وزارة التعليم العالـــــي والبحث العلمي
جامعـة محمد خيضـر- بسكـرة
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم الاجتماع

دور أسلوب الحـــــوار في تفعيل العلاقة بين المعلم والمتعلم في المدرسة الجزائريـة

-دراسة ميدانية بمدينة سطيف-

مـذكرة مكملة لنـيل شهـادة الماجـستير في علم الاجتماع
تخصـص: علـم اجتماع التـربية

إعداد الطالبة:
بن لامة سهام

إشـراف:
أ.زمام نور الدين

لجنة المناقشة

أ.د. دبلة عبد لعالي رئيسا	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر- بسكرة
أ.د. زمام نور الدين مشرفا ومقررا	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر- بسكرة
أ.د. جابر نصر الدين عضوا مناقشا	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر- بسكرة
د. عيشور نادية عضوا مناقشا	أستاذ حاضر	جامعة محمد خيضر- بسكرة

السنة الجامعية 2007 – 2008

فهرس المحتويات:

مقدمة
الفصل الأول: المدخل المنهجي للدراسة.
أولا: مشكلة الدراسة
ثانيا: مبررات اختيار الموضوع.
ثالثا: أهمية وأهداف الدراسة.
رابعا: فرضيات الدراسة
خامسا: تحديد المفاهيم والمصطلحات
سادسا: المقاربة النظرية.
سابعا:الدراسات السابقة
ثامنا: صعوبات الدراسة
الفصل الثاني: الإطار الوظيفي والعلائقي للمدرسة .
أولا:وظائف المدرسة وأدوارها.
1-الوظائف
2- الأدوار.
ثانيا: البيئة المدرسية.
1- الحياة المدرسية.
2- المناخ الصفي.
3- التفاعل الصفي
ثالثا: العلاقات المدرسية.
1- أشكالها.
2- أنماطها
3- أساليب تفعيل العلاقة بين المعلم والمتعلم.
رابعا: طرائق التدريس
1- تعريفها.
2- فاعليتها
3- تصنيفها.

الفصل الثالث: دور التربية في إرساء القيم الديمقراطية
أولا: ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص.
1- ديمقراطية التعليم
2- تكافؤ الفرص التعليمية.
ثانيا: الديمقراطية في المدرسة .
1- مستوياتها .
2- النتائج التربوية للأسلوب الديمقراطي .
ثالثا: ديمقراطية التربية في الوطن العربي والجزائر.
1- ديمقراطية التربية في الوطن العربي .
2- ديمقراطية التربية في الجزائر .
الفصل الرابع: الدور التربوي للحوار من المنظور السوسيولوجي.
أولا: الديمقراطية والحوار.
1- مقومات التربية الديمقراطية .
ثانيا: ثقافة الحوار في المدرسة .
1- الحوار الصفي
2- قواعد الحوار الصفي .

3- شروط الحوار الصفي .
4-نتائج الحوار الصفي.
ثالثا:الأسلوب الحواري في التعليم.
1- مراحل الحوار .
2- التخطيط للحوار .
3- إدارة المعلم للحوار .
رابعا: الأهداف التربوية للحوار الصفي .
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.
أولا: منهج الدراسة.
ثانيا: أدوات جمع البيانات .
1- الاستمارة .
2-المقابلة.

ثالثا: العينة.

1-تحديد الطور.
2- استخراج العينة .
3- توظيف العينة .

رابعا: ميدان الدراسة

1- المجال الجغرافي
2- المجال الديمقراطي .
3- المجال الزمني .

الفصل السادس: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة .
أولا: عرض وتحليل النتائج الخاصة بمفردات العينة.
1- عرض وتحليل نتائج العينة حسب متغير السن.
2-عرض وتحليل نتائج العينة حسب متغيري الجنس وسنوات الخبرة.
ثانيا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.
ثالثا: عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية .
رابعا: عرض نتائج الدراسة
خامسا : التوصيات
- قائمة المراجع .
- قائمة الجداول والأشكال .
- الملاحق .

مقدمة:
لقد برزت التربية الإنسانية المفتوحة في الخمسينات والتسعينات للتأكيد الشديد على التعلم المعرفي في المدارس والتشجيع على تنمية التلميذ لمفهوم ذاته وعلى النمو الشخصي ونمو المشاعر وعلى التعبير والإفصاح.
حيث ارتكز هذا المدخل الإنساني في أساسه الفكري وبراهينه العقلية على أعمال كل من ابراهام ماسلو – كال روجرز – كومبز – سنج ... وغيرهم من الذين يرون أن المرامي للمدرسة هي أن يحقق التلاميذ دواتهم، وأن يكون التدريس موجها للإنسان .
وبعد تضاؤل تأثير هذا المدخل في السبعينات والثمانينات، أخذ في الظهور من جديد بحضور قوي وحجج أقوى، بسبب الاحتياج الإنساني والتفاعلي الذي سجلته المدارس في الآونة الأخيرة .
فأصبح التوجه في السنوات الأخيرة، يسير نحو اختيار الأساليب التعليمية والطرائق البيداغوجية التكاملية التي تعنى بالجوانب المعرفية والوجدانية للتلاميذ والمعلمين على حد سواء.
لأن التفكير المعقد على حد تعبير ماري يودور يتطلب قدرا كبيرا من الخبرة المشتركة والمحادثة (الحوار)، وفي حديثنا عما نفعله ونلاحظه، وفي نقاشنا وجدلنا حول ما يمكن أن نفعل بخبرتنا وتجاربنا، تتضاعف الأفكار، وتنقح وتنتج أخير أسئلة جديدة ومزيدا من الاكتشاف.
فقد تكون للمعلم معرفة مسبقة لأي موضوع يقوم بتدريسه لأي موضوع يقوم بتدريسه، لكنه يعيد تعلمه في إطار الصيرورة الحوارية عندما يدرسه على تلاميذه أما الإلقاء فيخول للمعلم سلطة لنقل معارف ثابتة ومكتملة التي من طرف الخبراء ، ويجب أن ينقل لفظيا إلى التلاميذ .
لكن عندما يعلن المعلم الحواري ، أنه سيعيد التعلم داخل الصف الدراسي ، تشكل صيرورة التعلم نفسها تحديا لوظيفته التعليمية .
مما يعني أن التعلم والتعليم التحرري القائم على الحوار هو نشاط تفاعلي اجتماعي يعيد صوغ سلطة المعلم مع النظام التقليدي ويوجه دعوة إلى المتعلمين لممارسة سلطتهم في بناء معارفهم ودواتهم .
والحوار باعتباره منهجا إنسانيا تفاعليا يساهم في نقل الخبرات الاجتماعية بين المعلمين والمتعلمين ، ويجعل المناخ البيداغوجي ، جوا مفتوحا مرنا ، ملائما للعملية التعليمية، ساعد المتعلم على بناء شخصيته بناءا متكاملا نابعا من الإدارة الذاتية .
ويطور العلاقات الصفية ليتمكن جميع أطرافها من تكوين اتجاهات موجبة نحو المدرسة والتربية .
لهذا يلقى الحوار اليوم اهتماما جادا لدى المتخصصين التربويين ، ففي دراسة أجريت لحصر المناشط التربوية التي يحتاجها الإنسان في حياته ، ثم التوصل إلى تحديد 73 منشطا ، جمعها الباحث في 9 أنواع رئيسية وأسماها ب:المواقف الوظيفية في الحياة وهي:
المحادثة- الحوار- ، المناقشة الجماعية ، كتابة الرسائل ، المذكرات ، التقارير ، إلقاء الكلمات في المناسبات ، قص القصص ، توجيه التعليمات ،الإرشادات التفسيرات .
حيث يتطلب التعبير الشفهي في هذه المواقف ، فضلا عن التمكن من مهارات الحوار أن يلم المتعلم بقواعد وشروط وآداب المحاورة مع الآخرين والتحدث إليهم .
وتبين في سنة 2006 أن المنطقة العربية السعودية قد وجهت اهتمامها التربوي نحو مسألة الحوار، حيث عقد ومؤتمر شارك فيه 61 من مختلف الشرائع التعليمية والأدبية في منطقة عسير ب آبها ، وتمت الإشارة إلى أهمية دور المعلم في الحوار الذي لا يقل أهمية عن دور مدير التربية أو المشرف التربوي أو مدير المؤسسة مطالبين المعلمين بالجيل الجديد على الحوار والنقاش والاستماع والتحدث وتوطين الحوار الفعال في المدارس.
ولقد أقيمت في منطقة، دورات تدريبية متخصصة في موضوع مهارات الاتصال في الحوار بمركز الملك عبد العزيز، بغرض التعرف على أصالة الحوار في الثقافة الإسلامية والتعبير بوضوح عن الرأي والتعرف على أخلاق وآداب الحوار.
هذا على المستوى العربي أما على المستوى المحلي ،فقد جاءت إصلاحات 2003 الجديدة بمشروع تعليمي يدعم ثقافة الحوار بقدر ملحوظ في المدرسة.
حيث أنه اعتبر كمبدأ من مبادئ الديمقراطية التربوية، ثم تعزيزه من خلال طرائق التدريس الحديثة وأيضا في دروس المواد الاجتماعية.
هذه بالضبط حدود الدراسة الحالية الموسومة بـ: أسلوب الحوار في تفعيل العلاقة بين المعلم والمتعلم في المدرسة الجزائرية حيث تم تحليل الموضوع في ضوء ستة فصول هي :

الفصل الأول : تناولنا فيه تحديد الإطار العام للدراسة في ضوء مدخلين (الإنساني والتفاعلي)، وتحديد الإشكالية والمصطلحات والفرضيات المتعلقة بالدراسة).
الفصل الثاني: تم التطرق إلى المدرسة من الناحية السوسيولوجية، من خلال تحديد أدوارها ووظائفها والتفاعلات التي تحدث داخلها ونمط العلاقات بها، وصولا إلى تبيان طرائق التدريس الحديثة المرتكزة على أسلوبي التفاعل والحوار.
في الفصل الثالث: تم تناول موضوع الديمقراطية في التربية، من خلال التعريج على مراحل تطورها التاريخية، ثم التركيز على المرحلة الانتقالية الأخيرة التي انتقلت فيها الديمقراطية إلى المدرسة في شكل مبادئ وأساليب حوارية تتبناها المدرسة الحديثة.
في الفصل الرابع : تم الدخول إلى مضامين الحوار المدرسي (الصفي) لتوضيح العلاقة بين الديمقراطية والحوار ثم توضيح إستراتيجية الأسلوب الحواري في التعليم وأهدافه التربوية.
أما الفصل الخامس: فكان انتقالا إلى الميدان م خلال تحديد منهج الدراسة والعينة والأدوات.
وأخيرا الفصل السادس: الذي تمت فيه مناقشة وتحليل نتائج الدراسة في ضوء التساؤلات الرئيسية والفرضيات ثم تحديد النتائج العامة للدراسة.

أولا-الإشكالية:

تشهد المدرسة اليوم على غرار بقية مؤسسات المجتمع ارتفاعا مستمرا في عدد المتمدرسين، بسبب الزيادة الديموغرافية والانتشار الواسع لديمقراطية التعليم وتكافؤ فرصه، ولهذا أصبحت نظاما معقدا داخل البنية الاجتماعية، فهي إلى جانب كونا تتكون من المعايير والقيم الناظمة للغايات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية فإنها تؤدي دورا معتبرا في إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافيا وتربويا.

ومن هنا احتلت المدرسة مركزا اجتماعيا رئيسيا وسط مثيلاتها من مؤسسات المجتمع وأصبحت أكثر ريادة في إحداث التغير الاجتماعي ودخلت مجال التنمية من أوسع أبوابه، وأكدت أنها قادرة على المشاركة في بناء مستقبل هذا المجتمع والتخطيط له على مدى قصير أو طويل من السنوات والتوقعات.

فهي الآن المكان الذي يلتقي فيه الأجيال والفئات الاجتماعية حيث تنصهر في هذه البوتقة في غمار عملية السعي المشترك نحو المعرفة، فتتشكل العلاقات التربوية التي تمثل محتوى ومضمون التفاعل التربوي، ويكون من آثارها انبثاق كل الروابط الاجتماعية والعاطفية والعلمية التي تنشأ بين المعلمين والمتعلمين عبر مسارات مختلفة وهي انعكاس لجملة العلاقات القائمة داخل المدرسة.

وعليه، أصبح التفاعل التربوي الذي يحدث داخل الصف المدرسي، صورة حية للتفاعل الاجتماعي الذي يجرى في سياق الحياة الاجتماعية، في نسق من الروابط العقلية والدافعية التي تنشا بين الأعضاء في مستوى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف، وعلى هذا يعتبر التفاعل التربوي سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين المعلم والمتعلم.

فازداد وعي المعلم في العقود الأخيرة بأهمية تلك الروابط و العلاقات. في توصيل الرسالة التربوية إلى المتعلم وأدرك أن التدريس لم يعد مهنة روتينية يومية يتخذها البعض لسد حاجات مادية معينة، بل أصبح علما وفنا منذ القرنيين الثامن والتاسع عشر عندما دخلت على التربية تعديلات جذرية نتيجة لاعتبارين اثنين وهما:
- الاعتبار الأول إنساني، حيث أن المتعلم إنسان له حقوق وقيم يتم من خلالها تنمية شخصيته الإنسانية المتكاملة.
- والاعتبار الثاني اجتماعي نفسي، إذْ يتم تقويم عملية التعليم وما تحتويه من عوامل وأنشطة متنوعة، من زاوية مدى تأثيرها الاجتماعي والنفسي على سلوك المتعلم ومدى ملاءمتها لقدراته وصلتها باهتماماته وحياته.

انطلاقا من هذا، تغيرت مهام المعلم ونظراته إلى التعليم والمتعلم باعتبارها جزء لا يتجزأ من السياق الاجتماعي التنموي، وإن مجارات هذا السياق لا يمكنه أن يتحقق إلا من خلال توجيه

وتطوير الروابط والعلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلم وتفعيلها بالكيفية التي تحتاجها متطلبات الحداثة والديمقراطية في المجتمع الجزائري المعاصر.

بحيث تشكل الأجواء الديمقراطية المناخ المناسب لبناء علاقات تربوية تفاعلية ذات اتجاه ايجابي، وتتيح للتلميذ التواصل الإيجابي الذي يتجلى في فاعلية الحوار والمناقشة وإبداء الرأي وتوجيه النقد العلمي، فحرية المتعلم لا تنتهي في حدود حرية اختيار المدرسة أو الكلية التي ينتسب إليها. بل في حرية المناقشة والتفكير النقدي، بحيث يكون هذا منطق الديمقراطية التربوية وجوهرها.

هذا ما أكده المفهوم الجديد المعاصر الذي تجاوز حدود تكافؤ الفرص التعليمية إلى التأكيد على الأهمية الكبيرة للقيم الديمقراطية في سلوك المعلم والمتعلم داخل المؤسسات المدرسية، في هذا المقام، تجدر الإشارة إلى التمرد الطلابي الذي اندلع في الستينات (1968) والتسعينات (1986) من القرن العشرين في مختلف أنحاء العالم لاسيما في باريس، لندن، روما وبكين. من أجل تحقيق ديمقراطية التعليم في الجامعات.

المعلم اليوم مطالب بإدارة سلوك المتعلم بأسلوب ديمقراطي اعتمادا على ثلاث منطلقات هي:

- إتاحة خيارات كثيرة أمام المتعلم فيما يتعلق بسلوكهم في إطار قواعد عادلة
- التأثير عليهم ليتخذوا خيارات مناسبة
- تحميلهم المسؤولية عن نتائج اختياراتهم

ويعد الحوار منطلق التجربة الديمقراطية وجوهر مبادئها، فهو عملية تواصل تربوي تقوم على أساس من حرية النقد وإبداء الرأي بعيدا عن قيم الخوف والتعصب وإنكار الآخر حيث يمنح المتعلم نطاقا واسعا من الخيارات ويعطيه الفرصة ليتحرك في اتجاه سلوك أكثر نجاحا، ويفتح أمامه أفقا جديدا لاكتساب المعرفة والمرونة والتغير.

فأصبحت الحاجة إلى ثقافة حوار اشد إلحاحا في المدرسة الجزائرية.

وبما أن الحوار داخل الصف ينشأ عنه التفاعل وجها لوجه بين أعضاء مجموعة الصف ويتضمن المساندة والتشجيع والتعزيز لكل فرد من أفراد المجموعة لتحقيق الإنجاز. فانه يمكن المعلم من توفير الأنماط والتأثيرات الاجتماعية التي ينتج عنها تأثير في تفكير المتعلم، مما يؤدي إلى حفز ذوي الهمم المتدنية على أن يكونوا في مستوى التوقعات من الآخرين، فيبذلون بذلك المزيد من الجهد للتعلم.

وينشأ تبادل ايجابي بين المتعلمين في الآراء، وإثارة الأسئلة والإجابة عنها. لا شك أن الحوار والمناقشة تكسب التلميذ اتجاهات ايجابية للعمل مع زملائه، كما يؤثر في تحصيل المتعلم ومهاراته، مما يتطلب من المعلم المتابعة والاستمرارية في تطوير أسلوب الحوار ومستوياته، وبالتالي تطوير ذهنيان المتعلمين مرحلة بمرحلة.

وهنا تكمن منطلقات هذه الدراسة، ويبرز جوهرها، من خلال البحث في إمكانية تفعيل أسلوب الحوار للعلاقة بين المعلم والمتعلم في المدرسة الجزائرية بناءا على التساؤلات التالية:

- هل يفعِّل أسلوب الحوار العلاقة بين المعلم والمتعلم في المدرسة الجزائرية؟
- هل يطور الحوار العلاقة الإنسانية بين المعلم والمتعلم ؟
- ما هي المبادئ الديمقراطية التي يمكن تحقيقها في المدرسة من خلال أسلوب الحوار؟
- ما هي حدود وعي المعلم بأهمية تدعيم ثقافة الحوار للثقافة الديمقراطية في المدرسة الجزائرية ؟

ثانيا- مبررات اختيار الموضوع:

يمكن أن نقسم مبررات اختيار الدراسة إلى مبررات ذاتية وأخرى موضوعية، شكل كل منها دافعا لاختيار هذا الموضوع وإجراء الدراسة حوله.

وتتمثل المبررات الذاتية في الانشغال الشخصي الدائم بقضايا التربية الاجتماعية وكيفية تطور أساليبها دفعني إلى الاهتمام بمسالة الحوار، التي أصبحت تطرح للنقاش كمسالة تربوية

في المؤتمرات ووسائل الإعلام والاتصال، بحيث لا تزال الدراسات الأكاديمية لهذا الموضوع حديثة العهد، خاصة باعتباره سلوكا اجتماعيا ووسيلة تربوية تصل بين التربية والديمقراطية، كذلك التخصص علم اجتماع التربية ساعدني في تطوير ذلك الميول القديم إلى مثل هذه الموضوعات، ومكنني من مواصلة البحث وتوسيع المعلومات حول هذا الموضوع.

هذا وتتمثل المبررات الموضوعية، أساسا، في أهميته الاجتماعية والتربوية والمنهجية، حيث أصبح الحوار يحتل صدارة الموضوعات المطروحة للنقاش في الوقت الراهن، ويتخذ ذلك أوجها متعددة إن على الصعيد التربوي أم على الأصعدة الاجتماعية الأخرى.

فضلا عن ذلك، فقد اتضح اليوم وبما لا يدع مجالا للشك عمق الارتباط بين المدرسة والديمقراطية، وهذا ما أكده التربويين من آماد غير قريبة، فعلى سبيل المثال يقول جون ديوي: "إن الديمقراطية لا يمكنها أن تنفصل عن التجربة التربوية"، ولعل ذلك، يزيد من أهعمية هذه الدراسة لدى الباحث، ويزيد من إصراره لتناول هذا الموضوع، ومحاولة الكشف عن آليات ونواتج تلك الرابطة.

ومن جهة أخرى فهناك حاجة أكاديمية لمثل هذه البحوث تعتبر دافعا ومبررا لاختياره، خاصة وأن الدراسات التي تنجز حول الحوار المدرسي قليلة جدا، والطرح الذي يمزج بين الجانب البيداغوجي والجانب السوسيولوجي يكاد لا يظهر، لذلك تناول الحوار بهذا الطرح قد يساعد على توفير مادة علمية يستعين بها الآخرون في طرح انشغالات جديدة، وتحرض لديهم الجرأة على الخوض في هذه المسائل رغم صعوبة البحث فيها.

ثالثا- أهمية الدراسة وأهدافها:

يعتبر الحوار المدرسي من أهم الموضوعات التي تطرح للمناقشة والدراسة في الوقت الراهن في مختلف دول العالم بما فيها الدول العربية. في إطار المؤتمرات العربية التي تعالج المسالة التربوية كقضية هامة تلعب دورا رئيسيا في تطوير المجتمعات النامية. حيث بدا موضوع الحوار التربوي يطغى على الساحة العلمية في الآونة الأخيرة مثلما طغى على الساحة السياسية والاجتماعية، مما ترك بصمة عميقة في اعتباره موضوعا جادا في الدراسة الاجتماعية وتربوية وتأكيدا على جدته وتشعب مصباته.

فتوجه المدرسة اليوم نحو تبني الأساليب الديمقراطية والحوار غير مسار العملية التعليمية بجوانبها المعرفية والمفاهيمية والمنهجية، مما أحدث ارتجاجا في قيم المجتمع القديمة، التي كانت تميل إلى التسلط والقسوة المفرطة والضرب كأساس في التربية، وأصبح المجتمع الآن يحتضن قيما تربوية جديدة تتماشى والنقلة النوعية التي تشهدها المدرسة مثلما يشهدها المجتمع. فالمعلم الذي يؤمن بمبدأ التسلط والإكراه لا يستطيع أن يحقق فعلا تربويا متكاملا وأصيلا. في ظل أدواره التربوية التي أصبحت ضربا من النسيج البالغ التعقيد، واختياره السليم للأسلوب التربوي المناسب لتنشئة أفراد أصحاء عقليا ونفسها ومنسجمين اجتماعيا مع ما تمليه الوقائع الاجتماعية والأهداف التنموية للمجتمع.

فالأخطاء التربوية التي ترتكبها الأسرة، قد تعرض النشء لانزلاقات خطيرة تمس جوانب التكيف والاندماج الاجتماعي، وبالتالي تحاول المدرسة كمؤسسة تربوية تجاوز تلك المعوقات الوظيفية.

واعتبارا من الافتراض القائل: إن الحوار هو الأساس في التربية، فان للمدرسة دورا أساسيا في الترويج لهذا الأسلوب وتجسيده في سلوكيات وأفعال تزيد من إبراز احتياجاتنا كمجتمعات معاصرة وكأفراد إنسانيين إلى هذه الإستراتيجية الإنسانية، وتبيان أهميتها كأسلوب وكثقافة في بناء علاقات تربوية متينة مع الآخرين داخل إطار المؤسسة التعليمية بين المعلم والمتعلم، تمكنا من تسليط الضوء على سلوك المعلم الديمقراطي والتعرف على درجات وعيه بأهمية الحوار في إحياء التفاعل الصفي وخلق المناخ الديمقراطي.

أما من حيث الأهداف، فإن الدراسة الحالية تسعى للكشف عن دور الحوار كأسلوب في تفعيل العلاقة الديمقراطية بين المعلم والتعلم في المدرسة الجزائرية محددة بذلك مجموعة من التغيرات والارتباطات التي تكتسي حلة العلمية، فيصبح الهدف منها هو هدف علمي بحت، والمتمثل في النقاط التالية:

- الكشف عن المؤشرات الإيجابية الناتجة عن ارتباط متغير الحوار ومتغير العلاقة الديمقراطية بين المعلم والمتعلم.
- تحديد آليات تفعيل هذه العلاقة من خلال النظرة الواقعية التي كونها المعلم في مجال التعليم إثناء مزاولته له كمهنة داخل المؤسسة.
- تحديد إطراف التفاعل الصفي وإجراءاته البيداغوجية والتربوية من خلال استخدام المعلم لأسلوب الحوار في التربية إمكانية تحيقي مبادئ الديمقراطية داخل الصف.
- الكشف عن قدرة المدرسة على احتضان الديمقراطية التربوية، ومدى تدعيم ثقافة الحوار لها.
- وصولا إلى محاولة الكشف عن التغيرات التي طرأت على العلاقة التربوية، التي تعتبر انعكاسا لجملة العلاقات الاجتماعية القائمة في إطار المؤسسة التربوية تأثرا بالتحولات التي حدثت في المنظومة التربوية والمجتمع الجزائري ككل.

وذلك انطلاقا من الانطباعات التي قدمها المبحوثين من استجاباتهم الميدانية وكذلك اعتمادا على المعطيات والمنطلقات النظرية المدرجة في الدراسة.

رابعا- فرضيات الدراسة:

تتناول الدراسة فرضيتان رئيسيتان، تشكل كل واحدة منهما محورا أساسيا، سيتم التحقق منه من خلال البحث الميداني، ولتحقيق ذلك وضعنا لكل فرضية مؤشرات خاصة، حاولنا من خلالها تبيان الترابط الوثيق بين متغيرات الدراسة.

1-<u>الفرضية الأولى</u>:

<< كلما كان الحوار أسلوبا للتواصل بين المعلم والمتعلم زاد من تفعيل العلاقة الإنسانية بينهما>>.

ا- مؤشرات الفرضية الأولى:

- اعتراف المعلم بالمشاعر الإنسانية, يجعله في تواصل مستديم مع المتعلم, مما يساهم في إقامة علاقات جديدة مع التلاميذ و يساعد على بناء شخصيتهم.

حيث أن الحزم في موقف التهذيب و تقويم السلوك و اللين أثناء بناء مشاعر الود و الثقة معهم يحددان درجة محبة التلاميذ لمعلمهم, خاصة حين يكون المعلم محاورا جيدا.

- التدريب على مهارات التفاعل الجماعي, يزيد من اكتساب مهارات الحوار و أدبياته, مما يدفع بالمعلم إلى التفاعل مع جميع فئات الصف, فيكتسب الطرفان أدب الإصغاء و التعامل الديمقراطي و قبول الرأي الآخر و الاختلاف مع الآخرين.

- و إذا كان المعلم محاورا تربويا فإنه , يحاول دائما استخدام الحوار في مختلف المواقف الصفية وخاصة منها حالات التمرد و الفوضى, و منح المتعلم الحرية في تكوين إتجهاته و استعراض القيم بالمناقشة و التوجيه, مما يجعل المناخ الصفي ديمقراطيا يسوده العدل في المعاملات.

2-الفرضية الثانية:

<< يزيد الحوار داخل الصف المدرسي من تدعيم الثقافة الديمقراطية في المدرسة الجزائرية>>.

أ- مؤشرات الفرضية الثانية:

- يمنح الحوار التربوي التلميذ حرية الرأي وحق التعبير و المشاركة و إبداء الرأي, حيث تجعل كل هذه المؤشرات الأسلوب التعليمي أسلوبا ديمقراطيا يساهم في تقليص الفروق الاجتماعية بين المتعلمين داخل المدرسة. و يزيد لديهم الشعور بالتحرر و الحصول على فرص أكثر في اختيار الفرص التعليمية بحرية.
- ثقافة الحوار داخل المدرسة و الصف يعززه الشعور بضرورة تبني المبادئ الديمقراطية في التربية و يزيد الوعي الديمقراطي لدى المتعلمين. و يحرر المعرفة المدرسية من التوجه الإيديولوجي و يفتح نفسية المعلم و المتعلم للتسامح و الشعور بعدم الاستغناء عن الحوار.
- فتكون المدرسة بذلك هي المسئولة عن تكوين ديمقراطيين حقيقيين.

خامسا- تحديد المفاهيم والمصطلحات:

تضم هذه الدراسة جملة من المفاهيم المفتاحية، التي سنسعى من خلال هذا العنصر التأكيد على أبعادها العلمية، تبيان دلالاتها بالنسبة للدراسة:

1-تحديد مفهوم الحوار:

أ- **الحوار** Le Dialogue لغة المحادثة، المكالمة، تبادل آراء، كالقول الأدب الحواري[1]، وهو مراجعة المنطق والكلام، يقال يتحاورون يعني يتراجعون. أما اصطلاحا فهو "عملية تبادل الحديث بين أفراد أو مجموعات على اختلاف توجهاتهم وأفكارهم من اجل تبادل المعرفة والفهم، فنياته مهارات متكاملة يتطلبها أداء الفرد للأنشطة التي يتضمنها الحوار والكفاءة[2].

وهو أيضا "وسيلة إنسانية عبقرية لخلق الصلة، والبحث عن الحقيقة وتوليد الأفكار، ونشر الثقافة وتبادل الخبرات والحفاظ على حيوية العقل فرديا كان أم جماعيا. فهو علم وفن مبني على الحركة حيث لا يتوقف فيه المحاور عن اكتشاف الصلات وخلق الروابط، ودفع كل مجهوده في اتجاه يخدم هذه الصلات والروابط كهدف أساسي[3]".

والحوار أيضا "عبارة عن محادثة بين طرفين أو أكثر، تتضمن تبادلا للآراء والأفكار والمشاعر، تستهدف تحقيق قدر اكبر من الفهم والتفاهم بين الأطراف المشاركة فيه، لتحقيق أهداف معينة يسعى المشاركون فيه إلى انجازها فهو طريقة للتفكير الجماعي والنقد الفكري، ووسيلة من وسائل الاتصال المعترف بها، يؤدي إلى توليد الأفكار الجديدة التي تتسم بالحركة

---

[1] سهيل ادريس، المنهل قاموس فرنسي - عربي، دار الآداب للطباعة والنشر، بيروت، 2006 ص 400 .
[2] حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص 173
[3] عمرو عبد السميع، احاديث الحرب والسلام والديموقراطية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص10

والبعد عن الجمود. فهو يجعل المتحاورون ينتقلون من فكرة إلى أخرى حتى يصل بها إلى أقصى تطورها في ظل مبادئ الديمقراطية والندية والتواضع[4].

ب- **التعريف الإجرائي:** فيكون بذلك الحوار وسيلة ونمط خاص للتواصل بين أفراد الجماعة. وأسلوب ناجع لتحريك التفاعل والعلاقات فيما بينهم وجعلها في نشاط مستمر يتخذ مسارات واتجاهات متباينة ومتفرعة، تساعد على تجديد الأفكار أو تغيير المكتسبات المعرفية والتأثير في اتجاهات الأفراد، بحيث تخلق لديهم المرونة في استقبال الموقف الجديدة .

ويتخذ الحوار أشكالا متنوعة سيتم التطرق إليها في هذه الجزئية من الدراسة:

الحوار التربوي: ويقصد به تلك المحادثة التي تكون بين المدرس والتلميذ حول موضوع دراسي ما تتيح للتلميذ فرصة الإدلاء بدلوه والخوض في الموضوع بحرية فيتعلم بذلك المبادأة في الحوار الرصين، كما يساعده على تقييم الأفكار وتحليلها وتفسيرها، وتعرف هذه بطريقة المحادثة المباشرة. تقوم على أساس مناقشة الجماعات الصغيرة – من خلال تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات صغيرة – ويتم الحوار فيما بين أفراد كل مجموعة على حدة، وبين أفراد أية مجموعة مع المدرس[5].

الحوار هو أسلوب في التدريس وطريقة سائدة في تعليم المواد التعليمية وتعلمها، خاصة إذا ما أحسن المعلم إعدادها وتنظيمها وقيادتها وتنفيذها وكذلك المتعلمين. مما يشترط أن يتوفر في المعلم درجة عالية من الخبرة والثقافة والمرونة في طرح المادة التعليمية في المواقف التعليمية المختلفة، ومناقشتها مناقشة مقيدة أو حرة.

بحيث ينمي الحوار اتجاهات علمية، وأنماط سلوكية ايجابية لدى المتعلم مثل احترام أراء الآخرين وعدم التسرع في الحكم والإسماع بذكاء. والتعاون على الحلول.ويمكن المعلم من الكشف عن أنماط التلاميذ ومستوياتهم وقدراتهم ثم تقويمها[6].

المناقشة : هي طريقة لعرض الموضوعات بصورة شيقة لزيادة الفعالية والممارسة الفعلية والمسؤولية لكل من المعلم والمتعلم، مع إدراك أن مثل هذه الإجراءات تعكس الاهتمام والعناية وزيادة في تحسين أداء المعلم الوظيفي واجتذاب العلاقة بينه وبين تلاميذه[7].

" لكن الحوار المعني في التعريف الإجرائي في هذه الدراسة هو الحوار التربوي الذي يدور بين أطراف العملية التعليمية(المعلم والمتعلم) حول المادة التعليمية، محدثين بذلك تفاعلا بينهم فيتأثر ويؤثر كل واحد منهم في الآخر ويجعله يكتسب مهارات في التعامل مع الآخرين ومعارف تطور من تفكيره ومدخراته المعرفية، محققا بذلك كل من المعلم والمتعلم انجازات فردية على المستوى الشخصي، وأخرى تبادلية من خلال اثر كل واحد منهما في الآخر، في ضوء مبادئ الديمقراطية والعلاقات الإنسانية ".

2- **التفعيل** - Activation

- التفعيل Activation : تعني تنشيط شعاعي، حث الفاعليات، فعالية.
- تفعيل الشيء : أي نقله من القوة إلى الفعل[8].

بمعنى إدخال الحركة على المتغير وتنشيطه وإضفاء الواقعية والتواجد الفعلي عليه، نقول تفعيل الدرس بمعنى الانتقال به من حالة السكون والتجرد إلى حالة من الحركة والفعل فيصبح عبارة عن عملية اتصال، تأثر وتأثير، وإحداث الأثر المطلوب حيث ينتقل من معاينة المعقدة إلى معاني ومدلولات أكثر بساطة ترسوا في أذهان المتعلمين وتترك لديهم انطباعات عقلية ووجدانية جماعية.

مستخدما بذلك المعلم أساليب وأفعال تساعده على صناعة تلك الحركة وذلك النشاط.

3- **العلاقة – la relation:**

---

[4] - منى إبراهيم اللابوردي، الحوار فنياته واستراتيجياته وأساليب تعليمه، مكتبة وهبة، مصر، 2003، ص 19

[5] - مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة، 2000، ص 958

[6] - محمد محمود الحيلة ، طرائف التدريس واستراتيجياته، ط2، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة، 2002، ص 108

[7] - احمد إبراهيم احمد، العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، دار الوفاء، الإسكندرية، 2002، ص85.

[8] سهيل إدريس: المرجع السابق، ص 35

أ-لغة : مفرد علائق : تعني الصداقة، الارتباط، الحب، يقال:" لي في هذه علاقة " أي تعلق[9]، وتعني الصلة والرابطة والمعاشرة والمخالطة[10]

ب-اصطلاحا: هي ما يربط الوحدات بعضها ببعض كعلاقات التشابه والاختلاف

ج- مصطلحات قريبة من المفهوم:

هناك أربع مصطلحات استخدمت بكثرة في الدراسة تتناول مفهوم العلاقة بكيفيات مترابطة ومختلفة في نفس الوقت وهي :

- العلاقة الاجتماعية: هي العمليات والتفاعلات الناجمة عن تفاعل واعتراك الأفراد في البيئتين الطبيعية الاجتماعية، وهي الإطار الذي يحدد تصرفات الأفراد ومظاهر سلوكهم وأنشطتهم.وتعرف بأنها العلاقات التي تنشأ بين كائنين إنسانيين أو أكثر عندما يوجد نوع من الاتفاق بين مصالح كل منهما[11].

- العلاقة الإنسانية: هي تلك الصلة الإنسانية الإيجابية " البين شخصية " والتي يسعى المعلم إلى إنشائها بينه وبين تلاميذه، والتي تقوم على مبادئ القبول والتقارب الشخصي والتلقائية والتعاطف والاحترام المتبادل والمجاملة والمشاركة، وحل النزاعات والصداقة ونحوها من مبادئ العلاقات الإنسانية[12].

- العلاقة التربوية : وهي نمط معياري للسلوك الذي يحقق الاتصال والتواصل التربوي الاجتماعي بين المعلم والمتعلم والمقرر الدراسي أو بين التلاميذ أنفسهم، بحيث تتحدد العلاقة بعدة نواظم وضوابط ثقافية واجتماعية وإدارية وأخلاقية يمليها المجتمع داخل المؤسسة التربوية[13].

- العلاقة الديمقراطية التربوية: تقوم على أساس ديمقراطي وتربط بين المتعلم وزملائه ومعلميه، تهدف إلى تحقيق التوازن والتكامل في شخصيته بناءا على معطيات العلوم السلوكية لعلم النفس والتربية وتجسدها هذه العلاقة تكريسا لقيم التربية الحرة الحديثة والتغذية الراجعة والعلاقات الأفقية بين المعلم والمتعلم. فالحضور الخلاق للعقل كان دائما وأبدا مرهونا بالحضور الفاعل للحرية والديمقراطية[14].

4- **المدرسةُ Ecole:**

أ-لغة: تعني تلاميذ مدرسة ومعلموها، كلية، مذهب، نهج وطريقة[15].

ب-اصطلاحا: المدرسة نظام اجتماعي من التفاعلات السلوكية التي تتم بين مختلف أجزائها، وهذا يعنى أن السلوك يشكل جانبا من بنية المدرسة يوصفها نظاما اجتماعيا، وإذا كانت تنظيما سلوكيا فانه، يجب علينا أن نحدد خريطة السلوك المدرسي وترسيم حدود هذا السلوك الذي يدخل في بنية المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية [16].

المدرسة هي البيئة الثانية للطفل بعد الأسرة، وعامل جوهري في تكوين شخصيته وتقرير اتجاهاته وسلوكه وعلاقاته بالمجتمع الكبير.فهي مؤسسة رسمية تقوم بوظيفة التربية نقل الثقافة للأجيال[17].

يعرفها روبرت هتشنز: فيقول: " ليس بالضرورة أن تكون المدرسة قوة للإصلاح، لكنها مؤسسة للتعليم، فهي مسئولة عن تطبيع تلاميذها أو غرس كل ما هو جدير بالاهتمام من التراث الثقافي وكذلك تكيفهم الاجتماعي[18].

المدرسة نسق فرعي ضروري من الأنساق الاجتماعية، مزودة بتجهيزات مادية وبشرية ونظام داخلي، تؤهلها للقيام بوظيفتها التربوية الأساسية بغية تحقيق أهداف النظام التربوي.

---

[9] سهيل ادريس : المنجد في اللغة والإعلام، ط35، دار المشرق، بيروت، 1996، ص 526

[10] سهيل ادريس: المرجع نفسه، ص 1040

[11] عدنان ابومصلح : المرجع السابق، ص 346

[12] حسن شحاتة وآخرون : المرجع السابق، ص 221

[13] علي اسعد وطفة : علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 2004، ص99

[14] علي اسعد وطفة : المرجع نفسه، ص 100

[15] سهيل إدريس : المرجع السابق، ص 435

[16] علي اسعد وطفة : المرجع نفسه، ص 20

[17] محمد شفيق : السلوك الإنساني ومهارات التعامل، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص 79

[18] حسين عبد الحميد احمد رشوان : التربية والمجتمع، مؤسسة شباب بالجامعة، مصر، 2005، ص69

يعرفها ويلارد والر W. Waller : بأنها وحدة من التفاعل بين الشخصيات "[19]فهي نسق مغلق من التفاعل الاجتماعي.

ثم يضيف بأنها مجتمع داخلي تتفاعل فيه مجموعة من السلوكيات وادوار الأفراد مثل التلاميذ والمدرسين، الإدارة المدرسية والقائمين على الخدمات التعليمية والتربوية، كما أن أنماط التفاعل تأخذ إبعادها المتعددة بين هذه المجموعات وأفرادها في سياق متقاطع ومنظم[20]

فهي مؤسسة رمزية معقدة، تشتمل على سلوك مجموعة كبيرة من الفاعلين، تنطوي على منظومة من العلاقات بين مجموعات تترابط فيما بينها بواسطة شبكة من العلاقات التي تؤدي فعلا تربويا عبر التواصل بين مجموعات المعلمين والمتعلمين[21]

ج-التعريف الإجرائي: المدرسة بيئة اجتماعية رمزية ومكان فيزيقي محدود ينمي فيه المتعلم معارفه وكفاءاته للمساهمة بفعالية في بناء وتنمية المجتمع الكبير. يتلقى فيها أفكارا ويكسب معايير واتجاهات تساهم في بناء شخصيته وتحديد اختياراته المهنية المستقبلية.

تحتوي العملية التعليمية على مزيج متناغم من التفاعلات والاتصالات المتبادلة بين مختلف أطراف العملية التعليمية مكونين بذلك علاقات تربوية يتناقلون من خلالها التراث الثقافي إلى الجيل الجديد.

د-تعريف المدرسة المتوسطة: هي التي تقع في السلم لتعليمي بين المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية واستعمالها خاص ببعض البلدان العربية وقد تسمى (الإعدادية أوالتكميلية) **(22)**.

5- المعلم Enseignant:

المدرس لغة ناقل للمعارف، مرشد[23]. واصطلاحا: هو المربي الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية يرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية والعلمية المناسبة لتلاميذه، بهدف متابعة نموه العقلي، البدني، الجمالي، الحسي، الديني، الاجتماعي، النفسي، الأخلاقي**(24)**.

6- المتعلم Elève:

المتعلم لغة هو الطالب، أي المرشح لوظيفة تلميذ**(25)**. و من الناحية الاصطلاحية لا تميز أدبيات التربية بين لفظتي طالب ومتعلم وتتعامل معهما على نفس الوتيرة.

ويعرف المتعلم بوصفه كل من يلتحق بالمدرسة أو الجامعة بهدف الحصول على شهادة علمية، حيث يتعلم إثناءها بعض ألوان المعرفة ويكسب بعض المهارات العلمية والعقلية والاجتماعية[26]، ليتأهل للاندماج مع المجتمع ومؤسساته بشخصية متكاملة النمو والبناء قادرة على أن تكون فاعلة في مجتمعها من خلال أدوارها ومراكزها الاجتماعية.

سادسا-المقاربة النظرية للدراسة:

يُعنى هذا الإطار بتوضيح الأبعاد النظرية التي تستمد منها مجموع المعطيات الفكرية والمعرفية التي أفرزتها المداخل والنظريات السيوسيولوجية، من اجل تعميق هذا البحث ومنحه دعائم تزيد من مصداقيته كبحث علمي، استخرجت فرضياته من مرجعية لها كيانها ووزنها على الصعيدين السوسيولوجي والتربوي.

بحيث تشكل خلفية لدى الباحث والقارئ على حد سواء، وارتباط موضوع الدراسة بذلك التراث السوسيولوجي، ومزج الافتراضات والقضايا والمفاهيم الخاصة بنظريتي " التفاعلية الرمزية " و" المدخل الإنساني" مزجها مع عناصر البحث النظرية والميدانية.

---

[19] عبد الله محمد عبد الرحمن : علم اجتماع التربية الحديثة، دار المعرفة الجامعية، السكندرية، د.ت ، ص 291

[20] عبد الله محمد عبد الرحمن: علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2001 ص 85

[21] علي اسعد وطفة : المرجع السابق، ص 21

[22] حسن شحاتة وآخرون : المرجع السابق، ص 206

[23] سهيل إدريس : المرجع السابق، ص 468

[24] حسن شحاتة وآخرون : المرجع نفسه، ص 283

[25] سهيل إدريس : المرجع نفسه، ص 468

[26] مجدي عزيز إبراهيم: المرجع السابق، ص 916

إن طبيعة الموضوع المتناول في هذه الدراسة تحتم علينا تبني مقاربة نظرية تزاوج بين نظريتي " التفاعلية الرمزية " و" المدخل الإنساني" لأن الموضوع يحتوي على عنصر التفاعل الصفي الذي تستمد مدلولاته وأنماطه وتقسيماته من " التفاعلية الرمزية " هذا التفاعل ينتج عنه أنماط مختلفة من العلاقات التربوية التي يحددها لنا " المدخل الإنسان " في إطار ما يسمى بالعلاقات الإنسانية وهي إحدى أهم محاور هذه الدراسة التي ستحضر بوضوح في الجانب الميداني.

لذلك تعتبر هذه المزاوجة، تكاملا بنائيا بين المقاربتين النظريتين، والدراسة لا تتوقف عند مسالة التفاعل داخل المدرسة بل تغوص في ثناياها، لتكشف الجوانب الإنسانية من التفاعل والذي يبين ويستعرض أنماط مختلفة من العلاقات الإنسانية التي تربط المعلم والمتعلم.

1-التفاعلية الرمزية:

أ- الأعمال الرائدة في تحليل المدرسة:

تعتبر التفاعلية الرمزية من النظريات الرائدة في مجال التربية ومؤسساتها حيث أنها تدرس التفاعل الذي يفسر العمليات العقلية الممارسة داخل المدارس خلال الحياة اليومية المدرسية، وقد ساهم هولانز Holans، شيبمان chibman، جوليان فورد ford، جاكسون jackson وهارجريفر Harggriver وغيرهم في تطوير سوسيولوجيا الفصل الدراسي بواسطة هذا المدخل ومن بين أهم الدارسين به:

دراسة ويلارد والار Willard Walar الذي ركزت أعماله على سوسيولوجيا التدريس Sociology of Teaching عام 1932 وانطلق في صياغة قضايا نظريته من:

- إن التفاعل الاجتماعي تبرز من خلاله الرموز وتنبثق الذات.
- إن السلوك يمكن دراسته في ضوء الموقف الذي ينشا عنه ومن خلاله هذا السلوك.
- إن التلاميذ والمعلمين ليسوا كائنات بلا روح وليسوا بآلات تعليم أو تعلم فهم جميعا كائنات بشرية يرتبطون معا في عملية معقدة مكونة من آدميين يعيشون سويا حياة إنسانية وأنشطة اجتماعية[27].

اعتمد والار مفهومان أساسيان هما، مفهوم تحديد الموقف، الذي تحدث عنه وليام توماس واستخدمه والار، وهو يعني به أن الناس يحددون المواقف قبل أن يفعلوا إزاءها شيئا. ومفهوم التفاعل المتبادل، الذي تحدث عنه كولي واستخدمه والار للإشارة إلى أن المعرفة الإنسانية تتم من خلال التفاعل المتبادل بين أطراف متعددة[28]. وبفضل هذا التناول دراس والار أنماط التفاعل ذات الطابع الرمزي داخل المدرسة، مع التزامه بتصورات جورج ميد وبلومر[29].

أما فيليب جاكسون Philipe jackson، فقد بزت أعماله إلى الوجود ابتداء من عام 1968، وانتهى إلى ضرورة الوصول إلى الرسالة المضمرة وليست المعلنة في عملية التطبيع الاجتماعي للمتعلم داخل المدرسة.

وتوصل جولز هنري Jules. Henry في دراسته التي أنجزها بين عامي 1957 و1963، إلى ضرورة تحليل كيفية التواصل بين الناس، وتفسير الرابطة التي تربطهم بثقافتهم.

أما جوفمان E. Goffman فينقلنا إلى الاهتمام بكيفية تشكل الذات وتقديمها في درامة الحياة اليومية وذلك من خلال دراسة أجراها في 1959- 1961، ساعدت على توسيع نطاق التحليل الميكروسكوبي للظاهرة الاجتماعية التربوية والمدرسة بالاهتمام بدراسة العلاقات المدرسية بمختلف أنواعها، وتفسر السلوك الدراسي وتأثير كل من المناهج والمقررات الدراسية ونوعية البناء الطبقي والأسري والثقافي على التنشئة الاجتماعية للمتعلم.

ب-تحليل التفاعل المدرسي:

---

[27] حسن البيلاوي: المرجع السابق، ص 36 ، 37

[28] حسن البيلاوي : المرجع السابق، ص 38

[29] عبد الله محمد عبد الرحمن : "علم اجتماع التربية الحديث"،دار المعرفة الجامعية، الإنسكندرية ص 291

إن " التفاعل" هو أصغر وأهم وحدة ترتكز عليها تحليلات المدخل التفاعلي الرمزي حيث يدرس العمليات الناتجة عنه، والعلاقات بين مختلف الفئات المتفاعلة في الموقف المدرسي ونوع الأدوار والتوقعات التي تحدث داخل التنظيم المدرسي.

ويدرس أيضا البيئة المدرسية، إثناء تشكل أنماط السلوك وردود أفعال الفئات، على اختلاف أعمارهم وأدوارهم ومستوياتهم التعليمية وانتماءاتهم الاجتماعية والثقافية.

إن ممارسة الدور المتوقع للتلميذ داخل المدرسة أو الفصل الدراسي، يتطلب نوعا من التفاعل والتكيف وتوقع سلوك الآخرين، والانتماء لجماعة الفصل الدراسي وتكوين ثقافات فرعية مدرسية وغير ذلك. ثم إن هذه العناصر قد تعكس لنا أحيانا نوعا من اللا تجانس أو عدم التوافق أو حتى الصراع[30].

فيقوم الدور بتشكيل هوية المتعلم وطموحه التعليمي والمهني وتحديد طبيعة الاتجاه الذي كونه أثناء تفاعله مع معلميه أو زملائه خلال الحياة المدرسية اليومية، ويمكن أن نصنف التفاعل المدرسي إلى:

- **التفاعل الإيجابي ولتفاعل السلبي:** ويرتكز التفاعل أساسا على اختيار نوع الأساليب الممكن استخدامها بين المتفاعلين كوسيلة للتواصل، ويقصد بالتفاعل السلبي، ما يمكن أن يكون له نتائج سلبية أثناء التواصل بين مختلف فئات البيئة المدرسية كمشكلات التكيف، والصراع الثقافي والفكري، وانتشار مظاهر التسيب والانحراف في الوسط المدرسي واتساع الفجوة في العلاقات بين المدير والمعلمين أو بين المعلمين والمتعلمين إلى غير ذلك.

أما التفاعل الإيجابي، فهو ما يمكن أن يحققه من توافق وتساند وظيفي بين مركبات وأجزاء المؤسسة التعليمية أو النسق المدرسي، الذي يدفع بالمؤسسة إلى إمكانية تحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية والتخطيط التربوي.

- **التفاعل الأفقي والتفاعل العمودي:** ويقصد به ذلك الجانب الحركي من تأثر وتأثير في علاقات الأفراد المتقاربين في السن أوفي المستوى التعليمي والوظيفة الموكلة إليهم، مثل فئة المتعلمين أو فئة المدرسين أو التفاعل الموجود بين عمال الصيانة أو بين الموظفين الإداريين. هذا يسمى تفاعلا أفقيا.

أما التفاعل العمودي فهو ما يمكن أن يتحقق من علاقات بين مختلف الفئات المدرسية، بحيث يكون بين هذه الفئات تفاوت في السن (الكبار والصغار) أو تفاوت في المستوى العلمي، أوفي الدرجة المهنية (مدير المدرسة والمعلمين). ويخضع هذا النوع من التفاعل إلى ما يسمى بنظام التدرج في أداء المهام وفي المعاملات الإدارية في المؤسسة.

- **التفاعل الطويل المدى والتفاعل قصير المدى:** وتحكم هذا النوع من التفاعل مجموعة من الظروف المكانية والزمنية، فالتفاعل المستمر (طويل المدى) يكون مباشرا ويوميا ويغلب عليه الفعل ورد الفعل الروتيني. وغالبا ما يحدث بين المتعلمين أنفسهم أو المعلمين أو بين الموظفين الإداريين.

أما بالنسبة للتفاعل المتقطع (قصير المدى) فيحدث على فترات زمنية متقطعة منتظمة أو عشوائية ويكون بين مختلف فئات المجتمع المدرسي.

ج- تحليل العلاقات المدرسية:

يمكن أن نصنف العلاقات المدرسية من خلال المنظور التفاعلي كما يلي:

-علاقة المتعلم بالمعلم:

وتتضمن علاقة المعلم بالمتعلم أو بجماعة المتعلمين أو جماعة معلمين بمتعلم أو جماعة متعلمين، وبهذا الصدد قدم مورجانت Morganett دراسة عام 1991 عن العلاقات الإيجابية بين المعلمين والمتعلمين، وبرّر دراسته بأن تلك العلاقة الإيجابية تشجع المتعلمين على النشاط داخل الفصل مما يؤدي بدوره إلى تنمية الإبداع لديهم.

إما دراسة المونت وبولمان Elemont and Polman فقد أظهرت أن المتعلمين يقدرون المدرس الذي يشجعهم على المشاركة ويتقبل مقترحاتهم ويهتم بهم ويكون ودودا حين يتعامل

---

[30]- عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2001، ص 84

معهم. وهذه الجوانب الوجدانية مرتبطة بدرجة التوافق السلوكي المدرسي لديهم[31] وتذهب إلى ابعد من ذلك إلى تحسين تحصيلهم وتكوينهم النفسي والاجتماعي.

في عام 2001 تناولت دراسة موراي وجرينغبورغ Mwarry and Greenberg العلاقة بين كل من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والمتعلمين العاديين بمعلميهم، ومدى ارتباطهم بالمدرسة وتوافقهم الانفعالي والاجتماعي.

فأظهرت الدراسة أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يشعرون بعدم الرضا عن علاقتهم بمعلميهم وارتباط اقل بالمدرسة، وأكثر شعورا بالتأخر الدراسي مقارنة بزملائهم العاديين[32] مما يعزز لنا فكرة العلاقة الإيجابية بين المعلم والمتعلم وما ينتج عنها من آثار ايجابية فعالة في مختلف المجالات الإنسانية، المعرفية، الاجتماعية، السلوكية، الانفعالية، الوجدانية، النفسية والإبداعية.

-علاقة المتعلم بالمتعلم:

وتضم علاقة المتعلم أو جماعة المتعلمين بزميله المتعلم أو جماعة المتعلمين، بحيث تشكل علاقة الصداقة وجماعة الرفاق داخل المدرسة عنصرا أساسيا في صيرورة العملية التعليمية والتنشئة المدرسية والاجتماعية أيضا، وتأخذ هذه العلاقات ثلاثة إشكال:

(علاقة مفرد بمفرد= وتسمى الصداقة (علاقة مفرد مع جماعة) وتدعى الزمالة (علاقة جماعة بجماعة) وتسمى جماعة الرفاق، وانتشرت هذه الأخيرة كنمط جديد ومتميز في المؤسسات التعليمية، فتتشكل المجموعات وتشكل لنفسها ثقافة وخصائص تفاعلية متميزة، فينتج عن كل نمط من هذه العلاقات توقعات وادوار مختلفة ومتنوعة وأنماط سلوكية كثيرة، تعبر عن طبيعة الثقافة السائدة في الوسط المدرسي، وتكشف عن نوعية الاتجاهات والمعايير والقيم المتبادلة فيه.

-علاقة المعلم بالمعلم:

تساعد الأنماط الثلاثة لهذه العلاقة (معلم- معلم) (معلم- مجموعة معلمين) (مجموعة معلمين -مجموعة معلمين) تساعد المعلم على تطوير اتجاهاته وأساليبه التربوية وتحديد أو تعديل أنماط سلوكه ومعاملاته داخل المدرسة، وحتى معارفه العلمية والثقافية.

-علاقة المتعلم بالمدرسة والمجتمع المحلي:

يمكن أن نفكك هذه الشبكة من العلاقات إلى[33]:

- علاقة المتعلم بالبيئة المدرسية (الاجتماعية والفيزيقية)
- علاقة المتعلمين باعتبارهم جماعة أفراد بمجتمعهم المحلي.
- علاقة المدرسة بجماعة اجتماعية معينة أو بمجتمع محلي.

هذا، وقد أظهرت دراسة فري وكو Fry and Coe عام 1980 أن التأثيرات الاجتماعية للبيئة المدرسية تخفض من التأثيرات السلبية على المتعلمين، وتؤدي إلى أداء تحصيلي جيد ودافعية نحو التعلم[34].

2- **<u>المدخل الإنساني</u>:**

بعد تناول المدخل التفاعلي الرمزي في المبحث السابق، بشيء من التركيز على العناصر ذات العلاقة المباشرة بموضوع البحث، فانه بجدر بنا أن نتحدث عن الجوانب الإنسانية التي يمكن تلمسها في هذا البحث، والتي لها أصولها النظرية المتمثلة في المدرسة الإنسانية.

لقد درس أصحاب هذا المدخل المدرسة والعملية التعليمية من الداخل، حيث اعتبروا أن الطفل يحب إن يشعر شعورا أفضل عن نفسه، وأن يكون أكثر تقبلا للآخر، ولكي يحقق هذا الهدف فانه على المدرسة أن تتقبل كل طفل باعتباره شخصية فريدة، وأن لديه مشاعر فريدة وأفكار خاصة به.

---

[31]- عبد المنعم احمد الدرديري، <u>الجوانب الاجتماعية في التعليم المدرسي</u>، عالم الكتب للنشر، مصر، 2004،ص 104- 106.

[33]- عبد الله محمد عبد الرحمن، <u>علم اجتماع المدرسة</u>، المرجع السابق، ص87 - 88

[34] عبد المنعم احمد الدردير : المرجع السابق، ص 103

ثم مساعدة هذا الطفل على إدراك نفسه والآخرين كأشخاص لهم قيمتهم وجدارتهم وقدرتهم، فالمدرسون عليهم أن يعتقدوا بصدق أن كل طفل له منزلته، وانه يستطيع أن يتعلم وينمو بطريقته الخاصة[35].

ومنه يمكن القول أن هذا المدخل يدرس كل ما هو إنساني داخل التنظيم أو المؤسسة ويقوم بتحليله وإبراز أهميته في التعاملات والعلاقات الرسمية وغير الرسمية.

اشتهرت هذه المدرسة باسهامات روادها امثال رنسيس ريكارد R. Rikard، دوجلاس ماجربجور D. Magregor، ارجريس Argiris، ليكارت Likert وغيرهم من الذين بينوا أن التنظيم الإنساني تتوفر فيه خصائص تميزه نذكر منها:

- العلاقات الإنسانية المتبادلة بين الأفراد.
- التعاون والإحساس بالمسؤولية والاتصال المفتوح.
- الثقافة المتبادلة بين أعضاء المؤسسة والمشاركة في صنع القرار (المناخ الديمقراطي).
- الاتصال المباشر بين المعلمين والمتعلمين الذي يزيد من الضبط والتحكم والإصرار الذاتي[36].

تدور هذه العناصر في فلك العلاقات الإنسانية، والتي كانت بدورها محل دراسة من طرف الكثير من العلماء والباحثين خلال فترات زمنية طويلة، بحيث انتشرت وشاعت هذه الدراسات في مختلف الفروع والعلوم الاجتماعية.

في المجال المدرسي نذكر على سبيل المثال دراسة قام بها كورنل Cornel للتنظيم الاجتماعي للمدرسة، وبالتحديد العلاقات الإنسانية في التنظيم، فتوصل إلى نتيجة مفادها: أن المناخ أو الجو العام لتنظيم المدرسة أهم من الجانب الإداري البحت، وإن شعور المعلم وإحساسه نحو المدرسة أهم من مجال اتساع سلطته داخلها [37].

وتساعد هذه العلاقات الإنسانية في زيادة الشعور الإيجابي وتكوين الاتجاهات التعليمية والتربوية والنظام التربوي.

أ- تعريف العلاقات الإنسانية:

عرف ديفز Davis العلاقات الإنسانية بأنها تقوم على التفاعلات بين الأفراد حيث يجتمعون في تشكيلات لتحقيق أهداف معينة وهي تكامل الأفراد في موقف عمل يدفعهم إلى العمل معا بشكل منتج ومتعاون فيه رضا اقتصادي ونفسي واجتماعي. ويشير ترد جولد Tredgold إلى أن رفع الكفاية البشرية والإنتاجية إنما يعتمد بالدرجة الأولى على مدى تقدم العلاقات الإنسانية [38].

مؤجلا بذلك الإمكانات والموارد المادية والكفاءة في التسيير الإداري للتنظيم والتكوين العلمي الجيد للمكونين وغيرها من العوامل التي تتضافر كلها مع العامل الإنساني ليتم الحصول على كفاءة بشرية عالية وإنتاجية جيدة.

أما احمد إبراهيم احمد فعرفها بأنها عبارة عن سلوك إداري يقوم على تقدير مواهبه وإمكاناته وخدماته. واعتباره قيمة عليا في حد ذاته، والذي يقوم على الاحترام المتبادل بين صاحب العمل أو القائم عليه والعاملين وبين العاملين بعضهم البعض، وبين المشتغلين في مؤسسة من المؤسسات والمتصلين بهذه المؤسسة والذي يقوم على حسن النية نحو الآخرين، وحسن القصد في العمل والذي يقوم على الدراسة الموضوعية العلمية للمشكلات الإدارية على هدى من المصلحة العامة والذي يقوم على شعور وإيمان عميق بانتماء الفرد للجماعة التي يعمل فيها[39].

---

35 جابر عبد الحميد :"التدريس والتعليم " دار الفكر العربي، ط1. القاهرة، 1998 ص 36

36 احمد ابراهيم احمد، المرجع السابق ، ص 83 – 111.

3-2 المرجع نفسه ، ص 38 – 111.

1- المرجع نفسه، ص 103 - 106.

إن العلاقات الإنسانية ضرورية من حيث وجودها داخل المؤسسة، ومن حيث وظيفتها ودورها في تحريك وتفعيل العلاقات بين الأفراد وظروفهم وحاجاتهم، واعتبار هذه العناصر حافزا لشحن العمل الجماعي بالطاقة من اجل تحقيق أهداف المؤسسة.

إن للعلاقات الإنسانية أهمية في المجال الدراسي وفي تحريك أجهزته مثلها مثل أهمية العناصر المادية،فعندما يشعر الفرد إن هناك من يعمل على راحته ليوفر له الأمن والطمأنينة النفسية، وإن هناك من يفكر في مصلحته فان كل ذلك يحتم عليه أن يبذل كل ما في وسعه لأداء العمل الذي يؤديه مما يؤدي إلى رفع كفاية المردود المدرسي ورفع مستوى المردود العلمي [40].

ب-العلاقات الإنسانية في التدريس:

عند الحديث عن العلاقات الإنسانية في التدريس فأول ما يمكن أن يثار هو دورها في إنتاجية المدرسة، فعندما يكون المعلمون والمتعلمون وأعضاء الإدارة المدرسية والموظفون في مواقفهم، فإنهم يشكلون مجموعة من العلاقات فيما بينهم، بحيث تكون هذه العلاقات دافعا لهم ليزيدوا في إتقان عملهم وتحسين اتجاهاتهم ووجهة نظرهم تجاه المدرسة.

فبدلا من أن تكون المدرسة تنظيم يغلب عليه الروتين وتسودها مظاهر الإهمال والتسيب، تصبح مؤسسة يسودها الجو الإنساني والتعامل الفعال بين إفرادها.

فينعكس كل ذلك على إنتاجية المدرسة، سواء من حيث ارتفاع مستوى التحصيل العلمي، أو ارتفاع نسبة المخرجات المدرسية، وتحسين درجة كفاءة الأفراد الذين يتم تخريجهم وصناعتهم للمساهمة في تنمية المجتمع.

أما النقطة التي يمكن إثارتها فيما يخص دور العلاقات الإنسانية في التدريس هي أهداف التي تتضمنها داخل المدرسة، فالأهداف المرجوة من خلال هذه العلاقات أثناء التفاعل بين أعضاء المدرسة حددها أصحاب هذا المدخل في ما يلي:

- قبول حاجات المتعلم وأهدافه وتطوير الخبرات والبرامج بما يتلاءم مع اهتماماته الخاصة.
- تسهيل تحقيق الذات والعمل على أن يكتسب جميع الأفراد اللياقة الشخصية.
- تزويد المتعلم بالمهارات الأساسية للحياة في مجتمعات متعددة الثقافات مثل المهارات الشخصية، ومهارات الاتصال بالآخرين والقدرة على الاتصال.
- تقدير العملية التعليمية، وتكوين الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة.
- الاعتراف بطبيعة المشاعر الإنسانية وتسخيرها للمساهمة في تكامل العملية التربوية.
- تنمية مهارات احترام الآخرين وتقديرهم، ومهارات حل المشكلات[41].

قد تظهر هذه الأهداف بمظهر الفردية، ولكنها في الحقيقة تمس التكوين العميق للفرد من اجل خدمة المجتمع، وتنميته، وتقدمه. فإذا صلحت المقدمات صلحت النتائج.

ج- طرق إنسانية في التدريس:

قدّمت المدرسة الإنسانية نماذج وطرق علمية، تساعد على نمو شخصية الفرد وتمكنه من إقامة علاقات طبيعية مع مختلف فئات العملية التعليمية، وتتمثل هذه النماذج في:

طريقة التدريب الفعال: تكون أما الإصغاء، النشط أو عن طريق حل المشكلات بمعنى أن المعلم يقوم بالإصغاء إلى ما يقوله المتعلم وتشجيعه على التعبير عن أفكاره ومشاعره، ثم يعيد المعلم صياغة ما قيل ويكرره.

طريقة حل المشكلات: فيتم من خلال طرح قضية ما كمشكلة، ومحاولة إيجاد حل لها بالاشتراك في المناقشة الحوارية بين المعلم والمتعلم.

طريقة الدعوة للنجاح المدرسي: ويتحقق ذلك حيث يشعر المتعلمون بأنهم موضع تقدير من طرف المعلمين وأنهم ذوي قدرة واستعدادات يدركها المعلمون ويسعون إلى تنميتها وتهذيبها ومتابعتها وتقويمها، عن طريق التفاعل المتواصل بين المعلم والمتعلم.

---

[40] -احمد إبراهيم احمد، المرجع السابق، ص103- 106.

[41] محمد حمد الطيطي: " الدراسات الإجتماعية طبيعتها اهدافها طرائقتدريسها "، دار المسيرة ط1، 2002، ص 70

توضيح واستيضاح القيم: يأتي دور المعلم في استعراض مختلف القيم التي يقدرها ويتمسك بها، كي يصبح المتعلمون على وعي بوجود هذه القيم.ثم يتم استعراضها بواسطة المناقشة الحوارية أثناء أو خارج الدرس، حول قضايا ومسائل واقعية حاملة لتلك القيم، فيتم فرز وتمييز هذه القيم، وفتح المجال أمام المتعلمين لاستعراض قيمهم، ثم معرفة ما هو ايجابي منها وما هو سلبي واستيضاحها عن قناعة ورضا.

التربية الخلقية: ليستكمل بناء شخصية المتعلم طور هذا البرنامج هذا الجانب، ليصبح التكوين المدرسي تكوينا شموليا، فيدمج المعلم قيم ومعايير السلوك الإيجابي في شخصية المتعلم وينمي فيه روح المواطنة والجماعة والمشاركة ليكون شخصا مسئولا قادرا على الإسهام في تنمية مجتمعه، ويشترط هنا أن يكون المعلم قدوة للمتعلم[42].

هكذا، تبين من هذا المدخل أن المدرسة لا يمكنها أن تعزل التربية الخلقية وتلقين القيم ومعايير السلوك الإنساني عن التعليم الحديث، بعد أن عملت المدرسة العلمانية على استبعادها لمدة طويلة بغية تطويرها والخروج بها من السيطرة الإيديولوجية، في حين أنها ابتعدت عن المضمون الإنساني للعملية التعليمية.

أصبح دورها منحصرا في الأبعاد الضيقة للتعليم. وأصبحت تواجه أصعب المشكلات الاجتماعية والخلقية والإنسانية. فظهر هذا لمدخل لينادي بأهمية كل فرد داخل التنظيم المدرسي، وضرورة الاهتمام به وتقديره لتدارك الوهن الذي أصاب جزء من أجزاء النسق الوظيفي للمدرسة.

سابعا-الدراسات السابقة:

من بين المسائل البارزة في هذه الدراسة أنها تفتقر إلى الدراسات السابقة بسبب جدة الموضوع.

إذ أن " الحوار " الذي يعتبر من أقدم الأساليب التعليمية التي اشتهر بها سقراط ودونها له تلميذه أفلاطون، يصبح اليوم من الموضوعات الحديثة النابضة بالحيوية والأهمية. والطرح الذي تميزت به هذه الدراسة، من محاولة الكشف عن التأثير الإيجابي لأسلوب الحوار على كل من المعلم والمتعلم والعلاقة الرابطة بينهما ومدى تطويره لها، بتخيل أبعادها التربوية (الاجتماعية)، والإنسانية والبيداغوجية، جعل من الدراسة، موضوعا جديدا في مستوى الدراسات والبحوث السوسيوتربوية والأكاديمية خاصة.

لكن الحديث حول " الحوار التربوي " بدأ يتسع ويتزايد في الآونة الأخيرة بشكل منقطع النظير في خضم قضايا " القيم الإنسانية "و " الديمقراطية " و"حقوق الإنسان " و"حوار الحضارات " و"المساواة" وفرض نفسه في المؤتمرات والكثير من المناقشات الحوارية في الفضائيات ومختلف وسائل الإعلام والاتصال.

لذلك تمكنا من الحصول فقط على بعض الدراسات المقاربة او الشبيهة بالموضوع الحالي وهي :

1-دراسة عربية موسومة ب" الأسلوب الحواري ودوره في تحقيق التكامل المنهجي نموذج تطبيقي من موضوع الغزو الثقافي للكويت " للدكتور على عاشور الجعفر كلية التربية –جامعة الكويت، نشرت في المجلة التربوية عام 2003

يستخدم الباحث مصطلح " الحوارية السردية " ليعبر من خلال هذا المصطلح عن القصة التي تتولد منها قصة أخرى بطريقة التداعي والتتابع في حركة مستمرة لكن هذا المصطلح توسع به الباحث ليشمل مفهوم التكامل الذي يحقق التآزر بين المعارف المختلفة، ومفهوم التناقض الذي يجعل من النص المقروء فعلا متداخلا مع نصوص أخرى، بالإضافة إلى الاستفادة من التقنيات البحثية، لاسيما المدخل النوعي (الكيفي) وذلك لتدريس موضوع الغزو العراقي لدولة الكويت في 1990.

---

[42] جابر عبد الحميد : المرجع السابق ص 37 - 38

وتحاول الدراسة إقامة حوارية أخرى، وذلك بالاستفادة من قصص الشعوب الأخرى التي مرت بظروف متشابهة لما حدث بالكويت. فمن خلال هذه القصص يرحل الطلاب بموضوعاتهم إلى الآخر، وهم من خلال هذا الارتحال يصبحون جزءا من هذا العلم فيتعمقون من خلاله في موضوعهم الخاص.

وصولا إلى النتائج التالية :

- الحوارية السردية تجعل من الطلبة باحثين متميزين ينظرون إلى الموضوع الواحد من زوايا متعددة.
- الحوارية السردية تحقق لهم تكامل الرؤية، طرافة التنوع، وحفز الأفكار إلى معالجة ما لم يدس من الموضوعات برؤية جديدة.
- أن يكشف الطالب من خلالها بنفسه وبجهود رفاقه آفاقا لم يكن ليكتشفها لو انه ظل حبيس الطرق التقليدية في معالجة موضوعات المنهج المدرسي.
- الحوارية السردية أسلوب تربوي يتجاوز أسوار المناهج وطرق التدريس، ليشكل أسلوبا إبتكاريا خصبا في تحصيل المعلومات وتوظيفها والكشف عن العلاقات الخفية وتتبعها في مصادرها المختلفة[43].

2-دراسة عربية موسومة ب: " التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة وعلاقته باتجاهات المعلم نحو التلاميذ " للدكتور عبد الفتاح القرشي، والدكتور حسن جامع بجامعة الكويت، نشرت في المجلة التربوية عام 1988.

كان الهدف من هذا البحث هو التعرف إلى العلاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية نحو تلاميذهم ومظاهر التفاعل اللفظي بين المدرس والتلاميذ داخل حجرة الدراسة.

اشتملت عينة الدراسة على 36 معلم ومعلمة بالمرحلة الابتدائية نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث يقومون بتدريس التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والعلوم موزعين على الصفوف الدراسية من الصف الأول إلى الصف الرابع، أما أداة البحث فقد تكونت من :

- مقياس اتجاهات المدرسين نحو التلاميذ إعداد القرشي،1980
- أسلوب فلاندروز لتحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة.

وتلخصت نتائج البحث في :

- أظهرت النتائج فروقا دالة بين مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ، ومجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المنخفضة نحو التلاميذ في الفئة الخاصة بأسئلة المعلم وكانت الفروق في صالح مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ.
- أظهرت النتائج فروقا دالة بين المجموعتين في الفئة الخاصة بنسبة مبادأة التلاميذ تبعا لمقياس فلاندروز لصالح المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ.
- أظهرت النتائج فروقا دالة بين المجموعتين في فئات نسبة كلام المعلم، ونسبة كلام التلاميذ كما يظهر من تحليل التفاعل اللفظي داخل الفصل[44].

3-دراسة محلية موسومة ب: " دور التفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ في اكتساب مهارات القراءة في اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي " من إعداد سلطاني لويزة، قسم علوم التربية وعلم النفس، جامعة سطيف 2002

يهدف هذا البحث إلى معرفة إلى أي مدى يساهم التفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ في اكتساب المهارات المعرفية المتمثلة في " الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب " لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي وقد تم رصد التفاعل اللفظي في حصة القراءة وأجريت الدراسة الميدانية بولاية باتنة على عينة تكونت من فئتين :

---

[43] - عبد الكريم عبد العزيز الصفار: المجلة التربوية " ، المجلد الثامن عشر، العدد 69، مجلس النشر العالمي، جامعة الكويت، ديسمبر 2003، ص 156 - 180

[44] عبد الرحمن احمد الحمد : المجلة التربوية، المجلد الرابع، العدد 15، مجلس النشر العالمي جامعة الكويت، ديسمبر 1988، ص 193

معلمين بلغ عددهم ستة وتلاميذ بلغ عددهم 234 وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية، وبعد تطبيق شبكة فلاندرس للتفاعل اللفظي واختبار فهم المقروء، توصلت الباحثة إلى النتيجتين التاليتين:

أ / وجود علاقة ارتباط موجب ذات دلالة إحصائية بين التفاعل اللفظي غير المباشر ومهارات القراءة ووجود علاقة ارتباط سالب بيت التفاعل اللفظي المباشر ومهارات القراءة.

ب / لا توجد فروق بين تلاميذ وتلميذات الطور الثاني في اكتساب مهارات القراءة[45].

ثامنا-صعوبات الدراسة :

ما من عمل أو مجهود علمي، إلا وتعتريه مجموعة من المصاعب والمعيقات التي تزيد من همة الباحث وعزيمته لإنجاز هذا العمل وتخطي تلك الصعاب بنوع من الشجاعة العلمية ومزيد من الخبرة والتوسع في مجريات ذلك العمل.

صحيح أن الصعوبات تظهر في البداية وكأنها عوامل تؤثر بالسلب على العمل العلمي، ولكن بعد أن يخوض الباحث فيها ويقتحمها باحثا عن الحلول المناسبة ونوافذ أخرى يستعين بها في استكمال عمله، يكتشف أنها في حقيقة الأمر ما هي إلا مراحل ايجابية تزيد من القيمة العلمية للدراسة.

ومن بين الصعوبات التي واجهت هذا العمل:

- قلة المراجع العلمية المتخصصة التي تتناول موضوع الحوار بالدراسة والتحليل.
- قلة الدراسات السابقة خاصة في الدراسات العربية باعتبار أن موضوع الحوار بجانبيه السوسيولوجي والبيداغوجي موضوع حديث التناول وبدأ يقتحم الملتقيات العلمية والأيام الدراسية في الآونة الأخيرة فقط.
- انتشار أفراد العينة بين عدد كبير من الإكماليات المنتشرة في مختلف مناطق مدينة سطيف، حيث يتطلب مجهودا كبير للتنقل بينها من جهة وعدم استعادة استمارات البحث من طرف بعض المعلمين من جهة أخرى، مما يستدعي وجوب إعادة توزيع استمارات أخرى على أفراد آخرين حتى تم استكمال عدد العينة المطلوب. لكن رغم كل هذا أنجز البحث.

أولا- نشأة المدرسة:

كان للمدرسة تاريخا، امتد في نشأته إلى أقدم العصور امتازت بالبساطة لأن الحياة القديمة (البدائية) كانت بسيطة، بحيث كان التعليم يقوم على مختلف أساسيات الحياة، مثل الصيد، الزراعة، صناعة أسلحة الصيد وبعض الأدوات اللازمة للعيش، تعلم بناء المسكن، تعلم اللغة التي يتواصل بها الإنسان مع بقية بني جنسه.

كان وظيفة من وظائف الأسرة، فالمدرسة لم تكن مؤسسة تربوية مستقلة، مثلها مثل المؤسسات الاجتماعية الأخرى، فالأسرة كانت تقوم بكل الوظائف الدينية والاقتصادية والتربوية ودور القرابة والنسب، وغيرها.

تدعى هذه المرحلة بالعصر البدائي، ظهرت فيه المدرسة البيتية والقبلية، حيث أن الوالدين يشرفان على تربية أبناءهم وتعليمهم مستلزمات الحياة عن طريق الممارسة والتجربة. بصورة تلقائية غير مقصودة، فالصبي يرافق والده إلى الحقل للزراعة أو إلى الصيد أو الرعي يساعده. والفتاة تمكث مع والدتها لتأخذ عنها تفاصيل شؤون البيت من مآكل وملبس ومأوى[46].

---

[45] - لويزة سلطاني : دور التفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ في اكتساب مهارات القراءة في اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي، مذكرة ماجستير في علوم التربية، جامعة سطيف 2002

[46] - عبد الله الرشدان: علم الاجتماع التربية، دار الشروق، الأردن، 1999، ص 124 .

ثم ظهرت المدرسة القبلية، التي يلتحق الأطفال بها ويتلقون عن شيخ القبيلة أو رجال الدين معارف ومفاهيم لاهوتية دينية وإرشادات تخص قانون القبلية وتقاليدها الاجتماعية وطقوسها.

لكن بعدما تطورت الحياة التقليدية (البدائية) وكونت المجتمعات القديمة حضارات، أصبح التعليم فيها مخصص لصفوة المجتمع، لأبناء الملوك والحكام ورجال الدين والفلاسفة، يتلقون فنون الصيد والحرب والفلسفة والقضاء وآداب السلوك والطقوس الدينية، بإشراف أفراد من ذوي المهارة والحكمة[47].

- أما المرحلة الثانية فهي مرحلة العصور الوسطى التي تحول فيها نمط التعليم من خاصية تزيد من شموخ الطبقة الحاكمة إلى نظام اجتماعية يمكن لعامة المجتمع أن ينتهج فيه. تقوم على تقديمه مختلف دور العبادة والمؤسسات الدينية ومراكز الرعاية، يشرف الآباء والأمهات على تدرب أبناءهم على الحرف والمهارات وتعلمهم المدارس نواحي الإدراك والتأهل وتنمي لديهم القوى الروحية وملكة الشعر والكتابة وتعلمهم اللغة.

ظهرت المساجد التي كانت تستخدم للعبادة والتعليم، حيث انتشر التعليم وشمل كل فئات المجتمع على اختلاف طبقاتهم وانتماءاتهم. يتم فيها تحفيظ القرآن وأحاديث رسول الله (صلى الله عليه وسلم) ونقل الثقافة الإسلامية وتلقي الإرشادات التربوية والاجتماعية فيتعلم الأفراد معايير السلوك الفردي والجماعي والأسري من خلال تلقي قواعد وأدبيات التعامل فيما بينهم، فيتعرفون على الطرق والأساليب التي يتمكنون من خلالها من حل مشكلاتهم الأسرية والاجتماعية والتجارية والقضائية والمالية والأخلاقية والدينية والنفسية وحتى أنهم يتعلمون كيف يخططون لحياتهم المستقبلية.

لقد كانت المدرسة الإسلامية في العصر الوسيط هي من أنجح المدارس على الإطلاق لأنها كونت أفرادا هم بدورهم قاموا بإنشاء دولة عظيمة ولأنها أيضا اهتمت ببناء مجتمع متكامل الجوانب ومنسجم الأجزاء، فهي المدرسة التي بثت في أفراده روح التعاون والإيثار والقيم الإنسانية التي لم تعد تخدشها أصابع الحضارة المادية في ذلك الوقت.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة العصر الحديث، تطورت فيه أشكال التعليم والنظم الاجتماعية، وتعقدت فيه سبل الحياة وتشابكت أنماط العلاقات وتزايد حجم المجتمعات وتغيرت معيشتها وطرق ممارستها الاقتصادية والسياسية، فظهرت الصناعة ثم التكنولوجيا حيث ظهرت ملامح جديدة للحضارة الإنسانية وتغيرت نظرتها للحاضر والمستقبل.

لما كانت المدرسة ترصد كل هذه التغيرات، تأثرت بها وتطورت على أثرها، فأصبحت من أبرز مؤسسات المجتمع وأهمها، لأنها تعتبر من الميكانيزمات الأساسية التي تتحكم في اتجاه تغير المجتمع وتقدمه.

فبعدما كانت وظيفة المدرسة بسيطة، تقتصر على تعليم مبادئ وأساسيات اللغة والسلوك والدين، أصبحت اليوم تهتم بالفرد كعنصر فعال في الجماعة، لديها أهداف مجتمعية كبرى، تندرج ضمن استراتيجيات التخطيط المستقبلي.

أصبح التدرج في التعليم وتحصيل المعارف أمرا ضروريا، يتماشى مع خصائص النمو الإنساني، فظهرت المدارس التحضيرية (الحضانة، رياض الأطفال، حدائق الأطفال) والمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعات والمعاهد والمدارس العامة والخاصة.

---

47 - عدلي سليمان: الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص8.

ثم انقسمت الشعب العلمية والأدبية إلى فروع وتخصصات توجه الطالب فيما بعد إلى التخصصات والشعب الموجودة بالجامعة التي تؤهله إلى الحصول على شهادة عليا، وتساهم في التنمية الاقتصادية والتنمية الشاملة.

وصف جون اتيان J.Etienne المدرسة في هذه المرحلة بأنها تدرك أنها تمارس الكثير من المهام المكملة، فهي قبل كل شيء مقر التدريب الابتدائي (قراءة، كتابة، التمكن من اللغة) إضافة إلى ثقل الثقافة بحيث تأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الثقافية وتدريس معايير وقيم مشتركة لمجتمع ما.

تعمل المدرسة على تقليص الفوارق بين الطبقات الاجتماعية والجغرافية فهي همزة وصل اجتماعية في المجتمعات المتحضرة.

عندما نلاحظ النظام التربوي والمؤسسات التعليمية بأنواعها، والأطوار الدراسية للمتعلمين، نجد أن علماء الاجتماع يقومون بدراسة إمكانية إنجاز تلك المهام التعليمية[48].

ونظرا لأهمية الموضوع، سوف يتم تناول المدرسة في هذا الفصل، من خلال التطرق البعد السوسيولوجي في التحليل، ثم تخصيص الحديث فيما بعد حول المدرسة الجزائرية وذلك بعرض العناصر التالية:

- المبحث الأول: المدرسة مؤسسة اجتماعية تعليمية وظائف المدرسة وأدوارها، البيئة الاجتماعية المدرسية، التفاعل الاجتماعي المدرسي.

- المبحث الثاني: تحولات المدرسة الجزائرية.

مراحل التغيير والإصلاح المدرسي منذ 1962، المدرسة الجزائرية في ظل التوجهات الجديدة.

أولا: وظائف المدرسة وأدوارها:

1 – وظائف المدرسة:

إن الحديث عن وظائف المدرسة بجعل كل واحد منا يضع تصورا خاصا لها. لأن المدرسة تطورت وتغيرت عبر العصور من البسيط إلى المركب فتشعب مهامها وتنوعها، نوع من وجهات النظر وجعلها تتعدد حول تحديد وظيفة المدرسة، لذلك سيتم عرض تصنيفات مختلفة ومتشابهة لبعض المتخصصين وهي كالآتي:

أ – تصنيف عدلي سليمان:

يرى أن المدرسة تأثرت بالمتغيرات التي تحدث على جميع الأصعدة الإنسانية والعلمية والتكنولوجية والاجتماعية والمفاهيمية والتعليمية، مما أدى بالوظائف المدرسية إلى التطور عبر ثلاث مراحل:

-الوظيفية التعليمية: وهي نقل المعلومات الصحيحة للمتعلم وتزويده بالمهارات والخبرات المعرفية التي تفيده في المستقبل المهني والتي تجعل المتعلم يساهم في أداء دور جزئي في الحفاظ على بقاء المجتمع واستمراره.

كانت هذه الوظيفة كمرحلة أولية مرت بها المدرسة إلى أن أصبحت تشهد قصورا في بلوغ أهدافها وغاياتها، فظهرت مرحلة ثانية مكملة للوظيفة التعليمية وهي:

---

[48] - j.Etienne. Dictionnaire de Sociologiem 2e édition، Hatier، Paris، 1997، p136.

-الوظيفة التوليدية التربوية: بدأت المدرسة تهتم بفهم شخصية الطالب وتحسين قدراته كأساس في العملية التعليمية، لكي تحقق الفاعلية وتتمكن من إيصال المعارف والخبرات الإنسانية للمتعلم[49].

يأتون إلى المدرسة وهم مزودون بثقافات مختلفة وقيم ومعايير متنوعة وانتماءات واتجاهات متشابهة ومتناقضة، يأتون وهم محملين بظروف اجتماعية ومالية مختلفة ومشكلات نفسية وأسرية ومادية.

لذلك تعتبر المدرسة مجتمعا مصغرا يحدث فيها كل العمليات الاجتماعية من تنافس، وتدافع وتكيف وعدم تكيف وتعاون... مما يؤهلها إلى القيام بالوظيفة الاجتماعية يحددها لنا عدلي سليمان فيما يلي:

- تنمية شخصية النشء وتطوير قدرتهم على التفكير والابتكار وتحمل المسؤولية والإنجاز والمشاركة وتقدير الحرية والكرامة الإنسانية والديمقراطية من أجل ممارستها مع أنفسهم والآخرين وإمكانية مواجهة مشكلاتهم.
- إعداد الفرد للمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتزويد المجتمع بالقوى البشرية المؤهلة والمكونة والقيادات المتناسقة مع متطلبات التنمية.
- حفظ التراث الثقافي وتنقيته أثناء تنشئة الأجيال فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التربوية القادرة على تنشئة الأجيال بين ما يسمى بالأصالة والمعاصرة.
- تبسيط الخبرة الإنسانية وترتيبها متدرجة حسب مراحل نمو الشخصية الإنسانية، لكي يتمكن من فهم الحياة الاجتماعية وتفكيك رموز تعقيدها وتشابكها[50].

يضيف عبد الله الرشدان.

قسم وظيفة المدرسة إلى وظيفتين أساسيتين هما:

وظيفة المدرسة العامة:

تقوم المدرسة بتنمية شخصية المتعلم من جميع نواحيها العقلية والخلقية والاجتماعية والجسمانية.

- الاهتمام بحاضر المتعلم، لأن الحاضر هو إعداد للمستقبل في الوقت ذاته كما يقول جون ديوي.

- نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل والمقصود به ذلك التراث المكتوب والمسجل في سجلات تحفظه وتقوم لمدرسة بنقله كخاصية مميزة للنوع الإنساني مع الاطلاع على الجديد لإحداث التوازن في تكوين شخصية الفرد كي يكون محتضنا لماضي مجتمعه ومثبتا أقدامه في الحاضر ومستعدا إلى تقديم خطواته نحو المستقبل.

- تبسيط التراث الثقافي بالكيفية التي يتناسب بها مع متطلبات النمو، وتطهير التراث الثقافي من الشوائب والعيوب والخرافات التي تكرس تخلف المجتمع.

- إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية، بإتاحة الفرصة للفرد للانفتاح على الحياة الاجتماعية الواسعة [51].

---

[49] - عدلي سليمان: المرجع السابق، ص14.

[50] - عدلي سليمان: المرجع السابق، ص145.

[51] - عبد الله الرشدان: المرجع السابق، ص 127 .

وظائف المدرسة نحو مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

تشارك مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية المدرسة في الوظيفة التربوية، كالأسرة ودور العبادة والشباب والجمعيات الدينية والأدبية والهيئات الرياضية والكشفية ووسائل الإعلام والاتصال والمنظمات العلمية والمهنية... وغيرها . فكانت وظيفة المدرسة تجاه تلك المؤسسات في المحاور التالية:

- **وظيفة الاستكمال:** بمعنى استكمال الوظيفة التربوية والتكوينية أثناء تنشئة الفرد من طرف تلك المؤسسات خاصة الأسرة، وهذا ما يسمى في نظرية التوازن البارسونزية بالتساند الوظيفي.

- **وظيفة التصحيح:** تقوم المدرسة بتصحيح الأخطاء التربوية التي تقع فيها تلك المؤسسات، فتكمل النقص وتملئ الفراغ الذي تركته أثناء تنشئة الأفراد.

- **وظيفة التنسيق:** تقوم المدرسة بتنسيق الوظيفة التربوية مع المؤسسات الأخرى بغرض إرشادها إلى أفضل الأساليب والتعاون معها لتنشئة الجيل الجديد بأحدث الوسائل وأنجعها[52].

ج – تصنيف حسين عبد الحميد رشوان:

لخص وظائف المدرسة التربوية في العناصر التالية:

الوظيفة الثقافية: وتتمثل في نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل من أجل الحفاظ على استمراره وضمان وصوله للأجيال اللاحقة، وتعتبر الأسرة هي أول منبع يتعرف من خلاله الطفل على ثقافته المادية والمعنوية، فيتعرف على محيطه الجغرافي وما يحتويه من مباني وطرق ومصانع ومزارع ومتاجر ولوازم ويتعلم معايير السلوك التي توجهه أثناء تفاعله مع محيطه، فيتعرف أثناءها على قوانين مجتمعه وقيمه وطقوسه ومعتقده والتقاليد وشعائره واللغة والرموز.

ثم ينتقل الطفل إلى المدرسة والشارع ويتصل بجماعة الرفاق ليبدأ في توسيع خبراته وعلاقاته فيتدرب على مختلف المعايير السلوكية ويكتسب التراث الثقافي ويحدث التطبيع الاجتماعي.

فيتعلم الطفل بالمدرسة مختلف المعارف والعلوم وقواعد اللغة والمهارات وأنواع العلاقات الاجتماعية والروح القومية الوطنية، فينتج عن ذلك وحدة الفكر والعمل والعقيدة[53].

الوظيفة الوطنية القومية: تعتبر من أهم الوظائف التي بها تخدم المدرسة وطنها، لأن الشعور بالقومية والانتماء، يعبر على الطبيعة الإنسانية التي لا بد منها، فلولا أن تقوم المدرسة بتنمية عنصر القومية عند المتعلم لما تمكن المجتمع من الحفاظ على هويته في ظل المتغيرات السريعة التي يشهدها العالم الآن.

الوظيفة التعليمية:

تلعب المدرسة دورا هاما في جعل الفرد يتكيف مع التغيرات التي تحدث داخل المجتمع وتمكنه من التكيف مع ما استحدث من اختراعات علمية، وتثير لديه القدرة على

---

[52] - نفس المرجع السابق، ص128.

[53] - حسين عبد الحميد رشوان: التربية والمجتمع ، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، 2005، ص 80.

النقد العقلاني عن طريق تنمية ملكات المتعلم وإطلاق طاقاته فتتكون لديه النظرة الثاقبة والمتفحصة والناقدة، ليس من أجل النقد فقط وإنما بغية التغيير والإنجاز.

الوظيفة الاجتماعية:

تستطيع المدرسة أن تحقق النمو الاجتماعي للأفراد من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين أفراد المؤسسة بحيث يكون هناك تفاعلا مزدوجا قد يكون إيجابيا وقد يكون سلبيا.

أما الإيجابي فهو ما يحدث بالمدرسة والبيت، يقوم على الحوار والمناقشة بين الأفراد بينما السلبي فيكون من طرف واحد ولا يتمكن الطرف الآخر من المناقشة والاعتراض والحوار وهو شكل من أشكال العلاقات التسلطية....[54].فللتفاعل أهمية بالغة في تغيير سلوك الأفراد وتوجيهها.

د – تصنيف خالد محمد زواوي:

الوظيفة القومية: إن التعليم النظامي (المدرسة) يقوم بغرس المواطنة في الأفراد فتستلزم قدرا مشتركا بين أبناء الوطن الواحد من المفاهيم والمعارف والمهارات والاتجاهات. الذي يسهل سبل الاتصال والتواصل بين أبناء المجتمع، ومنه يصنع الموقف الموحد[55].

الوظيفة التعليمية: تقدم المدرسة تعليما حقيقيا حينما تستجيب لرغبة المتعلم لما يريد أن يتعلمه، هذا المبدأ نادى به كثير من المفكرين أمثال – فروبل، باستالوتزي، جون ديوي، وأن الفن التعليمي أو البيداغوجيا تتعدد أنماطها وتختلف أشكالها لتراعي المدرسة تلك الفروق والاختلافات بين الشخصيات المتعلمين وتبقى محافظة على قوالبهم التي تميزهم عن بعضهم البعض، دون أن تخلق بينهم فروقا اجتماعية.

هـ - تصنيف محمد لبيب النجيحي:

إنه يعتبر أن المدرسة نظاما خاصا من أنظمة التفاعل الاجتماعي ذات خصائص ومميزات مثل وحدة اجتماعية مستقلة، لذلك فهو يعتمد في تصنيفه لوظائفها على الوظائف الاجتماعية ضمن الخصائص التالية:

- أن المدرسة تضم أفرادا معينين هم المدرسين والتلاميذ وغيرهم.
- أن للمدرسة تكوينها السياسي الواضح المعالم.
- تعتبر المدرسة مركزا للعلاقات الاجتماعية يسودها الشعور الجماعي.
- ولها ثقافة خاصة بها.

وبذلك لم تقتصر الوظيفة المدرسية على تنمية الجوانب العقلية بل تعدتها إلى العناية بالسلوك الاجتماعي وتكوين الاتجاهات وتنمية روح المواطنة **(56)**.

---

[54] - حسين عبد الحميد رشوان: المرجع السابق، ص83.

[55] - خالد محمد زواوي: الجودة الشاملة في التعليم، ط1، مجموعة النيل العربية، مصر، 2003، ص126.

[56] - محمد لبيب النجيحي: الأسس الاجتماعية للتربية، ط8، دار النهضة العربية، لبنان، 1981، ص 72 – 76 .

- **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:** ترتبط وظائف المدرسة ارتباطا وثيقا بالإطار الاجتماعي السائد في المجتمع الذي يقوم على أساس الانتشار الواسع للقيم الديمقراطية، مما يجعلها ملزمة بإكساب تلك القيم للمتعلمين وتوجيه سلوكاتهم.

يلعب المدرس (المعلم) دورا هاما في تحقيق الوظيفة الاجتماعية، فهو الذي يقوم بربط مادته التعليمية بأهداف المدرسة وأهداف المجتمع، بطريقة لا يكون هناك تعارض بين النتائج السلوكية لتدريس مادته والنتائج السلوكية التي تهدف المدرسة إلى تحقيقها.

لذلك يحتاج المعلم إلى فهم طبيعة الأفراد الذين تكونهم المدرسة، ولتحقيق الفهم يحتاج إلى معرفة بنوع النظام الاجتماعي الذي يشتركون فيه وفهم علاقته بالتغيرات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية التي تتطلبها هذه المهمة.

و – تصنيف عبد الله محمد عبد الرحمن:

في إطار تحليل عبد الله عبد الرحمن للعلاقات المتبادلة بين المدرسة والمجتمع، قام بتحديد وظائف المدرسة بالشكل التالي:

الوظيفية التعليمية: تطوير قدرات المتعلم وتكوينه وتأهيله لاستيعاب المعرفة والمهارات المختلفة بطريقة تدريجية.

وظيفة التنشئة الاجتماعية: تقوم المدرسة بتنشئة الأفراد وإعدادهم للمشاركة في التنظيم الاجتماعي وذلك عن طريق الوسائل المتطورة. وتدريبهم على العلاقات الاجتماعية من خلال علاقات الزمالة والصداقة وعلاقتهم بمعلميهم بهيئة التدريس من أجل اكتساب أساليب التفاعل والسلوك الاجتماعي السليم.

الوظيفة الثقافية: المتمثلة في نقل ثقافة المجتمع من جيل إلى جيل والحفاظ على التراث، والعمل على تخفيف حدة الصراع الثقافي في مجتمع تتعدد فيه وتتفرع الثقافات.

التدريب على النقد العقلاني: مما يساعد على اكتساب مدركات التلاميذ العقلية والاجتماعية الثقافية العامة وتتكون لديهم حصانة تمكنهم من التعبير على ذواتهم وتنمية شخصيتهم[57].

إن الاتفاق النسبي الحاصل بين هؤلاء المتخصصين والمؤلفين حول وظائف المدرسة وخاصة منهم التعليمية والثقافية والاجتماعية والقومية التي تعتبر من أبرز الوظائف وأهمها.

هذا الاتفاق يدل من جهة على وضوح الصورة التي تظهر بها المدرسة اليوم ويبين أهميتها كمؤسسة اجتماعية تربوية، بالإضافة إلى إبراز دورها الفعال بين مختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى الذي جعلها مدعما للتنمية الاقتصادية والبشرية والاجتماعية الشاملة.

أما بروز الوظيفة الاجتماعية على رأس الوظائف الأخرى، فيرجع سببه إلى اهتمام المدرسة بالتفاعلات التي تحدث بين أعضاء المجتمع المدرسي. تتشكل أثناءه أنواع كثيرة من العلاقات، فتتشكل على إثرها ثقافة مدرسية.

---

[57]. - عبد الله محمد عبد الرحمن: علم اجتماع المدرسة ، دار المعرفة الجامعية، مصر ، 2001، ص 35 – 38 .

كل عضو من أعضاء هذا المجتمع المصغر لديه دور ووظيفة يؤديها مهما كان مركزه داخل التنظيم، وتزداد قيمة وجود الأعضاء داخل التنظيم وترتفع أهمية ما يقوم به من أفعال ومواقف وردود أفعال عندما يتمكن من المشاركة في تحقيق أهداف المدرسة .

إن روح الجماعة والنشاط الجماعي والتعاون والمشاركة الديمقراطية تمتص أنانية الأفراد، وتقضي على نزعة تفضيل الذات على المصلحة العامة، والمدرسة هي المؤسسة التي تصنع أفرادا مكتملي البناء (الإنساني، النفسي، الاجتماعي، الوطني، الثقافي....) .

2 – أدوار المدرسة:

لا تكتفي المدرسة بتشكيل جماعة كبيرة من المتعلمين، وإنما تقوم بتمرير المعارف وتحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية، الثقافية والتربوية، تجعلها مؤسسة ذات مكانة أو مركز اجتماعي يظهر جليا في الأدوار التي تقوم بها والمتمثلة في:

أ – دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية:

لقد حدد علم اجتماع التربية دور المدرسة في المجتمع، من خلال آدائها للتنشئة الاجتماعية، التي يقوم عن طريقها بإدماج الأفراد في المجتمع، وتلقينهم قيمه ومبادئه، وأساليب المعاملات الاجتماعية المقبولة.

لم يقف علم الاجتماع عند توضيح مفهوم التنشئة الاجتماعية فحسب، وإنما يذهب إلى تحليل الاختلافات في التنشئة المدرسية، كالأصول العائلية للمتعلمين ومنطق التصفية المدرسية.[58]

أصبح اليوم التوجه نحو دراسة التنشئة المدرسية التي تتميز باندماج معايير الثقافة المسيطرة، وخاصة عند ابتعاد الأفراد عن مهامهم وأدوارهم الاجتماعية .[59]

لقد عرف روبرت هتشنز هذا الدور فقال :" إن المدرسة مسؤولة عن تطبيع تلاميذها، أو غرس كل ما هو جدير بالاهتمام من التراث الثقافي وكذلك تكيفهم الاجتماعي.[60]

تختلف التنشئة المدرسية من مجتمع لآخر، من منطقة جغرافية إلى أخرى، واختلاف الأدوار يخضع للمنطق الاجتماعي السائد، ناهيك عن تداخله مع الأوضاع السياسية والاقتصادية لكل مجتمع.

دور المدرسة في التوافق مع الأسرة واتجاهاتها:

يتلقى الفرد تربية ذات أنماط اجتماعية عامة ومشتركة داخل المدرسة، بغرض تقليص الاختلافات والفروق التي يأتون وهم مزودين بها من منازلهم .

قد تتشابه التربية البيتية (الأسرية) مع التربية المدرسية، كما أنها قد تختلف وتتناقض فيما بينها، لذلك تقوم المدرسة بتصحيح وإصلاح الأخطاء التربوية الأسرية من جهة، وتنسيق أهدافها ووسائل مع الأهداف والوسائل الأسرية أحيانا، تفوق الأسرة المدرسة، في تنمية الجوانب الأخلاقية والنفسية لأبنائها فتختار لهم أعمق المصادر المعلوماتية وتستخدم أثناء تهذيبهم أرقى الأساليب وأحسنها. فيأتي هؤلاء الأفراد إلى المدرسة وهم مدعمون ماديا ومعنويا من طرف أسرهم، فتعلن المدرسة أحيانا فشلها أمام هذه الحالات، في إعطاءهم التربية المثالية.

---

[58] - Anne.Barrère: Sociologie de l'éducation، Edition NATHAN، Paris، 2005، PM.

[59] - Ibidm p12

[60] - أحمد رشوان: المرجع السابق، ص69 .

هذه النسبة الضئيلة من الأفراد يلتحقون بالمدرسة ليبحثوا عن التفوق والعبقرية، أما بقية الأفراد والذين يشكلون النسبة الأكبر، فإن أسرهم تعتمد اعتمادا كبيرا على المدرسة في تكوين أبنائهم، معلقين الأمل بطرقها ومناهجها وموادها الدراسية في تنمية قدراتهم.

ج – دور المدرسة في الإصلاح الاجتماعي:

الأسرة تمارس العملية التربوية كمؤسسة غير رسمية، فكما أنها تتأثر بالمعطيات الخارجية والظروف الاجتماعية، فإنها تؤثر بدورها في نظم المجتمع عن طريق تخريجها لأفراد فاعلين، قادرين على الإصلاح داخل المجتمع، فهي تعتبر المنبع الأول للإصلاح في المجتمع.

فإذا أصيبت الأسرة بأمراض التفكك وفقد بناءها التقليدي تماسكه وتناسق أجزائه ، أثر ذلك سلبا في المجتمع كله، وظهرت أصناف عديدة من المشكلات الاجتماعية وانتشر الفساد، لذلك يعتبر إصلاح الأسرة من أوليات الإصلاح الاجتماعي.

أما المدرسة فهي آلية فعالة للإصلاح الشامل، تستخدم لإصلاح الأسرة ولإصلاح مختلف مؤسسات المجتمع من خلال تنمية الأفراد وتنشئتهم تنشئة سليمة وإكسابهم قيم ومعايير المجتمع الإيجابية.

تتعرض المدرسة للإصلاح، عندما تظهر عليها مظاهر العجز والتراجع وابتعادها عن بلوغ أهدافها، والإصلاح المستديم أصبح ضرورة لتدارك أي خلل يصيب أجزاء المؤسسة ويتسبب في إعاقة وظائفها.

لكن دورها في الإصلاح الاجتماعي لا يكون منفردا، وإنما هو تضافر مع بقية مؤسسات المجتمع.

د – دور المعلم والمتعلم داخل المدرسة:

دور المعلم: هو عبارة عن مجموعة من التصرفات والسلوكات المتوقعة من المدرس القيام بها، بحكم الموقع أو المركز الذي يحتله داخل المؤسسة التعليمية والوظيفة التي يؤديها خاضعا بذلك للظروف الاجتماعية المحيطة به، واعتبارا من أن المعلم هو قطب من أقطاب السياسة التعليمية، يقود مجموعة من التلاميذ محاولا السيطرة على الموقف التعليمي من أجل أن يزيد من درجة استجابة المتعلمين.

أحيانا يفشل المعلم في تحقيق التفاعل الإيجابي بينه وبين المتعلم، فتنقص مصداقية آدائه وتضعف لديه معايير الالتزام.

" يتشكل دور المعلم في الإطار التنظيمي للمدرسة على نحو معقد فهو عضو في هيئة التدريب، وفي نفس مرؤوس لإدارة المدرسة وهو بالنسبة للتلاميذ يؤدي قائمة من الوظائف، وهو ناقل وموجه وحكم، وبديل لمكانة أحد الوالدين[61].

وتختلف أدوار المعلم من مرحلة دراسية إلى أخرى، فمعلم الطور الأول الابتدائي التي تمثل القاعدة الأساسية لبناء شخصية الطفل، يتفاوت أداؤه مع مدرس المرحلة المتوسطة والتي يتطور فيها الأفراد ويبدؤون الدخول في مرحلة المراهقة والتغيرات الجسمانية والنفسية والعقلية مما يتطلب اهتماما وخاصة من طرف المعلم ليهيئهم للدخول في عالم الكبار الراشدين .

---

[61]- عبد الحميد رشوان: المرجع السابق، ص72.

أما دور المعلم في المرحلة الثانوية فيتقدم حسب المادة التعليمية المكلف بتدريسها وأيضا حسب السن الذي وصل إليه المتعلم، فهي مرحلة ينتقل فيها من المراهقة إلى اكتمال بناء الشخصية ووضوحها.

فتتمايز الاهتمامات والتوقعات، وتتباين كيفية الاستجابة للمهام الموكلة للمعلم، كذلك يتأثر الدور بالتخصصات التي ظهرت في المدارس .

هذا التخصص في المواد التعليمية، أدى إلى ظهور نوع خاص من المدرسين يطلق عليهم (الأخصائيون الاجتماعيون، أو المدرسون المستشارون، والمستشارون وضباط اتصال المنزل) يعتبر عملهم امتدادا للدور الرعوي، بمعنى أنهم إضافة إلى أداء المعلم لدوره التعليمي، أدوار أخرى يمارس من خلالها سياسة تعليمية أو فلسفة أو اتجاها معينا، وتتمثل الأدوار فيما يلي:

- الدور التيوقراطي.
- الدور التسلطي.
- الدور الديمقراطي.
- دور المدرس الحازم.
- دور المدرس المتسيب.

ويتجه المتعلم نحو تفضيل بعض الأدوار عن الأخرى، كالمعلم الديمقراطي الذي تتوفر فيه الصفات التالية:

التعاون والروح الديمقراطي، العطف واحترام شعور الآخرين: الصبر، وفرة الميول والاهتمامات، حسن المظهر ولياقة السلوك، العدالة وعدم التحيز ،روح الدعابة، حلاوة الطبع وثبات السلوك، الاهتمام بمشكلات التلاميذ، المرونة وإظهار التقدير، الكفاية الممتازة في التدريس[62].

إن ميول المتعلمين إلى مثل هذه الصفات والأدوار، يعكس ضرورة استكمال المعلم للنضج، من الناحية الاجتماعية والانفعالية والمعرفية وتطرح من جديد مسألة القدوة المتكاملة الشخصية التي تدفع بالمتعلم إلى تكوين العلاقات الاجتماعية وتساعده على التكييف والاندماج الاجتماعي.

دور المتعلم :

كتب الكثير عن دور المدرسة، المعلم، مدير المؤسسة التعليمية، والإداريين والمفتشين التربويين، ومستشاري التربية والتوجيه، والأخصائيين الاجتماعيين – النفسانيين، والمسؤولين التربويين عن التخطيط التربوي وصياغة البرامج التعليمية والمناهج المدرسية....

إلا أن إبراز دور المتعلم داخل أسرته المدرسية التي تعتبر مجتمعه المصغر فإنه يأتي في شكل مواد قانونية مدرجة ضمن القانون الداخلي للمدرسة، إن دوره لا يقتصر على الالتزام والأوامر التي تملى عليه في شكل واجبات يؤديها، وإنما دوره الحقيقي هو تواجده كمحور للعملية التعليمية، حيث يكون طرفا في تحريك الموقف التعليمي من خلال موقعه

---

[62] - عبد الحميد رشوان: المرجع السابق، ص75 .

وبذلك يحرك أدوار الآخرين أيضا، فلولا وجود المتعلم لما وجد المعلم ولا التعليم ولا المدرسة.

ثم يأتي دوره كمتعلم لديه التزامات إذا مارسها، ساهم في تسهيل العملية التعليمية والمتمثلة فيما يلي:

- أن يعتبر المتعلم الدراسة عمله.
- أن يتعلم باستمرار و يطبق ما تعلمه.
- أن يتعامل مع معلميه بجدية واحترام.
- أن يعمل مع غيره بجدية وموضوعية.
- أن يعمل على أساس علمي ليتدرب على المنطق العقلي والتجريبي[63].

في المجتمعات المتقدمة، يلعب المتعلم دورا هاما في تغيير القرارات وتجديد البرامج الدراسية والتنظيم الداخلي للمدرسة، وطرائق التدريب، ووسائل التعليم...

بسبب ما ألقي على عاتق المدرسة من مسؤوليات حماية المتعلم والحفاظ عليه وإحاطة بالرعاية والاهتمام الوافر، فيكيف المدرسة كبيئة اجتماعية لتحتضن المتعلم بالرعاية والإحاطة المنظمة.

أما المجتمعات النامية، فلا يزال فيها دور المتعلم محدودا ومهمشا، يقتصر على الأوامر والنواهي التي يكون ملزما بتطبيقها دون وعي أو فهم أو مناقشة لتلك الإلزامات.

ثانيا: البيئة المدرسية.

1 – الحياة المدرسية:

بعد أن كانت المدرسة مركزا لتلقي المعارف والمعلومات تغيرت وأصبحت تهدم بتكوين مختلف جوانب الشخصية الإنسانية بهدف الرفع من مستوى التحصيل العلمي والبحث عن جودة التكوين والإعداد.

حيث أصبحت المدرسة بيئة اجتماعية تحدث فيها كل التفاعلات وعلاقات التأثر والتأثير التي قد نشاهدها في المجتمع، فهي صورة مصغرة للمجتمع الكبير كما وصفها دوركايم، وهي بذلك تعمل خصائصه وسماته الأساسية، وبالتالي فإن وظائفها لا تخرج عن كونها أداة المجتمع في الاستمرار والديمومة وفقا لقوانين وجودها الخاصة"[64].

هذه البيئة تنعكس على مخرجات التعليم المدرسي، المعرفية، المهارية، الوجدانية، حيث كشفت لنا الدراسات التربوية عن أهمية البيئة المدرسية في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي من جهة، واستغلال العلاقات التربوية والتفاعلات الصفية التي تحدث فيها لصالح المتعلم وتحسين نوعية التعليم.

---

[63] - عبد الحميد رشوان: المرجع السابق، ص78 .

[64] - علي أسعد وطفة، علي جاسم شهاب؛ علم الاجتماع المدرسة، ط1، المؤسسة الجامعية لبنان، 2004، ص 105 .

كشفت لنا دراسة جروندمان وتيو (Grundmane Teo) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين البيئة الاجتماعية للفصل وذكاء التلاميذ بمعنى أن التطبيع الاجتماعي الصادر عن بيئة الفصل، يؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على الذكاء والكفاءة المعرفية لدى التلاميذ[65].

أ – تعريف الحياة المدرسية : تعرف بأنها الفترة الزمنية التي يقضيها التلميذ داخل فضاء المدرسة، وهي جزء من الحياة العامة للفرد،فهي مرتبطة بإيقاع تعلمي تربوي، وتنشيطي، حيث أنها تعكس ما يقع في خارج المدرسة من تبادل للمعارف والقيم ومعايير السلوك، وما يتحقق من تواصل اجتماعي وإنساني بين الأفراد.

حيث أن المدرسة والحياة اليومية فيها تتأثر بمجمل التغيرات المتسارعة التي تطرأ على المجتمع والتي تحدث تجديدا في منظومة القيم والمعارف والنشاط الاقتصادي والتكنولوجيا.

فلكي تتمكن المدرسة من تهيئة الفرد لمواجهة الواقع بإيجابياته وسلبياته، وأيضا التكيف مع تلك التغيرات السريعة التي تطرأ على المجتمع في مختلف مجالاته، عليها أن تهيئ بيئتها الداخلية، بكل ما يحدث فيها من تفاعلات وعلاقات، وتعمق الوظيفة الاجتماعية.

تساعد الحياة المدرسية التلميذ وتضمن له حقوقه وواجباته وتحقق بواسطة التربية المواطنة الصالحة، فهي مؤسسة المواطنة والديمقراطية والحداثة والاندماج الاجتماعي.

الحياة المدرسية هي محاولة السعي إلى توفير مناخ تعليمي / تعلمي قائم على مبادئ المساواة والديمقراطية.

ب – مقوماتها : ترتكز الحياة المدرسية على مجموعة مقومات هي:

- تأسيس مجتمع إنساني حقيقي تفعل فيه جميع العلاقات والمهارات.

- استخدام المواد الدراسية لتعميم قيم المجتمع بطرق مباشرة ومقصودة وواعية مقررة ضمن البرنامج الدراسي لتلك المواد.

- التركيز على المتعلم باعتباره أهم قطب في العملية التعليمية، عن طريق تحفيزه معرفيا ووجدانيا وحسحركيا.

- استخدام النشاط المدرسي في اكتساب وتعديل الكثير من أنماط السلوك الاجتماعي للمتعلمين.

- تحقيق الجودة من خلال إرساء الشراكة الحقيقية وإرساء فلسفة المشاريع.

- ممارسة السلطة المدرسية لأساليب الثواب والعقاب، إما لتثبيت السلوك الاجتماعي وتدعيم النجاح والتفوق، أو لتعديل الأفعال السيئة وتوجيه المتعلم نحو معايير السلوك الإيجابي.

- تجاوز مدرسة البيروقراطية الإدارية والتربوية نحو مدرسة التحرر والإبداع والتنشيط وبناء العلاقات الإنسانية والتفاعلات الإيجابية.

- استخدام أسلوب نماذج السلوك الاجتماعي المرغوب، بالحديث عنها أو شرحها علاوة على أثر المعلم كنموذج[66].

---

[65] - عبد المنعم الدردير: الجوانب الاجتماعية في التعليم المدرسي، ط1، عالم الكتب ، القاهرة، 2004، ص 105 .

[66] - محمد شفيق: السلوك الإنساني ومهارات التعامل، ط1، المكتب الجامعي الحديث مصر، 1999، ص82 .

- انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي.

ج – عوامل تفعيل الحياة المدرسية:

تتشارك عوامل وجهات كثيرة في تنشيط وتفعيل الحياة المدرسية نذكر أهمها:

- **المعلمون:** إن وظائف المعلم وأدواره في المدرسة المعاصرة، لم تعد تقتصر على ملء أذهان تلاميذهم بالمعلومات والمعارف الجاهزة، وإنما تتعداها إلى التكوين والبناء التربوي للشخصية السوية، والمواطنة القائمة على مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان، من خلال تبني الطرائق الديداكتيكية المناسبة للاحتياجات العقلية والنفسية والانفعالية من أجل تطوير فكر المتعلم ودفعه إلى الإبداع.

- **المتعلمون:** وهم الفاعلون الأساسيون في عملية لتفعيل الحياة المدرسي، بل إنهم مادتها البشرية، بحيث أن حياة المدرسة لا معنى لها بدون وجود تلاميذ، يأتون إليها وهم مزودين مفاهيم وأفكار متباينة، فينشأ بينهم تواصل وتفاعل داخل المدرسة. يؤثر بعضهم في بعض ويتأثرون بنظام المدرسة وبرامجها التعليمية ويكتسبون منها الكثير وبالتالي يعتبر نشاطهم الترفيهي والثقافي والإعلامي والرياضي والعلمي هو جوهر هذه الحياة ولبها.

- **الإدارة المدرسية:** من خلال وظيفتها التأطيرية والتنظيمية، تمنح الإدارة المدرسة والمعلمين والتلاميذ نشاطا يتميز بالرقابة والقيادة المنظمة، بحيث يتحول كل هؤلاء العناصر في إطار ما تسمح به الإدارة من فريق متكامل، يقوده قائد عليه أن يحترم المبادرة، ويشجع السلوكيات الإيجابية ويفتح الحوار مع المدرسين والأولياء وشركاء المؤسسة فالإدارة المدرسية هي المسؤولة عن تسيير تدابير الدورة التعليمية السنوية من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها، حيث أنه كلما كان تسييرها لهذه الدورة تسييرا راشدا أدى ذلك إلى تفعيل الحياة المدرسية بشيء من الجودة والتطوير والانفتاح.

2 – المناخ الصفي:

تشبه التفاعلات التي تحدث في المجتمع المدرسي، التفاعلات الاجتماعية التي تحدث في المجتمع الكبير، لأنه يحتوي جماعة من الأفراد يتواصلون ويتفاعلون في إطار الجو التربوي والعلاقات التربوية المتشابكة .

يكون هذا المناخ المدرسي إيجابيا عندما تكون العلاقات بإيجابية، تترك أثرا فعالا في سلوك المتعلم، وتزيد من دافعية العمل لدى المعلم.

حيث استخلص كل من بولاتش ومالون (Bulach – Malone 1994) أن المناخ المدرسي الجيد المتمثل في ثقة أعضاء المدرسة في بعضهم البعض وانفتاح العلاقات الاجتماعية بينهم، والنظام المدرسي الجيد، والقيادة والتعاون، والتوقعات داخل المدرسة، يعد أحد المتغيرات المهمة المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، كما أنه بدون المناخ المدرسي الجيد يصبح حصول التلميذ على درجة مرتفعة أمرا صعبا.[67]

إن التفاعل داخل الصف وخارجه، يخلق جوا من الحماسة والتنافس والتعاون ويخرج المتعلم من الروتين إلى التنافس على التحصيل الجيد، وغرس القيم الاجتماعية الإيجابية بواسطة المناقشات الحرة والاتصال المفتوح والمستمر، فإذا كان المناخ الصفي ديمقراطيا، سوف يجعل المتعلم يفكر تفكيرا حرا دون قيود تحد من تفكيره، فينمو لديه التفكير الإبداعي

---

[67] - عبد المنعم الدردير: المرجع السابق، ص101 .

الذي قلما ينطلق إليه فكر المتعلم الذي يتعلم في مناخ يتسم بالتسلط على تعبير أحمد حسين اللقاني[68].

وأظهرت دراسة اشرف أحمد عبد القادر سنة 1992 وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أسلوب التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح (المشاركة الوجدانية، تقبل المعلم لتلاميذه العلاقات الإنسانية الطيبة) ودرجات أسلوب التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المدارس ذات المناخ المفتوح.

كما بين هشام عبد الرحمن عبد الصادق، أن الدافع للإنجاز لدى التلاميذ يتصل اتصالا وثيقا بالجو الاجتماعي السائد في الفصل الدراسي، والمعلم يكون قائدا وإداريا ناجحا، إذا استطاع تهيئة الظروف التي تجعل من الفصل مجموعة مثمرة لديها الفرص للعلم والنجاح[69].

إذن نستنتج مما سبق أن المناخ الصفي يلعب دورا هاما في تغيير سلوك المتعلم وتغيير قيمه ورفع تحصيله الدراسي وخلق الدافعية للإبداع والابتكار وغير ذلك من الأثر الإيجابي.

وأما الذي يمكنه أن يصنع جوا إيجابيا يسوده علاقات التعاون والثقة المتبادلة والشعور بالأمن والرضا، هو فاعلية المعلم وحضوره الدائم بثقة وشخصية نموذجية.

3 – التفاعل الصفي:

أ – تعريفه:

يعرفه سوانسون (Souanson) : تلك العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعيا وفي الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك[70].

يعرفه عاطف غيث: بأنه ذلك التأثير المتبادل بين سلوك الأفراد والجماعات من خلال عملية الاتصال* والتصور البسيط للتفاعل، يقصد به ما ينبع من الطبيعة البشرية من تأثير متبادل بين القوى الاجتماعية والثقافية ذاتها هي نتاج اجتماعي.

يطلق على التفاعل بين البشر مصطلح التفاعل الحضري، هذا لأن التفاعل الاجتماعي يستند إلى الاتصال، غير أن البعض يرى أن الذات قد تتفاعل مع نفسها، فالشخص الذي يجلس بمفرده في حجرة خاصة ويفكر في مشكلة معينة يمارس ضربا من التفاعل الذاتي[71].

يحدث التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، حيث كشفت بعض الدراسات التي تناولت موضوع التحصيل الدراسي والقدرات التحصيلية عند المتعلم، مرجعة أسباب تراجعه إلى قصور البيئة المدرسية والاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية إضافة إلى كلاسيكية الطرق والأساليب التعليمية التي تحد من فاعلية التعليم والتي تؤدي بدورها إلى سلبية التفاعل بين المعلم والمتعلم.

---

[68] - أحمد حسين اللقاني: المواد الاجتماعية وتنمية الفكر، عالم الكتب، القاهرة، 1997، ص 3 .

[69] - عبد المنعم الدردير: المرجع السابق، ص 103 .

[70] - محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1997، ص 427.

* - الاتصال: هو الاتجاهات المتبادلة والضرورية بين الأشخاص لحدوث التفاعل واستمراره، والعناصر الضرورية للاتصال الاجتماعي هي وعرفه سمول: بأنه الطرق Burgress وبيرجرسBark وبارك smallالاتجاهات والقيم والأدوار. وقد أدخل هنا المصطلح كل من فرد سمول المختلفة التي يرتبط الناس خلالها بعضهم ببعض، والاتصال الاجتماعي هو الخطوة الأولى في التفاعل الاجتماعي.

[71] - عبد الله الرشدان: علم اجتماع التربية، ص169.

فتنتشره مظاهر العنف والتسرب والتسيب، والتعبيرات السلبية الدالة على انعدام التوافق والانسجام داخل الصف، وانتشار التوتر والقلق الدائم، ومظاهر الانسحاب النفسي والوجداني من المناخ الصفي، إضافة إلى سوء التكيف مع البيئة الاجتماعية.

لذلك تتجه معظم الدول العربية ومن بينها الجزائر، نحو إصلاح المدرسة بتغيير مناهجها وبرامجها وتجديد أساليبها وطرائق التدريس التي تقوم باحتواء المتعلم سيكولوجيا وفهم طبيعة ومراعاة خصائصه الاجتماعية.

يحدث التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم، أما المادة التعليمية فالتفاعل معها يعتبر تحصيل حاصل لوجود تواصل بين المعلم والمتعلم أو انقطاعه.

ب – اطرافه:

- **التفاعل بين المتعلم وزملائه:** ينشأ التفاعل بين المتعلمين منذ اللحظة التي يلتحق فيها الأفراد بالمدرسة، ويبدأ الاتصال فيما بينهم باستخدام مختلف الرموز المثقف عليها (اللغة، إشارات اليد، تعبيرات الوجه، أوضاع الجسم، الأزياء، أو كلها مجتمعة). فيتعرف بعضهم على بعض، فيتفقون على مبادئ واهتمامات مشتركة تجمعهم، فتتكون بينهم صداقات.

التفاعل داخل الصف يدفع التلاميذ إلى التعرف على بعضهم البعض عن قرب، فغالبا ما تنشأ صداقات حميمة داخل الصف، والتي تؤثر تأثيرا موجبا على نواتج تعلمهم وتوسع الخبرة التي يحتاجها المراهقون بطريقة لا تساعد عليها في الغالب العلاقات الأسرية، ذلك أن الصداقة تعرض المتعلم لأنماط جديدة من السلوك وتساعده على تجريب أدوار مختلفة فيكون بذلك تصورات جديدة عن الذات.

كشفت دراسة مشيرة عبد الحميد اليوسفي (1991) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والصداقة في مرحلة المراهقة المبكرة[72]. وغالبا ما يكون التفاعل موجها من طرف الكبار داخل الصف.

- **التفاعل بين المعلم والمتعلم:** تعتبر العلاقة بين المعلم والمتعلم، علاقة فعل ورد فعل، علاقة تأثير وتأثير متبادل، مبنية على أساس من الاحترام والثقة بينهما، فيحدث التفاعل الذي ينتج عنه التوافق والانسجام والتعلم والفائدة...[73].

الاختيار السليم لأساليب الاتصال من طرف المعلم يخلق تفاعلا قويا بينه وبين تلاميذه مما ينعكس إيجابا على علاقتهما وتحصيلهم. فالمعلم مكلف بتعزيز النزعة الاجتماعية في الفصل وتشجيع التماسك بين أفراده من خلال إدماجهم في العملية التعليمية بالحديث معهم وفتح مجالات للحوار والنقاش، مع إدخال روعة الدعابة والطرافة من حين إلى آخر لتلطيف مناخ الصف، واللجوء إلى الأنشطة المدرسية وإشراك المتعلمين فيها.

يعتبر نمط التفاعل الذي يسود العلاقة بين المعلم والمتعلم، وما إذا كان قائما على التفاهم والتعاون والمشاركة الفعالة من قبل التلاميذ، فإنه سوف يؤثر على المستويات التحصيلية للتلميذ من جهة، كما أنه ينعكس أيضا على شخصيته وسلوكه من جهة أخرى[74].

على هذا، يعتبر المعلم هو الموجه للتفاعل، فلكي ينبع في توجيهه واستخدام الإجراءات الإيجابية، يجب أن تتوفر لدى المعلم صفات شخصية نحددها في النقاط التالية:

---

[72] - أحمد الدردير: المرجع السابق، ص 107 .

[73] - عبد الله الرشدان:المرجع السابق، ص 177 .

[74] - أحمد الدردير: المرجع نفسه.

- القدرة على محبة المتعلمين ومحبة العمل معهم.
- القدرة على توضيح المادة التعليمية.
- القدرة على العدل بين التلاميذ في المعاملة والتقييم والتقويم.
- القدرة على مراعاة الفروق الفردية دون التفريق بين المتعلمين.
- رفعة أخلاق المعلم (الصدق، الأمانة، الالتزام، الجدية، البشاشة، الرحمة، الاتزان، الهدوء النفسي).
- القدرة على ضبط سلوك المتعلمين.
- النظافة ولياقة مظهره.

إذا توفرت بعض هذه الصفات في شخصية المعلم، إن لم تكن كلها، فإنه سوف يتبع في آدائه لوظائفه وأدواره التعليمية والتربوية بكفاءة عالية، خاصة وأن الوسائل والطرق الحديثة أصبحت تحتاج إلى معلمين متميزين.

لقد ميز مونتندون Montaudon (1997) ميز بين صفات المعلم الديداكتيكية والصفات البيداغوجية (القسوة والتسلط) والصفات الإنسانية (النظافة والحضور) [75].

وبين أن المتعلم يميل أكثر أي الصفات الإنسانية بالدرجة الأولى ثم تأتي بعدها الصفات الديداكتيكية، وأن المعلم السيء، هو الذي تغيب لديه الصفات الديداكتيكية.

وأن التفاعل يكون إيجابيا عندما يتلمس المتعلم بروز الصفات الإنسانية في المعلم مثل اليقظة، التفهم، خفة الروح، تفضيل منفعة المتعلم... فينشأ عند المتعلم استعدادا للتفاعل مع معلمه واستقبال أوامره ونواهيه بصدر منشرح.

ج – منهج الاتصال التفاعلي:

يقوم على أساس التفاعل من خلال الاتصال المباشر الذي يتبع الفرص التعليمية ذات المعنى في بنية المعرفة، فيستطيع الوصول إلى المعلومات الجديدة المعاصرة وتوليد الأفكار الحديثة المبتكرة، وأخذ أسلوب البحث والاستقصاء منهجا حياتيا له، ولتحقيق ذلك التفاعل، يشتق هذا المنهج من:

- رؤية لطبيعة المادة الدراسية كما هي معروفة ومتداولة في المجتمع.
- نظرة معرفية أساسية للمادة الدراسية المطلوب تعليمها.
- المدخل الإنساني في عملية التعليم والتعلم.

حيث يعمل المنهج الاتصالي التفاعلي – وأحيانا يطلق عليه المنهج الإنساني- على تحقيق الآتي:

- التركيز على عملية الاتصال التي تحقق وجهة نظر المتعلمين.
- الاهتمام أولا وأخيرا بالمتعلمين.
- التعليم خبرة ذاتية واقعية.

---

[75] - Marie Duru Bellat : Sociologie de l'école، Armand colin، Paris، 1999، P198.

- المتعلمون لديهم القدرة على التفاعل مع بعضهم البعض ومع الآخرين، كذا لديهم القدرة على تقويم أعمال الآخرين وتقويم مختلف الظواهر.

- المعلم هو المرشد والموجه للمتعلمين.

- خبرات المتعلمين الأولية، هي الزاد الضروري لهم، من أجل الفهم وتكوين الفروض العلمية[76].

ثالثا: العلاقات المدرسية:

تشكل العلاقة المدرسية التربوية نمطا معياريا للسلوك الذي يحقق الاتصال والتواصل التربوي الاجتماعي بين المعلم والمتعلم والمقرر أو بين التلاميذ وبين الإدارة المعلمين. حيث تتخذ العلاقة التربوية بعدة نواظم وضوابط ثقافية واجتماعية وإدارية وأخلاقية التي يمليها المجتمع داخل المؤسسة التربوية، فتأخذ تلك العلاقات أشكالا مختلفة نذكر منها:

1 – أشكالها:

أ – علاقة المتعلم بزملائه: وتظهر من خلال تفاعلهم مع النشاط التعليمي الصفي والنشاطات الأخرى خارج الصف، متجها نحو التوسع، وتظهر فيه مظاهر سلبية أو إيجابية أثناء حدوث مختلف العمليات الاجتماعية بينهم من تعاون ومشاركة ومنافسة واختلاف واتفاق وذلك من خلال العمل الجماعي الذي يفرز تلك الروابط والعلاقات التفاعلية بين المتعلمين.

ب- علاقة المعلم بزملائه: ونأخذ نفس الطابع الذي تتسم به علاقة المتعلم بزملائه، حيث أن الاحتكاك الدائم في إطار الوظائف المتشابهة التي يؤديها هؤلاء تفتح لهم مجالا واسعا للتواصل والتفاعل فيما بينهم فكل واحد فيهم يحتاج إلى خبرات الآخر، ويحتم عليهم اجتماعهم في بيئة مدرسية واحدة وحضورهم الدائم والمستمر بها أن يلتقوا على الأقل خمس مرات في الأسبوع.

قد تنشأ بينهم علاقات مودة وصداقة فيكون التفاعل فيها إيجابي، وقد تكون عكس ذلك، وتكون العلاقات سيئة والتفاعل سلبي بين بعضهم، مما يؤثر ذلك في مردودهم الاجتماعي وفي تلقين المتعلمين مهارات التفاعل الجماعي.

لذلك يجب أن يبذل المعلم مجهودا لكي يجعل علاقاته بزملائه نموذجية، حتى إن كان هناك اختلاف بينهم، لكن يبقى الود والاحترام المتبادل هو الركيزة الأساسية في الحفاظ على العلاقات التربوية الإيجابية.

علاقة المدير بالمعلمين والمتعلمين:

تنعكس سمات شخصية المدير القيادية على علاقاته بزملائه بالمؤسسة التعليمية ليس هذا فحسب، بل إنها تعطي مظهرا عاما لتلك المؤسسة فيما إذا كان يسودها التسيب أو الجدية، فيما إذا كانت تتسم بالقرارات الدكتاتورية أو الديمقراطية.

فالسلطة التي تخولها المنظومة التربوية لمدير المؤسسة التعليمية، تجعله كفيلا بإدارة المؤسسة وإدارة العلاقات بها انطلاقا من اعتبارات تربوية وثقافية تعكس في كثير من الأحيان ثقافة المجتمع ونظمه.

د – علاقة المعلم والمتعلم:

---

[76] - مجدي عزيز إبراهيم: موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2000، ص810 .

تتعدى علاقة المعلم والمتعلم، الخبرات والمعلومات والمعارف إلى التفاعل وبناء الثقة بينهما والاحترام المتبادل والاستجابة من الطرفين.. وقد تصل أحيانا إلى نشوء مشاعر أسرية بين أفراد الصف، فيصبح المتعلم بمثابة الابن للمعلم، ويقابله المعلم بأن يكون أبا أو أما في المدرسة.

قد تأخذ هذه العلاقة اتجاها إيجابيا أو سلبيا، فتكون إما حميمة أو ضعيفة وتتجلى مظاهرها في هذين المستويين:

- **مستوى علاقة بينية عال:** وتظهر مؤشراتها فيما يأتي:

* يهتم المدرس بالتلاميذ وبإجاباتهم الذكية.

* يشجعهم على التعبير الحر وإظهار المواهب والقدرات الإبداعية.

* يشجعهم على طرح الأسئلة.

* يهتم بفهمهم للمادة التعليمية[77].

- **مستوى العلاقة البينية متدن:** وتظهر مؤشراتها فيما يلي:

* يظهر المدرس اهتمام بالتلاميذ ولكنه لا يعرف أسماءهم .

* يتهكم المدرس أحيانا على التلاميذ ويحتقر أداءهم بشكل علني.

* يغضب عندما يسأله التلاميذ.

* يرفض المناقشة والحوار مع التلاميذ ويعلن طلباته وأوامره[78].

يؤثر ذلك تأثيرا بالغا في التلميذ ويقطع دابر العلاقة الإنسانية التي يحبب أن تكون بين التلاميذ ومعلمهم.

لذلك على المدرس أن يتبنى المواقف الإنسانية التي تقوم على التفاعل المتبادل بينه وبين التلاميذ لأن ذلك يساعد على تطوير التعلم الذاتي المستقل الذي يستمر مع التلاميذ طيلة حياتهم من جهة، ويطور العلاقة الإنسانية بينهما من جهة أخرى.

2 – أنماطها:

أصبح المهتمون والدارسون للعلاقات التربوية يولون اهتمامهم بنمطين أساسين من العلاقة، النمط الدكتاتوري والآخر الديمقراطي.

أ- العلاقات التربوية الديكتاتورية أو التسلطية:

يقوم التسلط على مبدأ الإلزام والإكراه، وعلاقات التسلط هي العلاقات التي يتم بموجبها خضوع طرف ضعيف لإدارة طرف آخر بالقوة، والتسلط التربوي يميل إلى استخدام العنف في العمل التربوي فالعلاقة التسلطية سلوك ينطوي على العنف والإكراه ويتنافى كلية مع معطيات وأسس السلوك الديمقراطي79.

يمكن تحديد العلاقة التسلطية في الإشارات التالية:

---

[77] - زيد الهويدي: مهارات التدريس الفعال، ط1، دار الكتاب الجامعية، العين، 2002، ص32.

[78] - زيد الهويدي، المرجع نفسه، ص 33 .

[79] - علي أسعد وطفة: المرجع السابق، ص102 .

- يتم اللجوء إلى العنف بأشكاله المادية والرمزية المختلفة ويتجلى ذلك في صورة عقوبات .

- يقوم على الجفاء الانفعالي والعاطفي بين أطراف العملية التعليمية.

- لا يسمح للمتعلمين بإبداء رأيهم فتوجيه انتقاداتهم أو مخالفة معلميهم في الرأي، ولا تؤخذ آراءهم بالأهمية والاعتبار من طرف الموجهين.

نشوء أجواء الخوف وانعدام الثقة بين أفراد المدرسة، وبروز مظاهر اللامبالاة و انحراف السلوك بكثرة.

ب- العلاقات الديمقراطية:

أصبحت اليوم مطلبا ضروريا في التعليم و العلاقات التربوية ،فهي تشكل منطلق العطاء و الإبداع في صوره المختلفة،و تلك هي حقيقية تاريخية أثبتتها التجربة الطويلة الإنسانية . فالعلم يتقدم ويزدهر في الأجواء الديمقراطية ،وعطاء العقل كان دائما و أبدا هين أجواء الحرية.

فمن هذا المنطلق يمكن القول إن الحضور الخلاق للعقل مرهون بالحضور الفاعل لعلاقات الحرية و الديمقراطية داخل المدرسة .80

وتتبلور العلاقة الديمقراطية في ايجابية الأخذ و العطاء بين الإطراف ، و الإحساس بالمسؤولية ، وقوة شعورهم وولائهم للجماعة المدرسية .على أساس من احترام الفرد فمن المساواة و الحرية و الكشف عن قدرات التلاميذ و العمل على تنميتها، مما يسمح له بالتعبير عن نفسه ويشجعه على الابتكار و الأداء السليم و الفعالية المنتجة[81] ، وتوطد العلاقات التربوية داخل المؤسسة التعليمية .

3-أساليب تفعيل العلاقات بين المعلم و المتعلم :

يتجلى في تغيير حركية العلاقة و التفاعل الديناميكي من خلال البناء و النماء و الممارسة والخلق و الإبداع والتنشيط و التعاون الجماعي داخل الصف .

فيخرج ذلك العلاقة البينية من السكون والروتين و رتابة الحياة المغلقة إلى الحركية وديناميةالفعل التربوي للمعلم و المتعلم و تنشيطه ايجابيا ، و يتم ذلك بحضور مبادئ أو أسس ثلاثة هي :

أ- انفتاح المعلم على المتعلم بمشاركة أفكاره و طموحه و مشاعره باستمرار.

ب- أن يثق المعلم في المتعلم و يفهمه و يحترم رأيه ويتحسس مشاكله .

ج- أن يعامل المعلم المتعلم بأسلوب متحضر أساسه الحوار والديمقراطية.

يذكر جابر عبد الحميد جابر: أن الإنتاجية الحقيقية تتحقق في الفصل الدراسي الديمقراطي الذي يشترك فيه المعلم مع التلميذ في صنع القرار حيث يعاملهم كأفراد جديرين بالثقة والاحترام، وليس معنى ذلك أن يتنحى عن مسؤوليته كقائد فالمعلم الفاعل ليس دكتاتوريا ولا فوضويا، بل ديمقراطي موجه[82].

- علي اسعد وطفة:المرجع السابق ،ص 100 [80]
- عبد الحميد الرشدان : المرجع السابق .ص178.[81]
- عبد المنعم أحمد الدردير: المرجع السابق، ص 102 .[82]

مما يدل على أن أسلوب الحوار والمناقشة الديمقراطية تزيد من تفعيل العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم بشكل ملحوظ.

رابعا: طرائق التدريس:

1- تعريفها :

أ/ لغة : تعنى المذهب و السيرة و المسلك الذي نسلكه للوصول إلى الهدف.

ب اصطلاحا: تعني جملة الوسائل المستخدمة لتحقيق غايات تربوية ، فهو جهد يبذل من أجل بلوغ غاية ما[83]،

تعرف الطريقة في المجال التربوي بأنها الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس ليساعد التلاميذ على تحقيق اهداف التعليمية السلوكية ، فيحتاج المعلم في هذا الشأن أن يكون قادرا على تقويم المادة و إثارة الاهتمامات و الشرح و التمهيد والتوضيح و الاستماع و اختيار الاستجابات المناسبة بين التلاميذ و تلخيصها، و هي عمليات أساسية لا بد من أن يقوم بها المعلم و يعتمد خبرته و إعداده و تأهيله و إبداعه[84] .

و تعرف الطرائق بأنها الوسائل العملية التي بها تنفذ أهداف التعليم و غاياته، و من التربويين من يرى أنها الأساليب التي يتبعها المعلم في توصيل المعلومات إلى أذهان الطلبة ، أو هي العملية و الإجراء الذي يؤدي تطبيقه الكامل إلى التعلم أو هي الوسيلة التي عن طريقها يصبح التدريس فعلا ، فهي الكيفية التي يتم بها تنظيم التعلم والتعليم و استعمالها إلى أهداف تربوية معينة.[85]

ويذكر يويران ان ماير ذكر ستة عشر تعريفا لطرائق التدريس منها :

- الأساليب أو الوسائل التي يتم بها نقل المعلومات إلى التلاميذ .
- وسيلة مساعدة للتعلم .
- الأساليب و الإجراءات التي تمكن المعلم من تهيئة تلاميذه للعمل الطرائقي في المستقبل[86].

يعرفها مرعي : بانها عملية اجتماعية يتم من خلالها نقل مادة التعلم سواء أكانت معلومة ، أم قيمة ، أم حركة، أم خبرة من مرسل نطلق عليه اسم المعلم الى المستقبل نطلق عليه اسم المتعلم .

فهي عملية تتكون من عدد من الإجراءات لتحقيق أهداف متوخاة تشتمل على أنشطة تعليمية ، تعلمية وتوظف كل مصادر التعلم المتاحة[87].

إذن فالكل يتفق على أنها الأساليب و الوسائل المستخدمة من طرف المعلم للتواصل مع المتعلم بغية تمكنه من اكتساب المعارف و القيم و معايير السلوك في إطار ما هو مشروع و مصادق عليه داخل المؤسسة التعليمية والمنظومة التربوية.

---

[83] محمود الحيلة: طرائق التدريس و استراتيجياتها ، ط1 ، مجموعة النيل العربية ، مصر ، 2003 ص 49

[84] عبد الرحمن جامل و آخرون : اساسيات التدريس ، دار المناهج، عمان ، الأردن 2003 ص 99

[85] محمود الحيلة المرجع نفسه ، ص 49

[86] زايد الهويدي : ص 26

[87] محمد محمود الحيلة : المرجع السابق ، ص 50

1- فعالية طرائق التدريس:

تتجلى فاعلية طرائق التدريس في ايجابية ثلاث عناصر، تعتبر وحدات أساسية في عملية التعليم. حيث انها تتميز بالارتباط الشديد فيما بينها و تستجيب إلى متطلبات و احتياجات المؤسسة التعليمية و أهداف المجتمع الإستراتيجية.

و تتمثل في:

أ / فعالية المعلم :

تتحقق فاعلية المعلم من خلال تميزه بصفات ايجابية تدل على تفوقه و توسع نشاطه و قدرته على انجاز الهداف التعليمية الإجرائية و التي يمكن إبرازها في النقاط التالية :

- قدرته على تنظيم المحتوى العلمي تنظيما جيدا بحيث يتمكن من تقديمه لتلاميذ بلغة سلسة وواضحة .

- تمكنه من إبراز و توضيح العلاقة بين المفاهيم ثم تطبيقها و إسقاطها عمليا على شواهد واقعية .

- أن يشترك مع التلاميذ في العمل (تفاعل معلم – متعلم) و يظهر حبه للمادة التي يدرسها[88].

- إضافة إلى الصفات الحسنة التي تتوفر في شخصيته و عليه أن يظهرها لتلاميذه كي يكون قدوة و مثالا يحتذى به.

- ب/ فاعلية التدريس :

و هو التدريس الذي يستوفي كل الشروط و العناصر الجيدة للعملية الديكتاتورية و المتمثلة في :

- الإلقاء الجيد ، التشبيه السليم ، إقامة الدليل ، القراءة و الإيماء ، الكتابة على السبورة ، التقويم ، الإرشاد

و التوجيه[89].

ثم على المعلم أن يراعي الخصائص التالية :

- التدرج من المعلوم إلى المجهول.
- الانتقال من السهل إلى الصعب.
- التدرج من البسيط إلى المركب.
- التدرج من الكل (الفكرة العامة) إلى الجزء أو العكس.
- التدرج من المحسوس إلى المجردّ.
- التدرج من الجزئيات إلى الكليات (النظريات و القواعد العامة مثل النطق في الفلسفة أو القانون في الرياضيات)[90].

---

[88] زيد الهويدي : مهارات التدريس الفعال ، ط1 ، دار الكتاب الجامعية ، العين ، 2002 ، ص 30

[89] عبد الرحمن جامل : المرجع السابق ، ص 100

[90] ابراهيم عصمت مطاوع : التربية العمية و اسس طرق التدريس ، دار النهضة العربية ، لبنان ، 1976 ، ص 26

دون أن ننسى عنصر الإثارة الذي يمكن المعلم من تنشيط قريحة المتعلم و جلب انتباهه نحو الدرس لتوصيل المعاني الصحيحة للمفاهيم و الدلالات الدقيقة للمصطلحات.

ج/ فاعلية العلاقة بين المعلم و المتعلم و المادة التعليمية :

تعتبر العلاقة التي تربط المعلم و المتعلم و المادة التعليمية نبض العملية التعليمية كلها ، فإذا وهنت تلك العلاقة و ضعفت ، تفككت العملية وانخفض نبضها و حيويتها ، فلا تصبح قادرة على الإنتاج .

أما إذا تقوت تلك الروابط ، زاد ذلك من انتعاش العملية التعليمية و ساهم في دفعها الى الأمام و مكنها من تحقيق اهدافها و هي الجودة في الإنتاج.

ان يكون المعلم متمكنا و مستوعبا للمادة التعليمية ، و ان تكون المادة التعليمية نفسها متطورة و ان يكون للمتعلم الإستعداد الدائم للتواصل معهما. يعني ان العلاقة بين العناصر الثلاث في حالتها الجيدة. مما يؤدي الى اظهار فاعلية طرائق التدريس من خلال الإيجابيات التي يمكن مشاهدتها على نتائج المتعلمين التحصيلية

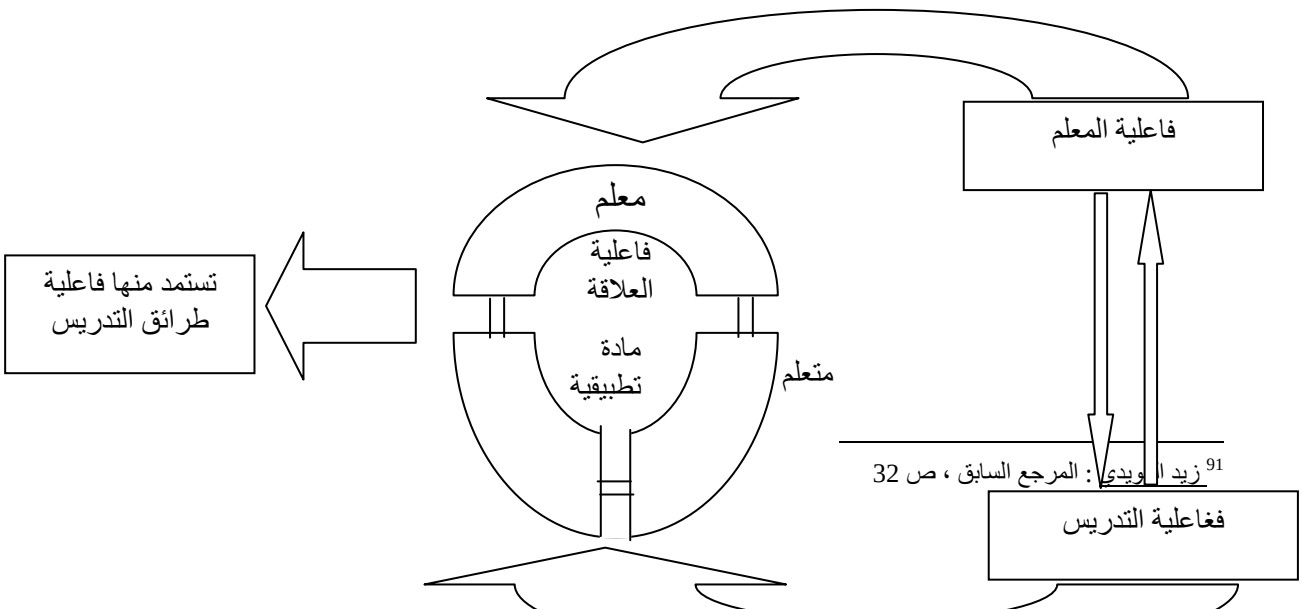
و سلوكاتهم.

و الغرفة التي تضم جماعة من المتعلمين يقودها معلم. هي مكان يعج بالصلات المتموجة التى تظهر العديد من الظواهر السلية المتزنة او المرضية العدوانية ، هذه المظاهرة تزيد او تنقص من فاعلية العلاقة بين عناصر العملية التعليمية و بالتالي : يستوجب على المعلم ان يارعي مبدأين اساسيين اثناء التدريس :

- تجنب اثارة العواطف السلبية عند التلاميذ، كالقلق الزائد و الغضب و الإخراج المستمر و الكراهية للدرس و المدرس...
- تطوير العواطف الإيجابية عند التلاميذ مثل : احترام التلميذ و اثابة ادائه الجيد عن طريق فتح قنوات اتصال حوارية بينه و بينهم[91].
- ان يكون المعلم هاضما للمادة بحيث لا يترك المجال ابدا للظهور امام تلاميذه ضعيفا معرفيا و عاجزا عن توصيل الفهم و المعاني الى اذهانهم.

كل هذا يزيد من مصداقية الطرائق التي يستخدمها المعلم في التعليم و يجعلها فعالة .

شكل رقم 01: يوضح فعالية طرائق التدريس .



[91] زيد الهويدي : المرجع السابق ، ص 32

2- تصنيف طرائق التدريس :

ا/ طرائق غير حوارية : و تتمثل في طريقة واحدة فقط هي :

طريقة الإلقاء: تسمى ايضا بالمحاضرة او بالطريقة الإخبارية ، و تستخدم بكثافة اثناء التدريس ، مما يجعل عملية التعليم تتركز على جهد المعلم و حركته و توجيهه العلمي و المعرفي ويقوم المعلم الذي يتبع هذه الطريقة، بالقاء المعلومات على التلاميذ سواء اكانت اخبارا عن احداث او وقائع او بيانات، باسلوب اخباري . في حين يضل التلميذ في موقف المتلقي للمعلومات الجاهزة دون ان يبذل جهدا للبحث عنها[92].

و هي اقدم طريقة في التعليم ، كان يستخدمها المعلم لتزويد تلاميذه او مريده بالمعرفة التي غالبا ما يجهلونها، فهو ناقل للمعرفة.

و الأهداف التعليمية عادة لا تحدد في صورة نتائج سلوكية للمتعلم، بل يستدل عليها من محتوى المادة الدراسية و الإختبارات، ويتم اختيار الكتاب و الوسيلة و المواد التعليمية ثم تصممه الإختبارات لكي تتلائم مع تلك المواد.

و المحاضرة هي عملية اتصال شفوي لكن من قبل المرسل او المحاضر فقط، يتولى فيها مسؤولية الإتصال من جانب واحد ، و هي طريقة يتم فيها نقل المعرفة و مساعدة الطلبة في تنظيمها و تسلسلها بشكل يساعدهم في ادراك او فهم العلاقات بين اجزائها المختلفة [93].

و كما ان للطريقة خصائص و مميزات لها ايضا مساوئ و عيوب يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

من اهم مزاياها انها طريقة اقتصادية في الجهد و الوقت ، لا تحتاج الى وسائل مكلفة حيث انها تواصل المعرفة في فترة موجزة الى اعداد كثير من المتعلمين و تفيدهم في تلقي كم معتبر من الأفكار و المعلموات المتعلقة بالمادة في حالة غياب الوسائل التعليمية الأخرى ، حيث يمكن تعويضها بالأسلوب الإلقائي ، و بقوم المعلم باثراء مقرر المادة بخبراته و ثقافته الخاصة و معلوماته الناضجة.

اما عيوبها فهي عميقة ، تصل حتى تعويده المتعلم على المعرفة الجاهزة ، مما يخلق لديه كسل عقلي و ضعف القدرة على البحث و الروتين القاتل في اكتساب المعرفة، ناهيك عن اقصاء المتعلم من المشاركة في عملية التعلم و اعتباره وعاء فارغ وجب ملؤه بالمعارف اللازمة. و ان المعلم هو المصدر الوحيد في تزويد المتعلم بالثقافة

و المعلومات. اضافة الى انها طريقة لا تتعدى المستوى الأول من تصنيف بلومر للأهداف التعليمية الإجرائية

و المتمثل في المعرفة والإستظهار.

---

[92] ابراهيم عصمت مطاوع : المرجع السابق ، ص 27

[93] محمد محمود الحيلة : المرجع السابق ، ص 103

اما المستويات الأخرى كامجال الوجداني و المجال الحسحركي فقد تغيب او تهمش بل حتى قد تستوفي احيانا مستويات التحليل و التطبيق و التركيب و التقويم التي تحتاج الى الأسلوب الحواري للوصول اليها.

ب/ الطرائق الحوارية : و تنطوي تحتها مجموعة من الأساليب و الطرائق التي تعتبر المناقشة و الحوار هو الأساس في التدريس ، نذكر منها :

- **الطريقة الحوارية:** تدعى ايضا بطريقة المناقشة ، و هي اسلوب تدريسي شائع في تعليم جميع المواد التعليمية و تعلمها ، تتطلب درجة معتبرة من الأعداد و التنظيم و القيادة و التنفيذ و الإدارة من طرف المعلم ، و ان يكون على درجة كبيرة من الخبرة و الثقافة و المرونة في طرح المادة في المواقف التعليمية المختلفة و مناقشتها.

تؤدي المناقشة الى تنمية اتجاهات علمية و انماط سلوكية ايجابية مثل قبول الآخر احترام آرائه و عدم التسرع في الحكم عليه و الإستماع اليه بذكاء ، و التعاون الجماعي على الحلول.

و يمكن استخدام المناقشة في التقويم ، فهي تستخدم لإختبار معلومات الطلبة السابقة المتعلقة بموضوع الدرس ، فيحدد المعلم فيما اذا كان الطلبة قد امتلكوا المعلومات الأساسية المتعلقة بمادة التدريس . و تمكن المعلم من اكتشاف نوعية الطلبة و مستوياتهم و قدرتاهم[94] بالأسئلة و الإستفسارات .

اما الأسئلة التي ستخدمها المعلم اثناء المناقشة فهي انواع:

منها الأسئلة الإختبارية : التي يتحقق بها المعلم من معلومات المتعلم .

اسئلة الإستشارة : التي تثير قارحة المتعلم و تفكيره ليقيس بها المعلم ذكائه و يحرك فيه ملكة التذكر و التحليل و التركيب ، فيبذل جهدا فكريا في تركيب الإجابة .

نوع آخر من الأسئلة يطرحها المعلم ليحفز بها تلميذه على طرح تسائلاته فيعلمه كيفية صياغتها صياغة صحيحة[95]

انماطه :

هناك نمطين من المناقشة و الحوار الصفي ، منها ما يدور بين المعلم و المتعلم و منها ما يكون بين المتعلمين في شكل مجموعات بحثية .

الحوار الفردي : (معلم – متعلم) يسمى ايضا بالمناقشة الإستقصائية ذات المستوى المنخفض ، لأنها تقتصر على طرح الأسئلة و الإجابة عنها بين الطرفين بطريقة تبادلية .

بمعنى ان المعلم يطرح الأسئلة احيانا ، و احيانا اخرى يقوم المتعلم هو بطرحها بغرض الإستفسار و المعرفة.

الحوار الجماعي : هو حوار و مناقشة يدور بين التلاميذ داخل الصف، بغرض زيادة الفهم و اثلرة التفكير معطيا اياهم الوقت الكافي لتوليد الأفكار و عرضها في شكل حوار متبادل بين اطرافه ، مع التدخل من حين الى آخر لتنظيمه و توجيهه في الوجهة التي تستدعيها المادة المقررة . و توصف هذه المناقشة بالطريقة الحوارية ذات المستوى الرفيع.

شروطها :

---

[94] محمد محمود الحيلة : المرجع السابق ، ص 199

[95] ابراهيم عصمت مطاوع : المرجع السابق ، ص 29

لكي يجعل المعلم الطريقة نشاطا تربويا . تعليميا ناجحا و مفيدا و محققا لأهدافه ، لا بد من مراعاة الشروط العلمية التالية :

- على المعلم ان يكون مرشدا و موجها للحوار و قائدا لعملية التعليم دون ان يشعر النتعلم بانه المصدر الوحيد للمعرفة ، بمعنى اصح ادارة المعلم للحوار.
- يجب على المعلم ان يراعي قدرات التلاميذ في استيعاب المعلومات و فهمها و ان يساعدهم على الربط بينها و استذكار السابق(منها و فهم الأفكار الجديدة من خلال تطبيق الأفكار و المهارات في مواقع جديدة).
- على المعلم ان يحدد الهدف النهائي من المناقشة و يربطها بالأهداف التعليمية و ان يقوم باعداد الأسئلة بمهارة و يحفز المتعلم على المشاركة الفعالة في المناقشة.
- ان وظيفة المعلم اثناء المناقشة الحوارية هي اثراؤها بما لديه من معرفة علمية : " بعد ان يعطي الفرصة للتلميذ لعرض مختلف افكاره حتى لا يكبح جماح افكاره و يساعده على توليدها و صياغتها و، و خبرات تعليمية كافية و تقويم وجهات نظره و محاكمتها عقليا و بالتالي بيان مدى دقتها او صحتها العلمية[96] .

انعكاساتها :

يمكن ان تتضح نتائج هذه الطريقة و آثارها فيما يلي :

- تحفز العقل على التفكير .
- تحرره من المناهج القديمة المنمطة على حسب عقلية السيطرة التي غرسها المجتمع في افراده خضوعا للظروف و الأوضاع السائدة.
- توجهه نحو المنهج العلمي من خلال تعويده على طرح الأسئلة.
- تخليصه من الأوهام و الخرافات و التخلف و تثير فيه القلق و الحيرة اتجاه تلك الأفكار[97].
- تجعل التلميذ منفتحا على الآخرين، و مستقلا عنهم بأفكاره وآرائه التي كان قد كونها من خلال تفاعله معهم بالحوار .
- تنشئته تنشئة ديموقراطية مؤسسة على قيم التعاون ، التسامح و التضامن الاجتماعي في إطار ممارسة الحرية الشخصية في حدود ما تسمح به حرية الآخرين .

طريقة حل المشكلات :

تعود أصول هذه الطريقة إلى العالم الأمريكي " جون ديوي " الذي أسس الطريقة العلمية التعليمية على أسلوب حل المشكلات ، مبررا أن الفرد يتعلم في حياته عن طريق المواقف التي يقف عندها محاولا فهمها و تفسيرها

و إيجاد حلول لها ، و تتلخص عناصر هذه الطريقة في :

---

[96] محمد محمود الحيلة : المرجع السابق ، ص 109

[97] عبد الحرمن جامل : المرجع السابق ، ص 122

- تحديد المشكلة و جمع المعلومات و البيانات و جدولتها في قوائم و عرض و تقديم المعلومات ثم الوصول الى نتائج ، و معرفة الأثر الذي يترتب عنها . ثم تقديم الحلول الممكنة و المتاحة لهذه المشكلة.[98]

خطواتها :

- تحديد المشكلة : شريطة ان تكون واقعية قريبة من المتعلمين و تكون متقاربة مع المستوى العقلي للمتعلمين

- جمع البيانات و المعلومات و الحقائق المتعلقة بالمشكلة و يتم ذلك ضمن مجموعات بحثية .

- استخلاص النتائج عن طريق العرض و المناقشة.

- تقويم الحلول الممكنة على ضوء البيانات المحصل عليها .

تقويم التربية الحديثة على استخدام هذه الطريقة التي تثير تفكير التلميذ و تعمل على تشويقه و الهام خياله ، كما تدربه على حل المشكلات التي هي خير تدريب له لمواجهة ما يقابله من مشكلات اخرى في مستقبل حياته[99].

شروطها :

أن تكون المشكلة حقيقية غير متكلفة و لا تافهة ، مبسطة، تتناسب مع القدرات و المستويات العقلية و المعرفية للتلميذ :

- تكون مرتبطة بالدرس ومنصبة على المادة التعليمية.
- إثارة التفكير العميق والدقيق لدى المتعلم أثناء بحثه عن الإجابة.
- أن تشد التلميذ إلى الدرس طوال الحصة والمشاركة فيه، بحيث يشعر في كل خطوة أنه تمكن من حل جزء من المشكلة وتجعله متلهفا على حل الخطوة التالية[100] من خلال جهده المتضافر مع الآخرين.

الطريقة الهربارتية:

ترجع أصولها إلى "هربارت" الذي يرى أن المعرفة والأفكار لا يتم تمثلها تمثلا فعليا إلا إذا شارك الطفل فيها مشاركة فعالة.

تنتمي آراؤه النفسية إلى مدرسة التدريب العقلي النفسية، وكان قد أشار إلى أن الهدف هو تكوين العقل حيث أن القول هو نتيجة التربية.

لقد اهتم هيربارت بالترابط بين المعلومات السابقة مع المعلومات الجديدة وكان له الفضل في توجيهه الاهتمام نحو عنصر التشويق في الدرس[101].

لقد كانت هذه الطريقة شائعة ولا تزال، فهي تتداخل مع طريقتي المحاضرة والحوار وتقوم على خطوات أساسية.

خطواتها:

---

[98] عبد الرحمن جامل : المرجع السابق ، ص 102

[99] - ابراهيم عصمت مطاوع : المرجع السابق ، ص 34

[100] - إبراهيم عصمت مطاوع: المرجع السابق، ص 32 .

[101] - ابراهيم عصمت مطاوع : المرجع السابق ، ص 38.

- التمهيد أو التحضير بغرض توجيه انتباه التلميذ نحو الدرس الجديد واستذكار الجديد واستنذكار المعلومات السابقة.

- العرض وفيه يتم تقديم جزئيات الموضوع باستخدام طريقة الكشف بالاستقراء والاستنتاج أو طريقة الإلقاء.

- الربط والمقارنة: وظيفة المعلم أثناء هذه المرحلة هي ربط المعلومات الجديدة بالسابقة أو ربط موضوع الدرس بواقع المتعلمين.

- التعميم: بعد الربط يصل المعلم إلى استنباط النتائج مع المتعلم ووصفها في عبارة واضحة ومختصرة.

- **التطبيق:** ويقصد به تطبيق تلك النتائج والتعميمات التي توصلوا إليها واتفقوا حولها على أمثلة أخرى، ليختبر المعلم مدى استيعاب وفهم المتعلم للدرس.

- **طريقة الوحدات:**

ظهرت طريقة الوحدات التي يدرس فيها التلميذ موضوعا معينا بصورة متكاملة لا تقسم فيه المعرفة وإنما تضم دراسة كل المعلومات اللازمة، وقد نجحت دراسة الوحدات في المدرسة الابتدائية والمدرسة الإعدادية، إلا أن تزايد المعلومات يجعل من الصعب دراسة الموضوع بصورة متكاملة أحيانا[102].

تقوم نظرية الوحدات على الافتراضات التالية:

- أن المعرفة كيان واحد، فهي لا تقر مبدأ تقسيمها إلى فروع.

- أن مادات المعرفة وحدة متكاملة ولا تعترف بإفراد حصص معينة لهذه الفروع، ولا تقتصر طريقة الوحدة في التدريس على الكتاب المقرر فقط بل يمكن الاستعانة بكتب خارجية، رغم أن الكتاب المقرر معه لتسهيل مهمة التدريس وتخفيف مشقة البحث عن كتب خارجية.

مميزات الطريقة وخصائصها:

- يحضر فيها عنصر التشويق والتجديد لأنها تمكن المتعلم من تلقي المعلومات ومناقشتها وتدوينها في نفس الحصة مما يدفع عنه الملل.

- التثبيت عن طريق الرجوع المتكرر لموضوع الدرس، فتترسخ المعلومات في أذهان المتعلمين.

- **الربط التكاملي:** حيث تجعل هذه الطريقة من المادة التعليمية كيانا منسجما يتكامل فيها كل جزء بأجزاء أخرى.

- **مسايرة طبيعة المعرفة:** فينتقل المعلم من القضايا الكلية إلى تفكيك الأجزاء ومعالجة الأفكار الدقيقة وهذا ما يتماشى مع طبيعة القتل البشري وإدراك الحقائق والمعارض[103].

طريقة التعليم ذو المعنى (لدفيد أوزويل) *

---

[102] - إبراهيم عصمت مطاوع: المرجع السابق، ص38.

[103] - محمد محمود الحيلة: المرجع السابق، ص 128 .

* - ظهرت بداياته في مقالات علمية نشرها أوزويل خلال سنوات 1960 – 1969، حيث نشر له كتابا يبسط النموذج بعنوان "التعليم المدرسي"

يرى بعض علماء النفس أن نماذج التعلم الارتباطية أو الاشتراطية غير قادرة على تفسير أنواع التعلم كافة كعمليات الفهم والتفكير والاستدلال والاستنباط فإدراك العلاقات القائمة بينها والمبني على استراتيجيات معرفية منظمة يجعل هذه المفاهيم والعلاقات ذات معنى[104].

أنماطه:

- التعلم الاستقبالي ذو المعنى.
- التعلم الاكتشافي ذو المعنى.
- التعلم الاستقبالي الآلي.
- التعلم الاكتشافي الآلي.

خصائصه:

- أنه يخلق التفاعل بين المعلم والمتعلم بواسطة المستمر.
- يستخدم المعلم عددا كبيرا من الأمثلة.
- يعتمد التعلم ذو المعنى على طريقة الشرح.
- يتميز بأنه استنباطي، إذ تقدم المفاهيم العامة أولا، ثم يتم اشتقاق المفاهيم الأكثر تحديدا.
- يقوم على التسلسل المنظم.

- **طريقة المشرع :**

اشتهرت هذه الطريقة على نطاق واسع وهي تطبيق لآراء "جون ديوي" وابتكارها الأمريكي "وليم كلباترك" وهي طريقة عملية تقوم على اقتراح مشروع لحل مشكلة أو لخدمة غرض، يتعلم التلميذ خلال تجربته في آدائه لمشروع كثيرا ما ينفعه في حياته الحاضرة والمستقبلية وتساعده في تحقيق مشروعات أخرى مستقبلا.[105]

وتهدف هذه الطريقة إلى بناء شخصية الفرد وتنمية روح الإبداع لديه والابتكار حيث تعزز الثقة بنفسه وتشعره بقيمة المسؤولية وبانه عضو مهم في الحياة، كما أنها تربط التدريس بالحياة ومشكلاتها، ويتم تطبيقها تباعا للمراحل التالية:

- تحديد الهدف واختيار المشروع.
- وضع خطة مدروسة للعمل.
- تنفيذ المشروع.
- استخلاص النتائج والحكم عليها.

رغم أن هذه الطريقة مكلفة جدا وتتطلب رصيدا ماديا معتبرا وعناية فكرية، وجهدا وبذلا للوقت، مما جعلها بعيدة عن تناول جميع المدارس والمدرسين، إلا أنها تدفع بالمربين إلى التفكير في استخدامها حتى وإن كان ذلك على نطاق ضيق لكثرة فوائدها.

---

[104]. - المرجع السابق، ص 134.

[105]. - إبراهيم عصمت مطاوع: المرجع السابق، ص36.

طريقة الاكتشاف:

هي أسلوب خاص للتعلم على المستوى المدرسي، لا يعطى فيها التلميذ خبرات التعلم كاملة بل تهيء فيه الفرص أمامه للتعامل مع مواد التعليم المتاحة ومصادرها والتي تمكنهم من الملاحظة وجمع المعلومات ورصد الحقائق بأنفسهم وصولا إلى المفاهيم والتعميمات والمبادئ العامة.

يعرفها " برونز" فيقول: [إنها الطريقة التي تجعل المعلم والمتعلم يعملان معا في موقف واحد بصورة تعاونية فلا يقتصر دور المتعلم على الاستماع وتلقي المعلومات بل يقوم بدور رئيس في الموقف التعليمي من خلال ما يهيء له من فرص جيدة لمعرفة الموضوع المراد تعليمه، واكتشاف الأشياء وتجعله يفكر تفكيرا ذاتيا بقدر الإمكان وتعده لأن يكون إنسانا يعتمد على نفسه بعد أن تنتهي دراسته الرسمية][106].

وغالبا ما يصلح هذا النموذج في تدريس المواد الاجتماعية عندما يختص الأمر بطرح مشكلة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية تصاغ حولها افتراضات كثيرة فيحدث النقاش بين المعلم والمتعلم حولها ليتم اكتشاف الحقائق جزءا بجزء.ولا تتم هذه الطريقة إلا بالاعتماد أساسا على الحوار بين الطرفين.

طريقة الاستقراء والقياس:

* طريقة الاستقراء ويتم بواسطة عرض المعلم للحقائق والبيانات كاملة أمام المتعلم ويترك له الفرصة يستنبط النتائج العامة.والقوانين والتعميمات مكتشفا بنفسه العلاقة، بدلا من أن يقدمها له معلمه جاهزة، فيعمل الفكر في كيفية استخراج ذلك القانون أو كيفية الوصول إلى تلك التعميمات ليدقق في الحقائق والبيانات ويحللها بالتحاور مع معلمه، والاعتماد على إيماءاته وإرشاده.

غالبا ما تستخدم هذه الطريقة في مادة العلوم والرياضيات وقواعد اللغة وبذلك يتم تثبيت المعارف لدى المتعلم تثبيتا محكما.

* طريقة القياس، يقوم التلميذ في هذه المرحلة بتطبيق القوانين والتعميمات على الأمثلة أو المواقف المشابهة ،أي هذه الطريقة هي عكس الطريقة الأولى فهي سهلة لا يجد فيها المتعلم المشقة في التفكير والمتابعة غير المنقطعة لمدة طويلة جدا، وغالبا ما تعتمد هذه الطريقة كامتداد للطريقة الاستقرائية[107].

تعليق:

تتداخل هذه الطرائق فيما بينها بالرغم من اختلاف خطواتها وبعض خصائصها، إلا أن التدريس يحتاج في غالب الأحيان إلى التنويع في استخدام الطرائق والأساليب فانتهاج طريقة واحدة في جميع المواد يعود بالخسارة التحصيلية لدى المتعلم ويتعرض تكوينه العلمي للهشاشة والسطحية.

حيث أن خصائص المواد التعليمية يتم اختيارها مما يتناسب مع خصائص النمو العقلي للإنسان، وهذه الأخيرة لا يمكن تحقيقها ضمن آلية جامدة تقصي جوانب التعدد والتنوع والاختلاف لدى (المادة) و (المتعلم) على حد سواء.

---

[106] - عبد الرحمن جامل: المرجع السابق، ص105 .

[107] - إبراهيم عصمت مطاوع: المرجع السابق، ص31 .

من جهة أخرى ما يمكن ملاحظته على تلك الطرائق أن الحوار والمناقشة هي خاصية تتميز بها ولا يمكنها الاستغناء عنها، لأن الحوار والمناقشة هي أساليب تدريسية تطور الإنسان وترتقي به إلى مستوى أعلى تزيد لديه من نسب التجريد والفهم المعمق والتجديد والمرونة واتساع الرؤى.

لذلك تم إدراج وتصنيف كل تلك الطرائق في خانة الطرائق الحوارية على غرار الطريقة الإلقائية التي تختلف كليا عنها.

استخلاص:

لقد تم تبيان الوظائف الحقيقة للمدرسة والعلاقات والتفاعلات التي تحدث بداخلها من خلال هذا الفصل، خاصة تلك التي تتعلق بالمعلم والمتعلم، حيث انه تم إبراز الوظائف الاجتماعية والنفسية والتعليمية والتربوية للمدرسة من خلال مجمل التصنيفات التي ذكرت سابقا وتبيان طبيعة العلاقات التي تربط بين اعظاء الهيئة المدرسية التي تصور لنا صورة واقعية حقيقة عن التفاعلات التي تحدث خاصة داخل الصف والتي تجسد المعاني الإنسانية فهي من الأدوار الأساسية التي يمكن للمدرسة ان تقوم بها من أجل تفعيل العلاقات الإنسانية بين المتعلمين والمعلمين عن طريق انتهاج طرائق التدريس الحديثة القائمة على أساس الحوار والتفاهم المتبادلين.

تأثرت الديمقراطية الحديثة بفلسفة واتجاهات معاصرة في طياتها مبادئ الإخاء والمساواة والعدالة الاجتماعية، وحرية الرأي وحق التعبير عنه.

حيث زاد ذلك من اتساع مدلولاتها خاصة عندما تغذت بمبادئ المذاهب الحديثة كالمذهب الإنساني، والمذهب الفردي والليبرالي والطبيعي والاجتماعي، إضافة إلى مبادئ الحركة العلمية وغيرها من الفلسفات، التي عبدت الطريق أمام تحديث مفهوم الديمقراطية وإدماجها في الحياة الاجتماعية.

فأصبحت أسلوبا في الحياة وصيغة حديثة للعلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات والمجتمعات تحت لواء الحرية [(*)].

ارتدت الديمقراطية ثوب المثالية الملون بألوان المساواة والحرية ومشاركة المواطنين في الحياة العامة، وبناء سياسة راقية تساعد على الوصول إلى تلك المثالية داخل المؤسسات الاجتماعية.

في المجتمع المعاصر، تبدأ ممارسة الديمقراطية أولا بتنظيم الحياة السياسية وفق ثلاثة محددات هي:

- اختيار المسيرين بواسطة الانتخاب.
- تحديد صلاحيات نظام الحكم من خلال توزيع ومراقبة السلطات.
- تحقيق دولة القانون التي تضمن الحريات الفردية والجماعية[108].

وتتمثل مبادئ الديمقراطية في:

- الإيمان بقيمة الإنسان والتأكيد على أهميته وكرامته واحترام آدميته.
- الإيمان بأن للفرد حقوق أساسية يجب صيانتها وعدم المساس بها.
- الإيمان بذكاء الإنسان وقدرة عقله على الإبداع والابتكار.

---

[*] - يرى كانط أن الإنسان يميل بطبيعته إلى الحرية، فعندما يتعود عليها يكون مستعدا للتضحية بكل شيء من أجل، ويقول تولستوي Tolstoi أن المقياس الوحيد للتربية ه والحرية وطريقتها الوحيدة هي التجربة.

[108] - Jean Etienne: Dictionnaire de Sociologie, 2e édition, Hatier, Paris, 1997, P 102.

- الإيمان بتساوي جميع الأفراد المواطنين في الحقوق والواجبات.
- الإيمان بالفروق الفردية بين الناس، وبأنها مصدر تقدم الفرد والمجتمع.
- الإيمان بضرورة التوازن العادل بين مصالح الفرد ومصالح المجتمع وبين حقوقها[109].

الديمقراطية Démocratie:

أ-لغة : هي مصدر صناعي يعني إحدى صور الحكم التي تكون فيها السيادة للشعب وأسلوب في الحياة يقوم على أساس المساواة والحرية. وهي ذات أصل يوناني[110].

ب-اصطلاحا:

الديمقراطية هي أسلوب تتبعه الدول بغية تحقيق الحرية والمساواة ومشاركة المواطنين في الحياة العامة وبناء سياسة معقدة تحاول أن تحقق تلك المثالية داخل المؤسسات، حيث تبنى هذه الديمقراطية على تنظيم الحياة السياسية، انطلاقا من ثلاثة مبادئ منظمة هي:

- اختيار المسيرين بواسطة الانتخاب.
- ممارسة صلاحيات الحكم عن طريق قواعد توزيع ومراقبة السلطات.
- إقامة دولة القانون التي تضمن الحريات الفردية والجماعية[111].

هي أسلوب حياة، تسمح بأقصى حرية للفرد في إطار حرية الآخرين وحقوقهم، تقوم على احترام كرامة الفرد كانسان وتعتمد في نجاحها على اشتراك الكل في اتخاذ القرار وأن الرأي النهائي تحدده الأغلبية وتقوم على استخدام القانون المشروع للسلطة، وإذا كانت الديمقراطية أسلوب حياة يشمل كل المجتمع، فإنها تشمل أيضا المنظمات التربوية بما فيها المدرسة، باعتبارها جزء من المجتمع[112].

هي نظام اجتماعي يؤكد قيمة الفرد وكرامة الشخصية الإنسانية على أساس المشاركة لأعضاء الجماعة في إدارة شؤونها، وهي ذات مدلول سياسي يعني أن يحكم الناس أنفسهم على أساس من الحرية والمساواة لا تمييز بينهم بسبب الأصل أو الجنس أوالدين أو اللغة. فهي قيادة جماعية تميزها المشورة والمشاركة مع المرؤوسين في اتخاذ القرار[113].

- المجتمع الديمقراطي تكون فيه الغايات الجماعية غرضا لتوافق ضمني على الأقل، حيث تستند المواقع وفقا لمعايير وظيفية وليس فقط وفقا لقواعد تسلسلية. يتحدث بعض علماء النفس الاجتماعي عن تنظيم أو نمط إدارة ديمقراطية، على الرغم من أن الضباط ليسوا منتخبين من قبل رجالهم والأساتذة من قبل تلاميذهم والأطباء من قبل مرضاهم، يمكننا التحدث عن ذلك، عن جيش وعن مدرسة وعن مستشفى ديمقراطية، إذا استبدل النظام الكلاسيكي – الطاعة دون السعي للفهم- بأصول المناقشة والقرار، حيث يتم بالقدر الممكن مناقشة الإلزامات الجماعية وإضفاء الشرعية عليها[114].

ج-الديمقراطية في التعليم:

التعريف الإجرائي: وتعني الاعتراف بحرية الفرد وحقه في التعليم المناسب الذي يمكنه من تفتيح وتنمية الشخصية المتكاملة، ومن تحرير عقله وتحقيق ذاته، وتأكيد مبدأ العدالة والمساواة في توفير وتوزيع الفرص والخدمات التعليمية.وجعل التعليم حقا عاما لجميع أفراد المجتمع وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وصولا إلى تكوين فرد متشبع بروح وقيم الديمقراطية وملتزما بمبادئها في سلوكه وعمله[115] من خلال جعل الحوار أساسا في التربية وأسلوبا فعالا في

---

[109] - حسن البيلاوي وشبل بدران: علم اجتماع التربية المعاصر، ط2، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003، ص 298 – 300.

[110] جورج متري عبد المسيح : لغة العرب، الجزء الأول، 11مكتبة لبنان، لبنان، 1993، ص 471

[111] Jean Etienne : Dictionnaire de Sociologie، 2e édition، Htier، Paris، 1997، P 102

[112] احمد إبراهيم احمد : المرجع السابق، ص 57

[113] عدنان أبو مصلح، معجم علم اجتماع، دار أسامة المشرق الثقافي، عمان الأردن، 2006، ص 250

[114] يورون وف بور يكو: المعجم النقدي لعلم الاجتماع، تر سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان،1986، ص 314

[115] عبد الله الرشدان : علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر، عمان، 1999، ص 305

تطوير العلاقة بين المعلم والمتعلم وإدخال مبادئ الديمقراطية وثقافة الحوار في ميدان الممارسة والتفعيل.

أولا: ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص:

1 – ديمقراطية التعليم:

تكمن أهمية الارتباط بين الديمقراطية والتعليم، في دور التربية في تقدم المجتمع ونهضته، وزيادة وعي الأفراد به وأحداث التغيير المطلوب وتلبية احتياجاته من طاقات بشرية مؤهلة، وإعداد الأفراد لتحمل مسؤوليات اجتماعية واحتلال مراكز وأدوار.

التعليم أصبح مفتاحا للتغيير وأداة له، فه وحق وواجب في الوقت ذاته، ولا يمكن للديمقراطية أن تنجح أ وتسود في مجتمع يسوده الجهل والأمية[116]. فللتعليم أهمية قصوى في نقل الثقافة الديمقراطية إلى الأجيال، وقد مرت ديمقراطية التعليم بمرحلتين هامتين نذكرها:

أ – الديمقراطية الكمية:

يقصد بها فتح أبواب التعليم بمختلف مراحله أمام أوسع الفئات الشعبية وخاصة منها الفئات الفقيرة والمحرومة منه، بحكم ظروفها الاجتماعية والاقتصادية المتدنية، حيث تزداد نسبة المتمدرسين شيئا فشيئا حتى تشمل كل فئات المجتمع، فيأخذ الأفراد نفس فرص التعليم.

في الدول المتقدمة بلغ عدد المتمدرسين في الطور الابتدائي أقصى درجات في نهاية الستينات وكانت تتضاعف النسبة كل 20 عاما في الدول السائرة في طريق النمو[117].

لقد ميز بروست A.Prost بين الديمقراطية الكمية والكيفية، فالأولى تظهر من خلال مؤشرات زيادة زيادة نسب المتمدرسين في مختلف الأطوار. في حين تتجلى الديمقراطية الكيفية في تقليص الفروق الاجتماعية بين الفئات المتمدرسة.

وفي دراسة ميدانية قام بها عن أكاديمية أورليونز Orleans بين فيها أن الديمقراطية الكمية تبعتها الديمقراطية الكيفية في الستينات ثم توقفت هذه الأخيرة بعدها عن التقدم في المراحل السابقة[118] إلا أن تبلورت مبادئها التربوية في السنوات الأخيرة.

ب – الديمقراطية الكيفية: أ وما يسمى بالتفاوت الاجتماعي أ والإقصاء المؤجل Elinaination différée مثلما وصفها أوفرارد F.Oeuvrard وبيير بوردي وP.Bordieu.

والمقصود بها تلك الديمقراطية التي تحاول القضاء على التفاوت الطبقي والفروق الاجتماعية بين المتمدرسين، عن طريق الانتشار الواسع للتعليم وتكافؤ فرصه أمام مختلف فئات المجتمع.

ولقد حدد شبل بدران بعض شروطها فيما يلي:

- أن يأخذ كل المتعلمين نفس فرص التعليم.
- ضرورة فتح أبواب التعليم بمختلف مراحله أمام أوسع الفئات الاجتماعية التي حرمت منه أصلا بحكم موقعه الاجتماعي بين الأفراد.
- تقوم ديمقراطية التعليم بتحرير التعليم وبالتالي تحرير المعرفة من سيطرة الإيديولوجيا عليها[119].

أما عن الإقصاء المرجل الذي عبر عنه "أوفرارد" فيقصد منه انتشار التعليم الواسع الذي يتحول مع مرور الوقت إلى فوضى وانخفاض في المستوى التعليمي ليدفع بالمجتمع من جديد إلى خلق نوع متميز من التعليم، لا يتلقاه إلا طبقة معينة في المجتمع، فتظهر الطبقية في التعليم من جديد في حلة جديدة، وبدلا من تحقيق مبدأي المساواة والتكافؤ يصبح إلغاءا تدريجيا للطبقة الشعبية في المشاركة الاجتماعية.

---

[116] - المرجع السابق، ص30.

[117] - Mouhamed charkaoui: Sociologie de l'éducation, PUF, Paris, 1996, P17.

[118] - Alain Beitone: Sciences Sociales, 3e édition, Dalloj édition, Paris, 2002, p214.

[119] - حسن البيلاوي وشبل بدران: المرجع السابق، ص 249.

لقد دعم شبل بدران هذه النظرية النقدية في مؤلفه " تكافؤ الفرص في نظم التعليم" من خلال دراسة لواقع التعليم في مصر قائلا: إن تعميم التعليم لا يقضي مطلقا على التفاوت القائم في التعليم بين أبناء مختلف الطبقات الاجتماعية بل بالعكس ينطلق منه ويكرسه[120].

يتوسط كل من تيلوت وفاليت الموقف، في مقال لهما عن القرن العشرين، بالقول: "أنه حتى إذا بقيت الفروق المدرسية قوية فإن هناك ديمقراطية كمية وأخرى كيفية، لأن طول مدة التمدرس ه وفي حد ذاته نوع من أنواع الديمقراطية، حيث يتمكن الفرد من اكتساب المعرفة وللحصول على وضعية أحسن في سوق العمل.

هذه الزيادة في نسب التمدرس يتبعها حتما تقليص في الفروق الفردية ول وبنسبة قليلة"[121].

2 – تكافؤ الفرص التعليمية:

لكل فرد في مجتمع حق في التعليم مهما كانت أصوله الاجتماعية والثقافية وانتماءاته العرقية أ والطبقية، وهي غاية كل نظام تربوي تسعى مختلف المجتمعات للوصول إليها من خلال سياستها الاجتماعية والتربوية.

الأمر الذي يجعل علماء التربية يهتمون بمفهوم "تكافؤ الفرص" أمثال كولمان Colman وهوسن Hosen وهايفيجرست Havighurst [122]، ه وارتباط نظام تكافؤ فرص التعليم بنظام الفرص المهنية، ثم تكافؤ فرص الحياة ككل، ومنه ارتباطه بسياسة الدولة التي تعجز أحيانا عن تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية.

يعتبر المجتمع ديمقراطيا كلما كانت فيه الغايات الجماعية غرض لتوافق على الأقل حيث تستند المواقع وفق المعايير والوظائف وليس وفق القواعد التسلسلية فقط.

يتحدث بعض علماء النفس الاجتماعي عن تنظيم أ ونمط إدارة ديمقراطية، فعلى الرغم من أن الضباط ليسوا منتخبين من قبل رجالهم والأساتذة من قبل تلاميذهم، فإنه يمكن الحديث عن ديمقراطية مدرسة، وجيش...

لذلك يعتبر استبدال النظام العتيق القائم على مبدأ الطاعة العمياء دون السعي للفهم بأصول المناقشة في اتخاذ القرار المتمثل في مناقشة الإلزامات الجماعية لإضفاء الشرعية عليها[123]، ه والديمقراطية المقصودة.

أين يرجع المجتمع إلى حالة يتلقى فيها كل عض وفي الجماعة جزءا من المساواة في شكل خدمة تقدم إليه، أين يأخذ نفس الحقوق والواجبات[124].

لتبقى الدول النامية تتصارع مع ظروفها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للوصول ول وبجزء بسيط إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والمهنية.

ثانيا: الديمقراطية في المدرسة:

إن الاعتراف بحرية الفرد في اختيار الفرص التعليمية المناسبة لإمكاناته واستعداداته وقدراته وميوله ورغباته، وحقه في تحرير عقله من عبودية الجهل والتحرر من كل ما يحط من قيمته كإنسان[125] هي منحة، تمنحها المدرسة للمتعلمين عندما تكون قائمة على أسس ديمقراطية.

فتحرر المعرفة من التوجه الإيديولوجي عن طريق تعديل المناهج والبرامج التعليمية وإصلاح التعليم في أفق التحرر وإلغاء التفاوت الاجتماعي في المعرفة المقدمة للمتعلم[126].

إن المجتمع لا يمكنه أن يكون ديمقراطيا إلا إذا كونت المدرسة ديمقراطيين حقيقيين فهي تلعب دورا أساسيا تدعيم الثقافة الديمقراطية، من خلال وسائلا وأساليبها وبرامجها وعلاقاتها التربوية الداخلية والخارجية، ناهيك عن تنميتها وتطويرها للعلاقات الإنسانية عن طريق خلق الج والديمقراطي داخل المدرسة.

---

120 - شبل بدران: تكافؤ الفرص في نظم التعليم، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص 22.

121 - Alain Beitone: OP, Cité, P124.

122 - حسن البيلاوي وشبل بدران: المرجع السابق، ص 234.

123 - بوريكو: المرجع السابق، ص 314.

124 - J.F. Conet: "Dictionnaire de l'essentiel en Sociologie, 4e édition, livis, Paris, 2004, P71.

125 - عبد الله الرشدان: علم اجتماع التربية، ط1، دار الشروق، الأردن، 1999، ص 303.

126 - شبل بدران: تكافؤ الفرص في نظم التعليم، ص23.

إن سيادة الروح الديمقراطية تتجسد في ترشيح قيمة نسبية المعرفة وتجددها مرورا بتنوع سلطة المعلم واعتباره موجها ومرشدا للعملية التعليمية، اعتبارا من أن المدرسة هي مجتمع مصغر تنعكس فيه مختلف العلاقات الاجتماعية والمبادئ السياسية السائدة خارج جدران المدرسة[127].

لقد تمكنت فئات متميزة من المعلمين في المدارس الأمريكية من تطبيق مبادئ الديمقراطية بالرغم من صعوبة إدارة المدارس ديمقراطيا،إذ برهنوا أن المعلمين والمتعلمين بإمكانهم تعلم طريقة الحياة الديمقراطية.

سيستغرق هذا التعلم وقتا طويلا ويقتضي دافعية وإتاحة للفرص. فمبادئ الديمقراطية تطبق في المدارس،إذا فهمت جيدا واحترمها المعلمون والإداريون،فمبدأ "افعل ما أقول لا ما أفعل " ه وخطأ تربوي يقع فيه الكثيرين، وأفضل إعداد للحياة في مجتمع ديمقراطي ه والحياة في مجتمع ديمقراطي، إن المدارس هي مؤسسات اجتماعية عليها أن تعكس أفضل ما يصب وإليه المجتمع، وهذا يستدعي التمييز بين الشكل والجوهر، بين المبدأ والخرافة.[128]

وتتجلى مبادئها التربوية في:

- الاحترام المتزايد للفرد وحريته واستقلالية آرائه بالأخذ بزمام المبادرة في تسيير دفة التفكير.
- خلق الميل الطوعي والاهتمام الذاتي لدى المتعلمين.
- تدع وإلى المشاركة واكتساب الخبرة عن طريق الاتحاد والاشتراك والتفاهم المشترك.
- تحفيز المتعلم على الخلق والإبداع المبتكر[129].
- تقديس العلاقات الإنسانية وحرية التعبير واحترام رأي الآخر.

1 – مستوياتها:

أ – على مستوى مدير المدرسة:

تخول المدرسة والمنظومة التربوية سلطة قيادية لمديرها، يشغل على أساسها مركزا هاما في هذه المؤسسة، ليديرها وفق قوانين ونظام ملزم باتباعه وضبط المؤسسة من خلاله، ليس هذا فحسب بل حتى يضبط سلوكاته الإدارية من خلاله.

لكن سلطة المدير تختلف وتتباين من مؤسسة إلى أخرى، وذلك حسب شخصية وثقافة كل مدير، وأيضا على حسب ما تمليه عليه الوقائع الاجتماعية والسياسية التربوية.

لكن الآن صار التوجه نح والقيادة الديمقراطية ملحا، بسبب ما ينتج عنها من نواتج إيجابية على مستوى العلاقات المدرسية، ومردود المعلمين وتحصيل المتعلمين، وجودة التسيير الإداري.

تنعكس شخصية المدير الديمقراطية التقدمية على انفتاح المناخ المدرسي وحيوية النشاط التربوي داخل المدرسة، لأن سلوكاته الديمقراطية تفتح أمام أفراد المؤسسة بابا واسعا من العمل الفعال مع شعورهم الدائم بالحرية وعدم الخوف وفرص إبداء الرأي عدم التفريق بينهم، وحتى المشاركة في بناء القرارات.

ب – على مستوى المعلم:

المعلم الديمقراطي ه والمعلم الذي يؤمن بقيم الديمقراطية، وأسلوبها في التعامل بين الأفراد حيث أن المعلم يتيح فرصا عديدة أمام المتعلمين للتعبير عن آرائهم واحترام مطالبهم المختلفة، أيضا يناقش آراءهم ويستجيب لها إن كانت صحيحة، أ ويوجهها ويقومها إن كانت خاطئة، يشعره بالثقة والقبول حتى إذا تعارضت أفكاره مع أفكار معلمه.

يدير الحوار بشفافية داخل الصف ويعطي الجميع حظوظا متساوية في الحوار والتعبير ويمنحهم المشاركة في التخطيط لإدارة الصف [130].

---

[127] - شبل بدران: التربية والمجتمع، المؤلف، مصر، 1994، ص 249 – 254.

[128] - آرثوكومز: خرافات في التربية، تر عبد المجيد سيحة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1990، ص18.

[129] - مجدي عزيز إبراهيم: المرجع السابق، ص874.

[130] - مجدي عزيز إبراهيم: المرجع السابق، ص 958.

لقد حدد جون ديوي عام 1916 في كتابه "الديمقراطية والتربية" مسؤولية المعلمين في إشراك التلاميذ في تحقيقات في المشاكل الاجتماعية والشخصية الهامة، وتعلم مبادئ الديمقراطية من خلال التفاعل اليومي مع الآخرين باستخدام آليات التفاعل الجماعي ضمن العمل الجماعي والتنظيم لمنهج الاستقصاء الجماعي[131].

ج – على مستوى المنهج أ والأسلوب التربوي:

عندما نحمل الديمقراطية التربوية على محمل الجدية، يترتب على ذلك ضرورة بناء وتصميم منهج دراسي وأساليب تعليمية مؤسسة على المنظمات الديمقراطية التي ينبغي أن تقوم عليها العلاقات المتشابكة بين الأفراد والمتمثلة في:

- المشاركة الإيجابية للإنسان في تحديد أنسب الوسائل والأساليب للعلاقات بينه وبين غيره بحيث تكون فعالة وتبادلية التأثير.
- إبراز المنهج التربوي للقواعد التي يقوم عليها الاقتصاد الحر.
- أن يأخذ المنهج التربوي بعين الاعتبار حرية التعبير عن الرأي للجميع دون خوف أ وخضوع.
- أن يبرز أهمية الفنون في حياة الناس، وضرورة أن يعطي كل فرد ما يستطيع من إبداعات وابتكارات وإظهار الجوانب الجمالية في شخصية كل فرد.
- تبيان أن التعاون بين الأفراد بعضهم ببعض، يجعلهم ينفتحون على الآخر ويقبلونه ويحترمونه.
- احترام العمل كقيمة حياتية (معيشة – إنسانية) فالعمل ليس قيمة مادية فحسب بل ه وأيضا قيمة معنوية.
- إبراز قيمة التفكير العلمي وطرق اكتسابه والعمل به في حياة الفرد عامة وضرورة اكتساب كل أنواع التفكير العلمي (الدقيق، التأملي، الاستقرائي، الاستدلالي).
- اكتساب القيم الإنسانية والاجتماعية وتبيان قيمتها في بناء شخصية الفرد.
- إبراز مبدأ المساواة بين الأفراد قانونيا ومهنيا وتربويا[132].

2 – النتائج التربوية للأسلوب الديمقراطي:

تنمي العلاقات الديمقراطية مشاعر الحب والتقدير بين أطراف العملية التربوية، ويؤدي الأسلوب الديمقراطي إلى التأثير في سلوك المتعلم وتحصيله على النح والتالي:

- نم والقدرات الإبداعية عند المتعلمين.
- نم والجوانب الانفعالية وتكامل الاتزان العاطفي.
- نم والجوانب الاجتماعية والثقة بالنفس والإحساس بالاستقلالية.
- نم والجانب المعرفي بصورة متسارعة بسبب زيادة الرغبة لدى المتعلم في التعلم.
- نم واتجاه المعلم والمتعلم الإيجابي نح والمدرسة.
- نشوء ج ومفعم بالثقة المتبادلة بين الطرفين، وزيادة الاحترام للآخرين.[133].
- تتيح الأجواء الديمقراطية للمعلم أن يتعلم عبر الحوار مع تلاميذه كيف يطور علاقاته الإنسانية ويحافظ عليها لأنها تكسبه الكثير من الود والتقدير من الآخرين.

يقول تشيستر فين Chaester Fini :"يستطيع أي إنسان أن يعلن حاجته الفطرية إلى الحرية ولكن لا يمكن لأي إنسان أن يولد وه ومزود بمعرفة حول ما يمكن للمؤسسات السياسية والاجتماعية أن تفعله من أجل أن تجعل الحرية ممكنة بصورة دائمة له ولأطفاله"[134].

ثانيا: ديمقراطية التربية في الوطن العربي والجزائر:

1 – ديمقراطية التربية في الوطن العربي:

---

[131] - رشارد أروند: الوظائف التفاعلية والتنظيمية، توفايد رشيد رباح، ط1، دار الكتاب الجامعي، فلسطين، 2005، ص 132.

[132] - مجدي عزيز إبراهيم: المرجع السابق، ص 618 – 627.

[133] - علي أسعد وطفة: علم الاجتماع المدرسي، ط1، المؤسسة الجامعية، بيروت، 2004، ص102.

[134] - المرجع نفسه، ص 119.

لقد تعرضت المنظومة التربوية في الوطن العربي لأنماط متعددة، أصبحت تشكل بؤرة توتر عند المتخصصين، دافعة إياهم للبحث عن الحلول وبدائل نموذجية تصعد بالتربية إلى أعلى الهرم الاجتماعي وتزيد من ترقيتها وتطوير مناهجها.

مما جعل الدول العربية تكثف من جهود المخططين التربويين بغية إصلاح النظام التربوي الذي افتقر إلى الممارسة الديمقراطية في المدارس لمدة زمنية طويلة جدا.

في دراسة عربية قام بها سامي عبد السميع، حول ثقافة المدرسة في ضوء ديمقراطية التعليم، عام 1997، تبين أن ثقافة المدرسة ذات اتجاه سلبي في خلق ج ومن الديمقراطية مقدرا اشتراك الأجهزة البحثية والإعلام في تطوير ثقافة المدرسة.[135] وهذه الأخيرة ما هي إلا انعكاس لثقافة المجتمع.

لقد كانت التربية في معظم البلاد العربية تتوجه نح والتنمية، فارتبطت مخرجات التعليم لسد حاجات المجتمع من الموارد البشرية، فأصبح هده التعليم الأساسي ه وتوفير الكوادر بالعدد الذي يلزمه أ وتحتاجه المؤسسة الاقتصادية للقيام بالوظائف والمهن التي يحتاجها المجتمع، وبالتالي تتأثر التربية بتلك المعطيات الاجتماعية والاقتصادية مهملة بذلك عناصر الثقافة والمعرفة والفكر ومتطلبات عملية التغيير الاجتماعي والتخطيط له[136].

وبسبب البطء الذي يعتري تزايد نسب الملتحقين بالتعليم، لازالت المنظومة التربوية العربية تعمل جاهدة من أجل الارتفاع بنسبة الاستيعاب سنة بعد سنة، حتى يتحقق الاستيعاب الكامل لجميع من هم في مرحلة الإلزام من الأطفال، كما ينبغي للأقطار العربية في سبيل تعميم التعليم الأساسي الاستفادة من التقنيات التعليمية الحديثة ومن وسائل الاتصال العامة، والبحث عن صيغ وطرق ووسائل جديدة لاستيعاب من هم في مرحلة الإلزام، مثل المدارس المسائية والليلية والمدارس المتنقلة والمدارس ذات الفصل الواحد.[137]

إضافة إلى الإصلاحات التي عمت البلاد وتمس مختلف جوانب النظام التربوي بما فيه ديمقراطية التربية، من خلال تغيير المفهوم التقليدي للتعليم ومحاولة استبداله بمفهوم جديد يعنى بالهوية الفردية للمواطن العربي والاعتراف بحقه في التعليم الذي يمكنه من تفتيح وتنمية شخصيته المتكاملة ومن تحرير عقله وتحقيق ذاته.

تأكيدا لمبدأ المساواة والعدالة في توفير وتوزيع الفرص والخدمات التعليمية وجعل التعليم حقا عاما لجميع أفراد المجتمع العربي.

هذا من جهة، من جهة أخرى تعمل المنظومة التربوية العربية الآن على تكوين الفرد العربي المتشبع بروح الديمقراطية وقيمها الإنسانية والعمل بها في إطار التفاعلات المدرسية اليومية حتى يتمكن من تشربها والالتزام بها في حياته اليومية، ليتمكن المجتمع في الأخير أن يحقق الديمقراطية بواسطة التربية والتعليم.

ويمكن تحديد أهداف التربية العربية التي تسعى لمواكبة متطلبات العصرنة وتحديات العالم المعولم في النقاط التالية:[138]

- تحقيق حالة من التوازن العقلاني بين التوجهات الدينية ومستلزمات التفكير العلمي.
- السعي لتحقيق التربية العربية بالتأكيد على استخدام أسلوب الحوار وقيم التسامح وحرية التفكير والابتعاد عن التلقين والنزعة التيوقراطية.
- تقوية روح الإبداع عند الأفراد.

---

135 - محمد الجوهري وعلي زايد: الإنتاج العربي في علم الاجتماع، المجلد الثاني، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، القاهرة، 2003، ص 294.

136 - أحمد حلواني : مجلة دفاتر، العدد الأول، مطبعة القدس، بسكرة، الجزائر،2005، ص25

137 - عبد الله الرشدان: المرجع السابق، ص 124.

138 - محمد جواد رضا: حدود القدرة والإحباط في التخطيط العربي التربوي، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد14، العدد1، الكويت،1996، ص309.

- تعزيز صورة الفرد عن نفسه بزرع الثقة في نفسه والحرية والمسؤولية، ووجوب إقامة علاقات تعاقدية مع الآخرين والمشاركة في الحياة الاجتماعية بفاعلية المجتمع المدني.

- تربية الأفراد على روح النقد ورفض الفساد والمحسوبية وإسقاطها من تفكيرهم وتثبيت أخلاقيات المواطنة الصالحة.

2-ديمقراطية التربية في الجزائر :

أ- تطور مفهوم ديمقراطية التعليم :

-في المرحلة الأولى من الاستقلال، اعتبر التعليم الشامل هدف عاجل والتوجيه المدرسي والجامعي كان مرتبطا بحاجات البلاد، هذا ما نص عليه ميثاق الجزائر المنعقد في 1964.

-أما مشروع الميثاق الوطني المنعقد في 1986، فقد تلخص مفهوم الديمقراطية في التعليم، في تكوين المدرسي والجامعي لكي يزاول الاختلاف في القطاعات ويتحقق الوصول إلى تناسب أكبر بين التكوين والشغل ولكي يتحقق تنظيم التوزيع بين مختلف هياكل التكوين وشعبه لابد من وضع نظام ناجع للتوجيه المدرسي والجامعي والمهني على أساس الاحتياجات المخططة والمعايير الموضوعية

وكانت تهدف الديمقراطية إلى تحقيق العوامل التالية :

*طموحات المجتمع واختياراته الإيديولوجية العقائدية.

*منح فرص التعليم خارج الإطار المدرسي.

*التركيز على آفاق التنمية والحاجة إلى الموارد البشرية المتعلمة.

*الثروات البشرية المؤهلة فنيا.

*فتح فرص للتكوين المهني والتمهين.

*الأخذ بعين الاعتبار الطلب الاجتماعي(النم والديمغرافي).

-في المرحلة الأخيرة تطور مفهوم الديمقراطية التربوية بشكل ملحوظ، حيث أصبحت الديمقراطية ثقافة ينبغي نقلها من جيل إلى جيل بواسطة التربية، لأنها تحمل مضامين ثقافية تربوية يتم بها ضمان حقوق التعليم والإيمان بتكافؤ الفرص التعليمية لكل أفراد المجتمع، عن طريق توسيع حركة التعليم والتكوين بفتح المدارس والجامعات وتسهيل سبل الالتحاق بها، وضمان مواصلة تعليم الأفراد إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم العقلية[139].

فجاءت إصلاحات أكتوبر 2003 تمهيد لعهد جديد من الممارسة الديمقراطية في المدارس الجزائرية، من خلال التكفل بالمتطلبات الجديدة التي أفرزتها التغيرات المؤسساتية والاقتصادية والثقافية التي حدثت في الجزائر خلال السنوات الأخيرة، فبات من الضروري على المدرسة تلقين التلاميذ الثقافة الديمقراطية وروح التسامح والحوار، أي باختصار تحضيرهم لممارسة المواطنة[140]، ومثلما كان المشروع التربوي الحديث مدعما لقيم الانتماء الوطني، بترقية شعور الأفراد بالانتماء المدني، يعتبر أيضا فرصة جديدة من أجل بناء المجتمع الديمقراطي من خلال تربية الأجيال على الوعي بالحقوق والواجبات وتحمل المسؤولية وترقية ثقافتهم الديمقراطية بواسطة التكوين طويل المدى عبر الأطوار التعليمية الثلاثة لذالك تحتل الديمقراطية مكانة هامة في نظامنا الجديد، إذ أن فقر التواصل والحوار بين المؤسسات التربوية والاجتماعية وبين المعلم وتلاميذه وبين أفراد الأسرة الواحدة، تجعل مبادئنا الديمقراطية بدون ديمقراطية، ومبادئنا وهياكلنا الوطنية بدون وطنيين وأبعادنا الإنسانية وسياستنا المنفتحة على الآخر بدون انسانيين.[141]

ب- الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية 2003-2005 :

---

[139] - فاتح عمارة: الديمقراطية وسيلة أم غاية، مجلة دفاتر، العدد الأول، مطبعة القدس، بسكرة، الجزائر، 2005، ص161.

[140] - المخطط التنفيذي لإصلاح المنظومة التربوية، 2003، ص3.

[141] - العربي فرحاتي:

اعتمدت الجزائرية هذه المرة عملية الإصلاح التدريجي بدلا من تنفيذه دفعة واحدة، لكي يتسنى المتعلمين استعمال التغيرات الجديدة والتكيف بطريقة سليمة، فتجلت معالم الإصلاح الجديدة منذ الدخول المدرسي لعام 2002-2003.

مرتكزات الإصلاح:

- اعتماد الطور الابتدائي بدلا من الطور الأساسي.
- تجنب الاختصاصات المبكرة لتمكين المتعلمين من التجانس المعرفي وإقامة قاعدة للثقافة العامة.
- المساهمة في تطوير وتحسين المستوى المعرفي والوعي لدى المواطنين.
- تدعيم قيم الثقافة الوطنية والحضارية والعالمية.
- البحث على أنماط التنظيم والتسيير الأكثر نجاعة.

أهدافه:

- **التربوية** : أنماط الشخصية (الفضول العلمي، الفكر الناقد، الإبداع) وتزويدها بالمظاهر الاجتماعية (التعاون، الاتصال، الحياة، الضغوطات الاجتماعية) واكتساب المعارف.
- **منهجيته:** استخدام الطرائق العامة للعمل المتمثلة في العمل الفردي والجماعي، طرق تشجيع المهارة والفهم، طرائق التفكير العلمي.
- عملية وتقنية: ترمي إلى فهم محيط الإنسان وتنمية الروح الموضعية والبحث العلمي والخيال الإبداعي، إضافة إلى فهم الطرائق العلمية واللجوء إلى المقاربات التجريبية.

جـ- مبادئ المدرسة الجديدة:

- إن التحديات الداخلة في نفس الوقت واقع المدرسة الجزائرية وواقع المجتمع أيضا، فأول غرض تربوي تسعى المدرسة اليوم إلى تحقيقه، ه والعودة إ لي ممارسة مهامها الطبيعية المتمثلة في (التعليم الجيد–التنشئة الاجتماعية السليمة –التأهيل الكفء).

ثم الانتقال إلى تحضير المنظومة التربوية (المدرسة) إلى مواجهة التحديات التي أفرزها العصر الحديث، كالأصالة والعصرنة، استكمال مشروع ديمقراطية التعليم، بلوغ النوعية لفائدة أكبر عدد ممكن من التلاميذ، التحكم في العلوم الحيوية والتكنولوجية.

كما أن المدرسة تسعى للتكفل بالمتطلبات الجديدة التي أفرزتها المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية الثقافية التي حدثت في الجزائر مؤخرا، فبات من الضروري على المدرسة تلقين التلاميذ الثقافة الديمقراطية وروح التسامح والحوار، أي باختصار تحضيرهم لممارسة المواطنة **(142)**.

د-تحليل إستراتجية الإصلاحات:

ظلت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال مختبرا لمشاريع إصلاحية، حتى الوقت الراهن، بغرض تحسين أدواتها التربوي –العلمي ووضعها الاجتماعي بين مختلف مؤسسات المجتمع، والدفع بها إلى مسار التطور والتقدم الذي سبقت إليه المدرسة في المجتمعات المتقدمة.

أما بالنسبة للتعديلات التي خصت التعليم الثانوي وإعادة هيكلة التعليم الثانوي، فقد مهدت الطريق نح وبلورة فكرة الإصلاح واستقبال المراحل الجديدة التي قامت الوزارة من خلالها بتنفيذ نموذج تربوي ألماني (المدرسة الأساسية) عام 1980، وتعيد التجربة اليوم مع النموذج الجديد الذي يطلق عليه مشروع بن زاغو، إشارة إلى اللجنة التي أشرف عليها بن زاغو، والتي نصبها الرئيس بوتفليقة، وبدأت الدولة بتنفيذها في 2003.

مما يلاحظ على المدرسة الجزائرية، أنها تخضع للقرارات العالمية أيضا، مثل التعديل العالمي للتعليم الثانوي، والقرارات الصادرة عن صندوق النقد الدولي الإصلاح.

أما بالنسبة للتوجيهات العالمية الكبرى للتعليم الثانوي، فقد تمثلت في :

- أغلب الدول المتقدمة تعمل على تعميم المراحل الثانوية وضمان تكافؤ الفرص.

---

142 - المخطط التنفيذي لإصلاح المنظومة التربوية، 2003، ص 03.

- أغلب الدول تصل إلى اجتناب التخصص المبكر من أجل تدعيم قاعدة التعليم ورفع مستوى التحصيل العلمي والثقافي لدى التلاميذ، فراح عدد الشعب المفتوحة في الفرع الأكاديمي من التعليم الثانوي يتقلص شيئا فشيئا.

- تميل أغلب البلدان إلى تنمية المسار المهني إلى جانب التعليم الأكاديمي التقليدي.

هذا الانعكاس المباشر لتوجيهات وقرارات الدول المتقدمة، جعل المدرسة الجزائرية مقبلة على مرحلة مختلفة وضعيتها في المسرح العولمة الكبيرة، الذي كانت أول خطوته وتبني المشروع الديمقراطي.

لقد أصبحت قضية إصلاح المدرسة قضية عالمية، تتدخل في تحديدها الظروف والعوامل الداخلية والخارجية، أما عن الأرقام التي سجلت في الآونة الأخيرة تظهر إيجابيات الإصلاح الجديد في ارتفاع نسبة المتمرسين، بحيث تضاعف عدد هم ليصل 8 ملايين طفل، أثناء الدخول المدرسي لسنة 2006، مقابل 800 ألف لعام 1962، كذالك ارتفاع نسبة النجاح في شهادة البكالوريا حتى وصلت إلى 42% عام 2004، مقارنة بانخفاضها في الستينات، حيث أنها انحصرت بين 17% و24%.

ارتفاع ميزات القطاع التربوي المادية والاجتماعية حتى بلغت 3.4 بليون يور و سنويا حيث أنه يحتل المرتبة الثانية من ناحية حجم الميزانية المخصصة لها بعد وزارة الدفاع.

إن تحسين أوضاع القطاع التربوي المادية والإنتاجية يعتبر مؤشرا هاما لإمكانية الرفع من مستوى الممارسة الديمقراطية داخل المؤسسات التعليمية، وذالك بالتوجه نح وتحقيق المحاور التالية:

- ضرورة إعطاء المتعلم مكانته في صيرورة التعليم /التعلم.
- ضرورة تغيير النموذج الحالي الذي يرتكز على تراكم المعرفة الموسوعية وتفضيل تنمية الذاكرة إلى نموذج ينمي قدرات المتعلم في التفكير وكفاءاته في الممارسة النقدية.
- تحضير المتعلم لتنمية متواصلة لمعارفه وتحسينها بتعليمه كيف يتعلم ويمنحه الاستقلالية في اختياراته الفكرية والمنهجية[143].

استخلاص:

نستنتج مما سبق أن للتربية دورا هاما في إرساء قيم الحوار والديمقراطية وان المدرسة هي مؤسسة من مؤسسات التربية الهامة التي تم توجيهها في الوقت الراهن نحو المسار الديمقراطي على المستوى العالمي والعربي والمحلي.

فاستخدام الأساليب الديمقراطية في التربية، أحرز نتائج إيجابية ساعدت المتعلم عل تكوين اتجاها موجبا نحو التعليم والمدرسة والمعلم، وزادت من تطوير شخصيته وعلاقاته مما يجعل المدرسة المسؤول المباشر على تكوين ديمقراطيين حقيقيين.

يعد الحوار متغيرا أساسيا في الدراسة، فعن طريقه تنقل العادات والمعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء بين الناس، ويقع القبول بينهم والفهم والتفاعل والاستجابة. وإذا قلنا الحوار، قلنا اللغة، ولغة كل أمة هي لسان حالها الذي يعبر عن آمالها وآلامها وطموحاتها. وبواسطتها يحتفظ بالتراث الفكري والثقافي كي ينقل من جيل إلى جيل، وتقاس حضارة الأمة بكم التراث العلمي والأدبي والفني والأخلاقي المسجل بلغتها.

لذلك فإن وجود الحوار أو غيابه في أي مجتمع إنساني، يعكس ذلك حالة المجتمع وطبيعة نظمه ونمط علاقته الاجتماعية السائدة، فهو مؤشر اجتماعي أكثر من كونه سلوكا فرديا، اكتسبته

---

143 - المخطط التنفيذي لإصلاح المنظومة التربوية، 2003، ص02.

المجتمعات الإنسانية وتبنته كطريقة تربوية، وأسلوبا حضاريا للتفاهم بين الناس منذ القديم ومحاورات سقراط والأنبياء والمرسلين خير دليل على ذلك.

ولعل ما كان يؤمن به سقراط دائما هو أن "الكتابة عاجزة عن تزويدنا بما يمدنا به الكلام والمحاورة، حيث يحضر كائنان حيان ويتواصلان من أجل الوصول إلى الحقيقة، وهكذا يجد الإنسان ذاته، ويتعلم المعرفة بشكل حي ومباشر ويكتشف المعلم المريد من خلال تعميق المحاورة حقيقة أصلية تنبثق شيئا فشيئا في صيغة تذكر يجدان نفسيهما معا داخلها[144].

إن هدف الحوار السقراطي الذي ينتهي في الغالب بعلامة استفهام، هو تمكين سقراط من تحطيم صنم الأستاذ الغائر في أعماق المتعلم بشكل يسمح بأن يتولد لديه رغبة حقيقية في التحكم في دواخله مما يمكنه من الاستقلال الذاتي الذي لا يمكن أن يمنحه له سوى العمل بمبدأ اعرف نفسك بنفسك. فيكون سقراط بذلك قد بلغ ثلاثة أغراض محورية هي:[145]

- حث العقل وحفزه على التفكير.

- تحريره من منهج التفكير القديم الذي غرسه فيه المجتمع انعكاسا لأوضاع اجتماعية سائدة.

- تخليص العقل من الأوهام والخرافات المرتبطة بذلك المنهج.

فعلى هذا الأساس من الأهمية التربوية والاجتماعية للحوار سيتم تناوله في هذا الفصل من خلال أربعة محاور أساسية، بدءا بعنصر الديمقراطية والحوار، ثم الدخول في تحليل ثقافة الحوار داخل المدرسة وبعدها التعريج على الأسلوب الحواري في التعليم، وأخيرا تحديد الأهداف التربوية للحوار.

أولا: الديمقراطية والحوار:

يساعد الحوار المنظم على إبراز الآراء المتعددة والمتباينة، بتقديم فرص كثيرة أمام أصحابها للتعبير عنها وإبدائها بكل ثقة وحرية، مؤديا بذلك إلى خلق الرغبة لدى أطراف الحوار في تقبل الآخر.

ومن المعلوم أن الديمقراطية لا تقتصر فقط على الانتخابات البرلمانية والرئاسية بل الديمقراطية ثقافة وأسلوب حياة، يتربى عليه الفرد منذ نعومة أظافره ولابد أن نعترف بأننا بحاجة إلى تربية ديمقراطية في البيت والمدرسة والجامعة ووسائل الإعلام.

فالفارق الرئيسي بين الديمقراطية والدكتاتورية، يتجلى في تقبل أو رفض الآراء التي تتناقض مع آرائنا ومعتقداتنا مع الاحتفاظ بحق الآخرين في الاختلاف معنا[146].

1 – مقومات التربية الديمقراطية:

أ – الحوار : يعد هو منطق التجربة الديمقراطية في عملية التواصل التربوي ويقوم هذا المبدأ على أساس من حرية النقد وإبداء الرأي بعيدا عن قيم الخجل المرضي والخوف والوجل والإرهاب، ليس هذا فحسب بل هو الذي يتيح للمتعلم المجال لأن يكون حرا مبدعا واعيا لما يفعله ويقوله، فلقد تبين من التجارب التربوية أن الحوار بين أفراد الأسرة ينمي ملكات الطفل الفكرية والعقلية والانفعالية، لأنه عملية ينتقل بها العقل الإنساني من حالة السكون إلى حالات النشاط التي تدفع به إلى النماء والتطور وإنماء العلاقات الإنسانية على الآخرين مبتعدا بذلك عن العزلة والسلبية والتقوقع على ثقافة الجمود.

---

144 - محمد بوبكري، التربية والحرية، إفريقيا الشرق، بيروت، 2000، ص10.

145 - عبد الرحمن جامل، طرق تدريس المواد الاجتماعية، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن، 2002، ص 122 .

146 - أحمد سوكارنو عبد الحافظ: الديمقراطية وأدب الحوار، 14 /2007/01 ، http://www.reggar.com

العقل والعلاقات الإنسانية يتطوران في فضاءات يضمنها أسلوب الحوار والنقد والتساؤل، ولغة الطفل لا يمكنها أن تنمو وتتطور إلا من خلال التواصل الشفهي والحوار المتبادل بينه وبين محيطه الأسري والمدرسي.

ويعرف التعبير بأنه الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر باللفظ أو بالكتابة وينقسم التعبير إلى تعبير شفهي وتعبير كتابي، فهو من بين أهم فنون اللغة انتشارا، حيث ذكرت الدراسات أن 90% من التواصل اللغوي هو تعبير شفهي وعن طريقه تنتقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء بين الناس حيث يقع القبول بينهم والفهم والتفاعل والاستجابة[147].

الحوار هو جزء من الطبيعة البشرية، وجزء من التاريخ، وجزء من مصير المجتمع الإنساني، لأنه وضع ضروري يمكن الناس من التواصل أكثر فأكثر وإعادة النظر فيما نعرفه وما لا نعرفه لنفكر نقديا من أجل تغيير الواقع.

يوطد الحوار العلاقة بين الذوات العارفة والذوات التي تحاول المعرفة، أي بين المعلم والمتعلم، فهو أسلوب لتأكيد العلاقات الاجتماعية والتواصل الديمقراطي الذي يقضي على الهيمنة ويمارس التنوير، ويرسخ حرية المشاركين فيه في إعادة صوغ ثقافتهم[148].

يرى "إيدجار موران E.Morin " أن إقامة علاقة حوارية، جوابا ممكنا للإشكالية التربوية الراهنة، حيث يعني العمل من أجل ديمقراطية معرفية تأسيس أخلاق قائمة على احترام التنوع والحق في الاختلاف وضرورة الحفاظ على مغايرتها والحق في الذكاء والضرورة الأكيدة لتجديد إمكاناتنا الفكرية وحق الآخر في أن يكون هو نفسه وحق وواجب التعلم مدى الحياة وحق الاستفادة من التجهيزات الثقافية والترفيهية ومعرفة الذات والآخرين والمحيط والبيئة الاجتماعية[149].

ب – الحرية: توفر التربية الديمقراطية للطفل الحرية بأنواعها العقلية والنفسية والحس حركية، بحيث يمنحه المجال المتكيف والاندماج مع محيطه وبيئته الاجتماعية معتمدا على درجة تطور ملكاته ونمو استعداداته.

يعتقد "كانط" أن الإنسان يميل بطبيعته إلى الحرية، حيث أنه عندما يبدأ في تعودها يكون مستعدا لأن يضحي بكل شيء من أجلها، وبما أن المدرسة هي ثقافة إكراه، فإن الطفل إذا لم يرى فائدة هذا الإكراه، فقد ينتبه إلى ذلك لاحقا، والتربية يجب أن تتضمن الإكراه شريطة أن لا يتحول إلى عبودية[150].

فالإكراه نضطر إليه اضطرارا فقط، والمقياس الوحيد للتربية مثلما وصفه " تولستوي Tolstoi " هو الحرية وطريقتها الوحيدة هي التجربة.

وتنتهي حدود الإكراه حين نصل إلى تبني المواقف والاتجاهات العاطفية والانفعالية والرغبة في التفكير، حيث أن الطفل لا يمكن إكراهه على تبني مواقف واتجاهات أو أفكار، بل يمكن إكراهه على ترك السلبي منها في حالة عدم استجابته، وتعويضها بالإيجابية عن طريق الحوار والنصح والإرشاد المستمر .

ج – الحب : هذا الشعور الإنساني يؤدي إلى التفاؤل بدلا من التشاؤم، يؤدي إلى الرفع من المعنويات وشحنها عوض الإحباط والقسوة، ويعد من أهم الحاجات النفسية التي تساهم التربية الديمقراطية في تزويد الطفل بها، لاسيما في المراحل الأولى من تطور شخصيته وبنائها.

أشارت بعض الدراسات أن أكثرية المنحرفين والمجرمين هم هؤلاء الذين نشئوا في بيئات أسرية متسلطة قاسية حرمتهم من حاجة إنسانية هي العطف والحاجة إلى الحب.

فالطفل يجب أن تمنحه الحب وتعلمه كيف يحب الآخرين، أي يجب أن يتعلم كيف يأخذ وكيف يعطي ويبذل العاطفة.

---

147. - منى إبراهيم اللابوردي، الحوار فنياته واستراتيجياته وأساليب تعلمه، مكتبة وهبة، مصر، 2003، ص10 .

148. - محمد بوبكري، المرجع السابق، ص 129 .

149. - نفس المرجع ، ص131.

150. - نفسه، ص38 .

د – التجربة الذاتية للطفل: تنطلق التربية الديمقراطية من مبدأ التجربة الذاتية التي تؤكد أهمية النمو الذاتي الحر للطفل. حيث يترتب على الأبناء أن يعتمدوا على تجربتهم الشخصية في بناء تصوراتهم وقيمهم وفعالياتهم وعلى مبدأ المشاركة مع غيرهم من أفراد الأسرة في بناء التجربة الخلاقة والمبدعة.

قد تدفع بالطفل إلى الاعتماد على إمكاناته الذاتية وتجاربه الخاصة والاستفادة منها حيث تترك أثرا نفسيا لديه وتبدأ شخصيته تتزن وتنمو بشكل متكامل شيئا فشيئا.[151]

هـ - المسؤولية: ترتبط المسؤولية بالحرية والتجربة الذاتية التي تمكن الفرد من تحمل مسؤولية أفعاله ومراقبتها وتحمل نتائجها أيضا.

فالطفل يجب أن يربى منذ نعومة أظافره هذا الإحساس، خاصة في المدرسة التي تقوم بدور تعويد التلميذ على تحمل مسؤولية نفسه أولا، ثم تؤهله إلى استيعاب أعباء ومسؤوليات أخرى كلما تقدم في السن ليكون مستعدا لمسؤوليات كبيرة مستقبلا (مسؤولية أسرة، مسؤولية مهنة، مسؤولية مواطنة، مسؤولية تنمية مجتمع...).

و – الاحترام والتوازن: هي الخاصية ليست واجبا على الصغير بقدر ما هي سلوك يسلكه الكبير ويكون سباقا إليه، فهذا الأخير مجبر على احترام ذلك الكيان الصغير (الطفل) وأن يقدره ويشعره بأهمية نفسه أمام نفسه وأمام الآخرين، ليتمكن من بث الثقة في نفسه وتنمية شعوره بأهمية وجوده ككائن فعال في الكيان الاجتماعي.

فتنشا بذلك علاقة الاحترام المتبادلة بين الطرفين وتأخذ شكل العلاقة المتزنة التي لا يعتريها الضعف.

ز – الاستقلال: يتفرع هذا العصب من شريان التربية الديمقراطية، حيث أن الطفل يتلقى تعاليم تدفعه إلى الاتكال على نفسه لقضاء حاجاته التي تتناسب مع قدراته الذهنية والجسدية فيتعود على تحمل مسؤولية نفسه مما يجعله يشعر بالاستقلال عن الآخرين، من جهة أخرى يساعد الحوار على منح الطفل استقلالية في بناء أفكاره والتعبير عنها دون الاستعانة أو الاتكال .

ثانيا : ثقافة الحوار في المدرسة:

تؤمن التربية الحديثة أن الحوار داخل المدرسة يحقق التقبل، عن طريق التواصل اللفظي وغير اللفظي مع المتعلمين، ويتيح لهم فرص تنمية شخصياتهم بعيدا عن اللوم المفرط والحكم المتسرع والتوجيه الجاف والكبت والعداء، فالاختلاف بين البشر، أمر وارد، والحوار هو وسيلة من شأنها أن تقرب وجهات النظر والتوصل إلى حل وسط يرضى به المحاورون.

تقوم المدرسة الحديثة المعاصرة بمهمة إعداد المتعلم للتفاهم والحوار والتماسك عن طريق التدريس المناسب للعقل والمشاعر، هذا هو المفتاح إذا رغبنا رغبة حقيقية مخلصة في أن تهدف التربية إلى النمو الكامل للشخصية الإنسانية[152].

ليس هذا فحسب بل يتم بالحوار والمناقشة وعرض الموضوعات بصورة شيقة لزيادة الفاعلية، يتم خلق الجاذبية بين المعلم والمتعلم ودفع المتعلم إلى التعلم أكثر مما يعتقد أنه تعلمه، والممارسة الفعلية والمسؤولية لكل من الطرفين[153].

وعليه تعد المؤسسة التعليمية فضاء مفتوحا للحوار والتجديد والإبداع، فقد اتفق معظم التربويين والباحثين المتخصصين في التربية والتعليم، على أن ليس كمثل الحوار أداة ناجعة في بناء الإنسان وتكامل شخصيته على كافة الأصعدة والمجالات، فهو يعني الاحترام والتقدير المتبادل بين كافة أطرافه مهما اختلفت آراءهم وتباينت فهو علاقة مباشرة بين أطرافه تقوم على التعبير والتحليل وتبادل الأفكار والمعلومات والحجج والبراهين بغية الإعلام والتعارف والإقناع والتأثير.

---

[151] - علي أسعد وطفة: علم الاجتماع المدرسي،ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 2004، ص 124.

[152] - خالد محمد الزواوي: الجودة الشاملة في التعليم، ط1، مجموعة النبيل العربية، مصر، 2003، ص124 .

[153] - أحمد إبراهيم أحمد، العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، ط1، دار الوفاء، مصر ، 2002، ص85.

وعندما يتاح إلى التلاميذ مناخ الحوار الحر، فغنهم يكتسبون الثقة في أنفسهم وفي قدراتهم وآرائهم وشخصياتهم وإمكاناتهم في التعبير عن ذاتهم بعفوية وطلاقة وبالتالي يكتسبون الفاعلية في الحياة والرغبة في الإنجاز والتمييز والإبداع والمقدرة على التواصل لما له من دلالات ثقافية واجتماعية وعلمية.

1 – الحوار الصفي:

- هو ذلك الموقف الذي يتحدث فيه المعلم مع المتعلم أو المتعلم مع زملائه يتشاطرون الأفكار والآراء وتكون الأسئلة التي تطرح لتحفيز الحوار ذات مستوى معرفي عالي.

- هو أيضا عبارة عن موقف تعليمي تعلمي، ينبغي التخطيط له بطريقة جيدة ليسهم في تحقيق أهداف مقصودة، يقوم على أساس مشاركة المتعلمين فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين المدرس من جهة أخرى، لذا فإن إقامة طور ناجح يعتمد على خبرات المعلم والمتعلم، التي كلما كانت أعمق، أثمرت الحوارات أفكارا جديرة بالاهتمام.

تتم هذه العملية تحت إشراف المدرس حتى لو تمت بين التلاميذ أنفسهم لذا ينبغي أن يتسم المدرس بالكفاءة في إدارة الحوار وبقوة الشخصية حتى لا يفلت زمام الأمور من بين يديه.

واعتبارا من أن الحور من أهم مواقف التواصل الفكري والثقافي والاجتماعي التي تتطلبها الحياة في المجتمعات المعاصرة، لما له من أثر في تنمية قدرة الأفراد على التفكير المشترك والتحليل والاستدلال، فإن الحوارات الصفية تؤدي إلى تنمية اتجاهات علمية وأنماط سلوكية إيجابية، كاحترام الآخرين وعدم التسرع في الحكم والاستماع بذكاء، والتعاون على الحلول، كما تستخدم كوسيلة للتقويم واختبار معلومات التلاميذ السابقة المتعلقة بموضوع الدرس، فيحدد المعلم فيما إذا كان التلميذ قيد المعلومات الأساسية المتعلقة بموضوع النقاش، فيحدد بذلك مستواه وقدراته[154].

2 – قواعد الحوار الصفي:

تبنى عملية الحوار داخل الصف على ثلاثة قواعد أساسية هي:

أ – الإصغاء: أو الاستماع الإيجابي لأن ذلك يشجع على استمرارية الحوار وتنمية العلاقة بين المحاورين داخل الصف، والإصغاء هو الاستماع بانتباه وعدم مقاطعة المحاور بهدف فهم واستيعاب أفكاره.

وتكون عملية الإصغاء متبادلة بين المعلم والمتعلم، فمثلما، ينصت المتعلم لمعلمه فإنه على هذا الأخير أن يكسب تلاميذه هذا السلوك، بان يكون مستمعا جيدا له.

ب – المحاور: يجب أن تتوافر فيه سمات تجعله يلتزم بالحوار الفعال والمعلم كونه قائد داخل صفه، فإن عليه أن يدير الحوار بأسلوب فعال يراعي فيه وقت الحوار، عدم التشعب في الموضوع حتى يسهل التحكم فيه، تحديد الهدف من الحوار، أن يكون عادلا في منح فرص التعبير والمشاركة للجميع، الانتقاء الجيد للألفاظ والعبارات....

ج – مادة الحوار: يجب أن تكون معلومة الهدف وواضحة لدى المعلم والمتعلم، مكونة من مقدمة منطقية ملمة بالذي يود المعلم طرحه للنقاش، وأثناء الحوار يتمكن المعلم من استخلاص النتائج ومقارنتها بالأهداف المحددة مسبقا، وعليه أيضا أن يعرضها بلغة بسيطة مفهومة لدى الجميع وبأسلوب شيق ملفت للانتباه والاهتمام إضافة إلى ضرورة أن يكون موضوع الحوار مناسبا للمادة التعليمية والطور، وسن المتعلم.

3 – شروط الحوار الصفي:

لكي يكون الحوار الصفي تربويا وفعالا، يجب أن تتوفر فيه شروط موضوعية والمتمثلة في الآتي:

---

[154] - محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس واستراتيجياته، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2002، ص109.

أ – مراعاة بيئة ومناخ الحوار: وذلك بتهيئة المحيط الفيزيقي للصف وتجهيزه بما يتناسب مع عملية التعلم والتعليم وطريقة الجلوس ودرجة الحرارة أو البرودة وضيق أو اتساع المكان ونظافته، كلها تلعب دورا مهما في توفير الراحة الجسدية والنفسية للمتعلم والمعلم، إضافة إلى ضرورة وجود تفاعل لفظي وروح الدعابة بينهما التي تشحن المكان بجو حواري ودي ونشط.

ب – مراعاة الأسلوب الجيد في الحوار: والمقصود هنا هو الحفاظ على السلوكيات الإيجابية التي يسلكها المعلم ويحرص على تلقينها للمتعلم بالإرشاد والقدوة، كالاحترام المتبادل واختيار الألفاظ التربوية، اللباقة أثناء الحديث والنقد والتقويم، تجنب أسلوب السخرية والتهكم على الآخرين، تشجيع التلاميذ على إبداء آرائهم وخاصة الإيجابية منها وتصويب السلبية بدون تجريح، تجنب الغضب المفرط والصراخ والانفعال السلبي تجاه ما يقوله التلاميذ .

4 – نتائج الحوار الصفي: يمكن تقسيمها إلى:

أ – نتائج نفسية اجتماعية : والمتمثلة في :

- تزايد شعور التلميذ بأهمية نفسه وثقته بنفسه.
- الشعور بالرضا النفسي والإقبال على الدراسة وتكوين اتجاه إيجابي نحو المعلم والمدرسة.
- القدرة حل المشكلات، فرديا وجماعيا.
- تعزيز العلاقات الإيجابية بين المعلم والمتعلم.
- تقبل الآخرين وزيادة المبادرة والمنافسة ونمو روح الجماعة.
- حصول المتعلم على الحرية وتطور شخصيته في ظل المبادئ الديمقراطية.

ب – نتائج تربوية تعليمية:

- المقدرة على إبداء الآراء الإيجابية.
- القدرة على تحمل المسؤولية.
- الزيادة في تحصيل المعلومات والرفع من مستوى التحصيل الدراسي.
- زيادة السيطرة على الفوضى وعدم الانضباط داخل الصف من طرف المعلم.
- اكتساب أسلوب اللباقة والتهذيب في الكلام مع الآخرين.
- السيطرة على ردود أفعال الغضب وتعديل السلوك.

ثالثا: الأسلوب الحواري في التعليم:

تسعى المدرسة اليوم إلى إعداد أجيال قادرة على التأمل والاستنتاج والحوار وذلك باستخدام وسائل التعليم الحواري التحليلي الموضوعي النقدي الذي يدرب العقل ويشحذ الحواس، هذه الوسائل تحرض قريحة النقد والإبداع والتفكير لدى الطفل.

لذلك يمكن التفريق بين التعليم كخبرة من أجل الحرية والتعليم كوسيلة للسيطرة من خلال الفارق الجوهري الموجود بين الحوار والتلقين.

فالتلقين كطريقة في التعليم يعد الإنسان المروض ويخدم ظروف القهر ويعمل على ترسيخها لأنه لا يسمح بالمناقشة والتحاور والانتقاد ومخالفة رأي الآخرين، لكن الحوار يشترط التسليم بعدم احتكار الحقيقة وأن استكشاف العالم هو من حق كل الناس فالحقيقة ليست حكرا على أحد.

إنه (الحوار) آلية فاصلة في تمحيص الخطأ والصواب وتقليب الأمور على أوجهها كافة، لذلك يفضل أن يكون أسلوبا في التعليم لكثرة محاسنه وإيجابياته التربوية، وللاعتماد على الحوار في التدريس، قسم فلانكرز Flankers أسلوب الحوار القائم على استعمال أفكار المتعلم إلى خمسة مستويات هي:[155]

---

[155] - خليل إبراهيم بشر وآخرون: أساسيات التدريس ، دار المنهاج للنشر والتوزيع،، الأردن، 2006، ص 234.

- التنويه بتكرار مجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقية لاستخراج الفكرة كما يعبر عنها المتعلم.

- إعادة أو تعديل صياغة الجمل من قبل المعلم والتي تساعد المتعلم على وضع الفكرة التي يفهمها.

- استخدام فكرة ما من قبل المعلم للوصول إلى الخطوة التالية في التحليل المنطقي للمعلومات المعطاة.

- إيجاد العلاقة بين فكرة المعلم وفكرة المتعلم عن طريق مقارنة فكرة كل منهما.

- تلخيص الأفكار التي سردت بواسطة المتعلم أو مجموعة المتعلمين وقد أشار "فلانكرز" إلى أن الحوار باستعمال أفكار ينمي لديه اتجاهها موجبا نحو معلمه خاصة في المرحلة المتوسطة (الإكمالية) من التعليم، وأنه يمنحه فرصة أكبر لاكتشاف الأفكار والحقائق والمعلومات الجديدة وإعادة تنظيم خبراته وتوظيفها في حياته اليومية، ثم مقارنة الأفكار المطروحة أثناء النقاش التي تزيد من التفاعل بين المعلم والمتعلم أثناء الموقف التعليمي.

تتكون طريقة الحوار الصفي من العناصر التالية:

1 – مراحل الحوار: يتم تركيب الحوار من خلال تتبع المراحل التالية:[156]

أ – تقديم الأهداف: يحدد المعلم أهداف الحوار ويهيئ التلاميذ للمشاركة.

ب – تركيز الحوار: يقدم المعلم تركيزا أو ملخصا للحوار من خلال شرح القواعد الأساسية وتوجيه أسئلة اولية وتقديم مواقف غامضة أو شرح موضوع الحوار.

ج – السيطرة على الحوار: يراقب المعلم تفاعلات التلاميذ، ويوجه الأسئلة ويصغي إلى الأفكار ويعزز القواعد الأساسية ويحافظ على استمرارية الحوار.

د – إنهاء الحوار: يساعد المعلم على إنهاء الحوار من خلال تلخيص الحوار أو التعبير عن معناه .

هـ - إعادة تلخيص الحوار: يطلب من التلاميذ فحص نقاشهم وحواراتهم وعملياتهم الفكرية .

2 – التخطيط للحوار : يعتمد الحوار على المرونة والتلقائية في بداية تشكيل التفاعل الشفهي (اللفظي) بين المتحاورين، كما يعتمد كذلك على التخطيط المسبق الذي يحتم بذل كل جهد ممكن وربما أكثر، فالتلقائية في الحوار تولد الفكرة وتجعلها مسترسلة والتخطيط له ينظمه ويمكن المحاور من تحديد أهدافه والعمل على تحقيقها مما يجعل الحوار ممكن الفعالية، حيث يكون التخطيط مكون من العناصر التالية:

أ – الاهتمام بالهدف: يهدف المعلم عموما من حواراته داخل الصف إلى التحقيق الفهم لدى التلاميذ وتدريس مهارات التفكير والتمكن من المشاركة في الخبرات، ويقوم بتحديد هدفه أو أهدافه قبل مزاولة الدرس والحوارات وكأنها أهداف إجرائية يتم التأكد منها عند نهاية كل حصة.

ب – الاهتمام بالتلميذ: من واجب المعلم الأخذ بعين الاعتبار مهارات الاتصال والخطاب مع التلاميذ وابتكار وسائل لتشجيع مشاركة أكبر عدد منهم، وأن يهيئهم للأسئلة والأفكار التي تثير اهتمام المجموعات في الصف.

ج – اختيار الأسلوب: وذلك بما يتناسب مع التلاميذ من جهة والموضوع الذي هم بصدد مناقشته من جهة أخرى، إضافة إلى مراعاة عنصر الوقت المسموح به للحوار.

د – الاستقصاء أو الحوار المستند على المشاركة: تستعمل الحوارات أحيانا لاشتراك التلاميذ في التفكير العالي التنظيم ومن ثمة لتحفيز استقصاءاتهم واستفساراتهم الفكرية والذهنية، حيث أطلق "سوشمان" (1962) على هذا الأسلوب التعليمي اسم "حادثة مغايرة" وأطلق عليه

---

[156] - رشاد أروند: الوظائف التفاعلية والتنظيمية، تر فايد رباح، ط1، دار الكتاب الجامعية، فلسطين، 2005، ص 188.

بالينكار وبراون (1989) تسمية "نقطة سرية" وكلاهما يشير إلى مواقف غامضة لا يمكن فهمها بسهولة إلا بواسطة الشرح والمناقشة وتوضيح المواقف الغامضة والمحيرة.

هـ - الحوار المستند على المشاركة: حيث يجري المعلمون حوارات بهدف مساعدة التلاميذ على تطوير المعنى المشترك من خبرات عامة لمواجهة الآراء بعضها ببعض على اختلاف مصادرها فتساعد الحوارات المشتركة على تطوير ملكة التعبير عن الأفكار والآراء لدى التلاميذ على نحو مستقل من خلال الحوار حول الخبرة المشتركة ومناقشة ما تعنيه هذه الخبرات والتجارب[157].

3 – إدارة المعلم للحوار الصفي: يدير المعلم الحوار داخل الصف باعتباره قائدا للمجموعة، حيث أنه يشجعهم باستمرار على إبداء الرأي والمحادثة المتبادلة بين جميع الأطراف مع مراعاة شروط الحوار الديمقراطي بغية تقييم عمل المتعلم من حيث الجودة.

فيقوم المعلم بتطبيق أنسب المهارات الإدارية التي تهدف إلى تطوير أنماط الحوار والمحادثة داخل الصف وتعليم التلاميذ مهارات حوارية متعددة، وتشكيل معايير سلوكية تدفع بالتلاميذ إلى إقامة حوار مثمر وتتمثل هذه المهارات في:

أ – التمهل في الحركة وتوسيع المشاركة: حيث أن التمهل وإعطاء الفرصة للمتعلم في التفكير والإجابة عن الأسئلة وإبداء الرأي، يدفعه إلى المشاركة في الحوار، حيث يحدث المعلم تبدلا في المعايير وتبادلا في الأدوار حول عمليات الاستفسار وتوجيه الأسئلة من أجل توسيع المشاركة داخل الصف.

ب – زيادة الاحترام والتفاهم المتبادل: تعتبر عملية الاتصال الصريحة والصادقة هي المتغير الوحيد لتطوير الحوار الصفي الإيجابي والفعال، حيث يستغل المعلم فرصة النقاش ليعزز الاحترام بينه وبين تلاميذه وحتى بين المتعلمين أنفسهم، الذي ينتج عنه التفاهم المتبادل بين جميع الأطراف حتى لو اختلفت آراؤهم.

ولقد قام "شموك " (1997) بتحديد أربعة عناصر تمكننا من قياس درجة الاحترام والتفاهم داخل الصف وهي (التفسير – وصف السلوك – وصف المشاعر – فحص الانطباعات).

ج – تعزيز الحوار وتنمية التفكير: من خلال تحديد موضوع المحادثة وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات حوارية وتبادل الأدوار فيما بينهم، بين (الإرسال والتلقي) (الإدلاء بالرأي والاستماع إليه) ثم في الأخير استخلاص النتائج وتحديد فوائد تلك المشكلة.

د – التقويم والتقدير : يعني الاهتمام بكيفية تتابع الحوار عبر عدة دروس، ثم تحديد الدرجات التي يحصل عليها التلميذ.

هـ - متابعة الحوارات: حيث يحتفظ كل معلم بمجموعة من الملاحظات الذهنية والمدونة التي تمكنه من تحديد أهم المهارات والمتغيرات التي سيتم تثبيتها أو تغييرها في الحوارات اللاحقة.

و – تحديد درجات الحوارات الصفية: عن طريق تقديم نقاط مكافأة للتلاميذ الذين يبدون استعدادا للحوار وتكون مساهمتهم بارزة تشجيعا منه للحوار، وقيام المعلم بامتحان أعقاب الحوار ثم تقييمه بتقدير الدرجات فيتضح من خلالها مدى قدرة التلميذ على التفكير بإمعان في الحوار وتدوين البيانات التي تم مناقشتها[158].

رابعا : الأهداف التربوية للحوار الصفي:

وتتمثل في:

- توثيق العلاقة الشخصية بين المدرس والتلاميذ من جهة وبين التلاميذ من جهة أخرى.

---

[157]. - رشارد أروند: المرجع السابق، ص192 .

[158]. - رشارد أروند : المرجع السابق، ص195.

التأكد من سيطرة التلميذ على المعارف القديمة والجديدة على السواء وتعويده على تنظيم أفكاره وترتيبها بطريقة منطقية[159].

تحسين اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة، فمعظم التلاميذ يرون أن المناقشات الأخلاقية مثيرة ويترقبون حصصها بشغف، فتبدو لهم المدرسة كمكان أكثر تشويقا وصلة بهم.

تحسين تقدير الذات خاصة إذا ارتكز التلاميذ والمعلمون أثناء الحوار على جوهر الملاحظات التي يقدمها التلاميذ وقبول العبارات ووجهات النظر و معاملة الآخرين وأفكارهم باحترام[160].

يهدف الحوار إلى الاكتساب السريع للتعبيرات المتواترة التي تسهل عملية التواصل مثل تعبيرات التحيةو الاعتذار، الموافقة، الرفض، الشكر، الوداع، الصيغ الشائعة للأسئلة والأجوبة والرد على تعبير بتعبير آخر في الوقت المناسب وبتلقائية[161].

يهدف إلى تحسين مهارات التعلم، لأن المناقشة المنظمة تساعد التلميذ في تنمية مهارات الاستماع ومهارات الاتصال الشفهي والقدرة على المشاركة الفعالة في المناقشة الجماعية في ضوء ما يتوافر لديه من خبرات ومعلومات والقدرة على إصدار الأحكام الموضوعية والقرارات المناسبة ذات الصلة بموضوع المحاورة.

تعويد التلاميذ على التفكير المشترك والتحليل والاستدلال، ويحررهم من الانغلاق حيث يفتح له قنوات التواصل مع الآخرين ويكسبه المزيد من الوعي والشجاعة في إبداء الرأي، والأخذ بيد المبادأة في المداولات الصفية. إضافة إلى ترسيخ قيم التسامح الديمقراطية والعمل الجماعي.

استخلاص:

وللفصل الرابع ارتباط مباشر بالفصل الثالث لأنه بين العلاقة التي تربط الديمقراطية بالتربية والحوار كأسلوب حضاري، فهو جزء لا يتجزأ من المبادئ الديمقراطية بل وسيطة فعالة لإرساء و تدعيم تلك المبادئ.

لذلك كان هذا الفصل بيانا نظريا ذو أصول سوسيولوجية لدور الحوار التربوي المتمثل في:

- كونه مقوما هاما من مقومات التربية الديمقراطية.
- وان الحوار هو ثقافة داخل المدرسة تحتكم إلى قواعد و شروط تربوية.
- وانه كي يكون كذلك وجب انتهاجه كأسلوب تعليمي رسمي.
- وأن من أهم أهدافه التربوية هي تفعيل العلاقة بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة.

أولا منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم على جميع البيانات والمعلومات الدقيقة حول الظاهرة بطريقة عملية واقعية ثم تحليلها وتصنيفها بالكشف والكشف عن أبعادها وارتباطاتها المتشابكة, والاستعانة بأدوات وأساليب إحصائية تجمع وتنظم لنا تلك البيانات بحسب ما يتناسب مع طبيعة كل موضوع مدروس. لذلك فإن طبيعة موضوع هذه الدراسة يملي علينا ضرورة استخدام المنهج الوصفي لوصف وتحليل موضوع الحوار المدرسي والكشف عن أثره في تحريك وتنشيط العلاقة بين المعلم والمتعلم من خلال التعرف على العلاقات الإنسانية التي تربط بين أفراد الصف والمناخ الديمقراطي الذي يصنعه السلوك الحواري الذي ينتهجه المعلم في أدائه البيداغوجي والتربوي.

---

[159] - مجدي عزيز إبراهيم: موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2000- ص 965.

[160] - مصطفى المشهداني: الحوار ودوره في الدعوة والتربية والثقافة، دار الثقافة للنشر، قطر، 2004، ص 355..

[161] - منى إبراهيم اللابوردي: المرجع السابق، ص17.

فنتمكن بذلك من الوصول إلى نتائج دقيقة وواضحة, تجيبنا عن التساؤلات الأساسية وتمكننا من التحقق من إثبات الفرضيات أو عدم إثباتها إثباتا علميا واقعيا .

ثانيا أدوات جميع البيانات:

1_الاستمارة(الاستبيان) :

تم استخدامها للكشف عن مدى تفعيل الحوار بين المعلم والمتعلم في المدرسة من خلال الاستخبار عن مواقف المعلمين من الحوار و الديمقراطية والمدرسة الجزائرية و ردود أفعال المتعلمين ....و محاولة تحديد آرائهم ومستوى وعيهم بالأساليب الديمقراطية، والعلاقات الإنسانية التي تفعل العلاقة بين المعلم والمتعلم.

لذالك تم تقسيم موضوع في هذه الاستمارة إلى محورين .

كل محور يضم مجموعة من العناصر، وهذه العناصر تحتوى على مجموعة من المؤشرات، التي تثبت لنا في الأخير تحقيق الفرضيات، أو عدم تحقيقها.

وكان ذالك بالشكل التالي:

أ- المحور الأول: (الحوار أسلوب تربوي ، يفعل العلاقات الإنسانية بين المعلم و المتعلم) وتم تقسيمه إلى ثلاثة عناصر.

-عنصر العلاقات الإنسانية (معلم ومتعلم) : نتضمن أربع مؤشرات هي (المشاعر الإنسانية) (مهارات تقدير الآخرين)(مهارات التفاعل الجماعي) (حرية تكوين الاتجاه).

-عنصر التواصل والتفاعل الصفي (معلم ومتعلم) : يتضمن أربع مؤشرات هي (التفاعل مع فئات الصف)

(التواصل المستقيم) (نتائج ضعف التواصل) (نمط العلاقة).

_عنصر المعاملة (معلم ومتعلم) :يتضمن عشرة مؤشرات هي: (طريقة استعراض القيم) (التكامل الديمقراطي)

(المناخ الصفي) (طريقة معالجة التمرد) (طريقة التعامل مع التلاميذ المعارضين) (إصغاء التلاميذ للمدرس)

(إصغاء المعلم للتلميذ)(رد فعل التلميذ لعدم إصغاء المعلم إليه) (الحزم واللين) (حب التلاميذ لمعلمهم).

ب_ المحور الثاني : ثقافة الحوار هي تدعيم الثقافة الديمقراطية في المدرسة حيث تم تقسيمه إلى ثلاثة عناصر .

-عنصر الحوار و المبادئ الديمقراطية: يتضمن ستة مؤشرات هي :

(حرية الرأي) (طريقة اكتساب حق التعبير) (كيفية نشر قيم التسامح والمساواة) (استجابة التلميذ لحق المشاركة وإبداء الرأي) (قيمة الإنسان وكرامته واحترام إنسانيته في المدرسة) (مبادئ الديمقراطية في التربية).

عنصر الديمقراطية والتفاوت الاجتماعي : يتضمن خمسة مؤشرات هي: (الفروق الفردية في الأداء التربوي)

(الأسلوب الديمقراطي العادل) (التفاوت الاجتماعي في المدرسة) (زيادة الوعي الديمقراطي لدى المعلم

بالمحور) (تحرر المعرفة المدرسية من التوجه الإيديولوجي)

_ عنصر المدرسة وثقافة الحوار والديمقراطية : يتضمن سبعة مؤشرات هي: (التحرر بواسطة التربية الديمقراطية) (حرية التلميذ في اختيار الفرص التعليمية) (استخدام الحوار في التربية)(تبني المعلم لأسلوب الحوار) (تبني المدرسة لثقافة الحوار و الثقافة الديمقراطية) (اعتراف المعلم بمسؤولية تكوين ديمقراطيين حقيقيين) (الاعتراف بمسؤولية المدرسة في تدعيم الثقافة الديمقراطية).

2_ المقابلة المقننة :

لقد تم استخدام هذه الأداة ، كأداة فرعية إضافية ، تم الاستعانة بها لتدعيم البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها من خلال استمارة الاستبيان ، التي تعتبر هي الأداة الرئيسية في البحث .

أجريت مقابلات عدة وجماعية مع ثلاثة مجموعات من أساتذة الطور المتوسط من التعليم ، كل مجموعة تضم
ثمانية أساتذة ، وعليه أجريت المقابلات مع 24 أستاذ ، أجريت مع كل مجموعة جلسة حوارية في شكل مناقشات بالاعتماد على دليل المقابلة المكون من عشرة أسئلة . جزء منها يعالج موضوع المحور الأول للاستمارة و جزء آخر يعالج موضوع المحور الثاني الاستمارة.
وكانت استجابة المبحوثين متطابقة مع استجابة الاستمارات ومدعمة لها .

ثالثا: عينة الدراسة:

1 _تحديد الطور:

تتمحور الدراسة حول مجتمع الطور المتوسط من التعليم ، حيث تم اختيار هذه المرحلة إسنادا إلى المبررات العلمية التالية :
*اعتبارا من الطور المتوسط هو المرحلة الانتقالية الحساسة التي يتبلور فيها نضج شخصية الطفل عبر الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الشباب ، وتبدأ تظهر ملامح النضج تدريجيا من السنة الأولى من التعليم المتوسط
حتى السنة الرابعة ، حيث يقضي التلميذ مرحلة زمنية طويلة داخل المؤسسة ،تترك لديه انطباعات مهمة في بناء شخصيته وتشكل ملامحها الاجتماعية.
لذالك الاختيار الصائب للأساليب التربوية والتأكيد على الحوار الفعال في هذه المرحلة يبني قاعدة متينة وأساسا متماسكا لاستكمال مشوار تنمية مهارات المتعلم و تطوير استعداداته الإنسانية والنفسية و الاجتماعية و العلمية (المعرفة).
*إدراك المعلم ووعيه بأهمية المرحلة العمرية التي يمر بها التلميذ (مرحلة المراهقة) وبحثه الدائم عن أساليب ناجعة تمكنه من التواصل مع التلميذ و تخلق التفاعل بينهما من أجل الرفع من مستوى تحصيله الدراسي .

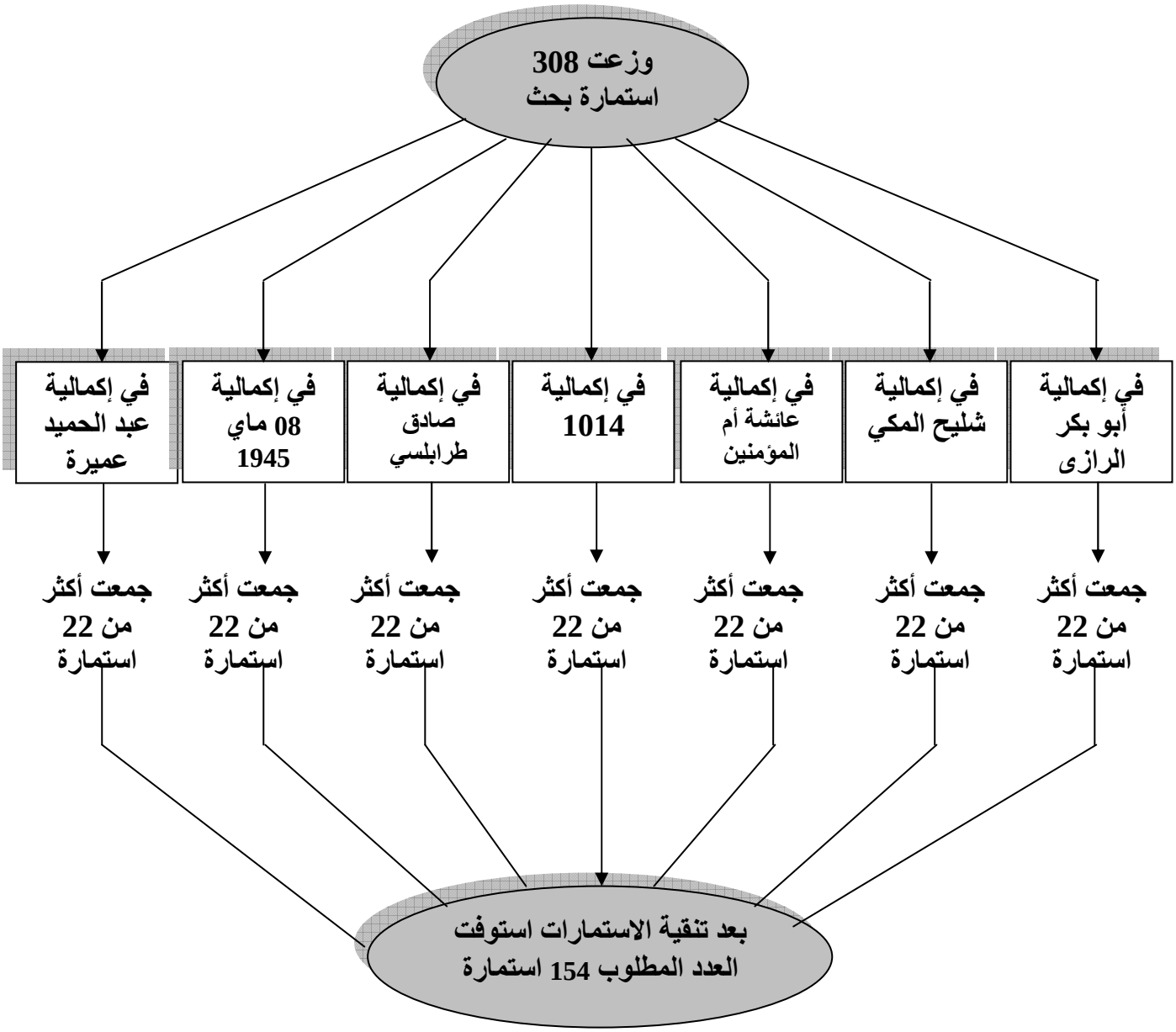
2 _استخراج العينة :

يتمثل مجتمع الدراسة في معلمي الطور المتوسط بمدينة سطيف ،حيث يبلغ عددهم الإجمالي 1540 معلم (968) منهم ذكور و (572) منهم إناث .
أخذنا منهم 10/ فكان عدد العينة تمثيليا يقدر ب154 معلم ومعلمة .
1540×100/10=154 مفردة

3- توظيف العينة:

_تم وصف العينة حسب متغيرات الدراسة المتمثلة في السن ، الجنس و سنوات الخبرة ، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية مرورا بالمرحل التالية :
تم تحديد حجم العينة من خلال الإحصاءات التي حصلت عليها من مديرية التربية بمدينة سطيف .
_تم تحديد أماكن تواجد أفراد العينة و المتمثلة في إكماليات مدينة سطيف وبلغ عددها سبع إكماليات تم
تجميع 122 استمارة في كل واحدة من هذه الإكماليات
_تم توزيع الاستمارات بضعف حجم العينة حتى تمكنت من الحصول على العدد المطلوب من الاستمارات 154.
_بعد تجمع كل الاستمارات, تم استبعاد الاستمارات الزائدة عن العدد المطلوب ، والتي لم تتوفر فيها البيانات الكاملة .

الشكل رقم:يوضح كيفية توزيع استمارة البحث على المبحوثين في سبعة إكماليات.



رابعا: ميدان الدراسة:

1 – المجال الجغرافي: أجريت الدراسة الموسومة بأسلوب الحوار في تفعيل العلاقة بين المعلم والمتعلم في المدرسة، في مدينة سطيف في بعض إكمالياتها.

تم اختيارهم عشوائيا وتم تحديد عددهم على حسب عدد الاستمارات التي أمكن توزيعها في كل مؤسسة، حيث بلغ عدد الاستمارات التي جمعت من كل إكمالية من 22 إلى 23 استمارة وبالتالي وصل عدد الإكماليات حتى 7 وهي:

- إكمالية أبو بكر الرازي.بحي 1006 مسكن.
- إكمالية شليح المكي. بحي الهضاب.
- إكمالية عائشة أم المؤمنين بحي 300 مسكن.
- إكمالية 1014 بحي 1014 مسكن.
- إكمالية عبد الحميد عميرة بحي برنكا.
- إكمالية 8 ماي 1945 حي بيزار.

2 – المجال الديمغرافي:

تتمثل مجتمع الدراسة في فئة المعلمين المعنيين بأساليب التربية وطرائق التدريس، حيث أن موضوع البحث يتمحور حول التفاعل الصفي الذي يدور بين المعلم والمتعلم والعلاقة التي تربطها وشكل الاتصال الذي يحدث بينهما والمناخ الذي يسود الصف ومدى نجاعة أسلوب الحوار في تفعيل كل هذه العناصر التعليمية، إضافة إلى تحديد موقف المعلمين ودرجة وعيهم بثقافة الحوار والثقافة الديمقراطية من خلال استقراء بيانات ، ومعلومات حول سلوكياتهم داخل الصف وردود أفعال تلاميذهم بخصوصها.

3 – المجال الزماني:

أجريت هذه الدراسة في نهاية العام الدراسي سنة 2007 في شهري ماي وجوان، حيث أنها كانت فترة الحصص النهائية وإجراء الامتحانات الثلاثية الأخيرة.

واستغرقت مدة تسليم الاستمارات واسترجاعها شهرين بسبب قلة تواجد المعلمين بالمؤسسة وعدم انتظام أوقات تواجدهم بها، لكن هذا ساعد من جهة أخرى على إمكانية إجراء لقاءات أو مقابلات مطولة مع بعض المبحوثين بشكل جماعي بسبب اتساع الوقت وعدم التزام المعلمين بحصص التدريس التي كانوا قد أنهوها في شهر ماي.

وتمكنت أيضا من حضور بعض مجالس الأقسام ومعايشة المحاورات والمناقشات التي تتخللها أثناء المداولات بين التدريس وبين المدرسين والمدرسين.

أولا: **عرض وتحليل النتائج الخاصة بمفردات العينة**

جدول رقم 1 – عرض نتائج العينة حسب متغير السن

متغير السن	ت	%
30 – 20	19	12.34
40 – 31	46	29.87
50 – 41	56	36.36
60 – 51	06	03.90
لا توجد إجابة	27	17.53
المجموع	154	99.98

يوضح لنا الجدول أن متغير السن لدى أفراد العينة يدل على أن أكبر نسبة للمعلمين في الطور المتوسط تنحصر أعمارهم بين 41 و 50 سنة، ونسبة أخرى تقاربها تنحصر أعمارهم بين 31 و 40 سنة، مما يعني أن معظم أفراد العينة تنحصر أعمارهم بين 31 و 50 سنة، المرحلة التي تتوسط الشباب والكهولة والتي يزيد فيها عطاء المعلم وقدرته على الأداء الجيد لعملية التعليم انطلاقا من الخبرة التي كونوها

خلال سنوات تواجدهم بالمؤسسة التعليمية. مما زاد من تسهيل أعباء الدراسة الميدانية واستجابتهم الإيجابية لها وتعاملهم مع البحث سواء من خلال الاستمارة أو المقابلة بشيء من المسؤولية والجدية.

جدول رقم 2 – عرض نتائج العينة حسب متغيري الجنس وسنوات الخبرة

ذكر (معلمين)		إناث (معلمات)		الجنس
%	ت	%	ت	سنوات الخبرة
11.84	09	30.77	24	5-1
19.74	15	21.76	17	10-6
07.89	06	06.41	05	15-11
17.11	13	14.11	11	20-16
11.84	09	06.41	05	25-21
11.84	09	02.56	02	30-26
02.63	02	/	/	35-31
17.11	13	17.95	14	لا توجد إجابة
100%	76	100%	78	المجموع

ينقسم أفراد العينة إلى 78 إناث و 76 ذكور، وقد اعتمدت في تقسيم العينة على التوزيع العشوائي للاستمارات في المؤسسات التعليمية على المعلمين دون تمييز الجنس.

وتعكس لنا النسب الموجودة في الجدول أن سنوات الخبرة لدى أفراد العينة تمتد من سنة واحدة إلى غاية 35%17.17 سنة، وأن أكبر نسبة عند الذكور 19.74 تتراوح سنوات خبرتهم في التعليم بين 6 % و تتراوح سنوات خبرتهن % و 21.79%سنوات إلى 20 سنة. وأن أكبر نسبة عند الإناث وصلت 30.77 في التعليم من سنة واحدة إلى غاية 10 سنوات.

مما يدل على أن الذكور يفوقون الإناث في سنوات الخبرة، وهكذا سيعكس لنا الفروق الموجودة بين مواقف ومعاملات الجنسين نحو أسلوب الحوار والمتعلمين وسيكشف لنا عن طبيعة العلاقة الرابطة بين المعلم والمتعلم سواء كانوا ذكورا أو إناثا في نتائج وبيانات استمارة البحث.

ثانيا : عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى (دور أسلوب الحوار في تفعيل العلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلم) .

1 – مؤشرات العلاقات الإنسانية (معلم – متعلم)

جدول رقم 3 - الاعتراف بالمشاعر الإنسانية وتسخيرها للمساهمة في استكمال بناء شخصية التلميذ هي وظيفة تربوية تعزز العلاقات والتفاعلات بين المعلم والمتعلم .

الاختبارات المتغيرات	موافق		محايد		معارض		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
معلمون (ذكور)	67	88.16	09	11.84	/	/	76	100%
معلمات (إناث)	71	91.03	07	08.97	/	/	78	100%

تشير أرقام هذا الجدول إلى ارتفاع ميل أفراد العينة نحو تقدير المشاعر الإنسانية وأهميتهما في العملية التربوية، و %88.16 لدى المعلمين، حيث بلغت أكبر نسبة بالموافقة على هذا المؤشر عند الجنسين لدى المعلمات وهي نسب مرتفعة مقارنة بالنسبة المعدومة في المعارض ،والنسبة الضئيلة في %91.03 المحايد ،وكلاهما مؤشران في النتيجة خاصة إذا رجعنا إلى النسبة الأكبر .

إن موافقة أكثر من نصف أفراد العينة على مؤشر المشاعر الإنسانية ،أكدته أيضا المقابلات الجماعية والفردية التي أجريت مع أساتذة التعليم المتوسط في أكثر من متوسطة ،وأكثر من عشرة معلمين . كلهم أكدوا على أهمية المشاعر الإنسانية في العملية التربوية ،خاصة تشكل علاقة صحبة بين الطرفين وشعور التلميذ بالاهتمام من طرف معلمه ،وبالتالي ضرورة وأهمية تنمية وتطوير هذه المشاعر لدى التلميذ واستثمارها في محيطه المدرسي من أجل استكمال بناء شخصيته .

في خانة –موافق- %لكن الظروف البسيطة بين نسب المجموعتين (ذكور –إناث) والتي تقدر بـ2.56 ،يرجع إلى طبيعة كل جنس ،فالإناث يميلون إلى الحكم على علاقاتهم بالعاطفة أكثر من الذكور ،لكن الاختلاف بينهما ليس متأصلا .
لأن المشاعر الإنسانية هي خاصية إنسانية ،يتميز بها كل كائن إنساني لذلك يعتبرها أصحاب المدخل الإنساني حلقة وصل بين المعلم والمتعلم ،ورابطة ذات ملامح أسرية فعالة .

جدول رقم 04 - الموقف التعليمي وتنمية مهارات تقدير الآخرين واحترامهم

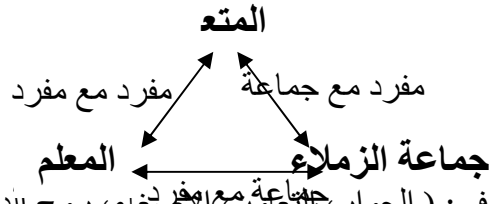
الاختيارات	ت	%
- عندما تحدث فوضى أثناء النقاش	**31**	**20.13**
- حيث تحدث مشكلة بينك وبين تلاميذك	**22**	**14.29**
- في مختلف المواقف وعلى الدوام	**101**	**95.58**
المجموع	**154**	**100%**

يقدم لنا هذا الجدول تكرارات متباينة بين تلك الاختبارات الثلاث ،حيث أن أكثر من نصف العدد يرون أن مهارة تقدير الآخرين واحترامهم يجب أن يدرب %الإجمالي للعينة ،والذي بلغت نسبته 95.58 عليها التلميذ في مختلف المواقف وعلى الدوام سواء داخل الصف أو خارجه ،وعلى المعلم أن تكون لديه المقدرة على استغلال مختلف المواقف التعليمية دون أن يحدد لها الزمان والمكان ،فهي عملية مستديمة يتعود عليها المتعلم حتى تصبح جزءا من تنشئته الاجتماعية .
بينما ذهب أكثر من ثلث العينة بقليل إلى تحديد نوع المواقف التعليمية التي تستغل في تنمية مهارات تقدير الآخر ،منهم 20.13 % و يستغل حالات الفوضى التي تنتاب الصف أثناء النقاش الجماعي ،منهم 14.29% يقتصر على وضعية وجود مشكلة بين المعلم والتلميذ حتى يستغلها ،وهذا قد يرجع إلى قلة الخبرة في استيعاب الموقف التعليمي بأكمله ،أو قلة الاهتمام بمثل هذه المهارات .
لكنها تبقى النسبة الأضعف في هذا الجدول .

جدول رقم 05: علاقة المعلم بالمتعلم والتدريب على مهارات التفاعل الجماعي

الاختيارات		ت	%
- نعم		**128**	**83.12**
- لا		**13**	**08.44**
- أستخدم طريقة خاصة بي وحدي	أخرى	**04**	**02.60**
- الأمر يتطلب أن أكون قدوة لهم		**04**	**02.60**
- لدي خبرة في كيفية تكوين علاقة جيدة معهم		**04**	**02.60**
لا توجد إجابة		**01**	**0.64**
المجموع		**154**	**100%**

يظهر لنا هذا الجدول تطرق استجابات المبحوثين بين الاختيارين (نعم و لا) وإجابات أخرى متعددة، أتجه أفرادها إلى الإجابة بنعم، ويكون مدلول هذه %حيث أن أكبر تكرار لأكبر نسبة بلغت 83.2 الاستجابة هو أن المعلم الجزائري اليوم يعلم أن العلاقة بينه وبين تلاميذه ليست مجرد رابطة تعليمية جامدة و إنما هي تواصل ديناميكي يقوم أساس التأثير والتأثير المتبادل بينها، وبالتالي يتطلب المر ضرورة التدريب على مهارات التفاعل الجماعي، الذي يكون بالشكل التالي:



فيكتسب المتعلم المهارات، والمتمثلة في: (الحوار، التعاون، الإصغاء، روح الدعابة، الاحترام، الجدية، التنافس، العمل الجماعي، العمل الفردي، تقبل الآخر...) ويحدث التفاعل بينه وبين معلمه الذي تنشأ عنه بالتالي علاقة إيجابية.

من المعلمين إلى أن العلاقة الجيدة، لا تتطلب كل هذا العناء والمشقة، وقد %بينما تذهب نسبة 8.44 يرجع السبب إلى غياب الفهم العلمي لمهارات التفاعل الجماعي أو حتى مفهوم العلاقة الجيدة. فمفهوم العلاقة الجيدة، ليست هو القدر الذي يظهره التلاميذ من محبتهم لمعلمهم فحسب ولأما هي مجموع ما اكتسبه من مهارات إيجابية من معلمه، وما استطاع هذا الأخير أن يغيره في تلاميذه من تطور وتنمية في شخصياتهم، ويراه فعلا في سلوكياتهم وتحصيلهم العلمي.

ما يمكن ملاحظته أيضا في هذا الجدول هو حديث المبحوثين عن الطريقة الخاصة كسب ثقة التلميذ وعن الأستاذ القدوة، وسوف تتكرر معنا هذه المؤشرات في الجداول اللاحقة، ستساعدنا على اكتشاف وحدات في محور العلاقات الإنسانية.

جدول رقم 06: المعلم وتكوين الاتجاه لدى المتعلم:

الإختيارات	موافق		محايد		معارض		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الإستجابات	123	79.87	19	12.34	12	7.79	154	100 %

تدل على أن % من المبحوثين، حيث أن أكبر نسبة هي 79.87 % 100بلغت نسبة في هذا المؤشر استجابات الأفراد مؤيدة له، بمعنى أن نسبة كبيرة من المعلمين اليوم يتركون لتلاميذهم في اختيار اتجاهاتهم وتكوين آرائهم بعيدا عن أيديولوجياتهم الخاصة، دون أن يحاولوا الضغط عليهم لتبني أفكارهم ويصبحوا صورة طبق الأصل عليهم.

هذا ما يتطلب التعليم الديمقراطي، وتدعوا إليه المدرسة الحديثة بأساليبها وطرائقها التعليمية الجديدة، هادفة بذلك الابتعاد عن أساليب الضغط النفسي والإجبار والتقييد السلبي لحرية التلميذ الاختيار بغية إنشاء أفراد مسئولين وقادرين على التمييز.

من المعارضين نسب لا يمكن تجاهلها، % من المعلمين المحايدين ونسبة 7.79 %هماك نسبة 12.34 لأنها تدل على تحفظ البعض على المؤشر رغم قبولهم إياه فالموقف المحايد للمعلمين، ي عني وجود نظرة تصغير للتلميذ وانه لا يمكن تركه دون توحيد من جهة، وأن المعلم لا يمكنه أن يتجنب تأثيره عليه في هذه المسألة من جهة أخرى.

أما موقف الرفض، فهو واضح الدلالة، و أن المعلم يجب أن يمارس سلطته على التلميذ في مثل هذه المواقف، وأنهم فئة يصرون على التمسك بالأفكار التقليدية في التعليم لكنهم يمثلون أضأل نسبة في الجدول.

2- بنود التواصل والتفاعل الصفي (معلم – متعلم)

جدول رقم 07 - نمط العلاقة بين المعلم والمتعلم:

المتغيرات الإختيارات	تلاميذ (ذكور)		تلميذات (إناث)	
	ت	%	ت	%
- علاقة أبوة / أمومة / أخوة	50	32.47	53	34.42
- علاقة احترام لحدود الطرفين	73	47.40	51	33.12
- علاقة دكتاتورية	02	01.30	/	/
- علاقة غير جيدة	04	02.60	01	0.65
- علاقة صداقة (تفهم / حوار)	18	11.69	42	27.27
لا توجد إجابة	07	04.54	07	04.54
المجموع	154	100 %	154	100 %

يبين لنا الجدول أعلاه، الفروق في العلاقات بين فئتين من التلاميذ (الذكور والإناث) ومعلميهم، وأنماط مختلفة من هذه العلاقات.

حيث تبين من خلال استجابات الأفراد أن العلاقة بين المعلم والتلميذ مهما كان نوعها، لا تختلف كثيرا بين الذكور والإناث، فالمعلم اليوم يتجنب الدخول في متاهة التفريق بين الذكور والإناث، محاولا تحقيق العدل بينهما في المعاملة، لكي لا يوقع نفسه في مطب التحيز ومشكلات أخرى... وهذا ما أكدته مختلف المقابلات مع الفئتين معلمون ومعلمات.

الفروق التي وجدت، بسيطة كما هو واضح في الجدول، وفي حالات خاصة وبنسب ضئيلة:

دون الإناث %- علاقة ذات نمط ديكتاتوري (تسلطي- صارم) مع الذكور بنسبة 1.3

(لا تكاد تكون).% والإناث 0.65 %- علاقة غير جدية أو ضعيفة، مع الذكور 2.6

.% أقل من الإناث 27.27 %- علاقة صداقة (التفهم والحوار) مع الذكور 11.69

هذا راجع إلى صعوبة تحكم المعلم في سلوك الذكور مقارنة بالإناث لذا يلجئون إلى الصرامة معهم أكثر من الإناث.

، وتعبر لنا عن ميل المعلمين إلى العلاقة المتزنة التي %أما أكبر نسبة تم الحصول عليها، وهي 47.4 يحافظ فيها الطرف الآخر على حدود الاحترام والمودة بينها، لكن مع التلاميذ الذكور.

، هي التي يصل أفرادها إلى تفضيل العلاقة الأسرية (%وأكبر نسبة تم الحصول عليها، هي 34.42 أبوة، أخوة) مع الفتيات، لأن المعلم يجد راحة نفسية والاجتماعية حيث يتمكن من خلق هذا المناخ الأسري داخل الصف، خاصة في المرحلة الحرجة والاجتماعية والانتقالية التي يمر بها التلميذ في سن المراهقة.

وهذان النوعان من العلاقات يلجأ إليها المعلم يتمكن من الحفاظ على مكانته كمعلم وضبط التلاميذ بطريقة تجعله يزاول وظائفه دون معوقات وبشكل طبيعي.

جدول رقم 08: التفاعل (معلم – متعلم) مع فئات الصف:

المتغيرات الإختيارات	معلمون (ذكور)		معلمات (إناث)	
	ت	%	ت	%
- الفقراء	**09**	**11.84**	**11**	**14.10**
- الأغنياء	**01**	**01.32**	/	/
- الأذكياء	**20**	**26.32**	**25**	**32.05**
- محدودي الذكاء	**12**	**15.79**	**05**	**06.41**
- فقراء ومحدودي الذكاء	**05**	**6.58**	**06**	**07.69**
- أذكياء ومحدودي الذكاء	**04**	**05.26**	**07**	**08.97**
- كل الفئات	**25**	**32.89**	**24**	**30.78**
المجموع	**76**	**100 %**	**78**	**100 %**

يوضح لنا هذا الجدول مجموع الفئات التي ي ميل إلى التفاعل معها المعلمون، ويحدد لنا الفروق في النسب بين المعلمون والمعلمات.

وفد أظهرت لنا تلك التكرارات أن الميل الأكبر كان على مستويين:

- المستوى الأول: ميل المعلمين (ذكورا وإناثا) إلى التفاعل مع جميع فئات الصف دون تمييز بنسب عند الإناث.% عند الذكور و 30.78 %تقدر بـ 32.89

- المستوى الثاني: ميل المعلمين إلى التفاعل مع فئة الأذكياء بنسب أقل بقليل مع الأولى، بلغت 26.32 عند الإناث.% عند الذكور و 32.05 %

غير أن النسبة الأكبر لا تفصل التفريق بين تلاميذ الصف، مهما كانت قدراتهم ووضعياتهم الاجتماعية عند المعلمين الذكور.

تفضل التفاعل مع فئة الأذكياء من التلاميذ في أدائه لوظائف %وأكبر نسبة عند المعلمات 32.05 وأهدافها الإجرائية.

في هذه الحالة، لا يمكن القول أن المعلمين هم أكثر نجاحا من المعلمات وإنما نسبة الذين ينجحون في عدم التفريق بين فئات الصف هي أكثر بقليل من نسبة المعلمات.

ونسبة الذين يميلون إلى فئة الأذكياء هي عند الإناث أو المعلمات أكثر.

جدول رقم 09: نتائج التواصل المستديم بين المعلم والمتعلم:

الإختبارات	ت	%
- زيادة الاستيعاب والإصغاء والطاعة	22	14.29
- القدرة على اتخاذ القرار والمعارضة	08	05.19
- زيادة الرغبة في التعبير عن الرأي	55	35.71
- تحسين مستوى التحصيل الدراسي	50	32.47
لا توجد إجابة	19	12.34
المجموع	154	100 %

ما دام هناك تفاعل مع مختلف فئات، وأن هناك علاقة متزنة بين المعلم والمتعلم فغنه لابد من انعكاس هذا التواصل والتفاعل الإيجابي على التلاميذ.

فأجمع المعلمون على أربعة نتائج يعتبرونها إيجابية، أفادت التلاميذ في هذه المرحلة، حيث كشف لنا الجدول عن النتائج العملية التي ظهرت في سلوكيات التلميذ وهي:

من المعلمين وهي الأكثر نسبة %- زيادة الرغبة في التعبير عن الرأي، كنتيجة حددها نسبة 35.71 ارتفاعا في الجدول.

%- تحسين مستوى التحصيل الدراسي في المادة، أيضا هناك نسبة مرتفعة من المعلمين 32.47 لاحظوا هذه النتيجة الإيجابية على التلاميذ.

إن التواصل المستديم ولإيجابي بين المعلم والمتعلم، يؤثر في سلوك التلميذ وتحصيله وثلاثة و أرباع العينة من المعلمين لاحظوا ارتباط مؤشر (التواصل) بمتغيري (التعبير عن الرأي) و(التحصيل الدراسي).

جدول رقم 10: نتائج ضعف التواصل بين المعلم والمتعلم

الاختبارات	ت	%
- إهمال المادة وضعف التحصيل فيها .	**82**	**53.25**
- الانطواء والصمت	**18**	**11.69**
- التمرد والتشويش	**42**	**27.27**
لا توجد إجابة	**12**	**07.79**
المجموع	**154**	**100%**

يرى أكبر عدد من الأفراد أن ضعف وانعدام التواصل بينهم وبين تلاميذهم سيؤدي إلى ضعف التحصيل وجود تواصل متبادل بين الطرفين يعني علاقة جيدة، %في المادة وإهمالها ونسبتهم تقدر بـ53.25 وبالتالي تحصيل علمي مرتفع. إن ضعف التواصل يؤدي إلى انقطاع التفاعل بينهما، وتتشكل علاقة سلبية ومتذبذبة، فيتفكك الارتباط بين العناصر التالية:

المعلم ⟷ **التلميذ** ⟷ **المادة التعليمية.**

من العلمية ظهرت في الجدول ترصد ونتيجة سلبية أخرى هي التمرد والتشويش، %هناك نسبة 27.27 فضعف التواصل يجعل المعلم غير قادر على التحكم وضبط سلوكيات التلميذ.

وبذلك انقسم المعلمون إلى ثلاثة أقسام:

- قسم منهم يهتمون بمسألة التحصيل المعرفي والنجاح لدى التلاميذ (معظمهم).
- قسم آخر يهتمون بمسألة السلوك الأخلاقي للتلميذ والضبط (بعضهم).
- قسم أخير يهتم بمسألة الصحة النفسية للتلميذ (القليل منهم).

وثلاثتهم يحتاج إلى الآخر ليكمله، فكما يهتم المعلم بالتحصيل العلمي، عليه أن ينسق اهتمامه بالجوانب السلوكية والنفسية.

لكن ارتفاع التحصيل الدراسي وانخفاضه يكون أسابه في مجملها (معرفية، نفسية، تربوية، أخلاقية، اجتماعية....)

3 – مؤشرات المعاملات (معلم، متعلم)

جدول رقم 11: طرق استعراض القيم وتصويبها.

الاختبارات	ت	%
الطريقة الحوارية (النقاش)	72	46.75
أن أكون قدوة لهم وموجها	58	37.66
طريقة العقاب عند استظهار سلوك سلبي	04	2.60
الطريقة الكلاسيكية (التلقين والضبط)	04	2.60
لا توجد إجابة	16	10.39
المجموع	154	100%

طلب من المبحوثين تحديد الطريقة التي يستخدمونها في استعراض القيم الاجتماعية السائدة، ثم تصويب السلبي منها، فكانت استجابتهم كالآتي:

نصف أفراد العينة تقريبا ينتهجون الطريقة الحوارية (طريقة المناقشة) يمثلون النسبة الأكثر ارتفاعا في الجدول وتقدر بـ46.75%.

من الأفراد يعتمدون التوجيه المستمر لسلوك التلميذ، وأن 37.66%هناك نسبة أخرى قريبة منها، هي يكونوا هم قدوة حسنة لهم فيتعلم تلاميذهم منهم الصفات والسلوكيات الإيجابية والقيم المقبولة اجتماعيا، فيحدث بذلك المعلم التغيير في تلاميذهم تلقائيا.

بينما الطرق الكلاسيكية التي تعتمد أساسا على العقاب والضبط والتلقين، فلم يعد المعلمون يميلون إليها بكثرة، حيث مثلوا أضعف نسبة في الجدول.

جدول رقم 12 : التعامل الديمقراطي داخل الصف (معلم – متعلم).

الاختبارات	ت	%
أستبدله	**16**	**10.39**
أفرضه عليهم	**31**	**20.13**
أتحاور معهم لأفهم السبب	**107**	**69.48**
المجموع	**154**	**100%**

لقد كشف لنا هذا الجدول عن بعض النواحي المضمرة في جداول سابقة، حيث أن السؤال الذي كان حول كشف ردود أفعال المعلمين حيث يرفض تلاميذهم التعامل الديمقراطي داخل الصف؟.

من المعلمين، وكان %فوقعت أكبر نسبة على الاختيار الثالث (أتحاور معهم لأفهم السبب) بلغت 69.48 اختيارا ذكيا منهم لأن التعامل الديمقراطي فيه الكثير من الإيجابيات التي تخدم صالح التلميذ وبالتالي لا يمكن أن يرفض من طرفهم إلا في حالة وجود سلوكيات غامضة يسلكها المعلم ولا يفهمها التلميذ فيعترض عليها.

فيلجأ المعلم إلى التحاور معهم ليفهم من تلاميذه سبب الاعتراض.

% ممن اختاروا فرض الأسلوب على تلاميذه، وأن هناك نسبة 10.39%وبما أن هناك نسبة 20.13 ممن راو استبدال هذا الأسلوب، وهي أضال نسبة فإن هذه الاختبارات تدل على أمرين:

- أحدهما أن فرض الأسلوب الديمقراطي على التلاميذ، يعني أن المعلم لا يتعامل معهم أصلا بالأسلوب الديمقراطي.

- وثانيهما هو أن استبدال الأسلوب يعني استبدال ثقافة الحوار بأساليب أخرى مغايرة له، ولا سبيل إلى ذلك إلا الطرائق الكلاسيكية في التعليم.

في حين أن النسب الكبيرة التي مرت بنا في الجداول السابقة، توحي لنا بقابلية المعلمين لتبني الثقافة الديمقراطية وأسلوب الحوار في التعليم فهل هو تناقض؟ أو ما رأيناه في هذا الجدول يمكنه أن ينفي لنا النتائج الإيجابية السابقة؟.

قد لا يكون كال المعلمين محاورين، وإنما أغلبهم يريدون أن يكونوا كذلك على الأقل. وبالتالي إذا أردنا الإجابة عن هذه التساؤلات، فإنه يمكن القول أن المبحوثين لم يتعاملوا مع السؤال بحذر، صحيح أن أغليهم كانوا مصيبين في اختيارهم لكن ثلث أفراد العينة أجابوا على السؤال بدون تدقيق.

جدول رقم 13 : المناخ السائد في الصفة والذي يزيد من تفاعل المعلم والمتعلم .

الاختبارات	ت	%
المناخ الديمقراطي (الحوار، العدل)	**75**	**48.70**
المناخ العائلي (علاقة أب بأبنائه)	**25**	**16.23**
مناخ الهدوء والانضباط والإصغاء بصمت	**42**	**27.27**
لا توجد إجابة	**12**	**07.79**
المجموع	**154**	**100%**

لقد تعامل المعلمون مع هذا السؤال مثلما تعاملوا مع السؤال السابق حيث أنهم قدموا لنا استجابات شبيهة من المعلمين يفضلون المناخ %بالاستجابات السابقة وكشفت لنا عن بعض الجوانب هناك نسبة 48.70 الديمقراطي القائم على أساس الحوار والعدل بين التلاميذ، هو الأنسب لزيادة التفاعل بينهم وبين المتعلم.

منهم يميلون إلى تفضيل المناخ العائلي على أساس أن علاقة المعلم بالمتعلم شبيهة %ونسبة 16.23 بالعلاقات الأسرية بين الوالدين والأبناء وهي النسبة الأقل في الجدول، على عكس البيانات التي حصلنا %عليها في الجدول رقم 05 والذي وصلت نسبة المعلمين الذين يفضلون العلاقات الأسرية إلى 34.42 وهذا تناقض في مواقف المبحوثين.

من المعلمين الذين يحبذون مناخ الهدوء %وتظهر لنا نسبة أخرى تتوسط الأوليين ، هي 27.27 والانضباط والإصغاء بصمت، حيث أن هذا المناخ يساعد الكثيرين على أدائهم لعملهم بسلاسة، لكنه قد يخنق طاقات التلميذ وقدراته، ولا يمكنه من إكساب خصائص شخصيات المجتمع الديمقراطي المتحضر. هذه النسبة من المعلمين لا تزال متمسكة بأساليب النظام القديم والتي تجاوزتها الإصلاحات الجديدة.

جدول رقم 14 : معاملة المعلم للمتعلم حين يتمرد على أوامره.

المتغيرات الاختيارات	تلاميذ (ذكور)		تلميذات (إناث)	
	ت	%	ت	%
- التحاور والإقناع والتوجيه	**65**	**42.21**	**60**	**38.96**
- اللين والنصح	**22**	**14.29**	**26**	**16.88**
- أغير طريقة المعاملة معهم.	**07**	**04.54**	**07**	**04.55**
- أكون صارما وحازما.	**13**	**08.44**	**11**	**07.14**
- العقاب والتهميش (الاستدعاء، النقاط، الضرب، الطرد، الإدارة ...)	**42**	**27.27**	**45**	**29.22**
لا توجد إجابة	**05**	**3.25**	**05**	**3.25**
المجموع	**154**	**100%**	**154**	**100%**

يظهر لنا هذا الجدول أن استجابات الأفراد نحو كيفية معاملة للتلميذ في حالة تمرده على أوامره متباينة ومتعددة، بحيث تم تحديد خمسة أساليب يمكن للمعلم أن يميل إلى أحدها، ليعالج تمرد التلميذ عليه، سواء كانوا ذكورا أو إناثا.

أقل نسبة من المعلمين في الجدول اختاروا أن يغيروا طريقة المعاملة مع تلاميذهم إذا تمردوا عليهم، فقد اعتقدوا أنه الحل البديل لتلك المشكلة.

من الأفراد اتجهوا نحو أسلوب التحاور والتوجيه والإقناع، وهي % و 38.96%وهناك نسبة 42.21 أكبر نسبة في هذا الجدول.

في الماضي كانت عملية الضبط داخل المدرسة مسألة بسيطة وفي متناول الجميع لأن تلميذ الماضي لا يتماثل مع تلميذ اليوم، وآليات ضبط التمرد اختلفت بين الأمس والحاضر،- فالتلميذ الذي يأتي إلى المدرسة وهو مشحون بكل المعارف والمعلومات الأساسية، ويأتي وهو متعود على أساليب حديثة في التربية بوسائل متطورة، يأتي وقد شاهد في التلفزيون والانترنت ما لم يره الكبار في ماضيهم القريب، حاملا بيده آلات إلكترونية صغيرة لم يستخدمها الجيل السابق إلا في مرحلة متأخرة في حياتهم.

هذا التلميذ لا يمكن أن يضبط المعلم تمرده بالتخويف أو الضرب، لأن هذا لم يعد مجديا كأساس في التربية الحديثة، فليس هناك أسلوب قريب لطبيعة التلميذ المعاصر إلا الحوار ومحاولات الإقناع والتوجيه.

جدول رقم 15: موقف المعلم من اختلاف المتعلم في الرأي معه ومعارضته له.

الاختيارات	نعم		لا		لا توجد إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاستجابات	**128**	**83.12**	**24**	**15.58**	**02**	**1.30**	**154**	**100%**

كانت استجابات الأفراد هذه المرة متباعدة، حيث أن أكثر من ثلاثة أرباع العينة كانوا موافقين على بينما يمثل الآخرون استجابة بعدم الموافقة ونسبتهم %الاختلاف والمعارضة، بنسبة تقدر بـ83.12 وبهذا اتضحت مواقف المبحوثين من خلال هذا الجدول والجدول السابق رقم %ضئيلة تقدر بـ 15.58 04 جول تكوين الاتجاه، أنه لا تعارض بينهما، والنسبة التي وافقت على تكوين اتجاه التلميذ بعيدا عن اتجاهات المعلم وهي نفسها تقريبا التي توافق الآن على اختلاف رأي التلميذ عن رأي معلمه ومعارضته له، لأن الأسلوب الديمقراطي في التعليم يملي على المعلم أن يكون كذلك ويلتزم بمبادئ الديمقراطية وثقافة الحوار التي أصبحت مطلبا أساسيا في المدرسة الجزائرية مثلما جاء ذلك بوضوح في المخطط التنفيذي للإصلاحات الجديدة 2003.

جدول رقم 16 : ردود أفعال المتعلم تجاه معلمه أثناء شرحه لأفكار ما.

الاختيارات	ت	%
الإصغاء	**136**	**88.31**
التشويش	**13**	**08.44**
الرفض المعلن	**05**	**03.25**
المجموع	**154**	**100%**

يبين لنا الجدول التصرفات التي يقابل بها التلاميذ معلمين أثناء الشرح.
من المعلمين يلقون الإصغاء من طرف تلاميذهم ونسبة ضئيلة منهم تقدر %واتضح أن نسبة ب88.31 ترفض أفكارهم أو طرقتهم في التقديم أو حتى % يعانون من التشويش وأخرى تقدر بـ3.25%بـ 8.44 يرفضونهم كأشخاص من خلال بعض الفرص التي ينتهزونها.
إن عملية الإصغاء هي إحدى عناصر عملية الحوار، فعندما يتكلم المحاور يقوم الطرف الآخر بالإصغاء أيضا، لتنظيم المناقشة وتحترم آراء الطرفين، والاستجابة التي رأيناها في الجدول هي دليل على قدرة المعلم في التحكم في آليات الحوار بشكل طبيعي.

جدول رقم 17 : رد فعل المعلم حين ينتقل الحديث إلى المتعلم

الاختيارات	ت	%
الإصغاء والمناقشة (التوجيه، التصويب)	**95**	**61.69**
أترك الجميع يتحاورون	**15**	**09.74**
استمع فقط دون تعليق	**42**	**27.27**
لا توجد إجابة	**02**	**1.30**
المجموع	**154**	**100%**

تصغي وتناقش %عندما تم استقراء بيانات حول ردود أفعال المعلمين، اتضح أن أكبر نسبة منهم 61.69 وتوجه وتصحح.

تكتفي فقط بالاستماع دون تعليق أو إضافة.%ونسبة 27.27

من المعلمين يتركون الجميع يتكلم ويناقش.%ونسبة أقل 9.74

إن الإصغاء للطرف الآخر مطلوب، لكن وحده لا يكفي، الاستماع بدون مناقشة أو تعليق يقتل الحوار في لحظة انطلاقه، وبالتالي لا يوجد حوار.

فالمحاور، خاصة إذا كان معلما؟، يحمل على عاتقه مسؤولية التوجيه وتصويب الخطأ والتقويم، فليس من المعقول الاستماع لآراء التلاميذ دون أن يكون هناك تمحيص لهذه الآراء.

أن أترك الفرصة للجميع المشاركة في الحوار شيء جميل، لكن ليس هذا هو الهدف من الحوار، فالغاية منه يجب أن تنحصر في مجال التدريب التربوي، الذي ينمي جوانب كثيرة من شخصية التلميذ ويفجر لديه طاقات كامنة من جهة ويغرس فيه هذا الأسلوب الحضاري من جهة أخرى، ولا يحدث هذا إلا عن طريق الحوار الذي يحدث المشاركة الفعالة والتأثير والتأثر بين الأطراف، بالمناقشة والتوجيه، وتصحيح الخطأ مثلما يحدث عند فئة المعلمين الذين مثلوا أكبر في الجدول.

جدول رقم 18 : ردود أفعال المتعلم في حالة عدم إصغاء المعلم إليه

المتغيرات الاختيارات	تلاميذ (ذكور)		تلاميذ (إناث)	
	ت	%	ت	%
التمرد وكسر الاحترام	**85**	**55.19**	**58**	**37.66**
الإصرار على إبداء الرأي	**05**	**3.25**	**03**	**01.95**
الكف عن المشاركة والانطواء.	**14**	**09.09**	**45**	**29.22**
كراهية المعلم والحصة.	**36**	**23.38**	**33**	**21.43**
إهمال المادة	**14**	**09.09**	**15**	**09.74**
المجموع	**154**	**100%**	**154**	**100%**

يوضح لنا هذا الجدول تعدد الاختيارات وتباين الاستجابات، وهي في مجملها سلوكيات سلبية تعبر عن استياء المتعلم من تصرف المعلم معه حيث لا يعيره اهتماما أثناء كلامه ولا مبالاة بأدائه.

في بعض الحالات الخاصة يصدر التلميذ ردود أفعال عكسية، حددها المعلمون في إصرار التلميذ على عند %إبداء الرأي رغم كل شيء؟ـ لكن نسبة المعلمين الذين يحدث معهم هذا ضئيلة جدا بلغت 3.25 عند الإناث.%الذكور و 1.95

الإصرار هو سلوك إيجابي يدل على شجاعة التلميذ وقوة ثقته بنفسه وآرائه ونمو القدرة لديه على التعبير وإبداء الرأي، أو تعوده على المناقشة والتحاور.

لكنها حالات خاصة في مثل هذه السن المبكرة، وللأسرة الفصل الكبير في وجودها أما الردود السلبية، فقد ذهب أغلب المعلمين إلى القول أن التمرد وجاوز الاحترام هو السلوك الذي ينتج عن التلميذ، وعند

% من استجابات المعلمين في المتغير الأول (ذكور) و 37.66%الذكور أكثر من الإناث 55.19
استجابة المتغير الثاني (إناث) لكنها أكبر نسب في الخانتين، والفرق في النسب بين المتغيرين يسببه توفر الجرأة لدى الذكور أكثر من الإناث.
من الأفراد الذين يؤكدون على سلوك %هناك نسبة أخرى مرتفعة قليلا عن الذكور تقدر بـ23.38 يرون أن الإناث يكفون عن المشاركة وينطوون على أنفسهم.%الكراهية للمعلم والحصة، ونسبة 29.22
وبالتالي يمكن الاستنتاج مما سبق أن نسبة كبيرة من المعلمين يدركون بوعي قيمة الإصغاء لحديث التلميذ، وضرورة إعطاء الفرص للجميع في الحوار والنقاش .

استخدام المعلم للحزم واللين أثناء المواقف التعليمية. جدول رقم 19:

الاختيارات	موافق		معارض		محايد		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاستجابات	**152**	**98.70**	**1**	**0.65**	**1**	**0.65**	**154**	**100%**

من الموافقين إلى %ما هو بارز في الجدول ، هو تباين كبير بين درجات استجابة المبحوثين بين 98.70 من المحايدين .% من المعارضين و 1.65%1.65

السؤال تمحور حول " استخدام المعلم للحزم في المواقف التي تتطلب تهذيبا وترويضا لسلوك التلميذ وأن يكون لينا رفيقا أثناء الرعاية وبناء مشاعر المودة والثقة بينه وبين تلاميذه" واتضح أن أكبر نسبة من المعلمين وافقت على هذا الطرح لأن الموقف التعليمي يتطلب ذلك.

3 -9 جدول رقم 20: موقف المعلمين من محبة التلاميذ لبعض المعلمين الأشداء والحازمين

الاختيارات	ت	%
التلميذ يدرك أن المعلم يريد مصلحته ويشعر بصدق نيته	**59**	**38.31**
لأن المعلم قدوة وجاء ومتمكن من مادته.	**54**	**35.06**
حبهم للمادة يحتم عليهم تجاوز مشاعرهم تجاه معلمهم	**11**	**07.14**
الصرامة تلد الهمة	**20**	**12.99**
هذا خوف وليس حبا	**08**	**05.19**
لا توجد إجابة	**02**	**1.30**
المجموع	**154**	**100%**

نحو التفسير القائل بأن التلاميذ %يتجه ميل أكبر تكرار لأكبر نسبة من الأفراد في الجدول بنسبة 38.31 في هذه الحالة يدركون حقيقة مشاعر معلم الصادقة ونيته الخالصة في البحث عن مصلحتهم.

من الأفراد يرجعون السبب إلى اعتدال شخصية المعلم %ونسبة أخرى قريبة جدا من الأولى 35.06 وصفاته الإيجابية وجديته في العمل وتمكنه من المادة مما يجعل التلاميذ يتقلبون شدته وحزمه أو يتغاضون عنها مقابل ميزان حسناته الثقيلة.

وهو تفسير منطقي إلى حد ما، لأن خصائص وصفات المعلم تلعب دورا هاما في تعريض قابلية التلميذ للتعلم وزيادة أو نقصان الدافعية لديه للنجاح.

بينما التفسير الأول يستبعد خصائص وصفات المعلم بإيجابياتها وسلبياتها، ويسلط الضوء على نقطة "صدق النية" وضرورة شعور التلاميذ بهذا الإخلاص والصدق، وبالتالي ترتفع عند المعلم دراجات التأثير في التلميذ وترتفع لدى التلميذ درجات التأثر بمعلمه.

- عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى:

و التي تتجلى في نتائج المحور الأول، خاصة منها في الجداول رقم 1، 3، 7، 9، 10، 12، 17 و التي يتم تحديدها كالآتي:

عند الإناث، يوافقون على ان % عند الذكور و 91.03%- في الجدول رقم1 : هناك نسبة 88.16 المشاعر الإنسانية يجب أن تسخر في بناء شخصية المتعلم و تعزيز العلاقة بينه و بين معلمه. في في المعارض عند كل من الذكور و الإناث.%مقابل0

على أن تكوين علاقات جيدة مع التلاميذ يقتضي %- في الجدول رقم3: بلغت نسبة الموافقون 79.87 في المعارض.%ضرورة التدريب على مهارات التفاعل الجماعي ، التي تقابلها نسبة 7.97

من المعلمين الذين يؤكدون أن نتيجة التواصل المستديم بين %- في الجدول رقم 7 هناك نسبة 35.71 منهم يؤكدون %المعلم والمتعلم ، تزيد من الرغبة لدى التلاميذ في التعبير عن الرأي. و نسبة 32.47 على تحسن مستوى تحصيل التلاميذ للمادة.

من المعلمين يختارون طريقة الحوار و المناقشة في %- في الجدول رقم 9: هناك نسبة 46.75 منهم يرون انه يكفي أن يكون %استعراض مجموعة من القيم و تصحيح السلبي منها. و نسبة 37.66 المعلم قدوة و موجها لكي يتمكن من استدخال بعض القيم عند التلاميذ و استخراج السلبي منها. و المقصود بالقدوة هنا ، هو أن يكون ممارسا لتلك اليم و أن لا يكتفي بمناقشتها مع التلاميذ ثم يسلك عكس ما يقول.

من الإناث من المعلمين بينوا أن % من الذكور و 38.96%- في الجدول رقم 12 هناك نسبة 42.21 طريقة الحوار بالإقناع و التوجيه هي الأنسب للتعامل مع حالات التمرد التي تحدث داخل الصف. و التي عند الجنسين يذهبون إلى تغيير طريقة المعاملة مع تلاميذهم.%تقابلها نسبة 4.54

على أن الحزم و اللين مطلبان أساسيان في بناء %- في الجدول رقم 17 : بلغت نسبة الموافقة 98.70 من المعارضين .%المشاعر الإنسانية و تقويم سلوك المتعلم. و التي تقابلها 0.65
مما يعنى أن العلاقات الإنسانية التي تنشأ بين المعلم و المتعلم يفعلها أسلوب الحوار و المناقشة و التواصل المستمر بينهما .

ثالثا : عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية (دور الحوار في تدعيم الثقافة الديمقراطية في المدرسة الجزائرية) .

1 - مؤشرات الحوار و مبادئ الديمقراطية :

جدول رقم 21: أساليب اكتساب المتعلم حرية الرأي في المدرسة .

الإختيارات	ت	%
منحه فرص التعبير عن رأيه و تعويده على المناقشة	**105**	**68.18**
يكتسب ذلك في الأسرة	**12**	**07.79**
حين يكون الأستاذ عادلا بين تلاميذه	**08**	**05.19**
من خلال العلاقات الجيدة بين المعلم و الإدارة	**13**	**08.44**
يجب أن يكون التلميذ جادا أولا ثم يفكر في حريته	**14**	**09.09**
الفاء أسلوب الضرب من المدرسة نهائيا	**02**	**01.30**
المجمـــــــوع	**154**	**100%**

في هذا المحور تتجه الدراسة نحو معالجة مسالة الحوار و موقعها داخل الصف الدراسي و كيفية تدعيمها للثقافة الديمقراطية كمبادئ و أسس ضرورية في التعليم الحديث، بجانبيها الكمي و الكيفي (التربوي)
تتمثل مؤشرات و مبادئ الديمقراطية في : حرية الرأي ، حق التعبير ، حق المشاركة، احترام الآخر... و الأساليب التي يمكنها أن تحقق أحداها ، يظهرها لنا الجدول أعلاه.
حيث كانت استجابات الأفراد متعددة و متنوعة ، تميل اغلبها إلى الاختيار الأول الذي حاز على من المعلمين ، اختاروا منح المتعلم فرص للتعبير و تعويده على المناقشة كطريقة لغرس % 68.18 قيمة حرية الرأي.
بقية الاختيارات جاءت نسبها ضئيلة مقارنة بالأولى ، و انقسمت بين من يرجح المسؤولية إلى الأسرة ، و من يتهم التلميذ بالقصور و عدم الجدية و الآخرون يؤكدون على أهمية وجود علاقة جيدة بين المعلم و الإدارة حتى تنعكس إيجابا على علاقته بتلاميذه ، مجموعة منهم تحرص على مسالة العدل بين لتلاميذ. و مجموعة أخرى تسلط الضوء على مساوئ أسلوب الضرب و ضرورة إلغائه تماما من التعليم .
محاولين بذلك إخلاء أنفسهم من مسؤولية إكساب التلميذ و منحه متسعا لممارسة حريته في إبداء آرائه، هذه الفئة لا تزال تباشر عملية التعليم بأساليب عقيمة ى تتمتع بأي خاصية إبداع أو تجديد و في الوقت نفسه يعكسون لنا مجمل المشكلات و المعيقات التي تعرقل عملية إكساب التلميذ لمثل هذه المبادئ.
لكن مادام معظم أفراد العينة اختاروا أسلوب التعود على الكلام و المناقشة الذي يعتبر الأسلوب الأنسب للوصول إلى الغاية الأساسية و هي اكتساب التلميذ لقيمة حرية الرأي ، فان هذا يعتبر خطوة أولى لتثبيت علاقة الحوار بإحدى مبادئ الديمقراطية ، بشهادة من ذوي الاختصاص.

جدول رقم 22: يوضح الطريقة البيداغوجية التي تمنح التلميذ حقه في التعبير .

الإختيارات	ت	%
الطريقة الحوارية	**104**	**67.53**
المساندة التربوية للتلميذ في جميع المواقف	**08**	**05.19**
الاستجوابات	**07**	**04.55**
المعالجة بالنمط(القدوة – المثال)	**08**	**05.19**
وضعية المشكلات و تفعيل النقاش	**05**	**03.25**
العمل الجماعي	**04**	**02.60**
التدريس بالكفاءات	**07**	**04.55**
بالهدوء و الاحترام داخل القسم	**11**	**07.14**
المجمـــــــــوع	**154**	**100%**

يفضلون %يتضح من خلال نسب هذا الجدول، أن ما يقارب ثلاثة أرباع العينة و نسبتهم 67.53 الطريقة الحوارية ، بالرغم من أن بقية الاختيارات جاءت كثيرة و متنوعة ، لكن نسبها كانت ضئيلة جدا.
بعض الاختيارات جاءت دعما للطريقة الحوارية، أو أن الحوار أداة أساسية . بالنسبة إليها و هي (طريقة الاستجواب، طريقة وضعية المشكلات، طريقة العمل الجماعي، طريقة التدريس بالكفاءات) و بالتالي تضاف هذه النسب إلى النسبة الأكبر. و لقد تم إيضاح الارتباط بين الطرائق البيداغوجية الجديدة و طريقة الحوار في الفصول النظرية الأولى ة تم تبيان كيف أن الحوار البيداغوجي هو ميزة مشتركة بين جميع طرق التدريس ، ما عدا الطريقة الكلاسيكية (الإلقاء).
من المعلمين فضلوا الهدوء و الاحترام داخل الفصل الدراسي.معتبرينه الأسلوب %هناك نسبة 7.14 الأساس في جميع الوضعيات التعليمية ، متجاهلين بذلك مسالة التجديد و التحديث في أساليب المعاملة مع التلاميذ، موجهين اهتمامهم نحو زاوية واحدة فقط ، و هي إمكانية التحكم و ضبط سلوك التلميذ لكي يمنعوا أي فوضى أو تشويش أو تصرفات غير مقبولة يقوم بها ، و يتمكن بالتالي من مزاولة حصته.
مستخدما الطريقة الكلاسيكية(الإلقاء) في التدريس. دون أن يميز بين أنواع الدروس ، أو حتى نوع المادة التعليمية الذي يشرف على تقديمها فيما إذا كانت تتناسب مع هذه الطريقة أم لا.
لذلك يعتبر الهدوء و الاحترام شرطان أساسيان يمليهما المعلم على المتعلم من أول اتصال بينهما و يحاول أن يحافظ عليه ليحافظ على حلقة التواصل و التفاعل بينهما لكن أن يكونا طريقة معتمدة في التدريس، فهي اقرب إلى أساليب الصرامة و العنف و التسلط منها إلى الحوار و الديمقراطية . و بذلك لن يتمكن المعلم من تطوير ملكة التعبير عن الرأي لدى التلميذ.
لكن رغم هذا تبق نتائج هذا الجدول متجهة في مجملها إلى الطريقة الحوارية التي يراها المعلم الجزائري الأنسب لمنح التلميذ حقه في التعبير

جدول رقم 23: كيفية نشر قيم التسامح و المساواة بين تلاميذ الصف.

الإختيارات	ت	%
العمل ضمن مجموعات	**17**	**11.04**
استحضار سيرة النبي ، و قصص من الواقع	**10**	**06.49**
العدل بين التلاميذ	**56**	**36.36**
استغلال المواقف التي تحدث في الصف	**16**	**10.39**
يكفي أن أكون قدوة لهم	**45**	**19.22**
عند الكف عن العقاب الجسدي و النفسي	**08**	**05.19**
لا يمكن فعل ذلك	**02**	**01.30**
المجمـــــــــوع	**154**	**100%**

من الأفراد اتجهوا %جاءت استجابات الأفراد في هذا الجدول، متباينة و متعددة، منها نسبة 36.36 يفضلون أن يكونوا القدوة لتلاميذهم، و هما النسبتان %نحو أسلوب العدل بين التلاميذ، و نسبة 29.22 الأكثر ارتفاعا في الجدول.

العمل الجماعي أيضا يعتبره البعض ،طريقة لخلق الاتصال بين أعضاء المجموعة و التفاعل بينهم. فيتعلمون من خلالها كيف يحترمون بعضهم البعض ، و كيف يتسامحون فيما بينهم حين يحدث بينهم اختلاف أو تصادم ، وذلك من اجل استكمال العمل الجماعي و محافظة على المصلحة الجماعية لا المصلحة الفردية . يتعلمون أيضا كيف يقسمون العمل فيما بينهم بشيء من العدل . فيكتسبوا في النهاية ما يسمى بقيم التسامح و المساواة. بطريقة التعلم الذاتي بدون الاعتماد الكلي على إرشادات و توجيهات . العمل الجماعي %المعلم، لكن نسبة الذين اختاروا هذه الطريقة لم تكن مرتفعة كثيرا، تقدر ب: 11.04 طريقة ناجعة و فعالة في الكشف الذاتي عن كثير من الإيجابيات و السلبيات، لكنها مكلفة للجهد و الوقت من جهة ، و قد لا تصلح في جميع المواد التعليمية من جهة أخرى . لذلك فالمعلم يستخدم الطرائق القابلة للتنسيق مع الإمكانات المتاحة له.

العدل بين التلاميذ ينشر المحبة بينهم كزملاء، و أصدقاء، و أن يكون المعلم قدوة لهم ، يشعرهم ذلك بالثقة و الارتياح النفسي تجاهه، محاولين بذلك تقليد شخصيته لأنهم يتلمسون فيه الكثير من الصفات التي يحبذونها.

و بما أن متغير (القدوة) ، كان حاضرا معنا طوال تحليل نتائج المحورين فان ذلك يدل على مدى أهميته في تفعيل العلاقة بين المعلم و المتعلم وأهمية حضوره أيضا في نتائج البحث النهائية .

و لذلك يعتبر العدل بين التلاميذ ، و المعلم القدوة ، المتسامح مؤشران رئيسيان لانتشار قيم التسامح و المساواة بين التلاميذ داخل الصف

جدول رقم 24: ردود أفعال المتعلم اتجاه منحه حق المشاركة و إبداء الرأي.

الاختيارات	ت	%
استجابتهم ايجابية و ارتفاع لمعنوياتهم	**95**	**61.69**
تحسن نتائج تحصيلهم في المادة	**06**	**03.90**
أنهم صغار لا ينفع معهم هذا الأسلوب	**08**	**05.19**
كلما تقدموا في سنوات الدراسة قلت لديهم الرغبة في التحاور	**01**	**00.65**
بعضهم فقط يستجيب	**10**	**06.49**
كانت النتيجة هي الفوضى ، التشويش و التمرد	**32**	**20.78**
لا توجد إجابة	**02**	**1.30**
المجمـــــوع	**154**	**100%**

كانت استجابات الأفراد في هذا الجدول متباينة. حيث أن أكثر من نصف حجم أفراد العينة تلقوا ردودا ايجابية من طرف تلاميذهم ،و لاحظوا ارتفاع معنوياتهم. بلغت نسبتتهم61.69% ،أما نسب20.78% فهم الذين قدموا صورة عكسية ملؤها الفوضى و التشويش و التمرد.

و هذا مؤشر على عدم تعود التلميذ على الحوار العلمي المنتظم و قلة استخدام المعلم لهذا الأسلوب و هذه المناقشات ، فالمعلم الذي عوده تلاميذه على الإلقاء و الإصغاء في هدوء باستمرار يجعل نمط التعليم روتينيا وتصبح شكل العلاقة بينه و بين تلاميذه جامدة جافة، ليس فيها تفاعل متبادل. و يضفي على المناخ الدراسي نوعا من الملل و الضجر، و التقييد المستمر لحرية التلميذ ، تقييدا يحد من تطور شخصيته و نمو مواهبه و استعداداته العقلية.

فتكون نتائج تصرفاتهم حين يمنحهم المعلم حق المشاركة و إبداء الرأي على حين غفلة ضربا من العشوائية و الفوضى المتوقعة.

لكن من حسن الحظ، أن هذه النسبة من المعلمين ليست بالنسبة الغالبة ، و أن اغلب المعلمين اليوم يتلقون استجابات ايجابية على المستوى النفسي أو ألتحصيلي من طرف اغلب المتعلمين حين يمنحونهم حقهم في المشاركة و إبداء الرأي.

جدول رقم 25: النظام التربوي الجديد و قيم احترام كرامة الإنسان

الاختيارات	موافـــق		محـــايد		معـــارض		المجمـــوع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاستجابات	**93**	**60.39**	**32**	**20.78**	**29**	**18.83**	**154**	**100%**

من الأفراد موافقين على أن النظام التربوي الجديد يحترم أكثر قيمة %تبين من الجدول أن 60.39 من الأفراد كان موقفهم محايدا. أما المعارضون %الإنسان وكرامته و يصون إنسانيته ، و نسبة 20.78 %فمثلوا اقل نسبة في الجدول تقدر ب: 18.83.

إذ لم يتمكن النظام التربوي الجديد من تحقيق مبادئ الديمقراطية و هذه واحدة من أهمها . فان هذا يعني أن هناك نقصا يشوب الأساس الذي بنيت عليه المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى حد الآن، في حين أن الديمقراطية هي إحدى الركائز التي شيدت عليها المنظومة الجزائرية منذ 1962.

تعتبر مواقف المعارضة و الحياد بالنسبة لهؤلاء الأساتذة، تعبيرا عن الاستهجان و الاستنكار للأوضاع والظروف الاجتماعية و الاقتصادية الصعبة التي يعيشها البعض منهم، فينقمون على التعليم باعتباره مهنة ومصدرا أساسيا للرزق و المركز الاجتماعي.

المنظومة التربوية مثلها مثل المنظومة الاقتصادية و المنظومة السياسية، قائمة على تنظيم النشاط الإنساني دون المساس بخصوصيته الإنسان كانسان، محافظة بالدرجة الأولى على كرامته و تقدير إنسانيته و احترامها ، فإذا غابت هذه الأسس من بين القواعد التي تبنى عليها كل منظومة و كل مؤسسة ، فقدت بذلك أهم جزء وأهم عنصر مكون لها .

لذلك نستطيع تفسير موقف المعلمين الذي يعبر على الموافقة الدالة على ارتباط المتغيرين ببعضهما البعض، وبأعلى نسبة في الجدول.

إن تحول المنظومة التربوية الجديدة إلى التركيز على التلميذ كمحور رئيسي في العملية التعليمية و تغيير المناهج الدراسية و طرائق التدريس بما يتناسب و طبيعة التلميذ(الإنسانية و العقلية و الاجتماعية) ، اكبر دليل على اهتمامها بقيم احترام الإنسان و كرامته.

جدول رقم 26: موقف المعلم من مبادئ الديمقراطية .

أ		
الاختيارات	ت	%
مثالية	24	15.58
ضرورية	105	68.18
بعضها فقط يمكن تحقيقه	25	16.24
المجموع	154	100%

ب		
بعضها فقط يمكن تحقيقه	ت	%
احترام رأي الآخر	2	
غرس روح اللغة والحوار	3	
احترام رأي الآخر والحوار	3	
احترام رأي الآخر والحوار وتنمية الطاقات المبدعة	4	
تنمية الطاقات المبدعة	7	
تنمية الطاقات المبدعة والحوار	4	
تنمية الطاقات المبدعة واستقلال الرأي	2	
المجموع	**25**	**16.24**

من الأفراد يؤكدون على ضرورة تلك المبادئ في التعليم و المدرسة، و %يوضح الجدول أن 68.18 منهم يرون أنها مثالية ، و البعض الآخر يرى أن بعضها فقط يمكن تحقيقه بنسبة تقدر %نسبة 15.58 %ب: 16.24

صحيح أن مبادئ: - تنمية الطاقات المبدعة و قيم الحوار و المسؤولية هما الأكثر اقترابا من الأهداف التعليمية الإجرائية. لكن القيم الأخرى و المتمثلة في:

غرس روح النقد و الشك العلمي

استقلالية الرأي

الاعتراف بالرأي الآخر

يمكن تحقيقها بطريقة غير مباشرة أو مباشرة، فهي تعتبر تحصيل حاصل لتنمية الطاقات المبدعة و قيم الحوار من جهة. و طرائق التدريس القائمة على المناقشة و العمل الجماعي من ناحية أخرى. إضافة إلى العدل و المساواة الذي ينبغي أن يمارسه المعلم على تلاميذه.

فلا توجد أي قيمة من هذه القيم مثالية أو بعيدة المنال، و المعلم الذي اعتبرها كذلك، يجرد التعليم و العلاقة بينه و بين تلاميذه من الإنسانية و المعاملة الديمقراطية. و النظرة التشاؤمية لمثل هذه المبادئ و القيم يترك لدى التلاميذ أثرا سلبيا في منظومة القيم التي يتلقاها عن معلمه.

لكن ميل ثلاثة أرباع العينة إلى الاختيار الثاني يدل على أن كل المبادئ الديمقراطية المذكورة هي ضرورية في المدرسة و أيضا في تفعيل العلاقة بين المعلم و المتعلم. و تطويرها ،و يعتبر مؤشرا جيدا بالنسبة لمسار هذه الدراسة

2. مؤشرات الديمقراطية و التفاوت الاجتماعي في المدرسة

جدول رقم 27 : تفاوت القدرات و الاستعدادات العقلية بين التلاميذ و عرقلة الأداء التربوي للمعلم.

الإختيارات	دائمـــا		غالبـــا		أحيانا		نـــادرا		المجمـوع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الإستجابات	22	14.29	31	20.13	73	49.40	28	18.18	54	100%

يلاحظ في الجدول ارتفاع نسبة الاستجابات في خانة أحيانا و تراجعها في بقية الخانات الأخرى، مما يدل على ميل المبحوثين إلى إنكار التفاوت كعائق في وجه الأداء التربوي للمعلم. بمعنى أن :

من الأفراد يرون أن تفاوت القدرات و الاستعدادات العقلية عند التلاميذ لا يعيق أدائهم %نسبة 47.40 التربوي إلا أحيانا. و هم بذلك يبتعدون عن المطلق في استجاباتهم و ينفون وقوع الشيء مع ترك مساحة صغيرة للاستثناءات التي قد تحدث من حين إلى حين، لكن المؤكد عندهم هو أن التفاوت ليس عائقا بالنسبة لهم .

يرون أن التفاوت يعرقل دائما أداء، المعلم التربوي.%و اقل نسبة منهم 14.29

قد تواجه المعلم عراقيل أثناء قيامه بوظيفته و التي من بينها وجود التفاوت العقلي و الاجتماعي بين التلاميذ، لكن اغلبهم يرون أنها لا تؤثر على مستوى أدائهم لعملهم التربوي و لا ينقص هذا من فاعلية هذا الأداء.

لأن التفاوت طبيعة في البشر، و المعلم يدرك هذه الحقيقة و يتقبلها من باب المعرفة. بالشيء لا من باب التسليم به و التمييز في المعاملة بين تلاميذه.

فالتلميذ الذكي و الآخر الأقل ذكاء يمتلكان الحق نفسه في التعلم و اكتساب المعرفة و تطوير شخصيتهما، بغض النظر عن المجهود الذي يبذله المعلم مع كليهما.

تغيير سلوك المتعلم و إكسابه قيما اجتماعية هي إحدى المهام التربوية التي تتطلب استخدام أساليب و طرائق بيداغوجية متنوعة. ليتمكن من تحسين أداءه من جهة و يتجنب الوقوع في التفريق بين التلاميذ على أساس قدراتهم من جهة أخرى.

فيذهب إلى التفاعل مع الفئة الأكثر نشاط و الأسرع استيعابا و فهما مما يخلق نوع من الطبقية داخل الصف و يفشل المعلم في أن يكون ديمقراطيا.

لكن ارتفاع النسبة عند الذين لا يتأثر أدائهم التربوي بمسالة التفاوت في القدرات إلا أحيانا ، يعتبر مؤشرا ايجابيا في الدراسة .

جدول رقم 28: الأسلوب الديمقراطي و توسيع الفروق الاجتماعية.

الإختيارات	دائـــما		غـــالبا		أحيانا		نـــادرا		المجمـــوع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الإستجابات	**12**	**7.79**	**20**	**12.99**	**65**	**42.21**	**57**	**37.01**	**154**	**100**

) و ارتفاعها، يعطينا مدلولا % و 37.01%إن اقتراب نسبتي (أحيانا و نادرا) في الجدول (42.21 إحصائيا، مفاده أن النسبتين تميلان إلى اتجاه واحد و موقف واحد، و هو عدم الموافقة على الطرح القائل أن الأسلوب الديقوقراطي يوسع الفروق الإجنماعية، لكن بشيء من النسبية لا الإطلاق.
لأن المعلمون يدركون تماما أن الأسلوب الديمقراطي الذي يتضمن أسلوب الحوار لا يستثني فئة دون فئة أخرى. و التجاوزات التي تحدث قد يكون مصدرها أشخاص أو رادارات، لا أسلوب أو منظومة.
صحيح أن ديمقراطية التعليم فجرت كما ديموغرافيا هائلا من الملتحقين بالمدارس من مختلف فئات المجتمع ، مما يؤدي إلى بداية تدهور التعليم الحكومي و ظهور المدارس الخاصة التي تكرّس للطبقية في التعليم، كما بينها " بيير بورديو" في نظريته " المدرسة و إعادة الإنتاج"
لكن المدرسة الجزائرية ليست تجربة متكررة أو متطابقة الملامح مع تجارب مجتمعات أخرى.
و خصائص المجتمع الجزائري التي لا تزال محافظة على بعض القيم الإجنماعية الإسلامية، تملي عليه أن يتجاوز الفروق الاجتماعية في التعاملات، لذلك ذهب معظم أفراد العينة إلى تحديد نتيجة الجدول كمايلي:
" الأسلوب الديمقراطي لا يوسع الفروق الاجتماعية نسبيا "

جدول رقم 29: المدرسة و تقليص التفاوت الإجنماعي بين التلاميذ

الإختيارات	كثيــرا		قليــلا		أبدا		المجمــوع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الإستجابات	**53**	**34.41**	**83**	**53.90**	**18**	**11.69**	**154**	**100%**

إن نظرة المعلم الجزائري للديمقراطية، الحوار ، التلميذ، تختلف عن نظرته للمدرسة و التعليم في الجزائر. فمعظم الاستجابات السابقة حول المؤشرات المتعلقة بهذه المحاور الثلاث جاءت ايجابية و مؤيدة للثقافة الديمقراطية و الحوار و التلميذ. لكن ما يظهر في هذا الجدول ، أن موقف المعلم من المدرسة مغاير و مختلف عن مواقفه السابقة.

من الأفراد الذين يرون أن المدرسة.%حيث أن اكبر نسبة فيه وصلت إلى 53.90

قليلا ما تقلص التفاوت الاجتماعي بين التلاميذ، و هو ميل عدد كبير من أفراد العينة إلى الاختيارات النسبية لا المطلقة. وما يلاحظ في هذا الجدول ، هو ارتفاع النسبة أيضا لدى الأفراد الذين اختاروا خانة ، لذلك فان اقتراب التكرارات بين قليلا و كثيرا يعطينا مدلولا إحصائيا واحدا %كثيرا و تقدر ب:34.41

و هو ان المدرسة تقلص من التفاوت الاجتماعي بين التلاميذ بدرجات.

تتفاوت هذه الدرجات بالكثرة و القلة بحسب موقف المعلم الإيجابي أو السلبي نحو تقييم الأدوار الاجتماعية التي تؤديها المدرسة، و أيضا بحسب تقييمه للمؤسسة التي يشتغل بها و للأفراد الذين يزاولون معه هذه المهنة ، و على حسب تقييمه للإدارة المدرسية و مواقفها الإيجابية او السلبية مع تلاميذه في هذا المجال.

إذن إن درجة التقليص على حسب ما يعتقده المعلمون راجع إلى عوامل مختلفة فنقول أن : المدرسة الجزائرية اليوم تعمل على تقليص التفاوت الاجتماعي بين التلاميذ و التخفيف من حدة تأثيره على العلاقات داخل الصف.

جدول رقم 30: الحوار و زيادة الوعي الديمقراطي لدى المعلم.

الاختيارات	موافـق		محـــايد		معـــارض		المجمـــوع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاستجابات	**126**	**81.82**	**23**	**14.93**	**05**	**3.25**	**154**	**100%**

، و تضاؤلها عند %يوضح الجدول تباين تكراراته، و ميل استجابات أفراد إلى المواقف بنسبة 81.82 .% و عند المعارض إلى 3.25%المحايد إلى 14.93

هاتان النسبتان صغيرتان جدا بالمقارنة مع الأولى ، و لذلك لا يمكنها التأثير في النتيجة التالية : التربية بالحوار تزيد من الوعي الديمقراطي عند المعلمين

ليتحول الحوار بذلك إلى أداة ذات وظيفتين، الأولى تتمثل في بناء شخصية التلميذ الديمقراطية الحضارية (المعاصرة) ، و الثانية تطوير العلاقات بين المعلم و التلميذ من خلال زيادة درجة الوعي و الإحاطة بالثقافة الديمقراطية عند المعلم حين يستخدم الحوار كأسلوب الأساس في التربية .

فتصبح المنفعة، منفعة مزدوجة، يتاتاها المعلم و يحصل عليها المتعلم على حد سواء. المعلم يزيد من معارفه و يوسعها ، و يصبح قادرا على التحكم في غضبه و ردود أفعاله تجاه ما يثير قلقه، يتمكن من التحول عن أساليب الضغط و التهديد و التسلط و العنف إلى التدقيق في تصرفاته و مراجعة أثرها و انعكاساتها السلبية على سلوك التلاميذ قبل أن يمارسها عليهم . أي انه يتوقع نتائج الفعل قبل و قوعيه، فتنمو لديه المقدرة على التفاعل المستمر مع مختلف المواقف التعليمية مستخدما أساليب مختلفة. و " الحضور الجيد " و" الأداء :بحسب ما يتطلبه كل موقف، فيكسب بذلك المعلم المرونة و خاصيتي الجيد " « le savoir faire » et « le savoir être »

و اعتبارا من أن اغلب المعلمين في العينة تلمسوا هذه الأهمية و هذه الفائدة فان هذا مؤشر ايجابي على توسع ثقافة الحوار و الثقافة الديمقراطية في الوسط المدرسي.

جدول رقم 31: ديمقراطية التعليم و تحرر المعرفة من التوجه الإيديولوجي

الاختيارات	كثيـــرا		قليـــلا		أبدا		لا توجد إجابة		المجمـــوع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاستجابات	**95**	**61.69**	**41**	**26.62**	**15**	**9.74**	**03**	**1.95**	**154**	**100**

من المعلمين يؤكدون أن الديمقراطية تحرر المعرفة من التوجه الإيديولوجي %يبين الجدول أن 61.69
من المعلمين يرون أنها تحرر المعرفة لكن بنسبة قليلة. و أن%، و أن نسبة 26.62
منهم يؤكدون على عدم تحريرها للمعرفة انطلاقا. لكن كانت نسبتهم ضئيلة جدا في الجدول.% 9.74
أن المعرفة لا يمكنها أن تتحرر من الإيديولوجي بصفة نهائية ، لأن التوجه الفكري هو خاصية كل مجتمع، ينبع من نسق فلسفي أو سياسي أو اقتصادي أو اجتماعي أو تاريخي أو عقائدي ... أو حتى تخلقه التغيرات التي تطرأ على المجتمع و التبادل الذي يحدث في المراكز و الأدوار.
المدرسة باعتبارها المرآة العاكسة للمجتمع و ثقافته، فإنها كمؤسسة اجتماعية تتأثر بالتوجه الإيديولوجي السائد في المجتمع و تنطاع له، خاصة إذا كان هذا التوجه مقصودا. و هذا ما تمت مشاهدته في الكثير من المجتمعات وحتى في الجزائر في مراحل سابقة، لكن في ظل التعددية الفكرية و تنوع المصادر المعرفية و الديمقراطية ، تحررت المعرفة و اتسعت و تشعبت في ظل هذا الطرح.
فنستنتج أن ديمقراطية التعليم حررت المعرفة من التوجه الإيديولوجي في إطار ما تسمح به الحاجة في المجتمع، وبالتالي يعتبر ذلك مؤشرا جديدا لوجود ثقافة ديمقراطية داخل المدرسة.

3. مؤشرات المدرسة و ثقافة الحوار

جدول رقم 32: موقف المعلم من التربية التسلطية و التساهلية و الديمقراطية.

الاختيارات	موافــق		محــايد		معــارض		لا توجد إجابة		المجمــوع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
التربية الديمقراطية تنتج أفرادا متحررين	**99**	**64.29**	**26**	**16.88**	**19**	**12.34**	**10**	**6.49**	**154**	**100**
التربية التسلطية تنتج أفرادا خاضعين	**96**	**62.34**	**22**	**14.29**	**26**	**16.88**	**10**	**6.49**	**154**	**100**
التربية التساهلية تنتج أفرادا غير مسئولين	**105**	**68.18**	**20**	**12.99**	**19**	**12.34**	**10**	**6.49**	**154**	**100**

هذا الجدول مركب من ثلاثة جداول ، احدهم يعرض المؤشر الأول (التربية الديمقراطية) و الثاني يعرض المؤشر الثاني (التربية التسلطية) و الثالث يعرض (التربية التساهلية). و كانت استجابات الأفراد بين المؤيدين و المحايدين و المعارضين .

في الموافقة على الطرح القائل:%و سجلت به اكبر نسبة للمعلمين بلغت 64.29
التربية الديمقراطية تنتج أفرادا متحررين

على الطرح القائل:%واكبر نسبة منهم بالموافقة أيضا ، بلغت 62.34
التربية التسلطية تنتج أفرادا خاضعين

تؤكد على الموافقة على الطرح القائل:%و اكبر نسبة منهم بلغت 68.18
التربية التساهلية تنتج أفرادا غير مسئولين

تدل استجابات الأفراد في هذا الجدول على أن المعلم لا يميز بين الأصناف الثلاثة للتربية فحسب و إنما يؤكد على نتائجها السلبية أو الإيجابية على شخصية التلميذ. فيكون بذلك قد حدد اختياره الذي وقع على التربية الديمقراطية باعتبارها الأنسب لتنشئته على حرية التفكير و الرأي، و تحمل المسؤولية و القدرة على الاختيار واتخاذ القرار.

حيث أصبحت حضوض التلاميذ اليوم اكبر في تلقي هذه التربية في المدرسة الجزائرية التي تدعمها أيضا الأساليب البيداغوجية و طرائق التدريس الجديدة المستحدثة في المنظومة الجزائرية .

أما التساهل و التسلط فهما طرفي نقيذ و انعكاساتهما تكون سلبي على الفرد و المجتمع.

جدول رقم 33: الحوار و حرية التلميذ في اختيار الفرص التعليمية.

الاختيارات	كثيـــرا		قليـــلا		أبدا		لا توجد إجابة		المجمـــوع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاستجابات	**119**	**77.27**	**30**	**19.48**	**02**	**1.30**	**03**	**1.95**	**154**	**100**

فقط من المعلمين ، يرون أن الحوار لا يحقق هذه الحرية و هي الأضأل ، علما %يلاحظ أن نسبة 1.30 في المقابل هي النسبة الأكبر ، يميل أفرادها إلى أن الحوار كثيرا ما يمنح التلميذ %أن نسبة 77.27 حريته في اختيار الفرص التعليمية.

من الأفراد يرون أن الحوار دوره ضئيل في منح التلميذ تلك الحرية، على اعتبار انه %و نسبة 19.48 يعجز عن اتخاذ قراره لوحده و اختياره للمسار العلمي المناسب له، بل تتدخل عوامل أخرى في ذلك مثل :

إمكاناته المعرفية و نتائج تحصيله الدراسي، إضافة إلى تأثير قرار الوالدين على قرار و اختيار أبنائهم.

لكن الحوار كأسلوب في التربية يطور من شخصية التلميذ و أفكاره و يساعده على رؤية واقعه و ظروفه و إمكاناته في ترابط و تأثير متبادل، بحيث يكسب مهارات جديدة تعينه في تحديد وجهته المستقبلية من خلال حسن اختيار أول خطوة و هي الفرصة التعليمية،

و إذا كان الحوار عملية يمارسها من هم اكبر سنا ، على من هم اقل سنا، فهي عملية منح الحرية للتلميذ في الاختيار من جهة و تذكيرا بحدود إمكاناته العلمية و توعيته على واقعه الاجتماعي الذي يتدخل في توجيه المستقبل بشكل عام.

و اعتبارا من الاستجابات الظاهرة في الجدول ، تم التأكيد على أن الحوار يمنح حرية للتلميذ في اختيار فرصه التعليمية بوعي.

جدول رقم 34 : الحوار أداة بيداغوجية و ضرورة تربوية

الاختيارات	دائمـــا		غالبـــا		أحيانا		نـــادرا		لا توجد إجابة		المجمـــوع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاستجابات	**61**	**59.09**	**49**	**31.82**	**08**	**5.19**	**05**	**3.25**	**01**	**0.65**	**154**	**100**

يلاحظ في الجدول : أن استجابات المبحوثين كانت منقسمة بين المؤيد و المؤيد بشدة و بين المعارض و و اقتربت بين (أحيانا % و 31.82%المعارض بشدة، حيث اقتربت النسب بين (دائما و غالبا) 59.09 : الأولى كانت مرتفعة ، و الثانية ضعيفة و منخفضة . دلت على% و 3.25%و نادرا) 5.19 -أن الحوار أداة بيداغوجية ضرورة تربوية في الوقت ذاته.

أما الميل الضئيل للمبحوثين نحو أحيانا و نادرا ،فهو تقدير غير بارز قدم لنا دلالة إحصائية مفادها. أن عدد الذين لا يعترفون بالحوار كأساس في التربية قليل جدا يزيد من إبراز الفروق الكبيرة بين المستخدمين له و الذين يفضلون التسلط و التعنيف و القسوة الزائدة.
أيضا ارتفاع نسبة المؤيدين لهذا الطرح يعتبر مؤشرا واضحا على أن المعلمين ديمقراطيون و أن الممارسة البيداغوجية للحوار جعلوها مرفقة بالممارسة التربوية ، بحيث لا يمكن الفصل بينهما و ألا أصبح الحوار مجرد كلام .

جدول رقم 35: بدائل الحوار

الاختيارات	ت	%
لا يمكن استبداله	**88**	**57.14**
استبدله بالإلقاء	**21**	**13.64**
استبدله بالضبط و الصرامة و التزام الصمت	**16**	**10.39**
استبدله بان أكون قدوة لهم	**11**	**07.14**
لا توجد إجابة	**18**	**11.69**
المجمـــــــــــوع	**154**	**100%**

و النسب الأخرى المنخفضة %يلاحظ على الاستجابات ، تفاوت بين أعلى نسبة في الجدول 57.14 بحيث كانت نتيجة ميل معظم أفراد العينة كالآتي:% و 7.14% 10.39%13.64.

" لا يمكن استبداله"

هذه الفئة حين عبرت عن مؤشر الحوار بهذه الكيفية ، أرادت أن تؤكد على أن الحوار ليس أداة أو وسيلة للتواصل فحسب، بل أصبح صفة من صفات المعلم الشخصية و بالتالي لا يمكنهم تغييرها، و توصلوا إلى قناعة مفادها : إن العلاقة الجيدة بين المعلم و المتعلم و فاعلية هذه العلاقة تتحقق بواسطة الحوار الجيد.

لذلك تكر مؤشر " القدوة" في هذا الجدول و في جداول سابقة يدعم لنا فكرة أن يكون الحوار صفة أو خاصية في المحاور و خصائص شخصيته تظهر فيها ملامح الشخصية الديمقراطية إلى درجة أن تظهر في جميع سلوكا ته التي يسلكها في مختلف مواقفه و علاقاته.

الديمقراطية و الحوار وجهان لعملة واحدة ، فان يكون المعلم محاورا يعني انه ديمقراطيا ، و أن يكون ديمقراطيا يعني ذلك بالضرورة تبنيه لأسلوب الحوار، لذلك يمكن اعتبار استجابة المبحوثين على مؤشر (القدوة) هو امتداد للاستجابة الأولى.(لا يمكن استبداله) لتصبح استجابة واحدة لاختيار واحد.

جدول رقم 36: ثقافة الحوار هي دعامة للثقافة الديمقراطية

الاختيارات		ت	%
عندما يكون الحوار أسلوبا في التربية		58	37.66
عندما تكون الثقافة الديمقراطية موجودة في المجتمع		67	43.51
أخرى	الاثنان معا	26	16.88
	حين ترتبط بقيم الإسلام	01	08.65
لا توجد إجابة		02	01.30
المجموع		154	100%

و مؤيدين للاختيار الثاني %يبين الجدول انقسام المبحوثين بين المؤيدين للاختيار الأول بنسبة 37.66 ، مما يعني أن النسبة الأكبر منهم توجه المسؤولية إلى المجتمع ، باعتبار أن المدرسة %بنسبة 43.51 جزء صغير من هذا المجتمع يتأثر به و بتوجهاته . أما النسبة الأقل منها ترجع المدرسة إلى مكانها الطبيعي الذي يتميز بدورها الفعال و المهم في إحداث التغيير داخل المجتمع، فهل تحمل على عاتقها مسؤولية دعم الثقافة الديمقراطية من خلال الاستعانة بثقافة الحوار?

الاتجاهان يشتركان في كون الديمقراطية مطلبا اجتماعيا ضروريا في الوقت الراهن و وجودها في المجتمع عليه أن بتزامن مع همة جميع مؤسسات المجتمع المدني لتنتشر في الوسط الاجتماعية و بالتالي تكون المؤسسات الاجتماعية هي التي تحمل على عاتقها مسؤولية نشر و تدعيم الثقافة الديمقراطية و خاصة منها مؤسسات التنشئة الاجتماعية (المدرسة ، دور العبادة، و سائل الإعلام و الاتصال) التي تتبنى مشروع ثقافة الحوار لإرساء دعائم و قواعد الديمقراطية في المجتمع.

اذن اثناء قيام هذه المؤسسات بالوظيفة التربوية المتمثلة في نقل الثقافة من جيل الى جيل كما حددها دوركايم في كتاب" علم الاجتماع و التربية " ، تكون مسئولة عن نوع الثقافة التي تقوم بنقلها للأفراد ، فقد تكون ثقافة عنف ، أو حوار، أو تسامح ، أو تسلط.

في الوقت ذاته تعتبر المؤسسة مرآة عاكسة لمختلف التغيرات التي تطرأ على المجتمع . الجزائر تشهد اليوم نهضة في النظام الاجتماعي ، و احتضان كبير للديمقراطية و مبادئها من قبل مؤسساتها الرسمية حيث أن صلة المدرسة بالمجتمع تتماثل مع صلة ثقافة الحوار بالثقافة الديمقراطية . فالأولى جزء من الثانية تؤدي وظيفة و تقوم بادوار لتدعمها و تحافظ على بقائها و استمرارها.

بناءا على هذا، تفسر استجابات الأفراد بارتفاع درجة وعيهم باحتياج المجتمع إلى الديمقراطية ، فنقول : تصبح ثقافة الحوار دعامة للثقافة الديمقراطية ، عندما تكون هذه الأخيرة موجودة في المجتمع، و يكون الحوار أسلوبا في التربية

جدول رقم 37: لا يكون المجتمع ديمقراطيا إلا إذا كونت المدرسة ديمقراطيين حقيقيين

الاختيارات	موافـــق		محـــــايد		معـــارض		المجمـــوع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاستجابات	122	79.22	14	09.09	18	11.69	154	%100

معارضين % ، و بقي منهم 11.69% لقد وافق الأفراد على هذا الطرح بنسبة عالية تقدر ب: 79.22 محايدين.%له و 9.09

من مجمل المبررات التي تم إدراجها من طرف المبحوثين في مساحة الإضافات (المعارضين) ، انه لا وجود لثقافة الحوار بين الإدارة و المعلم ، بمعنى أنها لا تمتلك مقومات الإدارة الديمقراطية ، فكيف تكون لنا المدرسة ديمقراطيين.

و منهم من برر موقفه المعارض بإرجاع المسؤولية إلى الأسرة باعتبارها أول مؤسسة تقوم بالترويج لثقافة الحوار داخل المجتمع

لكنها مبررات لا يمكنها أن تهمش الدور الأهم الذي تلعبه المدرسة في تكوين جيل يتمتع بسمات الشخصية الديمقراطية حتى و إن عجزت الأسرة عن فعل ذلك لأن التربية المدرسية ، تربية رسمية علمية ، موجهة و ممنهجة، منتقاة بعناية فائقة.

اما عن الظروف المحيطة بالمعلم ، كضعف التواصل الديمقراطي بينه و بين الإدارة و شعوره باللاعدالة ، و عدم حصوله على حقوقه الاجتماعية كاملة ، قد يكون عائقا وظيفيا يقف في وجه تحقيق أهداف المدرسة كاملة ، و لكن نرجع القول بان كل هذا لا يبعد المدرسة عن مسؤوليتها.

و بما أن الجدول بين تفاوت النسب بين المؤيدين و المعارضين ، فان موقف الموافقين يعتبر اعترافا منهم بالحقيقة . و تفنيدا لنظرة الفئتين الأخريين.

جدول رقم 38: المدرسة الجزائرية (تدعم – تعجز – تساهم قليلا) في الثقافة الديمقراطية .

الاختيارات	ت	%
المدرسة الجزائرية تدعم اليوم الثقافة الديمقراطية	**51**	**33.12**
المدرسة الجزائرية تعجز عن تدعيمها	**37**	**24.02**
المدرسة الجزائرية قلما تساهم في تدعيم الثقافة الديمقراطية	**61**	**39.61**
لا توجـــد إجابة	**05**	**03.25**
المجموع	**154**	**100%**

من الذين وقع اختيارهم على الطرح الأول % تتراوح استجابت المبحوثين في هذا الجدول بين 33.12 وقع على الاختيار % في الاختيار الثاني (النسبة الأضعف) و 39.61% و 24.02 الثالث (و هي النسبة الأقوى)

حيث سجل الجدول ميل اكبر نسبة من الأفراد نحو : المدرسة الجزائرية قلما تساهم اليوم في تدعيم الثقافة الديمقراطية ، و تقاربها نسبة الذين يرون أن المدرسة اليوم تدعم الثقافة الديمقراطية . واقعين بذلك في اختلاف في وجهات النظر ، بين التفاؤل و النظرة الأقل تفاؤلا.

فهل هذا يعني أن النظرة التفاؤلية تميل إلى المثالية و الأخرى الأقل تفاؤلا ستقرئ الواقع كما هو ؟

باعتبار أن المعلم هو العنصر الأكثر اندماجا في المنظومة التعليمية ، فهو جزء لا يتجزأ منها ، و هو الطرف الأكثر تماسا مع المدرسة . حيث انه مطلع على جميع وقائعها ، أو بالأحرى هو جزء من هذا الواقع.

و الفئة التي اختارت الطرح الثالث : أرادت بذلك أن تثبت أن المدرسة تدعم الثقافة الديمقراطية لكن ليست بالقدر الكافي و انه بإمكانها أن تلعب دورا أكثر فاعلية في تدعيمها لها باعتبارها المسئول الأول على تنشئة الأفراد على مبادئها و أسسها.

أما الفئة التي اختارت الطرح الأول فقد أرادت بذلك توضيح الفوارق الجوهرية بين المدرسة اليوم و المدرسة بالأمس ، و تلمس التغيرات الواضحة المعالم التي طرأت على أدوارها الاجتماعية و أهدافها التنموية و بداية مواكبتها للتطور الذي يشهده المجتمع.

فتكون بذلك النتيجة محسومة من طرفهم بالشكل الآتي : تحتاج الثقافة الديمقراطية اليوم إلى تدعيم أكثر و مساندة اكبر من قبل المدرسة الجزائرية.

- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية :

و التي تتجلى في نتائج المحور الثاني، و نذكر منها بشكل خاص الجداول رقم 19، 20 ، 28، 30، 31، 33، 34، 35. بحيث يتم تحديدها كالآتي :

من المعلمين يؤكدون على أن ضرورة منح المتعلم فرص %- في الجدول رقم 19، هناك نسبة 86.18 التعبير عن آرائه و تعويده على أسلوب المناقشة من أجل أن يكتسب حرية الرأي.

من المعلمين يفضلون الطريقة الحوارية لمنح المتعلم حقه %- في الجدول رقم 20. هناك نسبة 67.53 في التعبير.

من المعلمين على ان التربية بالحوار تزيد من %- في الجدول رقم 28، بلغت نسبة الموافقين 81.82 من المعارضين .%الوعي الديموقراطي لدى المتعلمين، و التي تقابلها نسبة 3.25

من المعلمين على ان التربية الديموقراطية %- في الجدول رقم 30، وصلت نسبة الموافقين 64.28 من المعارضين.%تنتج افرادا متحررين في حين تقابلها نسبة 12.34

الذين يرون ان كثيرا ما يساعد الحوار التلاميذ %- في الجدول رقم 31 بلغت نسبة المعلمين 77.27 الذين %على اكتسابهم لحرية اختيار الفرص التعليمية المناسبة لإمكاناتهم، على غرار نسبة 1.30 يقولون انه لا يساعدهم ابدا.

من المعلمين يؤكدون أنه لا غنى عن الحوار و لا يمكن %- في الجدول رقم 33، هناك نسبة 57.14 إستبداله بأي أسلوب آخر.

من المعلمين يرون أن ثقافة الحوار هي دعامة للثقافة %- في الجدول رقم 34، هناك نسبة 43.51 منهم يؤكدون ان الحوار يكون %الديموقراطية. عندما تكون موجودة في المجتمع، و نسبة 37.66 دعامة للديموقراطية عندما يتخذ أسلوبا في التربية.

وكلاهما استجابة صحيحة، و بالتالي تصبح النتيجة كالآتي:

تدعم ثقافة الحوار ، الثقافة الديمقراطية عندما تكون الديموقارطية نظاما اجتماعيا و الحوار أسلوبا تربويا.

من المعلمين على ان المجتمع لا يمكن ان يكون %- في الجدول رقم 35، بلغت نسبة الموافقين79.22 ديموقراطيا إلا اذا كونت المدرسة ديموقراطيين حقيقيين.

بناءا على ما سبق يتضح ان المدرسة الجزائرية كمثيلاتها من المدارس العربية، تقدمت خطوات ايجابية نحو الممارسة الفعلية للديموقراطية و مبادئها الإنسانية عن طريق مختلف المؤشرات التي سبق الإشارة اليها بالرغم من انها تحتاج الى دافعية اقوى لزيادة توسيع خطواتها في هذا المسار.

و ما دامت البذور الأولى للإرتقاء و التحضر بدأت تزرع في المدرسة من خلال الجهو د التي تبذل في سبيل إنشاء منظومة تربوية متطورة، فإن هذا يعتبر مؤشرا إيجابيا نحو بداية تحقيق الأهداف الإنسانية و الديموقراطية بواسطة التربية.لذلك يمكن القول أن الفرضية الثانية محققة.

يزيد الحوار داخل الصف المدرسي من تدعيم الديموقراطية في المدرسة و المجتمع.

ثالثا- عرض نتائج الدراسة:

لقد تمكنت هذه الدراسة من الإجابة عن التساؤلات الأساسية التي انطلق منها البحث ، بحيث يمكنها هنا من ان تكون مرجعا متواضعا للدراسات اللاحقة في هذا المجال. و يمكن عرض الإجابة النهائية للتساؤلات الأولى بالشكل التالي:

يفعل الأسلوب العلاقة بين المعلم و المتعلم في المدرسة

يمكن لأسلوب الحوار ان يحقق المبادئ الديموقراطية التالية: تنمية الطاقات المبدعة، غرس روح النقد والشك العلمي، احترام رأي الآخر، الاعتراف برأي الآخر، استقلالية الرأي ، غرس قيم الحوار والمسؤولية واعتبارها مبادئ ضرورية في المدرسة.

يطور الحوار العلاقات الإنسانية بين المعلم و المتعلم، لا سيما مشاعر الود و الإحترام و المحبة والتسامح و الثقة و الرضى و التفاهم.

أسلوب الحوار يزيد وعي المعلم الديمقراطي، و يكشف له عن النقائص التي تكمن في المدرسة بخصوص وجود ثقافة ديموقراطية من عدمها.

و انطلاقا من هذه افجابات يمكن تحديد النتائج العامة للدراسة في :

-توصلت الدراسة الى نتائج ايجابية، كلها تتفق على ان الحوار أسلوب تربوي ناجع، و تتجلى هذه النجاعة في تفعيله للعلاقة التي تربط بين المعلم و المتعلم في المؤسسة التعليمية و ان المعلم الجزائري قد توصل الى هذه القناعة عن طريق الممارسة للحوار و النقاش و ملاحظة التغيرات التي تحدث للتلميذ على مستوى سلوكاته و ردود افعاله و تحصيله.

-يزيد أسلوب الحوار من التواصل بين المعلم و المتعلم و تفعيل العلاقات الإنسانية بينهما.

-يزيد الحوار التربوي من تدعيم ثقافة الديموقراطية في المدرسة و المجتمع.

-يزيد أسلوب الحوار من وعي المعلم بالثقافة الديموقراطية و اقتناعه بها داخل و خارج المدرسة

-المعلم العنيف و المتسلط لا يمكنه ان يكون ديموقراطيا و لا محاورا.

-يستطيع المعلم ان يحتوى غضب التلميذ و يقلص من تمرده بواسطة الحوار.

-تستطيع المدرسة الجزائرية ان تحقق اهدافها التحصيلية و ترفع من مستوى التعاملات اليومية بين المعلمين والمتعلمين من خلال تبني المبادئ الديموقراطية و أسلوب الحوار.

رابعا- توصيات الدراسة :

ان ما توصلت اليه هذه الدراسة التي ركزت على جانب واحد الكشفعن الأثر الإيجابي للأسلوب الحواري في التربية و بالخصوص ايجابياته على العلاقة الرابطة بين المعلم و المتعلم، يجعلني في الحقيقة اكشف في الأخير وبعد التحديد النظري و الإجراء الميداني للموضوع ، اكشف عن زاوية أخرى لم يتم التطرق اليها في هذا البحث، و هي معوقات استخدام الحوار في المدرسة.

لذلك يمكن تلخيص التقصية الوحيدة لهذه الدراسة فيمايلي:

القيم بدراسة سوسيولوجية حول الموضوع:

"الترسبات الثقافية و الظروف الإجتماعية التي تعيق استخدام الأسلوب الحواري في التربية داخل المدرسة" انطلاقا من السؤال التاليك

ماهي الترسبات السوسيوثقافية التي تعيق المعلم من استخدام اسلوب الحوار التربوي داخل المدرسة؟

بعد المسيرة النظرية والميدانية لهذه الدراسة، تم الكشف عن الترابط الشديد بين كل عنصر وكل جزء منها ببقية العناصر والأجزاء الأخرى، فالعمل العلمي هو إنجاز متكامل البناء.

حيث أن التساؤلات الرئيسية التي انطلق منها البحث، بينت الملامح العامة للدراسة والتي يدروها مكنت الباحث من صياغة الفرضيات وتحديد الإطار النظري العام لها.

فنظرية التفاعلية الرمزية شكلت لنا إطارا مرجعيا للتفاعلات الصفية بين المعلمين والمتعلمين وبينت كيف أن تلك التفاعلات تحدث نتيجة الاتصال أو التواصل الدائم بينهم وتؤدي بدورها إلى بناء علاقات أسرية وإنسانية تمكنهم من اكتساب مهارات التفاعل الجماعي ومهارات السلوك الاجتماعي ومعاييره داخل المدرسة.

كذلك المدخل الإنساني الذي كمل النسق الفكري لهذه الدراسة ودعمها بمجمل الافتراضات والمفاهيم المتعلقة بالمعاملات الإنسانية وأساليبها الناجعة التي يجب أن تتواجد في المدرسة خاصة بين المعلم والمتعلم.

ومن ثمة استطعنا تحديد وتركيز الفصول النظرية حول أهم متغيرات الموضوع والمتمثلة في المدرسة (في إطار الطرح السوسيولوجي) وما تتضمنه من أدوار ووظائف وتفاعلات وعلاقات وطرائق تدريس: بحيث شكلت كل هذه العناصر زبدة ذلك المتغير كما ذكرنا في الفصول السابقة.

- الديمقراطية في التربية وهي أحد أهم متغيرات الدراسة، تم معالجتها في فصل سابق وهي ذات ارتباط وثيق الصلة بفصل المدرسة، خاصة فيما يتعلق بطرائق التدريس الحوارية.

- الحوار وهو أهم متغير في الدراسة جاء في الفصل الموالي لأن الضرورة التسلسلية للأفكار استدعت ذلك فانتقالا من المدرسة، عبورا على الديمقراطية وصولا إلى أسلوب الحوار في التربية المدرسية ونتائجه على العلاقات الصفية.

وبذلك تم إجراء الدراسة الميدانية وبعد تحليل ومناقشة نتائجها، اتضح أن جميع التساؤلات والفرضيات التي انطلق منها البحث، قد تم إثباتها بالرغم من بعض المشكلات أو المعيقات التي تعطل الحوار الصفي، لكن التوجه إليه وتبنيه أصبح اليوم أمرا واقعا في المدرسة الجزائرية.

المراجع باللغة العربية :

1 – أحمد إبراهيم أحمد: العلاقات الإنسانية في المؤسسات التعليمية، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 1976.
2 – أروند، رشارد: الوظائف التفاعلية والتنظيمية، تر فايد رشيد رباح، دار الكتاب الجامعي، فلسطين، 2005.
3 – البيلاوي، حسن: في علم اجتماع المدرسة ، عالم الكتب، القاهرة، 1993.
4 – البيلاوي، حسن: علم اجتماع التربية المعاصر، ط2، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003.
5 – الجوهري،محمد وزايد، أحمد: الإنتاج العربي في علم الاجتماع، المجلد الثاني، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، القاهرة، 2003.
6 – الدرديري، عبد الله: الجوانب الاجتماعية في التعليم المدرسي، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2004.
7 – الهويدي، زايد: مهارات التدريس الفعال، ط1، دار الكتاب الجامعية، العين، 2002.
8 – الحيلة، محمد محمود: طرائق التدريس واستراتيجياته، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2002.
9 - الطيطي، محمد علي: الدراسات الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، 2002.
10- اللابوردي، منى إبراهيم: الحوار – فنياته واستراتيجياته وأساليب تعلمه، ط1، مكتبة وهبة، مصر، 2003.
11 – اللقاني، أحمد حسين: العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، ط1، دار الوفاء، مصر، 2002.
12 – المشهداني، مصطفى محمد علي: الحوار ودوره في الدعوة والتربية والثقافة، دار الثقافة للنشر، قطر، 2004.
13 – النجيحي، محمد لبيب: الأسس الاجتماعية للتربية، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 1981.
14 – الرشدان، عبد الله: علم الاجتماع التربية: ط1، دار الشروق، الأردن، 2006.
15 – بدران، شبل: التربية والمجتمع، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1999.
16 – بوبكري، محمد: التربية والحرية، إفريقيا الشرق، لبنان، 2000.
17 – جابر، عبد الرحمن: طرق تدريس المواد الاجتماعية، ط1، دار المنهاج، الأردن، 2002.
19 – د عبس، محمد يسري: التربية والمجتمع، المؤلف للنشر، مصر، 1994.
20 – هوك، بيتر: إدارة السلوك، ط1، مكتبة جرير، 2006.
21 – وطفة، علي أسعد: علم الاجتماع المدرسي، ط1، المؤسسة الجامعية، لبنان، 2004.
22 – كومز، آرثر: خرافات في التربية، تر عبد الحميد سيحة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1997.
23 – مطاوع، إبراهيم عصمت: التربية العلمية وأسس طرق التدريس، دار النهضة العربية، لبنان، 1976.
24 – مصطفى، عبد السميع محمد: مهارات الاتصال والتفاعل في عملتي التعليم والتعلم، ط2، دار الفكر، الأردن، 2005.
25 – عبدالله، محمد عبد الرحمن: علم اجتماع التربية الحديث، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2001.
26 – عبد الله، محمد عبد الرحمن: علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2001.
27 – عبد الله، محمد عبد الرحمن: النظرية في علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2006.
28 – عدلي سليمان: الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.
29 – عمرو، عبد السميع: أحاديث الحرب والسلم والديمقراطية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1998.
30 – رشوان: حسن عبد الحميد: التربية والمجتمع، مؤسسة شباب الجامعة، مصر.
31 – شفيق، محمد: السلوك الإنساني ومهارات التعامل، ط1، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1999.
32 – خليل إبراهيم آخرون: أساسيات التدريس، دار المناهج، الأردن، 2006.

القواميس والموسوعات:

33 – المنجد في اللغة والأعلام: ط35، دار المشرق، بيروت، 1996.

34 – بوريكو، بورون وف: المعجم النقدي لعلم الاجتماع، تر سليم حداد، المؤسسة الجامعية، مصر، 1986.
35 – مان، ميشال: موسوعة العلوم الاجتماعية، تر عادل مختار الهواري، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1986.
36 – مجدي، عزيز إبراهيم: موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 2000.
37 – سهيل، إدريس: قاموس المنهل، دار الآداب للنشر، بيروت، 2006.
38 – عبد المسيح، جورج متري: لغة العرب، الجزء الأول، ط1، مكتبة لبنان، لبنان، 2006.
39 – عدنان، أبو مصلح: معجم علم الاجتماع، ط1، دار أسامة للمشرق الثقافي، الأردن، 2006.
40 – شحاتة، حسن وآخرون: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.
41 – غيث، محمد عاطف: قاموس علم الاجتماع، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1997.

المجلات والرسائل والوثائق:

42 – المجلة التربوية ، العدد 69، المجلد 18، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 2003.
43 – المجلة التربوية ، العدد 5، المجلد 4، كلية التربية، جامعة الكويت، 1988.
44 – المخطط الوزاري لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، الجزائر، 2003 .
45 – مجلة المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، العدد الأول، دار الكتاب العربي، جامعة بسكرة، الجزائر، 2005 .
46 – سلطاني الويزة: دور التفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلم في إكساب مهارات القراءة في اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي، مذكرة ماجستير، سطيف.
47 – بن عكي محمد آكلي: ديمقراطية التعليم النظامي في الجزائر خلال فترة 1962 – 1984 بين التوقع والإنجاز، رسالة ماجستير، الجزائر، 1988.

المراجع باللغة الأجنبية

1 – Barrère Anne – Nicolas Seurbel**: Sociologie de l'éducation**, Nathan, Paris, 2005.Beitone

2 – Batoit Guy **: jeunesse et Société – la socialisation des Jeunes dans un monde en mutation**- 1er édition, Boeck université, Bruxelles, 2000.

3 – Alain: **Sciences Sociales**, 3e édition, Dollage, Paris , 2002.

4 – Bellat– Marie duru**: Sociologie de l'école**, Armand colin Paris, 1999.

5 – Charkaoui Mouhamed**: sociologie de l'éducation**, 6e édition PUF, Paris, 2005.

6 – conet . J.F – Davie. A **: Dictionnaire de l'essentiel en Sociologie,** 4e édition, lisris, Paris, 2004 .

7 – Dupont Pol**: pratique de la classe – Domaine relationnel**, E.labor , Paris. 1983.

8 – Etienne Jean**: Dictionnaire de sociologie**, 2e édition, Hatier, Paris, 1997.

9 – Ferréol Gilles**: Dictionnaire de Sociologie**, 3e édition, Armand colin, Paris, 2002.

10 – logayette Pierre**: les Etats-Unis contemporaines**, Breal, Paris, 2002.

11 – Scholes David**: la grande Bretagne contemporaine**, 3e édition, Breal, Paris, 2000.

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى تفعيل أسلوب الحوار العلاقة بين المعلم والمتعلم في المدرسة الجزائرية، بالاعتماد على الطريقة الوصفية وتطبيق أداة الاستمارة، على عينية مكونة من 154 فردا اختيرت بطريقة عشوائية في سبعة إكماليات بمدينة سطيف.
وبعد تحليل النتائج بالطرق الإحصائية المناسبة، انته البحث إلى تحديد ثلاث نتائج رئيسية هي:

- أن الحوار يفعل العلاقة بين المعلم والمتعلم في المدرسة الجزائرية خاصة في المرحلة المتوسطة.
- يطور الحور العلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلم أثناء التفاعل الصفي.
- يدعم الحوار الثقافة الديمقراطية لدى المعلم والمتعلم في المدرسة الجزائرية .

Le résumé:

cette étude à pour objectif la conaissance de l'élan de dynamisation de la manière de dialogue, de la relation entre l'enseignant et l'élève dans l'école algérienne, en se basant sur la méthode descriptive et l'application de l'outil questionnaire.

Pour une population de (154) individus pris au hasard, dans sept (07) établissements de la ville de setif .

Après l analyse des questionnaires, pour la manière statistique adéquate, le sujet a abouti sur trois résultas essentiels:

- le dialogue dynamise la relation entre l'enseignant et l'élève dans l’école algérienne et spécialement dans le moyen.
- le dialogue développe les relations humaines entre l'enseignant et l'élève pendant l'interaction dans la classe.
- la manière de dialoguer renforce la culture démocratique chez l'enseignant et l'élève dans l'école algérienne.