الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 - قالمة -

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
قسم : علم الاجتماع
تخصص : علم اجتماع الاتصال

العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ في سوسيولوجيا التمثلات والممارسات

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

إعداد الطالبتين:
رحامنية فاطمة
زوايمية هناء

الأستاذ المشرف:
د. قريد سمير

اللقب و الاسم	الدرجة العلمية	الصفة
د. غول لخضر	أستاذ محاضر " أ"	رئيسا
د. قريد سمير	أستاذ محاضر " أ"	مشرفا ومقررا
أ. محبوبي رفيق	أستاذ مساعد " أ"	عضوا

السنة الجامعية : 2021 / 2022

شكر وعرفان

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه..الحمد لله الذي يسر لنا إتمام هذا العمل المتواضع.

جزيل الشكر وخالص العرفان للدكتور الفاضل "**فريد سمير**" الذي كان له الفضل بعد الله تعالى في إنجاز هذا البحث.. فقد كان لنا أخًا قبل أن يكون مشرفا ومؤطرا..لم يبخل علينا بمرجع، ولا بمعلومة, ولا بنصيحة.. حفظك الرحمن أستاذنا و جزاك عنا خير جزاء..

كما نتوجه بالشكر الجزيل لعائلتينا و لكل من كان عونا لنا في هذه المسيرة..فلهم في القلب منزلة وإن لم يسعفنا المقام لذكرهم، وهم أهل الفضل والخير والشكر بعد الله تعالى..

الملخّص :

تُعدّ العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ من القضايا السوسيولوجية الحديثة في المجال التربوي، وفي الممارسات اليومية داخل المؤسسة التربوية، خاصة في ظلّ الإصلاحات التربوية التي شهدها قطاع التربية والتعليم، وما رافقها من تغيّر في الطرح التقليدي للعلاقة بين الطرفين ، فأصبح الأستاذ مسيّرا وموجّها للعملية التعليمية، بعد أن كان مجرد ناقلٍ وملقّنٍ للمعلومة، كما أصبح التلميذ مشاركا فعّالا في العملية التعليمية بعد أن كان مجرد مستقبلٍ للمعلومة، وهو ما فتح مجالًا واسعًا للتفاعل الإيجابي بينهما في جوّ من الحوار البنّاء وتقبّل رأي الآخر بعيدًا عن الهيمنة والتّسلّط الفكري، ممَّا ينعكس على جانب تكوين علاقاتٍ اجتماعيةٍ داخل المدرسة كمجتمعٍ مصغّرٍ.

الكلمات المفتاحية : العلاقة الاتصالية ـ الأستاذ ـ التلميذ ـ التّمثلات ـ الممارسات

Abstract:

The teacher-student communicative relationship is one of the recent sociological issues in pedagogy and the daily practices within the educational institution, especially after the educational reforms adopted in the education sector. These reforms led to a shift in the traditional definition of the teacher-student relationship where the teacher has become an instructor and a guider in the teaching process after being just a transmitter of the information. Whereas, the student has become an active participant in this process after being just a receiver of information. This has widely helped in a positive interaction between the teacher and the student in an atmosphere of constructive dialogue and accepting each other's opinion out of the intellectual dominance. This positive interaction may build social relationships inside the school as a mini society.

Keywords: Communicative relationship – teacher – student – reflections – practices

Résumé

La relation communicative entre l'enseignant et l'élève est l'un des moyens sociologique dans le domaine de l'éducation et dans les pratiques quotidiennes au sein de l'institution scolaire notamment à la lumière des réformes éducatives que le secteur a connues et du changement dans l'approche traditionnelle de la relation entre les deux parties , car l'enseignant est devenu le guide de processeurs éducatif après avoir été un transmetteur d'informations , ainsi que pour l'élève qui est devenu actif dans la participation et se créé un atmosphère de dialogue entre les deux parties , car tout cela conduit à la création d'un mini rapport social au sein de l'école.

Mots clés : relation communicative – l'enseignant – l'élève – les pratiques.

الفـــهرس

العنوان	الصفحة
الملخص	
مقدمة	أ-ب
الفصل الأول: الإشكالية، تحديد المفاهيم والمقاربة المنهجية	
توطئة	02
أولا: الإشكالية	03
ثانيا: تحديد المفاهيم	08
ثالثا: المقاربة المنهجية، أدواتها الإجرائية وطرائق المعالجة الميدانية	19
1- المقاربة المنهجية	19
2- الأدوات الإجرائية	20
3- طرائق المعالجة الميدانية، التحليل، التفسير والفهم	22
4- مجالات الدراسة	22
أ- المجال المكاني	22
ب- المجال البشري	22
جـ- المجال الزمني	25
خلاصة	26
المصادر والمراجع	27
الفصل الثاني: المقاربات النظرية المفسرة للعلاقة الاتصالية، التمثلات والممارسات	
توطئة	34

أولا : المقاربات النظرية المفسرة للعلاقة الاتصالية	35
1-المقاربة البنائية الوظيفية	35
2-المقاربة التفاعلية الرمزية	37
3-المقاربة الفيبرية (الفعل الاجتماعي)	39
4-مقاربة الفعل التواصلي لهابرماس	41
5-المقاربة الفينومينولوجية	42
6-المقاربة الاثنوميتودولوجية	44
7-مقاربة التمثيل المسرحي	46
ثانيا : المقاربات النظرية المفسرة للتمثلات والممارسات	48
1-المقاربات المفسرة للتمثلات	48
أ- مقاربة إيميل دوركايم	48
ب- مقاربة موسكوفيتشي	49
2-المقاربات المفسرة للممارسات	51
أ- مقاربة بيار بورديو	51
ب- مقاربة أنتوني غدنز	52
خلاصة	54
المصادر والمراجع	57
الفصل الثالث: أنثروبولوجية المجتمع الجزائري	
توطئة	62
أولا: بنية المجتمع الجزائري ما قبل الكولونيالي	63
ثانيا: سياسة التفكيك الاجتماعي أثناء فترة الاحتلال	66
ثالثا: الوضعية الاجتماعية-السياسية بعد الاستقلال الوطني	68

خلاصة	72
المصادر والمراجع	73
الفصل الرابع: نحو مقاربة سوسيوتاريخية للمدرسة الجزائرية	
توطئة	76
أولا : مرحلة ما قبل الاستعمار	77
ثانيا : أثناء الاستعمار الفرنسي	80
ثالثا : مرحلة ما بعد الاستعمار	84
خلاصة	87
المصادر والمراجع	88
الفصل الخامس : اتجاهات التلاميذ نحو العلاقة الاتصالية بالأستاذ	
توطئة	90
أولا : قيم الممارسة الاتصالية في المدرسة الجزائرية	91
ثانيا : ثقافة الحوار كقيمة أساسية من قيم العلاقات الاتصالية	98
خلاصة	106
المصادر والمراجع	108
الفصل السادس: ممارسات العلاقة الاتصالية وتمثلاتها لدى الأستاذ	
توطئة	111
أولا : ممارسة العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ	112
ثانيا : تمثلات الأستاذ للعلاقة الاتصالية بالتلميذ	126
ثالثا : الإشكاليات الأساسية التي تحول وإنجاز علاقة اتصالية بين الأستاذ والتلميذ	137

خلاصة	147
المصادر والمراجع	149
النتائج العامة	154
الخلاصة العامة	159
المصادر والمراجع	161
الملاحق	178

فهرس الجداول

الرقم	العنـــــوان	الصفحة
01	جدول يبين سن المبحوثين	23
02	جدول يبين جنس المبحوثين	24
03	جدول يبين المستوى المدرسي للمبحوثين	24
04	جدول يمثل اعتقاد التلاميذ أن للأستاذ دورا مهما في نشر ثقافة اتصالية فعالة في الفصل الدراسي	91
05	جدول يمثل اعتقاد التلاميذ بأن لا علاقة اتصالية دون إشراك التلميذ في العملية التعليمية	92
06	جدول يمثل اعتقاد التلاميذ أن العلاقة الاتصالية بين الأستاذ و التلميذ تقوم على الصراع	94
07	جدول يمثل اعتقاد التلاميذ أن العديد من المؤسسات التربوية تفتقر للتواصل	96
08	جدول يمثل اعتقاد التلاميذ أن للأستاذ دور في تعريف التلميذ بحقوقه وواجباته	97
09	جدول يمثل اعتقاد التلاميذ أن الأستاذ يسعى إلى إدارة الخلافات في الفصل الدراسي بطرق سلمية	99
10	جدول يمثل اعتقاد التلاميذ أن للأستاذ دورا في إشاعة قيم التسامح و العيش المشترك بين التلاميذ	100
11	جدول يمثل اعتقاد التلاميذ أن ثقافة الحوار تسهم في تحقيق الاندماج في الفصل الدراسي	101
12	جدول يمثل اعتقاد التلاميذ أن قيم ثقافة التواصل بين الأستاذ والتلميذ لا تنسجم مع القيم التقليدية لمجتمعنا	102
13	جدول يمثل اعتقاد التلاميذ أن لا تعايش سلمي في الفصل الدراسي دون الاعتراف بالآخر وتقبل رأيه	103
14	جدول يمثل اعتقاد التلاميذ أن تعليم مهارات التواصل والاتصال هي الآلية الأمثل لتفعيل العملية التعليمية	105
15	جدول يوضح أهمية العلاقة الاتصالية بين الأستاذ و التلميذ .	113
16	جدول يوضح الصفات التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ في علاقته بالتلميذ	116
17	جدول يمثل الأهداف التي يسعى الأستاذ لتحقيقها في علاقته الاتصالية بالتلميذ .	118
18	جدول يوضح كيفية تفعيل العلاقة الاتصالية بين الأستاذ و التلميذ .	120
19	جدول يبين مدى مساهمة الوعي الاتصالي لدى الأستاذ في تجسيد الممارسة التربوية	122

20	جدول يوضح كيفية الارتقاء بالممارسات الاتصالية لدى الأستاذ .	124
21	جدول يوضح معنى العلاقة الاتصالية بين الأستاذ و التلميذ	126
22	جدول يوضح القيم الأساسية المكونة للعلاقة الاتصالية .	129
23	جدول يوضح مدى الاعتماد على وسائل الاتصال الحديثة في تأسيس علاقة اتصالية ناجحة .	131
24	جدول يبين كيفية تفعيل علاقة اتصالية لدى التلميذ في النشاطات التربوية للمؤسسة .	133
25	جدول يوضح الإشكالية الأساسية التي تحول و إنجاز علاقة اتصالية بين الأستاذ والتلميذ في المدرسة الجزائرية	138
26	جدول يوضح الحلول المقترحة لتجاوز مختلف الإشكاليات التي تحول دون تأسيس علاقة اتصالية بين الأستاذ و التلميذ .	144

مقدمـــة

يعتبر الاتصال ركيزة أساسية لوجود أية جماعة، باعتباره وسيلة أفرادها لتبادل المعاني والأفكار، علما أن الاتصال لا يقوم فقط على نقل المعاني، ولكن أيضا على فهمها، وهو أداة أساسية توفر لأفراد المجتمعات البشرية فرص التفاعل مع بيئاتهم والتكيف معها.

وقد شهد القرن العشرون تطورا كبيرا في عملية الاتصال نتيجة لتقدم التكنولوجيا، ليصبح بذلك الاتصال سمة من سمات العصر، فانعكست آثاره على الحياة الثقافية الفكرية وأسلوب الحياة وأنماط السلوك اليومية، فدخل الاتصال في جميع مؤسسات المجتمع بما في ذلك المؤسسة التربوية التي بات الاتصال في جميع مؤسّسات المجتمع، بما في ذلك المؤسسة التربوية، التي بات الاتصال بين الأستاذ والتلميذ يشكل جزءا كبيرا منها، باعتبارهما طرفين لعملية اتصالية اصطلح عليها الاتصال التربوي أو الاتصال البيداغوجي، وهذا بهدف بلوغ أهداف بيداغوجية أو نجاح العملية التعليمية، حيث أن فاعلية عملية الاتصال تتحقق عندما يكون الأفراد المشاركون فيها على درجة عالية من الوعي بمكوناتها ومقوماتها وأهدافها، وقد أثبتت الدراسات أن النّجاح الذي حقّقه الإنسان في عمله يعتمد على البراعة الاتصالية المتمثلة أساسا في القدرة على المشاركة والتفاعل مع الآخرين، وتبادل الآراء والأفكار والمعلومات التي تزيد من فرص الفرد في البقاء والنجاح والتحكم في الظروف المختلفة المحيطة به، فعدم قدرة الأستاذ أو التلميذ مثلا على الاتصال فيما بينهما يعد نقصا اجتماعيا وسيكولوجيا خطيرا.

وللإحاطة بطبيعة هذه العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتّلميذ، استوجب منّا ذلك مراعاة التسلسل المنطقي والترابط مع أهداف المقاربة المنهجية المعتمدة، وعليه جاءت الدراسة في ستة (06) فصول، تكاملت وظيفيا بهدف الإحاطة بإشكالية الدراسة تمثلت في الآتي:

الفصل الأول: تضمن إشكالية الموضوع المدروس والإطار المفهومي الذي شمل المفاهيم الأساسية للموضوع، مثل: مفهوم الاتصال، الأستاذ، التلميذ، التمثلات والممارسات، لتأتي بعدها بعض المفاهيم المساعدة كمفهوم الاتصال التربوي،الحوار،الاتجاهات والتعليم الثانوي، هذا إضافة إلى التركيز على المقاربة المنهجية وأدواته الإجرائية من مقابلة مع الأساتذة، واستمارة وزعت على التّلاميذ، كما كانت لنا وقفة هامّة مع قياس اتجاهات للتلاميذ حول

العلاقة الاتصالية مع الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي، كما لا ننسى طرق المعالجة للمعطيات التي تم تسجيلها في ميدان البحث.

الفصل الثاني: خصص للتنظير للعلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، وكذا بعض المداخل النظرية للتأملات والممارسات.

الفصل الثالث: تعرضنا فيه لأنثروبولوجية المجتمع الجزائري عبر مختلف المراحل.

الفصل الرابع: تناولنا من خلاله مقاربة سوسيوتاريخية للمدرسة الجزائرية مع تركيز على المنظومة التربية .

الفصل الخامس: وهو فصل الدراسة الميدانية، الذي حاولنا من خلاله تسليط الضوء على اتجاهات التلاميذ نحو العلاقة الاتصالية بالأستاذ في مرحلة التعليم الثانوي.

الفصل السادس: سعينا فيه إلى إبراز تمثلات الأساتذة نحو العلاقة الاتصالية بالتلميذ، حيث عملنا على إبراز مدى وعي أساتذة التعليم الثانوي بأهمية وأثر العلاقة الاتصالية بالتلميذ، وكذا الوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون تأسيس هذه العلاقة.

وفي الأخير كانت لنا وقفة مع نتائج الدراسة وخلاصة عامة حول طبيعة العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، والتي قد تكون انطلاقة لأعمال علمية أخرى في هذا المجال.

اتبعت بقائمة المصادر والمراجع المعتمدة في هذه الدراسة، وكذا بعض الملاحق التي وظفت في هذا البحث بحسب ما تتطلبه منا منهجيته.

على أمل أن نكون قد وفقنا ولو بقدر بسيط في تسليط الضوء على إشكالية العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، علما أن هذا الموضوع حسب تقديرنا ورغم أهميته لم ينل الاهتمام الكافي من طرف الباحثين في حقل علم اجتماع الاتصال، ولذلك نرجو أن تكون هذه الدراسة مقدمة لأعمال أخرى أكثر شمولا وأعم فائدة.

الفصل الأول:

الإشكالية، تحديد المفاهيم والمقاربة المنهجية

توطئة:

يكتسي تحديد المفاهيم والمصطلحات لأي دراسة علمية أهمية بالغة في مسار البحث العلمي، فهي النّبراس الذي يرسم المعالم الأساسية لمسار وأهداف الدراسة، كما يعتبر تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية أمرا ضروريا في البحث الاجتماعي **(عبد الباسط محمد الحسن، 1990: 175)**.

ويرى "سعيد ناصف" في أهمية المفهوم أنّه العنصر الأساسي الذي تتكون منه المعرفة العقلية بأشكالها ومستوياتها المختلفة، فالأحكام والفروض والقضايا والنظريات هي عبارة عن أنساق من المفاهيم (سعيد ناصف، 1997: 23).

كما أن الاستغناء عن تحديد المفاهيم يعتبر تقصيرا منهجيا يجب تفاديه **(فضيل دليو وآخرون، 1999: 102)**.

وتجدر الإشارة إلى أن الإجراءات المنهجية أيضا تكتسي دورا هاما في مسار البحث العلمي، فهي التي ترسم معالم وآفاق البحث، وتعطي الباحث الأداة الفعالة لمتابعة خطوات بحثه، والسهر على تحقيق الأهداف المتوخاة منه، فكلما كان الباحث على وعي تام بمجالات بحثه وكيفية التعامل معها، متمكنا من المنهج الذي اختاره لبحثه، ويعلم مدى أهمية التكامل المنهجي في البحوث بمختلف أنواعها، محددا أدوات بحثه بدقة وعناية حتى يتجنب الوقوع في المحاذير المنهجية، أو استعمال أدوات ضرورية لبحثه، وهذا ما حاولنا أن نتوخاه في مسار بحثنا هذا قدر المستطاع.

فمن خلال هذا الفصل سيتم عرض المعالجة النظرية والإجرائية للمفاهيم الأساسية، وإبراز بعض المفاهيم المساعدة وتوضيحها، والتي على إثرها تم وضع إشكالية البحث التي تضمنت الكشف عن تمثلات وممارسات العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ في المدرسة الجزائرية، بحيث استوجب ذلك الاعتماد على مجموعة من الأدوات الإجرائية لجمع المعطيات الميدانية، إضافة إلى ما حملته مواقف واتجاهات التلاميذ من معلومات قيمة من خلال تقنية قياس الاتجاهات لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

واعتمدت الدراسة على المقارنة المنهجية الوصفية لتوصيف الظاهرة موضوع الدراسة، إضافة إلى الاعتماد على أداتي الإحصاء والتأويل في التحليل، والبحث في العلاقات

الترابطية بين المؤشرات والظواهر، ثم التأويل بغرض الكشف عن الأنساق الخفية للظاهرة المدروسة.

أولا: الإشكالية

تعتبر المؤسسة التعليمية مجالا اجتماعيا تربويا تجتمع فيه أنماط مختلفة المستويات والخلفيات تحت لواء المنظومة التربوية والتعليمية مع اختلاف الأدوار بينهم، وهي من أهم المؤسسات الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لأغراض وظيفية لأهميتها في تنشئة الفرد، فهي تقوم بتوسيع معارفه وتدفعه إلى حب العلم والمعرفة مما أدى إلى بروزها كمؤسسة اجتماعية هامة لها الأثر الفعال على شخصية التلميذ، سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية أو الأخلاقية أو السلوكية.

ونظرا للتطورات التي يشهدها العالم في مختلف الميادين، تسارع معظم الدول في الحرص على تغير أنظمتها الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية وغيرها وهذا من أجل مسايرة التطورات الحاصلة على الصعيد العالمي والتكيف معها، ومن المسلم به في كل التشريعات العالمية أن التعليم هو القاعدة الأساسية والأولية لبناء المجتمع ونموه وتطوره وفق إستراتجية محددة المعالم والأطر، قائمة على عملية تحيين وتجديد المناهج التعليمية ومواكبتها للتغيرات والتطورات الحاصلة عبر العالم من جهة وتكوين العنصر البشري لتنفيذ هذه المناهج من جهة أخرى، وعلى غرار باقي الدول اعتبرت الجزائر التعليم عنصرا أساسيا لأي تغير، ونتيجة لذلك باتت السياسة التعليمية الجزائرية العامة إحدى الأولويات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي أتبعتها الجزائر مباشرة بعد الاستقلال، فوضعت نصوصا ومواثيق أساسية في الدستور كمرجعية تستمد منها الإصلاحات الجذرية التي شملت مختلف الأطوار **(بوحفص بن كريمة، 2017: 21)**.

وعليه فان المدرسة الجزائرية سعت إلى تجديد مناهجها لبلوغ كفاءات بمختلف مستوياتها، تظهر في سلوكيات وتصرفات التلميذ عند مواجهته لما يصادفه من إشكالات في

مساره الدراسي وفي حياته اليومية، وهذا ما يستدعي تغيير الطرق وتجديد المحتويات بما يتناسب والتغيرات السياسية، الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري، في إطار هذا التجديد تم تبني منهاج جديد من المقاربة بالكفاءات أطلق عليه اسم 'منهاج الجيل الثاني '، حيث شهدت المنظومة التربوية في الفترة الأخيرة وبالضبط عام 2016، والتي تتبنى المقاربة الاجتماعية الثقافية، حيث تقوم على مبدأ المقاربة الشاملة التي تركز على استخدام الموضوع نفسه في أنشطة مختلفة ووفقا لخصوصيات كل نشاط، كما أنها تدفع المتعلم إلى اكتساب كفاءات ترتيب الأفكار، لتحليل والاستنتاج في الأنشطة التعليمية بطريقة تخدمه في حياته المستقبلية، وتسمح بإقحام المتعلم في الحياة المدرسية والاجتماعية، بحيث تتجسد من خلال ملمح التخرج للمتعلم، وإن هذا المنهاج 'منهاج الجيل الثاني 'من مناهج التدريس الجديدة، يجمع بين الأصالة والمعاصرة وينفتح على المستجدات من الأفكار والنظريات التربوية والسيكولوجية، فهو يعتمد على الذات في ابتكار نظرياته التربوية وبالتالي وضع استراتيجيات الإصلاح بما يخدم المصلحة الوطنية، ويستجيب للحاجيات الحقيقية للأفراد والجماعات في جميع المجالات، وكذا غرس القيم الأخلاقية في نفوس التلاميذ، والتشديد على الهوية من أجل الحفاظ عليها والاشتغال على تربية القيم، واستعمال الاستراتيجيات المستقبلية والطرائق والأساليب البيداغوجية الحديثة والاتصال الجيد و الفعال لتحقيق الجودة التربوية والنجاعة البيداغوجية **(اللجنة الوطنية للمناهج، 2009: 7)**.

وضمن هذا السياق تم اعتبار المؤسسة التعليمية " فضاءً للاتصال "، فأصبح من الضروري الاهتمام بعملية الاتصال داخلها كي تستطيع هذه المؤسسة تحقيق أهدافها التربوية التي وجدت من أجلها، وعليه لاحظنا في السنوات الأخيرة تزايدا في الاهتمام بدور الاتصال التعليمي، مما ولد جدلا واسعا بين التربويين حول أهمية الاتصال وجدوى الاستعانة به وكذا أفضل الأساليب للاستفادة منه في تطوير التعليم ورفع مستواه و معالجة مشكلاته **(حلمي خضر ساري، 2016: 80)**.

ومع مطلع تسعينات القرن العشرين فاجأتنا تكنولوجيا الاتصالات بوسائل وأساليب جديدة للاتصال والتعليم، غيرت نظرتنا حول مفهوم الاتصال ومجاله، فقد مكنتنا من نقل التعليم والمعلومات عبر هذه الوسائل وبطريقة تفاعلية تساوي التعليم التقليدي إن لم نقل تفوقه، والمدهش أن هذه الوسائل توافقت تماما مع النظريات المعرفية البنائية والاجتماعية الجديدة، وأيضا مع تكنولوجيا التعليم التفاعلية، حيث وفرت تكنولوجيا جديدة لنقل التعليم التفاعلي عن بعد، وتطبيق هذه النظريات الجديدة **(ريحي مصطفى عليان ومحمد عبد الدبس، 1999: 56)**.

وتهدف عملية الاتصال في المؤسسة التربوية بصفة عامة، إلى إحداث تفاعل بين مختلف الأطراف، ففي حجرة الدرس مثلا تهدف هذه العملية إلى إحداث تفاعل بين الأستاذ والتلميذ باعتبارهما أهم طرفين في العملية التربوية، وذلك من خلال نقل ومشاركة فكرة، رأي، مفهوم، عمل، مشاعر، واتجاهات من شخص لأخر، فإذا تمكن المرسل (الأستاذ) من صياغة رسالته وفق الهدف الذي يريد تحقيقه، واستخدام الوسائل والأدوات اللازمة في الاتصال، فهذه مؤشرات على تحقيق اتصال ناجح وتحقيق أهدافه، وقد يفشل الاتصال في تحقيق أهدافه إذا كان هناك تباين واضح لين أهداف المرسل (الأستاذ) وأهداف المتقبل (التلميذ)، أو إذا لم يستخدم المرسل الوسيلة المناسب لإيصال الرسالة، لذا ينبغي فهم وجهتي نظر المرسل والمتقبل.

وبذلك أضحى الاتصال العنصر الأكثر فعالية من أجل إحداث الدينامية اللازمة لعمليات التعليم، فبدأ الاهتمام به في قطاع التربية باعتباره الجوهر الذي يهتم بإعطاء المعلومات والأفكار وأخذها بما يؤدي إلى الفهم المشترك للحقائق والمبادئ والنظريات العلمية، لذا وجب التركيز على فهم عملية الاتصال التعليمي والاهتمام بتحسين أساليبه، فإذا تمكنا من فهم الطرق التي نتصل بها مع الآخرين بفعالية أمكننا فهم كيف يتعلم الناس.

ومنه تكمن استراتيجية الاتصال التعليمي في المحيط المدرسي في فن تسيير وتنسيق الأشكال المختلفة المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم بين الأستاذ والتلميذ في وضعيات تعليمية معينة، كما أنه المحرك الأساسي في عمليات التعليم والتعلم، فلا يمكن أن نتصور وجود أستاذ وتلاميذ في حجرة الدراسة دون طرح إشكالية أو نص أو مسألة لوضعية التعلم من طرف الأستاذ على التلاميذ، ليحاولوا بدورهم في إيجاد تفسير لها من خلال المعارف السابقة، والموارد المتنوعة وتبادل الأفكار والآراء لتلك الإشكالية مع بعضهم، حيث يكون الأستاذ قائد للمجموعة وموجها لها بغرض الوصول إلى حلول مقترحة بتلك الإشكالية أو المسألة المطروحة في وضعية تعليمية معينة، وبذلك أضحى الاتصال العنصر الأكثر فعلية من أجل إحداث الدينامية اللازمة لعمليات التعليم **(علاء الدين أحمد كفافي، 2005: 75)**.

ومما لاشك فيه أن التواصل والتفاعل الجاد والهادف والمتبادل بين المدرسة والمجتمع المحلي، أصبح واقعًا عالميا تفرضه التغيرات والتطورات السريعة التي طرأت في العقود الأخيرة، حيث إن مسؤولية الإعداد النوعي للأجيال القادمة لم تعد تقتصر على المدرسة وحدها، فقد دخلت العلاقة بين المدرسة والمجتمع مرحلة جديدة يتعين على المدرسة فيها أن تدعم جسور التواصل مع المجتمع المحيط، وأن تعزز الجهود المشتركة، لتحقيق الأهداف المنشودة، بل إن نجاحها في تحقيق أهدافها يعتمد أساسا على مدى صلتها بمجتمعها، ويعتبر تواصل الوالدين مع المدرسة من العوامل الأساسية في تقوية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، وهو في الوقت ذاته، يساعد المدرسة على القيام بدورها وتحقيق أهدافها، فتربية الأولاد في هذا العصر أضحت مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع **(السيد سلامة، 2000: 85)**.

وقد أدى التطور السريع في علم الاتصال والإعلام والتوسع في الأشكال المختلفة لوسائل الاتصال والإعلام الجماهيري إلى فتح آفاق جديدة، ومضاعفة الروابط بين التعليم

والاتصال، حيث أن هناك زيادة واضحة في الطاقة التعليمية للاتصال، ويؤدي الاتصال قيمة تربوية أكبر من خلق بيئة تعليمية، في حين يفقد النظام التعليمي احتكاره لعملية التربية، فإن الاتصال يصبح هو نفسه وسيلة وموضوعا للتعلم، وفي نفس الوقت تعتبر التربية أداة لا غنى عنها لتعليم الناس كيف يتصلون على نحو أفضل، وكيف يحصلون على منافع أكبر، وهكذا توجد علاقة متبادلة بين الاتصال والتعليم في الوقت الراهن **(ماجدة السيد عبيد، 2001: 65)**.

وعليه وبما أننا نبحث في إشكالية العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ في سوسيولوجيا التمثلات والممارسات، وهو ما استدعي منا بالضرورة معرفة ماهية الاتصال في مرحلة أولى، وفي المرحلة الثانية حاولنا معرفة اتجاهات التلاميذ نحو العلاقة الاتصالية بالأستاذ، ومعرفة ممارسات الأستاذ للعلاقة الاتصالية مع التلاميذ في مرحلة ثالثة.

وعلى هذا الأساس فقد استدعى منا أن نضع تساؤلا مركزيا يساعدنا في الوصول إلى الحقائق العلمية والأنساق الخفية التي تفسر لنا بوضوح، وتجعلنا ندرك المعاني التي تشكلها جملة الترابطات المكونة للظاهرة، موضوع الدراسة ومنه يمكن بلورة السؤال المركزي كالتالي:

- ما هو واقع العلاقة الاتصالية بين الأستاذ و التلميذ ؟

و يتفرع عن هذا التساؤل المركزي التساؤلين الفرعيين التاليين :

1-ما هي اتجاهات التلاميذ نحو العلاقة الاتصالية بالأستاذ ؟

2-ما هي تمثلات الأستاذ نحو العلاقة الاتصالية بالتلميذ ؟

ثانيا: تحديد المفاهيم

أ. المفاهيم الأساسية

1. الاتصـــــال:

لقد تعددت تعاريف الاتصال، وليس هناك تعريف شامل متفق عليه، فنجد علماء الاتصال مثلا ينظرون إليه على أنه مركب أو وسيلة ترحل من خلالها وبواسطتها عمليات التفاعل في المجتمع، فالاتصال Communication نجسد أي شكل من أشكال الممارسة الاجتماعية في بنائها للأدوار والرسائل والمقاصد التي تنتقل بها الأفكار والمعلومات بين الناس داخل نسق اجتماعي معين، يتم التعامل بين الأفراد باستخدام نظام من الرموز، ويتبادل من خلالها الإنسان خبراته وتجاربه، ويعبر عن مشاعره وأحاسيسه وأفكاره للآخرين.**(بدر ناصر حسين، 2011: 193)**

أما علماء الاجتماع فينظرون إلى الاتصال على أنه ظاهرة اجتماعية وقوة رابطة، لها دورها في تماسك المجتمع وبناء العلاقات الاجتماعية، أي أن المجتمع الإنساني يقوم على مجموعة من العلاقات قوامها الاتصال، وأن ما يجمع أفراد المجتمع هي علاقات اتصال بصرف النظر عن حجم المجتمع وتكوينه. **(علاء الدين أحمد كفافي، 2005: 25)**

فهو بذلك ظاهرة اجتماعية ملازمة للوجود البشري منذ البدايات الأولى لهذا الوجود، حيث يصعب علينا تصور ظهور أي مجتمع إنساني عبر التاريخ دون وجود اتصال لحياة اجتماعية قائمة على التعاون والمشاركة بينهم، فالاتصال على حد تعبير عالم الاجتماع (دوركايم Durkheim) هو عصب الحياة وأوكسجينها الاجتماعي **(علمي خضر ساري، 2016: 19)**.

كما يعرفه عالم الاجتماع تشارلز كوليي (Charles Cooley) بقوله: "الاتصال هو ذلك الميكانيزم الذي من خلاله توجد العلاقات الإنسانية **(حميد الطائي، 2009: 15)**.

فيما ذهب (جون ديوي Jone Dewy) إلى أن الاتصال هو عملية مشاركة في الخبرة، وجعلها مألوفة بين اثنين أو أكثر من الأفراد.

أما كارل هوفلاند (Carl Hovland)، فيعرف الاتصال على أنه العملية التي يقدم من خلالها القائم على الاتصال منبهات لكي يعدل سلوك الأفراد الآخرين(مستقبلي الرسالة) **(حسين عماد مكاوي وليلى حسن السيد، 2004: 23).**

ويمثل الاتصال (أو التواصل) انتقال المعلومات من فرد أو جماعة إلى أخرى عن طريق الكلام والحديث أو من خلال وسائل الإعلام الجماهيرية الحديثة، وما يميز الاتصال كظاهرة اجتماعية أنه من العناصر الحيوية الجوهرية في حياة كل المجتمعات، يتأسس على أخلاقيات النقاش والحوار والتفاعل الإيجابي تحقيقا للعيش المشترك بتعبير هابرماس **(أنتوني غندر، 2005: 510).**

كما يعرف أيضا بأنه مجموعة الأفعال التقنية والإنسانية التي يقوم بها المرسل تجاه شخص ما أو جمهور معين، سواء بطريقة مباشرة أو باستعمال إحدى الوسائط الإعلامية، وذلك لتحقيق هدف أو أهداف معينة، بحيث يقوم المرسل بترميز الرسالة ويقوم المرسل إليه بفك الرموز والتفاعل معها بالطريقة التي تسمح له بالانسجام مع أهداف المرسل **(ناصر قاسيمي، 2017: 09-10).**

ومن خلال كل ما سبق يمكن أن نتبنى تعريفا إجرائيا للاتصال كما يلي:

الاتصال هو انتقال المعلومات والحقائق والأفكار والآراء والمشاعر بين الناس داخل نسق اجتماعي معين، يختلف من حيث الحجم، ومن حيث محتوى العلاقات المتضمنة فيه، بمعنى أن هذا النسق الاجتماعي قد يكون مجرد علاقة ثنائية نمطية بين شخصين أو جماعة صغيرة أو مجتمع محلي.**(منال طلعت محمود، 2002: 18-19)**

2 . الأستـــــاذ:

يعرف الأستاذ على أنه عنصر حي قادر على التأثير والتأثر ببقية العناصر الأخرى، وله الدور القيادي والتوجيهي في العملية التربوية، فهو الذي يقود ويوجه تلاميذه في الموقف التربوي، ولهذا فإنه لا يمكن أن يصلح حال المتعلم ولا الموقف التعليمي إلا إذا صلح حال الأستاذ دينا، وخلقا، وعلما، وثقافة، وإعدادا فنيا، وتربويا، وشخصيا **(حسين عبد الحميد رشوان، 2006: 34).**

كما يعرف على أنه وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدف، وهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل، وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية، ويمثل محورا أساسيا ومهما في منظومة التعليم، فمستوى المؤسسات التعليمية ومدى نجاحها وتحقيقها للأهداف يتوقف على الأستاذ **(ماجد الخطايبة، 2002: 21)**.

وقد تبنينا في دراستنا هذه التعريف الإجرائي التالي:

يعد الأستاذ العنصر الأساسي في عملية التواصل، ويأخذ أدوارا عديدة في العملية التعليمية، ففي حالة اتصال الأستاذ بالتلاميذ فإن كل منهما يأتي إلى مجال التربية وهو مزود بخبرة سابقة تؤثر على الرسالة والموقف التعليمي وتتأثر به، وبذلك يمكن تعديل الرسالة بما ساعد في تعديل السلوك لدى المتعلمين وهذا يؤدي إلى التعلم **(حسين حمدي الطوبجي، 1986: 29)**.

ولذلك لابد للأستاذ أن يجيد فن التحدث أمام التلاميذ وأن تكون لغته سليمة وواضحة، ويجب أن يكون عارفا بفنون عملية الاتصال الفعال في الموقف التعليمي، وأن يكون متمكنا من مادته العلمية ليكون قادرا على جذب انتباه التلاميذ أثناء الحصة الدراسية **(أحمد الزعبي، 2005: 271)**.

3 . التلميــذ:

إن مصطلح التلميذ يعني المزاول للتعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي **(محمد برغوثي، 1984-1985: 07)**.

ويعرف التلميذ كذلك بأنه المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم، فهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانات، فلا بد أن كل هذه المجهودات الضخمة التي تبذل في شتى المجالات لصالح التلميذ لا بد أن يكون لها هدف يتمثل في تكوين جسمه، روحه، معارفه واتجاهاته **(تركي رابح ، 1999: 112)**.

هو محور العملية التعليمية وأحد أهم عناصر العملية الذي بدونه لا يمكن أن تتم هذه العملية، ولذلك لابد من الاهتمام والعناية سواء من الناحية النفسية أو العقلية أو الاجتماعية **(محمد مصطفى زيدان،1995: 32)**.

هو الشخص أو الجهة التي توجه إليها الرسالة، ويجب على المستقبل أن يقوم بحل أو فك الرسالة بغية التوصل إلى تفسير محتوياتها وفهم معناها **(أسامة فاروق مصطفى سالم، 2014: 37)**.

وبناء على ما سبق يمكن أن نتبنى التعريف الإجرائي التالي: يعد التلميذ عنصرا أساسيا ومهما في عملية التواصل، فإليه توجه الرسالة، ليقوم بفك رموزها وتفسيرها وفهم معناها، فهو المستهدف من عملية التواصل، ولهذا فإن نجاح الرسالة في الوصول إلى المستقبل يقاس بما يقوم به هذا الأخير من سلوكيات يستطيع من خلالها مواجهة مواقف حياته الجديدة، والمستقبل وهو جزء فعال في عملية التواصل وليس متلقيا فقط **(ماجد الخطايبة، 2002: 24)**.

4. التمثـــــلات:

يدل مفهوم التمثلات على مجموع التصورات الفكرية التي تتكون لدى الذات حوا الموضوع (كتصور العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ) من خلال تفاعلهما المستمر، فهذه التصورات بمثابة تأويلات تستند على عملية تلاؤم مع خصائص الموضوع، وبعدها إلى استيعاب المعلومات الصادرة عن الموضوع في إطار البنيات الذهنية التي تشكلت في مرحلة ما من مراحل نمو الفرد/الذات **(عمر أسامة والعربي بوعمامة، 2017: 254)**.

أما عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم (Emile Durkheim) فيرى أن التمثلات هي عبارة عن صورة البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع، فالعادات والتقاليد والنظم والأعراف والقيم والاتجاهات كلها عوامل تؤثر في تشكيل التمثلات المرجعية، التي يوظفها الإنسان في تفاعله مع الواقع، وتحدد الكيفيات التي يفكر بها **(مصباح الشيباني، 2018: 61)**.

في حين عرضها "سارج موسكوفيتشي" (Serge Moscovici) على أنها نظام من القيم والأفكار والممارسات التي لا يتوقف دورها على ضمان استقرار عيش الأفراد والمجموعات فحسب، وإنما تشكل أيضا عاملا أساسيا في توجيه وتحديد التصورات التي يحملها للأفراد في وضعية معين **(مصباح الشيباني، 2018: 61)**.

ويقدم "جون سكوت" (John Scott) في مؤلفه الشهير "المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع" تعريفا للتمثلات الاجتماعية بقوله: "هي مجموعة الظواهر الفكرية المشتركة التي ينظم من خلالها الناس حياتهم، وتشكل مكونات جوهرية من أي ثقافة، وقد طرح هذا المصطلح لأول مرة من طرف "دوركايم" للإشارة إلى واحدة من الحقائق الاجتماعية التي يعني بها علم الاجتماع، وهي مجموعة الأفكار والقيم والرموز والتوقعات التي تشكل طرق التفكير والشعور التي تتسم بالعمومية والديمومة ضمن مجتمع ما أو مجموعة اجتماعية، والتي تتشاركها باعتبارها خصيصة اجتماعية لها.**(جون سكوت، 2009: 123)**

أما بالنسبة لبيار بورديو (Pierre Bourdieu) فإن كل التمثلات التي تكونت لدى الأفراد عن وضعهم، وهي الكيفية التي يمثلون بها –يمثلون بالمعنى المسرحي– ذلك الواقع الذي تولد عن منظمة الإدراك والتقدير لهذه الوضعية التي تحددها مكانة الفرد في النظم الاجتماعية، وتتولد كذا في التمثلات التي تتكون لدى الآخرين عن هذه الوضعية، لذلك فالاختلافات الموجودة في الواقع العيني توجد أيضا في أذهان الفاعلين، وتتحول تلك الاختلافات التي يجنيها الأفراد والفاعلون بسبب عدم التكافؤ في امتلاك رؤوس الأموال المادية منها والرمزية، أي امتيازات معترف بها في التمثلات التي تكون لدى الفاعلين، وتكتسب تلك الامتيازات مشروعيتها من خلال الاعتراف بها، ويقول "بيار بورديو" في هذا الصدد: "إن التمثل الذي يكون لدى الأفراد عن وضعهم في الفضاء الاجتماعي يتولد عن مجموعة من رسوم الإدراك والتقدير التي تتولد بدورها عن وضعية معينة تحددها المكانة في توزيع الخبرات والرأسمال الرمزي، والتي تدخل في اعتبارها التمثلات التي تكون لدى الآخرين عن هذه الوضعية، والتي يحدد تجمعها الرأسمالي، وكذا المكانة، وقد وجدت تعبيرها الرمزي في أسلوب العيش **(بيار بورديو، 1986: 67)**.

ويشير مفهوم التمثل إلى العملية التي يستوعب فيها الذهن المعطيات الخارجية للواقع بعد أن يحتك بها الفرد، ويضفي عليها مستويات شخصيته المختلفة، وتتميز التمثلات بنوع من الثبات النسبي، ولا تتغير إلا بتغير عناصر الواقع **(زياد حميدان، 2017: 43)**.

وبناء على ما سبق يمكن أن نتبنى تعريفا إجرائيا للتمثلات على أنها: عبارة عن مجموعة من التصورات لعدة مواضيع (كموضوع العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ)، أو ظواهر لمجتمع معروف، وهي عرض الآراء والصور وأفكار حاضرة في فكر الإنسان، يسيرها الإدراك الفكري للواقع الاجتماعي **(قوميدي محمد الأمين ومويسي فريد، 2017: 276)**.

5 . الممارسات:

تعرف الممارسة على أنها طريقة للعمل أو طريقة يجب أن يتم بها العمل، والممارسات يمكن أن تشمل الأنشطة والعمليات والوظائف **(مصلح الصالح، 1999: 411)**.

ويعد مفهوم الممارسة في نظرية الممارسة الاجتماعية مفهوما محوريا لإعادة بناء الذات بوصفها كائنا فاعلا وعاقلا تحدده علاقته بالمجتمع من خلال ممارسات مستمرة يشكلها الفعل أو البناء، فكلاهما مكل للآخر، ويكشف الطريقة التي تشكل بها الحياة الاجتماعية، وهذه التفاعلات تنتج بمجموعها علاقات وطيدة وقوية بين أفراد المجتمع، وتظهر الممارسات الاجتماعية بشكل تلقائي من دون واقعية أو وعي، وقد تظهر بوجود المعرفة التي تمكن الأفراد من إدراك طبيعة هذا الأداء**(عباس هاشم صحن، 2020: 03)**.

كما ينطوي مفهوم الممارسة على معان أخرى تشير إلى مجموع النشاطات الإنسانية أو الخبرات الكلية للإنسانية في تاريخ تطورها، فهي تراكمات التاريخ العالمي المعبر عن تنوع علاقات البشر المتبادلة مع الطبيعة، ومن ثم علاقاتهم ببعضهم عملية الإنتاج المادي والروحي **(أندرو ويل، 2007: 02)**.

أما مفهوم الممارسة عند بورديو (Pierre Bordieu) يركز على علاقة الفاعل بالبناء الاجتماعي، وهي العلاقة التي تنتهي بأن يقوم الفاعلون بإعادة إنتاج هذا البناء، ولا يستبعد "بورديو" قدرة الفاعلين على تحويل وتغيير البناء، ولكن يستلزم ذلك توافر شروط بنيوية، في ضوء ذلك يعني "بورديو" بالممارسة ذلك الفعل الاجتماعي Social agency الذي يقوم فيه الفاعلون بالمشاركة في إنتاج البناء الاجتماعي، وليس مجرد أداء أدوار بداخله، فعملية إعادة إنتاج البنية هذه بعيدا عن كونها نتاج سيرورة آلية، لا تحقق بدون تعاون الفاعلين الذين استدمجوا ضرورة البنية في شكل هابيتوس، حيث ينتجون ويعيدون الإنتاج سواء كانوا واعين بتعاونهم أم لا، حيث يرى "بورديو" أنه ليس سوى تعارض زائف يساهم في تعتيم الحقيقة الإنسانية للممارسة البشرية، ويتخذ إنتاج الممارسات عند "بورديو" على الوضع الذي يحتله الفاعل في الفضاء الاجتماعي، وأيضا على المجال الذي تتم فيه هذه الممارسات **(خالد عبد الفتاح، 2021)**.

وفي سياق آخر تعبر الممارسات عن وحدة لنشاط معرفي للإنسان في التاريخ، وهي مصدر المعرفة العلمية وقوتها المحركة، ولهذا فهي تقدم المعرفة المادية الحقيقية لوضع النظرية، ومبدأ التعميم، كما أنها تحدد مضمون النظام المعرفي لدى البشر وتوجهه، وهي في الوقت نفسه معيار الحقيقة الذي يظهر مدى صحة المعارف البشرية أو خطأها **(أندرويل، 2007: 02)**.

وبناء على ما سبق نتبنى تعريفا للممارسات الاجتماعية بأنها مجموعة الأعمال المعتادة التي يقوم بها الأفراد تجاه هوايتهم الجماعية، والتي تعبر عن عاداتهم وتنشئتهم، المهارات والأشياء، دراسة كيف يتم تحويلها ونشرها عن طريق تجنيد الأفراد الذين يقومون بتنفيذها بشكل روتيني، إنه يجعل من الممكن إدراك شروط التغيير في الممارسات، من خلال التأكيد على البنية الزمنية للأفعال الاجتماعية والضغط بين الروتين والانعكاسية، ودور

البنى التحتية المادية سواء كانت ممارسات في الصحة أو القيادة وغيرها **(ربيعة تمار وناصر بودبرة، 2018: 472)**.

ب ـ المفاهيـم المسـاعدة

1 . الاتصـال التربـوي:

يعرف الاتصال التربوي على أنه السيرورة التي من خلالها يعرف ويتمكن الفرد من إيصال ونقل معارفه وتجاربه إلى الآخرين وهذا في أحسن الأحوال، والعملية التربوية والفعل التربوي هو أساس عملية إيصال وتفاعل مضمر في مجال اجتماعي لتسهيل التدريس ونقل المعلومات في الفصل، وفي تعريف آخر للاتصال التربوي: هو عملية تفاعل بين المدرس والتلاميذ في زمان ومكان محدد، لتحقيق تحصيلي معرفي معين **(حمدان محمد زياد، 1996: 19)**.

والاتصال التربوي في مفهومه العام هو عملية يحاول المدرس عن طريق إكساب التلاميذ المهارات والخبرات والمعرفة المطلوبة، ويستخدم لذلك وسائل تعينه على ذلك، مع جعل التلاميذ مشاركين بما يدور حولهم في الفصل، لذا فالاتصال هو بذاته عملية تفاعل بين طرفين لإكساب الخبرة، فالمدرس هو الطرف الأول (المرسِل) والتلميذ هو الذرف الثاني (المستقبِل)، والمادة العلمية (الرسالة)، ويستخدم المدرس وسائل تعليمية لتوضيح المادة العلمية، وهذه تمثل طرفا رابعا، وأخير حجرة الدرس أو المكان الذي تتم فيه عملية الاتصال وهي الطرف الخامس والأخير **(قنديل و بدوي، 2005: 100)**.

ويعرف كارل روجر الاتصال التربوي على أنه مبني على الإبداع والتبادل، والتفاعلات وقوة وكثافة تداخل العلاقات داخل الفصل في أحسن الظروف (**G.Amado et A.Guittet,1975:107**) .

كما يمكن القول أن الاتصال التربوي هو نشاط مقصود وليس اعتباطيا، تحدد معالمه المؤسسة التربوية، والمؤسسات المساندة لها، والعاملين في إطارها من معلمين وإداريين أو

باحثين أو أولياء أمور أو غيرهم، والتي تشترك معها في الأهداف التربوية، كما تحدد آلياته ومحتواه وأهدافه وبيئته، طبقا لمنهج تشاركي تفاعلي.**(عبود حارث، 2112، ص 66)**

كما يعرف الاتصال التربوي على أنه فعل اتصالي يحاول فيه المدرس التأثير في التلاميذ، وإحداث سلوك معين عن طريق رسالة تربوية تحمل أنماطا سلوكية ومضامين معرفية، فهو كسلوك اتصالي يقتضي توفر إرادة ذات غايات وأهداف لإحداث التأثير المطلوب، فالاتصال التربوي يركز على المرسل والقناة والمستقبل، وعلى العلاقات المتبادلة بين جميع هذه العناصر في إطار الشبكة الاتصالية التفاعلية المنحصرة في سياق الحقل التربوي المتواجد في قلب العلاقات الاجتماعية **(حبيبي ميلود.1993: 73)**.

وبناء على ما سبق يمكن أن نتبنى تعريفا إجرائيا للاتصال التربوي على أنه فعل تربوي مبني على التفاعلات والعلاقات، وعلى سلسلة من المحاولات الاتصالية، فهو الانتباه إلى سلوكات التلاميذ وتوقعاتهم وتنمية مهارات الإنصات إلى إنصات متبادل في الفصل، وبالتالي وضعهم في دينامية التحسن والنماء، والشعور بالمسؤولية.

2 . الحــوار:

عرف أفلاطون الحوار بقوله: "إن المحاورة تحدد موضوعا للدراسة وليس القصد منه الخروج بنتيجة بصدد المشكلة المعروضة بقدر ما تجعلنا أقدر على الجدل في كل الموضوعات **(محمد حسين فضل الله،1996: 23)**.

ومن خلال هذا التعريف نجد أن أفلاطون يعرف الحوار انطلاقا من أهدافه، والتي لا تقتصر على إمدادنا بمختلف المعلومات والمعارف بقدر ما تقدمه من مساعدة على التدريب لتعلم فن الحوار.

كما يعرف الحوار على أنه نشاط تواصلي يهدف إلى إجلاء موضوع ما قيد البحث والمناقشة بغية توضيحه، وهو عملية تبادل للحديث بين أفراد أو مجموعات على اختلاف

توجهاتهم وأفكارهم من أجل التفاهم وتبادل المعرفة **(حسن شحاتة وزينب النجار، 2003: 172)**.

ويعرف الحوار أيضا على أنه حديث بين شخصين يتم فيه تبادل الكلام بينهما بطريقة ما، فلا يستأثر أحدهما دون الآخر، ويعاب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب، ولا يشترط فيه الحصول على نتائج فورية **(محمد راشد ديماس، 1999: 11)**.

ومن خلال ما سبق يمكن أن نتبنى تعريفا إجرائيا للاتصال كالآتي: هو تلك العملية الاتصالية التي يتفاعل خلالها طرفا عملية الحوار (الأستاذ والتلميذ) ذهنيا ونفسيا وسلوكيا، من خلال تبادل الحديث أو طرح التساؤلات وتقديم إجابات عليها لتحقيق أهداف محددة **(مجدي عبد الله شرارة، 2017: 18)**.

3 . الاتجاهات:

يمثل مفهوم الاتجاه وتعريفه إحدى الإشكاليات التي تتباين حولها وجهات نظر كبيرة بين علماء الاجتماع وعلماء النفس، وهذا ما يبرر تعد التعريفات التي سنحاول الوقوف على عدد منها.

فقد أفادت الكثير من المراجع بأن هربرت سبنسر(H.Spenser) هو أول من استخدم مفهوم الاتجاهات، حيث قال: "إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في المسائل الجدلية يعتمد إلى حد كبير على الاتجاه الذهني الذي نحمله أثناء إصغائنا إلى هذا الجدل أو الاشتراك فيه **(محمد مصطفى زيدان ، 1965: 178)**.

ويعرف بوجاردس (E.Bogardus) الاتجاه بأنه ميل الفرد الذي يدفع سلوكه تجاه بعض عناصر البيئة أو بعيدا عنها، متأثر في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعا لقربه منها أو بعده عنها.**(محمود السيد أبو النيل، 1985: 43)**

إذن فالاتجاه هو حصيلة إدراك وشعور الفرد نحو موضوع معين مما يدفعه لأن يسلك سلوكا إيجابيا أو سلبيا **(المخزومي أمل علي، 1989: 64)**.

كما يمكن تعريف الاتجاه بأنه أسلوب منظم ومنسق في التفكير والشعور، ورد فعل تجاه الناس وأفكار بشكل عام، أي أنه استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا، يحدد سلوك الفرد ومشاعره إزاء ما يحيط به، وقد يتخذ الاتجاه شكلا سلبيا (الكراهية والنفور) أو إيجابيا (المحبة والإقدام)، وقد يكون ضمنيا أو صريحا **(بوخريسة بوبكر، 2006: 30)**.

ويعرف الاتجاه بأنه استعداد الشخص أو نزعته المسبقة في توقع شيء أو موقف محدد، وهي حالة تكفل الطابع المستقر والهادف للنشاط اللاحق فيما يتعلق بهذا الشيء **(بتروفسكي و باروشوفسكي، 1996: 36)**.

ويمكن القول أن الاتجاه هو حالة عقلية ونفسية تدفع بالفرد إلى أو ينحو عن مواقف وعناصر البيئة الخارجية، لتصبح بذلك هذه الحالة الإطار المسبق الذي يستخدمه الفرد في إصدار أحكامه وتقييمه بالنسبة لما يتعامل معه من مواقف، فهي حالة (مع) أو (ضد) **(سعد عبد الرحمان، 1998: 358)**.

وعند دراسته لأي موضوع، ينبغي على الباحث المهتم بالاتجاهات أن يميز بين هذه الأبعاد: الإحساس، الاعتقاد والتصور وغيرها، فالإحساس الذي يتكون عند فرد معين نحو موضوع ما قد تختلف تماما عن اعتقاد هذا الفرد في هذا الموضوع، وكذلك ميله نحو هذا الموضوع، وبعبارة أخرى يمكن أن يكون إحساس فرد ما نحو موضوع معين إيجابيات، ولكن ميله العملي (الفعلي) أو اعتقاده في هذا الموضوع قد يكون سلبيا **(مصطفى عشوي، 1985: 44)**.

وبناء على كل المعطيات المعرفية السابقة، يمكن أن نتبنى تعريفا إجرائيا للاتجاهات كالآتي: هي سلوك أو تصرف يصدر عن الفرد أو الجماعة كاستجابة إلى حادث أو موضوع واتخاذ موقفٍ بشأنه (اتجاهات التلاميذ نحو العلاقة الاتصالية بالأستاذ)، فالاتجاه شيء يكتسبه الفرد ويتعلمه من بيئته الاجتماعية ومن خبرته وتجاربه الشخصية، ليستعمله كمحك في تقييم أمور أو أوضاع معينة والحكم عليها، أي أن الاتجاه هو موقف فكري أو عقلي يدفع صاحبه للقيام بسلوك أو تصرف معين إزاء أمر أو حادث **(عبد المجيد لبصير، 2010: 31-32)**.

4. التعليم الثانوي:

هو ثالث مرحلة من النظام التعليمي في الجزائر، تأتي بعد المرحلة المتوسطة مباشرة، يبلغ فيها سن التلميذ في أغلب الأحيان عند الالتحاق بالطور الثانوي الخامسة عشر من عمره، وبخصوص مدة التعليم القانوني العام والمتخصص فقد حددها مرسوم بالجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية لشهر أفريل 1976 بثلاث سنوات بعد الانتهاء من التعليم الأساسي **(تركي رابح، 1999: 68)**.

وهذه المرحلة التعليمية تقابل الفترة المتأخرة من فترة المراهقة، وهدفها التعليمي هو إعطاء أكبر قدر من المواطنة الصالحة تتوافق مع النمو الجيد للتلميذ، وإعداده لمواجهة الحياة العملية، وإكمال دراسته الجامعية العالية، وذلك وفق قدرته وحسب نوع التعليم الثانوي الذي سيلتحق به **(سماح رافع محمد، 1976: 33)**.

وبناء على ما سبق يمكن أن نتبنى التعريف الإجرائي الآتي للتعليم الثانوي:

مرحلة التعليم الثانوي بمثابة الحلقة الرئيسية التي تفصل بين منظومة التربية من جهة، وعالم التكوين والشغل من جهة أخرى، يدون ثلاث سنوات تنتهي باجتياز شهادة البكالوريا، وهو يتزامن مع مرحلة حرجة من حياة الشباب، وما يصاحبها من تغيرات في البناء النفسي والاجتماعي **(بلحاج فروجة، 2011: 105)**.

ثالثا: المقاربة المنهجية، أدواتها الإجرائية وطرق المعالجة الميدانية:

1- المقاربة المنهجية:

يتعلق موضوع دراستنا بالبحث في العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ في سوسيولوجيا التمثلات والممارسات، وللحصول على أدق المعلومات النظرية والميدانية التي تخدم أغراض الموضوع المدروس، قمنا بتوظيف المقاربة المنهجية الوصفية التي هي مجموعة من الإجراءات البحثية التي تسعى لوصف الظاهرة المبحوثة بالاعتماد على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا دقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة **(محسن علي عطية، 2010: 138)**.

ولذلك يتعين من الناحية الإستراتيجية البحثية الوصفية انجاز العمليات التالية:

* توصيف أهم العوامل المؤثرة في نجاح فعالية العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ.

* توصيف التغيرات التي تطرأ على نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ.
* توصيف أهم المعوقات التي تواجه العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ.

2- الأدوات الإجرائية:

غالبا ما يكون هامش الباحث في اختيار أدوات البحث ضيقا، على اعتبار أن المسألة لا تخضع لرغبة الباحث ولا لمزاجه، بقدر ما تخضع لضرورات واعتبارات منهجية يمليها موضوع البحث نفسه، وعليه فإن هذه الدراسة اعتمدت على جملة من الأدوات هي:

أ- أداة الإحصاء:

من أجل الوصول إلى مستوى عالي من الدقة والبعد العلمي، تحتاج المقاربة المنهجية الوصفية إلى توظيف أداة الإحصاء الوصفي التي تتمظهر من خلال تفريغ البيانات الميدانية وفق نسق تنظيم المتغيرات والمؤشرات والأبعاد، وتحويلها إلى بيانات رقمية في شكل جداول إحصائية بسيطة ومركبة.

كما أن التوظيف الإحصائي يظهر جليا في تحويل الأرقام إلى جملة من الدلالات الإحصائية، وهو ما يسمح بتفسيرها وفهمها والوصول إلى الكشف عن الأنساق الخفية وجملة الوقائع التي تمحورت حولها التساؤلات السابقة.

ب- المقابلة المفتوحة:

وتعتبر من الأدوات الأساسية الأكثر استخداما في البحث السوسيولوجي، وهي "وسيلة او تقنية بحث هامة تسمح باكتشاف آراء المبحوث وتصوراته في ظل تلك العلاقة التفاعلية معه، والتقاء بالباحث بالمبحوث شرط أساسي لقيم المقابلة" (**سعيد سبعون وحفصة جرادي، 2012: 147**).

وقد حاولنا من خلال هذه الأداة الكشف عن ممارسات أساتذة التعليم الثانوي للعلاقة الاتصالية مع التلميذ ومدى وعيهم بأهميتها، وعليه قمنا بوضع أربعة عشر (13) سؤالا موزعة على المحاور التالية:

المحور الأول: يتعلق بممارسات العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، ويشمل(06) أسئلة.

المحور الثاني: وتعلق بتمثلات الأستاذ للعلاقة الاتصالية بالتلميذ، وضم (07)أسئلة.

المحور الثالث: وخصص للإشكاليات الأساسية التي تحول وتأسيس علاقة اتصالية بين الأستاذ والتلميذ، وتضمن سؤالين اثنين.

وقد أجرينا المقابلات المفتوحة مع عينة عشوائية بسيطة تكونت من 24 أستاذا.

ج- قياس الاتجاهات:

إن طبيعة الموضوع في جانب منه، وهو قياس اتجاهات التلاميذ نحو العلاقة الاتصالية بالأستاذ، فرض علينا من الناحية المنهجية استخدام تقنية قياس الاتجاهات، وقد اخترنا منها مقياس (ليكرت Likert) الذي يعتبر أكثر المقاييس استخداما في ميدان العلوم الاجتماعية، لما يحمله من اختصارات بسيطة تتيح للمبحوث الحرية في التعبير عن رأيه باختيار الدرجة التي تتفق مع اتجاهه، فهو يقوم على وضع بنود إيجابية وأخرى سلبية وأخرى محايدة، تقابلها 05 درجات تحدد رأي المبحوث باختياره إحدى الصيغ التالية:

- أوافق بشدة (+2)
- أوافق (+1)
- أعارض بشدة (-2)
- أعارض (-1)
- محايد (لا أدري) (0)

وقد احتوت استمارة قياس اتجاهات التلاميذ نحو العلاقة الاتصالية بالأستاذ على المحاور التالية:

المحور الأول: يتعلق بالبيانات الأولية المتعلقة بالتلاميذ أفراد العينة، واشتملت على (03) أسئلة محددة حول السن، الجنس والمستوى الدراسي.

المحور الثاني: خاص بقيم الممارسة الاتصالية في المدرسة الجزائرية، واشتمل على (05)عبارات موجبة وسالبة، كان الغرض منها الوصول إلى حقيقة تمثلات التلاميذ بثانوية الإمام قتاتلية محمد -حمام النبائل- لدور الأستاذ في تأسيس علاقة اتصالية مع تلاميذه.

المحور الثالث: خاص بثقافة الحوار كقيمة أساسية من قيم العلاقة الاتصالية، واشتمل على (06) عبارات سالبة وموجبة، كان الهدف منها معرفة اتجاهات التلاميذ بثانوية الإمام قتاتلية محمد –حمام النبائل– نحو ثقافة الحوار بين الأستاذ والتلميذ كضرورة لتأسيس علاقة اتصالية بينهما.

3– طرائق المعالجة الميدانية: التحليل، التفسير والفهم:

إن دراسة الواقع الاجتماعي دراسة ملموسة تعكس اقترابها من التفسير السليم لمسببات الظواهر الاجتماعية ونتائجها، يتطلب بالضرورة عملية التحليل التي ترتكز على تفسير هذا الواقع، وفي دراستنا هذه انطلقنا من وصف العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، والكشف عن الأنساق الخفية المتحكمة في ممارسة الأساتذة بثانوي الإمام قتاتلية محمد –حمام النبائل– لهذه العلاقة، ومدى وعيهم بأهميتها، وكذا التعرف على اتجاهات التلاميذ تجاه العلاقة الاتصالية بأساتذتهم.

ليأتي بعد ذلك دور تفسير وتحليل المقابلات المفتوحة مع الأساتذة، وذلك من خلال الكشف عن مؤشرات وأبعاد الدراسة التي تتجلى في مواقفهم وممارساتهم للعملية الاتصالية مع التلميذ، إلى جانب تفسير وتحليل المعوقات الأساسية التي تواجه هذه العلاقة.

4– مجالات الدراسة:

يعتمد تحديد مجال الدراسة على ثلاث أبعاد أساسية:

أ– المجال المكاني:

طبيعة الدراسة وخصوصياتها فرضت علينا اختيار مجال مكاني ذو طابع تعليمي تربوي متمثلا في ثانوي الإمام قتاتلية محمد بدائرة حمام النبائل ولاية قالمة.

ب– المجال البشري:

قدرت العينة بـ 300 تلميذ من تلاميذ ثانوي الإمام قتاتلية محمد–حمام النبائل–، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وللعينة المختارة خصائص هامة نذكر منها:

1- السن:

الجدول رقم (01) يمثل توزيع العينة حسب السن:

السن	التكرارات	النسب المئوية
15 سنة	33	%11
16 سنة	81	% 27
17 سنة	132	% 44
18 سنة	54	% 18
المجموع	**300**	**% 100**

المصدر: بيانات السؤال رقم (01) من استمارة قياس الاتجاهات

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أعلاه، أن التلاميذ البالغين من العمر 17 سنة هم الفئة الغالبة على أفراد العينة بنسبة إحصائية تمثل (132 – 44 %) مقارنة بالفئات العمرية الأخرى البالغة 15، 16 و18 سنة، بنسب إحصائية تمثل(33 – 11 %)،(81 – 27 %) (54 – 18 %) على التوالي، ويرجع ذلك إلى أن أكثر من أبدوا تعاونا ملحوظا وتفهما كبيرا لغايات البحث هم تلاميذ الأقسام النهائية المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، في حين امتنع البعض عن المشاركة في البحث رغم التفسيرات المقدمة من طرفنا بسبب الخوف أو حتى بسبب عدم الثقة في النفس.

2- الجنس

الجدول رقم (02) يمثل توزيع العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
ذكر	102	% 36
أنثى	198	% 64
المجموع	**300**	**% 100**

المصدر: بيانات السؤال رقم(02) من استمارة قياس الاتجاهات

يتبين من خلال بيانات الجدول رقم 02 أن هناك تفاوتا كبيرا وواضحا بالنسبة لجنس المبحوثين، والواضح أن فئة الإناث تمثل أعلى نسبة قدرت بـ (192 - 64 %) مقابل نسبة (102- 36 %) بالنسبة لفئة الذكور، وذلك راجع أساسا إلى أن عدد الإناث في المؤسسة يبلغ 400 تلميذة، في حين يبلغ عدد الذكور 283 تلميذا، وهذا حسب الإحصائيات المقدمة لنا من طرف إدارة الثانوية، إضافة إلى أن فئة الإناث أبدت تجاوبا إيجابيا وتعاونا ملحوظا معنا، وكذا جدّية في الإجابة على الأسئلة، وهو ما ظهر بدرجة أقل لدى فئة الذكور.

3- المستوى التعليمي:

الجدول رقم (03) يمثل توزيع العينة حسب المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	التكرارات	النسب المئوية
أولى ثانوي	84	% 28
ثانية ثانوي	93	% 31
ثالثة ثانوي	123	% 41
المجموع	**300**	**% 100**

المصدر: بيانات السؤال رقم 03 من استمارة قياس الاتجاهات

يتضح من خلال بيانات الجدول أعلاه، أنه يغلب على أفراد العينة مستوى السنة الثالثة ثانوي بنسبة (123-41%)، لتليها نسبة السنة الثانية ثانوي بما يعادل (93 - 31 %)، وبعدها مستوى السنة الأولى ثانوي بنسبة (84 - 28 %)، ليتبين أن أكبر فئة تعاونت معنا هي فئة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، وذلك راجع لوعيهم وتفهمهم لغايات البحث العلمي، الذي يرمي إلى تقصي الحقيقة العلمية لا غير، وكذا لامتلاكهم جاهزية فكرية ومعرفية حول الموضوع و بالنظر لطول الفترة التي جمعتهم بأساتذتهم خلال مرحلة التعليم الثانوي، والتي تراوحت بين 03 إلى 04 سنوات بالنسبة للتلاميذ المعيدين.

ج- المجال الزمني:

1- الزيارات التي تمت في إطار تطبيقنا لاستمارات المقابلات المفتوحة:

الفترة: من 10 إلى 14 أفريل 2022.

المدة: دامت كل مقابلة حوالي 15 دقيقة

الجهة: أجريت مع عينة من الأساتذة بثانوية الإمام قتاتلية محمد. دائرة حمام النبائل. ولاية قالمة.

2- الزيارات التي تمت في إطار تطبيقنا لاستمارات قياس الاتجاهات:

الفترة الأولى: من 17 إلى 21 أفريل 2022.

الفترة الثانية: من 24 إلى 26 أفريل 2022.

الجهة: أجريت مع عينة من تلاميذ ثانوية الإمام قتاتلية محمد. دائرة حمام النبائل. ولاية قالمة.

خلاصـــــــــة:

في هذا الفصل الذي يعتبر مدخلا للدراسة، تناولنا الإشكالية وتساؤلاتها، والتي تمحورت حول العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ في سوسيولوجيا التمثلات والممارسات، كما تطرقنا إلى أهم المفاهيم المتعلقة بالدراسة والمتمثلة في: الاتصال، الأستاذ، التلميذ، التمثلات، الممارسات، بالإضافة إلى معالجة بعض المفاهيم المكملة والمساعدة في الدراسة.

وبعد عرضنا لمختلف الإجراءات والأدوات الميدانية، وكذا الخطوات العامة التي قمنا بها ضمن الإطار المفهومي والمقاربة المنهجية، فقد تجلت عندنا رؤية أوضح وأشمل تحمل صفة الموضوعية عكس ما كان سائدا في أفكارنا المسبقة حول الظاهرة، وذلك بفضل المعلومات والبيانات التي تحصلنا عليها من الأساتذة بثانوي الإمام قتاتلية محمد. دائرة حمام النبائل، إضافة إلى ما أفادنا به التلاميذ في استمارات قياس الاتجاهات، وكل ذلك عن طريق الاستعانة بمجموعة من الأدوات والبيانات التي وظفت في الدراسة الميدانية، وفي الفصل الموالي سنستعرض مختلف المداخل النظرية التي تستند إليها الدراسة، من أجل الوصول إلى تصور معرفي حول موضوعنا.

المصادر والمراجع:

1. أحمد الزعبي (2005). **مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية**. دمشق. سوريا: دار الفكر.
2. أسامة فاروق مصطفى سالم (2014). **اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق**. عمان. الأردن: دار المسيرة.
3. أنتوني غيدنز (2005). **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**. ترجمة فايز الصباغ. ط4. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
4. أندرو ويل (2007). **الصحة والشفاء: إطلالة على أسرار الممارسات الطبية من العلاجات الشعبية إلى التكنولوجيا الحيوية**. الرياض. السعودية: مكتبة جرير.
5. بتروفسكي وبارشوفسكي (1996). **معجم علم النفس المعاصر**. ترجمة حمدي عبد الجواد وعبد السلام رضوان. القاهرة: دار العلم الجديد.
6. بدر ناصر حسين (2011). مفهوم الاتصال(البعد النفسي والاجتماعي أنموذجا). **مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية**. (العراق). المجلد 1. العدد1.
7. بلحاج فروجة (2011). **التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي**. قسم علم النفس. تخصص علم النفس وعلوم التربية. رسالة لنيل شهادة الماجستير. تيزي وزو. الجزائر.
8. بوخريسة بوبكرة (2006). **المفاهيم والعمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي**. الجزائر: منشورات جامعة باجي مختار. عنابة.
9. بيار بورديو (1986). **الرمز والسلطة**. ترجمة عبد السلام بن عبد العالي. المغرب: توبقال للنشر. الدار البيضاء.
10. تركي رابح (1999). **أصول التربية و التعليم**. ط2 .الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب: ديوان المطبوعات الجامعية.

11. جون سكوت (2009). **المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع**. ترجمة محمد عثمان. ط2. بيروت. لبنان: الشبكة العربية للأبحاث.

12. حبيبي ميلود (1993). **الاتصال التربوي وتدريس الأدب**. بيروت. لبنان: المركز الثقافي العربي.

13. حسن شحاتة وزينب النجار (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. ط1. القاهرة. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

14. حسن عبد الحميد أحمد رشوان (2006). **دراسة في علم اجتماع التربية**. الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

15. حسن عماد مكاوي وليلى حسن السيد (2004) .**الاتصال ونظرياته المعاصرة**. ط4. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

16. حسين حمدي الطوبجي (2002). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**. الكويت: دار القلم.

17. حلمي خضر ساري (2016). **التواصل الاجتماعي**. ط1. عمان: دار كنوز للمعرفة العلمية.

18. خالد عبد الفتاح (2021). **نظرية الممارسة: بياربورديو**. مقال منشور عبر شبكة الانترنت.

19. ربيعة تمار وناصر بودبرة (2018). التمايز الاجتماعي والممارسات الاستهلاكية في الأسرة الجزائرية: دراسة ميدانية على عينة من الأسر بالجنوب الجزائري – ورقلة. **مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية** (الجزائر). العدد 35. سبتمبر.

20. زياد حميدان (2017). **كرونولوجيا صورة الإسرائيلي بين الواقع والمخيال**. المستقبل العربي. العدد 463. سبتمبر .

21. سعد عبد الرحمن (1998). **القياس النفسي**. القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.

22. سعيد سعدون وحفصة جرادي (2012). **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع** . الجزائر: دار القصبة .

23. سعيد ناصف (1997). **محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها** (نماذج ودراسات و بحوث ميدانية). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .

24. سماح رافع محمد (1976). **تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي**. القاهرة . مصر: دار المعارف .

25. عباس هاشم صحن (2020). الممارسات الاجتماعية في مواجهة الأزمات. دراسة تحليلية للمجتمع العراقي في ظل الأزمة الصحية. **حوليات آداب عين شمس** (القاهرة). المجلد 48. عدد أكتوبر. ديسمبر.

26. بوحفص بن كريمة (2017). الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار. **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**. العدد36.

27. عبد الباسط محمد حسن (1990).**أصول البحث الاجتماعي**. ط 11. القاهرة: مكتبة وهبة.

28. عبد الحميد الطائي (2009). **إدارة عمليات الخدمة**. عمان. الأردن: دار اليازوري العلمية.

29. عبد المجيد لبصير (2010). **موسوعة علم الاجتماع: مفاهيم في السياسة والاقتصاد والثقافة العامة**. الجزائر: دار الهدى.

30. عبود حارث (2009). **الاتصال التربوي**. ط1. عمان. الأردن: دار وائل.

31. علاء الدين أحمد كفافي (2005). **مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم**: دار الفكر.

32. عمر أسامة والعربي بوعمامة (2017). التمثلات الاجتماعية للوسائل التكنولوجية الحديثة وعلاقتها بطبيعة الاستخدام. **مجلة الحوار المتوسطي** (الجزائر). المجلد 12. العدد 13. ديسمبر.

33. فضيل دليو وآخرون (1999). **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية.** قسنطينة: دار البعث.

34. قنديل محمد متولي وبدوي رمضان سعد (2005) .**الاتصال والعلاقات الإنسانية.** عمان. الأردن.

35. قوميدي محمد الأمين ومويسي فريد (2017). التمثلات الاجتماعية للممارسة الرياضية عند الأسرة الجزائرية وانعكاساته على الممارسة الرياضية عند الأطفال. **مجلة معارف** (الجزائر). العدد 23. ديسمبر.

36. اللجنة الوطنية للمناهج (2009). المرجعية العامة للمناهج. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

37. ماجد الخطايبة (2002). **التفاعل الصفي.** ط1. عمان. الأردن. دار الشروق.

38. مجدي عبد الله شرارة (2017). **دليل المفاوض المثالي.** ط1. نشر شخصي للمؤلف.

39. محسن علي عطية (2010). **البحث العلمي في علوم التربية: مناهجه، أدواته، وسائله.** عمان: دار المنهاج.

40. محمد البرغوثي (1984). **دراسة الوضع المدرسي لطلاب الثانوية.** دراسات معمقة في علم الاجتماع. جامعة قسنطينة.

41. محمد حسين فضل الله (1996). **الحوار في القرآن.** لبنان. دار الملاك.

42. محمد راشد ديماس (1999). **فنون الحوار والإقناع.** بيروت: دار ابن حزم.

43. محمد زياد (1996). **التحصيل الدراسي**. دمشق. سوريا: دار التربية الحديثة.

44. محمد مصطفى زيدان (1956). **السلوك الاجتماعي للفرد وأصول الإرشاد النفسي**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

45. محمد مصطفى زيدان (1995). **علم النفس التربوي**. المملكة العربية السعودية: دار الشروق.

46. محمود السيد أبو النيل (1985). **علم النفس الاجتماعي**. دراسات عربية وعالمية. الجزء الأول.

47. المخزومي أمل علي (1995). دور الاتجاهات في سلوك الفرد والجماعات. **مجلة الخليج العربي**. الرياض. السعودية. العدد 53.

48. مصباح الشيباني (2018). **مآزق ثورة "الشعب يريد" ومآلاتها مقاربة سوسيولوجية في"عقل ما قبل الثورة** ". تونس: دار زينب.

49. مصطفى عشوي (1985). تناول جديد لمقياس الاتجاهات. **مصلحة دراسات نفسية وتربوية**(الجزائر). العدد الأول .

50. مصلح الصالح (1999). **قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية**. إنجليزي– عربي. السعودية: دار عالم الكتب.

51. منال طلعت محمود(2002). **مدخل إلى علم الاتصال**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

52. ناصر قاسمي (2017). **سوسيولوجيا العائلة والتغيير الاجتماعي** . ط1 . القاهرة: دار المسيرة.

53. السيد سلامة (2000). **التربية والمدرسة والمعلم (قراءة اجتماعية ثقافة)**، ط2. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

54. Gilles Amado et André Gittet(1975). la dynamique des communications dans les groupes. Paris: édition Armond colin.

الفصل الثاني:

المقاربات النظرية المفسرة للعلاقة الاتصالية، التمثلات والممارسات

توطئـــــــــة:

لكل بحث علمي خلفية نظرية يستند عليها، والمقاربات السوسيولوجية لا تتضمن صناديق فارغة وأنها تتضمن كل ما يمكن فعله مع ذلك العالم، ويعبر المنظرون السوسيولوجيون عن افتراضاتهم بطريقة نظامية ويناقشون مدى تفسيرها للحياة الاجتماعية بطريقة شاملة، كما يقدمون رؤى جديدة حول السلوك وأعمال المجتمعات والطريقة النظامية التي تصور فيها النظرية السوسيولوجية أفكارها هي خاصية تشترك فيها النظرية مع أي فرع آخر من فروع المعرفة العلمية وهو ما يعبر عنه بالتداخل التخصصي، من منطلق أن الظواهر الاجتماعية لا يمكن حصرها في نسق تفسيري واحد **(رث والاس اليون وولف، 2012: 30-31)**.

المقاربة النظرية بهذا المعنى، توجه تفكير الباحث ضمن نسق فكري معين وتفكير عقلاني من خلال المفاهيم التي تتوفر عليها كل مقاربة، كما تعبر عن نتائج دراسات تطبيقية ونظرية، وتعبر عن خلاصة تجارب متراكمة لا يمكن تجاهلها وتجاوزها، وتختصر الكثير من الجهد والوقت، لذا من المهم الاستناد إليها **(ناصر قاسيمي، 2017: 125)**.

والشرط الايستيمولوجي لا ينفي قدرة الموضوع (العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ في سوسيولوجيا التمثلات والممارسات) على أن يكون مادة اشتغال لأكثر من منوال تفسيري، ويتفاعل مع أكثر من براديغم، الأمر الذي يفتح المجال للتفاوض مع العديد من مناهج التحليل، باعتبار أن تناول الموضوع من عديد الزوايا والمنطلقات يعبر عن الرغبة في تجاوز الانحصار في رؤية واحدة بقدر ما يعزز إمكانية التسلح بالموضوعية، لأن علم الاجتماع المعاصر رغم اجتهاده في تجاوز الطموحات الإيديولوجية التي طبعته خلال القرن التاسع عشر، خاصة فيما يتعلق بخلافات الماركسية مع الوضعية، فإنه لا زال يحمل الكثير من تبعاتها لأن أغلب التيارات المعاصرة تعتبر امتدادا للتيارات الكلاسيكية المتنازعة، وحيث تمثل الجمع بين عدة نماذج تفسيرية.

فإن معالجة الموضوع قيد الدراسة من عدة مقاربات يكون أيسر إذا ما قسمناه إلى محاور ومواضيع فرعية، يمكن أن يكون لكل واحد منها هدفا لنموذج تفسيري **(المولدي قسومي، 2015: 41)**.

وبناء على ذلك سنحاول تتبع المنظورات الفكرية للعلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ التمثلات والممارسات، ومناقشتها بنوع من التفصيل، إضافة إلى ذلك يسعى هذا الفصل إلى عرض مختلف الأفكار المتعلقة بالعلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ.

أولا: مقاربات العلاقة الاتصالية:

1- المقاربة البنائية الوظيفية:

تنظر الوظيفة إلى المجتمع باعتباره نسقا اجتماعيا واحدا كل عنصر فيه يؤدي وظيفة محددة وتؤكد على ضرورة تكامل الأجزاء في إطار الكل، وعليه ترى الوظيفية المجتمع باعتباره نسقا اجتماعية متكاملا يقوم كل عنصر بوظيفة معينة للحفاظ على اتزان النسق واستقراره وتوازن المجتمع واستمراره ومعالجة الخلل دون المساس بالنظام الاجتماعي التي يجب الخضوع لها والاشتراك في القيم الاجتماعية التي يجب الالتزام بها من أجل صيانة المجتمع وترسيخ استقراره واستمراره، لذلك هناك من صنف المقاربة الوظيفية ضمن الاتجاهات المحافظة **(سمير نعيم أحمد، 1985: 148)**.

بهذا المعنى تؤكد المقاربة الوظيفة أن العلم الحقيقي لا يتم بناءه على ما يسمعه المتعلم حتى ولو حفظه وكرره أمام المعلم، بل أن المتعلم يبني معلوماته داخليا متأثرا بالبيئة المحيطة به والمجتمع واللغة كأداة للتواصل أو وسيلة تواصل مرئية، وإن لكل متعلم طريقة وخصوصية في فهم المعلومة، فالمطلوب من المعلم إذن التركيز على تهيئة بيئة للمتعلم والمساعدة في الوصول لمصادر التعليم، وتعتمد على مواجهة التلاميذ بموقف مشكل حقيقي، يحاول إيجاد حلول له من خلال البحث والتنقيب، فالتعلم هو ما يحدث بعد وصول المعلومات إلى المتعلم الذي يقوم بصناعة المعنى الشخصي الذاتي الناتج عن المعرفة وليس

الاكتفاء فقط بوصول المعلومة، والتقويم يتم بالاستمرارية والواقعية والانتقائية **(عصام حسين الدليمي، 2014: 22)**.

في هذا السياق تعد البنائية جزء من العمل الذي قام به المنظر التربوي "**جان بياجيه**" الذي ركز فيه على الطفل وتعلمه، فقد قام التربويون الملتزمون بالنظرية البنائية باستخدام المبادئ الأساسية في نظرية "**بياجيه**" واعتبروا التعليم عملية ذاتية، يقوم المتعلم خلالها بإدخال المعرفة لتصبح جزءا منه، وذلك من خلال عمليات عقلية وعاطفية مختلفة، ويقوم المتعلم على بناء المعرفة وإعادة بنائها من خلال التفاعل النشط مع الخبرة التعلمية **(عصام حسين الدليمي، 2014: 45)**.

كما يرى "**دوركايم**" أن المؤسسة التعليمية تقوم بوظيفتي الحافظية والمحافظة والتشديد على جدلية الماضي والحاضر، بمعنى أن المدرسة وسيلة للتطبيع وإعادة إدماج المتعلم داخل المجتمع إذا تقوم المدرسة بنقل القيم من جيل إلى آخر والمحافظة على الإرث اللغوي والديني والثقافي والحضاري، ووسيلة لتحقيق الانسجام والتكيف مع المجتمع، ومن ثم فالوظيفة الأولى للمدرسة تتمثل في زرع الانضباط المؤسساتي والمجتمعي **(انتوني غيدنز، 2005: 101)**.

وتحت تأثير الوظيفة، تم الاهتمام بدراسة العلاقات المتبادلة بين المجتمع كبناء والتربية كنظام والمدرسة كمؤسسة اجتماعية ترتبط بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وتتفاعل معها في تحديد وظائفها وتحقيق أهدافها، وعليه تم التركيز على العلاقة الاتصالية بين المجتمع والتربية والتعليم والاقتصاد، من أجل تكييف عناصر النظام الاجتماعي ووظائفه، حتى يستمر في البقاء والعمل في انتظام، ورصد كل أنواع الخلل التي تعوق نظام التعليم عن تأدية وظيفته في تدريب الأفراد وهيكلتهم في مكانتهم الاجتماعية التي يستحقونها طبقا لقدراتهم العقلية، وكذا الاهتمام بمعالجة الخلل في النظام التعليمي من خلال التركيز على

نظام التعليم ذاته دون الإشارة إلى الخلل في النظام الاجتماعي العام **(انتوني غيدنز، 2005: 85)**.

كما يعتمد المنظور الوظيفي على تشبيه المجتمع بالكائن الحي، بمعنى المجتمع يتكون من مجموعة من العناصر والبنيات والأنظمة، وكل عنصر من هذه العناصر يؤدي وظيفة ما داخل هذا الجهاز المجتمعي، ويرتبط كل عنصر في النسق بوظيفة ما، فالمجتمع نظام متكامل ومترابط ومتماسك، وبالتالي يقوم الدين والتربية بالحفاظ على توازن المجتمع **(خالد المير [وآخرون]، 1995: 36)**.

2- المقاربة التفاعلية الرمزية:

تعتبر التفاعلية الرمزية من المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية في تحليل الأنساق الاجتماعية، وتبدأ بمستوى الوحدات الصغرى لفهم الوحدات الكبرى، فهي تبدأ بالأفراد وسلوكهم لفهم الأنساق الاجتماعية، وتهتم بطرق تشكل المعاني أثناء عملية التفاعل هي تعني بالبحث في أشكال التواصل والتمثلات التي تدخل في إطار العلاقات ما بين الأفراد، ومن هذه الزاوية لا يعتبر المجتمع ولا المؤسسات والعلاقات الاجتماعية معطيات أو ضغوطات موجودة سلفا، بل هي أمور يعاد بناؤها أو مناقشتها وتأويلها ضمن التفاعل والتبادل اليومي، ويؤكد منظور التفاعل الرمزي على دور اللغة كعامل سواء في تطوير المجتمع أو في المحافظة عليه، وهو بمثابة مدخل اجتماعي نفسي يؤكد على العلاقة بين الأنشطة الذهنية للفرد وعملية الاتصال الاجتماعي، ويرى رواد هذا المنظور أن الناس يقدمون بشكل جماعي آرائهم عن البيئة التي يتصارعون معها **(جان فرنسوا دورتيه، 2011: 248)**.

يبدأ أصحاب النظرية التفاعلية الرمزية دراستهم للنظام التعليمي من الفعل الدراسي، فالعلاقة الاتصالية في القسم بين المعلم والمتعلم هي علاقة حاسمة يمكن التفاوض حول الحقيقة داخل القسم، إذ يدرك التلاميذ حقيقة كونهم ماهرين أو أغبياء أو كسالى، ومنه

يتفاعل المتعلم مع المعلم حيث يحققون نجاحا أو فشلا تعليميا، ومن ممثلي التفاعلية الرمزية "**جورج هربرت ميد**"، الذي قام بتحليل عملية الاتصال وتصنيفها صنفين اتصال غير رمزي واتصال رمزي، يؤكد بوضوح على استخدام الأفكار والمفاهيم، وبذلك تكون اللغة ذات أهمية بالنسبة لعملية الاتصال بين الناس في المواقف المختلفة **(مليكة ماقري، 2019: 132-137)**.

في هذا الإطار قدم "**جورج ميد**" رأيا في السلوك الاتصالي الذي يضفي بشكل جوهري على وجهة نظر "**هربرت بلومر**" حيث أبرز نقطتين أساسيتين: الأولى من أولية الاتصال حيث يرى "**جورج ميد**" ان الذوات سابقة لعملية الاتصال، حيث يمكن شرح الاتصال من خلال هذه العملية، وعلى العكس من ذلك فإن الذوات قد تتسبب في حدوث العملية الاجتماعية وأيضا تسبب الاتصال، أما النقطة الثانية انعكاسية الفعل الاتصالي أي قدرة الفرد على التحدث مع نفسه، وفي هذه المحادثة الداخلية وفي نتيجتها أو حصيلتها يصيغ الشخص المحادثة شكلا وفقا للمجتمع بدل أن يقوم المجتمع بتشكيلها، وهكذا فإن الاتصال يعتبر عملية خلاقة بمعنى أن النتيجة هي نفسها نتاح للفعل نفسه الذي لا يمكن التنبؤ به **(مي عبد الله، 2006: 50-52)**.

ويتفق "**هربرت بلومر**" مع "**جورج ميد**" في أن التفاعل الرمزي هو السيمة المميزة للتفاعل البشري، وقد لأوجز فرضياته في النقاط التالية:

- إن البشرَ يتصرفون حيالَ الأشياءِ على أساسِ ما تعنيهِ تلك الأشياءُ بالنسبة إليهم.
- هذه المعاني هي نتاج للتفاعل الاجتماعي الإنساني.
- تحوَّرُ هذه المعاني وتعدّل ويتم تداولُها عبر عمليات تأويل، يستخدمُها كلٌّ فردٍ، في تعامله مع الإشاراتِ التي يواجهُها. **(ايان كريت، 1999: 119)**.

3- المقاربة الفيبرية (الفعل الاجتماعي):

يعد ماكس فيبر من أهم السوسيولوجين الذين أخذوا بنظرية الفعل الاجتماعي، ويهدف علم الاجتماع وفقا لماكس فيبر إلى فهم وتفسير الفعل الاجتماعي وتأويله من خلال ربطه بالتأثيرات والنتائج، وهذا يعني سلوك الفرد أو الإنسان داخل المجتمع، بغض النظر عما إذا كان هذا السلوك واضحا أم ضمنيا ينبع من الإرادة الحرة، أو كان ناتجا لآمر خارجي، ومن ثم يتخذ هذا الفعل الإنساني عند "**ماكس فيبر**" السلوك الذي يحمل معنى وهدفا، وأما الفعل المجتمعي هو السلوك الذي يسلكه اتجاه الآخرين من خلال ما يراه في سلوك الآخرين **(محمد حامد يوسف، 1995: 33)**.

وصنف ماكس فيبر الفعل الاجتماعي إلى أنماط وهي على الشكل التالي:

1- الفعل التقليدي: بني هذا الفعل على العادات والقيم والأعراف والتقاليد.

2- الفعل الوجداني: هو ذلك الفعل الذي توجهه العواطف، وبالتالي هو فعل غير عقلاني.

3- الفعل العقلاني بالنظر إلى القيمة: هو فعل يتجه نحو القيم له درجة عالية من الوعي، ويرتبط بهدف ما ضمن نظام القيم.

4- الفعل العقلاني بالنظر إلى الهدف: يرتبط بالتخطيط والترشيد العقلاني والتدبير الجيد.

وترتبط هذه الأنماط الأربعة من السلوك ارتباطا وثيقا بأنماط العلاقات الاجتماعية، ويذهب فيبر إلى أن النموذج المثالي عبارة عن وصف منطقي منسق من وجهة نظر محددة، بحيث يؤدي ذلك إلى توضيح علاقات الوسائل بغايات الفعل حتى يساعد ذلك الباحث على تجميع الأفكار أي فهم مجموعة من الظواهر والتنظير لها **(حسام الدين محمود فياض، 2018: 30-31)**.

فعلم الاجتماع التأويلي لدى فيبر يعتمد على منهجية فهم الفعل الاجتماعي وتأويله من خلال ثلاث مكونات أساسية متمثلة في ما يلي:

1- التركيز على تفاعلات الوجه للفاعلين الاجتماعيين والتواصل الذاتي أكثر من التركيز على الوحدات الاجتماعية الكبرى المجردة كالطبقات.

2- التركيز على المعاني أكثر من الوظائف، ولذلك يحاول تفسير وتأويل تلك المعاني التي يلصقها الأفراد بأفعالهم.

3- التركيز على الخبرة المعاشة أكثر من المفاهيم كالمجتمع والمؤسسات **(حسام الدين محمود فياض، 2018: 4-5)**.

ومن بين القضايا التي أثارها "**ماكس فيبر**" وارتبطت بالعلاقة الاتصالية، قضية الأنماط المثالية لأنواع السلطة الثلاث، والتي وضح من خلالها فيبر العلاقة بين هذه الأنماط الثلاثة وطبيعة التدريب والتعلم والخبرة والتربية الوراثية، واكتساب العادات والتقاليد والأعراف التقليدية، وتتمثل أنماط السلطة الثلاثة في ما يلي:

1- السلطة الكارزمية: وهي السلطة التي يحصل عليها الفرد من خلال اكتساب الخصائص والسمات الكارزمية التي يتوارثها ويتعلمها من خلال مكانته الاجتماعية الموروثة.

2- السلطة التقليدية: وهي نوع من المكانة التي يستخدمها الفرد حسب الوضع الاجتماعي والعادات والتقاليد الموروثة وطبيعة انتقال السلطة عن طريق الأعراف والتقاليد.

3- السلطة العقلانية: وهي السلطة التي تقوم على التعليم والتربية والخبرة والتخصص والحصول على شهادات وتنمية المهارات والعلم الحديث، وحسب تصورات ماكس فيبر طبيعة المجتمع ذاتها تسمى بالمجتمع العقلاني الذي تحول بصورة تدريجية من خلال الأنماط الكارزمية أو التقليدية **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 2006: 184-185)**.

والجدير بالذكر في ذات السياق، إن العلاقة الاتصالية القائمة بين المعلم والمتعلم تخضع وتتحكم لبعض أنماط السلطة التي تحدث عنها ماكس فيبر، فالسلطة التقليدية التي يحكمها الفعل التقليدي داخل المجتمع والذي يتجسد في النظام التربوي يعتمد على أسلوب اتصال أحادي الاتجاه مع التلاميذ أي استخدام التلقين كطريقة للتدريس واستخدام أساليب

تقويم تجعل التلميذ يحفظ ويستذكر دون تعليق أو نقد في حين أن الاتصال في السلطة العقلانية أو الفعل العقلاني في المؤسسة التربوية يقوم على الحوار والنقاش، حيث توصل ماكس فيبر أن نفس السلطة الموجودة في المجتمع تتجسد في المؤسسة التربوية.

4- مقاربة الفعل التواصلي عند هابرماس:

يعد "**هابرماس**" ممثل الجيل الثاني لمدرسة فرنكفورت النقدية، واستلهم مشروعه الفكري العقل التواصلي من كتاب "**جدل التنوير**" والذي يعبر عن الانتكاسة التي أصابت التنوير والنكوص الذي أصاب الفعل عندما تم توظيفه كأداة لخدمة الإنتاج الصناعي في المجتمعات الصناعية، وترتب على ذلك ظهور العقل ألأداتي **(يورغن هابرماس، 2012: 139)**.

من أهم المرتكزات الأساسية لمقاربة "**هابرماس**" انطلاقه من أفكار علماء الاجتماع أمثال "**ماكس فيبر**"، "**دوركايم**"، "**تالكوت بارسوتز**"، فقام بتأليف بين النزعة الوظيفية عند "**بارسوتز**" وبين النظرية العقلانية عند "**ماكس فيبر**" معتمدا على التحليل الماركسي، حيث أكد أن أفراد المجتمعات الإنسانية تجمعهم مصالح مشتركة، فالعمل ليس وحده ما يميز الإنسان عن الحيوان ولكنه كذلك يستخدم اللغة كوسيلة للتواصل، ويعتبر التواصل من خلال اللغة التي عن طريقها يختار البشر بيئتهم ومجتمعاتهم **(خالد حامد، 2008: 117)**.

ويسعى "**هابرماس**" عبر نظرية الفعل التواصل جعل التفاعل الاجتماعي مقبولا اجتماعيا من خلال:

- الدعوة إلى التحرر عن طريق فلسفة الوعي، لا بد أن يقوم التواصل والتفاعل على أساس عقلاني، وتعد هذه النظرية بمثابة منطق جديد للعلوم الاجتماعية يستند إلى منجزات فلسفة اللغة، حيث يرى "**هابرماس**" أن اللغة تمكن من إحداث قطيعة مع الأطروحات التقليدية في العلوم الاجتماعية المتعلقة بالوعي والفعل والممارسة **(الزواوي بغورة، 2005: 209)**.

ويهدف "**هابرماس**" من خلال العقلانية التواصلية إلى وضع نظرية نقدية للمجتمع تقوم على أسس عقلانية، فيقول "**هابرماس**" "أريد أن أوضح أنه من الممكن تطوير نظرية الحداثة باستخدام النظرية التواصلية التي تملك التحليلية التي تحتاجها الظاهرة الاجتماعية المرضية التي يسميها الماركسيون بالتشيء" **(يورغن هابرماس، 2012: 142)**.

وفي تعريف مفهوم التصرف الاتصالي يقول أنه يعنى بتفاعل ذاتيتين على الأقل قادرتين على التكلم والتصرف وتقيمان علاقة بين شخصيتين، يبحث الفاعلان على وفاق حول وضعية فعل من أجل تنسيق اجتماعي لمخططات أفعالها: إن التصرف الاتصالي هو الوحيد الذي يفترض الكلام وسيطا في التفاهم البيئي غير المبتور بين المتحدث والمتلقي، انطلاقا من أفق عالمها المعاش المسؤول، يرجعان لشيء ما في العالم الموضوعي الاجتماعي والذاتي للتفاوض حول تعريفات مشتركة للوضعيات **(جان بيار دوران وروبير فايل، 2012: 496)**.

كما نجد "**هابرماس**" قد صاغ المبادئ والآليات التي تستعمل وفقها نظرية الفعل التواصلي، حيث تجلت في مجموعة من العناصر، لا ضغط ولا إكراه على الآخر المتلقي، ولا يجوز تقيم آراء الآخر أي الاكتفاء بعرض الآراء والأفكار عرضا منطقيا بطريقة حجاجية، واعتبار الحوار واعتبار الحوار هو المحدد لصحة ومصداقية القضايا تعد من ضمن المبادئ التي وضعها "**هابرماس**" إلى جانب مراعاة قواعد المعقولية والصدق والدقة، وكذا المحاججة الذاتية عن كل قهر وسلطة زائفة **(علي عبود الحمداوي [وآخرون]، 2013: 236)**.

5- المقاربة الفينومينولوجية:

الظاهراتية تيار فلسفي ظهر مع بداية القرن العشرين يعود تأسيسه إلى الفيلسوف الألماني "**إدموند هوسرل**"، حيث استحدث منهجا جديدا أصوله فلسفية ومبادؤه علمية، حيث يرى أن التأويل الذاتي الظاهراتي للعالم هو أحد أهم الخصائص السوسيولوجية المعاصرة المبنية في الأساس على الفكرة الفينومينولوجية التي تشير إلى الفلسفة الوصفية للخبرة الواعية

بذاتها، لكن في مفهومها السوسيوانثروبولوجي هي حركة العقل والذات والفعل الإنساني من خلال الترقب الدقيق للوعي البشري التي تتجلى في ثنايا الحياة اليومية التي من خلالها يشكل عوالمه الاجتماعية، ويعيد إنتاج البنية الذاتية وفق أنظمة نسقية للمعنى والرمز، والعمل وفق المقاربة الظاهراتية يفترض التشديد على ضرورة أن لا يفهم العالم الخارجي كموضوع خارجي ثابت بل يفسر بشكل أساسي نتاج النشاط الإنساني المحض **(علاء جواد كاظم، 2011: 119)**.

يقدم المدخل الظاهراتي لدراسة الحياة الاجتماعية أن ما يدركه الأفراد في المجتمع ويعتبرونه واقعا هو وليد علاقة جدلية بين الفرد والجماعة واشتباك عوالمهم الذهنية، ويسعى الظاهراتيون إلى توثيق العمليات والأساليب التي خلق بواسطتها البشر عالمهم الاجتماعي، ومن ثم تحليل هذه العمليات انطلاقا من محاولة تفسير الواقع الاجتماعي من خلال العمليات التي يجري من خلالها بناء الواقع، حيث يرى "**هوسرل**" أن العالم موجود في أفعالنا الذاتية، ومتمثل في أذهاننا بوصفه منظومة من الأفعال العقلية والتعبيرات الذاتية، كما يرى أن الفهم الصريح والمباشر للوقائع والتوضيح الفعلي لها لا يقدر على بلوغها إلا عالم اجتماع أصيل أي يصل بالظواهر إلى حالة كونها معطيات مباشرة ويبحثها وفقا لماهيته، والمقاربة الظاهرتية تتأسس على التفرقة بين الماهية والواقعية من خلال إعادة إنتاج الفكرة على الوقائع نفسها بوصفها بنية ظاهرتية يمكن تفكيكها هي الأخرى إلى الخارج ما هو ظاهرة لنا منها،والداخل ما ليس ظاهر لنا، بمعنى المعطيات الذاتية والديناميات التي تشكل الماهية الأصلية لواقعة ما، والتي يلزم المدخل الظاهراتي علماءه أم يحللوا ويوثقوا هذه العمليات لا أن يقتصروا على فهم الواقع الاجتماعي **(علاء جواد كاظم، 2011: 127)**.

تتسم مقدمة المقاربة بمنطلق تفاعل يقع بين فاعلين على الأقل، وتهدف لتشريح النسيج التفاعلي بينهما لتتعرف على نشأته وتطوره مركزة على المعاني الذاتية ورؤية المتفاعلين ومشاعرهما وتفكيرهما، لذلك فهي تفترض بداهة أن العقل الفاعل ليس مجردا بل

مكتسبا لقواعد اجتماعية حصل عليها من محيطه الاجتماعي، ويكتسب خبرات اجتماعية من خلال تعايشه مع محيطه الاجتماعي، وتفاعله مع الفاعلين الآخرين، ويحرص على تخزين المكتسبات الاجتماعية في ذاكرته باكورة معارفه الاجتماعية، ثم يستخدم هذا المخزون عند تعامله اليومي مع الناس، الأمر الذي يمنحه رؤى جديدة حول علاقات اجتماعية مستشرقة **(عبد الغني عماد، 2007: 117)**.

استنادا إلى الطرح الذي قدمه "**ألفريد شوتز**" حول مفهوم المعرفة المخزونة عند الفاعل الاجتماعي لينتج مفهوما آخر هو مفهوم التخلل الذاتي الذي ينتج عنه تقبل ذاتي بين الفاعلين، وهذا لا يحصل إلا عند ما ينتج هؤلاء نوع من النمذجة التي تعني تشكل صيغ متنوعة ومتعددة الأفعال الاجتماعية التي مرت عليهم عبر حياتهم الاجتماعية هكذا تشكل خبرات ذاتية، قد تتعزز إذا واجهت نفس الظروف في تشكيلها، وتلغي إذا وجه الفاعل ظروفا معاكسة بها تتبرهن على سوء تشكيلها أو انحراف رؤيتها أو نقص تركيبها **(عبد الغني عماد، 2007: 117)**.

6- المقاربة الأتنوميتودولوجي:

ظهر هذا الاتجاه في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1967م نشر "**جارفينكل**" كتابا بعنوان "**دراسات في الأتنوميتودولوجي** "، وقد صاغ هذا المصطلح ليشير إلى مقاربة تهتم بدراسة الطرق والمناهج التي ينتهجها الأفراد في الواقع الفعلي لخلق أنماط سلوكية عقلية تمكنهم من التفاعل والتعايش، ظهر الاتجاه الأتنوميتودولوجي كبديل نظري يحاول أن يجتاح بالإنسان محنته من خلال فحص كل ما هو قائم من نظريات ومناهج وافتراضات معرفية، متخذا موقفا نظريا ومنهجيا مغايرا في تناوله للواقع الاجتماعي **(إيان كريت، 1999: 60)**.

حاول أصحاب هذه المقاربة التعرف على كيفية قيام أعضاء المجتمع باستخدام الإشارات والكلمات والعبارات في تشكيل العالم الاجتماعي الذي يعيشون فيه، وركز ممثلوا هذه المقاربة على المناهج أو الطرق التي يستخدمها أعضاء المجتمع لتشكيل رؤية معينة

للحقيقة الاجتماعية والمحافظة عليها أو تغيرها من خلال الكشف عن الطرائق أو أساليب الناس أو الشعب في التعبير عن أنشطتهم وتوصيلها للآخرين، والكشف عن الإجراءات التي يستخدمها أعضاء المجتمع في تشكيل وتفسير وإعطاء المعاني لعالمهم الاجتماعي **(طلعت لطفي وكمال الزيات، 1999: 145-149)**.

يهدف هذا المنظور إلى وصف كيفية قيام أعضاء المجتمع أثناء تفاعلهم في الحياة اليومية بصياغة المفاهيم حول المواقف المختلفة وكيفية قيامهم بتشكيل الحقيقة الاجتماعية التي تعد عملية مستمرة من التغيير، لأن مواقف الحياة تعد عملية متغيرة وغير ثابتة، كما اهتموا بدراسة التغيير على مستوى الوحدات الاجتماعية الصغرى دون الوحدات الكبرى، كما يحث الأفراد على تغيير ذواتهم بدل تغيير النظام الاجتماعي القائم **(طلعت إبراهيم لطفي وكمال عبد الحميد الزيات، 1999: 149-151)**.

وفق هذا الفهم يسعى الاتجاه الأتنوميتودولوجي إلى دراسة النشاطات التي يقوم بها الأفراد في حياتهم اليومية والتعرف على ما يتعرضون له من مواقف في حياتهم والتي تكون لها دلالتها السوسيولوجية، وذلك بهدف الكشف عن تلك الطرائق، حيث استخدم "**جارفينكل**" مفهوم "الدلائل" وذلك ليوضح أن أفعال الأفراد وتصرفاتهم هي نتاج للمواقف الاجتماعية التي يصنعونها، أو هي بمثابة مؤشرات على تلك الظروف التي تنشأ فيها أحداث الحياة اليومية، حيث اهتم بالطبيعة النوعية لمثل هذه الأحداث والظروف التي تحدث فيها، فالأشخاص يقومون بمزاولة نشاطاتهم العادية بطريقة مألوفة التكرار، حيث يحكمها قانون ضمني غير مكتوب وذلك لأن تكرار نشاطاتهم المألوفة يستند إلى الفهم الشائع والمشترك فيما بينهم، ودراسة الأنشطة غير العادية أو غير المألوفة يساعد على اكتشاف تلك القواعد التي تحكم التفاعل الاجتماعي بين الناس في حياتهم اليومية، وينضج الفهم المشترك بين الأفراد وذلك فيما أشار إليه "**جارفينكل**" عند استخدامه لمفهوم العضوية، حيث يفترض

الأعضاء أن عالمهم الاجتماعي يكون ذا حقيقة واقعية وأنهم جميعا لديهم خبرة وفهم مشترك للمجتمع الذي يعيشون فيه **(علي عبد الرزاق جلبي،1998: 291-292)**.

وبالمجمل يعتقد رواد هذا الاتجاه أن فهم هذه الحياة اليومية يوضح لنا مدى سطحية دراسة التنظيمات والمؤسسات الرسمية بالمجتمع، حيث أنها تعتمد على إحصائيات وبيانات وسجلات يعتقد علماء الاجتماع التقليديون أنها ممثلة للواقع، وفي حقيقة الأمر غير ذلك لأنهم اعتمدوا في تحليلهم على الجانب الكمي، لذلك اعتمد الاتجاه الإثنوميتودولوجي على الجانب الكيفي، حيث يفهم الفرد أحداث مختلفة في مجتمعه من خلال فهمه للأنشطة الواقعية اليومية **(محمد أحمد بيومي، 1977: 372-373)**.

7- مقاربة التمثيل المسرحي:

ظهرت هذه المقاربة عام 1959م عندما نشر " **إرفنج جوفمان**" مؤلفه "**عرض الذات في الحياة اليومية**" وبعد انتقاده وخروجه من التفاعلية الرمزية أسس مدرسة جديدة في علم الاجتماع وهي مدرسة التمثيل المسرحي، التي تعد من المدارس الاجتماعية الحديثة في علم الاجتماع، وتعد من النظريات المهمة التي تهتم بدراسة العلاقة بين شخصين أحدهما يحتل مكانة رفيعة والآخر يحتل مكانة أدنى، كما تتطرق هذه المقاربة إلى دراسة المواقف داخل الجماعات الصغيرة، وأنها تحلل الحياة الاجتماعية وفقا للأدوار التي مثلها الفرد في الحياة الاجتماعية اليومية، علما أن الحياة الاجتماعية تشهد نوعين من الأفراد، النوع الأول يتكون من أفراد ناجحين يعرفون كيفية تمثيل الأدوار أمام الآخرين ولاسيما المسؤولين، والنوع الثاني يتكون من أفراد فاشلين لا يعرفون كيفية تمثيل أدوارهم، وبالتالي إخفاقه في الحياة وعدم تقدمه في مجالاتها **(إحسان محمد الحسن، 2010: 219-220)**.

وترتكز مقاربة التمثيل المسرحي على مجموعة من المبادئ تتمثل فيما يلي:

- أن الحياة الاجتماعية التي نعيش فيها ما هي إلا مسرح كبير.
- إن الأفراد الذين يعيشون في المجتمع هم عبارة عن ممثلين في هذا المسرح الكبير.

– إن الممثلين الذين هم أبناء المجتمع يمثلون أدوارا اجتماعية مختلفة، ودوره هو الذي يحدد مركزه التمثيلي.

– يدخل الفرد إلى المسرح للتمثيل في بدء حياته الاجتماعية، ويخرج من المسرح في نهاية حياته الاجتماعية التي يعيشها.

– يلعب الفرد أدواره في حياته اليومية كممثل، فإذا أجاد لعب الأدوار فإنه يلقى الاحترام والتقدير من الآخرين وخاصة الأعلى منه، أما إذا فشل في لعب الأدوار يلقى الرفض والاستهجان والتأنيب والمقاطعة من قبل أبناء المجتمع لأنه أظهر لهم الجانب السلبي من شخصيته.

– يحاول الفرد عند تفاعله مع الآخرين لاسيما الأفراد الأعلى منه درجة أن يظهر أمامهم الوجه الجيد منه.

– عندما يعرض الفرد خلال فترة تمثيله الجوانب الإيجابية، فإن الآخرين يكونون صورة ذهنية إزاءه.

– الصورة التي يحملها الآخرين عن الفرد بعد قيامه بتمثيل الأدوار التي يؤديها، هي التي تدفعه إلى تقييم ذاته، وبالتالي تقييم الآخرين.

– الحياة الاجتماعية التي نعيشها هي مرحلة يدخل فيها الإنسان من باب ويخرج من آخر **(إحسان محمد الحسن، 2010: 221–222)**.

يمكن تطبيق مقاربة التمثيل المسرحي على العديد من الأبحاث التي تتعلق بالصلة التي تربط طرفي العلاقة الإنسانية، طرف يحتل مكانة عالية وطرف آخر يحتل مكانة متدنية، كدراسة العلاقة الاتصالية بين المعلم والمتعلم، حيث أن المعلم يمكن أن يمثل أمام المتعلم، والمتعلم يمكن أن يمثل أمام المعلم، فإن أجاد كل طرف التمثيل أي أظهر الجوانب الإيجابية المقيمة لشخصيته للطرف الآخر، فإن علاقته تقوى وتستمر، بينما إذا أظهر كل طرف الجوانب السلبية لشخصيته ولم يعرف كيف يجذب الطرف الآخر فإن العلاقة تكون

متوترة وضعيفة، وهنا لا تنجح العملية التعليمية التي أساسها العلاقة الاتصالية، ومنه فشل المتعلم في حياته العلمية وفي علاقته بالمعلم، وهنا تفتر وتنقطع العلاقة بين الطرفين المتفاعلين.

إن التلميذ أو المتعلم إن أراد أن تنجح علاقته مع المعلم، فإنه يجب أن يمثل أمامه بطريقة يجذب نظره، أي يقوم بإظهار الجوانب الإيجابية لشخصيته وإخفاء الجوانب السلبية، وهنا يكون المعلم انطباع إيجابي وجيد نحو المتعلم، ومنه ينظر هذا الأخير لذاته نظرة مليئة بالاحترام والتقدير، لأن احترام المتعلم لنفسه يأتي من احترام المعلم والآخرين، وهنا يستطيع المتعلم تكييف نفسه مع المحيط الذي يعيش فيه ويتفاعل معه، والشيء نفسه يكون صحيحا في حالة تمثيل المعلم أمام المتعلم، فالمعلم يجذب الطالب إليه إذا مثل دوره تمثيلا إيجابيا، وبالتالي يكون المعلم شخصا مرغوبا أمام المتعلم فتقوى العلاقة الاتصالية بينهما، فيقيم المعلم نفسه إيجابيا في المجتمع، وهنا يستطيع المعلم التكيف في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، وبالتالي يكون معلما ناجحا لأنه يعرف كيف يتفاعل ويتجاوب مع الآخرين في بيئته سواء كانوا متعلمين أو مواطنين عاديين **(إحسان محمد الحسن، 2010: 223-224)**.

ثانيا: المقاربات النظرية المفسرة للتمثلات والممارسات:

1- المقاربات المفسرة للتمثلات:

أ- مقاربة إيميل دوركايم:

يعتبر "**دوركايم**" أول من أقحم مفهوم التمثلات الاجتماعية في حقل الدراسات الاجتماعية، وذلك عندما قارن بين التمثلات الفردية والتمثلات الجماعية، معتبرا التمثلات الفردية تسير من قبل دماغ الفرد، أما التمثلات الجماعية فهي خارجية وتساهم في الوعي الجماعي، فهي عامة ودائمة كونها تمارس من قدرة ضغط على العمل المعرفي للأفراد، كما اعتبرها أيضا مجموعة من التراكمات القيمة والمعيارية المنتجة من طرف المجتمع، والخارجة

عن الشعور الذاتي للأفراد الاجتماعيين، وهي غير قابلة للخضوع لذواتهم الفردية بحكم طابعها الجماعي، ويعتبر المجتمع هو البؤرة الحقيقية التي يشكل عبرها وعي الأفراد حول موضوعات العالم الخارجي **(دورون رولان وبارو فرنسوا، 1997: 947)**.

ويرى "**دوركايم**" أن التمثلات الجماعية هي عبارة عن تصورات اجتماعية تتأسس في شكل قيم ومعايير للسلوك والقول تتغير بتغير الحياة باعتبارها صورة للبيئة الاجتماعية والثقافية للمجتمع، فالعادات والتقاليد والنظم والأعراف والقيم والاتجاهات كلها عوامل تؤثر في تشكيل التمثلات المرجعية التي يوظفها الإنسان في تفاعله مع الواقع وتحديد الكيفية التي يفكر بها **(مصباح الشيباني،2018: 61)**.

والتمثلات الجماعية في رأي"**دوركايم**" هي تشكيلات معرفية مهيأة اجتماعيا على قدر كبير من الاستقلالية، تتمتع بطول الأمد على عكس التمثلات الفردية، التي تتميز بأصولها السيكولوجية والمحدودة الأمد، وبالتالي فالجماعة ليست مجرد حاصل لمجموع الأفراد الذين يكونونها، بل كيان مستقل كامل الوجه، ولهذا يجب دراستها انطلاقا من هذا الأساس، وبالتالي التصورات الجماعية خارجة عن وعي الأفراد، فهي لا تنبثق من أفراد مأخوذين بشكل معزول ولكن من توافقهم، فالتصورات تكون فردية في حين أنها مستقرة، فالتصورات تكون مختلفة وعابرة ويومية عندما تكون جماعية **(أحمد جلول ومؤمن بكوش، 2014: 169)**.

ب- مقاربة موسكوفيتشي:

نشر "**موسكوفيتشي**" أطروحة الدكتوراه عام 1961م التي ذكر فيها لأول مرة مفهوم التمثلات الاجتماعية من خلال دراسة تمثلات التحليل النفسي لدى مجموعة كبيرة من الفرنسيين، ردا على طرح "**دوركايم**" السوسيولوجي، يعتبر "**موسكوفيتشي**" أن التمثلات ليست جمعية تتكون عبر الأجيال وغير قابلة للتغيير بل هي اجتماعية قابلة للمراجعة والتجديد والرسكلة وإعادة البناء من طرف المجموعات التي تكون المجتمع الواحد، كما بين

"**موسكوفيتشي**" أن التمثلات تتكون من نسق من القيم والمفاهيم والسلوكيات المرتبطة بسمات ومواضيع يحدد معالمها الوسط الاجتماعي، حيث تمكن استقرار حياة الأفراد والجماعات، ومن توجيه وصياغة السلوكيات وردود الأفعال المناسبة، فالتمثلات الاجتماعية تتغير وتختلف في معناها ومحتواها بحسب اللغة والسياق الثقافي والإيديولوجي، وبحسب اهتمامات وعلاقات التواصل والتخاطب بين أفراد المجموعة **(كوثر السويسي، 2016: 49)**.

انطلق "**موسكوفيتشي**" من فرضيات ثلاث ليفسر كيف يختلف أفراد المجتمع الواحد في تمثلاتهم لموضوع ما، حيث تتعلق الفرضية الأولى بانتشار المعلومة بين أفراد المجتمع حول موضع التمثل، بحيث يصعب فرزها وتمييزها عن المعتقدات والمعارف السابقة، أما الفرضية الثانية فتتعلق بالاهتمام الذي يوليه أفراد مجموعة معينة بجانب من موضوع التمثل، في حين تتعلق الفرضية الثالثة بتطوير المعلومات المستقاة تحت "ضغط البحث عن دلالة " كل حسب ثقافته واهتمامه لتفادي النقص في المعلومات التي سببتها عمليات التواصل الاجتماعي، عند توفر كل هذه الظروف تتكون معارف ساذجة مختلفة لدى فئات المجتمع الواحد، إذ يرجع هذا الاختلاف إلى المستوى الفكري للأفراد وإلى مدى مسايرتهم للنسق الاجتماعي والثقافي الذي هم فيه، وإلى انتمائهم الإيديولوجي **(كوثر السويسي، 2016: 50)**.

التمثلات الاجتماعية عند "**موسكوفيتشي**" تقوم على التفاعل بين الأفراد أو الجماعات، ويركز في دراسة التمثلات الاجتماعية على ديناميكياتها وتطورها بدل من محتواها، وهذه التمثلات عبارة عن اندماج مجموعة من المعالم الجماعية والفردية في نفس الاتجاه، وتتشكل التمثلات عندما تتفاعل مع الآخرين، وعن طريق الاتصال بالواقع نتيجة لنشاط ما، وبالتالي التمثلات الاجتماعية هي نشاط وسيرورة فردية جماعية وإيديولوجية **(عبد الرحمان العيساوي، 1974: 163)**.

وبالمجمل يعتبر التمثيل الاجتماعي عند "**موسكوفيتشي**" بيئة مستقلة نشطة تتضمن ثلاث أبعاد أو مستويات:

1-المعلومة: ممثلة في الكم من المعارف التي تتوفر عليها جماعة من الأفراد كذوات إزاء موضوع اجتماعي جد محددا، هذه المعلومة تختلف نسبيا من جماعة اجتماعية إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر.

2-حقل التمثيل: أي الكيفية التي ينبنى عليها وينظم مضمون التمثيل من جهة، ونوعية هذا المضمون

وخاصيته الانطباعية.

3-الموقف: الذي يفسر السلوك الإيجابي أو السلبي إزاء موضوع التمثل **(مليكة جابر، 2015 :17).**

2-المقاربات المفسرة للمارسات:

أ- مقاربة بيار بورديو

تمثل الممارسة الاجتماعية موضوعا أساسيا في الأعمال السوسيولوجية لـ "**بيار بورديو**"، حيث حاول أن يقدم حلا للفجوة بين النظرية الذاتية للعالم الاجتماعي والنظرية الموضوعية، وانتهي إلى أن العلاقة بين الذاتي والموضوعي علاقة جدلية متداخلة ومتشابكة ومعقدة، وعالم الاجتماع عليه أن يكشف عن طبيعة هذه العلاقة،وكيف تتولد الممارسة تحت تأثير هذه العلاقة،وفي هذا الصدد تصبح الممارسة محصلة العلاقة الجدلية ما بين العقل والهابتوس من أجل الهيمنة على رأس المال النوعي، وهذا ما يسعى إليه "**بيار بورديو**" من خلال بناء مقاربة تمكنه من الانتقال من البنية إلى الفعل، فتبقى البنية، ويبقى الفاعلين للبنية، أو الانتقال من الفعل إلى البنية، فيكون نتاج هذه الممارسة تحويل البنية من طرف الفاعلين، وهذا ما تعكسه مقولة "**بيار بورديو**"، وعلى الرغم أن الفاعلين نتاج البنية، ولكنهم

صنعوا ويصنعون البنية باستمرار، ويمكنهم بتوافر بعض الشروط البنيوية تحويلها جذريا **(إيان كريب، 1999: 14)**.

إن مفهوم الممارسة يركز على العلاقة الجدلية بين الفاعل والبنية، وهي العلاقة التي تنتهي بأن يقوم بإعادة إنتاج ذاته، أو تحويل و تغيير البناء من طرف الفاعلين، يستلزم ذلك توافر شروط بنيوية، فالفاعل وفق هذه المقاربة لا يكون مجرد نتاج يقوم بدوره فقط، بل مشاركا في البناء أو تحويله عن طريق استحداث عدة مفاهيم كانت مؤسسة لهذه المقاربة، فاستحدث مفهوم العقل الذي يشير إلى مفهوم البنية، وأوضح الشروط البنيوية فاستحدث مفهوم رأس المال النوعي أو الخاص **(محمد سنينة وهشام معيزي، 2017: 4)**.

الممارسة الاجتماعية عند "**بيار بورديو**" بهذا المعنى ليست مجرد فعل صادر في الزمن الحاضر، ولكنها فعل موجه في الماضي، فعل تاريخي، فالممارسات هي محطة خبرات مكتسبة أو موروثة، تتضافر لتقييم الواقع المعاش وتحديد الفعل الملائم في لحظة ما، فالممارسة نشاط إنساني يقوم به فاعل يمتلك القدرة على صنع الاختلاف، والفاعل عند "**بيار بورديو**" هو شخص محمل بخبرات متراكمة، ورأس مال نوعي يكتسبه خلال التنشئة والتعليم، ويولد لديه مجموعة من الاستعدادات تمكنه من ممارسة الأفعال المختلفة في إطار بنية محددة وبشكل تلقائي ولا إرادي في معظم الأحيان، أخذت نظرية "**بيار بورديو**" بشأن الممارسة في التبلور عبر الأعوام ومن خلال مختلف أعماله وساهمت في حل إشكاليات جادة في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، سواء فيما يتعلق بإيجاد وتحليل السياقات الخاصة بالمعلومات الإحصائية، أو بدراسة أفعال الأفراد وسلوكهم اليومي **(عبد الله عبد الرحمان يتيم، 2011: 59)**.

ب- مقاربة انتوني غدنز:

من خلال مقاربته حول تشكيل البنية يفترض "**غدنز**" في صياغة نظرية من افتراض وجود تشابك وتداخل بين الفعل والبناء، وعلى اعتبار وجود حركة تشكيل مستمرة تتجه من

الفعل إلى الممارسة، وتتشكل النظم والمؤسسات من خلال تكرار الممارسات وفقا لقواعد محددة، وباستعمال مصادر معينة وباستمرار، هذه الحركة في الزمان والمكان، بتغير الوزن النسبي للقواعد والمصادر، ويحدث بالتالي إعادة التشكيل من جديد لمكونات الحياة الاجتماعية، مع وجود الكوابح البنائية التي تحول دون التغيير، بحيث توجد دوما قوة ممانعة تقابل قوة الممارسة الواعية للأفراد **(أحمد زايد، 2009: 160)**.

يعتبر الفعل الاجتماعي مركز نظرية "تشكل البنية" على اعتباره سابق من حيث الوجود البناء والنظم الاجتماعية، ويعرفه "**غدنز**": "بأنه تسلسل التدخلات السببية الفعلية أو المتطورة من جانب كيانات –فاعلين– موجودة سياق عملية مستمرة من الوقائع المعاشة، ويرتبط ارتباطا مباشرا بفكرة الممارسة والنظام الاجتماعي، في هذه الزاوية لا يعاد إنتاجه رغما عن الأفراد، بل فقط عن طريق الفاعل العارف القادر على منع الاختلاف **(أحمد زايد، 2009: 161)**.

يركز "**غدنز**" على الممارسة الانعكاسية التي تشير إلى أننا نقوم على الدوام بالتفكير في الظروف التي تكتشف حياتنا وفي تأملها والتمعن فيها، بما في ذلك أنماط السلوك والممارسة والأفكار التي نزاولها أو نحملها في حياتنا اليومية، وتظل في جميع الأحوال لدينا القدرة على التغيير على الصعيدين الفردي والجماعي، وهذا يعني أننا لم نفقد السيطرة على المستقبل، وإذا قل نفوذ الدولة المسيطرة على المستوى العالمي إلا أن الحكومات لازالت تحكم سيطرتها وتمارس السلطة والنفوذ على المستوى المحلي **(أنتوني غدنز، 2005: 731)**.

النظام عند "**غدنز**" يمثل علاقات إعادة الإنتاج بين الفاعلين أو بين الجماعات، وتظهر هذه العلاقات في صورة ممارسة اجتماعية، أما البناء فهو نظام افتراضي عبارة عن قواعد ومصادر يستخدمها الفاعلون لإنتاج وإعادة إنتاج النظم الخاصة بالممارسات، وكونه

نظام افتراضي فهو خارج الزمان والمكان ولا يتجسد إلا حال تأسيس النظم الاجتماعية **(مصطفى خلف عبد الجواد، 2002: 62)**.

وتتصل رؤية "**غدنز**" لمفهوم الممارسة برؤيته للذات، إذ يرى أن الذات الإنسانية بوصفها كائنا عاقلا فاعلا، تتخذ علاقتها بالمجتمع في ضوء مجموعة من الممارسات المستمرة، بحيث يتشكل كل من الفعل والبناء في ضوء هذه الممارسات، لا الفعل سابق البناء ولا البناء سابق على الفعل، بل أن كلاهما متضمن في الآخر، وهذا يقودنا إلى مفهوم الظروف غير المقصودة في الأفعال الاجتماعية، وتكمن أهمية تلك النتائج أو الظروف في أنها تلفت الانتباه إلى عالم اللاوعي وعالم السكوت عنه في السلوك، فهو مفهوم تفسيري له قدرة استكشافية، إذ يتيح الإمكانيات للتعرف على الأبنية العميقة للاوعي البشري والسكوت عنه في التفاعل الإنساني **(أمل عادل وعلي عبد الرزاق جلبي، 2013: 9)**.

وأخير يسلم "**غدنز**" بأنه لا يمكن للباحث السوسيولوجي أن يحلل الحياة الاجتماعية كظاهرة تحت الملاحظة بمعزل عن الاعتماد على معرفته بها كمصدر وموضوع للبحث، فالاستغراق في شكل الحياة يعد شرطا ضروريا إن لم يكن السبيل الوحيد الذي يمكن الباحث من توليد توصيفا صادقا عن الحياة الاجتماعية **(أنتوني غدنز، 2005: 37)**.

خلاصــة:

من منطلق مناقشتنا للمقاربة السوسيولوجية الحديثة يمكن أن تقدر بأن ملامح المسلكية النظرية المنسجمة مع موضوع هذا البحث – الذي يتوق إلى التعرف على العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ في سوسيولوجيا التمثلات والممارسات– ترتسم بالتحديد وبشكل أفضل معرفيا ومنهجيا ضمن المقاربة البنائية الوظيفية ومقاربة الفعل التواصلي **لـ** "**هابرماس**" ومقاربة التمثلات **لـ** "**مسكوفيتشي**" ومقاربة الممارسات "**لأنتوني غيدنز**"، بناء على الاعتبارات الإبستمولوجية التالية التي تدخل في سياق تعقل الموضوع سوسيولوجيا:

1/ تساعدنا المقاربة البنائية الوظيفية على معرفة الأدوار الاجتماعية المتعلقة بكل من الأستاذ والتلميذ وتوقعات كل طرف تجاه الآخر وعليه تم التركيز على المجتمع كبناء، والتربية كنظام، والمدارس كمؤسسة اجتماعية ترتبط بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وتتفاعل معها في تحديد وظائفها وتحقيق أهدافها.

2/ تنظر البنائية للتلاميذ على أنهم يبنون صورا للعالم من حولهم وهذه الصورة العقلية تنفع في ضوء مواءمتها للخبرات، وعلى ذلك فالتعليم عملية عقلية يعاد فيها بناء البنية المفاهيمية للتلميذ باستمرار بحيث تحتفظ بمدى واسع من الخبرات والأفكار، كما أنها عملية نشطة لصنع المعنى، والتي يمكن للتلميذ التحكم فيها، وبناء على ذلك ينظر للتلاميذ كمصنفين لتعلمهم الخاص، خلال عملية التوازن بين البناء المعرفي لديهم والخبرات المكتسبة الجديدة

3/ تستند البنائية الوظيفية على أساليب النشاط العقلي التي يمارسها الإنسان ودراسة العمليات العقلية الداخلية التي تحدث داخل عقل المتعلم نفسه حول كيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته، وكيفية استخدامه لهذه المعرفة في تحقيق مزيد من التعلم والتفكير.

4/ أكدت مقاربة الفعل التواصلي على مكانة وضرورة الالتزام بالحوار والنقاش المتبادل أثناء العملية التعليمية التعلمية والأخذ بوجهة نظر الطرف الآخر بغرض خلق جو تواصلي.

5/ التمثلات هي تعبيرا عن تطورات اجتماعية تتأسس في شكل قيم ومعايير للسلوك وتتغير بتغير الحياة فهي عبارة عن صورة للبيئة الاجتماعية والثقافية للمجتمع فالعادات والتقاليد والنظم والأعراف والقيم والاتجاهات كلها عوامل تؤثر في تشكيل التمثلات المرجعية التي يوظفها الإنسان في تفاعله مع الواقع وتحديد الكيفية التي يفكر بها.

6/ إن مفهوم الممارسة يركز على العلاقة الجدلية بين الفاعل والبنية, وهي العلاقة التي تنتهي بأن يقوم البناء بإعادة إنتاج ذاته, أو تحويل وتغيير الباء من طرف الفاعلين ولكن يستلزم ذلك توافر شروط بنيوية, فالفاعل لا يكون مجرد إنتاج يقوم بدوره وفقط, بل مشاركا في البناء أو تحويله عن طريق الممارسة.

7/ يتصل مفهوم الممارسة برؤية الذات إذ أن الذات الإنسانية بوصفها كائنا عاقلا فاعلا تتحدد علاقتها بالمجتمع في ضوء مجموعة من الممارسات المستمرة، بحيث يتشكل كل من الفعل والبناء في ضوء هذه الممارسات لا الفعل سابق البناء ولا البناء سابق الفعل بل كلاهما متضمن في الآخر.

انه من المهم التعاطي مع هذه المقاربات (البنائية الوظيفية، والفعل التواصلي، ومقاربة التمثلات، ومقاربة الممارسات) في فهم العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، بما يتضمن ذلك تمثلات الأساتذة نحو العلاقة الاتصالية بالتلميذ وكذا اتجاهات التلاميذ نحو العلاقة الاتصالية.

المصادر والمراجع

01- إحسان محمد الحسن (2010). **النظريات الاجتماعية المقدمة: دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة.** ط 2. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

02- أحمد جلول ومؤمن بكوش الجموعي (2014). "التصورات الاجتماعية" –مدخل نظري–. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية (الجزائر)**، العدد 6. أفريل.

03- أحمد زايد (2009). **الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتشاف.** بيروت: مركز دراسات الوجهة العربية.

04- أنتوني غدنز (2005). **علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)**، ترجمة فايز الصباغ، ط4، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

05- إيان كريت (1999). "النظرية الاجتماعية". ترجمة محمد حسين غلوم. **مجلة عالم المعرفة (الكويت)**، العدد 244.

06- جان بيار دوران وروبير فايل (2012). "**علم الاجتماع المعاصر**". الجزائر: ابن النيم للنشر والتوزيع.

07- جان فرنسوا دورتية (2011). "**معجم العلوم الإنسانية**"، ترجمة جورج كتورة، بيروت: مجد للدراسات والنشر والتوزيع.

08- حسام الدين محمود فياض (2017). **نظرية الفعل الاجتماعي عند ماكس فيبر: دراسة في علم الاجتماع التأويلي**، مكتبة نحو علم الاجتماع.

09- خالد المير [وآخرو] (1995). **أهمية سوسيولوجيا التربية**، سلسلة التكوين التربوي (المغرب)، مطبعة النجاح الجديدة، العدد 3.

10- خالد حامد (2008). **مدخل إلى علم الاجتماع**، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

11- دورون رولان ويارو فرنسوا (1997). **موسوعة علم النفس**، بيروت: عويدات للنشر والتوزيع.

12- رث ولاس اليون وولف (2012). **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع: تمديد آفاق النظرية الكلاسيكية**، ترجمة محمد عبد الكريم الجوراني، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

13- الزواوي بغورة (2005). **الفلسفة واللغة**، ط 1، بيروت: دار الصياغة والنشر.

14- سمير نعيم أحمد (1985). **النظرية في علم الاجتماع**، ط 3، مصر: درا المعرفة.

15- طلعت إبراهيم لطفي وكمال عبد الحميد الزيات (1999). **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، ط 1، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

16- عبد الرحمان العيساوي (1974). **دراسات في علم النفس الاجتماعي**. بيروت: دار النهضة العربية.

17- عبد الغني عماد (2007). **منهجية البحث في الاجتماع: الإشكالية، التقنيات، المقاربات**، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

18- عبد الله عبد الرحمان يتيم (2011). "بيار يوديو أنثروبولوجيا"، **إضافات (المجلة العربية لعلم الاجتماع)**، العدد 14، ربيع.

19- عبد الله محمد عبد الرحمان (2006). **النظرية في علم الاجتماع**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

20- عصام حسن الدليمي (2014). **النظرية البنائية وتطبيقها التربوي**، ط 1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

21- علاء جواد كاظم (2011). التأويل الذاتي للعالم: المنعرج السوسيوفينومينولوجي. **إضافات (المجلة العربية لعلم الاجتماع)** ، العدد 15، صيف.

22- علي عبد الرزاق الجلبي [وآخرون] (1998). **نظرية علم الاجتماع الاتجاهات الحديثة والمعاصرة**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

23- أمل عادل عبد ربه وعلي عبد الرزاق جلبي (2013). "**الحركات الاجتماعية الجديدة وحقوق الإنسان: تحليل نقدي لخطاب حركات مناهضة العولمة**"، "ورقة قدمت إلى المؤتمر التأسيسي"، بيروت: المجلس العربي للعلوم الاجتماعية.

24- علي عبود الحمداوي [وآخرون] (2013). **يورغن هابرماس: العقلانية التواصلية في ظلال رهان الإيتقا في النقد العلوي والديني السياسي**، بيروت: ابن النديم للنشر والتوزيع.

25- كوثر السويسي (2016). "التمثلات الاجتماعية" مقاربة لدراسة السلوك والمواقف والاتجاهات وفهم آلية الهوية، **المجلة العربية لعلم النفس (تونس)**، المجلد الأول، العدد الأول، صيف.

26- محمد أحمد بيومي (1977). **التعليم والمجتمع**، الإسكندرية: مطبعة جامعة الإسكندرية.

27- محمد حامد يوسف (1995). **علم الاجتماع: النشأة والمجالات**، (الإسكندرية)، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

28- محمد سنينة وهشام معيزي (2017). "محاولة في فهم سوسيولوجيا الهيمنة" (قراءة في فكر بيار بورديو)، **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية (الجزائر)**، العدد 17 جوان.

29- مصباح الشيباني (2018). **مأزق ثورة "الشعب يريد" ومآلاتها: مقاربة سوسيولوجية في عقل ما قبل الثورة**، تونس: زينب للنشر والتوزيع.

30- مصطفى خلف الله عبد الجواد (2002). **قراءات معاصرة في نظرية علم الاجتماع**، القاهرة: مركز البحوث والدراسات الاجتماعية.

31- مليكة جابر (2015)، "التمثلات الاجتماعية للطلبة الجامعيين (ما بعد التدرج) لعرض العمل بعد التخرج"، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (ورقلة)**، العدد 18، مارس.

32- مليكة ماقري (2019). "سوسيولوجيا التربية والعنف المدرسي"، **مجلة سوسيولوجيا للدراسات والبحوث الاجتماعية(الجزائر)**، مجلد 3، العدد 1، جوان.

33- المولدي قسومي (2015). **مجتمع الثورة**، تونس: الشركة التونسية للنشر وتنمية فنون الرسم.

34- مي عبد الله (2006). **نظريات الاتصال**. بيروت: دار النهضة العربية.

35- ناسر قاسيمي (2017). **التحليل السوسيولوجي: نماذج تطبيقية**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

36- يورغن هابرماس (2012). **الأخلاق والتواصل**. ترجمة أبو النور حمدي أبو النور حسن، لبنان: التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.

الفصل الثالث:

أنثروبولوجية المجتمع الجزائري

توطئة:

لقد ساهمت الأنثروبولوجيا العامة في ميدان المعرفة الإنسانية في خدمة الجماعات البشرية بأنواعها، من خلال العديد من الأبحاث والدراسات الميدانية لمختلف المجتمعات البدائية منها أو الحديثة وعملت الاتجاهات الحديثة في الأنثروبولوجيا على دراسة المجتمعات من خلال تطبيق المنهج الأنثروبولوجي على وحدات البناء الاجتماعية وأصبحت المؤسسات التربوية والتعليمية ميدانا خصبا للدراسات الأنثروبولوجية.

ويعدُّ علم الأنثروبولوجيا من أهم العلوم التي قدمت للإنسانية دراسات ثرية وراقية وذات قيمة علمية، إذ يرجع لها الفضل في البناء الحضاري والإنساني. كما يعتبر هذا العلم قاعدة أساسية ومرجعية علمية يلجأ إليها العلماء والباحثون من مختلف التخصصات بحثا عن الحقيقة وإثراء لأعمالهم، وباعتباره علما يدرس المجتمعات الإنسانية في الماضي والحاضر، وعلى رأي حسن شحاتة سعفان، فإننا لا نستطيع أن نفهم كثيرا من ظواهرنا ونظمنا وعاداتنا الاجتماعية وتقاليدنا، إلا إذا رجعنا إلى علم الإنسان ليعيننا على فهمها وفهم أصولها وماذا طرأ عليها **(سعفان حسان شحاتة، 1966: 3)**.

إن نوعية الاستعمار الاستيطاني الطويل الذي تعرضت له الجزائر وعمليات الهدم التي تعرضت لها البنية الاجتماعية الاقتصادية الثقافية أنتجت عدت ظواهر وتشوهات، لازمت المجتمع الجزائري منذ ذلك الوقت كنتيجة منطقية لهذه الخصوصية التاريخية التي عادة ما تهمل في عمليات التحليل المختلفة من حيث النتائج العديدة المترتبة عنها كعملية تاريخية معقدة، وذات إفرازات متنوعة طويلة المدى أعيد إنتاجها بعد الاستقلال، ومن ضمن هذه الإفرازات هيمنة الدولة لمدة أربعين سنة – أي منذ الاستقلال سنة 1962– على كل القطاعات والسيطرة عليها سيطرة تامة اعتمادا على سياسة الحزب الواحد **(قريد سمير، 2018: 141)**.

إن فهم ديناميكية التغيرات الاجتماعية والسياسية والتربوية في الجزائر، يستوجب دراسة وتحليل الدور المحوري للدولة في المجتمع، فالمبادئ الأيديولوجية والتربوية والسياسات الممارسة من طرف السلطة الحاكمة من شأنها التأثير على النسق الاجتماعي ككلّ.

ومن هنا يتضح أن السلطة تشكل أهم العوامل الفاعلة في التغير، وبالتالي سنحاول في هذا الفصل معرفة الخصائص الاجتماعية والأيديولوجية للسلطة الحاكمة الأمر الذي سيسمح لنا بمعرفة سيرورة التحولات الاجتماعية والسياسية وتأثيرها على المنظومة التربوية في المجتمع الجزائري.

أولا: بنية المجتمع الجزائري ما قبل الكولونيالي

عند الحديث عن المجتمع الجزائري القديم يصعب الكلام عن الدولة بالمعنى الحديث لأن الجزائر قديما لم تكن موحدة وإنما تخضع لنظام قبلي يؤطر واقعه تصور عشائري، أين يعتمد الأفراد في سد حاجاتهم المادية واللامادية على الرعي والزراعة وعلى أسس التعاون الجماعي لوسائل الإنتاج، والتربية في المجتمع الجزائري القديم تعمل على وضع الطفل في القالب الاجتماعي الذي تعيش فيه أسرته وعشيرته، إذا تقوم بتعليمه السلوك الاجتماعي الذي يتفق مع العشيرة، وتلقينه الأفكار وتعليمه الطقوس الواجب إتباعها في الظروف المختلفة وتربي فيه الشعور بالولاء للكبار والشيوخ والآباء، ولهذا لا يوجد هناك تفاضلا أو تمايزا بين أعضاء المجتمع **(قريد سمير، 2018: 142)**.

وبهذا النسيج القبلي أقيم نسيج اجتماعي يتماشي مع منطق العلاقات الاجتماعية العامة والسائدة، فالقبيلة كمؤسسة اجتماعية، كان عليها وعلى السلطة التركية، أن يدخلا في علاقات اجتماعية سياسية اقتصادية عسكرية يحددها في آخر الأمر، وظيفة وأهداف ودوافع كل طرف (**محمد الطيبي، 2009: 167**).

أما فيما يتعلق بالممارسة التعليمية التي سلكها الأتراك لقد كانت هموم الدولة وقتئذ منحصرة في المحافظة على الاستقرار السياسي والدفاع عن الحدود وجمع الضرائب لبيت المال، ولم تكن هذه الأموال وغيرها تستعمل في نشر التعليم وترقيته وتنمية الثقافة وتنشيطها

أو تطوير المجتمع اقتصاديا أو إلى تربية الشعب سياسيا ذلك عن طريق الدين، ولو جاز لنا الاستلقاء في العهد العثماني لوجدنا بعض الإسهامات لمحمد الكبير وصالح باي، من خلال تشجيعهم العلماء وبناء المساجد والزوايا لكن هذه المحاولات فردية ولا تقوم على خطة مدروسة ولا تخرج عن تبعية التعليم للدين، وهو تلبية الشعور الديني لا الشعور العلمي لديهما كما تهدف لكسب رضا الناس والشهرة والمدح والثناء **(زهية دياب ووردة برويس، 2021: 181).**

لقد عرف التعليم في العهد العثماني خصوصية، فالمتتبع لمساره يلاحظ أن التّعليم كان مقتصرا على تعليم المبادئ الأولية للقراءة والكتابة، وهذا ما يفسر الانتشار الواسع للتعليم الابتدائي هذا ما جعل الكثير من الباحثين والتربويين خاصة يصفونه بالتعليم الأولي، كما عرف انتشارا واسعا للمدارس القرآنية، مما أعطى للتعليم الصيغة الدينية وتجدر الإشارة أيضا إلى أن الأتراك لم يخصصوا مؤسسة بعينها للتربية والتعليم، كما هو الحال في أيامنا هذه مثلا مديرية التربية، وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي... كما أن كل مستحقات ومتطلبات التعليم كانت تستند إلى الوقف، وكذا تبرعات بعض الأفراد والجمعيات الخيرية الموجودة آنذاك، لان الدولة العثمانية لم تخصص ميزانية للتربية والتعليم **(زهية ذياب ووردة برويس، 2021: 176).**

والواقع أن الزوايا في الجزائر كانت لها مساهمة فعالة ودور ريادي في بناء الشخصية الوطنية الجزائرية وإبراز ثوابتها ومقدساتها، وفي هذا الشأن تقر بعض الدراسات على أن الزاوية هي التي حفظت لهذه الأمة المسلمة قرآنها و لغتها ودينها وأخلاقها الإسلامية أمام المشاريع الاستدمارية الهادفة إلى طمس مقومات الهوية الوطنية، هذا إلى جانب دورها الجهادي إذ ما من ثورة أو انتفاضة أو مقاومة خلال القرن التاسع عشر الميلادي إلا وهو مقرون باسم شيخ زاوية، ويشهد التاريخ أن شيوخ الزوايا وأبناءهم ومريديهم كانوا أسرع من غيرهم مبادرة لجهاد العدو الإسباني والفرنسي فيما بعد، والجدير بالذكر أن الزوايا في الجزائر

قد نجحت في هذه المرحلة من التنظير للبعد الوطني وقيمه في الأوساط الجماهيرية، ومن جهة أخرى تمكنت من تربية روحية استندت للتصوف الإسلامي ومقاصده النبيلة **(زهية ذياب ووردة برويس، 2021: 181)**.

وقد تميزت سياسة الحكام الأتراك في الفترة الأولى التي استغرقت كل من القرن السادس عشر والنصف الأول من القرن السابع عشر الميلاديين بعدم التدخل في شؤون السكان الداخلية والاكتفاء بالتعامل مع شيوخهم ومرابطهم الذين كانوا يقدمون نيابة عن السكان ما كان يفرضها لبايلك من مطالب مخزنية وضرائب متنوعة مقابل تمتعهم بتأييد الحكام ونيلهم العطايا لهذا كانت علاقة العلماء بالسلطة العثمانية حسنة، فمعظمهم كان يؤيد الحكم العثماني ويعتبرونه نظام شرعيا لا يجوز الخروج عليه **(زهية ذياب ووردة برويس، 2021: 184)**.

ويمكن تقسيم سكان الجزائر في العهد العثماني إلى قسمين أساسين هما: سكان المدن الذين تتراوح نسبتهم مابين 5 و10٪، وسكان الأرياف الذين يمثلون الأغلبية الساحقة وتأتي على رأس الهرم الاجتماعي في المدن جماعة الأتراك العثمانيين، التي تتحكم في السلطة السياسية والعسكرية، في حين قبائل المخزن وبعض الأسر القوية تحتل الصدارة في الأرياف **(قريد سمير، 2018: 144)**.

بعد عرض هذا التصور العام لخصائص التشكيلة الاجتماعية الجزائرية ما قبل الكولونيالية، يمكن القول أن القبيلة كانت تمثل المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي يمارس فيها جميع نشاطاتهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، كما أن الواقع الاجتماعي يتميز بازدواجية نمط الحياة الحضرية والبدوية، وإن كان معظم سكان الجزائر يقطنون في الأرياف لهذا فإن الاقتصاد الجزائري اعتمد أساسا على الزراعة والرعي، والتّعليم كان مرتكز في الزوايا والكتاتيب.

ثانيا: سياسة التفكيك الاجتماعي أثناء فترة الاحتلال

يعتبر التفكيك الذي حصل للبنى والهياكل الاجتماعية الأهلية في المجتمع الجزائري من خلال الاحتلال الفرنسي أحدّ العوامل التي تفسر انتشار العنف في هذه الفترة، ولقد استطاعت النزعة الاستيطانية الاستعمارية أن تحدث انقساما بين المجتمع البدوي الذي اعتبرته خصمها الأول، حيث خاضت معه صراعا عنيفا، ولذلك عملت مختلف الهياكل الاستعمارية على تعميق أيديولوجية الانقسام بين البربر والعرب، وبين المستقرين والقبائل البدوية وشبه البدوية، لهذا عمل الاستعمار من أجل القضاء على التنظيم القبلي وتعويضه بشبكة إدارية ذات رقابة صارمة، وهكذا اعتبرت القبيلة الجزائرية في حالة احتضار منذ العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر **(قريد سمير، 2018: 145)**.

شهد التعليم كغيره من البنيات الاجتماعية الأخرى بعد دخول الاستعمار تحطيما واضحا، فقد كان التعليم مستهدفا لمعرفة الاستعمار دوره في بث روح المقاومة لدى الجزائريين، فكانت نتيجة ذلك إغلاق المدارس، وهدم الزوايا والمساجد التي كانت تعلّم علوم اللغة والدين، وكان واجبا على الاستعمار ومنظريه أن يقوموا ببناء سياسة تعليمية تكون سندا لهم، وتسمح ببسط السيطرة، لكن ذلك لم يتهيأ بادئ الأمر نتيجة الانشغال بالحرب **(عبد القادر حلوش، 1999: 26)**.

جاء في أحد التقارير الرسمية عام 1851م، أن قضية التعليم قضية ملحة يجب الإسراع في حلّها، لجعل الأجيال القادمة تحت طاعته وسيطرته، وهذه الأجيال التي ستكون مختلفة عن الجيل السابق، أجيال تفكر بتفكير المستعمر وتخدم مصالحه من حيث تشعر أو لا تشعر، وإستراتيجية تعليمية تكون بمثابة الدرع الأيديولوجي للاستعمار، ومحاولة إدماج الجزائريين (الأهالي)**(عبد القادر حلوش، 1999: 66)**.

وفي هذا يكتب أحد منظري التعليم الاستعماري:" إن أحسن وسيلة لتغيير الشعوب البدائية في مستعمراتنا، وجعلهم أكثر ولاء وأخلص في خدمتهم لمشاريعنا هو أن نقوم بتنشئة

أبناء الأهالي منذ الطفولة، وأن نتيح لهم الفرصة لمعاشرتنا باستمرار، وبذلك يتأثرون بعاداتنا الفكرية وتقاليدنا، فالمقصود إذن باختصار هو أن نفتح لهم بعض المدارس لكي تتكيف فيها عقولهم حسب ما نريد"**(أحمد طالب الإبراهيمي، [د. ت]: 18)**.

لقد كان الهدف من تخصيص مساحة لتعليم الجزائريين هو " تكوين نخبة مزيفة من المثقفين، مقطوعة الصلة بالجماهير الشعبية، بحيث يشعر أولئك المثقفون بأنهم غرباء عن ذويهم، فتتقطع صلتهم بأبناء البلاد، ويتنكرون لكن هذا يرافقه حرص وانتقاء شديدان للمتعلمين وبرامج التعليم، ففتح المجال أمام تطور التعليم في الجزائر لم يكن الهدف المقصود – كما ذكرنا– بقدر ما كان الهدف هو إيجاد وسيط للتحكم في الأهالي، لأن تعليم الأهالي بشكل واسع ومن دون حدود من شأنه أن يشكل خطرا على الاستعمار، من خلال نمو الوعي لدى هؤلاء الأهالي، ومعرفتهم بالآليات المختلفة للتحرر، وهنا يرى "بيجوي " Peguy " أن أحد المبادئ الأساسية في التعليم الاستعماري هو الحرص كل الحرص على أن لا يتحول ذلك التعليم إلى أداة يستغلها المشاغبون لإحداث لإحداث الاضطرابات في المجتمع" **(بيير بورديو، 1994: 76)** .

إن الوضع الذي كانت تعيشه الأمة الجزائرية وما كانت تتسم به من الركود ساعد على بقاء الأفكار التخريبية التي كانت تبثها الحكومة الفرنسية في الأسماع الجزائرية ومن بين هذه الأفكار والرؤى والقوانين، قانون الانديجينة الذي كان يحضر التحرك الفكري والسياسي للجزائريين، فمنع الناس من النظرة الصحيحة للأوضاع السائدة وما أحاط بالمجتمع من تدهور وتدني، ومنع محاولة إصلاحها ولا حتى الاطلاع على الأفكار التجديدية في العالم وكلها كانت تغيرية تبعث علي التخلص من الاستعمار، كما أن العلماء لم يكونوا مؤهلين علميا وسياسيا متقيدون بالمفهوم الإصلاحي السلف، كما أن الظروف التي كانت سائدة منعت أي ازدهار اجتماعي خاصة ما كان يتعلق بالعدالة الاجتماعية والمدنية الحديثة منعت كلها من أن تمارس الجمعية نشاطها بحرية حيث يقول البشير الإبراهيمي"

نريدها امة عربية مسلمة كما هو قسمها في القدر وحظها في التاريخ وحقها في الإرث وحقيقتها في الواقع " **(محمد عباس، 1983: 81)**.

وهكذا لم يستطع الاستعمار الفرنسي القضاء على الثقافة الوطنية للشعب الجزائري لأنها لم تكن مجرد بقايا وأثار لبنى ثقافية قديمة شعبية، بل كانت ولا تزال ثقافة عالية، حية لغة وأدبا وفكرا، متغلغلة في العقل والشعور، وفي الفكر والسلوك، تدافع عن نفسها بكل ما أوتي حاملوها من صبر، من خلال المقاومات الشعبية المسلحة أولا، والحركة الوطنية لاحقا، وما واكب ذلك من الحفاظ على أهم مقومات الشعب الجزائري وهي اللغة العربية والدين الإسلامي **(عمار بوحوش، 1979: 160)**.

ثالثا: الوضعية الاجتماعية – السياسية بعد الاستقلال الوطني

في عام 1962 قرر مؤتمر طرابلس انتصار الأمة الجزائرية على الاستعمار الذي عكس انتصار الطبقة العاملة على الاحتكارات الامبريالية الفرنسية وحليفها المحلي وهي البرجوازية التجارية، وانتصار طبقة الفلاحين على الاستعمار وكبار المالكين العقارين، أما على الصعيد الاجتماعي فقد أنتجت الحالة الاستعمارية الاستيطانية مجتمعا جديدا من سماته الأساسية الفقر والحرمان الاقتصادي، والثقافي اللذان مسا أغلب أعضائه بعد عملية نزع الملكية العنيف الذي تعرضت له الكثير من الفئات الاجتماعية الريفية على وجه التحديد، بالإضافة إلى عمليات التشريد الواسعة التي مست أغلب الجزائريين، فضلا عن الحرمان الثقافي، حيث ساد الجهل عامة بين مختلف الشرائح الاجتماعية بعد تحطيم الهياكل، والمؤسسات العلمية التقليدية للمجتمع **(قريد سمير، 2018: 146-147)**.

ورثت الجزائر بعد الاستقلال وضع السوسيولغوي يتميز بالتعقيد، على اعتبار وجود أربع لغات مستخدمة بتفاوت حسب السياق أو المجال، وهي العربية الفصحى والفرنسية اللتان يستخدمان في المجالات المعرفية والنواحي الرسمية، إضافة إلى اللغة الجزائرية العامية واللغة الأمازيغية اللتان يتوزعان في مختلف المناطق ويشكلان لغة الحياة اليومية، هذا ما

يفرز ذلك التمايز الذي يصل حد التنازع بين الفرانكفونية والعربية والأمازيغية **(حامي حسان، 2017: 57)**.

وعلى الرغم من كل هذه المشاكل التي واجهتها الجزائر، إلا أن الحكومة بذلت كل ما في وسعها للنهوض بالتعليم إذ حددت هدف السياسة التعليمية والثقافية في الجزائر على أساس الرجوع لأصول الثقافة العربية الإسلامية من جهة، واللحاق بركب الحضارة العلمية التقنية من جهة أخرى. وانطلاقا من هذين الأساسين تم وضع خطة خاصة بالتعليم والثقافة بحيث ترمي إلى ثلاثة أهداف هي ديمقراطية التعليم، تعريب التعليم وإعطاء الأولوية للعلوم والتقنيات **(أحمد طالب الإبراهيمي، [د. ت]: 79)**.

ولم يكن النظام التربوي في الجزائر في منأى عن تلك التغيرات خلال تاريخ الدولة الجزائرية بعد الاستقلال، فقد عرف جملة من الإصلاحات متأثرا بالتوجهات السياسية والظروف الاقتصادية والسياسية العالمية، شكلت أمرية 16 أفريل 1976 بدايتها الفعلية من حيث تحديد التوجهات الإيديولوجية والسياسية للنظام السياسي الجزائري، فما كان على النظام التربوي سوى العمل على ترسيخ توجهات القيادة السياسية في هذه المرحلة، ثم بعد أحداث أكتوبر بدأت تتعالى الأصوات منادية بضرورة إعادة النظر في التوجهات والفلسفة التي ينبغي أن يأخذها النظام التربوي في ظل الظروف السياسية التي عرفتها البلاد وكذا المتغيرات على الساحة العالمية، وأن يتم إصلاحه وفقا لمعايير واقعية **(جبهة التحرير الوطني، 1976: 95)**.

إن تلك الأسس تعبر عن مرحلة زمنية مرّت بها الجزائر سادت فيها فلسفة سياسة معينة، وكانت فيها القيادة لحزب واحد هو حزب جبهة التحرير الوطني، واعتمدت فيها الاشتراكية منهجا للتغيير وعرفت فيها نظام الاقتصاد الموجه، وأساليب التعبئة الجماهيرية لجمع الطاقات حتى تلتف حول أهداف كل مخطط، وكانت المدرسة أداة لإعداد المواطن المؤمن بتلك الأيديولوجية والحامل لمبادئها، لذلك ظل الفعل السياسي يرمي إلى المحافظة

على المقومات الأساسية للمجتمع الجزائري إلى مرحلة الثمانينات فقد جاء في خطاب رئيس الجمهورية أنذاك ما يؤكد ذلك إذ يقول: " يتعين السعي للحفاظ على المقومات الأساسية، ورفع المستوى الفكري والتقني للمواطنين عن طريق تزويد جميع مؤسساتنا التعليمية والتكوينية من دور الحضانة إلى الجامعات ببرامج تستمد روحها من تاريخنا العريق ومن قيمنا العربية الإسلامية ومن النصوص الأساسية للثورة الاشتراكية" **(نصر الدين جابر والطاهر إبراهيمي،[د. ت] : 124)**.

لقد كان دستور 1996 استجابة للتحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية التي حصلت في البلاد والتي أهمها فتح المجال للتعددية السياسية، والتحول نحو اقتصاد السوق، لذلك فإن نظام التربية مطالب بتزويد الأجيال الصاعدة بالأدوات الفكرية والمهارات والمعارف لضمان الانسجام مع مسيرة المنظومة الاجتماعية والاقتصادية، وباستيعاب التحولات العلمية والتكنولوجية التي تعرف تطورا كبيرا وسريعا، وتذهب الجهات الرسمية المسؤولة وأمام التحولات السياسية، إلى أنه من المحتوم على المشروع التربوي المستقبلي التكفل بالبعد الديمقراطي وتوعية النشء بأبعاد وحدود وأطر ممارسة الحريات الفردية، ومن ثمة تطرح مشروعا تمهيديا للقانون التوجيهي للتربية الوطنية يرمي إلى تحقيق المبادئ التي أقرها دستور1996**(نصر الدين جابر والطاهر إبراهيمي،[د. ت] : 129)**.

تعتبر العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية الوطنية منها والعالمية دوافع حاسمة دفعت إلى إصلاح النظام التعليمي ليصبح نظاماً تربوياً فعالاً قادراً على الاستجابة لتطلّعات الفرد والمجتمع، ولو عدنا قليلاً إلى الوراء سنة 1999م السنة التي انتخب فيها الرئيس الجزائري السابق عبد العزيز بوتفليقة والخطاب الذي ألقاه في ماي 2000م عشية تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وتأكيده على ضرورة الإصلاح والتعديل والتغيير في النظام التربوي وفق محددات ومرجعيات تضمنّها هذا الخطاب، فأنطلق الإصلاح سنة 2003 وهو أعظم إصلاح بعد إصلاح 1976،لتصبح المدرسة الجزائرية مدرسة عصرية

مواكبة للتطورات والتحولات الداخلية والخارجية، وقد وضع الرئيس السابق عبد العزيز بوتفليقة برنامجاً ومشروعاً أراد من خلاله إخراج البلاد من أزمتها التي كانت تعيشها تحت طائلة العنف والإرهاب فتم تبني العديد من القرارات السياسية المصيرية، والتي لابد لها من نظام تعليمي يجسدها، ويساهم في تحقيق الأمن والاستقرار المفقودين في البلاد، ويرجع الثقة للمواطن الجزائري، ويعيد الاعتبار له في الداخل والخارج **(مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، 2009: 3)**.

وعلى الرغم مما جاءت به الإصلاحات، فهي لا تخلو من عديد المتناقضات، وهذا راجع إلى ما تلقنه المدرسة الجزائرية من معارف وقيم ورموز وأنماط تفكير ولغة يتناقض في أحايين كثيرة مع ما تروجه مختلف المؤسسات الاجتماعية، وبتعبير أدق، أن شكل الثقافة التي تعمل المدرسة على نشره كثيرا ما تعمل على إنتاج نماذج بشرية متناقضة مع أنماط التفكير المتداولة في الواقع، كونها لم تتبع من نظرة متفحصة مدروسة للواقع الاجتماعي والتربوي، من خلال عملية تقييمية تستقصي نقاط القوة والضعف في النظام السابق، بل كان ردة فعل اتهمت فيها المدرسة بتخريج جيل من الأفراد يحمل صفات معينة، طرحت معها كما يقول الأستاذ علي سموك مسألة الهوية في الجزائر، وهذه العودة نحو قضايا الهوية في المجتمع تمثل بديلا وتعويضا عن الدولة العاجزة، تمظهرت في سلوكات مرضية، من ذلك مثلا المواقف المتخذة فيما يتعلق باللغة العربية **(سموك علي، 2005: 130)**.

خلاصة:

يتبين لنا من خلال هذا الفصل أن طبيعة المتغيرات الأيديولوجية والتربوية التي عرفها المجتمع الجزائري ما قبل الكولونيالي ومدى تأثره بها، وشكل العلاقات الاجتماعية التي ظلت تحكم تفاعل الأفراد والجماعات وهي امتداد لنموذج العلاقات القبلية التي كان لها تأثير مباشر على بنية تكوين السلطة السياسية بعد الاستقلال.

فالطبيعة الاستيطانية للاستعمار الفرنسي استلزمت تحطيم معظم قواعد النظام الاجتماعي للمجتمع القبلي مقابل فرض عناصر، وشروط نظام جديد على مستوى تفاعل العلاقة الاجتماعية والتربوية.

إن ما يميز السلطة السياسية في الجزائر اعتمادها على المؤسسات التعلمية كأداة لإعداد المواطن المؤمن بتلك الأيديولوجية والحامل لمبادئها لذلك ظل الفعل السياسي يرمي إلى المحافظة على المقومات الأساسية للمجتمع الجزائري.

يمكن القول من الناحية السوسيولوجية أن مسببات حدوث التغير الاجتماعي لم تكتمل بشكل نهائي في المجتمع الجزائري، الأمر الذي يجعل مسألة الاختيار الديمقراطي يكون اختيارا تقنيا فرضته ظروف مرحلة زمنية مستعجلة ناتجة عن عجز الدولة في تلبية حاجيات ومتطلبات المجتمع بشكل مستمر **(قريد سمير، 2018: 54)**.

المصادر والمراجع

1. أحمد طالب الإبراهيمي [د.ت]. **من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية-1962/1972-**. ترجمة حنفي بن عيسى. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
2. بيير بورديو (1994). **العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي**. ترجمة نظير جاهل. المركز الثقافي.
3. جبهة التحرير الوطني (1976). **الميثاق الوطني للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**. الجزائر: مطبعة المعهد التربوي الوطني.
4. حامي حسان (2017). الأزمة الهوياتية في المجتمع الجزائري بين التنازع الإيديولوجي والتوظيف السياسي. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. جامعة مسيلة. العدد 29. جوان.
5. حلوش عبد القادر (1999). **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**. شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع.
6. زهية دباب ووردة برويس (2021). السياسة التعليمية في الجزائر في العهد العثماني قراءة سوسيو تاريخية. **مجلة العلوم الإنسانية (الجزائر)**. المجلد 21. العدد1. جوان.
7. سعفان حسان شحاتة (1966). **علم الانسان (الأنثروبيولوجيا)**. بيروت: منشورات مكتبة العرفان.
8. علي سموك (2005). المشروع التربوي الجزائري بين معوقات الأزمة وواقع العولمة. **مجلة العلوم الإنسانية**. العدد 7. فيفري.
9. عمار بوحوش (1979). **العمال الجزائريون في فرنسا**. ط2. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
10. قريد سمير (2018). **المجتمع المدني الجزائري وإشكالية تأسيس ثقافة المواطنة**. ط1. الأردن: دار الأيام لنشر والتوزيع.

11. محمد الطيبي (2009). **الجزائر عشية الغزو الاحتلالي: دراسة في الذهنيات والبنيات والمآلات**. الجزائر: دار ابن النذيم للنشر والتوزيع.

12. محمد عباس (1983). **البشير الإبراهيمي ناقدا**. ط1. الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.

13. مديرية التقويم والتوجيه والاتصال (2009). **إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية ج01**. ط2. المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر.

14. نصر الدين جابر والطاهر إبراهيمي [د.ت]. **النظام التعليمي في الجزائر في ظل متغيرات الشأن الداخلي وتحديات العولمة** . دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. جامعة محمد خيضر ببسكرة.

الفصل الرابع:

نحو مقاربة سوسيوتاريخية للمدرسة الجزائرية

توطئة:

تساعد الدراسة التاريخية للمدرسة الجزائرية ونظام التعليم بها، بكل أبعاده ومجالاته الفكرية، الحضارية، السوسيوتاريخية المتداخلة على فهم تطوره وتحديد العواقب التي واجهته خلال المراحل التي مر بها، انطلاقا من مرحلة ما قبل الاستعمار التي ميزها التعليم التقليدي المتمثل في الكتاتيب والزوايا والمدارس التي كانت تمول في غالبيتها من طرف أفراد المجتمع، ولعبت دورا فعالا في المحافظة على اللغة العربية والدين الإسلامي، واستمرت حتى عهد الاحتلال الفرنسي، الذي تبنى سياسة تعليمية تهدف بالدرجة الأولى إلى فصل هذا الشعب عن انتمائه ومقوماته، وقد عرفت هذه السياسة تحولات وتقلبات مختلفة ميزتها المراحل التي مرت بها السياسات والإيديولوجيات التي عرفتها فرنسا آنذاك، وصولا إلى فترة الاستقلال والسياسة التي تبنتها الدولة، حيث انطلقت في سباق مع الزمن ومع المعضلات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية لشعب منهك من جراء عقود من التجهيل والاضطهاد، فكانت مسيرة الإصلاحات التربوية تسير بوتيرة متسارعة تقدم فيها الكم على الكيف، ولكن بعد مرور ما يزيد على ثلاث عقود من عمر المدرسة الجزائرية، سعت الدولة إلى ضرورة إدخال تحسينات كيفية من خلال مقاربات جديدة في النظام التربوي، وفي هذا الفصل سنتناول مختلف التطورات التي شهدتها المدرسة الجزائرية بالبحث والتحليل.

أولا: مرحلة ما قبل الاستعمار

تميز التعليم في مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر بالازدهار وباستعداد الشعب للتعلم وحبه للعلم واحترامه للمعلمين، يتكفل بتمويله الأفراد والمؤسسات الخيرية بكل الوسائل والآليات المتوفرة من هبات وعطايا أو أوقاف تقدم لدور العلم والعبادة في المساجد والزوايا والكتاتيب، فلم تكن الدولة العثمانية تنظم العملية التعليمية في الجزائر، بل كانت متروكة للعمل الجهوي إن صح التعبير، لكنهم لم يعرقلوا نشر العلم ولم يقفوا في وجه من يعمل على ذلك.**(أبو القاسم سعد الله، 1988: 316)**

وحسب مصادر وشهادات تاريخية، فإن التعليم كان أكثر طلبا واستجابة في الجزائر قبل 1830، حيث سجلت نسبة 40% من المسلمين الجزائريين الذين يعرفون القراءة والكتابة، وذلك لكون التعليم كان نابعا من التمسك بالدين لدى الفرد الجزائري، فحث الدين على طلب العلم كان دافعا قويا للجزائريين للتحصيل العلمي، رغبة في تعلم الفرائض والقرآن الكريم من أجل إقامة الشعائر الإسلامية بصورة صحيحة، فالتعليم كان قبل كل شيء لرفع الأمية واستجابة لدعوة الدين لطلب العلم ومعرفة الفروض وليس لأغراض أدبية أو اجتماعية، فوظيفة المدرسة كانت مهمة جدا حيث تعلم الأطفال مبادئ القراءة والكتابة تبعا لحفظ القرآن، بالإضافة إلى بعض العلوم العلمية كالحساب الذي كان يهدف إلى غرض ديني بالدرجة الأولى وهو معرفة الفرائض وقسمة الميراث، أما طريقة التدريس في المدرسة أو الكتاب فكانت بسيطة ببساطة التعليم نفسه تعتمد على طريقة الحفظ والاستظهار.**(تركي رابح عمامرة،1983 : 113)**

فيما تخضع برامج التعليم الثانوي لإدارة المعلم، فهو الذي يضع البرامج الدراسية ويحدد أوقات التدريس، وتميزت دروس هذه المرحلة بالشرح والتفصيل والإملاء، واقتصر التعليم على العلوم الدينية واللغوية، وبعض كتب التاريخ والسيرة النبوية الشريفة، وكانت

طريقة تدريس كل علم تتوقف على المعلم وكيفية تحبيبه إلى الطلاب أو إبعادهم عنه، وعلى هذا الأساس كانت معظم أجور التعليم من الأوقاف.

حسب المفكر "أبو القاسم سعد الله " أن هذه المدرسة رغم أنها لم ترق بالتعليم ولم تساير العصر والخاصية الاجتماعية، إلا أنها كانت على كل حال تؤدي وظيفة أساسية في المجتمع خصوصا محاربة الأمية، فالتعليم في تلك الفترة وبشهادة المحتل نفسه كان أفضل حالا من التعليم في جنوب أوروبا، أما فيما يخص الأمية في الجزائر في ذلك العهد كانت أفضل من فرنسا ذاتها، وهذا بشهادة الجنرال "ولسن استرهازي"Esterhazi Wilsen أن الجزائريين الذين يحسنون القراءة والكتابة في ذلك العهد أكثر من الفرنسيين الذين كانوا يقرؤون ويكتبون (...) ويجب احتراما للحقيقة أن نقر أن المسلمين في إفريقيا الشمالية رغم انخفاض مستوى العلوم فيها وقلة الكتب، كانوا يولون مسائل التربية والتعليم عناية لها قيمتها.**(الطاهر زرهوني، 1994: 22)**

هذا فيما يخص البرامج التعليمية، أما فيما يخص تكوين المعلمين فلم تكن له مدينة معينة أو مدرسة، فقد كانت شهرة المدرس هي التي تحدد مكانته، وكان الطلاب يقصدون المعلم المشهور ولو بعدت شقته، ولم تكن عند هؤلاء الطلاب عواطف إقليمية أو قبلية، وإنما كانوا يأخذون العلم حيث وجدوه متوفرا.**(أبو القاسم سعد الله، 2007: 114)**

وقد كان تكوين هؤلاء المعلمين تكوينا ذاتيا، حيث أن المعلم هو الذي يبحث عن العلم ويزود رصيده المعرفي ويقويه، من خلال بحثه عن العلم والمعرفة في كل مكان، فكان ينتقل إلى خارج الجزائر قاصدا المعاهد الإسلامية، كما كان يتتلمذ على يد الكثيرين من العلماء غير الجزائريين الذين يقصدون الجزائر سواء للاستقرار أو التدريس فيها، وبذلك كانت الأبواب مفتوحة للتكوين والإعداد سواء للطلبة أو المعلمين، فكان المعلم في الريف إلى جانب تحفيظه القرآن فهو المعلم والمؤدب والقاضي والمفتي والإمام الذي يصلي بأهل القرية

في المسجد، ويعتبر أشد ارتباطا وعلاقة بالأهالي، فمعيشته تتوقف على رضاهم ومن عطاياهم.**(عبد القادر حلوش، 1999: 32)**

أما في المدينة، فكانت العائلات هي التي تختار المعلم لتعليم أبنائها، والمكان الذي يدرس فيه، ويشترطون فيه شروطا معينة، ومن هنا يخضع هذا المعلم لرقابة أولياء التلاميذ لأنهم هم الذين ينفقون عليه ويدفعون راتبه، وكان يختار خصوصا لتعليم البنات، حيث كان يحضر المعلم إلى المنزل لتعليمهن تعليما خاصا، بينما مدرس التعليم الثانوي لم يكن حرا، فهو موظف عند الدولة بحكم تعيينه من الباشا أو الباي، ولذلك فإن عليه ما على جميع الموظفين الآخرين من رقابة وقيود وواجبات دينية واجتماعية.

أما يما يخص التلاميذ فكانت أعمارهم تتراوح ما بين السادسة والرابعة عشر، وفي السنة الأخيرة يكون التلميذ قد ختم القرآن الكريم مرة أو عدة مرات، وتعلم القراءة والكتابة وقواعد الدين ومبادئ الحساب، وفي هذه الحالة يختار بين أن يصبح مساعدا للمعلم في تعليم الصغار، أو ينتقل للتعليم الثانوي لمواصلة تعليمه.

وكان عدد التلاميذ في كل كتاب يتراوح بين العشرين والثلاثين، ويتوقف العدد على كثافة سكان الحي، وعلى نجاح المعلم وشهرته، وتقريبا كان كل الأطفال يتمدرسون في السن المحدد للدراسة.**(عبد القادر حلوش، 1999: 37)**

وحسب الإحصائيات التي ذكرها الكاتب الفرنسي "فرونسين" Francine أن عدد التلاميذ قبل الاحتلال كان يقدر في الجزائر بـ 6000 إلى 8000 تلميذ، في حين يصل عندهم في التعليم العالي إلى 2000 طالبا **(تركي رابح عمامرة، 1982: 61)**، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على انتشار التعليم بشتى أنواعه في الجزائر قبل الاحتلال.

فالفترة التي سبقت الاحتلال كانت فترة مضيئة في تاريخ التربية والتعليم في الجزائر، رغم ما اعتراها من نقائص نابعة من عدم وجود خطة مدروسة وأهداف محددة، ولكن على الأقل على الصعيد الشخصي للأفراد كانت نسبة الأمية متدنية قدرت فقط بـ 5 %، وكتب

عن ذلك الرحالة الألماني "فيلهيلم شيمبر" Wilhelm Shimper حين زار الجزائر في شهر ديسمبر 1831 يقول: "لقد بحثت قصدا عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة، غير أني لم أعثر عليه، في حين أني وجدت ذلك في بلدان جنوب أوروبا.**(أبو القاسم سعد الله، 1988: 327)**

ثانيا: أثناء الاستعمار الفرنسي

في الفترة التي احتلت فيها فرنسا الجزائر، وجدت التعليم في أوجه من التطور والتقدم، حيث كان التعليم العربي والإسلامي سنة 1830 مزدهرا، ولكن قام الفرنسيون فور احتلالهم الجزائر بحملة عسكرية تنصيرية للمجتمع الجزائري، ومؤسساته الاقتصادية والسياسية والثقافية والتعليمية، وقاموا بهدم وتدمير المساجد والزوايا وكل شيء له علاقة بالتعليم، ومصادرة الأوقاف، ونفي العديد من العلماء إلى الخارج، وتحويل المساجد إلى كنائس، كما حدث مع مسجد "كتشاوة"، وحتى إلى ثكنات عسكرية للجيش والشرطة، واصطبلات للخيل.**(بسام العسلي، 1983: 32)**

ولعل خير دليل على ذلك هو التصريح الذي جاء على لسان الكاردينال "لافيجري" Lavigerie وهو يقول سنة 1869: "علينا أن نخلص هذا الشعب من قرآنه وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنشئتهم على مبادئ غير التي شب عليها أجدادهم، فإن من واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل أو طردهم إلى أقاصي الصحراء بعيدين على العالم المتحضر" **(الطاهر زرهوني، 1994: 33).**

فنسبة الأمية في الجزائر قبل الاحتلال كانت لا تتعدى 5 %، لتأتي تصريحات الجنرال الفرنسي "دوماس" سنة 1901 أي بعد حوالي 70 سنة من الاحتلال لتصيبنا بالذهول، حيث صرح أن نسبة المتعلمين من الأهالي لا تتعدى 3.5 %، وبعد قرن من الاحتلال أصبحت نسبة الأميين من الجزائريين 92.2 %بين من تتراوح أعمارهم من 5 إلى 18 سنة، و 90 % بين من تجاوزت أعمارهم ثمانين عاما، وتشرد أكثر من مليون ونصف

مليون طفل جزائري في الشوارع، وهم في سن الدراسة لأنهم لم يجدوا المكان ولا من ينفق عليهم.**(محمد طهاري،1999: 11)**

لقد خاض المحتل حربا ضروسا على مؤسسات التعليم منذ دخوله أرض الجزائر، حيث تم غلق ومحاربة التعليم العربي بكل أشكاله، كما تم سن قوانين تمنع فتح المدارس التعليمية إلا بعد طلب رخصة من السلطات المحتلة، كما تم التضييق على المعلمين الجزائريين ودفعهم للهجرة وترك الوطن، مما يحقق لفرنسا انتشار الجهل والأمية بين أفراد المجتمع خدمة لمصالحها، ومنهم من فتح المدارس القرآنية دون رخصة، لأنها تنبهت إلى أن سر المحافظة على اللغة العربية والإسلام تتكفل به بشكل واضح الكتاتيب والزوايا المنتشرة في أرجاء البلاد، ليتم بالمقابل إنشاء مدارس فرنسية في العديد من الولايات بهدف تكوين مرشحين للوظائف المدنية والقضائية والتعليمية والإدارية.

لكن هذه المدارس لم تكن لخدمة الشعب الجزائري، بل كانت لأهداف استعمارية بحتة، وهو ما ذهب إليه أحد الفرنسيين في تصريحه: "أن الهدف المنشود ليس تكوين موظفين خاصين ولا تحضير مدرسين للتعليم العمومي، وإنما تكوين رجال بتأثيرهم على إخوانهم يساعدوننا على تحويل المجتمع العربي وفق متطلبات حضارتنا".

غير أن الاستفادة من التعليم في ظل سياسة المحتل، كانت انتقائية ولم تكن عادلة، بل كانت وفقا لشروط يفرضها المحتل خدمة لمصالحه وأهدافه، وللتوضيح أكثر نعرض الجدول التالي الذي يوضح بصورة جلية التباين في مدى الاستفادة من التعليم بين الفرنسيين المقيمين على التراب الجزائري، وبين الجزائريين أصحاب الوطن الأصلي تاريخيا وجغرافيا **(علي بوعناقة وبلقاسم سلاطنية، [ب.ت]: 56)**.

وفي هذا الإطار تم تسجيل 24565 تلميذا جزائريا أي ما نسبته 3.87% من مجموع الأطفال الذين بلغوا سن التمدرس، مقابل 78531 تلميذا فرنسيا أي بنسبة تعادل 84% من عدد الأطفال الفرنسيين الذين بلغوا سن التمدرس.

والملاحظ أن هذه الإحصائيات لا تدع مجالا للشك في السياسة غير العادلة التي انتهجتها الإدارة الفرنسية في مجال التعليم تجاه أبناء المجتمع الجزائري، وطبقا للمرسوم الصادر بتاريخ 13 فيفري 1883 والذي يسعى إلى تنظيم التعليم في الجزائر، عمدت فرنسا إلى إنشاء نوعين من المدارس: فرنسية وعربية، فالأولى لأبناء المحتلين والثانية لأبناء الأهالي، حيث نص هذا المرسوم على أن الفرنسية هي اللغة الأم ولابد من تعلمها وإتقانها، أما العربية فهي لغة اختيارية أجنبية.

وفي نفس السياق، لم يكن التعليم الثانوي بعيدا عن هدم الدائرة، حيث كان حكرا فقط على من ترضى عنهم الإدارة الفرنسية، أما بقية الشعب فالتعليم الابتدائي يعتبر أقصى ما يمكن الوصول إليه، وذلك لخدمة المصالح الفرنسية بتوجيه الشباب الجزائري إلى تخصصات وأعمال يكون المحتل في حاجة إليها، فتعلم الجزائري في نظرهم يؤدي إلى الوعي ومن ثم المشاركة في السلطة والنفوذ، وإن كان لا بد من تعليمهم، فيجب أن يتعلموا حرفا ومهنا، لذلك كانوا ينادون دوما بالمدرسة الفلاحية (écoles fermes) التي تهيئ لهم كفاءات تساعدهم في استغلال خيرات البلاد ونهبها.

أما التعليم الجامعي فلم تهتم به فرنسا إلا مع نهاية القرن التاسع عشر، بعد إلحاح المستوطنين الأوروبيين لتعليم أبنائهم، حيث تم إنشاء جامعة الجزائر، وبذلك فالحلم بدخول الجامعة لأبناء العامة يعتبر ضربا من المستحيل، حتى لا يزداد الوعي عند الأهالي، فكان لزاما قطع الطريق أمامهم، وقد أعلن رئيس المجلس الجزائري الأعلى وهو من جنسية فرنسية سنة 1886: "لا يزال يتضح لنا من الاختبار أن المواطنين الجزائريين الذين نعلمهم التعليم الراقي هم الذين يبدون لنا الكثير من العداوة". **(تركي رابح عمامرة، 1983: 112)**.

وفي تقرير قدمه ممثل جبهة التحرير الوطني، وضح فيه نسبة الطلبة الجزائريين في كليات الجامعة الجزائرية غداة الفاتح نوفمبر 1954 والمقدرة بـ 10.96 % مقابل 89.03% من الطلبة الأوروبيين، نلاحظ بما لا يدع مجالا للشك الفارق الكبير والهوة

السحيقة بين المنتسبين لهذه الكليات من الأوربيين والجزائريين، وتجدر الإشارة إلى أن من يلتحق بالجامعة غالبا لا يكون من أبناء الطبقة الكادحة والفقيرة، فغالبيتهم من الطبقة الميسورة أو التي تبدي ولاءها التام للمحتل وترعى مصالحه **(تركي رابح عمامرة،1983: 113)**.

أما من ناحية تأطير المدارس العربية كما كانت تسمى آنذاك، فقد عمدت فرنسا إلى التقليص من المعلمين الجزائريين في كل مرة، حيث تشير الإحصائيات إلى أن عدد المعلمين من الأهالي الذين تم توظيفهم لتعليم أبناء الجزائريين كان في تراجع مستمر، ففي عام 1877 كان عددهم 216 معلما، وفي عام 1882 انخفض العدد إلى 198 معلما، وبحلول عام 1886 تراجع عددهم إلى 115، ليتقلص سنة 1889 إلى 81 معلما، وبحلول عام 1893 تراجع عدد المعلمين الجزائريين إلى 69 معلما فقط **(الطاهر زرهوني، 1994: 33)**.

ومما سبق يتضح أن الشعب الجزائري قاوم كل مظاهر التعريب من خلال المساجد والكتاتيب والزوايا خلال القرن التاسع عشر، لكن مع مطلع القرن العشرين لوحظ بداية تشكل وعي جديد بضرورة القيام بأعمال لفائدة هذا الشعب الأبي، كان النضال متوهجا على كافة الأصعدة السياسية والاجتماعية والتربوية، ولعل أبرز ما ميز النشاط التربوي الإصلاحي في العقد الثالث من القرن الماضي هو تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين يوم 05 ماي 1931 كجمعية إصلاحية تربوية تعمل على ترسيخ ثوابت الأمة والدفاع عنها، مؤلفة من أشخاص حياديين حتى لا يثير ذكرهم حساسية أو شكوكا لدى الحكومة الفرنسية، وتم الإعلان على طبيعة الجمعية كجمعية دينية تعمل على خدمة المجتمع من خلال حملات التوعية والتركيز على التعليم المسجدي، وكذا فتح النوادي الثقافية وتأسيس المدارس الحرة التابعة للجمعية، والدور المكلفة بالتدريس والتكوين السياسي على حب الوطن والتضحية من

أجله، فكان لهذه المدارس المنتشرة في أنحاء الجزائر بالغ الأثر في نشر المزيد من الوعي في صفوف الجزائريين تجاه قضيتهم الوطنية.

ولعل شعار الإمام "عبد الحميد بن باديس": "الجزائر وطننا، العربية لغتنا، الإسلام ديننا"، كان من بين الشعارات المعبرة والمؤثرة في نفوس الجزائريين للحفاظ على هويتهم الوطنية، وحرصهم على تربية أبنائهم تربية صحيحة على قيم ومبادئ عقيدتنا التي لا يمكن التنازل عنها، كما أن التحذير الذي نشره "البشير الإبراهيمي" في جريدة البصائر عدد 65 سنة 1949، كان معبرا بصدق عن أهداف ومبادئ الجمعية تربويا، حيث يقول منبها الحكومة الفرنسية: "إن هذه الأمة رضيت لأبنائها سوء التغذية ولكنها لا ترضى لهم أبدًا سوء التربية، وإنها صبرت مكرهة على أسباب الفقر، ولكنها لا تصبر أبدًا على موجبات الكفر".**(محمد البشير الإبراهيمي، 1971: 237)**

ثالثا: مرحلة ما بعد الاستعمار

مرت المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال بمجموعة من المراحل أدت إلى بلورتها ورسم معالمها المستقبلية، ويمكن حصرها في ثلاث مراحل أساسية:

1ـ مرحلة التبني والتوجيه:

وهي المرحلة التي أخذت فيها الجزائر على عاتقها تحمل مخلفات الفترة الاستعمارية في ظل غياب نظرة شمولية، لما يجب أن يتخلله النظام التربوي والمدرسة الجزائرية مستقبلا، وبذلك وجدت الجزائر نفسها مجبرة على الاحتفاظ بالنموذج المدرسي الذي كان سائدا وقت الاستعمار، بالرغم من سيادة القرار السياسي وحريته لدى الإدارة الجزائرية، وذلك للمحافظة على تعليم أكبر عدد ممكن من الجزائريين، كما سعت إلى إحداث بعض التغييرات والتوجه نحو التأسيس لمدرسة جزائرية جديدة تحافظ على مقومات الهوية، وتكرس القيم الدينية والاجتماعية في البلاد، ومن أبرز الإجراءات التي كانت الجزائر تسعى إليها في المجال التعليمي **(عبد القادر فضيل، 2013: 32)**.

- ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.
- توجيه العناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.
- تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم التي كان توفيرها يشكل حملا ثقيلا على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون.
- إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة الوطنية.

2ـ مرحلة الإصلاح الجزئي والتصحيح الضروري:

لعل أهم ما ميز هذه المرحلة هي الرغبة الملحة من طرف بعض المعربين لإدماج العربية في المسار التعليمي، واعتبارها لغة للعلم ووسيلة هامة لاكتساب المعارف، وذلك كان بعد ميثاق الوحدة الثقافية العربية سنة 1964، والذي كان الهدف منه الحرص على تنشئة الأجيال وتعليمهم مع مراعاة البعد القومي والديني في البرامج والمناهج الدراسية المقدمة في الوطن العربي**(علي أسعد وطفة، 2004: 173)**.

وقد تقرر سنة 1971 العمل بالإجراء الخاص بتعريب كل الأقسام المفتوحة في مراحل التعليم، إذ نتج عن هذا الإجراء تقسيم التلاميذ إلى معربين ومزدوجين، نتيجة ظهور ازدواجية لغوية في نظام التعليم، تعليم يلقن باللغة العربية، وآخر يلقن باللغة الفرنسية داخل المدرسة الواحدة، وكان ذلك بسبب قلة الإطارات المكونة باللغة العربية في بعض الاختصاصات، وعجز النظام العربي عن تدعيمها بما يكفي من المكونين، ورغم أن هذا الإجراء كان استثنائيا من أجل تغطية العجز والمضي قدما في توحيد لغة التعليم في المدرسة الجزائرية، إلا أنه عرف استمرارا نتيجة الخلاف السائد بين مختلف المسؤولين والمشرفين على تطبيق النظام الجديد، وقد زاد هذا التراخي من حدة الانقسام والصراع على المستوى الفكري والثقافي للطلاب **(عبد القادر حلوش، 1999: 32)**.

ومن النتائج المحققة في هذه المرحلة:

- تعريب الصفوف الأولى من التعليم تعريبا شاملا.

- تعريب المواد الاجتماعية (التاريخ، الجغرافيا، الفلسفة) في مختلف المراحل.
- تعريب ثلث أقسام المواد العلمية تعريبا تاما في المراحل الثلاث.
- ضبط التصور القانوني الكامل لبناء تربوي وطني.

كما تم إنجاز أهم العمليات المصاحبة للتصحيح وهي وضع مناهج تربوية لكل المراحل، وتأليف الكتب وتصميم الوسائل التعليمية، وبذلك عرفت السنوات الأولى من هذه الفترة حركة نشيطة في ميدان تأليف الكتب، واستمرت إلى أن غطت كل الاحتياجات.

3ـ مرحلة الإصلاح العميق وبناء النظام التربوي الوطني:

وعرفت هذه المرحلة تبني نموذج التغيير الشامل والإصلاح العميق للمدرسة الجزائرية، كان ذلك بموجب أمرية 16 أفريل 1976 التي أسست بلوائحها ونصوصها التنظيمية النظام التربوي الوطني، وعملت على تأهيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها،فضلا عن ديمقراطيتها وانفتاحها على العلوم التكنولوجية، وقد كان هذا التبني نظرا لما أملته مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ومختلف الحاجات الناجمة عن هذه التغييرات، ومن التوجهات التي تميز بها النظام: **(أبو القاسم سعد الله،2007: 82)**

– إقرار نظام التعليم الأساسي الذي يعوض التعليم الابتدائي والمتوسط، ويمدد المرحلة الإلزامية إلى09 سنوات، ويدمج في مناهجه بين العمل الفكري والعمل اليدوي ويربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي، ويسعى إلى تنمية حب العمل والتدريب عليه.

– جعل اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد في جميع المراحل، لتتحقق الغاية الأساسية من تجديد النظام وهي توحيد التعليم وتأصيله، وربطه بقيم المجتمع.

– التركيز على التربية العلمية والتكنولوجية التي تتيح للمتعلمين توظيف المعارف النظرية في مجالات العمل التطبيقي.

– تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفتها روافد مساعدة على التفتح والاستفادة من تجارب الغير، في تجديد الدور الذي يسند لها في إطار اهتماماتنا العملية.

– تجديد نظام التعليم الثانوي وتنويع المسارات الدراسية التي تنظم الاختصاصات على أساسها مع تطوير أساليب التوجيه، وطرائق التعامل مع المعرفة.

وتجدر الإشارة إلى أنه رغم التجاذب الذي كان حاصلا على الصعيد النخبوي المزدوج (النخب المعربة والنخب الفرونكوفونية) التي كانت تسعى كل منها في كل مرة لفرض منطقها بواقعية، إلا أن محاولات الوطنيين الذين استلهموا من مدرسة "عبد الحميد بن باديس" المبادئ الوطنية والثورية، والقيم والاتجاهات التي برزت في تلك المرحلة، والتي كانت ناجحة، وكان لهذه القرارات الدور الكبير لبلورة فكرة المدرسة الجزائرية بمعالمها الصحيحة المرسخة للهوية الوطنية المتمثلة في الأمازيغية والعربية والإسلام (**الطاهر زرهوني، 1994: 33**).

خلاصة:

من خلال تتبعنا لمختلف التطورات التي شهدتها المدرسة الجزائرية، نلاحظ أنها في بداية الأمر قاومت سيطرة عظيمة فرضت عليها بعد كفاح طويل أثبت من خلاله شعبها العظيم صموده ونضاله محافظا بذلك على أهم مقوماته مسترجعا بعدها سيادته.

والجزائر حاولت بعد مراحل طويلة تصحيح وضعيتها ونظامها التربوي محاولة بذلك تخطي كل الظروف والأوضاع الصعبة بعد الاستقلال، فالإصلاحات التربوية المتتالية خير دليل على أن الجزائر تحاول بناء مدرسة عصرية ديمقراطية تتماشى مع الأوضاع والتحولات الكبرى في مجالات التكنولوجيا.

المصادر والمراجع :

1. أبو القاسم سعد الله(1985). **تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى القرن الرابع عشر هجري**.ج1.ط2.الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

2. أبو القاسم سعد الله(1985). **تاريخ الجزائر الثقافي**.ج8. الجزائر: دار البصائر.

3. الطاهر زرهوني(1994). **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**. الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

4. بسام العسلي(1983). **الصراع السياسي على نهج الثورة الجزائرية**. الجزائر: دار النفائس.

5. تركي رابح عمامرة(1982). **مشكلة الأمية في الجزائر**: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

6. تركي رابح عمامرة(1883). **جهود الجزائر في تحقيق التعريب الشامل(1962-1984)**. الجزائر. المؤسسة الوطنية للكتاب.

7. عبد القادر حلوش(1999).**سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**: دار الأمة للطباعة والنشر.

8. عبد القادر فضيل(2013). **المدرسة الجزائرية حقائق ومشكلات**. ط2. الجزائر.

9. علي بوعناقة وبلقاسم سلاطنية[ب.ت] .**علم الاجتماع التربوي. مدخل ودراسة قضايا المفاهيم**. منشورات جامعة محمد خيضر. بسكرة: دار الهدى.

10. محمد طهاري(1999). **الحركة الإصلاحية في الفكر الإسلامي المعاصر**. ط1. الجزائر: دار الأمة للطباعة والنشر.

الفصل الخامس:

اتجاهات التلاميذ نحو

العلاقة الاتصالية بالأستاذ

توطئــة :

لا شك أن علم الاجتماع يشتغل على ما يترسخ في التمثلات الجماعية ويعيد تشريح الوعي الذي تحمله المجتمعات حول ذاتها كحصيلة لفعل التاريخ بمعاينه المتعددة ، فالمهمة الأساسية لعلم الاجتماع في الانطلاق من تلك الأحداث التي تعبر عن مجرد هوامش من التاريخ الطويل ليتمكن من خلالها إلى التطرق للواقع الاجتماعي ، هذا الواقع الذي يعني كل الأشكال الواسعة للحياة الجماعية والاقتصادية والسياسية والمؤسسات والبناء الاجتماعي، وعموما كل الحقائق والوقائع التي لم يغفلها مؤرخو الأمس بالإضافة إلى ما جد من تفاصيل جديدة فيها وما أضيف إلى جانبها من حقائق ووقائع أخرى **(المولدي قسومي، 2019: 40).**

يمكن التأكيد في هذا السياق، أن التأويل بالنسبة لعلم الاجتماع هو العنصر المميز لخاصيته لأنه بمثابة العملية التي تعطي دلالة ومعنى للأشياء والأهداف والحركات والأفعال و الظواهر التي تدرسها ، و نعتمد في ذلك البحث عن الدوافع والأسباب التي تضمن الترابط بين وحدات الموضوع المدروس ، فالوقائع الاجتماعية التي تتولد عنها الوقائع السوسيولوجية مهما كانت طبيعتها لا تتكون فقط من علاقات بين عدة أفراد وجماعات ، ولكن أيضا بين العديد من الأفعال ، فالمجتمع في حد ذاته ليس كيانا منفردا بذاته متجانسا في تركيبته ولكنه نسيج متكون من أفعال وعلاقات يؤسسها الأشخاص فيما بينهم ، وكل ما يفرزه ذلك من وقائع يكون في ترابط تام، والنتيجة من كل ذلك أن التفسير في علم الاجتماع يتوقف على مدى مواكبة التأويل لهذه الوقائع و قدرته على فهمها حتى يعيد كل ظاهرة لأسبابها الفعلية ولا يسقط عليها دلالات الظواهر الأخرى **(المولدي قسومي، 2019: 38).**

واستنادا إلى هذا الطرح، نسعى في هذا الفصل إلى معرفة اتجاهات وتصورات التلاميذ نحو العلاقة الاتصالية بالأساتذة ، وهو ما سيسمح لنا بكشف الأنساق الخفية لهذه الظاهرة الاجتماعية التي تستدعي التحليل والتفسير.

أولا: قيم الممارسة الاتصالية في المدرسة الجزائرية

تعبر العلاقة التربوية عن مجموعة الصلات التي تربط الأستاذ والتلميذ قصد توجيه هؤلاء قصد توجيههم نحو أهداف معينة، ويمكن القول أن الاتصال التربوي هو نوع من التفاعل الاجتماعي الذي ينطوي على مظاهر السلوك الصفي والإدراكي المتبادل بين الأستاذ والتلاميذ، و هو يتحدد في العلاقة بينهما وما تؤديه من نمو معرفي واجتماعي.

إن التواصل الفعال الذي يتم داخل القسم يكون سببا في نجاح العملية التعليمية التعلمية، وفي تجنب الوقوع في المشكلات التي تعيق عملية التعليم والتعلم و تؤدي إلى تدهورها **(حمزة بركات، 2019: 215)**.

وعلى اعتبار أن التلميذ يعتبر من المحركات الأساسية لهذه العملية التفاعلية، فإنه من المهم أن نتعرف على اتجاهاته نحو العلاقة الاتصالية التي تربطه بالأستاذ، وهذا ما سنحاول الوقوف عليه من خلال التحليل السوسيولوجي لجداول قياس الاتجاهات.

الجدول رقم (04): أرى أن للأستاذ دورًا مهما في نشر ثقافة اتصالية فعالة في الفصل الدراسي

الموجب	الحيادي	السالب
213×(+2)= +426 + 64×(+1)= +64 وعليه نجد : 426 + 64= +490	7 × 0 = 0 وعليه نجد: 0	12×(− 2)= −24 + 4 ×(− 1)= −4 وعليه نجد: − 24 + (− 4)= −28
النتيجة: +490 + 0 + (− 28) = +426		

المصدر: بيانات السؤال رقم (04) من استمارة قياس الاتجاهات

من خلال قراءة أولية للجدول أعلاه تبين أن هناك اتفاقا موجبا بين أغلبية أفراد العينة على أن للأستاذ دورا مهما في نشر ثقافة اتصالية فعالة في الفصل الدراسي، وهو ما ظهر جليا بنسبة (+426)، ويرجع ذلك حسبهم إلى أن الأستاذ يعتبر قائدا للجماعة، وهو في

نظرهم الشخصية المركزية في حجرة الدرس، وعلى قدر سيطرته على الموقف على قدر استجابة التلاميذ له، وليتحقق التعليم الحقيقي لابد من تفاعل صفي وقيمي بين الأستاذ وتلاميذه تحت معايير الالتزام والانضباط، ليتم بذلك تبادل المعلومات والأفكار والانطباعات.

فالأستاذ يدرك جيدا أن الثقافة الاتصالية داخل حجرة الدرس تهدف إلى تشكيل رأس مال معرفي وسلوكي يؤهل التلميذ للتعامل الواعي والناقد في كل المواقف، كما يؤهله لاكتساب الكفاءة والقدرة على الاتصال المباشر والتعبير، وتبادل الآراء والإبداع، فالثقافة الاتصالية الفعالة تتطلب من الأستاذ خلق مناخ تواصلي ملائم داخل حجرة الدرس مبني على زيادة فرص التفاهم والتعاون، والثقة المتبادلة، والتوافق بين طرفي العملية التعليمية من أجل إكسابهم الاحترام في التعامل وزيادة التأثير المتبادل باعتبار أن كلاهما مكمل للآخر حتى تتحقق أهداف المنظومة التربوية.

الجدول رقم (05):لا علاقة اتصالية دون إشراك التلميذ في العملية التعليمية

الموجب	الحيادي	السالب
568+ =(2+)×284	0 = 0 ×3	12− =(2 −)×6
+		+
7+ =(1+)×7		0 =(1 −)×0
وعليه نجد:	وعليه نجد:	وعليه نجد:
575+ = 7 + 568	0	12− = 0 + 12 −
النتيجة: +575 + 0 + (− 12) = +563		

المصدر: بيانات السؤال رقم (05) من استمارة قياس الاتجاهات

من خلال قراءة سوسيولوجية لبيانات الجدول أعلاه يظهر جليا أن هناك اتجاهًا موجبًا من طرف المبحوثين(+563) نحو العبارة رقم (05) من استمارة قياس الاتجاهات: لا علاقة اتصالية دون إشراك التلميذ في العملية التعليمية، مما يؤكد أن نسبة كبيرة من أفراد العينة لديهم اعتقادات إيجابية حول فعالية إشراك التلميذ في العملية التعليمية لخلق علاقة اتصالية

بينه وبين الأستاذ، وذلك من خلال مساعدته في التدرج بالمعرفة وفق مستويات، من السهل إلى الأكثر صعوبة، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن العام إلى الخاص، وكذا تدريبه على تحديد المتطلبات التعليمية التي يريد تحصيلها، ولا يتأتى ذلك إلا بوجود تفاعل وتفاهم بين الطرفين(**محمد منير مرسي، 1998: 85).**

وفي هذا الإطار يعتبر التلميذ المحور الأساس والمستهدف من كل عملية تعليمية، أو تربوية، أو تنظيمية، أو تنشيطية تشهدها الحياة المدرسية ويجب أن تكون مشاركته فعالة في مختلف هذه الأنشطة الصفية أو اللاصفية.

يمر التلميذ في التعليم الثانوي بمرحلة هامة في حياته، يحتاج فيها لمن يهتم به من الناحية الاجتماعية والسيكولوجية للتعرف على أحواله النفسية ومساعدته ليتمكن من تجنب بعض الانحرافات السلوكية التي تحد من فعاليته في الحياة المدرسية، فيجب أن نعده للمستقبل مستثمرين قدراته في الإنتاج النافع عن طريق انخراطه في مجالس المؤسسة وأنديتها الثقافية والتربوية حسب رغباته وميوله، ساعين دائما إلى الزيادة قدراته على العمل في شروط ميسرة لا معسرة.(**محمد مكسي، 2003: 98)**

في هذا السياق، وبالعودة إلى المقاربات البيداغوجية نجد أن المقاربة بالكفاءات التي هي آخر مقاربة تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية تعتبر التلميذ محورا للعملية التعليمية بجعله يقوم بالبناء الذاتي للمعرفة وأنشطة التعلم، غير أن ذلك لا يعني إلغاء دور الأستاذ بل جعل التلميذ هو الفاعل الرئيسي في سيرورة الدرس والعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم.

على عكس المقاربة بالأهداف التي كانت معتمدة سابقا، والتي تقوم فيها العملية التعليمية على أن الأستاذ هو المصمم للدرس والمحدد لمجموعة من الأهداف التي ينبغي على التلميذ بلوغها في نهاية كل درس، ليقوم في آخر الحصة بتقويم المتعلم من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالدرس .

وبناء على ذلك تهتم هذه المقاربة بقياس مستوى التلميذ أكثر من أن تقوم بتقييم مردودية التعليم ، فهي بذلك تركز على منطق التعليم، وتهمل منطق التعلّم وإشراك التلميذ في العملية التعليمية، وهو أحد أهم الأسباب التي أدت إلى فشل هذه المقاربة في وقت سابق.

الجدول رقم (06): أعتقد أن العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ تقوم على الصراع

الموجب	الحيادي	السالب
13×(+2)= +26	14×(0) = 0	198×(− 2)= −396
+		+
13×(+1)= +13		62×(− 1)= −62
وعليه نجد:	وعليه نجد:	وعليه نجد:
26+13= + 39	0	− 396+(− 62)= −458
النتيجة: +39 + 0 + (− 458) = −419		

المصدر: بيانات السؤال رقم (06) من استمارة قياس الاتجاهات

كما تبين لنا من خلال بيانات الجدول رقم **(06)** أن أغلب المبحوثين نفوا بالسلب (−419) أن تكون العلاقة القائمة بين الأستاذ والتلميذ تقوم على الصراع .

فمن المؤكد أن العلاقة الاتصالية بين الأستاذ و التلميذ تتأُثر بعدة عوامل، لأن التلميذ مثلا لا يأتي إلى الفصل الدراسي مجردا من ماهيته لكنه يأتي كما هو بتصرفاته ومواقفه التي تنعكس على العلاقة بينه و بين الأستاذ، إذ أن الوسط الذي تربى فيه يؤثر بشكل ملحوظ على هذه العلاقة، فإذا كانت علاقة التلميذ بأبيه مثلا مبنية على الصراع فإن علاقته بالأستاذ تكون متسمة بالحذر.

و لذلك على الأستاذ أن يكون على مستوى عال من الثقافة العامة في مختلف المجالات والتخصصات، والإلمام بالثقافة المهنية التي تشمل التربية والتعليم وعلم النفس

وغيرها ... مما يساعده على الوقوف على القدرات العقلية، والنفسية، والاجتماعية للتلاميذ، وفهم الفروقات الفردية الموجودة بينهم لإنجاح عملية الاتصال والتفاعل معهم.

نذكر في هذا السياق أن الأستاذ الديمقراطي يتصف بالمرونة والإنسانية في التعامل، واحترام التلاميذ، فهو ينوع في طرائق التدريس وإدخال عنصر التشويق وحث التلاميذ على المشاركة والتفاعل والتعامل فيما بينهم، والمبادرة بطرح الآراء والمناقشة، والثقة بالنفس والتجديد والإبداع.

ومن العوامل التي تساعد الأستاذ على تحقيق الانضباط الصفي:

- خلق علاقة إيجابية بينه وبين التلميذ، وكسر الروتين والملل من خلال أنشطة متعددة ومحببة.
- الاتفاق مع التلاميذ على وضع لوائح للالتزام بها.
- التخطيط الجيد للحصة واستخدام التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب فيه.
- توزيع المهام على التلاميذ و التعرف على خصائصهم ورغباتهم وميولهم ، وتدريبهم على المشاركة في إدارة الفصل الدراسي**(قطامي يوسف، 2002: 14)**.

وبصفة عامة يمكن تمييز أسلوبين في إدارة الموقف التعليمي وهما:

الأسلوب الديمقراطي والأسلوب غير الديمقراطي أو الاستبدادي، وأحيانا ما يستخدم رجال التربية مصطلحين آخرين هما : "التعليم المتمركز حول الأستاذ" و يطابق الأسلوب غير الديمقراطي الذي يقوم على تقييد حرية التلميذ، وتحديد مهمته في دور المتلقي أو المستجيب لما يقوله أو يفعله الأستاذ والالتزام التام بالخطة التي يرسمها دون مناقشتها أو إبداء الرأي حوله, وهو ما يخلق نوعا من الصراع و عدم الاتفاق بين الطرفين.

وعلى العكس من ذلك نجد مصطلح "التعليم المتمركز حول التلميذ" الذي يطابق الأسلوب الديمقراطي القائم أساسا على منح الحرية للتلميذ في اختيار وتنفيذ الأنشطة التعليمية مع اقتصار دور الأستاذ في أغلب الأحيان على التوجيه والإرشاد، وهو ما يخلق علاقة تفاعلية أساسها التعاون والتفاهم.

الجدول رقم (07): أرى أن العديد من المؤسسات التربوية تفتقر إلى التواصل

الموجب	الحيادي	السالب
123×(+2)= +246 + 76×(+1)= + 76 وعليه نجد: 246 + 76= + 322	28 × 0 = 0 وعليه نجد: 0	48× (−2)= −96 + 25 (−1)= −25 وعليه نجد: − 96 +(− 25)= −121
النتيجة: +322 + 0 + (−12) = +201		

المصدر: بيانات السؤال رقم (07) من استمارة قياس الاتجاهات

تؤكد البيانات المشار إليها في الجدول أعلاه أن هناك اتجاها إيجابيا من طرف المبحوثين(+201) نحو العبارة رقم (07) من استمارة قياس الاتجاهات، والمتعلقة بافتقار المؤسسات التربوية للتواصل الذي كان يفترض أن يكتسي أهمية كبيرة في الحياة المدرسية، فلا يمكن تنفيذ أي جانب من الجوانب التعليمية دون تواصل(**العجمي، 2000: 113**).

وتجدر الإشارة إلى أن فشل عملية التواصل في المؤسسة التربوية يرجع عادة إلى غياب عنصر أو أكثر من عناصر عملية الاتصال مما يترتب عنه تشويه المعاني أو توقف الاتصال وانحرافه عن المضمون الحقيقي للرسالة، وبذلك تتأثر فعالية هذه العملية فتعيق تحقيق الأهداف التربوية.

وعلى الرغم من أهمية التواصل ومكانته لدى تلاميذ المرحلة الثانوية باعتبارها تمثل مرحلة المراهقة، إلا أن واقع ممارسة التواصل متدنٍ، وثقافته شبه غائبة، فالكثير من التلاميذ يعرضون عن المشاركة والحوار أمام زملائهم، و يفتقدون الجرأة عند طرح أفكارهم وآرائهم ، والكثير منهم أيضا عندما يبدأ الحديث والحوار سرعان ما يظهر عليهم الارتباك والاضطراب

في أي موقف من المواقف التعليمية المختلفة، ومنهم أيضا من يفضل الجلوس في الصفوف الخلفية في قاعات الدرس، وفي أماكن بعيدة ومعزولة كي لا يلاحظه فيها أحد، ليكون بعيدا عن المشاركة في النقاشات والحوارات.

وفي ذات السياق هناك من التلاميذ من يرى أن الأستاذ لا يرحب بطرح آرائه، فيجد فرصة للتعبير عن آرائه خارج المدرسة أكثر من داخلها، ومنهم من لا يجد في النشاطات المدرسية فرصة لتقديم آرائه و التعبير عنها.

ومن جهة أخرى يمكن أن يرجع غياب عملية التواصل أو فشلها إلى انخفاض مستوى المهارات التواصلية لدى الأستاذ كمهارات التحدث ومهارات الإنصات ومهارة حسن إدارة الوقت...وهو ما يقلل من فعالية التواصل بينه وبين التلميذ في حجرة الدرس.

الجدول رقم (08): أشعر أن للأستاذ دور في تعريفي بحقوقي وواجباتي كتلميذ

الموجب	الحيادي	السالب
114×(+2)= +228	38 × 0 = 0	32×(−2)= −64
+		+
81×(+1)= +81		35×(−1) = −35
وعليه نجد:	وعليه نجد:	وعليه نجد:
228 + 81 = +309	0	− 64 + (−35) = −99
النتيجة: +309 + 0 + (− 99) = +210		

المصدر: بيانات السؤال رقم(08) من استمارة قياس الاتجاهات

توضح بيانات الجدول رقم (08) من استمارة قياس الاتجاهات، أن هناك اعتقادات موجبة(+210) لدى التلاميذ حول دور الأستاذ في تعريفهم بحقوقهم وواجباتهم.

فإن كان الهدف الأقصى للتربية هو تكوين مواطن إيجابي واعٍ بحقوقه وواجباته، مشاركٍ بفعالية في صنع قراراته بشكل حضاري لائق، فإن هذا التكوين والبناء الاجتماعي

يجب أن يتم في مؤسسات التربية والتعليم، خصوصا المدرسة التي تمثل التربية الرسمية، لذا بات لزامًا أن تأخذ التربية على المواطنة حظا وافرا عند صياغة السياسة التربوية.

ولغرس هذا النوع من التربية وجب على الأستاذ معرفة الاستراتيجيات التربوية الفعالة لغرس روح المواطنة الصحيحة لدى التلاميذ من خلال تفاعله معهم خلال المواقف التعليمية أو حتى خارجها، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي لارتفاع وعي تلاميذ هذه المرحلة مقارنة مع باقي المراحل التعليمية، حيث يسعى الأستاذ لتنمية قدرات وطاقات التلميذ التي تؤهله مستقبلا لحماية خصوصياته وهويته، وممارسة حقوقه وأداء واجباته بكل وعي ومسؤولية حتى يتأهل للتواصل الجيد مع محيطه الاجتماعي وفهم ما يحدث فيه من تحولات والمشاركة بنصيبه فيها، كما يطمح إلى تلقينه شتى القواعد التي تحكم الحياة المجتمعية.

وفي إطار التربية على المواطنة يسعى الأستاذ في مرحلة التعليم الثانوي إلى تحقيق ما يلي :

– توعية التلاميذ بمعنى المواطنة، ومهامها، وحقوق وواجبات المواطن في المجتمع الديمقراطي.

– توعية التلاميذ بأهم قضايا المجتمع ومشكلاته, وتشجيعهم على المشاركة في إيجاد حلول لها.

– تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ نحو المجتمع ومؤسساته.

– تشجيع التلاميذ على ممارسة أدوار اجتماعية معينة في المدرسة، وفي المجتمع بعد ذلك.

– تشجيع التلاميذ على التمسك بالقيم الأساسية كالحرية، المساواة، حقوق الإنسان.

– إعداد التلاميذ للممارسات الحياتية المستقبلية للمواطنة الصالحة، عن طريق التطبيقات العملية والأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية.

ثانيا: ثقافة الحوار قيمة أساسية من قيم العلاقة الاتصالية

يمكن القول أن الحوار هو الأسلوب الأمثل للتعرف على الآخر والاعتراف بوجوده، وحقه في المشاركة في الرأي، والذي لا يعني بالضرورة التوصل إلى رأي متوافق مع من

نجري معه الحوار، فإصدار الأحكام المسبقة وسوء الفهم الناتج عن عدم الوعي بمواقف الآخرين ناتج عن غياب التواصل بكافة أشكاله، وفي مقدمته الحوار الذي يعتبر أسلوبا حضاريا لتعلم القبول الاجتماعي للآخرين، وقبول التنوع الثقافي من حولنا، وهو ما يعكس النضج الفكري و الإيجابية في التواصل مع الآخرين.

غير أن ثقافة الحوار لا تتأتى بين عشية وضحاها، وإنما تبنى على كافة مستويات المجتمع بدءً من الأسرة والمؤسسات التعليمية.

الجدول رقم (09): يسعى الأستاذ إلى إدارة الخلافات في القسم بطرق سلمية

الموجب	الحيادي	السالب
346+ =(2+)×173 + 102 + =(1+)×102 وعليه نجد: 448+ =102+346	0 = 0 × 4 وعليه نجد: 0	0 =(2 −)×0 + 21− =(1−)×21 وعليه نجد: 21− =(21−) + 0
النتيجة: 448+ 0 + (− 21) = + 427		

المصدر: بيانات السؤال رقم (09) من استمارة قياس الاتجاهات

يتبين من خلال قراءة بيانات الجدول أعلاه، أن هناك اتفاقا إيجابيا بين المبحوثين (+427) على العبارة المتعلقة بسعي الأستاذ إلى إدارة الخلافات في القسم بطرق سلمية، فغالبا ما يكون سلوك التلميذ في الفصل الدراسي انعكاسا للمشاكل التي تواجهها في المنزل وهو ما يولد لديه التوتر والقلق، ويدخله في صراع أو نزاع مع أستاذته أو زملائه.

وتعتبر الخلافات المدرسية ظاهرة حتمية متعددة الأوجه يمكن أن تنشأ لأبسط الأسباب كالصراع على سلطة الفصل، التنمر... وهو ما يحدث غالبا في المرحلة الثانوية باعتبارها تقابل فترة المراهقة.

وفي هذا الإطار يجب أن يتحلى الأستاذ بثقافة التفاعل مع التلاميذ وتقنية الاتصال، فيبدأ بتهدئة الأوضاع ليتمكن كل طرف من التفكير بشكل سليم، ثم مطالبة كل منهما بعرض حجته مع تدخل الأستاذ لتوضيح أهمية تحمل المسؤولية كأمر أساسي في التنشئة السليمة، مع محاولة دفعهم للوصول إلى حل النزاع بأنفسهم وتشجيعهم على التسامح، وبذلك يلعب الأستاذ دور الوسيط في حل النزاعات بين تلاميذه بطرق سليمة بعيدة عن العنف.

الجدول رقم(10): يسعى الأستاذ إلى إشاعة قيم التسامح والعيش المشترك في القسم

الموجب	الحيادي	السالب
205×(+2)= +410 + 56 ×(+1)= + 56 وعليه نجد: 410 + 56= +466	8 × 0 = 0 وعليه نجد: 0	7×(−2) = −14 + 24 ×(−1) = −24 وعليه نجد: − 14 + (−24) = −38
النتيجة: 466 + 0 + (−38) = + 428		

المصدر: بيانات السؤال رقم (10) من استمارة قياس الاتجاهات

تؤكد بيانات الجدول المشار إليها في الجدول أعلاه أن هناك اتجاها إيجابيا من طرف المبحوثين(+428) نحو العبارة رقم (10) من استمارة قياس الاتجاهات: يسعى الأستاذ إلى إشاعة قيم الحوار والتسامح في القسم، وهو ما يبين أن الأستاذ قادر على تأصيل قيم التسامح وترسيخ مبادئ العيش المشترك في عالم يفيض بالتنوع والاختلاف.

فمن المؤسف أن البرامج المدرسية تفتقر اليوم إلى التربية على التسامح، وهي قلما تعتمد على مناهج متجددة في التربية على هذا النمط من القيم التي يعول عليها كثيرا في المجتمعات الإنسانية المعاصرة.

والملاحظ أن التربية المدنية تكاد تقتصر اليوم على تقديم معلومات نظرية حول قيم التسامح وحقوق الإنسان والمواطنة، إلا أنه يبقى على الأستاذ أن يقوم ببلورة هذه المعارف

في الحياة الاجتماعية الحية التي يعيشها التلاميذ، بتركيزه على المهارات التربوية الضرورية لهذه الغاية من خلال المواقف اليومية التي تجمعه بتلاميذه في الفصل الدراسي.

فتعليم قيم التسامح والعيش المشترك مشروع بعيد المدى طويل الأجل، ومن أجل تأصيل هذا التعليم وتحويله إلى طاقة حية فإنه يتوجب على المدرسة أن تدمج دروسا حول هذه القيم في المنهاج المدرسي، كما يتوجب على كل سياسة تربوية تزويد الأستاذ بالتوجيهات الخاصة والضرورية للتربية على قيم التسامح والعيش المشترك في المؤسسة التربوية وفي الحياة الاجتماعية ككل(**علي أسعد وطفة، 1998: 211**).

الجدول رقم (11): أرى أن ثقافة الحوار تسهم في تحقيق الاندماج الاجتماعي في الفصل الدراسي

الموجب	الحيادي	السالب
396+ =(2+)×198 + 85+ =(1+)×85 وعليه نجد: 481+ =85 + 396	0 = 0 × 6 وعليه نجد: 0	0− =(2−)×0 + 11− =(1−)×11 وعليه نجد: 11− =(11−) + 0
النتيجة: +481 + 0 + (−11) = +470		

المصدر: بيانات السؤال رقم (11) من استمارة قياس الاتجاهات

من خلال قراءة أولية لبيانات الجدول أعلاه تبين أن هناك اتفاقا شبه تام بين أغلبية أفراد العينة على أن ثقافة الحوار تسهم في تحقيق الاندماج الاجتماعي في القسم، وهو ما ظهر جليا بنسبة (+470) وهذا ما يؤكد أن حجرة الدرس تعد بيئة مناسبة للتدريب على ثقافة الحوار، وعن طريق اهتمام الأستاذ بإبراز لغة الحوار من خلال أحاديثه وتوجيهه للتلاميذ، كما يجب على إدارة المؤسسات التربوية تشجيع التلاميذ على هذه الثقافة من خلال الندوات، اللقاءات، الإذاعة المدرسية وغيرها من الأنشطة.

وفي هذا السياق أكد المفكرون وعلماء التربية على ضرورة إرساء ثقافة الحوار في حجرة الدرس وتفعيلها من أجل الإعداد الجيد والسليم للتلاميذ لأن الحوار يسهم في تحقيق العديد من الأهداف التربوية، ولعل هذا ما يلزم المؤسسات التعليمية مراعاة ذلك في برامجها ومناهجها بوضع آداب وقيم ومهارات للحوار بين الأستاذ والتلميذ.

وفي نفس السياق، تتجلى ثقافة الحوار داخل القسم في مدى قدرة الأستاذ والتلميذ على المحافظة على سلامة تدفق المعلومة والحديث بين الطرفين، والوعي والإدراك التام لطبيعة الحوار وآدابه ومهاراته و تطبيقاته المختلفة، وما يترتب عن ذلك من إدراك للحقائق والمفاهيم والقوانين وتوفر الاتجاهات الإيجابية من أجل أن يكون الحوار مؤثرا.

وقد أشار "ابن خلدون" في هذا الإطار إلى أن من شروط المعلم المثالي قدرته على إدارة الحوار والجدال بينه وبين المتعلم باعتباره مسيرا للعملية التعليمية(**أحمد إسماعيل حجي،2002: 32**).

الجدول رقم(12): أعتقد أن قيم ثقافة التواصل بين الأستاذ والتلميذ لا تنسجم مع القيم التقليدية لمجتمعنا

الموجب	الحيادي	السالب
362+ =(2+)×181 + 104+ =(1+)× 104 وعليه نجد: 466+ =10 +362	0 = 0 × 13 وعليه نجد: 0	0 =(2 −)×0 + 2 − = (1 −)×2 وعليه نجد: 2 − =(2−) +0
النتيجة: 466 + 0 + (2−) = +464		

المصدر: بيانات السؤال رقم (12) من استمارة قياس الاتجاهات

من خلال قراءة أولية لبيانات الجدول أعلاه، يتضح أن هناك اتفاقا موجبا بين أغلبية المبحوثين على أن قيم ثقافة التواصل بين الأستاذ والتلميذ لا تنسجم مع القيم التقليدية

لمجتمعنا، وهذا ما ظهر جليا بنسبة(+ 464)، ويرجع ذلك حسبهم إلى الصورة التقليدية التي رسمها المجتمع قديما للأستاذ.

ففي الماضي كان الأستاذ يمثل المصدر الوحيد المعلومة، يحافظ على النظام في الفصل الدراسي الذي يظهر فيه التلاميذ دلائل الخضوع والامتثال لأوامره وتوجيهاته في هدوء وسكون تام، ذلك لأن خطة المحافظة على النظام في الفصل الدراسي تقوم على أساس إثارة الأستاذ أحيانا للخوف في نفس تلاميذه، وكثيرا ما يستخدم التهديد والعقاب لتحقيق ذلك، مما جعل العلاقة بينهما تقوم على الرهبة والهيبة المقترنة بالاحترام، لدرجة أن منهم من كان يغير طريقه إذا لمح أستاذه من بعيد، ولو كان ذلك خارج المدرسة.

أما حديثا، فقد حدث تغير كبير في المبادئ الأساسية لإدارة الفصل الدراسي، وبذلك تغير في العلاقة بين الأستاذ والتلاميذ **(العربي فرحاتي. 2009: 83)**.

باعتبار شغل التلاميذ في أنشطة تعليمية تثير اهتمامهم وتتحدى قدراتهم في جو يسوده التفاهم والتشارك لتصبح العلاقة بين التلميذ وأستاذه علاقة تعاون لا علاقة خضوع للقوة والسلطة، وذلك ناجم عن تنمية أنواع السلوك الاجتماعي والخلقي السليم لدى التلاميذ، إضافة إلى تفهم الأستاذ لطبيعة المرحلة التي يدرسها، ليصبح المسير للعملية التعليمية، المرشد الموجه والمساعد للتلاميذ للوصول إلى المعلومة بأنفسهم، حيث أصبح هدفه أن يعلم التلميذ كيف يتعلم، ليحدث بذلك تغير كبير وملحوظ في قيم التواصل بين الأستاذ و التلميذ وفق منطق التعليم الحديث في ظل المقاربات البيداغوجية وطرائق التدريس المستحدثة.

الجدول رقم(13): لا تعايش سلمي في الفصل الدراسي دون الاعتراف بالآخر وتقبل رأيه

الموجب	الحيادي	السالب
404+ =(2+)×202 + 76+ =(1+)×76 وعليه نجد:	0 = 0 × 13 وعليه نجد:	4− =(2 −)×2 + 7− = (1−)×7 وعليه نجد:

404+ 76= +480	0	4+ (7−)= −11
النتيجة: 480 + 0 + (−11) = +469		

المصدر: بيانات السؤال رقم (13) من استمارة قياس الاتجاهات

تظهر بيانات الجدول أعلاه أن هناك اتجاها إيجابيا (**+469**) من طرف المبحوثين مع العبارة السلبية رقم (13) من استمارة قياس الاتجاهات: لا تعايش سلمي في الفصل الدراسي دون الاعتراف بالآخر وتقبل رأيه.

فالمؤسسة التعليمية هي فضاء يجمتع فيه تلاميذ من بيئات مختلفة اجتماعيا، ثقافيا، وحتى اقتصاديا، يجمعهم تواصل دائم وحوار مستمر، يتفقون في موضوع ويختلفون حول آخر، والاختلاف جزء من طبيعة الإنسان، لكنه محكوم بضرورة احترام حريات الآخرين وتقبل آرائهم.

إن هدف فلسفة "هابرماس" هو التأسيس لأخلاق تواصلية تقوم على أساس الاعتراف بالآخر والتحاور معه وتقبل رأيه دون ادعاء أي طرف امتلاك الحقيقة داخل فضاء عمومي مشترك.

وفي هذا السياق يعتبر المنهاج الدراسي هو نقطة الانطلاق لتنمية التلاميذ في مختلف النواحي التربوية وإكسابهم المهارات الحياتية اللازمة لمواجهة مختلف المواقف، وغرس القيم بأنواعها، فقيمة المناهج تقاس بمدى الاستفادة منها وتطبيقها في الحياة اليومية، ومدى استجابتها لتطوير المجتمع و التأكيد على وحدته وأمنه وهو الضامن للتعايش السلمي بين أفراد المجتمع.

وعلى غرار المناهج الدراسية، يمكن للأستاذ غرس قيم التعايش السلمي في نفوس تلاميذه من خلال:

ـ الأنشطة اللاصفية كالمسرح التعليمي والإذاعة المدرسية.

ـ القصص التاريخية والدينية التي تعزز قيمة التعايش السلمي.

ـ اتباع أسلوب القدوة السنة من طرف الأستاذ.

وتتطلب هذه الأنشطة التخطيط الجيد ورسم استراتيجيات واضحة وشاملة، بهدف تربية التلاميذ تربية متوازنة ومتكاملة جسميا، وعقليا، وعقليا، واجتماعيا، ووجدانيا ولغويا خاصة في ظل ما يسمى باستراتيجيات التعلم النشط التي تقوم أساسا على التعاون والتحاور مع الآخرين، وتخليص التلميذ من رغبته في التمركز حول ذاته عن طريق السماح له بتكوين علاقات مثمرة وايجابية مع زملائه وأن يتعود على تقبل وجهات نظر الآخرين ولو كانت تختلف أو حتى تتعارض مع وجهة نظره **(ضياء زاهر، 1991: 49)**.

الجدول رقمَ(14): أرى أن تعليم مهارات التواصل والاتصال هي الآلية الأمثل لتفعيل العملية التعليمية

الموجب	الحيادي	السالب
217×(+2)= +434 + 49 ×(+1)= +49 وعليه نجد: 434 + 49= +483	5 × 0 = 0 وعليه نجد: 0	15×(−2)= −30 + 16×(−1)= −16 وعليه نجد: − 30 + (−16)= −46
النتيجة: 483 + 0 + (−46) = +437		

المصدر: بيانات السؤال رقم (14) من استمارة قياس الاتجاهات

تؤكد بيانات الجدول المشار إليها في الجدول أعلاه أن هناك اتجاها إيجابيا من طرف المبحوثين(+437) نحو العبارة رقم(10) من استمارة قياس الاتجاهات: أرى أن تعليم مهارات التواصل والاتصال هي الآلية الأمثل لتفعيل العملية التعليمية.

المقصود بمهارات التواصل والاتصال تلك القدرات التي نستخدمها عند تقديم أو تلقي مختلف أنواع المعلومات مثل إيصال المعلومات والمشاعر للأطراف الأخرى، وهو ما يحتاج له كل من الأستاذ والتلميذ لتفعيل لتحقيق الهدف التربوي أو التعلمي، وذلك من خلال إيجابية الأدوار وزيادة الفاعلية وتحسيس التلميذ بأهميته في مختلف المواقف وإكسابه حب المشاركة و العمل الجماعي، مع مراعاة ميوله وحاجاته كي تثير اهتمامه و يتمكن من استيعاب محتواها **(عبد الحافظ سلامة. 1996: 102)**

يمكن القول أن أهم مهارات التواصل الفعال مع التلاميذ هي إشراكهم في أي موضوع وذلك بفتح نقاشات تفاعلية لتجنب الملل مع تشجيعهم وتحفيزهم لإبداء آرائهم بكل ثقة بالإضافة إلى بعض المهارات المهمة للأستاذ والتلميذ على حد سواء، نذكر منها:

- الاستماع الجيد والفعال للطرف المتحدث.
- اختيار الكلمات والعبارات المناسبة لكل موقف بطريقة ذكية.
- الوضوح و اختيار نبرة الصوت المناسبة.
- النقد البناء لأفكار الطرف الآخر وتقبل انتقاداته.
- فهم لغة الجسد وإتقانها.
- إبعاد مصادر التشويش.

وبناء على ما سبق يمكن القول أن عملية التواصل بين الأستاذ والتلميذ تلعب دورا فعالا ومؤثرا في العملية التعليمية التعلمية على كافة مستوياتها وظروفها، فالتواصل الجيد يوفر جوا اجتماعيا مليئا بالتعاطف والتآلف ويحقق نجاحا في العملية التعليمية وتجنب المشكلات التي تعيق التعليم وتحد من فاعليته **(حمزة بركات. 2019: 237)**.

خلاصـة

لا يمكن لمنظومة كمنظومة الوعي أن تنشأ من قبيل الصدفة لدى الإنسان، أو أن تأتي جاهزة، فيوجد الإنسان ويجد نفسه واعيا أو ممتلكا للوعي، ولابد من محفزات تساهم

بشكل كبير في تكوين اتجاهات الأفراد نحو الأفضل أو الأسوأ، وما اكتساب الأفراد للمعارف والمهارات والتمثلات المعرفية إلا لاستخدامها حسب الأطر والرموز، أي بمعنى استخدامها حسب السياق الثقافي الذي يولدون وينشؤون فيه، مع اكتسابهم للقدرة على التعديل والتطوير في هذه المعارف والمهارات، بما فيها من صالح للمجتمع **(مازن مرسول محمد، 2012: 31-32)**.

ولا شك أن اتجاهات التلاميذ وعلاقتهم الاتصالية بالأستاذة تؤثر في أحكامهم و مدركاتهم وردود أفعالهم تجاه الأساتذة، فالاتجاهات بهذا المعنى تتجمع في أنماط مميزة، وتعطي للشخصية نمطها الخاص، وتنشأ من خلال التفاعل اليومي للتلاميذ مع الأستاذ، وهو أمر يؤثر بشكل واضح في تحديد مدى استجابة التلاميذ لأسئلة قياس الاتجاهات، ومن ثمة بناء شكل النتائج **(زين العابدين عبد الحفيظ، 2019: 10)**.

وما يؤكد أهمية قياس الاتجاهات هو ما يعبر عنه من مواقف وآراء للمبحوثين إزاء قضايا اجتماعية, وثقافية, وسياسية ترتبط بحياتهم اليومية(كقضية الاتصال بين الأستاذ والتلميذ)، إنها إحدى المؤشرات الدالة على مدى تشبع المبحوث بثقافة المواطنة كمدخل أساسي لاتخاذ القرارات وصناعة السياسات، وتوجيهها، وتقييم فاعليتها.**(قريد سمير، 2018: 245)**

وعليه فقد ظهر جليا أهمية العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ في تحقيق جودة و فعالية العملية التعليمية التعلمية، وهو ما تأكد من خلال الاتجاهات الإيجابية للمبحوثين التي اتسمت في عمومها بالإيجابية، ما يؤكد أن العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ تجاوزت الطرح التقليدي القائم على أساس الاتصال باتجاه واحد من الأستاذ إلى التلميذ، بل تعدت ذلك لتكون عملية اتصال باتجاهين من الأستاذ للتلميذ أو العكس، وهذا ما يفتح مجالا واسعا للتفاعل بين الطرفين.

وهو ما يؤكد أن وظيفة الأستاذ لم تعد تقتصر على حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات الجاهزة، وإنما تتعداها إلى التكوين، والتأطير، والتربية على المواطنة، وحقوق الإنسان وغيرها

من القيم الإنسانية النبيلة، وذلك بتبني الطرائق البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة التي تستجيب للحاجيات النفسية والاجتماعية للتلاميذ(**محمد مكسي، 2003: 97**).

المصادر والمراجع:

1. أحمد اسماعيل حجي (2002). **إدارة بيئة التعليم والتعلم(النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة)**. القاهرة: دار الفكر العربي.
2. المولدي قسومي (2018). **قواعد لغة علم الاجتماع في مدونة المؤرخ الهادي التيمومي**. تونس: دار نقوش عربية.
3. حمزة بركات (2019). التواصل التربوي بين الأستاذ والتلميذ داخل القسم الدراسي: المفاهيم والأبعاد. **مجلة اللسانيات**. الجزائر: مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية. المجلد 25. العدد 02.
4. زين العابدين عبد الحفيظ (2019). أساليب بناء موازين الاتجاهات(دراسة مقارنة). **مجلة جيل البحث العلمي** (بيروت). العدد 49. جانفي.
5. ضياء زاهر(1991). القيم في العملية التربوية. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.
6. عبد الحافظ سلامة (1996). وسائل الاتصال وأسسها النفسية والتربوية. القاهرة: دار الفكر.
7. علي أسعد وطفة (1998). **التربية وحقوق الإنسان في الوطن العربي**. الكويت: دار السياسة.
8. العربي فرحاتي. (2009). أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
9. العربي فرحاتي. (2009). أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
10. قريد سمير(2018). **المجتمع المدني الجزائري وإشكالية تأسيس ثقافة المواطنة**. عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

11. مازن مرسول محمد(2012). **مشكلة الوعي ووعي المشكلة: قراءة سوسيوابستيمولوجية في خطاب الوعي المتأزم**. بيروت: دار الفرابي.

12. محمد سمكي(2003). **ديداكتيك الكفايات**. المغرب: دار الثقافة الدار البيضاء.

13. محمد منير مرسي(1998). **المدرسة والتمدرس**. القاهرة: عالم الكتب.

الفصل السادس:

ممارسات العلاقة الاتصالية

وتمثلاتها لدى الأستاذ

توطئة:

إن العملية التعليمية في جميع أطوارها ترتكز على ثلاثة أقطاب رئيسية هي الأستاذ والتلميذ والمادة التعليمية وهذه الأقطاب مجتمعة تشكل ما يسمى بالتواصل التربوي، فكل من الأستاذ والتلميذ يحتك بالأخر ويتواصل معه من خلال المعارف والنشاطات، وذلك ما يكون العلاقة الإنسانية أثناء وجودهم داخل القسم الدراسي.

ومما لاشكّ فيه أن كفايات المدرس تبرز عندما يتعامل مع مجموع تلاميذ القسم محاولا إكسابهم الكفايات الأساسية التي تجيز لهم التحكم في تعلمهم، والانتقال إلى مستوى أعلى من الفهم والتفكير، فالفوارق الفردية والتمثلات والمكتسبات السابقة، والمتنوعة تحث المدرس على إجراء تعديل على هذه التمثلات، وتوظيفها لتقريب المتعلم من موضوع التعلم، وإدماجه في الوضعية التعليمية التي سيعتمد من خلالها على خلخلة مفاهيم وتمثلات التلميذ، ويجعله يتساءل عن مدى نجاعتها، وملاءمتها للمهمة الراهنة، ويبقى دور الأستاذ مقتصرا على مساعدة التلاميذ في البحث عن الحلول للمشاكل التي تواجهه وتعيق سيرورة تكوينه، ولن يحصل هذا الأمر إلا إذا أدمج التلميذ المعارف والقدرات الجديدة معتمدا في ذلك على تمثلاته، وعملياته الذهنية، وبهذا يعتبر التمثل ذكاء في حد ذاته، فعندما يقترح الأستاذ موضوعا تعليميا جيدا لم يسبق للتلميذ أن درسه، أو صادفه، فإنه يحاول أن يتدخل ويشارك بأفكاره، باحثا عن حلول ربما تكون صائبة، أو خاطئة وفي كلتا الحالتين فإنه يتقرب من الإجابة، ويقوم ببناء معرفته(**أجبارة حمد الله، 2009: 54**).

ومنه يري روس أن الممارسات التعليمية للأستاذ تكون مبنية على أيديولوجيات محكمة تؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة على الممارسة التعليمية في غرفة الصف ويتفق كيلي مع روس في أن هناك عدة أيديولوجيات تغلف المناهج وتؤثر في تكوينها وبالتالي فإن ذلك ينعكس مباشرة على الغرفة الصفية وطرق تدريس المعلمين وممارساتهم التعليمية وتعكس هذه الأيديولوجيات نظريات التعلم التي تستند إليها النماذج المتبعة في المواقف

الصفية وما تنطوي عليه من ممارسات تدريسية مختلفة، وهناك مسؤولية كبيرة تقع على عاتق الأستاذ تتمثل في أن يسهم في الارتقاء بقدرات التلاميذ العقلية والسلوكية وهذا لا يمكن أن يتحقق في ظل ممارسات تدريسية تقليدية لا تحترم عقل الطالب وقدراته وإنما يتطلب ذلك من الأستاذ إعادة النظر في ممارسته التدريسية وتقيمها باستمرار، ليكون دوره فعالا في عملية التعلم، كما يتطلب من القائمين على النظام التربوي العمل بحث الممارسات التدريسية ودراسة العوامل المؤثرة بها والإسهام في تحسينها وتطويرها باستمرار بما يتناسب مع الأدوار التقليدية، وبالتالي ينعكس ايجابيا على رفع مستوى تعليم التلاميذ وتنمية قدراتهم العقلية **(هندي صالح ذياب والتميمي إيمان محمد، 2013: 237).**

ضمن هذا الإطار سنحاول في هذا الفصل التعرف على ممارسة العلاقة الاتصالية وتمثلاتها لدى الأستاذ والتلميذ والإشكاليات الأساسية التي تحول دون إنجازها.

أولا: ممارسة العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ:

لا شكّ أن الممارسة الاتصالية هي التطبيق العلمي للفكر النظري، وهي تربط القول بالعمل والتخطيط بالتنفيذ، والممارسة التطبيقية تثبت عن طريق التنشئة الاجتماعية أو عن طريق التجربة يمارسها المتعلم بشكل تلقائي دون تردد، ويقوم المجتمع بتغذيتها**(العربي حران وخيرة عويسي، 2020: 3).**

يعتبر الأستاذ العنصر المهم والمؤثر وحجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية، والذي ترتبط به النواتج التعليمية المراد تحقيقها، لذا فإنه من الضروري أن يقوم ذلك الأستاذ بالأدوار التي تسهم في تحسن ممارسته التدريسية لتنعكس إيجابيا على ما يكتسبه تلاميذه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم متنوعة، ولا يكن له أن يقوم بذلك حتى يكتسب كفايات تدريسية يمارسها داخل القسم وتؤهله للقيام بواجبه على أكمل وجه، وعلى هذا الأساس فإنه لا بدّ من الاهتمام بأدوار الأستاذ حتى تتلاءم مع التطور التربوي وانعكاساته على الممارسات التربوية كافة داخل المدرسة، فلم يعد الأستاذ ناقلا للمعرفة فقط بل امتد هذا

الدّور واتسع ليشمل أدوار متعددة، وتختلف عنده الأدوار باختلاف نظرة الأستاذ للعملية التعليمية والتعلم ولما يمارسه من إستراتيجيات الدرس، فبعد أن كان ملقنا يقع على عاتقه مهمة التعليم، أصبح موجها ومنظما ومرشدا، أما التلميذ فقد أصبح مشاركا بعد أن كان متلقيا فقط **(ليدية خالدي ونجيمة بوشرقين، 2016: 20)**.

وفقا لهذا الفهم سنحاول التعرف على ممارسة العلاقة الاتصالية بين المعلم والمتعلم استنطاق بيانات الجداول التالية:

الجدول رقم 01: يوضح أهمية العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ:

الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
يزيد من فعالية العملية التعليمية داخل المدرسة	12	% 50
يسهم بإيجابية في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية	08	% 33.33
يساعد في اكتشاف جوانب إيجابية في شخصيات المجتمع المدرسي	04	% 16.67
المجموع	**24**	**% 100**

المصدر: بيانات السؤال رقم 01 من استمارة المقابلة الموجهة للأساتذة

يتضح من خلال بيانات الجدول أعلاه أن نصف عينة الأساتذة بنسبة (12 – 50 %) أكدوا أن العلاقة الاتصالية تزيد من فعالية العملية التعليمية داخل المدرسة، حيث تمثل عملية الاتصال والتواصل أهمية كبيرة في جميع المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التعليمية على وجه الخصوص، وترجع أهمية التواصل في المدرسة باعتباره الأداة الرئيسية في إحداث التكامل بين الوظيفة الإدارية والتنسيق فيما بينها من خلال تناول المشكلات التي تنشأ في المدرسة ودراستها ووضع الحلول والمقترحات المناسبة لها، وتنظيم الموارد المادية والبشرية بطريقة فعالة تحقق أعلى كفاءة، وكذا تكوين علاقات إنسانية سليمة بين جميع أفراد

المجتمع المدرسي، وتطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وكذا توجيه الأفراد داخل المدرسة وتحفيزهم نحو تحقيق الأهداف **(الأغبري بدر سعيد، 1994: 309)**.

وترجع أهمية الاتصال إلى قدرة الفرد على المشاركة والتفاعل مع الآخرين، وتبادل الآراء والأفكار والمعلومات معهم، الأمر الذي يسمح بزيادة فرص بقائه والنجاح والتحكم في الظروف المختلفة المحيطة به، وتسيير العلاقة الاجتماعية في المدرسة والحصول على المعلومات الجديدة التي تساعده في اتخاذ القرار والتصرف بشكل مقبول اجتماعيا، ونقل المعلومات والأفكار وتدريب أفراد المجتمع عن طريق تزويدهم بالمعلومات والمهارات التي تؤهلهم للقيام بوظيفة معينة، وكذا خلق قاعدة من المعلومات لمستويات العالمية في المدرسة **(خيري خليل الجملي، 1985: 20)**.

أما نسبة (08 – 33.33 %) من الأساتذة أكدوا على أن الاتصال أو العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ تسهم بإيجابية في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، والمتمثلة في نشر التربية والتعليم على مستوى الدولة وتطويرها وتحسينها باستمرار، وإنشاء التلميذ على قواعد علمية وثقافية ومهنية واجتماعية رفيعة المستوى، والمحافظة على الهوية الوطنية، حيث تعتبر مرحلة التعليم الثانوي هي مرحلة مهمة في حياة التلميذ أو في مساره التعليمي، حيث تهدف هذه المرحلة إلى التكيف مع المتغيرات البيئية والانفتاح على الحضارات العالمية مع المحافظة على ثقافته المستمدة من حضارة أمته في الماضي والحاضر، والتفاعل مع البيئة المجتمعية والعمل على تطويرها، ومساعدة الطالب على تحمل المسؤولية ووضع أهدافه الخاصة بالحياة، وتعليمه كيفية استغلال أوقات الفراغ والاستفادة منها، وزيادة الثقافة العامة لدى التلميذ من خلال زيادة حرصهم على قراءة الكتب، وتمدهم بالمهارات الأساسية للتكيف والعيش مع البيئات الاجتماعية المختلفة.

وقد حاول البنائيون الوظيفيون تحليل العلاقة بين العمليات المحدودة على مستوى الفصل الدراسي، وبين إعادة إنتاج الأدوار والسلطات على مستوى الوحدات الأوسع نطاقا

في المجتمع، وقدم "**تالكوت بارسونز**" دراسة أكد فيها على عملية التحول التقدمي ديناميات الفصل الدراسي من الخصوصية في السنوات الأولى إلى العمومية في المرحلة الدراسية اللاحقة، وفق رؤية "**بارسونز**" تركز مؤسسات التعليم الابتدائي على إكساب المعلم مجموعة من الخبرات والمهارات الأساسية واستنتاج القيم والمعايير الأساسية بالتعاون مع مؤسسة الأسرة، فيما تعد مرحلة التعليم الثانوي هي امتداد للمرحلة السابقة في تأكيدها على التحصيل **(عبد الغني عماد، 2017: 48)**.

أما نسبة (04 – 16.67 %) من الأساتذة فقد أكدوا أن العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ تساعد على اكتشاف جوانب إيجابية في شخصيات المجتمع المدرسي، حيث أن التواصل بين الأستاذ والتلميذ يمكن كل منهما اكتشاف شخصية الآخر، وكذا اتصال الأستاذ مع زملائه يمكنه من التفاعل الإيجابي معهم، ويخلق جوا مدرسيا يسوده الهدوء والمحبة والتوافق بين جميع شخصيات المجتمع المدرسي، وهذا ما أكدته النظرية التفاعلية الرمزية من خلال اهتمامها بأشكال التواصل والتمثلات التي تدخل في إطار العلاقة بين الأفراد، ومن هذه الزاوية فهي لا تعتبر المجتمع ولا المؤسسات والعلاقات الاجتماعية معطيات أو متغيرات مستقلة سابقة، ومحدودة للتواصل بين الأفراد، بل هي أمور يعاد بناؤها أو مناقشتها أو تأويلها ضمن التفاعل اليومي، ويقع التصنيف ضمن اهتمامات التفاعلية الرمزية، حيث أن تصنيف الناس ضمن فئات المنحرفين أو التلاميذ الأشد سوءا يؤدي التصرف اتجاهاتهم بطريقة خاصة، ولا تقوم دلالة الحداثة على وجود موضوعي بل ترتبط دائما بالمعنى الذي يعطي لها في موقف معين **(جان فرانسوا دورتيه، 2011: 248)**.

الجدول رقم 02: يوضح الصفات التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ في علاقته بالتلميذ:

الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
الحياد وعدم التحيز بين التلاميذ	04	% 16.67
الثقة بالنفس ورحابة الصدر	08	% 33.33
اتباع منهج التجديد في الأساليب العلمية والتنويع في طرق التعليم	12	% 50
المجموع	**24**	**% 100**

المصدر: بيانات السؤال رقم 02 من استمارة المقابلة الموجهة للأساتذة

يتضح من خلال بيانات الجدول أعلاه، أن نصف عدد العينة من مجموع 24 أستاذا قد اتفقت إجابتهم بنسبة (12 – 50 %) أن من بين الصفات التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ في علاقته بالتلميذ اتباع منهج التجديد في الأساليب العلمية والتنويع في طرق التعليم، حيث تعتبر ركيزة نجاح العملية التعليمية استخدام طرق جديدة ومتنوعة ومواكبة للتطورات وكل ما هو جديد في الساحة التربوية ويخدم التلميذ ويطور من قدراته وإمكانياته.

إن أفضل طريقة لتلبية احتياجات التلاميذ على اختلافاتهم، هي أن يقدم محتوى المنهج بصورة متنوعة، فالتنويع هو القاطرة التي يصل من خلالها التلاميذ إلى المعلومات والمهارات والمفاهيم المطلوب تعلمها، حيث أن تنويع التدريس يتطلب مشاركة إيجابية من قبل التلاميذ في عمليات التخطيط، واتخاذ القرارات وعمليات التقييم، ومفتاح عملية تنويع التدريس تتمثل في استخدام الأساتذة للأنشطة التعليمية ولطريقة تنظيم الدروس، فتنويع التدريس هو فلسفة تربوية تبنى على أساس أن على الأستاذ تطويع تدريسه تبعا للاختلافات بين التلاميذ، وطرق التدريس يجب أن تتنوع وتعدل لتتماشى مع تنوع قدرات وميول ومهارات التلاميذ، أي يعدل الأستاذ في عناصر المنهج لتتوافق مع خصائص التلاميذ وليس العكس،

فلا يجب أن يتوقع أن يغير الأساتذة أنفسهم للتوافق مع المنهج **(الشيخ غريد، 2006: 27)**.

أما نسبة (8- 33.33 %) من الأساتذة أقروا أن الثقة بالنفس ورحابة الصدر من الصفات التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ في علاقته بالتلميذ، فالأستاذ الناجح هو الأستاذ الذي يتغافل عند بعض المواقف التي تواجهه في القسم من التلاميذ ولا يلتفت إلى كل قول أو فعل خاص يصدر منهم، فالأستاذ الناجح يعرف متى يتجاهل تلاميذه ومتى يستمع إليهم، ويحرص على تطوير نفسه مهنيا، يملك الطموح وتحيين إدارة الصف، يمتلك الاتجاهات والقيم المطلوبة، يخطط لعمله جيدا، يحرص على التنظيم، يتخذ الإجراءات المناسبة لكل المواقف، يخلق جوا ممتعا داخل حجرة الدراسة **(خالد زكي عقل، 2004: 81)**.

أما نسبة (4 – 16.67 %) من المبحوثين أقروا أن الحياد وعدم التحيز بين التلاميذ، من الصفات التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ، في علاقته الاتصالية بالتلميذ، فالأستاذ الناجح هو الذي يوجه الأسئلة بشكل عام وإلى جميع التلاميذ وعدم التركيز على أسلوب معين في اختيار التلميذ الذي ينبغي أن يجيب على السؤال المطروح، إذ يستخدم مرة أسلوب تسلسل التلاميذ حسب الحروف، ومرة يعتمد على أسلوب رغبة التلميذ في الإجابة، وغيرها من الأساليب التي تبتعد عن الرقابة وتجعل التلاميذ على استعداد دائم، فالأستاذ يتعامل مع التلاميذ من مختلف المستويات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، كما يختلف التلاميذ في مستوياتهم وخلفياتهم الاجتماعية، فهم يختلفون أيضا في قدراتهم الفردية في التعلم والتفاعل مع المواقف التعليمية، والمعلم إذَا حكمته الأهواء والنزعات الشخصية في تعامله مع تلاميذه اجتماعيا أو تعليميا أدى ذلك إلى شيوع الكراهية والتباغض بين التلاميذ، ولذا ينبغي أن يتحلى الأستاذ بالموضوعية والبعد عن الانحياز والنظرة الشخصية، سواء في تعامله اليومي مع التلاميذ أو في حكمه على نتائج تعلمهم وعلى إنجازاتهم وإخفاقاتهم، حتى يشعر التلميذ أنه في يد أمينة لا تحكمها الأهواء **(السيد سلامة الخميسي، 2000: 267)**.

الجدول رقم 03: يوضح الأهداف التي يسعى لها الأستاذ في علاقته الاتصالية بالتلميذ:

الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
جعل وقت الحصة المدرسية أكثر متعة	04	% 16.67
بناء علاقة قوية مع التلميذ	12	% 50
زيادة قدرة استيعاب التلميذ في القسم	08	% 33.33
المجموع	**24**	**% 100**

المصدر: بيانات السؤال رقم 03 من استمارة المقابلة الموجهة للأساتذة

يتضح من خلال بيانات الجدول أعلاه، يظهر أن نصف الأساتذة بنسبة (12 – 50 %) أكدوا أن الأستاذ يسعى في علاقته الاتصالية بالتلميذ إلى بناء علاقة قوية معه، حيث من ركائز التدريس الصحيحة قيامه على علاقة سوية صحيحة يعرف فيها التلميذ واجباته بشكل جيد مما يترك آثارا طيبة على تحصيله العلمي من جانب، وعلى قدرة الأستاذ على أداء رسالته التعليمية بشكل مناسب من جهة أخرى، مما يحقق فوائد عظيمة للعملية التعليمية برمتها ويجب أن تكون هذه العلاقة مبنية على الاحترام المتبادل، لذلك يجب التوعية بأهمية إرساء قواعد لعلاقات جيدة بين التلميذ وأستاذه كون العلاقة بينهما ليست علاقة نقاط أو تحصيل بل تحصيل للمعارف والقيم، حيث أن العلاقة القوية بين الأستاذ والتلميذ تقلل من الصراعات والعنف بينهما.

مما لا شك فيه أن الأستاذ والتلميذ هما أعظم أركان العملية التربوية وأساس نجاحها، إذ يعتبران معا العنصر البشري الفاعل والمؤثر ضمن العناصر المكونة للعملية التربوية وأساس نجاحها، وكل اضطراب في هذه العلاقة ينذر بفشل ذريع للممارسة التربوية التعليمية ويضيع قيمتها العظيمة، وللأسف الشديد أصبحت في عصرنا العلاقة بينهما في غاية الجفاء والتوتر، واتسعت الهوة بينهما وألحق هذا الوضع المتأزم في العلاقة بين الطرفين ضعفا كبيرا

في العملية التربوية، كما أن الإعلام لعب دورا خطيرا في هدم العلاقة، ولقد أصبح من الضروري جدا أن يستخدم المعلم كافة الطرق البسيطة والفعالة لتوصيل المعلومات للطلاب مع توفير بيئة مدرسية مجهزة، وذلك بالاعتماد على وسائل وأساليب التعليم الحديثة، وتشجيع الطلاب على مزاولة الأنشطة المختلفة، فالتدريس فن وصناعة لها أصولها ويحصل فيها التفاوت بين المدرسين بقدر اجتهادهم، إضافة إلى أساليب الحوار والتواصل التي ينتهجها الأستاذ مع تلاميذه، فكلما كانت جذابة ومتنوعة كلما بلغت مقصدها، فالتجديد في الوسائل والأساليب ضرورة ملحة، ولا يتم ذلك إلا بالتعاون والمشاركة المتبادلة بين الطرفين، فكلما كانت العلاقة بين الأستاذ والتلميذ جيدة انعكس ذلك بالإيجاب على العملية التعليمية، حيث يلتزم كل منهما بأداء واجباته ومهامه دون تقصير، مما يعزز قدرة الطالب على التفوق والنجاح في دراسته ويعين المعلم على أداء رسالته والتمييز في عمله دون تقصير**(جمال بلبكاي، 2018: 17)**.

أما نسبة (08 – 33.33 %) من الأساتذة أكدوا بأن الأهداف التي يسعى لها الأستاذ في علاقته الاتصالية بالتلميذ هي زيادة قدرة استيعاب التلميذ في القسم، ويعتبر الانتباه من أهم المتطلبات لحدوث عملية التعلم، فالأستاذ أثناء عملية الاتصال الصفي يقوم بنقل رسالة مختلفة عبر وسائط متعددة تشتمل على كم كبير ومتنوع من الميزات، والتلميذ لا يمكن أن يتعلم إذا لم يستقبل رسائل الأستاذ ويحلها ويستجيب لها.

ويفقد الكثير من التلاميذ تركيزهم لأسباب ترتبط مباشرة بنشاطات التعلم نفسها، فكثير من التلاميذ يفقدون تركيزهم بسبب الملل وغياب الحد الأدنى من التشويق، فالتلميذ في هذه الحالة يبحث عن نشاط أكثر إثارة وتشويقا، ولسوء الحظ يختار في غالب الأحيان النشاطات خارج إطار التعلم، مما يؤدي إلى تشتت انتباهه وانتباه زملائه من حوله، فالنظر عبر النافذة إلى الخارج ومراقبة تلاميذ صف آخر وهم يلعبون كرة القدم في الساحة، أكثر متعتا وتشويقا من الإصغاء لأحد الطلبة وهو يردد أبيات من قصيدة شعرية سبق أن رددها عشرات التلاميذ

قبله، ومنه تفقد النشاطات التعليمية بهذا المعنى جاذبيتها في حال تكرارها، وتصبح لا تستثير عددا كافيا من الحواس، كأن تعتمد على السمع فقط أو على النظر فقط دون باقي الحواس، أما العامل الآخر الهام يتعلق بالطريقة التي يتم من خلالها النشاط التعليمي، وفي العادة يقترح المعلم طريقة محددة، وهذه الأخيرة قد لا تتلاءم مع خصائص التلميذ، وبالتالي تنخفض درجة انتباههم (**أحمد بدوي، 2010: 211**).

أما نسبة (04 – 16.67 %) من الأساتذة أكدوا على أن من أهداف الاتصال جعل وقت الحصة المدرسية أكثر متعة، حيث تجعل التلاميذ دائما متحمسين للحضور إلى القسم، ويستخدم الأستاذ مجموعة متنوعة من ألعاب التعلم التفاعلية، وهذا لإنشاء فصل دراسي ممتع، وهذا راجع لحماس الأستاذ لعمله والرغبة في بناء علاقات قوية مع تلاميذه دون قيود، وجعل الفصل الدراسي تجربة فريدة ومميزة للجميع سواء الأستاذ أو التلميذ، وتشكل نبرة الصوت ولغة الجسد جزءا كبيرا من أساليب الاتصال، ودمج الأستاذ اللغز في دروسه، ومشاركة الأستاذ التلاميذ في المشاريع يجعل التعلم أكثر متعة عندما يكون عنصر المفاجأة حاضرا دائما فلا يجب على الأستاذ الاقتصار على طريقة واحدة حتى ولو كانت ممتعة، بل يجب أن يبتكر طرقا أخرى جديدة ومن هذه الطرق التعلم بالقصة، التعلم الموسيقى، التعليم بالمسرح، وهنا يمكن توظيف مقاربة التمثل المسرحي، وغيرها من الطرق التي تجذب انتباه التلميذ وتجعله مستمتعا بوقته.

الجدول رقم 04: يوضح كيفية تفعيل العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ:

الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
التوظيف الأمثل للمعارف والمهارات	14	% 58.33
الاعتماد على فنون التخاطب	07	% 29.17
تحفيز الإثارة العقلية لدى التلاميذ	03	% 12.5
المجموع	**24**	**% 100**

المصدر: بيانات السؤال رقم 04 من استمارة المقابلة الموجهة للأساتذة

يتضح من خلال بيانات الجدول أعلاه، يظهر أن أغلبية الأساتذة أي نسبة (14 – 58.33 %) أكدوا أن التوظيف الأمثل للمعارف والمهارات يفعل العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، ففي عصر ثورة المعرفة لم يعد من الصعب الحصول على المعلومات، ولكن التحدي الحقيقي هو القدرة على اختيار المعلومة المناسبة وتوظيفها التوظيف الصحيح من خلال اتقان الأساتذة لمجموعة من المهارات الأساسية التي تأهلهم للقيام بدورهم على أكمل وجه، وتعتبر مهارات التواصل من أهم المهارات الأساسية التي يتطلبها التعليم، وهي العملية التي تسعى نحو نقل وتبادل الآراء والمعلومات والخبرات والتوجيهات في المدرسة بين الأطراف المختلفة للعملية التعليمية، حيث يقوم الأستاذ بتبسيط المهارات والخبرات لتلاميذه، مستخدما كل الوسائل المتاحة التي تعينه على ذلك وتجعل التلاميذ مشاركين للأستاذ بغرض المساعدة في تحقيق الأهداف التربوية **(محمد العجمي، 2000: 115)**.

أما نسبة (07 – 29.17 %) من المبحوثين أكدوا أن الاعتماد على فنون التخاطب والتواصل تساعد على تفعيل العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، حيث يعد التدريب على فن الحديث من أهم العوامل التي تساعد على فاعلية التواصل وتحقيق أهدافه، ولكي يكون التلميذ قادرا على إدراك الكلمات والجمل والعبارات المطبوعة، فإنه لا بد أن يكون قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة من قبل، فالفهم والقراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام.

يكتسب التلميذ مهارة آداب المخاطبة ولباقة التصرف، واحترام الآخرين والتعاون معهم، والقدرة على الاتصال بهم، ويكون ذلك بلغة الحوار والتفاهم والمحادثة والتفاعل، لأن الحياة بدون تفاعل تبعث الملل والضجر، فهو وسيط التواصل اللغوي بين البشر قبل القراءة والكتابة، حيث يمثل الجانب الإيجابي، فمهارة الكلام تحمل في طياتها مرسل ومستقبل سواء يكون الكلام من خلال حوار التلاميذ ومناقشتهم داخل الفصل، فيتعرف الأستاذ على اهتماماتهم وميولهم **(قريسي ظريفة، 2008: 4)**.

أما نسبة (03 – 12.5 %) من الأساتذة أكدوا على أن تحفيز الإثارة العقلية لدى التلاميذ يفعل العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، حيث تلعب القدرات العقلية والتحصيلية للتلاميذ دورا محوريا في التأثير على درجة انتباههم وتركيزهم أثناء جلسات التعلم، وتفسير ذلك أن التلميذ الأكثر ذكاءً هو أكثر قدرة على فهم ومعالجة المثيرات التي يتقبلها عبر الانتباه، وبالتالي فإن احتمالات نجاحه وشعوره بالإنجاز تكون عالية، في المقابل قد يفشل التلميذ صاحب القدرة العقلية والتحصيلية المنخفضة في فهم ومعالجة المثيرات المرتبطة بالتعلم، وبالتالي فإن احتمالات فشله في تأدية المهمة التعليمية تكون أعلى، وكذا شعوره بالإحباط وعدم الكفاءة **(رمزي فتحي هارون، 2003: 315).**

الجدول رقم 05: يبين مدى مساهمة الوعي الاتصالي لدى الأستاذ في تجسيد الممارسة التربوية:

الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
يساهم بشكل كبير	24	% 100
المجموع	**24**	**% 100**

المصدر: بيانات السؤال رقم 05 من استمارة المقابلة الموجهة للأساتذة

بناء على بيانات الجدول أعلاه، يظهر أن جميع الأساتذة بنسبة (24 – 100 %) أجمعوا على أن الوعي الاتصالي لدى الأستاذ يساهم بشكل كبير في تجسيد الممارسة التربوية، إن الوعي بأهمية التواصل في المجال التعليمي يبرهن على أن الأستاذ بإمكانه استعمال قواعد اللغة في سياق اجتماعي لغرض أداء مهمة التواصل حسب المقامات والأحوال الخطابية المحددة له، والهدف من التواصل إحداث التفاعل بين الأستاذ والتلميذ من حيث الاشتراك بفكرة أو رأي أو عمل، والقيام بنشاط لعب الأدوار الذي يساهم في وضع التلاميذ وضعية المشكل، مما يحفزهم على تبادل الحديث والمناقشة في موضوع ما لإيجاد

الحلول وكذا التدريب على فنون الكتابة والإنصات الجيد وكيفية تحقيقه، وكل هذا من خلال وعي الأستاذ بأهمية الاتصال في تجسيد الممارسة التربوية، إن ما يحدث داخل قاعة التدريس أثناء العملية التعلمية التعليمية من تبليغ للمعارف وغرس للقيم والاتجاهات، وتثبيت للمهارات أو اكتسابها ليس سوى عمليات اتصالية تتم من خلال علاقة ثنائية قطباها (أستاذ – تلميذ)، فالتعليم في أساسه تواصل بين أستاذ وتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم يتم في أثنائها تبادل المعارف والمواقف والعواطف والانفعالات، حيث يتوقف نجاحها على مجموعة من الشروط الاجتماعية والعقلية السيكولوجية، بمعنى مراعاة الحالة النفسية والاجتماعية للتلميذ، وهذا يتطلب مهارة من الأستاذ عند تقديم المعارف والمعلومات وسائر نشاطات التلميذ، ويأتي ذلك من خلال علاقة طيبة بين الأستاذ والتلميذ داخل غرفة التدريس وخارجها من خلال ربط الصلة بالأولياء، حيث يفيد التواصل البيداغوجي كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ أو نقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي (**عبد الكريم غريب [وآخرون]، 1998: 44**).

ومما لاشك فيه أنه ينبغي أثناء التواصل داخل جماعة القسم الاهتمام ومراعاة مختلف مستوياته ومظاهره الشفهية منه وغير الشفهية، فالتواصل بين أفراد جماعة القسم يتضمن المظهر الشفهي للاتصال الذي يشتمل على المعلومات وطريقة عرضها، لأن الإيماءات وبعض الإشارات الحركية تدل على حالة، وتتم عن قصد (آيت محمد موحي، 2005: 147).

الجدول رقم 06: يوضح كيفية الارتقاء بالممارسات الاتصالية لدى الأستاذ:

الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
إتباع طرق التدريس الحديثة	13	%54.16
الاعتماد على تكنولوجيات المعلومات والاتصال	07	% 29.17
بيان دور المعلم وتطوير كفاءته	04	% 16.67
المجموع	**24**	**% 100**

المصدر: بيانات السؤال رقم 06 من استمارة المقابلة الموجهة للأساتذة

بناء على البيانات الواردة في الجدول أعلاه، يظهر أن أغلبية الأساتذة أي نسبة (13 – 54.16 %) أكدوا أن إتباع طرق التدريس الحديثة تساهم في الارتقاء بالممارسات الاتصالية لدى الأستاذ، حيث تحتاج العملية التعليمية إلى طرائق معينة يستعين بها الأستاذ لإيصال المعارف إلى التلاميذ لتحقيق الأهداف المرجوة منها، وهي العمل على بناء أجيال جديدة قادرة على استيعاب ما تنتجه القرائح البشرية من معلومات وما تهيئه من قدرات وما تحدثه من متغيرات في السلوك الإنساني.

ومنه تعتبر طرائق التدريس من الإجراءات الصفية التي يحددها الأستاذ في تخطيطه للدرس والمساهمة في نجاح الموقف التعليمي، فهي تلعب دورا مهما في تناول المادة العلمية وفي تنظيم الحصة الدراسية، لذلك تعتبر أداة ضرورية وفعالة لتحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة، وطرائق التدريس هي المنهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في الكتاب المدرسي أو المناهج الدراسية من معرفة ومعلومات ونشاطات للتعلم بسهولة ويسر **(أفنان نظير دروزة، 2000: 176)**.

أما نسبة (07 – 29.17 %) أكدوا أن الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصال تساهم في الارتقاء بالممارسات الاتصالية لدى الأستاذ.

ولقد أثبتت وسائط تكنولوجيا المعلومات التفاعلية المتمثلة في شبكات الحاسوب والانترنت والبث الفضائي وأجهزة الفيديو التفاعلي، والنشر الإلكتروني والكتب والدوريات الإلكترونية والمؤتمرات والوسائط المتعددة، قدرتها كوسيط فعال في التعليم **(صلاح محمد الأمين، 2002: 54)**.

تقوم تقنيات المعلومات بدور فعال في تطوير العملية التعليمية، فهي تلعب دورا في تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى إليها كل الأساتذة، كما لتقنية المعلومات دورا في تحسين عمليات التعلم والتعليم من خلال المنهج وطرق التدريس، ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التالية:

1- إثراء التعليم من خلال إضافة مؤثرات خاصة وبرامج متميزة.
2- تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس وغير مكلفة من حيث الجهد والمال والوقت.
3- تساعد على تكوين مفاهيم لدى التلميذ من خلال تنويع الوسائل.
4- ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها التلميذ.
5- تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الإيجابية والجديدة **(يوسف القسايمة، 2008: 44)**

أما نسبة (04 – 16.67 %) أكدوا أن تطور كفاءة الأستاذ تساهم في الارتقاء بالممارسة الاتصالية لدى التلميذ لاعتبار الأستاذ عماد العملية التربوية، فإن نجاح الأستاذ في أداء رسالته يعتبر نجاح للتلاميذ في تحصيل العلم، وتحقيق لأهداف والمناهج، إذن فإن الأستاذ في حاجة دائمة لتنمية قدراته المهنية ورفع كفاياته الأدائية والمعرفية والمهارية، ومن ثم يكتسب المعلم الثقة المنشودة التي يظهر مردودها على أداء تلاميذته، وبناءا على ذلك ظهرت الحاجة إلى تطوير الأداء المهني للمعلمين، مما يجعلهم قادرين على القيام بأدوارهم التعليمية ومتطلبات عملهم بكفاءة وفاعلية **(بيومي محمد ضحاوي حسين وسلامة عبد العظيم حسن، 2009: 122)**.

ثانيا: تمثلات الأستاذ للعلاقة الاتصالية بالتلميذ:

تسعى العملية التعليمية التعلمية إلى تحقيق أهداف مخطط لها لدى الأساتذة من خلال تنفيذ عدد من الإجراءات المنظمة والمخطط لها جيدا، وتتمثل هذه الأهداف في إحداث التغيرات المرغوب فيها في سلوك التلاميذ، واكتسابهم المعارف والخبرات وتطوير قدراتهم العقلية وتنمية الجوانب الانفعالية والاجتماعية لديهم وتطوير مهارتهم بما يمكنهم من تحقيق التكيف الفعال والقدرة على الإنتاج والعطاء، الأمر الذي يسهم في تنمية مجتمعاتهم والحفاظ على بقائها واستمرارها وتطورها، والأستاذ كقائد في هذا النوع من العلاقات، فهو حين يتبع القيادة السليمة يعطي التلاميذ فرصة الإسهام في العمل المدرسي، ويساعدهم على التكيف والاندماج داخل الصف الدراسي، كما يشجع أسلوب المناقشة وإتباع سياسة موحدة في معالجة سلوكيات التلاميذ مرورا بمختلف مراحل التعليم، فكل مرحلة من هذه المراحل تتميز بخصائص تختلف باختلاف مراحل النمو التي يمر بها التلميذ، وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي، كما لكل أستاذ خصائصه وأسلوبه في طريقة تواصله مع تلاميذه، وفي تلقين المادة التعليمية، وكيفية إدارته لقسمه، وفهم مشكلات التلاميذ فهما واقعيا وتشخيصيا وعلاجيا **(جمال بلبكاي، 2018: 66)**.

ومنه سنحاول في هذا المحور التعرف على تمثلات الأستاذ للعلاقة الاتصالية التي تجمعه بتلامذته، كما هو مبين في الجداول التالية:

الجدول رقم 07: يوضح معنى العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ:

الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
انتقال المعرفة والأفكار والمعلومات بين الأستاذ والتلميذ	24	% 100
المجموع	**24**	**% 100**

المصدر: بيانات السؤال رقم 07 من استمارة المقابلة الموجهة للأساتذة

بناء على بيانات الجدول أعلاه، قد أجمع الأساتذة بنسبة (24 – 100 %) على أن العلاقة الاتصالية هي انتقال المعرفة والأفكار والمعلومات بين الأستاذ والتلميذ، لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ويتم هذا الاتصال من خلال الكلام والكتابة والإشارة والقراءة ووسائط الاتصال الحديثة عبر الانترنت.

ومما لا شك فيه أن العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ تلعب دورا هاما وأساسيا في بناء شخصية التلميذ ومساعدته في اكتساب العلم واكتشاف قدراته ومواهبه وحل مشاكله، فدور الأستاذ في ظل التفاعل القائم بينه وبين تلاميذه يعتمد على مراعاته لظروف التلاميذ ومستواهم وقدرتهم على الاستيعاب والمشاركة في الأنشطة المدرسية، ويلخص "**بروسو**" دور الأستاذ في قوله: "ويتمثل دور المعلم أساسا في التحرك بين قطبين أولا إعطاء معنى للمعارف المجردة وإدخالها في سياقات ذات دلالة ثم الارتقاء باكتشاف التلاميذ على مستوى الحقائق العلمية ثانيا"(**أحمد شبشوب،1988: 56**).

فالأستاذ هنا لابد أن يكون مرشدا وموجها لتلاميذه، وأن يربط معهم علاقة قائمة على الاحترام المتبادل، وأساس كل ذلك قيادة سليمة بعيدة عن الأمر والنهي والتهديد، ونشير هنا إلى نوع العلاقة المعبرة التي تساعد على التعليم الفعال، ليست الصداقة القائمة على أساس المساواة بل علاقة احترام الأستاذ كشخصية متفوقة رفيعة المقام يسمح للتلاميذ في ظل هذه العلاقة أن يوجه إليهم الأستاذ عوامل أكثر عمومية إلى حد ما، وينظر للأستاذ في نفس الوقت كنموذج لتطوير قيمته وأذواقه ومثله العليا(**فكري حسن زيان،1971: 53**).

وقد أقيمت دراسات بهذا الشأن حاولت استطلاع آراء التلاميذ نحو معلميهم من أجل الوقوف على أهم الخصائص التي تقربهم من التلاميذ، ومن بين هذه الدراسة دراسة "**وينتروب**" على بعض تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية، وقد توصل إلى أن التلاميذ يحبون الأساتذة الذين يتسمون بالروح المرحة والتعاطف ومحبته لهم والفهم لحاجاتهم ومشكلاتهم والقدرة على الشرح الجيد المبسط، فالعلاقة الجيدة بين التلاميذ وأساتذتهم هي

المفتاح الموصل إلى نجاح الموقف التعليمي، والتلميذ يعتبر مرآة عاكسة لحالة الأستاذ المزاجية، فإن أظهر روح المرح والتفتح للحياة انعكس ذلك على تلامذته، وتظهر هنا أهمية العامل المادي والعامل المهني المتمثل في الجو الاجتماعي الذي يعيشه الأستاذ داخل التنظيم المدرسي، بالإضافة إلى ظروف العمل الخاصة التي يعمل فيها الأستاذ كعوامل لها أهميتها من الرفع من معنوياته**(نبيل السمالوطي،1980: 82)**.

ويجب على الأستاذ في ظل العلاقة القائمة بينه وبين تلاميذه في حجرة الدراسة أن يكرس وقتا لإيجاد علاقات شخصية مع التلاميذ، وذلك بخلق مواقف تساعد على التطور الشامل للتلاميذ، التي لها دور في التطور المعرفي لهم، وفي ذلك يقول "**جون جاك روسو**" يجب على الأستاذ أن يحفز همة تلاميذه للبحث وأن يعينهم على اكتشاف الحقائق بأنفسهم وذلك بوضعهم في الطريق الموصل عوض إرغامهم على إتباع خطاب الأستاذ بصفة سلبية **(أحمد شبشوب،1988: 56)**.

ومنه فالعلاقة بين الأستاذ والتلميذ ليست أمرا بسيطا كما يتصوره البعض، إذ يحددها ويتدخل فيها مجموعة من العوامل المعقدة، فقد يتأثر في علاقته في المدرسة بعلاقته مع والديه، بمعنى أن العلاقة التي تربطه بوالديه إذا كانت علاقة احترام فإنه يحترم الأستاذ، وإذا كانت علاقة سيئة فإنه يسيء إلى المعلم **(أحمد شبشوب، 1988: 56)**.

إن التطبيق الفعلي للعلاقات الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ تتطلب خلق فرص للتفاعل الشخصي بينهما، ومشاركة الأستاذ في بعض أنشطة التلاميذ، واستمتاعه بالعلاقة التي تربطه معهم، ويتطلب من الأستاذ فهم حقيقي لذات التلميذ وذلك بفهم دوافعه وميولاته، فمن المفيد أن يقيم أسلوبه في التعامل مع التلاميذ وأن يحصل على معلومات من أجل تحسين علاقته مع التلاميذ، وفهم كيفية تأثير هذه الاتجاهات على الطريقة التي يعامل فيها التلاميذ ومدى رضاهم عن هذه العلاقة **(رمزي فتحي هارون، 2003: 274)**.

الجدول رقم 08: يوضح القيم الأساسية المكونة للعلاقة الاتصالية:

الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
التواضع	03	% 12.50
الاحترام المتبادل	12	% 50
المحبة	09	% 37.50
المجموع	**24**	**% 100**

المصدر: بيانات السؤال رقم 08 من استمارة المقابلة الموجهة للأساتذة

بناء على بيانات الجدول أعلاه، يظهر أن نصف الأساتذة بنسبة (12 – 50 %) أكدوا على أن الاحترام المتبادل بين الأستاذ والتلميذ من القيم الأساسية المكونة للعلاقة الاتصالية، إن نجاح العملية التعليمية مرهون بمدى علاقة الأستاذ بالتلميذ وما بينهما من احترام وتقدير، وبدون هذا الاحترام لن يحصل الأثر المرغوب فيه من التعليم، حيث لا يتقبل التلميذ من أستاذه ما يوجهه إليه من دروس ونصائح ووصايا، ومن هنا كان من أولى ما ينبغي العناية به العمل على تقوية هذه العلاقة، وايجاد الاحترام والتقدير بينهما، وزرع ذلك في نفوس الأساتذة والتلاميذ على حد سواء **(حسين بن نفاع الجابري، 2019: 23)**.

أما نسبة (09 – 37.5 %) من الأساتذة أكدوا أن المحبة المتبادلة بين المعلم والمتعلم من القيم الأساسية المكونة للعلاقة الاتصالية، فالعلاقة الاتصالية المبنية على الحب تؤثر في سلوك التلاميذ بطريقة غير مباشرة، من خلال تأثيرها على اتجاهاتهم نحو الأساتذة ونحو المدرسة بشكل عام، فالعلاقة الإيجابية مع المعلم تساهم في تشكيل اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو المدرسة، وتزيد من احتمالات تعاونهم مع الأستاذ، وإتباعهم التعليمات المدرسية.

فحسن معاملة الأستاذ لتلاميذه واهتمامه بهم، تضمن حب تلاميذه له، وقد يكون ذلك سببا يدفع التلميذ إلى تفضيل مادة دراسية عن أخرى، فكل هذا لا يتجلى إلا من خلال تكوين جيد للأساتذة، والعلاقة بينهم تلعب دورا هاما وأساسيا في بناء شخصياتهم لدرجة أنه يمكن اعتبارها المفتاح الموصل إلى نجاح الموقف التعليمي أو فشله **(رابح تركي، 1990: 422)**.

أما بنسبة (03 – 12.5 %) من الأساتذة أكدوا أن التواضع من القيم الأساسية المكونة للعلاقة الاتصالية، ولذلك لا بد للأستاذ من أن يكون متواضعا مع تلاميذه، فيسمع لهم بعناية واهتمام، ويقدر آراءهم وإن خالفت رأيه، وأن يقبل تصويبهم إن وقع منه الخطأ، فالأستاذ المتكبر لا يستطيع أن يصل إلى أهداف التعليم، فبتكبره لا يعرف ما تحقق منها لأنه بعيد عن مخالطة تلاميذه، والتلاميذ لا يرتاحون إلى الأستاذ المتكبر، ومبدأ التواضع يوثق العلاقة بينهم، فَيُقبِل الآخر على العلم إذا أحس أن الأستاذ يقدره ويعرف قدراته ويحنو عليه، وكذلك الأستاذ يشعر بالارتياح والسعادة إذا أحس أن التلاميذ يقدرونه، فالمعلم الناجح تجده دائما متواضعا لا يتباهى بعمله أو بعلمه، فمن تواضع لله رفعه، وقد حرصت التربية الدينية على صفة التواضع عند المسلم كخلق وعبادة لهما أثر فعال في مد جسور المحبة وإشاعة الود بين أفراد المجتمع المسلم **(حسين إبراهيم عبد العال وصالح بن علي أبو عراد شهري، 1415: 51)**.

الجدول رقم 09: يوضح مدى الاعتماد على وسائل الاتصال الحديثة في تأسيس علاقة اتصالية ناجحة:

الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
يتم الاعتماد عليها بدرجة كبيرة	20	% 83.33
يتم الاعتماد عليها بدرجة قليلة	04	% 16.67
المجموع	**24**	**% 100**

المصدر: بيانات السؤال رقم 09 من استمارة المقابلة الموجهة للأساتذة

بناء على بيانات الجدول أعلاه، يظهر أن أغلبية المبحوثين (20 – 83.33 %) أكدوا أنهم يعتمدون على وسائل الاتصال الحديثة في تأسيس علاقة اتصالية ناجحة مع تلاميذهم، لأن الكفاءات التي ينبغي على الأستاذ أن يمتلكها، وأن يعمل جاهدا على اكتسابها وتنميتها بشكل مستمر، حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه، فوزارة التربية الوطنية الجزائرية على غرار بعض وزارات الدول فقد أولت أهمية كبيرة لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، ويتضح ذلك من خلال ما جاء في خطاب فخامة رئيس الجمهورية السابق السيد عبد العزيز بوتفليقة، في القمة الرابعة عشر للاتحاد الإفريقي بأديس أبابا بتاريخ 31 جانفي 2010، التي حملت عنوان: تكنولوجيات الإعلام والمعلومات في إفريقيا: تحديثات وآفاق، قوله: "بأن في كل الميادين ذات الأهمية الحيوية لتنميتها تعتبر تكنولوجيا الإعلام والاتصال وسيلة لا غنى عنها"، وبالتناغم مع ما ورد في مداخلة معالي وزير التربة الوطنية السابق بوبكر بن بوزيد عند عرضه لمشروع القانون التوجيهي للتربية الوطنية بمجلس الأمة شهر ديسمبر 2007، حين أكد على أهمية بناء مدرسة جزائرية قائمة على الاندماج في حركة الرقي العالمية، بمنح التلاميذ ثقافة علمية وتكنولوجية حقيقية وتحضيرهم للعيش في عالم تكون فيه

الأنشطة ذات صلة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال، حيث تشكل هذه التكنولوجيات خيارا استراتيجيا في مشروع هذه المدرسة (**إيدار محمد، 2011: 05**).

تبنت المنظومة التربوية الجزائرية جملة من الإصلاحات التي شرع في تنفيذها منذ السنة الدراسية 2004/2003 إلى يومنا هذا، فتمثلت في أربع محاور، وأهم محور فيها تجديد نظام التكوين والتدريب البيداغوجي والإداري، وركز هذا المحور على ضرورة إعطاء أهمية لعملية تكوين المكونين، وبصورة أخص التكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

مما لا شك فيه أن تكوين الأساتذة على استخدام وإدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس، أصبح ضرورة لأنه يساهم بشكل كبير في تحسين نوعية التعليم والتعلم، كما يساهم في تأهيل الأساتذة، كما يرفع قدرتهم التنافسية على مستوى العالم، ويفتح أمامهم آفاق المعرفة التي تمثل حجر الزاوية في مختلف المجالات، وتشير الدراسات إلى أن استخدام هذه التكنولوجيا قد جعل التلاميذ محور العملية التعليمية، كما ترفع من دافعية التلاميذ الذي يجدون صعوبة في التحصيل، وتتوقف نتائج استخدام هذه التكنولوجيا بالدرجة الأولى على كفاءة الأستاذ في تنظيم عملية التعليم، إذ لا جدوى منها ما لم يوظفها بأساليب مبتكرة (**بودربالة محمد، 2006: 175**).

ويستعمل الأساتذة البريد الإلكتروني أو رسائل شبكات التواصل الاجتماعي ليبقوا على اتصال مع تلامذتهم خارج فصول الدراسة، حيث أن مواقع التواصل الاجتماعي تزيد من إمكانية فرص التواصل، وترفع من مستوى مهارات التواصل والحوار لدى التلاميذ، كما أنها تعمل على رفع مستويات النمو الاجتماعي لدى التلاميذ من خلال مشاركة التلميذ لجميع الفئات الاجتماعية في مجتمعه الافتراضي ضمن مواقع التواصل الاجتماعي، والقضاء على مشكل الخجل والانطواء، وتنمية مهارات التلميذ الاجتماعية.

والجدير بالذكر في سياق آخر أن نسبة (04 – 16.67 %) من الأساتذة أكدوا أنهم يعتمدون على وسائل الاتصال بدرجة قليلة، وهذا راجع إلى نقص الوسائل التكنولوجية وغلائها، وإيجاد صعوبة في استعمالها، وغياب المصداقية في المعلومات التي تقدمها.

فبالرغم من تفاؤل الكثير في الوطن العربي عامة والجزائر خاصة بمستقبل تعليمي زاهر في ظل الاعتماد على المعلوماتية بشكل عام، والحاسوب بشكل خاص، فإن آخرين يميلون إلى عكس ذلك، ويتوقعون انتكاسة بسبب الشروع في استعمال التقنية والحاسوب وتجسيده في المدرسة على أرض الواقع، وما يجعل هؤلاء لا يتحمسون لقبول الاعتماد بشكل كبير على التكنولوجيا المعلوماتية وتغليب الجانب المعرفي على الجانب التربوي، والنقص في اتباع الاحتياجات النفسية والوجدانية والروحية للتلاميذ، وصرف الكثير من جهود الطلاب وأوقاتهم في النواحي الشكلية والتنظيمية على حساب جودة العمل، فضلا عن المبالغة في توفير البيانات الافتراضية من خلال الانترنت، التي تقل معها معايشة التلميذ للواقع الفعلي، والممارسة الطبيعية والمحسوسة لكثير من الأشياء التي يمكن تعلمها واقعيا هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن أن تشكل الثقافات والتكاليف الخاصة بالمعدات والوسائل التكنولوجية هاجسا آخر للكثير من المتخوفين من فكرة استخدام التكنولوجيا.

الجدول رقم 10: يبين كيفية تفعيل علاقة اتصالية لدى التلميذ في النشاطات التربوية للمؤسسة التربوية:

الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
تأسيس النوادي التربوية	10	% 41.67
تفعيل إستراتيجية المشروع والعمل التعاوني	14	% 58.33
المجموع	**24**	**% 100**

المصدر: بيانات السؤال رقم 10 من استمارة المقابلة الموجهة للأساتذة

بناء على بيانات الجدول أعلاه، يظهر أن أغلبية الأساتذة بنسبة (14 – 58.33 %) أكدوا أن تفعيل إستراتيجية المشروع والعمل التعاوني يعمل على تفعيل العلاقة الاتصالية، وهذا راجع حسبهم أن التعليم خلال إستراتيجية المشروع يركز على مهارات التفكير العليا للتلاميذ وتنظيم المعارف والمعلومات من خلال العمل الجماعي، كما تعمل هذه الإستراتيجية على تقوية مهارات التواصل بين التلاميذ ورفع ثقتهم بأنفسهم، والمشاركة في العمل الجماعي في إطار مجموعة مصغرة تطور مهاراتهم والتعلم من خلال هذه الإستراتيجية هو تعلم ناجح.

وقد أكدت التطورات الحديثة في مجال التعليم والتعلم، أن العلوم أصبحت لها وظيفة أخرى غير اكتساب المعارف والمفاهيم، فهي نشاط يجعل التلاميذ يجمعون معلومات وبيانات علمية ويعبرون عن نتائجها، ثم تحليل هذه النتائج ومناقشتها معا، وهذه الخبرات التي اكتسبها التلاميذ عن طريق النشاط في المواد العلمية، وسيلة فعالة لتنمية روح الفريق والتعاون بين التلاميذ متفاوتي القدرات، فهذا يجمع البيانات وذلك يأتي بالخامات وثالث يفكر بخطة الحل، وكلهم يتعلمون في تفاعل إيجابي من خلال المجموعات الصغيرة كي يصلوا جميعا إلى المستوى المطلوب، وبذلك يخرج التلميذ من دائرة التفكير في ذاته إلى التفكير في مجتمعه(**أبو غالي سليم محمد، 2010: 31**).

ومما لا شك فيه فإن إستراتيجية التعلم التعاوني من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة، التي من شأنها زيادة فاعلية عمليتي التعليم والتعلم، حيث تتيح فرصة للتلاميذ للعمل والقيام بدور إيجابي ونشط للتفاعل في المواقف التي تقابلهم، ولتحصيل المعلومات والحقائق المتصلة بأنفسهم، كما أن ما يتعرض له التلاميذ من مواقف له تأثير واضح في تنمية اتجاهاتهم نحو العمل الجماعي، فهم حينما يشتركون في التعلم من خلال أسلوب المشاركة الجماعية، تتيح لهم فرصة جمع البيانات والأدلة والشواهد، كما يجدون المجال متاحا لتقوية الأشياء وإصدار الأحكام بأنفسهم ولو بدرجة ما، الأمر الذي يمكن من تنمية

اتجاهات إيجابية في العمل الجماعي، فيشعر التلميذ بأنه شريك فعال في المواقف التعليمية، وعليه مسؤوليات وأدوار معينة لا بد أن يقوم بها.

كما تعتبر إستراتيجية (فكر – زواج – شارك) من استراتيجيات التعلم التعاوني الحديثة، وهي تركيبة صغيرة للتعلم التعاوني النشط، وتتم هذه الإستراتيجية على عدة مراحل: التفكير والمزاوجة والمشاركة، فبعد أن يتم تشكل فردي التأمل في صمت للمشكلة أو المعلومة لبعض الوقت، يقوم كل زوج من التلاميذ بمناقشة أفكارهما معا، ثم يشاركا زوج آخر من التلاميذ في مناقشتهما حول المشكلة وتسجيل ما توصلوا إليه جميعا من نتائج ليمثل فكر المجموعة ككل، وتتميز هذه الاستراتيجية بأنها تتيح الفرصة للتلاميذ لكي يكونوا نشطين وفاعلين في عملية التعليم، مما يساعد على بقاء أثر التعلم وتساعد على اختيار أفكارهم قبل المغامرة بها أمام تلاميذ الفصل، كما تزيد من الوعي بالتحصيل وتنمي مستويات التفكير العليا، كما تساعد التلاميذ على بناء معارفهم خلال مناقشتهم الجماعية، وخلق أكبر عدد من الأفكار والاستجابة الأصلية، وتساعد التلاميذ المندفعين والمنطوين في التغلب على مشكلاتهم وذلك نتيجة توفر بيئة حرة خالية من المخاطر في عملية التعليم، كما تنمي الثقة في النفس وتعطي الفرصة للجميع للمشاركة في المناقشة، كما تساعد على بناء المسؤولية الفردية والقدرة على التغيير، وتدعم مهارات الاتصال والتواصل اللفظي، وتتيح فرص التدريب على المهارات الاجتماعية **(أبو غالي سليم محمد، 2010: 56)**.

أما بنسبة (10 – 41.67 %) أكدوا أن تأسيس النوادي التربوية يفعل العلاقة الاتصالية من خلال التمرن على الممارسة الديمقراطية وعلى تحمل المسؤولية، والتمتع بمهارات التواصل والاستماع والأخذ والعطاء، وتطوير وامتلاك أدوات تسييرية، والانفتاح على المحيط الخارجي وتقوية الشعور بالانتماء الجماعي ودعم المبادرة الفردية وإبداء الرأي واحترام الرأي الآخر، وقبول الاختلاف وتنمية الشخصية والاتجاهات والكفايات.

ومما لا شك فيه أن نشاطات النوادي المدرسية لا تخرج عن مدارات النشاطات المدرسية في أبعادها النفسية وفي مستوياتها العملياتية، وابتعدت عن رتابة الصف الدراسي وأجوائه المألوفة، ذلك أن اختلافها اختلاف تنوع لا تناقض طالما أنه ممارسة للتربية في صورة أخرى، ذلك لأن المدرسة مؤسسة مجتمعية لا تقدم للتلميذ المعارف والخبرات والمهارات والمعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات فقط بل تمكنه من التعامل مع مكونات المجتمع الذي ينتمي إليه، ولكل نشاط في النوادي الثقافية المدرسية دور في تعليم التلميذ دروس الحياة المهمة، والتأكيد على المهارات الأكاديمية الحيوية، وتشتمل الفوائد المتحصلة من ذلك على التواصل المعزز والصدقات الجديدة، والتدريب على القيادة وزيادة الوعي الشخصي والاجتماعي، فالأنشطة اللامنهجية لابد أن تعزز شخصية التلميذ وقيمه وقدراته على التفكير النقدي، وتوفر مساحة للتلاميذ لممارسة المبادئ التي تعلموها في القسم، وتقوم النوادي المدرسية بخلق وعي شخصي واجتماعي لدى الطلبة، وزيادة المروءة في العملية التعليمية بين الأستاذ والتلميذ.

كما يتأكد تحصيل التلاميذ لهذه الفوائد وغيرها بمعرفة النتائج التي توصلت إليها دراسة أجرتها "**ستيفن ويسلي كرافت**" من جامعة جنوب مسيسبي، حيث أكدت أنها أيضا على ترجيح تفوق التلاميذ الذين ينغمسون في النوادي الثقافية المدرسية على أقرانهم أكاديميا، مع تفوقهم كذلك في تنمية مهارات القيادة والعمل الجماعي عن غيرهم، مع التفوق في الشغف الذي يسيطر على التلميذ في مجالات السياسة والعدالة الاجتماعية والفن والثقافة، وزيادة الأعمال والترفيه (Benefits of participating in extracurricularactivities for students)

وكذلك ما توصلت إليه أيضا الدراسة التي أجرتها كلية **Simmons** للتعليم والتنمية البشرية بجامعة **SMU**، حيث أشارت النتائج إلى تنمية وتعزيز مهارات كثيرة عند تلاميذ النوادي الثقافية المدرسية بالمقارنة مع غيرهم، منها تحسين الأداء الأكاديمي بتحسين درجات

التلاميذ، وتحسن حضورهم الفيزيائي والذهني، واكتساب ثقة أعلى واحترام للذات بفضل ممارسة هواية ما أو مهارة ما أو نقاش موضوع ما باستمتاع أكير، وهو ما يفضي إلى التحسن في هذا النشاط، ومن ثم زيادة في ثقتهم واحترامهم لذاتهم، كذلك تطوير المهارات الحياتية مثل العمل الجماعي والتواصل مع زملائهم والمثابرة وإدارة الوقت، وهو ما يقيدهم في مستقبلهم (**Six benefits of ater-school clubs**).

ثالثا: الإشكالية الأساسية التي تحول وإنجاح العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ:

لا شك أن العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ تصطدم بمجموعة من الإشكاليات الأساسية، التي تؤثر سلبا أو تمنع عملية تبادل المعلومات أو المشاعر بين الأستاذ والتلميذ، أو تعطلها أو تأخر وصولها، أو تشوه معانيها، فهي تقلل من كفاءة وفاعلية الاتصال، وبالتالي تسهم في عدم وصول العملية التربوية والتعليمية أهدافها المنشودة، من خلال سيطرة الثقافة التقليدية حول عملية اتصال الأستاذ بالتلميذ.

وكنتيجة لذلك برزت الكثير من الإشكاليات الثقافية والاجتماعية والمؤسساتية التي حالت دون نجاح العلاقة الاتصالية خاصة في الوسط المدرسي بين الأستاذ والتلميذ، والتي تحتاج إلى تشخيص سوسيولوجي لمعرفة مظاهر هذه الإشكاليات كما هو مبين في الجداول الآتية:

الجدول رقم 11: يوضح الإشكاليات الأساسية التي تحول وإنجاح العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ في المدرسة الجزائرية:

	الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
الإشكاليات الثقافية	غياب ثقافة الاتصال	08	% 33.33
	ضعف الوعي بمفاهيم الاتصال	04	% 16.67
	سيطرة الثقافة التقليدية حول عملية اتصال الأستاذ بالتلميذ	12	% 50
	المجموع	**24**	**% 100**
الإشكاليات الاجتماعية	تراجع دور المؤسسات التربوية	13	% 54.17
	ضعف الوعي بأهمية العلاقة الاتصالية	11	% 45.83
	المجموع	**24**	**% 100**
الإشكاليات المؤسساتية	غياب اللوائح والتشريعات المنظمة للعلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ	10	% 41.67
	ضعف مشاركة التلميذ في الحياة المؤسساتية	14	% 58.33
	المجموع	**24**	**% 100**

المصدر: بيانات السؤال رقم 11 من استمارة المقابلة الموجهة للأساتذة

يظهر من خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه، بأن هناك تباينا واضحا في إجابات الأساتذة حول الإشكاليات الأساسية التي تحول وإنجاز علاقة اتصالية بينه وبين تلامذته، وتأتي في مقدمة الإشكاليات الثقافية التي تتمظهر في سيطرة الثقافة التقليدية حول عملية اتصال الأستاذ بالتلميذ بنسبة (12 – 50 %) من إجابات المبحوثين، ويرجع ذلك

حسبهم إلى العقلية التي تبناها الأستاذ في عمليته التدريسية التي تقوم على التلقين والشرح، ويتبع نمطا روتينيا جامدا لخطط الدراسة وآليات التدريس البسيطة، ويحافظ على الهدوء والرتابة خوفا من الخروج عن المألوف، والتلميذ هنا لا يتحدث كثيرا، ولا يخرج عن نطاق المعلومة الموجودة في الكتاب، ويقوم بحفظ المعلومة وترديدها لضمان النجاح في الامتحان، والمعرفة التي يقدمها المعلم التقليدي هي معروفة سلفا، والعلاقة بين الأستاذ التقليدي والمتعلم هي علاقة سيطرة وتحدي وسلطة، وهي علاقة مبنية على العنف، ويتم توظيف أدوات العنف الأخرى، تقييم، اختبار، محاسبة، تعنيف لفظي وجسدي، تهديد، قمع حرية التفكير.

أما غياب ثقافة الاتصال فاحتلت المرتبة الثانية حسب إجابات المبحوثين بنسبة 6– 33.33 %)، وذلك نتيجة كثافة البرامج الدراسية من جهة، والحجم الساعي والاكتظاظ والظروف الاجتماعية والصحية من جهة أخرى، التي أرجعت الأستاذ إلى الطريقة القديمة الإلقائية التي يغيب فيها الحوار والاتصال.

وفي نفس السياق يرى "**لويس ألتوسير**" أن للمدرسة استقلالية وخصوصية وقوة إيديولوجية كبيرة في التغير، بالرغم من وجود علاقات لها مع القاعدة الاقتصادية، كما شدد في النظر إلى دور المدرسة في أنه يتمثل في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية المسيطرة وما تنطوي عليه من تجسيد لمصالح القوى المهيمنة على مجالات الحياة الاجتماعية، ويرى ذلك في التفاعلات اليومية للتلاميذ مع أساتذتهم ومحتوى البرامج الدراسية، وتصميم الأبنية، وفي كل شيء يتعلق بالعملية التربوية (**عزيزة خلفاوي، 2020: 430**).

أما ما نسبته (04 – 16.67 %) من إجابات الأساتذة أكدوا أن ضعف الوعي بمفاهيم الاتصال، تعتبر من الإشكاليات الأساسية التي تحول وإنجاح العلاقة الاتصالية، وهذا راجع إلى استخدام بعض الأساتذة مصطلحات معقدة وغير مفهومة مرتبطة بمجال خبرتهم، وكذا استخدامهم لاختصارات أو إشارات غير مفهومة تشير إلى بعض المصطلحات

داخل القسم، بالإضافة لاختلاف الثقافات التي يصعب على التلميذ بسببها التعبير عن مشاعره.

وتبعا لذلك يمكننا القول أن هذه الإشكاليات أثرت سلبا على نجاح العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، والتخلص من الثقافة التقليدية حول عملية الاتصال، يمكن أن يكون له أثر إيجابي وفعال في العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ.

أما عن الإشكاليات الاجتماعية التي تحول وإنجاح العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، فقد تباينت إجابات الأساتذة، وتأتي في مقدمتها تراجع دور المؤسسات التربوية بنسبة 13 – 54.17 %) فالمدرسة تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صورة أولية بسيطة عبر المناهج التعليمية والوسائل البيداغوجية وطرائق التدريس، وعبر الوسط الاجتماعي الذي تنشئه وما يحدث فيه من تفاعل، فهي من الناحية النظرية تتطلع إلى تنشئة جيل مثالي يحمل قيم مجتمعه ويدافع عنها، غير أن الملاحظ للواقع الاجتماعي الجزائري عامة والواقع التربوي خاصة بما يزخر به من مؤسسات تربوية، وفي ظل التنامي الواضح للظواهر السلبية كالعنف بكل أنواعه الجسدي واللفظي وحتى الرمزي، والتخريب وعدم احترام الآخرين والإزعاج المقصود، والأنانية والتسرب المدرسي، والكذب وعدم المحافظة على البيئة، ومحاولات الانتحار وغيرها من الظواهر التي لا تتوافق مع القيم والمعايير والضوابط التي يقرها المجتمع الجزائري، والتي تعمل المدرسة على ترسيخها باستمرار، وهذا راجع إلى تراجع الدور التربوي للمدرسة.

والملاحظ لواقع المجتمع الجزائري يرى بوضوح تنامي الظواهر الاجتماعية السلبية التي زادت في الفترة الأخيرة، وخاصة بين فئة التلاميذ الذين يدرسون في مختلف الأطوار التعليمية، وهذا رغم وجود مؤسسات اجتماعية تعني بعملية التنشئة الاجتماعية مثل المدرسة، ولكن هذه الأخيرة تخلت عن وظيفتها وأصبحت عاجزة أمام كثرة الانحرافات السلوكية التي أصبحت هي السائدة في المجتمع، وهكذا غابت القيم التي تعبر عن خصوصية المجتمع

الجزائري، فغابت الأهداف والمنطلقات التي تنطلق منها التنشئة لتحقيق هذه الأهداف، وهذا راجع إلى بنية المدرسة كالمنهاج التربوي الذي تعتمده المدرسة، والذي يشكل الموجه الأساسي للعمل التربوي داخل النسق التربوي، الذي قد يكون وظيفيا أو معوقا وظيفيا **(طيفة طبال، 2009: 157)**.

ومن جهة أخرى فقد ركز "**بارسونز**" على تحليل الأدوار والوظائف المختلفة للمدرسة والنظام التعليمي، وذلك من خلال الاهتمام بالمناهج والمقررات الدراسية ومضمون المناهج الدراسية ودورها في تلك العملية، لأن المدرسة تعتبر جزء من المجتمع المحلي، وهي إحدى أهم المؤسسات في هذا المجتمع، وتلامذتها هم أبناء هذه الأسر التي تكون هذا المجتمع المحلي، ولذلك ينبغي على المدرسة من خلال مناهجها التربوية أن تراعي هذه الاختلافات، وتكون مرنة في التعامل مع كل مجتمع محلي، حيث تلبي حاجاته الخاصة من عملية التنشئة الاجتماعية، فإذا كانت المناهج المطبقة تتكيف مع تجارب حياة التلميذ فهذا يساهم في تفعيل العلاقات التربوية نحو الأفضل، أما إذا كانت بعيدة عن تجاربه فإن ذلك قد يصعب العملية التربوية **(عبد العزيز خواجة، 2005: 184)**.

أما ضعف الوعي بأهمية العلاقة الاتصالية فاحتلت المرتبة الثانية حسب إجابات الأساتذة بنسبة (11 – 45.83 %)، ولما كانت العملية التعليمية متمحورة حول التلميذ استندت من أجل إيصال تلك المعارف إليه على طرق ووسائل منها الأساليب القديمة والمتمثلة في طريقة الإلقاء والتلقين، إلا أنها عرفت تطورا مثلها مثل جميع مجالات الحياة، حيث حاول المهتمون بشؤون التربية والتعليم إحداث طرائق حديثة تمكن التلاميذ من اكتساب المعارف بأيسر الطرق وأفضلها، ومنها محاولة إقامة علاقات ودية بين الأستاذ والتلميذ وتتمثل في طريقة الحوار والمناقشة التي تعتبر مجالا خصبا يساعد على التوصل إلى أكبر قدر من النجاح الدراسي.

إن وعي الأساتذة أو التلاميذ بأهمية العلاقة الاتصالية في إنجاح العملية التعليمية يؤدي إلى تحقيق تحصيل دراسي جيد وناجح يضمن فاعلية المردود الدراسي، وممارسة اتصالية داخل الفصول الدراسية،والأستاذ يوظف في قسمه أنواعا من الحركات، وكل حركة لها دلالتها ولها تأثيرها في عملية التواصل.

وتبعا لذلك يمكن القول أن هذه الإشكاليات أثرت سلبا على نجاح العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، وقيام المؤسسات التربوية بدورها الأساسي المتمثل في التربية، يمكن أن يكون له أثر إيجابي وفعال في العلاقة الاتصالية، أما عن الإشكاليات المؤسساتية التي تحول وإنجاز علاقة اتصالية بين الأستاذ والتلميذ فقد تباينت إجابات الأساتذة، وتأتي في مقدمتها ضعف مشاركة التلميذ في الحياة المؤسساتية بنسبة (14 – 58.33 %).

مما لا شك فيه أن الحياة المدرسية في حاجة ماسة إلى مساهمة كل الأطراف المعنية بالتربية والتكوين لتفعيلها وتنشيطها ماديا ومعنويا، قصد خلق مدرسة حديثة مفعمة بالحياة، قادرة على تكوين إنسان يواجه التحديات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، والسير نحو آفاق رحبة مفعمة بالتنمية والتقدم، ولن يتم الهدف الإيجابي إلا إذا كان هناك تفعيل حقيقي للحياة المدرسية، أي أن المدرسة حسب "**إميل دوركايم**" ذات وظيفة سوسيولوجية وتربوية هامة، أي أنها أداة تواصل نشيطة تصل الماضي بالحاضر والمستقبل، فهي التي تنقل للأجيال الجديدة تجارب ومعارف الآخرين والمعايير والقيم التي تبنوها، وكذا مختلف الاختيارات التي ركزوا وحافظوا عليها، من أجل إخراج الحياة المدرسية من السكونية والروتين ورتابة الحياة المغلقة إلى الحركية وتنشيط التلميذ إيجابيا وإعطاءه فرصة ممارسة خبرته واكتساب قيم وسلوكيات بناءة، وتتشكل هذه الحياة من مجموع العوامل الزمانية والمكانية، والتنظيمية، والعلائقية، والتواصلية، والشفافية التي تقدمها المؤسسة للتلاميذ.

فالحياة المدرسية سمة الحداثة والجودة والانفتاح والتواصل والشراكة والإبداع، ويشارك فيها كل الفاعلين سواء كانوا ينتمون إلى النسق التربوي أو نسق خارج المحيط

السوسيواقتصادي أو الإداري، كما أن إطار الحياة المدرسية هو إطار ديمقراطية الحوار بين الأفراد والجماعات والمؤسسات، وحرية التعبير والمشاركة في صنع القرار وتحمل المسؤوليات **(محمد مسكي، 2003: 07)**.

إن مشاركة التلاميذ في الحياة المدرسية غالبا ما يحتاج إلى موافقة الأسرة، ومن دون هذه الموافقة يستحيل عليهم المشاركة في الأنشطة خاصة الرحلات، وتتخوف الأسرة من أن تؤدي مشاركة أبنائها في برامج تنشيطية إلى احتكاكهم بأشخاص منحرفين،والتنشيط بالنسبة لكثير من الآباء والأمهات مضيعة للوقت، ولقد تراجعت المؤسسات التعليمية عن التنشيط داخل القسم وخارجه للتمكن من إتمام المقرر الدراسي، أما فيما يخص غياب اللوائح والتشريعات المنظمة للعلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، فقد احتلت المرتبة الثانية بنسبة (10 – 41.67 %) وهذا راجع إلى إهمال المختصين بالتربية والواضعين للقوانين والقرارات إلى أهمية هذه العلاقة، وعدم تقنينها وضبط معالمها في التشريع المدرسي الذي يعني مجمل القوانين واللوائح التنظيمية التي تتناول أوضاع الحياة المهنية لموظفي التربية والتعليم، كالحقوق والواجبات والتكوين والتوظيف والترسيم والترقية ونظام الأجور والتأديب والعطل وتحديد مهام الهياكل والمصالح وضبط العلاقات بين العاملين في القطاع، ورغم هذا تم إهمال العلاقة الاتصالية في التشريع المدرسي الذي ينظم جميع العلاقات، ولم يضع قوانين وتشريعات منظمة لهذه العلاقة.

وتبعا لذلك يمكن القول أن هذه الإشكاليات أثرت على العلاقة الاتصالية ومشاركة التلميذ في الحياة المدرسية، يمكن أن يكون لها دور إيجابي في تفعيل العلاقة الاتصالية.

الجدول رقم 12: يوضح الحلول المقترحة لتجاوز مختلف الإشكاليات التي تحاول دون تأسيس علاقة اتصالية فعالة بين الأستاذ والتلميذ:

الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
إشراك التلميذ في العملية التعليمية	09	%37.5
وضع تشريعات منظمة للعلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ	03	%12.5
استخدام مهارات التواصل الفعالة	12	%50
المجموع	**24**	**% 100**

المصدر: بيانات السؤال رقم 12 من استمارة المقابلة الموجهة للأساتذة

يبدو من خلال بيانات الجدول الموضحة أعلاه من استمارة المقابلة الموجهة للأساتذة، أن أبرز الحلول المقترحة من طرفهم لتجاوز المعوقات التي تحول دون تحقيق علاقة اتصالية فعالة بين الأستاذ والتلميذ، تتمثل في ضرورة استخدام مهارات التواصل الفعالة بنسبة (12 – 50%) والتواصل الفعال يحفز التلميذ على الدراسة والتعليم، لا يمكن أن تكون العملية التربوية والتعليمية مؤثرة وفعالة وتحدث أثرا من دون وجود علاقات تواصلية بين الأستاذ والتلميذ، فعملية التعلم وأبعادها التربوية ناتجة عن التواصل البشري الناجح، ونجد أن بعض الأساتذة يتعاملون مع العملية التعليمية كمصدر للعيش، ويهملون أخلاقيات المهنة، مما يجعل منهم مصدر عطل وتهديم وليس عناصر بناء وتشييد علمي وأخلاقي، فالتلميذ لا يتواصل إنسانيا مع من لا يحبه ويمارس عليه عملية الإكراه والهيمنة، بل أن الأستاذ يفتقد إلى أحد أهم قواعد العملية التربوية، وهي مهارات التواصل البشري الفعال، واستخدام مهارات الاتصال من العوامل المهمة التي تساعد على فاعلية الاتصال وتحقيق أهدافه، وأهم هذه المهارات ما يلي:

1- التدريب على فن التحدث: حتى يكون الصادر جادا وموضوعيا. وعن طريق هذا التدريب يستطيع المرسل عرض موضوعه أو مادة حديثه بشكل واضح وبلغة سليمة لا تحتمل التأويل أو الغموض، لآن غموض الرسالة يؤخر إنجازها.

2- التدريب على الإنصات الجيد الإيجابي وكيفية تحقيقه: فهذه المهارة من مهارات الاتصال المهمة، وتحقيقها يؤدي إلى اتصال جيد، وقد يعتقد البعض أن الإنصات عملية تلقائية لا تحتاج إلى تدريب وهذا خطأ، ذلك أن الإنصات لا يتم إلا بتركيز المتصل به لكلام المتصل، لآن الإنصات مثله مثل الحديث الموضوعي يفضي إلى اللبس والغموض والتأويل والفهم، إضافة إلى أن الإنصات الجيد يجعل المتصل به يستوحي المعنى من تعبيرات وجه المتكلم وحركاته، إضافة إلى كلماته.

3- التدريب على القراءة السريعة: التي لا تستغرق وقتا طويلا، والتي تمكن الفرد من استيعاب الأفكار الرئيسية للموضوع.

4- التدريب على الكتابة الموضوعية المحددة نظرا لما لوحظ من أن أكثر النشرات والتقارير والخطابات وغيرها تخرج في الكثير من الأحيان من الموضوعية في عرضها للموضوع، كما أن اللغة المستخدمة تكون أحيانا غير واضحة وغير سليمة وهذا يعيق عملية الاتصال والتواصل.

5- التدريب على مهارة التفكير المنطقي السليم: ولعل ما يساعد في تحقيق هذه المهارة لدى المعلمين أن المواد التي يقومون بتدريسها من أهم أهدافها تكوين التفكير الناقد، حيث أن تنمية التفكير السليم يساهم في فعالية الاتصال، لأن التفكير محك أساسي في كل عملية اتصالية **(عبيدة ماجدة، 2001: 98)**.

كما يرى المختصون في التربية أن مهارات الاتصال تعتبر عاملا مهما لتحديد نجاح عملية الاتصال في أي موقف، كالقدرة على الكتابة والرسم والتخاطب، وكلها مهارات تختلف من مصدر إلى آخر، ولكن القدرة على تفسير الرسالة يعتبر أكثر أهمية، وبناء عليه فإن

القدرة على التفسير تختلف باختلاف المصادر، ومن الواضح جيدا مدى أهمية مهارات الاتصال التربوي في نجاح عملية الاتصال، فإذا لم يتمكن المصدر من توصيل الرسالة إلى المستقبل فإن الاتصال سيفشل، وإذا وجد مصدران يتحدثان عن موضوع واح فإنه من الممكن أن يكون كلا المصدرين قادرين على نقل الرسالة إلى المستقبل العادي، ولكن المصدر الذي يملك مهارات اتصال أكثر تطورا سيكون أكثر تأثيرا على مستقبله **(عليان ريحي [وآخرون]، 1999: 96)**.

وفي سياق آخر نجد من بين الحلول التي صرح بها الأساتذة، إشراك التلميذ في العملية التعليمية بما يفوق نسبة (06 – 37.5 %)، ينبغي على الأستاذ إشراك التلميذ في العملية التعليمية، حيث يشارك في تنفيذ التعلم ويكون في حالة بحث مستمرة عن المعرفة، ويسلك كل الطرق والوسائل للوصول إليها، حيث يبادر ويطرح أسئلة ذكية ويناقش ويستنتج ويحلل ويقيم، أي يستطيع أن يقيم نفسه والآخرين، وهناك العديد من الاستراتيجيات التي تفعل دور التلميذ مثل التعلم التعاوني والتنافسي، وتعلم الأقران وحل المشكلات، والتعلم بالاكتشاف، وهذه الاستراتيجيات تنمي العلاقة بين التلاميذ وتعزز الثقة بالنفس، وتعزيز روح المسؤولية والانضباط والعمل الجماعي والمبادرة.

يقوم التعليم النشط على تفعيل دور التلميذ في العملية التعليمية بشكل إيجابي واعتماد التعلم الذاتي في الحصول على المعلومة واكتساب المهارات التعليمية من خلال البحث والتجريب، إذا لا يركز التعليم النشط على التعليم التلقيني أنما يكون تركيزه على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات، وتعزيز روح التعاون والعمل الجماعي، يعرف التعلم النشط على أنه أسلوب تعلمي وتعليمي في الوقت ذاته، حيث يكون بمشاركة التلاميذ الفعّالة في تدريس المادة الدراسية من خلال الحوار البنّاء، والإصغاء الإيجابي، وتحليل القضايا المطروحة بشكل جماعي في بيئة تعليمية غنية، حيث يتمثّل دور المعلم في الإشراف

والتشجيع المستمر للتلاميذ ومساعدتهم على تحقيق أهداف المادة الدراسية وبناء شخصياتهم(**محمد أبو عواد [وآخرون]، 2012: 520**).

وفي سياق آخر نجد من بين الحلول المقترحة التي صرح بها الأساتذة وضع تشريعات منظمة للعلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ بنسبة (03 – 12.5 %)، فرغم الاهتمام الكبير من طرف الدولة بالتعليم والعلاقات التي تنظمه إلا أنها لم تضع قوانين تنظم العلاقات الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، فاهتمت فقط بوضع قوانين وتشريعات تنظم علاقة التلاميذ بالإدارة أو المؤسسة، وتم إهمال الجانب الأساسي الذي هو أساس نجاح المنظومة التربوية.

خلاصة

ظهر جليا من خلال هذا الفصل أن العلاقة بين الأستاذ والتلميذ تحكمها الجوانب الإنسانية حيث تحتكم هذه العلاقة على الاحترام المتبادل والإخلاص والمودة، فالسلوك المقدم من طرف الأستاذ يعتبر أمر مهم للتلميذ فيكون بذلك محافظا على مبدأ الصدق في العملية التعليمية، وفي الوقت الراهن هناك توجه وطني في المنظومة التربوية من خلال الإصلاحات التربوية نحو تحقيق الاتصال الجيد لأن من شأنه أن يؤثر إيجابا على المردود التربوي في العملية التعليمية.

لكن كشفت بيانات الدراسة الميدانية، ومن خلال أراء عينة البحث أن العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ تحكمها قيم إنسانية تساهم في تحقيق المساواة بين التلاميذ والثقة كرأس مال اجتماعي تقوم على الحوار والنقاش الملائم ومن جهة أخرى المعوقات الاتصالية تتمثل أساسا في سيطرة الثقافة التقليدية على الطرق التدريسية التي يغيب فيها الاتصال وهذا راجع لكثافة البرامج والمناهج، وضيق الوقت المخصص للمواد الدراسية والاكتظاظ داخل حجرة الدرس وتبعا لذلك، اقترح معظم الأساتذة مجموعة من الحلول

للنهوض بمستوى وجودة العلاقة الاتصالية التفاعلية القائمة بين الأستاذ والتلميذ، فنجدها تشمل كل من ضرورة إشراك التلميذ في العملية التربوية والتعليمية وكذا ضرورة استخدام الأستاذ لمهارات التواصل الفعالة, بالإضافة إلى التأكيد على ضرورة وضع القوانين وتشريعات تنظم العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ.

المصادر والمراجع:

1- أبو غالي سليم محمد (2010)، "**أثر توظيف إستراتيجية (فكر- زواج – شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى الصف الثامن أساسي**"، رسالة ماجستير"، غير منشورة، فلسطين: الجامعة الإسلامية.

2- أجبارة حمد الله (2009)، **مؤشرات كفايات التدريس**، ط 1، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

3- أحمد بدوي (2010)، **إدارة التعليم والجودة الشاملة**، مصر: دار التعليم الجامعي.

4-أحمد بودربالة (2006)، "أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية"، **مجلد البحوث والدراسات (الجزائر)**، المجلد 3، العدد الأول، جوان.

5-أحمد شبشوب (1988)، " **الأسس النظرية للتربية والتدريس**"، ط 1، تونس: التونسية للطباعة والفنون والرسم.

6- الأغبري بدر سعيد (1994)، "**المسؤوليات الفنية والإدارية لمدير المدرسة بوجه عام وفي مجال الإدارة المدرسية في اليمن بوجه خاص**"، بحوث المؤتمر السادس (مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات)، كلية التربية، جامعة صنعاء، مجلد 2.

7- أفتان نظير دروزة (2000)، "**النظرية في التدريس**"، ط 1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

8- آيت موحي محمد (2005)، **دينامية الجماعة التربوية: دراسة في التواصل والأدوار والقيادة والمعايير داخل جماعة القسم**، المغرب: منشورات عالم التربية.

9- إيدار محمد (2011)، "تكنولوجيا الاعلام والاتصال في خدمة التربية"، **مجلة بحوث وتربية (الجزائر)**، العدد 2.

10- بيومي محمد ضحاوي وسلامة عبد العظيم حسين (2009)، **التنمية المهنية للمعلمين: مدخل نحو إصلاح التعليم**، ط 1، القاهرة، دار الفكر العربي.

11- جان فرنسوا دورتية (2011)، "**معجم العلوم الإنسانية**"، ترجمة جورج كتورة، بيروت: مجد للدراسات والنشر والتوزيع.

12- جمال بلبكاي (2018)، "العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط"، **مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية (الجزائر)**، مجلد 9، عدد 1، جوان.

13- حسين إبراهيم عبد العال وصالح بن علي أبو عراد الشهري (1994)، **المعلم خصائصه وصفاه الخلقية:** رؤية إسلامية، ط 1، الرياض: مكتبة علي فهد الوطنية.

14- حسن بن نافع الجابري (2019). معالم العلاقة بين المعلم والمتعلم عند ابن الأرزق الأندلسي. **مجلة كلية التربية (جامعة الازهر)**، العدد 183، الجزء3، يوليو.

15- خالد زكي عقل (2004)، "**المعلم بين النظرية والتطبيق**"، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

16- خيري خليل الجملي (1985)، **الاتصال ووسائله والخدمة الاجتماعية**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث: محطة الرسل.

17- رابح تركي (1999)، **أصول التربية والتعليم**، ط 2، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية.

18- رمزي فتحي هارون (2003)، **الإدارة الصفية**، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

19- ريحي مصطفى عليان ومحمد عبد الدبس (1999)، **وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم**، ط 1، دار الصفاء.

20- سيد سلامة الخميسي (2000)، **التربية والمدرسة والمعلم: قراءة اجتماعية وثقافية**، الإسكندرية: دار وفاء للطباعة والنشر.

21- الشيخ غريد (2006)، **دراسة وتعليم الطفل من خلال اللعب**، ط 1، لبنان: دار المعادي.

22- طيفة طبال (2009)، **التنشئة الاجتماعية وإشكالية القيم في الأسرة الجزائرية**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع الثقافي، جامعة سعد دحلب، البليدة، الجزائر.

23- ظريفة قريسي (2008)، "**اللغة العربية: تكوين المعلمين مستوى الثانية**"، الجزائر: الديوان الوطني للتكوين عن بعد.

24- عبد العزيز خواجة (2005)، **مبادئ في علم التنشئة الاجتماعية**، الجزائر: دار الغريب للنشر والتوزيع.

25- عبد الغني عماد (2017)، **علم الاجتماع التربية: الاتجاهات والمدارس والمقاربات**، ط 1، لبنان: منتدى المعارف.

26- عبد الكريم غريب [وآخرون] (1998)، **معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيتك**، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

27- عثمان صلاح محمد الأمين (2008)، **من أجل تنمية مستدامة وأمن وطني شامل**"، **المؤتمر الوطني الأول**" مستقبل التربية في الوطن العربي في ضوء الثورة المعلوماتية"، جامعة جرش كلية العلوم التربوية، الأردن، أفريل.

28- العربي حران وخيرة عويسي (2020)، مقاربة نظرية حول الطب الشعبي في الجزائر بين احتواء النموذج الثقافي ونمط الحياة، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية (الجزائر)**، المجلد 12، جانفي.

29- عزيزة خلفاوي (2020)، "تحليل سوسيولوجي لازمة المدرسة الجزائرية"، **المجلة الإنسانية والاجتماعية (الجزائر)**، المجلد 6، العدد 1، جوان.

30- فكري حسن الزيان (1995)، "**التدريس: أهدافه أسسه، تقويم نتاجه وتطبيقاته**"، القاهرة: عالم الكتب.

31- ليدية خالدي ونجيمة بوشرقين (2016)، **الفاعل الصفي لدى طلبة السنة الثانية تخصص لسانيات عامة (دراسة ميدانية)**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر غير منشور.

32- ماجدة السيد عبيد (2001)، **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، ط 1، الأردن:دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

33- محمد أبو عواد [وآخرون] (2012)، "أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحميل الأكديمي لدى طلبة كلية علوم التربية التابعة لوكالة الغوث الدولية"، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 38، العدد 1.

34- محمد العجمي (2000)، **الإدارة المدرسية**، ط 1، القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.

35- محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي (1980)، **علم النفس التربوي**، ط 1، جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

36- محمد مكسي (2003)، **الحياة المدرسية وإشكالية الحداثة والتطرف**، المغرب: مطبقة النجاح الجديدة.

37- هندي صالح ذياب والتميمي إيمان محمد (2013)، الممارسة الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي، **مجلة العلوم والتربية والنفسية**، المجلد 14، العدد 1، مارس.

38- يوسف القسايمة (2008)، "**من أجل تنمية مستدامة وأمن وطني شامل**"، المؤتمر الوطني الأول" مستقبل التربية في الوطن العربي في ضوء الثورة المعلوماتية"، جامعة جرش كلية العلوم التربوية، الأردن، أفريل.

39- Benefits of participating in extracurricularactivities for students

40- Six benefits of a ter-school clubs

النتائج العامة

في نهاية أي بحث علمي يرجع الباحث إلى تساؤلاته التي تم طرحها لمعرفة ما إذا تم الإجابة عليها، وقد تطلب ذلك تفكيك الظاهرة على أرض الواقع بغية دراستها حيث طرح سؤال مركزي مفاده كالأتي:

- ما هو واقع العلاقة الاتصالية بين التلميذ والأستاذ ؟

- وللإجابة عن هذا السؤال تمت من خلالها كشف أبعاد ومؤشرات الظاهرة.

وفي ضوء الإجابة عن هذه التساؤلات وبعد عملية البحث، التحليل، التفسير وإعادة التركيب يمكن القول بأن البنائية الوظيفية لعبت دورا هاما في دراسة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ من خلال التطرق للأدوار الاجتماعية لكل منهما وكذا من منطلق تباين مفاهيم كل من الأستاذ والتلميذ، وطبيعة العلاقة الاتصالية عند كليهما وما يرافق ذلك من حقوق يتمتعان بها وواجبات ملقاة على عاتقهما بالموازاة وتباين التوقعات التي يشكلها كلا منهما تجاه الأخر. فالاتصال السليم بينهما يلعب دورا فعالا في التأثير في العملية التعليمية فحسب "**تالكوت بارسونز**" فان العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ هي علاقة تكاملية يسودها التناسق والانسجام المتبادل.

كذلك مكنتنا مقاربة الفعل التواصلي من الكشف عن آليات ومعايير إيجاد محيط ملائم لتكوين علاقة اتصالية تواصلية ايجابية مع الآخر الذي يتجسد من خلال دراستنا لكل من الأستاذ والتلميذ، فبرز ذلك من منطلق نظريته في الفعل التواصلي الرامية إلى الوصول لفهم مشترك وجمعي من خلال النقاش العقلاني الذي يدعو ويحتكم إليه "**هابرماس**" من التزام بأخلاقيات التواصل والاجتماع على اتفاق ملائم والارتفاع بالأخلاق للمستوى العالمي فركيزة نجاح العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ من منظور "**هابرماس**" تتجلى في الامتثال لقيمة الحوار البناء والأخذ بوجهة نظر الآخر ومنه القضاء على كل أشكال الهيمنة والتسلط الفكري وتهميش الطرف المقابل.

كذلك مكنتنا مقاربة " **موسكوفيتشي**" أن التمثلات هي تعبيرا عن تصورات اجتماعية تتأسس في شكل قيم ومعايير للسلوك والقول وتتغير بتغير الحياة فهي عبارة عن صورة للبيئة الاجتماعية والثقافية للمجتمع فالعادات والتقاليد والنظم والأعراف والقيم والاتجاهات كلها عوامل تؤثر في تشكيل التمثلات المرجعية التي يوظفها الإنسان في تفاعله مع الواقع وتجسيد الكيفية التي يفكر بها.

أما مقاربة "**أنتوني غدنز**" من خلال توضيحه للممارسة بأنها تتصل برؤية الذات إذ أن الذات الإنسانية بوصفها كائنا عاقلا فاعلا تتحدد علاقتها بالمجتمع في ضوء مجموعة من الممارسات لا الفعل سابق على البناء ولا البناء سابق على الفعل بل إن كلاهما متضمن في الأخر.

وفي ما يلي نعرض مجمل النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي رتبت في المحاور التالية:

1/انثربولوجية المجتمع الجزائري:

يتبين لنا أن طبيعة المتغيرات الأيديولوجية والتربوية التي عرفها المجتمع الجزائري ما قبل الكولونيالي ومدى تأثره بيها، وشكل العلاقات الاجتماعية التي ظلت تحكم تفاعل الأفراد والجماعات وهي امتداد لنموذج العلاقات القبلية التي كان لها تأثير مباشر على بنية تكوين السلطة السياسية بعد الاستقلال.

إن ما يميز السلطة السياسية في الجزائر اعتمادها على المؤسسات التعليمية كأداة لإعداد المواطن المؤمن بتلك الايديولوجية والحامل لمبادئها لذلك ظل الفعل السياسي يرمي إلى الحافظة يرمي إلى المحافظة على المقومات الأساسية للمجتمع الجزائري.

2/ سوسيولوجية المدرسة الجزائرية:

تبين من خلال تتبع مراحل تتطور المدرسة الجزائرية ونظام التعليم بها بكل أبعاده ومجالاته الفكرية والحضارية فمرحلة ما قبل الاستعمار تميزت بالتعليم التقليدي المتمثل في الكتاتيب والزوايا والمدارس أما في الفترة الاستعمارية فقد انتبه الاستعمار لأهمية المدرسة في الحفاظ على الهوية وتماسك المجتمع والدعوة للتحرر فعمدت إدارة الاحتلال شن حرب ضد العلم والتعليم في الجزائر من خلال القضاء على المساجد والزوايا ومحاربة الأئمة والعلماء وحرق المكتبات والقضاء على اللغة العربية وتجهيل الشعب أما بعد الاستقلال فقد حاولت الجزائر بعد مراحل طويلة تصحيح وضعيتها ونظامها التربوي محاولة بذلك تخطي كل الظروف والأوضاع الصعبة من خلال الإصلاحات التربوية المتتالية التي أثبتت أن الجزائر تحاول بناء مدرسة عصرية ديمقراطية تتماشى مع التحولات الكبرى في مجالات التكنولوجيا.

2/ قيم الممارسة الاتصالية في المدرسة الجزائرية:

لاشك أن ممارسة العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ في المدرسة الجزائرية أن لها أهمية بالغة في تحقيق جودة التواصل بين الطرفين فنجد حسب ما ذهبت إليه اتجاهات المبحوثين أن هناك إجماع وإقرار من طرفهم حول دور الأستاذ في نشر ثقافة اتصالية فعالة وأهمية إشراك التلميذ في العملية التعليمية.

3/ ثقافة الحوار قيمة أساسية من قيم العلاقة الاتصالية:

تأكد جليا أن الحوار يساعد على التفاعل بين الأستاذ والتلميذ، بحيث يتخلص الأستاذ من دوره القائم على التلقين و يصبح منظما للعملية التعليمية ويساعد على تأمين التواصل وتبادل الآراء والأفكار ونقلها كما يزيد من حيوية التلميذ في الموقف التعليمي ويحرره من حالة الصمت والسلبية ويعطي للأستاذة الفرصة للتعبير عن قدراتهم المعرفية والإبداعية.

4/ممارسة العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ:

إن ممارسة العلاقة الاتصالية تركز على ممارسة النشاط اللغوي فتعطي للأستاذ الفرصة الكافية للتفاعل مع التلاميذ وذلك عن طريق الحوار والمحفزات الجوهرية والقدرة الذاتية لكل تلميذ في التعامل مع الآخرين والنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تحدي العملية التعليمية وتنظيمها.

5/تمثلات الأستاذ للعلاقة الاتصالية:

لاشك أن تصور الأستاذ لطبيعة العلاقة الاتصالية هو الذي يحدد كيفية سير العملية التعليمية داخل القسم ومنه قد بينت الدراسة الميدانية أن العلاقة الاتصالية هي نوع من أنواع التفاعل الاجتماعي الذي ينطوي على مظاهر السلوك الصفي والإدراكي المتبادل بين الأستاذ والتلاميذ وهي السبب الرئيسي لنجاح العملية التعليمية التعلمية ولتأسيس علاقة اتصالية ناجحة يجب إتباع أسلوب حيوي ديناميكي متماسك ومنطقي والاعتماد على وسائل الاتصال الحديثة.

6/الإشكاليات الأساسية التي تحول وإنجاح العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ:

لقد خلصنا بناء على تجميع جملة المؤشرات الميدانية أن العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ تواجهها العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيقها حيث تتجسد في كل من غياب الثقافة الاتصالية، وسيطرة الثقافة التقليدية حول عملية الاتصال بين الأستاذ والتلميذ وتراجع دور المؤسسات التربوية وضعف الوعي بأهمية العلاقة الاتصالية وعدم إشراك التلميذ في العملية التربوية وكذا غياب اللوائح والتشريعات المنظمة للعلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ.

الخلاصة العامة

تؤشر الملاحظة الميدانية والبيانات المستقاة من ميدان الدّراسة أنّ العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ تواجهها جملة من المعوقات تتعلّق بسيكولوجية الأستاذ والتلميذ والسياق الاجتماعي والجغرافي والسوسيوثقافي التي تحول دون نجاح العملية التعليمية التعلمية، والمتمثلة في الغياب النسبي لثقافة الحوار والإصغاء المتبادل بينهما، وكذا استخدام الطرق التقليدية، التي تمنع الوصول إلى مستوى التعليم الفعال، بالإضافة إلى ازدحام الفصول الدراسية، وكثافة البرامج التعليمية، وعدم توافق الوقت المخصص مع المادة التعليمية،

ويمكن القول بأن الصف الدراسي بمثابة البيئة والمسرح الذي تحدث فيها عملية التعليم والتعلم، ويمكن أن نصف ما يجري في داخله من نشاط تربوي وتعليمي هادف على أنه عالم صغير من عوالم الاتصال في حد ذاته، لذا فإن كفاية المعلم في الاتصال وإتقانه لمهارته وأساليبه وفنونه ومعرفة مشكلاته ومعوقاته، فضلاً عن تمكنه في مادة تخصصه كل هذا يعد مطلباً أساسياً في قدرته على أحداث التعلم الفعال داخل الصف الدراسي، فعملية التعليم و التعلم لا تحدث في غياب الاتصال.

وعليه تتأكد فكرة أن نجاح العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ تتطلب من الأستاذ أن ينطلق من تمثلات تلاميذه، والتقرب أكثر منهم وإشراكهم في بناء العملية التعليمية التعلمية، ومحاولة تفهم حالاتهم النفسية والاجتماعية والثقافية في إطار من الحوار والاحترام المتبادلين، وهذه العوامل تسهل العملية التواصلية وتزيل العديد من الغموض والعقبات والثملات الخاطئة من أجل تحقيق الهدف التربوي وفق مقاربات صحيحة، تلبي طموحات وحاجات كل طرف على حدى.

إن عملية إعادة البناء التي حاولنا إنجازها للظاهرة موضوع الدراسة خلق واقعا سوسيولوجيا مشحون بقلق تساؤلي يمكن تلخيصه في التساؤلات التالية:

- ما هي سبل تحسين وتعزيز العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ؟
- هل التكوين التربوي والمهني للأستاذ الجزائري حاليا يسمح له بتكوين علاقة اتصالية إيجابية مع تلامذته؟
- ما تداعيات استخدامات التكنولوجيا الحديثة في التّعليم على العلاقة بين الأستاذ والتّلميذ؟

قائمة

المصادر المراجع

قائمة المصادر والمراجع

1. أبو القاسم سعد الله (1985). **تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى القرن الرابع عشر هجري**.ج1.ط2.الجزائر. المؤسسة الوطنية للكتاب.
2. أبو القاسم سعد الله (1985). **تاريخ الجزائر الثقافي**.ج8. الجزائر. دار البصائر.
3. أبو غالي سليم محمد (2010). "**أثر توظيف إستراتيجية (فكر- زواج – شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى الصف الثامن أساسي**"، رسالة ماجستير"، غير منشورة، فلسطين: الجامعة الإسلامية.
4. أجبارة حمد الله (2009). **مؤشرات كفايات التدريس**، ط 1، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.
5. إحسن محمد الحسن (2010). **النظريات الاجتماعية المقدمة: دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة**. ط 2. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
6. أحمد إسماعيل حجي (2002). **إدارة بيئة التعليم والتعلم(النظرية و الممارسة في الفصل و المدرسة)**. القاهرة: دار الفكر العربي.
7. أحمد الزغبي (2005). **مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية**. دمشق. سوريا: دار الفكر.
8. أحمد بدوي (2010). **إدارة التعليم والجودة الشاملة**، مصر: دار التعليم الجامعي.
9. أحمد بودربالة (2006). "أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية"، **مجلد البحوث والدراسات (الجزائر)**، المجلد 3، العدد الأول، جوان.
10. أحمد جلول ومؤمن بكوش الجموعي (2014). "التصورات الاجتماعية" – مدخل نظري-. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية (الجزائر)**، العدد 6. أفريل.
11. أحمد زايد (2009). **الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتشاف**. بيروت: مركز دراسات الوجهة العربية.

12. أحمد شبشوب (1988). " **الأسس النظرية للتربية والتدريس**"، ط 1، تونس: التونسية للطباعة والفنون والرسم.

13. أحمد طالب الإبراهيمي [د.ت]. **من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية– 1962/1972–**. ترجمة حنفي بن عيسى. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

14. أسامة فاروق مصطفى سالم (2014). **اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق**. عمان . الأردن: دار المسيرة.

15. الأغبري بدر سعيد (1994). "**المسؤوليات الفنية والإدارية لمدير المدرسة بوجه عام وفي مجال الإدارة المدرسية في اليمن بوجه خاص**"، بحوث المؤتمر السادس (مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات)، كلية التربية، جامعة صنعاء، مجلد 2.

16. أفتان نظير دروزة (2000). "**النظرية في التدريس**"، ط 1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

17. أمل عادل عبد ربه وعلي عبد الرزاق جلبي (2013). "**الحركات الاجتماعية الجديدة وحقوق الإنسان: تحليل نقدي لخطاب حركات مناهضة العولمة**"، "ورقة قدمت إلى المؤتمر التأسيسي"، بيروت: المجلس العربي للعلوم الاجتماعية.

18. أنتوني غدنز (2005). **علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)**، ترجمة فايز الصباغ، ط4، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

19. أندرو ويل (2007). **الصحة والشفاء : إطلالة على أسرار الممارسات الطبية من العلاجات الشعبية إلى التكنولوجيا الحيوية.** الرياض. السعودية: مكتبة جرير.

20. إيان كريت (1999). "النظرية الاجتماعية". ترجمة محمد حسين غلوم. **مجلة عالم المعرفة (الكويت)**، العدد 244.

21. آيت موحي محمد (2005). **دينامية الجماعة التربوية: دراسة في التواصل والأدوار والقيادة والمعايير داخل جماعة القسم**، المغرب: منشورات عالم التربية.

22. إيدار محمد (2011). "تكنولوجيا الاعلام والاتصال في خدمة التربية"، **مجلة بحوث وتربية (الجزائر)**، العدد 2.

23. بتروفسكي و بارشوفسكي (1996). **معجم علم النفس المعاصر**. ترجمة حمدي عبد الجواد وعبد السلام رضوان. القاهرة: دار العلم الجديد.

24. بدر ناصر حسين (2011). مفهوم الاتصال(البعد النفسي و الاجتماعي أنموذجا). **مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية**. (العراق). المجلد 1. العدد1.

25. بسام العسلي (1983). **الصراع السياسي على نهج الثورة الجزائرية**. الجزائر. دار النفائس.

26. بلحاج فروجة (2011). **التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي**. قسم علم النفس. تخصص علم النفس وعلوم التربية. رسالة لنيل شهادة الماجستير. تيزي وزو. الجزائر.

27. بوحفص بن كريمة (2017). الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد36.

28. بوخريسة بوبكر (2006). **المفاهيم والعمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي**. الجزائر: منشورات جامعة باجي مختار. عنابة.

29. بيار بورديو (1986). **الرمز والسلطة**. ترجمة عبد السلام بن عبد العالي. المغرب: توبقال للنشر. الدار البيضاء.

30. بيومي محمد ضحاوي وسلامة عبد العظيم حسين (2009)، **التنمية المهنية للمعلمين: مدخل نحو إصلاح التعليم**، ط 1، القاهرة، دار الفكر العربي.

31. بيير بورديو(1994). **العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي**. ترجمة نظير جاهل. المركز الثقافي.

32. تركي رابح (1999). **أصول التربية و التعليم**. ط2 .الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب: ديوان المطبوعات الجامعية.

33. تركي رابح عمامرة (1883). **جهود الجزائر في تحقيق التعريب الشامل(1962-1984)**. الجزائر. المؤسسة الوطنية للكتاب.

34. تركي رابح عمامرة (1982). **مشكلة الأمية في الجزائر**. الشركة الوطنية للنشر و التوزيع.

35. جان بيار دوران وروبير فايل (2012). "**علم الاجتماع المعاصر**". الجزائر: ابن النيم للنشر والتوزيع.

36. جان فرنسوا دورتية (2011). "**معجم العلوم الإنسانية**"، ترجمة جورج كتورة، بيروت: مجد للدراسات والنشر والتوزيع.

37. جان فرنسوا دورتية (2011)، "**معجم العلوم الإنسانية**"، ترجمة جورج كتورة، بيروت: مجد للدراسات والنشر والتوزيع.

38. جبهة التحرير الوطني(1976). **الميثاق الوطني للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**. الجزائر: مطبعة المعهد التربوي الوطني.

39. جمال بلبكاي (2018)، "العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط"، **مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية (الجزائر)**، مجلد 9، عدد 1، جوان.

40. جون سكوت (2009). **المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع**. ترجمة محمد عثمان. ط2. بيروت. لبنان: الشبكة العربية للأبحاث.

41. حامي حسان(2017). الأزمة الهوياتية في المجتمع الجزائري بين التنازع الإيديولوجي والتوظيف السياسي. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. جامعة مسيلة. العدد 29. جوان.

42. حبيبي ميلود (1993). **الاتصال التربوي وتدريس الأدب**. بيروت. لبنان: المركز الثقافي العربي.

43. حسام الدين محمود فياض (2017). **نظرية الفعل الاجتماعي عند ماكس فيبر: دراسة في علم الاجتماع التأويلي**، مكتبة نحو علم الاجتماع.

44. حسن بن نافع الجابري (2019). معالم العلاقة بين المعلم والمتعلم عند ابن الأرزق الأندلسي. **مجلة كلية التربية (جامعة الازهر)**، العدد 183، الجزء3، يوليو.

45. حسن شحاتة وزينب النجار (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. ط1. القاهرة. مصر. الدار المصرية اللبنانية.

46. حسن عبد الحميد أحمد رشوان (2006). **دراسة في علم اجتماع التربية**. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

47. حسن عماد مكاوي وليلى حسن السيد (2004) .**الاتصال و نظرياته المعاصرة**. ط4. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

48. حسين إبراهيم عبد العال وصالح بن علي أبو عراد الشهري (1994)، **المعلم خصائصه وصفاه الخلقية:** رؤية إسلامية، ط 1، الرياض: مكتبة علي فهد الوطنية.

49. حسين حمدي الطوبجي (2002). **وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم**. الكويت: دار القلم.

50. حلمي خضر ساري (2016). **التواصل الاجتماعي**. ط1. عمان: دار كنوز للمعرفة العلمية.

51. حلوش عبد القادر(1999). **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**. شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع.

52. حمزة بركات (2019). التواصل التربوي بين الأستاذ و التلميذ داخل القسم الدراسي: المفاهيم والأبعاد. **مجلة اللسانيات**. الجزائر: مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية. المجلد 25. العدد 02.

53. خالد المير [وآخرو] (1995). **أهمية سوسيولوجيا التربية**، سلسلة التكوين التربوي (المغرب)، مطبعة النجاح الجديدة، العدد 3.

54. خالد حامد (2008). **مدخل إلى علم الاجتماع**، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

55. خالد زكي عقل (2004)، "**المعلم بين النظرية والتطبيق**"، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

56. خالد عبد الفتاح (2021). نظرية الممارسة: بياربورديو. مقال منشور عبر شبكة الانترنت.

57. خيري خليل الجملي (1985)، **الاتصال ووسائله والخدمة الاجتماعية**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث: محطة الرسل.

58. دورون رولان ويارو فرنسوا (1997). **موسوعة علم النفس**، بيروت: عويدات للنشر والتوزيع.

59. ربيعة تمار وناصر بودبرة (2018). التمايز الاجتماعي والممارسات الاستهلاكية في الأسرة الجزائرية: دراسة ميدانية على عينة من الأسر بالجنوب الجزائري – ورقلة. **مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية** (الجزائر). العدد 35. سبتمبر.

60. رث ولاس اليون وولف (2012). **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع: تمديد آفاق النظرية الكلاسيكية**، ترجمة محمد عبد الكريم الجوراني، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

61. رمزي فتحي هارون (2003)، **الإدارة الصفية**، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

62. ريحي مصطفى عليان ومحمد عبد الدبس (1999)، **وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم**، ط 1، دار الصفاء.

63. زهية دباب ووردة برويس (2021). السياسة التعليمية في الجزائر في العهد العثماني قراءة سوسيو تاريخية. **مجلة العلوم الإنسانية (الجزائر)**. المجلد 21. العدد1. جوان.

64. الزواوي بغورة (2005). **الفلسفة واللغة**، ط 1، بيروت: دار الصياغة والنشر.

65. زياد حميدان (2017). **كرونولوجيا صورة الإسرائيلي بين الواقع والمخيال**. المستقبل العربي . العدد 463 . سبتمبر .

66. زين العابدين عبد الحفيظ (2019). أساليب بناء موازين الاتجاهات(دراسة مقارنة). **مجلة جيل البحث العلمي** (بيروت). العدد 49. جانفي.

67. سعد عبد الرحمن (1998). **القياس النفسي** . القاهرة . مصر: دار الفكر العربي.

68. سعفان حسان شحاتة (1966). **علم الانسان (الأنثروبيولوجيا)**. بيروت: منشورات مكتبة العرفان.

69. سعيد سعدون وحفصة جرادي (2012). **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات و الرسائل الجامعية في علم الاجتماع** . الجزائر . دار القصبة .

70. سعيد ناصف (1997) .**محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها** (نماذج و دراسات و بحوث ميدانية) . القاهرة . مكتبة زهراء الشرق .

71. سماح رافع محمد (1976) .**تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي** . القاهرة . مصر . دار المعارف .

72. سمير نعيم أحمد (1985). **النظرية في علم الاجتماع**، ط 3، مصر: درا المعرفة.

73. سيد سلامة الخميسي (2000)، **التربية والمدرسة والمعلم: قراءة اجتماعية وثقافية**، الإسكندرية: دار وفاء للطباعة والنشر.

74. الشيخ غريد (2006)، **دراسة وتعليم الطفل من خلال اللعب**، ط 1، لبنان: دار المعادي.

75. الطاهر زرهوني (1994). **التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال**. الجزائر. المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

76. طلعت إبراهيم لطفي وكمال عبد الحميد الزيات (1999). **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، ط 1، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

77. طيفة طبال (2009)، **التنشئة الاجتماعية وإشكالية القيم في الأسرة الجزائرية**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع الثقافي، جامعة سعد دحلب، البليدة، الجزائر.

78. ظريفة قريسي (2008)، "**اللغة العربية: تكوين المعلمين مستوى الثانية**"، الجزائر: الديوان الوطني للتكوين عن بعد.

79. -عباس هاشم صحن (2020) . الممارسات الاجتماعية في مواجهة الأزمات . دراسة تحليلية للمجتمع العراقي في ظل الأزمة الصحية .**حوليات آداب عين شمس** (القاهرة) . المجلد 48 . عدد أكتوبر . ديسمبر.

80. عبد الباسط محمد حسن (1990).**أصول البحث الاجتماعي**. ط 11 . القاهرة . مكتبة وهبة.

81. عبد الحميد الطائي (2009) .**إدارة عمليات الخدمة** . عمان . الأردن . دار اليازوري العلمية .

82. عبد الرحمان العيساوي (1974). **دراسات في علم النفس الاجتماعي**. بيروت: دار النهضة العربية.

83. عبد العزيز خزاجة (2005)، **مبادئ في علم التنشئة الاجتماعية**، الجزائر: دار الغريب للنشر والتوزيع.

84. عبد الغني عماد (2007). **منهجية البحث في الاجتماع: الإشكالية، التقنيات، المقاربات**، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

85. عبد الغني عماد (2017)، **علم الاجتماع التربية: الاتجاهات والمدارس والمقاربات**، ط 1، لبنان: منتدى المعارف.

86. عبد القادر حلوش (1999). **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**. دار الأمة للطباعة و النشر.

87. عبد القادر فضيل (2013). **المدرسة الجزائرية حقائق و مشكلات**. ط2. الجزائر.

88. عبد الكريم غريب [وآخرون] (1998)، **معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيتك**، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

89. عبد الله عبد الرحمان يتيم (2011). "بيار يوديو أنثروبولوجيا"، **إضافات (المجلة العربية لعلم الاجتماع)**، العدد 14، ربيع.

90. عبد الله محمد عبد الرحمان (2006). **النظرية في علم الاجتماع**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

91. عبد المجيد لبصير (2010) . **موسوعة علم الاجتماع : مفاهيم في السياسة و الاقتصاد و الثقافة العامة** . الجزائر . دار الهدى .

92. عبود حارث (2009) . **الاتصال التربوي** . ط1 .عمان . الأردن . دار وائل .

93. عثمان صلاح محمد الأمين (2008)، **من أجل تنمية مستدامة وأمن وطني شامل**"، **المؤتمر الوطني الأول**" مستقبل التربية في الوطن العربي في ضوء الثورة المعلوماتية"، جامعة جرش كلية العلوم التربوية، الأردن، أفريل.

94. العربي حران وخيرة عويسي (2020)، مقاربة نظرية حول الطب الشعبي في الجزائر بين احتواء النموذج الثقافي ونمط الحياة، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية (الجزائر)**، المجلد 12، جانفي.

95. عزيزة خلفاوي (2020)، "تحليل سوسيولوجي لازمة المدرسة الجزائرية"، **المجلة الإنسانية والاجتماعية (الجزائر)**، المجلد 6، العدد 1، جوان.

96. عصام حسن الدليمي (2014). **النظرية البنائية وتطبيقها التربوي**، ط 1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

97. علاء الدين أحمد كفافي (2005) . **مهارات الاتصال و التفاعل في عمليتي التعليم و التعلم** . دار الفكر.

98. علاء جواد كاظم (2011). التأويل الذاتي للعالم: المنعرج السوسيوفينومينولوجي. **إضافات (المجلة العربية لعلم الاجتماع)** ، العدد 15، صيف.

99. علي أسعد وطفة (1998). **التربية وحقوق الإنسان في الوطن العربي**. الكويت: دار السياسة.

100. علي بوعناقة و بلقاسم سلاطنية[ب.ت] .**علم الاجتماع التربوي. مدخل و دراسة قضايا المفاهيم**. منشورات جامعة محمد خيضر. بسكرة. دار الهدى.

101. علي سموك (2005). المشروع التربوي الجزائري بين معوقات الأزمة وواقع العولمة. **مجلة العلوم الإنسانية**. العدد 7. فيفري.

102. علي عبد الرزاق الجلبي [وآخرون] (1998). **نظرية علم الاجتماع الاتجاهات الحديثة والمعاصرة**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

103. علي عبود الحمداوي [وآخرون] (2013). **يورغن هابرماس: العقلانية التواصلية في ظلال رهان الإيتقا في النقد العلوي والديني السياسي**، بيروت: ابن النديم للنشر والتوزيع.

104. عمار بوحوش(1979). **العمال الجزائريون في فرنسا**. ط2. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

105. عمر أسامة و العربي بوعمامة (2017) . التمثلات الاجتماعية للوسائل التكنولوجية الحديثة و علاقتها بطبيعة الاستخدام . **مجلة الحوار المتوسطي** (الجزائر) . المجلد 12 . العدد 13 . ديسمبر .

106. فضيل دليو و آخرون (1999) . **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية** .قسنطينة . دار البعث .

107. فكري حسن الزيان (1995). "**التدريس: أهدافه أسسه، تقويم نتاجه وتطبيقاته**"، القاهرة: عالم الكتب.

108. قريد سمير(2018). **المجتمع المدني الجزائري وإشكالية تأسيس ثقافة المواطنة**. ط1. الأردن: دار الأيام لنشر والتوزيع.

109. قنديل محمد متولي و بدوي رمضان سعد (2005). **الاتصال و العلاقات الإنسانية**. عمان. الأردن .

110. قوميدي محمد الأمين و مويسي فريد (2017) . التمثلات الاجتماعية للممارسة الرياضية عند الأسرة الجزائرية و انعكاساته على الممارسة الرياضية عند الأطفال . **مجلة معارف** (الجزائر). العدد 23 . ديسمبر .

111. كوثر السويسي (2016). "التمثلات الاجتماعية" مقاربة لدراسة السلوك والمواقف والاتجاهات وفهم آلية الهوية، **المجلة العربية لعلم النفس (تونس)**، المجلد الأول، العدد الأول، صيف.

112. اللجنة الوطنية للمناهج. (2009). المرجعية العامة للمناهج. الجزائر: وزارة التربية الوطنية

113. ليدية خالدي ونجيمة بوشرقين (2016)، **الفاعل الصفي لدى طلبة السنة الثانية تخصص لسانيات عامة (دراسة ميدانية)**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر غير منشور.

114. ماجد الخطايبة (2002) . **التفاعل الصفي** . ط1 . عمان . الأردن . دار الشروق .

115. ماجدة السيد عبيد (2001)، **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، ط 1، الأردن:دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

116. مازن مرسول محمد (2012). **مشكلة الوعي ووعي المشكلة: قراءة سوسيوابستيمولوجية في خطاب الوعي المتأزم**. بيروت: دار الفرابي.

117. مجدي عبد الله شرارة (2017) . **دليل المفاوض المثالي** . ط1. نشر شخصي للمؤلف .

118. محسن علي عطية (2010) **. البحث العلمي في علوم التربية : مناهجه ، أدواته ، وسائله** . عمان . دار المنهاج .

119. محمد أبو عواد [وآخرون] (2012)، "أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحميل الأكاديمي لدى طلبة كلية علوم التربية التابعة لوكالة الغوث الدولية"، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 38، العدد 1.

120. محمد أحمد بيومي (1977). **التعليم والمجتمع**، الإسكندرية: مطبعة جامعة الإسكندرية.

121. محمد البرغوثي (1984) . **دراسة الوضع المدرسي لطلاب الثانوية** . دراسات معمقة في علم الاجتماع . جامعة قسنطينة .

122. محمد الطيبي(2009). **الجزائر عشية الغزو الاحتلالي: دراسة في الذهنيات والبنيات والمآلات**. الجزائر: دار ابن النذيم للنشر والتوزيع.

123. محمد العجمي (2000)، **الإدارة المدرسية**، ط 1، القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.

124. محمد حامد يوسف (1995). **علم الاجتماع: النشأة والمجالات**، (الإسكندرية)، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

125. محمد حسين فضل الله (1996). **الحوار في القرآن** . لبنان . دار الملاك .

126. محمد راشد ديماس (1999) . **فنون الحوار و الإقناع** . بيروت . دار ابن حزم .

127. محمد زياد (1996) . **التحصيل الدراسي** . دمشق . سوريا . دارت التربية الحديثة .

128. محمد سمكي (2003). **ديداكتيك الكفايات**. المغرب: دار الثقافة الدار البيضاء.

129. محمد سنينة وهشام معيزي (2017). "محاولة في فهم سوسيولوجيا الهيمنة" (قراءة في فكر بيار يورديو)، **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية (الجزائر)**، العدد 17 جوان.

130. محمد طهاري (1999). **الحركة الإصلاحية في الفكر الإسلامي المعاصر**. ط1. الجزائر. دار الأمة للطباعة و النشر.

131. محمد عباس (1983). **البشير الإبراهيمي ناقدا**. ط1. الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.

132. محمد مصطفى زيدان (1956) . **السلوك الاجتماعي للفرد و أصول الإرشاد النفسي** . القهرة .مكتبة النهضة المصرية .

133. محمد مصطفى زيدان (1995) . **علم النفس التربوي** . المملكة العربية السعودية . دار الشروق

134. محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي (1980). **علم النفس التربوي**، ط 1، جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

135. محمد مكسي (2003)، **الحياة المدرسية وإشكالية الحداثة والتطرف**، المغرب: مطبقة النجاح الجديدة.

136. محمد منير مرسي (1998). **المدرسة والتمدرس**. القاهرة: عالم الكتب.

137. محمود السيد أبو النيل (1985) . **علم النفس الاجتماعي** . دراسات عربية وعالمية .الجزء الأول .

138. المخزومي أمل علي(1995). دور الاتجاهات في سلوك الفرد والجماعات. **مجلة الخليج العربي**. الرياض. السعودية. العدد 53.

139. مديرية التقويم والتوجيه والاتصال(2009). **إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية ج01**. ط2. المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر.

140. مصباح الشيباني (2018) . **مآزق ثورة "الشعب يريد " و مآلاتها مقاربة سوسيولوجية في "عقل ما قبل الثورة "** . تونس .دار زينب .

141. مصباح الشيباني (2018). **مأزق ثورة "الشعب يريد" ومآلاتها: مقاربة سوسيولوجية في عقل ما قبل الثورة**، تونس: زينب للنشر والتوزيع.

142. مصطفى خلف الله عبد الجواد (2002). **قراءات معاصرة في نظرية علم الاجتماع**، القاهرة: مركز البحوث والدراسات الاجتماعية.

143. مصطفى عشوي (1985). تناول جديد لمقياس الاتجاهات . **مصلحة دراسات نفسية و تربوية**(الجزائر) . العدد الأول .

144. مصلح الصالح (1999). **قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية** . إنجليزي–عربي . السعودية . دار عالم الكتب .

145. مليكة جابر (2015)، "التمثلات الاجتماعية للطلبة الجامعيين (ما بعد التدرج) لعرض العمل بعد التخرج"، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (ورقلة)**، العدد 18، مارس.

146. مليكة ماقري (2019). "سوسيولوجيا التربية والعنف المدرسي"، **مجلة سوسيولوجيا للدراسات والبحوث الاجتماعية(الجزائر)**، مجلد 3، العدد 1، جوان.

147. منال طلعت محمود (2002) .**مدخل إلى علم الاتصال** . الإسكندرية . المكتب الجامعي الحديث .

148. المولدي قسومي (2015). **مجتمع الثورة**، تونس: الشركة التونسية للنشر وتنمية فنون الرسم.

149. المولدي قسومي (2018). **قواعد لغة علم الاجتماع في مدونة المؤرخ الهادي التيمومي**. تونس: دار نقوش عربية.

150. مي عبد الله (2006). **نظريات الاتصال**. بيروت: دار النهضة العربية.

151. ناصر قاسمي (2017). **سوسيولوجيا العائلة و التغيير الاجتماعي** . ط1 . القاهرة . دار الكتاب الحديث . دار المسيرة .

152. ناصر قاسيمي (2017). **التحليل السوسيولوجي: نماذج تطبيقية**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

153. نصر الدين جابر والطاهر إبراهيمي [د.ت]. **النظام التعليمي في الجزائر في ظل متغيرات الشأن الداخلي وتحديات العولمة** . دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. جامعة محمد خيضر ببسكرة.

154. هندي صالح ذياب والتميمي إيمان محمد (2013)، الممارسة الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي، **مجلة العلوم والتربية والنفسية**، المجلد 14، العدد 1، مارس.

155. يورغن هابرماس (2012). **الأخلاق والتواصل**. ترجمة أبو النور حمدي أبو النور حسن، لبنان: التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.

156. يوسف القسايمة (2008)، "**من أجل تنمية مستدامة وأمن وطني شامل**"، المؤتمر الوطني الأول" مستقبل التربية في الوطن العربي في ضوء الثورة المعلوماتية"، جامعة جرش كلية العلوم التربوية، الأردن، أفريل.

159 - Benefits of participating in extracurricularactivities for students.

160 -Gilles Amado et André Gittet(1975) . la dynamique des communications dans les groupes . Paris : édition Armond colin.

161-Six benefits of a ter-school clubs

الملاحق

جامعـــــــــــة 8 ماي 1945 – قالمـــــــــــة –
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
قسم علم الاجتماع
تخصص علم اجتماع اتصال

استمارة مقابلـة

الموضوع :

العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ في سوسيولوجيا التمثلات والممارسات

دليل مقابلة مع عينة من أساتذة التعليم الثانوي

إعداد الطالبتين:
رحامنية فاطمة
زوايمية هناء

إشراف:
د. قريد سمير

المعلومات الواردة في هذه الاستمارة تظل سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

السنة الجامعية : 2021 / 2022

استمارة قياس اتجاهات التلاميذ نحو العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ

الآن سنقرأ عليك عددا من الأسئلة راجين منك أن تحدد موقفك منها، فإذا كنت توافق كثيرا تعطي الرقم (+2) وإذا كنت تخالف جدا تعطي الرقم (−2) ، وموافق بصفة عادية تعطي الرقم (+1) ، مخالف بصفة عادية تعطي الرقم (−1) ، أما إذا كنت وسطا أو غير قادر أن تقرر تعطي (0).

أولا : بيانات أولية

1− السن: .....

2− الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3− المستوى الدراسي: أولى ثانوي ☐ ثانية ثانوي ☐ ثالثة ثانوي ☐

ثانيا	قيم الممارسة الاتصالية في المدرسة الجزائرية	أوافق بشدة (+2)	أوافق (+1)	محايد (0)	أعارض (−1)	أعارض بشدة (−2)
04	أرى أن للأستاذ دورا مهما في نشر ثقافة اتصالية فعالة					
05	لا علاقة اتصالية دون إشراك التلميذ في العملية التعليمية					
06	أعتقد أن العلاقة الاتصالية بين الأستاذ و التلميذ تقوم على الصراع					
07	أرى أن العديد من المؤسسات التربوية تفتقر إلى التواصل					
08	أشعر أن للأستاذ دورا في تعريفي بحقوقي وواجباتي كتلميذ					
ثالثا	ثقافة الحوار تميمة أساسية من العلاقة الاتصالية	أوافق بشدة (+2)	أوافق (+1)	محايد (0)	أعارض (−1)	أعارض بشدة (−2)
09	يسعى الأستاذ إلى إدارة الخلافات في القسم بطرق سلمية					
10	يسعى الأستاذ إلى إشاعة قيم الحوار والتسامح والعيش					

	المشترك بين التلاميذ في القسم					
11	أرى أن ثقافة الحوار تسهم في تحقيق الاندماج الاجتماعي في القسم					
12	أعتقد أن قيم ثقافة التواصل لا تنسجم مع القيم التقليدية لمجتمعنا					
13	لا تعايش سلمي في القسم دون الاعتراف بالآخر وتقبل رأيه					
14	أرى أن تعليم مهارات التواصل والاتصال هي الآلية الأمثل لتفعيل العملية التعليمية					

دليل مقابلة

هذه المقابلة المقابلة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط

حول موضوع: سوسيولوجيا العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ

أولا: ممارسات العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ:

1- هل لك أن توضح لنا أهمية العلاقة التي تجمعك بتلاميذك؟

.....

.....

2- ما هي الصفات التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ في علاقته بالتلميذ؟

.....

.....

3- هل لك أن تعد لنا الأهداف التي يسعى لها الأستاذ في علاقته الاتصالية بالتلميذ؟

.....

.....

4- هل لك أن توضح لنا كيفية تفعيل العلاقة بينك وبين تلاميذك؟

.....

.....

5- إلى أي مدى يساهم الوعي الاتصالي لدى الأستاذ في تجسيد الممارسة التربوية؟

.....

.....

6- كيف يمكن أن نرتقي بالممارسات الاتصالية لدى الأستاذ؟

.....

.....

ثانيا: تمثلات الأستاذ للعلاقة الاتصالية بالتلميذ:

7- ماذا تعني لك العلاقة الاتصالية بالتلميذ؟

.....

.....

8-ما هي القيم الأساسية المكونة للعلاقة الاتصالية بالتلميذ؟

.....

.....

9- إلى أي مدى يتم الاعتماد على وسائل الاتصال الحديثة في تأسيس علاقة اتصالية ناجحة مع التلميذ؟

.....

.....

11- كيف يمكن تفعيل علاقة اتصالية لدى المتعلم في النشاطات التربوية للمؤسسة التربوية؟

.....

.....

ثالثا: الإشكاليات الأساسية التي تحول وإنجاز علاقة اتصالية بين الأستاذ والتلميذ:

12- هل لك أن تقدر لنا (بالنسبة 0 %) الإشكاليات ّالأساسية التي تحول وإنجاز علاقة اتصالية بين الأستاذ والتلميذ في المدرسة الجزائرية؟

أ- الإشكالية الثقافية:

1- غياب ثقافة الاتصال ☐

2- ضعف الوعي بمفاهيم الاتصال ☐

3- سيطرة الثقافة التقليدية حول عملية اتصال الأستاذ بالتلميذ ☐

ب- الإشكاليات الاجتماعية:

1- تراجع دور المؤسسات التربوية ☐

2- ضعف الوعي بأهمية العلاقة الاتصالية ☐

ج- الإشكاليات المؤسساتية:

1- ضعف مشاركة المتعلم في الحياة المؤسساتية ☐

2- غياب اللوائح والتشريعات المنظمة للعلاقة الاتصالية بين المعلم والمتعلم ☐

13- ما هي الحلول المقترحة لتجاوز مختلف الإشكاليات التي تحول دون تأسيس علاقة اتصالية فعالة بين الأستاذ والتلميذ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....