الدكتور: مصباح الشيباني جامعة صفاقص . تونس

عنوان المداخلة: **المناخ التنظيمي للمؤسسة التربوية ودوره في تفكك الهوية المهنية لأساتذة التعليم الثانوي**

(دراسة ميدانية للحالة التّونسية)

المقدمة

شهدت المؤسّسات التربوية في مختلف مراحلها التعليمية في الوطن العربي منذ سنة 1990 ديناميكيّة جديدة في مستوى تشريعاتها القانونية وفي مكوّناتها وأساليب اشتغالها وتنظيمها، وفي مناهجها ومقارباتها البيداغوجية ومضامينها التّعليميّة. ومثلت مختلف الظّواهر الاجتماعية والمهنية الملازمة لهذا التغيير (تفاعل، تواصل اجتماعي ومهني...) المسالك التي أصبحت يتشكل من خلالها الفعل التربوي والتي جري فيها التّأثير والتحول المهني والاجتماعي لدى مختلف الفاعلين الاجتماعيين الذين ينتمون إلى هذه المؤسسة.

ولكل نشاط مهني أو وظيفي في المدرسة ضغوطاته الخاصة المتصلة بخصائصه وبدوره في هذه المؤسّسة. وعندما تكون هذه الضّغوطات معروفة أو متوقعة من قبل العاملين تكون تأثيراتها على نفسيتهم محدودة نسبيا، ولكن عندما يسود المناخ التنظيمي حالة من الغموض والتحول المفاجئ أوالتردي في بيئة العمل وشروطه المادية والمعنوية، وعندما تكثر فيه المخاطر والمشاكل، فإنّ طاقة هؤلاء الأفراد على تحمل هذه الضغوطات من الناحية النفسية سوف تتقلص وتكون النتيجة المؤكدة لهذا المناخ التنظيمي الشعور بعدم الرضى الوظيفي والتوتر النفسي وعدم الاندماج الاجتماعي والمهني في المؤسسة.

لهذا، فإنّ الثقافة التنظيمية المدرسية الجديدة ومختلف أبعادها الاجتماعية والمهنية وقيمها تمثل إحدى المداخل الرئيسة التي يمكن الانطلاق منها لتحليل وضعية المدرسين وإدراك مشاكلهم الاجتماعية والمهنية خاصة في ظل حالة الصراع القيمي الذي يتميز به المشهد التربوي والتعليمي اليوم.

نهدف من خلال هذه الدّراسة الميدانية[131] إلى معرفة طبيعة العلاقة القائمة بين التغير الاجتماعي والقيمي في مستوياته الشاملة وبين النسق المدرسي باعتباره إحدى الفضاءات الاجتماعية الذي تتجلى فيه هذه التحولات. فهذه الدراسة هي محاولة في التقصي السوسيولوجي حول إحدى القضايا الحضارية وهي قضية إعادة هيكلة المؤسسة التربوية ومنها إعادة تشكيل صورة الإنسان "المدرس" وفق رؤية معولمة جديدة وحول ما تحمله هذه الثقافة المدرسية الجديدة من رساميل اجتماعية ورمزية جديدة أصبحت تشكل المعيش المهني للمدرسين في مختلف المراحل التعليمية.

لذلك سوف ننطلق في دراستنا عبر تحديد آليات إنتاج هذه الثقافة من خلال تشخيص منطق العلاقات القائمة في مؤسّساتنا التربوية والقيم والمعايير التي باتت تحكم هذه العلاقات وتشكّل البعد الخفي للفعل التربوي. وذلك من خلال الإجابة عن الإشكالية الرّئيسة التالية: **هل إنّ المناخ التنظيمي والثقافي في مؤسّساتنا التربوية مناسب لتحقيق التّعاون والحافزيّة للعمل ويحقّق اندماج المدرسّين في وسطهم المهني أم أنّه يفضي إلى العرقلة والتفكّك الاجتماعي والمهني والمؤسّساتي عموما؟**

1- براديغم البحث: المقاربة الثّقافيّة للمؤسّسة:

في علم الاجتماع، مثل ما هو الأمر في بقيّة العلوم الإنسانيّة، كل معرفة سوسيولوجيّة تبنى وتجدّد بعناصر مشتقّة من النّظريات الرّئيسة السّابقة. وتعدّد البراديغمات في علم اجتماع الشّغل والمؤسّسة لا ينفي تعايشها باعتبارها تتميّز بالمرحليّة ولا تقصي بعضها البعض. وهو ما يؤكّد قدرتها على التطوّر وفق تطور المجتمع وتنوع مشاكله وحاجياته وتجدّدها عبر تغيّر الأمكنة والأزمان.

و"المقاربة الثّقافيّة للمؤسّسة" ليست مولودا معرفيّا وسوسيولوجيا جديدا، بل تعود جذورها إلى البراديغمات السوسيولوجية السّابقة. وهو ما يؤكّد انطلاقها من نقائص هذه النّظريّات مثل نظريّة الفاعل والإستراتيجية التي ميّزت علم اجتماع التّنظيم خلال النّصف الثّاني من القرن العشرين لأنّ السوسيولوجيا هي حركة فكرية قوية جدا ومتنوعة[132].

مع تزايد المشكلات المعاصرة وتشابكها خاصّة التي ترتبط بأنماط تسيير المؤسّسات وطرق تنظيمها، جاءت نظريّة الثّقافة التّنظيميّة، بعد إجراء عديد التجارب والبحوث الميدانيّة في الولايات المتّحدة الأمريكية وفي أوروبا الغربية، بآليات تحليل ومفاهيم جديدة شكّلت في مجملها إحدى المقاربات السوسيولوجية الفعّالة لفهم المشكلات التي تواجه المؤسّسة الإنتاجية في مرحلة ما بعد الحداثة.

.

إذ تقوم الثقافة في المجتمع بتوزيع المهام والمواقع والأدوار والألقاب. وكما تكون هذه الثقافة وسيلة للضبط الاجتماعي التي تعمّق الشعور بالانتماء، فإنّها قد تكون أيضا مصدرا للتوتّرات والى حالة من عدم الانتظام الرمزي لهذه الهوية. والثقافة هنا ليست مجموعة من الأعراف والتقاليد فقط، بل تمثل مجموعة من الهياكل الرمزية التي يعطي بها الناس شكلا لتجربتهم . أي نكتشف من خلالها البنية الداخلية لعقلية الجماعة، وما يدور بداخلها من آمال وتطلعات وقيم ومعايير.

إنّ ثقافة المؤسّسة تقوم بعدة وظائف من أبرزها أنّها تخلق لدى العاملين فيها الإحساس بوحدة هويتهم المهنية، وتدفعهم إلى التزامهم بما هو أكثر أهمية وأكثر دواما وتدعّم استقرار المؤسّسة كنظام اجتماعي. وأخيرا، تمثل ثقافة المؤسسة إطار مرجعي لمختلف العاملين في المؤسسة ومرشد للسّلوكيات الملائمة فيها. لأن هذه *التنظيمات هي أنساق مفتوحة ولا يتوقف اشتغالها على ظروفها الداخلية فقط، وإنما تحدد أيضا تبادلات التنظيم مع محيطه الخارجي*"[133]. ومن هنا يمكننا أن نتساءل عن شرعية جديدة لعلاقات النفوذ داخل المجتمعات المعاصرة. فالفروق الثقافيّة تفسر إلى حدّ ما بأنّه حتى التغييرات التي يفترض أنهّا " تقنيّة" تحتوي على مقوّمات ثقافية خاصّة بها. و*هذه التّغييرات ليست محايدة، بل إنّها تنغرس غالبا في سياق ثقافي* معين[134] أي أنها وليدة تجارب متراكمة وقدرات إستراتيجية خاصّة بمجتمع معين وتنتج عن:

1- الثّقافة الاجتماعيّة الشاملة التي تجد تعبيراتها في فضاءات الشغل،

2- خصوصيات العمل ورمزيته في المجتمع،

3- نسق علاقات الشغل(التأجير، التكوين، النشاط النقابي..)،

4- التنظيم التقني للإنتاج،

5- الوضعية الإستراتيجية لعلاقات السّلطة.

فهذه المتغيرات تحدّد مدى توافق مهنة ما مع ثقافة المؤسّسة. وثقافة المؤسّسة هي التي تحدّد الممارسات الفعلية للفاعلين وهي تختلف من منشأة إلى أخرى باعتبار أنّه لا وجود لـ"ثقافة المؤسّسة" خارج الأفراد المنتمين إليها ولا يمكنها أن تكون سابقة لهم، بل تتشكل *وتبنى من خلال تفاعلاتهم*[135]. فهي بما تحتويه من قيم وقواعد سلوكية تحدّد لهؤلاء العاملين السلوكيات الوظيفية المتوقعة منهم. وهي مصدر لإنتاج المعاني المشتركة وتفسير لماذا تحدث الأشياء على نحو ما. كما تقوم بدور اللاّحم (un ciment) بينهم داخل المؤسّسة. وثقافة المؤسّسة مثلما يقول "**فيليب برنو**" تنتج بفعل ثلاثة محدّدات، *القواعد الرسمية والتفاعلات بين الأفراد الذين يسعون إلى تحقيق أهدافهم داخل المؤسّسة وأخيرا عبر تأثيرات*

المحيط بمختلف أشكاله[136]. فإذا كانت الثّقافة التنظيمية قوية تؤدي إلى زيادة فعالية المؤسّسة والترابط الاجتماعي بين مختلف الفاعلين ومن فعالية نظام الاتصال. أما إذا كانت هذه الثّقافة ضعيفة، فإنّ المؤسّسة تسودها عدة ظواهر تعيق فاعليتها التّنظيميّة مثل الانعزالية لدى الأعوان والكراهيّة بينهم والشّعور بالاغتراب واللاّمبالاة لديهم، وتهدّد بالتالي هويتهم المهنية.

فهذا التوجّه البحثي الجديد، خاصّة في بعده الثّقافي، سوف يمكننا من تحليل العلاقة بين موقع المؤسّسة التربوية وطرق الاتّصال والتفاعل بينها وبين المحيط الخارجي، وبين الأنظمة القانونيّة وآليّات اتّخاذ القرار فيها. أي سوف يساعدنا على تشخيص نسق اشتغالها الدّاخلي في إطار تفاعلها مع كل السّياقات الثّقافيّة والاجتماعيّة المحليّة والوطنيّة بل والدّولية أيضا.

2- العينة (مجتمع الدراسة الميدانية):

بما أننا اعتمدنا تقنية الاستبيان، فإنّنا ملزمون بانتقاء عينة تمثيلية من مجتمع الأصل وقد سعينا أن يكون حجمها موزّعا حسب توزيع شبكة المواد التعليمية سواء في المدارس الإعدادية أو المعاهد ، أي حسب نسبة حضور هذه التخصصات في المؤسّسة التّربوية التونسية. إضافة إلى مراعاة عدد من الضوابط والشروط الموضوعية والذاتية، فضلا عن طبيعة الموضوع المدروس والإمكانيات المتاحة لدى الباحث ومجمل الظروف والمعطيات الحافة به.

لهذا، اعتمدنا في تحديد عينة الدراسة على:

1- تقنية المعاينة العشوائية البسيطة من أجل اختيار عينة الأساتذة التي ستكون محل دراستنا الميدانية. وهذه العينة تتوزع على مختلف مناطق ولاية منوبة بجهة تونس الكبرى كمجال جغرافية للدراسة.

2 ـ اختيار عينة مركبة من صنفين من هذه المؤسّسات: المدارس الإعدادية والمعاهد. وقد حاولنا في اختيارنا لهذه العينة العشوائية احترام بعض الضوابط العامة المحددة للجمهور الأصلي، مثل التوزيع الجغرافي للمستويات التّعليمية الإعدادية والثانوية، وللبنية الجنسية للمدرسين في هذه المؤسّسات.

جدول عدد1: **توزيع عينة الأساتذة حسب الجنس والعمر**

الجنس / **الفئة العمرية**	**إناث**		**ذكور**		**المجموع**	
	التكرارات	**النسبة %**	**التكرارات**	**النسبة %**	**التكرارات**	**النسبة %**

أقل من 30 سنة	16	19,75	00	00,00	16	10,66
بين 30-40 سنة	42	51,85	37	53,62	79	52,66
بين 40-50 سنة	20	24,60	23	33,33	43	28,66
أكبر من 50 سنة	03	03,70	09	13,05	12	08,00
المجموع	81	%100	69	%100	150	%100

بلغت نسبة عينة الأساتذة من مجموع مجتمع الأصل حوالي 06,15 % حيث بلغ عدد المدرسين بالتعليم الإعدادي والثانوي بجهة منوبة خلال السنة الدراسية 2011. 2012 حسب الإحصائيات الرسمية[137] 2436 أستاذا منهم 1494 إناثا أي بنسبة تقدر بحوالي61,33% من المجموع.

جدول عدد 2: **توزيع عينة الأساتذة حسب الاختصاص العلمي والأقدمية في العمل**

الاختصاص / الأقدمية	**آداب وفنون**	**علوم وتقنية**	**المجموع**	**النسبة%**
أقل من 5 سنوات	12	06	18	12,00
بين5 و10 سنوات	37	26	63	42,00
بين10 و20 سنة	31	11	42	28,00
أكثر من 20 سنة	13	14	27	18,00
المجموع	93	57	150	%100

من خلال توزيع أفراد عينة البحث فان أكثر من 90%من المدرّسين أعمارهم تفوق 30 سنة. وكذلك الأمر بالنسبة إلى الأقدمية في العمل، حيث نجد أن حوالي88% منهم تتجاوز أقدميتهم 5سنوات.

أما شبكة المؤسسات التربوية وأصنافها التي شملها البحث الميداني فهي تتوزع حسب ما يبينة الجدول التالي:

جدول عدد 03: **توزيع عينة المؤسّسات التّربوية حسب الأصناف**

الولايات / أصناف المؤسّسات	منوبة
مدارس إعدادية عادية	03
مدارس إعدادية نموذجية	01
مدارس إعدادية تقنية	01
معاهد ثانوية عادية	03
معاهد نموذجية	–
المجموع	08

3. مفاهيم الدّراسة:

من أبجديات البحث العلمي والأكاديمي في العلوم الإنسانية تطرح مسألة منهجية "كلاسيكية" وهي تحديد مفاهيم الدراسة، وما يقتضيه الأمر من تحليل مكوّنات هذه المفاهيم الرّئيسة المعتمدة أو ما يطلق عليه البعض بضبط أبعاد المفهوم. وهي مسألة أساسية بالنّسبة إلى الباحث حتى يضمن حسن استعمال المفهوم في مختلف سياقات البحث. والمفهوم هنا يدل *على مجموعة معقدة من الظواهر أكثر من أنه ظاهرة بسيطة يمكن مشاهدتها مباشرة*[138] أي أن هذه "**المفهمة**" (conceptualisation) هي عبارة عن *بناء مجرد يسعى إلى تمثيل الواقع من وجهة نظر الباحث، وبالتالي فهو بناء انتقائي*[139]. ففي أي دراسة علمية يتطلب من صاحبها الوقوف عند بعض المفاهيم المطروحة في الموضوع والأساسية منها على وجه الخصوص، لتحديد أبعادها ودلالاتها واعتمادا على بعض المرجعيات العلمية حسب ما يقتضيه المقام.

فالمفاهيم مثلما يقول "**ريجيس دوبري**" (Régis Debray) هي *بمثابة الأطفال الذين هم "ملك" من يعتني بهم أكثر*[140]. فكلما قام الباحث بالتدقيق فيها وتنقيتها من حالات الغموض، كلما بلغ مقصده. *لهذا لا بدّ من الاستعانة بالتعريفات الإجرائية، لأن عجز التعاريف الاجتماعيّة أحيانا عن إيجاد تعميم شامل ودقيق بما تعنيه قد حتم استخدام*

التعاريف الإجرائية لتوضيح وتحديد المفاهيم بدقة[141]. وقد حاولنا ضبط بعض المفاهيم الرئيسة الواردة بموضوع الدّراسة على أن يتم التطرق إلى مختلف المفاهيم السوسيولوجية الأخرى ضمن سياقات استعمالها في متن النص .

3. 1. ضغوطات المناخ التنظيمي للمؤسسة التربوية

منذ منتصف القرن العشرين، تزايد الاهتمام بتحسين الفعالية التّنظيميّة. فقد حاول الاقتصاديون والفلاسفة والمهندسون والقادة العسكريون والقادة الحكوميون، وفق زوايا نظرهم المتعددة، تعريف جوهر الفاعلية التّنظيميّة ومحاولة قياسه عبر معايير ومحدّدات سياقية وتاريخية مختلفة.

والمناخ التنظيمي للمؤسسة هو نتاج للتفاعل بين هذا التنظيم الداخلي مع محيطه الذي يدفع بالمؤسّسة إلى التحول. أي أن المحيط الخارجي يقوم بدور كبير في تشكيل المناخ العام الذي تشتغل فيه المؤسسة وهيكليتها.

فالنّشاط الإنساني المؤسّسي أو التنظيمي لا يمكن إدراكه وفق شكله الظاهر أو كما يعتقد الباحث لأوّل وهلة، وإنمّا يبنى ويتشكل انطلاقا من النسق الداخلي للمؤسسة ونظام تفاعلها مع محيطها المجتمعي العام. إن سلوكيات الفاعلين، أفرادا ومجموعات، لا يمكن فهمها متفردة أو منعزلة عن بعضها، بل على أساس تأثيراتهم المتبادلة ضمن إطار معين من الضغوطات، لأن التنظيم يعني أولا وقبل كل شيء أن نحدد بطريقة ما هذه الضغوطات [142]. فكل تنظيم مؤسّسي تخترقه ضغوطات داخلية وخارجية . شكلية وغير شكلية. تؤثر في نوعية القيادة والتسيير. وعادة ما تظهر هذه الضغوطات في شكل أزمة نتيجة عدم التوافق بين نموذج التنظيم الشكلي للمؤسسة مع متطلبات المحيط الاجتماعي والثقافي الذي ينتمي إليه .

إنّ اكراهات الوسط الاجتماعي والاقتصادي والسّياسي الذي تشتغل فيه المؤسّسة التربوية هي قضية تهم جميع المؤسسات سواء كانت في الريف أو المدينة. وهذه الضغوط التنظيمية الخارجية تساهم في بناء ثقافة هذه المؤسسات التي تؤثر بدورها في نسق العلاقات المهنية والاجتماعية للفاعلين الاجتماعيين. والضغوط التنظيمية باعتبارها قواعد أو مجموعة من الاجراءات وطرق العمل المحددة قانونيا، ذات دور إيجابي في التقليص من حالات التوتّر في العمل من خلال تحديد ما هو مطلوب والحد من الاختلاف بين الأفراد واختلاف بيئات العمل، كما تستهدف أيضا توحيد ما يجب عمله من وجهة نظر المؤسسة . ولكن *القاعدة الشكلية تمثل الإطار المحدد لفضاء لعبة الفاعلين أكثر منه حقيقة هذه اللعبة* [143] . كما أنّ التراتبية القانونية الشكلية داخل التنظيمات أصبحت اليوم، تفقد . كأداة للتنظيم شيئا فشيئا فاعليتها في ضمان الحفاظ على المعايير والقيم التي تحفظ تماسك تنظيم المؤسسة وخاصة الجانب الاجتماعي والإنساني فيه.

.

فمع ظهور مفهوم الثقافة ضمن التحليل السوسيولوجي للمؤسسة أصبحنا نتحدث عن وجود أنماط تنظيمية مختلفة ومتعددة خاصة مع التحليل الاستراتيجي لعلم الاجتماع الفرنسي **ميشال كروزييه**(Michel Crozier) [144]. وأصبح التركيز على فكرة وجود سلوكيات لا شكلية لها من الأهمية مثلها مثل السلوكيات الشكلية في اشتغال المؤسسة. فالمؤسسة وفق هذه المقاربة لها وظيفة مجتمعية وثقافية تتعدى دورها الإنتاجي والاقتصادي الصرف.

لقد بيّن كل من "سان سوليو"(Renaud Sainsaulieu) و"فرنسوا بيوتي" (François Piotet) كيف أنّ الانتماءات الاجتماعية والثقافية الداخلية والخارجية للمؤسسة تمثل مصدر قيمها ومعاييرها الجماعية [145]. فمحيط المدرسة شاسع جدا ، فيه ما هو اجتماعي (نمط العيش)، وما هو ثقافي(التقاليد والقيم)، وما هو سياسي (القوانين والأوامر) ، وما هو اقتصادي (طرق التمويل). فهذه العناصر كلها تتدخل في تشكيل العلاقة الممكنة بين تنظيم المؤسسة التربوية من ناحية وبين الوضعية الاجتماعية والثقافية للمهنة من ناحية أخرى.

3. 2. الهوية المهنية باعتبارها مبحثا سوسيولوجيا:

مازال مفهوم الهوية المهنية من المفاهيم السوسيولوجية شديدة الالتباس والغموض رغم كثرة تداوله في مجالات علمية مختلفة قد توحي ببساطة معناه ومضمونه. فقد تساءل **جون تيرنر**(John Turner)[146]: هل يتضمن سلوك الجماعة عمليات اجتماعيّة أم سيكولوجية؟ وهل الجماعة موجودة في خيالنا أم إنهّا واقع حقيقي؟

كما اهتمت بعض الدراسات الأنثروبولوجية والسوسيولوجية المعاصرة بالبحث حول تاريخية هذا المفهوم. فالمقاربة النفسية– الاجتماعيّة لـ"**إيريك اريكسون** [147] (Erick Erickson) مثلا، ركّزت اهتمامها حول البحث في "ديناميكية" الهوية داخل المجموعة. وتمكنت هذه المقاربة حسب"**جون شامي**" (Jean Chami) [148] من التمييز بين المستويات البسيكولوجية والتّنظيميّة والاجتماعيّة. فمن خلال تحليل الممارسات المهنية يمكن للفرد من الوعي بخصوصية المهنة ووسطها الذي

تنتمي إليه. كما عمّقت هذه المقاربة التمييز بين الزمن الشخصي والزمن المهني للفاعل وإعادة بناء نسق التمثل في النشاط المهني. فالهوية هي إحساس شخصي من جهة وهي إحساس علائقي ومؤسّساتي من جهة أخرى.

كما قام عديد الباحثين السوسيولوجيين[149] – خاصّة الفرنسيين – بالدراسات الميدانية المقارنة حول أهمية التجمعات المهنية والثقافات الخصوصية كعناصر محدّدة لجوهر الحياة في الشغل ولبناء العلاقات المهنية. فحتى *تبنى الذات المهنية الجماعية لا بدّ للأفراد من الدَخول في علاقات شغل ومن أن يشاركوا بشكل أو بآخر في أنشطة جماعية ضمن تنظيمات معينة وأن يتدخّلوا بطريقة أو بأخرى في القيام بأدوار، وبذلك تُؤَسس الهوية الجماعية باعتبارها طريقة تتماهى بها المجموعات مع مثيلاتها ومع* القادة [150].

ومن أبرز هؤلاء الباحثين نجد **أمنيال راينو** (Emmanuelle Reynaud)[151] الذي توصل من خلال أبحاثه حول "عمال الورشات" و"المغازات الكبرى" إلى أن يبيَن دور الثقافات في تشكيل الهويات الجماعية خاصّة في إطار دورها التَعبوي في الوضعيات الصَراعية. كما فنّد **سان سوليو**"[152](Renaud Sainsaulieu) في مختلف مؤلفاته الأطروحة التي تقول بعدم أهمية التجربة اليومية للعلاقات الاجتماعيّة. فالتجربة اليومية بالنسبة إليه تغذَي التَمثلات الاجتماعيّة والقيم المشتركة التي تتجاوزها كلّها. كما تكيّف الشخصيات الفردية وتصبغها في مستوى اختياراتها وحججها.

أما **كلود ديبار**" [153] (Claude Dubar) فقد أعطى أهمية كبيرة لدور التنشئة الاجتماعيّة في بناء الهوية الشخصية باعتبارها مسار للتَماثل والتوافق الاجتماعي أي لبناء الهوية الجماعية وللشعور بالانتماء. وهناك هوية من أجل الآخرين وهوية من أجل الذات. وهذه الثنائية المصدرية للهوية تحدّد صيرورة اشتغال المؤسّسة. *فإذا كانت الأولى تتوجه إلى الآخرين أي لتعريف الذات مقابل الآخر(عرقية، مهنية..) فإن الثانية تتم حسب السياق، إذ تتعلق بما يقدمه الأفراد–من خلال الشعور بالانتماء– للتعبير عن خصائصهم المميزة للتعريف بأنفسهم.* ولا تنظر مقاربة "**كلود ديبار**" إلى الحياة داخل فضاء العمل من خلال مفهوم "الفاعل" (L'acteur) بل من خلال مفهوم "التنشئة الاجتماعيّة" (la socialisation). أي إنّه في دراسة المؤسّسة ينطلق من مفهوم "الاندماج الاجتماعي" لكل مجموعة إنسانية. *وهذا الاندماج يتم عبر الثّقافة باعتبارها تُعيّن الأدوار والدوافع والانتظارات المتبادلة*[154]. والثّقافة هنا تقوم بتشكيل هوية المجموعة عبر التنشئة الاجتماعيّة. والتنشئة لا تعني تعلم مجموعة من المعارف والممارسات والقيم الصالحة للاستعمال لاحقا في نشاط مهني فقط، وإنما تعني

أيضا تبدّلاً حقيقيا لدى الفرد والمجموعة يكون نتيجة فعل مستمر داخل حقل اجتماعي باعتباره وسطا أخلاقيا ومُنظّما ومُشكّلا للهويّة. والانطلاق من الهوية إلى الثّقافة يعني الانطلاق من المخيال الاجتماعي إلى السلوكيات اليومية.

والهويّة المهنية حسب تعبير "**فريدريك بارث**" "(Frederik Barth)[155] عبارة عن " *تجلّ علائقي*" يتمّ تحليلها ضمن علاقات القيادة والهيمنة والسّلطة المميّزة للفعل التّواصلي والتّربوي عموما. وأيّ تعارض بينها، لا يمكن تحليله إلاّ في *علاقة بالصّراعات الاجتماعيّة التي تحدث تناقضا بين المجموعات أو الفاعلين الاجتماعيّين، ليس الاختلاف في مستوى الأهداف والمصالح والاستراتيجيّات فقط، بل أيضا عبر هويّاتهم الثقافيّة*[156] التي تمكن ببناء الهويّات المهنيّة في حقل اجتماعي مخصوص. فالهويّة المهنيّة في إطار تفاعلها مع التحوّل الاجتماعي والثقافي والمؤسّسي قد لا تفقد جوهرها الحقيقي، لكن يمكن أن يؤدي هذا التحول في بعض الأحيان إلى أزمة هويّة حقيقيّة؟

4. مجالات التّغيير القيمي والمؤسّساتي وتأثيرها في الحراك المهني

لقد اهتمت الدّراسات السوسيولوجية الحديثة بثلاثة أشكال من مجالات هذا التّغيير :

1. التّغيير في القيم الاجتماعيّة وما يترتّب عنها من تغيّر في أنماط التّفاعل والعلاقات والمراكز والأدوار الاجتماعيّة،

2. تغيّر النّظام البنائي يؤدّي إلى تغيّر في أشكال النّظم الاجتماعيّة ووظائفها في المجتمع مثّلا: إعادة توزيع الحقوق والواجبات في العائلة،

3. التّغيير في مراكز الأشخاص أي تغيّر نوعيّة الأدوار والوظيفة التي يقوم بها الفرد ومكانتها في المجتمع.

والمقاربة السوسيولوجية لتسيير المؤسّسات لا تختزل في التحليل الثقافي والقيمي أوفي البحث عن دلالات ومعاني الفعل التسييري، بل تستهدف أيضا معرفة الشروط التنظيمية للفعل التربوي مثل : حجم المؤسسة وبنيتها التنظيمية وعلاقات التواصل فيها ومع محيطها الخارجي..الخ. فهذه العناصر أو الضغوطات التنظيمية الداخلية والخارجية تؤثر كلها في نسق الفعل التسييري للمؤسسة باعتبار أن هذا الفعل يتشكل عبر التفاعلات والممارسات اليومية لمختلف الفاعلين الاجتماعيين من داخل المؤسسة التربوية ومن خارجها أيضا.

على الرّغم من أنّه لا يمكن القول أنّ التّغيرات القيميّة تؤدّي بالضرورة إلى التّغيير الاجتماعي، فإنّ القيم في نظر الكثير من الباحثين المعاصرين تعتبر من أكثر العوامل تأثيرا، بل *تمثّل الإطار العام الذي يتم في ضوئه تحليل النّسق الاجتماعي من حيث بنيته أو العمليّات والتّفاعلات التي تتم داخله*[157]. والحقل المدرسي مثل غيره من الحقول الأخرى في المجتمع

يتأثر بهذه التغيرات في مختلف مستوياته التنظيمية والعلائقية والبيداغوجية والثقافية والرمزية . فدور المدرسة في التّنشئة الاجتماعيّة في مجتمعنا المعاصر شهد في العقود الخيرة تراجعا لافتا نتيجة ما أصاب هذه المؤسسة من اضطراب في نسق قيمها التأطيرية وبفعل تغيّر علاقاتها الدّاخليّة ونظام تفاعلها مع محيطها الخارجي. وأصبحنا نعيش صراعا أو تنافسا بين القيم والمعايير المدرسيّة وبين قيم المجتمع (الأسرة، وسائل الإعلام، الشّارع..) ومعاييره وتوقّعاته. ومن أهم مظاهر هذه التحوّلات تتجلى في مستوى القيم المرتبطة ببعض المهن التي بدأت تشهد تغيّرات عميقة في شكل تناقضات أو مفارقات يعيشها المدرّسون وبقيّة أعضاء المدرسة في نظام علاقاتهم وتفاعلاتهم في ما بينهم من ناحية، ومع محيطهم الخارجي من ناحية ثانية.

لقد بدأت تتشكل ثقافة مدرسية جديدة توافقا مع التحولات العالمية الجديدة. فالتحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية العالمية دفعت بجميع الدول إلى تغيير أنظمتها القانونية وطرق تنظيم مؤسساتها التربوية ومقارباتها البيداغوجية وبرامجها التعليمية في مختلف المراحل التعليمية. وقد ساهمت هذه التحولات في تغيير علاقات العمل فيها وفق هذه المرجعيات الجديدة. كما إن هذه المرجعيات ساهمت في إعادة تشكيل هوية المؤسسة وثقافتها على أكثر من مستوى. والتغيرات القيمية التي بدأت تتشكل في الحقل التربوي أفرزت أشكالا جديدة من العلاقات المهنية والاجتماعية. قد تكون بعض مظاهر هذا التغيير ليس ظاهرا أو غير معبر عنه بشكل مباشر من قبل الفاعلين الاجتماعيين، وقد يعتقد البعض أنه مخفي، لكنه يؤدي دورا رئيسيا في تفكيك بنية المؤسسة التربوية لأن القيم الجديدة تستهدف بناء تمثلات اجتماعية جديدة حول المدرسة ودورها في المجتمع.

فأغلب المختصّين في التربية والتعليم[158] يتحدّثون اليوم، عن أزمة في التّربية والتّكوين. ومن أهم تجليات هذه الأزمة هي أن المدرسين أصبحوا يعيشون في ظل تناقضات دون أن يتمكنوا من السيطرة الحقيقية على الوسائل اللاّزمة لمواجهتها. لهذا، نعتقد أنّ المدرسين هم المعنيون أساسا بهذه الأزمة إذ وضعتهم في قلب الصراعات الاجتماعية والاضطرابات الاقتصادية والثقافية والسياسية التي يشهدها المجتمع. فعندما تختفي القيم الإنسانية في تنظيم العلاقات بين الأفراد داخل المؤسّسات التربوية، عندئذ يملأ الفراغ قيم الحرمان واللامبالاة وعدم الاستقرار الاجتماعي والمهني والنفسي، خاصة لما يتم الانتقال من تجربة مهنية إلى أخرى مختلفة بشكل مفاجئ دون أن تتوفر لها العوامل والشروط المادية والثقافية والنفسية الملائمة له، وعندما لا تكون البيئة المجتمعية الحاضنة لها ناضجة ومستعدة لهذا التغيير.

4. 1. تقادم القانون الأساسي للمدرّسين:

في ظلّ التّغييرات الرّاهنة التي يشهدها الواقع التّربوي والمدرسي، يجب علينا أن ننطلق من البحث في تأثيرات الأنظمة التّربويّة والسّياسات المعتمدة على مسارات العمل والتواصل في الحقل المدرسي، وذلك في إطار العلاقة بالأنساق المجتمعيّة الأخرى. فالتّغييرات التي يشهدها الحقل المدرسي اليوم، لا تستهدف إعادة تشكيل الحياة المدرسيّة في أبعادها التّنظيميّة والعلائقيّة والثّقافيّة فقط، بل تستهدف أيضا تغيير الأنساق الحضاريّة الشّاملة في المجتمع. لذلك لابد من البحث في المشهد الخلفي للعلاقات المهنية والاجتماعية القائمة في مؤسساتنا التربوية من خلال القوانين التي تستهدف إعادة بناء قواعد أخلاقية وضوابط قيمية جديدة حتى نصل إلى أبعد من مجرد وصف ما يحدث في مدارسنا، مهما كان هذا الوصف دقيقا، إلى الإمساك بالآليات التي تفسر تصرفات الفاعلين الاجتماعيين في هذا الحقل.

ويمثّل القانون في الحقل التربوي آليّة اجتماعيّة ورمزية ترسم من خلالها الدولة نمط علائقي بين مختلف الفاعلين داخل هذا الحقل وتتشكل عبره التمثلات الاجتماعية. فالتّصوّرات التي تعكسها القوانين التربوية تساهم بدور كبير في تشكيل هويّة المكان والمكانة (situation) الاجتماعيّة للفاعلين بالمدرسة، لأنّ هذه المنظومة القانونيّة تحمل موقفا إيديولوجيا مرتبط بتغير الواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع. لكنّ البحث في استتباعاتها الاجتماعيّة والنفسية بالنّسبة إلى مختلف الأطراف المدرسيّة لا يخلو من تشعّب، خاصّة في سياق الإصلاح التّربوي الجديد في تونس [(159)] الذي حمل معه دلالات ثقافية ورمزية عميقة. فالقوانين هي التي تؤدي إلى تغيير المناخ التنظيمي إما باتجاه التطور أوباتجاه التراجع باعتبارها المنظمة لعلاقات السلطة والقيادة وظروف العمل والتحفيز..الخ. والتغيرات الناتجة عن القانون التي نبحث عنها تقوم بدور فاعل في إعادة تشكيل الفعل التربوي. أي كيف يشكل النسق المدرسي في شموليته ويجسد الفاعلون داخله علاقات جديدة وأشكالا جديدة للمراقبة الاجتماعية [(160)]. كما إن الوقوف على منطق هذا التغيير القانوني سوف يمكننا من تحديد *معايير الشرعية والعقلانية التي يتبناها والتي تسود ممارسات مختلف الفاعلين، والتي تشكل علاقاتهم وتفاعلاتهم ومن ثم تشكل وعيهم* وإدراكهم [(161)].

يعود تاريخ صدور أوّل قانون أساسي خاص برجال التّعليم الثّانوي في تونس بعد الاستقلال إلى الأمر عدد 114 لسنة 1973، المؤرّخ في 19 مارس 1973. ومن الغريب التّمسّك بهذا القانون طيلة الفترة التّاريخيّة (أكثر من 30 سنة)[(162)] والحال أنّ حقل التّربية والتّعليم في تونس قد شهد على امتداد هذه الفترة صدور عدّة قوانين وإصلاحات تربوية. وكان أهمّها

---

[159] ـ *القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي*، قانون عدد 80 لسنة 2002 المؤرخ في 23 جويلية 2002.

[160] - Henry Mendras, *Le changement social ; tendences et paradigmes*, Paris, Armand Colin, 1983, p. 124.

قانون 29 جويلية 1991، ثمّ أخيرا القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي الصادر في 23 جويلية 2002. وهذا الوضع يؤكّد أنّ "الإصلاحات" التّربويّة الجديدة لم تشمل مختلف المجالات والأبعاد التّنظيميّة في المؤسّسة، عدا عن إهمالها عمليّة تطوير الأنظمة الأساسيّة الخاصّة بمختلف أصناف العاملين بالمؤسّسة بصفة جذريّة وقانونيّة.

ونتيجة حالة الفراغ التي تميّزت الأنظمة الأساسية بعدم مواكبتها للتّغيرات، وعدم وضوح الرّؤية بشأنها أدّت إلى حشر مقتضيات نظاميّة- ترتيبيّة – في قانون التّعليم رغم أنّها مخالفة للدّستور. كما أنّ صياغة أغلب الاتّفاقيات ومشاريع الأنظمة الأساسيّة بالنّسبة إلى رجال التّعليم تمتّ في إطار مناخ مدرسي يفتقر إلى التّفكير المعمّق، نتيجة كثرة التّوتّرات والتّجاذبات بين النّقابة وسلطة الإشراف. لهذا جاءت هذه النّصوص مرتجلة ومرتبطة بالظّرفيّة الاقتصاديّة والاجتماعيّة التي ظهرت فيها. وبالتالي، فإنّ السّياسات التّربويّة المعتمدة اليوم في تونس مثّلت عاملا إضافيا في جعل مهنة التّدريس أكثر مشقّة وإرهاقا بالنّسبة إلى القائمين بها.

من أبرز القضايا التّربويّة ومشاكل القطاع التربوي في تونس اليوم هي عدم إقرار قانون أساسي للمدرّسين الذي مثّل محور تفاوض مع الوزارة منذ عقدين من الزّمن على الأقلّ. وهذا الإخفاق المتكرّر أنتج نوعا من التبعيّة لإرادة سلطة الإشراف وخضوع سلس لاشتراطاتها وقراراتها رغم كثرة الإضرابات والاعتصام القاعديّة في السّنوات الماضية. وهذه المعضلة أدت إلى تراجع دورهم في المشاركة في وضع الأنظمة التربوية وتراجع لافت في وضعهم المادي والمعنوي والاجتماعي في المجتمع. وتبرز هذه النتيجة البديهيّة بأكثر جلاء عند معرفتنا للخيارات و"الإصلاحات" التّربوية الجديدة التي كرّست واقعا تربويّا ذا مضامين معولمة حوّلت التّعليم من خدمة اجتماعيّة عمومية تتكفّل بها الدّولة، إلى حقل استثماري للرّأسمال الخاص.

فأزمة القانون الأساسي في مؤسسات التعليم الإعدادي والثانوي ساهم في تعميق الاكراهات التي يتعرض لها المدرسون، لأن البيئة التنظيمية ظلت غامضة وكانت ردود أفعال هؤلاء وتصرفاتهم متعددة وغير منتظرة أحيانا. فعندما تختفي المحفزات القانونية للعمل، فإنّ النتيجة لذلك ستكون بالضرورة انتشار قيم العنف واللامبالاة والغيابات عن العمل والتفكك المهني والاجتماعي للمؤسّسة التربوية عموما..الخ.

4. 2. تأثيرات الخطاب الإعلامي في الفعل التّربوي:

لئن ساهمت العولمة في تدويل الاقتصاديات الوطنية وفتح الحدود أمام حرية انتقال السّلع والخدمات، فإنّه من الطبيعي أن تلازم هذه العملية تحول في نظام الاستهلاك الثقافي ونظام العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسات الاجتماعية ومنها المدرسة. وفي ظل هذا النظام المعولم، أدت ثقافة الاستهلاك إلى تسليع القيم والأفكار والمعاني والمشاعر من خلال

الاحتفاء المبالغ فيه بأهمية الرموز والعلامات المادية. فالقوانين ومختلف المؤسسات الثقافية الأخرى مثل الإعلام، تساهم بدورها في تشكيل بنية هذه الصور والتمثلات الاجتماعية. وبالتالي، فالثقافة المدرسية ليست في النهاية إلا امتدادا وتواصلا لقيم المجتمع الذي تنتمي إليه. والتأثير في الفاعلين الاجتماعيين داخل هذه المؤسسة هو جزء من *"المخيال التربوي الذي يتجاوز دور المؤسسة التربوية النظامية*[163].

لم تعد وظيفة الإعلام في مجتمعنا المعاصر تتوقّف على نقل الخبر أو المعلومة بين الباث والمتقبّل، بل أصبحت من وظائفه التّأثير في المتقبّل قصد تعديل مواقفه واتّجاهاته أو تغييرها. إذ أنّ لوسائل الإعلام والاتّصال على اختلاف أصنافها(المقروءة، المسموعة، المرئيّة...) أهمّية كبيرة في تشكيل المواقف والاتّجاهات والأيديولوجيّات، خاصّة في المجتمعات النّامية. هذه المجتمعات التي مازال يهيمن عليها الرّأي الواحد تجاه مختلف القضايا الثقافيّة والتّربويّة. والخطاب الإعلامي التّلفزيوني أو الصّحفي وعبر شبكة الانترنت لا يقدّم بنية النّص وخلفيّاته فقط، وإنّما يستهدف تشكيل بنية القيم والمواقف والمعايير في المجتمع. ومن هنا يتّخذ المتقبّل موضعا – في غياب الحياد– من تلك الأبنية ووجهات النّظر التي يتضمّنها هذا الخطاب ومن ثمّ إعادة تشكيل وعي النّاس.

ففي ظلّ ما يشهده المجتمع العربي من تحوّل شامل لم تعد فيه المدرسة المؤسّسة الوحيدة المسؤولة عن التّربية والتّعليم. وبالتّالي، فإن التّعليم الرّسمي لا يمثّل مجمل العمليّة التّربويّة ولا تمثّل أهدافه النّهائيّة خلاصة تلك العمليّة. فأشكال التّربية غير الرّسمية أصبحت ذات تأثير كبير على مسارات التّنشئة الاجتماعيّة. بل هناك تناقض بين أهداف المدرسة وبين أهداف المؤسّسات الإعلامية وانعدام التّكامل بينها. هذا التّناقض يمثّل ظاهرة ذات آثار تطال مستقبل المجتمع ولا بدّ من النّظر إليها بجدّية نظرا للآثار السّلبية التي توجدها في نطاق التّعليم والتّنمية الاجتماعيّة.

وبالتّالي أصبح المدرسون والمدرسة عموما عاجزين حتى عن حماية نفسيهما من تأثيرات ما يمكن أن نسميهم بـ "الفاعلين التّربويّين الجدد" أي المؤسّسات الاعلامية. ومن أهمّ رهانات (les enjeux)الصّراع بينها، الاعتراف بمشروعيّة سلطتها ومدى احتكارها لهذا الرّأسمال الرّمزي والاجتماعي في التّنشئة الاجتماعيّة مستقبلا. وهو ما أدّى إلى ما يمكن أن نسمّيه بظاهرة "أزمة المشروعيّة" (crise de légitimité) وانتشار الضّبابيّة (le flou) والهامشيّة في الدّور التّربوي للمدرسة. أي أصبحت هذه المؤسّسة غير فاعلة في بناء شخصيّة الطّفل الأساسيّة من خلال تراجع دورها في رقابته وتوجيهه وفق مبادئها وبرامجها المميّزة. وهذا الوضع أنتج إرباكا عميقا لدى المدرّسين وبخاصّة لدى المبتدئين منهم، بشأن الأنماط

السّلوكيّة المقبولة اجتماعيّا ومهنيّا. هل هي ما يقدّمه النّظام التّربوي ؟ أم هي ما يتلقّاه من خلال وسائل الإعلام ومن "الرّأي العام"؟

هذا التّجاذب أو الصراع بين ما هو "أصيل" من المدرسة، وما هو "دخيل" من المجتمع (الشّارع بالمعنى العام للكلمة)، أنتج نظاما من القيم المشوّه لا هو بالأصيل ولا هو بالدّخيل. فإذا كانت الآثار السّلبيّة للإعلام الموجه شاملة، فإنّ أخطرها يظهر لدى الطّفل باعتباره ما يزال في طور النّشأة وفي بداية مراحل تكوين شخصيّته القاعدية، وبالتّالي يكون سريع التّأثّر أكثر من غيره بثقافة الصّورة التي أصبح لها نفوذ وسلطة *تمكّنها من تقديم مادّتها الإعلاميّة في قالب مشوق ويقارب عتبة المتعة*[164] وخاصّة بعض البرامج والمسلسلات والأعمال الفنية والتّلفزيّة التي يكون معظمها مستوردا يقدّم نماذج تربويّة وتعليميّة ترسّخ قيما وأنماطا سلوكيّة بعيدة عن أهداف المدرسة ومتناقضة مع أهداف أنظمتها التّعليميّة عموما. وبما أنّ التّلفزة ذات قدرة فائقة على النّفاذ إلى كلّ البيوت، فإنّها أصبحت *قادرة على تشكيل الذّهنيّات وإعادة إنتاج المجتمع والتّحكّم في وتائره الاستهلاكيّة وفي توجّهاته الرّاهنة والمستقبليّة*[165].

فالصراع العالمي اليوم لم يعد صراعا سياسيا او عسكريا فحسب، بل أضحى صراعا ثقافيا وحضاريا وأخلاقيا شاملا ويتخذ مسلكيات علمية وتعليمية وتربوية مختلفة. وأصبح المدرس محور هذا الصراع و*من ينظر إلى الخريطة التعليمية العالمية يرى بوضوح أهمية المعلم والتربية في صنع الرؤية الحضارية واستشراف المستقبل* [166]. وأدوار المدرس ومكانته في المجتمع عبر مختلف المراحل التاريخية كانت متأثرة دائما بالتغيرات المجتمعية، وصورته في المخيال الاجتماعي متأثرة بالقيم السائدة في مجتمعه وبمكانة التربية والتعليم فيه. وفي السنوات الأخيرة أصبحت تتشكل صورة جديدة من خلال حملات النقد والشكاوى ضده من قبل المتعلمين والأولياء والسلطة السياسية حتى أضحى موضوع سخرية واستهزاء من قبل وسائل الاعلام والاتصال المختلفة.

فانهيار المكانة الماديّة والرّمزيّة لهذه المهنة، فضلا عن تشويه صورة المعلّم في بعض وسائل الإعلام وخاصّة عبر بعض البرامج التّلفزيّة، كلّ ذلك رسم صورة مشوّهة ومهزوزة لهذه المهنة في المخيال الاجتماعي للمجتمع التونسي. أمّا الأسباب الرّئيسيّة التي أدّت إلى تراجع صورة المدرّس في المجتمع حسب أفراد العينة من الأساتذة الذين شملهم البحث فتتوزّع كالتّالي:

جدول عدد 04: **آراء الأساتذة حول أسباب تدنّي مكانة المدرّس في تونس.**

الأسباب	التكرارات	النسبة %
تعدّد مصادر المعرفة	**41**	**27,33**
تدنّي قيمة التّعليم لدى الرّأي العام	**03**	**02**
نشر وسائل الإعلام صورة متدنّية للمدرّس	**52**	**34,66**
انتشار البطالة في صفوف خرّيجي التّعليم العالي	**34**	**22,66**
التفكّك الاجتماعي والقيمي في المجتمع	**20**	**13,33**
المجموع	**150**	**100**

إنّ تراجع دور المدرسة كفاعل أساسي في التّنمية وضمان "المستقبل"، وانتشار ظاهرة البطالة في صفوف أصحاب الشّهائد العليا ودور وسائل الاعلام في بناء صورة المدرس في المخيال الاجتماعي كانت الأسباب الرئيسة سبب أفراد العينة في تراجع مكانة المدرّس الاجتماعيّة والرّمزيّة في المجتمع. هذه القيم الاجتماعيّة والرّمزيّة التي كانت تميّز مهنة التّدريس لا يمكن إعادة استبطانها إلاّ من خلال استعادة المدرسة قدرتها على الاستجابة إلى طموحات روّادها خاصة في التشغيل. لأنّ النّجاح المدرسي، الذي كان يمثّل أفضل تعبير عن الأمن المادي، وتحسين رفاهية العيش بالنّسبة إلى الطّبقات الفقيرة"[(167)]، حلت مكانه النّظرة اليائسة والمضطربة لدور المدرسة في الإيفاء بوعودها.

وعلى الرّغم من وجود بعض الاختلاف في هذه الصّورة حسب اختلاف الأوساط الاجتماعيّة، فإنّه يمكننا التّأكيد على تدنّي مكانة المدرّس في المخيال الاجتماعي للمجتمع التونسي. إذ لم يعد المعلّم أو الأستاذ في مجتمعنا اليوم يحضى بالتّقدير والاحترام مثلما كان في الماضي القريب. ولم تعد مهنة التّدريس من المهن المميّزة والمتقدّمة التي يقبل عليها الطّلبة كثيرا.

إنّ الصّراع داخل أي حقل للشّغل له منطقه الخاص في كلّ مجتمع وفي كل مرحلة تاريخية، ولا يمكن تفسير خصائصه دون معرفة الخصائص السّياسية والثقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة المميزة لهذا المجتمع . لقد اهتزّت سلطة المدرسة، المعنويّة والرّمزيّة، نظرا لتعدّد مصادر النّفوذ داخلها ونتيجة حالات الغموض التي ما انفكّت تتميز بها القوانين المنظمة لها. وانتشرت حالات اليأس والقنوط والانكسار لدى عدد كبير من المدرسين في جدوى دورها التربوي في المستقبل. والأمر هنا يتعلّق بالمقام الموضوعي أو الحقيقي لهذه المؤسسة في المجتمع، وليس بموقعها أو دورها كما يراه أعضاؤها. إذ لا تأخذ

هذه الصّورة أيّ معنى إلاّ عبر نسق التّفاعل القائم داخل المدرسة وفي إطار ما تحمله المجموعة من قيم داخل ثقافة معيّنة. ولأنّ التّصوّرات التي يقيمها المدرّسون عن التّنظيم المدرسي تمرّ حتما عبر رمزيّة هذه المؤسسة في المجتمع، وباعتبارأن *لهذه التّصوّرات التي ينسجها الفرد حول المؤسّسي وحول الموقع الذي يحتلّه في متنه أثر عظيم على إحساسه بالانتماء وهذه التّصوّرات تكوّن الشّعور بالهويّة*[168].

أصبحنا نعيش في حالة الشكّ المعمّم وعدم الاطمئنان إلى أقصى حدوده. فالعلاقات الاجتماعيّة والمهنيّة داخل المؤسّسة التّربوية التّونسيّة بدت أكثر اختراقا بالتّناقضات والصّراعات النّاسفة لكلّ شعور بالانتماء المشترك إليها. ومن يوم إلى آخر بدا يتجلّى لنا عبر رصدنا لبعض معطيات الواقع، سواء من خلال الممارسة أو المعاينة والمواكبة الميدانيّة للأحداث المدرسيّة، أنّنا أصبحنا نعيش وضعيّة تنظيمية وثقافية مفكّكة في مختلف مواقع العمل. فأزمة المعتقدات المستبطنة في "المخيال الاجتماعي" المدرسي مرتبطة بأزمة الشّرعيّة وهو ما عبّر عنه "**أميل دوركايم**" بـ "وهن الرّموز" الذي أنتج وهنًا في المؤسسة التربوية أولاً وفي المجتمع ثانياً.

5. آثار التغيرات القيمية والتنظيمية على المستويين النّفسي والاجتماعي:

إنّ نظام التفاعل المهني داخل المؤسسة التربوية هو الذي يحدد بكيفية أو بأخرى هوية ايجابية أو سلبية لدى الفرد الذي يعمل داخلها. وهذا التغيير العميق الذي يحدث على مستوى الحراك المهني للتعليم الثانوي يطرح علينا اليوم تحديات أكبر وأسئلة لابد من الإجابة عنها. أصبحنا نعيش في ظل مشهد تعليمي معولم انبثقت فيه قواعد ومعايير وضوابط اجتماعية وثقافية جديدة في المدرسة.

عندما نتحدّث عن التغير القيمي، فإنّ الأمر يتعلّق بصيرورة متموضعة في ذات الفرد وكذلك في عمق ثقافة المجموعة. فالقيم لها دور أساسي في تشكيل الذّات وهيكلة المخيال الاجتماعي للفاعلين الاجتماعيّين وتصوّراتهم وفي مستوى ممارساتهم الواقعيّة. *فالعلاقة بين ترتيبات الحاجات وتنظيمها في الشخصية وتوقعات الدور في النسق الاجتماعي من ناحية، والأنماط القيمية المؤسّسة المستبطنة في ما يتعلق بالثقافة من ناحية ثانية، هو الشرط الأساسي لتنظيم* أنساق الأفعال[169]. ومثلما رأينا فغنّ البيئة المدرسية، اليوم، بيئة اجتماعية مضطربة ومفككة، بفعل عوامل أيديولوجية وثقافية وإعلامية. هذا الفضاء الذي كان في الأمس القريب مكانا لتنشئة الأفراد وبناء اجتماعيتهم، أصبحت تغلب عليه قيم المصلحة الشخصية، وتنعدم فيه ثقافة "الضمير الجمعي" على مستوى التمثلات والتصورات وما يتوافق معها من ظواهر نفسية سلبية على المستوى الفردي والجماعي.

5. 1. التفكك الرمزي للفضاء المدرسي وأزمة التواصل الاجتماعي

للفضاء المدرسي، مثل بقية فضاءات المجتمع الأخرى، دور رئيسي في نشر القيم أو انحلالها. فهو يشكل أحد المرجعيات الثقافية والفكرية لبناء الهوية سواء عبر السلوكيات والخطابات أو عبر نظام التفاعلات بين مختلف عناصره الداخلية والخارجية. إذ يحدد الكيفية التي يفكرون بها هؤلاء الأعضاء كجماعة، في إطار علاقاتهم الاجتماعية والمهنية القائمة بينهم. فالصور والآراء المعبر عنها ضمن هذا الفضاء تترجم الوضعية أو الحالة التي يوجد فيها الفرد من ناحية، وتحدّد سلم القيم الذي يوجه سلوكياته من ناحية ثانية. وبقدر ما تتخذ العلاقات بين المجموعة داخل الفضاء المهني شكلها الثابت بقدر ما تترسخ وتستبطن وتمكن الأفراد من رسم شكل تمثلاتهم الاجتماعية حول مواقعهم وأدوارهم المهنية.

وتمثل قاعة الأساتذة في المؤسسة التربوية التونسية أهم فضاء مدرسي لتحقيق التواصل بين المدرسين. لكن اليوم، تحولت هذه القاعات بمختلف مؤسساتنا التربوية إلى فضاءات لـ" الأشباح" بالمعنى الرمزي للكلمة. لقد تغيرت صورتها لدى المخيال الاجتماعي للمدرسين. فمنذ أن تحولت المشاغل والمسائل الحوارية المتداولة بين المدرسين من المسائل المهنية والمشاغل السياسية والثقافية–الحقوقية، إلى الاهتمام بمشاغل الحياة اليومية وذات الأبعاد الذاتية مثل: السكن والتنقل والمشاكل الأسرية، تحولت رمزية هذا الفضاء وتقلص دورها في تحقيق التواصل والاندماج الاجتماعي والمهني. فهناك إعادة تشكيل لرمزية هذا الفضاء المؤسسي الخصوصي، نتيجة تغير منطق الفعل المدرسي واكتساح ظاهرة القطيعة التواصلية المهنية في أغلب مؤسستنا التربوية، خاصة بالأوساط الحضرية وبالمدن الكبرى. لقد أصبحت سلوكيات اللامبالاة ومعايير الفردانية وحالات الانطواء على النفس هي القيم المهيمنة داخل هذا الفضاء.

ولما كانت المؤسسة التربوية وقاعة الأساتذة أماكن ومراسي للتجارب المشتركة بينهم، وفضاء يقيدهم بضوابط المعيش المشترك حتى يحافظوا على اجتماعيتهم (sociabilisation)، أضحت الآن بفعل التغييرات الثقافية والاجتماعية تتآكل الأحاسيس بها. وإذا ما "*تم تفويض العلاقات بالأماكن، سيتم تفويض الجماعات وهويات الناس*[170] الذين يوجدون فيها. ومن ثم تفقد الثقافة الجماعية تماسكها وقوتها التأطيرية لأعضاء هذه المجموعة. وفقدان المجموعة الإحساس المشترك من خلال علاقاتها المتبادلة مع المكان، سيجعلها أكثر استلابا باعتبارها ستصبح أكثر إحساسا بالعزلة والتفرد. وهو شكل من أشكال الانحلال المهني الناتج عن الانحلال القيمي والأخلاقي والمؤسسي في المجتمع المعاصر.

منذ بداية الخمسينات من القرن الماضي، تطوّرت المقاربة التّفاعليّة التي ترى أنّ معنى الجماعة ناتج عن طبيعة التّفاعلات بين أعضائها. ويعتبر موضوع "التّواصل الاجتماعي" من المسائل الحديثة في علوم التّربية والإعلام والعلوم

الإنسانيّة بشكل عام. ويمثل التواصل الاجتماعي إحدى أسس العلاقات الإنسانيّة في المؤسّسة الحديثة. فالمقاربة البسيكو– سوسيولوجيّة ركّزت أبحاثها على بعده الإنساني والاجتماعي لأنّه يمثّل آليّة بواسطتها تتشكّل العلاقات البشريّة، خاصة من خلال علاقات تبادل المعلومات والأفكار والتّصوّرات. لذلك يعتبر التّواصل الاجتماعي والمهني في المؤسسة التربوية بعدا رئيسيّا في العمليّة التّربويّة وآليّة مركزيّة في تحقيق عمليّة التّوافق والفهم بين مختلف الفاعلين الاجتماعيّين. فهو عبارة عن عمليّة اجتماعيّة وتفاعليّة يعتمد فيها على قيم المشاركة بين الأفراد والمجموعات في معاني الفعل التّربوي وضبط دلالاته بين المرسل والمتقبّل. وهذه العمليّة التواصلية تتحكّم فيها وضعيّات اجتماعيّة ومناخات للحوار والصراع الدائمين. أي إنّ مناخ التّواصل داخل المؤسّسة هو الذي يشكّل ديناميكيّة المجموعة سواء في اتّجاه التّطوّر والاندماج أو في اتّجاه التّراجع والسّكون والانحلال والتفكّك.

لاشك أن إهمال المسؤولين عن التعليم التعرف على مثل هذه الجوانب سوف يزيد من حجم المشكلات والمعوقات، فتغدو مع مرور الوقت عقبات أمام الأداء المدرسي وجودته. وسوف تنعكس هذه السلبيات على أداء المدرسين وتحد من قدراتهم ودافعيتهم وتجعلهم يقبلون على أداء واجباتهم الدراسية بصورة روتينية خالية من الحيوية والرضا والارتياح وتقتل فيهم روح الإبداع والابتكار. لأن التطور المهني للفرد يظل رهنا بجهده الخاص وسعيه الذاتي إلى تطوير إمكاناته العلمية والمهنية والعلائقية مع مختلف الأطراف المدرسية أولا، وبمستوى تأثره بالمناخ العلائقي في فضاء العمل ثانيا.

فالثقافة الجديدة التي أصبحت تحدّد دور المدرس وتضبط مكانته في المجتمع لها دلالات حضارية ورمزية كبيرة. إذ حوّلت صفته من مربي إلى ممتهن (محترف). والاحتراف ليس إلا شكلا من أشكال الارتزاق والبحث عن القوت. وبالتالي، فانّ المدرس–المحترف تحكمه غاية واحدة وهي العمل من خلال النسق المرجعي الجديد للمهننة. والدعوى إلى الممهنة بالنسبة إلى المدرسين، تتنزل ضمن مقاصد المعجمية الجديدة للمنظومة التربوية المعولمة، والتي تعني نقل الحالة المهنية من مستوى مفهوم "الشغل" إلى مستوى معين من الأداء في العمل، ومن ثم إعادة تشكيل ملامح المدرس الممتهن في المستقبل وفق الرؤية البراغماتية الضيقة.

ومن خلال ما أفصحت عنه نتائج البحث الميداني يتبيّن أنّ مؤسّساتنا التّربوية تعيش وضعا متردّيا نتيجة غياب آليّات تواصل الفعّالة وهيمنة حالة القطيعة التواصلية بشكل عام.

جدول عدد 05: **موقف المدرّسين من المناخ التّواصلي داخل المؤسّسة:**

المناخ التّواصلي	**التّكرارات**	**النّسبة %**
كلّ واحد منغلق على نفسه	84	56,00

يكونون كتلا مجموعاتيّة وتضامنيّة	16	10,66
يتوحّدون في حالات الصّراع مع الإدارة	21	14,00
يكونون دائما وحدة بينهم	26	17,33
لا إجابة	03	02,00
المجموع	150	100

إنّ توزيع هذه الإجابات يجعلنا غير مطمئنّين على مستقبل هذه المهنة على المدى القريب. لأنّ أكثر من نصف العيّنة التي شملها البحث الميداني تعيش تجربة الهويّة بشكل انفرادي. وهذا المشهد مؤشّر على انحلال شبكة الاتّصال واكتساح هذا الفضاء ظاهرة العزلة وانتشار قيم الفردانيّة والمصلحيّة في صفوف رجال التّعليم. وهذه المواقف تعبر عن التمثلات الاجتماعية والقيمية التي توجه الممارسات والتفاعلات اليومية في الحقل التربوي وهي كذلك عبارة عن شكل من أشكال الأنظمة الوظيفيّة في المجتمع، باعتبارها نتاج للعلاقات الدّيناميكيّة بين الأفراد والمجموعات وضمن بيئة مجتمعيّة معينة. فمن خلال دراسة هذه التّصوّرات يمكننا أن نكشف بعض الخصائص المميّزة للجماعة داخل فضاء معيّن، أي نعرف كيف تعي نفسها وكيف تدرك وضعها الاجتماعي والعلائقي في المجتمع.

جدول عدد 06: **موقف المدرّسين من التّواصل خارج المؤسّسة:**

الافادات	**التّكرارات**	**النّسبة%**
1. مع الزّملاء في العمل	**27**	**18,00**
2. مع أشخاص آخرين	**69**	**46,00**
3. مع أفراد العائلة	**54**	**36,00**
المجموع	**150**	**100**

تكشف هذه الإجابات عن وجود تراجع في نظام التّواصل بين الأساتذة سواء داخل المؤسّسة أو خارجها. فأغلب المدرسين أصبحوا يفضّلون قضاء أوقات فراغهم مع أشخاص لا ينتمون إلى نفس المهنة بدرجة أولى أو مع عائلاتهم في مرتبة ثانية. وعمليّة التواصل خارج المؤسّسة التربوية بين المدرّسين ليست عمليّة بسيطة، مثلما يبدو ظاهريّا، بل هي عملية ثقافية

ورمزية وقيمية تكشف لنا شكل العلاقات الاجتماعية والمهنية القائمة بينهم. كما تكشف أيضا عن نسق القيم السائد في المجتمع الذي تنتمي إليه المدرسة. ومسارات استقلاليّة الفاعل . المدرس . عن المؤسّسة التربوية وعن زملائه في العمل هي إحدى مؤشرات عن عدم ارتباطه بها والتي أنتجت بدورها أزمة في الولاء والاندماج المهني والاجتماعي.

فالمدرسة مثلها مثل أي فضاء مؤسسي ومنظم ينتج معاني ودلالات تبادليّة بين الفاعلين الاجتماعيين الذي ينتمون اليه، ليس كمعطيات واقعة سابقا، بل أيضا كـ"انبثاقات" (des émergences) ناتجة عن نسق تفاعلهم المباشر داخل المؤسّسة وخارجها أي تتضّمن – في بعدها السّوسيولوجي– نسقا تفاعليّا تتجلّى فيه كلّ مظاهر الاتّصال الخفيّة والظّاهرة المحدّدة لبنية التّمثّلات الاجتماعيّة في المجتمع. لهذا، فإنّ دراسة هذا الكامن والخفيّ يمكننا من الوصول إلى أشكال الصّراعات الحقيقيّة التي تشكّل ديناميكيّة الفعل التّربوي– التّعليمي. لأن الجانب الرّمزي والخفيّ لهذه العملية التواصلية له من القوّة في نسج التّمثّلات الاجتماعيّة أكثر ممّا هو ظاهر. فالأبعاد الرّمزيّة للتواصل المهني والاجتماعي توجّه البنى النّفسيّة والذّهنيّة للمدرّسين من ناحية، ويمكنها أن تتحكّم في بنية النّسق المدرسي كلّه وتحدّد اتجاه تغييره من ناحية ثانية.

نعتقد أنه بسبب هيمنة المعايير المادّية والبراغماتيّة على مناخ المؤسّسة التربوية، وانحلال العلاقات المهنية والاجتماعية وقيم الجمعنة والتواصل الاجتماعي بين المدرسين، تشكل نوع من الوعي "الضبابي" لديهم لا يستند إلى إدراك واضح ومحدّد حول "هويّة الذّات" الفرديّة أو الجماعية معا. لأنّ التواصل الاجتماعي لا تحدث في فراغ، بل يمثل *أحد المكوّنات الأساسيّة للجماعة*[171].

5. 2. هيمنة النزعة الفرديّة:

لم يكن الفرد في المجتمعات التقليدية (البدائيّة والوسيطة) يعيش حياته بوصفه كائنا مستقلاّ أو معزولا عن الجماعة التي ينتمي إليها، بل كان دائما مرتبطا بنسيج من علاقات التّبعيّة لأسرته وعشيرته ومجتمعه كلّه. ومنح النّموذج الكلاسيكي– التّقليدي– للمؤسّسات الاجتماعيّة، ومنها المدرسة، أهمّية كبيرة للتّمثّلات الاجتماعيّة. أمّا اليوم فإنّ كلّ هذه الملامح أو الخصائص الاجتماعيّة المعاشة لا تستند إلى المرجعيّات الاجتماعيّة، لأنّ الفردانيّة سيطرت ومسّت مجموع المحيط الاجتماعي إلى حدّ *أنّ كلّ شكل للتّمثّل اجتماعي يتّجه إلى الاضمحلال*[172]، وأيضا انتشار ظاهرة "المرونة الاجتماعيّة" (flexibilité sociale) والتي تظهر حسب عالم الاجتماع الفرنسي"**آلان توران**" من خلال اضمحلال المجال الاجتماعي، أي تفكّك الأصناف الاجتماعيّة بدءا بالطّبقات الاجتماعيّة والحركات الاجتماعيّة وصولا إلى المؤسّسات أو ما يسمّيها بـ"

وكالات التّنشئة الاجتماعيّة"[173]. وفقدان المدرّسين ارتباطهم بالثّقافة المدرسيّة الموحدة التي كانت تجمعهم مثلا، يكون عامل تخريب لهويّتهم المهنيّة والاجتماعيّة، ويعمّق ظاهرة الانحلال الاجتماعي. لأنّ هذه المؤسّسة الاجتماعيّة تمثّل فضاء للإحساس بالانتماء المشترك. وأيّ تفكّك أو تخريب رمزيّ لها، يعني تفكيك لهذه الهويّة، لأنّ الأمر الحيوي في تشكيل الهويّة هو الشّعور الواضح بالانتماء وقبول هذا الانتماء بمعنى إيجابي.

ومنذ الثّمانينات من القرن الماضي، شهدت هذه العلاقات تحوّلا كبيرا. فقد تميّزت هذه المرحلة بانحسار الحركات الاجتماعيّة وبانطلاقة اللّيبراليّة الاقتصاديّة وبانطواء الأفراد على حياتهم الخاصّة. وهذه التّحوّلات تمثّل في نظر البعض علامات *ثورة صامتة*" للفرديّة الجديدة[174] مثلما يقول "**جيل ليبوفستكي**". كما ذهب "**آلان توران**"[175](Alain Touraine) إلى أنّ مجتمعاتنا المعاصرة دخلت حقبة جديدة، وهي حقبة هيمنة ثقافة الذّات الفرديّة نتيجة انهيار أو تفكّك المؤسّسات الاجتماعيّة التّقليديّة، فأصبحنا نشهد مرحلة قلق الذّات بوصفها قيمة مركزيّة وحاضرة في كلّ مكان، لكنّها تأخذ شكل "الفرد السّلبي". ومنذ أواخر التّسعينات عرف المجتمع مجدّدا انبثاق صورة أخرى عن الفرد. إنّها صورة الفرد الأناني والمنطوي على ذاته. إنّها صورة الفرد الحائر وغير المتأكّد من نفسه.

إنّ تغير معايير العمل والتفاعل في المؤسسة التربوية، مثلما تكون محفزا للعمل فإنها قد تكون أيضا عوامل تراجع في مستوى هذه الدافعية، *لأن العلاقة الأساسية بين ترتيبات الحاجات وتنظيمها في الشخصية وتوقعات الدور في النسق الاجتماعي من ناحية، والأنماط القيمية المستبطنة في ما يتعلق بالثقافة هو الشرط الأساسي لتنظيم أنساق الأفعال*[176]. وفي ظل انتشار النزعة الفردية وانحلال القيم المشتركة الناظمة للعلاقات الاجتماعية والمهنية المدرسية، لم يعد هناك ما يوحد المدرسين ويحفظ كيانهم المهني والاجتماعي. وهذه الوضعية تجعل من الشغل أو الوظيفة – أحيانا– عاملا في تخريب الهوية المهنية لدى الفرد والمجموعة.

لقد أصبحت اجتماعية الشغل مرفوضة من قبل المدرسين، وهناك ميل إلى العزلة والفرديةز وهذه الوضعية المهنية والمؤسساتية الجديدة تؤكد ظهورمنطق تفاعلي جديد بات يتشكّل وفق قيم المصالح الشّخصيّة والعلاقات ذات الولاءات التقليدية. كما تختفي وراء هذه الظاهرة"الفردانية" عوامل بسيكولوجية لها دور في إعادة بناء فضاء الشغل وفق نمط علائقي جديد.

فالمناخ المدرسي تهيمن عليه قيم المنافسة والنّزاع بين منتسبي السّلك المهني الواحد من أجل النّفوذ ومن أجل الحصول على بعض المكاسب المادّية والمعنويّة. وقد بدأت هذه الظّاهرة تكتسح مؤسساتنا التربوية منذ أن تراجع دور الحركة العمّالية وضعفت النّزعة النّقابيّة بهذه المؤسّسات الاجتماعيّة. فتسارعت وتيرة تفكّكها الاجتماعي والثّقافي والرّمزي الذي فقدت معه قوّتها التأطيريّة في المجتمع. وتمثل أيضا إحدى تجليات الضّغوطات التي يعيشها المربّون سواء من قبل التّلاميذ والأولياء والإدارة المدرسية.

إذا، هناك تراجع في الشّعور بالانتماء المشترك بين الفاعلين داخل المؤسّسة عموما، وضمن مجموعات العمل خصوصا. ومن ثمّ تقلّصت الرّغبة لديهم في حمل هموم الآخرين أو مؤازرتهم عند الشّدائد. وقد تدعّمت هذه الظّاهرة نتيجة غياب الدّور الفعّال للنّقابات المهنيّة والفضاءات العامة الأخرى مثل المقاهي التي كانت في السّابق، تمثّل فضاءات تواصل اجتماعي ومهني بين المدرّسين والتي كانت تمثل رافدا أساسيّا في تشكيل العلاقات الاجتماعيّة والمهنيّة بينهم. باعتبار أنه كلّما كانت شبكة الاتّصالات بين الأفراد كثيفة، أصبحوا أقل عزلة. لكن في ظلّ النّظام التربوي والتعليمي المعولم، أدّت ثقافة الاستهلاك إلى تسليع القيم والأفكار والمعاني والمشاعر من خلال الاحتفاء المبالغ فيه بأهمّية الرّموز والعلامات المادّية.

5. 3. تراجع في مستوى الدافعية للعمل

للعلاقات الإنسانية دور أساسي في بناء الإدارة التربوية والمدرسية الناجحة والقادرة على الاهتمام بمطالب الإنسان (العامل) الشخصية والاجتماعية والنفسية وغيرها. وبالمعنى البيداغوجي تعني تنشيط واقع الأفراد في فضاء الشغل. فالإدارة مدعوة إلى تحقيق التوازن النفسي والرضى عن الشغل لدى مختلف العاملين وتحقيق أهداف المؤسسة معا. وهذه المعادلة تقتضي توفير الظروف اللازمة لحفز العمال والحفاظ على دافعيتهم نحو العمل مع احترام ذاتيتهم وتقدير دورهم في تطوير المؤسسة. *فالتّوافق بين الحاجات التي يشعر بها الفرد (دوافع العمل) وبين وسائل إشباع تلك الحاجات هو الذي يحدّد الحالة المعنويّة للأفراد ودرجة رضاهم عن العمل وكفايته الإنتاجيّة*[177]. ويصبح الحديث عن الدافعية ضروريا عندما تكون وضعية الشغل في حالة تغيرلأنّ الفرد يتحفز للعمل أكثرعندما تكون وضعيته المهنية نسبية.

يشير مفهوم الدافعية إلى حالات شعورية داخلية تعمل على تنشيط وتحفيز السلوك وتوجيهه. ولا يمكن ملاحظة الدافعية بطريقة مباشرة على الرغم من أنها تشكل مفهوما أساسيا من مفاهيم علم النفس الاجتماعي. ولكن يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد، وكذلك ملاحظة البيئة التي يحدث في سياقها هذا السلوك. ويرتبط مفهوم الدافعية حسب "فيليب برنو"[178] بمفهوم "الاغتراب" في العمل الذي يعبر عن الوضعية التي ينظر بها الفاعل إلى فعله ووضعيته المهنية، ومن خلال

التعارض الذي يفرضه النسق على هذا الفاعل. ثم أخيرا، الشعور بالتلاعب أي غياب الإحساس بالعلاقة والمشاركة والمكافأة. فالدافعية هي بناء للفرد في علاقته بالمعنى الذي يظهره تجاه العمل الذي يقوم به. وهذا المعنى يتوقف على تمثلات الأفراد وإدراكهم الانفعالي أو العقلي لتجاربهم الاجتماعية ولوضعيتهم في الشغل.

ومن الآثار الناتجة عن حالة الاغتراب هذه نذكر:

1-تراجع عمليات الاتصال والتواصل بين الوسطين الاجتماعي(الأسرة وسائل الإعلام ، الجمعيات..) والمدرسي من حيث الفعل التربوي.

2-عدم الرضا المتبادل بين الفاعلين – داخل المدرسة- نتيجة اختلاف التصورات بينهم. هذه الظاهرة تؤثر في مستوى الدافعية لدى المدرس وعلى مستوى الثقة بالنفس في أداء وظيفته. وفي هذه الحالة يتعمق التباعد بينه وبين مجموعة الانتماء من ناحية، وبينه وبين بقية أعضاء المؤسسة التربوية الآخرين.

3-أصبحت العلاقات التربوية والمدرسية لا تسير وفق ما هو متوقع، بل وفق تصورات مختلفة بين الفاعلين. ومن ثم تكون نتائجها غير محسوبة وتؤدي بالضرورة إلى تغيرات سلوكية سيئة لدى مختلف هذه الأطراف.

ويمكننا تشخيص هذه الحالة من خلال طرق تفاعل الفرد مع الآخرين في المؤسسة، وأيضا في مستوى الدافعية للعمل وطرق انتظامه فيه، وحرصه على مواصلة تجربته المهنية أو تغييرها. وبالتالي عبر شكل التمثل المهني"الايجابي" أو "السلبي" لدى الفرد أو المجموعة في المؤسسة التربوية. فقد عبر حوالي 46,66% من الأساتذة الذين شملهم البحث الميداني عن رغبتهم في تغيير المهنة لو سنحت لهم الفرصة. أما مبرّرات هذا الموقف ومعاييره فقد توزّعت بشكل مختلف بين الجنسين مثلما يبينه الجدول التالي:

جدول عدد07: **خصائص المهنة التي يرغب فيها المدرسون حسب متغير الجنس**

الجنس / الخصائص	الذكور		الإناث		الجملة	
	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
الأكثر دخلا	31	47,69	03	10,34	34	36,18
الأوسع آفاقا	07	10,77	02	06,90	09	09,57
الأكثر راحة	18	27,69	13	44,82	31	32,98
الأكثر احتراما ومكانة	09	13,85	11	37,94	20	21,27

المجموع	41	100	29	100	94	100

يتبين لنا من خلال هذه الإجابات، أن المشغل الأساسي الذي يهيمن على موقف العاملين بالمؤسسة التربوية يتمثل في البعد المادي للمهنة هذا بالنسبة إلى الذكور. أما بالنسبة إلى الإناث، فإنّ الهاجس الأساسي الذي يرونه دافعا إلى تغيير مهنهن هو البحث عن الوظيفة التي يتمتعن فيها بالاحترام أولا ويشعرن فيها بالراحة ثانيا. فالصورة التي يحملها المدرسون اليوم عن واقع مهنتهم، يكشف لنا الاكراهات التي تحول دون تجسيد حقل مؤسسي محفز للتمسك بالوظيفة لدى أغلب أفراد العينة. وتعبر هذه المواقف عن حالة التوتر الاجتماعي التي تتميز بها المؤسسات التربوية. فهناك صراع داخلي يعيشه مختلف الفاعلين نتيجة التعارض بين ما كان يتوقعه من الشغل وحقيقة الواقع المهني. وتظهر هذه المواقف أهمية المكانة الاجتماعية والاقتصادية للوظيفة والتي تمثل محددا رئيسيا للرضى الوظيفي لدى العامل.

ما نلاحظه أن نسبة الإناث اللاّتي عبرن عن رغبتهن في تغيير هذه المهنة أقل من نسبة الذكورحيث لم تتجاوز نسبتهن 35,80% من مجموع عدد الإناث. ولعل هذه النتائج تؤكّد ما بات يميز الحقل التربوي من ظواهر جديدة مثل ظاهرة " تأنيث" التعليم في تونس. ويعود ذلك إلى بعض الخصائص المادية والمعنوية المميزة لهذا القطاع عن غيره من قطاعات المجتمع الأخرى والتي تجعله يحافظ على جاذبيته لدى المرأة أكثر من الرجل. إذ أصبح قطاع التربية باختلاف مراحله التعليمية (الأساسي/ الإعدادي والثانوي/ العالي) سوقا مهنية للمرأة خلال السّنوات القليلة الماضية. لذلك تضاعف عدد النساء العاملات في هذا القطاع بشكل لافت .وهذا التحول على مستوى "تأنيث" الحقل التربوي في تونس والوطن العربي بشكل عام، أدى إلى تغيرات قيمية واجتماعية مست قضايا النوعية. فقطاع التربية يحتل المرتبة الأولى من حيث تشغيل الإطارات النسائية، نظرا لبعض الامتيازات التي تميزه عن غيره مثل: الاستقلالية في الشغل وقلة ساعات العمل في الأسبوع والراتب...الخ التي تمنح المرأة الوقت الكافي للاهتمام بشؤون الأبناء وتربيتهم، ومشاركة الرجل بندية في تصريف شؤون الأسرة.

ومن خلال معايشة الباحث للوسط المهني التربوي، استطاع أن يقف عند بعض النواحي الخفية التي تؤثر في الروح المعنوية والانسجام مع مختلف العاملين في المؤسسة. إذ نجد البعض الذي يطالب بمعاملته بشكل من الاحترام وأن يمنحه المدير الثقة. وتتجلى هذه الأبعاد بدءا بالخطاب المتداول من قبل رئيس المؤسسة مثل: قول الزملاء والإخوة التي تحمل معاني ودلالات الاحترام المتبادل. كما نجد صنفا آخر يريد أن يشعر بانتمائه إلى المؤسسة، وأن تكون لهم هوية مهنية

خاصة بهم تمكنهم من الشعور بمكانتهم في المؤسسة كمجموعة ذات انتماء موحد. كما نجد عددا كبيرا من الموظفين الذين يركزون على مبدأ المعاملة بالإنصاف. اذ تمثل هذه القيمة المشغل الأول لديهم، تفوق مكانة الأموال والنفوذ والسلطة. وشعور العامل بأنه يعامل بطرق متساوية مثل الآخرين في المؤسسة تجعله أكثر رضى وارتباطا بوظيفته ودفاعا عن مؤسسته.

ما يمكن قوله أنّ المواقف والتّصوّرات حول "المقام" المهني للمدرّسين، والظّروف التي تواجههم مليئة بالتّحوّلات الاجتماعيّة والثقافيّة والرّمزيّة داخل المؤسّسة التّربويّة التي أدت إلى اختلال التّوازن بين مختلف أوجه مقام الفرد داخل هذا الفضاء الشّغلي وخارجه. وهذه الحالة وصفها "**اريك اريكسون**" (Erickson E.H) بظاهرة "**الانحلال**"(la dissolution) [(179)]. وهي الوضعية التي يكون فيها الفرد والمجموعة تعيش حالة من الخلط في الشعور بالهويّة المهنية الخاصة بهم. وهذا "الخلط للهويّة" يرافق بصفة منتظمة اختلال منظومة المعنى في العمل المهني، سواء في شكل عدم القدرة على التّركيز أو نتيجة عمليّة التّغيير المتواصلة في المؤسّسة. والاتجاه العالمي الراهن أنتج خلطا في الهوية الاجتماعية والمهنية وبدأت تتشكل صورة "إحباطية" لدى المدرسين حتى يبحثوا عن بدائل أخرى وخلق "نماذج" مدرسية جديدة في المستقبل.

ومن الآثار الناتجة عن حالة الاغتراب هذه نذكر:

1- تراجع عمليات الاتصال والتواصل بين الوسطين الاجتماعي(الأسرة وسائل الإعلام ، الجمعيات..) والمدرسي من حيث الفعل التربوي.

2- عدم الرضا المتبادل بين الفاعلين – داخل المدرسة- نتيجة اختلاف التصورات بينهم. هذه الظاهرة تؤثر في مستوى الدافعية لدى المدرس وعلى مستوى الثقة بالنفس في أداء وظيفته. وفي هذه الحالة يتعمق التباعد بينه وبين مجموعة الانتماء من ناحية، وبينه وبين بقية أعضاء المؤسسة التربوية الآخرين.

3- أصبحت العلاقات التربوية والمدرسية لا تسير وفق ما هو متوقع، بل وفق تصورات مختلفة بين الفاعلين. ومن ثم تكون نتائجها غير محسوبة وتؤدي بالضرورة إلى تغيرات سلوكية سيئة لدى مختلف هذه الأطراف.

لقد تجلت هذه النّظرة نتيجة عدد من الضّغوطات التي أصبح يعيشها المدرّسون وأهمّها:

- تعدّد المتدخّلين الجدد (المؤسّسات والشّركات والإعلام...) في العمليّة التّربويّة وفي صنع الهيئة الرّمزيّة للمعلّم، وترسيم ملامح صورته لدى الرّأي العام. فتعدّدية هذه المرجعيّات في بناء مقام المدرّس في تونس، تدعّمت بشكل واضح في إطار النّظام التّربوي الجديد وانفتاح المدرسة على المحيط خاصّة من النّاحيتين الثّقافيّة والإعلاميّة،

- تراجع مكانة التّعليم الرّسمي وتدهور صورته نظرا إلى وجود البدائل أمام المتعلّم في التّعليم الخاص فهذا التّحوّل أثر في سلطة المدرّس، وساهم في تهميش مكانته في المجتمع. وهكذا تراجعت مكانته الاجتماعية ضمن النّظام التّربوي وأصبح "معلّم الدّولة" مجرّد موظّف مغلوب على أمره [(180)]،
- تطوّر المنظومة الحقوقيّة والتّنظيميّة داخل الفضاءات التّربويّة وخارجها، واضمحلال دور المؤسّسات التّربوية التّقليديّة الموازية،
- انحسار البعد الأخلاقي التّربوي في العمليّة التّربويّة وغلبة الطّابع النّفعي والمنحى التّقني على حساب الطّابع الإنساني للتّعليم وللمدرسة عموما،
- تغيّر القيم الثّقافيّة في المجتمع وتراجع معايير الانضباط وعدم احترام قواعد العمل أو السّلوك في المدرسة. فأغلب أخلاقيات ونزاع المتعلّمين وممارساتهم اليوميّة لم تعد تتوافق مع مبادئ وضوابط تسيير المؤسّسة والنّهوض بالمجتمع.

إذا، لقد فرضت العولمة على الحقل التربوي روابط اجتماعيّة ومهنيّة جديدة تتميّز أساسا بالنّزعة نحو التّفكيك والتّفتيت، وهيمنة النّزعة الفردانيّة سواء على مستوى الممارسات أو التّمثّلات. واستندت لتحقيق هذا "المطلب" إلى تغيير القوانين التعليمية أولاً، ثم إلى استخدام مختلف الوسائل والآليّات الثقافية والاقتصادية والسياسية والاعلامية من أجل ممارسة أكبر قدر من الضّغط والتّأثير المباشر وغير المباشر في العقليّات والمواقف الاجتماعيّة لمختلف أعضاء المؤسّسة التّربويّة.

الخاتمة

إنّ النّسق المرجعي للحقل التربوي يشهد اليوم، نقلة نوعيّة وقطيعة فعليّة مع النّسق المرجعي القديم. ومع إعادة بناء نظم الهيمنة الاقتصاديّة والسّياسية والثّقافيّة الجديدة، تغيّرت ديناميكيّة التّفاعلات الاجتماعيّة ومحدّداتها داخل المدرسة وخارجها بين الفاعلين الاجتماعيّين. ولم تعد التّربية عمليّة رسميّة ومنظّمة وتتولاّها مؤسّسات معيّنة، وإنّما هي أيضا عمليّة غير رسميّة – أو لاشكليّة – تقوم بها عدّة مؤسّسات أخرى مثل أجهزة الإعلام والمنظّمات والشّارع والأقران..الخ. لذلك وجدت المدرسة نفسها أمام سيلان جارف من الضّغوطات الدّاخليّة والخارجيّة. وبالتّالي أصبحت عاجزة حتى عن حماية نفسها من تأثيرات ما يمكن أن نسمّيهم بـ "الفاعلين التّربويّين الجدد". وهو ما أدّى إلى ما انتشار ظاهرة "أزمة المشروعيّة" (crise de légitimité) في التنشئة الاجتماعية وانتشار الضّبابيّة والهامشيّة في الدّور التّربوي للمدرس وللمدرسة معا. وتراجع الولاء والشّعور بالانتماء إلى المؤسّسة التربوية، وتعمّقت ظواهر التّفكّك والانحلال الهووي والاجتماعي بشكل عام.

كما إنّ فتور العلاقات الاجتماعيّة والمهنيّة في المؤسّسة أدّت إلى إنتاج حالة من الاتّكاليّة واللاّمبالاة، وإلى نوع من "الانحراف التّربوي والتّعليمي" والفشل المدرسي للمربّين والمتعلّمين معا.

والتّغيير العميق للمشهد التّربوي الرّاهن لا يمكن فهمه في منأى عن التّغيير القيمي للمجتمع ككلّ. لأنّ القيم هي عبارة عن أحكام مكتسبة من الظّروف الاجتماعيّة الخاصّة بالمجتمع، يستبطنها الفرد والمجموعة، وتحدّد مجالات تفكيرهم وسلوكيّاتهم وطرق تفاعلهم مع الوضعيّات الاجتماعية والمهنية الملموسة.

لقد توصلت الدراسة إلى نتيجة أساسية وهي أنّ مؤسّساتنا التربوية في حاجة إلى إعادة بناء أخلاق مهنيّة جديدة والالتزام بها من أجل تحفيز المدرّسين ومختلف العاملين بالمدرسة للعمل بجدية، ومن أجل النّهوض بالفعل التّربوي والتّعليمي في مختلف مستوياته في المستقبل.

المراجع

1. الدراسة الميدانية أنجزت خلال السنة الدراسية 2011 .2012 ، بولاية منوبة . تونس.

2- Alain Touraine, *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, 1992, p. 12.

3 - Raymand Boudon et François Bourricaud, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, P U F, 2000, p. 438.

4 -Cf. Marc Lebailly, Alain simon, *Anthropologie de l'entreprise, gérer la culture comme un actif stratégique*, Pearson-Village mondial, 2004.

5. دنيس كوش، *مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية*، ترجمة منير السعيداني، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2007، ص177.

6-Philippe Bernoux, *La sociologie des entreprises*, Paris, Eds du Seuil, 1995, p. 88.

7. إحصائيات السنة الدراسية 2011 .2012، موقع وزارة التربية www.edunet.tn

8 - Raymond Boudon, *Les méthodes en sociologie*, op.cit, p.50.

9-عبد الكريم غريب، *منهج وتقنيات البحث مقاربة أبستمولوجية*، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، الطبعة الأولى1997، ص59.

10 -Regis Debray, *Critique de la raison politique*, Paris, Gallimard, 1981, p .125.

11. محمد العزيز النجاحي، *البحوث والرسائل الجامعية، قواعد ومناهج وتقنيات*، دار اسهامات في أدبيات المؤسسة، تونس 1993، ص 28.

12 - Françoise Piotet et Renaud Sainsaulieu, *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise*, P.F.N.S.P, 1994, p.54.

13 -Renaud Sainsaulieu, *L'identité au travail*, Paris, Eds du Seuil, 1977, p.118.

14- Cf. Michel Crozier et Erhard Fridberg, l'acteur et le système.

15 - Sainsaulieu (R) et Piotet (F), *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 1994, p.22.

16 - Cf. John C. Turner, *Towards a cognitive redefinition of the Social group*, Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

17- حسن بن علي الجمني، *الهوية المهنية لاطار الاشراف البيداغوجي بالمدارس الابتدائية في ضوء التجديد الذي تشهده المؤسسة التعليمية*، مطبعة الحبيب بقربة- نابل، 2008، ص23.

18- Chami (J) , « L'analyse des pratiques professionnelles et sa dimention formative », in "*Analyse les pratiques professionnelles* , Ouvrage coordonné par Claude Planchard-Laville et Dominique Fablet , Paris, L'Harmattan, 1998, p.58.

19- Cf. Geneviere Vinsonneau, *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Paris, Armand colin, 1999.

20- Claude Dubar *, La socialisation ; construction des identités sociales et pofessionnelles*, Paris, 3éd, Armand colin, p.119.

21- Claudette Lfaye , *La sociologie des organisations*, Armand Colin, 2005, p.74.

22-- Claudette Lafaye , *La sociologie des organisations,* Paris, ibid, p.75 .

23-Cf. Claude Dubar , *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 1998.

24 - François Piotet et Sainsaulieu (Renaud), *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise* , Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1994, p. 45.

25- دنيس كوش، مرجع سابق، ص ص 152-153.

26 - Dubar (Claude), *La socialisation ; construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand colin, 3è ed, 2000, p.102.

27- سامي محمد نصار، *قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة*، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، جانفي 2005، ص183.

28. مصطفى محسن، *التربية وتحولات عصر العولمة. مدخل للنقد والاستشراف*، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 2005، ص..10

29. *القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي*، قانون عدد 80 لسنة 2002 المؤرخ في 23 جويلية 2002.

30 - Henry Mendras, *Le changement social ; tendences et paradigmes*, Paris, Armand Colin, 1983, p. 124.

31. محمد عبدالخالق مدبولي، *الشرعية والعقلانية في التربية: دراسة نقدية في الفكر والممارسة*، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، أكتوبر 1999، ص 28.

32. لقد تم تنقيح القانون الساسي برجال التعليم الثانوي منذ 1973 أكثر من عشر مرات، لكن رغم ذلك مازالت الوزارة لم تتفق مع النقابة على نص القانون الأساسي الجديد الذي انطلقت المفوضات حوله منذ سنة 2000.

33 - Hafaiedh Abdelwahab, *Choix publics d'éducation et culture critique*, Publication de la F.S.H. S. T, Tunis, 2002, p12.

34. عبد الاله بلقزيز، *في البدء كانت الثقافة*، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 1988، ص.121

35- المنصف ونّاس، "التلفزة وتحيات التنشئة الاجتماعية"، من سلسلة: اتحاد اذاعات الدول العربية، *الاذاعات العربية*، عدد1، 2000، ص10.

36. محمد الهاشم الفالوقي، *بناء المناهج التربوية: سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ*، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1997، ص .284

[37] يمكن الاشارة هنا الى ارتفاع نسبة الغيابات في صفوف التلاميذ ونسبة الانقطاع الارادي عن التعليم سنويا التي أصبحت ظاهرة لافتة رغم ليونة القوانين والتراتيب الادارية المتعلقة بذلك.

38- جون بيار هوق وآخرون، *الجماعة والسلطة والاتصال*، ترجمة نظير جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية،بيروت1996، ص..53

39 - Tollcot Parses, *The system of modern societies*, New York: the Free Press, 1951, p.540.

40- مايك كرانغ، *الجغرافيا الثقافية. أهمية الجغرافيا في تفسير الظواهر الانسانية*، عالم المعرفة، العدد317، الكويت يوليو2005، ص141.

41. مجدي عزيزابراهيم، *موسوعة المعارف التربوية*، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 2006، ص54.

42 - Alain Touraine,*Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui, op. cit*, p. 87.

- Alain Touraine, *ibid*, p.11.34 -

44- ورد في ، جان فرانسوا دورتيه، معجم العلوم الإنسانية، ترجمة جورج كتورة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 2009، ص801.

45 - Cf.Alain Touraine,*Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui, Paris, Fayard, 2005.*

46- ارفنج زايتلن، *النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. دراسة نقدية*، ترجمة محمود عودة وابراهيم عثمان، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1993، ص.46

47. كامل بربر، *الادارة عملية ونظام*، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1996، ص141.

48- Bernoux (PH*), La sociologie des entreprises*, op. cit, p .95.

49 - Erikson(E.H), *Adolescence et crise. la quète de l'identité*, Paris, Flammation, 1972, p.179.

50- محمد نجيب بوطالب، "الأبعاد الاجتماعية والثقافية لأزمة أنموذج القدوة في المدرسة العربية المعاصرة (حالة التعليم في تونس)"، من " التربية والمواطنة في العالم العربي، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، تونس 2005، ص 276.