاذة لإنجازها في اجتماع ما، أو حين تُبادر إحداهن بالثناء على درس متميز في غرفة الأساتذة، فإن هذا الاعتراف الأفقي بين النظراء، يُضيف بُعداً آخر لنظام الحوافز المعنوية، يتجاوز ما تملك الإدارة وحدها منحه، وهو ما يُنظّر له هرزبرغ عندما يميز بين عوامل الوقاية وعوامل الدافعية، فالاعتراف المزدوج من الإدارة والزملاء، يُشبع عاملَي الدافعية معاً وهما التقدير والإنجاز، وهو ما يُنتج الرضا الحقيقي لا مجرد غياب التذمر.

أما رابع هذه التجليات القيادية؛ فقد اقتصر على: إدراك المديرة لأهمية التنظيم غير الرسمي، وحرصها على توجيهه بما يخدم استقرار المؤسسة، فالقائد الإنساني لا يرى في الجماعات غير الرسمية داخل المؤسسة خطراً، يُهدد السلطة الرسمية بل يراها رصيداً تنظيمياً، يمكن توجيهه نحو أهداف المؤسسة، حيث بيّن لنا التحقيق كيف تحرص المديرة على المشاركة في لحظات الاستراحة غير الرسمية مع الأساتذة، لا بصفتها الإدارية وإنما بحضورها الإنساني، وهو ما يُتيح لها التقاط الانشغالات، والتوترات قبل أن تتحوّل إلى أزمات، إذ تُصرّح بذلك: "الجو الرسمي 100 بالمئة ممل، ولكن كفريق تربوي كلمتنا وحدة ونخرجوا* بقرار واحد"[2]، هذا الجمع بين التداولية الحرة والوحدة في القرار يُجسّد ما يُسميه هابرماس

1–صراوي وحيدة، خن جمال، **نظرية الاعتراف وتجارب الذل والاحتقار عند أكسيل هونيث**، مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 9 العدد2022/1، ص 67.

*– أي بمعنى: "نتفق جماعياً على قرار مشترك".

2– تصريح مستمد من المقابلة رقم 12، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/10، الساعة 11:00–13:00.

الشرطَ المثالي للتواصل: أن يتحدث الجميع بحرية وأن يستمع الجميع باحترام وأن ينبثق القرار من الحجة لا من القوة[1].

وعلى النقيض من ذلك؛ يواجه هذا النموذج القيادي توترات حقيقية تكشف عن حدوده، فالمديرة ذاتها تُقرّ بأن مبالغتها في الإنسانية، من شأنها تفتح باب الاستغلال، حيث تقول: "يجب على المسيّر أن يكون حكيم في تسيير إنسانيته"[2]، وتُثبت المبحوثة الأولى ذلك حين تصرح: ""المديرة شخص طيب جداً ولكنهم يستغلونها"[3]، ولعل هذا التوتر بين الإنسانية والحزم، يكشف أن الأنسنة بوصفها نموذجاً قيادياً، تستلزم ما يمكن تسميته "الحكمة في الجرعة": فالإنسانية المُفرطة تُفقد القائد هيبته، وتُشجّع على تمدّد الفاعلين في مناطق الظل، التي يُعرّفها كروزي بوصفها المساحات، التي يستثمرها الفاعلون لتوسيع هامش حريتهم على حساب النسق، والقائد الذكي هو من يُدرك هذا التوتر ويُدير إنسانيته بوعي استراتيجي يُبقي على التوازن بين القرب الإنساني والمسافة التنظيمية اللازمة لصون هيبة القرار[4].

1-أشواق خلفاوي، نورية خالف، **في فلسفة الاعتراف بالآخر والتعايش السلمي عند يورغن هابرماس**، مجلة الأكادمية لدراسات الاجتماعية والانسانية، المجلد 15 العدد 1، 2023، ص 271-272.

2- تصريح مستمد من المقابلة رقم 12، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/10، الساعة 11:00-13:00.

3- تصريح مستمد من المقابلة رقم 1، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/05، الساعة 12:30-13:30.

4- أ.عبد القادر خريبش، **التحليل الاستراتيجي عند ميشال كروزي النظرية والمفاهيم**، مرجع سابق، ص ص 241-248.

خلاصة الفصل:

في ضوء هذا التحليل المُركّب؛ يتبيّن أن الأنسنة بوصفها نموذجاً قيادياً في التسيير العقلاني، ليست ترفاً أخلاقياً ولا استراتيجية تلاعبية، بل هي نموذج تنظيمي متكامل، يرى في العلاقات الإنسانية موردَ حكم لا مجرد هامش ترفيهي، فالقائد الذي يُتقن هذا النموذج، يُدرك أن الفاعل التربوي لا يُحرّكه الراتب بمعزل عن التقدير، وأن الامتثال المفروض أقل إنتاجية من الانخراط الطوعي المُبنى على الاعتراف المتبادل، وأن المؤسسة التي تُدار بالعلاقات الإنسانية الواعية، قادرة على تحقيق ما تعجز عنه المؤسسة التي تُدار بالقوانين وحدها، وهذا بالضبط ما يُمهّد للفصل الأخير الذي سيُجيب عن السؤال الجوهري: كيف يتحوّل هذا المناخ الإنساني الذي رصدناه إلى رضا مهني فعلي وانتماء مؤسساتي راسخ يُعبّر عنه الفاعلون بالاستمرار الطوعي والانخراط الحر؟

الفصل الرابع

الرضا المهني وبوادر الاعتراف بالانتماء المؤسساتي

تمهيد الفصل:

إذا كان الفصلان السابقان قد كشفا الآليات، التي تتشكّل من خلالها البيئة التنظيمية للمدرسة الابتدائية، بوصفها فضاءً رمزياً تتفاوض فيه الهويات الثقافية، وتُنتج فيه الأنسنة التنظيمية نموذجاً تسييرياً بديلاً للعقلانية الأداتية الجامدة، فإن السؤال الذي يفرض نفسه الآن، ويُشكّل محور هذا الفصل الختامي هو: ما الذي تُنتجه هذه البيئة فعلياً في الفاعل التربوي؟ وكيف يتحوّل المناخ الإنساني الذي رصدناه إلى رضا مهني حقيقي وانتماء مؤسساتي راسخ يتجاوز الالتزام الوظيفي نحو الولاء الوجداني؟

إن الإجابة عن هذين السؤالين، لا تكتمل بالاكتفاء بمؤشرات الرضا الفردية، كما تعبّر عنها كل مبحوثة بمعزل عن سياقها الجماعي، بل تستدعي قراءة سوسيولوجية مُركّبة، تستحضر البُعد الجماعي والبُعد المؤسساتي معاً، إذ أثبت ميداننا أن الرضا المهني في مؤسستنا ليس ظاهرة فردية تختزل في علاقة ثنائية بين الأستاذ ووظيفته، بل هو موقف جماعي يُنتجه النسيج الاجتماعي للمؤسسة ويُغذيه التبادل الرمزي المستمر بين فاعليها، كما أنه ليس حالة ساكنة تُقاس في لحظة محددة بل هو مسار متجدد يتشكّل وفق منطق الاعتراف المتبادل الذي يُعيد الفاعل من خلاله تعريف نفسه بوصفه طرفاً ذا قيمة في النسق التنظيمي، ومن هذا المنطلق ينتظم هذا الفصل حول محورين تحليليين متكاملين ومتمايزين في الوقت ذاته: المحور الأول يتناول الرضا المهني بوصفه موقفاً جماعياً يُنتجه النسيج الاجتماعي للمؤسسة ويُغذيه الاعتراف المتبادل الذي يرقى بحياة المؤسسة نحو أفق جمعي مشترك، والمحور الثاني يتناول الرضا المهني بوصفه شرعيةً للفاعل التربوي في تحقيق تنافسية تضمن الجودة وتُنتج ما يمكن تسميته بالتعاقد الضمني بين الفاعل ومؤسسته القائم على مبدأ تبادل الاعتراف بالقيمة.

أولاً: الرضا المهني كموقف جماعي لترقية الحياة المدرسية.

الكشف عن الأنسنة بوصفها قيمة ثقافية ونموذجاً قيادياً، لا يستقيم تحليله ما لم نتساءل عن: أي أثر يُخلّفه في وجدان الفاعلين وسلوكهم اليومي داخل المؤسسة؟ إذ لا معنى لمناخ إنساني إيجابي ما لم يتحوّل في نهاية المطاف إلى رضا مهني حقيقي وانتماء مؤسساتي راسخ، غير أن ما يكشفه ميداننا هو أن هذا الرضا، لا يُفهم في أبعاده الحقيقية إذا أُحصر في الإطار الفردي، الذي دأب عليه علم النفس الوظيفي التقليدي، بل هو في جوهره ظاهرة اجتماعية جماعية، تُنتجها ديناميكيات التفاعل داخل النسق التنظيمي، وتُجدّدها يومياً طقوسُ الاعتراف المتبادل والتضامن المشترك؛ ومن هذا المنطلق، يستعرض هذا المحور في شقّه الأول الطبيعةَ الجماعية للرضا المهني، والآليةَ التي يُنتج من خلالها الفاعلون معنىً مشتركاً يتجاوز حسابات الفرد، ثم يتوقف في شقه الثاني عند المسار الذي تسلكه الجماعة المهنية حين ترتقي من تجمّع وظيفي يُحكمه الدور الرسمي إلى جماعة اجتماعية حية تُحكمها الهوية المشتركة والتكافل الإنساني.

1. جماعية الرضا المهني وآلية إنتاج المعنى المشترك:

يميل الباحثون في حقل سيكولوجيا العمل والتنظيم إلى تناول الرضا المهني بوصفه حالةً نفسية فردية، تنبثق من الموازنة الشخصية التي يُجريها الفاعل بين ما يُعطيه لوظيفته وما يعود عليه منها، وهو تصوّر يُجسّده تعريف سوبر للرضا بأنه "رضا الفرد عن العمل الذي يقوم به، ويتوقف على مدى ما يجده الفرد في العمل من إشباع لقدراته وميوله وما يتفق مع سمات شخصيته وقيمه"[1]، غير أن ما يكشفه ميداننا يتجاوز هذا الإطار الفردي، ليُثبت أن الرضا المهني في المؤسسة التربوية، هو في جوهره ظاهرة اجتماعية ذات طبيعة جماعية تُنتجها الديناميكيات التفاعلية داخل النسق التنظيمي وتُعيد إنتاجها عبر الممارسات اليومية المشتركة.

فما الذي يجعل الرضا المهني موقفاً جماعياً وليس حالةً نفسية فردية؟ الإجابة تكمن في فهم الآلية، التي يتحوّل من خلالها الشعور الفردي بالراحة، أو بالإشباع إلى منظومة قيمية مشتركة تعرف نفسها، وتُعبّر عن ذاتها بصيغة الجمع، وهو التحوّل الذي أثبتت تجارب إلتون مايو في مصنع هوثورن، أنه يحدث حين تتشكّل جماعة العمل، وتتجاوز كونها تجمعاً آلياً لأفراد، يتقاسمون مكاناً جغرافياً وأدواراً

1- كريبع محمد، د.رواب عمار، **الرضا الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المدربين**، مذكرة ماجستير، 2009-2010، ص 16

وظيفية، إلى جماعة اجتماعية حقيقية، يتبادل أعضاؤها المشاعر والقيم والتوقعات وتربطهم هوية مشتركة تتجاوز حدود الدور الرسمي، وقد رصد مايو في تجاربه الشهيرة أن الإنتاجية لم ترتفع بفعل تحسين ظروف الإضاءة أو التهوية أو الأجور، بل ارتفعت بفعل شيء آخر أكثر عمقاً: شعور العمال بأنهم موضع اهتمام وانتباه، وأن جماعتهم المهنية تمنحهم هويةً واعترافاً لا تمنحها إياهم اللوائح الرسمية[1]، وهذا بالضبط هو ما يُسميه ميداننا "الموقف الجماعي" من الرضا.

وتُجسّد هذا بدقة ظاهرة لغوية لافتة رصدناها في أكثر من مقابلة، وهي التحوّل التلقائي في خطاب المبحوثين من ضمير المتكلم المفرد إلى ضمير الجمع حين يتحدثون عن مؤسستهم، فإحدى المبحوثات تقول بصورة عفوية: "أتحدث عن مدرستنا، زملائنا، مديرتي، أدافع عنها في الغيب"[2]، وهي عبارة تحمل في طياتها ثلاثة مستويات دلالية متراكبة: الملكية الجماعية المُعبَّر عنها بـ"مدرستنا"، والتضامن المُجسَّد في الدفاع عن المؤسسة في الغيب، والهوية الوجدانية التي تجعل صورة المؤسسة امتداداً لصورة الذات، هذا التحوّل اللغوي من "المدرسة" إلى "مدرستنا" هو بالضبط ما يُسميه الباحثون الاجتماعيون انتقالاً من "التعريف الخارجي" إلى "التعريف الذاتي" للمجموعة، وهو المؤشر اللغوي الأكثر دقةً وأمانة للدلالة على الانتماء الوجداني الحقيقي.

والسؤال الذي يطرحه هذا التحوّل اللغوي هو: ما الذي يُنتج هذا الانتماء الجماعي؟ هنا يتقاطع ميداننا مع إسهام الفيلسوف الألماني أكسيل هونيث في نظريته حول الاعتراف الاجتماعي، إذ يرى أن الفرد لا يُحقق هويته المستقرة إلا عبر ثلاثة أشكال من الاعتراف المتبادل: الاعتراف العاطفي في الفضاء الخاص الذي يمنح الفرد الثقة بالنفس، والاعتراف القانوني الذي يمنحه احترام الذات، والتضامن الاجتماعي القائم على التقدير المتبادل داخل الجماعة الذي يمنحه تقدير الذات[3]، وما يجعل هذا الإطار النظري بالغ الملاءمة حيال تحليل ميداننا، هو أن الشكل الثالث من الاعتراف، يعكس تحديداً ما يُنتجه المناخ الاجتماعي لمؤسستنا، فالأستاذة التي يُثني عليها زملاؤها والمديرة في اجتماع مهني، تُدرك أن مساهمتها التربوية ذات قيمة اجتماعية معترف بها داخل الجماعة، وهذا الإدراك هو الذي يُحوّل شعورها الذاتي بالرضا إلى موقف جماعي يتجاوز تقييمها الشخصي لوضعها.

1- بغول زهير، تحت اشراف لوكيا الهاشمي، **محددات النجاح في العمل الاداري بالمؤسسات الوطنية في إطار نظرية فريديريك هرزبرغ**، مذكرة دكتورا 2007/2006،جامعة قسنطينة، ص 113-120.

2- تصريح مستمد من المقابلة رقم 6، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/05، الساعة 09:30-11:15.

3- صراوي وحيدة، خن جمال، **نظرية الاعتراف وتجارب الذل والاحتقار عند أكسيل هونيث**، مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 9، العدد1، 2022، ص 67.

وما يُعمّق هذا التحليل؛ هو أن الموقف الجماعي من الرضا، لا يُبنى مرة واحدة ثم يبقى ثابتاً، بل يُعاد إنتاجه يومياً عبر طقوس التفاعل الاجتماعي التي رصدناها ميدانياً. فلحظة تبادل التحية الصباحية في الساحة؛ مثلاً، ليست مجرد مجاملة اجتماعية بل هي طقس تجديد الرابطة الجماعية، ولحظة الجلوس المشترك وقت الراحة، حيث يتداخل الحديث المهني والشخصي هي لحظة إنتاج المعنى المشترك، ولحظة التحضير الجماعي لندوة إحدى الزميلات القطاعية، التي لاحظناها عن قرب هي أبلغ تجلٍّ للانخراط الجماعي في نجاح الفرد بما يجعل نجاحه نجاحاً للجماعة وإخفاقه إخفاقاً جماعياً مشتركاً.

والأهم؛ أن هذا الموقف الجماعي من الرضا، يُنتج ما يمكن تسميته "منطق التضامن الاستباقي"، وهو نمط رصدناه بوضوح في شهادة المبحوثة التي وصفت بدقة استثنائية ما يميّز مؤسستها عن غيرها: "حتى لو أن الشخص لا يُصرّح بمشكلته فإن الفريق يباشر في المبادرة والوقوف إلى جانبه حتى يخرج من المأزق الذي يوجد فيه، وهذه الظاهرة عشتها فقط في هذه المؤسسة"[1]، ومنه؛ فإن التضامن الاستباقي الذي يتقدم الطلب ولا ينتظره، هو أعلى درجات الاندماج الجماعي، إذ يُثبت أن أعضاء الجماعة يمتلكون وعياً بأحوال بعضهم يتجاوز ما يُصرَّح به في اللقاءات الرسمية، وهو وعي لا يُنتج إلا في سياق علاقات وجدانية راسخة، تجعل التضامن انعكاساً تلقائياً للرابطة الجماعية لا تصرفاً مدروساً يستلزم تقديراً للموقف.

ويتقاطع هذا الملحوظ مع ما وصفه دوركهايم بـ"التضامن العضوي" الذي يتجاوز التشابه الوظيفي نحو تكامل اجتماعي عميق تتحمّل فيه الجماعة مسؤولية أعضائها بصورة جماعية[2]، مما يُحوّل المؤسسة من تجمّع آلي للأدوار إلى كيان اجتماعي حيٍّ يتسم بالتكامل والمسؤولية المشتركة، و تظيف نظرية التون مايو في مدرسة العلاقات الانسانية على أن تحفيز الموظفين والاهتمام بظروفهم يخلق اندماجا ووعيا جماعيا، وتكاملا وظيفيا قويا، ويعزز المسؤولية المشتركة، مما يرفع الانتاجية بشكل أفضل.[3]

وتُقدّم لنا الملاحظة المباشرة شاهداً ميدانياً بليغاً على هذا التضامن الاستباقي، فحين رصدنا ميدانياً حادثة جمع المال بصورة تلقائية لزميلة انتقلت إلى منزل جديد دون أن تطلب ذلك، وجدنا أمامنا تجسيداً حياً لما يُسميه هونيث "التضامن المُعبَّر عنه من خلال الاعتراف بالحاجة الفعلية للآخر"، أي أن الجماعة لا تنتظر الفرد ليُعلن احتياجه ليُبادر إلى مساعدته، بل تُدرك هذا الاحتياج من داخل الوعي الجماعي

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 8، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/06، الساعة 10:15-12:30.

2- عتيقة حرايرية، **ظاهرة تقسيم العمل وأبعادها الاجتماعية في الفكر الدوركايمي بين عوامل التشكل وعيون منتقديه**، جامعة الجزائر2 مجلة دراسات في علم اجتماع المنظمات، المجلد02 العدد 14 /2020، ص ص 91- 94.

3- بغول زهير، تحت اشراف لوكيا الهاشمي، **محددات النجاح في العمل الاداري بالمؤسسات الوطنية في إطار نظرية فريديريك هرزبرغ**، مذكرة دكتوراه 2007/2006،جامعة قسنطينة، ص ص 113-120.

المشترك الذي يجعل كل عضو حاضراً في الوعي الجمعي حتى في غيابه، وهذا النوع من التضامن لا يتشكّل بقرار إداري ولا يُفرض بلائحة داخلية، بل ينبثق من ثقافة تنظيمية حيّة تُجسّد قيمة إنسانية قبل أن تكون سياسةً مؤسسية.

غير أن ما يُعمّق هذا التحليل ويمنحه أمانته العلمية، هو الإقرار بأن الموقف الجماعي من الرضا ليس متجانساً داخل مؤسستنا، بل يتباين بحسب موقع كل فاعل من منظومة الاعتراف الجماعي، فالمبحوثة ذات الأقدمية الطويلة تصف وضعاً من الإقصاء الجزئي، الذي يُخفّف من حجم انتمائها الجماعي، حين تقول:"عندما تكون خرجة عند إحدى الزميلات أنا الكبيرة ولكنهم لا يشاورونني بل يخبرونني بعد الاتفاق فيما بينهم وهذا لا يعجبني"[1]، فهذه الشكوى تُشير إلى إشكالية سوسيولوجية دقيقة، تُوضّح أن الاعتراف الجماعي ليس موزّعاً بالتساوي داخل الجماعة المهنية، وأن بعض الفاعلين قد يجدون أنفسهم في وضع من "الاعتراف المنقوص"، حينما يُقرّ المحيط بكفاءتهم المهنية في المجال الرسمي، لكنه يُقصيهم من بعض مناطق القرار الاجتماعي غير الرسمي، وهو ما يُنتج رضاً جزئياً لا رضاً مكتملاً حتى في المؤسسة، التي تمتلك مناخاً إنسانياً إيجابياً.

وهذا التناقض يمكن تفسيره بعمق من خلال أطروحة إلتون مايو في تجارب "هوثورن" كالآتي: سلطةالتنظيم غير الرسمي، إذ يرى مايو أن المؤسسة ليست مجرد هيكل رسمي (قوانين ووضائف) بل هي نسق اجتماعي يضم (جماعات غير رسمية) تضع معاييرها الخاصة للقبول والرفض؛ فعندما يقصى الموظف من (مناطق القرار الاجتماعي غير الرسمي)، فهذا يعني: أن الجماعة لم تعطه "الشرعية الاجتماعية" رغم امتلاكه "الشرعية المهنية" الرسمية، إذ أثبت مايو أن الانتماء الى الجماعة يفوق أحيانا الحوافز المادية أو الرتب الرسمية. فالكفاءة المهنية وحدها لا تضمن الرضا الوظيفي إذا لم يصاحبها "اعتراف من منظومة الاعتراف الجماعي" غير الرسمية.[2]

وتبقى في ضوء هذا التحليل إشكالية جوهرية لم نجب عنها بعد: إذا كان الرضا موقفاً جماعياً تُنتجه الجماعة بوصفها وحدة اجتماعية، فما الذي يُنتج هذه الجماعة في المقام الأول؟ وكيف تتحوّل جماعة مهنية تُحكمها اللوائح إلى جماعة اجتماعية تسودها قيم الولاء والتضامن؟ هذا السؤال يقودنا إلى العنصر الثاني.

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 1، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/05، الساعة 12:30-13:30.

2- بغول زهير، **محددات النجاح في العمل الاداري بالمؤسسات الوطنية في إطار نظرية فريديريك هرزبرغ**، مرجع سابق، ص ص 113-120.

2. رهانات الارتقاء بالحياة المدرسية من الجماعة المهنية إلى الجماعة الاجتماعية:

إذا كانت الجماعة المهنية تنشأ بحكم تقاسم الدور الوظيفي وتنتهي بانتهائه، فإن الجماعة الاجتماعية تنشأ بحكم تشارك المعنى وتبقى حتى في غياب الفضاء المؤسسي الرسمي، وهذا التحوّل من الأولى إلى الثانية، هو تحديداً ما يُميّز المؤسسة ذات المناخ التنظيمي الإيجابي، عن تلك التي لا تعدو كونها تجمعاً آلياً لموظفين يؤدون أدواراً محددة، ثم ينصرفون إلى حياتهم، وما يُثبته ميداننا بإلحاح، هو أن هذا التحوّل ليس نتاجاً تلقائياً لمرور الوقت، إلا أنه عملية اجتماعية نشطة تستلزم آليات متعددة تُنتج الرابطة الجماعية وتُعيد تجديدها باستمرار.

أولى هذه الآليات، ما يمكن تسميته بـ: "الفضاءات الانتقالية بين الرسمي واللارسمي"، فالمؤسسة التربوية لا تُنتج رابطتها الجماعية في الفضاءات الرسمية المُقنَّنة كالاجتماعات واللقاءات الإدارية، بل في تلك الفضاءات الانتقالية، التي تُذيب الحدود بين الوظيفي والشخصي، وأبرزها في مؤسستنا الميدانية هو وقت الراحة بين الحصص، الذي يظهر كيف يتحوّل من توقف وظيفي ضروري بين الحصص إلى مساحة خصبة لإنتاج المعنى المشترك، فما يجري فعلياً في هذا الوقت ليس مجرد استراحة من التعب، بل هو تبادل نشط للخبرات والمواقف والقراءات، حيث تتشابك النقاشات البيداغوجية حول صعوبات التلاميذ مع الحديث عن الأولياء، ومستجدات الإصلاحات الوزارية ومخاوف الترقي والأجور، وكل ذلك داخل سياق اجتماعي يجعل الخطاب المهني مُشبَعاً بالبُعد الإنساني.

إن هذا التشابك هو بالضبط ما أثبته مايو، حين رأى أن جماعات العمل غير الرسمية، ليست مجرد هامش اجتماعي على حواف التنظيم الرسمي، بل هي في كثير من الأحيان الجوهر الاجتماعي الحقيقي، الذي يُحدد توجهات الفاعلين، وانخراطهم أكثر بكثير مما تفعله اللوائح الرسمية، وهذا التشابك؛ أيضاً، يُنتج ما يمكن تسميته "ثقافة الإنصات المشترك"، وهي ثقافة لاحظناها في الطريقة التي يتعامل بها الفاعلون مع مشكلات بعضهم داخل المؤسسة، فعندما تُعبّر إحدى الأستاذات عن إحباطها من تصرف ولي أمر معين، لا تجد أمامها مجرد آذان مُتعاطفة، بل تجد جماعة تُعيد تأطير مشكلتها ضمن سياق مشترك، وتُقدّم لها خلاصة خبراتها الجماعية في التعامل مع مواقف مماثلة، وهو ما يُحوّل الأزمة الفردية إلى خبرة جماعية مُشتركة تُثري الوعي المؤسساتي الجمعي.

وقد رصدنا ذلك بجلاء في شهادة المبحوثة، التي وصفت كيف وقفت المديرة والزميلة خلفها في مواجهة ضغط والدة تلميذ: "ساندتني المديرة والأستاذة السابقة لنفس القسم وقدموا للأم سندات تدل على أن

مستواه ضعيف"[1]، هذا الموقف يكشف عن أن الجماعة الاجتماعية تُجسّد "الوحدة الدفاعية" التي يتحدث عنها جمال غريد في سياق الجماعة الأولية الجزائرية، إذ تتوحد الجماعة في مواجهة الضغط الخارجي وتُقدّم كتلةً صلبة من التضامن المتبادل يحمي كل عضو في الجماعة من الاستهداف الفردي[2].

وتماشياً مع هاته الآليات، تتمثل ثانيتها في: "التكافل المادي والمعنوي بوصفه لغةً اجتماعية للاعتراف"، فالجماعة الاجتماعية لا تكتفي بالتضامن الرمزي المُعبَّر عنه بالكلمات بل تُنتج تبادلاً مادياً حقيقياً يُجسّد الاعتراف في أبهى صوره، وقد رصدنا ميدانياً ظاهرة جمع المال لزميلة انتقلت إلى منزل جديد قبل أن تطلب ذلك، وهو تصرف يتجاوز حدود المجاملة الاجتماعية ليُجسّد تلك اللحظة التي يتخلى فيها الفرد عن منطق الحسابية لصالح منطق الاعتراف بالآخر كياناً إنسانياً يحتاج دون أن يُعلن حاجته، وما يجعل هذه اللحظة بالغة الدلالة في سياق تحليلنا هو أنها تُثبت أن الجماعة المهنية في مؤسستنا تحوّلت إلى جماعة اجتماعية حقيقية تستبطن معايير التضامن اجتماعياً وتجعل التبادل المادي والمعنوي تعبيراً عن هوية جماعية لا مجرد تصرف فردي حسن.

ونُضيف على هذا المشهد شهادات المبحوثات من الطاقم الإداري، ما يُثبت أن هذا التكافل يمتد ليشمل جميع فئات العاملين في المؤسسة، متجاوزاً الحدود الفئوية التي كثيراً ما تُجزّئ المؤسسات الكبيرة، فالمبحوثة الإدارية، تصف بسرد مؤثّر كيف زار الجميع بمن فيهم المديرة زميلتهم في منزلها إثر عملية جراحية: "ويوم مرض زميلتنا ودارت* عملية جراحية كلنا زرناها في بيتها مع المديرة"[3]، فمثل هذا الحضور المشترك في لحظات الضعف والمرض، هو بالضبط ما يُميّز الجماعة الاجتماعية عن التجمّع الوظيفي، إذ تكشف لحظات الهشاشة الإنسانية عن حقيقة الرابطة: أهي وظيفية تنتهي بانتهاء الدور الرسمي أم هي اجتماعية تُثمر في أعسر اللحظات وأكثرها احتياجاً للتضامن؟

وثالثة هذه الآليات: "التحفيز الإبداعي الجماعي بوصفه تعبيراً عن الرضا الفاعل لا الرضا السلبي"، فالمؤسسة التي يسودها الرضا الجماعي، لا تكتفي بأن يؤدي فاعلوها مهامهم الرسمية بصورة مُرضية، بل تُنتج فاعلين يُبادرون إلى ما لم يُطلب منهم، حيث رصدنا ذلك في مظاهر الإبداع التربوي الجماعي الذي تجلّى في مبادرات غير رسمية متعددة، فالمبحوثة لم تكتفِ بأداء دورها التعليمي الرسمي، ولكنها تجاوزت ذلك بتبنيها للعدة مقترحات من قبيل –تقول المستجوبة–: "القيام بمسابقات فكرية بين التلاميذ، تحديد يوم

1– تصريح مستمد من المقابلة رقم 7، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/06، الساعة 09:30–10:00.

2– عقون محمد العربي، **الاستثناء الجزائري الحداثة أمام اختبار المجتمع**، مرجع سابق، ص ص 203–204.

*– أي بمعنى: "..وأجرت عملية جراحية"

3– تصريح مستمد من المقابلة رقم 11، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/09، الساعة 12:00–13:00.

للقاء مع الأولياء في جلسات حوار، تنظيم خرجات سياحية ترفيهية للأطفال لأن يوجد تلاميذ ما عندهمش* إمكانيات للسياحة مع الأولياء وأيضاً تبقى لهم ذكريات"[1]، ولعل هذه المقترحات تكشف عن فاعل، يرى في التلميذ إنساناً كاملاً يحتاج إلى الثقافة والذاكرة والتجربة لا فقط المعرفة الأكاديمية، وهي رؤية لا تنبثق من لائحة رسمية، بل من قناعة شخصية مُشبَعة بروح جماعية، تُعلي من قيمة العطاء المهني.

وتتقاطع هذه المبادرات مع ما وصفه فريدريك هرزبرغ في نظريته حول عوامل الدافعية، إذ رأى أن العوامل التي تُنتج الرضا الحقيقي كالإنجاز والاعتراف والمسؤولية والنمو المهني هي تلك التي تجعل الفاعل يُعطي ما لم يُطلب منه، أما عوامل الوقاية من التذمر كالأجر وظروف العمل والأمن الوظيفي فهي ضرورية لكنها لا تكفي وحدها لإنتاج الانخراط الإبداعي[2]، وما يكشفه ميداننا هو أن المؤسسة نجحت في توفير قدر كافٍ من عوامل الدافعية عبر الاعتراف المعنوي وإتاحة فرصة المشاركة والمبادرة، مما أنتج فاعلين يُعطون ما لم يُطلب منهم ويبادرون إلى ما يتجاوز حدود الدور الرسمي.

وتُضيف الملاحظة المباشرة على هذا التحليل بُعداً مهماً يتعلق بـ"الترقية المادية للحياة المدرسية" كمؤشر على الرضا الجماعي الفاعل، فرصدنا ميدانياً أن الفاعلين لا يكتفون بأداء مهامهم داخل الفصل بل يمتد اهتمامهم ليشمل الجوانب الجمالية والمادية للفضاء المدرسي المشترك، إذ لاحظنا ظاهرة التعاون الجماعي بتنظيف الفضاءات المشتركة وترتيبها والمبادرة التطوعية للأستاذات دون توجيه إداري، فهذا يعكس تجاوزا للأدوار الرسمية وتجسيدا لثقافة مؤسسية قوية، حي ينظر للفضاء المؤسسي كمسؤولية مشتركة تستوجب العناية، وليس مجرد خدمة مقدمة من الادارة.

أما ما يقترن برابع هذه الآليات، وأعمقها دلالةً، فهي تتمثل في: "تسخير القوة الجماعية لمعالجة التحديات الفردية وتوفير الدعم اللازم"، حيث يتم تفعيل التعاون والمساندة بين أفراد الجماعة المهنية، من أجل مساعدة الزميلات على تخطي الضغوط والازمات الشخصية، كما أننا رصدنا في مؤسستنا ظاهرة لافتة، تتعلق بكيفية استيعاب اللحظات الصعبة: فحين تواجه الأستاذة ضغطاً من ولي أمر، أو إحباطاً من نتائج متراجعة، أو إرهاقاً من ثقل المناهج، لا تُحيل مشاعرها إلى الصمت والانسحاب، وإنما تجد في جماعتها المهنية فضاءً آمناً للتعبير عنها وإعادة معالجتها جماعياً، وتُجسّد هذا الفعل احدى المبحوثات،

*- أي بمعنى: "تلاميذ ينتمون إلى أسر محدودة الدخل".

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 9، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/07، الساعة 09:30-10:30.

2- بغول زهير، **محددات النجاح في العمل الاداري بالمؤسسات الوطنية في إطار نظرية فريديريك هرزبرغ**، مرجع سابق، ص ص 136-141.

لما وصفت كيف تعاملت الجماعة مع مصابها العائلي: "تعرضت لحوادث مؤلمة في حياتي كوفاة أمي مؤخراً ووجدت المساندة والمديرة وقفت بجانبي حتى تخطيت تلك الأزمة"[1].

من هذا المنطلق؛ تكشف لنا هذه الشهادة، أن الجماعة المهنية تؤدي وظيفة الدعم النفسي الاجتماعي في لحظات الأزمة، وهو ما يُحوّلها من تجمّع وظيفي إلى شبكة دعم اجتماعي حقيقية، تُعزّز قدرة الفاعل على الاستمرار المهني حتى في أصعب الظروف الحياتية، ويصب هذا النظر في ما صلب رصده مايو أثناء تجارب هوثورن، عندما أوضح أن الشعور بالانتماء إلى جماعة مهنية داعمة، يرفع من قدرة الفاعل على تحمّل ضغوط العمل وصعوباته، وأن هذا الانتماء يُنتج ما يُسميه "الروح المعنوية الجماعية" التي تتجاوز الجمع الحسابي للروح المعنوية الفردية لتُنتج طاقة جماعية تتجاوز ما يستطيعه كل عضو منفرداً[2].

وفي ضوء هذا التحليل؛ يتبيّن كيف تتحوّل الحياة المدرسية من مجرد فضاء وظيفي، يؤدي فيه كل فاعل دوره المحدد إلى حياة مشتركة، تُرقى عبر آليات التكافل والاعتراف والإبداع الجماعي، نحو تجربة إنسانية متكاملة تمنح العمل التربوي معنىً يتجاوز الحدود الرسمية، ولعل أبلغ تعبير عن هذا التحوّل هو ما لوحظ أمبريقياً في: أن الفاعلين يعملون على جمع قيمة مالية مشتركة لإعداد مفاجأة للأستاذة التي تقترب من التقاعد، وهو تصرف يُثبت أن الجماعة المهنية تُكرّم مسيرة أعضائها وتستعيد الذاكرة المشتركة حتى في لحظة التفارق، مُعبّرةً بذلك عن رضا جماعي يُحوّل نهاية مسار فردي إلى لحظة تجديد للرابطة الجماعية بمعناها الأعمق.

غير أن ما رصدناه من رضا جماعي يُثير في الوقت ذاته سؤالاً جوهرياً لا يمكن الاكتفاء بالإجابة عنه ضمن إطار الجماعة الداخلية وحده؛ مفاده: كيف يتحوّل هذا الرضا الجماعي إلى دافع للتنافسية والجودة التي تُثبت وجود المؤسسة وشرعيتها في المحيط الاجتماعي الأشمل الذي تنتمي إليه؟ فمثل هكذا طرح، سيقودنا لا محالة إلى مناقشة المحور الثاني.

ثانياً: الرضا المهني وشرعية تحقيق التنافسية وإنتاج الجودة

ثمة سؤال جوهري يفرض نفسه، بعد أن أثبتنا أن الرضا المهني ظاهرة جماعية، تُنتجها ديناميكيات التضامن والاعتراف داخل الجماعة المهنية: هل يكتفي هذا الرضا بأن يمنح الفاعل راحته الداخلية

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 3، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/11، الساعة 09:30-10:30.

2- سامية فلوري، **العلاقات الانسانية دلائل مفاهيمية وافتراضات نظرية**، 2022 مجة البحوث والدراسات الانسانية،ص 588-589.

وانتماءه المؤسساتي، أم أنه يتجاوز ذلك ليتحوّل إلى طاقة إنتاجية موجّهة نحو جودة تربوية فعلية تُثبت شرعية المؤسسة في محيطها الاجتماعي الأشمل؟ فما يكشفه ميداننا في هذا الصدد، هو أن العلاقة بين الرضا والجودة، ليست علاقة تلازم بسيط بل هي علاقة جدلية مركّبة: فالرضا لا يُنتج الاستسلام للراهن بل يُطلق الطاقة الإبداعية للفاعل ويُحرّره من عقال الامتثال نحو انخراط تربوي يجعل من الجودة هدفاً ذاتياً قبل أن تكون مطلباً رقابياً خارجياً. ومن هذا المستوى؛ يستعرض هذا المحور في شقّه الأول كيف يتحوّل الرضا المهني إلى محرّك فعلي للجودة التربوية ينقل الفاعل من الامتثال الوظيفي إلى الانخراط الإبداعي، ثم يتوقف في شقه الثاني عند الأثر الذي تُخلّفه هذه الجودة خارج حدود المؤسسة، حيث يتحوّل الاعتراف الخارجي بها إلى مكسب اعترافي جديد يُغذّي الرضا الداخلي ويُجدّد دورته في مسار تصاعدي مستدام.

1. الرضا المهني مُحرِّكاً للجودة التربوية: من الامتثال الوظيفي إلى الانخراط الإبداعي.

إذا كانت الجماعة الاجتماعية المتماسكة، هي الإطار الذي يُنتج الرضا بوصفه موقفاً جماعياً مُشتركاً، فإن السؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح هو: هل يكتفي هذا الرضا بإنتاج الراحة الداخلية للفاعل وتعزيز انتمائه المؤسساتي؟ أم أنه يتجاوز ذلك ليتحوّل إلى طاقة إنتاجية موجّهة نحو تحقيق جودة تربوية فعلية؟ وهنا، تتكشّف إحدى أعمق العلاقات التي كشفها ميداننا: الرضا المهني لا يُنتج مجرد فاعلين راضين بل يُنتج فاعلين ذوي طموح تربوي يجعلون من جودة العمل هدفاً ذاتياً لا مجرد متطلب رسمي مفروض.

وللفهم الدقيق لهذه العلاقة، تجدر الإشارة إلى أن الأدبيات التنظيمية تُميّز تقليدياً بين مستويين من الأداء المهني: الأداء الوظيفي ، الذي يُشير إلى أداء الفاعل لما هو مُلزَم به رسمياً، والأداء فوق الوظيفي أو ما يُعرف في الأدب التنظيمي الحديث بـ"سلوك المواطنة المؤسسية"، الذي يُشير إلى ما يُقدّمه الفاعل تجاوزاً لما يُطلب منه رسمياً وانتصاراً لقيم المؤسسة وأهدافها[1]، وما يُثبته ميداننا هو أن المؤسسة ذات المناخ الإنساني الإيجابي، تُنتج أساتذة من النوع الثاني، يتجاوزون حدود الالتزام الرسمي نحو انخراط إبداعي يجعل الجودة التربوية هاجساً ذاتياً لا مجرد معيار رقابي خارجي.

وأول تجلٍّ لهذه الظاهرة ما رصدناه في حالة المبحوثة التي كشفت عن بُعد لافت في علاقتها بمؤسستها حين قالت: "رضايا جيد لأسباب معنوية وليس مادية، أنا من مالي أشتري وسائل لأعلم التلاميذ

1- حمزة معمري، بن زاهي منصور، **سلوك المواطنة التنظيمية كأداة للفاعلية التنظيمية في المنظمات الحديثة**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة غرداية، 2014، ص 44.

بكل سرور"[1]، فهذه الجملة تحمل في طياتها دلالةً سوسيولوجية بالغة الثراء، فالأستاذة لا تكتفي بأداء دورها ضمن الموارد المُتاحة رسمياً، بل تستثمر من رأسمالها الشخصي المادي لتعويض نقص الوسائل التعليمية، وهو تصرف لا يُفهَم في ضوء أي منطق أداتي حسابي، لأنه يُضيف تكلفةً شخصية حقيقية دون مقابل مادي مضمون، لكنه يُفهَم تماماً في ضوء منطق الهوية المهنية المُستدخَلة: حين يتماهى الفاعل مع دوره التربوي لدرجة أن جودة عطائه أصبحت جزءاً من إحساسه بقيمة ذاته، فإنه لا يرى في إنفاق ماله على الوسائل التعليمية تضحيةً بل تعبيراً عن هويته.

ويتقاطع هذا تقاطعاً دقيقاً مع ما وصفه هرزبرغ بـ"العامل الداخلي للدافعية"، وهو ذلك الدافع المستمد والمقوى من العوامل الخارجية مثل الاعتراف والتقدير، التي تعمل بمثابة وقود يدفع الدافع الداخلي ويقويه، إذ يُصبح الإنجاز والتطوير المهني قيمتين في حد ذاتهما تُحرّكان الفاعل حتى في غياب الحوافز المادية، وما يُعمّق هذا التحليل هو أن هرزبرغ اعتمد في دراساته التجريبية على مهندسين ومحاسبين في بيئات غنية مادياً، مما يجعل اكتشافه لمركزية الدوافع الداخلية في تحديد جودة الأداء أكثر دلالةً حين نجد تطبيقه في بيئة تربوية جزائرية تشحّ فيها الموارد المادية، إذ يكشف أن قانون الدوافع الداخلية يعمل بصورة أقوى وأكثر استقلالية عن البيئة المادية مما كان يُتوقع.

وثاني هذه التجليات، يمكن تسميته بـ: "الحرص الذاتي على جودة المُخرج التربوي"، الذي رصدناه في أكثر من شهادة، فالمبحوثة تصف مصدر رضاها الأعمق بعبارة كاشفة: "عندما تصل إلى ثمرة العمل معدلات جيدة والأولياء راضيين عليك، الحق المديرة تشكرنا"[2]. هذا التسلسل الثلاثي في الاعتراف يكشف عن بنية معقدة لتقدير الذات المهنية: المعدلات الجيدة (الاعتراف الموضوعي بالإنجاز)، ورضا الأولياء (الاعتراف المجتمعي بالجودة)، وشكر المديرة (الاعتراف المؤسساتي بالقيمة)، وما يُميّز هذا التسلسل هو أنه يبدأ بالنتيجة الموضوعية للعمل قبل أي اعتراف خارجي، مما يُثبت أن الجودة التربوية عند هذه الأستاذة هدف ذاتي قبل أن تكون مطلباً رقابياً.

ظاهرٌ أن الانتقال من "الامتثال الوظيفي" الى "الانخراط الابداعي"، يُجسد بعد التقاطع في شقه النظري، من خلال مقاربة كلود دوبار حول الهوية المهنية[3] مع إرث مدرسة العلاقات الانسانية لالتون مايو، فبينما ركز مايو سوسيولوجيا على أن التنظيم غير الرسمي والجماعة هما مصدر المعايير التي

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 4، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/15، الساعة 13:00-14:30.

2- تصريح مستمد من المقابلة رقم 9، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/07، الساعة 09:30-10:30.

3-وفاء عروة، **تمثلات الهوية في ظل الحراك السوسيو مهني، دراسة تحليلة لمقاربة السوسيوثقافية لكلود دوبار وساتسيليو**، جامعة أم البواقي، مجلة العلوم الانسانية لجامعة أم البواقي، المجلد 07 العدد03 2020، ص 545-546

تحرك الفاعل، فإن دوبار يعمق هذا الطرح باعتبار الهوية المهنية "سيرورة بناء اجتماعي" تجعل من العمل رسالة لا مجرد استجابة لحوافز مادية الى طاقة دافعية نابعة من الاعتراف الاجتماعي والذاتي داخل النسق التنظيمي، وما يجعل هذه الرؤية بالغة الصلة بميداننا، هو أن التعليم في الثقافة الجزائرية يحمل ثقلاً رمزياً خاصاً، يجعل منه في أذهان كثير من الأساتذة أقرب إلى الرسالة منه إلى الوظيفة، وهو ما تعبّر عنه المبحوثة حين تتحدث عن طبيعة قسمها: "الأستاذ هو سيد القسم"[1]، وهو تعبير يكشف عن هوية مهنية مرتفعة تُدرك المؤسسة التربوية فضاءً للسيادة التربوية لا مجرد عمل مأجور.

وثالث هذه التجليات، يكمن في: "النقد الذاتي الإبداعي المُنتِج للجودة"، وهي ظاهرة رصدناها في المقابلات المتعلقة بالمقترحات التحسينية التي يُقدّمها الأساتذة، فالملاحظ أن هذه المقترحات لم تنصبّ على تحسين ظروف العمل الشخصية للأستاذ، إلا أنها انصرفت في معظمها نحو تحسين جودة التجربة التربوية للتلميذ، وهو ما يُثبت أن الرضا المهني حين يبلغ مستوى التماهي مع الرسالة يُحوّل اهتمام الفاعل من ذاته إلى الآخر الذي يخدمه، فالمبحوثة تقترح: "تنظيم خرجات سياحية ترفيهية للأطفال لأن يوجد تلاميذ ما عندهمش إمكانيات للسياحة مع الأولياء وأيضاً تبقى لهم ذكريات[2]، وتقترح مبحوثة أخرى: "إدماج أساتذة مختصين في علم النفس تجهيز المؤسسة بوسائل العمل، تزويد المؤسسة بالإنترنيت والطباعة، تخصيص وقت ومكان للنشاطات الثقافية"[3]، وتضيف مبحوثة أخرى مقترحها: "خلق جمعية أولياء التلاميذ للاجتماع معهم بصفة دورية لأني كأستاذة لا أستطيع التواصل معهم مباشرة"[4].

هذه المقترحات مجتمعة، تظهر هوية الفاعل التي تُعرّف نفسها من خلال جودة ما تُقدّمه للآخر لا من خلال ما تُحصّله لنفسها، ويُضاف لها بُعداً نقدياً بناءً، يكشف عن وجود وعي مهني مُطّلع بمعيشه التنظيمي بالمؤسسة، حيث صرحت لنا إحدى المبحوثات في هذا الشأن: "البرنامج المكتظ لا يتنفس فيه التلميذ"[5]، وهو نقد لا يصدر من موقع التبرير والتهرب من المسؤولية، بل من موقع الحرص على جودة العملية التربوية، الذي يجعل الأستاذ يُسائل البرنامج الرسمي من منظور مصلحة التلميذ، وهذا النقد الإبداعي للإجراء الرسمي من موقع المهنية العالية، هو ما يُميّز الفاعل ذا الرضا المهني الحقيقي، عن الفاعل الممتثل الذي يكتفي بتطبيق ما يُوجَّه إليه دون مساءلة.

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 3، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/11، الساعة 09:30-10:30.
2- تصريح مستمد من المقابلة رقم 9، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/07، الساعة 09:30-10:30.
3- تصريح مستمد من المقابلة رقم 3، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/12، الساعة 13:30-14:30.
4- تصريح مستمد من المقابلة رقم 8، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/06، الساعة 10:15-12:30.
5- تصريح مستمد من المقابلة رقم 6، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/05، الساعة 09:30-11:15.

وما يجمع هذه التجليات كلها، هو أن الرضا المهني حين يبلغ مستوى التماهي مع الدور والهوية، يتحوّل من حالة نفسية سلبية (غياب التذمر والإحباط) إلى طاقة فاعلة تدفع الأستاذ نحو الإبداع، والتجاوز والمساءلة النقدية البنّاءة، وهذا بالضبط هو الجسر الذي يربط الرضا بالجودة: ليس لأن الرضا يُعطي الفاعل ما يكفيه فيسكن إليه، بل لأنه يمنحه من الأمان الوجداني ما يُحرّر طاقته الإبداعية ويُطلق مبادراته من عقال الخوف والقلق والتردد.

2. التنافسية المؤسساتية كمكسب اعترافي جديد:

إذا كانت الجودة التربوية ثمرة الرضا المهني الداخلي، فإن ما يُثبت شرعية هذا الإنتاج ويُحوّله إلى قيمة اجتماعية مُعترف بها، هو اعتراف المحيط الخارجي بقيمة ما تُنتجه المؤسسة، فالتنافسية المؤسساتية في سياق المدرسة الابتدائية الجزائرية لا تعني المنافسة التجارية بالمعنى الاقتصادي الضيق، بل تعني قدرة المؤسسة على إثبات وجودها الاجتماعي المتميّز في الفضاء التربوي المحلي، وكسب الاعتراف من مختلف الأطراف المحيطة بها: الأولياء، والإدارة الإقليمية، والمجتمع المحلي.

وما رصده ميداننا في هذا الصدد يُشكّل أحد أغنى مخرجات البحث وأكثرها دلالةً، إذ كشفت المقابلات عن ظاهرة "الاعتراف الخارجي بوصفه مُغذياً للرضا الداخلي"، أي ذلك الدائر الإيجابي الذي يجعل الجودة التربوية تُنتج اعترافاً اجتماعياً خارجياً يُغذّي الرضا الداخلي للفاعل الذي يدفعه بدوره إلى مزيد من الجودة في مسار تصاعدي مستدام، وتُجسّد هذا المبحوثة بشكل صريح حين تربط بين المعدلات الجيدة ورضا الأولياء وشكر المديرة في منظومة متكاملة تُنتج دافعيتها، وتُضيف المديرة بُعداً توثيقياً بالغ الدلالة حين تقول: "وصلت لتحقيق أهداف أفتخر بها من ناحية مستوى تلاميذنا والذين استمروا بنجاحهم حتى في المتوسطة ولازالت مستمرة لحد الآن، من حيث طاقمي التربوي الذي أفتخر به"[1]، فهذا التوثيق يكشف أن الجودة التربوية، التي تُنتجها المؤسسة لا تتوقف عند مخرجات المرحلة الابتدائية، بل تمتد في الزمن لتتجلى في نجاح التلاميذ في المراحل اللاحقة، وهو اعتراف مؤجَّل لكنه الأعمق دلالةً لأنه يُثبت جودة الأساس لا مجرد جودة المظهر.

وتُضيف على هذا المشهد ظاهرة "الاستقطاب التلقائي لأساتذة ذوي سمعة سلبية في مؤسسات أخرى"، وهي من أكثر ما أثار انتباهنا في شهادة المديرة، إذ تصف ما رصدته من تحوّل حقيقي في سلوك أساتذة كانت سمعتهم سيئة في مؤسسات سابقة: "عمل معنا أساتذة صمعتهم سيئة بين المدارس

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 12، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/10، الساعة 11:00-13:00.

ولكن في مدرستنا لم نر منهم إلا الجد والمثابرة والنتائج الجيدة لأن الجو العلائقي هنا إيجابي"[1]، لا سيما وأن هذا التصريح يحمل بُعداً نظرياً بالغ الأهمية، إذ يُثبت أن الجودة التربوية ليست صفة ملازمة للفاعل بصورة أحادية الاتجاه، ولكنها في كثير من الأحيان تُعبر عن تحصيل سياقي، يُنتجها المناخ التنظيمي الإيجابي، أو يُعيقها المناخ السلبي، وهذا يتقاطع مع ما طوّره مايو حول أثر البيئة في تشكيل سلوك الفاعل: فالفاعل الذي يجد نفسه في بيئة مُقدِّرة وداعمة يُنتج أداءً أعلى مما كانت تُشير إليه مؤشراته السابقة[2]، مما يُثبت أن السمعة المهنية ليست قدراً محسوماً بل هي في معظمها استجابة سلوكية لجودة البيئة التنظيمية.

ويُنتج هذا الاستقطاب التحويلي نتيجةً ثانية لا تقل أهميةً: تعزيز سمعة المؤسسة في المنظومة التربوية الإقليمية، فحين يصبح معروفاً أن أساتذة كانوا يُشكّلون مشكلات في مؤسسات أخرى يتحوّلون إلى عناصر منتجة وفاعلة في هذه المؤسسة تحديداً، فإن ذلك يُكرّس في الذاكرة المؤسساتية الإقليمية صورة مؤسسة قادرة على استخراج الأفضل من الفاعلين، وهو نوع من التنافسية المؤسساتية المُستحقّة التي تُبنى لا بالموارد الوفيرة بل بعمق النموذج القيادي والثقافي.

وتتجلى التنافسية المؤسساتية في بُعد ثانٍ يتعلق بـ"الاستقرار الطوعي بوصفه مؤشراً تنافسياً"، فإذا كانت التنافسية في المؤسسات الاقتصادية تُقاس بحجم الطلب على منتجاتها وخدماتها، فإن التنافسية في المؤسسة التربوية تُقاس أيضاً بحجم الطلب على الانتماء إليها من قبل فاعليها، ومؤسستنا تُقدّم في هذا الصدد مؤشراً بالغ الدلالة: الأساتذة والإداريون يختارون البقاء فيها حتى حين تتاح لهم فرص الانتقال إلى مؤسسات في مواقع أكثر قرباً أو في مدن أكبر، ويظهر ذلك في تصريح المبحوثة بوضوح: "أختار البقاء في هذه المدرسة لشعوري بالراحة فيها رغم البعد الجغرافي"[3]، وكذلك في تصريح الباحثة الأخرى، القائلة: "أُتيحت لي فرصة العمل في مدارس أخرى واخترت هذه المؤسسة لأنها أفضلهم بالنسبة لي".[4]

والأبلغ في هذا السياق، هو ما وثّقته المديرة ذاتها حين تصف رد فعل الطاقم التربوي حين أومأت إلى احتمال تغيير مؤسستها: "مرة زعقت على الطاقم التربوي قلتلهم غادي أنبدّل المدرسة لقيت ردود رافضة رفضوا خروجي من هنا*"[5]، فهذا الرفض الجماعي لخروج المديرة، هو شهادة من أعمق شهادات

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 12، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/10، الساعة 11:00-13:00.

2- سلاطنية بلقاسم، **العلاقات الانسانية**، مرجع سابق، ص ص 38-46.

3- تصريح مستمد من المقابلة رقم 3، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/12، الساعة 13:30-14:30.

4- تصريح مستمد من المقابلة رقم 4، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/03/15، الساعة 13:00-14:30.

*- ويعني: "حدث وأن مزحت ذات مرة مع الطاقم التربوي، بأنني قررت الانتقال إلى مؤسسة أخرى، وتلقيت اجماعاً بالرفض القاطع".

التنافسية المؤسساتية، إذ يُثبت أن القيادة الإنسانية لا تُقيَّم من الخارج بمؤشرات الأداء الرسمي؛ فحسب، بل تُقيَّم من الداخل بمقياس لا تزيّف: هل يريد الفاعلون قائدهم أن يبقى؟ وحين يكون الجواب بالإيجاب القاطع، تكون التنافسية المؤسساتية قد بلغت أعلى مستوياتها، فالولاء الوجداني في مؤسستنا والذي يثمر جودة تعليمية، يتجسد في أمثلة واقعية، كتمسك الطاقم بالمديرة بسبب أسلوبها التنظيمي، ورغبة الاساتذة المستمرة في البقاء، وحتى التحول الايجابي في أداء الاساتذة ذوي السمعة السيئة بفعل البيئة التنظيمية الايجابية.

إن هذا الولاء القائم على تماهي الهويات مع قيم المؤسسة ورسالتها هو ما يؤكد عليه هرزبرغ، لاسيما وأن هذا النمط هو ما يعزز التنافسية المؤسساتية للمدرسة، ويجعلها تثبت وجودها وتستحق الاعتراف الخارجي المتميز في محيطها الاجتماعي، إذ تُقدّم لنا شهادة المبحوثة من الفضاء الإداري، تأكيداً مزدوجاً لهذه الظاهرة، واصفة أن أسلوب المديرة القائد في بناء الانتماء، بالقول: "المديرة دايماً تقول لنا: نحن أهل القطاع يجب أن لا نغبن بعضنا البعض لأننا أدرى ببعضنا والصعوبات التي نعاني منها"[1]، هذا الخطاب التأسيسي المتكرر من المديرة يُؤدي وظيفةً بنائيةً محوريةً: يُحوّل صعوبات العمل المشتركة من مصدر شكوى وتذمر إلى رابط هوياتي يجمع الفاعلين تحت مظلة "أهل القطاع"، وهو ما يُعيدنا إلى ما رآه جمال غريد من أن الهوية الجماعية في الثقافة الجزائرية تنبني كثيراً على المصير المشترك والمعاناة المتقاسمة التي تُحوّل الأزمة من عبء فردي إلى رابط وجداني جمعي[2].

وما يجعل هذا الخطاب القيادي ذا تأثير تنافسي حقيقي، هو أنه يُنتج ما يمكن تسميته "الهوية الانتمائية المُقاوِمة للاستقطاب الخارجي"، أي تلك القناعة العميقة لدى الفاعل بأن ما يجده في مؤسسته من اعتراف، وانتماء وتضامن، لا يجده بالضرورة في مؤسسة أخرى، قد تبدو من الخارج أكثر إغراءً بمعايير المادة والموقع الجغرافي، وتُجسّد هذا المبحوثة بعبارة كاشفة تحمل في طياتها اعترافاً بهذه القيمة النادرة: "بسبب تغيير منزلي أفكر في تغيير المدرسة للقرب الجغرافي ولكنني خائفة أن لا أجد مدرسة مثلها"[3]. وتشير دلالة "الخوف من عدم إيجاد مثيل" إلى أنها المؤشر الأعمق على التنافسية المؤسساتية، لأنه يُثبت أن المؤسسة تمتلك ما يجعلها نموذجاً نادراً لا يُؤخذ بالبديهة، ويُدرك الفاعلون قيمته في لحظة التفارق المحتمل أكثر مما يُدركونه في لحظة اليقين بالاستمرار.

5- تصريح مستمد من المقابلة رقم 12، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/10، الساعة 11:00-13:00.

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 10، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/08، الساعة 09:30-10:15.

2- عقون محمد العربي، **الاستثناء الجزائري الحداثة أمام اختبار المجتمع**، مرجع سابق، ص 203-204.

3- تصريح مستمد من المقابلة رقم 6، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/05، الساعة 09:30-11:15.

وتُضيف على هذا كله ظاهرة "النضج النقدي بوصفه مؤشراً على تنافسية الجودة"، فالمؤسسة التي يكتفي فاعلوها بالثناء على أوضاعهم دون نقد أو مساءلة هي مؤسسة راكدة لا مؤسسة متنافسة، في حين أن مؤسستنا تُنتج فاعلين يجمعون بين الرضا والنقد البنّاء، فحين تُوجّه المبحوثة نقداً حاداً لممارسة ضغط برامجي على التلاميذ وتُسمّيه "ظلماً للتلميذ"[1]، وحين تطرح المبحوثة اقتراحات تتعلق بـ: الإثراء الثقافي للطفل، وتخفيف البرنامج المكتظ، وترميم البيئة الفيزيقية، وتوفير المكتبة والمتحف[2]، فإنهما تُجسّدان نوعاً من الانتماء النقدي الفاعل الذي يُريد للمؤسسة أن تُطوّر نفسها لا أن تكتفي بما وصلت إليه، وهذا النضج النقدي هو بالضبط ما يُميّز مؤسسة ذات رضا جماعي حقيقي عن مؤسسة تعيش في رضا وهمي مُبنى على صمت القلق وانسحاب النقد، الأستاذ الراضي بعمق هو من يُجرؤ على نقد ما يعمل فيه لأنه يشعر بالأمان الوجداني الكافي لتحمّل تبعات هذا النقد، وهو أمان لا يتوفر إلا في مؤسسة تُقدّر صوت فاعليها وتُؤوّل نقدهم بوصفه انتماءً لا عدوانية.

وتُقدّم لنا الملاحظة المباشرة خلاصةً شاملةً تُجمع خيوط هذا التحليل، إذ رصدنا أن الفاعلين داخل المؤسسة، يُعربون بصورة متكررة عن رغبتهم في البقاء فيها، وهو ما يُشكّل مؤشراً سلوكياً دالاً على مستوى مرتفع من الرضا المهني والانتماء المؤسساتي، يكتسب دلالته الكاملة في ضوء المقارنة مع مؤسسات أخرى، عُمل بها كانت فيها الرغبة في الانتقال، هي السمة الغالبة على خطاب الفاعلين، كما رصدنا أن الفاعلين يسعون إلى تقديم مبادرات في مجالات مختلفة علميةً وثقافيةً وتنظيميةً، سعياً نحو تحقيق الأفضل بصورة تكشف: أن الرضا لا يُنتج الاستسلام للراهن بل يُطلق الطاقة الإبداعية نحو المستقبل.

1- تصريح مستمد من المقابلة رقم 8، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/06، الساعة 10:15-12:30.

2- تصريح مستمد من المقابلة رقم 6، مدرسة "بوعمامة علي2، بتاريخ 2026/04/05، الساعة 09:30-11:15.

خلاصة الفصل:

يُمكننا في ضوء ما كشفه هذا الفصل أن نُصوغ المنطق العميق الذي يربط الرضا المهني بالانتماء المؤسساتي وبالتنافسية التربوية في منظومة واحدة متكاملة، وهو ما يمكن تسميته "التعاقد الضمني المُتجدّد بين الفاعل والمؤسسة"، فالفاعل التربوي في مؤسستنا لا يربطه بمؤسسته مجرد عقد وظيفي رسمي يُحدد ما يُعطي وما ينال بالمقاييس المادية المعتادة، بل يربطه تعاقد آخر ضمني غير مكتوب لكنه أشد إلزاماً وأعمق تأثيراً، ذلك أن المؤسسة تمنح الفاعل الاعتراف بكيانه الإنساني وتضمن له الاعتراف برأسماله الثقافي وتُتيح له المشاركة في صنع المعنى المشترك، والفاعل في المقابل يُقدّم للمؤسسة انخراطاً يتجاوز الالتزام الرسمي نحو الانتماء الوجداني الذي يُنتج الجودة ويصون سمعة المؤسسة ويحرس استمراريتها، وهذا التعاقد لا يُوقَّع عليه في وثيقة ولا يُستحضر في اجتماع رسمي بل يُعاد إنتاجه يومياً في كل لحظة اعتراف وكل فعل تضامن وكل مبادرة إبداعية تُجسّد إيمان الفاعل بأن مؤسسته تستحق ما يُقدّمه.

وهذا التعاقد الضمني هو الذي يُجيب عن السؤال المحوري الذي انطلق منه هذا البحث، ما طبيعة العلاقة بين بيئة العمل التنظيمية والرضا المهني لدى أساتذة المدرسة الابتدائية؟ الجواب الذي قدّمه ميداننا هو أن هذه العلاقة ليست خطيةً ولا آليةً بل هي علاقة تبادلية دورية، بيئة العمل التنظيمية الإنسانية تُنتج رضاً مهنياً جماعياً، وهذا الرضا يُنتج بدوره انتماءً وجدانياً راسخاً، وهذا الانتماء يُنتج جودةً تربوية فاعلة، وهذه الجودة تُعيد إنتاج بيئة العمل الإيجابية عبر الاعتراف الخارجي والتقدير المتبادل الداخلي، في دائرة فاضلة لا تُكسرها إلا الإجراءات البيروقراطية القسرية، أو المتغيرات الخارجية التي تُخلّ بتوازنها.

فالرضا المهني في المؤسسة التربوية ليس شعوراً بسيطاً بل هو نسيج اجتماعي من الاعتراف والانتماء والإبداع والنقد والتضامن، يتشابك فيه الفردي والجماعي والمؤسساتي في منظومة متجددة يُغذّيها الإنسانُ في الفاعل، وتُغذّيها فيه المؤسسةُ التي أدركت أن رأسمالها الحقيقي ليس في مبانيها ولا في لوائحها بل في الطاقة الإنسانية لفاعليها الذين يُعيدون كل يوم اختيار الانتماء إليها باعتباره خياراً يُعرّفون به أنفسهم.

الخاتمـة

لا تُقدّم هذه الدراسة نفسها بوصفها إجابةً نهائيةً عن علاقة بيئة العمل التنظيمية بالرضا المهني لأستاذ المدرسة الابتدائية، بل تُقدّم نفسها بوصفها قراءةً سوسيولوجية عميقة تسعى إلى الكشف عن الطبقات الخفية لهذه العلاقة التي طالما اكتفت بها الدراسات التقليدية بوصفها مسألةً نفسية فردية تُقاس باستمارات وتُحلَّل بمعاملات ارتباط، وما أثبته الميدان هو أن الرضا المهني ظاهرة اجتماعية في جوهرها، تُنتجها الجماعة ويُعيد إنتاجها التفاعل اليومي بين الفاعلين داخل فضاء المؤسسة، وأن أي معالجة تختزله في بُعده الفردي المادي تُفوّت عليها الجزء الأهم من الصورة.

ما ميّز هذه الدراسة منهجياً؛ هو أن الباحثة لم تدخل الميدان من خارجه، بل كانت فاعلةً داخله تُدرّس في المؤسسة ذاتها التي تُحلّلها، وهو وضع يمنح البحث ثراءً ميدانياً نادراً، من حيث القدرة على رصد ما لا يُقال في المقابلات، وما لا يظهر في الملاحظة العابرة، لكنه يفرض في الوقت ذاته مسؤوليةً مضاعفة، تتمثل في الفصل الدائم بين ما يراه الباحث بوصفه فاعلاً، وما يُحلّله بوصفه باحثاً، وقد كان هذا التوتر بين الانخراط والمسافة حاضراً طوال مراحل البحث، لأن الباحث الذي لا يُدرك أن موقعه الاجتماعي، يُؤثر في طريقة قراءته للواقع، يُخاطر بأن يُحوّل بحثه إلى تأكيد لما كان يعتقده قبل البحث، لا كشفاً لما هو قائم فعلاً، والاعتراف الصريح بهذه الإشكالية وليس إنكارها، هو ما يمنح المعرفة الاجتماعية مصداقيتها أمام النقد العلمي.

وعلى المستوى المعرفي، أسفرت هذه التجربة البحثية عن تحوّل حقيقي في طريقة النظر إلى مفهوم الرضا المهني ذاته، إذ تبيّن أن تعريفه بوصفه موازنةً شخصيةً يُجريها الفرد بين ما يُعطيه لعمله وما يعود عليه منه تعريفٌ يصف السطح لا العمق، فالرضا في مؤسستنا الميدانية لم ينشأ عن حسابات فردية بل نشأ عن مناخ جماعي صنعته علاقات التضامن والاعتراف المتبادل بين الفاعلين، وهو ما يُؤكد أن الظاهرة في طبيعتها اجتماعية قبل أن تكون نفسية، ولا تُفسَّر بمعزل عن السياق التنظيمي والثقافي الذي أنتجها.

أثبتت الدراسة أن التسيير الذي يعترف بخصوصية الأستاذ الثقافية، ويُتيح له المشاركة في صنع القرار، ويتعامل مع ظروفه الإنسانية بمرونة، يُنتج فعلاً رابطةً تنظيميةً حقيقية، تتجلى في بقاء الفاعلين طوعاً، ودفاعهم عن مؤسستهم في الغيب، غير أن هذه الرابطة لا تتوزّع بصورة متكافئة بين جميع الفاعلين، بل تتشكّل في ضوء ما يمتلكه كل فاعل من موقع داخل شبكة العلاقات غير الرسمية للمؤسسة، فالفاعلة الأكثر أقدميةً تُجسّد نموذج الاعتراف المنقوص حيث تحظى بتقدير مهني في الفضاء الرسمي

لكنها تُقصى من بعض دوائر القرار الاجتماعي غير الرسمي، وهو ما يُثبت أن بناء الانتماء لا يُحسم بقرار إداري واحد بل هو مسار متجدد يستلزم عدالةً تنظيميةً على المستويين الرسمي وغير الرسمي معاً.

كما أثبتت الدراسة أن الاعتراف المعنوي يتفوق في أثره على الحوافز المادية في تشكيل الرضا المهني، وهو ما يُجسّده ارتفاع نسب الرضا عند معظم المبحوثين رغم تدهور البيئة الفيزيقية وشُح الوسائل التعليمية، غير أن الدراسة في الوقت ذاته كشفت عن نموذج بالغ الدلالة يمكن تسميته "الرضا المزدوج المتناقض"، وهو نموذج يُجمع فيه الفاعل بين رضا إنساني حقيقي عن المناخ الجماعي داخل المؤسسة وعدم رضا وظيفي مقيم عن مساره الرسمي الذي لا يُعكس مؤهلاته وكفاءاته، وهذا التناقض يُثبت أن الأنسنة التنظيمية وإن كانت ضروريةً فإنها لا تستطيع وحدها أن تُنتج رضاً مكتملاً في غياب العدالة الوظيفية المُجسَّدة في المسار المهني الرسمي.

أما الفرضية العامة فقد جاء تحقّقها قوياً وموثقاً، إذ أثبت الميدان بصورة شبه إجماعية أن البُعد الإنساني هو المتغير الأكثر تفسيريةً للرضا المهني في المؤسسة الابتدائية الجزائرية، بيد أن هذا التحقق يستوجب تحفظاً نظرياً مزدوجاً: من جهة أولى، فإن الإفراط في الأنسنة يُنتج بدوره اختلالاً تنظيمياً حين تتحوّل مرونة المدير إلى فرصة يستغلها بعض الفاعلين لتوسيع هامش حريتهم على حساب الجماعة، ومن جهة ثانية، فإن الفضاء الإنساني للمؤسسة هشٌّ أمام السياسات الفوقية التي تُفرض من المركز دون مشاركة الفاعلين، وقد وثّقت الدراسة كيف أسهم دخول برامج إدارية مركزية في تآكل جزء من النسيج الاجتماعي الذي بنته المؤسسة بصبر على مدى سنوات.

تتجاوز هذه الدراسة في دلالتها حدود الحالة الميدانية الواحدة لتطرح إشكاليةً أعمق تتعلق بمكانة الرضا المهني في سياق التحولات الاجتماعية المتسارعة التي تُلاحق الفاعل التربوي الجزائري، فهذا الفاعل لا يعمل في فراغ اجتماعي معزول، بل يعمل في قلب اضطرابات متداخلة ومتراكمة تطال بنيته القيمية وهويته المهنية وظروف معيشه اليومي في آنٍ واحد.

على مستوى البنية القيمية، يجد الأستاذ نفسه في منطقة توتر حادة بين منظومة القيم الثقافية الجزائرية القائمة على التضامن الجماعي والانتماء المشترك، وبين منطق الإصلاحات التنظيمية المتواصلة التي تدفع باتجاه الأداء الفردي والتقييم التنافسي، وعلى مستوى الهوية المهنية، تتراجع المكانة الاجتماعية للمعلم في الوعي الجمعي تراجعاً لافتاً تحت ضغط التحولات الاقتصادية التي أعادت ترتيب هرم المهن وقيمها الرمزية في المجتمع، وعلى مستوى الممارسة اليومية، تتراكم ضغوط المناهج المكثفة

والإصلاحات المتجددة والتوقعات المتضاربة من الأولياء والإدارة والمجتمع بصورة تستنزف طاقة الفاعل وتُهدد قدرته على الاستمرار في الانخراط المنتج.

في مواجهة هذه الاضطرابات المتراكمة، يتحوّل الرضا المهني من خيار مريح إلى ضرورة وظيفية وجودية، لأن الفاعل الذي يعمل في حالة اغتراب عن مؤسسته وعن مهنته، يؤدي الدور الشكلي لكنه لا يُنتج القيمة التربوية الحقيقية التي تُشكّل الأجيال، والانسحاب الصامت الذي يُبقي الأستاذ حاضراً جسدياً في المؤسسة وغائباً وجدانياً عنها، هو أخطر أشكال الأزمة التربوية، لأنه لا يُرصد في الإحصاءات ولا يظهر في تقارير التفتيش، لكن أثره يسري في صميم العملية التربوية، ويُلقي بظلاله على كل ما تُنتجه المؤسسة من مخرجات.

وما أثبتته هذه الدراسة، هو أن بيئة العمل الإنسانية الحقيقية قادرة على تحويل جزء كبير من هذه الاضطرابات من عوامل هدم إلى محركات بناء، فالفاعل الذي يجد في مؤسسته فضاءً، يعترف بخصوصيته ويُقدّر مساهمته، ويقف بجانبه في لحظات الضعف، ويمتلك من الأمان الوجداني ما يُمكّنه من مواجهة الضغوط الخارجية بانخراط لا بانسحاب، وهذا بالضبط ما يُفسّر لماذا تُنتج مؤسسةٌ تفتقر إلى أبسط الإمكانيات المادية فاعلين يُنفقون من مالهم الخاص على الوسائل التعليمية ويرفضون فرص الانتقال إلى مؤسسات أفضل تجهيزاً.

بيد أن الرضا بوصفه رهاناً لا يقف عند حدود المؤسسة التربوية، فأثره يمتد في دوائر أوسع نحو المجتمع الذي تنتمي إليه هذه المؤسسة، فالأستاذ الراضي لا يُنتج فقط تحصيلاً أكاديمياً مرتفعاً، بل يُنتج تلاميذ يحملون معهم تجربة التعليم بوصفها تجربة انتماء وثقة ومعنى لا بوصفها تجربة إكراه وامتثال، وهذه التجربة الوجدانية التي تُختزنها الأجيال في ذاكرتها الجمعية هي ما يُحدد في نهاية المطاف طبيعة علاقة المجتمع بمؤسساته وقدرته على إنتاج تماسكه الاجتماعي الداخلي عبر الزمن، وبهذا المعنى فإن الرضا المهني للأستاذ ليس شأناً إدارياً تقنياً يُحسم بزيادة الأجر أو تحسين البنية التحتية، بل هو استثمار حضاري يُبنى على المدى البعيد وتدفع المجتمعات ثمن إهماله في صورة أجيال تفتقر إلى الانتماء وتعجز عن إنتاج المعنى المشترك الذي يصنع التماسك الاجتماعي.

وإذا كانت هذه الدراسة قد أجابت عن إشكاليتها بتحليل العلاقة بين البيئة التنظيمية والرضا المهني في سياق محدد، فإنها تفتح في الوقت ذاته على تساؤل أعمق لم تستطع الإجابة عنه ويستحق أن يكون نقطة انطلاق لأبحاث مستقبلية، في ظل التحولات الجيلية العميقة التي تُعيد تشكيل معاني الانتماء

والاعتراف والمكانة، وفي ظل دخول جيل جديد من الأساتذة يحمل بنيةً قيميةً وتوقعاتٍ مهنيةً مختلفة جذرياً عن أسلافه، هل لا تزال النماذج القيادية الإنسانية القائمة على التضامن الجماعي والاعتراف الرمزي التقليدي كافيةً لإنتاج الرضا المهني وضمان الانخراط الفعلي، أم أن المؤسسة التربوية الجزائرية مُطالبة بإعادة بناء نموذجها التسييري من أساسه ليستجيب لمتطلبات جيل لا يُقنعه الكلام الجيد ويبحث عن المشاركة الفعلية والاستقلالية الحقيقية والنمو المهني المستدام بوصفها شروطاً لا تفاوض عليها لأي انتماء مؤسساتي راسخ؟.

المصادر والمراجع

❖ **الكتب والمؤلفات:**

1. محب عبد الحميد محمد، كتاب **مدخل إلى العلاقات العامة**، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ط1، برلين-ألمانيا، 2024.
2. منجل جمال، **الوقاية المهنية**، مركز الكتاب الاكاديمي، عمان، 2017.
3. مونتسكيو، **روح الشرائع**، ترجمة عادل زعيتر، الناشر مؤسسة هنداوي سي آي سي، المشهرة برقم 10585970 بتاريخ 2017/1/26.

❖ **المجلات والدوريات العلمية:**

1. إبراهيمي بوداود، **مقولة الحتمية القيمية بين التمثلات المونوغرافية والوظيفة البنيوية**، المركز الجامعي غليزان، المجلد 3 العدد 4، سبتمبر 2011.
2. أسويق الحسن، **تعريف المدرسة**، مجلة تبين، العدد 8/29 صيف 2019.
3. بخوش فاطمة، **الهوية المؤسساتية، اشكالية المفهوم**، جامعة سوق أهراس، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات 2021.
4. بن حفيظ شافية، قبي كوثر، بوعزيز مريم، **العلاقات الانسانية في المؤسسات التربوية حسب نظرية فرويد قراءة سيكلوجية معاصرة**، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مجلد 08 العدد 02، 2024.
5. بن قانة شناز، **الخصوصيات الثقافية لحقوق الانسان بين العالمية والعولمة**، مذكرة دكتوراه تحت إشراف د. نايت عبد الرحمان عبد الكريم، جامعة الجزائر 3، 2016-2017.
6. بوجلال عبد الله، **العولمة وأثرها في الخصوصية الثقافية، الجزائر نموذجا**، المجلة الجزائرية للعلوم السياسية والعلاقات الدولية، المجلد 06 العدد 2، 01-12-2013.
7. بوخرصة نسرين، بن فريحة رشيد، **المقابلة الكيفية وتأثيرها على جودة البحث الاجتماعي**، مجلة الاكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعية.
8. بوخلوة باديس، قمو سهيلة، **أثر الرضا الوظيفي على الاداء الوظيفي في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة**، المجلة الجزائرية للدراسات المحاسبية والمالية، العدد 2، جوان 2016.
9. بوشارب بولوداني خالد، **البيئة التنظيمية من منظور نظرية الموارد البشرية**، جامعة ابن خلدون تيارت، مجلة الفكر المتوسطي، العدد الثالث عشر، جانفي 2018.

10. جعيجع عتيقة، **السلوك التنظيمي وتأثيره على التسيير العقلاني بالمؤسسة الخدماتية الضمان الاجتماعي**، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد 16-2016.
11. حبيتر عبد القادر، **البيئة التنظيمية وعلاقتها بفعالية المؤسسة الجزائرية**، أطروحة دكتوراه تحت إشراف: ميدني شايب دراع، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2021-2022.
12. حرايرية عتيقة، **ظاهرة تقسيم العمل وأبعادها الاجتماعية في الفكر الدوركايمي بين عوامل التشكل وعيون منتقديه**، جامعة الجزائر2 مجلة دراسات في علم اجتماع المنظمات، المجلد02 العدد 14 /2020.
13. خريبش عبد القادر، **التحليل الاستراتيجي عند ميشال كروزي النظرية والمفاهيم**، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية العدد 16، جامعة سعد دحلب بالبليدة، جوان 2009
14. خلفاوي أشواق، خالف نورية، **في فلسفة الاعتراف بالآخر والتعايش السلمي عند يورغن هابرماس**، مجلة الأكادمية لدراسات الاجتماعية والانسانية، المجلد 15 العدد 1، 2023.
15. رالي بورقيبات مختار، **استراتيجيات التكيف الاجتماعي مع الضغوط الاجتماعية لتحسين الاداء الوظيفي**، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر.
16. رضاوية جازية، **الرضا الوظيفي كمدخل استراتيجي لتعزيز سياسة الاستثمار في المورد البشري في المؤسسة الجزائرية**، جامعة الجزائر2، مجلة المفكر، العدد2، 2017.
17. زحزاح خالد، **بيئة العمل الداخلية وأثرها على الولاء التنظيمي للأفراد العاملين**، مجلة دراسات في علم اجتماع المنظمات، المجلد01، العدد 11، جامعة البليدة 02، السداسي الأول 2018.
18. سلاطنية بلقاسم، **العلاقات الانسانية**، مجلة العلوم الانسانية، العدد الخامس، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2003.
19. سلامي دلال، **أستاذ المدرسة الابتدائية: الواقع والآفاق**، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد 5، العدد 1، جامعة الوادي، جوان 2022.
20. صراوي وحيدة، خن جمال، **نظرية الاعتراف وتجارب الذل والاحتقار عند أكسيل هونيث**، مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 9 العدد1/2022.

21. عقون محمد العربي، **الاستثناء الجزائري الحداثة أمام اختبار المجتمع**، مجلة الحوار الفكري العدد9 جوان، جامعة قسنطينة، 2007

22. العيفة محمد، كنازة محمد فوزي، **ممارسات ما بعد الحداثة في إعادة انتاج المقلد سوسيولوجية المؤسسة الجزائرية في ظل الحراك الاجتماعي**، جامعة قسنطينة 2018، مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية والانسانية

23. فلوري سامية، **العلاقات الانسانية دلائل مفاهيمية وافتراضات نظرية**، مجلة البحوث والدراسات الانسانية، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة، 2022

24. كريبع محمد، **الرضا الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المدربين**، مذكرة ماجستير تحت اشراف: رواب عمار، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2009-2010.

25. لشهب أسماء، د/ إبراهيم، **معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 30، جامعة الجزائر2، سبتمبر 2017، ص 228.

26. لعريني صلاح الدين، **مفيو. اليابيتوس عند بيير بورديو**، محمد بن عبد الله فاس – المغرب، مجلة العلوم الاجتماعية العدد 9، 2014.

27. مانع بوعلام وفلكاوي نجوى، **عقلنة التسيير لإعادة ضبط علاقات اعمل بالمؤسسة الجزائرية الخاصة ما بعد جائحة كورونا**، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، المجلد الثامن العدد الثاني، جوان 2023.

28. معمري حمزة، بن زاهي منصور، **سلوك المواطنة التنظيمية كأداة للفاعلية التنظيمية في المنظمات الحديثة**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة غرداية، 2014

29. مقاتل ليلى، حسني هنية، **علاقة رأس المال الثقافي للأسرة بالتفوق الدراسي للتلاميذ**، جامعة محمد خيضر بسكرة، مجلة دفاتر المخبر، المجلد 16 العدد 2، 2021.

30. مقورة جلول، **الفعل التواصلي عند هابرواس نظرية وتطبيق، مجلة المعيار** العدد 16، جامعة المسيلة، 2016.

❖ الرسائل والأطروحات الأكاديمية:

1. بغول زهير، **محددات النجاح في العمل الاداري بالمؤسسات الوطنية في إطار نظرية فريديريك هرزبرغ**، مذكرة دكتوراه، تحت اشراف لوكيا الهاشمي، جامعة قسنطينة، 2007/2006.

2. بهيف عبد الحميد، **المعالجة السوسيولوجية للمؤسسة التربوية**، جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس،2020-2021.
3. الطاهر لقوس علي، **السلطة الرمزية عند بيار بورديو**، مذكرة دكتوراه بجامعة محمد بن أحمد وهران2، تحت إشراف أ.د ملاح بن أحمد، مجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، 2016.
4. كريبع محمد، د. رواب عمار، **الرضا الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المدربين**، مذكرة ماجستير، 2009-2010.
5. مصيبح صليحة، تحت اشراف د.حميدي سامية، **العلاقات الانسانية وفعالية اتخاذ القرار**، مذكرة ماجيستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2015-2016.
6. نصر الدين بوزيان، **واقع الصحافة المكتوبة في الجزائر -دراسة مونوغرافية لجريدة الشروق-** ، تحت اشراف: أ.د.فضيل دليو، 2013-2014.

❖ المواقع والمنصات الإلكترونية:

1. إسراء طارق، **العينة البحثية في البحث العلمي**، 1-10-2023، مجلة سندك للاستشارات الاكاديمية والترجمة، info@sanadakk.com
2. مكتبة نور الالكترونية، **تعريف المؤسسة التربوية**، mawdoo3.com

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عين تموشنت

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

ماستر2: علم اجتماع عمل وتنظيم

دليل المقابلة البحثية

الرضا المهني وعلاقته ببيئة العمل التنظيمية لأستاذة المدرسة الابتدائية

دراسة ميدانية سوسيوتنظيمية

البيانات التعريفية للمبحوثة:

الفئة المستهدفة:

.....

المؤهل

العلمي:.....

.....

المنطقة / مكان النشأة:

.....

الأقدمية في

العمل:.....

توجيه منهجي:

يستهدف هذا الدليل استجلاء التجربة الذاتية للأستاذة داخل الفضاء التنظيمي للمؤسسة التربوية، من خلال الكشف عن طبيعة علاقتها ببيئة عملها وما يُشكّله ذلك من رضا مهني أو توتر. تعتمد المقابلة صيغة نصف موجهة حيث تُطرح أسئلة مفتوحة تُتيح للمبحوثة حرية التعبير، وتُستخدم الاستثارات المقترحة فقط عند الحاجة لتعميق الإجابة أو توجيهها.

المحور الأول: بيئة العمل والخصوصية الثقافية

الهدف: الكشف عن مدى تناغم البيئة التنظيمية مع المنظومة القيمية والثقافية للأستاذة، ورصد هامش التوتر أو الانسجام بين هويتها الثقافية ومتطلبات النظام الرسمي.

1- ما طبيعة العلاقة بين ما تحملينه من قيم وما تُلزَمين به في إطار عملك داخل المدرسة؟ هل تجدين تطابقاً بين قيمك الشخصية وما يُطلب منك مهنياً؟ هل اضطررت في مرحلة ما لتغيير شيء من طبيعتك لتتكيفي مع البيئة؟

2- هل أسلوب تسيير المدرسة يتقاطع مع قيمك وطبيعتك في التعامل داخل الفضاء المؤسسي؟ هل تشعرين أن أسلوب المديرة يحترم خصوصيتك الثقافية والمهنية؟ ما الذي يُسهل أو يُعقّد انسجامك مع بيئة العمل؟

3- هل تستطيعين في عملك اليومي أن تتصرفي وفق قناعاتك، أم أنك مضطرة للتكيف مع نمط مختلف؟ هل تغيّرين أسلوبك حين يكون المفتش أو المديرة حاضرة؟ ما الذي يمنحك حرية التصرف أو يقيّدها؟

4- هل مررت بموقف وجدت فيه تعارضاً بين ما يُطلب منك رسمياً وبين قناعاتك المهنية أو الإنسانية؟ كيف تصرفت في ذلك الموقف؟ هل وجدت دعماً من الإدارة أم واجهت الأمر منفردة؟

5- كيف تصفين الجو العام السائد في مدرستك من حيث التواصل بين الزميلات ومع الإدارة؟ هل تسوده لغة الحوار والتشاور أم الرسميات الجافة؟ هل تغيّر هذا الجو مع مرور الوقت؟ وما الأسباب في رأيك؟

6- هل لديك الحرية الكافية لتدرّسي وتتعاملي بالطريقة التي تقتنعين بها في إطار عملك اليومي؟ هل ثمة قيود تفرضها الإدارة أو المفتش على أسلوبك؟ كيف توازنين بين ما هو مطلوب رسمياً وما تؤمنين به بيداغوجياً؟

المحور الثاني: بيئة العمل والتسيير العقلاني.

الهدف: استجلاء طبيعة التفاعل بين الأستاذة والمديرة في إطار التسيير المؤسسي، ورصد مدى اعتراف التسيير بالخصوصية المهنية والثقافية للأستاذة.

1- كيف تُوزَّع المهام والمسؤوليات داخل مدرستك؟ هل يخضع ذلك لمعايير موضوعية شفافة؟ هل يُراعى الظرف الشخصي من أقدمية وحمل ومرض وبُعد مسكن في توزيع المهام؟ هل أنت طرف في النقاش أم تُبلَّغين بالقرار فحسب؟

2- هل تحظى الأقدمية والخبرة بمكانتها الفعلية في التكليفات؟ وكيف تُدار العلاقة بين الأستاذة القديمة والجديدة؟ هل الأقدمية مصدر سلطة جامدة أم مصدر تبادل وتكامل؟ هل يُستمع لرأي الأستاذة الجديدة أم يُهمَّش؟

3- هل الإطار القانوني هو المرجع الوحيد في التسيير، أم أن هناك مرونة تراعي الخصوصية الإنسانية لكل أستاذة؟ هل سبق أن وجدت نفسك في ظرف طارئ فكيف تعاملت معه الإدارة؟ ما الفرق بين المرونة المحمودة والتساهل الذي يُستغل؟

4- هل مررت بموقف شعرت فيه أن قراراً رسمياً طُبّق بجفاء دون مراعاة لظروفك أو لمصلحة التلاميذ؟ من أين صدر هذا القرار: الإدارة المحلية أم الجهات العليا؟ كيف أثّر ذلك في علاقتك بالمؤسسة؟

5- كيف تنظرين إلى المديرة بوصفها فاعلاً داخل المؤسسة؟ هل تجدين فيها الإنسانة قبل الممثلة الرسمية للسلطة؟ هل تشكرك المديرة على مجهوداتك وتعترف بها؟ هل تحترم خصوصيتك وتُقدّر ظروفك الشخصية؟ هل تثقين في تعاملها معك في المواقف الحساسة؟ ما الذي يُميّز المديرة التي تُحقق الرضا المهني عن غيرها في رأيك؟

6- هل مجهودك المهني يلقى الاعتراف اللائق في منظومة التحفيز المعتمدة بمدرستك؟ ما الشكل الذي يتخذه هذا الاعتراف: لفظي، علني، رسمي؟ هل غياب الاعتراف يُؤثر في أدائك أو في شعورك بالانتماء؟

المحور الثالث: البعد الإنساني والتواصل الاجتماعي

الهدف: اختبار الفرضية الجوهرية للدراسة القائلة بأن البُعد الإنساني هو الجسر الحقيقي نحو الرضا المهني، من خلال رصد جودة التواصل والعلاقات الإنسانية بين الفاعلين.

1- كيف تصفين طبيعة العلاقات اليومية بين الأستاذات فيما بينهن وبينهن وبين الإدارة؟ هل تسودها لغة الحوار والتشاور أم الرسميات الجافة؟ هل ثمة فوارق بين مستوى العلاقة مع الزميلات ومع الإدارة؟

2- هل علاقاتك مع الزميلات والإدارة تمتد خارج حدود المدرسة في صورة تكافل اجتماعي حقيقي؟ ما أشكال هذا الامتداد: هاتف، زيارات، مناسبات؟ هل تشعرين بالدفء الإنساني داخل المؤسسة أم بالبرود الوظيفي؟

3- هل الوقوف بجانب بعضكن في أوقات الحاجة أمر تلقائي ومفروغ منه، أم يبقى في حدود الإطار الوظيفي؟ هل سبق أن وقفت إحدى الزميلات معك في ظرف صعب قبل أن تطلبي؟ هل هذا التكافل متبادل بين الجميع أم ظرفي ومشروط؟

4- هل سبق أن أثّرت فيك كلمة تقدير أو موقف اعتراف معنوي بشكل تجاوز تأثير أي مكافأة مادية؟ صِفي لنا هذا الموقف. من جاء منه هذا الاعتراف: المديرة، المفتش، زميلة؟ لماذا أثّر فيك هذا الموقف تحديداً دون غيره؟

5- أي نوع من التحفيز تجدين أكثر تأثيراً في استمرارية عطائك ومثابرتك داخل المؤسسة؟

- التقدير المعنوي والاعتراف من المديرة والزميلات
- المكافآت المادية والترقيات القانونية
- كلاهما معاً

اشرحي لنا اختيارك.

6- هل تعتقدين أن روح الفريق والتعاون بين الأستاذات تنبثق تلقائياً أم تحتاج إلى توجيه إداري لتتشكّل؟ ما الذي يُذكي روح الفريق في رأيك: الشخصيات المتحمسة؟ القيادة الإدارية؟ الظروف المشتركة؟ هل لاحظت تراجع هذه الروح مع مرور الوقت؟ وما أسبابه في رأيك؟

المحور الرابع: الرضا المهني ورابطة الانتماء

الهدف: قياس مستوى الرضا المهني الفعلي ورصد طبيعة رابطة الانتماء إلى المؤسسة لدى الأستاذة.

1- كيف تصفين مستوى رضاك العام عن وضعك المهني الراهن داخل هذه المؤسسة تحديداً؟ ما العوامل الأكثر تأثيراً في هذا الرضا أو عدمه؟ هل يمكنك تقديره بنسبة مئوية؟ وما سبب العجز إن وُجد؟ ما الذي يُعوّض غياب الإمكانيات المادية في رأيك؟

2- هل لديك رابطة وجدانية حقيقية بهذه المؤسسة، أم أن علاقتك بها تبقى في حدود الأداء الوظيفي اليومي؟ هل تتحدثين عنها بصيغة نحن ومدرستنا بشكل تلقائي؟ هل تدافعين عنها في الغيب؟

3- هل يوجد استقرار في الطاقم التربوي والإداري عاماً بعد عام؟ وكيف يؤثر ذلك في مناخ العمل؟ ما أسباب الانتقال عادةً: بيئة العمل أم ظروف شخصية أم جغرافية؟ هل يؤثر دخول أعضاء جدد على المناخ العام إيجاباً أم سلباً؟

4- إذا أُتيحت لك فرصة الانتقال إلى مؤسسة أخرى بنفس الظروف المادية والموقع الجغرافي، ما الذي قد يجعلك تختارين البقاء أو المغادرة؟

- سأبقى بسبب جودة العلاقات الإنسانية والانتماء
- سأنتقل — لماذا؟
- لست متأكدة — لماذا؟

5- هل لديك مبادرة تعليمية أو مشروع تطوعي داخل مؤسستك؟ هل تجدين الدعم الكافي من بيئتك التنظيمية لذلك؟ ما طبيعة هذه المبادرة؟ من أين جاءت الفكرة؟ هل الدعم يأتي من الإدارة أم من الزميلات أم منك أنت فقط؟

6- ما المقترحات التي ترينها ضرورية لتحسين بيئة العمل التنظيمية وتعزيز الرضا المهني داخل مؤسستك؟ ما الذي تغيّرينه لو كانت لديك صلاحية القرار؟ هل ترين أن المشكلة في السياسات الرسمية أم في ثقافة العمل اليومية؟

ملاحظة ختامية: في نهاية المقابلة تُسأل المبحوثة إن كانت ترغب في إضافة أي شيء لم يُطرح في الأسئلة. هذه المساحة الحرة كثيراً ما تُنتج أغنى اللحظات التحليلية.

دليل المقابلة البحثية الثاني

خاص بالمدير

الرضا المهني وعلاقته ببيئة العمل التنظيمية لأستاذ المدرسة الابتدائية

دراسة ميدانية سوسيوتنظيمية

المؤهل العلمي:.....

المنطقة:.....

الأقدمية في العمل:.....

توجيه منهجي: يستهدف هذا الدليل استجلاء رؤية المدير بوصفه فاعلاً تنظيمياً محورياً داخل المؤسسة التربوية، ورصد طبيعة تعامله مع الأساتذة وأسلوب تسييره للفضاء المؤسسي.

المحور الأول: بيئة العمل والخصوصية الثقافية.

الهدف: الكشف عن مدى تناغم أسلوب تسيير المدير مع المنظومة القيمية والثقافية للفاعلين التربويين، ورصد هامش التوتر أو الانسجام داخل الفضاء التنظيمي.

1- كيف ترى العلاقة بين ما تحمله من قيم وعادات اجتماعية وبين ما تُلزم به في عملك داخل المدرسة؟

2- هل طريقة تسيير المدرسة تتقاطع مع قيمك وأسلوبك في التعامل مع الناس؟

3- هل تستطيع في عملك اليومي أن تتصرف بالطريقة التي تؤمن بها، أم أنك مضطر للتكيف مع أسلوب مختلف تماماً عن شخصيتك؟

4- هل المنظومة الإدارية تتيح لك أن تكون أنت بطريقتك في القيادة والتعامل، أم أنها تُلزمك بقالب صارم غير مريح لك؟

5- هل مررت بموقف كان ما يُطلب منك رسمياً يتعارض مع قناعاتك أو طبيعتك؟

6- حين يكون لديك أساتذة من خلفيات ومناطق وأعمار مختلفة، كيف تتعامل مع هذا التنوع وكيف تصف الجو العام للتواصل داخل مدرستك؟

المحور الثاني: بيئة العمل والتسيير العقلاني

الهدف: استجلاء طبيعة الممارسة الإدارية للمدير ومدى اعترافها بالخصوصية المهنية والثقافية لكل فاعل داخل المؤسسة.

1- كيف تُوزَّع المهام والمسؤوليات داخل مدرستك؟ هل يخضع ذلك لمعايير موضوعية شفافة معلنة للجميع، وهل تحظى الأقدمية والخبرة بمكانتها الفعلية؟

2- هل القانون والنصوص الرسمية هي سيد الموقف في جميع الحالات، أم أن هناك مرونة تراعي الخصوصية الإنسانية؟ كيف تجد التوازن بين الإطار القانوني والجانب الإنساني في قراراتك؟

3- كيف تنظر إلى الأساتذة؟ هل تتعامل معهم بوصفهم موارد بشرية وظيفية أم بوصفهم فاعلين اجتماعيين يحملون خلفيات وحاجات متباينة؟

4- كيف تتعاطى مع الفوارق بين الأساتذة من حيث مستوياتهم المعرفية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية في اتخاذ قراراتك الإدارية؟

5- كيف تقيّم منظومة التحفيز والاعتراف المعتمدة في مدرستك؟ وهل ترى أن مجهود أساتذتك يلقى الاعتراف اللائق به؟

المحور الثالث: بيئة العمل والبُعد الإنساني والتواصل الاجتماعي.

الهدف: رصد جودة التواصل والعلاقات الإنسانية التي يرعاها المدير داخل المؤسسة ومدى انعكاسها على الرضا المهني للأساتذة.

1- كيف تصف طبيعة العلاقات اليومية بين الأساتذة وبين الإدارة؟ هل يمتد التواصل معهم إلى ما هو عفوي خارج الأطر الرسمية؟

2- هل علاقاتك مع أساتذتك تتوقف عند حدود المدرسة، أم تمتد إلى خارجها في صورة تكافل اجتماعي وتضامن حقيقي؟

3- كيف تتعامل مع الظروف الإنسانية الطارئة لدى أساتذتك؟ هل تجد نفسك قادراً على تجاوز حرفية النصوص في مثل هذه الحالات؟

4- في تجربتك المهنية، هل سبق أن أثّرت فيك كلمة تقدير أو اعتراف معنوي بشكل تجاوز تأثير أي مكافأة مادية؟ صِف لنا هذا الموقف.

5- ما الذي تعتمد عليه بشكل رئيسي في تحفيز أساتذتك؟ وكيف تعرف ما يحرّك كل واحد منهم؟

6- هل تعتقد أن روح الفريق والتعاون الجماعي بين الأساتذة تنبثق بشكل تلقائي، أم أنها تحتاج إلى توجيه إداري لتتشكّل؟

المحور الرابع: الرضا المهني ورابطة الانتماء

الهدف: قياس مستوى الرضا المهني الفعلي لدى المدير ورصد طبيعة رابطة انتمائه إلى المؤسسة، ومدى انعكاس ذلك على تسييره لها.

1- كيف تصف مستوى رضاك العام عن وضعك المهني الراهن داخل هذه المؤسسة تحديداً؟ ما العوامل الأكثر تأثيراً في هذا الرضا أو عدمه؟

2- هل تجد نفسك جزأ لا يتجزأ من هذه المؤسسة ولديك رابطة وجدانية حقيقية معها؟ هل تتحدث عنها بصيغة" نحن "و"مدرستنا "بشكل تلقائي؟

3- هل يوجد في مدرستك استقرار في الطاقم التربوي والإداري عاماً بعد عام، أم أن التغييرات المتكررة سمة بارزة؟ كيف تؤثر هذه الحركية في مناخ العمل؟

4- إذا أُتيحت لك فرصة الانتقال إلى مؤسسة أخرى بنفس الظروف المادية والموقع الجغرافي، ما الذي قد يجعلك تختار البقاء أو المغادرة؟

- سأبقى بسبب جودة العلاقات الإنسانية والانتماء ☐
- سأنتقل فوراً — ☐ لماذا؟
- لست متأكداً — ☐ لماذا؟

5- هل تُشجع على المبادرات التطوعية والإبداعية لدى أساتذتك؟ وكيف تستقبل مثل هذه المقترحات؟

6- ما هي المقترحات التي تراها ضرورية لتحسين بيئة العمل التنظيمية وتعزيز الرضا المهني داخل مؤسستك؟

استمارة الملاحظة بالمعايشة

الرضا المهني وعلاقته ببيئة العمل التنظيمية لأستاذ المدرسة الابتدائية

دراسة ميدانية مونوغرافية بالمدرسة الابتدائية

التاريخ: من..... إلى:.....

ملاحظة منهجية: تُوظَّف هذه الاستمارة من موقع الباحثة المندمجة في الميدان، التي تُمارس مهنة التدريس داخل المؤسسة ذاتها، مما يُتيح لها رصد التفاعلات الحية في سياقها الطبيعي دون تصنّع. والهدف ليس توثيق ما يُصرَّح به بل استجلاء ما يُخفيه السلوك اليومي من معانٍ حقيقية، عبر ملاحظة ما يظهر وما يُضمَر في علاقات الفاعلين داخل الفضاء التنظيمي.

ملاحظات	منعدم	نادراً	أحياناً	دائماً	المؤشر الملاحَظ
	☐	☐	☐	☐	نظافة وترتيب الفضاءات المشتركة وأثرها على المزاج العام
	☐	☐	☐	☐	توفر غرفة مداومة لائقة للأستاذ بوصفها إشارة اعتراف بمكانته
	☐	☐	☐	☐	ملاءمة الإضاءة والتهوية وأثرها على طاقة التفاعل اليومي
	☐	☐	☐	☐	أثر الإهمال المادي على الروح المعنوية للفاعلين الملاحَظة في تعابيرهم
	☐	☐	☐	☐	مستوى الضجيج وانعكاسه على جو التواصل والتفاعل
	☐	☐	☐	☐	مدى استثمار الفاعلين للفضاءات المشتركة بشكل تلقائي

أولاً: البيئة الفيزيقية وأثرها على المناخ الإنساني.

المنطلق: البيئة المادية ليست مجرد إطار خارجي بل هي رسالة ضمنية تُعبّر عن مدى اعتراف المؤسسة بقيمة الفاعلين فيها، وتنعكس مباشرة على مزاجهم وطريقة تفاعلهم.

ما استوقف الملاحِظة من أثر البيئة الفيزيقية على سلوك الفاعلين ومزاجهم :

.....

.....

....

.....

.....

ثانياً: الهيكل التنظيمي والتسيير وأثره على التفاعل الإنساني.

المنطلق :طريقة التسيير ليست مجرد آلية إدارية بل هي الفضاء الذي تتشكّل فيه علاقات القوة والثقة والاعتراف بين الفاعلين.

ملاحظات	منعدم	نادراً	أحياناً	دائماً	المؤشر الملاحَظ
	☐	☐	☐	☐	وضوح توزيع المهام وردود فعل الأساتذة على هذا التوزيع
	☐	☐	☐	☐	طبيعة الاجتماعات: تشاركية تبادلية أم تبليغية أحادية الاتجاه
	☐	☐	☐	☐	مدى إشراك الأساتذة الفعلي في القرارات أم الاكتفاء بإبلاغهم
	☐	☐	☐	☐	الاتساق بين ما يُعلَن رسمياً وما يُطبَّق فعلياً في الواقع المعاش
	☐	☐	☐	☐	احترام الأقدمية والخبرة في التكليفات وردود فعل الأساتذة على ذلك
	☐	☐	☐	☐	مظاهر التذمر الصامت أو المعلن من القرارات الإدارية
	☐	☐	☐	☐	مدى تكييف القواعد الرسمية مع الخصوصيات الإنسانية في الواقع

النمط الإداري الملاحَظ للمدير ☐ :ديمقراطي تشاركي ☐بيروقراطي رسمي ☐تسلطي مركزي ☐ مرن متكيف ☐متذبذب حسب السياق

مؤشرات ملموسة على النمط التسييري كما تجلّى في التفاعلات اليومية :

.....

.....

.....

.....

هل ثمة فجوة بين الخطاب الرسمي للمدير والممارسة الفعلية؟ كيف تجلّت؟

.....

.....

.....

.....

ثالثاً: البُعد الإنساني والتواصل الاجتماعي ★ محور الفرضية الجوهرية.

المنطلق: هذا المحور هو جوهر الدراسة، إذ يستهدف رصد ما لا يُصرَّح به في المقابلات، من خلال قراءة التفاعلات الحية واستجلاء ما تُخفيه أو تكشفه من حقيقة العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة.

أ) طبيعة التفاعل بين الأستاذ والمدير: تلاقٍ أم تنافر؟

ب)

ملاحظات	منعدم	نادراً	أحياناً	دائماً	المؤشر الملاحَظ
	☐	☐	☐	☐	طبيعة التحيات اليومية: دافئة وعفوية أم رسمية وباردة
	☐	☐	☐	☐	أسلوب المدير في مخاطبة الأساتذة: بالاسم الشخصي أم باللقب الوظيفي
	☐	☐	☐	☐	حجم الحوار العفوي خارج الإطار الرسمي بين الطرفين
	☐	☐	☐	☐	مظاهر الاستماع الفعلي من المدير أم الاكتفاء بالاستماع الشكلي
	☐	☐	☐	☐	ردود فعل المدير على مبادرات الأساتذة: تشجيع أم لامبالاة أم تثبيط
	☐	☐	☐	☐	مظاهر الثقة المتبادلة أو انعدامها في التصرفات اليومية
	☐	☐	☐	☐	لغة الجسد والتعابير غير اللفظية بين الأستاذ والمدير
	☐	☐	☐	☐	ما يتغيّر في سلوك الأستاذ حين يدخل المدير الفضاء المشترك

ب) طبيعة العلاقات بين الأساتذة فيما بينهم: تضامن أم عزلة؟

ملاحظات	منعدم	نادراً	أحياناً	دائماً	**المؤشر الملاحَظ**
	☐	☐	☐	☐	طبيعة الأحاديث في غرفة الأساتذة: تشاركية دافئة أم كل في حاله
	☐	☐	☐	☐	التضامن التلقائي في المواقف الصعبة دون انتظار توجيه
	☐	☐	☐	☐	وجود روح الفريق في المبادرات التربوية المشتركة
	☐	☐	☐	☐	التقدير المتبادل والاعتراف العلني بجهود الزملاء
	☐	☐	☐	☐	امتداد العلاقات خارج المؤسسة في صورة تكافل اجتماعي حقيقي
	☐	☐	☐	☐	وجود تكتلات أو انقسامات غير معلنة بين الأساتذة
	☐	☐	☐	☐	معاملة الأستاذ الجديد: ترحيب وإدماج أم غربة وتهميش

ج) الاعتراف المعنوي والتحفيز: ما يُلاحَظ لا ما يُصرَّح به.

ملاحظات	منعدم	نادراً	أحياناً	دائماً	**المؤشر الملاحَظ**
	☐	☐	☐	☐	التقدير العلني للجهود المبذولة وأثره المُلاحَظ على سلوك المُقدَّر
	☐	☐	☐	☐	المرونة الإدارية الفعلية في الظروف الإنسانية الطارئة
	☐	☐	☐	☐	أثر كلمة ثناء أو شكر على سلوك الأستاذ في اللحظة ذاتها
	☐	☐	☐	☐	مظاهر التماطل أو التجاهل وانعكاسها على أداء الأستاذ

ملاحظات	منعدم	نادراً	أحياناً	دائماً	المؤشر الملاحَظ
	☐	☐	☐	☐	هل يبدو الأستاذ يعمل بدافع القناعة الداخلية أم الخوف من الرقابة

وصف مشهد إنساني مُلاحَظ عزّز العلاقة بين الفاعلين أو كشف عن دفء حقيقي :

.....

.....

.....

.....

وصف مشهد إنساني مُلاحَظ كشف عن توتر أو تنافر أو برود في العلاقة :

.....

.....

.....

.....

رابعاً: الخصوصية الثقافية وأثرها على التفاعل التنظيمي.

المنطلق :الأستاذ لا يدخل المؤسسة مجرداً من هويته الثقافية، بل يحملها معه في كل تفاعل، وهنا نرصد كيف تتجلى هذه الهوية أو تُقمَع أو تتفاوض مع متطلبات النظام الرسمي.

ملاحظات	منعدم	نادراً	أحياناً	دائماً	المؤشر الملاحَظ
	☐	☐	☐	☐	حضور المرجعية الثقافية المحلية في أسلوب التواصل اليومي
	☐	☐	☐	☐	احترام المواقيت الدينية والأعراف الثقافية في تسيير المدرسة
	☐	☐	☐	☐	مظاهر التوتر بين متطلبات النظام الرسمي والقيم الثقافية المحلية
	☐	☐	☐	☐	تأثير الخلفية الاجتماعية والثقافية للأستاذ على تعامل المدير معه
	☐	☐	☐	☐	مدى انسجام لغة التواصل الرسمية مع الهوية الثقافية للفاعلين
	☐	☐	☐	☐	هل تُكيَّف القواعد الرسمية فعلياً مع الخصوصيات الثقافية أم تُفرَض بصرامة

توتر أو انسجام ملاحَظ بين الانتماء الثقافي للأستاذ ومتطلبات النظام الرسمي :

.....

.....

.....

.....

خامساً: مؤشرات الرضا المهني والانتماء في السلوك الملاحَظ.

المنطلق: الرضا المهني لا يُصرَّح به دائماً بل يتجلّى في السلوك اليومي وفي ما يُخفيه الجسد والكلام العفوي، وهنا نرصد الانتماء الوجودي أو الاغتراب من خلال المؤشرات السلوكية الدقيقة.

أ) مؤشرات الانتماء والرضا.

ملاحظات	منعدم	نادراً	أحياناً	دائماً	المؤشر الملاحَظ
	☐	☐	☐	☐	الحضور المبكر والانتظام التلقائي في المواعيد
	☐	☐	☐	☐	الحماس والانخراط الفعلي في العمل التربوي
	☐	☐	☐	☐	التطوع لمهام إضافية والمبادرة دون انتظار توجيه
	☐	☐	☐	☐	الحديث عن المدرسة بصيغة "نحن" و"مدرستنا" بشكل تلقائي
	☐	☐	☐	☐	الدفاع عن المؤسسة في النقاشات اليومية
	☐	☐	☐	☐	علامات الارتياح النفسي والدفء في التعبير والتفاعل

ب) مؤشرات الاغتراب وعدم الرضا.

ملاحظات	منعدم	نادراً	أحياناً	دائماً	المؤشر الملاحَظ
	☐	☐	☐	☐	التذمر المتكرر في الكلام اليومي عن المدرسة أو الإدارة
	☐	☐	☐	☐	العزلة الاختيارية والانسحاب من الفضاءات المشتركة
	☐	☐	☐	☐	علامات الإرهاق أو الاحتراق المهني الظاهرة في التعابير والسلوك
	☐	☐	☐	☐	الإحساس بعدم الراحة الظاهر في لغة الجسد والحديث العفوي
	☐	☐	☐	☐	التماطل في أداء المهام وانتظار التوجيه الإلزامي
	☐	☐	☐	☐	الحديث عن المدرسة بصيغة "هم" و"إدارتهم" بشكل كاشف

ج) مؤشرات التحقق من صدق الإجابات في المقابلات

المنطلق: ما يُلاحَظ قبل المقابلة وبعدها يكشف ما إذا كانت الإجابات تعبيراً حقيقياً أم تمويهاً اجتماعياً.

ملاحظات	نعم	لا	المؤشر الملاحَظ
	☐	☐	تطابق السلوك الملاحَظ قبل المقابلة مع ما صُرِّح به فيها
	☐	☐	تناقض بين الخطاب المُصرَّح به والتصرفات اليومية المُلاحَظة
	☐	☐	تغيّر ملحوظ في سلوك المبحوث بعد المقابلة مباشرة
	☐	☐	مؤشرات التمويه أو التجميل في الإجابات مقارنة بالواقع

ملاحظات	لا نعم	المؤشر الملاحَظ
		المعاش
	☐ ☐	انسجام ما قيل في المقابلة مع ما يُلاحَظ في الاجتماعات
	☐ ☐	انسجام ما قيل في المقابلة مع ما يُلاحَظ خارج الإطار الرسمي

ما تناقض بين إجابات المقابلة والسلوك الملاحَظ وكيف تجلّى هذا التناقض :

.....

.....

....

.....

.....

....

.....

.....

.....

سادساً: الملاحظة أثناء الاجتماعات.

المنطلق :الاجتماع فضاء كاشف بامتياز، إذ تتجلّى فيه علاقات القوة والانتماء والتنافر في أجلى صورها.

ملاحظات	منعدم	نادراً	أحياناً	دائماً	المؤشر الملاحَظ
	☐	☐	☐	☐	طبيعة الجلوس: تلقائي دافئ أم مرتّب رسمي بارد
	☐	☐	☐	☐	من يتكلم ومن يصمت ومن يُقاطَع ومن يُستمَع إليه
	☐	☐	☐	☐	حرية إبداء الرأي المخالف أم الصمت الرهيب
	☐	☐	☐	☐	لغة الجسد الجماعية: انخراط أم لامبالاة أم توتر مكبوت
	☐	☐	☐	☐	ما يُقال بعد الاجتماع في الهمس والأحاديث الجانبية
	☐	☐	☐	☐	الفرق بين ما أُعلِن في الاجتماع وما يُتداول خارجه

مشهد أو لحظة مُلاحَظة في الاجتماع كشفت عن طبيعة العلاقات الحقيقية :

.....

.....

....

.....

.....

....

.....

.....

.....

سابعاً: الخلاصة التأويلية للجلسة.

الانطباع العام عن المناخ الإنساني السائد وصف حيوي للجو المُعاش :

.....

.....

....

.....

.....

....

.....

.....

....

هل يسود التلاقي أم التنافر في العلاقات الملاحَظة اليوم؟ ما الذي يُفسّر ذلك؟

.....

.....

....

.....

.....

....

.....

.....

ما المشاهد التي دعمت فرضية الدراسة القائلة بأن البُعد الإنساني هو جسر الرضا المهني؟

.....

.....

....

.....

.....

....

.....

.....

ما المفارقات والتناقضات بين الخطاب الرسمي والواقع المُعاش التي استوقفت الملاحِظة؟

.....

.....

....

.....

.....

....

ما الذي كشفه الصمت والهمس والتعابير غير اللفظية مما لم يُصرَّح به؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

مقابلة بحثية يوم 2026/03/02 من الساعة 9:00 صباحا الى 10:30 و يوم 2026/03/05 من الساعة 12:30 الى 13:30// الاستاذة (أ1) // الاقدمية: 1994 // المنطقة :السكن العامرية (نشأت بوهران)

المؤهل العلمي: الثانية جامعي + تكوين أساتذة التعليم .

الإجابة	السؤال	الرمز
المحور الأول :بيئة العمل والخصوصية الثقافية.		
"الإصلاحات الوزارية الجديدة فيها ضغط كبير، ماعاطيناش راحة مع أولادنا في القسم، القسم مملكتي لا أحد يفرض عليا نموذج أراه غير مناسب" الإصلاحات الجديدة تفرض ضغطاً كبيراً ولا تتيح راحة كافية مع التلاميذ .تعتبر قسمها فضاءها التنظيمي المستقل الذي لا تقبل فيه فرض نماذج تراها غير ملائمة لطبيعة عملها.	العلاقة بين ما تحمليه من قيم وما تُلزمين به في إطار عملك داخل المدرسة	**أ1/ م1 / س1**
"أنا راها غايضتني، عمري أنا مين كنت صغيرة كنت أعبر عن رأيي بكل صراحة للمفتش، الآن قتلت لم أعد أعبر لأني تلقيت النقد من أغلب الأطراف" كانت في السابق تُعبّر بصراحة تامة عن آرائها للمفتش، تراكم النقد من مختلف الأطراف داخل النسق التنظيمي دفعها إلى سحب نفسها من المشاركة وكبت آرائها.	هل أسلوب تسيير المدرسة يتقاطع مع قيمك وطريقتك في التعامل داخل الفضاء المؤسسي؟	**أ1/ م1 / س2**
"أنا في قسمي والله ما نديرها يعني طريقتهم، أدرس بالطريقة التي أراها مناسبة حسب قناعتي وحسب تلاميذي وأصل إلى الغاية المرجوة" تتظاهر بالامتثال للنموذج الرسمي أمام المفتش تفادياً للنقد، لكنها في غيابه تعمل وفق قناعتها الخاصة محققةً النتائج المرجوة — وهو هامش الحرية الذي تستثمره داخل النسق التنظيمي.	هل تستطيعين في عملك اليومي أن تتصرفي وفق قناعاتك المهنية، أم أنك مضطرة للتكيف مع نمط مختلف؟	**أ1/ م1 / س3**
"حضرت في حصة (درس نموذجي) مع أستاذة جديدة، المعلمة مسكينة من بداية الدرس تطبخ تطبخ، تعب للمعلم كبير جداً وتضييع للوقت" شهدت درساً نموذجياً وفق المنهج الرسمي الجديد فوجدته مُرهقاً للأستاذة ومضيعاً للوقت، وهو ما يتعارض مع قناعتها في إيصال المعرفة بشكل مباشر وفعّال.	هل مررت بموقف وجدت فيه تعارضاً بين ما يُطلب منك رسمياً وبين قناعاتك المهنية؟	**أ1/ م1 / س4**
"كاين تواصل ولكن متحفظ، تقول شدي سابعك، خاصة عندما وضعوا الإدماج أراهم غرباء، المدرسة كان لها أسرة تربوية متماسكة تفككت بسببهم" التواصل داخل الفضاء المؤسسي محدود ومتحفظ .منذ دخول برنامج الإدماج، ترى أن الوحدة التضامنية للطاقم التربوي تفككت، وأن الإداريين الجدد أدخلوا ديناميكيات أضرت بالمناخ التنظيمي.	كيف تصفين الجو العام السائد في مدرستك من حيث التواصل بين الزملاء ومع الإدارة؟	**أ1/ م1 / س5**
"أنا أختصر كل تلك المراحل المفروضة في حصة، بحكم تخصصي في الرياضيات أوصل التلميذ إلى الهدف مباشرة وبأسرع وقت، أنا مع تلاميذي مرتاحة والحمد لله" تمتلك هامش حرية فعلياً داخل قسمها، تختصر به المراحل المفروضة وتصل للهدف بأسلوبها الخاص، وهو ما يمنحها الرضا النفسي رغم عدم اقتناعها بالنموذج الرسمي.	هل لديك الحرية الكافية لتُدرّسي وتتعاملي بالطريقة التي تقتنعين بها في إطار عملك اليومي؟	**أ1/ م1 / س6**

الإجابة	السؤال	الرمز
المحور الثاني :بيئة العمل والتسيير العقلاني		
"المهام توزع بين الأساتذة بموضوعية وشفافية مع احترام متطلبات كل أستاذ، مثلاً أنا سأخرج قريباً للتقاعد تعبت واستنزفت وبالتالي أحب العمل مع قسم التحضيري وكل يوافق" توزيع المهام يتسم بالموضوعية والشفافية مع مراعاة الظروف الفردية لكل فاعل، كمنحها قسم التحضيري نظراً لاقترابها من التقاعد ، مثال على مرونة التسيير في استيعاب خصوصية الفاعل.	كيف تُوزَّع المهام والمسؤوليات داخل مدرستك؟ هل يخضع ذلك لمعايير موضوعية شفافة؟	**أ1/ م2 / س1**
"الأقسام النهائية تعطى لمن لهم أقدمية أو خبرة أكبر، ونفس الشيء لكل الأطوار" تُقرّ بأن معيار الأقدمية والخبرة مُعتمد في توزيع الأقسام عبر مختلف الأطوار، وهو ما تعده مؤشراً على عقلانية التسيير وإن ظلت جوانب أخرى محل تذمر.	هل تحظى الأقدمية والخبرة بمكانتها الفعلية في التكليفات والمناوبات؟	**أ1/ م2 / س2**
"المرونة مع المديرة متوفرة، تعاملنا بكل إنسانية 200% أكثر من اللازم، متسامحة، متفهمة" المديرة تتجاوز الإطار القانوني الجاف نحو مرونة إنسانية واسعة في التعامل، غير أن الأستاذة تُحذّر من أن المبالغة في هذه المرونة تجعلها تُستغل من بعض الفاعلين داخل النسق	هل الإطار القانوني هو المرجع الوحيد في التسيير، أم أن هناك مرونة تراعي الخصوصية الإنسانية لكل أستاذ؟	**أ1/ م2 / س3**
"أنا أتبع أسلوب المفتش في حالة الزيارة كي أربح راحتي من انتقاداتهم، ولكن بمجرد رحيله أعمل كما يحلو لي في قسمي" تعتمد استراتيجية الامتثال الظاهري أثناء الزيارات التفتيشية كأسلوب دفاعي، ثم تستعيد هامش مبادرتها فور انتهائها، وهو سلوك يكشف عن التفاوض اليومي بين منطق الضبط ومنطق الفاعلية.	كيف تتعاملين مع متطلبات التفتيش الرسمي في ظل عدم اقتناعك بالنموذج المفروض؟	**أ1/ م2 / س4**
"تحكيلها سرك ماتفضحكش، أنصحك إذا أصبحت مديرة لا تبالغي في الإنسانية، المديرة شخص طيب جداً ولكنهم يستغلونها" المديرة تحظى بثقتها في الحفاظ على الأسرار والتعامل الإنساني، لكن طيبتها المفرطة تجعلها عرضة للاستغلال ، وهو تمييز دقيق بين الكفاءة الإنسانية وضعف الموقع في علاقات القوة داخل المؤسسة.	كيف تنظرين إلى المدير بوصفه فاعلاً داخل المؤسسة؟ هل تجدين فيه الإنسان قبل الممثل الرسمي للسلطة؟	**أ1/ م2 / س5**
"المديرة تحسسك برضاها من عملك وتلقى اعتراف وتقدير منها يزيد في معنوياتي، موقف قال ليالمفتش أرفع لك قبعتي لقد شرفتِنا" الاعتراف المعنوي من المديرة والمفتش يُشكّل أقوى محرك لمعنوياتها .تستشهد بجملة" أرفع لك قبعتي "بوصفها من أبلغ لحظات الاعتراف الرمزي في مسيرتها داخل المنظومة التربوية.	هل مجهودك المهني يلقى الاعتراف اللائق في منظومة التحفيز المعتمدة بمدرستك؟	**أ1/ م2 / س6**
المحور الثالث :البعد الإنساني والتواصل الاجتماعي		
"الميرة أصبحت عندها آراء وليس رأي واحد بسببهم، الأساتذة ليسوا أصدقاء، زملاء عمل فقط ولن يكونوا أصدقاء" الإداريون الجدد أفقدوا المدير وحدة الرأي وتماسك رؤيته .العلاقة بين الأساتذة لا	كيف تصفين طبيعة العلاقات اليومية بين الأساتذة فيما بينهم وبينهم وبين الإدارة؟	**أ1/ م3 / س1**

الإجابة	السؤال	الرمز
تتجاوز الزمالة المهنية الباردة، وهي ترفض إطار الصداقة داخل الفضاء التنظيمي.		
"عندما تكون خرجة عند إحدى الزميلات أنا الكبيرة ولكنهم لا يشاوروننـي بل يخبروننـي بعد الاتفاق فيما بينهم وهذا لا يعجبنـي" الأنشطة الاجتماعية خارج المدرسة تجري دون إشراكها رغم أقدميتها، وهو ما تُدركه بوصفه إقصاءً رمزياً يُهمّش مكانتها داخل الجماعة المهنية.	هل علاقاتك مع الزملاء والإدارة تمتد خارج حدود المدرسة في صورة تكافل اجتماعي حقيقي؟	أ1/ م3 / س2
"إذا كان أحدهم في حاجة للمساعدة يساندون بعضهم البعض ولكن ليس بذلك الجو الجميل كأصدقاء، الصداقة كانت بكري صديقتك تعطيك نصيحة أحسن من أختك وأمك ولكن اليوم زميل عمل فقط" يوجد تضامن وظيفي في الأزمات لكنه يفتقر للدفء الإنساني الحقيقي .تُقارن بين العلاقات المهنية الحالية والنموذج التضامني السابق الذي كان يتجاوز الإطار الوظيفي.	هل التكافل والتضامن بين الزملاء في أوقات الحاجة أمر تلقائي أم يبقى في حدود الإطار الوظيفي؟	أ1/ م3 / س3
"حين قال لي المفتش في الاجتماع أرفع لك قبعتي لقد شرفتِنا، هذا الموقف أثّر فيّ كثيراً" كلمة تقدير أُعلنت في فضاء رسمي جماعي (اجتماع)تركت أثراً رمزياً عميقاً يتجاوز أي حافز مادي، وهو ما يؤكد مركزية الاعتراف المعنوي في تشكّل الرضا المهني.	هل سبق أن أثّرت فيك كلمة اعتراف أو تقدير من مسؤول أو زميل بشكل تجاوز تأثير أي مكافأة مادية؟	أ1/ م3 / س4
التقدير المعنوي والاعتراف من المدير والزملاء ، تُقدّمه على المكافأة المادية بوصفه الوقود الحقيقي لاستمرارها في العطاء.	أي نوع من التحفيز تجدينه أكثر تأثيراً في استمرارية عطائك داخل المؤسسة؟	أ1/ م3 / س5
"يبدو لي أن هذا النوع من العلاقات الأسرية جداً داخل العمل في الاندثار مع الزمن، هنا يوجد تعاون ومساعدات لبعضنا البعض ولكن ليست أسرية وبحاجة لتوجيه إداري" روح التضامن الأصيلة داخل الجماعة المهنية تراجعت مع الزمن وأصبحت بحاجة لتوجيه إداري واعٍ .تُعزي ذلك للتحولات الاجتماعية العامة ولدخول الإداريين الجدد على النسق.	هل روح الفريق والتعاون الجماعي بين الأساتذة تنبثق تلقائياً أم تحتاج إلى توجيه إداري واعٍ؟	أ1/ م3 / س6
المحور الرابع :الرضا المهني ورابطة الانتماء		
"أنا مانيش فرحانة لا من أساليب التعليم المفروضة علينا، الأستاذ محقور بزاف مع الأولياء ومع وزارة التربية ومع المجتمع رغم أنه قاعدة أساسية في بناء المجتمع" رضاها المهني منقوص بسبب المناهج المفروضة وتراجع المكانة الاجتماعية للأستاذ في نظر الأولياء والمجتمع والمنظومة الرسمية، رغم دوره المحوري في البنية الاجتماعية.	كيف تصفين مستوى رضاك العام عن وضعك المهني الراهن داخل هذه المؤسسة؟ ما العوامل الأكثر تأثيراً في ذلك؟	أ1/ م4 / س1
"الوحدة هي منقدي هنا، أنا سأخرج للتقاعد قريباً، ليس لي أي مشروع للمؤسسة" انتماؤها للمؤسسة مشروط بالوحدة الجغرافية لا بالاختيار الوجداني .غياب أي مشروع مستقبلي يكشف عن انفصال عاطفي تام عن النسق التنظيمي الراهن.	هل لديك رابطة وجدانية حقيقية بهذه المؤسسة، أم أن علاقتك بها تبقى في حدود الأداء الوظيفي اليومي؟	أ1/ م4 / س2

الإجابة	السؤال	الرمز
"هاد الإدماج ما هو إلا مضيعة للنقود، كانوا يزيدوهمنا دراهم أحسن، يضلوا في الإدارة النميمة والتقطاع ويدخلون رواحهم فيما لا يعنيهم" دخول الإداريين الجدد عبر برنامج الإدماج أخل بالاستقرار التنظيمي وأفسد المناخ الداخلي للمؤسسة، وتعتبره مصدراً للاضطراب وليس للقيمة المضافة.	هل استقرار الطاقم التربوي والإداري سمة بارزة في مدرستك؟ وكيف أثّر دخول الإداريين الجدد على مناخ العمل؟	أ1/ م4 / س3
"إذا أُتيحت لي فرصة الانتقال كنت سأبقى في مدينة وهران، عقلية متفتحة كل واحد عايش لنفسه فقط، بقيت هنا لأجل سكني" تُفضّل العودة لوهران لو أُتيحت الفرصة .بقاؤها الحالي مرتبط بسبب لوجستي (السكن) لا بانتماء مهني حقيقي للمؤسسة، مما يُؤكد ضعف رابطة الانتماء التنظيمي.	إذا أُتيحت لك فرصة الانتقال إلى مؤسسة أخرى، ما الذي يجعلك تختارين البقاء أو المغادرة؟	أ1/ م4 / س4
"ليس لي أي مشروع للمؤسسة، اقتراحاتي هو تقوية الأعمال الأسرية، قديماً كنا مرات نجتمع على فطور جماعي فصلياً أما هنا صم بكم كل في حاله" لا تحمل أي مشروع تطويري للمؤسسة .اقتراحها الوحيد هو إحياء أشكال التضامن الجمعي) الفطور المشترك وما شابهه (التي تراجعت بفعل التحولات الاجتماعية والتنظيمية.	هل لديك مبادرات أو مقترحات لتطوير حياة الجماعة المهنية داخل مؤسستك؟ هل تجدين الدعم الكافي لذلك؟	أ1/ م4 / س5
"لماذا لا ينهض الأستاذ ويعبر عن رفضه، حنايا رافدين المجتمع، عدد كبير من الأساتذة هجروا البلاد" تدعو الأساتذة إلى استعادة دورهم كفاعلين اجتماعيين مؤثرين والمطالبة بحقوقهم .ترى في هجرة الكفاءات التربوية مؤشراً خطيراً على تردي أوضاع المهنة وفشل السياسة التربوية.	ما المقترحات التي تراها ضرورية لتحسين بيئة العمل التنظيمية وتعزيز الرضا المهني داخل مؤسستك؟	أ1/ م4 / س6

منهجية تحليل البيانات الميدانية واستخلاص نتائجها:

اعتمدنا في تحليل البيانات الميدانية المستخلصة من المقابلات شبه الموجّهة والملاحظة بالمعايشة على منهجية تحليل المضمون الكيفي، وذلك عبر مسار تحليلي متدرج ومنضبط انتقل من الخاص إلى العام ومن الجزئي إلى البنيوي.

ففي المرحلة الأولى، خضعت إجابات كل مبحوث لقراءة تحليلية معمّقة استهدفت استخلاص الأفكار الجوهرية الكامنة في كل إجابة بمعزل عن غيرها، مع تحويل الخطاب العامي إلى صياغة سوسيولوجية دقيقة تحافظ على المعنى الأصلي دون إسقاط تفسيرات خارجة عنه.

وفي المرحلة الثانية، أُجريت مقارنة أفقية منهجية بين إجابات جميع المبحوثين على كل سؤال بحثي، بهدف رصد **التقاطعات** أي الأفكار المشتركة التي تجاوزت حدود الفاعل الفردي لتعبّر عن ظاهرة تنظيمية موضوعية، و**المفارقات** أي الأفكار المنفردة التي لا تُرصد إلا في موقع اجتماعي بعينه وتكشف توترات خفية داخل النسق، و**التضادات** أي مواطن الاختلاف الحقيقي بين الفاعلين التي تمنح التحليل عمقاً نقدياً وتحول دون الوقوع في تجانس مصطنع للبيانات.

وفي المرحلة الثالثة، دُمجت نتائج المقابلات بنتائج الملاحظة بالمعايشة الممتدة ستة أشهر، بوصفها أداةً موازية للضبط والتحقق؛ إذ تعاملنا مع المقابلة بوصفها ما يقوله الفاعل عن تجربته، وتعاملنا مع الملاحظة بوصفها ما يفعله فعلاً في ممارسته اليومية. وقد ثبت أن الملاحظة لم تتعارض مع أي فكرة جوهرية مستخلصة من المقابلات بل عززتها، مما يمنح النتائج مصداقية مزدوجة تجمع بين الخطاب والممارسة.

وقد أُفضى هذا المسار التحليلي إلى استخلاص **سبع أفكار بنيوية كبرى** تحظى بتوافق ثلاثي مصدره الطاقم التربوي والطاقم الإداري والملاحظة بالمعايشة في آنٍ واحد، إلى جانب **ست أفكار مفارقة** تعكس خصوصية مواقع اجتماعية بعينها، و**أربعة تضادات تحليلية** تكشف التوترات البنيوية الحقيقية داخل النسق التنظيمي المدروس.

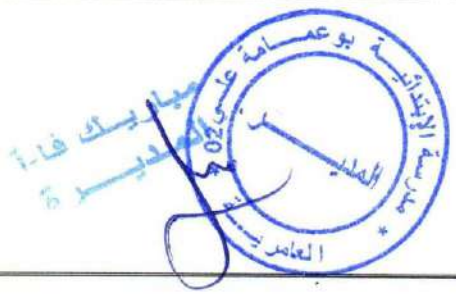
الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية عين تموشنت

مقاطعة رقم 03 - العامرية
مدرسة: بوعمامة على 2
دائرة العامرية/ ولاية عين تموشنت

جدول إحصائي للأساتذة والطاقم التربوي:

العدد	الرتبة	المؤهل العلمي	الاقدمية
1	مديرة المدرسة الابتدائية	ليسانس الدراسة عن بعد/نهاية التكوين التكنلوجي للدراسة عن بعد	2018

العدد	الرتبة	المؤهل العلمي	الاقدمية
1	أ.1 - أستاذة مميزة	باكالوريا +سنتين جامعة العلوم والهندسة	1994
2	أ.2 - أستاذ مدرسة ابتدائية (متعاقدة)	ماستر 2 في الادب العربي	2025
3	أ.3 - أستاذة مدرسة ابتدائية قسم 2	خريجة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني لغة فرنسية.	2006
4	أ.4 - أستاذة مدرسة ابتداية (متعاقدة)	ليسانس إنجليزية	2023
5	أ.5 - أستاذة تعليم ابتدائي قسم 1	ليسانس بيولوجي	2013
6	أ.6 - أستاذة مدرسة ابتدائية قسم 1	ليسانس علوم تجارية	2016
7	أ.7 - أستاذة مدرسة ابتدائية قسم 1	ليسانس أدب عربي	2016
8	أ.8 - أستاذة مدرسة ابتدائية قسم 1	ليسانس أدب عربي	2016
9	أ.9 - أستاذة مدرسة ابتدائية قسم 2	خريجة المدرسة العليا للأساتذة	2011
10	أستاذة مدرسة ابتدائية قسم 1	ليسانس فرنسية	2016
11	أستاذة مدرسة ابتدائية قسم 2	ليسانس لغة و أدب عربي	2011
12	أستاذة مدرسة ابتدائية قسم2	خريجة المدرسة العليا للأساتذة التعليم الثانوي.	2004
13	أستاذة مدرسة ابتدائية قسم 1	خريجة المدرسة لعليا للأساتذة	2019
14	أستاذ مدرسة ابتدائية	ماستر تسيير التقنيات الحضرية	2025
15	أستاذ مدرسة ابتدائية قسم 1	ليسانس علم اجتماع العمل والتنظيم	2017
16	م.إ 1 - مشرفة تربوية	ليسانس علوم اسلامية	2022
17	مشرفة تربوية	ليسانس أدب عربي	2022
18	مشرفة تربوية	ليسانس حقوق	2022
19	مساعدة مشرف تربوي (انتداب)	نهاية التعليم الثانوي	2022
20	مساعد مشرف تربوي (انتداب)	ليسانس حقوق	2022
21	أمانة السر //سكرتيرا// (انتداب)	سنة أولى جامعي	2022



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Université Ain T'émouchent Belhadj Bouchaib
جامعة بلحاج بوشعيب – عين تموشنت
Faculté des lettres et des langues et sciences humaines
كلية الآداب و اللغات و العلوم الاجتماعية

عين تموشنت في ..... / ..... / .....

23 فيفري 2026

رقم: ..ق../ ك.آ.ل.ع/ ج.ب.ب.ع.ع / 2026

رخصة تربص (إجراء دراسة ميدانية)

المؤسسة/الهيئة : مديرية الشؤون العامة/ عاصمة ولاية عين تموشنت

الطالب (ة) : شافي جميلة

تاريخ ومكان الميلاد: 1994/11/01 بتلمسان

المسجل في: السنة الثانية ماستر **تخصص:** علم الاجتماع التنظيم و العمل

وذلك لإجراء دراسة ميدانية داخل مصالحكم الخاصة، والتي تهدف إلى افتراض تطبيق المعارف التي يتم تدريسها لهم داخل المؤسسة الجامعية ، وهذا في اطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علم الاجتماع التنظيم و العمل ، خلال السنة الجامعية 2026/2025.

الأستاذ المشرف: حمداوي أسماء

تاريخ فترة الدراسة الميدانية: من: ..... **إلى:** .....

خلال هذه الفترة ، الطالب مُلزم بتقديم كل المساعدة اللازمة للتنفيذ السليم للبرنامج الموكول إليه.

كما أن الطالب مدعو للامتثال الصارم لقواعد الانضباط المنصوص عليها في القانون الداخلي لمؤسستكم، والالتزام بالقواعد والإجراءات والتعليمات الوقائية الخاصة بالصحة والأمن.

نعتمد على تعاونكم، ونرجو أن تتقبلوا ، سيدتي ، سيدي ، خالص شكرنا وتحياتنا.

المؤسسة المستقبلة

رئيس القسم أو المسؤول البيداغوجي

قسم العلوم الاجتماعية

سني احمد
رئيس قسم
العلوم الاجتماعية

جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب / طريق سيدي بلعباس. ص.ب 284 عين تموشنت — الجزائر
UNIVERSITY AIN TEMOUCHENT BELHADJ BOUCHAIB
BP 284 Route de SIDI BELABBES – AIN TEMOUCHENT-46000 — ALGERIE

مخطط مدرسة بوعمامة علي 02