التشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة

أحمد اباش

دكتور في الحقوق و مجاز في الدراسات الإسلامية

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

يبدو أن البحث والتأليف في التشريع التربوي المدرسي أمر سهل، غير أن الباحث فيه، يصطدم بترسانة قانونية، لم يعرف جزء كبير منها، بعد، المناقشة، ما يتطلب كثيرا من الجهد، والنية المخلصة.

وأمام انعدام المؤلفات، وتشعب وتنوع المصادر القانونية المنظمة للموضوع، يتبين أن دراسة التشريع المدرسي أو قل: التشريع التربوي المدرسي، أو النظرية العامة للتشريع التربوي المدرسي، تتطلب بحثا منسقا، تنسجم فيه قواعده، وتتماسك؛ من هنا نبعت الأهمية البالغة، والضرورة القصوى، لاستفسار الذاكرة المعرفية لمنظومة تشريع المغرب في ميدان التربية الوطنية، وقراءة نصوصه، ضمن ثوابته الجامعة، وتفعيل واستيعاب ما تمليه الظروف والمتغيرات الاجتماعية، والقضايا المستجدة وضرورات الانسجام الكوني.

والواقع أن التشريع التربوي المغربي، سواء تعلق الأمر بالأسرة أو بالمدرسة، مبني على مقاصد الشريعة الإسلامية، ومستمد من الواقع الاجتماعي المغربي، ومن مبادئ وقواعد الاتفاقيات الدولية التي وقعها المغرب، في انسجام تام بين الأصالة والمعاصرة؛ ما يجعل من الميثاق الوطني للتربية والتكوين[1] مكسبا تاريخيا، ورمزا حضاريا، وقفزة نوعية في مجال إعداد إنسان مستقيم وسوي للحياة

---

[1]= الخطوط العريضة لميثاق الوطني للتربية والتعليم:

القسم الأول: المبادئ الأساسية: المرتكزات الثابتة؛ الغايات الكبرى؛ حقوق وواجبات الأفراد والجماعات؛ التعبئة الوطنية لتجديد المدرسة

المجال الأول: نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي:

الدعامة الأولى: تعميم تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب؛

الدعامة الثانية: التربية غير النظامية ومحاربة الأمية؛ اللامركزية والشراكة في التربية غير النظامية وفي محو الأمية؛

الدعامة الثالثة: السعي إلى تلاؤم أكبر بين النظام التربوي والمحيط الاقتصادي؛ شبكات التربية والتكوين؛ الممرات بين التربية والتكوين والحياة العملية؛ انفتاح المدرسة على محيطها وعلى الآفاق الإبداعية؛ التمرس والتكوين بالتناوب؛ والتكوين المستمر؛

المجال الثاني: التنظيم البيداغوجي:

الدعامة الرابعة: إعادة الهيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين؛ التعليم الأولي والابتدائي؛ التعليم الإعدادي؛ التعليم الثانوي؛ التعليم العالي؛ التعليم الأصيل؛ المجموعات ذات الحاجات الخاصة؛

الدعامة الخامسة: التقويم والامتحانات؛

الدعامة السادسة: التوجيه التربوي والمهني؛

الشريفة في المجتمع، بولادته ونشوئه في بيئة سليمة، ومحيط مطمئن ومستقر؛ وفي ذلك، بلا شك، دعوة إلى التحلي بفضائل السلوك القويم في المعاملة المدرسية، والحرص على ترسيخ مقومات مدرسة مغربية وفية لقيمها وأصالتها، منفتحة على عصرها؛ ولن يتم ذلك، طبعا، إلا بالإسهام العلمي المتواصل في مجال البحث التربوي، وما ستتوصل إليه الأبحاث من نتائج وحلول ومقترحات تساعد على بناء مدرسة مغربية الجديدة؛ غير أن تَبَنِّي الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقوانين المطبقة له الصياغةَ الحديثة، يقتضي، قبل أية دراسة، القيامَ بتدقيق مفاهيمه وتقعيده، وتحديدَ المستويات الدلالية لمصطلحاته، التي هي بالتأكيد، مستويات متعددة وخصبة يلزمُ تعيينُ حدودِها، وإلا غدا الكلام فضفاضا، ومخلا بالدقة والموضوعية.

والبحث، عموما، يُشكل حصادا لكثير من الحوارات المباشرة مع عدد غير قليل من المتخصصين وغيرهم؛ وقِرَاءَةً لما نُشِرَ في الكتب، وما يُكتَبُ على المواقع الالكترونية، ويُتَدَاولُ في الندوات العلمية واللقاءات التربوية والمنابر الثقافية؛ ومنطلقا لحوار علمي خصب تتجاوز إشكالاته تخوم وحواجز العديد من التخصصات ليزج بالباحث في زوايا تداخُلِها وتعددِها، ويُهيئ له آفاقا ممتدة للتفكير والتساؤل، ويمده بإجابات لعديد من المشكلات حَرِيٌّ به أن يلتمس لها حلولا عملية، ويَدْفَعُ إلى البناء، والتطوير الخلاق، والتحلي بروح المسؤولية، والاستقلالية في التفكير والممارسة.

المجال الثالث: الرفع من جودة التربية والتكوين:

الدعامة السابعة: مراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية؛ البرامج والمناهج؛ الكتب المدرسية والوسائط التعليمية؛

الدعامة الثامنة: استعمالات الزمن والإيقاعات المدرسية والبيداغوجية؛

الدعامة التاسعة : تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها وإتقان اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية؛ تعزيز تعليم اللغة العربية وتحسينه؛ تنويع لغات تعليم العلوم والتكنولوجيا؛ التفتح على الأمازيغية؛ التحكم في اللغات الأجنبية؛

الدعامة العاشرة : استعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل؛

الدعامة الحادية عشرة : تشجيع التفوق والتجديد والبحث العلمي؛

الدعامة الثانية عشرة: إنعاش الأنشطة الرياضية والتربية البدنية المدرسية والجامعية والأنشطة الموازية؛

المجال الرابع: الموارد البشرية: التكوين الأساسي للمدرسين والمشرفين التربويين وتوظيفهم؛ التكوين المستمر لهيئة التربية والتكوين؛ التقويم والترقية؛ حفز هيئة التعليم والتأطير في مختلف الأسلاك؛

الدعامة الرابعة عشرة: تحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين والعناية بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة؛ تحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين؛ العناية بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة؛

المجال الخامس: التسيير والتدبير:

الدعامة السادسة عشرة: تحسين التدبير العام لنظام التربية والتكوين وتقويمه المستم؛

الدعامة السابعة عشرة: تنويع أنماط البنايات والتجهيزات ومعاييرها وملاءمتها لمحيطها وترشيد استغلالها وحسن تسييرها؛

المجال السادس: الشراكة والتمويل:

الدعامة الثامنة عشرة: حفز قطاع التعليم الخاص, وضبط معاييره وتسييره ومنح الاعتماد لذوي الاستحقاق؛

الدعامة التاسعة عشرة: تعبئة موارد التمويل وترشيد تدبيرها؛

أ – الرهانات الكمية:

الخاتمة.

تمهيد

فهمُ مادةِ التشريع التربوي المدرسيِّ فهما صحيحا، وتطبيق قواعده تطبيقا سليما، وتمثلها تمثلا مناسبا، يستلزم معرفة مصطلحاته ومصادره، ونطاق سريانه، معرفة تؤدي إلى إدراك أهدافه وغاياته.

أولا: التشريع:

التشريع في اللغة إيراد الإبل شريعة الماء، لكن سقي الإبل لا يسمى تشريعا إلا إذا كان ميسورا ودون تعب ومشقة. وقد جاء هذا اللفظ، بمشتقاته في قواميس اللغة بمعان متعددة، يقال: شرع للقوم بمعنى سن لهم شريعة[2]، أي وضع لهم قوانين وضوابط. وشرع شرعا وشروعا دخل الماء وشرب منه وورد منه. وشرع وأشرع الطريق بمعنى بينه؛ وشرع في الموضوع بدأ فيه؛ والشريعة ما شرع الله لعباده من السنن والأحكام في مجالي الدين والدنيا.

والتشريع مرادف للاجتهاد والاستنباط. وهو في لغة المحاكم مجموعة القوانين في بلد من البلدان[3].

وللتشريع في الاصطلاح معنيان:

1- **وضع شريعة مبتدأة:** أي سن شريعة كاملة جديدة. وهذا في الإسلام لا يملكه إلا الله تعالى لقوله جل جلاله ﴿قُلْ إِنِّي عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَكَذَّبْتُمْ بِهِ مَا عِنْدِي مَا تَسْتَعْجِلُونَ بِهِ إِنِ الحُكْمُ إِلَّا للهِ يَقُصُّ الحَقَّ وَهُوَ خَيْرُ الفَاصِلِينَ﴾[4] وليس من حق أحد أن يضع شريعة جديدة يتعبد بها الناس.

---

[2]= تطلق الشريعة في أصل اللغة على معنيين الأول: مورد الماء "الطريق السهل الذي يسلك للماء" والثاني: مكان تجمع الماء. ولا يسمى مكان تجمع الماء في لغة العرب شريعة إلا إذا كان سهلا منبسطا يؤخذ منه الماء دون مشقة؛ كما تطلق على عدة معان أوصلها بعضهم إلى عشرين معنى منها الطريق المستقيم، والدين والمنهج، وجملة القيم، والمبادئ والخير، والمذهب... وتطلق في الاصطلاح على معنيين:

– المعنى الأول معنى عام، وهو الدين: أي ما شرعه الله لعباده من عبادات، وأرسل به الرسل ليرشدوا الناس إلى الصواب في العبادة والسلوك والمعاملة، قال الله تعالى: ﴿شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحًا وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ كَبُرَ عَلَى المُشْرِكِينَ مَا تَدْعُوهُمْ إِلَيْهِ اللهُ يَجْتَبِي إِلَيْهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي إِلَيْهِ مَنْ يُنِيبُ﴾: –الشُّورى:13–؛ فالأنبياء صلوات الله عليهم اشتركت رسالاتهم ودعواتهم في توحيد الله بالعبادة. والشريعة بهذا المفهوم تعني أصول الدين.

– المعنى الثاني معنى خاص: وهو الأحكام الشرعية العملية، أي الفقه، التي تستقل بها كل رسالة عن غيرها، قال الله تعالى﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الكِتَابَ بِالحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَاحْكُمْ بَيْنَهُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الحَقِّ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾:–المائدة:48–، وقال النبي ﷺ في ما أخرجه عنه مسلم "نحن معاشر الأنبياء أبناء علات ديننا واحد وشرائعنا شتى". والدين هو الأحكام الشرعية، وهي على ثلاثة أنواع: أحكام شرعية اعتقادية، وأحكام شرعية أخلاقية، وأحكام شرعية عملية أي الفقه.

ولعل القارئ ينتبه إلى العلاقة بين التعريفين اللغوي والاصطلاحي لهذه الكلمة، فهي في أصل اللغة تطلق على الماء وطريقه، وفي الاصطلاح تطلق على الدين كله أو جزء منه، وكما أن الماء به حياة الأبدان وبقاء الحياة، فالدين به حياة الأرواح واستقامتها.

[3]= التشريع في البديع: بناء البيت على قافيتين، يصح الوقوف على كل منهما، ويكون الوقوف في كلتا الحالتين مستقيما وزنا ومعنى.

[4]= الأنعام:57

2- أخذ حكم من شريعة قائمة: والتشريع بهذا المعنى يرادف الاجتهاد ويساويه، أي، أنه عمل داخل تلك الشريعة، يعنى باستنباط الأحكام، وتقعيد القواعد، وبناء الأحكام استنادا إلى تلك الشريعة، سماوية كانت أم وضعية؛ قال الله تعالى ﴿وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الأَمْنِ أَوِ الخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْلَا فَضْلُ اللهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا﴾[5].

ويطلق لفظ التشريع فيراد به إحدى الأمور:

- كل قاعدة مكتوبة تتولى وضعها سلطة عامة معينة.

- قيام السلطة المختصة في الدولة بوضع قواعد جبرية مكتوبة تنظم حياة المجتمع وفقا لضوابط معينة ومضبوطة.

- مجموعة القواعد القانونية المكتوبة التي تنظم أمرا معينا ويكون صادرا من السلطة التشريعية بالذات مثلا يقال: التشريع التجاري، والتشريع البحري، تشريع الضرائب.

وعموما، يطلق مصطلح التشريع على وضع القواعد القانونية في صورة مكتوبة بواسطة السلطة التي يمنحها الدستور الاختصاص، كما يطلق على القاعدة القانونية ذاتها التي تضعها تلك السلطة أو على النص الذي يصدر عنها.

في هذا المعنى يؤدي لفظ التشريع بعض ما يؤديه لفظ القانون في معناه الخاص؛ وفي هذا يقال تشريع العمل، تشريع الضرائب، التشريع المدرسي[6] مثلا؛ فاصطلاح التشريع كما يستعمل بمعنى المصدر، يستعمل بمعنى القواعد التي تُسْتَمَد من هذا المصدر.

وتستعمل "السلطة التشريعية" للدلالة على وظيفة الدولة في سن القوانين، كما تستعمل للدلالة على الهيئة التي تباشر هذه الوظيفة.

وتتدرج التشريعات من حيث قوتها؛ في قمتها التشريع الأساسي أو الدستور، ويليه في المرتبة التشريع العادي أو الرئيسي، أو القانون بالمعنى الضيق، ويشمل القوانين العادية، ثم يأتي في النهاية التشريع الفرعي، ويشمل القرارات الإدارية التنظيمية، أو القرارات التي تصدرها الهيئات التنفيذية المختلفة، بحيث يلزم أن لا يخالف التشريع الأدنى التشريع الأعلى منه.

والتشريع باعتباره مصدرا للقاعدة القانونية، بصفة عامة، يتميز بالوضوح والتحديد، ما يؤدى إلى منع الخلاف حول وجود القاعدة القانونية أو تفسيرها.

ويرجع جذر هذا الوضوح إلى إفراغ ألفاظ التشريع ومعانيه في عبارات مكتوبة وصياغات محددة ودقيقة لا تحمل ولا تحتمل إلا معنى واحدا.

---

[5]= النساء:83

[6] = أطلق اليونان لفظ المدرسة école على وقت الفراغ الذي يخصصونه لتثقيف الذهن.

ثانيا: المدرسي:

التشريع المدرسي، كما هو ظاهر، مركب إضافي، إي نسبة إلى المدرسة ونعت للتشريع[7]؛ ودرس، تدريسا[8] الكتاب أو الدرس، قرأه وفهمه وحفظه ومهده ووطأه.

والمقصود بالمدرسة المؤسسة العمومية[9] المعهود إليها بمهمة التنشئة الاجتماعية، وفق مناهج وبرامج[10] يحدد مجالهما القانون؛ تخضع لمقتضيات نظامية وضوابط تنظيمية، ترمي في إطارها العام

---

[7]= معلوم أن اختصاص الناعت، التعلق الخاص الذي يصير به أحد المتعلقين ناعتا للآخر، والآخر منعوتا به، والنعت حالٌ، والمنعوت محل، كالتعلق بين لون البياض والجسم المقتضي لكون البياض نعتا للجسم، والجسم منعوتا به، بأن يقال: جسم أبيض.

[8]= التدريس معناه:

1- إعطاء المعلومات؛

2- توصيل شيء ما مثل مهارة أو معرفة؛

3- إقناع شخص ما بفعل شيء عن طريق العقاب أو الثواب؛

4- تعليم شخص ما التعليمات الخاصة بعمل شيء معين.

ويعنى في الاصطلاح عملية اتصال بين المدرس والمتعلم، من أجل إيصال رسالة معينة أو مهارات معينة، وتعاون بينهما على تعديل عملية التعلم، وطرق التفكير وأفعال المتعلم وشعوره.

[9]= جاء في المرسوم رقم 2.02.376 صادر في 6 جمادى الأولى1423(17 يوليو2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، كما وقع تغييره وتتميمه بالمرسوم رقم 675 .04. 2 في 29 ديسمبر 2004، في:

- المادة 1: توضع مؤسسات التربية والتعليم العمومي تحت سلطة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في حدود دائرة نفوذها الترابي، وتقدم خدمات التربية والتعليم في سائر مراحل التعليم الأولي والابتدائي والثانوي.

- المادة 2: تنقسم مؤسسات التربية والتعليم العمومي إلى:

* المدرسة الابتدائية: وتختص بالمرحلة الابتدائية، ويمكن أن تضم تعليما أوليا أو تعليما إعداديا دون مستوى السنة النهائية أو هما معا، كما يمكنها أن تشتمل على فرع أو عدة فروع؛

* الثانوية الإعدادية: وتختص بالمرحلة الإعدادية، ويمكن أن تضم تعليما ابتدائيا أو تعليما تأهيليا دون مستوى السنة النهائية من التعليم التأهيلي، أو هما معا؛

* الثانوية التأهيلية: وتختص بالمرحلة التأهيلية، ويمكن أن تضم تعليما ثانويا إعداديا، أو أقساما تحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو أقساما لتحضير شهادة التقني العالي أو كل ذلك.

ويمكن أن تشتمل مؤسسات التربية والتعليم العمومي على أقسام تطبيقية لفائدة مراكز التكوين التابعة لقطاع التربية الوطنية.

- المادة 3: يمكن إحداث ثانويات تأهيلية نموذجية يتم تحديد مواصفاتها بموجب قرار للسلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية بناء على اقتراح من مجلس الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية.

- المادة 4: يمكن أن تشمل الخدمات التي توفرها مؤسسات التربية والتعليم العمومي علاوة على المراحل التعليمية المنصوص عليها في المادة 2 أعلاه، خدمات تربوية وتثقيفية مختلفة منها على الخصوص:

* إنجاز برامج للتكوين والتكوين المستمر لفائدة العاملين بالمؤسسة أو بمؤسسات أخرى؛

* الجمع بين التربية النظامية والتربية غير النظامية على سبيل التعاقب، وإنجاز برامج للدعم التربوي و محاربة الأمية؛

* استضافة العروض العلمية والثقافية والفنية والرياضية والتكنولوجية.

* المادة 5: تقوم مؤسسات التربية والتعليم العمومي بإنجاز الخدمات المشار إليها في المادة 4 أعلاه، وفق توزيع محكم لها و تدبير أمثل لاستعمال الحجرات والتجهيزات التي تتوافر عليها كل مؤسسة، وذلك عن طريق تمديد وتنسيق الأوقات طوال النهار وأثناء الساعات المسائية وخلال أيام الأسبوع والعطل المدرسية.

- المادة 6: يمكن أن تتوفر مؤسسات التربية والتعليم على مختبرات وعلى قاعات متخصصة، ولا سيما منها قاعات متعددة الوسائط.

كما يمكن أن تتوافر هذه المؤسسات على أقسام داخلية أو مطاعم مدرسية تقدم خدماتها لفائدة التلاميذ . وتحدد قواعد تقديم هذه الخدمات بقرار للسلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية .

إلى تحقيق وظائف متنوعة، منها ما هو تربوي، وتعليمي، وتكويني، وإرشادي، وتوجيهي، وثقافي، وإشعاعي، وتواصلي؛ ومنها ما هو اقتصادي، واجتماعي، وأمني، وإيديولوجي. وهي أهم وأبدع محضن تربوي وطني يتخرج منه الفرد النافع لنفسه وغيره، ما يجعل منها، مؤسسة لعملية التنمية البشرية واستراتيجياتها.

والتشريع المدرسي[11]، في الواقع، جذره، مثل جميع فروع التشريع المغربي، الاجتهادات الفقهية المبنية على مقاصد الشريعة الإسلامية، والواقع الاجتماعي المغربي، ومبادئ وقواعد الاتفاقيات الدولية

– المادة 7: تحدث وتسمى وتغير تسمية مؤسسات التربية والتعليم العمومي بقرار للسلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية بناء على اقتراح من مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية

– المادة 8: يحدد النظام المدرسي بمؤسسات التربية والتعليم العمومي وكذا شروط الحصول على الشهادات المسلمة بقرار للسلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية.

[10]= المنهاج تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من البرنامج أو المقرر التعليمي، إذ لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم، والكيفية التي سيتم بها تقييم التعليم والتعلم. ويُحَدِدُ من خلال الجوانب التالية:

• تخطيط لعملية التعليم والتعلم يتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة ووسائل التقويم.

• مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية، بل ينطلق من أهداف لتحديد الطرق والأنشطة والوسائل.

• بناء منطقي لعناصر المحتوى، على شكل وحدات بحيث إن التحكم في وحدة يتطلب التحكم في الوحدات السابقة.

• تنظيم لجملة من العناصر والمكونات، بشكل يمكن من بلوغ الغايات والمرامي المتوخاة من فعل التعليم والتعلم.

• خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمضامين والأنشطة التعليمية، والأدوات الديداكتيكية، ثم طرق التعليم والتعلم، وأساليب التقييم. (راجع: المفيد في التربية للدكتور محمد الصدوقي. –معجم علوم التربية مجموعة من المؤلفين سلسلة علوم التربية عدد9 /10 دار الخطابي للطباعة والنشر 1994 .–المنهاج الدراسي وحاجات الطفل أحمد وزي مجلة علوم التربية عدد5– 1993.– المناهج التربوية حسن فكري عالم الكتب القاهرة 1972).

ويمكن اعتبار المناهج التربوية في آن واحد مرآة لمشروع المجتمع، وتجسيد الحاجات الآنية والمستقبلية له، من الزوايا الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، في علاقة مع الأبعاد المحلية، والجهوية، والوطنية، والدولية، لهوية مواطن اليوم والغد، المطالب بالتفاعل والتكيف المستمر مع مختلف المتغيرات المجتمعية، ورفع التحديات التي تفرضها، داخلية كانت أم خارجية. وبهذا المعنى، يتضح أن المناهج التربوية ليست مجرد تشكيلة من المواد الدراسية، بل هي مكون أساسي لاستراتيجية تربوية كاملة.

[11]= دُعمت قواعد التشريع التربوي المدرسي في التشريع المغربي، إجمالا، في عدة جوانب:

أ– الجانب التشريعي:

– سن عقوبات رادعة لممارسي العنف ضد الأطفال، وتفعيل قانون حماية الطفل.

– رصد الانتهاكات لحقوق الطفل.

– وضع برنامج تثقيف الوالدين ورفع مستوى وعيهم بأدوارهم ومسؤولياتهم تجاه أطفالهم وتنشئتهم.

– حماية الأطفال ضحايا الإيذاء النفسي والجسدي والجنسي داخل الأسرة أو المجتمع.

– حماية الأحداث الجانحين من الإجراءات غير القانونية.

ب– الجانب الإعلامي والتربوي:

– تحديث المناهج التربوية، وتوفير الدعم الاجتماعي والتعليمي للأطفال المحتاجين، وخاصة في الأماكن الجغرافية المنعزلة.

– توفير اللقاح والقضاء على شلل الأطفال، وتحسين الصحة الإنجابية، وتعميم التأمين الصحي.

– التخطيط والمتابعة والتقييم لبرامج الطفولة بحملات التوعية المجتمعية، وبرامج الإرشاد الأسري.

جـــ– الجانب الاجتماعي والاقتصادي:

– متابعة أوضاع الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة، وخصوصا الأيتام وأطفال الأسر المفككة.

– سن تشريعات جديدة وتعديل لحماية حقوق الطفل كقانون الكفالة، وقانون الأطفال المتروكين 2002 وقانون الأسرة 2004.

– إحداث آليات حماية حقوق الإنسان:

التي وقعها المغرب، والتزم بتطبيقها، في انسجام تام بين الأصالة والمعاصرة، بين تجارب الماضي ومتطلبات الحاضر ورهانات المستقبل، والحرص على ترسيخ مقومات مدرسة مغربية وفية لقيمها وأصالتها، ومنفتحة على عصرها.

ويقتضي كون التشريع أو القانون مدرسيا أن تنصب وظيفته الرئيسية على تربية النشء بطريقة ترشده إلى حقوقه والتزاماته، وتصل بجسمه وروحه إلى الكمال الإنسانى[12]؛ وأن تستهدف تنظيم وضبط علاقة المدرس بالمتعلم، وعلاقة المتعلم بغيره من المتعلمين، وعلاقة المتعلم بالإدارة التربوية، وبالتنظيم العام في المدرسة، وما يرتبط بها من تنظيمات اجتماعية أخرى.

ويتكون التشريع المدرسي من مجموع القوانين والمراسيم والقرارات، والمذكرات والأعراف التي تتناول أوضاع الحياة المهنية للمدرس، والقوانين المتعلقة بمجال التربية والتكوين، وضعها المغرب لتحقيق أهداف استراتيجية[13].

+ الجمعية المغربية لمساعدة الأطفال في الوضعية الصعبة.

+ المرصد الوطني لحقوق الطفل.

– تعديل التشريعات الجارية بالتوافق مع المعاهدات الدولية، منها:

+ قانون الأسرة 2004 خاصة الفصل 54 منها.

+ القانون الجنائي بإضافة بنود تحظر تعذيب الطفل، والاعتداء الجنسي ضده، والاتجار في الأطفال واستغلالهم.

+ قانون العمل 2003 لحماية حقوق الطفل في العمل.

– وضع برامج القضاء على عمالة الأطفال بتعاون بين المغرب ومنظمة العمل الدولية واليونيسيف.

– دمج البروتوكول الاختياري بشأن بيع الأطفال واستغلالهم في الدعارة والصور الخليعة في القوانين.

[12]= أرأيتم بقعة من أديم الأرض أهملت فأنبتت الشوك وصارت قفرًا بورًا لا تنبت زرعًا ولا تمسك ماء . وأخرى تعهدها زارع ماهر بالإصلاح والحرث فإذا هى جنة يانعة تنبت من كل زوج بهيج . ذلك مثل الأفراد والأمم إذا أهملها رجال التربية ولم يعنوا بوسائل إصلاحها ورقيها، وهذا مثلها إذا قاموا عليها بالرعاية وساروا بها إلى غاية: حسن البنا: المصدر: مجلة الشبان المسلمين الشهرية السنة الثانية المجلد الثانى الجزء الثالث ص188 شعبان 1349/ ديسمبر 1930.

[13]= ينطلق الميثاق الوطني للتربية والتكوين من جعل الطفل بوجه عام، والمتعلم بوجه خاص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية، بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب، عموما، ليصقلوا ملكاتهم، ويكونوا متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة. ولبلوغ هذه الغايات يلزم الوعي بتطلعات المتعلمين وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، كما يقتضي في الوقت نفسه نهج السلوك التربوي المنسجم مع هذا الوعي، من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مرورا بالمدرسة، ويفرض وقوف المربي، والمجتمع برمته، تجاههم، موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعملية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية: الميثاق الوطني للتربية والتكوين– بتصرف.

القسم الأول
مصادر التشريع المدرسي

المصدر من الصدر، وصدر كل شيء مقدمته. ومصادر التشريع هي المنابع التي تستمد منها القاعدة القانونية، عموما، مضمونها.

لكل قاعدة قانونية مصدر مادي تسمد منه مادتها، ومصدر رسمي تستمد منه قوتها في الإلزام.

والمصادر المادية أو الموضوعية للقاعدة القانونية، عموما، متعددة، فقد يقصد بها العوامل الاجتماعية المختلفة التي اقتضت وضع القاعدة القانونية، سواء كانت هذه العوامل طبيعية أو اقتصادية أو كانت اجتماعية كالبيئة والدين والتقاليد والأعراف.

وقد يقصد بها الأصل التاريخي الذي استمد منه القانون مادته، فمثلا، يعتبر القانون الروماني مصدرا تاريخيا لكثير من القواعد في التقنين المدني الفرنسي؛ كما يعتبر الفقه الإسلامي والقانون الفرنسي[14] مصادر تاريخية للقانون المغربي؛ وقد يستمدها من استقرار المحاكم على أمر معين.

والمصادر الرسمية أو الشكلية هي تلك التي يستمد منها القانون إلزامه، وبالتالي سطوته وسلطانه. ويطلق عليها وصف الرسمية لأنها الطرق المعتمدة التي تجعل القاعدة القانونية نافذة فتعطيها بذلك قوة الإلزام؛ كما يطلق عليها وصف الشكلية لأنها المظهر أو الشكل الخارجي الذي تظهر فيه الإرادة الملزمة للجماعة.

وبتعبير أوجز: إذا وضعت قاعدة تشريعية كانت العوامل التي أملت حكمها مصدرها المادي، والتشريع مصدرها الرسمي.

---

[14]= وقف ملك فرنسا لويس الخامس عشر في 3 مارس 1716 أمام برلمان باريس قائلا "في شخصي وحده تجتمع السلطة، ولي وحدي تعود السلطة التشريعيّة دون منازع أو حسيب. والنظام العام بمجمله، يستمدّ وجوده من وجودي، وأنا حاميه الأول. شعبي وأنا واحد. حقوق مصالح الأمّة، التي يجرؤون على جعلها جسما منفصلا عن الملك، هي، بالضرورة، متّحدة بحقوقي ومصالحي أنا، ولا ترتاح إلاّ بين يدي".

راجع:

– السلطة السياسيّة جان وليام ترجمة إلياس حنّا منشورات عويدات بيروت الطبعة الثالثة 1983 ص 142.

– دراسة فلسفيّة لصور من الاستبداد السياسيّ للدكتور إمام عبد الفتّاح المجلس الوطني للثقافة والآداب الكويت سلسلة عالم المعرفة ص9 العدد 183 رمضان 1414هـ الموافق مارس 1994.

الفصل الأول
المصادر المادية للتشريع

المصادر المادية أو الموضوعية هي المنابع التي تستمد منها القاعدة القانونية، عموما، مضمونها؛ أو بمعنى أخر، هي العوامل التي أسهمت في تكوين مضمون القاعدة القانونية كالعوامل الاجتماعية أو الاقتصادية أو الطبيعية.

الفرع الأول
قواعد القانون الطّبيعي ومبادئ العدالة

تقول مدرسة القانون الطبيعي بوجود مبادئ وقواعد قانونية مثالية ثابتة تفرضها طبيعة الأشياء ويكتشفها المنطق والعقل السليم، وهي التي يجب أن تبنى عليها القواعد القانونية الوضعية، وأن تستمد منها أحكامها[15]، سواء كانت ثابتة، كما تراها نظرية القانون الطبيعي أصلية، أم متغيرة، كما تراها نظرية القانون الطبيعي ذي المضمون المتغير.

المبحث الأول: القانون الطبيعي:

لقانون الطبيعي الذي لم يشرعه البشر. وهو فوق قوانين البشر؛ وموجود في طبيعة الأشياء وفي فطرة الإنسان. وقد قال سقراط وأفلاطون بوجود مثل هذا القانون، بالرغم من اختلافها في طبيعته وتفاصيله. ورأت المدرسة الرواقية سعادة الإنسان في اتباع هذا القانون. وذهب سيسرون، فقيه الإمبراطورية الرومانية إلى القول بأن القانون الطبيعي، قانون فطري في كل مكان وفي كل زمان؛ وإن الذي يتمرّد عليه، فإنما يتهرّب من نفسه[16].

أما المفكرون المسلمون فقد رأى الكثير منهم أن هناك قوانين عليا موجودة في الطبيعة، يكتشفها العقل، ولذلك قسّموا "الأنظمة" أو القوانين إلى نوعين، قوانين طبع، وقوانين وضع؛ القسم الأول لا يتبدل باختلاف الأزمنة والأمكنة، في حين ينشأ الثاني من اتفاق طائفة من الناس، ويختلف حسب الظروف.

والواقع أن القانون الطبيعي لم يكن يعني ذات الحقيقة عند كل القائلين به ويختلف باختلاف الخلفيات الفلسفية[17]، فهو:

– عند أفلاطون نشأ من نظريته في المثل؛

– عند أرسطو نشأ من فكرته العقلانية المؤسسة على التوازن النسبي بين الحس والعقل، وبين المتغّيرات والثوابت؛

– أما عند فلاسفة النصارى، وبعض الفلاسفة المسلمين، وسائر المتكلمين منهم، فقد كان انعكاسا لإرادة الخالق؛ سبحانه وتعالى عما يصفون.

---

[15]= بغض النظر عن كون القانون الطبيعي مصدرا رسميا أو غير رسمي للقاعدة القانونية، فان مبادئ العدالة الطبيعية، من مثل أعلى للعدالة وخير الإنسانية، تعد مصدرا مهما لها؛ ويقصد بها الأسس الطبيعية الفطرية التي تحكم سلوك البشر.

[16]= راجع: المدخل لدراسة القانون الدكتور إدريس العلوي العبدلاوي مطابع فضالة 1974

[17]= يرى بعض الفقهاء أن هنالك نوعين من القانون الطبيعي:

– القانون الطبيعي المبدئي: يشمل مجموعة قليلة من المبادئ الأساسية العامة.

– القانون الطبيعي الثانوي: يشمل القواعد التفصيلية التي يفرعها العقل على تلك المبادئ لتحقيق العدالة، وهذه المبادئ التي تشكل القانون الطبيعي الثانوي يسميها القانون المدني قواعد العدالة.

المطلب الأول: تحديد القانون الطبيعي:

تتلخص فكرة القانون الطبيعي natural law في أنه مجموعة القواعد المثالية الأبدية السرمدية الثابتة التي لاتتغير لا في الزمان ولا في المكان، يكشف عنها العقل الإنساني ولا يخلقها[18]، وينبغي على المشرع الوضعي أن يستلهمها فيما يصدره من تشريعات وضعية، وبقدر ما يراعيها يكون أقرب إلى العدالة والكمال، وبقدر ما يخالفها توصف قوانينه الوضعية بكونها ظالمة أو فاسدة.

أولا: مفهوم القانون الطبيعي:

أ- المفهوم التقليدي للقانون الطبيعي:

يتجه أنصار المفهوم التقليدي القديم، وهو السائد عند الفلاسفة اليونان، إلى أن قواعد القانون الطبيعي تهيمن على الروابط والعلاقات الاجتماعية وتحكمها، وأن هذه القواعد كامنة في طبيعة هذه الروابط والعلاقات، تماما مثلما تحكم قوانين الطبيعة الظواهر الطبيعية كافة، فطبيعة الأشياء، أو الطبيعة الاجتماعية الخارجية، هي مصدر كل قانون، وكل حق، يكشف عنها العقل البشري، وسبيله إلى معرفتها التأمل والتفكير في الروابط الاجتماعية والظواهر الطبيعية التي تسير على سنن متماثلة مطردة[19].

ب-مفهوم القانون الطبيعي ذي المضمون المتغير:

هوجمت فكرة القانون الطبيعي ذي المضمون الثابت الذي لا يتغير من جانب أنصار المذهب التاريخي، على أساس أن فكرة القانون الطبيعي أكذوبة وفكرة خيالية يكذبها الواقع، فالقواعد القانونية كانت ولا تزال تختلف وتتغير حسب الزمان والمكان، ما دام العقل والتفكير البشري الذي يكشف عنه يختلف تبعا لتباين ظروف الأفراد وأحوالهم[20].

ومن هنا، برزت فكرة قواعد القانون الطبيعي ذي المضمون المتغير، والتي يقول أنصارها إنها تخضع للتطور، ويختلف مضمونها تبعا لظروف الزمان والمكان؛ وإن الشيء الثابت الذي لا يتغير

---

[18]= تنطلق نظرية القانون الطبيعي من مبدأ "لا نظام بدون قانون"، إذ غياب النظام، والقانون الناجم عنه، يعني وقوع الناس في تيه عميق، ولا يدرون كيف يتصرفون، أو لماذا يتصرفون، بشكل معين دون الآخر؛ وعلى هذا الأساس كان لكل مجموعة إنسانية، مهما كانت درجة بدائيتها، نظمها وقوانينها الخاصة، الأصل في بقائها واستمرارها.

وهذا القانون ليس من صنع الزعيم أو المشرع، أو القاضي، وإنما من صنع الأزل، ولا يجوز لأحد أن ينتهكه أو يتحداه. وتتمثل سمات هذا القانون في عدة أمور:

1- ليس له شكل القانون المدوّن أو المكتوب.

2- لا يمكن حصر أحكامه في أنماط واضحة.

3- يمكن أن يتغيّر عن وسط اجتماعي لآخر.

4- أساس القواعد التي يتضمنها القانون الوضعي.

[19]= محاضرات في فلسفة القانون للدكتور صلاح الدين زكي جامعة الحسن الثاني كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية عين الشق الدار البيضاء 1986. بتصرف.

[20]= محاضرات في فلسفة القانون للدكتور صلاح الدين زكي مرجع سابق

والذي يعلو كل القوانين هو فكرة العدل، ولذا سميت عندهم قواعد القانون الطبيعي التي يكشف عنها العقل في ظل فكرة العدل بقواعد العدالة.

غير أن جانبا من الفقه المعاصر[21] يرى أن فكرة القانون الطبيعي ذي المضمون المتغير تنسف فكرة قواعد القانون الطبيعي من أساسها، ولذلك يفضلون ويؤمنون بالفكرة التقليدية للقانون الطبيعي ويحبذون العودة إليها إلا أنّهم يميلون إلى تضييق نطاق القانون الطبيعي، فهو من وجهة نظرهم لا يتضمن –كما تقرر النظرية التقليدية القديمة– مجموعة كاملة من القواعد تتضمن الحلول اللازمة لكل الروابط الاجتماعية، بل يقتصر على مجموعة قليلة مبنية على العدالة وسلامة الذوق يلتزم بها المشرع الوضعي. فإذا قيل إن على المشرع أن يضمن حياة الأفراد وحريتهم وحرية العمل وحرمة المال، وأن يمنع ما من شأنه المساس بالنظام الاجتماعي والأدبي، وأن يعترف للزوجين والأقارب بحقوق متبادلة، فإننا نكون بعيدين جدا عن صياغة قواعد قانون وضعي، ولكننا في الوقت ذاته نكون قد استنفدنا تقريبا كل مبادئ القانون الطبيعي.

القانون الطبيعي إذن ليس هو القانون، ولا نموذج القانون، بل هو القاعدة العليا للتشريع التي إن حاد عنها المشرع، سنّ قانونا ظالما أو فاسدا.

ثانيا: المفهوم الحديث للقانون الطبيعي:

هذا المفهوم يجعل عقل الإنسان المجرد المصدر الأساس لكل قيمة ولكل قانون، فهو الذي يقنن القيم لتكون هاديا ومرشدا للقوانين الوضعية.

ويُعتبر الفيلسوف الهولاندي غروشيوس رائدَ هذا المفهومِ، ويرى أن القانون الطبيعي هو القاعدة التي يوصي بها العقل القويم القاضية بوجوب الحكم بأنّ عملا ما يُعدُّ ظالما أو عادلا تبعا لكونه مخالفا أو موافقا لمنطق العقل، وأنّ قواعد هذا القانون أودعها الله النفس البشرية يكشف عنها العقل وليس الوحي الإلهي، وهي ثابتة لا تتغير ولا تتبدل[22].

المطلب الثاني: أهمية القانون الطبيعي كأحد مصادر القاعدة القانونية:

بديهي ألا يمتنع القاضي عن القضاء فيما يعرض عليه من خصومات وإلا عد منكرا للعدالة ومسؤولا، فكان لزاما أن يبين المشرع له مصادر القاعدة القانونية. وتعد مبادئ القانون الطبيعي، التي بذاتها تحقق العدالة، مصدرا رسميا احتياطيا للقاعدة القانونية، إذا لم يهتد القاضي إلى الحل في نصوص التشريع، وفي مبادئ الشريعة الإسلامية والعرف.

وهذه المبادئ تلهم المشرّع إلى قواعد عادلة، يتبناها فيما يسنه من تشريعات، وتعطي القاضي حلولا عادلة، إن لم يجدها في المصادر الأخرى، بالرغم من أنها فرضية نادرة التحقق.

---

[21]= انظر: محاضرات في القانون المدني هشام القاسم منشورات جامعة دمشق

[22]= المدخل للعلوم القانونية منصور مصطفى منصور مكتبة سيد عبد الله وهبة 1970.

المبحث الثاني: مبادئ العدالة:

قيل إن العدالة هي تلك القواعد التي يكشفها العقل السليم ويوحي بها الضمير المستنير، ويرشد إليها النظر الصائب والذوق السليم. وهي وسيلة من وسائل تعديل القوانين كالتشريع، ولكنها تتميز عنه بكون قوتها لا تستند إلى هيئة حاكمة أو سلطة تشريعية، وإنما إلى طبيعة مبادئها وسلامتها من حيث اتفاقها مع العقل والعدل والأخلاق، وتتدخل في نطاق تطبيق القانون بصورة مباشرة وتعدل في أحكامه صراحة.

المطلب الأول: تعريف مبادئ العدالة:

يمكن تعريف العدالة بصفة عامة بأنها "مجموعة المبادئ التي يوحى بها العدل وحكمة التشريع"[23]. والمفروض، نظريا، أن يجسد القانون مبادئ العدالة، بحيث يكون الجميع كلا واحدا، غير أن الأمر ليس كذلك، سواء في مجال القانون الداخلي أو الدولي، إذ من الممكن أن ينفصل القانون عن العدالة ويسير كل منهما بمعزل عن الآخر بسبب اختلاف المصالح التي يحميانها؛ فالعدالة قيمة مطلقة تحاول

---

[23]= مبادئ العلاقات الدولية في الإسلام:

1- العدالة: تعني في أبسط معانيها: إعطاء كلّ ذي حق حقه دون تأثر بمشاعر الحب لصديق، أو الكراهية لعدو. وتقتضي العدالة في مجال العلاقات الدولية أن تبنى كافة العهود والمواثيق والاتفاقات الدولية على أساس العدالة لكافة الأطراف، وعدم الجور على طرف فيها.

2- المساواة: تتيح المساواة فرصة متساوية للحصول على الحقوق الأساسية للإنسان والتمتع بها في ضوء مقاصد الشريعة فإذا توافرت الفرص المتساوية أمام الجميع يكون التفاوت بينهم بعد ذلك راجعا إلى ما يبذلونه من جهد وعمل، وإلى ما يحققونه من إنتاجية متميزة، وإلى ما يملكونه من قدرات على التحصيل العلمي والتقدم الحضاري، وأن الأكرم هو الأتقى الذي يعمل صالحا ولا يفسد في الأرض. إن مبدأ المساواة قد يفرض على الدولة الإسلامية في سياستها الخارجية ألا تقبل أي وضع ينتقص من مصالحها أو حقوقها الأساسية، إذ الإسلام يحث أتباعه على البر والإحسان، وبذل المعروف في العلاقات الإنسانية لجميع البشر إلا من حارب الله ورسوله.

3- الحرية: ينبع مبدأ الحرية من قيمة المساواة بين بني البشر التي قررها الإسلام، فانتماؤهم إلى أصل واحد يقتضي العدل وعدم الإكراه، ومن هنا تكون حالة الحرب في العلاقات الخارجية للدولة الإسلامية مجرد حالة الضرورة.

وفي ضوء هذا المضمون الإسلامي للحرية يمكننا الإشارة إلى ما يلي:

أ – الإقرار بسياسة الأبواب المفتوحة في محيط العلاقات الدولية، ورفض سياسة العزلة والانغلاق إلا لضرورة.

ب – بطلان الأوضاع التي تنشأ نتيجة للقسر والإكراه، حتى لو تكرست عبر اتفاقيات أو معاهدات أو بحكم الأمر الواقع.

3- الوفاء بالعهود والمواثيق: حتى لا تظل قيم العدالة والمساواة والحرية مجرد أمنيات من الضروري ترجمتها إلى ممارسات فعلية على أرض الواقع.

4- مراعاة المصلحة العامة للدولة الإسلامية: جاء الأمر في القرآن الكريم بالتعاون المبني على فضائل الأخلاق، الهادف إلى تحقيق الخير الإنساني والنهي عن انتهاك تلك الفضائل، أو يهدف إلى الاعتداء أو إلحاق الأذى بالآخرين.

وأهم أدوات العلاقات الدولية في الإسلام وقت السلم:

1- تبادل الرسل والسفارات؛ والتبادل التجاري والاقتصادي؛ والتفاوض؛ والتعاهد.

حين يقوم القاضي الدولي بتطبيق قواعد العدالة لا يقتصر دوره على مجرد تطبيق القانون، بل يمتد ليشمل تعديل ومراجعة القانون، حتى يصبح أكثر إحقاقا للعدالة، وكثيرا ما يأخذ المعطيات الواقعية، لا القانونية فقط، بعين الاعتبار، بحيث يكون عمله قانونيا – سياسيا معا، وليس مجرد عمل قانوني، كما هو الحال في القانون الداخلي.

ويجدر التذكير بأن محكمة العدل الدولية الدائمة قضت بمبادئ العدالة في عدة قضايا أهمها قضية "شركة الملاحة النرويجية" عام 1922م؛ كما طبقت محكمة العدل الدولية الحالية هذه المبادئ في قضية "المصائد" عام 1974م بين انجلترا وأيسلندة، حيث تجاهلت تطبيق القاعدة القانونية التي تحكم النزاع أصلا، وطلبت من الطرفين المتنازعين "التفاوض بشان حفظ الثروات البحرية موضوع النزاع، واستثمارها بشكل عادل.

الوصول إلى "ما يجب أن يكون"، بينما يحاول القانون المكتوب الواقعي حماية استقرار الحال على ما هو عليه، ولو كان ذلك على حساب العدالة أحيانا؛ ولذلك تستند الأنظمة القانونية، حينما تأخذ بمبادئ العدالة، كمصدر من مصادر أحكامها، في ذلك إلى "هيئات قضائية خاصة"[24].

المطلب الثاني: وظائف مبادئ العدالة:

يرى الفقيه روسو أن مبادئ العدالة والإنصاف يمكن أن تلعب دورا ثلاثيا عند استخدامها من قبل المحكمة بأن تقوم بواحدة من الوظائف التالية:

1- وظيفة مخففة:

يمكن أن تخفف مبادئ العدالة من صلابة القواعد القانونية الوضعية الواجبة التطبيق وشدتها، حين تضر بقسوة بمصلحة أحد أطراف النزاع، فتساعد القاضي على إعطاء حكم أدنى من الحكم الذي يعطيه القانون العادي، وأخف منه، وهو ما يعبر عنه باللاتينية "ما تحت القانون".

2- وظيفة متممة أو مكملة:

يمكن أن تكمل مبادئ العدالة نقصا أو تسد ثغرة في القانون استنادا إلى مبادئ العدالة والإنصاف.

3- وظيفة تصحيحية:

قد يرى القاضي بأن تطبيق القانون ينتج عنه ظلم لأحد أطراف النزاع فيضرب صفحا عن القواعد القانونية الوضعية، ويستعيض عنها بقاعدة مستقاة من مبادئ العدالة والإنصاف.

ويمكن أن يُستفاد من مبادئ القانون الطبيعي وقواعد العدالة في مجالين:

= مجال التشريع: يمكن أن ترشد المشرع إلى تبني قواعد عادلة في تشريعاته.

= مجال القضاء: يمكن أن تلهم القاضي الحلول الملائمة عند عدم وجود قواعد يعتمد عليها.

ولا شك في أن السماح للقاضي بأن يستند في أحكامه إلى مبادئ القانون الطبيعي وقواعد العدالة وأن يقضي بموجبها، يخوله سلطة واسعة في الاجتهاد والحكم؛ غير أنه لا يستطيع أن يلجأ إلى هذه المبادئ إلا حين استنفاذه البحث في المصادر الأخرى.

---

[24]= فَصَلَ النظام الإسلامي ولايةَ المظالم التي تنظر في القضايا التي تنتهك مبادئ العدالة مستقلة عن ولاية القضاء الإسلامي العادي.

الفرع الثاني
المصادر التاريخية

المبحث الأول: الشرائع والأعراف:

المطلب الأول: الشرائع:

يعتبر الدين مصدرا رسميا أصليا للقواعد القانونية التي تحكم المسائل التي تثيرها علاقات الناس بعضهم البعض وعلى الأخص في الدول الإسلامية، والمقصود بالدين في هذه الدول القواعد والأحكام التي أنزلها الله تعالى لإرشاد الناس وتوجيه سلوكهم ابتداء من نظم العبادات أي علاقة الإنسان بخالقه وكذلك المعاملات أي علاقة الخلق بعضهم البعض.

المطلب الثاني: الأعراف:

يقصد بالعرف اعتياد الناس على سلوك معين في مسألة مع اعتقادهم بأن هذا السلوك أصبح ملزما وأن مخالفته تستتبع توقيع جزاء مادي جبرا. ويعد أقدم مصادر القانون لارتباطه بنشأة وتطور المجتمعات، وينشأ من اتباع الناس سنة معينة في أمر من أمور حياتهم الاجتماعية.

وفق هذا التعريف فإن العرف يستلزم وجود ركنين للعرف:

1- مادي يتمثل في الاعتياد على سلوك معين، وهو ما يسمى بالعادة.

2- معنوي يتمثل في الشعور بإلزام هذه العادة التي اضطر إلى ابتاعها.

والعرف في المجال الإداري هو مجموعة القواعد التي درجت الإدارة على إتباعها في أداء وظيفتها في مجال معين من نشاطها وتستمر، فتصبح ملزمة لها، وتعد مخالفتها مخالفة للمشروعية؛ ويأتي في مرتبة أدني من مرتبة القواعد القانونية المكتوبة، ما يستلزم ألا يخالف نصا من نصوص القانون، إذ هو مجرد مصدر تكميلي له.

المبحث الثاني: المصادر التفسيرية:

كان الفقه والقضاء مصدرين رسميين للقانون في بعض الأنظمة القديمة، إلا أن هذا الدور قد تضاءل في القوانين الحديثة، مع أن ذلك لا يمس دوره في تطوير القانون، إذ هو الكاشف الأول لقصوره، وهو والمُطَالَبُ الأول بسد النقص فيه.

ويقصد بالمصادر التفسيرية المراجع التي يُلْتَجَأُ إليها لتجلية ما قد يكتنف القاعدة القانونية من غموض، وكشف ما قد يشوبها من لبس، أو يعتريها من إبهام، أو يصيبها من اضطراب، أو ما يحيط بها من تناقض. ويستنير القاضي بهذه المصادر للوقوف، فقط، على حقيقة القواعد التي تمده بها المصادر الرسمية.

المطلب الأول: الفقه:

الفقرة الأولى: تعريف الفقه:

يقصد بالفقه مجموعة الآراء التي يقول بها علماء القانون، وهم يشرحون أو ينتقدون قواعد القانون في مؤلفاتهم، ويستنبطون الحلول في ضوء شرحهم لتلك القواعد، أو يعلقون على أحكام القضاء. وقد تفاوتت نظرة الشرائع إلى دور الفقه، فكان مصدرا رسميا في بعض الشرائع القديمة وفي الشريعة الإسلامية، قبل أن ينتهيَ في شرائع العصر الحديث إلى مجرد مصدر تفسيري لا إلزامية له.

الفقرة الثانية: أهمية الفقه:

أولا: الفقه مصدر رسمي في الشريعة الإسلامية:

حيث إن القرآن والسنة، مصدري الشريعة الإسلامية الأساسيين تضمنا المبادئ الكلية والقواعد العامة لأحكام الدين الإسلامي، فقد قام الفقهاء المسلمون ببيان مجال وشروط تطبيق تلك المبادئ والقواعد والأحكام على الوقائع المختلفة عن طريق الإجماع والقياس اللذين يعتبران خلاصة اجتهادهم وعصارة آرائهم؛ فظهرت المذاهب الإسلامية المختلفة، أشهرها المذاهب الأربعة المعروفة التي أصلت مناهج البحث والتفريع.

ثانيا: الفقه مصدر تفسيري في الشرائع الحديثة:

أصبح الفقه في الشرائع الوضعية الحديثة مجرد مصدر تفسيري للقانون ومعلقا على أحكام القضاء، ومهما بلغت درجة الفقيه العلمية، فإن آراءه لم تعد تلزم القاضي بالحكم وفقا لها، بل إن القاضي لم يعد يتقيد حتى برأي االنعقد عليه إجماع الفقهاء، ولا يجيز الطعن في حكم ما أمام المحكمة لمجرد مخالفته آراء الفقهاء أو خروجه على إجماعهم.

على غرار دور الفقه في الشرائع الحديثة، يعتبر الفقه في القانون المغربي مصدرا تفسيريا، وليس للفقيه أية صفة في وضع القواعد القانونية، وآراؤه غير ملزمة لا للمشرع، ولا للقاضي.

المطلب الثاني: القضاء:

أولا: تعريف القضاء:

يقصد بلفظ القضاء[25] أحد المعنيين؛ فقد يطلق دلالة على:

1- السلطة القضائية: أي الجهاز الفني الذي يقوم على مرفق العدالة المكون من مجموع المحاكم التي تتولى أمر الفصل في القضايا المطروحة أمامها.

---

[25]= القضاء لغة الحكم؛ وهو في الاصطلاح: عبارة عن الحكم الكلي الإلهي في أعيان الموجودات على ما هي عليه من الأحوال الجارية في الأزل إلى الأبد، وفي اصطلاح الفقهاء: القضاء: تسليم، مثل الواجب بالسبب. والقضاء على الغير: إلزام أمر لم يكن لازما قبله. والقضاء في الخصومة: هو إظهار ما هو ثابت. والقضاء، يشبه الأداء: هو الذي لا يكون إلا بمثل معقول بحكم الاستقراء، كقضاء الصوم والصلاة، لأن كل واحد منهما مثل الآخر صورةً ومعنى: التعريفات للجرجاني

2- مجموع المبادئ القانونية المستخلصة من استقرار المحاكم على أتباعها وعلى غرار الفقه، اختلفت النظرة إلى القضاء كمصدر للقواعد القانونية باختلاف الأزمان والشرائع.

ثانيا: مركز القضاء في الشرائع وأهمية تدوين الاجتهاد:

أ- مركز القضاء في الشرائع:

1- مركز القضاء في الشريعة الإسلامية:

وإنكان القضاء أحد مصادر الأحكام في الشريعة الإسلامية في عهدها الأول، وخاصة في عهد الخلفاء الراشدين، فإنه، بعد ذلك، غدا مجرد تطبيق لآراء الفقهاء. وكان اختيار القضاة يجري بين الفقهاء البارزين الذين كانوا يستنبطون قواعدها من أحكام مختلف مصادر الشريعة الإسلامية ما جعل القضاء ممتزجا بالفقه، فكان القاضي فقيها والفقيه قاضيا؛ وكان من الصعب تمييز القضاء عن الفقه، ما استلزم، في الكثير من المجتمعات الإسلامية، التقيد بمذهب فقهي معين، وإلزام القضاة به.

2- مركز القضاء في الشرائع الحديثة:

لا يزال القضاء في بعض الشرائع الحديثة مصدرا رسميا لقواعد القانون، وإن كان قد أصبح، في أغلب هذه الشرائع، مجرد مصدر تفسيري للقانون.

ب- أهمية تقنين الأحكام القضائية وتدوين اجتهادات الفقهاء:

تُعد السوابق القضائية[26] واجتهاد الفقهاء[27]، بالنسبة لأغلب النظم القانونية الحديثة، بمثابة مصدرين تفسيريين يتضافران لمساعدة القاضي على تفسير القاعدة النظامية، وتوضيح أحكامها عند تطبيقها على المسألة المعروضة أمامه، على نحو يجعل الأنظمة تتماشى مع التطورات الجديدة في الحياة الاجتماعية.

وفي الواقع، العلاقة جد وثيقة بين القضاء والفقه، إذ يسترشد القاضي برأي الفقيه ويستنير به، والفقيه يستفيد من تجارب القاضي المتراكمة، فيتجه باجتهاده الوجهة التي تتفق ومعطيات الحياة العملية، ولهذا فإن خير تفسير لخير الأحكام ما توافرت له تجربة القاضي ونظرة الفقيه.

وتتزايد أهمية أحكام القضاء كلما تعلقت القرارات الصادرة عن المحاكم بنصوص قانونية تحتاج إلى تفسير، واجتهاد شخصي من القاضي نفسه، خاصة التي لا تكون واضحة الدلالة، وتوجد صعوبة فيما يتعلق بتفسيرها وفهمها وتطبيقها على الوقائع.

---

[26]= يطلق مصطلح السوابق القضائية على مجموع القرارات والأحكام الصادرة عن المحاكم في المنازعات التي عرضت عليها، وهي تمثل الجانب العملي للقانون، حيث يطبق القاضي القواعد النظامية على ما يرفع إليه من قضايا، فيجعل من القانون مادة حية تنمو وتتطور وتصطبغ بطابع العصر الذي وجدت فيه.

[27]= يطلق مصطلح اجتهاد الفقهاء على مجموعة آراء فقهاء الشرع والنظام، سواء وردت هذه الآراء في الكتب أو الأبحاث أو المحاضرات أو الندوات، فالفقهاء يتولون شرح القواعد النظامية والشرعية ويفسرون الغامض من أحكامها ويشيرون إلى أوجه النقص والقصور فيها وسبل تلافيها، كما أنهم يراعون في بحثهم وتنقيبهم ألوان النشاط المستحدثة في الحياة الاجتماعية فيأخذون بأسباب تطورها.

الفصل الثاني
المصادر الشكلية للتشريع

تتألف المصادر الشكلية من مجموعة الوسائل التي تحول القاعدة القانونية بطبيعتها إلى قاعدة وضعية، بالكشف عنها، لا بإنشائها، والتعبير عنها باستخدام أدوات الفن التشريعي، ومن الوسائل الكاشفة التشريع، والعرف، وأحكام القضاء، وقواعد العدالة.

والمصادر الرسمية أو الشكلية هي الوسائل التي تخرج بها القاعدة القانونية إلى حيز النفاذ لتخاطب الناس بحكمها على نحو ملزم؛ وتسمى رسمية لكونها الطرق المعتمدة التي تجعل القاعدة ملزمة، وهي مصادر شكلية في الصورة التي تظهر بها ملزمة للجماعة.

والمصادر الشكلية إما مجموعة قواعد قانونية تشريعية وتنظيمية[28] صادرة عن السلطة التشريعية، وإما مواثيق دولية.

ويلزم الإدارة بوصفها جهاز السلطة التنفيذية أن تحترم المبادئ التي جاء بها الدستور ولا تخالفها وإلا عدت أعمالها مخالفة لمبدأ المشروعية ما يعرضها للإلغاء والتعويض عما تسببه من أضرار.

ويعتمد في سن النصوص الخاصة بالتشريع المدرسي على النصوص التشريعية والتنظيمية الصادرة عن السلطة التشريعية، وعن السلطات المختصة.

---

[28]= قد يكون التشريع عاديا فتتولى وضعَه السلطةُ التشريعية العادية، وقد يتعلق بمسائل تفصيلية ذات أهمية ثانوية تتصل بالتطبيق العملي، فيترك أمره إلى السلطة التنفيذية نظرا لاتصالها المستمر والمباشر بالمواطنين.

الفرع الأول
التشريعات الوطنية والمعاهدات الدولية

وطنية تشريع ما لا يعني أن هذا التشريع يسمو على التشريعات الدولية الموقع عليها إلا بتحفظ. وتُستعمل العديد من المصطلحات للدلالة على التعهدات المبرمة فيما بينها[29].

المبحث الأول: المواثيق والعهود الدولية:

التزم المغرب، العضو العامل النشيط الفاعل في المنظمات الدولية، بما تقتضيه مواثيقها[30] من مبادئ وحقوق والتزامات[31] وبالتشبث بها كما هو متعارف عليها عالميا؛ وبعزمه على حماية منظومتي

---

[29]= تستعمل الدول المصطلحات متعددة للدلالة على التعهدات المبرمة فيما بينها مثل:

– المعاهدة: يطلق على الاتفاقيات الشكلية أو الارتسامية السياسية.

– اتفاقية: يطلق على المعاهدات الجماعية التي تعقد في غير الشؤون السياسية.

– البروتوكول: يطلق على اتفاق أقل رسميه من المعاهدة أو الاتفاقية حيث يتضمن تفسيرا لبنود معينه في الاتفاق.

– الترتيبات: يطلق على المعاملات ذات الطبيعة المؤقتة يحل محلها من بعد اتفاقيات دائمة وتفصيلية.

– دستور أو العهد أو الميثاق أو النظام: للدلالة على المعاهدات الجماعية المنشئة للمنظمات الدولية.

– الإعلان أو التصريح المشترك: حيث يطلق على أمر يتعلق بمبادي قانونية أو بمواقف مشتركة، وقد يكون التصريح عبارة عن معاهدة بمعنى الكلمة مثال (تصريح باريس لعام 1856م)، ولكن التصريح لا يكون معاهدة إذا صدر عن دولة واحدة، وكذلك الحال إذا اتخذ شكل قرار صادر عن مؤتمر دبلوماسي. وتصنف المعاهدات من حيث طبيعتها إلى معاهدات شارعه ومعاهدات عقدية؛ ومن حيث عدد الدول الأطراف إلى معاهدات ثنائية ومعاهدات جماعية؛ ومن حيث إجراءات إبرامها أو شكلها إلى معاهدات مطولة ومعاهدات مختصرة ومعاهدات ارتسامية أي لها مراسم ومراحل معينة.

[30]= مِيثَاقٌ: جمع: مَوَاثِيقُ: عهد ووفاء واتفاق كميثاق هيئة الأمم المتحدة الذي أقر في سان فرانسسكو سنة 1945، وهو الوثيقة المبدئية لهيئة الأمم المتحدة التي تحدد أهدافها ووظائفها ومسؤولياتها. للمعاهدة تعريفان:

– تعريف عرفي: هي "إتفاق بين شخصين أو أكثر من أشخاص القانون الدولي العام الهدف من هذا الإتفاق هو إنشاء آثار قانونية بين الأشخاص المتعاهدين وهذا الإتفاق يخضع للقانون الدولي".

– تعريف إتفاقية فيينا 1969 في مادتها الثانية "إتفاق دولي يعقد بين دولتان أو أكثر كتابة ويخضع للقانون الدولي سواء تم في وثيقة واحدة أو أكثر وأيا كانت التسمية التي تطبق عليه".

[31]= تؤكد الشريعة الإسلامية على لزوم الوفاء بالعقود، والإلتزام بالمواثيق والعهود، سواء في مجال الإقتصاد والتبادل التجاري، أو في مجال السياسة والعلاقات الدولية، أو حتى في مجال الصداقة والعلاقات الإجتماعية لأن العقود والعهود والمواثيق تشكل أحد أهم أركان نظام الحياة البشرية. يقول الله سبحانه وتعالى:

1– ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَوْفُوا بِالْعُقُودِ... ﴾: المائدة،1.

2– ﴿وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا... ﴾: البقرة،177.

3– ﴿الَّذِينَ عَاهَدْتَ مِنْهُمْ ثُمَّ يَنقُضُونَ عَهْدَهُمْ فِي كُلِّ مَرَّةٍ وَهُمْ لاَ يَتَّقُونَ﴾: الأنفال:56.

4– ﴿وَإِنْ جَنَحُوا لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾: الأنفال:61

5– ﴿وَإِنْ اسْتَنصَرُوكُمْ فِي الدِّينِ فَعَلَيْكُمُ النَّصْرُ إِلاَّ عَلَى قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ مِيثَاقٌ.. ﴾: الأنفال،72.

6– ﴿وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولاً﴾: الإسراء: 34.

وقال رسول الله ﷺ: المسلمون عند شروطهم ما وافق الحق من ذلك. وقال: إن الله أمر بالوفاء ونهى عن نقض العهد...

حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني والنهوض بهما والإسهام في تطويرهما؛ وبجعل الاتفاقيات الدولية[32]، كما صادق عليها تسمو فور نشرها على التشريعات الوطنية؛ وبالعمل على ملاءمة هذه التشريعات مع ما تتطلبه تلك المصادقة[33].

المطلب الأول: تعريف المعاهدة:

تعرف المعاهدة بأنها "اتفاق مكتوب يتم بين أشخاص القانون الدولي بقصد ترتيب آثار قانونية معينة وفقا لقواعد القانون الدولي العام"[34].

ويقصد بالمعاهدة الدولية أو الاتفاق الدولي بالمعنى الواسع توافق إرادة شخصين أو أكثر من أشخاص القانون الدولي على إحداث آثار قانونية معينة طبقا لقواعد القانون الدولي[35]؛ كما تعني الاتفاق الدولي المعقود في صيغة مكتوبة سواء تضمنته وثيقة واحدة أو وثيقتان أو أكثر.

المطلب الثاني: خصائص المعاهدة:

يتضح من تعريف المعاهدة ما يلي:

أ- المعاهدة ذات صفة تعاقدية:

الاتفاقية أو المعاهدة هي اتفاق يعبر عن التقاء إرادات موقعيها على أمر ما.

ب- المعاهدة اتفاق مكتوب:

المعاهدة اتفاق ذو صفة تعاقدية لغرض إنشاء علاقة قانونية بين الأطراف المتعاقدة. ولا تعد الاتفاقات الشفوية، ولا سيما ما يعرف باتفاقيات الجنتلمان، أو ما يسميه بعضهم اتفاقيات الشرفاء،

---

[32]= انْضَمَّ المغرب إلى اتفاقيات الأمم المتحدة الرئيسية المعنية بحقوق الإنسان، وهي:

- العهدان الدوليان الخاصان بالحقوق المدنية والسياسية، والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري؛ واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة.
- اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة القاسية واللاإنسانية والمهينة.
- اتفاقية حقوق الطفل والبروتوكولان الاختياريان لها، بشأن اشتراك الأطفال في المنازعات المسلحة.
- بيع واستغلال الأطفال في البغاء وفي المواد الإباحية.

وانْضَمَّ إلى سبع من اتفاقيات منظمة العمل الدولية الثماني المعنية بحقوق الإنسان، وهي: الاتفاقية بشأن حق التنظيم النقابي والمفاوضة الجماعية، والاتفاقيتان بشأن العمل الإجباري، والاتفاقية بشأن المساواة في الأجور، والاتفاقية بشأن منع التمييز في العمل وشغل الوظائف، والاتفاقية بشأن الحد الأدنى لسن الاستخدام، والاتفاقية بشأن أسوإ أشكال عمل الأطفال.

وتَحَفَّظَ على أحكام الاتفاقيات الدولية التي انضم إليها على النحو التالي:

- اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة: المادة رقم (9 ف/2) والمادة رقم (15 ف/4) والمادة رقم (16 ف/1).

أما بالنسبة للمواثيق الإقليمية، فقد وافق على إعلان القاهرة لحقوق الإنسان في الإسلام، الصادر عام 1990 عن مؤتمر وزراء خارجية الدول الإسلامية، كما صدق على الميثاق العربي لحقوق الإنسان المُعدل الذي اعتمدته القمة العربية في تونس في مايو 2004.

ويتوافر في المغرب معظم أنماط المؤسسات المعنية بحقوق الإنسان، بدءا من المؤسسات الوطنية إلى اللجان البرلمانية، والمنظمات غير الحكومية المعنية بحقوق الإنسان.

[33]= تصدير الدستور المغربي

[34]= محاضرات في القانون الدولي العام ص 96 احمد أسكندري ومحمد ناصر 1998 القاهرة.

[35]= القانون الدولي العام ص113 محمد يوسف علوان ط 3 دار وائل للنشر والتوزيع 2003 الأردن.

معاهدات بالمعنى الدقيق للمصطلح[36]، مع أن اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات المبرمة عام 1969 لم تنكر ما قد يكون لهذه الاتفاقات الشفوية من قيمة قانونية، ومثالها اتفاقات الجنتلمان الاتفاق الشفوي الحاصل عام 1945 على توزيع المقاعد غير الدائمة في مجلس الأمن بين دول المناطق الجغرافية المختلفة، الذي عدل باتفاق شفوي آخر في عام 1964 بعدما ارتفع عدد هذه المقاعد غير الدائمة من ستة مقاعد إلى عشرة عقب تعديل الميثاق الذي أصبح نافذا في 1965.

جـــ- البروتوكول:

يطلق البروتوكول، في مجال الاتفاقيات الدولية، على خلاصة محاضر الاجتماعات التي أدت إلى توقيع المعاهدة، أو ملحق الاتفاقية، وقد يطلق على الاتفاقية ذاتها كما قد يطلق على خلاصة محاضر الاجتماعات التي أدت إلى توقيع المعاهدة، وقد يطلق على ملحق الاتفاقية، وقد يطلق على الاتفاقية ذاتها؛ أما في في السياسة الدولية، فهو عبارة عن مجموعة من القواعدالدبلوماسية، أو التوجيهات التي تكون في أغلب الأحيان شفهية.

المبحث الثاني: التشريعات الوطنية:

المطلب: نبذة عن القانون المغربي:

الفقرة الأولى: لمحة تاريخية:

بالرغم من أن المغرب عرف 1905 ميلاد مجلس للأعيان، يمثل بعض المدن والقبائل، لعب دورا كبيرا في مناقشة مشروع للإصلاحات التي كان المغرب يعتزم إحداثها بالبلاد، لم يعرف القانون بمعناه الحديث إلا في إطار احتكاكه بالغرب الامبريالي.

ويثار التساؤل حول تحديد الأصل أو النبع الذي استمد، أو صدر منه القانون المغربي، أو بالأحرى، عما ما إذا كان القانون المغربي قد استمد كيانه الموضوعي من المذهب المالكي أو منه ومن غيره، بحيث اقتصر دور المشرع على تسجيل قواعده في شكل تشريع، أم أنه مجرد أحكام أملاها السلطان مولاي يوسف بن الحسن بن محمد بن عبد الرحمن استعمالا لسلطانه، أو استجابة لدوافع معينة، أو لصيرورة حتمية وديناميكية تاريخية.

---

[36]= تخرج عن وصف الاتفاقية الدولية أو المعاهدة الوثائق الدولية التالية:

- المذكرة: وثيقة دبلوماسية تحتوي على خلاصة وقائع معينة مثارة بين دولتين أو بين دولة ومنظمة دولية.
- الاقتراح: وثيقة تتضمن إيجابا أو عرضا من دولة لأخرى.
- الكتاب الشفوي: وثيقة غير موقعة تتضمن خلاصة محادثات بشأن حادث معين أو ما شابه ذلك.
- المحضر: هو السجل الرسمي لمحاضر اجتماعات مؤتمر ما أو إجراءاته أو النتائج غير الرسمية التي توصل إليها الممثلون المجتمعون.
- التسوية المؤقتة: اتفاق مؤقت يُرغب في استبدال غيره به فيما بعد، باتفاق أكثر دقة ووضوحا. وتعقد التسوية المؤقتة عندما لاتريد الدولتان الارتباط فورا بالتزامات دائمة ومطلقة، والغرض منها معالجة الصعوبات الوقتية المستعجلة.
- تبادل المذكرات: أسلوب غير رسمي تحاول الدول بموجبه التعاون على إيجاد تفاهم بينها، أو الاعتراف ببعض الالتزامات الواجبة عليها.
- التصريحات الوحيدة الطرف: بيانات تصدرها دولة من جانبها توضح فيها موقفا معينا من مسألة ما.

الواقع أننا لن نستطيع الإجابة عن هذا التساؤل، ولا فهم دوافع وغاية المشرع حينما أصدر القوانين الوضعية ابتداء من 13غشت 1913، وفي مدة وجيزة[37]، مدونة مبوبة، مختصرة متسلسلة ومقننة، إذا لم نضعها في سياقها التاريخي الطويل، ونرتفع بها عن مستوى الظرفية والحدثية.

فلما كانت الرغبة في تقنين وتدوين الفقه وتنظيمه شعورا قديما كان ينتاب ويراود علماء المغرب قبل أن يستتب الأمر للمذهب المالكي فيه[38]؛

ولما انتشر المذهب المالكي على يد الفقهاء المالكية الرواد[39]؛

ولما تعددت الأحكام واختلفت[40]؛

ولما دون الفقهاء الأحكام في مختصرات وموجزات[41]؛

ولما كان جمع الفقه وتدوينه لتقريب الأحكام وتوحيدها والتيسير على المسلمين ضرورية دينية وعملا سياسيا؛

ولما أدركت النخبة المغربية أهمية تدوين الفقه، وإحكام الأحكام في مدونات موجزة، غير المدونات الفقهية المالكية التقليدية المعروفة، يسهل الرجوع إليها بسرعة ويسر، وتطبيقها في القضاء والفتوى بكل اطمئنان، وأصبح لزاما أن يصوغ صياغة جديدة تلائم ظروف وحاجات ومتطلبات المغرب المستقبلية وتقنينه تقنينا، وتدخل بهدوء ضد الأعراف القديمة المتأصلة في ذاكرة القبائل بفرض وإلزامية القواعد القانونية إن على مستوى القواعد الجوهرية أو على مستوى قواعد الشكل، وخضوع

---

[37]= le 25 Mai 1912 ; Lyautey reçoit de Renault, véritable père du protectorat, les Dossiers que celui-ci avait inscrits pour permettre une mise en œuvre rapide des réformes juridiques indispensables pour mettre le Maroc sur la voie de la paix intérieure et du développement. Sur les ordres de Lyautey la préparation des réformes judiciaires va aller très" vite »… «Dès le 19 Mars 1913, les avant-projets de codes sont prêts…»,« pour être discutés et approuvés avant d'être présentés au sultan »
voir : Dossiers ou archives berbères P 25 .
-Daniel Rivet Institution du protectorat au Maroc
-M puviand Le code des obligations et contrats -école des hautes études de Rabat GMT 1922 N68
-R Le Tourneau Evolution politique de l Afrique du nord musulmane Paris Armand Rolin 1961 178

[38]= راجع: ترتيب المدارك وتقريب المسالك3 ص114 للقاضي عياض تحقيق محمد بن تاويت لبنان.

[39]= انتشر المذهب المالكي في المغرب على يد الفقهاء الذين اتصلوا بالإمام مالك مباشرة منذ دراس بن إسماعيل المكنى، أبا ميمونة، وهو أول من أدخل المذهب المالكي إلى المغرب، والغازي بن قيس –ت 189هـ– الذي كان يستظهر الموطأ، وزياد بن عبد الرحمان شبطون–ت 204هـ الذي رحل إلى المشرق وأتى بموطأ منقح من طرف مالك، ويحيى الليثي–ت212 هـ– الذي اعتبرت روايته للموطإ أكثر حجة.

[40]= قرر الفقهاء المالكية ترتيبا اصطلاحيا في العمل بها. وعليه يفتى:

1– بقول مالك في الموطإ فإن لم يوجد فبقوله في المدونة.

2– بقول ابن القاسم في المدونة فإن لم يوجد فبقوله في غيرها.

3– بقول غير ابن القاسم في المدونة فبقول ابن القاسم في غيرها.

[41]= تبوأت أرجوزة تحفة الحكام في نكت العقود والأحكام الصدارة، وعليها وعلى شروحها لميارة والتاودى والتسولي وغيرها كتبصرة الحكام في أصول الأقضية والأحكام لابن فرحون –ت 799 هـ– ولامية الزقاق والعمل الفاسي لعبد الرحمان بن عبد السلام الفاسي–ت1096 هـ– والعمل المطلق لمحمد بن القاسم الفيلالي السجلماسي المتوفى 1214هـ– والأعراف المحلية يجري القضاء في الحواضر، وفي مسائل ومجالات ضيقة في البوادي, خاصة منها الجبلية الوعرة. وقد امتدت هذه الفترة طوال ما يسمى بالعصر الوسيط، ثم العصر الحديث إلى فجر الحماية. راجع: مجلة تاريخ المغرب العدد الثالث يونيو 1983.

جميع أطراف البلاد والمواطنين لقواعد ومساطر موحدة، ونظام مقنن تسوده المساواة، وتضمحل فيه بوادر الخلاف، ويزداد فيه نفوذ الدولة على الأرض والسكان[42]؛

وحيث عرف المغرب، ومن بداية سنة 1905، ميلاد أول مجلس للأعيان، يمثل بعض المدن والقبائل، قام بدور مهم في مناقشة مشروع القوانين المزمع إحداثها[43]، وسعت الدولة والنخبة إلى تغيير الأفكار الراكدة والذهنية التقليدية الجامدة باختراق الطابوهات بشكل معقلن لتثبيت قواعد الدولة المغربية الحديثة[44]؛

فقد طلع المشرع المغربي بمدوناته الجديدة شبه القديمة، في شكل ظهائر شريفة تستجيب لمتطلبات الحاضر، وتمهد للمستقبل على وجه يتلاءم مع التراث المستمد من ماضي الشعب[45].

أولا: تعريف القانون:

القانون في اللغة هو مقياس كل شيء، وهي كلمة معربة، قيل إن أصلها رومي، وقيل فارسي. وتنصرف لأكثر من معنى وتحمل تعريفات كثيرة، تصدق في أوسع معانيه على كل علاقة مطردة بين ظاهرتين؛ وهذا وهو المعنى المستعمل في العلوم الطبيعية والفلسفة والمنطق، ويتوافق مع لفظ القاعدة، وهو المستعمل في الدراسات القانونية.

وهوالقانون في الاصطلاح loi=Law يطلق في معناه العام على جميع القواعد والأنظمة التي تهدف إلى تنظيم الأنشطة الاجتماعية المختلفة؛ ولذلك يرتبط معناه بالتنظيم، أي تنظيم المجتمع؛ أي مجموعة

---

[42]= les Archives berbères 1915-1916. Page 83: "A l'Azerf des Tribus et qsours berbères du Haut Guir l'attachement des berbères à cette institution est remarquable chez un grand nombre de leurs tribus,et elle constitue la seule loi connue, la seule règle observée" page 84 " Il est un fait certain que la charîâ musulmane n'a pas complètement supplanté la vieille loi des Berbères, il est de même facile de constater dans une rapide conquête que cette loi a eu quelque sorte réagi contre la loi coranique en inlerançant l' Arf dans l'usage et depuis longtemps est admis par les juris- consuls maghrébins et quelquefois en se confondant avec lui
-Jl Miège, le Maroc et L Europe Paris 1962 T II Pp 382-384
-C Penz, les captifs français au Maroc 1944
- H Koehler, les captifs chérifiens à MEKNES Hespéris 1928 T II P 178
- J H D Hay, le Maroc et ses tribus nomades 1844, p 1

[43]= بالرغم من أن التيار التقليدي الرافض لكل تحديث أو تغيير بنيوي، الذي يمثل غالبية العلماء لم يقتنع بأهمية اتباع المناهج الأوروبية، ويرى الحل في هدم جميع الجسور مع الغرب الإمبريالي، ولم يقدم أي بديل، عمدت الدولة إلى إيفاد البعثات التعليمية إلى أوربا، وخاصة في عهد مولاي الحسن الأول 1873–1894، للنهل من علوم الأوربيين في أساليب الحكم والقضاء، رغبة في إسناد الإصلاحات التنظيمية إلى الاختصاصيين المغاربة بعيدا عن أي تدخل خارجي.

[44]= قام جهاز المخزن ببناء الأسس الاجتماعية للبورجوازية المغربية عن طريق الوظيفة العمومية على حساب العلماء والزوايا. راجع:
–البيان المطرب في أخبار الأندلس والمغرب 1ص65 لأحمد بن محمد بن عذاري المراكشي–ت 712.
– الوحدة المذهبية ص12–13 للدكتور عباس الجراري الدار البيضاء 1976.
–الاستقصا في الأخبار دول المغرب الأقصى 1ص1136 لأحمد بن خالد الناصري دار الكتاب الدار البيضاء.
–ندوة حول الإصلاح والمجتمع المغربي خلال 19 منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة محمد الخامس الرباط.
–المسالك والممالك ص 118 للبكري نشر دوسلان الجزائر 1857 .
–لندوة حول الإمام مالك: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة محمد الخامس الرباط

[45]= انظر الأحكام العامة للشفعة في قواعد الفقه الإسلامي والقانون المغربي المقارن ص 94 للدكتور احمد اباش مكتبة الحلبي الحقوقية الطبعة الأولى 2008 بيروت لبنان

القواعد التي تنظم سلوك الأفراد في مجتمع يُلزِم بها أفرادَه، ويقرنُها بجزاء يُوَقع جبرا على مَن يخالفها[46]، وتقابله، في اصطلاح علماء أصول الفقه، القاعدة الكلية التي يتعرف منها أحكام جزئياتها.

وعموما، كلمة قانون، تستعمل، للدلالة على التشريع الذي هو مجموعة القواعد القانونية المكتوبة التي تضعها السلطة التشريعية في الدولة[47] فيقال مثلا قانون، قانون الجمعيات، قانون الوظيفة العمومية؛ أو للدلالة على فرع معين من فروع القانون، فيقال القانون المدني، القانون التجاري، القانون الدولي؛ أو للدلالة على مجموعة القواعد القانونية التي تحكم سلوك الأفراد وعلاقاتهم في مجال معين.

ثانيا: أنواع القواعد القانونية وأقسام القانون ومجال تطبيقها:

أ- أنواع وخصائص القواعد القانونية:

1- أنواع القواعد القانونية:

تتنوع القواعد القانونية من حيث:

* صـــــــورتها : إلى قواعد مكتوبة وقواعد غير مكتوبة؛
* تنظيمها للحقوق: إلى قواعد موضوعية وقواعد شكلية؛

---

[46]= ينص الفصل السادس من الدستور على أن: القانون هو أسمى تعبير عن إرادة الأمة. والجميع، أشخاصا ذاتيين واعتباريين، بما فيهم السلطات العمومية، متساوون أمامه، وملزمون بالامتثال له.

وتعمل السلطات العمومية على توفير الظروف التي تمكن من تعميم الطابع الفعلي لحرية المواطنات والمواطنين، والمساواة بينهم، ومن مشاركتهم في الحياة السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية.

وتعتبر دستورية القواعد القانونية، وتراتبيتها، ووجوب نشرها، مبادئ ملزمة. وليس للقانون أثر رجعي.

[47]= السلطة التشريعية في المغرب هي البرلمان. ويتكون حسب الفصل60 من الدستور من مجلسين، مجلس النواب ومجلس المستشارين.

وتعتبر المعارضة مكونا أساسيا في المجلسين، وتشارك في وظيفتي التشريع والمراقبة، يستمد أعضاؤه نيابتهم من الأمة، وحقهم في التصويت حق شخصي لا يمكن تفويضه.

وينتخبون بالاقتراع العام المباشر لمدة خمس سنوات، وتنتهي عضويتهم عند افتتاح دورة أكتوبر من السنة الخامسة التي تلي انتخاب المجلس. ويتكون مجلس المستشارين من 90 عضوا على الأقل، و120 عضوا على الأكثر، ينتخبون بالاقتراع العام غير المباشر، لمدة ست سنوات، على أساس التركيبة التالية:

– ثلاثة أخماس الأعضاء ممثلين للجماعات الترابية، يتوزعون بين جهات المملكة بالتناسب مع عدد سكانها، ومع مراعاة الإنصاف بين الجهات. وينتخب المجلس الجهوي على مستوى كل جهة، من بين أعضائه، الثلث المخصص للجهة من هذا العدد. وينتخب الثلثان المتبقيان من قبل هيئة ناخبة تتكون على مستوى الجهة، من أعضاء المجالس الجماعية ومجالس العمالات والأقاليم.

– خمسان من الأعضاء تنتخبهم، في كل جهة، هيئات ناخبة تتألف من المنتخبين في الغرف المهنية، وفي المنظمات المهنية للمشغلين الأكثر تمثيلية، وأعضاء تنتخبهم على الصعيد الوطني، هيئة ناخبة مكونة من ممثلي المأجورين.

ولا يمكن متابعة أي عضو من أعضاء البرلمان، ولا البحث عنه، ولا إلقاء القبض عليه، ولا اعتقاله ولا محاكمته، بمناسبة إبدائه لرأي أو قيامه بتصويت خلال مزاولته لمهامه، ماعدا إذا كان الرأي المعبر عنه يجادل في النظام الملكي أو الدين الإسلامي، أو يتضمن ما يخل بالاحترام الواجب للملك؛

غير أنه يجرد من صفة عضو في أحد المجلسين، كل من تخلى عن انتمائه، الذي ترشح باسمه للانتخابات، أو الفريق أو المجموعة البرلمانية التي ينتمي إليها.

وتصرح المحكمة الدستورية بشغور المقعد، بناء على إحالة من رئيس المجلس الذي يعنيه الأمر. ويمارس البرلمان السلطة التشريعية، ويصوت على القوانين، ويراقب عمل الحكومة، ويقيم السياسات العمومية.

* قوتها الإلزامية: إلى قواعد آمرة أو ناهية وقواعد مفسرة أو مكملة[48].

2- خصائص القاعدة القانونية مميزاتها:

1.2- خصائص القاعدة القانونية:

القانون في مجمله مجموعة من القواعد التي تحكم وتنظم سلوك الأفراد في الجماعة وتوفق بين مصالحهم، وتفرض على مخالفها جزاء. والقانون بهذا المعنى ليس إلا مجموعة من القواعد.

والقاعدة القانونية هي الوحدة أو الخلية التي يتكون منها القانون، وتختص بخصائص، فهي:

1.1.2- قاعدة عامة ومجردة:

القاعدة القانونية عامة، غير مخصصة فيما تضعه من أحكام بشخص أو أشخاص معينين بذواتهم، أو أوصافهم؛ أما كونها مجرة فلأن خطابها ليس موجها إلى شخص بعينه أو واقعة بذاتها، وإنما العبرة فيه، بعموم الصفة، وبتحقق الشروط المتطلبة لانطباقها في على كل حالة، وفي كل حال.

2.1.2- قاعدة ملزمة:

المقصود به أن للقاعدة القانونية جزاء ماديا يفرض على مخالفها، تتولى توقيعه السلطة العامة ومرده الغاية من القاعدة ذاتها، فالقانون يهدف إلى إقامة النظام في المجتمع، وحكم سلوك أفراده، وهو ما لا يتأتى إن ترك أمر الانصياع إلى حكمه لتقدير المخاطب بأحكامه، ولذلك صارت قواعد القانون قواعد إجبارية تستلزم مخالفتها ترتيب الجزاء. ويتخذ الجزاء ثلاثة صور:

- **جزاء مدني:**

إذا أخل المدين بالتزاماته يلزم بالتنفيذ العيني أو تقديم تعويض ويتمثل أيضا في البطلان أي إزالة التصرف المخالف للقانون أو الفسخ في حالة إخلال متعاقد بالتزاماته.

- **جزاء جنائي:**

يتمثل في عقوبة توقع على من يخالف القاعدة القانونية وهذه العقوبة قد تكون الغرامة أو المصادرة، وقد تكون الحبس أو السجن أو الإعدام.

---

[48]= إن التفرقة بين القواعد الآمرة والمكملة أمر له بالغ الاهمية، لما يترتب عليه من نتائج تتمثل في أن القواعد الآمرة تلغي دور الإرادة وحريتها، وكل اتفاق على مخالفتها لا يرتب أثرا، خلافا للقواعد المكملة.

وتعتمد التفرقة بين القواعد الآمرة والقواعد المكملة على وسيلتين:

1- المعيار اللفظي: التمييز يبني فيه على أساس دلالة العبارة التي تمت بها صياغة النص، فتكون آمرة عندما نستخدم لفظ: لا يجوز، يحظر، يقع باطل، يعاقب – يقع باطلا كل اتفاق يخالف ذلك، "لا يجوز الاتفاق على خلاف ذلك".

وبالرجوع إلى صياغة نص القاعدة القانونية، فعادة ما يعبر المشرع عن أن القاعدة آمرة عن طريق:

- النص صراحة على عدم جواز الاتفاق على خلاف ما جاء بالمادة من أحكام
- النص على أن الخروج على المادة يقع باطلا.

وتكون القاعدة القانونية مكملة عندما تستخدم ألفاظ الإباحة والجواز مثل: يجوز، يباح، لا يمنع، وما لم يوجد اتفاق يقضي بخلاف ذلك...

2- المعيار المعنوي أو الموضوعي: أساسه النظر الي مضمون القاعدة القانونية ومدى تعلق حكمها بالنظام العام والآداب العامة.

♦- **جزاء إداري:**

يوقع على مخالفة قواعد القانون الإدارى، ويتمثل في الإنذار أو الخصم أو الفصل الذي يطال الموظف في حالة إخلاله بالتزامات مهمته.

وقد يجتمع الجزاء الإدارى مع الجزاء الجنائى، فالموظف الذى تمت إدانته بالرشوة أو بالتعسف في استعمال السلطة قد يتعرض لتوقيع جزاء إدارى تأديبى عليه، فقد يتعرض لعقوبات جنائية.

3.1.2- قاعدة اجتماعية:

إن الحاجة إلى قواعد القانون لا تظهر إلا مع قيام الجماعة. والحياة الاجتماعية تقتضي ضبط علاقات الأفراد، وإخضاعها للقيود التي ترمي إلى تحقيق التوازن بين الجانب الفردي والجانب الاجتماعي لتحقيق الاستقرار والسلام في الجماعة، وهذا دور القاعدة القانونية.

والقاعدة القانونية وفق هذا المعنى هي قاعدة اجتماعية، يلزم أن تتواءم مع ظروف المجتمع وعاداته وتقاليده ومعتقداته، فإذا انحرفت القاعدة عن هذه الأسس، ولم تراع المثل العليا للمجتمع قُدر لها أن تفشل في حكم وتوجيه سلوك أفراد الجماعة.

4.1.2- قاعدة سلوك:

من تعريف القانون نستخلص أنه مجموعة القواعد التي تنظم سلوك الأفراد في الجماعة؛ فوجود الفرد ضمن جماعة، وتنوع مصالحه وواجباته، يتطلب ووجود مبادئ وقيم تحكم المعاملات مهما اختلفت صناعية، كانت، أوزراعية، أو تجارية، أو غيرها من أنشطة؛ لذلك تعددت فروع القانون بتنوع واختلاف الفروع ليحكم كل فرع منها جانبا محدودا من الحياة الاجتماعية، فمن جهة، من غير الممكن وجود المجتمع دون وجود قانون، فإن حدث ووجد، فلن يدل ذلك سوى على الفوضى وحياة الغاب البقاء فيها للأقوى، ومن جهة ثانية، وجود قانون دون وجود مجتمع معادلة لا يتصورها عاقل عاقل.

والقانون بصفة عامة مجموعة من القواعد القانونية التي تحكم السلوك الخارجي للأفراد، ولا تهتم بالنوايا والبواعث، ولكن، إذا تجاوز العمل مرحلة النية والتفكير ودخل في دور التنفيذ، يمكن البحث في الدوافع النفسية التي دفعت إليه.

2.2- التمييز بين القاعدة القانونية وقواعد أخرى:

هناك قواعد اجتماعية تشارك قواعد القانون في تنظيم شؤون المجتمع، لكن، بالرغم من الشبه بين هذين النوعين من القواعد القانونية في بعض الخصائص، يبقى هناك تمييز ظاهر يجعل كل منها تستقل بحدود واضحة ومتميزة.

1.2.2- التمييز بين القاعدة القانونية والدين:

الدين في الإسلام مجموعة الأوامر والنواهي الإلهية التي ألزم الله تعالى المكلفين باتباعها، والخضوع لأحكامها؛ وقواعده نوعان:

♦- قواعد العبادات:

تتعلق بعلاقة العبد بربه، مثل الصوم، الصلاة، الزكاة، والحج، وهذا النوع من القواعد لا تتدخل فيه قواعد القانون عن قرب، وإن كانت تلمسه عن بعد، ومثال ذلك ما نص الفصل 3 من الدستور من أن "الإسلام دين الدولة، والدولة تضمن لكل واحد حرية ممارسة شؤونه الدينية.

♦- قواعد المعاملات:

وتختص بكل ما بين الأفراد من علاقات سواء كانت تجارية أو مدنية. وفي هذا المجال المشرع دائما يضع نصب عينيه القواعد الدينية ويطبقها؛ ومن ذلك ما جاء في المادة 400 من مدونة الأسرة "كل ما لم يرد به نص في هذه المدونة، يرجع فيه إلى المذهب المالكي والاجتهاد الذي يراعى فيه تحقيق قيم الإسلام في العدل والمساواة والمعاشرة بالمعروف".

والفرق بين القاعدة القانونية والقاعدة الدينية أن الأولى مصدرها الأفراد والجزاء فيها مادي ملموس وآنٍ، توقعه السلطة العامة، أما مصدر الثانية فهو الله تعالى، والجزاء فيها معنوي أخروي، والقاعدة الدينية أوسع نطاقا، إذ تنظم علاقة الفرد بربه وعلاقته بغيره من الأفراد.

2.2.2- الفرق بين قواعد المجاملات والتقاليد والقواعد القانونية:

قواعد المجاملات كالتحية والتهنئة والعزاء قواعد تزيد من تقوية أواصر المحبة والألفة بين الأفراد، غير أنها تفتقر إلى عنصر الإلزام لاحترامها، فمثلا يستنكر الناس الكذب بشدة، باعتباره منافيا للأخلاق، بينما يمكن التسامح في التهنئة باعتبارها من المجاملات، وعند مخالفتها لا يقع على المخالف جزاء مادي ملموس، ولا تتدخل السلطة العمومية لإجبار الأفراد على احترامها؛ ولكنها مع ذلك قد ترقى إلى درجة القاعدة القانونية إذا شعر المشرع بضرورتها صيانة للنظام العام.

3.2.2- التمييز بين القاعدة القانونية والقاعدة الخلقية:

القواعد الخلقية مجموعة المبادئ والقواعد التي تكون المثل العليا والتي تسمو بالمجتمع إلى الكمال فالكرم والصدق والوفاء والإخلاص، ومساعدة الضعيف والرفق به، ونبذ البخل والشح، والدفع بالتي هي أحسن، وإيثار الغير، تتشابه مع القواعد القانونية في كونها عامة تتوجه إلى كل الأفراد، وتهدف إلى تنظيم العيش في الجماعة، ولكنها تختلف عنها في:

- الجزاء: فالجزاء هنا معنوي يتمثل في تأنيب الضمير واستنكار الرأي العام.
- الغاية : تسمو بالإنسان نحو الكمال ولهذا فهي غير نفعية.
- النطاق: القاعدة الأخلاقية أوسع نطاقا من القاعدة القانونية لأنها تهتم، إلى جانب علاقة الفرد بغيره، بعلاقة الفرد بنفسه.

– القاعدة القانونية تحكم السلوك الخارجي بينما تحكم القاعدة الأخلاقية النوايا الداخلية[49].

ب– أقسام القانون ومجال تطبيقها:

1– أقسام القانون:

1.1- القانون العام:

هو مجموعة من القواعد القانونية التي تنظم العلاقات التي تكون الدولة فيها طرفا باعتبارها صاحبة سيادة وسلطان، سواء كانت هذه العلاقات بين الدولة وبين غيرها من الدول أو بين الدولة وبين الأشخاص العاديين؛ أو هو الذي يضم مجموع القواعد القانونية التي تعتبر الدولة أحد الأشخاص المخاطبين بها بوصفها وحدة سياسية كقواعد القانون الدولي العام أو بصفتها سلطة عامة كقواعد القانون الإداري.

وينقسم القانون العام إلى قانون عام خارجي وقانون عام داخلي فإذا كانت العلاقة القانونية القائمة قد نشأت بين الدولة ودولة أخرى فإن العلاقة تخضع للقانون العام الخارجي أما إذا كانت العلاقة قد نشأت وطلت داخل إقليم الدولة فإن العلاقة تخضع للقانون العام الداخلي.

1.1.1– القانون الدولي العام:

مجموعة من القواعد القانونية التي تنظم علاقات الدولة بالمنظمات الدولية وبغيرها من الدول

2.1.1– القانون الدستوري:

القواعد التي تحدد شكل نظام الحكم في الدولة والسلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية، من حيث تكوينها واختصاصاتها، وعلاقاتها، كما تحدد حقوق الأفراد قبل الدولة والحريات العامة، كحرية التملك، وحرية الرأي، وحرية العقيدة، وحرية التنقل، والحرية الشخصية.

3.1.1– القانون الإداري:

هو أحد فروع القانون العام الداخلي الذي يتضمن القواعد القانونية التي تنظم كيفية مباشرة السلطة التنفيذية في الدولة لوظيفتها الإدارية وهو ينظم العديد من المسائل كتشكيل الجهاز الإداري للدولة، كما ينظم علاقة الحكومة المركزية بالإدارات والهيئات الإقليمية والجهوية والمحلية.

ويتكون القانون الإداري من قواعد موضوعية وقواعد شكلية:

---

[49]= القانون هو علم اجتماعي بالدرجة الأولى، موضوعه الإنسان، وسلوكه مع نظائره، أعماله، وردود أفعاله، وهو موضوع ضخم، متغير المضمون، يصعب عرضه بدقة في أغلب الأحوال؛ هدفه حكم الجماعات الإنسانية، حتى لا تترك العلاقات بين الناس، اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية، فوضى ينظمها كل فرد وفق رغبته ومشيئته، وإلا صدقت، وتحققت مقولة الفيلسوف بوسوت Bossuet: "حيث يملك الكل فعل ما يشاءون لا يملك أحد فعل ما يشاء، وحيث لاسيد، فالكل سيد، وحيث الكل سيد فالكل عبيد". لذلك كان لا بد للمجتمع من نظام يحكم العلاقات بين الناس، ويفرض الأمان في المجتمع.

والقانون، في السياسة وعلم التشريع، هو مجموعة قواعد التصرف التي تجيز وتحدد حدود العلاقات والحقوق بين الناس والمنظمات، والعلاقة التبادلية بين الفرد والدولة.

♦- القواعد الموضوعية:

وتشتمل على الموضوعات الآتية:

- أسلوب تنظيم السلطة الإدارية وتكوينها عن طريق المركزية الإدارية أو اللامركزية الإدارية أو الجمع بينهما في معظم دول العالم.

- القواعد المتعلقة بإنشاء وتنظيم المرافق العامة في الدولة لإشباع الحاجات العامة للمواطنين والمقيمين في كافة المجالات.

- القواعد المنظمة للوسائل المادية والقانونية التي تتمتع بها السلطة الإدارية في مباشرتها لوظيفتها واختصاصاتها في حفظ الأمن وإدارة المرافق العامة، مثل الأموال العامة المخصصة للنفع العام، وتنظيم الوظيفة العمومية من حيث شروط شغلها، وطرق اختيار الموظفين، وحقوقهم والتزاماتهم، وعلاقتهم بالدولة، وتأديبهم وإنهاء خدمتهم.

♦- القواعد الشكلية والإجرائية:

القواعد الشكلية والإجرائية المتعلقة بتنظيم جهة القضاء الإداري، وإجراءات التقاضي أمامها، واختصاصاتها في الفصل في المنازعات الإدارية التي تكون الإدارة طرفا فيها كسلطة عامة.

4.1.1- القانون المالي:

يتكون من القواعد القانونية التي تنظم مالية الدولة، ويتناول، عموما، الموارد والمصروفات وإجراءات التوازن بينهما.

وتتحدد مهمة القانون المالي في وضع التقييم وتحديد التوقعات وكذا الترخيص لكل العمليات المرتبطة بمداخيل ونفقات الدولة في كل سنة مالية.

وتستغرق عملية تحضير وإعداد القانون المالي قرابة ثلاثة أشهر ونصف ابتداء من شهري دجنبر ويناير.

بعد المصادقة عليه في مجلس الحكومة ثم في مجلس الوزراء، يتم إحالته على البرلمان قصد مناقشته والتصويت عليه.

2.1- القانون الخاص:

عرف القانون الخاص بأنه "مجموع القواعد القانونية التي تنظم العلاقات التي تنشأ بين أشخاص لا يعمل أيهم بصفته صاحب سيادة ، سواء كان جميع الأشخاص أشخاصاً عاديين أي لا يملكون السيادة أم كان بعضهم ممن يملكون السيادة ولكنه لا يدخل في العلاقة القانونية بهذه الصفة أي باعتباره صاحب سيادة"[50]، ويمكن القول إنه مجموعة من القواعد القانونية التي تنظم العلاقات بين الأفراد أو بينهم وبين الدولة إذا دخلت هذه الأخيرة في العلاقة باعتبارها شخصا قانونيا عاديا وليس باعتبارها صاحبة سيادة

[50]= المدخل لدراسة القانون – نظرية القانون – الدكتور علي حسن نجيدة

وسلطان. ويتفرع القانون الخاص إلى فروع نذكر منها الالتزامات والعقودقانون الأسرة، ويتناول أحكام الأسرة.

1.2.1- القانون الجنائي:

وهو، بمعناه العام، القواعد القانونية التي تحدد الأفعال المعتبرة جرائم يُعاقَبُ عليها قانونا، والعقوبات المقررة لها، والإجراءات التي تُتبع في تعَقب المتهم ومحاكمته وتوقيع العقاب عليه إذا ثبت إجرامه.

2.2.1- قانون المسطرة الجنائية:

قانون يتضمن الإجراءات التي يلزم اتخاذها، عند وقوع جريمة معينة، لضبط الجاني، والتحقيق معه، ومحاكمته حتى تنفيذ العقوبة.

3.2.1- القانون المدني:

يسمى الشريعة العامة، وهو القانون الذي يحكم العلاقات الخاصة، سواء تمت بين الأفراد بعضهم البعض، أو بينهم وبين الدول، إلا ما يدخل منها في نطاق فرع آخر من فروع القانون الخاص. وهو الأساس الذي قامت وتفرعت عنه كافة فروع القانون الخاص ، فهو الشريعة والمنهج العام الذي يجب إعمال أحكامه فيما لم يرد بشأنه نص خاص في فرع آخر من فروع القانون الخاص التي انفصلت واستقلت عنه، كالقانون التجاري أو القانون التجاري البحري أو قانون العمل وقانون ملكية القعارية في إطار ملكية الطبقات، مثلا.

4.2.1- قانون المسطرة المدنية:

القواعد الإجرائية التي تنظم السلطة القضائية وتبين أنواع المحاكم وتشكيلها واختصاصاتها، والقواعد الواجبة الاتباع عند رفع الدعاوى والفصل فيها وتنفيذ الأحكام الصادرة بشأنها. وعليه فإن موضوع قانون المسطرة المدنية لا يبين حقوق الأفراد أو التزاماتهم، وإنما يقرر القواعد التي يلزم الأفراد إتباعها للحصول على حقوقهم إذا تم الاعتداء عليها أو ثارت بشأنها منازعة.

5.2.1- القانون التجاري:

القواعد القانونية التي تنظم العلاقات التي تنشأ بين الأفراد بسبب احترافهم التجارة أو بسبب قيامهم بأعمال تجارية، فهو إذن القانون الذي ينظم الأعمال التجارية سواء قام بها التجار، أي من يحترفون الأعمال التجارية، أو غيرهم من الأفراد الذين لم يقوموا بهذه الأعمال إلا بصفة عرضية.

6.2.1- القانون الدولي الخاص:

القواعد القانونية التي تنظم علاقات القانون الخاص ذات العنصر الأجنبي، فتحدد القانون الواجب التطبيق عليها والمحكمة المختصة بنظرها. ويتضمن أساسا نوعين من القواعد:

– قواعد تنازع الاختصاص: تبين المحكمة المختصة بنظر النزاع.

– قواعد تنازع القوانين: تحدد القانون الذي يطبق على النزاع.

إذا تزوج، مثلا، مغربي من تركية وأُبرِمَ عقدُ الزواج في أستراليا تثار الأسئلة التالية:

– أي قانون يكون واجب التطبيق على ما قد ينشأ بينهما من منازعات؟. هل القانون المغربي باعتباره بلد الزوج؟ أم القانون التركي باعتباره قانون بلد الزوجة ؟ أم القانون الأسترالي باعتباره قانون محل إبرام العقد؟

– أي قضاء يختص بنظر هذه المنازعات؟ المغربي أم التركي أم الأسترالي؟.

وهذه المسائل من اختصاص القانون الدولي الخاص.

الفقرة الثانية: نطاق تطبيق القانون من حيث الزمان:

عندما تصير قاعدة قانونية نافذة فإنها تظل سارية في حق المخاطبين بأحكامها دون استثناء، من علم بها ومن لم يعلم[51]، وتستمر كذلك إلى إلغائها نهائيا، أو تغييرها بأخرى، ما يثير التساؤل حول الحد الفاصل بين نطاق تطبيق القاعدتين الملغاة والحالة محلها، والتنازع بين كل من القاعدتين بالنسبة للأوضاع والآثار التي ابتدأت في ظل القاعدة الأولى، وظلت مستمرة في ظل القاعدة الجديدة.

أولا: إلغاء القانون:

إلغاء القاعدة القانونية، هو وقف العمل بها وتجريدها من قوتها الملزمة وإزالة الصفة القانونية عنها.

1- السلطة التي تملك الإلغاء:

القاعدة أن "السلطة التي تملك إلغاء قاعدة معينة هي تلك التي تملك خلقها أو خلق قاعدة أعلى منها درجة"؛ والأصل، أن "القاعدة القانونية لا تلغى إلا بقاعدة أخرى من نفس القوة أو بقاعدة أعلى منها".

2- أنواع الإلغاء:

ينقسم الإلغاء بحسب طبيعته إلى إلغاء:

1.2- إلغاء صريح: Abrogation expresse

لا يكون الإلغاء صريحا إلا إذا صدرت قاعدة قانونية جديدة تقضي صراحة به، والغالب أن يكون الإلغاء الصريح بصدور تشريع ينص فيه على إلغاء تشريع سابق معين أو ما يخالفه من قواعد.

2.2- الإلغاء الضمني: Abrogation tacite

الإلغاء الضمني هو الذي لا يصرح به المشرع، ولكنه يأتي نتيجة التناقض والتنافر الموجود بين القانون الجديد والقانون القديم، أو من تنظيم تشريع جديد لموضوع سبق أن التطرق له في تشريع قديم.

ثانيا: تنازع القوانين من حيث الزمان

يقوم تحديده، بحسب الأصل، على مبدأين أساسيين:

---

[51]= المبدأ: لا يعذر أحد بجهله القانون: Nul n est censé ignorer la loi

1- الأثر المباشر أو الفوري أو الحالي للقانون:

ويعني أن القانون يسري على الوقائع التي تحدث من يوم نفاذه بصدوره في الجريدة الرسمية إلى بإلغائه أو بتعديله.

2- عدم رجعية القوانين: Principe non-rétroactivité des lois :

عدم رجعية القوانين أو عدم سريان القوانين على الماضي أو عدم استناد القوانين إلى الماضي. ويقصد به أن القانون الجديد لا يسري على الوقائع التي تمت قبله، إذ أن هذه الوقائع يحكمها القانون القديم الذي نشأت في ظله.

المطلب الثاني: أنواع التشريعات في القانون المغربي:

يعرف القانون موضوعيا بكونه مجموع القواعد القانونية العامة المجردة الملزمة التي تتسم بالديمومة والاستقرار لمدة زمنية معينة، وشكليا بأنه "كل تصرف صدر عن البرلمان بالتصويت".

غير أن تعريف القانون بالمعيار الشكلي أصبح غير ذي قيمة بعد تحديد مجال القانون، إذ لم يعد البرلمان وحده صاحب الاختصاص في تشريع القوانين، فقد أصبحت مهمة صناعة القوانين موزعة بين البرلمان والسلطة التنفيذية، بل يمكن للبرلمان أن يفوض التشريع في ميدان القانون للحكومة، لذلك يعرفه الأستاذ الدكتور عبد الرحمان أمالو بأنه: "كل تصرف اتخذه البرلمان في المجال الذي حدده الدستور وجعله محصورا عليه".

والواقع أنه لا يمكن الاستغناء عن أي من المعيارين المادي والشكلي لإعطاء تعريف دقيق للقانون، لأن الاعتماد، فقط، على المعيار المادي وإلغاء المعيار الشكلي يضفي وصف القانون على القوانين التنظيمية والقرارات الإدارية، لذلك لا بد من الجمع بين المعيارين لتحديد معنى القانون في ظل ما استجد من تحديد لمجاله في الدستور المغربي.

وبناء على ذلك تتنوع التشريعات في القانون المغربي تبعا للجهة التي وضعتها، البرلمان أو الحكومة، وتبعا لمجال موضوع التشريع، مجال القانون أو مجال التنظيم.

أولا: الدستور:

التشريع الأساسي أو الدستور، بشكل عام، يصدر، إما كمنحة من الملك أو صاحب السلطان في الدولة، أو في صورة عقد بينه وبين الشعب، وإما أن تسنه جمعية تأسيسية منتخبة عن الشعب، أو يسنه الشعب مباشرة عن طريق الاستفتاء. وهو مجموعة المبادئ الأساسية المنظمة لسلطات الدولة والمبينة لحقوق كل من الحكام والمحكومين فيها، والواضعة للأصول الرئيسية التي تنظم العلاقات بين مختلف سلطاتها العامة، أو هو موجز الإطارات التي تعمل الدولة بمقتضاها في مختلف الأمور المرتبطة بالشئون الداخلية والخارجية.

وبتعبير آخر، هو مجموعة القواعد القانونية التي تنظم شكل الدولة، وطبيعتها، ونظام تسييرها، والمبادئ الأساسية فيها من حيث الحقوق والواجبات والحريات العامة الجماعية والفردية، واختصاصات المؤسسات الوطنية العليا وعلاقاتها فيما بينها[52].

وتعتبر قواعد القانون الدستوري أسمى القواعد القانونية، وعليه لا يجوز لأي قانون تصدره السلطة التشريعية مخالفتها وإلا حكم بعدم دستوريته.

وقد مُنح المغرب أول دستور سنة 1962 تمت مراجعته في سنوات 1970 و1972 و1992 و1996، و2011 وهو من الدساتير الجامدة التي يتطلب تعديلها إجراءات معقدة. ويتألف من ديباجة وأربعة عشر بابا تضم مائة وثمانين فصلا.

ونقصد بالدستور مجموعة القواعد المكتوبة في وثيقة الدستور المغربي، ومضامين الاتفاقيات الدولية التي جعلها جزءا لا يتجزأ منه. وهو قمة الهرم القانوني، والمصدر الأساسي الرسمي للتشريع المدرسي، إذ تسمو قواعده على كل القواعد القانونية.

أ- تعريف الدستور:

لفظ الدستور فارسي الأصل، مركب من كلمة دست بمعنى القاعدة وكلمة وَر، أي صاحب، يقصد به التأسيس أو التكوين أو النظام، دخل إلى اللغة العربية عن طريق اللغة التركية.

يُعَرف الدستور بأنه:

- أوجز الإطارات التي تعمل الدولة بمقتضاها في مختلف الأمور المرتبطة بالشئون الداخلية والخارجية؛

- مجموعة القواعد التي تنظم عمل السلطات العامة في الدولة، وتتناول الحريات والحقوق الأساسية للمواطنين، وكيفية وآليات حمايتها.

وبإيجاز، إنه نص تُستَوْحَى منه الأنظمةُ والقوانين التي تسير عليها الدولة.

ب- أنواع الدستور:

تقسم الدساتير من حيث تدوينها أو عدم تدوينها إلى دساتير مدونة وغير مدونة، ومن حيث طريقة تعديلها إلى دساتير مرنة ودساتير جامدة.

1- الدساتير المدونة وغير المدونة:

1.1- الدساتير المدونة:

يعتبر الدستور مدونا إن كانت غالبية قواعده مكتوبة في وثيقة رسمية صادرة من المشرع.

---

[52]= تنص المادة 107 من الدستور "السلطة القضائية مستقلة عن السلطة التشريعية وعن السلطة التنفيذية. وأن الملك هو الضامن لاستقلال السلطة القضائية".

2.1- الدساتير غير المدونة:

الدساتير غير المدونة عبارة عن قواعد عرفية استمر العمل بها حتى أصبحت بمثابة القانون الملزم وتسمى أحيانا الدساتير العرفية، نظرا لأن العرف يعتبر المصدر الرئيسي لقواعدها، ويعتبر الدستور الإنجليزي مثالا للدساتير غير المدونة، إذ يأخذ أغلب أحكامه من الأعرف والعادات والتقاليد. وإن وجدت بعض الأحكام الدستورية المكتوبة، مثل قانون سنة 1958 الذي سمح للنساء بأن يكن عضوات في مجلس اللوردات.

2= الدساتير المرنة والدساتير الجامدة:

1.2- الدساتير المرنة:

الدساتير المرنة هي التي يمكن تعديلها بنفس الإجراءات التي يتم بها تعديل القوانين العادية، أي بواسطة السلطة التشريعية، وأبرز مثال لها الدستور الإنجليزي.

2.2- الدساتير الجامدة:

الدساتير الجامدة هي التي يستلزم تعديلها إجراءات أشد من تلك التي تم بها تعديل القوانين العادية، ومثال ذلك دستور أستراليا الفيدرالي الذي يتطلب موافقة أغلبية المواطنين، بالإضافة إلى أغلبية الأصوات على المستوى الفيدرالي.

وقد نص الدستور المغربي على إجراءات مراجعة الدستور في الباب الثالث عشر منه، لكنه قرر في الفصل 175 أنه "لا يمكن أن تتناول المراجعة الأحكام المتعلقة بالدين الإسلامي، وبالنظام الملكي للدولة، وباختيارها الديمقراطي، وبالمكتسبات في مجال الحريات والحقوق الأساسية.

جـ- مبدأ سمو الدستور:

المقصود بسمو الدستور أنه القانون الأعلى في الدولة، لا يعلوه قانون آخر، ويعتبر مصدرا لكل القواعد القانونية السارية، وقد نصت عليه أغلب دساتير دول العالم كالإيطالي والصومالي. وسمو الدستور يكون من جانبين أساسيين هما:

1- السمو الموضوعي:

يتناول الدستوري موضوعات تختلف عن موضوعات القوانين العادية. وهذا السمو يستند على موضوع القواعد الدستورية ومضمونها والتي لا تنحصر في دساتير معينة بل موجودة في جميع الدساتير المكتوبة والعرفية جامدة أم مرنة.

ويترتب على السمو الموضوعي للدستور كونه القانون الأساس في الدولة، فهو الذي يبين أهداف الدولة ويضع إطارها السياسي والاجتماعي والاقتصادي، وهو الجهة الوحيدة التي تنشئ السلطات وتحدد اختصاصاتها؛ ولذلك تلزم السلطات العمومية باحترام قواعده إذ هو السند الشرعي لوجودها، كما أن الاختصاصات التي تمارسها السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية مفوضة لهم بواسطته.

2- السمو الشكلي:

يظهر سمو الدستور في تعقد الإجراءات اللازمة لوضعه وتعديله بخلاف القوانين العادية. وهذا السمو موجود خاصة في الدساتير المكتوبة الجامدة.

ويترتب على السمو الشكلي وجود سلطتين:

- سلطة مؤسِسة، وهي التي تؤسس وتضع الدستور.
- سلطة مؤسَسة، وهي التي تم إنشاؤها.

ويضمن هذا السمو احترام الدستور وقواعده.

ثانيا: الظهائر الشريفة:

يستأثر الملك بالوظيفة التشريعية، في حالة غياب البرلمان إما بانتهاء ولايته انتهاء عاديا أو عن طريق الحل أو في حالة الاستثناء، سدا للفراغ التشريعي عن طريق ظهائر شريفة معتبرة بمثابة قانون، عادية أو تنظيمية، تمييزا لها عن الظهائر الشريفة التي يصدرها الملك لتنفيذ القانون.

ويمكن للملك أن يلجأ إلى ممارسة السلطة التشريعية وتعويض الغياب السياسي للبرلمان بعد انتهاء ولايته مستندا في ذلك إلى الفصلين 41 و59 من الدستور وبالذات إلى مهمته السامية كأمير للمؤمنين.

وقد مارس الملك الوظيفة التشريعية نيابة عن البرلمان خلال الفترة الانتقالية في الدساتير السابقة عن دستور 1996 دامت مدتها أكثر من سنة بخصوص دستور 1992 و5 سنوات و7 أشهر بخصوص دستور 1972 وشهران بخصوص دستور 1970 و11 شهرا بخصوص دستور 1962. أما دستور 1996 فقد أسند مهمة التشريع خلال الفترة الانتقالية لمجلس النواب وليس للملك. ويصدر عن صاحب الجلالة بصفته سلطة عليا وممثلا أسمى للأمة في إطار ممارسته مهامه السامية ما يلي:

1- الظهير الشريف:

الظهير الشريف نص تشريعي يصدره ويوقعه صاحب الجلالة بصفته سلطة عليا وممثلا أسمى للأمة في إطار ممارسته مهامه السامية، من خلال السلطات المخولة له صراحة بنص الدستور.

يتناول الدستوري موضوعات تختلف عن موضوعات القوانين العادية.

و يستند هذا السمو على موضوع القواعد الدستورية ومضمونها والتي لا تنحصر في دساتير معينة بل موجودة في جميع الدساتير المكتوبة والعرفية جامدة أم مرنة.

وتُوقع الظهائر بالعطف من قبل رئيس الحكومة، ماعدا تلك المنصوص عليها في الدستور في (الفصل41)[53] و(الفصل 44 فقرة:2)[54]، و(الفصل47 فقرة:1و6)[55]، و(الفصل 51)[56]، و(الفصل57)[57]، و(الفصل59)[58]، و(الفصل130 فقرة:1)[59] و(الفصل174)[60].

---

[53]= "الملك، أمير المؤمنين وحامي حمى الملة والدين، والضامن لحرية ممارسة الشؤون الدينية. ويرأس الملك، أمير المؤمنين، المجلس العلمي الأعلى، الذي يتولى دراسة القضايا التي يعرضها عليه. ويعتبر المجلس الجهة الوحيدة المؤهلة لإصدار الفتاوى المعتمدة رسميا، بشأن

ويتميز الظهير الشريف برقم 1 على اليسار بالإضافة إلى الرقمين الأخيرين هما سنة الإصدار والرقم الترتيبي، ثم التاريخ الهجري والميلادي والموضوع، مثلا: ظهير شريف رقم 1.58.008 بتاريخ 4 شعبان 1377 موافق 24 فبراير 1958 بشأن النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية.

المسائل المحالة عليه، استنادا إلى مبادئ وأحكام الدين الإسلامي الحنيف، ومقاصده السمحة. وتحدد اختصاصات المجلس وتأليفه وكيفيات سيره بظهير. ويمارس الملك الصلاحيات الدينية المتعلقة بإمارة المؤمنين، والمخولة له حصريا، بمقتضى هذا الفصل، بواسطة ظهائر".

[54]= "يعتبر الملك غير بالغ سن الرشد قبل نهاية السنة الثامنة عشرة من عمره، وإلى أن يبلغ سن الرشد، يمارس مجلس الوصاية اختصاصات العرش وحقوقه الدستورية، باستثناء ما يتعلق منها بمراجعة الدستور.

ويعمل مجلس الوصاية كهيئة استشارية بجانب الملك حتى يدرك تمام السنة العشرين من عمره.

ويرأس مجلس الوصاية رئيس المحكمة الدستورية، ويتركب، بالإضافة إلى رئيسه، من رئيس الحكومة، ورئيس مجلس النواب، ورئيس مجلس المستشارين، والرئيس المنتدب للمجلس الأعلى للسلطة القضائية، والأمين العام للمجلس العلمي الأعلى، وعشر شخصيات يعينهم الملك بمحض اختياره".

[55]="يعين الملك رئيس الحكومة من الحزب السياسي الذي تصدر انتخابات أعضاء مجلس النواب، وعلى أساس نتائجها.

ويعين أعضاء الحكومة باقتراح من رئيسها. للملك، بمبادرة منه، بعد استشارة رئيس الحكومة، أن يعفي عضوا أو أكثر من أعضاء الحكومة من مهامهم.

ولرئيس الحكومة أن يطلب من الملك إعفاء عضو أو أكثر، من أعضاء الحكومة. لرئيس الحكومة أن يطلب من الملك إعفاء عضو أو أكثر، من أعضاء الحكومة، بناء على استقالتهم، الفردية أو الجماعية.

ترتب عن استقالة رئيس الحكومة إعفاء الحكومة بكاملها. تواصل الحكومة المنتهية مهامها، تصريف الأمور الجارية إلى غاية تشكيل الحكومة الجديدة".

[56]= للملك حق حل مجلسي البرلمان أو أحدهما بظهير، طبق الشروط المبينة في الفصول96 و97 و98.

[57]= "يوافق الملك بظهير على تعيين القضاة من قبل المجلس الأعلى للسلطة القضائية".

[58]= "إذا كانت حوزة التراب الوطني مهددة، أو وقع من الأحداث ما يعرقل السير العادي للمؤسسات الدستورية، يمكن للملك أن يُعلن حالة الاستثناء بظهير، بعد استشارة كل من رئيس الحكومة، ورئيس مجلس النواب، ورئيس مجلس المستشارين، ورئيس المحكمة الدستورية، وتوجيه خطاب إلى الأمة. ويُخول الملك بذلك صلاحية اتخاذ الإجراءات،التي يفرضها الدفاع عن الوحدة الترابية، ويقتضيها الرجوع، في أقرب الآجال، إلى السير العادي للمؤسسات الدستورية.

ولا يحل البرلمان أثناء ممارسة السلطات الاستثنائية. وتبقى الحريات والحقوق الأساسية المنصوص عليها في هذا الدستور مضمونة. وتُرفع حالة الاستثناء بمجرد انتفاء الأسباب التي دعت إليها، وباتخاذ الإجراءات الشكلية المقررة لإعلانها.

[59]= "تتألف المحكمة الدستورية من اثني عشر عضوا، يعينون لمدة تسع سنوات غير قابلة للتجديد، ستة أعضاء يعينهم الملك، من بينهم عضو يقترحه الأمين العام للمجلس العلمي الأعلى، وستة أعضاء يُنتخب نصفهم من قبل مجلس النواب، وينتخب النصف الآخر من قبل مجلس المستشارين من بين المترشحين الذين يقدمهم مكتب كل مجلس، وذلك بعد التصويت بالاقتراع السري وبأغلبية ثلثي الأعضاء الذين يتألف منهم كل مجلس. وإذا تعذر على المجلسين أو على أحدهما انتخاب هؤلاء الأعضاء، داخل الأجل القانوني للتجديد، تمارس المحكمة اختصاصاتها، وتصدر قراراتها، وفق نصاب لا يُحتسب فيه الأعضاء الذين لم يقع بعد انتخابهم. ويتم كل ثلاث سنوات تجديد ثلث كل فئة من أعضاء المحكمة الدستورية. ويعين الملك رئيس المحكمة الدستورية من بين الأعضاء الذين تتألف منهم. ويختار أعضاء المحكمة الدستورية من بين الشخصيات المتوفرة على تكوين عال في مجال القانون، وعلى كفاءة قضائية أو فقهية أو إدارية، والذين مارسوا مهنتهم لمدة تفوق خمس عشرة سنة، والمشهود لهم بالتجرد والنزاهة".

[60]= "تُعرض مشاريع ومقترحات مراجعة الدستور، بمقتضى ظهير، على الشعب قصد الاستفتاء. وتكون المراجعة نهائية بعد إقرارها بالاستفتاء. للملك، بعد استشارة رئيس المحكمة الدستورية، أن يعرض بظهير، على البرلمان، مشروع مراجعة بعض مقتضيات الدستور. يصادق البرلمان، المنعقد، باستدعاء من الملك، في اجتماع مشترك لمجلسيه، على مشروع هذه المراجعة، بأغلبية ثلثي الأعضاء الذين يتكون منهم. يحدد النظام الداخلي لمجلس النواب كيفيات تطبيق هذا المقتضى. تراقب المحكمة الدستورية صحة إجراءات هذه المراجعة، وتعلن نتيجتها".

2- الظهير الشريف التنفيذي:

يصدره ويوقعه صاحب الجلالة ويتميز بالمواصفات نفسها التي يتميز بها الظهير، إلا أن الظهير التنفيذي يقصد به إعطاء الشرعية التنفيذية لقانون صادر عن البرلمان إذ بدون صدور هذا الظهير في الجريدة الرسمية لا يمكن للقانون المصادق عليه من لدن البرلمان أن ينتقل إلى مرحلة التنفيذ.[61]

3- مرسوم ملكي بمثابة قانون:

مرسوم يحمل رقما ترتيبيا خاصا مع تاريخ الاصدار الهجري والميلادي، يصدره جلالة الملك ويوقعه في حالات استثنائية، وفق أحكام الدستور، إذا كان يمارس اختصاصاته التشريعية والتنفيذية، في غياب البرلمان.

4- منشور ملكي:

يخضع المنشور الملكي لنفس مواصفات المرسوم الملكي إلا أنه يرتبط عادة بالقضايا الإدارية والاجتماعية أو الاقتصادية وقد لا يحمل رقما معينا، خاصا به.

5- قرار ملكي:

يصدره ويوقعه جلالة الملك بصفته سلطة إدارية عليا. يحمل القرار رقم 3 على اليسار ثم الرقم الترتيبي وسنة الإصدار.

ثالثا: القوانين التنظيمية:

القوانين التنظيمية هي التي نص الدستور على أنها كذلك، وقد جعلها الدستوري المغربي من اختصاص البرلمان وهي:

1- القوانين التنظيمية التي تبين الشروط والإجراءات التي تمكن من ممارسة حق الانتخاب: (الفصل 11 من الدستور)؛

2- ما يقضي به الدستور من أن قواعد سير مجلس الوصاية تحدد بقانون تنظيمي(الفقرة 3 من الفصل 44 من الدستور)؛

3- تحديد عدد أعضاء مجلس النواب ونظام انتخابهم، وشروط القابلية للانتخاب ونظام المنازعات الانتخابية (فصل 62 من الدستور)؛

4- عدد أعضاء مجلس المستشارين ونظام انتخابهم، وعدد الأعضاء الذين تنتخبهم كل هيئة ناخبة، وتوزيع المقاعد على مختلف جهات المملكة، وشروط القابلية للانتخاب وحالات التنافي، وطريقة إجراء القرعة، وتنظيم المنازعات الانتخابية يحدد بقانون تنظيمي(الفصل 63 من الدستور).

5- يحدد قانون تنظيمي طريقة تسيير لجان تقصي الحقائق (فصل 67 من الدستور فقرة أخيرة).

---

[61]= يصدر الملك الأمر بتنفيذ القانون خلال الثلاثين يوما التالية لإحالته إلى الحكومة بعد تمام الموافقة عليه. وينشر القانون الذي صدر الأمر بتنفيذه، بالجريدة الرسمية للمملكة، خلال أجل أقصاه شهر ابتداء من تاريخ ظهير إصداره.

ويتحتم على البرلمان أثناء إقراره للقانون التنظيمي "أن يتقيد بالإجراءات الخاصة المنصوص عليها في الدستور كما أن إصدارها يتوقف على التدخل الوجوبي للمجلس الدستوري[62] الأمر الذي يجعل الإجراءات المتعلقة بالقوانين التنظيمية أكثر شدة من تلك المقررة لسن القوانين العادية وأقل صرامة من تلك الواجب اتباعها حينما يكون الأمر متعلقا بإدخال تعديلات على بعض النصوص الدستورية".

رابعا: المراسيم التنظيمية المستقلة:

يقصد بالسلطة التنظيمية المستقلة التشريع في جميع المجالات باستثناء تلك التي أعطيت للبرلمان صراحة بموجب مقتضيات الدستور وتمارس بموجب مراسيم تسمى المراسيم المستقلة، وهي مراسيم تصدر دون الاستناد إلى قانون قائم، فهي قائمة بذاتها لا تستند إلى قانون آخر تعمل على تنفيذه.

وقد اعتبر بعض الفقهاء المراسيم التنظيمية المستقلة تشريعا حكوميا بالمعنى الكامل للتشريع، مما جعلها في نظر الكثير من الفقهاء المغاربة مساوية للقانون في سلم القواعد القانونية مكانة ومرتبة وقوة.

ومجال السلطة التنظيمية واسع جدا كما يشير إلى ذلك الفصل 72 من الدستور بنصه على أن المواد الأخرى التي لا يشملها اختصاص القانون، أي القانون العادي الصادر عن البرلمان، يختص بها المجال التنظيمي، فهناك مسائل عديدة ذات صبغة تقنية وجزئية لا يمكن للبرلمان أن يحيط بها كالقواعد اللازمة لتسيير المرافق العامة والمحافظة على الأمن.

ولا تختلف المراسيم المستقلة عن القانون العادي إلا من حيث الجهة التي أصدرتها، والموضوعات التي صدرت فيها. فهي مثل القوانين العادية من حيث هي عامة ومجردة وملزمة كما أنها تتمتع بالاستقلال في علاقتها مع القانون لأنها تتم في إطار المجال الذي حدده الدستور للسلطة التنظيمية، وهو مجال مستقل عن مجال القانون.

---

[62]= يتألف المجلس الدستوري المغربي من ستة أعضاء يعينهم الملك لمدة تسع سنوات، وستة أعضاء يعين ثلاثة منهم رئيس مجلس النواب وثلاثة رئيس مجلس المستشارين لنفس المدة بعد استشارة الفرق البرلمانية، ويتم كل ثلاث سنوات تجديد ثلث كل فئة من أعضاء المجلس الدستوري.

يختار الملك رئيس المجلس الدستوري من بين الأعضاء الذين يُعينهم. مهمة رئيس وأعضاء المجلس الدستوري غير قابلة للتجديد. يمارس المجلس الدستوري الاختصاصات المسندة إليه بفصول الدستور أو بأحكام القوانين التنظيمية؛ ويفصل –بالإضافة إلى ذلك– في صحة انتخاب أعضاء البرلمان وعمليات الاستفتاء.

تحال القوانين التنظيمية قبل إصدار الأمر بتنفيذها، والنظام الداخلي لكل من مجلسي البرلمان قبل الشروع في تطبيقه إلى المجلس الدستوري ليبت في مطابقتها للدستور، وللملك أو رئيس الحكومة أو رئيس مجلس النواب أو رئيس مجلس المستشارين أو ربع أعضاء مجلس النواب أو أعضاء مجلس المستشارين أن يحيلوا القوانين قبل إصدار الأمر بتنفيذها إلى المجلس الدستوري ليبت في مطابقتها للدستور.

يبت المجلس الدستوري في الحالات المنصوص عليها في الفقرتين السابقتين خلال شهر، وتخفض هذه المدة إلى ثمانية أيام بطلب من الحكومة إذا كان الأمر يدعو إلى التعجيل.

يترتب على إحالة القوانين إلى المجلس الدستوري في الحالات المشار إليها أعلاه وقف سريان الأجل المحدد لإصدار الأمر بتنفيذها، لا يجوز إصدار أو تطبيق أي نص يخالف الدستور.

لا تقبل قرارات المجلس الدستوري أي طريق من طرق الطعن؛ وتلزم كل السلطات العامة وجميع الجهات الإدارية والقضائية.

وهذا الموقف يشذ عنه في المغرب الأستاذ "محمد أشركي" حيث ينكر استقلال المراسيم التنظيمية عن القانون، وبالتالي يجعلها أقل مكانة ورتبة من القانون العادي الصادر عن البرلمان في نطاق مجاله[63].

ويخالف هذا الاجتهاد الأستاذ عبد القادر باينة[64] الذي يرى أن المراسيم المستقلة رغم أنها شكليا هي مجرد مقررات إدارية يمكن الطعن فيها، إلا أنها تحتل مكانة مساوية لمكانة القانون العادي.

خامسا: المراسيم التشريعية:

وهي التشريعات الصادرة بناء على الفصل 70 من الدستور الذي يسمح للحكومة باتخاذ تشريعات بإذن من البرلمان أو ما يصطلح عليه "بتفويض التشريع".

وتسمى أيضا "مراسيم قوانين"، وتضم المراسيم التي تصدرها الحكومة في الفترة الفاصلة بين الدورات باتفاق مع اللجان البرلمانية التي يعنيها الأمر في كلا المجلسين بناء على الفصل 81 من الدستور.

سادسا: المراسيم التطبيقية:

تختلف المراسيم التطبيقية أو التنفيذية عن المراسيم التنظيمية في كونها "ترتبط بنص تشريعي قائم، والمرسوم الذي يتخذه رئيس الحكومة في هذا الخصوص يصدر لتنفيذ الأمور القانونية التي يتضمنها هذا النص" كما أنها "تضع القواعد التفصيلية اللازمة لتيسير تنفيذ القانون" لذلك فالعلاقة بين القانون والمرسوم المنفذ له هي "علاقة نشأة متبادلة" فلا يمكن تصور قانون ما دون إجراءات لأن القوانين التي يضعها البرلمان تقتصر على وضع الأحكام العامة والخطوط العريضة دون الدخول لا في التفاصيل ولا في التفريعات.

وتتحدد وظيفة المرسوم التطبيقي في التفصيل حيث أجمل القانون، والتفسر حيث عمم، ويضع الإجراءات مع المبادئ الأساسية"، فهو خاضع للقانون وتابع له، فلا يمكن أن تتعارض مقتضياته مع مقتضيات القانون الذي يسعى لتنفيذه، وإلا عد غير مشروع، وأمكن بالتالي الطعن فيه.

وقد أسند الدستور المغربي في الفصل 89 من الدستور[65] مهمة تنفيذ القوانين عن طريق المراسيم التطبيقية إلى الحكومة، وتستعمل في ذلك:

---

[63]= ويقول: "وفضلا عن الندرة النسبية للمراسيم التنظيمية المستقلة بالقياس للقوانين من جهة وبالقياس أيضا للمراسيم التطبيقية من جهة أخرى فإن هذه المراسيم المسماة بالمستقلة لا تتمتع إلا باستقلال وهمي، فإذا تركنا جانبا استقلال القانون العضوي عن القوانين لكونها لا تصدر تطبيقا لها، فإن هذه المراسيم ليست لها أية هوية قانونية تميزها عن غيرها، فهي تحتل في سلم تدرج القواعد القانونية نفس المرتبة التي يحتلها كل مرسوم تنظيمي، ومن هنا فهي تخضع للدستور والمعاهدات الدولية والقوانين، والمبادئ العامة للقانون التي تنزل منزلة القانون، حتى ولو اتخذت بناء على تأهيل تشريعي".

[64]= الموظفون العموميون في المغرب عبد القادر باينة دار النشر توبقال الطبعة الأولى

[65]= تمارس الحكومة السلطة التنفيذية. تعمل الحكومة، تحت سلطة رئيسها، على تنفيذ البرنامج الحكومي وعلى ضمان تنفيذ القوانين. والإدارة موضوعة تحت تصرفها، كما تمارس الإشراف والوصاية على المؤسسات والمقاولات العمومية.

1- مرسوم رئيس الحكومة:

يصدر المرسوم عن رئيس الحكومة في الأمور التنفيذية والتنظيمية، ويوقع بالعطف من لدن الوزير أو الوزراء المكلفين بتنفيذ مقتضياته ويتميز عادة برقم 2 على اليسار بالإضافة إلى سنة الاصدار والرقم الترتيبي ثم التاريخ الهجري والميلادي.

2- قرار رئيس الحكومة:

يتميز قرار رئيس الحكومة بكونه يحمل رقم 3 على اليسار إلى جانب الرقم الترتيبي وسنة الاصدار ثم يأتي التاريخ الهجري والميلادي.

3- القرار:

يصدر القرار بصفة عامة من جهات متعددة مفوض لها بذلك في أمور تنظيمية إدارية لتنفيذ ظهائر أو قوانين أو مراسيم، وتصدر آنذاك بالجريدة الرسمية. ويمكن أن يكون القرار فرديا كتعيين أو ترقية. ولايصدر بالضرورة بالجريدة الرسمية.

4- قرار وزيري:

يصدر عن وزير ويحمل رقما معينا مصحوبا بسنة الاصدار والتاريخ الهجري والميلادي.

5- قرار مشترك:

يصدره وزيران أو أكثر ويوقعونه بأنفسهم ويحمل المواصفات التي تميز قرار الوزير نفسه. والقرار المشترك يعني أن مقتضياته تهم وزارتين أو أكثر من زاوية معينة.

سابعا: القانون أو التشريع العادي:

الأصل أن التشريع العادي تقوم به السلطة التشريعية[66] وإن كانت الدساتير تنص على إشراك رئيس الدولة مع السلطة التشريعية في هذه الوظيفة بما تعطيه من حق اقتراح القوانين أو حق التصديق أو الاعتراض على ما تسنه هذه السلطة منها.

---

[66]= ينص الفصل71 من الدستور بأن "يختص القانون، بالإضافة إلى المواد المسندة إليه صراحة بفصول أخرى من الدستور، بالتشريع في الميادين التالية:

- الحقوق والحريات الأساسية المنصوص عليها في التصدير، وفي فصول أخرى من هذا الدستور
- نظام الأسرة والحالة المدنية؛
- مبادئ وقواعد المنظومة الصحية
- نظام الوسائط السمعية البصرية والصحافة بمختلف أشكالها
- العفو العام؛ والجنسية ووضعية الأجانب
- التنظيم القضائي وإحداث أصناف جديدة من المحاكم؛
- تحديد الجرائم والعقوبات الجارية عليها
- المسطرة المدنية والمسطرة الجنائية؛ ونظام السجون؛ ونظام مصالح وقوات حفظ الأمن
- النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية
- الضمانات الأساسية الممنوحة للموظفين المدنيين والعسكريين

وقد وزع الدستور تنظيم مظاهر الحياة بين التشريع العادي، أي ذلك الذي يسنه البرلمان، أو القانون بالمعنى الضيق لهذا اللفظ، وبين التشريع الفرعي الذي تقوم به السلطة التنفيذية بسنه، باعتبارها سلطة تشريعية فرعية؛ فما يدخل في دائرة التشريع العادي يطلق عليه "القانون"، أما ما يدخل في اختصاص التشريع الفرعي فيطلق عليه القوانين التنظيمية. ويضم القانون العادي مجموعة التشريعات التي أوردها الفصل 71 من الدستور على سبيل الحصر، وما هو منصوص عليه في نصوص متفرقة.

– نظام الجماعات الترابية، ومبادئ تحديد دوائرها الترابية

– النظام الانتخابي للجماعات الترابية، ومبادئ تقطيع الدوائر الانتخابية

– النظام الضريبي، ووعاء الضرائب، ومقدارها وطرق تحصيلها

– النظام القانوني لإصدار العملة ونظام البنك المركزي

– نظام الجمارك؛

– نظام المياه والغابات والصيد

– نظام الالتزامات المدنية والتجارية، وقانون الشركات والتعاونيات

– الحقوق العينية وأنظمة الملكية العقارية العمومية والخاصة والجماعية

– نظام النقل؛ وعلاقات الشغل، والضمان الاجتماعي، وحوادث الشغل، والأمراض المهنية

– نظام الأبناك وشركات التأمين والتعاضديات؛ ونظام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

– التعمير وإعداد التراب؛

– القواعد المتعلقة بتدبير البيئة وحماية الموارد الطبيعية والتنمية المستدامة

– تحديد التوجهات والتنظيم العام لميادين التعليم والبحث العلمي والتكوين المهني

– إحداث المؤسسات العمومية وكل شخص اعتباري من أشخاص القانون العام؛ وتأميم المنشآت ونظام الخوصصة.

للبرلمان، بالإضافة إلى الميادين المشار إليها، صلاحية التصويت على قوانين تضع إطارا للأهداف الأساسية لنشاط الدولة، في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والثقافية.

القسم الثاني
طبيعة التشريع المدرسي

التشريع المدرسي فرع من فروع القانون العام الداخلي، يحكم الإدارة التعليمية تنظيما ونشاطا ووسائل ورقابة. ويهدف، في مجمله، إلى ضبط العلاقات بين أعضاء الأسرة التربوية، وتنظيم الحياة الجماعية داخل المؤسسات التربوية، وتوفير ظروف العمل الضرورية التي تمكن المدرسة من إنجاز المهام المرسومة لها وأداء النشاط التربوي في مؤسسات التربية والتكوين وتوفير الشروط المعنوية للعمل من أجل تحقيق الأهداف المسطرة رسميا.

والتشريع المدرسي موضوع واسع ومتعدد العناصر والأطراف وهو مجال من المجالات الكبرى، مهم ومتطور، يتميز بالتغير والتحديث استجابة إلى كل مستحدث ومستجد في ميدان التربية.

الفصل الأول
عمومية التشريع المدرسي

التشريع المدرسي فرع من قانون الوظيفة العمومية؛ بمعنى أنه فرع من فروع القانون العام الداخلي، يحكم الإدارة التعليمية تنظيما ونشاطا ووسائل ورقابة.

وهذا الوصف يقوم على النظر إلى:

• السلطة الإدارية التربوية من حيث تنظيم أجهزتها وصور هذا التنظيم، مركزية، أم لا مركزية.

• طبيعة المهمة التي تقوم بها السلطة التعليمية في سبيل تحقيق المصلحة العامة عن طريق الوسائل التي تلجأ إليها لتنفيذ هذا النشاط، سواء كانت بشرية أم قانونية أو مادية، بكل ما تتمتع به من سلطات وامتيازات؛ أي، أن التشريع المدرسي كما يحكم المركز القانوني للأستاذ وطبيعة علاقته بالدولة، يحكم النشاط أو الوظيفة التي تتولاها، وتقوم بها السلطة التعليمية لتحقيق المصلحة العامة.

وبالرغم من أن القانون المدرسي متميز، وذو طبيعة وموضوع مختلفين، فإن له علاقة بمختلف القوانين الأخرى؛ فمثلا، إذا كان التشريع المدرسي هو القانون الذي ينظم الأجهزة والهيئات الإدارية التعليمية، ويحكم نشاطها؛ فإن القانون الدستوري، القانون الأعلى والأساس في الدولة، هو الذي ينظم القواعد القانونية التي تتعلق بنظام الحكم في الدولة والسلطات العامة فيها والعلاقة بينهما وحقوق وحريات الأفراد، والضمانات التي تكفلها.

وعليه يكون التشريع المدرسي وثيق الصلة بالقانون الدستوري، إذ القانون الدستوري قانون أساسي ومصدر لمشروعيته التي يلزم أن تتقيد به وتحترم نصوصه وتلزم بها.

وبمعنى آخر إن القانون الدستوري يضع الأحكام الكلية أو العامة للسلطة التنفيذية، بينما يضع القانون المدرسي القواعد التفصيلية التي تتكفل بتشغيل الأجهزة التعليمية وأدائها لوظيفتها، فيصير بذلك امتدادا للقانون الدستوري.

الفرع الأول
الوظيفة العمومية

تنص المادة 23 من الميثاق العالمي حقوق الإنسان على الحق في الشغل. ويَعتبر الفصل 31 من الدستور حقَ وُلوج الوظائف العمومية حسب الاستحقاق، حقا دستوريا، ويُلزِم السلطات العموميةَ بدعم البحث عن منصب شغل، أو في التشغيل الذاتي؛ وهي نفس المقتضيات التي جاء بها الظهير الشريف رقم 1.58.008 الصادر في 24 فبراير 1958 المنشور بالجريدة الرسمية عدد 23.2 بتاريخ 11 أبريل 1958 المعتبر بمثابة النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية والقراران[67] الوزاريان 695/99 و888/99 بتاريخ 30 أبريل 1999.

وينص الفصل 1 من النظام الأساسي للوظيفة العمومية على أن "لكل مغربي الجنسية الحق في الوصول إلى الوظائف العمومية على وجه المساواة. ولا فرق بين الجنسين عند تطبيق هذا القانون الأساسي ماعدا المقتضيات التي ينص عليها أو التي تنتج عن قوانين أساسية خصوصية".

ويقرر الفصل 19 من الدستور أن "يتمتع الرجل والمرأة، على قدم المساواة، بالحقوق والحريات المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية، الواردة في هذا الباب من الدستور، وفي مقتضياته الأخرى، وكذا في الاتفاقيات والمواثيق الدولية، كما صادق عليها المغرب، وفي نطاق أحكام الدستور وثوابت المملكة وقوانينها.

وتسعى الدولة إلى تحقيق مبدإ المناصفة بين الرجال والنساء.

المبحث الأول: مفهوم الوظيفة العمومية:

تحتل الدراسات والأبحاث حول الوظيفة العمومية مكانة بارزة في نطاقي الإدارة العامة والقانون الإداري، وتشغل الفكر الإداري والقانوني والاقتصادي في مختلف أرجاء العالم، ومع ذلك ما يزال هذا اللفظ يحمل معان مختلفة ذات مفاهيم متغيرة المضمون، ويحتاج إلى تعريف جامع مانع.

المطلب الأول: الوظيفة في اللغة:

الوظيفة لغة[68] ما يقدَّر من عمل أو طعام أو غير ذلك في زمن معيَّن، وتأتي بمعنى الخدمة المعيَّنة.

---

[67]= الجريدة الرسمية بتاريخ 24 ماي 1999. والقرار الوزاري رقم 1378.08 المنشور بالجريدة الرسمية بتاريخ 4 غشت 2008.

[68]= المهنة لغة عمل يحتاج إلى خبرة ومهارة، واصطلاحا، قيل: إنها مجموعة من الأعمال تتطلب مهارات معينة يؤديها الفرد من خلال ممارسات تدريبية؛ أو هي وظيفة مبنية على أساس من العلم والخبرة اختيرت اختيارا مناسبا حسب مجال العمل الخاص بها، وتتطلب مهارات وتخصصات معينة، وتحكمها قوانين وآداب؛ و قيل إنها حرفة، بواسطتها، تعرف إمكانية تطبيق المعرفة والخبرة المثبتة في بعض حقول المعرفة أو العلوم على مجالات أخرى يمكن استخدامها في ممارسة فن مستند على تلك الخبرة؛ وقيل: إنها ميزة امتلاك أسلوب فكري معين مكتسب بالتدريس الخاص والذي بالإمكان تطبيقه في كل ناحية من نواحي الحياة المختلفة: المعجم الوسيط 2 ص890

المطلب الثاني: الوظيفة العمومية في الاصطلاح:

مصطلح "الوظيفة العمومية" حديث الاستعمال، يقابله بالانكليزية اصطلاح الخدمة المدنية " civil service" وبالفرنسية اصطلاح الوظيفة العمومية fonction publique. ويصعب تعريف الوظيفة العمومية تعريفا دقيقا شاملا، إذ قوانينها وأنظمتها في أغلب الدول لم تعرف هذا المصطلح؛ ولذلك، قيل إنها "كيان قانوني قائم في إدارة الدولة وبالتالي فهي ليست في شركة عائلية أو مؤسسة خاصة؛ وقيل إنها "وحدة من وحدات العمل تتكون من عدة أنشطة مجتمعة مع بعضها في المضمون والشكل ويمكن أن يقوم بها موظف واحد أو أكثر[69]، كما قيل "خدمة عمومية يؤديها الموظف العمومي للإفراد أو للدولة أو أحد فروعها، ومصالحها في نطاق نظام قانوني معين يحدد علاقته بمن يُؤَدّي إليهم هذه الخدمة".

وبإيجاز، يمكن القول، إنها مهمة عامة، يقوم بها، بصفة مستمرة لا مصادفة، للدولة أو للأفراد، نيابة عنها، موظف قار.

ويستفاد من هذا التعريف أن:

– مصطلح الوظيفة العمومية يشمل مجموع الخدمات أو المصالح التي يقوم بها الموظفون العاملون بالأجهزة الحكومية، في وزاراتها ومصالحها وهيئاتها ووحداتها الإدارية المختلفة.

– الخدمات التي يقدمها المؤجرون الذين لا يكونون في حالة قانونية ونظامية مع الدولة لا تعتبر من قبيل الوظيفة العمومية.

– الوظيفة العمومية تؤدى في ظل ما يفرض على القائمين بها من أنظمة وقوانين ومبادئ.

والوظيفة العمومية تتألف من مجموعة أعمال متشابهة ومتجانسة، توجب على القائم بها التزامات معينة مقابل تمتعه بحقوق محددة. وهي جزء من عمل يُعهد بها إلى شخص معيّن يتولّى تأدية واجباتها، وتحمّل مسؤوليتها. وقد يتضمن العمل الواحد عدة وظائف، يرتبط بعضها بالبعض الآخر، ويتكون من مجموعها هذا العمل الواحد. وتقتضي القيام بعمل غير محدود بزمن معين.

ولكي تتصف الوظيفة بالعمومية، وتكون بالتالي وظيفة لخدمة المجتمع، لا بد أن تُؤَدَّى في إدارات الدولة وأجهزتها، وأن يكون لها الطابع الرسمي، لتتميز عن الوظائف الخاصة التي تمارس في إدارات وشركات ومؤسسات خاصة.

وقد أثير حول مفهوم عمومية الوظيفة جدل قانوني دار حول التفريق بين مفهوم الوظيفة في الوزارات والإدارات الحكومية التي تديرها الدولة مباشرة، ومفهوم الوظيفة في المؤسسات والمشاريع العامة التي تنشئها الدولة، وتمنحها الشخصية المعنوية أو الاعتبارية، والاستقلاليين المالي والإداري، بحيث تدار من قبل هيئات خاصة بها، ولا تملك عليها الدولة إلا حق الرقابة أو الوصاية الإدارية.

---

[69]= معجم المصطلحات الإدارية للدكتورين البرعي والتويجري فقرة 442 ص185 مكتبة العبيكان – الطبعة الأولى

وفي حين ذهب بعض الفقهاء إلى حصر "العمومية" بالوظائف التي تتبع مباشرة وزارات الدولة وإداراتها العمومية، ذهب غيرهم إلى إضفاء صفة العمومية، ليس فقط على وظيفة الدولة وإداراتها العمومية، بل على وظائف هذه المؤسسات أيضا، لأنها تخدم أهدافا عمومية، وتمارس اختصاصات عمومية ذات الطابع الحكومي الرسمي، فضلا عن أنها أنشئت من قبل الدولة، وأن خضوعها لقانون أو نظام خاص لا يحول دون اعتبار وظائفها وظائف عمومية، إذ العِبرة بالجهاز الذي تنشأ فيه، وليست للقانون أو النظام الذي تخضع له؛ ويوصون بأن تضم الوظيفة العمومية مجمل العاملين في الإدارات العمومية أيا كان نظامها الأساسي، سواء انتموا إلى مصلحة أو دائرة في الدولة أو إلى وحدة تعاونية محلية أو إلى مؤسسة عامة ذات طابع إداري.

المبحث الثاني: مفهوم الموظف:

مبدئيا لا تختلف صفة المدرس الوظيفية عن صفات باقي موظفي الدولة في الوزارات والمرافق التابعة لها، لكنه يخضع، وفقا لمقتضيات الفصل 5 من النظام العام الأساسي للوظيفة العمومية، ولاعتبارات أساسية تفرضها خصوصيات مهنة التربية والتعليم، للمرسوم رقم 376-202 الصادر في 17 يوليوز 2002 المعتبر بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.

ووعيا بدور الموظف، وإيمانا منه بقدسية رسالته وأهميتها، سارع المشرع إلى إحاطته بعناية مميزة ووضع أنظمة خاصة به، تحدد طرق اختياره وتدريبه وتعيينه ونقله وترقيته وإجازاته وراتبه وتعويضاته وأوضاعه القانونية، وتحفيزه والاهتمام بسائر شؤونه الذاتية، المادية والمعنوية، وحتى العناية بأفراد عائلته بعد إنهاء خدمته وإحالته على التقاعد.

المطلب الأول: تعريف الموظف:

يجد مفهوم "الموظف" مصدره في ظهير الالتزامات والعقود[70]، خاصة في الفصلين 79 و80 منه[71]، والفصل الثاني من النظام الأساسي للوظيفة العمومية، الناص على أن "يعد موظفا كل شخص يعين في وظيفة قارة ويرسم في إحدى رتب السلم الخاص بأسلاك الإدارة التابعة للدولة.

يتبين من هذا التعريف أن:

---

[70]= لم يكن المغرب يتوفر قبل سنة 1912 على أية إدارة متطورة وحديثة، ولا على أي نظام أساسي خاص بالوظيفة العمومية، فإلى جانب الحكومة كان النظام المخزني يتوفر على طاقم إداري تقليدي مكون من العمال والباشوات والقياد والولاة والشيوخ والمقدمين، يقوم بخدمة العرش والمحافظة عليه، ويسهرون على تدبير شؤونه، فكان "المخزني" كمفهوم تقليدي لفكرة الموظف العمومي خادما للدولة والأعتاب الشريفة، يمثل السلطان، وينوب عنه، ويجسده، ويذوب في كيان الدولة الشريفة. وانطلاقا من بداية القرن العشرين، شهد المغرب إصلاحات إدارية ملموسة.

[71]= جاء في الفصل 79 من قانون الالتزامات والعقود "الدولة والبلديات مسئولة عن الأضرار الناتجة مباشرة عن تسيير إدارتها وعن الأخطاء المصطلحية لمستخدميها". وجاء في الفصل 80 "مستخدمو الدولة والبلديات مسئولون شخصيا عن الأضرار الناتجة عن تدليسهم أو عن الأخطاء الجسيمة الواقعة منهم في أداء وظائفهم؛ ولا تجوز مطالبة الدولة والبلديات بسبب هذه الأضرار، إلا عند إعسار الموظفين المسئولين عنها".

•- مصطلح الموظف العمومي ينطبق على مجموع الموظفين العاملين بالأجهزة الحكومية ويعملون في خدمة الدولة بوزاراتها ومصالحها وهيئاتها ووحداتها الإدارية المختلفة[72]؛

•- الموظف العمومي يمر عبر عمليتي التعيين والترسيم لكي تكون وظيفته قارة[73]؛

•- الموظف العمومي يؤدى وظيفته في ظل ما يفرض عليه من أنظمة وقوانين وضوابط.

•- المشرع يكتفي بحالة الانتماء والتبعية الهادئة الرسمية لسلك الإدارة، لاعتبار الشخص موظفا عموميا، ولم يتناول طبيعته بشكل مباشر.

وعموما، أعطى الفصل 2 من ظهير شريف رقم 1.58.008 بتاريخ 4 شعبان 1377 موافق 24 فبراير 1958 بشأن النظام الأساسي للوظيفة العمومية الموظف تعريفا إداريا مهما يتميز بالدقة اللغوية وبمواكبته بل وتقدمه على كثير من القوانين المقارنة كالقانون الفرنسي؛ فحسم بذلك نهائيا مسألة تحديد صفته.

المطلب الثاني: صفة الموظف:

الأصل أن جميع المغاربة سواء في أن يتقلدوا الوظائف والمناصب العمومية، وفقا المبادئ الأساسية للنظام الأساسي للوظيفة العمومية.

ويلزم أن تعمل، وفقا للفصل 31 من الدستور، الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية، على "تعبئة كل الوسائل المتاحة، لتيسير أسباب استفادة المواطنين والمواطنات، على قدم المساواة، من الحق في ولوج الوظائف العمومية حسب الاستحقاق".

وتعتبر هذه القاعدة أساسا ديمقراطيا في الدول الحديثة، باعتبار أن المسؤوليات العمومية، ليست وقفا على شخص[74] أو على أشخاص معينين، بل إنها تظل مفتوحة أمام المواطنين دون استثناء، شريطة توفرهم على المؤهلات الضرورية:

أولا: الجنسية:

الأصل ألا يقلد الأجانب الوظيفة العمومية، فقد اشترط ظهير الوظيفة العمومية أن يكون الموظف مغربيا، بالغا سن الرشد القانوني، متوفرا على الكفاءات المطلوبة.

---

[72]= نصت المادة 224 من القانون الجنائي المغربي على أن "يعد موظفا عموميا كل شخص كيفما كانت صفته يعهد إليه في حدود معينة بمباشرة وظيفة أو مهمة ولو مؤقتة بأجر أو بدون أجر، ويساهم بذلك في خدمة الدولة أو المصالح العمومية أو الهيئات البلدية أو المؤسسات العمومية أو أية مصلحة ذات نفع عام".

ويلاحظ أن التعريف الجنائي واسع، ويتجاوز المفهوم الإداري للموظف، وهذا الأخير هو الذي يهم هنا، لأنه يحدد كيفية نشوء الحالة النظامية بين الموظف وإدارته، ويبين أن الموظف لا بد أن يمر عبر عمليتي التعيين والترسيم لكي تكون وظيفته قارة، أي لكي تكون علاقته النظامية نهائية تستوجب أن تترتب عليها آثار قانونية.

[73]= حدد المرسوم الملكي رقم 68 – 62 بتاريخ 17 ماي 1968 المقتضيات المطبقة على الموظف المتمرن بالإدارات العمومية بحيث لا يمكن ترسيمه إلا بعد قضاء تمرين تحدد مدته وكيفياته في النظام الأساسي الخاص بالسلك الذي يؤهل للترسيم فيه ويباشر التمرين في الرتبة الأولى من الدرجة ما لم تكن هنالك مقتضيات قانونية مخالفة.

[74]= الشخص في القانون إما طبيعي كالأفراد أو معنوي كالمؤسسات والشركات.

ثانيا: التعيين:

يشترط لثبوت صفة موظف لشخص أن يعين في وظيفة عمومية[75]؛ بمعنى أن يصدر قرار إداري يقضي بتسميته في وظيفة من طرف السلطة الإدارية المختصة.

ويخضع التعيين في الوظيفة العمومية لشروط أساسية:

- التمتع بالقدرة البدنية التي يتطلبها القيام بالوظيفة المعينة؛
- التمتع بالحقوق الوطنية والمروءة؛
- وضعية تتفق ومقتضيات قانون الخدمة العسكرية.

وتعتبر هذه الشروط إلزامية، يمنع التوظيف خارجها، وقد تردف بشروط أخرى تناسب نوع الوظيفة.

ثالثا: ديمومة الوظيفة:

بمعنى انتظام الشخص في ممارسة وظيفة عمومية، بصفة قارة وثابتة، ما يفهم منه عدم اعتبار المؤقت والمياوم والمتمرن[76] موظفا عموميا.

75= جاء في دليل التوظيف والترسيم كتابة الدولة المكلفة بقطاع التعليم المدرسي يناير 2008 :

–المادة 16:يعين في الدرجة الثالثة من إطار أساتذة التعليم الابتدائي الحاصلون على دبلوم أستاذ التعليم الابتدائي من الدرجة الثالثة المحددة شروط تهييئه وتسليمه بموجب مرسوم .

–المادة 22: يعين في الدرجة الثالثة من إطار أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي الحاصلون على دبلوم أستاذ التعليم الثانوي الإعدادي من الدر جة الثالثة المحددة شروط تهييئه وتسليمه بموجب مرسوم .

–المادة 27: يعين في الدرجة الثانية من إطار أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي الحاصلون على دبلوم أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي المحددة شروط تهييئه وتسليمه بموجب مرسوم أو ش هادة معادلة له .

76= ينص المرسوم الملكي رقم 62.68 بتاريخ 19 صفر 1388 الموافق 17 مايو 1968 بتحديد المقتضيات المطبقة على الموظفين المتمرنين بالإدارات العمومية في:

–الفصل1: "يخول صفة موظف متمرن كل شخص وقع تعيينه في وظيفة دائمة يعلن عن ترسيمه في إحدى الدرجات التسلسلية لأسلاك إدارة الدولة".

–الفصل2: "يشمل هذا المرسوم الملكي الموظفين المتمرنين التابعين لأسلاك المستخدمين الجارية عليهم المقتضيات المطابقة من النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية. ويطبق عليهم مع مراعاة المقتضيات بعده الظهير الشريف المشار إليه أعلاه المؤرخ في 4 شعبان 1377 الموافق 24 يبراير 1958.

–الفصل 3: "لا يمكن أن يتم ترسيم الموظف المتمرن إلا بعد قضاء تمرين تحدد مدته وكيفياته في النظام الأساسي الخاص بالسلك الذي يؤهل للترسيم فيه. ويباشر التمرين في الرتبة الأولى من الدرجة ما لم تكن هناك مقتضيات نظامية مخالفة.

–الفصل 4: "إن الموظف المتمرن لا يمكن أن يُجْعَل بهذه الصفة في وضعية إلحاق أوتوقيف مؤقت. ولا يطبق عليه التوقيف المؤقت المنصوص عليه في الفصلين 43 و45 من النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية والمعلن عنه حتما على إثر إجازة مرض عادية أو إجازة مرض طويلة الأمد ويعوض التوقيف بإعفاء لا يخول الحق في أي تعويض. ولا ينخرط في نظام تقاعد موظفي الدولة ولا يمكن أن يكون ناخبا أو منتخبا برسم لجنة إدارية متساوية الأعضاء. غير أن الموظف المتمرن الذي كانت له صفة موظف مرسم في سلك آخر يفصل عن هذا السلك بحكم القانون طيلة مدة التمرين؛ ويمكن أيضا بحكم سلكه الأصلي أن يجعل في حالة التوقف المؤقت وأن يشارك في انتخابات اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء دون أن يكون مؤهلا للانتخاب.

–الفصل 5: "إن القضايا المتعلقة بالموظف المتمرن ترفع بخصوص المسائل التي تقتضي استشارة اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء أمام اللجنة بالدرجة التي يكون مؤهلا للترسيم فيها".

رابعا: الترسيم:

وضعية تضع، بعد مدة معينة، الموظف بصفة نهائية، ضمن أسلاك الوظيفة العمومية؛ أي، تثبيت الموظف في درجة من درجات التسلسل الإداري فيحتل رتبة داخل درجة من درجات السلم الإداري[77].

-الفصل 6: "إن العقوبات التأديبية التي يمكن أن تصدر على الموظف المتمرن هي : الإنذار – التوبيخ -الإقصاء المؤقت لمدة لا يمكن أن تتجاوز شهرين مع الحرمان من كل أجرة باستثناء التعويضات العائلية. أما الموظف المتمرن الذي تكون له من ناحية أخرى صفة موظف مرسم فيمكن في هذه الحالة الأخيرة تبعا لخطورة الخطأ إما إرجاعه إلى سلكه الأصلي أو عزله مع توقيف حقوقه في راتب التقاعد أو دون توقيفها. ويعلن عن الإنذار والتوبيخ بمقرر مدعم تصدره السلطة التي لها حق التأديب من غير استشارة المجلس التأديبي وبعد طلب إيضاحات من المعني، ويعلن عن العقوبتين الأخريين بعد استشارة المجلس التأديبي حسبما هو منصوص في الفصل السابق".

-الفصل 7: "تكون المسطرة التأديبية هي نفس المسطرة المحددة بالنسبة للموظفين المرسمين في النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية".

-الفصل 8: "يقبل الموظف المتمرن للاستفادة من الإجازات ورخص التغيب طبق الشروط المنصوص عليها بالنسبة للموظف المرسم. غير أن مجموع الإجازات ورخص التغيب كيفما كان نوعها الممنوحة للمتمرن لا يمكن اعتبارها في مدة التمرين إلا في حدود شهر واحد".

-الفصل 9: "يتعين على المعني بالأمر أن يقضي من جديد مدة التمرين بكاملها عندما يتوقف التمرين على إثر تدابير فردية ذات صبغة تنظيمية خلال مدة متصلة أو غير متصلة تعادل أو تفوق سنتين. وإذا كانت مدة التوقيف عن التمرين أقل من سنتين فإن التمرين لا يكون ملزما إلا بفترة التمرين غير المقضية دون أن يتعارض ذلك مع المقتضيات النظامية الخاضعة المتعلقة بالتمديد المحتمل لمدة التمرين. أما مجموع مدة الخدمات السابقة للتوقف عن التمرين فيعتبر في الترقي من رتبة إلى أخرى بعد الإعلان فقط عن ترسيم المعني بالأمر".

-الفصل 10: "يعمل بمرسومنا الملكي هذا ابتداء من فاتح أبريل 1967؛ غير أن هذه المقتضيات لا تتعارض والتدابير الإدارية الفردية التي تمت تسويتها بصفة نهائية في تاريخ نشر هذا النص": حرر بالرباط في 17 مايو 1968: الحسن بن محمد.

[77]= مسطرة ترسيم خريجي مراكز التكوين: يعد ترسيم خريجي مراكز التكوين عن طريق اجتياز امتحانات الكفاءة التربوية من أهم المساطر التي تندرج في سياق إصلاح المنظومة التربوية. إذ تخضع الكفاءة التربوية لمقتضيات النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية الصادر في فبراير 2003 كما تم تغييره وتتميمه . ويتم تنظيم امتحانات الكفاءة التربوية وفق القرار الصادر في 20 أكتوبر 2004 بشأن تحديد كيفية تنظيم وإجراء امتحان شهادة الكفاءة التربوية.

وانطلاقا من النظام الأساسي والقرار المشار إليه أعلاه ، أصبحت الكفاءة التربوية تتم على الشكل التالي :

- تنظيم امتحان شهادة الكفاءة التربوية أربع مرات خلال مدة أربع سنوات ؛
- تنظيم دورة استدراكية بالنسبة للمترشحين الذين تعذر عليهم لأسباب مبررة اجتياز امتحان الكفاءة التربوية ؛
- ترسيم المعنيين بالأمر يتم ابتداء من تاريخ حصولهم على شهادة الكفاءة التربوية ؛
- تنظيم أربع دورات استثنائية ابتداء من تاريخ صدور المرسوم لفائدة هيأة أطر التدريس المتدربين قبل صدور المرسوم؛
- إعفاء المترشحين الذين لم يتمكنوا من النجاح داخل الآجال القانونية وإرجاعهم إلى أطرهم الأصلية ؛
- إخضاع خريجي مراكز التكوين لاجتياز هذه الامتحانات من أجل الترسيم .

وتجدر الإشارة إلى أن الفئات والأطر المعنية بامتحانات الكفاءة التربوية هي :

- أطر هيأة التدريس خريجو مراكز التكوين ؛
- أساتذة التعليم الابتدائي وأساتذة الإعدادي ، وأساتذة التأهيلي الذين تم إدماجهم بصفة متدربين بموجب المادة 96 من النظام الأساسي ؛
- أساتذة التعليم الإبتدائي وأساتذة الثانوي الإعدادي وأساتذة التعليم التأهيلي الذين تم توظيفهم طبقا للمادة 115 من النظام الأساسي ؛
- أساتذة التعليم الابتدائي الذين تم توظيفهم بموجب المادة 110 من النظام الأساسي ؛
- أطر هيأة التدريس في وضعية تدريب قبل 13 فبراير 2003 (تاريخ سريان المرسوم رقم 2.02.854 بشأن النظام الأساسي) .

من جانب آخر ، لابد من الإشارة إلى أن خريجي مراكز التكوين مطالبون فقط باجتياز الاختبارات العملية (غير الكتابية) .

أما بخصوص الخريجين المعفيين من اجتياز شهادة الكفاءة التربوية تطبيقا للمادة 108 مكررة ، فإن ترسيمهم يتم في ظل مقتضيات النظام الأساسي لسنة 1985 بناء على الاقتراح واستشارة اللجان الثنائية . وفيما يلي التفاصيل والإجراءات الإدارية المتعلقة بإعداد وإنجاز مسطرة الترسيم عن طريق الكفاءة التربوية :

1- مرحلة الإعداد والتنظيم

خامسا: الرتبة:

الرتبة عبارة عن تقسيم من تقسيمات الوظائف داخل السلم، وتتميز بأرقام استدلالية هي عبارة عن مجموعة من نقط تضرب في قيمة نقدية محددة للحصول على المرتب الأساسي للموظف.

---

* مكونات الملف
- تعبئة طلب المشاركة في الاختبار المتعلق بامتحان الكفـــاءة التربوية (نموذج المطبوع رقم 1) وإرفاقه بالوثائق التالية :
  - نسخة من بطاقة التعريف الوطنية ؛
  - نسخة من قرار التسمية في الإطار كمتدرب ؛
  - ظرفان يحملان طابعين بريديين وعنوان المترشح.

* الجوانب التنظيمية
- إعداد وإصدار المذكرة التنظيمية الخاصة بامتحان شهادة الكفاءة التربوية ؛
- ضبط خريطة مراكز الامتحان ومراكز التصحيح ؛
- تحديد قائمة بأسماء رؤساء ومنسقي وأعضاء لجان إعداد المواضيع وإصدار المقرر ؛
- تسليم المواضيع إلى رؤساء مراكز الامتحان؛
- تسلم المحاضر ومراقبتها ؛
- تنظيم المداولات والإعلان عن النتائج ؛
- ضبط إحصائيات المترشحين حسب الفئات المعنية بالامتحان وإعداد لوائح بشأنها ؛
- إعداد وإصدار مذكرة تنظيمية في شأن الموظفين المعفيين من اجتياز امتحانات الكفاءة التربوية ؛
- إعداد وإصدار قرار فتح الامتحانات ؛
- إعداد الإعلان عن تنظيم الامتحانات ونشره في الصحف الوطنية.

* المعالجة الإدارية
- نشر الإعلان عن امتحان الكفاءة التربوية بالمؤسسة ؛
- تسلم ملفات الترشيح لاجتياز امتحان الكفاءة التربوية ؛
- توقيع طلبات الترشيح ؛
- تحديد مراكز الاختبارات وتهيئتها ؛
- تكوين لجنة جهوية تتكلف بوضع برنامج عمل تكون هذه اللجنة تحت الإشراف المباشر للسيد مدير الأكاديمية ؛
- تسلم لوائح وملفات المترشحين وضبط أعدادهم ووضـــع قوائم بأسمائهـــم تتضمن معلومات حول مقرات عملهم ، وتاريخ نجاحهم في الاختبارات الكتابية أو حصولهم على شهادة التخرج من مراكز التكوين، ودورات الاختبارات العملية والشفوية التي سبق أن اجتازوها؛
- تحديد مراكز إجراء الاختبارات العملية والشفوية حسب أعداد المترشحين ؛
- توجيه الاستدعاءات إلى المترشحين لاجتياز الاختبارات.

2- مرحلة تسوية الوضعية الإدارية للناجحين
- ضبط لائحة الناجحين في امتحان شهادة الكفاءة التربوية ؛
- مسك معطيات المعنيين وفق البرنام المعد لهذا الغرض ؛
- سحب قرارات الترسيم ومراقبة معطياتها (نموذج المطبوع رقم 2) ؛
- إنجاز التسجيلات المعلوماتية ؛
- مراقبة قرارات الترسيم ومدى مطابقتها للوائح الناجحين في امتحان الكفاءة التربوية ؛
- إرسال قرارات الترسيم إلى الخازن الوزاري ؛
- بعد التأشير على القرارات ، تفعيل مسطرة التبليغ وتحيين قاعدة المعطيات ؛
- تتبع التسوية المادية للمعنيين بالأمر.

وتمثل الرتبة على مستوى الجدول العام للأرقام الاستدلالية للوظيفة العمومية، تقسيما لكل سلم من جدول الأجور المتألف في الغالب من 10 رتب مرقمة من 1 إلى 10، ويمكن أن تشتمل وخاصة بالنسبة لبعض السلالم على الرتبة 11 و12 و13 كما هو الحال بالنسبة إلى هيئة التقنيين، أو بالنسبة إلى الدرجة الاستثنائية التي تخضع الاستفادة منها لنظام خاص، وتتضمن كل درجة مجموعة من الأرقام الاستدلالية المرتبطة بعدد من الرتب المحددة.

وعند الولوج إلى درجة معينة، يرتب الموظف في رتبة مرتبطة برقم استدلالي مناسب؛ لكن انتقاله من رتبة إلى أخرى أعلى منها قد لا يؤدي إلى تعديل في المهام المسندة إليه، بل قد يقتصر، فقط، على الزيادة في المرتب بشكل تعويضات، مع استمرار الموظف شاغلا لنفس الوظيفة والسلم الذي ينتمي إليه، ويتم الانتقال على النحو الذي يحدده جدول، ويستفيد منها جميع الموظفين.

سادسا: السلم:

يشمل السلم مجموعة من الوظائف التي تتشابه من حيث واجباتها ومسؤولياتها ومستوى صعوبتها تشابها يسمح بجعل ذلك السلم يتطلب شروطا مماثلة في المتقدمين إليه من حيث المعرفة والخبرة والقدرات.

ويتكون الجدول العام للأرقام الاستدلالية للأجور من أحد عشر سلما؛ وكل سلم مقسم إلى عشر رتب. وتشتمل السلالم 1، 10 و11، على رتبة استثنائية.

بالإضافة إلى الجدول العام للأرقام الاستدلالية، توجد مكونات أخرى بهيكل الأجور للوظيفة العمومية، كالترتيب الاستدلالي الخاص ببعض الدرجات غير المرتبط بسلالم الأجور كالأنظمة الأساسية الخاصة بهيئة المهندسين والمهندسين المعماريين، وأعوان السلطة؛ أو التصنيف الاستدلالي بواسطة السلم بالنسبة للأعوان المؤقتين والدائمين والعرضيين؛ أو الترتيب التسلسلي الاستدلالي الخاص بالمناصب العليا.

وتشتمل القرارات الفردية المتعلقة بالتغييرات في الوضعية الإدارية، بالإضافة إلى مؤشرات السلم والدرجة والرتبة، على الإشارة إلى الرقم الاستدلالي المطابق للجدول العام للأرقام الاستدلالية.

الفرع الثاني
مراكز الموظف

الوظيفة العمومية لم تنشأ في الأصل للموظف، إنما وجد الموظف للوظيفة ذاتها، ولذلك صار ارتباطه بالدولة قانونيا وتنظيميا، يستمد التزاماته وحقوقه مباشرة من النصوص القانونية المنظمة لها، ويعمل وفقا لمقتضياتها؛ وكل تصرف منه يتنافى مع مصلحة المرفق العام يعرضه للجزاء التأديبي، فقد قرر المشرع المغربي صراحة في الفصل 3 من ظهير شريف رقم 1.58.008 الصادر في 24 فبراير 1958 بشأن النظام الأساسي عام للوظيفة العمومية "أن الموظف في حالة قانونية ونظامية إزاء الإدارة"، فيُعيَّن بقرار إداري تُصدره الإدارة المعنية بإرادتها المنفردة، للقيام بمهمة محددة، لا يتركها إلا بقرار إداري، يخضع لقواعد قانونية عامة معدة سلفا، لم يشارك هو لا في وضعها، ولا في تحديد مضمونها، الذي يظل للسلطة العمومية حق تعديله، دون انتظار موافقته أو رفضه، حتى وإن كان ذلك يمس مركزه القانوني، غير أن التعديل يلزم أن يكون عاما ومجردا لا يخص موظفا بعينه، وأن يتم بقواعد تشريعية من نفس درجتها.

المبحث الأول: أحوال الموظف:

جاء في الفصل 3 من النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية "الموظف في حالة[78] قانونية ونظامية إزاء الإدارة". وإن يظهر أن المشرع لم يوضح المقصود بتلك "الحالة"، وإنما ترك الأمر لفقهاء القانون الإداري، وبالرغم من أنه لم ينص صراحة على طبيعتها، فإن مما لا يخفى وجود الفرق بين الحالة القانونية والحالة النظامية، إذ الثابت عند أهل اللغة والمنطق اختلاف المعطوف عن المعطوف عليه، فضلا عن أن الفصل 13 من ظهير شريف رقم 1.58.008 ألزم الموظف بأن يحترم، في جميع الأحوال، سلطة الدولة، بل ويعمل على احترامها، ليدل على طبيعة حالته النظامية، ويميزها عن نظيرتها القانونية.

---

[78]= يسميها أغلبية الباحثين في "مادة التشريع المدرسي" ومادة القانون الإداري، "علاقة"، وبعضهم "رابطة"، رغم صراحة النص، ورغم ما بين هذه المصطلحات من فوارق لا تخفى، يكفي لرصدها الرجوع إلى معانيها اللغوية، ولبيان حشوها، واختلاقها، الرجوع إلى الباب الأول من ظهير الوظيفة العمومية، في"قواعد عامة وأحوال قانونية للموظفين".

ويعود أصل البحث في طبيعة وضع الموظف تجاه الدولة إلى الفقه والقضاء الفرنسيين منذ أواخر ق 19، القائل بأن الرابطة بين الموظف والإدارة رابطة تعاقدية تتم بتوافق إرادتي الموظف والإدارة بعقد من عقود القانون المدني، تتم بالإيجاب والقبول من الطرفين بعد مفاوضات يتفقان فيها على موضوع العقد وشروطه مع الالتزامات المتبادلة بين الطرفين، ويوصف أحيانا بكونه عقد إجارة أشخاص إذا كان الموظف يقوم بعمل مادي، وعقد وكالة إذا كان العمل المنوط به عملا قانونيا.

وقد انتقدت هذه النظرية على أساس أن تحديد حقوق والتزامات الموظف مقررة ومحددة، بصفة عامة، في قوانين وأنظمة، ولا تخضع للمفاوضات.

المطلب الأول: حالة الموظف القانونية:

الحالة القانونية تعني أن منصب الوظيفة العمومية ليس تعاقدا ولا ملكا ولا اغتصابا، وليس بالقوة أو الوراثة، وإنما هو مركز قانوني يحل فيه شخص تتوفر فيه شروط ومعايير ومهارات، بمجرد انتمائه إلى الإدارة العمومية.

الفقرة الأولى: مفهوم حالة الموظف القانونية:

الحالة لغة، مشتقة من فعل حال، وحول، والمصدر الاسمي حال؛ ومن ثم، فالحالة في اللغة الحال[79]. والمقصود بالحالة القانونية، كون الشخص، في إطار الوظيفة العمومية، بسبب التزامه الوظيفي، في وضع قانوني، ومركز سليم، وقار، يوفر له كافة حقوقه في المنظومة القانونية المغربية؛ ويلزمه بالقيام بمهمته وفقا للقانون.

ويكون الموظف في هذا المركز مع إدارته التي ينتمي إليها بمجرد انتمائه قانونيا إلى أسلاكها. وهذا الانتماء القانوني قرين بصيرورة الشخص موظفا[80].

ويبتدئ مفعول هذه الحالة لدى المدرسين بمجرد توقيعهم الالتزام مع وزارة التربية الوطنية[81] قبيل التحاقهم بمراكز التكوين.

---

[79]= الحالة في علم النفس الهيئة النفسية أول حدوثها قبل أن ترسخ، والحال في الطبيعة كيفية سريعة الزوال من نحو حرارة وبرودة ويبوسة ورطوبة عارضة. أما الحال فهو الوقت الذي يوجد فيه.

يتبين من هذه الاشتقاق اللغوية أن الحالة هي صفة الشيء وهيئته وطبيعته وأحواله المتغيرة، أما في اللغة الأجنبية فكلمة cas تعني حالة وحال وظرف وعارض. وقد يقصد بها حالة إعراب في مجال النحو واللسانيات.

[80]= ينص الفصل25 بظهير رقم 1.58.008 على: يجب أن تنشر تسميات الموظفين وترقياتهم في الجريدة الرسمية.

[81]= اختصاصات و تنظيم وزارة التربية الوطنية

مقتطف من المرسوم رقم 2.02.382 الصادر بتاريخ 17 يوليوز 2002 المحدد لاختصاصات و تنظيم وزارة التربية الوطنية

1- الاختصاصات:

-المادة الأولى: تناط بوزارة التربية الوطنية، وفقا للنصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل، مهام إعداد وتنفيذ سياسة الحكومة في مجال التعليم الأولي والابتدائي والثانوي وتكوين الأطر التعليمية والأقسام التحضيرية لولوج المدارس العليا وأقسام تحضير شهادة التقني العالي وكما تسهر على الارتقاء بالتعليم المدرسي الخصوصي في هذه المجالات

وتقوم كذلك بإعداد سياسة الحكومة في مجال التربية للجميع لفائدة الأطفال غير الممدرسين أو المنقطعين عن الدراسة.

-المادة الثانية: تقوم وزارة التربية الوطنية بالسهر على تنظيم بنياتها الإدارية وعلى توزيع الموارد الموضوعة رهن إشارتها مع مراعاة الأولويات والأهداف الوطنية.

2- التنظيم:

-المادة الثالثة: تشتمل وزارة التربية الوطنية، بالإضافة إلى ديوان الوزير، على إدارة مركزية، وتمارس وصايتها على الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وذلك طبقا لأحكام القانون رقم 00-07 المشار إليه أعلاه

-المادة الرابعة: تشتمل الإدارة المركزية على:

*-الكتابة العامة؛

*-المفتشية العامة للتربية والتكوين؛

*-مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات؛

*-مديرية المناهج؛

الفقرة الثانية: مظاهر حالة الموظف القانونية:

أولا: الحق في الأجرة والمعاش:

تشتمل الأجرة على الراتب الأساسي والتعويضات العائلية وغيرها من التعويضات والمنح المحدثة بمقتضى النصوص التشريعية أو النظامية.

أ- الحق في الأجرة وحمايته:

اعتبارا لكون الأجرة، بظهير رقم 1.58.008، حقا مكتسبا للموظف، ما يلزم حمايته من أي تغيير أو تعديل بالنقصان إلا في الأحوال التي ينص عليها القانون، تستحق وتكون دينا في ذمة الدولة، ابتداء من تاريخ انتظامه بالوظيفة العمومية، وتصبح حقا مكتسبا بعد مرور شهر من عمله الفعلي. ولا يجوز للدولة الامتناع عن أدائها.

ويفترض أن تتلاءم الأجرة، وفقا لمبادئ العدالة وحقوق الإنسان، وتتناسب، مع تكاليف المعيشة، ومتطلبات الوظيفة.

1- الحق في الأجرة:

1.1- تعريف الأجرة:

الأُجرة في اللغة العربية الأَجْر، جمعها أُجُرات وأُجْرات وأُجَر، ما يتقاضاه عامل أو موظّف مقابل عمله. وهي في اللغة الاقتصادية نوع من الدخول التي يحصل عليه العامل مقابل ما يقدم من عمل.

وتشتمل الأُجرة ، حسب المادة 26 من الظهير الشريف رقم 1.58.008 المعتبر بمثابة النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية، على المرتب والتعويضات العائلية وغيرها من التعويضات والمنح المحدثة بمقتضى النصوص التشريعية والتنظيمية.

ويمنع، حسب الفصل 26 المكرر، على الموظف الجمع بين أجرتين أو أكثر تؤدى مقابل مزاولة وظيفة بصفة قارة أو عرضية من ميزانية الدولة أو الجماعات المحلية أو المؤسسات العامة أو

---

*-المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب؛

*-مديرية الارتقاء بالرياضة المدرسية؛

*-مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط؛

*-مديرية إدارة منظومة الإعلام؛

*-مديرية الشؤون القانونية و المنازعات؛

*-مديرية الشؤون العامة والميزانية والممتلكات؛

*-مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر؛

*-مديرية التعاون والارتقاء بالتعليم المدرسي الخصوصي؛

*-قسم الاتصال.

الشركات أو المقاولات التي تملك فيها الدولة أو المؤسسات العامة أو الجماعات المحلية على انفراد أو بصفة مشتركة، وبصفة مباشرة أو غير مباشرة، أغلبية الأسهم في الرأسمال أو سلطة مرجحة في اتخاذ القرار.

ويقصد بالوظيفة، لتطبيق أحكام هذا الفصل، كل عمل يقوم به الموظف خلال أوقات العمل الإدارية علاوة على وظيفته النظامية، بصفة دائمة أو عرضية مقابل أجرة كيفما كانت طبيعتها أو نوعها. ولا يشمل المنع المنصوص عليه في الفقرة الأولى من هذا الفصل:

- التعويضات والأتعاب المرتبطة بالأنشطة المشار إليها في الفصل (15)[82]؛
- الأجور التكميلية أو التعويضات النظامية.

2.1- عناصر أو مكونات الأجرة:

تتكون الأجرة من عناصر ثابتة وأخرى متغيرة:

3.1- المرتب:

الراتب لغة هو الثابت والدائم، ومنه قولهم راتب العامل، أي أجره الثابت الدائم، والجمع رواتب؛ والإمام الراتب هو الإمام الثابت في المكان الذي يُصلى فيه جماعة. أما مفهومه في فصول ظهير 1958 فهو به الأجرة بكامل عناصرها من تعويض الإقامة، والتعويضات القارة وغيرها.

والمرتب والأجرة يحملان مدلولا واحدا هو المبالغ المالية الكاملة التي يتقاضاها الموظف أثناء القيام بعمله من الخزينة العامة للدولة[83]، وتشمل الراتب الأساسي والتعويضات والمنح بمختلف أصنافها.

---

[82]= ينص الفصل 15 من ظهير رقم 1.58.008 على أنه: "مع مراعاة الأحكام التشريعية المنافية الخاصة ببعض الهيئات، يمنع على الموظف أن يزاول بصفة مهنية أي نشاط حر أو تابع للقطاع الخاص يدر عليه دخلا كيفما كانت طبيعته، تحت طائلة المتابعة التأديبية، باستثناء:

- إنجاز الأعمال العلمية والأدبية والفنية والرياضية شريطة ألا يطغى عليها الطابع التجاري، ولا يجوز للموظف المعني أن يذكر صفته الإدارية بمناسبة نشر أو عرض هذه الأعمال إلا بموافقة رئيس الإدارة التابع لها؛
- التدريس والخبرات والاستشارات والدراسات، شريطة أن تمارس هذه الأنشطة بصفة عرضية ولمدة محددة، وألا يطغى عليها الطابع التجاري.

ولا يجوز للموظف الاستفادة من هذين الاستثناءين إلا بعد تقديم تصريح بذلك لرئيس إدارته الذي يمكنه الاعتراض متى تبين له أن الأنشطة التي يزاولها الموظف تتم أثناء أوقات العمل النظامية أو تخضعه إلى تبعية قانونية غير التبعية القانونية لوظيفه العمومي أو تجعله في وضعية متنافية مع هذا الوظيف.

ويلزم الموظف الذي له زوج يزاول مهنة حرة أو نشاطا اعتياديا تابعا للقطاع الخاص يدر عليه دخلا، أن يصرح بذلك لإدارته، ويتعين على هذه الأخيرة، إن اقتضى الحال، اتخاذ التدابير اللازمة للمحافظة على مصالح الإدارة. وتحدد كيفيات تطبيق أحكام هذا الفصل بنص تنظيمي".

[83]= تتم تصفية الأجرة وأداؤها للموظفين الرسميين بواسطة المركز الوطني للرواتب CNT التابع للخزينة العامة، للمملكة انطلاقا من المعطيات المقدمة من طرف الآمرين بالصرف.

ويصرح، عن طريق خازني الوزارات، بالتغييرات في الوضعيات الإدارية التي تؤدي إلى تغيير في الأجرة، لدى هذا المركز؛ في حين، تتم تصفية وأداء أجرة الأعوان العرضيين بواسطة مصالح الآمرين بالصرف.

والأصل فيها أن تدفع مؤجلا وليس مقدما.

ومرتب الموظف تحدده القوانين والمراسيم بصفة عامة وموضوعية، عادة ما تنص قوانين الوظيفة العمومية وكذا الجداول الملحقة بها أو المراسيم التطبيقية الصادرة تطبيقا لها على فئات المرتبات المقررة لكل درجة من الدرجات الوظيفية التي يشغلها الموظف العمومي[84].

1.3.1- الراتب الأساسي:

♦- مفهومه وكيفية احتسابه:

المرتب أو الراتب الأساسي أو الأجر القاعديsalaire de base، مبلغ مالي محدد، بصفة عامة، بقوانين موضوعية، يتقاضاه الموظف العمومي، شهريا، بشكل منتظم، مقابل تفرغه للعمل[85].

وتتحدد قيمته تبعا لترتيب الموظف في جداول الأرقام الاستدلالية، ولا تدخل في احتسابه التعويضات المختلفة. ويحتسب المرتب الأساسي بناء على القيمة المادية لكل نقطة استدلالية، المحددة

ويستحق الموظف العمومي مرتبه، ويكون دينا في ذمة الدولة، ابتداء من تاريخ انتظامه بالوظيفة، لا من تاريخ صدور قرار تعيينه؛ ويصبح حقا مكتسبا بعد مرور شهر من عمله الفعلي. ولا يجوز للدولة الامتناع عن أدائه بسبب عدم توفر الاعتماد، أو إجراء أي خصم منه إلا في حدود معينة، وفي الحالات المنصوص عليها قانونا كالانقطاع عن العمل بلا عذر مقبول أو التوقيف عن العمل لأسباب تأديبية.

[84]= مرسوم رقم 2.99.1216 صادر في 6 صفر 1421 (10 ماي 2000) بتحديد شروط وكيفيات تطبيق القانون رقم 12.81 بشأن الاقتطاعات من رواتب موظفي وأعوان الدولة والجماعات المحلية المتغيبين عن العمل بصفة غير مشروعة (1).

الوزير الأول،

بناء على القانون رقم 12.81 بشأن الاقتطاعات من رواتب موظفي وأعوان الدولة والجماعات المحلية المتغيبين عن العمل بصفة غير مشروعة، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.83.230 بتاريخ 9 محرم 1405 (5 أكتوبر 1984) ؛ وبناء على الظهير الشريف رقم 1.58.008 الصادر في 4 شعبان 1377 (24 فبراير 1958) بمثابة النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية، حسبما وقع تغييره وتتميمه ؛ وبناء على المرسوم الملكي رقم 330.66 الصادر في 10 محرم 1387 (21 أبريل 1967) بمثابة النظام العام للمحاسبة العمومية، كما وقع تغييره وتتميمه ولا سيما الفصل 41 منه ؛ وبعد دراسة المشروع في المجلس الوزري المنعقد بتاريخ 14 من محرم 1421 (19 أبريل 2000). رسم مايلي :

المادة الأولى: تخضع رواتب موظفي واعوان الدولة والجماعات المحلية، الذين يثبت غيابهم عن العمل بدون ترخيص من لدن رؤسائهم أو مبرر مقبول، للاقتطاع، باستثناء التعويضات العائلية وذلك طبقا للشروط والكيفيات المحددة بعده.

المادة الثانية: يقصد بالراتب، المنصوص عليه في القانون رقم 12.81 المشار إليه أعلاه، الأجرة، كما حددها الفصل 26 من الظهير الشريف رقم 1.58.008 بتاريخ 4 شعبان 1377 (24 فبراير 1958) بمثابة النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية المشار إليه أعلاه.

المادة الثالثة: تعتبر كل فترة تغيب عن العمل، خلال إحدى فترتي العمل القانونية اليومية، بمثابة 1/2 يوم ، وتباشر الاقتطاعات من أجور الموظفين والأعوان على أساس 1/60 من مبلغ الأجرة الشهرية.

المادة الرابعة: يتم الاقتطاع بعد أن تقوم الإدارة بتوجيه استفسار كتابي للموظف أو العون حول أسباب تغيبه عن العمل .

المادة الخامسة: يجري الاقتطاع، المشار إليه في المادة الأولى أعلاه، بعد إسقاط الاقتطاعات برسم التقاعد والضريبة العامة على الدخل وواجبات الانخراط في الهيئات التعاضدية.

المادة السادسة: تباشر الاقتطاعات، المشار إليها في المادة الأولى أعلاه، بموجب أمر يبين المادة الجاري عليها الاقتطاع، يوجهه رئيس الإدارة المعنية بالأمر مباشرة إلى المصالح المكلفة بأداء الأجور ، وتسلم للمعني بالأمر نسخة منه.

المادة السابعة: يسند تنفيذ هذا المرسوم، الذي ينشر بالجريدة الرسمية ، إلى وزير الاقتصاد والمالية ووزير الوظيفة العمومية والإصلاح الإداري كل واحد منهما فيما يخصه.

وحرر بالرباط في 6 صفر 1421 (10 ماي 2000).

[85]= حدد المرسوم رقم 344 – 62 – 2 بتاريخ 8 يوليوز 1963 سلاليم الأجور وشروط ترقي موظفي الدولة في الرتبة والدرجة ج ر 2648 بتاريخ 26-7-1963.

بمقتضى نص تنظيمي، وتبلغ حاليا القيمة السنوية للنقطة الاستدلالية 98,85 درهما، بالنسبة للنقط الاستدلالية من 1 إلى 100، و79,62 درهما بالنسبة للنقط الاستدلالية من 101 إلى 150 و92،50 درهما بالنسبة للنقط الاستدلالية التي تفوق 150.

بتعبير آخر، يتم احتساب المرتب الأساسي باعتبار النقطة الاستدلالية المرتب فيها الموظف. ويعادل المرتب الأساسي السنوي حاصل ضرب القيمة السنوية للنقطة الاستدلالية في الرقم الاستدلالي الحقيقي المطابق للموظف، حسبقيمة النقطة الاستدلالية:

- 100 نقطة الأولى قيمتها 98.85 درهم للنقطة الواحدة.
- 50 نقطة التي تليها (أي من 101 إلى 150) قيمتها 79.62 درهما للنقطة الواحدة.
- من 151 فما فوق قيمتها 50.92 درهما للنقطة الواحدة.

ولا تدخل في احتسابه التعويضات المختلفة حسب نوعية العمل وأعبائه والحالة الاجتماعية.

♦- شبكة الأرقام الاستدلالية حسب السلم والرتبة:

الرتب / السلالم	الرتبة1	الرتبة2	الرتبة3	الرتبة4	الرتبة5	الرتبة6	الرتبة7	الرتبة8	الرتبة9	الرتبة10	الرتبة الاستثنائية
1	107	109	112	115	117	119	122	124	126	128	131
2	119	124	128	133	136	139	144	148	153	158	-
3	126	130	134	139	146	153	161	170	175	181	-
4	131	135	140	147	154	162	171	179	188	200	-
5	137	141	150	157	165	174	183	192	201	220	-
6	151	161	173	185	197	209	222	236	249	262	-
7	177	193	208	225	242	260	277	291	305	318	-
8	207	224	241	259	276	293	311	332	353	373	-
9	235	253	274	296	317	339	361	382	404	438	-
10	275	300	326	351	377	402	428	456	484	512	564
11	336	369	403	436	472	509	542	574	606	632	704
خارج السلم	704	746	779	812	840	870	-	-	-	-	-

2.3.1- التعويضات:

التعويض في اللغة، بَدَل وعِوَض، ويقصد بالتعويضات القدر المالي الزائد الذي يكتسبه الأجير بصفة قانونية مقابل الزيادة في الأعباء والمسؤوليات أو تبعا لطبيعة العمل أو المكان أو خطورتهما. وتنقسم في مجملها إلى تعويضات عامة أو تعويضات خاصة. وتعد من الحقوق المالية الأساسية للموظف المقررة بنص القانون.

وتستحق التعويضات بمجرد حلول الموعد المقرر لها قانونا، ولو لم يصدر قرار إداري من السلطة المختصة؛ ولا يستثنى من ذلك إلا الحالات التي ينص صراحة القانون عليها، كما في حالة الإجراءات التأديبية التي تؤدي إلى تأجيلها.

ونظرا لأهميتها كعنصر ضمن التركيبة العامة للأجرة، في قطاع الوظيفة العمومية، ولطابعها القار، ولارتباطها بالوضعية النظامية، يلزم تفصيلها:

1.2.3.1- التعويضات العامة:

التعويضات العامة أو القارة زيادة مالية تضاف إلى مرتبه، وتشكل عمليا تكملة له، يُحَدَّد مقدارها بناءا على مرتبه الأصلي ودرجته[86]، وتستحق بمجرد حلول موعدها[87]. ويشترك في الاستفادة منها كل موظف وعون، بغض النظر عن نوعية المهام التي يزاولها بشكل فعلي.

---

[86]= طبقا للمرسوم عدد 39-89-2 بتاريخ 26 يناير 1989 المغير والمتمم للمنشور عدد 68-77-2 بإحداث تعويض عن التدرج الإداري لفائدة موظفي أسلاك الإدارة المركزية والموظفين المشتركين بالإدارات العمومية وموظفي الأسلاك الخاصة ببعض الوزارات.

[87]= مرسوم رقم 855-02-2 في 10 فبراير 2003 بشأن تحديد نظام التعويضات المخولة للموظفي وزارة التربية الوطنية.

- المادة الأولى: يحدث طبقا للشروط المحددة بعده، تعويض عن التعليم وتعويض عن الأعباء وتعويض عن التأطير لفائدة موظفي وزارة التربية الوطنية المنتمين إلى هيئات التأطير والمراقبة التربوية والتدريس والتوجيه والتخطيط التربوي وإطار الملحق التربوي المنتمي إلى هيئة الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي المنصوص عليها في المادة الأولى من المرسوم رقم 2.02.854 في 10 فبراير 2003.

- المادة الثانية: تستفيد أطر هيئة التسيير والمراقبة المادية والمالية وإطار ملحق الاقتصاد والإدارة وإطار الملحق الاجتماعي المنتمين إلى هيئة الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي المشار إليه غي المادة 65 من المرسوم رقم 2.02.854 في 10 فبراير 2003، بالإضافة إلى التعويض عن الأعباء وعن التأطير المنصوص عليهما في المادة الأولى أعلاه، من تعويض عن التدرج الإداري.

- المادة الثالثة: يستفيد الموظفون المشار إليهم في المادة الأولى والثانية أعلاه، المنتمون إلى الدرجات المرتبة على الأقل في الرتبة السادسة من السلم رقم 10 المنصوص عليها في المرسوم رقم 2.85.742 في 4 أكتوبر 1985، والرتبة السادسة من الدرجة 2 المنصوص عليها في المرسوم رقم 2.02.854 الصادر في 10 فبراير 2003، بالإضافة إلى التعويض عن التعليم والتعويض عن التدرج الإداري والتعويض عن الأعباء، من تعويض عن التأطير.

- المادة الرابعة: تحدد وفقا للسلم أو الدرجة المطابقة للوضعية النظامية للموظف، المبالغ الشهرية للتعويض عن التعليم والتعويض عن الأعباء والتعويض عن التدرج الإداري والتعويض عن التأطير، وذلك حسب ما هو منصوص عليه في الجدول رقم 1 الملحق بهذا المرسوم. مع مراعاة مقتضيات المرسوم رقم 2.02.854 في 10 فبراير 2003، فإن المعلمين الخاضعين لمقتضيات المرسوم رقم 2.85.742 في 4 أكتوبر 1985، والمكلفين في تاريخ نشر هذا المرسوم بالجريدة الرسمية بالتدريس بالثانويات الإعدادية أو بمراكز التكوين التابعة للسلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية، أو بمهام مدير ومرب بهذه المؤسسات، وأساتذة التعليم الثانوي الإعدادي من الدرجة الثالثة المكلفين بالتدريس بالثانويات التأهيلية أو بالمؤسسات تكوين الأطر أو بمهام مدير أو مرب بهذه المؤسسات وأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي من الدرجة الثانية ومفتشي التعليم الابتدائي الخاضعين لمقتضيات المرسوم رقم 2.85.742 السالف الذكر، الحاصلين على

وتحدد نظام التعويضات المخولة لموظفي وزارة التربية الوطنية حسب الجدول التالي:

الإطار المرتب في الدرجة أو السلم	التعويض عن التعليم أو التدرج الإداري	التعويض عن الأعباء	التعويض عن التأطير
السلم رقم 7	2.445	305	–
السلم رقم 8	2.652	305	–
الدرجة الثالثة أو السلم 9	2.844	305	–
الدرجة الثانية أو السلم 10 من الرتبة 1 الى الرتبة 5	2.960	1.000	–
الدرجة الثانية أو السلم 10 من الرتبة 6 الى الرتبة الإستثنائية	3.080	1.000	700

2.2.3.1- التعويض عن الإقامة:

يشكل التعويض عن الإقامة العنصر الثاني المكون للمرتب، وقد حدد قدره بمقتضى الفصل 4 من المرسوم رقم 2.77.67 الصادر في 12 من صفر 1397 الموافق 2 فبراير 1977، في نسب مختلفة من المرتب الأساسي، حسب السلم أو الدرجة التي ينتمي إليها الموظف، وحسب العمالة أو الإقليم الذي

الإجازة والمكلفين بمهام التأطير والمراقبة التربوية بالثانويات الإعدادية والثانويات التأهيلية، يستمرون في الاستفادة من التعويض عن التعليم، وعند الاقتضاء من التعويض عن الأعباء والتعويض عن التأطير، المحددة مبالغها في الجدول رقم 2 الملحق بهذا المرسوم.

– المادة الخامسة: يؤدى التعويض عن التعليم والأعباء والتأطير والتدرج الإداري عند نهاية كل شهر.

– المادة السادسة: لا يمكن الجمع بين التعويضات المخولة لفئات الموظفين المشار إليهم في المادتين الأولى والثانية أعلاه وبين أي تعويض آخر أو منح كيفما كان نوعها باستثناء التعويضات التكميلية المخولة لبعض فئات موظفي وزارة التربية الوطنية والواردة في النصوص التنظيمية الجاري بها العمل والتعويضات العائلية عن المصاريف والتعويضات عن القيام بالمهام وعن الأعباء الإدارية والتعويض عن السكنى والتعويضات عن الساعات الإضافية عن الاقتضاء.

المادة السابعة: يستفيد من المقتضيات المنصوص عليها في هذا المرسوم الأطر التي تم وضعها في طريق الانقراض بموجب المرسوم رقم 2.02.854 في 8 10 فبراير 2003.

– المادة الثامنة: يعمل بهذا المرسوم ابتداء من فاتح سبتمبر 2002، مع مراعاة مقتضيات المرسوم رقم 2.02.862 في 10 فبراير 003) بتحديد تاريخ بداية استفادة موظفي وزارة التربية الوطنية من التعويضات المخولة لهم، ومقتضيات المادة 117 من المرسوم رقم 2.02.854 بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية.

وتنسخ ابتداء من نفس التاريخ مقتضيات المرسوم رقم 2.88.498 في 30 أغسطس 1988 بتحديد نظام التعويضات المخولة لبعض موظفي وزارة التربية الوطنية والمقتضيات المتعلقة بهيئة المصالح الاقتصادية وهيئة التوثيق المدرسي والجامعي المنصوص عليها في المادة الرابعة من المرسوم رقم 2.77.68 في 2-2-1977.

– المادة التاسعة: يسند أمر تنفيذ هذا المرسوم إلى وزير التربية الوطنية ووزير الاقتصاد والمالية والخوصصة والسياحة ووزير الوظيفة العمومية والإصلاح الإداري كل فيما يخصه. وحرر بالرباط في 10 فبراير 2003. الإمضاء: إدريس جطو.

يعمل به. وقد حدد هذا التعويض في نسب من المرتب الأساسي تعادل 10% أو 15 % أو 25 % بالنظر للمنطقة من المناطق الثلاث (أ- ب – ج) [88]، التي يتواجد بها مقر تعيين الموظف.

وهكذا أصبحت هذه النسب المائوية محددة على الشكل التالي:

المناطق	المجموعة 1 من السلم7 إلى خارج السلم	المجموعة 2 من السلم1 إلى السلم 6
أ	% 25	% 25
ب	% 15	% 10
ج	% 10	% 10

وقد رتب المرسوم رقم 770. 12. 2 الصادر في 23 من رجب 1434 الموافق 3 يونيو 2013 العمالات والأقاليم والجماعات التابعة لها لأجل منح التعويضات عن الإقامة كما يلي:

^- المنطقة أ:

-إقليم تزنيت -إقليم وارزازات -إقليم زاكورة -إقليم تينغير -إقليم سيدي إفني -إقليم الحسيمة -إقليم أزيلال -إقليم بولمان -إقليم كلميم -إقليم طاطا أسا الزاك -إقليم طان طان العيون -إقليم بوجدور -إقليم طرفاية -إقليم إفران -إقليم الحاجب -إقليم الراشيدية -إقليم ميدلت -إقليم خنيفرة -إقليم وادي الذهب -إقليم أوسرد -إقليم فكيك، (=جماعة أكفاي بعمالة مراكش =الجماعات التابعة لدائرتي إغرم وتالوين تاغجيجت، الدار الحمراء إغزران، أيت السبع لجروف، أدرج، إيموزار كندر، بإقليم صفرو، (=جماعات ناور، بوتفردة، تيزي نسلي، أغبالة، فم العنصر، تانوغة، تاكزيرت، فم أودي، دير القصيبة، أيت أم البخت، بإقليم بني ملال).

^- المنطقة ب:

-إقليم تارودانت -إقليم تازة تونات -إقليم جرسيف -إقليم بني ملال -إقليم الفقيه بن صالح -إقليم شيشاوة -إقليم الحوز -إقليم قلعة السراغنة -إقليم الصويرة -إقليم الرحامنة -إقليم جرادة -إقليم بركان -إقليم تاوريرت -إقليم الناظور -إقليم الدريوش -إقليم شفشاون -إقليم وزان -إقليم اشتوكة أيت باها -عمالة وجدة أنجاد (=جماعتا أولاد دحو وتمسية بعمالة إنزكان أيت ملول =جماعات: أولاد حسون، أولاد دليم، سعادة، السويهلة، سيد الزوين بعمالة مراكش).

^- المنطقة ج:

-عمالة الرباط -عمالة سلا -عمالة الصخيرات تمارة -إقليم الخميسات -عمالة الدار البيضاء -عمالة المحمدية -إقليم النواصر -إقليم مديونة -عمالة أكادير إداو تنان -عمالة إنزكان أيت ملول -عمالة فاس -إقليم مولاي يعقوب -إقليم سيدي قاسم -إقليم صفرو -إقليم القنيطرة -عمالة مراكش

[88]= الجريدة الرسمية يوم 13 يونيو 2011: الموقع الالكتروني لوزارة الوظيفة العمومية وتحديث الإدارة

–عمالة مكناس –إقليم أسفي –قليم الجديدة –إقليم سيدي بنور –إقليم اليوسفية –إقليم سطات –إقليم خريبكة –إقليم بن سليمان –إقليم برشيد –عمالة طنجة –إقليم الفحص أنجـــرة –إقليم تطـــوان –عمالة المضيق الفنيدق –إقليم العرائش.

ويواصل الموظفون والأعوان العاملون بالبلدان الأجنبية الاستفادة من التعويض اليومي عن الإقامة طبقا للنظام المعمول به في بلدان الإقامة ومن التعويض عن الإقامة البالغ نسبته 10 %.

3.2.3.1- التعويضات العائلية:

التعويضات العائلية من العناصر المكونة للأجور، وهي مبالغ جزافية منصوص عليها في التشريع المعمول به، والنظام الأساسي للوظيفة العمومية، ونصوصه التطبيقية[89]، تؤدى للموظفين الدائمين، والمتعاقدين، والمؤقتين والعرضيين[90]، للمساعدة على تحمل جزء من مصاريف الأبناء القاصرين، أو لمواجهة نفقة طارئة وهي:

---

[89]= ظهير شريف رقم 008-58-1 بتاريخ 4 شعبان 1377 الموافق 24 فبراير 1958 بشأن النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية حسبما وقع تغييره وتتميمه، بمرسوم رقم 1381-58-2 الصادر في 15 جمادى الأولى 1378 الموافق 27 نونبر 1958 تحدد بموجبه شروط منح التعويضات العائلية للموظفين والموظفين العسكريين وأعوان الدولة والبلديات والمؤسسات العمومية حسبما وقع تغييره وتتميمه، وقرار لرئيس الوزارة صادر في 30 مارس 1959 حول تحديد الكيفيات التي تمنح بها التعويضات العائلية للأعوان المؤقتين والمياومين والعرضيين المستخدمين في إدارات الدولة والبلديات والمؤسسات العمومية حسبما وقع تغييره وتتميمه.

[90]= الإجراءات الإدارية للحصول على تعويضات متابعة الدراسة:

1- بالنسبة للمعني بالأمر: إعداد الوثائق المتعلقة بملف الشهادات المدرسية وتسليمها للرئيس المباشر.

2- على صعيد المؤسسة:

- التأكد من صحة الوثائق المطلوبة والمعلومات المعبأة؛
- تسليم المعني بالأمر وصل إيداع الملف؛
- إرسال الملف إلى النيابة.

3 – على صعيد النيابة:

- التأكد من صحة الوثائق المطلوبة ومطابقة النسخ للأصل؛
- التأكد من جميع المعلومات المتعلقة بالوضعية الإدارية للمعني بالأمر (رقم التأجير، رقم البطاقـــة الوطنية...الخ)؛
- إرجاع الملفات الناقصة إلى المؤسسة المعنية قصد تتميمها؛
- إرسال الملفات الجاهزة إلى الأكاديمية.

4 – على صعيد الأكاديمية:

بعد مراقبة الشهادات المدرسية المحالة عليها من طرف النيابات، تقوم المصلحة المعنية بالأكاديمية بإعداد لوائح جماعية وفق البرنام المعلومياتي المعد من طرف مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر بتنسيق مع مكتب أداء الأجور الرئيسي موقعة من طرف السيد مدير الأكاديمية شخصيا، ترسل إلى المكتب المذكور مرفوقة بالقـــرص المغناطيسي الذي يتضمن التسجيل المعلومياتي.

5- على صعيد مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر: في الفترة الانتقالية يتم تجميع الملفات الواردة من الأكاديميات وتوجيهها إلى مكتب أداء الأجور الرئيسي.

*- الوثائق المكونة للملف

1- متابعة الأبناء للدراســـة (من 16 إلى 21 سنة):

- متابعة الدراسة بمؤسسة عمومية؛

= شهادة مدرسية لكل إبن عن كل موسم دراسي؛

= متابعة الدراسة بمؤسسة خصوصية:

♦- المنحة عن الازدياد :

هي المنحة التي يستفيد منها الموظف الأب عند ازدياد مولود له. وقد حدد مبلغها في 150 درهما بالنسبة للموظفين الرسميين و100 درهم بالنسبة للأعوان المؤقتين، عن كل مولود.

ويشترط لمنح المنحة عن الازدياد أن يولد المولود حيا، كما يشترط ألا يتجاوز عدد الأطفال الممنوح عنهم ستة.

وتخول هذه المنحة للمأجورين بمقتضى المرسوم رقم 2.58.1381 المؤرخ في 12 دجنبر 1958 في الجريد ة الرسمية عدد 1407 الصادرة في 12 دجنبر 1958 متى كان تحت كفالتهم ولدا أو عدة أولاد يضطلعون بمسؤولياتهم أو خولتهم السلطة القضائية حق حضانتهم.

وللحصول على منحة تأمينات السعادة المتفق على مبلغها الموحد بينها وبين مؤسسة محمد السادس للاعمال الاجتماعية لرجال التعليم، يلزم وضع طلب يتضمن الوثائق المثبتة لنوع الولادة لدى الشركة عند ازدياد المولود.

وتصرف هذه المنحة حسب الجدول التالي:

نوع الولادة	مقادير المنحة
الولادة الطبيعية	1000 درهم
الولادة القيصرية	2000 درهم
ولادة التوأم	1500 درهم

= شهادة مدرسية مصادق عليها من طرف السيد النائب

= استعمال الزمن مسلم من طرف رئيس المؤسسة.

– متابعة الدراسة بمركز التكوين المهني: شهادة مدرسية تتضمن عدد ساعات الحصص الدراسة موقعة من طرف رئيس المؤسسة (أربع ساعات في اليوم على الأقل).

– متابعة الدراسة بكلية أو معهد عالي:

= شهادة مدرسية

= تصريح بالشرف.

2– متابعة الأبناء للدراسة (من 21 إلى 25 سنة):

= شهادة مدرسية للاستفادة من تخفيض ضريبي.

= يلزم المعني بالأمر بالإدلاء بالوثيقة الأصلية (أو نسخة مصادق عليها طبق الأصل) مصحوبة بنسختين أخروين.

ملاحظات هامة:

– يلزم أن تجدد الشهادات المدرسية عند افتتاح كل سنة دراسية:

– في حالة إصابة الولد بعجز صحي مؤقت، يدلى بشهادة طبية كل سنة بعد بلوغ 16 سنة مصادق عليها من طرف اللجنة الطبية الإقليمية؛

– في حالة عجز صحي دائم، يدلى بشهادة طبية مرة واحدة في الحياة الإدارية مصادق عليها من طرف اللجنة الطبية الإقليمية.

بالنسبة لمتابعة الأبناء للدراسة تم تغيير السن إلى 21 سنة بدلا من 16 سنة طبقا للمرسوم الجديد 2.04.789 بتاريخ:2004/12/24.

♦- التعويضات عن الأطفال:

♦= مقدار التعويض الإضافي العائلي:

حدد مقدار التعويضات العائلية عن الأطفال أو التعويض الإضافي العائلي، كما يصطلح عليه في إطار المنظومة الإدارية، ابتداء من فاتح يوليوز 2008، في 200 درهما شهريا عن كل طفل من الأطفال الثلاثة، و36 درهما عن كل طفل من الثلاثة الباقين. وتدفع للزوج، فقط، باعتباره رب الأسرة الموكل إليه أمر الإنفاق، غير أنه يجوز للمرأة الموظفة الانتفاع بها حالة زواجها بغير الموظف الذي لا ينتفع بأي تعويض، وفي حالة انفصام أواصر الزواج يلزم إخبار الإدارة بالحادث والإجراء القضائي المغير لحق الحضانة، تحت طائلة عقوبات تأديبية[91].

---

[91]= الإجراءات الإدارية للحصول على التعويضات العائلية: الطلاق والحضانة

1- بالنسبة للمعني بالأمر:

إعداد الوثائق المتعلقة بالطلاق والحضانة وتسليمها للرئيس المباشر.

2- على صعيد المؤسسة:

- التأكد من صحة الوثائق المطلوبة والمعلومات المعبأة؛
- تسليم المعني بالأمر وصل إيداع الملف؛
- إرسال الملف إلى النيابة.

3 – على صعيد النيابة:

- التأكد من صحة الوثائق المطلوبة ومطابقة النسخ للأصل؛
- التأكد من جميع المعلومات المتعلقة بالوضعية الإدارية للمعني بالأمر-رقم التأجير، رقم البطاقة الوطنية...الخ-؛
- إرجاع الملفات الناقصة إلى المؤسسة المعنية قصد تميمها؛
- إرسال الملفات الجاهزة إلى الأكاديمية.

4 – على صعيد الأكاديمية:

- إعداد بطاقة تقديم في نسختين: ترفق الأولى بأصول وثائق التصريح بالزواج -الجزء الإداري- والتي يلزم الاحتفاظ بها بالملف الإداري للمعني بالأمر، والثانية تضم نسختين من كل وثيقة مصادق عليهما من طرف المصلحة المعنية على صعيد الأكاديمية -الجزء المالي- .
- مسك المعطيات وفق البرنام المعد لهذا الغرض وترسل في فترة انتقالية مدتها سنة واحدة إلى مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر مرفوقة بالقرص المغناطيسي الذي يتضمن التسجيل المعلومياتي L'enregistrement de communication .

5- على صعيد مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر:

في الفترة الانتقالية يتم تجميع الملفات الواردة من الأكاديميات وتوجيهها إلى مكتب أداء الأجور الرئيسي.

* الوثائق المكونة للملف:

- في حالة عدم وجود أولاد: عقد الطلاق.
- عند وجود الأولاد:

أ – إذا كان الحاضن موظفا:

- عقد الطلاق فقط إذا كان يتضمن إسم الشخص الذي أسندت له الحضانة؛
- إذا لم يتضمن عقد الطلاق إسم الحاضن، يلزم الإدلاء بعقد عدلي يبين من أسندت له الحضانة؛

ب – إذا لم يكن الحاضن موظفا؛

- نسخة من بطاقة التعريف الوطنية للحاضن؛
- طلب خطي يثبت العنوان الدائم والقار للحاضن، بالإضافة إلى عقد الطلاق، والعقد العدلي إذا لم يتضمن عقد الطلاق إسم الحاضن؛
- عقد عدلي بالتنازل عن الحضانة إذا تنازلت الحاضنة عن هذا الحق لفائدة الأب.

♦= شروط الاستفادة من التعويضات العائلية عن الأولاد:

يشترط ما يلي للاستفادة من هذه التعويضات[92]:

- ألا يتجاوز عمر الولد 16 سنة، أو 21 سنة فيما يخص الأولاد الذين لا يزالون يتابعون دراستهم.
- ألا يعتد بتحديد سن معينة لدوي العاهات المستديمة.
- ضرورة الإدلاء بالوثائق اللازمة.
- ألا يتجاوز أصناف الأولاد المعوض عنهم.

ويتعين على المعني بالأمر أن يدلي بالوثيقة الأصلية، أو نسخة مصادق عليها طبق الأصل، مصحوبة بنسختين أخريين؛ وفي حالة الرجعة، يتعين الإدلاء بعقد الرجعة، وتسقط الحضانة تلقائيا، أو الإدلاء بعقد عدلي بالتنازل عن الحضانة إذا تنازلت الحاضنة عن هذا الحق لفائدة الأب أو أحد الأصول المرتبة حسب مدونة الأسرة.

[92]= الإجراءات الإدارية:

1- بالنسبة للمعني بالأمر: يلزم إعداد الوثائق المتعلقة بالتصريح بالازدياد -مطبوع موجود في الادارة + 3 نسخ من عقد الازدياد + 3 نسخ من شهادة الحياة - وتسليمها للرئيس المباشر.

+ إذا كان الموظف زوجا:

= عقد ازدياد المولود

+ إذا كانت الموظفة زوجة:

= عقد ازدياد المولود

= شهادة من الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي تثبت أن زوجها ليس له الحق في تقاضي التعويضات العائلية من الصندوق المذكور أو نسخة من السجل التجاري أو شهادة الهيأة المهنية أو شهادة عدم الشغل عند الاقتضاء مع إثبات تاريخ التوقف عن العمل. ويلزم المعني بالأمر أن يدلي بالوثيقة الأصلية، أو نسخة مصادق عليها طبق الأصل، مصحوبة بنسختين أخروين

+ إذا كانت الموظفة عازبة:

تستفيد الموظفة العازبة، التي لا تتوفر على عقد الزواج، من التعويض عن الازدياد عن الابن المثبت بنوته إليها عملا بالفصل الثاني - الفقرة 4- من المرسوم 2.58.1381 بتاريخ 27 نوفمبر 1958

2- بالنسبة للمؤسسة:

- التأكد من صحة الوثائق المطلوبة والمعلومات المعبأة؛
- تسليم المعني بالأمر وصل إيداع الملف؛ وإرسال الملف إلى النيابة؛

3- بالنسبة للنيابة:

- التأكد من صحة الوثائق المطلوبة ومطابقة النسخ للأصل؛
- التأكد من جميع المعلومات المتعلقة بالوضعية الإدارية للمعني بالأمر -رقم التأجير، رقم البطاقة الوطنية...الخ-؛
- إرجاع الملفات الناقصة إلى المؤسسة المعنية قصد تتميمها؛
- إرسال الملفات الجاهزة إلى الأكاديمية.

4- بالنسبة للأكاديمية:

- إعداد بطاقة تقديم في نسختين: ترفق الأولى بأصول وثائق التصريح بالزواج - الجزء الإداري- والتي يلزم الاحتفاظ بها بالملف الإداري للمعني بالأمر، والثانية تضم نسختين من كل وثيقة مصادق عليهما من طرف المصلحة المعنية على صعيد الأكاديمية -الجزء المالي-؛
- مسك المعطيات وفق البرنام المعد لهذا الغرض وترسل في فترة انتقالية مدتها سنة واحدة إلى مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر مرفوقة بالقرص المغناطيسي الذي يتضمن التسجيل المعلومياتي L'enregistrement de communication

5- بالنسبة لمديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر: تجميع الملفات الواردة من الأكاديميات وتوجيهها إلى مكتب أداء الأجور الرئيسي.

- الأولاد الشرعيون؛ وأولاد الموظفة غير المتزوجة: أرملة أو مطلقة.
- أولاد زوجة الموظف من زوج سابق لم يتكفل بهم والدهم بعد إنفصام أواصر الزواج.
- الأولاد الشرعيين المزدادون للزوج المتوفى قبل إنصرام أ واصر الزواج.
- الأولاد المعهود بهم للمعني بالأمر بموجب حكم قضائي غير قابل للاستئناف.
- الأيتام المتوفى والدهم الذين تجمع بينهم والموظف صلة القرابة القانونية شرط عدم توفر الأم على أي مردود يتجاوز قدره الأجرة الدنيا.
- الأولاد المعهود بهم إلى الموظف من طرف مؤسسة خيرية أو أي مؤسسة تعنى بالأطفال المتخلى عنهم.

♦= التعويضات العائلية والإعفاء الضريبي:

هناك ارتباط بين التعويضات العائلية والإعفاء الضريبي، فعند إسقاط الحق في التعويضات العائلية يسقط حق الاستفادة من الحق الضريبي الخاص بالتحملات العائلية المقدر بـــ 180 درهم سنويا لكل ولد في حدود 6 أولاد المعوض عنهم.

3.3.1- التعويضات الخاصة:

تهم هذه التعويضات صنفا معينا من الموظفين العموميين كرجال السلطة والموظفون الدبلوماسيين والقنصليين العاملين خارج المملكة؛ وتقرر تبعا لطبيعة العمل الذي يمارسونه أو لأهمية وخطورة المناصب التي يشغلونها. وتصرف هذه التعويضات للموظف لإعانته الاجتماعية، أو مواجهة أعباء خاصة ترتبط بطبيعة عمل الوظيفة أو صعوباتها أو مهامها، وتندرج ضمنها على سبيل المثال:

1.3.3.1- التعويض عن التنقل:

يمنح التعويض عن التنقل للموظف والعون الذي يتنقل خارج مقر إقامته بطلب من الإدارة ولحاجة المصلحة، سواء داخل البلاد أو خارجها، للقيام بمأموريات معينة.

والغاية من التعويض عن التنقل تغطية المصاريف التي يتحملها الموظف في إطار المهمة الموكولة إليه، بما في ذلك مصاريف السفر والأكل والمبيت.

وبالرغم من الصبغة العامة التي تطبع هذا النوع من التعويض، فإنه لا يشمل مع ذلك جميع فئات الموظفين، إذ يخضع عدد من الأطر الخاصة، التابعة لبعض الوزارات، إلى أنظمة خاصة بها، وذلك فيما يخص التعويضات عن التنقل.

2.3.3.1- التعويض عن الساعات الإضافية:

تعويضات تمنح مقابل الأعمال التي يقوم بها بعض الموظفين خارج الأوقات العادية للعمل، تدخل ضمنها تعويضات ساعات الدروس الإضافية الممنوحة لرجال التعليم، والتعويض عن الساعات الإضافية الممنوح للأطر الإدارية.

وفيما يخص الموظفين المرتبين في سلالم الأجور المتراوحة بين 2 و9 في حدود الرقم الاستدلالي 305، فإن هذا التعويض الذي تتراوح مقاديره ما بين 1,60 درهما و4,10 درهما في الساعة، يمنح في حدود 52 ساعة إضافية في الشهر.

3.3.3.1- التعويض المرتبط بالتكوين المستمر:

أحدثت التعويض المرتبط بالتكوين المستمر بمقتضى المرسوم رقم 2.05.1366 صادر في 29 من شوال 1426 الموافق 2 ديسمبر 2005 يتعلق بالتكوين المستمر لفائدة موظفي وأعوان الدولة، حيث يتقاضى الموظفون وأعوان الدولة المعينون لمتابعة التكوين المستمر، إضافة إلى الأجور المطابقة لوضعيتهم النظامية والتعويضات المرتبطة بمزاولة المهام العليا إذا كانت مدة هذا التكوين تساوي أو تقل عن ثلاثة أشهر، تعويضا يوميا عن مصاريف التنقل داخل المغرب، في حالة عدم استفادتهم من النقل والتغذية والإقامة مجانا، ومن التعويضات عن التنقل خارج المغرب، في حالة عدم استفادتهم من منح مخولة لهم من قبل الدول أو الهيئات أو المنظمات الدولية.

4.3.3.1- التعويض عن المهام:

أحدث بمقتضى المرسوم رقم 2.75.864 الصادر 17 محرم 1396 الموافق 19 فبراير 1976 تعويض عن المهام العليا بمختلف الوزارات، بعد أن تم تنظيم هذه المهام وتحديد شروط ممارستها بموجب المرسوم رقم 2.75.832 الصادر في ذي الحجة 1395 الموافق 30 دجنبر 1975.

ويشترط لأداء هذا التعويض تقديم تصريح بشرف المعني بالأمر يثبت أنه لا يستفيد من أي راتب خصوصي. وقد حددت مقادير هذا التعويض طبقا للجدول التالي:

المهمة الممارسة	مقادير التعويض الشهرية بالدرهم
رئيس قسم أو مهمة مماثلة	1000
رئيس مصلحة أو مهمة مماثلة	500

5.3.3.1- التعويض الجزافي عن استعمال السيارات للمصلحة:

تستفيد منه[93] شهريا الفئات التالية:

المهمة الممارسة	مقادير التعويض الشهرية بالدرهم
مديرو الإدارات المركزية ومن يمارسون مهام مماثلة	3000 درهم
رؤساء الأقسام	2000 درهم
رؤساء المصالح	1250 درهم
موظفون آخرون	في حدود 5 % من الغلاف المالي المخصص لكل جهاز إداري لفائدة 5 مستفيدين على الأقل

[93]= المرسوم رقم 1052–97–2 الصادر في 2 فبراير 1998 بإحداث تعويض جزافي لفائدة بعض موظفي ومستخدمي الدولة عن استعمال سياراتهم الخاصة لحاجات المصلحة لا سيما المادة الأولى منه.

6.3.3.1- التعويضات الإجمالية:

يستفيد من هذه التعويضات الموظفون والأعوان الموقوفون والمطرودون الصادر في حقهم عفو ملكي شامل. وتغطي الفترة الفاصلة بين تاريخ توقيف المعني بالأمر وتاريخ إعادة إدماجه.

7.3.3.1- التعويضات التشجيعية:

وهنالك نوع ثالث من التعويضات وهي تعويضات تشجيعية، تمنح تشجيعا لكفاءة العاملين الممتازين وللموظفين الذين يجتهدون في أداء عملهم، ويبذلون جهودا استثنائية، وتعطى لهم هذه التعويضات جزاء لهم عن تفوقهم، وتشجيعا لغيرهم من العاملين على الحذو حذوهم.

وقد ترك المشرع مسألة استحقاق هذه التعويضات بيد الإدارة لكون الرئيس الإداري هو الأولى بدراسة ظروف الإدارة وحاجات العمل، وكذا ظروف الميزانية العامة للدولة.

2- حماية الحق في الأجرة:

بالرغم من كون المرتب حقا مكتسبا للموظف، لا يخضع لأي تغيير أو تعديل بالنقصان إلا في الأحوال التي ينص عليها القانون، يمكن للإدارة، عند الاقتضاء، مراجعة نظام الأجور بتعديل قيمة المرتبات، طالما أن هذه المراجعة والتغيير تكتسي صبغة عامة ومجردة، مادام الموظف في وضعية نظامية إزاء الإدارة، التي تنسحب فيما تنسحب عليه، على مركزه تجاه مرتبه الذي لا يعدو أن يكون مركزا نظاميا أيضا.

والأصل، صرف الأجرة للموظف مقابل العمل الذي ينجزه لصالح الدولة، فإن انفصمت العلاقة الوظيفية بين الموظف والإدارة،لسبب ما، كبلوغ الموظف حد السن القانوني الموجب للتقاعد، والعزل، والإعفاء، والوفاة، توقف استحقاق المرتب فورا.

وبالرغم من أن أداء العمل شرط لازم لاستحقاق المرتب، فإن هناك أوضاعا إدارية لا يقوم فيها الموظف بمهمته بصفة فعلية، ومع ذلك يكون في وضعية القيام بها، إذ ليس المقصود بأداء العمل أن يزاول الموظف بصورة فعلية المهام المنوطة به، وإنما أن يوجد من الناحية القانونية في وضع الاستعداد لأداء مهامه الوظيفية.

ويعتبر الموظف في حالة القيام بوظيفته إذا كان مرسما في درجة ما، ومزاولا، بالفعل، مهام أحد المناصب المطابقة لها؛ ومثله موظف صدر في حقه قرار يقضي بتوقيفه عن العمل، ولم تتم تسوية وضعيته داخل أجل أربعة أشهر من تاريخ التوقيف، فإنه يتقاضى من جديد مرتبه بأكمله، والموظف الذي توبع قضائيا بتهمة جناية، ثم برئت ساحته، ولم يصدر عليه أي عقاب جنائي، يعاد إلى عمله بعد عرض ملفه على المجلس التأديبي، ويعتبر خلال مدة توقفه عن العمل بمثابة من زاول فيها عمله، إذ لم تصدر في حقه أي عقوبة تأديبية.

وقد خص المشرع المرتب بحماية خاصة، فمنع إجراء أية اقتطاعات أو حجز على مرتب الموظف، لما له من وظيفة في حياته إلا في الأحوال المنصوص عليها القانون، ومن الحقوق المخولة للموظف العمومي الحق في الاستفادة من الرخص الإدارية والصحية، وفي الحالتين معا يعتبر كأنه في وضعية القيام بوظيفته.

يستفاد مما ذكر أن الموظف يعتبر من الناحية القانونية والإدارية مزاولا لعمله ولو أنه عمليا في رخصة، ما يخوله الحق في تقاضي مرتبه كاملا بدون نقصان أو تخفيض، باعتبار أن التغيب عن العمل المرخص له أو المقرر قانونيا، لا يتنافى مع وضعية القيام بالوظيفة.

وبناء على هذه القاعدة التي تحدد مفهوم وضعية القيام بالوظيفة ونطاق تطبيقه، فإن المشرع المغربي نص بصريح العبارة في الفصل 40 من القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية على أن للموظف المزاول لوظيفه الحق في رخصة سنوية مؤدى عنها. وتحدد مدة الرخصة في اثنين وعشرين يوم عمل برسم كل سنة زاول أثناءها مهامه.

ويجوز حسب الفصل 41 إعطاء رخص استثنائية أو الإذن بالتغيب مع التمتع بكامل المرتب دون أن يدخل ذلك في حساب الرخص الاعتيادية.

وإعمالا للقواعد المذكورة، فإن الإدارة درجت على تمتيع الموظف بكامل مرتبه عندما يكون في وضعية رخصة إدارية، بل ويستفيد أعضاء الهيئة التعليمية، إضافة إلى الرخصة الإدارية السنوية، المخولة لجميع الموظفين العموميين، من العطلة التعليمية الصيفية التي تقرر لفائدة المتعلمين عند متم كل موسم دراسي في آخر شهر يونيو، ولا تتعرض مرتباتهم إلى أي تخفيض بسبب ذلك، كما أن العطل البينية خلال الموسم الدراسي، بالرغم من أنها لا تدخل في نطاق أيام عمل المدرسين، تعد بمثابة فترة عمل يتقاضى عنها المدرسون كامل مرتباتهم.

وفي جميع هذه الحالات، خول المشرع المغربي الموظفين العموميين الحق في الاستفادة من مجموع الأجرة.

ولا يمكن إجراء اقتطاعات منها، أو توقيف دفعها بصورة كاملة إلا إذا تعلق الأمر بتغيب غير مبرر، أو عند وجود نص قانوني يحدد الأجر الذي يلزم صرفه للموظف في بعض حالات رخص المرض.

نخلص مما سبق إلى أن المشرع أحاط المرتب بحماية قانونية، تتمثل في:

– حق كل موظف قائم بعمله سواء كان في وضعية المزاولة الفعلية لمهامه أو في رخصة إدارية أو رخصة مرض أقل من ثلاثة أشهر، في أن يتقاضى مجموع أجرته بما فيها التعويضات القارة.

– عدم جواز توقيع اقتطاعات على أجرة الموظف العمومي، أو حرمانه جزئيا أو كليا منها إلا في الأحوال التي ينص عليها القانون.

ب- الحق في المعاش:

1- تحديده:

تعتبر بداية السبعينات لبنة أساسية للمعاشات المدنية إذ إصدر قانون رقم 011.71 يحدث بموجبه نظام للمعاشات المدنية، ثم أُدخِلَت عليه تغييرات وإضافات حتى يساير التطورات التي عرفها الجهاز الإداري[94].

والمعاشات، حسب الفصل الثاني من هذا القانون، عبارة عن مبالغ تصرف للموظف أو المستخدم عند انتهاء خدمته بصورة نظامية أو إصابته بعجز، يؤول إلى المستحقين له، وإلى أبويه بعد وفاته، مقابل مبالغ من راتبه ومساهمة الدولة أو المؤسسة العامة أو الجماعة المحلية التابع لها.

وتدفع هذه الاقتطاعات والمساهمات إلى الصندوق المغربي للتقاعد[95].

2- أنواع المعاشات:

يتخذ المعاش عدة أشكال. فهناك معاشات ومعاشات الزمانة والمستحقين.

1.2- معاشات التقاعد:

يستفيد من معاشات التقاعد الأشخاص المنصوص عليهم في الفصل الثالث من القانون رقم 011.71 بشرط أن يكون قد تم حذفهم من الأسلاك طبقا للقواعد النظامية الجارية عليهم؛ ويكتسب الحق في الحصول على هذا المعاش عند الإحالة على التقاعد بصفة حتمية[96]. أما في حالة الإحالة على التقاعد بطلب من الموظف فلا حق له في المعاش إلا بتوفر الشروط التالية[97]:

---

[94]= نُظِّمَ نِظَامُ الرواتب المدنية لأول مرة في عهد الحماية بظهير فاتح مارس 1930 وظهير31 مارس1930 وظهير1 ماي1931، وتم إصلاح هذا النظام بمقتضى12 ماي1950، وظل معمولا به إلى أن صدر القانون رقم 011.71 بتاريخ 30 دجنبر 1971 يحدد بموجبه تنظيم رواتب التقاعد المدنية. ونظرا لوجود نقص فيه، فقد عرف عدة تعديلات وتتميمات، كالتعديل الذي تم بمقتضى ظهير شريف بتاريخ 21 دجنبر1989 المنفذ للقانون رقم06.89، والتعديل الذي أدخل بظهير 12 غشت 1997 المنفذ للقانون 19.97 تحسينات على مقدار رواتب التقاعد.

[95]= أحدث الصندوق المغربي للتقاعد بظهير2 مارس1930، وأعيد تنظميه بموجب القانون رقم43.95 المنفذ بظهير7 غشت1996. ويتولى صندوق الإيداع والتدبير تسيير شؤون أمواله التي تشمل الاقتطاعات المأخوذة من الموظفين مضافا إليها مساهمة الإدارة.

[96]= انظر الموظفون العموميون في المغرب عبد القادر باينة دار النشر توبقال الطبعة الأولى ص 162 إلى 196

[97]= للحصول على المعاش ورصيد الوفاة، يلزم أرملة الموظف التابع لقطاع التعليم أن تتقدم بملف لدى إدارة التعليم تثبت من خلاله أهليتها:

ماهي الوثائق المطلوبة لانجاز المسطرة:

- نسخة من عقد الوفاة؛
- نسختان من عقد الإراثة؛
- نسختان من شهادة الحياة الجماعية للأطفال؛
- طلب المعاش والرصيد؛
- نسخة من البطاقة الوطنية للأرملة؛

ماهي المصلحة المختصة بتسلم الطلب أو الوثائق المطلوبة لانجاز المسطرة؟

- قسم التدبير المندمج للموظفين بالنسبة للموظفين القاطنين بالرباط؛

– أن يقضي في الخدمة الفعلية مدة لا تقل عن 12 سنة؛

– إذا كانت موظفة يجب أن تقضي في الخدمة الفعلية مدة لا تقل عن 15 سنة؛

– إذا تم حذفه من الأسلاك الإدارية لعجز بدني نهائي ناتج عن القيام بعمل أم لا؛

– الحصول على إذن السلطة المعهود إليها بمهمة التعيين، وفي حالة الرفض إذن من رئيس الحكومة ضمن حدود العدد السنوي المعين في 15% من عدد المناصب المقيدة في الميزانية بخصوص كل سلك؛ ويمكن تحديد هذا العدد في نسبة مئوية أعلى.

وفيما يخص تحديد راتب المعاش ينص الفصل 9 من القانون 011.71 "فيحسب كل سنة من الخدمة في تصفية راتب التقاعد بمثابة قسط سنوي قابل للتصفية. وتعتبر بمثابة سنة أشهر كامل جزء الستة أشهر الذي يعادل أو يفوق ثلاث أشهر، ولا يعتبر جزء الستة أشهر الذي يقل عن ثلاثة أشهر".

يفهم مما سبق عني أن أقصى مدة يمكن أن يقضيها الموظف في العمل الفعلي هي أربعين سنة إذ إن أغلبية الموظفين يعينون في سن العشرين ويحذفون من الأسلاك في غضون ستون سنة.

أما بالنسبة لعناصر الأجرة التي يحتسب المعاش على أساسها فهي تتكون، حسب الفصل26، من المرتب الأساسي المخصص للرقم الاستدلالي المطابق للدرجة والسلم والرتبة أو الطبقة التي يوجد بها الموظف، يضاف إليه التعويض التكميلي إن كان الموظف ينتفع به.

1.1.2- تعويض الإقامة المقرر للمنطقة جـــ:

التعويضات والمكافآت الدائمة التي يتمتع بها الموظف أو المستخدم بحكم وضعيته النظامية باستثناء كل عنصر آخر يدخل في تحديد أجرته خصوصا التعويضات عن المصاريف وعن الأعباء العائلية[98].

ويحدد مبلغ معاش التقاعد بضرب عدد سنوات مدة الخدمة المعتمدة لتصفيته في نسبة 25% من عناصر آخر أجرة خضعت للاقتطاع من أجل المعاش، غير أن النسبة المذكورة تحدد في 2% فيما يتعلق بالمعاشات الممنوحة تطبيقا لأحكام البند الأول من الفصل السالف الذكر، ولا يجوز بأي حال من

– الأكاديميات الجهوية والنيابات الإقليمية بالنسبة للقاطنين خارج الرباط؛

ماهي المصلحة المختصة بتقديم الخدمة المطلوبة بعد اتمام المسطرة؟

– قسم التدبير المندمج للموظفين؛

– الصندوق المغربي للتقاعد؛

– قسم المحاسبة والميزانية بوزارة الاقتصاد و المالية؛

ماهي المصالح الادارية المكلفة بانجاز المسطرة؟

– الصندوق المغربي للتقاعد؛

– وزارة الاقتصاد والمالية؛

– مكتب أداء الأجور الرئيسي؛

– المراقبة المالية؛

ماهي الادارة المعنية بانجاز المسطرة ؟

كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي؛

[98]= بيان بقائمة التعويضات والمكافآت الخاضعة للاقتطاع ملحق رقم 1.

الأحوال أن يقل المعاش عن 500 درهم في الشهر بشرط أن تبلغ مدة الخدمة الفعلية الصحيحة أو الممكن تصحيحها خمس سنوات على الأقل؛ غير أن شرط المدة لا يطالب به في حالة وفاة شخص يوجد في وضعية مزاولة النشاط[99]. أما المبالغ المتقطعة لأجل راتب التقاعد فهي نسبة 7% من عناصر الأجرة المنصوص عليها في الفصل 11 السالف الذكر يتقاضاها الموظفون والمستخدمون الرسميون المتمرنون بمقتضى الدرجة والسلم والرتبة أو الطبقة التي ينتمون إليها[100].

2.1.2- راتب الزمانة:

إذا كان الموظف غير قادر على مزاولة مهامه بسبب مرض أو عجز نتيجة مزاولته لعمله أو غير ناتج عن ذلك فإنه يستحق راتب المعاش ولو لم يبلغ سن التقاعد وهذا ما يسمى بمعاش الزمانة.

ومن خلال التعريف أعلاه يجب التمييز بين حالتين:

♦- راتب الزمانة الناتج عن مزاولة الموظف لمهامه:

في هذه الحالة يستحق الموظف الراتب سواء كان العجز جزئيا شرط ألا يقل عن 25% أو كليا، ويجمع المصاب بين معاش الزمانة والأجرة التي يتقاضاها إذا استمر في مزاولة الخدمة ومعاش التقاعد حين إحالته إليه.

ويبدأ تاريخ استفادة المصاب من فاتح الشهر الذي يلي تاريخ اجتماع اللجنة التي تم خلاله البث في حالته، ويؤول إلى المستحقين عنه إذا ترتب عن العجز حذف المصاب من سلك الموظفين أو المستخدمين الذي ينتمي إليه.

♦- راتب الزمانة غير الناتج عن مزاولة الموظف مهامه:

معاشات الزمانة هي المبالغ المالية التي يستفيد منها الموظف أو المستخدم بسبب عجز دائم[101]، ناتج عن جرح أو مرض، أصيب به أو تفاقم نتيجة إما في مزاولة الخدمة أو بسببها وإما بسبب قيامه بعمل في سبيل مصلحة عامة، أو المخاطرة بحياته لإنقاذ حياة شخص أو أشخاص، وكان العجز المصاب به لا يقل عن 25. %

---

[99]= القانون رقم 29.99 الصادر الأمر بتنفيذه بموجب الظهير الشريف 1.9.197 بتاريخ 25 غشت 1999.

[100]= الوظيفة والموظف في القانون الإداري المغربي، الحاج شكرة الطبعة الأولى سنة 2006 ص 70

[101]= لتصفية طلبات معاش الزمانة يلزم:

- طلب راتب الزمانة (مرجع : 04-1-314)؛
- نسخة من بطاقة التسجيل بالصندوق الوطني للضمان الاجتماعي؛
- نسخة من بطاقة التعريف الوطنية؛
- شهادة الحياة حديثة العهد؛
- شهادة التوقف عن النشاط تحدد تاريخ التوقف عن العمل؛
- شهادة طبية تحدد طبيعة المرض ومدة وتاريخ بداية العجز؛
- نسخة من الطلب الأولي للتعويضات اليومية عن المرض إذا كان المؤمن له مستفيدا منها؛
- عند الاقتضاء شهادة بنكية للحساب الشخصي أو نسخة من الشيك؛ وشهادة الإقامة بالنسبة للمؤمن لهم غير مقيمين بالمغرب.

2.2- معاشات المستحقين:

يتنوع راتب ذوي الحقوق[102] بتنوع المستفيدين:

[102]= مرسوم رقم 2.98.500 صادر في فاتح فبراير 1999 يحدث بموجبه نظام رصيد للوفاة لفائدة ذوي حقوق الموظفين:

- المادة 1: يخول ذوو حقوق موظفي وأعوان الدولة والجماعات المحلية والمؤسسات العامة المتوفين في طور العمل، بغض النظر عن وضعيتهم النظامية وعن سبب وزمان ومكان الوفاة، الحق في الاستفادة من رصيد للوفاة وفق الشروط المنصوص عليها في هذا المرسوم

- المادة 2: يقبل للاستفادة من رصيد الوفاة المحدث بموجب هذا المرسوم ذوو حقوق كل موظف أو عون ينتمي في تاريخ وفاته إلى إحدى الفئات المنصوص عليها بعده:

1- الموظفون الرسميون والمتمرنون التابعون للدولة والجماعات المحلية والمؤسسات العامة والمنخرطون في نظام رواتب التقاعد المدنية المحدث بموجب القانون رقم 71-011 الصادر في 30 ديسمبر 1971 حسبما وقع تغييره وتتميمه؛

2- الأعوان المتعاقدون بمقتضى القانون العادي والمؤقون والمياومون والعرضيون العاملون مع الدولة والجماعات المحلية والخاضعون لأحكام الظهير الشريف بمثابة قانون رقم 1.77.216 الصادر في 4 أكتوبر 1977 بإحداث نظام جماعي لمنح رواتب التقاعد؛

4- مع مراعاة مقتضيات المادة الثالثة بعده، المستخدمون التابعون للهيئات الجاري عليها المراقبة المالية المنصوص عليها في الظهير الشريف رقم 1.59.271 الصادر في 14 أبريل 1960 بتنظيم مراقبة الدولة المالية على المكاتب والمؤسسات العمومية والشركات ذات الامتياز وكذا على الشركات والهيئات المستفيدة من الإعانات المالية التي تقدمها الدولة أو الجماعات العمومية.

- المادة 3: لا تجري أحكام هذا المرسوم على ذوي حقوق:

1- المستخدمين الخاضعين لمقتضيات الظهير بمثابة قانون رقم 184.72.1 بتاريخ 27 يوليو 1972 الخاص بالضمان الاجتماعي؛

2- مستخدمي المؤسسات العامة الخاضعين لأحكام تعاقدية أو نظامية تضمن لذوي الحقوق رصيدا للوفاة يعادل على الأقل رصيد الوفاة المحدث بموجب هذا المرسوم.

- المادة 4: يشتمل رصيد الوفاة المحدث بموجب هذا المرسوم على حصة أساسية وتعويضات تكميلية للأيتام حسبما هو مبين في المادتين الخامسة والسادسة بعده.

- المادة 5: يقدر مبلغ الحصة الأساسية لرصيد الوفاة باثنتي عشرة مرة مبلغ آخر عناصر الأجرة الشهرية الخاضعة للاقتطاعات برسم نظام التقاعد الأساسي الذي كان ينتمي إليه الموظف أو العون في تاريخ وفاته؛ ويقدر مبلغ الحصة الأساسية لرصيد الوفاة الممنوح لذوي حقوق المجندين في إطار الخدمة العسكرية باثنتي عشرة مرة مبلغ آخر أجرة شهرية كان يتقاضاها الهالك.

- المادة 6: يضاف إلى مبلغ الحصة الأساسية لرصيد الوفاة العائد إلى كل واحد من الأيتام وفقا لأحكام المادة التاسعة بعده تعويض تكميلي قدره سبعمائة وخمسون درهما -750 درهما- على ألا يفوق عدد الأيتام المستفيدين من هذه التعويضات التكميلية عدد الأولاد الذين يخولون الحق في التعويضات العائلية وفقا للتشريع الجاري به العمل في تاريخ وفاة الموظف أو العون.

- المادة 7: يقبل للاستفادة من رصيد الوفاة الزوج الباقي على قيد الحياة وأيتام الموظف أو العون وفقا للشروط المبية في المادتين الثامنة والتاسعة بعده، وإذا لم يكن هناك زوج وأيتام يدفع هذا الرصيد لأب وأم الموظف أو العون الهالك وفقا لأحكام المادة العاشرة بعده.

- المادة 8: يخول للزوج الباقي على قيد الحياة حق في الإستفادة من قسط يقدر ب50 %من مبلغ الحصة الأساسية لرصيد الوفاة المحددة في المادة الخامسة أعلاه إذا خلف الموظف أو العون أيتاما تحق لهم الاستفادة أيضا من هذا الرصيد. وفي حالة عدم وجود الأيتام فإن مبلغ الحصة الأساسية لرصيد الوفاة يدفع بكامله إلى الزوج الباقي على قيد الحياة؛ وفي حالة وفاة موظف أو عون يتوفر عن عدة أرامل تحق لهن الاستفادة من رصيد الوفاة، فأن مبلغ هذا الرصيد أو القسط من الرصيد الذي يؤول إليهن يقسم بينهن بالتساوي.

- المادة 9: يقبل للاستفادة من رصيد الوفاة الأولاد الشرعيون للموظف أو العون الهالك الذين يخولون الحق في التعويضات العائلية، ويدخل في حكم ولد شرعي الولد الثابتة بنوته بالنسبة للموظفة أو المستخدمة المتوفاة؛ ويخول للأيتام الحق في قسط يعادل 50 % من مبلغ الحصة الأساسية لرصيد الوفاة المحددة في المادة الخامسة أعلاه، غير أن هذا القسط يحسب بنسبة مائة في المائة 100 % من مبلغ الحصة الأساسية لرصيد الوفاة إذا لم يترك الموظف أو العون زوجا تحق له المطالبة برصيد الوفاة. ويقسم مبلغ الحصة الأساسية لرصيد الوفاة العائد للأيتام بينهم إلى اقساط متساوية تضاف إليها التعويضات التكميلية لكل واحد منهم وفق الشروط المنصوص عليها في المادة السادسة.

- المادة 10: يقبل كل من أب وأم الموظف أو العون الهالك للاستفادة من رصيد الوفاة إذا لم يكن هناك زوج وأيتام تحق لهم الاستفادة من هذا الرصيد. ويدفع مبلغ الحصة الأساسية لرصيد الوفاة للأب والأم في أقساط متساوية ويؤدى إلى كل واحد منهما على حدة، أو يدفع حسب اختصاصها، بتنفيذ هذا المرسوم. وحرر بالرباط في 14 من شوال 1419 في فاتح فبراير 1999.

1.2.2- راتب الارملة والأرمل:

تستفيد الأرملة المتوفى عنها من راتب يعادل 50% من راتب التقاعد الذي حصل عليه الزوج أو كان من الممكن أن يحصل عليه يوم وفاته، يضاف إليه عند الاقتضاء نصف راتب الزمانة الذي كان يستفيد منه الزوج أو كان من الممكن أن يستفيد منه، لكن شريطة توفر مجموعة من الشروط المنصوص عليها في الفصل 32 من القانون 011.71 وفي حالة وجود عدة أرامل يقسم الراتب إلى أقساط متساوية بينهن عند مطالبتهن به وإذا تزوجت أرملة من جديد أو توفيت أو جردت من حقوقها فإن الراتب الذي كانت تستفيد منه أو كان في إمكانها المطالبة به يقسم أقساط متساوية بين أولادها المستفيدين من الراتب عملا بالفصل 34 رقم 71-011 الصادر في 30 ديسمبر 1971 حسبما وقع تغييره وتتميمه.

وما يخص الأرملة يخص الأرمل، إلا أن الأرمل يؤجل استحقاقه للمعاش الآيل إليه من زوجته المتوفاة إلى فاتح الشهر الذي يلي تاريخ اكتمال عمره ستين سنة، فإذا كان مصابا بعاهة أو مرض عضال يجعلانه عاجزا عن العمل، فإن استحقاقه له يبتدئ من فاتح الشهر الذي يلي تاريخ ثبوت الوفاة؛ وإن فقد أكثر من زوجة موظفة، مدنية كانت أو عسكرية، فلا يمكنه أن يطالب إلا بمعاش الأوفر مبلغا[103].

2.2.2- راتب الأيتام:

يستفيد الأيتام من معاش التقاعد لأبيهم الموظف أو أمهم الموظفة أو كلاهما شرط أن يكون الولد شرعيا وألا يكون متزوجا أو بالغا من العم أكثر من 16 سنة، ويرفع هذا السن إلى 21 سنة فيما يتعلق بالأولاد الذين يتابعون دراستهم؛ ولا مجال لإعمال شرط السن إذا كان الأولاد يعانون بسبب عاهات عجزا تاما ومطلقا عن العمل طيلة مدة هذه العاهات.

ويخول الأيتام راتبا يعادل 50% من راتب التقاعد يضاف إليه نصف راتب الزمانة إذا كان الأب أو الأم يستفيدان منه أو كان من الممكن أن يستفيدا منه.

ويقسم معاش الأيتام أقساما متساوية بين كل من يمكنهم المطالبة به، وعندما يتوفى أحد الأيتام أو يسقط حقه فيه لسبب من الاسباب يكون نصيبه غير قابل للتحويل إلى الغير.

وتجدر الإشارة إلى أنه في حالة ما إذا كانت الأم هي المتوفاة فإن الولد الشرعي وغير الشرعي الثابتة بنوته بالنسبة لهذه المرأة الموظفة يستفيد من الراتب.

3.2.2- راتب الأبوين:

إذا توفي الموظف استحق والده ووالدته إذا كان يعولهما في تاريخ وفاته معاش الأبوين؛ ويصرف لكل من الأب والأم، على حدة، مبلغ يساوي مبلغ المعاش المستحق للارملة. وإذا كان للأبوين أو

---

[103]= الحاج شكرة مرجع سابق ص 75

أحدهما عدة أولاد صرف لكل منهما عن كل ولد يعولهما علاوة قدرها 20 % من مبلغ معاش الأبوين المستحق لكل واحد منهما؛ غير أن الأم تفقد حقها في المعاش إذا تزوجت بعد ترملها أو طلاقها.

ولا يشترط لقبول طلب الحصول على معاش الأبوين أن يتم تقديمه داخل أجل محدود، ويستحق من فاتح الشهر الذي يلي تاريخ وفاة الموظف المستحق عنه، مع مراعاة الأحكام المعمول بها فيما يخص التقادم.

وإذا كان أحد المنتفعين بهذا القانون له راتب تقاعد أو راتب زمانة قد غادر منزله ومضى أكثر من سنة على ذلك ... جاز لذوي حقوقه وفقا لفصل 40 من قانون 011.71، الحصول بصفة مؤقتة على تصفية الحقوق التي خولها إياهم في الراتب مقتضيات هذا القانون، على أن يحول الراتب المؤقت إلى راتب نهائي إذا ثبتت الوفاةرسميا[104].

3.2- إجراءات صرف رواتب المعاشات:

حدد قانون 011.71 سنة 1971 المعدل والمتمم، المتعلق بنظام رواتب التقاعد المدنية، مختلف الإجراءات الخاصة بصرف رواتب المعاش في ثلاثة أقسام، تتمثل في التنظيم والمحاسبة وفي المقتضيات الانتقالية وفي تدابير التطبيق:

1.3.2- اجراءات التنظيم والمحاسبة للحصول على الراتب أو التسبيقات:

للحصول على راتب معاش يلزم تكوين ملف تقديم طلب. وتسلم للمعني بالأمر شهادة بالراتب تحتوي على بيان مفصل لتصفية الحساب.

وتصفى الرواتب، وتمنح من طرف السلطة الحكومية المكلفة بالمالية. ويتم أداؤها في الآجال المتعلقة بأداء المرتب الممنوح للموظف عن مزاولته العمل وأيضا مآل المعاش المستحق في حالة الوفاة، من طرف الخزينة بوصفها الجهة المختصة بأداء رواتب التقاعد. ويقوم بأدائها محاسبون عموميون يعينون بقرار تصدره سلطة الحكومية المكلفة بالميزانية؛ على أن الأداء المشتمل على مدرك يبتدئ من تاريخ الانتفاع بالراتب يجب أن يتم في نهاية الثلاثة أشهر الأولى الموالية للشهر الذي يعمل فيه هذا الانتفاع.

ويجوز وفقا للفصل 52 منح تسبيقات من الراتب إلى الموظفين والأعوان المقبلين للاستفادة من مقتضيات هذا القانون تسبيقات في حالة التأخير في تصفيتها وأدائها.

---

[104]= تشتمل النسخة الكاملة لرسم الوفاة على تفاصيل المعلومات المتعلقة بالشخص المتوفي والمتضمنة في الرسم الأصلي للوفاة. اما النسخة الموجزة لرسم الوفاة فتشمل المعلومات الرئيسية فقط. تسلم نسخة من رسم الوفـــاة من طرف مكتب الحالة المدنية لمحل الوفاة لصاحب الطلب والأصول الفروع الزوج وصي الأب أو المقدم على الهالك قبل وفاته؛ شريطة الإدلاء بالوثائق المطلوبة التالية:

+ نسخة سابقة من رسم الوفاة؛

+ الدفتر العائلي أو كناش التعريف والحالة المدنية؛

+ الإدلاء بمراجع تسجيل رسم الوفاة.

2.3.2- مقتضيات انتقالية:

فرضت التغيرات التي أدخلت على نظام رواتب التقاعد المدنية سواء بالقانونين رقم 011.71 بتاريخ 30 دجنبر 1971 أو بالتعديلات التي لحقته وخاصة بالقانون رقم 06-89 المنفذ بظهير 21 دجنبر 1989، مقتضيات انتقالية ضمن إجراءات صرف المعاش، فنص الفصل 53 على المقتضيات الانتقالية المتعلقة بتصحيح الخدمات، ونص الفصلان 54 و55 على المقتضيات الانتقالية المتعلقة بالتخفيض من حد السن.

1.2.3.2- المقتضيات الانتقالية المتعلقة بتصحيح الخدمات:

يتم إصلاح نظام رواتب التقاعد المدنية بصفة جوهرية بمقتضى القانون رقم 011.71 واالقانون رقم 97-19 وهكذا ينص الفصل 53 على القواعد الخاصة بتصحيح الخدمات للاستفادة من التحسين الذي طرأ على رواتب المعاشات المدنية بمقتضى الاصلاحين المذكورين. لهذا نجد التمييز بين الموظفين والأعوان المستفيدين من راتب التقاعد الممنوح بمقتضى ظهير 12 مايو 1952 والموظفين والمستخدمين المنخرطين في نظام المعاشات المدنية المحدث بمقتضى القانون رقم 011.71 الصادر في 30-12-1971.

بالنسبة للفئة الأولى يمكنهم المطالبة بتصحيح الخدمات قصد اعتبارها بخصوص نظام رواتب التقاعد المدنية. ويلزم طلب هذا التصحيح في أجل سنة واحدة، وتبقى الاستفادة من التصحيح كسبا في حالة الوفاة، ويصفى الراتب ويؤدى باعتبار جميع الخدمات المصححة.

وبالنسبة للموظفين أو الأعوان المستفيدين من رواتب المعاش المدنية جاء الإصلاح المطبق ليدخل بعض التحسينات على تلك الرواتب، فكان من الضروري تصحيح الخدمات السابقة وفرض اقتطاعات جديدة لكي يستفيد هؤلاء من هذا التحسين المقرر، وتم تنظيم هذا الاقتطاع الإضافي وفق القواعد المقررة في المادة 17 من القانون التعديلي رقم 89-06، وأصبحت هذه المادة مكملة لنص الفصل 53 الوارد في النص الأصلي. ويتم هذا الاقتطاع الإضافي من أجل الاستفادة من التحسين المادي على راتب المعاشات المدنية المقرر بإصلاح هذه الرواتب.

2.2.3.2- المقتضيات الانتقالية المتعلقة بالتخفيض من حد السن:

وبالإضافة إلى تصحيح الخدمات عن طريق الاقتطاعات الإضافية، هناك مقتضيات انتقالية تتعلق بالتخفيض من حد السن للاستفادة من الحق في المعاش، المحددة بالنسبة للموظفين وأعوان الدولة والبلديات والمؤسسات العمومية المنخرطين في نظام رواتب التقاعد، في سن الستين سنة، وفي خمس وستين سنة بالنسبة للقضاة وأساتذة التعليم العالي.

ويلاحظ أن المشرع قد منح في الفصل 54 الموظفين إمكانية الاستفادة من راتب التقاعد بعد قضائهم 12 سنة فقط من الخدمة، ويبقى هذا الاستثناء بالطبع كمرحلة انتقالية واستثناء للقواعد المقررة

في فصول أخرى، التي يحيل إليها الفصل 54 نفسه. وتحسب في الخدمات، وفقا للفصل 55، مدة الخدمة المنجزة بعد بلوغ سن التقاعد.

ثانيا: الحق في الترقية:

أحسن المشرع المغربي عملا بسنه طريقتين للترقية، إذ لا يعقل أن يقضي الموظف حياته في الوظيفة دون أن ينعم بأي ترقية، كما لا يسوغ عدم مكافأة الشخص الذي يجتهد ويبتكر ويتفانى في أداء واجبه على أحسن وجه، وترقيته بسرعة.

وقد بين المرسوم رقم 344-62-2 في 8-7-1963 المتعلق بتحديد سلاليم الأجور، شروط ترقي موظفي الدولة في الرتبة والدرجة وكيفية هذا الترقي[105].

---

[105]= ينص النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية في:

– الفصل 29: "تشمل ترقية الموظفين الصعود إلى طبقة أو درجة أو رتبة، وتنجز الترقية بصفة مستمرة من طبقة إلى طبقة، ومن درجة إلى درجة ومن رتبة إلى رتبة بعد رأي اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء ذات النظر".

– الفصل 30: "تتم الترقية في الرتبة بكيفية مستمرة من رتبة إلى الرتبة التي تليها مباشرة بناء على أقدمية الموظف وعلى النقطة العددية الممنوحة له.

وتتم الترقية في الدرجة أو الإطار من درجة إلى درجة أو من إطار إلى إطار، بعد اجتياز امتحان الكفاءة المهنية وعن طريق الاختيار، حسب الاستحقاق، بعد التقييد في اللائحة السنوية للترقي.

يتعين على كل موظف تمت ترقيته إلى درجة أو إطار أعلى أن يقبل الوظيفة المنوطة به في درجته الجديدة أو إطاره الجديد ويترتب عن رفضه هذه الوظيفة إلغاء ترقيته.

تحدد شروط وكيفيات تطبيق أحكام هذا الفصل بموجب مرسوم".

– الفصل 31: "تحدد الأنظمة الأساسية الخاصة المشار إليها في الفصل 5 من هذا القانون الشروط المطابقة لكل نمط من أنماط الترقية المشار إليها في الفصل 30 أعلاه، على أن يراعى مبدأ الانسجام بين هذه الأنظمة فيما يخص أنماط الترقي المعتمدة".

–الفصل 32: "كيفما كانت الرتبة التي يرتقي إليها في طبقته الجديدة، فإن الموظف الذي يكون موضوع ترق لا يمكنه أن يتقاضى مرتبا أ قل من مرتبه القديم بحيث يمنح عند الاقتضاء تعويضا تكميليا يجري عليه الاقتطاع لأجل التقاعد".

– الفصل 33: "لا يمكن أن تقع ترقية الموظفين إلا إذا كانوا مقيدين في لائحة الترقي التي تحددها الإدارة في كل سنة وتعد هذه اللائحة السلطة التي لها حق التسمية وذلك بعد عرضها على اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء التي تعمل إذ ذاك كلجان للترقي.

ولا يبقى العمل جاريا باللائحة بعد انصرام العام الذي وضعت من أجله.

وإذا نفذت اللائحة المذكورة قبل نهاية السنة الموضوعة لها، ولم يقع شغل المناصب الشاغرة بتمامها، فيمكن أن تحضر لائحة تكميلية لنفس السنة".

– الفصل 34 "يتطلب تحضير اللائحة دراسة عميقة لقيمة الموظف المهنية، وتعتبر في ذلك على الخصوص النقط التي حصل عليها والاقتراحات التي يبديها ويدعمها بالأسباب رؤساء المصالح. ويقيد الموظفون في لائحة الترقي حسب ترتيب أحقيتهم، أما المرشحون المتساوون في الأحقية فيرتبون باعتبار أقدميتهم في الإدارة.

ويجب أن تقع الترقيات حسب ترتيب اللائحة ومراعاة المصالح الضرورية الإدارية.

ولا يجوز أن يتعدى عدد المرشحين المقيدة أسماؤهم في لائحة الترقي، إذا كانت هذه تشتمل على عدد محدود، بأكثر من خمسين في المائة عدد المناصب الشاغرة المعلن عنها، إلا إذا نص على إباحة ذلك في القوانين الأساسية الخاصة بكل إدارة أو مصلحة".

– الفصل 35: "إذا كانت اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء تعمل كلجان للترقي فان تركيبها يغير بكيفية لا يجوز معها بأي حال من الأحوال لموظف ذي رتبة معينة أن يبدي اقتراحا يتعلق بترقي موظف أعلى منه في الرتبة.

وكيفما كان الحال، فان الموظفين الذين لهم الحق في تقييد أسمائهم ضمن لائحة الترقي لا يجوز لهم أن يشاركوا في مداولة اللجنة".

– الفصل :36 "يجب إطلاع الموظفين على لوائح الترقي".

أ- تعريف الترقية:

الترقية انتقال الموظف بناء على مهارات وقدرات أو أقدمية، إلى منصب أو وظيفة في درجة أعلى في التسلسل السلمي، يترجم بتغيير الرتبة أو الدرجة في السلم ذاته أو بتغير السلم نفسه، وبالحصول على زيادة ملموسة في الراتب ومزايا أخرى.

ويمكن القول إنها حافز تشجيعي للموظف يسهم في رفع الروح المعنوية والشعور بالانتماء وبذل الجهد والتفاني في العمل، ورفع مستوى الأداء.

ب- أنواع الترقية:

1- الترقي في الرتب والدرجات:

وهي ترقية عادية من رتبة إلى أخرى، أو من درجة إلى درجة أخرى داخل الإطار السلم الذي ينتمي إليه الموظف[106].

---

[106]= مرسوم رقم 2.04.403 صادر في 29 من شوال 1426 الموافق 2 ديسمبر 2005 بتحديد شروط ترقي موظفي الدولة في الدرجة أو الإطار ج ر عدد 5394 صادر في 10 محرم 1427 الموافق 9 فبراير 2006 ص 380. الوزير الأول: على الظهير الشريف رقم 1.58.008 الصادر في 4 شعبان 1377 الموافق 24 فبراير 1958 بشأن النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية، كما وقع تغييره وتتميمه؛ وعلى المرسوم رقم 2.62.344 الصادر في 15 من صفر 1383 الموافق 8 يوليو 1963 بتحديد سلالم الأجور وشروط ترقي موظفي الدولة في الرتبة والدرجة، كما وقع تغييره وتتميمه؛ وعلى المرسوم الملكي رقم 401.67 الصادر في 13 من ربيع الأول 1387 الموافق 22 يونيو 1967 بسن نظام عام للمباريات والامتحانات الخاصة بولوج أسلاك ودرجات ومناصب الإدارات العمومية؛ وعلى المرسوم الملكي رقم 988.68 الصادر في 19 من صفر 1388 الموافق 17 ماي 1968) بتحديد مسطرة التنقيط وترقي موظفي الإدارات العمومية في الرتبة والدرجة؛ وبعد دراسة المشروع في المجلس الوزاري المنعقد في 23 نوفمبر 2005، رسم ما يلي:

– المادة 1: يحدد هذا المرسوم شروط الترقي في الدرجة أو الإطار بالنسبة لموظفي الدولة، باستثناء الخاضعين للأنظمة الخاصة....

–ا لمادة 2: يتم الترقي في الدرجة أو الإطار، عن طريق امتحان الكفاءة المهنية وبالاختيار، حسب الاستحقاق، بعد التقييد في الجدول.

– المادة 3: يتم الترقي عن طريق امتحان الكفاءة المهنية:

1 – ابتداء من فاتح يناير 2011، في حدود 12 % سنويا من عدد الموظفين المتوفرين، على الأقل، على أقدمية 6 سنوات في الدرجة؛

2 – ابتداء من فاتح يناير 2012، في حدود 13 % سنويا من عدد الموظفين المتوفرين، على الأقل، على أقدمية 6 سنوات في الدرجة.

تضاف إلى النقط المخصصة لاختبارات امتحان الكفاءة المهنية، نقطة مهنية تطابق معدل النقط المحصل عليها برسم السنوات المطلوبة لاجتياز امتحان الكفاءة المهنية، يخصص لها معامل يعادل 30 % .

– المادة 4:

ا– يتم الترقي بالاختيار، بعد التقييد في جدول الترقي:

1– من الدرجات المرتبة ترتيبا استدلاليا مطابقا لسلالم الأجور من 5 إلى 10، إلى الدرجة الأعلى:

– ابتداء من فاتح يناير 2011، في حدود 18 % سنويا من عدد الموظفين المتوفرين، على الأقل، على أقدمية 10 سنوات في الدرجة؛

– ابتداء من فاتح يناير 2012، في حدود 20 % سنويا من عدد الموظفين المتوفرين، على الأقل، على أقدمية 10 سنوات في الدرجة.

2– من الدرجات المرتبة ترتيبا استدلاليا مطابقا لسلم الأجور رقم 11 إلى الدرجة الأعلى:

– ابتداء من فاتح يناير 2011 في حدود 30 % سنويا من عدد الموظفين المرتبين، على الأقل، في الرتبة السابعة والمتوفرين على أقدمية 5 سنوات في الدرجة؛

– ابتداء من فاتح يناير 2012، في حدود 33 % سنويا من عدد الموظفين المرتبين، على الأقل، في الرتبة السابعة والمتوفرين على أقدمية 5 سنوات في الدرجة.

1.1- الترقي في الرتب:

الرتبة عبارة عن تقسيم من تقسيمات الوظائف داخل السلم وتتميز بأرقام استدلالية؛ وهي عبارة عن مجموعة من نقط تضرب في قيمة نقدية محددة للحصول على المرتب الأساسي للموظف. وتمثل الرتبة على مستوى الجدول العام للأرقام الاستدلالية للوظيفة العمومية، تقسيما لكل سلم من جدول الأجور المتألف في الغالب من 10 رتب مرقمة من 1 إلى 10. ويمكن أن تشتمل الرتبة وخاصة بالنسبة لبعض السلالم على الرتبة 11 و12 و13 كما هو الحال بالنسبة إلى هيئة التقنيين أو بالنسبة إلى الدرجة الاستثنائية التي تخضع الاستفادة منها لنظام الحصيص. وتتضمن كل درجة مجموعة من الأرقام الاستدلالية المرتبطة بعدد من الرتب المحددة. وعند الولوج إلى درجة معينة، يرتب الموظف في رتبة مرتبطة برقم استدلالي؛ لكن انتقال الموظف من رتبة إلى أخرى أعلى منها قد لا يؤدي إلى تعديل في المهام المسندة إليه بل يقتصر على زيادة في المرتب بشكل تعويضات، مع استمرار الموظف شاغلا لنفس الوظيفة والسلم الذي ينتمي إليه، ويتم ذلك الانتقال على النحو الذي يحدده جدول، ولذلك يستفيد منها جميع الموظفين مهما كانت درجة كفاءتهم. ويتم الترقي في الرتي حسب الجدول الآتي:

الرتب	ترقية مسرعة	ترقية متوسطة	ترقية بطيئة
من الرتبة 1 إلى الرتبة 2	سنة	سنة	سنة
من الرتبة 2 إلى الرتبة 3	سنة	سنة ونصف	سنتان
من الرتبة 3 إلى الرتبة 4	سنتان	سنة ونصف	3 سنوات
من الرتبة 4 إلى الرتبة 5	سنتان	سنتان ونصف	3 سنوات ونصف
من الرتبة 5 إلى الرتبة 6	سنتان	سنتان ونصف	3 سنوات ونصف
من الرتبة 6 إلى الرتبة 7	3 سنوات	3 سنوات ونصف	4 سنوات
من الرتبة 7 إلى الرتبة 8	3 سنوات	3 سنوات ونصف	4 سنوات
من الرتبة 8 إلى الرتبة 9	3 سنوات	4 سنوات	4 سنوات
من الرتبة 9 إلى الرتبة 10	4 سنوات	5 سنوات	5 سنوات ونصف
المجموع	21 سنة	26 سنة	31 سنة

II- ويرقى في الدرجة بالاختيار، بعد التقييد في جدول الترقي، الموظفون الذين لم تتم ترقيتهم في الدرجة بعد تقييدهم للمرة الرابعة في جدول الترقي المشار إليه في (I) من هذه المادة، ويُعمل بهذا الإجراء ابتداء من فاتح يناير 2012.

- المادة 5: عندما لا يخول تطبيق نسبة الحصيص المالي للترقي عن طريق امتحان الكفاءة المهنية أو بالاختيار أية إمكانية للترقي، يتم اعتماد إمكانية واحدة للترقي.

- المادة 6: استثناء من مقتضيات المادة 2 أعلاه، يتم الترقي برسم سنوات 2003 و2004 و2005 حصرا بالاختيار بعد التقييد في جدول الترقي في حدود 22 % من عدد الموظفين المتوفرين على الشروط النظامية المطلوبة المشار إليها في المادة 4 أعلاه.

- المادة 7: مع مراعاة مقتضيات المادة 6 أعلاه، يعمل بهذا المرسوم ابتداء من تاريخ نشره بالجريدة الرسمية، وتنسخ ابتداء من نفس التاريخ جميع المقتضيات التنظيمية المخالفة المنصوص عليها في مختلف الأنظمة الأساسية، باستثناء تلك المنصوص عليها في المرسوم رقم 854-02-2 الصادر في 8 ذي الحجة 1423 -10 فبراير 2003 بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية وحرر بالرباط في 29 من شوال 1426 -2 ديسمبر 2005.

وقد جاء تعديل 2007 كالتالي، في الجدول:

الدرجة الأولى	
الرتبة	عدد السنوات
من الرتبة 10 إلى الرتية 11	3
من الرتبة 11 إلى الرتية 12	3
من الرتبة 12 إلى الرتية 13	3

الرتبة	عدد السنوات
الرتبة من 6 إلى 7	3
الرتبة من 7 إلى 8	3

وعليه فالترقي في الرتب[107] يخضع لنسق الترقي الثلاثي السريع –المتوسط –الأقدمية، بينما الترقي في السلم يخضع لشروط قانونية، ولضرورة وجود مناصب مالية شاغرة.

---

[107]= تخضع استفادة المدرسين من الترقية في الرتبة للإجراءات التالية:

*– بالنسبة للمعني بالأمر:

– تعبئة بطاقة الترشيح للترقي في الرتبة برسم السنة التي استوفى فيها الشروط النظامية؛

– إرفاق بطاقة الترشيح بنسخة من القرار المجسد لآخر رتبة أو شهادة إدارية تثبت توفره على الشروط النظامية؛

– إيداع بطاقة الترشيح لدى الرئيس المباشر.

*– بالنسبة للمؤسسة:

– تعليق ونشر المذكرة التنظيمية الصادرة في الموضوع؛

– استلام بطاقات الترشيح المعبأة من طرف المعنيين بالأمر؛

– تعبئة الخانة المخصصة للرئيس المباشر؛

– إعداد لائحة بشأن الترشيحات؛

– تسليم الموظف المترشح القسيمة الإخبارية؛ وإحالة ملفات الترشيح على النيابة.

*– بالنسبة للنيابة

– تعليق ونشر المذكرة التنظيمية الصادرة في الموضوع؛

– دراسة ومراقبة بطاقات الترشيح الواردة من المؤسسات التعليمية؛

– استلام بطاقات الترشيح المعبأة من طرف الموظفين العاملين بالنيابة؛

– تنقيط الموظفين المعنيين بالترقية من قبل السادة النواب والمفتشين؛

– إعداد لوائح المترشحين المقترحين للترقية؛ وإحالة ملفات الترشيح على الأكاديمية.

*– بالنسبة للأكاديمية

تُلزَم الأكاديمية الجهوية للتربية والتعليم بالقيام بالإجراءات التالية:

– نشر وتوزيع المذكرة التنظيمية الصادرة في الموضوع؛

– تحضير قوائم الموظفين المترشحين للترقية في الرتبة حسب الإطار والدرجة ونســق الترقي وفق نقط الاستحقاق؛

– مراجعة القوائم ومراقبتها في ضوء المعطيات المتوفرة لدى الأكاديمية والواردة في بطاقات الترشيح؛

– إعداد لائحة خاصة بالمترشحين الذين لم يتم اقتراحهم للترقية بالنسق السريع؛

– استدعاء اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء وفق برنامج يحدد تواريخ عقد الجلسات؛

وقد حدد الفصل 5 من المرسوم الملكي رقم 988-68 في 17 ماي 1968 مسطرة التنقيط وترقي موظفي الإدارة في الرتبة والدرجة المتعلق بموضوع التنقيط بحيث توضع نقط عددية حسب مقدار يتراوح بين 0 و3. وتراعى في تحديد النقطة المعلومات المهنية والفعالية والإنتاج والسلوك. ويقدر كل عنصر من هذه العناصر على أساس مقداره يتراوح بين 0 و3؛ ويطابق درجات التنقيط التالية:

ضعيف	0
متوسط	1
حسن	2
حسن جدا	3

وتعادل النقطة العددية السنوية الحاصل في قيمة مجموع النقط المحصل عليها إلى ثلاثة بعد إضافة عناصر التنقيط. ولا يعتبر سوى العدد التام لحاصل النقطة العددية.

ويطابق الحاصل 3 كيفية الترقي الأكثر سرعة، بينما يطابق الحاصل 2 الترقي المتوسط، ويقبل الموظفون المتوفرون على حاصل أدنى في الترقي حسب الأقدمية ما عدا في حالة تدبير تأديبي. أما النقطة العددية الممنوحة برسم سنة الترقي في الرتبة فتعتبر وحدها في وضع الجدول.

ولا بد من التذكير في هذا الصدد بمنشور السيد الوزير الأول عدد 1/99 بتاريخ 7 يناير 1999 المتعلق بتقييم أداء الموظفين بالإدارات العمومية الذي يهدف إلى الحرص على أن تمنح النقطة العددية

- عقد اجتماعات اللجان والبت في اللوائح المعروضة عليها وخاصة التي تضم الموظفين الذين لم يتم اقتراحهم للترقية بالنسق السريع؛
- جمع محاضر اجتماعات اللجان الثنائية؛
- إعداد جداول الترقية في الرتبة ومراقبتها باستثمار نتائج أشغال اللجان الثنائية؛
- إنجاز التسجيلات المعلوماتية للقرارات الجماعية حسب الإطار والدرجة؛
- إحالة الجداول النهائية ومحاضر اللجان الثنائية على مديرية الموارد البشرية مصحوبة بالتسجيلات المعلوماتية.

*- بالنسبة لمديرية الموارد البشرية

- وإصدار مذكرة تنظيمية حول الترقية في الرتبة برسم السنة الجارية، تتضمن شروط وبطاقة الترشيح، والترتيبات المصاحبة للعملية؛
- إحالة المذكرة التنظيمية على الأكاديميات الجهوية؛
- مراقبة الجداول النهائية للترقية في الرتبة الواردة من الأكاديميات فور التوصل بمحاضر اللجان الثنائية؛
- مراقبة التسجيلات المعلوماتية للقرارات الجماعية المعدة على مستوى الأكاديميات؛
- عرض التسجيلات المعلوماتية للقرارات الجماعية على تأشيرة المراقبة المالية؛
- إنجاز القرارات الفردية الخاصة بالملحقين والمتقاعدين؛
- معالجة الحالات التي لم يتم التأشير عليها بواسطة القرار الجماعي؛
- تتبع تسوية المستحقات المالية مع مكتب أداء الأجور الرئيسي؛
- تفعيل مسطرة تبليغ القرارات المجسدة للوضعية الإدارية الجديدة للمستفيدين من هذه الترقية؛
- تحيين قاعدة المعطيات المعلوماتية على صعيد الإدارة المركزية والأكاديميات الجهوية والنيابات؛
- ترتيب القرارات المؤشر عليها ضمن الملفات الإدارية للمستفيدين من هذه الترقية.

للموظفين على أساس تقدير شامل لأدائهم ومراعاة لقيمتهم الحقيقية من حيث المردودية والسلوك والانضباط.

وتصدر الترقية بقرار من السلطة المختصة بالتعيين نافذة من تاريخ صدور القرار بها. ويخضع للإلغاء قرار الموظف الرافض الوظيفة المنوطة به في رتبته الجديدة. وقد يحذف الموظف من لائحة الترقي وفقا للفصل 30 من من الظهير الشريف رقم 1.58.008

2.1- الترقية في الدرجات:

وهي ترقية عادية من درجة إلى أخرى داخل السلم نفسه.

1.2.1- الترقي من سلم إلى سلم آخر:

ترقية من سلم إلى سلم آخر بالامتحان المهني أو المباراة المباشرة أو بالأقدمية.

يشمل السلم مجموعة من الوظائف التي تتشابه من حيث واجباتها ومسؤولياتها ومستوى صعوبتها تشابها يسمح بجعل ذلك السلم يتطلب شروطا مماثلة في المتقدمين إليه من حيث المعرفة والخبرة والقدرات. يتكون الجدول العام للأرقام الاستدلالية للأجور من أحد عشر سلما. كل سلم مقسم إلى عشر رتب. وتشتمل السلالم 10 و11، على رتبة استثنائية.

بالإضافة إلى الجدول العام للأرقام الاستدلالية، توجد مكونات أخرى كالترتيب الاستدلالي الخاص ببعض الدرجات غير المرتبط بسلالم الأجور كالأنظمة الأساسية الخاصة لهيئة المهندسين والمهندسين المعماريين، وأعوان السلطة؛ أو التصنيف الاستدلالي بواسطة السلم بالنسبة للأعوان المؤقتين والدائمين والعرضيين؛ أو الترتيب التسلسلي الاستدلالي الخاص بالمناصب العليا.

وتشتمل المقررات الفردية المتعلقة بالتغييرات في الوضعية الإدارية، بالإضافة إلى مؤشرات السلم والدرجة والرتبة، على الإشارة للرقم الاستدلالي المطابق للجدول العام للأرقام الاستدلالية.

2.2.1- الترقي من إطار إلى إطار آخر:

غالبا ما يكون بالمباراة أو بالشهادات.

3.2.1- الإجراءات الإدارية:

- تقييد الموظف في جدول الترقي الذي تعده الإدارة.
- احترام الفصل 34 من من الظهير الشريف رقم 1.58.008 عند وضع لوائح الترقية وذلك بدراسة عميقة لقيمة الموظف المهنية:
- اعتبار النقط الإدارية التي حصل عليها؛
- اعتبار اقتراحات الرؤساء المدعمة بأسباب؛
- ترتيب الموظفين حسب الأحقية؛
- الرجوع إلى الأقدمية العامة في الإدارة عند التساوي في الأحقية؛

- مراعاة المصالح الضرورية للإدارة؛
- إطلاع الموظفين على لوائح الترقي؛
- تعبئة بطاقة التنقيط من لدن المعنيين بالأمر؛
- حصول الموظف على نقطة إدارية خلال سنة الترقية؛
- إخبار المعني بالأمر بالنقطة الإدارية؛
- إطلاع اللجنة الثنائية على النقط الإدارية للموظفين؛
- تبرير اقتراح الترقية بالنمط المتوسط أو البطيء بتقرير مكتوب من طرف الرئيس؛
- احترام عدد المناصب المالية المخولة بالنسبة للترقية من سلم إلى آخر.

ثالثا: الاستفادة من الرخص:

الرخص حق مضمون للموظف بحكم القانون، تقتضيها مصلحته الشخصية كما تقتضيها المصلحة العامة للإدارة. وقد نص المشرع المغربي على هذا الحق في الفصول من 39 إلى 46 من الظهير الشريف رقم 1.58.008، وأحاطه بضوابط وتدابير وإجراءات نظامية ضمانا للاستفادة منه في دائرة المشروعية.

ويعتبر الموظف في وضعية القيام بوظيفته إذا كان مرسما في درجة ما ومزاولا بالفعل مهام إحدى الوظائف المطابقة لها بالإدارة التي عين بها؛ كما يعتبر في نفس الوضعية الموظف الموضوع رهن الإشارة، والموظف المستفيد من الرخص الإدارية، والرخص لأسباب صحية، ورخص الولادة، والرخص بدون أجرة، والتفرغ النقابي لدى إحدى المنظمات النقابية الأكثر تمثيلا.

والرُّخْصَةُ، في الجملة، تدل على سهولة ويسر ومسامحة وطراوة[108]؛ ومن هذا المعنى اللغوي أُخذت الرخصة اصطلاحا عند الأصوليين، لأنها تدل على معنى جنوح إلى التيسير والبعد عن العنت والتشديد. وقد قيل: إنها اسم لما أباحه الشارع عند الضرورة تخفيفا عن المكلفين ودفعا للحرج عنهم.

---

[108]= الرخصة في اللغة من رخص يرخص: رخصا، السعر: كان رخيصا. ورَخُصَ رَخاصةً، ورُخُوصةً، ورُخْصانًا: نَعُم ولان. ورَخَّصَ له في الأَمر: سهّله ويسّره. ويقال: رخَّص له في كذا، ورخَّصه فيه: أَذِنَ له فيه بعد النهي عنه. وتطلق في اصطلاح علماء الأصول مقابل العزيمة فهما اسمان متقابلان متلازمان مفهوما وعملا؛ ولاختلاف الأصوليين في تعريف العزيمة اختلفوا أيضا في تعريف الرخصة على أقوال متعددة، وهي وإن اختلفت في ألفاظها وعباراتها، تتفق تقريبا في معناها والمقصود منها، وتشترط لها ما يلي:

1- لا بد للأخذ بالرخصة من دليل يدل عليها.

2- لا بد من وجود العذر في المكلف حتى يستطيع به أن يعدل عن الحكم الأصلي الذي هو العزيمة إلى حكم الرخصة.

3- أحكام الرخصة ليست أصلية بل مجرد أحكام وضعها الشارع للتخفيف عن المكلفين ولرفع الحرج والضيق عنهم. وقد نص كثير من الأصوليين في تعريفاتهم على ذلك. راجع:

- كشف الأسرار للبخاري 299/2،
- حاشيتا التفتازاني والجرجاني على مختصر ابن الحاجب 7/2،
- الموافقات، للشاطبي 301/1.

وقيل إنها الحكم الثابت على خلاف الدليل لعذر. ويمكن القول: إن الرخص هي ما شرع من الأحكام لعذر مع قيام المنع، إذ لولا العذر لثبت التقصير.

والرخص، كما حددها المرسوم رقم 2-77-169 28 فبراير 1977، أنواع:

أ- الرخص الإدارية:

1- الرخص السنوية والعطل الرسمية:

1.1- الرخص السنوية:

جاء في نص الفصل 40 الظهير الشريف رقم 1.58.008 أن "للموظف المزاول لوظيفة الحق في اثنين وعشرين يوم عمل برسم كل سنة زاول أثناءها مهامه، على أن الرخصة الأولى لا يسمح بها إلا بعد قضاء اثني عشر شهرا من الخدمة؛ وللإدارة كامل الصلاحية في تحديد جدولة الرخص السنوية ويمكن لها، رعيا للمصلحة، أن تعترض على تجزئتها. وتؤخذ بعين الاعتبار الوضعية العائلية من أجل تخويل الأسبقية في اختيار فترات الرخص السنوية. ولا يمكن تأجيل الاستفادة من الرخصة السنوية برسم سنة معينة إلى السنة الموالية إلا استثناء ولمرة واحدة. ولا يخول عدم الاستفادة من الرخصة السنوية الحق في تقاضي أي "تعويض عن ذلك".

والرخصة السنوية وسيلة للراحة من عناء العمل المتواصل، وطريقة لتجديد نشاط الموظف واستعداده لبدء سنة جديدة في خدمة المصلحة العامة، غير أنها تمنح وفق ظروف ومتطلبات العمل، وما تقتضيه المصلحة العامة.

2.1- العطل الرسمية:

حدد المرسوم رقم 166-00-2 الصادر في 6 صفر 1421 الموافق 10 ماي 2000 الذي يغير ويتمم المرسوم رقم 169-77-2 الصادر في 9 ربيع الأول 1397 الموافق 28 فبراير 1978 لائحة أيام الأعياد الوطنية والدينية المسموح فيها بالعطل في الإدارات والمؤسسات العمومية والمصالح ذات الامتياز[109].

وهذه العطل مفصلة كما يلي:

---

[109]= لقد حدد الفصل 40 المعدّل أيام الرخصة السنوية في اثنين وعشرين (22) يوم عمل برسم كل سنة زاول الموظف مهامه أثناءها، بدلا من مدة شهر المعمول بها سابقا. وتحتسب مدة الرخصة السنوية على أساس أيام العمل الفعلية، مما يستوجب عدم احتساب:

- أيام السبت والأحد التي لا تعتبر أيام عمل طبقا للمرسوم رقم 2.05.916 الصادر في 13 من جمادى الآخرة 1426 (20 يوليوز 2005) بتحديد أيام ومواقيت العمل بإدارات الدولة و الجماعات المحلية، الذي يحدد أيام العمل من يوم الاثنين إلى يوم الجمعة؛

- أيام الأعياد المحددة بالمرسوم رقم 2.77.169 الصادر في 9 من ربيع الأول 1397 (28 فبراير 1977) بتحديد لائحة أيام الأعياد المسموح فيها بالعطلة بالإدارات العمومية والمؤسسات العمومية والمصالح ذات الامتياز، كما تم تعديله وتتميمه.

ويسمح تعديل الفصل 40 السالف الذكر للموظف بالاستفادة من الرخصة السنوية بصفة كاملة أو مجزأة، وتحتفظ الإدارة بكامل الصلاحية، حسب ما تقتضيه ضرورة المصلحة، في جدولة الرخص السنوية وتجزيئها.

1.2.1- بالنسبة لجميع الموظفين:

ذكرى تقديم عريضة الاستقلال	11 يناير
عيد العرش	30 يوليوز
عيد الشغل	فاتح ماي
يوم وادي الذهب	14 غشت
ذكرى ثورة الملك والشعب	20 غشت
عيد ميلاد صاحب الجلالة	21 غشت
عيد المسيرة الخضراء	6 نونبر
عيد الاستقلال	18 نونبر
فاتح يناير	
عيد الأضحى	10 و11 ذو الحجة
فاتح محرم	
عيد المولد النبوي	12 و13 لربيع الأول
عيد الفطر	فاتح وثاني شوال

2.2.1- بالنسبة للمغاربة اليهود:

روش أشانا	فاتح السنة
يوم كيبور	
البيساح (الفصح)	

2- الرخص الاستثنائية أو الإذن بالتغيب:

1.2- الإذن بالتغيب والرخص العارضة:

1.1.2- الإذن بالتغيب:

يستفيد حسب الفصل 41 من الظهير الشريف رقم 008-58-1:

1.1.1.2- الموظفون أعضاء المجالس الجماعية:

يسمح للموظفين المنتخبين في حظيرة المجالس الجماعية بالتغيب طيلة الدورات التي تعقدها المجالس التي ينتمون إليها، وخلال الدورات أو الاجتماعات غير العادية، ولا ترفض هذه الرخص إلا في حالات الاضطرار القصوى التي يقتضيها سير المصلحة.

وينظم تغيب المنتخبين كما يلي:

– ينبغي قانونيا السماح لأعضاء المجالس الجماعية بالتغيب للحضور في اجتماعاتها.

– يشترط ألا تفوق مدة التغيب الفترة التي تستغرقها دورات المجالس.

– تضاف إلى مدة الدورات، المدة التي يتطلبها التنقل من مقر العمل الإداري إلى مقر الجماعة.

– يسمح لرؤساء المجالس البلدية بالتغيب خارج الدورات مدة يوم كامل، أو مدة نصف يوم مرتين كل أسبوع، زيادة على رخص التغيب التي تمنح لهم كأعضاء في المجالس خلال الدورات.

– ويحق لنواب الرئيس وللأعضاء الذين خولوا تفويضا من طرفه، التغييب خلال المدة المذكورة في الفقرة السابقة.

تمنح تسهيلات الانتقال إلى مقر الجماعات للموظفين المعنيين بناء على طلبهم، ما لم يتعارض ذلك مع ضرورة المصلحة.

2.1.1.2- المرشحون للانتخابات:

يمكن أن يسمح للموظفين والأعوان المترشحين لانتخابات المجالس الجماعية أو مجلس النواب بالتغيب قصد تنظيم حملاتهم، وتمنح رخصة التغيب من طرف رؤساء الإدارات والمؤسسات شريطة ألا يضر ذلك بحسن سير المصالح.

3.1.1.2- الموظفون المكلفون بالقيام بتداريب:

يستفيد الموظفون المكلفون للقيام بتداريب إعدادية أو المشاركة في منافسات رياضية وطنية أو دولية من رخص التغيب دون أن يدخل ذلك في حساب الرخص الاعتيادية.

4.1.1.2- ممثلو نقابات الموظفين:

يسمح بالتغيب عن العمل للموظفين ممثلي نقابات الموظفين المنتدبين قانونيا أو أعضاء منتخبون في المنظمات المسيرة، باستدعائهم للحضور بمناسبة المؤتمرات المهنية النقابية والاتحادية والتحالفية والدولية.

5.1.1.2- ظروف عائلية استثنائية:

– الموظفون الذين يدلون بمبررات عائلية وبأسباب خطيرة واستثنائية على أن لا تتجاوز مدة هذه الرخصة عشرة أيام.

6.1.1.2- المتابعون للدراسة خلال ساعات العمل:

لقد صدر المنشور رقم 12 بتاريخ 17 جمادى الثانية 1399 الموافق 14 ماي 1979، الصادر عن وزارة الشؤون الإدارية المجدد للمنشور رقم 20 بتاريخ 9 ماي 1961 منظما للتغيب عن العمل لمتابعة الدراسة كما يلي:

– يلزم ألا يتعدى التغيب ثلاث ساعات في الأسبوع.

– ينبغي أن يكون هذا التغيب موضوع إذن شخصي مكتوب يسلم من طرف الوزير المعني بالأمر.

– إن الترخيص بالتغيب لا يسلم إلا للموظفين المسجلين رسميا في الجامعة، أما الذين يتابعون دراستهم في مؤسسات أخرى، فإنه لا يمكن الترخيص لهم بالتغيب، إلا إذا كانت المادة المختارة من شأنها أن تساهم في تكوينه، استجابة لمصلحة الإدارة.

وعلاوة عليه، فإن لرؤساء الإدارات، كامل الصلاحية أن يطلبوا، إن اقتضى الحال، جميع الإيضاحات الكاملة، والأسباب، والمبررات المقنعة، للسماح للموظفين المعنيين، بالتغيب، خلال ساعات العمل.

7.1.1.2- التغيب لأداء صلاة الجمعة:

انسجاما مع مقومات الأصالة المغربية، خصوصا منها ما يتعلق بالدين الإسلامي الحنيف، فإن الإدارة سمحت للموظفين بالتغيب عن العمل لأداء صلاة الجمعة، بالنسبة للذين يستمر عملهم إلى حدود الثانية عشرة زوالا أو بعدها أحيانا. وقد نظمت أوقات العمل بالنسبة للإداريين يوم الجمعة بشكل يساعدهم على أداء الصلاة بصفة عادية (الخروج في الساعة الحادية عشرة ونصف، والدخول في الساعة الثالثة) كما تمنحهم تسهيلات خلال أيام العمل بالتوقيت المتواصل.

8.1.1.2- الموظفون الراغبون في أداء فريضة الحج:

يستفيد الموظفون المسلمون الراغبون في أداء فريضة الحج من رخصة التغيب لأداء مناسك الحج مرة واحدة في الحياة الإدارية بدون التمتع بالرخصة المقررة في الفصل 40 خلال السنة التي ينالون فيها تلك الرخصة الخصوصية[110].

---

[110]= الإجراءات الإدارية قبل الاستفادة من رخصة الحج:

= بالنسبة للمعني بالأمر: تقديم طلب في الموضوع عن طريق السلم الإداري (نموذج المطبوع رقم1)؛

= على صعيد المؤسسة:

– تسليم المعني بالأمر وصل إيداع الملف؛

– إبداء رأي السيد رئيس المؤسسة حول طلب المعني بالأمر في الخانة المخصصة لذلك والمشار إليها في نموذج المطبوع رقم1؛

– إحالة الطلب على أنظار السيد النائب.

= على صعيد النيابة: إبداء رأي السيد النائب في الطلب وإحالته على السيد مدير الأكاديمية.

= على صعيد الأكاديمية:

– إعداد لوائح إجمالية مرتبة حسب أرقام التأجير تتضمن أسماء الراغبين في الاستفادة من رخصة الحج (نموذج المطبوع رقم2).

– إرسال هذه اللوائح إلى مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر.

= على صعيد مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر:

– مراقبة اللوائح بالرجوع إلى جذاذات الراغبين في الحج المتوفرة بمكتب المستندات قصد التأكد من أن المعنيين بالأمر لم يسبق لهم الاستفادة من الرخصة المذكورة. وتجدر الإشارة إلى أن مراقبة هذه اللوائح على الصعيد المركزي إجراء مؤقت إلى حين توفر الأكاديمية على آليات المراقبة المعلوماتية بمصالحها.

– إرجاع اللوائح بعد مراقبتها إلى الأكاديميات التي تقوم بإنجاز رسائل الاستفادة من رخصة الحج (نموذج المطبوع رقم3) والتي يتعين ترتيب نسخة منها في الملف الإداري للمعني بالأمر على صعيد كل من الأكاديمية والنيابة والمؤسسة.

– الإجراءات الإدارية بعد الاستفادة من رخصة الحج:

ولا يترتب عن هذه الرخصة سقوط أي حق في المرتبات والتعويضات. ويلزم على المنتفع بها أن يثبت عند رجوعه بتقديم الحجج التي تفيد توجهه بالفعل إلى الديار المقدسة وإلا يحرم من مرتبه أو أجرته خلال تلك المدة بصرف النظر عن العقوبات القانونية المطبقة على التغيب غير القانوني تنفيذا لمقتضيات المرسوم رقم 438-63-2 في 7 نونبر 1963 بشأن رخصة الحج الإستثنائية.

2.1.2- الرخص العارضة:

يمكن أن تمنح رخصة استثنائية للموظفين الرسميين وغير الرسميين لأسباب عائلية وخطيرة أو استثنائية في حدود 10 أيام في السنة[111].

ومن أهم الأسباب العائلية والاستثنائية:

الأسباب	المدة	المبرر
زواج الموظف	4 أيام	
ازدياد المولود	3 أيام	عقد الازدياد
زواج ابن الموظف (ة)	يومان	شهادة الزواج
وفاة زوج (ة) الموظف (ة)	3 أيام	شهادة الوفاة
وفاة ابن (بنت) الموظف (ة)	3 أيام	شهادة الوفاة
وفاة أحد أصول الموظف (ة)	3 أيام	شهادة الوفاة
إعذار(ختان)، عملية جراحية	يوم واحد	؟
اجتياز امتحان أو مباراة	مدة الامتحان أو المباراة	شهادة حضور الامتحان
حضور جلسة المحكمة	يوم واحد	استدعاء المحكمة

- يتعين على المستفيدين من رخصة الحج إشعار الأكاديمية عن طريق السلم الإداري بتاريخ استئنافهم للعمل وتبرير توجههم إلى الديار المقدسة بتقديم نسخة من جواز السفر تحمل تأشيرة الدخول إلى المملكة العربية السعودية.

- تقوم الأكاديمية، عند استئناف المعنيين بالأمر لعملهم، بإخبار مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر بالحالات التالية:

- الموظفون الذين تعذر عليهم التوجه إلى الديار المقدسة لأسباب تخرج عن إرادتهم ليتسنى للمديرية اعتبار الرخصة ملغاة وبدون مفعول.

- الموظفون الذين استفادوا من الرخصة المذكورة ولم يدلوا بما يبررها (نسخة من جواز السفر تحمل تأشيرة الدخول إلى المملكة العربية السعودية) مشفوعة بالاستفسارات الموجهة إلى المعنيين بالأمر وردهم في الموضوع ليتسنى اتخاذ الإجراءات اللازمة في حقهم تطبيقا لمقتضيات المرسوم رقم 2.05.01 بتاريخ 10 نوفمبر 2006.

[111]= نص المشرع في الفصل 46 مكرر من ق وع على أنه يمكن للموظف بطلب منه وبعد موافقة رئيس الإدارة أن يستفيد مرة واحدة كل سنتين من رخصة بدون أجر لا تتعدى شهرا واحدا غير قابل للتقسيط ولقد صدر مرسوم رقم 1215-99-2 بتاريخ 10 ماي 2000 يحدد كيفية تطبيق الفصل المذكور أعلاه وذلك على الشكل التالي:

المادة الأولى: يمكن للموظف بطلب منه وبعد موافقة رئيس الإدارة المعنية أن يستفيد مرة واحدة كل سنتين من رخصة بدون أجر لا تتعدى شهرا واحدا غير قابل للتقسيط.. ويقصد بالأجر المنصوص عليه في الفصل 46 مكرر من الظهير الشريف رقم 008-58-1 الصادر في 24 فبراير 1958 بمثابة النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية الأجرة كما هي محددة في الفصل 26 من نفس الظهير الشريف.

المادة الثانية: تمنح الرخصة بدون أجر بمقرر لرئيس الإدارة المعنية ويتم التنصيص فيه على تاريخ بداية ونهاية الاستفادة من الرخصة.

يظل الموظف الذي يستفيد من الرخصة بدون أجر متمتعا بجميع حقوقه في الترقية والتقاعد خلال هذه الرخصة طبقا للمقتضيات التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل. تتكفل المصالح المكلفة بأداء الأجور، بخصم الاقتطاع برسم التقاعد عن مدة الرخص بدون أجر من أجرة المعني بالأمر المستحقة في الشهر الموالي، وتتحمل الهيئة المشغلة المساهمة في المعاشات طبقا لمقتضيات الفصل 2 من القانون رقم 011.71 المؤرخ في 12 من ذي القعدة 1391 الموافق 30 ديسمبر 1971.

1.2.1.2- الزواج:

حيث إن الزواج نعمة ومتعة نفسية وجسدية، يهدف إلى حفظ العرض، وتكاثر النسل، وتحقيق الذات، واستكمال الزوجين خصائصهما، وبلوغ الكمال[112]، فإن المشرع رخص للموظفين الراغبين فيه بالتغيب عن العمل لمدة أربعة أيام، شريطة اتباع الإجراءات الإدارية اللازمة[113].

---

[112]= راجع الأسرة بين الجمود والحداثة ص 16 الدكتور احمد اباش الطبعة الأولى منشورات الحلبي الحقوقية بيروت لبنان 2008

[113]= يلزم للحصول على رخصة الزواج اتباع الإجراءات الإدارية التالية:

– بالنسبة للمعني بالأمر:

– إعداد الوثائق المتعلقة بالتصريح بالزواج:

– عقد الزواج،

– تصريح بمهام الزوج(ة)، وتعبئة مطبوع التصريح بمهامه؛

+ إذا كان الزوج موظفا بالإدارة العمومية، يرفق التصريح بشهادة العمل؛

+ إذا كان الزوج موظفا بوزارة التربية الوطنية، يعفى من إرفاق التصريح بشهادة العمل؛

+ إذا كان الزوج تابعا للقوات المسلحة الملكية، يرفق التصريح بشهادة العمل مع إثبات رقم التسجيل بالإضافة إلى رقم التأجير؛

+ إذا كان الزوج يشتغل بالقطاع الخاص، يرفق التصريح بشهادة من الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي تثبت ما إذا كان له الحق في الاستفادة من التعويضات العائلية أم لا؛

+ إذا كان الزوج تاجرا، يرفق التصريح بنسخة من السجل التجاري إذا كان يتوفر على هذا السجل؛ وإذا لم يكن يتوفر على السجل المذكور، يتعين الإدلاء بشهادة من السلطات المحلية تثبت أنه يمارس التجارة لحسابه الخاص.

+ إذا كان الزوج ينتمي لهيئة مهنية، يتعين الإدلاء بشهـــادة من هذه الهيـــأة (هيأة الأطباء، هيأة المحامين...الخ)؛

+ إذا كان الزوج بدون شغل، يرفق التصريح بشهادة عدم الشغل مع إثبات تاريخ التوقف عن العمل

+ قرار الاستقالة أو قرار الإعفاء إذا كان زاول الوظيفة من قبل

يتعين على المعني بالأمر أن يدلي بالوثيقة الأصلية (أو نسخة مصادق عليها طبق الأصل) مصحوبة بنسختين أخريين.

– شهادة عمل الزوج(ة)؛

– تسليم الملف للرئيس المباشر.

2– بالنسبة للمؤسسة:

– التأكد من صحة الوثائق المطلوبة والمعلومات المعأة؛

– تسليم المعني بالأمر وصل إيداع الملف؛

– إرسال الملف إلى النيابة.

3 – بالنسبة للنيابة :

– التأكد من صحة الوثائق المطلوبة ومطابقة النسخ للأصل؛

– التأكد من جميع المعلومات المتعلقة بالوضعية الإدارية للمعني بالأمر (رقم التأجير، رقم البطاقة الوطنية...الخ)؛

– إرجاع الملفات الناقصة إلى المؤسسة المعنية قصد تتميمها؛

– إرسال الملفات الجاهزة إلى الأكاديمية.

4 – بالنسبة للأكاديمية:

– إعداد بطاقة تقديم في نسختين:

– ترفق الأولى بأصول وثائق التصريح بالزواج (الجزء الإداري) والتي يلزم الاحتفاظ بها بالملف الإداري للمعني بالأمر، والثانية تضم نسختين من كل وثيقة مصادق عليهما من طرف المصلحة المعنية على صعيد الأكاديمية (الجزء المالي)؛

– مسك المعطيات وفق البرنامج المعد لهذا الغرض وترسل في فترة انتقالية مدتها سنة واحدة إلى مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر مرفوقة بالقرص المغناطيسي الذي يتضمن التسجيل المعلومياتي التواصلي L'enregistrement de communication .

2.2.1.2- ازدياد مولود:

ويتعلق الأمر هنا، بالأزواج الموظفين، إذ الزوجات الموظفات قبيل وبعيد ازدياد مواليدهن في إجازة.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الرخصة لا يستفاد منها، توا، في إبانها، بل يمكن الاستفادة منها في غضون خمسة عشر يوما السابقة أو الموالية لازدياد المولود.

3.2.1.2- الإرضاع:

الرضاع حق طبيعي للرضيع، والإرضاع واجب أخلاقي على الأم أو المرضع، ولذلك متع المشرع الموظفات المرضعات، خلال سنة كاملة ابتداء من يوم الولادة، بحق إرضاع أبنائهم داخل ساعات العمل، بمعدل نصف ساعة في حصة الصباح، ونصف ساعة في حصة الزوال، وتطبق مقتضيات الفصل 20 من ظهير2 يوليوز 1947 في هذا الموضوع[114]. وتستفيد الأمهات الموظفات اللاتي يرضعن أولادهن من الحقوق المقدمة إلى الأجيرات في قانون الشغل، تفاديا لحرمان الرضيع من برنامج التغذية الذي قد يؤدي كل اضطراب فيه إلى إصابة الرضيع بمضاعفات صحية وخيمة العواقب[115].

4.2.1.2- وفاة أحد الأقارب[116]:

لم يحدد المشرع طبيعة الوفاة[117]، ولم يبين ما إذا كان الأمر يتعلق بمن يموت موتا طبيعيا أم حتى الحكمي، كما لم يوضح مفهوم الأقارب. الأقارب أصول وفروع. والأصول نوعان: قرابة الولادة،

---

[114]= عبد القادر باينة الموظفون العموميون في المغرب الطبعة الأولى 2002 ص297

[115]= الإجراءات الإدارية المتعلقة برخصة الرضاعة:

- تقديم طلب في الموضوع من طرف المعنية بالأمر إلى الرئيس المباشر مشفوع بنسخة من عقد ازدياد المولود بعد انتهاء رخصة الولادة؛
- يرخص للمعنية بالأمر بواسطة رسالة توقع من طرف السيد النائب بإرضاع مولودها نصف ساعة صباحا ونصف ساعة بعد الظهـر إلى غاية بلوغه سنة واحدة. ولا يجوز لها الجمع في هذه الرخصة بين الفترتين الصباحية والمسائية.

[116]= بالنسبة للموظفة العازبة التي لا تتوفر على عقد الزواج، يخول لها الاستفادة من التعويض عن الازدياد عن الابن المثبت بنوته إليها عملا بالفصل الثاني (الفقرة 4) من المرسوم 2.58.1381 بتاريخ 27 نوفمبر 1958. وفي حالة إصابة الإبن(ة) بعجز صحي مؤقت، يدلى بشهادة طبية كل سنة بعد بلوغ 16 سنة مصادق عليها من طرف اللجنة الطبية الإقليمية؛ وفي حالة عجز صحي دائم، يدلى بشهادة طبية مرة واحدة في الحياة الإدارية مصادق عليها من طرف اللجنة الطبية الإقليمية.

[117]= مفهوم الموت أو الوفاة في الإسلام هو خروج الروح من الجسد بواسطة الملك عزرائيل الذي سماه الله تعالى ملك الموت في قوله ﴿قُلْ يَتَوَفَّاكُم مَّلَكُ الْمَوْتِ الَّذِي وُكِّلَ بِكُمْ ثُمَّ إِلَى رَبِّكُمْ تُرْجَعُونَ﴾، يساعده جمع من الملائكة في نزع النفوس نزعا من الظالمين لقول الله تعالى ﴿وَلَوْ تَرَى إِذِ الظَّالِمُونَ فِي غَمَرَاتِ الْمَوْتِ وَالْمَلآئِكَةُ بَاسِطُواْ أَيْدِيهِمْ أَخْرِجُواْ أَنفُسَكُمُ﴾، وقوله تعالى ﴿إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلآئِكَةُ ظَالِمِي أَنفُسِهِمْ﴾، أما الطيبون فتتولاهم الملائكة وتبشرهم برضوان من الله ومغفرة منه ورحمة لقوله تعالى﴿يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً فَادْخُلِي فِي عِبَادِي وَادْخُلِي جَنَّتِي﴾. ويأتي الإسناد في بعض الآيات مباشرة لله عز وجل كقوله تعالى ﴿اللَّهُ يَتَوَفَّى الْأَنفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَالَّتِي لَمْ تَمُتْ فِي مَنَامِهَا فَيُمْسِكُ الَّتِي قَضَى عَلَيْهَا الْمَوْتَ وَيُرْسِلُ الْأُخْرَى إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾. وتسمي الوفاة، في المفهوم القانوني، عادة بالموت الطبيعي mort naturelle تمييزا له عما يسمى بالموت المدني mort civile الذي ينصب على شخصية الإنسان، ويترتب عليه فقدها، رغم أن الشخص ما يزال على قيد الحياة فعلا.

وقرابة غير الولادة. وتشمل الأب والأم والجد والجدة والأخوة وأبناؤهم، والأخوات وأبناؤهن، والأعمام وأبناؤهم، والأخوال وأبناؤهم، والخالات وأبناؤهن. أما الفروع فهم الأبناء والأحفاد.

وإذا كان الغياب مفاجئا واضطراريا في حالة فاة أصوله أو فروعه، أو حالة ازدياد مولود وتعذر عليه إبلاغ رؤسائه مقدما، فإن الإدارة عادة ما تطالبه بالإدلاء لاحقا بالوثائق التي تبرر تغيبه مثل شهادة الحياة التي تثبت ازدياد المولود أو شهادة الوفاة عندما يتعلق الأمر بوفاة أحد أصوله أو فروعه، تحت طائلة أن تطبيق القانون رقم 81-12 المتعلق بالاقتطاعات من رواتب موظفي وأعوان الدولة والجماعات المحلية المتغيبين عن العمل بصفة غير مشروعة الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1-8-230 بتاريخ 5 أكتوبر 1984.

وإذا لم تتوصل الإدارة بمبرر قانوني، تقوم بتوجيه استفسار كتابي له لبيان أسباب تغيبه عن العمل طبقا للمادة الرابعة من المرسوم رقم 2-99-1216 الصادر في 10 ماي 2000 بتحديد شروط وكيفية تطبيق القانون رقم 81-12 بشأن الاقتطاع من رواتب المتغيبين عن العمل بصفة غير مشروعة.

ب- الرخص لأسباب صحية:

يلزم، كمبدأ عام، وتطبيقا للنصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة برخص المرض[118]، وخاصة المرسوم رقم 2.99.1219 الصادر في 6 صفر 1421 الموافق 10 ماي 2000 الذي تم بموجبه

---

[118]= منشور الوزير المكلف بتحديث القطاعات العامة رقم: 4 الموافق لـــ: 17 ربيع الأول 1424 : إن كل تغيب عن العمل دون ترخيص مسبق أو مبرر مقبول يقتضي تفعيل إحدى المسطرتين التاليتين:

1- مسطرة الاقتطاعات من الأجور: يتعلق الأمر هنا بحالة التغيب التي تعرض لها القانون رقم 12.81 بشأن الاقتطاعات من رواتب موظفي ...المتغيبين عن العمل بصفة غير مشروعة الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.83.230 في 5 أكتوبـــر 1984 والمرسوم رقم 2.99.1216 بتاريخ 0 مايو 2000 المحددة لشروط وكيفية تطبيقه؟. وينبغي تفعيل هذه المسطرة عند كل تغيب عن العمل لفترة تقل أو تعادل المدد المطابقة للآجال المحددة، من أجل تبليغ الإدارة بحالات المرض، بموجب المرسوم رقم 2.99.1219 الصادر في 6 من صفر 1421 الموافق 10 مايو 2000 بتحديد كيفية تطبيق مقتضيات الظهير الشريف رقم 1.58.008 الصادر في 4 شعبان 1377 الموافق 24 فبراير 1958 في شأن النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية، المتعلقة بالرخص لأسباب صحية ورخصة الولادة. وللتذكير فإن الأجل المذكور قد حدد بموجب المادة 2 من هذا المرسوم في يومين من أيام العمل بصفة عامة وفي ثلاثة أيام من أيام العمل بالنسبة للموظفين العاملين بالوسط القروي.

وتباشر هذه الاقتطاعات، التي تتم بعد أن تقوم الإدارة بتوجيه استفسار كتابي للموظف أو العون حول أسباب تغيبه عن العمل، بموجب أمر لرئيس الإدارة المعنية (يصاغ طبقا للنموذج المقترح رفقته) يتخذ في ضوء التوضيحات التي يقدمها الموظف في شأن تغيبه ويوجه هذا الأمر مباشرة إلى المصلحة المكلفة بأداء الأجرة، أي من دون الحاجة إلى عرضه على تأشيرة المراقبة المالية المعنية.

وتجدر الإشارة إلى أن مباشرة الاقتطاعات من الأجور التي تعتبر إجراءا محاسبيا لا تلغي مسطرة المتابعة التأديبية في حق الموظفين المعنيين.

2- مسطرة ترك الوظيفة: ويتعين تفعيل مسطرة ترك الوظيفة عند كل تغيب عن العمل يتجاوز الآجال المحددة بموجب المرسوم رقم 2.99.1219 المشار إليه أعلاه الصادر في 6 من صفر 1421 الموافق 10 مايو 2000 غير مبرر بشهادة طبية تثبت إصابة الموظف بمرض.

ويقتضي التعامل مع هذه الحالات احترام مختلف مراحل مسطرة "ترك الوظيفة" المنصوص عليها في النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية. فالفصل 75 مكرر منه ينص على أن الموظف الذي يتعمد الانقطاع عن عمله، يعتبر في حالة ترك الوظيفة ويعد حينئذ كما لو

تحديد كيفية تطبيق مقتضيات الظهير الشريف رقم 1.58.008 الصادر في 4 شعبـــان1377 الموافق 24 فبراير 1958 ، أن:

– تحدد كل شهادة طبية يدلي بها موظف المدة المحتمل أن يظل خلالها غير قادر على العمل؛

– يتم إشعار الإدارة بها إما عن طريق الموظف شخصيا أو عن طريق أحد أقاربه مقابل تسلمه الإدارة باستلام الشهادة الطبية، في أجل لايتعدى يومين–48 ساعة– من أيام العمل ، وثلاثة أيام–72 ساعة– بالنسبة للعاملين بالوسط القروي.

ولا تقبل الشهادات الطبية الموجهة إلى الإدارة من خارج أرض الوطن إلا بالنسبة للموظفين والموظفات الذين يتابعون علاجهم خارج الوطن بترخيص، وأن كل تغيب عن العمل دون ترخيص مسبق أو مبرر مقبول يقتضي تفعيل المسطرة القانونية.

1– الرخص المرضية:

الرخص المرضية حق للموظف تمنح له بموجب تقارير طبية تثبت إصابته بمرض أو جرح يحول بينة وبين الاستمرار في ممارسة وظيفته.

تخلى عن الضمانات التأديبية، غير أنه لا يمكن تفعيل الإجراءات الزجرية المرتبطة بمسطرة ترك الوظيفة إلا بعد توجيه إنذار للموظف لمطالبته باستئناف عمله، يتم تذكيره فيه بالإجراءات التي سيتعرض لها في حالة عدم استئنافه لعمله داخل أجل سبعة أيام ابتداء من تاريخ تسلم الإنذار. ويتمثل الهدف من الإنذار، الذي يشكل عنصرا أساسيا في مسطرة ترك الوظيفة، في تمكين الإدارة من التحقق من إرادة الموظف في شأن التشبث بمنصبه أو التخلي عنه ليتسنى، إن اقتضى الحال، اتخاذ قرار العزل في حقه بسبب ترك الوظيفة. ويمكن لإجراء توجيه الإنذار إلى الموظف المتغيب بصفة غير مشروعة عن العمل أن يفرز ثلاث حالات:

1– حالة الموظف الذي يلتحق بالعمل داخل الأجل القانوني بعد تسلم الإنذار: ينبغي في هذه الحالة تفعيل مسطرة الإقتطاعات من الأجور وعرض المعني بالأمر، عند الاقتضاء، على المجلس التأديبي.

2– حالة الموظف الذي لا يستأنف عمله بعد انصرام أجل سبعة أيام رغم توصله برسالة الإنـــذار: لرئيس الإدارة في هذه الحالة صلاحية إصدار عقوبة العزل من غير توقيف الحق في المعاش أو العزل المصحوب بتوقيف الحق في المعاش مباشرة دون المجلس التأديبي.

3– حالة تعذر تبليغ الإنذار للموظف الموجود في حالة ترك الوظيفة: يأمر رئيس الإدارة فورا بإيقاف أجرة الموظف المؤاخذ بترك الوظيفة بموجب أمر بإيقاف الأجرة .

وينبغي التمييز هنا بين وضعيتين:

– أ – إذا استأنف الموظف المعني بالأمر عمله داخل أجل ستين يوما المذكور أعلاه، وجب عرض ملفه على المجلس التأديبي . ولا يمكن في هذه الحالة إصدار الأمر باستئناف صرف الأجرة إلا بعد البت في حالة المعني بالأمر من طرف المجلس التأديبي، بموجب أمر يوجهه رئيس الإدارة إلى المصالح المكلفة بأداء الأجرة؛

– ب– إذا لم يستأنف الموظف عمله داخل أجل ستين يوما ابتداء من تاريخ اتخاذ قرار إيقاف الأجرة، وجب تطبيق العقوبة المنصوص عليها في الفقرة الثالثة من الفصل 75 مكرر المذكور أعلاه. ولتفادي بعض الاختلالات على مستوى تدبير الملفات المتعلقة بهذا الموضوع ينبغي التأكيد على ضرورة استنفاد مختلف مراحل مسطرة ترك الوظيفة، بما في ذلك إجراء العزل إن اقتضى الحال. إن التزام مختلف مصالح تدبير الموارد البشرية بالضوابط التي حددتها النصوص المشار إليها أعلاه في مجال التعامل مع حالات التغيب غير المشروع عن العمل، لمن شأنه الإسهام في احتواء هذه الظاهرة من جهة، والتقليص من عدد المنازعات المرتبطة بهذا الموضـــوع من جهـــة أخرى. واعتبارا لما سلف، فالمرجو منكم إصدار تعليماتكم إلى المصالح المعنية التابعة لسلطتكم قصد الالتزام بالمقتضيات التشريعية والتنظيمية التي تم التذكير بها بمقتضى هذا المنشور: الوزير المكلف بتحديث القطاعات العامة.

ولكي يشعر الموظف بالارتياح منحه القانون رقم 008-58-1 الصادر في 24 فبراير 1958 في الفصول 42 إلى 45 مكرر حق الاستفادة من رخص المرض؛ يمكن تصنيفها، ووفقا للظهير الشريف رقم 2-52-1 في 26 -1-1995 بتنفيذ القانون 94-20 المغير بموجبه الظهير الشريف رقم 008-58-1 والمرسوم رقم 1219-99-2 في 10-5-2000 إلى ثلاثة أصناف:

1.1- رخصة المرض قصيرة الأمد:

ويقصد بها رخصة المرض التي تقل مدتها عن ستة أشهر؛ وتتفرع إلى:

1.1.1- الرخص المتراوحة مدتها بين يوم وأربعة أيام:

لا تخلو الحياة من عثرات، ولذلك خول المشرع الموظف حق التغيب عن العمل في حالة ما إذا أصيب بمرض ثابت جعله غير قادر على القيام بمهامه، تعطى له رخصة قانونية.

ومبدئيا تعفى من الفحص الطبي المضاد الرخص المحددة مدتها ثلاثة في أيام أو أقل إلا في حالة طلب كتابي يوجه إلى اللجنة الطبية الإقليمية من طرف الرئيس المباشر للموظف المعني بالأمر.

ويجوز للإدارة أن تقوم بإجراء المراقبات اللازمة، وفقا للفصل الثاني والأربعون.

2.1.1- الرخص المتراوحة مدتها تفوق أربعة أيام:

يمكن عرض المريض المبرر مرضه بشهادة طبية تزيد مدة الراحة الممنوحة بموجبها عن أربعة أيام للفحص المضاد. وقد يتم ذلك بطريقتين:

^ يمكن للمريض المبرر مرضه بهذا النوع من الشهادات أن يعرض نفسه على أنظار أقرب لجنة طبية إقليمية بالنسبة لمكان وجوده من أجل إجراء الفحص الطبي المضاد، والمصادقة على الشهادة؛ كما يستطيع، بصفة استثنائية، إذا استعصى عليه الاتصال بهذه اللجنة لطول المسافة أو لسوء صحته، أن يعرضها على أقرب مركز صحي، حضريا كان أم قرويا، من أجل الفحص الطبي المضاد والمصادقة عليها.

على إثر ذلك تعاد الشهادة الطبية في ظرف سري مختوم معزز بقرار اللجنة الطبية الإقليمية أو نيابة عنها بقرار الطبيب الذي قام بالمراقبة على مستوى المركز الصحي إلى المعني بالأمر الذي يلزمه القيام بتسليمه لرئيسه المباشر بقصد الإطلاع على القرار الطبي وتوجيهه إلى الوزارة.

ويلزم الموظف المريض، الإدلاء، في أجل لا يتعدى يومين، أو ثلاثة بالنسبة للموظفين العاملين بالوسط القروي، بشهادة طبية محدِّدَة لمدة الرخصة التي تستدعيها حالته الصحية صادرة عن الطبيب المعالج، للإدارة التي تسلم له أو لذويه وصل استلامها.

وفي حالة الإدلاء بالشهادة الطبية خارج الآجال القانونية المذكورة، دون ثبوت وجود ظرف قاهر[119]، يجوز للإدارة أن تخصم من أجرة المريض المبالغ المطابقة للمدة الفاصلة بين تاريخ غيابه وتاريخ الإدلاء بالشهادة المثبتة لمرضه.

^ يمكن للإدارة، إذا تأكدت من بعدم صحة المعلومات التي تتضمنها الشهادة الطبية المدلى بها من طرف الموظف المريض، أن تخضعه لفحص مضاد يقوم به طبيب تعينه لهذه الغاية، أو عند الاقتضاء، اللجنة الطبية الإقليمية المتواجدة في مقر إقامة الموظف، أوفي أقرب مركز طبي من مقر إقامته.

ويقوم الطبيب المكلف بإجراء عملية الفحص المضاد بإخبار الإدارة التي ينتمي إليها الموظف المعني بالأمر بنتائج الفحص المضاد.

ويلزم الإدارة أن تقوم بشكل مواز بجميع التحريات الإدارية للتأكد من أن الموظف يستعمل رخصته للعلاج.

وإذا تبين للإدارة، في ضوء نتائج الفحص المضاد أو على إثر المراقبة الإدارية، أن الحالة الصحية للموظف تمكنه من ممارسة عمله، تقوم إبلاغه بقرار استئناف عمله من تاريخ التوصل. وفي حالة عدم امتثاله لهذا القرار، يعرض نفسه للعقوبات التي ينص عليها النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية والنصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل، وتنفيذا لمقتضيات المرسوم رقم 1219–99–2 الصادر في 10 ماي 2000 المحدد لكيفية تطبيقه.

وينص الفصل 43 من قانون الوظيفة العمومية على أن المدة القصوى لرخصة المرض القصيرة الأمد هي ستة أشهر عن فترة كل اثني عشر شهرا متتابعا، يتقاضى الموظف خلال ثلاثة أشهر الأولى مجموع أجرته كما حددها الفصل 11 من القانون رقم 71–11–0 الصادر في 30 دجنبر 1971 وتخفض الأجرة إلى النصف خلال ثلاثة أشهر التالية.

وإذا ما انتفع الموظف أثناء مدة اثني عشر شهرا متوالية برخص أمراض يبلغ مجموعها ستة أشهر ولم يستطع استئناف عمله عند انتهاء الرخصة الأخيرة، فإما أن يجعل حتما في وضعية التوقيف المؤقت، وأما أن يحال على التقاعد ضمن الشروط المنصوص عليها في التشريع الخاص برواتب التقاعد، وهذا إذا ما ثبت نهائيا أنه غير قادر على القيام بعمله. لكن، إذا نتج المرض عن تضحية للصالح العام، أو إنقاذ روح بشرية، أو حادث وقع للموظف أثناء القيام بعمله، أو بمناسبة مباشرته إياه، فإن الموظف يتقاضى حينئذ مرتبه كاملا إلى أن يتأتى له استئناف عمله أو يحال على التقاعد، وله الحق، علاوة على ذلك، في استرجاع الصوائر التي أداها مباشرة من جراء المرض أو الحادث.

---

[119]= القوة القاهرة la force majeure هي صورة من صور السبب الأجنبي الذي ينفي علاقة السببية بين فعل المدين وبين الضرر الذي لحق بالمضرور. وهي كل حادث خارجي عن الشيء لايمكن للمدين توقعه، ولا يمكن له دفعه. ومثال ذلك الفيضانات والزلازل والحروب.

2.1- رخصة المرض المتوسطة الأمد:

لا يمكن، حسب الفصل 44 من الظهير الشريف رقم 1-58-008 بتاريخ 4 شعبان 1377 الموافق 24 فبراير 1958 أن تتجاوز مدة رخصة المرض المتوسطة الأمد 3 سنوات، وتمنح للموظف المصاب بمرض يجعله غير قادر على القيام بعمله، إذا كان يستلزم علاوة على ذلك علاجا طويلا، وكان يكتسي طابع عجز ثبتت خطورته.

ويتقاضى الموظف طوال السنتين الأوليين من الرخصة المذكورة مجموع أجرته كما حددها الفصل 39 من قانون الوظيفة العمومية، وتخفض هذه الأجرة إلى النصف في السنة الثالثة[120].

3.1- رخصة المرض الطويلة الأمد:

يسمح للموظف المريض بالحصول على رخص طويلة الأمد لا يزيد مجموع مددها على 5 سنوات إذا كان مصابا بأحد الأمراض الخطيرة[121]، يتقاضى طوال الثلاث السنوات الأولى من رخصة المرض مجموع أجرته ونصف هذه الأجرة خلال السنتين التاليتين.

ولا يجوز لرئيس الإدارة منح رخص مرض متوسطة الأمد وطويلة الأمد إلا بعد موافقة المجلس الصحي بخلاف رخص المرض القصيرة الأمد التي يمكنه أن يمنحها مباشرة.

ويَلْزَمُ الإدارة، داخل أجل أقصاه 10 أيام من تاريخ التوصل بالشهادة الطبية، عرض حالة المعني بالأمر على المجلس الصحي للبث في حالته في ضوء ملفه الطبي في أجل، لا يتجاوز ثلاثين يوما.

---

[120]= حددن المادة 1 من المرسوم رقم 2-94-279 في 4 يوليوز 1995 الأمراض التي تخول الحق في الرخص الواردة في الفصل 43 في:
- الالتهاب الكبدي المزمن النشيط؛ والتهاب استجابية النخاع، شلل الأطفال؛ والإلتهابات الشريانية في الطرفين السفليين؛
- التهاب المفاصل الفقرية الشديد؛ والتهاب المفاصل المتطور الخبيث؛ وحوالي الشرياني العقد؛
-التهاب المستقيم والقولون التقرحي النزفي
- التشمع غير المعارض أو المتضاعف؛
- التدرن الغرنارية؛ والناعور؛
- التصلب اللويحي: التصلب المتعدد؛
- داء باركنسون؛ وداء بهجت في مظاهره الوخيمة؛ وداء كرون؛
- الفالج: الشلل النصفي؛ والشلل السفلي: شلل النصف الأسفل؛
- الإعتلاء الدماغي؛ والإعتلاء العضلي؛
- الضمور العضلي النخاعي؛ والوهن العضلي؛
- الصرع المسبب للتعوق وغير المستقر؛
- ارتفاع ضغط الدم الشرياني الخبيث؛
- الذبحة الصدرية ؛ والإحتشاء؛ والسكتة المخية؛
- الفشل القلبي؛ والتنفسي المزمن؛ والكلوي المزمن؛
- الدأب الحمامي والمنتشر ذو التظاهرات الحشوية.

[121]= يسمح الفصل 44 للموظف برخص طويلة الأمد لا يزيد مجموع مددها على 5 سنوات إذا كان مصابا بأحد الأمراض التالية: -الإصابات السرطانية؛ -الجذام؛ -داء فقدان المناعة المكتسبة؛ -شلل الأطراف الأربعة؛ -زرع عضو حيوي؛ -الذهان المزمن؛ -اضطرابات خطيرة في الشخصية كالجنون.

ب- رخص بسبب الحوادث الناتجة عن مزاولة العمل:

قد يكون الموظفون والأعوان أثناء مزاولة مهامهم عرضة لحوادث، ربما تكون خطيرة في بعض الأحيان، تخلف لهم عجزا يمنعهم من القيام بمهامهم إما كليا أو جزئيا، بصفة مؤقتة أو مستديمة.

1- تعريف حادثة مصلحة:

عرفها المشرع بأنها الحادثة التي يتعرض لها الموظفون والأعوان الرسميون أثناء أو بمناسبة مزاولة عملهم[122]. وطبقا للفصل 45 من الظهير الشريف رقم 1.58.008 الصادر في 4 شعبان 1377 -24 فبراير 1958- في شأن النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية، حسبما وقع تغييره وتتميمه، فإن الموظف الرسمي يتقاضى مجموع أجرته خلال مدة توقفه عن عمله إلى أن يصير قادرا على استئناف عمله أو إلى أن يتم الاعتراف نهائيا بعدم قدرته على العمل ويحال على التقاعد.

ويحق للمُصاب بحادثة أن يسترجع من الإدارة التي ينتمي إليها أبدال الأتعاب الطبية والمصاريف المترتبة مباشرة عن الحادثة، حيث تقدم الطلبات المتعلقة باسترجاع التكاليف مصحوبة بفاتورات محررة تحريرا مفصلا وتامة الأداء، طبقا لمقتضيات المادة 14 من المرسوم رقم 2.99.1219 في 6 صفر 1421 -10 ماي 2000- المحددة بموجبه كيفية تطبيق مقتضيات الظهير الشريف رقم 1.58.008 المشار إليه أعلاه، والمتعلقة بالرخص لأسباب صحية.

وإذا نتج عن الحادثة عجز بدني يعادل أو يفوق 25%، أوعجز جعل الموظف غير قادر بصفة نهائية على الاستمرار في مزاولة عمله فإن نص القانون رقم 011.71 في 12 ذي القعدة 1391 - 30 ديسمبر 1971- المحدث بموجبه نظام المعاشات المدنية، كما وقع تغييره وتتميمه، يخول الموظفين أو لذويهم الحق في تعويض عن الأضرار التي لحقتهم، واستحقوا الحصول على معاش زمانة مؤقت أو دائم[123].

وتم إسناد البت في ملفات حوادث المصلحة، وخاصة صلاحية تحديد مدى انتساب الحادثة للعمل الإداري إلى لجنة الإعفاء المنصوص عليها في الفصل 29 من القانون 011.71 في 30 -12- 1971 التي تتألف، طبقا لمقتضيات المرسوم رقم 2.97.351 في 19 ديسمبر 1997، من:

*- الوزير المكلف بالمالية أو ممثله رئيسا؛

*- الوزير المكلف بالوظيفة العمومية أو ممثله؛

*- ممثل الإدارة التي ينتمي إليها الموظف؛

---

[122]= ويستوي أن تقع الحادثة، إما أثناء ممارسة العمل أو بمناسبة ممارسته، أو أثناء قطع المسافة الرابطة بين مقر الإقامة ومكان العمل -ذهابا وإيابا-، وإما في حالة قيامه بعمل في سبيل المصلحة العامة، وإما عند مخاطرته بحياته لأجل إنقاذ شخص أو عدة أشخاص.

[123]= يتوقف اكتساب الحق في معاش الزمانة على الشرطين التاليين:

= ألا تقل نسبة العجز البدني الدائم عن 25%؛

= أن ينسب العجز الذي خلفته الحادثة إلى العمل.

*- رئيس المجلس الصحي أو ممثله؛

*- ممثل الصندوق المغربي للتقاعد؛

*- ممثلين عن الموظفين من بين ممثلي الموظفين والمستخدمين في حظيرة اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء.

ويستحق معاش الزمانة ابتداء من فاتح الشهر الذي يلي تاريخ اجتماع لجنة الإعفاء الذي تم خلاله البت في ملف الحادثة.

2- تكوين ملف حادثة مصلحة:

يلزم أن تُرفَقَ ملفاتُ[124] حوادثِ المصلحة بالوثائق التالية:

---

[124]= يمر تكوين وتصفية ملف حادثة مصلحة بمراحل:

= بالنسبة للموظف المصاب: تتم تعبئة مطبوع التصريح بالحادثة من طرف الموظف وخاصة المعلومات المتعلقة به وبظروف الحادثة والتصريح بشكل مفصل وواضح عن ساعة وتاريخ ومكان وظروف وكيفية وقوع الحادثة. وفي حالة عدم تمكن الموظف من الحضور إلى المؤسسة، يمكن لأحد أقاربه، أو وكيل قانوني عنه سحب المطبوع وإرجاعه إلى إدارة مؤسسته بعد تمام تعبئته.

- شهود الحادثة: (موظفون أو متعلمون):

يعبأ المطبوع بتضمينه للمعلومات الخاصة باسم الشاهد وعنوانه ورقم بطاقة تعريفه الوطنية وشهادته حول الحادثة.

- تصميم مكان وقوع الحادثة:

يضع الموظف المصاب في المطبوع رسما مبسطا وتصميما لمكان وقوع الحادثة.

ويختم مطبوع التصريح بالحادثة باسم وخاتم رئيس المؤسسة أو الإدارة مع عبارة أطلع عليه بتاريخ.

= بالنسبة لرئيس المؤسسة: في ظرف 48 ساعة من تاريخ وقوع الحادثة، يعبأ رئيس المؤسسة المطبوع حول تاريخ وساعة ومكان وقوع الحادثة وكذا المعلومات الخاصة بالموظف المصاب وخاصة بمدى علاقة الحادث بالعمل الإداري.

= بالنسبة للنيابة: يقوم المكلف بتدبير ملفات حوادث المصلحة على صعيد النيابة:

- بفحص ومراقبة الوثائق المرسلة من طرف المؤسسة؛

- بإرسال الإشعار بالحادثة إلى مصلحة الحوادث المدرسية وحوادث الشغل وحوادث المصلحة بقسم المنازعات فور التوصل به من رئيس المؤسسة أو الإدارة التي ينتمي إليها المصاب؛

- بإرسال الشهادات الطبية وخاصة الشهادة التي تحدد نسبة العجز إلى اللجنة الإقليمية قصد المصادقة عليها وتحرير تقرير مفصل يحدد بوضوح الآثار التي خلفتها الحادثة؛

- بمطالبة الموظف المصاب بتتميم الملف بالوثائق الضرورية؛

- بإحالة الملف كاملا على مصلحة حوادث المصلحة والشغل والحوادث المدرسية.

وتجدر الإشارة، إلى أنه لا يتم التعويض إلا في الحالات التي تساوي أو تفوق نسبة العجز البدني فيها 25%.

بالنسبة للوزارة: تقوم المصلحة المختصة بتدبير ملفات الحادث، بفحص وثائق الحادثة التي تتوصل بها قبل اتخاذ الإجراءات التالية:

- فتح ملف حادثة مصلحة، بعد التأكد من توفر جميع الوثائق واستيفائها لجميع الشروط؛

- عرض الشواهد الطبية على المجلس الصحي قصد تحديد نسبة العجز، بناء على تقرير اللجنة الطبية الإقليمية وشهادة الطبيب المعالج وتحرير رأي في الموضوع؛

- إحالة ملف الحادثة على الصندوق المغربي للتقاعد قصد عرضه على أنظار لجنة الإعفاء؛

- حضور اجتماع لجنة الإعفاء المنعقد للبت في ملف الحادثة وإقرار انتساب الحادثة للعمل الإداري من عدمه؛

- إخبار المعني بالأمر بقرار لجنة الإعفاء؛

- إخبار مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر بالموضوع قصد إنجاز قرار رخصة مرض، عن المدة التي تغيبها الموظف الذي تعرض للحادثة، وذلك حسب الحالات:

*- أصل التصريح بالحادث في ثلاث نظائر يبين بوضوح وبشكل مفصل ظروف وأسباب وتاريخ وساعة وقوع الحادثة؛

*- أصل التقرير الرئاسي في ثلاث نظائر يبين علاقة الحادث بالعمل الإداري للمعني بالأمر؛

*- أصل الشهادة الطبية للمعاينة الأولى محررة ومؤرخة في يوم وقوع الحادثة؛

*- أصول الشهادات الطبية المتعلقة بتمديد رخصة المرض؛

*- أصل الشهادة الطبية للشفاء التي تثبت نسبة العجز الناتج عن الحادثة؛

*- أصل تقرير اللجنة الطبية الإقليمية المصادقة على الشهادات الطبية؛

*- محضر استئناف العمل الأصلي؛

*- محضر مصادق عليه لرجال الشرطة أو الدرك المعاينيين للحادثة التي تعرض لها الموظف خارج مقر عمله، سواء كانت حادثة سير أو تعرض لها أثناء تنقله بين مقر العمل وسكناه؛

*- استعمال الزمن الأصلي أو وثيقة الأمر بالمهمة؛

*- نسخة من قرار آخر ترقية؛

*- نسخة من قرار الترسيم؛

*- نسخة من بطاقة التعريف الوطنية وبيان عنوان الشخصي الحالي.

جـــ- رخصة الولادة:

إن أولات الأحمال الموظفات الجاري عليهن الفصل 46 من الظهير الشريف رقم1-58-008 يعتبرن لزوما في حالة رخصة ولادة قبل التاريخ المقدر لوضعهن بأربعة أسابيع[125].

= رخصة مرض بمجموع الأجرة في حالة إقرار اللجنة انتساب الحادثة للعمل الإداري؛

= رخصة مرض عادية في حالة إقرار اللجنة عدم انتساب الحادثة للعمل الإداري.

وتتم تصفية ملف الحادثة من طرف الصندوق المغربي للتقاعد، وذلك بصرف التعويض المخول للموظف المصاب بناء على نسبة العجز المقررة من طرف لجنة الإعفاء.

[125]= يتعين اتباع الإجراءات الإدارية التالية:

أ- بالنسبة للمعنية بالأمر:

1- الإدلاء بكل شهادة على حدة في الوقت المناسب؛

2- الادلاء بشهادة الوضع؛

3- تعبئة محضر استئناف العمل بعد نهاية الرخصة المذكورة.

ب- بالنسبة للمؤسسة:

1- إرسال شهادة الحمل للشهر الثالث والشهر السادس والشهر الثامن إلى النيابة بواسطة إرسالية، حيث ترسل كل شهادة على حدة فور الإدلاء بها من لدن المعنية بالأمر؛

2- منح المعنية بالأمر وصلا بإيداع شهادة الحمل؛

3- إرسال شهادة الوضع إلى النيابة بواسطة إرسالية.

جـــ- بالنسبة للنيابة:

1- فتح ملف خاص بأولات الأحمال يتضمن شهادات الحمل؛

2- إنجاز مقرر رخصة الولادة حسب حالات الوضع:

غير أن الرخصة المذكورة تنتهي بعد مرور اثني عشر أسبوعا على بدايتها كيفما كان التاريخ الحقيقي للوضع؛ وتحتسب في حالة وضع سابق لأوانه أو وضع مولود ميت أو التعرض لعملية إجهاض طبيعية ابتداء من الشهر السابع من حملهن، ابتداء من يوم الوضع.

ويلزم الموظفة الحامل تقديم الشهادة الطبية في الأشهر الثالث، والسادس، والثامن، من حملها؛ يُبَين في الأخيرة منها التاريخ الذي يحتمل أو يفترض أن يتم فيه الوضع، لتستفيد من رخصة مدتها 14 أسبوعا.

د- الرخصة بدون أجر:

نص المشرع المغربي في الفصل 46 مكرر من الظهير الشريف رقم 008-58-1 على حق الموظف، بعد موافقة رئيس الإدارة، في الاستفادة مرة واحدة كل سنتين من رخصة بدون أجر، لا تتعدى شهرا واحدا غير قابل للتقسيط. وصدر مرسوم رقم 1215-99-2 بتاريخ 10 ماي 2000 يحدد كيفية تطبيق الفصل المذكور ويبين أن للموظف يمكنه، بطلب منه وبعد موافقة رئيس الإدارة المعنية، أن يستفيد مرة واحدة كل سنتين من رخصة بدون أجر لا تتعدى شهرا واحدا غير قابل للتقسيط.

ويقصد بالأجر المنصوص عليه في الفصل 46 مكرر من الظهير الشريف رقم 008-58-1 في 24 فبراير 1958 بمثابة النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية الأجرة كما هي محددة في الفصل 26 منه. وتمنح هذه الرخصة بدون أجر بمقرر لرئيس الإدارة المعنية يتم التنصيص فيه على تاريخ بداية ونهاية الاستفادة منها. ويظل الموظف المستفيد من هذه الرخصة متمتعا بجميع حقوقه في الترقية والتقاعد طبقا للمقتضيات التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل.

وتتكفل المصالح المكلفة بأداء الأجور، بخصم الاقتطاع برسم التقاعد عن مدة الرخص بدون أجر من أجرة المعني بالأمر المستحقة في الشهر الموالي، وتتحمل الهيئة المشغلة المساهمة في المعاشات طبقا لمقتضيات الفصل 2 من القانون رقم 011.71 المؤرخ في 30 ديسمبر 1971.

- إذا كان الوضع عاديا، تستفيد المعنية بالأمر برخصتها ابتداء من تاريخ شهادة الحمل للشهر الثامن؛
- إذا كان الوضع قبل أوانه Naissance prématurée، تحتسب الرخصة ابتداء من تاريخ الوضع؛
- إذا وضعت الحامل مولودا ميتا، فإن ذلك لا يمنعها من الاستفادة من رخصة الولادة وتحتسب من تاريخ الوضع؛
- إذا كان الوضع ناتجا عن إجهاض طبيعي ابتداء من الشهر السابع، تستفيد أيضا من الرخصة المذكورة ابتداء من تاريخ الإجهاض.

3- يرسل المقرر الأصلي إلى المعنية بالأمر ونسخة منه قصد الإخبار إلى كل من السيد مدير المؤسسة والسيد مدير الأكاديمية، وتحتفظ مصالح النيابة بنسخة من المقرر المذكور بملفها الإداري؛

4- تتبع شهادات الحمل.

د- على صعيد الأكاديمية:

خلال مدة استفادة الموظفة من رخصة الولادة، يتعين على مصالح الأكاديمية التأكد من أن النيابة قامت بتعويض المعنية بالأمر. وفي حالة النفي، تقوم الأكاديمية بتعويضها بإطار مماثل من بين الموظفين الفائضين بمؤسسات أخرى داخل الأكاديمية. راجع: الموظفون العموميون في المغرب ص 297 عبد القادر باينة الطبعة الأولى 2002

المطلب الثاني: حالة الموظف النظامية:

الفقرة الأولى: وجود الموظف في حالة نظامية مع الإدارة:

نِظَام –الجذر: نظم–: عَدَمُ الفَوْضَى، اِنْضِباط، قاعِدَة، مَنْهَج، نَسَق، طَرِيقَة. أما حالة الموظف النظامية والانتظامية إزاء الإدارة، فتعني أن التحاق الموظف بالوظيفة العمومية، وانتماؤه إليها، فإنما يكون وفق القوانين الجاري بها العمل، بما تَضْمَنُه له من الحقوق وما تَفرِضُه عليه من التزامات، وما يمكن أن يلحقها من تغيير وفق ما تقتضيه المصلحة العامة؛ ولا يمكنه والحالة هذه أن يرفض، وخاصة فيما يتعلق بالقضايا المتعلقة بمهمته، إذ هو في حالة نظامية وليست عقدية، ولا يمكنه التمسك بحقوق مكتسبة في ظل قوانين سابقة.

وبمعنى آخر، الموظف حَالٌ ينوب عن الدولة، ويعمل نيابة عنها، يعبر عن إرادتها، لا عن إرادته، وما يفعله هو القانون بنفسه، والتصرفات الصادرة عنه موافقة له؛ ما يدل على أن المشرع المغربي قد تجاوز الوقائع القانونية، أي طبيعة انتماء الموظف إلى المرفق العام، ليركز على حالته تجاه الإدارة العمومية والدولة.

ولذلك يبقى الموظف تابعا إداريا إلى السلطة المركزية، والهيئات التابعة لها في الأقاليم والجهات، ويعمل تحت إشرافها؛ بمعنى أنه يخضع للسلطة المركزية بشكل متدرج ومتصاعد، تكون الدرجات الدنيا تابعة للأعلى منها تحت قمة الجهاز الإداري الذي يمثله الوزير، بحيث يمكن للسلطات العليا حق إصدار الأوامر والتعليمات للجهات الدنيا.

الفقرة الثانية: مظاهر حالة الموظف النظامية:

أولا: مظاهر حالة الموظف النظامية:

أ- الخضوع للنظام الوظيفي:

1- الحرص على النظام العام والآداب العامة:

1.1- مفهوم النظام العام والآداب العامة:

فكرة النظام العام والآداب العامة فكرة نسبية ومعيارية، تختلف من مجتمع إلى آخر، وكثيرا ما ترد في معرض الدراسات القانونية والسياسية، عبارة الآداب العامة Les bonnes mœurs جنبا إلى جنب في لغة القانون مع عبارة النظام العام L`ordre public.

2.1- تعريف النظام العام وحكم الالتزام به:

لم يعرف المشرع المغربي، على غرار غيره من المشرعين، النظام العام و لم يحدد مفهومه تاركا ذلك للفقه والقضاء بالرغم مما لهذه الفكرة من أهمية كبرى في التفرقة بين القاعدتين فقد اكتفى الشُرّاح بتقريبها من الأذهان بقولهم إن النظام العام هو الأساس السياسي والاجتماعي والاقتصادي والخلقي الذي يسود المجتمع في وقت من الأوقات، بحيث لا يتصور بقاء مجتمع سليما من دون استقرار هذا الأساس وبحيث ينهار المجتمع بمخالفة المقومات التي تدخل ضمن هذا الأساس، لذا كانت القواعد

القانونية المتعلقة بالنظام العام آمرة لا تجوز مخالفتها وترجع صعوبة تعريف النظام العام تعريفا دقيقا إلى أن فكرته مرنة غير محددة بمعنى أنها فكرة نسبية تتغير وفقا للمكان والزمان فهي تختلف من مجتمع إلى آخر، بل داخل المجتمع الواحد تختلف من زمان لآخر.

وفكرة النظام العام لها أبعاد مهمة ومحورية على الصعيد الخارجي والداخلي، لها أصلها شرعي وإسلامي تناولها الفقهاء في مواضع عدة من كتبهم أثناء حديثهم عن المصالح العامة التي يناط بولي الأمر المحافظة عليها ورعايتها، وهي قيمة تعلو على كل القيم[126] أو القواعد أو الإرادات التي معها وتفرض تصرفات معينة تتطابق مع غايات يلزم الحفاظ عليها.

وهذه الفكرة، من حيث المصطلح، في الأساس، ظاهرة قانونية، الغرض منها حماية الأسس التي يقوم عليها المجتمع، وتتصدر من المصادر المتفق عليها كالقران الكريم والسنة النبوية والإجماع والقياس أو من المصادر المختلف عليها كالمصالح المرسلة وسد الذرائع والأعراف والعادات والاستحسان[127]، ومن المعاهدات والاتفاقيات الدولية. ولعلها في حقيقتها، وطبيعتها، مرآة للمجتمع المغربي العاكسة لهويته وملامحها ومميزاتها.

وبالرغم من أن النظام العام فكرة مرنة ومطاطة ومحل اختلاف شديد بين الفقهاء ما أدى إلى تنوع تعريفاتهم، ولم يتفقوا على نطاق محدد واحد لها[128]، يمكن القول إنه مجموعة الأحكام والإجراءات الموضوعة لحماية المجتمع وتحقيق النفع العام له، لا يجوز لأحد مخالفتها أو إسقاطها أو تعديلها أو الاتفاق على خلافها، تنتظم في بنودها القواعد الفقهية والقانونية والأحكام القضائية وقواعد العدالة ومبادئ القانون الطبيعي ومدونات السلوك ومواثيق دولية.

وتجدر الإشارة إلى أن المشرع قد اتخذ من فكرة النظام العام والآداب العامة معيارا موضوعيا للتمييز بين القواعد الآمرة والقواعد المكملة؛ غير أنه لم يحدد هذه الفكرة، فترك أمر تحديدها للقاضي الذي تكون له في سبيل ذلك سلطة تقديرية واسعة، نظرا لعدم ثبوت مضمون هذه الفكرة وتغييره في الزمان والمكان، مع أنه لا يملك أن يحل آراءه أو عقائده الشخصية، في هذا الصدد، محل آراء الجماعة، فلا يلزم أن يعتبر القاضي مصلحة ما خاصة بالجماعة أو بالأفراد بحسب رأيه الشخصي، وإنما يلزم النظر إلى الاتجاه السائد في المجتمع والنظام القانوني الذي يحكمه، سواء اتفق مع رأيه الشخصي أم اختلف عنه. وتطبيق فكرة النظام العام والآداب العامة رغم مرونتها، يعتبر عملا قانونيا خاضعا للرقابة القضائية.

---

[126]= انظر: منظومة القيم المرجعية في الإسلام للدكتورمحمد الكتاني

[127]= على المستوى الوضعي، مع إجراء مقارنة مع المستوى الشرعي الإسلامي، لما بين النظامين القانونيين من اختلاف جوهري، اختلاف له فائدته على مستوى تحليل المفهوم، إذ بدارسة الشريعة الإسلامية، المختلفة تأصيلا عن النظم الوضعي، يمكن إبراز عناصر النظام العام الوضعية بإبراز نقيضها في النظم الديني.

[128]= النظام العام للدولة المسلمة للدكتور عبدالله بن سهل العتيبي الطبعة الأولى دار كنوز اشبيليا الرياض 1430هـ

3.1- معنى الآداب العامة:

فكرة الآداب العامة، على غرار فكرة النظام العام، فكرة غير محددة، وغير واضحة، وصعبة الوصول إليها من الناحية النظرية. وهي فكرة نسبية تختلف من مجتمع لآخر، كما تختلف في داخل المجتمع الواحد باختلاف الأماكن والأزمان. وتتمثل في مشاعر الشرف ومبادئ الاحتشام والذوق العام الداخل بوجدان المجتمع، أي هي مجموعة القواعد والأحكام المتعلقة بالأخلاق. وقد عرفت بأنها:

- "مجموعة القواعد الخلقية الأساسية والضرورية لقيام وبقاء المجتمع سليما من الانحلال"؛
- "مجموعة من القواعد وجد الناس أنفسهم ملزمين بإتباعها طبقا لقانون يسود علاقاتهم "؛
- "المبادئ التي تنبع من التقاليد والمعتقدات الدينية والأخلاق في المجتمع والتي يتكون منها الحد الأدنى للقيم والأخلاقيات التي يعد الخروج عليها انحرافا وتحللا يدينه المجتمع"؛ بمعنى، أن الآداب العامة تعبير خلقي عن فكرة النظام العام.

ولما كانت الآداب العامة كذلك، فإن القواعد القانونية المتصلة بها لا يمكن أن تكون إلا آمرة، تمتنع مخالفتها، إذ في مخالفتها انهيار للكيان الأخلاقي للمجتمع؛ وهي، بهذا المفهوم جزء من النظام العام.

2- الطبيعة المادية للنظام العام:

تعتبر صفة العمومية على جانب من الأهمية في تشكيل النظام العام لأن تقييد الحريات عن طريق الضبط الإداري لا يمكن تحقيقه إلا قولا بأنه ضرورة يفرضها حفظ المجتمع من التهديد في أمنه وسكينته سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة؛ غير أن النيات والمعتقدات، التي لا تبرح في دخيلة الفرد، والتصرفات التي يمارسها في نطاق ملكه الخاص، حين لا يكون لها مظهر خارجي مهدد للمجتمع، تخرج عن أن تكون نظاما عاما. يؤسس النظام العام على دعامتين:

1.2- الأمن العام:

ويقصد بالأمن العام كل ما يُطَمْئِنُ الإنسانَ على نفسه وماله من خطر الاعتداء، ويكون ذلك باختفاء الأحداث والاضطرابات التي قد تلحق الضرر بالأشخاص والأموال، واتخاذ الحيطة بالنسبة تجاه لكل ما يمكن أن يترتب عليه من نتائج تمس بالأمن والسلامة العامة، والاستقرار الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي، مثل المظاهرات في الطريق العام ودرء المؤامرات والفتن الداخلية واتخاذ الإحتياطات اللازمة ضد المخاطر الطبيعية.

2.2- السكينة العامة:

ويقصد بها المحافظة على حالة السكون والهدوء، ومنع حدوث حالات لا تعتبر في حد ذاتها مخلة بالأمن والسلامة العامة، ولكنها تخل بالسكينة، وتزعج الناس مثل الضوضاء التي تقلق الراحة كأبواق السيارات داخل المدن في ساعات معينة من الليل، أو أصوات الباعة، ما يستدعي تدخل الإدارة في تنظيم الحياة الاجتماعية

ب- الانضباط والتأديب:

1- الانضباط:

1.1- مفهوم الانضباط:

اِنْضَبَطَ، فعل خماسي لازم، يَنْضَبِطُ، اِنْضِباطا، العملُ: أُحكِم وأُتقِن؛ وانضبطتِ السَّاعةُ: انتظمت حركتُها. وضَبَطَهُ فانْضَبَطَ": قَهَرَهُ فانْقَهَرَ[129]. الضبط: الحفظ البليغ والحزم بالأمر والأخذ فيه بالثقة[130]. وانضبط الطُّلَّابُ: خضعوا للنظام، فهم مُنضبِون. واِنْضَبَطَ "الموظف": خَضَعَ لِلنِّظامِ، أي"يَنْضَبِطُ انْضِباطاً تاما لِمَبادئَ مهمته.

يستخلص أن كلمة الضبط: تدل في اللغة على عدة معان، فتأتي بمعنى لزوم شيء لا يفارقه في كل شيء، فيقال: ضبط الشيء يضبطه؛ أي لزمه لزوما شديدا؛ ولذلك يقال: هو أضبط من الأعمى، وأضبط من نملة[131]. والمعنى واضح الدلالة على شدة الملازمة وعدم المفارقة. وتأتي بمعنى آخر، فيقال: ضبط الشيء إذا حفظه بالحزم؛ أي حفظه حفظا بليغا، ومنه قيل: ضبطت البلاد وغيرها إذا قمت بأمرها قياما ليس فيه نقص[132]. يقال مجازا: هو ضابط للأمور، وفلان لا يضبط عمله: لا يقوم بما فوض إليه، ولا يضبط قراءته: لا يحسنها[133] ما يدل على عدم الحفظ بالحزم والقوة[134].

والانضباط في الاصطلاح هو إقامة الأوامر وطاعتها بروح قوية، عن تعود واقتناع؛ أي الإطاعة والسلوك الغريزي السليم تحت كل الظروف، وتتضمن السيطرة على إرادة الفرد لصالح المجموع.

ولا شك في أن الانضباط يتطلب أن يؤدى كُلّ واجبَه على أحسن وجه، ويمكن أن تغرس الحاجة إلى الضبط في الفرد، بالالتجاء إلى إحساسه وإدراكه. وفي الحالات القليلة التي لا يفلح فيها الالتجاء إلى إدراكه، يكون الالتجاء إلى العقاب، الذي يجعل الفرد يقدّر الحاجة إلى الضبط والربط.

ويلزم أن يشعر الموظف دائما، أنه بمحافظته على الانضباط، يكون موضع تقدير ومكافأة، وأن إهماله في تنفيذ التزاماته يعرضه للتأديب.

ويعني الانضباط بمفهومه اللفظي، الجدية، والالتزام، والدقة، وحسن أداء الواجب، واحترام حقوق الآخرين، والقدرة على التمييز بين ما هو مشروع وجائز، وبين ما هو محظور وغير مباح.

---

[129]= معجم اللغة العربية المعاصر

[130]= الصحاح والقاموس المحيط

[131]= لسان العرب مادة ضبط 7 ص 340. وأساس البلاغة ص:370 دار صادر بيروت 1979

[132]= مختار الصحاح –القاموس المحيط –المصباح المنير.

[133]= أساس البلاغة ص 370

[134]= الضبط، في اصطلاح المحدثين، ملكة تؤهل الراوي لأن يروي الحديث كما سمعه من غير زيادة ولا نقصان. وأول من بينه خير بيان الإمام الشافعي رحمه الله تعالى فقال: أن يكون الراوي حافظا إن حدث من حفظه، حافظا لكتابه إن حدث منه، عالما بما يحيل معاني الحديث إن حدث على المعنى، إذا شرك أهل الحفظ في الحديث وافق حديثهم. وذكر ابن الأثير في مقدمة الجامع أن الضبط عبارة عن احتياط في باب العلم، وله طرفان العلم عند السماع، والحفظ بعد العلم عند التكلم، فلو سمع ولم يعلم، أو لم يفهم، لم يكن ضابطا.

والانضباط اصطلاح ذو مفهوم شامل، لا يتولد، في الحقيقة إلا بترويض النفس على النظام، ويتضمن الكثير من العادات والسلوكيات الحميدة، التي تسود داخل المجتمع. ويمكن القول إنه حالة عقلية ونفسية، تجعل الشخص مائلا غريزيا إلى السلوك السوي المنتظم، مهما تكون الظروف.

ويقوم الانضباط على أساس الاحترام والولاء للسلطة القانونية، واحترام سلطة الدولة، والعمل على احترامها وفق الفصل 13 من الظهير الشريف رقم 1-58-008؛ ويُعَد مظهرا أساسيا من مظاهر الحياة الوظيفية، ودلائله العامة في الموظف النشاطُ والحيويةُ، وأداءُ العمل، والنظافةُ، والأناقةُ في الملبس، والأمانةُ، والنظامُ، والبعدُ عن الفوضى، وحسنُ ترتيب المهمات، وحسنُ التصرف، وسموُ الخلق، وعفةُ اللسان، واحترامُ الرؤساء، وتنفيذ الأوامر والتعليمات بنصها وروحها، وبكامل الرضا، وفي أقصر وقت ممكن. والموظف الجيد هو مَنْ يستطيع أن يؤثر في محيطه، ويحافظ بنفسه، على النظام والانسجام.

وتتوقف كفاءة المؤسسات أو المرافق العامة، على اختلاف أنواعها وأشكالها، وقدرتها، على وجود "انضباط" جيد، قائم على الاقتناع، والرغبة في العمل، وليس على الرهبة، أو الخوف من العقاب؛ ذلك الانضباط الذي ينمو بإتباع أسلوب التوجيه والإرشاد والتعليم، وإذا كان الانضباط قائما على التهديد بالعقاب فقط، اتجه الأفراد إلى التكاسل، والتحايل، حالما يكونون في منأى من العقاب، أو الانفضاح؛ فيفقدون القدرة على الابتكار الشخصي، والأمانة، ويستلزمون المراقبة المستمرة.

والانضباط سمة من سمات الشعوب الراقية المتقدمة، وتوافره في مجتمع ما، ضمان لإنجاز خططه التنموية، في كافة المجالات، وانعدامه وإشاعة الفوضى فيه، مؤشر على انحدار مستواه وتأخره، ونذير بانحلاله. غير أن الانضباط الذي يحقق التقدم والانطلاق، يقوم على مبدأ الواجب أولا في أي شيء، وفي كل مجال، وتحت أي ظرف.

وينبني الانضباط على قواعد:

2.1- قواعد الانضباط:

لا يمكن أن يوجد الانضباط بمعناه الصحيح، إلا بوجود الموظف المنضبط أساس المجتمع المنضبط.

ولكي يكون الموظف منضبطا مثاليا، يلزم أن يخضع لمجموعة من القواعد:

1.2.1- طاعة الأوامر:

طاعة الأوامر وتنفيذ التعليمات، وإتباع القواعد التنظيمية، هي جوهر "الانضباط" في الوظيفة العمومية، وتتمظهر في مدى تنفيذ الأوامر.

والطاعة ركن أساسي من أركان الانضباط. ويُقْصَدْ بها الطاعة التامة المبنية على اقتناع الأفراد بالعادات والتقاليد الاجتماعية، التي تؤدي إلى التصرف السليم. ولا يتأتى ذلك إلا إذا تعود الفرد على أداء هذه العادات، والتقاليد، والتصرفات، بطريقة غريزية صحيحة.

وإذا كان التزام الموظف بطاعة الأمر الصادرة إليه في إطار عمله التزاما قانونيا، إذ بغير طاعة المرؤوسين للرؤساء لا يمكن للعمل في المرفق العمومي أن يسير سيرا طبيعيا وبالقدر اللازم من الكفاءة والدقة، فإنه يلزم الرؤساء والمرؤوسين معا احترام التسلسل الرئاسي للموظفين بحيث لا يصدر الرئيس الإداري أوامره إلا لمرؤوسيه المباشرين الذين يلتزمون بدورهم بتوصيل تلك الأوامر إلى مرؤوسهم إذا كانت ضرورة لذلك، كما أن المرؤوس لا يتصل إلا برؤسائه المباشرين لكي يتلقى منهم الأوامر والتوجيهات ولا يجوز له تخطيهم إلى الرؤساء الأعلون إلا عند الضرورة كما هو الشأن في حالة التظلم من قراراتهم أو الاحتكام إليهم في تنفيذ أوامر معينة مخالفة للقانون.

ويشترط في امتثال المرؤوس لأوامر رئيسه أن تكون هذه الأوامر:

– جائزة من الوجهة القانونية وممكنة التنفيذ من الوجهة العملية؛

– داخلة في اختصاص كل من الرئيس والمرؤوس معا؛

غير أن التزام الموظف، بمقتضى حالته النظامية، باحترام وتنفيذ ما يصدر إليه من أوامر من رؤسائه الإداريين رهين بحدود ما يقتضيه تنفيذ هذا الالتزام، وهو ما نصت عليه تشريعات الوظيفة العمومية كالمقارنة كالقانون الفرنسي والمصري والكويتي والموريتاني والعراقي ونظام الخدمة المدنية الأردني.

فإذا صدور أمر من الرئيس الإداري بكتمان ما اطلع عليه الموظف من سر بوصفه من أسرار الوظيفة، يلزم الموظف بتنفيذه وعدم إفشائه، حتى وإن لم ينص القانون على كونها كذلك؛ بل ويذهب رأي متشدد إلى أن أسرار الوظيفة لا يجوز إفشاؤها حتى ولو لم يخش أن يترتب أي ضرر على إفشائها[135].

ويجدر التنبيه إلى أن أداء الموظف لعمله الوظيفي في خدمة الدولة أو غيرها من أشخاص القانون العام، يوجب عليه الحياد واعسلتحفظ، سواء بالمعنى السياسي أو الديني أو المذهبي.

غير أن هذا الالتزام لا يتعارض مع حرية الرأي أو الانتماء السياسي أو حرية التعبير عموما، سواء تم التعبير بالفعل، أو بالقول، أو بالكتابة والنشر، مادام قد تم في حدود القانون، ولم يترتب عليه إي إخلال بالتزامات الموظف الأخرى.

---

[135]= تعتبر جريمة إفشاء الأسرار من الجرائم القصدية التي تتطلب توافر القصد الجرمي لقيامها. فلا يعتبر المتهم مرتكباً لهذه الجريمة إذا لم يتوافر لديه القصد الجرمي في إفشاء الأسرار، حتى ولو ارتكب خطأ أو اهمالاً بدون أن تتوافر لديه النية الجرمية للإفشاء؛ لكن، لا حظر علي الموظف في أن ينشر عن طريق الصحف كل ما لا يعد تصريحاً أو بياناً عن أعمال الوظيفة أو إفشاء لما هو سري منها بطبيعته.

2.2.1- السلوك السليم:

1.2.2.1- تعريف السلوك السليم:

السُّلُوك في اللغة هو الدخول؛ قال الله عزَّ وجل﴿اسْلُكْ يَدَكَ فِي جَيْبِكَ تَخْرُجْ بَيْضَاء مِنْ غَيْرِ سُوءٍ﴾[136]، أي أدْخِل يدك، وقال سبحانه ﴿ فِي جَنَّاتٍ يَتَسَاءلُونَ عَنِ الْمُجْرِمِينَ مَا سَلَكَكُمْ فِي سَقَرَ﴾[137] أي ما أدخلكم في سقر.

ويعرف واصطلاحا يعرف بأنه:

- كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد سواءً كانت ظاهرة أم غير ظاهرة.

- نشاط يصدر عن الإنسان سواء كان أفعالا يمكن ملاحظتها وقياسها كالنشاطات الفسيولوجية والحركية أو نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ كالتفكير والتذكر والوساوس وغيرها.

- النشاط الذي يعبر عنه الفرد من خلال علاقاته بمن حوله والسلوك له قواعد طبيعية ومادية مبرمجة طبقا للخريطة الوراثية المرسومة لكل فرد وفقا للترتيب الوراثي البيولوجي وصولا الى هندسة الجينات.

- قيام الموظف بأداء واجباته بأمانة ونزاهة وموضوعية، والعمل باستمرار على تحقيق أهداف الإدارة التابع لها في حدود الصلاحيات المخولة له، وأن يؤدي عمله بحسن نية متجردا من سوء القصد، أو الإهمال، أو مخالفة القانون، أو الضرر بالمصلحة العامة لتحقيق مصلحة.

والسلوك ليس شيئاً ثابتاً ولكنه يتغير، وهو لا يحدث في الفراغ وإنما في بيئة ما، وقد يحدث بصورة لاإرادية وعلى نحو آليّ مثل التنفس أو الكحة، أو يحدث بصورة إرادية وعندها يكون بشكل مقصود وواع وهذا السلوك يمكن تعلمه ويتأثر بعوامل البيئة والمحيط الذي يعيش فيه الفرد.

2.2.2.1- مظاهر السلوك السليم:

♦- ضبط النفس:

ضبط النفس من أهم الصفات، التي يلزم أن يتحلى بها الموظف العام، مهما كانت مهمته؛ إذ الموظف الناجح يتغيا دائما الأمثل والأسمى مِن وفي كل شيء.

وأعلى درجات الانضباط، القدرة على ضبط النفس في كل الأحوال، والتحكم فيها وقت الشدائد، وترويضها على البعد عن الأهواء والأغراض.

وقد قيل إن معنى "ضبط النفس" جاء من الكلمة اليونانية EGKRATEIA التي تعنى القدرة على إقماع الشخص جسده بقوة نابعة من داخله[138]. وهذه الكلمة لا تقتصر في اختيار الصواب والخطأ، بل هي

---

[136]= سورة طه: 22

[137]= سورة المدثر: 40- 42

[138]=علم النفس الاجتماعي ترجمة الدكتور سلوى الملاّ دار الشروق

أعظم من ذلك في المعنى والمضمون، فعلى سبيل المثال بأن يُقلل الشخص من ساعات نومه لكي يستيقظ مبكرا لصلاة الفجر فهذا يعنى أن يكون ضبط نفسه ينبع من داخله وليس بأن يكون فاقد التحكم فيها.

ويمكن اعتبار ضبط النفس نوعا من أنواع التدريب الانتقائى وخلق عادات لأفكارك وأفعالك وكلامك لتطوير نفسك والوصول إلى أهدافك.

♦- القدوة الحسنة:

القدوة ما يقتدى به ويتخذ مثالا، جمع قُدُوات وقُدْوَات: من يُقْتدى به، أسوة، ويتّخذ مثلا للناس؛ فالإقتداء في الإنسان فطرة وجبلة، ثم يبدأ في تعلُّم ما يراه وما يسمعه شيئا فشيئا، فبالرغم من اختلاف المدارس التربوية المعنية بتربية المتعلم حول أهمية "القدوة" في حياة البرعم الصغير، تجمع على أن المعلم يمثل الواجهة النموذجية لسلوكيات المتعلم، والمنبع الصافي الذي يكتسب منه القيم والتقاليد والأعراف الرصينة والعريقة، ويستقي منه المعايير التي تكوّن شخصيته الآنية والمستقبلية[139]؛ ولذلك يلزم الموظف،عموما، في أي موقع، أن يكون القدوة والمثل ليؤثر في النفوس، ويكتسب الثقة.

وإذا كان المدرس يمثل قمة الهرم في مسألة القدوة للمتعلم فلا بد أن يتحلى بسعة الأفق، والالتزام الصارم بالتعاليم والتوجيهات التي يصدرها، لأن مدار النجاح في العملية التربوية قائم على مبدأ "افعل كما تراني أفعل"، وأن لا يخالف قوله فعله، حتى لا يسقط من عين المتعلم البريء الذي يوقعه التناقض بين الأقوال والأفعال في متاهة نفسية لا يخرج منها سالما أبدا؛ ومن هنا تكون القدوة التربوية في أمس الحاجة للمعرفة بنفسيات المتعلم ورغباته، وبفنون التعامل معه، ولعل أهم حاجات المتعلم منها تلك المعرفة الشمولية التي تجيبه عن كل الأسئلة التي تجول بخاطره[140]. وما أكثر التفصيلات التي يحتاج المتعلم إلى فهمها في رحلة استكشافه للبيئة من حوله !!!!.

ويلزم التنبيه إلى أن احتراف المدرس للغة الأوامر بدون التطبيق قد يقلب الفصل إلى مكان تكون لغة التواصل فيه قائمة على الأوامر الصارمة والتنفيذ دون أدنى مناقشة أو اقتناع، ويؤدي إلى تكوين متعلم مكدس بالمشاكل السلوكية، مثل: الهروب من المدرسة، والكذب، والسرقة،...

ومن مقتضيات القدوة أن يتحلى المدرس بسعة الثقافة والمعرفة، التي تعلي من شأنه، وتوسع مداركه وأفقه، وتقوِّم سلوكه، ما يجعله يتعامل مع المواقف بإيجابية منقطعة النظير، ولذلك اهتمت

---

[139]= القدوة مصدر الطفل لمعرفة الصواب من الخطأ، وما هو مسموح به، وما هو غير مسموح، والجائز واللائق وغير اللائق، والحلال والحرام، في منظومة سلوكية متشابكة ومعقدة أحيانا، يكتسب الطفل كافة مفرداتها عن طريق التفاعل السلوكي اليومي، وفي وسط توجيهات القدوات في حياته، تكتمل ملامح هذه المنظومة في شخصيته يوما بعد يوما، حتى تكوّن إنسانا سويا يواجه معترك الحياة بخطى ثابتة ونفسية مستقرة.

[140]= راجع علم النفس الاجتماعي ترجمة سلوى الملآ مكتبة أصول علم النفس دار الشروق

الشريعة الإسلامية بالعلم اهتماما بالغا، إذ هو أساس المجد الذاتي والأممي. وكفى بالنفس طربا أن تنسب إلى العلم؛ وكفاها غما أن تلتصق بالجهل !!!!.

وبالرغم من أن أسلوب التربية بالقدوة قد يكون أسلوبا أصليا مستقلا بذاته في إيصال كثير من الأخلاق، وقد يكون مكملا للوسائل الأخرى ومؤيدا لها، إذ ثبت أن النبي ﷺ أمر الصحابة بالإفطار في رمضان يوم الفتح فتردد بعض الناس، فدَعَا بِقَدَحٍ مِنْ مَاءٍ فَرَفَعَهُ حَتَّى نَظَرَ النَّاسُ إِلَيْهِ ثُمَّ شَرِبَ[141]، فجمع بين القول والفعل، فإنه، عمليا، أبلغ من الترغيب والترهيب وغيرهما من الوسائل، وهذا واقع مشاهد في حياة الناس[142].

وعلى كل حال، كيفما يكون الرئيس يكون مرؤوسيه، وكيفما يكون المدرس يكون متعلميه؛ فإذا كان هذا قدوة حسنة على كافة المستويات، ويضرب المثل الأعلى في الانضباط والضبط، فإن هؤلاء، بدون شك، سيقلدونه، ويتخذونه مثلهم الأعلى، فيحل التواضع النبيل، والشفافية الصافية، والوضاءة، والصدق مع النفس، وسلامة الصدر، والقدرة على التكييف، وسعة الصدر، والإقبال على الحياة المدرسية، خصوصا، الحياة الاجتماعية، بصفة عامة.

♦- الاعتزاز بالمهنة:

يلعب اعتزاز المدرس بمهنته دورا هاما في تحديد مسار حياته المهنية من حيث تفتح شخصيته وتهيئتها لاكتساب المهارات والخبرات المتصلة بعمله.

يضمر الاعتزاز بالمهنة احترام سلطة الدولة، والعمل على احترامها، وهو أحد المظاهر الأساسية، لضرورة وجود "الانضباط" في المؤسسة، كما أنه من أبرز الجوانب لتفعيل القدوة الحسنة في حياة المتربي.

لا شك في أن اقتناع واعتزاز المدرس بمهنته يعد من أهم الأسباب لاستقرار مساره وتطوره، إذ لا يمكن بحال أن تثمر العملية التربوية إذا كانت من أشخاص لديهم شك أو تزعزع في الرغبة في ما يقومون به. غير أن الاعتزاز بالمهنة بهذا المفهوم الواسع الفضفاض، لا يمكن أن يتحقق بدون توافر العناصر الآتية:

♦= الروح المعنوية العالية:

والمقصود بها حالة نفسية عقلية وعاطفية، تجعل الفرد يظهر شعوره الخفي في نفسه. ويرتبط الانضباط ارتباطا وثيقا بها، بل، هما في الحقيقة، صفتان معنويتان متلازمتان، وتؤثران تأثيرا مباشرا على التحفيز والعطاء.

---

[141]= رواه مسلم: 1114.

[142]= أوصى عمرو بن عتبة مؤدب أولاده قائلا: ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك، فإن عيونهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح عندهم ما تركت.

والواقع أن الروح المعنوية تعد أقوى سلاح يتسلح به المدرس، غير أن الروح المعنوية بمعناها الصحيح لا يمكن أن تتوفر إذا لم توجد الثقة بالنفس، فالمدرس لا بد أن يشعر أنه متفوق ماديا وانضباطا وتدريبا، حتى ترتفع روحه المعنوية.

♦= الحماس:

هو المجهود الذي يقدمه الموظف، لأداء عمله، بدافع قوي يفوق الطاعة التي يسودها قلة الاهتمام، وعدم الاكتراث، والتهاون، والتكلف، أو التي يكون مصدرها الأوامر والتنظيمات فقط.

ونقصد به، كفهموم عام، رغبة المدرس الشديدة في عمله؛ غير أن هذه الرغبة ذات الآثار العملية المهمة لا تقوم إلا بالعمل المتبصر الجاد، إذ الحماس وحده، بدونه لن يكون حماسا أبدا، وإنما قد يكون شبحا له.

والحماس أنواع:

***- الحماس الزائد عن الحد:**

وهو حماس في أمر أكثر مما يستحق، أي أن يتحمس شخص لموضوع صغير الأهمية بالنسبة لمشروعه في الحياة أكثر من موضوع أكثر أهمية.

***- الحماس المتردد:**

يعد الحماس المتردد الأكثر شيوعا[143]، وهو حماس تأخذه رغبة في التغيير والنجاح، لكنه حال وجود الصعوبات، يتحول إلى تمن وربما إلى استسلام. ويتكون هذا النوع من الحماس نتيجة التهور وغياب التخطيط، وقد يؤدي إلى مفاجآت لم تكن بالحسبان.

***- الحماس السلبي:**

الحماس السلبي[144] هو الذي يؤدي إلى انعدام النظر لدى الشخص الطامح والمتحمس، فلا يرى لا العوائق ولا الحقائق، فيخسر معركة النجاح.

***- الحماس المطلوب:**

المقصود به الحماس المنتظم الناتج عن أهمية نشاط معين، بعد تفكير عميق، وتبصر نبيه، وتحليل صادق، وتخطيط منتظم[145].

3.1- صور الانضباط:

يمكن جمع صور الانضباط التي أوردها المشرع في الظهير الشريف المنظم للوظيفة العمومية، في اثنتين، إيجابية وسلبية:

---

[143]=علم النفس المرضي دراسة في الشخصية بين السواء والاضطراب الدكتور مجدي احمد محمد عبد الله دار المعرفة الجامعية 2000.

[144]= راجع: علم النفس العام الدكتر عبد الرحمن عيسوي دار المعرفة الجامعة السكندرية 2000

[145]= أضواء على النفس البشرية للدكتور الزين عباس عمارة ص 302 دار الثقافة الطبعة الأولى 1407

1.3.1- الانضباط الوظيفي:

يلزم الموظف، في جميع الأحوال، أن يحترم سلطة الدولة ويعمل على احترامها، وهو مسئول عن القيام بالمهام التي عهد بها إليه كيفما كانت رتبته في السلك الإداري.

1.1.3.1- تفعيل سلطة الدولة:

إلزامية تنفيذ إرادة الدولة، باعتبارها تنظيما سياسيا يكفل حماية القانون وتأمين النظام، والمؤسسةَ الأمَّ لكل المؤسسات العمومية، من حيث كيفية تكوينها، واختصاصاتها، وضوابطها، وكيفية مباشرتها، لا يسمح للموظف الحَالِّ في مركز قانوني محدد، في ضوء تدخلها في تنظيم تفاصيل الحياة العامة وخدمة الصالح العام بكل أشكاله وصوره، بالتسلط والتفرد باتخاذ القرار والانقلاب على الشرعية وسيادة القانون الملزمة لإرادات الإفراد جميعا حاكمين أو محكومين.

واذا لم يلتزم الموظف بهذا المبدأ، المرتبط ارتباطا وثيقا بفكرة دولة المؤسسات وفكرة الاختصاصات، صار تصرفه باطلا، إذ هو ملزم، في جميع الأحوال، باحترامه سلطة الدولة والعمل على احترامها[146].

ومبدئيا، تسعى الدولة، عموما، إلى تمتيع كافة المواطنين بحرياتهم، وتأصيل الديمقراطية في مفاصل حياتهم، وإشعارهم بأنّها الحصن لحمايتهم، وإزالة العوائق دون ترقية الاندماج الاجتماعي، وتثبيت دورها وأهميتها، وإحترام مؤسساتها فكريا وعمليا، بما يقتضيه ذلك من الجهود، وترسيخ قيم الموطنة، ضمانة لوحدة البلاد ومسار تطورها وتقدمها.

وطبيعي أن يكون زرع البذور الأولى للقناعة للاستعداد للتغيّرات والتطوير، والانفتاح، لتمتلك الدولة القدرة على التحكم في المستقبل، ليس، فقط، عن طريق الإصلاح وتوسيع دائرة المشاركة في الشأن العام، بل عن طريق تفعيل ذلك بواسطة المؤسسة المدرسية[147].

---

[146]= الاحترام كنوع من الأخلاق أو القيم، كما هو الحال في المفهوم الشائع "احترام الآخرين" أو هو مبدأ التعامل بالمثل، لا يخرج عن أنماط:

– احترام الاحترام: وهذا أسمى وأنبل أنواع الاحترام، وهو أفضل الأنواع. والمتعامل به يكون إنسان واعيا ومتحضرا، قوي الشخصية، واثقا من نفسه، ويحترم الإنسان الجدير بالاحترام فقط، دون تملق أو خوف أو نفاق أو تزييف. ويكون مخلصا له في حضوره وغيابه ومماته.

– احترام الخوف: وهو دليل على الجبن وضعف الشخصية، وصاحبه انهزامي، ذليل، لا يستطيع المواجهة والمجابهة، ويحترم أي شخص يحس ويشعر أمامه بالخوف والضعف، حتى ولو كان هذا الشخص لا يستحق الاحترام أصلا .

– احترام المنفعة: مصدره المصلحة الخاصة، ويعد أنذل الأنواع وأحقرها، ويدل على أنانية صاحبه نفاقه ومكر، فهو لا يحترم الآخرين إلا لمصلحة قائمة، وربما قد يكافئ غيره بشر أعماله وأقواله، وهذا النوع خطير جدا.

[147]= ولذلك جاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين بنظام يلتحم بكيان المملكة المغربية العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها الإيمان بالله وحب الوطن والتمسك بالملكية الدستورية؛ عليها يربى المواطنون مشبعين بالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص، وهم واعون أتم الوعي بواجباتهم وحقوقهم، متمكنون من التواصل باللغتين العربية والأمازيغية، لغتي البلاد الرسميتين، تعبيرا وكتابة، ومتفتحون على اللغات الأكثر انتشارا في العالم، ومتشبعون بروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية، في ظل دولة الحق والقانون.

♦- احترام سلطة الدولة:

الاحترام تقدير لقيمة ما أو لشيء ما أو لشخص ما، وإحساس بقيمته وتميزه، أو لنوعية الشخصية، وهو شعور معنوي إنساني رائع ونبيل، وأحد القيم الحميدة التي يتميز بها الإنسان.

والمقصود باحترام سلطة[148] الدولة تقديرٌ لقيمتها، واستعمالٌ لسلطتها تحقيقا للمصلحة العامَّة[149]؛ ومعناه إلتزام الموظف، في جميع الأحوال، بأن يمتثل لسلطتها، ويحترم توجيهاتها، ويجتنب ويتفادى كل ما يمس فاعلية العمل، بصفة خاصة، ومصلحة الدولة، بصفة عامة؛ ما يدعو إلى ضرورة اتسام أدائه لعمله الوظيفي في خدمة الدولة أو غيرها من أشخاص القانون العام، بالحياد والتحفظ، سواء بالمعنى السياسي أو الديني[150]؛ وتطبيق القوانين والأنظمة بطريقة سليمة تسودها العدالة[151].

وطبيعي أَلَّا يفلح الموظف، أي موظف، في ذلك ما لم يَعِ بحساسية مركزه، ويتجنب الشبهات، ويحافظ على وقاره احتراما للدولة ومؤسساتها.

♦= الالتزام بالنزاهة:

ورد في "القاموس المحيط": نزُه الرجُلُ: تَبَاعَدَ عن كلِّ مَكْروه، فهو نَزِيهٌ. وفي "لسان العرب": رجل نَزْهُ ونَزِهُ الخُلُق ونازِهُ النَّفْس: عفيف، والجمع نُزَهاءُ ونَزِهُونَ ونِزَاهٌ، والإسمُ النَّزْهُ والنَّزاهةُ. ونَزَّهَ نفْسَه عن القبيح: نَحّاها. ونزَّهَ الرجلَ: باعده عن القبيح. والنَّزاهةُ: البعد عن السوء. والــتَّنَزُّه: أن يرفع نفسه عن الشَّيء تكرُّمًا، ورغبة عنه. وفلان يتَنَزَّه عن مَلَائم الأخْلَاق، أي: يترفَّع عمَّا يُذَمُّ منها . وقيل: التَّنَزُّه: التَّباعد من الدَّناءة والأوساخ. وعرفت فيالاصطلاح بأنها اكتساب المال من غير مَهَانة، ولا ظُلْم، وإنفاقه في المصارف الحميدة[152].

---

[148]= السُّلْطة هي قدرة شخص معين على فرض أنماط سلوكية لدى شخص ما. وتعتبر أحد أسس المجتمع البشري رغم أنها مناقضة لمبدأ التعاون، لأن تبني أنماط العمل نتيجة فرض السلطة يُسمى الانصياع، والسلطة كمصطلح يشمل غالبية حالات القيادة.

[149]= يلزم التمييز بين مفهوم دولة السلطة وسلطة الدولة. فمفهوم سلطة الدولة من الناحية النظرية وهي تعني أن جميع أجهزة الحكم فيها من مؤسسات ودستور وقوانين وقيادة سياسية، كلها تعمل في منظومة متكاملة تستهدف تحقيق غايات الوطن وطموحاته التي تعلي من قيمة المواطن ومشاعر حب الوطن، وتقوم على مبادىء فلسفية واجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية واضحة يشارك المواطن في صنعها والدفاع عنها من خلال نظام ديمقراطي تعددي يؤكد على مبدأ تداول السلطة واحترام الدستور؛ أما دولة السلطة، فتعني أن أجهزة الحكم فيها من مؤسسات ودستور وقوانين، وتشريعات تعمل في منظومة واحدة لتحقيق مصالح السلطة الحاكمة، ويصبح الوطن وثرواته ومواطنوه ملكا لها، وفي نظام دولة السلطة تنعدم مظاهر الديمقراطية ومشاركة المواطنين في صنع وإدارة مستقبلهم، وتتدنى مشاعر حب الوطن ومبادئ وقيم العمل من أجل المصلحة العامة ويعم الفساد أجهزة الدولة.

[150]= لا يتعارض هذا الالتزام مع حرية الرأي أو الانتماء إلى الأحزاب السياسية أو حرية التعبير عموما، سواء تم التعبير عن الرأي بالفعل أو بالقول أو بالكتابة والنشر أو غيرها من وسائل التعبير مادام ذلك قد تم في حدود القانون، ولم يترتب عليه إي إخلال بالتزامات الموظف الأخرى، إيجابية كانت أم سلبية.

[151]= قال تعالى:﴿فَلا وَرَبِّكَ لا يُؤْمِنُونَ حَتَّى يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لا يَجِدُوا فِي أَنْفُسِهِمْ حَرَجًا مِمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا﴾النساء: 65

[152]= المنهج المدرسي لطلبة معاهد المعلمين العليا وكليات التربية ص7 العبيدي محمد دار الكتاب الوطنية ليبيا 2003.

ويمكن القول إنها التزام راسخ بالمبادىء الأخلاقية السليمة المتكاملة غير القابلة للتجزؤ[153] يُفَسَّر بعمل شيء صحيح لسبب صحيح حتى عندما لا يوجد أحد يراقب.

والنزاهة مصدر احترام الموظف، حيثما وجدت وجد الاحترام، وأينما فقدت فقد[154].

وتقوم على قاعدتين أساسيتين:

*** – حفظ الأمانة:**

الأمانة في اللغة: ضد الخيانة[155]، وهي أداء الحقوق لأصحابها. وتطلق على كل ما عهد به إلى الإنسان من المهمات والتكاليف. أما في الاصطلاح[156]، فقد قيل إنها:

– خلق يعفُّ به الإنسان عما ليس له به حق، ويؤدي ما عليه من الحقوق.

– التعفُّف التام عما يتصرف الإنسان فيه من المال وغيره، وما يوثق به عليه من الأعراض والحرم[157].

---

[153]= تعد النزاهة من الآليات الفعالة في مكافحة الفساد، ما يدعو إلى التنشئة عليها، ويفرض على المدرسين، تنميتها تربويا في المؤسسات التعليمية، بشكل موجه ومقصود، خاصة، في المراحل المبكرة التي تمتاز بوجود استعداد فطري للتعلم عند الطفل، فضلا عن غريزة الفضول، والتعرف على ما يحيط بعالمه من مؤثرات بيئية وإنسانية مختلفة، فيقلد ويحاكي، لاسيما سلوك المدرس، ما يلزم المدرس استغلال هذه المرحلة إلى أقصى حد ممكن في إكساب الأطفال القيم والعادات الاجتماعية المرغوبة من المجتمع وتعريفهم بها.

وبالرغم من أن المفاهيم التي يدركها أو يتعرف عليها الطفل في مرحلة الطفولة تقع ضمن المستوى المحسوس من وجهة نظر معرفية، فان هذا لا يعني عدم استطاعة نقل تلك المفاهيم المجردة تربويا في تلك المرحلة مثل النزاهة والصدق أو الأمانة أو الإيثار أو غيرها من المفاهيم المجردة التي يُعتمد في اكتسابها أو التعرف عليها أو تعلمها على الخبرة أو الممارسة أو الصفات والخصائص التعريفية لها، وترسيخها، إذا اعتمد المدرس على خطة عمل معدة بشكل دقيق وعلمي يسهل نقل المفاهيم من حيث المعنى النظري إلى المعنى الإجرائي أو السلوكي في تربية وتنشئة الأطفال. انظر للمزيد من المعلومات: عاقل فاخر علماء نفس أثروا في التربية ص 151 دار شعاع للنشر والعلوم بيروت 2004.

[154]= قال قائل لعمر بن الخطاب: عففت فعفَّت رعيَّتك، ولو رتعت لرتعوا.

[155]= مختار الصحاح

[156]= تستعمل في اصطلاح بمعنيين:

– أحدهما: الشيء الموجود عند الأمين، وذلك إنه بأن تكون هى المقصد الأصلى فى العقد كالوديعة، فكل وديعة أمانة، أو تدخل الأمانة فى العقد تبعا كما الإجارة، والعارية، والمضاربة، والوكالة، والشركة، والرهن، أو كانت بدون عقد أصلا كاللقطة، وكما إذا ألقت الريح فى دار أحد مال جاره، وذلك ما يسمى بالأمانات الشرعية؛

– وثانيهما: بمعنى الصفة، وذلك فى أمور، منها:

ما يسمى ببيع الأمانة، كالمرابحة، والتولية، وهى العقود التى يحتكم فيها المبتاع إلى ضمير البائع وأمانته، أو فى الولايات سواء كانت عامة كالقاضى، أم خاصة كالوصى وناظر الوقف، أو فيما يترتب على كلامه حكم كالشاهد، وكذلك تستعمل فى باب الأيمان كمن أقسم بها على أنها صفة من صفاته تعالى.

–وثمة معنى ثالث للأمانة بمعنى حريه الاختيار والاستعداد لتحمل المسئولية وهو ما أشار إليه قوله تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾: الأحزاب:72.

والأمانة، عموما، تعنى قبول الإنسان لحرية الاختيار مقابل تحمل المسئولية عن نتائج أعماله وما يترتب عليها من ثواب أو عقاب بينما السموات والأرض والجبال ذلك وقبلت "التسخير" إشفاقا من تبعات حمل الأمانة.

[157]= الأمن والأمانة والأمان في الأصل مصادر، ويجعل الأمان تارة اسما للحالة التي يكون عليها الإنسان في الأمن، وتارة اسما لما يؤمن عليه الإنسان، نحو قوله تعالى: ﴿وَتَخُونُواْ أَمَانَاتِكُمْ﴾، أي: ما ائتمنتم عليه، وقوله: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ﴾.

– كل حق يلزم الموظفَ أداؤُه وحفظُه[158].

والامانة في مفهومها المطلق مسؤولية عمارة الأرض[159] يحملها الجنس البشري وحده[160] إن قام بها أحسن قيامٍ كان مُحسنا وصادقا، وإن خانها صار ظلوما جهولا؛ والإسلام حين يأمر المسلمين بالتحلّي بها، فإنما يبين أن المتحلّي بها يلتزم طاعة ربّه، وأن الخائن لها منحرف وعاص، ومتخل عن العهد، ومتراخ عن حبل الله، ومنقض للميثاق الذي يربطه بالواحد القهّار.

والمقصود بها، تحديدا، صدق الموظف في القول، وإخلاصه في العمل سرا وعلانية، والحسن والرفق في المعاملة، سواء مع زملائه أو مع غيرهم[161]، والحفاظ على ما عهد به إليه، ورَعْيُهُ[162]، والحذر من الإخلال به سهوا أو تقصيرا، حتَّى لا يُوصَمَ بالتفريط والتضييع، أو التهاون، فينعت بالخيانة.

وهذه الصفة الفاضلة[163]، والمسؤولية الجسيمة تأمر بها كثير من الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، وتحث عليها، وتحذر من خيانتها، كقول الله تعالى ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا﴾[164] وقوله المجيد ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾[165]، وقول الرسول محمد ﷺ "أد الأمانة لمن ائتمنك ولا تخن من خانك"، وقوله ﷺ "من غش فليس مني" أو "ليس منا من غش".

---

[158]= قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا أَوْفُوا بِالْعُقُودِ﴾ والإيفاء هو إعطاء الشيء وافيا، أي غير منقوص. والإخلال بالأمانة الوظيفية من صفات المنافقين، وعن أبى هريرة أن رسول الله ﷺ قال "آية المنافق ثلاث إذا حدث كذب، وإذا وعد أخلف، وإذا ائتمن خان". متفق عليه. وعن عبد الله بن عمرو، أن النبي ﷺقال: "أربع من كن فيه كان منافقا خالصا، ومن كانت فيه خصلة منهن كانت فيه خصلة من النفاق حتى يدعها: إذا اؤتمن خان، وإذا حدث كذب، وإذا عاهد غدر، وإذا خاصم فجر". متفق عليه.

[159]= قال الله عزّ وجلّ ﴿هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها فاستغفروه ثمّ نوبوا إليه إنّ ربّي قريب مُجيب﴾:هود:61.

[160]= قال الله عزّ وجلّ في الآية 72 من سورة الأحزاب: ﴿إنّا عرضنا الأمانة على السّموات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفق منها وحملها الإنسان إنّه كان ظلومًا جَهولاً ﴾. في هذه الآية: تعظيم أمر هذه الأمانة إذ بلغت أن لا يطيق تحملها ما هو أعظم ما يبصره الناس من أجناس الموجودات. فتخصيص ﴿السماوات والأرض﴾ بالذكر من بين الموجودات لأنهما أعظم المعروف للناس من الموجودات، وعطف الجبال على الأرض وهي منها لأن الجبال أعظم الأجزاء المعروفة من ظاهر الأرض وهي التي تشاهد الأبصارُ عظمتها إذ الأبصار لا ترى الأرضية كاملة. وقد كان النبي ﷺمعروفا بأداء الأمانة وكان يسمى بالصادق الأمين.

[161]= صح عن محمد ﷺ عند مسلم في الصحيح أنه قال "اللهم من ولي من أمر أمتي شيئا فشق عليهم فاشقق عليه، ومن ولي من أمر أمتي شيئا فرفق بهم فارفق به".

[162]= من المناسب هنا أن نذكر قصة عمر بن عبدالعزيز حين جاءه بريدٌ من إحدى الجهات ليلا فأوقد شمعة، وجلس معه يسأله عن أحوال المسلمين ويتفقدهم، فلما فرغ سأله الرجل عن حاله وحال أهله، فاستأذن عمر وأطفأ الشمعة، وأوقد أخرى صغيرة، فلما سأله الرجل عن ذلك قال: كنت تسأل عن حال المسلمين فأوقدت الشمعة التي هي من بيت مال المسلمين، فلما صرتَ تسألني عن حالي أوقدت شمعتي!

[163]= وعد الله تبارك وتعالى الملتزمين بالأمانة، أمانةِ الطّاعة خيراً وجّناتِ عدن: ﴿الَّذِينَ يُوفُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَلَا يَنْقُضُونَ الْمِيثَاقَ وَالَّذِينَ يَصِلُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الْحِسَابِ وَالَّذِينَ صَبَرُوا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنْفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً وَيَدْرَءُونَ بِالْحَسَنَةِ السَّيِّئَةَ أُولَئِكَ لَهُمْ عُقْبَى الدَّارِ﴾:الرّعد: 20 – 22

[164]= النساء:58

[165]= الأنفال:27

والأمانة أم الفضائل، ومنبع الطمأنينة والسكينة والأمان، والتقدير والاحترام والاقتداء، وهي من أبرز علامات الإيمان ودلائل التّقوى، بل إنّ الإيمان نفسه أمانة، إذ لا إيمان لمن لا أمانة له، ولا دين لمن لا عهد له.

*- إحترام مبدأ المساوة في التعامل:

يقصد بمبدأ المساواة، كمبدأ من المبادئ الدستورية، سواسية الأفراد أمام القانون، دون تمييز بسبب الأصل أو الجنس أو الدين أو اللغة أو اللون، أو المركز الاجتماعي في اكتساب الحقوق أوممارستها، بحرية كاملة. وهذا المبدأ قاعدة أساسية في قانون حقوق الإنسان بموجب المادة السابعة من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. ويتحقق هذا المبدأ في التعامل بوحدة المعاملة لجميع من تتوافر فيهم الشروط المطلوبة لممارسة حق من حقوق المواطنة، وبخضوع جميع الواطنين لقهر وقوة القانون وسلطته وردعه كما بخضوعهم لحمايته[166]. ومقتضاه اعتبار جميع المواطنين كتلة واحدة بلا تمييز لأحدهم على الآخر لا في تطبيق القانون، ولا في الاستفادة من أحكامه، بلا محاباة لطبقة على أخرى، ولا لأحد على آخر، إذ لا حق ولا واجب إلا في محيط القانون، حيث الجميع في دائرة أحكامه سواسيّة[167].

♦= عدم الإخلال بالثقة العامة:

مفهومه أن يتجنب الموظف العمومي كل ما يفضي إلى زعزعة ثقة الأفراد بالدولة؛ بمعنى ألا يقوم عمله على الكذب والخداع وتغيير الحقائق[168]، واستغلال النفوذ والاختلاس والغدر والتواطؤ والشطط في استعمال السلطة[169]، والتزوير والتزييف والانتحال.

*- عدم إساءة استعمال السلطة الوظيفيَّة:

لا شك في أن السلطة التي تتمتع بها الإدارة ليست غاية في ذاتها وإنما هي وسيلة لتحقق المصلحة العمومة، فإذا انحرف الموظف في استعمالها لتحقيق أهداف تتعارض مع المصلحة العامة أو استعمل صلاحياته لتحقق غاية غير تلك التي حددها القانون، فإنه يكون قد انحرف عن قواعد القانون، وأخلاقيات المهنة، ويرتكب هفوة.

*= مفهوم إساءة استعمال السلطة:

ويُقصَد بها استعمالُ الموظف لسلطة الوظيفة العموميَّة تحقيقًا لِمَصالِحه الخاصَّة، ويُعرَف بالتعسُّف أو الانحِراف أو الشطط في استِعمال السلطة، ومن أمثلتها: تحايُل الموظَّف على تنفيذ الأنظِمة

---

[166]= انظر: نظام الحكم في الإسلام د. محمد فاروق النبهان، ص186.

[167]= تنص المادة السابعة من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أن: كل الناس سواسية أمام القانون ولهم الحق في التمتع بحماية متكافئة عنه دون أية تفرقة، كما أن لهم الحق جميعا في حماية متساوية ضد أي تميز يخل بهذا الإعلان وضد أي تحريض على تمييز كهذا.

[168]= المواد 334 إلى 391 من القانون الجنائي

[169]= وهذا النوع هو الذي وصفه المشرع الجنائي المغربي بالجنايات والجنح التي يرتكبها الموظفون ضد النظام العام(المواد 233 إلى 262 من القانون الجنائي.

والقرارات على الوجْه الصحيح؛ بقصْد تحقيق مَصلَحة غير عامَّة للنفس أو للغير، أو التصرُّفات التي تَصدُر عن الموظَّف بقصْد الإضرار بالغير لأحقادٍ شخصيَّة.

***= صور إساءة استعمال السلطة:**

تتمظهر إساءة استعمال السلطة، مثلا، في:

^- البعد عن المصلحة العامة:

القانون لم يعط الموظف السلطات والامتيازات إلا باعتبارها وسائل تساعده على تحقيق الغاية الأساسية التي يسعى إليها قانون الوظيفة العمومية وهي المصلحة العمومية.

وإذا ما حاد الموظف عن هذا الهدف لتحقيق مصالح شخصية لا تمت لتلك المصلحة بصلة كمحاباة الغير أو لتحقيق غرض سياسي أو استخدام السلطة بقصد الانتقام فإنه يشطط، أو يتعسف في استعمال السلطة.

^- إساءة استعمال الإجراءات:

تحصل هذه الحالة من الانحراف عندما يستبدل الموظف الإجراءات الإدارية اللازمة لإصدار قرار معين بإجراءات أخرى لتحقيق الهدف الذي يسعى إليه، ويلجأ إلى هذا الأسلوب إما لأنه يعتقد أن الإجراء المرغوب اتباعه لا يحقق الهدف، أو أنه سعى إلى التهرب من الإجراءات المطولة أو الشكليات المعقدة.

وأيا كانت التبريرات فإن الموظف يكون قد خالف الإجراءات التي حددها القانون ويكون تصرفه مشوبا بعيب إساءة السلطة في صورة الانحراف بالإجراءات[170].

***- تجنب استغلال الوظيفة:**

ظاهرة استغلال نفوذ الوظيفة سلوك ارتبط بوجود المجتمع الإنساني، ويتغير بحسب النظرة إليه عبر المراحل التاريخية، قال الله تعالى ﴿سَمَّاعُونَ لِلْكَذِبِ أَكَّالُونَ لِلسُّحْتِ فَإِنْ جَاءُوكَ فَاحْكُمْ بَيْنَهُمْ أَوْ أَعْرِضْ عَنْهُمْ وَإِنْ تُعْرِضْ عَنْهُمْ فَلَنْ يَضُرُّوكَ شَيْئًا وَإِنْ حَكَمْتَ فَاحْكُمْ بَيْنَهُمْ بِالْقِسْطِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ

---

[170]= الأصل في عيب الانحراف عن السلطة أن يقع عبء إثباته على عاتق من يدعيه فإن عجز عن ذلك خسر دعواه، ولا يجوز للمحكمة أن تتصدى لهذا العيب من تلقاء نفسها، لا سيما وأن القرارات الإدارية تتمتع بقرينة المشروعية وعلى من يدعي مخالفتها للمشروعية إثبات ذلك. وبالنظر لصعوبة موقف المدعي وعجزه في أحيان كثيرة عن إثبات هذا الانحراف ما دام يتعلق بالنواحي النفسية لمصدر القرار، فقد درج القضاء الإداري، إذا كان نص القرار أو ما تضمنه ملف الدعوى من أوراق ومستندات تؤدي إلى إثبات الإساءة أو الانحراف بالسلطة فإنه يجوز على الحكم من تلقاء نفسه بإلغاء القرار دون أن يحمل طالب الإلغاء إقامة الدليل على وقوع الانحراف. وقد استقر، كذلك، قضاء مجلس الدولة الفرنسي والمصري على قبول الدليل المستمد بكل طرق الإثبات أو الدلالة من مجرد قراءة القرار أو أسبابه التي بني عليها أو من طريقة إصدار القرار وتنفيذه والظروف التي أحاطت به لإثبات عيب الانحراف، وليس في القضاء الاداري العراقي ما يخالف ذلك. ويمكن للقضاء أن يستدل على وجود الانحراف من الظروف المحيطة بالقرار وتوقيت وطريقة إصداره وتنفيذه، كما يجوز استدعاء الخصوم لسؤالهم عن الوقائع المحيطة باتخاذ القرار للوقوف على أهداف الإدارة وبواعثها إذ أن المهم أن لا يبقى الادعاء بإساءة استعمال السلطة قولاً مرسلا لا دليل عليه.

الْمُقْسِطِينَ﴾[171]، ولكن هذه الظاهرة لم تستقل كجريمة خاصة، فظلت تسري عليها أحكام جريمة الرشوة. وهي لم تكن معروفة في المغرب، وحينما صدر القانون الجنائي سنة 1957 وجدت مكانا لها فيه، لكن بصورة غامضة.

قد يتمتع الموظف باعتباره ممثلا للشخص المعنوي العام بقدر كبير من السلطة تمكنه من تحقيق المصلحة العامة، وحتى لا يستغل هذه السلطة أو يسيء استعمالها، ولكي يبعد المشرع عنه مواطن الشبهة، منعه من قبول هدايا أو امتيازات أو رشاوي بمناسبة قيامه بالتزامات وظيفته، كما يمنع عليه تبديد أو اختلاس أو احتجاز أو اخفاء اموال عامة أو خاصة، وعاقب على هذه الافعال بعقوبات مختلفة حتى لو تم ارتكابها عن حسن نية[172].

ومصطلح استغلال النفوذ، كما هو ظاهر، مركب من كلمتين هما الاستغلال والنفوذ؛ والاستغلال يعني أخذ غلة الشيء أو فائدته، إذ استغلال المستغلات أخذ غلتها. يقال أغلت الضيعة بمعنى أعطت الغلة، فهي مغلة إذا أتت بشيء وأصلها باق.

أما النفوذ فيقصد به الأمر النافذ والمطاع. ومعناه أخذ غلة أو فائدة استغلال الوظيفة العمومية.

ويقصد بالاستغلال في لغة القانون ما يمكن أن يدره النفوذ من فائدة، على صاحبه، أو غيره، إذا ما تم استخدامه.

ويعرف في الاصطلاح بأنه:

– إتجار في سلطة حقيقية أو موهومة للجاني على المختص بالعمل الوظيفي[173].

– المتاجرة بالنفوذ للحصول أو محاولة الحصول لصاحب المصلحة على مزية من السلطة العامة، مفروض بداءة أنه لاشأن لها بأي عمل، أو أمتناع داخل حدود وظيفته[174]

---

[171]= سورة المائدة: الآية 42. ويقصد بالسحت كل ما لا يحل كسبه وقد سئل ابن مسعود عن السحت هل هو الرشوة في الحكم ؟ فقال: لا، من لم يحكم بما انزل الله فهو فاسق، ولكن السحت يستعين بك الرجل على المظلمة فتعينه عليها، فيهدي لك الهدية، فتقبلها.

[172]= جاء في:

– الفصل 250: يعد مرتكبا لجريمة استغلال النفوذ، ويعاقب بالحبس من سنة إلى خمس سنوات وغرامة من مائتين وخمسين إلى خمسة آلاف درهم، من طلب أو قبل عرضا أو وعدا، أو طلب أو تسلم هبة أو هدية أو أية فائدة أخرى، من أجل تمكين شخص أو محاولة تمكينه، من الحصول على وسام أو نيشان أو رتبة شرفية أو مكافأة أو مركز أو وظيفة أو خدمة أو أية مزية أخرى تمنحها السلطة العمومية أو صفقة أو مشروع أو أي ربح ناتج عن اتفاق يعقد مع السلطة العمومية أو مع إدارة موضوعة تحت إشرافها، وبصفة عامة الحصول على قرار لصالحه من تلك السلطة أو الإدارة مستغلا بذلك نفوذه الحقيقي أو المفترض.

وإذا كان الجاني قاضيا أو موظفا عاما أو متوليا مركزا نيابيا فإن العقوبة ترفع إلى الضعف.

– الفصل 251: من استعمل عنفا أو تهديدا، أو قدم وعدا أو عرضا أو هبة أو هدية أو أية فائدة أخرى لكي يحصل على القيام بعمل أو الامتناع عن عمل أو على مزية أو فائدة مما أشير إليه في الفصول 243 إلى 250، وكذلك من استجاب لطلب رشوة ولو بدون أي اقتراح من جانبه، يعاقب بنفس العقوبات المقررة في تلك الفصول، سواء أكان للإكراه أو للرشوة نتيجة أم لا.

– الفصل 252: إذا كان الغرض من الرشوة أو استغلال النفوذ هو القيام بعمل يكون جناية في القانون، فإن العقوبة المقررة لتلك الجناية تطبق على مرتكب الرشوة أو استغلال النفوذ.

[173]= شرح قانون العقوبات الجرائم المضرة بالمصلحة العامة ص109 الدكتور محمود نجيب بدون دار نشر طبعة 1972

[174]= راجع مؤلف القسم الخاص في قانون العقوبات ص 169 رمسيس بهنام دار النشر منشأة المعارف، الأسكندرية.

والنفوذ حسب، القواعد العامة في علم الإجام، ما يكون للشخص من سلطة وتأثير، وقوة، وإمكانية، ووجاهة، وتقدير، مجتمعة أو منفردة[175]، مهما يكن مصدره.

وتفعيل نفوذ الوظيفة العمومية، كسلوك وقوة، أمر طبيعي، ومستحب، لا يشكل استعماله أي جريمة، ولكن استخدامه، بغية تحقيق غاية ما، أو الحصول على منفعة ما، خاصة، على حساب المصلحة العمومية، يعد جريمة، لما يترتب عليه من تعطيل للقانون كأداة فاعلة لتنظيم الواقع الإجتماعي، والتعبير عن المصالح الاجتماعية، ومن غياب للمساواة، والإضرار بالمصالح العليا.

وهذا السلوك من الجرائم المخلة بالتزامات الوظيفة العمومية. ومن الأمور التي تعد استغلالا للوظيفة في غير موضعها:

♦- الارتشاء:

الارتشاء من الأمور التي تعد استغلالا للوظيفة في غير موضعها. وقد جاء في القاموس: رشاه أعطاه، وارتشى أخذ الرشوة، واسترشى طلبها، وجاء في اللسان: الرشوة مأخوذة من رشا الفرخ، إذا مد رأسه إلى أمه.

قال ابن الأثير: الرشوة الوصلة إلى الحاجة بالمصانعة، وأصله من الرشاء الذي يتوصل به إلى الماء؛ فالراشي الذي يعطي من يعينه على الباطل، والمرتشي الآخذ، والرائش الذي يسعى بينهما يستزيد لهذا ويستنقص لهذا. ويرادفها السحت[176] والباطيل؛ واختلف فيها اصطلاحا فقيل[177]:

- ما يؤخذ بغير عوض ويعاب أخذه.
- كل مال دفع ليبتاع به من ذي جاه عونا على ما لا يحل.

والمقصود بها اتجار الموظف العمومي بالمهمة المعهود بها أو الوظيفة الموكولة إليه، أو بالأحرى استغلال السلطات المخولة له بمقتضى عمله لحسابه الخاص بطلبه لنفسه أو لغيره، أو بقبوله أو بأخذه وعدا أو عطية، لأداء عمل من أعمال وظيفته أو يزعم أنه من أعمال وظيفته، أو للامتناع عن ذلك العمل، أو للإخلال بالتزاماته وظيفته.

الرشوة[178] من أخطر الجرائم التي تصيب الوظيفة العمومية إذا فسدت أخلاق الموظف، باتجاره بالوظيفة العمومية واستغلاله لحالته فيها وما تمنحه إياه من سلطات فـــي تحقيق مصالح شخصية غير

---

[175]= جريمة استغلال النفوذ لها ذاتية خاصة بها قائمة ومستقلة بحد ذاتها، وهو ما يميز بينها وبين جريمة الرشوة، وجريمة الوساطة، وجريمة الاحتيال، وجريمة الكسب غير المشروع.

[176]= السحت لغة: الحرام، أو ما خبث من المكاسب فلزم عنه العار؛ سمي بذلك لأنه يسحت البركة ويذهبها، يقال: سحته الله أي أهلكه، ويقال: أسحته، وقرئ بهما في قوله تعالى: ﴿{فَيُسْحِتَكُمْ بِعَذَابٍ} أي يستأصلكم ويهلككم﴾.

[177]= فتح الباري شرح صحيح البخاري.

[178]= الواسطة صورة من صور الرشوة بموجب نص المادة الرابعة من نظام مكافحة الرشوة السعودي والتي جاء فيها "كُل موظف أخل بالتزامات وظيفته بأن قام بعمل أو امتنع عن عمل من أعمال تلك الوظيفة نتيجة لرجاء أو توصية أو وساطة، يُعد في حُكم المُرتشي ويُعاقب بالسجن مُدة لا تتجاوز ثلاث سنوات وبغرامة، بإحدى هاتين العُقوبتين"، وكذلك استغلال النفوذ بموجب نص المادة الخامسة من

مشروعة له أو لغيره، ما يؤثر على النزاهة والحيدة التي يلزم أن يتحلى بها ممثل الدولة، الأمين على مصالحها، ومصالح أفرادها.

قد استأثرت هذه الجريمة باهتمام المشرع الجنائي المغربي[179] فتصدى لها بالتجريم في المواد من 248 الى 256، ناهجا نهج التشريعات التي تذهب إلى اعتبار جريمة الرشوة جريمتين مستقلتين، جريمة الراشي وجريمة المرتشي[180].

ونظرا لخطورة الرشوة[181]، فقد بادرت الشريعة الإسلامية إلى تحريمها والنهي عنها في قول الله تعالى ﴿لاَ تَأْكُلُواْ أَمْوَالَكُم بَيْنَكُم بِالْبَاطِلِ وَتُدْلُواْ بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُواْ فَرِيقًا مِّنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالإِثْمِ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾[182]، وقد جاء في الحديث النبوي الشريف "لعن الله الراشي والمرتشي والرائش الذي يمشي بينهما"[183].

وهذه الظاهرة الخطيرة جديرة بالمكافحة لأنها تؤدي إلى النتائج الوخيمة التالية:

– فقدان الثقة لدى الأفراد بالمهمة التي أودعتها الدولة بين يدي الموظف العمومي.

نظام مكافحة الرشوة منه التي جاء فيها "كُل موظف عام طلب لنفسه أو لغيره أو قبل أو أخذ وعداً أو عطية لاستِعمال نفوذ حقيقي أو مزعُوم للحصول أو لمحاولة الحصول من أية سُلطة عامة على عمل أو أمر أو قرار أو التزام أو ترخيص أو اتفاق توريد أو على وظيفة أو خدمة أو مزية من أي نوع، يُعد مُرتشياً ويُعاقب بالعقوبة المنصوص عليها في المادة الأولى من هذا النظام".

[179]= تشكل الاتفاقيات والمعاهدات الدولية، بخصوص الأخلاقيات المهنية، الرغبة الدولية في محاربة مختلف أشكال الفساد التي تنتشر في جميع دول العالم، منها:

1– تصريح أروشا ARUSHA الذي ينبه إلى خطر انتشار ظاهرة الرشوة،. ويصرح بالزامية اعتماد الدول أنظمة وإجراءات أكثر وضوحا وحيادا للعمل من أجل خلق ثقافة أخلاقية، وتكريس النزاهة المهنية.

2– تصريح ليما– Lima– الذي يتمحور حول وضع آليات جديدة لمحاربة الرشوة أهمها:

– إن مهمة محاربة الرشوة تقع على عاتق كل فرد مها كان مركزه الاجتماعي.

– قمع الرشوة يستدعي تقوية ودعم القيم الأخلاقية للمجتمع.

– تبني حملة دولية واسعة النطاق لوضع حد للرشوة.

3– تصريح كلومبس –Colombus– الذي ركز على بعض القطاعات الاستراتيجية في قطاع الوظيفة العمومية كالجمارك، وأعطى مقترحات عملية لمحاربة الرشوة.

[180]= جريمة المرتشي التي يرتكبها الموظف العمومي أو الرشوة السلبية كما يسميها الفقه الفرنسي وجريمة الراشي أي صاحب الحاجة أي الرشوة الإيجابية. إذا كان الراشي يمهد لارتكاب الجريمة، ويسهل اقترافها، فإن المرتشي يضعها موضع التنفيذ، ولذلك عمد المشرع الجنائي المغربي إلى تجريم الرشوة التي قد يرتكبها هؤلاء في المادة 249؛ وأحسن باعتناقه مذهب ثنائية الرشوة رغبة في تشديد العقاب على كل من المرتشي فيالمادتين 248 و249، والراشي في المادة 251 ولم يسمح باستقلال الجريمتين في المسؤلية والعقاب إذ يتصور وقوع إحدى الجريمتين دون الأخرى بالضرورة.

ولذلك نص على إمكانية متابعة الراشي عن جريمة عرض الرشوة التي قد يرفضها الموظف العمومين، والعكس صحيح إذ يمكن مساءلة هذا الأخير لطلبه الرشوة مثلا حتى ولو رفض صاحب الحاجة الاستجابة لطلبه، وهاتان نتيجتان ما كان يمكن الوصول إليهما في ظل الأخذ بمذهب وحدة الرشوة.

[181]= الرشوة التي يتوصل بها المرء إلى حقه أو لدفع ظلم أو ضرر جائزة عند الجمهور، ويكون الإثم على المرتشي دون الراشي. وقد ورد في الأثر أن ابن مسعود رضي الله عنه كان بالحبشة فَرَشَا بدينارين، حتى خلي سبيله، وقال: إن الإثم على القابض دون الدافع.

[182]= البقرة: 188

[183]= رواه الترمذي وقال حسن صحيح.

- التفاضل بين المواطنين
- انتفاء المساواة بين المواطنين.

2.1.3.1- العمل على احترام سلطة الدولة:

ولأن الموظف من ﴿خَيْرَ أُمَّةٍ﴾[184]، فإنه ملزم باحترام نفسه بالتنزه عن المناكر، والسير على ما سارت عليه الأمة الوسط[185]، أمة العزة والهداية؛ ولأن الإسلام دين الدولة[186]، فإن الموظف مجبر على احترام قواعده، وضوابطه، وأحكامه، وخدمة بلاده، ونصر دولته، والتشبث بثوابته الجامعة ومبادئه.

♦- الالتزام بالثوابت الجامعة:

مفهوم الثوابت ليس معنى قانونيا شرعيا واحدا ثابتا متفقا عليه كالعرف الشرعي، أو الصدفة أو غيرهما من الألفاظ المعروفة، وليس معنى اصطلاحيا موضوعا له تعريف جامع ومانع، لا يجوز الحياد عنه.

يقال: ثبت ثباتاً وثبوتاً، ورجل ثبت وثبيت"؛ و"ثَبَتَ الشيءُ في المكان يثبُت ثَبَاتًا وثُبُوتًا دامَ واستقرَّ فهو ثابتٌ وثبيتٌ وثَبْتٌ"[187]. وثَبَتَ فلانٌ على الأمرِ دَاوَمَهُ وواظَبَهُ وثَبَتَ الحرفُ أي لم يُحْذَف[188]. وثَبُتَ الرجلُ ثَبَاتَةً وثُبُوتَةً كان ثبيتًا شجاعًا[189]. ولهذا الجذر إطلاقات كثيرة وجميعها اشتمل على أصل المعنى بنوع من تخصيص، ومنه قولهم[190]:

1- الثوابت من الكواكب غير السيارة[191]. فكأنهم أرادوا الدائمة المستقرة في مكانها.
2- أَسَاسٌ ثَابِتٌ لاَ يَتَزَعْزَعُ أي رَاسِخٌ، مَتِينٌ.
3- ثَابِتٌ فِي مَوْقِفِهِ لاَ يَحِيدُ عَنْهُ بمعنى رَاسِخٌ، مُقِيمٌ عَلَيْهِ لاَ يُغَيِّرُهُ؛
4- ثَابِتُ الإِرَادَةِ وَالعَزْمِ أي الْمُسْتَقِرُّ، الْمُصَمِّمُ القَصْدِ؛
5- أَمْلاَكٌ ثَابِتَةٌ أَوْ أَمْوَالٌ ثَابِتَةٌ أي أَمْلاَكٌ أَوْ أَمْوَالٌ غَيْرُ مَنْقُولَةٍ.

مما سبق يتضح ما يلي:

1- الثوابت تطلق على ما روعي فيه معنى الدوام والاستقرار.
2- الدوام والاستقرار قد يكون مطلقا، وقد يكون نسبيا لاعتبار معين كما في الإطلاقات السالفة.

---

[184]= قال الله تعالى﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنْ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللهِ﴾: آل عمران: 110

[185]= قال الله تعالى ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا﴾: البقرة: 143

[186]= الفصل 3 من الدستور "الإسلام دين الدولة، والدولة تضمن لكل واحد حرية ممارسة شؤونه الدينية".

[187]= محيط المحيط لبطرس البستاني، ولسان العرب لابن منظور.

[188]= معجم مقاييس اللغة لابن فارس مادة ثبت.

[189]= لسان العرب لابن منظور.

[190]= الغني لعبد الغني أبو العزم المرجع السابق.

[191]= المحيط لأديب اللجمي وشحادة الخوري وآخرون، وكذلك محيط المحيط لبطرس البستاني.

والثبوت "ولا يخرج استعماله اصطلاحا عن الدوام والاستقرار والضبط"[192]؛ غير أن البعض يطلق "الثَّوَابِتُ وَالْمُتَغَيِّرَاتُ" على "مَا يَدُومُ وَيَرْسَخُ وَيَثْبُتُ وغَيْرُ قابِلٍ لِلتَّحَوُّلِ أو التَّغَيُّرِ عَكْسَ الْمُتَغَيِّرَاتِ وَما هُوَ عَارِضٌ"[193]. لكن هذا المعنى، وإن كان صحيحا، ليس بلازم اطراده لغة، فقد يطلق الثبوت لمراعاة الدوام والاستقرار النسبي أو الاعتباري[194].

ونقصد بها الثوابت المطلقة والأمور القطعية التي لا تُمَسُّ ولا يَطْعَنُ فيها أحد، وهي مسائل إجماع المغاربة التي على الجميع الخضوع لها، وإعطاؤها قدسية. وتتصدر من ثوابت الهوية المغربية ومن التشبث بالانفتاح، والتعايش مع الثقافات والحضارات الأخرى؛ والدين الإسلامي، في ضوء العقيدة الأشعرية والمذهب المالكي، منبعي الانسجام بين جذوره الاجتماعية المتنوعة وثقافاته المتنوعة؛ ونظام ملكي وراثي[195]، مبني على البيعة، ممثل لكل مغربي، ولكل المغاربة، وضامن لوحدة المغرب وأستقراره واندماجه[196].

♦= احترام القواعد الإسلامية:

القاعدة في اللغة الأساس، وجمعها قواعد، وهي أسس الشيء وأصوله، سواء كان حسيا كقواعد البيت، أو معنويا كقواعد الدين أي دعائمه؛ فإذا تمسك المدرس بالإسلام سما جانبه الروحي، وارتفع قدره، ورقت مشاعره، وعرف معنى الاحترام، وصار أرحم الناس، وأرفقهم، وأكرمهم وأوفاهم، وأصدقهم، وأحرص على مصالحهم، وأكثرهم عدلا وإيثارا للمصلحة العامة، وإن دار حول متاع الحياة الدنيا غلظ وتجبر وتكبر، وهبط إلى دَرْكَات لا تُرضَى، مصداقا للقول الحق ﴿أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ﴾[197].

والاحترام لا يكون بالهندام أواللون أو بالطول والعرض، ولا بالجاه، ولا بالجمال، ولا بالكلام المعسول، وإنما بالإخلاص في النيات والأعمال. فهو في جوهره وطبيعته ليس شيئا ملموسا أو

---

[192]= الموسوعة الفقهية 9/15.

[193]= انظر الغني لعبدالغني أبو العزم السابق.

[194]= راجع: ثوابت الأمة في ظل المتغيرات الدولية: مؤتمر الآفاق المستقبلية للعمل الخيري الكويت من 10-12/ﷺ/1425 هـ

[195]= إن عرش المغرب وحقوقه الدستورية تنتقل بالوراثة إلى ولد الملك الذكر الأكبر سنا من ذريته، ثم إلى ابنه الأكبر سنا وهكذا ما تعاقبوا، ما عدا إذا عين الملك قيد حياته خلفا له ولدا آخر من أبنائه غير الولد الأكبر سنا، فإن لم يكن ولد ذكر من ذرية الملك، فالملك ينتقل إلى أقرب أقربائه من جهة الذكور ثم إلى ابنه طبق الترتيب والشروط السابقة الذكر. ويعتبر الملك غير بالغ سن الرشد قبل نهاية السنة السادسة عشرة من عمره، وإلى أن يبلغ سن الرشد يمارس مجلس الوصاية اختصاصات العرش وحقوقه الدستورية باستثناء ما يتعلق منها بمراجعة الدستور. ويعمل مجلس الوصاية كهيئة استشارية بجانب الملك حتى يدرك تمام السنة العشرين من عمره.

ويرأس مجلس الوصاية الرئيس الأول للمجلس الأعلى ويتركب، بالإضافة إلى رئيسه، من رئيس مجلس النواب ورئيس مجلس المستشارين ورئيس المجلس العلمي الإقليمي لمدينتي الرباط وسلا وعشر شخصيات يعينهم الملك بمحض اختياره.

[196]= الملك أمير المؤمنين والممثل الأسمى للأمة ورمز وحدتها وضامن دوام الدولة واستمرارها،

وهو حامي حمى الدين والساهر على احترام الدستور، وله صيانة حقوق وحريات المواطنين والجماعات والهيئات.

وهو الضامن لاستقلال البلاد وحوزة المملكة في دائرة حدودها الحقة.

[197]= الأعراف: 179

مرموزا أو لغزا محيرا، وإنما هو سلوك تُحَدِّدُ مجالَه الضوابطُ الخلقيةُ العامة، والمهنيةُ الميدانيةُ، غايتها "المحافظة على الهوية الوطنية والأصالة المغربية القائمة على الثوابت الثلاثة: العقيدة الأشعرية، والفقه المالكي، والطريقة السنية المعتدلة في السلوك، والتربية الإيمانية الصوفية النقية، التي طبعت المغاربة منذ أمد بعيد "بطابع الصلاح والاستقامة[198]، ورسخت فيهم معاني السمو والرقي والإشراق الفكري والمعرفي، في إطار الدفاع عن قيم الإسلام ومقدساته، والجهاد من أجل إعلائه والتمكين له"[199].

*- الالتزام بالعقيدة الأشعرية:

*= معنى العقيدة والالتزام بها:

^- معنى العقيدة:

العقيدة لغة من عَقَدَ يَعْقِد عقْدا، وتفيد الإحكام والرسوخ والثبات[200]. وتطلق في الاصطلاح على ما كُلِّف المسلم بالإيمان به والتصديق بكونه حقا من مسائل الغيب، ويشمل أركان الإيمان الواردة في حديث جبريل: الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره.

ووجه تسمية الإيمان بهذه الأركان عقيدة أنه مطلوب من المكلف أن يعقد عليها قلبه، فلا يداخله فيها الشك بحال؛ إذ التردد في بعضها كالإيمان بالله وملائكته وكتبه، أو بالرسل صلوات الله وسلامه عليهم، أو إنكار البعض الآخر من غير شبهة تأويل، كإنكار القضاء والقدر أصلا، كفر وضلال.

^- الالتزام بالعقيدة:

وإذا كانت أركان الإيمان تشكل في مجموعها عقيدة المسلم؛ فإن الالتزام بهذه العقيدة يعني الحرص كل الحرص على تحقيق الانسجام التام بين مفرداتها وبين حياة المسلم في جوانبها وأبعادها المختلفة:

- ففي مجال الفكر والعلم: تقتضي العقيدة مثلا أن يكون الوحي مصدرا من مصادر المعرفة المعتبرة، سواء تعلق الأمر بالماضي الذي لم ندركه أو بالمستقبل الذي لا نعرفه.

---

[198]= الاستقامة هي كون الخط بحيث تنطبق أجزاؤه المفروضة بعضها على بعض، على جميع الأوضاع، وفي اصطلاح أهل الحقيقة: هي الوفاء بالعهود كلها، وملازمة الصراط المستقيم برعاية حد التوسط في كل الأمور، من الطعام والشراب واللباس، وفي كل أمر ديني ودنيوي، فذلك هو الصراط المستقيم، كالصراط المستقيم في الآخرة، ولذلك قال النبي صلى الله عليه وسلم: "شيبتني سورة هود، إذ أنزل فيها: فاستقم كما أمرت"، وأن يجمع بين أداء الطاعة واجتناب المعاصي.

وقيل: الاستقامة ضد الاعوجاج، وهي مرور العبد في طريق العبودية بإرشاد الشرع والعقل، والمدومة. وقيل: الاستقامة: ألا تختار على الله شيئاً، وقال أبو علي الدقاق: لها مدارج ثلاثة، أولها: التقويم، وهو تأديب النفس، وثانيها: الإقامة، وهي تهذيب القلوب، وثالثها: الاستقامة، وهي تقريب الأسرار: التعريفات للجرجاني.

[199]= من رسالة الملك محمد السادس إلى الأعضاء المشاركين في الدورة التاسعة عشرة للأيام الثقافية التيجانية بدكار يوم السبت 27 نوفمبر 1999. الكلمة الملكية السامية للملك محمد السادس بمناسبة تنصيب أعضاء المجلس العلمي الأعلى والمجالس العلمية الجهوية بتطوان يوم 18 رمضان 1421هـ.

[200]= معجم مقاييس اللغة

– وفي مجال العبادات: تقتضي العقيدة مثلا أن يحافظ المسلم على الصيغ التي حددها الوحي للشعائر طريقة ومقدارا وتوقيتا، وأن يستحضر –وهو يقوم بها– كل معاني التذلل والخشوع والمحبة نحو خالقه سبحانه وتعالى.

– وفي مجال السلوك الشخصي والعلاقات الاجتماعية: تقتضي العقيدة مثلا أن يتصرف المسلم انطلاقا من نظام من القيم لا يحيد عنه؛ كالصبر على المصائب، والرضا بما قدر الله تعالى عليه، مما لا يستطيع مدافعته، ونبذ الخيانة والكذب اللذين لا يتصور صدورهما من مؤمن حقيقي، والاعتناء بالجار.

قال النبي ﷺ "لا يومن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه"[201]؛ ولذلك نجد كثيرا من نصوص الشرع تطلق على الأعمال اسم الإيمان، كقول الله عز وجل مخاطبا الصحابة مطمئنا إياهم على قبول صلواتهم إلى بيت المقدس قبل تحويل القبلة إلى مكة المكرمة ﴿وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ﴾[202]. وفي الحديث الصحيح: "الإيمان بضع وسبعون –أو بضع وستون شعبة– أفضلها قول لا إله إلا الله، وأدناها إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان"[203]. ويقول القاضي عياض "أطلق الشرع على الأعمال اسم الإيمان؛ إذ هي منه، وبها يتم"[204].

*= ماهية العقيدة الأشعرية:

تشكل العقيدة الأشعرية[205] أحد الثوابت الدينية التي استقر عليها المغاربة. وقد استطاع المذهب الأشعري، بما يملك من عناصر القوة، والتحدي والثبات، أن يتطور وينتشر في الأقطار الإسلامية،

---

[201]= رواه الشيخان

[202]= سورة البقرة الآية 143. قال ابن كثير: ﴿وما كان الله ليضيع إيمانكم إن الله بالناس لرءوف رحيم﴾: قال محمد بن إسحاق حدثني إسماعيل بن أبي خالد عن أبي إسحاق عن البراء قال كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يصلي نحو بيت المقدس ويكثر النظر إلى السماء ينتظر أمر الله فأنزل الله ﴿قد نرى تقلب وجهك في السماء فلنولينك قبلة ترضاها فول وجهك شطر المسجد الحرام ﴾ فقال رجال من المسلمين وددنا لو علمنا علم من مات منا قبل أن نصرف إلى القبلة وكيف بصلاتنا نحو بيت المقدس فأنزل الله ﴿ وما كان الله ليضيع إيمانكم ﴾

[203]= رواه مسلم في كتاب الإيمان باب بيان عدد شعب الإيمان رقم 58، وفي رواية البخاري في باب أمور الإيمان. رقم 9 " الإيمان بضع وستون شعبة والحياء شعبة من الإيمان".

[204]= إكمال المعلم بفوائد مسلم 1/ 203. ط دار الوفاء: المنصورة. 1419هـ/ 1998م.

[205]= ينتسب المذهب الأشعري إلى مؤسسه أبي الحسن علي بن إسماعيل بن أبي بشر البصري البغدادي –270هـ–324هـ–؛ ينتهي نسبه إلى الصحابي الجليل أبي موسى الأشعري اليمني، ويسمى إمام أهل السنة، ومجدد المائة الثالثة. تلقى في مستهل حياته العلمية ثقافة قرآنية وحديثية ولغوية واسعة، وعاش في شبابه في كنف أبي علي الجبائي شيخ المعتزلة في عصره، وتلقى علومه حتى صار نائبه وموضع ثقته، فتزعم المعتزلة أربعين سنة؛ ثم أعلن البراءة من الاعتزال، واستحدث منهجا جديدا لجأ فيه إلى تأويل النصوص التي قد يفهم منها تشبيه الله بمخلوقاته بما يراه متفقا مع حكم الشرع ومقتضى العقل. قال، مثلا، في قضية خلق القرآن، وهي قضية أحدثت فتنة كبيرة في صفوف الأمة وقسمتها إلى فريقين، للفريق الأول: أنتم على حق إذا كنتم تقصدون بخلق القرآن اللفظ والتلاوة والرسم. وليس لكم مجال أن تنفوا الصفة القديمة القائمة به تعالى وهو الكلام، من غير لفظ ولا حرف ولا صوت؛ وقال للفريق الثاني: أنتم مصيبون إذا كان مقصودكم "بالقديم" الصفة القائمة بذات الباري –يعني الكلام النفسي– وليس لكم مجال أن تنكروا حدوث لفظ اللافظ وتلاوة القارئ، وبالرغم من أن أتباع أبي موسى الأشعري، عبر العصور، قد أضافوا تفصيلات وتدقيقات إلى المذهب؛ فإن الأشاعرة يشتركون كلهم في الخصائص الآتية:
– احترام النصوص واعتبارها المصدر الرئيس للعقيدة.

ويبسط، بفضل الانسجام بين جوانبه وجزئياته ودقائق مفاهيمه، نفوذه في الأوساط العلمية والشعبية بالمغرب، بعد ما تُمُكِّنَ من تأسيس نسق عقدي منسجمٍ مع المذهب المالكي ومبادئه السنية الواضحة.

وتفيذ كتب التاريخ والطبقات بأن المذهب الأشعري[206] دخل إلى المغرب في وقت مبكر، وأن فقهاء المالكية كان لهم دور كبير في ترسيخ هذا المذهب.

وبالرغم من الرفض المعلن للمذهب الأشعري من قبل الدولة المرابطية وانحصار مده قليلا، لتهيمن الطريقة السلفية في إمرار النصوص على ظاهرها، ويسود مذهب أهل السنة، فإن ذلك لم يقض عليه، ليتحول إلى المذهب الرسمي للدولة؛ ويدخل في مرحلة جديدة ابتداء من القرن التاسع الهجري مرحلة التراكم الكبير في المؤلفات العقدية.

وبالرغم من تسرب الأفكار العقدية الأخرى إلى المغرب، فإن لملوك المغرب العلويين، بالخصوص، دورا بارزا في ترسيخ هذه العقيدة في نفوس المغاربة، وحض الرعية على الالتزام بها،

– حمل النصوص على ظاهرها مبدئيا، وعدم اللجوء إلى التأويل إلا إذا أوجبته ضرورة تنزيه الخالق عز وجل عما لا يليق به من الصفات.

– تأييد معاني العقيدة الواردة بها النصوص الشرعية بالبرهان العقلي،وتوظيف الظواهر الكونية والطبيعية والمنطق والفلسفة وثقافة العصر.

وقد أثمرت هذه الخصائص فكرا عقديا يقوم على الأصول التالية:

– إثبات صفات أزلية للباري عز وجل زائدة على الذات؛ كالعلم والقدرة والإرادة... وما جاء في القرآن والحديث الصحيح من الصفات الخبرية الموهمة لتشبيه الله بخلقه وتجسيمه كالاستواء على العرش، وإثبات الوجه واليد، يقع تأويله بما تدل عليه من السيطرة والقدرة والذات.

– القرآن –كلام الله– قديم باعتباره كلاما نفسيا قائما بذات الله تعالى، وهو صفة من صفات الله. أما الأصوات والحروف فهي حادثة.

– أفعال العباد خيرها وشرها من خلق الله؛ والإنسان يكتسبها بالقدرة التي خلقها الله فيه.

– رؤية الله بالأبصار ثابتة في الآخرة.

– مرتكب الكبيرة يظل مؤمنا؛ ولكنه يعاقب في الآخرة.

– الحوض والميزان والبرزخ والشفاعة حق.

[206]= وقد لخص الأشعري مذهبه الكلامي في الباب الأول من كتابه المذكور حيث جاء فيه: «قولنا الذي نقول به، وديانتنا التي ندين بها: التمسك بكتاب ربنا عز وجل، وسنة نبينا عليه السلام، وما روي عن الصحابة والتابعين وأئمة الحديث، ونحن بذلك معتصمون... وأنا نقر بالله وملائكته وكتبه ورسله وبما جاءوا به من عند الله، وما رواه الثقات عن رسول الله، لا نرد من ذلك شيئا، وأن الله عز وجل إله واحد لا إله إلا هو فرد صمد، لم يتخذ صاحبة ولا ولداً، وأن محمداً عبده ورسوله، أرسله بالهدى ودين الحق، وأن الجنة حق والنار حق، وأن الساعة آتية لا ريب فيها، وأن الله يبعث من في القبور، وأن الله مستو على عرشه كما قال﴿الرحمن على العرش استوى﴾، وأن له وجهاً كما قال ﴿ويبقى وجه ربك ذو الجلال والإكرام﴾، وأن له يدين بلا كيف كما قال﴿خلقت يدي﴾، وكما قال﴿بل يداه مبسوطتان﴾، وأن له عينين بلا كيف كما قال {تجري بأعيننا﴾، وأن من زعم أن أسماء الله غيره كان ضالاً، أن الله علماً كما قال﴿أنزله بعلمه﴾، ونثبت لله السمع والبصر، ولا ننفي ذلك كما نفته المعتزلة والجهمية والخوارج، ونثبت أن لله قوة كما قال ﴿أو لم يروا أن الله الذي خلقهم هو أشد منهم قوة﴾. ونقول: إن كلام الله غير مخلوق، وإنه لم يخلق شيئاً إلا وقد قال له كن كما قال ﴿إنما قولنا لشيء إذا أردناه أن نقول له كن فيكون﴾، وأنه لا يكون في الأرض شيء من خير وشر إلا ما شاء الله، وأن الأشياء تكون بمشيئة الله عز وجل، وأن أحداً لا يستطيع أن يفعل شيئاً قبل أن يفعله، ولا يستغني عن الله، ولا يقدر على الخروج عن علم الله عز وجل، وأنه لا خالق إلا الله، وأن أعمال العباد مخلوقة لله مقدرة كما قال﴿خلقكم وما تعملون﴾، وأن العباد لا يقدرون أن يخلقوا شيئا وهم يخلقون كما قال ﴿هل من خالق غير الله﴾، وأن الله وفق المؤمنين لطاعته ولطف بهم ونظر إليهم وأصلحهم وهداهم، وأضل الكافرين ولم يهدهم ولم يلطف بهم...»: الإبانة عن أصول الديانة، ص 14–17.

وتشجيع العلماء والدارسين وطلبة العلم على الاشتغال بها، ونبذ ما سواها، "بما يحافظ على الهوية الوطنية والأصالة المغربية[207]" المرتكزة على قول ابن عاشر:

في عقد الأشعري وفقه مالك وفي طريقة[208] الجنيد السالك[209].

ولعل ما يتميز به مذهب الأشاعرة الاقتناع الفكري بضرورة النظر العقلي في مسائل العقيدة وأصول الدين، وهم يختلفون في اعتبار ذلك واجبا عينيا على كل فرد مؤمن، أو فرضا كفائيا لا يقوم به إلا من ملك أهلية النظر دون غيره؛ فعلى الرأي الأول الباقلاني وأبو إسحاق الإسفراييني وإمام الحرمين الجويني، وعلى الرأي الثاني أبو حامد الغزالي الذي قال بإلجام العوام عن علم الكلام والاقتصاد في علم الاعتقاد.

٨- فقه مالك:

يشكل الفقه الإسلامي على المذهب المالكي أهم مكون للهوية المغربية، وثابت من ثوابتها، وقاعدة تشكيل سلوك المغاربة الفردية والجماعية، ومرجعية أخلاقهم في الحياة منذ قرون، ودعامة أساسية في تكوين الشخصية المغربية عبر الحقب التاريخية؛ ورغم فترات الفتور التي اجتازها، في عصري المرابطين والموحدين، فقد برز من جديد، وتألق في عهد المرنيين، واستحدثت للعناية به كراسي التعليم بالمدارس والمساجد، وتوقيف الأوقاف لتدريسه[210]، فرسخت قواعده؛ ليصبح، رسميا، منذ بداية العهد العلوي مذهب الدولة الشريفة، فصار لا يُفتى إلا به، ولا يُوَلَّى إلا من انتسب إليه.

بتعبير آخر، اختار المغاربة المذهب المالكي، لما يتميز[211] به من موضوعية وسعة في أصوله وشمولية قواعده، ما منحه القدرة على استيعاب المتغيرات وضبط المستجدات، مذهبا رسميا للدولة،

---

[207]= من رسالة جلالة الملك إلى المشاركين في الدورة التاسعة عشرة للأيام الثقافية التيجانية بدكار يوم السبت 27نوفمبر 1999، وانظر الكلمة الملكية السامية بمناسبة تنصيب أعضاء المجلس العلمي الأعلى والمجالس العلمية الجهوية بتطوان يوم 18 رمضان 1421 هـ.

[208]= المراد طريقة السلوك إلى الله تعالى، وهي طريق الصوفية، وفي مقدمتهم طريق أبو القاسم الجنيد الذي تشبث المغاربة بها؛ لأنها أسلم طرق التصوف، لكونها خالية من الشبهات والبدع. ومن كلامه رحمه الله: "الطريق إلى الله مسدود إلا على المقتفين آثار رسول الله ﷺ ويقول: "من لم يحفظ القرآن ولم يكتب الحديث لايقتدى به في هذا الأمر، لأن علمنا هذا مقيد بالكتاب والسنة". وقد سئل عن التصوف مرة فقال: "تصفية القلب عن موافقة البرية، ومفارقة الأخلاق الطبيعية، وإخماد الصفات البشرية، ومجانبة الدواعي النفسانية، ومنازلة الصفات الروحانية، والتعلق بالعلوم الحقيقية، واستعمال ماهو أولى على الأبدية، والنصح لجميع الأمة، والوفاء لله على الحقيقة، واتباع الرسول ﷺ في الشريعة.

[209]= ولد أبو القاسم الجنيد بن محمد بن الجنيد، النهاوندي الأصل، البغدادي القواريري، ببغداد ونشأ بها، وسمع الحديث من الحسين بن عرفة. وتفقه بأبي ثور إبراهيم بن خالد الكلبي، وكان يفتي بحضرته وعمره عشرون سنة. وقد ذُكِرَ في طبقات الشافعية. فتح الله عليه بسبب ذلك علوما كثيرة، وتكلم على طريقة الصوفية، وكان ورده في كل يوم ثلثمائة ركعة، وثلاثين ألف تسبيحة، ومكث أربعين سنة لا يأوي إلى فراش.

[210]= حورب المذهب الظاهري في العصر السعدي.

[211]= يرجع المؤرخون أسباب دخول المذهب المالكي إلى المغرب إلى:

- أسباب ذاتية ترجع إلى شخصية مؤسس المذهب؛
- ملاءمة المذهب لطبيعة أهل المغرب،
- مساندة السلطة للفقهاء المالكية؛

وما يزال، شعارا من شعاراتها، يعبر عن الوحدة المذهبية والأصالة الحضارية؛ بل إن المذهب ظل مدرسة تربوية إصلاحية، سواء على مستوى التلقين التعليمي أو التصنيف الفقهي والتأليف الأصولي، تبني الشخصية المغربية بكل مميزاتها وخصائصها.

وما دام هذا المذهب[212]، وما انفك، وما يزال، ممتزجا بطبيعة المغاربة وسلوكهم، ومرآةً لهويتهم، فإن الالتزام بقواعده أمر لا مفر منه، ولا بديل له، ويبقى ساريا، ولا رجعة فيه.

♦= احترام النظام:

النظام الملكي المغربي نظام حاكم-Queen regnant-، موغل في القدم[213]، وسابق لغيره من الأنظمة الأوروبية والعربية المشابهة[214]، حظي عبر التاريخ، بالاحترام والتقدير في الوعي والوجدان،

– الأسباب التي ترجع إلى خصائص موضوعية ومنهجية تميز بها المذهب المالكي؛

– الأسباب التي ترجع إلى النقل في انتشار المذهب المالكي ورسوخه في ربوع المغرب؛

– منزلة المذهب المالكي من بين المذاهب الأخر.

[212]= نحا الإمام مالك منحى فقهاء أهل المدينة في الأصول التي بنى عليها اجتهاده، وهي:

– المصلحة المرسلة: المصلحة المرسلة هي من أهم الأصول التي تميز بها المذهب المالكي، وهي بمثابة تطبيق لروح الشريعة ومقاصدها، وليست خروجا عليها أو انفلاتا منها، وهي بذلك تحقق نوعا من المرونة والتكيف داخل المنظومة الإسلامية.

– مراعاة مقاصد المكلفين: هذه القاعدة أعم وأوسع من قاعدة "سد الذرائع" لأن في هذا الأصل تراعى مقاصد المكلفين عموما، وأثر ذلك في التصرفات والمعاملات.

بالرغم من أن جميع المذاهب اعتبرت قاعدة "الأمور بمقاصدها" فإن المذهب المالكي يبقى رائد المذاهب في:

– سد الذرائع: سد الذرائع من الأصول التي أكثر الإمام مالك من الاعتماد عليها في اجتهاده الفقهي. واعتبار سد الذرائع بسدها أو فتحها، يعد توثيقا لمبدأ المصلحة الذي أخذ مالك –رحمه الله– بعروته.

– قاعدة الإستحسان: لقد اشتهر على ألسنة فقهاء المذهب المالكي قولهم: "ترك القياس والأخذ بما هو أرفق بالناس" إشارة إلى أصل الإستحسان، لأن الإستحسان في المذهب المالكي كان لدفع الحرج الناشئ من اطراد القياس، فمعنى الإستحسان طلب الأحسن للاتباع.

[213]= فما يوكرتن، وهو من أطلق عليه الرومان تحريفا يوغرطة، إلا الوزير الأول، وما أكليد إلا الملك المعظم بوجوده يتحد الأمازيغ وبانعدامه يتفرقون. ومفهوم هذه الرمزية، أو العامل الجامع، ما يزال قائما في أعالي الأطلس، حيث سُئِلَ مسن: أي نظام أحسن النظام الملكي أم غيره؟. فقال مستغربا: جيب الشعب في جيب الرئيس وجيب الملك في جيب الشعب. فقيل له: كيف يا عم الحاج؟ فأجاب: الملك يجمع الضرائب ولا يعاقب حتى من لا يعطي، والرئيس يجمع من جيوب الشعب ثروة أحفاد أحفاده. وبعد سكوت عميق، وصمت مريب؛ قال جليسه، وهو شيخ هرم من أتباع طريقة صوفية إذ السبحة في يده، متهكما ومستغربا– إيه يا القارئ، ما تعرف الذي يجري في خلية النحل إذا فقدت السلطان، عجبا. وقال: إن الرئيس ما نعرف نسبه، انظر ماذا يجري حولك في العالم، في كثير من الأحيان، وربما في كل المرات، تأتي صناديق الاقتراع بجبار عنيد فاسد وفاسق، أما مدرستنا المولوية الشريفة فلا يتخرج منها إلا خيرة العلماء الفقهاء القادة المحترفين، والملك ذرية النبي، يحبنا ونحبه، ألم يقل المصطفى عليه الصلاة السلام: خيار أئمتكم الذين تحبونهم ويحبونكم، وتصلون عليهم ويصلون عليكم، –ويقصد خبر عوف بن مالك رضي الله عنه عن الرسول ﷺ: خيار أئمتكم الذين تحبونهم ويحبونكم، وتصلون عليهم ويصلون عليكم وشرار أئمتكم الذين تبغضونهم ويبغضونكم، وتلعنونهم ويلعنونكم، فقلنا: يا رسول الله، أفلا ننابذهم بالسيف عند ذلك؟ قال: لا، ما أقاموا فيكم الصلاة، ألا من ولي عليه وال، فرآه يأتي شيئا من معصية الله، فليكره ما يأتي من معصية الله، ولا ينزعن يدا من طاعة–، فقاطعه المسئول الأول قائلا: إِيوَا شوف السيد المجاحد من تختار، الذي يأخذك إلى الجنة أو الذي يأخذ دنياك ويقودك إلى النار، وأضاف، مشيرا بيده: سر في حالك، أراك غالطا، وربما مفرطا في الدين. وأضاف الشيخ الهرم: وغليظا، يا الله امش قبل ما تنفض عنا الملائكة. ولما عزما على تغيير مكان قعودهما، انصرف السائل احتراما لسنهما.

[214]= تتحدث الروايات الشفوية عن حرب نشبت بين الفراعنة ملك آيت أمازيغ، في أعالي وادي تلزاط، الكثيرة عيونه الرافدة لوادي العبيد، المطل على سهول أفورار، المحصن بأجرافه، الغني بكهوفه، فبقي رأس الجرف يحمل اسم فرعون إلى اليوم. وقد كان لهذا الموقع مكانة

وظهرت معالمه الحديثة[215] بكل أبعاده الهوياتية سنة 1908، لتستقر أصوله قانونيا ودستوريا، وتثبت قواعد استمراره كاختيار استراتيجي جامد، بوصفه ملكية دستورية برلمانية ديمقراطية واجتماعية.

*= الالتزام بتوقير الملك:

توقير[216] الملك بوصفه، رمزا للدولة، وضامنا للوحدة الترابية وحمايتها[217]، من الطقوس المغربية القديمة، والأعراف الأصيلة المتأصلة في ذاكرة هوية الأمازيغ، تحول، بصيرورة الإسلام المكون الرئيسي للشخصية المغربية، إلى إجلال آل بيت رسول الله ﷺ المبني على التجاوب التلقائي وعفوية المشاعر؛ فجاء في الفصل 46 من دستور المملكة "شخص الملك لا تنتهك حرمته، وللملك واجب التوقير والاحترام".

والمقصود به هنا، فضلا عن خص الملك بالتشريف، ومعاملته بالتكريم بما يصونه عن كل ما يخرج عن حد الوقار، تقويته بالنصر والحماية، ولا يكون ذلك إلا بالطاعة والتعظيم والإجلال والانضباط، "بنظام وانتظام"[218].

ويجد هذا الالتزام والسلوك الثابت أصله في قول الله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الأَمْرِ مِنْكُمْ﴾[219]، إذ كان لا بد، للاعتصام بحبل الله، ولتنفيذ سنته في خلقه، وسد أبواب الشقاق والفرقة، والقضاء على الفوضى والفساد، واستتباب الأمن وإحلال النظام والتآزر، من إلزام الناس بطاعة وتعظيم وإجلال من يحكمهم[220] بما تقتضيه مصلحتهم، وبالسير على القواعد والأنظمة الرسمية[221]؛ ومنع القدح فيه ونشر عيوبه بما ينفر عنه من أعمال، أو يحرض على التمرد والعصيان؛

في الذاكرة المحلية، فدُفِنَ فيها منذ العهد الفاطمي ولي الله "سيدي الحجة بن علي" الذي ما يزال ضريحه قائما يزار، جهارا للتبرك، وخلسة للتنقيب عن الكنوز.

[215]= نص مشروع دستور1908 في مادته 7 على أنه "يجب على كل أبناء السلطنة الطاعة للإمام الشريف والاحترام لذاته، لأنه وارث البركة الكريمة"، هذا التأكيد على ضرورة الطاعة والاحترام، لم يقف عند حدود شخص الملك بل تم توسيعه ليشمل كافة أعضاء الأسرة الملكية بالنظر إلى انتمائها الشريفي، إذ نصت المادة 9 من نفس المشروع على أنه "يجب الاحترام لكل واحد من آحاد الأسرة السلطاني".

[216]= جاء في معجم مقاييس اللغة: وقر: الواو. والقاف. والراء: أصل يدل على ثقل في الشيء. ومنه الوقار: الحلم والرزانة، وفي تهذيب اللغة: وقر الرجل من الوقار، يقر، فهو وقور. ووقر الرجل: إذا عظمه، ومنه قوله عز وجل: ﴿وَتُعَزِّرُوهُ وَتُوَقِّرُوهُ﴾. التوقير: النصر باللسان والسيف. وفي لسان العرب: التوقير: التعظيم والترزين. وقال ابن كثير: التوقير: هو الاحترام، والإجلال، والإعظام، وقال ابن جرير الطبري: التوقير: التعظيم والإجلال والتفخيم. وقال شيخ الإسلام ابن تيمية: التوقير: اسم جامع لكل ما فيه سكينة وطمأنينة من الإجلال والإكرام، وأن يعامل من التشريف والتكريم والتعظيم بما يصونه عن كل ما يخرجه عن حد الوقار.

[217]= "مات الملك يحيى الملك" ويستمر القصر شامخا.

[218]= العبارة من الخطاب الملكي الحسني بمناسبة أمر المسيرة الخضراء الخالدة بكيفية الانطلاق....

[219]= قال الشوكاني: "وأولو الأمر: هم الأئمة والسلاطين والقضاة وكل من كان له ولاية شرعية لا ولاية طاغوتية": فتح القدير 481/1

[220]= ولو كان عبدا حبشيا، في القول المنسوب إلى الرسول ﷺ.

[221]= وفي الصحيحين عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه قال: "بعث النبي ﷺ سرية واستعمل عليهم رجلا من الأنصار فلما خرجوا غضب عليهم في شيء قال لهم أليس قد أمركم رسول الله ﷺ بأن تطيعوني قالوا بلى، قال فاجمعوا لي حطبا فجمعوا له ثم دعا بنار فأضرمها فيه، ثم قال: عزمت عليكم لتدخلنها. فقال شاب منهم: إنما فررتم إلى رسول الله ﷺ من النار فلا تعجلوا حتى تلقوا رسول الله

وهو ما صرح به الدستور المغربي[222]، وحدد القانون الجنائي[223] حالات انتهاك هذا السلوك، وعاقب، بشكل صارم، كل إخلال بمعانيه، ومفاهيمه، ومضامينه، ومقتضياته، ولوازمه، ليبقى الملك في منأى عن كل مساس بشخصه المادي والمعنوي.

*= الالتزام باحترام الملك:

الاحترام الواجب للملك، بمعناه الدقيق، ليس، فقط، مجرد قواعد سلوكية، ومبائ أخلاقية، تعبر عن المشاعر، وتترجمها إلى الواقع، بل أيضا، احترام سلطاته الدستورية[224] والسير في مساره، والانضباط

ﷺ فإن أمركم أن تدخلوها فادخلوها. فرجعوا إلى النبي محمد ﷺ فقال لهم : لو دخلتموها ما خرجتم منها أبدا إنما الطاعة في المعروف".

[222]= وقال عبادة بن الصامت رضي الله عنه: "بايعنا رسول الله ﷺ على السمع والطاعة في منشطنا ومكرهنا وعسرنا ويسرنا وأثرة علينا وأن لا ننازع الأمر أهله قال إلا أن تروا كفراً بواحاً عندكم فيه من الله برهان".

[223]= الفصول من 163 إلى 179

[224]= تتمثل سلطات اللملك الدستورية في ما يلي:

- الملك، أمير المؤمنين وحامي حمى الملة والدين، والضامن لحرية ممارسة الشؤون الدينية.
- يرأس الملك، أمير المؤمنين، المجلس العلمي الأعلى، الذي يتولى دراسة القضايا التي يعرضها عليه.
- يمارس الملك الصلاحيات الدينية المتعلقة بإمارة المؤمنين، بواسطة ظهائر.
- الملك، رئيس الدولة، وممثلها الأسمى، ورمز وحدة الأمة، وضامن دوام الدولة واستمرارها، والحكم الأسمى بين مؤسساتها، يسهر على احترام الدستور، وحسن سير المؤسسات الدستورية، وعلى صيانة الاختيار الديمقراطي، وحقوق وحريات المواطنين والمواطنات والجماعات، وعلى احترام التعهدات الدولية للمملكة.
- الملك هو ضامن استقلال البلاد وحوزة المملكة في دائرة حدودها الحقة.
- شخص الملك لا تنتهك حرمته، وللملك واجب التوقير والاحترام.
- يعين الملك رئيس الحكومة من الحزب السياسي الذي تصدر انتخابات أعضاء مجلس النواب، وعلى أساس نتائجها.
- يعين الملك أعضاء الحكومة باقتراح من رئيسها.
- للملك، بمبادرة منه، بعد استشارة رئيس الحكومة، أن يعفي عضوا أو أكثر من أعضاء الحكومة من مهامهم.
- لرئيس الحكومة أن يطلب من الملك إعفاء عضو أو أكثر من أعضاء الحكومة.
- لرئيس الحكومة أن يطلب من الملك إعفاء عضو أو أكثر، من أعضاء الحكومة، بناء على استقالتهم، الفردية أو الجماعية.
- يرأس الملك المجلس الوزاري الذي يتألف من رئيس الحكومة والوزراء.
- ينعقد المجلس الوزاري بمبادرة من الملك، أو بطلب من رئيس الحكومة.
- للملك أن يفوض لرئيس الحكومة، بناء على جدول أعمال محدد، رئاسة مجلس وزاري.
- للملك حق حل مجلسي البرلمان أو أحدهما بظهير، طبق الشروط المبينة في الفصول96 و97و 98 من الدستور.
- للملك أن يخاطب الأمة والبرلمان، ويتلى خطابه أمام كلا المجلسين، ولا يمكن أن يكون مضمونه موضوع أي نقاش داخلهما.
- الملك هو القائد الأعلى للقوات المسلحة الملكية.
- للملك حق التعيين في الوظائف العسكرية، كما له أن يفوض لغيره ممارسة هذا الحق.
- يرأس الملك المجلس الأعلى للأمن، وله أن يفوض لرئيس الحكومة صلاحية رئاسة اجتماع لهذا المجلس، وفق جدول أعمال محدد.
- يعتمد الملك السفراء لدى الدول الأجنبية والمنظمات الدولية، ولديه يُعتمد السفراء، وممثلو المنظمات الدولية.
- يوافق الملك بظهير على تعيين القضاة من قبل المجلس الأعلى للسلطة القضائية. و يمارس الملك حق العفو.
- يرأس الملك المجلس الأعلى للسلطة القضائية؛

مع توجهاته الاستراتيجية؛ والقيام بالواجب أيضا، والعمل في أطار مفهوم السلطة[225] الذي دعا إليه عاهل المغرب محمد السادس منذ شرف عرش المغرب؛ وعدم مناهضة مشاريعه الإصلاحية والتلاعب بالمسؤولية.

♦= الاسترشاد بتوجيهات الحكومة:

من المبادئ الأساسية في عالم الإدارة موافقة ومواءمة العمل لاستراتيجية الدولة ومبادئها وثوابتها، ولذلك يُحظَر على الموظَّف مخالفة توجيهات أوامر الحكومة، بأيِّ شكل من الأشكال[226].

ومفهوم الحكومة بالمعنى الواسع يمتدُّ ليشمل بالضرورة سائر السلطات الحاكمة السياسيَّة، والسلطة الإداريَّة[227]، والسلطة التنظيميَّة، ويلزم الموظف بالولاء للدولة، وبكون سلوكه في العمل متفقا مع هذا الولاء.

– يوقع الملك على المعاهدات ويصادق عليها، غير أنه لا يصادق على معاهدات السلم أو الاتحاد، أو التي تهم رسم الحدود، ومعاهدات التجارة، أو تلك التي تترتب عنها تكاليف تلزم مالية الدولة، أو يستلزم تطبيقها اتخاذ تدابير تشريعية، أو بحقوق وحريات المواطنات والمواطنين، العامة أو الخاصة، إلا بعد الموافقة عليها بقانون.

– للملك أن يعرض على البرلمان كل معاهدة أو اتفاقية أخرى قبل المصادقة عليها. إذا صرحت المحكمة الدستورية، إثر إحالة الملك أو رئيس مجلس النواب، أو رئيس مجلس المستشارين، أو سدس أعضاء المجلس الأول، أو ربع أعضاء المجلس الثاني، الأمر إليها، أن التزاما دوليا يتضمن بندا يخالف الدستور، فإن المصادقة على هذا الالتزام لا تقع إلا بعد مراجعة الدستور.

– إذا كانت حوزة التراب الوطني مهددة، أو وقع من الأحداث ما يعرقل السير العادي للمؤسسات الدستورية، يمكن للملك أن يُعلن حالة الاستثناء بظهير، بعد استشارة كل من رئيس الحكومة، ورئيس مجلس النواب، ورئيس مجلس المستشارين، ورئيس المحكمة الدستورية، وتوجيه خطاب إلى الأمة. ويُخول الملك بذلك صلاحية اتخاذ الإجراءات،التي يفرضها الدفاع عن الوحدة الترابية، ويقتضيها الرجوع، في أقرب الآجال، إلى السير العادي للمؤسسات الدستورية.

[225]= الرسالة الملكية من الدار البيضاء

[226]= نص القانون الجنائي في:

– الفصل 233: إذا حصل اتفاق على أعمال مخالفة للقانون، إما بواسطة اجتماع أفراد أو هيئات تتولى قدرا من السلطة العامة، وإما بواسطة رسل أو مراسلات، فإن مرتكبي الجريمة يعاقبون بالحبس من شهر واحد إلى ستة أشهر. ويجوز كذلك أن يحكم عليهم بالحرمان من واحد أو أكثر من الحقوق المشار إليها في الفصل 40، وبالحرمان من تولي الوظائف أو الخدمات العامة لمدة لا تتجاوز عشر سنين.

– الفصل 234: إذا حصل اتفاق، بوسيلة من الوسائل المشار إليها في الفصل السابق، على إجراءات ضد تنفيذ القوانين أو أوامر الحكومة، فإن الجناة يعاقبون بالإقامة الإجبارية مدة لا تتجاوز عشر سنوات. فإذا كان الاتفاق على هذه الإجراءات حصل بين سلطات مدنية وهيآت عسكرية أو رؤسائها فإن المحرضين على ذلك يعاقبون بالسجن من خمس إلى عشر سنوات.أما الجناة الآخرون فيعاقبون بالإقامة الإجبارية مدة لا تتجاوز عشر سنوات.

– الفصل 236: رجال القضاء والموظفون العموميون الذين يقررون بناء على تفاهم بينهم، تقديم استقالتهم بقصد منع أو توقيف سير العدالة أو سير مصلحة عامة، يعاقبون بالتجريد من الحقوق الوطنية.

[227]= ظهير شريف رقم 1.05.152 صادر في 11 من محرم 1427 (10 فبراير 2006) بشأن تنظيم المجلس الأعلى للتعليم:

– المادة 1: ترأس جلالتنا الشريفة المجلس الأعلى للتعليم طبقا لأحكام الفصل 32 من الدستور. تحدد اختصاصات وتأليف المجلس الأعلى للتعليم، المشار إليه بعده باسم "المجلس" وكذا قواعد تسييره طبقا لمقتضيات ظهيرنا الشريف هذا.

– المادة 2: يستشار المجلس في مشاريع الإصلاح المتعلقة بالتربية والتكوين ويدلي برأيه في مختلف القضايا ذات الطابع الوطني المتصلة بقطاعات التربية والتكوين كما يقوم بتقويمات شاملة للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين، على المستوى المؤسساتي والبيداغوجي والمتعلق بتدبير الموارد، ويسهر على ملاءمة هذه المنظومة مع محيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

ولهذه الغاية:

ويتمثل الولاء في التحفظ في إبداء الرأي في سير المرافق العامة، وعدم نقد أو لوم الحكومة، وتنفيذ سياستها في مجال التعليم والعمل على الارتقاء بالتعليم المدرسي وفقا للمرسوم رقم .02.382 في 17 يوليو 2002 بشأن اختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية.

3.1.3.1- الالتزام بالمبادئ الثابتة:

♦- القيام الشخصي بالمهمة:

- يدلي برأيه في كل القضايا المتصلة بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين التي يعرضها عليه جنابنا الشريف؛
- يبدي رأيه في استراتيجيات وبرامج إصلاح منظومة التربية والتكوين التي تحيلها الحكومة إليه؛
- يبدي برأيه لحكومة جلالتنا في مشاريع النصوص القانونية أو التنظيمية ذات الأهمية الخاصة بالنسبة لقطاع التربية والتكوين؛
- يمكنه أن يرفع إلى نظرنا السديد اقتراحات في شأن كل التدابير الكفيلة بالاسهام في تحسين جودة ومردودية منظومة التربية والتكوين ؛
- يرفع الى جلالتنا الشريفة، كل سنة ، تقريرا حول حالة وآفاق منظومة التربية والتكوين وكذا تقريرا حول حالة وأفاق منظومة التربية والتكوين وكذا تقريرا أنشطته خلال السنة المنصرمة؛ ويضع نظامه الداخلي ويعرضه على نظر جلالتنا الشريفة للمصادقة عليه.

- المادة 3: يضم المجلس:

أ- أعضاء معينين لشخصهم أو لصفتهم:

1 – خمسة وعشرون شخصية تعين اعتبارا لكفاءتها في مجال التربية والتكوين؛

2 – أعضاء في حكومة جلالتنا الشريفة، ولا سيما منهم المكلفين بما يلي:

التربية الوطنية؛ والتعليم العالي؛ وتكوين الأطر؛ والبحث العلمي؛ والتكوين المهني؛ والشؤون الإسلامية؛ والشؤون الثقافية؛

3 – الشخصيات التالية: الكاتب العام للمجلس العلمي الأعلى؛ وأمين السر الدائم لأكاديمية المملكة المغربية؛ وأمين السر الدائم لأكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتقنيات؛ ورئيس أكاديمية محمد السادس للغة العربية؛ وعميد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية؛ ورئيس مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين؛ وخمسة رؤساء جامعات؛ وخمسة مديرين للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين؛ وأربعة مديرين لمؤسسات عمومية للتكوين، خاضعة لوصاية قطاعات أخرى غير قطاعات التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني.

ب- أعضاء ممثلين لمجلسي البرلمان: تسعة أعضاء عن مجلس النواب؛ وتسعة عن مجلس المستشارين ممثلين لهيئة الجماعات المحلية؛

جـ- أعضاء ممثلين للموظفين والمشغلين، وأباء التلاميذ والمدرسين والطلبة والجمعيات العاملة بقطاعات التربية والتكوين: وسبعة أعضاء يمثلون المنظمات النقابية الأكثر تمثيلا للموظفين والمستخدمين العاملين بقطاعات التربية والتكوين؛ واثنتا عشر عضوا يمثلون بنسب متساوية فئات الموظفين والمستخدمين التي تشمل: مفتشي التعليم الإبتدائي الثانوي الإعدادي التأهيلي، أساتذة التعليم الإبتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، أساتذة التعليم العالي، مكوني التكوين المهني، أطر التخطيط التربوي والتوجيه التربوي وأطر المصالح الإقتصادية والمالية وموظفي التربية الوطنية غير المدرسين؛ وثلاثة أعضاء يمثلون الهيئا ت الأكثر تمثيلا لمسؤولي مؤسسات التعليم الخاص؛ أربعة أعضاء يمثلون الفاعلين الإقتصاديين؛ وثلاثة أعضاء يمثلون الجمعيات والمؤسسات الأكثر نشاطا في مجالات التمدرس و محو الأمية؛ ثلاثة أعضاء يمثلون جمعيات وآباء وأولياء التلاميذ؛ وخمسة أعضاء يمثلون الطلبة الجامعيين ينتخبون من قبل نظائرهم الأعضاء في مجالس الجامعات. ويعين وزير التربية الوطنية في حكومة جلالتنا الشريفة، كل سنة، كأعضاء مشاركين في المجلس، خمسة تلاميذ من الأقسام النهائية يختارون من بين أعضاء مجالس تدبير المؤسسات الثانوية التأهيلية.

- المادة 4: تحصر وفق الكيفيات المحددة بعده قائمة الأشخاص المعينين كأعضاء في المجلس بظهير شريف ينشر بالجريدة الرسمية.

تتولى جلالتنا الشريفة تعيين الأعضاء المنتسبين للفئة" أ" –1 المذكورة في المادة الثالثة أعلاه لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة.

ويقترح الأعضاء المنتسبون للفئة"ب" المشار إليها في المادة الثالثة أعلاه على جلالتنا الشريفة من قبل رئيسي مجلسي البرلمان طبقا لأحكام النظامين الداخليين للمجلسين المذكورين.

وتقترح الحكومة على جنابنا الشريف كل التدابير الضرورية لتحديد الهيئات التي تخول لها تمثيليتها الحق في إختيار أعضاء بالمجلس. ولهذا الغرض، ترفع الحكومة لنظر جلالتنا، بصفة خاصة، قائمة الأشخاص المقترح تعيينهم كأعضاء بالمجلس لتمثيل الفئات الثلاث الأخيرة من المؤسسات المشار إليها في المجموعة أ-3 من المادة الثالثة والفئة الثانية المذكورة في المجموعة ج من نفس المادة. ويعتبر كل عضو مستقيلا تلقائيا من مهامه بالمجلس عند فقدانه للصفة التي عين بموجبها عضوا بالمجلس.

القيام الشخصي أو الفعلي بالمهمة، لا يعني سوى المنع على الموظف إنابة أو تكليف أو توكيل غيره للقيام بالمهمة المنوطة به، وإحلاله محله، إذ هو حالٌّ بشخصه الطبيعي وأوصافه القانونية في حالة نظامية وانتظامية لا يُحَلُّ فيها إلا بالتعيين. ولذلك يلزمه القيام بالمهام المعهود بها إليه بنفسه، وأداء التزاماته الوظيفة القانونية، بدقة وأمانة[228]، والحضور في وقت العمل الرسمي؛ وفي الندوات والاجتماعات، طبقا لمنشور الوزير الأول عدد 98 بتاريخ 22-9-1998 المتعلق بعقلنة تدبير الموارد البشرية بالإدارات العمومية، من أجل تخليق الحياة الإدارية[229].

---

[228]= ينص الفصل 17 من ظهير الوظيفة العمومية على أن: كل موظف كيفما كانت رتبته في السلك الإداري مسؤول عن القيام بالمهام التي عهد بها إليه؛ كما أن الموظف المكلف بتسيير مصلحة من المصالح مسؤول أمام رؤسائه عن السلطة المخولة له لهذا الغرض وعن تنفيذ الأوامر الصادرة عنه ولا يبرأ في شيء من المسؤوليات الملقاة على عاتقه بسبب المسؤولية المنوطة بمرؤوسيه. وكل هفوة يرتكبها الموظف في تأدية وظيفته أو عند مباشرتها تعرضه لعقوبة تأديبية زيادة إن اقتضى الحال عن العقوبات التي ينص عليها القانون الجنائي.
وعند متابعة أحد الموظفين من طرف الغير بسبب هفوة ارتكبها في عمله، يتعين على المجتمع العمومي أن يتحمل الغرامات المالية المحكوم بها عليه مدنيا.

[229]= جاء في المنشور رقم 8/2005: يقتضي التدبير الجيد للموارد البشرية ربط أداء أجور موظفي وأعوان الإدارة بمدى التزامهم بالقيام الفعلي بالمهام المنوطة بهم، وهو الأمر الذي يصعب تحقيقه في ظروف تتسم بتفشي ظاهرة التغيب غير المشروع عن العمل، هذه الظاهرة التي من شأنها نسف الجهود المبذولة من طرف الحكومة من أجل تخليق الإدارة وترشيد التدبير العمومي، والمس تبعا لذلك بمصداقية عمل الحكومة في هذا المجال وبسمعة الإدارة. لذا، واعتبارا لمتطلبات الحياة الإدارية وعقلن، تدبير الموارد البشرية، فإن الحكومة عاقدة العزم، في إطار برامج الإصلاح التي اعتمدتها، على التصدي لظاهرة التغيب غير المشروع عن العمل من خلال توظيف وتفعيل مختلف الآليات القانونية والتنظيمية والتقنية المتاحة. ويعتبر مشروع وضع سجل مركزي للموظفين والأعوان الذي تشرف عليه وزارة الوظيفة العمومية أداة أساسية على هذا المستوى، بحيث سيشكل القاعدة الخلفية الداعمة لعمل الحكومة في مجال ترشيد تدبير الموارد البشرية من خلال ضبط أعداد الموظفين. وقد تقرر، في إطار العمل على احتواء هذه الظاهرة، أن تقوم كل الإدارات، مرتين في السنة في آجال لا تتعدى نهاية شهري ماي ونونبر، بإعداد شهادات جماعية بأسماء الموظفين المزاولين عملهم بصفة فعلية توقع من لدن رؤساء المصالح الجهوية فيما يتعلق بالموظفين العاملين بالمصالح اللاممركزة، ومن طرف مديري الموارد البشرية أو من يقوم مقامهم بالنسبة للموظفين العاملين بالمصالح المركزية؛ وتحال هذه الشهادات الجماعية التي يلزم وضعها في شكل لائحة إلكترونية بالمواصفات التقنية المحددة في النموذج 1 رفقته، من طرف السادة رؤساء الإدارات، داخل الآجال السالفة الذكر وبواسطة رسالة وفق النموذج 2 الملحق بهذا المنشور، على مكتب أداء الأجور الرئيسي الذي يقوم خلال شهري يونيه ودجنبر اللذين يتم فيهما التوصل بهذه اللائحة، باعتماد مسطرة أداء الأجرة عن طريق حوالة فردية بالنسبة للموظفين والأعوان غير المدرجة أسماؤهم في الشهادات الجماعية، وذلك لمدة ثلاثة أشهر. وينبغي على رئيس الإدارة المعنية أن يقوم، داخل المدة المذكورة، بموافاة مكتب أداء الأجور الرئيسي بجميع المعلومات والتوضيحات بشأن عدم إدراج أسماء المعنيين بالأمر في الشهادات المذكورة وبالإجراءات المتخذة لتسوية وضعيتهم عند الاقتضاء. وفي حالة عدم توصل مكتب أداء الأجور الرئيسي بالمعلومات السالفة الذكر بعد انقضاء هذه المدة، يقوم بإيقاف صرف أجور الموظفين والأعوان المعنيين. وإنني إذ أحيلكم على منشور السيد الوزير المكلف بتحديث القطاعات العامة رقم 4 بتاريخ 19 ماي 2003 الذي يحدد الضوابط الأساسية التي ينبغي الالتزام بها على مستوى تدبير ملفات التغيب عن العمل بصفة غير مشروعة، ألفت نظركم إلى أن مسطرة ترك الوظيفة المنصوص عليها في الفصل 75 مكرر من النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية تظل الآلية الأساسية لزجر هذا السلوك؛ وينبغي، بالتالي، العمل على تفعيلها بشكل ممنهج في حق الموظفين المتغيبين عن العمل بصفة غير مشروعة. وفي هذا الصدد، فإن تفعيل هذا الإجراء في الحالة التي يتعذر فيها تبليغ الإنذار إلى الموظف المعني، يقتضي أن يتم اللجوء إلى مسطرة إيقاف أجرة الموظف المؤاخذ بترك الوظيفة فورا، طبقا لما تنص عليه الفقرة الرابعة من الفصل 75 مكرر السالف الذكر، والمصالح المختصة مطالبة بتفعيل هذا الإجراء بكل استعجال وفي أجل أسبوع على أكثر تقدير؛ إذ تجب الإشارة إلى أنه تبين من خلال رصد ظاهرة التغيب غير المشروع عن العمل أن الأمر يعود أساسا إلى تقاعس بعض المصالح الإدارية المختصة عن التعامل معها بالجدية والصرامة اللازمتين، وإلى عدم التزام بعض المسئولين بالضوابط المنصوص عليها في القوانين والأنظمة الجاري بها العمل والتي يقتضيها التدبير الجيد للموارد البشرية. وإنني إذ أطلب منكم حث المصالح المختصة لتابعة لكم على إيلاء هذا الموضوع ما يستحقه من اهتمام تجنبا لعرقلة عملية أداء أجور الموظفين والأعوان التابعين لكم، أدعوكم إلى تعبئة جميع

لا شك في أن المدرس حامل للرسالة، قاهر للجهل، ومنشئ للشخصية، ومنفذ للسياسة التعليمية والتعلمية، وملزم بالعمل حيثما عين؛

ونظرا لاتساع البلاد واختلاف طبائع العباد، فإنه ملزم بالتأقلم مع الظروف المحيطة، وبالسعي إلى فك عزلة المتعلم الفكرية والاجتماعية، وجعله منفتحا ومندمجا في مناخ المغرب العام، وتحسسيه بمحيطه الإقليمي والدولي، وبضرورة التفاهم المتبادل بين الثقافات والحضارات. ويلزم المدرس أن يكون منفتحا شخصيا ومتشبعا بفلسفة الانفتاح التي تنهجها الدولة.

♦- عدم مزاولة نشاط حر مربح:

جاء في الفصل 15 من ظهير 1958 "ممنوع على كل موظف أن يمارس بصفة مهنية أي نشاط يدر عليه مد خولا، ولا يمكن مخالفة هذا المنع إلا بموجب استثنائي وبموجب مقرر يتخذه، لكل حالة على حدة، الوزير الذي ينتمي إليه الموظف المعني بالأمر، بعد موافقة رئيس الوزارة.

ويبقى هذا المقرر المتخذ بصفة مؤقتة قابلا للإلغاء لصالح الإدارة؛

إذا كان زوج الموظف بصفة مهنية يقوم بنشاط خاص يدر عليه دخلا يلزم التصريح بذلك للإدارة أو المصلحة التي ينتمي إليها الموظف، فتتخذ السلطة ذات النظر، إن اقتضى الحال، التدابير اللازمة للمحافظة على صالح الإدارة؛

ولا يشمل المنع المنصوص عليه في الفقرة الأولى إنتاج المؤلفات العلمية والأدبية أو الفنية، على أنه لا يجوز للموظفين أن يذكروا صفاتهم أو مراتبهم الإدارية بمناسبة نشر هذه المؤلفات إلا بموافقة الوزير التابعين له".

وورد في الفصل 16 يمنع على كل موظف مهما كانت وضعيته، أن تكون له، مباشرة أو بواسطة ما أو تحت أي اسم كان، في مقاولة موضوعة تحت مراقبة الإدارة أو المصلحة التي ينتمي إليها أو على اتصال بهما، مصالح من شأنها أن تمس بحريته"[230].

الوسائل البشرية والتقنية الضرورية لرصد كل حالات التغيب غير المشروع عن العمل واتخاذ الإجراءات القانونية والإدارية في حق المعنيين بالأمر: الرباط في 11 ماي 2005

[230]= في الفصل 15: المغير بظهير شريف رقم 10-11-1 صادر في 14 من ربيع الأول 1432 الموافق 18 فبراير 2011 بتنفيذ القانون رقم 50.05 ج ر ع 5944 بتاريخ 15 جمادى الآخرة 1432 الموافق 19 ماي 2011 ص 2630،"مع مراعاة الأحكام التشريعية المنافية الخاصة ببعض الهيئات، يمنع على الموظف أن يزاول بصفة مهنية أي نشاط حر أو تابع للقطاع الخاص يدر عليه دخلا كيفما كانت طبيعته، تحت طائلة المتابعة التأديبية، باستثناء:

- إنجاز الأعمال العلمية والأدبية والفنية والرياضية شريطة ألا يطغى عليها الطابع التجاري، ولا يجوز للموظف المعني أن يذكر صفته الإدارية بمناسبة نشر أو عرض هذه الأنشطة إلا بموافقة رئيس الإدارة التابع لها؛

- التدريس والخبرات والاستشارات والدراسات، شريطة أن تمارس هذه الأنشطة، بصفة عرضية، ولمدة محددة، وألا يطغى عليها الطابع التجاري؛ ولا يجوز للموظف الاستفادة من هذين الاستثناءين إلا بعد تقديم تصريح بذلك لرئيس إدارته الذي يمكنه الاعتراض متى تبين لـــه أن الأنشطة التي يزاولها الموظف تتم أثناء أوقات العمل النظامية أو تخضعه إلى تبعية غير التبعية القانونية للوظيفة العمومية، أو تجعله في وضعية متنافية معها؛ ويلزم الموظف الذي يزاول زوجه مهنة حرة أو نشاطا اعتياديا تابعا للقطاع الخاص يدر عليه دخلا، أن يصرح بذلك لإدارته لتتخذ، إن اقتضى الحال، التدابير اللازمة للمحافظة على مصالحها.

يمنع، إذن، على الموظف الجمع بين وظيفته الرسمية وبين أي عمل آخر، سواء كان عملا مدنيا[231] أو عملا تجاريا.

ويُؤَسَّسُ هذا المنع، فضلا على الرغبة في تفرغ الموظف العمومي لأداء مهام وظيفته تفرغا كاملا، ومنعه من ممارسة أي عمل آخر إلا في حدود ما يسمح به القانون، على الحرص على استقلاليته، وعدم ارتباطه، بطريق مباشر أو غير مباشر، بأي علاقة، بجهات قد تكون لها صلة بعمله، ما قد يؤثر في حيَدَتِه في مهمته[232].

وعلة هذا المنع في تمتع الموظف، بهدف تحقيق المصلحة العامة، بقدر كبير من السلطة؛ وحتى لا يستعمل هذه السلطة لتحقيق مصلحة خاصة، لا سيما بقصد الإثراء، من جهة، ولإبعاده عن مواطن الشبهة، من جهة أخرى، منعه المشرع، صراحة، من كل ما قد يعرضه لهذا المحظور، وفي ذلك صدر منشور السيد الوزير الأول بتاريخ 25 غشت 1997 عدد 29-97 بشأن تطبيق الظهير الشريف 1-92-143 المؤرخ في 7 دجنبر 1992 بتنفيذ القانون رقم 92-25 المتعلق بإقرار موظفي ومستخدمي الدولة والجماعات المحلية والمؤسسات العمومية وأعضاء الحكومة وأعضاء مجلس النواب ومجالس الجماعات المحلية والغرف المهنية بالممتلكات العقارية والقيم المنقولة التي يملكونها أو يملكها أولادهم القاصرون[233]، كآلية أو سيلة لتخليق الحياة العامة.

♦- الاحتفاظ بالسر المِهْنِي:

ورد في الفصل 18 من ظهير الوظيفة العمومية "بقطع النظر عن القواعد المقررة في القانون الجنائي فيما يخص السر المِهْنِي فإن كل موظف يكون ملزما بكتم سر المِهْنَة في كل ما يخص الأعمال والأخبار التي يعلمها أثناء تأدية مهامه أو بمناسبة مزاولتها؛

ويمنع كذلك منعا كليا اختلاس أوراق المصلحة ومستنداتها أو تبليغها للغير بصفة مخالفة للنظام[234]؛ وفيما عدا الأحوال المنصوص عليها في القواعد الجاري بها العمل فان سلطة الوزير الذي ينتمي إليه

---

[231]= أعمال لا تعد اشتغالا في التجارة، يمكن الموظف القيام بها:

1- بيع أو شراء أو تأجير العقار.

2- تملك الحصص والأسهم في الشركات المساهمة.

3- تحرير الشيكات والكمبيالات

[232]= يمنع الفصل 16 من ظهير الوظيفة العمومية "على كل موظف مهما كانت وضعيته، أن تكون له، مباشرة أو بواسطة ما أو تحت أي اسم كان، في مقاولة موضوعة تحت مراقبة الإدارة ،أو المصلحة التي ينتمي إليها، أو على اتصال بهما، مصالح من شأنها أن تمس بحريته.

[233]= يلزم الأشخاص المعنيين أن يقدموا تصريحا بالشرف يتضمن بيانا مفصلا ودقيقا عن كل الممتلكات العقارية والقيم المنقولة التي يملكونها وكذا التي يملكها أولادهم القاصرون ويتعين تسليم هذا التصريح من لدن المعنيين بالأمر إلى السلطة الرئاسية التابعين لها أو الخاضعين لوصايتها عند الانتخاب أو التعيين أو التوظيف مع وجوب الإدلاء بإقرار تكميلي خلال مدة مزاولة عملهم.

[234]= تتضمن المذكرة الوزارية رقم 6 الصادرة بتاريخ 3 يونيو 1998 حول التحفظ والمحافظة على سر المهنة:

1- يلتزم الموظفون بواجب التحفظ الذي هو عبارة عن الاحتراس والاعتدال في التعبيرعن الأراء قولا وفعلا،وهذا الالتزام تتلطف حدته وصرامته حسبما يكون الموظف في حالة القيام بعمله أو بمناسبته أو موجودا خارج ممارسته لمهامه، ويجدر التذكير أن الفصل 18 من

الموظف يمكنها وحدها أن تحرر هذا الموظف من لزوم كتمان السر أو ترفع عنه المنع المقرر أعلاه"[235]. وتذهب تشريعات الوظيفة العمومية المقارنة، كالقانون الفرنسي والبلجيكي والمصري والعراقي والأردني، إلى أن صدور أمر من الرئيس الإداري بكتمان ما اطلع عليه الموظف من معلومة أو بيان أو وثيقة أو غيرها، بوصفه سرا من أسرار الوظيفة، يلزم كتمانه، في حالة احتمال التسبب في ضرر، وعدم إفشاء مضمونه، حتى وإن لم ينص عليه القانون؛ بل يذهب جانب متشدد إلى أن أسرار الوظيفة العمومية لا يجوز إفشاؤها حتى ولو لم يُخْشَ ترتُب أي ضرر عليه.

***- المقصود بكتم سر المِهْنَة وشروطه:**

***= المقصود بالسر المِهْنِي:**

السر لغة ما يكتمه الإنسان في نفسه[236]، أو وكل خبر يقتصر العلم به على مجموعة من الأشخاص؛ أو "هو ما يفضي به الإنسان إلى آخر مستكتما إياه من قبل أو من بعد، ويشمل ما حفت به قرائن دالة على طلب الكتمان إذا كان العرف يقضي بكتمانه، كما يشمل خصوصيات الإنسان وعيوبه التي يكره أن يطلع عليها الناس"[237].

وأصل الكلمة، كما هو ظاهر، يدل على إخفاء الشيء وعدم إظهاره[238]، والإسرار خلاف الإعلان.

النظام الأساسي للوظيفة العمومية، ينص على أن كل موظف ملزم بكتم سر المهنة في كل ما يخص الأعمال والأخبار التي يحملها أثناء تأدية مهامه أو بمناسبة مزاولتها؛

2- يمنع منعا باتا اختلاس أوراق المصلحة ومستنداتها أو تبليغها للغير بصفة مخالفة للنظام؛

3- يرتكب جريمة إفشاء السر المهني ويقع تحت طائلة القانون الجنائي والتاديبي الموظف الذي اطلع بحكم مهامه على خصوصيات إدارية أو اجتماعية أو مادية –الملف الطبي+ النقط + المرتب + العقوبات المتخذة ضد بعض الموظفين. ويقوم بإفشائها دون ضرورة شرعية تذكر؛

4- إن القانون الجنائي –الفصل 448 مثلا: منفتح أو أخفى أو أتلف، بسوء نية، مكاتب أو مراسلات موجهة إلى غيره، في غير الحالات المشار إليها في الفصل 232، يعاقب بالحبس من شهر إلى سنة وغرامة من مائتين إلى خمسمائة درهم، أو بإحدى هاتين العقوبتين فقط. يقرر جزاءات زجرية صارمة لمعاقبة من لا يحترس في الحفاظ على السر المهني علما بأن الجريمة تتحق بمجرد افشاء السر إلى الأغيار ولو بدون نية الاضرار.

[235]= إن السر المهني بمفهومه المعاصر والمتداول في المجتمعات الليبرالية لم يعرف بالمغرب إلا ابتداء من إرساء نظام الحماية الذي اقترن بوضع نصوص تشريعية عصرية مستنبطة في مجملها من القوانين الفرنسية إن لم تكن القوانين الفرنسية نفسها كما حدث بالنسبة للقانون الجنائي والمسطرة الجنائية. فقد نص الفصل 13 من ظهير 1913/9/12 المتعلق بالمسطرة الجنائية، والملحق بظهير 12 شتنبر 1913 المتعلق بالتنظيم القضائي للحماية الفرنسية بالمغرب على أن مقتضيات قانون الإجراءات الجنائية الفرنسي تطبق أمام المحاكم الفرنسية بالمغرب، كما نص الفصل 14 منه على أن العقوبات المطبقة على الجنايات والجنح والمخالفات هي تلك المنصوص عليها في القانون الجنائي الفرنسي. ومنذ ذلك الحين أصبحت جنحة إفشاء الأسرار معاقبا عليها بالمغرب بالفصل 378 من القانون الجنائي الفرنسي. وبالرغم مما ذكر فإنه لاجدال في أن الصيغة العمومية للفصل 378 من القانون الجنائي الفرنسي، ثم الفصل 466 من القانون الجنائي المغربي، والتي تتحدث عن كل شخص يعتبر من الأمناء على الأسرار بحكم مهنته أو وظيفته كانت تشمل المحامي.

[236]= القضاء الإداري الدكتور سليمان محمد الطماوي دار الفكر العربي القاهرة 1986

[237]= مجلس مجمع الفقه الإسلامي المنعقد في دورة مؤتمره الثامن ببندر سيري بروناي دار السلام في 21-27 -6-1993.

[238]= معجم مقاييس اللغة 67/3، لسان العرب مادة سرد: المفردات للراغب، ص 228.

أما السر المِهْنِي أو الوظيفي، فهو ما كان الأصل فيه الإخفاء واطلع عليه شخص بسبب مهنته[239]. ويشمل كتمان السر المهني كل ما يتصل بالمعلومات والبيانات والوثائق والإجراءات والقرارات المطَّلع عليها بسبب ممارسة الوظيفة العمومية.

أما المقصود بكتم أو كتمان السر المهني أو الاحتفاظ به، فهو عدم إفشاء الموظف الأمور التي يطلع عليها، بحكم وظيفته إذا كانت سرية بطبيعتها، أو بموجب التعليمات، وتجنب الإفضاء بوقائع لها الصفة السرية من شخص مؤتمن عليها بحكم وظيفته أو مهنته، خلافا للقانون وعدم الإفصاح أو الإدلاء بأي تصريح، أو بيان عن أعمال الوظيفة.

*= حكم إفشاء السر المِهْنِي:

قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾[240]، وقال جل جلاله ﴿وَالَّذِينَ هُمْ لأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ﴾[241]، وقال الرسول ﷺ "أد الأمانة إلى من ائتمنك ولا تخن من خانك"[242]، وقال "المجالس بالأمانة إلا ثلاثة مجالس: سفك دم حرام، أو فرج حرام، أو اقتطاع مال بغير حق"؛ والأصل أنّ ما أمر الشرع بكتمانه حكمه ظاهر باعتبار فهم دلالة الخطاب. والسر أمانة لدى من استودع حفظه، التزاما بما جاء به الإسلام، وهو ما تقضي به آداب التعامل.

وترجع الحكمة من إلزام الموظف بكتم السر إلى حماية المصلحة العمومية بالمحافظة على أسرارها، وعدم إذاعتها أو نشرها والحرص على الملفات والوثائق التي تحتويها، وعدم تسليمها إلى أي شخص إلا لشخص مسؤول، ولهذا حرصت التشريعات على معاقبة مرتكبي هذه الأفعال جنائيا؛ فالموظف الذي يدلي، مثلا، للصحافة بمعلومات غير مصرح بنشرها أو يقوم بالاحتفاظ بأصول بعض الأوراق الرسمية، لا يكون، فقط، مخلا بالتزاماته المِهْنِية، بل مخالفا، أيضا، لنص جنائي آمر.

ومعلوم أن مخالفة هذا الحظر تعرض الموظف، فضلا عن المساءلة التأديبية، إلى المساءلة الجنائية طبقا للفصول 292-446-554 من القانون الجنائي، لأن الدولة حين تقوم بإلحاق المواطن بإحدى وظائفها، في مرفق هام من المرافق العامة، فإنها بذلك تأمنه على كل ما يحتويه ذلك المرف من أسرار وخبايا يطلع عليها بحكم وظيفته، قد يؤدي إفشاؤها إلى تعريض المصلحة العامة للخطر، أو تعريض سير المرفق العام للتوقف، أو إصابة مصالح المواطنين بضرر.

---

[239]= ينقسم السرّ إلى أنواع:

- ما يبلغ الإنسان من أمور يطلب صاحبها كتمانها، سواء طلب ذلك صراحة، أو بدلالة الحال بأن يتحدث عنها حال الإنفراد.
- ما يريد الإنسان عمله مما تدعو المصلحة إلى كتمانه.
- ما أمر الشرع بكتمانه وعدم إذاعته. أنظر: الذريعة إلى مكارم الشريعة، ص 297، غذاء الألباب للسفاريني 116/1، إحياء علوم الدين 132/3، الموسوعة الفقهية 292/5.

[240]= سورة الانفال: 27

[241]= سورة المؤمنون: 8

[242]= رواه أو داوود.

والمنع الذي يطال السر المهني هو منع عام وشامل، لكل الأسرار والأخبار التي ترد عليه خلال مزاولته مهامه، المؤتمن عليها، اعتبارا لمركزه والمهام المسندة إليه.

وإذا كان الاحتفاظ بالسر وعدم إفشائه مبدأ أساسيا والتزاما على مَنْ علم به بحكم مهنته، موظفا كان أم غير موظف، فإن ما يختص به الموظف العمومي في مهمته، خدمة للصالح العام، يحمله التزامات صارمة لا تُفْرَض عادة على العاملين خارج الإدارة العمومية[243].

وبديهي ألا يكون كل ما يطلع عليه الموظف بحكم وظيفته من معلومات سرا، بل، لا بد من توفر شروط معينة لقيام هذه الصفة:

***= شروط السر المِهْنِي:**

ما يزال المفهوم القانوني للسر المِهْنِي غامضا، وغير مبن على أسس قانونية واضحة، ولما يتم تحديده من قبل القضاء الإداري، فصار مداه يختلف من إدارة إلى أخرى، ومن موظف إلى آخر؛ ورب دراسة شروط قيامه، التالية، قد توضح معناه:

^= أن يكون بطبيعته أو بسبب الظروف المحيطة به سرا:

انقسم الفقه حول تحديد السر المهني إلى اتجاهين:

– اتجاه الشخصي: يرى أن الموظف لا يلتزم إلا بما يعهد به إليه، صراحة، من سر؛

– واتجاه الموضوعي: لا يشترط أن يعهد بالسر صراحة إلى الموظف، بل يكفي أن يتم الاطلاع عليه بسبب الوظيفة، والظروف والأحوال الموضوعية التي أحاطت بالواقعة.

وطالما أن هذه الوقائع مرتبطة بالموضوع الذي عهد به إليه[244]، كسرية أسئلة الامتحانات، إذ هي أعمال تستلزم بطبيعتها أن تكون سرية، وكل من يضعها أو يراجعها أو يطبعها ملزم بالمحافظة على سريتها، "في كل ما يخص الأعمال والأخبار التي يعلمها أثناء تأدية مهامه أو بمناسبة مزاولتها"، ومثلها المعلومات التي تتصل بالحياة الخاصة بالموظفين وبأسرارهم المالية والمهنية.

^= أن لا يكون معلوما للكافة:

تفقد صفة السرية إذا كانت الواقعة التي تعلق بها السر معلومة للكافة، إلا أنه ينبغي أن يلاحظ هنا أن الطابع السري للواقعة لا ينتفي حتى لو كانت معروفة بهذا الشكل، ما دامت غير مؤكدة، فالموظف الذي يؤكد شائعات يكون قد أفشى السر المؤتمن عليه، ويخل بالتزاماته، ويهفو[245] .

---

[243]= الحماية الجنائية للموظف الدكتور صباح مصباح محمود السليمان دار الحامد للنشر والتوزيع عمان 2004

[244]= مبادئ القانون الإداري الدكتور عبد الفتاح حسن مكتبة الجلاء الجديد المنصوره 1979

[245]= هفا إلى، هفا ب. هفا، يهفُو، هَفْوا وهَفَوانا وهَفْوَةً، فهو هافٍ، والمفعول مَهْفوّ: زل، سقط، انحرف عن الصواب وطاش.

وبالرغم من أن السر قد يكون معلوما من قبل عدد محدود من الموظفين من محيط عمل واحد، فإن طابع السرية يبقى ملازما له؛ لكن صفة السر تنتفي عن الواقعة، حتى لو لم يعلم بها كثير من الناس، إذا علم بها من لا تربطهم بالسر علاقة خاصة، كالعلم بالوقائع عن طريق جلسة محاكمة علنية[246] .

^= أن يعلم الموظف بالسر أثناء الوظيفة أو بسببها:

أي أن يكون من طبيعة وظيفة الموظف الاطلاع على الأسرار. ويشمل نطاق هذه الأسرار ما اطلع عليه الموظف منها، مباشرة، بحكم وظيفته كالأوامر والقرارات الإدارية والدراسات ومشاريع القوانين والقرارات وغيرها، أو بشكل غير مباشر، كحالة الموظف الذي يطلع على محتوى المراسلات التي تمر على زميله بسبب وجودهما في مكان عمل واحد، أو عندما تكون الأعمال ذات طبيعة سرية، إلا أن ممارستها أو إنجاز ما يتعلق بها يتطلب ممن أنيطت به تلك الواجبات أن يستعين بأشخاص آخرين لمساعدته لعدم إمكان أدائه لها بصورة منفردة. وفي جميع هذه الأحوال يلزم الموظف بالكتمان وإلا عرض نفسه للمساءلة التأديبية، فضلا عن صور المسؤولية الأخرى[247].

***- طرق إفشاء:**

تتعدد طرق ووسائل إفشاء السر الوظيفي، وتختلف وسائل انقضائه، وتتنوع آثاره القانونية. ويمكن للموظف أن يفشي أسرار الوظيفة العامة من خلال وسائل عدة منها:

***= الكلام:**

ويتحقق عن طريق المشافهة بالحديث أو الخطابة التي توجه إلى شخص أو مجموعة من الأشخاص أو عدد غير محدد منهم. وقد يكون الكلام مباشرا بين أفراد حاضرين في مكان واحد، كما قد يكون موجها إلى شخص أو أشخاص بعيدين عن الموظف، كما في حالة التصريح إلى وسائل الإعلام كالصحافة ومحطات الإذاعة أو التلفزة الأرضية أو الفضائية أو عن طريق الهاتف.

***= الكتابة:**

وقد تتم بخط اليد أو بآلات الطباعة المختلفة كالآلة الكاتبة أو الفاكس أو التلكس أو الحاسوب أو الهاتف النقال أو عن طريق الانترنت أو بالرسوم المختلفة التي يمكن أن تحتوي وثائق متعددة كالرسائل أو المطبوعات المتنوعة من صحف ومجلات وكتب وملصقات.

***= أشكال أخرى:**

وقد يتم إفشاء السر الوظيفي بأشكال أخرى، الثابتة منها (الفوتوغرافية) والمتحركة (أشرطة الفيديو) والسينما والتلفزة والصور الرقمية، والخرائط.

---

[246]= التأديب الإداري في الوظيفة العامة الدكتور علي جمعة محارب دار الثقافة عمان 2003

[247]= إن المشرع تدخل في العديد من البلدان لسن قواعد تجبر على التبليغ عن العديد من الأمراض التي قد تشكل خطرا على الصحة العمومية لكونها معدية، وذلك حفاظا على المصلحة العامة، كما تسمح بالتبليغ عن كل ما يعاينونه من آثار اعتداء، مادي أو معنوي، على طفل مثلا.

ولا شك في أن ثورة الاتصالات، وما نجم عنها من توفر وسائل اتصال حديثة وسريعة قد أدت إلى إتاحة فرص وأشكال أكثر تنوعا لإفشاء الأسرار وإيصالها إلى الآخرين بسرعة فائقة سواء عن طريق مواقع الانترنت أو المدونات، أو البريد الإلكتروني، أو الرسائل القصيرة على الهاتف الجوال.

*** – انقضاء التزام الموظف بعدم إفشاء الأسرار المهنة:**

يبقى التزام الموظف بالحفاظ على أسرار الوظيفة، ولا ينتهي حتى بعد انتهاء حالة الموظف النظامية مع الإدارة، وهو من الالتزامات الوظيفية النادرة التي تستمر لما بعد انتهاء العلاقة الوظيفية، وسببه أن الوقائع والمعلومات التي تصل إلى علم الموظف تعد أسرارا إما بطبيعتها، وإما بإرادة الإدارة؛ وفيما عدا الأحوال المنصوص عليها في القواعد الجارية فإن الوزارة المنتمي إليها الموظف هي وحدها المختصة في تحريره الموظف من لزوم كتمان السر أو ترفع عنه المنع المقرر أعلاه".

*** – التزام الموظف بكتم السر ومبادئ الشفافية والحصول على المعلومات:**

إذا كان مبدأ كتم السر هو المتحكم في أعمال الدولة الحديثة، فإن الشفافية أصبحت إحدى المقومات الأساسية للحكامة الرشيدة، وشرطا ضروريا للتنمية المستدامة، لذلك تنحو الاتجاهات الحديثة في الإدارة إلى اعتبار السرية في أعمال سلطات الدولة، وخاصة الإدارية، مجرد استثناء محدود وموقوت، قابل للانتقاص يوما بعد يوم لصالح الشفافية، لما ينجم عن السرية من مساوئ كثيرة، وتسعى إلى اعتبار العلانية قاعدة والسرية استثناء.

ويعزز هذا الاتجاه ما يشهده العالم من ثورة تقنية هائلة وتطورات علمية مذهلة في شتى المجالات، وخاصة في حقل الاتصالات وفي أساليب جمع وتخزين وتنظيم المعلومات، فضلا عن الانفتاح الإداري الذي أصبح المبدأ في العلاقة بين الدولة والأفراد.

*** – التزام الموظف بالكتمان ومبدأ الشفافية:**

لقد خطا القانون االمغربي خطوات واسعة وجريئة في مسايرة الاتجاهات الحديثة، فاعتمد مبدأ الشفافية في عدد من المجالات الإدارية، وأعطى الموظف الحق في التظلم بغية تعزيز مبدأ الشفافية والعدالة والمساءلة فيما يتعلق بحقوقه، بالرغم من أن التساؤل ما يزال ثائرا حول متى يعد ما قام به الموظف من قبيل الشفافية في إبداء الرأي، ومتى يعد مخالفة لالتزامه بعدم إفشاء أسرار الوظيفة العمومية، إذ تبدو الحدود والمعالم الفاصلة بين هذين الالتزامين غير واضحة، ما يدعو إلى توفير ضمانات قانونية تحمي الموظف في تنفيذه لتلك الالتزامات، وممارسته لتلك الحقوق، وتمنع تعرضه للمساءلة.

*** – التزام الموظف بالكتمان وحق الحصول على المعلومات:**

لقد أصبح حق الاطلاع والحصول على المعلومات من الحقوق المهمة سواء للأفراد أم للهيئات والجهات المختلفة بما فيها الجهات الإدارية، وخاصة الرقابية منها، ما يرمي إلى حصر نطاق السرية

الإدارية في حدود ما تقتضيه ضرورات حفظ النظام العام، وحسن سير المرافق العامة، وحماية حقوق الدولة والأفراد[248].

♦- الالتزام بالمحافظة على الأموال العامة وصيانتها:

يعد مالا عاما ما خصص منه لمنفعة المواطنين. ولا يقتصر الالتزام بالمحافظة عليه، فقط، على مجرد عدم سرقته أو اختلاسه[249] أو فقدانه، بل يمتد إلى كيفية استعماله، وصيانته.

والالتزام بحفظ المال العام وصيانته، عقارا كان أو منقولا، يتطلب من كل من يديره أو يستعمله المحافظة عليه من الضياع أو التلف، والعمل باستمرار على صيانته، والحؤول دون انقطاع الانتفاع به، واستعماله فيما رصد له، لا غير. وكل من يستعمله لأغراضه الخاصة، كمن يستعمل هاتف مكتبه ليتحدث مع زوجه، خارج العمل، يكون معتديا على المال العام، ومخلا بالتزامه بالمحافظة عليه.

ويكتسي هذا الالتزام صبغة دينية وأخلاقية، ولذلك توعد الإسلام كل من آخذ من المال العام شيئا بالوعيد الشديد في قول الله تعالى ﴿وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَنْ يَغُلَّ وَمَنْ يَغْلُلْ يَأْتِ بِمَا غَلَّ يَوْمَ الْقِيَامَةِ ثُمَّ تُوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَا كَسَبَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ﴾[250].

---

[248]= ينص الفصل 27 من الدستور المغربي على أن: للمواطنين والمواطنات حق الحصول على المعلومات، الموجودة في حوزة الإدارة العمومية، والمؤسسات المنتخبة، والهيئات المكلفة بمهام المرفق العام.

ولا يمكن تقييد الحق في المعلومة إلا بمقتضى القانون، بهدف حماية كل ما يتعلق بالدفاع الوطني، وحماية أمن الدولة الداخلي والخارجي، والحياة الخاصة للأفراد، وكذا الوقاية من المس بالحريات والحقوق الأساسية المنصوص عليها في هذا الدستور، وحماية مصادر المعلومات والمجالات التي يحددها القانون بدقة.

[249]= عاقب المشرع المغربي الاختلاس والغدر الذي يرتكبه الموظفون العموميون في:

-الفصل 241: يعاقب بالسجن من خمس إلى عشر سنوات كل قاض أو موظف عمومي بدد أو اختلس أو احتجز بدون حق أو أخفى أموالا عامة أو خاصة أو سندات تقوم مقامها أو حججا أو عقودا أو منقولات موضوعة تحت يده بمقتضى وظيفته أو بسببها؛ فإذا كانت الأشياء المبددة أو المختلسة أو المحتجزة أو المخفاة تقل قيمتها عن ألفي درهم، فإن الجاني يعاقب بالحبس من سنتين إلى خمس سنوات.

-الفصل 242: كل قاض أو موظف عمومي أتلف أو بدد مستندات أو حججا أو عقودا أو منقولات أؤتمن عليها بصفته تلك، أو وجهت إليه بسبب وظيفته، وكان ذلك بسوء نية أو بقصد الإضرار، فإنه يعاقب بالسجن من خمس إلى عشر سنوات.

-الفصل 243: يعد مرتكبا للغدر، ويعاقب بالحبس من سنتين إلى خمس، وغرامة من مائتين إلى عشرة آلاف درهم، كل قاض أو موظف عمومي، طلب أو تلقى أو فرض أوامر بتحصيل ما يعلم أنه غير مستحق أو أنه يتجاوز المستحق، سواء للإدارة العامة أو الأفراد الذين يحصل لحسابهم أو لنفسه خاصة.

-الفصل 245: كل موظف عمومي أخذ أو تلقى أية فائدة في عقد أو دلالة أو مؤسسة أو استغلال مباشر يتولى إدارته أو الإشراف عليه، كليا أو جزئيا أثناء ارتكابه الفعل سواء قام بذلك صراحة أو بعمل صوري أو بواسطة غيره، يعاقب بالحبس من سنة إلى خمس وبغرامة من مائتين وخمسين إلى خمسة آلاف درهم. وتطبق نفس العقوبة على كل موظف عام حصل على فائدة ما في عملية كلف بتسيير الدفع أو بإجراء التصفية بشأنها.

-الفصل 246: تطبق أحكام الفصل السابق على الموظف العمومي خلال خمس سنوات بعد انتهاء وظيفته، أيا كانت كيفية هذا الانتهاء، وذلك فيما عدا الحالة التي يكون قد حصل فيها على الفائدة عن طريق الميراث.

-الفصل 247: في حالة الحكم بعقوبة جنحية فقط، طبقا لفصول هذا الفرع، فإن مرتكب الجريمة يمكن علاوة على ذلك، أن يحكم عليه بالحرمان من واحد أو أكثر من الحقوق المنصوص عليها في الفصل 40، وذلك لمدة لا تقل عن خمس سنوات ولا تزيد على عشر ويجوز أن يحكم عليه أيضا بالحرمان من تولى الوظائف أو الخدمات العامة مدة لا تزيد على عشر سنوات.

[250]= آل عمران: 161: وقوله تعالى ﴿ ومَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَنْ يَغُلَّ ﴾ قال ابن عباس ومجاهد والحسن وغير واحد: ما ينبغي لنبي أن يخون.

3.1. 2- الانضباط المهني:

أمام تعدي مهمة المدرس، في ضوء التشريع المغربي، حدود التعليم إلى دائرة التربية، كان لا بد من أن تتأسس مهنة التدريس على مجموعة من ضوابط، وقواعد يتعين على المدرس الالتزام بها.

3.1. 1.2- ضوابط مهنة التدريس الأخلاقية:

طبيعي أن يكون لكل قانون ضابط أو حكم كلي ينطبق على جزئياته[251]؛ لكن، فضلا عن الضوابط العامة للوظيفة العمومية، لمهنة التدريس طبيعة خاصة، تميزها، وتمثل أخلاقياتها، وقواعدها البيداغوجية[252]، وضوابطها الديداكتيكية، مظهرا من مظاهر تميز مهمة المدرس عن مهمة غيره.

♦= الانتماء إلى مهنة التدريس وتقديرها:

أول التزامات المدرس أن يكون معلما جديرا بالقيام بمهمة التربية والتكوين، كفءا، واعيا بالتزامه، مقدرا لعظمة الأمانة المؤتمن عليها، منتميا للمهنة، معتبرا التدريس عبادة يُثَابُ عليها، لا مجرد مهنة للتكسب، مترفعا عن المخلات بشرف الوظيفة، سواء كان داخل العمل أو خارجه.

صحيح أن المدرس يستطيع تنظيم حياته الخاصة كما يشاء ويرغب، لكن صفته، كمعلم ومرب، تفرض عليه تجنب كل ما يمس بسمعته الشخصية أو المهنية.

وإذا كان من حق المجتمع المغربي الاستفادة من نظام للتربية والتكوين يحفظ ويرسخ مرتكزاته الثابتة، ويحقق غاياته الكبرى، فإن عليه واجب تكريم القائمين بمهنة التربية والتكوين[253].

♦= تطوير الإمكانات المعرفية والتربوية:

إذا كان العلم ضروريا لكل مسلم، فإن المدرس، القدوة أكثر الناس حاجة إليه، ليتأكد، أولا، من صحة خطواته، وليصحح به خطوات الآخرين، ثانيا[254]، يلزمه الحرص على الاستزادة من المعرفة،

---

[251]= الأحكام جمع حكم وهو إثبات أمر لأمر أو نفيه عنه بواسطة، فإن كانت هذه الواسطة هي العقل كان الحكم بالبداهة عقليا كقولنا: الواحد نوصف الاثنين، أو عن طريق إعمال النظر كقولنا: الواحد نصف ربع الثمانية، وإن كانت الواسطة هي العادة والتجربة كان الحكم عاديا تجريبيا كقولنا: النار محرقة، وإن كانت الواسطة هي الشرع كان الحكم شرعيا كقولنا: الصلاة واجبة والغش حرام. انظر: مناهج البحث في العلوم الإسلامية لأحمد الدسوقي القاهرة.

[252]= يتميز الخطاب التربوي عن البيداغوجي في أن الأول يشمل عقلنة التربية الأسرية والمدرسية والمجتمعية أما الثاني فلا يشمل إلا التربية المدرسية أي التعليم وهو مجرد جزء من الخطاب التربوي العام. يمكن التميز ضمن هذا الخطاب بين ثلاثة خطابات بيداغوجية جزئية:

1- البيداغوجية المطبقة أو الممارسة من طرف المدرسين في جميع مستويات التعلم.

2- البيداغوجية المدرسة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، مثلا.

3- البيداغوجية العالمة التي ينتجها الباحثون.

ويبدو، من خلال المنتوج العلمي، سواء المؤلفات أوما ينشر على المواقع على الشبكة العنكبوتية المغربية، التنافر بين هذه الخطابات الفرعية.

[253]= المادة 14 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

[254]= يلزم أن يشعر المتعلم أن أستاذه أعلى منه، وأنه، بالطبيعة، في موقف الآخذ المتلقي، لا في موقف الند، ولا في موقف أعلى من موقف المدرس؛ فهذه حقيقة نفسية تعمل عملها تلقائيا في النفوس!

والنهل من كل جديد ومفيد، وقدراته المهنية، وتتبع أحوال العملية التعليمية[255]، وتطوير إمكاناته المعرفية والتربوية، عموما، وفي مجال تخصصه، خاصة، ليستطيع أن يربط بتناسق منطقي بين أجزاء المقررات الدراسية، وبين بالموافقة والمواءة مع استراتيجية المغرب والبيئة المدرسية.

---

[255]= تتكون العملية التعليمية من المكونات التالية:

أولا: المادة التعليمية: هى البرنامج أو المنهج الدراسي الذي يقدم فى فترة زمنية محددة المنهج الدراسي يشمل المقرر الدراسي وما يصاحبه من أنشطة. وما يلزم مراعاته فى المادة التعليمية:

1- أن تكون مناسبة لمستوي نضج ونمو المتعلم؛

2- أن تتوافق مع ميول واهتمامات واتجاهات المتعلمين؛

3- أن يتم عرضها بصورة مناسبة للمستوي العقلي للمتعلم؛

4- أن تراعي احتياجات المتعلم النفسية والاجتماعية؛

5- أن لا تكون مكلفة تفوق طاقة كل من المتعلم والمدرس.

ثانيا: مكان التعلم: ويقصد به الحيز البيئي الذي تتم فيه العملية التعليمية. فقد يكون(حجرة فى مدرسة، مختبر، حجرة المكتبة، قاعة أنشطة). أما المكان فضروري أن:

1- يتوافر على الشروط الصحية من تهوية وإضاءة...؛

2- يكون بعيدا عن الضوضاء أو مشتتات الانتباه؛

3- يتسع لكل الدارسين؛

4- يكون مريحا من الناحية النفسية لكل من المدرس والمتعلم؛

5- تتوافر فيه معينات التدريس؛

6- تتوافر فيه سبل ممارسة أنشطة التعلم.

ثالثا: الوسائل التعليمية: وهي عبارة عن مواد يستخدمها المدرس لتساعده علي توصيل مادته التعليمية بصورة جيدة. وقد تكون (نموذج، صورة، رسومات، أجهزة، أو الموضوع نفسه)؛ غير أنه يلزم أن:

1- تكون ذات علاقة بموضوع التعلم؛

2- تتوافر طرق عرضها فى حجرة الدراسة؛

3- يتناسب عرضها مع مستوي نمو المتعلم؛

4- تكون اقتصادية فى التكلفة والعرض والفائدة؛

5- تكون فى متناول يد المعلم والمتعلم بحيث يسهل الرجوع إليها وقت الاحتياج.

رابعا: المتعلم: وهو المتعلم المستقبل للمادة التعليمية؛ وتتعلق به أمور كثيرة، تخص:

1- الجوانب العقلية: قدرات عقلية، عمليات عقلية؛

2- سماته الشخصية؛

3- خصائص سلوكية؛

4- الفروق الفردية؛

5- الاستعداد؛

6- الميول؛ وجماعة الأقران؛

7- الاتجاهات.

خامسا: أمور تتعلق بالمحيطين بالمتعلم وتؤثر على تعلمه:

1- أساليب التنشئة داخل الأسرة؛

2- والعلاقات الاجتماعية فيها وفي المدرسة؛

3- البيئة الاقتصادية والثقافية والقيمية والخلقية؛

4- الشروط الفيزيقية فى الموقف التعليمي وتأثيراتها النفسية والصحية في المتعلم مثل: (الإضاءة، درجة الحرارة، التهوية)؛

سادسا: المدرس: وهو الشخص الذي تم إعداده أكاديميا ومهنيا لتنفيذ العملية التعليمية؛ ويتجلى دوره في أنه:

أكيد أن المدرس صاحب رأي وموقف من قضايا المجتمع، ما يفرض عليه توسيع نطاق ثقافته وتنويع مصادرها، والمتابعة الدائمة للمتغيرات، ليكون قادرا على تكوين رأي ناضج، مبني على العلم والمعرفة والخبرة الواسعة، يعزز مكانته الاجتماعية، ويؤكد دوره الرائد الفعال في المدرسة وخارجها.

♦= الإسهام في البرامج التدريبية والبحث التربوي:

يلزم المدرس المشاركة الإيجابية في البحوث والدراسات التربوية التي تخدم القضايا التربوية والتعليمية، والاستفادة من نتائج البحوث والدراسات في أداء رسالته بتطبيقها وتجريبها، وبإسهامه بفعالية في البرامج، وتقديم المقترحات التي تسهم في تحسين أساليب العمل ورفع مستواه، وتوفير بيئة عمل مناسبة، إذ المدرس طالب علم، وباحث عن الحقيقة، لا يدخر وسعا في التزود من المعرفة، والإحاطة بتطورها في حقل تخصصه تقوية لإمكاناته المهنية موضوعا وأسلوبا ووسيلة.

3.1. 2.2- قواعد انضباط مهنة التدريس:

مهنة التدريس عملية إنسانية، تسعى إلى تحقيق أهداف مخطط لها مسبقا. ومواكبة للتطور والتقدم الكبير الذي عرفته النظريات المعرفية، ومختلف العلوم المساهمة فيها، تبنى المغرب نظاما للتربية والتكوين، يروم الرقي بالبلاد والإسهام في تطويرها، ما أدى إلى إعادة صياغة أدوار المدرسة، وتنظيم العلاقات التربوية داخل المؤسسة التعليمية، لتحسين تدبير العمل التربوي، وقيام المدرسة بوظائفها كاملة تجاه الأفراد والمجتمع، فطور هندسيات التربية، وجدد قواعده البيداغوجية والديداكتيكية.

♦= التدريس وقواعده:

***- تعريف التدريس:**

التدريس علم تطبيقي انتقائي متطور، يمكن تعريفه في ضوء التشريع المغربي بأنه:

- تقنية عملية تربوية هادفة وشاملة، لتحقيق الأهداف والكفايات[256] التربوية المسطرة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

1- يقضي المتعلم معه معظم الوقت فى المدرسة؛

2- حجر الزاوية فى العملية التعليمية فهو المنفذ لها؛

3- ممثل للمجتمع فى نقل الثقافة والعادات والتقاليد؛

4- امتداد لشخصية الوالدين وكثيرا ما يحل محلهما؛

5- قد يصبح للمتعلم المثل الأعلي أو القدوة؛

6- يشكل المناخ السائد فى حجرة الدراسة فقد يخلق جو تنافسي أو عدواني أو تعاوني؛

7- أهمية ما يقدم للمتعلم يتحدد من قبل المعلم.

[256]= "الكفاية وظيفة وليست سلوكا: "يعتقد راي Rey . B 1998، أن نموذج التدريس الهادف، خاصة لدى بعض رواده ممن تبنوا التصور السلوكي، يختزل التَّعلُّمَات (مكتسبات المتعلمين) في العمل على تحقيق سلسلة من الأهداف السلوكية، التي تقود إلى تجزيء، بل إلى تفتيت النشاط إلى الحد الذي يصبح المتعلم معه عاجزا عن معرفة مغزى نشاطه. إن هذه النزعة نحو التجزيء، والتفكيك تجعل من الصعب على المقوم مثلا، القول بأن مجموع السلوكات المكتسبة يحقق الغاية المرجوة والتي كان من المفروض أن تشكلها. فإذا قلنا مثلا إن على المتعلم

– عملية طويلة لتكييف، المتعلم وبيئته، وأداة رسمية لتطوير المجتمع وتثبيته على قواعده الجامعة.

ويُفترض، في ضوء الميثاق الوطني للتربية والتكوين والنصوص المطبقة له، استهداف التدريس:

= تحقيق المتعلم لذاته والاعتراف بما يحصله من مكاسب فكرية وعملية؛

= تكوين المتعلم من الناحية العقلية والخلقية والجسدية والعاطفية والإنسانية، ارتباطا بالعوامل والروابط المحيطة، اجتماعية ومحلية وجهوية وإقليمية ووطنية كانت، أو دينية واقتصادية وسياسية وعلمية وتقنية، وبيئية[257]؛

لكي يكتسب مهارة الكتابة، أن يتعلم الهدف رقم 1 وبعده الهدف رقم 2 ثم الهدف رقم 3 ... الخ، فهل يشكل مجموع هذه الأهداف الجزئية الغاية المرجوة وهل يعي المتعلم مغزى تحقق هذه الأهداف السلوكية الجزئية و هل يتكون لديه إدراك واضح لذلك؟

إن السلوك الملاحظ هو في نهاية الأمر، سلوك إنساني وبالتالي يكون من الضروري الاعتراف له بقدر من المعنى والمغزى والقصدية؛ وإلا ما الفرق بين سلوك الإنسان وعمل الآلة؟

إن التعرف على السلوك، لا يعني فقط تعداد التغيرات الجسمية التي تحدث لدى المتعلم. بل إن التعرف عليه يعنى أساسا التعرف عليه باعتباره سلوكا منظما ومنسقا حول نشاط معين. وهكذا نرى أن مفهوم السلوك، يعني أن يتضمن شكلا من أشكال الغائية وأن يندرج مفهوم الكفاية بدوره وكذلك مفهوم الهدف العام، في هذا السياق.

بطبيعة الحال فإن المتحمس لنموذج التدريس بالأهداف خاصة في جانبه السلوكي، محق عندما يشكك في إدخال مفهوم الغائية في الاعتبار، لأن هذا المفهوم يمكن أن يتسرب إلى العلاقة بين المدرس والمتعلمين بل إلى النشاط التربوي برمته، أبعادا ضمنية وغامضة ويؤدي بالتالي إلى الضبابية و العشوائية. لكن المؤكد هو أن سلوك المتعلم لكي يكون مفهوما ويكون قابلا للملاحظة، لا بد من تناوله بقدر من الوظيفية.

إن ما ينبغي أخذه بعين الاعتبار في موضوع الكفايات، ليس السلوك كانعكاس (رد فعل) عضلي وغذي وحسي حركي كما يراه السلوكيون، بل السلوك كنشاط ــ ومهام ذات مغزى؛ لذلك يعرف فيفيان دولاندشير V . de Landsheere الكفاية بكونها " تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرض".

إن الكفاية سلوك يمكن التعبير عنه بأنشطة قابلة للملاحظة، لكنها أنشطة تتجمع وتندمج في عمل مفيد وذي مغزى، وهكذا فإن الوظيفة العملية (التطبيقية) هي التي تغدو حاسمة في الموضوع. وتشكل الكفايات مجموعات مهيكلة تتفاعل عناصرها وتتداخل مكوناتها وتنتظم حسب تسلسل معين، للاستجابة لمقتضيات الأنشطة التي ينبغي إنجازها. ويمكن أن تتألف الكفاية من تشكيلة (مزيج) غير متجانسة من المعارف والمهارات والقدرات العقلية والخطاطات الحسية ... الخ، وما يوحد بينها هو فائدتها ومنفعتها، أي النشاط التقني والاجتماعي الذي سينتج عن توظيفها. إن الكفاية غير منسجمة من حيث العناصر التي تتألف منها و لكنها منسجمة من حيث النتيجة المستهدفة.

وتتضمن الكفايات نتائج المكتسبات المعقدة والتي تظهر كما لو كانت حصيلة المكتسبات السابقة، ما يؤكد الطابع اللولبي –نسبة إلى اللولب– للكفاية حيث تعتبر تشكيلة وخليط من العناصر، منها ما هو مكتسب الآن ومنها ما تم اكتسابه في حصص ماضية، عناصر تتجمع شيئا فشيئا لتمكن صاحبها من التحكم في بعض المواقف والوضعيات": راجع: الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج للدكتور محمد الدريج.

[257]= مصطلح "البيئة" Environment شائع الاستعمال، ويطلق إطلاقات عديدة ومختلفة، باختلاف علاقة الإنسان بالبيئة، إذ المدرسة بيئة، والمصنع بيئة، والمؤسسة بيئة، والوطن بيئة، والعالم كله بيئة. ويمكن النظر إلى البيئة من خلال النشاطات البشرية المختلفة، فيقال: البيئة الزراعية، الصناعية، الثقافية، الصحية، أو الاجتماعية، أو السياسية. ومهما تكن النظرة إلى البيئة ومجالاتها، فقد عرفت بأنها:

1– الإطار الذي يعيش فيه الإنسان، ويحصل منه على مقومات حياته من غذاء وكساء ودواء ومأوى، ويمارس فيه نشاطاته وعلاقاته مع أقرانه من بني البشر .

2– كل ما هو خارج عن كيان الإنسان، وكل ما يحيط به من موجودات، فتشمل الهواء الذي يتنفسه، والماء الذي يشربه، والأرض التي يسكن عليها ويزرعها، وما يحيط به من كائنات أو جماد. باختصار هي الإطار الذي يمارس فيه حياته وأنشطته المختلفة– كل ما هو خارج عن كيان الإنسان، وكل ما يحيط به من موجودات، فتشمل الهواء الذي يتنفسه، والماء الذي يشربه، والأرض التي يسكن عليها ويزرعها، وما يحيط به من كائنات أو جماد. باختصار هي الإطار الذي يمارس فيه حياته وأنشطته المختلفة، فهي إطار وجوده. ما يفرض على الإنسان أن يكون عاملا إيجابيا، يؤثر في البيئة حتى يحافظ على ذاته ومحيطه.

– إعداد المتعلم للحياة الفعالة في المجتمع.

ولتحقيق الهدف[258]، يلزم المدرسة العمل على:

ومن هذا المنظور، تأتي ضرورة تنمية الوعي البيئي عند المتعلم من خلال التربية البيئية، وغرس الشعور لديه بالمسؤولية تجاه البيئة، وتعليمه أن يكون عاملا إيجابيا، يؤثر في بيئته بالمحافظة على ذاته ومحيطه، وباستخدام مواردها استخداما سليما وغير هدام. وخلق إدراك واسع لديه للعلاقة بينه وبين بيئته، يشعره بمسئوليته في المشاركة في حماية البيئة الطبيعية وتحسينها، وتجنب الإخلال بها، بتبني سلوك ملائم يمارس بصفة دائمة على المستوى الفردي والجماعي.

التربية البيئية، هي مفهوم تربوي أساسا، يجعل من عناصر البيئة مجتمعة موردا علميا وجماليا في آن واحد، ومن ثم ينبغي استخدامه في كل فروع التربية حتى يكون المتعلم مدركا للمعارف حول البيئة ولدوره حيال عناصرها: راجع: البيئة ومشكلاتها لرشيد الحمد ومحمد سعيد صباريني عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1979.

أما التربية البيئية Environmental Education فقدعرفت جامعة أليوني الأمريكية بأنها نمط من التربية يهدف الى معرفة القيم وتوضيح المفاهيم وتنمية المهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الإنسان وثقافته وبيئته البيوفيزيائية، كما أنها تعني التمرس على إتخاذ القرارات ووضع قانون للسلوك بشأن المسائل المتعلقة بنوعية البيئة. وتُعرف، أيضا، بأنها:

– التعلم من أجل فهم وتقدير النظم البيئية بكليتها، والعمل معها وتعزيزها.

– التعلم للتبصر بالصورة الكلية المحيطة بمشكلة بيئية بعينها من نشأتها ومنظوراتها وإقتصادياتها وثقافاتها والعمليات الطبيعية التي تسببها والحلول والمقترحة للتغلب عليها.

– أنها تعلم كيفية إدارة وتحسين العلاقات في الإنسان وبيئته بشمولية وتعزيز. وهي تعلم كيفية إستخدام التقنيات الحديثة وزيادة إنتاجيتها، وتجنب المخاطر البيئية، وإزالة العطب البيئي القائم، وإتخاذ القرارات البيئية العقلانية.

– عملية تكوين القيم والإتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضاراته بمحيطه الحيوي الفيزيقي والمحافظة على مصادر البيئة. انظر التربية البيئية ص13، الدكتور بشير محمد عربيات والدكتور أيمن سليمان مزاهرة دار المناهج عمان 2004.

ويمكن القول، باختصار، إنها الجانب من التربية الذي يوفر لبني البشر العيش بسلام على كوكب الأرض، ويعلمهم كيفية إدارة وتحسين العلاقات بينهم وبين بيئتهم، وطريقة إستعمال التقنيات الحديثة، وتجنب المخاطر البيئية.

وقد أكد ميثاق بلغراد في أكتوبر 1975 أن التربية البيئية تهدف الى تمكين الإنسان من فهم ما تتميز به البيئة من طبيعة معقدة نتيجة للتفاعل بين جوانبها البيولوجية والفيزيائية والاجتماعية والثقافية، وتزويد الفرد والمجتمعات بالوسائل اللازمة لتفسير علاقة التكافل التي تربط بين هذه العناصر المختلفة في المكان والزمان بما يسهل توائمهم مع البيئة، ويساعد على إستعمال موارد العالم بمزيد من التدبير والحيطة لتلبية إحتياجات الإنسان المختلفة في حاضره ومستقبله. وقرر أنه ينبغي للتربية البيئية أن تسهم في خلق وعي وطني بأهمية البيئة لجهود التنمية، وكما ينبغي لها أن تساعد على إشراك الناس بجميع مستوياتهم وبطريقة مسؤولة وفاعلة في صياغة القرارات التي تنطوي على مساس بنوعية بيئتهم بمكوناتها المختلفة، وفي مراقبة تنفيذها؛ ينبغي لها أن تتكفل بنشر المعلومات عن مشروعات إنمائية بديلة لا تترتب عليها آثار ضارة بالبيئة، الى جانب الدعوة الى إنتهاج طرائق للحياة تسمح بإرساء علاقات متناسقة معها.

ومن غايات التربية البيئية أيضا تكوين وعي واضح بالتكامل البيئي في عالمنا المعاصر حيث أنه يمكن ان تترتب على القرارات، التي تتخذها البلدان المختلفة، وعلى مناهج سلوكها، آثار على النطاق الدولي.

[258]= جاء في لسان العرب أن الهدف يعني المرمى، وفي القاموس المحيط ومختار الصحاح أنه الغرض الذي يرمى إليه، وفي المنجد في اللغة والآداب والعلوم هو البُغية والحاجة والقصد. والهدف هو كل مرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل، ومنه سُمي الغرض الذي يُرمى إليه هدفا، والغاية هي الفائدة المقصودة والمرمى هو مكان الرمي، والمقصود هو مكان القصد. وعليه يكون الهدف في مجمله يعني هو الغاية، أو المرمى، أو الغرض، أو البُغية، أو القصد الذي يسعى للوصول إليه. وفي الاصطلاح التربوي هو:

– عبارة عن وصف للتوقعات التي يأمل مخططي المناهج أن تحصل في سلوك الطلبة أو في أفكارهم ومبادئهم نتيجة مرورهم في خبرات تعليمية معينة وتفاعلهم مع مواقف تدريسية محددة: المناهج بين الأصالة والتغريب المناهج بين الأصالة والتغريب ص 46 محمد صالح جان الطبعة الثانية دار الطرفين مكة المكرمة1419هـ.

– ناتج تدريسي ينبغي تحقيقه أو الحصول عليه بعد فترة دراسية معينة: المدخل إلى التدريس الفعال ص 25 حسن عايل لرياض1419هـ

– بناء المواطن الإيجابي الواعي بمشكلات البيئة، وتنمية الوعي بأهميتها، ودراسة مشكلاتها ، من خلال منظور القيم، وتنمية المهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الإنسان وبيئته البيوفيزيائية.

– سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس والمتمدرسين وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم: التدريس الهادف ص86 محمد الدريج الطبعة الأولى دار عالم الكتب الرياض1414

والواقع أن الهدف والسلوك وجهان لعملة واحدة لارتباط الهدف بالسلوك، ولاتباع السلوك للهدف، وبناء عليه يمكن وصف الهدف أو تعريفه بأنه النتيجة النهائية للعملية التربوية، أو الغاية التي تسعى إلى تحقيقها المدرسة. وللأهداف التعليمية أهمية قصوى، فهي:

1ــ تساعد على اختيار الخبرات التربوية للمنهج المدرسي.

2ــ تساعد على تحديد أساليب التدريس الملائمة.

3ــ تساعد على تحديد الأنشطة التربوية.

4ــ تساعد على تجديد أساليب التقويم وأدواته المناسبة.

5ــ تعتبر دليلا للمدرس في تخطيطه الدروس

6ــ تسهل عملية التعلم حيث يعرف التلاميذ تماماً ما يتوقع منهم القيام بموجب هذه الأهداف.

7ــ تساعد على تجزئة محتوى المادة الدراسية إلى أقسام صغيرة يمكن توضيحها بفعالية ونشاط

8ــ تساعد المدرس وغيره من المشتغلين في مهنة التربوية والتعليم على تقويم العملية التعليمية وتطبيق الأهداف العامة للمنهج المدرسي.

9ــ تؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل لأن جهود المدرس والمتعلم ستتركز حول تحقيق الأهداف المقصودة بدلا من أن تتبعثر وتوجه لتحقيق نتائج غير مرغوب فيها.

10ــ تساعد في تفريد التعليم وجعله أكثر إنسانية:

راجع: المدخل إلى التدريس الفعال ص25، 26 حسن عايل أحمد يحيى وسعيد جابر المنوفي الدار الصولتية للتربية الرياض 1419هـــ – الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي ص193 عالم الدين عبد الرحمن الخطيب الطبعة1 مكتبة الفلاح 1408هـــ الكويت.

11ــ تساعد المدرس على إطلاع الأباء وغيرهم من أفراد المجتمع على ما تم تدريسه من جانبه وما تم تعلمه من جانب المتعلم: استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية ص77 جودة أحمد سعادة الطبعة الأولى 1991م دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة.

وبالرغم من أن الأهداف التربوية العامة تحدد المحتوى اللازم الذي سيقوم المدرس بتدريسه للمتعلمين إلا أنها لا تبين كيفية تحقيقها أو الوصول إليها، وهو ما لا يتم إلا من خلال صياغة الأهداف التعليمية التي تعتبر وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية العامة وفي نفس الوقت هي المرشد الذي يستهدي به المدرس للوصول إلى الغاية المنشودة. هناك معايير أساسية لتحديد الأهداف السلوكية تتمثل فيما يلي:

1ــ أن توضح نواتج التعلم المناسبة.

2ــ أن تمثل جميع نواتج التعلم، وبمعنى آخر أن تسعى إلى تنمية الجانب المعرفي والوجداني والنفسحركي.

3ــ أن تكون مميزة، بحيث توضح الأهداف الفروق الفردية بين المتعلمين .

4ــ أن تتسق مع الفلسفة التربوية.

5ــ أن تكون مشتقة من الأهداف العامة للتربية.

6ــ أن تتسق مع القواعد الأساسية لنظريات التعلم.

ويلزم باعتبار، الأهداف السلوكية نواتج تعليمية مرغوبة متوقع حدوثها من خلال خبرات التعلم، أن تتسق هذه الأهداف ومبادئ التعلم:

1– مبدأ الاستعداد: أي تناسب الأهداف مع العمر الزمني للمتعلمين وخبراتهم السابقة.

2– مبدأ الدافعية: أي ارتباط الأهداف باهتمامات التلاميذ واحتياجاتهم.

3– مبدأ البقاء لأثر التعلم: أي تُصاغ أهداف سلوكية إذا ما تحققت تبقى لفترات طويلة عند المتعلم.

4– مبدأ الانتقال: ويتضمن نتائج تعليمية يمكن تطبيقها في مواقف تعليمية متنوعة.

ويمكن تلخيص صياغة الأهداف على الشكل التالي:

أن + فعل سلوكي + المتعلم + مستوى السلوك المتوقع + الشروط أو الظروف + مستوى الأداء المتوقع.

مثال: أن يعدد المتعلم أربعة عوامل على الأقل تؤثر في المناخ بالرجوع إلى الكتاب المقرر.

***- قواعد تشريع البيداغوجيا والديداكتيك:**

***= قواعد البيداغوجيا:**

قواعد البيداغوجيا أصلها وسندها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يرتكز عليها النظام التربوي؛ وهي من النظام العام، لا يجوز لأحد مخالفتها، في أي حال من الأحوال، وفي أي ظرف.

^- تحديد البيداغوجيا:

يقال إن "البيداغوجيا نظرية تطبيقية لتربية المتعلم تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع"، و"أنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا"، فقط، "بل هي ذلك جميعه وفق تمفصلات منطقية"[259]؛ تهتم بمختلف القضايا التي يطرحها نظام التربية الوطنية برمته.

وبالرغم من أن البيداغوجيا فرع من علوم التربية وتهتم بالنشاط العملي الهادف إلى تنشئة المتعلم وتكوينه، وتتميز، عند الباحثين، عن التربية، في أنها بحث نظري[260]، بينما التربية ممارسة وتطبيق،

---

[259]= تتكون كلمة بيداغوجيا –La pédagogie– في الأصل الإغريقي، من حيث الاشتقاق اللغوي، من شقي Péda وتعني الطفل، وAgôgé وتعني القيادة والسياقة والتوجيه. وكان البيداغوجي Le pédagogue هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال، ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بيدهم، ومصاحبتهم؛ ثم أخذت هذه الكلمة عدة معان اصطلاحية:

– إميل دوركهايم E. Durkheim: يعتبرها نظرية تطبيقية للتربية، تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع؛

– أنطوان ماكرينكو A. Makarenko العالم التربوي السوفياتي: اعتبرها العلم الأكثر جدلية، يرمي إلى هدف عملي؛

– روني أوبير R. Hubert ، يذهب إلى أنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي هذا كله، منظم وفق تمفصلات منطقية.

ويلاحظ أن هذه التعاريف لا تقدم للبيداغوجيا " تعريفا جامعا ومانعا، وتقيم دليلا قويا على تعقد "البيداغوجيا" وصعوبة ضبط مفهومها، ما يدفع دائما إلى الاعتقاد بأنها، ليست في الواقع، سوى وجهات نظر في تحديد مفهوم "البيداغوجيا"؛ وترجع الصعوبة في ذلك إلى تعدد واختلاف دلالاتها الاصطلاحية، وتشابكها وتداخلها مع مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة؛ ما يبرر سعي كل من غاستون ميالاري G. Mialaret وروبير لافون R. Lafon إلى استعمال قاموس لغوي يحاول أن يغطي ميادين متعددة متداخلة فيما بينها تداخلا شديدا؛ ولهذا الاعتبار، نأخذ بوجهة النظر التي تميز في لفظ "بيداغوجيا" بين استعمالين، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير:

* إنها حقل معرفي، قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي، في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية والتعليم، على الطفل والراشد.

* إنها نشاط عملي، يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل الفصل.

وهذان الاستعمالان مفيدان في التمييز بين ما هو نظري في البيداغوجيا، وما هو ممارسة وتطبيق داخل حقلها": تحليل العملية التعليمية للدكتور محمد الدريج– منشورات الدراسات النفسية التربوية. 1983.. يتصرف.

[260]= نشأت عن المدارس الفلسفية ومدارس علوم النفس المختلفة تمظهرات ومقاربات مختلفة للبيداغوجيا وطرق مختلفة لتحقيقها:

*- المقاربة السلوكية: المقاربة المعتمدة على المدرسة السلوكية لجون برودوس واتسون John Broadus Watson . ومن أهم متبني هذا التيار العالم بورهوس فريديريك سكينر Burrhus Frederic Skinner.

وتعتمد هذه المقاربة على تلخيص عملية التعليم في شكل من التدريب الأوتوماتيكي يعتمد على الفعل والفعل المضاد؛ بمعنى أن السلوك لا يتغير عن طريق تفاعلات داخلية، أي تحدث داخل الإنسان بل تحدث كإجابة على تغير العوامل الخارجية أي المحيط أي ردة فعل المحيط أو الخارج على سلوك المتعلم.

ومن أهم الحدسيات التي تقوم عليها هذه المقاربة:

– إذا كانت ردة الفعل على سلوك معين إيجابية، فإن ظهور هذا السلوك سيتكثف؛

– إذ كانت ردة الفعل على السلوك سلبية –عقاب مثلا–، فإن ذلك يفضي إلى تناقص ظهور هذا السلوك في المستقبل القريب، ولكن في المستقبل البعيد يصبح ذلك غير ذي تأثير على السلوك؛

فإن المقصود، في ظل التشريع المغربي، من مصطلح البيداغوجيا "علم تربية المتعلم" رسميا، بمعنى توجيهه، مدرسيا، بأفضل أسلوب ديداكتيكي، نحو التحصيل المعرفي، والرعاية الشاملة لشخصيته، من جوانبها الأربعة الجسدي والنفسي والعقلي والاجتماعي، بهدف جعله متوازنا يستطيع التكيف مع بيئتيه الطبيعية والاجتماعية؛ بمعنى أنها تحصيل للمعرفة، وتوريث للقيم، وتوجيه للتفكير وتهذيب للسلوك؛ ضمن عملية التكيف والتفاعل بينه وبين بيئته، في عملية طويلة الأمد.

ويبدو أن مصطلح البيداغوجيا يجمع، في ذهنية المشرع المغربي، بين الجوانب النظرية والتطبيقية المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم، ويرتبط بعدد من فروع المعرفة، كعلم النفس، والفلسفة، وعلوم اللغات، وعلم الاجتماع.

^- قواعد التشريع البيداغوجي:

لكي تؤدي البيداغوجيا وظيفتها التربوية، يلزم[261] أن تَعْمَلَ على:

1- نقل الأنماط السلوكية للفرد من المجتمع بعد تعديل الخاطئ منها؛

2- نقل التراث الثقافي والتعديل والتغيير في مكوناته بإضافة ما يفيد وحذف ما لا يفيد؛

3- إكساب المتعلم خبرات اجتماعية نابعة من قيم ومعتقدات المغاربة؛

4- نقل إلى المتعلم نظم وعادات وتقاليد وسلوك جماعته؛

5- تنوير الأفكار بالمعلومات الحديثة وتعديل سلوك المتعلم بما يتماشى مع سلوك المجتمع؛

- إذا تم تجاهل سلوك معين من قبل المحيط، فإن ذلك السلوك ينقرض.

وبناء على هذه الحدسيات -وبعضها ملاحظات من علم البيولوجيا- قام سكينر بتقديم تصور لطريقة التدريس، فاقترح تقسيم المادة المدرسية إلى ذرات أو كوانتات معرفية أي كميات معينة من المعرفة يتم تقديمها للمتعلم بطريقة تتابعية، أي لا يمكن القفز مثلا إلى الوحد الثانية وتخطي الأولى. وبعد كل ذرة معرفية يتم امتحان المتعلم في حالة تجاوزه يتم مكافئة المتعلم ويمر للذرة التي بعدها وفي حالة العكس يتم تجاهل إجابته وإعادة الذرة المعرفية. كان سكينر في الخمسينات وفي الستينات من الأوائل الذين استعملوا الكمبيوتر في التدريس حيث كان أستاذا في علم التربية والسلوك في جامعة هارفرد، وكان من المعارضين لطريقة الأسئلة المتعددة الإجابات Multiple-Choice حيث رأى أن الإجابة الخاطئة قد تعلق بالذهن، في حين لم يعارض ذلك Norman Crowder .

*- المقاربة السيبرنيتكية: تختلف المقاربة السيبرنيتكية للتدريس عن المقاربة السلوكية بأنها تعتبر المعلم والمتعلم كنظامين أو منظومتين مختلفتين وتعتبر التدريس تبادلا للمعلومات بين المنظومتين.

وتحتل بعض المفاهيم السيبرنيتيكية دورا محوريا في هذه المقاربة كمفهوم التوصيل الدائري ورد الفعل والقياس والاستشعار. وتعود هذه المقاربة إلى نظرة مبنية على أعمال وبحوث كلود شانون في مجال نظرية المعلومات والنجاحات التي حققتها، إلا أن بعض النتائج التجريبية ونتائج من العلوم البيولوجية والعصبية تشير إلى محدودية هذه المقاربة.

*- المقاربة الإدراكية: تقوم على نظرة إدراكية للتدريس. وتُوَلِّي داخليةَ المتعلم أهمية، إذ تعتبر قدرة الإنسان الإدراكية فعلا موجبا. وقد انتشرت هذه الرؤية، منذ سبعينات القرن الماضي، وتم في الثمانينات إدخالها في نماذج تعليمية.

*- مقاربة حالية، أي من الحالة: جاءت لتعيب على المقاربة الإدراكية عدم مراعاتها لمشاعر المتعلم، والحالة التي يتم فيها التعلم.

[261]= أكدت التجارب العلمية والأبحاث والدراسات أن كلما تحققت حاجات المتعلمين كلما أتيحت لهم فرصة التعلم واكتساب مهارات وقدرات وقوى جديدة، وهذه الحاجات تختلف حسب الجوانب الشخصية عند متعلم، فهناك حاجات مرتبطة بالجانب النفسي، والأجرى بالجانب الحسحركي ثم الجانب الانفعالي الاجتماعي، غير أن تحققت هذه الحاجات لن يتأتى دون توفير البيئة المناسبة وأساليب التنشئة الملائمة. و"لعل مرحلة التعليم الأولي الدور الحاسم والكبير في صقل مواهب الطفولة المبكرة": عدة التكوين بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين: الوحدة المركزية 2010. راجع: العملية التعليمية والديداكتيك سلسلة التكوين التربوي خالد المير وآخرون عدد3 النجاح الجديدة 1994.

6- العمل على تكييف المتعلم مع بيئتيه الطبيعية والاجتماعية.

***= قواعد الديداكتيك** La didactique

^- تحديد:

الديداكتيك[262] مشتقة من Didaktikos التي تعني "فلنتعلم" أي يعلم بعضنا بعضا، المنحدرة من didaskein الإغريقية، ومعناها التعليم؛ ويقابلها في العربية علم التدريس، التعليمية، التعلمية، التدريسية؛ أما في الاصطلاح، فقد قيل إنه:

- علم مساعد للبيداغوجيا، وإليه تسند هذه الأخيرة مهمات تربوية عامة، لكي ينجز تفاصيلها؛ أي كيف نجعل المتعلم يُحَصِّل مفهوما، أو عملية، أو تقنية[263]؛

- تأمل وتفكير في طبيعة المادة الدراسية، وفي طبيعة وغايات تدريسها، وصياغة فرضيات خاصة انطلاقا من المعطيات المتجددة المتنوعة باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع، وهي دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بالتدريس[264]؛

- الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الوجداني... [265]؛

---

[262]= ظهر مصطلح الديدكتيك في النصف الثاني من القرن العشرين. وتعني حسب قاموس روبير الصغير Le Petit Robert، "درَّس أو علَّم enseigner"؛ ويقصد بها اصطلاحا كل ما يهدف إلى التثقيف، وله علاقة بالتعليم. وقد عرف محمد الدريج، الديداكتيك في كتابه "تحليل العملية التعليمية"، كما يلي "هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري. وتتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد. ومن هنا تأتي تسمية "تربية خاصة" أي خاصة بتعليم المواد الدراسية -الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد- أو "منهجية التدريس" -المطبقة في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات-، في مقابل التربية العامة -الديداكتيك العام- التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي برمته، مهما كانت المادة الملقنة". ورغم ما يكتنف تعريف الديداكتيك من صعوبات، فإن معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل، لجأوا إلى التمييز في الديداكتيك، بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، هما:

- الديداكتيك العام: يهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

- الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد: يهتم بتدريس مادة من مواد الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها".

ويمكن القول: إن الديداكتيك حقل معرفي قائم بذاته، وليس فرعا لحقل معرفي ما، أو مجموعة من الحقول المعرفية، وإنما هو نهج، أو بمعنى أدق، أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية؛ وهو مادة تطبيقية ليس إلا، يكتسي خصائص العلم التطبيقي، باعتباره يسعى إلى تحقيق هدف عملي تضعه الاستراتيجيات البيداغوجية؛ يستعين لتحقيق، هدفه بعلوم البسيكولوجيا، والسوسيولوجيا والابستيمولوجيا...

وينحصر موضوع الديداكتيك في تحضير وتجريب وتنفيذ استراتيجيات بيداغوجية. ويستقل، ويستقيم، بعيدا عن البيداغوجيا أو خارج مظلتها، عكس ما يُظَنّ؛ إذ هو الجانب المهني لعمومية وظيفة المدرس، ومظهر من مظاهر خصوصية مهنة التدريس.

[263]= محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية م س. وضعيات الديداكتيك وارتباطها محمد أمزيان مجلة علوم التربية عدد5 - 1993.

[264]= محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية م س

[265]= ما الفرق بين كل من: طرائق التدريس، أساليب التدريس، استراتيجيات التدريس؟

- طريقة التدريس: يقصد بها الطريقة التي يستخدمها المدرس في توصيل المحتوى العلمي إلى المتعلمين أثناء قيامه بالعملية التعليمية.

- أسلوب التدريس: يقصد به مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم التي يفضلها،

- استراتيجيات التدريس: يقصد بها مجموعة تحركات المدرس التي تحدث داخل الفصل بشكل منظم، ومتسلسل، لتحقيق الأهداف المعدة.

– الدراسة العلمية التي تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد[266].

ويظهر أن المشرع، وإن لم يميز جيدا بين مجال اشتغال الديداكتيك ومجال اشتغال البيداغوجيا، يميل إلى اعتبار الديداكتيك مقاربة حديثة مستقلة بموضوعها وإشكالاتها، ومتميزة بمنهجها وأدوات اشتغالها وأهدافها[267] وغايتها؛ ولذلك يلزم المدرس أن:

ومن طرائق التدريس العامة:

= طريقة الإلقاء أو التفريد: هي الطريقة التي تعرض فيها المعلومات والحقائق في عبارات متسلسلة، بحيث يتم شرح الموضوع المراد تدريسه تَحَدُّثا من قبل المدرس، ويقتصر دور المتعلمين فيها على التلقي والاستماع دون المشاركة.

= طريقة المناقشة: هي الطريقة التي تعتمد على المحادثة الدائرة بين المدرس ومتعلميه في الموقف التعليمي. وتعتمد على الحوار والمناقشة والجدل للتوصل إلى الجواب. ولهذه الطريقة أشكال في الحوار والمناقشة:

+ المناقشة الحرة: يشترك فيها الجمع ويكون المدرس ضمن المناقشين، ويكون دوره حفظ النظام، وتنظيم الحوار.

+ الحوار السقراطي: يقوم المدرس بدور الموجه والمرشد، ويعد الأسئلة، ويساعد المتعلمين على الإجابات الصحيحة.

+ الحوار المشترك: يشارك جميع المتعلمين في الحوار؛ لكن هذه الطيقة قليل الفائدة.

+ طريقة الاكتشاف: طريقة بواسطتها يحدث التعلم نتيجة معالجة المعلومات وتركيبها حتى يصل المتعلم إلى المعلومات أو النتائج.

= الطريقة القياسية: طريقة ينتقل المدرس فيها من الكل إلى الجزء، وتبدأ بمناقشة القواعد العامة، ثم تطبيقها وللتحقق من صحتها.

+ الطريقة الاستنباطية: تسمى الطريقة الاستنتاجية أو طريقة (هربارت) وذلك لاستخدامها لخطواته الخمس: (–التمهيد –عرض الأمثلة – الموازنة والربط –القاعدة أو الاستنتاج أو الاستنباط –التطبيق: تطبيق الكفايات).

[266]= محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية م س

[267]= يمكن التمييز بين مقاربتي الأهداف والكفايات على المستويات التالية:

*– مستوى التعريف:

= الأهداف: الغايات الأساسية المنشودة من المتعلمين عند مرورهم بالخبرات التعليمية التعلمية في المقررات.

= الكفايات: قدرات مكتسبة تضم معارف ومهارات وقدرات واتجاهات متداخلة تسمح للمتعلم بتوظيفها في سياقات مختلفة، شبيهة لما تعلمه.

*– مستوى النظرية:

= الأهداف: تأسست على المدرسة السلوكية، وتقوم على تحديد مجموعة من الأهداف حول المعارف والمهارات التي ينبغي تعليمها.

= الكفايات: تأسست على ثلاث مدارس: المدرسة المعرفية والمدرسة البنائية، والمدرسة البنائية الاجتماعية.

*– مستوى التعليم والتعلم:

= الأهداف: يتم التعلم وفق آليتي المثير والاستجابة، وخلق استجابات شرطية بدلا من خلق أفراد قادرين على حل المشكلات. وتقوم على:

– اعتبار التعليم سبب التعلم، وجودة التعليم تحدد جودة التعلم؛ والتركيز على دور المدرس أكثر من العمليات التي يقوم بها المتعلم؛

– تحديد مجموعة من الأهداف الجزئية قصيرة المدى، قد لا يكون مجموعها محققا للهدف العام المطلوب تحقيقه؛

– التركيز على التعلم قريب المدى في مواقف تدريسية بعيدة عن بيئة المتعلم؛

– عدم الاهتمام بالعمليات التي تحدث داخل المتعلم، وبالجوانب الإنسانية له، كالاحتياجات والقيم والمشاعر والطموحات؛

– تجزئة المحتوى على أساس التقاليد والمحاكاة، وتنظيم المحتوى، لتحقيقها، بشكل متدرج.

= الكفايات: تربط من المعارف السابقة والمعطيات الجديدة، وتقوم على:

– طرح التعلم كمهمّات وظيفية تشكل تحديا لدى المتعلم، تستدعي منه استدعاء كل قدراته وإمكاناته؛

– منح أهمية كبرى لعملية التعلم، وليس إلى عملية التعليم، وأن التعليم لا يحدد التعلم وإنما يدعمه ويوجهه إذ لا معنى للقول أن المتعلم يتعلم لأن المدرس يعلمه، إذ يمكنه أن يتعلم مهارات ويكتسب معارف بدون تعليم، إذا ما توفرت لهم بيئة مناسبة؛

– تحديد نوعين من الكفايات هي الكفايات المشتركة، وتشترك فيها جميع المواد الدراسية مثل كفاية التخطيط والمبادرة وحل المشكلات، والكفايات الأكاديمية الخاصة بمادة ما؛

– صياغة، بشكل وظيفي، عملية تكيف المتعلم مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه، ولا يمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته، بل يستدعي تظافر مكونات شخصيته جميعها؛

– يهتم بمضامين التعلم باعتبارها مواضيع للدراسة، ويضع اليد على المفاهيم الأساسية المؤثرة في المادة، ويحلل العلاقات الرابطة بينها، ويفحص كيفية عملها المفاهيم في المجتمع، والممارسات الاجتماعية التي تحيل عليها؛

– الاهتمام بجميع مكونات شخصية المتعلم سواء على المستوى العقلي أو الحركي أو الوجداني؛

– التعلم عملية معقدة ذات طبيعة ذهنية واجتماعية ووجدانية، وتتطلب ممارسة تعليمية تتوافق مع طبيعتها؛

– التمركز حول الاستراتيجيات المعرفية؛ وتحقيقها وفق مهام كاملة وتتصف بالشمولية؛ فوالتعلم من خلال البناء المتدرج للمعارف.

*– مستوى المدرس:

= الأهداف: يتدخل المدرس بشكل مستمر؛ ويعد مدربا؛ ويقوم المدرس بالعمليات الذهنية التي تؤسس لاكتساب المعرفة أو المهارة؛

= الكفايات:

– يتدخل المدرس بشكل مستمر؛ ويعد المدرس مدربا وموجها؛ ووسيطا بين المعرفة والطالب؛

– يبدع المدرس في طرائق تدريسه؛

*– مستوى المتعلم:

= الأهداف:

– يجيب على استثارات الموقف التعليمي؛

– المتعلم مستجيب؛

– تشجيع العمل الفردي.

= الكفايات:

– يعد المتعلم نشيطا؛

– المتعلم يقوم بالبناء؛

– تشجيع العمل ضمن فرق؛

*– مستوى التقويم:

= الأهداف:

– يرتبط النجاح المدرسي بالقدرة على عمليات الاسترجاع والاستظهار لما تمّ تلقينه؛

– يأتي التقويم في نهاية الموقف التعليمي للتأكد من تحقيق الأهداف؛

– تنطلق أغلب الممارسات التقويمية من جانب المدرس؛

– المطلوب إجابات صحيحة فقط؛

– موضوعات التقويم غير معروفة مسبقا؛

– قد تكون موضوعات التقويم من خيال المدرس ولا تتصل بواقع حقيقي، غير مرتبطة ببعضها البعض؛

– موضوعات التقويم مبسطة؛

– يفضي الامتحان إلى وضع علامات ودرجات.

= الكفايات:

– تهتم بالمهارات العملية ومختلف الأداءات التي ينجزها المتعلم لتوظيف الكفاية كمؤشرات لتقويم مدى تحقق الكفاية؛

– يعتبر التقويم عنصرا من عناصر العلمية التعليمية التعلمية، ونشاطا من أنشطتها؛

– يشارك المتعلمون في تقويم امتلاكهم للكفاية موضوع التعلم، على قاعدة التقويم الذاتي؛

– المطلوب الأداء بمستوى معيّن من الجودة؛

– موضوعات معلنة مسبقا وتتمثل في مهمات بها بعض التعقيد وتتطلب كفايات محددة؛

– موضوع الامتحان يحتوي على وضعية متكاملة معرفيا واجتماعيا ووجدانيا؛

– موضوعات التقويم مركبة ؛

– تفضي الإجابة إلى المراجعة الذاتية، وإلى التعديل.

– يعمل على تعميق تحليل وضعيات القسم؛

– يدرس تمثلات المتعلمين وصيغ تفكيرهم وطريقتهم في الاستدلال العقلي، والطريقة التي يتوصلون بها إلى تحقيق الأهداف.

^– المفهوم الممهنن للديداكتيك وقواعده:

إذا كان لازما، في التشريع التربوي، أن يقود التنظيم المنهجي للعملية التعليم والتعلم إلى تحقيق أهداف شمولية للسلوك الإنساني؛ بمعنى أن نتائج التعلم ينبغي أن تتمظهر في مستوى المعارف والقدرات التي يكتسبها المتعلم، والمواقف الوجدانية، والمهارات الحسية–الحركية، فإن المشرع:

1= يَقْصِدُ بالديداكتيك علم مختلف طرق التدريس وتقنياته في المؤسسة التعليمية، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم في المؤسسة التعليمية، لبلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، إنْ على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي–الحركي، وإنْ على المستوى تحقيق المعارف، والأهداف والكفايات[268]، والاتجاهات والقيم؛

---

[268]= الكفايات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، بحيث يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة. لكن ما هو التحديد التربوي لهذا المفهوم؟ ولماذا التدريس بالكفايات بالمغرب؟ ماهي أبرز القراءات التربوية والبيداغوجية التي ناقشت مفهوم الكفاية بالدرس والتحليل والشرح والتفسير؟ أين تكمن المميزات والخصائص التربوية، والبيداغوجية التي تميز هذه المقاربة ؟

*– الدلالة اللغوية للفظ: "الكفئ" بفتح الكاف وكسر الفاء وضم الياء تعني النظير والمساوي والشبيه. يقال: كفى الرجل: كفاية، فهو كاف يعني قدرته على الانجاز والأداء. وفي قاموس التربية (لكاستون بيلاري1979) كلمة compétence مشتقة من اللاتينية، وتعني العلاقة الصحيحة، أو هي حصيلة الإمكانية أو الاستعداد الفطري الذي يمتلكه الفرد.

*– الدلالة التربوية: تعرف بأنها؛

– "نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) التي تنتظم في شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات والموافق – من التعرف على مهمة – مشكلة وحلها بانجاز أداء"(محمد الدريج)، سواء تعلق الأمر بانجاز ذهني، أو حسحركي لحل وضعية مشكلة تربوية انطلاقا من توظيف جملة من المهارات والمعارف لاكتساب قدرة لتطوير المعرفة و انجاز الأداء العلمي وفق شروط مضبوطة ومحددة .

– القدرة المكتسبة لانجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال.

– هي قدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات، فهي قدرة تستند إلى المعارف لكنها لا تختزل فيها، بل المعارف هي جزء من الكفاية". وبالرغم من أن الكفاية في معناها الواسع هي المعرفة العلمية أو اكتساب المهارات ، كما أنها تعني قدرة الفرد على ترجمة ما تعلمه في مواقف حياتية فعلية ، بعد انتهاء الدراسة، فإنه يتضح وبجلاء، مما سبق، عدم اقتصار المقاربة بالكفايات على الجانب المعرفي المحض الذي يتمثل في شحن ذهن المتعلم بالمعارف بطريقة تجزيئية تنبني في الأساس على الجانب السلوكي الإجرائي، الدغمائي المرتبط بنظريات "بافلوف" و"بيهافر"، بل إنها ترتكز على دمج مختلف التصورات والاعتماد بالأساس على البيداغوجيا الفارقية والطرق الفعالة المدرجة في البيداغوجيا النشطة التي تجعل هذا المتعلم قطب الرحى، والعمود الفقري للعميلة التعليمية، وتجنبه صفة السلبية باعتباره صفحة بيضاء، حسب جاك لاكان. وهي إذ تؤكد في جوهرها على امتلاك المتعلم لقدرات واستعدادات ذهنية، وفيزيولوجية حس حركية، تؤهله لأن يكون فاعلا أساسيا في العملية التعليمية إذ تعلمه مالا يعرف عن طريق فعله"، بوضعه أمام مشكلات ووضعيات يستوجب حلها انجاز أداء قابل للقياس والملاحظة باعتماد مهاراته وقدراته وإشراكها وإدماجها واستنفار مختلف الطاقات المخزنة لحل المشاكل إذ الأساس ليس الحل بل كيفية وطريقة الوصول إلى الحل، أي حل الوضعية المشكلة. والوضعية المشكلة وضعية ديداكتيكية غير عادية إذ تجبر المتعلم على اتخاذ مجموعة من القرارات لتحقيق هدف، وتستند على ثلاث مكونات أساسية:

1– الدعامات: هي العناصر المادية التي يتم تقديمها للمتعلم أي المحتوى المعرفي الذي تنطلق منه الوضعية المشكلة.

2– المرتقبات: هي النتائج المرجو تحقيقها بعد الانجاز.

2= ويُؤَكِّدُ على كون تحليل العملية التعليمية من انشغالات واهتمامات المدرس:
+ في الجانب النظري: صياغة نماذج ونظريات تطبيقية–معيارية؛ وضعيات ديداكتيكية[269]

3- الإرشادات: تتمثل في مختلف الشروحات والتوضيحات المقدمة للمتعلم وبيان شروط العمل ويرتبط مفهوم الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاية بمفهوم العائق؛ لذلك يكون من المحتمل وقوع المتعلم في الخطأ، ولهذا ركزت الكفايات على تقنين منهجية التعامل مع الخطأ وتجاوز النظرة الكلاسيكية السلوكية التي تقابل الخطأ، وهذا التحديد يحيلنا إلى بيداغوجيا الخطأ باعتبارها خطاب أس ورئيس في مقاربة التدريس بالكفايات بتطبيق الخطوات التالية:

أ- افتراض الخطأ،

ب- مواجهة الخطأ، ج- تحليل الخطأ، د- معالجة الخطأ.

ولعل أبرز الخصائص المميزة للكفايات اعتمادها على العمل الجماعي (دينامية المجموعات) والمجموعة يحكمها عاملان، أساسيان لإنجاحها أولهما لزوم وضرورة وجود اندماج وتآلف وجداني، بشكل واضح بين أعضائها، وثانيهما، وهو وظيفي، يتجلى في تحديد المهام والأدوار: www.khayma.com/almoudaress/educ/kifayat.htm بتصرف.

[269]= بين الوضعية والسياق: Situation et contexte: إذا تصفحنا معاجم اللغة العربية كلسان العرب والمعجم الوسيط لا نجد كلمة الوضعية بهذه الصيغة؛ بل نجد كلمة وضع موضعا ومواضع الدالة على الإثبات في المكان، أي أن الوضعية بمثابة إطار مكاني للذات والشيء. ولكن في اللغات الأجنبية نجد حضورا لهذا المفهوم بشكل واضح ومحدد. ففي معجم أكسفورد الإنجليزي نجد أن الوضعية تعني "معظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص وفي مكان خاص"، وتقترن الوضعية بدلالة أخرى وهي السياق الذي هو" عبارة عن وضعية يقع فيها شيء، وتساعدك بالتالي على فهمه". أما معجم روبير فيرى أن الوضعية هي " أن تكون في مكان أو حالة حيث يوجه الشيء أو يتموقع"، أي أن الوضعية هي التموقع المكاني أو الحالي في مكان أو وضع ما، بينما يحدد السياق في هذا المعجم على أنه " مجموعة من الظروف التي تحيط بالحدث". ويمكن استخلاص أن الوضعية هي مجموعة من الظروف المكانية والزمنية والحالية التي تحيط بالحدث وتحدد سياقه. وقد تتداخل الوضعية مع السياق والظروف والعوائق والمواقف والمشكلات والمشاكل والصعوبات والاختبارات والمحكات والحالة والواقع والإطار والإشكالية. وتعرف الوضعية في مجال التربية والديداكتيك بأنها "وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي يواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها". أي أن الوضعية واقعية ملموسة يواجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريق حلها. والوضعيات ليست سوى التقاء عدد من العوائق والمشاكل في إطار شروط وظروف معينة. إن الوضعية- حسب د. محمد الدريج- "تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها، وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال، ما يعرف بالكفاية". ونفهم من هذا، أن الوضعية هي مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم للحكم على مدى كفاءته وأهليته التعليمية / التعلمية.

وتعتبر المواد الدراسية مجموعة من المشاكل والوضعيات، ولاسيما أنه ينبغي أن نعد التلميذ للحياة والواقع لمواجهة التحديات والصعوبات التي يفرضها عالمنا اليوم، وأن يتعلم الحياة عن طريق الحياة؛ وألا يبقى المتعلم رهين النظريات المجردة البعيدة عن الواقع الموضوعي أو حبيس الفصول الدراسية والأقسام المغلقة والمسيجة بالمثاليات والمعلومات التي تجاوزها الواقع أو التي أصبحت غير مفيدة للإنسان. أي أن فلسفة الوضعيات مبنية على أسس البراجماتية كالمنفعة والإنتاجية والمردودية والفعالية والفائدة المرجوة من المنتوج، والإبداعية، وهو تصور الفلسفة الذرائعية لدى جيمس جويس وجون ديوي وبرغسون والثقافة الأنجلو سكسونية بصفة عامة. إن الوضعيات مجموعة من الأطر والمؤشرات والظروف السياقية التي تحدد المشكلات والعوائق والصعوبات التي تواجه التلميذ المتسلح بمجموعة من المعارف والقدرات والكفايات الوظيفية قصد حلها والحصول على إجابات وافية وصحيحة للبرهنة على صدق هذه الكفايات والقدرات المكتسبة عبر مجموعة من التعلمات المدرسية المنجزة مسبقا. ويمكن أن نضع التلميذ أمام عدة وضعيات تبرز طبيعة الكفاية لدى التلميذ، وهذه هي التي ستحدد لنا أنماط الوضعيات–المشاكل على مستوى مؤشرات الأطر السياقية:

1- الوضعية المكانية: أن يكون المتعلم قادرا على كتابة الإنشاء داخل القسم؛ وقادرا على إجراء التجربة داخل المختبر.

+ في الجانب التطبيقي: الوصول إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس والمشرف التربوي والمدير وغيرهم، على إدراك طبيعة العمل والتبصر بالمشاكل التي تعترضه، مما ييسر سبل التغلب عليها ويسهل القيام بالالتزامات التربوية التعليمية أحسن قيام؛

3= ويَسْتَلْزِمُ:

= الالتزام بالمنهج العلمي في طرح الإشكالية، ووضع الفرضيات وصياغتها وتمحيصها والتأكد من صحتها بالاختبار والتجريب؛

2- الوضعية الزمنية: أن يكون المتعلم قادرا على كتابة قصيدة شعرية في ساعتين؛

- أن يقطع المتعلم مسافة 40 كلم في ساعتين.

3- الوضعية الحالية:

- أن يمثل المتعلم دورا مسرحيا بطريقة كوميدية؛

- أن يسبح المتعلم على ظهره في مسبح المدرسة.

4- الوضعية الأدائية أو الوسائلية:

- أن يكتب المتعلم نصا من ألف كلمة بواسطة الكمبيوتر؛

- أن يقفز المتعلم بواسطة الزانة.

5- الوضعية الحدثية أو المهارية:

- أن يكون المتعلم قادرا على إنجاز تقطيع هذا البيت الشعري وتحديد بحره؛

- أن يكون المتعلم قادرا على إصلاح الآلة الموجودة فوق الطاولة.

6- الوضعية التواصلية:

- أن يكون المتعلم قادرا على استخدام أسلوب التحذير، وهو يتكلم بالإسبانية مع شخص يدخن سيجارة في الحافلة؛

- أن يكون المتعلم قادرا على التواصل بالإنجليزية، وهو يكتب رسالة إلى صديقه البريطاني في لندن.

ويمكن أن نحدد أنواعا أخرى من الوضعيات الموقفية قياسا على ما ذهب إليه البعض في تصنيفه للكفايات:

1- وضعيات التقليد والمحاكاة: ترتكز على مهمات التقليد وإعادة المعارف والمهارات المكتسبة عن طريق التطبيق والمماثلة والحفظ والآلية والإعادة (وضعيات الاجترار).

2- وضعيات التحويل: تنطلق من وضعية معينة من العمل لتطبيقها على وضعيات غير متوقعة لكن قريبة، وذلك بالتفكير بالمثل والاستفادة من الوضعيات السابقة لحل الصعوبات عن طريق تحويلها لإيجاد الحلول المناسبة(وضعيات الاستفادة والامتصاص).

3- وضعيات التجديد: تنطلق من مواجهة مشاكل وصعوبات وعراقيل جديدة وتقديم حلول مناسبة لها(وضعيات الحوار والإبداع).

ويمكن تصنيف الوضعيات من الناحية التقويمية المعيارية على النحو التالي:

1- وضعية أولية: يتم طرح مجموعة من الوضعيات الإشكالية للتلميذ أثناء بداية الدرس أو قبل الشروع فيه إما في شكل مراجعة وإما في شكل إثارة قدراته الذاتية والمهارية.

2- وضعية وسيطية: يقوم التلميذ أثناء التعلم والتكوين وفي وسط دراسة المجزوءة للتأكد من قدرات التلميذ التعلمية والمفاهيمية والمهارية.

3- وضعية نهائية: يواجهها التلميذ في نهاية الدرس، وهي التي تحكم على التلميذ إن كان كفئا أم لا؟ وهل تحققت عنده الكفاية أم لا؟ وهل أصبح قادرا على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية؟

وهذه الوضعيات تتناسب تماثليا مع التقويم الأولي والتكويني والإجمالي في إطار العملية التعليمية–التعلمية. ومن حيث المحتوى هناك وضعيات معرفية، ووضعيات منهجية، ووضعيات تواصلية، ووضعيات وجدانية أخلاقية، ووضعيات حركية، ووضعيات مهنية تقنية: الدكتور جميل حمداوي، بتصرف. راجع: العملية التعليمية والديداكتيك. سلسلة التكوين التربوي. خالد المير وآخرون. ع.3. مطبعة النجاح الجديدة. 1994.

= الانصباب على الوضعيات التي يكون للمتعلم فيها الدور الأساس، بمعنى أن دور المدرس يتحدد في تسهيل عملية تعلم المتعلم بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يلائم حاجاته، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه، وتحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم؛

= الاستنجاد بمصادر معرفية، لمعرفة المتعلم وحاجاته، وبعلوم التربية، والتوجيهات الرسمية لتحديد الطرق الملائمة.

ويسأل المدرس عن جعل المتعلمَ قادرا على تجنيد مجموعة موارده المعرفية، بكيفية مستبطنة ملائمة، للتصرف بفعالية أمام نمط محدد أو فئة من الوضعيات؛ إذ لا يتجلى تحقيق الكفاية، في المنظور القانوني، في مجموع المكتسبات، وإنما في تنظيمها الدينامي الذي يتركب حسب السياق أو الوضعية التي يواجهها المتعلم الذي لا يحتاج، في كثير من الوضعيات المشكلة[270] الى مكتسبات جديدة، بقدر ما يكون في حاجة، فقط، إلى طريقة لإعادة تنظيم مكتسباته.

إن امتلاك المتعلم لمعارف ومهارات ومواقف، يبقى دون معنى إذا لم تُستَثْمَرْ في نشاط أو إنتاج، أو في حل مسألة تعليمية، أو مشكلة اجتماعية، إذ تحقيق الكفاية لا يظهر إلا من خلال إنجاز شامل ومتكامل يبرز قدرات المتعلم المتنوعة التي تستدعي كل منها موارد ومكتسبات معينة.

ولما سبق، يُلزم المدرس، إثر كل تعلم جديد أو توظيف لمكتسبات سابقة، بالعمل على إدماج مكتسبات جديدة في البنيات الذهنية للمتعلم، وربطها بالتعلمات السابقة، وإلا هفا وصار موضعا للمسئولية.

♦- تصميم التدريس:

يعد علم تصميم التدريس أحد فروع علم التدريس، ولا يوجد اتفاق بين منظرى أو ممارسى هذا العلم حول تعريف محدد له، لاختلافهم حول طبيعة عملية التدريس ذاتها، فضلا عن كونه من العلوم

---

[270]= خصائص الوضعية- المشكل: هي مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها الوضعية المشكل الجيدة، منها:

1- ينبغي أن تحدد الوضعية عائقا ينبغي حله؛

2- أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة وواقعية تفرض على المتعلم صياغة فرضيات وتخمينات؛

3- تشبه هذه الوضعية لغزا حقيقيا ينبغي حله ومواجهته بالقدرات المكتسبة؛

4- تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاية؛

5- توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل المتعلم؛

6- تتطلب الوضعية معارف وقدرات ومهارات تساهم في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية؛

7- تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة، ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة؛

8- يعد للتلميذ مشكلا حقيقيا لا يكون فيه الحل بديهيا؛

9- تشكل الوضعية فرصة يثري فيها المتعلم خبراته؛

10- تحدد الوضعية وفق المستوى المعرفي للمتعلم.

الحديثة التى لما تستقر على معنى محدد ومضبوط، وإن اتفق الجميع على أنه يختص بتوصيف القواعد والمبادئ والإجراءات، وتخليق النماذج اللازمة لتصميم –تخطيط– منظومات التدريس، ويشير الى العملية المنظمة المتصلة بتطبيق مبادئ التدريس والتعلم فى التخطيط للمواد المدرسة والانشطة التدريسية.

وتصميم التدريس هو ما يقابل علم الهندسة، حيث يتم التخطيط والتنفيذ والتقويم لتحقيق نتاجات تعليمية مرغوب فيها.

وبإيجاز، هو علم تطبيقي يختص بتوصيف القواعد والمبادئ والاجراءات الضروري واللازمة لتصميم التدريس تصميما مبنيا على الدقة في العمل والإبداع في التفكير، يبقى ثابتا في الذاكرة.

♦= المفهوم المهني لتصميم التدريس:

التصميم أو التخطيط الجيد هو:

– التقرير سلفا بما يجب عمله لتحقيق هدف؛

– تحديد الكفايات والأهداف المتوخاة؛

– عمل فكري سابق للتنفيذ، وهو أهم وظيفة للمدرس المعاصر؛

– عملية ترجمة القيم والتطلعات إلى واقع عملي معاش، إذ التخطيط غير النابع من قيم واضحة وتطلعات المتعلم المستقبلية لن يكفي؛

– تصميم معنيٌّ بالإجابةِ عن السؤال: هل التخطيط الموضوع والنشاطات المقترحة تساعد على تحقيق الهدف الرئيس الذي وضع لتحقيقه؟

وتقتضي هذه العملية اعتبار الجوانب التالية:

+ تفعيل التنسيق الأفقي والعمودي داخل وخارج الوحدة؛

+ استحضار حصيلة التجارب السابقة؛

+ اعتماد مراجع متخصصة ومحينة في الديداكتيك؛

+ تصور وإعداد أدوات تدبير الأنشطة؛

+ استحضار امتدادات الوحدات وتقاطعاتها مع مختلف المواد؛

+ تحقيق المقاربة التشاركية أفقيا وعموديا في تخطيط الأنشطة.

♦= المفهوم التشريعي لتصميم التدريس:

***– تعريف تصميم التدريس:**

يطلق تصميم أو تخطيط التدريس، في معناه العام، في ضوء ميثاق التربية والتكوين، على عمليات الوصف والتحليل المنطقية التي تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم التعلم وتنفيذه وتقويمه بما يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلم.

ويعتبر تصميم التدريس الإطار النظري النموذجي الذي يسهّل تفعيل العملية التعليمية بمهامها المختلفة، ونقل المعرفة واكتساب المهارات، ويصل بين العلوم النظرية كالعلوم السلوكية والمعرفية، والعلوم التطبيقية كاستخدام التكنولوجيا والتقنية في عملية التعليم.

*** – التكييف القانوني لتصميم التدريس:**

التخطيط عملية قصدية منظمة ضابطة للأبعاد الديداكتيكية والبيداغوجية، تجيب، عمليا، ولزوما، عن اهتمام المشرع بماهية:

– مستويات الأهداف المقرر تحقيقها؛

– الكفاية المقرر تحقيقها؛

– الأنشطة المقترحة لتفعيل التصميم، وكيفية تدبيرها؛

– مستويات الأهداف التي يستهدفها التقويم، ووظائف هذا التقويم.

غير أن الهدف من مهمة المدرس لا يتحقق، لا قانونيا ولا إداريا، إلا بالإجابة عن:

+ ما القيم التي تحاول المدرسة تعزيزها؟؛

+ ما الرسالة التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟.

♦= أهمية تصميم أو تخطيط التدريس:

لتخطيط التدريس، بالنسبة للمدرس، أهمية تربوية قصوى، تتمثل في أنه:

1– يساعده في تحديد الأهداف التي يود أن تتحقق عند طلابه؛

2– يوجهه في تنظيم النشاطات،

3– يبعده عن التخبط في تنفيذها؛

4– يساعده في توزيع الوقت بشكل متوازن؛

5– يساعده في اختيار الأساليب والوسائل والنشاطات المناسبة؛

6– يمكنه من الاستفادة من الوقت المتاح بشكل أمثل؛

7– يمكنه من التقويم السليم لطلابه والحصول علي التغذية الراجعة؛

8– يجعله أكثر ثقة بنفسه وأقل شعورا بالاضطراب.

9– يساعده فى اختيار الأساليب والوسائل والنشاطات المناسبة

♦= مسطرة أو تقنية تصميم التدريس:

يلزم، لتصميم العملية التعليمية، بكاملها وتنفيذها وتقويمها استنادا إلى كفايات وأهداف محدودة، سلك الطريقة المنهجية النظامية الرسمية.

ويتغيا تصميم وتقنية التعلمات:

+ استعمال الوسائل لأغراض تعليمية تعلمية؛

+ اتباع الإجراءات والتوجيهات النظامية؛

وفي الواقع الميداني تُستَعمَلُ، في الغالب، في تصميم وتقنية التعلمات، إجراءات تنظيمية، وتُوَظف وسائل تعليمية متنوعة لتحقيق الكفايات الأهداف المسطرة، لكن الخلفية المهنية التي تشكل أساس التصميم تستلزم:

+ تحليل مشكلات التعلم والأداء، تطويرا وتطبيقا وتقويما؛

+ إدارة العمليات والأداء في المواقف المختلفة.

وينبني التصميم، أو التخطيط، الجيد على الأخذ بعين الاعتبار النظرية كالممارسة جانبين أساسيين، ومتلازمين للمهنة، وعلى تنويع الأهداف التعليمية، وتنمية المهارات والمواقف والقدرات.

♦- تدبير التعلمات:

يلزم المدرس، لنهج السلوك التربوي المنسجم مع الغايات الكبرى للميثاق الوطني للتربية والتكوين، جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية:

♦= الأحداث التدريسية:

المطلوب أن يتحكم المدرس في ذاته، ويركز، ويحرص على توجيه جهده كله نحو مهمته ومهنته، ويستحضر أنماط التعلم[271]، لكن يلزمه:

- توجيه مجمل الأنشطة الذهنية نحو هدف واحد؛
- التحكم في العوامل الخارجية –المكان- والعوامل الداخلية –نشاط الذهن.

*- العصف الذهني:

يلزم المدرس، باعتبار الانتباه أولى خطوات التعلم بدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية، لإثارته، في إطار الإجراءات المكونة لإستراتجية التدريس، تقديم نظرة عامة تمهيدية للدرس، واستدعاء معرفة المتعلمين السابقة، وصعق أذهانهم[272]، وحفزهم، وجلب اهتمامهم ، لتهييئهم لمحتواه.

---

[271]= يقصد بنمط التعلم، الطريقة التى يتعامل بها الأفراد مع المعلومات أو المهارات الجديدة، سواء من حيث الاحتفاظ بها أو إعادة صياغتها واستخدامها. ويتشكل نمط التعلم من مجموعه عناصر(بيئية وانفعالية واجتماعية وسيكولوجية). وتختلف هذه التركيبة لنمط التعلم من فرد لآخر، فى كيفية استقبال وتخزين واستخدام المعرفة أو المهارات.

ويوجد عدد من انماط التعلم بعدد الافراد يصنفها سيلفر / هانسون Silver/Hanson الى أربعه انماط أساسية هى:

- المتعلم المعتمد على الحس والتفكير: ويتميز بأنه عملى ويتعامل مع الواقع (موجه بالعمل)
- المتعلم المعتمد على الحس والمشاعر: ويتميز بأنه عاطفى ودود(ويعمل مع الجماعه).
- المتعلم المعتمد على البديهة والتفكير: ويتميز بأنه نظري وعقلي ويهتم بالمعرفة موجه بالمعرفة) .
- المتعلم المعتمد على البديهه والمشاعر: يتميز بأنه شغوف نافذ البصيرة، مبدع، وخيالي.

تحتاج جميع هذه الأنماط مداخل واستراتيجيات تدريسية مختلفة، ينبغى أن يراعيها المدرس عند تصميم التدريس؛ إذ عندما يتناغم انماط تدريس المدرس مع انماط تعلم طلابه، وعندما يتعلم المتعلم ان يناغم أنماط تعلمه مع مهام التعلم يزداد التحصيل، ونمو اتجاهات المتعلم نحو الدراسة. راجع: http://child-trng.blogspot.com/2012/03/2-teaching-design.html#ixzz2jWRXaplP

ولكي يكون خطابه ذا وقع إيجابي على المتعلم، لا بد أن يحرص على:

= إثارة اهتمام المتعلم بأن تُوَلَّدَ لديه حاجات تشدُّه إلى موضوع لتُدمجه فيه بالتدرج؛

= الإحاطة بكل جوانب الموضوع وأبعاده، في شكل نسقي تفاعلي؛

= اتباع الأساليب الناجعة المعتمدة في مجال التعلمات؛

= العمل على بناء وترسيخ مواقف وأنماط سلوك إيجابية تتعلق بالمتعلم؛

= تحديد الحيز الزمني الذي يمكن من شد اهتمام المتعلم للموضوع بدرجة عالية؛

= اعتماد لغة تواصلية تناسب المتعلم.

*** – الإنصات**

لكي يكون الإنصات دافعا أساسيا لشد اهتمام المتعلم بالموضوع، وجعله يدرك أنه يُنْصَتُ إليه، لا بد من الالتزام بالهدوء، والتسامح والإنصات والحياد، وتشجيعه على الاستمرار في الكلام، وعدم

---

[272]= العصف أو الصعق الذهني (براين ستورمينغ)، تقنية بتسميات أخرى كإثارة الفكر، والزوبعة الذهنية، والتداعي الحر للأفكار، والتنقيب عن الأفكار. وهو وسيلة قوامها التشجيع على الإبداعية والإنتاج المكثف السريع لعدد كبير من الأفكار المبتكرة ذات الصلة بوضعية ما، وتوظف من أجل:

♦– إيجاد حل لمشكلة ما مثلا، انطلاقا من حدث مصدره صراع بين الأفراد، يطلب المدرس من المتعلمين أن يجدوا كل الحلول غير العنيفة الممكنة في هذا الصدد؛

♦– إدماج موضوع جديد (مفهوم، قضية تيمة، قيمة ...) وبواسطة العصف الذهني يمكن معرفة كل التمثلات السابقة لدى المتعلمين حول الموضوع. وتعتبر هذه التقنية أداة جيدة لإثارة اهتمام المتعلمين، ولاستطلاع واستجلاء ما معارفهم حول الدرس؛

♦– القيام بتمرين سريع على الإبداعية، مثلا، يطلب المدرس ، بعد العصف الذهني، من المتعلمين إيجاء التتمات الممكنة لقصة غير مكتملة.

وتتم أجرأة تقنية العصف الذهني بأن يقوم المدرس:

*– بصياغة الموضوع، الذي من أجله وقع الاختيار على تنظيم العصف الذهني، في شكل سؤال يستدعي التعدد في الإجابات المحتملة، فقد يكون مثلا: بواسطة أية وسائل يمكننا تحقيق رفاهية مجتمعنا؟، على أساس أن يدون السؤال في مكان، من السبورة أو أية حاملة أخرى، بحيث يمكن الجميع من رؤيته؛

*– بتنبيه المدرس المتعلمين، خلال مرحلة العصف الذهني، إلى أنه لا يمكنهم، قبل النهاية، التعليق أو إصدار الأحكام على الأفكار المقدمة من قبل الآخرين، وأنه لا داعي لأن يعاد ذكر نفس الأفكار المعروضة سابقا؛ ويحرص أثناء الحصة على تشجيعهم، في حدود عدم الإجبار على التفكير في فكرة بعينها كي لا يؤدي ذلك إلى التكلف السلبي و إلى تثبيط الإبداعية ، على إدلاء كل متعلم بمساهمته، يعمل على عدم إظهار أفكاره الخاصة إلا إذا كان ذلك ضروريا للتشجيع؛

*– بمطالبة المتعلمين بأن يدلوا بأفكارهم في شكل كلمات أو جمل قصيرة، فيدونها هو أو أحدهم.

*– باللجوء إلى مراجعة الاقتراحات المسجلة تباعا ويُطالِبُ بالتعليق عليها حالما يبدأ تداعي الأفكار لدى المجموعة في النفاذ؛ ثم يعمد، أحيانا، بعد انتهاء كل عصف للذهن، إلى تصنيف الإنتاجات (الاقتراحات أو الحلول) إلى فئات بناء على أولوية السؤال، وإلى دعوة المتعلمين إلى تعميق النقاش حولها .

ومن صور الصعق الذهني بإيجاز: استفزاز المتعلم بصفة مباشرة؛ –ممارسة اجتماعية سائدة؛ – خبر أو حدث اجتماعي أو مناسبة وطنية؛ – تصورات المتعلمين المتناقضة التي ترد إليهم؛ – نتيجة تجربة تبدو كأنها غير منطقية؛ –أفكار أو نصوص أو أحداث تدعو إلى الحيرة؛ – نص يثير حساسيتهم أو يربكهم في قيمهم؛ – درس سبق لهم التعرض له؛ – وضعية فشل إزاء نشاط يعتقدون أن النجاح فيه سهل المنال.

مقاطعته، وفسح المجال له للتكلم بحرية؛ وتحمل صمته وتوقفه عن الكلام، إذ سكوته كثيرا ما يكون مدعاة للتفكير أو بحثا عن كيفية تجاوز بعض الحواجز.

***- ديناميةالجماعة:**

ظاهرة التعليم ظاهرة بسيكوسوسيولوجية بامتياز، لذلك يلزم النظر إلى القسم بوصفه جماعة دينامية حية تتطور بنيتها الاجتماعية الداخلية، وتنمو التفاعلات بداخلها، ويؤثر مناخها النفسي الإجتماعي في مردوديتها، وكيفية إنجاز مهامها؛ فالمتعلمون، كما هو معلوم، مجموعة مستمعة بامتياز، ما يسنلزم كون التفاعل ممنهجا مثيرا للانتباه، ويَفرضُ أن يُنبنَى على الجواب عن الأسئلة التالية:

- ما هو الهدف الذي أسعى لتحقيقه[273]؟
- ما هي الأفكار العامة والجزئية التي أعالجها في هذه الحصة؟
- كيف أنظم هذه الأفكار؟
- ما هي المسلمات والإشكاليات التي أنطلق منها لمناقشة المتعلمين؟
- ما هي الحجج والأدلة التي أوظفها ترسيخا للأفكار التي أناقشها؟
- ما هي المقاربات المنهجية التي أسلكها في التعامل؟
- ما هي الدعمات الديدكتيكية المساعدة في العمل؟

***- استعمال التكنولوجيا في التدريس**

ساير المشرع المغربي التحولات العميقة في مجال التربية فأدمج في المنظومة التربوية المغربية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واعتبرها مصدرا للمعلومات، ضمن سيرورة التعلمات؛ رغبة في جعل المؤسسة التعليمية قاطرة أساسية للتنمية المستدامة ولبنة محورية في مجتمع المعلومات والمعرفة ولانفتاح.

وفي هذا الإطار، كان من اللازم إعداد إطار مرجعي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المنظومة التربوية، يحدد المقاربات البيداغوجية التي يجب تبنيها من أجل إدماج أمثل لهذه التكنولوجيات وتحقيق جودة أكبر للتعلمات[274].

---

[273]= يشترط، قانونيا، في الهدف التربوي أن يكون:

1- عاما لكل المتعلمين؛

2- شاملا جوانب الحياة؛

3- مؤد إلى التوازن والتوافق وعدم التعارض بين جوانبه المختلفة؛

4- مرنا مسايرا لاختلاف الظروف والأحوال الزمكانية؛

5- صالحا للبقاء والاستمرار، ومناسبا للمتعلم، وموافقا لفطرته، وغير متعارض مع الحق؛

6- متوافقا غير متصادم مع المصالح المختلفة ، واضحا في الفهم للمدرس وللمتعلم؛

7- واقعيا ميسرا في التطبيق، ومؤثرا في سلوك المدرس والمتعلم.

[274]= تدبير التعلمات:

ولعل المشرع المغربي يقصد من تقننة العملية التعليمية:

= أن يصير استعمال التكنولوجيا الحديثة في المجال التربوي طريقة منهجية أو نظامية، لتصميم العملية التعليمية بكاملها وتنفيذها وتقويمها؛

= تحرير المتعلم من عملية الإنتاج المباشرة وإيكالها للآلة الأوتوماتية؛

= توجيه فعالية المتعلم ونشاطه نحو مجالات ألصق بطبيعته؛

= نقل المتعلم إلى مرحلة البحث والخلق؛

= تعويد المتعلم التنظيم والسيطرة على الكون والمستقبل؛

♦= ضوابط تنظيمية والتزامات مهنية:

*- ضوابط تنظيمية:

مبدئيا يصف المشرع الفعل التعليمي بكونه فعلا منظما ومعقلنا[275]، ما يفرض، بالضرورة، اعتماده على تخطيط قبلي؛ قائم على تمثل ضابط لمختلف محطاته ووضعياته، وما يترتب عنه من قرارات تهم

- أهداف التعلم: تدبير اللتعلمات بمختلف أنواعها على المستوى الديداكتيكي والبيداغوجي.
- الكفاية المستهدفة: تدبير التعلمات في إطار المقاربة بالكفايات.
- الموارد: تتبني على القواعد التالية:

+ الاستثمار الفعال للأسس الديداكتيكية والبيداغوجية، والمفاهيم النظرية لتدبير التعلمات -علوم التربية- من أجل بناء وتدبير حصة.
+ الإلمام بأهم تقنيات التنشيط التربوي لتفعيلها بالنظر لطبيعة المادة.
+ استحضار الامتدادات الممكنة لدروس النشاط العلمي ومحيط المتعلمين.
+ إعداد واستثمار الوسائل الديداكتيكية الملائمة.
+ المنتوج المنتظر: بطاقات تدبير وضعيات أو مقاطع أو حصص تعليمية تعلمية.

المهارات البيداغوجيّة والديدكتيكيّة	الأنشطة المُقترحة
- يرصد بسرعة تصورات المتعلّمين حول المحتوى المبرمج تدريسه، - يستخرج حاجات المتعلّمين (الأسئلة، التمارين...) - يضبط مكتسبات المتعلّمين القبلية ويذكر بها أو يدعمها ويعالجها، - يعدل التدخلات والأنشطة المُقررة أثناء التخطيط للحصّة التعليميّة وفق نسق سير الدرس الفعلي والتفاعل مع المتعلّمين داخل القسم.	- جعل المتعلم في موضع تدبير الحصة بصيغة التماثل أو لعب أدوار. Simulation - المقارنة بين سلوك المتعلمين
المهارات البيداغوجيّة والديدكتيكيّة	الأنشطة المُقترحة
- يدبر الفروق بين المتعلّمين، - يدبر الفضاء والزمن المدرسي، - ينظم عمليات التّواصل - يعتمد مقاربة تعليميّة تحفز المتعلّم من خلال: + محتويات جديدة، + ربط التعلّمات الجديدة بالتعلّمات السابقة، + وضعيّة دالة بالنسبة إلى المتعلّم. يعتمد الطرق النشيطة التي تجعل من المتعلّم محور العمليّة التعليميّة	- تحليل ممارسات الطالب التعليمية في بعدها التدبيري داخل وضعية مهنية حقيقة.
المهارات البيداغوجيّة والديدكتيكيّة	الأنشطة المُقترحة
- يثمن عمل كل متعلّم، - يصادق على الإجابات الصحيحة ويوفر المعلومات الضرورية عند الحاجة (تغذية راجعة)، - يُجمع نتائج أعمال المتعلّمين ومشاركاتهم ويُساعدهم على إعادة هيكلتها. ويقوم بالتقويم حسب طبيعة الحصة (تقويم الموارد)	- تحليل ممارسات الطالب التعليمية في بعدها التقويمي داخل وضعية مهنية حقيقة.

[275] = راجع: دلائل مناهج تكوين الأساتذة الصادرة عن الوحدة المركزية لتكوين الأطر بوزارة التربية الوطنية الرباط.

أهداف التعلمات ومضامينها واستراتيجيات بنائها، ويحتم على المدرس امتلاك القدرة على التخطيط لمختلف وضعيات التعلم والتعليم.

ويلزم المدرس، باعتبار التخطيط جهازا ملازما لمهامه، وإحدى مكونات مرجعيته المهنية:

= أن يخطط للتعلمات ومحطات التقويم والمعالجة والدعم الملائمة لها، ويعدّلها في ضوء ممارسة متبصرة، بمراعاة:

+ التنظيم التربوي؛
+ المنهاج الدراسي المعتمد، مع الانفتاح على مقاربات منهاجية مختلفة؛
+ المحيط السوسيو اقتصادي والثقافي والبيئي؛
+ خصوصيات المؤسسة التعليمية؛
+ خصوصيات المتعلمات والمتعلمين؛
+ توظيف تكنولوجيا المعلوميات والاتصالات؛
+ أنشطة التعليم والتعلم ووضعياتها؛
+ الموارد الديدكتيكية الملائمة؛
+ أنشطة التقويم والفترات المناسبة للمعالجة والدعم والتعديل؛
+ التفاعل مع الزملاء في إطار تقاسم التجارب وتفعيل الممارسة المتبصرة؛
+ التشاور مع شركاء المؤسسة في الأنشطة خارج صفية.

= أن يخطط التعلمات ومحطات التقويم والدعم والمعالجة والتعديل باعتماد المتغيرات المرتبطة بالتعليم على المستويات الآتية:

+ المديين البعيد والمتوسط، وتعديله بناء على المستجدات والطوارئ؛
+ التخطيط الديدكتيكي للتعلمات في جذاذة، أو بطاقة تقنية؛
+ التخطيط لأنشطة مندمجة؛
+ التخطيط للتكوين الذاتي وتعديله؛
+ التخطيط لأنشطة تقويمية وعلاجية؛
+ تعديل تخطيط نشاط أو حصة أو درس... وتطويره.

*** – التزامات مهنية:**

***= في مجال التخطيط**

من أهم التزامات المدرس أن:

– يحصر الكفايات الواردة في المنهاج المقرر ومسنويات التمكن منها والمواد الضرورية لنمائها وشروط تجلياتها ومعايير تقويمها؛

- يحدد سبل تعرف مكتسبات المتعلمين القبلية؛
- يبرمج محطات تقويم مختلف مستويات التمكن من الكفايات المستهدفة؛
- يبلور جدولة زمنية تحترم مبدأ التدرج لأنشطة اكتساب الموارد وإدماجها؛
- يحلل كفاية أو كفايات الدرس، ويحدد الأهداف المراد عبر المقاطع الديداكتيكية التي تتخلله؛
- يستحضر خصوصيات المتعلم وجماعة الفصل الدراسي؛
- يستحضرخصائصه الذاتية، أي باعتباره مربيا.

***= في مجال التعلم:**

مفروض على المدرس أن:

- يهيئ أنشطة ووضعيات التعلمات الدقيقة والمركبة ويخضعها لتدرج محكم؛
- يصوغ التعلمات بأسلوب يناسب مستوى المتعلمين؛
- يحدد مهامه وأدواره ومهام وأدوار المتعلمين؛
- يحدد العوائق التي يمكن أن تعترض المتعلمين ومصادرها الممكنة؛
- يستثمر نجاحات وأخطاء المتعلمين على حد سواء، بغرض تنمية استراتيجياتهم الميتا-معرفية؛
- يتعاقد مع المتعلمين على قواعد العمل الجماعي والفردي؛
- يوفر التغذية الراجعة الفورية لتمكين المتعلمين من دعم تعلماتهم ومعالجة تعثراتهم؛
- يحفز المتعلمين لتقلد مهام ومسئوليات متنوعة؛
- يونوع الصيغ البيداغوجية بالنظر إلى تباين المهام وإلى تباين أمكانات المتعلمين؛
- يستعمل الاستراتيجيات المناسبة للتدريس بالنظر إلى الجهة الجغرافية وطبيعة القسم؛
- يهيئ فضاء أو مجال التعلم؛
- يدبر زمانه ومجموعات العمل، ويستثمر المعطيات البيداغوجية بما فيها التكنولوجيا.

***= في مجال التقويم:**

يحتاج ، في الواقع، كل فرد إلى معرفة مستوى قدرته، ومعرفته، وأدائه، وتحصيله؛ وتكون الحاجة أكثر بالنسبة لمن يقوم بعملية التعليم إذ التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التدريس، وأحد المداخل الهامة لإصلاح لتطويره[276]، وعملية ضرورية وهامة جدا في العملية التعليمية-التعلمية، إذ يلزمه لمعرفة

---

[276]= يساعد التقويم، بوصفه بعدا مهما وضروريا للإدارات والقيادات التربوية، المتعلم على تقويم أدائه، والمدرس على تقويم كفاءته، ومدير المدرسة على تقويم قدرته على إدارة المدرسة. ويعتمد، بصفة عامة، على تحليل البيانات المحصل عليها باستعمال وسائل القياس المختلفة، أهمها الاختبارات. وإذا كان التقويم التربوي من أكثر الحلقات أثرا في عملية التعليم والتعلم، إذ يعكس صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف وأساليب وممارسات ونتائج، فإن التقويم الجيد هو الذي يؤدي إلى تغيير طرائق التدريس والوسائل المتبعة، ويكشف عن المشكلات التي تواجه العملية التربوية، ويدعم مواطن القوة ويعالج نواحي الضعف.

مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم، ليتمكن من توضيح ما لم يتضح له، وليوصل إليه المعلومة بالشكل الصحيح المفهوم، وليتمكن من إعطائه النقطة التي يستحقها عند اختبار، أن يلم بقواعده.

٨- تعريف التقويم:

التقويم في اللغة مأخوذ من تقويم الشيء؛ ويعني إعطاء قيمة لشيء أو أمر ما[277]؛ أما في الاصطلاح التربوي فقد عرف بأنه:

1- عملية وصف دقيق لتوفير المعلومات المفيدة للحكم على بدائل القرارات؛

2- عملية تسمح بالوصول إلى حكم عن قيمة الشيء؛

3- عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف، تتضمن وصفا كميا وكيفيا وحكم على القيمة؛

4- عملية تحدد بواسطتها قيمة ما يحدث؛

6- عملية الحصول على المعلومات واستخدامها للتوصل إلى أحكام توظف في اتخاذ القرارات، وحل المشاكل؛

7- أسلوب تستخدم فيه المعلومات والبيانات التي جُمِعَت بواسطة القياس، كأساس لإصدار حكم.

والتقويم التربوي عند العلماء المسلمين يهتم بالسلوك الأخلاقي والإدراك العقلي الشامل ومراعاة الفروق الفردية، لكنه يركز على المواقف السلوكية، ويسعى لتهذيبها ولتعديلها.

يتبين من مختلف التعاريف السابقة أن مبلغ التقويم مساعدة المدرس على تحدي مشكلات التعلم، وتشخيص أوضاعه، ومعرفة عقباته لتحسين عملية التعليم والتعلم ورفع مستواها لتحقيق الأهداف المسطرة؛ ولذلك يمكن القول إنه عملية منهجية تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة بالقياس الكمي أو غيره، لاستعمالها في إصدار حكم على تلك السمة -الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد- في ضوء أهداف مسطرة سلفا.

٨- قواعد التقويم:

لا يتصور أن يشكل التقويم التربوي بكل أنواعه[278]، التشخيصي والتكويني والإجمالي، أساسا للعلاج الجماعي -الدعم العام- أو الفردي -الدعم الخاص-، كما لا يمكن أن يشكل موجها لعملية

---

[277]= أيهما أصح لغويا: التقويم أو التقييم؟

1- لفظة التقويم هي الصحيحة لغويا، لورد استعمالها في اللغة العربية دون لفظة التقييم التي لم يرد استعمالها في المعاجم العربية.

2- لفظة التقييم هي الأفضل استعمالا، باعتبار أن معناها يدل على التثمين والتقدير أو تحديد القيمة لشئ ما، أو إصدار حكم على موضوع ما في حين أن المعنى المعجمي للفظة التقويم يشير إلى عملية إصلاح الشيء أو تعديله.

3- إن استعمال اللفظين صحيح، وهو ما أجازه مجمع اللغة العربية بالقاهرة. وبالرغم من أن لفظة التقييم لم تنطق بها العرب، إلا أن المجمع قد أقرها تسويغا لخطإ مشهور تحركت به الألسن وجرت به الأقلام.

[278]= يمكن تحديد أنماط التقويم باعتبار سيرورته الزمنية في ثلاثة أصناف:

أ- التقويم التشخيصي: ويسمى التقويم القبلي أو تقويم الانطلاقة، ويلزم أن يتم عادة قبل بداية العملية التعليمية التعلمية، للتعرف على مستوى المتعلمين وحاجاتهم في مادة دراسية أو في مستوى دراسي معينين لاعتباره في التخطيط للدروس والتعلمات اللاحقة. ويمكن أن

التعليم والتعلم كلا أو بعضا، من طرق تدريس أو حوامل ديداكتيكية، ولا أن يؤدي وظيفته[279]، ما لم يُبْنَ على القواعد الآتية:

^ **الشمول:** عملية شاملة للأهداف التربوية ومكونات المنهج، وجوانب نمو المتعلم.

^ **الاستمرارية:** عملية مستمرة تسير مع أجزاء المنهج، جزء لا يتجزأ، يستمر مع كل نشاط يقوم به المتعلم، وفي كل درس وكل موضوع.

^ **التعاون:** عملية تعاونية يشترك فيها كل من له علاقة المدرس، والمتعلم ذاته، وأسرته.

^ **وسيلة:** التقويم ليس هدفا في حد ذاته، بل هو وسيلة لتحسين وتطوير المنهج بمفهومه الشامل.

ينصب على دوافع المتعلمين واهتماماتهم ونضجهم المعرفي والوجداني؛ وقد يشمل كل ما يمكن أن يفيد في التخطيط للعملية التعليمية التعلمية. ويركتز على:

– التحصيل المعرفي: يلزم أن ينصب التقويم على المكتسبات السابقة المرتبطة بالمعارف التي ترتكز عليها التعلمات المسطرة.

– التصرفات: ينبغي أن يركز هذا الجانب على المكونات النفسية والوجدانية المؤطرة لسلوك المتعلم.

– الجانب الاجتماعي: يهم علاقة المتعلم بالمحيط الاجتماعي، ويفترض أن يعتمد على الأدوات السوسيومترية ودفتر التتبع، وآراء المدرسين السابقين وتصريحات الأسر.

والواقع أن النتائج المحصل عليها من التقويم التشخيصي تشكل أساسا للعلاج الجماعي أو الفردي، وموجها لمراجعة العملية التعليمية التعلمية كلا أو بعضا، من طرق تدريس أو حوامل ديداكتيكية.

ويتخذ التقويم التشخيصي بالمدرسة الابتدائية أشكالا كثيرة منها: الأسئلة، التمارين، الوضعية المشكلة، الروائز، الاستمارات.

ب– التقويم التكويني: يسمى التقويم التدرجي أو البنائي، ويتم بعد الانتهاء من درس أو من وحدة تعليمية معينة على عكس ما يعتقد البعض، كما يمكن أن يتم أثناء العملية التعليمية التعلمية بهدف توجيه تحصيل المتعلمين في الاتجاه الصحيح، وتحديد جوانب القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها ولإطلاع المتعلمين على نتائج تعلمهم، وإثارة دافعيتهم وحفزهم على الاستمرار في عملية التحصيل. كما أنه يمكن المدرس من معرفة مدى تحقق الأهداف والوقوف على مواطن الخلل في العملية التعليمية ــ التعلمية و التدخل لعلاجها، كما يمكن المسؤولين وآباء التلاميذ وأوليائهم من تتبع المسار التعليمي لأبنائهم.

جـــ– التقويم الإجمالي: ويسمى التقويم البعدي أو الجزائي أو الختامي، وقد يكون إشهاديا. ويتم في نهاية سلك أو سنة أو أسدس أو فترة معينة، ويهدف إلى قياس حصيلة المعارف والكفايات التي اكتسبها المتعلمون، ويتم فيه وضع التقديرات الكمية والنوعية، والحكم على مستوى المتعلمين، وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تحصيلهم أو تفييئهم أو انتقالهم إلى مستوى أعلى.

ومن حوامل هذا النوع بالمدرسة الابتدائية المراقبة المستمرة والامتحان الموحد والامتحان الإقليمي الخاص بالمستوى السادس.

[279]= للتقويم بمفهومه الاصطلاحي وظائف عدة بتعدد مجالات استخدامه، نذكر منها:

أ– الوظيفة التشخيصية: يفترض، في ضوء ميثاق التربية التعليم، أن تجاوز وظيفة التقويم التشخيصية مجرد الوصف السطحي للسلوك التعليمي التعلمي إلى تقديم تفسير له، أي أن تتعدى الوقوف عند النتائج المحققة مقارنة مع الأهداف المسطرة إلى البحث عن مسببات تحقيق أو عدم تحقيق تلك الأهداف. ويلزم العمل على أن يتم التحقق من جوانب المضامين التي لا يستوعبها المتعلم أو يجد صعوبة في استيعابها، أو التحقق من الكفايات التي لا يمتلك ناصيتها بقدر كاف، حتى يتاح بذلك دعم أشكال التعلم ذات الصلة.

ب– الوظيفة التنبؤية أو التوقعية: إن التفسير عملية أساسية في التقويم، لكنه يبقى ناقصا ما لم يتح التنبؤ بما ستصل إليه عملية التدريس، فعن طريق جمع البيانات وصياغتها يستطيع المدرس، بلا شك، أن يصدر تنبؤات دقيقة كالنجاح الدراسي المحتمل لصف دراسي معين.

جـــ– الوظيفة التكوينية والتصحيحية: يتوخى اتخاذ التدابير التصحيحية اللازمة، واستدراك مواطن الخلل والضعف مع تعميق وتعزيز الجوانب الصائبة والإيجابية.

د– الوظيفة الجزائية التقديرية: تعني تحديد مستوى اكتساب المتعلم للكفايات المسطرة في المنهاج والتحقق مما إذا كان المتعلم متكيفا مع المستوى الدراسي الذي هو فيه،، لاتخاذ القرارات المناسبة.

ملحوظة: نجد وظائف التقويم السابقة بمسميات أخرى في النصوص والدلائل الصادرة عن الوزارة، وهي: الوظيفة التوجيهية والوظيفة التعديلية والوظيفة الإشهادية.

^ **الموضوعية:** ليس التقويم ذاتيا.

^ **الارتباط بالأهداف:** يلزم أن تعكس نتائج التقويم مدى القرب أو البعد عن الأهداف المسطرة.

^ **الصدق:** يكون التقويم صادقا حينما يقيس، عمليا، ما وضع لقياسه، فإن كان القصد منه قياس الذكاء، لزم أن يقتصر عليه، وإن كان من أجل معلومات معينة لزم أن يقيس بالضرورة تلك المعلومات.

لنفرض جدلا أننا في اختبار للإملاء، ونريد، فقط، قياس قدرة المتعلمين على الكتابة السليمة للهمزة، لكن خصصنا لجمالية الخط بعض النقط في سلم التنقيط، فإن الدرجات التي سيُحصل عليها لن تكون صادقة، لكونها لم تكتف بما أُريد قياسُه في مستهل الاختبار.

^ **الثبات:** المقصود به ألا تتغير النتائج المحصل عليها إذا ما توفرت لها نفس الشروط والظروف، فإذا أجرينا، مثلا ،اختبارا للمتعلم مرتين متتاليتين، فحصل في الأولى على 7، وفي الثانية على 5، فسوف نحكم على التقويم، في هذه الحالة، بعدم الثبات.

^ **الموضوعية:** يعتبر التقويم موضوعيا إذا لم يتأثر في نتائجه بالأحكام الذاتية للمدرس، وعندما لا تختلف النتيجة من مصحح لآخر، وضمانا لهذه الموضوعية، يُفضل، ديداكتيكيا، أن يتخذ التقويم صورا تساعد على الابتعاد عن الذاتية، كاعتماد، مثلا، الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد، الإجابة بصحيح أو خطأ، ملء أو تكملة الفراغ...)

^ **الحساسية:** تعني قدرة التقويم على التمييز الدقيق بين المفحوصين في صفة سلوكية معينة، دون حشر كثير منهم في رتبة واحدة؛ فإذا حصل متعلمو قسم معين في القراءة على 5 أو 6 فقط، فإن ذلك يدل على أن التقويم لا يتوفر على القدرة التمييزية (الحساسية)، إذ مدى التنقيط يتراوح بين 0 و20.

ولكي يوجه التقويم المنظومة التربوية باختلاف مكوناتها، باعتباره يهم المجالات المعرفية والوجدانية والقيمية، وبوصفه بعدا مهما وضروريا للإدارات والقيادات التربوية وللمتعلم، يُنتَظَر، في ضوء التشريع التربوي المدرسي، من المدرس أن:

- يبلور أدوات ووضعيات تقويم التعلمات ومعالجة التعثرات؛
- يستثمر وظائف وأدوات التقويم بجميع أنواعه، يحدد معايير التقويم ومدى أهمية كل واحد منها؛
- يحدد المؤشرات الدالة على كل معيار في سياق وضعيات التقويم؛
- يحلل النتائج المحصل عليها من طرف المتعلمين، ويحدد مصادر الأخطاء المرتكبة؛
- يصمم أنشطة الاستدراك والمعالجة أو التعميق بالنظر إلى نتائج التقويم؛
- يحلل ممارساته التعليمية ويطورها؛
- يدعم ويعالج تعثرات المتعلمين بمن فيهم طوي الحاجات الخاصة؛
- يستحضر مهام وأدوار المدرسة المغربي؛

- يطلع على مختلف جوانب الحياة المدرسية، ويتصرف وفق مقتضيات التشريع المدرسي؛
- ينمي معارفه لتخطيط وأجرأة[280] وتقويم ومعالجة التعلمات في كل المواد المبرمجة؛
- يطور معارفه المتعلقة بالبحث التربوي؛
- يعمل على توطيد العلاقة بين المدرسة ومحيطها البيئي والاجتماعي والثقافي؛
- تعبئة موارده الذاتية العلمية والديداكتيكية البيداغوجية لتخطيط وتدبير وتقويم ودعم ومعالجة تعلمات المتعلمين في مختلف المواد المدرسة بالطر الأولي والابتدائي، وفق التوجيهات الرسمية والبرامج والمناهج المقررة، آخذا خصوصيات المتعلمين بعين الاعتبار.

***= في مجال الدعم التربوى:**

الدعم التربوى موضوعه الأساس التعثر الدراسي، يلزم المدرس التصدي لصعوباته[281]؛ وهو مكون من مكونات عملية التعليم والتعلم، ينضبط، في سياق المناهج الدراسية، في وظيفة التشخيص والضبط والتصحيح والترشيد لتقليص الفارق بين مستوى تعلم المتعلمين الفعلي والأهداف المسطرة على المدى البعيد أو القريب.

وتتحقق هذه الوظيفة بقيام المدرس بإجراءات وأنشطة، واستعمال وسائل وأدوات، تمكنه من تشخيص مواطن النقص، أو التعثر، أو التأخر، أو الصعوبة، وضبط عواملها لدى المتعلم، وتخطيط وضعيات الدعم وتنفيذها، ثم فحص مردودها ونجاعتها.

^- تعريف الدعم التربوى:

الدعم، فى اللغة التقوية، والتثبيت والإسناد، والإعانة. ودَعَمَه يَدْعَمُه دَعْما: أسنده بشيء يمنعه من السقوط. ودَعَم فلانا أعانَه. ودَعَّمَه قوّاه وثبَّتَه[282].

وقد عُرّف اصطلاحا بأنه[283]:

1- استراتيجية من العمليات والإجراءلت التي تتم في وضعيات محددة، وتستهدف نتيجة محققة[284].

2- مجموعة من الأنشطة والوسائل والتقنيات التربوية التي تعمل على تصحيح تعثرات العملية التعليمية-التعلمية لتدارك النقص الحاصل في العمليتين، وتقليص الفارق بين الأهداف والنتائج[285].

---

[280]= الأ جرأة هي كل العمليات التي نقوم بها لرسم استراتيجيات لبلوغ الأهداف المخططة من مستوياتها العامة إلى مستوياتها الخاصة: معجم علوم التربية العدد 10/9 – 1994 راجع: الدرس الهادف. محمد الدريج. مطبعة النجاح الجديدة. الطبعة الأولى. 1990.

[281]= يعد الدعم التربوي، "الإجراء التربوى الأكثر ملاءمة وشيوعا فى نطاق تعميق الفهم، وتطوير المهارات، وترسيخ المكتسَبات بين فئات المتعلمين على اختلاف مستوياتهم وفى جميع مراحل التعليم وأطواره؛ بهدف تمكينهم من فُرَص إدراك مواطن ضعفهم، وإبراز قدراتهم الحقيقية، وتقليص التباعُد المُلاحَظ بينهم، وتلافى ما قد يعترض بعضهم من صعوبات ومَعيقات". و"يرمى فى بعده الوظيفى إلى تطوير المردودية العامة لمجموع الفصل الدراسي، وتجاوُز أشكال التعثر أو التأخر التى تم تشخيصها باعتبارها عائقا أساسيا أمام سير عمليتي التعليم والتعلم سيرا طبيعيا: المذكرة الوزارية رقم 138 في 20-10-1997، بتصرف.

[282]= المعجم الوسيط، إعداد: مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة "استانبول/ تركيا"، ط1989، 286/1.

[283]= وزارة التربية الوطنية: تكوين معلمي السنة السادسة من التعليم الأساسي 1986.

[284]= سلسلة علوم التربية، بيداغوجيا التقويم والدعم 1991

3- مجموعة إجراءات واستراتيجيات تهدف إلى تصحيح ثغرات التعليم والتعلم، من أجل تقليص الفارق بين الأهداف المتوخاة والنتائج الفعلية[286].

4- مجموعة من الطرائق والأدوات والتقنيات الخاصة التي تنتهج داخل الفصل الدراسي عبر الوحدات والمواد، أو خارجه، في شكل أنشطة تكميلية تصحيحية لتلاقي ما قد يظهر على المتعلم من صعوبات تعتري سيره الدراسي[287].

5- جملة من الأنشطة التعليمية المندمجة الهادفة، بالإضافة إلى حصول التعلم لدى جميع المتعلمين أو معظمهم بشكل عادي، إلى تقديم تعليم فردي وقائي، ملائم للنقص الذي يتم اكتشافه خلال المراقبة المستمرة، وحتى يتمكن المتعلمون جماعات وأفراد، من تحقيق الأهداف المرسومة حسب إمكانياتهم وحسب متطلبات مستوهم الدراسي[288].

6- "إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية إلى أهدافها وتحقيقها لأغراضها والكشف عن مختلف الموانع والمعيقات التي تحول دون الوصول إلى ذلك، واقتراح الوسائل المناسبة من أجل تلافي هذه الموانع"[289].

تكاد التعريفات السابقة تجمع على أن الدعم التربوي هو مختلف الوسائل والتقنيات التربوية التي يمكن اتباعها داخل الفصل، في إطار الوحدات الدراسية، أو خارجه، لتفادي بعض ما قد يعترض التعلم من صعوبات، تحول دون إبراز القدرات الحقيقية، والتعبير عن الإمكانات الفعلية للمتعلمين.

ويمكن القول: إنه بناء نسقي، محوري لبيداغوجيا الدعم[290]، واستراتيجية تربوية محكمة لعلاج تعثر المتعلم، وتوجيه مسار بكيفية سليمة نحو تحقيق الأهداف المسطرة. والدعم ليس مجرد إجراء يقوم به المدرس في سياق معين، بل هو جزء من عمليات التعليم والتعلم التي تشكل نظاما متناسقا يشغل فيها وظيفة مهمة، وجزءا لا يتجزأ من المنهاج الدراسي، وجانب أساسي من مهنة التدريس.

^- وظيفة الدعم:

تقوم وظيفة الدعم داخل عمليات التعليم والتعلم على القواعد التالية:

^= التشخيص:

التشخيص تحديد طبيعة وسبب أي شيء. ويُستعمل فيه العديد من التخصصات المختلفة مع التنوع في استخدام المنطق والتحليلات والتجربة، لتحديد العلاقة المطردة بين السبب والنتيجة.

---

[285]= الملتقى التربوي الخاص بوضع المعالم الرئيسية لاستراتيجية الدعم التربوي يوليوز1998

[286]= بيداغوجيا التقييم والدعم،أساليب كشف تعثر التلاميذ وأنشطة الدعم، عبد اللطيف الفاربي ومحمد ايت موحى.

[287]= بيداغوجيا الدعم، سلسلة التكوين التربوي، الكتاب السادس.

[288]= الدعم التربوي، سلسلة علم التدريس الكتاب السادس الدكتور محمد الدريج.

[289]= استراتيجية التقويم والدعم في المجال التربوي التعليميالدكتور بنعيسى حسينات موسوعة التدريب والتعليم الالكترونية

[290]= بيداغوجيا الدعم Pédagogie de soutien؛ استراتيجية من العمليات والإجراءات التي تتم في حقول ووضعيات محددة، وتستهدف الكشف عن التعثر الدراسي، وتشخيص أسبابه وتصحيحه من أجل تقليص الفارق بين الهدف المنشود والنتيجة المحققة.

ويستعمل في المجال التربوي كعملية ديناميكية لفحص استراتيجيات وسلوكيات التعلم؛ إذ من خلاله يتم مسح نقاط الضعف والقوة لدى المتعلم من الناحية التعليمية، والمساعدة في بناء برنامج تعليمي يرتكز على جوانب القوة لعلاج جوانب الضعف التي تم تشخيصها، والتغلب عليها وإظهار قدرات المتعلم بواسطة مهارات أخرى[291].

ويُلزَم المدرس ببدء الدعم[292] من لحظة انتهاء التقويم، وتشخيص أسباب تعثر بعض النتائج التي أسفر عنها التقويم، وكشف مواطن التعثر أو التأخر أو النقص؛ ويعتبر كل إخلال به هفوة.

---

[291]= هناك ثلاثة جوانب لابد من معرفتها واستيعابها حتى يستطيع المدرس أن يشخص جوانب الضعف والقوة في المتعلم:

1- فهم مبادئ التعلم وتطبيقاتها مثل نظريات التعلم وتطبيقاتها في مجال التدريس، وعوامل التذكر والنسيان، ومبادئ انتقال أثر التعلم؛

2- القدرة على التعرف على الأعراض المرتبطة بمظاهر النمو النفسي والجسمي التي يمكن أن تكون سببا في الصعوبات الخاصة؛

3- القدرة على استخدام أساليب وأدوات التشخيص والعلاج بفهم وفاعلية ، ومن أمثلة هذه الأدوات الاختبارات التحصيلية المقننة إذا كانت متوفرة والاختبارات والتمرينات التدريبية الخاصة بالفصل.

[292]= غالبا ما تصاحِب مفهومَ التعثر الدراسي مفاهيمُ أخرى تتداخل معه، وتلتبس به؛ كالتأخر الدراسى والفشل الدراسي، لكنها، رغم من تقاربها الدلالى، لا تؤدى معنى واحدا. أهم هذه المفاهيم التى تشكل موضوعات بيداغوجيا الدعم:

1- التعثر الدراسى "Les difficultés scolaires": يراد بالتعثر أو العثرة، فى اللغة الكبْوة والزلل. يقال:"عثرة القدم أسْلم من عثرة اللسان". ويراد به، فى الاصطلاح التربوي، انحراف المتعلم بعيدا عن أهداف نشاط تعليمى قائم أو هو خَلَل يَشُوب الفعل التعليمي-التعلمي بوصفه نسقا مؤلفا من عناصر دينامية متداخلة ومتفاعلة، بدءا من الأهداف وانتهاء إلى نتائج التقويم.

ويحدد التعثر الدراسى بكونه "الفارق السَّلبى بين الأهداف المتوخاة من الفعل "التعليمي" والنتائج المحقَّقة فعليا، ويتجلى فى مجال عقلي-معرفى أو وُجْدانى أو حسى حركي؛ وترجع أسبابه إلى معطيات متفاعلة؛ كمواصفات المتعلمين، أو عوامل المحيط، أو سيْرورة ونتائج الفعل "التعليمي".

ويتطلب هذا الفارق إجراءات تصحيحية لتقليصه بأساليب قد تكون بيداغوجية أو غير بيداغوجية": بيداغوجيا التقييم والدعم، تأليف: عبد اللطيف الفاربى ومحمد آيت موحى، سلسلة "علوم التربية"، رقم 6، دار الخطابى للطباعة والنشر، المغرب، ط1991، ص57. ولا يعد التعثر الدراسى حالة مَرَضية مرتبطة بعاهة عقلية، بل هو قضية بيداغوجية قابلة لأنْ تُعالَجَ وتُتَجاوَز، ما يدعو إلى الحديث عن "بيداغوجيا علاجية "La pédagogie de remédiation"، تهدف إلى تشخيص التعثر الدراسي وتحديد عوامل حدوثه وبناء استراتيجيات تربوية لتصحيحه. ويتطلب تشخيص التعثر دراسة شخصية المتعلم فى أبعادها المعرفية والوجدانية. وبعد التشخيص والرصد، تعْمِد البيداغوجيا الدّعْمية إلى بحث الأسباب المؤدية إلى التعثر، سواء أكانت أسبابا ذاتية مرتبطة بشخصية المتعلم، أم موضوعية مرتبطة بالمحيط السوسيو-ثقافى وبالنظام التربوي، لتخلص إلى بناء خطط عملية لتجاوز مشكل التعثر فى الدراسة.

2- التأخر الدراسى "Le retard scolaire": يتحقق التأخر الدراسى "أو التخلف الدراسي" عندما يكون المتعلم دون المستوى الدراسى العادي. وهو إما عام يشمل جميع المواد والوحدات الدراسية، وإما جزئى يقتصر على بعض الموادّ؛ لطبيعتها فى حد ذاتها.

وليس التأخر الدراسى ظاهرة مرَضية دوْماً، بل قد تكون نَتاجاً طبيعياً لما يعيشه المتعلم من صعوبات ناجمة عن الأخطاء البيداغوجية والتربوية؛ كعدم مراعاة مبدإ الفروق الفردية فى وضع البرامج. وقد يزعم زاعمٌ أن بين التأخر الدراسى والتأخر العقلي علاقة طرْديةً؛ بحيث إن تخلف المتعلم دراسيا يستلزم دوما تخلفه العقلي، غير أن الحقيقة ليست كذلك في كل الأحوال؛ إذ التأخر الدراسي حالة غير مرضية فى الغالب، في حين أن التأخر العقلى حالة مرضية.

وقد يوجد فى حالات قليلة متعلمون يُعانون تأخرا مزْدوجا.

3- اللاّتكيُّف الدراسى "L'inadaptation scolaire": إن اللاتكيف الدراسى "أو اللاتوافق الدراسي" حالة يوصَف بها المتعلم عندما يكون:

* ذا مستوى دراسى طبيعي إلا أن سلوكه لا يتوافق مع حياة جماعة الصّفّ لأسباب نفسية أو عضوية.

* مِن الذين يُعانون من تأخر دراسى بسبب مشاكل نفسية حادّة كالاضطرابات الوجدانية، أو تعطّل بعضُ الحَواسّ.

* يعاني من صعوبات خاصة كعُسْر القراءة "Dyslexie"، والتعثر فى الكتابة "Dysgraphie".

^= الضبط أو التصحيح:

يتأسس الدعم التربوي على الضبط التام لاشتماله على إجراءات تمكن من التحكم في مسار عملية التعليم والتعلم، سواء تعلق الأمر بالمحتوى التعليم أو بالنتائج.

^= الترشيد:

الدعم إجراء لقياس تمكن المتعلم من التحكم في الأهداف والكفايات، وبالتالي توجيهه نحو النتائج الإيجابية القصوى، ولذا يُلزَم المدرس، مهنيا ووظيفيا، بتوجيه الجهد نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

^= تقليص الفارق بين مستوى التعلم وبين الأهداف:

تنطلق استراتيجية التدريس[293] والدعم من التصور الهادف للتدريس، فإذا كان هذا التصور مبنيا على أهداف عامة بعيدة المدى، وأهداف إجرائية قريبة المدى ومصوغة بدقة، فإن المدرس، إذا توفرت له محكات مضبوطة، يسيطيع أن يقيس الفارق بين المستوى الفعلي للتعلم والمستوى المتوقع، فيقلصه.

4- الفشل الدراسي "L'échec scolaire": معناه عدم قدرة المتعلم على متابعة دراسته بصفة نهائية. ويمتاز الفشل "أو الإخفاق" الدراسى عن المفاهيم الأخرى بكونه حالة غيرَ قابلة للتصحيح ولا للعلاج.

ويعد المتعلم فاشلا دراسيا حينما يحس بأنّ:

* مختلِف إنجازاته المدرسية دون المستوى المطلوب.

* مستوى القسم، ومعطيات البرنامج، وجوّ المدرسة لا يتوافق معه.

* وجوده فى المدرسة تضييع للوقت، وتفويت للفرص، قد يؤثر سلبا على مستقبله المِهْنى والاجتماعي: راجع: خالد المير وإدريس قاسمي، سلسلة "التكوين التربوي"، الكتاب رقم 6 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء ط1999 ص ص13 و14.

وللتمييز بين هذه المفاهيم وُضِعَ هذا الجدول:

الجوانب / الفئات	جانب التحصيل الدراسي	جانب سبب التدني في التحصيل الدراسي	جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية)	جانب المظاهر السلوكية	جانب الخدمة المقدمة للفئة
صعوبات التعلم	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية: الرياضيات، القراءة، الإملاء	اضطراب في العمليات الذهنية: الانتباه، الذاكرة، التركيز، الإدراك	عادي أو مرتفع معامل الذكاء من 90 درجة فما فوق	عادي وقد يصحبه أحياناً نشاط زائد .	برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي .
بطيئو التعلم	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.	انخفاض معامل الذكاء .	يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء 70- 84 درجة .	يصاحبه غالباً مشاكل في السلوك التكيفي: مهارات الحياة اليومية، التعامل مع الأقران، التعامل مع مواقف الحياة اليومية	الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج .
المتأخرون دراسياً	منخفض في جميع المواد مع إهمال ، أو مشكلة صحية	عدم وجود دافعيه للتعلم	عادي غالباً من 90 درجة فما فوق	مرتبط بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار الفاشل .	دراسة حالته من قبل المرشد الطلابي في المدرسة.

[293]= ما التدريس الاستراتيجي واستراتيجية التدريس؟

*- مفهوم التدريس الاستراتيجي، ينطوي على العديد من المهام المطلوبة من المدرس:

- معرفة متقنة بالمادة المدرسية والمحتوى الدراسي، وفهم جيد لعمليات التعلم والتفكير.

٨- أنواع الدعم:

ينقسم الدعم إلى أقسام وأصناف متنوعة ومتعددة تبعا لتعدد وتنوع المعايير، وغايات الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

وقد يختلف الدعم، ويتداخل، حسب حاجة المتعلمون المتعثرون دراسيا إليه[294]:

- تقييم دقيق لمعرفة المتعلمين القبلية واحتياجاتهم.

- تحليل جيد لمادة الكتاب المدرسي والمقرر الدراسي لاستعمالها في التدريس.

*- متى يكون التعلم استراتيجيا؟: أن الاستراتيجيات هي إجراءات أو طرق محددة لتنفيذ مهارة معينة ومحددة، والتعلم يكون استراتيجيا عندما يعي المتعلمون، وبصدق تام، المهارات والاستراتيجيات -الإجراءات والطرق المحددة- الخاصة التي يستعملونها في التعلم.

*- تعرف استراتيجية التدريس بأنها:

- "مجموعة التحركات أو الإجراءات التدريسية أي أن استراتيجيات التدريس ترادف إجراءات التدريس".

وحول هذا التعريف تدور معظم تعريفات استراتيجيات التدريس، ومنها:

- "مجموعة تحركات المدرس داخل الفصل، التي تحدث بشكل منظم ومتسلسل، وتهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقا".

ومفاد هذا التعريف أن المعلم قد يسير وفقا لأسلوبه الخاص في التدريس ناهجاً أية طريقة تدريس يختارها ، لكنه لا يخرج عن إطار عام يحدد إجراءاته التدريسية العامة يعرف بالاستراتيجية".

وتركز استراتيجيات التدريس على تدريب المتعلمين على معالجة المعلومات واسترجاعها، والتفكير المستقل، وتنمي في المتعلم جوانب التفكير المتعددة كالقدرة على الفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتوليف والاستنتاج وحل المشكلات وصنع القرار، ونمو مهارة التفكير النقدي والتفكير الإبداعي والتدريس الاستراتيجي.

- مجموعة خطوات أو سلوكيات واعية يستخدمها المتعلم لكي تعينه على اكتساب المعلومات الجديدة، وتخزينها، والاحتفاظ بها، واسترجاعها، يمكن تصنيفها إلى:

+ استراتيجيات تعلم مباشرة كالاستراتيجيات المعرفية.

+ استراتيجيات تعلم غير مباشرة كاستراتيجيات ما بعد(ما فوق) المعرفة.

ويعتمد التدريس، حتى يكون مناسبا، على الآتي:

1- جذب الانتباه.

2- إعلام المتعلم بالهدف.

3- إثارة الخبرات السابقة.

4- تقويم المعلومات الجديدة.

5- توجيه المتعلم.

6- استدعاء أداءات المتعلم.

7- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة المناسبة.

8- تقويم الأداء.

9- تعزيز التذكر ونقل التعليم لمواقف جديدة.

وتتبني الاستراتيجيات المعرفية التي ينبغي أن تتوسط التدريس، حتى يكون مناسبا لتحقيق الأهداف، وفق الاتجاه المعرفي الرسمي على:

1- حصر الانتباه، وإبلاغ المتعلم بالهدف واسترجاع الخبرات السابقة لديه.

2- تقديم المواد، وتوجيه التعلم.

3- تقديم وعرض الأداء، والتزويد بالتغذية الراجعة.

4- تقديم المواد، وتوجيه التعلم.

5- طلب تقديم وعرض الأداء والتزويد بتغذية راجعة.

[294]= خالد المير وإدريس قاسمي المرجع السابق ص ص42-43: بتصرف.

^= الدعم النظامى والدعم الموازي:

٧- الدعم النظامي:

الدعم النظامي مجهود يُنجَز داخل المدرسة من قِبل كل الشركاء فى الفعل الدراسى من مدرّسين، ومراقبين تربويين، ومستشارين فى التخطيط والتوجيه المدرسيْن، وفعاليات تربوية أخرى كالخبراء السيكولوجيين، لتحقيق جملة من الأهداف والمقاصد، منها:

* إدْخال تعديلات مناسبة على بنية الدروس التي تتضمن صعوبة قد تؤدى إلى التعثر الدراسي.
* استخدام طرائق وتقنيات تدريس معدَّلة.
* إجراء بعض التعديلات فى البنية المادية لقاعة الدرس فى الأقسام متعددة المستويات.
* تكييف الدروس مع متطلبات المتعلمين، وفتح المدرسة على محيطهم.
* ابتكار بعض استراتيجيات التدريس الملائمة لمدارس العالم القروي.

٧- الدعم المُوازي أو التكميلي:

وهو دعم يستفيد منه المتعلم أو المتعلمون المتعثرون دراسيا، دون أن يكونوا ملزَمين بالحضور إلى قاعة الدرس؛ كأنشطة التلفزة المدرسية، والبرامج التربوية التى تخصصها بعض القنوات التلفزية لهذا الأمر.

ويستهدف، في ضوء الميثاق الوطني للتربية والتكوين والمذكرة الوزارية[295]:

- مساعدة المتعلمين المتعثرين دراسيا بتقديم مساعدات فى شكل دروس مبسّطة؛
- إعادة بعض الدروس التى يُفترَض أن يتعثروا فيها؛
- العمل على تطوير مهارات المدرّس الأساسية اللازمة لتسهيل التعلم، وكفاءاته وقدراته على التعامل مع المتعلمين بطيئى التعلم.

^= الدعم الداخلى والدعم الخارجي:

٧- الدعم الداخلي:

هو الدعم الذى يقدمه المدرس داخل القسم لمتعلم أو متعلمين أكدت نتائجُ التقويم تعثرَهم فى مادة معينة، أو فى مجموعة من الموادّ الدراسية.

ويلزم أن يتخذ هذا شكل أنشطة داعمة فى مختلِف الوحدات التعليمية، أو شكل خطة دقيقة تراعى فيها حاجات المتعلمين المتسهْدَفين من الدعم من جهة، واختيار الأنشطة والوسائط التعليمية الداعمة من

[295]= المذكرة رقم 138/ 1997، الصادرة فى موضوع الدعم التربوي، عن المديرية العامة للشؤون التربوية بوزارة التربية الوطنية المغربية.

جهة ثانية، للعمل على تشجيع العلم والثقافة والإبداع، خصوصا في المجالات ذات البعد الاستراتيجي[296].

---

[296]= صاغ البحث التربوي عددا من النماذج والاستراتيجيات فى مجال بيداغوجيا الدعم والتصحيح والتحكم، تنطلق من مرجعية نظرية تجد أساسها فى المقاربتين الفارقية؛ القائمة على مراعاة مبدإ الفروق الفردية بين المتعلمين، والنسَقية التى تتعامل مع الظاهرة التربوية بوصفها نسقا ديناميا مترابطَ العناصر.

ومن أهم هذه الاستراتيجيات–النموذجات كما وردت في "بيداغوجيا التقييم والدعم"، تأليف: الدكتور عبد اللطيف الفاربى ومحمد آيت موحى، سلسلة "علوم التربية"، رقم 6، دار الخطابى للطباعة والنشر، المغرب، ط1991، بتصرف:

– نموذج كارّول[296] CARROL–1963: يُحدَّد مستوى المتعلم، فى الغالب الأعمّ، انطلاقا من مدى قدرته على إنجاز مهامّ معينة خلال مساحة زمنية محددة.

ولكن كارول ينطلق من فرضية مغايرة مفادُها أن تباينُ مستويات المتعلمين مَرْجعُه إلى مُتغيِّر رئيس، يكمن فى الغلاف الزمنى المخصَّص لهم للتحكم فى إنجاز مهامّ معينة. ومن هنا، يحدد كارول التعلم بأنه "تطور من عدم التحكم إلى التحكم فى مهام معينة مرورا بمقاطع مرحلية ضرورية. بيد أن هذا المرورَ يتم فى زمن يختلف من شخص إلى آخر حسب خصوصيات المعلم، والشروط الفعلية التى تم فيها التعليم..."

إن فرضية كارّول تربط نتائج التعلم بالمدة الزمنية للنشاط التعليمي–التعلمي؛ بمعنى أن تفوّق المتعلم يعود إلى تلاؤم زمن تعليمه مع زمن تعلمه، وأن فشله الدراسى يعزى إلى وجود بَوْن بين الزمنين.

ويخرج قارئ هذا النموذج باقتناع واضح، أن المتعلمين لا يتعلمون بنفس الوتيرة؛ أى فى نفس المدة الزمنية. بل يختلفون اختلافا شديداً فى ذلك إذ منهم مَن يتعلم فى زمن قصير، ومنهم مَن يتعلم فى زمن طويل، لاختلاف مؤهلات المتعلم ومكوناته وقدراته الخاصة.

وانطلاقا منه، يلزم المخطِّطين ومنظِّمي العملية التعليمية أن يأخذوا فى اعتبارهم الكامل متغيّر الزمن، وخاصة زمن التعلم.

– نموذج بلوم[296] BLOOM–1968: يقترح بنيامين بلوم استراتيجية بيداغوجية لنسق تربوى خالٍ من الثغرات ترتكز على المتغيرات الآتية:

*– خصوصيات المتعلمين: أى أن لكل متعلم تاريخَه الخاص المتشكل من مكتسَباته المعرفية السابقة وسماته الوُجْدانية "الحوافز". فإذا كان تاريخ المتعلمين متماثلا، فإن الفروقات بينهم على مستوى النتائج ستكون ضعيفة. وإذا كانت بينهم فروقات شاسعة قبل التعليم، فإن النتائج ستعكس هذه الفروقات. ولذلك، فإن كل نسق تربوى بدون ثغرات يستلزم تصحيح هذه الفروقات قبل مباشرة عملية التعليم.

*– قيمة التعليم كطرائق ووسائل وأدوات: ويراد بهذا المتغيّر درجة ملاءمة التعليم لخصوصيات المتعلم. ويذهب بلوم إلى أن قيمة التعليم تمكّن من تقليص الفروقات بين المتعلمين على مستوى نتائج التعلم؛ وبالتالي، تحقيق نتائج متماثلة بدرجة كبيرة.

غير أنه لا سبيلَ إلى تحقق ذلك إلا إذا كانت طرائقُ التعليم ووسائله مبنية على أساس التشخيص المستمرّ للفروقات الفردية ولثغرات العملية التعلمية، والتدخل من أجل تقليص الفروقات وتصحيح الثغرات التى وقع رصْدها مسبَّقا.

*– نتائج التعلم: وتوصَف، فى نموذج بلوم، بمعاييرَ ثلاثة رئيسةٍ: درجة المردودية، وسرعة التعلم زمنيا، وآثار التعليم وُجْدانيا. وتتحدد هذه المعايير بالمتغيريْن المتقدمين اللذين يشكلان، فى الوقت نفسه، منطلقات لتعلم جديد.

انطلاقا من هذا النموذج، يمكننا التوصل إلى خلاصة أساسية مفادها أن كل بيداغوجيا داعمة ينبغى أن تأخذ فى اعتبارها ثلاثة معطيات:

– تحكم المتعلم فى المكتسبات السابقة التى تعد منطلقا لأى تعلم جديد.

– تحفيز المتعلم للمشاركة فى سَيْرورة التعلم بشتى صنوف التشجيع.

– ملاءمة التعليم لمستوى المتعلم من حيث الطرائقُ والوسائلُ الموظَّفة، والتى يلزم أن تكون متّسِمة بمَيْسَم المرونة.

– نموذج أنّا بومبوار[296] ANNA BONBOIR – 1970: ترى أن كل فعل تربوي، سواء أكان قصير المدى "درس" أم بعيد المدى "مقرَّر"، يُخطَّط له بناء على أهداف تترْجم فى صيغة إجرائية ما نتوخى بلوغه عند نهاية هذا الفعل، أو ما نبتغى من المتعلم أن يتحكم فيه من إنجازات ومهارات. وإذا كان الأمر كذلك، فإننا نلحظ فوارق كَمّية أو كيفية بين المتوخّى تحقيقُه والمتحقّق فعلا. والبيداغوجيا التصحيحية تقوم على هذه الفرضية: "إذا ما كانت هناك تدخلات لتصحيح فعل التعليم والتعلم خلال إنجازه، فإن هذه الفوارق ستتقلص أو تزول". لذلك، تقترح إجراءين:

– تعرُّف الفوارق السلبية فى التعلم إنْ على مستوى الكم أو على مستوى الكيف–النوع.

– تعويض النقص الملاحَظ بوصفات تصحيحية ودَعْمية.

٧- الدعم الخارجي:

وهو دعمٌ يتم خارج الحصص النظامية؛ كأنشطة التقويم التى يُطالَب المتعلمون بإعدادها فى منازلهم. ويتمخض هذا الإجراءُ العملي عن حسّ المدرس بوجود ثغرات فى تحصيل بعض متعلميه، أو عن تقويمه التشخيصى والتنبُّئي؛ أوهو ما يمكن أن يقدم من أنشطة وممارسات خارج الفصل كأنشطة تكميلية ذات صلة بمحتوى الدرس أو من وحدات أخرى، في شكل دروس وأنشطة التقوية.

ويسمى هذا النوع، أيضا، بالدعم الوقائي، ويعرَّف بأنه "جملة من الإجراءات المتمثلة فى مجموعة من الأنشطة والفروض التى يطالَب المتعلم بإنجازها بهدف الوقاية من الوقوع فى التعثر خلال بعض الموادّ[297].

٨= الدعم الفورى والدعم المرحلي:

٧- الدعم الفوري:

وهو الدعم المباشر الذى يتم فى شكل تدخّلات لحْظية صريحة من قبل المدرّس داخل القسم خلال مزاولته عمليةَ التدريس؛ كما هو الشأن فى الإعادة، والتوضيح، والتصحيح والدافعية، والتسميع الذاتي، والإرشاد والتوجيه، والتنظيم، والتسهيل.

٧- الدعم المرحلي:

وقد وُسِم هذا الدعمُ بالمرحلي لكونه يجعل من النشاط الدراسي للمتعلم مراحل أو محطات يتوقف عندها المدرس أو المتعلم للمساءلة قصد تقديم إجراءات تصحيحية أو علاجية حينما يكشف التقويم التكوينى عن وجود فجوات وثغرات معينة فيها.

وقد اقترحت المذكرة رقم 138/ 1997، الصادرة فى موضوع الدعم التربوي، عن المديرية العامة للشؤون التربوية بوزارة التربية الوطنية المغربية، بعض الأنواع أو الصيغ التى يمكن اعتمادها فى تنظيم عملية الدعم، وهي[298]:

+ الدعم المندمج المواكِب لعملية التدريس التى يزاولها المدرس فى القسم مع المتعلمين خلال الحصص المقرَّرة رسميا.

+ الدعم المؤسَّساتي: ويتطلب توفير فضاء تربوى وثقافى داخل المؤسسة بحسب الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة سواء على مستوى التأطير أم الحُجرات أم الأدوات التعليمية. ويستلزم هذا الدعم شروطا تربوية خاصة يجب أن تتوفر فى المدرسين الذين يُعْهَد إليهم بهذه المهمة، كما يستلزم استرتيجية منظمة مُحْكَمَة.

---

[297]= خالد المير وإدريس قاسمي المرجع السابق، ص 45.

[298]= خالد المير وإدريس قاسمي المرجع السابق ص ص46-47.

+ الدعم الخارجي: تشارك فيه جهات خارجية؛ كجمعيات آباء وأولياء التلاميذ، والجمعيات غير الحكومية، وجميع مكونات المحيط الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

***= مجال التصدي لصعوبات التعلم:** Les difficultés d'apprentissage أو Learning difficulties

تحظى صعوبات التعلم باهتمام عالمي واسع، غير أن التعامل مع أفرادها يتطلب جهودا كبيرة؛ لتعدد أشكال وأنواع هذه المشكلة التي تواجه المتعلمين[299]؛

وأدبيا، يصف علماء التربية صعوبات التعلــّم بأنها إعاقة خفية محيرة، إذ كثيرا ما يمتلك الأطفال الذين يعانون منها قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم؛

ومهنيا، يفترض أن يتوقع المدرس، في بداية كل موسم دراسي، أن يكون واحد أو أكثر من متعلميه ممن يواجهون صعوبات التعلم، وتجول بخاطره أنواعها، ومحكات التعرف عليها[300]، ويتذكر تجربته المريرة...؛

---

[299]= من أشهر الدراسات حول تحديد الخصائص المميزة للأطفال الذين يواجهون صعوبات التعلم، والنتائج التي توصلت إليها:

1= دراسة بابيس 1979 Pabis أشارت إلى أن الطفل الذي يواجه صعوبة في التعلم يبدي اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المس تخدمة في اللغة المنطوقة أو المكتوبة.

2= دراسة كيرهارت 1973 cerheart توصل إلى أن الطفل الذي يواجه صعوبة في التعلم هو من ضمن الأطفال ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، ويتمتع بحواس عادية أو فوق العادية، غير أن تحصيله الأكاديمي يكون دون ذكائه وإمكاناته التعليمية، ولا يتناسب مع عمره الزمني.

3= دراسة كيرك 1972 kirk أشارت إلى أن الطفل الذي يواجه صعوبة في التعلم نتيجة لوجود مشكلة لديه، لكن هذه المشكلة ليس لها علاقة بقضايا الإعاقة.

4= دراسة فاليت 1969 valett أشارت إلى أن الطفل الذي يواجه صعوبة في التعلم لديه صعوبة نوعية فيما يتعلق باستخدام المهارات الضرورية للتعامل مع المشكلات.

5= دراسة جونسون ومايكل بست 1967 Johnson & Michelbust أشارت إلى أن الطفل الذي يواجه صعوبات في التعلم سليم انفعاليا وحركيا وحسّيا وعقليا، لكنه غير قادر على التعلم بالطرق العادية.

6- دراسة باتيمان 1964 Bateman أشارت إلى أن الطفل الذي يواجه صعوبات في التعلم يظهر عليه تباعداً تعليمياً دالاً بين قدراته وأدائه.

7- قام الباحثان الأمريكيان Taylot & Patricias بدراسة تم بموجبها استخلاص أهم الخصائص المميزة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وقد طلب إلى مجموعة من المديرين والمشرفين التربويين الإجابة على أربعة عشر سؤالا، فكان الاتفاق على أن الخصائص أو الممارسات الآتية تميز أطفال صعوبات التعلم:

- كتابة الحروف والكلمات بصورة مقلوبة؛ وضعف التمييز البصري؛ وضعف ذاكرة التتابع البصري؛
- باين دال بين تحصيل المتعلم وإمكاناته العقلية؛ وتباين التحصيل الأكاديمي في المقررات الدراسية؛
- صعوبة الاحتفاظ بالمعارف المكتسبة؛ وصعوبة فهم المناقشات الدائرة في الموقف الصفي؛
- صعوبة الاستجابة للتوجيهات؛ وصعوبة أداء الواجبات؛ وصعوبة إدراك مفهوم الزمن؛
- عدم القدرة على الاستفادة من برامج الفصول العادية دون مساعدة خاصة.

وتمخضت الدراسات عن مجموعة من الصفات التي تميز الأطفال الذين يعانون مشكلات في التعلم ومنها، مثلا، ممارسة عادات تعلمية غير سوية؛ وضعف الدافعية؛ وضآلة الإنجاز؛ وغرابة السلوك؛ والتباين بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي؛ وعدم القدرة على الانتباه لمدة طويلة؛ وضعف التركيز؛ والقراءة البطيئة؛ والمزاج المتقلب. راجع: www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=18&id=1021

[300]= يتفق علماء التربية على خمسة محكات يمكن بواسطتها تحديد صعوبات التعلم والتعرف عليها وهي:

1- محك التباين: يقصد به تباين المستوى التحصيلي للمتعلم في مادة عن المستوى المتوقع منه؛ وله مظهران:

* التفاوت بين القدرات العقلية والمستوى التحصيلي.

وتربويا، يفترض أن يبذل الجهد في تبليغ المعلومة لجميع المتعلمين، رغم ما قد يكون بينهم من تفاوت في القدرات؛

وقانونيا، يلزمه، بوصفه أقدر بالكشف عن صعوبات التعلم لكثرة احتكاكه بالمتعلم ومعرفته بالمقررات الدراسية وبمدى التحصيل وقدرته على تحليل سلوك متعلميه، التصدي لكل عائق يعوق مهمته، ويسأل عن كل إهمال في بذل الجهد في القيام بعمله[301].

إذا كان إصلاح نظام التربية والتكوين–حسب المادة 6 من الميثاق الوطني– ينطلق من جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية، بتوفير الشروط وفتح السبل أمامه ليصقل ملكاته، وبالوعي بتطلعاته وحاجاته البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، وبالوقوف معه موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورته الفكرية والعملية، وتنشئته على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية، فإن بلوغ هذه الغاية، يلزم، حسب المادة 7 من من الميثاق الوطني، المدرس بأن ينهض بوظائفه كاملة على الوجه الأكمل، تجاه المتعلم، ويمنحه فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهله للاندماج في الحياة العملية، وفق مبدإ المساواة وتكافؤ الفرص، وحق الجميع في التعليم، إناثا وذكورا، سواء في

---

* تفاوت مظاهر النمو التحصيلي في المواد الدراسية؛ فقد يكون متفوقا في الرياضيات، وعاديا في اللغات، ويعاني من صعوبات في العلوم أو الدراسات الاجتماعية أو الإسلامية. وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد، فقد يكون المتعلم في اللغة العربية، مثلا، جيدا في القراءة، ومتفوقا في التعبير، ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو.

2– محك الاستبعاد: تستبعد عند التشخيص، وتحديد فئة المتعلمين المعثرين الذين يعانون من صعوبات التعلم الحالات الآتية:

– التخلف العقلي؛ وحالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي؛

– الاعاقات الحسية؛ وضعاف السمع؛

– المكفوفون؛ ضعاف البصر؛ الصم؛

– ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد.

3– محك "التربية الخاصة": ذوو صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع المتعلمين العاديين، فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، ما يلزم توفير تربية خاصة بمختلف الأنواع.

4– محك المشكلات المرتبطة بالنضوج: يختلف معدل النمو من طفل لآخر، ما يؤدي الى صعوبة تهييئه لعمليات التعلم. ومعلوم أن المتعلمين الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث، ما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة، ما يعوق تعلمهم اللغة، لذا يوصي المشرع بأن تقدم لهم برامج تربوية تصحح هذا القصور سواء كان راجعا لعوامل وراثية أو لعوامل تكوينية أو بيئية. انظر: علم النفس المرضي دراسة في الشخصية بين الاستواء والاضطراب مجدي أحمد دار المعرفة، مصر؛ وعلم النفس وسيكولوجية الطفل ص 16 وما بعدها الدكتور عبد العالي الجسماني الدار العربية للعلوم 1994

[301]= وتفرض المادة 17 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين على المدرس القيام بالمسؤوليات المرتبطة بمهمته، وفي مقدمتها :

- ♦– جعل مصلحة المتعلمين فوق كل اعتبار؛
- ♦– إعطاء المتعلمين المثال والقدوة في المظهر والسلوك والاجتهاد والفضول الفكري والروح النقدية البناءة؛
- ♦– التكوين المستمر والمستديم؛
- ♦– التزام الموضوعية والإنصاف في التقويمات والامتحانات، ومعاملة الجميع على قدم المساواة؛
- ♦– إمداد آباء المتعلمين بالمعلومات الكافية لقيامهم بواجباتهم المذكورة في المادة 16 أعلاه على الوجه الأكمل، وإعطاؤهم كل البيانات المتعلقة بتمدرس أبنائهم.

البوادي أو الحواضر، طبقا لما يكفله دستور المملكة والمادة 12 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين[302]. وتلزم المذكرة رقم 138/ 1997، الصادرة فى موضوع الدعم التربوي، عن المديرية العامة للشؤون التربوية بوزارة التربية الوطنية المغربية، بأن يستفيد المتعلم المتعثر دراسيا، لعوامل عضوية أو بيئية، من تقديم مساعدات:

^- تعريف صعوبات التعلم والمتعلم الذي يعاني منها:

^= تعريف صعوبات التعلم:

اختلف علماء التربية في تعريف لصعوبات[303] التعلم، لصعوبة تحديد المتعلمين الذين يعانون منها، وهم فئة محيرة، تعاني تباينا شديدا بين المستوى التعليمي الفعلي، والمستوى المتوقع المستهدف الوصول إليه، ويكادون يجمعون على أنها اضطرابات في فهم واستخدام إحدى اللغتين المكتوبة أو المنطوقة التي تتمظهر في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات. وهي، في الواقع، حالة يترتب عنها لمتعلم، بخلل وظيفي للجهاز العصبي المركزي[304]، لا يعاني من تخلف عقلي أو إعاقة سمعية أو حركية أو عدم إستقرار نفسي أو ظروف أسرية أو إجتماعية، تراجع مستمر في التحصيل عن أقرانه في المستوى الدراسي.

---

[302]= تنص المادة 19 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين على:

للمتعلمين على أسرهم ومدرسيهم والجماعات المحلية التي ينتمون إليها والمجتمع والدولة حقوق تطابق ما يشكل واجبات على عاتق هذه الأطراف، خصوصا:

♦- عدم التعرض لسوء المعاملة؛

♦- المشاركة في الحياة المدرسية؛

♦- الحصول على الدعم الكافي لبلورة توجهاتهم الدراسية والمهنية.

وعلى المتعلمين والطلبة الواجبات الآتية :

♦- الاجتهاد في التحصيل وأداء الواجبات الدراسية على أحسن وجه؛

♦- اجتياز الامتحانات بانضباط وجدية ونزاهة مما يمكن من التنافس الشريف؛

♦- المواظبة والانضباط لمواقيت الدراسة وقواعدها ونظمها؛

♦- العناية بالتجهيزات والمعدات والمراجع؛

♦- الإسهام النشيط الفردي والجماعي في القسم، وفي الأنشطة الموازية.

[303]= استعير مصطلح "أطفال في حالة صعبة"، من باب النسبية؛ ما يدعو إلى توظيفه بنوع من الاحتياط داخل المجال التعليمي والتربوي؛ لأن المتعلم خلال تتبعه للمنهاج الدراسي المحدد له، يواجه بطبيعة الأمر مجموعة من الصعوبات والعوائق التي تجعله مرحليا في حالة صعوبة. والمراد الأطفال الذين يكونون في حالة صعبة، ويختلفون عن الأطفال المعاقين؛ إذ الفئة الأولى تواجه بعض الصعوبات أو العوائق الذاتية أو الحيطية التي يمكن معالجتها بمجرد التعرف على أسبابها؛ أما الثانية، فتختلف من حيث الأسباب وأساليب العلاج التي ترتكز بالأساس على عمليتي الإدماج والاندماج وفق تعليم خاص: المنهل التربوي ص278 عبد الكريم غريب ج 1، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديد الدار البيضاء 2006.

[304]= رد الباحثون التربويون الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم التي يعاني منها الأطفال إلى مجموعة من العوامل العضوية أو البيئية، ومن أبرز هذه العوامل:

1- إصابة المخ نتيجة لتعرض الطفل لمرض يسبب لديه تلفا دماغيا: ومن أكثر الأمراض خطورة على دماغ الطفل التهاب السحايا، الحصبة الألمانية، التهاب الخلايا الدماغية، وربما يصاب دماغ الطفل نتيجة لتعاطي والدته المخدرات أو العقاقير التي تحتوي على نسبة

^= تحديد المتعلم الذي يعاني من صعوبات التعلم:

يجمع علماء النفس والتربية على أن المتعلم الذي يعاني صعوبات التعلم، هو طفل لا يعاني إعاقة عقلية أو حسية –سمعية أو بصرية– أو حرمانا ثقافيا أو بيئيا أو اضطرابا انفعاليا، بل هو متعلم يعاني اضطرابا في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة.

وفي بعض البلدان لا تقل نسبة ذوي صعوبات، بأي حال عن (3%) الى (5%) من عدد المتعلمين[305].

^– أقسام صعوبات التعلم:

في الواقع العملي المغربي يمكن تقسيم صعوبات التعلم إلى قسمين عضوية، وبيئية:

^= صعوبات التعلم العضوية:

تتنوع صعوبات التعلم العضوية إلى أنواع:

v– صعوبات التعلم النمائية:

تُجمَع في الأدبيات التربوية في:

v= صعوبات الانتباه:

تتمظهر في:

عالية من السموم، أو تعرضها لعملية ولادة مبتسرة أو متعسرة ينجم عنها نقص في الأكسجين الذي يتنفسه الطفل. وقد استطاع علماء الأعصاب أن يحددوا المنطقة من الدماغ التي إذا أصيبت، فإنها تؤدي إلى صعوبات في القراءة والكتابة والحساب.

2– العوامل الوراثية: كشفت الدراسات الحديثة أن الجينات الوراثية تلعب دورا في إيجاد صعوبات تعلم لدى بعض العائلات ، خصوصا إذا حصل الاقتران بين الأقارب؛ وأن الأمهات المتقدمات في العمر أو المطلقات أو غير المتعلمات أو المصابات بأمراض مثل التخلف العقلي أو السكري أو اللواتي لا يجدن عناية صحية ملائمة قد يواجه أطفالهن صعوبات في التعلم.

3– سوء التغذية: يتمثل في النقص الحاد في الفيتامينات خلال السنة الأولى من عمر الطفل ، بسبب عزوف والدته عن إرضاعه، كما أن المواد الحافظة للأطعمة المعلبة التي تقدّم للأطفال الرُضع تساعد. وقد دلت دراسة قام بها نيدلمان Needleman1983 على وجود علاقة بين وجود المواد الكيميائية في الأطعمة وبين تدني تحصيل المتعلمين وانخفاض درجات ذكائهم.

4– عوامل البيئة: أشارت دراسة قام بها الباحثان Smith&Strik إلى وجود علاقة بين التعلم والظروف البيتية والمدرسية، بحيث يتحسن حال الذين يعانون من صعوبات تعلم إذا وضعوا في ظروف ملائمة، وتوافرت لهم أجواء تعليمية صحية، في حين يزداد وضعهم سوءاً إذا وُضعوا في بيئات مضطربة تعاني من عدم كفاءة المعلمين، ونقص الوسائل، وعدم مراعاة الفروق الفردية.

5– العوامل الإحيائية الكيميائية. وفي هذه الحالة تنجم صعوبات التعلم عن خلل في عملية إنتاج النواقل العصبية الموصلة للنبضات بين الخلايا، مما يترتب عليه عجز الدماغ عن القيام بمهامه بصورة دقيقة، ومن هنا تبرز قلة الانتباه أو اضطراب في الحركات، وصعوبات في التعلم أو التحدث. وقد أشارت الدراسات التي تمّ بموجبها قياس مستوى المواد الكيميائية في الدم والبول والسائل الشوكي إلى أن وجود خلل أو عدم اتزان في هذه المستويات يؤدي إلى بروز مشكلات في عمل الدماغ، وقد أكد هذا الاعتقاد التحسن الذي طرأ على الأداء بعد استخدام الأدوية المضادة للقلق النفسي ولقلة الانتباه، وتلك التي تستخدم في علاج الأشخاص الذين يعانون من خمول أو نعاس أو انطواء: راجع: موسوعة التدريب والتعليم، دور المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال، يوليوز 2010 ، قطر.

[305]= كتاب صعوبات التعلم دليل أولياء الأمور إعداد المجموعة الاستشارية التخصصية لصعوبات التعلم في الامانة العامة للتربية الخاصة وزارة التربية والتعليم المملكة العربية السعودية حي السفارات طريق عمرو بن أمية الضمري الرياض 11471

- قصور واضح في الانتباه الى التفاصيل؛
- سعة انتباهية قصيرة؛
- عدم الإصغاء عند الحدث معه بشكل مباشر؛
- قصور في اتباع ومتابعة التعليمات؛
- فشل في إنهاء المهام أو الواجبات أو التكليفات؛
- صعوبة في تنظيم المهام أو الاعمال المطلوبة؛
- تجنب المهام التي تتطلب جهدا عقليا مستمرا؛ وتكرار فقدان الأدوات؛
- سهولة تشتت الانتباه لأبسط مشتت؛ ونسيان الأنشطة اليومية المطلوبة.

v= صعوبات الإدراك:

نقتصر على صعوبات الإدراك السمعي والإدراك البصري.

x- الإدراك السمعي:

يعرف الإدراك[306] السمعي بأنه الوعي بمصدر الصوت وتحديد مركزه واتجاهه؛ بمعنى القدرة على فهم المعلومات التي يتم استقبالها عبر حاسة السمع.

والمقصود به القدرة على التمييز بين الأصوات والحروف المتشابهة (قلب، كلب)، (سورة، سبورة)، (صبر، سبر)...

ويعد عدم القدرة على التمييز بين التشابه والاختلاف بين الكلمات، وبين الأصوات اللغوية الأساسية من أهم ما يميز المتعلمين الذين يعانون من مشكلات سمعية في القراءة؛ إذ قد لا يستطيع هؤلاء تمييز الكلمة التي تبدأ بحرف السين مثلا من بين مجموعة من الكلمات التي تقرأ على مسامعهم، وقد لا يتمكنون من التمييز بين الكلمات المتشابهة التي تختلف عن بعضها البعض في صوت واحد فقط مثل (نام، قام، لام)، أو بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة، أو بين الأصوات العالية والمنخفضة، أو بين أصوات الحيوانات أو أصوات السيارات. وهؤلاء سيواجه مشكلة في تمييز الأصوات اللغوية عن بعضها بعضا مثل (ص- ض، س- ش-ك، ل-ر، و-ب).

لهذا السبب، تركز معظم الاختبارات السمعية على قياس هذه القدرة التي تعتبر واحدة من المهارات التي يمكن تقييمها في سنوات المدرسة الأولى.

x- الذاكرة السمعية:

وتعني القدرة على تخزين واسترجاع ما يسمعه المتعلم من تعليمات، مثل: (اغلق الباب وافتح النافذة واخرج كتاب القراءة والمقلمة أحضر لي قلما أحمر وأخضر ومنجرة).

---

[306]= إحاطة الشيء بكماله، وهو حصول الصورة عند النفس الناطقة، وتمثيل حقيقة الشيء وحده من غير حكم عليه بنفي أو إثبات، وهذا يسمى: تصورا، ومع الحكم بأحدهما يسمى: تصديقا: التعريفات للجرجاني

x- الذاكرة السمعية التتابعية:

والمقصود بها التمييز أو إعادة إنتاج كلام ذي نغمة محددة، ودرجة شدة معينة[307]؛ بمعنى اختيار المثير السمعي المناسب من المثير السمعي غير المناسب.

ويلزم لذلك الاحتفاظ بالأصوات في الذاكرة لفترة معينة من أجل استرجاعها لإجراء المقارنة، وتمييز الصوت عن غيره من الأصوات المشابهة. وتعتبر هذه المهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة والمتشابهة، والتمكن من إجراء مقارنة بين الأصوات والكلمات، ومعرفة تتابع الأصوات الساكنة، والتغيرات التي تطرأ على الأنماط الصوتية.

x- التسلسل السمعي:

وهو القدرة على تذكر ترتيب، مثلا، الفقرات في قائمة من الفقرات المتتابعة، أو الحروف الهجائية، أو أرقام.

x- المزج السمعي:

القدرة على تجميع أصوات مع بعضها بعضا لتشكيل كلمة معينة.

x- التمييز السمعي:

القدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه، والتمييز بين الأصوات اللغوية وغير اللغوية، وبين الأصوات الأساسية (الفونيمات) والكلمات المتشابهة والمختلفة.

x- الإدراك البصري:

تحدث الصعوبات في الإدراك البصري عند المتعلم حين تختلط عليه الأمور فلا يراها أو يميزها بشفافية بصرية واضحة، وإنما يكون كمن يلفه الضباب، وتحوطه الغيوم، فيلتبس عليه الأمر حين يقرأ، أو حين ينسخ الدرس أو يكتب رسالة.

وحيث إن هناك علاقة ارتباطية دالة موجبة بين صعوبات الإدراك البصري والقدرة على القراءة وفهم اللغة، إذ الإدراك في أساسه ما هو إلا تأويل أو تفسير للمدركات الحسية سواء كانت بصرية أو سمعية[308].

ونظرا لما له من بالغ الأهمية في التعلم المدرسي، وبصفة خاصة في القراءة، والكتابة، فإن. المدرس ملزم بتقديم الدعم لذوي هذه الصعوبات.

x- تعريف الإدراك البصري:

هو ما يتكون لدى الإنسان من مفهوم أو فكرة نتيجة لمؤثرات بيئية بصرية عن طريق العين. ويتكون الادراك البصري من الآتي:

---

[307]= انظر: إضطرابات اللغة و الكلام التشخيص والعلاج الدكتور إبراهيم عبد الله فرج الزريقات دار الفكر الأردن.

[308]= راجع: فلسفات تربوية معاصرة عالم المعرفة عدد 198 الكويت. -نظريات التعلم عالم المعرفة عدد 70 الكويت

- **التمييز البصري:** Visual discrimination

ويعني القدرة على التمييز بين الاشكال، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها، مثل (ص، ض) و(ت، ث) و(ف، ق)...

- **إدراك العلاقات المكانية:** Visual Spatial Relationship

وهي وضع الاشياء في الفراغ، وتحديد مكان جسمه في الفراغ، وإدراك موقع الأشياء المختلفة بالنسبة له، وبالنسبة للأشياء الأخرى. في عملية القراءة، يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ

- **التعرف:**

هو القدرة على معرفة معنى[309] وطبيعة الأشياء بمجرد رؤيتها، مثل التعرف على الحروف أو الأشكال.

---

[309]= المعنى هو الكنه واللون الذهني لكلمة أو شيء، رابط بين الذهن من جهة، وكنه المسموع او المقروء أو المرئي أو المتصوّر، ولكن المعنى لا يقوم في غياب اللفظ المعبر عن ذلك الكنه، ولا يقوم أيضا بغياب اللون الذهني، فالذي يفقد القدرة على التمييز اللوني الذهني يغيب عنه المعنى، ولكن اللفظ المعنوي أشسع من اللفظ اللغوي، فاللفظ اللغوي محدود مختلف، لكن المعنى شاسع مشترك، فالياباني والعربي والبابلي القديم حين يحسون بالخوف يتلون المعنى ذهنيا لديهم وينتقل حينها إلى الإحساس رغم أن كل واحد منهم لو عبر بلفظ لغوي لعبر بشكل مختلف عن الآخر، وهنالك أمور قد نحس معناها ونتمثله ولكن نعجز عن التعبير لفظيا عنهن ولذلك فالتخاطر الحسي والفكري أعظم من التعبير اللغوي وحينها يكون التخاطر بين الإنسان وروحه أو الطبيعة أو لوحة أو قصيدة أو شخص آخر بنظرة أو تفكير يلامس جوهر المعنى الذي يصعب التعبير عنه.

تقوم نظم الذاكرة والألوان الذهنية للمعنى بترتيب المعاني والكينونات، فكل كنه وكل لون ذهني وكل معنى مرتبط بما وقع تسيله في الذهن وفي الذاكرة من ألوان ذهنية، ولذلك فإن الأمور الغريبة تدفع للهروب، أي تعطي صدمة معنوية، لأنه لا لون لها في الذهن؛ فالطائرة لها لون ذهني معنوي في هذا العصر، لكن لو رآها إنسان من العصر القديم لفر منها أو صعق، وما الصعق والإغماء إلا نظم لرد الفعل الذهني إزاء أمر أو شيء لم يتبين الذهن كنهه. ويقع نظام الإنكار في إيقاع ما لا يمكن تمييزه ذهنيا في فخ الوهم واللامعنى، فيقال هذا لا معنى له أو وهمي، والوهم له مبحثه الخاص لأنه نظام خطير جدا من الألوان الذهنية التي تخدع الذهن نفسه وتعطيه الكنه غير الحقيقي، فاللامعنى هو تغيير قصدي للكنه وإخفاء للون الذهني، ومحاولة لإنكار المعنى.

وحتى اللامعنى له معنى، ولكن قد يستخدم الوهم كنظام معنوي اللامعنى بغاية تشويه لون المعنى، كالأمور التي تخص العقيدة والحقيقة والقيم، فيكون اللامعنى هو معنى مجرد لمحاولة طمس المعنى، تماما مثلما أن العدم إخفاء للوجود وليس سابقا له، والصفر هو إخفاء للواحد وليس سابقا له لأن الصفر هو الواحد حين يسحب منه الواحد(0=1-1) ولذلك تجد في الكهرباء والإعلامية واحد – صفر (1-0) لا صفر –واحد (0-1) فلا يمكن أن يكون الوجود من محض العدم فلابد من موجد له يعطيه الوجود ولابد أنه مر بمرحلة وجود نوعي ثم تحول إلى عدم وجودي ليتحول إلى وجود آخر بمعنى مختلف، وكذلك لا يمكن أن يكون الصفر سابقا للواحد بل هو ناتج له ثم يكون الواحد وبعده الأرقام كلها، وهنا فلسفة الخلق، وفلسفة الإيمان، الواحد الأول (الخالق، الموجد) ثم لحظة البدء أو الصفر ثم الوجود وتتابعاته الرقمية والتكوينية ويصح الأمر في الكيمياء والرياضيات واللغة وكل شيء، وهذا من فلسفة الكون وفلسفة التكوين.

أما اللاقيمة فهي إخفاء قصدي للقيمة، أي تغيب لمعنى القيمة الحقيقية، ويمكن لنظام الوهم أن ينتج قيما مضادة ويعطيها لونا معنويا وكنها ذهنيا وهنا فلسفة الأخلاق والقيم بين الثوابت الحقيقية والمتحولات الوهمية فالخير قيمة ثابته حقيقة والشر متحول وهمي له تجسد فعلي بمن يقع في بوتقته ويتلون ذهنه وإحساسه به وهكذا.... حتى الحقيقة تخضع لذات النظام من حيث أنها معنى وقيمة في نفس الوقت، فمن قال لا حقيقة، فهو يعطي حقيقة من قبله، أي ما يراه غير حقيقي، أو أنه يتبع فكرة أن الحقيقة نسبية من شخص إلى آخر، مما سمي بالفلسفة العندية أي الحقيقة عندك تختلف عن الحقيقة عندي، أمر روج له السفسطائيون في محاربة القيم والحقائق الثابتة، ولازال يروّج له خلفاؤهم، والقصد نسف الحقائق الفعلية والثوابت والقيم، وليس إعطاء معنى الحقيقة التمثلية، لأن الحقيقة التمثلية تختلف من شخص لآخر وفق التمثل

•- التمييز بين الاشكال:

القدرة على التمييز بين بين الشكل والأرضية والاشكال أو الرموز ومعكوسها. مثل (2، 6) أو (قلب، لقب) أو(حلم، حمل)[310] ، أو(سار بدلا من راس) أو (دار بدلا من جار).

x- الثبات الادراكي:

مصدر ثبَتَ- ثبَتَ على- ثبَتَ في: دام وبقي. بثبات: بشجاعة، بفاعلية، ثَبات الاختبار: دقة القياس.

والثَّبات الإدراكيّ: قدرة النفس على الاحتفاظ بالنشاط الإراديّ الذي يتطلَّبه العمل الطويل.

ويعرف الثبات الإدراكي اصطلاحا بأنه تلك الحقيقة العقلية التي يدرك بها الطفل أن للأشياء أو الكميات خصائص ثابتة، رغم ما يطرأ على أبعادها من تغير[311]، أو هو استمرار اعتقاد المتعلم بعدم تغير الكم رغم ما يطرأ على شكله الظاهري من تغير، ويغدو الثبات واضحا في نظر بياجه خلال الطفولة المتوسطة، فقد أكد[312] أن الثبات لا يظهر إلا ببلوغ الطفل مرحلة العمليات الإجرائية المشخصة. ومن الممكن في نظره تعليم الأطفال إدراك الثبات قبل بلوغ المرحلة المذكورة، غير أن هذه الإمكانية تعوزها خاصية التعميم التي تصاحبه تلقائيا في تلك المرحلة.

ويلزم المدرس أن يَعمَلَ على إفهام المتعلم معنى الثبات الإدراكي ليتجنب الوقوع في الخداعات الإدراكية في الشكل والمكان واللون والحركة والصوت[313].

الذهني للكنه المعنوي لتلك الحقيقة. وكذلك الزمن تمثليا يختلف عن الزمن فعليا، فالزمن الفعلي ثابت بالثواني والدقائق والتجزيئات الأصغر والتكوينات الأكبر، لكن الزمن تمثليا يختلف من ذهن لآخر ومن إدراك لآخر. والأمر ذاته في فلسفة الأسماء، فالاسم هو كنه معنوي مرتبط بمعنى ذهني متصور أو لون لفظي ذهني مع لفظ لغوي يعبّر عن موجود أو مجرد ويختلف باختلاف اللغة كما يختلف باختلاف الذهن فاسم النهر مرتبط بحقيقة النهر كموجود وباللفظ الذهني أو اللون الذهني المشكل للنهر، فهو في ذهن طفل صغير وشخص لم ير النهر في حياته وشخص ولد بجانبه، آخر غرق فيه ونجا منه، يختلف باختلاف كل ذهن وكل تمثل ذهني، أما اللاإسم هو اسم، فيمكن أن تسمي شخصا "بلا اسم"، فهو اسمه، أو يكون اللاإسم تعبيرا عن معنى مجرد لا يمكن للغة أن تسميه، لكن يكون له اسم ذهني ومعنوي يستشعر ويتمثل دون أن يسمى. والعقيدة أيضا لها نفس النظام من حيث هي معنى وحقيقة وتمثل، هي إيمان بقيمة تنطبع في الذهن ولكنها مرتبطة أساسا بالموجد أو بمن يُعتقد انه الموجد بأمر روحي صرف لا يخلو من إنسان مطلقا، فحتى اللاعقيدة هي عقيدة، ومن قال لا يعتقد. قلنا له: " هل تعتقد انك لا تعتقد في أي معتقد"، فإن كان يعتقد أنه لا يعتقد في أي معتقَد فهو يعتقد في اللامعتقد وهو بالتالي يعتقد، وإن كان لا يعتقد انه لا يعتقد في أي معتقد فهو معتقد في المعتقد، وهو أيضا معتقد، أمر سيربك حتما الملاحدة لأنهم سيعون أن لا فرارا من الثوابت الفعلية حتى عبر تمثل ضدها،فلا مفر من المعنى حتى عبر ادعاء اللامعنى، لكنها أمور يحاول من خلالها الذهن لدى بعض الأشخاص الهروب من قوانين مفروضة عليه، لان المعنى والاسم والقيمة والعقيدة قوانين إلزامية، ولكن اللامعنى واللاعقيدة واللاحقيقة هي في تمظهرها الفعلي مفاهيم تعبر عن رؤية محددة محكومة بمعاني ومسببات ودوافع، وهنا فلسفة المفهوم وفلسفة الرؤية: بتصرف من كتاب مازن الشريف"تأملات فلسفية" 2010 http://arabelites.com/vb/newthread

[310]= انظر: صعوبات في التعلم 188 للدكتور سامي محمد ملحم دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة 2002. - سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة ص250،251، 252 فاروق الروسان كلية العلوم التربوية / قسم الإرشاد والتربية الخاصة الطبعة 5

[311]= مدخل إلى علم النفس للدكتور عمار عبدالرحيم الزغلول والدكتور علي فاتح الهنداوي الطبعة الثانية دار الكتاب الجامعي العين 2007.

[312]= مدخل إلى علم النفس للدكتور عمار عبدالرحيم الزغلول والدكتور علي فاتح الهنداوي المرجع السابق.

[313]= انظر: مدنيك، س، وآخرون (1981)، التعلم، ترجمة عماد الدين إسماعيل، دار الشروق، بيروت. ص 117 - تنشيط قدرات الطفل على التعلم الملحم، إسماعيل (2008)، دار علاء الدين للنشر والتوزيع، دمشق.

•- الإغلاق البصري:

يرتبط هذا المظهر بقدرة الشخص على إدراك الشكل الكلي بمجرد ظهور جزء من أجزاء؛ فالمتعلم مثلا، يقرأ كلمة (عصفور) وإن كان حرف (الفاء) غير مقروء، ويعرف أن الصورة التي يرسمها المدرس صورة إنسان بمجرد رسم عينين وأنف.

وأكثر أعراض الإغلاق البصري شيوعا عند المتعلمين مشكلات إغلاق الرموز في العمليات الحسابية، والخلط بين الأحرف الهجائية والأرقام.

وهذه الوظيفة البصرية إدراكية يؤديها الدماغ، ولها دور هام في العمليات التعلمية، ولذا يلزم التصدي لهذه الصعوبة، بالطرق المناسبة.

•- التآزر الحركي[314] البصري:

من حق المتعلم أن يكتسب القدرة على تأدية الأنشطة التي تتطلب دمج المهارات البصرية والحركية لهدف واحد[315]. ويُقصد به التنسيق بين اليد والعين، والسيطرة على حركتها بدقة، وهو أمر ضروري جدا لتعليم القراءة والكتابة والرياضيات، فقد يجد متعلم صعوبة في القراءة[316] لمجرد أن عينيه غير مدربتين على متابعة سطر من الكتابة، بثبات، وفي اتجاه واحد، ما يثبت إهمال المدرس لمهمته.

ويقتضي التآزر البصري الحركي ضبط حركة العضلات لقيام اليد بالمهمة وفق ما تراه العين[317]؛ ما يلزم المدرس تدريب المتعلمين عليه من خلال النشاطات التي تعززه (كالرسم، بناء المكعبات، النسخ، قص الأوراق، ربط الأحذية)، وتساعد على تمرين العين واليد ليعملا معا لإنجاز مهمة ما.

ولتنمية هذه القدرة، أو للحيلولة دون حصول، أو لعلاج، صعوبة، يلزم:

= تدريب المتعلم بتحريك أصابعه على الحروف البارزة؛

= تدريب عين المتعلم على التمييز بين الحروف والأشكال وكيفية رسمها، قبل البدء بالكتابة؛

= تدريب المتعلم على كيفية تحريك يده عند الكتابة ليتناسب تحريكها مع رسمة الحرف؛

= ضبط حركات العين مع حركة الكتابة؛

---

[314]= الديسبراكسيا Dyspraxia أو الصعوبة في التآزر الحركي. وهي، وفقا لجمعية الديسبراكسيا البريطانية «إعاقة أو عدم نضج في تنظيم الحركة يؤدي إلى مشكلات مرتبطة باللغة والإدراك والفكر»: جمعية الديسبراكسيا2001.

وترتبط هذه الصعوبات بالمهارات الضرورية المرتبطة بعملية التعلم وتحدث بدرجات من البسيطة إلى المتوسطة والشديدة ، وتؤثر في التركيز والذاكرة والقراءة، ويمكن أن تؤثر على الأنشطة الحركية الدقيقة، كالإمساك بالقلم أو بالأنشطة الحركية البسيطة كالاستقامة أو التوازن.

[315]= انظر: سيكولوجية الأطفال غير العاديين فاروق الروسان كلية العلوم التربوية قسم الإرشاد والتربية الخاصة الطبعة 2001

[316]= صعوبات التعلم للدكتور سامي محمد ملحم دار المسيرة 2 للنشر و التوزيع / الطبعة 2006

[317]= للبصر دور هام في تعلم الإنسان، فالعين تبصر وتترجم ما وقع عليه الإبصار من صورة ورسومات وجمل وعبارات وأشكال هندسية، واليد تكتب، فعن طريقها يتعلم المتعلم الأحرف، والكلمات والجمل، والأشكال والرسومات، وعن طريقها يتعلم دراسة الأوضاع العامة، والاتجاهات المكانية وتحديد المسافات، وعن طريقها يتصل بالبيئة المحيطة.

= مراعاة اتساق وحجم الحروف والكلمات معا.

ويُفرَضُ أن يُعطَى المتعلمون "المتعثرون" الدعم اللازم لاكتساب القدرة على التآزر الحركي العام والتوازن الحركي العام، والقدرة على التعامل مع الأشياء المحيطة بهم حركيا[318].

ولا بد من التذكير بأن اضطرابات عمليات الذاكرة ترتبط ارتباطا وثيقا بكل من عمليات الانتباه واضطرابات عمليات الادراك على اعتبار أن مدخلاتها تشكل مدخلات الذاكرة.

٧- صعوبات التعلم الأكاديمية:

يستعمل هذا المصطلح لوصف المتعلمين الذين يظهرون تباينا كبيرا بين قدرتهم الكامنة على التعلم وبين تحصيلهم الدراسي. وتشمل صعوبات القراءة (La dyslexie) والكتابة (La dysgraphie) والحساب (La dyscalculie)، وهي نتيجة وحاصل لصعوبات التعلم النمائية، أو لعدم قدرة المتعلم على التعلم، ما يؤثر على اكتسابه في المراحل الموالية[319].

٨= صعوبات التعدد اللغوي:

عايشت اللغة الأمازيغية، بفضل موقع المغرب الاستراتيجي، لغات عريقة عابرة ومستقرة، حتى أصبح التعدد[320] اللغوي والتنوع الثقافي قاعدة من قواعد الهوية المغربية. وأصبحت منذ سنة 1956

---

[318]= ثبت أن الألعاب والأنشطة: (دحرجة الكرة، مسك الكرة باليدين، دفع الكرة، لقف الكرة، قذف الكرة، ركل الكرة، كرة السلة، كرة..) تساعد المتعلمين ذوى صعوبات التعلم على اكتساب المهارات الاجتماعية.

[319]= توصل البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي المنجز من طرف المجلس الأعلى للتعليم حول مدى إدراك المتعلم المغربي لثلاثة مواد أساسية هي الرياضيات والفرنسية والعربية إلى أن غالبية المتعلمين في الأسلاك المختلفة غير متمكنين من المهارات القرائية، والعربية منها على الخصوص.

وتشير الدراسة إلى أن المتمدرسين يعانون مشاكل على مستوى الرصيد المعجمي وعلى مستوى فهم المقروء واستثماره، وعلى مستوى الإنتاج الكتابي، كما يعاني غالبية المتعلمين من صعوبات في التعبير والإنشاء على المستوى المعرفي والمنهجي واللغوي؛ نتيجة للعجز المتراكم في مجال القدرات القرائية وضعف تحصيل الموارد اللغوية.

وتعزو الدراسة هذا التدني في المستوى إلى كون برنامج اللغة العربية بالمدرسة المغربية كثيف جدا، تتداخل فيه كثير من دروس الصرف والنحو التجريدية ويغلب عليه الطابع المعياري في تناول القواعد على حساب الجانب التواصلي والوظيفي للغة مما يحد من درجة التحصيل.

[320]= يكتسي الوضع اللغوي بالمغرب طابع التعدد، وقد أسندت سياقات الاستعمال لمكونات هذا التعدد وظائف متنوعة، وغدا لها الأثر الكبير في بناء التفاوتات وفي دعمها. والمؤكد أننا في حاجة ماسة إلى جهود في التخطيط اللغوي لتنظيم هذا التعدد وضبط توزيعه من أجل التحكم في نتائجه، غير أن هناك فرقا بين ما يمكن أن يمثل سياسة أو تخطيطا لغويا، وهو ما يسير وفق ما تعبر عنه القوانين، وبين ما يُفرَض من وقائع لغوية، كما هو الحال في بعض المجالات، كالإعلام والتعليم، تمثيلا لا حصرا.

وقد ساهم هذا التعدد في بروز تحاليل كثيرة، غير أن صوت الباحث اللساني خافت، وتعلو عليه أصوات أخرى سياسية ومهنية قطاعية. فما موقع الباحث اللساني من هذا النقاش؟ وما حدود مسؤوليته العلمية؟

لماذا لا ينشغل اللساني بالوضعية اللغوية وبمسألة التعبير الرمزي في حياة الناس، وينشغل عوض هذا بالمشاكل النظرية والصورية للغة؟ لماذا تخلو الخزانة اللغوية المغربية من دراسات لسانية أساسية تحلل الوضعية اللغوية وترسم آفاق هذا التعدد؟ لماذا تكاد تكون "الآراء والاجتهادات اللغوية" حكرا على السياسيين والإعلاميين و"المناضلين الثقافيين"؟

إن تاريخ البحث اللساني بالمغرب، خاصة في جانبه الحديث، تاريخ قصير جدا. وقد تميز بحرارة الخطاب التأسيسي، وبفتح نقاش واسع مع التراث اللغوي وأهمية التأطير النظري الحديث للغة. ولعل هذه الانشغالات التأسيسية، هي التي أبعدت اللساني عن تتبع الوضع اللغوي

اللغة العربية لغة رسمية في جميع المجالات، كما صارت منذ سنة 2011 اللغة الأمازيغية[321] لغة رسمية أخرى؛ ليصبح المغرب متعددة اللغات رسميا.

في هذا الوضع، وفي هذه البيئة يكتسب الطفل المغربي لهجة عربية عامية أو أمازيغية في بيته وبيئته في السنوات الأولى من عمره.

ولا شك في أن أي طفل مغربي يواجه، في السنة الأولى من تعلمه، الازدواج بين اللهجة العربية العامية واللغة العربية الفصحى،(أي ما يسمى بالديكلوسيا (diglossie)، والثنائية اللغوية (bilinguisme) بين العربية والأمازيغية، والتعدد والتداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية والفرنسية، في نفس السلك؛ ما يؤثر بدون أدنى شك، على نموه اللغوي، والمعرفي والفكري، والنفسي؛ ويسبب في تأخره في التعبير، والقراءة، ويجد، عدة صعوبات[322]، ما يتطلب "سياسة لغوية رشيدة وناجعة، تحفظ التماسك والتنوع والانفتاح على ثقافات الغير ولغاته"[323]، وتقدم تحليلا لوظائف اللغة وأوضاعها في البيئة اللغوية المغربية والدولية من منظور لساني مجتمعي. وتعالج قضية الازدواجية، وتبيِّن الفروق بين الازدواجية

المتعدد ودراسة مساراته وتوجهاته: اللغة في النظام التربوي، التعدد اللغوي في المدرسة، التعدد اللغوي في الإعلام، تعدد اللغات في الإنتاج الثقافي والإبداعي: عبد القادر كنكاي–بتصرف: اليوم الدراسي الذي نظمه مختبر "اللسانيات والتواصل" في 12 يونيو 2008 حول موضوع التعدد اللغوي بالمغرب: المنظور اللساني، بكلية الآداب العلوم الإنسانية بنمسيك الدار البيضاء. انظر أيضا: مظاهر الاشتقاق الصرفي والتركيبي بين العربيات والأمازيغيات: عبد الواحد خيري.– اللغة بين التعدد الظاهر والوحدة الباطنية، الأمر والنهي: حسن السوعلي.– ملاحظات في معجم اللسان الشمالي بالمغرب: رشيد الحضري.

[321]= تنتمي الأمازيغية لغويا إلى مجموعة اللغات أفروأسيوية، ولها لهجات ومتغيرات كثيرة. واللهجات الأمازيغية الرئيسية الثلاثة المستخدمة في المغرب هي تشلحيت، تريفيت وتمازيغت (كما يُسميها المتكلمون بها).

= تشلحيت: تسمى"تسوسيت في وسط غرب المغرب بين سيدي إفني في الجنوب والشمال في أكادير ومراكش ودرعة–سوس في الشرق.

= تريفيت: في منطقة الريف شمال المغرب في مدن الناظور، الحسيمة، أجدير، تاوريرت، طنجة، العرائش، تازة.

= تمازيغت: الأطلس المتوسط، بين تازة الخميسات، وأزيلال والراشدية. وأكاد أجزم أنها أم اللهجتين السوسية والريفية، إذ هي الأصل، والجذر المشترك بينهما، وتشترك مع اللغة العربية واللغة العبرية في جل نظمهما.

[322]= يجد المتعلمون الأمازيغفون، خاصة، عدة صعوبات:

1– على المستوى الفونولوجي: صعوبة النطق بالفونيمات غير الموجودة في نسقه الأصلي.

2– على المستويين النظمي والمعجمي: يؤطر، تفكيره بالنسق الأصلي(الترجمة الحرفية– ظاهرة الاقتراض العشوائي–استعمال كلمات في غير محلها)، ويستضمر التراكيب والبنى اللغوية، وينقلبن ية اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، فإن كان هناك تشابه في بنى اللغتين فهذا من حظه، وإن لم يوجد، يصبح الفرق والاختلاف مصدرين للخطإ والتداخل؛ فيحاول، انطلاقا من خصوصية حمولتهم اللغوية والثقافية، أن يعالج المعطيات انطلاقا من توظيفه لإستراتيجيات معرفية يواجه فيها اللغة المتعلمة، وما مدى تشابه بعض من عناصر الأنظمة لغة بيئته مع اللغة المراد ضبط نظامها، ما يجعل مدرس اللغة كيفما كان نوعها ملزما بالإلمام بالأنظمة اللغوية التي تتداخل مع اللغة التي يعلمها، لأنها تتوفر على عناصر أولية قد تفيد إلى حد كبير في تعليم اللغة بشكل جيد ومضبوط، لإن معرفتها يعتبر من الأمور الضرورية لمعرفة إنتاج المتعلم من اللغة، ومن تم استغلالها في عملية التعلم.

3– على المستويين الإدراكي والمعرفي: يصرف طاقاته الكامنة –ليس في التعبير والإبداع– وإنما في المحاولات المضنية العسيرة للسيطرة على اللغة التي لا يتحكم فيها، عوض استثمار هذا الجهد المضني في فهم وتحليل الواقع والنصوص واستثمارها وتقويمها ونقدها ما يؤدي به لاحقا إلى عرقلة تطوره المعرفي والفكري وقصور كفاياته اللغوي والفكرية، وبالتالي إسقاطه في التعثر والفشل الدراسي، إن لم نقل الانقطاع عن الدراسة.

[323]= السياسة اللغوية في البلاد العربية ص 19 للدكتور عبد القادر الفاسي الفهري دار الكتاب الجديد المتحدة ببيروت 2013.

والثنائية، وتستنير بما وصلت إليه الأبحاث في هذا المجال، وتجعل اللغة المعيار غير بعيدة عن الفطرية، برسم دينامية لغوية جديدة، تقوم بدور حيوي في تقليص الفروق بين التنوعات اللغوية (المعيار والعامية) تدريجيا، بحيث تتقوى حظوظ التنوع الأعلى (الصيغة المعيار) في أن تقترب من الفطرية، خاصة عبر برامج تعلمية تتسم بالإغماس المبكر للأطفال في بيئة لغوية مواتية.

2- التأديب:

1.2- المخالفات الوظيفية والعقوبات التأديبية:

إذا أخل الموظف بالتزام من التزامات الوظيفة، لا بد أن يعاقب أو يجازى تأديبيا.

1.1.2- المخالفات الوظيفية:

بالرجوع إلى لائحة العقوبات التي فرضها ظهير الوظيفة العمومية على الموظفين مرتكبي المخالفات الوظيفية نجد أنها تتعلق كلها بالحقوق الوظيفية للموظف، فهي إما تتعلق بالخصم من الراتب أو بتأجيل استحقاق العلاوات الدورية أو الترقية أو بخفض الدرجة التي يشغلها الموظف أو بالوقف عن العمل أو بالفصل وهو أقصى العقوبات[324]. والنظام التأديبي الوظيفي في ذلك يتفق تماما مع النظام التأديبي في علاقات العمل الخاصة، ومن ثم جاز اعتبار الأحكام العامة للتأديب في المجالين متصلة بعضها ببعض اتصال خصوص بعموم شأنها في ذلك شأن صلة علاقة التوظيف بعلاقة العمل.

♦- مفهوم الجريمة التأديبية:

لم يضع المشرع تعريفا معينا للمخالفة، أو بالأحرى، للجريمة التأديبية، كشأنه في الجريمة الجنائية، وإنما اكتفى بإيراد مجموعة من الالتزامات والمحظورات التي تلزم الموظف. وقد عرفت بأنها:

- إخلال بواجب وظيفي أو الخروج على مقتضاها بما ينعكس عليها.
- كل فعل أو امتناع يرتكبه العامل، ويجافى واجبات منصبه.
- كل فعل أو امتناع عن فعل مخالف لقاعدة قانونية أو لمقتضى الواجب يصدر من العامل أثناء أداء الوظيفة أو خارجها مما ينعكس عليها بغير عذر مقبول.

ويلاحظ أن هذه التعاريف لا تشير، نهائيا، إلى دور الإرادة بوصفها ركنا من أركان الجريمة التأديبية. ولذلك يمكن القول إنها "كل فعل أو امتناع إرادي، يصدر عن الموظف العمومي، يترتب عليه الإخلال بالتزامات الوظيفية". وهذا التعريف يتضمن جميع أركان الجريمة التأديبية، من ركن مادي ومعنوي وشرعي وركن الصفة[325].

---

[324]= يتفق النظام التأديبي الوظيفي تماما مع النظام التأديبي في علاقات العمل الخاصة، ما يجعل اعتبار الأحكام العامة للتأديب في المجالين متصلة بعضها ببعض اتصال خصوص بعموم.

[325]= تختلف الجريمة التأديبية عن الجريمة الجنائية من حيث الطبيعة والأركان. ويمكن أن نوجز ما تتميز به الجريمة التأديبية عن الجريمة في النظام الجنائي بما يلي:

♦= الخطأ التأديبي:

الخطأ التأديبي لا يخضع لقاعدة لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص كما هو الشأن في الجريمة الجنائية، فالموظف عليه أن يتجنب في الواقع كل ما يعتبر إخلالا منه بالتزام من التزاماته الوظيفية سواء كان هذا الإخلال بفعل إيجابي، أو كان بفعل سلبي، ويكون هذا الخطأ مستلزما لقيام المسؤولية الإدارية سواء نتج عنه ضرر أم لا؛ فالضرر يكون مفترضا لكونه أثرا للإخلال بالتزامات الوظيفة، وباعتباره إخلالا بالصالح العام. أما تقدير ما إذا كان فعل الموظف يشكل خطأ تأديبيا أم لا، فالأمر لا يخرج عن معيارين استند إليهما الفقه في قياس سلوك الموظف المنحرف[326].

1- من حيث الأشخاص: يشترط لوقوع الجريمة التأديبية أن يكون الفعل المعاقب عليه قد ارتكبه موظف. وهذا ما دعا الفقه إلى القول بأن نظام التأديب نظام "طائفي" أي أنه يتعلق بطائفة في المجتمع، على عكس النظام العقابي الذي يتصف بالعمومية والشمول.

2- من حيث الأفعال المكونة للجريمة: إن الجرائم التأديبية ليست محددة على سبيل الحصر، لذلك فهي لا تخضع لمبدأ "لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص"، وتقرير قيامها من عدمه، خاضع لتقرير الإدارة؛ أما الجرائم في المجال الجنائي فمحددة على سبيل الحصر.

3- من حيث الهدف: يهدف النظام التأديبي إلى حسن أداء الموظفين لأعمالهم وضمان سير الدولة بانتظام واطراد، يهدف النظام الجنائي، يهدف إلى حماية المجتمع، كله، وضمان استقراره وأمنه.

4- من حيث المسؤولية: تستقل الجريمة التأديبية عن الجريمة الجنائية من حيث المسؤولية، إذ إعفاء الموظف من المسؤولية الجنائية وإلغاء التهمه الجنائية المنسوبة إليه، لا يمنع من مساءلته تأديبيا، لأن المخالفة التأديبية، قائمة، أصلا، على ذاتها، ومستقلة عن التهمة الجنائية، قوامها مخالفة الموظف لالتزامات وظيفته ومقتضياتها. ويظل هذا الاستقلال قائما حتى ولو وجد ارتباط بين الجريمتين، فالموظف قد يسأل تأديبيا لمخالفته النصوص التشريعية أو العرف الإداري ومقتضيات الوظيفة العامة، في حين أن الجريمة الجنائية لا تتقوم إلا إذ خالف الفاعل نصا تشريعيا.

5- من حيث نوع العقاب المفروض: يتعلق العقاب التأديبي بالمساس بمركز الموظف، ويكون بإيقاع مجموعة من العقوبات المحددة على سبيل الحصر، وأثارها محددة سلفا، أما في النظام الجنائي فإن العقاب يتعلق بالمساس بحرية الشخص أو حياته أو ماله، وللقاضي الحرية في تقدير العقوبة وفق الواقعة المنظورة في الحدود المسموح بها قانونا.

6- من حيث الإجراءات: تتميز الجريمة التأديبية عن الجريمة في المجال الجنائي، من حيث الإجراءات الواجب اتباعها منذ ارتكاب الموظف للجريمة ومساءلته عنها وحتى إيقاع الجزاء عليه، وهذه الإجراءات تنظمها قوانين خاصة بالوظيفة العمومية. أما الجريمة في المجال الجنائي فلها أصولها الخاصة التي تنظمها القوانين العامة كقانون الإجراءات الجنائية وقانون المرافعات المدنية؛ إلا أن الاختلافات السابقة لا تنفي وجود نوع الترابط والصلة بين الجريمتين التأديبية والجنائية، فالجريمتان عبارة عن سلوك شاذ يعاقب عليه القانون ويلزم تجنبه تحقيقا للمصلحة العامة، ومن يرتكبه بعرض نفسه للمساءلة والعقاب المناسب. وهذا السلوك المنسوب إلى الموظف قد يشكل جريمتين جريمة تأديبية وأخرى جنائية ولكن المساءلة التأديبية لا تتقيد بالمحاكمة الجنائية إلا فيما يتعلق بوقوع الفعل المكون للجريمة من الموظف أو عدم وقوعه، وفضلا عن ذلك قد تعتبر بعض العقوبات التأديبية بمثابة عقوبة تكميلية للعقوبات في المجال الجنائي.

[326]= الخطأ التأديبي لا يخضع لقاعدة لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص كما هو الشان في الجريمة الجنائية، فالموظف عليه أن يتجنب الواقع في كل ما يعتبر أخلالا منه بواجب من الواجبات الوظيفية سوا كان هذا الإخلال بفعل ايجابي أو كان بفعل سلبي ويكون هذا الخطأ مستوجبا لقيام المسوؤلية الإدارية سواء نتج عنه ضرر أم لا؛ فالضرر يكون مفترضا لكونه اثر للإخلال بواجبات الوظيفة باعتباره إخلالا بالصالح العام. أما تقدير ما إذا كان فعل الموظف يشكل خطأ تأديبيا أم لا، فالأمر لا يخرج عن معيارين استند إليهما الفقه في قياس سلوك الموظف المنحرف. فقد يقاس الخطأ بمعيار شخصي فينظر إلى سلوك الموظف المخطئ ويوزن في ظروف معينة فيعتبر مخطئا إذا كان سلوكه دون المعتاد منه في مثل تلك الظروف. وهذا المعيار منتقد إذ يجعل الموظف النشيط الدائب في العمل يؤاخذ على إهماله اليسير غير المعتاد منه، بينما لا يسال الموظف المهمل عن إخلاله بواجبه ما دام إهماله معتادا؛ وهذه نتيجة غريبة لا يمكن معها الاعتماد على هذا المعيار في قياس الموظف. أما المعيار الآخر فهو المعيار الموضوعي، إذ ينظر فيه إلى الفعل الذي ارتكبه الموظف، ويقاس وفق المألوف من سلوكه المعتاد، في ذات فئة الموظف الذي يراد قياس سلوكه فيعتبر الموظف مخطأ إذا خرج عن هذا المألوف.

♦= أركان الجريمة التأديبية:

اختلف الفقهاء في تحديد أركان الجريمة التأديبية بصورة عامة، ولهم في ذلك مذاهب كثيرة فكان لكل فقيه رأيه الخاص. فقيل إنها:

- تقوم على عنصرين هما الموظف والخطأ أو الذنب الإداري.
- تقوم على ركنين هما الركن المادي والركن المعنوي.
- تقوم على ثلاثة أركان أو عناصر العنصر المادي والعنصر المعنوي وعنصر الصفة.

والراجح أن أركان الجريمة التأديبية هي نفس الأركان في أي جريمة أخرى غير أن الطبيعة التي تتميز بها الجريمة التأديبية تجعل الصفة ركنا رابعا فيها.

***- الركن المادي:**

ويتعلق بماديات الجريمة ومظهرها الخارجية، ولا خلاف في عدم قيام أي جريمة تأديبية دون توافره.

ولكي يكون فعل الموظف مسوغا للمساءلة التأديبية يلزم أن يكون محددا وثابتا، فلا قيام للركن المادي استنادا إلى الظن أو الشائعات.

لذلك فإن الاتهامات العامة أو النعوت المرسلة لا يمكن أن تعتبر مكونة لهذا الركن، كما أن مجرد التفكير دون أن يتخذ مظهرا خارجيا ملموسا لا يشكل مخالفة تجيز المساءلة التأديبية، شأنه شأن الأعمال التحضيرية التي تتمثل في إعداد وسائل تنفيذ الجريمة، ولا يعاقب عليه، إلا أنها قد تعتبر في حد ذاتها جريمة تأديبية مستقلة.

***- الركن المعنوي:**

الركن المعنوي هو الإرادة الآثمة للموظف الذي يرتكب الفعل أو الترك الذي يشكل إخلالا بالالتزامات الوظيفة ومقتضياتها، إذ لا يكفي للمساءلة التأديبية أن يرتكب الموظف ما يعتبر منه مخالفة لالتزام وظيفي، وإنما يلزم أن يتوافر عنصر نفسي واع يتجه إلى ارتكاب الفعل أو الامتناع عنه، وهذا العنصر هو الإرادة الخاطئة أو الركن المعنوي.

والركن المعنوي في الجريمة التأديبية يختلف في الجريمة العمدية عنه في جريمة الخطأ. ففي الجريمة العمدية لا يكفى أن يحيط الموظف علما بالفعل الذي يرتكبه، وإنما يلزم أن يقصر في تحقيق

وهذا المعيار هو السائد العمل به فقها وقضاء، وهو معيار واقعي يراعى في التطبيق الظروف التي صدر فيها التصرف من ناحية الموظف الذي قام بالفعل من حيث سن الموظف وحالته الصحية وجنسه ومن ناحية الزمان والمكان والبيئة وافتراض أن الموظف المعتاد أحاطت به نفس الظروف التي أحاطت الموظف الذي ينسب الخطأ إليه ويوزن التصرف في هذا الأساس فإذا كان تصرف الموظف المعتاد مشابها لتصرف الموظف المخطئ فلا مسؤولية على الأخير، أما لو حصل العكس فان الموظف يعتبر مرتكبا لخطأ يستوجب المسألة التأديبية، فالمعيار الموضوعي لم يعد معيار موضوعيا خالصا، فهو موضوعي في الأساس إلا أنه شخصي عندما يقيس ظروف الموظف المخطئ الذي يتعين الاعتماد عليه.

وهذا المعيار هو الأقدر على تقرير متى يعتبر الموظف مخالفا لواجباته الوظيفية ومتى يمكن مساءلته تأديبيا.

النتيجة المترتبة على تصرفه. أما في الجريمة غير العمدية أو جريمة الخطإ، فيتمثل الركن المعنوي في تقصير الموظف، وعدم اتخاذه الحيطة والحذر اللازمين لأداء التزاماته الوظيفية، ويكون بانصراف إرادة الموظف إلى ارتكاب العمل دون الرغبة في النتيجة المترتبة عليه.

ولا بد لارتكاب الجريمة سواء كانت جنائية أو تأديبية من توافر الركن المعنوي، فإذا تخلف بأن انعدمت إرادة الموظف، لقوة قاهرة، أو ظرف مفاجئ، أو مرض، أو إكراه، أو أمر رئاسي مكتوب، فلا وجود للجريمة.

***- الركن القانوني:**

لا يمكن للمشرع أن يخلق جرائم ولا أن يعين لها عقوبات إلا إذا تدخل بنص قانوني يضمن به حقوق الأفراد والمجتمع، كما لا يستطيع القضاء المعاقبة إلا على الأفعال التي اعتبرها المشرع جرائم وبالعقوبات التي حددها من حيث النوع والمقدار بنص سابق.

يتعلق الركن القانوني أو الشرعي بخضوع الفعل للجرائم، وتعلق صفة عدم المشروعية به.

وتجدر الإشارة إلى أن الأفعال المكونة للخطإ التأديبي ليست محددة على سبيل الحصر، وإنما مردها الإخلال بالتزامات الوظيفة ومقتضياتها، لا غير، فالمشرع لم يعدد الجرائم التأديبية على سبيل الحصر كما فعل في الجرائم الجنائية التي تخضع لمبدإ لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص، وإنما ترك لسلطة التأديب حرية واسعة في تقديرها، تحت رقابة قضائية فعالة وواسعة.

***- ركن الصفة:**

لا يمكن أن تقوم الجريمة التأديبية إلا بتوافر ركن الصفة[327]، وهو شرط لازم في الجرائم التأديبية دون سواها، جنائية كانت أو مدنية، إذ لا بد أن يقع الفعل المكون للجريمة من موظف.

2.1.2- العقوبات التأديبية ومسطرتها:

♦- أنواع العقوبات التأديبية وضوابطها:

♦= أنواع العقوبات التأديبية:

حدد الفصل 66 من الظهير الشريف رقم 1.58.008 المؤرخ في 24 فبراير 1958 بمثابة النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية العقوبات التأديبية المطبقة على الموظف الرسمي؛ غير أن هذه العقوبات لا تكون في جميع الحالات قابلة للتنفيذ إلا إذا توفرت بعض الشروط؛ كما أن هناك عقوبتين أخروين يمكن للإدارة اتخاذهما، في شأن الموظف، دون استشارة المجلس التأديبي، ولكن بعد التقيد بشروط.

---

[327]= الصفة لغة ما قام بالشيء من معان حسيا كالبياض والحمرة، أو معنويا كالعلم والادب. وهي مشتقة من وصف، من باب وعد، وصف الشيء وصفا نعته بما فيه إذا أبان نوعه، أو بعض أحواله ومزاياه. يقال :الصفة إنما هي الحالة المنتقلة والنعت لما كان من خلق أو خلق والصفة اصطلاحا هي ما دل الذات باعتبار معنى هو المقصود من الجوهر: التعاريف ص 72 محمد عبد الرؤوف المناوي.

*** – الإنذار:**

الإنذار إجراء لتحذير الموظف، ويتخذ في المخالفات البسيطة التي يرتكبها هذا الأخير. ويكمن الهدف من هذا الإجراء في دفع الموظف إلى عدم القيام بأفعال تخل بالتزاماته وإلا سيتعرض لعقوبات أكثر صرامة.

وبالنسبة للإدارة لا يمكنها اتخاذ هذه العقوبة إلا بعد استفسار الموظف عن الأفعال المنسوبة إليه والإطلاع على دفاعاته. ويتم اتخاذ هذه العقوبة من طرف الإدارة، دون استشارة المجلس التأديبي[328] بقرار معلل وفق نموذج المطبوع رقم3، ويتم تبليغه للموظف مع الإشعار بالاستلام وفق نموذج المطبوع رقم4.

*** – التوبيخ:**

التوبيخ مصدر وَبَّخَ: تلَقَّى تَوْبِيخا أي لوما وتأنيبا. تعْنِيفا ، تَقْرِيعا ، مَلاَمَة ، تَنْدِيدا ، مُعَاتَبَة. التوبيخ إجراء أشد من الإنذار.

ويأتي التوبيخ في درجة ثانية في سلم العقوبات وقد تكون له انعكاسات سلبية على وضعية الموظف إذا أخذ بعين الاعتبار من طرف الإدارة في منح النقطة الخاصة بالترقية.

وتصدر الإدارة العمومية عقوبة التوبيخ في حق الموظف بنفس الكيفيات والمساطير التي تصدر بها عقوبة الإنذار.

*** – الحذف من لائحة الترقي:**

وهي عقوبة تؤدي إلى التشطيب على اسم الموظف من لائحة الترقي في الرتبة برسم السنة التي اتخذ فيها القرار.

ويختص المجلس التأديبي باقتراح هذه العقوبة على الموظف، غير أن هذه العقوبة لا تقترح إلا في حالة ثبوت أن هذا الموظف مقيد في جدول الترقي برسم السنة التي اتخذ فيها قرار العقوبة.

*** – القهقرة من الرتبة:**

يقصد بها تخفيض رتبة الموظف إلى الرتبة الأدنى من رتبته الأصلية، مباشرة، وتقترح من طرف المجلس التأديبي، في الحالة التي يمكن أن يترتب عن القهقرة، مباشرة، تغيير وضعية الموظف كقهقرته من الرتبة الثانية إلى الرتبة الأولى.

*** – الانحدار من الدرجة:**

بمعنى إنزال الموظف من درجته الأصلية إلى درجة أدنى دون أن يترتب عنها إخراجه من إطاره، وتقترح من طرف المجلس التأديبي.

---

[328]= الفصل 66 من ظهير شريف رقم 1.58.008

غير أن هذه العقوبة لا تتخذ إلا في الحالة التي يكون فيها إطار الموظف مكونا من عدة درجات، ويكون في درجة أعلى مع وجود درجة أدنى من درجته يمكن أن ينحدر إليها.

***- العزل عن العمل:**

عَزَلَ: [ع ز ل] في اللغة –فعل: ثلاثي متعد بحرف– عَزَلْتُ، أَعْزِلُ، اِعْزِلْ، مصدر عَزْلٌ. وعَزَلَهُ الْمُدِيرُ عَنْ مَنْصِبِهِ: نَحَّاهُ، رَفَضَهُ، فَصَلَهُ مِنْهُ"، وعزل مريضا عن الأصحَّاء: فَصَلَه وفرَزه وأبعدَه عمَّا يحيط به، { إِنَّهُمْ عَنِ السَّمْعِ لَمَعْزُولُونَ }؛ وفي الاصطلاح، عزل الوكيل وإسقاط وكالته[329].

***= العزل من غير توقيف حق التقاعد:**

يترتب على هذه العقوبة حذف الموظف المعني من الأسلاك، مع إمكانية:

– إما استفادته من المعاش إذا كان مستوفيا للشروط الواردة في قانون المعاشات المدنية؛

– أو استرجاع المبالغ المقتطعة من راتبه لأجل المعاش إذا لم يستوف تلك الشروط.

***= العزل المصحوب بتوقيف حق التقاعد:**

يترتب على هذه العقوبة حرمان الموظف من حق الاستفادة من المعاش أومن استرجاع المبالغ المالية المقتطعة من راتبه برسم المعاش. وتقترح عقوبة العزل من طرف المجلس التأديبي.

***- الإحالة الحتمية على التقاعد:**

يترتب على هذه العقوبة إحالة الموظف العمومي على التقاعد بصفة حتمية. ويشترط في إصدار هذه العقوبة أن يكون الموظف مستوفيا للشروط النظامية التي تخول الحق في التقاعد؛ وتقترح من طرف المجلس التأديبي. وترصد المخالفات الإدارية عندما لا يقوم الموظف بعمل منوط به أو يقدم على ارتكاب أفعال منافية للقوانين الجاري بها العمل.

♦= ضوابط العقوبات الإدارية:

***- مبدأ المساواة:**

ويقصد به ضرورة توحيد العقوبة، وتفريدها[330]، بين كل أصناف الموظفين عامة، بغض النظر عن مواقعهم ومراتبهم.

---

[329]= المعجم الرائد والمعجم: الغني والمعجم: مصطلحات فقهية

[330]= يتمثل التفريد عند تسليط العقاب في إعطاء القاضي سلطة تقديرية واسعة لاختيار العقوبة المناسبة في نوعها ومقدارها للحالة الماثلة أمامه، وهو ما يعرف بالتفريد القضائي، إذ على خلاف التفريد القانوني أو التشريعي الذي يراعيه المشرع عندما يشرع الجزاء الذي يقره في النص الجزائي. ويكون قضائياحين يقوم القاضي على تطبيقه عند تقدير العقوبة بناء على السلطة التي منحه اياها المشرع، فرغم الجسامة الذاتية للجريمة الواحدة أيا كان سبب وقوعها وزمانها، فأن المشرع بعد أن يقدر جسامتها في صورة حد أقصى وحد أدنى للعقاب يترك للقاضي أن يختار بين هذين الحدين أو حتى دون الحد الأدنى حسب جسامة الجريمة وظروف وقوعها وخطورة المجرم.

من هذا المنطلق يلعب القاضي دورا هاما في تفريد العقوبة بموجب سلطته التقديرية الواسعة والآليات التي منحهما إياه المشرع: جوريسبيديا القانون المشارك

*** – مبدأ تناسب العقوبة مع المبدأ:**

أي أن لكل خطأ عقاب يناسبه من العقوبات المنصوص عليها في النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية، مع الأخذ في الاعتبار أنه لا يمكن تشديد العقوبة التأديبية التي يقترحها المجلس التأديبي إلا إذا وافق على ذلك الوزير أو الجهة المسمية للموظف، إلا أنه على خلاف ذلك يمكن للإدارة اتخاذ عقوبة أخف مما يمكن أن يكون قد اقترحا المجلس التأديبي.

*** – مبدأ شخصية العقوبة:**

ويقصد به توقيع العقوبة على الموظف الثابت إدانته دون سواه. ومبدأ شخصية العقوبة مبدأ جاءت به الشريعة الإسلامية، في كثير من آيات القرآن الكريم كقول الله تعالى ﴿ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى وَإِنْ تَدْعُ مُثْقَلَةٌ إِلَى حِمْلِهَا لَا يُحْمَلْ مِنْهُ شَيْءٌ وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَى إِنَّمَا تُنْذِرُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ بِالْغَيْبِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَمَنْ تَزَكَّى فَإِنَّمَا يَتَزَكَّى لِنَفْسِهِ وَإِلَى اللَّهِ الْمَصِيرُ﴾[331]، وقوله ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ﴾[332].

ولفردية الجزاء أثر حاسم في الشعور الأخلاقي، بل في الشعور العملي أيضا، إذ شعور الشخص بذنبه في عمله، يؤدي إلى إيقاظه في محاسبة نفسه.

*** – مبدأ عدم تعدد العقوبات:**

من حق الدولة عقاب الموظف على الأفعال التي تنال من المصالح الجوهرية الجديرة بالحماية القانونية، لكن يلزم عدم توقيع أكثر من عقوبة واحدة في حالة الإدانة وثبوت خطئه التأديبي.

غير أن هذا الشرط لا يمنع السلطة التأديبية من استعمال سلطتها من جديد عند اتخاذ الإجراءات التأديبية، وتوقيع العقوبات اللازمة، إذا ما قام هذا الموظف من جديد بارتكاب مخالفات جديدة لاحقة على توقيع العقوبة، أو سابقة عليها، في حالة ما إذا تبين جهل هذه الوقائع عند اتخاذ العقوبة الأولى.

وإذا كان القانون منح الإدارة كل السلط محاسبة موظفيها، فقد حد نسبيا من سلطتها التقديرية إذ تَدَخَّلَ للحد من الشطط بالتقليص من هامش السلطة التقديرية للإدارة، بصدور الظهير الشريف رقم1.02.202 المؤرخ في 23 يوليوز2002 بتنفيذ القانون 03.01 بشأن إلزام الإدارات العمومية والجماعات المحلية والمؤسسات العمومية بتعليل قراراتها الإدارية.

♦– تحريك المسطرة التأديبية:

♦= إصدار العقوبة من طرف الإدارة:

– إذا لم تكن للموظف سوابق تأديبية، يمكن للإدارة أن تتخذ في حقه عقوبة الإنذار أو التوبيخ دون استشارة المجلس التأديبي وذلك بعد استفساره؛

---

[331]= سورة فاطر: 18

[332]= المدثر: 38

– إذا كانت للموظف سوابق تأديبية وسبق أن اتُخِذت في حقه عقوبة الإنذار، يمكن للإدارة اتخاذ عقوبة التوبيخ في حقه، بعد استفساره، دون استشارة المجلس التأديبي.

ويمكن للإدارة إحالة ملفه مباشرة على أنظار المجلس التأديبي إذا ما تبين أن الفعل المرتكب يقتضي اتخاذ عقوبة أشد من عقوبتي الإنذار والتوبيخ.

♦= عرض الموظف على أنظار المجلس التأديبي:

إذا كانت للموظف سوابق تأديبية، وسبق أن اتخذت في حقه عقوبة الإنذار أو التوبيخ، وتمادى في أفعاله أو ما يسمى بحالة العود، يتعين عرضه على أنظار المجلس التأديبي[333].

♦= التوقيف المؤقت عن العمل بسبب ارتكاب مخالفات إدارية:

يتعين مكاتبة المصالح المركزية قصد توقيف الموظف مؤقتا عن العمل تطبيقا لمقتضيات الفصل 73 من النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية شرط تمكينها من الملف المتضمن للوثائق والمستندات التي تثبت الفعل الذي يستدعي استصدار قرار التوقيف المؤقت. ويكون ذلك في الحالتين التاليتين:

– إذا كانت للموظف سوابق تأديبية، وتأكد أن جميع العقوبات التي اتخذت في حقه، سواء من طرف الإدارة مباشرة أو باقتراح من المجلس التأديبي، لم تحد من تصرفاته وانعكست سلبا على مردوديته وعلى السير العادي للعمل؛

– إذا تبين للإدارة أن الفعل المرتكب من طرف الموظف يشكل هفوة خطيرة[334].

---

[333]= ملاحظة: يتم تحريك المسطرة التأديبية في الحالتين، الأولى والثانية، المشار إليهما أعلاه في حق الموظف الرسمي وكذلك في حق الموظف المتمرن.

[334]= يمكن للإدارة تحريك المسطرة التأديبية في حق كل موظف ثبت لها، عند مزاولته لعمله، ارتكابه مخالفة إدارية. ونستعرض، للاستئناس، بعض صور المخالفات الإدارية:

– الإكثار من الإدلاء بالشهادات الطبية للتنصل من العمل بعد إثبات ذلك بواسطة المراقبة الطبية أو المراقبة الإدارية؛
– الامتناع عن القيام بالعمل؛
– التغيبات غير القانونية
– الانقطاع المتكرر عن العمل؛
– عدم الالتزام بمواقيت العمل؛
– الاعتداء بالضرب والشتم تجاه المتعلمين والموظفين والرؤساء؛
– إفشاء السر المهني؛
– استغلال النفوذ؛
– التصرفات اللا أخلاقية؛
– إتلاف الممتلكات؛
– سوء التسيير المالي والمادي لمؤسسات التربية والتكوين (بناء على تقارير الجهات المختصة)؛
– التقصير في مجال التأطير والمراقبة التربوية؛
– الامتناع عن حضور الندوات التربوية والدورات التكوينية؛
– الغش في الامتحانات والمباريات والتستر عليه؛
– التزوير في النقط والنتائج؛

ويلزم عرض الموظف الموقوف مؤقتا عن العمل بسبب المخالفات الإدارية على أنظار المجلس التأديبي في أجل لا يتعدى أربعة أشهر من تاريخ توقيفه.

وإذا لم يحترم الأجل المشار إليه أعلاه فإن الجهة التي أصدرت قرار التوقيف على المستوى المركزي ملزمة بإرجاعه إلى عمله فورا، مع تسوية وضعيته الإدارية والمالية ابتداء من تاريخ التوقيف المؤقت عن العمل على أن يعرض لاحقا على أنظار المجلس التأديبي، إلا أن المصالح المركزية المختصة، في إطار رصد المخالفات الإدارية، يمكنها مطالبة المصالح الجهوية بتحريك المسطرة التأديبية في حق الموظفين التابعين لها بالنسبة لأصناف الموظفين الممثلين في اللجان الثنائية الجهوية.

وإذا تبين للمصالح الجهوية أن الموظف موضوع المتابعة التأديبية قد انتقل إلى جهة أخرى فيتعين إحالة ملفه التأديبي على الجهة التي انتقل إليها مع المطالبة بإتمام المسطرة التأديبية في حقه[335] .

2.2- سحب العقوبة التأديبية:

يمكن للأستاذ أو الموظف الذي صدرت في حقه عقوبة تأديبية، غير العزل والإحالة على المعاش، أن يطلب كتابة من الوزير المعني حذف أثر العقوبة من ملفه الإداري.

1.2.2- آجال سحب العقوبة التأديبية:

يحق لكل موظف، وفقا لمقتضيات الفصل 75 من النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية أن يطلب محو آثار العقوبة التأديبية من ملفه الإداري بعد انصرام الآجال التالية:

- خمس سنوات بالنسبة لعقوبة الإنذار أو عقوبة التوبيخ؛
- عشر سنوات بالنسبة لباقي العقوبات المنصوص عليها في الفصل 66 من النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية والفصل 6 من المرسوم الملكي رقم 62.68 بتاريخ 17 مايو 1968 الخاص بالموظفين المتمرنين.

- تسريب مواضيع الامتحانات؛
- احتلال أو استغلال مرافق إدارية في غير ما أعدت لها بدون ترخيص؛
- اقتحام سكن وظيفي واستغلاله دون سند قانوني334؛
- إلزام المتمدرسين بتلقي الدروس الخصوصية بمقابل؛
- مزاولة مهام تربوية بالمدارس الخصوصية دون إذن أو ترخيص؛
- الجمع بين الوظيفة والعمل الحر الذي يذر دخلا إضافيا يمنعه القانون.

[335]= كل مخالفة أو جنحة أو جناية يرتكبها الموظف تكون موضوع مساءلة قضائية.

وتتولى المصالح المركزية المختصة تتبع ملفات المتابعات القضائية بتنسيق مع المصالح الجهوية للوزارة والمحاكم المختصة إلى حين صدور الأحكام القضائية النهائية. وعند صدور الأحكام النهائية يتم اتباع الإجراءات التالية:

- إذا كان الموظف موقوفا عن العمل بسبب المتابعة القضائية يحال ملفه على أنظار المجلس التأديبي؛
- إذا لم يكن الموظف موقوفا عن العمل بسبب المتابعة القضائية يمكن إما عرضه على المجلس التأديبي أو اتخاذ عقوبة الإنذار أو التوبيخ في حقه بعد الرجوع إلى ملفه الإداري وسوابقه التأديبية.

2.2.2- شروط سحب العقوبة التأديبية:

المقصود إعادة تكوين الملف الإداري في صورته الجديدة للموظف الذي صدرت في شأنه عقوبة تأديبية ولم يتم إخراجه من أسلاك الإدارة بعد تقديمه طلبا يلتمس فيه أن لا يبقى في ملفه أي أثر للعقوبة الصادرة عليه، شرط ان تكون سيرته العامة مرضية بعد العقوبة الصادرة عليه وذلك خلال أجال قانونية و يستجاب لطلبه بعد استشارة المجلس التأديبي، وتوافر الشروط الآتية:

- أن يكون الموظف المطالب بسحب العقوبة التأديبية في وضعية القيام بالعمل[336]؛
- أن يقدم طلبا كتابيا مشفوعا برأي رئيسه المباشر ونسخة من قرار العقوبة المراد سحبها؛
- إذا كانت العقوبة موضوع الطلب صادرة عن الإدارة يتم سحبها من طرف الإدارة؛
- إذا كانت العقوبة موضوع طلب السحب صادرة بناء على اقتراح من المجلس التأديبي، فيتعين، مسطريا، عرض ملف السحب على المجلس التأديبي للبت فيه، دون حضور الموظف المعني بالأمر.

3- المنازعات:

1.3- التدابير الإدارية:

1.1.3- اللجان الإدارية متساوية الأعضاء:

في إطار دعم المشاركة الفعالة في معالجة قضايا التدبير الإداري العام ارتأى المشرع إحداث لجان متساوية الأعضاء[337] ليوفر لموظفي الدولة فرص الإسهام في الجهود التنموية على أصعدة التخطيط والتنظيم والتنفيذ في جميع مجالات الحياة العملية بما فيها القطاع الإداري.

---

[336]= للمزيد من المعلومات راجع: الوجيز في القانون الإداري :دراسة مقارنة طماوي، سليمان محمد مطبعة جامعة عين شمس 1982 .
القانون الاداري الكويتي بكر قباني جامعة الكويت 1975 .

[337]= نص الفصل 11 من النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية على ما يلي:

يؤسس كل وزير في الإدارات أو المصالح التي تحت نفوذه، لجانا إدارية متساوية الأعضاء يكون لها الحق النظر، ضمن الحدود المقررة في هذا القانون الأساسي وفي المراسيم الصادرة بتطبيقه". ونص الفصل 12 من نفس النظام على أنه سيصدر مرسوم خاص يحدد كيفيات تطبيق هذا الفصل.

وفي 5 ماي 1959، أصدر الوزير الأول مرسوما يحمل الرقم 0200-59-2 بمثابة نظام تطبيقي للفصل 11 من الظهير الشريف رقم 158.008 الصادر في 24 فبراير 1958 بشأن النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية.

وباعتبار هذا المرسوم نظاما تطبيقيا للفصل 11 السالف الذكر فقد خضع فيما بين يناير 1960 وغشت 1997 لعمليات تعديل وتتميم مختلفة.

وفي 23 رجب 1379 الموافق ل22 يناير 1960 صدر مرسوم يتمم ويغير بموجبه الفصل 35 من المرسوم المشار إليه، وينص هذا التتميم على تمديد مدة نيابة مندوبي الموظفين، وبصفة استثنائية، إلى غاية 31 مارس 1960 بالنسبة لموظفي الإدارات الذين لم تجدد لجانها الإدارية في 31 دجنبر 1959 تاريخ تجديد هذه اللجان.

وفي 27 جمادى الأولى 1390 الموافق ل 31 يوليوز 1970 أصدر الوزير الأول مرسوما يغير بموجبه الفصلان 5، فقرة/1 و6 من المرسوم المذكور أعلاه، وقد نص هذا التعديل على أن مدة نيابة اللجان يمكن بوجه استثنائي خفضها أو تمديدها بمرسوم، كما نص على تعويض ممثلي الإدارة سواء كانوا أعضاء رسميين أو نوابا على إثر استقالتهم.

وقد جعل المشرع تركيبة هذه اللجان مطابقة للمبدأ الذي تنم عنه تسميتها "متساوية الأعضاء" حيث جعل عضويتها متماثلة فيما بين الإدارة والموظفين، وأناط، خصوصا، بها من الاختصاصات ما يتصل بترقية الموظفين في الإطار والدرجة والرتبة كما فيالفصل 33 من ظهير 1958 وإبداء المشورة حول طلبات الاستيداع الإداري كما في الفصل 63 من ظهير1958 ، كما أوكل إليها مهام المجالس التأديبية في النظر في آثار العقوبات الإدارية والاستقالات وحالات الإعفاء أو الإحالة القسرية على التقاعد كما في الفصول 75،78،81 من ظهير1958، وجعلها على مستويين مركزي وإقليمي، كما حدد مساطر عملها على هذين الصعيدين معا بما يساير مبدأ اللامركزية الإدارية ويتناسب والتنظيم الجهوي والإقليمي والمحلي للمملكة.

ونظرا لأهمية هذه اللجان وللدور الذي تقوم به، فقد نص عليها المشرع في الفصول 11 و33 و58 و63 و65 إلى 75 و85 من الظهير الشريف رقم 008-58-1 الصادر في 4 شعبان 1377 موافق 24 فبراير 1958.

1.1.1.3- تأليف اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء:

♦- تركيب اللجان الإدارية:

تتألف اللجان الإدارية متساوية الأعضاء من عدد متساو: ممثلو الإدارة وممثلو المستخدمين. وهناك أعضاء رسميون وعدد يماثلهم من النواب: الذين لا يحضرون الجلسة إلا عند تغيب الأعضاء الرسميين. ويتم تحديد تحديد عدد الممثلين الرسميين والنواب على الشكل التالي:

من 10 إلى 20	ممثل ونائب
من 21 إلى 100	ممثلان ونائبان
من 101 إلى 1000	3 ممثلين و3 نواب
فوق الألف	4 ممثلين و4 نواب

وفي 18 يناير 1985 عن الوزير الأول مرسوم يحمل الرقم 2.85.285 بشأن اللجان الإدارية متساوية الأعضاء، ينص على أن مدة نيابة أعضاء اللجان الإدارية المذكورة تبتدئ في بداية مدة النيابة التشريعية وتنتهي بانتهائها مع وجوب أن يتم انتخاب أعضاء اللجان متساوية الأعضاء خلال آخر سنة من مدة النيابة التشريعية وقبل القيام بانتخاب مجلس النواب، ولأعضاء اللجان الإدارية عضوية هيئة ممثلي اللجان المنصوص على تأليفها في الظهير الشريف رقم 177-77-1 الصادر في 9 مايو1977 بمثابة قانون تنظيمي يتعلق بتأليف مجلس النواب وانتخاب أعضائه، ولا يشرعون في ممارسة الاختصاصات الأخرى المخولة لهم بحكم نيابتهم إلا عند ابتداء مدة النيابة التشريعية الجديدة وفقا لما هو مقرر أعلاه.

وفي 6 غشت 1997، صدر عن الوزير الأول مرسوم يحمل الرقم 437-97-2 في شأن "أحكام متفرقة تتعلق بتمثيل موظفي الدولة ومستخدمي الجماعات والمؤسسات العامة". وينص هذا المرسوم بالخصوص على وجوب نشر المرسوم المشار إليه في المادة الفريدة من القانون رقم 97 – 11 في الجريدة الرسمية في أجل لا يقل عن 45 يوما قبل تاريخ الاقتراع، ويبين الإجراءات المتعلقة بتحديد تاريخ تعليق لوائح الناخبين، وأجل التحقق من هذه اللوائح وتاريخ إيداعها، وكذا أجل سحب لائحة من اللوائح على إثر استقالة المرشحين.

♦- تعيين ممثلي الإدارة:

يعينون بقرار للوزير المعني مباشرة بعد الإعلان عن النتائج الخاصة بانتخاب ممثلي الموظفين.

♦- تعيين ممثلي الموظفين:

يعين ممثلو الموظفين عن طريق الانتخاب. وتتألف الهيئة المرشحة لتمثيل الموظفين داخل اللجان الإدارية متساوية الأعضاء من الموظفين الموجودين في وضعية القيام بوظيفتهم في تاريخ حصر لائحة الناخبين.

ويستثنى من هذه الهيئة الموظفون الممنوحة لهم رخصة مرض طويلة الأمد أو الذين عوقبوا بالقهقرة أو بتوقيف مؤقت من الوظيفة، ما لم يصدر في حقهم عفو أو صفح عن عقوبتهم؛ كما لا يحق التصويت للمتمرنين أو المساعدين والمؤقتين والمتقاعدين أو الموضوعين في حالات استيداع.

ولا يمكن للموظف أن يترشح بصفة انفرادية بل يكون باللائحة، ويلزم أن تتوفر فيه الشروط التي يلزم أن تتوفر في الناخب لهذه اللجان الإدارية.

♦- الطعن في انتخابات ممثلي الموظفين:

يمكن لكل موظف ناخب أو مرشح أو منتخب أو هيئة نقابية أن يلجأ إلى الوزير المعني لأن يرفع إليه النزاع المتعلق بالطعن في الانتخابات المتعلقة باللجان الإدارية وذلك على عدة مستويات ومراحل:

- الطعن في لوائح الناخبين.
- الطعن في أهلية المرشحين.
- الطعن في مقرر لجنة الفرز
- الطعن في الآجال المحددة لمختلف العمليات.
- الطعن في طريق الإعلان والإخبار والتصويت والتنظيم بصفة عامة.

وقد اشترط المشرع تقديم الطعن كتابة إلى وزير التربية الوطنية خلال خمسة أيام من تاريخ إعلان النتائج، ولا يسمح برفع دعوى الطعن إلا بعد سلوك مسطرة التظلم أمام الوزير.

وفي هذا الإطار قضت المحكمة الإدارية بفاس في الحكم عدد 97/1083 بتاريخ 97/11/17 ملف رقم 97/573 غ بعدم قبول الطلب لعدم سلوك مسطرة التظلم أمام الوزير المعني قبل رفع دعوى الطعن أمام المحكمة.

2.1.1.3- اختصاصات اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء:

ليست للجان الإدارية المتساوية الأعضاء الصبغة التقريرية، بل تستشار، فقط، في القضايا التالية:

♦- ترسيم الموظفين المتمرنين:

طبقا لمقتضيات المرسوم الملكي رقم 68-62 بتاريخ 17 ماي 1968، تعرض قضايا ترسيم الموظفين المتمرنين على اللجنة المختصة بالسلك الذي سيتم ترسيمهم فيه.

ومعلوم أن جميع الموظفين يعينون متدربين في الرتبة الأولى من درجتهم، ولا يمكن ترسيمهم إلا بعد قضاء فترة تدريب لمدة سنة على الأقل وسنتين على الأكثر وفي حالة عدم اقتراح الموظف للترسيم بصفة نهائية، فإنه يرجع إلى إطاره الأصلي، إذا كانت له صفة موظف رسمي في هذا الإطار، أو يعفى في حالة عدم انتمائه للوظيفة العمومية.

ومن أهم المبادئ في عملية الترسيم:

- توفر الموظف على الشروط العامة للتوظيف، الجنسية، الحالة البدنية، المروءة.
- توفره على الشروط الخاصة بالمهنة.
- احترام المدة المحددة للتمرين؛ وإثبات الموظف كفاءة مهنية وعلمية.
- اقتراحه للترسم من لدن رئيسه المباشر.

3.1.1.3- ترقية الموظفين الرسميين:

اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء في تقييم الموظف، سواء في الترقية العادية من رتبة إلى أخرى، أو في الترقية داخل السلم نفسه.

2.1.3- المجلس الأعلى للوظيفة العمومية:

حقق إحداث مؤسسة المجلس الأعلى للوظيفة العمومية إلى جانب اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء أهم فضاءات التشاور بقطاع الوظيفة العمومية، فهو يسمح بمناقشة وطرح التصورات الحديثة والعملية للنهوض بالإدارة وبالإطلاع على المشاكل اليومية للتسيير الإداري وذلك عن طريق إشراك جميع الفاعلين المعنيين من الإدارات والجماعات المحلية وممثلي الموظفين[338].

1.2.1.3- اختصاصات المجلس الأعلى للوظيفة العمومية:

- النظر في جميع مشاريع القوانين الرامية إلى تغيير أو تتميم النظام الأساسي للوظيفة العمومية؛
- السهر، في إطار المهام الموكولة إليه، على احترام الضمانات الأساسية المخولة للموظفين.
- النظر في جميع القضايا ذات الطابع العام المتعلقة بالوظيفة العمومية المعروضة عليه من طرف الحكومة.

---

[338]= الإطار القانوني:

- القانون رقم 75.99 المغير والمتمم للظهير الشريف رقم 1.58.008 الصادر في 24 فبراير 1958 بمثابة –النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية والصادر الأمر بتنفيذه بموجب الظهير الشريف رقم 341-00-1 المؤرخ في 26 ديسمبر 2000؛
- المرسوم رقم 3059 – 01-2 الصادر في 25 مارس 2002 بتحديد كيفية تطبيق مقتضيات الفصل العاشر من الظهير الشريف رقم 008-58-1 الصادر في 24 فبراير 1958 بمثابة النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية؛
- قرار للوزير الأول رقم 02-11-3 الصادر في 23 صفر 1423 الموافق 07 ماي 2002 بتحديد كيفية تنظيم انتخاب ممثلي الموظفين بالمجلس الأعلى للوظيفة العمومية كما تم تغييره وتتميمه بمقتضى القرار رقم 04-24-3 الصادر في 26 مايو 2004؛
- القانون الداخلي للمجلس الأعلى للوظيفة العمومية كما تم تعديله؛
- قرار لوزير الوظيفة العمومية والإصلاح الإداري بشأن اللجان الفرعية الثنائية المتساوية الأعضاء بالمجلس الأعلى للوظيفة العمومية.

ويكلف المجلس في هذا الإطار بما يلي:

+ الإدلاء برأيه في مشاريع النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالموظفين الخاضعين للنظام الأساسي العام للوظيفة العمومية،

+ إبداء رأيه حول توجهات السياسة الحكومية في مجال التكوين المستمر لموظفي وأعوان الدولة والجماعات المحلية،

+ اقتراح جميع التدابير التي من شأنها تطوير منظومة الموارد البشرية.

2.2.1.3- تركيبة المجلس الأعلى للوظيفة العمومية:

يتركب المجلس الأعلى للوظيفة العمومية من:

- ممثلي الإدارة والجماعات المحلية:
- رئيس الغرفة الإدارية بالمجلس الأعلى،
- قاضي من الدرجة الاستثنائية بالمجلس الأعلى للحسابات،
- ممثل عن السلطة الحكومية المكلفة بشؤون المرأة،
- مدير الوظيفة العمومية،
- مدير الميزانية بالوزارة المكلفة بالمالية،
- مدير الجماعات المحلية بوزارة الداخلية،
- المراقب العام للالتزام بالنفقات،
- المفتش العام للمالية،
- المفتش العام للإدارة الترابية،
- خمسة رؤساء للجماعات المحلية يقترحون من طرف وزير الداخلية،
- عشرة مديرين للإدارات المركزية مكلفين بتدبير الموارد البشرية يختارون بالتناوب،
- ممثلي الموظفين الرسميين والنواب
- أربعة وعشرين عضوا رسميا يمثلون الإدارة والجماعات المحلية يقابلهم عدد مماثل من النواب؛
- أربعة وعشرين عضوا يمثلون الموظفين يقابلهم عدد مماثل من الأعضاء النواب.
- ستة عشر ممثلا رسميا وستة عشر ممثلا نائبا ينتمون إلى الهيئة الناخبة المتألفة من جميع ممثلي الموظفين الرسميين باللجان الإدارية المتساوية الأعضاء المركزية المنصوص عليها في الفصل 32 المكرر من المرسوم رقم 2.59.0200 بتاريخ 5 مايو 1959 المتعلق باللجان الإدارية المتساوية الأعضاء؛
- ثمانية ممثلين رسميين وثمانية ممثلين نواب عن موظفي الجماعات المحلية، ينتمون إلى الهيئة الناخبة المتألفة من الممثلين الرسميين لموظفي هذه الجماعات باللجان الإدارية المتساوية الأعضاء.

3.2.1.3- نظام الاقتراع وكيفيات التصويت في المجلس الأعلى للوظيفة العمومية:

تجرى انتخابات ممثلي الموظفين الرسميين والنواب بالمجلس الأعلى للوظيفة العمومية عن طريق الاقتراع باللائحة وبالتمثيل النسبي وفق قاعدة المعدل الأقوى ودون استعمال طريقة مزج الأصوات والتصويت التفاضلي. ويتم توزيع مقاعد ممثلي الموظفين الرسميين والنواب على اللوائح حسب الترتيب التسلسلي للمترشحين. ويباشر التصويت عن طريق المراسلة بالبريد فقط.

4.2.1.3- تسيير المجلس الأعلى للوظيفة العمومية:

يجتمع المجلس الأعلى للوظيفة العمومية إما في إطار جمع عام، وإما في إطار لجان فرعية ثنائية متساوية الأعضاء. ويعقد جمعه العام تحت رئاسة الوزير الأول أو السلطة الحكومية المكلفة بالوظيفة العمومية، مرة واحدة في السنة، غير أنه يمكن له أن يعقد جمعا عاما استثنائيا إذا دعت الضرورة.

ويشارك في أشغال الجمع العام جميع الأعضاء الممثلين الرسميين للإدارة والجماعات المحلية وجميع الأعضاء الممثلين الرسميين للموظفين في المجلس الأعلى للوظيفة العمومية. ويوجه رئيس المجلس إلى الأعضاء، خمسة عشر يوما قبل انعقاد كل جمع عام دعوة لهذا الغرض مشفوعة بجدول الأعمال ومرفقة بكل الوثائق الضرورية، ويخبرهم بتاريخ ومكان عقد الجمع العام ومدة أشغاله وجدول أعماله ويوجه إليهم جميع الوثائق المعروضة على أنظار المجلس، ولا يحضر هؤلاء الأعضاء النواب الاجتماعات إلا إذا تعذر على الأعضاء الرسميين ذلك.

ويتداول الجمع العام في القضايا المعروضة عليه ويبدي رأيه فيها في تقارير ترفع إلى رئيس الحكومة؛ لا تصح مداولات الجمع العام للمجلس إلا إذا حضر افتتاحه ثلثا الأعضاء على الأقل؛ وإذا لم يكتمل النصاب القانوني يوجه الرئيس إلى الأعضاء دعوة ثانية في أجل لا يتعدى ثمانية أيام، ويجتمع المجلس حينئذ بصفة صحيحة مهما كان عدد الأعضاء الحاضرين؛ ويفصل المجلس في القضايا المعروضة عليه بالتصويت، وعند تعادل الأصوات يرجح الجانب الذي ينتمي إليه الرئيس؛ ويمكن للمجلس أن يستشير كل هيئة أو شخصية من ذوي الاختصاص في القضايا المعروضة عليه أو المدرجة في جدول الأعمال.

3.1.3- المنظمات النقابية:

ينص الفصل 8 من الدستور على أن تساهم المنظمات النقابية للأُجراء، في الدفاع عن الحقوق والمصالح الاجتماعية والاقتصادية للفئات التي تمثلها، وفي النهوض بها.

ويتم تأسيسها[339] وممارسة أنشطتها بحرية، في نطاق احترام الدستور والقانون ومعايير تخويلها الدعم المالي، وكيفيات مراقبة تمويلها.

---

[339]= يترتب، مباشرة عن تأسيس وإنشاء نقابة مهنية، اكتسابها للشخصية المعنوية، الاعتبارية، إذا كانت وفق أحكام القانون"، وتتمتع، حسب ما جاءت به المادة 404 من مدونة الشغل، بالأهلية المدنية، وبالحق في التقاضي. ويمكن لها أن تمارس، ضمن الشروط والإجراءات

ومبدئيا يعتبر الشخص حرا في أن ينخرط أو لا ينخرط في منظمة نقابية[340]، ويمنع أي تمييز بين المنخرطين. وقد ونص عليه الفصل 14 من قانون الوظيفة العمومية، على أن يمارس الموظف الحق النقابي ضمن الشروط المنصوص عليها في التشريع الجاري به العمل ولا ينتج عن الانتماء أو عدم الانتماء إلى نقابة ما أية تبعية فيما يرجع لتوظيف المستخدمين الخاضعين لهذا القانون الأساسي العام وترقيتهم وتعيينهم أو فيما يخص وضعيتهم الإدارية بصفة عامة.

والنقابة باعتبارها تنظيما جماعيا تملك الصلاحية في المجال الإداري لتمثيل الموظفين والدفاع عن مصالحهم بخلاف ما إذا ترك الأمر للمجهودات الفردية، ويعتبر هذا الحق أحد الضمانات الأساسية لحماية الموظفين من شطط الإدارة وتعسفها[341].

المنصوص عليها قانونا، جميع الحقوق التي يتمتع بها المطالب بالحق، المدني لدى المحاكم، في كل ما له علاقة بالإعمال التي تلحق ضررا مباشرا، أو غير مباشر، بالمصالح الفردية، أو الجماعية، للأشخاص الذين تعمل على تأطيرهم، أو بالمصلحة الجماعية للمهنة، أو الحرفة التي تتولى تمثيلها". وبالمقابل تلتزم النقابة باحترام الحدود القانونية المرسومة لها.

غير أن العمل النقابي، سواء داخل المغرب أو خارجه، تحكمه مجموعة من المفاهيم، والمبادئ العامة، التي يتعامل معها المشرع، وتختلف بشكل نسبي من بلد لآخر.

[340]= نشأت النقابات نتيجة للتحركات العمالية الأولى في مواجهة استغلال العمال، مع بداية الثورة الصناعية في بدايات القرن التاسع عشر. وقد نجحت الحركة العمالية في إقرار حق النقابات ضمن الاتفاقيات والتشريعات الدولية، فبعد قيام منظمة العمل الدولية، إثر قيام الأمم المتحدة، عقب الحرب العالمية الثانية، أقرت العديد من المواثيق الدولية الحق في إنشاء النقابات. وقد أقرت الاتفاقية الدولية رقم 87 لسنة 48 الحركة النقابية وحماية حق التنظيم النقابي، ونصت على المبادئ الآتية:

–المادة1: للعمال وأصحاب الأعمال دون تمييز من أي نوع الحق في إنشاء ما يختارونه هم أنفسهم من منظمات ولهم كذلك دون أن يرتهن ذلك بغير القواعد المنظمة المعنية الحق في الانضمام إلى تلك المنظمات وذلك دون ترخيص سابق.

–المادة 2: لمنظمات العمال وأصحاب الأعمال حق وضع دساتيرها وأنظمتها وانتخاب ممثليها في حرية تامة وتنظيم إدارتها وأنشاطها.

–المادة 3: تمنع السلطات العامة من أي تدخل من شأنه أن يحد من هذه الحقوق ويحول دون ممارستها المشروعة.

– المادة 4: لا تخضع منظمات العمال أو أصحاب الأعمال لقرارات الحل أو وقف العمل التي تتخذها سلطة إدارية.

–المادة 5: لمنظمات العمال وأصحاب الأعمال حق تكوين اتحادات حلافية –تحالف– والانضمام إليها.

– المادة 8: لا يجوز للقانون الوطني ولا للأسلوب الذي يطبق به انتقاص الضمانات المنصوص عليها في هذه الاتفاقية.

–المادة 11: يتعهد كل عضو من أعضاء منظمة العمل الدولية أي كل دولة من الدول الأعضاء بأن تكون هذه الاتفاقية نافذة إزاءه باتخاذ جميع التدابير اللازمة والمناسبة وفى تمكين العمال وأصحاب الأعمال من ممارسة حق التنظيم النقابي في حرية. وقد وأصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ويكون بدء تنفيذه 3 يناير 1976.

وينص العهد في الجزء، المادة 2: بأن تتعهد الدول الإطراف بأن تتخذ ما يلزم من خطوات لضمان التمتع الفعلي بالحقوق المعترف بها.

[341]= ينظم الفصل 46 المكرر ثلاث مرات من خلال قانون 50–05، بتغيير وتتميم الظهير الشريف رقم 1.58.008 التفرغ النقابي بالنص على أن "يكون الموظف مستفيدا من التفرغ النقابي عندما يبقى تابعا لإطاره بإدارته الأصلية وشاغلا لمنصبه المالي بها ويزاول مهامه بإحدى النقابات الأكثر تمثيلا. ويظل الموظف المتفرغ لدى إحدى النقابات الأكثر تمثيلا متمتعا، في إدارته الأصلية، بجميع حقوقه في الأجرة والترقية والتقاعد. لتحديد المنظمة النقابية الأكثر تمثيلا يتعين الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

– الحصول، على الأقل، على 6% من مجموع الممثلين المنتخبين برسم اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء على الصعيد الوطني؛

– الحصول، على الأقل، على 35 % من مجموع الممثلين المنتخبين برسم اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء على صعيد الوزارة ؛

– الاستقلال الفعلي للنقابة؛

– القدرة التعاقدية للنقابة.

وتجدر الإشارة إلى أن المشرع المغربي لم يعرف النقابة المهنية، وإنما اكتفى بتحديد وظائفها في محاولة لتميزها عن باقي المؤسسات الجمعوية، وكذا ليتمكن من رسم حدود لممارسة نشاطها، فقد جاء في نص المادة 396 من مدونة الشغل أن"تهدف النقابات المهنية... إلى الدفاع عن المصالح الاقتصادية والاجتماعية والمعنوية والمهنية الفردية منها والجماعية للفئات التي تؤطرها وإلى دراسة وتنمية هذه المصالح وتطوير المستوى الثقافي للمنخرطين؛ وتساهم في التحضير للسياسة الوطنية، وتستشار في جميع الخلافات والقضايا التي لها ارتباط بمجال تخصصها".

2.3- الحماية القانونية:

يتعين على الإدارة أن تحمي الموظفين من التهديدات والتهجمات والإهانات والتشنيع والسباب التي قد يستهدفون لها بمناسبة القيام بمهامهم، وتعوض إذا اقتضى الحال وطبقا للنظام الجاري به العمل، الضرر الناتج عن ذلك في كل الأحوال التي لا يضبطها التشريع الخاص برواتب التقاعد وبضمانة الوفاة، حيث إن الدولة هي التي تقوم مقام المصاب في الحقوق والدعاوي. وإذا كان أحد الموظفين متابعا من طرف الغير بسبب هفوة ارتكبها في عمله، فيلزم الدولة تحمل الغرامات المالية المحكوم بها.

والواقع أن القضاء الإداري، ما وجد، في الأصل، إلا لحماية الموظف، خصوصا، من شطط[342] الإدارة في استعمال السلطة، والتجاوز في الاختصاصات، والتعسفات الإدارية، ورفع التعدي عنه.

3.3- الحماية القضائية:

4- الطعن في القرارات الإدارية:

تقوم السلطة الإدارية في ممارسة نشاطها بأوجه مختلفة تتمثل في أعمال مادية وأخرى قانونية، فالأعمال المادية هي مدر وقائع تصدر عن الإدارة بغيران يصاحبها قصد ترتيب آثار قانونية، أما الأعمال القانونية فمنها اتجاه إرادة الإدارة إلي إحداث آثار قانونية معينة مؤثر أساسيا في الحياة القانونية التي تعيشها ويعيشها معها الأفراد. ويمثل القرار الإداري في ذاته أهم امتيازات الإدارة تمارس كوسيلته كل نشاطها بطريقة ترتب الحقوق وتفرض الالتزامات المنفردة والملزمة.

1.4- القرار الإداري:

1.4. 1- تعريف القرار الإداري وأنواعه:

1.1.1.4- تعريف القرار الإداري:

♦- تحديد المعنى:

لم تعرف التشريعات المختلفة المتعلقة بالسلطة الإدارية وأنشطتها القرارات الإدارية وإنما اختصرت النصوص التشريعية المتناثرة هنا وهناك بالإشارة فقط إلى القرارات الإدارية.

342= شطط: مصدر شط يشط :مجاوزة الحد وظلم وتباعد عن الحق. وشطَّط الغُزاةُ في النَّكيل بالمُواطنين بالغوا في تعذيبهم، وأفرطوا في التنكيل بهم. جاء في القرآن الكريم { فَاحْكُمْ بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَلاَ تُشَطِّطْ: لا تبالغ في الظّلم، والبُعْد عن الحقّ: معجم اللغة العربية المعاصر.

وهناك العديد من النصوص المفترقة في فروع النظام القانوني السائد التي تشير إلى القرارات الإدارية دون التعرض لتعريفها وتحديد مفهومها فتركت مهمة التعريف بالقرار لاجتهاد كل من الفقه والقضاء.

وقد تصدى بعض الفقهاء في القانون الإداري لتعريف القرارات الإدارية[343]، فذهب:

– أيوان دوبي إلى أنه:" كل عمل إداري بقصد تعديل الأوضاع القانونية كما هي قائمة وتحت صدوره أو كما ستكون في لحظته مستقبلة معينة"؛

– بونارد إلى أنه:" كل عمل إداري يحدث تغييرا في الأوضاع القانونية القائمة"؛

يُعرف العميد هوريو القرار الإداري النافذ بأنه" تصريحٌ وحيد الطرف عن الإرادة صادرٌ عن سلطة إدارية مختصة بصيغة النفاذ، بقصد إحداث أثر حقوقي".

بينما يُعرفه الأستاذ فالين بأنه " كل عمل حقوقي وحيد الطرف صادر عن رجل الإدارة المختص، بوصفه هذا ، وقابلٌ بحد ذاته أن يُحدث آثاراً حقوقية"[344].

ويمكن القول: إنه عمل قانوني إنفرادي يصدر بالإرادة المنفردة الحرة لإحدى السلطات الإدارية في الدولة ويحدث آثارا قانونية بإنشاء وضع قانوني جديد، أو تعديل، أو إلغاء وضع قانوني قائم فعلا؛ أو هو، بإيجاز، كل عملٍ صادر من فرد أو هيئة تابعة للإدارة أثناء أداء وظيفتها.

♦– خصائص القرار الإداري:

نستنتج من التعريف السابق للقرار الإداري الخصائص الآتية:

• القرار الإداري عمل قانوني يخلق آثارا قانونية عن طريق إنشاء مراكز قانونية عامة أو خاصة لم تكن موجودة و قائمة.

• القرار الإداري عمل قانوني صادر عن سلطة إدارية مختصة أي أن القرارات الإدارية أعمال التي تصدر من السلطات السياسية والتشريعية والقضائية التي لا تعتبر قرارات إدارية وفقا للمعيار العضوي السائد حاليا في القانون الوضعي كأصل عام.

• القرار الإداري عمل قانوني إنفرادي صادر من سلطة إدارية بإرادتها المنفردة والملزمة، وهو بذلك يختلف القرار الإداري عن العقد الإداري باعتباره عملا إداريا قانونيا اتفاقيا ورضائيا بناء علي توافق إرادتين متقابلتين، إرادة السلطة الإدارية، وإرادة الطرف المتعاقد معها.

♦– تمييز القرارات الإدارية عن العمل الحكومي:

تتفرع السلطة التنفيذية التي يُصطلح عليها بالوظيفة التنفيذية في الدولة إلي فرعيين أساسيين هما الحكومة والإدارة العمومية للدولة.

---

[343]= القانون الإداري للدكتور عمار عوابدي –ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثالثة دار العلوم والنشر والتوزيع ص239–240.

[344]= انظر الوجيز في الحقوق الإدارية الدتور عدنان العجلاني دمشق 1961

وتختص الحكومة بالوظيفة الحكومية، بينما تختص الإدارة العمومية بالوظيفة الإدارية، ما يجعل عملية التمييز بين القرارات الإدارية والعمل الحكومي صعبة ومعقدة نظرا للتداخل والتشابك في الاختلاط العضوي والماد القوي بين العمل الحكومي والقرار الإداري، لكن ذلك لا يعفي من ضرورة محاولة التمييز بين المعيار العضوي والمادي والمركب والمختلط.

♦- على أساس المعيار العضوي:

المقصود به التركيز والاعتماد على صفة السلطة العمومية التي صدر منها العمل أو التصرف وطبيعة وصفة النشاط، هل هو عمل إداري، أي قرار إداري أم لا، دون النظر إلى ماهية العمل ذاته.

♦- على أساس المعيار المادي:

يعتبر العمل إداريا على أساس المعيار المادي إذا كان بطبيعته ومضمونه متصلا ومرتبط بالوظيفة العمومية.

ويتميز العمل الإداري عن العمل الحكومي بوجه خاص بكون الوظيفة الحكومية تتعلق بالمسائل الاستثنائية والأمور الخاصة بالوحدة السياسية والمصالح العليا، بينما الإدارية تتعلق بتصريف شؤون البلاد.

♦- أساس المعيار المركب أو المختلط:

يصدر العمل الحكومي من السلطات والهيئات الحكومية العليا التي ترأس الإدارة العمومية، وغالبا ما يتضمن العمل المشاركة في رسم مضمون السياسات العمومية، أو القيام بعملية صياغتها، وتنفيذها وفقا للدور المحدد لها في النظام الدستوري والسياسي السائد في الدولة، بينما يعتبر العمل قرارا إداريا إذا ما صدر من الإدارة العمومية التي تحتل مرتبة أدنى من الحكومة في تدرج هيكل الوظيفة التنفيذية وترتبط بالحكومة بعلاقة التبعية والخضوع والطاعة.

2.1.1.4- أركان القرار الإداري:

اتفق الفقه الحقوقي على أن للقرار الإداري أركانا أساسية يجب توافرها فيه ليكون صحيحاً، فإذا لم يستوفِ العقد أركان انعقاده فإنه يكون باطلا، وفي بعض الأحيان منعدما، ومن ثم يفقد طبيعته القانونية ويتحول إلى عمل مادي منعدم الأثر القانوني، بمعنى آخر، يقوم القرار الإداري، باعتباره تصرفا قانونيا، على أركان أساسية، إذا فقد أحدها شابه البطلان أو الانعدام:

♦- الأركان الشكلية:

♦= ركن الاختصاص:

ركن الاختصاص في القرار الإداري يمكن أن تعرفه بأنه:" الصفة القانونية أو القدرة القانونية التي تعطيها القواعد القانونية المنظمة للاختصاص في الدولة شخصا معينا ليتصرف ويتخذ القرارات

الإدارية باسم ولحساب الوظيفة الإدارية في الدولة. والاختصاص في القرارات الإدارية قد يكون اختصاصا مقيدا، وقد يكون اختصاصا تقديريا، وقد يكون فرديا أو منفردا. ويكون ركن الاختصاص:

– مقيدا عندما تكون السلطة الإدارية المختصة بإصداره لا تتمتع بحرية التصرف وسلطة التقدير.

– مستقلا ومنفردا عندما يمارس رجل السلطة الإدارية المختصة في اتخاذ قرارات إدارية بصورة مستقلة لا يشاركه في ذلك أية جهة أو سلطة أخرى[345].

♦= ركن الشكل:

المقصود بركن الشكل مجموعة الشكليات التي تكون الإطار الخارجي الذي يبرز إرادة السلطة الإدارية في اتخاذ وإصدار قرار إداري معين[346].

مما ذكر يبرز دور القضاء الإداري في إقامة التوازن الدقيق بين الحفاظ على المصلحة العامة وحماية الحقوق والحريات الفردية عن طريق قواعد الشكل وعدم عرقلة النشاط الإداري.

♦– الأركان الموضوعية:

♦= ركن السبب:

الحالة الواقعية أو القانونية السابقة على القرار التي تدفع الإدارة إلى إصدار القرار؛ فتقديم أحد الأساتذة، مثلا، طلبا بإحالته على التقاعد يمثل السبب القانون المبرر لاتخاذ قرار إداري بذلك.

---

[345] = الدكتور عمار عوابدي: المرجع السابق، ص118–119.

[346]= يُقصد بالشكل في القرار الإداري المظهر الخارجي الذي يبدو فيه القرار والإجراءات التي تُتبع في إصداره. وتهدف الشكليات إلى ضمان حسن سير المرافق العامة من ناحية، وضمان حقوق الأفراد من ناحية أخرى، كما أنها تشكل ضمانةً للإدارة نفسها تمنعها من الارتجالية والتسرع وتهديد حقوق الأفراد وحرياتهم، باتخاذ قرارات غير مدروسة، أي أنها ليست مجرد روتين أو عقبات أو إجراءات إدارية لا قيمة لها. يقول الفقيه الألماني ايهرينغ؛ إن الشكليات والإجراءات تُعد الأخت التوأم للحرية وهي العدو اللدود للتحكم والاستبداد. ولكن يجب التنويه إلى أن التشدد في موضوع الإجراءات قد يؤدي إلى تسهيل عمليات من قِبل أصحاب العلاقة أو إلى التدخلات من قِبل الهيئات السياسية أو الاقتصادية، كما قد ينجم عنه الإبطاء الشديد في سير المرافق العامة. ورغم ذلك فإن إخضاع السلطات الإدارية لبعض الإجراءات الشكلية يشكل ضمانةً قوية للأفراد.

والأصل أن القرار الإداري لا يخضع لشكلٍ معين إلا إذا نصّ القانون على خلاف ذلك بأن استلزم كتابته أو احتواءه على بياناتٍ معينة كذكر سبب القرار مثلا، أو استوجب لإصداره اتخاذ إجراءات محددة كأخذ رأي فرد أو هيئة، أو إجراء التحقيق اللازم.

وهكذا فقد تطلب القضاء الفرنسي من الإدارة التقيد بالإجراءات والشكليات المنصوص عليها في القوانين والأنظمة ولا سيما الإجراءات الجوهرية المتعلقة بمصالح الأفراد. وفي حال سكوت النصوص التشريعية أو التنظيمية فإن قواعد الشكل والإجراءات غالبا ما يجري بالإحالة إلى مبدأٍ مماثلٍ لذلك الذي يُستخدم في تحديد الاختصاص، وهذا يعني مبدأ الإجراءات الموازية؛ أي أنه في حالة ضرورة إتباع إجراءات معينة من أجل اتخاذ قرارٍ ما وفقا للنصوص القانونية أو التنظيمية، فإن هذه الإجراءات يجب إتباعها من أجل اتخاذ قرارٍ معاكس للأول. ومع ذلك فإن هذا المبدأ ليس مطلقاً، بل له استثناءات كثيرة، فإذا كان يُشترط في منح ترخيصٍ ما أخذ رأي مجلس الدولة مُسبقا، فإن رفض هذا الترخيص لا يحتاج للحصول على الرأي المُسبق. غير أن عيب عيب الشكل لا يؤدي إلى بطلان القرار الإداري إلا إذا نصّ المشرع صراحةً على البطلان في حالة عدم استيفاء الشكل المطلوب، أو إذا كان عيب الشكل جسيماً أو جوهريا بحيث أن تلافيه كان يمكن أن يؤثر في مضمون القرار أو يغير من جوهره.

أما مسائل الإجراءات والشكليات الثانوية التي لا تؤثر في سلامة القرار موضوعياً والمُقررة لمصلحة الإدارة فلا تُرتب البطلان، وذلك من باب عدم المبالغة في التمسك بالشكليات.

ولكي يوجد ركن السبب في القرار الإداري، لا بد من توافر عناصره الثلاثة:

^ وجود العنصر الوجود المادي القانوني:

^ تكييف قانوني صحيح للوقائع المادية أو القانونية، وتقدير سليم من موظف السلطة الإدارية

^ كون السبب المستند عليه، حقيقيا، ومحققا، وقائما، ومستمرا، وحالا، وقت صدور القرار.

♦= ركن المحل:

يقصد بمحل القرار الإداري موضوع القرار المتمثل في الآثار القانونية التي يحدثها القرار الإداري مباشرة بالتغيير في المراكز القانونية سواء بالإنشاء أو التعديل أو بالإلغاء. ويشترط في محل القرار الإداري:

^- أن يكون ممكنا:

ويقصد بهذا الشرط أن يكون محل القرار ممكنا من الناحية القانونية أو من الناحية الواقعية فإذا استحال هذا المحل قانونا فإن القرار الإداري يصبح منعدما.

^- أن يكون محل القرار الإداري جائزا:

إذ يلزم أن يكون هذا المحل من الجائز إحداثه وتحقيقه في ظل الأوضاع القانونية القائمة أما إذا كان محل القرار الإداري غير جائز قانونا فيكون من المستحيل تحقيقه.

♦= ركن الغاية من القرار الإداري:

يعرف ركن الهدف بأنه الأثر البعيد والنهائي وغير المباشر الذي يستهدفه متخذ القرار الإداري في قراره، وهو في الغالب تحقيق المطالب العامة، كضمان حسب سير المرافق العمومية بانتظام، أو الضبط الإداري وتحقيق المحافظة على النظام العام في الدولة[347].

1.4. 2- أنواع القرارات الإدارية:

تتنوع القرارات الإدارية إلى أنواع:

1.4. 1.2- القرارات الإدارية من حيث التكوين:

♦- القرارات البسيطة والمركبة:

♦= القرارات البسيطة:

يقصد بالقرارات البسيطة تلك القرارات التي تصدر بصفة مستقلة عن غيرها من القرارات، أي أنها تكون قائمة بذاتها، ولا ترتبط بقرارات أخرى، أو عمل قانوني آخر.

وتندرج تحتها معظم القرارات الإدارية البسيطة كقرار تعيين الموظفين أو قرار توقيع عقوبة تأديبية على موظف عمومي أو القرار الصادر بمنح ترخيص.

---

[347]= الدكتور عمار عوابدي المرجع السابق، ص 126.

أما القرارات المركبة، فهي التي تدخل في تكوين عمل قانوني إداري مع القرارات الأخرى، إذ تعتبر "القرارات الإدارية البسيطة" من اختصاص الهيئات الإدارية اللامركزية التي تقوم على توزيع الوظيفة الإدارية بين الجهاز الإداري المركزي وهيئات مستقلة على أساس إقليمي.

♦= القرارات الإدارية المركبة:

هي من اختصاص الهيئات المركزية صفتها السلطة المركزية التي تباشر جميع الاختصاصات في جميع أنحاء الدولة إما بنفسها أو بواسطة موظفين تابعيين لها. ومن بين قرارات الإدارة المركزية المهمة القرارات الملكية، المراسيم التنفيذية قرارات مجلس الحكومة.

♦- القرارات المنشئة والكاشفة:

♦= القرارات المنشئة:

هي القرارات التي ينتج عنها إنشاء مراكز قانونية جديدة أو إحداث تغيير في المراكز القانونية القائمة بالتعديل أو الإلغاء سواء كانت هذه المراكز عامة أو خاصة.

وعلى كل حال إن معظم القرارات الإدارية إما منشئة أو معدلة أو ملغية كقرار فصل موظف.

♦= القرارات الكاشفة:

ينحصر دور القرارات الكاشفة في تأكيد مركز قانوني موجود من قبل أو تقرير حالة قائمة مسبقا مثل القرار الصادر بفصل موظف صدرت ضده بعقوبة جنائية أو مقيدة للحرية في جريمة مخلة بالشرف. وتتجلى أهمية التفرقة بين النوعين من القرارات وجهين:

• لا تنتج القرارات الإدارية المنشئة، في مجال مبدإ رجعية القرارات الإدارية أثارها إلا بالنسبة للمستقبل، أما القرارات الإدارية الكاشفة فتترتب أثارها من تاريخ نشأة المركز القانوني الذي تقرره أو تكشف عنه.

• تبرز أهمية التفرقة بين القرارات الإدارية المنشئة والكاشفة في مسألة سحب القرارات الإدارية، حيث يجوز للإدارة سحب القرارات الإدارية الكاشفة بشكل مطلق، في حين أن القرارات المنشئة لا يجوز سحبها كلها بل سحب بعضها.

1.4. 2.2- القرارات من حيث الآثار:

تنقسم القرارات الإدارية من حيث آثارها إلى النافذة في حق الأفراد وغير النافذة في حقهم.

♦- القرارات الإدارية النافذة في حق الأفراد:

تتدرج غالبية القرارات الإدارية في نوع القرارات النافذة في حق الأفراد، الملزمة لهم، غير أن هناك قرارات إدارية لا تتمتع بهذه الخاصية، فهي غير نافذة في حق الأفراد وغير ملزمة لهم، ولا يحتج بها عليهم.

وموضوع القرارات النافذة في حق الأفراد في ميدان العمل الوظيفي، وتنظيم الإدارات المختلف، وتوزيع العمل والمسؤولية بين الموظفين العموميين عن طريق الإجراءات التنظيمية الداخلية، بما تتضمنه من منشورات وتعليمات، يصدرها الرؤساء الإداريون ويوجهونها إلى مرؤوسيهم بقصد بيان كيفية تنفيذ القوانين أو تفسيرها.

♦- القرارات الإدارية غير النافذة في حق الأفراد:

أما القرارات الإدارية غير النافذة في مواجهة الأفراد فهي التي تشكل ما يعرف باسم إجراءات التنظيم الداخلي وأمثلتها كثيرة منها علي الخصوص المنشورات والتعليمات والدوريات والأوامر المصلحية والتوجيهات الصادرة من السلطات الإدارية الرئاسية والموجهة إلى الموظفين.

1.4. 2.2- القرارات من حيث خضوعها لرقابة القضاء:

من القرارات الخاضعة للرقابة القضائية وغير الخاضعة لها:

♦- القرارات الإدارية الخاضعة للرقابة:

وفقا لمبدإ المشروعية أو مبدإ سيادة القانون، تخضع جميع القرارات الإدارية النهائية بالمعنى السابق تحديده لرقابة القضاء الإداري.

♦- القرارات الإدارية غير الخاضعة للرقابة:

أما القرارات الإدارية التي لا تخضع لرقابة القضاء فهي "القرارات الإدارية التي تشكل ما يعرف بنظرية أعمال الحكومة أو أعمال السيادة[348]، أو لا تخضع لرقابة القضاء بناء على نص قانوني.

2.4- مسطرة الطعن في القرارات الإدارية:

القرارات الإدارية التي تصدر في حق الموظف لا تؤثر دوما بشكل إيجابي على مسار حياته الإدارية، إذ في كثير من الأحيان تكون آثارها سلبية عليه دون أن تقوم على مشروع يبررها، ولذلك أحاط المشرع الموظف بمجموعة من الضمانات حماية له من انحراف الإدارة في استعمال سلطتها القانونية. وتستمد هذه الضمانات وجودها وقوتها القانونية من مبدإ المشروعية الذي يحتم على دولة القانون الحديثة الخضوع لمختلف الأحكام القانونية الجاري بها العمل.

ومن بين أهم هذه الضمانات الممنوحة للموظف حقه في الطعن في القرارات الإدارية التي يعتبرها متسمة بعدم المشروعية.

في هذا الصدد يمكن الموظف العمومي أن يختار بين مسطرتين في الطعن أو هما معا:

1.2.4- المسطرة الإدارية:

أورد المشرع المغربي أحكام المسطرة الإدارية المتبعة في إطار القضاء الإداري في ثلاثة قوانين:

---

[348]= نظرية أعمال السيادة من صنع وخلق مجلس الدولة الفرنسى. فقد أنشأ نابليون بونابرت مجلس الدولة الفرنسى الثورة الفرنسية. وكان الهدف من تأسيسه هو تولية مهمة الفصل فى المنازعات الإدارية.

1- ظهير 27-9-1957 المؤسس للمجلس الأعلى.

2- قانون المسطرة المدنية.

3- القانون المحدث للمحاكم الإدارية.

يجعل الظهير المؤسس للمجلس الأعلى سلوك المسطرة الإدارية، أو ما يعرف بالتظلم الإداري إجراء إلزاميا، بمعنى أنه لا يجوز رفع دعوى بإلغاء أي قرار صادر عن الإدارة قبل التظلم، غير أنه سوغ تقديم طلب الإلغاء داخل أجل شهرين حسب الفصل 14 تحسب من تاريخ الرفض الكلي أو الجزئي. أما قانون المسطرة المدنية فقد نص في مادته 360 على أن سلوك مسطرة التظلم الإداري قبل رفع دعوى الإلغاء إجراء اختياري بحيث يجوز للموظف المتضرر أن يطرح نزاعه مع الإدارة مباشرة على القضاء الإداري؛ فالمعني بالأمر يمكنه اللجوء إلى التظلم الإداري شرط احترام الآجال المضروبة لذلك، وهي ستين يوما ابتداء من تاريخ نشر أو تبليغ المقرر المطعون فيه.

ويعتبر سكوت الإدارة عن الرد على طلب التظلم أكثر من ستين يوما رفضا ضمنيا، مما يمكن معه صدور قرار الإدارة، سواء كان رفضا ضمنيا بالسكوت أو رفضها صريحا.

لكن، حينما دخل قانون المحاكم الإدارية حيز التطبيق، فقد أصبحت القاعدة العامة هي عدم لزوم سلوك المسطرة الإدارية قبل رفع التظلم القضائي شرط اتباع المسطرة المذكورة وضمن الآجال المنصوص عليها في الفصل 360 من قانون المسطرة المدنية[349].

يعتبر التظلم الإداري مسطرة يتم اتباعها في إطار القضاء الإداري كوسيلة يدفع بها الموظفون أو غيرهم من الأشخاص الإدارة إلى التراجع عن قرارات أصدرت في حقهم.

ويوجه التظلم إلى الجهة مصدرة القرار لحثها على تسوية النزاع بشكل ودي، وله ثلاثة صور:

^- صور التظلم الإداري: Le Recours administratif

^= التظلم الاستعطافي أو الاسترحامي:

يقوم المعني بالأمر بالتظلمالاستعطافي أو الاسترحامي من خلال توجيه طلب إلى المسئول الإداري عن القرار لتبصيره ببعض ما شاب قراره من عيوب ومخالفة للقانون، ويطلب منه إعادة النظر في قراره وفقا لمبدأ المشروعية.

---

[349]= لا يجوز الطعن في القرار الإداري بالإلغاء إلا إذا اكتسب صفة نهائية، أي أصبح قابلا للتنفيذ دون أن توقفه سلطة إدارية أخرى يكون لها حق التعقيب عليه أو التصديق عليه ومثال ذلك، القرارات التأديبية الصادرة عن المجلس التأديبي فهي تعتبر مجرد مقترحات وليست قرارات نهائية لأنها تخضع إلى تصديق السلطة التي تملك حق التأديب، وبالتصديق عليها من طرف تلك السلطة تصبح قرارات إدارية نهائية يمكن أن تكون موضوعا للطعن بالإلغاء .

أن يكون مضرا بمصلحة من مصالح الطاعن: لا يكون القرار الإداري محل أي طعن بالإلغاء ما لم ينشأ عن إصداره تأثير في المركز القانوني للموظف المعني بالأمر. أما القرارات التي لا ينشأ عنها أي تأثير في الوضع الإداري والقانوني للموظف، فلا تعتبر في مجال الطعن بالإلغاء؛ ومثالها قرار الإدارة بإحالة أحد الموظفين إلى الفحص الطبي.

^= التظلم الرئاسي:

ويوجه فيه المعني بالأمر تظلمه إلى رئيس المسئول الإداري الذي اتخذ القرار المعيب، فيقوم الرئيس بما يملكه من سلطة رئاسية، إذا تبين له صحة مطلب المتظلم، بسحب القرار المطعون فيه أو تعديله على الوجه الصحيح[350].

^= التظلم أمام لجنة إدارية خاصة:

ويقصد به، بالنسبة للوظيفة العمومية، اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء، التي تشكل في بعض الأحوال مجلسا للانضباط ينظر في ملفات المخالفات التأديبية للوظيفة. وتبت هذه اللجنة في التظلمات المطروحة عليها، إلا أن رأيها لا يتخذ صبغة قرار نهائي ملزم إلا بعد الموافقة عليه من طرف الرئيس صاحب الشأن في اتخاذ القرارات.

^- شروط تقديم التظلم الإداري، وآثاره:

^= شروط تقديم التظلم الإداري:

يشترط في تقديم التظلم الإداري أن يكون القرار الصادر في حق المتظلم قد أخذ صفته النهائية، وغير بشكل أو بآخر في الوضعية القانونية للمتظلم حيث لا يعتد بالتظلم الموجه ضد مشاريع القرارات التي تكون من قبيل الأعمال التحضيرية أو الملاحظات الشفوية أو الكتابية أو مجرد تدابير داخلية.

يرفع التظلم إلى الجهة الإدارية التي أصدرت القرار أو إلى الهيئات الرئاسية وذلك إما عبر السلم الإداري أو بواسطة رسالة مضمونة مع الإشعار بالتوصل.

ولكي يكون طلب التظلم الإداري سليما، قانونيا، ومنتجا لآثاره التأديبية يلزم أن يتضمن بعض البيانات منها:

- اسم رافع التظلم، وعنوانه، وصفته.
- الإشارة إلى تاريخ صدور القرار الإداري، وتاريخ نشره، أو تبليغه أو العلم به علما يقينيا.
- بيان موضوع القرار، ومرتكزاته الإدارية والقانونية والواقعية وتعزيز ذلك بالوثائق اللازمة.
- احترام آجال تقديم التظلم كما هي محددة في القانون.

ويثبت المتضرر الضرر الحاصل له بكافة طرق الإثبات، ولا يترتب على التظلم وقف تنفيذ القرار.

^= الآثار المترتبة عن قبول التظلم الإداري:

إذا استجابت الإدارة إلى طلب المتظلم فإنها تسلك إحدى الطرق التالية:

---

[350]= محاضرات في القانون الإداري الدكتور بوجمعة رضوان جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء 1981 –القانون الإداري الدكتور ماجد راغب الحلو دار الكتب للطباعة والنشر 1977

v- سحب القرار:

سحب القرار المطعون فيه تحقيقا لرغبة المتظلم قبل أن يصبح محصنا بسقوط آجال الطعن المحدد في ستين يوما، ولا يطبق على القرارات الفردية التي تنتج عنها اكتساب الحقوق الفردية.

v- نسخ القرار:

تقوم الإدارة بإلغاء قرارها المطعون فيه بأثر رجعي وتستبدله بقرار آخر غير معيب.

v- تعديل القرار:

تملك الإدارة حق تعديل قراراتها بشكل يرفع عنها ما تتسم به من عيوب.

وعليه، وبعد التعرف على أحكام التظلم الإداري وقواعده وأجاله والآثار المترتبة عنه، يمكن القول إن النتيجة الطبيعية لهذه الوسيلة القانونية، هي:

- إما قبوله وبالتالي الاستجابة لطلب التظلم ورفع الحيف والتعسف عنه؛

- وإما أن ترفض الإدارة، صراحة أو ضمنا، التظلم ما يفتح أمام المتظلم طريق التظلم القضائي، فيرفع دعوى بالطعن في القرار المعيب بالإلغاء أمام المحكمة الإدارية في الآجال التي تم بيانها أعلاه.

3.4- التراسل الإداري: La correspondance administrative

التراسل الإداري شرايين الحياة الإدارية، ولكي يكون فعالا، ومتكامل الأدوار بين المتصل والمتصل به، ويساهم في نجاح التنظيم إداري. ويلزم أن يخضع التراسل الإداري لقواعد شكلية وموضوعية:

1.3.4- أولا: مفهوم[351] التراسل الإداري:

التراسل مظهر من مظاهر التواصل الإداري[352]، لا يخرج في مظهره عن القاعدة العامة التي تربط بين التواصل والتراسل.

1.1.3.4- تعريف التراسل الإداري:

يمكن تعريف التراسل بشكل عام بكونه عملية نقل، من شخص إلى آخر، معلومات يطابق منطوقها مفهومها؛ بمعنى نقل رسالة بطريقة تجعل المعنَى الذي يفهمه المستقبِل مطابقا للمعنى الذي يقصده المرسِل. ويمثل التراسل الإداري أحد أبرز مهام الإدارة، والموجه الرئيسي لنشاطاتها، ووظائفها من تخطيط وتنظيم، وتنسيق، وتوجيه، ورقابة. ويتكون التراسل من مختلف الوثائق الإدارية التي يتم من

---

[351]= المفهوم من الفهم، وهو معرفة الشيء بالقلب، وفهم فهما، وفهامة. وفهم الشيء عقله وعرفه. ومفهوم اسم مفعول من الفهم، وهو في الأصل اسم لكل ما فهم من نطق وغيره.

[352]= يبنى التصميم المتشعب لعملية التواصل على التمييز بين أمرين: الباث والرسالة والمتقبل، من جهة ، والسياق والقناة والنظام أو الدليل من جهة ثانية. ويحيل مفهوم "السياق" على مجموعة من الظروف والأوضاع والمحددات التي تكيف عملية التواصل وتؤطرها كالنطاق الزماني والمكاني والوضع الاجتماعي والنفسي، بينما يحيل مفهوم "النظام" على العلامات اللغوية أو غير اللغوية التي يتم استثمارها في تركيب الرسالة وفي تفكيكها، أما مفهوم القناة فيتصل بالمسلك المستعمل لتبليغ المعلومة-الرسالة، وقد يكون هذا المسلك صوتا مسموعا عند المشافهة، أو رسوما خطية عند الكتابة، أو أمورا أخرى كالأيقونات والعلامات...

خلالها التواصل كتابة مع الإدارة أو مع الموظفين كالمذكرات، والمراسلات الوزارية، والجهوية، والإقليمية، والأكاديمية، ورسائل الموظفين.

2.1.3.4- أنواع المراسلات الإدارية:

عرف ميدان الاتصال والتواصل تقدما تكنولوجيا هائلا، غير أنه لم يلغ بعد المراسلة الكتابية المعروفة بشكلها وطابعها وتداولها، وأثرها القانوني فظلت وسيلة معتمدة في مختلف الإدارات بمكوناتها وأسلوبها. وتصنف المراسلات الإدارية إلى شخصية وإدارية:

♦- الرسالة الشخصية:

تكتسي الرسالة الإدارية طابع الشخصية متى كانت موجهة من طرف الموظفين إلى رؤسائهم للتظلم أو التوضيح أو للحصول على وثيقة أو طلب تعويض أو امتياز.

وهذه الرسالة، التي تخضع إلى قواعد التحرير الإداري عموما، تتميز بالصيغ التالية:

♦= صيغة التسمية والنداء أو المخاطبة: Formule d'appel

يلزم ذكر اسم ولقب المخاطب بالرسالة وعنوانه تحت صفة المرسل في أسفل الوثيقة في الجزء الذي يقابل التوقيع بصيغة: سيدي المدير Monsieur le directeur أو سيدي الرئيس Monsieur le président

♦= صيغة الخاتمة:

تنتهي الرسالة الإدارية ذات الطابع الشخصي دائما بعبارة إبداء التحية والاحترام والتقدير:

- أرجو أن تتقبلوا، سيدي تحياتي الخالصة.
- أرجوكم، سيدي المدير، أن تتفضلوا بأسمى عبارات التقدير.
- تقبلوا، سيدي تحياتي.

♦- الرسالة الإدارية:

أما الرسائل الإدارية فهي الموجهة من قبل الإدارة إلى العاملين بالمؤسسة (المرؤوسين) لإخبارهم، أو استفسارهم أو لإجابتهم. وقد ترسل لتقديم الاقتراحات أو إجابات أو تبادل خبرات بين المصالح الإدارية المختلفة.

ويتطلب هذا النوع من الرسائل استعمال عدد من المفردات والعبارات والمصطلحات والصيغ الإدارية (Formules administratives) التي تسهل مهمة المحرر والقارئ معا لكونها تستجيب للضرورات الإدارية، وتتسم بفروق تعبيرية دقيقة؛ ما يعني أن للإدارة لغة خاصة، يتحتم على الموظف معرفتها والتعود على استعمالها[353].

---

[353]= ومن أمثلة ذلك:

- ردا على رسالتكم.....بتاريخ.....du.....N°En réponse a votre lettre
- خلال الزيارة التي قمتم بها لمصالحي بتاريخ ..... Lors de la visite que vous avez effectue

2.3.4- ضوابط التراسل الإداري:

1.2.3.4- قواعد التحرير الإداري وأساليبه:

التحرير هو الإنشاء والكتابة؛ ويعرف بأنه مجموع الوثائق التي تحررها الإدارة بواسطة موظفيها، وتستعملها كوسيلة اتصال بغيرها من المصالح الإدارية الأخرى، وللقيام بعملياتها المختلفة بغية الوصول إلى الهدف المسطر لها. ويعد الإلمام بقواعد التحرير ضروريا للتحكم في الشكل والمضمون، ويلزم الموظف إتقانها حتى يتسنى له نقل المعلومات إلى المخاطب بها، كما يفهمها هو.

♦- القواعد الشكلية:

ولحسن صياغة المراسلات الإدارية، لا بد من التقيد ببعض الشروط الشكلية والموضوعية:

♦= التصميم:

ويقصد بالتصميم عرض الموضوع في شكل نص منتظم ومنسجم ومتكامل[354]، لا فراغ فيه ولا تشطيب ولا محو.

♦= الورق:

يلزم أن يكون الورق ملائما من حيث اللون ويفضل الأبيض، وأن تكون نوعيته مناسبة أي ليس سميكا لكي لا تتضخم الملفات في الأرشيف وليس خفيفا جدا كي لا يكون عرضة للتمزق بعد سنوات قليلة. وتكتب الرسالة الإدارية، رسميا، في أوراق بيضاء، أو وزارية، من حجم (21 × 27 سم) أو (21 ×29.7 سم).

♦= الهوامش:

والمقصود بها الفراغات المتروكة من الجهات الأربعة للورقة وبداية ونهاية السطر. إذ أنه هناك أربعة هوامش يفضل أن تكون مساحتها ملائمة.

- يشرفني أن أخبركم ..... J'ai l'honneur de vous informer.
- يشرفني أن أحيل إليكم..... J'ai l'honneur de vous transmettre
- يشرفني أن أعرض عليكم..... J'ai l'honneur de vous exposer.

[354]= تختلف تصميم الرسالة Le corps de la lettre كما تختلف الرسائل الإدارية بين المصالح باختلاف المواضيع التي تدخل في نشاط الإدارة ويمكن ذكر أهمها كما يلي:

- رسالة التعليمـــــات Lettre D'instruction
- رسالة الإعـــــلام Lettre D'information
- رسالـــة الإجابـــة Lettre de la réponse
- رسالـــة التذكيـــر Lettre de Rappel
- رسالـــــة الاقتراح Lettre de proposition
- رسالـــــة الإحالة Lettre de transmission
- رسالة الإفادة بالاستلام Lettre D'accuse de Réception
- الرسالة الاستشارية Lettre de consultation

♦= المسافات:

وهي المساحات الفارغة من الكتابة، مسافة بين الكلمة والكلمة، مسافة بين السطر والسطر، مسافة بين الفقرة والفقرة، بشكل، وبطريقة يضفيان عليها شيئا من الجمالية والوضوح.

♦= الفقرات:

تتكون المراسلة من مجموعة من الفقرات حسب الأفكار الواردة بها حيث تمثل كل فكرة فقرة جديدة يلزم أن تبدأ بسطر جديد.

♦= الوضوح:

من شروط كتابة المراسلة الجيدة وضوح الفكرة وفهم الموضوع فهما تاما حتى يتسنى للقارئ فهم محتوى المراسلة؛ فقد قد تتعرض الرسالة للإهمال والضياع بسبب رداءة الخط أو عدم وضوحه، بحيث تتعذر قراءة أو فهم مضمون الرسالة. لذا لابد من إجادة الخط في المراسلات، وقد يُلجأ من أجل ذلك إلى الكتابة بالآلة الكاتبة أو بالحاسوب تحريا الوضوح والجلاء

♦= السلامة اللغوية:

والمقصول به دقة التعبير وخلوه من الأخطاء.

♦= الإيجاز: La Concision

يلزم المحرر الإداري أن يعبر عن فكرة معينة بأقل ألفاظ ممكنة وذلك بتجنب التكرار والعبارات التي تفيد التأويل والتفسير فلا إضافة ولا حذ، وعدم الإطناب والإطالة المملة.

♦= الفعالية:

يلزم أن يكتب المحرر الإداري بأسلوب صريح وصادق وينمّ عن الإهتمام بمصالح الآخرين ومراعاة مشاعرهم وأفكارهم.

♦= القوة:

استعمال الكلمات الشائعة الاستخدام والابتعاد عن الكلمات الفنية أو الصعبة التي قد لا يفهمها القارئ واستعمال لغة صحيحة تنم عن تمكن الكاتب من أصول اللغة.

ولا بد أن تكون الرسالة موصوفة بالوضوح في العبارة والدقة في التعبير عن مقاصد صاحبها (كاتبها) حتى لا يقع القارئ (المرسل إليه) في عسر الفهم، أو في خطر الفهم المعكوس.

♦= الدقة: Précision

يلزم المحرر الإداري أن يذكر بدقة جميع الوثائق الثابتة وبذالك يكون دقيقا في المعلومات التي يعطيها وأن يكون واضحا في المعنى والعرض الذي يريد الوصول إليه الفرد، لأن الإدارة تستعمل عبارات من القانون الإداري أو المالي أو الجبائي والتي يلزم المحرر الإداري معرفتها.

مثلا: رسالتكم رقم... بتاريخ كذل، المتعلقة بدلا من: رسالتكم التي أرسلتموها في الشهرالمنصرم.

♦= االحياد:

جاء في لسان العرب (مادة: حيد): "حاد عن الشيء: يحيد حيداً وحَيَداناً ومحيداً وحيدودة: مال عنه وعدل". ومثله في القاموس المحيط. ولا رابط بين معناها في اللغة وما استخدمت له في مجال العلم. إلا أن يراد أن يميل المحرر أثناء التحرير عن الهوى الذي يصده عن الحق.

والمقصود باالحياد وضع الشيء في موضعه الذي وضع له وضعا، ولو خالف بذلك العواطف أو الأهواء.

♦=التجانس :

تجانس الأسلوب الإداري ما هو إلا نتيجة ملاحظة القواعد المعبر عنها من طرف المحررين كيفما كان مقر تعيينهم أو المصلحة التي ينتمون إليها، كما يعبر تجانس الأسلوب عن سلطة واستمرارية الإدارية.

♦= المصداقية: Concept de crédibilité

تعد المصداقية واحدة من العوامل المؤثرة في العملية الاتصالية، وقد اختلفت رويا الباحثين حول مفهومها، فبينما يرى البعض أنها تعني الثقة في الوثيقة أو إمكانية الاعتماد عليها، يرى البعض الآخر أنها تعني تفضيل الوثيقة كمصدر للمعلومات.

♦= الموضوعية: L'objectivité

إن الإدارة في خدمة الجمهور وتعمل لفائدة الصالح العام في حياد وموضوعية وهذا يلزم المحرر الإداري اجتناب كل التعابير العاطفية والتحكمية. مثلا:

يسرني أو يفرحني (J'ai le plaisir)، أو يؤسفني أو يؤلمني (J'ai le regret).

♦= المجاملة: Courtoisie

باعتبار الموظف العمومي مسؤولا يلزمه أن يراعي شعور المواطنين باستخدام عبارات من شأنها أن تبقى الآمال ولا تقطع صلة المواطن بالإدارة[355].

---

[355]= من نماذج المجاملة: ليس بإمكاننا حاليا؛ أو لقد أخذت علما بطلبكم ولن يفوتني؛ أوعندما تسمح الظروف

– لوحظ لي	Ma été donné de constater
– أخبرت بكذا	J'ai été saisi par
– ألفت انتباهي	Mon attention a été attiré par
– أخيرا	En fin
– في نهاية الأمر	En définitif
– وبالتالي	En conséquence
– وعليه	A cet effet
– أرجوكم	Je vous prie

♦- **الأسلوب الإداري:** Le style Administratif

يعتبر الأسلوب الإداري طريقة للتعبير كتابة بلغة سهلة ودقيقة ومميزة مستندة إلى نصوص منظمة للإدارة باعتبارها صاحبة سلطة وتعمل لتحقيق مصالح للجمهور.

ويتميز الأسلوب الإداري بما يلي:

♦= **احترام قواعد التنظيم الإداري:** Le respect de la hiérarchie

يقوم التنظيم الإداري على التسلسل في الوظائف والرتب على أساس (رئيس ـــــ Supérieur) و(مرؤوس ـــsubordonné)، من هنا نستطيع القول إن هناك لغة خاصة بالرئيس ولغة المرؤوس؛ فالرئيس هو الذي يأمر (il ordonne)؛ ويلاحظ (il constate)؛ ويطلب (il demande)؛ بينما المرؤوس يرجو (il prie)؛ ويقترح (il propose)، ويقدم عرض (il rend compte).

♦= **احترام قواعد النظام العام:**

يتميز التحرير الإداري بجملة من الخصائص يتصل بعضها بالتنظيم الإداري وما يترتب عنه من احترام التدرج الرئاسي، وما يتعلق به التحلي بروح المسؤولية والحيطة والحذر والمحافظة على سر المهنة. وهذه القواعد جزء من مجموعة الضوابط الإدارية التي تحكم التنظيم الإداري وتحدد العلاقة بين الرئيس والمرؤوس سواء من الأعلى أو من الأسفل.

2.2.3.4- ب- قواعد التراسل الإداري[356]:

يتم التراسل بين الإدارة والموظفين، وفيما بين الإدارات والمؤسسات وفق نظام دقيق. ينبغي للموظف أن يطلع عليه، ويتقيد به، ويحترم قواعده الأساسية، وتنفيذها، وإلا تعرضت حقوقه للضياع أو الاهمال.

♦- **احترام السلم الإداري:**

تشكل الإدارة بنية هرمية واسعة ومنظمة تسلسليا، من قاعدة هذا الهرم إلى الوزير الذي هو السلطة العليا في الوزارة توجد مجموعة معقدة من العلاقات التسلسلية. ويقوم أيضا من الوزير إلى رئيس الدولة تسلسل بين المؤسسات السياسية. نجد إذن داخل الإدارة:

- سلطة تسلسلية تمارس من أعلى إلى أسفل
- مرؤوسية تسلسلية من أسفل إلى أعلى

وينتج عن احترام التسلسل الإداري انضباط تعم بدونه الفوضى المطلقة في المصالح الإدارية، وتعبر الكتابات الإدارية باستمرار عن هذا الاحترام بواسطة تعابير ومفردات خاصة؛ ولذلك يلزم أن توجه المراسلات دوما إلى السلطة المكلفة أو المختصة، مع شرط مرورها عبر الإدارات والمؤسسات الوسيطة؛ فالمدرس أو الحارس العام أو الناظر أو المقتصد، وكل موظف بمؤسسة تعليمية أراد أن

---

[356]= عن منتديات دفاتر التربية

يبعث رسالة إلى إدارة مركزية أو أكاديمية، عليه أن يراسل المصلحة أو القسم المعني بعد ذكر السيد الوزير والإدارات الوسيطة بالتنازل، بينما تذكر بالتصاعد الجهات التي ستمر عبرها الرسالة.

وتجدر الإشارة إلى أن التراسل الإداري بين مدرستين أو ثانويتين مثلا، قد أصبح يخضع لمروره عبر نيابة التعليم، تجنبا للخلط، وتحريا للدقة والضبط.

♦- الاسم المعنوي

توجه الرسالة إلى المسؤول المعني بالأمر بصفته الإدارية، دون اللجوء إلى ذكر اسمه الشخصي، لأن الرسالة ذات طابع إداري تبعث من المعني بالأمر باعتباره شخصا معنويا إلى الجهة أخرى مختصة.

♦- الحمدلة والبسملة:

انسجاما مع المبادئ الإسلامية في التعامل والكتابة، فإن البدء ب"بسم الله الرحمان الرحيم" أو "الحمد لله وحده" من الأخلاق الإسلامية، فكل عمل لا يبدأ ببسم الله فهو أبتر أو أجدم. ويستحسن الاحتفاظ بهذه الميزة في جميع المراسلات، وأن تتوسط البسملة أعلى الورقة الأولى للرسالة.

♦- الرأس: En-tête

والرأس يعطي صورة واضحة عن الجهة التي راسلت، حتى يمكن إرجاع الجواب إليها إذا كان مطلوبا- دون إشكال.

أما إذا كانت الجهة المرسلة موظفا أو موظفة فإن الرأس يشتمل إذاك على الاسم الشخصي والعائلي للموظف، ورقم التأجير، والإطار، والدرجة، والتخصص إن اقتضى الحال، ومقر العمل، والبلدة.

ومهما كانت الجهة المرسلة، إدارية أو شخصية، يلزم إثبات الرأس في أعلى الرسالة على اليمين كما يلي:

المملكة المغربية

وزارة التربية الوطنية

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين

لجهة:

نيابة:

مدرسة:

♦- التاريخ الهجري والميلادي:

يكتب مكان وتاريخ الإرسال في أعلى الصفحة الأولى على اليسار، ولهذه المعلومات أهمية واضحة، باعتبار الرسالة مرتبطة بتاريخ أو أجل، كما أن مكان الإرسال يعطي صورة عن طبيعة التعامل مع الرسالة على مستوى التاريخ والأجل والظروف.

♦- خضوع كتابة الجهة المرسل إليها لقاعدة تسلسلية مزدوجة:

فعند مراسلة المصالح المركزية، تبعث الرسالة في إسم السيد الوزير، ويأتي بعده تنازليا ذكر الإدارات الوسيطة إلى أن تذكر الجهة المختصة.

وبما أن الرسالة، قبل ذلك، ستمر عبر مؤسسة وإدارة جهوية، فإنه لا بد من ذكر:

إلى

- السيد وزير التربية الوطنية
- الكتابة العامة
- مديرية
- قسم
- الرباط
- على يد السيد مدير
- تحت إشراف السيد النائب الإقليمي لوزير التربية الوطنية

♦- الموضوع:

لصياغة موضوع المراسلة الإدارية ينبغي مراعاة الدقة والتركيز والوضوح، بحيث تكون العبارة أقصر ما يمكن، وفي الوقت نفسه تعطي فكرة عن محتوى الرسالة، مثال ذلك: طلب انتقال، طلب تعويضات عائلية، طلب استقالة، طلب تصحيح الخدمات.

وينبغي ألا تشتمل الرسالة إلا على موضوع واحد، ويكتب تحت الرأس على اليمين بعد المرسل إليه.

♦- المرجع:

يقصد به جميع المستندات والوثائق والقرائن التي يستند إليها المرسل كلا أو بعضا، يدونها تحت عنوان -المرجع- أسفل الموضوع مباشرة.

♦- التحية:

توجه إلى المرسل إليه تحية [357]بالصيغة التالية:

سلام تام بوجود مولانا الإمام نصره الله.

وتكتب هذه التحية وسط الرسالة تحت المرجع والموضوع.

---

[357]= التَّحيَّةُ : السَّلام. قال الله تعالى { وَإِذَا حُيِّيتُمْ بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا بِأَحْسَنَ مِنْهَا أَوْ رُدُّوهَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ حَسِيبًا}: النساء: 86

♦- شخصية الرسالة:

المقصود بها الرسالة الصادرة عن إدارة و موجهة إلى أفراد عاديين أو أجهزة غير حكومية كالشركات والجمعيات وهي ذات طابع شخصي، فردي لا جماعي، ولو كان الموضوع يهم أكثر من شخص، بحيث يكتب كل شخص رسالة بمفرده. وتستعير جميع الخصائص الشكلية للرسالة الإدارية؛ غير أنها تنفرد الرسالة الإدارية ذات الطابع الشخصي بما يلي :

ـــ صيغة النداء D'APPEL FORMULE

ـــ ذكر البينات التي تعرف المرسل إليه و عنوانه

ـــ صفية المجاملة FORMULE DE COURTOISIE .

وتختتم هذه الرسالة دائما بعبارات المجاملة مثل:

ـــ أرجو أن تتقبلوا، سيدي، تحياتي الخالصة

ـــ تفضلوا ، سيدي الوزير، بقبول أسمى عبارات التقـــدير.

♦- النسخ:

تكتب الرسالة في أربع نسخ، توزع كالآتي:

*- يحتفظ المعني بالأمربنسخة تحمل رقم الإرسال وتاريخه.

*- يحتفظ الرئيس المباشر بنسخة.

*- يوجه الأصل مع نسخة منه إلى أكاديمية أو إلى وزارة التربية الوطنية، وتحتفظ النيابة بنسخة.

♦- الاختتام:

تختم الرسالة الإدارية، عادة، بكلمة "والسلام" دون استعمال أساليب المراسلات الشخصية.

♦- التوقيع:

توقع جميع النسخ من لدن صاحبها بتوقيع مفتوح، وهو كتابة الاسم والنسب، وتوقيع مغلق، وهو الإمضاء الخاص بكل شخص. ويلزم أن يكون:

- التوقيع: يكون في الجهة اليُسرى من أسفل الرسالة مع الاسم كاملا.

- عنوان المرسِل: يُكتَبُ على الجهة اليمنى من أسفل الصفحة مقابلا للتوقيع.

أما إذا كانت الرسالة رسمية فلا حاجة لتكرار العنوان.

♦- المرفقات:

قد يلجأ المرسل إلى إرفاق رسالته بوثائق أو مستندات، ما يلزمه أن يشير إلى ذلك في أسفل الرسالة على اليمين تحت كلمة: المرفقات، مع ذكر عدد كل منها إذا كان أكثر من واحد بالحروف والأرقام زيادة فيالدقة والاحتياط.

♦-نموذج المراسلة الإدارية:

الحمد لله وحده

أو

بسم الله الرحمن الرحيم

في 24-01-2014

الاسم الكامل:

رقم التأجير:

الدرجة:

الرتبة:

تاريخ التوظيف:

مقر العمل:

الى السيد النائب الإقليمي بنيابة

مصلحة الموارد البشرية

خلية الإعلاميات

على يد السيد مدير

الموضوع : طلب بيان الإلتزام.

سلام تام بوجود مولانا الإمام:

وبعد، يشرفني أن أطلب من سيادتكم موافاتي بنسخة من الوثيقة المشار إليها في الموضوع أعلاه قصد الإدلاء بها عند الحاجة.

وفي انتظار ذلك تقبلوا فائق التقدير والإحترام.

والسلام.

الإمضاء:

المرفقات:

1- قرار الترسيم

2- شهادات طبية

3- ....

2.2.4- المسطرة القضائية:

وتتمثل هذه المسطرة فيما يعرف بدعوى الإلغاء التي تقام حاليا في المغرب أمام المحاكم الإدارية المحدثة بموجب القانون رقم 41.90 والغرفة الإدارية بالمجلس الأعلى. وتختص هذه المحاكم في النظر في مشروعية القرارات الإدارية واتخاذ ما يلزم في شأنها من أحكام قضائية. وتأتي بعد رفع دعوى الإلغاء لإقناع الإدارة بمراجعة قرارها، إما بسحبه أو إلغائه أو تعديله أو تعويضه بغيره.

♦- دعوى إلغاء القرار الإداري:

بالرغم من أن الإدارة تتمتع بسلطة استثنائية في تنفيذ قراراتها تنفيذا مباشرا، وفي استعمال القوة العمومية لإتمام هذا التنفيذ فإن القانون، في أغلب الدول، أعطى الموظف حق اللجوء إلى القضاء من أجل إلغاء هذه القرارات الإدارية متى شابها عيب يجعلها غير مشروعة. غير أن الطعن بالإلغاء لا يؤدي، بقوة القانون، إلى وقف تنفيذ القرار الإداري المطعون فيه، لذا اتجهت معظم التشريعات المعاصرة إلى تقرير دعوى وقف التنفيذ.

♦- دعوى وقف تنفيذ القرارات الإدارية:

دعوى وقف التنفيذ دعوى متفرغة من دعوى الإلغاء لتجاوز السلطة، الهدف منها إيقاف تنفيذ القرار المطعون فيه بالإلغاء إلى حين البث في جوهر النزاع، وهي دعوى استثنائية في مقابل، ما تتمتع به الإدارة من امتيازات في تنفيذ قراراتها استنادا إلى قاعدة الامتياز السابقLe privilège du préalable .

♦= السند القانوني لدعوى وقف تنفيذ القرار الإداري:

نص المشرع المغربي في القانون المحدث للمحاكم الإدارية رقم 41/90 في الفصل 24 على أن "للمحكمة الإدارية أن تأمر بصورة استثنائية بوقف تنفيذ قرار إداري رفع إليها طلب يهدف إلى إلغائه إذا التمس ذلك منها طالب الإلغاء صراحة"، كما نص في الفصل 361 من قانون المسطرة المدنية في الفقرة الأخيرة منه على أنه: "يمكن علاوة على ذلك للمجلس بطلب صريح من رافع الدعوى وبصفة استثنائية أن يأمر بإيقاف تنفيذ القرارات والأحكام الصادرة في القضايا الإدارية ومقررات السلطات الإدارية التي وقع ضدها طلب الإلغاء".

يستنتج من هذين الفصلين أن المشرع المغربي أسند الاختصاص بشأن وقف تنفيذ القرارات الإدارية لكل من المحاكم الإدارية والمجلس الأعلى، وهو أمر طبيعي نتيجة لتوزيع الاختصاص بينهما للبث في طلبات الإلغاء الموجهة ضد القرارات الإدارية للشطط في استعمال السلطة والمنصوص عليه في الفصل الثامن من القانون المحدث للمحاكم الإدارية، إذ ينص الفصل الأخير على اختصاص هذه المحاكم بالبث ابتدائيا في طلبات إلغاء قرارات السلطات الإدارية بسبب تجاوز السلطة مع مراعاة ما يقرره الفصل التاسع من نفس القانون الذي يعطي الاختصاص للمجلس الأعلى بالبث ابتدائيا وانتهائيا

في طلبات الإلغاء بسبب تجاوز السلطة والمتعلقة بالمقررات التنظيمية والفردية الصادرة عن الوزير الأول وقرارات السلطات الإدارية التي يتعدى نطاق تنفيذها دائرة الاختصاص المحلي لمحكمة إدارية.

♦= شروط وقف تنفيذ القرارات الإدارية:

لم ينص المشرع المغربي في قانون المحاكم الإدارية أو في قانون المسطرة المدنية إلا على شرطين لقبول طلب وقف تنفيذ القرارات الإدارية وهما:

- أن يقترن الطلب بدعوى إلغاء القرار المطلوب وقف تنفيذه؛
- أن يطلب رافع دعوى الإلغاء ذلك صراحة؛

إلا أن الفقه والقضاء الإداريين أوردا شروطا شكلية وشروطا موضوعية لرفع دعوى وقف تنفيذ القرارات الإدارية، مع ما يترتب على الإخلال بأحدها من عدم قبول اطلب شكلا أو رفضه موضوعا حسب نوع الإخلال.

***- الشروط الشكلية:**

يتعين على رافع دعوى وقف تنفيذ القرار الإداري، بالإضافة إلى الشروط الشكلية الواجب توافرها في رافع أي دعوى، وهي الصفة والأهلية والمصلحة تطبيقا للفصل الأول من قانون المسطرة المدنية، احترام شكليات معينة يترتب على عدم مراعاتها عدم قبول دعواه شكلا، وهي:

***= تقديم دعوى الإلغاء قبل طلب الإيقاف:**

ويتمثل هذا الشرط المنصوص عليه بالفصلين 24 من قانون المحاكم الإدارية و361 من قانون المسطرة المدنية في وجوب اقتران طلب وقف التنفيذ بطلب إلغاء لتجاوز السلطة في القرار المطلوب وقف تنفيذه، وباستقراء الفصلين المذكورين نرى أن المشرع المغربي لم يشترط تقديم الطلب بصفة مستقلة على الطلب الأصلي بالإلغاء

أو مقترنا به خلافا لما ذهب إليه المشرع المصري الذي اشترط إبداء الطلب في صحيفة الطعن بالإلغاء بنصه في الفصل 49 من قانون مجلس الدولة الصادر سنة 1972على:" لا يترتب على رفع الطلب إلى المحكمة وقف تنفيذ القرار المطلوب إلغاؤه، على أنه يجوز للمحكمة أن تأمر بوقف تنفيذه إذا طلب ذلك في صحيفة الدعوى ورأت المحكمة أن نتائج التنفيذ قد يتعذر تداركها".

أما المشرع الفرنسي فد أوجب تقديم وقف تنفيذ القرارات الإدارية بمقال مستقل عن طلب الإلغاء بمقتضى الفصل 97 من مرسوم 28 -11- 1969 المعدل لمرسوم 28 نونبر 1954 المتعلق بالمحاكم الإدارية.

***= أن يكتسي القرار المطلوب وقف تنفيذه طابعا تنفيذيا:**

والمقصود بهذا الشرط أن تكون للعمل المطلوب وقف تنفيذه صبغة القرار الإدارية أولا وأن تكون له الصبغة التنفيذية.

***= أن يتعلق الطلب بقرار إداري:**

ويقصد بهذا الشرط تميز القرار الإداري عن غيره من الأعمال الإدارية الأخرى. وقد جرى الاجتهاد الفقهي والقضائي على تعريف القرار الإداري بأنه "إفصاح الإدارة عن إرادتها الملزمة بما لها من سلطة بمقتضى القوانين واللوائح بقصد إحداث أثر قانوني معين ابتغاء مصلحة عامة.

ويترتب على عدم توفر الشرط عدم قبول طلب وقف التنفيذ المنصب على الأعمال التحضيرية أو إجراءات تنفيذ قرار إداري لم يتم الطعن فيه بالإلغاء، لأن دعوى وقف التنفيذ مشتقة من دعوى الإلغاء وفرع منها، فالقضاء الإداري لا يلغي قرارا إداريا إلا إذا تبين أن القرار به عيب من العيوب التي قد تشوبه وتجعله غير مشروع، وهي عيب الشكل أو الإجراءات والاختصاص ومخالفة القانون والانحراف في استعمال السلطة، ولا يأمر بوقف تنفيذه إلا إذا تبين ظاهر الأوراق أن به عيبا من العيوب المذكورة.

وتطبيقا لهذا المبدإ استقر الاجتهاد القضائي على عدم قبول طلبات الإلغاء الموجهة ضد مقترحات القرارات أو الإجراءات التمهيدية السابقة على إصدار القرار، ومن ذلك ما ذهب إليه المجلس الأعلى في قراره الصادر بتاريخ 18-5-1961 والذي جاء فيه:

"القرارات التي لها في ذاتها قوة تنفيذية يمكن وحدها أن تكون محلا لدعوى الإلغاء أمام المجلس دون الاقتراحات التي لا تعدو أن تكون سوى عناصر في مسطرة تحضيرية لا يمكن فصلها عنها.

وذهبت المحاكم الإدارية بعد إحداثها إلى عدم قبول طلبات وقف التنفيذ ضد الأعمال التنفيذية لقرارات لم يتم الطعن فيها بالإلغاء استنادا إلى أن مثل هذه الأعمال لا ترقى إلى مرتبة القرار الإداري، ومن ذلك ما ذهبت إليه المحكمة الإدارية بوجدة في حكمها الصادر بتاريخ 17-4-1996 في قضية زيدان محمد ضد باشا مدينة العيون والذي جاء فيه:

"وحيث أن عمل السلطة المحلية جاء تنفيذا لقرار إداري، ويعتبر تبعا لذلك عملا تنفيذيا لا يرقى إلى درجة القرار الإداري القابل للطعن بالإلغاء مادام أنه ليس هو الذي أحدث بذاته الأثر في المركز القانوني للطاعن وإنما القرار الصادر عن المجلس بإغلاق الباب.

وحيث أن الطعن لم ينصب على قرار الإغلاق، وإنما انصب على العمل التنفيذي مما يكون معه غير مقبول".

وما ذهبت إليه المحكمة الإدارية بمكناس في حكمها الصادر بتاريخ 31-10-1996 تحت عدد 96/35 والذي جاء فيه: "وحيث أن المدعي كان على علم بمحتوى القرار ورغم ذلك لم يبادر إلى الطعن فيه داخل الأجل القانوني مما جعله يتحصن بفوات الأجل ويكتسب مناعة ضد كل طعن، وبالتالي فإن بيان التصفية الصادر بناء عليه لا يعدو أن يكون عملا تنفيذيا ماديا للقرار المحصن ... وبالتالي يتعين عدم قبول الطلب".

وفي نفس الاتجاه سارت المحكمة الإدارية بمراكش في حكم حديث لها بتاريخ 16-3-1998 في الملف عدد 98/19 والذي جاء فيه:

"وحيث أن السيد العامل حينما قام بإغلاق المحل إنما اتخذ هذا الإجراء تنفيذا لقرار إداري أصدره الناب الإقليمي لم يكن موضوع طعن ولا أية مطالبة قضائية بإيقاف تنفيذه.

وحيث أن طلب الإيقاف يكون بذلك قد انصب على إجراء تنفيذي وليس على قرار إداري مما يستوجب معه التصريح بعدم قبوله لافتقاده أهم شروطه الشكلية[358].

وقد استقر القضاء الإداري المغربي على عدم قبول الطعن بالإلغاء ضد الأعمال التحضيرية والأعمال المادية، لأن القرارات التي يجوز الطعن فيها هي القرارات النهائية وهي التي تصدر متخذة صفة تنفيذية دون حاجة إلى تصديق سلطة عليا، أما الأعمال التحضيرية فلا يترتب عليها أي أثر قانوني ولا تقوى على إنشاء أو تعديل أو إلغاء أي مركز قانوني، كما أن الأعمال المادية واقعة مادية أو إجراء مثبت لها دون أن يقصد به تحقيق آثار قانونية معينة.

***= أن تكون للقرار صبغة تنفيذية:**

وهذا الشرط مستمد من مبدأ دستوري هو فصل السلطة القضائية عن السلطة التنفيذية وبالتالي لا يملك القاضي الإداري توجيه أوامر إلى الإدارة، وتطبيقا لذلك فإن القاضي الإداري لا يمكنه إيقاف تنفيذ قرار إداري برفض منح رخصة للبناء أو ممارسة نشاط معين لأن إيقاف التنفيذ يعني حتما منح الترخيص.

وقد استقر الاجتهاد القضائي الإداري الفرنسي على أن القرارات السلبية في حد ذاتها لا تقبل الطعن بالإلغاء إلا إذا تضمنت تعديلا في مركز قانوني أو واقعي، وعلى هذا الاتجاه استقرت الغرفة الإدارية بالمجلس الأعلى، ومن ذلك قرارها الصادر بتاريخ 12 مارس 1959 والذي جاء فيه: "إن دعوى الشطط لا تقبل إلا ضد المقررات الصادرة عن السلطات الإدارية ضد الأعمال المضرة والتي لها طابع تنفيذي. وعلى العكس من ذلك فإن القرار السلبي المعدل لمركز قانوني يقبل الطعن بالإلغاء وبالتبعية وقف التنفيذ[359].

ومن ذلك قرارات رفض التسجيل في جدول إحدى النقابات المهنية رغم تسجيل الطاعن بصفة مؤقتة بجدول النقابة المطعون في قرارها[360].

***= ألا يكون القرار المطلوب وقف تنفيذه قد تم تنفيذه فعلا:**

يصبح الطلب غير ذي موضوع، إذا كان القرار المطلوب وقف تنفيذه قد تم تنفيذه فعلا.

---

[358]= وقف تنفيذ القرارات الإدارية الأستاذ: محمد رياض محام بهيئة مراكش وأستاذ القانون الإداري بكلية الحقوق.

[359]= المرجع في قرارات المجلس الأعلى لإبراهيم زعيم

[360]= المرجع في قرارات المجلس الأعلى لإبراهيم زعيم

المبحث الثاني: أوضاع الموظف:

ينص الفصل 76 من الظهير الشريف رقم 1-58-008 في 24-2- 1958 على أن الانقطاع النهائي عن العمل الذي يؤدي إلى الحذف من الأسلاك، ينتج عند أحد الأحوال التالية:

- الممارسة؛
- الاستقالة؛
- الإعفاء؛
- الاستيداع؛
- العزل؛
- الإحالة على التقاعد.

وفي الواقع يكون الموظف العمومي، بمقتضى الفصول 37 و38 و47 و54 من ظهير 1958، في وضعيات تجمل في حالتين:

المطلب الأول: حالة ممارسة الموظف الوظيفة:

أولا: وضعية القيام بالوظيفة:

يعتبر الموظف في وضعية القيام بالوظيفة إذا كان مرسما في رتبة ما ومزاولا، بالفعل، مهام أحد المناصب المساوية لرتبته[361]، كما يعتبر قائما بالعمل، كذلك، طيلة رخص الأمراض أو الرخص الإدارية[362].

ثانيا: وضعية الإلحاق:

يعتبر الموظف في وضعية الإلحاق إذا كان خارجا عن سلكه الأصلي مع بقائه تابعا لهذا السلك ومتمتعا فيه بجميع حقوقه في الترقية والتقاعد[363]؛ وعند انتهاء مدة الالحاق، ومراعاة لمقتضيات الفصل 52، فإن الموظف الملحق يرجع وجوبا إلى إدارته الأصلية حيث يشغل أول منصب شاغر.

وإذا تعذر إعادة إدماج المعني بالأمر بسبب عدم وجود منصب شاغر مطابق لدرجته في إطاره الأصلي، يستمر في تقاضي الأجرة المطابقة لوضعيته خلال السنة الجارية من الإدارة التي كان ملحقا بها. وتتحمل الإدارة الأصلية وجوبا الموظف المعني ابتداء من السنة الموالية في أحد المناصب المالية المطابقة.

---

[361]= يعلن وفقا للمادة الأولى من مرسوم 448 .08. 2 الصادر في 25 جمادى الأولى 1430 الموافق 21 ماي 2009 بتطبيق الفصل 48 من الظهير الشريف رقم 008. 1 الصادر في 24 فبراير 1958، عن الحاق أحد موظفي وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر والبحث العلمي بقرار من وزيري باقتراح من رئيس الإدارة أو المؤسسة أو الهيئيلتحق بها الموظف.

[362]= الفصل 38 من النظام الأساسي للوظيفة

[363]= الفصل 47 من النظام الأساسي للوظيفة

ثالثا: وضعية التوقيف أو التوقف المؤقت عن العمل:

يعتبر الموظف في وضعية التوقيف المؤقت إذا كان خارجا عن سلكه الأصلي وبقي تابعا له، مع انقطاع حقوقه في الترقية والتقاعد.

رابعا: وضعية الفائض:

وضعية الفائض، أو الاحتياطي، وضعية تنظمها المذكرة 39 التي تبين المعايير المعتمدة في إسناد الأقسام، ومنها المردودية والكفاءة والالتزام، والعلاقة مع الزملاء والإدارة، والتعامل مع المتعلمين، ومواظبة المدرس؛ يجد فيها عضو الهيأة التعليمية نفسه بالنظر إلى حاجة الإدارة إليها في حالة طارئ.

وباعتبار أن المدير يدخل في مهامه إنجاز التنظيم التربوي للمؤسسة فهو المسؤول عن وضعية "الفائض"، وليس هناك في القانون أي ثغرة يمكن النفاذ إليها للطعن في قرار المدير بجعل عضو من الهيأة التعليمية تحت مسؤوليته في وضعية فائض.

ولتحديد الفائض من المدرسين، وفق المذكرة الوزارية رقم 97 في 15-6 -2006، يتم اعتماد المعايير التالية:

♦- الأقدمية العامة:

يمنح المدرس نقطة واحدة عن كل سنة ابتداء من تاريخ التوظيف؛

♦- الأقدمية بالنيابة:

يمنح المدرس نقطة واحدة عن كل سنة ابتداء من تاريخ التعيين بإحدى المؤسسات التابعة لها؛

♦- الأقدمية بالمؤسسة:

يمنح المدرس نقطتين عن كل سنة ابتداء من تاريخ التعيين بالمؤسسة الحالية.

ويعتمد مجموع النقط المحصل عليها في ترتيب المدرسين، ويحتسب الفائض منهم بعد إسناد حصة كاملة لجميع الأساتذة حسب العدد اللازم الذي تفرضه البنية التربوية للمؤسسة، وفي حالة التساوي في النقط يحتكم إلى عامل السن، ويستثنى من هذه العملية الفئات التالية من الأساتذة الذين لا يحتسبون في جميع الأحوال لتحديد الفائض:

- المدرس المبرز أو الحامل لشهادة جامعية عليا-دكتوراة – الدراسات المعمقة...-؛
- المدرس المكلف بمهام إدارية بتعيين صادر عن الوزارة أو عن الأكاديمية الجهوية أو النيابة؛
- المدرس المكلف بصفة مؤقتة للتدريس بسلك غير سلكه الأصلي.

خامسا: وضعية التنازل عن منصب إداري:

إن المقتضيات القانونية، والضوابط الإدارية الجاري بها العمل، الخاصة بالحركة الإدارية تنص على إلزامية كل مترشح أحرز على منصب إداري في إطار الحركة الإدارية، أن يلتحق لزوما بمقر عمله الجديد.

وإذا لم يلتحق بالمنصب الجديد أو تنازل عنه أثناء السنة الدراسية، فإنه يحرم من المشاركة في الحركة الانتقالية لمدة ثلاث سنوات متتابعة، ويفقد منصبه السابق، ويتم تعيينه في أي منصب تعليمي يصبح شاغرا.

سادسا: وضعية الاستيداع:

♦- تعريفه:

يعتبر الاستيداع أو التوقيف بصفة مؤقتة عن العمل وضعية من الوضعيات التي يوضع فيها الموظف عفوا، أو بناء على طلبه، خارج إطاره الاصلي الذي ينتمي اليه، ويبقى تابعا له، مع انقطاع حقوقه في الترقية والتقاعد، ولايتقاضى أي مرتب، ماعدا في الأحوال التي ينص عليها صراحة النظام الأساسي للوظيفة العمومية[364].

ويقع التوقيف بقرار يصدره الوزير الذي ينتمي إليه الموظف إما بصفة حتمية أو بطلب من الموظف.

♦- أنواعه:

♦= الاستيداع بناء على طلب:

وهو وضعية إدارية قانونية، يوضع فيها الموظف بطلب منه، في حالات خاصة، حددها القانون حصرا، لذا فإن المعني بالأمر لا يفقد خلالها صفته كموظف، ولا يحذف من لائحة الموظفين، لكون الاستيداع ليس انقطاعا نهائيا عن العمل، وإنما رخصة لا يستفيد فيها الموظف من عدة حقوق مادية كالأجرة والترقية والتعويضات العائلية...

ويمكن للموظف أن يطلب الاستفادة من رخصة استيداع في الحالة الآتية:

- توفير الرعاية لأحد الزوجين أو لطفل نتيجة لحادث أو مرض خطير لمدة 3 سنوات قابلة للتجديد مرتين.

- تربية طفل يقل سنه على 8 سنوات أو توفير الرعاية لطفل معاق لمدة 3 سنوات قابلة للتجديد لمدة غير محدودة.

- مرافقة الزوج أو الزوجة لأسباب مهنية أو لبعد مكان الإقامة عن مكان العمل لمدة 3 سنوات قابلة للتجديد لمدة غير محدودة.

- ممارسة مهام انتخابية تمثيلية، أو التفرع أثناء مدة الولاية.

- أسباب شخصية لمدة 3 سنوات قابلة للتجديد لمدة أقصاها 10 سنوات.

---

[364]= عبد القادر باينة الموظفون العموميون في المغرب الدار البيضاء دار توبقال للنشر 2002 ، الطبعة الأولى. - المسؤولية الشخصية للموظف العمومي، عتيق الزيادي، أطروحة لنيل الدكتوراه في القانون العام، كلية الحقوق بالدار البيضاء، 2000.

– للدراسة او القيام بابحاث علمية تهدف إلى المصلحة العامة لمدة 3 سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة.

– إنشاء أو الحصول على مقاولة لمدة 2 سنة كحد أقصى.

♦= شروط الإحالة على الاستيداع:

يشترط للإحالة على الاستيداع:

– تقديم طلب تحت الإشراف الإداري.

– توفر الحالات التي تمنح على أساسها الاستيداع.

– انتظار قرار الإدارة أو اللجنة التي تتولى دراسة الطلب حين يقتضي القانون ذلك.

– عدم مغادرة مقر العمل إلا بعد التوصل بالموافقة المكتوبة من الإدارة، وإلا اعتبر الموظف تاركا لوظيفته وتطبق عليه مقتضيات الفصل 75 مكرر من النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية المتعلقة بمسطرة ترك الوظيف.

– أن لا يكون الموظف متمرنا ولا مؤقتا أو مياوما أو عرضيا.

– إجراء فحص طبي إن تجاوزت مدة الاستيداع سنة.

– عدم تقديم الموظف في حالة الاستيداع لأي طلب يتعلق بالاستقالة أو التقاعد النسبي أو وضعه في إحدى الوضعيات التي يكون فيها الموظف أثناء ممارسته لمهامه إلا بعد رجوعه للعمل بعد استنفاذ مدد رخصة الاستيداع[365].

♦= الرجوع الى العمل قبل انصرام فترة الإحالة على الاستيداع:

تقديم طلب للرجوع إلى الوظيفة بشهرين قبل انصرام المرحلة الأولى من الإحالة على الاستيداع وقبول المنصب الذي يعين له بعد رجوعه وإلا حذف من منصبه عن طريق الإعفاء بعد استشارة اللجنة الادارية المتساوية الاعضاء.

ويجب التمييز بين حالتين:

– الحالة الاولى: في جميع حالات الاحالة على الاستيداع، باستثناء حالة الدواعي الشخصية. يمكن ارجاع الموظف الى عمله الأصلي بطلب منه بشرط توفر المنصب المالي و تقديم طلب داخل أجل شهرين.

– الحالة الثانية: بالنسبة لحالة الدواع الشخصية فهناك حالتين وهما:

1– لا يمكن قبول طلب عودة الموظف قبل انصرام المدة الأولى

2– يجوز قبول طلب عودة الموظف المستداع للمرة الثانية مالم يتعارض ذلك مع المصلحة

---

[365]= راجع: عبد القادر بايـــنة الموظفون العموميون في المغرب، المرجع السابق. – الدكتور علي شريف، الإدارة العامة مدخل الأنظمة، دار النهضة العربية، بيروت، 1980. – الدكتور عبد الحميد حشيش دراسات الوظيفة العامة فى النظام الفرنسى العمل الفردى.

♦= الاستيداع الحتمي:

يكون الموظف تلقائيا في وضعية التوقف المؤقت عن العمل إذا لم يقر المجلس الصحي بالعجز النهائي للموظف عن القيام بالعمل ولم يستطع بعد انتهاء الرخصة لأسباب صحية استئناف عمله لا تتعدى مدة التوقيف الحتمي سنة واحدة تجدد ثلاث مرات.

وعند انصرام هذه المدة يجب إما إرجاع الموظف إلى إدارته الأصلية، وإما إحالته على التقاعد أوإعفاؤه من العمل.

وفي حالة ما إذا بقي الموظف غير قادر على استئناف عمله بعد مرور السنة الثالثة على توقيفه، وتبين من أنه يستطيع مزاولة أعماله بصفة عادية قبل سنة أخرى فإنه يجوز تجديد التوقيف المؤقت مرة ثالثة.

♦= إعادة الإدماج:

– يلزم الموظف العمومي أن يتقدم بطلب إعادة إدماجه في غضون ثلاثة أشهر قبل انتهاء مدة الاستيداع.

– إعادة الإدماج تستوجب خضوع الموظف لفحص طبي قبل استئناف عمله.

– في حالة التبني فإن الموظف يعاد ادماجه وتعيينه في وظيفته السابقة.

– الموظف الذي يرفض ثلاث وظائف تباعا، يفصل عن بعد مناقشة مع اللجنة الإدارية المشتركة.

– في حالة تقديم طلب الاستيداع في وقت مبكر أثناء الاستيداع، يبقى الموظف في حالته ما دام منصب شاغر مقترح غير متوفر.

– في حالة الاستيداع لتوفير الرعاية لأحد الأبوين أو لتربية طفل يقل سنه على 8 سنوات أو لمرافقة أحد الزوجين فإن الموظف يعاد إدماجه في إطاره الأصلي.

– في الحالات الأخرى تقترح الادارة على الموظف إحدى الوظائف الثلاث تناسب درجته، وفي انتظار إعادة إدماجه يبقى في حالة الاستيداع.

سابعا: وضعية الانقطاع:

الانقطاع عن العمل أو ترك الوظيفة هو تعمد غياب موظف بدون إشعار وبدون موجب حق لمدة تتجاوز 48 ساعة، والإجراءات الواجب اتخاذها من طرف الإدارة يحددها الفصل 75 مكرر من النظام الأساسي للوظيفة العمومية. وتتمثل الإجراءات اللازم اتخاذها، في ضد موظف ترك الوظيفة،

♦– إشعار الإدارة الموظف:

يلزم إشعار الموظف المتغيب عن طريق البريد المضمون بوصل بالتسلم إلى آخر عنوان وضع لديها، بالعودة إلى العمل في ظرف 07 أيام من توصله بالمراسلة، وإلا ستتخذ في حقه الاجراءات التأديبية المنصوص عليها في ظهير 24 فبراير 1958 :

– إذا استجاب الموظف للمراسلة يعرض على المجلس التأديبي، وإذا لم يستجب تعمد الإدارة إلى توقيف راتبه وتنتظره 60 يوما، فإذا عاد إلى العمل يعرض على المجلس التأديبي،

– إذا أبى يتم عزله مباشرة من الوظيفة العمومية.

♦– الاقتطاع من الأجر:

القاعدة العامة أن الأجر مقابلة العمل، ومسألة الإقتطاعات من الأجور ينظمها المرسوم 2.02.1199. وتتعلق هذه الاقتطاعات بالغيابات غير المبررة، غير أن الإدارة، قبل مباشرة الاقتطاع، ملزمة باستفسار المعني بالأمر كتابة، وله الحق في 15 يوما للاجابة والإدلاء بجميع البيانات التي تبرر غيابه، إن وجدت طبعا، وإذا لم تقتنع الإدارة بالرد تباشر الاقتطاع من الأجر، ويكون للموظف الطعن أمام المحاكم الإدارية داخل أجل 60 يوما من تاريخ الاشعار بالإقتطاع.

انطلاقا من مقتضيات القانون رقم 12.81 بشأن الاقتطاعات من رواتب موظفي وأعوان الدولة والجماعات المحلية المتغيبين عن العمل بصفة غير مشروعة، يخضع راتب كل موظف يتغيب عن العمل بدون ترخيص لاقتطاع. وهذا هو الإطار القانوني العام، الذي على إثره، صدرت النصوص التنظيمية، وخاصة المرسوم رقم 2.99.1216 في10 ماي 2000 الذي يحدد شروط وكيفيات تطبيق القانون رقم 12.81 المشار إليه سابقا.

وتطبيقا للمادتين الرابعة والسادسة من المرسوم المذكور، تقوم الإدارة بتوجيه استفسار كتابي للموظف أو العون حول أسباب تغيبه عن العمل.

وإذا ما تبين أن العذر غير مقبول، تباشر الإدارة مسطرة الاقتطاع من راتبه بموجب أمر يبين المدة الجاري عليها الاقتطاع، ويوجه هذا الأمر بالاقتطاع مباشرة إلى المصالح المكلفة بأداء الأجور، وتسلم نسخة منه إلى المعني بالأمر.

♦– الإجراءات المتعلقة بمسطرة ترك الوظيفة والاقتطاعات:

♦= مسطرة ترك الوظيفة:

تُفَعَّلُ مسطرة ترك الوظيفة عند كل تغيب عن العمل يتجاوز الآجال المحددة بموجب المرسوم رقم 2.99.1219 الصادر في 6 من صفر 1421 الموافق 10 مايو 2000 غير مبرر بشهادة طبية، تثبت إصابة الموظف بمرض.

ويقتضي التعامل مع هذه الحالات احترام مختلف مراحل مسطرة ترك الوظيفة المنصوص عليها في النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية، حيث إن الفصل 75 مكرر منه ينص على أن الموظف الذي يتعمد الانقطاع عن عمله، يعتبر في حالة ترك الوظيفة، ويعد حينئذ كما لو تخلى عن الضمانات التأديبية.

غير أنه لا يمكن تفعيل الإجراءات الزجرية المرتبطة بمسطرة ترك الوظيفة إلا بعد توجيه إنذار للموظف العمومي لمطالبته باستئناف عمله، يتم تذكيره فيه بالإجراءات التي سيتعرض لها في حالة عدم استئنافه العمل داخل أجل سبعة أيام ابتداء من تاريخ تسلم الإنذار.

ويتمثل الهدف من الإنذار، الذي يشكل عنصرا أساسيا في مسطرة ترك الوظيفة، في تمكين الإدارة من التحقق من إرادة الموظف في شأن التشبث بمنصبه أو التخلي عنه ليتسنى، إن اقتضى الحال، اتخاذ قرار العزل في حقه بسبب ترك الوظيفة.

ويمكن لإجراء توجيه الإنذار إلى الموظف المتغيب بصفة غير مشروعة عن العمل أن يفرز ثلاث حالات:

٨- حالة الموظف الذي يلتحق بالعمل داخل الأجل القانوني بعد تسلم الإنذار:

ينبغي في هذه الحالة تفعيل مسطرة الإقتطاعات من الأجور وعرض المعني بالأمر، عند الاقتضاء، على المجلس التأديبي[366].

---

[366]= الإجراءات المسطرية في حالة التغيب مع استئناف العمل:

1- على صعيد المؤسسة:

- توجيه إشعار بالتغيب إلى النيابة مؤرخ في اليوم الموالي للغياب؛
- توجيه استفسار كتابي حول أسباب التغيب عن العمل مقابل وصل بالاستيلام موقع من لدن المعني بالأمر وفق نموذج المطبوعين رقم 1و2؛
- منح المعني بالأمر وصل إيداع الرسالة الجوابية عن الاستفسار؛
- إخبار النيابة بواسطة رسالة مصحوبة بنسخة من استئناف العمل وبنسخة من الاستفسار الموجه للمعني بالأمر، وبنسخة من الرسالة الجوابية عن الاستفسار المذكور؛
- إخبار المفتش المختص إذا كانت مدة التغيب تفوق ثلاثة أيام؛
- تعبئة اللائحة الأسبوعية لتتبع الغياب في حينه على التوالي وإرسالها إلى النيابة نهاية كل أسبوع؛
- إعداد البيان الإحصائي الشهري لتتبع التغيبات في نهاية كل شهر وإرساله إلى النيابة مرفوقا بنسخة من آخر لائحة أسبوعية.

2- على صعيد النيابة:

- دراسة الحالة وإشعار الأكاديمية إذا ما تبين أن العذر المدلى به غير مقبول؛
- إحالة الاستفسار على الأكاديمية والإجابة عليه مع اقتراح تطبيق مسطرة الاقتطاع؛
- تدوين الغياب على الجذاذة الشخصية لتتبع التغيبات؛
- مسك ملف متعلق بترتيب اللوائح الأسبوعية والبيانات الإحصائية الشهرية بقصد استثمارها عند الحاجة.

3- على صعيد الأكاديمية:

- مسك الأمر بالاقتطاع الجماعي وفق نموذج المطبوعين رقم 3و4 بواسطة البرنام المعلومياتي الذي تم إعداده لهذا الغرض؛
- إعداد رسالة الإشعار بالاقتطاع وفق نموذج المطبوع رقم 5 وإرسالها إلى المعني بالأمر؛
- خلال فترة انتقالية مدتها سنة واحدة، يوجه الأمر بالاقتطاع الجماعي بواسطة ورقة إرسال، مرفق بشريط مغناطيسي، إلى مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر على أساس أن يتم بعدها إرسال الأمر الجماعي للاقتطاع من الأكاديمية إلى مكتب أداء الأجور الرئيسي.

4 - على صعيد مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر:

- مراقبة المعطيات الواردة في كل من الأمر بالاقتطاع الجماعي والتسجيل المعلوماتي؛
- التوقيع، في انتظار اتخاذ الإجراءات المتعلقة بالتفويض؛
- إرسال الأمر بالاقتطاع الجماعي إلى مكتب أداء الأجور الرئيسي.

^- حالة الموظف الذي لا يستأنف العمل بعد سبعة أيام رغم توصله الإنذار

لرئيس الإدارة المعنية، في هذه الحالة الصلاحية التامة لإصدار، مباشرة، عقوبة العزل من غير توقيف الحق في المعاش أو العزل المصحوب بتوقيف الحق فيه، بدون استشارة المجلس التأديبي.

^- حالة تعذر تبليغ الإنذار للموظف الموجود في حالة ترك الوظيفة:

في حالة تعذر تبليغ الإنذار للموظف الموجود في حالة ترك الوظيفة، يأمر رئيس الإدارة فورا بإيقاف أجرة الموظف بموجب أمر بإيقاف الأجرة.

غير أنه ينبغي التمييز هنا بين وضعيتين:

^= إذا استأنف الموظف المعني بالأمر عمله داخل الأجل:

إذا استأنف الموظف المعني بالأمر عمله داخل أجل ستين يوما، لزم عرض ملفه على المجلس التأديبي. غير أنه لا يمكن في هذه الحالة إصدار الأمر باستئناف صرف الأجرة إلا بعد البت في حالة المعني من طرف المجلس التأديبي، بأمر يوجهه رئيس الإدارة المعنية إلى المصالح المكلفة بأداء الأجرة.

^= إذا لم يستأنف الموظف عمله داخل الأجل:

إذا لم يستأنف الموظف عمله داخل أجل ستين يوما ابتداء من تاريخ اتخاذ قرار إيقاف الأجرة، لزم تطبيق العقوبة المنصوص عليها في الفقرة الثالثة من الفصل 75 مكرر وهي العزل من غير توقيف الحق في المعاش أو العزل المصحوب بتوقيف الحق في المعاش دون استشارة المجلس التأديبي.

ولتفادي بعض الاختلالات على مستوى تدبير الملفات المتعلقة بهذا الموضوع ينبغي التأكيد على ضرورة استنفاد مختلف مراحل مسطرة ترك الوظيفة، بما في ذلك إجراء العزل إن اقتضى الحال.

إن التزام مختلف مصالح تدبير الموارد البشرية بالضوابط التي حددتها النصوص المشار إليها أعلاه في مجال التعامل مع حالات التغيب غير المشروع عن العمل، لمن شأنه الإسهام في احتواء هذه الظاهرة من جهة، والتقليص من عدد المنازعات المرتبطة بهذا الموضوع من جهة أخرى.

♦- مسطرة الاقتطاعات من الأجور:

يتعلق الأمر هنا بحالة التغيب التي تعرض لها القانون رقم 12.81 بشأن الاقتطاعات من رواتب موظفي وأعوان الدولة والجماعات المحلية المتغيبين عن العمل بصفة غير مشروعة الصادر بتنفيذه الظهير الشريف[367] رقم 1.83.230 في 5 أكتوبر 1984، والمرسوم رقم 2.99.1216 بتاريخ 10 مايو 2000 المحددة لشروط وكيفية تطبيقه[368].

---

[367]= الجريدة الرسمية عدد 3764 بتاريخ 10 ديسمبر 1984

[368]= الجريدة الرسمية عدد4801 بتاريخ 2 ربيع الأول1421 الموافق 5 يونيو 2000.

وينبغي تفعيل هذه المسطرة عند كل تغيب عن العمل لفترة تقل أو تعادل المدد المطابقة للآجال المحددة، من أجل تبليغ الإدارة بحالات المرض، بموجب المرسوم رقم 2.99.1219 الصادر في 10 مايو 2000 بتحديد كيفية تطبيق مقتضيات الظهير الشريف رقم 1.58.008 المتعلقة بالرخص لأسباب صحية ورخصة الولادة.

وللتذكير، فإن الأجل المذكور قد حدد بموجب المادة 2 من هذا المرسوم في يومين من أيام العمل بصفة عامة وفي ثلاثة أيام من أيام العمل بالنسبة للموظفين العاملين بالوسط القروي.

وتباشر هذه الاقتطاعات، التي تتم بعد أن تقوم الإدارة بتوجيه استفسار كتابي للموظف أو العون حول أسباب تغيبه عن العمل، بموجب أمر لرئيس الإدارة المعنية، يتخذ في ضوء التوضيحات التي يقدمها الموظف في شأن تغيبه ويوجه هذا الأمر مباشرة إلى المصلحة المكلفة بأداء الأجرة، أي من دون الحاجة إلى عرضه على تأشيرة المراقبة المالية المعنية.

وتجدر الإشارة إلى أن مباشرة الاقتطاعات من الأجور التي تعتبر إجراءا محاسبيا يكرس القاعدة التي لا ينبغي بموجبها أداء الأجرة إلا بعد إنجاز العمل، لا تلغي مسطرة المتابعة التأديبية في حق الموظفين المعنيين باعتبار أن التغيبات عن العمل دون ترخيص مسبق أو مبرر مقبول تشكل إخلالا بالالتزامات المهنية للموظف أو العون[369].

---

[369]= الإجراءات المسطرية في حالة التغيب مع عدم استئناف العمل، أي ترك الوظيفة:

1- على صعيد المؤسسة:

- توجيه إشعار بالتغيب إلى النيابة في اليوم الموالي للغياب؛
- اقتراح توجيه رسالة الإنذار إلى المعني بالأمر ودعوته لاستئناف العمل؛
- إذا استأنف المعني بالأمر عمله، يتم إشعار النيابة حالا بذلك.

2- على صعيد النيابة:

- توجيه إنذار بالعودة إلى العمل إلى الموظف المؤاخذ بترك الوظيفة وذلك بعد انصرام الأجل القانوني الذي يطابق أجل الإدلاء، عند الاقتضاء، بشهادة طبية، وهي يومان بصفة عامة وثلاثة أيام بالنسبة للموظفين العاملين بالوسط القروي؛
- إحاطة المعني بالأمر علما بالإجراءات التي يتعرض لها في حالة رفضه استئناف العمل؛
- يرسل الإنذار إلى آخر عنوان مصرح به للإدارة بواسطة رسالة مضمونة الوصول بإشعار بالتسلم؛
- إشعار المفتش المختص؛ وإشعار الأكاديمية في الحال بكل تطور في الموضوع.

3- على صعيد الأكاديمية: يتم التمييز بين حالتين:

أ- حالة ثبوت توصل المعني بالأمر برسالة الإنذار بالعودة إلى العمل:

في هذه الحالة تقترح الأكاديمية على مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر تطبيق مسطرة العزل بعد انصرام أجل 7 أيام عن تاريخ تسلم الإنذار. وإذا استأنف المعني بالأمر عمله قبل ذلك، ويتم تطبيق مسطرة الاقتطاع من الراتب عن المدة التي تغيب فيها بدون مبرر مقنع.

ب- حالة عدم ثبوت توصل المعني برسالة الإنذار بالعودة إلى العمل:

في هذه الحالة عدم ثبوت توصل المعني برسالة الإنذار بالعودة إلى العمل، تقترح الأكاديمية على مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر تطبيق مسطرة توقيف الأجرة وانتظـــار مرور 60 يوما ابتداء من تاريخ توقيف الأجرة.

وفي حالة عدم استئنافه للعمل، تطبق مسطرة العزل في حقه. وإذا استأنف المعني بالأمر عمله قبل ذلك، يتم تطبيق مسطرة الاقتطاع من الراتب عن المدة التي تغيب فيها بدون مبرر مقنع، وذلك بعد عرض ملفه على المجلس التأديبي الجهوي.

هذا، وفي حالة تطبيق مسطرة الاقتطاع من الراتب يتم:

المطلب الثاني: حالة نهاية الحياة المهنية:

المقصود بإنهاء علاقة العمل هو انقضاء الحقوق والالتزامات التي تترتب على الحالة النظامية التي تقوم بين الدولة والموظف، أما أسباب انتهاء هذه العلاقة، فإنها عديدة نذكر منها:

أولا: الاستقالة:

يطلق على إنهاء الموظف لخدماته كلمة الاستقالة، وأسبابها كثيرة. والاستقالة حق معترف به للموظف، غير أن هذه الحرية تخضع لقواعد شكلية يحددها المشرع.

أ- تعريف الاستقالة:

الاستقالة هي رغبة الموظف في أن يترك الوظيفة نهائيا وهي من الحقوق المعترف بها.

المقصود بالاستقالة هي تعبير وإعراب الموظف عن رغبته في ترك الوظيفة بإرادته وبصفة نهائية قبل بلوغ السن المقررة قانونيا للإحالة على التقاعد، وباعتبار العلاقة التي تربط الموظف بالإدارة علاقة نظامية، فإنه لا يمكن إجبار الإنسان على القيام بعمل لا يرغب فيه.

والاستقالة حق للموظف يجوز له استعماله متى شاء، وتعني عدم القيام بعمل بالتزامات الوظيفة العمومية مع عدم التمسك بمزاياها بخلاف الإضراب الذي يمتنع فيه الموظف عن أداء التزامات وظيفته مع تمسكه بمزاياها[370].

ب- شروط الاستقالة:

الاستقالة ترك لخدمة المرفق العام ولذلك عمل قانون الوظيفة العمومية 24 فبراير 1958 في فصوله من 75 مكرر إلى 79 على تنظيم ممارسة هذا الحق على نحو يوفق بين الحفاظ على مبدأ دوام سير المرفق العام بانتظام اطراد وحق الموظف في ترك الخدمة ولذلك يشترط:

- مسك الأمر بالاقتطاع الجماعي بواسطة البرنام الذي تم إعداده لهذا الغرض؛
- إعداد رسالة الإشعار بالاقتطاع وإرسالها إلى المعني بالأمر؛
- توجيه الأمر بالاقتطاع الجماعي بواسطة ورقة إرسال، مرفق بشريط مغناطيسي، إلى مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر.
- على صعيد مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر:
- مراقبة المعطيات الواردة في كل من الأمر بالاقتطاع الجماعي والتسجيل المعلومياتي؛
- التوقيع على الأمر بالاقتطاع الجماعي، في انتظار اتخاذ الإجراءات المتعلقة بالتفويض؛
- إرسال الملف إلى مكتب أداء الأجور الرئيسي.

[370]= رغم أن حق الإضراب حق أصيل مكفول دستوريا، فإن ممارسته بالنسبة للموظفين المسموح لهم قانونيا بالانخراط فيه، تستلزم إخبار الإدارة بذلك لتتمكن من إشعار النيابة والأكاديمية وأسر المتعلمين واتخاذ الاحتياطات اللازمة لاستقبال المتعلمين وحراستهم. وفي حالة إضراب جميع مدرسي المؤسسة، يعلن المدير إغلاق المؤسسة بعد إشعار العائلات بعدم إرسال أبنائها إلى المؤسسة بمناسبة الإضراب. أما في حالة إضراب بعض المدرسين فقط فيلزم المدير أن يحضر شخصيا حين فتح المؤسسة إلى إغلاقها، لأنه المسؤول عن المرافق. ويعتبر مدير المدرسة مسؤولا عن استقبال المتعلمين وحراستهم حتى لو كان مضربا، وقد تتم مساءلته في حالة مشكل أو حادثة.

♦- تقديم الموظف طلب الاستقالة كتابيا عن طريق السلم الإداري يعبر فيه من غير غموض عن رغبته بإرادة حرة في مغادرة أسلاك إدارته نهائيا، وليس لفترة مؤقتة، إلى وزير الذي ينتمي إليه، ولا ينبغي أن يقيدها بشرط؛

♦- ألا يتراجع الموظف عن طلب الاستقالة من وقت تقديمها إلى حين قبولها من طرف الوزارة بواسطة كتاب متضمن تاريخ التوقف عن العمل، وإلا اعتبر تاركا للوظيفة وتطبق عليه مقتضيات الفصل 75 مكرر من النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية؛

♦- يلزم أن تتخذ الإدارة قرارها في ظرف شهر ابتداء من تاريخ التوصل بالطلب، ولها سلطة تقديرية في قبول أو رفض الطلب، تبعا لما تقتضيه مصلحة المرفق الذي يعمل به الموظف؛ غير أنه يجوز للموظف عندما ترفض الإدارة طلب استقالته أن يحيل القضية على اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء التي تبدي رأيا معللا بالأسباب وتوجهه إلى الإدارة المعنية.

وتجدر الإشارة إلى أن المشرع قد اعتبر، في بعض الأحيان، توقف الموظف بدون عذر مقبول عن مباشرة مهام وظيفته، حتى وأن لم يقدم استقالته، نوعا من الاستقالة الضمنية بشرط أن تنذر الإدارة المعني بالأمر بالالتحاق بعمله خلال السبعة أيام الموالية لتبليغ الإنذار الموجه إليه في هذا الصدد؛ لكن إذا انصرم الأجل المشار إليه ولم يلتحق المعني بالأمر بعمله جاز في هذه الحالة لرئيس الإدارة أن يصدر في حقه مباشرة وبدون استشارة المجلس التأديبي عقوبة العزل مع إيقاف حقوقه في التقاعد أو بدونه[371].

وتعتبر العقوبة سارية المفعول ابتداء من يوم تبليغ الإنذار، وتسري نفس المقتضيات، بحكم القانون، على الموظف الذي توقف عن العمل قبل التاريخ المحدد من طرف السلطة المختصة لقبول الاستقالة.

وإذا مر التاريخ المحدد وهو 30 يوما ولم يرد من الإدارة رد لا بالقبول ولا بالرفض فيعد سكوتها بمثابة قرار ضمني بقبول الاستقالة.

واذا امتنعت السلطة ذات النظر من قبول الاستقالة يجوز للموظف المعني بالأمر أن يحيل القضية على اللجنة الادارية المتساوية الأعضاء التي تبدي رأيا معللا توجهه الى السلطة ذات النظر.

♦- لا يجوز للإدارة قبول استقالة الموظف أثناء المتابعة التأديبية إلا بعد صدور القرار التأديبي.

♦- لا تقبل استقالة الموظف إلا بعد تسوية وضعيته في الحالات الآتية:

♦= استئنافه للعمل من رخص المرض، أو التوقيف المؤقت الحتمي عن العمل؛

♦= استئنافه للعمل من رخص الاستيداع التي سبق أن وضع فيها؛

♦= إدماجه في إدارته الأصلية من بعد إلحاق.

♦- لا تقبل استقالة الموظف الذي التزم بالعمل لمدة معينة ثم طلب الاستقالة قبل نهاية تلك المدة.

---

[371]= مليكة الصروخ : نظرية المرافق العامة الكبرى دراسة مقارنة الطبعة الثانية 1992 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء.

جـــ- آثار الاستقالة:

- الاستقالة تؤدي إلى حذف الموظف من سلك الوظيفة التي كان ينتمي إليها، وإلى فقده صفة موظف وجميع حقوقه المترتبة عن هذه الصفة، ولا يمكن له الرجوع إلى وظيفته إلا بعد توظيف جديد طبقا للشروط القانونية للتوظيف.

♦- إن سريان مفعول الاستقالة يبدأ من التاريخ الذي تحدده الإدارة.

♦- إن قبول الاستقالة من طرف الإدارة هو قرار نهائي لا رجعة فيه.

♦- للإدارة حق متابعة الموظف المستقيل إذا ما ظهر لها من بعد استقالته أنه ارتكب خطأ مهنيا يستوجب اتخاذ الإجراءات التأديبية في حقه[372]. غير أن استقالة الموظف الذي التزم بالعمل لمدة معينة ثم طلب الاستقالة قبل نهاية تلك المدة لا تقبل.

ثانيا: الإحالة على التقاعد:

التقاعد هو نهاية المدة القانونية للحياة المهنية للعامل، أي النهاية القانونية لعلاقة العمل، وبالتالي فهو السبب والحالة القانونية والشرعية لإنهاء علاقة العمل، ويعتبر من أهم الحقوق الاجتماعية المعرف به للعمال، وتختلف أحكامه وقواعده من دولة إلى أخرى كما قد تكون في الدولة عدة أنظمة للتقاعد. ويعد حق الموظف في الحصول على المعاش من إحدى الضمانات الأساسية له، فهو حق ينحدر من العلاقة القانونية والنظامية التي تربطه بالإدارة.

ويحال الموظفون والأعوان على التقاعد إما بطلب منهم، أو بصفة حتمية نظرا لبلوغ سن التقاعد، أو لعدم القدرة البدنية أو بموجب عقوبة تأديبية أو لعدم الكفاءة المهنية. والسن المحدد للتقاعد لمعظم الموظفين والأعوان هو 60 سنة. ويحدد في 65 سنة بالنسبة لبعض الهيآت كالأساتذة الباحثين والقضاة. غير أنه يجوز للموظفين أن يتقدموا بطلب للتقاعد النسبي بعد 21 سنة من الخدمة الفعلية بالنسبة للرجال و15 سنة بالنسبة للنساء، في حدود٪ 15 من المناصب المالية لكل سلك؛ ويقبل الطلب تلقائيا بعد قضاء 30 سنة من الخدمة.

---

[372]= قد يمنع الموظف، في حالة استقالته، من القيام ببعض الأعمال، وفي ذلك ينص قانون الوظيفة العمومية في:

الفصل 83: ستحدد في مرسوم ميادين النشاط الشخصي التي لايجوز لموظف التعاطي لها نظرا لنوعها ولماهيتها وذلك إذا انقطع نهائيا عن عمله أو وقع إيقافه مؤقتا، وتحدد فيه إذا اقتضى الحال آجال منعه من القيام بذلك النشاط. وفي حالة المخالفة لهذا المنع، يمكن أن تقتطع للموظف المحال على المعاش مبالغ من راتب تقاعده، ويحتمل أن يحرم من حقوق معاشه.

الفصل 84: يطبق المنع المنصوص عليه في الفصل السادس عشر من هذا القانون الأساسي على الموظفين الذين انقطعوا بصفة نهائية عن عمله، وذلك طبق الشروط المقررة في الفصل السابق ويتعرضون لنفس العقوبات.

الفصل 85: إن العقوبات المقررة في الفصلين 83 و84 لايمكن أن تصدر إلا بعد استشارة اللجنة الادارية المتساوية الأعضاء التابعة للادارة أو المصلحة التي ينتمي إليها الموظف.

الفصل 86: يمكن للموظف الذي ينقطع بصفة نهائية عن عمله أن يخول المنصب الشرفي إما في رتبته وإما في الرتبة التي تفوقها مباشرة.

وتقبل الإحالة على التقاعد وفقا للفصل 82 من من النظام الأساسي للوظيفة العمومية، طبق الشروط المقررة في التشريع الخاص برواتب المعاش بطلب المعني بالأمر أو بصفة حتمية، إما لبلوغ سن التقاعد أو لعدم القدرة البدنية أو بموجب عقوبة تأديبية أو بالتالي لعدم الكفاءة المهنية.

ثالثا: الإعفاء:

يعفى الموظف لعدة أسباب، كحذف مناصب مالية[373]، أو عدم الكفاءة المهنية، أو عدم القدرة على استئناف العمل بعد استنفاذ مدد الرخص الطبية العادية أو الطويلة الأمد أو بعد الإيداع الحتمي دون توفر شروط الإحالة على المعاش، كعدم الترسيم خلال المدة القانونية. ولا تستشار اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء إلا في ثلاث حالات[374]:

- حالة عدم الكفاءة المهنية.
- حالة الموظف الذي انتهت مدة إيداعه ولم يطلب الرجوع إلى عمله أو رفض المنصب المسند إليه بعد فترة الإيداع.
- حالة الموظف المصاب بعاهة أو بمرض عضال مع عدم تمكنه من استئناف عمله.

يحال على لجنة الإعفاء بالصندوق المغربي للتقاعد التي تقرر إحالته على المعاش أو إعفاءه إن لم يكن يتوفر على شروط الاستفادة من المعاش[375].

رابعا: الوفاة:

تعتبر الوفاة من الأسباب القانونية والشرعية لإنهاء علاقة العمل ويقصد بها وفاة الموظف. ويثبت ذلك بشهادة الطبيب. ويمكن أن تكون وفاة واقعة طبيعية ليس لها علاقة بالعمل، وقد تكون ناتجة عن حادثة عمل أو مرض مهني.

---

[373]= لا يعفى موظفون نتيجة عن حذف مناصب قارة يشغلونها إلا بمقتضى ظهائر شريفة خاصة بالتخفيض من عدد موظفي الأسلاك وناصة على الشروط المتعلقة بالإعلام السابق ومنح التعويضات: الفصل 80.

[374]= إن الموظف الذي تثبت عدم كفاءته المهنية والذي لايمكن إدراجه في أسلاك إدارة أو مصلحة أخرى، إما أن يحال على التقاعد، وإما أن يعفى إذا لم يكن له الحق في التقاعد؛ ويتخذ هذا المقرر الوزير المعني بالأمر مع مراعاة الموجبات الجارية في الشؤون التأديبية.

[375]= المعاش هو عبارة عن مبلغ يصرف للموظف عند انتهاء خدمته بصورة نظامية، يؤول بوفاته إلى المستحقين له، مقابل المبالغ التي تقتطع من أجرته ومساهمات الدولة أو الجماعة المحلية أو المؤسسة العامة التابع لها، وهو، من حيث طبيعته، لا يختلف عن المرتب. والمعاشات المغربية منظمة بمقتضى قانون رقم 17 – 011 في 30 دجنبر 1971 .

الفصل الثاني
التشريع المدرسي يحمي حقوق الطفل المتعلم

إذا كان نظام التربية والتكوين يروم الرقي بالبلاد إلى مستوى امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة، والإسهام في تطويرها، بما يعزز قدرة المغرب التنافسية، ونموه الاقتصادي والاجتماعي والإنساني، منطلقا لجعل الطفل بوجه عام، والمتعلم على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية، فإن بلوغ هذه الغايات يقتضي الوعي بحقوق االمتعلم وتطلعاته وحاجاته البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، ومنحه فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهله للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم، كلما استوفى الشروط والكفايات المطلوبة، وفرصة إظهار النبوغ كلما أهلته قدراته واجتهاداته؛ لتزويد المجتمع بالكفاءات من المؤهلين وبصفوة من العلماء وأطر التدبير للإسهام في البناء المتواصل للوطن.

وينطلق التركيز على التشريع المدرسي، كآلية لتفعيل حقوق المتعلم وحمايته، من دور المدرس المحوري المباشر في التربية والتعليم، وموقعه المؤثر في العملية التربوية.

الفرع الأول
تنشئة المتعلم

نقصد بتنشئة المتعلم العملية التي يتم فيها تشكيل وعي المتعلم ومشاعره وسلوكه ومهاراته واتجاهاته في ضوء ما يعتبره المجتمع مرغوبا ومستحسنا؛ بمعنى أنها عملية تعليم وتعلم وتربية، تقوم على التفاعل المتبادل بين المتعلم وبين مكونات البناء الاجتماعي لإدخال ثقافة المجتمع في بناء شخصيته وإدماجه في الحياة.

والتنشئة عملية نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان، وباختلاف الأسر، داخل المجتمع الواحد. ويرمي القانون المغربي إلى تنشئة الطفل على الاعتزاز بالهوية والشعور بالانتماء، والتشبع بثقافة التآخي والتسامح واحترام الآخرين، والانفتاح على المجتمعات الأخرى، وتربيته تربية تقوم على المرونة والحزم والعطف، وتَقبل ذاتَه، وتُحسِن رعايتَه وتوجيهَه، وتوفر له مناخا صحيا يسوده التعاون، والتضحية والإيثار، ويتحقق فيه إشباع حاجاته، ويتنفس فيه الحب والمحبة، وجوا تُحَدد فيه الأدوارُ والمسئولياتُ، وترتفع فيه الروحُ المعنوية. وتلك مسئولية الأسرة خاصة، ثم المدرسة، فالمجتمع عامة[376].

المبحث الأول: تكوين شخصية المتعلم:

تعد السنوات الأولى التي يقضيها المتعلم بين جدران المدرسة من أكبر المؤثرات المسئولة في تشكيل شخصيته[377] في المستقبل؛ ففيها ينمو، وفيها يتعلم أخلاق وتقاليد وعادات وأعراف مجتمعه، وفيها تُحَدَّد ماهيةُ شخصيته، وتُرسَم معالم سلوكياته، وتَتَبلور قدراته الذهنية والاجتماعية، إذا مارست كل من المدرسة والأسرة بطريقة سليمة وظيفتَها في التنشئة الاجتماعية[378].

---

[376]= الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق والمساجد والنوادي ووسائل الإعلام والوسائط الثقافية المسموعة والمكتوبة والمرئية كلها وسائط حتمية ومفروضة لعملية التنشئة لأنها تتداخل لتؤطر الطفل وتوجه حياته وتشكلها في مراحلها المبكرة. وبالرغم من اختلاف أدوار هذه المؤسسات، فإنها جميعها تشترك في تشكيل قيم الطفل ومعتقداته وسلوكه.

[377]= يمكن تعريف الشخصية بأنها "كل صفة تميز الشخص عن غيره من الناس تؤلف جانبا من شخصيته، فذكاؤه وقدراته الخاصة وثقافته وعاداته ونوع تفكيره وآراؤه ومعتقداته من مقومات شخصيته، كذلك مزاجه ومدى ثباته الانفعالي ومستوى طموحه وما يحمله في أعماق نفسه من مخاوف وعقد مختلفة وما يتسم به من صفات اجتماعية وخلقية كالصدق والكذب، التسامح أو التشدد، أو الانطواء أو الانبساط، فضلا عما يميزه من صفات جسمية كالقوة والجمال ورشاقة الحركات وحدة الحواس؛ أي هي جملة من الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية التي تميز الشخص عن غيره تمييزا واضحا": أصول علم النفس أحمد عزت راجح ص 293.

[378]= يقول الإمام الغزالي "الصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش، ومائل إلى كل ما يمال به إليه، فإن عُوِّد الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة أبواه وكل معلم له ومؤدب، وإن عُوِّد الشر وأُهمل إهمال البهائم شقي وهلك، وكان الوزر في رقبة القيم عليه والولي له".

وكلما كانت هذه المرحلة سوية، ومتسمة بالاستقرار العاطفي والنفسي، ومتوفرة على روافد ثقافية وعناية ورعاية وحنان، كلما نمت الشخصية وتفتحت للكسب؛ و"كلما وجد توتر ومشاكل وصخب وعدم الانتظام، كلما نما المتعلم في ببيئة غير سليمة"[379]، وكان احتمال صيرورته منحرفا أو مشاغبا أو مجرما أو عبء على المجتمع في تزايد.

بمعنى آخر، إن السلوك الإجرامي والعدواني وانحراف الأطفال منذ سن مبكرة قد لا يعود إلى تفكك الأسرة وانعدام توفر الحنان والرعاية فقط، بل أيضا لعدم تلقي المبادئ التربوية السليمة.

المطلب الأول: تعليم المتعلم:

نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في المادة 26 منه على "أن لكل شخص الحق في التعليم، ويلزم أن يكون التعليم في المرحلة ما قبل الابتدائية الأولى والمرحلة الابتدائية والإعدادية على، الأقل، إلزاميا"[380]؛ بمعنى أن كلا من الأبوين والدولة ملزمان بتقديم الطفل للتعليم[381] عند بلوغه السن الإلزامي؛ إذ خلال هذه المرحلة المبكرة تتشكل شخصيته بأبعادها ومكوناتها، وتترسخ، بحيث لا يمكن محوها بحال من الأحوال، وإن هي خاضعة، حسب الأحوال، للتغيير والتعديل. ويشمل هذا الحق حرية طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار القويمة التي لا تتنافى مع مبادئ الأخلاق والدين والوطنية، وحرية تلقيها وإذاعتها، سواء بالقول أو بالكتابة أو بالفن أو بأية وسيلة أخرى مناسبة لظروفه وقدراته الذهنية، وتكوين آرائه الخاصة والتعبير بحرية عنها، في جميع المسائل التي تخصه، وفقا لسنه، ونضجه، ومصالحه.

---

[379]= علم النفس التربوي للدكتور فاخر عاقل ص 45 –57 ط11 دار العلم للملايين 1985

[380]= قررت الفقرة الثانية من المادة 13 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان إلزامية الدولة بجعل التعليم الثانوي في أشكاله المختلفة بما في ذلك التعليم الفني والمهني متاحا وميسورا للجميع بكل الوسائل المناسبة عن طريق جعله مجانا بالتدريج، وأكدت اتفاقية حقوق الطفل في الفقرة الأولى من المادة 28 وجوب تشجيع تطوير شتى أشكال التعليم الثانوي أو المهني وتوفيرها وإتاحته لجميع الأطفال، واتخاذ التدابير المناسبة مثل إدخال مجانية التعليم وتقديم المساعدة المالية عند الحاجة، كما ذهبت المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان إلى إلزامية تعميم التعليم الفني والمهني.

[381]= عُرف التعليم بأنه:

- نشاط يقوم به المعلم لتيسير التعليم لدى الطلاب.
- أحداث تغييرات معرفية ومهارية ووجدانية لدى الطلاب.
- نشاط مقصود من المعلم لتغيير سلوك طلابه.
- عملية تفاعل إجتماعى لتطور معارف ومهارت وقيم وإتجاهات الطلاب.
- تفاعل معقد بين المعلم والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية.
- نظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات.
- جهد مقصود لمساعدة الآخرين على التعليم.
- تزويد الطلاب بالمعلومات أو المهارات.
- نشاط يهدف إلى تحقيق رؤية الدولة عبر رسالة واضحة تحتوى على مجموعة أهداف والتعريف الحقيقى للتعليم.

ويترتب على حق المتعلم في التعليم[382] إلزامية المسئول عنه بتعليمه بطريقة تنسجم مع قدراته المتطورة ومصالحه الحقيقية في حدود الضوابط الشرعية والقانونية ولذلك نصت الفقرة 7 من المادة 54 من قانون الأسرة على أن "من حق الأولاد على أبيهم التعليم والتكوين الذي يؤهلهم للحياة العملية وللعضوية النافعة في المجتمع، وعلى الآباء أن يهيئوا لأولادهم قدر المستطاع الظروف الملائمة لمتابعة دراستهم حسب استعدادهم الفكري والبدني"[383].

وفي ضوء القانون المغربي وأهداف وغايات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يتعين على المربي[384]:

1- تنمية شخصية المتعلم ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية، وتوعيته بواجباته.

2- تنشئته على احترام حقوق الإنسان، وحرياته الأساسية.

3- تطبيعه على احترامه ذاته، وهويته الثقافية، ولغته، وقيمه الخاصة.

4- فطره على احترام البيئة، في سياق الوعي بتسخير الكون للإنسان.

---

[382]= تنص المادة 17 من الاتفاقية الدولية على أن "تعترف الدول الأطراف بالوظيفة الهامة التي تؤديها وسائط الإعلام، وتضمن إمكانية حصول الطفل على المعلومات، والمواد من شتى المصادر الوطنية والدولية، وبخاصة تلك التي تستهدف تعزيز رفاهيته الاجتماعية والروحية والمعنوية وصحته الجسدية والعقلية؛

وتحقيقا لهذه الغاية، تقوم الدول الأطراف بما يلي:

أ- تشجيع وسائط الإعلام على نشر المعلومات والمواد ذات المنفعة الاجتماعية والثقافية للطفل،

ب- تشجيع التعاون الدولي في إنتاج وتبادل ونشر هذه المعلومات والمواد من شتى المصادر الثقافية الوطنية والدولية،

ج- تشجيع إنتاج كتب الأطفال ونشرها،

د- تشجيع وسائط الإعلام على إيلاء عناية خاصة للاحتياجات اللغوية للطفل الذي ينتمي إلى مجموعة من مجموعات الأقليات أو إلى السكان الأصليين،

هـ- تشجيع وضع مبادئ توجيهية ملائمة لوقاية الطفل من المعلومات والمواد التي تضر بمصالحه، مع وضع أحكام المادتين 13 و 18 في الاعتبار.

[383]= يقرر المبدأ السابع من إعلان حقوق الطفل "أن تتاح للطفل فرصة كاملة للعب واللهو، اللذين يلزم أن يوجها نحو أهداف التعليم ذاتها، وعلي المجتمع والسلطات العامة السعي لتيسير التمتع بهذا الحق". وتنص المادة 31 من العهد الدولي على أن:

1- تعترف الدول بحق الطفل في الراحة ووقت الفراغ، ومزاولة الألعاب وأنشطة الاستجمام المناسبة لسنه والمشاركة بحرية في الحياة الثقافية وفى الفنون.

2- تحترم الدول الأطراف وتعزز حق الطفل في المشاركة الكاملة في الحياة الثقافية والفنية".

[384]= ولتحقيق ذلك عمل المغرب على:

- جعل التعليم الأساسي إلزاميا ومشتملا على المواد الأساسية لتكوين شخصيته وعقله.

- تطوير جميع أشكال التعليم الثانوي، العام أو المهني، لتغطية احتياجات المجتمع من الطاقات القادرة على تحقيق الغاية من الأسرة.

- جعل التعليم العالي متاحا للجميع على أساس القدرات العقلية والاستعداد البدني والنفسي.

وإن يظهر تأثير المشرع المغربي بالاتفاقات الدولية في حق الطفل في التعليم، فإن حقيقة الأمر تأثره بقول الله تعالى "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَذِي خَلَقَ خَلَقَ؛ وبقول الرسول ﷺ "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة"، وقوله ﷺ "من خرج في طلب العلم كان في سبيل الله حتى يرجع".

والعلم في هذه النصوص لا يقتصر على معنى العلم الديني فقط، وإنما هو مطلق وعام، يشمل، فضلا عن الأول، العلم الدنيوي بكل فروعه وأقسامه.

5- إعداده لحياة تستشعر المسئولية في مجتمع حر، ينشد الحفاظ على قيمه، والاقتراب من مثله العليا بروح من التفاهم والسلم، والتسامح والمساواة بين الجنسين، والتعارف البناء بين جميع الشعوب والجماعات الوطنية منها والدولية، والانفتاح عليها.

الفقرة الأولى: الحق في التعليم والتكوين:

طبيعي أن يكون للطفل الحق في تلقي التعليم الذي يستهدف إكسابه المعارف والمهارات المتراكمة والتمثلات المعرفية، وتمكينه، على أساس تكافؤ الفرص وتنمية ملكاته وحصافته وشعوره بالمسؤولية الأدبية والاجتماعية، من أن يصبح عضوا مفيدا في المجتمع؛ فقد نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في مادة 26 منه "أن لكل شخص الحق في التعليم، ويلزم أن يكون التعليم في المرحلة ما قبل الابتدائية الأولى-المرحلة الابتدائية والإعدادية- على الأقل إلزاميا"؛ ولذلك قرر المغرب جعل التعليم في أشكاله المختلفة بما في ذلك التعليم الفني والمهني متاحا وميسورا للجميع بكل الوسائل المناسبة، بناء على الفقرة الأولى من المادة 28 من اتفاقية حقوق المتعلم، واتخاذ التدابير المناسبة مثل إدخال مجانية التعليم وتقديم المساعدة عند الحاجة.

ويترتب عن حق المتعلم في التعليم[385] إلزامية المسئول عنه بتعليمه بطريقة تنسجم مع قدراته المتطورة ومصالحه الحقيقية في حدود الضوابط الشرعية والقانونية، ولذلك نصت الفقرة 7 من المادة

---

[385]= القانون الأساسي للجمعية المغربية لحقوق التلميذ:

-المادة1: تأسست بمقتضى هذا القانون وطبقا للظهير الشريف الصادر في 15 نونبر 1958، الذي يضبط بموجبه حق تأسيس الجمعيات حسب ما تم تعديله وتتميمه، جمعية وطنية تحمل اسم: "الجمعية المغربية لحقوق التلميذ"

-المادة 2: مدة الجمعية غير محددة، ويوجد مقرها مؤقتا.

-المادة 3: تؤسس الجمعية فروعا محلية وإقليمية وجهوية في جهات وأقاليم المملكة المغربية.

-المادة 4: ترتكز الجمعية على الديمقراطية، والاستقلالية، والشفافية، والتنوع. ويمنع استغلال الجمعية لأغراض سياسية، أو عقائدية أو شخصية.

-المادة 5: تروم الجمعية تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- الدفاع عن حقوق المتعلمة والمتعلم في المدرسة المغربية، وتأطيرهما في اتجاه احترام الواجب والقيام به والوعي بالحق والدفاع عنه
- محاربة الظواهر السلبية في الوسط المدرسي ونشر السلوك المدني، والمساهمة في تمتين العلاقة التربوية السليمة في المدرسة.
- رصد وفضح الخروقات والتجاوزات التي تمس حقوق المتعلم.

-المادة 6: لتحقيق الأهداف السالفة الذكر تعتمد الجمعية كل الوسائل المشروعة ومنها:

- مراسلة الجهات المعنية وفتح حوارات مع الوزارات / الأكاديمية / النيابة / المدرسة حول التجاوزات المرصودة
- إصدار بيانات حول الظواهر المرصودة وتنظيم الندوات الميدانية، وعقد شراكات مع الوزارات ومصالحها الخارجية .
- المساهمة في تأطير الأندية التربوية، والتنسيق مع جمعيات أمهات وآباء وأولياء التلاميذ.
- استثمار الإعلام لنشر مواقف الجمعية،والتنسيق وربط علاقات وعقد شراكات مع الهيئات الوطنية والدولية ذات الاهتمام المشترك .

-المادة 7: تمنح بطاقة العضوية لكل مغربية ومغربي بالغين سن الرشد يلتزمان باحترام قوانين الجمعية ومبادئها وأهدافها.

-المادة 8: تتكون الجمعية من أعضاء فاعلين وأعضاء مساندين وأعضاء شرفيين.

-المادة 9: يحدد النظام الداخلي حقوق وواجبات أعضاء الجمعية.

تسير الجمعية أجهزة محلية وإقليمية وجهوية ومركزية.

-المادة 10: تتكون الأجهزة المحلية من مجلس الفرع ومكتب الفرع.

54 من مدونة الأسرة على أن "من حق الأولاد على أبيهم التعليم والتكوين الذي يؤهلهم للحياة العملية وللعضوية النافعة في المجتمع، وعلى الآباء أن يهيئوا لأولادهم قدر المستطاع الظروف الملائمة لمتابعة دراستهم حسب استعدادهم الفكري والبدني".

وفي ضوء فلسفة مدونة الأسرة وأهداف وغايات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يتمثل حق المتعلم في التعليم[386]:

-المادة 11: يعد مجلس الفرع أعلى هيأة تقريرية على الصعيد المحلي، ويتكون من جميع الأعضاء الفاعلين والمساندين ومن أعضاء المجلس الوطني المتواجدين بالفرع المادة 12: يجتمع مجلس الفرع في بداية ومنتصف ونهاية السنة الدراسية للمصادقة على برامج السنوية وتقويمها. وينتخب مكتب الفرع كل ثلاث سنوات.

-المادة 13: يتكون المكتب من 7 إلى 15 عضوا حسب عدد المنخرطين وعدد المؤسسات بالفرع . يجتمع مرتين في الشهر بصفة عادية واستثناء عند الضرورة.

-المادة 14: تتكون الأجهزة الإقليمية من المجلس الإقليمي والمكتب الإقليمي.

-المادة 15: المجلس الإقليمي أعلى جهاز تقريري على مستوى الإقليم يتكون من جميع مكاتب الفروع. ينعقد لانتخاب المكتب الإقليمي كل 3 سنوات. ويجتمع بصفة عادية عند كل بداية ونهاية موسم دراسي.

-المادة 16 : يتكون المكتب الإقليمي من 7 إلى 15 عضوا مع وجوب تمثيلية جميع الفروع الاقليمية، ويجتمع مرة في الشهر بصفة عادية، واستثناء كلما دعت الضرورة لذلك.

-المادة 17: يسهر المكتب الإقليمي على تدبير أمور الجمعية الإقليمية. ويعمل على تنفيذ قرارات المجلس الإقليمي وجميع الأجهزة التقريرية والتنفيذية العليا.

-المادة 18: تتكون الأجهزة الجهوية من المجلس الجهوي والمكتب الجهوي .

-المادة 19: يعد المجلس الجهوي أعلى هيأة تقريرية على مستوى الجهة، ويتكون من جميع المكاتب الإقليمية، وينعقد مرة كل ثلاث سنوات لانتخاب المكتب الجهوي، ويجتمع بصفة عادية عند بداية الموسم الدراسي ونهايته.

-المادة 20: يتكون المكتب الجهوي من 7 إلى 15 عضوا مع وجوب تمثيلية جميع الأقاليم المهيكلة، ويسهر على تدبير أمور الجمعية على صعيد الأكاديمية بتنسيق مع المكاتب الإقليمية والمحلية، على تنفيذ قرارات المجلس الجهوي والأجهزة المركزية.

-المادة 21 : تتكون الأجهزة المركزية من المؤتمر الوطني والمجلس الوطني والمكتب الوطني.

-المادة 22 : المؤتمر الوطني أعلى هيأة تقريرية ينعقد كل 4 سنوات لتقييم أداء الجمعية وانتخاب أعضاء المجلس الوطني

-المادة 23 : يحضر المؤتمر أعضاء منتخبين من طرف مجالس الفروع، و رؤساء الفروع المحلية.

-المادة 24: تتحدد اختصاصات المؤتمر في : المصادقة على التقرير الأدبي والمالي، ومناقشة الوثائق واتخاذ القرارات في شأنها. وانتخاب أعضاء المجلس الوطني.

-المادة 25 : المجلس الوطني أعلى هيأة تقريرية بعد المؤتمر، ينحصر عدد أعضائه ما بين 23 و55 عضوا. ينتخب من بين أعضائه، ويجتمع كل بداية ونهاية موسم دراسي.

-المادة 26: ينحصر عدد أعضاء المكتب الوطني بين 11 و21 عضوا، ويقوم بتنفيذ قرارات المجلس والمؤتمر الوطنيين، وبتدبير شؤون الجمعية إداريا وماليا وأدبيا.

-المادة 27: يجتمع المكتب الوطني كل شهر. يتخذ قراراته بالتوافق والإقناع قبل التصويت.

-المادة 28: توزع المهام: منصب الرئيس ونائبه، والأمين ونائبه والكاتب العام ونائبه والمستشارون، في جميع المكاتب بالتراضي أو بالتصويت داخل المكاتب فقط.

-المادة 29: تتكون مداخل الجمعية من انخراط الأعضاء ومساهماتهم ومن التبرعات وتمويل الشركاء ومن كل المداخيل المسموح بها قانونا.

-المادة 30: يحدد المجلس الوطني واجب الانخراط، ونسبة مساهمة المكاتب المحلية في مالية المكاتب الإقليمية.

[386]= ... فعلى الرغم من تراثنا الزاخر الأصيل في هذا المضمار، وما لنا فيه من تقاليد عريقة راسخة ، وعلى الرغم من الجهود المتلاحقة التي بذلت طوال أزيد من أربعة عقود لجعل تعلمينا يواكب مرحلة استرجاع الاستقلال ومتطلبات بنائه ,فإننا نلاحظ أن الأزمة المزمنة التي

1- تنمية وعيه بحقائق الوجود الكبرى من خالق مدبر، وكون مسخر، وإنسان ذي رسالة، وحياة ابتلاء في الدنيا تمهيدا لحياة جزاء في الآخرة.

2- تنمية شخصيته ومواهبه، وقدراته العقلية، والبدنية.

3- تنشئته على احترام حقوق الإنسان، وحرياته الأساسية، وتوعيته بواجباته.

4- تطبيعه على احترامه ذاته، وهويته الثقافية، ولغته وقيمه الخاصة، وجعله "متشبعا بحب وطنه، ومعتزا بتقاليده العريقة، ومتحليا بالتربية السليمة[387].

5- إعداده لحياة تستشعر المسئولية في مجتمع حر، ينشد الحفاظ على قيمه، والاقتراب من مثله العليا بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين، والتعارف بين جميع الشعوب والجماعات العرقية والوطنية والدينية.

يعانيها والتي جعلت والدنا رضوان الله عليه يعين لجنة ملكية خاصة ممثلة فيها جميع الهيئات والفعاليات، لوضع مشروع ميثاق وطني للتربية والتكوين.

وقد شاءت الأقدار أن تنهي هذه اللجنة أشغالها دون أن يطلع والدنا المشمول برحمة الله على نتائجها. ونغتنم هذه الفرصة لننوه بعملها وبجهود كل أعضائها.

قد اطلعنا على نتائجها ووجدناها تعبر عما نبتغي من تعليم مندمج مع محيطه منفتح على العصر دون تنكر لمقدساتنا الدينية ومقوماتنا الحضارية وهويتنا المغربية بشتى روافدها.

إن غايتنا هي تكوين مواطن صالح، قادر على اكتساب المعارف والمهارات مشبع في نفس الوقت بهويته التي تجعله فخورا بانتمائه، مدركا لحقوقه وواجباته، عارفا بالشأن المحلي والتزاماته الوطنية وبما ينبغي له نحو نفسه وأسرته ومجتمعه، مستعدا لخدمة بلده بصدق وإخلاص وتفان وتضحية، وفي اعتماد على الذات وإقدام على المبادرة الشخصية بثقة وشجاعة وإيمان وتفاؤل.

نريد من مؤسساتنا التربوية والتعليمية أن تكون فاعلة ومتجاوبة مع محيطها، ويقتضي ذلك تعميم التمدرس وتسهيله على كل الفئات وبالأخص الفئات المحرومة والمناطق النائية التي ينبغي أن تحظى بتعامل تفضيلي، وكذلك العناية بأطر التعليم التي نكن لها كل العطف والتقدير والتي هي في أمس الحاجة إلى مزيد من العناية بها والتكريم. ولقد أصررنا من منطلق حرصنا على تمتيع كل الفئات بالتعليم والتربية أن يظل مجانيا على مستوى التعليم الأساسي. ولن تتم مساهمة الفئات ذات الدخل المرتفع بالنسبة للتعليم الثانوي إلا بعد خمس سنوات من الوقوف على نجاح هذه التجربة مع الإعفاء التام للأسر ذات الدخل المحدود.

أما بالنسبة للتعليم العالي فلن تفرض رسوم التسجيل إلا بعد ثلاث سنوات من تطبيق المشروع مع إعطاء منح الاستحقاق للطلبة المتفوقين المحتاجين. إن الضرورة لتقتضي كذلك أن ننظر إلى أساليب التدبير من أجل ترشيد النفقات المرصودة للتعليم. إن الواجب يحتم علينا الصرامة في التعامل مع الأموال العامة صونا لها من كل التلاعبات.

إننا نستطيع تحقيق هذه الأهداف إذا ما تم ترشيد استغلال الموارد المادية وعقلنة تدبيرها، وإذا ما وقع تحسين الاستفادة من الكفاءات والخبرات، وإذا ما ساهمت في الإنجاز كل الأطراف المعنية من جماعات محلية وقطاع خاص ومؤسسات إنتاجية وجمعيات ومنظمات وسائر الفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين، دون إغفال دور الآباء والأمهات ومسؤولية الأسر في المشاركة بالمراقبة والتتبع والحرص على المستوى المطلوب. كما ننبه إلى ضرورة الاعتناء بالتربية غير النظامية وما يتطلب التغلب على الأمية من تعبئة وطنية للحد من تفشيها ومحو آثارها لاسيما في القرى والبوادي بهدف الحد منها لكونها عائقا يعرقل مسيرة التنمية.

واعتبارا للتوجه الإيجابي الذي سار عليه مشروع الميثاق واستجابته الملموسة لمستلزمات الإصلاح الذي نتطلع جميعا إليه ,ورغبة منا في بلورة خلاصاته ونتائجه داخل إطار مسطري يراعي المقتضيات الدستورية والإجراءات التشريعية، فقد قررنا إحالته على البرلمان لوضع مشاريع القوانين التي توفر له إمكانات التنفيذ على أن يتم هذا التنفيذ ابتداء من السنة المقبلة إن شاء الله بإيقاع تدريجي. وستظل اللجنة قائمة لمتابعة عملية التطبيق وتقييم النتائج وإغناء الميثاق الوطني للتربية والتكوين ليواكب التطورات والمستجدات": مقتطفات من الخطاب السامي لصاحب الجلالة محمد السادس في افتتاح الدورة الخريفية للسنة التشريعية الثالثة المتعلق بالتعليم: الرباط في 8 أكتوبر 1999

[387]= خطاب الملك محمد السادس بمناسبة الذكرى ال60 لثورة الملك والشعب.

6- فطره على احترام البيئة الطبيعية، في سياق الوعي بتسخير الكون للإنسان.

ولتحقيق ذلك يسعى المغرب إلى:

*- جعل التعليم الأساس إلزاميا ومشتملا على المواد الضرورية لتأهيله وتكوين شخصيته.

*- تطوير جميع أشكال التعليم الثانوي، سواء العام أو المهني، لتغطية احتياجات المجتمع من الطاقات القادرة على تحقيق الغاية من الأسرة.

*- جعل التعليم العالي المزود بجميع الوسائل المناسبة متاحا للجميع على أساس القدرات العقلية والاستعداد البدني والنفسي.

وإن يظهر تأثير المشرع المغربي بالاتفاقيات الدولية في حق المتعلم في التعليم، فإن حقيقة الأمر تأثره بقول الله تعالى﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَذِي خَلَقَ خَلَقَ الإنسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وربُّكَ الأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الإنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾[388]، وقوله ﴿وقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْماً﴾[389]، وقول الرسول ﷺ طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة[390]، وقوله من خرج في طلب العلم كان في سبيل الله حتى يرجع[391]. والعلم في هذه النصوص لا يقتصر على معنى العلم الديني فقط، وإنما هو مطلق وعام، يشمل، فضلا عن الأول، العلم الدنيوي بكل فروعه.

غير أنه يجدر التنبيه إلى أن المشرع ينظر إلى تعلم المتعلم وتنشئته في ضوء استراتيجية تكسبه القدرة على اكتساب أكبر قدر ممكن ومعقول من المرونة والأهلية والقدرة على الفعل المستقل؛ لذلك ضمن ميثاق التربية والتكوين حقوق وواجبات المتعلم:

الفقرة الثانية: الحق في اكتساب المعارف والمهارات:

وهذا الحق يندرج ضمن قوله ﷺ "طلب العلم فريضة على كل مسلم". والنبي ﷺ ما بعث إلا للتعليم والتربية ولذلك قال "إن الله لم يبعثني معنتا ولا متعنتا، ولكن بعثني معلما ميسرا".

وكان النبي ﷺ يستقبل الموهوبين من الأطفال ممن برعوا في العلم، فقد أتوا بيزيد بن ثابت إلى النبي ﷺ وقالوا له: يا رسول الله هذا غلام من بني النجار، معه مما أنزل الله عليك بضع عشرة سورة، فأعجب ذلك النبي ﷺ وقال:" يا زيد تعلم لي كتاب يهود، فإني والله ما آمن يهودا على كتابي"، قال زيد: فتعلمت كتابهم ما مرت بي خمس عشرة ليلة حتى حذفته، وكنت أقرأ له كتبهم إذا

---

[388]= العلق: 1-5: 4. ومعنى ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ﴾ أي اقرأ ما أنزل إليك من القرآن مفتتحا باسم ربك، وهو أن تذكر التسمية في ابتداء كل سورة. فمحل الباء من ﴿بِاسْمِ رَبِّكَ﴾ النصب على الحال. وقيل: الباء بمعنى على، أي اقرأ على اسم ربك. يقال: فعل كذا باسم اللّه، وعلى اسم اللّه. وعلى هذا فالمقروء محذوف، أي اقرأ القرآن، وافتتحه باسم اللّه. وقال قوم: اسم ربك هو القرآن، فهو يقول: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ﴾، أي اسم ربك، والباء زائدة.

[389]= سورة طه: 114

[390]= رواه ابن ماجة وابن عدي في الكامل، والبيهقي في شعب الإيمان والطبراني في والأوسط والكبير.

[391]= رواه البيهقي في شعب الإيمان.

كتبوا إليه، وأجيب عنه إذا كتب؛ فأين هممنا، اليوم، من هممم هؤلاء العباقرة المجتهدين في العلم والدراسة والتحصيل؟!

المطلب الثاني: تربية المتعلم:

التربية في اللغة تعني الزيادة والنمو والعظمة بالانتفاخ، والارتفاع المادي والمعنوي، والفضل والمعروف والقوة، والخصوبة وجودة المحصول، والنشأة والعيش في مكان محدد، والتغذية الجسمية والمادية للانسان.

المراد بتربية المتعلم، في الاصطلاح الفقهي، القيام عليه بما يؤدبه ويصلحه[392]. ويتحقق ذلك بتعليمه[393] ما يلزمه من أمور الدين والدنيا، وتأديبه بآداب وأخلاق الإسلام، وتكوين شخصيته. وهذه المعاني الثلاثة في الواقع تقوم على المعنى اللغوي للتربية[394]، ففي الاصطلاح المعجمي قيل إنها:

– تعني التغيرات المتتابعة التي تحدث للفرد، والتي تؤثر في معرفته واتجاهاته وسلوكه، وهي تعني نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجا عن النضج[395].

– "تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والممارسة، والتثقيف؛

– عملية هادفة لها أغراضها وأهدافها وغاياتها، وهي تقتضي خططا ووسائل تنتقل مع الناشئ من طور إلى طور ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى"[396].

– مجموع عملية الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية ولصالحها أن ينموا وبوعي منهم كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم[397]، وهذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها.

---

[392]= عمل المغرب على تحديث المناهج التربوية، وتشجيع "وتبني الخطاب الديني المتنور القائم على جلب المصالح ودرء المفاسد ومراعاة متغيرات الواقع، وإدماجه في صلب المشروع المجتمعي لتحقيق التنمية البشرية المنشودة ورفع تحدياتها واستشراف المستقبل": ملك المغرب محمد السادس في رسالته السامية الموجهة إلى أعضاء المجلس العلمي الأعلى والمجالس العلمية المحلية بمناسبة انطلاق أشغال الدورة العادية الأولى للمجلس العلمي الأعلى يوم 29 أبريل 2009.

[393]= يعرف مصطلحا التربية والتعليم تداخلا وغموضا والتباسا أدى إلى أخطاء منهجية في مجالي التربية والتعليم عبر القرون، مع أن التعليم يمثل جزءا من التربية، والتربية تشمل التعليم، والعكس غير صحيح، فالتربية عملية تنمية متكاملة لكافة قوى وملكات الفرد، بمختلف الأساليب والطرق، ليكون عضوا صالحا في مجتمعه، وهي بهذا المعنى تشمل جميع جوانب شخصيته الروحية والعقلية والخلقية والاجتماعية والوجدانية والجمالية والبدنية؛ أما عملية التعليم، فهي جزء من العلمية التربوية الكاملة، ترمى أساسا إلى تنمية عقل الفرد، وتمكينه من اكتساب المعرفة، والمهارات اللازمة لحياته، ودرايته بعلم ما، أو فن ما، أو حرفة أو مهنة ما، ونحو ذلك.

[394]= جاء في لسان العرب لابن منظور: "ربا يربو بمعنى زاد ونما"، وفي قول تعالى:﴿ فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾، أي نمت وازدادت، ورباه بمعنى أنشأه، ونمّى قواه الجسدية والعقلية والخلقية. وفي قوله تعالى﴿وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾، إشارات إلى ذلك المعنى اللغوي للتربية.

[395]= معجم العلوم السلوكية

[396]= الصحاح" في اللغة والعلوم

[397]= مؤتمر اليونيسكو بباريس 23 دجنبر2012 .

– تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا[398] .

– عملية بناء وتنمية للإتجاهات والمفاهيم والمهارات والقدرات والقيم عند الأفراد في إتجاه معين لتحقيق أهداف مرجوة؛ وهي بذلك بمثابة إستثمار للموارد البشرية يعطي مردودا ديناميكيا في حياة الأفراد وتنمية المجتمعات.[399].

ويمكن القول إن التربية في معناها الضيق غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال المؤسسات المدارسية، وفي معناها الدقيق، في ضوء ميثاق التربية والتكوين، بناء عقلي وخلقي للإنسان[400]. أما المقصود منها في إستراتيجية المشرع فهو تربية جيل قادر على مجاراة العصر بكل ما فيه من تغير وتطور.

وبمعنى آخر، التربية عملية نمو، يتعهد فيها المدرس المتعلم، جسميا، وعقليا، وعاطفيا، وروحيا، واجتماعيا، ويقدم له معارف، ويكسبه مهارات، فهي، إذن، عملية نمو لشخصية المتعلم بشكل متكامل، ومستمر، لا تنقطع في سن معينة أو مرحلة محددة من مراحل التعليم.

---

[398]= مجمع اللغة العربية في مصر.

[399]= رشيد الحمد ومحمد سعيد صباريني، البيئة ومشكلاتها،عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،1979.

[400]= "لمصطلح التربية، في الفكر التربوي، عدة تعريفات:

– عرفها أفلاطون بأنها تدريب الفطرة الأولى للطفل على الفضيلة من خلال اكتسابه العادات المناسبة.

– يقول ميلتون–1674–1608– بأن التربية الصحيحة هي التي تساعد الفرد على تأدية واجباته العامة والخاصة بصورة مناسبة وماهرة؛

– يقول توماس الاكويني: إن الهدف من التربية هو تحقيق السعادة من خلال غرس الفضائل العقلية والخلقية؛

– يرى هيجل أن الهدف من التربية هو تحقيق العمل وتشجيع روح الجماعة؛

– شبه بستالوتزي التربية الصحيحة بالشجرة المثمرة، التي غرست بجانب مياه جارية؛

– يرى جون ديوي أن التربية عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة، بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعي.

وللتربية ولها مفاهيم فردية، واجتماعية، ومثالية:

–المعنى الفردي: هي إعداد الفرد لحياته المستقبلية، ولمواجهة الطبيعة، كما تكشف بذلك عن مواهب الطفل واستعداداته الفطرية، وتعمل على تنميتها وتفتحها وتغذيتها.

–المعنى الاجتماعي: فهي تعلم الفرد كيف يتعامل مع مجتمعه وتعلمه خبرات مجتمعه السابقة، والحفاظ على تراثه لأن التراث هو أساس بقاء المجتمعات، فالمجتمع الذي لا يحرص على بقاء تراثه مصيره الزوال، وبذلك فالتربية بالمعنى الاجتماعي تحرص على تمكين المجتمع من التقدم، وتدفعه نحو التطور.

–المعنى المثالي: تعني بالحفاظ على المثل العليا للمجتمع، الأخلاقية والاقتصادية والإنسانية النابعة من تاريخ الأمة وحضارتها وثقافتها، وخبراتها الماضية ودينها، وعن طريق تعاملها، وعلاقتها بالأمم الأخرى، وعلاقات الأفراد فيها وغيرها.

عموما، فالتربية ما هي إلا وسيلة للتقدم البشري في كل مكان وللعملية التربوية ثلاثة أطراف هي: المربي والمتربي والوسط الذي تتم فيه العملية التربوي، وهي عملية هادفة لا عشوائية، أي أنها عملية نمو اجتماعي وإنساني لا تقوم على التلقين، وإنما هي مبنية على التفاعل بين طرائقها الخاصة للوصول إلى عقل المتربي ولتوجيهه وتربيته.

–المفهوم الحديث: تنظر إلى الطفل كنقطة انطلاق في عملية التربية التي ترتبط بالحياة سواء في بنائها كعملية تربوية أو في نتائجها المعرفية والسلوكية، فالطفل هو مركز العملية التربوية وتنميته هي هدفها": موقع ستار تايمز 2009/01/18.

وحيث إن التربية كانت وما تزال الأس الأهم في أي بناء تنموي هادف، فإن مضمون تربية المتعلم في ضوء ميثاق التربية والتكوين، أعمق وأعم، وذو طابع شمولي تكاملي لجميع جوانبه الشخصية والعقلية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية والإنسانية، وفق مبدإ الاعتدال والاتزان؛ فهو يؤكد على حق المتعلم، خاصة، الصغير، في التربية الحسنة، والحق في أن يعيش طفولة طبيعية، في حضن أسرة ومدرسة توفران له الرعاية والدفء[401]؛ بمعنى أن المشرع لم يكتف بالدافع المهني أو الفطري لقيام المربي بالتزامه التربوي نحو المتعلم، عموما، بل عزز ذلك بقواعد محددة تضمن للمتعلم النشوء في صورة مثلى تكفل له حقوقه كاملة.

ويؤسس الاهتمام بحسن تربية المتعلم على عدة نصوص صريحة كقول الرسول ﷺ "ما نحل والد ولدا أفضل من أدب حسن"[402]، وقوله "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته..."[403]؛ فهذه النصوص تتضمن، عموما، مسئولية الوالِدينَ، ومن في حكمهم، عن تربيته تربية فاضلة في ضوء الأحكام الشرعية والقيم الأخلاقية، والثوابت الجامعة.

ولذلك جعلت مدونة الأسرة تلقين العقيدة[404] والعبادة، والأخلاق الحسنة، ونبذ العنف، وإعطاء القدوة[405] العملية الصالحة، والتنشئة على السلوك القويم، وقيم النبل المؤدية إلى الصدق في القول والعمل، أولى أولويات التربية الأساسية؛ وألزمت كل الطاقات الفاعلة بأن تسهم في توفير الجو الملائم لحسن تربية وتكوين النشء، وتأهيله للاندماج في المجتمع ومواجهة الحياة[406]؛ فالمتعلم مفطور على

---

[401]= تضمنت الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل الصادرة سنة 1989 عدة مبادئ منها:

1- يجب حماية الطفل بعيدا عن كل اعتبار بسبب الجنس والجنسية أو الدين.

2- يجب مساعدة الطفل مع احترام وحدة الأسرة.

3- يجب أن يكون الطفل في وضع يمكنه من النمو بشكل عادي من الناحية المادية والمعنوية والروحية.

4- يجب أن يكون الطفل أول من يتلقى المعونة وقت الشدة.

5- يجب أن يستفيد الطفل استفادة تامة من وسائل الوقاية والأمن الاجتماعية.

وتبرز أهمية هذه الاتفاقية في أنها تحدد معايير أساسية لحماية الأطفال، وتوفر إطار عمل للجهود التي تبذل للدفاع عنهم، وتطوير برامج وسياسات تكفل لهم مستقبلا صحيا ومأمونا.

[402]= تفسير القرطبي.

[403]= رواه الشيخان: يقول الإمام ابن حجر: الراعي هو الحافظ المؤتمن الملتزم صلاح ما اؤتمن على حفظه.

[404]= مما يلزم المربين تلقينه للطفل إيمانه بقضاء الله الذي هو علم الله سبحانه وتعالى بما سيكون في الدنيا قبل خلقها، وقدره وهو وجود الأشياء في الدنيا على الصورة التي علمها الله تعالى؛ لما لذلك من فائدة في نموه وتكوينه؛ فإذ نزلت به مصيبة لم تكن على باله لا ييأس ولا يحزن حزنا يفسد عليه حياته.

[405]= ذكر أن أحدهم كان يوصي مؤدب أبنائه بقوله: "ليكن إصلاحك لهم إصلاحك لنفسك فإن الحسن عندهم ما فعلت والقبيح عندهم ما تركت"؛ إذ القدوة العملية أكثر أهمية من القدوة اللسانية.

[406]= يلزم:

- توجيه المتعلم إلى تدبر الكون للشعور بقدرة الله تعالى وعظمته؛
- إتاحة الفرصة للنمو الطبيعي للمتعلم بعيدا عن القيود، وتزويده بأنشطة تتيح له الاستكشاف بنفسه حسب قدراته وإدراكه؛
- تعويد المتعلم الرحمة والحب والتعاون وآداب الحديث؛
- استغلال كل الفرص لتوجيه المتعلم بطريقة تحبب له الخير وتنفره من الشر؛

التقليد والمحاكاة، ويكتسب سلوكياته من خلال ما يراه حوله، ما يفرض على المدرس أن يكون القدوة الصالحة، والأسوة الحسنة في تصرفاته تجاهه، وتحفيزه وتشجيعه بالكلمة الطيبة والتوجيه السديد، لبناء الثقة في نفسه، وإثارة التفكير العلمي لديه بحرية عن طريق الحوار، والمحادثة، والإقناع، وتدريبه على الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية ومواجهة المشاق والصبر عليها، وعلى الطريقة السليمة في حل المشكلات والتخطيط لأهدافه، ومراجعة أعماله بما يناسب عمره، وتعويده على التعلم الذاتي، وغرس القيم والمبادئ الأخلاقية في نفسه. قال الرسول ﷺ"ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه"[407].

مما تقدم يتبين أن للمدرسة دورا كبيرا وفعالا في بناء شخصية المتعلم، وتمكينه من القواعد الأخلاقية التي توجه تصرفاته، وتؤثر في علاقاته بالآخرين، وتمكنه من معالجة الأوضاع الحياتية المختلفة على نحو مستمر وفعال، وتساعده على التكيف مع الجماعة، وتوفر له فرص التعبير عن الذات، وتحديد هوية معينة في الحياة، ما يُضفي على حياته معنى هاما، ويجنبه الانعزال واللامبالاة.

الفقرة الأولى: الحق في التربية على الأصالة:

ويؤسس الاهتمام بحسن تربية المتعلم على عدة نصوص صريحة كقول الله عز وجل ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ﴾[408]، وقول الرسول محمد ﷺ "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته..."، فضلا عن تكريس ثوابت الهوية المغربية.

وتجدر الإشارة إلى أن الإسلام قد استوعب كل القضايا المستجدة المتعلقة بحقوق الإنسان وحماية البيئة[409] واستثمار تكنولوجيا الإعلام والاتصال والتوعية الصحية. وغيرها مما تتيسر به سبل الحياة في عصرنا الحاضر لأن ذالك من صلب مقاصده وأسمى غاياته.

– عدم الاستهانة بخواطر المتعلم وتساؤلاته، والإجابة عنها بصدر رحب؛

– الاعتدال في التربية الدينية للمتعلم، وعدم تحميله ما لا طاقة له به.

[407]= رواه البخاري ومسلم.

[408]= التحريم:6 : قال الإمام علي رضي الله عنه وقتادة ومجاهد: قوا أنفسكم بأفعالكم، وقوا أهليكم بوصيتكم.

روي أن الرسول ﷺ قرأ هذه الآية، وعنده بعض أصحابه، وفيهم شيخ؛ فقال الشيخ: يا رسول الله: حجارة جهنم كحجارة الدنيا؟ فقال النبي ﷺ "والذي نفسي بيده لصخرة من صخر جهنم أعظم من جبال الدنيا كلها"، فوقع الشيخ مغشيا، فوضع النبي ﷺ يده على فؤاده، فإذا به حي؛ فقال الرسول المبلغ ﷺ "يا شيخ، قل لا إله إلا الله"، فقالها، فبشره بالجنة. فقال بعض أصحابه يا رسول الله أمن بيننا؟ قال" نعم، يقول الله تعالى "ذلك لمن خاف مقامي وخاف وعيد": تفسير ابن كثير.

[409]= يبرز دور المدرسة، إزاء المؤسسات الإجتماعية، في حماية البيئة في الوظائف التكميلية، والتصحيحية، والتنسيقية، على هذا الشكل:

1– المدرسة أداة إستكمال: تقوم بإستكمال ما بدأته المؤسسات الإجتماعية الأخرى كالأسرة من أعمال وتوجيهات تربوية.

2– المدرسة إداة تصحيح: تقوم بتصحيح الأخطاء التربوية التي قد ترتكبها المؤسسات والهيئات الإجتماعية الأخرى، فان كان هناك نقص تلافته، وإن كان هناك فراغ ملأته.

3– المدرسة أداة تنسيق: تقوم بتنسيق الجهود التي تبذلها سائر المؤسسات والهيئات الإجتماعية في سبيل تربية النشئ، وتظل على إتصال دائم بها لترشدها الى أفضل الأساليب التربوية.

أولا: التربية الفاضلة:

النصوص السابقة تشمل مسئولية المربين،عموما، عن تربية الأطفال تربية فاضلة في ضوء القيم الأخلاقية والأحكام الشرعية. وفي القرآن الكريم والسنة النبوية نماذج رفيعة وجامعة من ألوان التربية السلوكية والأخلاقية والتأديب.

ثانيا: العادات الاجتماعية الطيبة:

من حق المتعلم أن ينشأ منذ البداية على اكتساب العادات الاجتماعية الطيبة، وخاصة تلك المتعلقة بالحرص على التماسك والتراحم، وتوقير الكبير، والرحمة بالصغير، وحب الخير للناس[410]، والتعاون على البر والتقوى.

وتبدأ العناية بهذه الناحية من داخل البيت، حيث يُرَبَّى الطفل على أداء واجباته نحو غيره، ثم تمتد إلى خارج الأسرة؛ قال رسول الله ﷺ "ليس منا من لم يرحم صغيرنا، ويوقر كبيرنا، ويأمر بالمعروف، وينه عن المنكر"[411]. وبمعنى آخر، يلزم الأبوان وكل من يحل محلهما من المسئولين[412]

وبالرغم من أن المدرسة هي المرجع الأساسي في كل ما يتعلق بعملية التربية، فإنها لن تستطيع أن تحقق أهدافها التربوية أو أن تؤدي رسالتها على خير وجه، ما لم تتق شر الإنعزالية عن المجتمع، وتنفتح على البيئة، وتمسك بزمام المعاصرة، وترتكز بقوة الى تراث المجتمع وأصالته.

ويعد روض الأطفال أهم محطة توجيهية وتعليمية لتاهيل الاطفال البراعم وتنشئتهم وبلورة أفكارهم وغرس الممارسات السليمة بالتوجيهات السديدة، لاستقبال المرحلة الابتدائية، التي هي مرحلة الإعداد التعليمي الحقيقي للطفل.

وقد اثبت العلم الحديث أهمية السنين الأربع الأولى في تكوين شخصية الطفل وكيانه وجعله أكثر تطورا لابراز مهاراته وخبراته الاساسية، وتوعيته ومساعدته على التكيف مع العالم الخارجي قبل دخوله المدرسة.

وإن لم تصبح رياض الأطفال جزءا رسميا من التربية النظامية في كثير من بلدان العالم، فقد أوصى المؤتمر الدولي للتربية في دورته السابعة عشر التي إنعقدت عام 1939 بوجوب العناية بالأطفال في مرحلة الروض، ثم عاد وأوصى عام 1961 بأن تعمل الدول على تشجيع إستحداث مؤسسات ما قبل المدرسة والتوسع فيها وتطويرها.

ويلزم هذه المؤسسة التربوية وسطى بين البيت والمدرسة، تجذير التوجيهات في مجال إستكشاف البيئة ومعرفة مكوناتها وما تتعرض له من مشكلات وكيفية المحافظة عليها.

[410]= العلاج النفسي الجماعي للأطفال لكاميليا عبد الفتاح ص 162 مكتبة النهضة المصرية 1975.

[411]= رواه أحمد والترمذي

[412]= المذكرة الوزارية رقم 126: في إطار تفعيل مبادئ مدونة الأسرة وقيمها في فضاء المؤسسات التربوية، وعملا على توعية النشء المغربي بالأهمية القصوى التي تكتسيها هذه المدونة كإحدى اللبنات الأساس لبناء مجتمع حداثي متطور، تتبوأ فيه الأسرة مكانة متميزة في التنمية الشاملة والمستدامة،

وسعيا إلى إرساء مبادئ مدونة الأسرة وقيمها ومفاهيمها في انسجام تام مع سيرورة الإصلاح النوعي الذي تعرفه المنظومة التربوية، يشرفني إخباركم أنه تقرر إدماج هذه المبادئ والقيم في المناهج التربوية بمختلف المؤسسات التعليمية والتكوينية.

ومن أجل إدماج فعلي لتلك المبادئ والقيم، من خلال المناهج التربوية والتكوينية، فقد تم اتخاذ مجموعة من الترتيبات تتمثل في ما يلي:

– تناول تلك المبادئ والقيم بواسطة مدخل المواد الدراسية والتكوينية والكتب المدرسية ذات الحمولة العقدية والفلسفية والاجتماعية، واعتماد مبدأ تكامل المواد في هذا المجال.

– إبراز التعلمات المكتسبة، ونقلها في شكل امتدادات تتخطى الفصل الدراسي إلى الفضاء الأرحب للمؤسسة عبر أنشطة فنية وإبداعية ومسرحية، تفسح المجال أمام لحظات للتعبير عن الذات والحوار

– ومناقشة القضايا التي تخص المجتمع والأسرة وحياة الطفل.

عن رعاية المتعلم بتنشئته على خلق حسن وتربية متوازنة تقوم على السلوك القويم، وقيم النبل المؤدية إلى الصدق في القول والعمل، واجتناب العنف المفضي إلى الإضرار الجسدي والمعنوي، والحرص على الوقاية من كل استغلال يضر بمصالح المتعلم، وعن نموه العقلي والبدني وتعليمه قواعد الإيمان، وتدريبه على استعمال الأسلوب الأمثل في التعبير، والملائم لكل مرحلة من مراحل نموه العقلي الوجداني، وتأهيله للحياة العملية وللعضوية النافعة في المجتمع، وتهييء قدر المستطاع الظروف الملائمة لمتابعة دراسته حسب استعداده الفكري والبدني[413].

ومن المفيد الإشارة إلى أن المتعلم مجبول على التقليد وتقييم الأمور بما يترجمه له الكبار من خير أو شر[414]؛ ولذلك يلزم المدرس إعطاءه القدوة الحسنة، والإرشاد والتوجيه إلى المثل الأخلاقية والسلوك القويم واحترام حقوق الآخرين.

الفقرة الثانية: التربية على المواطنة وحقوق الإنسان:

أولا: التربية على المواطنة:

المواطنة نسبة إلى الوطن والبلد الذي ينتسب إليه الإنسان[415]، كما أنها شعور وإحساس يجعل الشخص متعلقا بوطنه، ومفتخرا بانتمائه إلى تراثه التاريخي، وعاداته، ودينه، ولغته، ويعتز هويته[416].

وحتى تسير هذه العملية وفق ما سطر لها من أهداف، ويتم إدراج مبادئ المدونة وقيمها في المناهج التربوية، يرجى الحرص على:

– توفير الشروط المؤسسية والتربوية اللازمة لبلورة مبادئ مدونة الأسرة وقيمها في ممارسات يومية اعتيادية داخل المؤسسات التعليمية والتكوينية.

– خلق أجواء ملائمة داخل المؤسسة التعليمية والتكوينية، لإشاعة ثقافة الانفتاح على مبادئ مدونة الأسرة وقيمها، في علاقتها الوطيدة بنجاعة الفعل البيداغوجي: اكتسابا وممارسة وسلوكا ومواقف، مما يساهم في تجذير الوعي لدى المتعلمين بتلك المبادئ والقيم.

– تبني مقاربة ذات بعدين متكاملين، يقوم البعد الأول منهما على التعرف بالمدونة وأهم مقتضياتها من خلال الأسس الموضوعية، والتعامل النظري والثقافي مع مبادئها وأحكامها؛ يروم الثاني الارتقاء بالمتعلمين إلى مستوى بلورة تلك المبادئ والقيم في مواقف الحياة الأسرية والاجتماعية، واكتساب كفايات إيجابية تنمي شخصياتهم وذهناتهم، وترسخ سلوكاتهم عن معرفة ووعي وإرادة واقتناع.

[413]= تنص في المادة 14 من الاتفاقية الدولية على أن "تحترم الدول الأطراف حق الطفل في حرية الفكر والوجدان والدين". وحيث إن المغرب دولة إسلامية لا يمكن أن تعطى فيه للأطفال الحرية في تبني دين آخر غير الإسلام، فقد تحفظ على مسألة التوجيه الديني الوارد في هذه الاتفاقية بالصيغة التالية: "إن حكومة المملكة المغربية التي يضمن دستورها لكل واحد حرية ممارسة شؤونه الدينية تتحفظ على أحكام المادة 14 التي تعترف للطفل بالحق في حرية الدين نظرا لأن الإسلام هو دين الدولة: راجع بشأن هذا التحفظ: المستجدات في مجال حقوق الطفل ص46 علي الصقلي سلسلة منبر الجامعة العدد: 5، 2004.

[414]= التربية وبناء الأجيال لأنور الجندي ص 166 دار الكتاب الطبعة الأولى بيروت 1975 –علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية للدكتور عبد العزيز القوصي ص 239 الطبعة الثامنة 1978. –علم النفس العلاجي للدكتور إجلال سري ص 152 الطبعة 1 عالم الكتب 1990

[415]= المواطنة والمواطن مأخوذة من الوطن: المنزل تقيم به وهو موطن الإنسان ومحله، وطن يطن وطنا: أقام به، وطن البلد: اتخذه وطنا، توطن البلد: أتخذه وطنا، وجمع الوطن أوطان: منزل إقامة الإنسان ولد فيه أم لم يولد، وتوطنت نفسه على الأمر: حملت عليه. والمواطن جمع موطن: مشهد من مشاهد الحرب، قال الله تعالى: "لَقَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ"، والمواطن: الذي نشأ في وطن ما أو أقام فيه، وأوطن الأرض: وطنها واستوطنها، واتطنها أي أتخذها وطنا.

والمواطنة: مصدر لفعل واطن بمعنى شارك في المكان، إقامة ومولدا.

أ- تعريف المواطنة:

المواطنة مصطلح يشير إلى "الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية التي هي مصدر الإشباع للحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطار"[417]. وهذا نظر إليها من منظور نفسي.

ويمكن القول، من الناحية الإجرائية، بأنها التنشئة الاجتماعية الهادفة إلى تربية المتعلم على تمثل وتبني القيم العليا للوطن في سلوكياته وعلاقاته بالآخرين داخل الفضاء الوطني[418].

وقد تطور مفهوم المواطنة في الدول الحديثة[419]، نتيجة للتطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، إضافة إلى تأثير العولمة وثورة الاتصالات والانترنت، لتصبح الديمقراطية وإشراك الشعب في الحكم وتحقيق مبادئ المساواة والتعددية السياسية وحقوق الإنسان ركائز المواطنة المعاصرة والدولة الحديثة.

ويقصد بها في ضوء القواعد الدستورية، وفلسفة المشرع، تربية المتعلم على الانتماء للمغرب والانتساب إليه، وتنشئته متشبعا بهويته الحضارية الضاربة في عمق التاريخ، وبالقيم الديمقراطية ومبادئ حقوق الإنسان.

---

[416]= يمكن تعريف المواطنة من منظور علم الاجتماع بأنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين شخص طبيعي وبين مجتمع سياسي أو ما يعرف بالدولة، يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني مهمة الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الشخص والدولة عن طريق القانون، كما حددها علماء العقد الاجتماعي هوبز وجون لوك وجون جاك روسو.

وبهذا المعنى تعتبر انتماء الإنسان إلى الدولة التي ولد بها أو هاجر إليها وخضوعه للقوانين الصادرة عنها وتمتعه بشكل متساو مع بقية المواطنين بالحقوق والتزامه بأداء الواجبات، وهي بذلك تمثل العلاقة بين الفرد والدولة كما يحددها قانون تلك الدولة.

[417]= حقوق الإنسان العالمية بين النظرية والتطبيق جاك دونللى ترجمة مبارك عثمان القاهرة 1998. راجع: الوطنية في عالم بلا هوية وتحديات العولمة، حسين كامل بهاء الدين، الهيئة المصرية العامة، القاهرة .

[418]= جاء في دائرة المعارف البريطانية: "المواطنة علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة متضمنة مرتبة من الحرية وما يصاحبها من مسؤوليات وتسبغ عليه حقوقا سياسية مثل حقوق الانتخاب وتولي المناصب العامة. وميزت الدائرة بين المواطنة والجنسية التي غالبا ما تستخدم في إطار الترادف إذ أن الجنسية تضمن بالإضافة إلى المواطنة حقوقا أخرى مثل الحماية في الخارج؛ في حين لم تميز الموسوعة الدولية وموسوعة كولير الأمريكية بين الجنسية والمواطنة؛ فالمواطنة في الموسوعة الدولية هي عضوية كاملة في دولة أو بعض وحدات الحكم، وتؤكد أن المواطنين لديهم بعض الحقوق مثل حق التصويت وحق تولي المناصب العامة وكذلك عليهم بعض الواجبات مثل واجب دفع الضرائب والدفاع عن بلدهم. وفي موسوعة كولير الأمريكية هي " أكثر أشكال العضوية اكتمالا في جماعة سياسية ما".

[419]= ساد مفهوم المواطنة كنتاج لعصر النهضة والتنوير في أوروبا في القرن السابع عشر، على أنقاض حكم الإقطاع المتحالف مع الكنيسة الكاثوليكية؛ وقد طرحه رموز عصر التنوير أمثال هو بز، ولوك، وروسو، ومونتسكيو، مؤسسا، على العقد الاجتماعي بين المواطنين والحاكم، وعلى آلية ديمقراطية تحكم العلاقة بين أطراف المجتمع وبين المواطنين أنفسهم استنادا إلى القانون؛ فتحول المواطن إلى ذات حقوقية وكينونة مستقلة، بعد أن كانت القبيلة أو العشيرة أو الوحدة العضوية الإطار الوحيد الجامع.

ومع ظهور قوانين حقوق الإنسان كوثيقة حقوق الإنسان الفرنسية وغيرها، وانتشارها في المستوي الكوني، وخاصة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في عام 1948، والعهدان الحقوقي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، والسياسي والمدني، اللذان صدرا عن الأمم المتحدة عام 1966، تولدت قيم ومفاهيم ومعانٍ جديدة تستند إلى منطق المواطنة، وعدم التمييز والمساواة في كل التعاملات المجتمعية في نفس الدولة أو على الصعيد العالمي؛ إذ هناك حقوق للبشر أينما تواجدوا تنظمها تلك المواثيق وتستند إلى التعامل بالتساوي مع أبناء البشر، بغض النظر عن الدين أو العرق أو اللغة أو الجنس أو الأصل الاجتماعي. وبالرغم من أن المواطنة جاءت نتاجا تحوليا اجتماعيا واقتصاديا، أساسا، في إطار تفكك البنى القبلية والعشائرية وسيادة المواطن كوحدة اقتصادية وحقوقية مستقلة، فقد أصبحت المواطنة آلية للحد من الصراعات الإثنية، والعرقية.

ويراد من ذلك تفعيل ما للطفل من حقوق مجردة في قيم وسلوكيات محسوسة يمارسها ويعيشها[420]، طبيعيا، كالحرية والكرامة، والمساواة في مختلف مراحل نموه وتطوره الفسيولوجي والعقلي والوجداني، عبر مختلف المؤسسات التربوية والاجتماعية، بدءا من الأسرة امتدادا إلى مؤسسات التعليم وسائل الإعلام وغيرها.

ويجدر التنبيه إلى أن التربية على المواطنة، لا تقتصر على تعليم معارف وتصورات حول المواطنة، بل ترمي إلى تأسيس القيم التي ترتبط بها، فهي ليست تربية معرفية، بل تربية قيمية، تتوجه أساسا إلى قناعات المتعلم وسلوكياته. ولذلك يلزم أن تقوم الأسرة والمدرسة بتنشئة الأطفال تنشئة وطنية من خلال غرس قيم الولاء للوطن في نفسه منذ نعومة أظافره، حيث يتمتع بمرونة جيدة، وقابلية عالية للتشكيل، واكتساب العادات والتقاليد الحميدة، والاتجاهات والسلوكات الصحيحة.

ب- عناصر المواطنة:

لا تتحقق المواطنة كمجموعة من القواعد والمعايير التنظيمية والسلوكية والعلائقية، إلا بتوافر عناصرها الأساسية التالية:

1- الانتماء:

من مكونات المواطنة الحقيقية الانتماء للوطن، بكل ما يملكه الإنسان من شعور وإحساس، والاعتزاز والافتخار به، والإخلاص للارتقاء به والدفاع عنه، والحرص على سلامته وأمنه، بكل الوسائل:

---

[420]= تُلزَم المدرسة بتعزيز وتنمية مبدأ المواطنة، والتركيز، من أجل تحقيق ذلك، على المحاور التي تتشكل منها منظومة التعليم والتعلم:

- تأكيد الثقة بين جيل المدرسين وجيل المتعلمين لإنماء مشاعر الحب بين أطراف العملية التربوية وغرس الفخر والاعتزاز بالمدرسة كمجتمع صغير لينمو ويمتد إلى المجتمع الكبير.
- جعل المناخ المدرسي فرصة إيجابية لدعم الثقافة الوطنية والإشادة بها والتمسك بمضمونها.
- تطور محتوى المقررات الدراسية في مراحل التعليم بتطور نضج المتعلم.
- الاهتمام بإكساب المتعلم الهوية الوطنية وارتباطه بوطنه دينا وأرضا وبشرا وتاريخا، واستثارة مشاعر الفخر بالوطن والانتساب إليه.
- جعل أسلوب التعامل في المدرسة أسلوبا حواريا موجها، يحقق فيه المتعلم ذاته، ويشبع حاجاته المعرفية والمهارية والوجدانية والسلوكية، تجاه مشكلات المجتمع وقضاياه محليا وعالميا.
- إقرار الديمقراطية بإشراك الجميع وإسهامه في بناء صرح العلاقات التربوية بكل حرية وتلقائية، وتجديده وترسيخه بالحوار والنقاش الحر والتلقائي والمسؤول، ضمانا لتحقيق الوئام وتبادل التقدير داخل المجتمع الصغير
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لممارسة حقهم في أن يشاركوا أو يناقشوا أو يمارسوا أو يعملوا فكرهم فيما يتعلمون، وتكرس في نفوسهم الإيمان بحق الاختلاف وجدوى الحوار الثقافي وقيمة التواصل الحضاري والتبادل المعرفي المجرد من كل تعصب وغلو أو انغلاق.
- تعزيز صورة الذات لدى المتعلم بإثارة طموحه، مساعدته على التحرر والاستقلالية
- بث روح المسؤولية بالإحاطة بالمثل العليا
- مساعدة المتعلم على تكوين ورسم صورة مقبولة ومحبوبة عن ذاته، وتزويده من خلال مواقفه اليومية بمواصفات وأبعاد الصورة التي تشكل الأساس للشخصية، حتى يكتشف تفرده عن غيره ومزاياه ومهاراته التي تميزه ويختص بها.

– تأسيس العلاقة بين مكونات المجتمع والدولة على أسس دينية ووطنية تتجاوز كل الأطر والعناوين الضيقة،

– تطوير قواعد الوحدة والالتحام الوطني وتعميق الالتزام بالمشتركات الوطنية ومقتضياتها.

– التركيز على إبراز مبدإ المواطنة في الفضاء الاجتماعي بتوسيع مساحة المشاركة في الشأن العام والتواصل بين مكونات المجتمع.

– تفعيل سلطة القانون وتجاوز حالات التحايل، وردع الاستهتار، والتصدي للإقصاء والتهميش.

2- الحقوق:

يتضمن مفهوم المواطنة التمتع بجميع حقوق المواطنين التي هي في الحقيقة واجبات على الدولة والمجتمع كتوفير التعليم، والرعاية الصحية والخدمات الأساسية والعدل والمساواة[421] والحرية الشخصية.

---

[421]= ورد اعتبار مبدأ المساواة بين المواطنين من حقوق الإنسان الأساسية في المواثيق الآتية:

– الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر من الأمم المتحدة سنة1948.

– العهد الدولي عن الحقوق المدنية والسياسية الذي دخل حيز التنفيذ سنة 1976.

– العهد الدولي لإزالة كل أنواع التمييز العنصري سنة 1969.

– الإعلان الخاص بإزالة كل أنواع التمييز علي أساس الدين أو العقيدة سنة 1981.

وقد نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في:

– في المادة 2: "لكل شخص الحق في كافة الحقوق والحريات المنصوص عليها في هذا الإعلان دون تمييزdiscrimination من أي نوع علي أساس العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين ....."

– المادة 7 من الإعلان العالمي على أن "كل المواطنين سواء أمام القانون ولهم الحق في حماية القانون دون تمييز.وتعتبر كل مخالفة لذلك انتهاكا للحقوق المقررة في هذا الإعلان".

وينص العهد الدولي عن الحقوق المدنية والسياسية في المادة 2 على "أن "كل دولة طرف في هذا الميثاق تلتزم بأن تكفل لكل الأفراد الخاضعين لسلطتها كافة الحقوق المنصوص عليها في هذا الميثاق دون تمييز من أي نوع علي أساس العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين؛ كما ينص الإعلان الخاص بإزالة كل أنواع التمييز على أساس الدين أو العقيدة في:

– المادة 1: "لكل شخص الحق في حرية الفكر والضمير والدين ويشمل هذا الحق حرية اختيار الدين أو العقيدة ولا يجوز إكراه أي شخص علي نحو من شأنه إضعاف حرية هذا الاختيار".

– المادة 2: "لايجوز للدولة أو المؤسسات أو الأفراد أو الجماعات مما رسة التمييز علي أساسا الدين أو العقيدة".

– المادة 3: "يشكل التمييز علي أساس الدين أو العقيدة انتهاكا للكرامة الإنسانية وإنكارا لميثاق الأمم المتحدة وهو مدان باعتباره انتهاكا للإعلان العالمي لحقوق الإنسان وعقبة في طريق السلام والصداقة بين الشعوب".

– المادة 4: "على الدول كافة أن تبذل قصاري جهدها في سن القوانين الجديدة أو إلغاء القوانين المطبقة إذا كان ذلك ضروريا لمنع هذا التمييز وعليها مكافحة التعصب علي أساس الدين أو العقيدة".

يتضح مما تقدم أن المساواة بين المواطنين وعدم التمييز على أساس العقيدة حق من حقوق الأنسان الذي كرسته العهود والمواثيق الدولية؛ وأن التمييز على هذا الأساس يعتبر انتهاكا للكرامة الإنسانية، وخروجا على ميثاق الأمم المتحدة؛ كما يتبين أن هذه المواثيق تفرض على كل دولة عضو في الأمم المتحدة إلتزاما بأن تضع القوانين اللازمة لكفالة هذا الحق وأن تلغي ما هو موجود منها مما ينتهكه أو ينتقص منه؛ لكن يطرح تساؤلان أساسيتان:

1= ماهي حدود حق الدولة في وضع قيود على مبدأ المساواة وعدم التمييز على أساس الدين أو العقيدة؟

3- الواجبات:

تتمثل الواجبات المترتبة على المواطن، عموما، في حب الوطن واحترام نظامه السياسي، والإخلاص له، وعدم خيانته، والدفاع عنه، والمحافظة على المرافق والممتلكات العامة.

جـــ- مظاهر التربية على المواطنة:

يمكن تحديد مظاهر التربية على المواطنة في ثقة الأفراد في هويتهم والعمل من أجل تحقيق السلام في المجتمع[422]

د- أهداف التربية على المواطنة:

إن التربية على المواطنة والسلوك المدني ليس هدفا تربويا[423] فحسب، بل هو خيار وطني استراتيجي يندرج في صيرورة بناء المجتمع الديمقراطي الحداثي، المرتكز على ترسيخ مبادئ الحكامة

تناولت المادة 29 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان هذه القضية بالنص على أنه: "لا يجوز تعطيل الحقوق المنصوص عليها في هذه المواثيق إلا في حدود القانون وهذا فقط لأسباب تتعلق بالنظام العام أو الآداب أو حماية حقوق الآخرين أو الرفاهة العامة في نظام ديمقراطي. ومع ذلك لا يجوز لأي سبب من الأسباب تعطيل الحق في الحياة إلا في حدود القانون كما لا يجوز الالتجاء إلي التعذيب أو المعاملة غير الإنسانية أو السماح بالرق أو المساس بمبدأ لا جريمة ولا عقوبة بغير نص أو بحرية الفكر أو الضمير أو الدين. وقد تكرر هذا النص مع فروق بسيطة في المادة 4 من العهد الدولي عن الحقوق المدنية والسياسية.

ويتبين أن هناك حقوقا لا يمكن المساس بها بحال من الأحوال، ومنها حرية الفكر والضمير والدين. وهذه تسمي الحقوق المطلقة في أدبيات حقوق الإنسان. وهناك حقوق أخرى يجوز فرض قيود عليها بشرط أن تكون في حدود القانون وفي ظروف استثنائية ولأسباب تتعلق بالنظام العام أو الآداب أو حماية حقوق الآخرين.

2= ما حدود إلزامية هذه العهود والمواثيق للدول الأعضاء في الأمم المتحدة؟.

يلاحظ في هذا الصدد أن الأغلبية الساحقة من الدول قد وافقت على تلك المواثيق، وصادقت عليها دون تحفظ، وتلتزم بما جاء فيها، وتوفق بين قوانينها الداخلية والتزاماتها الدولية، بينما توجد دول أخرى وافقت عليها مع إعلان تحفظها على الأتفاقية برمتها أو بند أو آخر من بنودها؛ ومن هذه الدول بعض الدول الإسلامية التي تحفظت على الأعلان العالمي وميثاق الحقوق المدنية والسياسية والعهود الخاصة بإزالة كل أنواع التمييز ضد المرأة أو على أساس الدين، وتشترط أن تكون تلك العهود والمواثيق متفقة مع الشريعة الإسلامية.

[422]= تتحدد مظاهر المواطنة الحقة للأفراد من خلال:

- تحمل المسؤولية الاجتماعية وإدراك أهمية الالتزام المدني، والتعاون من أجل معالجة المشكلات وتحقيق العدالة والديمقراطية.
- احترام الاختلافات بين الناس سواء أكان سببها الجنس أم العرق أم الثقافة، ودعم التضامن والعدالة على مستوى الوطن والدولي.
- احترام الميراث الثقافي وحماية البيئة.

[423]= ويمكن تلخيص مجمل أهداف التربية على المواطنة في:

- تزويد المتعلمين بفهم إيجابي وواقعي للنظام السياسي في مجتمعهم.
- تعليم المتعلمين القيم وأهمية مشاركتهم في القرارات السياسية.
- فهم المتعلمين لحقوقهم وواجباتهم، والإيمان بالمساواة بين الجنسين.
- فهم المتعلمين للنظام التشريعي في مجتمعهم واحترام وتقدير القوانين والأنظمة.
- تعرف المتعلمين على القضايا العامة التي يعاني منها المجتمع.
- معرفة المتعلمين وسائل المشاركة في النشاطات الوطنية والقومية.
- فهم المتعلمين الحاجة للخدمات الحكومية والاجتماعية.
- احترام المتعلمين دستور الدولة.
- التزام المتعلمين بمبادئ الحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية.
- توجه المتعلمين نحو المواطنة الصالحة.

الجيدة والضامن للحقوق والواجبات من خلال الحث على المشاركة والمساهمة في تدبير الشأن العام. ويتمثل الهدف العام لتربية المتعلمين على المواطنة في إعداد المواطن الصالح الذي يعرف حقوقه، ويؤدي واجباته تجاه مجتمعه، ويكون قادرا على مواكبة متطلبات الحياة المستقبلية.

وتعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الأساسية لتحقيق أهداف التربية على المواطنة والسلوك المدني بغرس الثوابت الدينية والوطنية للبلاد ورموزها وقيمها الحضارية لدى المتعلمات والمتعلمين والوعي بالحقوق والمسؤوليات والتدرب على ممارستها وتمكينهم من اكتساب قيم التسامح والتضامن والتعايش.

لكل ما سبق نص الدستور المغربي الجديد على أن "المملكة المغربية، وفاء لاختيارها الذي لا رجعة فيه، في بناء دولة ديمقراطية يسودها الحق والقانون، تواصل إقامة مؤسسات دولة حديثة، مرتكزاتها المشاركة والتعددية والحكامة الجيدة، وإرساء دعائم مجتمع متضامن، يتمتع فيه الجميع بالأمن والحرية والكرامة والمساواة، وتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية، ومقومات العيش الكريم، في نطاق التلازم بين حقوق وواجبات المواطنة".

ويجدر التنبيه إلى أن المقصود من تعزيز مبادئ وقيم التربية على المواطنة من داخل عملية التعليم التعلم، في إطار الممارسة التربوية، ليس تعليم معارف وتصورات، بل ترسيخ تلك المبادئ والقيم وتثبيتها[424].

ثانيا: التربية على حقوق الإنسان:

تعرف منظمة العفو الدولية التربية على حقوق بأنها "ممارسة مدروسة تقوم على المشاركة وتهدف إلى تمكين الأفراد والمجموعات والمجتمعات من خلال تنمية المعارف والمهارات والمواقف المتسقة مع مبادئ حقوق الإنسان المعترف بها دوليا"؛ وتؤمن بأن التربية على حقوق الإنسان أساسية لمعالجة الأسباب الكامنة وراء انتهاكات حقوق الإنسان، ومنع انتهاكات حقوق الإنسان، ومناهضة التمييز، وتعزيز المساواة، وتعزيز مشاركة الناس الديمقراطية في عملية صنع القرار.

وتسعى التربية على حقوق الإنسان، كوسيلة لصيرورة طويلة الأجل، إلى التنمية وإدماج الأبعاد الخاصة بالمعرفة والفعالية والمواقف لدى الأشخاص، بما فيها التفكير النقدي؛ وهدفها خلق ثقافة تساعد على تنمية احترام مبدإ حقوق الإنسان لدى الجميع، والدفاع عنه وتعزيزه[425].

•- إيمان المتعلمين بالمساواة بين أفراد الشعب الواحد، وبين شعوب الأرض.

•- تحصيل المتعلمين الدراسي الأكاديمي المرتفع.

•- اعتزاز المتعلمين بالانتماء والولاء للوطن وللأمة الإسلامية والعربية.

[424]= صحيح أن للمؤسسة التربوية دورا مهما في نشر قيم المواطنة والسلوك المدني وترسيخه في وجدان المتعلمين، إلا أنها غير قادرة وحدها على إنجاز هذه المهمة فلابد من توافر سياق اجتماعي مساعد، إذ كلما ازدادت قوة العوائق الكابحة لثقافة المواطنة في المجتمع كلما كانت المدرسة عاجزة عن تحقيق الأهداف المنوطة بها وإنجاز الوظائف المنتظرة منها، وبالتالي هدر الحقوق والواجبات.

[425]= التربية المدرسية على حقوق الإنسان مصوغة صادرة عن مديرية المناهج – وزارة التربية الوطنية – ابريل 2003.

وتشمل التربية على حقوق الإنسان طائفة متنوعة من البرامج التربوية المبتكرة والفعالة، في القطاعات الرسمية وغير الرسمية، التي تنفذها منظمة العفو الدولية في شتى أنحاء العالم. وتعترف بشمولية حقوق الإنسان وعدم قابليتها للتجزئة.

وهذا النوع من التربية الذي يلزم المدرس باستخدام منهجية قائمة على التفاعل والمشاركة لتكوين مواقف تنطوي على احترام حقوق الإنسان، وتطوير المهارات اللازمة للدفاع عنها، ودمج مبادئها في الحياة اليومية وخلق مجالا للحوار والتغيير، والتشجيع على الاحترام والتسامح[426]، يمكن أن يقوم بدور حيوي في بناء الهياكل الاجتماعية التي تدعم الديمقراطيات القائمة على التنوع الثقافي والمشاركة وحل النزاعات، كما يمكن أن يوفر فهما مشتركا لكيفية معالجة الخلافات السياسية والاجتماعية بشكل منصف.

يجدر التنبيه إلى أن التربية على حقوق الإنسان ليست تربية معرفية، بل هي تربية قيمية بالدرجة الأولى، إذ اهتمامها بالجانب المعرفي لا يعد قصدا نهائيا منها، فهي تتوجه بالأساس إلى سلوك المتعلمين؛ وإذا ما تبين أن هناك اهتماما بالمحتوى المعرفي، فإن ذلك لا يتجاوز كونه مدخلا أساسيا للمرور إلى قناعات المتعلم وسلوكاته، ولا تكتفي بحشد الذهن بمعلومات حول الكرامة والحرية والمساواة والاختلاف؛ بل تقوم على تمكين المتعلم من ممارسة تلك الحقوق، والإيمان بها وجدانيا، والاعتراف بها كحقوق للآخرين، واحترامها كمبادئ ذات قيمة عليا.

والتربية على حقوق الإنسان تربية عمل أكثر مما هي تربية نظر، تهدف في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية إلى بناء مشاعر الثقة والتسامح والتضامن الاجتماعيين؛ ما يتطلب من المدرسين فعل ما هو أكثر من مجرد ترديد درس محفوظ لتدب الحياة في هذه الأفكار، وتأسيس هذه الحقوق كقيم

---

[426]= قال الله تعالى ﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ﴾: الأعراف 199. ويمكن القول إن التسامح هو الاحترام والقبول والتقدير للتنوع الثقافي ولأشكال التعبير والصفات الإنسانية المختلفة؛ ما يعني اتخاذ موقف إيجابي يقر بحق الآخرين علميا. وممارسة التسامح لا تتعارض مع احترام حقوق الإنسان، ولا تعني قبول الظلم الاجتماعي، أو تخلي المرء عن حقوقه أو التهاون بشانها. قال الإمام الشافعي:

إني أحيي عدوي عند رؤيته ... أدفع الشـــر عني بالتحيـــات
وأظهر البشر للإنسان أبغضه ... كما أن قد حشى قلبي محبات
الناس داءٌ ودواء الناس قربهم ... وفي اعتزالهم قطع المودات

وقال:

- عمر بن الخطاب: إذا سمعت كلمة تؤذيك فطأطيء لها حتى تتخطاك.
- أبو قلابة الجرمي: إذا بلغك عن أخيك شيء تكرهه، فالتمس له العذر جهدك، فان لم تجد له عذرا، فقل : لعل له عذر لا أعلمه.
- أبو حيان التوحيدي: من عاشر الناس بالمسامحة، زاد استمتاعه بهم.
- براتراند راسل: الحياة أقصر من أن نقضيها في تسجيل الاخطاء التي يرتكبها غيرنا في حقنا أو في تغذية روح العداء بين الناس.
- غاندي: إذا قابلت الإساءة بالإساءة فمتى تنتهي الإساءة ؟.
- تولستوي: عظمة الرجال تقاس بمدى استعدادهم للعفو، والتسامح عن الذين أساءوا إليهم.
- أوسكار وايلد: سامح دائما أعدائك... فلا شئ يضايقهم أكثر من ذلك.

على مستوى الوعي والوجدان والمشاعر، وكسلوكات عملية على مستوى الممارسة العملية التطبيقية الميدانية.

وينطلق هذا التعليم القيمي السلوكي من أقرب مجال له، وهو حجرة الدرس، والبيئة المدرسية، ومن ثمة يؤسس تعزيز حقوق الإنسان، في الفضاء المجتمعي العام خارج المدرسة، في البيت، في الشارع، في مختلف المرافق، ومع مختلف الفئات الاجتماعية.

بهذا المعنى، يجد المدرس نفسه أمام مشروع ليس بيداغوجيا خالصا، ولا تربويا صرفا، وإنما هو مشروع سوسيوثقافي، مشروع تحديث العقل ثقافيا، وتنمية الإنسان اجتماعيا، وتنوير القيم في أفق عقلاني إنساني تحرري يقر بالحق ويحترم الواجب.

المبحث الثاني: توجيه اضطرابات المتعلم السلوكية وحمايته:

المطلب الأول: توجيه الاضطرابات السلوكية ووسائله:

الفقرة الأولى: توجيه الاضطرابات السلوكية:

التوجيه دعامة لبناء الشخصية، ولذلك سبق الإسلام كل الأنظمة القانونية الوضعية إلى الاهتمام بالتهذيب النفسي والإرشاد التربوي، والتقويم الخلقي؛ ما جعل مدونة الأسرة تحث الآباء، بل كافة المربين والمسئولين، في المادة 54 منها، خاصة، على ضرورة توجيه ضغوطات، واضطرابات المتعلم السلوكية والحسية المتمثلة في:

أولا: العدوان:

أ- تعريف العدوان:

العدوان سلوك الغاية منه إلحاق الأذى بالغير[427]، ويظهر مبكرا عند المتعلم كرد فعل عن الغضب الذي يشعر به تحت ضغط الأوامر والنواهي الصارمة التي تحد من رغباته أو تعارض ميوله؛ أي، أن العدوان في حقيقته ليس سوى سلوك تراكمي، يدخر في نفس المتعلم، ليتفجر فيما بعد، ولو بعد البلوغ، نحو الآخرين، ونحوه شخصيا.

وقد أثبتت التجربة أن المتعلم، بالرغم من عمره الصغير وخبرته المحدودة، ذكي جدا، ويمتاز بسرعة التعلم والاستفادة من كل ما يدور حوله، ويخدم مصالحه الشخصية، وتسيطر عليه الأنانية

---

[427]= اختلفت آراء علماء النفس حول أسباب العنف، فزعم البعض أن مشكلات الفرد النفسية كلها من قلق واضطرابات في الشخصية ومشكلات في الحياة الزوجية والمشكلات الاجتماعية وغيرها من العنف والسلوك العدواني بذورها مبذورة في السنوات الأولى من عمره. وذهب رأي آخر إلى أن العنف غريزة يولد الفرد مزودا بها، ومنهم من يؤكد أنه ناتج عن الإحباط المتولد من عدم تحقيق الفرد أهدافه، ومنهم من يرى أنه سلوك اجتماعي متعلم من البيئة، ويردونه إلى:

– الأسباب النفسية: كالإحباط والحرمان والصدمات النفسية والتعصب والانفعالات الشديدة والتوتر والقلق الشديد.

– الأسباب الاجتماعية الناتجة عن عملية التنشئة الاجتماعية الخاطئة: كالتدليل والإهمال والقسوة والتفرقة في المعاملة بين الذكور والإناث والخلافات الأسرية وغياب الوالدين: العلاج السلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من حالاته تأليف الدكتور عبد الستار إبراهيم والدكتور عبد العزيز بن عبد الله الدخيل والدكتور رضوى إبراهيم عالم المعرفة العدد 180

طوال فترة طفولته، ويحاول أن يتفنن في إتقان وابتكار وسائل وطرق وأساليب مختلفة لتحقيق أغراضه وغاياته، وفرض نفسه بكل قوة[428].

ب- مظاهر العدوان:

يتمظهر العدوان عند الأطفال في الصور الآتية:

1- العدوان دفاع عن الوجود:

غالبا ما يمارس المتعلم السلوك العدواني كحالة من الدفاع عن مصالحه، وإذ هو يفعل، فإنما هو، في واقع الأمر، يعكس السلوك الذي واجهه من الكبار، لأن استعمال الأساليب التسلطية في تربيته بشكل مستمر يولد فيه مشاعر متراكمة من الكراهية الغضب، ويدفعه إلى المواجهة بنفس الأسلوب، وبقوة[429].

2- القدرة على السيطرة:

السلوك العدواني يمنح المتعلم الإحساس بالقدرة على السيطرة على غيره والشعور بلذة الانتصار عليه وإخضاعه.

جـ- العوامل المثيرة لنمو السلوك العدواني:

من العوامل المثيرة لنمو وتطور السلوك العدواني وتفاقمه لدى المتعلم:

1- الغيرة:

تعتبر الغيرة إحدى أهم العوامل التي تثير في سلوك المتعلم ونفسه العدوان، فمثلا، المتعلم الذي لا يحصل على مبتغاه، في حين تلبى رغبات إخوته، تتولد لديه مشاعر الغيرة.

2- الغضب:

الغضب غريزة في جبلية البشرية، يستحيل الفرار منه. وهو شعور يتولد لدى المتعلم تجاه من يؤذيه. والغضب والغيرة من أكثر الانفعالات الشائعة في فترة المراهقة. ويعبر المراهق، وهو في مرحلة حرجة في حياة الفرد، وإن كانت مرحلة نمائية كمراحل النمو الأخرى، عن غيرته في الغالب بالهجوم الكلامي بطريقة خافتة أو علنية، وعن غضبه بالتبرم والهجوم اليدوي والكلامي، وخاصة عندما ينتقد أو يقدم له النصح، أو عند تعدي الآخرين على ملكه، وخصوصا عندما ننكر حقه في التعبير عن أفكاره وآرائه

---

[428]= إن المتعلم الذي يمنعه المدرس من اللعب داخل القسم، لا يقدِّر سبب منعه، إذ تسيطر رغبته في اللعب على عقله، فلا يفهم ما ينبه إليه من مخاطر. هناك من المتعلمين من قد يجاري فهم أسباب المدرس في منعه من اللعب، لكنه يضغط عليه بطريقة غير مباشرة، بالعبث، مثلا، بأدواته أو بتحريك رجليه تحت المنضدة.

[429]= فن تربية الأولاد في الإسلام محمد سعيد مرسي الطبعة 1 دار النشر والتوزيع 1998.

3- الرفض:

المتعلم، خاصة في السن المبكرة، بحكم سنه، يجد نفسه محكوما بضوابط وقوانين وأوامر صارمة، فيعبر عن رفضه وعدم رضاه بما يُمْلَى عليه مما يعارض ما يعتبره مصلحة له، بممارسة السلوك العدواني.

4- الشعور بالظلم والغبن:

إن التمييز في التعامل بين المتعلمين يولد شعورا بالظلم، ينمو فيتحول إلى سلوك عدواني خطير إلى حد ما، نحو الآخرين والمجتمع.

ثانيا: العناد:

العناد هو إحدى الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الأطفال والأبوين وامدرسين على حد سواء، وهي مشكلة تربوية اجتماعية، تتفاقم مخاطرها في المستقبل لتصبح اتجاها لدى الفرد يؤثر على سير حياته العادية.

ويؤكد علماء النفس[430] أن هذه الظاهرة تبدأ عند الأطفال بمجرد استيفاء الأشهر الستة الأولى من عمرهم، فهم يمتنعون، مثلا، عن تناول الطعام الخاص بهم، وحين يكبرون تصير دائرة العناد متسعة بأتساع الأفق البيئي المحيط بهم؛ ويزعم بعضهم أن العناد مسألة طَبع، ويعتقد البعض أنها عادة موروثة، وغالبيتهم لا تدرك أنها مسألة تَطَبُّع يتبناه الفرد حيثما سمحت له الفرصة. ومن صور العناد:

- محاولة المتعلم إثارة انتباه الأبوين، حينما يشعر بابتعادهما وانشغالهما عنه.
- توجيه الكلمات البذيئة والتصرفات الانفعالية كرد فعل على سلوك والديه.

ومن الممكن تجاوز هذا السلوك بالطرق الآتية:

× إعطاء الوقت الكافي لرعاية المتعلم، والتعرف على اهتماماته.

× استعمال الحوار المتبادل المبني على الثقة المتبادلة.

× إعطاء المتعلم فسحة من الأمن العاطفي الذي يبحث عنه.

ثالثا: الكذب:

الكذب خلاف الحق والواقع[431]، وهو علامة من علامات النفاق، وسلوك مكروه، ورذيلة منبوذة، وخصلة ذميمة، وصفة قبيحة، ودليل على ضعف وحقارة النفس؛ إذ الكذاب يهين نفسه، ويقلب الحقائق[432].

---

[430]= انظر: علم النفس التربوي للدكتور فاخر عاقل مرجع سابق.

[431]= حرم الكذب في الديانتين المسيحية واليهودية، فقد جاء في العهد القديم "لاَ تَسْرِقْ، وَلاَ تَكْذِبْ، وَلاَ تَغْدُرْ بِصَاحِبِكَ،" و"وَهَذَا مَا عَلَيْكُمْ أَنْ تَفْعَلُوهُ: لاَ تَكْذِبُوا بَعْضُكُمْ عَلَى بَعْضٍ، وَاحْكُمُوا فِي سَاحَاتِ قَضَائِكُمْ بِالْعَدْلِ وَأَحْكَامِ السَّلاَمِ"، كما حرمه الله تعالى في القرآن الكريم في قوله﴿ وَلاَ تَقُولُواْ لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ ٱلْكَذِبَ هَٰذَا حَلَٰلٌ وَهَٰذَا حَرَامٌ لِّتَفْتَرُواْ عَلَى ٱللَّهِ ٱلْكَذِبَ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى ٱللَّهِ ٱلْكَذِبَ لاَ يُفْلِحُونَ﴾.

والكذب من العلامات الطبيعية في سلوك المتعلم وفي كلامه، ويصدر عنه كنوع من أنواع الحماية التي يلجأ إليها حين يشعر أنه معرض إلى الأذى.

وهذه العادة السيئة، التي قلما يسلم منها إنسان، تنمو[433] إذا ما توفرت لها العوامل المناسبة، في السلوك. ومنها:

1- الخوف من العقاب:

يلجأ المتعلم إلى الكذب، فيقول ما يريده أفرد المجتمع المدرسي، ويخفي الأمور التي قد تسبب غضبهم وسخطهم، وتؤدي إلى معاقبته أو توبيخه، وبذلك يتبنى هذا الأسلوب لتفادي المواقف الصعبة وليجد منفذا سهلا لتحقيق رغباته الممنوعة، وسترها بستار الكذب[434].

2- التخيل:

يمتلك أغلب المتعلمين قدرة واسعة على إضافة أحداث كثيرة لحدث بسيط، قد يعتبره الكبار كذبا، فحين يُسأل المتعلم عن حالته الصحية بعد توعك بسيط، يروي قصة مفادها ذهابه إلى الطبيب وحقنه بالإبرة، وقد يعطي أعراضا إضافية لم تحصل له، وقد يهول في وقوع الحدث، ويرى في ذلك مهارة لجذب الانتباه، وقدرة على الانتصار.

إن الكذب بمفهومه العام لدى المتعلم، أمر غير معترف به، فهو لا يعرف ماذا يعني الكذب، بقدر ما يستعمله تجنبا للمخاطر التي تجابهه في حياته اليومية. ويعبر عن سعة في التخيل وصياغة الأحداث، فقد يتقمص الشخصيات التي يراها في الرسوم المتحركة، وقد يصوغ قصة ذات أحداث مترابطة ببداية ونهاية، لا تحمل في سردها سوى كلمات حقيقية بسيطة مزينة بكثير الأحداث الإبداعية[435].

---

[432]= سئل رسول الله ﷺ: "أيكون المؤمن جبانًا؟ قال: نعم. قيل: أيكون المؤمن بخيلا ؟ قال: نعم. قيل: أيكون المؤمن كذابا ؟ قال: لا. والمؤمن الحق لا يكذب أبدا".

[433]= يرى الخبراء في كيفية تطور الكذب عند الأطفال أن الولد يكتشف في عمر الثلاث أو الأربع سنوات، من عمره أن هناك خيارا آخر في الحياة، وهو كونه يستطيع أن لا يقول كل شيء! وأن يقول أشياء غير موجودة، مع أنه في هذه المرحلة، لا يملك بعد القدرة الذهنية للتمييز بين العالم الحقيقي والعالم الخيالي.

غير أنه، في عمر الست والسبع سنوات، يبدأ بالتمييز بوضوح بين الخطأ والصواب، وتترسخ لديه الأخلاق والقيم الاجتماعية الصالحة بشكل وطيد، ويتعلم أن قول الحقيقة شيء مرغوب فيه اجتماعيا، كما يعرف أن الكذب قد يساعده في ظروف خاصة.

[434]= راجع: علم النفس التجريبي والمعملي أطره النظرية وتجاربه المعملية في الذكاء والقدرات العقلية الدكتور عبد الفتاح دويدار القاهرة 1997

[435]= ومن أشكال الكذب، عموما، عند الأطفال:

- كذب اللذة: يمارسه الطفل لتأكيد قدراته على الإيقاع بالآخرين، وهو شبيه بالكذب العدواني.
- كذب التقليد: يقوم الطفل بتقليد سلوك الوالدين أو المحيطين به.
- كذب التفاخر: يلجأ الطفل لتعويض شعوره بالنقص بتضخيم ذاته ومكانته وممتلكاته.
- الكذب الدفاعي: يتخلص الطفل من الموقف عن طريق نسبه إلى الآخرين.
- كذب الانتباه: يلجأ إليه الطفل عندما يفقد اهتمام من هم حوله.
- الكذب الادعائي: ادعاء الطفل بأنه مضطهد أو محروم بهدف الحصول على الاهتمام والعطف.
- الكذب الكيدي: يلجأ إليه الطفل لمضايقة من حوله نتيجة مشاعر الغيرة أو إحساسه بالظلم والتفرقة.
- الكذب العدواني السلبي: يتبنى الطفل أعذارا غير حقيقية ليواصل سلبيته عندما يطلب منه عمل ما.

وكما تلعب التنشئة الأسرية، الدور الأعظم في توضيح المفاهيم الاجتماعية ومدى قبولها أو رفضها من وجهة نظر المجتمع، قد يلعب الجانب النفسي دورا مهما في تكوين قواعد الكذب[436].

وكما قد يكون الكذب لمجرد إحداث إيذاء للآخرين، قد يكون إبداعيا وتخيليا.

ومهما يكن الحال، فالكذب عند المتعلمين سلاح ذو حدين، يلزم المدرس الحذر منه، والعمل على إعطاء النصح والتوجيه المستمرين لهم وتقييم سلوكهم، ومحاولة تفهم كذبهم، وتدريبهم على قول الحقيقة؛ لا شيء غير الحقيقة.

رابعا: الخجل:

الخجل هو اضطراب شعوري يصيب الفرد فيمنعه عن أداء الردود الطبيعية تجاه المواقف المختلفة. وهو، في الحقيقة، عادة اجتماعية، إضافة إلى كونه صفة موروثة، تكثر بين الأطفال الصغار وتصبح ميزة جميلة في شخصياتهم، فتكون رادعا إضافيا للرادع الأخلاقي، إذ يحسب الخجل من الكوابح السلوكية التي يستخدمها الفرد في السيطرة على أفعاله وردودها المختلفة ومشاعره تجاه الأفراد الآخرين[437]. وللخجل، كما هو معلوم، أسباب:

1- الحرص أو الخوف الزائد:

وضرب المثل بالمتعلم أمام الآخرين والتباهي بشدة أدبه وحسن أخلاقه، يدفعه إلى كبت ما يرغبه، خوفا من تشويه هذه الصورة التي أُطِّرَت له، فيضطر إلى مسايرة هذا السلوك الذي أصبح رمزا له، بل جزءا منه؛ أما الخوف، فيجعله ضعيفا مترددا، منغلقا غير متفتح لا يقدم لا على المنافسة.

2- المرض:

قد يعاني بعض المتعلمين من الأمراض المتكررة والطويلة بفعل البنية الضعيفة لهم، فيلقون عناية ورعاية مميزة، تؤثر في سلوكهم وشخصياتهم، وتجعلهم في المستقبل أفرادا مسيَّرين، لا مخيَّرين في اتخاذ قراراتهم[438].

– الكذب الخيالي أو الإبداعي: سعة خيال الطفل تدفعه لتحقيق مشاعر النجاح وتحقيق الذات بأوهام ورغبات غير واقعية.
انظر الموقع الالكتروني لويكيبيديا، الموسوعة الحرة.

[436]= يعلم بعض الوالدين، دون قصد مسبق، أطفالهم الكذب، فقد يطلب أب متواجد في المنزل، رغبة في تجنب محادثة صديق له على الهاتف مثلا، من ولده الرد عليه وادعاء أن أباه مسافر، والحقيقة عكس ذلك، ما يوفر للصغير بيئته خصبة يقطف منها ما يريد من الأعذار ويقدمها على طبق من الكذب؛ فقد يدعي المرض، مثلا، ليتجنب الذهاب إلى المدرسة، أو لاستدرار عطف أمه.
وعلى هذا الأساس لا يكون الكذب مجرد صفة، أو سلوكا مكتسبا ولا صفة فطرية أو سلوكا موروثا، وإنما هو، في الواقع، عرض ظاهري لدوافع وقوى نفسية تحدث للإنسان سواء أكان طفلا أو بالغا.

[437]= يصبح الخجل عادة اجتماعية سيئة عندما ينجر بالمتعلم إلى الجانب السلبي، فيكبح مشاعره وآراءه ورغباته المشروعة، ويتدخل في اتخاذ أقوى القرارات وأصعبها؛ وقد يتحول إلى مرض نفسي يصعب التخلص منه كالتصبب عرقا، واحمرار البشرة، والتلعثم في الكلام، والنظر للأسفل أثناء الكلام، والسماح للآخرين بإطلاق ما يريدونه من ألقاب وعبارات جارحة، ما يثير في نفسه الشعور بعدم الرضا تجاه الأفراد والمجتمع، فيتحول إلى فرد مؤذ.

[438]= علم النفس المرضي دراسة في الشخصية بين الاستواء والاضطراب مجدي أحمد دار المعرفة، مصر.

3- المكافأة:

مقايضة الأطفال، عموما والمتعلمين خصوصا، على تصرفاتهم، إذا ما قاموا بانجاز ما يطلب منهم، خطأ الشائع في التربية، وهو من أخطر الطرق المستخدمة في تعليم المتعلمين الذين يتخلون عن رغباتهم وقدراتهم وميولهم وقتيا لحين الحصول على المكافأة. ولذلك تجد المتعلم يسعى، دائما، إلى الحصول على أكبر قدر من المكافئات، فيلجأ إلى تبني السلوك الذي يرغبه المدرس، وبالتالي يجد هذا الأخير نفسيه أمام متعلم مسيّر ذي شخصية هزيلة ضعيفة ومترددة، يخجل من القيام بعمله، أو من فرض مواقفه والتعبير عن رغباته بشكل سليم[439].

خامسا: الانفجار العاطفي:

نقصد به المشاعر المنبثقة من أعماق النفس التي لها من القوة والشدة ما يؤثر على الشخص المنفجر عاطفيا، وكذلك المتلقي، بقوة يفقد فيها الشخص السيطرة على مشاعره وسلوكه.

ويصاب المتعلمون على اختلاف أمزجتهم في كثير من الأحيان بالانفجار العاطفي بسبب الضغوط التي تصادفهم.

وإذا كانت دوافع الانفجار العاطفي قد تنحصر في الطفولة المبكرة، في حصول المتعلم على حاجة وقتية وآنية، فإن هذه العادة النفسية قد تطول، كأداة للتعبير عن التمرد[440]، لتشمل فئات المراهقين[441] الذين يعبرون عنها بأشكال متنوعة كالرفض والاعتراض والصراخ.

---

[439]= ولتشجع الأطفال على التخلص من الخجل، يستحسن:

- إفساح المجال لهم للتحدث أمام الآخرين وعبر الهاتف وعدم فرض المواقف عليهم.
- الزج بهم في المواقف المتنوعة، وتكليفهم بأعمال معينة تزيدهم ثقة في أنفسهم.
- التشجيع المستمر لرغباتهم الهادفة نحو تعلم شيء جديد، ودفعهم نحو التجربة والاطلاع.
- الدعم المعنوي المساند والمشاركة الفعالة معهم، حتى يتمكنوا من انتزاع الجزء السالب من سلوكهم الخجول. راجع:

أضواء على النفس البشرية الدكتور الزين عباس عمارة ص302 ط1 بيروت. علم النفس العلاجي للدكتور إجلال سري عالم الكتب الطبعة الأولى 1990

[440]= نجد مثلا متعلما يبكي حينما تحضر أمه إلى الروض، بينما لا يحرك ساكنا طوال فترة الدراسة. وهذا السلوك المعبِّر، هو سلوك طبيعي، إذ تعتبر الأم الملاذ الآمن للطفل، خاصة في سنين حياته الأولى لما توفره له من حب ورعاية وتلبية للحاجات الطبيعية والنفسية. وحين تذهب الأم بعيدا عنه لفترة نجده يكبت مشاعره ويتحدد في تصرفاته، يسمع ويأتمر لأوامر الكبار، وبمجرد حضورها يتمرد ويبكي ويضرب الأرض بقدميه، وقد يضرب أمه رفضا منه لغيابها وحرمانه منها، ولو لفترة وجيزة: الحوار المتمدن العدد 2065 -11-10- 2007، بتصرف. راجع علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية للدكتور عبد العزيز القوصي 1978 ، والانتماء لدى أطفال مدارس اللغات، دراسات في علم النفس الإكلينيكي الكتاب الثاني المشكلات السلوكية للطفل عبد الفتاح على غزال مؤسسة حورس الدولية الإسكندرية 2001.

[441]= المراهقة في اللغة الاقتراب، يقال: راهق الغلام أي قارب الاحتلام، ورهقت الشيء رهقا أي قربت منه. وفي الاصطلاح فترة الحياة الواقعة بين الطفولة المتأخرة والرشد، تتحلى بسمات الطفولة وسمات الرشد. وهي مرحلة انتقالية هامة في حياة المتعلم يجتهد المراهق فيها للانفلات من الطفولة المعتمدة على الكبار، باحثا عن الاستقلال الذاتي الذي يتمتع به الراشدون، فيكون موزع النفس بين عالمي الطفولة والرشد. وتبدأ هذه المرحلة بشكل بيولوجي يتمثل في البلوغ لتتحول في نهايتها إلى ظاهرة اجتماعية؛ بمعنى أن المراهقة عملية بيولوجية، نفسية، اجتماعية طبيعية تسير وفق امتداد زمني. فقد تبدأ في منطقة جغرافية معينة وفق نسق اجتماعي معين عند عمر التاسعة وتستمر إلى التاسعة عشرة تقريبا، وقد لا تبدأ في منطقة أخرى مختلفة مناخيا وحضاريا إلا عند الثالثة عشرة تقريبا وقد تصل إلى ما بعد الواحدة

ولا شك في أن هذا السلوك خطير على تنشئة أجيال المستقبل، وتكمن خطورته في إمكانية تحوله من مجرد أداة للضغط على الأبوين أو المدرس إلى سلوك يتخلق به المتعلم أو المتعلم، ما يؤدي إلى تعطيل مشاعر المنافسة المشروعة، والاندفاع السوي، ويعمل على تحطيم شخصيته، وآماله[442].

ورب وقاية المتعلم تكمن في توجيهه توجيها صحيحا، والتعامل معه تعاملا مناسبا في الوقت المناسب، ولذلك يلزم الأبوين والمربين والمدرسين، أن يتركوا مجالا كافيا للأطفال للتعبير عما يجول في خواطرهم وأفكارهم وقلوبهم الهائجة، ومحاولة تفهم وجهات نظرهم تجاه الأمور المختلفة، ومحاولة عدم تجاوزها، والعمل على منحهم الثقة في طلب المساعدة في حالة اليأس من إيجاد الحلول المناسبة لأي موقف قد يتعرضون له، آنيا أو لاحقا، في مسيرة الحياة.

سادسا: المراهقة

المراهقة مرحلة مهمة، يحتاج المتعلم خلالها إلى كثير من الانتباه والرعاية والعناية والاهتمام، إذ فيها يتعلم الخطوات الأولى نحو الاستقلال، مصاحبة بأحاسيس ومشاعر مرهفة ورقيقة، ما يلزم على الآباء والمربين اختيار الأسلوب الأمثل في التعرف على خفايا هذه المرحلة، وتغيير قوانين الطفولة المبكرة الصارمة بقواعد مرحلة الحوار البناء الحر في كل ما يخص المراهق، وتوجيهه وإرشاده[443]، لاجتياز هذه المرحلة الحرجة، بالطرق التربوية الجادة، وإشباع حاجاته وتمكينه من الخدمات المناسبة في البيت والمدرسة، سواء كانت وقائية تهيئ الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي له، أو إنمائية تنمي قدراته وطاقاته وتحقق له أقصى درجات التوافق، أو علاجية تتعامل مع المشكلات الانفعالية والتربوية ومشكلات التوافق التي تواجهه.

ويجدر التنبيه إلى أن تفهم حاجات المراهق ومطالب نموه مفتاح للتعامل معه ووسيلة لتخفيف معاناته وحل مشكلاته، ما يستلزم أن توفر له الرعاية في جميع الجوانب الصحية والبدنية والحركية والعقلية والاجتماعية والفسيولوجية والانفعالية بشكل علمي مدروس لتجاوز هذه المرحلة.

والعشرين من العمر، مع اختلاف بين الذكر والأنثى التي تسبقه في النمو، كما أنها تأخذ في المجتمعات المتمدنة أشكالا مختلفة حسب الوسط الذي يعيش فيه المراهق.

ويرى علماء النفس أن المراهقة قد تتمظهر في أربعة صور:

– المراهقة السوية المتكيفة: وهي المراهقة الخالية من المشكلات.

– المراهقة الانسحابية: ينسحب المراهق فيها من مجتمع الأسرة والأقران ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه ليتأمل ذاته ومشكلاته.

– المراهقة العدوانية: يتسم فيها سلوك المراهق بالعدوان والتمرد على نفسه وعلى غيره.

– المراهقة المنحرفة: وتنعي انغماس المراهق في ألوان من السلوك المنحرف.

ويختلف علماء التربية وعلم النفس في أقسام مرحلة المراهقة، وإن حصروها في مراهقة مبكرة تمتد من بداية البلوغ حتى الثامنة عشرة، ومراهقة متأخرة تمتد من الثامنة عشرة وتستمر إلى عمر الثانية والعشرين. انظر: الحوار المتمدن العدد: 2039 في 15 شتنبر 2007

[442]= فلسفات تربوية معاصرة: الدكتور سعيد إسماعيل علي صدرت السلسلة عالم المعرفة في يناير 1978 بإشراف أحمد مشاري العدواني.

[443]= الانتماء لدى أطفال مدارس اللغات، دراسات في علم النفس الإكلينيكي الكتاب الثاني المشكلات السلوكية للطفل عبد الفتاح على غزال مؤسسة حورس الدولية الإسكندرية 2001.

وعليه يلزم المسئولين عن المراهق الجمع والمواءمة بين الضبط والمرونة في قيادته، وتمكينه من التغلب على مخاوفه وخجله، والكشف عن قدراته وهويته وميوله، وتوجيه إلى الاتجاهات الإيجابية، والمفاهيم المجردة كالعدالة والأخوة والفضيلة، وتسخير الأنشطة المختلفة لذلك، وتوظيف ثقته في نفسه وبأستاذه وأصدقائه، لتعزيزها[444].

الفقرة الثانية: وسائل توجيه الاضطرابات السلوكية:

أ- الدفع بالتي هي أحسن:

"قاعدة الدفع بالتي هي أحسن" قاعدة عقلانية تستذوقها النفوس وترضاها الطبائع وتدعو إليها الفطرة، قائمة على مبدإ الرفق واللطف والرحمة في عملية التدافع بين المراكز والمصالح؛ قال الله تعالى﴿وَقُل لِّعِبَادِي يَقُولُواْ الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ الشَّيْطَانَ يَنزَغُ بَيْنَهُمْ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلإِنْسَانِ عَدُوّاً مُّبِيناً﴾[445]، وقال جل جلاله ﴿لا تَستَوِي الحَسنَةُ وَلا السّيّئَةُ ادفَعْ بالَّتي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الذِي بَيْنَكَ وَبيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾[446]، إذ الإساءة للآخرين عامل سلبي في تحقيق التآلف، وإثارة البغضاء والعداوة؛ لذا كان الأمر بدفعها من أقصر الطرق وأوضحها فائدة وأكثرها إفادة بمقابلتها بالإحسان؛ إذ الإنسان مجبول على حب وتقدير من أحسن إليه.

---

[444]= يلزم الأساتذة والوالدين:

- تزويد المراهق بالمعايير الاجتماعية والقيم الدينية، وغرس الثقة بنفسه فيه، وتعويده على حسن المناقشة والإنصات، مع احترام ذاته، وتقبل حديثه، وجعله يقبل النقد بكل جد وموضوعية، بعيدا عن النزعة الفردية.
- إيجاد موازنة منطقية بين رغباته الشخصية وبين واجباته الاجتماعية، وخاصة المدرسية.
- توفير القدوة الصالحة وعدم التدخل في خصوصياته وأسراره، وإعطائه الحق في التعبير عن رأيه.
- توجيه المنافسة التي تقوم بين المراهقين توجيها سليما كي لا تتحول إلى صراع وتوتر.
- تزويده بالمعلومات الدقيقة الكاملة عن حقيقة التغيرات الجسمية، وما قد يصاحبها من آثار نفسية.
- غرس المواطنة والقيم الصالحة في نفسه ليشارك في التنمية بإيجابية.
- التعامل مع النوبات الانفعالية الحادة التي تعتريه كالبكاء والضحك والصراخ، سواء في المدرسة أو المنزل، بالصبر والفهم والتفهم، والتعاطف معه للتخفيف من حدة التوتر والقلق.
- الابتعاد عن تجريحه وانتقاده وإظهار عيوبه، وتوظيف التشجيع المناسب والتقرب إليه وحواره ورفع معنوياته وإشعاره بمكانته في الحياة الاجتماعية، وتدريبه وتعويده على التفكير المنطقي.
- إعطاؤه فرصة مناسبة لينظر إلى أعماقه ويفكر في حياته، وجعله يحتك بمن هم في مثله.
- إعداده لمواجهة الحقائق، والواقع ليألفه وليعيشه، وعدم التهاون في تنبيهه عن الأخطاء المتوقعة منه، لكن بأسلوب تربوي حذر، يراعي حساسيته. راجع:
- علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية للدكتور عبد العزيز القوصي 1978
- علم النفس العلاجي للدكتور إجلال سري عالم الكتب الطبعة الأولى 1990

[445]= الإسراء:53

[446]= فصلت: 34. يتبين منها حكم الله تعالى في مجالي التكوين والتشريع، من خلال التفريق بين الحسن والحسنة من جهة، والسيئ والسيئة من جهة ثانية؛ فإرادته سبحانه شاءت أن تكون الطبيعة ويكون العقل شاهدين على التفاوت بين الاثنين: التفسير الكاشف6 ص 492.

وقاعدة الدفع بالتي هي أحسن، كقاعدة أخلاقية قويمة، تُبلور الشخصية الرصينة في حركتها الفردية والاجتماعية، تقوم على ضوابط:

ب- الرفق:

1- تحديده:

المقصود بالرفق[447] في ميثاق التربية والتكوين ما تحمله عبارته من معاني اللين واللطف والسهولة واليسر، لما لها من دور مهم في استقرار واستمرار الأسرة، ومن الدلالة على الاستقامة والاتصاف بالاعتدال في التصرفات كعنصر أخلاقي فطري[448].

وتتجلى أهمية الرفق في الحياة المدرسية، كما في غيرها، في وصف الرسول ﷺ له في قوله: إنه "لو كان الرفق خلقا يرى ما كان مما خلق الله شيء أحسن منه"، وإنه "لم يوضع على شيء إلا زانه، ولا نزع من شيء إلا شانه"[449].

2- صوره:

قال الله تعالى ﴿فَبِمَا رَحمَةٍ مِّنَ اللهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَو كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ القَلْبِ لانْفَضُّوا مِن حَولِكَ فاعْفُ عَنهُم واسْتَغْفِرْ لَهم وَشَاوِرهُمْ فِي الأَمرِ فَإِذَا عَزَمتَ فَتَوكَّلْ عَلَى اللهِ﴾[450] ملزما بذلك اعتماد الرفق خيارا مبدئيا في نهج الحوار والتواصل، ليتجلى ويتمظهر اللين في حركة التغيير والإصلاح الذي تأمر به الآية الكريمة ﴿فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ﴾ في عدة صور:

♦- العفو:

العفو هو التسامح، وتنازل الإنسان عن حقه كله أو جزئه، وقد جعله الإسلام من قواعد الدين في قول الله تعالى ﴿وَأَنْ تَعْفُوا أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَلا تَنْسَوُا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾[451]، لما له من أثر بالغ في تأكيد روابط المودة والتآلف.

---

[447]= الرفق في اللغة النفع، يقال: أرفق فلان فلانا إذا مكنه مما يرتفق به، ورفيق الرجل: من ينتفع بصحبته. يقال: رَفَقَ به، وله، وعليه رِفقاً، ومَرْفِقاً: لانَ له جانبه وحَسُنَ صنيعه. والرفق عرفا ضد العنف والشدة، ويراد به اليسر في الأمور والسهولة في التوصل إليها. راجع: مختار الصحاح للرازي: 251، ومعجم الفروق اللغوية: 259 .

[448]= كم احتالت الأفراد والشعوب في مختلف العصور لقلب القيم أو تجاهلها، لكنها ما استطاعت ولو مرة الدعوة جهرا إلى الكذب والخيانة والخسة والدناءة، حتى لو كانت تمارس ذلك بالفعل، وليس ذلك إلا دليلا على أصالة القيم في الفطرة الإنسانية. قال قائل: إذا تشاجر في فؤادك مرة أمران، فاعمد للأعف الأجمل.

[449]= مسلم.

[450]= آل عمران: 159. يقول تعالى مخاطبا رسوله ممتنا عليه وعلى المؤمنين فيما ألان به قلبه على أمته المتبعين لأمره التاركين لزجره وأطاب لهملفظه « فبما رحمة من الله لنت لهم » أي بأي شيء جعلك الله لهم لينا لولا رحمة الله بك وبهم لو كنت سيئ الكلام قاسي القلب عليهم لا نفضوا عنك وتركوك ولكن الله جمعهم عليك وألان جانبك لهم تأليفا لقلوبهم، ولذلك كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يشاور أصحابه في الأمر إذا حدث تطييبا لقلوبهم ليكون أنشط لهم فيما يفعلونه: ابن كثير

[451]= البقرة: 237

والعفو من وجه آخر هو التجاوز عن الذنب والخطإ، وترك العقاب عليه. قال الله تعالى ﴿وَإِن تَعْفُوا وَتَصْفَحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾[452]، وقال جل جلاله ﴿وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلا تُحِبُّونَ أَن يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾[453]، وقال الرسول ﷺ "ما نقصت صدقة من مال، وما زاد الله عبدا بعفو إلا عزا، وما تواضع أحد لله إلا رفعه الله"[454]. وما ضرب الرسول الأمين ﷺ "شيئا قط بيده ولا امرأة، ولا خادما، إلا أن يجاهد في سبيل الله"[455]، ولذلك لم يكن اللين والصفح[456]، في يوم من الأيام، صفة راقية تشعر كل فرد بكرامته وعزته فقط، بل قاعدة أخلاقية تقوي الشخصية وتزيد في الميل إلى التآلف، ما يستلزم على المدرس تمثلها، وتنشئة المتعلمين عليها[457].

وإذا كان العفو واللين في المعاملة هو الرفق، فإن الفضاضة والغلظة[458] المناقضة لهما إذا ما اعتمدت كخيار منهجي في التعامل في المدرسة، لا بد من أن يكون مردودها عكسيا، خاصة بالنسبة لصغار المتعلمين، وهم في حاجة إلى كنف رحيم، وبشاشة سمحة، وحِلم لا يضيق بهم.

♦- التواضع:

التواضع هو عكس التعالي والتكبر، قال الله تعالى ﴿واخفِضْ جَنَاحَكَ للمُؤمنِينَ﴾[459]، أي ألِن لهم جانبك وأَرفق بهم[460]. يقال: فلان خافِض الجناح إذا كان وَقُورا حليما.

وتعبير القرآن الكريم عن معنى التواضع بخفض الجناح تعبير تصويري يمثل لطف الرعاية، ورِقة الجانب في صورة محسوسة.

بإيجاز كبير، التواضع خضوع للحق وانقياد إليه[461]. وهو، في طبيعته، تعبير عن صفات الرفق واللين واللطف واليسر، التي يحرص المشرع على أن يتخلق بها المخاطب. وهذه الأخلاق المحمودة

---

[452]=التغابن:14. وعد الله بالمغفرة والعفو، لمن أتى بأسبابها في قوله تعالى في الآية 82 من سورة طه ﴿وَإِنِّي لَغَفَّارٌ لِمَنْ تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا ثُمَّ اهْتَدَى﴾: طه 82. ومن كمال عفوه أنه مهما أسرف العبد على نفسه، ثم تاب إليه ورجع غفر له جميع جرمه صغيره وكبيره، فالتوبة تجب ما قبلها؛ قال الله تعالى﴿ قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ لا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ﴾: الزمر:53. وفي الحديث إن الله تعالى يقول "يا ابن آدم إنك لو أتيتني بقراب الأرض خطايا ثم لقيتني لا تشرك بي شيئا لأتيتك بقرابها مغفرة". وقد فتح الله عز وجل الأسباب لنيل مغفرته بالتوبة، والاستغفار، والإيمان، والعمل الصالح، والإحسان إلى الناس، والعفو عنهم، وقوة الطمع في فضل الله، وحسن الظن به: الصحيحان.

[453]= النور: 22

[454]= مسلم

[455]= مسلم

[456]= الصفح عفو من غير عتاب: مجمع البيان 6 : 530

[457]= جع: التواصل التربوي م س، كونية الاتصال وعولمة الثقافة م س، تدبير الخلاف وقبول الحوار م س.

[458]= قال الله تعالى ﴿وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾: آل عمران: 159

[459]= خفض الجناح كناية عن اللين والرفق والتواضع: تفسير الرازي 9 :211 –التفسير الكاشف 4: 490

[460]= مجمع البيان 6 : 447.

[461]= التواضع والخشوع والخضوع معنى واحد: التعريفات للجرجاني. ويقال: "تاج المرء التواضع".

التي تدل على طهارة النفس، وتدعو إلى المودة والمحبة والمساواة، أولى أن تُبْذَرَ وتغرس في نفوس المتعلمين.

♦- الصبر:

الصبر التزام الإنسان بما أُمِر به، فيؤديه كاملا، والانتهاء مما نُهِيَ عنه، وتَرْكِهِ كليا، وقبوله بنفس مطمئنة راضية ما يُصاب به من شدائد ومشاق الدهر ومصائبه ونكباته[462]. يقول الله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا اسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلاةِ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾[463]، ويقول جل جلاله ﴿وَاصْبِرْ عَلَى مَا يَقُولُونَ وَاهْجُرْهُمْ هَجْراً جَمِيلاً﴾[464]؛ وهذا أمر بالصبر عموما.

♦- الرحمة:

الرحمة[465] رقة في القلب تستدعي مد يد المعونة إلى الآخرين، وقد جعلها الإسلام الغاية التي من أجلها أنزلت شريعة الرحمان. قال الله تعالى ﴿كَتَبَ رَبُّكُمْ عَلَى نَفْسِهِ الرَّحْمَةَ﴾[466]، ويقول جل جلاله ﴿فَاللَّهُ خَيْرٌ حَافِظًا وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ﴾[467]، وقال الرسول ﷺ "الراحمون يرحمهم الرحمن، ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء"، وحذر من القسوة، وعَدَّ الذي لا يرحم الآخرين شقيا في قوله العطر "لا تنزع الرحمة إلا من شقي"[468].

والرحمة انفعال يعرض على قلب الإنسان عند رؤية الضرر فيندفع لرفعه. وبتعبير آخر، الرحمة هي العطف والمغفرة والشفقة والرأفة؛ وهي ليست عارضة، وإنما هي نبع للرقة الدائمة، ودماثة الخلق، وشرف السيرة. وهي أجذر أن تُنشأَ عليها الأجيالُ[469].

والأصل أن يكون الناس رحماء القلوب، فيعطف قويهم على ضعيفهم، ويشفق كبيرهم على صغيرهم، ويحسن إليه في كل أموره؛ ويعامله معاملة حسنة، ويرحم نفسه بحمايتها مما يضرها، ولا يقسو عليها بتحميلها ما لا طاقة لها به[470].

---

[462]= الصبر لغة هو الحبس والكف، واصطلاحا حبس النفس على فعل شيء أو تركه ابتغاء وجه الله. وقيل: هو حبس النفس عن الجزع، واللسان عن الشكوى، والجوارح عن التشويش. وقيل: هو ترك الشكوى من ألم البلوى لغير الله: التعريفات للجرجاني

[463]= البقرة: 153.

[464]= المزمل: 10.

[465]= والرَّحْمَةُ: المغفرة؛ وتَرَحَّم عليه: دعا له بالرَّحْمَةِ. واسْتَرْحَمه: سأله الرَّحْمةَ. والرَّحْمَةُ في بني آدم عند العرب: رِقَّةُ القلب وعطفه. ورَحْمَةُ الله: عَطْفُه وإحسانه ورزقه: لسان العرب. والمنجد في اللغة والإعلام دار الحضارة العربية بيروت لبنان 1986

[466]= الأنعام: 54. ويقول النبي ﷺ "لما خلق الله الخلق كتب عنده فوق عرشه: إن رحمتي سبقت غضبي". فرحمة الله سبحانه واسعة، ولا يعلم مداها إلا هو، فقد قال سبحانه ﴿ وَرَحْمَتِي وَسِعَتْ كُلَّ شَيْءٍ فَسَأَكْتُبُهَا لِلَّذِينَ يَتَّقُونَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَالَّذِينَ هُمْ بِآيَاتِنَا يُؤْمِنُونَ﴾. الأعراف: 156. ويقول الرسول ﷺ "جعل الله الرحمة مائة جزء، فأمسك تسعة وتسعين، وأنزل في الأرض جزءا واحدا، فمن ذلك الجزء تتراحم الخلائق؛ حتى ترفع الدابة حافرها عن ولدها خشية أن تصيبه.

[467]= يوسف: 64

[468]= أبو داود والترمذي

[469]= فن تربية الأولاد في الإسلام محمد سعيد مرسي مطابع دار الطباعة والنشر الإسلامية

[470]= علم النفس التجريبي المعملي أطره النظرية وتجاربه العملية الدكتور عبد الفتاح محمد دويدار المكتب العلمي والنشر والتوزيع الاسكندرية

المطلب الثاني: حماية المتعلم من العنف:

لا يجوز –حسب الفصل 22 من الدستور– المس بالسلامة الجسدية أو المعنوية لأي شخص، في أي ظرف، ومن قبل أي جهة كانت، خاصة أو عامة. ولا يجوز لأحد أن يعامل الغير، تحت أي ذريعة، معاملة قاسية أو لا إنسانية أو مهينة أو حاطة بالكرامة الإنسانية. وممارسة التعذيب بكافة أشكاله، ومن قبل أي أحد، جريمة يعاقب عليها القانون، كما أن لكل شخص –حسب الفصل 24– الحق في حماية حياته الخاصة.

أولا: الحفاظ على سلامته:

المتعلم معرّض لأخطار عديدة، لكن من الممكن تجنبها إذا اتُّخِذَت الاحتياطاتُ اللازمة، وطُبِّقت القواعدُ المهنية.

أ- السلامة النفسية:

1- توفير الأمن النفسي:

يتم توفير الأمن النفسي والاجتماعي والصحي والديني بجعل المدرسة بيئة آمنة، بما يكفل لجميع المتعلمين التعامل الحسن من جميع أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية بعدل ومساواة، وصيانة حقوقهم وتحديد مسؤولياتهم وتطبيق الأنظمة المدرسية بسلاسة وإتقان، والعمل على تحقيق بيئة مدرسية مشجعة على الانضباط المدرسي بغير تشدد أو تزمت، والتشجيع على المناقشة والحوار واحترام الرأي الآخر، وتغليب روح التسامح[471]، وإشاعة المحبة بين المتعلمين بما يكرّس الأخوة والمعاني النبيلة التي يحث عليها الإسلام، لتحل المحبّة بين المتعلمين، وتُنبذ الكراهية بكافة إشكالها وألوانها وتُقتلع جذور الغلو والتطرف من النفوس.

2- الحق في المعاملة بالحنان:

جاء في المعجم: الحَنَان : رِقَّة القلب، والرحمة . ويقال : حَنانَك : رحمتَك . ويقال : حَنَانَيْكَ : رحمةً منك موصَولةً برحمة. وفي التنزيل العزيز ﴿وَحَنَانًا مِنْ لَدُنَّا ﴾[472] .

من حق المتعلم أن يعامل بالحنان والرحمة والرفق والرقة، فقد كان رسول الله ﷺ يصلي وهو حامل حفيدته أمامة بنت زينب، فإذا سجد وضعها، وإذا قام حملها[473]، وقال ﷺ "إنه من لا يرحم لا

---

[471]= أضواء على النفس البشرية الدكتور الزين عباس عمارة ص 302 دار الثقافة بيروت 1407هـ ط1. – علم النفس العام الدكتور أنطوان حمصي ج1ص 94 مطبعة ابن حبان دمشق 1407 هـ .–علم النفس التربوي الدكتور فاخر عاقل ص111 ط1 دار العلم للملايين 1985

[472]= مريم: 13

[473]= رواه مالك والبخاري ومسلم عن قتادة.

يرحم"[474]، وقال "لا تدعوا على أنفسكم، ولا تدعوا على أولادكم، ولا تدعوا على خدمكم، ولا تدعوا على أموالكم، لا توافقوا من الله تبارك وتعالى ساعة نيل فيها عطاء فيستجيب لكم"[475].

وبناء عليه، تعطي المادة 10 من ميثاق الطفل في الإسلام المتعلم الحق في أن يلقى من والديه، ومن غيرهما، المعاملة الحانية العادلة المحققة لمصلحته.

3- الشعور بالأمن:

♦- الشعور الأمن الحسي:

والمقصود ألاَّ يتعرض المتعلم إلى أخطار جسدية أو صحية، مثل أن يعتدى عليه بالضرب أو يتعرض لمواد سامة في مختبر العلوم أو صدمات كهربائية، ما يلزم أن تكون بيئة التعلم خالية من كل ما يهدد سلامته الجسدية.

♦- الأمن المعنوي أو النفسي:

ومفاده ألاَّ يشعر المتعلم بأي تهديد معنوي مثل التخويف من العقوبة أو التعرض للإهانة أو السخرية من قِبل المدرس أو غيره.

ب- السلامة الجسدية:

وفقا لمقتضيات الفصل 85 مكرر من قانون الالتزامات والعقود، تتحول، من الآباء إلى المدرسين، مسؤولية توفير وحماية حقوق المتعلمين، المنصوص عليها في المادة 54 من مدونة الأسرة الآتية:

- اتخاذ كل التدابير الممكنة للنمو الطبيعي للمتعلمين بالحفاظ على سلامتهم الجسدية والنفسية والعناية بصحتهم وقاية وعلاجا؛

- التوجيه الديني والتربية السليمة على السلوك القويم وقيم النبل المؤدية إلى الصدق في القول والعمل،

- اجتناب العنف المفضي إلى الإضرار الجسدي، والمعنوي، والحرص على الوقاية من كل استغلال يضر بمصالح المتعلم؛

- التعليم والتكوين الذي يؤهلهم للحياة العملية وللعضوية النافعة في المجتمع، وتهيئ، قدر المستطاع، الظروف الملائمة المناسبة لمتابعة دراستهم، في مختلف أسلاكها، حسب استعدادهم.

1- الحماية من العنف:

العنف هو تعبير عن القوة الجسدية التي تصدر ضد النفس أو ضد أي شخص آخر بصورة متعمدة[476].

---

[474]= رواه البخاري ومسلم والترمذي وأبو داود وأحمد.

[475]= رواه البخاري عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه.

[476]= جاء في اتفاقية الدولية لحقوق الطفل في:

وتجدر الإشارة إلى أن الشريعة الإسلامية الغراء قد سبقت إلى حماية الطفل ومنعت المساس به بدنيا وعقليا ونفسيا، وإهماله، سواء أكان ذلك من والديه أو أحدهما، أو كان من أي شخص آخر يتعهده أو يقوم برعايته.

- المادة 2:

1- تحترم الدول الأطراف الحقوق الموضحة في الاتفاقية وتضمنها لكل طفل يخضع لولايتها دون أي نوع من أنواع التمييز، بغض النظر عن عنصر الطفل أو والديه أو الوصي القانوني عليه أو لونهم أو جنسهم أو لغتهم أو دينهم أو رأيهم السياسي أو غيره أو أصلهم القومي أو الأثني أو الاجتماعي، أو ثروتهم، أو عجزهم، أو مولدهم أو أي وضع آخر.

2- تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة لتكفل للطفل الحماية من جميع أشكال التمييز أو العقاب القائمة على أساس مركز والديّ الطفل أو الأوصياء القانونيين عليه أو أعضاء الأسرة، أو أنشطتهم أو آرائهم المعبر عنها أو معتقداتهم.

- المادة: 3:

1- في جميع الإجراءات التي تتعلق بالأطفال، سواء قامت بها مؤسسات الرعاية الاجتماعية العامة أو الخاصة، أو المحاكم أو السلطات الإدارية أو الهيئات التشريعية، يولى الاعتبار الأول لمصالح الطفل الفضلى.

2- تتعهد الدول الأطراف بأن تضمن للطفل الحماية والرعاية اللازمتين لرفاهه، مراعية حقوق وواجبات والديه أو أوصيائه أو غيرهم من الأفراد المسئولين قانوناً عنه، وتتخذ، تحقيقاً لهذا الغرض، جميع التدابير التشريعية والإدارية الملائمة.

3- تكفل الدول الأطراف أن تتقيد المؤسسات والإدارات والمرافق المسئولة عن رعاية أو حماية الأطفال بالمعايير التي وضعتها السلطات المختصة ولاسيما في مجال السلامة والصحة وفي عدد موظفيها وصلاحياتهم للعمل، وكذلك من ناحية كفاءة الإشراف.

- المادة 4: تتخذ الدول الأطراف كل التدابير التشريعية والإدارية وغيرها من التدابير الملائمة لإعمال الحقوق المعترف بها في هذه الاتفاقية، وفيما يتعلق بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، تتخذ الدول الأطراف هذه التدابير إلى أقصى حدود مواردها المتاحة، وحيثما يلزم، في إطار التعاون الدولي.

- المادة 5: تحترم الدول الأطراف مسؤوليات وحقوق وواجبات الوالدين أو عند الاقتضاء، أعضاء الأسرة الموسعة أو الجماعة حسبما ينص عليه العرف المحلي، أو الأوصياء أو غيرهم من الأشخاص المسئولين قانوناً عن الطفل في أن يوفروا بطريقة تتفق مع قدرات الطفل المتطورة، التوجيه والإرشاد الملائمين عند ممارسة الطفل الحقوق المعترف بها في هذه الاتفاقية.

- المادة 16:

1- لا يجوز أن يجري أي تعرض تعسفي أو غير قانوني للطفل في حياته الخاصة أو أسرته أو منزله أو مراسلاته، ولا أي مساس غير قانوني بشرفه أو بسمعته.

2- للطفل الحق في أن يحميه القانون من مثل هذا التعرض أو المساس.

- المادة 18:

1- تبذل الدول الأطراف قصارى جهدها لضمان الاعتراف بالمبدأ القائل أنّ كلا الوالدين يحتملان مسؤوليات مشتركة عن تربية الطفل ونموه وتقع على عاتق الوالدين أو الأوصياء القانونيين، حسب الحالة، المسؤولية الأولى عن تربية الطفل ونموه. وتكون مصالح الطفل الفضلى موضع اهتمامهم الأساسي.

2- في سبيل ضمان وتعزيز الحقوق المبينة في هذه الاتفاقية على الدول الأطراف في هذه الاتفاقية أن تقدم المساعدة الملائمة للوالدين وللأوصياء القانونيين في الاضطلاع بمسؤوليات تربية الطفل وعليها أن تكفل تطوير مؤسسات ومرافق وخدمات رعاية الأطفال.

3- تتخذ الدول كل التدابير الملائمة لتضمن لأطفال الوالدين العاملين حق الانتفاع بخدمات ومرافق رعاية الطفل التي هم مؤهلون لها.

- المادة 19:

1- تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية أو الإهمال أو المعاملة المنطوية على إهمال أو إساءة المعاملة أو الاستغلال، بما في ذلك الإساءة الجنسية، وهو في رعاية الوالد (الوالدين) أو الوصي القانوني الأوصياء القانونيين عليه، أو أي شخص آخر يتعهد الطفل برعايته.

2- ينبغي أن تشمل هذه التدابير الوقائية، حسب الاقتضاء، إجراءات فعّالة لوضع برامج اجتماعية لتوفير الدعم اللازم للطفل ولأولئك الذين يتعهدون الطفل برعايتهم، وكذلك للأشكال الأخرى من الوقاية، ولتحديد حالات إساءة معاملة الطفل المذكورة حتى الآن والإبلاغ عنها والإحالة بشأنها والتحقيق فيها ومعالجتها ومتابعتها وكذلك لتدخل القضاء حسب الاقتضاء.

2- الحماية من الاستغلال:

اتخذ الإسلام تدابير متنوعة للحماية من الاستغلال بناء على قول الرسول الأمينﷺ "لا ضرر ولا ضرار"[477]، وقوله "إن لربك عليك حقا، ولنفسك عليك حقا، ولأهلك عليك حقا، فأعط كل ذي حق حقه"[478]. وتطبيقا للمواد 19 و32 و33 و34 من الاتفاقية الدولية، يلزم أن يستفيد المتعلم من جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحمايته من كافة أشكال الاستغلال الاقتصادي، ومن أداء أي عمل في "المنشآت الصناعية"[479] التي يرجح أن يكون العمل فيها خطيرا، أو يؤثر على تعليمه، أو أن يكون ضارا بصحته، أو بنموه البدني أو العقلي أو الروحي أو المعنوي أو الاجتماعي.

وتعتبر الدولة مسئولة عن اتخاذ التدابير اللازمة لحماية المتعلم وضمان حقوقه ورعايتها وفق ما يقرره القانون. ويلزم أن تتخذ التدابير الملائمة لإعمال الحقوق المقررة في المدونة والمواثيق الدولية[480]، فيوفر له التوجيه والإرشاد الملائمين لقدراته المتطورة عند ممارسته هذه الحقوق، مع

---

[477]= رواه مالك وأحمد وابن ماجة والدار قطني والحاكم والبيهقي.

[478]= رواه ابن ماجة

[479]= تشمل عبارة "المنشآت الصناعية" حسب اتفاقية الحد الأدنى لسن تشغيل الأحداث في الأعمال الصناعية الصادرة عن منظمة العمل الدولية بوجه خاص:

أ- المناجم والمحاجر والأشغال الأخرى التي تتصل باستخراج مواد معدنية من باطن الأرض.

ب- الصناعات التي يتم فيها صنع منتجات، أو تحويلها، أو تنظيفها، أو إصلاحها، أو زخرفتها، أو صقلها أو إعدادها للبيع، أو تفتيتها أو تدميرها، والصناعات التي يتم فيها تحويل المواد، بما في ذلك بناء السفن وتوليد وتحويل ونقل الطاقة الكهربائية أو القوى المحركة.

ج- بناء أو تجديد بناء أو صيانة أو إصلاح أو تعديل أو هدم أي مبني أو خط سكة حديدية أو خط ترام أو ميناء، أو رصيف ميناء، أو حوض أو قناة، أو ممر مائي للملاحة الداخلية، أو طريق أو نفق أو جسر أو قنطرة، أو شبكة للمجاري، أو مصرف للمياه، أو بئر، أو تركيبات برقية أو هاتفية، أو تركيبات كهربائية، أو تركيبات لتوزيع الغاز أو المياه، وغير ذلك من أعمال الإنشاء، فضلا عن تحضير مثل هذه الأشغال والإنشاءات وبناء أساساتها.

د- نقل الركاب أو البضائع بطريق البر أو السكك الحديدية أو بالطرق المائية الداخلية، بما في ذلك مناولة البضائع في الأحواض والأرصفة والمرافئ والمخازن، باستثناء النقل اليدوي.

[480]= يلزم بمقتضى الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل اتخاذ جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتربوية، وبوجه خاص، جميع التدابير الملائمة الوطنية والثنائية والمتعددة الأطراف لمنع:

أ- حمل أو إكراه الطفل على تعاطى أي نشاط جنسي غير مشروع،

ب- الاستخدام الاستغلالي للأطفال في الدعارة أو غيرها من الممارسات الجنسية غير المشروعة،

جـ- الاستخدام الاستغلالي للأطفال في العروض والمواد الداعرة،

د- اختطاف الأطفال أو بيعهم أو الاتجار بهم لأي غرض من الأغراض أو بأي شكل من الأشكال،

هـ- ألا يعرض أي طفل للتعذيب أو لغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللا إنسانية أو المهينة. ولا تفرض عقوبة الإعدام أو السجن مدي الحياة بسبب جرائم يرتكبها أشخاص تقل أعمارهم عن ثماني عشرة سنة دون وجود إمكانية للإفراج عنهم،

و- ألا يحرم أي طفل من حريته بصورة غير قانونية أو تعسفية. ويجب أن يجرى اعتقال الطفل أو احتجازه أو سجنه وفقا للقانون ولا يجوز ممارسته إلا كحل أخير ولأقصر فترة زمنية مناسبة،

احترام مسئوليات الأبوين أو الأقرباء أو الأوصياء، أو غيرهم من الأشخاص المسئولين عنه قانونا، وفقا لمقتضيات المادتين 4 و5 من الاتفاقية الدولية، ومراعاة مصالحه في جميع الإجراءات التي تتعلق به، سواء التي تقوم بها الهيئات التشريعية أو القضائية أو الإدارية، ومؤسسات الرعاية الاجتماعية العامة أو الخاصة وتوفر الحماية له من جميع صور الإهمال والقسوة، ومنع استخدامه قبل بلوغه السن الأدنى الملائم، وحظر، في جميع الأحوال، حمله على العمل أو تركه يعمل في أية مهنة أو صنعة تؤذي صحته أو تعليمه أو تعرقل نموه الجسمي أو العقلي أو الخلقي.

ولذلك حملت المادة 54 من مدونة الأسرة "الدولة المسئولة عن اتخاذ التدابير اللازمة لحماية المتعلمين وضمان حقوقهم ورعايتها طبقا للقانون، وأوجبت عليها أن تراقب تنفيذ أحكام القانون"، فجاءت أحكامها موافقة لمبادئ إعلان حقوق الطفل[481]. الذي يفرض على المجتمع والسلطات العامة

ز- يعامل كل طفل محروم من حريته بإنسانية واحترام للكرامة المتأصلة في الإنسان، وبطريقة تراعى احتياجات الأشخاص الذين بلغوا سنه. وبوجه خاص، يفصل كل طفل محروم من حريته عن البالغين، ما لم يعتبر أن مصلحة الطفل تقتضي خلاف ذلك، ويكون له الحق في البقاء على اتصال مع أسرته عن طريق المراسلات والزيارات، إلا في الظروف الاستثنائية،

حـ- يكون لكل طفل محروم من حريته الحق في الحصول بسرعة على مساعدة قانونية وغيرها من المساعدة المناسبة، فضلا عن الحق في الطعن في شرعية حرمانه من الحرية أمام محكمة أو سلطة مختصة مستقلة ومحايدة أخرى، وفى أن يجرى البت بسرعة في أي إجراء من هذا القبيل.

[481]= إعلان حقوق الطفل ونشر علي الملأ بموجب قرار الجمعية العامة1386 (د-14) المؤرخ في 20 تشرين الثاني/نوفمبر 1959

الديباجة؛

لما كانت شعوب الأمم المتحدة، في الميثاق، قد أكدت مرة أخري إيمانها بحقوق الإنسان الأساسية وبكرامة الشخص الإنساني وقيمته، وعقدت العزم علي تعزيز التقدم الاجتماعي والارتقاء بمستويات الحياة في جو من الحرية أفسح؛ ولما كانت الأمم المتحدة، قد نادت، في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، بأن لكل إنسان أن يتمتع بجميع الحقوق والحريات المقررة فيه، دون أي تمييز بسبب العرق أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين، أو الرأي سياسيا أو غير سياسي، أو الأصل القومي أو الاجتماعي أو الثروة أو النسب أو أي وضع آخر؛

ولما كان الطفل يحتاج، بسب عدم نضجه الجسمي والعقلي إلي حماية وعناية خاصة، وخصوصا إلي حماية قانونية مناسبة سواء قبل مولده أو بعده؛

وبما أن ضرورة هذه الحماية الخاصة قد نص عليها في إعلان حقوق الطفل الصادر في جنيف عام 1924 واعترف بها في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وفي النظم الأساسية للوكالات المتخصصة والمنظمات الدولية المعنية برعاية الأطفال؛

وبما أن للطفل علي الإنسانية أن تمنحه خير ما لديها؛

فإن الجمعية العامة:

تصدر رسميا "إعلان حقوق الطفل" هذا لتمكنيه من التمتع بطفولة سعيدة ينعم فيها، لخيره وخير المجتمع، بالحقوق والحريات المقررة في هذا الإعلان، وتدعو الآباء والأمهات، والرجال والنساء كلا بمفرده، كما تدعو المنظمات الطوعية والسلطات المحلية والحكومات القومية إلي الاعتراف بهذه الحقوق والسعي لضمان مراعاتها بتدابير تشريعية وغير تشريعية تتخذ تدريجيا وفقا للمبادئ التالية:

- المبدأ الأول: يجب أن يتمتع الطفل بجميع الحقوق المقررة في هذا الإعلان. ولكل طفل بلا استثناء أن يتمتع بهذه الحقوق دون أي تفريق أو تمييز بسبب العرق أو اللون أو الجنس أو الدين أو الرأي سياسيا أو غير سياسي، أو الأصل القومي أو الاجتماعي، أو الثروة أو النسب أو أي وضع آخر يكون له أو لأسرته.

- المبدأ الثاني: يجب أن يتمتع الطفل بحماية خاصة وأن يمنح، بالتشريع وغيره من الوسائل، الفرص والتسهيلات اللازمة لإتاحة نموه الجسمي والعقلي والخلقي والروحي والاجتماعي نموا طبيعيا سليما في جو من الحرية والكرامة. وتكون مصلحته العليا محل الاعتبار الأول في سن القوانين لهذه الغاية.

- المبدأ الثالث: للطفل منذ مولده حق في أن يكون له اسم وجنسية.

تقديم عناية خاصة للأطفال المحرومين من الأسرة وأولئك المفتقرين إلى كفاف العيش. ويحسن دفع مساعدات حكومية وغير حكومية للقيام بنفقة أطفال الأسر الكبيرة العدد"

وخلاصته، أن التشريع المغربي، انسجاما مع ما نصت عليه الكثير من مواد الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، حمل الدولة مسؤولية اتخاذ كل التدابير اللازمة لحماية الأطفال، وكلفت النيابة العامة بالسهر التام على ضمان حقوقهم ومراقبة تنفيذ الأحكام المتعلقة بحقوقهم وضمان سلامتهم الجسدية ووقايتهم من كل استغلال، نفسي أو جسدي، مع أن الالتزام يصعب تحقيقه عمليا، إذ قد تعوق بعض جوانبه صعوبات، لطبيعة تلك الحقوق المراد حمايتها كحق إرضاع الأم، مثلا، لأبنائها التي تنعدم معه وسيلة المراقبة.

ثانيا: رعاية المتعلم:

أ- مفهوم الرعاية:

1- حق المتعلم المعاق والمختل عقلا في الرعاية الخاصة:

♦- حق المتعلم المعاق في الرعاية الخاصة:

يقصد بكلمه "المعاق" أو "المعوق" أي شخص عاجز عن أن يؤمن بنفسه بصورة كلية أو جزئية ضرورات حياته الفردية أو الاجتماعية العادية بسبب قصور خلقي أو غير خلقي في قدراته الجسمية أو

– المبدأ الرابع: يجب أن يتمتع الطفل بفوائد الضمان الاجتماعي وأن يكون مؤهلا للنمو الصحي السليم. وعلي هذه الغاية، يجب أن يحاط هو وأمه بالعناية والحماية الخاصتين اللازمتين قبل الوضع وبعده. وللطفل حق في قدر كاف من الغذاء والمأوي واللهو والخدمات الطبية.

– المبدأ الخامس: يجب أن يحاط الطفل المعوق جسميا أو عقليا أو اجتماعيا بالمعالجة والتربية والعناية الخاصة التي تقتضيها حالته.

– المبدأ السادس: يحتاج الطفل لكي ينعم بشخصية منسجمة النمو مكتملة التفتح، إلي الحب والتفهم. ولذلك يراعي أن تتم تنشئته إلي أبعد مدي ممكن، برعاية والديه وفي ظل مسؤوليتهما، وعلى أي حال، في جو يسوده الحنان والأمن المعنوي والمادي فلا يجوز، إلا في ظروف استثنائية، فصل الطفل الصغير عن أمه. ويجب علي المجتمع والسلطات العامة تقديم عناية خاصة للأطفال المحرومين من الأسرة وأولئك المفتقرين إلي كفاف العيش. ويحسن دفع مساعدات حكومية وغير حكومية للقيام بنفقة أطفال الأسر الكبيرة العدد.

– المبدأ السابع: للطفل حق في تلقي التعليم، الذي يجب أن يكون مجانيا وإلزاميا، في مراحله الابتدائية علي الأقل، وأن يستهدف رفع ثقافة الطفل العامة وتمكينه، علي أساس تكافؤ الفرص، من تنمية ملكاته وحصافته وشعوره بالمسؤولية الأدبية والاجتماعية، ومن أن يصبح عضوا مفيدا في المجتمع. ويجب أن تكون مصلحة الطفل العليا هي المبدأ الذي يسترشد به المسؤولون عن تعليمه وتوجيهه. وتقع هذه المسؤولية بالدرجة الأولي علي أبويه. ويجب أن تتاح للطفل فرصة كاملة للعب واللهو، اللذين يجب أن يوجها نحو أهداف التعليم ذاتها. وعلي المجتمع والسلطات العامة السعي لتيسير التمتع بهذا الحق.

– المبدأ الثامن: يجب أن يكون الطفل، في جميع الظروف، بين أوائل المتمتعين بالحماية والإغاثة.

المبدأ التاسع: يجب أن يتمتع الطفل بالحماية من جمع صور الإهمال والقسوة والاستغلال. ويحظر الاتجار به علي أية صورة. ولا يجوز استخدام الطفل قبل بلوغه السن الأدنى الملائم. ويحظر في جميع الأحوال حمله علي العمل أو تركه يعمل في أية مهنة أو صنعة تؤذي صحته أو تعليمه أو تعرقل نموه الجسمي أو العقلي أو الخلقي.

– المبدأ العاشر: يجب أن يحاط الطفل بالحماية من جميع الممارسات التي قد تدفع إلي التمييز العنصري أو الديني أو أي شكل آخر من أشكال التمييز، وأن يربي علي روح التفهم والتسامح، والصداقة بين الشعوب، والسلم والأخوة العالمية، وعلي الإدراك التام لوجوب تكريس طاقته ومواهبه لخدمة إخوانه البشر: حقوق الإنسان: مجموعة صكوك دولية، المجلد الأول، الأمم المتحدة، نيويورك، 1993، رقم المبيع1 A.94.XIV-Vol.1, Part، ص 237.

العقلية. وتنص المادة 54 من مدونة الأسرة على أن "يتمتع الطفل المصاب بإعاقة بالحق في الرعاية الخاصة، دون أي تميز على أساس العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي سياسيا أو غير سياسي أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو المولد أو الثروة، لاسيما التعليم والتأهيل المناسبين لإعاقته قصد تسهيل إدماجه في المجتمع"، تأكيدا لما نصت عليه المادة 23 من الاتفاقية الدولية لحقوق المتعلم، من ضرورة تمتعه بحياة كريمة في ظروف تكفل له كرامته وتعزز اعتماده على النفس، وتيسر مشاركته الفعلية في المجتمع[482]، تكريسا للمبدإ الخامس من إعلان حقوق الطفل من وجوب "أن يحاط الطفل المعوق جسميا أو عقليا أو اجتماعيا بالمعالجة والتربية والعناية الخاصة التي تقتضيها حالته"؛ بمعنى أن كل طفل معاق يجب أن تتوافر له رعاية خاصة.

ونظرا إلى أن مشكلة ذوي الاحتياجات الخاصة تعد من أكبر وأصعب المعضلات التي تواجه المجتمع، بل كل أسرة أصيب أحد أطفالها بالإعاقة الذهنية أو الخلقية[483]؛

وحيث إن الرواسخ الاجتماعية تستخف بقدرات المعاقين وتعتبرهم كائنات قاصرة تحتاج إلى المساعدة، ما يشكل قيدا اجتماعيا يؤثر على مساهمتهم في التنمية، والتمتع بكل الحقوق والوجبات؛

فقد سعى المشرع إلى تغيير النظرة إليهم بإدماجهم في المجتمع والتشريع، وفق خطة وطنية إستراتيجية ترتكز على منهج التأهيل المجتمعي بالتعاون بين المؤسسات الرسمية والمؤسسات غير الرسمية.

---

[482]= ورد في المادة 23 من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل تأكيد هذا المبدأ بالنص على أن:

1- تعترف الدول الأطراف بوجوب تمتع الطفل المعوق عقليا أو جسديا بحياة كاملة وكريمة، في ظروف تكفل له كرامته وتعزز اعتماده على النفس وتيسر مشاركته الفعلية في المجتمع.

2- تعترف الدول الأطراف بحق الطفل المعوق في التمتع برعاية خاصة وتشجع وتكفل للطفل تقديم المساعدة التي تتلاءم مع حالته وظروف والديه أو غيرهما ممن يرعونه.

3- إدراكا للاحتياجات الخاصة للطفل المعوق، توفر المساعدة المقدمة وفقا للفقرة 2 من هذه المادة مجانا كلما أمكن ذلك، مع مراعاة الموارد المالية للوالدين أو غيرهما ممن يقومون برعاية الطفل، وينبغي أن تهدف إلى ضمان إمكانية حصول الطفل المعوق فعلا على التعليم والتدريب، وخدمات الرعاية الصحية، وخدمات إعادة التأهيل، والإعداد لممارسة عمل، والفرص الترفيهية وتلقيه ذلك بصورة تؤدي إلى تحقيق الاندماج الاجتماعي للطفل ونموه الفردي، بما في ذلك نموه الثقافي والروحي على أكمل وجه ممكن.

4- على الدول الأطراف أن تشجع، بروح التعاون الدولي، تبادل المعلومات المناسبة في ميدان الرعاية الصحية الوقائية والعلاج الطبي والنفسي والوظيفي للأطفال المعوقين، بما في ذلك نشر المعلومات المتعلقة بمناهج إعادة التأهيل والخدمات المهنية وإمكانية الوصول إليها، بغية تمكين الدول الأطراف من تحسين قدراتها ومهاراتها وتوسيع خبرتها. وتراعى بصفة خاصة، في هذا الصدد، احتياجات البلدان النامية.

[483]= صدر الإعلان العالمي لحقوق المعوقين بموجب قرار الجمعية العامة المتحدة 3447 د- 3 في 9-12-1975 ليكون أساسا مشتركا ومرجعا موحدا لحماية حقوق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة على الصعيد الدولي، ونص على أن:

- يتمتع المعوق بجميع الحقوق الواردة في هذا الإعلان دون أي استثناء وبلا تفرقة أو تميز على أساس العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي سياسيا أو غير سياسي أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو المولد أو الثروة أو بسبب أي وضع أخر بتطبيق على المعوق نفسه أو على أسرته.

- للمعوق حق أصيل في أن تحترم كرامته الإنسانية وله أي كان منشأة طبيعة وخطورة أوجه التعويض والقصور التي يعانى منها نفس الحقوق الأساسية التي تكون لمواطنيه الذين هم في نفس سنه. وله نفس الحقوق المدنية والسياسية التي يتمتع بها غيره من البشر.

♦- حق المتعلم المختل عقلا في الرعاية الخاصة:

يدعو الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقليا، المعتمد والمنشور بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 2856 د26 في 20-12-1971، إلى ضرورة حماية حقوق ذوي العاهات البدنية والعقلية وتأمين رفاههم وإعادة تأهيلهم، ومساعدتهم على إنماء قدراتهم في مختلف ميادين النشاط، وضرورة تيسير اندماجهم إلى أقصى حد ممكن في الحياة العادية، ويقرر أن للمتخلف عقليا:

1- نفس ما لسائر البشر من حقوق.

2- الحق في الحصول على الرعاية والعلاج الطبيين المناسبين وعلى قدر من التعليم والتدريب والتأهيل والتوجيه يمكنه من إنماء قدراته وطاقاته إلى أقصي حد ممكن.

3- الحق في التمتع بالأمن الاقتصادي وبمستوى معيشة لائق، وله، إلى أقصى مدي تسمح به قدراته، الحق في العمل المنتج، ومزاولة أية مهنة مفيدة.

4- الحق، حيثما كان ذلك مستطاعا، في أن يقيم مع أسرته ذاتها أو مع أسرة بديلة، وأن يشارك في أشكال مختلفة من الحياة المجتمعية. وينبغي أن تحصل الأسرة التي يقيم معها على مساعدة؛ وإذا اقتضت الضرورة وضعه في مؤسسة، لزم أن تكون بيئتها وظروف الحياة فيها أقرب ما يستطاع من بيئة وظروف الحياة العادية.

5- الحق في أن يكون له وصي مؤهل عند لزوم ذلك لحماية شخصه ومصالحه.

6- الحق في حمايته من الاستغلال والتجاوز ومن المعاملة الحاطة بالكرامة. وإذا لوحق قضائيا فمن حقه وحسب الأصول القانونية المراعاة التامة لدرجة مسئوليته عقليا.

7- الحق، إذا أصبح المتخلف عقليا غير قادر، بسبب خطورة عاهاته، على ممارسة جميع حقوقه ممارسة فعالة، أو إذا اقتضت الضرورة تقييد أو تعطيل بعض أو جميع هذه الحقوق، في أن يتضمن الإجراء المتبع في هذا التقييد أو التعطيل ضمانات قانونية مناسبة لحمايته من أي تجاوز ممكن. ويتعين أن يكون هذا الإجراء مستندا إلي تقييم للقدرات الاجتماعية للشخص المتخلف عقليا أجراه خبراء مؤهلون، وأن يصبح هذا التقييد أو التعطيل محل إعادة نظر بصورة دورية، وأن يكون خاضعا للاستئناف لدى سلطات أعلى.

الفرع الثاني
ضمان حياة مدرسية ديمقراطية

الاستفادة من حياة مدرسية جيدة حق للمتعلم بمقتضى مرجعيات الحقوق والواجبات في التربية والتكوين بالميثاق الوطني والنصوص التشريعية والتنظيمية الخاصة.

وتعتبر الحياة المدرسية صورة مصغرة للحياة الاجتماعية في أماكن وأوقات مناسبة، تهتم بالتنشئة الشاملة لشخصية المتعلم بواسطة أنشطة تفاعلية متنوعة تشرف عليها هيأة التدريس ومختلف الشركاء.

المبحث الأول: الاستفادة من حياة مدرسية هادفة:

الحياة لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور "حي حياة وحي يحيا ويحي فهو حي ...والجمع أحياء والحي: كل متكلم ناطق"[484]؛ واصطلاحا: "الحياة المدرسية هي مؤسسة اجتماعية وتربوية، تقوم بتربية النشء وإكسابهم مهارات وكفايات متعددة ومتنوعة، وتنمية وصقل مواهبهم وملكاتهم، لتسهيل اندماجهم في مجتمعهم وتكيفهم معه، ومن تم فهي مدعوة قبل غيرها، لأن تكون منفتحة باستمرار على محيطها باعتماد نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في صلب اهتماماتها، الأمر الذي يستدعي دعم تفاعلها مع المجالات المجتمعية والثقافية والاقتصادية، لتكون بحق مرآة متجددة لمعالم مجتمع الغد"[485]، أو هي "الحياة التي يعيشها المتعلمون في جميع الأوقات والأماكن المدرسية (أوقات الدرس والاستراحة الإطعام...؛ الفصول والساحة والملاعب الرياضية، ومواقع الزيارات والخرجات التربوية...)، قصد تربيتهم من خلال جميع الأنشطة الدينية والتربوية والتكوينية المبرمجة التي تراعي الجوانب المعرفية والوجدانية والحسية والحركية من شخصياتهم، مع ضمان المشاركة الفعلية والفعالة لكافة الفرقاء المعنيين (متعلمون، مدرسون، إدارة تربوية، أطر التوجيه التربوي، آباء وأمهات، وشركاء المؤسسة"[486].

ومن هذا المنظور، يمكن النظر إلى الحياة المدرسية، باعتبارها إطارا لتنمية شخصية المتعلم ومواهبه وكفاياته، من زاويتين متكاملتين ومتميزتين عن حياته العامة التي يعيشها في مؤسسات خارجية موازية للمدرسة:

– الحياة المدرسية باعتبارها مناخا وظيفيا مندمجا في مكونات العمل المدرسي، يستوجب عناية خاصة ضمانا لتوفير مناخ سليم وإيجابي، يساعد المتعلمين على التعلم، واكتساب قيم وسلوكات بناءة.

---

[484]= لسان العرب لابن منظور، ج:14 ص: 212 دار صادر بيروت

[485]= الدليل المرجعي للحياة المدرسية2007 ص:4

[486]= دليل الحياة المدرسية لسنة 2008

وتتشكل من مجموع العوامل الزمكانية، والتنظيمية، والعلائقية، والتواصلية، والثقافية، والتنشيطية المكونة للخدمات التربوية والتعليمية التي تقدمها المؤسسة المدرسية للمتعلمين.

– الحياة المدرسية باعتبارها حياة اعتيادية يومية يعيشها المتعلمون أفرادا وجماعات داخل نسق عام منظم.

ويتمثل جوهر هذه الحياة المعيشة داخل الفضاءات المدرسية في الكيفية التي يحيون بها تجاربهم المدرسية، وإحساسهم الذاتي بواقع أجوائها النفسية والعاطفية.

المطلب الأول: الالتزام بحقوق المتعلم واحترام قيمته وذاتيته:

الفقرة الأولى: الالتزام باحترام حقوق المتعلم وتنشئته على الديمقراطية:

أولا: الالتزام باحترام حقوق المتعلم:

تحترم في جميع مرافق التربية والتكوين المبادئ والحقوق المصرح بها للطفل والإنسان بوجه عام، كما تنص على ذلك المعاهدات والاتفاقيات والمواثيق الدولية المصادق عليها من لدن المملكة المغربية. وتخصص برامج وحصص تربوية ملائمة للتعريف بها، والتمرن على ممارستها وتطبيقها واحترامها.

ويعمل نظام التربية والتكوين على تحقيق مبدإ المساواة بين جميع المواطنين، وتكافؤ الفرص أمامهم، وحق الجميع في التعليم، إناثا وذكورا، سواء كانوا في البوادي أو الحواضر، طبقا لما يكفله دستور المملكة[487].

1- توفير للمتعلم فرص التعلم:

من أهم حقوق المتعلم –وهي من أهم واجبات المدرس – أن توفر له الفرص المناسبة لتعلم، وهذه الفرص يلزم أن تكون من الوفرة والتنوع والجاذبية بما يلبي حاجاته.

2- الحق في إبداء الرأي:

للمتعلم بوصفه الحق في إبداء رأيه فيما يطرح من مناقشات تربوية داخل الفصل، ودون ذلك لا يمكن أن يحدث تعلم فاعل، إذ إبداء الرأي يساعد على الفهم ويثير التفكير، ومن حقه طرح الأسئلة.

ومهما بدا سؤال المتعلم سطحيا أو حتى سخيفا يلزم أن يتعامل معه المدرس بحكمة، فقد يكون المتعلم جادا في ما سأل عنه، ولو كان غير ذلك فعلى المدرس أن يحول الإجابة إلى ما يفيد المتعلم، وأن ينبهه إلى أن الأسئلة يلزم أن تستغل على الوجه الأمثل.

3- الحق في مراعاة قدرات المتعلم وإمكاناته:

لا يكفي أن يقدم المدرس للمتعلم أنشطة للتعلم، بل من حق المتعلم أن تكون أنشطة التعلم مراعية لقدراته وتقدم نوعا من التحدي الذي يدفعه إلى المشاركة، وينمي قدراته ومهاراته.

---

[487]= الميثاق الوطني للتربية والتكوين

4- الحق في العدل في التعامل:

من حق المتعلم أن يعامل بعدل، والعدل يكون في توزيع أنشطة التعلم داخل الفصل بحيث لا ينال بعض المتعلمين نصيبا أكبر من غيرهم دون مبرر، ويكون العدل أيضا في التقويم بحيث يأخذ كل متعلم ما يستحقه، بدون محابة لمتعلم معين، ويكون العدل في كل التصرفات التي تتعلق بالمتعلمين، مثل أماكن الجلوس أو الحصول على التشجيع ونحو ذلك.

5- الحق في استغلال كل وقت الحصة:

الحصة حق للتعلم، فمن حقه أيضا أن يُستغل هذا الوقت بكامله على الوجه المثل.

6- الحق في التشجيع والتحفيز:

التشجيع والحفز من أهم العوامل المساعدة على التعلم، وهما من أدوار المدرس الأساسية، فمن حق المتعلم أن ينال من المدرس التحفيز والتشجيع ما يساعده على الاستمرار في التعلم وزيادة الرغبة فيه.

7- الحق في توفير المعلومات الموثقة:

المدرس مؤتمن على تزويد المتعلم بالمعلومات الصحيحة الموثقة، والمعارف الهادفة، ومن حق المتعلم أن يتحقق من كل معلومة تُقدم له.

وعلى المدرس الواجبات والمسؤوليات المرتبطة بمهمتهم، وفي مقدمتها[488]:

- جعل مصلحة المتعلمين فوق كل اعتبار؛
- إعطاء المتعلمين المثال والقدوة الصالحية في المظهر والسلوك والفضول الفكري والروح النقدية؛
- التزام الموضوعية والإنصاف في التقويمات والامتحانات، ومعاملة الجميع على قدم المساواة؛
- إمداد آباء المتعلمين بالمعلومات الكافية لقيامهم بواجباتهم المذكورة في المادة 16 أعلاه على الوجه الأكمل، وإعطاؤهم كل البيانات المتعلقة بتمدرس أبنائهم.

ثانيا: الالتزام بتنشئة المتعلم على الديمقراطية:

لا خلاف بين خبراء التربية في أن المدرسة أهم مؤسسة تربوية في المجتمع بعد الأسرة، إذ تمرر التوجيهات الفكرية والاجتماعية والوجدانية من خلال المناهج الدراسية والكتب التي لا تنقل المعرفة فقط بل توجه المتعلم نحو المجتمع.

والواقع أن إحلال القيم الديمقراطية والتربية على حقوق الإنسان، وترسيخ قيم المواطنة في الجو المدرسي، وفق صيرورة تعبر بصدق عن انفتاح المؤسسة على محيطها، وارتباطها بالتغييرات الاجتماعية، وتفعيل القيم النبيلة في المناهج الدراسية والممارسة اليومية داخل فضاءات المؤسسة التعليمية، وإتاحة الفرصة المتعلمات والمتعلمين في ممارسة حقهم في المشاركة والنقاش وإعمال الفكر فيما يتعلمون، والإيمان بحق الاختلاف وجدوى الحوار الثقافي وقيمة التواصل الحضاري والتبادل

---

[488]= الميثاق الوطني للتربية والتكوين

المعرفي المجرد من كل تعصب أو انغلاق، طبقا لبرنامج دراسي وممارسة يومية داخل المدرسة وخارجها، وداخل الأسرة وخارجها، بحيث يصبح تعليم الديمقراطية عملية تربوية مستمرة، يتطلب، إقرارا بالديمقراطية بإشراك الجميع وإسهامه في بناء صرح العلاقات التربوية بكل حرية وتلقائية، وترسيخه بالحوار والنقاش الحر والتلقائي والمسئول، ضمانا لتحقيق الوئام وتبادل التقدير داخل المجتمع الصغير، إذ التربية على المواطنة تبدأ من هذه النقطة وتتأسس عليها. ولهذا يلزم المدرسة أن تُتِيحُ للمتعلمين الحقَّ في أن يشاركوا أو يناقشوا أو يمارسوا أو يُعمِلوا فكرهم فيما يتعلمون، وتُكَرِّس في نفوسهم الإيمانَ بحق الاختلاف وجدوى الحوار الثقافي وقيمةَ التواصل الحضاري والتبادل المعرفي المجرد من كل تعصب وغلو أو أنانية أو انغلاق، وأن تعتمد في التعليم على التنشيط الذي تكثر فيه فرص التواصل الحر ومبادلة العلاقات التربوية والاجتماعية التي تمكن من إبراز مشاعر التضامن والتعاون والتكافل الفطرية الكامنة في الناشئة وتنميها حتى يكتسي سلوك الصبي طابعا أخلاقيا فاضلا، ويكتسب حدا أدنى من الحس الاجتماعي ويقدر القيم المجتمعية الدينية؛ فالحياة المدرسية فلسفة تربوية تهدف إلى أن تكون صيرورة متجددة قادرة على مواكبة الحياة العامة في سياقها مع مستجدات العصر، تستمد مقوماتها من دعامات تكميلية وأساسية ترتبط بالمعرفة والقيم الإنسانية والمشاركة الديمقراطية. ولذلك يلزم:

1- احترام كرامة المتعلم:

إن كرامة المتعلم أصيلة يستمدها من ذات إنسانيته؛ فهي لا تتبع جنسيته، ولا لونه، ولا قومه، ولا تتصدر من حسبه أو نسبه، ولا مكانته أو منزلته، أو سنه، وهو فيها على سواء مع بني جنسه، وبلا استثناء، إذ محلها هو الإنسان بمادته وروحه. ولا يجوز أبدا، وبأي حال من الأحوال إهانته، أو تعريضه لأي من ضروب المعاملة اللا إنسانية أو الحاطة بكرامته[489].

وانطلاقا من حق المتعلم في عدم معاملته على نحو لا إنساني أو حاط بكرامته فإنه يلزم المدرسة، ليس فقط مجرد التوقف عن أنواع معينة من ممارسات الانضباط اللا إنسانية كالعقاب البدني أو المعنوي، وإنما، يلزمها كذلك، النظر في مختلف السلوكيات التي تؤدي إلى العنف داخل المدرسة سواء بين المتعلمين وبعضهم، أو بينهم وبين الأساتذة، والتفكير في العوامل الشخصية والمدرسية التي تساعد على منع السلوك العدواني، والعمل على تعزيز مهارات وكفايات المدرس على خلق بيئة مدرسية من شأنها أن تمنع العدوان داخل الفصل[490].

---

[489]= وصفت اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان المعاملة اللا إنسانية treatment inhuman بأنها هي: المعاملة التي تسبب معاناة نفسية وجسدية قاسية وغير مبررة؛ وذهبت إلى القول بأن المعاملة أو العقوبة الموقعة على الشخص يمكن أن تكون حاطه بالكرامة Degrading إذا ما انطوت على إذلال جسيم للشخص أمام الآخرين، أو دفعته للتصرف ضد إرادته ومشاعره، أو إذا هي قلّلت من منزلة أو وضع أو سمعة أو صفة الشخص في عين نفسه، أو في أعين الآخرين.

[490]= يلزم المؤسسات أن تضمن احترام حقوق وواجبات المتعلمين وممارستهم لها وفق مبادئ هذا النظام الذي يرتكز على الثوابت التالية:

2- احترام حياة المتعلم الخاصة:

يلزم "المدرسة" أن تحترم، بل، أن تضمن الحياة الخاصة للمتعلم، وأن تتيح له المجال للاحتفاظ بأسرار كل ما يحقق له مصلحة، ولا يسوغ لها الاعتداء على سرية مراسلاته.

3- الاحترام من الآخرين:

المتعلم إنسان، معهود به إلى المؤسسة التعليمية لتعليمه وتربيته وتكوينه، ولا يمكن أن يكون هناك تربية دون احترام؛ لأن الاحترام يدفع المتعلمين لتكوين صورة جيدة عن النفس ويدفعهم للمشاركة داخل الفصل، كما يؤدي إلى تعلمهم احترام الآخرين.

4- معاملته بأدب:

الأدب في التعامل مطلوب من الجميع ومع الجميع، وهو من حسن الخلق الذي رغبت فيه الشريعة، وأكدت عليه المبادئ التربوية الحديثة والأنظمة التعليمية، والأدب في التعامل يحبب المتعلم في التعلم وبالتالي في المادة التي يدرسها، مما يدفعه إلى التعلم، ويُرغبه فيه.

1- مبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية إلى تكوين الفرد تكوينا يتصف بالاستقامة والصلاح ويتسم بالاعتدال والتسامح ويتوق إلى طلب العلم والمعرفة ويطمح إلى المزيد من الإبداع المطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع.

2- الالتحام بكيان المملكة المغربية العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها الإيمان بالله وحب الوطن والتمسك بالملكية الدستورية.

3- المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص والوعي بالواجبات والحقوق والتشبع بروح الحوار وتبني الممارسة الديمقراطية في ظل دولة الحق والقانون.

4- الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة والتفاعل مع مقومات الهوية في انسجام وتكامل، وترسيخ الآليات والأنظمة التي تكرس حقوق الإنسان وتدعم كرامته.

5- جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية حتى ينهض بوظائفه كاملة تجاه مجتمعه ودولته، ومن الثوابت تحدد حقوق المتعلم وواجباته في علاقاته مع مختلف المتدخلين التربويين والإداريين بالمؤسسة.

4- المبادئ الأساسية لتطوير الأنشطة التربوية والثقافية والاجتماعية. وتتدرج ضمن الغايات والأهداف المسطرة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين وفي المذكرات الوزارية والجهوية والإقليمية.

المبدأ 1: أن تصبح الأنشطة مجالا لتنمية هذه الأهداف والغايات.

المبدأ 2: مراعاة مستوى الفئات المستهدفة: يجب الأخذ بعين الاعتبار سن المتعلم واهتماماته وحاجياته والواقع الثقافي الذي يعيش فيه.

المبدأ 3: تحديد أهداف أي نشاط بوضوح.

المبدأ 4: التنوع والتوازن خلال برمجة الأنشطة لتلبية حاجيات واهتمامات عدد كبير من المتعلمين.

المبدأ 5: إشراك المتعلم بكيفية نشيطة في البرمجة والإعداد والتنظيم.

المبدأ 6: اختيار الفضاء المناسب تفاديا لأي ضرر للتلميذ، يجب أن تتم الأنشطة في فضاءات آمنة وصحية.

المبدأ 7: تحديد مسئول أو مسولين عن كل نشاط.

المبدأ 8: تماشي الوسائل المادية والمالية والنشاط المزمع تنظيمه.

المبدأ 9: برمجة الأنشطة خلال الفترات التي لا تؤثر على السير العادي للدراسة.

5-مجالات التنشيط

- المكتبة المدرسية: مكتبة القسم، مكتبة المدرسة.
- النوادي:نادي القصة، نادي الرسم،نادي السينما، نادي المسرح، نادي المعلوميات،....
- المسابقات الثقافية والندوات والمحاضرات.

وخلاصته، المدرسة ملزمة بأن تحترم الحياة الخاصة للمتعلم[491]، فلا يُعتدى على سرية مكاتباته ومراسلاته، وإتاحة المجال له للاحتفاظ بأسراره التي يرى في حجبها عن الآخرين تحقيق مصلحة له

---

[491]= جاء في الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل في:

– المادة 2:

1– تحترم الدول الأطراف الحقوق الموضحة في هذه الاتفاقية وتضمنها لكل طفل يخضع لولايتها دون أي نوع من أنواع التمييز، بغض النظر عن عنصر الطفل أو والديه أو الوصي القانوني عليه أو لونهم أو جنسهم أو لغتهم أو دينهم أو رأيهم السياسي أو غيره أو أصلهم القومي أو الأثني أو الاجتماعي، أو ثروتهم، أو عجزهم، أو مولدهم أو أي وضع آخر.

2– تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة لتكفل للطفل الحماية من جميع أشكال التمييز أو العقاب القائمة على أساس مركز والديّ الطفل أو الأوصياء القانونيين عليه أو أعضاء الأسرة، أو أنشطتهم أو آرائهم المعبر عنها أو معتقداتهم.

– المادة 3:

1– في جميع الإجراءات التي تتعلق بالأطفال، سواء قامت بها مؤسسات الرعاية الاجتماعية العامة أو الخاصة، أو المحاكم أو السلطات الإدارية أو الهيئات التشريعية، يولى الاعتبار الأول لمصالح الطفل الفضلى.

2– تتعهد الدول الأطراف بأن تضمن للطفل الحماية والرعاية اللازمتين لرفاهه، مراعية حقوق وواجبات والديه أو أوصيائه أو غيرهم من الأفراد المسئولين قانوناً عنه، وتتخذ، تحقيقا لهذا الغرض، جميع التدابير التشريعية والإدارية الملائمة.

3– تكفل الدول الأطراف أن تتقيد المؤسسات والإدارات والمرافق المسئولة عن رعاية أو حماية الأطفال بالمعايير التي وضعتها السلطات المختصة ولاسيما في مجال السلامة والصحة وفي عدد موظفيها وصلاحياتهم للعمل، وكذلك من ناحية كفاءة الإشراف.

– المادة 4: تتخذ الدول الأطراف كل التدابير التشريعية والإدارية وغيرها من التدابير الملائمة لإعمال الحقوق المعترف بها في هذه الاتفاقية، وفيما يتعلق بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، تتخذ الدول الأطراف هذه التدابير إلى أقصى حدود مواردها المتاحة، وحيثما يلزم، في إطار التعاون الدولي.

– المادة 5: تحترم الدول الأطراف مسؤوليات وحقوق وواجبات الوالدين أو عند الاقتضاء، أعضاء الأسرة الموسعة أو الجماعة حسبما ينص عليه العرف المحلي، أو الأوصياء أو غيرهم من الأشخاص المسئولين قانونا عن الطفل في أن يوفروا بطريقة تتفق مع قدرات الطفل المتطورة، التوجيه والإرشاد الملائمين عند ممارسة الطفل الحقوق المعترف بها في هذه الاتفاقية.

– المادة 16:

1– لا يجوز أن يجري أي تعرض تعسفي أو غير قانوني للطفل في حياته الخاصة أو أسرته أو منزله أو مراسلاته، ولا أي مساس غير قانوني بشرفه أو بسمعته.

2– للطفل الحق في أن يحميه القانون من مثل هذا التعرض أو المساس.

– المادة 18:

1– تبذل الدول الأطراف قصارى جهدها لضمان الاعتراف بالمبدأ القائل أنّ كلا الوالدين يحتملان مسؤوليات مشتركة عن تربية الطفل ونموه وتقع على عاتق الوالدين أو الأوصياء القانونيين، حسب الحالة، المسؤولية الأولى عن تربية الطفل ونموه. وتكون مصالح الطفل الفضلى موضع اهتمامهم الأساسي.

2– في سبيل ضمان وتعزيز الحقوق المبينة في هذه الاتفاقية على الدول الأطراف في هذه الاتفاقية أن تقدم المساعدة الملائمة للوالدين وللأوصياء القانونيين في الاضطلاع بمسؤوليات تربية الطفل وعليها أن تكفل تطوير مؤسسات ومرافق وخدمات رعاية الأطفال.

3– تتخذ الدول الأطراف التدابير الملائمة لتضمن لأطفال الوالدين العاملين حق الانتفاع بخدمات ومرافق رعاية الطفل المؤهلون لها.

– المادة 19:

1– تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية أو الإهمال أو المعاملة المنطوية على إهمال أو إساءة المعاملة أو الاستغلال، بما في ذلك الإساءة الجنسية، وهو في رعاية الوالد (الوالدين) أو الوصي القانوني الأوصياء القانونيين عليه، أو أي شخص آخر يتعهد الطفل برعايته.

2– ينبغي أن تشمل هذه التدابير الوقائية، حسب الاقتضاء، إجراءات فعّالة لوضع برامج اجتماعية لتوفير الدعم اللازم للطفل ولأولئك الذين يتعهدون الطفل برعايتهم، وكذلك للأشكال الأخرى من الوقاية، ولتحديد حالات إساءة معاملة الطفل المذكورة حتى الآن والإبلاغ عنها والإحالة بشأنها والتحقيق فيها ومعالجتها ومتابعتها وكذلك لتدخل القضاء حسب الاقتضاء.

وحمايته من التعسف في التفتيش، وألا تنتهك ملكيته الخاصة بأي شكل من الأشكال، علاوة على كونها مسئولة تجاه كل متعلم تعرض لأي من ضروب المعاملة اللا إنسانية، أو الحاطّة بالكرامة.

المطلب الثاني: الحق في حياة مدرسية ديمقراطية:

الفقرة الأولى: مفهوم الحياة المدرسية:

أولا: تعريف الحياة المدرسية أهمية تفعيلها:

1- تعريف الحياة المدرسية:

الحياة المدرسية هي الأمور الاعتيادية اليومية للمتعلمات والمتعلمين التي يعيشونها داخل الفضاءات المدرسية وفق نسق عام منظم، وهي بيئة منظمة تحكمها ضوابط إدارية وتربوية، وتتشكل من مجموع العوامل الزمنية والمكانية والتنظيمية والعلائقية والتواصلية والثقافية والتنشيطية والتكوينية[492].

والحياة المدرسية بهذا المعنى تعد المتعلم للحياة العامة، وللتكيف مع التحولات والتعامل معها بإيجابية، كما أنها تعمق الوظيفة الاجتماعية للتربية، ما يبرز دور المدرسة في تحقيق أهداف المشروع المجتمعي من خلال جعل أنواع المعارف وطبيعة القيم والمبادئ التي يتوقع أن يتشبع بها الناشئ، محددة وواضحة وقابلة للتحقيق ومتدرجة حسب مستويات نمو الناشئة، وطبيعة الحياة المدرسية.

2- أهمية تفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها:

1.2- أهمية تفعيل الحياة المدرسية:

جاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين رغبة في "تجاوز الحياة المدرسية الرتيبة المنغلقة على نفسها، التي تعتمد على تلقين المعارف ومحتويات المقررات والبرامج السنوية، وتهمل التنشيط المدرسي، إلى حياة مدرسية نشطة، يتوفر فيها المناخ التعليمي-التعلمي القائم على مبادئ المساواة والديمقراطية والمواطنة، حياة مدرسية متميزة بالفعالية والحرية والاندماج الاجتماعي، تثير في المتعلم مواهبه وتخدم ميوله وتكون شخصيته، وتنشطها نشاطا تلقائيا وحرا في وسط اجتماعي قائم على التعاون لا على الإخضاع"؛ فنصت المادة التاسعة من القسم الأول منه على هوية مدرسة جديدة، هي مدرسة الحياة أو الحياة المدرسية التي يلزم أن تكون:

* "مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي".

* "مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج عاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي".

---

[492]= راجع دليل الحياة المدرسية 2008

1.2- غايات وأهداف الحياة المدرسية:

حددت المذكرة الوزارية رقم87 المؤرخة ب 10 يوليوز 2003 مجموعة من غايات وأهداف الحياة المدرسية على النحو التالي:

* إعمال الفكر والقدرة على الفهم والتحليل والنقاش الحر وإبداء الرأي واحترام الرأي الآخر؛
* التربية على الممارسة الديمقراطية، وتكريس النهج الحداثي في ظل الثوابت الوطنية؛
* النمو المتوازن عقليا ونفسيا ووجدانيا[493]؛
* تنمية الكفايات والمهارات والقدرات لاكتساب المعارف، وبناء المشاريع الشخصية؛
* التحلي بحسن السلوك أثناء التعامل مع كل الفاعلين في الحياة المدرسية؛
* جعل المدرسة فضاء خصبا يساعد على تفجير الطاقات الإبداعية واكتساب المواهب المختلفة؛
* الرغبة في الحياة المدرسية والإقبال على المشاركة في مختلف أنشطتها اليومية بتلقائية؛
* تكريس المظاهر السلوكية الإيجابية، والاعتناء بالنظافة ولياقة الهندام، وتجنب ارتداء أي لباس يتنافى والذوق العام والعادات والتقاليد المغربية الأصيلة؛
* جعل الحياة المدرسية، بصفة عامة، والعمل اليومي للمتعلم خاصة مجالا للإقبال على التحصيل.

ثانيا: المتدخلون في الحياة المدرسية:

أ- العلاقات بين أعضاء المجتمع التربوي داخل المؤسسة التعليمية:

باعتبار الحياة المدرسية بيئة منظمة وفق ضوابط تربوية وإدارية تتوزع فيها أدوار واختصاصات الممارسين التربويين والاجتماعيين، ويحظى المدرس بالدور الأهم في المدرسة، فهو الشخص الذي ينبغي أن يتفاعل إيجابيا مع الحياة المدرسية وفضاءاتها وأن يعرف حقوقه وواجباته، وأن يتشبع بروح

---

[493]= لقد أصبح مفهوم التربية الحديثة يعني الاهتمام بالنواحي الجسمية والصحية والعقلية والاجتماعية للمتعلمين ما جعل التربية الصحية تحظى باهتمام خاص في المجتمعات الحديثة لما لها من أثر إيجابي في حياتها وحياة أفرادها. ولذلك يلزم أن تكون المدرسة من أكثر مؤسسات الدولة مسؤولية في تقديم التربية الصحية لأبنائها، بصفةعامة، والخدمات الصحية، بصفة خاصة، بحكم طول المسار الدراسي للمتعلمين، ولأن مرحلة الطفولة مرحلة هامة للنمو الشخصي.

وينبغي أن تستهدف الحماية الصحية في الوسط المدرسي:

1- وقاية الوسط المدرسي من الأمراض وعلاج الأمراض البسيطة المكتشفة.

2- مراقبة توافر شروط الوقاية والنظافة والأمن بالمؤسسة، ونظافة القاعات الدراسية وتوابعها: تنظيف وتهوية، ونظافة المرافق الصحية.

4 – المشاركة في الحملات الوطنية المتعددة لمكافحة الآفات الاجتماعية.

5 – وقاية ونظافة هياكل التغذية: النقل، الخزن، الحفظ، الطهي، رفع القمامات.

8 – احترام قواعد الأمن وحفظ الصحة وتجنب الحوادث الجسدية.

9 – مراقبة الدخول وكل ما يمكن أن يمس سلامة المؤسستز

10 – محاربة الآفات الاجتماعية والتحسيس بمخاطرها داخل المؤسسة وخارجها.

11 – العمل على بث روح الانضباط والامتثال للنظام.

12- المراقبة أثناء فترات الاستراحة وتحديد المهام والمسؤوليات بدقة ووضوح.

16- توعية المتعلمين باحترام النظام الداخلي للمؤسسة وإشعار أولياء التلاميذ بالنظام الداخلي للمؤسسة.

المواطنة والديمقراطية والمسؤولية وغيرها من القيم، وأن يشارك في إعداد برامجها وتدبيرها، وأن يسهم في صياغة النظام الداخلي للمؤسسة.

غير أن تدخل المدرس في الحياة المدرسية وتكيفه معها، يختلف حسب المرحلة العمرية التي يمر منها المتعلم، وتبعا للسلك التعليمي الذي ينتمي إليه:

- في التعليم الأولي: التنسيق بين الأسرة والفريق التربوي بالمؤسسة؛
- التعليم الابتدائي: مشاركة فعلية في الحياة المدرسية وتفاعل مع زملائه وفضائه المدرسي ومشاركته في تعاونية القسم والتعاونية المدرسية والجمعية الرياضية؛
- التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي: الاهتمام بخصوصيات المتعلم، وتوسيع مجالات تدخله.

1- الأساتذة:

ويتجلى دور المدرس في تنشيط الحياة المدرسية، وتكوين شخصية المتعلمين، وتوجيه سلوكهم، والحضور في مختلف الأنشطة، ونوادي المؤسسة وتفعيلها.

2- الإدارة المدرسية:

1.2- مفهوم الإدارة المدرسية:

تعرف الإدارة المدرسية[494] بأنها: "مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظَم؛ فرديا كان أم جماعياً من أجل حل المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع"[495]؛ ويعرفها البعض[496] بأنها "كل نشاط تتحقق من ورائه الاغراض التربوية تحقيقا فعالا ويقوم بتنسيق، وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية، وفق نماذج مختارة، ومحددة من قبل هيئات عليا، أو هيئات داخل الإدارة

---

[494]= يقال: الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية: شاع استعمال هذه المفاهيم الثلاثة في الكتب والمؤلفات التي تتناول موضوع الإدارة في ميدان التعليم على أنها تعني شيئا واحدا. ويرجع سبب الخلط إلى النقل عن المصطلح الأجنبي – Education – الذي يترجم إلى العربية بمعنى التربية أحيانا، والتعليم أحيانا أخرى، ما ساعد على القول بالإدارة التربوية تارة والإدارة التعليمية تارة أخرى كأنهما يعنيان شيئا واحدا.

بيد أن استعمال مصطلح الإدارة التربوية يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تركز على استعمال كلمة تربية على كلمة تعليم باعتبار أن التربية أشمل وأعم من التعليم، وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي التربية الكاملة، وبهذا تصبح الإدارة التربوية مرادفة للإدارة التعليمية؛ مع أن الإدارة التعليمية تعتبر أكثر تحديدا ووضوحا من حيث المعالجة العلمية.

أما بالنسبة للإدارة المدرسية فيبدو أن الامر أكثر سهولة؛ لأن الإدارة المدرسية تتعلق بما تقوم به المدرسة لتحقيق رسالة التربية، ومعنى هذا ان الإدارة المدرسية يتحدد مستواها الاجرائي على مستوى المدرسة فقط، وهي بهذا تصبح جزءا من الإدارة التعليمية ككل، أي أن صلة الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية هي صلة الخاص بالعام.: محمد منير مرسي الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها القاهرة 1977.

[495]= الزبيدي، سلمان عاشور اتجاهات في تربية الطفل ص97 دار أنس للنشر، عمان 1988 . والإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة، مطابع الثورة العربية الليبية، طرابلس، ليبيا. 2001.

[496]= محمد حسن العمايرة مباديء الإدارة المدرسية ص18 طبعة 3 دار المسيرة عمان 2002.

المدرسية"؛ أو "حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الامكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد".

ويمكن القول بأنها: مجموعة العمليات –تخطيط، تنسيق، توجيه– الوظيفية التي تتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها تنفيذا لسياسة الدولة.

ويعتبر الاهتمام بالإدارة التربوية أمرا حديثا إذ حتى عام 1950 لم تظهر دراسات واضحة في هذا المجال، بل إن الدراسات التي ركزت على النظرية[497] الإدارية المدرسية لم تظهر بشكل واضح قبل الستينات. وليس من المستغرب أن يتأخر ظهور النظرية الإدارية، إذ الإدارة شأنها شأن العلوم الإنسانية الأخرى، عملية إنسانية معقدة ومتعددة الجوانب.

وبالرغم صعوبة وضع نظرية عامة للإدارة المدرسية[498]، مع أن القصد الأساسي لأي نظرية هو المساعدة على التوصل إلى التنبؤات والتوقعات الأكثر دقة، فإنه من اللازم على أي إداري تربوي أن

---

[497]= النظرية Theory هي: "تصور أو فرض أشبه بالمبدأ له قيمة التعريف على نحو ما، يتسم بالعمومية وينتظم علماً أو عدة علوم، ويقدم منهجاً للبحث والتفسير، ويربط النتائج بالمبادئ؛ أو هي: مجموعة من الفروض التي يمكن من خلالها التوصل إلى مبادئ تفسر طبيعة الإدارة وهي تفسر ما هو كائن وليس التامل فيما ينبغي أن يكون. ويمكن أن ينظر إلى النظرية على أنها مبادئ عامة تقوم بتوجيه العمل بدقة ووضوح وبهذا فالنظرية الجيدة هي التي يمكن ان تشتق منها الفروض. انظر:

Bush,T. (1986): Theory of Educational Management, London: Harber Row Publisher.

[498]= حاول العديد من دارسي الإدارة المدرسية تحليل العملية الإدارية ومحاولة وضع نظريات لها، ولقد كان لهذه المحاولات أثر في تحقيق نوع من التقدم في هذا المجال، ومن أبرز النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية ما يلي:

أولا: نظرية الإدارة كعملية اجتماعية Social Processing Theory: تقوم هذه النظرية على فكرة أن دور مدير المدرسة أو دور المعلم لا يتحدد إلا من خلال علاقة كل منهما بالآخر، وهذا يتطلب تحليلاً دقيقاً علمياً واجتماعياً ونفسياً، انطلاقاً من طبيعة الشخصية التي تقوم بهذا الدور. ويمكن توضيح النماذج التالية لهذه النظرية:

أ – نموذج جيتزلز Getzels: ينظر جيتزلز إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين في إطار نظام اجتماعي، وأن أي نظام اجتماعي يتكون من جانبين يمكن تصورهما في صورة مستقلة كل منهما عن الآخر وإن كانا في الواقع متداخلين. فالجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة والأداءات والسلوكات التي يقوم بها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف والغايات الكبرى للنظام الاجتماعي والجانب الثاني يتعلق بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم وطرق تمايز أداءاتهم، بمعنى هل هم متساهلون، أم متسامحون، أم يتسمون بالجلافة أم بالتعاون أم هل هم معنيون بالإنجاز.

والسلوك الاجتماعي هو وظيفة لهذين الجانبين الرئيسيين، المؤسسات والأدوار والتوقعات وهي تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، والأفراد والشخصيات والحاجات وهي تمثل البعد الشخصي من العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم يجب أن ينظر إليها من جانب المدير من خلال حاجاته الشخصية والأهداف أيضاً، فإذا التقت النظريات استطاع كل منهما أن يفهم الآخر وأن يعملا معاً بروح متعاونة بناءة، أما عندما تختلف النظريات فإن العلاقة بينهما تكون على غير ما يرام. والفكرة الأساسية في هذا النموذج تقوم على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي وفي إطاره كالمدرسة مثلاً هو محصلة ونتيجة لكل من التوقعات المطلوبة منه من قبل الآخرين وحاجاته الشخصية وما تشمله من نزعات وأمزجة.

ب – نموذج جوبا Guba للإدارة كعملية إجتماعية: ينظر جوبا إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران؛ الأول هو المركز الذي يشغله في ارتباطه بالمهمة التي يمارسها والمكانة الشخصية التي يتمتع بها. ويحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التي يخولها له هذا المركز، وهذه السلطة يمكن أن ينظر إليها على أنها رسمية لأنها مفوضة إليه من السلطات الأعلى. أما الثاني فهو القوة المتعلقة بالمكانة الشخصية وما يصحبه من قدرة على التأثير فإنه يمثل قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها وكل رجال الإدارة بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم، لكن ليس جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية، ورجل الإدارة الذي يتمتع بالسلطة فقط دون قوة التأثير يكون في الواقع قد فقد نصف قوته الإدارية، وينبغي على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معا.

يبلور البناء النظري الذي يعتمد عليه في تفسير النتاج التطبيقي. وبدون اعتماد النظرية يبقى عمله كله مفككا وبلا تبصر[499].

ج – نظرية تالكوت بارسونز T.Parsons: يرى بارسونز أن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أربعة أغراض رئيسية هي:

1– التأقلم أو التكيف: بمعنى تكييف النظام الإجتماعي للمطالب الحقيقة للبيئة الخارجية.

2– تحقيق الهدف: بمهعنى تحديد الأهداف وجنيد كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقها.

3– التكامل: بمعنى إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحدهم في كل متكامل.

4– الكمون: بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافي.

ثانيا: نظرية العلاقات الإنسانية Leadership Theory: تهتم بأهمية العلاقات الإنسانية في العمل، وهذه النظرية تؤمن بأن السلطة ليست موروثة في القائد التربوي، ولا هي نابعة من القائد لأتباعه في المدرسة، فالسلطة في القائد نظرية وهو يكتسبها من أتباعه من خلال إدراكهم للمؤهلات التي يمتلكها هذا القائد، ومن ضمن مسؤوليات مدير المدرسة ليتعرف ويفهم ويحلل حاجات المدرسين والمتعلمين وليقدر أهمية التوفيق بين حاجات المدرسين المتعلمين وحاجات المدرسة. ولا يقصد أصحاب هذه النظرية أن ينخرط الإداري في علاقات شخصية مباشرة مع العاملين، بحيث لا تعود هناك مسافات اجتماعية تفصل بين الإداري والمرؤوسين، لأن جهود الإداري في هذه الحالة تتشتت بعيدا عن الهدف الإنتاجي للمؤسسة ولكن ما يتوخاه أصحاب النظرية هو مراعاة الأبعاد النفسية والاجتماعية التي تجعل العاملين يؤدون دورهم بدون اللجوء للمراوغة ومقاومة السلطة ، لأن العاملين يتطلعون دائما إلى نوع من الفهم المشترك يجعل السلطة تشعرهم بأن مصلحتها أن تنظر في شأنهم بعناية مثلما تولي متطلبات العمل عنايتها، إن المرؤوس الذي لا يكون معوقاً بمشكلات يستطيع أن يركز العمل، فتقل الأخطار التي يرتكبها وتزداد وجوه التكامل بين عمله وأعمال الفريق، ويحافظ على التعاون مع الأقران دعماً لاستمرارية المؤسسة ونجاحها، وبهذا يضمن المحافظة على الأوضاع القائمة التي يرتاح لها.

ثالثا: نظرية اتخاذ القرارDicesion Making Theory: تقوم هذه النظرية على أساس أن الإدارة نوع من السلوك يوجد به كافة التنظيمات الإنسانية أو البشرية وهي عملية التوجيه والسيطرة على النشاط في التنظيم لاجتماعي ووظيفة الإدارة هي تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة وبدرجة كفاءة عالية، ومدير المدرسة يعمل مع مجموعات من المدرسين المتعلمين وأولياء أمورهم والعاملين أو مع أفراد لهم ارتباطات اجتماعية وليس مع أفراد بذاتهم. وتعتبر عملية اتخاذ القرار حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية، والمعيار الذي يمكن على أساسه تقييم المدرسة هي نوعية القرارات التي تتخذها الإدارة المدرسية والكفاية التي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ، وتتأثر تلك القرارات بسلوك مدير المدرسة وشخصيته والنمط الذي يدير به مدرسته. ويمكن مراعاة الخطوات التالية عند اتخاذ القرار:

1– التعرف على المشكلة وتحديدها.

2– تحليل وتقييم المشكلة.

3– وضع معايير للحكم يمكن بها تقييم الحل المقبول والمتفق مع الحاجة.

4– جمع المادة (البيانات والمعلومات).

5– صياغة واختيار الحل أو الحلول المفضلة واختيارها مقدما أي البدائل الممكنة.

6– وضع الحل المفضل موضع التنفيذ مع تهيئة الجو لتنفيذه وضمان مستوى أدائه ليتناسب مع خطة التنفيذ ثم تقويم صلاحية القرار الذي اتخذ وهل هو أنسب القرارات ؟

رابعا: نظرية المنظمات: Organaiztion Theory: تعتبر التنظيمات الرسمية وغير الرسمية نظاما اجتماعيا كليا في نظرية التنظيم، ومن خلال النظام تكون الإدارة أحيانا عاملا يزيد أو ينقص من التعارض بين أعضاء المجموعات والمؤسسات أو المنظمة – المدرسة – فنظرية التنظيم هي محاولة لمساعدة الإداري ليحلل مشاكل المنظمة وترشده في خطته وقراراته الإدارية كذلك تساعده ليكون أكثر حساسية لفهم المجموعات الرسمية وغير الرسمية التي لها علاقة بها. راجع: عبدالمنعم الحفنى المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، طبعة 3 مكتبة مدبولي القاهرة 2000. عبد الفتاح الخواجا تطوير الإدارة المدرسية دار الثقافة، عمان2004. سلمان عاشور والزبيدي اتجاهات في تربية الطفل دار أنس للنشر 1988 –الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة طرابلس 2001.

[499]= هنالك عدة معايير رئيسية يمكن من خلالها تقويم الإدارة المدرسية الجيدة في ضوء النظريات الحديثة، من أهمها:

– وضوح الأهداف التي تسعى الإدارة المدرسية إلى تحقيقها .

– التحديد الواضح للمسؤوليات، بمعنى أن يكون هناك تقسيم واضح للعمل وتحديد للاختصاصات.

– الأسلوب الديموقراطي القائم على فهم حقيقي لأهمية احترام الفرد في العلاقات الإنسانية.

ومما لا شك فيه أن اعتماد نظريات الإدارة المدرسية الحديثة يزود المديرين بأفضل طرق للتنظيم.

وتكتسي الإدارة التربوية[500] أهمية خاصة في تدبير الموارد البشرية العاملة بقطاع التربية والتكوين. سواء على الصعيد المركزي أو الجهوي أو الإقليمي أو المحلي بالنظر لارتباطها بالتدبير اليومي للعملية التربوية.

وللوقوف عند مفهومها أو بالأحرى الشروط النظامية لممارستها، وتحديد مهامها ومجالاتها، والأطر والهيئات المعنية بها، وشروط الأهلية لشغلها، فقد صدر قرار وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 583.07 في 29 يناير 2007 يحدد كيفيات وضع لوائح الأهلية لشغل مهام الإدارة التربوية بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، والتعويضات[501] المخصصة لها ومسطرة منحها وتوقيفها.

---

[500]= يقال: الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. وهذه المفاهيم الثلاثة قد شاع استخدامها في الكتب والمؤلفات التي تتناول موضوع الإدارة في ميدان التعليم، وقد تستخدم أحياناً على أنها تعني شيئاً واحداً. ويبدو أن الخلط في هذه التعريفات يرجع إلى النقل عن المصطلح الأجنبي – Education – الذي ترجم إلى العربية بمعنى التربية أحيانا، والتعليم أحيانا أخرى، فساعد ذلك على القول بأن الإدارة التربوية، والإدارة التعليمية، يعنيان شيئا واحدا. بيد أن استعمال مصطلح الإدارة التربوية يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل استخدام كلمة تربية على كلمة تعليم، باعتبار أن التربية أشمل وأعم من التعليم، وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي التربية الكاملة، وبهذا تصبح الإدارة التربوية مرادفة للإدارة التعليمية. ومع ان مصطلح الإدارة التربوية يركز على مفهوم التربية لا على التعليم فإن مصطلح الإدارة التعليمية يعتبر أكثر تحديدا ووضوحا من حيث المعالجة العلمية؛ أما بالنسبة للإدارة المدرسية فالأمر أكثر سهولة إذ تتعلق بما تقوم به المدرسة لتحقيق رسالة التربية، بمعنى ان الإدارة المدرسية يتحدد مستواها الاجرائي في المدرسة فقط، وهي جزء من الإدارة التعليمية، وصلتها بالإدارة التعليمية هي صلة الخاص بالعام: مرسي محمد منير الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها القاهرة 1977.

[501]= كيفية منح التعويض عن مهام الإدارة التربوية:

*– بالنسبة للمعني بالأمر:

يتعين على المعني بالأمر بعد تولي منصب مهام الإدارة التربوية القيام بما يلي:

– إعداد ملف التعويض عن هذه المهام ، ويتكون من الوثائق التالية:

1– محضر الالتحاق بالعمل؛

2– عقد الزواج بالنسبة للمتزوجين؛

3– شهادة إثبات الاستفادة من السكن الوظيفي أم عدم الاستفادة منه.

– إحالة الملف على النيابة.

*–على صعيد النيابة :

– دراسة الملف ومراقبة الوثائق ومدى تطابق كل معطياتها؛

– إعداد لائحة بأسماء المعنيين بالأمر على صعيد الإقليم؛

– إرسال ملفات المعنيين بالأمر إلى الأكاديمية مصحوبة بالتسجيلات المعلوماتية وفق البرنام المعد لهذا الغرض.

*–على صعيد الأكاديمية

– إعداد لائحة الناجحين في الحركة الإدارية الخاصة بشغل مهام الإدارة التربوية بالجهة وإحالتها على مديرية الموارد البشرية؛

– بعد التوصل باللائحة مصادق عليها من طرف السلطة الحكومية المكلفة بالوظيفة العمومية ، تباشر عملية إعداد قرارات التعويض عن مهام الإدارة التربوية (وفق نماذج المطبوعات 1–2–3 و4)؛

– إنجاز التسجيلات المعلوماتية المرتبطة بالقرارات؛

– إرسال القرارات مصحوبة بالتسجيلات المعلوماتية إلى الأكاديمية مديرية الموارد البشرية.

*– على صعيد مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر

وتحدد مهام هذه المؤسسة في نطاق مقتضيات النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي الصادر بشأنه المرسوم رقم 2.02.376 في 17 يوليو 2002 كما تم تغييره وتتميمه بواسطة المرسوم رقم 2.04.675 في 29 ديسمبر 2004 والمرسوم رقم 2.07.122 في 13 يوليوز 2007.

– جمع وترتيب لوائح الناجحين في الحركة الإدارية الخاصة بشغل مهام الإدارة التربوية ومراقبة المعطيات الواردة فيها؛

– إحالة اللوائح على السلطة الحكومية المكلفة بالوظيفة العمومية قصد المصادقة عليها ؛

– تقوم بإرسال نسخة إلى مصالح الخزينة العامة وموافاة كل أكاديمية بنسخة من اللائحة الخاصة بها ؛

– بعد التوصل بالقرارات والتسجيلات المعلوماتية ، تقوم بمراقبة المعطيات التي تتضمنها والتأكد من التدابير المتخذة في إنجازها ؛

– إرسال القرارات والتسجيلات إلى مصالح الخزينة العامة للتأشير ، وإرجاع غير الجاهز منها إلى الأكاديميات قصد التصحيح ؛

– معالجة المرجوعات غير المؤشر عليها والإجابة عن ملاحظات مصالح الخزينة العامة؛

– تتبع تسوية الوضعية المالية للمعنيين بالأمر؛

– بعد التأشير على القرارات يتم ترتيب الأصول في الملفات الإدارية بالمستندات؛

– تفعيل عملية تبليغ القرارات، وتحيين قاعدة المعطيات.

2– كيفية إيقاف التعويض عن مهام الإدارة التربوية:

2–1– صيغ إيقاف التعويض عن مهام الإدارة التربوية:

يرتبط إيقاف التعويض بإنهاء ممارسة مهام الإدارة التربوية ويكون حسب الحالات التالية:

– بتنازل المعني بالأمر عن مهام الإدارة التربوية؛ أو بالإحالة على التقاعد.

– بعدم إقرار تقلد مهام الإدارة التربوية بعد الخضوع لتفتيش تربوي وإداري؛ أو بإعفاء بعد تفتيش عام من المفتشية العامة أو الجهوية؛

2–2– إجراءات إنجاز قرار إيقاف التعويض عن مهام الإدارة التربوية:

*– بالنسبة للمعني بالأمر

– تقديم طلب الإعفاء من مهام الإدارة التربوية عبر السلم الإداري؛

– الاستمرار في ممارسة مهام الإدارة التربوية إلى حين التوصل برسالة الإعفاء.

*– على صعيد النيابة:

– دراسة طلب التنازل أو الإعفاء من مهام الإدارة التربوية وإبداء الرأي في شأنه؛

– إرسال الطلب إلى الأكاديمية قصد اتخاذ القرار الملائم؛

– إخبار المعني بالأمر برسالة الإعفاء (نموذج المطبوع رقم 5)؛

– توجيه تقرير عدم إقرار تقلد مهام الإدارة التربوية إلى الأكاديمية.

*– على صعيد الأكاديمية:

– تلقي طلب التنازل عن مهام الإدارة التربوية أو تقرير عدم إقرار تقلد مهامها من النيابة أو اقتراح الإعفاء بناء على تفتيش عام ؛

– البت في طلب التنازل أو تقرير عدم إقرار تقلد مهام الإدارة التربوية أو اقتراح الإعفاء بناء على تفتيش عام ؛

– إعداد مذكرة الإعفاء من مهام الإدارة التربوية (نموذج المطبوع رقم 6) ؛

– إعداد قرار إنهاء الاستفادة من التعويض عن مهام الإدارة التربوية (نموذج المطبـــوع رقم 7)؛

– إنجاز التسجيلات المعلوماتية المرتبطة بالقرارات؛

– إرسال القرارات مصحوبة بالتسجيلات المعلوماتية إلى مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر.

*– على صعيد مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر:

– استقبال قرارات إيقاف الاستفادة من التعويض عن مهام الإدارة التربوية؛

– دراسة قرار إيقاف الاستفادة من التعويض عن مهام الإدارة التربوية؛

– التأكد من حجية الوثائق المصاحبة للقرار والتسجيلات المعلوماتية؛

– إرسال القرار إلى مصالح الخزينة العامة أو إعادته إلى الأكاديمية طلبا لدعمه بالوثائق المصاحبة للقرار؛

– بعد التأشيرة على القرار ترسل نسخ إلى الأكاديمية ويرتب القرار الأصلي في ملف أرشيف المعني بالأمر.

وتكمن أهمية الإدارة المدرسية[502] في التأطير، وتقوية التواصل بين هيأة التدريس والمتعلمين وتقوية العلاقات بين المؤسسات التعليمية والبيئية والمحلية. وتناط بمدير المدرسة، تنفيذا للمادة 11 من المرسوم الوزاري 2.02.376 بتاريخ17.07.2002 ، المهام التالية:

1.2- اختصاصات مدير المؤسسة المدرسة:

يختص المدير بالإشراف على التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة ومراقبة العاملين بها:

2.2- الإشراف على التدبير التربوي:

يشرف مدير المؤسسة المدرسية على التدبير التربوي في إطار احترام النصوص التشريعية والتنظيمية والمذكرات والمناشير الجاري بها العمل التدبير التربوي يعني الاشراف التربوي والزيارات التربوية التفقدية والمحررة والعروض التربوية والاستفادة من التكوين والأنشطة الاجتماعية التربوية والثقافية والفنية...

ويتضمن الإشراف التربوي الوثائق التالية: البنية التربوية وجداول الحصص وخارطة المقاطعة التربوية والجدول الإحصائية ولائحة المدرسين المرشحين للترقية ولائحة العطل.

3.2- التدبير المالي:

يعني تتبع سجل التعاونية المدرسية وعدم الاخلال بالميزان الموجود بالصفحات الأخيرة منه، مع ضبط الباقي السابق والمداخيل والمصاريف والباقي الحالي، والتأمين المدرسي تحت إشراف مكتب الصحة المدرسية، وطلب العروض والمنحة المالية وكلفة مشروع المؤسسة.

4.2- التدبير الإداري:

التوفر على القانون الأساسي للوظيفة العمومية؛ ونظام موظفي وزارة التربية الوطنية؛ ونظيم الأكاديميات والنيابات، والمذكرات التربوية والإدارية، وتنظيمها:

1.4.2- الواردات:

+ الواردات العامة: هي المذكرات والمراسلات القادمة من مصادر مختلفة وزارة أكاديمية نيابة، وهي إما أن يكون موضوعها إخبار أو طلب أو توجيه – دعوة.

+ الواردات الخاصة: يخصص لها دفتر يحمل اسم بريد الموظفين لتتبع الاستدعاءات وشهادات الأجرة أو العمل أ و مغادرة التراب الوطني وقرارات التفتيش... وتسلم للمعنيين بالأمر بعد التوقيع.

---

[502]= يتولى مهام مدير بالمدرسة الابتدائية ، المادة 2 من قرار لوزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 583.07 صادر في 9 محرم 1428 (29 يناير 2007) بتحديد كيفيات وضع لوائح الأهلية لشغل مهام الإدارة التربوية بمؤسسات التربية والتعليم العمومي:

- مديرو المدارس الابتدائية الذين قضوا ثلاث (3) سنوات على الأقل من الخدمة بهذه الصفة في آخر منصب ؛
- أساتذة التعليم الابتدائي من الدرجة الثالثة على الأقل والمتوفرون على أقدمية عشر (10) سنوات من الخدمة والحاصلون على نقطة الامتياز في آخر تفتيش.

2.4.2- الصادرات:

تحرر المراسلات في ثلاث نسخ بالنسبة لتلك التي سترسل خارج النيابة، وفي نسختين للمراسلة داخل تراب النيابة؛ وفي أربعة نسخ للوزارة؛ وبحتفظ بنسخة واحدة للترتيب، وللإدلاء بها كمبرر عند الاقتضاء، رغم إعطاء وصل عن كل وثيقة أو ملف يسلم للإدارة.

5.2- رئاسة مجالس المؤسسة:

يلزم المدير معرفيا، باتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لتطبيق مقررات مجالس المؤسسة، والتعرف على جميع المهام المخولة للمجالس التقنية للمؤسسة، حسب مقتضيات المواد 18-23-26-29 من المرسوم الوزاري المذكور.

ويلزم إجرائيا، لتفعيلها، التوفر على دفتر تخصص به صفحة لكل مهمة وتدوين مقررات المجالس عقب كل اجتماع لتفعيله.

6.2- ضمان حسن سير الدراسة والنظام في المؤسسة:

يلزم المدير العمل على ضمان حسن سير الدراسة والنظام في المؤسسة، وتوفير شروط الصحة والسلامة للأشخاص والممتلكات، والجرد لكل ما تتوفر عليه المؤسسة، وإحداث لجن مساعدة تتكلف بوضع مخطط لتتبع هذه النقط.

7.2- اقتراح وسائل العمل لتدبير شؤون المؤسسة:

يلزم المدير باقتراح توفير وسائل العمل الضرورية لتدبير شؤون المؤسسة على الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، ولحصر حاجات المؤسسة من مواد التنظيف والصيانة والتدريس كالطباشير والوسائل التعليمية، يلزم الحفاظ على شهادات استلام مواد النظافة والحطب والأدوات المكتبية للإستئناس.

8.2- إعداد البرنامج السنوي لأنشطة المؤسسة:

إعداد البرنامج السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة والعمل على تنفيذه بعد دراسته من قبل مجلس التدبير وعرضه على مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية قصد المصادقة عليه، وتحديد المحاور، وفترة الإنجاز والنتائج المتوخاة، من اختصاص المدير.

9.2- ابرام اتفاقيات الشراكة:

يسأل المدير عن ابرام اتفاقية الشراكة، وعرضها قبل الشروع في تنفيذها على موافقة مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية.

10.2- تمثيل المؤسسة:

يمثل المدير المؤسسة في جميع أعمال الحياة المدنية، محليا، إزاء السلطات العمومية.

11.2- وضع تقرير سنوي عام:

يلزم المدير وضع تقرير عام سنوي حول نشاط وسير المؤسسة وعرضه على مجلس التدبير للمصاقة، يتضمن كل ما انجز خلال السنة الدراسية، وفق مهام المدير المسطرة أعلاه مهمة، مهمة، ويعرض على مجلس التدبير في اجتماعه السنوي الأخير للمصادقة عليه.

3- مجالس المؤسسة:

حدد المرسوم رقم 376 - 02-2 في 17-6-2002 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، أصناف مجالس المؤسسة التي تساهم في تدبير الشأن التربوي وهي مجلس تدبير المؤسسة، والمجلس التربوي، والمجالس التعليمية ومجالس الأقسام.

1.3- مجلس التدبير:

نصت الماد 149 من المجال الخامس بالدعامة الخامسة عشرة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين على إحدأث على صعيد كل مؤسسة للتربية والتكوين مجلسا للتدبير[503]، يهتم بتحريك المؤسسة التربوية والمساهمة في دعم مجهودات المدرسة المغربية للتمكن من الانفتاح على محيطها السوسيو الثقافي والاقتصادي، وتحقيق أهدافها.

1.1.3- تعريف مجلس التدبير:

يمكن القول: بأنه مجلس إداري داخلي لتنظيم وتدبير شؤون المدرسة الديداكتيكية والبيداغوجية، والمادية والمالية؛ أو هو آلية، إلى جانب الإدارة التربوية، للتأطير والتدبير التربوي والإداري، على مستوى كل مؤسسة. بمعنى أن مهمة هذا المجلس تهدف، خلال برنامجه وإنجازاته وأنشطته السنوية، إلى الرفع من وتيرة تفعيل مهمة المدرسة، تربويا واجتماعيا واقتصاديا وثقافيا وبيئيا، وتسيير مرافقها إداريا واقتصاديا، والعمل على إخراجها من السكون والجمود وصيرورتها ديناميكية، ومبدعة، مجسدة لميثاق التربية والتكوين.

2.1.3- مهام مجلس تدبير المؤسسة:

حددت المادة 149 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين مهام مجلس تدبير المؤسسة:

---

[503]= أصدرت وزارة التربية الوطنية مجموعة من النصوص القانونية في شكل مراسيم ومذكرات وقرارات لتنظيم هذا المجلس، وتوضيح اختصاصاته وطرائق انتخاب الساهرين عليه، ومن بينها:

- المرسوم الوزاري رقم 2.02.376 بتاريخ 17 يوليوز 2002 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي على إحداث مجلس التدبير والمجلس التربوي والمجالس التعليمية ومجالس الأقسام.
- القرار الوزيري رقم03-1537 بتاريخ 22 يوليوز 2003 بتحديد كيفية اختيار أعضاء مجلس تدبير مؤسسات التربية والتعليم العمومي.
- المذكرة رقم 36 لسنة 2003 والمذكرة الوزارية رقم 30 لسنة 2004 في شأن إحداث مجالس مؤسسات التربية والتعليم العمومي.
- المذكرة الوزارية رقم 89 بتاريخ 19 غشت 20005 حول الدخول المدرسي لسنة 2005-2006 إلى السيدات والسادة مديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ونائبات ونواب الوزارة لتعميم وتفعيل مجالس تدبير المؤسسات التعليمية.
- المذكرات التي تصدرها الأكاديميات الجهوية التابعة للوزارة.

^ المساعدة وإبداء الرأي في برمجة أنشطة المؤسسة ومواقيت الدراسة واستعمالات الزمن وتوزيع مهام المدرسين؛

^ الإسهام في التقويم الدوري للأداء التربوي وللوضعية المادية للمؤسسة وتجهيزاتها والمناخ التربوي. بها؛

^ اقتراح الحلول الملائمة للصيانة ولرفع مستوى المدرسة وإشعاعها داخل محيطها، وترصد لكل مؤسسة ميزانية للتسيير العادي والصيانة؛ ويقوم المدير بصرفها تحت مراقبة مجلس التدبير.

ونصت المادة 18 من نفس المرسوم الوزاري رقم 2.02.376 بتاريخ 17 يوليوز 2002، بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي على اختصاصات[504] مجالس التدبير التالية:

^ اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة في إطار احترام النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل وعرضه على مصادقة مجلس الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية.

^ دراسة برامج عمل المجلس التربوي والمجالس التعليمية والمصادقة عليها وإدراجها ضمن برنامج عمل المؤسسة المقترح من قبله.

---

[504]= يعلق معلق: "لو انطلقنا من اختصاصات "مجلس التدبير":

1- اقتراح النظام الداخلي: هل هناك مؤسسة تقدم مجلس تدبيرها باقتراح قانون داخلي لا يتعارض مع التنظيمات الجاري بها العمل، ولكنه يقدم وصفة طبية وفق خصوصيات كل مؤسسة والصعوبات التي تواجهها والتحصينات التي يمكن أن تحميها من بعض التيارات، مثلا خروج المتعلمين وقت الاستراحة -ما هي ضرورة إخراج تلميذ من القسم- إدخال السيارات إلى المؤسسة- ظاهرة التدخين داخل المؤسسة- نوع لباس المتعلمين-.... وهل عرض مجلس ما مشروع قانونه الداخلي على الأكاديمية للمصادقة؟ وإن عرض، هل توصل مجلس ما بالإقرار؟ بمعنى آخر، هل الأكاديمية فعلا تتبع ذلك، وتملك آليالت لذلك؟

2- برنامج عمل باقي مجالس المؤسسة: هل هناك فعلا مجالس تربوية؟ وهل تملك برنامجا ما؟ وهل وضعت مشروعا للمؤسسة؟ وأين وصل مصريره ومآله ؟ هل تطرقت يوما الى عدم تناسق نقط المراقبة المسترة مع نقط الامتحان الاشهادي؟ كيف تتعامل مع ظاهرة الغياب إن كانت كثيفة، وظاهرة الانقطاع عن الدراسي إن كانت بنسبة هامة، وظاهرة الانقطاع المبكر عن الدراسة إن كانت ظاهرة ؟. وعن المجالس التعليمية: أين مقترحاتها؟ هل تنطلق من واقع الحال؟ أم من مسودة سنوات المحال؟ وهل هناك تتبع لمصير التقارير السابقة، والتي تذهب الى سلة المهملات؟

3- برنامج عمل عام لأنشطة المؤسسة: هل هناك برنامج عمل عام؟ من أعده ومن يساهم فيه؟وكيف ينجز؟ ما هي الموارد التي رصدت له؟ وماذا حققت من نتائج على مستوى إدماج المتعلمين ومساهمتهم في أنشطة ثقافية تربوية هادفة؟

4- هل هناك اطلاع حقيقي وتتبع ميداني فعلي لقرارات المجالس الأخرى بالمؤسسة....مثلا ظاهرة العنف وما خلفته من آثار سلبية داخل المؤسسة- أو ظاهرة تراجع نتائج المتعلمين، واقعها وسبل التخفيف من حدتها، وفق مشروع تربوي هادف، قوامه التركيز على الدعم التربوي، وحث المتعلمين على عدم الانقطاع المبكر واستكمال مقرراتهم، وتنظيم مراجعة وتقوية للمتعلمين المتعثرين، وفق المقاربة الفارقية.

5- صيانة المؤسسة والحفاظ على ممتالكاتها: لعل هذه النقطة من أكثر النقط اهمالا داخل مؤسساتنا التعليمية، حيث يعتبر الكثير من الفاعلين داخل المسسة، أن المدير والمقتصد أولى الناس بحمايتها. هذا صحيح، ولكن المسؤولية يتحملها الجميع، والواجب يقتضي صيانة المؤسسة من طرف كل العاملين بها.

6- المتعلقة بدراسة حاجيات المؤسسة للسنة الموالية: بتصرف، عن: Source : http://www.oujdacity.net/regional-article-70989-ar

^ دراسة برنامج العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة[505]، وتتبع مراحل إنجاز عمل كل من المجلس التربوي والمجالس التعليمية والمصادقة على المقترحات المرفوعة من قبل هذه المجالس الموازية وإدراجها ضمن برنامج عمل المؤسسة المقترح من قبله، وتسطير برنامج عمل سنوي يخص أنشطة المؤسسة وتتبع مراحل إنجازه لتفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها[506] حسب مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمذكرات الوزارية التي تنص على تنفيذ الحياة المدرسية داخل المؤسسة التعليمية في علاقة مع الفاعلين الداخليين والخارجيين.

^ الإطلاع على القرارات الصادرة عن المجالس الأخرى و نتائج أعمالها و استغلال معطياتها للرفع من مستوى التدبير التربوي و الإداري والمالي للمؤسسة.

^ دراسة التدابير الملائمة لضمان صيانة المؤسسة و المحافظة على ممتلكاتها.

---

[505]= "طريقة إجرائية وعملية لتنفيذ البرنامج السنوي للأنشطة التربوية داخل المؤسسة التعليمية، ومن الأحسن جدولة هذه العناصر ضمن إطار توضيحي:

نوع النشاط: ترفيهي، ثقافي، فني، أدبي، علمي، بيئي، اجتماعي، إعلامي، رقمي؛

الفترة الزمنية: العطلة البينية، العطلة الدورية، أوقات الفراغ؛

الفضاء المكاني: الساحة، القسم، قاعة المطالعة، النادي، الحديقة العمومية؛

الوسائل المساعدة: الإمكانيات المادية والمالية والبشرية؛

الأهداف: تحديد الأهداف التي يستند إليها البرنامج التنشيطي؛

المستفيدون من البرنامج: المتعلمون، المدرسون، جمعية الآباء، المجتمع المدني، رجال الإدارة؛

الفاعلون: الفاعلون الداخليون ، الفاعلون الخارجيون، المدرسون، المنشطون، رجال الإدارة، رجال الإشراف والتأطير؛

التوصيات: مقترحات يمكن الاسترشاد بها في المستقبل.

[506]= ويمكن أن يقوم بهذا البرنامج التنشيطي والتثقيفي والترفيهي كل من المدرس ورجل الإدارة في تنسيق مع هيئة مجلس التدبير واستشارته. ومن الاختصاصات الأخرى التي يتكفل بها مجلس التدبير الاطلاع على القرارات الصادرة عن المجالس الأخرى ونتائج أعمالها واستغلال معطياتها للرفع من مستوى التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة. ويقوم المجلس أيضا بدراسة التدابير الملائمة لضمان صيانة المؤسسة والمحافظة على ممتلكاتها، وإبداء الرأي بشأن مشاريع اتفاقيات الشراكة التي تعتزم المؤسسة إبرامها، ودراسة حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية، والمصادقة في الأخير على التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط المؤسسة وسيرها، والذي يتعين أن يتضمن لزوما المعطيات المتعلقة بالتدبير الإداري والمالي والمحاسباتي للمؤسسة.

ومن هنا، فمجلس التدبير يقوم بعدة وظائف أساسية ومهمة كتنمية المؤسسة التربوية داخليا وخارجيا، وخلق موارد ذاتية بشراكة مع المؤسسات المنتخبة والمجتمع المدني كشركاء فاعلين أساسيين، ودعم سياسة اللامركزية واللاتمركز، وإشراك جميع الشركاء في العملية التربوية، وتحسين جودة التعليم داخل المؤسسة من خلال العناية بفضائها الداخلي ومحيطها الخارجي، وإعداد برنامج عمل سنوي للأنشطة المزمع القيام بها. وتنحصر قضايا مجلس التدبير في المحاور التالية:

أ- تدبير الزمن المدرسي؛

ب- تفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها؛

ت- انفتاح المؤسسة على محيطها؛

ث- الشراكة؛

ج – مشروع المؤسسة؛

ح- البحث عن موارد مالية إضافية؛

خ- التوقيت المستمر بين التطبيق وعدمه؛

د- خدمة مصلحة التلميذ فوق كل اعتبار. جميل حمداوي عن موقع ديوان العرب: 6 دجنبر 2007.

^ إبداء الرأي بشأن مشاريع اتفاقيات الشراكة التي تعتزم المؤسسة إبرامه.

^ دراسة حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية.

^ المصادقة على التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط وسير المؤسسة، والذي يتعين أن يتضمن لزوما المعطيات المتعلقة بالتدبير الإداري والمالي و المحاسبي للمؤسسة.

ويشترط لصحة مداولات مجلس تدبير المؤسسة وفقا للمادة 21 أن يحضرها ما لا يقل عن نصف أعضائه في الجلسة الأولى، وفي حالة عدم اكتمال النصاب، يوجه استدعاء ثان في ظرف أسبوع ويكون النصاب بالحاضرين.

وتتخذ القرارات بأغلبية الأصوات، فإن تعادلت رجح الجانب الذي ينتمي إليه رئيس المجلس. تحدد، وفقا للمادة 22 كيفيات اختيار أعضاء مجلس تدبير المؤسسة بقرار للسلطة المكلفة بالتربية الوطنية.

3.1.3- أعضاء مجلس التدبير:

***= في المدرسة الابتدائية:**

يتكون مجلس تدبير المؤسسة وفق المادة 19 من المرسوم الوزاري رقم 2.02.376 من:

^ مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛

^ ممثل واحد عن هيأة التدريس عن كل مستوى دراسي من مستويات المرحلة الابتدائية؛

^ ممثل واحد عن الأطر الإدارية والتقنية؛

^ رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ؛

^ ممثل عن المجلس الجماعي التي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي؛

***= في الثانوية الإعدادية:**

^ مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛

^ حارس أو حراس عامون للخارجية؛

^ الحارس العام للداخلية في حالة توفر المؤسسة على أقسام داخلية أو مطاعم مدرسية؛

^ ممثل واحد عن هيأة التدريس عن كل مادة دراسية؛

^ مسير المصالح الاقتصادية؛

^ مستشار في التوجيه والتخطيط التربوي؛

^ ممثلين اثنين عن الأطر الإدارية والتقنية؛

^ رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ؛

^ ممثل عن المجلس الجماعي التي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي؛

***= في الثانوية التأهيلية:**

^ مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛

^ مدير الدراسة في حالة توفر المؤسسة على أقسام تحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو أقسام لتحضير شهادة التقني العالي؛

^ الناظر؛

^ رئيس الأشغال بالنسبة للمؤسسات التقنية؛

^ حارس أو حراس عامين للخارجية؛

^ الحارس العام للداخلية في حالة توفر المؤسسة على أقسام داخلية أو مطاعم مدرسية؛

^ ممثل واحد عن هيأة التدريس عن كل مادة دراسية؛

^ مسير المصالح الاقتصادية؛

^ ممثلين اثنين عن تلاميذ المؤسسة؛

^ ممثلين اثنين عن الأطر الإدارية والتقنية؛

^ رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ؛

^ ممثل عن المجلس الجماعي التي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي.

ويجوز لرئيس مجلس تدبير المؤسسة أن يدعو لحضور اجتماعات المجلس على سبيل الاستشارة كل شخص يرى فائدة في حضوره بما في ذلك ممثلين عن تلاميذ المدرسة الابتدائية والثانوية الإعدادية.

4.1.3- اجتماعات مجلس تدبير المؤسسة:

يجتمع، حسب المادة 20 من المرسوم الوزاري رقم 2.02.376، مجلس تدبير المؤسسة بدعوة من رئيسه كلما دعت الضرورة لذلك، وعلى الأقل مرتين في السنة:

أ- دورة بداية السنة الدراسية:

وتخصص لتحديد التوجهات المتعلقة بتسيير المؤسسة، وعلى الخصوص:

*- دراسة برنامج العمل السنوي الكامل المتعلق بمختلف الأنشطة المدرسية المسطرة، والموافقة عليه؛

*- تحديد الإجراءات المتعلقة بتنظيم الدخول المدرسي

ب- دورة نهاية السنة الدراسية:

تخصص دورة نهاية السنة الدراسية لدراسة منجزات وحاجيات المؤسسة وبصفة خاصة:

- النظر في التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط وسير المؤسسة والمصادقة عليه؛

- تحديد حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية والموافقة عليها.

ويشترط لصحة مداولات مجلس تدبير المؤسسة أن يحضرها ما لا يقل عن نصف أعضائه في الجلسة الأولى و في حالة عدم اكتمال النصاب، يوجه استدعاء ثان في ظرف أسبوع و يكون النصاب بالحاضرين؛ وتتخذ القرارات بأغلبية الأصوات، فإن تعادلت، رجح جانب انتماء رئيس المجلس.

5.1.3- انتخاب أعضاء مجلس تدبير المؤسسة:

تحدد المادة 22 من المرسوم رقم 2.02.376 صادر في 6 جمادى الأولى1423(17 يوليو2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي كما وقع تغييره وتتميمه بالمرسوم رقم 675 .04. 2 الصادر في 29 ديسمبر 2004 كيفيات اختيار أعضاء مجلس تدبير المؤسسة بقرار للسلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية.

ينتخب أعضاء مجلس تدبير مؤسسة التربية والتعليم العمومي بطريقة التصويت السري بكيفية مباشرة ووفق المقتضيات التي ينص عليها القرار الوزيري المشار إليه في الدراسة، لمدة 3 سنوات، وتتم عملية الانتخاب في أجل أقصاه نهاية شهر دجنبر بشكل لايؤثر على السير العادي للدراسة.

يشارك جميع المدرسين في انتخاب ممثل واحد عن كل مستوى دراسي من مراحل التعليم الابتدائي.

بينما في التعليم الثانوي الإعدادي ينتخب كل المدرسين ممثلا واحدا لمادة دراسية، كما ينتخب جميع الأطر الإدارية والتقنية ممثلين اثنين عن هذه الأطر.

وينطبق ماذكر على الثانوية التأهيلية مع إضافة حالة أخرى وهي انتخاب تلميذين يمثلان مجموع تلاميذ المؤسسة التربوية.

وأثناء الاستعداد لانتخابات أعضاء مجلس التدبير، يقوم رئيس المؤسسة بإعداد لائحة ناخبي أعضاء المجلس، وتعلق هذه اللائحة قبل أسبوع واحد من التاريخ المحدد للتصويت بكل مؤسسة تعليمية. ويمكن الطعن في هذه اللائحة أو تقديم شكوى بصددها إلى مدير المؤسسة للنظر فيها، وينبغي للمدير أن يجيب عنها قبل انتهاء أجل إيداع الترشيحات. وتودع طلبات الترشيح لدى مدير المؤسسة مقابل وصل ثلاثة أيام قبل تاريخ المحدد للانتخابات.

ويوم الاقتراع والتصويت، تثبت هوية الناخب، ويسلم ظرفا وورقة تصويت التي يسجل عليها اسم المرشح المنتخب. وبعد ذلك، يضع الظرف في صندوق الاقتراع، ويوقع مباشرة في اللائحة الانتخابية أمام اسمه.

ويشكل المدير مباشرة بعد الانتهاء من عملية الانتخابات لجنة لفرز الأصوات وتحديد المرشح الناجح والأصوات التي حصل عليها ويحرر محضر بالنتائج يوقعه رئيس اللجنة ومساعده، وتسلم نسخة من هذا المحضر إلى ممثل كل هيئة ناخبة، وتحتفظ المؤسسة بنسخة منه. ويعتبر التصويت لاغيا لنفس الأسباب ونفس الشروط المنصوص عليها في قانون الانتخابات العامة.

وعلى العموم، تخضع عملية انتخابات مجلس التدبير إلى حد ما لنفس مقتضيات الانتخابات المحلية والجهوية والبرلمانية على مستوى تنظيم عملية الاقتراع وتنظيم عملية فرز الأصوات وإلغائها.

وفي حالة تعذر استمرار أحد أعضاء مجلس التدبير بسبب الانتقال أو الاستقالة أو الوفاة أو الإحالة على التقاعد يعوض بشخص آخر بالطريقة القانونية التي ينص عليها القرار الوزيري.

وفي حالة تعادل عدد أصوات المترشحين يعين الأكبر سنا، وإذا تعادل الأكبران سنا تعاد عملية الانتخابات من جديد.

وإذا وقعت نزاعات حول صحة العمليات الانتخابية ترفع القضية إلى السيد مدير الأكاديمية الجهوية تحت إشراف السيد النائب الإقليمي داخل أجل خمسة أيام من الإعلان عن النتائج النهائية. أما في حالة الطعن، فترفع الدعوى لدى المحاكم المختصة.

وينجز السيد مدير المؤسسة بعد ذلك تقريرا في نسختين يعبر عن سير عمليات الانتخاب ونتائجه فور الانتهاء من عملية الاقتراع، وتوجه نسختين: الأولى تحتفظ بها النيابة المحلية والنسخة الأخرى ترسل إلى الأكاديمية الجهوية.

2.3- المجلس التربوي:

1.2.3- مهام المجلس التربوي:

تناط حسب المادة 23، بالمجلس التربوي للمؤسسة، المهام التالية:

*- إعداد مشاريع البرامج السنوية للعمل التربوي للمؤسسة وبرامج الأنشطة الداعمة والموازية وتتبع تنفيذها وتقويمها؛

*- تقديم اقتراحات بشأن البرامج والمناهج التعليمية وعرضها على مجلس الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية؛

*- التنسيق بين مختلف المواد الدراسية؛

*- إبداء الرأي في توزيع المتعلمين على الأقسام وكيفيات استعمال الحجرات واستعمالات الزمن.

*- برمجة الاختبارات والامتحانات التي يتم تنظيمها على صعيد المؤسسة والمساهمة في تتبع مختلف عمليات إنجازها؛

*- دراسة طلبات المساعدة الاجتماعية واقتراح التلاميذ المترشحين للإستفادة منها وعرضها على مجلس التدبير؛

*- تنظيم الأنشطة والمباريات والمسابقات الثقافية والرياضية والفنية.

2.2.3- أعضاء المجلس التربوي:

يتكون المجلس التربوي حسب المراحل التعليمية من:

***= بالنسبة للمدرسة الابتدائية:**

- مدير المؤسسة بصفته رئيسا،
- ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مستوى دراسي من مستويات المرحلة الابتدائية،

– رئيس جمعية آباء وأولياء تلاميذ المؤسسة.

***= بالنسبة للثانوية الإعدادية:**

– مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛

– الحراس العامين للخارجية؛

– ممثل واحد عن هيأة التدريس عن كل مادة دراسية؛

– مستشار في التوجيه والتخطيط التربوي؛

– رئيس جمعية آباء و أولياء تلاميذ المؤسسة.

***= بالنسبة للثانوية التأهيلية:**

– مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛

– مدير الدراسة في حالة توفر المؤسسة على أقسام تحضيرية لولوج المعاهد و المدارس العليا أو أقسام لتحضير شهادة التقني العالي؛

– ناظر المؤسسة؛

– الحراس العامين للخارجية؛

– ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مادة دراسية؛

– ممثلين اثنين عن تلاميذ المؤسسة؛

– رئيس جمعية آباء وأولياء "تلاميذ" المؤسسة

ويتم تعيين أعضاء المجلس التربوي من لدن مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوي.

3.2.3– اجتماعات المجلس التربوي:

يجتمع المجلس التربوي بدعوة من رئيسه عند الضرورة، وعلى الأقل دورتين في السنة.

3.3- المجالس التعليمية:

تناط بالمجالس التعليمية المهام التالية:

– دراسة وضعية تدريس المادة الدراسية وتحديد حاجياتها التربوية؛

– مناقشة المشاكل والمعوقات التي تعترض تطبيق المناهج الدراسية، وتقديم اقتراحات لتجاوزها؛

– التنسيق أفقيا وعموديا بين مدرسي المادة الواحدة؛

– وضع برمجة للعمليات التقويمية الخاصة بالمادة الدراسية؛

– اختيار الكتب المدرسية الملائمة لتدريس المادة وعرضها على المجلس التربوي قصد المصادقة؛

– تحديد الحاجياتمن التكوين لفائدة المدرسين العاملين بالمؤسسة المعنية؛

– اقتراح برنامج الأنشطة التربوية الخاصة بكل مادة دراسية بتنسيق مع المفتش التربوي؛

– تتبع نتائج تحصيل التلاميذ في المادة الدراسية؛

- البحث في أساليب تطوير وتجديد الممارسة التربوية الخاصة بكل مادة دراسية؛
- اقتراح توزيع الحصص الخاصة بكل مادة دراسية كستراتيجية لإعداد جداول الحصص؛
- إنجاز تقارير دورية حول النشاط التربوي الخاص بكل مادة دراسية وعرضها على المجلس التربوي وعلى المفتش التربوي للمادة.

ويجتمع، حسب، المادة 28 المجلس التعليمي لكل مادة دراسية بدعوة من رئيسه كلما دعت الضرورة إلى ذلك، وعلى الأقل دورتين في السنة.

4.3- مجالس الأقسام:

هو مجلس بيداغوجي تقييمي، يعقد في نهاية كل فصل وبداية السنة الدراسية، لدراسة كل ماله علاقة بالتحصيل العلمي والمعرفي للمتعلمين، ووضع مقاييس يعتمد عليها في تقييم مردودهم البيداغوجي.

1.4.3- مهام مجالس الأقسام:

يناط بمجالس الأقسام المهام التالية وفق المادة 29:

- النظر بصفة دورية في نتائج التلاميذ، واتخاذ قرارات النقد الملائمة في حقهم؛
- تحليل واستغلال نتائج التحصيل الدراسي قصد تحديد وتنظيم عمليات الدعم والتقوية؛
- اتخاذ قرارات انتقال التلاميذ إلى المستويات الموالية، أو السماح بالتكرار، أو فصلهم في نهاية السنة الدراسية، بناء على النقط المحصل عليها؛
- دراسة وتحليل طلبات التوجيه وإعادة التوجيه والبث فيها؛
- اقتراح القرارات التأديبية في حق المتعلمين غير المنضبطين.

1.4.3- أعضاء مجالس الأقسام:

تتكون مجالس الأقسام حسب المراحل التعليمية من:

أ- بالنسبة للمدرسة الابتدائية:

- مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛
- جميع مدرسي القسم المعني؛
- ممثل عن جمعية آباء وأولياء تلاميذ المؤسسة؛

ب- بالنسبة للثانوية الإعدادية:

- مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛ الحراس العامين للخارجية؛
- مستشار في التوجيه والتخطيط التربوي؛
- جميع مدرسي القسم المعني؛
- ممثل عن جمعية آباء و أولياء تلاميذ المؤسسة؛

ج- بالنسبة للثانوية التأهيلية:

- مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛
- مدير الدراسة في حالة توفر المؤسسة على أقسام تحضيرية لولوج المعاهد و المدارس العليا أو أقسام لتحضير شهادة التقني العالي؛
- الحراس العامين للخارجية؛
- جميع مدرسي القسم المعني؛
- ممثل عن جمعية آباء وأولياء تلاميذ المؤسس؛
- ممثل عن متعلمي القسم المعني بالأمر، يختار من بين زملائه، عند اجتماع مجلس القسم كهيئة تأديبية.

وتجتمع مجالس الأقسام في نهاية الدورات الدراسية المحددة بموجب النظام المدرسي.

4- دور هيأة التأطير والمراقبة والتوجيه والتخطيط التربوي:

إن أدوار هيئات التأطير والمراقبة التربوية والمادية والمالية والتوجيه والتخطيط التربوي والتفتيش أدوار إستراتيجية، وخاصة في تحسين جودة التعليمن والرفع من المردودية الداخلية والخارجية للنظام التربوي، وفي تتبع وتقويم الحياة المدرسية بكيفية دائمة ومستمرة.

5- الجمعيات المرتبطة بالحياة المدرسية:

تقوم التعاونيات والجمعيات التربوية المرتبطة بالحياة المدرسية بأدوار في ترسيخ قيم التعاون والمؤازرة والتضامن من خلال الأنشطة التربوية، والمشاريع الثقافية والاجتماعية.

ومن أبرز هذه الجمعيات:

- جمعية تنمية التعاون المدرسي بالمدرسة الابتدائية.
- الجمعية الرياضية المدرسية.

ب- علاقات المدرسة بالمحيط الخارجي:

1- الأسرة:

يعد موضوع العلاقة بين الأسرة والمدرسة من موضوعات علم النفس الاجتماعي الهامة ، فإذا كانت الأسرة، وهي أبسط أشكال التجمع الإنساني، أكثر الجماعات الإنسانية تأثيرا في الفرد، فإن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أعدها المجتمع لتزود أفرادها بالخبرات والمهارات الاجتماعية الملائمة التي تسمح لهم بالتفاعل الايجابي المنتج مع البيئة التي يعيشون فيها. ولذك يلزم:

- التكامل بين الأسرة والمدرسة والعمل على رسم سياسة تربوية موحدة للتعامل مع المتعلم؛
- تفادي الوقوع في التعارض أو التناقض أو التضارب بين ما يعيشه المتعلم في المدرسة وما يعيشه في المنزل؛

– التعاون في علاج مشكلات المتعلم ، وخاصة التي تؤثر في مكونات شخصيته؛
– تبادل الرأي والمشورة في بعض الأمور التربوية والتعليمية التي تنعكس على تحصيل المتعلم؛
– التعاون على وقاية المتعلم من الانحراف عن طريق الاستمرار والاتصال المستمر بين الأسرة والمدرسة.

2- جمعيات آباء وأولياء التلاميذ:

– جمعية الآباء هيئة مساهمة في تنظيم وتنشيط الحياة المدرسية، وطرفا مساهما فيها، ودورها أساسي في ربط الأسرة بالمدرسة وضمان مساهمتها في متابعة الحياة المدرسية والمشاركة في أنشطتها ومشاريعها.

3- الجماعة المحلية:

حاضرة وممثلة في مجلس التدبير، تدعم مشاريع المؤسسة وأنشطتها، وتوفر الظروف لإشعاعها بحكم وقوع المؤسسة ضمن نفوذها الترابي

4- الفاعلون الاقتصاديون والجماعيون:

للفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين دور أساسي في ربط المؤسسة بمحيطها[507]، لذا فالمؤسسات التعليمية مدعوة إلى إقامة شراكات مع الجمعيات والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية، لتوفير شروط الانفتاح على المحيط، وتمكين المتعلم من التعرف على بيئته والاندماج فيها عن طريق:

– تنظيم الأنشطة المندمجة والداعمة وتصنيف وتحديد بعض أدوات تنظيمها وتنشيطها؛
– إنجاز أنشطة مندمجة وداعمة؛
– إدماج مختلف الأنشطة في صيرورة العمل التربوي، وجعلها داعمة للمناهج الدراسية والتحصيل؛
– بث روح المسؤولية والواجب الوطني والديني والأخلاقي؛
– تحقيق تعليم مندمج يمارس فيه المتعلمات والمتعلمون التعلم الذاتي؛
– خلق علاقات تلبي حاجيات المتعلمين، وميولهم واهتماماتهم، ويحقق قيما ديمقراطية؛
– جعل المؤسسة خلية نشيطة يتعود فيها المتعلمون المناقشة في إطار الروح الجماعية، وتحبيب المدرسة إلى نفوس المتعلمين.

وتجدر الإشارة إلى أن المناسبات والأعياد الدينية والوطنية والأيام العالمية التي تخلد سنويا تشكل محطات أساسية لاختيار مواضيع الأنشطة، وتقديم ملفات في شأنها، والقيام بعروض وتظاهرات حولها، إعدادا للمتعلمات والمتعلمين للاندماج المجتمعي وتدبير الشأن العام.

---

[507]= في إطار تفعيل أدوار الحياة المدرسية أصدرت وزارة التربية الوطنية نصوصا تنظيمية ومذكرات نشير إلى أهمها:
1- مرسوم 2.02.376 الصادر في 17 يوليوز 2002 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.
2- قرار وزير التربية الوطنية رقم: 01.2071 بتاريخ 23 نونبر 2001 بشأن النظام المدرسي في التعليم الأولي والابتدائي والثانوي.
3- مذكرة وزارية رقم 42 الصادرة في 12 أبريل 2001 حول موضوع تفعيل الأندية التربوية في المؤسسات التعليمية.

المبحث الثاني: المسؤولية عن المتعلم:

تحتل نظرية المسئولية المدنية جانبا مهما وأساسيا من موضوعات القانون بوجه عام والقانون المدني بوجه خاص، إذ هي محور القانون في كافة نواحيه، وهى مركز دائرة أغلب ما يطرح من منازعات قضائية، وتكاد تنفرد بالتطور والتجديد المتلاحقين في مختلف العصور لما تقتضيه التطورات الاجتماعية والاقتصادية.

ويعد موضوع المسئولية المدنية للمدرس كسائر المسئوليات المدنية لمختلف الوظائف والمهن من الموضوعات الجديرة بالبحث والدراسة لأسباب متعددة. وهي ظاهرة تستحق التوقف، وتتطلب دراسة وافية من قبل خبراء التربية والاجتماع وعلم النفس والعلوم القانونية.

وبالرغم من أن المشرع المغربي كان سباقا إلى حمايته إذ أن جعل مسؤولية الدولة تحل محل مسؤوليته، فإن واقع المهنة المعاصر يفرض إصدار تشريعات جديدة لضمان تلك الحماية.

المطلب الأول: أحكام عامة:

الفقرة الأولى: تحديد المسئولية:

أولا: تعريفها:

والمسئولية بوجه عام هي حالة الشخص الذي ارتكب أمرا يستوجب المؤاخذة عليه، فإذا كان هذا الأمر مخالفا لقواعد الأخلاق فقط، وصفت مسئولية مرتكبه بالمسئولية الأدبية، لا تعدو مجرد استهجان الخطإ المخالف للأخلاق، فالمسئولية الأدبية لا تنشأ، أساسا، إلا حين يقترف الإنسان إثما يحاسب عليه الضمير، يسأل عنه أمام الله تعالى، سواء كان بعمل أم بالامتناع أو ترك عمل. وهنا ينحصر المعيار في حسن النية أو سوئها. أما إذا كان مخالفا، أيضا، لقواعد القانون، فإنه لا يستلزم المسؤولية الأدبية فقط، بل يستلزم جزاء قانونيا.

ثانيا: أنواع المسئولية وأقسامها

أ- أنواع المسئولية:

المسئولية، إذن، نوعان:

ــ أدبية: تتعلق بالحالة التي يوجد فيها الشخص الذي يخالف قاعدة من قواعد الأخلاق،

ــ قانونية: تتعلق بالحالة التي يوجد فيها الشخص الذي ارتكب فعلا سبب به ضررا للغير، أي، حالة من يخل بقاعدة من قواعد القانون.

والواقع أن مدى أو نطاق المسئولية الأدبية أوسع بكثير من مدى أو نطاق المسئولية القانونية بتوسع أن دائرة الأخلاق من دائرة القانون، إذ تشمل سلوك الإنسان نحو خالقه، ونحوه نفسه، ونحو غيره، في حين تقتصر دائرة القانون على سلوك الإنسان نحو غيره، فيكتفي بتنظيم نشاط الإنسان الخارجي، ولا يحفل بالنوايا الباطنة مادامت لم تتخذ لها مظهرا خارجيا.

ب- أقسام المسئولية القانونية:

والمسئولية القانونية نوعان جنائية ومدنية:

1- المسئولية الجنائية:

تنشأ المسئولية الجنائية عن ارتكاب فعل ضار بالمجتمع، وفقا لمقتضيات القانون الجنائي المغربي، وتتولى النيابة العامة متابعة الجاني أمام المحاكم الجنائية. والمبدأ الأصل أن "لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص".

2- المسئولية المدنية:

تنشأ المسئولية المدنية إذا ما أخل الشخص بالتزام مقرر في ذمته، وترتب على ذلك ضرر للغير، ويكون مسئولا قبل المضرور، وملتزم بتعويضه عما أصابه من ضرر.

والمسئولية المدنية نوعان:

1.2- المسئولية العقدية:

تنشأ المسئولية العقدية عن الإخلال بالتزام عقدي كمسئولية البائع عن عدم تسليم المبيع في الزمان والمكان المتفق عليهما.

2.2- المسئولية التقصيرية:

تترتب المسئولية التقصيرية[508] على ما يحدثه الشخص من ضرر للغير بخطئه، وهي إخلال بالتزام قانوني، كمسئولية المدرس عن حراسة المتعلمين.

ب- أركان المسئولية بوجه عام:

للمسئولية، كقاعدة عامة، أركان ثلاثة لا تقوم بدونها:

1- الخطأ:

وهو ركن المسئولية الأول، وأساسها الأقوى، لا تنشأ المسئولية إلا على أساسه الخطأ، وهذا هو المعنى في قانون الالتزامات والعقود.

---

[508]= جاء في قانون الالتزامات والعقود في شأن الالتزامات الناشئة عن الجرائم وأشباه الجرائم:

– الفصل 77: كل فعل ارتكبه الإنسان عن بينة واختيار، ومن غير أن يسمح له به القانون، فأحدث ضررا ماديا أو معنويا للغير، الزم مرتكبه بتعويض هذا الضرر، إذا ثبت أن ذلك الفعل هو السبب المباشر في حصول الضرر.

وكل شرط مخالف لذلك يكون عديم الأثر.

– الفصل 78: كل شخص مسئول عن الضرر المعنوي أو المادي الذي أحدثه، لا بفعله فقط ولكن بخطئه أيضا، وذلك عندما يثبت أن هذا الخطأ هو السبب المباشر في ذلك الضرر.

وكل شرط مخالف لذلك يكون عديم الأثر.

والخطأ هو ترك ما كان يلزم فعله، أو فعل ما كان يلزم الإمساك عنه، وذلك من غير قصد لإحداث الضرر.

وللخطإ، في التراث الفقهي والقضائي، أوصاف شتى، فيقال خطأ عمدي وخطأ بإهمال، وخطأ جسيم وخطأ يسير، وخطأ تافه، خطأ واجب الإثبات، وخطأ مفترض.

2- الضرر:

الضرر ركن ثان للمسئولية، وعلى أساسه تبنى وتقوم، وهي في الأصل لا تستهدف إلا رفعه، فإذا انتفى، انتفت وما قامت.

والضرر بالمعنى العام هو الأذى الذي يصيب الشخص من جراء المساس بحق من حقوقه أو بمصلحة مشروعة له حتى ولو لم يكون القانون يكفل تحقيقها، والمقصود بهذا الأذى أن يصبح الحق أو المصلحة أسوأ مما كان عليه قبل وقوع الخطأ. والضرر نوعان:

1.2- الضرر المادي:

يتمثل في الخسائر المالية التي تتأتى نتيجة المساس بحق سواء كان الحق حقا ماليا أو غير مالي.

2.2- الضرر المعنوي:

الضرر المعنوي أو الأدبي هو ما يصيب الإنسان في مصلحة غير مالية كالشعور والعاطفة والكرامة والشرف والارتياح النفسي والظهور في شكل غير لائق.

والضرر، في الواقع، إما أن يكون ضرر واقعا، أو ضررا مؤكد الوقوع، أو ضررا محتمل الوقوع.

3- علاقة السببية بين الخطأ والضرر:

وهذه العلاقة تمثل الركن الثالث للمسئولية، ولا تقوم بدونها، كما لا تقوم حيث ينتفي الخطأ أو الضرر، فالمسئولية تهدف إلى التعويض عن الضرر الذي أحدثه المسئول بخطئه، ومن ثم فما لم يكن خطأ المسئول هو الذي أحدث الضرر فلن يكون لهذا الأخير علاقة به، ومن هنا لزم أن يثبت ما يسمى بعلاقة السببية[509] بين خطأ المدعى عليه والضرر الذي يراد جبره، فلو أن المدعى عليه أخطأ ولكن خطأه لم يتسبب في الضرر، أو لو أن الضرر لم ينشأ عن خطئه فلا مسئولية، إذ لا يعقل أن يطلب من شخص دفع تعويض عن أضرار سببها الآخرون.

---

[509]= العلاقة السببية بين الخطأ و الضرر معناها أن توجد علاقة مباشرة ما بين الخطأ الذي ارتكبه المسئول والضرر الذي أصاب المضرور. والسببية ركن ثالث من أركان المسئولية. وهي ركن مستقل عن ركن الخطأ لأنها قد توجد بلا وجوده، كما إذا أحدث شخص ضررا بفعل صدر منه لا يعتبر خطأ وتحقق مسئوليته على أساس تحمل التبعة، فالسببية هنا موجودة والخطأ غير موجود. وقد يوجد الخطأ ولا توجد السببية.

ويسوق أحد الفقهاء لذلك مثلا : يدس شخص لآخر سما وقبل أن يسري السم في الجسم المسموم يأتي شخص ثالث فيقتله بمسدس، فهنا خطأ وهو دس السم، وضرر هو موت المصاب ولكن لا سببية بينهما إذ أن الموت سببه إطلاق المسدس لا دس السم، فوجد الخطأ ولم توجد السببية .

ونورد مثلين آخرين يوجد فيهما الخطأ ولا توجد السببية: بعد أن يتم البيع يكشف المشترى عما عسى أن يثقل العقار الذي اشتراه من رهون. فيتبين من الكشف أن العقار غير مرهون، ثم يتضح أن هذا الكشف غير صحيح، وأن العقار مثقل مرهن، وينزع الدائن المرتهن ملكية العقار، فهنا خطأ وهو الكشف الغير الصحيح، وضرر وهو نزع ملكية العقار، ولكن السببية غير موجودة فإن الكشف غير الصحيح لم يظهر إلا بعد تمام البيع فلم يكن هو السبب في وقوع الضرر.

وإذا كانت فكرة السببية فكرة منطقية وبديهية، فإن تحديدها أو القول بتوافرها أمر بالغ التعقيد، لأن الضرر ينشأ عادة عن أكثر من سبب، ما يلزم بحديد أي الأسباب أدى إليه؛ ومن ناحية ثانية، فقد تتعاقب الأضرارما يوجب تحديد ما الأضرار التي نتجت عن الخطأ، وما الأضرار التي لم تنتج عنه، حتى يتوقف التعويض عند حد معين، فكلا من تعدد الأسباب، وتعاقب الأضرار يؤدى إلى تعقيد فكرة السببية، بل أن هذه الفكرة لا تتضح إلا من خلالهما.

الفقرة الثانية: مسئولية المدرس وطرق دفعها:

أولا: مسئولية المدرس المدنية عن المتعلم:

جاء في الفصل 85 مكرر[510]:

"يسأل المعلمون وموظفو الشبيبة والرياضة عن الضرر الحاصل من المتعلمين والشبان خلال الوقت الذي يوجدون فيه تحت رقابتهم.

والخطأ أو عدم الحيطة أو الإهمال الذي يحتج به عليهم، باعتباره السبب في حصول الفعل الضار، يلزم المدعي إثباته وفقا للقواعد القانونية العامة.

وفي جميع الحالات التي تقوم فيها مسؤولية رجال التعليم العام وموظفي إدارة الشبيبة نتيجة ارتكاب فعل ضار أو بمناسبته إما من المتعلمين الذين عهد بهم إليهم بسبب وظائفهم، وإما ضدهم، في نفس الأحوال، تحل مسؤولية الدولة محل مسؤولية الموظفين السابقين، الذين لا تجوز مقاضاتهم أبدا أمام المحاكم المدنية من المتضرر أو من ممثله.

ويطبق هذا الحكم في كل حالة يعهد فيها بالمتعلمين للموظفين السابق ذكرهم قصد التهذيب الخلقي أو الجسدي الذي لا يخالف الضوابط، ويوجدون بذلك تحت رقابتهم، دون اعتبار لما إذا وقع الفعل الضار في أوقات الدراسة أم خارجها.

ويجوز للدولة أن تباشر دعوى الاسترداد، إما على رجال التعليم وموظفي إدارة الشبيبة، وإما على الغير، وفقا للقواعد العامة.

ولا يسوغ في الدعوى الأصلية، أن تسمع شهادة الموظفين الذين يمكن أن تباشر الدولة ضدهم دعوى الاسترداد.

وترفع دعوى المسؤولية المدنية التي يقيمها المتضرر أو أقاربه أو خلفاؤه ضد الدولة باعتبارها مسؤولية عن الضرر وفقا لما تقدم، أمام المحكمة "الابتدائية" الموجود في دائرتها المكان الذي وقع فيه الضرر.

---

[510]= أضيف بمقتضى الظهير 10 و ظهير 10 جمادى الأولى 1356 موافق 19 يوليوز 1937 وعدل بمقتضى ظهير الشريف 18 ربيع الثاني 1361 موافق 4 ماي 1942

ويتم التقادم، بالنسبة إلى تعويض الأضرار المنصوص عليها في هذا الفصل بمضي ثلاث سنوات، تبدأ من يوم ارتكاب الفعل الضار".

وتتبع المسئولية المدنية المدرس من كونه شخصا عهودا إليه بسبب وظيفته برقابة وتعليم متعلمين، هم، بلا شك، في بحاجة إلى الحراسة والملاحظة والإشراف والتوجيه، ولهذا فإن من الطبيعي أن يلتزم برقابتهم، خلال فترة أدائه لمهمته التعليمية، وإذا ما أحدثوا ضررا، أو حدث لهم ، ضرر منهم أو من الغير أو من المدرس نفسه، فتثور حينئذ مسئولية المعلم باعتباره مسئولا عنهم.

ومبدئيا، يلتزم المعلم أساسا، بحراسة المتعلمين، ثم، يأتي التزامه نتناول المواد العادية المقررة.

ولقيام مسؤولية المدرس، لا بد من توافر معيارين أو عنصريين جوهريين ومتكاملين[511]:

ـــ عنصر معنوي: وهو التعليم أو التربية[512]؛

ـــ عنصر موضوعي: وهو الحراسة والرقابة.

وتجدر الإشارة إلى أن الالتزام بالحراسة أو التعليم، إنما هو التزام ببذل عناية، أي التزام بوسيلة، وليس التزاما بتحقيق نتيجة، أي بغاية، يستوي في هذا الالتزام أن يكون التزاما قانونيا، أو أن يكون التزاما عقديا. وبعبارة أخرى، يتمثل الالتزام في أن يتخذ المدرس الوسائل اللازمة، وتدابير الحيطة، في الحدود المفترضة المألوفة، لتجنب وقوع حادث للمتعلم، أو من المتعلم للغير، مع بذله عناية الشخص العادي، إذ المعيار، هنا، هو معيار الشخص العادي، ويكون للقاضي سلطة التقدير الكاملة بالنسبة للوفاء به من عدمه. ولهذا كان من الطبيعي أن يقع على المضرور أو ممثليه عبء إثبات الخطأ الذي ارتكبه المدرس في الحراسة، أو في التدريس.

أ- حالات مسئولية المدرس وإثباتها:

يمكن تحديد الأضرار التي تقوم مسئولية المدرس بسببها في مواجهة المضرور في الآتي:

1- الأضرار التي يحدثها المتعلم للغير:

وتتضمن هذه الأضرار ما يأتي:

1.1- الأضرار التي تقع للغير بخطأ المتعلم:

مبدئيا لا تقوم مسئولية المدرس في هذه الحالة إلا إذا كان المتعلم مميزا، حتى يمكن نسبة الخطأ إليه، ويستوي بعد ذلك، كما يرى البعض أن يكون قاصرا أو رشيدا، مع أن البعض الآخر يرى أنه متى كان المتعلم رشيدا، فلا يمكن أن تنعقد مسئولية المدرس عن خطأ في رقابته، على أساس أن

---

[511]= من المسلم بة ان المضرور او نائبه هو الذي يثبت لة الحق في طلب التعويض، أما غيرهما، إن أصاب الضرر، فيما يسمي بالضرر المرتد، فلابد أن يكون الضرر محققا أما بمجرد احتمال وقوعه في المستقبل فلا يكفي للحكم بالتعويض.

[512]= يلزم أن يحظى الخطأ في التربية بمكانة في التشريع المغربي بفضل اعتماد المجتمع الدولي لاتفاقية حقوق الطفل التي شكلت منعطفا انتقاليا هاما في تاريخ الأطفال بالانتقال من مستوى الاختيارات الفلسفية النظرية إلى مستوى الإكراهات القانونية الإلزامية.

المتعلم البالغ سن الرشد لم يعد في حاجة إلى حراسة، ما عدا إن وُجِد ما يدعو لبسطها عليه وهو بالغ، بسبب حالته الجسمية أو العقلية.

ولقيام مسئولية المدرس في مواجهة المضرور تقتضى توافر ثلاثة شروط:

1.1.1- أن ينسب إلى المتعلم خطأ سبب ضررا:

اتجه القانون إلى وجوب نسبة خطأ إلى المتعلم، متى كان مميزا، وأن يكون هذا الخطأ هو الذي سبب الضرر للغير إذ كيف يسأل المدرس على عدم استطاعته منع المتعلم الخاضع لرقابته من القيام بفعل ما، متى كان هذا الفعل مشروعا، وبالتالي فلا خطأ في جانب المدرس، مادام لا يوجد خطأ في جانب المتعلم، إذ خطأ المتعلم شرط ضروري لاعتبار المدرس مقصرا في رقابته. ويقع وعبء إثبات خطأ المتعلم على عاتق المضرور، لأن فمسئولية المدرس هنا مسئولية غير مباشرة.

2.1.1- أن يكون المدرس مكلفا برقابة المتعلم:

من اللازم، حتى تقوم مسئولية المدرس عما أحدثه المتعلم من ضرر للغير بفعله غير المشروع، أن يكون هذا المدرس مكلفا برقابة المتعلم[513]؛ إلا أنه ليس من مجبرا أن يراقب كل متعلم بانفراد بل الغالب أن يراقب مجموعة من المتعلمين في نفس الوقت، غير أنه يلزمه القيام بالرقابة الفعالة بالقدر المألوف الذي يقتضيه وضع المتعلمين في المدرسة.

3.1.1- أن يرتكب المتعلم الخطأ وقت خضوعه لرقابة المدرس:

طبيعي ألا تقوم مسئولية المدرس إلا كان ارتكاب الفعل الضار قد تم وقت خضوعه لرقابته.

وتجدر الإشارة إلى أن الالتزام بالرقابة لا يقتصر على الوقت المخصص للدروس التقليدية، وإنما يمتد إلى أوقات الاستراحة بين الدروس، وأوقات الرحلات والنزهات والجولات المدرسية، بل، وخلال مدة عمله، حتى وإن لم يمارس تلك الرقابة من الناحية العملية، كأن يغيب عن المتعلمين، فجأة دون سبب مشروع، أو يتركهم ويخرج من الفصل دون ترتيب مراقبة أخرى فعالة، أو دون تبليغ إدارة المدرسة، مسبقا، حتى يوفر من يتولى تلك الرقابة.

2.1- الأضرار التي تقع للغير بشيء بين يدي المتعلم:

تثور حينئذ مشكلة الخطأ في الحراسة إذا كان الضرر الذي أصاب الغير قد حدث بفعل إيجابي لشئ، تتطلب حراسته عناية خاصة كآلة ميكانيكية، وليس بفعل شخص، مع أن هذا الشئ، وإن كان بين يدي المتعلم، فقد لا يكون بالضرورة أن حارسا له، إذ قد يكون كذلك، وقد يكون المدرس هو الحارس، كما قد يكون أحد والدي المتعلم.

ورغم أن الشئ قد يكون بين يدي المتعلم، إلا أنه ليس بالضرورة أن يكون حارسا له، فقد يكون كذلك، وقد يكون المدرس هو الحارس، كما قد يكون أحد والدي المتعلم:

---

[513]= يستوي في ذلك، في نظر هذه الدراسة، أن يكون مصدرُ الالتزام الرقابة القانونَ أو الاتفاق.

1.2.1- حالة كون المتعلم حارسا للشيء:

إذا الأشياء التي تحتاج إلى عناية خاصة في حراستها، ويمكن أن تكون في حراسة المتعلم، كثيرة ومتنوعة، كأسلاك كهربائية، وزجاجات، ومواد كيماوية، وأدوات طبية، أدوات النجارة، أدوات الزراعية بمزرعة أو أدوات الحديقة؛

وإذا كان المتعلم ممن لا يمكن اعتباره حارسا إلا إذا كان مميزا، فهل تنعقد مسئولية المدرس عما يقع للغير من ضرر بسبب أشياء كانت في حراسة المتعلم؟

يرى البعض أنه إذا كان الوالدان يسألان عما يحدثه ولدهما من ضرر للغير بشيء كان في حراسته وذلك باعتبارهما يتوليان الرقابة عليه، فإنه لا يجوز الاعتراض على هذا الحل بالنسبة للأستاذ ، إذ لا يوجد سبب يحول دون انعقاد مسئوليته في هذه الحالة، متى تم إثبات عدم مراقبة المتعلم حين استعماله للشيء، أي عندما يثبت خطؤه في الرقابة، فلا يوجد، إذن، أي تناقض بين انعقاد مسئولية المتعلم كحارس، ومسئولية المدرس كمتولي للرقابة عليه، وعندما ينسب إلى المتعلم خطأ في الحراسة، وإلى المدرس خطأ في الرقابة، فإنه يمكن عند ذلك توزيع المسئولية التقصيرية بينهما بنسبة خطأ كل واحد منهما[514].

2.2.1- حالة كون المدرس حارسا للشيء:

إذا كان المدرس مكلفا بتعليم المتعلمين استعمال بعض الأدوات التي تحتاج في حراستها إلى عناية خاصة، كالأدوات الهندسية أو الطبية، أو الكيميائية، فالمدرس هو الحارس لتلك الأشياء، إذ أنها تحت سيطرته الفعلية.

بيد أن المتعلم قد يتمكن من استخدام هذه الأشياء في الأضرار بالغير، وحينئذ يمكن مساءلة المدرس على الخطأ في الرقابة أو الخطأ في الحراسة.

3.2.1- حالة كون الشيء في حراسة أحد والدي المتعلم:

إذا كانت الأضرار التي سببها المتعلم للغير بشيء سلمه أحد الوالدين له، وكان هذا الشيء مما يحتاج إلى عناية خاصة كأسلحة نارية أو أسلاك كهربائية أو مواد كيميائية أو زجاجية أو مفرقعات، فإن الخطأ في الحراسة ينسب حينئذ إلى الوالد، إذ لم يكن من الممكن أن تنتقل الحراسة إلى المتعلم لعدم تمييزه، ولأن المتعلم إذا كان مميزا، واختلس الشيء دون علم والديه، فإن الحراسة تنتقل إليه، كما تنتقل حراسة الشيء للسارق[515].

2- الأضرار التي تصيب المتعلم:

من الحالات التي يسأل فيها المدرس عما يقع للمتعلم من أضرار ما يأتي:

---

[514]= الدكتور جمال علي الدهشان أستاذ أصول التربية المساعد جامعة المنوفية كلية التربية قسم أصول التربية 2001

[515]= يرى الدكتور السنهوري، عميد القانونيين العرب، أن سارق الشيء يعتبر حارسا له.

1.2- الأضرار التي تقع للمتعلم بواسطة الغير:

يقصد بالغير هنا كل شخص آخر غير المدرس المسئول، وغير المتعلم المضرور، فقد يكون متعلما آخر، كما قد يكون شخصا أجنبيا:

- إذا كان محدث الضرر متعلما آخر خاضعا لرقابة نفس المدرس، فإن مسئولية المدرس القائمة على قرينة الخطأ في الرقابة، ستكون فقط بالنسبة للمتعلم محدث الضرر، وليست بالنسبة للمتعلم المضرور؛

- أما إذا كان الغير ليس متعلما ممن هم تحت رقابة هذا المدرس، فإن المسئولية تقع على المدرس طبقا للقواعد العامة[516].

وواقعيا توجد ثلاث حالات يمكن أن تقع تحت هذا النوع من الضرر:

1.1.2- إذا حدث الضرر للمتعلم بواسطة أجنبي:

في هذه الحالة يكون المدرس المقصر في التزامه بالرقابة مسئولا بالتضامن مع هذا الأجنبي، فنكون أمام إحدى حالات تعدد الفاعلين، ويتم التعويض عن الضرر بالتوزيع على المدرس والغير.

2.1.2- إذا حدث الضرر للمتعلم بواسطة شخص غير المدرس تابع للمدرسة:

إذا حدث الضرر للمتعلم بواسطة شخص تابع للمؤسسة التعليمية، دون أن يكون أستاذا ملتزما برقابة المتعلم كأحد الأعوان.

في هذه الحالة يمكن، إلى جانب قيام مسئولية المدرس للتقصير في الرقابة، أن تقوم مسئولية ذلك الفاعل المباشر للضرر، فتنشأ بالتالي مسئولية المؤسسة التعليمية باعتبارها متبوعة لمحدث الضرر. ومسئولية المتبوع تقوم على الخطأ المفترض، بل من الممكن أن تكون هذه المؤسسة التعليمية مسئولة مسئولية مزدوجة عن فعل الغير، أولا كمتبوعة للفعل المباشر للضرر، وثانيا كمتبوع للأستاذ بوصفه موظفا عموميا.

3.1.2- إذا حدث الضرر للمتعلم بواسطة شخص تابع للمعلم نفسه:

إذا حدث الضرر لمتعلم بواسطة شخص تابع للأستاذ نفسه، كمساعد له أو مشرف أو موجه، فإنه، طبقا للقواعد العامة في مسئولية المتبوع عن عمل التابع، يلزم إثبات خطأ التابع وليس المدرس، ولكن لو أن المضرور أثبت خطأ شخصيا للمتبوع، أي المدرس، فإنه يستطيع لو أراد ذلك أن يقاضيه مباشرة. وفيما يتعلق برجوع المدرس المتبوع على التابع، فإن ذلك سيتوقف على ما إذا كان المتبوع قد ارتكب خطأ أم لا، فإذا لم يكن قد ارتكب أي خطأ، فإنه يستطيع الرجوع على التابع بكل ما دفعه للمضرور من تعويض.

---

[516]= انظر: ابراهيم شحاتة، في اجتهاد القاضي مجلة العلوم القانونية والاقتصادية مصر ع1،س2 يوليو1962.

2.2- الأضرار التي يحدثها المتعلم بنفسه أو تقع له بواسطة المدرس:

1.2.2- الأضرار التي يحدثها المتعلم لنفسه:

وهى تلك الأضرار التي تحدث عندما يصيب المتعلم نفسه بضرر أثناء وجوده بالمدرسة، وخلال خضوعه لرقابة المدرس، سواء في وقت الدروس التعليمية، أو أثناء فترة الاستراحة بين الدروس، أو أثناء رحلة نظمتها المدرسة. ورغم أن المتعلم هو الذي أصاب نفسه كمباشر للفعل الضار، فإن المدرس يسأل عن ذلك طالما أن الحادثة قد وقعت وهو تحت رقابته، إذ يرجح أن يكون القصور أو الإهمال في الرقابة من جانب المدرس السبب المباشر والدافع لوقوع الحادثة.

ومما تجدر الإشارة إليه أنه متى أصيب المتعلم بضرر بخطأ منه، فإنه عبء المسئولية سيتوزع بينه وبين المدرس المسئول، أو بين هذا الأخير وبين والدي المتعلم، وإذا ما طالب أحد هذين الوالدين المدرس بتعويض ما أصاب ولده من ضرر، فلن يلتزم المدرس بدفع كامل التعويض، بل يتحمل، فقط، جزء يعادل الخطأ الذي نسب إليه.

2.2.2- الأضرار التي تقع للمتعلم بواسطة المدرس:

فى هذه الحالة يكون المدرس هو الفاعل المباشر للضرر الذي أصاب المتعلم الخاضع لرقابته، فلم يتدخل أي عامل آخر بين خطأ المدرس والضرر الذي أصاب المتعلم.

بعبارة أخرى لم ينسب إلى المدرس مجرد قصور في الرقابة، بل هو نفسه الذي جرح المتعلم أثناء ضربه، أو أصابه بضرر معنوي بأفعاله أو عباراته المهينة، فمسئولية المدرس تقوم هنا مباشرة، وليس بطريقة غير مباشرة عن فعل الغير؛ ويستوي في ذلك أن يكون ما أحدثه المدرس من ضرر للمتعلم قد وقع منه شخصيا، فعلا أو قولا، أو بشيء كان في حراسته. وهنا تطبق على المدرس القواعد العامة في المسئولية المدنية سواء عن الفعل الشخصي أو عن حراسة الأشياء، ولكن يكون للمضرور الاختيار بين الرجوع على المدرس بإثبات الخطأ في جانبه مباشرة، أو بالرجوع عليه به كحارس للمتعلم.

ب- صور خطإ المدرس:

يتخذ خطأ المدرس تتضمن صورتين:

1- الخطأ بفعل مباشر من المدرس:

يتمثل الخطأ في الإهمال أو الرعونة أو تعمد إيذاء المتعلم ، بضربه بشكل يؤدى إلى إصابته بجرح، أو إيذائه له بالقول المهين.

وهذا النوع من الخطأ لا يتميز به المدرس عن غير ممن يسألون عن أفعالهم الشخصية، فتقوم مسئوليته طبقا لقواعد العامة في المسئولية عن الفعل الشخصي، وإن كان البعض يطالب القضاء بضرورة التشدد مع المدرس في هذه الحالة، لأنه إنما أضر مباشرة بمن يلتزم بمراقبته من أجل

المحافظة عليه. أما فيما يتعلق بمحل وعبء إثبات هذا الخطأ، فإن هذا النوع من الخطأ واجب الإثبات، وعبء إثباته يقع على المضرور أو أحد والديه، ويلزم أن يتم بوسائل الإثبات العامة.

2- خطأ المدرس في الرقابة:

ويمثل الحالة المعتادة والمألوفة لخطأ المدرس، وصور خطئه في الرقابة كثيرة ومتنوعة بتنوع الوقائع، ويصعب تقديم حصر كامل لها، ومنها مثلا:

1.2- انعدام أو عدم كفاية رقابة المدرس:

وتتمثل صورة هذا الخطأ في انعدام أو عدم كفاية رقابة المدرس على المتعلم بالرغم من التزامه بحراسته قانونيا. ومن أمثلة هذا الخطأ، أن يترك المدرس المتعلمين ويخرج من القسم، ويكلف تلميذا آخر برقابة وحراسة زملائه، فيتشاجر تلميذان، ويصيب أحدهما الآخر في عينه.

2.2- إهمال المدرس في الرقابة:

وفى هذه الصورة يكون المدرس موجودا بين المتعلميه، إلا أنه يقصر في تنفيذ التزامه بمراقبتهم، مما قد يفضى إلى وقوع الضرر لأحدهم، أو إحداث أحدهم ضررا للغير، رغم من توافر رقابة المدرس في هذه الحالة، فإنها رقابة قاصرة أو معيبة.

3.2- تسهيل وقوع الضرر:

وهى تشمل الصور أو الحالات التي يؤدى سلوك المدرس فيها إلى سهولة وقوع الضرر، سواء من المتعلم للغير أم من الغير للمتعلم، كأن يضع المدرس بين يدي المتعلمين لعبا أو أدوات أو أشياء خطرة. فهنا يكون المدرس مخطئا ما يؤدي إلى قيام مسئوليته في حالة إصابة متعلم لنفسه عند إمساكه لتلك الآلة الخطرة، ما جعل المدرس يسهم في تسهيل وقوع الضرر.

4.2- عدم اتخاذ المدرس الإحتياطات الأمنية:

يتوافر خطأ المدرس في الرقابة إذا كانت الظروف المدرسية تقتضى منه أن يتخذ بعض الإجراءات الوقائية التي تقلل من فرص وقوع أضرار من المتعلمين، ولم يتخذ مثل هذه الإجراءات، فيكون بذلك مقصرا في الرقابة، وتقوم مسئوليته عما يقع بسبب هؤلاء المتعلمين من أضرار، إذ يلزمه أن يعمل على تقويم سلوكهم، ويجنب بقية زملائهم سلوكهم العدواني.

ثانيا: طرق دفع مسئولية المدرس وأثر قيامها:

1- طرق دفع مسئولية المدرس:

يقصد بطرق دفع مسئولية المدرس، الأساليب والإجراءات التي يستطيع من خلالها أن يتخلص من المسئولية، وينفى عن نفسه الخطأ. ويلزم القانون المغربي مدعي حصول الفعل الضار بخطأ أو عدم حيطة أو إهمال المدرس، إثباته ما يدعيه وفقا للقواعد القانونية العامة، لأن مسئوليته قائمة على خطأ واجب الإثبات.

وتخضع طرق دفع مسئولية المدرس القائمة على خطأ واجب الإثبات إلى القواعد العامة، وإذا أراد دفعها فعليه بالسعي إلى هدم أركانها، ويمكنه أن يستعمل في ذلك وسيلتين:

1.1- نفى الخطأ بتبرير الفعل الضار:

لا يسعى المدرس، هنا، إلى نفى الفعل الضار، أو علاقة السببية بينه وبين الضرر، خاصة بعد أن أثبت المضرور ذلك، وإنما يسعى إلى تبرير هذا الفعل الضار، ما يفضى إلى رفع صفة الخطأ عنه.

وطبقا للقواعد العامة يمكن تبرير هذا الفعل الضار، من خلال ثلاثة أسباب:

2.1- الدفاع الشرعي:

من المبادئ الثابتة في علم القانون أن يسمح للفرد بأن يدافع عن نفسه في حالة العدوان المباشر على النفس أو المال، مما يتفق مع طبيعة الأمور.

وأساس عدم المسئولية في هذه الحالة هو انتفاء الخطأ، والأصل أن الشخص لا يكون مسئولا عن فعله الضار إذا لم يكون هذا الفعل خاطئا.؛ غير أن إعمال ذلك ينبني على:

- وجود خطر حال على النفس أو المال، وكلمة حال تعنى مجرد خطر وقوع الأذى وليس الأذى نفسه.

- كون مصدر الخطر عملا غير مشروع يحظره القانون:

3.1- حالة الضرورة:

وهذه الحالة تطبيق للقاعدة الشرعية التي تقرر أن الضرورات[517] تبيح المحظورات.

4.1- تنفيذ أمر الرئيس:

الموظف المدرس لا يكون مسئولا عن عمله الذي أضر بالغير، إذا أداه تنفيذا لأمر القانون أو لأمر صدر إليه من رئيسه.

2- أثر قيام مسئولية المدرس:

في جميع الحالات التي تقوم فيها مسؤولية رجال التعليم العام وموظفي إدارة الشبيبة نتيجة ارتكاب فعل ضار أو بمناسبته إما من المتعلمين الذين عهد بهم إليهم بسبب وظائفهم، وإما ضدهم، في نفس الأحوال، تحل مسؤولية الدولة محل مسؤوليةهؤلاء الموظفين، الذين لا تجوز مقاضاتهم أبدا أمام المحاكم المدنية من المتضرر أو من ممثله.

---

[517]= الضرورة: مشتقة من الضرر، وهو النازل مما لا مدفع له. والضرورية المطلقة هي التي يحكم فيها بضرورة ثبوت المحمول للموضوع، أو بضرورة سلبه عنه، ما دام ذات الموضوع موجودة، أما التي حكم فيها بضرورة الثبوت، فضرورية موجبة، كقولنا: كل إنسان حيوان بالضرورة، فإن الحكم فيها بضرورة ثبوت الحيوان للإنسان في جميع أوقات وجوده، وأما التي حكم فيها بضرورة السلب فضرورية سالبة، كقولنا: لا شيء من الإنسان بحجر بالضرورة، فالحكم فيها بضرورة سلب الحجر عن الإنسان في جميع أوقات وجوده:التعريفات للجرجاني

ويجوز للدولة أن تباشر دعوى الاسترداد، إما على رجال التعليم وموظفي إدارة الشبيبة، وإما على الغير، وفقا للقواعد العامة.

وترفع دعوى المسؤولية التي يقيمها المتضرر أو أقاربه أو خلفاؤه ضد الدولة باعتبارها مسؤولية عن الضرر وفقا لما تقدم؛ غير أنه لا يسوغ في الدعوى الأصلية، سماع شهادة الموظفين الذين يمكن أن تباشر الدولة ضدهم دعوى الاسترداد.

ويتم التقادم[518]، بالنسبة إلى تعويض الأضرار المنصوص عليها في هذا الفصل بمضي ثلاث سنوات، تبدأ من يوم ارتكاب الفعل الضار.

المطلب الثاني: الحوادث المدرسية وتأمينها:

الفقرة الأولى: الحوادث المدرسية:

تكتسي الحوادث المدرسية أهمية قصوى في الحياة المدرسية، وتندرج الحوادث المدرسية ضمن مسؤولية الإدارة وإلزاميتها بحماية المتعلمين وضمانتها، سواء كان وقوع الحادثة داخل المؤسسات التعليمية أو أثناء الرحلات والزيارات المدرسية[519]؛ ولذلك تتحمل الدولة المصاريف الناجمة عن

---

[518]= التقادم من تَقَادَمَ الشيءُ : قدُم وطال عليه الأَمَدُ. والتقادم في القانون مدَّة محدودة تسقط بانقضائِها المطالبة بالحق أَو بتنفيذ الحكم. وهو في الاصطلاح مضي المدة. نوعان: مسقط ومكسب، فالأول يؤدي إلى سقوط الحق، والثاني سبب لكسبه. وإذا كانت الحقوق الشخصية (الالتزامات) لا يمكن أن تكون إلا محلا للتقادم المسقط، فإن الحقوق العينية كما يجوز سقوطها (إلا حق الملكية) عن طريق التقادم، فإنه يجوز اكتسابها بالتقادم المكسب. وعلى حين أن التقادم المسقط يفترض وضعاً سلبياً هو عدم مطالبة الدائن بحقه أو عدم استعمال الحق، فإن التقادم المكسب يستلزم وضعاً إيجابياً هو الحيازة. وإنما يشترك النظامان في عنصر مضي الزمن.

ينقطع التقادم بالمطالبة القضائية ولو رفعت الدعوى إلى محكمة غير مختصة، وبالتنبيه أو بالحجز، وبالطلب الذي يتقدم به الدائن لقبول حقه في تفليس أو توزيع، وبأي عمل يقوم به الدائن للتمسك بحقه في إحدى الدعاوى؛ كما ينقطع إذا أقر المدين بحق الدائن إقراراً صريحا أو ضمنيا. ومن قبيل الإقرار الضمني أن يترك المدين تحت يد الدائن مالا مرهونا رهنا حيازيا تأمينا لوفاء الدين، ووفاء المدين بقسط من الدين أو فوائده، وطلبه مهلة للوفاء.

ويترتب على الانقطاع سقوط المدة السابقة على قيام سببه والمدة التي تمضي خلال قيامه. فإذا زال السبب بدأ تقادم جديد مماثل في طبيعته ومدته للتقادم الأصلي.

ويجدر التنبيه إلى أن الأموال العامة تخرج عن دائرة التقادم المكسب. راجع: عبد الرزاق السنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني، الجزء الثالث والجزء السابع. وعبد المنعم البدراوي، النظرية العامة للالتزامات، الجزء الثاني، أحكام الالتزام ــ حق الملكية (الملكية بوجه عام وأسباب كسبها).

[519]= ظهير شريف يتعلق بالتعويض عن الحوادث التي يتعرض لها تلاميذ المؤسسات المدرسية العمومية المؤرخ في 16 شوال 1361 (26 أكتوبر 1942) حسبما وقع تغييره وتتميمه.

– الفصل 1: تضمن الدولة التعويض عن الحوادث التي يتعرض لها التلاميذ المسجلة أسماؤهم بانتظام بالمؤسسات المدرسية العمومية، وذلك أثناء الوقت الذي يوجدون فيه تحت رقابة المكلفين بهذه المهمة، وكذا الأمر بالنسبة لتلاميذ المدارس المتنقلة المسجلة أسماؤهم لدى السلطة المحلية في الأماكن المعينة لهذا الغرض.

ويمتد هذا الضمان إلى طلبة الكليات ومؤسسات التعليم العالي والتقني العالي وتلاميذ المؤسسات العمومية والتعليم الفني في الوقت الذي يكونون فيه تحت الحراسة الفعلية لمأموري الدولة، وكذا الأطفال المقيدين في سجلات مخيمات الاصطياف في تنظيمها وتسيرها السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم الابتدائي والثانوي والعالي.

الحوادث المدرسية بمقتضى ظهير 1942/10/26، فتتكلف بتعويض الضرر الذي يصيب المتعلم وهو في رعاية المدرسة مهما يكن السبب، لكنها تعود على المتسبب في الضرر في حدود المبالغ المدفوعة.

وفيما يخص تلاميذ مؤسسات التعليم الفني، فإن مقتضيات هذا الفصل تطبق فقط على الحوادث التي تلحقهم من أمور أخرى غير الحوادث إما بسبب تعاطيهم أشغالا تطبيقية للتعليم الفني المحض أو وقت تلقيهم دروسا نظرية تحتوى على مماهنة أشياء وإما مزاولتهم تلك الأشغال أو أثناء تلقيهم تلك الدروس.

– الفصل 2: تتحمل الدولة في الحالات المنصوص عليها في الفصل الأول، حسب الكيفيات المحددة في الفصول الآتية من هذا الظهير الشريف مصاريف الاستشفاء والتعويض عن المصاريف الطبية والصيدلية وشراء اللوازم والأجهزة الخاصة بتبديل أعضاء الجسم الناقصة وكذا المعاش في حالة الوفاة أو عند حدوث عجز، وكذا المصاريف التأبينية في حالة الوفاة.

– الفصل 3: تؤدي المصاريف المنصوص عليها في الفصل الثاني أعلاه مباشرة للمؤسسات الاستشفائية أو للممونين.

– إن مصاريف الاستشفاء لا يمكن أن تفوق التعاريف المطبقة على الجماعات العمومية.

– لا يمكن أن تفوق المصاريف الطبية والصيدلية التعاريف المحددة بموجب قرار الكاتب العام للحماية.

– ولتحديد هذه المصاريف فإن اللجنة الخاصة المنصوص عليها في الفصل السادس بعده تحتفظ في كل الحالات بحق التقدير.

– الفصل 3م: تتحمل الدولة أيضا مصاريف نقل التلميذ المصاب

– الفصل 4: إن الحوادث التي ينشأ عنها عجز دائم يحدد في نسبة 10%على الأقل تعطي المصاب بالحادثة الحق في الاستفادة من تعويض ممنوح في شكل إيراد يحدد مبلغه بصفة مؤقتة من طرف اللجنة الخاصة لمدة سنة.ويجدد ضمنيا هذا التعويض كل سنة ولمدة خمس سنوات بعد استشارة طبية تبين أن نسبة العجز لم تتغير.

وفي حالة نقص أو زيادة نسبة العجز تعرض القضية من جديد على اللجنة الخاصة قصد تحديد مبلغ الإيراد الجديد.

ويحدد نهائيا مبلغ الإيراد عند نهاية مدة الخمس سنوات المشار إليها أعلاه غير أنه تضاف عند الاقتضاء إلى الإيراد المحدد بعد انتهاء مدة الخمس سنوات وكذا الإيرادات الممنوحة مؤقتا طيلة نفس المدة، زيادات تحسب طبقا للمعاملات المحددة بناء على تطور الأجر الأدنى المعمول به كقاعدة لاحتساب زيادات إيرادات حوادث الشغل.

وستحدد كيفيات تطبيق هذه الفقرة ولا سيما معاملات الزيادة بقرار وزاري. وتحدد كذلك اللجنة الخاصة بناء على العناصر المعروضة على أنظارها قصد التقدير، مبلغ التعويض أو الإيراد أو الرأسمال الممنوح لفائدة ذوي الحقوق في حالة وفاة المعني بالأمر.

– الفصل 5: ترسل طلبات التعويض إلى الإدارة التي تقوم بالتحقيقات الضرورية وترسل الملف إلى مدير المالية.

– الفصل 6: تحدث لجنة خاصة تكلف بتحديد مبالغ التعويضات المنصوص عليها في الفصل الرابع و البث في جميع الصعوبات التي يمكن أن تنتج عن تطبيق مقتضيات هذا الظهير الشريف ولاسيما الفصلين 2 و3.

وتتألف اللجنة التي تجتمع بناء على طلب وزير التربية الوطنية من ممثل عن الأمانة العامة للحكومة ورئيس؛ وممثل عن نائب كاتب الدولة في المالية؛ وممثل عن وزير الصحة العمومية –طبيب–؛ وممثل عن وزير التربية الوطنية؛ ومثل عن مصلحة التشريع. يرجح صوت الرئيس عند تعادل الأصوات.

– الفصل7: يمكن لمدير المالية وللجنة الخاصة أن يأمرا بكل التحقيقات الإضافية التي تعتبر ضرورية، كما يحددان الوثائق أو المستندات الواجب الإدلاء بها. وتحدد اللجنة مبلغ المعاش أو التعويض الممنوح بناء على تقرير الموظف المعين من طرف رئيس اللجنة. ويمكن للمعينين بالأمر أن يوكلوا باختيارهم شخصا قصد تمثيلهم أما اللجنة. ويلزم آباء وأولياء المصاب أن يسمحوا بفحص هذا الأخير من طرف الطبيب المعين لهذا الغرض. لا يقبل أي اعتراض على قرارات اللجنة.

– الفصل 8: إن مقتضيات هذا الظهير الشريف لا تحول دون دعوى المسؤولية المدنية من طرف آباء و أولياء التلاميذ المصابين والمنصوص عليها في الفصلين 85 و85 مكرر من الظهير الشريف المؤرخ في 9 رمضان 1331 الموافق 12 غشت 1913 من قانون العقود والالتزامات.

– الفصل 9: تحل الدولة التي تؤدي النفقات والتعويضات المشار إليها في هذا الظهير الشريف محل المصاب في حقوقه المشروعة ضد الأشخاص المسئولين عن الحادثة، وذلك في حدود المبالغ المدفوعة.

– الفصل 10: إذا كان التلميذ المصاب بالحادثة مؤمنا ضد الحوادث، فإن مؤمنه يحل محل الدولة في حدود ضماناته–لأداء النفقات والتعويضات المنصوص عليها في هذا الظهير الشريف، ماعدا إذا كان للتأمين المتعاقد عليه صبغة تكميلية مخصصة لتغطية النفقات التي تفوق المصاريف المضمونة من طرف الدولة.

1- مفهوم الحوادث المدرسية:

الحوادث المدرسية هي كل الإصابات الجسدية التي تلحق المتعلم بفعل غير إرادي من طرفه، أو الناتجة عن فعل فجائي وبسبب خارجي، أثناء وجوده في عهدة الأطر التربوية للمؤسسة التعليمية من رجال التعليم وغيرهم.

ويستحق التعويض عن الحادثة المدرسية المتعلمون المسجلة أسماؤهم بانتظام بالمؤسسات التعليمية العمومية، حين تواجدهم تحت مراقبة المكلفين بهذه المهمة، وكذا متعلمو المدارس المتنقلة المسجلة أسماؤهم لدى السلطة المحلية في الأماكن المعينة لهذا الغرض[520]؛ ويتحمل المدرس المسئول عن حراسة المتعلم المصاب، مدرسا كان أو حارسا عاما أو مديرا، المسؤولية الإدارية، ويلزمه أن يبادر فورا إلى تقديم الإسعافات الأولية إن كانت حالته لا تبعث على القلق، أو حمل المصاب إلى المستشفى إن كانت حالته استعجالية وإخبار ولي أمره بالحادث.

وفي جميع الأحوال، فإن مدير المؤسسة ملزم بالقيام بكل الإجراءات اللازمة[521].

2- إجراءات الحادثة المدرسية:

في حالة وقوع حادثة مدرسية ويلزم، عمليا تطبيقيا:

1.2- وثائق ملف الحادثة المدرسية:

يتكون ملف الحادثة المدرسية من الوثائق التالية:

- المطبوع الخاص بالتصريح بالحادثة، -المطبوع رقم1-؛
- أصل الشهادة الطبية التي تحدد نوعية الإصابة مؤرخة يوم وقوع الحادثة أو خلال العشرة أيام الموالية لتاريخ الإصابة على أبعد تقدير؛
- أصل الشهادة الطبية التي تثبت شفاء المصاب، مع تقدير النسبة المائوية للعجز النهائي، - المطبوع رقم 2-؛
- المطبوع الخاص بحادثة سير بالنسبة للمؤمن له -المطبوع رقم 3-؛
- نسختان من رسم الولادة؛

---

[520]= وهي كذلك الحوادث التي يتعرض لها طلبة الكليات ومؤسسات التعليم العالي والتقني العالي وتلاميذ المؤسسات العمومية والتعليم الفني في الوقت الذي يكونون فيه تحت الحراسة الفعلية لمأموري الدولة، وكذا الأطفال المقيدين في سجلات مخيمات الاصطياف الخاضعة في تنظيمها وتسييرها للسلطة الحكومية المكلفة.

[521]= يقوم المدير بإخبار أسرة المتعلم المصاب، ويستدعي سيارة الإسعاف أو رجال الوقاية المدنية، تبعا لخطورة الحادث ويسهر على تتبع الحادث وإنجاز التقارير بشأنه؛

يضع تقرير من طرف المسئول عن المتعلم بأسباب الحادث ومكانه وزمان وقوعه وتسجيل تصريحات الشهود من المتعلمين وكذا شهادة المتعلم المصاب مع العمل على ووضع تصميم يبين مكان وقوع الحادث، ويتم إنجاز هذا التقرير في أربع نسخ ترسل نسختان منه إلى وزارة التربية الوطنية قسم التشريع والشؤون العامة عن طريق السلم الإداري، وترسل النسخة الثالثة إلى التضامن الجامعي المغربي بالنسبة للمنخرطين في الجمعية، أما النسخة الرابعة فتحتفظ بها إدارة المدرسة.

– نسختان من البطاقة الوطنية لولي أمر المتعلم.

2.2- الملف الإداري وتصفية ملف الحادثة المدرسية:

*– على مستوى المؤسسة:

يتم إشعار النيابة بوقوع الحادثة بواسطة نظير من التصريح معبأ ومختوم من طرف مدير المؤسسة مصحوب بنسخة من وصل التأمين، إذا كان مؤمنا، في أجل أقصاه:

– ثلاثة أشهر من تاريخ الحادثة بالنسبة للوسط القروي؛

– شهران من تاريخ الحادثة بالنسبة للوسط الحضري.

ويعد الملف لاغيا، بالنسبة لشركة التأمين، إذا تعدى هذه الآجال[522].

كما يتم السهر على تكوين ملف الحادثة بعد التأكد من توفره على جميع الوثائق المتعلقة بالحادثة، وخاصة على الشواهد الطبية –المطبوع رقم4–.

*– على مستوى النيابة:

– إرسال نظير من التصريح بالحادثة المدرسية مرفق بنسخة من وصل التأمين إلى شركة سينيا للتأمين في أجل أقصاه شهر واحد من تاريخ توصله بهما، مع الاحتفاظ بنظيرين آخرين إلى حين استكمال الوثائق؛

– بعد التوصل بتقرير اللجنة الطبية الإقليمية، تتم دراسة الملف من طرف المصلحة المختصة بالنيابة التي توجهه حسب الحالات التالية:

* إذا كان المعني بالأمر قد شفي بدون عجز، فيرسل الملف مباشرة إلى شركة التأمين فقط قصد تعويضه عن المصاريف الطبية؛

* إذا كان المعني بالأمر قد شفي بعجز بدني دائم، فيرسل نظير من الملف الطبي إلى طبيب الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين مصحوبا بجميع الوثائق المدعمة للحسم في نسبة العجز في إطار اللجنة الطبية الجهوية المشتركة المحدثة لهذا الغرض حسب المذكرة الوزارية رقم 138 بتاريخ 12 نونبر2007 حول تحديد مهام الأطباء العاملين بالأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين.

* وفي حالة ما إذا كانت نسبة العجز المحددة من طرف اللجنة الطبية الإقليمية تساوي أو تفوق 10%، وكان الملف يستوفي شروط الحادثة المدرسية كما تم تعريفها في ظهير26 أكتوبر1942.

ويرسل الملف كاملا إلى مديرية الشؤون القانونية والمنازعات –مصلحة حوادث الشغل وحوادث المصلحة والحوادث المدرسية–، مع الاحتفاظ بالملفات التي تقل نسبة العجز فيها عن 10 % بالنيابة.

---

[522]= أنظر البروتوكول التطبيقي لاتفاقية الضمان المدرسي.

ولتمكين مصلحة حوادث الشغل وحوادث المصلحة و الحوادث المدرسية من تتبع الحوادث ومعرفة أنواعها وضبط إحصائياتها، يتعين إنجاز بيان دوري حسب النموذج المعد لهذا الغرض –المطبوع رقم5–.

***– على مستوى الأكاديمية:**

يقوم طبيب الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بالدعوة لانعقاد اللجنة الطبية الجهوية المشتركة، وإخبار شركة سينيا للتأمين بتاريخ اجتماع هذه اللجنة مصحوبا باللائحة الاسمية لضحايا الحوادث المدرسية التي ستدرس خلال الاجتماع، حتى يتسنى للشركة استدعاء الطبيب الذي سيمثلها في هذه اللجنة.

تعقد هذه اللجنة اجتماعاتها مرة كل شهر، أو كلما دعت الضرورة، للنظر في الملفات المتوصل بها؛ وبالنسبة للحالات التي لم تستطع اللجنة الحسم فيها، فإنه يجوز اللجوء فيها إلى كل الوسائل الممكنة للتقرير في نسبة العجز، كالصور الإشعاعية والتحاليل الطبية، أو استدعاء المعني بالأمر عند الضرورة.

ويقوم طبيب الأكاديمية بتحرير محضر اجتماع اللجنة، وثلاثة نظائر من التقرير الطبي لكل ملف، مختومة من طرف أعضاء اللجنة، ثم يعيد إرسال الملفات الطبية إلى النيابة مرفقة بنظيرين من التقرير فيما يحتفظ الطبيب، الممثل للشركة، بالنظير الثالث للتقرير الطبي ونسخة من المحضر.

وتقوم النيابة بإرسال الملفات الطبية مصحوبة بنظير من التقرير الطبي المحدد لنسبة العجز النهائية إلى الشركة قصد التسوية، أما النظير الثاني فيتم الاحتفاظ به.

***– على مستوى الوزارة:**

بعد دراسة الملفات ومراقبة استيفائها للشروط المنصوص عليها في الظهير السالف الذك، تقوم المصلحة المكلفة بتدبير ملفات الحوادث المدرسية، بدعوة اللجنة الخاصة المنصوص عليها في ظهير 26 أكتوبر 1942، التي تتألف من:

- ممثل عن الأمانة العامة للحكومة، رئيسا؛
- ممثل عن الوزارة المكلفة بالمالية؛
- ممثل عن الوزارة المكلفة بالصحة (طبيب)؛
- ممثلان عن الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية؛

للاجتماع، قصد البت في ملفات الحوادث المدرسية وتحديد التعويضات المخولة لها طبقا لمقتضيات الفصل السادس من الظهير السالف الذكر.

وتوجه الملفات التي تمت دراستها من طرف اللجنة، بعد المصادقة عليها إلى قسم المحاسبة المركزية بقطاع التعليم المدرسي، قصد التسوية في إطار الميزانية المرصودة سنويا لتغطية التعويضات عن الحوادث المدرسية.

3.2- تكوين ملف الحادثة المدرسية:

وثائق التعويض عن الحادثة	بالنسبة لوزارة التربية الوطنية (ظهير26 أكتوبر 1942)	بالنسبة لشركة التأمين (اتفاقية الضمان المدرسي)
المصاريف الطبية والصيدلية		- فاتورة أتعاب الطبيب - مصاريف الراديو والمختبر - الوصفات الطبية - فاتورة الأدوية مصحوبة بالبيانات (PROSPECTUS) وثمن الدواء الملصق به
مصاريف الاستشفاء		الفاتورة مصحوبة بالوثائق المبررة لمصاريف الاستشفاء.
التعويض اليومي عن الاستشفاء		الشهادة المحددة لمدة الاستشفاء المسلمة من المركز الصحي (تاريخ ولوج ومغادرة المستشفى).
العجز البدني الدائم	-نسخة من التصريح بالحادثة الخاص بالوزارة، - اصل الشهادة الطبية الأولية، - اصل الشهادة الطبية للشفاء المحددة لنسبة العجز (10% فما فوق) مصادق عليها من طرف اللجنة الطبية الإقليمية - نسختان من رسم ولادة المتعلم - شهادة الكفالة الشرعية ونسخة من بطاقة التعريف الوطنية لولي المتعلم عند الاقتضاء.	- نسخة من الشهادة الطبية للشفاء المحددة لنسبة العجز مصادق عليها من طرف اللجنة الطبية الإقليمية، - نسخة من بطاقة التعريف الوطنية لولي المتعلم
الوفاة	- نسخة من التصريح بالحادثة الخاص بالوزارة - الشهادة الطبية للوفاة - رسم الوفاة - شهادة الكفالة الشرعية ونسخة من بطاقة التعريف الوطنية لولي المتعلم عند الاقتضاء	- الشهادة الطبية للوفاة - شهادة الحياة الجماعية - رسم الوفاة - نسخة من البطاقة الوطنية لولي المتعلم - نسخة من المحضر عند الاقتضاء

وأول ملف يبعث إلى شركة التأمين يلزم أن يتضمن إضافة إلى الوثائق السابقة:

- نسخة من التصريح بالحادثة الخاص بالشركة،
- نسخة من وصل أداء قسط التأمين،
- نسخة من الشهادة الطبية الأولية.

يلزم ولي المتعلم المصاب إيداع الوثائق المشار إليها أعلاه بالمؤسسة في ظرف عشرة أيام من تاريخ تسلمها، وعلى رئيس المؤسسة إرسال الملف كاملا حسب الحالات إلى نيابة وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر والبحث العلمي في حينه.

الفقرة الثانية: تأمين الحوادث المدرسية:

في اللغة: الأمَانُ والأمَنَةُ بمعنى واحد. أمِنَ أمَاناً وأَمَنَةً فهو آمِنٌ، وآمَنهُ غيره من الأمنِ والأمَانِ[523]. والأمن ضد الخوف[524]. والمقصود منه طمأنينة النفس وسكونها بتوفير أسباب الطمأنينة؛ وفي الاصطلاح فهو عقد يتم بين شركة التأمين[525] ومستأمن معين تتعهد هذه الشركة بمقتضاه بدفع مبلغ من المال، عند حدوث خطر معين، مقابل التزام المستأمن بدفع مبلغ مالي محدد[526].

أما في اصطلاح القانونيين فهو (عقد يلتزم المؤمِّن بمقتضاه أن يؤدي إلى المؤَمَّن له أو إلى المستفيد الذي اشترط التأمين لصالحه مبلغاً من المال أو إيراداً مرتباً أو أي عرض مالي آخر في حالة وقوع الحادث، أو تحقيق الخطر المبين في العقد، نظير قسط أية دفعة مالية أخرى يؤديها المؤمَّن له للمؤمِّن).

---

[523]= مختار الصحاح مادة"أمن" ج11/1

[524]= لسان العرب مادة "أمن" ج22/13.

[525]= انظر القانون المدني المصري مادة 747. التأمين نواع منها:

1- التأمين على الأشخاص:

صورته أن يتقدم شخص ما إلى شركة التأمين لإبرام عقد التأمين على الحياة لمدة معينة بموجبه تلتزم الشركة بدفع المبلغ المدفوع له مع فوائده بعد تمام المدة، أو دفع المال لورثته إن مات بتمامه حتى وإن لم يدفع إلا قسطا واحدا، ومن صوره: التأمين على ما قد يصيب عضوا من أعضاء الجسم.

جاء في شرح المهذب: التأمين على الحياة غير صحيح لأن وسائل البطلان محيطة به من جميع جهاته، فهو نوع من القمار، ويدخل في بيع الغرر، كبيع الآبق الذي لا يدري أيقدر على تحصيله أم لا، ويدخل في مسمى الربا الذي هو شراء درهم بدراهم مؤجلة، ويدخل في بيع الدين بالدين، حيث أن المؤمِّن يدفع قيمة التأمين مقسطة في سبيل الحصول على دراهم أكثر منها مؤجلة.

2- التأمين على الأموال:

تأمين على البيت من الحريق أو الهدم أو نحوه، أو على البضاعة أثناء نقلها برا أو بحرا أوجوا، أو التأمين على المتجر من الحريق ونحوه أو السيارات وغيرها من الأشياء والأموال بدفع قسط محدد، كأن يعقد شخص مع الشركة عقدا تضمن له به سلامة داره، أو سيارته، أو أثاث منزله، أو بضاعته التي في متجره، أو التي يريد نقلها من جهة إلى أخرى في البر أو البحر أو ما إلى ذلك من مختلف الأموال، ويلتزم صاحب المال المؤَمِّن عليه أن يدفع للشركة ضريبة معينة من المال كل سنة أو كل شهر على حسب الشرط، ويختلف مقدار هذه الضريبة على حسب المال المؤَمِّن عليه الذي يتفق الطرفان على مقدار قيمته ،وهذه الضريبة لا يستردها صاحب المال، وإنما تكون خالصة لشركة التأمين على خلاف الحكم في أقساط التأمين على الحياة، ثم تلتزم الشركة لصاحب المال المؤَمِّن عليه بأن تدفع له قيمة هذا المال كله إذا هلك أو تلف بحرق أو غرق أو غير ذلك ما دام عقد التأمين قائما، ولو لم يدفع صاحب المال من الضريبة إلا دفعة واحدة.

3- التأمين على المسؤولية: هذا التأمين على الأخطاء التي قد يرتكبها الشخص بمزاولة حرفة ما، مثل تأمين أصحاب السيارات فيما يقع لهم من أخطاء تضر بالآخرين.

[526]= انظر مباحث في الاقتصاد الإسلامي في أصول الفقه د/ محمد رواس قلعبي ص131

1- نطاق التأمين المدرسي:

1.1- الظروف:

يشمل الضمان المدرسي الحوادث التي تلحق بالمؤمن له كما هو معرف به في البند الحادي عشر أسفله، في إحدى الظروف التالية:

× داخل مؤسسة التربية والتعليم العمومي ومراكز التكوين التابعة للوزارة؛

× أثناء الخرجات والرحلات والأنشطة الرياضية والتربوية والتثقيفية والترفيهية المنظمة من طرف مؤسسة التربية والتعليم العمومي ومراكز التكوين التابعة للوزارة أو جمعية آباء وأولياء التلاميذ أو كل جمعية لها الصفة لتنظيم هذه الأنشطة؛

× أثناء المخيمات الصيفية التي تنظمها الوزارة لفائدة المتعلمين المؤمنين لهم؛

×خلال خط تنقل المتعلمين المؤمنين لهم بين مقر سكناهم ومؤسسة التربية والتعليم العمومي ومراكز التكوين التابعة للوزارة ذهابا وإيابا، مع مراعاة المدة التي قد يستغرقها هذا التنقل؛ غير أن هذا الضمان المدرسي لا يشمل المتعلمين الذين تقل أعمارهم عن 6 سنوات الغير المرافقين.

2.1- المنخرطون في التأمين المدرسي:

× المتعلمون المسجلون بمؤسسات التربية والتعليم العمومي بجميع أسلاك التعليم والمنخرطون في تأمين "الضمان المدرسي"؛

× المتعلمون المنخرطون في تأمين "الضمان المدرسي" المسجلون بأقسام التعليم الأولي الواقعة داخل مؤسسات التربية والتعليم العمومي؛

× المتعلمون المنخرطون في تأمين "الضمان المدرسي"، المسجلون بمراكز التكوين أو بالأقسام التحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو أقسام تحضير شهادة التقني العالي، التابعة للوزارة التربية الوطنية، أو الموضوعة تحت وصايتها؛

× أساتذة التربية البدنية المنخرطون في تأمين "الضمان المدرسي"؛

× المؤطرون، المنخرطون في تأمين "الضمان المدرسي"؛

× المشاركون في الخرجات والرحلات والأنشطة الرياضية التربوية والتثقيفية والترفيهية والمخيمات الصيفية المنظمة من طرف مؤسسة التربية والتعليم العمومي أو مراكز التكوين التابعة للوزارة أو جمعية آباء وأولياء التلاميذ أو كل جمعية مؤهلة لتنظيم هذه الأنشطة.

3.1- أقساط التأمين:

تحدد الأقساط السنوية للتأمين كما يلي:

× اثنا عشر درهما (12) بالنسبة لكل متعلم متمدرس بأسلاك التعليم العمومي بالوسط الحضري؛

× ثمانية دراهم (08) بالنسبة لكل متعلم متمدرس بأسلاك التعليم العمومي بالوسط القروي؛

× خمسة عشر درهما (15) بالنسبة:

– للمؤطرين وأساتذة التربية البدنية؛

– لكل متعلم مسجل بمراكز التكوين التابعة لهذه الوزارة– قطاع التربية الوطنية– وبالأقسام التحضيرية لولوج المعاهد أو المدارس العليا أو بأقسام تحضير شهادة التقني العالي.

– يؤدى قسط التأمين مرة واحدة خلال السنة الدراسية (ولو تم تغيير المؤسسة)، لذا فمن الضروري حث المتعلمين على الاحتفاظ بوصل الأداء طيلة السنة للإدلاء به عند الاقتضاء.

– تودع أقساط التأمين من طرف المدير أو رئيس المصالح الاقتصادية بمجرد انخراط جميع المتعلمين أو في أجل أقصاه آخر شهر أكتوبر في الحساب البنكي أو البريدي لشركة التأمين.

– لا يسمح لأي متعلم غير مؤمن بالمشاركة في المخيمات الصيفية والخرجات والرحلات المنظمة.

2– الضمانات الممنوحة ومسطرة التعويض:

1.2– الضمانات الممنوحة للمصابين:

يشمل التعويض:

1.1.2– التعويض عن المصاريف الطبية والصيدلية وملحقاتها:

هذا النوع من التعويض لا يؤدى للمتعلمين أو أولياء أمورهم اعتبارا لكون تكاليف الإقامة بالمستشفيات العمومية والتطبيب بها يؤديها آباء المتعلمين مباشرة. وفي هذه الحالة يمنع عليهم استرجاع هذه المصاريف في إطار ظهير 26 أكتوبر 1942.

2.1.2– التعويض عن العجز والوفاة:

لا يستفيد منه إلا المصاب بعجز دائم لا يقل عن 10% يمنح على شكل إيراد مؤقت، وكلما تغير العجز إلا ويعاد تحديد هذا الإيراد إلى حين انتهاء الخمس سنوات المقررة في الظهير ويعين بعد ذلك الإيراد العمري عند إثبات العجز النهائي الدائم.

وقد تم إسناد صلاحية تحديد التعويض إلى لجنة خاصة تتولى كذلك تقدير التعويض عن الوفاة ومنحه على شكل رأسمال لذوي حقوق المصاب.

تتألف اللجنة التي تجتمع بناء على طلب وزير التربية الوطنية من:

– ممثل عن الأمانة العامة للحكومة – رئيس؛

– ممثل عن نائب كاتب الدولة في المالية؛

– ممثل عن وزير الصحة العمومية (طبيب)؛

– ممثل عن وزير التربية الوطنية؛

– مثل عن مصلحة التشريع.

يرجح صوت الرئيس عند تعادل الأصوات. ويكلف موظف من وزارة التربية الوطنية بالكتابة.

3.1.2- الضمانات الممنوحة في إطار اتفاقية الضمان المدرسي:

تغطي هذه الاتفاقية المخاطر التالية:

1.3.1.2- الوفاة:

في حالة وفاة ناجمة عن حادثة مدرسية أو خلال السنتين المواليتين لتاريخ حدوثها، تقوم شركة التأمين بأداء رأسمال جزافي وفق ما هو منصوص عليه في البند الثالث عشر، لفائدة الشخص المستفيد المحدد اسمه في وصل التأمين وفي التصريح بالحادثة، لفائدة " الأب" أو "الأم" أو "ذوي الحقوق".

2.3.1.2- العجز البدني الدائم:

يؤدى التعويض لفائدة الشخص المستفيد المحدد اسمه في وصل التأمين وفي التصريح بالحادثة، لفائدة " الأب" أو "الأم" أو "الولي الشرعي" أو "المؤمن له".

ويؤدى التعويض حسب نسبة العجز كما حددتها اللجنة الطبية الإقليمية ومصادق عليها من طرف اللجنة الطبية الجهوية المشتركة.

وإذا ترتب عن حادثة واحدة عدة عاهات في عضو أو أعضاء مختلفة من الجسد، فإنه يتم التعويض عن كل عاهة، مهما كانت، على أن لا يتجاوز المبلغ الإجمالي الرأسمال المحدد كسقف للعجز البدني الكلي.

3.3.1.2- تعويض المصاريف الطبية والصيدلية واستبدال الأسنان والنقل:

تلتزم الشركة بأن تؤدي لفائدة الشخص المستفيد المحدد اسمه في وصل التأمين وفي التصريح بالحادثة، لفائدة "الأب" أو "الأم" أو"الولي الشرعي" أو "المؤمن له"، المصاريف الطبية والصيدلية ومصاريف الترويض الطبي والاستشفاء ومصاريف استبدال الأسنان، الناجمة عن حادثة مدرسية، طبقا للتعريفة الوطنية وفي حدود السقف المحدد لهذا الغرض كما يبين الجدول أسفله؛

وتلتزم الشركة، عند تقديم وثائق الإثبات، بتعويض مصاريف نقل المتعلمين ضحايا الحوادث المدرسية المعرفة في البند العاشر أعلاه وذلك في حدود ألفي درهم ضمن السقف المحدد للمصاريف الطبية.

وعند قيام أحد الخواص بنقل المصاب دون تسليم وثيقة لإثبات ذلك، يتم اعتماد تعويض جزافي قدره خمس مائة درهم ضمن السقف المحدد للمصاريف الطبية.

♦- التعويض اليومي عن الاستشفاء:

تلتزم الشركة بأن تؤدي لفائدة الشخص المستفيد المحدد اسمه في وصل التأمين وفي التصريح بالحادثة، لفائدة "الأب" أو "الأم" أو"الولي الشرعي" أو "المؤمن له"، تعويضا يوميا عن مدة إقامة المؤمن له بالمستشفى على إثر حادثة مدرسية معرفة في البند العاشر أعلاه، لمدة أقصاها 120 يوما، تبعا لتعويض جزافي محدد في البند 10.

♦- نقل الجثة:

تلتزم الشركة، عند تقديم وثائق الإثبات، بتعويض مصاريف نقل جثث المؤمنين ضحايا حوادث مدرسية المعرفة في البند العاشر أعلاه، من مكان الوفاة إلى مقر سكنهم في حدود السقف المحدد لهذا الغرض كما يبين الجدول بعده:

مجال الضمانات	مبلغ الضمانات	
	التلاميذ	المؤطرون
الوفاة	80 000 درهما	4000 درهم
العجز البدني الدائم(IPP)	80 000 درهما	5000 درهما
مصاريف الاستشفاء	20 000 درهما	لا شيء
المصاريف الطبية والنقل والترويض الطبي والمصاريف الصيدلية في حدود 100% طبقا للتعريفة الوطنية	16 000 درهما منها 2 000 درهما مخصصة لنقل المصاب	5000درهم
استبدال الأسنان	4 000 درهما	لا شيء
التعويض اليومي عن الاستشفاء	80 درهما لليوم في حدود 120 يوما	لا شيء
نقل الجثة		
* داخل المغرب	5 000 درهما	5000 درهما
* من الخارج	20 000 درهما	2000 درهم

1.2- كيفية وآجال أداء التعويضات من طرف شركة التأمين:

تؤدى التعويضات بواسطة شيك يرسل للمصاب أو وليه أو لذوي الحقوق عن طريق نيابة الوزارة أو مباشرة بواسطة حوالة بريدية في ظرف ثلاثة أيام من توصل شركة التأمين بوصل الأداء مصادق عليه، تتعهد شركة التأمين بإرسال وصل الأداء للمصادقة عليه في أجل أقصاه عشرة أيام من تاريخ توصلها بملف الحادثة كاملا. وفي حالة الوفاة يؤدى مبلغ 20.000,00 درهم كتسبيق لذوي الحقوق في ظرف 48 ساعة من توصل الشركة بالإشعار بالحادثة؛ ويؤدى المبلغ المتبقي (30.000,00) في أجل سبعة أيام من تاريخ توصلها بملف الحادثة ووصل الأداء مصادق عليه من طرف المستفيد.

رَبَّنَا اغْفِرْ لِي وَلِوَالِدَيّ وَلِلْمُؤْمِنِينَ يَوْمَ يَقُومُ الْحِسَابُ
صدق الله العظيم

الفهرست

تقديم.....3
تمهيد.....5
أولا: التشريع:..... 5
ثانيا: المدرسي.....7

القسم الأول: مصادر التشريع المدرسي:.....10

الفصل الأول: المصادر المادية للتشريع.....11
الفرع الأول: قواعد القانون الطّبيعي ومبادئ العدالة:.....12
المبحث الأول: القانون الطبيعي:.....12
المطلب الأول: تحديد القانون الطبيعي:.....13
أولا: مفهوم القانون الطبيعي:.....13
أ- المفهوم التقليدي للقانون الطبيعي:.....13
ب-مفهوم القانون الطبيعي ذي المضمون المتغير:..... 13
ثانيا: المفهوم الحديث للقانون الطبيعي: 14
المطلب الثاني: أهمية القانون الطبيعي كأحد مصادر القاعدة القانونية:.....14
المبحث الثاني: مبادئ العدالة:.....15
المطلب الأول: تعريف مبادئ العدالة:.....15
المطلب الثاني: وظائف مبادئ العدالة:.....16
1- وظيفة مخففة:..... 16
2- وظيفة متممة أو مكملة:..... 16
3- وظيفة تصحيحية:..... 16

الفرع الثاني: المصادر التاريخية:.....17
المبحث الأول: الشرائع والأعراف:..... 17
المطلب الأول: الشرائع:.....17
المطلب الثاني: الأعراف:.....17
المبحث الثاني: المصادر التفسيرية:..... 17
المطلب الأول: الفقه.....18

الفقرة الأولى: تعريف الفقه:.....18
الفقرة الثانية: أهمية الفقه:..... 18
أولا: الفقه مصدر رسمي في الشريعة الاسلامية:..... 18
ثانيا: الفقه مصدر تفسيري في الشرائع الحديثة:..... 18
المطلب الثاني: القضاء:..... 18
أولا: تعريف القضاء:.....18
ثانيا: مركز القضاء في الشرائع وأهمية تدوين الاجتهاد:.....19
أ- مركز القضاء في الشرائع:..... 19
1- مركز القضاء في الشريعة الإسلامية:.....19
2- مركز القضاء في الشرائع الحديثة:.....19
ب- أهمية تقنين الأحكام القضائية وتدوين اجتهادات الفقهاء:.....19

الفصل الثاني: المصادر الشكلية للتشريع:.....20
الفرع الأول: التشريعات الوطنية والمعاهدات الدولية:.....21
المبحث الأول: المواثيق والعهود الدولية:.....21
المطلب الأول: تعريف المعاهدة:.....22
المطلب الثاني: خصائص المعاهدة:.....22
أ- المعاهدة ذات صفة تعاقدية:.....22
ب- المعاهدة اتفاق مكتوب:.....22
جـــ- البروتوكول:.....23
المبحث الثاني: التشريعات الوطنية:.....23
المطلب: نبذة عن القانون المغربي:.....23
الفقرة الأولى: لمحة تاريخية:.....23
أولا: تعريف القانون: 25
ثانيا: أنواع القواعد القانونية وأقسام القانون ومجال تطبيقها:.....26
أ- أنواع وخصائص القواعد القانونية:.....26
1- أنواع القواعد القانونية:.....26
2- خصائص القاعدة القانونية مميزاتها:.....27
1.2- خصائص القاعدة القانونية:.....27
1.1.2- قاعدة عامة ومجردة:.....27
2.1.2- قاعدة ملزمة:.....27
♦- جزاء مدني:.....27
♦- جزاء جنائي:.....27
♦- جزاء إداري:.....28
3.1.2- قاعدة اجتماعية:.....28

4.1.2- قاعدة سلوك:.....28
2.2- التمييز بين القاعدة القانونية وقواعد أخرى:.....28
1.2.2- التمييز بين القاعدة القانونية والدين:.....28
♦- قواعد العبادات:.....29
♦- قواعد المعاملات:..... 29
2.2.2- الفرق بين قواعد المجاملات والتقاليد والقواعد القانونية:..... 29
3.2.2- التمييز بين القاعدة القانونية والقاعدة الخلقية:..... 29
ب- أقسام القانون ومجال تطبيقه:.....30
1- أقسام القانون:.....30
1.1- القانون العام:.....30
1.1.1- القانون الدولي العام:.....30
2.1.1- القانون الدستوري:.....30
3.1.1- القانون الإداري:.....30
♦- القواعد الموضوعية:.....30
♦- القواعد الشكلية والإجرائية:.....30
4.1.1- القانون المالي:..... 31
2.1- القانون الخاص:.....31
1.2.1- القانون الجنائي:.....32
2.2.1- قانون المسطرة الجنائية:.....32
3.2.1- القانون المدني:.....32
4.2.1- قانون المسطرة المدنية:.....32
5.2.1- القانون التجاري:.....32
6.2.1- القانون الدولي الخاص:.....32
الفقرة الثانية: نطاق تطبيق القانون من حيث الزمان:.....33
أولا: إلغاء القانون:.....33
1-*= السلطة التي تملك الإلغاء:.....33
2- *= أنواع الإلغاء:.....33
1.2- إلغاء صريح:.....33
2.2- الإلغاء الضمني:.....33
ثانيا: تنازع القوانين من حيث الزمان:.....33
1- الأثر المباشر أو الفوري أو الحالي للقانون: 34
2- عدم رجعية القوانين:.....34
المطلب الثاني: أنواع التشريعات في القانون المغربي:.....34
أولا: الدستور: 34
أ- تعريف الدستور: 35

ب- أنواع الدستور:.....35
1- الدساتير المدونة وغير المدونة:.....35
1.1- الدساتير المدونة:.....35
2.1- الدساتير غير المدونة: 36
2= الدساتير المرنة والدساتير الجامدة:.....36
1.2- الدساتير المرنة:.....36
2.2- الدساتير الجامدة:.....36
جـ- مبدأ سمو الدستور: 36
1- السمو الموضوعي:.....36
2- السمو الشكلي:.....37
ثانيا: الظهائر الشريفة:.....37
1- الظهير الشريف:.....37
2- الظهير الشريف التنفيذي:.....39
3- مرسوم ملكي بمثابة قانون:.....39
4- منشور ملكي:.....39
5- قرار ملكي:.....39
ثالثا: القوانين التنظيمية:.....39
رابعا: المراسيم التنظيمية المستقلة:.....40
خامسا: المراسيم التشريعية:.....41
سادسا: المراسيم التطبيقية:.....41
1- مرسوم رئيس الحكومة:.....42
2- قرار رئيس الحكومة:.....42
3- القرار:.....42
4- قرار وزيري:.....42
5- قرار مشترك:.....42
سابعا: القانون أو التشريع العادي:.....42
القسم الثاني: طبيعة التشريع المدرسي.....44

الفصل الأول: عمومية التشريع المدرسي.....45
الفرع الأول: الوظيفة العمومية:.....46
المبحث الأول: مفهوم الوظيفة العمومية:.....46
المطلب الأول: الوظيفة العمومية في اللغة:.....46
المطلب الثاني: الوظيفة العمومية في الاصطلاح:.....47
المبحث الثاني: مفهوم الموظف:.....48
المطلب الأول: تعريف الموظف:.....48

المطلب الثاني: صفة الموظف:.....49
أولا: الجنسية:.....49
ثانيا: التعيين:.....50
ثالثا: ديمومة الوظيفة:.....50
رابعا: الترسيم:.....51
خامسا: الرتبة: 51
سادسا: السلم:..... 51

الفرع الثاني: مراكز الموظف:.....53
المبحث الأول: أحوال الموظف:.....53
المطلب الأول: حالة الموظف القانونية:.....54
الفقرة الأولى: مفهوم حالة الموظف القانونية:.....54
الفقرة الثانية: مظاهر حالة الموظف القانونية: 55
أولا: النقطة الأولى: الحق في الأجرة والمعاش:.....55
الحق في الأجرة وحمايته:.....55
1- الحق في الأجرة:.....55
1.1- تعريف الأجرة:.....55
2.1- عناصر أو مكونات الأجرة:.....56
3.1- المرتب:.....56
1.3.1- الراتب الأساسي:.....57
♦- مفهومه وكيفية احتسابه:.....57
♦- شبكة الأرقام الاستدلالية حسب السلم والرتبة:.....58
2.3.1- التعويضات:.....59
1.2.3.1- التعويضات العامة:.....59
2.2.3.1- التعويض عن الإقامة:.....60
^- المنطقة أ:.....61
^- المنطقة ب:.....61
^- المنطقة ج:.....61
3.2.3.1- التعويضات العائلية: 62
♦- المنحة عن الازدياد :.....63
♦- التعويضات عن الأطفال:.....64
♦= مقدار التعويض الإضافي العائلي:.....64
♦= شروط الاستفادة من التعويضات العائلية عن الأطفال:.....65
♦= التعويضات العائلية والإعفاء الضريبي:.....66

3.3.1- التعويضات الخاصة:.....66
1.3.3.1- التعويض عن التنقل:.....66
2.3.3.1- التعويض عن الساعات الإضافية: 66
3.3.3.1- التعويض المرتبط بالتكوين المستمر:.....67
4.3.3.1- التعويض عن المهام:.....67
5.3.3.1- التعويض الجزافي عن استعمال السيارات للمصلحة.....67
6.3.3.1- التعويضات الإجمالية:..... 68
7.3.3.1- التعويضات التشجيعية:.....68
2- حماية الحق في الأجرة:.....68
ب- الحق في المعاش:.....70
1- تحديده:.....71
2- أنواع المعاشات:.....72
1.2- معاشات التقاعد:.....70
1.1.2- تعويض الإقامة المقرر للمنطقة جـ:.....71
2.1.2- راتب الزمانة:.....72
♦- راتب الزمانة الناتج عن مزاولة الموظف لمهامه:.....72
♦- راتب الزمانة غير الناتج عن مزاولة الموظف مهامه:.....72
2.2- معاشات المستحقين:.....73
1.2.2- راتب الارملة والأرمل:.....74
2.2.2- راتب الأيتام:.....74
3.2.2- راتب الأبوين:.....74
3.2- إجراءات صرف رواتب المعاشات:.....75
1.3.2- اجراءات التنظيم والمحاسبة للحصول على الراتب أو التسبيقات.....75
2.3.2- مقتضيات انتقالية:.....76
1.2.3.2- المقتضيات الانتقالية المتعلقة بتصحيح الخدمات:.....76
2.2.3.2- المقتضيات الانتقالية المتعلقة بالتخفيض من حد السن:.....76
ثانيا: الحق في الترقية:.....77
أ- تعريف الترقية:.....78
ب- أنواع الترقية:.....78
1- الترقي في الرتب والدرجات:.....78
1.1- الترقي في الرتب:.....79
2.1- الترقية في الدرجات:.....82
1.2.1- الترقي من سلم إلى سلم آخر:..... 82
2.2.1- الترقي من إطار إلى إطار آخر:.....82
3.2.1- الإجراءات الإدارية:.....82

ثالثا: الاستفادة من الرخص:.....83
أ- الرخص الإدارية: 84
1- الرخص السنوية والعطل الرسمية:.....84
1.1- الرخص السنوية:.....84
2.1- العطل الرسمية:.....84
1.2.1- بالنسبة لجميع الموظفين:.....85
2.2.1- بالنسبة للمغاربة اليهود:.....85
2- الرخص الاستثنائية أو الإذن بالتغيب:.....85
1.2- الإذن بالتغيب والرخص العارضة:.....85
1.1.2- الإذن بالتغيب:.....85
1.1.1.2- الموظفون أعضاء المجالس الجماعية:.....85
2.1.1.2- المرشحون للانتخابات:.....86
3.1.1.2- الموظفون المكلفون بالقيام بتداريب:.....86
4.1.1.2- ممثلو نقابات الموظفين:.....86
5.1.1.2- ظروف عائلية استثنائية:.....86
6.1.1.2- المتابعون للدراسة خلال ساعات العمل:.....86
7.1.1.2- التغيب لأداء صلاة الجمعة:.....87
8.1.1.2- الراغبون في أداء فريضة الحج:.....87
2.1.2- الرخص العارضة:.....88
1.2.1.2- الزواج:.....89
2.2.1.2- ازدياد مولود:.....90
.2.1.2- الإرضاع:.....90
4.2.1.2- وفاة أحد الأقارب:.....90
ب- الرخص لأسباب صحية:.....91
1- الرخص المرضية:.....92
1.1- رخصة المرض قصيرة الأمد:.....93
1.1.1- الرخص المتراوحة مدتها بين يوم وأربعة أيام:.....93
2.1.1- الرخص المتراوحة مدتها تفوق أربعة أيام:.....93
2.1- رخصة المرض المتوسطة الأمد:.....95
3.1- رخصة المرض الطويلة الأمد:.....95
ب- رخص بسبب الحوادث الناتجة عن مزاولة العمل:.....96
1- تعريف حادثة مصلحة:.....96
2- تكوين ملف حادثة مصلحة:.....97

جـــ- رخصة الولادة:.....98
د- الرخصة بدون أجر:.....99
المطلب الثاني: حالة الموظف النظامية:.....100
الفقرة الأولى: وجود الموظف في حالة نظامية مع الإدارة:.....100
الفقرة الثانية: مظاهر حالة الموظف النظامية:.....100
النقطة الثانية: مظاهر حالة الموظف النظامية:.....100
أولا: الخضوع للنظام الوظيفي:.....100
أ- الحرص على النظام العام والآداب العامة:.....100
1- مفهوم النظام العام النظام العام والآداب العامة:.....100
1.1- تعريف النظام العام وحكم الالتزام به:.....100
2.1- معنى الآداب العامة: 102
2- الطبيعة المادية للنظام العام:.....102
1.2- الأمن العام:.....102
2.2- السكينة العامة:.....102
ب- الانضباط والتأديب:.....103
1- الانضباط:.....103
1.1- مفهوم الانضباط:.....103
2.1- قواعد الانضباط:.....104
1.2.1- طاعة الأوامر:.....104
2.2.1- السلوك السليم:.....104
1.2.2.1- تعريف السلوك السليم:.....104
2.2.2.1- مظاهر السلوك السليم:.....104
♦- ضبط النفس:.....106
♦- القدوة الحسنة:.....107
♦- الاعتزاز بالمهنة:.....108
♦= الروح المعنوية العالية:.....108
♦= الحماس:.....109
*- الحماس الزائد عن الحد:.....109
*- الحماس المتردد:.....109
*- الحماس السلبي:.....109
*- الحماس المطلوب:.....109
3.1- صور الانضباط:.....109
1.3.1- الانضباط الوظيفي:.....110
1.1.3.1- تفعيل سلطة الدولة:.....110
♦- احترام سلطة الدولة:.....111

♦= الالتزام بالنزاهة:.....111
*-حفظ الأمانة:.....112
*- إحترام مبدأ المساوة في التعامل:.....114
♦= عدم الإخلال بالثقة العامة:.....114
*- عدم إساءة استعمال السلطة الوظيفيَّة:.....114
*= مفهوم إساءة استعمال السلطة:.....114
*= صور إساءة استعمال السلطة:..... 155
^- البعد عن المصلحة العامة:.....115
^- إساءة استعمال الإجراءات:.....115
*- تجنب استغلال الوظيفة:.....115
♦- الارتشاء: 117
2.1.3.1- العمل على احترام سلطة الدولة:.....119
♦- الالتزام بالثوابت الجامعة:.....119
♦= احترام القواعد الإسلامية:.....120
*- الالتزام بالعقيدة الأشعرية:.....121
*= معنى العقيدة والالتزام بها:.....121
^- معنى العقيدة:.....121
^- الالتزام بالعقيدة:.....121
*= ماهية العقيدة الأشعرية:.....122
^- فقه مالك:.....124
♦= احترام النظام:.....125
*= الالتزام بتوقير الملك:.....126
*= الالتزام باحترام الملك:.....127
♦= الاسترشاد بتوجيهات الحكومة:.....128
3.1.3.1- الالتزام بالمبادئ الثابتة:.....129
♦- القيام الشخصي بالمهمة:.....129
♦- عدم مزاولة نشاط حر مربح:.....131
♦- الاحتفاظ بالسر المِهْني:.....132
♦= المقصود بكتم سر المِهْنَة وشروطه:.....133
*- المقصود بالسر المِهْنِي:.....133
*- حكم إفشاء السر المِهْنِي:.....134
*- شروط السر المِهْنِي:.....135
*= أن يكون، بطبيعته أو بسبب الظروف المحيطة به، سرا:.....135
*= أن لا يكون معلوما للكافة:.....135
*= أن يعلم الموظف بالسر أثناء الوظيفة أو بسببها:.....136

*- طرق إفشاء:.....136
*= الكلام:.....136
*= الكتابة:.....136
*= أشكال أخرى:.....136
*- انقضاء التزام الموظف بعدم إفشاء الأسرار المهنة:.....137
*- التزام الموظف بكتم السر ومبادئ الشفافية والحصول على المعلومات:.....137
*- التزام الموظف بالكتمان ومبدأ الشفافية:.....137
*- التزام الموظف بالكتمان وحق الحصول على المعلومات:.....137
♦- الالتزام بالمحافظة على الأموال العامة وصيانتها:.....138
3.1. 2- الانضباط المهني:.....139
♦- ضوابط مهنة التدريس الأخلاقية:.....139
♦= الانتماء إلى مهنة التدريس وتقديرها:.....139
♦= تطوير الإمكانات المعرفية والتربوية:.....139
♦= الإسهام في البرامج التدريبية والبحث التربوي: 141
♦- قواعد انضباط مهنة التدريس:.....141
♦= التدريس وقواعده:.....141
*- تعريف التدريس.....141
*- قواعد تشريع البيداغوجيا والديداكتيك:.....145
*= قواعد البيداغوجيا.....145
^- تحديد البيداغوجيا:.....145
^- قواعد التشريع البيداغوجي:.....146
*= قواعد الديداكتيك.....147
^- تحديد:.....147
^- المفهوم الممهنن للديداكتيك وقواعده:.....150
♦- تصميم التدريس.....153
♦= المفهوم المهني لتصميم التدريس.....154
♦= المفهوم التشريعي لتصميم التدريس:.....154
*- تعريف تصميم التدريس:.....154
*- التكييف القانوني لتصميم التدريس:.....155
♦= أهمية تصميم أو تخطيط التدريس:.....155
♦= مسطرة أو تقنية تصميم التدريس:.....155
♦- تدبير التعلمات.....156
♦= الأحداث التدريسية:.....156
*- العصف الذهني:.....156

*- الإنصات:.....157
*- دينامية الجماعة:.....158
*- استعمال التكنولوجيا في التدريس:.....158
♦= ضوابط تنظيمية والتزامات مهنية 159
*- ضوابط تنظيمية:.....159
*- التزامات مهنية:.....160
*= في مجال التخطيط :.....160
*= في مجال التعلم:.....161
*= في مجال التقويم:.....161
^- تعريف التقويم:.....162
^- قواعد التقويم:.....162
*= في مجال الدعم التربوى:.....165
^- تعريف الدعم التربوى:.....165
^- وظيفة الدعم:.....166
^= التشخيص:.....166
^= الضبط أو التصحيح:.....168
^= الترشيد:.....168
^= تقليص الفارق بين مستوى التعلم وبين الأهداف:.....168
^- أنواع الدعم:.....169
^= الدعم النظامى والدعم الموازي:.....170
v- الدعم النظامي:.....170
v- الدعم المُوازي أو التكميلي:.....170
^= الدعم الداخلى والدعم الخارجي:.....170
v- الدعم الداخلي:.....170
v- الدعم الخارجي:.....172
^= الدعم الفورى والدعم المرحلي:.....172
v- الدعم الفوري:.....172
v- الدعم المرحلي:.....172
*= مجال التصدي لصعوبات التعلم:.....173
^- تعريف صعوبات التعلم والمتعلم الذي يعاني منها:.....175
^= تعريف صعوبات التعلم:.....175
^= تحديد المتعلم الذي يعاني من صعوبات التعلم:.....176
^- أقسام صعوبات التعلم:.....176
^= صعوبات التعلم العضوية:.....176

v- صعوبات التعلم النمائية:.....176
v= صعوبات الانتباه:.....176
v= صعوبات الإدراك:.....177
♣- الإدراك السمعي:.....177
♣= الذاكرة السمعية:.....177
♣= الذاكرة السمعية التتابعية: 178
♣= التسلسل السمعي:.....178
♣= المزج السمعي:.....178
♣= التمييز السمعي:.....178
♣- الإدراك البصري:.....178
♣= تعريف الإدراك البصري:.....178
•- التمييز البصري:.....179
•- إدراك العلاقات المكانية:.....179
•- التعرف:.....179
•- التمييز بين الاشكال:.....180
♣= الثبات الادراكي:.....180
•- الإغلاق البصري:.....181
•- التآزر الحركي البصري:..... 181
v- صعوبات التعلم الأكاديمية:.....182
^= صعوبات التعدد اللغوي:.....182
2- التأديب:.....184
1.2- المخالفات الوظيفية والعقوبات التأديبية:.....184
1.1.2- المخالفات الوظيفية:.....184
♦- مفهوم الجريمة التأديبية:.....184
♦= الخطأ التأديبي:.....185
♦= أركان الجريمة التأديبية:.....186
*- الركن المادي:.....156
*- الركن المعنوي:.....186
*- الركن القانوني:.....187
*- ركن الصفة:.....187
2.1.2- العقوبات التأديبية ومسطرتها:.....187
♦- أنواع العقوبات التأديبية وضوابطها:.....187
♦= أنواع العقوبات التأديبية:.....187
*- الإنذار:.....188
*- التوبيخ:.....188

*- الحذف من لائحة الترقي: 188
*- القهقرة من الرتبة:.....188
*- الانحدار من الدرجة:.....188
*- العزل عن العمل:.....189
*= العزل من غير توقيف حق التقاعد:.....189
*= العزل المصحوب بتوقيف حق التقاعد:.....189
*- الإحالة الحتمية على التقاعد:.....189
♦= ضوابط العقوبات الإدارية:.....189
*- مبدأ المساواة:.....189
*- مبدأ تناسب العقوبة مع المبدأ:.....190
*- مبدأ شخصية العقوبة:.....190
*- مبدأ عدم تعدد العقوبات:.....190
♦- تحريك المسطرة التأديبية:.....190
♦= إصدار العقوبة من طرف الإدارة:.....190
♦= عرض الموظف على أنظار المجلس التأديبي:.....191
♦= التوقيف المؤقت عن العمل بسبب ارتكاب مخالفات إدارية:.....191
2.2- سحب العقوبة التأديبية:.....192
1.2.2- آجال سحب العقوبة التأديبية:.....192
2.2.2- شروط سحب العقوبة التأديبية:.....193
3- المنازعات:.....193
1.3- التدابير الإدارية:.....193
1.1.3- اللجان الإدارية متساوية الأعضاء:.....193
♦- تأليف اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء:.....194
♦= تركيب اللجان الإدارية:.....194
♦= تعيين ممثلي الإدارة:.....195
♦= تعيين ممثلي الموظفين:.....197
♦= الطعن في انتخابات ممثلي الموظفين:.....198
♦- اختصاصات اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء:.....198
♦= ترسيم الموظفين المتمرنين:.....195
♦= ترقية الموظفين الرسميين:.....196
2.1.3- المجلس الأعلى للوظيفة العمومية:.....196
♦- اختصاصات المجلس الأعلى للوظيفة العمومية:.....196
♦- تركيبة المجلس الأعلى للوظيفة العمومية:.....197
♦- نظام الاقتراع وكيفيات التصويت في المجلس الأعلى للوظيفة العمومية:.....198

♦- تسيير المجلس الأعلى للوظيفة العمومية:.....198
3.1.3- المنظمات النقابية:.....198
2.3- الحماية القانونية:.....200
3.3- الحماية القضائية:.....200
4- الطعن في القرارات الإدارية:.....200
1.4- القرار الإداري:..... 200
1.4. 1- تعريف القرار الإداري وأنواعه:..... 200
♦- تعريف القرار الإداري وأركانه:.....200
♦= تحديد المعنى:.....200
*- خصائص القرار الإداري:.....201
*- تمييز القرارات الإدارية عن العمل الحكومي:.....201
*- على أساس المعيار العضوي:.....202
*- على أساس المعيار المادي:.....202
*- أساس المعيار المركب أو المختلط:.....202
♦= أركان القرار الإداري:.....202
*- الأركان الشكلية:.....202
*= ركن الاختصاص:.....202
*=ركن الشكل:.....203
*- الأركان الموضوعية:.....203
*= ركن السبب:.....203
*= ركن المحل:.....204
^- أن يكون ممكنا:.....204
^- أن يكون محل القرار الإداري جائزا:.....204
*= ركن الغاية من القرار الإداري:.....204
1.4. 2- أنواع القرارات الإدارية:.....204
♦- القرارات الإدارية من حيث التكوين:.....204
♦= القرارات البسيطة والمركبة:.....204
*- القرارات البسيطة:.....204
*- القرارات الإدارية المركبة:.....205
♦= القرارات المنشئة والكاشفة:.....205
*- القرارات المنشئة:.....205
*- القرارات الكاشفة:.....205
♦= القرارات من حيث الآثار.....205
*- القرارات الإدارية النافذة في حق الأفراد:.....205

*- القرارات الإدارية غير النافذة في حق الأفراد:.....206
♦= القرارات من حيث خضوعها لرقابة القضاء:.....206
*- القرارات الإدارية الخاضعة للرقابة: 206
*- القرارات الإدارية غير الخاضعة للرقابة:.....206
2.4- مسطرة الطعن في القرارات الإدارية:.....206
1.2.4- المسطرة الإدارية:.....206
^- صور التظلم الإداري:.....207
^= التظلم الاستعطافي أو الاسترحامي:.....207
^= التظلم الرئاسي:.....208
^= التظلم أمام لجنة إدارية خاصة:.....208
^- شروط تقديم التظلم الإداري، وآثاره:.....208
^= شروط تقديم التظلم الإداري.....208
^= الآثار المترتبة عن قبول التظلم الإداري:.....208
v- سحب القرار:.....209
v- نسخ القرار:.....209
v- تعديل القرار:.....209
3.4- التراسل الإداري:.....209
1.3.4- مفهوم التراسل الإداري:.....209
1.1.3.4- تعريف التراسل الإداري:.....209
2.1.3.4- أنواع المراسلات الإدارية:.....210
♦- الرسالة الشخصية:.....210
♦= صيغة التسمية والنداء أو المخاطبة:.....210
♦= صيغة الخاتمة:.....210
♦- الرسالة الإدارية: 210
2.3.4- ضوابط التراسل الإداري: 211
1.2.3.4- قواعد التحرير الإداري وأساليبه:.....214
♦- القواعد الشكلية:.....214
♦= التصميم:.....214
♦= الورق:.....214
♦= الهوامش:.....211
♦= المسافات:.....112
♦= الفقرات:.....212
♦= السلامة اللغوية:.....212
♦= الوضوح:.....212
♦= الإيجاز:.....212

♦= الفعالية:.....212
♦= القوة: 212
♦= الدقة:.....212
♦= االحياد:.....213
♦= المصداقية:.....213
♦= الموضوعية:.....213
♦= المجاملة:.....213
♦- الأسلوب الإداري:.....214
♦= احترام قواعد التنظيم الإداري:.....214
♦= احترام قواعد النظام العام:.....214
2.2.3.4- ب- قواعد التراسل الإداري:.....214
♦- احترام السلم الإداري: 214
♦- الاسم المعنوي:.....215
♦- الحمدلة والبسملة:.....215
♦- الرأس:.....215
♦- التاريخ الهجري والميلادي: 215
♦- خضوع كتابة الجهة المرسل إليها لقاعدة تسلسلية مزدوجة:.....216
♦- الموضوع: 216
♦- المرجع: 216
♦- التحية: 216
♦- شخصية الرسالة:.....217
♦- النسخ:.....217
♦- الاختتام:.....217
♦- التوقيع:.....217
♦- المرفقات:.....217
♦- نموذج المراسلة الإدارية:.....218
2.2.4- المسطرة القضائية:.....219
♦- دعوى إلغاء القرار الإداري: 219
♦- دعوى وقف تنفيذ القرارات الإدارية:.....219
♦= السند القانوني لدعوى وقف تنفيذ القرار الإداري:.....219
♦= شروط وقف تنفيذ القرارات الإدارية:.....220
*- الشروط الشكلية:.....220
*= تقديم دعوى الإلغاء قبل طلب الإيقاف:.....220
*= أن يكتسي القرار المطلوب وقف تنفيذه طابعا تنفيذيا:.....220
*= أن يتعلق الطلب بقرار إداري:.....221

*= أن تكون للقرار صبغة تنفيذية:.....222
*= ألا يكون القرار المطلوب وقف تنفيذه قد تم تنفيذه فعلا:.....222
المبحث المطلب الثاني: أوضاع الموظف.....223
المطلب الأول: حالة ممارسة الموظف الوظيفة:.....223
أولا: وضعية القيام بالوظيفة:.....223
ثانيا: وضعية الإلحاق: 223
ثالثا: وضعية التوقيف أو التوقف المؤقت عن العمل:.....224
رابعا: وضعية الفائض:.....224
♦- الأقدمية العامة:.....224
♦- الأقدمية بالنيابة:.....224
♦- الأقدمية بالمؤسسة:.....224
خامسا: وضعية التنازل عن منصب إداري: 224
سادسا: وضعية الاستيداع:.....225
♦- تعريفه:.....225
♦- أنواعه:.....225
♦= الاستيداع بناء على طلب:.....225
♦= شروط الإحالة على الاستيداع.....226
♦= الرجوع الى العمل قبل انصرام فترة الإحالة على الاستيداع:..... 226
♦= الاستيداع الحتمي:.....227
♦= إعادة الإدماج:.....227
سابعا: وضعية الانقطاع:.....227
♦- إشعار الإدارة الموظف:.....227
♦-الاقتطاع من الأجر:.....228
♦- الإجراءات المتعلقة بمسطرة ترك الوظيفة والاقتطاعات:.....228
♦= مسطرة ترك الوظيفة:.....228
^- حالة الموظف الذي يلتحق بالعمل داخل الأجل القانوني بعد تسلم الإنذار:.....229
^- حالة الموظف الذي لا يستأنف العمل بعد سبعة أيام رغم توصله الإنذار:.....230
^- حالة تعذر تبليغ الإنذار للموظف الموجود في حالة ترك الوظيفة:.....230
^= إذا استأنف الموظف المعني بالأمر عمله داخل الأجل:.....230
^= إذا لم يستأنف الموظف عمله داخل الأجل:.....230
♦- مسطرة الاقتطاعات من الأجور:.....230
المطلب الثاني: حالة نهاية الحياة المهنية:.....232
أولا: الاستقالة: 232
أ- تعريف الاستقالة:.....232
ب- شروط الاستقالة:.....232

جـــ- أثار الاستقالة:.....234
ثانيا: الإحالة على التقاعد:.....234
ثالثا: الإعفاء:.....235
رابعا: الوفـــاة:.....235

الفصل الثاني: التشريع المدرسي يحمي حقوق المتعلم.....236
الفرع الأول: تنشئة المتعلم 237
المبحث الأول: تكوين شخصية المتعلم:.....237
المطلب الأول: تعليم المتعلم:.....238
الفقرة الأولى: الحق في التعليم والتكوين:.....240
الفقرة الثانية: الحق في اكتساب المعارف والمهارات:.....243
المطلب الثاني: تربية المتعلم:.....244
الفقرة الأولى: الحق في التربية على الأصالة:.....247
أولا: التربية الفاضلة:.....248
ثانيا: العادات الاجتماعية الطيبة:.....248
الفقرة الثانية: الحق في التربية على المواطنة وحقوق الإنسان:.....249
أولا: التربية على المواطنة:.....249
أ- تعريف المواطنة:.....250
ب- عناصر المواطنة:.....251
1- الانتماء:.....251
2- الحقوق:.....252
3- الواجبات:.....253
جـــ- مظاهر التربية على المواطنة:.....253
د- أهداف التربية على المواطنة:.....253
ثانيا: التربية على حقوق الإنسان:.....254
المبحث الثاني: توجيه اضطرابات المتعلم السلوكية وحمايته:.....256
المطلب الأول: توجيه الاضطرابات السلوكية ووسائله:.....256
الفقرة الأولى: توجيه الاضطرابات السلوكية:.....256
أولا: العدوان:.....256
أ- تعريف العدوان:.....256
ب- مظاهر العدوان:.....257
1- العدوان دفاع عن الوجود:.....257
2- القدرة على السيطرة:.....257
جـــ- العوامل المثيرة لنمو السلوك العدواني:.....257

1- الغيرة:.....257
2- الغضب:.....257
3- الرفض:.....258
4- الشعور بالظلم والغبن:.....258
ثانيا: العناد:.....258
ثالثا: الكذب:.....258
1- الخوف من العقاب:.....259
2- التخيل:.....259
رابعا: الخجل:.....260
1- الحرص أو الخوف الزائد:.....260
2- المرض:.....260
3- المكافأة:.....281
خامسا: الانفجار العاطفي:.....261
سادسا: المراهقة.....261
الفقرة الثانية: وسائل توجيه الاضطرابات السلوكية:.....263
أ- الدفع بالتي هي أحسن:.....263
ب- الرفق:.....264
1- تحديده:.....264
2- صوره:.....264
♦- العفو:.....264
♦- التواضع:.....265
♦- الصبر:.....266
♦- الرحمة:.....266
المطلب الثاني: حماية المتعلم من العنف:.....267
أولا: الحفاظ على سلامته:.....267
أ- السلامة النفسية:.....267
1- توفير الأمن النفسي:.....267
2- الحق في المعاملة بالحنان:.....267
3- الشعور بالأمن:.....268
♦- الشعور الأمن الحسي:.....268
♦- الأمن المعنوي أو النفسي:.....268
ب- السلامة الجسدية:.....268
1- الحماية من العنف:.....268
2- الحماية من الاستغلال:.....270

ثانيا: رعاية المتعلم:.....272
أ- مفهوم الرعاية:.....272
1- حق المتعلم المعاق والمختل عقلا في الرعاية الخاصة:.....272
♦- حق المتعلم المعاق في الرعاية الخاصة:.....272
♦- حق المتعلم المختل عقلا في الرعاية الخاصة:.....274

الفرع الثاني: ضمان حياة مدرسية ديمقراطية:.....275
المبحث الأول: الاستفادة من حياة مدرسية هادفة:.....275
المطلب الأول: الالتزام بحقوق المتعلم واحترام قيمته وذاتيته:.....276
الفقرة الأولى: الالتزام باحترام حقوق المتعلم وتنشئته على الديمقراطية:.....276
أولا: الالتزام باحترام حقوق المتعلم:.....276
1- توفير للمتعلم فرص التعلم:.....276
2- الحق في إبداء الرأي:.....276
3- الحق في مراعاة قدرات المتعلم وإمكاناته:.....276
4- الحق في العدل في التعامل:.....277
5- الحق في استغلال كل وقت الحصة:.....277
6- الحق في التشجيع والتحفيز:.....277
7- الحق في توفير المعلومات الموثقة:.....277
ثانيا: الالتزام بتنشئة المتعلم على الديمقراطية:.....277
1- احترام كرامة المتعلم:.....278
2- احترام حياة المتعلم الخاصة:.....279
3- الاحترام من الآخرين:.....279
4- معاملته بأدب:.....279
المطلب الثاني: الحق في حياة مدرسية ديمقراطية:.....281
الفقرة الأولى: مفهوم الحياة المدرسية:.....281
أولا: تعريف الحياة المدرسية أهمية تفعيلها:.....281
1- تعريف الحياة المدرسية:.....281
2- أهمية تفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها:.....281
1.2- أهمية تفعيل الحياة المدرسية:.....281
2.2- غايات وأهداف الحياة المدرسية:.....282
ثانيا: المتدخلون في الحياة المدرسية:.....282
أ- العلاقات بين أعضاء المجتمع التربوي داخل المؤسسة التعليمية:.....282
1- الأساتذة:.....283
2- الإدارة المدرسية:.....283

1.2- مفهوم الإدارة المدرسية:.....283
1.2- اختصاصات مدير المدرسة:.....288
2.2- الإشراف على التدبير التربوي:.....288
3.2- التدبير المالي:.....288
4.2- التدبير الإداري:.....288
1.4.2- الواردات:.....288
2.4.2- الصادرات:.....289
5.2- رئاسة مجالس المؤسسة:.....289
6.2- ضمان حسن سير الدراسة والنظام في المؤسسة:.....289
7.2- اقتراح وسائل العمل لتدبير شؤون المؤسسة:.....289
8.2- إعداد البرنامج السنوي لأنشطة المؤسسة:.....289
9.2- ابرام اتفاقيات الشراكة:.....289
10.2- تمثيل المؤسسة:.....289
11.2- وضع تقرير سنوي عام:.....290
3- مجالس المؤسسة:.....290
1.3- مجلس التدبير:.....290
1.1.3- تعريف مجلس التدبير:.....290
2.1.3- مهام مجلس تدبير المؤسسة:.....290
3.1.3- أعضاء مجلس التدبير:.....293
*= في المدرسة الابتدائية:.....293
*= في الثانوية الإعدادية:.....293
*= في الثانوية التأهيلية:.....293
4.1.3- اجتماعات مجلس تدبير المؤسسة:.....294
أ- دورة بداية السنة الدراسية:.....294
ب- دورة نهاية السنة الدراسية:.....294
5.1.3- انتخاب أعضاء مجلس تدبير المؤسسة:.....295
2.3- المجلس التربوي:.....296
1.2.3- مهام المجلس التربوي:.....296
2.2.3- أعضاء المجلس التربوي:.....296
*= بالنسبة للمدرسة الابتدائية:.....296
*= بالنسبة للثانوية الإعدادية:.....297
*= بالنسبة للثانوية التأهيلية:.....297
3.2.3- اجتماعات المجلس التربوي:.....297
3.3- المجالس التعليمية:.....297
4.3- مجالس الأقسام:.....298

1.4.3- مهام مجالس الأقسام:.....298
1.4.3- أعضاء مجالس الأقسام:.....298
أ- بالنسبة للمدرسة الابتدائية: 298
ب- بالنسبة للثانوية الإعدادية:.....298
ج- بالنسبة للثانوية التأهيلية:.....299
4- دور هيئة التأطير والمراقبة والتوجيه والتخطيط التربوي:.....299
5- الجمعيات المرتبطة بالحياة المدرسية:.....300
ب- علاقات المدرسة بالمحيط الخارجي:.....300
1- الأسرة وجمعيات آباء وأولياء التلاميذ:.....300
2- جمعيات آباء وأولياء التلاميذ:.....300
3- الجماعة المحلية: 300
4- الفاعلون الاقتصاديون والجماعيون:.....300
المبحث الثاني: المسؤولية عن المتعلم:.....301
المطلب الأول: أحكام عامة:.....301
الفقرة الأولى: تحديد المسئولية:.....301
أولا: تعريفها:.....301
ثانيا: أنواع المسئولية وأقسامها:.....301
أ- أنواع المسئولية:.....301
ب- أقسام المسئولية القانونية:.....302
1- المسئولية الجنائية:.....302
2- المسئولية المدنية:.....302
1.2- المسئولية العقدية:.....302
2.2- المسئولية التقصيرية:.....302
جـــ- أركان المسئولية بوجه عام:.....302
1- الخطأ:.....302
2- الضرر: 303
1.2- الضرر المادي:.....303
2.2- الضرر المعنوي:.....303
3- علاقة السببية بين الخطأ والضرر:.....303
الفقرة الثانية: مسئولية المدرس وطرق دفعها:.....304
أولا: مسئولية المدرس المدنية عن المتعلم:.....304
أ- حالات مسئولية المدرس وإثباتها:.....305
1- الأضرار التي يحدثها المتعلم للغير:.....305
1.1- الأضرار التي تقع للغير بخطأ المتعلم: 305

1.1.1- أن ينسب إلى المتعلم خطأ سبب ضررا:.....306
2.1.1- أن يكون المدرس مكلفا برقابة المتعلم:.....306
3.1.1- أن يرتكب المتعلم الخطأ وقت خضوعه لرقابة المدرس:.....306
2.1- الأضرار التي تقع للغير بشيء بين يدي المتعلم:.....306
1.2.1- حالة كون المتعلم حارسا للشيء:.....307
2.2.1- حالة كون المدرس حارسا للشيء:.....307
3.2.1- حالة كون الشيء في حراسة أحد والدي المتعلم:.....307
2- الأضرار التي تصيب المتعلم:.....307
1.2- الأضرار التي تقع للمتعلم بواسطة الغير:.....308
1.1.2- إذا حدث الضرر للمتعلم بواسطة أجنبي:.....308
2.1.2- إذا حدث الضرر للمتعلم من شخص غير المدرس تابع للمدرسة:.....308
3.1.2- إذا حدث الضرر للمتعلم بواسطة شخص تابع للمعلم نفسه:.....308
2.2- الأضرار التي يحدثها المتعلم بتفسه أو تقع له بواسطة المدرس:.....309
1.2.2- الأضرار التي يحدثها المتعلم لنفسه:.....309
2.2.2- الأضرار التي تقع للمتعلم بواسطة المدرس:.....309
ب- صور خطإ المدرس:.....309
1- الخطأ بفعل مباشر من المدرس:.....309
2- خطأ المدرس في الرقابة:.....310
1.2- انعدام أو عدم كفاية رقابة المدرس:.....310
2.2- إهمال المدرس في الرقابة:.....310
3.2- تسهيل وقوع الضرر: 310
4.2- عدم اتخاذ المدرس الإحتياطات الأمنية:.....310
ثانيا: طرق دفع مسئولية المدرس وأثر قيامها:.....310
1- طرق دفع مسئولية المدرس:.....310
1.1- نفى الخطأ بتبرير الفعل الضار:.....311
2.1- الدفاع الشرعي:.....311
3.1- حالة الضرورة:.....311
4.1- تنفيذ أمر الرئيس:.....301
2- أثر قيام مسئولية المدرس:.....311
المطلب الثاني: الحوادثمدرسية وتأمينها:.....312
الفقرة الأولى: الحوادث المدرسية:.....312
1- مفهوم الحوادث المدرسية:.....314
2- إجراءات الحادثة المدرسية:.....314
1.2- وثائق ملف الحادثة المدرسية:.....314
2.2- تكوين وتصفية ملف الحادثة المدرسية:.....315

*- على مستوى المؤسسة:.....315
*- على مستوى النيابة:.....315
*- على مستوى الأكاديمية:.....316
*- على مستوى الوزارة:.....316
3.2- تكوين ملف الحادثة المدرسية:.....317
الفقرة الثانية: تأمين الحوادث المدرسية:.....318
1- نطاق التأمين المدرسي:.....319
1.1- الظروف:.....319
2.1- المنخرطون في التأمين المدرسي:.....319
3.1- أقساط التأمين:.....319
2- الضمانات الممنوحة ومسطرة التعويض: 320
1.2- الضمانات الممنوحة للمصابين:.....320
1.1.2- التعويض عن المصاريف الطبية والصيدلية وملحقاتها:.....320
2.1.2- التعويض عن العجز والوفاة:.....320
3.1.2- الضمانات الممنوحة في إطار اتفاقية الضمان المدرسي:.....321
1.3.1.2- الوفاة:.....321
2.3.1.2- العجز البدني الدائم:.....321
3.3.1.2- تعويض المصاريف الطبية والصيدلية واستبدال الأسنان والنقل:.....321
♦- التعويض اليومي عن الاستشفاء:.....321
♦- نقل الجثة:.....322
1.2- كيفية وآجال أداء التعويضات من طرف شركة التأمين:.....322

الفهرست:.....323