جـــــامعة قـــــاصـدي مـربـاح ورقــلة
كلية العلوم الإنسـانية والاجتمـاعية
قسم علم الاجتماع والديمغرافيا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه طور ثالث
في علم الاجتماع العائلي (علم اجتماع التربوي)

هوية المتمدرس وعلاقتها بتمثلاته لسلطة المدرس

- دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التعليمية بولاية بسكرة -

إعداد الطالبة : آمال كزيز
إشراف: د خيرة بغدادي

السنة الجامعية : 2020/2019

الرقم	الأستاذ	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	محمد المهدي بن عيسى	أستاذ	قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
02	خيرة بغدادي	أستاذ محاضر أ	قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
03	ناصر بودبزة	أستاذ محاضر أ	قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
04	عزيز قودة	أستاذ محاضر أ	قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
05	سامية عزيز	أستاذ محاضر أ	محمد خيضر بسكرة	مناقشا
06	أحمد عماد الدين خواني	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف (02)	مناقشا

قال تعالى

يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات

- المجادلة: 11 -

قال – لي كوان يو- مؤسس سنغافورة :

أظن أنني لم أقم بالمعجزة في

سنغافورة أنا فقط قمت بواجبي نحو وطني فخصصت موارد الدولة للتعليم وغيرت

مكانة المعلمين من الطبقات الدنيا في المجتمع إلى المكان اللائق بهم، و هم من

صنعوا المعجزة التي يعيشها المواطنون الآن وأي مسئول يحب بلده ويهتم بشعبه

كان سيفعل مثلي .

كما قال أحد المستشرقين: إذا أردت أن تهدم حضارة أمة قم بهدم الأسرة

والتعليم وأسقط القدوة و المرجعيات، فإذا اختفت الأم الواعية والمعلم

المخلص والقدوة الحسنة هلكت الأمة.

الإهـــــداء

بحمد الله أهدي هذا العمل إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما اللذان علماني أهمية الصبر والاعتماد على النفس في هذه الحياة .

إلى من كانوا ملاذي وسندي إخوتي

إلى صديقتي العزيزة فاطمة الأسود

إلى كل عائلتي

أهديكم هذا العمل الجاد والبسيط

إلى زملائي دفعة 2017/2016، أصدقائي، طلبتي... أدام الله المحبة والاحترام والتقدير بيننا ودمنا سندنا لبعضا البعض

إلى كل من كانوا نورا مضيئا لطريقي جزآكم الله خيرا

كزيز أمال

شكر وعـرفان

الحمد لله رب العالمين حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد النبي الكريم وعلى آله وصحبه أجمعين.

لابد لي وأنا أخطو إلى مرحلة جديدة في التعمق في العلم والبحث أن أشكر الدكتورة المشرفة على هذا العمل الذي يعد بمثابة همزة وصل بين بداية النجاح والطموح ...الدكتورة بغدادي خيرة .

إلى كل أساتذتي وأستاذاتي الكرام من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية الذين كانوا انعكاسا لقول "البشير الإبراهيمي"

إنكم تجلسون من كراسي التعليم على عروش ممالك رعاياها
أطفال الأمة، فسوسوهم بالرفق والإحسان وتدرجوا بهم من مرحلة كاملة في التربية إلى مرحلة أكمل منها إنهم أمانة الله عندكم وودائع الأمة بين أيديكم، سلمت إليكم أطفالنا لتردوهم إليها رجالا ، وقدمتهم إليكم هياكل لتنفخوا فيها الروح وألفاظا لتعمروها بالمعاني وأوعية لتملؤها بالفضيلة والمعرفة ".

شكر موصول أيضا لكل من قدم لي التسهيلات الكافية في المؤسسات التعليمية التي تمت فيها الدراسة .

إلى كل من ساهموا من بعيد أو قريب ولو بكلمة طيبة راجيتا من المولى عز وجل أن يتقبل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم .

الباحثة

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها كل من المدرس والمتمدرس والتي تسهم في تشكيل تمثلات عن سلطة المدرسة والتي تؤدي إلى تشكل هوية المتمدرس، وعلى هذا الأساس انطلقت الدراسة من تساؤل رئيس وهو كالتالي : – كيف تنعكس سلطة المدرس في الحقل التفاعلي للمجالات الاجتماعية على تشكل هوية المتمدرس ؟

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الكيفي بهدف الإلمام بطبيعة الظاهرة المدروسة وفهمها بطريقة ممنهجة وعلمية تهدف إلى **فهم** أفعال وتفاعلات المبحوثين وفهم الواقع الفعلي للمدرسة الجزائرية من خلال السعي للإلمام بمجمل التفاعلات الاجتماعية لكل من المدرس والمتمدرس، ومن هنا تعتبر دراسة حالة أحد الأساليب المندرجة تحت إطار المنهج الكيفي الاعتماد عليها التي حيث تقوم أساسا على الاهتمام بدراسة الوحدات الاجتماعية بصفتها الكلية ثم النظر إلى الجزئيات المتعلقة بها.

ومنه شملت عينة الدراسة **19 متمدرسا** و **15 مدرسا** مست جميع المستويات الدراسية لمجالين عمرانيين (حضري وشبه حضري)، وبعد أن تم جمع البيانات وتحليلها من خلال **أداة المقابلة والملاحظة بالمشاركة** والملاحظة البسيطة تم التوصل إلى النتائج التالية:

هناك عقلنة توجه أفعال وتفاعلات المدرس تغترب أغلبها لمجال التمدرس لكنها لا ترقى غالبا إلى إنتاج سلطة رمزية تشكل هوية المتمدرس بل تغترب إلى المجال الوظيفي من سلطة المنهاج والتقييم والقوانين المدرسية والمجال المهني، حيث نجد أن المتمدرس يرى في هذه السلطة سلطة تحد أفعاله وتفاعلاته داخل وخارج مجال التمدرس.

كما نجد أن هوية المتمدرس مشتتة بين تفاعلات المدرس وبين المجال المدرسي، يكون فيها محتما على تطبيق تلك القواعد والخضوع لتلك الموارد المشكلة لسلطة مجال التمدرس، ومنه إن سلطة المدرس الرمزية بدأت تغيب تدريجا لكنها لا تزال نوعا ما مرتبط بعض المجالات الداعمة لها كالأسرة خاصة في المجال الشبه حضري نتيجة العلاقات الإنسانية الاجتماعية (تقليدية نوعا ما) التي تجمع بعض المدرسين والأسر .

الكلمات المفتاحية: هوية المتمدرس، سلطة المدرس، التمثلات، السلطة الرمزية، السلطة الوظيفية ، النموذج الثقافي.

Abstrac

The present study aims to identify the social areas in which both the teacher and the teacher interact and that contribute to the formation of representations of the authority of the school that lead to the formation of the identity of the teacher, and on this basis began the study from the main question as follows How is teacher authority reflected in the interactive field of industrial aircraft?

This study relied on the qualitative approach in order to familiarize with the nature of the phenomenon studied and understand in a systematic and scientific way aimed at understanding the actions and interactions of the respondents and understanding the actual reality of the Algerian school by seeking to know the overall social interactions of both the teacher and the teacher, hence the case study is one of the methods The qualitative approach to rely on, which is based mainly on the study of social units as a college and then look at the relevant particles.

The sample of the study included 19 teachers and 15 teachers that touched all levels of study for two urban areas (urban and semi-urban),

After the data were collected and analyzed through the interview tool, participatory observation and simple observation, the following results were reached:

There is a rationality that guides the actions and interactions of the teacher, most of whom are alienated to the field of schooling, but they often do not amount to producing a symbolic authority that constitutes the identity of the teacher .

We also find that the identity of the teacher is dispersed between the interactions of the teacher and the school field, where it is inevitable to apply those rules and submit to those resources to form the authority of the field of schooling, and that the symbolic authority of the teacher began to gradually disappear, but still somewhat linked to some areas of support, such as family The quasi-urban is the result of social (rather traditional) human relationships that bring together teachers and families.

Key words: schoolboy identity, teacher authority, representations, symbolic authority, functional authority, cultural model.

Résumé

La présente étude vise à identifier les domaines sociaux dans lesquels l'enseignant et l'enseignant interagissent et contribuent à la formation de représentations de l'autorité de l'école conduisant à la formation de l'identité de l'enseignant.

Comment l'autorité de l'enseignant se reflète-t-elle dans le champ interactif des domaines sociaux sur la formation de l'identité de l'école?

Cette étude s'appuyait sur la méthodologie qualitative afin de se familiariser avec la nature du phénomène étudié et de le comprendre de manière systématique et scientifique dans le but de comprendre les actions et les interactions des répondants et de comprendre la réalité de l'école algérienne en cherchant à connaître les interactions sociales globales de l'enseignant et de l'enseignant; L'approche qualitative sur laquelle s'appuyer, qui repose principalement sur l'étude des unités sociales en tant que collège et ensuite sur les particules pertinentes.

L'échantillon de l'étude comprenait 19 enseignants et 15 enseignants de tous les niveaux d'études pour deux zones urbaines .urbaine et semi-urbaine,

Une fois les données collectées et analysées à l'aide de l'outil d'interview, d'une observation participative et d'une observation simple, les résultats suivants ont été atteints: Il existe une rationalité qui guide les actions et les interactions de l'enseignant. La plupart d'entre elles sont étrangères au domaine de la scolarisation, mais elles ne constituent souvent pas une autorité symbolique constituant l'identité de l'enseignant.

Nous constatons également que l'identité de l'enseignant est dispersée entre les interactions de l'enseignant et du domaine scolaire, où il est inévitable d'appliquer ces règles et de se soumettre à ces ressources pour former l'autorité du domaine de la scolarisation, et que l'autorité symbolique de l'enseignant a commencé à disparaître progressivement, tout en restant liée à certains domaines de soutien, tels que la famille. Le quasi-urbain est le résultat de relations humaines sociales (plutôt traditionnelles) qui réunissent enseignants et familles.

Mots-clés: identité de l'enseignant, autorité de l'enseignant, représentations, autorité symbolique, autorité fonctionnelle, modèle culturel.

قائمة الجداول

قـــــائـــــمة الجـــــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
	المجال العمراني – أ–	
	الجداول الخاصة بعينة الدراسة من المتمدرسين	
01	يوضح جنس وسن المبحوثين	253
02	يوضح المستوى الدراسي للمبحوثين	253
03	يوضح التصنيف المهني لآباء وأمهات المبحوثين	254
04	يبين طبيعة المجال العمراني للمبحوثين	254
05	يوضح المجالات التي يتفاعل فيها المتمدرس داخل المدرسة	255
06	يبين الأفراد المتفاعل معهم في المجال المدرسي	256
07	يوضح الأفراد المتفاعل معهم داخل المجال الصفي	257
08	يوضح معنى التفاعل في مجال التمدرس	257
09	يوضح النموذج الثقافي للمدرسة	258
10	يوضح معنى مجال التمدرس	259
11	يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس في تفاعله مع المدرس	260
12	يوضح أكثر الأفعال المحببة في المدرس	261
13	يوضح أهم نصائح المدرس	262
14	يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس في علاقته مع المدرس	263
15	يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس لمكانة المدرس	263
16	يوضح المعاني التي يعطيها المتمدرس في احترام المدرس	264
17	يوضح تفاعل المدرس داخل الصف	265
18	يوضح اغتراب المدرس للهاتف النقال أثناء الحصة	266
19	يوضح المعنى الذي يعطيه المدرس للمجال الزمني للتدريس	266
20	يوضح المعاني التي يعطيها المتمدرس لعقاب المدرس له	267
21	يوضح موقف المتمدرس من العقاب	268
22	يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس لشرح المدرس	269
23	يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس لسلطة المدرس المعرفية	270
24	يوضح تنظيم المدرس للصف	271
25	يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس للتفوق	271
26	يوضح الاغتراب المهني للمتمدرس	272

الجداول الخاصة بعينة الدراسة من المدرسين		
27	يبين الجنس والفئات العمرية للمبحوثين	291
28	مستويات تدريس المبحوثين	291
29	يوضح الخبرة والحالة الاجتماعية للمبحوثين	292
30	يبين طبيعة المجال العمراني للمبحوثين	292
31	يوضح أكثر مجالات تفاعل المدرس داخل المدرسة	293
32	يوضح أكثر مجالات تفاعل المدرس	294
33	تفاعل مدرسي أسري	294
34	يوضح التفاعل الأسري المدرسي	295
35	مجال التفاعل بين المدرسة والأسرة	296
36	يوضح رضا المدرس عن عمله	297
37	يوضح معنى مجال الصف الدراسي بالنسبة للمدرس	297
38	يوضح طبيعة القيم التي يرسلها المدرس للمتمدرس	298
39	يوضح تمثل المدرس لمجال الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس	299
40	يوضح المعنى الذي يعطيه المدرس في عقاب المتمدرس	300
41	يوضح الأفعال و(السلوكات) الغالبة على المتمدرس	301
42	يوضح أساليب تحفيز المتمدرسين	302
43	يوضح كيف يريد المدرس أن تكون علاقته بمتمدرسيه	302
44	يوضح الدافع من اختيار المدرس لمهنته	303
45	يوضح دور المدرس داخل مجال التمدرس	304
46	يوضح الهدف من التدريس	305
47	طبيعة المعاني التي يعطيها المدرس للسلطة	305
48	يوضح المنهاج الدراسي بالنسبة للمدرس	306
49	يوضح أساليب تنظيم الصف الدراسي	307
50	يوضح تمثل المدرس للقوانين المدرسية	308

51	يوضح أساليب عقاب المتمدرسين	309
	المجال العمراني – ب –	
	الجداول الخاصة بعينة الدراسة من المتمدرسين	
52	يوضح جنس وسن المبحوثين	332
53	يوضح المستوى الدراسي للمبحوثين	332
54	يوضح التصنيف المهني لآباء وأمهات المبحوثين	333
55	يبين طبيعة المجال العمراني للمبحوثين	333
56	يوضح المجالات التي يتفاعل فيها المتمدرس داخل المدرسة	334
57	يبين الأفراد المتفاعل معهم في المجال المدرسي	334
58	يوضح الأفراد المتفاعل معهم داخل المجال الصفي	335
59	يوضح معنى التفاعل في مجال التمدرس	336
60	يوضح النموذج الثقافي للمدرسة	337
61	يوضح معنى مجال التمدرس	337
62	يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس في تفاعله مع المدرس	338
63	يوضح أكثر الأفعال المحببة في المدرس	339
64	يوضح أهم نصائح المدرس	340
65	يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس في علاقته مع المدرس	340
66	يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس لمكانة المدرس	341
67	يوضح المعاني التي يعطيها المتمدرس في احترام المدرس	342
68	يوضح تفاعل المدرس داخل الصف	343
69	يوضح اغتراب المدرس للهاتف النقال أثناء الحصة	343
70	يوضح المعنى الذي يعطيه المدرس للمجال الزمني للتدريس	344
71	يوضح المعاني التي يعطيها المتمدرس لعقاب المدرس له	345
72	يوضح موقف المتمدرس من العقاب	346
72	يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس لشرح المدرس	347
74	يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس لسلطة المدرس المعرفية	347
75	يوضح تنظيم المدرس للصف	348
76	يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس للتفوق	349

77	يوضح الاغتراب المهنية للمتمدرس	350
الجداول الخاصة بعينة الدراسة من المدرسين		
78	يوضح المستوى التعليمي وخبرة المبحوثين	367
79	يوضح الحالة الاجتماعية وطبيعة المجال العمراني	367
80	يوضح أكثر المجالات التي يتواصل فيها المدرس مع المتمدرس	368
81	يوضح أكثر المجالات التي يتفاعل فيها المدرس	369
82	يوضح تواصل المدرس مع أسر المتمدرسين	369
83	يوضح التفاعل الأسري المدرسي	370
84	مجال التفاعل بين المدرسة والأسرة	**371**
85	يوضح معنى مجال الصف الدراسي بالنسبة للمدرس	**372**
86	يوضح طبيعة الممارسات في المجال المدرسي	373
87	يوضح معنى الصف الدراسي	374
88	يوضح المعنى الذي يعطيه المدرس في عقاب المتمدرس	375
89	يوضح الأفعال و(السلوكات) الغالبة على المتمدرس	376
90	يوضح المعنى الذي يعطيه المدرس في تحفيز المتمدرس	377
91	يوضح كيف يريد المدرس أن تكون علاقته مع متمدرسيه	377
92	يوضح الدافع من اختيار المدرس لمهنته	378
93	يوضح دور المدرس داخل المدرسة	379
94	يوضح هدف المدرس داخل مجال التمدرس	380
95	طبيعة المعاني التي يعطيها المدرس للسلطة	381
96	يوضح معنى المنهاج بالنسبة للمدرس	382
97	يوضح أساليب تنظيم الصف الدراسي	383
98	يوضح تمثل المدرس للقوانين المدرسية	384
99	يوضح أساليب عقاب المتمدرسين	385

قائمة الأشكال

قائمة الأشكـــال

الرقـــــم	العنـــــوان	الصفـحـــة
04	طريقة الفهم والتأويل والتفسير الخاص بالدراسة	228
05	طريقة الفهم والتأويل والتفسير الخاص بالدراسة	308
06	يوضح توزيع المبحوثين من حيث الجنس	364
07	يوضح توزيع المدرسين حسب المستويات التعليمية	364
08	يوضح التمدرس والفعل التربوي	410

فهرس المحتويات

فـــهرس المحتـــويـــــات

المحتويات	الصفحة
الإهداء	i
– الشكر والعرفان	ii
– ملخص الدراسة باللغة العربية	iii
– ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	iv
– ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	v
– قائمة الجداول	xii
– قائمة الأشكال	xvi
– مقدمة	أ – ج
القـــــسم الأول : (الجانب النظري للدراسة)	
الفصل الأول : الإطار المنهجي للدراسة	
1. اشكالية الدراسة	**01**
2. تساؤلات الدراسة	**03**
3. فرضيات الدراسة	**03**
4. أسباب اختيار موضوع الدراسة	**04**
5. أهداف الدراسة	**05**
6. أهمية الدراسة	**06**
7 .مفاهيم الدراسة	**07**
8. الدراسات السابقة	**14**
الفصل الثاني : التطور التاريخي للمدرسة الجزائرية	
تمهيد	**33**
أولا : المدرسة الجزائرية قبل الاحتلال الفرنسي (التقليدية)	**34**
1.خصائص التربية والتعليم في المدرسة التقليدية	34
2.أشكال المدرسة الجزائرية التقليدية	35
3 .مصدر التمويل الأساسي في المدارس التقليدية	35
ثانيا : المدرسة الجزائرية أثناء الاستعمار الفرنسي (الكولونيالية)	39
1.السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر وسياسية " **Jull Ferry** "	40
2.أهداف السياسة التعليمية الفرنسية	42
3.المدارس العربية الفرنسية (المدرسة المزدوجة/ Dual Schoo)	44
ثالثا: المدرسة الباديسية	48
1.ملامح التعليم عند الشيخ "عبد الحميد بن باديس	48
2. جمعية العلماء المسلمين ورد الاعتبار للتعليم	**49**

3. جمعية العلماء المسلمين وتدعيم التعليم الحر	**52**
رابعا: المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال	55
1.ملمح عام حول أوضاع المدرسة الجزائرية مع بدايات الاستقلال الجزائري	55
2. المواثيق الرسمية المنظمة للتربية والتعليم في الجزائر	57
3. المدرسة الجزائرية من 1962 إلى يومنا هذا	59
1.3. المدرسة الجزائرية في الفترة 1962- 1970	59
2.3. المدرسة الجزائرية 1980-1990	61
3.3. المدرسة الجزائرية 1990 إلى 2000.	62
4. الإصلاحات ورهان النوعية في المدرسة الجزائرية	**66**
1.4. مناهج الجيل الثاني	67
2.4 . مميزات الجيل الثاني من المناهج	68
3.4. بعض القرارات الوزارية في مجال التعليم التي أحدثت ضجة في المجتمع الجزائري في فترة تولي "بن غبريط" المنظومة التربوية	70
خامسا: مؤشرات التمدرس عبر مراحل المدرسة الجزائرية	74
1. مؤشرات التمدرس في (المدرسة التقليدية)	74
2. مؤشرات التمدرس في المرحلة الكولونيالية	75
3. مؤشرات التمدرس في المدرسة الباديسية	**75**
4. مؤشرات التمدرس بعد الاستقلال إلى يومنا هذا	**76**
5. محاولة فهم طبيعة المسار التربوي والتعليمي في الجزائر	**79**
خلاصة	**82**
الفصل الثالث : أطروحات التمدرس في مجالات المعرفة وفي السوسيولوجيا	
تمهيد	84
أولا: أطروحات التمدرس في الفلسفة	**85**
1. الفلسفة المثالية / *Ideal philosophy*	85
1.1. التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية	86
2.1. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية للفلسفة المثالية	87
3.1. مفهوم التمدرس حسب الفلسفة المثالية	**88**
2. الفلسفة الواقعية / *Realistic philosophy*	89
1.2. التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية	89
2.2. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية للفلسفة الواقعية	90
3.2 مفهوم التمدرس في الفلسفة الواقعية	**91**

3. الفلسفة البرغماتية / *Pragmatic philosophy*	92
1.3. جون ديوي المدرسة والمجتمع	92
2.3.التطبيقات التربوية للفلسفة البرجماتية	93
3.3. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية للفلسفة البرغماتية	**95**
4.3. مفهوم التمدرس حسب الفلسفة البرغماتية	97
ثانيا : أطروحات التمدرس في علم النفس	98
1. النظرية الاجرائية السلوكية / *Behavioral theory*	98
1.1 . أهم تجليات نظرية التعليم السلوكية في الحقل التربوي	98
2.1. مدلول التعلم في النظرية السلوكية	99
2. النظرة الجشتالتية / *Gestalt theory*	100
1.2 . التعلم في المنظور الجشتاتلي	100
3. نظرية التعلم البنائية / *Theory of constructive learning*	101
1.3. النظرية البنائية في حقل التربية	101
4. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجلات الاجتماعية لمنظورات علم النفس	101
ثالثا: أطروحات التمدرس في السوسيولوجيا	**103**
1. عند ابن خلدون / *Ibn Khaldun*	103
1.1. العملية التعليمية عند ابن خلدون	103
2.1. الأفكار التربوية لإبن خلدون	103
3.1. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية	105
4.1. مفهوم التمدرس حسب "ابن خلدون"	106
2. الاتجاه الوظيفي / *Functional*	106
1.2. الأفكار التربوية لـ : تالكوت بارسونز وإميل دوركايم	107
2.2. سوسيولوجيا المنهج عند دوركايم	110
3.2. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية للمنظور الوظيفي	**111**
4.2. مفهوم التمدرس حسب الوظيفيين	112
3. الاتجاه النيوماركسي/ *New Marxism*	112
1.3. لويس ألتوسير *Louis ALtuser*	112
2.3. انطونيو جرامشي *Antoony Gramsci*	114
3.3. بيار بورديو و باسيرون	115
4.3. ألان تورين	117
5.3. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية للمنظور النيوماركسي	118

6.3. مفهوم التمدرس حسب الاتجاه النوماركسي	119
4. الاتجاه التفاعلي والتربية	120
1.4. التفاعلية الرمزية	120
2.4. ارفينج جوفمان / *Arvendj Govmen*	121
3.4. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية للمنظور التفاعلي	122
4.4. مفهوم التمدرس حسب الاتجاه التفاعلي	**124**
5. النظرية الظاهرتية	125
1.5. ميشل يونغ والمعرفة التربوية والقوة	125
6. الاتجاهات النقدية	127
1.6. مايكل آبل التحليل الأيديولوجي للمعرفة التربوية	127
2.6. ايفان اليش (مجتمع بلا مدارس)/ *Deschooling social*	130
3.6. باولو فيريري (الوعي وتعليم المقهورين)	134
خلاصة	138
الفصل الرابع : السلطة والهوية	
تمهيد	**140**
أولا: السلطة	**141**
1. النظريات التي تناولت السلطة	141
1.1. نظرية السلطة عند ابن خلدون	141
2.1. السلطة عند دوركايم	144
3.1. السلطة عند "ماكس فيبر	146
4.1. السلطة في النظرية الماركسية	149
5.1. السلطة عند "جرامشي" *Gramsci*	151
6.1. السلطة عند "*Alain Touraine*"	153
7.1. السلطة عند أنتوني جيدنز	155
8.1. السلطة عند" ميشال فوكو	156
2. السلطة ومجالات التفاعل الاجتماعي	**157**
ثانيا: السلطة الرمزية	**160**
1. مفهوم السلطة عند بيار بورديو ***pouvoir symbolique***	160
2. السلطة الرمزية والمجتمع	161
3. أنواع الرأسمال عند بيار بورديو	162
3. 1. الرأسمال الثقافي	162
2.3. الرأسمال الاقتصادي	162

3.3. الرأسمال الاجتماعي	162
4.3. الرأسمال الرمزي	162
4. الحقل عند بيار بورديو	**163**
5. نظرية الهابيتوس عند "يبار بورديو	**165**
ثالثا : الهوية	**168**
1. أطروحة الهوية في علم النفس	168
2. أطروحة الهوية في علم النفس الاجتماعي	172
3. نظرية الهوية الاجتماعية	173
4. النظرية التفاعلية الرمزية	174
رابعا : العلاقة بين السلطة والهوية	**176**
خلاصة	**180**
القـــــسم الثاني : (الجانب التطبيقي للدراسة)	
الفصل الخامس : الإطار العام للمجال العمراني والاجتماعي للتمدرس	
تمهيد	**183**
أولا: المجالات العمرانية والاجتماعية	**184**
1. مجالات الدراسة	184
1.1. المجال العمراني الرئيس للدراسة "بسكرة"	184
2. المجال العمراني الفرعي الأول / (بلدية اوماش)	186
3. المجال العمراني الفرعي الثاني / حي العالية (مدينة بسكرة).	196
ثانيا : منهج الدراسة	**208**
1. المنهج الكيفي	208
2. دراسة حالة	209
3. تحليل المضمون وتحديد فئات الدراسة	210
ثالثا : المجال الزمني للدراسة	214
رابعا : المجال البشري وعينة الدراسة	216
خامسا : أدوات الدراسة	218
1. الملاحظة	218
1.1. الملاحظة العلمية البسيطة	218
2.1. الملاحظة بالمشاركة	219
2. الوثائق والتسجيلات الصوتية	222
3. أداة المقابلة *the interview*	222
خلاصة	226
الفصل السادس : تحليل وتأويل نتائج الدراسة	

تمهيد	**228**
أولا: المجال العمراني الشبه حضري	**229**
1. فهم وتأويل لمعطيات المقابلات الخاصة بالمتمدرسين	230
2. فهم وتأويل لمعطيات المقابلات الخاصة بالمدرسين	273
ثانيا: المجال العمراني حضري	**310**
1. فهم وتـأويل لمعطيات المقـابلات الخاصة بالمتمدرسين	311
2. فهم وتأويل لمعطيات المقابلات الخاصة بالمدرسين	351
خلاصة	386
الفصل السابع : نتائج الدراسة	
تمهيد	**388**
أولا: عرض وتحليل وفهم لأهم نتائج مقارانات المقابلات	**189**
1. عرض وتحليل وفهم لأهم نتائج المقابلات مع المبحوثين في المجال العمراني شبه حضري	389
2. عرض وتحليل وفهم لأهم نتائج المقابلات مع المبحوثين في المجال العمراني الحضري	391
3 . التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية لمجال التمدرس	392
ثانيا: عرض وتحليل وفهم لأهم نتائج فرضيات الدراسة	**395**
1.نتائج الفرضية الأولى واختبارها	395
2. نتائج الفرضية الثانية واختبارها	398
3 . نتائج الفرضية الثالثة واختبارها	400
ثالثا: النتيجة العامة	**402**
1. أهم مؤشرات مجال التمدرس في المدرسة الجزائرية	404
2. الأنـــوميا في المجـالات الاجتمـاعية للدراسة	406
3. أشـــــكال هـــــوية المتمـــــــدرس	409
رابعا: بناء مفهـــــوم التمدرس من خلال نتائج الدراسة	**411**
خلاصة	**413**
خاتمة	**415**
قائمة المصادر والمراجع	**418**
الملاحق	427
توضيح بعض المفاهيم السوسيولوجيا وتطبيقها في مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية للدراسة	473

مقدمة

مـــقدمـــــة

تعتبر المدرسة أحد المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس وفق ما تحمله من مجموع الموارد والقواعد التي تسير هذا النظام التربوي، بحيث يمثل المدرس أحد أبعاد الرأسمال البشري المشكل للموارد البشرية لمجال التمدرس الذي اختلفت محدداته من مرحلة تاريخية لأخرى، إن هذا الاختلاف يدفع بنا إلى الإحاطة بمراحل تطور المدرسة الجزائرية من حيث مبدأ الفعل والتفاعل والمعاني والرموز التي تحكم مجال التمدرس .

ففي العهد العثماني نجد أن المجتمع الجزائري كان تحت وطأة المستعمر الفرنسي الذي سخر كل ما يملك من قوة مادية وفكرية لإجبار الفرد الجزائري على اعتناق أفكاره المتشبعة بالقيم المسيحية وأخرى وثنية، والتطبع بالثقافة الغربية التي تتنافى مع معتقداته وعاداته وأعرافه التقليدية والإسلامية .

وللوصول لأهدافها الاستعمارية اتجهت نحو القاعدة الصلبة التي كانت تربط كل الجزائريين؛ وهي المجال التعليمي ممثلة في المدرسة الجزائرية بكل أطوارها، والتي كان ينظر لها سابقا على أنها المجال الاجتماعي الذي يزود المتمدرس بالتربية قبل المعرفة، حيث تكتسب هذه الأخيرة من التعليم الرسمي والغير الرسمي، غايته تحقيق رسالة الدين الإسلامي التي تعكس معان السلطة الرمزية بين المدرس والمتمدرس، والتي لا تقتصر على نقل المعلومة فقط بقدر ما تركز على الهدف من المعلومة وانعكاساتها تربويا على مجال التمدرس .

ومع تطبيق السياسة الاستعمارية في المجال التربوي والتعليمي والثقافي، لم ينسحب الفرد الجزائري إلى ذلك النموذج الثقافي، فظهرت سمات سلطة المدرس لكل من الشيخ "عبد الحميد بن باديس" و" البشير الإبراهيمي" متمثلة في الدروس والحلقات العلمية والدينية، والتربوية التي كان يأخذ بها التلاميذ والطلبة المتمدرسين، والتعاليم الحقة التي هدفت إلى إعادة تنظيم مجال التمدرس .

في هذه المرحلة؛ اتسم المدرس بالاحترام والوقار، وكان مرشدا ومربيا وموجها للمتمدرسين، كما جاء في وصية الشيخ الإبراهيمي حول أهمية ومكانة المدرس كفاعل تربوي في هذا المجال .

بحيث حمل العديد من الأفكار والمعاني؛ أبرزها أنّ المدرس هو صانع الحضارة والمعرفة، إلا أن ما نشهده اليوم يتمثل في صورة مغايرة تمامًا؛ فالتعليم بات يقتصر على إصلاحات سطحية وأخرى شكلية تختصر كل التغييرات المتبعة في إصلاح المنظومة التربوية، إن هذا الواقع لا يزال شاهدا على حالة التعليم في المجتمع الجزائري وتدهوره رغم التركيز

على الرأسمال المادي (مدارس وهياكل تعليمية) والرأسمال الثقافي (مناهج وطرائق التدريس) والموارد والقواعد التعليمية (عاملين وضوابط وقوانين مدرسية) إلا أنّ كل هذه الإصلاحات لم تأخذ بعين الاعتبار الهدف من إعداد الفرد (المتمدرس) و(المدرس) في هذا المجال .

تجمع القراءات السالفة الذكر بأن ما شهدته المنظومة التربوية من إصلاحات منظمة، لا تزال هشة مقارنة بما حملته مدارس جمعية العلماء المسلمين من قيم دينية، قيمية ، ومعرفية؛ اهتم فيها المدرس بالتكوين الأخلاقي والتربوي والمعرفي للمتمدرس أكثر من كونه مجرد فردا ناقلا للمادة المعرفية، ما دفع بمتمدرسيهم إلى إعادة إنتاج تلك القيم الاجتماعية كنموذج ثقافي مكتسب يعكس طبيعة الرابط التربوي والعائلي بينهما .

إن التركيز عن السلطة في واقع الأمر هو تركيز عن معان تفاعلية تطرح العديد من الإشكالات التربوية كون المدرس عنصرا رئيسيا قد يسهم في إعادة إنتاج القيم المؤطرة للمدرسة، وإما منسحبا لمجالات تفاعلية قد تؤدي إلى حالة أنوميا في مجال التمدرس .

بناء على ما سبق؛ نستشف بأن سلطة المدرس تمثل جانبًا مهمًا في المجال التربوي. في هذا الشأن يمكن القول بأن التركيز على مجمل تفاعلات الفرد في المجالات الاجتماعية بما تحمله من معان ورموز مؤطرة للفعل الاجتماعي (المدرسين/ المتمدرسين)، يُعد بمثابة فهم معمق لواقع المنظومة التربوية الجزائرية، وعليه يُبنى هدف الدراسة المتمثل في الإحاطة بمجمل تفاعلاتهما لتحديد طبيعة العلاقة والسلطة في مجال التمدرس، والقيم التي يعاد إنتاجها من كل مجال تفاعلي وكيف يسهم في تشكيل التمثل نحو سلطة المدرس .

تضمت هذه الدراسة سبعة فصول رئيسية وهي كالتالي :

– **الفصل الأول**: جاء بتحديد إشكالية الدراسة وأسئلتها وفرضياتها، إضافة إلى تحديد أسباب اختيار الموضوع (أسباب ذاتية/ موضوعية)، أهمية وأهداف الدراسة، كما تضمن أيضا المفاهيم الأساسية للدراسة وأهم الدراسات السابقة التي تم الاعتماد عليها .

– **الفصل الثاني**: تمحور حول المدرسة الجزائرية؛ حيث اهتم بمراحل تطور المدرسة الجزائرية (المدرسة التقليدية – الكولونيالية– الباديسية – المدرسة الحديثة) مع استنباط أهم مؤشرات التمدرس في كل مرحلة؛ وهذا للتعرف على طبيعة التمدرس حسب كل مرحلة تاريخية ومحاولة إعطاء مفهوم سوسيولوجي للتمدرس.

– **الفصل الثالث**: تضمن أطروحات التمدرس في السوسيولوجيا المعاصرة ومجالات المعرفة، إذْ يعتبر هذا الفصل مدخلا لأهم المجالات المعرفية والأطروحات السوسيولوجية التي تناولت التربية والتعليم بالدراسة والفهم المعمق لها، ومن ثم إعطاء بعد لطبيعة السلطة والهدف من التمدرس ومفهوم التمدرس حسب كل أطروحة معرفية، بداية من الاتجاه الفلسفي ثم النفسي وصولاً إلى الاتجاهات السوسيولوجية في علم اجتماع التربية .

– **الفصل الرابع**: موسوم بالسلطة والهوية، وقد ضم العديد من الأطروحات السوسيولوجية التي تناولت كل من السلطة من جهة، والتي تناولت الهوية من جهة أخرى، إضافة إلى أبعاد السلطة الرمزية، ومن ثم البناء المعرفي للعلاقة بين كل من مفهوم السلطة والهوية للكشف عن مكانة كل منهما في بناء التمثلات الاجتماعية للفرد، وتشكل الهوية لديه .

– **الفصل الخامس**: شمل الإطار العام للمجال العمراني والاجتماعي حول التمدرس؛ خصص أولا لتحديد المجالات العمرانية للدراسة بشكل دقيق، ومن ثم تحديد المجالات الاجتماعية (طبيعة الرابط الاجتماعي، ملمح المجال، هوية المجال) التي تتيح للباحث فرصة الإحاطة بمفردات الدراسة من جوانب عدة تساعد على الفهم المعمق لحالة الدراسة ، ومن ثم الانتقال إلى مرحلة أخرى وثيقة الصلة، وهي الإجراءات المنهجية للدراسة وطبيعة المنهج والأدوات الملائمة للموضوع .

– **الفصل السادس**: خصص لتحليل مفردات الدراسة، تحديدا معطيات الدراسة الميدانية (تحليل مؤشرات وأبعاد المقابلة) وهذا من أجل فهم وتأويل إجابات المبحوثين .

– **الفصل السابع**: عرضنا خلاله نتائج الدراسة، فكان حوصلة لأهم النتائج المتوصل لها؛ من تحديد نتائج فرضيات الدراسة، وتحديد مؤشرات التمدرس وسلطة المدرس حسب تمثلاته لها، إضافة إلى البناء السوسيولوجي لمفهوم التمدرس وأخيرا إعطاء النتيجة العامة للدراسة .

الفصل الأول:

الإطار المنهجي للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. تساؤلات الدراسة
3. فرضيات الدراسة
4. أسباب اختيار موضوع الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. أهمية الدراسة
7. مفاهيم الدراسة
8. الدراسات السابقة

الفصل الثاني:

التطور التاريخي للمدرسة الجزائرية

تمهيد

- أولا: المدرسة الجزائرية قبل الاحتلال الفرنسي (المدرسة التقليدية) .

- ثانيا: المدرسة الجزائرية أثناء الاستعمار الفرنسي(المدرسة الكولونيالية) .

- ثالثا: المدرسة الباديسية .

- رابعا: المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال الجزائري.

- خامسا: مؤشرات التمدرس عبر مراحل تطور المدرسة الجزائرية .

خلاصة

تمهيد

تعد المدرسة الجزائرية أحد المجالات التربوية البارزة التي يولي لها المجتمع اهتماما كبيرا كونها المجال الذي يحتضن الطفل ويزوده بالعديد من المعارف والمهارات التي تأخذ أبعادا مختلفة حسب المراحل التي تمر بها المدرسة، واستجابة لذالك سيتم تخصيص هذا الفصل للبحث في مراحل تطور المدرسة الجزائرية على مستوى الشكل والمضمون بغرض تحديد مفهوم التمدرس من خلال رصد جملة من المؤشرات حسب كل مرحلة لإيضاح الرؤية الخاصة بفهم سلطة المدرس وتشكل هوية المتمدرس، كمحاولة لتجاوز الطرح التقليدي الذي يعتمد على مؤشر السن و(الكم) مثلا في تحديد هذا المفهوم .

حيث لعبت المدرسة الجزائرية في مسارها التاريخي دورا هاما في التعريف بالتحولات التي طرأت على مستوى نظام التعليم ومبادئه وقيمه التي كانت بداية الأمر انعكاسا للقيم الإسلامية والثقافة الجزائرية خاصة في المدرسة التقليدية وبين المدرس والمتمدرس والأسرة...في العهد العثماني، انتقالا إلى مرحلة المدرسة الكولونيالية للتعرف على السياسة التعليمية المنتهجة والأسس الذي تقوم عليها والتي غالبا ما تهدف إلى بسط النفوذ الفرنسية، مرورا إلى المدرسة التي جاء بها العلامة "عبد الحميد بن باديس" والتعرف على القيم والمبادئ التي اعتمد عليها كرد فعل على السياسة التعليمة الفرنسية، وأخيرا المرور بمرحلة تشكل المدرسة الجزائرية الجديدة والإصلاحات التربوية الراهنة.

إذا يكمن الهدف من وراء هذا الفصل كما أشرنا سابقا إلى التعرف على مراحل تطور المدرسة الجزائرية التي نركز من خلالها على جانب العلاقات الاجتماعية والفعل التربوي بين المدرس والمتمدرس في إطار مجال التمدرس .

أولا – المدرسة الجزائرية قبل الاحتلال الفرنسي(التقليدية)

Algerian school before the French occupation (traditional school)

تميز التعليم في الجزائر قبل دخول الاستعمار الفرنسي بكونه تعليما مزدهرا حيث اهتمت مجموعة من فئات الشعب الجزائري بتمويل التعليم بما أتيح لها من وسائل وآليات متوفرة (هبات– الوقف الإسلامي- الصدقات والزكاة)، والتي تقدم لدور العلم والعبادة في المساجد والزوايا والكتاتيب .

1.خصائص التربية والتعليم في المدرسة التقليدية

تميز التعليم في هذه الفترة بالطابع الديني والثقافي الموجه للجزائريين الذي يعبر عن ثقافة المجتمع، ولهذا أعتبر دافعا قويا لهم للتحصيل العلمي ولم يقتصر على فئة الذكور فقط بل شمل فئة الإناث أيضا فكانت الزوايا والكتاتيب تدرس هؤلاء الأفراد القيم والفرائض الإسلامية ومحو الأمية، وكان التركيز على التعليم في هذه المرحلة دعوة لما ينصه الدين الإسلامي حول العلم. (سعد الله، 1991، ص324)

وقد ذكر "شيلر" الذي عاش في الجزائر أكثر من خمسة عشرة سنه أن في الجزائر مدارس خاصة لتعليم البنات لم يشهدها هو ولكن الناس أخبروه عنها وأن النساء هن اللائي يدرن هذه المدارس.

وينسحب هذا الكلام عن الإحصائيات والأرقام الموثقة التي تدل على هذه الحقيقة ففي مدينة قسنطينة فقط كان يوجد فيها عام 1837 أي عام احتلالها 79 من الكتاتيب ومدارس قرآنية يتردد عليها حوالي 1350 طفلا وطفلة كما قدرت الكتاتيب والزوايا في الجزائر سنة 1871 بحوالي 2000 بين زاوية وكتاتيب موزعة على القطر الجزائري شمالا وجنوبا تقدم التعليم لـ 28000 تلميذا . (سعد الله، 1991، ص326)

وبذلك يتضح أن التعليم في المدرسة الجزائرية (التقليدية) في العهد العثماني تميز بحركة تعليمية شملت الجنسين من (الذكور والإناث) الذين يتلقون المعرفة والعلم في مدارس خاصة بهم، بحيث وزع بشكل منتظم في الجزائر، وهذا ما أكدته الإحصائيات أعلاه ما يشير إلى وجود نشاط علمي ينادي بأهمية التعليم .

وفي مقابل ذلك تمحورت المضامين التعليمية حول القيم الدينية المستمدة من القرآن والسنة والتي هدفت أيضا إلى القضاء على الأمية ونشر التعليم بين أفراد المجتمع الجزائري، وبهذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن فكرة المدارس الخاصة قديمة جدا في الجزائر وهذا مع ظهور المدارس التقليدية .

2.أشكال المدرسة الجزائرية التقليدية / Traditional Algerian school forms

❖ المدرسة الجزائرية / Algerian School

تمثلها المساجد والزوايا بما تقدمه من دروس في مجالات مختلفة أبرزها تحفيظ القرآن الكريم والنحو والبلاغة والتفسير أي العلوم ذات الصلة بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

❖ المدرسة المزدوجة / Dual schools

هي المدرسة التي يجمع فيها الطالب بين تكوينه في الجزائر ومن ثم الالتحاق بالمعاهد والمدارس العربية لإكمال الدراسة ثم العودة للجزائر لمباشرة العمل الوظيفي؛ مثل جامعة الزيتونة والأزهر اللذان كان يقصدهما الكثير من الجزائريين لطلب العلم وبعض المعاهد أيضا في كل من الشام والحجاز. (هياق، 2011، ص118)

❖ المدرسة الإسلامية / Islamic school

جاء بهذه المدرسة طائفة من العلماء المسلمين ليسو بجزائريين في الأصل ولكنهم استوطنوا الجزائر وتولوا فيها العديد من الوظائف المختلفة مثل الإفتاء والإمامة وقد ساهم هؤلاء في تكوين الطلبة الجزائريين .

3 . مصدر التمويل الأساسي في المدارس التقليدية

كانت الأوقاف المصدر الأساسي لتمويل التعليم والمعلمين أي كل المجالات العمرانية الخاصة بالتعليم حيث توفر فيها أجور المعلمين والمداخل الجيدة التي تصرف في سبيل العلم ورجاله، فرغم اختلاف طبيعة المجال العمراني

(مدن، قرى، أرياف) إلا أن التعليم كان جزءا أساسيا من حياة الأفراد ويظهر هذا في مظاهر التقدير والاحترام للمعلم وارتباط العلم بالعبادة. (هياق، 2011، ص118)

يضاف إلى ما سبق إلى أن المعلم تميز بالحرية في كيفية إعطاء المعرفة دون الخضوع لأية رقابة وفي هذا الشأن كانت شهرتهم هي البطاقة التعريفية لهم والتي تتجسد في العلم والأخلاق والأفعال المقبولة اجتماعيا.

وفيما يخص التعليم الذي ترعاه الأوقاف ينقسم إلى ثلاث مستويات هي :

- التعليم الابتدائي/Primary - التعليم ثانوي/ high school - التعليم العالي / Higher Education

بالنسبة لشكل المدارس فكانت في القرى الصغيرة التي تعرف أيضا بمصطلح (الدوار) وهي عبارة عن خيمة تدعى(الشريعة) مخصصة لتعليم الصغار، أما في المدن فكانت هناك مدرسة تدعى (بالمسيد) ومدة التعليم الابتدائي فيها آنذاك أربع سنوات ويتعلم الطفل فيها (الكتابة والقراءة وحفظ القران) ثم التعليم الثانوي في الجامع أو المدرسة التي تكون ملحقة للوقف وأخيرا مرحلة التعليم العالي.

وقد عرف" **أبو راس الناصر**" في كتابه عجائب الأسفار أن " المدرسة المتعارف عندنا هي التي تبنى لتدريس العلم أي تعليمه وتعلمه كمدرسة أبي الإمام بتلمسان والقشاشية بالجزائر والمحمدية بمعسكر وأن هذه المدارس لم تكن معروفة في أول الإسلام وإنما كانت لتدريس القرآن وسائر العلوم بالمسجد فقط". (مرابط، 2006، ص ص 26. 28)

وعند الحديث عن واقع التعليم في تلك المرحلة فقد قال" **اميل كومب**" Emeil coump وهو يصف حالة التعليم العربي قبل نهاية القرن 19 في تقرير قدمه إلى مجلس الشيوخ الفرنسي في 2 فيفري 1894 حيث يقول:

" إن التعليم العالي في أرض الجزائر يشمل جمهورا غزيرا من الناس المتعطشين للعلم والمعرفة يجلسون حول الشيوخ والعلماء لا يتلقون عنهم علوم الشريعة وقوانينها فحسب بل يتلقون أيضا علوم الرياضيات، فكانت نتيجة انتصار أسلحتنا أن تفرق الشيوخ واضمحل التعليم العالي والتعليم ككل." (التركي، 1990، ص 130)

"Higher education in the land of Algeria includes a wide audience of people who love science and knowledge. They sit around the sheikhs. Scholars not only receive the science of Islam but also receive the sciences of mathematics, and the result of victory is our weapon to discriminate between the elderly and the decline of higher education and education in general.".

من خلال التصريح الذي قدمه **"COUMP "** يتضح أن الجزائر كانت تعيش حركة علمية واسعة بحيث اتسمت طبيعة العلاقة بين المدرسين والمتمدرسين فتمثلت في الاحترام المتبادل بصفة عامة واحترام التلاميذ لمشايخهم وأساتذتهم وإحاطتهم بالحب والوقار وهو اعتراف لهم على ذلك الفضل في العلم وما يبذلونه من كرم العطاء عليهم، حتى أن البعض يذكر شيوخه ومربيهم في مذكراتهم وكتبهم .

بالنسبة للمربي (المعلم) خارج مجال التدريس يعتبر مؤدبا يتمتع بالكثير من الاحترام والتقدير من الناس فمعلم التربية كان محط العناية من الجميع فهو مضرب المثل والأخلاق والعلم ويطلب الآباء من أبنائهم تقليده في أفعاله وجميع حركاته وسكناته . (خليل، 2008، ص ص 23 .24)

أما بالنسبة للمدرسة الجزائرية التقليدية ف(انعكست في صورة بعض المؤسسات الدينية مثل :

- **المساجد**

يعتبر المسجد أحد المؤسسات الاجتماعية البارزة والضرورية والتي ينظر إليها كمجال اجتماعي لأداء الصلوات وماله علاقة بالدين الإسلامي وتناسى العديد منا أهمية المسجد والحاجة المجتمعية له باعتباره ملتقى لتكوين وتشكيل علاقات اجتماعية مبنية على الأخوة وتبادل المعارف والخبرات الدينية والاجتماعية واليومية وليس روتين يومي للممارسة الدينية فقط إن اعتياد المسجد والتردد عليه ينعكس على سلوك الفرد في مجتمعه وبذلك

يحمل الفرد المسلم في دخيلة نفسه روح الجماعة التي يقف معها بين يدي الله مما يجعله يسعى إلى الحفاظ على كيان المجتمع الذي هو جزء منه وما الأمة إلا تلك المجتمعات المكونة من الأفراد . (كزيز، 2019، ص 45)

- **الزوايا والكتاتيب**

كانت المساجد والزوايا سابقا كمدرسة وقد كان طالب العلم فيها يدرس مجموعة من الدروس ذات الصلة بالدين الإسلامي وما يحمله من قيم ونماذج ثقافية اجتماعية عربية وإسلامية .

- **بالنسبة للمدرس**

يتقمص المدرس أو الشيخ أو (الطالب) مكانة مرموقة ومميزة في المجتمع الجزائري كونه المربي والمعلم خارج وداخل المجال التعليمي فلا ترتبط مهمة تربية الطلاب لا بالزمان ولا المكان فقد كان للمدرس سلطة رمزية تتجسد في احترام المتمدرسين والمتمدرسين .

- **بالنسبة للتمدرس**

يعتبر التمدرس ذلك الإطار التربوي الذي يجمع المدرسين والمتمدرسين داخل وخارج المجال التعليمي كونه تميز في هذه الفترة بتعدد مؤسسات التعليم كالزوايا والمساجد والكتاتيب التي كانت تركز على مبادئ الدين الإسلامي والثقافة الجزائرية والعلوم الرئيسية، وتميز المعلم بكونه المربي داخل وخارج مكان التعليم(كمجال عمراني) ولم يرتبط التمدرس بسن معين أو فئة معينة لأنه متصل بهدف يتمثل في التعليم لكل فئات المجتمع الجزائري .

ثانيا: المدرسة الجزائرية أثناء الاستعمار الفرنسي (الكولونيالية)

Algerian School during the French colonization /colonial school

بالنسبة للمدرسة الجزائرية أثناء دخول الاستعمار الجزائري فقد شهدت العديد من التغيرات الطارئة على مستوى التربية والتعليم، وعليه سنحاول التطرق في هذه المرحلة إلى أبرز العناصر التي من خلالها يمكن أن نستشف الأوضاع الجزائرية في مجال التربية والتعليم .

تعرضت المؤسسات الدينية في الجزائر لمحاربة شديدة طيلة الفترة الاستعمارية بمختلف الأساليب والأشكال لأنها تمثل عائقا كبير بالنسبة لهم ضد السيطرة الاستعمارية وسياستها (الفرنسة، التنصير، التهجير)، فهدمت الكثير من المساجد وحولت الباقي منها إلى كنائس وثكنات عسكرية وإسطبلات ومستوصفات ومراكز إدارية كما أغلقت البعض منها. فمدينة الجزائر مثلا كان بها 166 مسجدا وزاوية عملت فرنسا على تحطيمها . (فويال، 2010، ص 07)

وغداة الاحتلال الفرنسي عام 1830 لم يبقى منها إلا القليل كما حورب الأئمة والشيوخ ووضع حد لنشاطهم الديني والاجتماعي والتربوي والثقافي وفرضت عليهم وعلى أبنائهم مراقبة شديدة ودائمة، ونفوا الكثير منهم حيث هجروا وشردوا إلى مناطق نائية، كما صادرت الإدارة الاستعمارية كل أملاك الوقف التي تمول هذه المؤسسات خاصة الأراضي الزراعية والمتاجر، وحرمت التدريس ومنعت تدريس تاريخ الجزائر واستخدام اللوحة والطباشير ليبقى التعليم متخلفا وتقليديا .

أما فيما يخص المساجد ونظرا للدور الذي لعبه في حفظ الهوية الوطنية وفي ترسيخ الأخلاق الدينية ومقاومة الاحتلال الفرنسي عمدت السياسة الفرنسية تهديم العشرات من بيوت العبادة والتربية، كما أرغم المستعمر الكثير من رجال هذه المؤسسات على التقدم إلى إدارات الشرطة بصفة دورية لبحثهم والتعرف على

نشاطهم كما منع الكثير منهم من أداء واجبهم الثقافي والاجتماعي والتربوي وسجنهم ونفيهم . (فويال، 2010، ص 07)

ففي بداية الاحتلال الفرنسي أشارت بعض التقارير العسكرية الفرنسية إلى أن اللغة العربية وثقافتها كانت كثيرة الانتشار على كامل المناطق الجزائرية، حيث تميز الجزائريين بالقدرة على الكتابة والقراءة وكان في كل قرية مدرستان اثنتان، هذا ما لاحظه الجنرال" فالازي "Valze في سنة 1834وهي وضعية لم يرتح إليها الاستعمار الفرنسي في الجزائر بحيث اعتبروا أن وجود عادات وتقاليد ودين مغاير لثقافتهم ودينهم وتقاليدهم كلها عوامل تحول دون بسط نفوذهم على الجزائر أرضا وشعبا، ومن ثم حاولت فرنسا جاهدة إزالتها وإضعافها. (هلال، د س، ص10)

1. السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر وسياسية " Jull Ferry"

جاءت فرنسا بسياستها التعليمية كمزيج بين مساعيها الاستعمارية ومثيلتها التعليمية لبسط نفوذها على الجزائريين وطمس الثقافة الجزائرية والدين الإسلامي الذي يمثل هويتهم لذا انصب اهتمامها على محاربة التعليم في الجزائر وجعلت محله تعليما فرنسيا ذو مبادئ وثقافة فرنسية بحتة من خلال إنشاء مدارس خاصة بهم تقوم على أنقاض المدرسة العربية التي تشكل عائقا أمام طموح فرنسا الاستعماري .

يعتبر الدوق الفرنسي "دومال"**DHOUMEL** (1844) المدرسة كجزء من آلة الحرب الفرنسية ويقول عن " دوكيريبو" الذي عايش العديد من الأحداث في الجزائر المقولة التالية:

" **إن فتح مدرسة فرنسية يماثل قيمة كتيبة لتهدئة هذا البلد**" ، أي للسيطرة على الفرد الجزائري فبرغم أن فرنسا شرعت في سنوات الاحتلال الأولى إلى بناء مدارس وصل عددها بعد خمسين سنة من الاحتلال إلى عشر مدارس فقط ستة للذكور وأربع للإناث، كما أن عدد المتمدرسين والمنخرطين بها 700 تلميذ فقط وقد صادروها فيما بعد إلى الشؤون الأهلية وخدمة الجيش مما جعل فرنسا تنظر إلى الأمر من زاوية أخرى خاصة بعد أن لاحظ

الرائد C.Ant.Rinn سنة 1882 أن الأهالي قد حافظوا بطرق مختلفة على ما يقارب الألفي مدرسة ملحقة بالزوايا أو تقوم هذه الزوايا بتمويلها والتكفل بها. (مرابط، 2006، ص 33)

وبذلك اعتبر الفرنسيون اللغة العربية لغة أجنبية فحلت محلها اللغة الفرنسية كلغة رسمية ما دل على موقف فرنسا ضد الدين الإسلامي لأن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم ولغة الحضارة التي كتب بها تراث الدولة الإسلامية من جهة ومن جهة أخرى كان موقفا سياسيا واضحا أيضا لأن العربية كانت هي لغة البلاد الإدارية والقضائية والتعليمية فإذا استثنينا الجهاز المركزي باللغة العربية والتركية فإن إدارة الأقاليم والأوطان والجماعات والمدارس والمحاكم كانت كلها باللغة العربية . (سعد الله، 1998، ص 13)

بناءا على ذلك عمل القادة الفرنسيين على فرنسة التعليم من خلال إدماج اللغة الفرنسية في جميع المجالات الاجتماعية وتتجسد هذه الفكرة في قولهم :

" علموا لغتنا وانشروها حتى نحكم الجزائر فإذا حكمت لغتنا الجزائر فقد حكمناها حقيقة" .

بدأت فرنسا بانتهاج سياسة نشر اللغة والثقافة الفرنسية (التركي، 1990، ص359) فلقد أدركت فرنسا أن الشعب الجزائري شعب درس معالم الدين الإسلامي وقيمه داخل الزوايا والكتاتيب فمضمون المدارس الفرنسية يختلف اختلافا كبيرا على مضمون الزوايا والمساجد والكتاتيب، لهذا لم يلتحق العديد من الجزائريين إلى المدارس الفرنسية بداية الاحتلال الفرنسي ما أدى بفرنسا إلى التخطيط في نشر لغتها من أجل فرض سيطرتها على الشعب الجزائري لتحقيق أهدافها الاستعمارية التي لا تتأتى إلا من خلال القضاء على التربية والتعليم السائد في الجزائر آنذاك .

ولهذا جاء" **Jull Ferry**" بقانون حول التعليم الابتدائي الذي يرمي لتحقيق أهداف أبرزها هدفين هما الإجبارية في التعليم للمتمدرسين وفتح باب العلمانية ويشمل قانون "جيل فيري" الأطفال من الجنسين .

(**LE lois scolaire de Jules Ferry** ،www.senat.fr)

وركزت سياسة التعليم عند "جول فيري" على :

قيام الجمهورية الثالثة سنة 1870 بمحاولة لإغلاق المدارس الجزائرية المقدرة بحوالي 36 مدرسة (ابتدائية تكمليه) بحيث لم يسلم من هذه الإجراءات سوى 16 مدرسة عام 1882، وقد تضمن التشريع المدرسي الجديد الذي جاء به وزير التربية العمومية والفنون الجميلة "جول فيري" لإنشاء مدارس لتعليم الجزائريين وجعله إجباريا لكن لاقى رفض البلديات له بحجة أنها باهظة التكاليف وخطيرة . (بوضياف، 2014، ص ص 3. 4)

2. أهداف السياسة التعليمية الفرنسية حسب ما جاءت به مرابط (2006)

- ضرب مقومات الشخصية الجزائرية المتمثلة في الدين واللغة والتاريخ .
- فرنسة التعليم والمناهج الدراسية من خلال ما جاء في مرسوم 1883/02/30 .
- جعل اللغة العربية في التعليم العالي لغة اختيارية .
- التقليل من إقامة مدارس خاصة بالجزائريين لإحكام السيطرة .
- تحديد عدد التلاميذ الجزائريين المتمدرسين في كل مرحلة فلم يكن التعليم متاحا لكل فئات المجتمع .
- الاهتمام بالتعليم النظري على حساب التعليم الفني والمهني خاصة في الزراعة لأن الجزائر حسب طبيعتها الجغرافية بلد زراعي .
- وضع شروط قاسية وصعبة في الامتحانات أمام الجزائريين .
- جعل التعليم بعد الابتدائي باهض الثمن فوق قدرة الجزائريين .

كما حاولت السلطات الفرنسية طمس الشخصية الجزائرية بمختلف الوسائل منها:

- ❖ الاستيلاء على معظم معاهد العلم والتعليم التي كانت متمثلة في الجوامع والزوايا والكتاتيب القرآنية .
- ❖ تخريب المكتبات العامة والخاصة .

- ❖ فرض النظام التربوي المسيحي على حساب النظام التربوي الجزائري الإسلامي العربي وجعله إجباريا على كل الملتحقين بالمدارس .
- ❖ فصل الدين على التعليم بغية فصل القيم الإسلامية على الجزائريين. (نحوي، 2011، ص77)

وعلى المنوال ذاته انتهجت فرنسا هذه السياسة بهدف جعل الشعب الجزائري يعيش بعيدا عن التعليم والمعرفة والتعاليم الإسلامية؛ إذ أدركت أن أساس التعليم الجزائري كان مبنيا ولا يزال على القيم الإسلامية التي توارثت عبر المدرسين إلى أبناء الشعب الجزائري .

ما يمكن ملاحظته من خلال ما تم عرضه من نقاط سابقة تركز اهتمام فرنسا على الجانب جانب التعليم لإدراكهم كونه المحرك الرئيسي لتشكيل الوعي الاجتماعي للجزائريين، فواجهت فرنسا شعبا متمسكا بهويته ما جعلها تتجه نحو تفكيك هذه الهوية، ومن هنا توصلت السلطات الاستعمارية إلى أن السيطرة على المجال التعليمي سيختصر الطريق عليها في بسط سلطتها الاستعمارية من خلال ضرب الجزائريين في قيمهم ودينهم الإسلامي ومنه بدأت فرنسا بغلق والقضاء على العديد من المساجد والكتاتيب والمؤسسات التي يتلقى فيها الجزائريين تعليمهم .

ففي ظل هذه السياسة الفرنسية لم يتبقى من هذه المؤسسات إلا القليل وفي خضم هذا فتحت فرنسا مدارس لتعليم الجزائريين إلا أن نسبة قليلة ممن التحقوا بهذه المدارس كونها تلقن المتعلمين القيم الفرنسية في التاريخ واللغة والجغرافيا خاصة ومع بداية فشل هذه المدارس كان لتدخل "**جول فيري**" تأثير بالغ الأهمية والذي جاء بقانون إجبارية التعليم .

وعليه وجد الجزائريون أنفسهم محاصرين بقوانين إجبارية، إضافة لظهور المدارس العربية الفرنسية والتي كانت تدرس العربية والفرنسية تحت إشراف السلطات الفرنسية المعنية بالمجال التعليمي وبدأت تفرض العديد من العوائق أمام المعلمين الجزائريين التي تحول دون التحاقهم بالتعليم كما حاولت فصل الدين الإسلامي على الجزائريين وكان

الهدف من كل هذا القضاء وضرب مقومات الشعب الجزائري وتكوين جيل فرنسي من الشعب الجزائري تحت رعاية السلطات الفرنسية والمدرسة الكولونيالية .

3. المدارس العربية الفرنسية (المدرسة المزدوجة / *Dual School*)

تأسست المدارس العربية الفرنسية في عهد الجمهورية الفرنسية الثانية بموجب مراسيم سنة 1850 لتأخذ طابعا إدماجيا غير أنها لم تنشر وتنظم على أساس علمي في عهد الإمبراطورية، وكان الغرض الأساسي من تأسيسها غرضا سياسيا أكثر منه تثقيفيا لأن تأسيس مدرسة هو "حقيقة سياسية بين القبائل ووسيلة للسيطرة" وقال أيضا أحد الفرنسيين مبرزا وموضحا غرض هذا النوع من المدرسة في 1861 بأن :

" إن الغرض من نشر التعليم الفرنسي بين الجزائريين عن طريق المدارس المختلفة العربية– الفرنسية هو القضاء على المدارس العربية الإسلامية الحاصلة والحرة " .

غير أن سياسة المدارس المختلطة العربية الفرنسية لم يكتب لها النجاح لمعارضة البلديات لها من جهة بعد أن وضعتها القوانين تحت إشرافها الإداري وعلى نفقتها المالية ورفض الأوروبيين لأي فكرة أو محاولة تريد تأسيس المدارس العربية الفرنسية عرفت بعض الظهور والانتعاش عندما كانت تحت الحكم العسكري بل لقد كانت من اختراعه هو إلا أنها بدأت تميل إلى الزوال والاندثار بعد أن أصبحت من اختصاص المناطق المدنية وإشرافها المالي. (حلوش، 2013، ص54)

وأمام هذه الوضعية السيئة ولعدم توفر العدد الكافي من التلاميذ في المدارس العربية الفرنسية التي هجرها الجزائريون للتعلم في المدارس القرآنية أصدرت الحكومة الفرنسية العامة مرسوما في 1859 يقضي بتحديد عدد الكتاتيب وعدد التلاميذ الملتحقين بها بقرارات ولائية في كل دائرة ومقاطعة .

ويهدف هذا الإجراء إلى تحويل تلاميذ الكتاتيب إلى المدارس العربية – الفرنسية وتقليص نشاط تعليم العربية الحر وفي تقرير والى ولاية وهران إلى الحاكم الفرنسي العام يقول" للوصول إلى فرع عدد تلاميذ المدارس

العربية –الفرنسية هناك إجراء واحد هو القضاء كليا على الكتاتيب الموجودة في المدن حيث يكون بالإمكان تأسيس مدارس عربية فرنسية . (حلوش، 2013، ص56)

إذا كان هذا الموقف الاستعماري يعمل على فصل التلاميذ عن التعليم الإسلامي والقيم الدينية وكان بمثابة تصريح مباشر على أن التعليم لابد أن يكون في المدارس العربية– الفرنسية وإما لن يكون هناك تعليما بالأساس للتلاميذ الجزائريين لهذا قاموا بفتح مدارس لتعليم اللغة الفرنسية بهدف القضاء على ما يسمونه بالتعصب الديني وغرس الوطنية الفرنسية في أذهان الناشئة وتسهيل التآلف مع الأوربيين وكسب الأجيال الصاعدة لهم .

حيث أرادت فرنسا إهمال تدريس العربية في بادئ الأمر خاصة في المدارس التقليدية وذلك بقطع مصادر الوقف كما تمت الإشارة إليه في بداية المرحلة الثانية، بالنسبة للمدارس الازدواجية كانت الدراسة فيها باللغة الفرنسية كما أن الإدارة وطرق التعليم كانت أيضا فرنسية ولذاك كانت اللغة العربية غريبة في المدارس الرسمية وفي هذا الصدد يقول" **محمد بن رحال** "أمام مجلس الوفود المالية بأنه نادى بضرورة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وهي اللغة الأم لملايين الأطفال المسلمين وتساءل محمد بن رحال (كيف يعبر شعب بدون لغة عن أفكاره أو يتصور أفكار الآخرين، أو يثقف نفسه ويصلح أخلاقه وأفعاله؟) . (سعد الله، 1998، ص 22)

ومن ثم انتهجت فرنسا العديد من القوانين منها : (عبدالعزيز، د س، ص07)

- **قانون 1904/12/24** والذي ينص على أن توظيف أي معلم مسلم لا يمكن أن يكون إلا إذا كان مرخصا من الولاية.
- **قانون 03/29**/1908 والذي ينص على إلغاء التعليم الابتدائي أساسا بالنسبة للأطفال الجزائريين بحجة أنه لا يخدم مصالح فرنسا الاقتصادية والعمرانية.
- **مرسوم شوطان 1938/03/08** والذي اعتبر اللغة العربية لغة أجنبية عن الجزائر ومنع تدريسها وتعلمها.

- **قرار 1945/07/12** والذي فرض على كل معلمي اللغة العربية إتقان اللغة الفرنسية وهذا القرار مقصود لأبعاد معلمي اللغة العربية والذين هم في الغالب خريجي الأزهر والقروين...

وعلى هذا الأساس يمكن تلخيص الوضعية العامة للتعليم في الجزائر قبل الاستقلال في المعطيات التالية:

– إن كمية وطبيعة التعليم المقدم للفرد الجزائري ظلت تابعة لحاجة المستعمر أساسا أو بتعبير الدكتور "عبد اللطيف بن آشنهو" لحاجات وتراكم رأسي المال أي كان هدف كل فرنسا محاربة الجزائر من خلال التركيز على الجانب التعليمي في المدرسة الجزائرية وأمتد هذا أيضا لمؤسسات أخرى دينية وتربوية في المجتمع الجزائري التي تسعى إلى تحقيق هدف مشترك .

– إن المضمون الاجتماعي للتعليم منذ سنة **1930** قد تمثل في فئات اجتماعية محددة تنتمي إلى أبناء الملاك العقاريين والتجار والقادة والأغوات والباشاوات وهذا التمييز له غاياته الاستعمارية التي سخرت للقضاء على التعليم.

– إن سياسة التفرقة من المناطق الجزائرية والموجهة لإحداث تفاوت بينها،قد لعبت دورا في تطور التعليم بالجزائر منذ سنة 1892 بحيث ميزت مناطق معينة بقصد تقسيم السكان من الجزائريين وتفرقتهم لنشوب خلافات داخلية.

– إن معدل الانتساب للسكان من الجزائريين قد تطور على النحو التالي :

في سنة 1908كان لا يشكل سوى3.8 % وفي سنة 1920كان لا يشكل سوى 4.5 % .وفي سنة 1930كان لا يشكل سوى 6 % ومعنى هذا أن الغالبية العظم . (بن أشنهو، 1979، ص 13)

إن تتبعنا لتاريخ المنظومة التعليمية الفرنسية المشرعة ليس بهدف سرد مراسيم وقرارات صدرت في تلك الفترة وإنما هو محاولة لرصد التوجه الإيديولوجي من خلال التطرق إلى النتائج المحققة في البناءات المدرسية، حيث هدفت المدرسة العربية– الفرنسية إلى إدماج التلاميذ الجزائريين مع الثقافة الفرنسية من خلال سن مجموعة من المواد

التعليمية حتى تسيطر على الجزائريين وتكون جيل جزائري فرنسي بمقومات الثقافة الفرنسية التي من خلالها يمكن فرض نفوذها على الجزائر شعبا وترابا إلا أن هذا الهدف حال دون الانجاز بفضل وعي الجزائريين .

ومهما يكن فإن فشل هذه المدارس والسياسة التعليمية الفرنسية عموما يكمن في العامل الوطني المتمثل في رفض الجزائريين التعليم الفرنسي الهادف إلى إدماجهم وربطهم بمصير الأمة الأوروبية بعد سلخهم عن أمتهم العربية الإسلامية .

وبالرغم من طابع هذه المدارس النصف العربية والتي حاولت أن تعطي تعليما دينيا ابتدائيا إلا أن رفض التلاميذ الجزائريين له كان واضحا في أن بعضهم اعتبرها صورة هزلية للمدرسة القرآنية كما زادت من مخاوف الجزائريين حول المدرسة لما أسندت مهمتها إلى مدرسيين فرنسيين دينيين، فالمدارس العربية الفرنسية التي كانت تفتقد إلى مدرس جزائري هي التي شهدت هجرة التلاميذ عنها .

وكرد فعل على المدارس الكولونيالية ظهرت المدرسة الباديسية لتعيد مجد التربية والتعليم في الجزائر التي حملت العديد المضامين التربوية وهذا ما سيتم التعرف عليه في الجزئية الموالية .

ثالثا: المدرسة الباديسية

تأسست (جمعية العلماء المسلمين الجزائريين) بعد الاحتفال بمضي قرن على احتلال الجزائر فكان ذلك رداً عملياً على المحتفلين الذين كانت أصواتهم تردد الجزائر فرنسية وكان شعار العلماء المصلحين "**الإسلام ديننا، العربية لغتنا، الجزائر وطننا** "، وقد ظهر هذا الشعار أولا مكتوباً على كتاب الجزائر للشيخ أحمد توفيق .

من الأفكار التي اقتنع بها مشايخ الحركة الإصلاحية منذ الوهلة الأولى لنشاطهم أن نهضتهم لا يمكن لها أن تتمكن من النفوس، وأن إصلاحهم لا يمكن له أن ينغرس في القلوب إلا إذا قام على قاعدتين متينتين قويتين وعمل بالتوازي على جبهتين عريضتين هما :

- الإصلاح الديني الاجتماعي لرعاية الجيل الراهن .
- الإصلاح التربوي التعليمي لإعداد الجيل الصاعد . (**الحركة الإصلاحية الباديسية، 2017**، http://univmanar.org).

1. ملامح التعليم عند الشيخ "عبد الحميد بن باديس"

لقد كان الشيخ "عبد الحميد بن باديس" يعتني بتكوين الشباب الجزائريين عناية كبيرة لأنه كان يعلق عليهم آماله الكبرى في تحرير الجزائر ويرى أن مستقبلها سيكون له صورة واضحة من خلال تكوين شبابها، ففي عام 1933 دعا "ابن باديس" جماعة من الشباب المنخرطين في عضوية جمعية التربية والتعليم الإسلامية لتأسيس فرع منهم باسم الجمعية كي ينهض بها نهضة قوية مرموقة وتشجيعا لها وحرصا منه على تكوينهم تكوينا ثقافيا باللغة العربية خصص لهم درسا يلقى عليهم كل يوم أحد من كل أسبوع لأنه يوم عطلتهم عن العمل.

وقد قسمهم إلى مجموعتين :

- المجموعة الأولى صباحية تتلقى تعليمها على الساعة العاشرة قبل الزوال و الثانية .

- مجموعة مسائية تتلقى درسها في الثامنة مساءا حتى يعم من يتفرغون له في المساء.

كما جعل من ضمن قانون جمعية التربية والتعليم الإسلامية الأساسي أن لها أن تؤسس فروعها في مختلف أنحاء الوطن.(بوضياف، 2014، ص 03)

يلاحظ أن الشيخ "عبد الحميد ابن باديس" قد ركز اهتمامه على مجال تربية وتعليم الشباب كونهم الأمل الذي من خلاله ستتحرر الدولة الجزائرية والذين سيعملون على بناء واستعادة المقومات الشخصية الوطنية من خلال بث قيم الدين الإسلامي والثقافة الجزائرية .

عمل الشيخ "عبد الحميد بن باديس" في واجهتين هما :

- ✓ واجهة لتعليم الكبار في دروس الوعظ و الإرشاد ودروس التفسير والحديث و الحضارة الإسلامية ليلا في جامع الأخضر بقسنطينة .
- ✓ واجهة لتعليم الشباب والأطفال الصغار في النهار في جامع الأخضر وبعض المكاتب المدرسية ثم مدرسة التربية والتعليم الإسلامي بعد أن أنشئها . .(بوضياف، 2014، ص 03)

2. جمعية العلماء المسلمين ورد الاعتبار للتعليم

أسس "عبد الحميد بن باديس" جمعية العلماء المسلمين كرد على السياسة الاستعمارية الفرنسية في الجزائر وتهدف هذه الجمعية إلى الكفاح من أجل المحافظة على شخصية ومقومات الشعب الجزائري والتي تتجسد في :

- الإسلام / Islam - العروبة / Arabism - الوطنية الجزائرية / National Algerian .

والتي ساهمت بشكل كبير في قيادة حركة التعليم العربي والتربية الإسلامية .

وقد شملت مدارسها كافة المناطق الجزائرية وقد بلغ عدد مدارسها سنة 1954 أكثر من 150 مدرسة يتردد عليها أكثر من 50 ألف طفل وطفلة يدرسون فيها مبادئ اللغة العربية وآدابها وأصول الدين الإسلامي وتاريخ الجزائر والإسلام وقد تخرج من هذه المدرسة الآلاف من أبناء الجزائر يحملون علما قليلا ولكن مع فكرة وعقيدة

صحيحة وسليمة ونظرة أمل في الحياة، وتتميز مدارس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بطابع معماري جميل يدل على الأصالة الإسلامية .

لقد استطاعت جمعية العلماء المسلمين أن تنشط في التعليم وأن تتوسع فيه وتنشره على نطاق أوسع فقد كانت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين تركز على ثلاث ميادين متكاملة هي :

- ✓ الميدان العلمي: وفيه الدعوة إلى العلم والتعليم والترغيب فيه.
- ✓ الميدان الديني: وفيه تعليم الدين واللغة وحفظ القرآن والقيم الإسلامية.
- ✓ الميدان التهذيبي: من خلال غرس قيم الدين وتهذيب الأخلاق. .(بوضياف، 2014، ص 398)

يقول الشيخ "محمد الإبراهيمي "عن كيفية تعليم هذا الجيل القائد فيشرحها في قوله :

" كانت الطريقة التي اتفقنا عليها أنا و"بن باديس" في اجتماعنا بالمدينة المنورة في تربية النشء هي أن لا نتوسع في العلم، وإنما التربية على الفكرة الصحيحة ولو مع علم قليل، فتمت لنا هذه التجربة في الجيش الذي أعددناه من تلامذتنا".

يدل قول " **الشيخ محمد الإبراهيمي**" على أهمية المضمون المعرفي من خلال تجسيده في أفكار بسيطة وواضحة يستقي منها المتعلم قيم المجتمع والعلم ويتشرب من خلالها الفرد تربية سليمة بعيدة كل البعد عن أي معارف غير مهمة فهدف تعليم النشء هو تزويده بمعارف دينية ووطنية وعلمية في إطار ما يحتاجه .

وفي سنة 1949 وجهت جمعية العلماء المسلمين كتابا مفتوحا إلى رئيس الجمهورية الفرنسية وأبرز ما جاء فيه :

- إن الدين الإسلامي مملوك للإدارة تحتكر التصرف في مساجده ورجاله وأوقافه .
- إن التعليم في هذا الوطن المسلم معطل بتعطل المساجد ومئات الآلاف من الشباب الجزائريين المسلمين تتشوق إليه والتعليم العربي في هذا الوطن العربي جريمة يعاقب مرتكبها بما يعاقب به المجرم من تغريب وسجن،

والمدارس تعاني من التضييق والتعطيل ورجالها عرضة في كل حين للمحاكمات في المحاكم الجمهورية التي تتسم بوسمكم .

- إن الشعب الجزائري لا يؤمن إلا بأركان حياته الأربع: هويته الجزائرية وجنسيته ولغته ودينه الإسلامي .
- إن الشعب الجزائري مريض يتطلع للشفاء وجاهل مثوب إلى العلم وبائس متشوق للتعليم، ومنهك من الظلم مستشرف إلى العدالة ومستعبد ينشد إلى الحرية ومهضوم الحق يطلب حقه في الحياة وديمقراطي الفطرة والدين يحن إلى الديمقراطية الطبيعية ولكنه ليس كما يقال عنه" جائع يطلب الخبز فإن وجده سكت". (الزبيري، 1999، ص207)

إن ظهور المدرسة الباديسية جاء كرد فعل على المدرسة الكولونيالية حيث عمل "**ابن باديس**" وزملائه وتلامذته على إعادة ما تم سلبه من طرف المستعمر الفرنسي، فقد أعاد مجد المدارس في وقت قياسي وركز على إرسال القيم والرموز الإسلامية لكل فئات الشعب فلم يقتصر التعليم عنده على الأطفال والشباب فقط بل شمل الشيوخ والكبار من خلال ما كان يقدمه من جلسات دروس في جامع الأخضر بقسنطينة لبث دروس في الأخلاق والدين والوعظ .

كما اهتم الشيخ "عبد الحميد" بالعلم لا بغاية الوظيفة وركز على إيصال أفكار صحيحة وأن يكتسب تلامذته التفكير السليم والصحيح فالعلم الكثير بدون تفكير صحيح لا يمكن الاستفادة منه إذ غاب الجوهر.

3. جمعية العلماء المسلمين وتدعيم التعليم الحر

– مدرسة جمعية التربية والتعليم الإسلامية بقسنطينة، التي كانت بمثابة النواة الرئيسية للمشروع التربوي في منطقة الشرق الجزائري عام . 1917 والتي كان لها دور بارز في هذا المجال التعليمي التربوي .

– دار الحديث يتلمسان، تأسست عام 1937 وهي من اكبر المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالغرب الجزائري وكانت مجالا لاستقطاب التعليم والتربية وكان لها صيت واسع في ذلك الوقت لما تلعبه من دور في مجال التربية والتعليم .

– المدرسة الموفقية عام 1929في مدينة سكيكدة وكانت تعمل على مساعدة الأفراد للالتحاق بالتعليم.

– مدرسة الإخاء عام 1921بمدينة بسكرة والتي كانت تسميها بمدرسة الإخاء تعبيرا عن روح الأخوة والتضامن. **(بالحسن، 2011، 78)**

فنجد "ابن باديس "يوضح في هذا السياق أهمية إصلاح البرامج التعليمية مؤكدا على الصبغة التي ينبغي أن يكون عليها فيقول :

"التعليم هو الذي يطبع المتعلم بالطابع الذي يكون عليه في مستقبل حياته، وما يستقبل من عمله لنفسه وغيره ونعني بالتعليم الذي يكون به المسلم عالما من علماء الإسلام، يأخذ عنه الناس دينهم ويقتدون به".

تميز التعليم العربي الحر بالطابع الديني أكثر وذلك لتأثر "ابن باديس" إلى حد كبير بالطريقة الأندلسية في التدريس والإصلاح والتي يصفها ابن خلدون بقوله :

" وما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب "، ويقول "محمد البشير الإبراهيمي" وهو من مؤسس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ومن زعماء الحركة الإصلاحية واصفا الطريقة التي ارتضاها و"ابن باديس" لتربية النشء هي :

"ألا نتوسع له في العلم، وإنما نربيه على فكرة صحيحة، ولو مع علم قليل، فتمت لنا هذه التجربة في الجيش الذي أعددناه من تلامذتنا ".

"We do not expand on the learner in science, but rather on the correct idea, even if with little knowledge."

وهي طريقة يستخدم فيها المتعلم قدراته ومعارفه لتحقيق أهداف التعليم بالتركيز على منطق الفهم والاستيعاب والذاكرة أكثر مما تركز على حشوها وهذا ما تدعوا إليه المدرسة الحديثة. (حميداتو، 1997، ص ص 137. 168)

إلى جانب التركيز على تعليم القرآن الكريم الذي أُعتبر أساس التعليم الحر كله أضيف تعليم الشعر وقوانين اللغة العربية، وأثرا البرامج بمادة الحساب والصنائع اليدوية لأهميتها في الحياة اليومية للفرد، معتبرا بذلك ضرورة ربط دراسة التلاميذ وحاجاتهم الضرورية بالبيئة التي يعيشون فيها كوسيلة تساعدهم على التعايش فيما بينهم.

كما اهتم **"ابن باديس"** بإعداد المعلم إعدادا صالحا وأكد على أهمية دوره في العملية التربوية، وإصلاحها مرتبط بصلاحه وعليه فإن أهم صفات المربي المسلم حسب رأيه يجب أن تتمثل في :

- أن يكون متمكنا من العلوم والفنون التي يدرسها ملما بمبادئ في التعليم .
- قادرا على تفهم نفسيات المتعلمين .
- وأن ينزه العلم عن الطابع الدنيوي عاملا بعلمه .
- صادقا في عمله .

وبهذه النظرة الواقعية أدرك **"ابن باديس"** أهمية الدور الذي يلعبه المعلم في نجاح العملية التربوية وتطويرها والتي لا يمكن لها أن تتم بدون وجود عنصر ثالث وهو التلميذ الذي يعتبر العنصر المكمل لهذه العملية، حيث اهتم به ونادي بضرورة مراعاة الجوانب النفسية للتلاميذ والأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية العقلية والاجتماعية.

كما حث على التعامل معهم كل وطريقته لكسب المعرفة وضرورة تعليمهم وفق استعداداتهم وقدراتهم العقلية والفكرية والتي تختلف من فرد لآخر لذا تعتبر مرحلة حساسة لابد من مراعاتها من كل الجوانب.

هكذا نجد أن هذا الأخير لم يترك أي عنصر في العملية التربوية وإلا تناوله بالتفصيل والتدقيق وفق الطرق الحديثة التي تطالب بها المدرسة العصرية الآن حيث كانت له نظرة شاملة ومتكاملة وركز على الجسم والعقل والروح .

الأهداف التربوية للتعليم الحر عند العلامة "عبد الحميد بن باديس" وانعكاساته على الهوية الجزائرية التربوية:

– إحداث التغيير الداخلي في الفرد الجزائري بإرجاعه إلى دينه وتعلمه من مصادره الأصلية كتاب الله وسنة رسوله الكريم خاليا من البدع والشوائب ليحافظ على شخصيته العربية الإسلامية .

– تأهيله لتسلق درجات الرقي الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والوصول إلى مصاف الشعوب الراقية فيسعدون في الدنيا والآخرة . (حميداتو، 1997، ص 168)

رابعا: المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال

Algerian school after independence

لا يمكن فهم الواقع الحالي للمدرسة الجزائرية دون التعرف على الواقع الاجتماعي التربوي في الجزائر غداة الاستقلال، من جهل وفقر وحرمان حيث كانت التربية موجهة بالدرجة الأولى إلى المعمرين الفرنسيين والمتعاملين معهم، أما انتشار التعليم بين الجزائريين فبقي محصورا في التعليم الابتدائي ولم يكن شاملا ولا ديمقراطيا .

1. ملمح عام حول أوضاع المدرسة الجزائرية مع بدايات الاستقلال الجزائري

– انخفاض مستوى التمدرس عند الجزائريين

لقد كان الجهل منتشرا في الجزائر إبان الاستعمار الفرنسي مما أدى إلى رد فعل تمثل في التوسع التربوي رغبة في تجسيد طموحات الثورة الجزائرية وخاصة بين الطبقات المحرومة في أرياف والمد اشر والقرى .

- حاجة الجزائر إلى إطارات

خرج الاستعمار من الجزائر عند استقلالها و بقي الاقتصاد الجزائري والمصالح الاجتماعية والإدارية دون إطارات لها كفاءة، لهذا كانت الحاجة كبيرة إلى إطارات في كل التخصصات والمستويات وكان على المدرسة الجزائرية سد هذا الفراغ من أجل تحقيق الأهداف الرئيسية في نهوض الدولة الجزائرية من خلال النهوض بالتعليم . (غياث، 1993، ص ص 37 .38)

- توفر قيادة وطنية

حيث بقي مستوى الوطنية مرتفعا بعد أكثر من سبع سنوات من التضحيات وقد انتشرت هياكل التعليم بعد الاستقلال وخاصة في عهد الرئيس **"هواري بومدين"** الذي كان يطمح في رفع مكانة الجزائر على كل

المستويات والأصعدة، حيث كان ذلك غير ممكن دون إعطاء دفع قوي للتعليم، وتوفير احتياجاته من الهياكل والإطارات، بما في ذلك جلب المتعاونين الفنيين من بعض الدول العربية والأوربية بهدف النهوض بالمجال التعليمي

- توفر الإمكانيات المادية

لقد ساعدت مداخيل الدولة من المحروقات على نشر التعليم وتوسيعه مونه يحتاج إلى قاعدة مالية مادية .وكلها عوامل ساعدت إلى حد بعيد على الدفع القوي للمدرسة الجزائرية وتوسيعها، ونالت التربية في الجزائر المستقلة حصة من الاهتمام، وقد أدى ذلك إلى عدة مظاهر واختلافات حسب التغيرات والمتطلبات الاجتماعية التي ساعدت في الحاجة على ظهور العديد من المؤشرات في المجال التعليمي الدالة على أهميته **ومنها:**

أ - **انتشار المدارس**

قامت السلطات السياسية بإعطاء دفع قوي إلى التعليم من خلال عملية واسعة للبناء فانتشرت المدارس في القرى والمدن حيث عمل المسئولون على تقريب المدارس من التجمعات السكنية النائية لتمكين كافة الأفراد من الحصول على فرص التعلم في المدرسة الجزائرية للقضاء على مخلفات الاستعمار وسياسته المنتهجة إضافة إلى محو الأمية والجهل (غياث، 1993،ص ص 37.38)

ب - **ديمقراطية التعليم**

ظهر مصطلح ديمقراطية التعليم في قاموس المدرسة الجزائرية وتناولته بإسهاب السلطة السياسية ووسائل الإعلام واستعماله التلاميذ والطلبة لتوضيح حقهم في الدراسة .

نظرا للديناميكية التي اتسمت بها السياسة التعليمية في الجزائر منذ العهد العثماني إلى غاية المرحلة الكولونيالية لابد من الولوج والتقصي على مضامين وشكل التمدرس في مرحلة استقلال الجزائر إلى يومنا هذا من

اجل الإحاطة بالتربية والتعليم في المنظومة التربوية، وعليه لابد من التطرق لأهم العناصر التي تسهم في التعريف بالمدرسة الجزائرية في هذه المرحلة .

2. المواثيق الرسمية المنظمة للتربية والتعليم في الجزائر

1.2. بيان أول نوفمبر

يعد بيان أول نوفمبر من المواثيق الراسخة والأصيلة في تاريخ الجزائر بل هو المرجع لكل ما جاء من بعده من مقررات ودساتير على أن القراءة السريعة للبيان لا تبرز أبدا أي إشارة صريحة عن التربية والتعليم إلا أنه يبرز أن ما يجب تحقيقه لا يتأتى إلا بالتربية والتعليم وهذا تلميح معلن على أهمية التربية. (معوش، 2012، ص 74)

3.2. دستور 1963

يعد أول دستور للجزائر المستقلة جاء في ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية صعبة عرفتها البلاد آنذاك خاصة بعد أزمة صائفة 1962 التي شهدت فيها الجزائر العديد من التوترات الحزبية والسياسية التي أثرت على الارتقاء بالمنظومة التربوية وكانت عبارة عن نزاع داخلي وخارجي في نفس الوقت (التعليم في الجزائر، 2017، https://www.4algeria.com/)، وفي فصله المتضمن للحقوق الأساسية الموجودة في باب المبادئ والأهداف الأساسية جاء ما يلي :

– التعليم إجباري – الثقافة في متناول الجميع . (معوش، 2012، ص 74)

4.2. نجد أيضا أمرية 16 أفريل 1976:

حيث جاء إصلاح "هواري بومدين" سنة 1976 لكي يؤسس لمدرسة وطنية ركائزها اللغة العربية والقيم الإسلامية والأخلاقيات الاشتراكية، فجاءت مبادئ سياسته التربوية متمثلة في تعميم التعليم ديمقراطية التعليم والجزأرة والمجانية والتعريب والإجبارية، فتم تعميم المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات والبعد التكنولوجي والعلمي

والتجريبي والوطني التي كانت اليونسكو تروج لها، كما تم تعريب العلوم الاجتماعية في الجامعة سنة 1980 واستمرت سياسة الثورات الثلاث والتنمية الاشتراكية تحت راية الحزب الواحد إلى غاية سنة 1988، بحيث تغير النظام من الديمقراطية الشرقية إلى الديمقراطية الغربية وسقطت على إثر ذلك التربية الاشتراكية في الجزائر والعالم.(بوترعة، د س، ص69)

ومن مبادئ هذه الأمرية أيضا :

- إلغاء كل مبادرة خاصة أو حرة كما تسمى في مجال النشاطات التربوية والتكوينية وهكذا فإن فتح المدارس والقيام بنشاط تربوي أو تكويني قد أصبح من اختصاص الدولة وحدها.
- العربية اللغة الرسمية في جميع مستويات التعليم.
- ضمان الدولة لمبدأ المساواة في شروط الالتحاق بمرحلة التعليم التي تلي المرحلة الأساسية.(مرابطي، 2006، ص119)

5.2. دستور 1989

أكد هذا الدستور على المبادئ العامة للأمة الجزائرية بما في ذلك النظام التربوي الذي أشار إلى طابعه الوطني ومنهجه الإسلامي كمنبع للعلوم والبحوث التطبيقية بحيث يكون منفتحا على الابتكارات والاختراعات.

6.2. دستور 1996

تنص المادة 53 منه على المبادئ العامة للنظام التربوي وهي :

- مجانية التعليم - ديمقراطية التعليم .

- تكفل الدولة بالمنظومة التربوية . (معوش، 2012، ص 75)

منذ بداية الاستقلال ركزت التشريعات التربوية على تحسين الأوضاع التعليمية للجزائريين وهذا من خلال تركيز الدولة الجزائرية على تعميم التعليم تدريجيا ليشمل جميع أنحاء الأراضي الجزائرية إضافة إلى مجانيته وإلزاميته وديمقراطيته وبناء مناهج تعليمية تمس المبادئ والقيم الجزائرية وجعل التعليم في أحسن حالاته إضافة إلى تكوين المعلمين والانفتاح على المعارف والعلوم وإدماجها في المناهج التعليمية حيث لم تتبلور الصورة الواضحة للتمدرس بسبب غياب تصور واضح لمشروع المدرسة الجزائرية .

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن هذه المرحلة شهدت العديد من التغيرات على مستوى المجال التربوي من خلال القرارات والدساتير التي هدفت أغلبها إلى تعميم التعليم ومجانيته كحق مشروع لكل فرد من أفراد الشعب الجزائري بهدف جعله في متناول الجميع.

أما في المرحلة الموالية يمكن استنباط مؤشرات المدرسة الجزائرية في هذه الفترة من الاختلافات أو الإضافات التي قد تحملها دساتير أخرى.

3. المدرسة الجزائرية من 1962 إلى يومنا هذا

1.3. المدرسة الجزائرية في الفترة 1962- 1970

خلف الاستعمار الفرنسي عند خروجه الجزائر العديد من الأزمات في مجالات اجتماعية عدة منها المجال التعليمي والذي شهد تدهورا كبيرا على مستوى هذا القطاع من أمية ووسائل ومباني تعليمية ومن انعكاسات مخلفات الاستعمار يمكن ذكر ما يلي :

- ❖ التحاق عدد ضئيل من المتمدرسين إلى المدارس .
- ❖ نسبة كبيرة من الأميين تزيد عن 85 %.
- ❖ عدم تنظيم المضامين واحتياجات قطاعات المجتمع .

حيث تعتبر هذه الفترة من أصعب الفترات التي مرت على الجزائر والتي تقتضي تدخلا عاجلا لإعادة المدرسة إلى حضن الشعب واستقبال أبناءه دون تمييز لرفع الظلم الذي كان مسلطا عليهم بحرمانهم من التعليم فكان لابد من إجراءات سريعة لتدارك النقائص المسجلة ليستجيب النظام التربوي لأهداف وغايات الدولة الجزائرية. (هياق، ص128)

كما شرعت الجزائر في إصلاحات 1964/1963 والتي تضمنت ما يلي:

- ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في منهج التعليم .
- توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار التدريس بصورة تدريجية في هذه المادة .
- تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم التي كانت تشكل عبئا ثقيلا عن الدولة الجزائرية نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون .
- إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة الجزائرية .
- إلحاق مدارس جمعية العلماء المسلمين بتعليم العمومي قصد توحيد التعليم الابتدائي. **(هياق، ص129)**

ونظرا للحاجة الملحة من أجل سد النقص في مجال التربية والتعليم عمدت الدولة الجزائرية إلى مجموعة من الإجراءات من أجل التخفيف من هذا النقص المادي والبشري للمدرسة الجزائرية تتلخص أهم هذه الإجراءات في:

- ❖ التوظيف المباشر للمربين والمساعدين في التعليم الابتدائي .
- ❖ الاهتمام بالجانب التوثيقي للعملية التربوية من خلال إنشاء المعهد التربوي الوطني في 1962/12/12 والذي أوكلت له مهمة جزأرة الوثائق التربوية .
- ❖ إبرام عقود التعاون الثقافي مع العديد من الدول الشقيقة والصديقة من أجل التغلب على مشكلات التدريس وخاصة المواد العلمية واللغات .

❖ تخصيص ميزانيات ضخمة للبنية القاعدية للتربية خلال تسارع وتيرة الإنجاز للمؤسسة التربوية، وكل ماله علاقة بالتربية والتعليم. (تنظيم التربية والتعليم في الجزائر، 2017، http://www.infpe.edu.dz/publication/...BAOUI%20_1.pdf)

2.3. المدرسة الجزائرية 1980-1990

تم التركيز في هذه المرحلة على إقامة المدرسة الأساسية ابتدءا من الدخول المدرسي 1981/1980 وقد تم تعميمها تدريجيا حيث تدوم فترة التمدرس الإلزامي فيها تسع سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار مدة الطورين الأولين ست سنوات في الابتدائي سابقا و ثلاث سنوات للطور الموالي .

إن المدرسة الجزائرية الأساسية قد تم تصميمها لتكون وحدة تنظيمية شاملة على مدى الزمن كونها القاعدة الأساسية لكل تعليم، بالنسبة للتعليم الثانوي في هذه المرحلة شهد العديد من التحولات العميقة من خلال إدراج جملة من المعارف المبلورة على شكل مواد وقوانين منها :

❖ إدراج التربية التكنولوجية.

❖ إدراج التعليم الاختياري (لغات- إعلام آلي- تربية بدنية- فن...)

❖ فتح شعبة العلوم الإسلامية.

كما اعتمدت البرامج والكتب المدرسية من السنة أولى من التعليم الأساسي إلى التاسعة وأعدت من طرف جزائريين وتم تعريب المضامين التعليمية، والسهر على ضمان أداء وتأهيل أفضل يتماشى مع آفاق التنمية المتسارعة . (النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004، ص25)

نلاحظ أن مجموع الإصلاحات قد ركزت على تطوير مجال التمدرس من خلال إضافة العديد من المواد التعليمية والتخصصات التي جاءت بتحولات عديدة على مستوى الشكل والمضمون للتمدرس، وهذا ما أدى إلى ظهور إصلاحات عديدة متتالية .

3.3. المدرسة الجزائرية 1990 إلى 2000.

شهدت هذه المرحلة عدة محاولات من أجل تحسين مستوى التعليم في كافة مراحل العملية التعليمية والتربوية رغم مرور الجزائر بالعشرية السوداء التي كان لها التأثير السلبي على جميع المجالات الاجتماعية والتروية والاقتصادية الذي حال بداية الأمر عن تحقيق بعض الأهداف التعليمية .

بالنسبة للإصلاحات برزت من خلال إدخال مجموعة من التعديلات على البرامج التي تبين أنها تهدف إلى تحسين العديد من الجوانب التعليمية كما شهدت هذه المرحلة ما سنه دستور 1996 ليعلن في المادة **53** عن مبادئ عامة للنظام التربوي في المدرسة الجزائرية منها :

- الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي لمدة تسع سنوات للجنسين .
- ضمان حق التعليم ومجانيته .
- التساوي في الالتحاق بالتعليم .
- تكفل الدولة بتنظيم المنظومة التربوية .

.(المدرسة الجزائرية، 2017، www.washingtonistitute.org)

إن الملاحظ في جميع هذه الدساتير تركيزها على محاولة تحسين التعليم كونها مبادئ تقوم في خط لا يبتعد عن سابقه بل يكرسه ويكون له امتداد غير أن دستور 1996 كان استجابة للتحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية التي حصلت في البلاد و التي أهمها فتح المجال للتعددية السياسية والتحول نحو اقتصاد السوق لذاك فإن النظام التربوي والتعليمي مطالب بتزويد الأجيال الصاعدة بالأدوات الفكرية والمهارات والمعارف لضمان الانسجام مع مسيرة المنظومة الاجتماعية والاقتصادية وباستيعاب التحولات العلمية والتكنولوجية التي تعرف تطورا كبيرا وسريعا .

كما تم طرح مشروع تمهيدي للقانون التوجيهي للتربية الوطنية الذي يرمي إلى :

- ❖ تحقيق مبادئ دستور 1996.
- ❖ دعم هذه المكتسبات بركائز جديدة على ضوء ما جاء في برنامج رئيس الجمهورية السابق "السيد عبد العزيز بوتفليقة " جاء هذا البرنامج يوم 26 نوفمبر 1996 بمناسبة تنصيب المجلس الأعلى للتربية والتي تتمثل على الخصوص في :
- ❖ الرفع من مستوى تكوين وتأطير المعلمين .
- ❖ اعتماد اللغة العربية لغة التدريس في جميع المستويات .
- ❖ ضمان تدريس الأمازيغية .
- ❖ التكفل بتدريس اللغات الأجنبية باعتبارها أداة اتصال واكتساب العلوم والتكنولوجيا .

هذا بالإضافة إلى تعزيز المبادئ الثابتة المتمثلة في :

- البعد الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية .
- البعد العلمي والتكنولوجي .
- العصرنة . **(جابر، ابراهيمي، 2012، ص16)**

لقد حققت الجزائر من خلال التحسينات التي تم إدراجها على النظام التربوي خلال ما يربوا عن أربع عقود من الزمن مجموعة من الانجازات منها :

- بنية قاعدية ضخمة تربوية من مدارس ومتوسطات وثانويات ومراكز جامعية ومعاهد للبحث والتوثيق من 364 متوسطة و399 ثانوية في 1962 إلى 4584 متوسطة و1699 ثانوية ومن جامعة واحدة وفرع جامعي واحد بلغ عددها إلى 36 جامعة و 15 مركز جامعي و16 مدرسة وطنية عليا و 05 مدارس عليا للأساتذة و 10 مدارس تحضيرية وقسمان تحضيريان مدمجان، أما في مجال البحث العلمي هناك 10 مراكز

للبحث العلمي وخمس وحدات بحثية وثلاث وكالات للبحث العلمي مع انتشار العديد من مخابر البحث العلمي على مستوى الجامعات . (جابر، ابراهيمي، 2012، ص128)

بالنسبة لأهم الإصلاحات المنظومة التربوية 13 ماي 2000 حيث نصبت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يوم 13 ماي 2000 من طرف رئيس الجمهورية السيد" عبد العزيز بوتفليقة" في حفل رسمي بقصر الأمم بنادي الصنوبر وذلك بحضور:

- **رئيس مجلس الأمة .**
- **رئيس المجلس الشعبي .**
- **رئيس المجلس الدستوري .**

حيث تطرق الرئيس إلى أهمية الإصلاح التربوي وضرورته والتحديات التي تجابه المنظومة التربوية والآمال المعلقة على عمل اللجنة لتشخيص الحالة التي عليها النظام التربوي واقتراح الأسس والآليات الكفيلة بتطوير المنظومة التربوية الجزائرية حاثا أعضاء اللجنة على بذل قصار جهدهم لبلوغ هذا الهدف النبيل .

مما سبق تتجلى أهمية الإصلاحات التربوية في تنظيم عملية التعليم وفق ما يتناسب مع متطلبات التغير الاجتماعي مع ضرورة التمسك بالقيم التي تعبر عن ثقافة وتراث الدولة في إطار ديمقراطي ينتهج سبل التطوير وهذه الإصلاحات التربوية تتطلبا تخطيطا ممنهجا لتسهيل مهام المصلحين التربويين .

نلاحظ من خلال ما تم التطرق إليه حول التعليم أن الجزائر منذ الاستقلال حاولت تحسين التعليم من خلال تنظيم مراحل التعليم وتكوين المعلمين وجعل التعليم مفتوحا على المعارف والعلوم المتنوعة وبرزت العديد من التخصصات خاصة على مستوى المرحلة الثانوية .

إن الانتقال من البرنامج إلى المنهاج في ظل تطبيق بداغوجيا المقاربة بالكفاءات وهي إحدى البداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية على أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع تطبيقها في السنة الدراسية 2004/2003 وهذا المفهوم يستلزم التخلي عن مفهوم المنهاج إذ أن المفهوم الأول (عبارة عن مجموعة المعلومات والمعارف التي يجب أن تلق للمتعلم خلال فترة معينة في حين الثاني يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها المتعلم تحت إشراف ومسؤولية المدرسة .

منذ بداية العام الدراسي 2008/2007 تم الانتهاء من وضع البرامج الدراسية الجديدة حيز التطبيق في المستويات الدراسية التي تتكون منها المنظومة التربوية أي ما لا يقل عن 185 منهجا دراسيا جديدا تم بنائه منذ إصلاحات 2003 حيث أصبحت :

– أصبحت مادة التربية الإسلامية مقررة في برامج وأقسام السنة الثالثة من التعليم الثانوي وأدرجت في مواد امتحان الباكالوريا .

– يشرع في تدريس اللغة الأمازيغية ابتداءا من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي .

– تدرس مادتي التاريخ والجغرافية ابتداءا من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ولقد شرع في ذلك منذ سنة الدراسية 2007/ 2008.

– ظهور مواد دراسية جديدة مثل التربية العلمية والتربية التكنولوجية التي أدرجت في قائمة البرامج الدراسية الجديدة وتدرس في السنة أولى من التعليم الابتدائي .

– تدرس مادة الإعلام الآلي ابتداءا من السنة أولى من التعليم الثانوي في السنة الدراسية 2005 / 2006 ليشمل بعدا تدريسها في السنة أولى من التعليم المتوسط .

– إدراج اللغة الفرنسية في سن مبكر من الثانية ثم الثالثة من التعليم الابتدائي . (زراقة، 2012، ص22)

4. الإصلاحات ورهان النوعية في المدرسة الجزائرية

- Reforms and Quality in the Algerian School

أوضحت وزيرة التربية الوطنية السابقة "نورية بن غبريط" خلال زيارة عمل لها بأن الجيل الثاني من إصلاحات المنظومة التربوية يعد نقلة لكسب رهان نوعية التعليم وأداء المدرسة الجزائرية، وأوضحت الوزيرة خلال زيارة لها لعدة هياكل ومشاريع تابعة لقطاعها بولاية الطارف بأن الجيل الثاني من الإصلاحات يحمل تحسينات من شأنها تصليح الاختلال وتدارك النقائص سواء منها المتعلقة بمردودية الفعل البداغوجي أو حوكمة المدرسة الجزائرية .

وذكرت بن غبريط في ذات السياق بأنه " **إذا كانت إصلاحات سنة 1975 قد نجحت في كسب رهانات الجزأرة ومجانية التعليم والتعريب وآنذاك فإن رهان اليوم يكمن في النوعية**" مشددة بأن هذا الرهان يمثل مطلب كل مجتمع.

وأضافت بأنه من مسؤولية المدرسة الجزائرية التي حظيت باستثمارات كبرى وعلى جميع الأصعدة أن تحقق اليوم هذا المطلب وتواكب طموحات المجتمع ككل وأوضحت الوزيرة من جهة أخرى بأن إصلاحات الجيل الثاني يرتقب الشروع فيها في العام الدراسي 2017/2016 وذلك على مستوى السنتين الأولى والثانية من الطور الابتدائي والسنة أولى متوسط في مرحلة أولى قبل أن تعمم على باقي المستويات التعليمية مضيفة بأن برامج هذا الإصلاح ستسبقه عمليات تكوين لفائدة الطاقم التربوي وهيئات التفتيش.

وفي تقييمها للأداء البيداغوجي للمدرسة الجزائرية حاليا أشارت "بن غبريط" إلى ضرورة معالجة الاختلافات المسجلة بين الإناث و الذكور في مسار التمدرس خاصة بالمستوى الثانوي مؤكدة على ضرورة مواجهة ظاهرة التسرب لدى الذكور بالأخص. (المدرسة والتعليم، 2017، www.radioalgerie.dz)

1.4. مناهج الجيل الثاني

– تتمحور عمليات إصلاح المدرسة الجزائرية بالمنظور البيداغوجي حول مدخلين أساسيين هما المناهج والكتب المدرسية، وقد أسندت مهمة إعداد البرامج إلى اللجنة الوطنية للمناهج بينما تكفلت هيئات أخرى بالكتب المدرسية .

ويجب التذكير بأن اللجنة الوطنية للمناهج تأسس أول مرة سنة 1998 وكانت تشكل حوالي 200 شخص بين أعضاء اللجنة وأعضاء المجموعات المتخصصة للمواد المكلفة بإعداد المناهج الدراسية للمراحل التعليمية الثلاث:

– الابتدائي – المتوسط – الثانوي .

فأنشئت 23 مجموعة متخصصة للمواد تشكلت من أساتذة جامعيين وباحثين ومفتشين ومدرسين ...الخ وكان لابد من التركيز على بعض العناصر في بناء هذه المناهج منها :

– تحديد المعارف المهيكلة للمادة التي تضمن الانسجام الداخلي .

– المعارف والمفاهيم والمبادئ المهيكلة للمواد .

– درجة الانسجام العمودي للمواد .

– تقديم وظفي للمواد يبرز مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشامل .(أهداف مناج الجيل الثاني، 2017، www.educatuon.gov.de)

ركزت هذه المناهج على القيم الجزائرية والتعلمات الأساسية وإكساب الفرد تكوينا كيفيا مبني على البحث والاستنتاج كما كشفت وزيرة التربية الوطنية على انتهاج سياسة جديدة من خلال الاستغناء التدريجي للاختبارات مع التوجه نحوى التقويم المستمر كبديل لها .

2.4. مميزات الجيل الثاني من المناهج

نظرا لاتصاف المناهج التربوية بالمرونة وعدم الجمود، فإننا نجد جل دول العالم تُخضعها دوريا إلى التعديل والتحسين وإعادة النظر. ولعل من أهم ما يميز منهاج الجيل الثاني هو :

– انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي .

– اعتماد البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي .

–العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد، وتناول المشاريع المتعددة المواد وتنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضية والقيم بدقة ضمن ما يسمى بتشاركية المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي، كما اعتمد في بنائه على احترام المبادئ التالية :

- الشمولية: وذلك ببناء منهاج لكلّ مرحلة تعليمية .
- الانسجام: من خلال شرح العلاقات بين مختلف مكونات مناهج السنوات وفي جميع الأطوار والميادين لمعالجة تفكك مناهج الجيل القديم، كما فصلت الكفاءات العرضية ضمانا للانسجام الأفقي للمناهج.
- القابلية للتطبيق: وتتم بالتكفّل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ.
- المقروئية: وتعني توخي البساطة والوضوح والدقّة.
- الوجاهة: وذلك لتوخي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية. (بن كريمة، 2018، http://jilrc.com/الانتقال-إلى-مناهج-الجيل-الثاني-من-الثاني)

وقد تم الاعتماد في هيكلة المنهاج بحلته الجديدة على أربعة محاور هي:

-المحور المعرفي: ويتضمن المصفوفة المفاهيمية والتنظيم المنطقي للمعارف مع تقديم منسجم مع خصوصيات المادة والمفاهيم المهيكلة للمادة .

-المحور البيداغوجي: وتتضمن البنائية والبنائية الاجتماعية والوضعية التعلمية والوضعية الاندماجية وكذا التقييم.

-المحور النسقي: لضمان تقارب وتلاقي المناهج في وحدة شاملة وتصور شامل وتنازلي للمناهج وانسجام أفقي وعمودي للمناهج .

- **-المحور القيمي** : وتضمن قيَم الهوية والانتماء للعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي وزمني محدود وكذا القيم الاجتماعية والثقافية والقيم الكونية . .(بن كريمة، 2018، http://jilrc.com/الانتقال-إلى-مناهج-الجيل-الثاني-من-الثاني)

ومنه يتضح أن التعليم هو الركيزة الأساسية التي لا بد الاهتمام بها كونها الكيان الذي يحرك ويحافظ على الحراك الاجتماعي داخل كل مجتمع وعليه لا بد من إحاطة هذا الكيان بالعوامل التي تساعده على تحقيق التنمية الاجتماعية والاستقرار الداخلي والخارجي لهذه المؤسسات التعليمية . (كزيز، 2017، ص 36)

3.4. بعض القرارات الوزارية في مجال التعليم التي أحدثت ضجة في المجتمع الجزائري في فترة تولي "بن غبريط" المنظومة التربوية .

- **قطع شبكة الانترنت في امتحانات الباكالوريا**

إن قطع أو عدم قطع خدمات الانترنت خلال دورة باكالوريا 2018 لتفادي تسريب المواضيع الامتحانات وهذا بعدما أن شهدت دورة بكالوريا 2016 موجة من الغش وهذا كقرار حكومي ولذا طالبت وزيرة البريد والاتصالات " هدى فرعون" الوالدين والأسرة بتوعية أبنائهم ومنعهم من اللجوء إلى مثل هذه السلوكيات (الأوضاع التربوية الجزائرية، 2018، www.Enaharonline.com)

- **تدريس اللهجة العامية الجزائرية في الطورين التحضيري والابتدائي**

أعلنت وزارة التعليم أنها تطبق برنامجا إصلاحيا للمنظومة التعليمية من اجل النهوض بالمستوى التعليمي بعيدا عن الطر الأيديولوجية وأعلنت الوزارة اواخر اغسطس/ آب 2015 قرارا بتدريس اللهجة العامية الجزائرية في الطورين التحضيري والابتدائي من التعليم، لكنها تراجعت تحت وطأة غضب اتسعت رقعته .

- **حذف البسملة من الكتب المدرسية**

قرار حذف البسملة من الكتب مع تركها فقط في كتب الشريعة الذي أثار جدلا واسعا على مستوى المجتمع الجزائري . (**التعليم في الجزائر، 2018**، www. Mubasher.aljazeera.net)

- **منع الصلاة داخل المؤسسات التربوية**

حيث قالت الوزيرة عن الصلاة حرفيا: "هذه الممارسة تندار في الدار في المنزل ولما يروحو للمدرسة دور المدرسة هي التعليم والتعلم التلاميذ... والتلاميذ لما يمشوا للمؤسسة التربوية يمشوا باه يقراو باه يتعلمو ... تلميذة كانوا وصاوها خرجت في لا كور وفي هذه المدرسة ... بالنسبة لمديرة المؤسسة دارت غير خدمتها فقط بطرد

التلميذة " . بمعنى " الصلاة ممارسة مكانها المنزل أما المدرسة مكان فقط للتعليم والتعلم"، صح وزير الشؤون الدينية بأن هذا الأمر يتعارض وتعاليم الإسلام ورئيس الجمهورية لم يصدر قرار كهذا .(بن غبريط، 2018، دزاير TV)

من خلال ما تم استعراضه يتضح أن هناك العديد من التغيرات التي طرأت على مستوى منظومة القيم خاصة الإسلامية العربية من بينها محاول استخدام اللغة العامية مكان اللغة الفصحى خاصة في المرحلة التحضيرية والابتدائية وهذا ما يعيق التطبع باللغة الفصحى من المراحل العمرية الأولى للمتمدرس.

إلا أن التراجع على مثل هذا القرار يوضح بصورة كبيرة أن القيم الوطنية التي تبنتها المنظومة التربوية منذ التاريخ خاصة مع العلامة " عبد الحميد بن باديس" تعتبر من الرواسخ التاريخية التي لا يمكن إنكارها وطمسها بشكل سهل فهي احد مقومات الهوية والوطنية الجزائرية الإسلامية العربية .

بالنسبة لحذف البسملة من الكتب المدرسية وتركها في كتب الشريعة يعتبر طرحا يؤدي بالصراع بين الهوية الإسلامية العربية ومجموع التغيرات الاجتماعية التي لا يجب أن تمس محتوى المنظومة القيمية كونها أساس بناء متمدرس يحترم مجال التمدرس ككل لأنها تعبير عن رموز ومعاني إسلامية تعبر عن الهوية وبدورها تشكل تمثلات لدى المتمدرس والمدرس حول تشكيل الهوية وإعادة إنتاجها.

فالبسملة من بين تلك القيم الإسلامية التي تم تطبيعها في مجال التمدرس منذ القدم والتي لا يمكن إغفالها فهي رمز وقيمة إسلامية لا يمكن إنكارها، ناهينا عن ذكر العديد من الأخطاء في مجال الكتب المدرسية مثل كتاب الجغرافيا والمضامين المستدمجة فيها التي ركزت خاصة على الإصلاحات النوعية للمرحلة الابتدائية .

أما في أطروحة منع الصلاة والتي تعد أيضا أحد مؤشرات منظومة القيم الاجتماعية الإسلامية حيث تم إلغاء هذه العبادة الدينية من المؤسسات التعليمية لقول الوزيرة أن الصلاة (ممارسة) مكانها خارج المؤسسات

التعليمية متغاضية في ذلك أنها امتداد لهوية المتمدرس فالمدرسة سابقا كان مجالا عمرانيا اجتماعيا تتعلم فيه الصلاة حيث تم الحد من مجال التمدرس من مجال تعليمي تربوي إلى مجال للتعلم .

لقد كانت المساجد سابقا هي من تحتضن عملية التربية والتعليم رغم كونها مجالا لممارسات العبادات الإسلامية فقد مزجت بن التعليم الديني والتربية والتعليم المفتوح وكان وراء هذا المزج تنمية القيم الاجتماعية والروابط الأسرية وتنمية القيم الدينية العربية المشكلة للهوية، ومجالا تربويا يربط بين المدرس كأب ومصلح مع المتمدرس فشكلت بينهما مجالا رمزيا قائم على سلطة رمزية جعلت منهما على علاقة وطيدة تعدت المجال العمراني التعليمي لتحافظ على المجال الاجتماعي التربوي داخل وخارج هذا الإطار، حيث أيقنت المدرسة الباديسية أن إصلاح الفرد لا تتأتى ثماره إلا من خلال تشكيل هوية إسلامية عربية جزائرية جمعت بين التاريخ الجزائري والتاريخ الإسلامي .

كما أن الاهتمام بالمدرس والمتمدرس سيولد ثقة بينهما تتعدى المجال التعليمي التربوي وتحد من ظاهرة أخرى تفشت مؤخرا وهي أحد القرارات التي أحدثت ضجة بين الأوساط التربوية والاجتماعية ألا وهي (الغش) وحجب شبكة الانترنت لسعات معينة في مرحلة امتحانات شهادة الباكالوريا النهائية للمرحلة الثانوية، إن ترك هذه الجزئية في الأخير رغم تناولها كأولى القرارات المطبقة ما هو إلا محاولة ربط نتيجة الاهتمام بالمتمدرس والمدرس والمعرفة المشكلة لمجال التمدرس ككل.

حيث أن تشكيل تمثلات المتمدرس نحو التمدرس وسلطة المدرس كأحد أهم محددات بناء **الثقة التربوية** لهذا المجال، إن الشهادة كمعيار لا يجب أن تقيس المستوى الفعلي للمتمدرس كون ظاهرة الغش المتفشية قد تجعلنا نتساءل حول أسئلة عديدة منها:

– كيف ظهرت ظاهرة الغش في الوسط التربوي والتعليمي؟ وما هي محدداته ؟

للأسف إن الغش وتفشيه ما هوى سوى فقدان الثقة بين المتمدرس والمنظومة التربوية والقيمية، فالمنظومة التربوية كونها تهدف إلى إصلاحات متواصلة على مستوى شكل التمدرس ومضامين المعرفة في حين أغفلت أهمية إصلاح الفرد، وعليه إن إعادة الثقة بين المدرس والمتمدرس ومجال التمدرس والمادة المدرسية سيسهم في إعادة إنتاج تلك المؤشرات التي شكلت تلك الروابط الوثيقة الصلة بين المدرس والمتمدرس في هذا المجال التربوي التعليمي.

كما أن زيادة حجم المضمون التعليمي لا يعبر بالضرورة عن نجاح منظومة التربية أو استدماج النشاطات اللاصفية خاصة مع عدم تعميمها بشكل كلي بل قد يزيد من ضجر المتمدرس بالمادة الدراسية ويجعل منه فردا ينفر من هذا المجال خاصة أن "البشير الإبراهيمي، وابن باديس" تحدثا عن نقطة مهمة وهي:

أن هدف مجال التمدرس نقل ولو فكرة سليمة دائمة مستمرة يستفيد منها المتمدرس ولو بعلم قليل أي دون حشو معرفي، لا كمعرفة مؤقتة بهدف نيل شهادة أو النجاح في امتحان ما، فالشهادة لا تعبر أساسا عن مستوى الفرد خاصة وان تلك المعرفة قد تكون مجرد (تعلم بنكي) كما أشار إليه "**باولو فيرير**" أي كأنها معرفة تعطى في المجال الزمني للتمدرس وترد أثناء الامتحانات وقد تكون محدودة المجال الزمني أي لا تستمر كمعرفة مع الفرد فغالبا ما تكون غايتها التدرج في المستوى التعليمي .

إنه لمن الخطأ أن تبقى هذه النظرة في مجال التمدرس الذي يجمع بين حتمية القهر الزمني والحتمية المكانية للفرد فيتطبع المتمدرس بها وتصبح وعيا زائفا بهذا المجال قد يجعل المتمدرس فاقدا لأهميته التربوية والتعليمية .

ومن هنا لا بد من إعادة تفعيل دور المتمدرس كمربي مسؤول عن المتمدرس لا كمدرس مسؤول عن مجموعة معارف معينة وهذا يجعل من منظومة التربية والتعليم أن تعيد الاعتبار في **إعادة بناء الثقة بين المدرس والمتمدرس مع مجال التمدرس** ، ومنه قد يسهم هذا في تشكيل تمثلات ايجابية حول أهمية التعلم والتربية .

خامسا: مؤشرات التمدرس عبر مراحل تطور المدرسة الجزائرية

من خلال ما تم عرضه من عناصر سابقة حول تطور المدرسة الجزائرية أمكننا هذا من استنتاج العديد من المؤشرات الخاصة بالتمدرس والتربية والتعليم عبر كل مرحلة تاريخية وهي كالتالي :

1. مؤشرات التمدرس في المدرسة التقليدية

- تميز التمدرس في المرحلة العثمانية بالحرية في التعليم أي دون تدخل الدولة فلم يتسم بطابع الرسمية أو التنظيم إذ يعتبر آلية اجتماعية مرتبطة بالأسرة .
- يعتبر التعليم امتداد للأسرة كون الأسرة تحافظ على تعليم أبنائها وحثهم على الإقتداء بالمدرس في كل الأمور وهذا ما يؤدي إلى إعادة إنتاج سلطة المدرس والتي تتجسد بعدها في المتمدرس والذي يحمل بدوره قيم وثقافة المدرس .
- يتميز التمدرس في هذه المرحلة بأنه لا يقتصر على التفاعل بين المدرس والمتمدرس داخل الصف الدراسي فقط، بل يتعدى ذالك إلى خارج مكان التعليم فعلاقة المدرس بالمتمدرس ممتدة خارج المجال المكاني والزمني المخصص للتدريس .
- يعد المدرس بمثابة المؤسسة التي تعمل على تأسيس قيم الأسرة لدى المتمدرس وهذا ما يمكن أن نطلق عليه مفهوم تقسيم العمل بين المدرس والمدرسة أي إعادة إنتاج نفس قيم الأسرة والتي هي بالغالب قيم مشتركة بين المدرس والأسرة .
- المضمون المعرفي الذي كان يدرس من طرف المدرس اتسم بطابع ديني ثقافي تربوي اجتماعي ما يفسر أن العلاقة التي كانت تحكم المدرس بالمتمدرس علاقة اجتماعية من خلال طبيعة العلاقة القائمة بين المدرس والمتمدرس والتي شملت الجانب التربوي والديني والثقافي والأخلاقي .
- بالنسبة للمجال المكاني الذي كان يتم فيه التمدرس فقد كان يتم في الأماكن المخصصة بالعبادة أبرزها الجوامع باعتباره مؤسسة دينية وهذا ما يدل على قداسة المكان في التعلم بالنسبة للمدرس والمتمدرس .

2. مؤشرات التمدرس في المرحلة الكولونيالية

- لا بد أولا أن نشير إلى أن طبيعة التمدرس في المدارس الكولونيالية كانت بعيدة كل البعد عن الطابع التربوي والتثقيفي والاجتماعي والديني (الإسلامي) بل تميز بالطابع الكولونيالي الذي هدف خلاله إلى بلوغ المطامح الاستعمارية والتي اكتشفت أنها لا تتأتى إلا من خلال القضاء على التعليم الديني والقيم الإسلامية المتوارثة .
- جعل التعليم والتمدرس يتسم بالطابع الرسمي وهذا يعني أن السلطات الفرنسية بدأت سن قوانين من أجل إجبارية التعليم وهذا بهدف ضمان أن أغلب أبناء الشعب الجزائري سيتلقون تعليم فرنسي بقيم فرنسية ولغة فرنسية وفرض النظام المسيحي في التعليم الفرنسي داخل الجزائر، ما سيعمل على تشتيت هوية المتمدرسين بين الثقافة الفرنسية والثقافة الإسلامية الجزائرية .
- محاربة المعلمين المتخرجين من الجوامع والمدارس العربية الإسلامية وهذا بهدف ضمان أن المعلم لن يعيد إنتاج قيم والثقافة الإسلامية وهذا من خلال فرض قوانين صعبة على المعلمين من أجل الالتحاق بالتعليم في المدارس العربية الفرنسية .
- إرسال مجموعة من الرموز والمعاني داخل الأسر الجزائرية والتي تعمل على إعادة إنتاج القيم الفرنسية بصورة غير مباشرة أي ضمنية في عملية التربية والتنشئة الاجتماعية .

3. مؤشرات التمدرس في المدرسة الباديسية

لم يفقد التعليم الجزائري الأصيل لمعناه الحقيقي وهذا لبروز التعليم عند العلامة "عبد الحميد بن باديس" والذي حارب السياسة التعليمية الفرنسية بطرق سلمية بعيدة عن العنف .

ومنه تتمثل مؤشرات التمدرس في المدرسة الباديسية في:

- تميز التعليم عند "عبد الحميد بن باديس" بطابع تكويني بداية الأمر أي بمعنى توعية الشباب الجزائري بأهمية استعادة القيم الإسلامية والثقافة الجزائرية وتكوينهم تكوينا جيدا لمساعدته على بلوغ هدفه وهو استرجاع

التعليم الذي كان سائدا قبل الاحتلال الفرنسي وهذا يشير إلى أن العلامة "عبد الحميد بن باديس" ركز على الوعي الاجتماعي كخطوة أولى لتشييد مدرسة جزائرية قائمة على تأسيس ثقافة المجتمع الأصلي.

- تقسيم التعليم على فترات زمنية صباحية ومسائية ليعم التعليم كافة أبناء الجزائر وهنا أراد "بن باديس" تقسيم العمل الخاص بالجانب التعليمي على فترتين ليعم تعليم كافة أفراد المجتمع الجزائري.
- تميز مضمون التعليم بالتركيز على ثلاث نقاط رئيسية متمثلة في الإسلام و العروبة والوطنية الجزائرية.
- شمل التعليم كل فئات الشعب الجزائري داخل الجوامع والمدارس وهذا ما يدل على عودة المؤسسة الدينية لاحتضان التعليم .
- التركيز على تربية الفرد قبل تعليمه .

4. مؤشرات التمدرس بعد الاستقلال إلى يومنا هذا

قبل التطرق إلى مؤشرات التمدرس لابد من الإشارة إلى أن المدرسة الجزائرية الجديدة قد واجهت العديد من الظروف الصعبة وإشكالات عديدة لم تسمح لها بأن تحدد وضعها بصورة دقيقة خاصة في ظل أهمية مواكبة التطورات الحاصلة داخل المجتمع والتي يفرضها التغير الاجتماعي .

1.4. مؤشرات التمدرس من 1976 إلى 1990

– كان التركيز في المدرسة الجزائرية الجديدة أي بعد خروج المستعمر على إلغاء كل مبادرة حرة أو خاصة في التعليم وهذا يشمل المدرسة الباديسية التي أصبحت تحت سلطة الدولة وتم إدراجها وفق التعليم العمومي الجزائري وهذا ما يبين أن المدرسة الجزائرية تشكلت من المدرسة الفرنسية والمدرسة الباديسية حيث أخذت بعض المبادئ من كلتا المدرستين فحافظت على القيم الإسلامية والثقافية التي جاءت بها المدرسة الباديسية وأخذت من المدرسة الكولونيالية طابع الإنفراد بالتعليم، إلا أن الممارسات لهذه المبادئ اختلفت نوعا ما خاصة في جعل التعليم مختلط بين الذكور والإناث كأحد مؤشرات التمدرس والتي تقبلها البعض في حين رفضها البعض الآخر.

– جعل التمدرس إجباريا في مرحلة التعليم الأساسي أي تسع سنوات ومنه إجبارية تعليم وتعلم المضامين التي تدرس داخل المدرسة فالمتمدرس محكوم بمجموعة المعارف الملقنة تحت رعاية مجموعة من المشرفين على المضامين التعليمية .

– تعميم التعليم تدريجيا عبر التراب الوطني ومجانيته.

– إدراج مادة التاريخ واللغة العربية من أجل إعادة ثقافة ولغة الجزائر ومعالم الدين الإسلامي.

2.4. مؤشرات التمدرس 1991 إلى يومنا الحالي

من أجل الكشف على مؤشرات التمدرس لابد أن نتطرق إلى الإصلاحات التربوية والتي هي بمثابة التمهيد لمعرفة المؤشرات الحقيقية للتمدرس وهي كالتالي:

– دمج العديد من المواد الدراسية الجديدة عبر سنوات الدراسية المختلفة وعبر المراحل الدراسية والتي جاءت أغلبها بهدف مواكبة عصر العولمة والتغير الاجتماعي والتراكم المعرفي مثل مادة تكنولوجيا الاتصال الإنجليزية والتربية المدنية إضافة إلى إضافة دروس متعددة ضمن العديد من المواد الدراسية.

– بث العديد من الرموز في شكل بعض الكتب المدرسية والتي إما تعبر عن الإديولوجية السياسية والوطنية مثل (صورة الرئيس وخارطة الجزائر وبعض شخصيات) كما كان موجود في كتب التاريخ والتربية المدنية سابقا.

– إدراج التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في المدارس الجزائرية.

– تحسين الظروف المهنية والاجتماعية للمعلم.

– بروز العديد من التخصصات خاصة بالمستوى التعليم الثانوي وبروز العديد من المواد الدراسية.

- التركيز على تكوين المعلمين وفق كل مقاربة بداغوجية جديدة إضافة إلى استدراج تكنولوجيات الاتصال والتعليم الحديثة.

- تتوج كل مرحلة تعليمية بشهادة خاصة وتشديد الرقابة خاصة على امتحانات الباكالوريا النهائية .

- التركيز على جعل التلميذ فاعلا في الصف الدراسي باعتباره أحد أهم محاور العملية التعليمية .

- تقييد التعلم بالمدرسة والصف الدراسي رغم فتح آفاق تعبر عن النشاطات اللاصفية التي لم تأخذ تطبيقا رسميا في مجال التمدرس .

5. محاولة فهم طبيعة المسار التربوي والتعليمي في الجزائر

يتضح لنا من خلال تتبع مسار التربية والتعليم في الجزائر أن المدرسة الجزائرية شهدت العديد من التحولات والتغيرات عبر المراحل التاريخية التي مرت بها حيث كان التعليم بداية الأمر وفي العهد العثماني مبني على الأسس والقيم الدينية والثقافة الجزائرية فكان التمدرس مفتوحا ولم يكن مقيدا بمكان أو زمن وكان الهدف منه إعداد جيل مبني على قيم المجتمع، حيث كان المعلم آنذاك يمثل القدوة للأهالي والتلاميذ فالتعليم في المرحلة العثمانية كان تعليما يهدف إلى تأسيس قيم المجتمع كما اتسم شكل التمدرس بالبساطة وتركز على التعليم الديني .

بالنسبة للمرحلة الثانية التي سبق عرضها (المدرسة الكولونيالية) التي سلبت العديد من مقومات الشخصية الجزائرية والتي أرادت من خلال سياستها التعليمية السيطرة على قطاع التربية والتعليم خاصة بعد إدراكها أنه القاعدة الأساسية التي يتمسك بها الشعب الجزائري وكانت المدرسة الجزائرية آنذاك مدرسة عربية – فرنسية (المدرسة المزدوجة) التي سعت من خلالها الحكومة الفرنسية إلى دمج الجزائريين في النموذج الثقافي الفرنسي لإعداد جيل فرنسي لهدف الاستفادة منه في شغل وظائف كالترجمة والتواصل مع الشعب إلا أن هذه المدرسة أسست إلى قيم كولونيالية قصد السيطرة على المجالات الاجتماعية والتربوية في الجزائر .

باءت هذه السياسة التعليمية بالفشل خاصة بعد أن تضائل عدد التلاميذ فيها ليصل فقط إلى تكوين نخبة قليلة فرنسية، كما لابد من الإشارة إلى أنه وفي نفس المرحلة برزت أعمال العلامة "عبد الحميد بن باديس" والتي أراد إحداث القطيعة مع المدرسة الكولونيالية فأراد بذلك تأسيس المدرسة الجزائرية الباديسية التي تحمل في طياتها مقومات الهوية الوطنية الجزائرية والقيم الإسلامية العربية ومن هنا بدأ العلامة "عبد الحميد بن باديس" إلى نشر التعليم خاصة في المساجد والزوايا لتعود قيم المدرسة الجزائرية الأولى السائدة في العهد العثماني .

يكمن جوهر المدرسة الباديسية على غرار الجانب التعليمي الديني اهتمت بمجالات تعليمية أخرى وكان الهدف الأساسي من خلالها هو إعداد جيل جديد واعي للمتغيرات الاجتماعية الحاصلة خاصة أثناء الاستعمار

ومن هنا بدأ إنتاج وإعادة إنتاج للقيم التي أسستها المدرسة الباديسية ونشير إلى أن التمدرس لم يقتصر على فئة دون أخرى بل شمل كل الفئات العمرية وقسم على فترات مسائية وصباحية .

وعليه تميزت الجزائر بداية الاستقلال عل صعيد الأبنية الاجتماعية ببناء اجتماعي محطم على مستوى مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية حيث كان المشروع الاجتماعي غائب في المجتمع الجزائري نظرا للصراعات السياسية التي حدثت كأزمة صيف 1962 التي كان لها تأثير كبير على المنظومة التربوية التعليمية كما شهدت المنظومة التربوية تغيرات عدة والتي نراها على شكل إصلاحات كثيرة ومتتالية سواء على مستوى المواد الدراسية والمضامين أو على مستوى المدرس أو الهياكل والبناء المدرسي ككل، وكان أول إصلاح طبقته الجزائر من أجل استعادة المدرسة الجزائرية هي الإصلاحات التي جاءت بها أمرية 16 أفريل 1976 التي أرادت استرجاع المدرسة الجزائرية وقيم ومبادئ الدين الإسلامي والهوية الجزائرية .

مست هذه الإصلاحات العديد من المجالات الاجتماعية حيث كانت الأوضاع الاجتماعية والتعليمة بعد الاستقلال في أمس الحاجة إلى النهوض بها وإعادة هيكلتها من جديد بعد أن دمرت وخربت من طرف المستعمر الفرنسي وعليه حاولت الدولة الجزائرية النهوض بقطاع التربية والتعليم من خلال إعادة نشر التعليم والمعرفة بين أبناء شعبها وإعادة إحياء القيم الدينية والثقافية للمجتمع الجزائري التي حاول المستعمر طمسها من خلال محو مقومات الهوية الجزائرية .

ومنه بدأت الدولة الجزائرية بتشييد المدارس وإعادة العديد من المساجد التي حولت لكنائس رغم هذا واجهت الدولة الجزائرية العديد من الصعوبات التي أعاقت توفير مدارس للتعليم فحاولت من خلال الإصلاحات التربوية الأولى لها التركيز على نشر القيم الدينية والثقافة الجزائرية كأساس تنطلق منه هذه الإصلاحات الأولية التي جسدت في أمرية 16 أفريل 1976 كما ركزت على تعريب التعليم تدريجيا وهيكلته حيث ركزت الإصلاحات الأولى خاصة على إنشاء العديد من المدارس لنشر التعليم عبر التراب الوطني وقد واجهت بداية الأمر نقص في

الإطارات، ركزت أيضا على إعادة تصحيح التاريخ الجزائري وإبطال القوانين الفرنسية المنافية لسيادة الدولة الجزائرية إذن مثلت أمرية 16 أفريل 1976 القاعدة الأساسية للنهوض بالمنظومة التربوية في المدرسة الجزائرية.

لازالت الإصلاحات التربوية إلى يومنا هذا تعمل على تدارك النقائص والسلبيات التي تمس المنظومة التربوية والتي تعيق التنمية الوطنية فالتعليم هو أساس تشييد الحضارة والتطور إذ لابد من أن يواكب جل التغيرات الاجتماعية التي تفرض استمرارية الإصلاحات التربوية من أجل إعداد جيل يواكب تطورات العصر من تكنولوجيا ومعارف وغيرها وهذا خاصة ما تشهده الإصلاحات الجديدة التي تتجه غالبا نحو الكم دون النوع رغم مناداة الإصلاحات التربوية بالنوعية في التعليم في المدارس الجزائرية .

فإذا كانت هذه الإصلاحات التربوية تنادي بالنوعية في التعليم مخرجاته فلماذا تشهد المؤسسات التربوية مخرجات كمية هائلة مقابل مخرجات نوعية يمكن عدها ؟.

حيث اتجهت الإصلاحات التربوية إلى تدعيم النظام التربوي ليستجيب إلى مجموعة التغيرات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية في عصر العولمة وتحديث أساليب ومقاربات التدريس في المدارس وإدماج التكنولوجيا في المدارس كما جاءت وزيرة التربية "نورية بن غبريط" إلى اعتبار أن الجزائر لابد وأن تقفز قفزة نوعية في التعليم خاصة مع ازدياد مخرجات التعليم إضافة إلى أنه لابد من مراعاة التطور التكنولوجي واحتياجات المجتمع الجزائري .

ولفهم هذا المجال التربوي أكثر لابد من التناول العلمي لموضوع التربية والتعليم وفق المنطلقات السوسيولوجية والعلمية في مجالات المعرفة .

- خلاصة

تعددت واختلفت مراحل تطور المدرسة الجزائرية باختلاف أسس وأهداف كل مرحلة والأوضاع السائدة فيها والتي تميزت أغلبها بالعديد من الاضطرابات على مستوى التربية والتعليم، إلا أنها اتسمت بالتطوير والتجديد خاصة مع المدرسة الباديسية التي حملت العديد من مؤشرات التعليم الحر الذي يتناول مؤشرات للسلطة الرمزية؛ في حين بدأت تتلاشى نوعا ما مع بداية تشكل المدرسة الجزائرية الجديدة وبعض الإصلاحات الجديدة التي جعلت من مجال التمدرس مجالا للتعليم وفق إنتاج مخرجات كمية لا ترقى لمصاف المخرجات النوعية.

وبعيدا عن مؤشرات التمدرس التي نادى بها "**ابن باديس**"، تلتقي بعض النقاط في المدرسة الكولونيالية التي هدفت بدورها إلى إرسال مجموعة من القيم عبر المناهج التي لا تخدم الفرد الجزائري على المستوى التربوي مع بعض أبعاد المؤشرات الحالية التي كانت أحد سبل تدمير مجال التمدرس وما يحويه من تربية وتعليم وتحطيم تلك التفاعلات الاجتماعية التي كانت مبنية على عقلنة رمزية للفعل التربوي والتي بدورها أصبحت أحد آليات تشكل تمثلات المتمدرس نحو سلطة المدرس ومجال التمدرس ككل .

الفصل الثالث:

أطروحات التمدرس في مجالات المعرفة وفي السوسيولوجيا

تمهيد

- أطروحات التمدرس في الفلسفة .

- أطروحات التمدرس في علم النفس .

- أطروحات التمدرس في السوسيولوجيا .

خلاصة

تمهيد

إذا كنا قد تطرقنا في الفصل الثاني إلى المدرسة الجزائرية من حيث طبيعة التمدرس وشكله ومضمونه فإننا في هذا الفصل سوف نتطرق إلى أهم الأفكار التربوية حول التربية والتعليم، انطلاقا من فهم المسلمات النظرية لأطروحات التمدرس في مجالات المعرفة .

نجد مجال الفلسفة غالبا ما يركز على الأفكار التربوية التي اهتمت بمجال تكوين المعرفة والفرد المتعلم كالفلسفة الواقعية والبرغماتية والمثالية، إضافة إلى مجال علم النفس وأهم أفكاره التربوية، بالإضافة إلى المداخل النظرية في علم الاجتماع وفي مجال التربية والتعليم التي سعت إلى فهم التمدرس والمدرسة وطرح مجموعة من الرؤى حسب كل اتجاه؛ انطلاقا من الاتجاه الوظيفي ثم الماركسي والفينومينولوجي وأخيرا الاتجاه النقدي حيث أسس هذا الفصل بغرض الوصول إلى المفهوم السوسيولوجي للتمدرس انطلاقا من فهم طبيعة التمدرس والتفاعلات الاجتماعية التي تسود هذا المجال حسب كل أطروحة معرفية .

وعلى هذا الأساس يمكن تناول العديد من العناصر الرئيسية التي تسمح لنا بفهم منطلق كل اتجاه نظري ومساهمته في بناء المفهوم السوسيولوجي للتمدرس بعد أن تم فهم المؤشرات الخاصة بالمدرسة الجزائرية والتي تم التطرق إليها في الفصل السابق .

وعليه يتناول الفصل أبرز أطروحات التربية والتعليم في مجالات المعرفة وفي السوسيولوجيا وأهما:

- أطروحات التمدرس في الفلسفة .

- أطروحات التمدرس في مجال علم النفس.

- أطروحات التمدرس في السوسيولوجيا.

أولا: أطروحات التمدرس في الفلسفة

تعتبر أطروحات التمدرس في المجال الفلسفي من بين أهم الركائز الأساسية لفهم المجال المدرسي والمحددات الرئيسية التي يقوم عليها الفعل التربوي والتعليمي ومن هنا إرتئينا إلى التناول الموضوعي لبعض الفلسفات التربوية بغاية التعرف على أبرز الأفكار الرئيسية فيها .

1. الفلسفة المثالية / *Ideal philosophy*

يذهب " **عبد الكريم يماني**" في تعريف الفلسفة المثالية في اعتبارها :

" كل جهد فكري منظم يتخذ من الفلسفة المثالية وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح الفهم والأهداف التي ترمي إلى تحقيقها، وقد تعرف بكونها التنظيم الفعلي لأفكار المثالية في ميدان الخبرة الإنسانية التي نسميها التربية حيث يرى المثاليون أن التربية ما هي إلا مجهود الإنسان للوصول إلى هزيمة الشر وكمال العقل، فهي عملية تدريب أخلاقي أي أنها ذلك المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة ونقل حكمة الكبار التي وصلوا إليها، ونقل تجاربهم إلى الجيل الصغير كونها نوع من التدريب الذي يتفق تماما مع الحياة العاقلة حيثما تظهر." (اليماني، 2004، ص66)

وعليه نلاحظ أن الفلسفة المثالية اهتمت بالعقل البشري حيث تسعى المدرسة المثالية إلى بلوغ أقصى درجات الكمال من جهة، ومن جهة أخرى تسعى إلى تحقيق السعادة للفرد في حد ذاته وفي مجتمعه من خلال التربية القائمة على أهداف مثالية .

تشترك بعض النقاط مع المؤشرات التي تم التوصل إليها في الفصل الأول حول المدرسة الجزائرية مثل اعتبار التربية كمجال أخلاقي تسعى لنقل النموذج الثقافي للمجتمع، وتحقق بذلك الحياة العاقلة حسب المنظور الفلسفي ويمكن شرحها بأنها الحياة التي أعيد فيها إنتاج قيم وثقافة المجتمع ما يساعد في الحفاظ على نمط العلاقات الاجتماعية.

1.1. التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية

✓ المضمون التربوي

تركز الفلسفة المثالية في التربية على تزويد الفرد بالمعرفة كما تهدف إلى إعداد الإنسان للحياة من خلال الإحاطة والعناية بالعقل البشري باعتباره تعبير عن الواقع الإنساني، حيث تعمل المثالية على وصول الفرد إلى كمال ذاته وذلك أن تشمل المعرفة على قيم ومثل يشترك فيها جميع الناس ."(اليماني، 2004، ص66)

✓ الأهداف التربوية

تسعى الفلسفة المثالية إلى أن يكون الشخص مثقفا قادرا على مواجهة المشكلات وحلها بنجاح، والتي من خلالها يمكن أن يسلك السلوك الصحيح في أيّة جماعة ويعامل كل فرد بأدب، والقدرة على التحكم في رغباته فلا يضعف أمام الرغبة ولا يستسلم أمام المحنة.

بالنسبة للمدرس فقد اهتموا بتنمية أخلاقه فهو بدوره سينقلها إلى المتمدرسين من خلال تفكيره السليم كما أن هدف التمدرس هو تكوين أفراد ملتزمين وفق نظام دقيق تفرضه المدرسة عليهم إضافة إلى الحفاظ على التراث ونقله.

✓ أساليب التدريس والمنهاج

يؤكد المثاليون على أن أنجح الطرائق تتمثل في التلقين والإلقاء والمحاضرة بحيث يلقي المعلم ما لديه من معلومات على المتمدرسين الذين يلتزمون الهدوء والإنصات، ولا يبدون اعتراضا ولا يتكلمون إلا بإذن المدرس، كما يعتمد المثاليون على أسلوب العقاب لمن يسيء التصرف للمدرس ويتجاوز القوانين والقواعد العامة للمؤسسة التعليمية .

بالنسبة للمناهج فيرى المثاليون أن المنهاج الأمثل يجب أن يكون ثابتا غير قابل للتطوير ويعتمد على تلقين الأفكار وحفظها واسترجاعها وبها يقاس ذكاء وقدرة المتمدرس." (بدران، 2000، ص 219)

2.1. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية للفلسفة المثالية

- **طبيعة السلطة في المجال العمراني (المدرسة)**

تتمثل طبيعة السلطة في هذا المجال في إعادة إنتاج القيم المؤسسة للمدرسة والتي تحكم التنظيم الاجتماعي لهذا المجال كما تذهب هذه الفلسفة إلى اعتبار أن قيم المجتمع والتراث الخاص به هي الأساس الذي لابد أن تسهم المدرسة في نقله من جيل لجيل آخر؛ كونها تعبير عن النموذج الثقافي العام (الغالب) للمجتمع والذي يسير تفاعلات الأفراد وإعادة إنتاج مجمل القيم الاجتماعية والثقافية في المجالات التربوية التي تنطلق من المدرس إلى المتمدرس.

- **طبيعة العلاقة الاجتماعية في المجال الاجتماعي**

بالنسبة لطبيعة العلاقة الاجتماعية فنجد أن هذه الفلسفة ركزت على المدرس بصورة كبيرة والمادة الدراسية كأساس لتحقيق النجاح المعرفي كما نجد أيضا أن المجال الاجتماعي يفقد مكانته في عملية التفاعل القائمة بين المدرس والمتمدرس. وعليه يمكن القول أن طبيعة العلاقة في هذا المجال الاجتماعي محدودة تحكمها المعرفة المتناولة أو المنظمة في المواد الدراسية والتي تجعل من المدرس في غنى عن إنتاج وإعادة إنتاج السلطة الرمزية .

- **طبيعة المكانة الاجتماعية**

تتمثل طبيعة المكانة الاجتماعية في هذه الفلسفة في جانبين رئيسيين هما :

– الاهتمام بمكانة المدرس في العملية التعليمية والذي يعد من أساسيات تحقيق الهدف من التعلم وتقتصر مكانته فقط في كونه معطي للمعرفة وما على التلميذ سوى التذكر والاسترجاع .

– الاهتمام بالمادة الدراسية والتي يسعى من خلالها المجال المدرسي إلى تحقيق العملية التعليمية .

– بالنسبة للمتمدرس أصبح ينظر إليه في هذه الفلسفة كآلة لتلقي المعارف وكلما كان المتمدرس هادئا وجالسا في مكانه كان ينظر إليه نظرة مثالية (الحتمية الاجتماعية والتقيد بالمجال العمراني المتمثل في الصف الدراسي)، أما المتمدرس كثير الحركة فيعاقب وينظر إليه كأنه شيء مادي فقط، وهذا ما يحد من تفاعلات المتمدرس في هذا المجال كونه مقيد بمجموعة من الوسائل والقوانين التي تقيده وتقيد أفعاله لتصير مجرد أفعال غير واعية يعاد إنتاجها فقط من أجل استمرارية هذه العملية (المجال)، وعليه يمكن القول أن المكانة الاجتماعية في هذا المجال تفقد معناها التفاعلي الذي يسير المجال العمراني والاجتماعي في الفعل التربوي .

- **طبيعة هدف التمدرس**

يهدف التمدرس من خلال هذه الفلسفة إلى الوصول لدرجة المثالية في المجال التربوي وهذا من خلال الإطلاع على جوهر التاريخ والأدب والفلسفة كونها المواد التي تهتم بمشاكل الإنسان وتساعده على حل المشكلات الاجتماعية ومنه يهدف التمدرس إلى إكساب المتمدرس لتلك المضامين التعليمية، يتضح أن طبيعة التمدرس حسب المعطيات التي تم الأخذ بها تفقد أيضا الهدف من التعلم الذي أصبح كآلية لاسترجاع معرفة ما بعد تلقيها والتي لا تسهم في الإعداد للحياة المدرسية أو الاجتماعية .

3.1. مفهوم التمدرس حسب الفلسفة المثالية

يأخذ مفهوم التمدرس في هذه الفلسفة بعدا يعبر عن إعادة إنتاج معطيات المجال العمراني حول الفعل التعليمي كأحد محددات إنتاج عقلنة لا ترقى إلى تشكيل تمثلات اجتماعية حول السلطة الرمزية في مجال التمدرس فهو مجال تسيره قوانين وقواعد المؤسسة التي تفقد معنى مجال التمدرس والسلطة خاصة الرمزية .

2. الفلسفة الواقعية / *Realistic philosophy*

تعتبر الفلسفة الواقعية كرد فعل للفلسفة المثالية ويرى "George f.kneller " أنها واحدة من تلك الفلسفات المنافسة للمثالية لأنها فلسفة تقوم على نظرة حقيقية تختلف تماما عن النظرية الخاصة بالفلسفة المثالية والواقع أن التعارض بين المثالية والواقعية يكمن في فكرة أساسية وهي أن المذهب المثالي يشطر العالم شطرين ظاهر وباطن، أو مظهر وحقيقة ويجعل عالم الحقيقة الكامن خلف هذا العالم وهو عالم الفكر على حين أن الواقعية تقبل العالم كما هو. (بدران، 2000، ص 225)

وعليه لهذه الفلسفة تطبيقات رئيسية تعتمد على في تسيير الحقل التربوي التعليمي وهي ما سنتطرق إليها في العنصر الموالي .

1.2. التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية

- ✓ **المتمدرس**

تهدف التربية عند الواقعيين إلى إتاحة الفرصة للمتمدرس لأن يغدو شخصاً متوازناً فكرياً وأن يكون في الوقت نفسه جيد التوافق مع بيئته المادية والاجتماعية، وتهدف التربية في هذه الفلسفة إلى تنمية الجوانب العقلية والبدنية والنفسية والأخلاقية والاجتماعية له في آن واحد .

- ✓ **المنهج الدراسي**

رفض الواقعيون المنهج الدراسي المعقد الذي يميل إلى المعرفة المستمدة من الكتب ويؤكدون على المنهج الذي يركز على وقائع الحياة وأهمية الموضوعات التي تقع في نطاق العلوم الطبيعية . (الزويني، 2017، www.uobabylon.edu)

✓ **المدرس**

ترى الفلسفة الواقعية أن مفتاح التربية بيد المدرس باعتباره ناقلا للتراث الثقافي وعليه يجب أن يكون متعاونا مع المتمدرسين ويقدم لهم المساعدة ويعلمهم الاعتماد على النفس، يعرض المعلم المنهج العلمي بطريقة موضوعية . (الزوبني، 2017، **www.uobabylon.edu**)

2.2. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية للفلسفة الواقعية

- **طبيعة السلطة في المجال العمراني (المدرسة)**

قد تبدو للوهلة الأولى أن المدرسة كمجال عمراني واجتماعي مسيطرة على الفرد إلا أنه وإذا ما تأملنا فيما جاء في هذه الفلسفة نجد أن المجتمع الخارجي هو المسيطر بالدرجة الأولى على المجال المدرسي العمراني نتيجة للقيم والمعايير التي تؤسس من طرف المجتمع الخارجي وما يحتويه من أسرة ومؤسسات أخرى لها علاقة متبادلة مع المجال المدرسي .

- **طبيعة العلاقة الاجتماعية**

يهدف المدرس من خلال علاقته بالمتمدرس إلى تعليمه بشكل مرن، حيث يعتمد غالبا على أسلوب التعلم بالمكافئة والذي يعتبر من أنجح أساليب التعليم التي تجذب المتمدرس هذا من جهة، ومن جهة أخرى علاقة المدرس بالمنهج التعليمي هي علاقة مرتبطة بالمتمدرس والذي يهدف من خلالها إلى إعداد فردا متوازنا في المجتمع يكتسب المعرفة والخبرة من وقائع الحياة اليومية .

وهذا ما يعبر على احد أشكال السلطة الرمزية التي تعتمد على وجود مجموعة من القيم التربوية والمعاني والرموز الدالة على العلاقة التي تقترب أكثر إلى بناء سميولوجية حول هذا الفضاء الذي يكاد أن يترجم السلطة الوظيفية غالبا.

- **طبيعة المكانة الاجتماعية**

للمجتمع العام مكانة بارزة حسب هذه الفلسفة فهو تعبير عن المجتمع المدرسي وتعبير أيضا على فعل التعلم ومن هنا يمكن اعتبار أن المجالات العمرانية الخارجية والمجالات الاجتماعية تساعد المتمدرس على التعلم، ولا يمكن الاستغناء عليها فالمدرسة لابد أن تكون المنظمة لشكل هذه المعرفة، وهذا ما قد تم التماسه خاصة عند العلامة " عبد الحميد بن باديس " الذي يعتبر المجال العام (أسرة، المسجد، الرفاق....) كمجالات للتعلم وتطوير الذات وتشكيل الهوية واكتساب نماذج ثقافية لها غاية تجعل من الفرد فردا واعيا بأهمية التعلم وأهمية التعليم؛ لا أن يصير سبيلا للحتمية الوظيفية التي تقيد مجمل المعارف والتفاعلات بين المدرس والمتمدرس .

كما أن للمدرس مكانة اجتماعية في المجال العمراني (المدرسة) والذي يعد أساس قيام عملية التعليم (التمدرس) باعتباره فردا واعيا ناقلا للمعرفة والتراث الاجتماعي والثقافي للمجتمع.

- **طبيعة هدف التمدرس**

يهدف التمدرس من خلال منظور الفلسفة الواقعية إلى جعله تعبيرا عن واقع الحياة اليومية من خلال ربط المادة النظرية المجردة بالجانب التطبيقي للحياة الاجتماعية اليومية، فالتمدرس يتعدى مجرد كونه نقل معرفة أو مضمون معرفي ينقل من المدرس إلى المتمدرس بل يشمل الإعداد للحياة الاجتماعية وللجوانب الأخلاقية والنفسية...

كما ينظر إلى الكتب والمعرفة المتضمنة فيها كمجرد وسيلة لا تحقق الهدف من التمدرس لوحدها فلابد أن تستند إلى خصوصية كل مجتمع (خصوصيات ثقافية/ اجتماعية) وعدم التقيد بالمجال المدرسي فقط .

3.2. مفهوم التمدرس في الفلسفة الواقعية

التمدرس في الفلسفة الواقعية هو تعبير عن إعادة إنتاج القيم الاجتماعية للمجال العمراني العام الذي يعكس واقع المناهج التربوية والتي تعتمد على إدراك الفرد لذاته (المدرس والمتمدرس) من خلال النموذج الثقافي الذي يتبناه المجتمع.

3. الفلسفة البرغماتية / *Pragmatic philosophy*

تعود الجذور الأولى للفلسفة البرغماتية إلى زمن "هراقليطس" اليوناني الذي يؤمن بفكرة التغيير المستمر وبأن الحقيقة الثابتة المطلقة لا وجود لها ويرجعها آخرون إلى غيره من الفلاسفة التجريبيين المحدثين، فجاء في المعجم الفلسفي في تعريف فلسفة التربية البراغماتية بأنها :

" مذهب يرى صدق الآراء والأفكار"؛ فالمعرفة أداة لخدمة مطالب الحياة وأن الصدق قضية ما هو مفيد و(البرجماتي) بوجه عام وصف لكل من يهدف إلى النجاح أو تحقيق منفعة خاصة." (بنت عبد اللطيف، 1438هـ، ص123)

كما ارتبط اسم البرغماتية بـ "جون ديوي" أشهر التربويين المعاصرين وهذا المذهب ذو صبغة عملية تجريبية لا يبدو فيها أي أثر للقيم أو الأخلاق، فهدف التربية في نظر "ديوي" هو النمو والهدف حسبه جزء لا يتجزأ من عملية النمو وليس أمراً خارجياً تتجه إليه خبرة المتمدرس، فلا هدف لعملية النمو إلا المزيد من النمو ولذا أنكر "ديوي" أي هدف نهائي حيث قال :

" الفكرة القائلة بأن النمو والتقدم يرميان إلى هدف نهائي لا يتغيّر ولا يتبدل هي آخر أمراض العقل البشري في انتقاله من نظرة جامدة إلى الحياة إلى نظرة مُفعمة بالحركة" .

"The idea that growth and progress are destined to a final goal that does not change or change is the last disease of the human mind in its transition from a rigid view of life to a vibrant view."

ومعنى هذا أن النمو والتربية والحياة هي مسميات لاسم واحد في نظر "ديوي" تعكس جوهر الفكرة الرئيسية حول التعلم والتعليم كما سبق والإشارة لها . (إبراهيم، 2010، ص88)

1.3. جون ديوي المدرسة والمجتمع

جاء "ديوي" من خلال مؤلفه حول **'المدرسة و المجتمع"** بالعديد من الأفكار منها:

توحي المدرسة خاصة من خلال الغرف الصفية مثل ما أسماه بمناضدها المرصوفة هو أن **كل شيء فيها مرتب بحيث يمكن التعامل مع أكبر عدد مستطاع من المتمدرسين** لأن التعامل معهم على هيئة جماعات أو وحدات متجمعة في صورتها الأولى يتضمن التعامل بصورة سلبية إلا أنه وفي هذه البيئة يميز المتمدرسين فرديتهم ويكفون على أن يصبحوا كتلة واحدة وإنما يصبحون كائنات متميزة إلى درجة كبيرة وهي الكائنات التي نعرفها خارج المدرسة في البيت والأسرة والجيرة والشارع...الخ .

كما ركز أيضا على أن تقسيم المنهج على سن ست سنوات أو اثني عشر سنة من سن الحياة المدرسية؛ **فإذ أعطي المتمدرس في كل سنة جزء من منهاج معين من خلال التدريس في ساعة أو أسبوع لا بد أن يكون منظما بصورة تامة بشرط أن لا يكون المتمدرسين قد نسوا ما سبق لهم أن تعلموه .**

كما يكتسب الطفل من الأسرة والمؤسسات الأخرى العديد من القيم كالاحترام المواظبة والإصغاء كلها قيم مكتسبة من خلال التفاعل مع هذه الجماعات والتي تنعكس إيجابا على الطفل غالبا .(ديوي، 1978، ص ص 55 .54)

2.3. التطبيقات التربوية للفلسفة البرغماتية

✓ المنهاج

إن المنهاج في الفلسفة البرغماتية يعد عنصرا أساسيا في العملية التربوية لأنه محور انتقاء الغايات والوسائل كما أنه أداة العملية التربوية التي تعين المتمدرس على مواجهة المشكلات اليومية وحلها بطريقة وظيفية فعالة ويتضمن العديد من أوجه النشاطات على أنه ينبغي عند وضع المنهج أن يكون صحيحا وسليما يضمن للتلميذ الانتفاع به انتفاعا حرا داخل المدرسة وأثناء حياته اليومية .

ويشكل المنهاج الدراسي وحدة ديناميكية هادفة وليست مجرد تنظيم معرفي جامد أما العمليات المعرفية ومواردها تحدد في الفلسفة البرجماتية في حدود الاعتبارات النظرية التأملية الدقيقة أو الاعتبارات الفكرية المجردة. (عبد الرحمن، 2008، ص45)

✓ **المتمدرس**

وتعد الفلسفة البرجماتية من أبرز الفلسفات التي ركزت على المتمدرس والتي انعكست بصورة واضحة على تنظيم المنهج باعتبار أن الفلسفة تدخل في كل قرار مهم بالنسبة للمنهج والتدريس.

تفضل البرغماتية أن يكون التلميذ شخصية نامية ومتطورة فيها القدرة على التواصل الاجتماعي وإثبات الذات والإسهام في حل المشكلات مستقبلا من أجل الحصول على الخبرات الجيدة واحترام حقوق الآخرين والتواصل الفعال معهم . (**الخوالدة، 2013، ص112**)

ويضيف"**محمد جليوب**" في كتابه الخطاب الفلسفي التربوي العربي أن البرغماتية لا تسمح للنظام المدرسي أن يكون صارما وأن الطالب حزمة من الاتجاهات النظرية المكتسبة وهذا النشاط هو الأساس في التخطيط لكل عملية في مجال التدريب .(**جليوب، 1999، ص162**)

✓ **المدرس**

جعلت التربية البرغماتية المدرس ونشاطه جوهر العملية التربوية ورأت أن المعلم البرجماتي إنما هو إنسان في مواقف تعليمية وهو صاحب خبرة ومرشد ومسهل العملية التعليمية؛ (الخوالدة، 2013، ص113) لا تكمن وظيفته في مجرد تدريس الأفراد بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة فهو ليس موجودا في المدرسة لفرض أو تلقين آراء على الطفل ولكنه موجود كعضو في الجماعة يختار الخبرات التي تقدم للطفل ليتفاعل معها وتساعده في إتباع الطرق لمواجهة المشاكل وحلها.

كما يساعد التلميذ على مواجهة صعوبات التعلم إضافة إلى الدور الذي يلعبه في تنظيم العملية التعليمية وإتباع أسلوب ديمقراطي بين المدرس والمتمدرس في هذا المجال. (بدران، 2000، ص 244)

3.3. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية للفلسفة البرغماتية

- **طبيعة السلطة في المجال العمراني (المدرسة)**

تتعدى طبيعة السلطة في هذا المجال السلطة الوظيفية كما تبين في بعض فلسفات التربية والتعليم؛ فالسلطة في المجال العمراني حسب الفلسفة البرغماتية هي(سلطة ديمقراطية) بين المدرس والمتمدرس فدور المدرس يتعدى تلقين المتمدرس لبعض المعارف المجردة فقط، بل هو ناقل لخبرات ومعارف تتعدى المجال العمراني المدرسي إلى المجال الاجتماعي في الحياة الاجتماعية واليومية له كما تساعده على تشكيل خبرات يواجه بها المواقف التي قد يمر بها في حياته اليومية .

أما المجال المدرسي ليس مجالا مقيدا بقوانين ونظم مدرسية تحكم فعل المتمدرس بل على العكس تفتح أمام المتمدرس فرص التعلم من خلال جعل المنهاج يخدم المتمدرس على المدى البعيد .

- **طبيعة العلاقة الاجتماعية في المجال الاجتماعي**

تتعدى العلاقة الاجتماعية المجال العمراني (المدرسة) حسب هذه النظرية إلى ربط المدرسة بالمجتمع وهذا من خلال المنهج الذي لابد وأن يعكس الحياة الاجتماعية الواقعية في منظومة التعليم، من جهة أخرى تمتاز العلاقة الاجتماعية بين المتمدرس والمدرس بكونها تهدف إلى تنظيم المعرفة والخبرات التي يحتاجها المتمدرس وتؤطر العلاقة بين المدرس والمتمدرس وبين فعل التعليم.

- **طبيعة المكانة الاجتماعية**

تذهب هذه الرؤية إلى اعتبار أن شكل التمدرس لا يجب ربطه بالمعرفة المؤقتة للمتمدرس أي حسب مرحلة عمرية معينة أو حاجة تعليمية ما، حيث يرى"جون ديوي" أن تقسيم المنهج حسب مراحل عمرية أو معرفية معينة لا يرتبط بهدف مؤقت مثال: حفظ المتمدرس لمجموعة من الدروس بهدف اجتياز امتحان لغاية الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى .

بالنسبة لمكانة المدرس في هذا المجال فتتمثل في كونه المربي الذي لابد أن يتميز بأخلاق عالية في تأدية مهامه. كما تذهب هذه الرؤية إلى تعليم المدرس **كيف يعلم لا ماذا يعلم** وهنا يتضح تجاوز حتمية المنهاج في المجال المدرسي والذي يحكم فعل التعليم لدى المدرس وفعل التعلم لدى المتمدرس.

- **طبيعة هدف التمدرس**

يهدف التمدرس حسب هذه الرؤية إلى إعداد المتمدرسين بصورة تتعدى التلقين فقط فهي تحاول ربط المتمدرس بالجانب التجريبي في التعلم من أجل تحقيق **معرفة غير مؤقتة** .

كما عمل "ديوي" على توضيح طبيعة التمدرس التي تتعدى الصف الدراسي والذي يعبر عنه بكونه مجموعة من الطاولات المرتبة ترتيبا هندسيا ممل روتيني إضافة إلى عدم ترك المجال للحركة كونه مجال ضيق يفتقد العديد من الوسائل حيث يعبر عن الصف الدراسي كمجال لاستماع التلميذ للمعرفة وامتصاصها على أكبر قدر وفي أقل زمن ممكن وهذا ما يحد من فاعلية التعلم والتعليم (الفعل التربوي) .

ركز أيضا على ضرورة فسح المجال للمتمدرس في مراحله الأولى في التعلم من خلال التعبير والتواصل مع الغير والتأمل فالمتمدرس في هذه المرحلة يتعلم من خلال التجربة أكثر منه التعلم من خلال الإصغاء، يتضح أن رؤية 'جون

ديوي' تقترب أكثر من جوهر موضوع البحث الذي يبحث عن الوعي بالتمدرس من طرف المتمدرس خاصة في مراحله الأولى أو هو كمجرد كآلة تحركها مجموعة من القوانين .

4.3. مفهوم التمدرس حسب الفلسفة البرغماتية

التمدرس بمعنى الفلسفة البرغماتية هو التركيز على هذه العناصر (المدرس، المتمدرس، المناهج وطرائق التدريس) التي إن اجتمعت حققت الهدف من التعلم، وإن غابت فيكون غياب أحد الأطراف عائقا للوصول إلى الأهداف المرجوة فالتمدرس يتجاوز حتمية المجال العمراني (المدرسة) ليركز على المجال الاجتماعي والعمراني في تحقيق هذه العملية .

ثانيا: أطروحات التمدرس في علم النفس

1. النظرية الإجرائية (السلوكية) / *Behavioral theory*

تنطلق هذه النظرية من تحليل السلوك كموضوع لها وقد انطلقت النظرية الإجرائية من فهم السلوك تحت إطار المفاهيم السلوكية لا المفاهيم التي تندرج وفق علوم أخرى . (ناصف، 1990، ص127) فمفهوم السلوك حسب "سكينر" هو مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا .

– بالنسبة لمفهوم التعلم حسب "سكينر" هو بناء الاستجابات السلوكية كأنماط تغير تطرأ على سلوك الفرد والتي يمكن أن تدوم بفعل الإشراك الإجرائي.

1.1. أهم تجليات نظرية التعلم السلوكية في الحقل التربوي

– بناء المواقف التعليمية؛ أي تحديد مقاطع الاستجابات الإجرائية وضبط صيغ الدعم المباشر حيث نجد أن المضمون المعرفي يخضع لمحددات هي:

- محدد الإثارة ومحدد التعزيز .
- محدد العرض النسقي للمادة ومحدد التناسب والتكيف .

ثم بناء السلوكات الإجرائية كهدف للتعلم التي يجب أن تكون قابلة للملاحظة والضبط والقياس . (جواد، 2017، www.alukah.net)

إن هذه المبادئ والمفاهيم حول التعلم كما صاغتها المدرسة السلوكية نجد صداها التطبيقي في بيداغوجية الأهداف حيث تعتبر بيداغوجية الأهداف بيداغوجية متجاوزة، حيث استعيض عنها التدريس بالكفاية والوضعيات ويشار إلى أن الكفاية امتداد للأهداف لذلك نتحدث عن أهداف الكفاية التي تخدم الكفاية المرجوة تحقيقها في مجال التدريس .

2.1. مدلول التعلم في النظرية السلوكية

لا يمكن الحديث في التعلم إلا عن السلوكيات الملموسة والقابلة للملاحظة ولا مجال للحديث عن المشاعر والأحاسيس لأنها غير قابلة للقياس ولا مكان لما يسمى بالسيرورات أو العمليات الذهنية. (عويضة، 1996، ص28)

–محددات المدرسة السلوكية

محدد الإثارة: لابد للمضمون معرفي الذي يقدم للمتمدرس أن تتوفر فيه شروط قادرة على إثارة الاهتمام والميولات والحوافز.

– محدد العرض النسقي للمادة، ومعناه تفكيك وتقسيم المادة وفق وقائع ومعطيات، مع ضبط العلاقات بين مكوناتها ثم تقديمها وفق تسلسل متدرج ومتكامل.

محدد التناسب: إن المادة المقدمة للتلميذ يجب أن تتناسب مع مستوى نموه من جميع النواحي.

محدد التعزيز الفوري: كلما تم تعزيز الاستجابات الإجرائية الإيجابية عند المتعلم كلما وقع التعلم بسرعة أكبر.

من خلال تجارب" ثورندايك" يبدو أن تلقي التحسينات والمكافآت بصفة عامة يدعم السلوك ويثبته، في حين أن العقاب يقلل من الاستجابة وتدعيم وتثبيث السلوك . (عويضة، 1996، ص28)

من خلال الأفكار التي تم عرضها في النظرية السلوكية يمكن استنتاج ما يلي:

ركزت هذه النظرية على الاهتمام بالمضمون المعرفي الذي يعد أحد أهم عوامل نجاح العملية التعليمية في مجال التمدرس حيث لابد أن تكون المواد الدراسية على تسلسل منطقي وبالنسبة للمضمون المعرفي لكل مادة دراسية لا بد أن يحتوي على دروس متسلسلة تتلاءم مع قدرات المتمدرسين العقلية والنفسية والجسمية، لتحقيق الأهداف

التربوية إضافة إلى أنه لابد أن تكون هناك مراقبة شاملة من طرف المدرس على المتمدرس ومراقبة التحصيل المعرفي للمتمدرسين باستعمال أساليب جذب وتحفيز تساعدهم على تحصيل معرفي جيد .

كما تهتم هذه النظرية بتعزيز الاستجابة في التعلم من خلال المكافئة والثواب والابتعاد عن الأساليب القهرية التي تقلل من فاعلية العملية التعليمية والتعلم والسلوك الجيد مع المدرس.

2.النظرية الجشطالتية / *Gestalt theory*

1.2. التعلم في المنظور الجشطلتي

يرتبط هذا المنظور بإدراك الكائن **لذاته ولموقف التعلم** حيث إن إدراك حقيقة المجال وعناصره المكونة له والانتقال من الغموض وانعدام المعنى إلى فهم مبادئ التنظيم والحصول على الوضوح والمعنى ويعتبر النمط النموذجي للتعلم." (العنكبي، 2001، ص215)

فبالاعتماد على قوانين الإدراك كما وردت في النظرية الجشتالتية يمكن القائمين من تصميم طريقة في التدريس جعل منها بديلا تعليميا للطريقة التجزيئية التي اعتادت المدرسة أن تقدم بواسطتها دروس القراءة والكتابة، ونعت التجزيئية يعني؛ أن تدريس اللغة ينطلق من البسيط إلى المركب ومن الجزئي إلى العام .

وبعبارة أكثر وضوحا ينتقل من الحرف ثم الكلمة ثم الجملة فالنص والواقع أن هذه الطريقة التجزيئية تنطوي على كثير من العيوب وفق ما يلاحظه "**ديكرولي**"، فهي تمكن المتعلم فعلا من معرفة الحرف أو الكلمة ولكنه لا يعرف كيف تركب في السياق، بل وأحيانا لا يدرك العلاقات متعددة الأوجه التي يمكن أن توظف بها كلمة أو جملة ما . (عويضة، 1996، ص29)

3. نظرية التعلم البنائية / *Theory of constructive learning*

بالنسبة للمتعلم في التعلم البنائي يقوم على تعديل البناء المعرفي بحيث يستوعب المستجدات الآتية من خبرة جديدة ويتوائم معها ويدعى هذا الخيار **بخيار (تشكيل البناء المعرفي)** حيث تعتمد النظرية البنائية في علم النفس على أن الفرد يبنى معرفته بنفسه من خلال مروره بخبرات كثيرة تؤدي إلى بناء المعرفة الذاتية في عقله. (نظريات علم النفس، http://www.wata.com)

1.3. النظرية البنائية في حقل التربية

حسب" بياجيه" يجب تبني الضوابط التالية في العمل التربوي والتعليمي :

- ✓ جعل المتعلم يكون المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طريق التلقين .
- ✓ جعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزيا.
- ✓ تدريب المتعلم على التعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة واكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذاتي. (حنافي، 2017، **www.alukah.net**)

4. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية لمنظورات علم النفس

اهتمت نظريات علم النفس في المجال التربوي والتعليمي بالسلوك (الفعل) لدى الفرد أي تنطلق من تحليل السلوك الفردي والاهتمام بالمراحل العمرية للمتعلم والمضامين المعرفية للمواد الدراسية التي يجب أن تقدم وفق ما يناسب كل مرحلة عمرية، بالنسبة للمنظور الجشطالتي فيعتمد على فهم العملية التعليمية في صورتها الكلية ومن ثم الانتقال إلى أجزاء العملية التعليمية، في حين أن النظرية البنائية ركزت على المتعلم حيث لابد من توفر قدرة استيعاب لمستجدات المعرفة التي تطرأ في المجال التربوي، إذا تشترك كل هذه النقاط في الاهتمام بالعملية التعليمية وجعلها سبيلا للفرد ولتفاعلاته وتكوينها مع الأخر.

أي أن تكون المعرفة امتداد للحياة اليومية للفرد، والتعلم البنائي يرى أن المتعلم نشط وغير سلبي وان المعرفة لا يتم استقبالها من الخارج أو من أي شخص بل هي تأويل ومعالجة المتعلم لأحاسيسه أثناء تكون المعرفة والمتعلم هو محور عملية التعلم بينما يلعب المعلم دور الميسر ومشرف على عملية التعلم، ويجب أن تتاح الفرصة للمتعلمين في بناء المعرفة عوضا عن استقبال المعرفة.

وعليه لا تتضح طبيعة مؤشرات التمدرس حسب طبيعة هذا المجال المعرفي الذي اعتمد غالبا على الناحية البسيكولوجية والسلوكية فطبيعة التمدرس تتضح في شكلها التنظيمي للمعرفة العلمية بما يتناسب مع المحددات العمرية الذاتية للمتمدرس، بالنسبة للسلطة في هذا المجال فهي أحد مؤشرات تسير العملية المعرفية التي يشرف عليها المدرس كموزع للمعرفة المنظمة .

ثالثا: أطروحات التمدرس في السوسيولوجيا

1. عند ابن خلدون / *Ibn Khaldun*

اهتم "ابن خلدون" بمجال التعلم والتعليم واعتبره من أهم ضروريات تشييد المجتمعات والتعلم حسب التنظير الخلدوني هو: "مجموع التغيرات التي ترسخ لدى الإنسان بفعل الممارسة والتكرار لصناعة ما، بشكل مباشر حتى تكمل تأسيس اللبنات الأولى الفطرية الموجودة فيه".

1.1. العملية التعليمية عند ابن خلدون

كما يؤسس "ابن خلدون" للتعلم والتعليم من خلال ثلاثية (المعلم- المتعلم- المحتوى المعرفي) في ظل طبيعة الفكر الإنساني التوّاقة إلى التحصيل المعرفي والراغبة فيه من جهة والتغيرات العمرانية والحضارية من جهة أخرى كشروط أساسية لحصول ظاهرة التعلم والتعليم الطبيعية في العمران البشري. (حداد، 2011، ص ص 183. 184)

2.1. الأفكار التربوية لابن خلدون

- ❖ توفير فرصة للفكر لكي يكون في عملية نشاط فكري دائم .
- ❖ إعطاء الإنسان فرصة لكي يحي حياة طبيعية في مجتمع متحضر راق .
- ❖ إعطاء الإنسان فرصة لكسب الرزق وتنمية الخصال الحميدة فيه واهتم بالقرآن وعلوم الدين .

وهذا ما دعا "ابن خلدون إلى تقسيم العلوم وكانت كالتالي بالنسبة له :

- **العلوم النقلية**: وهي العلوم التي ينقلها الإنسان عمن وضعها وكلها مستندة إلى الخبر من مصدره الشرعي ولا مجال للعقل فيها إلا إلحاق الفروع بالأصول ومن هذه العلوم علم التفسير وعلم القراءات وعلوم الحديث...

– العلوم العقلية: أي العلوم التي يهتدي إليها الإنسان بعقله وهي تشمل علم المنطق والعلم الإلهي... (الفوزان، د س، ص05)

ألح **"بن خلدون"** على مراعاة مراحل النمو العقلية في المتعلم حيث يقول :

" ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب وبالإجمال وبالأمثلة الحسية، وإذ يقول في هذا المجال وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن **الفهم والوعي** وبعيدا عن الاستعداد له أي أن التعلم يبدأ من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد ومن الأمثلة إلى القاعدة ".

واعتبر التعلم صنعة من الصنائع تخضع إلى المناهج ووسائل من أجل تحصيله كما اعتبر العلم والتعلم ظاهرة حتمية فالعقل البشري يدفع الإنسان إلى الإلمام بالمعارف الضرورية في حياته .

ويجمع التعلم بين العلوم الدينية التي تساعد الفرد على أن يحي حياة معصومة من الخطأ وأن الدين منبع للشرائع والعلوم الدنيوية التي لا تقل أهمية عن حياة الفرد ورقي المجتمع وتحضره . (حامد، 2015، ص68)

كما نستنتج أن التواصل التعليمي أحد القضايا السوسيولوجية الحديثة التي أشار إليها "**ابن خلدون**" من منظور التفاعل والفعل الاجتماعي في المجال التربوي وفي الممارسات اليومية داخل المدرسة والذي يعبر عن التفاعل القائم بين الفاعلين داخل هذا المجال، فالتواصل التعليمي هو عملية نقل المعلومات والمعارف والخبرات والمشاعر بصورة شفوية أو عن طريق إرسال مجموعة من المعاني والرموز ما جعل التواصل التعليمي يتجاوز الطرح التقليدي القائم على أساس الاتصال باتجاه واحد وهو من المعلم إلى المتعلم بل تعدى ذالك إلى كونه عملية اتصال باتجاهين من المعلم إلى المتعلم و العكس .

وهذا ما يفتح مجالا واسعا بين الطرفين للتفاعل داخل الصف الدراسي وخارجه وانعكاساته على جانب تكوين علاقات اجتماعية داخل المدرسة و إعادة إنتاجها بما يتوافق مع النموذج الثقافي للمجتمع و للمدرسة كمجتمع مصغر التي تساعد على فهم ذهنيات الأفراد وتعتبر بدورها احد مؤشرات التمدرس . (كزيز، 2018، ص377)

3.1. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية حول أفكار ابن خلدون التربوية

- **طبيعة السلطة في المجال العمراني (المدرسة)**

تتمركز السلطة في هذا المجال عند المدرس كونه الممارس لفعل التعليم وتنظيم العملية التعليمية من طرائق تدريس وشرح وتنظيم المعرفة ... وتبتعد السلطة هنا عن صور القهر وحتمية المجال العمراني (المدرسة).

- **طبيعة العلاقة الاجتماعية في المجال الاجتماعي**

بالنسبة للعلاقة الاجتماعية فغالبا ما تتمحور بين المدرس والمتمدرس؛ فالعلاقة القائمة بينهما مبنية على الاحترام وحب اكتساب المعرفة وفهمها، فالمدرس هنا مربي ومعلم في آن واحد خاصة وأن هذه النظرة مبنية على مبادئ الدين الإسلامي .

- **طبيعة المكانة الاجتماعية**

حسب ما ذهب إليه "بن خلدون" يتضح أن المدرس هو ممارس لفعل التعليم والذي يحضا بمكانة كبيرة في المجال العمراني (المدرسي) وفي المجال الاجتماعي من خلال التفاعلات التي يقوم بها، حيث يعتبر المدرس أساس قيام العملية التعليمية كما يعنى المدرس بشرح الدرس بطرائق تتناسب مع طبيعة المضمون المعرفي أو المادة وأيضا مراعاة جوانب اكتساب المعرفة الموجهة للمتمدرس .

لدى المدرس سلطة على المتمدرس وله سلطة في نظام التمدرس (مضامين طرق ومناح) من خلالها يسهم في إنتاج المضامين المعرفية وهو الذي يضع طرائق تدريس تتناسب مع المناهج وابتكارها .

- **طبيعة هدف التمدرس**

يهدف التمدرس حسب رؤية **"بن خلدون"** إلى تحقيق الفعل التعليمي الذي يقوم به المدرس وفعل التعلم الذي يقوم به المتمدرس، يتمثل هدف التمدرس أيضا في جعل المتمدرس في حالة نشاط فكري دائم للمعارف المكتسبة بعيدا عن المعرفة المؤقتة التي قد يكتسبها المتمدرس لتحقيق غاية معينة كالنجاح في تقديم الاختبارات فهو لا يربط التعلم والتمدرس بمعرفة مؤقتة ترتبط بالمجال العمراني (المدرسة) .

كما ترتبط هذه العملية بالفهم انطلاقا من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد ومن إعطاء أمثلة إلى إعطاء القاعدة لتحقيق الفهم يتضح لنا أن الفكر الخلدوني اهتم بطبيعة العملية التعليمة التي لا تتحدد إلا من خلال وجود المعلم والمتعلم والمادة أو المعرفة، فالتعلم كظاهرة حتمية تمكن الفرد من تشكيل أفكاره ومكتسباته وتجاوز الفكر التقليدي القائم على جمع كم هائل من المعرفة بل لا بد أن تؤسس على مبدأ **الفهم والوعي** بها وإلا لن تحقق هذه العملية التعليمية هدفها من التعلم.

4.1. مفهوم التمدرس حسب "ابن خلدون"

يتحدد مفهوم التمدرس حسب "بن خلدون" في كونه مجال تربوي تعليمي يهدف إلى إعادة إنتاج الرموز والمعاني التربوية والتعليمية في هذا المجال حيث تتمركز السلطة بيد المدرس كمربي ومعلم في المجال الاجتماعي والعمراني الذي يتعدى حتمية المجال العمراني وحتمية المؤسسة التعليمية .

2. الاتجاه الوظيفي / *Functional*

تركز الوظيفية على التحليل السوسيولوجي بعيدا عن المدى ولذالك فهي تهتم بالخصائص الكلية للبناء الاجتماعي والطبيعة العامة للمؤسسات الاجتماعية بما فيها المؤسسات التربوية؛ ويمكن فهم ما يعنيه الوظيفيون بـ

العلاقة المتداخلة أو المترابطة بين أجزاء بنائية مترابطة وعن أي اختلال يمكن التفكير فيه ندرك الاعتمادية المتبادلة بينهما" .

- ❖ بالنسبة للمجتمع تقوم النظرية الوظيفية على مجموعة من الافتراضات تبرز في أن المجتمع يقوم على الاتفاق العام وأن الاتزان هو جوهر وطبيعة المجتمع وأن أي مجتمع يتكون من مجموعة من الأجزاء، أو الأنساق يقوم فيها كل جزء على الآخر.
- ❖ بالنسبة للتربية فإن النظرية الوظيفية تقوم على افتراض هام مؤداه أن التربية أي بمعنى (المدرسة) هي مؤسسة اجتماعية لها الصدارة على غيرها من مؤسسات المجتمع، لما تقوم به من مجموعة الوظائف في بناء واستمرارية المجتمع. (بدران، البيلاوي، 1997، ص22)

1.2. الأفكار التربوية لـ : تالكوت بارسونز وإميل دوركايم.

حيث يؤكد " **T.Parsons**" في دراسته للنظام التربوي على التساند الوظيفي بين هذا النظام والنظم الاجتماعية الأخرى في المجتمع، واعتبر عملية التنشئة الاجتماعية وعملية الاختيار وظيفتين رئيسيتين للتربية هذا ما يشير إلى قدرة التلميذ على الترقي للمرحلة التعليمية التالية عن طريق تقويم أدائه حسب المعايير المحددة لتقويم الأداء في المرحلة التعليمية التي يدرس بها .

وعلى هذا الأساس يرى أن الأفراد كأعضاء داخل النسق الاجتماعي تتم تنشئتهم من خلال النظام التربوي الذي يزودهم بمعايير وقيم النسق الاجتماعي، الذي يعدهم لممارسة أدوارهم المتوقعة منهم في مجتمعهم مستخدما مجموعة من الجزاءات الايجابية والسلبية لتحقيق ذلك، وبذلك أوضح "بارسونز" العلاقة بين الشخصية والبناء الاجتماعي ودور التنشئة الاجتماعية في تحقيق التوازن داخل المجتمع. (سليماني، د س، ص49)

ومن هنا يذهب " تالكوت بارسونز" إلى اعتبار أن عملية التنشئة الاجتماعية ما هي إلا عملية يتم من خلالها نقل القيم والمعايير الاجتماعية لدى المتعلم والتي تتم داخل المدرسة ولم يركز هذا المنظور على التفاعلات داخل

المدرسة وبين المعلمين والمتعلمين وإنما يرون المدرسة كوحدة تحليل كبرى تحافظ على توازن النسق الاجتماعي ومنه توازن الأنساق الاجتماعية الأخرى.

حيث وضح "بارسونز" أن الدور الذي يلعبه المعلم في المدرسة هو مساعدة التلاميذ على إدراك واستيعاب المعرفة المقدمة للتلاميذ على شكل منهاج تعليمي، كما ميز بين المدرسة وقيم المجتمع في شخصية التلاميذ، واعتبر المدرسة الثانوية التي تهتم بالإعداد الأكاديمي والتخصص كأساس لاختيارات الطالب كما تطرق أيضا إلى الأسرة ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية حيث اعتبرها عنصرا هاما في تكوين شخصية الطفل وتعلمه قيم وعادات واتجاهات وتقاليد مجتمعه مما يساعده على ضبط سلوكه وعدم الانحراف" .

- أهمية النسق التربوي :

- ✓ انتظام السلوك البشري وتقنينه واستيعاب توقعات المجتمع المتعلقة بالأدوار التي يشغلها الأفراد.
- ✓ المحافظة على الثقافة العامة للمجتمع.

وفي ضوء هذا يحدد T.Parsons وظيفتين للمدرسة كنسق اجتماعي وهما :

- ✓ تقديم الأساس الذي تنهض عليه عملية التنشئة الاجتماعية.
- ✓ تعمل المدارس باعتبارها ميكانيزمات يتم بواسطتها تحديد أدوار الراشدين من الأفراد.

إذا المدرسة في نظر "بارسونز" تنمي نمطين أساسيين من الالتزام يتمثل الأول في الالتزام بالقيم الاجتماعية بينما **النمط الثاني يتمثل في الالتزام** بتحديد نمط الدور الذي يمارسه الفرد في مرحلة الرشد وهذه الالتزامات حددها أنواع التعليم المختلفة، (على احمد،1997 ص 131) أما التعليم الأولي يؤكد على الالتزام الأول الخاص بتشرب وإدماج القيم الاجتماعية للمجتمع أما التعليم الثانوي والجامعي فساعد على تحديد نمط الدور التخصصي الذي يشغله الفرد في مرحلة الرشد .

"إذ تعبر المدرسة على النسق التعليمي الذي يتم تحليله في هذا الاتجاه من زاوية وظيفية، وظيفتها تحقيق التوازن والاستقرار والتضامن الداخلي بين مكونات المجتمع، فالنظام التعليمي يلعب دورا أساسيا في البناء الاجتماعي ككل ويؤثر في جميع النظم الاجتماعية المتضمنة في تكوينه، حيث يؤثر في النظام التعليمي السائد، فوظائف الانتقاء تجعل التعليم بالضرورة على علاقة وثيقة بالظواهر الديمغرافية للمجتمع وأيضا نظام التدرج الطبقي السائد فيه كما أن وظيفتي الضبط الاجتماعي والتكامل الاجتماعي لهما دور فعال في نقل القيم السائدة في المجتمع ومع المؤسسات الدينية بل ومع الدولة ذاتها من حيث هو أداة من أدوات الضبط الاجتماعي بالإضافة إلى الدور الذي يقوم به التعليم في تغيير الاتجاهات الاجتماعية". (علي احمد، 1997، ص 134)

ومن ثم يرى Emile Durkhiem أن وظيفة المدرسة تتجسد في إعداد الفرد ليصبح قوة منتجة ومن ثم يؤكد على ضرورة الاهتمام بالتخطيط التربوي في ضوء التخطيط الشامل للمجتمع، حيث يرى أن التربية المثالية تحدد كمال الإنسان، وكأنه يذهب إلى أن وظيفة التربية هي إعداد النشء للحياة الاجتماعية وينبغي أن يراعي في ذلك حاجات المجتمع، ومن العبث تربية الطفل دون مراعاة بيئته فالإنسان المجرد لا وجود له فالفرد وليد بيئته .

وقد أعطى Durkhiem مدلولا واسعا للتربية على أنها مجموعة التأثيرات التي يمكن أن تجريها الطبيعة والبشر على ذكاء و إرادة الإنسان واتفق في ذلك مع ما حدده "جون ستيوارت ميل" **في أن التربية هي " جميع ما نفعله بأنفسنا وجميع ما يفعله الآخرون لأجلنا سعيا للتقرب من الكمال في طبيعتنا"**. (عمارة، 1999، ص296)

Education is "all that we do ourselves and all that others do for us in order to be near perfect in our nature".

ومن هنا تبرز لنا أن الوظيفية في مجال التربية والتعليم تهدف إلى إعداد نشء وفق احتياجات المجتمع من جهة ومن جهة أخرى أنه لا ينبغي إعداد الفرد بعيدا عن بيئته الأصلية وإذ كانت المدرسة مؤسسة اجتماعية تسعى إلى إعداد الفرد فهي تهدف من خلالها إلى تحقيق التوازن الاجتماعي والاستقرار .

اعتبر Durkhiem المدرس ممثلا للدولة والقيم الأخلاقية بالمجتمع ولذلك فإن دوره يتطلب التأكيد على القيم والمبادئ الأساسية في المجتمع ومساعدة التلميذ على اكتسابها وأن يكون هو نفسه باعتباره ممثلا للمجتمع بقيمه ومبادئه قدوة يحتذي بها تلاميذه، فالمدرسة والتربية تعملان للمحافظة على استقرار المجتمع والمحافظة على الشخصية القومية من خلال التأكيد على أساسيات من الأفكار والمعارف والقيم والمعتقدات والمعايير في المراحل التعليمية الأولى، ثم تعمل بعد ذلك على تقديم أفكار وقيم وخبرات تختلف مع اختلاف التخصصات بغية إعداد الأفراد مهنيا للتخصصات المختلفة التي يحتاجها المجتمع ما يؤدي للحفاظ على توازن المجتمع (أحمد السيد، 1993، ص29).

بالنسبة التنشئة الاجتماعية للأجيال الشابة في المدارس وداخل نظام المدرسة التي كان يشار إليها أحيانا باسم الجهاز التي ينظر إليها باعتبارها جهاز لأداء الوظيفة فيربطها بفكرة الضمير الجمعي فالمجتمع بالنسبة له هو مجموعة الأفراد الذين تربطهم بمجموعة من القيم والقواعد المشتركة وهذا ينتقل عن طريق المدرسة.

(Jean Claud filloux**, Emile durkheim** , 2001 , p2)

2.2. سوسيولوجيا المنهج عند دوركايم

Sociology of Curriculum at Durkheim

ربط Durkhiem النظام التعليمي والمدرسة والمجتمع بمجال سوسيولوجيا المنهج بالإضافة إلى المكاسب الفردية التي يحصل عليها الفرد كأحد الدوافع السيكولوجية الاكتساب المهارات والتخصص الذي يعد مطلبا من متطلبات الحياة الحديثة التي تقوم على مبدأ تقسيم العمل Division of Labour، حيث اهتم أيضا بقضية المنهج وعملية تحول المدارس من الدينية اللاهوتية المقدسة إلى المدارس العلمانية نتيجة لنوعية المنهاج في حد ذاته .

نجد أيضا أن تحليلات Durkhiem تؤكد على أهمية تحديد المناهج والمقررات الدراسية بواسطة الدولة وتظهر مدى اهتمام هذا العالم بالأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والأخلاقية في نفس الوقت . (عبد الرحمن، ص ص 175. 177)

3.2. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية للمنظور الوظيفي

- **طبيعة السلطة في المجال العمراني (المدرسة)**

بالنسبة لطبيعة السلطة داخل هذا المجال العمراني وحتى الاجتماعي تتمثل في حتمية النظام الاجتماعي والذي يعبر عن معايير وقيم المجتمع العام، وعليه إن الفرد الحامل لقيم المجتمع ومعاييره والذي يعمل على إعادة إنتاجها هو مالك السلطة وهذا أيضا ما يمكن تطبيقه في المجال المدرسي حيث أن المدرس مقيد بمجموعة من القوانين والضوابط المدرسية والمتمدرس مقيد بمجموعة من الضوابط والقوانين الصفية من طرف المدرس.

- **طبيعة العلاقة الاجتماعية في المجال الاجتماعي**

تتعدى العلاقة الاجتماعية المجال المدرسي حسب هذه الرؤية لتجسد نظرة التكامل بين المجال المدرسي ومجال آخر وهو الأسرة حيث تربطهما علاقة التكامل والتساند الوظيفي من أجل تحقيق هدف المدرسة من التربية وعليه يظهر تعدي تقسيم العمل داخل المدرسة إلى مجالات اجتماعية وعمرانية أخرى .

تسهم هذه المجالات الاجتماعية الفرعية في تشكيل فعل التعلم لدى المتمدرس لكنها غالبا ما تقيد بقيم المدرسة التي دائما ما تؤطر أفعال المتمدرسين والمدرسين وتحد من التفاعلات الاجتماعية داخل وخارج المجال المدرسي.

- **طبيعة المكانة الاجتماعية**

تتعدد مظاهر المكانة الاجتماعية في هذا المجال العمراني إلى عدة مظاهر منها:

– طبيعة المكانة بين المدرسة والأسرة: تسعى المدرسة إلى تحقيق التكامل الاجتماعي مع الأسرة إلى أنه غالبا ما يحقق التكامل الاجتماعي بينهما في خضوع الأسرة لضوابط وقوانين المدرسة في تعليم المتمدرسين.

– طبيعة المكانة بين المجتمع والمدرسة: غالبا ما تعبر المدرسة عن المجتمع العام فهي تمثيل مصغر له تستمد ضوابطها وقوانينها من المجال الفرعي العام (المجتمع).

– طبيعة المكانة بين المدرسة والمدرس: يعتبر المدرس القائم بفعل التعليم لكن لا يحقق دوره إلا من خلال التقيد بقواعد وقوانين المجال المدرسي ومن خلال المنهاج التعليمي فالمدرس فرد مجبر على نقل تلك المعرفة للمدرس.

– طبيعة المكانة بين المدرس والمتمدرس: تتمثل طبيعة العلاقة بينهما هنا في العلاقة الوظيفية فالمدرس فرد ناقل للمعرفة المتضمنة في المنهج التعليمي بغض النظر عن اتجاهاته أو نظرته في محتوى المنهاج أو القيم المؤسسة للمدرسة فيتحدد دوره في مجرد وظيفة التعليم .

- **طبيعة هدف التمدرس**

تتمثل طبيعة الهدف من التمدرس حسب الرؤية الوظيفية في تحقيق التكيف والاستقرار الاجتماعي والذي حسبهم يتحقق انطلاقا من المحافظة على قيم المجتمع من خلال توزيعها على المجال الاجتماعي (المدرس) والذي تحكمه قيم ومعاني المجتمع المدرسي، كما يظهر هدف التمدرس أيضا في المحافظة على النسق الثقافي للمجتمع.

4.2. مفهوم التمدرس حسب الوظيفيين

يمكن تعريف التمدرس حسب المنظور الوظيفي بأنه عملية إدماج قيم النسق التربوي وإعادة إنتاجها وتوزيعها بطريقة آلية ويرتبط هذا الإدماج بقوانين وضوابط المدرسة التي تشكل حتمية تعليمية للمتمدرس ليصير (كشيء) مجبر على تطبيق معايير النسق التربوي في المؤسسات التعليمية .

3. الاتجاه النيوماركسي/ *new Marxism*

1.3. لويس ألتوسير / *Louis ALtuser*

يعد المفكر " **Louis ALtuser** واحدا من المفكرين الذين أسهموا في فهم قضية العلاقة بين النظام التعليمي وأسلوب الإنتاج والعلاقات الاجتماعية في المجتمعات الرأسمالية، حيث قدم إطارا عاما لتحليل النظام التعليمي من وجهة النظر الماركسية باعتباره – التعليم- مكونا من مكونات البناء الفوقي الذي يتشكل بواسطة البناء التحتي. (علي أحمد، 1997، ص ص132. 133)

واعتبر أن وظيفة النظام التعليمي محددة وبشكل كبير بحاجات النظام الاقتصادي للمجتمع فمثلا إن الطبقة العاملة تمت تنشئتهم بطريقة القبول، فقد أعطى للجانب الأيديولوجي مكانا هاما في هذه النظرية إذ يرى أن الرأسمالية في سعيها للمحافظة على النظام الراهن تستخدم عناصر رئيسية ثلاث هي:

- إنتاج القيم التي تدعم علاقات الإنتاج.
- استخدام كل من القوة والأيديولوجية في كل مجالات الضبط الاجتماعي .
- إنتاج المعرفة والمهارات اللازمة لبعض المهن والأعمال .

لقد ميز " **Louis ALtuser** " بين قوة الدولة وأجهزة الدولة؛ مشيرا إلى أن أي طبقة لا تستطيع أن تستمر وتفرض سيطرتها بالاعتماد على استخدام القوة والقهر أو ما أسماه – أجهزة الدولة القمعية- والتي تشمل الشرطة والمحاكم ... التي يتحدد عملها في قهر المعارضة باستخدام القوة الشرعية وإنما يعد الضبط الأيديولوجي والسيطرة الفكرية وسائل فعالة ومؤثرة للمحافظة على استمرارية وبقاء الطبقة، حيث يتقبل أعضاء الطبقات الخاضعة مواقعهم وأوضاعهم باعتبارها أمرا طبيعيا وشيئا عاديا، ومحتوى لا يمكن تغييره فإذا ما تقبل أعضاء الطبقة الدنيا وضعهم فسوف لا يقابلون بتحدي الطبقة المسيطرة.

- حيث تعمل هذه الأجهزة على نقل أيديولوجية الطبقة الحاكمة وغرسها في عقول الأفراد من خلال **الوعي الطبقي الزائف** الذي تستند إليه في سيطرتها على الطبقة الخاضعة، وهكذا يلعب النظام التعليمي في المجتمع الرأسمالي دورا في هذا الخضوع فهو من الوسائل الهامة في المحافظة على إنتاج وإعادة إنتاج علاقات إنتاجية رأسمالية . (علي أحمد، 1997، ص ص154. 155)

ومن هنا يتلخص إسهام Louis ALtuser في تقديم رؤية نقدية ملتزمة بوجهة نظر ماركسية في تحليل وظيفة التعليم في المجتمع الرأسمالي وهي رؤية تتوافق مع الإطار الفلسفي العام للنظرية .

تهدف هذه النظرية إلى فهم العلاقة القائمة بين النظام التعليمي وأسلوب الإنتاج من وجهة نظر ماركسية حيث يرى أن التعليم في المجتمع لابد أن يوجه في خدمة الطبقة الرأسمالية التي غالبا ما تكون مسيطرة على المجتمع فالتعليم أساس إنتاج قوة العمل وإعادة إنتاجها والتي لابد أن تتميز بكفاءة تتوائم مع المتطلبات المختلفة للمجتمع الرأسمالي.

وإذا ربطنا التمدرس بهذه النظرية فنلاحظ حصره في حدود الطبقة الرأسمالية وخدمتها والتي لا تتوافق مع مؤشرات التمدرس في المجتمع الجزائري والذي قمنا بربطه بالعديد من المؤشرات كما هو موضح في الفصل الخاص بالمدرسة الجزائرية إلا أنه لابد من تسليط الضوء على بعض النقاط المشتركة والهامة مثل إنتاج إيديولوجية الطبقة المسيطرة أو الحاكمة وإعادة إنتاجها مثل توزيع بعض المؤشرات الأيديولوجية كوضع صور للرئيس أو حاكم الدولة أو وضع صور أو رموز تاريخية تعبر عن الإيديولوجية المنتهجة لكل دولة .

2.3. انطونيو جرامشي / *Antoony Gramsci*

إذا كان Louis ALtuser قد أبرز لنا في تحليله للنظام التعليمي في المجتمع الرأسمالي الجوانب الوظيفية له المتمثلة في دور التعليم في إعادة إنتاج قوة العمل وعلاقتها فنيا وإيديولوجيا فإن " انطونيو جرامشي" أوضح لنا من ناحية أخرى **الجانب البنائي للنظام التعليمي** .

لقد أكد "جرامشي" في دراسته للنظام التعليمي على المظاهر البنائية في المجتمع الطبقي من خلال إبرازه وتأكيده على الجوانب الاجتماعية في المجتمع.

إذ يقر بأن السيطرة الثقافية هي أهم سلاح للطبقة الحاكمة أي قدرة هذه الطبقة في السيطرة على الثقافة والمعرفة فالنظام التعليمي في رأيه هو السبيل لهذه السيطرة؛ ولكنه يعتمد على البناء الفوقي للمجتمع بما في ذلك الأيديولوجية ليست كنتيجة حتمية وثابتة للأساس الاقتصادي، إذ يرى "جرامشي" أنه من الممكن لمن يعملون معا في المجتمع أن يتخذوا الأيديولوجية السائدة وهم بهذه الطريقة يستطيعون أن يتخذوا أولى الخطوات نحو تغيير العلاقات الاقتصادية الناتجة عن علاقات الإنتاج وتبعا لذلك فإن العمل الثوري هو التحدي لهذه السيطرة الثقافية، والنظام التعليمي يساعد في تنمية الوعي الطبقي للجماهير في هذا الشأن. (علي أحمد، 1997، ص154)

3.3. بيار بورديو و باسيرون

" ***Pierre Bourdieu and Passiron*** "

يذهب كل من *Pierre Bourdieu and Passiron* إلى أن النظام المدرسي ووظائفه يعملان على ترجمة اللامساواة في المستوى المدرسي وليس للمدرسة من مهمة سوى تعزيز وتأكيد الطبقة الاجتماعية السائدة والعمل على إعادة إنتاج العلاقات الطبقية القائمة ثم إعطائها طابع الشرعية في آن واحد. (وطفة، 2004، ص183)

فقد اعتبرت التربية المدرسية وخصوصا التعليم الجمهوري منذ فترة مرحلة تسمح للأطفال بالعبور إلى ثقافة العالمية وبالتالي بناء الاستغلال الشخصي وكأن يفترض أن يتم هذا التعليم في مؤسسة محايدة تنظمها قوانين خاصة وأشكال مستغلة من الهيمنة والثقافات الاجتماعية، ومن أبرز الأفكار التي جاء بها ب"بيار بورديو وباسيرون" ما يلي:

– يجب إدراك تأثير ونفوذ الثقافات داخل الصف الدراسي فبدون شك الثقافة المدرسية ليست هي الثقافة البرجوازية المباشرة؛ لكنها تتفق معها مباشرة لاسيما عبر الرموز السلوكية اللغوية والفكرية التي تعبر عنها من

وجهة النظر هذه حتى تكون عملية غرس الثقافة فعالة، وعليه يمكن للفاعلين ولاسيما الأساتذة قبول الرابط المدرسي أو رفضه، إن المطلوب هنا هو فقدان الفاعلين الأساسيين لبصرهم لعمل النظام، فمن خلال المدرسة الخطابية ينظر إلى مدرسة الطبقة على أنها مدرسة عالمية ترفض الاعتراف بالاستبداد الثقافي الذي تستند إليه أو يعتبر عمل المدرسة ولاسيما العلاقة البداغوجية كآلة لإعادة الإنتاج اللامساواة الاجتماعية . (سليماني، د س، 123)

ولن يتحقق هذا الهدف إلا عن طريق وسائل ينتجها النظام التربوي لإدامة نواحي اللامساواة وتظهر هذه الطرق من خلال طبيعة العملية التعليمية كما أقر "بورديو" أن العلاقات التفاعلية التي تربط كلا من المعلم والمتعلم تحكمها مجموعة من القيم التي يحملها كلا الطرفين عن الآخر والتي تتجلى في: (عبد الرحمن، 1998، ص233)

- اعتقاد المدرسين أن الوضع الطبقي للمعلمين من شأنه أن يؤثر على مستويات التحصيل المدرسي والتفوق المدرسي.
- ميول المعلمين نحو أبناء الطبقات العليا وأسلوب حياتهم وتحصيلهم الدراسي.
- عدم عدالة التوزيع في الاهتمام بالتلاميذ والذي يتحدد حسب الانتماءات الطبقية للمتعلمين.
- إيديولوجية الاختبارات التي تهدف إلى تقليص عدد أبناء الطبقات الفقيرة من الالتحاق بالمراحل التعليمية العليا في المجتمع الرأسمالي .

ويؤكد " Alice sullivan" ووفقا "لبورديو" أن نظم التعليم في المجتمعات الصناعية تعتبر النظام التعليمي طريقة لعدم المساواة الطبقية حيث أن المؤهلات العلمية تساعد على إعادة إنتاج الشرعية الاجتماعية فيقول "بورديو" إن رأسمال الثقافي يتكون من الألفة مع الهيمنة الثقافية في المجتمع فامتلاك رأس المال الثقافي يختلف من طبقة اجتماعية إلى أخرى ما يجعل من الصعب على التلاميذ من الطبقة الدنيا النجاح في النظام التعليمي .

كما أن التلاميذ من الطبقات الدنيا محرومون بجدية من المنافسة على المؤهلات العلمية وأن المؤهلات العلمية يحتفظ بها كل من يشغلون مناصب عليا (Alice sullivan , 2002,p145)

ومنه يعطي مفهوم الأنساق الرمزية أو الرأسمال الثقافي ومفهوم الخصائص الشخصية التي يطلق عليها – هابتوس– بعدين رئيسيين ومفاهيم محورية في محاولته تفسير النظام التعليمي في إعادة إنتاج البناء الطبقي أو تعد الأنساق الرمزية بمثابة أدوات ووسائل للمعرفة تؤدي وظيفة سياسية واجتماعية تعمل في إطار التنمية الفكرية للطبقة الحاكمة وتعمل على الحفاظ على العلاقات الاجتماعية القائمة، وإنتاج إدراك ووعي مغلوطين تظهر من خلالهما هذه العلاقات على أنها طبيعية وشرعية حيث تعمل هذه الأنظمة الرمزية على تثبيت شرعية إيديولوجية العلاقات الاجتماعية غير المتكافئة عن طريق إظهار نمطا طبيعيا للمواقع الاجتماعية الخاصة بالأفراد والجماعات في هذا الهرم الاجتماعي. (علي أحمد، 1997، ص167)

وتكمن قوة الطبقة المسيطرة في تدعيم إستمراريته الاجتماعية في قدرتها على تحويل رأس مالها الاقتصادي إلى رأسمال ثقافي وتأكيد هيمنتها الفكرية.

إذا يذهب "بورديو" إلى أن النظام التعليمي يحمل في طياته قهر ثقافي ممارس من خلال الطبقة المسيطرة عبر تقديمها ثقافتها الخاصة تحت غطاء الثقافة العامة للمجتمع، وعلى أساسها يتحدد محتوى التعليم الذي ينتقل إلى جميع الطبقات الاجتماعية الأخرى عبر المؤسسات التعليمية كوسيلة لإعادة إنتاج ثقافة الطبقة المسيطرة وإعادة الإنتاج الطبقي الموزع بين كافة الطبقات الاجتماعية .

4.3. ألان تورين

ينطلق هذا الاتجاه من فكرة مفادها أن المدرسة أحد أهم القطاعات الاجتماعية كونها المؤسسة التي تجد اقتناعا من طرف الأسرة حيث تترك آثارا عميقة على مدى الحياة الاجتماعية لأولادهم، ولما كان سابقا القبول بمبدأ العلمانية فمن الغير الجائز القبول بالروح "الجمهورية "؛ أي حصر مجال المدرسة في الإعداد للحياة الاجتماعية والمهنية

والقومية، لأن المجتمع الحديث يحرم نفسه من جزء كبير من إبداعاته ومن واقعيته أيضا إذ لم يجمع إلى الروح العقلانية معرفة التاريخ الشخصي والنفسي والاجتماعي لكل فرد وانفتاح الذات الفاعلة الشخصية التي تستمد غذائها من تاريخ وذاكرة جماعيين أي من بدايات الفكر الديني وكل أشكال النضال من أجل إسقاط الهيمنة الاجتماعية والقومية والجنسية على السواء .

كما أشار إلى ضرورة التوجه نحو العقلانية باستمرار كي يكون حديثا؛ أي العقلانية التي تتضمن مبدأ – التجربة الإنسانية- حتى أكثرها انغلاقا عليها بدلا من أن تتربع فوق مكونات الحياة الجماعية والفردية لأخرى لذا لا يجوز للمدرسة أن تضع الولد – المتمدرس- في خدمة المجتمع وأن لا تكون أيضا مجرد مكانا للتعليم . (توران، 2011، ص230)

5.3. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية للمنظور النيوماركسي

- **طبيعة السلطة في المجال العمراني (المدرسة)**

السلطة في المجال العمراني تحكمها الطبقة الحاكمة (**لجنة الإصلاحات**) وهي الثقافة التي تحكم النظام المدرسي والتي تتجسد في شكل المضمون المعرفي أو ما يعرف بالمنهاج التعليمي من خلال إرسال مجموعة من الرموز والمعاني التي تعبر عن النموذج الثقافي للطبقة المسيطرة أو الحاكمة التي تسعى إلى إعادة إنتاج إيديولوجيتها من خلال المدرسة التي تعمل على إنتاج وإعادة إنتاج الرأسمال بشري (المتمدرس)، فيختلف كل فرد في هذا المجال باختلاف النموذج الثقافي والتفاعلات الاجتماعية في المجالات متعددة ومنه تعتبر المدرسة طاحونة لإنتاج نفس النماذج الثقافية .

- **طبيعة العلاقة الاجتماعية في المجال الاجتماعي**

تحكم العلاقة الاجتماعية بين الفاعلين في المجال العمراني (المدرسة) مجموعة من المعاني والقيم المرسلة التي يجسدها المنهاج التعليمي كما تختلف تفاعلات المتمدرس حسب الانتماء الطبقي.

وعليه يظهر اختلاف في النموذج الثقافي المكتسب والذي يعاد إنتاجه داخل المجال العمراني والاجتماعي (المدرسة) أي مع المدرس كناقل لثقافة الطبقة المسيطرة دون إبداء رأيه بالامساواة مع المتمدرسين فالمدرس في هذا المجال التفاعلي الاجتماعي يميل إلى المتمدرسين من أصحاب الطبقة العليا على حساب الطبقات الأخرى وهذا ما يعمل على إعادة إنتاج نفس النماذج الثقافية ونفس الطبقات الاجتماعية، وعليه يتضح أن طبيعة العلاقة الاجتماعية ما هي إلا انعكاس واضح لمجموع النماذج الثقافية للمتمدرسين .

- **طبيعة المكانة الاجتماعية**

بالنسبة للمكانة الاجتماعية للمدرس فهو مجرد ناقل لمعرفة معينة في مجال عمراني محدد هو المدرسة أما مكانة المتمدرس فتتحدد من خلال انتمائه لطبقة معينة كالطبقة المسيطرة، ويتحكم في المدرس الثقافة المسيطرة للطبقة الحاكمة .

- **طبيعة هدف التمدرس**

يهدف التمدرس هنا إلى إعادة إنتاج نماذج ثقافية في المجال العمراني من خلال ما تفرضه المناهج التعليمية والتي تميل عادة إلى طبقة المتمدرسين المنتمون للطبقة البرجوازية وهذا ما يتجسد في طبيعة إعداد الاختبارات التي لا تقيس قدرات جميع المتمدرسين .

6.3. مفهوم التمدرس حسب الاتجاه النيو الماركسي

يعرف التمدرس حسب المنظور النيو الماركسي بأنه عملية إنتاج وإعادة إنتاج معاني النموذج الثقافي المنتج داخل المجال التمدرس .

4. الاتجاه التفاعلي والتربية

1.4. التفاعلية الرمزية

تمثل التفاعلية الرمزية احد المحاور التي تعتمد عليها النظرية النفسية الاجتماعية في تحليل الأنساق الاجتماعية وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى منطلقة منها لفهم الوحدات الكبرى؛ بمعنى أنها تبدأ بالفاعلين وسلوكهم لفهم النسق الاجتماعي. (الجولاني، ص184)

تربويا يركز أنصار هذا المنظور على دراسة المدرسة باعتبارها تنظيم اجتماعي أو بيئة رمزية لعدد من الأفراد أو الأعضاء أو الجماعات التي تشكل بتاءاتها الرمزية، كما تعتبر القواعد والعلاقات الاجتماعية جزء كبير من عناصر تكوين هذه البيئة وتشكل أنماط السلوك والدور ورد الفعل وتوقعات الفاعلين على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية وخياراتهم وانتماءاتهم الطبقية والمهنية وغيرها من المتغيرات الأخرى التي تسهم في فهم العمليات الداخلية والأنشطة المختلفة داخل البناءات المدرسية .

حيث تعتبر المدرسة تنظيم اجتماعي يعمل على إعداد مجموعة من التلاميذ وفق السلوكات التي لابد أن تساعد في تحيق التفاعل داخل العملية التعليمية .

ولكن رد فعل التلاميذ وسلوكهم وأدوارهم داخل المدرسة تختلف حسب استجابتهم وتفاعلهم تجاه هذه الرسائل أو المهام كما يسعى البعض لان يسلك الأساليب الرسمية لتنفيذ هذه المهام بينما نجد البعض يسعى لتبني الأساليب غير الرسمية كما تتحقق هذه المهام من ناحية الإدارة المدرسية سواء عن طريق الاختيار والاقتناع أو اتخاذ الوسائل الجبرية أو القهرية وما أكثر الوسائل العقابية واختلاف أنماطها داخل العديد من المدارس. (عبد الله، 2001، ص ص 82. 83)

وعلى هذا الأساس يوضح منظور التفاعل طبيعة اهتمامه بالمدرسة أو بالعملية التعليمية داخل المدارس مركزا على جميع مظاهر هذه العملية والأفراد أو الفئات المتفاعلة داخل الموقف الدراسي، ونوعية الأدوار والسلوك والفعل الذي

يقوم به كل فرد داخل التنظيم المدرسي ورد الفعل الصادر عن الأفراد أو الفئات الأخرى التي توجد في المدرسة سواء كانوا من التلاميذ أو الفئات العاملة من المدرسين أو المساعدين أو المعاونين لهم . (عبد الله، 2001، ص 80)

ومنه اهتمت التفاعلية الرمزية بتحليل الوحدات الصغرى عكس ما ذهبت إليه الوظيفية حيث ركزت التفاعلية الرمزية على العمليات التعليمية داخل المدرسة وبالأحرى داخل القسم واهتمت بدراسة الموقف الدراسي بين القائمين على العملية التعليمية من خلال مجموع الرموز والإشارات والمعاني التي تحمل دلالات التفاعل بين هذه الأطراف وإسهامها في تكوين اتجاهات التلاميذ وكيف تتم عملية الاتصال فيما بينهم .

2.4. ارفينج جوفمان / *Arvendj Govmen*

فيما كان اهتمام "جورج ميد" قائما على أساس الاتصال الرمزي وما ينطوي عليه من أفكار ومفاهيم والذي يتم من خلال اللغة في حين تركز اهتمام" بلومر" على تأكيد التفاعلات الرمزية القائمة على أساس المعاني الاجتماعية للأشياء والمتداخلة بالفاعلين أما تركيز "جوفمان" فنص على تطوير مدلول التفاعلية لتحليل الأنساق الاجتماعية مؤكدا على أن التفاعل وخاصة النمط المعياري والأخلاقي وظيفته الانطباع الذهني الإداري والذي يتم في إطار المواجهة .

إن هذا التفاعل مقنن بواسطة السمات المرتبطة بالدور والمواقف، وان مركزه أنواع معينة من المعلومات ولذلك اتخذ من التصورات الذهنية ومصادر المعلومات في دراسة عملية التفاعل، حيث يرى أن المعلومات تسهم في تعريف الموقف وتوضيح توقعات الدور، كما أكد على أن المواجهات الاجتماعية خلال عملية التفاعل تحدث بصورة منتظمة في سياق نمط الفعل المنتظم وانجازات الأفراد لا تنفصل عن سلوك الدور وبذلك فان سلوك الفريق يتم بالرجوع للقوالب الاجتماعية المرتبطة بدور معين، وهذا نظرا لان تحليل "بلاو" للعمليات الاجتماعية قائم على مفهوم التبادل الاجتماعي . (الجولاني، ص187)

بالنسبة "لجوفمان" ومن خلال الأفكار التي جاء بها نلاحظ أنه ركز على إضفاء معنى جديد لتطوير المنظور التفاعلي في تحليل الأنساق الاجتماعية حيث أشاد بأهمية التصورات الذهنية ومصادر المعلومات لتفعيل التفاعل الاجتماعي كون المعرفة أساس إيصال المعاني، والرموز بين الفاعلين لفهم سلوكاتهم (أفعالهم) التي تأخذ قوالب اجتماعية وثقافية متعددة وهذا ما نحاول التطرق إليه من خلال التوصل إلى مفهوم سوسيولوجي حول التمدرس لضبط المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس.

3.4. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية للمنظور التفاعلي

- **طبيعة السلطة في المجال العمراني (المدرسة)**

تركز هذه النظرية على المجال العمراني المصغر (الصف الدراسي) كجزء لا يتجزأ من المجال العمراني الكلي (المدرسة) حيث يعد بمثابة مجال للتفاعل (إنتاج المعاني والرموز واللغة..) .

- **طبيعة العلاقة الاجتماعية في المجال الاجتماعي**

ينظر للمجال الاجتماعي حسب هذه الرؤية على أنه المجال الذي يحتوي على العديد من التفاعلات الاجتماعية المختلفة بين الفاعلين (المدرس، المتمدرس) وعلاقاتهم بمجموعة من الأفراد داخل أو خارج هذا المجال العمراني المصغر(الصف الدراسي) والكلي العام (المدرسة) ومن بين العلاقات الاجتماعية المتضمنة داخل هذا المجال نذكر:

- ✓ **علاقات المدرسة بالمجال العمراني:** ويقصد بها علاقة (المجال العمراني / المجال الاجتماعي) بالمجال المدرسي بصفة عامة أي ما يحتويه من أفراد وتفاعلات وأفعال ونماذج ثقافية وعلاقة المجال العمراني بالمتمدرس كونه جماعة أو فرد من هذا المجال العمراني.
- ✓ **علاقة المجال العمراني بالمتمدرسين:** علاقة جماعات معينة في المجال المدرسي، علاقة أفراد معينين بالمدرسة وهذا ما يوضح صورة التفاعلات الاجتماعية على مستوى الفرد وعلى مستوى الجماعة سواء كان بالمجال العمراني

أو المجال المدرسي وما يحتويه من مدرسين ومتمدرسين ما يدل على اختلاف التفاعلات الاجتماعية واختلاف المعاني والرموز المكتسبة حسب كل مجال اجتماعي فرعي.

- ✓ **علاقة المتمدرس بالمتمدرس بعيدا عن التأثر بوجود المدرسين:** تنقسم التفاعلات الاجتماعية هنا بحسب المجال العمراني (المدرسة) فعلاقة المتمدرس كفرد بمتمدرس آخر كفرد تحكمها عادة نفس الرموز والمعاني والمصالح والأهداف عادة.
- ✓ **بالنسبة لعلاقات المتمدرس بجماعة المتمدرس:** قد يكون الفرد المتفاعل داخل الجماعة يحمل قيم ومعاني نفس الجماعة المتفاعل فيها وقد يؤثر ويتأثر بها، أما النوع الأخير من التفاعل فيشمل علاقات جماعات المتمدرس بجماعات المتمدرس وهنا يكون التفاعل بصورة جماعية بعيدة عن الفردية التفاعلية ويكون التأثر والتأثير بين جماعتين إما تحملان نفس القيم والمعاني والرموز واللغة المتفاعل بها وإما العكس ما يؤدي إلى تأثر جماعة بأخرى.
- ✓ **علاقة المتمدرس بالمدرس:** يتمحور التفاعل هنا بين المدرس و المتمدرس كعلاقة المتمدرسين (كجماعة) بالمدرس وعلاقة التلميذ (كفرد) بالمدرس وعلاقة المتمدرس مع المتمدرس المتأثرة بوجود المدرس في المجال التعليمي سواء كان المدرسة أو الصف الدراسي .
- ✓ **علاقة المدرس بالمدرس بعيدا عن تأثرها بوجود المتمدرس** : علاقة المدرس كفرد بالمدرسين (كجماعة) علاقة جماعات المدرس بجماعات المدرس، علاقة المدرسين بالإداريين .

- **طبيعة المكانة الاجتماعية**

تتحدد المكانة الاجتماعية للمدرسة من خلال التفاعل الاجتماعي حيث تذهب هذه النظرية إلى الرؤية القائمة على التفاعل حسب التقسيم أو اختلاف المجال العمراني والاجتماعي فالمتمدرسين من المجتمع الريفي عادة ما يكونون ذلك المجال المتضامن اجتماعيا كونهم ينتمون إلى نفس المجال والنموذج الثقافي المتقارب ويكون التفاعل محدود فيما بينهم .

أما المدارس في المدن الحضرية الكبرى فالتفاعل الاجتماعي بين المتمدرسين ينطلق من خلال النموذج السائد في هذا المجال الاجتماعي وعليه كل مجال يعيد إنتاج مخرجات تعكس المجال الثقافي والاجتماعي لكل مجال عمراني.

- **طبيعة هدف التمدرس**

التعرف على الفعل الدراسي انطلاقا من فهم التفاعلات الاجتماعية داخل المجال الاجتماعي والعمراني عادة ما يؤدي هذا إلى التكيف أو الصراع أو التوازن أو الامتثال لقيم وثقافات فرعية مدرسية، إضافة إلى توزيع المتمدرسين كي يسلكوا الأدوار المناسبة لهم في الحياة المدرسية والحياة الاجتماعية.

4.4. مفهوم التمدرس حسب الاتجاه التفاعلي

يتحدد مفهوم التمدرس حسب هذا الاتجاه في كونه حقل للتفاعل الاجتماعي الذي يهدف إلى إعادة إنتاج المعاني والرموز الخاصة بكل مجال عمراني من (نموذج ثقافي ونموذج اجتماعي) يسمح هذا المجال بتشكيل فئات اجتماعية تتفرد عن غيرها من فئات المجتمع الآخر كمجال شبه مفتوح يجعل من المدرس موزعا للمعاني والرموز المشكلة للمجال العمراني المدرسي والذي هو تعبير عن المجال العمراني العام .

5. النظرية الظاهرتية

يمكن تحديد المقصود بالتحليل الفينومينولوجي بأنه وسيلة لاستخلاص ما نلاحظه في الواقع لفهم جوهر الأشياء وتحليلها وربطها بالصور الذهنية والعقلية للإفراد بطريقة عملية مدروسة، وهذا النوع من التحليل يعتبر من المداخل الحديثة في السوسيولوجيا والتي لاقت انتشارا ملحوظا خلال العقود الخيرة لتركيزها على دراسة نسق المعرفة وتحليل الأفكار والتصورات ودراسة أنماط التفاعل ونوعية المواقف وعمليات الشعور والإدراك عن طريق الاعتماد على خبرات الأفراد وقدراتهم المعرفية والحياتية وتصوراتهم وانطباعاتهم حول مختلف الظواهر الاجتماعية والمعرفية . (عبد الله، 2001، ص 83)

1.5. ميشل يونغ والمعرفة التربوية والقوة

M. Young Educational knowledge and strength

ارتبطت نشأة هذا الاتجاه من الاتجاهات الفينومينولوجية في أوائل السبعينيات من خلال النظرية التي طرحها "مايكل يونغ" والتي تؤرخ ظهور ما عرف باسم علم اجتماع التربية الجديد والذي ربطه بعلم اجتماع المعرفة، ويعد كتابه عن المعرفة والضبط الذي صدر 1971 مجموعة مقالات تأثر اغلبها بالفينومنولوجيا كما يوجه النقد لعلماء الاجتماع الذين اغفلوا حقيقة أن التربية ليس ميدانا لإنتاج السلع ولكنها إنتاج وتنظيم للمعرفة في زمن معين يتضمن اختبارات واعية وغير واعية، كما يعيب على الدراسات السائدة في مجال المناهج معالجتها لما يتم تعلمه داخل المدرسة على أنه لا يشكل أي مشكلة تربوية.

فهذا الاتجاه يعكس في رأي الاعتقاد الشائع في موضوعية المعرفة المنتظمة في المناهج وفي واقع الأمر فإن هذه المعرفة تتكون اجتماعيا وتاريخيا وفقا للسياق الاجتماعي والزمني المحيط بها ويؤدي إغفال التحليل الاجتماعي للمعرفة التربوية إلى اعتبار دور المنهج في تحقيق التكافؤ الاجتماعي دورا ثانويا. (علي أحمد، 1997، ص185)

وفي هذا الصدد كما جاء في كتاب **"عبد الله محمد عبد الرحمان"** حول ارتباط علم الاجتماع التربوي بدراسة دور المدرسة كمعبر للمعرفة الثقافية وليس الاهتمام فقط بمن ولمن و ماذا يدرس المنهج الدراسي بالمدارس؟.

كما يجب أن يتساءل علماء الاجتماع التربية حول بعض التساؤلات للإجابة عليها مثل :

– من الذي يقرر طبيعة المناهج الدراسية لتحتل مكانة معرفية دون الأخرى في المدارس؟. (عبد الله، 2001، ص 181)

من خلال ما جاء به "يونغ" في أفكاره التربوية يتضح تركيزه على المناهج الدراسية كونه ربط علم اجتماع التربية بعلم اجتماع المعرفة؛ حيث جاء برؤية نقدية لما جاءت به النظريات الكلاسيكية حيث رأى أن التربية والمدرسة ليست سبيلا لإنتاج السلع أو إنتاج وإعادة إنتاج رأس مال مادي، بل هي إنتاج وتنظيم للمعرفة الاجتماعية وما تحتويها المؤسسات التربوية من مناهج والتي يرى أنها لا تشكل مشكلا على التمدرس وهنا يتحدث عن المناهج التي تتكون من المعرفة التاريخية والاجتماعية التي لابد أن تتلاءم مع السياق الاجتماعي والزمني في كل فترة .

6. الاتجاهات النقدية

1.6. مايكل آبل التحليل الأيديولوجي للمعرفة التربوية

-(Michel Apple) The ideological analysis of educational knowledge .

يعتبر "مايكل آبل" المفكر التربوي الأمريكي ركز على الاهتمام بالدور الأيديولوجي للمنهج الدراسي يساعدنا في الوقوف على طبيعة العناصر المعرفية المتضمنة في المنهج، والتي يجب تدعيمها وتلك التي يجب الحد منها في عملية اختيار وتنظيم المعرفة التربوية، ذلك لأن المعارف التي يقوم المعلمون بتدريسها وكذلك العلاقات الاجتماعية التي يتم من خلالها نقل هذه المعارف تعد بمثابة حلقة الوصل بين النمط الأيديولوجي الثقافي والاقتصادي السائد في المجتمع وبين الأساليب الاجتماعية في هذا المجتمع. (علي أحمد، 1997، ص ص 193 .192)

حيث يعمل المنهج الدراسي على استبعاد العناصر التي لا تتفق مع عناصر إيديولوجية الطبقة الحاكمة وتأكيد تلك التي تتوافق مع هذه الأيديولوجية، وبالتالي تدعيم نمط من الوعي يعمل على تثبيت الأفراد في مواقعهم الاجتماعية الأمر الذي يتطلب من ذلك تحليل وضع المدرسة والمعرفة والمعلم في أوساطها الواقعية من العلاقات الاجتماعية والسياسية. (.Douglas Brown,2011,p3-4).

حيث ربط أشكال المعرفة في المدرسة على حد السواء (ضمنية أو صريحة) لقوى الإنتاج داخل النظام الاجتماعي، كما لا بد من فهم أنواع الثقافة (الموارد والرموز) في المدرسة ومنه أصبحت تشكل مزيجا من عدة تقاليد مفاهيمية والديناميات الاجتماعية والثقافية فالتعليم هو ساحة للصراع السياسي والطعن لا يمكن أن ينسب إلى مدرسة واحدة.

فالمعرفة التي يقوم المعلمون بتدريسها وأنماط العلاقات الاجتماعية التي تسود الفصول المدرسية تعمل أساسا كآليات لتعزيز النمط الإيديولوجي والثقافي والاقتصادي والأساليب المستخدمة في توزيع الثروة والثقافة على الأفراد والجماعات في المجتمع الرأسمالي.

ففي ظل النظام الرأسمالي كما يذكر "آبل" يصبح تزيف وعي الطبقات المقهورة ضرورة تفرضها مبادئ هذا النظام الواسعة، فالمنهج يحاول استلاب العناصر الثقافية للطبقات الدنيا ساعيا إلى تسديد إيديولوجية الفئات المهيمنة حيث يعد المنهج بهذا الشكل أحد الوسائل الهامة التي يتم من خلالها تنظيم الطلاب بشكل هرمي وفرزهم وتصنيفهم وإضفاء الشرعية على تحصيلهم المعرفي من خلال الدرجات والمؤهلات الدراسية، فأدوات التقويم التي ترتبط بطبيعة المعارف والمهارات التي يتضمنها المنهج تعمل على تحقيق هذا الفرز والتصنيف وتوزيع الطلاب على المجالات والمستويات الدراسية المختلفة، وهي بذلك تساعد على بناء تقسيم اجتماعي للعمل يدعم استمرارية تراكم رأس المال والتصنيف الطبقي في المجتمع.

ولا ينحصر الإسهام الذي قدمه "آبل" في التحليل النقدي للمنهج الدراسي فحسب، بل يضمن كذلك التأكيد على صورة التناقض الكامن بين التنظيم المدرسي والعملية التربوية من جانب، والاقتصاد من جانب آخر بشكل يعكس التباين القائم بين التعليم والاقتصاد، ويظهر هذا التناقض على سبيل المثال في تزايد إعداد الخرجين والحاصلين على درجات علمية في مجالات معينة بشكل يفوق الاحتياجات الفعلية لسوق العمل والاقتصاد من هذه التخصصات. (علي أحمد، 1997، ص ص 193 .192)

كما يذهب "Apple" إلى انه إذ كنا نريد فهم لماذا تتغير الأمور في المدارس الأمريكية على العموم فهذا ليس بالضرورة نتيجة الإصلاحات التي يقصد منها التغيير.

(Micheal Apple, University of Wisconsim, Madison USA.)

حيث أصبح لإعداد المعلم ضرورة أساسية من أجل إعادة الإنشاء والتطوير للمجال العلمي (مثل برنامج إعداد المعلم 1960من اجل أن يكون معلمي المستقبل على التغيير خاصة بفهم فلسفة التعليم كما يجب على الفرد أن يكون مهنيا. (wendy Kohli، 2000, P 340)

وتتلخص المقولات الأساسية لهذه الرؤية فيما يلي:

- ❖ أن مضمون المعرفة المدرسية الكامنة في المنهج الدراسي ليس محايدا أنما هو محمل بإحكام قيمية معينة ترتبط بمصالح محددة ويخدم أوضاع وأيديولوجيات طبقية معينه، ومن ثم لا يكمن تقييم هذه المعرفة والحكم على جميعها من خلال معايير تدعى الحياد والموضوعية .
- ❖ إن الجماعات الطبقية التي تملك القوة والسلطة في المجتمع تمارس من خلال أساليب مباشرة وغير مباشرة – هيمنه فكرية على مؤسسات المجتمع –، وتتمكن من خلال ذلك من توجيه المعاني المتضمنة أو المنهج الدراسي لإضفاء الشرعية على أوضاعها .
- ❖ إن علميات الانتقاء والتصنيف المرتبطة بالمناهج وأساليب التقويم تعمل على تدعيم التقسيم الاجتماعي وتساهم في توفير الظروف التي تؤدي إلى استمرارية عدم العدالة أو تحقيق التكافؤ في النظام التعليمي والمجتمع . (علي أحمد، 1997، ص 195)

1.1.6. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية لأفكار "مايكل آبل" التربوية

- **طبيعة السلطة في المجال العمراني (المدرسة)**

طبيعة السلطة في المجال العمراني (المدرسة) تتعلق بالمضمون المعرفي والذي غالبا ما يشكل حسب 'ابل' ساحة للصراع فغالبا ما تعزز ثقافة الطبقة السائدة لتبدأ الطبقة الدنيا بالتلاشي التدريجي ما يترجم صور القهر الاجتماعي، وإذا ما أردنا مقارنة هذا بالواقع الاجتماعي للمدرسة الجزائرية حسب هذا المنظور نجد أن المسئولين عن إعداد المناهج التربوية من بيدهم نشر ثقافة مساوية لكل الطبقات الاجتماعية بعيدا عن ترجمة صور القهر في المجتمع الجزائري .

- **طبيعة العلاقة الاجتماعية في المجال الاجتماعي**

تتمثل طبيعة العلاقة الاجتماعية بين المدرس والمتمدرس في مجال التمدرس في تعزيز ثقافة الطبقة الأيديولوجية من خلال الطرائق ووسائل التدريس فالعلاقة هنا تتمثل في كونها علاقة عمودية بين المدرس والمتمدرس تحكمها أهداف أيديولوجيه بالدرجة الأولى .

- **طبيعة المكانة الاجتماعية**

يشير فكر " آبل" إلى أن المدرسة بدأت تهدد المجال الاجتماعي للفرد خاصة بعد أن أصبحت تقدم العديد من المعارف التي لا تعكس الواقع الفعلي الذي يعيشه المتمدرس في أسرته أو مجتمعه، وهذا التناقض غالبا ما لا يساعد على تكوين علاقات اجتماعية فعالة .

- **طبيعة هدف التمدرس**

يتحدد هدف التمدرس في هذه النظرية في اعتبار أن المجال المدرسي المهيمن على المدرسين والمتمدرسين كونه يجعل من المدرس كآلة تعيد إنتاج ما قدم لها كما تقيده بإعادة إنتاج نماذج ثقافية محددة تعكس المنهج التربوي المتبنى في هذا المجال العمراني ليصير المجال الاجتماعي بدوره موزع للمعاني والرموز من طرف المدرس .

2.1.6. مفهوم التمدرس حسب" مايكل ابل"

لا يختلف مفهوم التمدرس كثيرا عند الوظيفيين والماركسيين في اعتبار التمدرس انعكاس للمدرسة كحتمية اجتماعية توزع آليات القهر الاجتماعي من خلال إعادة إنتاج مجمل النماذج الثقافية المتبناة داخل المدرسة كمجال عمراني تعليمي وكمجال اجتماعي يحد من التفاعلات الاجتماعية بين المدرس والمتمدرس ويجعلها تساق وفق سياق محدد .

2.6. ايفان اليش (مجتمع بلا مدارس)/ *Deschooling social*

يعتبر "ايفان اليش" صاحب نظرية مجتمع بلا مدراس أو ما تعرف أيضا باللامدرسية، حيث ركز في تحليلاته على المناهج التربوية داخل ما يدعى " بالنظام التعليمي" توصل إلى أن ما يجري تعلمه داخل المدارس لا علاقة له بالأغلب بمضمون الدروس فالمدارس تتوخى تلقين الطفل الاستهلاك السلبي أي القبول الطوعي بالنظام الاجتماعي القائم، ولا يجري تعليم هذه الدروس بصورة واعية ومعلنة بل بصورة ضمنية من خلال تنظيم المدرسة وإجرائها وذلك من خلال المنهج الدراسي الخبئ حيث يتم تعليم الأطفال أن دورهم في الحياة ينحصر على أن يعرفوا مكانتهم فيه .

وأن يمكثوا فيها وبذلك تصبح هي هدف النظام التربوي الذي يسعى إلى تحقيقه وحتى إن كان ذلك بصورة غير واعية فهوى ينطوي تحت ما يسميه " روبرت ميرتون" الوظائف الكامنة للنظام الاجتماعي . (**انتوني، ص559**)

كما نادى "ايفان اليش" بالتحرر في التعليم حيث لا يجب أن يقيد بالمناهج التعليمية والمدرسة فالتعلم لا يحتكر على التعليم داخل المدارس أو من خلال مجموعة من الدروس حيث اعتبر أن التعليم لابد أن يكون عملية مفتوحة واسعة الأفق (.David Bosford ، 1993,p 25)

كما وضع "اليش" تصورا للمدرسة وركز على أنه لابد من اكتساب الكفاءة من خلال مجموع المعارف أو المعرفة الكلية في مختلف الميادين الاجتماعية و أن المدرسة تحد من الاطلاع على المعارف المختلة في الميادين الاجتماعية المتعددة فالكفاءة لا تكتسب إلا من خلال تفاعلات الأفراد في مجالات متعددة يستقي منها الفرد العديد من المعارف التي لاتحد طموحاته المعرفية وقدراته.(Marcelo Gajardo , 2000,p5**)**

ويشكك "اليش" بسلامة التعليم الإلزامي الشامل المطلق اليوم في إنحاء العالم كما أنه يؤكد على ترابط بين تطور التربية من وجهة المتطلبات الاقتصادية التي تدعو إلى الانضباط والالتزام بالتربية الاجتماعية من وجهة نظر أخرى.

حيث يذهب إلى أن تقنيات التعليم اللامركزية وتحرير المشاركة وهي رؤية تذهب إلى التغيير الجذري في العلاقات الاجتماعية في التعليم، حيث لابد من جعل التعليم مفتوحا في جميع الميادين الاجتماعية .

حيث اللامركزية في التعليم تجعل للفرد أفاق واسعة في مجال اكتساب المعارف وتكوين الكفاءة المستحقة.

(Herbert ginits , p 71**.)**

إن أكثر ما يجري تعلمه في المدارس لا علاقة له بمضمون الدروس حيث يذهب إلى:

" إن المجتمع الذي يحلو من المدرسة سيخلو من العقبات في وجه أبناء الطبقات المضطهدة إن المدرسة الواحدة من أجل الجميع وهم خالص". (أسعد وطفة، 2004، ص 185)

كما يؤكد هذا الاتجاه على أهمية التخلي عن إكراه المتمدرس عن التعلم وفي هذا الصدد يقول "هولت" :

" إننا لن نستطيع أن نوفر تعليما حقيقيا في المدرسة مادمنا نفكر بأن من واجبنا وحقنا أن نفرض على الطلاب ما ينبغي تعلمه".

"Holt says:

"We will not be able to provide a real education at school as long as we think that it is our duty and right to impose on the students what to learn".

1.2.6. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية لنظرية مجتمع بلامدارس

- **طبيعة السلطة في المجال العمراني (المدرسة)**

حسب هذه الرؤية أن المدرسة مجال لممارسة السلطة الوظيفية من خلال ما تفرضه على المتمدرس خاصة في ما يعرف بالمنهج الخبئ أو الخفي الذي يحمل مجموعة من المضامين التي تعمل على السيطرة والقهر الاجتماعي داخل هذا المجال، كما أن المدرسة تمارس قهرا اجتماعيا كما نجده في المنظور الوظيفي وعليه يعد التمدرس في هذه النظرية وحسب "التش" أنه لا يمكن ربط التمدرس بسن أو قانون أو مؤسسة بل يجب أن يتعدى مفهوم المدرسة ليصل إلى التعلم الذاتي والتكنولوجي أيضا والتعلم بالمشاركة في المجالات الاجتماعية المتعددة.

- **طبيعة العلاقة الاجتماعية**

بالنسبة لهذا المنظور فلا يعتمد على جانب العلاقات الاجتماعية داخل هذا المجال العمراني(المدرسة) فقط بل يرى أنه لابد أن يتفاعل المتمدرس في مجالات اجتماعية أخرى من أجل اكتساب المعرفة فالمدرسة ليست المجال العمراني الذي يربط المتمدرس بالمعرفة كما أن المنهاج لا يجب أن يكون مغلقا مرتبطا ببعض المضامين المعرفية المحددة والتي تشكل حتمية لدى المتمدرس ولهذا ينادي " اليتش" بلامركزية التعليم أي أن هناك مجالات تعلم حياتية وأخرى تلقائية تمكن المتمدرس من اكتساب معارف متعددة تجعل منه فردا يعي بانتقاء المعرفة الاجتماعية مع إعطاء أو فتح

هامش للحرية العلمية والمعرفية وحتى في مجال التفاعل الاجتماعي مثل التعلم عن طريق الانترنت أو من خلال الأسرة أو مجالات أخرى لا يمكن أن نقيسها إلا إذ تم الاعتماد على الخصوصية المجتمعية.

- **طبيعة المكانة الاجتماعية**

حسب هذه الرؤية تفقد المدرسة مكانتها التعليمية والتربوية حيث يعتبر أن المدرسة الواحدة للجميع أي جميع الطبقات مجرد وهم اجتماعي للأفراد فالمدرسة من خلال مناهجها تحد التفاعلات الاجتماعية للمتمدرس في مجالات عدة وعليه تصبح الشهادة المتحصل عليها من قبل المدرسة مجرد ورقة لا تقيس كفاءة المتمدرس ولا المعرفة المكتسبة كما لا تقيس تفاعلاته وأفعاله المحصورة في هذا المجال العمراني والاجتماعي.

- **طبيعة هدف التمدرس**

يرى "إليتش" أن الهدف من المدرسة ليس التقيد بساعات دراسية أو منهاج معين وإنما لابد وأن يكون جوهر التمدرس إكتساب المعرفة المناسبة والتي يميل إليها المتمدرس و أساليب وطرائق بعيدة عن الحتمية المدرسية وهذا من خلال مجالات اجتماعية أخرى تتعدى المجال العمراني والاجتماعي للمدرسة .

2.2.6. مفهوم التمدرس حسب "ايفان اليتش"

لا يؤمن" إيفان اليتش" بالتمدرس كمفهوم مرتبط بالمدرسة فقط وصور القهر المطبقة (قوانين وضوابط حتمية، تبتعد عن القوانين التي تؤطر تفاعلات المتمدرس في هذا المجال .) بل يجعل من التمدرس مفهوما مفتوحا على مجالات اجتماعية تفاعلية متعددة فالتمدرس ليس حتمية المجال العمراني بقدر ما هو مجال اجتماعي متعدد التفاعلات الاجتماعية .

3.6. باولو فيريري (الوعي وتعليم المقهورين)

Paulo Ferreri (Awareness and Education of the Oppressed)

اهتم "باولو فيريري " بالعديد من الأفكار التربوية وفي مجال فلسفة التعليم التي صيغت ليس فقط من المداخل الكلاسيكية التي نجمت عن أفلاطون، لكن أيضا من الممارسة المحدثة ومفكري مناهضة الاستعمار وقد كان كتابه تعليم المقهورين تأكيد الحاجة للأفراد المحليين بأسلوب التعليم الحديث بدلا من الأسلوب التقليدي . (فيريري، 1980، ص45)

1.3.6. مفهوم التعليم البنكي / *Banking Education*

يكشف التحليل الموضوعي لعلاقة المدرس والمتمدرس القائمة داخل المدرسة وخارجها عن أسلوب التواصل بينهما وهو أسلوب يعتمد على وجود فعل التعليم والتعلم، سواء كان الموضوع قيما عامة أو أبعادا عقلية مستمدة من الواقع فانه يظل فاقدا للحياة وتلك هي أزمة التعليم . (فيريري، 1980، ص45)

إن أهم ما يميز التعليم التلقيني هي لهجته المتعالية وعدم قدرته على إحداث التغيير4*4 = 6، أو عاصمة كذا ... هي كذا، أما المتمدرسين فينحصر دورهم في الحفظ والتذكر وإعادة الجمل التي سمعوها دون أن يتعمقوا في مضمونها وليس من هدف لهذا التعليم التلقيني سوى تعويد الطلاب أسلوب التذكر الميكانيكي لمحتوى الدرس وتحويلهم إلى آنية فارغة يصب فيها المدرس كلماته الجوفاء .

ومن هنا يذهب إلى أن مواجهة المشكلات من قبل المتمدرسين هي الجانب التطبيقي للأفكار والتطبيق العلمي للفكر وهذا يعني تلك العلاقة التفاعلية بين الفعل والتفكير، وبين التفكير والفعل ومن خلال هذا التفاعل الديالكتيكي تنتج المعرفة إذ أن المعرفة عند "باولو" ليست إلا محصلة للتفاعل الحواري الديالكتيكي بين البشر وعالمهم محاولين تغييره إلى الأفضل كما أن المعرفة عنده لا تنقسم عن سياق الموقف ونجد أنه لا تنشأ عملية التفاعل الجدلي إلا

أثناء انبثاق عملية الوعي عند جماعة من الأفراد يقدرون ما يفعلون في محاولة منهم للاستجابة للمشكلة ويقول أيضا "فريري" :

(إن التعليم إما وسيلة للقهر أو إما وسيلة محايدة فهي إما أن تكون من أجل تحقيق التكيف مع أوضاع القهر ومسايرتها وتدعيمها، وإما أن تكون من أجل الحرية وتحرير الإنسانية من سطو القهر). (علي أحمد، 1997، ص 200)

Freire says:

(Education is either a means of oppression or a neutral means, either to be adapted to the conditions of oppression and to support or to be free and to free humanity from the oppression of oppression).

وجاء في كتاب " **حمدي علي أحمد**" في الحديث عن الأفكار التربوية " لباولو فريري" حول فكرة الثقافة التي مؤداها أن الإنسان هو الذي يبدع الثقافة بعلمه، ومن ثم فإن التعليم الذي نمارسه في مدارسنا وجامعاتنا لا تستهدف منه سوى السيطرة على عقول الطلاب بجعلها بنوكا تخزن فيها ودائعنا من اجل استلابهم، وهنا يطرح المشكلة الرئيسية في تعليم المقهورين وتتركز حول سؤال رئيسي هو كيف يستطيع المقهورين والذين لا يشعرون بوجودهم المتحقق أن يسهموا في تطوير أسلوب تعليمي يستهدف تحريرهم ؟.

ويقول أيضا : "قد يريد الطالب أن يكون معلما لا لأجل العلم نفسه ولكن لأجل أن يمارس القهر الذي مُورِس عليه، الأمر الذي دفعه –أي فريري– إلى محاولة الثورة على هذا الطريقة باقتراح بديل"

"The student may want to be a teacher not for the same science but to exercise the coercion that has been imposed on him, which has led him - Freire - to try to revolutionize this way by proposing an alternative ."

2.3.6. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية لنظرية باولو فيريري

- **طبيعة السلطة في المجال العمراني (المدرسة)**

تعتبر المدرسة كمجال عمراني يهدف إلى السيطرة على عقول المتمدرسين والسيطرة على المجتمع وللمدرسة سلطة غير مباشرة وهي وسيلة للقهر الاجتماعي يعاد إنتاجه في مجال التمدرس.

- **طبيعة العلاقة الاجتماعية في المجال الاجتماعي**

ركزت العديد من الاتجاهات على ثنائية المعلم والمتعلم التي يعترف بها "روسو" في منهجه بالنسبة "لفيريري" يرى أن ثنائية المدرس والمتمدرس يجب أن تلغى تماما باعتبارها تقيد تفاعلات المتمدرس .

- **طبيعة المكانة الاجتماعية**

يعتبر المدرس المسيطر في عملية التعليم وهو من بيده تنظيم المعرفة وأسلوب إلقائها والذي يهدف منه بالدرجة الأولى إلى ملئ عقول المتمدرسين بمعرفة معينة وما على المتمدرس سوى استقبالها وحفظها دون التعمق والتأمل في معناها أو في مضمونها وتقاس كفاءة المدرس هنا بقدرته على ملئ عقول المتمدرسين فقط، وعليه يعتبر المدرس المسيطر على عملية التعليم ولهذا جاء "فيريري" بمفهوم التعليم الحواري والذي هو نقيض للتعليم البنكي .

- **طبيعة هدف التمدرس**

يهدف التمدرس من خلال الأفكار التي جاء بها "فيريري" إلى أن يصير التمدرس أشبه بالعلاقة القائمة بين الطفل ووالديه، فالمدرسة لا يجب أن تصير مجالا لقهر المتمدرسين والمدرسين بقدر ما يجب أن تصيرا مكان يركز أيضا على العلاقة القائمة بين الفعل والتفكير وبين التفكير والفعل أي علاقة تبادلية وهي أساس إنتاج المعرفة من خلال التفاعل الذي ينشئ من خلال وعي الأفراد بما يعملون وبأفعالهم في المجال المدرسي.

3.3.6. مفهوم التمدرس

وعليه يتحدد معنى التمدرس في انه إعادة إنتاج المعاني والرموز التي يعطيها المدرس للمتمدرس من خلال أفعاله التي تستمد من خلال مجال القهر الاجتماعي (مجال زمني والعمراني) التي تؤدي إلى تطبع المتمدرس بها ويعيد إنتاجها في نفس المجال، إلا انه يعتمد طرحا منافيا لهذا حول التمدرس في اعتباره يجب أن يكون مجالات تفاعليا يبني الثقة بين المدرس والمتمدرس وتقوية الروابط الاجتماعية بينها لتصير أقرب إلى الروابط الدموية .

خلاصة

إن ما تم تناوله في هذا الفصل حول أطروحات التمدرس في مجالات المعرفة والسوسيولوجيا ساهم في رصد مجموعة من المؤشرات العلمية التي تساعد على تحديد رؤية معرفية سوسيولوجيه لمفهوم التمدرس من فلسفات التربية والتعليم وصولا إلى النظريات السوسيولوجية باعتبارها أبرز المداخل التي تسهم في فهم هذا المجال التربوي، حيث ركزت الوظيفية والماركسية في دراسة النظام التعليمي على – الوحدات الكبرى .

حيث اهتمت الوظيفية بدور التعليم والمدرسة في المحافظة على قيم المجتمع وتحقيق الضبط الاجتماعي من خلال المعايير والقيم والقوانين، واعتبروا المدرس ممثلا للدولة والقيم الأخلاقية لتحقيق التوازن والاستقرار في النظام التعليمي، أما الماركسية ركزت على دور المدرسة في إعادة إنتاج السيطرة الثقافية وإيديولوجية الطبقة المسيطرة، إذن قامت كل من الوظيفية والماركسية بتحليل النظام التعليمي والمدرسة والتعليم في ضوء الدور والوظيفة وإعادة الإنتاج.

في حين التفاعلية الرمزية والاتجاه الفينومينولوجي اعتمدوا على تحليل النظام التعليمي على مستوى الوحدات الصغرى حيث ركزوا على الفعل والتفاعل خاصة التفاعل الاجتماعي داخل نطاق المدرسة والصف الدراسي، أما إذا توجهنا إلى الاتجاه النقدي عند كل من "اليتش" و "باولو فيرير" و "مايكل ابل" فقد اهتموا بتحليل العمليات التعليمية والتربوية التي تتم داخل المؤسسات الدراسية والتعليمية ودور تلك المؤسسات بما تمنحه للمتمدرسين من معرفة وتعليم يذهب بالمتمدرسين إلى الوعي الزائف .

وعليه تسهم هذه الأطروحات في الإحاطة بمجمل المعاني والرموز داخل هذا المجال كأساس نعمل من خلاله على تحديد العلاقة القائمة بين المدرس والمتمدرس، وكيف تسهم في تشكيل تمثلاتهم حول عملية التمدرس كإطار يجمع بدوره مؤشرات عدة مثل المناهج التعليمة والوسائل التعليمية والهدف من التعليم والتعلم وكيف تتم هذه العملية داخل هذا المجال وهل هي امتداد لمجالات اجتماعية أخرى أم لا ؟ . ومن هنا لابد من تحديد طبيعة الهدف من التمدرس والسلطة والعلاقات الاجتماعية والتفاعلات بين الأفراد .

الفصل الرابع:

السلطة والهوية

تمهيد

- أولا: السلطة

- ثانيا : السلطة الرمزية

- ثالثاالهوية

- رابعا: العلاقة بين السلطة والهوية .

خلاصة

تمهيد

يختلف مفهوم السلطة والهوية في المجالات العلمية باختلاف التوجهات والآراء البحثية، ولهذا فإننا في هذا الفصل سنتطرق إلى السلطة؛ والمقصود هنا ليست السلطة بمفهومها الكلاسيكي ولكن السلطة الرمزية للمدرس لأننا لا نتبنى في طرحنا هذا دراسة المدرسة كبنية ولكننا نتبنى التمدرس كفعل اجتماعي.

إضافة إلى تناول الهوية كأحد أبعاد موضوع الدراسة خاصة المرتبطة بالمتمدرس والتي لا يمكن فهمها إلا من خلال الاعتماد على الجانب النظري لها؛ وربطها بهوية المتمدرس من خلال الإجراءات الميدانية التي سيتم الاعتماد عليها لاحقا، ومنه إن الهوية المراد تناولها تندرج تحت سياق علمي يحمل من الجدة ما يكفي للبناء السوسيولوجي المبني على دراسة الهوية من منظور المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها كل من المدرس والمتمدرس كمستويين أساسيين للدراسة، من خلال البحث عن النماذج الثقافية والاجتماعية التي يتم تبنيها والتي تحدد بدورها هوية المتمدرس التي تأخذ أبعادا مختلفة لدى مفردات الدراسة.

وعليه يهدف هذا الفصل إلى محاولة فهم مؤشرات كل من السلطة والهوية، لذلك من الضروري فهم العلاقة بينهما، ومن هنا تم التركيز على مجموعة من العناصر الرئيسية في هذا الفصل المندرج تحت عنوان السلطة والهوية ومن بين هذه العناصر نذكر :

- أولا : للسلطة
- ثانيا: السلطة الرمزية
- ثالثا: الهوية
- رابعا: العلاقة بين السلطة والهوية

أولا: السلطة / Authority

تحمل السلطة العديد من المؤشرات المفسرة للمعاني والرموز التي يتفاعل بها الفرد في المجالات الاجتماعية، بحيث لا يمكن فهمها إلا من خلال الإلمام بالتصورات العلمية المفسرة لها، ولهذا تم التركيز على العديد من الأطروحات المعرفية التي اهتمت بإعطاء فهم لطبيعة السلطة حسب كل اتجاه نظري ومن أهم هذه الاتجاهات النظرية التي تم الاعتماد عليها نذكر:

1. النظريات التي تناولت السلطة

يعد الاعتماد على النظرية الاجتماعية أحد المقومات الأساسية والضرورية التي لابد أن يعتمد عليها الباحث في مسار بحثه، من أجل وصف الواقع الاجتماعي وصفا دقيقا وبصورة منظمة، من خلالها يمكن له التعرف على موضوع الدراسة بصورة شاملة من خلال الفهم والتفسير لمجل التصورات في إطار البحث السوسيولوجي، وعليه سيتم عرض ابرز النظريات التي تناولت موضوع السلطة .

1.1. السلطة عند ابن خلدون

" اهتم "ابن خلدون" في مقدمته ودراساته بمسألة السلطة وطرق نظام الحكم والذي من شأنه أن يؤسس للعمران البشري وقد تناول السلطة في إطار النظريات الكبرى التي جاء بها من خلال مجموعة من العناصر حيث يعد نظام الحكم السياسي والذي جاء في مقدمة كتابه حول "تاريخ العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر" ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، اتضح أنه يعتبر الاجتماع البشري شرطا أساسيا لوجود السلطة وإدارة الشؤون السياسية التي تحكم الناس وهي ثلاثة:" (نظرية ابن خلدون، 2016، www.arab48.com)

– قوانين تعتمد السياسة المدنية

وهي ما يطلق عليها الحكماء اسم المدينة الفاضلة لكنها بعيدة المنال ومذمومة عنده، لأنها تعتمد على الفرد وتبتعد عن إرادة صاحب السلطة .

– قوانين تعتمد السياسة العقلية

يكون جل اهتمامها بأمور الدنيا وهي تخضع لغايات الحاكم المستبد وتقدم مصلحته عن مصلحة العامة .

– قوانين سياسية ودينية

بالنسبة لموضوع السلطة عند "**ابن خلدون**" لم ترد في مقدمته إذ أنه يستعيض عنها بكلمة السلطان أو كلمة الملك؛ والسلطان عنده أو الملك يتضمن عنصرا أساسيا ومتميزا هو قدرة الحاكم على الإرغام إذ أن الملك هو التغلب والحكم بالقهر وإذا ما دفعنا تميز "**ابن خلدون**" بين الرئاسة والملك إلى حدود أبعد من ذلك لوجدنا أن ما تعرض له في هذا المجال يدل على دلالة واضحة وبشكل لا يقبل الشك على أنه قد ميز بين السلطة المنتشرة والسلطة المتعصية، فسلطة المشايخ والكبار هي تلك السلطة التي لا تستند إلى قوة غير ما وقر في النفوس لهم من الوقار والتجلية .

في حين يؤكد على أن "السلطة ما هي إلا تعبير عن مجموعة من العلاقات الاجتماعية التنظيمية، والتي تحكم أفراد الجماعة أو المجتمع ككل والتي من خلالها لا يمكن للأفراد التصرف بطرق اعتباطية ويشير أيضا إلى مفهوم العصبية وهو النسب والقرابة الدموية أو الانتماء إلى الجماعة لأن الإنسان بمجمل طبعه يحمي أقاربه ويدافع عنهم أيضا بصورة أو بأخرى". (ملحم، 1993، ص216)

حيث تأخذ فكرة العصبية عند "**بن خلدون**" شكلين رئيسيين ومختلفين، المعنى الأول هو الشعور بالتضامن الناشئ على أساس علاقات الدم و روابط القرابة المشروطة بجملة من الأسباب ذات الطابع المادي، وثانيها الحزب إلا أن العصبية أصبحت وكما ذكرها في الفترة الذي أخضعها لدراسته وفي المجتمع العربي تميل إلى أن يقتصر دورها على القيام بوظيفة القاعدة لسلطة الحاكم والقوة التي تنشأ الدولة. (هادي،د س، ص84)

من خلال مجموع الأفكار التي طرحها "**بن خلدون**" حول السلطة والتي جاء بها من خلال مفهوم السلطان يتضح ربطه لمفهوم العصبية بالسلطة، حيث أن ظهور هذه الأخيرة مقترن بالأساس بظهور علاقات اجتماعية تمتاز بطابع خاص (نموذج ثقافي مشكل من روابط دموية أو الحكم والدولة)، كما أن للسلطة دور هام في حياة الأفراد والمجتمع ككل على حد السواء حيث تعتبر كشرط للوجود الإنساني وللتنظيم الاجتماعي كذلك.

اعتبر أيضا أن السلطة التي بيد الحاكم أو القبيلة تعمل على ضبط العلاقات الاجتماعية داخلها بصورة آلية، ومن هنا يتحكم المجال الاجتماعي أيضا في السلطة حيث تظهر العلاقة بين القرابة والسلطة منذ اللحظة التي يبدأ فيها تعصب الجماعة داخل هذا المجال فالتعصب يكون داخل جماعة القرابة ليشمل بعدها الجماعة الخارجية الأخرى حيث يشتد بحسب درجة القرابة وهو نفس الأمر بالنسبة للسلطة .

وعليه بدأ مفهوم السلطة عنده يتخذ شكل الدولة حيث يذهب إلى أن كل تجمع سكاني أو اجتماع عمراني تصاحبه شكل من السلطة، كونها تحافظ على بقاء الجنس البشري وتنظيمه باعتبارها مجموعة من القواعد التي تكون مفروضة على الأفراد ومن خلالها يخضع هؤلاء الأفراد لأحكامها لتحديد الحقوق والحريات داخل الجماعة، ومنه السلطة هي شكل من أشكال التفاعلات الاجتماعية بين أفراد الجماعة وتكون غالبا بيد الحاكم أو شيخ القبيلة مثلا (حسب طبيعة المجتمع) .

ومنه يتضح أنه :

- لا وجود لسلطة إلا بوجود اجتماع إنساني قائم .
- السلطة غالبا ما تعبر عن غايات الحاكم المستبد .
- يشير بن خلدون إلى السلطة الرمزية التي تتمركز بيد مشايخ وكبار القبائل التي لا تستند إلى قوانين أو قوة أو تسلط بل تركز على الوقار والاحترام والتجلية في الحكم .

- للسلطة أشكال وغايات متعددة تختلف باختلاف الإجماع الإنساني واختلاف الثقافات الإنسانية (النماذج الثقافية) .
- السلطة تعبير عن العلاقات الاجتماعية التنظيمية تحددها قوانين معينة أو نماذج ثقافية محددة (قرابة، الدم، المكانة) .

2.1. السلطة عند دوركايم

يعتبر "**إميل دوركايم**" النظام الاجتماعي الوحيد الذي استطاع أن يجتاز عاصفة التاريخ الحديث وأن الأنساق الاجتماعية والسياسية تتغير وتتخذ أسماء مختلفة عبر التاريخ ويبقى مفهوم السلطة هو القاسم المشترك بينها جميعا، وعليه يتناول السلطة بشكل متكرر في جميع أعماله فباستثناء المجتمع فإن السلطة هي الموضوع السائد في فلسفة وعلم الاجتماع عنده .

ولذلك نراه يتخذ القانون في أول الأمر على أنه المعيار الحقيقي للتضامن الاجتماعي، وكونه تخلى فيما بعد عن هذا التأكيد فإن ذلك لا يقلل بحال من إصراره على القول بأن " المجتمع الحق والأخلاقيات الحقة، لا توجدان إلا إذا اتضحت السلطة في سلوك الفرد وعقله"، ويمكننا الاستدلال على ذلك من ربطه بين السلطة والنظام إذ أنه يرى أن النظام يؤدي إلى تحقيقها فالنظام هو السلطة العامة والمجتمع عند دوركايم كما حدثنا في تقسيم العمل. (الأقداحي، 2010، ص152)

ومنه يطلق على السلطة الوظيفية أيضا اسم السلطة التخصصية وبموجبها يحق لصاحبها إصدار الأوامر داخل المنطقة، تكون ملزمة التنفيذ لهم لكن ضمن نطاق تخصصه ويعملون تحت رئاسة غير رئاسة المسؤول والسلطة الوظيفية سلطة مقيدة لأن تفويضها يؤدي إلى إضعاف سلطة المسؤول ويؤدي إلى تعقيد العلاقات الاجتماعية الخاصة بالسلطة. (العدواني، ب س، ص15)

والسلطة الوظيفية هي السلطة الناتجة عن ظاهرة تقسيم العمل والتخصص في الكفاءات ويظهر ذلك جليا في الوظائف الاجتماعية داخل المؤسسات الاجتماعية كالمدرسة والأسرة ... (حمودة، د س، ص 109)

نستنج بالرجوع إلى الأفكار التي جاء بها "إميل دوركايم" حول موضوع السلطة فقد تجسدت في المحافظة على توازن واستقرار جميع الأنظمة الاجتماعية داخل المجتمع وتحقيق فكرة الضمير الجمعي للأفراد، فمفهوم السلطة عنده يقابل مفهوم الضبط الاجتماعي فمن خلال السلطة المخولة لصاحبها من قوانين وعرف والدين تؤدي إلى حتمية تنظيم المجتمع والعلاقات الاجتماعية كأحد أشكالها التنظيمية .

فالوظيفيون يعتبرون السلطة وظيفة بيد الدولة أو الحكومة من خلالها يمكن السيطرة على أفراد المجتمع لتحقيق الأمن والاستقرار الاجتماعي .

نلاحظ أيضا أن جل العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع تحكمها حتمية وظيفية التي تتجسد في السلطة التي من خلالها يتم تنظيم المجتمع عن طريق القوانين التي تسنها الدولة أو العائلة والتي تعد الإطار الذي لا يمكن تجاوزه كونه النظام الاجتماعي المؤسس للعلاقات الاجتماعية، كما أن ظهور مجالات اجتماعية متعددة أدت إلى ظهور فكرة تقسيم العمل التي تتطلب سلطة ضبط اجتماعي تكفل سير كل أنظمة المجتمع لتحقيق التكامل الاجتماعي واستقرار المجتمع .

إلا أنه نلاحظ مبالغة المنظور الوظيفي الذي يعتبر السلطة هي المحدد للعلاقات الاجتماعية ككل فاعتبار السلطة كحتمية اجتماعية في تنظيم المجتمع لا يتحقق بصورة فعالة .

3.1. السلطة عند "ماكس فيبر" "Max Weber"

" إن تحليل "ماكس فيبر " لموضوع السلطة كأي ظاهرة اجتماعية نابعة من بناءات اجتماعية واقتصادية ودينية، ومن خلال ربطها بالسياق المجتمعي الأكبر لم تنسحب تحليلاته بشكل واسع بقدر ما كانت مركزة على توضيح العلاقة بين القوة والسلطة ويرى أن الإرغام هو الذي تتميز به السلطة وهناك بعض من المفكرين المسلمين يؤكدون هذه المسألة. (عواصة، 2013، 268) إذ يرون أن السلطة العادلة هي الرادعة للمجتمع ونجد هذا أيضا عند بعض المفكرين الغربيين مثل "هوبز" و "هيجل" فالدولة أو السلطة عندهم ما هي إلا غاية ".

إن البيروقراطية هي التدريجية التي تحل محل السلطان الملهم والتعليم أو العسكرية أو أية مؤسسة أخرى في مجتمع ذات بنية، مثال على ذلك أن هناك نسق أو نظام من العلاقات العليا والدنيا إذ أن الوظائف تندرج حسب نسق معين ويكون الرئيس هو المشرف على أعمال الذين هم أدنى منه في المسؤولية أو السلطة. (عواصة، 2013،ص ص 268. 271)

وإذ ما تم الاعتماد على هذه الفكرة في موضوع الدراسة فيمكن القول أن المدرسة كتنظيم اجتماعي تحتوي على نظام بيروقراطي يحتوي على نسق من العلاقات المتدرجة في كل السلطة (علاقات عليا ودنيا)، فالعلاقة مثلا بين المدير والحارس تختلف عن العلاقة بين المدير والمدرس، والعلاقة بين المدرس والمتمدرس أيضا قد تأخذ بعدا آخرا أيضا وهو دليل على التوزيع البيروقراطي للسلطة، وتنظيم تلك العلاقات الاجتماعية وفق قرارات وقوانين تنظم سير الفعل الاجتماعي والتربوي .

1.3.1. السلطة العقلانية/ القانونية

تعتبر السلطة العقلانية عند "ماكس فيبر " تعبيرا عن نمط تفاعلي يأخذ أبعادا تاريخية وأخرى تعبر عن النموذج الثقافي للمجتمع، فالسلطة العقلانية تعبر عن الفعل القانوني الذي تحكمه قواعد ومعايير شرعية قانونية تحضى بمصداقية في تفاعلات الأفراد فيما بينهم، ومن هنا لا تشكل مجالا فوضويا كونها تهدف إلى تنظيم الحياة الاجتماعية ولهذا يعبر عنها القانون الذي يحمل بدوره محددات اجتماعية قانونية تترجم خضوع الفرد إلى القانون الذي يستند على معان ورموز عقلانية لا تبتعد كثيرا عن نمط الطاعة والخضوع له .

فالسلطة العقلية هي التي تفرض نفسها بفضل الشرعية والإيمان بصلاحية الوضع الشرعي وكفاءة ايجابية مبنية على قواعد عقلانية قائمة وتعابير أخرى، أما السلطة المبنية على الطاعة التي تؤدي الواجبات المطابقة مع الوضع القائم. (حمداوي، 2015، ص37)

إذا هذه السلطة تقوم على الاعتماد العقلاني الرشيد والعلم والتخصص وتمارس السلطة وفقا لمجموعة من القواعد والقوانين المعيارية المحدودة، يرى "فيبر" أن المجتمع الغربي يتصف بهذه السلطة والحاكم هنا له السلطة الشرعية في إعطاء الأوامر والشخص الذي يتسلم السلطة استنادا إلى هذه القوانين يمارس سلطة اعتمادا على هذه القوانين والقواعد الشخصية وتتمثل في :

- الاحتكام إلى الماضي (السلطة التقليدية) .
- الاحتكام إلى قدرات شخص خارق (السلطة الكاريزمية) .
- الاحتكام إلى الشرعية (الشرعية العلانية) .

2.3.1. السلطة التقليدية

تعتمد هذه السلطة على الإيمان بالتقاليد وتقديسها وتأتي شرعية هذه التقاليد من إيمان أكثر الناس في المجتمع بقدسية النظام وقوته في السيطرة كما ورثها من الماضي وهي تقوم على الاعتماد بقدسية التقاليد القديمة المتوارثة وشرعية السلطة فيها، إن السلطة التقليدية مبنية في الأساس على نوع من الاعتقاد بقدسية التقاليد التي كانت موجودة في الماضي سواء كانت على أساس فعلي أو واقعي.

فالسلطة الأبوية أي سلطة الأب على أفراد عائلته وسلطة رئيس القبيلة على أفراد قبيلته أو سلطة الملك كلها تعتمد على سن القوانين فهذه السلطة هي في الأساس قائمة على العادات والتقاليد والأعراف المتبعة منذ القدم التي على أساسها قامت هذه المجتمعات بمختلف مراحل نموها لذا نجد السلطة في المجتمع التقليدي في أيدي العائلات الحاكمة . (العواصة، 2013، ص173)

من خلال ما تم التطرق إليه يتضح لنا أن السلطة أحد المواضيع الاجتماعية التي تطرق إليها "ماكس فيبر" فهذه الأخيرة تتجسد في العديد من المجالات الاجتماعية، وهي بيد مجموعة من الأفراد الذين يعبرون عن مجال معين من أجل تحقيق مصالح شخصية في البناء الاجتماعي، ولهذا اعتبرها كظاهرة اجتماعية نابعة من البناءات الاجتماعية المتعددة .

وعلى هذا الأساس إن الفكرة البارزة لديه تكمن في كونه وضع أسس البيروقراطية وبحث في كيفية تركيز السلطة الملازمة للمنصب وبين السلطة المبنية على المعرفة والتقنية أي السلطة البيروقراطية وقال أنهما يكونان الهيكلة الأساسية للتحليل المعاصر حول مفهوميه السلطة السياسية .

سعى "فيبر" من خلال ما جاء في مجمل أفكاره التي تم تناولها في هذا المنظور إلى تحديد أنواع السلطة كونها موجهة بعقلنة تختلف من مجال سلطة لآخر وفقا لما يحكمها من قيم ورموز التي توجه أفعال وتفاعلات

الأفراد، نستخلص مما سبق أن "weber " تمحورت أفكاره حول المجتمع في إطاره القانوني كمحدد يحكم السلوك والفعل لا مجمل العادات والعرف .

4.1. السلطة من المنظور الماركسي (كارل ماركس) Marx (1818-1883)

لقد استعار "كارل ماركس" المنهج الجدلي من "هيجل" حيث جعل محرك التاريخ هو الإنسان وليست الفكرة وإن تطور البشرية وانتقالها من نظام إلى آخر كان نتيجة الصراع بين طبقتين ولن تستطيع الطبقة المستغلة إن تعيش ما لم تقاوم الاضطهاد والاستغلال وخلال التاريخ قام الصراع بين المستغلين و المستغليين والعامة ضد النبلاء، والإتباع ضد الإسراف والبروليتاريا ضد الرأسمالية لتكون بذلك سلطة الدولة أداة لممارسة العنف المادي بهدف الإخضاع القهري يقول "ماركس" بهذا الصدد :

" لا يمكن تعريف الدولة في مفهومها الحديث إلا بالاستناد إلى الأداة التي من خلالها يمكن الكشف عن السلطة ".(الحيدوسي، 2012، ص 57)

إذا السلطة أداة تستخدمها الجماعة الحاكمة ليس بهدف تحقيق التنمية والرفاهية وإنما تقوم على الإكراه الطبقي الذي جاء نتيجة انقسام الجماعة الواحدة إلى طبقات متصارعة ما أدى بالطبقة الاجتماعية إلى احتكار ملكية الإنتاج واستغلال سائر الطبقات الأخرى وتسخيرها لخدمة مصالحها والحفاظ عليها، والحتمية التاريخية حسب "ماركس" تفرض الانتقال التدريجي من الرأسمالية إلى الشيوعية حيث تفقد الدولة قيمتها لتزول لاحقا معها السلطة التي كانت أداة للقهر والاستغلال على أن الأمر لن يكون فجائيا بقدر ما يكون تدريجيا يقتضي وجود فترة انتقالية لإعداد النفوس للقبول بالحالة الشيوعية التي لا حاجة لها إلى الدولة.

وهذا ما يمكن الشعوب من الوصول إلى منتهى السعادة وقمة التطور يتضح أن الاهتمام العلمي بالسلطة يتناولها كظاهرة قائمة بذاتها قابلة للملاحظة والدراسة. (الحيدوسي، 2015، ص57)

إذا من خلال ما تم تناوله نرى أن النظرية الماركسية جاءت بالعديد من الأفكار الرئيسية حول السلطة فالسلطة ما هي إلا أداة مسخرة لدى الطبقة العليا أي كأداة سياسية تقهر الطبقات الأخرى وتأتي على رأس سلم مصالح هذه الطبقة، وهذا ما أدى إلى انقسام بين أفراد الجماعة الواحدة وتكوين جماعات فرعية تتصارع فيما بينها من أجل اكتساب سلطة لها أيضا.

فالسلطة هنا ليست سلطة هادفة تهدف إلى تنمية المجتمع والحفاظ على سيرورة الفاعلين بل أصبحت مركز صراع بين الطبقات الاجتماعية وأداة قهر واستغلال للعديد من الفئات المحرومة.

كما لابد من الإشارة إلى أنها ليست ظاهرة قابلة للملاحظة بقدر ما هي حالة تتجسد في تمثلات الأفراد وتفاعلاتهم الاجتماعية وحتى الثقافية وهذا ما نحاول التطرق إليه في دراستنا الحالية والبحث عن أبعاد سلطة المدرس في مجتمعنا اليوم .

- **يتضح أن السلطة عند ماركس تذهب إلى:**

- أن تكون للسلطة شرعية لصاحبها .
- السلطة تستخدم آليات الإكراه الطبقي .
- تؤدي السلطة لانقسام العلاقات الاجتماعية وظهور صراعات سلطوية في الجماعة الواحدة.

5.1. السلطة عند "جرامشي" Gramsci

"انطوني غرامشي" مفكر ايطالي ومؤسس الحزب الشيوعي الايطالي وهو واحد من القلائل الماركسين الذين بحثوا في مفهوم الدولة عند ماركس حيث لاحظ "غرامشي" أن مفهوم البنية الفوقية والبنية التحتية في الماركسية بحاجة إلى دراسة وفهم من خلال الواقع والتاريخ معا.

ومن أهم الأفكار التي جاء بها غرامشي نذكر:

- أن البنية السياسية ما تقابل هيكلة الدولة إداريا والآلية السياسية التي تسير بها.
- البنية المدنية وهنا يرى غرامشي إن البنية المدنية تمثل السلطة في حين أن البنية السياسية تمثل الدولة.

تمثل السلطة (البنية المدنية) الشبكة الواسعة والسائدة في المجتمع والغير مرئية بشكل واضح تتمحور هذه الشبكة في سلطة الأسرة وسلطة المدرسة والجامعة وسلطة القبيلة وإفرازاتها وسلطة التقاليد والأعراف السائدة لكل طوائفها وانشقاقاتها وسلطة الأحزاب والنقابات ونشاطاتها الثقافية وسلطة الدائرة والمعمل وهي بالتالي سلطة الأوساط الاجتماعية والسياسية والثقافية السائدة في المجتمع والتاريخ وهذه السلطة هي المناخ الذي تنشئ فيه النشاطات الإنسانية وهذه السلطة تتمتع بشكل من الاستقلال النسبي أي أن النشاطات في تلك السلطة والمتراكمة لا يمكن إعطائها صفة الصراع والتوتر بل أحيانا تدخل في تفاعلات وتلاقي وجهات النظر. (مجلة السوسيولوجيا، 2018، http://sherketnoonenneswa.xyz)

وهنا يستدعي غرامشي على سلطة الأمير وهو الحزب (مثقف جمعي) حيث تكون سلطة الأمير هنا ذات أوجه طليعة أي على قدرته في تحويل تلك السلطة غير مرئية إلى سلطة تخدم مسار الحرية والاشتراكية ويتم ذلك بتفاعل والتقاء مختلف النشاطات الثقافية والسياسية والاجتماعية حيث تمخض عن ولادة الكتلة التاريخية التي تستطيع قيادة المجتمع نحو الاشتراكية ويهدف من خلاله إلى :

- ❖ تكوين وتثبيت مؤسسات المجتمع المدني والدولة المدنية.
- ❖ تجاوز عملية الإقصاء للغير، بل التفاعل معه من خلال دور المثقف العضوي الذي يحاول احتواء والالتقاء مع الثقافات الأخرى.

أثر الواقع على المثقف فكراً وممارسةً فباعتبار أن الواقع مؤثر ومكون ذو أهمية كبيرة على المثقف، وجدنا أن المثقف تأثر فعلاً بالمتغيرات المحلية والعالمية، كما هو واضح في المجتمعات العربية، وفي الحقيقة لا يمكن اعتبار التأثر بمختلف التغيرات خطأ يقع فيه المثقف،(النوري، 2018، http://www.alnoor.se) بل تأكيد على أهمية التصاق المثقف بالواقع المعاش فمثلاً المتغيرات المحلية تنتج من عدم قدرة الأفراد والمؤسسات في مجتمع على ممارسة وإحداث تغييرات جوهرية وسريعة تمس حياة هذا المجتمع في حاضره ومستقبله، أو العكس .

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن تقسيم السلطة يختلف باختلاف المجالات الاجتماعية والتي لا تعبر غالبا عن الصراع أو النزاع بل يتعدى ذلك إلى اعتبارها سلطة تهدف إلى إعطاء طابع الشرعية لها .

كما يذهب "جرامشي" إلى الحديث حول أهمية السلطة في استدراك النقائص الاجتماعية أو العجز القائم على عدم القدرة في إحداث أو التوصل إلى الأهداف الاجتماعية للفرد التي تطمح إلى إحداث تغيرات تساعد على الارتقاء الاجتماعي، وعليه إن الفرد كفاعل اجتماعي يجب أن يبرز مكانته في محاولة التغيير والتطور نحو تحقيق آفاق اجتماعية تجتمع بين فهم محددات السلطة في تحقيق هذه الأهداف وفهم متطلبات التنوع الاجتماعي الذي يتأتى من خلال فهم النماذج الثقافية للأفراد .

6.1. السلطة عند "Alain Touraine"

تحدث "تورين" حول موضوع السلطة حيث ركز على السلطة السياسية التي ترتبط عضويا بقوة النظام الديمقراطي هكذا يؤمن بأن قوة الديمقراطية رهينة باحترام الحقوق المدنية، والاجتماعية، فالديمقراطية هي النظام السياسي الوحيد الذي يسمح بتشكل الفاعلين الاجتماعيين وينتج لهم فرصة المشاركة الحرة ذلك ليس أن هدف الديمقراطية لم يعد يتمثل في مواجهة نمط جديد من الممارسات التي تبنى الحداثة وتحتمي بالشعب .

كما يتناول "TOUREINE" علاقة الفاعل بالمجتمع ليس بسابق على وجود الأفراد والفاعلين بل هو حدث لا يتم إلا في إطار دائرة من الاحتكاكات والصراعات والتفاعلات بين الأفراد، فالمجتمع في ديناميكية في شكليها الماكرو والميكرو سلطوي فالنظام الاجتماعي لا يتم إلا في إطار أشكال الحركات والتفاعل والفهم والصراع بين الفاعلين الاجتماعيين الذين يشكلون مفتاح فهم المجتمع فالفرد لا يمكن فهمه إلا في ظل مجموع من العلاقات الاجتماعية والتفاعلات بين الأفراد فيما بينهم. (المجتمع والسلطة، 2018، https://philoo.jimdo.com)

– الصراع بين المثقف والسياسي

يعد التحكم السياسي بالشأن الثقافي بمنزلة تدخل مجموعة من الجهلة والأميين للهيمنة على الوسط الثقافي مستمدين سطوتهم من الحزب أو العصابة أو السلطة إضافة إلى وجود بعض المثقفين الحزبيين الذين يمتلكون نفوذا وهاجسا حزبيا نحو استخدام الوسط الثقافي غير الحزبي لخدمة توجهاتهم الحزبية، وهنا يحصل التعارض بين المثقف الحزبي والمثقف الغير الحزبي الرافض لاستخدامه بهدف تحقيق أغراض حزبية.

كما يرى أن مهام المثقف تختلف عن مهام السياسي فالمثقف يتصدى لمهمتين أساسيتين هما :

– النهوض بالمستوى الثقافي وتهيئة الحال السياسي لتحقيق شروط العمل السياسي، ودافعه الأساس الإيمان بالقيم الميتافيزيقية (الخير والمساواة...) في حين تقتصر مهمة السياسي على العمل السياسي وينطلق من مصالحه الذاتية لممارسة مهنة السياسة.

– لا ينبغي القول أن القوى الثقافية اقل تعبئة من القوى الاجتماعية والمؤسسة وحدها قادرة على الصمود في وجه الأنظمة الشمولية، ومنه تشكل أساسا لديمقراطية ممكنة فمثلا المثقفون السوفييت والطلاب المثقفون الصينيون من جدار الديمقراطية وحتى أحداث ساحة "تيان أن مان" يمثلون نماذج لمقاومة أكثر منها اجتماعية تتحدث باسم القيم أكثر من المصالح . (المجتمع والسلطة، 2018، https://philoo.jimdo.com)

كما نستنتج أن هناك اختلاف واضح في الانتقال من المجتمع الصناعي إلى المجتمع ما بعد الصناعي إلا أن في المجتمع ما بعد الصناعي تعدت الأفكار التي كانت قائمة حول الصراع مع الطبقة البرجوازية للانتقال إلى شكل آخر وهو البعد الثقافي حيث لا يمكن حصر الفاعلين في التصنيف الطبقي بل يتعدى ذلك امتلاك الفاعلين لرؤوس أموال مختلفة ومتنوعة كالرأسمال الثقافي والاجتماعي والاقتصادي...

7.1. السلطة عند "Antony Giddens" "

يعتبر "انتوني جدنز" عالم اجتماع انجليزي معاصر ولد سنة 1938 نشر العديد من المؤلفات التي ترجمت إلى العديد من اللغات، تناول العديد من المواضيع منها دراسة موضوع السلطة.

تشتغل قضايا الحكم والسياسة شأنها شأن الكثير من أبعاد الحياة الاجتماعية المعاصرة اهتماما متزايدا في العلوم الاجتماعية الحديثة ولاسيما بعد التغيرات التي شملت هذه المجالات في العقود الأخيرة ويشير مفهوم الحكم/ الحكومة إلى تطبيق المسئولين في نطاق نظام السياسي معين للسياسات والقرارات والقضايا المتصلة بسيادة الدولة.

وتدل السلطة على مقدرة الفرد أو الجماعة على إبراز مصالحها أو همومها حتى في الحالات التي يواجهها أفراد أو فئات أخرى بالمعارضة، وتتضمن السلطة أحيانا استخدام القوة التي تمثل عنصرا هاما وأساسيا في جميع العلاقات الإنسانية والاجتماعية بما فيها العلاقات بين المستخدمين والمستخدمين. (جيدنز،2005، ص467)

يميز "جدنز" حول موضوع السلطة والقوة حيث تعني السلطة استخدام الحكومة للقوة بصورة مشروعة (أو أي مؤسسة اجتماعية أو تربوية) وفي هذه الحالة فان الشرعية تعني أن من يخضعون لسلطة الدولة يظهرون اقتناعهم ورضاهم عن سلطة الحكومة من هنا فان القوة تختلف عن السلطة، كما يرى أن السياسة ما هي إلا وجه من أوجه السلطة التي تعمل على تفعيل المجالات الاجتماعية من دولة، مؤسسة، مدرسة ، مدرس ...

فالسلطة لا يمكن حصرها في المجال السياسي أو في موضوع المالكين للسلطة من الطبقة السياسية بل المدرسة أيضا تحتوي على مجال للصراع حول القوة ما يحدد السلطة لدى أفرادها و أيضا داخل المجال المصغر في الأقسام الدراسية بين المعلم و المتعلم فيمكن التركيز من هنا على سلطة المدرس داخل المجال المدرسي ككل .

8.1. السلطة عند" ميشال فوكو" Michel Foucau

يرى "ميشال فوكو" في السلطة ظاهرة اجتماعية والسلطة عموما سياسية كانت أو غير سياسية لا تقوم إلا في جماعة وعلى ذلك فإن ظاهرة السلطة عموما ظاهرة اجتماعية في الأصل، فليست السلطة السياسة وحدها هي التي تتمتع بخاصية اجتماعية وإنما يشاركها في ذلك السلطات القائمة في المجتمعات الإنسانية الأخرى، ويقصد بالسلطة غير السياسية أو بالسلطة الاجتماعية التواصل من خلال العلاقات التي تقام مع الآخرين إلى الحصول على خدمات الآخرين أو طاعتهم.

حيث يسلم في قوله انه يجب أن نسلم بأن السلطة تمارس بدلا أن تملك وأنها ليست الامتياز المكتسب أو الدائم للطبقة المهيمنة بل هي الأثر العام لمواقعها الإستراتيجية، وكثيرا ما يستعمل مصطلح الإستراتيجية ولكنه قلما يحددها فإنها مفترض بها أن تكون واضحة بديهية لكثرة استخدامها وتداولها إلا أنه تفطن إلى غياب تعريف محدد لها فحاول استدراك النقص بتعريف إجرائي ودقيق حول هذا المفهوم حينما بين الاستعمالات المختلفة لكلمة إستراتيجية وكيفية تدخلها في عمل آليات السلطة وعلاقتها وما يتعلق بها من أشكال الصراع والمجابهة والتمرد والمحافظة كذلك إضافة إلى الترسيخ. (فوكو، 1994،ص 95)

لا يربط " فوكو" السلطة بالقهر الاجتماعي كما في النظرية الوظيفية الكلاسيكية أو بالطبقة الحاكمة كما جاء في النظرية الماركسية بل اعتبرها ظاهرة جماعية في شقها السياسي والغير سياسي كونها ظاهرة اجتماعية حياتية تنظم السير الاجتماعي في المجتمعات الإنسانية .

لذا يجب إظهار الفاعلين (الأفراد) ليس من وجهة برجوازية عامة ولكن من جهة كونهم فاعلين واقعيين مثلا : الأسرة، الأطباء...فكل منهم مالك للسلطة في مجاله الاجتماعي المعين، وهذا ما يمكن توضيحه في المجال المدرسي فالسلطة في المجال المدرسي يجب أن ترقى إلى مفهوم مسايرة التحولات الاجتماعية كآلية تربوية لا أيديولوجية .

باعتبارها أيضا ظاهرة اجتماعية لا يمكن فصلها عن الجماعة وما تحمله من تفاعلات اجتماعية كما بحث عليها "**جيدنز**" في كيفية ممارسة السلطة داخل هذه الجماعات الإنسانية .

2. السلطة ومجالات التفاعل الاجتماعي

إن القول بأن نمط السلطة السائد يتحكم بطبيعة التفاعل الاجتماعي ضمن المجالات الاجتماعية، وذلك من خلال الموقف من القواعد والتشريعات المبرمة بين الأطراف المتعاقدة، ومساحة ذلك التفاعل في كل مجال، والنتيجة المتوقعة أو المنتظرة من ذلك التفاعل لديهم، سواء كان ذلك على المستوى الشخصي أو المستوى العام .

ويمكن تفنيد ذلك وفق الأنماط الثلاثة للسلطة كما يلي :

– نمط السلطة العادلة

يؤسس لعلاقاتٍ اجتماعيةٍ مبنيةٍ على الاحترام المتبادل بين الأطراف المتعاقدة للصفة الاعتبارية لكلٍّ منهم، وللحقوق والواجبات المترتبة على تلك العلاقات فيتسم المجال الشخصي هنا بوضوحٍ في حدوده الخاصة، وإيجابيةٍ في مستوى التقدير الذاتي، وانفتاحٍ على التفاعل مع المجال العام الذي تتوافق فيه بدورها الأهداف الشخصية مع الأهداف العامة .

– نمط السلطة الاستبدادية

حيث تنشأ عنها منظومةٌ سلبيةٌ من العلاقات الحاكمة للتفاعل بين الأفراد ضمن مجالات التفاعل الاجتماعي بصورةٍ عامة. في حين تتجاوز الأهداف الشخصية للفئة المستبِدَّة الحدود الشخصية لتتعدى الحد العام، بحيث تقدِّم لأهدافها الشخصية على أنها المطالِب العامة والمحِقَّة، والواجب تنفيذها وخدمتها، وهكذا يتحول مجال التفاعل العام إلى صيغةٍ مضخَّمةٍ للمجال الشخصي للفئات المسيطِرة؛ الأمر الذي ينتج عنه تزييفٌ

رمزي للوعي بهذه الحقائق وقبولٍ غير مفهومٍ أو غير مُدركٍ من قبل الفئة الأضعف . (مواس، 2016، ص ص 56.57)

– نمط السلطة الفاسدة

ترافقه صورٌ من العلاقات الاجتماعية الفاسدة المبنية على عدم احترام حقوق وواجبات الآخر أو الامتثال لضوابطها، وقد يصل الأمر إلى نكرانها، والتجاوز عليها، مما يؤدي إلى تدهور أنماط التفاعل الاجتماعي. (مواس، 2016، ص ص 56.57)

ويحدد "بورديو" السلطة على نوعين؛ فهي سلطة "مادية" تتمثل بمؤسسات الدولة كالشرطة والقضاء، وسلطة "رمزية" تتمثل في السلطات الثقافية من دينية وخلقية وأدبية.

وتعمل الأولى على ممارسة العنف من خلال أجهزتها الأمنية، فيما تمارس الثانية العنف الرمزي بأجهزتها الإيديولوجية، الأمر الذي يجعلنا أمام نوعين من الشرطة؛ شرطة أمنية تقوم بحراسة الأجساد والممتلكات، وشرطة فكرية تقوم بحراسة القيم والمعتقدات. (عماد، 2006، ص 101)

يختلف تأثير السلطة . أياً كان نوعها على الدور الذي تقوم به التربية كعملية اجتماعية. ويذهب بعض المفكرين التربويين إلى اعتبار أن للسلطة دوراً رئيساً في تحديد الطبيعة الاجتماعية للأنماط التربوية؛ فكل جماعةٍ اجتماعيةٍ لها نمطها التربوي الخاص بها، والذي يفضي بدوره إلى تأييد وظيفتها التقليدية في المجتمع، والتي تقع بين امتلاكٍ للسلطة أو تبعيةٍ لها، بمعنى أن لكل فئةٍ مرجعيتها وخلفيتها التي تحدد لها دورها في الحياة الاجتماعية العامة.

فالمعرفة والثقافة والإيديولوجيا التي يتم إنتاجها عن طريق مثقفي الجماعة يتم نقلها أيضاً عن طريقهم بصورةٍ واعية إلى أفرادها، الأمر الذي يترتب عليه انعكاس مصالح تلك الجماعة (الطبقة) بذاتها، وقد تتجاوزها لتشمل تقاليد المجتمع بأسره. (ماكملان، 2000، ص ص 264.265)

قد تأتي هيمنة السلطة نتيجة هيمنة الفئة الاجتماعية أن هيمنة سلطةٍ ما تأتي نتيجة هيمنة الفئة الاجتماعية التي تفرض نفسها؛ من خلالها؛ كتنظيم شامل للحياة الاجتماعية والتي تعبر عن سلطة الدولة حيث يأخذ التفاعل الاجتماعي طابعا تعاونيا يعبر عن السلطة الرمزية للصورة الذهنية للدولة لدى الأفراد .

أحيانا ما تعتبر الدولة كأساس أو مصدرا للسلطة، (العالم، 2007، ص132) ذلك أنها تستمد سلطتها من خلال الهيمنة التي تتمتع بها الثقافة والإيديولوجيا التي تروج لها. (غرامشي، 1994، ص13) وهذا ما يعكس أيضا السلطة في جانبها التربوي (في العملية التعليمية)؛ التي غالبا ما تحقق متطلبات الدولة .

وعليه تعتبر السلطة لدى الدولة (إيديولوجية) تسهم في إعادة إنتاجها في المجالات الاجتماعية الأخرى بصورة آلية تهدف إلى فرض السلطة دون مغالطتها .

إن محددات الوصول إلى المستوى الأمثل من التعاون المأمول والمطلوب توفره يأتي من توفر مستوى ملائمٍ من التفاعل الاجتماعي القائم على مبدأ الحب ليكون أساساً لبناء الحوار، الأمر الذي يولد التعاون وينبذ الاستغلال، ويتجاوز القهر، مما يفسح بدوره مجالاً للحوار والتفاعل مع باقي أفراد المجتمع. "(فريري، 1980، ص 68)

ثانيا: السلطة الرمزية

1. مفهوم السلطة عند بيار بورديو/ pouvoir symbolique

"حسب "بورديو" تعد السلطة الرمزية بمثابة نظام معقد، يخترق كل العلاقات والترابطات التي تشتغل داخليا بواسطة آليات دقيقة وجد فعالة تتحكم في البنية بالإضافة إلى أن هذا المنظور المنهجي في التحليل السوسيولوجي عند "بورديو" حريص كل الحرص على ربط مفهوم السلطة كركن إجرائي جوهري في الفعل التحليلي، بمفاهيم أخرى لا تقل أهمية وقيمة من مفهوم السلطة ذاته، ونذكر من بينها مفهوم النسق والحقل، واللعب ...الخ وهي على ككل كالمفاهيم تستمد أهميتها من تصور "بورديو" للبحث المنهجي والأداة التحليلية المرتبطة بإستراتيجية كونية وشاملة ." . (بقوح، 2008، د ص)

إذا يهدف " بيار بورديو" من خلال طرحه القائم على السلطة الرمزية إلى تبيان وتوضيح منظور سوسيولوجي يذهب إلى أن السلطة الرمزية تعبير عن مجمل المعاني والرموز اللامرئية الدالة علة ممارسة الفرد لنوع من السلطة بمعناها العام.

فالسلطة الرمزية تأخذ طابعا رمزيا يخضع لمحددات آلية تمارس فعل السلطة لدى الفرد، كونها تمارس فعلها العميق بصورة خفية على مستوى تفاعلات الفرد، حيث تشكل هذه السلطة الرمزية قوة لا مرئية تسيطر على أفعال الفرد وتوجهاته حسب مجمل الهداف المسطرة.

" يقول "بورديو" بهذا الصدد من كتابه الرمز والسلطة (**إن السلطة الرمزية هي سلطة لا مرئية ولا يمكن أن تمارَس إلا بتواطؤ أولائك الذين يأبون الاعتراف بأنهم يخضعون لها، بل ويمارسونها**) وعليه تتضح آليات السلطة الرمزية للفرد .

لهذا فتأثير السلطة الرمزية يكون أعمق وأخطر لسبب بسيط، يتمثل في كونه يستهدف أساسا البنية النفسية والذهنية للمتلقين لها." (بقوح، 2008، د ص)

2. السلطة الرمزية والمجتمع

السلطة الرمزية هي نظام معقد يخترق كل العلاقات والترابطات التي تشتغل داخليا بواسطة آليات دقيقة وفعالة تتحكم في البنية العامة لذلك النظام، والسلطة الرمزية هي سلطة لا مرئية ولا يمكن أن تمارس إلا بتواطىء أولئك الذين يأبون الاعتراف بأنهم خاضعون لها بل ويمارسونها، ولكون هذه السلطة غير مرئية فتأثيرها أشد وقعا لأنها تستهدف المستوى النفسي والذهني للفرد بطرق وأساليب منظمة مبنية على التستر وراء الأقنعة المعتادة كالتقاليد والقوانين وما هو شائع بين الناس. (لقوس، 2016، ص 41)

يشكل مجال الإنتاج الرمزي ترجمة للسلطة الرمزية، كعالم مصغر للصراع الذي يدور داخل مجال الإنتاج فأنهم يخدمون مصالح الجماعات الخارجية عن ذلك المجال، تشكل الطبقة السائدة مكان الصراع من أجل فرض مراتب مبادئ الترتيب ألاجتماعي. (خويلد، 2013، ص111)

من خلال الأفكار التي جاء بها" بيار بورديو" نستنتج أن السلطة الرمزية لها تأثير أعمق واخطر لكونها تستهدف البنية النفسية والذهنية للفرد أيضا، وعليه تشكل السلطة الرمزية مجالا للتفاعل بين الأفراد من خلال مجموعة الرموز المتداولة فيما بينهم .

ومنه تشكل السلطة الرمزية حسب" بورديو" بمثابة نظام معقد، يخترق كل العلاقات والترابطات، التي تشتغل داخليا، بواسطة آليات دقيقة وجد فعالة، تتحكم في البنية العامة لذلك النظام .

حيث ترتبط السلطة الرمزية بصورة أو بأخرى بالمجتمع كون الفرد لا يمكن أن يعيش بعيدا عن المجتمع أي مجموع أفعال وتفاعلات الأفراد فيما بينهم، إلا أن هذا التفاعل يكون من خلال مجموع الرموز والمعاني التي يتفاعل بها الفرد فالسلطة الرمزية كما أشرنا إليها سابقا لها شدة تأثير بالغة على الفرد وفي أفعاله وتفاعلاته.

3. أنواع الرأسمال عند "بيار بورديو"

3.1. الرأسمال الثقافي Cultural capital

" ويمثل كل المهارات الفكرية سواء تلك المنتجة من طرف المنظومة المدرسية أو تلك الموروثة عن طريق العائلة." (خويلد، 2013، ص99)، بالنسبة لدراستنا فالرأسمال الثقافي تعبير عن شكل من أشكال المعاني والرموز التي يحملها المدرس ويتفاعل بها في مجالات اجتماعية إما تعيد إنتاج معنى مجال التمدرس أو تتشتت أفعاله كنتيجة لتشتت معنى التفاعل .

3.2. الرأسمال الاقتصادي Economic capital

" الذي يتكون من العوامل المختلفة لإنتاج الأرض والمصانع والعمل ومجموع الثروات المادية. " (**خويلد، 2013، ص99**) يعكس الرأسمال الاقتصادي في دراستنا تلك الموارد المادية التي تعبر عن الشكل الخارجي المادي لمجال التمدرس .

3.3. الرأسمال الاجتماعي/ Social capital

"ويعرف أساسا كمجموعة من العلاقات الاجتماعية التي يمتلكها الفرد أو الجماعة "(خويلد، 2013، ص99) أيضا يمثل بالنسبة للدراسة تلك العلاقات الاجتماعية بين أطراف متعددة من متمدرسين عاملين ومدرسين تحكمها غالبا قوانين المدرسة .

3.4. الرأسمال الرمزي

" يتعلق الرأسمال الرمزي بمجموعة الطقوس التي لها علاقة بالشرف والاعتراف وهو في النهاية السمعة والسلطة " (خويلد، 2013، ص99) يعكس الرأسمال الرمزي معنى مجال التمدرس الذي سبق الحديث عنه في فصل مراحل تطور المدرسة الجزائرية والذي عكس خاصة مؤشرات التمدرس عند "عبد الحميد بن باديس" .

إذا يقسم "**بيار بورديو**" الرأسمال إلى ثلاث أنواع، الرأس مال الاقتصادي والاجتماعي والرمزي وجاءت هذه التقسيمات نتيجة لما توصل له في نظريته التي حملت العديد من الأفكار فالرأسمال الاقتصادي هو ذلك الجانب المادي في دراسته وبالنسبة للرأسمال الاجتماعي فهو مجموع العلاقات الاجتماعية المختلفة التي تحكم تفاعلات الأفراد ومكانتهم، فيما يأتي الرأسمال الرمزي هو مجموعة الرموز والمعاني و العادات المكتسبة التي تفعل التفاعلات الاجتماعية .

4.الحقل عند "بورديو"

" يتشكل الحقل حسب "بورديو"، من جملة علاقات موضوعية، القائمة بين مجموعة من الأوضاع التي تحدد في وجودها بمحتليها ، و هؤلاء المحتلون لتلك الأوضاع، إما أن يكونوا فاعلين أو مؤسسات، حسب موقعهم الحالي أو المحتمل في بنية توزيع مختلف أنواع السلطة (الرأسمال) التي يتطلب امتلاكها بلوغ الأرباح الخاصة وهي شرط أساسي ومهم لتحقيق لعب متواز بين القوى الفاعلة في الحقل، وفي الآن ذاته بواسطة علاقتهم الموضوعية بالأوضاع الأخرى. " (بقوح،2008، ص48)

إذا يمثل الحقل بالنسبة لدراسة سلطة المدرس ذلك الجانب العلائقي الذي يتحدد من خلال النموذج الثقافي للمجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها كل من المدرس والمتمدرس، بحيث تعكس تلك السلطة (سلطة وظيفية / رمزية) وتشكل حقل التفاعل بمعان ورموز غالبا ما تأخذ شكل مجال التمدرس في طابعه الخاص من القوانين والقواعد التي تعبر عن سلطة وظيفية تنسحب أحيانا عن المجال الرمزي كحقل تفاعلي .

5. نظرية الهابيتوس عند "بيار بورديو"

يتمحور العمل الذي يقوم به الفاعلون في العالم الاجتماعي حول مبدأ الهابيتوس مشكلات الأرضية المادية التي تتوثق فوقها الروابط المتعددة بين الدوافع الاجتماعية وأفعال الأفراد وأعمال الجماعات .

يمثل الهابيتوس مبدءا مركزيا في رؤية الإنسان الكلي عن طريق الأفراد الجزئيين وتَعَيِّنهم في التاريخ الملموس ويلتصق بالنشاطات العملية ويساعد على تشخيص كلية الواقع الاجتماعي وينتج مقاربة استعراضية متعددة العوامل للإنسان ويمثل نقطة الصلة بين الأبعاد النفسية والاجتماعية وشبكة التواصل بين الأشكال اللغوية والفيزيائية والثقافية والرمزية.

غني عن البيان أن الأبعاد الاجتماعية تعمل على تقعيد شخصية الفرد وبنيتها في الطفولة والشباب حتى تتمكن من إكسابها رأسمال اجتماعي وتصرفات وأذواق وأسلوب حياة يتماشى مع منطق المجتمع .

(الخويلدي، 2019، http://www.arabtimes.com)

يتضح من خلال ما سبق :

يقوم تصور "بيار بورديو" حول موضوع السلطة باعتبارها احد أنماط العلاقات الاجتماعية القائمة على فهم العديد من المعاني المشتركة غالبا، وقد قام هذا الأخير بإجراء تقييم شامل لمجموع النظريات الكلاسيكية التي تناولت موضوع السلطة بالطرح، مثل نظريات "ماركس"، و"دور كهايم"، و"فيبر" والتي كان لكل منها صدى في محاولة فهم وتشكيل معنى للسلطة.

حيث يرى "بورديو" أن القواعد والآليات والمحددات التي تتيح إمكانية بناء كل منها تعطل إمكانية بناء موضوع من الممكن أن تعالجه الأخرى؛ وهكذا يتعارض مع منظور ماركس" و "دوركهايم" فالأول يعتبر السلطة كنتاج للسيطرة الطبقية (التقسيم الطبقي وتوزيع السلطة بين غالب ومغلوب)، الشيء الذي يعتبره "دوركهايم"

كأثر اجتماعي دون أي تحزيء طبقي أي يرى أن السلطة بطبعها ذات دلالة اجتماعية تتوزع بصورة يتطلبها المجتمع .

يتعارض من جهة أخرى أيضا كل من "ماركس" و"دوركهايم" مع "**فيبر**،" فهما يعتبران أن السلطة من (علاقات وأفعال) ما هي إلا علاقات تبادلية يتأثر بها الأفراد ويؤثرون من خلالها على العديد من المجالات التفاعلية. وفيما اتجه "دوركهايم" إلى التركيز على القهر الاجتماعي، اتجه "ماركس" إلى التقليل من هذا القهر مما للطابع الرمزي من فعالية واقعية، تنبع من اعتراف المغلوب بشرعية هيمنة الغالب .

وعليه عارض " فيبر" الأفكار التي جاء بها كل من "دوركهايم" و"ماركس،" وأخذا منحى جديدا يهتم بالتصورات والتمثلات القائمة حول السلطة والنفوذ ومشروعيتها الاجتماعية، وعليه جاء "بورديو" بقراءات سوسيولوجية لفهم طبيعة السلطة والتي انتهى من خلالها إلى الجمع بين محددات أفكار "ماركس"، "دوركايم، "فيبر" وشكل بعدا العديد من الأفكار التي انعكست في شكل اتجاه سوسيولوجي حديث حول السلطة والرمز والحقل والتي أراد من خلالها إعطاء وجه جديد لمفهوم السلطة والعلاقات الاجتماعية المبنية على فهم السلطة الرمزية القائمة على نظام معقد.

هذا الأخير لا يمكن فهمه إلا من خلال فهم جل المعاني والرموز التي يتفاعل بها الفرد والتي تحمل بدورها تمثلات للأفراد حول أمر ما يحدده انطلاقا من المجالات التي قد يتفاعل فيها أو محددات أخرى تنطلق من فهم النماذج الثقافية للأفراد داخل هذه المجالات الاجتماعية .

ومن هنا إن السلطة بمفهومها الواسع تأخذ أبعادا عديدة لكن لا يختلف هذا المفهوم عن سلطة المدرس والتي تعتبر أيضا سلطة مبنية على محددات مختلفة (رمزية، أيديولوجية، وظيفية...).

فالمدرس كممارس لفعل التعليم في مجال التمدرس يسهم في تشكيل العديد من التمثلات الاجتماعية لدى الأفراد وعليه إن فهم السلطة يسهم بصورة كبيرة إلى الإحاطة بسلطة المدرس والتعرف على الأسس القائمة عليها.

ومن هنا لا بد من فهم الهوية وعلاقتها بالسلطة إذ ما أردنا الوصول إلى تمثلات المتمدرسين نحو سلطة المدرس وعلاقتها بتشكيل هويته والتي قد تؤثر السلطة في تشكيلها .

– ثالثا : الهوية Identity

إن الحديث عن الهوية يعتبر من أهم المواضيع المتداولة لكنها تتطلب فهما معمقا لأبرز أفكارها المتداولة بين الباحثين ولهذا يبرز دور النظريات المفسرة للهوية التي تساعد على إعطاء فهم حول تلك الأفكار بحسب الاتجاهات النظرية والفكرية، ولهذا تم التركيز على أبرز النظريات الاجتماعية في مجالات المعرفة والتي ركزت في طرحها على الهوية ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

1. أطروحة الهوية في علم النفس

" يسهم المجتمع في "تطوير نمو الأنا ومساعدة الأفراد كي يجدوا الأدوار المناسبة داخل النظام الثقافي، الذي يواجه الفرد دائماً بقيم متضادة، لأن التأثيرات الاجتماعية ليست دائماً نافعة، والقيم التي يؤكدها المجتمع تختلف بين الثقافات، والثقافة التي تشهد تصارعاً تؤثر كثيراً في ضعف تكوين الهوية. " (حمودة، 2011، ص564)

إن أطروحة الهوية في علم النفس تأخذ طابعا يعمل على تحديد سلوك الفرد في تشكيل الهوية والتي تنطلق من محددات اجتماعية تعكس طبيعة القيم والمعايير الثقافية، فهي تحصيل لمجموع القيم التي تعكس النموذج الثقافي للفرد .

" ويتمثل المبدأ الأساسي لضبط الشعور في أن الناس يتوقعون ويمثلون ويفسرون الأفعال التي تحافظ على المعاني التي تخلعها الثقافات على تلك الهويات الاجتماعية والأفعال التي تحدث في موقف وقد تطورت نظرية الضبط الشعور على يد "ديفيد هيس" من دراسات " شتارلز اوسجود" حول الاختلاف الدلالي كأسلوب لقياس المعاني الشعورية وبحوث "هاري جولب" عن تكوين الانطباع ونظرية "وليام باور" في ضبط الإدراك الحسي " . (فيلالي، 2014، ص38)

" إن الحفاظ على المعنى هو ما يجعل من نظرية ضبط الشعور نسقا للضبط، ذلك أن المعاني المكتسبة ثقافيا تمثل جوانب مستقرة لطريقة تفكيرنا فيما يخص عالمنا الاجتماعي وتقوم بمهمة المستوى المرجعي لتفسير ما يحدث في التفاعلات الاجتماعية، ويمكن أن تشوش الأحداث التي تقع على الطريقة التي يبدوا عليها الناس في لحظة معينة." (فيلالي، 2014، ص38)

إذ أردنا ربطا هذا الحقل التفاعلي بدراسة سلطة المدرس يمكن القول أن معنى التمدرس يأخذ أنماطا مختلفة تختلف باختلاف التفاعلات الاجتماعية والنماذج الثقافية المترتبة عنها، وقد تشوش مجموع المعاني المشتتة في مجال التمدرس على طبيعة هدف مجال التمدرس المتمثل في التربية والتعليم .

وعليه يحدد "اريكسون" أبعاد الهوية في :

رأى "اريكسون" وآخرون مثل" Adams Ancher" على أن المراهق لابد أن يطور العديد من الهويات المترابطة كالهوية المهنية.

وكان "اريكسون" قد سلم بأن تركيب الهوية يتضمن مكونين متميزين أرجعهما إلى هوية الأنا أو هوية الذات إلى تحقيق الالتزام في بعض النواحي كالعمل والقيم الأيديولوجية المرتبطة بالسياسة والدين وفلسفة الفرد، أما هوية الذات فترجع إلى الإدراك الشخصي للأدوار الاجتماعية وفيما بعد تم بعدين للهوية هما:

– **البعد الأيديولوجي** : أو الهوية الأيديولوجية تتضمن نواحي مهنية ودينية وسياسية وفلسفة الفرد وأسلوبه في الحياة وما تشمله من قيم وأهداف ومعايير.

– **البعد الاجتماعي**: أو الهوية الاجتماعية أو هوية العلاقات بين الأشخاص من جوانب كالصداقة والأدوار والهوايات التي يختارها الفرد وكيفية ممارستمها. (علاونه، 2012، ص66)

1.1. العوامل التي تؤثر في تشكيل الهوية

هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في تشكيل الهوية عند المراهق ومن هذه العوامل نذكر:

– سياق المحيط

يساعد الوسط الاجتماعي (المحيط) الفرد في تشكيل الهوية وذلك من خلال ما يوفره من فرص الاحتكاك بالآخرين والتعرض لآراء متباينة والتشجيع على التفكير باستقلال في القضايا .

– النمو المعرفي

يعتمد اكتساب الفرد لإحساس واضح بالهوية على المهارات المعرفية والتقدم المعرفي.

– التمركز حول الذات

إن العلاقة بين التمركز حول الذات والهوية وتحديد اتجاه هذه العلاقة لا يمكن الحزم بها حتى في مجال البحث فيه لا يزال يستهوي الكثير من الباحثين سواء من خلال التحقق منها أو بناء تصورات حول طبيعة العلاقة التي تربط بينهما أو من خلال اقتراح تفسير عن التمركز حول الذات.(علاونه، 2012، ص68)

2.1. جهود "اريكسون" في تحديد حالة الهوية تم الاعتماد على أربع حالات للهوية تتمثل في :

- **مشتتو الهوية**

وهم الأشخاص الذين لم يمروا بأزمة ولم يكونوا هوية بعد ولا يدركوا الحاجة لأن يكتشفوا الخيارات أو البدائل بين المتناقضات ربما يفشلون في الالتزام بأيدلوجية ثابتة .

- **منغلقو الهوية**

وهم كذلك الأشخاص الذين لم يمروا بأزمة ولكن تبنوا معتقدات مكتسبة من قبل الآخرين) أخذوها جاهزة من أبائهم والآخرين الموجودين في المحيط (ولم يختبروا حالة معتقداتهم وأفكارهم أو مطابقتها بمعتقدات وأفكار الآخرين، ويقبلون هذه المعتقدات دون فحص أو تبصر أو انتقاد لها وتماثل هذه العملية عملية التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة ، و يوصف هذا الشاب على أنه غلق هويته أو حبس هويت.

- **معلقو الهوية**

وهم الأشخاص الذين مروا أو يمرون حاليا بأزمة ولم يكونوا بعد الهوية أي أنهم خبروا بشكل عام الشعور بهويتهم وبوجود أزمة الهوية وسعوا بنشاط لاكتشافها ولكن لم يصلوا بعد إلى تعريف ذاتي بمعتقداتهم التي تسهم في تشكيل هويتهم.

- **منجزو الهوية**

وهم الأشخاص الذين مروا بأزمة الهوية وانتهوا إلى تكوين هوية واضحة ومحددة أي أنهم خبروا تعليق نفسي اجتماعي وأجروا اكتشافات بديلة لتحديد شخصيتهم والتزامهم بأيدلوجية ثابتة (محمود، د س، ص07)

من خلال ما تم عرضه من عناصر يتضح أن الهوية عملية معقدة تحددها مجموعة من الآليات التي تسهم في تشكيل مثل المجال المعرفي (المجال الاجتماعي والتفاعلات الاجتماعية)، إضافة إلى المحيط الاجتماعي (المجال العمراني وطبيعته)، وغيرها من آليات تشكيل الهوية حيث يرى "**اريكسون**" أن الهوية في مجال علم النفس تركز حول اكتساب الفرد للمعنى ليصير مستدمجا في الفكر الإنساني للفرد وجانبا مستقرا من تشكيل الهوية يسهم في ضبط النفس وضبط محددات التفاعل الاجتماعي بين الأفراد.

2. أطروحة الهوية في علم النفس الاجتماعي/ social identity theory

جاءت هذه النظرية لتفسر طبيعة الهوية في أحد المجالات العلمية (علم النفس الاجتماعي) والتي تهدف إلى الربط بين الجانب الاجتماعي والنفسي في تشكيل هوية الفرد، التي تنطلق من مجموع المحددات السلوكية في تفاعلات الأفراد .

وتنطلق هذه النظرية من تحليلات تعبر عن أفكار علمية اهتمت بتسليط الضوء على تحليل سلوك الفرد، وقد أشار "جافيل" إلى أن النظرية لها ثلاث جوانب ثلاث هي:

- ❖ التحليل النفسي للعمليات المعرفية مثل الدافعية لتحقيق هوية اجتماعية ايجابية.
- ❖ التوسع في التحليل من خلال تطبيقات عملية على الجماعات الواقعية .
- ❖ العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات.

" تفترض هذه النظرية أن الهوية الاجتماعية للأشخاص تستمد من عضويتهم في مختلف الجماعات وتضع في حسابها كل من العمليات المعرفية والدافعية عند تفسير ادراكات الجماعات الداخلية وأشكال سلوكها نحو أعضاء الجماعات الخارجية.

ومن هنا اعتبرها "تاجفيل" و"فورجاز" تعبيرا يتحدد من خلال الصياغة التالية يستلزم تصنيف إلى فئات اجتماعية أكثر من مجرد التصنيف المعرفي للأحداث والأشخاص والأشياء. " (فيلالي، 2014، ص24)

تنطلق الهوية الاجتماعية من التفاعل داخل الجماعة التي ينتمي لها الفرد، حيث تركز الهوية الاجتماعية على التفاعل الاجتماعي انطلاقا من الرموز والمعاني والأفعال المشتركة بين الفرد والجماعة المنتمي إذا الهوية الاجتماعية تشترك في أن التفاعل يكون مبنيا وفق أهداف جماعية تضع ذات الفرد في تشكل وفق الجماعة .

3. نظرية الهوية الاجتماعية

تكمن أهمية أعمال " Mead " في محاولة ربط الجانب النفسي والجانب الاجتماعي في ديناميكية الهوية لاستبطان الاتجاهات أين يكون التفاعل و الاتصال الاجتماعي ملازمين لوعي الذات. وضمن منظور مقارن، أثبت فستنجر ،Festinger (1950-1954) إن سيرورة المقارنة الاجتماعية تتجسد في تشكيل الرأي، وتقدير وتقويم، القدرات الشخصية للفرد . (التركي، 2009، ص ص 10.09)

وهذه النظرية تؤكد على الإحساس الذي يتملكنا بالحاجة إلى استعمال الآخرين كمصدرة للمقارنة، وذلك بهدف تقويم قدراتنا، وهذه الحاجة تزداد أكثر و تصبح أكثر إلحاحا حين نكون في وضعية ريب أو شك في سلامة أسس معتقداتنا وآراءنا كما أنه في غياب وسائل موضوعية غير اجتماعية فإننا نقوم هذه القدرات والكفاءات بمقارنتها مع كفاءات وقدرات الآخرين، كما يؤكد الكاتب أنه توجد لكل فرد ميول لتحديد مدى صحة أو خطا آراءه .

وتجدر الإشارة أن ميول الفرد لمقرنة نفسه بالآخر يتناقص عندما يتزايد الفرق بينه وبين الآخرين وينطبق هذا على الآراء والكفاءات على حد سواء .

إذ حين تكون هناك اختلافات ضمن الجماعة في الاتجاهات والآراء، يمارس أعضاء الجماعة فعلا "نفوذا " للحد من هامش هذه الاختلافات، وفي هذه الحالة، إما يعدل الفرد موقفه للتقرب من باقي أفراد الجماعة وإما يحاول تغيير موقف الأفراد الآخرين للجماعة، كي يكونوا أكثر قربا منه عندما يقود شخص أو جماعة فردا ما إلى السلوك بطريقة تناقض قناعته فان ذلك يخلق حالة تنافر يعتبرها البعض وضعية خضوع إجباري أو قصري . (التركي، 2009، ص ص 10.09)

من خلال ما تم تناوله يتضح أن هناك محددات تعمل على تشكيل الهوية الاجتماعية التي يميزها الرابط الاجتماعي المتمثل في مجموع القيم والمعاني والرموز والأفعال داخل المجالات الاجتماعية والعمرانية، والتي بدورها تولد علاقة تأثر وتأثير بين الأفراد في تشكيل الهوية الجماعية، ومن هنا يتضح أن الهوية الجماعية تختلف عن الهوية الفردية التي تنطلق من الذات إلى الغير .

4. النظرية التفاعلية الرمزية

يرى " **هول**" أن التفاعلية الرمزية هي أفضل مثال على فكرة الهوية الفردية، فهوية الفرد تتشكل فقط من تفاعل الفرد مع الآخرين ونظرة الفرد للآخرين تشكل جزءا من طريقة نظر الآخرين لذلك الفرد وحسب رأي فريق التفاعلية أن الناس يستمرون في امتلاك فرديتهم ولكنها ليست فردية متميزة كليا عن المجتمع.

فالهوية تعمل كجسر بين الفرد الاجتماعي والفرد الخالص وبامتلاك الأفراد لهوية معينة هم إنما يتمثلون قيم ومبادئ معينة تصاحب تلك الهوية فهي تسمح لسلوك الأفراد لتكون مشابهة من جانب للآخرين وكذلك تجعل السلوك في المجتمع أكثر نمطية وانتظاما. إذا فالتحليل النفسي يتحدث عن الهوية كحالة أو ملكية مكتسبة للفرد وهي الطريقة التي يختص بها الفرد وكيفية فهمه للكون، وكذلك صورته الذاتية التي يكونها عن نفسه كما يتحدث علماء النفس الاجتماعي عن نوعين من الهوية بينهما درجة كبيرة من الارتباط هما الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية وتقوم الأولى على الخصال الفردية للوعي.

أما الثانية فتقوم على الانتماء للجماعة ويفقد الأشخاص أحيانا الإحساس بالهوية الشخصية ولذلك يسلكون طرقا عنيفة ضد المجتمع ومعاييره.(فيلالي، 2014، ص34) وهذه الهويات لها مصادر متعددة كما ينتقد الكثير من المفكرين في النظرية لأنها تتغاضى عن دور القوة في بناء وتحديد المعاني والرموز والفعل الإنساني.

من خلال مجموع النظريات التي تم عرضها حول الهوية يتضح أنها عملية اجتماعية تحمل مؤشرات نفسية في آن واحد تعمل على جمع التصورات الفكرية التي يكتسبها الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية وتفاعلاته وأفعاله مع الآخرين في حدود زمنية ومكانية، تتيح من تكوين أو إعطاء مجال فهم للمعاني التي تفاعل بها والتي تترجم غالبا أفعاله الاجتماعية، فهي ليست عملية آليه بقدر ما هي عملية تركز عن الجوانب البنائية للفرد ووعيه بها، ومن هنا يمكن أن تتشكل العديد من الآراء أو الأفكار التي تترجم التصورات أو التمثلات الاجتماعية له .

إن البحث عن الهوية في معناه السوسيولوجي لا يتحدد فقط بمكونات الهوية الوطنية المتعارف عليها بل يتعدى إلى إعطاء فهم معمق عن التمثلات الاجتماعية له التي تسير مجمل تفاعلاته وأفعاله مع الآخرين .

ومن هنا يمكن القول أن البحث عن طبيعة الهوية ليس بالأمر السهل كونها تتعلق بالعديد من المجالات النفسية والاجتماعية التي تبنى عليها العديد من القيم والمعايير المكونة للهوية، فإذا ما اعتمدنا الطرح القائم حول الهوية والمجالات الاجتماعية فيمكن القول أن الهوية ترتبط بتشكل تمثلات لدى الفرد من خلال مجمل المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها .

وإذ ما أردنا دراسة سلطة المدرس من خلال التمثلات التي يعطيها المدرس حول هذه السلطة لا بد من الإلمام بتلك التصورات النظرية من جهة ومن جهة أخرى التفاعلات الاجتماعية التي تعطي أبعادا أخرى للدراسة تسهم في فهم طبيعة تشكل التمثلات والتصورات حول سلطة الفرد (المدرس)، فالتفاعلات الاجتماعية بما تحمله من نماذج ثقافية لدى الفرد تعتبر أحد أبرز العوامل المشكلة لتمثلات المتمدرس .

- رابعا : العلاقة بين السلطة والهوية

بعد تفكيك طبيعة السلطة والهوية على المستوى النظري انطلاقا من المنظورات المفسرة لكل منها يمكن ربط العلاقة بينهما وهذا انطلاقا من فهم كل من المفهومان. فإذا كانت الهوية تتشكل من مجموع المعاني والرموز والتمثلات حول موقف ما فإن السلطة تعبير عن ما تحمله الهوية لدى الفرد نحو ذلك الموقف وكيف يتم التعامل معه وتحدد نوع السلطة بين الجماعة أو تلك المخصصة في المجالات الاجتماعية التي يتم التفاعل فيها.

وإذا ما تم التدرج في أطروحات الهوية فنجد أن مجال علم النفس يعتبر الهوية كمجمل الخصائص التي يتفاعل بها الفرد كأحد آليات تكوين الهوية من (عواطف، سلوكات، أفعال، مواقف...) لتشكيل نوع من التمثلات القائمة على تصورات فردية وأخرى جماعية تؤسس لقيم التفاعل الاجتماعي الذي غالبا ما يرتبط بضبط الشعور والأنا الفاعلة المستدمجة لنماذج اجتماعية تتعدد وتختلف باختلاف المجالات الاجتماعية وحتى العمرانية التي ينتمي لها الفرد.

في حين ركزت نظرية الهوية في مجال علم النفس الاجتماعي التي تناولت الطرائق القائمة على محددات تشكيل الهوية بين المجال النفسي والاجتماعي بحيث تختلف الهوية باختلاف التوجه فالهوية الشخصية ترتكز على الخصائص الفردية للفرد في حين تمثل الهوية الاجتماعية انعكاسا لمختلف العلاقات الاجتماعية حيث نجد أن توجهات الفرد نحو الهوية تختلف باختلاف المعاني والقيم المشكلة لهذه التوجهات.

وعلى هذا الأساس جاءت التفاعلية الرمزية لتبرز شقا جديدا في تشكيل الهوية الفردية والتي تتشكل من تفاعلات الفرد في مواقف مختلفة (مجالات اجتماعية) تبلور توجهات وتمثلات الفرد نحو موضوع أو فكرة محددة، فالانتماء للجماعة غالبا ما يجعل الفرد يبلور في ذهنه مجموعة من التصورات المتعارضة أحيانا والمتضاربة أحيانا أخرى وعليه فإن فهم الهوية لا بد أن يرتبط بفهم السلطة المشكلة لها .

حيث تتوفر السلطة في مجالات التفاعل الاجتماعي للفرد التي تتطلب بدورها توفرا للسلطة لدى الفاعلين وهذا ما يعني أن الهوية تتشكل من خلال السلطة التي تتعدد مؤشراتها بتعدد التوجهات النظرية فإذا كانت السلطة حسب الوظيفيين لا تتعدى النمطية والحتمية الاجتماعية التي تعكس القوانين الاجتماعية لمؤسسة ما، أو في مجال معين فما هي إلا تعبير عن تلك السلطة التي اعتبرها "بن خلدون" وثيقة الصلة بالفرد والمجتمع الإنساني لكنها تختلف باختلاف النماذج الثقافية للفرد وتوجهاته نحو السلطة التي ترتبط بصلة (دموية، قرابة، القبيلة، السياسة، الدين...).

حيث اعتبر المثال الجيد للسلطة التي تتمركز لدى المشايخ والكبار الذين يحملون معاني حولها تتجلى في (الاحترام والوقار) بين الأفراد وفي المجالات المتعددة منها (المجال التعليمي)، أما بالنسبة للنظريات المعاصرة فاشتركت في اعتبار أن للسلطة آليات مشتركة لا يجب حصرها في جانبها التسلطي بل في تسيير أمور الفرد بصورة منظمة تنقسم هذه السلطة (ماكرو وميكررو سلطوية) حسب كل مجال اجتماعي قائم على سلطة محددة وعليه يمكن القول:

– يتضح أن التناول النظري لكل من الهوية والسلطة يأخذ أبعادا مختلفة تنطلق وفق كل منظور محدد لكن الهدف من وراء تناول مجمل هذه الأطروحات التعرف والوصول إلى العلاقة بين السلطة والهوية والطابع الاجتماعي الذي تأخذه هذه العلاقة .

– يتضح أن العلاقة بين السلطة والهوية هي علاقة وثيقة الصلة لأن تشكل الهوية يتطلب توفر سلطة لدى الفرد إما أن تعكس مؤشرات السلطة الرمزية التي جاء بها "بيار بورديو" أو سلطة وظيفية كما جاء بها دوركايم أو أشكال أخرى من السلطة وفي حقيقة الأمر إن هذه السلطة أيضا تعبر عن تمثلات الفرد نحو موقف أو جماعة ما وانطلاقا من مؤشرات السلطة تتشكل هوية معينة .

وإذا ما أردنا الحديث عن العلاقة بين الهوية والسلطة أيضا انطلاقا من مقاربة (**الهوية والمجالات الاجتماعية للبروفيسور بن عيسى محمد المهدي التي يشتغل عليها**) فيمكن القول أن الهوية حسب تعريف البروفيسور (بن عيسى محمد المهدي) بأنها "محصلة لمختلف المعاني التي يتمثلها الفرد عن ذاته انطلاقا من مجموع خبراته التي يتفاعل بها مع الآخرين "، (بن عيسى، 2011، ص 86).

في حين أن السلطة حقل للتفاعل الاجتماعي بين الفاعلين وهي مجال رمزي ومادي يتفاعل من خلاله الأفراد، إذن يتضح أن تشكل هوية الفرد هي نتاج للتفاعلات الاجتماعية ولمجموع مؤشرات السلطة سواء كانت رمزية أو وظيفية أو مادية وعليه يمكن القول أن الهوية تعبير عن إعادة إنتاج الفرد لمجمل المعاني والرموز الدالة على شكل السلطة التي يتفاعل بها الفرد داخل المجالات الاجتماعية ضمن مجال عمراني اجتماعي محدد.

فالسلطة كنتاج للتفاعل الاجتماعي تعبير عن محددات تشكيل الهوية للفرد التي تشكل له مجموع المعاني والرموز التي تسهم في الإحاطة بفهم الأفعال الاجتماعية للأفراد كمحصلة تلك التفاعلات الاجتماعية وعليه يمكن القول أن الهوية والسلطة تمحور العلاقة السائدة بينهما والتي تعبر عن حقل التفاعل الاجتماعي وتكوين النموذج الثقافي للفاعلين الاجتماعيين على مستويات متفاوتة تتعلق بطبيعة المجالات والنماذج الثقافية والاجتماعية للفرد .

انطلاقا مما سبق يمكن القول أن هناك علاقة متبادلة بين كل من الهوية والسلطة فالسلطة تهم بتشكيل الهوية والهوية تسهم في بناء السلطة فتمثلات الأفراد للسلطة ما هي إلا محاولة جمع مؤشرات السلطة في التفاعلات الاجتماعية للأفراد التي تعبر عن ما يحمله الفرد من تمثلات واتجاهات وتصورات مشكلة للهوية، أما الهوية قد تتشكل أيضا من خلال محددات السلطة التي تتداول من خلال العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، التي تبني نماذج ثقافية واجتماعية .

بعد فهم كل من السلطة والهوية يتضح أن هناك تداخل بين مؤشرات السلطة والهوية لدى الفرد (المتمدرس) وحتى (المدرس) كونها عملية تبادلية أي على مستوى التفاعلات الاجتماعية؛ والتي توضح طبيعة كل من الهوية والسلطة في المجالات الاجتماعية ومجال التمدرس خاصة الذي يمثل احد أبرز محددات تشكل تمثلات الفرد لسلطة المدرس انطلاقا من تحديد محددات سلطة المدرس.

وعليه يمكن القول أن للسلطة مكانة بارزة في هذا المجال تسهم في تشكل هوية الفرد والتي بدورها تأخذ أشكالا متعددة لا يمكن فهما إلا من خلال تحديد آليات تشكيل سلطة المدرس انطلاقا من محاولة فهم طبيعة المجالات العمرانية والاجتماعية للفرد دون إغفال النموذج الثقافي له الذي يستدعي البحث في طبيعة النماذج الثقافية داخل تلك المجالات العمرانية والاجتماعية .

خلاصة

من خلال هذا الفصل المقدم حول السلطة حاولنا التطرق إلى أهم النظريات الاجتماعية التي تناولت دراسة السلطة حيث تباعدت واختلفت الأفكار فيها حسب كل منظر فمنهم من ربطها بالعصبية والقبيلة كما ذهب إليها "ابن خلدون"، ومنهم من رأى أنها احد أشكال القهر الاجتماعية والحتمية كما ذهب إليها "اميل دوركايم" كما اعتبرت سلطة في يد الطبقة الحاكمة حسب الاتجاه الماركسي، أما "بيار بورديو" فركز اهتمامه حول السلطة الرمزية والرأسمال بأنواعه وفي مقاربتنا نحاول التركيز أيضا على السلطة الرمزية في المجال التربوي خاصة السلطة المتعلقة بالمدرس وتشكيلها لهوية المتمدرس وفق تحليل سوسيولوجي يرقى بالوصول إلى العلاقة القائمة بينها وبين مجالات التفاعل الاجتماعي ومجمل الرموز والمعاني المتناقلة بين الفاعلين .

إذا هدف هذا الفصل إلى التعريف بالسلطة والهوية والعلاقة التي تجمع بينهما كمفهومين رئيسيين يسهمان في تحديد تشكل تمثلات الفرد نحو السلطة والأبعاد التي تأخذها من خلال فهم النماذج الثقافية لدى الأفراد ومن فهم وجمع المؤشرات المتعلقة بالسلطة .

القسم الثاني الجانب

التطبيقي للدراسة

الفصل الخامس:

الإطار العام للمجال العمراني والاجتماعي للتمدرس

تمهيد

أولا : المجالات العمرانية والاجتماعية

ثانيا: منهج الدراسة

ثالثا: المجال الزمني للدراسة

رابعا: المجال البشري وعينة الدراسة

خامسا: أدوات الدراسة

خلاصة

تمهيد

إن الشروع في أي بحث علمي مهما كانت طبيعته يستلزم على الباحث جمع المعلومات النظرية والوقوف على خطوة أخرى بالغة الأهمية وهي الإلمام بالإجراءات المنهجية للدراسة التطبيقية كخطوة بارزة في حقل الدراسات والبحوث السوسيولوجية الامبريقية، كما لابد أن تشمل جميع الخطوات المساعدة في تحقيقها .

وعلى هذا الأساس ركز هذا الفصل على الإطار العام للمجال العمراني والاجتماعي للتمدرس من خلال محاولة ربط الجانب النظري بالجانب الميداني للدراسة؛ وصولا إلى المجال العمراني لها بشكل عام مع الولوج إلى المجالات العمرانية الفرعية التي تعد بمثابة البطاقة المكانية للتعريف بمجال الدراسة .

إضافة إلى المجال الاجتماعي الذي يسمح لنا بالإلمام الشامل بمجمل التفاعلات والروابط الاجتماعية للحالات المدروسة حيث جاء هذا الفصل بإضافات علمية جديدة في العلوم الاجتماعية تحت إشراف أعضاء مدرسة الدكتوراه **2017/2016**، كما تعتمد على الفهم والتأويل لمفردات الدراسة انطلاقا من فهم مجمل التفاعلات الاجتماعية في المجالات العمرانية المدروسة أيضا التعريف بأهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة .

وبناءا على ما تقدم سيتم التناول في هذا الفصل العناصر الأساسية التي تساعد الباحث على البحث والفهم في جانبها التطبيقي العلمي، منها :

- تحديد المجالات الاجتماعية للدراسة وهوية وملمح المجال .
- تحديد المنهج المناسب للدراسة و المجال الزمني للدراسة .
- تحديد الأدوات المناسبة للدراسة والمجال العمراني للدراسة والمجالات الفرعية لها .

أولا: المجالات العمرانية والاجتماعية

1. مجالات الدراسة

بما أن المواضيع الاجتماعية كثيرة ومشتقة فإن لكل موضوع بحث مجالاته المختلفة كالمجال العمراني والاجتماعي والزمني باعتبارها خطوة رئيسية وهامة تساعد الباحث على تحديد دراسته بشكل دقيق وسهل وواضح وهذا ما سيتم الأخذ به في موضوع الدراسة الموسوم بـ " هوية المتمدرس وعلاقتها بتمثلاته لسلطة المدرس".

ففي هذا المستوى نريد أن نفهم طبيعة المجالات العمرانية التي ستجرى فيها الدراسة والتي تساعد الباحث على وضع الخطوات الميدانية للدراسة .

حيث يعرف الدكتور "بن عيسى محمد المهدي" المجال العمراني بأنه :

" كل معطى جغرافي بكل مقوماته الطبيعية والاقتصادية ويتضمن المنتوج العمراني للتفاعلات التي تتم في المجالات الاجتماعية ثم يصبح ذلك نتاجا لها فهو عبارة عن منتوج مادي؛ ليس منتوج البنية الاجتماعية كما كان الحال عند ابن خلدون في أن القبائل البدوية هي التي تختط البلدان وتعمرها وإنما المجال العمراني في حاضرنا هو منتوج شريحة معاصرة التي هي الدولة الحديثة ودورها في إنشاء المراكز الحضرية والقرى والمدن الجديدة وتخطيطها وتنظيمها والتعمد في تشكيل مراكز إدارية في إطار سياستها الإدارية وهكذا يعتبر التحضر حتمية سياسية في ضوء متغير القوة والقرارات . (كوشي، 2013، ص10)

1.1. المجال العمراني الرئيس "بسكرة"

تقع ولاية بسكرة في الجهة الجنوبية الشرقية من الجزائر تبعد عن عاصمة البلاد بـ 400 كلم مربع حيث يحدها من الشمال ولاية باتنة التي تبعد عن الولاية بـ 180 كلم ومن الشمال الغربي ولاية المسيلة بـ 310 كلم ومن الشمال الشرقي ولاية خنشلة بـ 200 كلم، ومن الغرب ولاية الجلفة بـ 277 كلم، أما من الجهة الجنوبية ولاية

الوادي بـ 220 كلم. (أنظر الملحق رقم 02 و 03)، تتربع ولاية بسكرة على مساحة إجمالية مقدرة بـ 21671.20 كلم مربع، تضم 33 بلدية موزعة على 12 دائرة إدارية يقطنها 633234 ألف نسمة وبكثافة سكانية بمعدل 28 ساكن لكل كلم . (ارشيف السياحة، 2018، www.startimes.com)

– المجالات العمرانية الفرعية ببسكرة نذكر:

- بلدية أوماش .
- حي العالية (مدينة بسكرة)

– هناك ثلاث أنواع من الطراز العمراني الذي تتميز به ولاية بسكرة وهم :

- **المباني المحلية** : تمتاز باستعمال المواد الطبيعية من الطوب الطيني وجذوه النخيل والنوافذ الصغيرة والبساتين الصغيرة وسط أو خلف المبنى .
- **المباني الاستعمارية** : التي تستعمل الحجارة والبلاطات والنوافذ الضخمة والطرق الواسعة والشرفات الكبيرة ونجدها خاصة في حي المحطة وزقاق بن رمضان .
- **العمارة الحديثة:** باستعمال المواد الحديثة من خرسانة مسلحة، ونوافذ حديثة التصاميم وألوان متعددة وهذا ما نجده في بعض المباني مثل: مستشفى بشير بن ناصر، الجامعة، فندق الزيبان، العديد من المباني والعمارات خاصة في حي البوخاري العالية... أما المجالات العمرانية الفرعية (المؤسسات التعليمية) في هذا المجال التي ستجرى فيها الدراسة فتتمثل في المؤسسات التعليمية في بلدية بسكرة وقد تم اختيار هذه المؤسسات بطريقة عشوائية .(ولاية بسكرة، 2018، ar.m.wikipedia.org)

2. المجال العمراني الفرعي الأول: بلدية أوماش

أوماش هي أحد بلديات ولاية بسكرة؛ تقع في جنوب الولاية تبعد عن مقرها بـ 22 كلم، يمر عبر البلدية طريق الصحراء الكبرى تعتبر من أقدم البلديات الولاية يعود تأسيسها إلى ما قبل الميلاد، حيث خضعت للاحتلال الروماني مساحتها : 82352 كلم مربع، (بلدية اوماش، 2018، ar.m.wikipedia.org) تتميز بالمجال الفلاحي، تصنف منطقة أوماش كمنطقة شبه حضرية في بسكرة انطلاقا من المؤشرات التي تم جمعها بالاعتماد على أداة الملاحظة ومن هذه المؤشرات نذكر :

– المؤسسات التعليمية: عدد المدارس الابتدائية: 07 ، عدد المدارس المتوسطة 02، عدد الثانويات 01.

– المؤسسات الدينية – مكتبة ودار الشباب وملعب بلدي واحد – مرافق اجتماعية (مركز بريد، مقاهي انترنت)

– محلات متعددة، دار البلدية – مرافق صحية (02) – مرافق أمنية (الدرك الوطني) .

– مؤسسات وشركات أجنبية مثل المطاحن الكبرى للجنوب . – سكة حديدية خاصة بنقل البضائع .

أما المجالات العمرانية الفرعية في هذا المجال التي ستجرى فيها الدراسة فتتمثل في المؤسسات التعليمية في منطقة .... وقد تم اختيار هذه المؤسسات انطلاقا من استخدام القرعة حسب كل مرحلة تعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) .

يتميز هذا المجال العمراني الشبه حضري والمتمثل في بلدية أوماش في بنشاطات زراعية مختلفة وبعض النشاطات الأخرى أيضا مثل بيع المواشي إضافة إلى بعض المهن الخفيفة وأخرى صناعية (العمل في بعض الشركات – الشقة – المطاحن الكبرى للجنوب ...) .

بالنسبة لسكان هذا المجال تربطهم علاقات قوية جدا أغلبها من أصل واحد (العروشية) تربطهم علاقات دموية وأخرى قائمة على القرابة وأخرى تأخذ طابع الجيرة إضافة إلى بعض العلاقات الاجتماعية التي ترتبط بهذا

المجال خاصة بعض العاملين (التعليم – الدرك الوطني) بالنسبة للطابع العمراني فهو مزيج بين الطابع التقليدي العادي والطابع الحديث إضافة إلى بعض البنايات المنجزة من طرف الدولة كبعض الأحياء التساهمية أو الشركات الاقتصادية .

1.2. المؤسسة الابتدائية - أ -

- **الرأسمال المادي (الوسائل والتجهيزات)**

يحتوي هذا المجال على مجموعة من التجهيزات البداغوجية والإدارية التي تساعد على عملية التمدرس وتتحدد هذه الوسائل والتجهيزات فيما يلي:

- **الوسائل والتجهيزات الإدارية ومن أهم الوسائل والتجهيزات الإدارية نذكر:** مكتب للمدير ، حاسوب، طابعة .
- **الوسائل والتجهيزات البداغوجية:** سبورة، كراسي، طاولات ...

1.1.2. المجال الاجتماعي

- **طبيعة الرابط الاجتماعي الذي يحكم هذا المجال**

تتضح طبيعة الرابط الاجتماعي الذي يحكم الأفراد المتفاعلين في هذا المجال في كونه رابطا يجمع بين عملية التربية والتدريس حيث يحكم الرابط مجموع من التفاعلات الاجتماعية التي غالبا ما تحكمها ضوابط وقوانين خاصة بالمدرسة والتي تتعدى هذا المجال إلى الأسرة كأحد آليات التفاعل بين المدرس والأسرة ويتضح هذا بصورة كبيرة لدى بعض المدرسين الذين يتواصلون مع أهل المتمدرس، كما ترتبط تفاعلات المدرس بالمتمدرس في كونها مبنية على أساس تعليمي بالدرجة الأولى والتي تهدف إلى إعادة إنتاج مضمون المقرر الدراسي وفق كل مرحلة أو سنة دراسية معينة .

إضافة إلى ذلك نلاحظ تقيد المتمدرس وفق مخطط جلوس واحد لا يمكن تغييره ويعد تغييره ضربا من تعدي القوانين التي يضعها المدرس داخل هذا المجال التعليمي .

- **النشاط السائد في هذا المجال**

طبيعة النشاط السائد في هذا المجال هو نشاط وظيفي تعليمي حيث يهدف المدرس إلى تحقيق أهداف المنهج التربوي وفق الحجم الزمني المطلوب دون مراعاة الفروق الفردية أو مرحلة اللعب لدى المتمدرس نلاحظ أيضا أن المتمدرس في هذه المراحل يفقد معنى التمدرس فيعتبرها مرحلة يطلق عليها باللهجة العامية (نقرى) وهي كلمة تدل حسب المتمدرسين المدرسة أي ربط التعلم بالمدرسة كمجال عمراني دون الوعي بالمجال الاجتماعي .

- **علاقة الأفراد بالمجال العمراني**

أما علاقة الأفراد بهذا المجال هي علاقة دائمة بين المدرس والمتمدرس يحكمها الصف الدراسي غالبا أو المجال المدرسي ككل، بحكم انتماءهم لهذه المؤسسة وبحكم انتماء كل مدرس للصف الدراسي وغياب التخصص العلمي في هذه المرحلة .

بالنسبة لعلاقة الأفراد بالمجال العمراني هي علاقة دائمة بين المدرس والمتمدرس تحكمهم علاقة تدريس وتوزيع المدرس للمعاني التي تعكس ضوابط المدرسة كمجال عمراني فالمدرس يعيد إنتاج الضوابط والقوانين المدرسية داخل الصف الدراسي، بالنسبة للمدرس والأسرة هي علاقة مؤقتة .

2.1.2. ملمح المجال

عدد الأفراد المتفاعلين داخل هذا المجال

يتشكل من المدرسين والمتمدرسين ومدير المؤسسة والعاملين بالمؤسسة والأسرة(بصورة مؤقتة) .

- **درجة الانتماء لهذا المجال**

درجة الانتماء لهذا المجال قوية خاصة بين المدرس والمتمدرس ومؤقتة (مشتتة) بين المدرس والأسرة ووظيفية بين المدرس والعاملين بالمؤسسة .

- **شدة التفاعل في هذا المجال**

الأفراد المشكلون لهذا المجال يتفاعلون بقوة في المجال الاجتماعي طبيعة تفاعلاتهم أفقية يحكمها ترتيب وظيفي قوامه التقسيم الوظيفي بين العاملين في هذه المؤسسة ويمثل المدرس صاحب السلطة على المتمدرس وهذا من خلال ما تم ملاحظته من أفعال وتفاعلات بينهما (ترتيب الجلوس/ سن ضوابط صفية / عدم ترك هامش من الحرية للمتمدرس...) .

3.1.2. هوية المجال

يظهر أن أهداف الأفراد المتفاعلين في هذا المجال الاجتماعي هي أهداف وظيفية بالدرجة الأولى تسعى إلى تطبيق المنهج التربوي والإصلاحات المتضمنة .

أما السلطة فهي مقسمة بين منتج وموزع في هذا المجال أيضا، بحيث أن الأفراد المتفاعلون في هذا المجال يعملون على إعادة إنتاج المعاني التي تشكل النموذج الثقافي للمجال الاجتماعي من خلال الوسائل التي يوفرها هذا المجال ويستخدم هؤلاء الأفراد لتحقيق أهدافهم التي تنسجم مع أهداف هذا المجال ضوابط وقوانين المؤسسة المدرسية .

1.2. المؤسسة المتوسطة - ب -

من خلال جمع المعلومات اللازمة حول عدد المؤسسات التربوية في هذا المجال وقع الاختيار على مؤسسة .

- **الرأسمال المادي (الوسائل والتجهيزات)**

يحتوي هذا المجال على مجموعة من التجهيزات البداغوجية والإدارية التي تساعد على عملية التمدرس وعليه تتحدد هذه الوسائل والتجهيزات فيما يلي :

- **الوسائل والتجهيزات الإدارية، من أهم الوسائل والتجهيزات الإدارية نذكر:**

– مكتب للمدير ، قاعة الأساتذة .

- **الوسائل والتجهيزات البداغوجية**
  - كراسي ، سبورة، طاولات، مخبر ، ملعب .

1.2.2 . المجال الاجتماعي

- **طبيعة الرابط الاجتماعي الذي يحكم هذا المجال**

تتضح طبيعة الرابط الاجتماعي الذي يحكم الأفراد المتفاعلين في هذا المجال في كونه رابطا يجمع بين عملية التعلم والتعليم بين المدرس والمتمدرس.

- **النشاط السائد في هذا المجال**

طبيعة النشاط السائد في هذا المجال هو نشاط تعليمي وظيفي بالدرجة الأولى ورابط تربوي توعوي بالدرجة الثانية.

- **علاقة الأفراد بالمجال العمراني**

أما علاقة الأفراد بهذا المجال هي علاقة دائمة بين المدرس والمتمدرس يحكمها الصف الدراسي غالبا أو المجال المدرسي ككل، بحكم انتماءهم لهذه المؤسسة لكن نلاحظ من خلال التقسيم العلمي (التخصص) أن انتماء كل مدرس للصف الدراسي موزع حسب كل مادة دراسية وحسب تخصص كل مدرس في هذا المجال وعليه تتحدد علاقة الأفراد بالمجال العمراني بكونها علاقة دائمة أو مؤقتة أو شبه دائمة .

3.2.2. ملمح المجال

- **عدد الأفراد المتفاعلين داخل هذا المجال**

يتشكل من المدرسين والمتمدرسين ومدير المؤسسة والعاملين بالمؤسسة(مشرف تربوي، حارس) .

- **درجة الانتماء لهذا المجال**

درجة الانتماء تختلف باختلاف الحجم الساعي للتدريس .

- **شدة التفاعل في هذا المجال**

الأفراد المشكلون لهذا المجال يتفاعلون بصورة شبه دائمة في هذا المجال الاجتماعي أما طبيعة تفاعلاتهم أفقية يحكمها ترتيب وظيفي قوامه التقسيم الوظيفي بين العاملين في هذه المؤسسة وتتمركز السلطة بيد المدرس والمشرف التربوي .

أما السلطة فهي مقسمة بين المدير والمدرس والمشرف التربوي في هذا المجال العمراني لكن تتمركز السلطة بيد المدرس داخل المجال الصفي أما في المجال المدرسي خارج الصف الدراسي فتتمركز السلطة بيد المشرف التربوي وهذا من خلال ما تم ملاحظته ومن خلال أداة المقابلة الأولية التي تم القيام بها مع بعض المدرسين والمتمدرسين .

3.2.2. هوية المجال

يظهر أن أهداف الأفراد المتفاعلين في هذا المجال الاجتماعي متطابقة ومنسجمة مع أهداف المجال الاجتماعي التعليمي والتي هي أهداف تعليمية، حيث يهدفون إلى تشكيل هويتهم التعليمية في المجال الاجتماعي الذي يتفاعلون فيه وهي الهوية الجماعية التي يتفاعلون على أساسها .

3.2 . المؤسسة الثانوية - ج -

- **الرأسمال المادي (الوسائل والتجهيزات)**

يحتوي هذا المجال على مجموعة من التجهيزات البداغوجية والإدارية التي تساعد على عملية التمدرس وعليه تتحدد هذه الوسائل والتجهيزات فيما يلي :

- **الوسائل والتجهيزات الإدارية، من أهم الوسائل والتجهيزات الإدارية نذكر:**

– مكتب للمدير، مجموعة من المكاتب للعمال الإداريين.– قاعة للأساتذة .

- **الوسائل والتجهيزات البداغوجية**

– صبورة –كراسي، طاولات – ملعب مجهز، جهاز عرض .

1.3.2.المجال الاجتماعي

ولفهم المجالات الاجتماعية المشكلة للمجال العمراني لابد من فهم المؤشرات التالية :

- طبيعة الرابط الاجتماعي .
- النشاط السائد في المجال العمراني .
- طبيعة علاقة الأفراد بالمجال العمراني .

- **طبيعة الرابط الاجتماعي الذي يحكم هذا المجال**

تتحدد طبيعة الرابط الاجتماعي الذي يحكم هذا المجال في كونه رابط يجمع بين عملية التعليم والبحث بحيث يحكم هذا الرابط مجموعة من التفاعلات الاجتماعية التي غالبا ما تحكمها ضوابط المؤسسة التعليمية من جهة ومن جهة أخرى سلطة المدرس التي تتركز غالبا داخل المجال الصفي كمجال تفاعلي بالدرجة الأولى والذي يهدف إلى استكمال المناهج التربوية في وقتها الزمني المخصص أما العلاقة بين المدرس والمتمدرس تتعدى هذا المجال

أحيانا إلى المجال المدرسي العام بدون قواعد أو قيود أو ضوابط اجتماعية فتتخلى العلاقة بين المدرس والمتمدرس عن الطابع الرسمي بصورة جزئية .

- **النشاط السائد في هذا المجال**

طبيعة النشاط السائد في هذا المجال هو نشاط وظيفي بالدرجة الأولى للمدرس ونشاط تعليمي غالبا للمتمدرس .

- **علاقة الأفراد بالمجال العمراني**

– العلاقة بين المدرس والمتمدرس علاقة دائمة غالبا .

2.3.2. ملمح المجال

- **عدد الأفراد المتفاعلين داخل هذا المجال**

يتشكل من المدرسين والمتمدرسين ومدير المؤسسة والعاملين بالمؤسسة (مشرف تربوي، حارس...) .

- **درجة الانتماء لهذا المجال**

– درجة الانتماء لهذا المجال درجة قوية بحكم الضوابط والقوانين التي تمثل حتمية (إجبارية) الحضور أو التدريس أو التقيد بحجم ساعي أو بمكان تدريس محدد .

- **شدة التفاعل في هذا المجال**

الأفراد المشكلون لهذا المجال يتفاعلون بقوة في المجال الاجتماعي طبيعة تفاعلاتهم أفقية يحكمها ترتيب وظيفي قوامه التقسيم الوظيفي بين العاملين في هذه المؤسسة لكن نلاحظ تشكل معاني ورموز مبنية على الاحترام والصداقة والتقدير خاصة مع مدرسي التربية البدنية .

3.3.2. هوية المجال

يظهر أن أهداف الأفراد المتفاعلين في هذا المجال الاجتماعي هي أهداف وظيفية بالدرجة الأولى تسعى إلى تطبيق المنهج التربوي، أما السلطة فهي مقسمة بين منتج وموزع في هذا المجال أيضا، بحيث أن الأفراد المتفاعلون في هذا المجال يعملون على إعادة إنتاج المعاني التي تشكل النموذج الثقافي للمجال الاجتماعي وتبقى حتمية القوانين والضوابط المدرسية كأحد آليات تسيير هذا المجال بصورة تجعل من تفاعلات الأفراد تفاعلات آلية فيصبح الفرد (كشيء) فاقدا للوعي الاجتماعي في هذا المجال .

3. المجال العمراني الفرعي الثاني: حي العالية (مدينة بسكرة)

من خلال أداة الملاحظة التي تم استخدامها من طرف الباحثة تم جمع العديد من المؤشرات حول المجالات العمرانية الفرعية للدراسة، والتي تساعد القارئ في التعرف على طبيعة المجال العمراني وخصائصه من حيث البناء والحدود العمرانية للمنطقة قصد تحديد حالة الدراسة بشكل يتناسب مع طبيعة الموضوع المدروس من خلال الإلمام بشتى المعلومات على مستوى المجالات العمرانية والاجتماعية .

حيث مكنت أداة الملاحظة من التعرف على طبيعة المجال العمراني الأول الذي يتميز بالطابع الحضري الحديث لإحتواءه مجموعة من المؤشرات الدالة على ذلك، كالطابع العمراني للمباني التي أخذت شكلا ذا حداثة من حيث التصميم الخارجي والشكل الهندسي لها خاصة العمارات وبعض البناءات السكنية الذاتية وشبكات التنقل والتكنولوجيات الحديثة، أما بالنسبة للمؤسسات التعليمية فتضم هذه المنطقة مجموعة لابأس بها من المدارس الأساسية الابتدائية، المتوسطة، والثانوية إضافة إلى الجامعة ومن مؤشرات هذا المجال نذكر :

– المؤسسات التعليمية (الحضانة، المدارس الابتدائية، المتوسطات، الثانويات، الجامعة، مراكز تعليم اللغات)، المرافق الاجتماعية : المحلات ، المطاعم، مؤسسات البريد، العيادات ، مركز تعليم السياقة، ملحقة البلدية، المؤسسات الدينية: المساجد والزوايا، وحدة الحماية المدنية، المرافق الترفيهية ، مركز الشرطة ، وحدة للدرك الوطني .

يتمثل النموذج الثقافي لهذا المجال الاجتماعي (حي العالية) في اعتباره مجالات يحتوي على سكان ليسوا من أصل اجتماعي واحد تحكمهم بعض العلاقات الاجتماعية كالجيرة والقرابة لكن أغلب العلاقات الاجتماعية فهي علاقات قائمة على أساس عمراني فقط، وأغلب سكان المنطقة ليسوا من المدينة فأغلبهم من ولايات أخرى مثل (باتنة، خنشلة)، بالنسبة للنشاط المهني فهو نشاط متنوع .

1.3.المؤسسة – أ –

من خلال جمع المعلومات اللازمة حول عدد المؤسسات التربوية في هذا المجال وانطلاقا من أهمية اختيار مفردات الدراسة التي يجب أن تتوفر فيها الشروط الموضوعية المناسبة تم تحديد هذه المؤسسة .

- **الرأسمال المادي (الوسائل والتجهيزات)**

يحتوي هذا المجال على مجموعة من التجهيزات البداغوجية والإدارية التي تساعد على عملية التمدرس وتتحدد هذه الوسائل والتجهيزات فيما يلي :

- **الوسائل والتجهيزات الإدارية**

– مكتب المدير – حاسوب – طابعة .

- **الوسائل والتجهيزات البداغوجية**

– طاولات وكراسي– صبورة مكتب المدرس – لوحة وصور تعبيرية.

1.1.3. المجال الاجتماعي

ننتقل في هذا المستوى إلى تحديد عدد المجالات الاجتماعية التي تتشكل منها المجالات العمرانية في موضوع الدراسة وطبيعتها والنموذج الثقافي الذي يحكمها، ولكن قبل ذلك لا بد أن نعرف مفهوم المجال الاجتماعي حيث يعرفه الدكتور" **بن عيسى محمد المهدي**" بأنه :

" هو الحقل الذي تتم فيه عملية التفاعل بين الأفراد ومحيطهم الاجتماعي داخل مجالهم العمراني والمجال الاجتماعي يتميز ويختلف عن المجال العمراني لان هذا الأخير هو منتوج شريحة معاصرة (الدولة) ومنتوج التفاعلات التي تتم في

المجال الاجتماعي ثم يصبح بعد ذلك نتاجا لها فلكل مجموعة سكانية ثقافتها (عاداتها، تقاليدها قيمها ومعاييرها) وطبائعها تؤثر على العمران وتصاميمه." (كوشي، 2013، ص01)

- **طبيعة الرابط الاجتماعي الذي يحكم هذا المجال**

تتضح طبيعة الرابط الاجتماعي الذي يحكم الأفراد المتفاعلين في هذا المجال في كونه رابطا يجمع بين عملية التعلم والتعليم بين المدرس والمتمدرس، كما يربطه رأسمال ثقافي متمثل في (المنهاج، السلطة، المنظومة التربوية) .

- **النشاط السائد في هذا المجال**

طبيعة النشاط السائد في هذا المجال هو نشاط تعليمي تربوي بالدرجة الأولى وتنظيمي (تنظيم مجال التمدرس من قوانين وضوابط) بالدرجة الثانية .

- **علاقة الأفراد بالمجال العمراني**

علاقة الأفراد بهذا المجال هي علاقة تفاعلية بين المدرس والمتمدرس يحكمها الصف الدراسي غالبا أو المجال المدرسي ككل (المدرسة)، بحكم انتماءهم لهذه المؤسسة وبحكم انتماء كل مدرس للصف الدراسي كما يحكمها مجال زمني محدد يعبر عن مجمل القواعد والقوانين المسيرة لمجال التمدرس .

1.1.3. ملمح المجال

ويعرف ملمح المجال حسب البروفيسور "بن عيسى محمد المهدي " بأنه :

"العوامل والمؤشرات المجردة التي تعمل على إنتاج المجال" .

ويحكم هذا المجال ثلاث روابط الأول رابط تعليمي، والثاني رابط تعليمي وظيفي، والرابط الثالث رابط إداري بين المدرس والمدير والعاملين بالمؤسسة ولفهم ملمح المجال لابد من التعرف على (عدد الأفراد المتفاعلين داخله، درجة وشدة الانتماء في هذا المجال) .

- **عدد الأفراد المتفاعلين داخل هذا المجال**

يتشكل من المدرسين والمتمدرسين ومدير المؤسسة والعاملين بالمؤسسة (مساعد المدير، حارس)، لكن غالبا ما يتم التفاعل بين المدرس والمتمدرس ومساعد المدير لكن يتفاوت التفاعل الاجتماعي بين المدرس وهؤلاء الأفراد باختلاف الهدف من طبيعة التفاعل .

- **درجة الانتماء لهذا المجال**

درجة الانتماء لهذا المجال قوية بين المتمدرس ومجال التمدرس وبين المدرس والمتمدرس نظرا للفترة الزمنية التي يقضيها المتمدرس مع المدرس خاصة وان هذه المرحلة (الابتدائية) تتسم بالا تخصص في التعليم في المجال الصفي وإعادة إنتاج العلاقات التفاعلية في هذا المجال بين المتمدرس ومجال التمدرس .

- **شدة التفاعل في هذا المجال**

الأفراد المشكلون لهذا المجال يتفاعلون بقوة في المجال الاجتماعي طبيعة تفاعلاتهم أفقية يحكمها ترتيب وظيفي قوامه التقسيم الوظيفي بين العاملين في هذه المؤسسة أما السلطة فهي سلطة بيد المدرس ثم مساعد المدير نحو المتمدرس كما نلاحظ أن التفاعل بين المدرس والمتمدرس داخل الصف الدراسي يمثل النصيب الأكبر في حقل التفاعل الاجتماعي داخل هذا المجال العمراني والاجتماعي، وهذا أيضا لما تم ذكره سابقا حول تمركز المدرس نحو سنة تعليمية معينة كالسنة أولى ابتدائي أو الثانية، ولهذا يمكن القول أن المدرس موزع للمعاني والرموز التي يستهلكها المتمدرس داخل هذا المجال .

- **السلطة بين المدرس والمتمدرس**

هي سلطة أفقية يحكمها الطابع التعليمي الوظيفي ونقصد بالسلطة الأفقية أي أن السلطة بيد المدرس فبيده تنظيم جلوس المتمدرسين وضبطهم أي (عدم الحركة إلا بإذن من المتمدرس) إعطاء المادة الدراسة .

- **السلطة بين المتمدرس المتمدرس**

من خلال تشكيل جماعة رفاق يكون فيها أحد المتمدرسين المسيطر سواء داخل القسم أو خارجه ويكون بمثابة القائد وباقي الزملاء مجرد تابعيين .

– السلطة بين المشرف التربوي والمتمدرس: (تفاعل أفقي لا يحكمه ترتيب معين داخل مجال التمدرس).

يتفاعل المتمدرس بالدرجة الأولى مع المدرس وبالدرجة الثانية فهو يتفاعل مع المشرف التربوي حيث تأخذ السلطة الطابع الأفقي التي تربط كل من المشرف التربوي والمتمدرس حيث تجعل من المتمدرس خاضعا للقوانين المدرسية فيتكفل المشرف التربوي بمراقبة المتمدرس داخل المجال المدرسي كامتداد للمجال الصفي .

2.1.3. هوية المجال

يظهر أن هدف الأفراد المتفاعلين في هذا المجال الاجتماعي متطابقة ومنسجمة مع أهداف المجال الاجتماعي العلمي والتي هي أهداف تعليمية، حيث يهدفون إلى تشكيل هويتهم المدرسية في المجال الاجتماعي الذي يتفاعلون فيه وهي الهوية الجماعية التي يتفاعلون على أساسها .

نلاحظ من خلال أداة الملاحظة أن السلطة مقسمة بين منتج وموزع لها في هذا المجال بحيث أن الأفراد المتفاعلون يعملون على إعادة إنتاج المعاني التي تشكل النموذج الثقافي للمجال الاجتماعي من خلال الوسائل التي يوفرها هذا المجال وتتحدد مكانة المدرسة في توزيع المعارف، والمعاني المتضمنة في المنهاج التعليمي .

كما يهدف إلى إكساب المتمدرسين أبجديات وأولويات اللغة العربية من تعليم الحروف والتعبير بالنسبة للمتمدرس فهو مقيد بحتمية اجتماعية وعمرانية وزمنية (الصف الدراسي، زمن التدريس، التفاعل بصورة عمودية) .

1.3. المؤسسة المتوسطة – ب –

يعتبر المجال الفرعي الثاني أحد مؤسسات التعليم في الطور المتوسط ويتضمن هذا المجال ما يلي :

- **الرأسمال المادي (الوسائل والتجهيزات)**

يضم المجال التالي مجموعة من الوسائل والتجهيزات الإدارية وهي :

- **الوسائل والتجهيزات الإدارية**

– مكتب للمدير– طابعة، حاسوب – قاعة للأساتذة .

- **الوسائل والتجهيزات البداغوجية**

– صبورة –كراسي – طاولات – ملعب شبه مجهز – أقسام .

1.1.3. المجال الاجتماعي

يمكن فهم طبيعة المجال الاجتماعي الحالي انطلاقا من التركيز على طبيعة الرابط الاجتماعي والنشاط السائد إضافة إلى نوع علاقة الأفراد بالمجال العمراني وهذا ما سيتم توضيحه .

- **طبيعة الرابط الاجتماعي الذي يحكم هذا المجال**

من خلال أداة الملاحظة والمقابلة المبدئية في هذا المجال يمكن تحديد طبيعة الرابط الاجتماعي الذي يحكم الأفراد المتفاعلين في كونه رابطا يجمع بين عملية التعلم والتعليم بين المدرس والمتمدرس، وعليه يتضح أن طبيعة الرابط الاجتماعي هو رابط تعليمي بين المدرس والمتمدرس يتميز في تلقين المدرس للمعرفة المتضمنة في المنهج الدراسي وفق الحجم الساعي الزمني (حسب كل حصة دراسية/ مادة دراسية) كما يتضح التخصص في هذه المرحلة بين تخصص أدب و علوم، وعليه إن المجال الاجتماعي ينقسم إلى :

– مجال دائم التفاعل الاجتماعي (مع أساتذة اللغة العربية والرياضيات) .

– مجال قليل التفاعل (أساتذة الرياضة البدنية والتربية الإسلامية ، العلوم الطبيعية والفيزياء)؛ في حالة لكل مادة تعليمية مدرسها الخاص فأحيانا نصادف حالات مثل (مدرس اللغة العربية نفسه مدرس التربية الإسلامية...).

- **النشاط السائد في هذا المجال**

طبيعة النشاط السائد في هذا المجال هو نشاط تعليمي وظيفي بالدرجة يهدف إلى تزويد المتمدرس بمضمون المادة الدراسية وضبطهم، أما المتمدرس فهو المتلقي لتلك المعرفة في زمن محدد مقسم حسب كل مادة دراسية يكون التفاعل الاجتماعي واضحا بصورة أكبر داخل المجال الدراسي (القسم) .

- **علاقة الأفراد بالمجال العمراني**

علاقة الأفراد بهذا المجال العمراني هي علاقة شبه دائمة بين المدرس والمتمدرس وعلاقة دائمة بين المتمدرس مع هذا المجال العمراني خاصة (الصف الدراسي)، كما نلاحظ أن علاقة المدير بهذا المجال علاقة غير دائمة أما المشرف التربوي فيجسد القانون المدرسي من خلال وظيفته التي يعمل من خلالها على ضبط المتمدرسين .

2.1.3. ملمح المجال

- **عدد الأفراد المتفاعلين داخل هذا المجال**

يتشكل هذا المجال من المدرسين والمتمدرسين ومدير المؤسسة والعاملين بالمؤسسة (مشرف تربوي، حارس...) .

- **درجة الانتماء لهذا المجال**

درجة الانتماء لهذا المجال شبه قوية خاصة بين المدرس والمتمدرس تحكمها غالبا العملية التعليمية .

- **شدة التفاعل في هذا المجال**

الأفراد المشكلون لهذا المجال يتفاعلون بقوة في المجال الاجتماعي (صف الدراسي) أما طبيعة تفاعلاتهم أفقية يحكمها ترتيب وظيفي قوامه التقسيم الوظيفي بين العاملين في هذه المؤسسة .

أما السلطة في هذا المجال فهي مقسمة بين منتج وموزع لها وتقع السلطة بيد المشرف التربوي والمدرس ثم المدير (رغم أن المدير مالك للسلطة رسميا لكن نجدها بيد أفراد آخرين) بحيث أن الأفراد المتفاعلون في هذا المجال يعملون على إعادة إنتاج المعاني التي تشكل النموذج الثقافي للمؤسسة من خلال ضوابط وقوانين المؤسسة التي تسعى إلى ضبط المتمدرسين .

3.2.3. هوية المجال

يظهر أن هدف المجال الاجتماعي هو إعادة إنتاج القوانين والمضامين التي تسطر استمرارية مجال التمدرس من خلال المنهاج القوانين والتقسيم الوظيفي للعاملين، بالنسبة لهدف الأفراد المتفاعلين تكمن في عملية نقل المنهاج للمتمدرس تحكمها علاقة تعليمية بالدرجة الأولى وأغلب هذه العملية تتم داخل الصف الدراسي فقط، باستثناء حصة التربية البدنية التي تترك هامشا من الحرية للمتمدرس كما يعمل هذا المجال على إعادة إنتاج القانون المدرسي الذي ينص على ضبط المتمدرس .

2.3. المؤسسة الثانوية – ج –

- **الرأسمال المادي (الوسائل والتجهيزات)**

تختلف التجهيزات والوسائل الإدارية البداغوجية من مرحلة تعليمية إلى أخرى وعليه تم التعرف على مجموع الوسائل في هذه المؤسسة وهي كالتالي :

- **الوسائل والتجهيزات الإدارية**

– حاسوب – جهاز عرض ضوئي – مكتب المدير– مكتب سكريتاريا – المقتصد – مستشار التوجيه .

– قاعة أساتذة .

- **الوسائل والتجهيزات البداغوجية**

– صبورة – كراسي وطاولات– مكتبة / ملعب مزود بأدوات التربية البدنية/ مخبر.

1.2.3. المجال الاجتماعي

- **طبيعة الرابط الاجتماعي الذي يحكم هذا المجال**

يتمثل الرابط الاجتماعي في هذا المجال في كونه يتميز بعلاقة تعليمية بين المدرس والمتمدرس ورابط إداري بين المدرس والإدارة إضافة إلى رابط توعوي تربوي بين المتمدرس ومستشار التوجيه وهذا ما تم ملاحظته وبعض الروابط القرابية بين المتمدرسين وبعض العاملين في هذا المجال .

- **النشاط السائد في هذا المجال**

طبيعة النشاط السائد في هذا المجال هو نشاط تعليمي وظيفي تربوي يهدف إلى نقل المنهج الدراسي إلى المتمدرس في فترة زمنية محددة لا يجد فيها المدرس هامشا من الحرية في تفاعلاته مع المتمدرس خارج موضوع الدرس

فالمدرس يسعى إلى استغلال كل دقيقة في تكملة الدرس وأحيانا ما يتجاوز الحد المسموح به في الحصة الدراسية كإضافة وقت الراحلة 10د لتكملة درسه .

في حين يختلف التفاعل بين مدرس التربية البدنية والمتمدرس حيث نلاحظ أن العلاقة بينهما تتميز بطابع من الحرية في التفاعلات ووجود هامش من الحرية لدى المدرس كما أن الضوابط والقوانين المدرسية لا يعار لها اهتمام (كالتقيد في الجلوس بمكان واحد/ الحوار غير مقيد في موضوع واحد ...) فنجد أن المتمدرس غالبا ما يميل لحصة التربية المدنية رغم كزنها تشمل ساعتين أسبوعيا فقط فالسلطة بين المدرس والمتمدرس هي سلطة تحمل طابع رمزي (احترام / تقدير/ الإصغاء/ عدم التشويش/ الإرشاد / التوجيه...) .

- **علاقة الأفراد بالمجال العمراني**

أما علاقة الأفراد بهذا المجال هي علاقة دائمة بين المدرس والمتمدرس يحكمها المجال التعليمي ككل، بحكم انتماءهم لهذه المؤسسة .

2.2.3. ملمح المجال

يحكمه ثلاث روابط الأول رابط تربوي والثاني رابط تعليمي وظيفي والرابط الثالث رابط إداري بين المدرس والمدير والعاملين بالمؤسسة .

- **عدد الأفراد المتفاعلين داخل هذا المجال:**

يتشكل من المدرسين والمتمدرسين ومدير المؤسسة والعاملين بالمؤسسة (مشرف تربوي، مستشار التربية والتوجيه، حارس) .

- **درجة الانتماء لهذا المجال**

بالنسبة للمتمدرسين فدرجة انتمائهم قوية لهذا المجال أم المدرسين فتحكمهم ساعات العمل محددة بحكم وجود تخصصات عديدة في المؤسسة الثانوية فقد يدرس المدرس مادة دراسية واحدة في الأسبوع للصف الواحد ما يجعل شدة انتمائه ضعيفة نوعا ما لهذا المجال (الصف الدراسي) أو المجال المدرسي (المؤسسة الثانوية) .

- **شدة التفاعل في هذا المجال**

الأفراد المشكلون لهذا المجال يتفاعلون بشكل ضعيف في المجال الاجتماعي طبيعة تفاعلاتهم أفقية يحكمها المجال الوظيفي بين المدرس والمتمدرس، ومجال رمزي خاص بمدرس التربية البدنية .

يعتبر مدير المؤسسة هو المنتج للسلطة رسميا لكن نجد أن هناك سلطة رمزية بين المتمدرس ومدرس التربية البدنية أيضا مستشار التوجيه التربوي وهي الأطراف التي يتفاعل معها المتمدرس داخل هذا المجال كما تحكم التفاعلات بين المدرس والمتمدرس سلطة وظيفية مبنية على التقسيم الوظيفي .

3.2.3. هوية المجال

يتضح أن هدف الأفراد المتفاعلين هدف تعليمي بالدرجة الأولى تتطابق مع أهداف المنهاج التربوي فقط كما يهدف هؤلاء الأفراد إلى إنتاج هوية علمية .

وعليه **إن اختيار الباحثة لهذه المجالات العمرانية** بهدف جمع معان ورموز تختلف من مجال اجتماعي لآخر من حيث طبيعة النموذج الثقافي الذي يحكم كل مجال فالمجال الحضري له مؤشراته التي تختلف عن المجال شبه حضري من حيث طبيعة الروابط الاجتماعية وطبيعة مباني المجالات العمرانية والوسائل المستخدمة وملمح وهوية المجال التي تعددت مؤشراتها بين المجالين كأولى خطوات المقارنة بينهما .

ثانيا: مـــــــنهج الـــــــــــدراسة

يرتكز كل بحث علمي على منهج يتبعه الباحث من اجل الوصول إلى نتائج علمية دقيقة بغرض تعميمها بالشكل المناسب الذي يوافق طبيعة الظاهرة المدروسة، وعليه تم توظيف المنهج الكيفي كونه يتناسب مع طبيعة الدراسة التي تعتمد على الفهم الدقيق لمجريات الظاهرة وأبعادها الاجتماعية والعمرانية، أيضا لفهم مجمل الأفعال والتفاعلات والمعاني التي يعطيها الباحث للظاهرة، والتي تلاءم المنهج الكيفي الذي يهدف إلى وضع الظاهرة في سياقها العلمي المبني على التحليل والفهم والتأويل لمعطيات الدراسة حيث يقول "موريس انجلس" :

"إن موضوع الدراسة قد يسمح لنا إذا بالقيام بتحليل فهمي لهذه السلوكات والأفعال، وهذا ما يجعلنا نميل أكثر إلى التركيز على المعاني التي يمكن أن يكون قد منحها عناصر البحث لأفعالها" . (**كادي، 2014، ص94**)

1. المنهج الكيفي

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الكيفي بهدف الإلمام بطبيعة الظاهرة المدروسة وفهمها بطريقة ممنهجة وعلمية يتم من خلالها جمع المعلومات، والبيانات، والحقائق ذات الصلة بموضوع البحث من خلال الإحاطة بمجالات التفاعلات الاجتماعية لمفردات الدراسة؛ بحيث تم القطع مع المناهج الوضعية التي تغفل دراسة معنى الفعل الاجتماعي وعليه يعكس منهج الفهم في مقاربة " **الهوية والمجالات الاجتماعية** " التي تهدف إلى فهم المعاني التي تحكم أفعال وتفاعلات الأفراد في المجالات الاجتماعية المتعددة ويعملون على إنتاجها أو إعادة إنتاجها وأصبحت تطبع هوياتهم في علاقتهم بالمجالات التفاعلية وكذلك في علاقتهم بمجالاتهم العمرانية .

ومن هنا تنطلق الدراسة من الفهم القائم على مستويات هي : **المستوى الأول**: فهم طبيعة العلاقة في مجال التفاعل الأصلي لحالة الدراسة أما **المستوى الثاني**: النموذج الثقافي للمجال الاجتماعي، بالنسبة **للمستوى الثالث**: فهم طبيعة التفاعلات في المجال الاجتماعي الذي تحكمه المعاني التي ينتجها هذا المجال، أما **المستوى الأخير** الأفعال والهوية المترتبة عن هذا المجال . (بن عيسى، بغدادي، 2019، ص 255)

كما للتأويل مستويات رئيسية متمثلة في **المستوى الأول** حول البحث في طبيعة العلاقة بين الفرد (المدرس والمتمدرس) ومجاله اجتماعية انطلاقا من الملاحظة والمقابلة، في حين **المستوى الثاني** يركز على فهم العناصر التي تؤطر وتعمل على إنتاج وإعادة إنتاج هذا المجال الاجتماعي بمكوناته التي على أساسها يتفاعل الأفراد (المدرس والمتمدرس) ومنه الانتقال إلى **مستوى ثالث** من خلاله يكون الغوص في ذاتية المبحوث (المدرس والمتمدرس) وأخيرا **الأفعال والهوية المترتبة** عنه من خلال المعاني التي تم جمعها . (بن عيسى، بغدادي، 2019، ص 256)

2. دراسة حالة

تعتبر دراسة الحالة أحد الأساليب المندرجة تحت إطار المنهج الكيفي والتي" تقوم أساسا على الاهتمام بدراسة الوحدات الاجتماعية بصفتها الكلية ثم النظر إلى الجزئيات من حيث علاقتها بالكل الذي يحتويها أي أن منهج دراسة الحالة نوع من البحث المتعمق في فردية وحدة اجتماعية سواء كانت هذه الوحدة فردا أو أسرة أو قبيلة . **(عوض صابر، 2002، ص95)**

مصطلح "دراسة الحالة "عادة بأننا بصدد دراسة حالة واحدة فقط، ولكننا لو تأملنا الطريقة وكيفية أدائها لتبينا أن الجماعات والمؤسسات، بل المجتمعات المحلية يمكن أن تكون هي الأخرى موضوعاً للدراسة بطريقة دراسة الحالة، أو يمكن بعبارة أخرى أن تكون "حالة الدراسة، فالباحث الذي يستخدم هذه الطريقة يحاول أن ينظر إلى الفرد وموقفه وسلوكه باعتباره تشكيلاً كلياً أو مركباً من العوامل التي تؤثر فيه على امتداد الزمن، فطريقة دراسة الحالة إذن عبارة عن اتجاه جشطالتي أو كلي (شموليHolistic) في فهم الناس وليس أداة تجزيئية (تفصيلية) لتحليل السلوك الإنساني عن طريق إضافة السمات وضروب السلوك المتشابهة كما هو الحال في طريقة البحوث المسحية .(الجوهري، 2007، ص159)

إذا الغرض من إتباع أسلوب دراسة حالة جمع البيانات والمعلومات اللازمة بشكل أكثر دقة وملائمة للدراسة من خلال تحديد حالة الدراسة والإحاطة بمجموع العناصر اللازمة سواء على المستوى التاريخي للدارسة أو

الجغرافي منه أو الاجتماعي، وهذا ما جعل الباحث يعتمد في دراسته على هذا الأسلوب لاختيار الحالات المناسبة والتعمق في دراستها، ما يساعد على الإلمام بمجالات تفاعل كل من مفردات الدراسة (المدرس/ المتمدرس) من جهة، ومن جهة أخرى الإلمام بالجوانب التاريخية والاجتماعية لموضوع التمدرس ومؤشراته عبر مراحل تطور المدرسة الجزائرية، إضافة إلى دراسة المجال العمراني لمفردة الدراسة من أجل التوصل إلى نتائج أكثر دقة ومصداقية تجسد الجانب العلمي والموضوعي الذي سيتم التوصل إليه .

3. تحليل المضمون وتحديد فئات الدراسة

صنف " بيرلسون " أنواع الفئات إلى نوعين رئيسيين ويندرج تحت كل منهما عدد من الفئات التفصيلية ويدور النوع الأول من الفئات حول مضمون مادة الاتصال أو المعاني التي تنقلها، ويسميه "بيرلسون" فئات محتوى الاتصال، ويدور النوع الثاني من الفئات الرئيسية حول الشكل الذي قدم فيه هذا المضمون وانتقلت من خلال معانيه، ويسمي هذا النوع من الفئات (فئات شكل الاتصال) تتدرج تحت النوع الأول من الفئات (فئة محتوى الاتصال)، تتدرج الفئات الثانوية الآتية بالترتيب الذي عرضه "بيرلسون" مع ذكر أمثلة لدراسات عربية . (طعيمة، 2004، ص 277)

– الفئات التي اعتمدها "بيرلسون" أبرزها :

– فئة الموضوع : تستخدم هذه الفئات للإجابة عن السؤال ماذا؟ بمعنى ماذا قيل، ماذا سمع،...والهدف منه تحديد محتوى المادة والأفكار والمعاني التي يحتويها، بحيث يتم تحديد :

– فئة الاتجاه : تعتبر فئة الاتجاه من أكثر الفئات استخداما يحدد على أساسها اتجاه القائم بالاتصال، تعبر عن موقف القائم بالاتصال وعادة ما تستخدم فئات الاتجاه التالية :

- الاتجاه المحايد – الاتجاه المعارض – الاتجاه المؤيد .

– لم يتم اختيار هذه الفئة كونها تحت مجال علم النفس ولا تقيس لنا موضوع الدراسة ولا تناسب طبيعة مؤشرات الدراسة .

– فئة المعايير : ترتبط فئة المعايير بفئة الاتجاه إذ أنها تجيب عن السؤال " كيف يصنف الباحث الموضوع إلى جوانب مختلفة أو الاتجاهات المعارضة "، فطبيعة السمات (ايجابية أو سلبية) تتحدد حسب طبيعة الاتجاه بحيث يؤكد ويحدد مثلا الاتجاه المعارض السمات السلبية في موضوع الاتجاه. (نفوسى،2016، ص155) لم يتم الاعتماد على هذه الفئة أيضا كونها ترتبط بالفئة السابقة بحيث لا تخدم مؤشرات الدراسة المطلوبة .

– فئة القيم : لفئة القيم أهمية كبرى تمكن الباحث من تصنيف المعتقدات والعادات سواء لدى الأفراد أو الجامعات، إن كانت جلية أو ضمنية داخل الوثيقة، تعتبر هذه الفئة جد مهمة إذ تعتبر القيم مقاييس يستخدمها الناس لتنظيم وترتيب رغباتهم المتنوعة سواء أكان موضوع الرغبة ماديا، أو علاقة اجتماعية أو أفكار عامة أو أشياء يتطلبه ويطلبه المجتمع .

وتعرف على أنها : " فئة أخلاقية تهيكل التصرفات، ترتبط بالمعايير والأدوار " . (نفوسى،2016، ص156) بالنسبة لهذه الفئة تم الاعتماد عليها وتكييفها مع طبيعة مؤشرات الدراسة من خلال الفئات الضمنية كفئة النصح مثلا .

– فئة الأهداف : ترتبط بفئة القيم وهي تجيب عن السؤال إلى ماذا يسعى صاحب المادة، ما الهدف منها ؟ بث فكرة معارضة أفكار ما، تم الاعتماد على فئة الأهداف من خلال تكييفها مع الهدف من التمدرس .

– فئة الوسائل : وتدعى بفئة طرق تحديد الهدف أو فئة الأساليب، وتجيب عن ما هي الأساليب المستخدمة ؟ .

– فئة السمات : وتسعى لتحديد سمات بعض الأشخاص التي ترد في المحتوى، هذه الفئة تم استدماجها مع فئة السلطة لتداخل مؤشرات الدراسة .

– فئة التفاعل : تستخدم فئة التفاعل لتحديد الشخصيات التي تظهر في المحتوى، تم الأخذ بعين الاعتبار هذه الفئة خاصة وان الدراسة تبحث عن التفاعلات داخل مجال التمدرس .

– فئة المصدر (السلطة) : تجيب عن من هو صاحب المادة؟ وما هو مصدرها ؟ تم الاعتماد على هذه الفئة وتكييفها مع طبيعة سلطة المدرس ومجال التمدرس .

– فئة منشأ الحدث: بمعنى من أين هو منشأ المعلومة، ما هو مصدرها ؟ لم يتم الاعتماد على هذه الفئة كونها بعيدة جدا عن طبيعة مشكل الدراسة .

– فئة المخاطبين: تستخدم بهدف معرفة إلى من يوجه السؤال، نجد أيضا فئات الشكل تحوي على فئات ضمنية يمكن التعرف عليها من خلال كتاب "لمياء مرتاض نفوسى "حول تحليل المحتوى. (**نفوسى،2016، ص ص 157.159**) أيضا هذه الفئة لم يتم الاعتماد عليها لأنها لا تقيس لنا مؤشرات الدراسة .

من خلال التعرف على فئات التحليل الخاصة بـ "برلسون" أمكننا تحديد الفئات التي تخدم موضوع الدراسة وتكييفها مع موضوع "هوية التمدرس وعلاقتها بتمثلاته لسلطة المدرس" حيث تم الاعتماد الفئات التالية :

– فئة المجال الاجتماعي : تهدف هذه الفئة إلى تحديد المجالات الاجتماعية التي تتفاعل فيها حالة الدراسة .

– فئة المعنى : وتبحث هذه الفئة عن فئتين لموضوع الدراسة (معنى التمدرس / معنى مجال التمدرس) تندرج ضمنها فئة النموذج الثقافي بحيث تعنى هذه الفئة بالبحث عن النموذج الثقافي حول مجال التمدرس .

– فئة التفاعل : تبحث هذه الفئة عن التفاعلات داخل مجال التمدرس .

– فئة الأفعال : وتعنى هذه الدراسة بمجموع أفعال كل من المدرس والمتمدرس في المجال البيداغوجي وخارج البيداغوجي .

– فئة القيم: وتحتوي هذه الفئة (الاحترام والنصح والمكانة) .

– فئة السلطة : تشمل هذه الفئة (الشرح، عقاب، المعرفة، التقييم) .

– فئة الهدف: (الاغتراب المهني، فئة التفوق) .

ثالثا: المجال الزمني للدراسة

يعبر المجال الزمني عن الفترة الزمنية التي تم استغراقها في الدراسة بشقيها النظري والميداني والذي يساعد على التعريف بمراحل إنجاز الدراسة، إضافة إلى تبيان أهمية كل مرحلة بحثية علمية تم الاعتماد عليها من أجل الوصول إلى نتائج مناسبة ترقى إلى الطابع البحثي العلمي الموضوعي، وعليه تتحدد هذه المراحل في :

– المرحلة الأولى :

بعد تحديد موضوع الدراسة وضبط متغيراتها تم وضع خطة علمية من أجل ضبط مسار البحث، ومن هنا تم جمع المادة العلمية وتنظيمها وانتقاء المعرفة المناسبة لطبيعة موضوع الدراسة؛ من خلالها يمكن بناء الفصول النظرية الرئيسية التي تساعد الباحث على الإحاطة الشاملة بموضوعه .

– المرحلة الثانية :

تندرج المرحلة الثانية ضمن مجال إجراء الدراسة الميدانية والتي انقسمت إلى قسمين رئيسيين هما :

✓ **الدراسة الاستطلاعية**

لا يكاد أي بحث علمي أن يخلوا من التوجه نحو الدراسة الاستطلاعية كونها أحد أهم الإجراءات البحثية التي تساعد الباحث على تحديد الجانب الميداني من خلال التعرف على المجال العمراني والبشري للدراسة، ومن هنا تكتسي خطوة الدراسة الاستطلاعية أهمية كبيرة بالنظر لما تقدمه للباحث من معطيات تمكنه من الاستمرار في معالجة مشكلة بحثه بطريقة تستند إلى أدوات علمية وموضوعية، وتساعد الدراسة الاستطلاعية على :

- الضبط النهائي لمتغيرات بحثه قبل المباشرة في الدراسة الميدانية .
- وضع فروض الدراسة في سياقها العلمي المرتبط بمتغيرات الدراسة .
- محاولة الكشف على المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها كل من المدرس والمتمدرس .

- تسليط الضوء على أهمية الانتقاء الفعلي للمجال العمراني للدراسة .
- جمع مؤشرات الدراسة واقعيا .
- المساعدة على تحديد المجال العمراني والاجتماعي للدراسة .
- المساعدة على بناء مؤشرات لمحاور أدوات البحث .

وعليه تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة الزمنية الممتدة (أفريل 2018 إلى سبتمبر 2018) والتي ساهمت بشكل كبير في التعرف على موضوع البحث وانتقاء مفردات الدراسة .

✓ **المرحلة الثالثة : الدراسة الميدانية**

استغرقت هذه الدراسة فترة زمنية معتبرة ساعدت الباحثة على النزول إلى الميدان وإجراء مقابلات مع حالات الدراسة (المدرس/ المتمدرس) حيث تم انتقال الباحث للمؤسسات المذكورة سابقا في المجال العمراني أي حسب كل مجال عمراني فرعي والمؤسسات التي تم اختيارها من خلال مراعاة الشروط المناسبة التي يجب أن تتوفر في مفردة الدراسة دون مراعاة الاختيار بطريقة قصدية للمؤسسات التربوية التي يجب أن تتم فيها الدراسة وهذا من أجل تغطية شاملة للدراسة تسمح للوصول إلى نتائج أكثر مصداقية وعلمية تنطلق من البحث الموضوعي .

استغرقت الدراسة الميدانية الفترة الزمنية الممتدة من فيفري 2019 إلى غاية نوفمبر 2019 .

من هنا تعد هذه المرحلة بمثابة الصورة النهائية للبحث تم من خلالها دراسة وتحليل كل مفردة من المفردات التي تم اختيارها، بهدف التوصل إلى النتائج النهائية للدراسة وبلورتها في شكلها النهائي لتكون الدراسة في طابعها العلمي الأخير .

رابـــــعـــــا: المجال البشري وعينة الدراسة

1. المجال البشري للدراسة

يعد المجال البشري من بين أبرز الخطوات العلمية المنهجية في البحوث العلمية والتي تهدف إلى تحديد المجال الرئيس للدراسة والذي من خلاله يمكن انتقاء عينة الدراسة، بحيث يعتبر المجال البشري للدراسة في كل من المتمدرسين والمدرسين عبر المستويات التعليمية الثلاث بولاية بسكرة ، ومنه يتم تحديد حالات الدراسة المناسبة والحاملة للظاهرة المدروسة .

2. عينة الدراسة

يذهب "رشيد زرواتي "إلى توضيح عينة الدراسة والتي يعتبرها جزءا لا يتجزأ من مجتمع الدراسة الكلي والذي من خلاله تجمع البيانات الميدانية، وهي تعمل على أخذ مجموعة من الأفراد من المجتمع الكلي شرط أن تكون ممثلة لمجتمع البحث . (زرواتي، 2007، ص334)

كما تم اختيار المعاينة غير الاحتمالية كونها تساعد الباحث على ضبط مفرداته بشكل يتناسب مع طبيعة البحوث النوعية خاصة وأننا بصدد دراسة مستويين من البحث المستوى الأول وهو المتمدرسين أما المستوى الثاني من الدراسة هم المدرسين، ولهذا يعتبر كل من المدرس والمتمدرس كوحدات للدراسة، بالنسبة لعينة الدراسة هي عينة قصدية لإختيار عينة حاملة للظاهرة المدروسة تنتمي لمجال التمدرس .

وعليه إن اختيار مفردات الدراسة كان بطريقة قصدية شرط أن يتطلب من الباحث الدقة في اختيار الحالة والتي تتطلب شروطا أساسية منها :

- ✓ أن تكون المفردة حاملة للظاهرة المدروسة .
- ✓ أن يكون عدد المفردات كاف للإحاطة بالدراسة .

✓ تحديد حجم العينة والتي تتكون من 34 مفردة (19 مفردة من المتمدرسين و 15 مفردة من المدرسين).

*** خصائص حالات الدراسة**

للمفردة المستهدفة خصائص حيث يستهدف البحث في الدراسة والتحليل مستويين هما المدرس والمتمدرس شرط أن تكون المفردة حاملة للظاهرة بما تحمله من مضامين والتي تعمل على إنتاج وإعادة إنتاج العلاقة التفاعلية في المجال الاجتماعي المستهدف في الدراسة .

- أن تكون المفردة حاملة للظاهرة المدروسة حول التمدرس وسلطة المدرس .
- أن تكون المفردة في حقل التفاعل خاصة المستهدفة في المقابلة التوافقية .
- أن تكون المفردة على قدر كاف من الوعي بمجال التمدرس .
- أن تكون المفردة لها علاقة بالمجال العمراني والاجتماعي .
- أن تكون المفردة قادرة على توزيع المعاني الخاصة بتمثلاتها حول مجال السلطة (المدرس) .
- أن تكون المفردة قادرة على إنتاج وإعادة إنتاج العلاقة التفاعلية في المجال الاجتماعي .

* – المفردات : وتعني أفراد العينة .

خـــــــــامسا : أدوات الـــدراســـــة

بعد التعرف على مجتمع الدراسة وكيفية اختيار مفرداته فإنه لمن الواضح في حقل العلوم الاجتماعية والدراسات السوسيولوجية استخدام مجموعة من أدوات البحث الخاصة بالدراسات العلمية، حيث تشكل أدوات البحث العلمي أبرز طرائق جمع البيانات والمعلومات كما تساعد الباحث والمبحوث على فهم أهداف الدراسة وأهميتها بصورة علمية ترقى بالبحث العلمي من حيث دقته وعلميته بعيدا عن الوصف السطحي والاستخدام العشوائي لها باعتبارها وسائل منظمة وعلمية تحتل أهمية بارزة وفعالة في مجال الدراسات والبحوث الاجتماعية .

وعليه قد يستخدم الباحث أكثر من أداة بحث في دراسته لجمع المعلومات حول الدراسة بما يتناسب مع طبيعة الموضوع والتوجه العلمي ومراعاة مستوى الأداة من أدوات رئيسية وأخرى ثانوية تسهم في إثراء البحث العلمي وعليه تم الاعتماد على بعض أدوات البحث العلمي التي ساعدت في فهم موضوع الدراسة والإلمام به وهي :

1. الملاحظة / Observation

1.1. الملاحظة العلمية البسيطة / Simple scientific observation

تختلف الملاحظة العلمية عن الملاحظة العادية فالأولى تعتمد على الأسس والخطوات العلمية المتعارف عليها، وتعني الملاحظة العلمية متابعة فعل معين بهدف تسجيل البيانات بغرض استخدامها في تفسير وتحليل مسببات وآثار تلك الأفعال .

كما تستخدم البيانات الناتجة عن الملاحظة للوصف أو المقارنة أو إجراء التجارب ومنه تعتبر الملاحظة أحد العمليات والوسائل العلمية الأساسية بالنسبة للبحث العلمي لأنها توفر أحد العناصر اللازمة لطبيعة البحوث العلمية . (محجوب، 2005، ص175)

وتعرف الملاحظة حسب "**وجيه محجوب**" بأنها : نشاط يقوم به الباحث خلال المراحل المتعددة التي يمر بها في بحثه" . (محجوب، 2005، ص175)

حيث يعتمد الباحث على الملاحظة في جمع الحقائق العلمية التي تساعده على تحديد مشكلة الدراسة، كما يمكن الكشف عن طريق أداة الملاحظة العلمية جمع الدلائل ومؤشرات الدراسة التي تمكنه من بناء تصور علمي لمشكلة البحث التي يعمل على دراستها .

وعليه تم الاعتماد على الملاحظة لفهم طبيعة مجتمع الدراسة (المجال العمراني للدراسة) والتي استغرقت من الباحثة مدة زمنية كافية لفهم طبيعة المجال العمراني والمجالات العمرانية الفرعية التي أجريت فيها الدراسة وملاحظة شكل التمدرس في جانبه الشكلي داخل المدرسة الجزائرية والتي ساعدت على فهم واستنباط مؤشرات للدراسة تتلاءم مع طبيعة الموضوع .

– أهمية أداة الملاحظة

- جمع البيانات والمعلومات حول موضوع الدراسة .
- الإحاطة بالمجال العمراني للدراسة .
- فهم طبيعة العلاقات الاجتماعية للحالة قيد الدراسة .
- تحديد المجالات العمرانية الفرعية للدراسة .
- محورة مؤشرات الدراسة .

2.1. الملاحظة بالمشاركة / Participatory observation

إن التزام الموضوعية في الأبحاث الاجتماعية لاسيما تلك المتعلقة بالدراسات السوسيولوجية تتطلب الاهتمام بالسياق العام للظاهرة الاجتماعية (موضوع الدراسة) حتى يتسنى للباحث الإلمام بملابسات الظاهرة المدروسة وتفادي الأحكام المسبقة . (الحبيب، 2010، ص66)

ولهذا تم الاعتماد على أداة الملاحظة بالمشاركة في المرحلة الابتدائية من اجل الإحاطة بتفاعلات الأفراد (حالات الدراسة) خاصة المتمدرسين وهذا لعدم توفر الشروط المناسبة لاختيار (الحبيب، 2010، ص66) الحالة الخاصة بالدراسة مثل (عدم القدرة على فهم مؤشرات الدراسة وأسئلتها، عدم القدرة على تمييز مجال التمدرس عدم إدراك المتمدرس مؤشرات السلطة الرمزية أو الوظيفية...)، المرحلة العمرية لدى مفردة الدراسة أيضا، أيضا استخدام الملاحظة بالمشاركة في المراحل التعليمية الأخرى بغرض فهم تفاعلات وأفعال مفردات الدراسة في مجال التمدرس .

كما يمكن للباحث نقل الوقائع (الرموز والمعاني) بكل صدق علمي وأكثر دقة خاصة كون المرحلة الابتدائية أحد مراحل التعليم الأكثر حساسية خاصة وأنها أصبحت الفضاء الذي تنطلق منه مجمل الإصلاحات التربوية للمدرسة النوعية اليوم وعليه إن أداة الملاحظة بالمشاركة تعدمن انسب أدوات البحث العلمي لهذه الدراسة خاصة هذه المرحلة التعليمية .

للتنويه نشير إلى أنه تم إجراء مقابلات مع المتمدرسين في المرحلة الابتدائية لكن تم الاستغناء عنها وتعويضها بالملاحظة بالمشاركة خاصة وان هذه الفئة صعب التعامل معها ولم تعطي إجابات واضحة تسهم في تغطية موضوع البحث .

– تعريف الملاحظة بالمشاركة/ Participatory observation

هي منهج للدارسات الاثنولوجية والسوسيولوجية نسبت بدايات ظهورها إلى المفكر البولوني(مالي نوفسكسي) Bronsilaw Malinowiskih الذي اشتهر بتنظيم الممارسة الانثربوبوجيا الميدانية ويعبر Alain Tourain عن هذا الطرح بقوله: " إن المغزى من طريقة الملاحظة بالمشاركة هي فهم الآخر من خلال تقاسم ظروف مشتركة ".

يعرفها Lapssadi بأنها: " طريقة يشارك فيها الباحث في الحياة اليومية للمجموعة الاجتماعية موضوع البحث بهدف مضاعفة المعارف .(الحبيب، 2010، ص 66)

– أهمية الملاحظة بالمشاركة في موضوع البحث

تعتبر الملاحظة بالمشاركة من أهم أدواة البحث العلمي الكيفي كونها تهتم بدراسة معمقة لمجتمع البحث لإعطاء نتائج أكثر دقة، وقد تم اختيار يومي الأربعاء والخميس بترخيص من المؤسسة لاستخدام الملاحظة بالمشاركة أيضا لإلتزامات الباحثة وكانت فترات الملاحظة كالتالي يوم (6-7- فيفري 2019) على الساعة (09 – 11) ومن الساعة (13 – 15) ، و تاريخ (6-7-13-14-20-21 مارس 2019) بفترات تاريخية متفاوتة داخل وخارج الصف الدراسي لرصد التفاعلات الاجتماعية، والأفعال الخاصة بكل من المدرس والمتمدرس بحيث يكون الباحث جزءا من المبحوث في حياته اليومية (المدرسة كمجتمع للدراسة) ولهذا تم الاعتماد على نموج الملاحظة الموضح في الملحق رقم (08) ، ومن هنا ساعدت الملاحظة بالمشاركة في فهم ما يلي:

- دراسة وفهم الظاهرة المدروسة (التمدرس) من خلال الملاحظة بالمشاركة داخل الصف الدراسي وخارجه بين المدرس والمتمدرس وجمع المؤشرات الدالة على السلطة بشقيها (السلطة الرمزية أو الوظيفية) .
- التعرف على مؤشرات الوعي بعملية التمدرس من طرف المتمدرسين في المراحل التعليمية .
- التعرف ورصد المواقف التي لها دلالة رمزية بين المدرس والمتمدرس.
- التعرف على مجال التفاعل الاجتماعي والفاعلين من خارج المؤسسات الابتدائية مثل (الأسرة) .
- تسجيل (الأفعال، الرموز، الإشارات التواصلية) بين المدرس والمتمدرس وضمن أي نمط من السلطة تندرج .

إذا تتضح أهمية الملاحظة بالمشاركة في البحث ودورها في جمع العديد من المعاني والرموز التي تسهم في جمع مؤشرات السلطة لدى المدرس وتمثلات المتمدرسين من خلال أفعالهم وتفاعلاتهم داخل مجال التمدرس ككل، إضافة إلى أفعال المدرسين نحو المتمدرسين في هذه المرحلة والتي يتم تصنيفها لاحقا .

2. الوثائق والتسجيلات الصوتية

محاولة الاطلاع على سجل الغيابات للمتمدرسين خاصة المتعلقة بمفردات الدراسة للتأكد من أن المفردة ذات صلة دائمة بمجال التمدرس، السجلات الخاصة بالدراسة مثل تسجيل أهم النقاط من خلال الملاحظة والمقابلات التسجيلات الصوتية أيضا، حيث تم الاعتماد على جهاز تسجيل من أجل التركيز مع بعض المفردات الذين سمحوا بإجراء التسجيلات، وفي نفس الوقت الإحاطة بكل إجابات المبحوثين وعد تفويت أي جزئية سواء كانت مهمة أو لا .

3. أداة المقابلة / the interview

بالنسبة للأداة التالية التي تم الاعتماد عليها وهي المقابلة التي تعتبر احد الأدوات الرئيسية للبحث التي تستخدم لأهداف علمية للبحوث ذات الطابع الكيفي والتي تمكن الباحث من جمع البيانات والمعلومات اللازمة من طرف المبحوثين .

وعليه تعتبر المقابلة أحد الأدوات الرئيسية في البحوث العلمية الاجتماعية وتعرف أداة المقابلة حسب "**ربحي مصطفى عليان**" بأنها :

" استبانه شفوية يقوم من خلالها الباحث بجمع المعلومات بطريقة شفوية مباشرة من المفحوص والفرق بين المقابلة والاستبانة يكمن في أن المفحوص هو الذي يكتب الإجابة عن الأسئلة بينما يكتب الباحث نفسه إجابات المفحوص في المقابلة " . (عليان، د س، ص110)

كما تعتبر أيضا وسيلة شفوية من خلالها يمكن جمع قدر الكافي من المعلومات والبيانات اللازمة للدارسة .

إن استخدام الباحثة للمقابلة في الدراسة كأداة رئيسية بهدف جمع اكبر قدر من المعلومات اللازمة حول شكل التمدرس في المدرسة الجزائرية في الوقت الحالي، إضافة إلى فهم السلطة ومؤشراتها لدى المدرس وعلاقتها

بتشكيل هوية المتمدرس وهذا من خلال البحث عن المجالات التي يتفاعل فيها كل منهما ولا يتأتى هذا إلا من خلال أداة المقابلة التي تقرب الباحث من المبحوث .

– هدفت المقابلة الموجهة من طرف الباحث إلى:

- جمع المعلومات والبيانات حول الدراسة .
- توفير جو من الراحة بين الباحث والمبحوث .
- التعرف على طبيعة المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المبحوث .
- ملاحظة المعاني والرموز التي يعطيها المتمدرس حول التمدرس والسلطة .
- ملاحظة المعاني والرموز التي يعطيها المدرس حول السلطة والتمدرس .
- الوصول لتشبع من مفردات الدراسة والتي تسمح بعدها بمرحلة التحليل .

وهي مقابلة توافقية يهدف الباحث من خلالها إلى جمع المعلومات بصورة متوازنة لمفردات الدراسة من مدرسين ومتمدرسين .

– المقابلات الفردية / One – on- one Interview

يعد هذا النوع من المقابلات أكثر أنواع المقابلات استغراقا للوقت والتكلفة ويتم فيها طرح أسئلة على شخص واحد مثل مدير المؤسسة أو طلاب... يتحدث فيها المبحوث بحرية أكثر دون التأثر بآراء أفراد المجموعة . (زيتون، 2006، ص76)

حيث تم الاعتماد على هذا النوع من المقابلات مع مفردات الدراسة سواء من المدرسين، أو المتمدرسين كونها تسمح لنا بجمع المعلومات بشكل أكثر دقة .

حيث تم الاعتماد على المقابلة مع المدرسين ومقابلة أخرى مع المتمدرسين للإحاطة بكل البيانات والمعلومات والتفاعلات الاجتماعية التي تشكل هوية المتمدرس وعلاقتها أيضا بطبيعة سلطة المدرس وعليه جاءت كل من المقابلة الأولى والثانية على النحو التالي:

المقابلة الأولى مع (المتمدرسين)

تم استخدام المقابلة الثانية مع المتمدرسين من أجل الإحاطة أيضا بمجالات التفاعل الاجتماعي لديهم والتي قد تشكل جانبا من تمثلاته نحو المدرس أيضا، إضافة إلى التعرف على الرموز والمعاني التي يعطيها المتمدرس نحو سلطة المدرس ولهذا تم تصميم مقابلة البحث حسب أبعاد رئيسية .(أنظر ملحق رقم 01)

المقابلة الثانية مع (المدرسين)

هدفت المقابلة الأولى والتي شملت المدرسين (مفردات الدراسة) إلى التعرف على المجالات التي يتفاعل فيها المدرس سواء داخل أو خارج المدرسة والرموز والمعاني التي اكتسبها من خلالها التي تسهم في تكوين نموذج ثقافي له وفيما إذا أراد إعادة إنتاجه من خلال المتمدرس ومدى اغترابه لها وفيما إذا كان هذا الاغتراب اغترابا بوعي أم بدون وعي .

وشملت هذه المقابلة ثلاث محاور رئيسية تندرج ضمنها مجموعة من الأسئلة الموجه للمبحوثين حسب أبعاد رئيسية . (أنظر ملحق رقم 02)

بعد الإحاطة بالمقابلة الأولى مع المدرس والمحاور التي تضمنتها هذه الأداة يمكن أن نعطي صورة أخرى حول المقابلة الثانية التي تم إجرائها مع المتمدرسين (حالات الدارسة) .

تم الاعتماد في هذه الدراسة على أداة (الملاحظة والملاحظة بالمشاركة، والمقابلة) بهدف الإحاطة بمؤشرات هوية المتمدرس من خلال التعرف على سلطة المدرس بطريقة علمية وموضوعية تمكن الباحث من تفسير ومناقشة النتائج بمصداقية من خلال الفهم والتأويل العلمي بصورة منظمة، ووضع الظاهرة في سياقها السوسيولوجي العلمي.

إن الاعتماد على كل من أداة المقابلة والملاحظة بهدف الإحاطة بكل من تمثلات الباحث والمبحوث فكان من وراء الاعتماد على أداة المقابلة رصد دلالة المبحوث في حين ركزت أداة الملاحظة على رصد دلالة الباحث حول موضوع الدراسة وللإلمام بكل من الدلالتين استخدمت الباحثة الأداتين للجمع والتوفيق بين المعلومات والمعطيات الرئيسية للدراسة بشكل أكثر تنظيما وعلمية وموضوعية .

خـــلاصـــة

يتضح أن هذا الفصل جاء بمجموعة من العناصر التي أضفت نوعا من الدقة في الإحاطة بمجالات الدراسة من خلال التركيز على مجموعة من العناصر الرئيسية التي ساهمت في فهم طبيعة العلاقات الاجتماعية والنماذج الثقافية المشكلة لهوية المجال الاجتماعي .

إضافة إلى توضيح المنهج المعتمد في الدراسة والذي عبر عن الاتجاه الكيفي في الدراسات السوسيولوجية والأدوات المناسبة له وتوضيح مجتمع الدراسة وأهمية اختيار المفردات المناسبة، وعليه إن الوصول للمرحلة الأخيرة من البحث يتطلب فهما دقيقا لما سبق التطرق إليه كوصلة ربط بين الجانب النظري والتطبيقي للدراسة، وهذا اعتمادا على الفهم والتأويل والتفسير السوسيولوجي للمعطيات التي تم جمعها من حالات الدراسة .

الفصل السادس :

فهم وتأويل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

أولا : المجال العمراني الشبه حضري

1. فهم وتـأويل لمعطيات المقـابلات الخاصة بالمتمدرسين

2. فهم وتـأويل لمعطيات المقـابلات الخاصة بالمدرسين

ثانيا: المجال العمراني الحضري

1. فهم وتـأويل لمعطيات المقـابلات الخاصة بالمتمدرسين

2. فهم وتـأويل لمعطيات المقـابلات الخاصة بالمدرسين

خلاصة

تمهيد

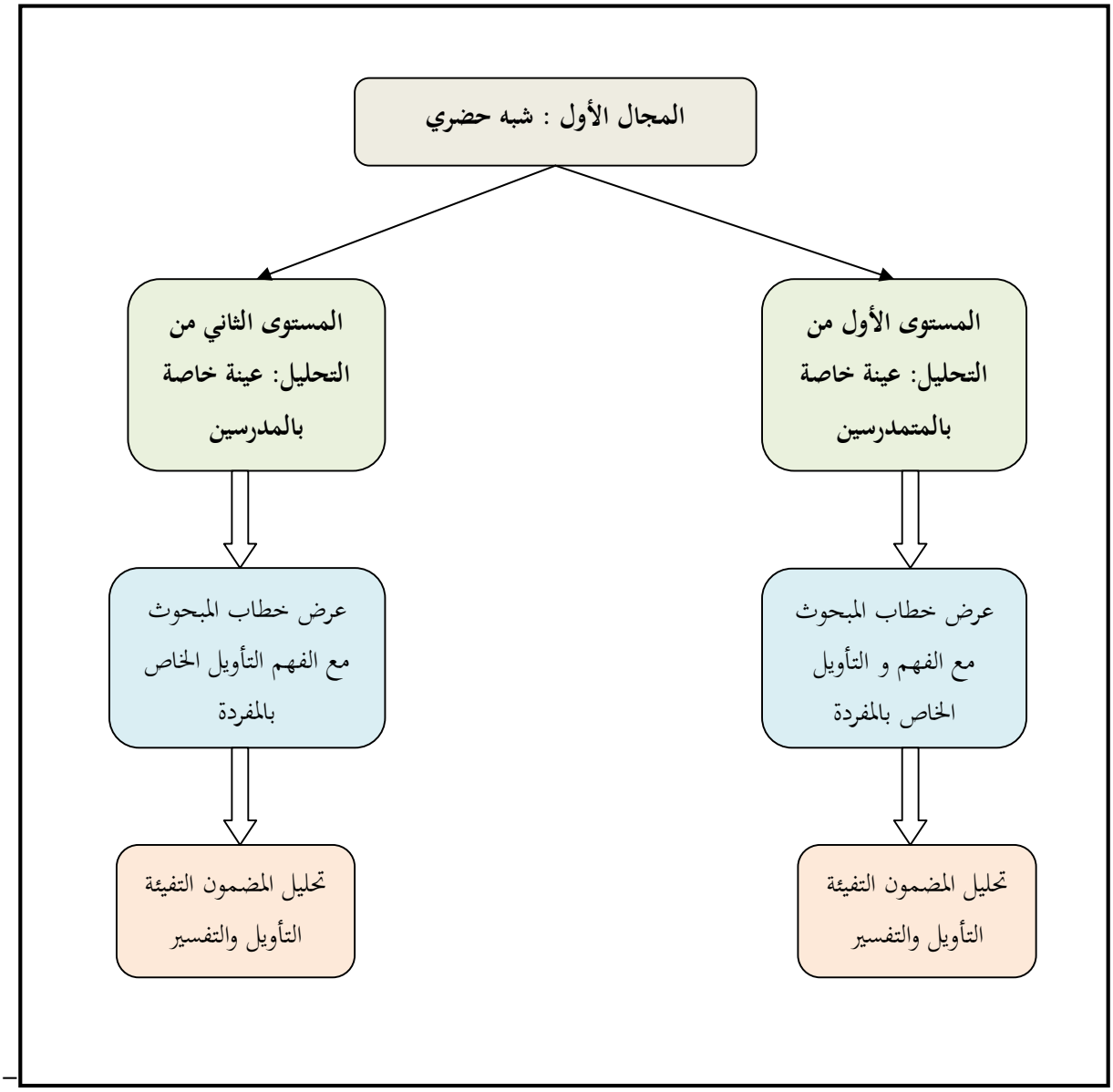
ترتقي الدراسات الحالية إلى التحليل السوسيولوجي القائم على التحليل الكيفي للمواضيع الاجتماعية وعدم التركيز فقط على المنهج الكمي في مثل هذه الدراسات (الاجتماعية والتربوية)، وكان وراء اختيار هذا المنهج فهم ومعالجة المواضيع العلمية بصورة أوضح من خلال الفهم والتأويل السوسيولوجي لمحمل المعاني والرموز التي يعطيها الباحث للبيانات والمعاني التي يجمعها من طرف المبحوث، وعليه إن فهم الدلالات الاجتماعية التي يعطيها الفاعلون ترتبط بفهم الفعل الاجتماعي لديهم .

فمن خلال ما تم عرضه في الفصل السابق وبعد تحديد الحالات المناسبة والحاملة للظاهرة المدروسة تم اختيار مفردات للدراسة تتناسب مع متطلبات الموضوع، وعلى هذا الأساس يركز هذا الفصل على تحليل البيانات والمعاني التي تم جمعها في المجالات العمرانية (بلدية أوماش وحي العالية) كما تمت الإحاطة بالمجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها كل من المتمدرس (كمستوى تحليل أولي) والمدرس (كمستوى تحليل ثانوي) .

إن تحديد أهم مؤشرات الدراسة وتقديم أداة البحث بصورتها الكاملة أمكن الباحثة من إجراء المقابلات اللازمة مع مجموع حالات الدراسة بهدف الوصول إلى نتائج علمية تسهم في إثراء هذا المجال العلمي من الدراسات التربوية والاجتماعية، والتي تضفي بعض الإضافات العلمية الجديدة.

أولا: المجال العمراني الشبه حضري

شكل رقم (04) يوضح طريقة الفهم والتأويل والتفسير الخاص بالدراسة



1. فهم وتـأويل لمعطيات المقـابلات الخاصة بالمتمدرسين

– المبحوث رقم : 01

المبحوث ذكر في سن 11 سنة، يدرس في مرحلة التعليم المتوسط في السنة أولى، مهنة الأب بناء، بالنسبة للأم فهي ماكثة في البيت، تندرج هذه الحالة ضمن مجال عمراني شبه حضري.

– المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

أجاب المبحوث حول السؤال الأول، الأماكن التي يتفاعل فيها المدرس كثيرا داخل المدرسة **حيث صرح *قائلا*** : " *نكون في القسم لأنو مكان نتعلم فيه والساحة نعلب مع زملائي لي نقرى معاهم*"، بالنسبة لإجابة المبحوث حول السؤال الثاني، مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة ***أجاب بما يلي*** :" *المعلمين فقط في القسم وقت الحصة وصحابي لي نقرى معاهم في الحصة وبرى في الساحة ومرات مع مراقب كي نحتاجو*".

أما مع من يتفاعل داخل القسم **رد قائلا**: "*دائما نحكي مع زملائي فقط مكانش مع من نحكي من غيرهم*"، أما حول السؤال الذي مفاده كيف تقضي وقتك أنت وزملائك داخل المدرسة **أجاب المبحوث**: "*نقراو ولا يجيب تلفون نبقاوا نتفرجوا في اليوتوب نتاع الكابراج*" ، في حين أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **قائلا**: " *تعلمت أنو لازم نحترمو قوانين المدرسة ونجو في الوقت ونلبسو طبلية قبل مندخلو ليها ولا نتعاقبوا*" ، أما بخصوص السؤال الأخير من المحور الأول ماذا تعني له المدرسة وهل **يحبها قال**:" ***نحب المدرسة شوية مش ياسر لخاطر من صباح للعشية وحنا نقراو تحس روحك تعبان ومتقدرش تركز مع الدروس ممكن تركز شوية من بعد يروح تركيز كامل.***

– محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس

أجاب المبحوث حول كيف يعاملها المدرس داخل المدرسة **قائلا**:" *المعلم هو يجي يقري وحنا نكتبو الدرس وخلاص علاقتي بيها عادية في القسم برك*"، أما بخصوص أكثر شي مميز وتحبه في مدرسها **رد المبحوث قائلا**:

"نحبو كي ميمليش علينا الدروس ياسر ولا كي ميجيش يقرينا والله تعبنا وحنا نقراو صباح وعشية وأنا نسكون بعيد ميكفينيش حتى الوقت باش نرتاح ونتغدى بعقلي".

بالنسبة للسؤال المتعلق بأكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **أجاب قائلا:** *"مرات يقلنا أقراو على رواحكم هذا وش يفيدكم"*، كما رد قائلا حول بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **بما يلي:** *"علاقتنا عادية هو معلم نتاعي وأنا تلميذو هو لي يتحكم فينا في القسم*، بالنسبة لمكانة المدرس بالنسبة لحالة الدراسة **أجابت:** *"هو المسيطر على القسم والتلاميذ ويحب يمشي رايو علينا ديما"*، أما كيف يعمل على احترام مدرسه **أجاب:** *"نلبس طبليتي في القسم ومندخلش روتار ونحل تمارين لي يمدهالنا في دار".*

– محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس

تحدث المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:** *"نعم مرات يجوه صحابو لي يقرو معاه حذا المكتب يحكي معاه شوية ويرجع يخرج ويقطعلنا شرح وحنا نبداو نحكو مع بعضانا"*، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **رد المبحوث قائلا:** *"نعم مرات يشوف بيه الساعة ولا يخرج يحكي ويعاود يدخل ميطولش ياسر"*، أما حول احترام المدرس توقيت حصته رد المبحوث **بما يلي:** *"نهم يأتي في وقته ولا يتأخر، أما السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس أجاب: مرات ينادي المراقب أو إنذار من الإدارة وأحيانا ينقص نقاط".*

أما ردة فعله من هذا العقاب **أجاب:** *" الخوف قليلا وعدم حب المعلم كون جا وحكى معايا والله منعاودها"*، أجاب المبحوث حول شرح المدرس **قائلا:** *"ميشرحش من قلبو تحسو هو مش فاهم وش يقري منفهمش عليه"*، أما بخصوص هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد المبحوث **قائلا:** *"إيه كاينة مرات يقلنا أسكتو لا منشرحلكمش ومن بعد شوفو منين تفهموا"*، أما حول كيف يعمل على تنظيم صفه رد **قائلا:** *"ميخليناش نقعدو مع صحابنا لي نحبوهم هو يبدللنا أماكنا بلا رضانا"*، أما حول حرصه أن يكون متفوقا **أجاب:** *"أنا ميهمنيش نتفوق ولا لا لواحد يطلع لعام وخلاص من بعد ربي يسهلها"*، أما ماذا تريد أن تكون مستقبلا **أجاب:** *"لمهم أخطيني من التعليم كرهونا نحرق برا دزاير كامل".*

نفهم من خلال ما صرح به المبحوث أن مجالات تفاعل المتمدرس في مجال التمدرس محدودة جدا تنحصر في التفاعل البيداغوجي المنظم، حيث تتحدد العلاقة مع كل منهما في كونها علاقة تعليمية تحد من التفاعلات الاجتماعية الأخرى التي تغترب للسلطة الرمزية، كما أن مجال التمدرس أصبح قائما على العملية التعليمية بعيدا عن شقه التربوي فأصبح المتمدرس يرى نفسه في مجال يقيده بساعات دراسية كثيرة فأصبح المدرس مجرد ناقل للمعرفة .

وعليه إن المعاني والرموز التي تعطيها حالة الدراسة لمجال التمدرس تتحدد في اعتباره مجالات تعليميا يعيد إنتاج محددات مجال التمدرس الزمكانية، وسلطة المنهاج، والسلطة الإدارية من قوانين عقابية كما أشار إليها أيضا "باولو فيريري" والتي تجعل من هذا الأخير في تشتت بين مجاله الاجتماعي المدرسي خارج المدرسي، ومن هنا تمثل المدرسة مجالا تفاعليا يحد من مبررات إنتاج تمثلات المتمدرس نحو السلطة الرمزية وتنشأ أزمة ثقة بين كل من أطراف العملية التعليمية، وهذا ما تم تأكيده من خلال أداة الملاحظة بالمشاركة بحيث تمت ملاحظة وجود نوع من الروتين الذي يشعر به المتمدرس داخل هذا المجال بحيث يصبح مجرد مستهلك لمجموعة من المعاني ما يدل على أن هذا المجال يمارس سلطة عليه .

كما تدل المناهج التربوية التي تختلف باختلاف كل إصلاح في منظومة التربية والتعليم على حشو عقول المتمدرسين بكم هائل من المعرفة والتي قد لا تناسب قدرات ومستوى بعض المتمدرسين، ما يجدون فيها صعوبة على مستوى الفهم، أو تقبلها دون وعي منهم كونها مجرد معرفة لا تعكس طبيعة الحياة اليومية واعتبارها نمط للإنتقال من سنة دراسية لسنة لأخرى، وهذا يدل على وجود أنوميا بين المنهج والمتمدرس وحتى مع المدرس الذي أصبح يجد صعوبة في الإحاطة بمجمل المنهاج التربوي وإيصاله لدى المتمدرس والذي اعتبره "ايفان اليتش" الاستهلاك السلبي الذي يقيد التفاعل الرمزي في مجال التمدرس .

- المبحوث رقم : 02

المبحوث أنثى في سن 11 سنة، تدرس في مرحلة التعليم المتوسط في السنة أولى متوسط، مهنة الأب معلم، بالنسبة لمهنة الأم فهي غير عاملة، تندرج هذه الحالة ضمن مجال عمراني شبه حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

أجاب المبحوث حول السؤال الأول، "الأماكن التي يتفاعل فيها المتمدرس كثيرا داخل المدرسة **حيث رد:** *القسم لأنه مكان أتعلم فيه الدروس"*، بالنسبة لإجابة المبحوث حول السؤال الثاني، مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **رد المبحوث قائلا:** "*زملائي في القسم والأساتذة الذين يدرسونني فقط*، أما مع من يتفاعل داخل القسم **رد قائلا:** *مع أساتذتي أثناء المشاركة في الدرس ومع زميلاتي"*.

أما حول السؤال الذي مفاده كيف تقضي وقتك أنت وزملائك داخل المدرسة **أجاب المبحوث:** *"نقراو ولا نقعدو في الساحة نحكو مع بعض على أي شي"*، في حين أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **رد قائلا:** *"المدرسة مكان يربينا ويدرسنا ويحمينا من الخارج"*، أما بخصوص السؤال الأخير من المحور الأول ماذا تعني له المدرسة وهل **يحبها قال:**" *المدرسة مثل بيتي لكنني لا أشعر بحريتي فيها وأتعب من كثر الدروس وساعات الدراسة وكتبنا ثقيلة"*.

– محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المدرس

ذهبت المبحوث حول كيف يعاملها المدرس داخل المدرسة **رد:**" *يحترمنا ونحترموه وهو يجي يقرينا ويروح"*، أما بخصوص أكثر شي مميز في المدرس **رد قائلا:** "*نحبوكي يبتسم معانا وميصرخش في وجهنا* "، بالنسبة للسؤال المتعلق بأكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **أجاب قائلا:** "*حل الواجبات المنزلية وإلا يعاقبنا*"، كما رد قائلا: حول بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **أجاب:**" *علاقتنا مليحة وهي داخل القسم فقط أثناء الدراسة* "، بالنسبة لمكانة المدرس بالنسبة للمبحوث **أجاب:**" *بالنسبة ليا هو مثل الأب أو الأم لازم نقدروهم*"، أما كيف يعمل على احترام مدرسه **أجاب:** "*عدم التشويش والالتزام بقانون الصف وعدم التأخر*".

– محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس

تحدث المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:** "*نعم مرات فقط يجي أستاذ آخر يقعد شوية معاه ويروه*"، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **رد المبحوث قائلا:** " *مرات يجبد الهاتف نتاعو ويرجعو*"، أما حول احترام المدرس توقيت

حصته رد المبحوث **بما يلي**: "*يأتي في الوقت ولا يتأخر*"، أما السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب**: *يهددنا أنو ميشرحلناش الدرس ولا يقول للمدير*".

أما ردة فعله من هذا العقاب **أجاب**: "*ميعجبنيش الحال مرات*"، أجاب المبحوث حول شرح المدرس **قائلا**: "*نفهم بصح مش كل شي كاين أشياء نفهمها في الدار ولا اليوتوب*"، أما بخصوص هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد المبحوث **قائلا**: "*نعم فهو من يملي علينا الدرس ونمتحن منه* "، أما حول كيف يعمل على تنظيم صفه رد **قائلا**: "*يقوم باختيار التجليس أو نظرات حادة* "، أما حول حرصه أن يكون متفوقا **أجاب**: " *أكيد*"، أما ماذا تريد أن تكون مستقبلا **أجاب**: "***معلمة*** ".

رغم اعتبار المدرسة المجال التربوي والمعرفي للمتمدرس إلا أنها تحمل طابعا قهريا لا ينظم علاقة المتمدرس بهذا المجال الذي يعتبر غالبا مجالا ضاغطا روتينيا كما أشار إليه "اليتش" بكونه مجالا سلطويا ما على الطفل فيه سوى الامتثال له وإلا تعرض للعقوبة، لا يقتصر هذا فقط على مجال التمدرس بل الصف الدراسي الذي يعبر على سلطة المدرس خاصة إذ ما انسحب لمجاله المهني من خلال إلقاء الدرس والمغادرة كما تعتبره (كلاوديا يانييز، 2006) يتيح الفرصة إلى ميل المتمدرس لإحداث الفوضى كنوع من محاولة الخروج من سلطة هذا المجال التعليمي، أيضا تلك العقوبات المبرمجة من طرف المدرسين التي تجاوزت الرقابة التأديبية فأصبحت تشكل تمثلات سلبية حول سلطة المدرس .

أيضا من خلال الملاحظة والملاحظة بالمشاركة رأت الباحثة أن المتمدرس يتفاعل بصورة جيدة في بداية الدرس لكن سرعان ما يمل وينسحب تدريجيا منه، خاصة إذ ما تعلق الأمر بالعقوبات والواجبات المدرسية التي من خلالها يصبح مستهلكا لها دون إنتاج قيم تعليمة تربوية تدل على الفهم .

كما أن ثقل الكتب وكثرة التمارين والواجبات المقدمة يسهم في خلق توترات بين المتمدرس ومجال التمدرس والذي يعبر عن الإصلاحات الفاشلة للوزيرة السابقة "بن غبريط" التي اعتمدت على الحشو المعرفي الذي اعتبره "جون ديوي" يسهم في إنتاج معرفة مؤقتة بين مرحلة وأخرى يجعل من المنهاج فاقدا لمعناه التربوي التعليمي وهذا ما

تم التماسه من خلال أداة الملاحظة بالمشاركة في هذا المجال الذي أصبح فيه المتمدرس واقع تحت حتمية مفروضة تقيد تفاعلاته .

– الحالة رقم : 03

المبحوث من جنس الذكور، في سن 12 سنة يدرس المبحوث في المرحلة المتوسطة في السنة ثانية متوسط بالضبط أما مهنة أب المبحوث فهو بناء، أما مهنة الأم فهي ربة بيت يعيش المبحوث في مجال عمراني هو مجال شبه حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

يتمحور السؤال الأول حول الأماكن التي يتفاعل فيها المتمدرس كثيرا داخل المدرسة **حيث صرح قائلا:** *"أحب القسم لأنني نقرى فيه ونتعلم والساحة خاصة لوقت لي مابين الحصص نتنفسو شوية من ضغط القرايا"*، أما حول السؤال الثاني، مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **رد قائلا:** "*مع زملائي والمراقبين برا* "، أما مع من يتفاعل داخل القسم **رد قائلا:** "*مع أساتذتي أثناء المشاركة في الدرس ومع صحابي*"، أما حول السؤال الذي مفاده كيف تقضي وقتك أنت وزملائك داخل المدرسة **أجاب المبحوث:** "*في الفيسبوك ولا لقرايا في القسم*"، في حين أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **رد قائلا:** "*هي مكان منظم ويعلم*"، أما بخصوص السؤال الأخير من المحور الأول ماذا تعني له المدرسة وهل **يحبها قال:** "*نسكن فيها كثر ملي نسكن في دارنا بصح هي تعب برك*".

– محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس

صرح المبحوث حول كيف يعاملها المدرس داخل المدرسة حيث **أجاب:** *"يحسسني كأنو إبنو بصراحة مرات يضحك معانا ويقرينا مليح"*، أما بخصوص أكثر شي مميز في المدرس **رد قائلا:** "*يعرف يقري وضحايكي*"، بالنسبة للسؤال المتعلق بأكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **أجاب قائلا:**" *نركزو في قرايتنا ونحترمو كل العاملين في المدرسة*"، بخصوص بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **رد:** "*الحق علاقتنا مليحة الحمدلله بصح في القسم برك برا*

القسم والو تقول ميعرفنا منعرفوه" ، بالنسبة لمكانة المدرس بالنسبة للمبحوث **أجاب:** " **أب لينا**"، أما كيف يعمل على احترام مدرسه **رد:** "*لبس الطبلية ونجيب كتبي معايا كامل رغم إنهم ثقال"*.

– *محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس*

أجاب المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:** " *لا نادرا برا ويطولوش"* ، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **أجاب:**" لا "، أما حول احترام المدرس توقيت حصته رد المبحوث **بما يلي:** "*نعم*"، أما السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب:** "*ينقص النقاط ولا يوقفنا آخر القسم ومرات يطردنا*".

بخصوص ردة فعله من هذا العقاب **رد قائلا:** "*عادي منتقلقش منو في صالحنا* "، أجاب المبحوث حول شرح المدرس **قائلا:** "*يشرح بطريقة مفهومة* "، أما بخصوص هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد المبحوث **قائلا:***نعم مرات يقلنا أسكتو لا منمدلكمش الدرس*"، أما حول كيف يعمل على تنظيم صفه رد **قائلا:**" *التجليس*"، أما حول حرصه أن يكون متفوقا **أجاب:**" *نعم*"، أما ماذا تريد أن تكون مستقبلا **أجاب:**" *طبيب* ".

إن ميل المتمدرس للمدرس الذي يعتمد على أساليب تربوية تعليمية رمزية كما تراه (آنا ميندا، 2009) أحد مؤشرات تكوين العلاقات الجيدة بين المدرس والمتمدرس التي قد تعكس كفاءة المدرس كما تعطي صورة عائلية حوله كما اعتبره العلامة "عبد الحميد ابن باديس" الأب والمربي والمعلم وضرورة الاهتمام بمستوى التفاعلات الاجتماعية والأفعال والتي ركز عليه أيضا " جورج ميد" في تحقيق التفاعل في مجال التمدرس والذي يحمل معان ورموز مشتركة تسهم في فهم معمق للعملية التربوية.

وتحسين العلاقة بين المدرس والمتمدرس وقابلية التعلم والتعليم كما اتضح لدى (كزيز آمال، 2018)، إلا أن تمثلات المتمدرس حول مجال التمدرس لا تزال قائمة على اعتباره مجالا يستهلك طاقة المتمدرس طيلة اليوم ما يشعره بالتعب ومن هنا تظهر سلطة المجال الزمني والمكاني التي تؤثر في بعض من تفاعلاته داخل هذا المجال .

كما أكدت الباحثة من خلال أداة الملاحظة بالمشاركة أن علاقة المدرس بالمتمدرس علاقة يسودها الاحترام خاصة اعتماد المدرس على السلطة الرمزية بصورة كبيرة كما أن توجهه لأستخدام بعض الأساليب العقابية لا يؤثر على علاقته بالمتمدرسين كونه لا يعتمدها بصورة دائمة .

- المبحوث رقم : 04

المبحوث من جنس الذكور، في سن 12 سنة يدرس المبحوث في المرحلة المتوسطة في السنة ثانية متوسط بالضبط أما مهنة أب المبحوث فهو شرطي، أما مهنة الأم فهي معلمة يعيش المبحوث في مجال عمراني هو مجال شبه حضري .

- محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

صرح المبحوث حول السؤال الأول الأماكن التي يتفاعل فيها المتمدرس كثيرا داخل المدرسة **قائلا:"** *نكون في الساحة مع صحابي ولا الملعب لخاطر نحسو مكان مفتوح وفيه حرية وأستاذ رياضة ناس ملاح ياسر ونكون ثاني في القسم لخاطر هو المكان لي تدي فيه الدرس"*، أما حول مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **أجاب المبحوث قائلا:** *" مع أصدقائي من أقسام أخرى"*، أما مع من يتفاعل داخل القسم **رد قائلا:**" *لا أحد أدرس وأخرج*"، أما حول السؤال الذي مفاده كيف تقضي وقتك أنت وزملائك داخل المدرسة **رد المبحوث:"** *نقعدو نحكو برك ولا ندخلو نقراو"*، في حين أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **أجاب:"** *الانضباط واحترام قوانين المدرسة والتعلم"*، أما بخصوص ماذا تعني له المدرسة وهل **يحبها قال:**" *المدرسة عادية بالنسبة ليا يعني نحبها"* .

- محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس

أجاب المبحوث كيف يعاملها المدرس داخل المدرسة **قائلا:** *" تعامل عادي أنا منتواصلش معاه دائما لكن كاين احترام ما بينا"*، بالنسبة لأكثر شي مميز في المدرس **رد المبحوث قائلا:** *"يحترمنا يعاملنا ببساطة مش متكبر"*، أما السؤال المتعلق بأكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **رد قائلا:** *"منضيعوش وقتنا ونقراو ونركزو معاه"*، بخصوص بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **رد:** *"هو يقرينا وحنا نتعلمو منو في القسم أما البرا ميحكيش معانا خلاص"*،

بالنسبة لمكانة المدرس بالنسبة لحالة الدراسة **أجابت:**" *مدرس فقط لنا*"، أما كيف يعمل على احترام مدرسه **رد: "وش يقلنا نعملو نحلو تمرينات ولا نسكتو وخلاص"** .

– محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس

أجاب المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:**" *لا في القسم*"، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **أجاب:** *"نادرا لأغلب ميهزوش يخليه فوق المكتب"* ، أما حول احترام المدرس توقيت حصته رد المبحوث **بما يلي:** "*ديما يجي متأخر بربع ساعة هكاك*"، أما السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب:** "*ينقص النقاط ولا يخرجنا برا*" .

بخصوص ردة فعله من هذا العقاب **رد قائلا:** "*نتقلق منو علاش يدخل النقاط في العقاب مش حقو*"، كما أجاب المبحوث حول شرح المدرس **قائلا:** "*يشرح بزربية مرات منلحقش نفهم*"، أما بخصوص هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد المبحوث **قائلا:** "*نعم كي نشوشو مرات يقلنا ذرك منشرحش اكتبوا درس*"، أما حول كيف يعمل على تنظيم صفه رد **قائلا:** "*مدايرقوانين لي يحكي يخرج ولي ميجيبش كتب نتاوعو يخرج*،" أما حول حرصه أن يكون متفوقا **أجاب:** "*لا ميهمنيش*"، أما ماذا تريد أن تكون مستقبلا **أجاب:** *"مش عارف مش نفكر*" .

يشكل مجال التمدرس بالنسبة للمتمدرس مجالا منتجا لمعان ورموز وقوانين وضوابط تنظيمية، وموزعا لمعارف ومضامين المنهاج التعليمي، التي غالبا ما تجعل المتمدرس فاقدا لمعنى التفاعل التعليمي ومنسحبا منه فابتعاد المدرس عن الأساليب الرمزية والعاطفية للسيطرة عن المتمدرس تنتج اتجاها سلبيا لإعطاء المعنى التربوي كما أشار إليها (بوعجوج الشافعي، 2008).

كما أن السلطة القائمة على استخدام أساليب القسوة لا تعمل على ضبط المتمدرسين كما يراها (يو سونغ ليم، 2007)، التي تزيد من شدة التوتر بينهما وتجعل من المدرس مجرد ناقل للمعرفة وموزعها بعيدا عن تفعيل العلاقات التربوية التي نادت بها النظرية التفاعلية الرمزية والعلامة " ابن باديس" الذي نوه عن ضرورة جعل التمدرس عملية قائمة على التربية ومجالا عائليا يسمح بتفادي تشكيل أزمة الثقة في هذا المجال التربوي .

- المبحوث رقم : 05

المبحوث من جنس الذكور، في سن 13 سنة يدرس المبحوث في المرحلة المتوسطة في السنة ثالثة متوسط بالضبط أما مهنة أب المبحوث فهو عامل في البلدية، أما مهنة الأم معلمة يعيش المبحوث في مجال عمراني هو مجال شبه حضري.

- محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

أجاب المبحوث حول الأماكن التي يتفاعل فيها المتمدرس كثيرا داخل المدرسة **حيث صرح قائلا:***"أنا البلاصة لي نحبها بزاف هي الملعب أحسن حصة تفوت بسرعة ومفيهاش ضغط نحو على بالنا والأستاذ ثاني روعة القسم تاني نقراو فيه هو مكان نكون فيها ديما أغلب وقتنا"*، أما حول السؤال الثاني، مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **رد المبحوث قائلا:** *"نحب نقعد وحدي منكسرش راسي يكفي ولا نروح ريح مع لعساس شوية"*.

أما مع من يتفاعل داخل القسم **رد قائلا:** *"منحكيش مع أساتذتي نكتب الدرس وخلاص حتى المشاركة منحبش نشارك"*، أما حول السؤال الذي مفاده كيف تقضي وقتك أنت وزملائك داخل المدرسة **أجاب المبحوث:**" نحكم بلاصة ونريح مع صحابي نحكو على القرايا ولا كش ماتش نلعبوه"، في حين أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **رد قائلا: "***هي علمتنا نقراو ونكتبو***"**، أما بخصوص السؤال الأخير من المحور الأول ماذا تعني له المدرسة وهل **يحبها قال: "***هي المدرسة مليحة نتعلمو فيها بصحو لات تضغط علينا ياسر من صباح للعشية والكتب ثقال وكراريس واذ مجبتش يتلفك المعلم*".

- محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس

صرح المبحوث حول كيف يعاملها المدرس داخل المدرسة حيث **أجاب: "***هو لا تي يدخل يقري ويخرج عادي علاقتي بيه نتاع قراية برك*"، أما بخصوص أكثر شي مميز في المدرس رد **قائلا:** *"حاجة نحبها مش عارف لحق ممكن كي يقري مليح"*، بالنسبة للسؤال المتعلق بأكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **أجاب قائلا:** *"يقلنا لازم تجتهدو وتقراو"* ، بخصوص بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **أجاب المبحوث قائلا:**" *هو ميضلمنيش وأنا نحترمو أغلبهم*

كبار علينا" ، بالنسبة لمكانة المدرس بالنسبة لحالة الدراسة **أجابت**: **"***هولي يقرينا ويربينا وديما معانا***"**، أما كيف يعمل على احترام مدرسه **رد**:" *منشوشش كما يجي يمسح سبورة نقلو نمسحها أنا"* .

– محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس

صرح المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا**: **"***لحق في القسم داخل ميحكيش يخرج برا وميطولش***"**، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **أجاب**: **"***نظن يهز على المكالمات ضرورية برك مرات يحكي في تلفون***"**، أما حول احترام المدرس توقيت حصته رد المبحوث **بما يلي**:*" لحق ما شاء الله يحترم وقتو*"، أما السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب**: "*يعيط علينا بصوت عالي ولا يقول للمراقب يجي يبهدلنا* **".**

بخصوص ردة فعله من هذا العقاب **رد قائلا**:" *أنا ميعجبنيش الحال كي يجي المراقب ويدخل هو*"، كما أجاب المبحوث حول شرح المدرس **قائلا**: **"***مرات يشرح من قلبو مرات يليكيدي تقول***"**، أما بخصوص هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد المبحوث **قائلا**: **"***هو قالهالنا أصلا يقلنا راكم متلقاوش لي يمدلكم المعلومة من غيري***"**، أما حول كيف يعمل على تنظيم صفه رد **قائلا**:*" عندو قوانين خاصة بيه كما منجوش روتار ونجيبو كتب وكراريس نتاوعنا،*" أما حول حرصه أن يكون متفوقا **أجاب**: " *حاب نكون من المتفوقين وننجح*"، أما ماذا تريد أن تكون مستقبلا **أجاب**: *" نتمنى نكون شرطي*" .

غالبا ما تتمحور علاقة المدرس والمتمدرس بكونها علاقة بيداغوجية تعليمية حيث يرى المتمدرس نفس بأنه مالك المعرفة وموزعها وهو المسير والمنظم لمجال التمدرس والتي تدل على الهيمنة الفكرية كما ذهب إليها "مايكل آبل" وطرائق التقويم الروتينية ولهذا نادى "ايفان اليتش" بعدم احتكار المعرفة على المجال المدرسي فقط ولهذا ضرورة التوجه إلى العقلانية التي أشار إليها "آلان تورين" في تسيير مجال التمدرس وسلطة المدرسة والتي لا بد أن ترتبط بمستوى المدرس ومهارته وخبرته وتكوينه وتكوين المشرفين والإداريين من خلال إظهار عاملي المودة والاحترام في تفاعلاتهم التربوية والتعليمية كما ذهبت إليها (زهراء اسماعيل، 2015).

- الحالة رقم: 06

المبحوث أنثى في سن 14 سنة، تدرس في مرحلة التعليم المتوسط في السنة ثالثة متوسط، مهنة الأب عامل في الدرك، بالنسبة للأم فهي ماكثة في البيت، تندرج هذه الحالة ضمن مجال عمراني شبه حضري.

- محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

أجابت مفردة الدراسة حول السؤال الأول، الأماكن التي يتفاعل فيها المدرس كثيرا داخل المدرسة **حيث أجاب قائلا:** *" بالنسبة ليا نحب نكون بزاف في القسم لخاطر هو البلاصة الوحيدة لي ندو فيها الدروس والمعلومات وكاين أساتذة يخلوك تحب القسم وتقرى فيه"، ثاني نحب الساحة لخاطر مفيهاش قوانين القسم تمشي وين تحب تقعد وين تحب براحتك وتحكي مع صحاباتك براحتك*"، أما إجابة المبحوث حول السؤال الثاني، مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **صرح قائلا:** *"نحب نكون مع صحاباتي نقعدو ونحكو على وش درنا في الدار منيش عارفة في المدرسة نكون غير مع صحاباتي برك"* ، أما مع من يتفاعل داخل القسم **رد قائلا:***" باين نحكي مع أساتذتي خاصة كي نشارك في الحصة ولا نحل تمارين نحب نحكي معاهم ثاني مع صحاباتي في القسم".*

أما حول السؤال الذي مفاده كيف تقضي وقتك أنت وزملائك داخل المدرسة **رد المبحوث بما يلي:**" *مرات نجبدو الكراس ونبداو نراجعو ولا إذ مفهمناش حاجة لي فاهم يفهم لي مش فاهم ومرات نقعدو نحكو أمور خاصة هاكي عارفة*"، في حين أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **قائلا:** *" تعلمنا ياسر معلومات في جوانب عديدة تعلمنا كفاش نحترمو بعضانا ونحترمو ناس لي تخدم في المدرسة".*

أما بخصوص السؤال الأخير من المحور الأول ماذا تعني له المدرسة وهل **يحبها رد قائلا:** *" أنا نحب المدرسة ياسر تقرينا وتعلمنا وتربينا بصح منكذبش عليك رانا نقراو ياسر سمانة كاملة ودروس ياسر تعود مش قادر تفهما حتى هذيك المرة لي بين صباح ولعشية والله متكفيك ترتاح ترجع لعشية راسك يضر فيك متقدرش تركز في الفترة المسائية خاصة إذ دارولك مواد تاع فاهمة ولا حتى مش تاع فاهمة تحس بالملل" .*

- محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس

صرح المبحوث حول كيف يعاملها المتمدرس داخل المدرسة **قائلا:** *الحمدلله مقدراتو ومحترماتو ونحب نقرى عليها ثاني يحترمني ويحبني يعاملني مليح*"، كما أجابت حول أكثر شي مميز في المدرس **رد قائلا:**"*نحبوكي يختارني*

نطلع نكتب الدرس ولا كي يطرح سؤال وميجاوبوش يقلي نجاوب نحبو كي يدخلني في لقراية، أما حول أكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **رد قائلا:** "*يقلنا لي قرى يقرى في مصلحتو لي مقراش منيش مسؤول عليه هو حر*"، كما رد قائلا حول بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **صرح المبحوث قائلا:** "*هي علاقتنا نتاع قراية في القسم برا معندي حتى علاقة بيهم*"، بالنسبة لمكانة المدرس بالنسبة للمبحوث **أجاب:** "*هو الأب لينا ولي عندو المعلومات ولي يقرينا*"، أما كيف يعمل على احترام مدرسه **رد المبحوث قائلا:**" *منعلقش عليه نحل تماريني ونحضر دروسي وإذ عيط عليا منردش عليه*".

– *محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس*

تحدث المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:**" *وقت درس درس ميحكي مع حتى واحد مرات يجيه المراقب ولا المدير يحكي معاه*"، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **رد المبحوث قائلا:** "*لا مشفتوش هي نادرا برك مش ديما*" ، أما حول احترام المدرس توقيت حصته **رد المبحوث بما يلي:** "*مرات يتأخر بصح موصينا إذ تأخر منروحوش ندخلو للقسم ونستناوه*"، بخصوص السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **رد قائلا:** " *يعيط بأعلى صوتو ولا ينقصلنا نقاط وإذ شوشنا كامل يسكت وميكملش يشرح*" .

أما حول ردة فعله من هذا العقاب **رد المبحوث مجيبا:** " *مرات نعذرو ومرات نتقلق منو علاش ينقصلي نقاط وأنا نضل نجتهد ونحصر دروس*"، كما أجاب المبحوث حول شرح المدرس **قائلا:** " *إذ كان درس قصير يشرح مليح إذ كان طويل ياسر عناصر ميشرحهاش ينقزها حتى حنا مش فاهمينها*"، أما بخصوص هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد المبحوث **قائلا:** " *هو ميقول والو بصح هو لي يحضر دروس ويمدهالنا*"، أما حول كيف يعمل على تنظيم صفه رد **قائلا:** " *مرات يقلنا كون متسكتوش نجيبلكم المدير عندكم هو ينظمكم يخافو يسكتو كامل*"، أما حول حرصه أن يكون متفوقا **أجاب:**" *هذيك لي نحوس عليها نكون الأولى في القسم*"، أما ماذا تريد أن تكون مستقبلا **أجاب:**"*معلمة نتاع تاريخ*" .

إن الرغبة في الذهاب للمدرسة بدأت تأخذ أبعادا اجتماعية متعددة بعد أن كانت مجالا للتربية والتعليم والتثقيف حيث أصبحت حاليا مجالا للتعليم ولاكتساب المتمدرس الدروس المتضمنة في المنهاج بعد أن كانت مجالا تربويا بالدرجة الأولى، فحسب المبحوث نجد أيضا أن الغاية من التمدرس التحصل على الشهادة لتحقيق النجاح ما يدل على أن المدرسة الجزائرية بدأت تفتقد محتواها التربوي وتتجه نحوى التحصيل الدراسي المبني على الشهادة كأساس يقاس به نجاح المنظومة التعليمية .

أيضا من خلال الملاحظة بالمشاركة يتضح أن العلاقة بين المدرس والمتمدرس تتسم بالجمود تحكمها العلاقة التعليمية والمادة والمنهاج غالبا وكأن الهدف الوحيد هو توزيع واستهلاك المواد الدراسية، فكما أشار "ايفان إليتش" أن الشهادة لا تعكس ولا تقيس كفاءة المدرس ولا المتمدرس ولا المنهاج ولا مجال التعلم الذي بحيث أكد "بن خلدون" على أهمية التواصل في تحسين العملية التعليمية؛ لكن ذلك التواصل المبني على معان معرفية عاطفية خبراتية في التعامل مع المتمدرس، فالنموذج الثقافي للمدرسة المبني على ما سبق ذكره سيشكل أساس تفعيل العملية التربوية التي نادى بها "عبد الحميد بن باديس" .

– المبحوث رقم: 07

المبحوث ذكر في سن 15 سنة، يدرس في مرحلة التعليم ثانوي سنة أولى، مهنة الأب (متقاعد حاليا)، بالنسبة للأم فهي ماكثة في البيت، تندرج هذه الحالة ضمن مجال عمراني شبه حضري.

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

تحدث المبحوث حول الأماكن التي يتفاعل فيها المدرس كثيرا داخل المدرسة **قائلا:**" *نحب غير الملعب نحس روحي فور نلقى راحتي وأستاذ رياضة مش صارم ومعندوش قوانين صارمة أصلا تحسي روحك كأنك في عائلتك تضحكي وتعلبي*"، بالنسبة لإجابة المبحوث حول السؤال الثاني"، بالنسبة لمع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **رد قائلا:**" مع *مراقبين وصحابي برك المعلم غير في القسم نحكي معاه*".

أما مع من يتفاعل داخل القسم **رد قائلا:**" *صحابي والأساتذة تاوعي إذ سقساوني على كش سؤال لباقي حاكم بلاصتي وساكت*"، أما حول السؤال الذي مفاده كيف تقضي وقتك أنت وزملائك داخل المدرسة **رد قائلا:** "*مرات*

نجيب تلفون نفوت الوقت في القسم نستخدم الفيسبوك برك"، في حين أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **أجاب:**" *منكذبش عليك وليت مش عارف وش تعلمت وش متعلمتش معنديش هدف باين"*، أما بخصوص السؤال الأخير من المحور الأول ماذا تعني له المدرسة وهل **يحبها قال:** *" لبلاصة لي نقراو فيها معنديش ميل ياسر لبها "*.

– *محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس*

أجاب المبحوث حول كيف يعاملها المتمدرس داخل المدرسة **قائلا:** *" مرات يتكبر علينا شايف روحو علينا يدخل يشنف يقري ويخرج"*، أما بخصوص أكثر شي مميز وتحبه في مدرسها **صرح قائلا:** *"نحبو كي يغيب وميجيش ولا كي منكتبوش درس"*، بالنسبة للسؤال المتعلق بأكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **أجاب قائلا:** *"يقلي ريقل طبليتك قص شعرك برك"*، كما رد قائلا حول بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **قال:***" علاقة قراية برك في القسم"*، بالنسبة لمكانة المدرس بالنسبة للمبحوث **أجاب:**" *هو الكل في الكل لي في إيدو ينجحك ولا يخليك تعاود"*، أما كيف يعمل على احترام مدرسه **أجاب:** "*منشوش في القسم نحل تماريني ونسكت نحكم روحي"* .

– *محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس*

أجاب المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:** *"لا ميدخلوش للقسم بصح يحكو برا قبل الحصة شوية ويدخل هو المدير لي كون يجيه يطول معاه"*، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **رد المبحوث قائلا:" لا** *لحق مش نشوف فيه يهز تلفون ويحكي"*، أما حول احترام المدرس توقيت حصته **أجاب المبحوث قائلا:**" *يجي في الوقت ميطولش على حصتو"*، أما السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب:**" *الطرد ولا إنقاص النقاط "*.

أما ردة فعله من هذا العقاب **أجاب:**" *نخاف من العواقب ولا ينقصلي صح من نقاطي"*، أجاب المبحوث حول شرح المدرس **صرح قائلا:**" *مرات نفهم مليح ومرات منستوعبش حتى وراني نركز معاه يجيبها بطريقة صعيبة ومعقدة"*، صرح أيضا حول فيما إذا كان المدرس يعتبر نفسه مالك المعرفة أجاب المبحوث **قائلا:"لا** *عادي يجي يمدلنا درس ويشرح وخلاص"*، أما حول كيف يعمل المدرس على تنظيم صفه **رد قائلا:** "*مداير قوانين كما لبس*

المئزر ومنجوش متأخرين للقسم ونجيبو كتب وكراريسنا"، أما حول حرصه أن يكون متفوقا **رد قائلا: "***نعم نحب نكون متفوق في القسم بصح مش ديما*"، أما ماذا تريد أن تكون مستقبلا **أجاب:**" *نحب نكون شرطي كما خالي*".

تنسحب أفعال وتفاعلات المتمدرس من المجال التعليمي الذي شكل له حتمية زمكانية تفرض وجوده والتي تعكس ذلك الصراع بين المجال التعليمي والبيداغوجي لعدم هم الرموز والمعاني المشكلة لمجال التمدرس كما تراها (كلاوديا يانييز، 2006)، بحيث يتضح أن أسلوب معاملة المدرس للمتمدرس غالبا ما تكون بطريقة روتينية تحكمها سلطة المجال التعليمي البداغوجية والتي تركز على إلقاء المادة العلمية وشرحها دون الولوج إلى تفاعلات أخرى خاصة وأن طبيعة المناهج التعليمية تشهد تراكما معرفيا يحتم على المدرس التركيز في إلقاء المادة من جهة ومن جهة أخرى إما أن يتم من المجرد إلى المجرد أو من المعقد إلى المعقد أكثر وهي ما دافع عنها "بن خلدون" في ضرورة أن يعتمد المنهج على المحسوس ولوجا للمجرد ومن البسيط إلى المعقد.

وعلى هذا الأساس يعد انسحاب المتمدرس من مجاله التعليمي إلى مجالات افتراضية أحد سبل هروب المتمدرس من حتمية المجال المدرسي والذي اعتبره " ايفان اليتش" مجالا استهلاكيا، وهذا ما تم ملاحظته من خلال أداة الملاحظة بالمشاركة في استخدام بعض المتمدرسين للأجهزة التكنولوجية في مجال التعليم، كما أن العقاب التربوي اغترب بدوره لمجال سلطة المدرس الذي استخدم آليات عقوبة أكثر أدت بتشتت أفعال المتمدرس كما ذهبت إليها (زهراء إسماعيل، 2015) وأحيانا ما تكون معاملة المدرس بأسلوب الصراخ في وجه المتمدرسين ما قد تولد بعض التوترات على مستوى شبكة التفاعلات الاجتماعية والروابط الاجتماعية التي لا تخدم مجال التمدرس كما رآها (يو سونغ ليم، 2007) .

– المبحوث رقم : 08

المبحوث أنثى في سن 15 سنة، يدرس في مرحلة التعليم ثانوي سنة أولى، مهنة عامل في الدرك الوطني أما بالنسبة للأم فهي ماكثة في البيت، تندرج هذه المفردة ضمن مجال عمراني شبه حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

أجاب المبحوث حول الإجابة عن السؤال الأول، الأماكن التي يتفاعل فيها المدرس كثيرا داخل المدرسة **فأجاب قائلا:** *" دائما نكون في القسم لأجل الدراسة والتعلم ونحب نحضر دروس ونفهم ثاني نحب الملعب ونكون في الساحة وقت الراحة مع زملائي نحكو شوية"*، أجاب أيضا المبحوث حول السؤال الثاني، مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **رد قائلا:** *" مع زملائي فقط الأستاذة في القسم والعمال منتعاملش معاهم أصلا حاسبين رواحهم هم المدير".*

أما مع من يتفاعل داخل القسم **صرح قائلا:** *" زملائي وأساتذتي فقط وفي أشياء متعلقة بالدراسة فقط"*، أما حول السؤال عن كيفية قضاءه وقته هو وزملائه داخل المدرسة **أجاب بما يلي:** *"نقراو برك في القسم ومن بعد نروحو للدار"*، في حين أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **رد قائلا:** *"تعلمت فيها دروس جديدة تفيدني في الحياة ونطور روحي"*، أما بخصوص السؤال الأخير من المحور الأول ماذا تعني له المدرسة وهل يحبها **أجاب قائلا:**" *هي المدرسة مليحة أكيد بصح فيها ضغط كبير مي تحمينا من المشاكل تاع برا كما السرقة تاع الأطفال".*

– محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس

أجاب المبحوث حول كيف يعاملها المتمدرس داخل المدرسة **قائلا:** *" المعلم هو يجي يقري وحنا نكتبو الدرس وخلاص علاقتي بيها عادية في القسم برك"*، أما بخصوص أكثر شي مميز في المدرس **رد قائلا:** *" مرات يضحك معانا ويحكي ونقراو شوية ونضحكو شوية بصح نخرجو فاهمين من عندو".*

بالنسبة للسؤال المتعلق بأكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **رد المبحوث قائلا:**" *يقلنا ياولادي أقراو وكونو رواحكم اللعب ميفيدكمش تكبرو وتشفاو على هدرتي"*، كما رد قائلا حول بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **أجاب:** *" علاقتي بيه مليحة محترمين بعض ومنديرش حوايج تقلقو وهي في القسم كي يكون يقرينا برك"*، بالنسبة لمكانة المدرس بالنسبة لحالة الدراسة **أجابت:**" *هو قدوة لينا وكبير علينا وعارف صلاحنا عندو خبرة في الدنيا*، أما كيف يعمل على احترام مدرسه **أجاب المبحوث قائلا:** *نحترمو داخل المدرسة وخارجها أكيد"* .

– محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس

صرح المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:** *" مرات يحكي مع المدير برك إذ جاه ولا المراقبين ميطولش ديما"*، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم

الهاتف النقال داخل القسم **صرح المبحوث قائلا:** "لا هو يخبيه في كرطابلو كي يخرج صح يستخدمو"، أما حول احترام المدرس توقيت حصته **رد المبحوث بما يلي:**" نعم ميجيش متأخر نادرا فقط" ، أما السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب قائلا:** " *الصراخ في وجهنا أو يعيط للمراقب يجينا ومرات الضرب*".

أما حول ردة فعله من هذا العقاب **أجاب:**" *نتقلق منو ومرات منحبش نعود نحكي ولا نشارك في حصتو*، أيضا صرح المبحوث حول شرح المدرس **قائلا:**" *يشرح بسرعة باش يكمل الدرس عليها منفهمش عليه مليح وزيد حنا في القسم ياسر كاين لي يفهم كاين لي ميفهمش مليح*"، أما بخصوص هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد **المبحوث قائلا:**"*لا ميهموش هولي يهمو يكمل درسو وخلاص حتى كي يتقلق يعاقبنا*"، أما حول كيف يعمل المدرس على تنظيم صفه **أجاب قائلا:**" *التجليس وواحد ميبدل بلاصتو ونلبسو المئزر ونجيبو أدواتنا ولا يطردنا*" ، أجاب أيضا حول حرصه أن يكون متفوقا **قائلا:** *نحب نكون من المتفوقين ونقدر نركز بصح مرات تكره من روتين هذا*، أما ماذا تريد أن تكون **مستقبلا أجاب:**"*أستاذ رياضة* ".

يعمل المتمدرس إعادة إنتاج مجمل معان مجال التمدرس والمعاني التي يوزعها لهم المدرسين من خلال طبيعة أفعالهم وتفاعلاتهم ومجموع المعاني والرموز المشكلة للسلطة، في حين يأخذ الحيز الأقل حول التشتت داخل هذا المجال والتي غالبا ما تجعل المتمدرس يتفاعل داخل هذا المجال الاجتماعي في معناه التعليمي فالعلاقة التي تحكم كل منهما هي علاقة بداغوجية تعليمية بالدرجة الأولى وتنظيمية بالدرجة الثانية ومن هنا تتحدد سلطة المدرس في كونه موزع للمعاني المنهاج التربوي ومنتج لسلطة المجال التنظيمي .

كما تمت ملاحظة توزيع المدرس لبعض المعاني للمتمدرس تتمحور حول الدراسة جيدا والنجاح لكن مع وجوب احترام سلطة مجال التمدرس من قوانين وقواعد مدرسية التي يريد المدرس إعادة إنتاجها في هذا المجال والتي تؤطر أفعالهم وتفاعلاتهم والتحكم بها بصورة سلسة لضمان ضبط الصف الدراسي وضبط أفعالهم، وعليه يأخذ المتمدرس مؤشرات حول سلطة المدرس مبنية على كونه صاحب السلطة والمسيطر على المجال التعليمي.

- المبحوث رقم: 09

المبحوث أنثى في سن 16 سنة بالنسبة للمستوى الدراسي فهو ثانية ثانوي، أما مهنة الأب فهو متقاعد، بالنسبة لمهنة الأم فهي ماكثة في البيت، تنحدر هذه المفردة من مجال عمراني تقليدي.

- محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

أجاب مبحوث الدراسة حول السؤال الأول، الأماكن التي يتفاعل فيها المدرس كثيرا داخل المدرسة **قائلا:** *القسم لخاطر فيه نتعلمو والقراية كامل تكون في القسم وحنا جايين نقراو والساحة نحب نقعد فيها مع صحاباتي ونحكو*، بالنسبة للسؤال الثاني حول مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **أجاب:** *مع صحاباتي ولا مرات لي تجيب تلفونها نديرو فيديوات نتاع طياب قاطو.*

أما مع من يتفاعل داخل القسم **صرح المبحوث قائلا:** *"مع أساتذتي وزملائي وقت شرح الدرس والمشاركة"*، في حين أجابت حول كيفية قضاءه وقته هو وزملائه داخل المدرسة **أجاب:**" *أغلب الوقت يكون في القسم وقت القرايا وكي نكملو نخرجو نروحو للدار*"، في حين أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة التي تدرس **فيها:** "*تعرفت على صحابات جدد وتعلمت دروس جديدة والانضباط في المدرسة*"، أما بخصوص ماذا تعني لها المدرسة وهل يحبها **أجاب قائلا:**" *نحب المدرسة ونحب نقرى فيها ونحسن من مستوايا وننجح نفرح والديا*" .

- محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المدرس

أجاب مبحوث الدراسة بخصوص كيف يعاملها المتمدرس داخل المدرسة **قائلا:**" *الأستاذ يتعامل معانا غير في القسم وقت القرايا برك هو مليح معانا معدناش مشكل معاه*" ، بالنسبة شي مميز وتحبه في مدرسها **قال مبحوث الدراسة:**" *مرات لي يجاوب ولا يدي نقطة مليحة يمدلو حلوى ولا يقلو أحسنت ممتاز وجيد تحس روحك منك مكانش*" ، أما السؤال المتعلق بأكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **أجابت بما يلي:**" *يقلنا لا نكونو متخلقين ونحترمولي يخدمو في المدرسة لخاطر يحبو مصلحتنا*".

أجاب أيضا حول بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **قائلا:**" *علاقتي بيه مليحة خاصة أنا نقرى مليح يحبوني بزاف خاصة نحترمهم ونقدرهم*" ، بالنسبة لمكانة المدرس بالنسبة لمبحوث الدراسة **أجاب:** *هوكما والدينا والمربي لوصى بيه*

الإسلام كاد المعلم أن يكون رسولا "، بخصوص كيف يعمل على احترام مدرسه **قال:**" *نكون مجتهدة ومنديرش حوايج ميحبهاش ولا نشوش نكون عاقلة في القسم*".

– *محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس*

صرح المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:**" *لا في القسم ميحكيش في الساحة ولا قاعة الأساتذة في القسم لا*"، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **صرح المبحوث قائلا:** "*لا في القسم مرات يشوف بيه الساعة برك*" ، أما حول احترام المدرس توقيت حصته **رد المبحوث بما يلي:**" *يتأخر مرات برك بصح يكون في المدرسة في قاعة الأساتذة مع الأساتذة لأخرين يطول شوي يحكي معاهم ويجي*" ، أما السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب قائلا:** "*مرات يدير إنذارات شفوية ولا كتابية هكا يقلنا*" .

أما حول ردة فعله من هذا العقاب **أجاب:**" *نخاف ونزيد نسكت ومنقلقوش*"، أيضا صرح المبحوث حول شرح المدرس **قائلا:** " *يشرح مليح بصح مرات منفهموش عليه ميبسطش المعلومة يشرح بطريقة معقدة شوية*"، أما بخصوص هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد **المبحوث قائلا:**" *لا عادي لحق حتى نسقسوه يرد بطريقة عادية مش يبقى يلعب بينا يجاوب عادي*" ، بخصوص كيف يعمل المدرس على تنظيم صفه **أجاب:**"*لي يتأخر يخرجو وكامل نجيبو كرارسنا وكتبنا ووقت الحصة مكانش هدرة زايدة ولا برا*"، أجاب أيضا حول حرصه أن يكون متفوقا **قائلا:**" *أنا نديما نجيب أحسن نقاط ومن الأولين*"، أما ماذا تريد أن تكون **مستقبلا أجاب:**" *معلمة تربية الإسلامية*".

من خلال فهم المعطيات وتحليلها يمكن القول أن المتمدرس لا يتواصل مع المدرس في مجالات متعددة بل أن أغلب مجالات التواصل تتمثل في مجال التمدرس خاصة الصف الدراسي، أو عدم التواصل معه حتى داخل الصف الدراسي وهذا يدل على أنه مجال يقيد تفاعلات المتمدرس بالمدرس وهو مجال تعليمي أكثر من كونه مجالا تربويا قد يؤدي إلى التقليل من التفاعلات الاجتماعية داخل هذا المجال ما يؤدي إلى تشتت الأفعال والتفاعلات بين المدرس والمتمدرس تدريجيا .

من خلال الملاحظة بالمشاركة اتضح أن المدرس نفسه انه موزع للمعرفة حيث يقتصر دوره على مساعدة المتمدرس على إيصال المعرفة وفهمها كما أشار إليها "بارسونز" كما يسعى إلى تحقيق فهم حول المادة العلمية بقدر ما يسعى إلى إتمام البرامج الدراسية الخاصة بالمنهاج، كما أن المدرس يوزع معان رمزية حول سلطته كالاحترام والتعلم والالتزام بالمجال الزمني وعدم الاغتراب للمجال الافتراضي، ما يدل على أن المدرس له مستوى معرفي وخبرة في هذا المجال كما ذهبت إليها (زهراء إسماعيل، 2015) .

- المبحوث رقم: 10

المبحوث ذكر في سن 16 سنة بالنسبة للمستوى الدراسي فهو **السنة ثانية** من التعليم الثانوي، أما مهنة الأب فهو مقاول، بالنسبة لمهنة الأم فهي حلاقة، تنحدر هذه المفردة من مجال عمراني شبه حضري.

- محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

أجاب المبحوث عن السؤال الأول، الأماكن التي يتفاعل فيها كثيرا داخل المدرسة **فأجاب قائلا:**" *القسم لخاطر كل الساعات لي نكونو فيها فيه نتاع قراية والوقت القليل في الساحة مع صحابي نقعدو نحكو*"، أجاب أيضا حول السؤال الثاني، مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **رد قائلا:**" *مع العساس تاع المدرسة ولا واحد المراقب يعرفني وصحابي*"، أما مع من يتفاعل داخل القسم **صرح قائلا:** "*زملائي وأساتذتي فقط وقت القراية*".

أما حول السؤال عن كيفية قضاءه وقته هو وزملائه داخل المدرسة **أجاب بما يلي:** "*منقعدوش بزاف مع بعضانا في القسم منقدروش نحكو وفي الساحة نحكو على الماتش ولا كش حاجة بصح مش في القراية*"، في حين أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **رد قائلا:** "*هي المدرسة نجو نقراو فيها تعلمت حوايج ودروس وكاين حوايج مرفوضين كما تدخل بلا طبلية ولا طول شعرك وقصات ميقبلوهاش*"، أما بخصوص السؤال الأخير من المحور الأول ماذا تعني له المدرسة وهل يحبها **أجاب قائلا:** "*عادي بالنسبة ليا*".

- محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس

ذهب مبحوث الدراسة حول كيف يعامله المدرس داخل المدرسة **أجاب:**" *عادي تكون في القسم برك وقت المشاركة ولا كشم يطرح عليا أسئلة ولا نحلو تمارين في الصبورة*، أما بخصوص أكثر شي مميز وتحبه في مدرسها

صرح:" *نحبو كي مرات يمدلنا أمثلة من الواقع كما يكون يشرح ولا يخرج شوية على الدرس نبدلو روتين*"، بالنسبة للسؤال المتعلق بأكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **رد المبحوث قائلا:** *"احترام القوانين والعاملين والوالدين"*، كما رد قائلا حول بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **أجاب:***" الحمدلله محترمين بعضانا في القسم البرا منتلاقاوش*، بالنسبة لمكانة المدرس بالنسبة للمبحوث:*" مهمى كان وصى عليه ديننا وهو لي يمدلنا المعلومة هو كما والديا منزيدش معاه الهدرة حتى يغلط معايا*"، أما كيف يعمل على احترام مدرسه **قال:**" ننضبط ونكون تلميذ في المستوى ومنشوش في القسم نجيب كتبي وكراريسي ونحل تماريني ".

– محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس

صرح المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:** "*لا ميحكيش في القسم وميجيه حتى واحد*"، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **صرح المبحوث قائلا:** "*لا ميخرجوش أصلا*"، أما حول احترام المدرس توقيت حصته **رد المبحوث بما يلي:** "*يحترمها ديما الحق*"، أما السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب قائلا:** "*ينقص النقاط ولا يمدلك تمرين تعاودو كثر من عشر مرات ولا يهدلك قدام صحابك*" .

أما حول ردة فعله من هذا العقاب **أجاب:**" *منتقلقش بزاف منو*"، أيضا صرح المبحوث حول شرح المدرس **قائلا:** "*هو يشرح مليح بصح مرات نكتبو كثر ملي نشرحو يروح هذاك الشرح لي فهمناه عليها وقت الإمتحان نلخص مادة كامل في ورقة نحفظها*"، أما بخصوص هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد **المبحوث قائلا:***" لا عادي صح يمدلنا دروس بصح كون تسقسيه يجاوبك ميبخلش*" ، أما حول كيف يعمل المدرس على تنظيم صفه **أجاب قائلا:** "*يعيط علينا باه نسكتو ويراقبنا ديما يمشي بين صفوف*"، أجاب أيضا حول حرصه أن يكون متفوقا **قائلا:**" نتمنى أكيد"، أما ما ذا تريد أن تكون **مستقبلا أجاب:** "*أستاذ رياضة*" .

يعمل المدرس على إعادة إنتاج قيم مجال التمدرس والتي يغترب لها من خلال أفعاله وتفاعلاته مع المتمدرسين، من خلال احترامه المجال المكاني والزمني للتمدرس ولا يغترب لمجالات تفاعل أخرى سواء داخل مجال

التمدرس أو الصف الدراسي، بحيث تنسحب أساليب عقابه هي الأخرى لهذا المجال الذي يعطي معان بيداغوجية في علاقته مع المتمدرس من خلال إنقاص النقاط أو إعادة كتابة مجموعة من التمارين.

يعد اغترابه لمجال سلطة المنهاج التي تسبب تشتت معرفي خاصة الغير مبني على النموذج الثقافي للمجتمع والحشو المعرفي أحد العوامل المؤدية بالمتمدرس أحيانا لتلخيص جميع الدروس في ورقة واحدة يدل على حتمية المجال المعرفي من حشو علمي مؤقت لا يحقق الغاية من هذه العملية التي اعتبرها "جون ديوي" في كتابه المدرسة والمجتمع تمارس سلطتها من خلال المناضد المرصوفة التي تدل على أن كل شيء فيها مرتب ومنضم لاستيعاب أكبر عدد من المتمدرسين، في حين يعتبر المجال الرياضي في الملعب أحد الممارسات التربوية التي تؤثر على المتمدرس حتى في إعادة إنتاج المجال المهني المستقبلي الذي يدل على اكتساب أغلب مدرسي التربية البدنية معان رمزية ساعده في ذلك المجال المفتوح على الممارسة الرياضية في شقيها خاصة التربوي .

1.2. التحليل والتفسير لمعطيات الدراسة

- **خصائص عينة الدراسة**

جدول رقم (01) يبين جنس وسن المبحوثين

نوع الجـــــنس	التكرار	النسبة المئوية	الفئات العمرية	التكرار	النسب
أنثى	04	40	(11-13)	05	50
ذكر	06	60	(14- 16)	05	50
المجموع	10	**100**	**المجموع**	10	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول التالي كل من جنس وسن المبحوثين حيث مثلت نسبة الذكور 40 %، أما الإناث قدرت بـ 60 %، في حين مثل المجال (11 – 13) الفئة العمرية التي قدرت بنسبة 50 %ونفس النسبة للفئة العمرية (14 – 16)، ومنه تجمع عينة الدراسة مبحوثين من المجالين يساعد على جمع تمثلات متنوعة، أيضا نلاحظ أن سن المبحوثين يجمع بين المستويين المتوسط والثانوي وهو احد محددات اختيار مبحوث الدراسة .

جدول رقم (02) يوضح المستوى الدراسي للمبحوثين

المستوى الدراسي		التكرار	النسبة المئوية
متوسط	السنة أولى متوسط	02	20
	السنة ثانية متوسط	02	20
	السنة ثالثة متوسط	02	**20**
ثانوي	السنة أولى ثانوي	02	20
	السنة ثانية ثانوي	02	20
المجموع		10	100

– القراءة الإحصائية للجدول

يمثل الجدول أعلاه المستوى الدراسي للمبحوثين حيث انقسم إلى مستويين متوسط مثلته السنة أولى متوسط بنسبة 20 %والسنة ثانية متوسط بنسبة 20 % والثالثة متوسط بنسبة 20 %، في المستوى الثاني الثانوي نجد السنة أولى ثانوي والثانية ثانوي بنسبة 20 % لكل منهما يدل هذا التنوع على وجود حالات حاملة للظاهرة المدروسة وتساعد على جمع تمثلات حول سلطة المدرس .

جدول رقم (03) يوضح التصنيف المهني لآباء وأمهات المبحوثين

مهنة أب المبحوث	التكرار	النسبة	*مهنة أم المبحوث*	التكرار	النسبة
متقاعد	02	**20**	غير عاملة	07	**70**
موظف في بلدية	01	10	معلمة	02	20
معلم	01	10	حلاقة	01	10
في الأمن	03	**30**			
مقاول	01	10			
مجموع التكرارات = 10 / النسبة المئوية = 100					

– القراءة الإحصائية للجدول

تتوزع مهن آباء المبحوثين بنسبة 20 % من المتقاعدين، أما في البلدية بنسبة 10 %، في حين التعليم بنسبة 10%، وفي مجال الأمن بنسبة 30 % تليها مقاول بنسبة 10 %، أما مهنة أمهات المبحوثين قدرت أعلى نسبة حول

الأمهات غير العاملات بنسبة 70 % ونسبة 20 % لمهنة التعليم، أما مهنة الحلاقة بنسبة 10 %، نلاحظ أن أغلب أمهات المبحوثين ماكثات في البيت ما يدل على شدة التفاعل مع أبنائهم .

جدول (04) يبين طبيعة المجال العمراني للمبحوثين

طبيعة العمراني المجال	التكرار	النسبة المئوية
شبه حضري	09	90
تقليدي / بدوي	01	10
المجموع	10	100

– القراءة الإحصائية للجدول

من خلال الجدول التالي نلاحظ انقسام مجالات العمرانية للدراسة غلى مجال شبه حضري بنسبة 90% ومجال تقليدي بنسبة 10% وعليه نلاحظ أن المجال العمراني الأصلي لأغلب المبحوثين هو المجال شبه حضري .

– التحليل الخاص *بالمجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس*

– الجدول رقم (05) يوضح المجالات التي يتفاعل فيها المتمدرس داخل المدرسة

فـــــئة: المجال الاجتماعي			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	مجال بيداغوجي	08	**40**
02	مجال رياضي	05	25
03	مجال ترفيهي	07	35
المجموع		**20**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يبين الجدول أعلاه توزيع إجابات المبحوثين حول مجالات التفاعل، حيث نجد أن المجال البيداغوجي هو أكثر المجالات تفاعلا وهذا بنسبة 40 %، يليها المجال الترفيهي بنسبة 35 %، ومن ثم المجال الرياضي بنسبة 25% كما هو مبين في الوحدة رقم 02 .

– التأويل والتفسير

تنحصر مجالات التفاعل الاجتماعي في المدرسة في مجالات محدودة وهذا لطبيعة خصوصية كل مجال إضافة إلى طبيعة المجال العمراني الذي يجعل من المتمدرس يحصر كل انتباهه إلى المجال البيداغوجي كونه المجال الذي يكسبه معان معرفية، إضافة إلى الحتمية الزمكانية التي تقيده بهذا الإطار العمراني متغافلين في ذلك أن المجال المدرسي ككل هو مجال تعليمي تربوي فإذ كان الصف الدراسي مجالا لأخذ الدرس فقط فإن باقي المجالات يمكن أن تفتح للتعلم وللتربية.

وعليه يولد هذا روتينا على المتمدرس يجعله منسحبا إلى المجال الترفيهي الذي قد يجد فيه هامشا من الحرية التي لم يجدها في مجاله الصفي، بدوره قد يجعل منه مغتربا لمجالات أخرى تحد من تفاعلاته الأصلية في مجال التمدرس تجعل منه مستهلك لتلك المعاني .

– الجدول رقم (06) الأفراد المتفاعل معهم في المجال المدرسي

فـــــئة: التفاعل			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	أفراد من مجال بيداغوجي	03	18
02	أفراد من مجال خارج بيداغوجي	12	**70**
03	أفراد من مجال تكنولوجي افتراضي	01	06
04	غياب التفاعل	01	06
المجموع		**17**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

من خلال هذا الجدول حول الأفراد المتفاعل معهم نجد أن الأفراد من خارج المجال البيداغوجي التعليمي يمثلون أعلى نسبة 70% يليها من المجال البيداغوجي بنسبة 18 % كما هو مبين في الوحدة 01، أما من المجال الافتراضي وغياب التفاعل بنسبة 06 % كل من الإجابتين .

– التأويل والتفسير

يتفاعل المتمدرسين غالبا مع أفراد خارج المجال البيداغوجي كبعض الأصدقاء أو العاملين يدل على أن المتمدرس يريد الانسحاب من مجاله البيداغوجي الذي لم يجد فيه المجال الذي يحتضنه، فتفاعله مع أطراف أخرى يدل على أنه يريد التفاعل بنوع من تجاوز السلطة الزمكانية خاصة في الساحة أو مع بعض الأصدقاء أو العاملين، كما أن غياب التفاعل مع المدرسين داخل هذا المجال يحد من التفاعلات التربوية فيجعل من المدرس مجرد نقال للمعرفة في مجال عمراني محدد يبدأ وينتهي دوره فيه.

إن هذا الانفصال غالبا ما يبدأ في تشكيل أنوميا تفاعل بينهما قد تؤدي إلى بداية أزمة ثقة بين المجال التفاعلي البيداغوجي والمجالات الأخرى وهذا راجع إما لرغبة المدرس في المحافظة على مكانته وسلطته من خلال عدم إتاحة فرصة للمتمدرس للحديث معه، أو تعبير عن تمثل المتمدرس لعلاقته مع المدرس التي يحصرها داخل المجال الصفي .

– الجدول رقم (07) الأفراد المتفاعل معهم داخل المجال الصفي

فـــئة: التفاعل الصفي			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	تفاعل مع المدرس	08	**47**
02	تفاعل مع الزملاء	08	**47**
03	غياب التفاعل	01	06
المجموع		**17**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يتضح من خلال هذا الجدول أن التفاعل مع المدرسين والزملاء الدراسة يحضا بأعلى نسبة قدرت بـ 47 % لكل من الإجابتين كما هو مبين في الوحدة (01 . 02)، في حين أن غياب التفاعل داخل هذا المجال قدر بنسبة 06 % كما هو مبين في الوحدة الأخيرة .

– التأويل والتفسير

يعتبر التفاعل الفعال داخل المجال الصفي من أبرز محددات نجاح العملية التربوية خاصة إذ لم يغترب لمجالات تفاعل أخرى كما نشهدها اليوم كالمجال الافتراضي والترفيهي، إلا أنه نجد أن هذا التفاعل غالبا ما ينحصر في التفاعل البيداغوجي خاصة أثناء المشاركة والشرح ما يشير إلى أن المدرس له استراتيجيات تدريس قد تجذب المتمدرس للدرس والمادة المعرفية بشكل يسمح باستمرارية التفاعل الاجتماعي التعليمي، وعليه يتفاعل المدرس كمنتج للمعاني (يتفاعل كفاعل) وهو ما يحدد طبيعة مجال التمدرس .

– الجدول رقم (08) معنى التفاعل في مجال التمدرس

فـــئة : المعنى			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	معاني مجال افتراضي	03	21
02	معنى بيداغوجي	06	**43**
03	معنى ترفيهي	05	36
المجموع		**14**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يبين الجدول رقم (08) المعنى الذي يعطيه المتمدرس في التفاعل داخل مجال التمدرس حيث نجد أن المعنى البيداغوجي التعليمي يأخذ الحيز الأكبر بنسبة 43 %، ومعنى ترفيهي بنسبة 36 % كما هو مبين في الوحدة رقم 03، في حين إعطاء معاني مستمدة من المجال الافتراضي بنسبة 21% وهي أقل نسبة سجلت .

– التأويل والتفسير

إن المعاني التي يعطيها المتمدرس حول مجال التمدرس معان مستمدة من المجال التعليمي البيداغوجي كونه المجال أكثر تفاعلا فيه، فنجد رغم أن المدرسة مجال عام تربوي قبل أن يكون تعليمي تجعل من المتمدرس يأخذ مجموعة عن التمثلات القائمة حول التعليم والتفوق والانتقال من مرحلة إلى أخرى وأن الصف الدراسي هو المجال الوحيد الذي يهتم بعملية التعليم والتعلم، وعليه تتحدد طبيعة تفاعلات المتمدرس كمستهلك لمعاني مجال التمدرس.

وهذا راجع إلى منظومة التربية والتعليم الجزائرية التي باتت تركز عن الجانب البيداغوجي والمنهاج والدروس وأساليب التدريس متغافلة في ذلك أن المدرسة كمجال عام في حد ذاتها هي مجال تعليمي تربوي يسهم في تنمية القدرات الفكرية والجسدية وميول ورغبات الفرد، فحصر ما سبق ذلك في مجال مغلق سيولد حتمية زمكانية تؤدي بدورها إلى التقليل من وعي المتمدرس بهذا المجال وإعطاء تمثلات تعتبر هذا المجال ذا حتمية قانونية قبل أن تكون تربوية ومنه فقدان المعنى الخاص بمجال التمدرس .

– جدول رقم (09) يوضح النموذج الثقافي للمدرسة

فـــئة: النموذج الثقافي			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	مجال تنظيمي	06	**35**
02	مجال تربوي	02	12
03	مجال بيداغوجي	08	**47**
04	فقدان المعنى	01	06
المجموع		**17**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

من الجدول رقم (09) نجد أن للمدرسة نموذج ثقافي كمجال بيداغوجي بنسبة 47 %، واعتبارها مجالا تنظيميا بنسبة 35 %، في حين كونها مجالا تربويا بنسبة 12 % من إجابات المبحوثين كما هو موضح في الوحدة رقم 02، أما وجود فقدان معنى لمجال التمدرس فكان بنسبة 06 %.

– التأويل والتفسير

إن اعتبار المدرسة ذات نموذج تعليمي بيداغوجي يؤدي بنا إلى حصرها في الجانب التعليمي فقط أيضا كمجال تنظيمي، وعلى هذا الأساس يمكن القول أن المجال المدرسي سلط كل تركيزه على تلقين المعرفة وإنهاء المنهاج الدراسي من خلال توفير المدرس مجموعة من الضوابط التي غالبا ما تنحصر في مجموعة من العقوبات المادية أو الرمزية التي تهدف إلى ضبط المتمدرس متغافلين في ذلك أهمية إعطاء البعد التربوي حقه والذي لا يتشكل إلا من خلال جعل مجال التمدرس مجالا للدراسة والتربية.

حيث بدأ المدرس بإنتاج قوانين صفية وضوابط وتوزيعها على المتمدرسين وأي مخالفة لها يجازى المتمدرس بعقاب ما كالطرد أو إنقاص النقاط أو التوقف عن شرح المادة الدراسية وغيرها من سبل التنظيم والتسيير فيجد المتمدرس نفسه بين ضوابط صفية وضوابط مدرسية عامة لكن أهم ما ينبغي البحث عنه هل تلك الضوابط تعمل على التحكم في المتمدرس وهذا المجال فقط أم هي معان للتربية والتعليم .

- **جدول رقم (10) يوضح معنى مجال التمدرس**

فـــئة: المعنى			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	مجال روتيني ضاغط	10	**62.5**
02	مجال تعليمي	05	31.25
03	مجال تربوي	01	06.25
المجموع		**16**	**100**

- القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول أعلاه معنى مجال التمدرس والذي اعتبره المبحوثين مجالا روتينيا ضاغطا بنسبة 62.5 %، أيضا اعتباره مجالات تعليميا بنسبة 31.25 %، وأخيرا نجد إجابات المبحوثين حول اعتباره مجالا تربويا بنسبة 6.25 % وهي أقل نسبة مسجلة كما هي مبينة في الوحدة الأخيرة .

- التأويل والتفسير

تعتبر المدرسة مجالا تعليميا تربويا يحتضن المتمدرس من أجل تعليمه وتربيته عبر مراحل تعليمية متعددة لكنها حسب إجابات المتمدرسين تعتبر مكانا روتينيا ضاغطا ما يدل على وجود خلل على مستوى هذا البناء الاجتماعي الذي لم يحقق الهدف فالمدرس يتفاعل كأنه مستهلك للسلطة الوظيفية التي تفرضها عنه حتمية النسق المدرسي .

إن تركيز الإصلاحات التربوية على حشو المعارف وحصرها في مجال زمكاني معين بدأ يفقدها معناها التعليمي والتربوي فالمتمدرس اليوم يعيش حالة اغتراب عن مجاله الذي يرى فيه فضاء روتينيا لا يحقق من خلاله المستوى المطلوب لا من العملية التربوية ولا التعليمية فالإصلاحات التي تركز عن تعديل المنهاج إنتاج قوانين و

وقواعد دون مراعاة ماذا يحتاج المتمدرس اليوم، وماذا يحتاج المدرس، وتحديد الأدوار الفعلية للعاملين ...فالمدرس هو الوحيد المخول للتدريس فكيف للمشرف التربوي أن يلعب أدوارا عديدة كمسير للمدرسة وكموزع للمعرفة وكأحد آليات ضبط الصف.

– تحليل المعاني والرموز التي توجه أفعال المتمدرس

– جدول رقم (11) يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس في تفاعله مع المدرس

فئة : فعل التمدرس			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	معنى تلقيني بيداغوجي	10	**67**
02	معنى عائلي أسري	01	07
03	معنى تربوي	04	27
المجموع		**15**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول أعلاه يمثل المعنى الذي يعطيه المتمدرس في تفاعله مع المدرس حيث تمركزت إجابات المبحوثين حول المعنى التلقيني البيداغوجي بنسبة 67 %، أما المعنى التربوي بنسبة 27 % كما هو ممثل في الوحدة رقم 03، في حين اعتباره تفاعل أسري عائلي بنسبة 07 % كما هو مبين في الوحدة رقم 02 .

– التأويل والتفسير

يعطي المتمدرس معنى حول التفاعل مع المدرس حيث اعتبره ملقنا في مجال بيداغوجي يحكم تفاعلاتهم بحيث تقتصر تفاعلاتهم الاجتماعية في الجانب البيداغوجي يحكم ذلك مجال مكاني وزمني والمادة المدرسة والقواعد والقوانين المنظمة لهذا المجال حيث يتفاعل المدرس على أنه مستهلك للسلطة الوظيفية التي تفرضها عنه حتمية مجال التمدرس، وهو ما يولد تفاعلا تحكمه غالبا سلطة المنهاج وسلطة المجال الزمكاني الذي يعتبر هذا المجال مجالا روتينيا يعمل على إعادة إنتاج محددات مجال التمدرس التي بدورها تغترب لسلطة أخرى وهي سلطة إدارية مؤسساتية .

– جدول رقم (12) يوضح أكثر الأفعال المحببة في المدرس

فئة: الفعل			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	أفعال تربوية رمزية	05	**45**
02	أفعال تعليمية	04	36
03	التغيب عن مجال التمدرس	02	18
	المجموع	**11**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول التالي يبين أكثر الأفعال المحببة في المدرس حسب تمثل المتمدرس نجد أن أغلب الأفعال المحببة تربوية ورمزية 45% ، وأخرى تعليمية بنسبة 36 % كما هو مبين في الوحدة رقم 02، في حين التغيب عن مجال التمدرس بنسبة 18 % كما هو مبين في الوحدة الأخيرة .

– التأويل والتفسير

يفضل المتمدرس الأفعال التربوية والرمزية التي تجمعه مع المتمدرس في تفاعلاته الصفية والغير الصفية خاصة تقديم هدايا رمزية أو كلمات شكر أو تقدير أو ثناء أو تكليفه بكتابة التاريخ وغيرها، كل هذه المعاني تجع منه فردا يعمل على احترامه وتقديره بحيث ترتفع مكانته ليصير كأحد الأبوين له فيعتبر مجال التمدرس مجالا عائليا يحضا فيه بالاهتمام، يدفعه هذا إلى إعادة إنتاج قيم تربوية ويعيد توزيعها بين زملائه ومنه يفعل الروابط الاجتماعية داخل هذا المجال .

– الجدول رقم (13) يوضح أهم نصائح المدرس

فئة: النصح			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	الاغتراب إلى المجال التعليمي البيداغوجي	07	**64**
02	الاغتراب إلى المجال التنظيمي	01	09
03	الاغتراب إلى المجال التربوي	03	27
	المجموع	**11**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نصائح المدرس غالبا ما تغترب إلى المجال التعليمي البيداغوجي بنسبة 64%، أما إلى المجال التربوي بنسبة 27 % كما هو مبين في الوحدة رقم 03، أما الاغتراب إلى المجال التنظيمي بنسبة 09 كما هو مبين في الوحدة 02 .

– التأويل والتفسير

تندرج النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرسين في الجانب البيداغوجي والتعليمي من إحضار الكتب والأدوات والكراريس وكتابة الدروس وحل التمارين وغيرها فكلها تصب في المجال التعليمي فقط حيث يغترب المدرس بدوره إلى مجال التمدرس ما يجعله يعيد توزيع القيم المتضمنة في تمثلاته نحو هذا المجال واستهلاكها وظيفيا، ومن هنا ينسحب تدريجيا من المجال التربوي كالنصح التربوي (احترام، تقدير، الثناء....) وعليه ينسحب المدرس إلى إعادة إنتاج تلك المعاني التي تتضارب مع مؤشرات السلطة الرمزية وتنسجم مع محددات السلطة الوظيفية .

– جدول رقم (14) يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس في علاقته مع المدرس

فـــــــئة: الرابط الاجتماعي			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	علاقة بيداغوجية	04	36
02	علاقة تربوية	07	**64**
المجموع		**11**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول (14) يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس في علاقته مع مدرسه، نلاحظ أن العلاقة التربوية مثلت أعلى نسبة قدرت بـ 64 %، تليها العلاقة البيداغوجية بنسبة 36% ، كما هو مبين في الوحدة رقم (01. 02)

– التأويل والتفسير

يعطي المتمدرس معاني حول علاقته بالمدرس حيث يعتبرها علاقة تربوية تجمعهما، كما يعتبر المدرس المعلم والمربي والملقن، وصاحب الخبرة والأكبر سنا لذا غالبا ما يعطي المتمدرس معان تربوية في علاقته مع المدرسين خاصة

وأن المجال العمراني شبه حضري تحكمه علاقات وروابط قرابة وجيرة إضافة إلى المجال الأسري الذي غالبا ما يعطي المدرس مكانة أبوية لدى المتمدرس تجعله يحافظ عليها داخل وخارج مجال التمدرس .

– جدول رقم (15) يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس لمكانة المدرس

فـــــــئة: المكانة			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	مالك المعرفة	05	31.25
02	المنظم والمسير	02	12.5
03	الأب والمربي	09	**56.25**
المجموع		**16**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يبن الجدول أعلاه المعنى الذي يعطيه المتمدرس لمكانة المدرس، حيث يعتبر غالبا الأب والمربي له بنسبة 56.25%، ومالك المعرفة بنسبة 31.25 %، أما اعتباره المنظم والمسير بنسبة 12.5 % كما هو مبين في الوحدة رقم 02 .

– التأويل والتفسير

يتضح أن للمتمدرس تمثلات حول مكانة المدرس في اعتباره الأب والمربي فالمدرس يحضا بمكانة عالية في وسطه المدرسي وبين أغلب أسر المتمدرسين، فغالبا تؤثر روابط الجيرة والقرابة في تمثلات الفرد حول المدرس، الذي يعتبر صاحب المعرفة والقدوة لهم فهو من يعلمهم لذا وجب احترامه وعليه يتفاعل المتمدرس كفاعل في هذا المجال .

– جدول رقم (16) يوضح المعاني التي يعطيها المتمدرس في احترام المدرس

فـــئة : الاحـــترام			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	الالتزام بالقوانين	14	**87.5**
02	قيم تربوية	02	12.5
المجموع		**16**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يبن الجدول أعلاه المعنى الذي يعطيه المتمدرس في احترام المدرس، حيث يعتبر الالتزام بالقانون أحد تلك المعاني وهذا بنسبة 87.5 %، معان تربوية بنسبة 12.5 %، كما هو مبين في الوحدة رقم 02 .

– التأويل والتفسير

يتضح أن المتمدرس يعطي معان عديدة في احترامه للمدرس غالبا ما تنحصر حول الالتزام بالقوانين الصفية والمدرسة حيث يعتبر إحضار الكتب والكراسات وعدم التأخر وإنجاز التمارين وحلها مبررات لاحترام المدرس وغالبا يكون خوفا من العقاب من عدم الالتزام بهذه القوانين، وليس تقبلا لها ومن هنا يتضح أن المتمدرس بدوره يعتبر مجال التمدرس مقيد بقوانين وحتمية معرفية وزمكانية محددة وعليه رغم أن المتمدرس فاعلا إلا أنه مستهلك لمعان حول مجال التمدرس.

– التحليل الكمي لمحددات أنوميا مجال التمدرس

– جدول رقم (17) يوضح تفاعل المدرس داخل الصف

فـــــئة: التفاعل الصفي			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	تفاعل مع زملاء التدريس	04	36
02	تفاعل إداري	04	**36**
03	عدم التفاعل مع أفراد خارج مجال بيداغوجي	03	27
المجموع		**11**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول رقم (17) يوضح تفاعل المدرس داخل الصف الدراسي أثناء إلقاء وشرح الدروس حيث نجد وجود تفاعل مع زملاء التدريس بنسبة 36 %، أيضا وجود تفاعل إداري بنسبة 36%، في حين عدم وجود تفاعل خارج المجال البيداغوجي فسجل ذلك بنسبة 27 %.

– التأويل والتفسير

إن انتهاك المدرس حرمة الصف الدراسي وجعله مجالا لاستقبال زملاء العمل أو إداريين خاصة أثناء شرح الدرس يجعل من المتمدرس ينسحب لمجالات تفاعل خارج مجاله البيداغوجي، إضافة إلى إضفاء نوع من التشتت

المعرفي بين المتمدرسين وهذا يدل على وجود أنوميا على مستوى توزيع التفاعلات والأفعال والأدوار والمكانة بين العاملين في هذه المؤسسة، فقطع الدرس والتكلم مع زملاء التدريس قد لا يكون مناسبا إلا إذ كان هناك انسحاب للمدرس لهذا المجال التفاعلي أيضا المشرفون التربيون والمدير الذين لم يعطوا للمجال البيداغوجي والتفاعلي التعليمي أهمية متغافلين المجال الإداري في التواصل مع المدرسين ومن هنا يتخلل التفاعل التعليمي نوع من الخلل .

– جدول رقم (18) يوضح اغتراب المدرس للهاتف النقال أثناء الحصة

فئة: اغتراب للمجال الافتراضي			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	اغتراب المدرس لاستخدام الهاتف	06	**54.5**
02	عدم اغتراب المدرس لاستخدام الهاتف	05	45.5
المجموع		**11**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يبين الجدول التالي اغتراب المدرس لاستخدام الهاتف النقال أثناء الشرح والحصة حيث نلاحظ أن المدرس يغترب لاستخدام الهاتف وهذا بنسبة 54.5%، ونسبة 45.5 %حول عدم اغترابه لاستخدام الهاتف كما هو مبين في الوحدة الأخيرة من الجدول أعلاه .

– التأويل والتفسير

يعيش المجتمع اليوم في حالة من التغير والتطور التكنولوجي التي بات استعمالها يهدد العديد من الروابط والعلاقات الاجتماعية حيث نجده من أبرز الوسائل التي يحضرها المدرس اليوم ويستخدمها غالبا في المجال البيداغوجي أو كأن يقطع درسه للرد على بعض المكالمات أحيانا، إن اغتراب المدرس لهذا المجال التفاعلي يجعل يؤدي إلى حالة أنوميا على مستوى التفاعل التعليمي ما لم يحترم المدرس خصوصيات هذا المجال فيكون بذلك موزعا لمجموعة من القيم من بينها إحضار المتمدرس لمثل هذه الأجهزة واستخدامها في المجال الصفي ما يعمل على التشويش والتشتت على مستوى الفعل التربوي والتعليمي .

– جدول رقم (19) يوضح المعنى الذي يعطيه المدرس للمجال الزمني للتدريس

فـــئة: المجال الزمني			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	احترام المجال الزمني للحصة	07	**70**
02	عدم احترام المجال الزمني للحصة	03	30
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يبين الجدول التالي المعنى الذي يعطيه المدرس للمجال الزمني للتدريس، حيث نجد احترام المدرس لمجاله الزمني في التدريس وهذا بنسبة 70 % كما هو مبين في الوحدة رقم 01، أما عدم احترامه لهذا المجال فسجلت نسبة 30 % حول إجابات المبحوثين كما هو مبين في الوحدة رقم 02.

– التأويل والتفسير

يعطي المدرس العديد من المعاني والرموز التي تسهم في تشكل تمثلات المتمدرس نحو سلطته حيث نجد من بين ذلك أهمية احترام المجال الزمني للتدريس، كمعنى رمزي يسهم في تشكيل هوية المتمدرس حتى في حياته اليومية، ومن هنا يختلف تمثل المتمدرس بين المدرس الذي يحترم وقته وبين المدرس الذي غالبا ما يكون داخل المدرسة ويأتي متأخرا كثيرا وكأن المجال البيداغوجي مجالا تعليميا لتوزيع المعرفة والتي غالبا ما تكون مجرد دروس دون شرح كاف لها، وعليه إن المدرس يغترب إلى سلطة المجال الزمكاني للتمدرس .

– جدول رقم (20) يوضح المعاني التي يعطيها المتمدرس لعقاب المدرس له

فـــئة: العقاب			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	عقاب إداري	06	28.5
02	سلطة معرفية	01	**05**
03	عقاب بيداغوجي	14	66.5
المجموع		**21**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول رقم (20) يبين المعنى الذي يعطيه المتمدرس لعقاب المدرس له، نلاحظ أن العقاب البيداغوجي يمثل أعلى نسبة كما هو مبين في الوحدة رقم 03 بنسبة 66.5 %، أما العقاب الإداري فبنسبة 28.5 % كما هو مبين في الوحدة رقم 01، في حين سلطة المعرفة بنسبة 05 % كما هو مبين في الوحدة رقم 02.

– التأويل والتفسير

يعاقب المدرس المتمدرسين بطرائق وأساليب مختلفة اغلبها تتمحور بين المجال البيداغوجي والإداري، حيث يعتبر المدرس الطرد والضرب وإنقاص النقاط الصراخ ... من بين محددات سلطة المدرس داخل الصف الدراسي، لكن نجده غالبا ما يدمج ذلك بالسلطة الإدارية من خلال المراقبين والمدير والمجالس التأديبية والإنذارات والتي تجعل من سلطة المدرس أحيانا تنسحب لسلطة المجال الإداري ما قد يحد أنوميا على مستوى العلاقات الاجتماعية بين المتمدرس والمدرس خاصة إذ تدخل فيها أطراف آخرين كالمراقب أو ما يعرف بالمشرف التربوي ومنه يشكل ذلك خللا خاصة إذ ما ابتعد المدرس عن استخدام السلطة التربوية والرمزية في إدارة مجاله الصفي .

– جدول رقم (21) يوضح موقف المتمدرس من العقاب

فـــئة: الموقف			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	تقبل العقاب	04	31
02	تشتت نفسي	05	**38**
03	الانسحاب من المجال الصفي	04	31
المجموع		**13**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول أعلاه يمثل رد فعل المبحوثين من العقاب حيث نجد وجود تشتت نفسي بنسبة 38 % كما هو ممثل في الوحدة 02، أما تقبل العقاب وانسحاب من المجال الصفي بنسبة 31 % لكل منهما كما توضح الوحدة رقم 01 و 03 .

– التأويل والتفسير

إن للمتمدرس رد فعل حول عقاب المدرس لهم ويعكس هذا طبيعة العقاب المتبع، فغالبا ما يؤثر ذلك على الجانب النفسي لهم من خلال الخوف أو القلق، خاصة إذ ما تعلق الأمر بالانسحاب من مجال الصف، بالنسبة للمتمدرسين الذين لهم ميل كبير لبعض الحصص فإذ عوقبوا فيها ينسحبون من المجال الصفي من خلال عدم المشاركة والتكلم مع المدرس، وهناك من يتقبل العقاب كإحساسهم بالخطأ أو الذين فقدوا معنى التمدرس، ومن هنا نجد أن للعقاب تأثير على مجال التمدرس وتشكل تمثلاتهم نحو سلطة المدرس لهذا يعتبر العقاب التربوي الأقل تأثيرا على الجانب النفسي ويسهم في تفعيل الروابط التعليمية التربوية .

– جدول رقم (22) يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس لشرح المدرس

فـــــئة: الشـــــرح			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	الاغتراب لسلطة المنهاج	09	**64**
02	شرح بأسلوب جيد	04	29
03	اغتراب المتمدرس للمجال الافتراضي للفهم	01	07
المجموع		**14**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول رقم (22) المعنى الذي يعطيه المتمدرس لشرح المدرس، نجد أن الاغتراب لسلطة المنهاج تمثل أعلى نسبة من إجابات المبحوثين المقدرة بـ 64 % كما هو ممثل في الوحدة رقم 01، في حين الشرح بتمكن وأسلوب جيد بنسبة 29%، أما الوحدة رقم 03 مثلت اغتراب المتمدرس للمجال الافتراضي لفهم الدروس بنسبة 07 %.

– التأويل والتفسير

إن شرح الدروس من بين أهم متطلبات نجاح العملية التعليمية التربوية بحيث تسهم في إعطاء الفهم المعمق للمادة المدرسة، وهذا من خلال توفر تمكن وخبرة من طرف المدرس في التعامل مع المادة الدراسية، لكن بغض النظر عن هذا نلاحظ أن المدرس غالبا ما يغترب إلى سلطة المنهاج من خلال تسليط كل اهتمامه حول إتمام

الدرس في وقته المحدد ما يجعله يتجاوز البعض من العناصر في الشرح أو الاعتماد على إملاء الدرس دون الشرح أو عدم إعادة جزئيات غير مفهومة بغض النظر عن تمكنه.

ومن هنا نجد أن المدرس وبالرغم من أنه موزع المعرفة إلا أنه ينسحب من سلطته الرمزية ويغترب إلى سلطة المنهاج التي تسير توجهه المعرفي فقط من أجل إتمام المادة في وقتها وهذا أحد المشكلات التربوية الناتجة عن الإصلاحات التربوية والتي جعلت من المدرس كآلة فقط تعمل على توزيع المنتوج العلمي بغض النظر عن تحقيق الجودة في العمل .

– جدول رقم (23) يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس لسلطة المدرس المعرفية

	فئة الموضوع : معنى سلطة المعرفة		
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	اغتراب المدرس لسلطة المنهاج	04	40
02	اغتراب المدرس لسلطة المعرفة	06	**60**
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول رقم (23) المعنى الذي يعطيه المتمدرس للسلطة المعرفية للمدرس، نجد أن الاغتراب لسلطة المعرفة تمثل أعلى نسبة من إجابات المبحوثين المقدرة بـ 60 % كما هو ممثل في الوحدة رقم 02، أما الوحدة رقم 01 مثلت اغتراب المتمدرس للسلطة المعرفية بنسبة 40 %.

– البرهنة والتفسير

إن اغتراب المدرس لسلطة المعرفة داخل المجال الصفي تجعله غالبا يبرز نوع من السلطة المتعلقة بكونه المالك الوحيد للمعرفة وللدروس بحيث يجد المتمدرس أن المدرس يمارس عليه نوعا من التهديد المعرفي، أحيانا ما يجعلها أحد آليات الضبط الصفي؛ كالتهديد بعدم الشرح إذ لم يصمتوا أو الكلام كثيرا حول امتلاكه المعلومة أو المسيطر على النقطة التي لن يتحصل عليها المتمدرس إلا من خلال الدرس.

ومن هنا نجد نوع من اغتراب المدرس إلى سلطة امتلاك المعرفة لا ينتجها ولا يوزعها غالبا أو يوزعها بنوع من التفاخر بامتلاكها ما يجعل من بعض المتمدرسين ينسحبون لمجال الافتراضي للفهم، وتتشكل لديهم تمثلات حول أن المدرس مالك المعرفة وجب احترامه فقط لأخذها ما يجعل قيم الاحترام مؤقتة بغرض غاية مؤقتة ما يدل على أن المجال التعليمي بدأ يفقد معناه القائم على التربية والتعليم وخدمة المتمدرس وفق أهداف تؤطرها المدرسة .

– جدول رقم (24) يوضح تنظيم المدرس للصف

	فئة: تنظيم الصف		
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	سلطة إدارية	01	08
02	سلطة تنظيمية	06	**46**
03	سلطة بيداغوجية	06	46
المجموع		**13**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول رقم (24) تنظيم المدرس للصف الدراسي، نجد أن السلطة التنظيمية والسلطة البداغوجية تمثلان أعلى نسبة من إجابات المبحوثين المقدرة بـ 46 % كما هو ممثل في الوحدة رقم 02 .03 في حين السلطة الإدارية تمثل نسبة 08 % كما هو مبين في الوحدة الأولى .

– التأويل والتفسير

يستخدم المدرس العديد من الأساليب والآليات التي تساعد على تنظيم صفه الدراسي وتنظيم المتمدرسين حيث نجد أنه ينسحب إلى السلطة البداغوجية والتنظيمية من خلال الطرد أو إنقاص النقاط أو تنظيم الجلوس في حين نلاحظ أن المحددات الرمزية تفتقد نوعا من الاهتمام والتطبيق في بعض المدارس الجديدة حيث أصبحت المدرسة مجالا تنظيميا تعليميا بالدرجة الأولى والذي قد يخلف انعكاسات سلبية على مستوى حقل التفاعل الاجتماعي الذي قد يكون نتيجة لقلة خبرة المدرس في التعامل مع هذا المجال.

– جدول رقم (25) يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس للتفوق

فـــــئة: التـــــفوق			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	الانسحاب لمجال التمدرس	07	70
02	الاغتراب عن مجال التمدرس	03	**30**
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول التالي المعنى الذي يعطيه المتمدرس في التفوق الدراسي حيث نلاحظ أن الانسحاب لمجال التمدرس يمثل أعلى نسبة من إجابات المبحوثين المقدرة بـ 70 % كما هو ممثل في الوحدة رقم 01 في حين الاغتراب عن هذا المجال يمثل نسبة 30 % كما هو مبين في الوحدة 02 .

– التأويل والتفسير

يرى المتمدرس في هذا المجال أنه المجال الوحيد الذي يمكنه من تحقيق طموحه وأهدافه خاصة أنه مجال تنظيمي قانوني وهو المجال الوحيد الذي يقوم بتخريج كفاءات في مجالات عديدة لا يمكن الوصول إليها إلا من خلال مراحل التعليم الأساسية، بغض النظر عن عدم تقبله لحتمية المجال الزمني الذين يعتبروه مجالا طويلا لا يمكنهم من تفعيل قدراتهم نحو التعلم .

– جدول رقم (26) يوضح الاغتراب المهني للمتمدرس

فـــــئة: الاغتراب المهني			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	الاغتراب لمجال التعليم	05	**50**
02	الاغتراب لمجالات أخرى	04	40
03	الهجرة غير شرعية (الحرقة)	01	10
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول أعلاه الاغتراب المهني للمتمدرس، حيث نجد المجال التعليمي يمثل أعلى نسبة من إجابات المبحوثين المقدرة بـ 50 % كما هو ممثل في الوحدة رقم 01 ، في حين الاغتراب لمجالات أخرى يمثل نسبة 40 % كما هو مبين في الوحدة 02، أما الحرقة (الهجرة الغير شرعية) تمثل نسبة 10 %.

– التأويل والتفسير

إن اغتراب المتمدرس للمجال التعليمي يدل على أنه لا يزال هناك نوع من التفاعل المبني على مؤشرات سلطة رمزية بينه وبين هذا المجال، أو لتحقيق أهداف لم يستطع تحقيقها بحيث يرى أن المدرسة هي مجال تعليمي تربوي يساعد على تطوير قدرات الفرد أو نتيجة لتأثره ببعض المدرسين في التربية البدنية والتاريخ خاصة كونهما من المواد التي تعطي المتمدرس قيما تربوية وتاريخية، وعليه يتفاعل المتمدرس كفاعل في مجال التمدرس .

2. فهم وتـأويل لمعطيات المقـابلات الخاصة بالمدرسين

– المبحوث رقم : 01

المبحوث من جنس الإناث، أستاذ تعليم ابتدائي، المستوى الدراسي للمبحوث ليسانس، أما الخبرة في التدريس فتمثلت في عام خبرة في مجال التدريس، الحالة الاجتماعية عزباء، بالنسبة لطبيعة المجال العمراني الذي تقطن فيه حالة الدراسة فهو مجال شبه حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس

صرح المبحوث حول أكثر الأماكن التي يتواصل فيها مع المتمدرس **رد قائلا:** *" القسم هو أكثر الأماكن التي أتواصل فيها مع المتمدرسين لأنها المكان المخصص للتدريس"*، بالنسبة لأكثر الأماكن التي يتواجد ويتفاعل فيها المدرس **رد قائلا:***" المدرسة والأسرة لأن كل الوقت متواجدة في المدرسة وبعد انتهاء الدوام أتواجد في البيت"*، أجاب أيضا حول تواصله مع بعض أولياء الأمور أجاب **قائلا:** *"لا بصراحة متربطنيش علاقة بيهم"*، في حين تواصل أولياء الأمور معه **أجاب قائلا:***"أحيانا فقط يسألوا عن أولادهم أو وقت الإنذارات المقدمة*، صرح المبحوث أيضا حول

طريقة التواصل **رد قائلا** : "*داخل المدرسة تكون بشكل رسمي تقريبا*"، أجاب حول رضاه عن ما يقوم به **قال: نعم** *الحمدلله فنحن نتعب كثيرا دون تقدير لنا عن عملنا*".

– محددات المعاني والرموز المشكلة لعقلنة المدرس

أجاب المبحوث حول ماذا يمثل له الصف الدراسي حيث **أجاب قائلا:**" *بيتي الثاني الذي أقضي فيه اغلب وقتي في التدريس أو مع زملائي*"، بالنسبة للقيم التي يريد أن يكسبها للمتمدرس **رد قائلا:** "*المعرفة والأخلاق الجيدة والدروس وفهما*"، أما حول كيف يرى المدرس الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس **أجاب قائلا:** "*محطة معرفة وإبداع علمي للتلميذ يزوده بالمعرفة*"، في حين صرح المبحوث حول كيفية التصرف مع التلميذ الذي يزعجه **قائلا: "** *من خلال التحدث معه وإرشاده*"، أما حول الأفعال و(السلوكيات) الغالبة على المتمدرسين **صرح قائلا:** *سلوكات عادية يغلب عليها الطابع الطفولي*".

في حين أجاب حول كيفية تحفيز المتمدرس **رد قائلا:**"*أشجعهم من خلال كلمات تحفيزية وبعض الهدايا*"، صرح أيضا حول كيف يريد أن تكون علاقته مع المتمدرس **أجاب قائلا:**" *مبنية على الحب والاحترام قبل التعلم*" .

– محددات أنوميا مجال التمدرس

أكد المبحوث حول لماذا اختار مهنة التدريس **فأجاب المبحوث قائلا:**" *بصراحة كان لي ميول لها من الصغر وأفضلها أكثر من أي مجال مهني آخر*"، أما حول دوره داخل المدرسة **فصرح قائلا:**" *إيصال المعلومات للمتمدرس*، في حين أجاب حول هدفه من خلال التدريس **رد قائلا:**" **اكتساب خبرة في التدريس لأكون مدرس ناجح**"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة فرض سلطته على المتمدرسين حيث **أجاب قائلا:** "*استخدام أسلوب الترهيب بداية ثم الترغيب*.

أما بالنسبة ماذا يمثل له المنهاج التعليمي رد **المبحوث قائلا:**" *عبارة عن أهداف تعليمية يجب تحقيقها وهذا واجب كل معلم*"، أجاب أيضا حول كيفية تنظيمه للصف الدراسي **رد قائلا:**" *أبث مجموعة من القوانين داخل*

الصف التي لا يجب تجاوزها ويجب احترامها" ، في حين أجاب حول ماذا تمثل له القوانين المدرسة **رد قائلا:** *" دستور مصغر يجب احترامه من طرف الأسرة التربوية والمتمدرسين"*، أجاب بخصوص كيفية عقاب المتمدرس **أجاب بما يلي:** *الوقوف مع رفع رجل أو الطرد من الحصة"*.

يرى المدرس أن المدرسة مجال مهني تعليمي يسهم في تزويد المتمدرس بالمعارف اللازمة المتضمنة داخل المناهج التربوية والتعليمية والتي تعبر عن تنظيم المعرفة وإعادة توزيعها للمتمدرسين، إن اعتبار دور المدرس مجرد ناقل للمعرفة يؤدي إلى جعل هذا المجال مبينا على معان وظيفية تنظيمية تنسحب لسلطة مجال التمدرس والمجال الإداري فيها، وعليه لا يحقق مجمل التفاعلات التربوية التي تبنى على معان رمزية كما التي نادى بها "بن باديس" خاصة أن أغلب الأساليب المستخدمة في المجال الصفي تنطلق من مبدأ الترهيب الذي ل يؤدي لفهم معان مجال التمدرس والتي لا تسهم في بناء معاني التواصل فعال بينهما كما أشارت إليه (كزيز آمال، 2018)

فمن خلال الملاحظة بالمشاركة يتضح أن المدرس يعمل على توزيع مضمون المنهاج كونه واقع تحت حتمية سلطة المنهاج لكنه ينتج معان رمزية تدل على عدم خضوعه لسلطة المجال التنظيمي المهني المبني على الأساليب العقابية غير تربوية .

– المبحوث رقم : 02

المبحوث من جنس الذكور، أستاذ تعليم ابتدائي، المستوى الدراسي للمبحوث ليسانس، أما الخبرة في التدريس فتمثلت في خمس سنوات خبرة في مجال التدريس، الحالة الاجتماعية متزوج، بالنسبة لطبيعة المجال العمراني الذي تقطن فيه حالة الدراسة فهو مجال شبه حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس

أجاب المبحوث بخصوص أكثر الأماكن التي يتواصل فيها مع المتمدرس **حيث رد قائلا:** *" القسم لأنه المكان الوحيد الذي يجمعني بالمتمدرس وقت التدريس"*، بالنسبة لأكثر الأماكن التي يتواجد ويتفاعل فيها المدرس **صرح**

قائلا: " *الأسرة مع زوجتي وأبنائي والمدرسة أثناء التدريس ونادي رياضي والمقهى لكن ليس دائما ممكن أوقات الويكاند*"، أجاب أيضا حول تواصله مع بعض أولياء الأمور أجاب **قائلا:** "*نعم خاصة إني نعرف بعضهم*، في حين تواصل أولياء الأمور معه **أجاب قائلا:**"*أحيانا فقط*"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة التواصل **رد قائلا** : *أحيانا في المقهى يسألون عن أبنائهم أو المدرسة*، أجاب حول رضاه عن ما يقوم به **قال:** "*نعم الحمدلله* ".

– محددات المعاني والرموز المشكلة لعقلنة المدرس

أجاب المبحوث حول ماذا يمثل له الصف الدراسي حيث **أجاب قائلا:**" *بيتي الثاني خاصة أن أغلب وقتي يكون فيه*"، بالنسبة للقيم التي يريد أن يكسبها للمتمدرس **رد قائلا:** "*القيم الأخلاقية الحميدة بين التلاميذ والقيم المعرفية في المنهاج*"، أما حول كيف يرى المدرس الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس **أجاب قائلا:**" *المكان الوحيد الرسمي الني يتعلم فيه التلميذ*"، أما حول الأفعال و(السلوكيات) الغالبة على المتمدرسين **صرح قائلا:**" *كثر الحركة مع زملاءه والحديث معهم*"، في حين أجاب حول كيفية تحفيز المتمدرس **رد قائلا:**" *من خلال بعض الهدايا الرمزية أو كلمات شكر*"، صرح أيضا حول كيف يريد أن تكون علاقته مع المتمدرس **أجاب قائلا:**"*أن تكون مبنية على الحب المتبادل والاحترام*" .

– محددات أنوميا مجال التمدرس

أكد المبحوث حول لماذا اختار مهنة التدريس **فأجاب المبحوث قائلا:**" *هي مهنة الأنبياء لكنها ليست كما قبل كانت تبدأ بضمير*"، أما حول دوره داخل المدرسة **فصرح قائلا:** "*مربي ومعلم لهم*"، في حين أجاب حول هدفه من خلال التدريس **رد قائلا:**" *الحث على طلب العلم إضافة إلى إصلاح ما يمكن إصلاحه في التلاميذ*"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة فرض سلطته على المتمدرسين حيث **أجاب قائلا:**" *الترغيب والتشويق مع بعض الترهيب*"، أما بالنسبة ماذا يمثل له المنهاج التعليمي رد **المبحوث قائلا:** "*خالية من المضمون ومفرغة من محتواها ولا تحقق أي هدف*" .

أجاب أيضا حول كيفية تنظيمه للصف الدراسي **رد قائلا:"** *بعض الإشارات التي قمت بإنتاجها ويكون متفق عليها داخل القسم"*، في حين أجاب حول ماذا تمثل له القوانين المدرسة **رد قائلا:"***تضبط التلاميذ وتراقبهم"*، أجاب بخصوص كيفية عقاب المتمدرس **أجاب بما يلي:"***إعادة كتابة تمرين أو واجب أكثر من 10 مرات أو استجواب أو حسابه في نقطة تقويم*.

يرى المدرس أن المدرسة مجال تفاعلي بيداغوجي تعليمي يجمعه مع المتمدرس واعتبر أن الصف الدراسي هو المجال الوحيد الذي يعنى بالتلقين والتدريس من خلال ما ينظمه المنهاج التربوي، فالمدرس اليوم يربط العملية التعليمية والتربوية غالبا بمجال واحد وهو الصف الدراسي الذي ينظم المتمدرسين من خلال شكله القائم على تلك المناضد المرصوفة والطاولات التي تعبر دائما على سلطة مجال التمدرس والتحكم في عدد أكبر من المتمدرسين كمل رآها "جون ديوي".

أيضا من خلال الملاحظة بالمشاركة لاحظت الباحثة أنه بالرغم من إغتراب المدرس لسلطة المنهاج لكنه يعمل على محاولة تحسين علاقته مع المتمدرس داخل هذا المجال التربوي، إلا أنه غالبا ما يجد نفسه ينسحب لسلطة القوانين العقابية في الصف الدراسي التي تشتت المعاني التي شكلها مع المتمدرسين .

أيضا نجد أن آليات عقاب المتمدرس تنسحب للمجال البيداغوجي فهي سلطة عقابية غير تربوية بقدر ما هي روتينية تسهم في جعل المتمدرس متلقي دون وعي خاصة عند إعادة كتابة واجب لأكثر من مرة فيكون بذلك مجرد تفادي أو انجاز عقوبة دون وعي بما يفعل، وعليه تغترب سلطة المدرس هنا للمجال البيداغوجي التلقيني .

– المبحوث رقم :03

المبحوث من جنس الذكور، أستاذ تعليم متوسط، المستوى الدراسي للمبحوث ليسانس، أما الخبرة في التدريس فتمثلت في ثلاث سنوات خبرة في مجال التدريس، الحالة الاجتماعية أعزب، بالنسبة لطبيعة المجال العمراني الذي تقطن فيه حالة الدراسة حضري.

- محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

أجاب المبحوث حول الأماكن التي يتواصل فيها مع المتمدرس **رد قائلا:**" *القسم أحيانا والملعب*"، بالنسبة لأكثر الأماكن التي يتواجد ويتفاعل فيها المدرس **رد قائلا:**"*المدرسة والبيت والمقهى والنادي الرياضي*"، أجاب أيضا حول تواصله مع بعض أولياء الأمور أجاب **قائلا:** "*نعم كثيرا*"، في حين تواصل أولياء الأمور معه **أجاب قائلا:** "*نعم*"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة التواصل **رد قائلا:**" *بعضهم جيراني وأولاد حومتي نعرفهم*"، أجاب حول رضاه عن ما يقوم به **قال:**" *الحمدلله* ".

- محددات المعاني والرموز المشكلة لعقلنة المدرس

صرح المبحوث حول ماذا يمثل له الصف الدراسي حيث **رد قائلا:** "*المكان الذي ألقي فيه الدروس*"، بالنسبة للقيم التي يريد أن يكسبها للمتمدرس **رد قائلا:**" *الانضباط داخل القسم وخارجه*"، أما حول كيف يرى المدرس الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس **رد قائلا:**" *مكان يجعل منه إنسانا واعيا*"، في نفس السياق أجاب حول كيفية تصرف المتمدرس داخل الصف الدراسي **أجاب قائلا:** "*بشكل محترم*"، أما حول الأفعال و(السلوكيات) الغالبة على المتمدرسين **صرح قائلا:**" *تصرفات وكأنهم أطفال*"، في حين أجاب حول كيفية تحفيز المتمدرس **رد قائلا:**" *من خلال النصح وتقديم المدح لهم*"، صرح أيضا حول كيف يريد أن تكون علاقته مع المتمدرس **أجاب قائلا:**" *أن تكون جيدة وكأننا أسرة* " .

- محددات أنوميا مجال التمدرس

أكد المبحوث حول لماذا اختار مهنة التدريس **فأجاب المبحوث قائلا:**" *تعلقي بها منذ الصغر*"، أما حول دوره داخل المدرسة **فصرح قائلا:** "*مربي ومدرس ومعلم*"، في حين أجاب حول هدفه من خلال التدريس **رد قائلا:** "*بناء جيل واعي ومثقف*"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة فرض سلطته على المتمدرسين حيث **أجاب قائلا:**" *استخدام أسلوب ترهيب ثم الترغيب*"، أما بالنسبة ماذا يمثل له المنهاج التعليمي رد **المبحوث قائلا:** *بعضها مناسب*

وآخر فوق طاعة المتمدرس" ، أجاب أيضا حول كيفية تنظيمه للصف الدراسي **رد قائلا:** "*من خلال الحرص على تثبيت بعض المبادئ والقوانين التي تنمي روح المسؤولية"* ، في حين أجاب حول ماذا تمثل له القوانين المدرسة **رد قائلا:** "*دستور مصغر يجب أن نحترمه جميعا*"، أجاب بخصوص كيفية عقاب المتمدرس **أجاب بما يلي:** *"أحيانا الصراخ"* .

يعتبر المدرس أن مجال التمدرس مجال تعليمي وتربوي في نفس الوقت بحيث يدمج بين سلطة المجال التعليمي والسلطة الرمزية التي يغترب لها من خلال النصح والإرشاد والتواصل مع أولياء الأمور في مجالات متعددة لا يحمها المجال المدرسي، يرجع هذا للروابط الاجتماعية التي تحكمه بهم من روابط قرابة وجيرة ساعدت على تحقيق التواصل الفعال المبني على معان تربوية تعليمية نحو المتمدرس.

لكن من خلال الملاحظة بالمشاركة أيضا توصلت الباحثة إلى أن المدرس يعمل على إعادة إنتاج معان حول مجال التمدرس من خلال القوانين والضوابط والقواعد التي يعتبرها تنظيما لمجال التمدرس وللمجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها كل العاملين، في حين يعطي معنى حول المنهاج الدراسي الذي يعتبره لا يحقق الغاية من التمدرس بحيث يفوق قدرات المتمدرس على الفهم.

ومنه لا يراعي المنهاج الدراسي التجربة أي الانتقال من المجرد إلى المحسوس ومن البسيط إلى المعقد كما عبر عليه "بن خلدون" وعليه يعكس معان مؤقتة فتصبح غاية المنهاج بالنسبة للمتمدرس مجرد معرفة تسترد وقت الامتحانات كما عبر عليها "باولو فيريري"، إلا أن المدرس وبغض النظر عن هذا غالبا ما يميل نحو استخدام معان تربوية وهو الأمر الذي ساهم في تفعيل العلاقة بينه وبينه متمدرسيه وبحكم المجال التفاعلي الذي غالبا ما يكون مجالا مفتوحا يعطي للمتمدرس هامشا من الحرية والتفاعل التربوي والتعاون من خلال حصة التربية البدنية خاصة .

- المبحوث رقم : 04

المبحوث من جنس الإناث، أستاذ **تعليم متوسط**، المستوى الدراسي للمبحوث ليسانس، أما الخبرة في التدريس فتمثلت في خمس سنوات خبرة في مجال التدريس، الحالة الاجتماعية عزباء، بالنسبة لطبيعة المجال العمراني الذي تقطن فيه حالة الدراسة فهو مجال شبه حضري .

- محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس

أكد المبحوث بخصوص أكثر الأماكن التي يتواصل فيها مع المتمدرس **حيث أجاب قائلا:** *"القسم فقط لنه مكان للتدريس ومكان مهنتي"*، بالنسبة لأكثر الأماكن التي يتواجد ويتفاعل فيها المدرس **رد قائلا:** *"المدرسة والأسرة والأقارب والفضاء الاجتماعي الافتراضي من أجل الخروج عن روتين العمل أو تحضير بعض الأمور"*، أجاب أيضا حول تواصله مع بعض أولياء الأمور أجاب **قائلا:***" نعم أحيانا بعض الأمهات"*، في حين تواصل أولياء الأمور معه **أجاب قائلا:**" *نعم أحيانا*"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة التواصل **رد قائلا** :" *المنزل بحكم أن البلدية التي نسكن فيها ليست كبيرة جدا والأغلب جيران والمدرسة*"، أجاب حول رضاه عن ما يقوم به **قال:**" *نعم الحمدلله كثيرا* ".

- محددات المعاني والرموز المشكلة لعقلنة المدرس

أكد المبحوثين حول ماذا يمثل له الصف الدراسي حيث **أجاب قائلا:"** ***بيتي الثاني الذي أتواجد فيه منذ سنوات"***، بالنسبة للقيم التي يريد أن يكسبها للمتمدرس **رد قائلا:"***القيم الأخلاقية الحميدة بين التلاميذ خاصة"* ، أما حول كيف يرى المدرس الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس **أجاب قائلا:"** *هو الإطار الذي يتحكم في أفعال التلميذ ويضبطها لسير عملية التعليم بطريقة جيدة"*، في حين صرح المبحوث حول كيفية التصرف مع التلميذ الذي يزعجه **قائلا:** "*استدعاء ولي أمره أو أتحدث معه على الأغلب وهذا كاف"* ، أما حول الأفعال و(السلوكيات) الغالبة على المتمدرسين **أجاب قائلا:"** *بعض الفوضى وهي شيء معتاد*"، في حين أجاب حول كيفية تحفيز المتمدرس

صرح قائلا: "*من خلال كلام مشجع كأحسنت واصل لديك مستقبل زاهر*"، صرح أيضا حول كيف يريد أن تكون علاقته مع المتمدرس **أجاب قائلا:**" *أهم شي مبنية على الحب والاحترام*" .

– محددات أنوميا مجال التمدرس

أكد المبحوث حول لماذا اختار مهنة التدريس **فأجاب المبحوث قائلا:** "*لأنها مهنة نبيلة أوصى بها الدين الإسلامي*"، أما حول دوره داخل المدرسة **فصرح قائلا:**" *أن أقوم بتعليم التلاميذ جيدا لأنه واجب*" ، في حين أجاب حول هدفه من خلال التدريس **رد قائلا:**" *أن أبني جيل ناجح ومثقف*"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة فرض سلطته على المتمدرسين حيث **أجاب قائلا:** "*من خلال الترهيب وأحيانا الترغيب وهي أنجع الأساليب*"، أما بالنسبة ماذا يمثل له المنهاج التعليمي رد **المبحوث قائلا:** "*المنهاج اليوم لا يحمل طابعا ايجابيا لتحبيب التعليم للمتمدرس ولا المدرس قد يحمل ما يناسب تلميذ وأحيانا لا*"، أجاب أيضا حول كيفية تنظيمه للصف الدراسي **رد قائلا:** "*فرض التجليس في القسم خاصة أنه عددهم كبير*"، في حين أجاب حول ماذا تمثل له القوانين المدرسة **رد قائلا:** "*قواعد ثابتة يجب احترامها دائما*"، أجاب بخصوص كيفية عقاب المتمدرس **أجاب بما يلي:**"*إعادة كتابه واجب مرات عديدة أو الطرد أو الضرب أحيانا*".

يتفاعل المبحوث في المجال المدرسي خاصة في الصف الدراسي الذي يعتبره مجالا للتعليم والتعلم، إلا أن دوره ومكانته كمدرس لا تتوقف فقط في جانبها التعليمي بل ترقى أيضا للجانب التربوي كتوزيع قيم التعاون والاحترام المتبادل من جهة ومن جهة أخرى يتبع أساليب رمزية في تحفيز المتمدرس كاستعمال كلمات الثناء والتشجيع التي تزيد من فاعلية مجال التمدرس والتي اعتبرتها (كزيز آمال، 2018) أن أساس العلاقة بين كل من المدرس والمتمدرس لا بد أن تحضا بمعان رمزية مشتركة تسهم في تحسين وتفعيل هذا المجال وتسهم في تحقيق أهداف تربوية تعليمية وهذا ما أكدته الباحثة من خلال الملاحظة بالمشاركة في هذا المجال، كما يعطي المدرس معان سلطوية تربوية من خلال العلاقات القائمة على المراقبة الوالدية للمتمدرس من خلال تواصل الأسرة مع المدرس والتي توزع معان تربوية تعليمية نحو هذا المجال .

يرى المدرس أيضا أن المنهاج التربوي لا يحمل تلك القيم التي تسهم في بناء جيل واع بما يدرس كونه لا يحمل قيم تربوية تعليمية فأصبح مجد حشو لمجموعة من المعارف موزعة عبر الدروس والمواد والتي لا تحبب المتمدرس في مجاله التعليمي بحيث غالبا ما تشتت أفعاله التربوية والتعليمية والتي يعبر عنها بالفوضى والتشويش، التي قد تجعل من المدرس يحاول ضبطها في صفوف دراسية قد تتعدى 40 تلميذا وفق ما يسمى بنظام ل م د الذي لا يتعدى الصف الدراسي فيه 25 متمدرس غالبا ما يجعل من المدرس يمارس حتمية صفية من خلال تجليس المتمدرس في أماكن محددة لا تحضا بتقبل منهم غالبا، كما أنه ومن بين أكثر آليات العقاب المستخدمة هي آليات بداغوجية غير تربوية غالبا كالطرد والضرب وكتابة مجموعة من الواجبات التي لا تحقق فهما أو ضبطا بما تعكس نفور المتمدرس من هذا المجال .

- المبحوث رقم : 05

المبحوث من جنس الذكور، أستاذ تعليم متوسط، المستوى الدراسي للمبحوث ليسانس، أما الخبرة في التدريس فتمثلت في ستة سنوات خبرة في مجال التدريس، الحالة الاجتماعية متزوج، بالنسبة لطبيعة المجال العمراني الذي تقطن فيه حالة الدراسة فهو مجال شبه حضري .

- محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس

صرح المبحوث بخصوص أكثر الأماكن التي يتواصل فيها مع المتمدرس **رد قائلا:** *" القسم أكثر هذه الأماكن"*، بالنسبة لأكثر الأماكن التي يتواجد ويتفاعل فيها المدرس **رد قائلا:"** *البيت والمدرسة*"، أجاب أيضا حول تواصله مع بعض أولياء الأمور أجاب **قائلا:"** *نعم أحيانا* "، في حين تواصل أولياء الأمور معه **أجاب قائلا:"** *نعم أحيانا*"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة التواصل **رد قائلا :"** في *المدرسة*"، أجاب حول رضاه عن ما يقوم به **قال:** *"انا أتعلم والحمدلله".*

– محددات المعاني والرموز المشكلة لعقلنة المدرس

صرح المبحوثين حول ماذا يمثل له الصف الدراسي حيث **أجاب قائلا:**" *هو عبارة عن المكان الذي أجد فيه راحتي وهو بمثابة بيتي*" ، أما حول للقيم التي يريد أن يكسبها للمتمدرس **رد قائلا:**" *أكيد قيم تربوية وتعليمية*"، أما حول كيف يرى المدرس الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس **رد قائلا:**" *هو البيئة التي تكسبه المعرفة والانضباط*" ، في نفس السياق أجاب حول كيفية تصرف المتمدرس داخل الصف الدراسي **أجاب قائلا:** "*الحمدلله محترمين*"، أما حول الأفعال و(السلوكيات) الغالبة على المتمدرسين **أجاب قائلا:**" *التشويش أحيانا*"، كما أجاب حول كيفية تحفيز المتمدرس **صرح قائلا:** "*من خلال كلمات مشجعة كجيد أحسنت واصل*"، صرح أيضا حول كيف يريد أن تكون علاقته مع المتمدرس **أجاب قائلا:** "*محترمة بالتأكيد*" .

– محددات أنوميا مجال التمدرس

صرح المبحوث حول لماذا اختار مهنة التدريس **أجاب المبحوث قائلا:**" *مهنة شريفة إضافة إلى بعض الأوضاع الاقتصادية*" ، أجاب حول دوره داخل المدرسة **فصرح قائلا:**" *إيصال المعلومات بشكل جيد وواضح*"، في حين أجاب حول هدفه من خلال التدريس **رد قائلا:** "*بناء فرد واعي مثقف يسهم في تثقيف زملاءه*" .

صرح المبحوث أيضا حول طريقة فرض سلطته على المتمدرسين حيث **أجاب قائلا:**" *العقاب أو الترهيب غالبا*" ، أما بالنسبة ماذا يمثل له المنهاج التعليمي رد **المبحوث قائلا:**" *المادة التي تحكم علاقة المتمدرس بالمدرس*"، أجاب أيضا حول كيفية تنظيمه للصف الدراسي **رد قائلا:** "*التحكم في طريقة التجليس وفرض بعض القوانين*" ، في حين أجاب حول ماذا تمثل له القوانين المدرسة **رد قائلا:** "*الحامي لحقوق المدرس والمتمدرس*"، أجاب بخصوص كيفية عقاب المتمدرس **أجاب بما يلي:** "*الضرب أو الصراخ أحيانا*".

يعتبر المدرس أن المدرسة هي المجال الذي يسهم في بناء جيل واع ومثقف حيث لا يتحقق هذا إلا من خلال هذا المجال التفاعلي بحيث ترتبط علاقة المدرس والمتمدرس بالمجال الصفي الذي يحكمه محددات وقوانين

وقواعد بيداغوجية تسهم في ضبطه وتسييره، بحيث يعتبر المنهاج الدراسي هو المحدد الرئيس الذي يحكم الروابط المدرسية خاصة بينه وبين المتمدرس والتي تعكس اغتراب المدرس لسلطة المنهاج التعليمي وسلطة القانون المدرسي.

يغترب أيضا لمجموعة من آليات العقاب كالصراخ والضرب التي يرى فيها المحدد الرئيس لنجاح العملية التعليمية لكن ما إذ تم استخدامها بحذر ودون التفريط فيها، يعمل أيضا على توزيع معان رمزية في علاقته بالمدرس من خلال التشجيع بكلمات تحفيزية تدل على أن المدرس يحمل معان أخرى حول المجال التربوي يدل على ان المدرس ليس مستهلكا فقط لقيم هذا المجال، فمن خلال الملاحظة بالمشاركة نجد أن أفعال وتفاعلات المدرس مشتتة بين مجال بيداغوجي وسلطة المنهاج والمجال الإداري وبين سلطة رمزية تحمل معان تربوية تعليمية توعوية .

– المبحوث رقم : 06

المبحوث من جنس الإناث، أستاذ تعليم متوسط، المستوى الدراسي للمبحوث ماستر، أما الخبرة في التدريس فتمثلت في عام خبرة في مجال التدريس، الحالة الاجتماعية متزوجة، بالنسبة لطبيعة المجال العمراني الذي تقطن فيه حالة الدراسة فهو مجال حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس

أجاب المبحوث بخصوص أكثر الأماكن التي يتواصل فيها مع المتمدرس **صرح قائلا:** *" المجال الصفي أكيد* " بالنسبة لأكثر الأماكن التي يتواجد ويتفاعل فيها المدرس **صرح قائلا:** " *المنزل والمدرسة فقط تقريبا*"، أجاب أيضا حول تواصله مع بعض أولياء الأمور صرح المبحوث **قائلا:** "*نعم*"، في حين تواصل أولياء الأمور معه **أجاب قائلا:** *نعم*، صرح المبحوث أيضا حول طريقة التواصل **رد قائلا** : "*في المدرسة أو البيت أحيانا*"، أجاب حول رضاه عن ما يقوم به **قال:** "*نعم الحمدلله*" .

– محددات المعاني والرموز المشكلة لعقلنة المدرس

تحدث المبحوث حول ماذا يمثل له الصف الدراسي حيث **أجاب قائلا:** *"الصف الدراسي هو المكان الذي اعمل وأدرس فيه"*، أما حول القيم التي يريد أن يكسبها للمتمدرس **صرح قائلا:**" *القيمة المعرفية والمعارف*"، أما حول كيف يرى المدرس الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس **رد قائلا:**" *أحيانا يكون كالحبس يضغط على التلميذ ويقيده"*، كما صرح المبحوث حول كيفية التصرف مع التلميذ الذي يزعجه **قائلا:**" *التكلم معه لوحده ونصحه"*، أما حول الأفعال و(السلوكيات) الغالبة على المتمدرسين **رد قائلا:** "*تصرفات طفولية جدا*"، صرح أيضا حول كيفية تحفيز المتمدرس **صرح قائلا:**" *من خلال قول كلمات تشجيعية لهم وتحفزية أو أضيف نقطة أو نصف"*، صرح أيضا حول كيف يريد أن تكون علاقته مع المتمدرس **أجاب قائلا:**" *علاقة أكثر قوة وفيها المحبة*" .

– محددات أنوميا مجال التمدرس

أكد المبحوث حول لماذا اختار مهنة التدريس **فأجاب المبحوث قائلا:** "*المهنة المحببة لي منذ الصغر"*، أما حول دوره داخل المدرسة **فصرح قائلا:** *"التعليم والتربية و تقديم معلومات للمتمدرس لتصل لديه المعلومة*"، في حين أجاب حول هدفه من خلال التدريس **رد قائلا:**" *أن أكون معلم مخضرم من خلال الخبرة في التعليم*"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة فرض سلطته على المتمدرسين حيث **أجاب قائلا:**" *احتضانه ومعاملته بلطف*".

أما بالنسبة ماذا يمثل له المنهاج التعليمي رد **المبحوث قائلا:** "*المعيق الرئيسي لنجاح تعليم وخالي من المحتوى الفعال"*، أجاب أيضا حول كيفية تنظيمه للصف الدراسي **رد قائلا:**" *انضباط مع ترك وقت للحديث*"، في حين أجاب حول ماذا تمثل له القوانين المدرسة **رد قائلا:** "*دستور يجب احترامه وتنفيذه*"، أجاب بخصوص كيفية عقاب المتمدرس **أجاب بما يلي:**" *من خلال النقاط هي نقطة الحساسة لديهم"*.

يعتمد المدرس هنا على مجموعة من المعايير المدرسية والتربوية التي تسهم في بناء علاقات تفاعلية مع المتمدرس تركز غالبا حول التربية والتعليم والنصح والإرشاد، بحيث يعتبر نفسه المسؤول عن المتمدرس وعن تعليمه

وتربيته، إن اغتراب المدرس للسلطة الرمزية في تفاعلاته وفي طرائق عقابه مع المتمدرس يدل على انسحابه وميله لمجاله المهني الذي يسعى لأن يبدع فيه بآليات متعددة .

بحيث يعتبر أن النصح والحديث مع المتمدرس الذي قد يقوم بأفعال (فوضى، تشويش) العامل الذي يؤثر في المتمدرس ويشكل ضوابط تلقائية له وهو الأمر الذي نادت به (زهراء إسماعيل، 2015) التي تعتبر أن الاستخدام الأكثر للسلطة الرمزية مقابل الأقل للسلطة العقابية يساعد على تحقيق تفاعلات تربوية تعليمية تجعل من المتمدرس فردا فاعلا بوعي في مجال التمدرس القائم على ضوابط عديدة ومعايير مختلفة، لكن من خلال الملاحظة بالمشاركة لاحظت الباحثة عدم استخدام المدرس هذا الأسلوب بصورة أكبر في حين نجده مستهلكا لمضمون المنهاج ويعيد توزيعه رغم عدم رضاه بمحتواه ما يدل على خضوعه لحتمية سلطة المنهاج والمجال الوظيفي له.

وعليه تعتبر (آنا مانيدا، 2009) إن المدرس هو الموجه والمصحح لأفعال وتفاعلات المتمدرس داخل هذا المجال بشكل رمزي يرتقي إلى تحقيق مكانة المدرس كمربي ومعلم .

– المبحوث رقم : 07

المبحوث من جنس الإناث، أستاذ تعليم ثانوي، المستوى الدراسي للمبحوث ماستر، أما الخبرة في التدريس فتمثلت في ثلاث سنوات خبرة في مجال التدريس، الحالة الاجتماعية عزباء، أما طبيعة المجال العمراني الذي تقطن فيه حالة الدراسة فهو مجال شبه حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس

تحدث المبحوث حول أكثر الأماكن التي يتواصل فيها مع المتمدرس **صرح قائلا:** *"القسم هو المكان الوحيد تقريبا الذي أتواجد فيه دائما لأنه مكان مخصص للتعليم"* ، بالنسبة لأكثر الأماكن التي يتواجد ويتفاعل فيها المدرس **صرح قائلا:** *" الأصدقاء المنزل المدرسة الانترنت وأتفاعل أكثر في المدرسة والأسرة والانترنت فقط من أجل الترفيه"* ،

أجاب أيضا حول تواصله مع بعض أولياء الأمور رد **قائلا:** "*لا أتواصل معهم لأن المدرسة هي المكلفة بذلك*"، في حين تواصل أولياء الأمور معه **أجاب قائلا:** "*نادرا وهذا شيء طبيعي*"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة التواصل **رد قائلا:** "*عند توزيع المعدلات*"، أجاب حول رضاه عن ما يقوم به **قال:**" *نعم*" .

– محددات المعاني والرموز المشكلة لعقلنة المدرس

أجاب المبحوثين حول ماذا يمثل له الصف الدراسي حيث **رد قائلا:**" *منزلي الثاني لأنني أتواجد فيه كثيرا خاصة في القسم*"، أما حول للقيم التي يريد أن يكسبها للمتمدرس **رد قائلا:**" *القيم المتضمنة في المنهاج أي المعرفة والدروس*"، بخصوص كيف يرى المدرس الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس **رد قائلا:**" *المكان الذي يتحكم في التلميذ ويزوده بالمعرفة*" ، في حين صرح المبحوث حول كيفية التصرف مع التلميذ الذي يزعجه **رد قائلا:**" *الصراخ أحيانا عليهم*" ، وبخصوص الأفعال و(السلوكيات) الغالبة على المتمدرسين **صرح قائلا:**" *يحبون الخروج كثيرا ويتعاملون بطفولية من خلال حركاتهم*"، كما أجاب حول كيفية تحفيز المتمدرس **صرح قائلا:**" *من خلال إضافة نقطة أحيانا*" ، صرح أيضا حول كيف يريد أن تكون علاقته مع المتمدرس **أجاب قائلا:** *أكثر صلابة وتكون قائمة على الاحترام*" .

– محددات أنوميا مجال التمدرس

أكد المبحوث حول لماذا اختار مهنة التدريس **فأجاب المبحوث قائلا:**" *من المهن المحببة على قلبي أيضا أكتسب منها قوتي*"، أما حول دوره داخل المدرسة **فصرح قائلا:**" *أنا الشخص المكلف بإيصال المعلومات للتلميذ ولا يوجد غيرنا من يفعل هذا*"، في حين أجاب حول هدفه من خلال التدريس **رد قائلا:**" *ضبط التلاميذ وتربيتهم*" .

صرح المبحوث أيضا حول طريقة فرض سلطته على المتمدرسين حيث **أجاب قائلا:**" *سن بعض القوانين الصفية التي تحد من سلوكهم الفوضوي*"، أما بالنسبة ماذا يمثل له المنهاج التعليمي رد **المبحوث قائلا:** "*بعض أجزاءه مناسب للتلميذ أما العض لا وهو من لا يحبب التلميذ في التعليم*"، أجاب أيضا حول كيفية تنظيمه للصف

الدراسي **رد قائلا:** "*من خلال التجليس أو بعض القوانين التي تضبطهم*" ، في حين أجاب حول ماذا تمثل له القوانين المدرسة **رد قائلا:**" *هي القوانين التي تضبط المتمدرسين في سلوكاتهم وأفعالهم*"، أجاب بخصوص كيفية عقاب المتمدرس **أجاب بما يلي:**" *الصراخ أو الطرد*" .

يعتبر المدرس نفسه الفرد الذي يسهم في تطوير المجال المعرفي للمتمدرس والمكلف بإيصال المواد الدراسية له من خلال التفاعل البيداغوجي القائم على توزيع المعرفة، في اعتبر هدفه من خلال هذه العملية هو ضبط المتمدرسين وتنظيمهم من خلال إنتاج قوانين وضابط صفية رمزية كبعض الحركات المتفق عليها والتي يربطها بسلطة العقاب كالطرد والصراخ على المتمدرسين والتي تعتبر غالبا من محددات المجال المهني له.

حيث ترى (كلاوديا يانييز، 2006) تشكل ثغرة على مستوى التفاعلات الاجتماعية بين المتمدرس والمدرس الذي يعتبر نفسه مجرد موزع للمعرفة أو ملقن، كما أن استخدام الأساليب العقابية التي تمتاز بنوع من القسوة أو التأثيرات النفسية من بين الأساليب التي لا تنظم ولا تضبط المتمدرس في هذا المجال بل تعمل على تشتت أفعاله وتشكل تمثلات سلبية حول سلطة المدرس كما أشار إليها (يوسونغ ليم، 2007)، من خلال أداة الملاحظة بالمشاركة أيضا أكدت الباحثة على وجود أزمة ثقة بين المدرس والمتمدرس وخضوع المدرس لسلطة المجال المدرسي وسلطة المنهاج ويعيد إنتاجها وتوزيعها ما يدل على خضوعه للسلطة الوظيفية لهذا المجال .

– المبحوث رقم : 08

المبحوث من جنس الذكور، أستاذ تعليم ثانوي، المستوى الدراسي للمبحوث ليسانس، أما الخبرة في التدريس فتمثلت في عام خبرة في مجال التدريس، الحالة الاجتماعية عزباء، بالنسبة لطبيعة المجال العمراني الذي تقطن فيه حالة الدراسة مجال حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس

أجاب المبحوث بخصوص أكثر الأماكن التي يتواصل فيها مع المتمدرس **صرح قائلا:**" *القسم طبعا*"، بالنسبة لأكثر الأماكن التي يتواجد ويتفاعل فيها المدرس **رد قائلا:** " *المنزل والمدرسة مع بعض الزملاء*"، أجاب أيضا حول تواصله مع بعض أولياء الأمور أجاب **قائلا:**"*أحيانا*"، في حين تواصل أولياء الأمور معه **أجاب قائلا:أحيانا**، صرح المبحوث أيضا حول طريقة التواصل **رد قائلا :**" *في المدرسة*"، أجاب حول رضاه عن ما يقوم به **قال:**" *نعم*".

- محددات المعاني والرموز المشكلة لسلطة المدرس

صرح المبحوث حول ماذا يمثل له الصف الدراسي حيث **أجاب قائلا:**" *المكان الرسمي لإلقاء الدروس ويعد كمنزلي*"، أجاب أيضا حول القيم التي يريد أن يكسبها للمتمدرس **رد قائلا:**" *الاحترام والتربية والأخلاق*"، أما حول كيف يرى المدرس الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس **صرح المبحوث قائلا:**" *أحيانا لا يجد راحته فيه*"، في حين صرح المبحوث حول كيفية التصرف مع التلميذ الذي يزعجه **رد قائلا:**" *الصراخ أو إنقاص النقاط وأحيانا استدعاء ولي الأمر هذه أساليبي الدائمة*"، أما حول الأفعال و(السلوكيات) الغالبة على المتمدرسين **رد قائلا:** "*التشويش وإحداث الفوضى*"، كما أجاب حول كيفية تحفيز المتمدرس **صرح قائلا:** "*شكرهم أمام زملائهم*"، صرح أيضا حول كيف يريد أن تكون علاقته مع المتمدرس **أجاب قائلا:** "*أن تكون علاقة جيدة بيننا* ".

- محددات أنوميا مجال التمدرس

أكد المبحوث حول لماذا اختار مهنة التدريس **فأجاب المبحوث قائلا:** "*دخلت المهنة بالصدفة إضافة إلى ظروف اقتصادية معيشية محتمة*"، أما حول دوره داخل المدرسة **فصرح قائلا:**" *المعلم والمربي في القسم مهمتي الأولى تعليمهم جيدا*"، في حين أجاب حول هدفه من خلال التدريس **رد قائلا:**" *محاولة إنشاء فرد واعي داخل المجتمع ويثقف من معلميه*"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة فرض سلطته على المتمدرسين حيث **أجاب قائلا:** "*الترهيب والترغيب للتلميذ هو الأسلوب الذي نتبعه كمدرسين* " .

أما بالنسبة ماذا يمثل له المنهاج التعليمي رد **المبحوث قائلا:** *" هو المنظم للمعرفة لكنه لا يخدم التلميذ غالبا مجرد حشو لكن مجبرون على نقل ما فيه للمتعلم"* ، أجاب أيضا حول كيفية تنظيمه للصف الدراسي **رد قائلا:** *" من خلال العديد من الأمور كطريقة التجليس وبعض الرموز المتفق عليها مع تلاميذي كنظرات معينة"* ، في حين أجاب حول ماذا تمثل له القوانين المدرسة **رد قائلا:"** *القوانين هي بمثابة المسير للمدرسة والعاملين والتلاميذ وتضبطهم"* ، أجاب بخصوص كيفية عقاب المتمدرس **أجاب بما يلي:"***كتابة واجبات أكثر من مرة و الطرد"* .

يتفاعل المدرس غالبا في مجالات اجتماعية محدودة تنحصر بين الأسرة والمدرسة ومع بعض الزملاء هذا لطبيعة الروابط الاجتماعية التي تحمها الجيرة وروابط دموية ومهنية، بالنسبة لمجال التمدرس يعتبره مجالا للممارسة المهنية والتعليمية ولتوزيع قيم تربوية وأخرى تنظيمية في المجال البيداغوجي الذي يعكس تلك التفاعلات الاجتماعية التعليمية .

بحيث تتمثل طبيعة سلطة المدرس في كونها سلطة تغترب لمجالات التمدرس خاصة من قوانين مدرسية وسلطة المنهاج الذي يعتبره غير مناسب للمتمدرس إلا أنه يفرض عليه توزيع القيم المتضمنة فيه وهذا راجع لاغترابه لمجاله المهني الذي يجعل منه خاضعا لسلطة هذا المجال. مما يدل على أن هذا المدرس مجرد مستهلك لمضمون هذا المنهاج ويعمل على إعادة إنتاجه وتوزيعه في المجال المدرسي كما يتبين من هذا التحليل بأن المدرس هو تحت حتمية المجال المدرسي بما يتضمنه من مناهج مفروضة وبالتالي هو تحت سلطة هذا المجال .

كما أن المدرس لا يعمل على تفعيل علاقته بأسرة المدرسين نتيجة غياب التفاعل بينهما ومن هنا غياب مبدأ التكامل بينهما كما أشار إليه "إميل دوركايم" على أساس واضح من اعتبار أن للأسرة دورا بارزا في تفعيل مجال التمدرس وإنجاح هذه العملية التربوية التي اعتبرها " بن باديس" مجالا فإنتاج معان تربوية وتعليمية وأسرية تتيح المكانة للمدرس لأن يكون مربيا ومعلما ومصلحا ومثقفا للمتمدرس بغض النظر عن مجال التمدرس الذي انسحب إلى سلطة قانونية بصورة كبيرة .

1.2. تحليل وتفسير معطيات الدراسة

- **خصائص العينة**

جدول رقم (27) يبين الجنس والفئات العمرية للمبحوثين

نوع الجـــــنس	التكرار	النسبة المئوية	الفئات العمرية	التكرار	النسب
أنثى	04	50	(26 -33)	03	37.5
ذكر	04	50	(34 – 41)	05	62.5
المجموع	08	**100**	**المجموع**	08	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول التالي جنس المبحوثين (المدرسين) في المجال الأول حيث نلاحظ أن نسبة **50 %** من إجابات المبحوثين تمركزت حول الإجابة بجنس الإناث، أيضا نفس النسبة حول الإجابة بجنس الذكور، في حين نلاحظ أن الفئة العمرية (26-33) تمثل نسبة 37.5 **%** أما الفئة العمرية (34-41) مثلت نسبة 62.5**%** إلا أنه يمكن اعتبارها أحد محددات التفاعل الخبراتي في المجال المهني .

جدول رقم (28) يبين مستويات تدريس المبحوثين

مستوى التدريس	التكرار	النسبة المئوية	المؤهل العلمي	ت	نسبة
إبتدائي	02	25	ليسانس	06	75
متوسط	04	**50**	**ماستر**	**02**	**25**
ثانوي	02	25			
المجموع	08	100	**المجموع**	08	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

من خلال الجدول رقم (28) نلاحظ إجابات المبحوثين حول مستويات التدريس للمبحوثين حيث تمثل نسبة **50 %**من إجابات المبحوثين حول التدريس في المستوى المتوسط، تليها نسبة **25 %**حول التدريس في المستوى الثانوي ونفس النسبة أيضا حول التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي وهذا موضح في الجدول أعلاه، ومنه تشمل عينة الدراسة المراحل التعليمية الثلاث والتي تسهم في الإحاطة بتمثلات المتمدرسين نحو مجال التمدرس .

جدول رقم (29) يوضح الخبرة والحالة الاجتماعية للمبحوثين

الخبرة في التدريس	التكرار	النسبة المئوية	الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة
(03 – 07)	05	**62.5**	أعزب	**06**	**75**
(08 – 12)	03	37.5	متزوج	02	25
المجموع	**08**	**100**	**المجموع**	08	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول التالي الخبرة في التدريس حيث نلاحظ أن نسبة **62.5 % من** إجابات المبحوثين تمركزت حول الفئة الخاصة بالخبرة (1-3)، تليها نسبة **37.5%** حول فئة الخبرة (4 – 6)، وعليه نلاحظ أن أغلب المدرسين ليست لديهم خبرة كبيرة في التدريس، بالنسبة للحالة الاجتماعية للمبحوثين تتمحور حول أعزب بنسبة 75% ومتزوج بنسبة 25 % .

جدول (30) يبين طبيعة المجال العمراني للمبحوثين

طبيعة المجال العمراني	التكرار	النسبة المئوية
شبه حضري	05	62.5
حضري	03	**37.5**
المجموع	08	100

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول التالي حول طبيعة المجال العمراني الذي يقطن به المبحوثين حيث نلاحظ انقسام إجابات المبحوثين حول مجالين شبه حضري وحضري، حيث سجلت نسبة 62.5 حول المجال العمراني الشبة الحضري ونسبة 37.5 حول المجال العمراني الحضري، ومنه يتضح أن أغلب مفردات الدراسة من المجال الشبه حضري .

- **تحليل المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس**

جدول رقم (31) يوضح أكثر مجالات تفاعل المدرس داخل المدرسة

فـــــئة: المجال الاجتماعي			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	مجال بيداغوجي	08	**89**
02	مجال رياضي	01	11
المجموع		09	100

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول التالي يبين أكثر مجالات تفاعل المدرس داخل المدرسة حيث أجاب المبحوثين بنسبة **89 %** حول تفاعل في مجال بيداغوجي (الوحدة رقم 01) أما نسبة **11 %** من إجابات المبحوثين حول المجال الرياضي وهذا مبين في الوحدة رقم 02 .

– التأويل والتفسير

نستنتج أن المدرس يتفاعل في مجالات اجتماعية داخل المدرسة محصورة بين القسم والقسم والملعب خاصة أن القسم هو المجال الرئيسي الذي يحكم تفاعلات المدرس مع المتمدرس باعتباره مجالا تعليميا وعمرانيا يقضي فيه المدرس اغلب وقته مع المتمدرس في فترات زمنية محددة وموزعة.

خاصة وان اغلب المواد الدراسية تستلزم المجال الصفي الذي يعتبر المجال الاجتماعي الذي يعمل على فرض سلطته المكانية من خلال المناهج والمجال الزمني ما يجعل كل من المدرس والمتمدرس خاضعين لحتمية سلطة مجال التمدرس رغم وجود بعض المواد التي تستلزم التفاعل في مجالات أخرى إلا أنها غير مفعلة في المدارس الجزائرية بشكل كبير وهذا يسهم في تشكيل حياة مدرسية روتينية قد تشتت تفاعلات المدرس مع المتمدرس خاصة وأن المتمدرس في مراحله التعليمية الأولى قد يحتاج إلى هامش من الحرية في تفاعلاته .

– جدول رقم (32) يوضح أكثر مجالات تفاعل المدرس

فـــــئة: مجالات تفاعل المدرس			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	مجال عائلي	08	**35**
02	مجال بداغوجي مهني	08	35
03	مجال ترفيهي	07	30
	المجموع	**23**	100

– القراءة الإحصائية للجدول

من خلال الجدول التالي يتبين لنا أن **تفاعل** المدرس في المجال العائلي كما هو موضح في الوحدة الأولى بنسبة **35 %** ، في حين يتفاعل في المجال البيداغوجي بنسبة **35 %** كما تبينه الوحدة رقم 02، كما أجاب البعض من المبحوثين بنسبة **30 %** حول التفاعل في المجال الترفيهي بنسبة **30 %**.

التأويل والتفسير

نستنتج من خلال الجدول التالي أن المدرس يتفاعل في مجالات اجتماعية متعددة تتراوح بين المجال البيداغوجي والعائلي وهذا بحكم ارتباطه المهني الذي يتطلب منه أن يقضي أغلب وقته داخل هذا المجال أيضا المجال الأسري من خلال التفاعل مع أفراد الأسرة .

جدول رقم (33) يوضح التفاعل مدرسي أسري

فـــــئة: تفاعل مدرسي أسري			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	وجود تفاعل مدرسي أسري	06	75
02	غياب التفاعل المدرسي الأسري	02	25
	المجموع	**08**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول التالي حول التفاعل المدرسي الأسري حيث وجود تفاعل مدرسي أسري بسبة **75 %** ، أما غياب التفاعل مع هذا المجال مثلته نسبة **25 %** من إجابات المبحوثين .

– التأويل والتفسير

لدينا من هذا الجدول تواصل المدرس مع الأسرة حيث نستنتج أن أغلب المدرسين يتواصلون مع أسر المتمدرسين بشكل دائم سواء داخل المجال المدرسي أو خارجه سواء كانت غاية التفاعل الاجتماعي رسمية (إنذارات أو استدعاء أولياء الأمور أو إحضار كشوف النقاط) أو لغايات توعوية ما يدل على أن علاقة المدرسين بأسر المتمدرسين لا يحكمها المجال المدرسي فقط بل المجال التربوي التوعوي الذي يعمل على إعادة إنتاج قيم تربوية تعليمية وتشكيل تمثلات نحو سلطة المدرس .

جدول رقم (34) يوضح التفاعل الأسري المدرسي

فئـــــة: تواصل أسري مدرسي			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	تفاعل أسري مدرسي تربوي	06	**75**
02	غياب التفاعل أسري مدرسي	02	25
المجموع		**08**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول التالي حول التفاعل الأسري المدرسي نلاحظ وجود تفاعل أسري مدرسي بسبة **75 %** كما هو مبين في الوحدة رقم 01، أما غياب التفاعل معهم بسبة **25 %** من إجابات المبحوثين .

– التأويل والتفسير

إن تواصل الأسرة مع المدرس تأخذ طابعا ومنحى يختلف عن تواصل المدرس مع الأسرة حيث نجد أن تواصل الأسرة مع المدرسين أحيانا يشكل واجهة تعليمية تربوية تساعد على جعل مجال التمدرس مجالا يحضا بقيم تربوية تعليمية تضبط أفعال بعض المتمدرس حيث أن اغلب التواصل يكون وفق غايات تربوية تعليمية من جهة ومن جهة

أخرى يسهم في مراقبة أفعال وتفاعلات المتمدرسين، كما يدل أيضا على مستوى الوعي الاجتماعي بأهمية ربط الأسرة بالمدرسة كجزء لا يتجزأ منها أي مكانة الأسرة في المنظومة التربوية التي شهدت أنوميا تفاعل بين هذه المجالات في وقت سابق .

جدول رقم (35) مجال التفاعل بين المدرسة والأسرة

فـــئة: مجال التفاعل المدرسي الأسري			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	مجال مدرسي	06	**60**
02	مجال عائلي	02	20
03	مجالات ترفيهية	02	**20**
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول أعلاه حول المجال العمراني في تفاعل المدرس مع أسر المتمدرسين حيث سجلت نسبة **60 %** من إجابات المبحوثين حول التواصل داخل المدرسة كما هو مبين في الوحدة رقم 01، أما نسبة **20 % من** إجاباتهم فكانت حول التواصل في المجال العائلي، أما نسبة **20 %** جاءت حول كل من إجابات المبحوثين في التواصل في المجال الترفيهي .

– التأويل والتفسير

إن التركيز على التفاعل داخل المدرسة كمجال تنظيمي تعليمي، والتواصل داخل البيت يدل على أن العلاقة بين المدرس والأسر لا يربطها مجال واحد (المدرسة) أي حتمية المجال التعليمي بل تتعدى إلى تلك العلاقات الإنسانية المبنية على الجيرة والصداقة والاحترام في مجال شبه حضري لا يزال يعمل على المحافظة وإعادة إنتاج مجموعة من القيم الاجتماعية الثقافية في هذا المجال العمراني يسهم أيضا هذا في تشكيل تمثلات المدرس نحو سلطة المدرس التي لا تزال نوعا ما تأخذ طابعا رمزيا يحافظ على بعض القيم التي نادت **بها المدرسة الباديسية** .

جدول رقم (36) يوضح رضا المدرس عن عمله

فئة: رضا المدرس عن عمله			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	رضا بيداغوجي	08	100
02	غياب الرضا البيداغوجي	00	00
المجموع		08	100

– القراءة الإحصائية

الجدول رقم (36) حول رضا المدرس عن عمله حيث مثلت نسبة **100 %** حول رضا المدرس عن مهنته كما هو مبين في الوحدة رقم 01، أما نسبة **00 %** حول عدم وجود رضا حول ما يقوم به كما هو مبين في الوحدة رقم 02.

– التأويل والتفسير

إن اغلب المدرسين راضون عن عملهم أو بالأحرى ما يقومون به داخل مجال التمدرس وعن أفعالهم وتفاعلاتهم داخل هذا المجال الاجتماعي، ومن هنا قد يترجم هذا الرضا الفعل التعليمي القائم على المجال التعليم (المنهاج، الدروس، الشرح) حتى الأساليب التنظيمية (العقاب، القوانين، القواعد) وعلى هذا الأساس ينسحب المدرس إلى المجال الوظيفي القائم على الرضا الوظيفي وإنتاج سلطة مجال التمدرس.

- **تحليل المعاني والرموز المشكلة لعقلنة المدرس**

جدول رقم (37) يوضح معنى مجال الصف الدراسي بالنسبة للمدرس

فـــــئة: معنى الصف الدراسي			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	مجال تعليمي تربوي عائلي	05	**62.5**
02	مجال تعليمي	03	37.5
المجموع		**08**	**100**

– القراءة الإحصائية

الجدول أعلاه يمثل إجابات المبحوثين حول معنى الصف الدراسي بالنسبة له حيث مثلت نسبة **62.5 %** من إجابات المبحوثين حول اعتباره مجالا تربويا تعليميا كما هو مبين في الوحدة رقم 01، أما نسبة **37.5 %**حول اعتباره مجالا تعليميا فقط وهذا موضح في الوحدة رقم 02 .

– التأويل والتفسير

يمثل الصف بمثابة البيت الثاني بالنسبة للمدرس وعليه يجد المدرس في هذا المجال مجالا تربويا وتعليميا يسهم في بناء تفاعلات بين المدرس والمتمدرس قائمة على توزيع مجمل المعاني والرموز التي اكتسبها المدرس من هذا المجال الاجتماعي، وعليه فالصف الدراسي وبحكم قضاء المدرس وقت كبيرا فيه فهو يشكل المجال الرئيسي الذي يحدد مجل تفاعلات المدرس فمجال التمدرس أحيانا ما يوزع معان تربوية تسهم في إنتاج وإعادة إنتاج علاقات وروابط اجتماعية رزية تربوية تعليمية .

جدول رقم (38) يوضح طبيعة القيم التي يرسلها المدرس للمتمدرس

فـــــئة: الـــــقيم			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	قيم تربوية	05	**50**
02	قيم معرفية	04	40
03	قيم تنظيمية	01	**10**
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

من خلال الجدول التالي حول طبيعة القيم التي يريد المدرس إكسابها لمتمدرسيه نلاحظ أن القيم التربوية تمثل نسبة **50 %** كما هو مبين في الوحدة رقم 01، في حين القيم المعرفية تمثل نسبة **40 %** من إجابات المبحوثين (الوحدة رقم 02)، في حين أجاب البعض من المبحوثين بنسبة **10 %** لكل من القيم التنظيمية كما هو مبين في الوحدة الأخيرة .

– التأويل والتفسير

يعمل المدرس على توزيع معان تنسحب إلى المجال الوظيفي كونه يتفاعل على أنه موزع لمعان تربوية بيداغوجية فنستنتج أن هناك مجموعة من القيم التي يهتم المدرس بإعادة إنتاجها بحيث تتمركز هذه القيم حول القيم التربوية وعليه يتضح أن المدرس يسعى في تفاعلاته داخل مجال التمدرس إلى توزيع معاني ورموز تعبر عن مؤشرات سلطة رمزية تسمح بالتفاعل بقيم مشتركة تدل على وعي المدرس بالمجال التربوي والتعليمي الذي يؤطر الأفعال الاجتماعية ويحافظ عليها .

جدول رقم (39) يوضح تمثل المدرس لمجال الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس

فـــــئة: تمثل المدرس			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	مجال للممارسات التعليمية	04	40
02	مجال تنظيمي	03	**30**
03	مجال تربوي توعوي	01	10
04	مجال للحتمية الاجتماعية	02	**20**
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

من خلال الجدول أعلاه حول تمثل المدرس لمجال الصف، نجد اعتباره مجالا للممارسات التعليمية بسبة **40** **%**من إجابات المبحوثين وهذا ما تمثله الوحدتين (01)، أما اعتباره مجالا تنظيميا بسبة **30 %** من إجابات المبحوثين، كما إجابات المبحوثين حول اعتباره مجالا للحتمية الاجتماعية وهذا بنسبة 20 **%** .كما تبينه الوحدة 04، في حين اعتباره مجالا تربويا بنسبة 10 من إجابات المبحوثين ..

– التأويل والتفسير

إن تمثل المدرس للصف الدراسي كالمجال الرسمي والرئيس للتعلم ومجالا لضبط أفعال وتفاعلات المتمدرسين، يدل على أن المدرس يغترب للمجال الوظيفي الذي يعتبر فيه كموزع للمعرفة ولمعاني مجال التمدرس التي بدورها تعبر عن السلطة الوظيفية التي تفرضها عنه حتمية هذا النسق الاجتماعي، حيث نستنتج أن للمجال المدرسي سلطة تشكل تمثلات للمدرس نحو سلطة مجال التمدرس، ومن هنا يمكن القول أن لمجال التمدرس تأثير واضح على مستوى تفاعلات المدرسين .

جدول رقم (40) يوضح المعنى الذي يعطيه المدرس في عقاب المتمدرس

فـــئـــــة: العقـــــاب			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	عقاب إداري	02	20
02	عقاب تربوي	03	30
03	عقاب بيداغوجي	05	**50**
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول رقم (**40**) إجابات المبحوثين حول المعنى الذي يعطيه المدرس في عقاب المتمدرسين حيث مثل العقاب البيداغوجي نسبة **50%** مثل ما تبينه الوحدة رقم 03، أما العقاب التربوي بنسبة **30 %**من إجابات المبحوثين، في حين العقاب الإداري بنسبة **20 %** كما تمثله الوحدة رقم 01.

– التأويل والتفسير

يتبع المدرس مجموعة من أساليب العقاب داخل المجال التعليمي والتي تنحصر بين العقاب التربوي والبداغوجي الذي يجد فيه الأسلوب الأنسب لمعنى العقاب، حيث غالبا ما يغترب المدرس إلى مجاله البداغوجي من عقاب مادي أو الطرد أو إنقاص النقاط والتي يرى فيها معان تغترب لسلطته داخل هذا المجال والتي تسير وتنظم وتؤطر تفاعلاته مع المدرسين، حيث غالبا ما يجدها فعالة لضبط المتمدرس بسرعة في حين يجد في العقاب التربوي

أحد المحددات التي يستخدمها لكن بصورة غير دائمة رغم أنها تحمل معان تربوية تعليمية كالنصح وغيرها، ومن هنا يرى المدرس أن تلك الأساليب ترهيبية وترغيبة وهي أكثر الآليات المستخدمة لدى أغلب المدرسين في المدرسة الجزائرية والتي تعبر عن طبيعة تفاعلات الأفراد في هذا المجال كموزع للسلطة الوظيفية كما أن هدف الأفراد في هذا المجال تتصارع مع القيم التربوية والتنظيمية .

جدول رقم (41) يوضح الأفعال و(السلوكات) الغالبة على المتمدرس

فـــــئة: الـــــفعل			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	قيم خارجة عن مجال التمدرس	100	**100**
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول أعلاه يوضح الأفعال و(السلوكات) التي تغلب على المتمدرس حيث نلاحظ نسبة **100 %** حول أفعال خارجة عن المجال البيداغوجي كما هو مبين في الوحدة رقم 01.

– التأويل والتفسير

تغلب على المتمدرس مجموعة من الأفعال داخل المجال التعليمي والتي تتمركز غالبا حول بعض التصرفات الطفولية (الضحك، اللعب...) وأفعال فوضوية (التشويش مثلا)، ما يدل على أنه ورغم وجود ضوابط صفية وقوانين إلا أن أغلب المتمدرسين لم يتقبلوها في إدارة أفعالهم وتفاعلاتهم، إضافة إلى الحياة المدرسية التي ينتمي لها المتمدرس والتي غالبا ما تتمركز حول الصف الدراسي فمن الضروري ربط طبيعة المعرفة والمواد التعليمية بالمجال التعليمي المناسب من اجل إنتاج معرفة ملموسة لا تعتمد على التجريد فقد إضافة إلى تجاوز حتمية الصف الدراسي والتفاعلات الروتينية بين المدرس والمتمدرس، وعليه يتفاعل المتمدرس بقيم خارج عن مجال التمدرس تفرضها عنه حتمية النسق المدرسي .

جدول رقم (42) يوضح أساليب تحفيز المتمدرسين

فئة: تحفيز المتمدرس			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	بيداغوجي تعليمي	02	20
02	رمزي	08	**80**
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول التالي يوضح أساليب تحفيز المدرس للمتمدرس حيث أجاب المبحوثين بنسبة **80 %** حول التحفيز الرمزي كما هو مبين في الوحدة رقم 02، في حين أجاب البعض بنسبة **20 %** التحفيز البيداغوجي كما هو موضح في الوحدة رقم 01.

– التأويل والتفسير

تعتبر الأساليب المحفزة للمتمدرس من بين أهم محددات نجاح العلاقات الاجتماعية في مجال التمدرس والتي تشعر المتمدرس بنوع من الثقة بمجال التمدرس وبمكانته داخل هذا المجال حيث ينسحب أغلب المدرسين إلى المعاني الرمزية مثل (كلمات تشجيعية) التي تعمل على بناء تفاعلات اجتماعية قائمة على سلطة رمزية تمكن من تشكيل تمثلات حول سلطة المدرس حيث نستنتج أن المتمدرس غالبا ما يحتاج إلى مقومات رمزية تعمل على إعادة إنتاج ثقة متبادلة بين المدرس والمتمدرس وبين المجال التعليمي والتربوي وهو الأمر الذي تفتقده الإصلاحات التربوية .

جدول رقم (43) يوضح كيف يريد المدرس أن تكون علاقته بمتمدرسيه

فئة الموضوع : طبيعة العلاقة			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	علاقة فاعلة تربوية	10	**100**
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول التالي حول كيف يريد المدرس أن تكون علاقته مع المتمدرس حيث أجاب بنسبة **100 %** حول أن تكون مبنية على الاحترام كما هو مبين في الوحدة رقم 01.

– التأويل والتفسير

غالبا ما يطمح المدرس أن تكون طبيعة العلاقة بينه وبين المتمدرس مبنية على الاحترام والمحبة المتبادلة وهذا دليل على أن العلاقة الاجتماعية التي تجمعها معاني رمزية هي أساس التفاعلات الاجتماعية المبنية على قيم مشتركة بين الفاعلين تسهم في إعادة إنتاج المجال التربوي، كما تساعد على توفير المجال الملائم في العملية التعليمية التي تهدف إلى تفاعل مبني على مؤشر الانسجام بين أفراده .

- **تحليل لأنوميا التفاعل في مجال التمدرس**

جدول رقم (44) يوضح الدافع من اختيار المدرس لمهنته

فـــئة: الاغتراب المهني			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	اغتراب مادي وظيفي	03	**30**
02	اغتراب بوعي	06	60
03	اغتراب دون وعي	01	10
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول رقم (44) دافع اختيار المدرس لمهنته حيث نلاحظ الاغتراب بوعي لهذا المجال يمثل نسبة **60 %** من إجابات المبحوثين، أما اغتراب مادي وظيفي يمثل نسبة 30 **%** ، في حين اغتراب دون وعي بنسبة 10 **%** من إجابات المبحوثين كما هو مبين في الوحدة رقم 03.

– التأويل والتفسير

إن التوجه المهني عن وعي تعبير عن انسحاب المدرس بوعي لهذا المجال ومن هنا إن ميوله تجعل منه فردا منتجا للمجال المعرفي والتربوي الذي يساعد على تشكيل قيم ومعاني مؤطرة لأفعاله وتفاعلاته كونها ميلا لهم منذ الصغر وأحد أبرز المهن التي أوصى به الدين الإسلامي حيث تمثل أحد أهم العوامل التي تسهم في تشكيل وعي بالمجال المهني كمجال تربوي تعليمي وليس مجرد وظيفة أو تعيد إنتاج القيم الخاصة بالمنهاج المدرسي وهذا يساهم في إبداع المدرس في المجال الذي ينتمي له بحيث تنسجم أهداف الأفراد في هذا المجال .

جدول رقم (45) يوضح دور المدرس داخل مجال التمدرس

فـــئة: دور المدرس			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	مربي ومعلم	05	50
02	ملقن	05	**50**
	المجموع	**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول رقم (45) يوضح وحدات التحليل الخاصة بدور المدرس في مجال التمدرس، نجد نسبة **50%** من إجابات المبحوثين حول الإجابة بمربي ومعلم كدور له كما هو مبين في الوحدة 01، ونسبة **50 %** جاءت حول إجابات المبحوثين لكل من إيصال المعلومات للتلميذ وهذا طبعا موضح في الوحدة رقم 02 .

– التأويل والتفسير

إن مكانة المدرس داخل هذا المجال لا تقتصر على التعليم فقط بل تهتم بالجانب التربوي أيضا وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار أن المدرس لا ينساق لمهنة التعليم بطريقة وظيفية بحتة ولهذا يسهم في تشكيل تمثلات تتجه نحو الجانب الرمزي وهذا ما يميز هذا المجال التربوي الذي يهدف إلى إعادة إنتاج معاني ورموز مشتركة تسهم في فهم الفعل التربوي والتعليمي .

جدول رقم (46) يوضح الهدف من التدريس

فـــــئة: هدف التدريس			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	هدف بيداغوجي	02	22
02	هدف تنظيمي	01	11
03	هدف تربوي	06	**67**
المجموع		**09**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يمثل الجدول أعلاه تمثل إجابات المبحوثين حول الهدف من التدريس، حيث نجد أن الهدف الأول هو هدف تربوي وهذا بنسبة 67 **%**، في حين نجد أن الهدف البيداغوجي تمثله نسبة 22 **%** من إجابات المبحوثين، أما هدف تنظيمي مثلته نسبة 11 **%** كما هو مبين في الوحدة رقم 02 .

– التأويل والتفسير

تختلف تمثلات المتمدرسين من مجال لآخر حول الهدف من هذا المجال حيث يعتبره أغلب المدرسين يهدف إلى بناء جيل واعي ومثقف واكتساب خبرة علمية وهذا يدل على وعي المدرس بأهمية مهنته والمجال الوظيفي الذي ينتمي إليه باعتباره مجالا ينتج الوعي الاجتماعي والفعل التربوي والتعليمي الذي يسهم في جعل مجال التمدرس مجالا غنيا بتفاعلات اجتماعية تجمع بين التربية والتعليم والتنمية الفكرية يعمل هذا على إعادة إنتاجها بما يتوافق مع سلطة المدرس ومجال التمدرس خاصة أن الخبرة في التدريس لها دور بارز في تحديد توجه المدرس .

جدول رقم (47) طبيعة المعاني التي يعطيها المدرس للسلطة

فئة: السلطة			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	سلطة ترهيبية ترغيبية	05	**62.5**
02	سلطة تنظيمية	01	12.5
03	سلطة ترهيبية	01	12.5
04	سلطة رمزية	01	12.5

المجموع	08	100

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول التالي حول طبيعة المعاني التي يعطيها المدرس للسلطة، والتي تعتبر غالبا سلطة ترهيبية ترغيبية بالدرجة الأولى نسبة **62.5 %** ، أما السلطة التنظيمية والترهيبية والرمزية سجلت نسبة 12.5 **%** لكل من الإجابات الثلاث كما هي مبينة في الوحدات (02 .03 .04)

– التأويل والتفسير

يتميز المدرس بسلطته داخل مجال التمدرس والتي إما تتجه إلى الجانب الوظيفي أو السلطة الرمزية التي يعتمدها في تسيير المجال التعليمي فمن خلال مكانته يسهم في بسط مجموعة من القيم والمعاني والأساليب التي تعبر عن السلطة التي ينتهجها، حيث نستنتج أن المدرس غالبا ما يغترب إلى إتباع أسلوب الترهيب ثم الترغيب وهو من أشهر الأساليب المستخدمة في المدارس الجزائرية والتي قد لا تكون نتيجتها مؤكدة لكنها بطريقة ما تجمع بين السلطة الوظيفية والرمزية التي تجعل من المدرس واعيا بمجمل تفاعلاته داخل هذه المجال الاجتماعي.

جدول رقم (48) يوضح المنهاج الدراسي بالنسبة للمدرس

فـــــئة : المنهاج			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	تنظيم معرفي	04	40
02	دليل معرفي غير مناسب	06	**60**
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

تمثل نسبة **60 %** من إجابات المبحوثين حول اعتبار المنهاج الدراسي مجرد دليل معرفي غير مناسب للمتمدرس كما توضحه الوحدة رقم 02، أما نسبة **40 %** فجاءت بإجابات المبحوثين حول اعتبار بعض المناهج مناسبة للمتمدرس .

– التأويل والتفسير

يوضح الجدول التالي تمثل المدرسين للمنهاج الدراسي حيث يشكل هذا المنهاج سلطة في مجال التمدرس والذي يعتبرونه خال من المضمون والمحتوى إضافة إلى كونها غير محببة لدى المتمدرس وهذا يدل على أن مجموع الإصلاحات التربوية للمناهج الدراسية لم تشهد تغييرا مناسبا للمدرس و المتمدرس فأصبحت أحد العوائق التي تحول دون نجاح العملية التعليمية واستغناءها عن الكثير من القيم التي تسهم في تشكيل الفعل التربوي خاصة فترة إصلاحات السيدة " بن غبريط" سابقا التي ركزت على الحشو المعرفي والتغيير المستمر على مستوى العديد من الدروس والقيم.

جدول رقم (49) يوضح أساليب تنظيم الصف الدراسي

فـــئة: تنظيم الصف الدراسي			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	ممارسات عقابية	08	**80**
02	ممارسات تنظيمية صفية	02	20
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول رقم (49) إجابات المبحوثين حول أساليب تنظيم الصف الدراسي مثلت نسبة **80 %** حول الممارسات العقابية كما هو موضح في (الوحدة 02)، أما الممارسات التنظيمية الصفية مثلت بنسبة **20 %** مثل ما هو مبين في الوحدة 02 .

– التأويل والتفسير

لدينا من الجدول التالي أهم الأساليب المستخدمة في تنظيم الصف الدراسي من قبل المدرس وهي من بين أهم مؤشرات تشكل تمثلات المتمدرس نحو سلطة المدرس وأيضا أحد أهم مؤشرات المعاني التي تدل على سلطة المدرس في حد ذاته، وعلى هذا الأساس نستنتج أن أغلب المدرسين يهتمون بإنتاج أساليب وطرائق من أجل تسيير وتنظيم مجالهم التعليمي والتي غالبا ما تعكس مجموعة من القوانين التي يجب احترامها ويعاقب من يتجاوزها ومن هنا

يعتبر تجليس المتمدرسين أيضا من بين أهم تلك القوانين المستخدمة والتي تحد من هامش حرية المتمدرس خاصة في مراحله الأولى من التعليم ومن هنا قد تشكل مثل هذه الأساليب سلطة مجال التمدرس التي غالبا ما تنسحب للسلطة الوظيفية وللمجال المهني .

جدول رقم (50) يوضح تمثل المدرس للقوانين المدرسية

فئـــــة: القوانين المدرسية			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	ممارسات ضابطة لمجال التمدرس	07	**78**
02	ممارسات ضابطة للمجال الاجتماعي البيداغوجي	02	**22**
المجموع		09	100

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول رقم (50) يمثل تمثل المدرس للقوانين المدرسية حيث نجد إجابات المبحوثين حول اعتبارها ممارسات ضابطة لمجال التمدرس تمثل نسبة **87 %** ، أما حول اعتبارها ممارسات ضابطة للمجال الاجتماعي تمثل نسبة **22 %** .

– التأويل والتفسير

يعتبر المدرس القوانين المدرسية بمثابة الدستور المصغر للمجال المدرسي الذي لا يمكن تجاوزه والذي يهدف إلى ضبط التلاميذ وعليه نستنتج أن كل المنتمين لهذا المجال ورغم مكانتهم إلا أنه توجد سلطة أعلى منهم تقوم بتوزيع أدوارهم وأهدافهم، ومن هنا تنسحب سلطة المدرس للمجالات الاجتماعية التي تنتمي بدورها لسلطة مجال التمدرس بحيث تصبح القوانين المدرسية أولى اعتبارات المدرس في تفاعلاته وأفعاله مع المتمدرسين وهي التي تشكل أغلب المعاني والرموز التي يتفاعل بها، وعليه يتفاعل كموزع لمعاني النموذج الثقافي الذي يحكم مجال التمدرس .

جدول رقم (51) يوضح أساليب عقاب المتمدرسين

فـــــئة: العقاب			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	عقاب تربوي	04	27
02	عقاب تسلطي غير تربوي	11	**73**
	المجموع	**15**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ إجابات المبحوثين حول عقاب المتمدرسين، حيث نجد أن العقاب التسلطي الغير تربوي يمثل نسبة **73 %** مثل ما هو مبين في الوحدة 02، أما حول اعتباره عقابا تربويا بنسبة **27** % كما ما هو مبين في الوحدة رقم 01.

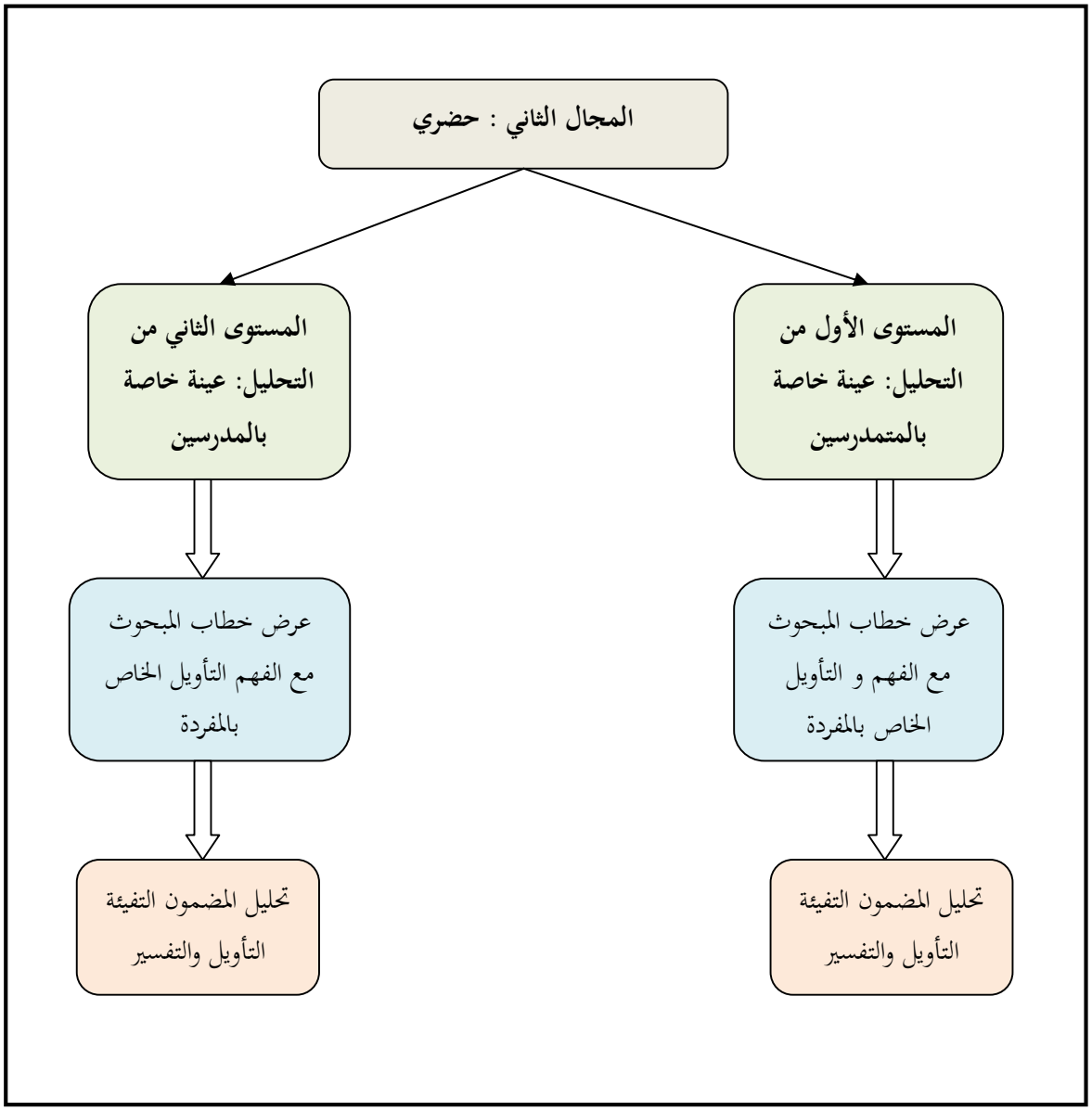
– التأويل والتفسير

يتبع المدرس مجموعة من الأساليب العقابية والتي قد تنقسم غالبا إلا عقاب مادي ومعنوي لكن في هذه الحالة (حسب الدراسة) وبالإضافة إلى العقاب المادي والمعنوي فهو يعبر أيضا عن السلطة الخاصة بمجال التمدرس سواء كانت سلطة المدرس أو المدير أو العاملين أو القوانين أو المنهاج، وعليه نرى أن المدرس غالبا ما يستخدم أساليب كالطرد وإعادة كتابة بعض الواجبات لأكثر من مرة.

بالنسبة للطرد فهو من بين أكثر الأساليب المستخدمة والتي غالبا ما تجنب التفاعل المباشر لبعض ردود أفعال المتمدرسين أو حتى المدرسين وقد تسهم في الحفاظ على أهم التفاعلات والعلاقات الاجتماعية رغم أنها قد تسهم أيضا في تشكيل مجموعة من المعاني والرموز التي تشكل نظرة سلبية حول سلطة المدرس كما قد يفقد من خلالها المدرس التعلم المتاح في تلك الفترة الزمنية وهي في الواقع أساليب غير تربوية تؤدي إلى تشتت تفاعلات المتمدرس.

ثانيا: المجال العمراني الحضري

شكل رقم (05) يوضح طريقة الفهم والتأويل والتفسير الخاص بالدراسة



1. فهم وتــأويل لمعطيات المقــابلات الخاصة بالمتمدرسين

– المبحوث رقم : 01

المبحوث من جنس الإناث في السنة الأولى متوسط، سن المبحوث 11 سنة أما مهنة الأب فهو مدير مدرسة، أما مهنة الأم فهي إدارية في المحكمة، يعيش المبحوث في مجال عمراني حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

أجابت مفردة الدراسة حول السؤال الأول، الأماكن التي يتفاعل فيها المدرس كثيرا داخل المدرسة **حيث *أجاب قائلا*** : *" نحب نروح للمكتبة نطالع كتابات ونكون في القسم نقرى ساحة منقعدش فيها ديما لخاطر متفيدنيش لهدرة زايدة وناقصة مع صحابات"*، أما إجابة المبحوث حول مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة ***أجاب***:" *لأساتذة لي يقرو فيا برك هدم لي نتواصل معهم".*

بخصوص مع من يتفاعل داخل القسم **صرح قائلا**:" مع الأساتذة لي يقرو فيا وصحاباتي لي نعرفهم"، أما حول السؤال الذي مفاده كيف تقضي وقتك أنت وزملائك داخل المدرسة **رد المبحوث**:" نحب نقرى الكتابات حتى صفحة ولازوج ومش شرط ممكن قصص ممكن حوايج تاع قراية"، أجاب ايضا حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **قائلا**:" المدرسة فيها بزاف قواعد وقوانين لازم نطبقوها ونتعلموها وتعلمت ثاني صوالح نتاع قرايا ودروس"، أما بخصوص السؤال الأخير من المحور الأول ماذا تعني له المدرسة وهل يحبها **قال**:" نحبها لخاطر تنمي قدراتي نتاع القرايا والمعارف والمعلومات لي فيها" .

– محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس

ذهبت حالة الدراسة حول كيف يعاملها المتمدرس داخل المدرسة **أجابت**:" بزاف منهم يعرفو والديا وفي لقسم محترمين بعضانا"، أما أكثر شي مميز وتحبه في مدرسها **أجاب المبحوث**:" نحب هذاك المعلم لي يقريك مليح ويشرحلك ويفهم ويكون حنين معاك" .

أجاب أيضا بخصوص النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **قائلا:**" مكانش حوايج يقولها كما نصيحة عادي يقرينا وخلاص ممكن حتى كي يحكي يقلك احترم المدرسة"، رد قائلا حول بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **بما يلي:** "هو المعلم نتاعي وأنا تلميذتو هذا مكان حتى البرا منحكوش"، بالنسبة لمكانة المدرس بالنسبة **للمبحوث:** "هو لي يقري وينظمنا ويراقبنا ولي يمدلك لمعلومة"، بخصوص كيف يعمل على احترام مدرسه **أجاب:**" نحضر دروسي ونجيب نقاط مليحة ونشارك في الحصة" .

– محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس

تحدث المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:**" مرات يجوه وهو يخرج يحكي شوية ويرجع معاهم ولا يجيه المراقب يحكي ويدخل مرات يقطعلنا شرح"، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **رد المبحوث قائلا:**" مرات يصوني تلفونو يحكي ولا قبل ميدخل يكون يحكي ومرة على مرة يشوفو" .

وحول احترام المدرس توقيت حصته رد المبحوث بما **يلي:**"كل مرة وكفاش مرات يكون يدور في المدرسة ويجي متأخر ولا يحكمو مراقب حنا نستناوه"، أما السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب:**" مرات ميشرحلناش درس يحبس كي يقلقوه ولا يقلهم إحكو نقطة راهي في يدي راكم تطلعو ها (يعني مش رح نطلعكم)".

أما ردة فعله من هذا العقاب **أجاب:**" أنا خاطيني علابالي مينقصليش كون ينقصلي نحرش عليه بابا ولا ماما"، رد المبحوث حول شرح المدرس **قائلا:**" مرات كي يشرح ربي يبارك ومرات يمكر بالنفحة يعني"، أما حول هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة **رد قائلا:**" هو شوية شايف روحو تقول هو لي عندو كل شي كما قتلك قبيل مرات يبطل ميشرحش، أما كيف يعمل على تنظيم صفه **أجاب قائلا:**" يقلنا إحكو ومن بعد يجيكم لمراقب نحرشو عليكم ديرو رايكم وهو يدير رايو"، أما حول حرصه أن يكون متفوقا **أجاب:**" نحب نكون لأولى باين وعلاش مالا راني جاي"، أما ماذا تريد أن تكون مستقبلا **أجاب:** "طبيبة لخاطر طبيب عندو مستقبل كبير" .

نفهم من خلال ما صرح به المبحوث أن مجالات تفاعل المتمدرس في مجال التمدرس محدودة جدا تنحصر في التفاعل البيداغوجي المنظم والمكتبة، حيث تتحدد العلاقة مع كل منهما في كونها علاقة تعليمية تحد من التفاعلات الاجتماعية الأخرى التي تغترب للسلطة الرمزية، كما أن مجال التمدرس أصبح قائما على العملية التعليمية بعيدا عن شقه التربوي فأصبح المتمدرس يرى نفسه في مجال يقيده بساعات دراسية كثيرة ليصبح المدرس مجرد ناقل للمعرفة.

وعليه إن المعاني والرموز التي تعطيها حالة الدراسة لمجال التمدرس تتحدد في اعتباره مجالات تعليميا يعيد إنتاج محددات مجال التمدرس الزمكانية، وسلطة المنهاج، والسلطة الإدارية من قوانين عقابية تجعل من هذا الأخير في تشتت، ومن هنا تمثل المدرسة مجالا تفاعليا يحد من مبررات إنتاج تمثلات المتمدرس نحو السلطة الرمزية وتنشأ أزمة ثقة بين كل من أطراف العملية التعليمية .

ولهذا اعتبر الشيخ "محمد الإبراهيمي" أن للمنهاج أهمية بالغة يجب أن تتضمن أفكارا بسيطة وواضحة وفق ما يحتاجه المتمدرس وهذا يتيح التفاعل التربوي والتعليمي في آن واحد .

تدل إجابات المبحوثين في اعتبار التفوق من الأولويات التي يركز عليها المتمدرس داخل المدرسة، كما أن عقاب المدرس غالبا ما يتمحور على انتقاص النقاط الذي لا يتقبله المدرس ومن هنا يعطي بعدا لسلطة الأسرة وللترتيب الاجتماعي، كما يغترب المتمدرس للمدرس الذي يعطي في تفاعلاته معان رمزية تربوية ومعان أخرى مهنية تدل على جدارته في شرح الدروس وطرائق إيصالها لهم، وأخرى إدارية في اغترابه لسلطة المجال الإداري في تنظيم الصف الدراسي، وعليه يعد المدرس موزعا للمعرفة أما العلاقة بينهما علاقة بداغوجية تعليمية تحمل البعض من المعاني الرمزية التربوية .

– المبحوث رقم : 02

المبحوث من جنس ذكور في السنة الأولى متوسط، سن المبحوث 11 سنة أما مهنة الأب فهو معلم أما مهنة الأم فهي معلمة، يعيش المبحوث في مجال عمراني حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

رد المبحوث حول السؤال الأول، الأماكن التي يتفاعل فيها المتمدرس كثيرا داخل المدرسة **أجاب:**" نكون في القسم كثر ولا ساحة مع صحابي نحكو شوية ولا في لانترنت"، أما إجابة المبحوث حول السؤال الثاني، مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **قال:** "مع صحابي برك لي نعرفهم في القسم"، أما مع من يتفاعل داخل القسم **رد قائلا:** "والو مرات نشارك ومرات نلعب أنا وصاحبي لعبة نتاع الورقة لي يديرو في علامة X ".

أما السؤال الذي كيف تقضي وقتك أنت وزملائك داخل المدرسة **أجاب المبحوث:**" كل مرة كفاش مرات نريحو نحكو على لي ماتش برك ولا رانا في القسم نقراو"، في حين أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **رد:** " المدرسة واش نقلك مش عارف وش تعلمت ووش متعلمتش لمهم رانا نقراو في الدروس نحلو تمارين"، أما بخصوص السؤال الأخير من المحور الأول ماذا تعني له المدرسة وهل يحبها **رد:**" عادي منكرها مانحبها رانا نتعلمو فيها وخلاص ".

– محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس

أجاب المبحوث حول كيف يعاملها المدرس داخل **المدرسة:** "لي يقلقو يعاقبو ولا يسبو ولي ميقلقوش راه خاطيه شد روحو"، أما أكثر شي مميز ويحبه في مدرسه **أجاب:** "كي يغيب ميجيش، بالنسبة للسؤال المتعلق بأكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **أجاب:** "على قصات شعر وشعر طالع ميحبهمش"، كما رد قائلا حول بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **أجاب:**" خاطيني وخاطيه مش نحكي معاه لا في لقسم ولا براتو نفهم في راسي ونسكت نحسو شوية متكبر"، أما مكانة المدرس بالنسبة **للمبحوث:**" هو لي يمدلنا المعلومات والدروس ولي يشرحلك"، أما كيف يعمل على احترام مدرسه **أجاب:** "ساكت حاكم بلاصتي لحق منحكيش" .

– محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس

قال المبحوث بخصوص تحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:** "ايه يخرج قدام لقسم يحكي شوية ويرجع ويكون يضحك"، أما مقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **رد المبحوث قائلا:** "مرات يهز تلفون يحكي برا ويرجع وميطولش ياسر"، أما حول احترام المدرس توقيت حصته

رد المبحوث **بما يلي**:" هو يكون في المتوسطة بصح ميجيش مع لوقت مرات يطول عشر دقايق هكاك ويدخل"، أما حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب**:" أووووه وش نقلك مرة جابت تويو نتاع عين ودخلو خلعنا بيه ولا يقلك نعيطلكم لمدير ولا هلكم ".

أما ردة فعله من هذا العقاب **أجاب**:" يدير وش يحب مدخلنيش فيه ومنكسرش راسي"، أجاب المبحوث حول شرح المدرس **قائلا**:" نقل دروس ومن بعد ربي يسهل هو مرات أصلا يملي ويعاود وش ملى مكانش شرح باين"، أما هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد المبحوث **قائلا**: "حاسب روحو أنشتاين منو مكانش ياو ليوتوب فيه كل شي ليوم نجبد نقرى منو"، أما حول كيف يعمل على تنظيم صفه رد **قائلا**:" يحب يبدل لبلايص كل مرة يقعد واحد مع واحد ولا يخبط علينا لبيرو نشوشو ولا لا ذبانة ميحبش يسمعها"، أما حرصه أن يكون متفوقا **أجاب**:" لا ميهمنيش رح نقاجي نكمل برك لهلية"، أما ماذا تريد أن تكون مستقبلا **أجاب**: "كولونيل" .

إن المتمدرس دائما ما يطمح إلى أن تكون المدرسة المجال الذي يجد راحته فيه حيث يطمح لأن يكون مجالا للراحة ما يدل على أن المتمدرس غالبا ما لا يجد راحته في هذا المجال وهذا لاعتبارات عدة كغياب بعض المرافق الضرورية كالمكتبة وملاعب مجهزة إضافة إلى وجود اكتظاظ في بعض الأقسام ويرى البعض أن ثقل الكتب وكثرة التمارين والواجبات المقدمة يسهم في خلق توترات بين المتمدرس ومجال التمدرس إضافة إلى وجود توترات بين المتمدرسين والمشرفين التربويين، وعليه هذا ما يجعل من المتمدرس مغتربا لأفعال اجتماعية خارجة عن مجال التمدرس كسبيل يجد فيه هامشا لتفريغ الضغوطات النفسية لديه.

من خلال الملاحظة بالمشاركة نجد أن المدرس ينسحب للمجال الإداري لتنظيم الصف الدراسي وللمجال البيداغوجي من خلال تغيير التجليس ما يؤدي لتشتت الأفعال التعليمية وعليه بدأ المتمدرس يفقد معنى هذا المجال سواء في شقه التربوي أو التعليمي الذي غالبا ما يركز على تطبيق القوانين المدرسية دون إعطاء معنى لتفعيل العلاقات التربوية في هذا المجال ما يدل على أن المدرس خاضع للسلطة الوظيفية في هذا المجال، وهذا ما يؤثر على طبيعة السلطة في هذا المجال كما اعتبرته (كزيز آمال، 2018) أنه مجال لابد أن يتفاعل فيه المدرس والمتمدرس

وباقي العاملين برموز مشتركة تربوية تسهم في جذب المتمدرس وتحبيبه في مجال التعليمي وتوزع قيم تربوية أكثر من القيم القانونية التنظيمية كما تراها (آنا مانيدا، 2009) .

– الحالة رقم : 03

المبحوث من جنس الإناث في السنة الثانية متوسط، سن المبحوث 12 سنة أما مهنة الأب فهو عامل في البلدية أما مهنة الأم فهي ماكثة في البيت، يعيش المبحوث في مجال عمراني حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

يتمحور السؤال الأول حول الأماكن التي يتفاعل فيها المتمدرس كثيرا داخل المدرسة **حيث صرح قائلا:**" ما نحب نكون فحتى بلاصة لحق هاني في لقسم نقرى وخلاص"، أما حول السؤال الثاني، مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **رد قائلا:**" صحاباتي برك"، أما مع من يتفاعل داخل القسم **رد قائلا:**" وقت لمشاركة برك مرات نشارك مع الشيخ نتاعي ولا راني مع صحاباتي".

أما السؤال الذي مفاده كيف تقضي وقتك أنت وزملائك داخل المدرسة **أجاب المبحوث:**" عادي وقت لقرايا رانا نقراو ونكتبو دروس وكي نخرجو نحكو مع بعضانا على أفلام تفرجناها مثلا"، في حين أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **رد قائلا:** "كفاش نكتبو وكفاش نقراو"، أما بخصوص السؤال الأخير من المحور الأول ماذا تعني له المدرسة وهل **يحبها قال:**" نحبها لخاطر نقراو ونتعلمو فيها بصح مرات نحس روحي في ضغط ومنستوعبش دروس ياسر راهي ".

– محددات عقلنة أفعال وتفاعلات *المتمدرس*

أجاب المبحوث حول كيف يعاملها المدرس داخل المدرسة حيث **رد:** "عادي يجي يدخل يقرينا من بعد يخرج وكل يوم هكا مكانش حاجة جديدة يديرها"، أما بخصوص أكثر شي مميز ومحبب في المدرس **رد المبحوث قائلا:**" ميحكيش معانا يحقرنا ومرات يدور علينا كل مرة كفاش مش عارف عليه"، أما السؤال المتعلق بأكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **أجاب:** "كل واحد يجيب كراسو وكتابو ونسجلو الدرس معاه".

بخصوص بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **رد:**" يعني عادي هو الأستاذ تاعنا وحنا لي نقراو عندو وكاين حوايج لازم منفوتوهاش باش منتعاقبوش"، أما مكانة المدرس بالنسبة للمبحوث **رد:**" هو لي عندو دروس والمعلم لي يقرينا ولي يتحكم في القسم والحصة"، أما كيف يعمل على احترام مدرسه **رد:**" منجيبش تلفوني نخليه في دار يتشارجا ونجيب أدواتي وكتبي وكراساتي معايا ونلبس طبليتي في القسم منفتحهاش ".

- محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس

رد المبحوث تحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:**" يحكي مع أساتذة أخرين مرات يخرجلهم يضحكو شوية ويدخل يكمل يقرينا"، أما مقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **أجاب:**" هيه مرات يهز يحكي شوية ويسكرو ومرات يشوف بيه الساعة" ، أما حول احترام المدرس توقيت حصته رد المبحوث **بما يلي:** " مرات يطول يرجع المراقب يحكمنا يبدى يقرينا شوية حتى يجي المعلم تاعنا"، أما السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب:**" يطردنا من الحصة ولا يدير انذارات في الإدارة يعيطو لبابا ".

بخصوص ردة فعله من هذا العقاب **رد قائلا:**" ميهمنيش فيه حتى يجيب بابا يحبني ميديرلي والو يقلي متعاندوش"، أجاب المبحوث حول شرح المدرس **قائلا:**" منفهملوش نحاول بصح مرات أصلا لي يكتبها نفسها شرح كيف كيف"، أما بخصوص هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد المبحوث **قائلا:**" مش عارف بصح هو لي يمدلك الدرس لي لازم تحفظ منو كون ميمدلكش هو متقراش لكتاب مفيهش تلخيص"، أما حول كيف يعمل على تنظيم صفه رد **قائلا:**" يعاقبنا ولا يعيط علينا مرات يبدل بلايصنا"، أما حول حرصه أن يكون متفوقا **أجاب:**" لا عادي ميهمش ذركا، أما ماذا تريد أن تكون مستقبلا **أجاب:** "منيش عارف أنا ممكن نكون لاعب مزال مش محدد وش نحب ".

إن اعتبار مجال التمدرس مجرد مجال تلقينيا فقط يعكس أنوميا على مستوى هذا المجال والتي تتعدد وتختلف باختلاف طبيعة السلطة القائمة والاتجاهات الوظيفية القائمة الموزع على مجالات عدة إدارية منها وبيداغوجية وتربوية وتنظيمية، الأمر الذي جعل من المدرس مشتتا بين قيم كل مجال اجتماعي فيجد نفسه بين

حتمية المجال العمراني والاجتماعي والزمني وبين سلطة المنهاج وسلطة المدرس وسلطة المعرفة وسلطة القانون المدرسي، ومن هنا لا يحمل معان حول هذا المجال الذي يجعله فاقدا للمعنى التربوي التعليمي.

كما لاحظت الباحثة أن اهتمام المدرسين بدأ يتمركز إنتاج أساليب وطرائق من أجل تسيير وتنظيم مجالهم التعليمي والتي غالبا ما تعكس مجموعة من القوانين التي يجب احترامها ويعاقب من يتجاوزها ومن هنا يعتبر تجليس المتمدرسين أيضا من بين أهم تلك القوانين المستخدمة والتي تحد من هامش حرية المتمدرس خاصة في مراحله الأولى من التعليم.

ما يدل على أن المدرس خاضع لسلطة الوظيفية وللمجال المهني وسلطة المعرفة التي تعكس صور التعالي من قبل المدرس الذي اعتبرها "باولو فيريري" تعبيرا يميز التعليم التلقيني من خلال لهجته المتعالية وعدم قدرته على إحداث التغيير بحيث ينحصر دوره في الحفظ والتذكر وإعادة الجمل دون وعي ودون فهم ودون أن يتعمقوا في مضمونها ولهذا غياب موضوعية المعرفة في المنهاج التي أشار إليها "أرفنج قوفمان" لتكون بدابة للقهر الثقافي الذي تحدث عنه ""باسيرون" لكن يتجه هنا من خلال المسؤوليين القائمين على إعداد هذا المنهج أي لجنة الإصلاح التي تحتوي على أسماء بشهادات عليا لا تعكس مضمون المنهاج الذي لا يرقى لأن يكون منهاجا يعكس صورة النموذج الثقافي للمجتمع الجزائري .

– المبحوث رقم : 04

المبحوث من جنس الإناث في السنة الثالثة متوسط، سن المبحوث 13 سنة أما مهنة الأب فهو رئيس أمن ضابط في المحكمة، أما مهنة الأم فهي ماكثة في البيت، يعيش المبحوث في مجال عمراني حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

صرح المبحوث حول الأماكن التي يتفاعل فيها المتمدرس كثيرا داخل المدرسة **قائلا:** "نروح للمكتبة ولا القسم باش نقرى وندي المعلومة وفي المكتبة نهز كش كتاب يفيدني خارجي"، بخصوص تفاعله داخل هذه المؤسسة **أجاب**

المبحوث:" صديقاتي لي يقراو معايا ولا جيراني لي وين نسكن نحكو برك أمور خارج عن لقرايا"، أما مع من يتفاعل داخل القسم **رد:** "زملائي ومعلمي وقت الشرح الدرس ولا المشاركة".

أما حول السؤال الذي مفاده كيف تقضي وقتك أنت وزملائك داخل المدرسة **رد:**" نبقاو نحكو برك على وش نديرو في الدار ولا أي هدرة وخلاص نفوتو بيها وقت راحة"، أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **قائلا:**" دروس جديدة كل يوم وتعلمت لازم نجتهد ونقرى باش ننجح"، أما بخصوص ماذا تعني له المدرسة **رد** : "نحب المدرسة لخاطر نقراو ونتعلمو فيها دروس بصح تعب خاصة صباح وعشية نقراو وضغط مرة تفهم مرة لا".

– محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس

تذهب حالة الدراسة حول كيف يعاملها المدرس داخل المدرسة **قائلة:**" عادي لحق نحترمو لمهم ميعيطش عليا قدام صحاباتي"، بالنسبة لأكثر شي محبب ومميز في المدرس **رد المبحوث قائلا:**" مرات يبتسم معانا ويحكي ويضحك معانا تحسو قريب ليك"، أما أكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **رد قائلا:** "يركزلنا على الدروس نكتبها ونحفظوها ونفهموها باش نجاوبو مليح في الامتحانات"، أما بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **رد:** "علاقتي بيه في القسم برك وقت لقرايا نحكو وقت المشاركة برا لا"، بالنسبة لمكانة المدرس بالنسبة لحالة الدراسة **أجابت:**" هو صاحب الخبرة ولي يقرينا ويمدلك الدرس ويشرحو ولي يمدلك النقطة"، أما كيف يعمل على احترام مدرسه **رد:**" أي شي يقلك عليه مديروش منديروش وخلاص" .

– محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس

صرح المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:**" مرات برك يجيه المراقب يحكي معاه ويروح"، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **أجاب:** لا مرات برك مش ديما، أما حول احترام المدرس توقيت حصته رد المبحوث **بما يلي:**" هو مرات يطول شوية يطلع واحد يحرسنا حتان يجي لمراقب يقلنا نقراو ولا لا"، أما حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب:**" يمدلنا تمرين وحل ونعاودوه شحال من مرة ولا يعيط علينا ويقلنا نقصلكم وينقص صح" .

بخصوص ردة فعله من هذا العقاب **رد قائلا:**" عارفة مينقصليش لخاطر قراية ومنشوش في حصتهم حاكمة قدري"، كما أجاب المبحوث حول شرح المدرس **قائلا:** "هو مرات يشرح ومرات يملي الدرس بلا شرح"، أما بخصوص هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد المبحوث **قائلا:** "عادي كي يجي هو لي يمدلك الدرس ولا المعلومة ومرات يقلك روح للكتاب ونقل لجزء كذا، أما كيف يعمل على تنظيم صفه رد **قائلا:** مراقبين صحابو يجيبهم يخوفنا بيهم برك، أما حول حرصه أن يكون متفوقا **أجاب:**" نعم حاب نكون متفوقة"، أما ماذا تريد أن تكون مستقبلا **أجاب:** "طبيبة ".

تنحصر تفاعلات المتمدرس في مجالات محدودة خاصة الصف الدراسي الذي يعتبر المجال المخصص للتعليم، ولممارسة المدرس مهنته القائمة غالبا على التدريس والتي تأخذ طابعا رمزيا من خلال التفاعلات القائمة على الابتسامة مع المتمدرس والضحك معهم أحيانا وهي المعاني المحببة والمميزة التي ينسحب لها المتمدرس في تفاعله مع المدرس.

لاحظت الباحثة أن المدرس يعمل على بناء علاقة تنظيمية من خلال الاحترام والتزام القوانين والشرح بصورة واضحة وإعطاء المادة التعليمية كاملة، بحيث يعتبره المتمدرس بمكانة الأب والمربي والمعلم وهو الأمر الذي يعكس مؤشرات السلطة الرمزية التي لا تنفك لأن تتزامن مع مؤشرات أخرى نحو السلطة الإدارية في تنظيم المجال الصفي كإحضار المشرفين أو إنقاص النقاط أو إعادة كتابة بعض الواجبات وهو الأمر الذي يعكس حتمية المجال البيداغوجي في التفاعلات الاجتماعية بينهما .

إلا أن مجال التمدرس لا يزل يمارس حتمية زمكانية لا يتقبلها المتمدرس غالبا في اعتبارها فترات زمنية طويلة مقيدة بمجال عمراني واحد تشكل مجالا روتينيا إضافة إلى تلك التمارين والواجبات التي تأخذ وقتا من الوقت المخصص للراحة فبدل وجود مجال تعليمي وتربوي يوجد مجالين تعليميين يتسبب في توترات وخلل وظيفي على مستوى هذا المجال .

خاصة في ظل التغيرات الحاصلة على مستوى المناهج التربوية والتي تختلف باختلاف كل إصلاح في منظومة التربية والتعليم والتي باتت تركز على حشو عقول المتمدرسين بكم هائل من المعرفة والتي قد لا تناسب قدرات ومستوى بعض المتمدرسين، ما يجدون فيها صعوبة على مستوى الفهم أو تقبلها دون وعي منهم كونها مجرد معرفة غير صالحة للحياة اليومية واعتبارها النقلة التي من خلالها يمكن الانتقال من سنة دراسية لأخرى، وهذا يدل على وجود أنوميا بين المنهج والمتمدرس وحتى مع المدرس الذي أصبح يجد صعوبة في الإحاطة بمجمل المنهاج التربوي وإيصاله لدى المتمدرس .

– المبحوث رقم : 05

المبحوث من جنس الذكور، في سن 14 سنة يدرس المبحوث في المرحلة المتوسطة في السنة رابعة متوسط بالضبط أما مهنة أب المبحوث فهو عامل في البلدية، أما مهنة معلمة فهي غير عاملة يعيش المبحوث في مجال عمراني هو مجال شبه حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

تذهب حالة الدراسة حول الأماكن التي يتفاعل فيها المتمدرس كثيرا داخل المدرسة **حيث صرح قائلا:** نحب الملعب وقت رياضة أحسن حصة تحس روحك حر و الشيخ نتاعنا ثاني مليح كما صاحبنا، أما حول ، مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **رد:** صحابي لي معايا برك.

أما مع من يتفاعل داخل القسم **رد:**" والو ندخل نحكم بلاصتي عندي صحابي ومرات الشيخ نشاركو في حصتو ومرات لا نسكتو"، أما كيف يقضي وقته مع زملائه داخل المدرسة **أجاب:** "نحكم بلاصة ونريح مع صحابي نحكو على كاش حاجة ولاخدمة ولا وش نديرو لعشية"، في حين أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **رد:**" شوية دروس تعلمناها وهي في قوانين ياسر لازمك تحترمها ولا يبطلوك"، أما ماذا تعني له المدرسة وهل **يحبها قال:**" عادي مانحبها وما نكرها هي بلاصة تاع لقراية تاعنا مكانش وين تقرى من غيرها ".

– محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس

أجاب المبحوث حول كيف يعاملها المدرس داخل المدرسة حيث **أجاب:** "ميحكي معايا مانحكي معاه نقرى ونخرج"، أما بخصوص أكثر شي مميز ومحبب في المدرس **رد قائلا:**" نحب كي تفوت حصتو بالخف ومرات ميهمو فحتى واحد لي قرى لي مقراش مش يضغط علينا"، بخصوص أكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **أجاب قائلا:** "ميقلنا والو كما قتلك يقري ويخرج ماهمو فيك"، أما بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **أجاب المبحوث:**" هو عادية غير في القسم وقت ميقري وخلاص"، بالنسبة لمكانة المدرس بالنسبة للمبحوث **رد:** "هو لي يقرينا ويمدلك درس والمعدل تاعك"، أما كيف يعمل على احترام مدرسه **رد:** "نسكت منهدرش نجاوب على تمارين نلبس طبليتي نجيب حوايجي معايا .

– محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس

صرح المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:**" لا ميحكيش تقريبا إلا إذ جاه المراقب يخرجو معاه"، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **أجاب:**" لا مشفتش يخدم بيه أنا"، أما حول احترام المدرس توقيت حصته رد المبحوث **بما يلي:**" يجي مع الوقت في حصتو مرات يحط كرطابلو ويخرج شوية ويدخل"، أما السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب:** "مرات ضرب ولا طرد ولا يعيط للمراقب" .

بخصوص ردة فعله من هذا العقاب **رد قائلا:**" ميعجبنيش المراقب حاسب روحو هو كل شي يجي ويبدى يقول في هدرة تاع ترباو ووو معرف وش دخلو"، كما أجاب المبحوث حول شرح المدرس **قائلا:**" كل مرة كفاش مرة ميكفيش لوقت ندو لحصة كامل نكتبو درس"، أما هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد المبحوث **قائلا:** "مادام هو لي يمدلك درس باين يكون عندو المعرفة وكون ميمدلكش معندكش منين تراجع للإمتحان"، أما حول كيف يعمل على تنظيم صفه **رد:** "لي معجبوش ممكن يخرجو ولا يمدلو فرصة ولا إنذار"، أما حرصه أن يكون متفوقا **رد:**" لا عادي مش هدفي نتفوق"، أما ماذا تريد أن تكون مستقبلا **أجاب:**" ممكن نكمل في تكوين نروح نخدم على روحي" .

تعطي حالة الدراسة مجموعة من المعاني حول المجالات الاجتماعية التي تتفاعل فيها والتي تنحصر في المجال البيداغوجي التعليمي أيضا يغترب بوعي للمجال الرياضي والملعب ومدرس حصة التربية البدنية وهذا لأسلوب معاملة المدرس لها بحيث يأخذ هذا المجال طابعا تربويا تعليميا ترفيها رمزيا .

في حين يعتبر المجال الصفي هو المجال الوحيد الذي يوزع المعرفة والدروس من خلال حصص معينة يحكمها مجالها الزمني والعمراني بحيث يغترب المدرس لسلطة المنهاج بصورة كبيرة من خلال جعل مهنته تقتصر على التدريس والخروج فقط، إضافة إلى سلطة العقاب التي تغترب بدورها للمجال الإداري وللمشرف التربوي الذي يعاقب المتمدرسين بحيث نجد أن أغلب العلاقات بين المشرف التربوي والمتمدرس تسودها توترات كبيرة ويرجع هذا إلى الأدوار المتعددة التي يأخذها المشرف تحت سلطة المدرس والمدير والعاملين ويعمل أكثر على توزيع القوانين المدرسية ويمارس العقاب على المتمدرسين .

كما نجد أن للمتمدرس معان حول انسحابه من هذا المجال التعليمي لمجال آخر (التكوين المهني) للتفاعل في مجالات مهنية ظنا منه أن المدرسة لا تسهم في تخريج كفاءات علمية تستغل تنمويا واقتصاديا .

– الحالة رقم : 06

المبحوث من جنس ذكر في السنة الثانية آداب وفلسفة، سن المبحوث 16 سنة، أما مهنة الأب فهو أستاذ تعليم ثانوي، أما مهنة الأم فهي أستاذة تعليم ثانوي، يعيش المبحوث في مجال عمراني حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

أجاب المبحوث حول الأماكن التي يتفاعل فيها المدرس كثيرا داخل المدرسة **حيث أجاب:**" القسم والملعب"، أما إجابة المبحوث حول مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **رد قائلا:**" صحابي برك"، أما مع من يتفاعل داخل القسم **رد قائلا:**" زملائي لي يقراو معايا مرات نجيب تلفوني نحكي في لفيسبوك".

بخصوص كيف يقضي وقته رفقة زملائه داخل المدرسة **رد بما يلي:**" نحكو ونضحكو ونخدمو بالبورطابل نديرو فديوهات تاع ضحك"، في حين أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **قائلا:** "المدرسة عندها قوانينها لازم نحترموها ولي ميحترمهاش يتلفوه"، بخصوص السؤال الأخير من المحور الأول ماذا تعني له المدرسة وهل

يحبها رد قائلا:" هي مليحة بصح علاش يقرو ياسر مرات منقدرش نركز مرات دار نلقاهم مزال مطيبوش لغدا مرات منين تجي توصل تقعد شوية تعاود تروح تعب" .

– محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس

أجاب المبحوث حول كيفية معاملة المدرس لمتمدرسيه في المدرسة:" لحق محترمين بعضانا وانا منقلقوش حاجة عرفتها نشارك معرفتهاش ساكت، أجاب حول أكثر شي مميز ومحبب في المدرس **رد المبحوث:**" الأستاذ كي يكون قريب ليك ينصحك ويحبك هذا هو الأستاذ المميز ولي يقدر ظرفك"، أما أكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **رد قائلا:** "يقلنا ولادي لازمكم تقراو وتنجحو في حياتكم"، رد قائلا حول بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **صرح:** "مليحة في القسم نقراو ويقرينا ونكتبو درسنا"، أما مكانة المدرس بالنسبة **للمبحوث أجاب:**" مهمى كان هو المعلم ولي يقريك ويعلمك ومرات يربيك ويخاف عليك"، أما حول احترام مدرسه **رد المبحوث قائلا:**" هو الأستاذ يحب لي ميقلقوش عليها منقلقوش ونسكت ومنحكيش منشوش ".

– محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس

تحدث المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:**" لا مشفتش يجيه واحد يبقى يقري مرات يروح هو للإدارة"، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **رد المبحوث قائلا:**" لا مشفتوش"، أما حول احترام المدرس توقيت حصته **رد المبحوث بما يلي:** " مرات برك يطول شوي هو يكون في المدرسة"، بخصوص السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **رد قائلا:** " يقلنا لي يسكت نزيدلو ولي يشوش نقصلو".

أما حول ردة فعله من هذا العقاب **رد المبحوث مجيبا:**" ممكن في مصلحتا بصح كون يحب ميدورش بالنقاط"، كما أجاب المبحوث حول شرح المدرس **قائلا:**" مرات يشرح مرات نكتبو برك"، أما بخصوص هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد المبحوث **قائلا:** "مرات يقلنا أسكتو باش نمدلكم درس ولا منمدش"، أما حول كيف يعمل على تنظيم صفه رد **قائلا:**" يركز على تجليس ولا ينقص نقاط"، أما حول حرصه أن يكون متفوقا **أجاب:** " لمهم نطلع هذ ساعة "، أما ماذا تريد أن تكون مستقبلا **أجاب:** " دركي " .

تعددت غايات المتمدرس نحو المجال المدرسي بين المجال التعليمي والترفيهي ما يدل على أن المدرسة الجزائرية بدأت تفتقد محتواها التربوي وتتجه نحوى التحصيل الدراسي المبني على الشهادة كأساس يقاس به نجاح المنظومة التعليمية أيضا نظرا للتغير الاجتماعي والاقتصادي الذي بدأ يرسل مجموعة من المعاني والرموز كانتقال من مرحلة لأخرى كهدف رئيسي من هذا المجال، وهذا ما يدل على استهلاك المتمدرس لمعاني مجال التمدرس دون وعي ودون فاعلية فيه ما يسهم في الفتور على مستوى العلاقات التربوية والتعليمية التي يخضع لها بشكل أو بآخر .

كما خاضع لسلطة المجال البيداغوجي وسلطة العقاب خاصة كالتهديد بعدم الشرح أو إعطاء الدرس أو إنقاص النقاط، ينعكس هذا عن المتمدرس من خلال القلق والانزعاج من المدرس خاصة إذ ما تعلق الأمر بالنقطة بدورها تؤثر في تفاعلات المتمدرس مع المتمدرس والتي قد تؤدي أيضا إلى حالة أنوميا في مجال التمدرس .

- المبحوث رقم: 07

المبحوث من جنس الإناث في السنة الثانية آداب وفلسفة، سن المبحوث 16 سنة، أما مهنة الأب فهو أستاذ تعليم ثانوي، أما مهنة الأم فهي معلمة، يعيش المبحوث في مجال عمراني حضري .

- محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

تحدث المبحوث حول الأماكن التي يتفاعل فيها المدرس كثيرا داخل المدرسة **قائلا:** " القسم وين نقراو لخاطر كل الوقت وحنا فيه وهو البلاصة لي تدي فيه القراية"، أما إجابة المبحوث حول مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **رد قائلا:**" مع صحاباتي لي نقرى معاهم في القسم"، أما مع من يتفاعل داخل القسم **رد قائلا:**" صحابي والأساتذة لي قروني برك وقت المشاركة في الدرس"، أما كيف يقضي وقته مع زملائه داخل المدرسة **رد قائلا:**" مرات نجيب تبلات تاعي ونشوفو فديوهات نتاع ممثلات"، أما حول ماذا تعلم من المدرسة التي يدرس فيها **أجاب:** "تعلمت لازم نقرى مليح ونركز على دروسي وقرايتي"، أما السؤال الأخير من المحور الأول ماذا تعني له المدرسة وهل **يحبها قال:**" نحبها لخاطر تتلاقى فيها مع صحاباتك وهي لبلاصة لي تقرى فيها ثاني" .

– محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس

رد المبحوث حول كيف يعاملها المدرس داخل المدرسة **قائلا:** " عادي نشاركو معاه ونجاوبو ونحلو تمارين"، أما بخصوص أكثر شي مميز ومحبب في المدرس **صرح قائلا:**" مرات يخرج من الدرس ويحكي تحس روحك ديت مستقطع تاع راحة"، بالنسبة للسؤال المتعلق بأكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **أجاب قائلا:**" الإنتباه الدراسة جيدا إحضار الكتب"، كما رد قائلا حول بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **قال:**" هو الأستاذ نتاعي وأنا تلميذة الحمدلله مغلطش فحقي وأنا مطيعة"، أما مكانة المدرس بالنسبة للمبحوث **رد قائلا:**" هو المعلم والأب تاعنا وكبير علينا لازم نحترموه"، أما كيف يعمل على احترام مدرسه **أجاب:**" منزيدش لهدرة معاه نتقبل وش يقلنا ونجيب كتب تاوعي ونلبس طبليتي" .

– محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس

رد المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:** "لا ميجينا حتى واحد"، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **رد المبحوث قائلا:** "مرات يشوف بيه الساحة ومرات يجيه اتصال يصوني في القسم"، أما حول احترام المدرس توقيت حصته **أجاب المبحوث قائلا:**" نعم"، أما السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب:**" إنقاص النقاط" .

أما ردة فعله من هذا العقاب **أجاب:**" نخاف ينقصلي وكون ينقص منزيدش نشارك في حصتو ولانحكي معاه"، أجاب المبحوث حول شرح المدرس **صرح:** " يشرح مليح ويقري"، أيضا حول فيما إذا كان المدرس يعتبر نفسه مالك المعرفة أجاب المبحوث **قائلا:**" لا عادي يقرينا ويفهمنا "، أما حول كيف يعمل المدرس على تنظيم صفه **رد قائلا:**" ينصحنا ويحكي معانا باش نسكتو"، أما حول حرصه أن يكون متفوقا **رد قائلا:**" نعم نحب نكون متفوق في القسم"، أما ماذا تريد أن تكون مستقبلا **أجاب:** " نحب نكون معلمة" .

من خلال الملاحظة بالمشاركة يتضح أن أسلوب معاملة المدرس للمتمدرس غالبا ما تكون بطريقة عادية تحكمها سلطة المجال التعليمي والتي تركز على إلقاء المادة العلمية وشرحها دون الولوج إلى تفاعلات أخرى خاصة وأن طبيعة المناهج التعليمية تشهد تراكما معرفيا يحتم على المدرس التركيز في إلقاء المادة دون الانسحاب إلى

مجالات تفاعل أخرى، وأحيانا ما تكون معاملة المدرس بأسلوب الصراخ في وجه المتمدرسين ما قد تولد بعض التوترات على مستوى شبكة التفاعلات الاجتماعية .

كما تمت ملاحظة تفاعل المتمدرس في المجال الافتراضي من خلال إحضار الأجهزة الذكية في هذا المجال التي يعتبرها احد سبل الراحة والتي يتفاعل فيها عبر مشاهدة بعض الفيديوهات الترفيهية، كما يجد أن خروج المتمدرس أحيانا من هذا المجال من بين أكثر الأشياء المميزة التي يحبها في مدرسه، وعليه تمثل العلاقة بينهما في كونها علاقة بداغوجية تنظيمية تتمثل فيها سلطة المدرس في توزيع المعرفة والانسحاب لسلطة المجال المهني البيداغوجي.

– المبحوث رقم : 08

المبحوث من جنس الإناث في الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، سن المبحوث 17 سنة أما مهنة الأب شرطي أما مهنة الأم فهي أستاذة جامعية، يعيش المبحوث في مجال عمراني حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

أجاب المبحوث حول الإجابة عن السؤال الأول، الأماكن التي يتفاعل فيها المدرس كثيرا داخل المدرسة **فأجاب قائلا:** "في القسم لأجل الدراسة والتعلم ونحب نحضر دروس ونفهم"، أجاب أيضا حول السؤال الثاني، مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **رد قائلا:**" مع صحاباتي".

أما مع من يتفاعل داخل القسم **صرح قائلا:**" زملائي وأساتذتي وقت الدرس والمشاركة مرات نكتب تاريخ"، أما عن كيفية قضاءه وقته هو وزملائه داخل المدرسة **أجاب بما يلي:** مرات نجبدو الكراس ونشرحو دروس لي مش واضحة مليح ولا نحلو تمرينات مع بعضانا،" في حين أجاب حول ماذا تعلم من المدرسة **قائلا:**" ياسر حوايج حستني طورت من روحي خاصة في تاريخ وجغرافيا"، أما ماذا تعني له المدرسة وهل يحبها **أجاب:** "كثيرا أحبها بصح مرات فيها ضغط كبير تقرى في القسم وتروح مترتاحش تحل تمرينات ومرات تكون تعبان متفهمش وساعات ياسر تاع لقراية" .

– محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس

أجاب المبحوث حول كيف يعاملها المتمدرس داخل المدرسة: لأستاذ لي يكون معاه مليح يكون معاه مليح يحب لي يشارك ويحل تمارين، أما أكثر شي مميز ومحبب في المدرس **رد المبحوث قائلا:**" مرات يحسك بقيمت يشكرك قدام زملائك ويقلك جيد وممتاز ورح تنجح."

أما أكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **رد المبحوث قائلا:**" مرات يقلنا أي شي تحتاجوه راني خوكم ولا ختكم لمهم أقراو وكونو في المستقبل حاجة مليحة نقول هذيك قريتها"، رد قائلا حول بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **أجاب:** "كانو واحد من عايلتي ويعلمنا مليح ويفهمنا"، بالنسبة لمكانة المدرس بالنسبة لحالة الدراسة **أجابت:**" القدوة المعلم والمربي"، أما كيف يعمل على احترام مدرسه **أجاب المبحوث قائلا:** "مرات نجيبلو هدية وردة ولا مصحف".

– محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس

صرح المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:**" مرات مع المدير ولا لمراقبين"، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **صرح المبحوث قائلا:**" لا،" أما حول احترام المدرس توقيت حصته **رد المبحوث بما يلي:**" نعم"، أما السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب قائلا:** "الصراخ في وجهنا أو يعيط للمراقب ".

أما حول ردة فعله من هذا العقاب **أجاب:**" نتقلق منو ومرات منحبش نحكي ونشارك في حصتو"، أيضا صرح المبحوث حول شرح المدرس **قائلا:**" يشرح مليح عدو طريقة مليحة في شرح يمدلك أمثلة"، أما بخصوص هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد **المبحوث قائلا:**" لا لي يهمو نخرجو فاهمين"، أما حول كيف يعمل المدرس على تنظيم صفه **أجاب قائلا:**" التجليس أو إنذارات"، أجاب أيضا حول حرصه أن يكون متفوقا **قائلا:** "نحب نكون من المتفوقين" ، أما ماذا تريد أن تكون **مستقبلا أجاب:** "أستاذة تاريخ ".

تتشكل للمتمدرس مجموعة من التمثلات حول مجال التمدرس والمدرس والتي غالبا ما شكلت هوية فاعلة من خلال إعادة إنتاج مجمل معان مجال التمدرس والمعاني التي يوزعها لهم المدرسين من خلال طبيعة أفعالهم

وتفاعلاتهم ومجموع المعاني والرموز المشكلة للسلطة، في حين يأخذ الحيز الأقل حول الهوية المشتتة والتي غالبا ما تجعل المتمدرس يتفاعل داخل هذا المجال الاجتماعي .

يتضح أن أغلب النصائح التي يعطيها المدرس للمتمدرس تتمحور حول الدراسة جيدا والنجاح لكن مع وجوب احترام سلطة مجال التمدرس من قوانين وقواعد مدرسية التي يريد المدرس إعادة إنتاجها في هذا المجال والتي تؤطر أفعالهم وتفاعلاتهم والتحكم بها بصورة سلسة لضمان ضبط الصف الدراسي وضبط أفعالهم، وعليه يأخذ المتمدرس مؤشرات حول سلطة المدرس مبنية معان وظيفية أما الحيز الأكبر للمعاني الرمزية التي تسهم في تفعيل العلاقة بينهما كما أشارت لها (كزيز آمال، 2018)، فالمدرس المتمكن في مجال عمله والذي ينتج طرائق مبتكرة في إيصال المعلومة والذي يجعل من بعض الكلمات (كالشكر والثناء والمدح) أحد محددات نجاع تلك العلاقة التي تأخذ طابعا تربويا .

– المبحوث رقم: 09

المبحوث من جنس الإناث في الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، سن المبحوث 17 سنة أما مهنة الأب عامل نظافة، أما مهنة الأم فهي أستاذة تعليم ثانوي، يعيش المبحوث في مجال عمراني حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس

أجاب المبحوث حول الأماكن التي يتفاعل فيها المدرس كثيرا داخل المدرسة **قائلا:**" القسم والمكتبة نحزو منها كتابات خارجية"، أما مع من يتفاعل داخل هذه المؤسسة **رد المبحوث قائلا:** "مع صحاباتي ولا في الهاتف"، أما مع من يتفاعل داخل القسم **رد:** "مع أساتذتي وزملائي وقت شرح الدرس والمشاركة ومرات في الهاتف (فيسبوك) دون إنتباه لأستاذ"، في حين رد حول كيفية قضاءه وقته هو وزملائه داخل المدرسة **قائلا:**" نقراو في القسم من بعد نروحو"، في حين أجابت حول ماذا تعلمت من المدرسة التي تدرس **فيها:**" دروس معلومات وناس جديدة"، أما بخصوص ماذا تعني له المدرسة وهل يحبها **رد:**" اكيد نحبها فيها نتعلم وننجح ونحي على روحي".

– محددات عقلنة أفعال وتفاعلات المتمدرس

رد المبحوث بخصوص كيف يعاملها المتمدرس داخل المدرسة **قائلا:**" عادي هو الأستاذ لي يدرس مرات يعاملك مليح ومرات لا حسب تلاميذ"، بالنسبة شي مميز ومحبب في المدرس **رد المبحوث:**" مرات يمدلنا هدايا مليحة ولا حلوى خاصة لي يقرى مليح"، أما السؤال المتعلق بأكثر النصائح التي ينصح بها المدرس المتمدرس **أجاب بما يلي:**" نجيبو أداواتنا وكتب وكراساتنا نكتبو درس ونقراو مليح"، أجابت أيضا حول بماذا تمتاز علاقته مع مدرسه **أجاب:**" هو لي يحترم المدرس خلاص تكون علاقتو مليحة ولي يجيب كراساتو وكتبو"، بالنسبة لمكانة المدرس بالنسبة للمبحوث **قال:**" هو صاحب الخبرة المدرس والمسيطر في القسم"، بخصوص كيف تعمل على احترام مدرس **قال:** "نقراو مليح ومنقولوش كلام مش مليح كون يعيط علينا نسكتو" .

– محددات الأفعال والتفاعلات المشكلة لأنوميا مجال التمدرس

صرح المبحوث حول السؤال المتعلق بتحدث المدرس مع مدرسين آخرين داخل القسم وأثناء إلقاء الدرس **قائلا:** "هو المراقب لي ديما جاي رايح يسمط علينا يقطع شرح"، بالنسبة لمقاطعة المدرس شرحه ويستخدم الهاتف النقال داخل القسم **صرح المبحوث قائلا:** "مرات برك مش ديما يهز يهدر ويكوبي"، أما حول احترام المدرس توقيت حصته **رد المبحوث بما يلي:**" مرات ميجيش يحكمنا المراقب ونشرحو دروس"، أما السؤال المطروح حول كيفية عقاب المدرس للمتمدرس **أجاب قائلا:** "إنذارات أو الطرد ".

أما حول ردة فعله من هذا العقاب **أجاب:** " مدام خاطيني عادي"، أيضا صرح المبحوث حول شرح المدرس **قائلا:**" مرات نملو دروس ويبقى شوي وقت نشرحو فيه منفهموش كلش"، أما بخصوص هل يعتبر المدرس نفسه مالك المعرفة رد **المبحوث قائلا:**" لا عادي حتى نسقسوه يرد عادي"، بخصوص كيف يعمل المدرس على تنظيم صفه **أجاب:**" يقول للمراقب ولا طرد والتجليس"، أجاب أيضا حول حرصه أن يكون متفوقا **قائلا:**" نعم"، أما ماذا تريد أن تكون **مستقبلا أجاب:**" طبيبة ".

من خلال فهم المعطيات وتحليلها يمكن القول أن المتمدرس لا يتواصل مع المدرس في مجالات متعددة بل أن أغلب مجالات التواصل تتمثل في الصف الدراسي ما يدل على أنه مجال يقيد تفاعلات المتمدرس بالمدرس وهو

مجال تعليمي أكثر من كونه مجالا تربويا كما قد يؤدي إلى التقليل من التفاعلات الاجتماعية داخل هذا المجال، خاصة أن للمشرف التربوي دور بارز في تشتت هذه العلاقات والروابط التعليمية التربوية من خلال التواصل المتكرر مع المدرس في مجال الصف الدراسي الذي يشتت معاني الفهم والشرح أثناء الحصص التدريسية إضافة إلى انسحابه لسلطة المدرس عند غيابه.

كما أن المدرس يعمل على إعادة توزيع المعرفة بصورة وظيفية غالبا تحكمها عقلنة مجال التمدرس والمنهاج التربوي، أما المعاني التي يعطيها في تنظيم صفه والعقاب تغترب إلى سلطة المجال الإداري من خلال المشرفين والمدير ومن خلال سلطة المجال البيداغوجي الذي عمل على إعادة إنتاج معاييره البداغوجية من إحضار الكتب والكراريس والطرد والصراخ التي تحمل معان ضابطة .

2.التحليل والتفسير لمعطيات الدراسة

1.2. خصائص العينة

جدول رقم (52) يبين جنس وسن المبحوثين

نوع الجـــــنس	التكرار	النسبة المئوية	الفئات العمرية	التكرار	النسب
أنثى	04	40	(13-11)	05	50
ذكر	06	60	(16 -14)	05	50
المجموع	10	**100**	المجموع	10	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول رقم (52) جنس وسن المبحوثين حيث نلاحظ أن المبحوثين من جنس الذكور تمثل نسبة 60 % وهي أعلى نسبة، في حين المبحوثين من جنس الإناث تمثل نسبة 40 %، أما الفئات العمرية (11 - 13) تمثل نسبة 50 %، في المقابل الفئة العمرية (14 – 16) تمثل نسبة 50 % أيضا .

جدول رقم (53) يوضح المستوى الدراسي للمبحوثين

المستوى الدراسي		التكرار	النسبة المئوية
متوسط	السنة أولى متوسط	02	20
	السنة ثانية متوسط	02	20
	السنة ثالثة متوسط	02	**20**
ثانوي	السنة أولى ثانوي	02	20
	السنة ثانية ثانوي	02	20
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول أعلاه المستوى الدراسي للمبحوثين حيث نجد نسبة 20 % لكل من السنة أولى متوسط والسنة الثانية متوسط والسنة الثالثة متوسط، أيضا السنة أولى ثانوي والسنة ثانية ثانوي بنسبة 20 % لكل منهما كما هو مبين في الجدول .

جدول رقم (54) يوضح التصنيف المهني لآباء وأمهات المبحوثين

مهنة أب المبحوث	التكرار	النسبة	مهنة أم المبحوث	التكرار	النسبة
متقاعد	02	**20**	غير عاملة	07	**70**
موظف في بلدية	01	10	معلمة	02	20
معلم	01	10	حلاقة	01	10
في الأمن	03	**30**			
مقاول	01	10			
مجموع التكرارات = 09 / النسبة المئوية = 100			**مجموع التكرارات = 09 / النسبة المئوية = 100**		

– القراءة الإحصائية للجدول

يمثل الجدول التالي التصنيف المهني لآباء وأمهات المبحوثين حيث نجد أن الآباء في مجال الأمن يمثل نسبة 30 %، يليها الآباء المتقاعدين بنسبة 20 %، في حين في المجال التعليمي والإداري تمثل نسبة 10 % لكل من الإجابتين، أما الأمهات الغير عاملات فتمثل نسبة 70 %، في حين في المجال التعليمي تمثل نسبة 20 % ، أما في الحلاقة بنسبة 10 % كما هو مبين في الوحدات أعلاه .

جدول (55) يبين طبيعة المجال العمراني للمبحوثين

طبيعة العمراني المجال	التكرار	النسبة المئوية
شبه حضري	09	90
تقليدي / بدوي	01	10
المجموع	10	100

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول رقم (55) حول المجال العمراني للمبحوثين، يمثل المجال العمراني الحضري نسبة 90 %، في حين المجال التقليدي نسبة 10 % كما هو مبين في الوحدة رقم 02.

- ***التحليل الخاص بالمجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس***

– الجدول رقم (56) يوضح المجالات التي يتفاعل فيها المتمدرس داخل المدرسة

فـــئة: المجال الاجتماعي			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	مجال بيداغوجي	08	53
02	مجال رياضي	02	**13**
03	مجال ترفيهي	02	13
04	المكتبة	03	20
المجموع		**15**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يبين الجدول أعلاه توزيع إجابات المبحوثين حول مجالات التفاعل، حيث نجد أن المجال البيداغوجي هو أكثر المجالات تفاعلا وهذا بنسبة 53 %، يليها المجال الترفيهي بنسبة 13 %، والمجال الرياضي بنسبة 13% من إجابات المبحوثين .

– التأويل والتفسير

يتفاعل المتمدرس في المدرسة في مجالات محدودة تنحصر خاصة في المجال البيداغوجي كونه المجال المخصص بالعملية التعليمية، وعليه إن هذا المجال يخضع المتمدرس للحتمية الزمنية والمكانية ولسلطة المجال المعرفي حيث ركزت الإصلاحات التربوية على الجانب الشكلي للتمدرس والمنهاج الدراسي المرتبط بالتلقين المعرفي وجعلت من الصف الدراسي المجال التعليمي الوحيد للتعلم .

– الجدول رقم (57) الأفراد المتفاعل معهم في المجال المدرسي

فـــئة: التفاعل في مجال التمدرس			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	زملاء من مجال بيداغوجي	08	**80**
02	أفراد من مجال تكنولوجي افتراضي	01	10
	المدرس من مجال بيداغوجي	01	10
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

من خلال هذا الجدول حول الأفراد المتفاعل معهم نجد أن الأفراد من المجال البيداغوجي التعليمي يمثلون أعلى نسبة وهي 80 % يليها المدرس من المجال البيداغوجي بنسبة 10 % كما هو مبين في الوحدة 03، أما من المجال الافتراضي وغياب التفاعل بنسبة 10 % كما تمثله الوحدة رقم 02 .

– التأويل والتفسير

ينحصر تفاعل المتمدرسين داخل المجال المدرسي مع زملاء الدراسة خاصة في مجال الصف الدراسي كونه مجالا للتفاعل الصفي والتعليمي، بحيث يجد المتمدرس نفسه يتفاعل مع زملاء من نفس المجال الاجتماعي خاصة وأنه مجال يحتم هذا التفاعل ولو بصورة روتينية إضافة إلى سلطة مجال التمدرس التي تسهم في تقسيم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد المتواجدين داخل هذا المجال .

– الجدول رقم (58) الأفراد المتفاعل معهم داخل المجال الصفي

فـــــئة: التفاعل الصفي			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	تفاعل بيداغوجي مع المدرس	07	**47**
02	تفاعل بيداغوجي مع الزملاء	06	40
03	تفاعل ترفيهي خارج البيداغوجي	02	13
المجموع		**15**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يتضح من خلال هذا الجدول أن التفاعل مع المدرسين يحضا بأعلى نسبة قدرت بـ 47 % كما هو مبين في الوحدة (01)، في حين أن التفاعل البيداغوجي مع الزملاء قدر بنسبة 40 % كما هو مبين في الوحدة 02، أما التفاعل الترفيهي خارج هذا المجال مثل نسبة 13 من إجابات المبحوثين .

– التأويل والتفسير

كما أشرنا سابقا إن الصف الدراسي يشكل حتمية معرفية وزمنية ومكانية في إطار التفاعلات الاجتماعية والتي أخذت النصيب الأكبر في التفاعل مع المدرس في صورته البداغوجية فالعلاقة التي تحكم كل منها هي علاقة تعليمية بالدرجة الأولى وقد تكون أيضا علاقة تنظيمية داخل هذا المجال تفتقد نوعا ما للجانب التربوي بحيث غالبا ما يرى المتمدرس المدرس الملقن والموزع الوحيد للمعرفة، ويعتبر المدرس أن المتمدرس المتلقي الوحيد للمعرفة ومن هنا تبنى العلاقة بينهما على أساس موزع ومستقبل للمعرفة .

– الجدول رقم (59) معنى التفاعل في مجال التمدرس

فـــــئة : معنى التمدرس			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	معاني مجال افتراضي	02	22
02	معنى بيداغوجي	02	22
03	معنى ترفيهي	05	**56**
المجموع		**09**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يبين الجدول رقم (59) المعنى الذي يعطيه المتمدرس في التفاعل داخل مجال التمدرس حيث نجد أن المعنى الترفيهي يمثل الحيز الأكبر بنسبة 56 %، أما المعنى البيداغوجي بنسبة 22 % كما هو مبين في الوحدة رقم 02، في حين إعطاء معاني مستمدة من المجال الافتراضي بنسبة 22 % وهي أقل نسبة سجلت .

– التأويل والتفسير

يعطي المتمدرس معان حول طبيعة التفاعل في مجال التمدرس والذي يعطيه معنى كمجال ترفيهي من خلال جعل مجالات التفاعل للممارسات الترفيهية من استخدام الأجهزة الذكية والانترنت في غايات ترفيهية لا تعليمية أو تربوية إضافة إلى اللعب داخل المجال الصفي أثناء إلقاء الدروس دون احترام سلطة المدرس داخل هذا المجال، وعلى هذا الأساس بدأ المتمدرس ينسحب لمجالات تفاعل أخرى لا تؤسس للقيم المدرسية والتربوية رغم وعيه بهذا المجال، ما يدل على وجدود خلل على مستوى التفاعل والمنهاج وأساليب التدريس التي قد يترتب عنها هذا .

– جدول رقم (60) يوضح النموذج الثقافي للمدرسة

فـــئة: النموذج الثقافي			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	مجال تنظيمي	03	33
02	مجال بيداغوجي	06	67
المجموع		**09**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

من الجدول رقم (60) نجد أن للمدرسة نموذج ثقافي يعكس المجال البيداغوجي بنسبة 67 %، واعتبارها مجالا تنظيميا بنسبة 33 % كما هو موضح في الوحدة رقم 01.

– البرهنة والتفسير

لكل مجال اجتماعي نموذجه الثقافي الذي يحكمه أيضا للمدرسة نموذج ثقافي يحكمها حسب تمثلات المتمدرسين، بحيث نجد أنها تعتبر مجالا بيداغوجيا بمعنى هو المجال المنظم وفق معايير محددة سلفا من خلال مجمل الإصلاحات والدساتير المدرسية التي جعلت من هذا المجال يرتبط بالتعلم أي بأخذ تلك المعرفة المتضمنة في المنهاج التربوي الذي لا يقيس غالبا قدرات المتمدرس على التعلم في حين وللأسف لم نجد التمثلات القائمة على التربية أو النصح أو العطف أو المحبة أو الأخلاق وعليه أصبح المتمدرس يرى فيها مجالا معرفيا فقط ومن هنا يمكن القول أن المدرس يتفاعل على أنه مستهلك للسلطة الوظيفية التي تفرضها عنه حتمية نسق التمدرس.

– جدول رقم (61) يوضح معنى مجال التمدرس

فـــئة: المعنى التمدرس			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	مجال روتيني ضاغط	03	27
02	مجال تعليمي	08	**73**
المجموع		**11**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يبين الجدول أعلاه معنى مجال التمدرس حيث اعتبره المبحوثين مجالا تعليميا فقط بنسبة 73 %، أيضا اعتباره مجالات روتينيا ضاغطا بنسبة 27 % وهي أقل نسبة مسجلة كما هي مبينة في الوحدة الأخيرة .

– التأويل والتفسير

يؤكد هذا الجدول ما جاء في الجدول السابق حول تمثلات المتمدرسين نحو مجال التمدرس، الذي يعتبر مجالا تعليميا يسهم في إعطاء المعرفة على شكل دروس وواجبات وتمارين توضح أن المدرسة هي مكان يأخذ فيه المتمدرس المعرفة وهي المكان الرسمي الوحيد الذي تحصر تفاعلات المتمدرس في التعلم لا تعيد إنتاج معان ورموز تربوية في تفاعله البيداغوجي وعليه نؤكد أن المدرس يتفاعل كمستهلك للسلطة الوظيفية التي تفرضها عنه حتمية النسق المدرسي .

- **تحليل المعاني والرموز التي توجه أفعال المتمدرس**

– جدول رقم (62) يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس في تفاعله مع المدرس

فـــئة: الـــتفاعل			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	تفاعل بيداغوجي	05	45.5
02	تفاعل تربوي	04	**36.5**
03	غياب التفاعل	02	18
المجموع		**11**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول أعلاه يمثل المعنى الذي يعطيه المتمدرس في تفاعله مع المدرس حيث تمركزت إجابات المبحوثين حول المعنى التلقيني البيداغوجي بنسبة 45 %، أما المعنى التربوي بنسبة 36.5 % كما هو ممثل في الوحدة رقم 02، في حين غياب التفاعل داخل هذا المجال بنسبة 18 % كما هو مبين في الوحدة رقم 03 .

– التأويل والتفسير

يتفاعل المدرس مع المتمدرسين في مجاله البيداغوجي التعليمي الذي يتمركز حول التلقين كما وضحه الجدول أعلاه ما يوضح أن العلاقة بينها علاقة يحكمها الصف الدراسي والمجال الوظيفي للمدرس الذي ينسحب إلى حتمية مجال التمدرس والتفاعل القائم على المدرس والمتمدرس والمادة التعليمية والزمن ومكان الدراسة فقط، وهذا لا يحقق غالبا التفاعل التربوي الرمزي، فالتدريس يأخذ الحيز الأكبر من تفاعلات المدرس ومن هنا يمكن القول أن المدرس واقع تحت حتمية هذا النسق.

– جدول رقم (63) يوضح أكثر الأفعال المحببة في المدرس

فـــــئة: الفعل			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	أفعال تربوية رمزية	07	58.5
02	التغيب عن مجال التمدرس	04	33
03	التمكن المعرفي	01	08.5
المجموع		**12**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول رقم (63) يبين أكثر الأفعال المحببة في المدرس حسب تمثل المتمدرس نجد أن أغلب الأفعال المحببة تربوية ورمزية وهذا بنسبة 58.5 % ، أما التغيب عن مجال التعلم يمثل نسبة 33 % كما هو مبين في الوحدة رقم 02، في حين التمكن المعرفي للمدرس مثل نسبة 8.5 % كما هو مبين في الوحدة الأخيرة .

– التأويل والتفسير

يغترب المتمدرس للأفعال التربوية والرمزية في علاقته وتفاعلاته الصفية والغير الصفية مع المدرس كتقديم هدايا رمزية أو كلمات شكر أو تقدير أو ثناء أو تكليفه بكتابة التاريخ وغيرها، كل هذه المعاني تجع منه فردا يعمل على احترامه وتقديره كأحد والداه فيعتبر مجال التمدرس مجالا عائليا يحضا فيه بالاهتمام، يدفعه هذا إلى إعادة إنتاج قيم تربوية ويعيد توزيعها بين زملائه، يزيد هذا الروابط الاجتماعية داخل هذا المجال تجعل من المتمدرس يتفاعل كفاعل ويعيد إنتاج معاني مجال التمدرس.

– الجدول رقم (64) يوضح أهم نصائح المدرس

فـــــئة: النصح			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	الاغتراب إلى المجال التعليمي البيداغوجي	05	**45.5**
02	الاغتراب إلى المجال التنظيمي	01	09
03	الاغتراب إلى المجال التربوي	04	36.5
04	غياب النصح	01	09
المجموع		**11**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نصائح المدرس غالبا ما تغترب إلى المجال التعليمي البيداغوجي بنسبة 43.5%، أما الاغتراب إلى المجال التربوي مثل نسبة 36.5 % كما هو مبين في الوحدة رقم 03، أما الاغتراب إلى المجال التنظيمي مثل نسبة 09 % كما هو مبين في الوحدة 04، نفس النسبة أيضا حول غياب النصح .

– التأويل والتفسير

يعمل المدرس على توزيع معان بيداغوجية حول إحضار الكتب والأدوات والكراريس وكتابة الدروس وحل التمارين وغيرها التي تصب في الإطار التعليمي، كما أن اغتراب المدرس إلى مجاله الوظيفي يعمل على إعادة توزيع القيم المتضمنة في تمثلاته نحو هذا المجال، ومن هنا ينسحب تدريجيا من المجال التربوي كالنصح التربوي (احترام، تقدير، الثناء....) ومن هنا يتضح أن المدرس يهدف إلى المحافظة على سلطة مجاله البيداغوجي والتنظيمي .

– جدول رقم (65) يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس في علاقته مع المدرس

فـــــئة : الرابط			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	علاقة بيداغوجية	05	56
02	علاقة تربوية	02	**22**
03	فقدان المعنى	02	**22**
المجموع		**09**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول (65) يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس في علاقته مع مدرسه، نلاحظ أن العلاقة البداغوجية مثلت أعلى نسبة قدرت بـ 56 %، تليها العلاقة التربوية بنسبة 22 %، نفس النسبة أيضا حول فقدان المعنى كما هو مبين في الوحدة الأخيرة .

– التأويل والتفسير

تتمحور العلاقة بين المتمدرس والمدرسة في علاقة تفاعل داخل المجال البيداغوجي الذي يأخذ الحيز الأكبر من تفاعل المتمدرس الذي يرتبط بمجال زمني ومكاني محدد والذي أحيانا ما يفقد المتمدرس معنى التفاعل الاجتماعي داخل هذا المجال فيصبح لإعادة إنتاج مخرجات تعليمية تفتقد غالبا للمجال النوعي وتغترب إلى مجالها الكمي فقط، خاصة وأن المجال التفاعلي بين المدرسة والأسرة يعبر عن تلاشي الرابط التربوي التعليمي فكل منهما يترك دوره للآخر فالأسرة تجعل من المدرس القائم على كل العمليات التربوية والتعليمية، والمدرس يجعل من الأسرة المجال القائم على التربية وتفعيل مبادئ التعلم لدى المتمدرس.

– جدول رقم (66) يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس لمكانة المدرس

فـــئة: المكانة			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	مالك المعرفة	05	38
02	المنظم والمسير	03	**23**
03	الأب والمربي	04	31
04	موزع النقطة	01	08
المجموع		**13**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يبن الجدول التالي المعنى الذي يعطيه المتمدرس لمكانة المدرس، حيث يعتبر غالبا مالكا للمعرفة بنسبة 38 %، أما اعتباره الأب والمربي مثل نسبة 31 %، أما اعتباره المنظم والمسير بنسبة 23 % كما هو مبين في الوحدة رقم 02، أخيرا اعتباره موزعا للنقطة مثل نسبة 08 %، حسب إجابات المبحوثين .

– التأويل والتفسير

للمدرس مكانة بارزة داخل المجال التربوي والتعليمي بحيث تختلف مكانته باختلاف تمثل الفرد له، لكن ومن خلال ما تم جمعه من معطيات الدراسة نجد أن مكانته اقتصرت في كونه مالكا للمعرفة وموزعها إن هذه النظرة تجع تدل على أن المدرس مجرد مستهلك لمضمون المنهاج المدرسي كما يعمل على إنتاجه وتوزيعه في المجال المدرسي ما يدل على انه تحت حتمية هذا المجال وفي نفس الوقت تحت حتمية المجال المهني الذي يرى من خلاله انه مالك المعرفة الوحيد المخول في توزيعها .

– جدول رقم (67) يوضح المعاني التي يعطيها المتمدرس في احترام المدرس

فـــــئة : الاحترام			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	الالتزام بالقوانين	10	**71**
02	قيم تربوية	04	29
المجموع		**14**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يبن الجدول رقم (67) المعنى الذي يعطيه المتمدرس في احترام المدرس، حيث يعتبر الالتزام بالقانون أحد تلك المعاني وهذا بنسبة 71 %، أما إعطاء معان تربوية بنسبة 29 %، كما هو مبين في الوحدة رقم 02 .

– البرهنة والتفسير

يتضح من المعطيات التي تم جمعها أن الاحترام الذي في مجمله يأخذ طابعا رمزيا في التفاعلات القائمة بين الأفراد انسحب من معناه هذا في المدرسة الجزائرية الذي بدأ يشير إلى الالتزام بالقوانين الصفية والمدرسية كبدائل تؤسس لقيم الاحترام فيجد المتمدرس أن احترامه لمدرسه هو حل التمارين وتحضير الدروس ولبس المئزر القدوم في الوقت المحدد للحصة الدراسية عدم التشويش، وعليه إن تشكل قيم الاحترام بدأت تعكس صور الالتزام بالقوانين المدرسية ما يدل على أن المتمدرس يتأثر في تفاعلاته داخل هذا المجال بقيم وظيفية بدل القيم الرمزية غالبا ما تكون نتيجة للخوف ومن هنا إن المتمدرس يتفاعل كمستهلك لتلك المعاني التي يوزعها مجال التمدرس.

- **تحليل أنوميا مجال التمدرس**

– جدول رقم (68) يوضح تفاعل المدرس داخل الصف

فـــــئة: التفاعل			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	تفاعل مع زملاء التدريس	02	18
02	تفاعل إداري	07	**64**
03	عدم التفاعل مع أفراد خارج مجال بيداغوجي	02	18
	المجموع	**11**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول رقم (68) يوضح تفاعل المدرس داخل الصف الدراسي أثناء إلقاء وشرح الدروس حيث نجد وجود تفاعل إداري بنسبة 64 %، أيضا وجود تفاعل مع زملاء التدريس بنسبة 18 %، في مثلت نسبة حول عدم وجود تفاعل خارج المجال البيداغوجي فسجل ذلك بنسبة 18 %.

– التأويل والتفسير

إن تفاعل المدرس في المجال الإداري يدل على عدم احترام المدرس لخصوصية مجال التمدرس خاصة أثناء شرح الدرس يجعل من المتمدرس ينسحب لمجالات تفاعل خارج مجاله البيداغوجي، إضافة إلى إضفاء نوع من التشتت المعرفي بين المتمدرسين وهذا يدل على وجود أنوميا على مستوى توزيع التفاعلات والأفعال والأدوار والمكانة بين العاملين في هذه المؤسسة، فقطع الدرس والتفاعل مع المجال الإداري داخل أو خارج الصف كما يجعل منه أحد آليات ضبط وتنظيم الصف يشتت ما تبقى من العلاقة والتفاعلات الرمزية بينهما فغالبا ما يطمع المتمدرس لأن تبقى ثنائية التفاعل مع المدرس والزملاء دون تدخل إداري .

– جدول رقم (69) يوضح اغتراب المدرس للهاتف النقال أثناء الحصة

فـــئة: الاغتراب التكنولوجي			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	اغتراب المدرس لاستخدام الهاتف	06	67
02	عدم اغتراب المدرس لاستخدام الهاتف	03	**33**
	المجموع	**09**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يبين الجدول التالي اغتراب المدرس لاستخدام الهاتف النقال أثناء الشرح والحصة حيث نلاحظ أن المدرس يغترب لاستخدام الهاتف وهذا بنسبة 67%، أما نسبة 33 %حول عدم اغترابه لاستخدام الهاتف كما هو مبين في الوحدة الأخيرة من الجدول أعلاه .

– التأويل والتفسير

يعتبر الهاتف النقال وسيلة ضرورية في حياة الفرد لكنها تختلف حسب خصوصيات الاستخدام من مجال لآخر إلا أن المدرس يخلط نوعا ما بين خصوصيات استخدام هذه الوسيلة خاصة داخل المجال الصفي وأثناء شرح الدروس للرد عن بعض المكالمات، إذا اغتراب المدرس لهذا المجال التفاعلي يؤدي إلى حالة أنوميا على مستوى التفاعل فيكون بذلك موزعا لمجموعة من القيم من بينها إحضار المتمدرس لمثل هذه الأجهزة واستخدامها في المجال الصفي ما يعمل على التشويش والتشتت على مستوى الفعل التربوي والتعليمي .

– جدول رقم (70) يوضح المعنى الذي يعطيه المدرس للمجال الزمني للتدريس

فـــــئة: المجال الزمني			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	احترام المجال الزمني للحصة	03	33
02	عدم احترام المجال الزمني للحصة	06	**67**
المجموع		**09**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يبين الجدول رقم (70) المعنى الذي يعطيه المدرس للمجال الزمني للتدريس، حيث نجد عدم احترام المدرس لمجاله الزمني في التدريس وهذا بنسبة 67 % كما هو مبين في الوحدة رقم 02، أما احترامه لهذا المجال فسجلت نسبة 33 % حول إجابات المبحوثين كما هو مبين في الوحدة رقم 01.

– التأويل والتفسير

يعتبر المجال الزمني من بين محددات سلطة مجال التمدرس القائم على توزيع الحصص الدراسية بين المدرسين، الذي غالبا ما لا يحترم المدرس وقت التدريس بغض النظر عن وجوده داخل هذا المجال فيتعمد التأخر أحيانا وأحيانا يسحبه مجال تفاعل آخر كالرد على الهاتف أو الحديث مع الزملاء، ومنه يجد نفسه في حتمية إعطاء المادة الدراسية دون شرح أحيانا وأحيانا أخرى يؤدي تغيبه إلى توزيع معان لا تؤطر تفاعلات المتمدرس داخل هذا المجال.

– جدول رقم (71) يوضح المعاني التي يعطيها المتمدرس لعقاب المدرس له

فـــئة: الـــعقاب			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	عقاب إداري	04	27
02	سلطة معرفية	01	07
03	عقاب بيداغوجي	08	**53.5**
04	عقاب غير تربوي	02	13.5
المجموع		**15**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول رقم (71) يبين المعنى الذي يعطيه المتمدرس لعقاب المدرس له، نلاحظ أن العقاب البيداغوجي يمثل أعلى نسبة كما هو مبين في الوحدة رقم 03 بنسبة 53.5 %، أما العقاب الإداري فبنسبة 27 % كما هو مبين في الوحدة رقم 01، أما سلطة العقاب التربوي تمثل نسبة 13.5 % من إجابات المبحوثين، في حين سلطة المعرفة بنسبة 07 % كما هو مبين في الوحدة رقم 02.

– البرهنة والتفسير

يعتمد عقاب المدرس على طرائق وأساليب مختلفة تنحصر بين المجال البيداغوجي والإداري، حيث يعتبر المدرس الطرد والضرب وإنقاص النقاط الصراخ ... من بين محددات سلطة المدرس، لكن نجده غالبا ما يدمج ذلك بالسلطة الإدارية من خلال المراقبين والمدير والمجالس التأديبية والإنذارات والتي تجعل من سلطة المدرس أحيانا تنسحب لسلطة المجال الإداري ما قد ينتج أنوميا على مستوى العلاقات الاجتماعية بين المتمدرس والمدرس خاصة

إذ تدخل فيها أطراف أخرى كالمشرف التربوي ومنه يشكل ذلك خللا خاصة إذ ما ابتعد المدرس عن استخدام السلطة التربوية والرمزية في مجال التمدرس .

– جدول رقم (72) يوضح موقف المتمدرس من العقاب

فـــئة : الـــموقـــف			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	تقبل العقاب	**03**	**33.5**
02	تشتت نفسي	01	11
03	الانسحاب من المجال الصفي	02	22
04	فقدان المعنى	**03**	**33.5**
المجموع		**09**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول أعلاه يمثل رد فعل المبحوثين من العقاب حيث نجد فقدان المعنى بنسبة 33.5 % كما هو ممثل في الوحدة 02، أيضا نفس النسبة حول تقبل العقاب، أما إجابة المبحوثين حول الانسحاب من المجال الصفي مثلت نسبة 22 % ، في حين التشتت النفسي بنسبة 11 % .

– التأويل والتفسير

إن للمتمدرس ردود أفعال حول عقاب المدرسين لهم فالكل أسلوب عقاب رد فعل خاص به، فغالبا ما يؤثر ذلك على الجانب النفسي لهم من خلال الخوف أو القلق، خاصة إذ ما تعلق الأمر بالانسحاب من مجال الصف بالنسبة للمتمدرسين الذين يحبون وبصورة كبيرة بعض الحصص فإذ عوقبوا فيها ينسحبون من المجال الصفي من خلال عدم المشاركة والتكلم مع المدرس، وهناك من يتقبلون العقاب إما إحساسهم بالخطأ أو الذين لا يهمهم الأمر، ومن هنا نجد أن للعقاب تأثير على مجال التمدرس وتشكل تمثلاتهم نحو سلطة المدرس لهذا يعتبر العقاب التربوي الأقل تأثيرا على الجانب النفسي ويسهم في تفعيل الروابط التعليمية التربوية .

– جدول رقم (73) يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس لشرح المدرس

فـــئة: الشـــرح			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	الاغتراب لسلطة المنهاج	**07**	**80**
02	شرح بأسلوب جيد	02	30
المجموع		**09**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول رقم (73) المعنى الذي يعطيه المتمدرس لشرح المدرس، نجد أن الاغتراب لسلطة المنهاج تمثل أعلى نسبة من إجابات المبحوثين المقدرة بـ 80 % كما هو ممثل في الوحدة رقم 01، في حين الشرح بتمكن وأسلوب جيد بنسبة 30 %، أما الوحدة رقم 02 .

– التأويل والتفسير

إن شرح المادة الدراسية يعتبر من بين أهم واجبات المدرس نحو المتمدرسين والتي تجمع بين الخبرة والفهم وأسلوب إلقاء وشرح المادة الدراسية، لكن يجد المدرس نفسه مرتبطا بسلطة المنهاج الدراسي وسلطة المجال الزمني المحدد له وسلطة المجال التنظيمي الإداري ما يجعل المدرس يركز فقط على إتمام المنهاج وعدم التوسع في الشرح وأحيانا ما يركز على إملاء الدروس أو إنهاء الدرس متغافلا تحقيق عملية الفهم التربوي والتعليمي للمتمدرس خاصة في ظل عدم تطبيق نظام ل م د الذي يعطي المجال الصفي عددا معينا من المتمدرسين قد لا يتجاوز 25 متمدرسا في الصف الواحد ومن هنا ينسحب المدرس لهذا المجال كونه واقع تحت حتمية النسق المدرسي الوظيفي.

– جدول رقم (74) يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس لسلطة المدرس المعرفية

فـــئة: ســـلطة الـــمعرفة			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	اغتراب المدرس لسلطة المنهاج	06	**55**
02	اغتراب المدرس لسلطة المعرفة	05	45
المجموع		**11**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول رقم (74) المعنى الذي يعطيه المتمدرس للسلطة المعرفية للمدرس، نجد أن الاغتراب لسلطة المنهاج تمثل أعلى نسبة من إجابات المبحوثين المقدرة بـ 55 % كما هو ممثل في الوحدة رقم 01، أما الوحدة رقم 01 مثلت اغتراب المتمدرس لسلطة المعرفية بنسبة 45 %.

– التأويل والتفسير

تتشكل لدى المتمدرس معان حول السلطة المعرفية للمدرس بحيث يشكل اغتراب المدرس لسلطة المنهاج الحيز الأكبر من إجابات المتمدرسين بحيث يعمل المتمدرس على إتمام المنهاج الدراسي في الوقت المحدد له، دون إعطاء معنى تربوي تعليمي للمادة المدرسة التي تدل على أن المنهاج في حد ذاته له سلطة تخضع المتمدرس لهذا المجال المعرفي الوظيفي بالدرجة الأولى خاصة لارتباطه بمجال زمني ومكاني محدد، وعليه إن المدرس مستهلك لسلطة المنهاج ويتفاعل على أنه مستهلك للسلطة الوظيفية التي تفرضها عليه حتمية مجال التمدرس .

– جدول رقم (75) يوضح تنظيم المدرس للصف

فـــــئة: تنظـــيم الـــصف			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	سلطة إدارية	05	**36**
02	سلطة تنظيمية	04	29
03	سلطة بيداغوجية	04	29
04	سلطة رمزية	01	07
المجموع		**14**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول رقم (75) تنظيم المدرس للصف الدراسي، نجد أن السلطة الإدارية تمثل أعلى نسبة قدرت بـ 36 %، أما السلطة البداغوجية والتنظيمية تمثلان نسبة 29 % لكل منهما كما هو ممثل في الوحدة رقم 02 03. في حين السلطة الرمزية تمثل نسبة 07 % كما هو مبين في الوحدة الأخيرة .

– التأويل والتفسير

إن تنظيم المجال الصفي يعتبر من أحد أولويات أغلب المدرسين متغافلين عن الطريقة أو الأسلوب أو الآلية المناسبة في ذلك حيث نجد أن سلطة المدرس في مجاله التنظيمي بدأت تنسحب إلى المجال الإداري الذي خول للمشرف التربوي وحتى المدير التدخل في تنظيم الصف الدراسي، وهذا يدل على غياب الذكاء التنظيمي لدى المدرس وانسحابه لمجاله المهني دون أي محاولة منه، وهذا ما يفقد الثقة بين المتمدرس والمدرس لتدخل عنصر ثالث في هذا المجال خاصة وأن أغلب المتمدرسين ينسحبون من التفاعل مع المشرفين التربويين والمدراء نتيجة للتسلط وليست السلطة القائمة بينهما والتي يراها هؤلاء تربوية تنظيمية لكن في حقيقة الأمر تجعل المتمدرس ينفر من هذا المجال .

– جدول رقم (76) يوضح المعنى الذي يعطيه المتمدرس للتفوق

فـــئة : التـــــفوق			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	الانسحاب لمجال التمدرس	04	44.5
02	الاغتراب عن مجال التمدرس	05	**55.5**
المجموع		**09**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول التالي يبين المعنى الذي يعطيه المتمدرس في التفوق الدراسي حيث نلاحظ أن الاغتراب عن مجال التمدرس يمثل أعلى نسبة من إجابات المبحوثين المقدرة بـ 55.5 % كما هو ممثل في الوحدة رقم 02 في حين الانسحاب إلى هذا المجال يمثل نسبة 44.5 % كما هو مبين في الوحدة 01 .

– التأويل والتفسير

إن أغلب المتمدرسين ينسحبون من مجال التمدرس والتفوق ويفقدون معناه، بحيث يدل على غياب الظروف الملائمة التي تجذب المتمدرس نحو هذا المجال وبدوره ينسحب لمجالات تفاعلية أخرى هروبا من الواقع التعليمي في المدرسة الجزائرية، التي أصبحت بدورها تعيش أنوميا تفاعل على مستوى المدرس والمنهاج والإدارة وحتى الأسرة

وعليه بدأ مفهوم التشيؤ في العملية التعليمية يظهر من خلال هذا الخلل الذي جعل من المتمدرس يتفاعل كمستلك لتلك المعاني دون أن يكون فردا فاعلا منتجا لمعاني مجال التمدرس.

– جدول رقم (77) يوضح الاغتراب المهني للمتمدرس

فـــــئة: الاغـــــتراب الـــــمهني			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	الاغتراب لمجال التعليم	02	22
02	الاغتراب لمجالات أخرى	07	**78**
المجموع		**09**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول أعلاه الاغتراب المهني للمتمدرس، حيث نجد الاغتراب لمجالات أخرى يمثل أعلى نسبة من إجابات المبحوثين المقدرة بـ 78 % كما هو ممثل في الوحدة رقم 02 ، في حين الاغتراب لمجال التعليم يمثل نسبة 22 % كما هو مبين في الوحدة 01.

– التأويل والتفسير

نستنتج من خلال المعطيات في الجدول أعلاه أن الاغتراب المهني للمتمدرس غالبا ما يتجه نحو مجالات مهنية بعيدة عن المجال التعليمي خاصة المتعلقة بالجانب العسكري والطب ... التي تحدد طموحه ومستقبله فيها، بحيث يجد في المجال التعليمي مجالا محدودا يولد ممارسات روتينية لا تؤسس القيم التربوية المراد تحقيقها، وبالتالي إن مجال التمدرس لا يعيد حتى الإنتاج المهني .

2.فهم وتــأويل لمعطيات المقــابلات الخاصة بالمدرسين

– المبحوث رقم : 01

المبحوث من جنس ذكور، أستاذ تعليم ابتدائي، المستوى الدراسي للمبحوث ليسانس، أما الخبرة في التدريس فتمثلت في 09 سنة، الحالة الاجتماعية متزوج، بالنسبة لطبيعة المجال العمراني الذي تقطن فيه حالة الدراسة فهو مجال شبه حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس

أجاب المبحوث بخصوص أكثر الأماكن التي يتواصل فيها مع المتمدرس **صرح قائلا:** " *القسم المكان الوحيد الذي يسمح بتواصلنا خاصة إني مشغول بكثير من الأمور العائلية*" ، بالنسبة لأكثر الأماكن التي يتواجد ويتفاعل فيها المدرس **رد قائلا:**" *المنزل والمدرسة تقريبا والانترنت*"، أجاب أيضا حول تواصله مع بعض أولياء الأمور أجاب **قائلا:**" لا نتواصل ولا أعرفهم أغلبهم"، في حين تواصل أولياء الأمور معه **أجاب قائلا:**" أحيانا فقط وقت أخذ المعدلات الخاصة بأبنائهم أو بخصوص استدعاء ما"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة التواصل **رد قائلا:**" *في المدرسة فقط*" ، أجاب حول رضاه عن ما يقوم به **قال:** "*نعم أكيد*" .

– محددات المعاني والرموز المشكلة لسلطة المدرس

صرح المبحوث حول اختيار مهنة التدريس **فأجاب المبحوث قائلا:**" *نجحت في مسابقة التوظيف بصراحة حاجة للمال وفي نفس الوقت مهنة مناسبة*" ، أما حول دوره داخل المدرسة **فصرح قائلا:**" *المسير والمنظم للقسم والمسئول عليه*"، في حين أجاب حول هدفه من خلال التدريس **رد قائلا:** "*إيصال المعلومة للتلميذ والدروس والمنهاج بشكل جيد ومفهوم*."

صرح المبحوث أيضا حول طريقة فرض سلطته على المتمدرسين حيث **رد قائلا:** "*استعمال مجموعة من الأساليب التي تعمل على ضبطهم قوانين مثلا*" ، أما بالنسبة ماذا يمثل له المنهاج التعليمي رد **المبحوث قائلا:**

"المنهاج هو عبارة عن الدليل الذي يسمح بإعطاء المعرفة للتلميذ"، أجاب أيضا حول كيفية تنظيمه للصف الدراسي **رد قائلا:** *"طرد المتأخرين وتجليسهم لكن يبقى حسب كل موقف"*، في حين أجاب حول ماذا تمثل له القوانين المدرسة **رد قائلا:**" *هي الإطار العام الذي ينظم المدرسة بمن فيها"*، أجاب بخصوص كيفية عقاب المتمدرس **أجاب بما يلي:**" *الطرد ومناداة المراقب مثلا"*.

– محددات أنوميا مجال التمدرس

صرح المبحوث حول ماذا يمثل له الصف الدراسي حيث **أجاب قائلا:**" القسم هو المكان الذي يسهم في إثراء الرصيد المعرفي للتلميذ ويسهم في تربيته أيضا وانضباطه"، أجاب أيضا حول القيم التي يريد أن يكسبها للمتمدرس **رد قائلا:**" أريد أن يكتسب المتمدرس قيم تربوية وتعليمية من خلال فهم الدروس"، بخصوص كيف يرى المدرس الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس **صرح قائلا:** "*هو البيئة التي تسهم في ضبط سلوكات المتعلم*"، في حين أجاب المبحوث حول كيفية التصرف مع التلميذ الذي يزعجه **قائلا:** "*أحيانا أستخدم الضرب*"، أما حول الأفعال و(السلوكيات) الغالبة على المتمدرسين **رد قائلا:**" *التشويش أحيانا*"، كما أجاب حول كيفية تحفيز المتمدرس **صرح قائلا:** *مدحهم بكلمات شكر أو أحسنت مثلا*"، صرح أيضا حول كيف يريد أن تكون علاقته مع المتمدرس **أجاب قائلا:**" *قائمة على الاحترام والمحبة في المدرسة"* .

يتضح أن المدرس يتفاعل في مجالات اجتماعية محدودة تنحصر بين المجال الأسري وانشغاله في بعض الأمور العائلية كونه متزوج، إضافة إلى الانترنت كمجال ترفيهي، أيضا المجال المدرسي باعتباره مجالا مهنيا له، بالنسبة لتفاعله مع المجال الأسري للمتمدرس فغالبا ما يكون المجال الاجتماعي له محدودا فقط في المجال المدرسي وبشكل مغيب تقريبا .

بالنسبة للمجال المدرسي فيعتبره مجالا مهنيا فيعكس الصف الدراسي سلطة المدرس من خلال اعتباره مجالا بيداغوجيا تعليميا يكسب المتمدرس مجموعة من القيم التربوية والتعليمية من خلال التحفيز المعنوي كاستخدام كلمات تحسيسية أما سلطة العقاب فهو عقاب مادي يستخدم فيه المدرس كوسيلة للسيطرة على مجاله مثل

التجليس، ومن هنا تنعكس صورة السلطة للمدرس في شقها التربوي والوظيفي ما يعبر عن وعي المدرس في اغترابه للمجالات التي يتفاعل فيها وهو ما نادى به "آلان توران" بضرورة التوجه نحو العقلانية وهنا تنعكس صور الرقابة التأديبية التي اعتبرتها (آنا مانيدا، 2009) أحد السبل الرئيسية في تفعيل معاني النموذج الثقافي لمجال التفاعل الاجتماعي التربوي والتعليمي .

– المبحوث رقم : 02

المبحوث من جنس الإناث، أستاذ تعليم ابتدائي، المستوى الدراسي للمبحوث ليسانس، أما الخبرة في التدريس فتمثلت ستة سنوات، الحالة الاجتماعية متزوجة، بالنسبة لطبيعة المجال العمراني الذي تقطن فيه حالة الدراسة فهو مجال شبه حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس

أجاب المبحوث بخصوص أكثر الأماكن التي يتواصل فيها مع المتمدرس **صرح قائلا:** *" القسم لأنه المكان الذي أدرس فيه وأمضي كل وقتي هناك"* ، بالنسبة لأكثر الأماكن التي يتواجد ويتفاعل فيها المدرس **رد قائلا:** *"المدرسة والبيت والأصدقاء والانترنت"*، أجاب أيضا حول تواصله مع بعض أولياء الأمور أجاب **قائلا:** *"لا ليست لي صلة بهم لا من قريب ولا بعيد"* ، في حين تواصل أولياء الأمور معه **أجاب قائلا:***"لا يتواصلون معي وممكن لايعرفونني"*، صرح المبحوث أيضا حول طريقة التواصل **رد قائلا :** *" في المدرسة فقط أثناء تقديم كشوف النقاط أولأسباب أخرى"*، أجاب حول رضاه عن ما يقوم به **قال:** *" نعم راض على عملي وأحترمه."*

– محددات المعاني والرموز المشكلة لسلطة المدرس

أجاب المبحوث حول اختيار مهنة التدريس **فأجاب قائلا:** *" هي مهنة متعبة اليوم جدا اخترتها برغبتي"*، أما حول دوره داخل المدرسة **أجاب قائلا:** *"صاحب السلطة والمنظم والمسير الرئيسي للقسم"*، في حين أجاب حول هدفه من خلال التدريس **رد قائلا:***"شرح الدروس وإيصال محتوى المنهاج على أكمل وجه للتلميذ"*، صرح المبحوث أيضا حول طريقة فرض سلطته على المتمدرسين حيث **رد قائلا:***"التعامل بحزم غالبا*، أما بالنسبة ماذا يمثل له

المنهاج التعليمي أجاب **المبحوث قائلا:**" *عبارة عن معرفة متضمنة داخل الدروس تسهم في إثراء الرصيد المعرفي للمتعلم*".

أجاب أيضا حول كيفية تنظيمه للصف الدراسي **رد قائلا:**" *توجيه إنذارات شفوية ثم كتابية*"، في حين أجاب حول ماذا تمثل له القوانين المدرسة **رد قائلا:**" *هي قوانين تستخدم لضبط سلوكات المتمدرس وتنظيمها جيدا*"، أجاب بخصوص كيفية عقاب المتمدرس **أجاب بما يلي:**" *الضرب أحيانا أو الطرد تقريبا* ".

– محددات أنوميا مجال التمدرس

تحدث المبحوث حول ماذا يمثل له الصف الدراسي حيث **صرح قائلا:**" *هو البيئة التربوية والتعليمية التي يدرس فيها التلاميذ*" ، أجاب أيضا حول القيم التي يريد أن يكسبها للمتمدرس **صرح قائلا:**" *الانضباط والاحترام في القسم لسير الأمور جيدا* "، بخصوص كيف يرى المدرس الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس **أجاب قائلا:** " *هو المكان الذي يسيطر على سلوكاتهم*".

في حين أجاب المبحوث حول كيفية التصرف مع التلميذ الذي يزعجه **قائلا:** " *الضرب أو الصراخ عليهم ليسكتوا* "، أما حول الأفعال و(السلوكيات) الغالبة على المتمدرسين **رد قائلا:**" *كثر الحركة والتشويش في القسم مع زملائهم*"، كما أجاب حول كيفية تحفيز المتمدرس **صرح قائلا:**" *شكرهم والثناء عليهم يعني أشياء معنوية*"، صرح أيضا حول كيف يريد أن تكون علاقته مع المتمدرس **أجاب قائلا:**" *التفاهم والمحبة أساس كل شيء*".

إن للمدرس تفاعلات اجتماعية محدودة خاصة داخل مجاله المهني الذي يعتبره المجال الرئيس لممارسة معاني مهنته، إضافة إلى الصف الدراسي الذي يعتبره المجال الوحيد الذي يكسب المتمدرس قيما تعليمية وأخرى تربوية كما يعتبر المجال التعليمي مجالا متعبا لا يعطي المدرس حقه الكامل، فمن خلال الملاحظة بالمشاركة اتضح أن المدرس يحاول ضبط صفه كونه الملقن والمنظم والمسير للمجال الصفي في ظل المعاني التي يعطيها المتمدرس حول هذا المجال من فوضى وكثر الحركة التي لا تؤدي غالبا إلى إعطاء معنى الدرس بصورة معمقة، وهو الأمر الذي يدفع المتمدرس أحيانا إلى إنتاج قوانين وضوابط بداغوجية وخارج المجال البيداغوجي .

كما يعتبر هذا المجال العمراني والاجتماعي الوحيد الذي يتفاعل فيه مع أسر المتمدرسين كما أنها المجال الذي يحكم تفاعلات المدرس مع المتمدرس أي أصبحت المؤطر الرئيس لمجال التمدرس ومن هنا انسحب دور المدرس إلى المجال التعليمي البيداغوجي وانسحب نوعا ما من مجمل التفاعلات التربوية القائمة أيضا على التفاعلات المتبادلة بين المدرسة والأسرة والمدرس كما يراها "دوركايم" أن أهم محددات المحافظة على البناء الاجتماعي هو التكامل بين مؤسساته وفي المجال المدرسي تطرق إلى أهمية كل من الأسرة وربطها بالمجال المدرسي كمحدد رئيس لتحقيق الهدف من التربية والتعليم، حيث أصبحت مجالا يحضر فيه الأسر من أجل الإنذارات التي قد توجه لأبنائهم أو من اجل اخذ بطاقة كشف النقاط .

– المبحوث رقم : 03

المبحوث من جنس ذكور، أستاذ تعليم متوسط، المستوى الدراسي للمبحوث ماستر، أما الخبرة في التدريس فتمثلت في عامين خبرة، الحالة الاجتماعية أعزب، بالنسبة لطبيعة المجال العمراني الذي تقطن فيه حالة الدراسة فهو مجال حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس

أجاب المبحوث بخصوص أكثر الأماكن التي يتواصل فيها مع المتمدرس **صرح قائلا:** "*القسم فقط*"، بالنسبة لأكثر الأماكن التي يتواجد ويتفاعل فيها المدرس **رد قائلا:**" *المنزل الأسواق الأصدقاء بعض الرحلات*"، أجاب أيضا حول تواصله مع بعض أولياء الأمور أجاب **قائلا:**" *أحيانا*"، في حين تواصل أولياء الأمور معه **أجاب قائلا:***أحيانا*"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة التواصل **رد قائلا** :" *في المدرسة* "، أجاب حول رضاه عن ما يقوم به **قال:**" *راض أكيد*".

– محددات المعاني والرموز المشكلة لسلطة المدرس

تحدث المبحوث حول اختيار مهنة التدريس **رد قائلا:**" *نعم اخترتها لكنها مهنة شاقة خاصة أن المتعلمين اليوم صاروا كثر صعوبة في التعامل معهم*"، أما حول دوره داخل المدرسة **أجاب قائلا:**" *التعليم وشرح المادة بطريقة مفهومة*"، في حين أجاب حول هدفه من خلال التدريس **رد قائلا:**" *مساعدة التلميذ على الفهم لينجح* "، صرح المبحوث أيضا حول طريقة فرض سلطته على المتمدرسين حيث **رد قائلا:** " *استخدام أسلوب الترهيب غالبا*".

أما بالنسبة ماذا يمثل له المنهاج التعليمي أجاب **المبحوث رد قائلا:**" *هو المعرفة والمعلومات التي تسهم في إثراء الفكر الخاص بالتلميذ.*" أجاب أيضا حول كيفية تنظيمه للصف الدراسي **رد قائلا:**" *الحوار أحيانا حتى أحاول السيطرة عليهم ومعرفة مشكلاتهم*"، في حين أجاب حول ماذا تمثل له القوانين المدرسة **رد قائلا:** "*هي الدستور الذي يضبط المدرسة*، أجاب بخصوص كيفية عقاب المتمدرس **أجاب بما يلي:** "*الصراخ والطرد أو الوقوف أخر القسم.*"

– محددات أنوميا مجال التمدرس

صرح المبحوث حول ماذا يمثل له الصف الدراسي حيث **رد قائلا:** "*بيتي الثاني*"، أجاب أيضا حول القيم التي يريد أن يكسبها للمتمدرس **رد قائلا:**" *التعلم الجيد*"، بخصوص كيف يرى المدرس الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس **رد قائلا:**" *المكان الذي يبني مستقبلهم*"، في حين أجاب المبحوث حول كيفية التصرف مع التلميذ الذي يزعجه **قائلا:** "*بإنقاص النقاط*"، أما حول الأفعال و(السلوكيات) الغالبة على المتمدرسين **أجاب قائلا:** "*الكلام الكثير والتشويش*"، كما أجاب حول كيفية تحفيز المتمدرس **صرح قائلا:**" *زيادة النقاط*"، صرح أيضا حول كيف يريد أن تكون علاقته مع المتمدرس **أجاب قائلا:** "*محترمة*" .

يغترب المدرس إلى مجال التمدرس كونه المجال الرئيس الذي يعنى بالعملية التربوية والتعليمية بحيث يستخدم قيما رمزية في التعامل والتفاعل مع المتمدرسين من خلال التقرب لهم واستخدام كلمات تحفيزية أو إضافة النقاط كأسلوب تحفيزي، كما يغترب أيضا إلى سلطة مجال التمدرس من خلال إنتاج معان ورموز تعبر عن سلطته ومكانته داخل المجال الصفي والمدرسي تخوله من محاولة التحكم في هذا المجال بما يتناسب مع القيم والقوانين والقواعد وحتى

الموارد المتاحة ويبقى معنى الفعل التربوي والتعليمي المحدد الرئيس في فهم تمثلات المتمدرس نحو هذا المجال الذي بني في الأصل لاحتضان الطفل ومحاولة تطبيعه بقيم تربوية تعكس نموذجه الثقافي .

كما ركزت (زهراء إسماعيل، 2015) على ضرورة أن يكتسب مجال التمدرس الطابع الرمزي في تعامل المدرس الشكل الأكبر مقارنة بالسلطة العقابية وهذا يرتبط بمستوى مهارة المدرس وخبرته غالبا، فدور المدرس ليس مساعدة المتمدرس فقط على اكتساب المعرفة وفهمها كما اعتبره "بارسونز" بل تكوين هوية فاعلة تعكس تلك القيم التربوية والتعليمية كما أكد عليها "بن خلدون" في نظريته وأفكاره التربوية .

كما يؤكد منظور الفلسفة الواقعية إلى جعل التمدرس تعبيرا عن واقع الحياة اليومية من خلال ربط المادة النظرية المجردة بالجانب التطبيقي للمجال الاجتماعي، فالدرس يتعدى مجرد كونه نقل معرفة أو مضمون معرفي من المدرس إلى المتمدرس بل يشمل تكوين هوية المتمدرس الأخلاقية والقيمية، كما ينظر إلى الكتب والمعرفة المتضمنة فيها كمجرد وسيلة لا تحقق الهدف من التمدرس لوحدها فلابد أن تستند إلى خصوصية كل مجتمع (خصوصيات ثقافية/ اجتماعية).

- المبحوث رقم : 04

المبحوث من جنس ذكر، أستاذ تعليم متوسط، المستوى الدراسي للمبحوث ماستر، أما الخبرة في التدريس فتمثلت في عام خبرة في مجال التدريس، الحالة الاجتماعية عزباء، بالنسبة لطبيعة المجال العمراني الذي تقطن فيه حالة الدراسة فهو مجال حضري .

- محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس

أجاب المبحوث بخصوص أكثر الأماكن التي يتواصل فيها مع المتمدرس **صرح قائلا:" القسم أحيانا الساحة"**، بالنسبة لأكثر الأماكن التي يتواجد ويتفاعل فيها المدرس **رد قائلا:" *المنزل والمدرسة وفضاء الانترنت"***، أجاب أيضا

حول تواصله مع بعض أولياء الأمور أجاب **قائلا:**"*لا*،" في حين تواصل أولياء الأمور معه **أجاب قائلا:**"*لا*،" صرح المبحوث أيضا حول طريقة التواصل **رد قائلا :**"*في المدرسة*"، أجاب حول رضاه عن ما يقوم به **قال:**"*نعم*" .

– محددات المعاني والرموز المشكلة لسلطة المدرس

تحدث المبحوث حول اختيار مهنة التدريس **رد قائلا:**" *اخترتها رغبة مني إضافة إلى حاجتي الاقتصادية*"، أما حول دوره داخل المدرسة **أجاب قائلا:**" *التعليم وشرح المادة بطريقة مفهومة لهم ليفهموا الدروس*"، في حين أجاب حول هدفه من خلال التدريس **رد قائلا:** "*ضبط القسم والتلاميذ أولا من ثم شرح المواد المكلفة بإيصالها لهم*"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة فرض سلطته على المتمدرسين حيث **رد قائلا:**" *أرى أسلوب الترهيب الفعال في القسم خاصة في بداية التدريس*".

أما بالنسبة ماذا يمثل له المنهاج التعليمي أجاب **المبحوث رد قائلا:**" *هو المعرفة والمعلومات التي تسهم في إثراء الفكر الخاص بالتلميذ*"، أجاب أيضا حول كيفية تنظيمه للصف الدراسي **رد قائلا:**" *الصراخ عليهم ليصمتوا وينتبهوا معي للدرس*"، في حين أجاب حول ماذا تمثل له القوانين المدرسة **رد قائلا:** " *هي الدستور الذي يضبط المدرسة وينظمها*"، أجاب بخصوص كيفية عقاب المتمدرس **أجاب بما يلي:** " *الصراخ والطرد من القسم أحسن شيء مفيد ومريح*".

– محددات أنوميا مجال التمدرس

تحدث المبحوث حول ماذا يمثل له الصف الدراسي حيث **أجاب قائلا:** "*منزلي الثاني الذي أقضي فيه وقتا كبيرا*"، أجاب أيضا حول القيم التي يريد أن يكسبها للمتمدرس **رد قائلا:** " *أهم شيء الأخلاق والعلم*"، بخصوص كيف يرى المدرس الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس **أجاب قائلا:** "*هو المكان الذي ينميه معرفيا وعقليا*"، في حين أجاب المبحوث حول كيفية التصرف مع التلميذ الذي يزعجه **قائلا:** "*أستخدم أساليب تخويفية عقابية حتى يضبط نفسه*، أما حول الأفعال و(السلوكيات) الغالبة على المتمدرسين **رد قائلا:**" *الحركة الزائدة في القسم مع*

أصدقائه"، كما أجاب حول كيفية تحفيز المتمدرس **صرح قائلا:**" *زيادة نقطة أو شكرهم*"، صرح أيضا حول كيف يريد أن تكون علاقته مع المتمدرس **أجاب قائلا:** "*متفاهمين مع بعضنا*" .

نفهم من خلال الجدول التالي أن هناك غيابا للتواصل بين المدرس وأسر المتمدرسين ما يدل على اكتساب المدرسين لأدوارهم المهنية التي تتمحور غالبا حول التعليم وإتمام المنهج الدراسي وتحقيق الأهداف التعليمية لكل مادة في حين أن إغفال المدرس مبادرة التواصل مع الأسر ينسحب لسلطة مجال التمدرس وسلطة المشرفين والمدير كمنظمين ومسيرين غالبا للتفاعلات الاجتماعية بين المدرس والأسر، وعلى هذا الأساس تبقى العلاقة بين المدرس والأسر علاقة غير مفعلة تربويا، بحيث قد يغترب المدرس لسلطة مجال التمدرس (قوانين وقواعد مدرسية) التي تسير مجمل العلاقات الاجتماعية ومنه تغترب مكانة المدرس للمجال التعليمي أكثر من كونه معلما ومربيا .

من خلال الملاحظة بالمشاركة اتضح أن الرابط الذي يحكم بين المدرس والمتمدرس رابط تعليمي يدل على أن المدرس مستهلك لقيم مجال التمدرس من سلطة قانون والمنهاج والوظيفة أي انه تحت حتمية المجال المدرسي .

– المبحوث رقم: 05

المبحوث من جنس الإناث، أستاذ تعليم متوسط، المستوى الدراسي للمبحوث ليسانس، أما الخبرة في التدريس فتمثلت في 07 سنوات خبرة، الحالة الاجتماعية عزباء، بالنسبة لطبيعة المجال العمراني الذي تقطن فيه حالة الدراسة فهو مجال حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس

أجاب المبحوث بخصوص أكثر الأماكن التي يتواصل فيها مع المتمدرس **صرح قائلا:**" *القسم والساحة*"، بالنسبة لأكثر الأماكن التي يتواجد ويتفاعل فيها المدرس **رد قائلا:** "*المنزل والمدرسة*"، أجاب أيضا حول تواصله مع بعض أولياء الأمور أجاب **قائلا:** "*أحيانا*"، في حين تواصل أولياء الأمور معه **أجاب قائلا:** "*لا أبدا*"، صرح

المبحوث أيضا حول طريقة التواصل **رد قائلا** :" ***في المدرسة إذ تحتم الأمر***"، أجاب حول رضاه عن ما يقوم به **قال:** "*لا بسبب ظروف لي مش مناسبة ومش موفرين سبل الراحلة والتعليم*".

– محددات المعاني والرموز المشكلة لسلطة المدرس

تحدث المبحوث حول اختياره لمهنة التدريس **صرح قائلا:** *بصراحة هي مهنة جيدة وشاقة بعض الشيء خاصة مع جيل اليوم*"، أما حول دوره داخل المدرسة **رد قائلا:**" *المرشد والمعلم*"، أما حول هدفه من خلال التدريس **رد قائلا:**" إعداد جيل مثقف وإيصال محتوى المنهاج، أجاب المبحوث أيضا حول طريقة فرض سلطته على المتمدرسين **رد قائلا:**" *من الحزم مع المتعلم وعدم كسر الحاجز بيني وبينه* ".

بالنسبة ماذا يمثل له المنهاج التعليمي رد **المبحوث رد قائلا:**" *هو أساس إعطاء المعرفة للتلميذ*". أجاب أيضا حول كيفية تنظيمه للصف الدراسي **صرح قائلا:** "*تعين مسئول قسم لمراقبتهم أحيانا*"، في حين أجاب حول ماذا تمثل له القوانين المدرسة **رد قائلا:** "*هي الدستور المصغر الذي يساهم في ضبط المجتمع المدرسي*"، أجاب بخصوص كيفية عقاب المتمدرس **أجاب بما يلي:** "*أستدعي ولي أمره فقط*" .

– محددات أنوميا مجال التمدرس

صرح المبحوث حول ماذا يمثل له الصف الدراسي حيث **أجاب قائلا:** "*هو أفضل مكان يعد مكانا للتعليم*"، بخصوص كيف يرى المدرس الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس، أجاب أيضا حول القيم التي يريد أن يكسبها للمتمدرس **رد قائلا:** "*التعليم الجيد دائما*"، **صرح قائلا:**" *أحيانا يقيده ويشعره بالملل بصراحة*"، كما أجاب المبحوث حول كيفية التصرف مع التلميذ الذي يزعجه **قائلا:**" *الصراخ أحيانا*"، أما حول الأفعال و(السلوكيات) الغالبة على المتمدرسين **رد قائلا:** "*الكلام الجانبي*"، كما أجاب حول كيفية تحفيز المتمدرس **صرح قائلا:**" *بعض الهدايا الرمزية*"، صرح أيضا حول كيف يريد أن تكون علاقته مع المتمدرس **أجاب قائلا:**" *جيدة*" .

يعمل المدرس على إنتاج معان رمزية تؤطر تفاعلاته البيداغوجية في المجال المدرسي والتي غالبا ما تؤسس قيم مجال التمدرس، فمن خلال الملاحظة بالمشاركة تم التوصل إلى أن هذا المجال بين حتميتان تقيدان المدرس وعلاقته بالمتمدرس بين السلطة الرمزية المبنية على التربية والتعليم والاحترام من جهة ومن جهة أخرى سلطة مجال التمدرس من قوانين تجعل المدرس مستهلكا لقيم ومعان وظيفية تعكس سلطة هذا المجال من سلطة إدارية وقانونية وسلطة التقييم والمنهاج .

– المبحوث رقم : 06

المبحوث من جنس الذكور، أستاذ تعليم ثانوي، المستوى الدراسي للمبحوث ليسانس، أما الخبرة في التدريس فتمثلت في عامين خبرة في مجال التدريس، الحالة الاجتماعية أعزب، بالنسبة لطبيعة المجال العمراني الذي تقطن فيه حالة الدراسة فهو مجال حضري .

– محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس

أجاب المبحوث بخصوص أكثر الأماكن التي يتواصل فيها مع المتمدرس **صرح قائلا:**" *القسم*"، بالنسبة لأكثر الأماكن التي يتواجد ويتفاعل فيها المدرس **رد قائلا:** "*المنزل والمدرسة والأصدقاء*"، أجاب أيضا حول تواصله مع بعض أولياء الأمور أجاب **قائلا:**" *أحيانا*"، في حين تواصل أولياء الأمور معه **أجاب قائلا:**"أحيانا"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة التواصل **رد قائلا :**" *في المدرسة*"، أجاب حول رضاه عن ما يقوم به **قال:**" ***نعم***".

– محددات المعاني والرموز المشكلة لسلطة المدرس

أجاب المبحوث حول اختيار مهنة التدريس **صرح قائلا:**" *لم تكن في بالي بداية ولكنني أحبها*"، أما حول دوره داخل المدرسة **أجاب قائلا:**" *الفرد الذي يقدم المعرفة للتلميذ*"، في حين أجاب حول هدفه من خلال التدريس **رد قائلا:**" تكملة *المنهاج في الموعد المحدد وايصال محتواه شرحا*"، صرح المبحوث أيضا حول طريقة فرض سلطته على المتمدرسين حيث **رد قائلا:**" *من خلال تجليس التلاميذ وضبطهم من خلال الترهيب والترغيب*".

أما بالنسبة ماذا يمثل له المنهاج التعليمي أجاب **المبحوث صرح قائلا:** "*هو أساس تقسيم المعرفة*، أجاب أيضا حول كيفية تنظيمه للصف الدراسي **صرح قائلا:**" *ضبطه من خلال التجليس المنظم لهم أو إنذارات لهم*"، في حين أجاب حول ماذا تمثل له القوانين المدرسة **رد قائلا:**" *حاليا لا تحترم القوانين ولا تعني شيء*"، أجاب بخصوص كيفية عقاب المتمدرس **أجاب بما يلي:**" *إنذار*" .

- محددات أنوميا مجال التمدرس

صرح المبحوث حول ماذا يمثل له الصف الدراسي حيث **صرح قائلا:** "*هو مكان يسهم في تعليم الأجيال*"، أجاب أيضا حول القيم التي يريد أن يكسبها للمتمدرس **رد قائلا:**" *أن يكون ذا علم كثير*"، بخصوص كيف يرى المدرس الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس **صرح قائلا:**" *مكان يسهم في تكوين شخصيته*"، في حين أجاب المبحوث حول كيفية التصرف مع التلميذ الذي يزعجه **قائلا:**" *إنقاص نقاط ممكن*"، أما حول الأفعال و(السلوكيات) الغالبة على المتمدرسين **رد قائلا:**" *عدم احترام بعضهم موعد الحصة*"، كما أجاب حول كيفية تحفيز المتمدرس **صرح قائلا:** "المدح"، صرح أيضا حول كيف يريد أن تكون علاقته مع المتمدرس **أجاب قائلا:**" *أهم شيء أن تكون قائمة على الاحترام*".

يتواصل المدرسين مع المتمدرسين في مجالات محدودة بين القسم والساحة ما يدل على أن المدرسة مجال تنظيمي تعليمي يجعل من تفاعلات المدرس مع المتمدرس محدودة يحكمها المجال التعليمي غالبا وعليه تبقى علاقة المدرس مع المتمدرس مرتبطة بالمدرسة تعمل على إعادة إنتاج المجال التعليمي بما يتناسب مع طبيعة المجالات الاجتماعية (المحدودة)، وعلى هذا الأساس تمارس أنماط السلطة والقوة داخل المدرسة بأشكال متعددة منها الامتثال للمجالات الاجتماعية والعمرانية الخاصة بتفاعلات كل من المدرس وحتى المدرس .

يهدف التمدرس حسب رؤية "بن خلدون" إلى تحقيق الفعل التعليمي الذي يقوم به المدرس وفعل التعلم الذي يقوم به المتمدرس أيضا يتمثل هدف التمدرس في جعل المتمدرس في حالة نشاط فكري دائم للمعارف

المكتسبة بعيدا عن المعرفة المؤقتة التي قد يكتسبها المتمدرس لتحقيق غاية معينة كالنجاح في تقديم الاختبارات فهو لا يربط التعلم والتمدرس بمعرفة مؤقتة ترتبط بالمجال العمراني (المدرسة).

من خلال أداة الملاحظة نجد أن مجال التمدرس مجال لا يقيس جودة العملية التعليمية بل يعكس صور حتمية المجال المدرسي وفرض سلطته على المدرس الذي بدوره يفرض سلطته على المتمدرس من خلال المجال الصفي والسلطة العقابية والتنظيمية .

- المبحوث رقم : 07

المبحوث من جنس إناث، أستاذ تعليم ثانوي، المستوى الدراسي للمبحوث ماستر، أما الخبرة في التدريس فتمثلت في ثلاث سنوات خبرة في مجال التدريس، الحالة الاجتماعية عزباء، بالنسبة لطبيعة المجال العمراني الذي تقطن فيه حالة الدراسة فهو مجال شبه حضري .

- محددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس

أجاب المبحوث بخصوص أكثر الأماكن التي يتواصل فيها مع المتمدرس **صرح قائلا:**" *القسم* "، النسبة لأكثر الأماكن التي يتواجد ويتفاعل فيها المدرس **رد قائلا:** "*المنزل والمدرسة و بعض الزملاء*، أجاب أيضا حول تواصله مع بعض أولياء الأمور أجاب **قائلا:**" *لا* "، في حين تواصل أولياء الأمور معه **أجاب قائلا:**"*لا* "، صرح المبحوث أيضا حول طريقة التواصل **رد قائلا** : "*في المدرسة*"، أجاب حول رضاه عن ما يقوم به **قال:** "*نعم*".

- محددات المعاني والرموز المشكلة لسلطة المدرس

تحدث المبحوث حول اختيار مهنة التدريس **رد قائلا:**" *هي المهنة التي أردتها منذ الصغر وهي مهنة متوفرة تساعد الفرد ماديا*"، أما حول دوره داخل المدرسة **رد قائلا:**" *التربية والتعليم والإرشاد*"، في حين أجاب حول هدفه من خلال التدريس **رد قائلا:** "*محاولة مجاراة الوقت وتكملة المنهاج وشرح دروسه*"، أجاب المبحوث أيضا حول طريقة فرض سلطته على المتمدرسين حيث **رد قائلا:**" *القوانين الصفية وعدم تجاوزها إضافة إلى إتباع طريقة*

الترهيب ثم الترغيب، بالنسبة ماذا يمثل له المنهاج التعليمي أجاب **المبحوث رد قائلا:** "*حاليا ليس مناسب للتلميذ بصراحة*". أجاب أيضا حول كيفية تنظيمه للصف الدراسي **رد قائلا:** "*إنذارات*" .

لهم وطرد بعض التلاميذ، في حين أجاب حول ماذا تمثل له القوانين المدرسة **رد قائلا:**" *بما أن المدرسة مؤسسة رسمية لها قوانين تسيرها*"، أجاب بخصوص كيفية عقاب المتمدرس **أجاب بما يلي:**" *الصراخ عليهم أحيانا*" .

– محددات أنوميا مجال التمدرس

صرح المبحوث حول ماذا يمثل له الصف الدراسي حيث **أجاب قائلا:** "*هو مكان عملي الرئيسي*"، أجاب أيضا حول القيم التي يريد أن يكسبها للمتمدرس **حيث صرح قائلا:**" *علم مستمر وليس مؤقت*"، بخصوص كيف يرى المدرس الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس **رد قائلا:**" *المكان الذي يسهم في تعليم وتربية التلميذ*"، في حين أجاب المبحوث حول كيفية التصرف مع التلميذ الذي يزعجه صرح **قائلا:**" *أحيانا الصراخ أو الضرب أو الحوار*"، أما حول الأفعال و(السلوكيات) الغالبة على المتمدرسين **رد قائلا:**" لا شيء محدد يعني"، كما أجاب حول كيفية تحفيز المتمدرس **صرح قائلا:**" *كتابة ملاحظات جيدة في كراسهم*، صرح أيضا حول كيف يريد أن تكون علاقته مع المتمدرس **أجاب قائلا:**" ***مبنية على التفاهم أكيد***" .

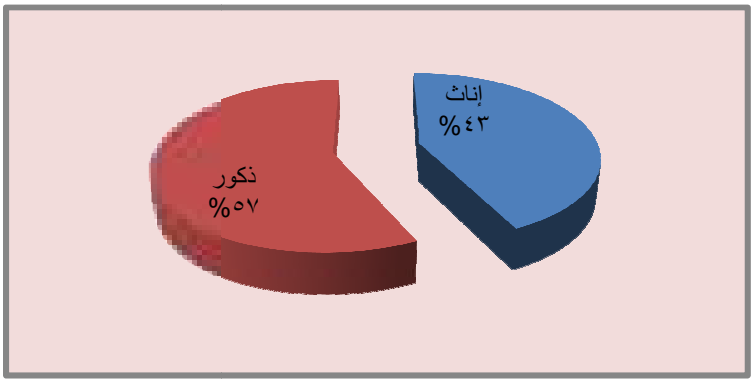
تتمثل العلاقة بين المدرس والمتمدرس في كونها علاقة مبنية على مجموعة من المجالات الاجتماعية المحدودة التي تحكمها معان بداغوجية صفية أصبح ينظر إليه كآلة لتلقي المعارف وكلما كان المتمدرس هادئا وجالسا في مكانه كان ينظر إليه نظرة مثالية أما المتمدرس الكثير الحركة فيعاقب وينظر إليه كأنه شيء مادي فقط وهذا ما يحد من تفاعلات المتمدرس في هذا المجال كونه مقيد بمجموعة من الوسائل والقوانين التي تقيده وتقيد أفعاله لتصير مجرد أفعال غير واعية يعاد إنتاجها فقط من أجل استمرارية هذه العملية، وعليه يمكن القول أن المكانة الاجتماعية في هذا المجال تفقد معناها التفاعلي الذي لابد أن يكون .

كما عمل "ديوي" على توضيح طبيعة التمدرس التي تتعدى الصف الدراسي والذي يعبر عنه بكونه مجموعة من الطاولات المرتبة ترتيبا هندسيا ممل روتيني إضافة إلى عدم ترك المجال للحركة كونه مجال ضيق يفتقد العديد من الوسائل حيث يعبر عن الصف الدراسي كمجال لاستماع التلميذ للمعرفة وامتصاصها على أكبر قدر وفي أقل زمن ممكن وهذا ما يحد من فاعلية التعلم والتعليم .

2. تحليل و تفسير معطيات الدراسة

- **عرض البيانات الشخصية**

شكل رقم 06 يوضح توزيع المبحوثين من حيث الجنس



يوضح الشكل التالي جنس المبحوثين في هذا المجال حيث نجد نسبة **57 %**من إجابات المبحوثين حول المبحوثين من جنس الذكور، في حين نسبة **43 %**حول إجابات المبحوثين حول جنس الإناث، وعليه نلاحظ أن عينة الدراسة تجمع المبحوثين من الجنسين وهذا يسهم في جمع تمثلات ومعلومات متنوعة حول الدراسة .

– شكل رقم 05 يوضح توزيع المدرسين حسب المستويات التعليمية

الشكل التالي حول مراحل تدريس المدرس نجد نسبة **43 %** حول إجابات المبحوثين بالتدريس في المرحلة المتوسطة ونسبة **28.5 %** حول كل من التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي كما هو مبين في الجدول أعلاه وعليه نلاحظ أن عينة الدراسة تشمل جميع الأطوار الثلاث وهذا يسهم في إثراء البحث خاصة في جمع مؤشرات التمدرس من خلال تمثلات المدرسين .

جدول رقم (78) يوضح المستوى التعليمي وخبرة المبحوثين

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية	الخبرة	التكرار	النسبة
ليسانس	04	**57**	**(1 – 3)**	**04**	**57**
ماستر	04	43	(4 – 6)	01	14
			(7 – 9)	02	29
المجموع	**07**	**100**	**المجموع**	**07**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

لدينا من الجدول رقم (78) إجابات المبحوثين حول المستوى التعليمي للمبحوثين حيث سجلت أكبر نسبة بـ **57 %** حول المستوى التعليمي ليسانس، ونسبة **43 %** حول المستوى التعليمي ماستر وعليه أيضا نلاحظ أن عدد المتحصلين على شهادة ليسانس هم أكبر نسبة وهذا لاعتبارات علمية وعملية .

بالنسبة لإجابات المبحوثين حول الخبرة في مجال التعليم، نجد نسبة **57 %** حول خبرة التدريس في المجال(01 – 03) سنوات تدريس، تليها نسبة **29 %** حول مجال التدريس للخبرة (07 – 09) أما نسبة **14** %حول مجال الخبرة (04 – 06)، ومنه نلاحظ أن هناك مفردات دراسة تتمتع بخبرة لا بأس بها في مجال التعليم تسهم في مساعدتنا على جمع معلومات وبيانات قيمة حول مجال التمدرس والسلطة .

جدول رقم (79) يوضح الحالة الاجتماعية وطبيعة المجال العمراني

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة %	المجال العمراني	التكرار	النسبة
متزوج	03	43	**شبه حضري**	03	43
أعزب	04	**57**	**حضري**	**04**	**57**
المجموع	**07**	**100**	**المجموع**	**07**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول التالي حول الحالة الاجتماعية للمبحوثين، حيث مثلت نسبة 57 **%**حول إجابات المبحوثين بـ أعزب ونسبة 43 **%** من إجابات المبحوثين بـ متزوج وهذا حسب المعطيات الموضحة في الجدول أعلاه .

أما حول طبيعة المجال العمراني الخاص بالمبحوثين، نلاحظ أن نسبة **57 %** من إجابات المبحوثين تمركزت حول المجال العمراني الحضري، أما نسبة **43 %**حول المجال العمراني شبه حضري وهذا حسب إجابات المبحوثين وعليه يتضح أن أغلب مفردات البحث من نفس المجال العمراني الخاص بالدراسة.

- **التحليل الكمي للمجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس**

جدول رقم (80) يوضح أكثر المجالات التي يتواصل فيها المدرس مع المتمدرس

فـــئة : مـــجالات التـــفاعل مع المتمدرس			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	تفاعل بيداغوجي	**07**	**78**
02	تفاعل خارج المجال البيداغوجي	02	22
المجموع		**09**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول التالي يبين أكثر مجالات تفاعل المدرس داخل المدرسة حيث أجاب المبحوثين بنسبة **78 %** حول تفاعل في مجال بيداغوجي (الوحدة رقم 01) أما نسبة **22 %** من إجابات المبحوثين حول التفاعل خارج المجال البيداغوجي وهذا مبين في الوحدة رقم 02 .

– التأويل والتفسير

يتواصل المدرسين مع المتمدرسين في مجالات محدودة بين القسم والساحة ما يدل على أن المدرسة مجال تنظيمي تعليمي يجعل من تفاعلات المدرس مع المتمدرس محدودة يحكمها المجال التعليمي غالبا وعليه تبقى علاقة المدرس مع المتمدرس مرتبطة بالصف الدراسي تعمل على إعادة إنتاج المجال التعليمي بما يتناسب مع طبيعة المجالات الاجتماعية (المحدودة)، وعلى هذا الأساس تمارس أنماط السلطة والقوة داخل المدرسة بأشكال متعددة منها الامتثال للمجالات الاجتماعية والعمرانية الخاصة بتفاعلات كل من المدرس وحتى المدرس .

جدول رقم (81) يوضح أكثر المجالات التي يتفاعل فيها المدرس

فـــــئة: مجالات تفاعل المدرس			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	تفاعل عائلي	07	**30**
02	تفاعل ترفيهي	08	35
03	تفاعل بيداغوجي	08	35
المجموع		**23**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

من خلال الجدول التالي يتبين لنا أن تفاعل المدرس في المجال البيداغوجي والترفيهي يمثلان أعلى نسبة من إجابات المبحوثين كما هو موضح في الوحدة 01.02 بنسبة **35 %** لكل منهما، في حين يتفاعل في المجال العائلي بنسبة **30 %** كما تبينه الوحدة رقم 01.

– التأويل والتفسير

يتفاعل المدرس في مجالات اجتماعية محددة بين المجال البيداغوجي والترفيهي يدل على أنه ينسحب لمجاله المهني الذي له حتمية زمكانية تؤطرها قوانين المدرسة، أما الترفيهية غالبا ما تدل على أن بعض من تفاعلاته تنسحب بدورها للأصدقاء والزملاء والمجالات الافتراضية التي قد تجعله يبتعد نوعا ما من الضغوط المهنية خاصة أنها مجال لا يتفاعل به بقيم المجال المهني كذلك إن الحالة الاجتماعية لأغلب المبحوثين (أعزب) تدل على عدم ارتباطه بمسؤوليات عائلية كثيرة تجعله ينسحب من مجاله العائلي .

جدول رقم (82) يوضح تواصل المدرس مع أسر المتمدرسين

فـــــئة : التفاعل المدرسي الأسري			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	غياب التفاعل التربوي الأسري	04	**57**
02	وجود تفاعل تربوي أسري	03	43
المجموع		**07**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول التالي حول التفاعل المدرسي الأسري حيث نلاحظ غياب التفاعل المدرسي الأسري بسبة **57 %**، كما هو مبين في الوحدة الأولى، أما وجود التفاعل مع هذا المجال مثلته نسبة **43 %** من إجابات المبحوثين.

– التأويل والتفسير

نفهم من خلال الجدول التالي أن هناك غياب للتواصل بين المدرس وأسر المتمدرسين ما يدل على اكتساب المدرسين لأدوارهم المهنية التي تتمحور غالبا حول التعليم وإتمام المنهج الدراسي وتحقيق الأهداف التعليمية لكل مادة في حين أن إغفال المدرس مبادرة التواصل مع الأسر ينسحب لسلطة مجال التمدرس وسلطة المشرفين والمدير كمنظمين ومسيرين غالبا للتفاعلات الاجتماعية بين المدرس والأسرة، وعلى هذا الأساس تبقى العلاقة بين المدرس والأسر علاقة غير مفعلة، بحيث قد يغترب المدرس لسلطة مجال التمدرس (قوانين وقواعد مدرسية) التي تسير مجمل العلاقات الاجتماعية ومنه تغترب مكانة المدرس للمجال التعليمي أكثر من كونه معلما ومربيا .

جدول رقم (83) يوضح التفاعل الأسري التربوي

فـــئة: التفاعل الأسري المدرسي			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	تفاعل أسري تربوي	06	**86**
02	غياب التفاعل الأسري التربوي	01	14
المجموع		**07**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول رقم (83) حول التفاعل الأسري المدرسي نلاحظ وجود تفاعل أسري مدرسي بنسبة **86 %** كما هو مبين في الوحدة رقم 01، أما غياب التفاعل معهم بنسبة **14 %** من إجابات المبحوثين .

– التأويل والتفسير

إن فهم طبيعة تواصل الأسرة مع المدرسين الآن يختلف عن الجدول السابق الذي يعتمد على فهم طبيعة تواصل المدرسين مع الأسر، وعلى هذا الأساس تشكل تفاعلات الأسر مع المدرسين عاملا رئيسا في تفعيل المجال التربوي كما أشار إلى ذلك " دوركايم" حول ضرورة ربط الأسرة بالمدرسة لتحقيق التكامل بين وظيفة المدرسة والأسرة.

أيضا رأى العلامة "**عبد الحميد بن باديس**" أهمية الأسرة في تحقيق نتاج إيجابية على المستوى التربوي والتعليمي والتي تجعل من الأسرة الدعم الرئيسي لتحقيق أهداف المجال التربوي والتعليمي في آن واحد، ومنه إعادة إنتاج القيم التربوية والتعليمية المبنية على أساس المبادئ الثقافية للتربية، يدل هذا على أن أغلب أسر حالات الدراسة لهم وعي بأهمية التواصل مع هذا المجالات خاصة وأن لهم ترتيب اجتماعي .

جدول رقم (84) مجال التفاعل بين المدرسة والأسرة

فـــــئة: مجال التفاعل المدرسي الأسري			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	تفاعل في المجال مدرسي	07	100
02	تفاعلات أخرى	00	00
المجموع		**07**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول أعلاه يوضح المجال العمراني في تفاعل المدرس مع أسر المتمدرسين حيث سجلت نسبة **100 %** من إجابات المبحوثين حول التواصل داخل المدرسة كما هو مبين في الوحدة رقم 01.

– التأويل والتفسير

لدينا من خلال معطيات الجدول أعلاه المجالات العمرانية والاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس مع أسر المتمدرسين حيث نلاحظ أن المدرسة هي المجال الذي يحكم تفاعلات المدرس مع أسر المتمدرسين وهذا يدل على وجود غياب تفاعلات اجتماعية بين المدرسين وأسر المتمدرسين في مجالات أخرى أي أصبحت المدرسة المؤطر

الرئيسي لمجال التمدرس ومن هنا أصبح دور المدرس مقتصر على المجال التعليمي ويستغني عن مجمل التفاعلات التربوية التي تكون قائمة أيضا على التفاعلات المتبادلة بين المدرسة والأسرة والمدرس حيث أصبحت مجالا تحضر فيه الأسرة من أجل الإنذارات التي قد توجه لأبنائهم أو من اجل اخذ بطاقة كشف النقاط أو للسؤال عن أبنائهم.

- **تحليل المعاني والرموز التي توجه أفعال المتمدرس**

جدول رقم (85) يوضح معنى مجال الصف الدراسي بالنسبة للمدرس

فـــئة: معنى الصف الدراسي			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	مجال تعليمي	03	**43**
02	مجال تعليمي تربوي	01	14
03	مجال عائلي	02	29
04	مجال مهني	01	14
المجموع		**07**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول أعلاه يمثل إجابات المبحوثين حول معنى الصف الدراسي بالنسبة له حيث مثلت إجابات المبحوثين حول اعتباره مجالا تعليميا نسبة **43 %** ، أما إجابات المبحوثين حول اعتباره مجالا عائليا جاء بنسبة **29 %** كما هو مبين في الوحدة رقم 03، أما نسبة **14 %** لكل من اعتباره مجالا تعليميا تربويا ومهنيا وهذا موضح في الوحدة رقم 04 .02.

– التأويل والتفسير

يعتبر مجال التمدرس مجالا تعليميا بالدرجة الأولى كونه مجالات تنظيميا لتوزيع المعرفة وتشكيل الفعل التعليمي حيث يعتبر البناء الأساسي الذي يخول للمدرس مكانته التعليمية، يعتبر أيضا بمثابة بيتهم الثاني كونه المجال الذي يقضي فيه المدرس أغلب وقته، ومن هنا إذ أعتبر بمثابة بيته الثاني لا بد من ظهور مؤشرات حول سلطة المدرس داخل هذا المجال والتي تنسحب غالبا للفعل التعليمي أي كوظيفة لها هدفها الرئيسي.

في حين نجد أن العلامة "**عبد الحميد بن باديس**" ورغم انه لم يحدد التدريس عنده بساعات طويلة إلا أن المجال التعليمي لم يكن تعليميا فقط بل شمل مؤشرات تربوية دينية عبرت عن ثقافة المجتمع الجزائري في تلك الفترة التي اهتمت بالفعل التربوي أولا والتعليمي ثانيا واعتبرته مجالا للوعي الاجتماعي عوض أن يكون مجالا للتعليم ومنه إن انتماء المدرس لهذا المجال زمنيا لا يعبر عن كونه مجالا عائليا إلا إذ توفرت فيه تلك المعاني الرمزية المؤطرة للتفاعلات الاجتماعية إلا أنها لا تزال مغيبة .

جدول رقم (86) يوضح طبيعة الممارسات في المجال المدرسي

فـــئة : الممارسة			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	ممارسات تربوية وتعليمية	02	29
02	ممارسات تربوية	01	14
03	ممارسات تعليمية	04	**57**
المجموع		**07**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

من خلال الجدول التالي حول طبيعة القيم التي يريد المدرس إكسابها لمتمدرسيه نلاحظ أن القيم التعليمية تمثل نسبة **57 %** كما هو مبين في الوحدة رقم 03، في حين القيم التربوية المعرفية تمثل نسبة **29 %** من إجابات المبحوثين (الوحدة رقم 01)، في حين أجاب البعض من المبحوثين بنسبة **14 %** لكل من القيم التربوية كما هو مبين في الوحدة 02 .

– التأويل والتفسير

يعمل المدرس على توزيع قيم للمتمدرسين والتي انقسمت إلى ثلاث قيم رئيسية قيم تعليمية فقط، وأخرى تربوية تعليمية وقيم تربوية، وعليه يهتم المدرس بتوزيع المعرفة التي تم إنتاجها من خلال سلطة المنهاج التربوي التي بدوره يفرض سلطة على المدرس، فالمدرسة أصبحت مجالا تعليميا وظيفيا يعمل على توزيع معان بيداغوجية نظرا لكون الإصلاحات التربوية ركزت على المناهج الدراسية أكثر من تركيزها على بناء مجال تربوي تعليمي .

جدول رقم (87) يوضح معنى الصف الدراسي

فـــئة: معنى الصف الدراسي			
لرقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	مجال تنظيمي	03	**43**
02	مجال للممارسات التربوية التعليمية	04	57
المجموع		**07**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

من خلال الجدول أعلاه حول المعنى الذي يعطيه المدرس لمجال الصف، نجد اعتباره مجالا للممارسات التربوية التعليمية بنسبة **57 %** من إجابات المبحوثين وهذا ما تمثله الوحدة (02)، أما اعتباره مجالا تنظيميا بنسبة **43 %** من إجابات المبحوثين كما تبينه الوحدة 01.

– التأويل والتفسير

لا يمكن فهم معنى الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس حسب تمثلات المدرس إلا من خلال فهم مجمل تلك التمثلات التي يحملها، حيث ارتبطت تمثلات هذه الحالة في اعتباره مجالا تربويا تعليميا يسهم في عملية الضبط كما يهتم بتنميتهم (المعرفية).

لا ندري لما يرتبط غالبا الصف الدراسي بالمعرفة والضبط والقوانين في حين بدأ يفقد معناه التربوي القائم على التربية والتعليم وتنمية الوعي الاجتماعي لهم ليكونوا أفرادا فاعلين بقيم ثقافية اجتماعية المبنية على أسس معينة، إذا بات الصف الدراسي اليوم مجرد مجالا يعيد إنتاج المعرفة المتضمنة في المناهج وتقييد المدرسين بها ليصيروا بين حتمية المجال الزمني الذي غالبا ما لا يسمح لهم بإعطاء تلك المعاني والرموز التي تسهم في إثراء تربيتهم الاجتماعية .

جدول رقم (88) يوضح المعنى الذي يعطيه المدرس في عقاب المتمدرس

فـــئة: الـــعقاب			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	عقاب تربوي	01	**10**
02	عقاب غير تربوي	09	**90**
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول رقم (**88**) إجابات المبحوثين حول المعنى الذي يعطيه المدرس في عقاب المتمدرسين حيث مثل العقاب الغير تربوي نسبة **90%** مثل ما تبينه الوحدة رقم 02، أما العقاب التربوي بنسبة **10 %**من إجابات المبحوثين كما تمثله الوحدة رقم 01.

– التأويل والتفسير

نفهم من خلال المعطيات الموضحة في الجدول أن للمدرس مجموعة من المحددات الرئيسية التي يتبعها في مواجهة بعض المتمدرسين الذين يزعجونه سواء من خلال التشويش أو بعض الأفعال التي لا يتقبلها، ومنه إن أكثر هذه الأساليب المستخدمة تتمحور في الضرب والصراخ أو إنقاص النقاط.

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن المدرس لا يعمل على إنتاج معاني ورموز رمزية قائمة على أساليب كالحوار والنقاش حيث يهدف إلى محاولة وضع المتمدرس في السياق التعليمي والضبط الصفي وتلك الأساليب قد تنعكس سلبا على مستوى تفاعلات المدرس مع المتمدرس وعلى مستوى المجال التعليمي خاصة النفور من المواد الدراسية ومن سلطة المدرسة التي قد تنتهج حسبهم إلى تمثلات تسلطية لسلطة المدرس .

جدول رقم (89) يوضح الأفعال و(السلوكات) الغالبة على المتمدرسن

فـــئة: الأفـــعال			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	أفعال خارجة عن قيم مجال التمدرس	07	**87.5**
02	لا توجد أفعال محددة	01	12.5
المجموع		**08**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول أعلاه يوضح الأفعال و(السلوكات) التي تغلب على المتمدرس حيث نلاحظ أن الأفعال الخارجة عن قيم مجال التمدرس تمثل نسبة **87.5 %** ، **أما** عدم وجود أفعال محددة بنسبة 12.5 **%** .

– التأويل والتفسير

تختلف الأفعال و(السلوكات) التي تغلب على المتمدرسين من مرحلة تعليمية وعمرية إلى مرحلة أخرى لكن يعتبر التشويش وكثر الحركة من بين أكثر الأفعال الغالبة عليهم خاصة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة حيث تسبب مثل هذه الأفعال أنوميا على مستوى التفاعلات الاجتماعية بين المدرس والمتمدرس وبين المتمدرسين فيما بينهم.

وعليه يعمل المدرس غالبا على إنتاج معاني ورموز تعبر عن سلطته ومكانته داخل المجال الصفي والمدرسي كمحاولة للتحكم في هذا المجال بما يتناسب مع القيم والقوانين والقواعد وحتى الموارد المتاحة ويبقى معنى الفعل التربوي والتعليمي المحدد الرئيس في فهم تمثلات المتمدرس نحو هذا المجال الذي بني في الأصل لاحتضان الطفل ومحاولة تطبيعه بقيم تربوية تعكس ثقافة المجتمع إلا أن الأمر اليوم لم يعط أهمية لدراسة تلك الأفعال التي يقوم بها المتمدرس والتي غالبا ما تكون لجذب الانتباه أو لشعور بعدم الراحة في هذا المجال وغالبا ما ترتبط بسن المتمدرس الذي لا يزال يحتاج مرحلة التعلم باللعب المغيبة في مدارسنا .

جدول رقم (90) يوضح المعنى الذي يعطيه المدرس في تحفيز المتمدرس

فـــئة : تحفيز			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	تحفيز بيداغوجي (علامة)	02	**25**
02	تحفيز رمزي	06	75
المجموع		**08**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول التالي يوضح أساليب تحفيز المدرس للمتمدرس حيث أجاب المبحوثين بنسبة **75 %** حول التحفيز الرمزي كما هو مبين في الوحدة رقم 02، في حين أجاب البعض بنسبة **25 %** التحفيز البيداغوجي كما هو موضح في الوحدة رقم 01.

– التأويل والتفسير

من الجيد محاولة جذب المتمدرسين وتحبيبهم في المجال المدرسي وتنمية القيم التربوية فيما بينهم وتوطيد العلاقة بين المدرس والمتمدرس خاصة من خلال تحفيزهم ماديا أو رمزيا بهدايا أو عبارات المدح أو إضافة بعض النقاط لمن يستحقها لتشكل حافزا بين المتمدرسين من جهة ومن جهة أخرى تسهم في بناء علاقات اجتماعية مبنية على سلطة رمزية لا تغترب للسلطة الوظيفية دائما، ومنه إنتاج مجال اجتماعي يرتاح فيه كل من المدرس والمتمدرس يسهم في تبادل مجموعة من المعاني والرموز التربوية المشتركة .

جدول رقم (91) يوضح كيف يريد المدرس أن تكون علاقته مع متمدرسيه

فـــئة: طبيعة العلاقة الاجتماعية			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	علاقة رمزية تربوي	08	**89**
02	علاقة بيداغوجية	01	**11**
المجموع		**09**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول التالي حول كيف يريد المدرس أن تكون علاقته مع المتمدرس حيث أجاب بنسبة **89 %** حول أن تكون مبنية على الاحترام أي ذات طابع رمزي كما هو مبين في الوحدة رقم 01، أما العلاقة البداغوجية مثلت نسبة 11 **%** من إجابات المبحوثين .

– التأويل والتفسير

إن اهتمام المدرس بطبيعة العلاقة بينه وبين المتمدرسين يجعل منه فردا واعيا بمكانته العلمية والتربوية فغالبا ما يتمنى المدرس أن تكون طبيعة علاقته معهم جيدة لكن لا يتساءل عن كيفية تحقيقها وما هي الأسباب التي أدت إلى أن لا تكون بالمستوى المطلوب ومنه نجد أن أغلبهم ينسحبون إلى أن تكون السلطة مبنية على مؤشرات رمزية (التفاهم والاحترام).

لهذا وجب مراجعة مجمل الأساليب التربوية المتبعة داخل المجال الصفي ومحاولة توطيد العلاقات الاجتماعية داخل وخارج مجال التمدرس فالمتمدرس غالبا ما يتطبع بأفعال مدرسيه خاصة في المراحل الأولى من التعليم. حيث لا يمكن الاعتماد على أساليب وظيفية بحته تجعل من سلطته سلطة وظيفية؛ كما تم تأكيد ذلك بعض الجداول التي ركزت على المجال الوظيفي الذي استغنى على الفعل التربوي .

- **تحليل أنوميا مجال التمدرس**

جدول رقم (92) يوضح الدافع من اختيار المدرس لمهنته

فـــــئة: الاغتراب المهني			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	اغتراب مادي وظيفي	05	**30**
02	اغتراب بوعي	04	**40**
03	اغتراب دون وعي	01	20
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول رقم (92) دافع اختيار المدرس لمهنته حيث نلاحظ الاغتراب بوعي لهذا المجال يمثل نسبة **40 %** من إجابات المبحوثين، أما اغتراب مادي وظيفي يمثل نسبة 30 **%** ، في حين اغتراب دون وعي بنسبة 20 **%** من إجابات المبحوثين كما هو مبين في الوحدة رقم 03.

– التأويل والتفسير

نستنتج أن أغلب المدرسون اختاروا مهنة التدريس كونها احد أهم ميولهم وهذا يساعدهم على العطاء المعرفي والإبداع الوظيفي كما يسهم في إعادة إنتاج قيم اجتماعية تعليمية وتربوية تحبب المتمدرسين في مجال التمدرس، كما أن الحاجة للمال أصبحت من متطلبات التوجه نحو مهنة التعليم خاصة وأنها توفر فرصا لأغلب الأفراد نحو هذا المجال الوظيفي، إلا أنها ورغم الميولات نحوها لا يزال البعض يعتبرها مهنة شاقة خاصة في ظل مجمل المتغيرات الثقافية التي تطرأ على مستوى التربية أو التعليم .

جدول رقم (93) يوضح دور المدرس داخل المدرسة

فـــــئة: دور المدرس			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	مربي ومعلم	01	12.5
02	سلطة بيداغوجية تنظيمية	03	37.5
03	ملقن	04	50
المجموع		**08**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول رقم (93) يوضح وحدات التحليل الخاصة بدور المدرس في مجال التمدرس، تمثل إجابات المبحوثين حول ملقن كدور له بنسبة 50 **%** كما هو مبين في الوحدة 01، أما حول السلطة البداغوجية التنظيمية بنسبة **37.5 %** ، في حين جاءت إجابات المبحوثين حول اعتباره مربي ومعلم بنسبة 12.5**%** من إجابات المبحوثين.

– التأويل والتفسير

نفهم من خلال المعطيات الموضحة في الجدول أعلاه أن دور المدرس بدأ يعمل على إعادة إنتاج المعاني والرموز الخاصة بمجال التمدرس، والتي غالبا ما تتمحور نحو المجال التعليمي إضافة إلى أنه يعتبر نفسه صاحب السلطة والمسئول عن الصف الدراسي وتسييره ومن هنا يبقى دور المدرس منحصرا بين حتمية مجال التمدرس خاصة القائمة على إعادة إنتاج قيم المنهاج المدرسي وإعادة إنتاج القواعد والقوانين المدرسية التي غالبا ما تحكم سلطة مجال التمدرس، وعلى هذا الأساس يتضح أن تقسيم السلطة في مجال التمدرس يدل على أن المدرس يتمتع بنوع من السلطة والقوة الإدارية والتنظيمية التي تجعله على قدر كاف من إدارة الصف الدراسي بحيث يتفاعل فيه كمستهلك للسلطة الوظيفية التي تفرضها عليه حتمية النسق المدرسي.

جدول رقم (94) يوضح هدف المدرس داخل مجال التمدرس

فـــئة : هدف المدرس			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	هدف بيداغوجي	11	85
02	هدف تنظيمي	01	**7.5**
03	هدف تربوي	01	7.5
المجموع		**13**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يمثل الجدول رقم (94) إجابات المبحوثين حول الهدف من التدريس، حيث نجد أن الهدف الأول هو هدف بيداغوجي وهذا بنسبة 85 **%**، في حين نجد أن الهدف التنظيمي والتربوي تمثله نسبة 22 **%** لكل من إجابات المبحوثين كما هو مبين في الوحدة رقم 02 و 03.

– التأويل والتفسير

نستنتج من خلال المعطيات الموضحة في الجدول أعلاه أن هدف المدرس داخل مجال التمدرس غالبا ما يتمركز حول المنهاج المدرسي سواء في شرح محتوى المنهاج الذي يعبر عن مجموعة من الدروس أو المعارف المتضمنة

فيها أي إيصال محتوى المنهاج، ومن هنا يتضح أن المدرس تحكمه سلطة المنهاج التربوي وفي نفس الوقت يعيد إنتاج قيم المنهاج الدراسي في مجال الصف الدراسي ومنه يصبح المتمدرس خاضعا بدوره لسلطة مجال التمدرس.

وعليه يعبر هذا على أن المدرس يسهم في استمرارية قيم مجال التمدرس بوعي منه آو بدون وعي كونه مغتربا له، أما أفعاله فهي مشتتة بين القيم التعليمية والتربوية، وعليه كما أشار "**ميشال يونغ**" أنه لا بد من فهم ودراسة ما يدرس في المناهج التربوية لا أن تكون مجرد معرفة وجب على المدرس نقلها إلا أنه وحسب مقاربتنا نهتم بفهم مكانة المنهاج في عملية تشكيل أفعال وتفاعلات المدرسين والمتمدرسين .

جدول رقم (95) طبيعة المعاني التي يعطيها المدرس للسلطة

فـــــئة: السلطة			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	سلطة تنظيمية	04	50
02	ممارسات ترهيبية ترغيبية	02	25
03	ممارسات ترهيبية	02	25
المجموع		**08**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول التالي حول طبيعة المعاني التي يعطيها المدرس للسلطة، والتي تعتبر غالبا سلطة تنظيمية بالدرجة الأولى بنسبة **50 %** ، أما السلطة الترهيبية الترغيبية والترهيبية سجلت نسبة.25 **%** لكل من الإجابات الثلاث كما هي مبينة في الوحدات (02 .03)

– التأويل والتفسير

لدينا من الجدول التالي فهم مؤشرات سلطة المدرس التي يعمل على فرضها داخل المجال الصفي حيث يعمل على تطبيق القوانين المدرسية والصفية وإعادة إنتاجها بين المتمدرسين وهو أسلوب سلطوي قائم على حتمية مجال التمدرس غالبا كما أن التعامل بحزم يعد من مؤشرات سلطة المدرس التي تهتم بضبط المجال الصفي وبناء حدود في

جانب تشكيل العلاقات الاجتماعية بين المدرس والمتمدرس أيضا إن الترهيب غالبا ما يدل على وجود سلطة وظيفية بحتة تهدف إلى تحقيق غايات وظيفية قد تتجه أيضا إلى الترهيب والترغيب الذي يتبع بصورة كبيرة في المجال التعليمي والذي قد يؤدي إلى تشتت في أفعال المدرسين والمتمدرسين .

جدول رقم (96) يوضح معنى المنهاج بالنسبة للمدرس

فـــئة : الـــمنهاج			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
01	دليل تنظيم معرفي	06	**86**
02	دليل معرفي غير مناسب	01	14
المجموع		**07**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول رقم (96) إجابات المبحوثين حول معنى المنهاج حيث أجاب المبحوثين في اعتبار المنهاج الدراسي مجرد دليل تنظيم معرفي كما توضحه الوحدة رقم 01 وبنسبة 86 **%**، أما نسبة **14 %** فجاءت بإجابات المبحوثين حول اعتبار بعض المناهج غير مناسبة للمتمدرس .

– التأويل والتفسير

نفهم أن المنهاج الدراسي يسهم في إثراء المجال المعرفي لدى المتمدرسين كونه يحمل سلطة حتمية الإصلاحات التربوية على مستوى المناهج المدرسية والتي تخول المدرس الاعتماد على محتواها دون أي اعتراض منه لأنها تفوق السلطة المخولة له كونها تعبر عن مركزية التعليم في المدرسة الجزائرية، وعلى هذا الأساس تعتبر بمثابة الدليل الرئيسي الذي يعتمد على المدرسين في عملهم ومطالبون بإعادة إنتاج تلك المعرفة المتضمنة رغم كونها أحيانا ما لا تناسب المتمدرسين .

ومن هنا يتضح وبشكل كبير أن سلطة المنهاج التعليمي على مستوى المدارس الجزائرية والتي تحول دون تدخل المدرسين في إنتاجها وتوزيعها ما يدل على مكانة المدرس التي بدأت تنسحب للمجال الوظيفي أكثر منه

مربي ومنتج للمعرفة ونظم لها، خاصة في بعض التغييرات الطارئة التي **لم تستجيب لمطالب المدرسين مثل حذف البسملة وبعض الدروس في منهاج التربية الإسلامية وغيرها .**

جدول رقم (97) يوضح أساليب تنظيم الصف الدراسي

فـــئة: تنظيم الصف الدراسي			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	ممارسات عقابية صفية / إدارية	07	**70**
02	ممارسات تنظيمية صفية	03	30
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يوضح الجدول رقم (97) إجابات المبحوثين حول أساليب تنظيم الصف الدراسي مثلت نسبة **70 %** حول الممارسات العقابية كما هو موضح في (الوحدة 01)، أما الممارسات التنظيمية الصفية مثلت بنسبة **30 %** مثل ما هو مبين في الوحدة 02.

– التأويل والتفسير

يعمل أي مدرس على محاولة فرض سلطته داخل الصف الدراسي من أجل تسييره خاصة وأن أغلب الصفوف المدرسية تحتوي على عدد يفوق ما ينص عليه نظام ل م د، وهذا يسهم في إنتاج مجموعة من الضوابط التي قد تنسحب إلى سلطة القوانين المدرسية من جهة ومن جهة أخرى اغتراب المدرس لها لتحقيق غايات تنظيمية أكثر منها تعليمية .

ولهذا غالبا ما يعتمد المدرس على الإنذارات الشفوية أو الكتابية للتحكم في الصف الدراسي أو التحكم في تجليس المتمدرسين بما يراه المدرس مناسبا أو استخدام أساليب أخرى كالطرد والصراخ التي بدورها تؤثر وبشكل كبير على مستوى تفاعلات المتمدرس مع مجاله التعليمي والتربوي، كما نستنتج أن الحوار من بين الأساليب التي لا تفعل بشكل كبير والتي تساهم في حل مشكلات عدة كأسلوب ترغيبي أكثر من الأساليب الترهيبية .

جدول رقم (98) يوضح تمثل المدرس للقوانين المدرسية

فـــــئة: الممارسات القانونية			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	ممارسات ضابطة للمتمدرس	02	28.5
02	ممارسات ضابطة لمجال التمدرس	04	**57**
03	لا معنى لها	01	14.5
المجموع		**07**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

الجدول رقم (50) يمثل تمثل المدرس للقوانين المدرسية حيث نجد إجابات المبحوثين حول اعتبارها ممارسات ضابطة لمجال التمدرس تمثل نسبة **87 %** ، أما حول اعتبارها ممارسات ضابطة للمجال الاجتماعي تمثل نسبة **22 %** .

– التأويل والتفسير

لا يمكن إغفال أهمية القوانين والقواعد والمبادئ المؤسسة لمجالات اجتماعية متنوعة حيث يعتبرها المدرسين أساس ضبط المجال المدرسي كما نجدها في **النظرية الوظيفية** حيث يعتبرها " **دوركايم" أساس** تحقيق الاستقرار والتكامل الوظيفي داخل مجال التمدرس وهذا ما ينطبق في تمثل المدرسين نحوها، حيث تستطيع أيضا ضبط المتمدرسين خاصة في ظل مجموعة التغيرات الاجتماعية التي مست التربية والتعليم ومست القيم الثقافية والاجتماعية للمتمدرسين مثل قصات الشعر الغريبة أو الهندام والتأخر عمدا أحيانا فمن هنا يراها المدرسين سبيلا في التحكم في أفعال المتمدرسين ومن تعيد إنتاج قيم المؤسسة (المدرسة).

جدول رقم (99) يوضح أساليب عقاب المدرس للمتمدرس

فـــــئة: الـــــعقاب			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	عقاب يغترب للمجال الإداري	04	40
02	عقاب بيداغوجي	05	**50**
03	عقاب رمزي	01	10
المجموع		**10**	**100**

– القراءة الإحصائية للجدول

يمثل الجدول التالي أساليب عقاب المدرس حيث نجد أن العقاب البيداغوجي يمثل نسبة **50 %** من إجابات المبحوثين، أما العقاب الذي يغترب للمجال الإداري يمثل نسبة 40**%** كما هو مبين في الوحدة 01، أما نسبة **10** % أما العقاب الرمزي بنسبة **10 %** من إجابات المبحوثين .

– التأويل والتفسير

ما من شك أن المدرسين يتبعون أساليب عقابية والتي تتمحور أغلبها حول أساليب سلطوية كالطرد والصراخ والإنذارات والتي تخلف آثارا نفسية أكثر من تحقيق ضبط صفي، علاوة على ذلك إن ممارسة هذه الأساليب لبلوغ الدور المثالي المتوقع من المتمدرس يتطلب نوعا من التفاعل بينهما قبل البدء في التطبيق الفعلي لها، ومن ثم لا بد من الاهتمام بخبرة المتمدرسين من مجال التمدرس لمعرفة طبيعة المجال التربوي والتعليمي لتحقيق الهدف من مجال التمدرس لا جعله مجالا وظيفيا يعتمد على الحتمية التنظيمية والشكلية وهذا ما تعتمد عليه النظرية "**التفاعلية**" كأساس بناء مجمل التفاعلات المؤطرة لأفعال كل من المدرس والمتمدرس .

خـــــــــلاصة

من خلال عرض ما أدلى به المبحوثين وفهم وتأويل المعطيات التي تم جمعها، وتفيئه إجاباتهم وتفسيرها يتضح أن التمدرس يأخذ أبعادا متعددة تنحصر أغلبها حول الاغتراب لمجال التمدرس وللمجال البيداغوجي الذي يعطي بدوره مؤشرات حول تشكل هوية المتمدرس والتي تنطلق من بناء معان تعكس طبيعة التفاعل الاجتماعي داخل هذا المجال، والتي تشكل هوية المتمدرس وتحديد مفهوم التمدرس حسب النموذج الثقافي الذي تتبناه المدرسة الجزائرية من جهة، ومن جهة أخرى تحديد المفهوم السوسيولوجي الذي ينطلق من البناء النظري والتطبيقي للدراسة وهذا ما سيتم التعرف عليه في الفصل الموالي لفهم مجمل محددات أنوميا مجال التمدرس وطبيعة السلطة والهوية في هذا المجال الاجتماعي .

الفصل السابع:

نـتائج الدراســة

تمهيد

أولا: عرض وتحليل وفهم لأهم نتائج مقارنات المقابلات

ثانيا: عرض وتحليل وفهم لأهم نتائج فرضيات الدراسة

ثالثا: النتيجة العامة

رابعا: مفهوم التمدرس من خلال نتائج الدراسة

خلاصة

تمهيد

تكمن أهمية الدراسات والبحوث العلمية في مجمل المؤشرات التي تصاغ لتفسير الإشكال الموضوعي للدراسة، ومن خلال النتائج المتحصل عليها لرصد الحقائق الميدانية، حيث يأتي ذلك بوصفها محاولة استقراء الواقع الاجتماعي من خلال تحديد الإشكال الرئيس بهدف تحقيق نتائج تحاكي طبيعة هذا الواقع اعتمادا على مقاربة نظرية ممنهجة .

وعليه فإن فهم مجموع الدلالات الاجتماعية للدراسة وتحديد المعنى الذي يقصده الفاعل يتم من خلال المقابلة المعمقة مع المبحوثين؛ باعتبارها الأنسب للمنهج النوعي(الكيفي)، الذي غالبا ما يسمح لنا بفهم المعطيات النوعية من معان ورموز حسب كل مجال اجتماعي، وتحليل محتواها لبلوغ الفهم المطلوب .

وعلى هذا الأساس وبعد عرض إجابات مفردات الدراسة من خلال الأسئلة المطروحة والإجابات المقدمة وتفيئتها وتحليلها وتفسيرها، جاء هذا الفصل لإبراز نتائج الدراسة الخاصة بالفرضيات المطروحة التي تجيب عن الإشكال العام للبحث؛ إضافة إلى تحديد أهم النتائج الرئيسية التي تعطي بدورها آفاقا سوسيولوجية نحو المواضيع التربوية في مجال علم الاجتماع التربية .

كما لا ننسى أن الإضافة العلمية من أبرز الخطوات التي يجب أن نستشفها في البحوث، ولهذا لا تعد فقط نتائج الدراسة تلك الإضافة العلمية التي تسهم في فهم معمق لطبيعة التفاعلات والأفعال الاجتماعية بين المدرس والمتمدرس؛ بل الانتقال أيضا إلى محاولة إعطاء مفهوم علمي ينطلق من مبدأ سوسيولوجي حول التمدرس الذي يفتقد إلى فهم علمي معمّق، ويتم توظيفه كمعيار يقيس الشكل الخارجي والكمي للمدرسة فقط.

وعلى هذا الأساس، ومن خلال ما تم التطرق إليه في الفصول السابقة، وتحديدًا ما ورد في الفصل المخصص لتحليل مفردات الدراسة أمكننا التوصل إلى مجموعة من النتائج التي تنطلق من الفهم والتأويل والتفسير السوسيولوجي في مجال علم اجتماع التربية والتي سنتعرف عليها .

أولا : عرض وتحليل وفهم لأهم نتائج مقارنات المقابلات

1. عرض وتحليل وفهم لأهم نتائج المقابلات مع المبحوثين في المجال العمراني شبه الحضري

من خلال أداة المقابلة والملاحظة، والملاحظة بالمشاركة يتضح أن المبحوثين في هذا المجال يتفاعلون بمؤشرات تحمل بعض المعاني والرموز الدالة على سلطة المدرس التي تنسحب غالبا إلى سلطة المجال الوظيفي، تتخللها بعض المعاني والرموز التي تعكس في جزئياتها قيم الاحترام والتقدير المتبادل خاصة أن هذا المجال شبه الحضري يحكمه رابط تقليدي وقرابي.

كما يتفاعل المدرس كفاعل ينتج قيما رمزية تعكس بعض الصور الوالدية، من قيم تربوية؛ كالنصح والإرشاد تجعل من المدرس في علاقة تصارع داخل هذا المجال بين كونه منتج لمعان تربوية، وبين مستهلك للسلطة الوظيفية التي تفرضها عنه حتمية النسق المدرسي .

وعلى هذا الأساس نجد العديد من المنظورات المعرفية التي ركزت على المجال التعليمي مثل "**ابن خلدون**" و"**ابن باديس**" حول السلطة التي تتمركز لدى المدرس كونه الممارس لفعل التعليم وتنظيم العملية التعليمية؛ من طرائق تدريس وشرح وتنظيم المعرفة، إلا أن هذا المجال شبه الحضري يفتقد في جزئياته المعنى التربوي من هذه العملية،كون المدرس تحت حتمية هذا المجال لأنه غالبا ما يكون مستهلكا لمضمون المنهاج وتوزيعه رغم وعيه بأنه غير مناسب للمتمدرس .

كما أن دراسة (*Una minida . 2009*) حول المدرس، تنطلق من أنه يجب أن تتوفر فيه مجموعة من الصفات مثل: الصبر، الاحترام، النزاهة، وأن تتسم علاقة المدرس بالمتمدرس بالود والنصح والإرشاد والجانب الأخلاقي الذي يحكم تفاعلاتهم، وهي من بين أهم مؤشرات السلطة الرمزية التي تسهم في بناء تفاعلات

اجتماعية على أسس مشتركة داخل وخارج المجال المدرسي، وتسهم في إعادة إنتاج القيم التربوية المؤسسة لمجال التمدرس والنموذج الثقافي له. رغم هذا إلا أن المدرسين ينسحبون إلى المجال المهني دون الأخذ بالاعتبارات التربوية

والقيمية والأخلاقية، ولهذا أشار " ايفان اليتش" في جزئية من نظريته المتعلقة بفتح مجال التعلم أمام المتمدرسين وعدم ربطه بمجال المدرسة فقط، إلى ربط عملية التمدرس بمجالات اجتماعية أخرى خاصة التواصل مع الأسرة كمجال تفاعلي يسهم في تحقيق الانسجام التربوي على مستوى مجال التمدرس.

وعليه إن خضوع المدرس لسلطة هذا المجال وسلطة المنهاج تعكس نوعا من تلك الرؤية التي أشار إليها "باولو فيريري" حول **التعليم البنكي** الذي يعتمد على تزويد المتمدرس بجملة من المعارف التراكمية يقوم باسترجاعها وقت الامتحانات كما أشرنا سابقا والذي يعبر عن الحشو المعرفي .

كما تشير الباحثة (سناء الغندوري،2014) إلى ضرورة عدم التركيز على الجانب المعرفي فقط كحشو معرفي وإغفال الجانب التربوي الذي اغتربت له المدرسة الجزائرية، ولهذا إن فاعلية المدرس كما يراها (رائد الخضر، 2008) تكمن في التفاعلات الديناميكية بين المدرس والمتمدرس التي تحقق مكانة التمدرس في شقه التعليمي والتربوي الذي يسهم في تشكيل الروابط الاجتماعية في مجال التمدرس .

وعليه يعْتَبِر "**باولوفيريري**" المدرس هو المسيطر الرئيس في عملية التعليم، وهو من بيده تنظيم المعرفة وأسلوب إلقائها، الهدف منه ملئ عقول المتمدرسين بمعرفة معينة. وما على المتمدرس سوى استقبالها وحفظها دون التعمق والتأمل في معناها أو في مضمونها، وتقاس كفاءة المدرس هنا بقدرته على ملئ عقول المتمدرسين فقط، وعليه يعتبر المدرس المسيطر على عملية التعليم.

في نفس الصدد اعتبر (يو سونغ ليم،2007) أن الأساليب التسلطية لا تسهم تحقيق الهدف من التمدرس بقدر ما تؤدي إلى انسحاب المدرس من مجاله التربوي إلى سلطة المنهاج القائمة على هدف محدد، وهو إعادة توزيع المعرفة من قبل المدرس فتحد من مكانته كمربي أو معلم، لينسحب إلى حتمية سلطة مجال التمدرس؛ سواء تعلق هذا بالمجال الوظيفي المهني أو المنهاج أو القوانين .

2. عرض وتحليل وفهم لأهم نتائج المقابلات مع المبحوثين في المجال العمراني الحضري

- **علاقة المدرس بالمتمدرس**

هي علاقة يحكمها المجال التعليمي (الصف الدراسي) والمادة الدراسية فقط كما تحكمها القوانين المدرسية فحسب إجابة مفردات الدراسة حول مكانة المدرس في هذا المجال كمجال تربوي، تم التوصل إلى أن مكانة المدرس في هذا المجال يحكمها رابط تلقيني في الساعات الخاصة أو المبرمجة فقط دون مراعاة الجانب التربوي من (نصح وإرشاد أو تربية ...) .

- **علاقة المتمدرس بالمدرس**

بالنسبة للعلاقة بين المتمدرس والمدرس هي علاقة تحكمها سلطة أفقية؛ فمن خلال إجابة المتمدرسين حول قيم الاحترام المتبادلة بين الطرفين يتضح أن المتمدرس لا يهتم بهذه القيم، وهو مقيد في المجال المدرسي وبالقوانين المدرسية التي تحد من أفعال المتمدرس، وعليه يلتزم المدرس بإلقاء المادة الدراسية ويلتزم المتمدرس بتلقي المادة الدراسية فقط .

- **علاقة المتمدرس بالمجال المدرسي**

إن علاقة المتمدرس بالمدرسة هي علاقة تحكمها قوانين مدرسية صفية؛ فمن خلال المقابلة يتضح أن المتمدرس ينسحب في تفاعلاته من مجال التمدرس كونه يقيده ولا يترك له هامشا من الحرية، بحيث يحكم أفعاله وتفاعلاته داخل هذا المجال سواء على مستوى الحركة أو الأفعال.

وفي الحديث عن مجالات التفاعل الاجتماعي للمتمدرس فتتمحور تمثلات المبحوثين إلى أن هناك مجالات أخرى يتفاعل فيها؛ وهي النوادي الرياضية والأسرة التي يكتسب منها قيم عديدة تتعلق بتحسين مستوى الدراسة والتعلم والانضباط، في حين يكتسب من النوادي الرياضية قيم تربوية كالتعاون والاحترام. إلا أن حسب حالات

الدراسة فإن المدرسة لا تقدم للمتمدرس القيم التربوية بقدر ما تعبر عن مجال يسيطر على المتمدرس فكريا وحركيا أي على مستوى المادة المتعلمة والأفعال .

من خلال المعاني التي تم التصريح بها من طرف المبحوثين يتضح أن المدرس يعمل على تقديم المحتوى الدراسي من أجل تكملة المقرر الدراسي في الوقت المحدد، كما يتبع مجموعة من القوانين والضوابط العقابية لتسيير الصف والمتمدرسين. وهذا ما نجده عند "اميل دوركايم" حول الضبط وتحقيق التوازن والاستقرار على مستوى هذه المؤسسات.

لكن تكمن نقطة الاختلاف في أن هذا المجال لا يعمل على تقديم قيم اجتماعية تربوية كتلك التي نادى بها "عبد الحميد بن باديس"؛ وهي القيم التي تعكس النموذج الثقافي للمجتمع، بل أصبح التعليم مبني على إعطاء مجموعة من المعارف المقيدة بمجال زمكاني، وعليه يتضح أن المدرس يَعتبر المجال التعليمي مجالا لممارسة وظيفته غالبا دون التركيز على الجانب التربوي أو التفاعلات الاجتماعية.

3. التحليل وفق مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية لمجال التمدرس

- **طبيعة السلطة في المجال المدرسي**

إن طبيعة السلطة في المجال الاجتماعي حسب نتائج الدراسة ما هي إلا تعبير عن حتمية تسيير المجال المدرسي الذي غالبا ما تعتمد على الضبط الاجتماعي كأحد أهم المفاهيم السوسيولوجية التي جاء بها "دوركايم"، كما أن المدرس في هذا المجال ما هو إلا موزع للمعرفة، كما يعمل على إنتاج مجمل القوانين المدرسية من خلال محاولة تطبيعها للمتمدرس دون الوعي بأهميتها، كونها تبتعد نوعا ما عن سلطة المجال التربوي من قيم تربوية؛ حيث تجردت من معناها التربوي واغتربت لتحقيق التحصيل المعرفي والدراسي، والذي بات بدوره مجرد مجموعة من المعارف التي يستقبلها المتمدرس لغاية ما؛ كتجاوز امتحانات السنة ليعيد بعد ذلك محوها من الذاكرة بصورة تلقائية لدى أغلب المتمدرسين، وعليه يغترب كل من المدرس والمتمدرس للسلطة الوظيفية لمجال التمدرس .

- **طبيعة الرابط في المجال الاجتماعي**

العلاقة الاجتماعية في هذا المجال تحكمها أهداف تعليمية بالدرجة الأولى، حيث تقتصر أغلب العلاقات الاجتماعية في مجال التمدرس على فعل التعلم والتعليم (بين المتمدرس والمدرس)، تفقد المعنى التربوي وتطغى عليها السلطة الوظيفية للمدرس كمالك للمعرفة وكمسير للمجال الصفي خاصة (طريقة التجليس) ومطبق للقوانين وتوزيعها وإنتاجها، بالنسبة للمجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها كل من المدرس والمتمدرس غالبا ما لا ترقى إلى تشكيل مؤشرات رمزية أو تشكل تمثلات حول السلطة الرمزية للمدرس .

- **طبيعة المكانة الاجتماعية في مجال التمدرس**

✓ **طبيعة مكانة المدرسة**

إن الحديث عن المجال المدرسي ليس بالضرورة وضعها في سياقها القيمي أو الثقافي بل هو مجالا للتربية أي أن النسق الاجتماعي مجالا **للتمدرس الحياتي**، حيث نجد أن هناك فجوة كبيرة بين المدرسة والمجتمع ويغفل كل منهما عن دوره التربوي فلم يعد الشارع يربي ولا الأسرة تربي ولا المدرسة تربي بقدر ما أصبحوا ينتظرون نتائج كمية ملموسة حول نجاح المتمدرس الذي أصبح يفتقد مبادئ التعليم والتربية والعطاء والإخلاص والتفاني والمصداقية في حياته اليومية .

✓ **طبيعة المكانة بين المدرسة والمدرس**

تتمثل طبيعة العلاقة بينهما هنا في العلاقة الوظيفية؛ فالمدرس فرد ناقل للمعرفة المتضمنة في المنهج التعليمي بغض النظر عن اتجاهاته أو نظرته في محتوى المنهاج أو القيم المؤسسة للمدرسة، فيتحدد دوره في مجرد وظيفة التعليم، وعليه أصبح فردا تابعا لحتمية النسق التربوي رغم وعي العديد منهم بهذا، بحيث يفرض عليه إتباع قوانين المؤسسة دون مناقشتها .

✓ **طبيعة المكانة بين المدرس والمتمدرس**

يغترب المدرس إلى إعادة إنتاج القيم المؤسسة للمدرسة من قوانين وقواعد كما أصبح منتجا لنوع من **العقاب النفسي** على المتمدرس وأصبح بدوره فاقدا نوعا ما لسلطة مجال المعرفة (عدم القدرة على إيصال محتوى الدرس)، التي بدأ المتمدرس اكتسابها من المجالات الافتراضية خاصة اليوتوب، حيث أن مكانة المدرس بدأت تفقد قيمتها التعليمية والتربوية ما أدى إلى ظهور ما أطلقنا عليه **أزمة ثقة** بين المتمدرس والمدرسة، وعليه لابد أن تكون القوانين المدرسية في حدودها التربوية وأن لا تستغل في فرض السلطة كي لا تشوه سلطة المجال المدرسي وهذا ما اتفق مع دراسة " **آنا مانيدا**" (2019).

- **طبيعة هدف التمدرس**

تتمثل طبيعة الهدف من التمدرس حسب الرؤية الوظيفية في تحقيق التكيف والاستقرار الاجتماعي، والذي يتحقق حسبهم انطلاقا من المحافظة على قيم المدرسة ومحاولة تعميم التعليم وتهيئة المدارس وتخريج أكبر عدد من المتمدرسين (دون كفاءة علمية)، وهي بهذا تضيف أكبر عدد من المدرسين (دون كفاءة علمية أو خبرة تعليمية) ما يجعل التمدرس يدور في حلقة مفرغة من إصلاحات عقيمة أفقدت معنى التربية وها هي ذي تفقد معنى التعليم والتعلم، وهو ما أنتج **أزمة ثقة** بين المتمدرس وهذا المجال التعليمي .

ثانيا: عرض وتحليل وفهم لأهم نتائج فرضيات الدراسة

1. نتائج الفرضية الأولى واختبارها

من خلال النتائج المتوصل إليها وبالنظر إلى مجموع مؤشرات الدراسة التي تم الأخذ بها نلاحظ أن التدريس بصفة عامة، وسلطة المدرس بصفة خاصة داخل مجال التمدرس أخذت أبعادا مختلفة لا تؤسس لقيم المؤسسة، حيث أصبح التدريس كمهنة تنبع من دوافع اقتصادية مادية لدى البعض من مفردات الدراسة، وهذا راجع لاحتياجات المدرسين وعدم القدرة على تلبية متطلباتهم الاجتماعية أو عدم الميل الكافي لهذه المهنة، فحسب الجدول رقم (94)، (93)، (92) أن التدريس اليوم تجرد من معناه الحقيقي القائم على التربية والتعليم في آن واحد، بل وتجرد أيضا من معناه القائم على التدريس، فقد أصبحت المادة الدراسية تلقى للمتمدرس دون ارتباطها بالفهم والتعمق .

كما أن الحجم الساعي للمدرس الذي أصبح في تزايد (ساعات التدريس) بدأ يولد العديد من المشاكل لديهم، خاصة من جنس الإناث؛ وهذا لتعدد الأدوار الموكلة لهن (تدريس، التربية، الأسرة، مسؤوليات عائلية) ما جعل منهن من يبتعدن عن التحضير الجيد للدروس، وعدم التركيز على إعطاء معرفة علمية مع فهم معمق للدروس، بحجة أن التعليم اليوم أصبح مفتوحا على كافة المؤسسات الأخرى كالأسرة، الجيرة، حصص الدعم ووسائل ومواقع التواصل الاجتماعي...الخ .

بالنظر إلى ما تم التوصل إليه يتضح لنا فقدان المدرس للرؤية القائمة على التربية وتنمية دوافع المتمدرس نحو التعلم، ومحاولة تنمية هوية المتمدرس والأبعاد الشخصية والعلمية والمواهب لديه، ويعتبرونها ليست مسؤولية المدرس غالبا. وعليه نلاحظ فقدان العلاقة بين المدرس والمتمدرس معناها القائم على الثقة المتبادلة بينهما بصورة جزئية.

وفي دراسة (سناء الغندوري، 2014) التي ترى أن العمل التعليمي رهين بشعور طرفيه (المدرس والمتمدرس) بارتياح، يدفع نحو إقامة علاقة تعليمية ملائمة ومثمرة، تقوم بالأساس على الثقة التي يضعها المتمدرس في مدرسه،

المنتظر منه أن يكون في مستوى هذه الثقة، كما ترى الباحثة أن أسلوب تعامل المدرسين مع المتمدرسين يكتسي طابع التخويف، وهذا ما اتفق مع نتائج الدراسة؛ إذ تشير إجابات المبحوثين المتحصل عليها من مختلف المقابلات التي أجريت مع مفردات الدراسة من المتمدرسين والمدرسين، على إتباع بعض المدرسين أساليب صفية تحد من تفاعلات المدرس، خاصة تلك المتعلقة بطريقة التجليس أو العقاب النفسي (الصراخ، الإحراج، الطرد، الضرب) كما هو مبين في الجدول رقم (88. 24. 21 .20 . 16) ومنه تظهر مؤشرات انسحاب المتمدرس من مجال التمدرس وتشتت تفاعلاته معهم كما هو مبين في الجدول رقم (09.08).

كما اتفقت الدراسة مع دراسة الباحثة " أمال كزيز"(2018) حول أهمية التواصل والتفاعل الاجتماعي داخل مجال التمدرس؛ حيث أن عملية التفاعل الاجتماعي تتم من خلال فهم المتمدرس أو الفاعل للرموز والمعاني الرمزية أو اللفظية التي يتفاعل من خلالها بصورة تعمل على تقوية الروابط الاجتماعية داخل مجال التمدرس، ما يعكس العديد من الجوانب الايجابية الدالة على اكتساب المتمدرس لنموذج ثقافي مبني على الاحترام والتعاون وتبادل المعارف وتشييد علاقات اجتماعية فاعلة.

كما أن المدرس الذي يلجأ في تعامله إلى أسلوب التفاهم والحوار والديمقراطية سيساهم في بناء تواصل تعليمي فعال داخل الصف الدراسي بين أطراف العملية التعليمية وحتى خارجها، وهذا ما يريده المتمدرس كما وضحه الجدول رقم (12)؛ حيث يرى المبحوثين أن استخدام الأسلوب التسلطي لن يحقق الأهداف المرجوة من التواصل الفعال .

إضافة إلى أن التفاعل الرمزي هو شبكة العمل الفعالة (المغيبة) التي يتمكن من خلالها المدرس جمع المعلومات وهي عملية ضرورية لصنع القرار الفعال فهو الوسيلة التي تنتقل عبرها المعلومات المتعلقة بالقرارات من قبل المدرس، وبصورة عامة يقصد منه ضمان تحقيق الأداء الفعال بين المدرسين والمتمدرسين حتى مع العاملين داخل المؤسسة التربوية إلا أنه مغيب نوعا ما كما هو مبين في الجدول (14) .

كما يؤكد الجدول رقم (20) و (21) و (24) أن أسرع طريقة لضبط المجال الدراسي والمتمدرسين هي التخويف، والعقاب، وهذا الأسلوب يثير جدلا وإشكالا حول مفهوم السلطة لدى المدرس، فهي ليست سلطة وظيفية فقط بل سلطة تستخدم أساليب الإكراه .

تفسر أيضا دراسة "رائد خضر" (2008) أهمية فاعلية المدرس داخل مجال التمدرس؛ والذي يعد مجالا لبناء علاقات اجتماعية بين المدرس والمتمدرس، إذا لم تتحقق هذه الفاعلية لن يتحقق التفاعل بين المدرس والمتمدرس، وبذلك يُعد اغتراب المدرس لمجالات اجتماعية أخرى أكثر من المجال التعليمي عاملا في إحداث ثغرة بينه وبين المتمدرس، فيصبح المجال التعليمي مجالا لأداء المدرس لوظيفته دون الاهتمام بتحقيق الهدف من التربية والتعليم، ويصبح المتمدرس مجرد مستقبلا لمجموعة من المعارف المؤقتة كما أشارا إليها "باولو فيريري" في مفهوم التعليم البنكي .

ومن هنا نجد أن المدرس مستهلك لمعان وظيفية أيضا، ومغترب لمجالات أخرى تحكم أفعاله وتفاعلاته مع المدرسين، من بينها سلطة المنهاج وسلطة القوانين وسلطة الإدارة المدرسية وسلطة المجال الزمكاني للتمدرس.

وعليه تحققت الفرضية الأولى التي تذهب إلى أن المدرس لا يعمل على تأسيس قيم المدرسة كونه مغتربا لمجالات اجتماعية أخرى، تغترب هي الأخرى إلى الهيمنة الوظيفية التي تؤثر في طبيعة العلاقة بين المدرس والمتمدرس .

2. نتائج الفرضية الثانية واختبارها

من خلال المؤشرات التي تم جمعها يتضح أن عقلنة المدرس في مجال التمدرس تأخذ أبعادا لا ترقى إلى إنتاج السلطة الرمزية غالبا؛ حيث يعتبر المدرس مستهلكا لمعاني ورموز وقيم تعكس السلطة الوظيفية، خاصة كونه مغتربا لبعض المجالات الاجتماعية كما هو موضح خاصة في الجدول رقم (39) وهذا من خلال النموذج التعليمي المتبع الذي يتمركز حول المدرس والمادة المعرفية المراد نقلها إلى المتمدرسين .

وأساس العلاقة التربوية في هذا النموذج هي الترهيب والضغط والتسلط الجدول (47)، حيث يحدد المدرس سلفا نوعا من الأفعال يراها مناسبة لنجاح فعله التعليمي، وكل خروج عنها يعتبر تحديًا لسلطة المدرس؛ حيث أن تعدد مؤشرات السلطة المخولة للمدرس تؤثر سلبا في إقبالهم على التعلم، وعلى شخصيتهم ونموهم النفسي والاجتماعي، خاصة إذ اقتصر دوره فقط على إيصال المعلومة كما وضحه الجدول رقم (45) .

كما تترجم المعطيات التي تم جمعها أن للمتمدرس تمثلات حول الاتجاه التسلطي للمدرس داخل المجال التعليمي (المدرسة، الفصول الدراسية)، حيث نجد أن هناك إجماعا كبيرا من أغلب المبحوثين من المتمدرسين حول عامل الخوف من المدرس، ومن انفعالاته؛ بتعبير آخر نلمس من خلال ما أدلوا به من أجوبة على أسئلة المقابلة أن الخوف والقلق هو من مؤشرات التعبير عن الخجل وإخفاء التلقائية والعفوية في سلوك (فعل) المتمدرس أثناء حضور المدرس .

علاوة على ذلك، يعكس غياب النقد الفكري البناء؛ إذ أن الأمر يتعلق بنوع من الإذعان والرضوخ الممزوج بالإحساس بالتوتر، والقلق، والميل إلى الانسحاب من أية مشاركة بداغوجية، هذا ما اتفق أيضا مع دراسة (زاهر إسماعيل، 2015) حول أهمية استخدام عقوبات أقل ومكافآت أكثر من أجل المحافظة على انفعالات المتمدرس نحو مجاله التعليمي التربوي .

إن القطع مع النظرة التقليدية لمهنة التدريس لن يتم بين عشية وضحاها؛ حيث لامست الباحثة استمرارا لأشكال معينة من الضبط والتسلط ضد المتمدرسين الذين يشعرون بأن تلقائيتهم وعفويتهم صودرت من طرف سلطة المدرس .

تُعتبر هذه القطيعة أمر لا خلاف علمي حول أثاره السلبية على نفسية المتمدرس، وعلى تنمية قيم التمدرس لديه، وبالتالي يتفاعل المتمدرس كمستهلك لمعاني مجال التمدرس الذي يفرض عليه حتمية مكانية وزمنية ومعرفية تقيد أفعاله وتفاعلاته في هذا المجال الذي يحتاج فيه إلى احتضان معرفي ونفسي وعلائقي .

كما يتضح أن سلطة المدرس لا ترقى إلى إنتاج معان ورموز تأسس لقيم المؤسسة من خلال تفاعلات وأفعال المدرس التي لا تغترب إلى إنتاج سلطة رمزية تسهم في تشكيل هوية المتمدرس وفق النموذج الثقافي للمدرس والمدرسة، لأن مجال التمدرس لا ينتج غالبا تلك المعاني كونه مقيدا بحتمية المجال المكاني (العمراني) والزمني، وقوانين المؤسسة التي تكرسها. كما هو موضح في الجدول رقم (50).

وعليه إن التمدرس كمجال له خصوصياته الثقافية والتفاعلية، عملية لا تسمح بإدراج قيم أو معان ورموز لا تنسجم مع هذا المجال، خاصة على مستوى المجال المعرفي (المناهج)، كونها مؤطرة من سلطة عليا توزع هذه الأخيرة بين القطاعات التربوية والعاملين بها، أيضا يمتد توزيعها إلى المتمدرسين والمدرسين فيكون المدرس خاضعا لسلطة المجال المعرفي، وسلطة القوانين المؤسسة، ويصبح المتمدرس خاضعا لسلطة المدرس وسلطة المجال الزمني والعمراني (الصف الدراسي) .

وعليه لم تتحقق الفرضية التي مفادها: ترقى سلطة المدرس إلى إنتاج وإعادة إنتاج معاني ورموز تؤسس لقيم المؤسسة، من خلال تفاعلات وأفعال المدرس التي تغترب إلى إنتاج سلطة رمزية تسهم في تشكيل هوية المتمدرس وفق النموذج الثقافي للمدرس والمدرسة .

3. نتائج الفرضية الثالثة واختبارها

نلاحظ أن تفاعلات المدرس مع المتمدرس مستمدة من سلطة تغترب إلى إعادة إنتاج الهيمنة الوظيفية خارج عقلنة الفعل التربوي تؤدي إلى حالة أنوميا في مجال التمدرس، فتعدد مجالات تفاعل المتمدرس (الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق...) تسهم في تشكيل مجموعة من المعاني والرموز التي تنسحب إلى تحقيق مكانة داخل مجال التمدرس يمكن من خلالها السيطرة على المتمدرسين وضبطهم داخل المجال التعليمي، إضافة إلى تشتت تفاعلات المتمدرسين بين مجال التمدرس ومجالات اجتماعية أخرى خاصة (جماعة الرفاق، الأسرة، المكتبة، المجالات الافتراضية كالانترنت وما تحتويها) تفقده معنى فهم عملية التمدرس غلبا .

كما تم التوصل إلى أن الانترنت كمجال افتراضي ينسحب له المتمدرس، يؤدي إلى تشكيل معان ورموز لا تؤسس إلى عقلنه الفعل التربوي، خاصة إذا ما تعلقت بمجموعة الأفعال الغير الهادفة أيضا، كما أن سلطة الأسرة نحو مجال التمدرس بدأت تفقد معنى الفعل التربوي؛ حيث أصبحت الأسرة مجالا اجتماعيا يساعد على هدم القيم التربوية التي قد يريد المدرس إيصالها للمتمدرس من خلال (التوبيخ والضرب الغير مبرح –أي التربوي–)، في حين ترى فيها الأسرة تهجما على المتمدرس، دون ذكر حالات أخرى يكون فيها المدرس فردا يكسر علاقة المتمدرس بالمدرسة من خلال الضرب المبرح وإحراج المتمدرس .

ومن هنا تظهر حالات أنوميا متعددة بين المدرس والمتمدرس وبين المدرس والأسرة وحتى بين المدرس ومجال التمدرس ككل، فحسب الجدول رقم (50) و (51) و (59) يتضح أن هناك أزمة ثقة قائمة بين المدرس والمتمدرس في فرض السيطرة داخل مجال التمدرس .

وعلى هذا الأساس يغترب المدرس غالبا إلى مجالات تفاعلية داخل مجال التمدرس، وهذا في حد ذاته يجعل منه فردا مستهلكا لنموذج هذا المجال الذي ابتعد نوعا ما عن السلطة القائمة على التربية والتعليم، لينسحب إلى السلطة القائمة على التعليم، ومن بين هذه المجالات التي يغترب إليها المدرس نجد سلطة المنهاج التعليمي كما

وضحه الجدول رقم (60. 62. 66. 68)؛ حيث يرى البعض منهم بأن هذا المنهاج يخلو من محتواه وهدفه التعليمي والتربوي وأنه غير مناسب لهم، ورغم ذلك هم مرتبطين بإكماله في الوقت المحدد وزاريا دون مراعاة عيوبه وانعكاساته السلبية عليهم.

أيضا نجد سلطة القوانين المدرسية التي يعيد المدرس إنتاجها لدى المتمدرسين كما هو مبين في الجدول رقم (97) وهذا ما لا يُشعر المتمدرس بمكانته داخل هذا المجال، رغم وعيه بأن مجال التمدرس مجال للتعليم والتفوق والنجاح كما هو مبين في الجدول (77).

وعليه تحققت الفرضية التي مفادها " عندما تكون تفاعلات المدرس مع المتمدرس مستمدة من سلطة تغترب إلى إعادة إنتاج الهيمنة الوظيفية خارج عقلنة الفعل التربوي، تؤدي إلى حالة أنوميا في مجال التمدرس ".

ثالـــثا: النتيـــجة العـــــامة

يعتبر مجال التمدرس من أبرز المجالات الاجتماعية التي تعكس واقع الفعل التربوي في المدرسة الجزائرية، والتي تستمد العديد من المعاني والرموز الظاهرة منها والخفية من مجالات تفاعلية متعددة، تكتسب طابعا معياريا عندما تتشكل لمجموع الفاعلين في هذا المجال رموز مشتركة حول الفعل التربوي، في حين قد يؤدي تعدد الرموز المتفاعل بها إلى حالة أنوميا لامعيارية تحول دون تجسيد فهم مشترك حول الرموز والمعاني المتفاعل بها في هذا المجال.

فالمجتمع التربوي يعيش حالة من الأنوميا أو اللامعيارية؛ فهي حالة تصيب جوانب عديدة من المجتمع، وتعبر عن انهيار منظومة القيم والمعايير والبناء الثقافي، التي تنظم أفعال وتفاعلات الأفراد حيث تصبح هذه المعايير عاجزة عن القيام بوظائفها، والتوجه نحو فجوة اجتماعية تعبر عن حالة خضوع تلك القيم وبلورتها وفق رغبات معينة تدل على تجرد الفعل من واقع الممارسة الحقيقية كفعل مجرد يحقق متطلبات فردانية، تقوم بالتوسع التدريجي لتسيطر على منظومة القيم الاجتماعية التي كانت بمثابة حراك اجتماعي ينتقل فيه الفرد إلى التنمية الاجتماعية؛ من خلال الاستغلال الأمثل للرأسمال البشري، وتخريجه ليمثل البناء الاجتماعي على أكمل وجه، ومن هنا تفكك الروابط الاجتماعية القائمة في المؤسسات التربوية .

إن اغتراب الفاعلين في مجال التمدرس لمجالات أخرى، وتشتت أفعالهم وتفاعلاتهم، واكتسابهم نماذج ثقافية تعبر عن مستويات تدفع بظهور مفهوم التشيؤ لدى هؤلاء الأفراد في مجال التمدرس تحت طائلة القوانين المدرسية والمناهج التعليمية التي باتت بدورها أحد مسببات اغتراب المتمدرسين عن واقعهم التعلمي، واغتراب الممدرسين عن فعلهم التعليمي، واغتراب المدراء والمسئولين عن مكانتهم التربوية التي كان من المفترض أن تسعى إلى تسيير وتنظيم مجمل الرموز المستمدة بما يتناسب مع المجالات الاجتماعية والعمرانية للحفاظ على طابع التفاعل الاجتماعي بين هؤلاء الأفراد .

إن التشيؤ كمفهوم سوسيولوجي؛ يحمل في طياته طابعا ايجابيا، والذي يعبر على تسليم الفرد نفسه من أجل هدف واضح ذا معنى، مثل ما نجده عند "عبد الحميد بن باديس"؛ فكان يكرس نفسه في خدمة التربية والتعليم والهوية الجزائرية، وكان المتمدرسين كذلك يضعون أنفسهم في سبيل التعلم والحفاظ على هويتهم وثقافتهم، في حين يأخذ الطابع السلبي في نظرة الفرد للذات كشيء أو سلعة أو فردا فاقدا للمعنى والهدف، مثل ما يتم ملاحظته من مدخلات تعليمية أصبحت ترى نفسها دون هدف، وبات المدرسون يرون أنفسهم كأفراد ملقنين لمعارف فقط، والتي أفقدت التعليم والتربية معناها الحقيقي كما أفقدتهم مكانتهم التربوية .

إذا يشكل قطاع التربية والتعليم المجال الذي من خلاله يمكن إعادة إنتاج النموذج الثقافي للمجتمع القائم على مبادئه وتعاليمه والحفاظ على هوية الفرد، كما يعتبر بمثابة المجال الذي يفتح آفاق علمية أمام المتمدريس مستقبلا. لكن ومن خلال ما تم عرضه حول منظومة التربية والتعليم (منظومة التعليم فقط في المدرسة الجزائرية) وبعد تجردها من وظيفة التربية وربطها بتمثلات المتمدرس نحو سلطة المدرس، والبحث عن المعاني والرموز التي يعطيها المدرس نحو هذا المجال، أمكننا التوصل إلى بعض المؤشرات الواقعية لمجال التمدرس، والتي يمكن عرضهما في العنصر الموالي .

وعليه لم تتحقق الفرضية التي مفادها " توجه أفعال وتفاعلات المدرس عقلنة تحكمها النماذج الثقافية للمجالات الاجتماعية، تعمل على إنتاج سلطة رمزية تشكل هوية المتمدرس، والتي قد تغترب إلى إعادة إنتاج الهيمنة الوظيفية لمجال التمدرس ".

1. أهم مؤشرات مجال التمدرس في المدرسة الجزائرية

- **خضوع المتمدرس للقهر الزمني**

يتضح من خلال إجابات المبحوثين أن المتمدرس اليوم أصبح يعيش في ضوء القوانين والمعايير المدرسية خاصة تلك التي ترتبط بالمجال الزمني، وهذا ما يذهب إليه النظام التربوي في توزيع المجال الزمني للدروس داخل الصف الدراسي ما يجعل المدرس يتسابق مع الزمن لتكملة البرنامج، ويجعل المتمدرس خاضعا لحتمية التوزيع الزمني لمجال التمدرس، والذي بدوره يقيد مجمل تفاعلات كل من المتمدرس وحتى المدرس.

- **خضوع المتمدرس لقهر المجال العمراني (المكاني)**

يتبين لنا أن المجال العمراني يخضع المتمدرس لمجمل قوانينه وقواعده (المدرسة)، والتي تعمل على توزيع تلك القوانين والقواعد من خلال التعليمات الإدارية، حيث يصبح المتمدرس خاضعا لحتمية المجال العمراني (المدرسة / الصف الدراسي) كونها المجال الذي يوزع المعرفة، ومن هنا ترتبط المعرفة بمجال الصف الدراسي الذي تلقن فيه، وعليه يبقى المتمدرس مرتبطا بهذا المجال مجبرا لا مخيرا بعيدا عن المجالات التفاعلية الأخرى التي تنمي قدراته التعلمية.

- **حتمية الرصيد المعرفي (الشهادات الدراسية)**

يعتمد مجال التمدرس غالبا في المدرسة الجزائرية على اعتماد التنظيم التعليمي وتقييم السعة الكمية من الرصيد المعرفي عبر امتحانات نمطية تقيس مستوى فهم المتمدرس، إلا أنها وكما أشار "باولوفيريري" إلى اعتبار التعليم تعليما بنكيا الغرض منه قياس قوة الذاكرة لا أكثر ولا أقل .

كما يعيد إنتاج المعرفة بشكل نمطي لغرض التحصيل الدراسي فقط، وهذا ما يفقد المتمدرس القدرة على الفهم واستخدام المعرفة كمعرفة مرنة يستفيد منها في حياته اليومية، حيث تتشتت تلك المعرفة بين مجال التمدرس والمجالات الاجتماعية الأخرى .

- **سلطة التقييم**

أحيانا ما يمارس بعض المدرسين نوعا من السلطة المرتبطة بالسيطرة على مجال الصف الدراسي، وهذا من خلال جعل التقييم كأسلوب لفرض المدرس سلطته داخل هذا المجال، ما يجعل بعض المتمدرسين خاضعين لحتمية سلطة التقييم بعيدا عن القيم التربوية والتعليمية الحقيقية.

- **سلطة المدرس في مجال المعرفة**

غالبا ما يعتبر المدرس الموزع والمالك للمعرفة حسب النظام التربوي، ومصدر المعرفة حسب تمثلات المتمدرسين، حيث تُولد هذه النقطة فكرة أساسية مفادها أن المدرس مالك لسلطة المعرفة؛ فأحيانا يمارس المعرفة وما تحتويها لإبهار وجذب انتباه المتمدرس وجعله خاضعا لحتمية اكتساب المعرفة، وهذه الرؤية مناقضة جدا للفكرة التي أتى بها "**ايفان اليتش**" حول فتح المدرسة على مجالات تفاعلية أخرى، لذا نادَ بمجتمع دون مدارس لا يجب أن تكون فيه المدرسة المسيطر الأول على أفعال وتفاعلات المتمدرس، خاصة إذ كانت تركز على جانب التعليم فقط .

- **حتمية المجال البشري**

أحيانا ما يجد المدرس نفسه في مجال صفي يحتوي على كم هائل من المتمدرسين يتجاوز معايير نظام **ل . م. د** المتبع في المنظومة الجزائرية، ما يولد اكتظاظا صفيا يؤدي إلى ظهور سلطة وظيفية بحتة، توّلد علاقة جافة (روتينية) بين المدرس والمتمدرس تحكمها سلطة المجال الزمني والمكاني (**الحتمية الزمكانية لمجال التمدرس**)، فيصبح الهم الوحيد للمدرس كيفية السيطرة على هذا الصف الدراسي، ويصبح المتمدرس مجرد متلقي للمعرفة تحت حتمية هذا المجال، إضافة إلى فقدان المعنى من التفاعل فتصبح الأفعال والتفاعلات مبنية على سلطة المدرس فقط .

- **حتمية قوانين المؤسسة**

للمدرسة مجموعة من القوانين والضوابط التي تسير مجال التمدرس من خلال ما تصدره من قوانين روتينية أصبحت أحد آليات تطبيع الفرد بتلك القوانين، مثل: (صوت الجرس، ساعات دخول وخروج المتمدرس، هيكلة مجال التمدرس، تقسيم العمل...)، وكل هذا يجعل منه في حتمية قهر مجال التمدرس الذي يجعل المتمدرس خاضعا لتلك القوانين المدرسية، فتصبح جزءا من حياته المدرسية اليومية ما تجعل أفعاله تصدر دون وعي منه .

2. الأنـــــوميا في المجـــالات الاجتمـــاعية للدراسة

- **أنوميا التفاعل في البرامج**

من خلال ما تم التطرق إليه حول مجموع الإصلاحات التربوية إلى مرحلة المدرسة النوعية يتضح أن مجموع التغيرات الحاصلة في منظومة التعليم قد شملت خاصة مرحلة التعليم الابتدائي حسب ما أدلت به وزيرة التعليم السابقة، لتشمل باقي مراحل التعليم الأخرى. إن البرامج التربوية غالبا ما تسمح للمتمدرس من التعرف على مجالات معرفية تسهم في البناء المعرفي، وهذا ما يتناسب مع طرح " **النظرية البنائية التعليمية** " في علم النفس .

وعلى هذا الأساس يجد المتمدرس نفسه في تفاعل مع هذه البرامج من خلال الدروس التي يلقيها المدرس حيث أصبح بعض المدرسين يتسارعون نحو إكمال البرنامج في مجال زمني محدد يجعل المتمدرس بدوره خاضعا لحتمية البرامج التعليمية، وهذا ما يُحدث خللا في أنماط التفاعل الاجتماعي في مجال التمدرس؛ والذي أصبح يتميز بمجموعة من التعديلات والإصلاحات على المستوى المعرفي متغافلين في ذلك أهمية التركيز على الفرد كونه أساس العملية التربوية التعليمية، وعدم خلق توتر بين المدرس والمنظومة التربوية وبين المتمدرس ومجال التمدرس، وأيضا إغفال مكانة المدرس في بناء المناهج التعليمية كونها تتسم بالمركزية في سلطة تأسيسها.

- **أنوميا التفاعل مع المدير**

يعتبر المدير الموزع الرئيسي للقوانين والقواعد الخاصة بمجال التمدرس، والمنظم الإداري لها؛ يتفاعل غالبا بصورة كبيرة مع العاملين داخل هذا المجال، في حين أن العلاقة بين المدرس والمدير علاقة إدارية، أما بين المتمدرس والمدير هي علاقة تنظيمية فقط، وهذا ما تم التوصل إليه خاصة من خلال أداة الملاحظة بالمشاركة.

- **أنوميا التفاعل مع الإدارة**

بالنسبة للإدارة المدرسية تتكون من مجموعة من العاملين، خاصة المشرف التربوي ومستشار التوجيه كونهما أكثر الفاعلين الذين تمتد علاقاتهم في مجال التمدرس مع كل من المدرس المتمدرس، حيث يمكن القول أن للإدارة جانب تربوي لا يجب إغفاله خاصة وأنها تمثل العائلة الثانية بالنسبة للمتمدرس؛ فهي مجال تربوي بالدرجة الأولى يجب أن تساعد على عملية النصح والإرشاد والتربية، إلا أن الواقع ومن خلال أداة الملاحظة والمقابلة تم التوصل إلى أن هناك نوع من الفصل بين هذا المجال ومجال التفاعل مع المتمدرس، والذي يؤدي إلى جعل المدرسة مؤسسة تنظيمية لها قوانينها التي تسيرها كمجال مقيد .

- **أنوميا التفاعل مع المدرس**

يعتبر المدرس كموزع للمعرفة داخل المدرسة فردا وظيفيا بالدرجة الأولى يجد نفسه محاطا؛ بين حتمية المجال العمراني بما يحتويه من قوانين مؤسسة للمدرسة، وبين حتمية البرامج التعليمية، وبين حتمية المجال الزمني الذي يجعل منه كآلة تعيد إنتاج القيم المتضمنة (في البرامج، المضامين المعرفية)، وانسحابه إلى مجالات اجتماعية متعددة تفقده دوره كمربي .

كما أن خضوع المدرس لتلك الحتمية يجعل منه فاقدا لهامش من الحرية بينه وبين المتمدرس، وعليه تظهر اللامعيارية هنا في اغتراب المدرس لمجال التمدرس فقط بعيدا عن كونه مربيا للمتمدرس، هذا ما يجعل العلاقة بين المدرس والمتمدرس **تفتقد للثقة** القائمة بينهما .

- **أنوميا التفاعل مع المتمدرس**

بالنسبة للمتمدرس يتضح أنه يتفاعل في مجالات اجتماعية متعددة أغلبها لا تحمل قيم ونماذج ثقافية تسهم في تشكيل تمثلاته نحو سلطة المدرس، حيث اتضح أن للمجال الافتراضي (الانترنت) دور في تشكيل بعض التمثلات لديه حول مجال التمدرس (كمجال عقابي بالدرجة الأولى)، إضافة إلى اكتسابه العديد من القيم قد تسهم في تفكيك الروابط الاجتماعية .

- **أنوميا التفاعل مع الأسرة**

تمثل الأسرة أحد المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس كونها تهتم بتربية الطفل ورعايته فهي تسهم في بناء تمثلات الطفل نحو المدرسة كونها المجال الأول الذي يحتضن الطفل، كما أشار "بن باديس" بأن للأسرة دور بالغ الأهمية في مجال التمدرس؛ من خلال ربط الطفل بالمدرس كمربي وترقى مكانته لمكانة الوالدين، وأشار أيضا "دوركايم" في اعتبار أن للأسرة دور تكاملي مع مجال التمدرس، وهذا بهدف تفعيل الروابط الاجتماعية بين المدرس والمتمدرس .

إلا أنه وبعد إجراء المقابلة مع بعض المبحوثين من المتمدريس وحول مجالات التفاعل، اتضح أن الأسرة بدأت تنسحب كمجال تفاعلي يقوي الروابط الاجتماعية بين المدرس والمتمدرس داخل مجال التمدرس، وهذا خاصة لاتجاه الأسرة للتفاعل في مجالات اجتماعية أخرى وترك مسؤولية التربية والتعليم للمدرسة .

3.أشـــكال هـــــوية المتمـــدرس

من خلال ما تم الطرق إليه والنتائج التي تم التوصل إليها أمكننا تحديد نموذجين من هوية المتمدرس؛ من خلال مجال التمدرس ومجموع المجالات التي تم التفاعل فيها، ومن هنا يمكن التعرف على أشكال الهوية في ما يلي :

1.3. هوية مستهلكة

فرد لا ينتج و لا يوزع ويستهلك، وهو الفرد الذي يعمل على إعادة إنتاج لمعاني النموذج الثقافي لهذا المجال لأنه واقع تحت سلطة حتمية المجال الذي يتفاعل فيه بتبعية تامة له، هذا الفرد مغترب للنموذج الثقافي لهذا المجال وعليه فان الاغتراب هو " **الحالة التي تمارس على الفرد الحتميات والعوائق التي تمنعه من تحقيق مشروعه** ". (بن عيسى وبغدادي ، 2019، 262)

المتمدرس هنا لا ينتج ولا يوزع ولكن يستهلك مجموعة المعاني والرموز والقيم الخاصة بالنموذج الثقافي لمجال التمدرس، من خلال تفاعله الدائم داخل الصف الدراسي مع المدرس، وعليه يغترب بشكل تام لتلك المعان وسلطة حتمية مجال التمدرس من قوانين ومنهاج وسلطة تقييم، أي كل الحتميات الممارسة على المتمدرس، فيجد نفسه في استهلاك لتلك المعاني ويعيد إنتاجها في مجالات اجتماعية أخرى كمكتبات المطالعة والأسرة وحل الواجبات والتمارين وتقبل العقاب، حتى في تفاعلاته داخل المجال الافتراضي؛ كاليوتوب والذي يستخدمه في غايات معرفية أو علمية، واعتبار مجال التمدرس مجالات لتحصيل الشهادة المدرسية أو الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى باعتباره المجال الرسمي المنظم للعملية التعليمية .

كما أنه مستهلك لمعاني النموذج الثقافي الذي يحكم المدرس ويعيد إنتاجه داخل مجال التمدرس من معاني التعلم والتعليم، إضافة إلى مجموع القيم الأسرية التربوية الموجهة لهم حول احترام المدرس والعاملين ومراجعة وتحضير الدروس وعدم إضاعة الوقت في ما لا ينفعهم .

2.3. هوية منتجة

فرد ينتج ولا يوزع: وهو الفرد المنتج للمعاني في المجال ولكن لا يمتلك القدرة على التوزيع لسبب ما فعملية التوزيع في المجال توكل لموزع أو موزعين آخرين، وبالتالي نطرح سؤال السلطة في المجال؛ هي للمنتج أو للموزع؟ أو لمن؟ و هنا على الباحث في الميدان هو الذي يبحث عنها. (بن عيسى و بغدادي،2019، ص262)

من خلال ما تم التوصل إليه يتضح أن المتمدرس تتشكل لديه هوية منسحبة إلى مجال التمدرس، خاصة في المجال الشبه حضري، وهذا من خلال تكامل مكانة المدرسة مع مكانة الأسرة ومجالات تفاعل كل منهما، وعليه يتمحور تمثل المتمدرس في اعتبار مجال التمدرس مجالا تربويا تنظيميا تعليميا يساعدهم على تحقيق أهدافهم وآفاقهم المستقبلية بما يتناسب مع طموحاتهم، وهذا لا يتحقق إلا من خلال احترام القوانين المدرسية والعاملين بالمؤسسة، إضافة إلى التركيز على فهم المحتوى الدراسي واحترام سلطة القوانين المدرسية.

4.1. هوية غير منتجة وغير موزعة وغير مستهلكة

فرد لا ينتج ولا يوزع ولا يستهلك: وهو الفرد الذي يتفاعل كملاحظ في مجال التفاعل بمدة وشدة تفاعل ضعيفة. (بن عيسى و بغدادي، 2019، 262).

من خلال تحليل المعطيات وفهمها وتأويلها وتفسيرها اتضح أن لبعض حالات الدراسة من المتمدرسين هوية غير منتجة ولا موزعة ولا مستهلكة لمعان المجال الاجتماعي، حيث نجد أن مجال التمدرس لا يهمهم فهو مجال وُجدوا فيه بصورة إجبارية، كماّ أنه لا يعطي ضرورة لأهمية التواصل مع (مدرسين أو متمدرسين) إضافة إلى عدم اهتمامه بالتفوق والتحصيل الدراسي الجيد، حيث يعتبر أن مجال التمدرس إذا وُجد فيه أو لم يُوجد فلا يهمه الأمر، أي فاقد للمعنى من مجال التمدرس والمجال الاجتماعي الذي يتفاعل فيه.

رابعا: بنـاء مفهـــوم التمدرس من خلال نتائج الدراسة

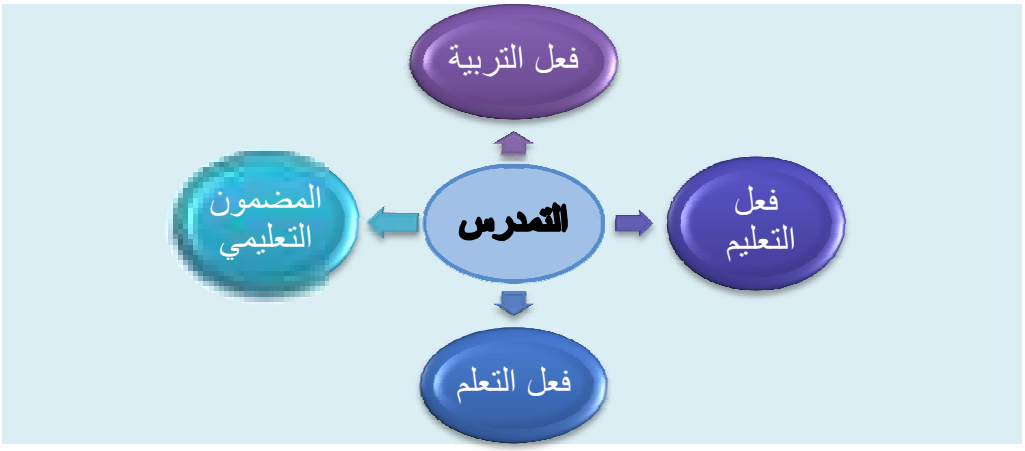
1. مفهوم التمدرس في المدرسة الجزائرية الحديثة

هو مجال تعليمي فاقد للمعنى التربوي كونه يحد من تفاعلات وأفعال المتمدرس، وهذا نتيجة لحتمية المجال العمراني والزمني والمعرفي، الذي يضع المتمدرس والمدرس في علاقة مشتتة لا تكون الذات الواعية للمتمدرس نحو مجال التمدرس؛ وتحد من تمثلاته نحو فعل التعلم، والتربية، فيصبح المدرس فيه مجرد مستهلكا لمضمون مجال التمدرس ويعيد إنتاجه وتوزيعه كونه تحت حتمية المجال المدرسي بما تتضمنه من مناهج مفروضة .

2.المفهوم السوسيولوجي للتمدرس

التمدرس هو عملية تربوية تعليمية تعمل على إعادة إنتاج المعاني والرموز المشكلة للنموذج الثقافي للمجتمع والتي تستدعي فهما معمقا بطبيعة التفاعلات الاجتماعية بين المدرس والمتمدرس، وبين المجالات التربوية التفاعلية بهدف تشكيل فردا فاعلا في مجاله التعليمي. وأن يكون واعيا بأفعاله وتفاعلاته وهدفه من هذا المجال دون فرض حتمية القهر الزمكاني والمعرفي، مع وضع المتمدرس في سياق النموذج الثقافي للمجتمع، والذي يعمل على إعادة إنتاجها في المجالات الاجتماعية الأخرى، بما يتوافق مع طبيعة المضمون المعرفي .

شكل رقم (06) يوضح التمدرس والفعل التربوي



- **فعل التربية**: أن يكون مجال التمدرس امتدادا للمجالات التربوية .
- **فعل التعلم**: أن يكون المجال التعليمي امتدادا للمجالات التعليمية الأخرى .
- **فعل التعليم**: أن يكون فعل التعليم وفق منهج تربوي رمزي قبل أن يكون وظيفيا .
- **المضمون التعليمي**: أن لا يتجاوز مبادئ النموذج الثقافي للمجتمع .

خلاصة

من خلال نتائج الدراسة يتضح أن التفاعلات الاجتماعية بين المدرس والمتمدرس تأخذ طابعا وظيفيا يسهم في إعادة إنتاج سلطة مجال التمدرس، كما أن أغلب المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس والمتمدرس غالبا ما تنسحب إلى سلطة مجال التمدرس التي تشكل تمثلات المتمدرسين نحو سلطة المدرس .

كما نستنتج أن المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها كل من المدرسين والمتمدرسين هي مجالات اجتماعية يتم التفاعل فيها بمعان مشتتة تؤثر بصورة معينة في تشكيل تمثلات المتمدرس أو تشكيل مؤشرات سلطة المدرس؛ حيث يعتبر مجال التمدرس بما يحتويه من سلطة المنهاج والتقييم والقوانين والقواعد المدرسية، ومكانة المدرس وانسحابه لمجاله الوظيفي دالا على وجود أنوميا تفاعلات اجتماعية بين العناصر السابق ذكرها .

وعلى هذا الأساس يمكن بلورة مجموعة من المقترحات حول الدراسة والمتمثلة في :

- اعتبار المدرسة مجالا تربويا قبل أن يكون مجالا تعليميا، يسهم في تحبيب المتمدرس للمادة المعرفية.
- احتضان المتمدرس من قبل المتمدرسين والعاملين بالمؤسسة قبل أن تحتضنه مجالات تفاعليه تشكل أنوميا تفاعل بينه وبين مجاله التعليمي.
- ضرورة عدم ربط نجاح المدرسة الجزائرية بالجانب الكمي والشكلي فقط، بل يجب الاتجاه نحو التركيز على أهمية بناء علاقات رمزية ذات طابع كيفي تسهم في النقلة النوعية للمدرسة الجزائرية.
- ربط الأسرة بشكل مباشر بالمدرسة من خلال نشاطات تثقيفية وتعليمية وتربوية بوسائل تقليدية أو تكنولوجية.
- التركيز على إعادة إنتاج الثقة بين المدرس والمتمدرس داخل وخارج المجال المدرسي.
- إعادة إنتاج الثقة بين المؤسسات التربوية والمجتمع من خلال جعل المدرسة انعكاسا للقيم الاجتماعية الإسلامية للمجتمع وليست مجالا منفصلةً عنه.
- إعادة إنتاج الضمير المهني الذي يعتبر مسؤولية اجتماعية فردية قبل كل شي بأساليب وطرائق ذاتية.
- إعادة النظر في بعض القرارات في المنظومة التربوية التي تتسابق نحو المجهول، وهذا من خلال إنشاء أرضية قيمية أخلاقية إسلامية تكون حاضنة للعملية التربوية.

خاتمة

خـــــاتــمة

يمتاز كل مجال اجتماعي بخصوصيات تختلف حسب اختلاف طبيعة المجال العمراني والنماذج الثقافية التي تسهم في تشكيل المعاني التي تؤطر الأفعال والتفاعلات الاجتماعية للفرد، وعلى هذا الأساس طرحت إشكالية الدراسة التي ركزت على البحث عن مجمل تفاعلات المدرس والمتمدرس في المجالات الاجتماعية، والتي تسهم في تشكيل العديد من المعاني المشكلة لسلطة المدرس كأساس لتمثل المتمدرس نحوها .

وعليه نستنتج أن مجال التمدرس يجمع العديد من الموارد البشرية والمادية التي تعبر عن مدى قابلية هذا المجال لاحتضان العديد من الموارد (تعميم عملية التعليم والتعلم) حيث شهدت مرحلة الإصلاحات التربوية العديد من التغييرات على مستوى الشكل والمضمون إلا أنها تناست المكانة الرئيسية التي تقدمها التفاعلات الاجتماعية في إنجاح مثل هذه الإصلاحات .

ومن هنا اتضح أن محددات الأفعال والتفاعلات الاجتماعية في مجال التمدرس، والتي تسهم في تشكيل تمثلات المتمدرس لسلطة المدرس تنحصر في السلطة الوظيفية وسلطة مجال التمدرس ككل؛ بما فيها سلطة المنهاج والقوانين، وسلطة التقييم التي تؤثر بشكل أو بآخر في تمثلات المتمدرسين نحو سلطة المدرس. والتي تعتبر سلطة مغتربة للمجال التعليمي أكثر منها سلطة رمزية تربوية تهدف إلى إعادة إنتاج قيم المجتمع الجزائري، والتي حققت مردودا تربويا تعليميا على مستوى أفعال المتمدرسين وعلى مستوى تفاعلات المدرسين في فترات تاريخية سابقة.

ومن هنا يعتبر مجال التمدرس مجالا تربويا تعليميا، وكمؤطر للأفعال والتفاعلات التربوية التي تسمح بإعادة إنتاج قيم مجال التمدرس، بحيث يعمل المدرس من خلالها على إعادة توزيعها، ومنه يتفاعل المدرس كمستهلك للسلطة التي تفرض عليه حتمية هذا المجال فتؤدي به إلى توزيع معان حول السلطة الوظيفية في تفاعلاته مع المتمدرس، التي اعتمدت السيطرة على المجال الصفي التي تعكس سلطة التقييم والقوانين المدرسية وقوانين تم إنتاجها كأساليب ضابطة إضافة إلى سلطة المنهاج التربوي التي باتت تتحكم في أفعال المدرسين من خلال خضوعهم لمجال زمني وعمراني يحتم إكمال المنهاج الدراسي .

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن هناك حلقة مفقودة في السلسلة التربوية الجزائرية لكنها لا تتعلق فقط بالجانب الشكلي للتمدرس أو المضمون المعرفي له، بل تتجاوز ذلك أيضا إلى مستوى آخر وهو الفعل والتفاعلات والعلاقات الاجتماعية، حيث انتقلت المدرسة الجزائرية من المدرسة التقليدية التربوية إلى المدرسة الجزائرية الجديدة المبنية على التنظيم المعرفي؛ والتي شهدت العديد من الإصلاحات التربوية المتتالية والتي تدل بدورها على انتقالها إلى مرحلة جديدة تأخذ أهدافا متعددة .

يمكن القول أن هذه المرحلة الانتقالية جردت قيم ومبادئ المدرسة الباديسية منذ بدايات الاستقلال، حيث تم ضمها تحت لواء النظام الخاص بالتربية والتعليم مع إصلاحات **16 أفريل 1976**، وعلى هذا الأساس هناك العديد من المحددات السوسيوتربوية التي تم تغافلها في المدرسة الجزائرية والتي وجب الوعي بدورها في إعادة تفعيل مبادئ وقيم المدرسة الجزائرية. ومن هذه المحددات نذكر :

- ✓ **الوعي بوجود أزمة ثقة في مجال التمدرس .**
- ✓ **إعادة إنتاج الثقة بين المدرس والمتمدرس .**
- ✓ **إنتاج مضامين تربوية تعكس مبادئ المدرسة الجزائرية والأهداف التربوية الرئيسية .**

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية

أولا: الكتب

1. أحمد، أحمد طعيبة (2004)، تحليل المحتوى العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة .
2. سلوى عثمان الصديق وآخرون (2002)، منهاج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ورعاية الشباب، المكتب الجامعي الحديث، مصر .
3. حميد العبودي رشيد (2003)، التعلم والصفة النفسية، دار الهدى للنشر، عين مليلة، الجزائر .
4. لمياء مرتاض نفوسي (2016)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار هومة، الجزائر .
5. أسعد و طفة، علي و علي شهاب، جاسم.(2004). علم الاجتماع المدرسي. المؤسسة الجامعية للنشر. لبنان.
6. آمال ،كزيز. (2019). الممارسات الثقافية في التربية والتعليم، مركز الكتاب الأكاديمي. عمان. الأردن.
7. آمال، كزيز (2017)، نصر الدين عبد الله محمد احمد السني، المدارس الخاصة بين الطبقية والسعي للجودة في التعليم، كتاب أبحاث المؤتمر الدولي "التعليم الخاص في الجزائر والعالم العربي"، منشورات مخبر الدراسات الاجتماعية والنفسية والأنثربوبوجيا، دار التل للطباعة، جامعة الجلفة.
8. بن أشنهو ، اللطيف .(1979)، تكوين التخلف في الجزائر–محاولة الدراسة حدود التنمية والرأسمالية في الجزائر بين عامي ،1830–1962الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر .
9. بورديو، بيار. الرمز و السلطة . ترجمة عبد السلام بن عبد العالي.ط3. دار توبقال للنشر. المغرب.
10. بوفلجة، غياث (1993)، التربية و متطلباتها ،المطبوعات الجامعية ، د م ن .
11. تركي ، عمارة رابح .(1990)، أصول التربية و التعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب ، ط2، الجزائر.
12. تركي رابح. (1990). الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته و جهوده في التربية و التعليم. الجزائر.
13. توران، آلان (2011)، براديغما جديدة لفهم عالم اليوم، ترجمة جورج سليمان، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان .
14. جليوب، محمد . (1999)، الخطاب الفلسفي التربوي العربي، الشركة العالمية للنشر والتوزيع ، لبنان .
15. حسن عمارة، محمد . (1999)، أصول التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان، الأردن.
16. حلوش، عبد القادر (2013)، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، دار الأمة، الجزائر.
17. حمداوي، جميل. (2015). جهود ماكس فيبر في السوسيولوجيا. شبكة الوكة. ب/بلد.
18. حمدي ،علي أحمد. (1997)، علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، مصر .
19. خالد، حامد .(2015)، مدخل إلى علم الاجتماع، دار جسور للنشر و التوزيع، ط3، الجزائر.

20.الخطيب، الخطيب، محمد. (2010). الذات والسلطة النوع الاجتماعي التفاوض في المؤسسة. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.الأردن.

21.الخوالدة، محمد محمود. (2013)، فلسفات التربية التقليدية و الحديثة و المعاصرة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.

22.ديوي، جون .(1987)، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، منشورات دار مكتبة الحياة، ط2.بيروت، لبنان.

23.ربحي، مصطفى عليان (د س) ، البحث العلمي (أسسه، مناهجه و أساليبه، اجراءاته)، بيت الأفكار الدولية، الأردن.

24.الزبيري، العربي (1999)، تاريخ الجزائر المعاصر ج 1، منشورات اتحاد الكتاب العربي، د م ن .

25.زرواتي، رشيد (2007) ، **مناهج وادوات البحث العلمي في العوم الاجتماعية**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

26.زعيمي، مراد. (د س). مؤسسات التنشئة الاجتماعية. منشورات جامعة باجي مختار عنابة. الجزائر .

27.سعد الله، أبو قاسم . (1998). تاريخ الجزائر الثقافي1830-1954، دار الغرب الإسلامي. ج 8. بيروت.

28.سعد الله، أبو قاسم.(1991). تاريخ الجزائر الثقافي. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر.

29.سميرة،أحمد السيد. (1993)، علم اجتماع التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .

30.شبل بدران و حسن البيلاوي . (1997)، علم اجتماع التربية المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر .

31.شبل بدران، احمد فاروق محفوظ. (2009)، أسس التربية ، دار المعرفة الجامعية، ط6، الازاريطة، مصر.

32.شبل، بدران و محمفوظ، أحمد فاروق . (2000)، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، الازاريطة، مصر .

33.الطيب كشرود، عمار (2008)، البحث العلمي مناهجه في البحوث الاجتماعية و السلوكية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

34.العالم، محمود أمين.(2007) ملاحظات أولية حول الأساس الفلسفي لفكر غرامشي. آفاق اشتراكية. كتاب غير دوري.ع 7. صادر عن مركز آفاق الاشتراكية، القاهرة.

35.عبد الرحمن، بدوب.(1984). الموسوعه الفلسفية الجزء الأول. المؤسسة العربية للدراسات و النشر . بيروت.

36.عبد الغني، عماد (2007)، منهجية البحث العلمي في علم الاجتماع الإشكاليات و التقنيات المقاربات، دار الطليعة، بيروت، لبنان .

37.عبد الغني، عماد.(2006) سوسيولوجيا الثقافة. المفاهيم والإشكاليات من الحداثة إلى العولمة. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت.

38.عبد الله ، محمد عبد الرحمان (1998)، علم اجتماع التربية الحديث النشأة التطورية والمداخل النظرية، دار المعرفة الجامعية ، الازاريطة، مصر.

39.عبد الله، محمد عبد الرحمن (2003)، علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة، د ط، الازاريطة، مصر .

40.عبد الله، محمد عبد الله (2001)، علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر.

41.العدواني، بن سليمان، مشعل. (س ن). السلطة مفهومها أهميتها مصادرها و أنواعها. منشورات كلية العلوم الاجتماعية، السعودية.
42.العربي، إسماعيل (1986)، "الدراسات العربية في الجزائر", الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب،ط1 .الجزائر .
43.علي أسعد وطفة وعلي جاسم شهاب(2004)، علم الاجتماع المدرسي ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان .
44.علي وطفة، أسعد وعلى جاسم شهاب (2004)، علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان .
45.عوض صابر، فاطمة و مرفت علي حقاجة (2002)، أسس البحث العلمي، مطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر .
46.غرامشي، أنطونيو. (1994). كراسات السجن، ت: عادل غنيم. دار المستقبل العربي. القاهرة .
47.فريري، باولو. (1980). تعليم المقهورين. ت: يوسف عوض. دار القلم. بيروت.
48.فوكو، ميشال. (1994). المعرفة و السلطة. ترجمة عبد العزيز العيادي. المؤسسة الجامعية للدراسة و النشر. بيروت.
49.فويال، سعاد. (2010). المساجد الأثرية لمدينة الجزائر. دار المعرفة. الجزائر .
50.فيريري، باولو (1980)، تعليم المقهورين، ترجمة نور عوض، دار القم، بيروت، لبنان .
51.فيصل، عباس ومالك العنكبي (2001)، مدخل إلى علم النفس، دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر، لبنان .
52.قاسم زكي، رياض. (2013). الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر. مركز الدراسات الوحدة العربية. بيروت.
53.كامل، محمد محمد عويضة (1996)، علم النفس، دار الكتب العلمية، بيروت.
54.كمال عبد الحميد زيتون (2006)، تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها الكترونيتا، دار عالم الكتب، ص1، القاهرة، مصر .
55.ماكس، فيبر . (2011). مفاهيم اساسية في علم الاجتماع. ترجمة صلاح هلال. المركز الثقافي الألماني. القاهرة.
56.ماكلملان .(2000). التاريخ المختصر للفكر الاجتماعي، ت: السيد عبد العاطي السيد. دار المعرفة الجامعية. الاسكندرية.
57.محمد الحس، احسان. (1988). المدخل إلى علم الاجتماع. دار الطليعة للنشر والتوزيع. بيروت .
58.محمد، الجوهري و محسن يوسف.(2008). ابن خلدون. انجاز فكري متجدد، مكتبة الإسكندرية. الإسكندرية.
59.محمد، الجوهري. عبدالله،الخريجي. (2008). طرق البحث الاجتماعي، ط 5، القاهرة، مصر .
60.ملحم، حسن. (1993). التحليل الاجتماعي للسلطة. منشورات حلب. الجزائر.
61.ناصر، إبراهيم، أسس التربية، دار عمان للنشر والتوزيع، ط3، عمان، 2010 .
62.ناصف، مصطفى (1990)، نظريات التعلم، منشورات عالم المعرفة، الكويت.
63.نصر مهنا، محمد ، منال أبوزيد.(2014). السياسة والسلطة في الفكر العربي. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.

64.هشام محمد، الأقداحي. (2010). علم اجتماع السلطة. منشورات مؤسسات شباب الجامعة. الإسكندرية.
65.هلال ، عمار. (د س). أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصر1830-1962 سلسلة المعرفة.علوم اجتماعية كتب جامعة متعددة التخصصات . ديوان المطبوعات الجماعية .الجزائر .
66.وائل، عبد الرحمن و أحمد محمد و آخرون (2008)، أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والدينية، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان.
67.وجيه، محجوب (2005)، أصول البحث العلمي و مناهجه، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط2، الأردن.
68.اليماني، عبد الكريم (2004)، فلسفة التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

ثانيا .المذكرات والرسائل الجامعية

1. بنت عبد اللطيف، رنا . (ه1438)، "الفلسفة البرغماتية"، رسالة ماجستير في أصول التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية لسعودية، السعودية
2. تركي، احمد (2010)، "دور التربية البدنية والرياضية في الحفاظ على الهوية الثقافية الجزائرية في ظل العولمة"، أطروحة دكتوراه، تخصص منهجية التربية البدنية والرياضية، معهد التربية البدنية والرياضية سيدي عبدالله، الجزائر.
3. حسن، ندى الحاج مواس. (2016)، دور التربية في تنمية اسس المواطنة (دراسة تحليلة)، اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، قسم علم الاجتماع، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر
4. خويلد، موسى. (2013). السلطة الرمزية للفاعلين في المجال الاجتماعي و علاقتها بانتاج السلطة غير الرسمية في الادارة، مذكرة لنيل شهادة الماجستيرفي علم الاجتماع التصال في المنظمات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
5. عالي، حسن (2008)، " الهوية الدينية و النخبة السياسية في الجزائر" ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية الاجتماعية، جامعة أبو بكر بالقايد، تلمسان، الجزائر،
6. علاونه، ربيعة.(2012). " الهوية و علاقتها بكل من تقدير الذات و أسلوب الإسناد و مركز الضبط لدى الشباب الجزائري"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر 02، الجزائر.
7. فيلالي، سليمة (2014)، "بنية الهوية الجزائرية في ظل العولمة"، أطروحة دكتوراه، علم الاجتماع الثقافي، جامعة محمد خيضر، بسكرة .
8. كمال ، خليل. (2008)، "المدارس الشرعية الثلاث التأسيس و التطور 1850-1951"، رسالة ماجستير في تاريخ المجتمع المغاربي، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر .
9. كوسة، فاطمة الزهراء (2005)، "أزمة الهوية عند الشباب الجزائري"، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
10. كوشي، ابتسام (2013)، "المضامين الثقافية للمجالات الاجتماعية و علاقتها بتشكيل و إعادة تشكيل هوية البطالين" ، رسالة ماجستير في علم اجتماع التنظيم الديناميات الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر .

11.مرابط، احلام .(2006)، "واقع المنظومة التربوية الجزائرية"، رسالة ماجستير في علم اجتماع التنمية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

12.معوش، عبد الحميد. (2012)، "درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الادماجية و فق المنظور التدريسي بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها بإتجاهاتهم نحوها"، رسالة ماجيستير في علم النفس المدرسي، جامعة المسيلة ، الجزائر.

13.موسى، خويلد. (2013) "السلطة الرمزية للفاعلين في المجال الاجتماعي و علاقته بإنتاج السلطة غير رمزية في الإدارة المختلفة". مذكرة لنيل شهادة ماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة قاصدى مرباح، ورقلةن الجزائر.

14.هياق، ابراهيم (2011)، " اتجاهات أساتذة التعليم العالي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر"، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر .

15.الوردي، حيدوسي (2012)، "علاقة المثقف بالسلطة عند ناصيف نصار"، رسالة ماجستير في الفلسفة، غ منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر .

ثالثا: المجلات والدوريات

1. – بوترعة، إبراهيم (2019)، "نموذج النشاطات الخمس نموذج تدريسي مقترح لطلبة علوم التربية في الجامعة الجزائرية يعكس تصور لإشكالية العلوم الاجتماعية"، منشورات الملتقى الوطني الأول حول إشكالية العلوم الاجتماعية في الجزائر واقع وآفاق، ورقلة متوفر على manifest.univ-ouargla.dz .
2. احمد، محمد نوري محمود (د س)، أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع 31، جامعة الموصل، العراق .
3. بالحسن نحوي، اسيا (2011)،" وضعية التعليم غداة الاحتلال الفرنسي"، جامعة مولود معمري، ع 07، ، تيزي وزو، الجزائر.
4. بقوح، محمد (2008)، "نظرية السلطة الرمزية عند بيار بورديو"، الحوار المتمدن، العدد 2469.
5. بلحسن، روحي آسيا (2011)، "وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي"، مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد07، ورقلة
6. بن عيسى، محمد المهدي (2013)،" من أجل سوسيولوجيا لمجتمع الاتصال الإذاعة المحلية في الجزائر ذات أم موضوع"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، العدد10.
7. محمد المهدي، بن عيسى. خيرة، بغدادي. (2019)، المنهج الكيفي 2: الفهم والتأويل والتفسير من منظور مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، 11، ورقلة، الجزائر.
8. بن عيسى، محمد المهدي و كانون جمال (د س)،" مستخدمي الانترنت في المجتمع الجزائري بين الهوية المستقلة و الهوية المغتربة"، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، عدد خاص الملتقى الدولي الأول حول الهوية، ورقلة، الجزائر .

9. بوضياف، سميرة (2014)،" ملمح تكوين المعلمين و الأساتذة في الفترة الاستعمارية"، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد08، جامعة قسنطينة،قسنطينة، الجزائر.
10. ثابت، الحبيب (2010)، "استخدام منهجية الملاحظة (المشاركة لتطوير وانسنة أدوات تحليل العمل وتوظيف الوظائف)"، مجلة الحكمة، ع4، ، ب م ن.
11. جابر، نصر الدين والطاهر ابراهيمي (2012)، ا"لنظام التعليمي في الجزائر في ظل متغيرات الشأن الداخلي و تحديات العولمة"، مخبر المؤسسة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر .
12. حداد، فتيحة (2011)، "ابن خلدون و آرائه اللغوية و التعليمية"، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود تيزي وزو، الجزائر .
13. حميد اتوا، مصطفى (1997)،" عبد الحميد ابن باديس وجهوده التربوية"، (وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية)، ع 57، قطر .
14. زراقة، فيروز و زراقة، فضيلة (2012)،" الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر بين المتطلبات و الصعوبات"، منشورات مخبر المسألة التربوية،العدد09، جامعة محمد خيضر بسكرة .
15. سالم، نصية و تالي جمال (2012)، "الاصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم الإصلاح"، منشورات مخبر المسألة التربوية، ع 19، جامعة محمد خيضر بسكرة .
16. الطاهر، لقوس علي (2016)،" السلطة الرمزية عند بيار بورديو"، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية، جامعة حسينة بن بوعلي، الجزائر. ع 16،
17. عزيز، هادي رياض (د س)،" مفهوم الدولة و نشوءها عند ابن خلدون"، مجلة العلوم السياسية، منشورات جامعة بغداد، ع 37، بغداد، العراق .
18. عواصة، علي حنان. (2013)، "السلطة عند ماكس فيبر"، مجلة الأستاذ، المجلد 1، العدد 206، جامعة بغداد .
19. فريال حمود (2011)، "مستويات تشكل الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالمجالات الأساسية المكونة لها لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي"، مجلة جامعة دمشق، المجلد27، سوريا .
20. الفوزان محمد بن إبراهيم (د س)، "ابن خلدون و فكره التربوي، محاضرة في معهد اللغة العربية"، جامعة الملك سعود، السعودية
21. كزيز، آمال. (2018)،" التواصل التعليمي الفعال وانعكاساته على العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة(دراسة ميدانية)"، مجلة التغير الاجتماعي، العدد6، جامعة محمد خيضر بسكرة،الجزائر .
22. محي الدين، عبد العزيز .(2011)،" تطور حركة التعليم في الجزائر 1830-1990"، دفاتر المخبر، ع 07، بسكرة، الجزائر .
23. مشعل، بن سليمان العدواني. (د س)،" السلطة مفهومها أهميتها مصادرها و أنواعها"، منشورات كلية العلوم الاجتماعية، السعودية .

24.النظام التربوي و المناهج التعليمية (2004)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر .

مراجع أجنبية

1. Alice sullivan (2002), Bourdieu and Education , Journal of social sciences- volume 38, n02.
2. Calder and Boyers(1991) , deschooling society
3. David Bosford (1993) ,Ivan Illich anf the deschooling movement , libertarian Alliance.
4. Douglas Brown(2011) , Michel Apple social theory critical transcnce and new sociology an essay , university of Regina .
5. Herbert ginits , Touwards a Political of education « a radical critique of Ivan Illich 's deschooling sociaty, harverd university.
6. Jean Claud filloux, Emile durkheim (2001), Paris , Unesco international Berau of education .
7. Lrobet (1999). Dictionnaire de sociologie. Edition du seuil . Paris.
8. Marcelo Gajardo(2002) , Ivan Illich , unesco international berau of education .
9. Micheal Apple , Eductional and curricilar restaucturing and the neo- liberal and neo-conservative, University of Wisconsim, Madison USA.
10. Pierre collertte(1995). Pouvoir leadership et autorité dans les organisations. Presse de l'université de qulec.
11. wendy Kohli(2000), Education theory in the eightles, Diversity and Dirergence.
12. *Study of Claudia de Calisto Yáñez(2006) power and power of teacher thesis in sociology; university of chile. Chile .*
13. *Ana mininda . (2009). the relationship between student and teacher in the classroom . Journal of education studies. Spain .*
14. *You soung lim (2007)": Control of the student in the primary stage (electronic educational administration.. master thesis .south korea*
15. *Erik jan van (2007) . the meaning of learning and knowing. Sens publishers. Netherlands .*

مواقع الأنترنت

1. **LE lois scolaire de Jules Ferry loi de 28 mars1882 sur l'enseignment primare Obligatoire** www.senat.fr /evenment /archives/D42/1882
2. www. Mubasher.aljazeera.netزمن التصفح 18:30، تاريخ التصفح 2019/6/5
3. www.Enaharonline.com زمن التصفح 10: 11، تاريخ التصفح 2019/08/2 .
4. ابتسام صاحب موسى الزويني، كلية التربية، تاريخ التصفح 2017/4/10، زمن التصفح 13:32، جامعة بابل متوفر على www.uobabylon.edu
5. أرشيف السياحة العربية ، تاريخ التصفح 2018/12/22، زمن التصفح 11:31، متوفر على www.startimes.com
6. **أهداف مناهج الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية**، تاريخ التصفح2017/07/5، زمن التصفح12:46، ، متوفر على www.educatuon.gov.de
7. بدون كاتب مقال ،"**الحركة الاصلاحية البادیسية**"، تاريخ التصفح2017/8/13، زمن التصفح 9.10 متوفر على، http://univmanar.org
8. بن كريمة بوحفص، **الانتقال الى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات**، مركز جيل للبحث الثاني،تاريخ التصفح 2018/7/31، زمن التصفح 17:21 متوفر على http://jilrc.com/الانتقال-إلى-مناهج-الجيل-الثاني-من-الثاني
9. تاريخ التصفح 10-3-2017، زمن التصفح 20.41 ، متوفر علىwww.washingtonistitute.org
10. تاريخ التصفح 3-04-2017، زمن التصفح 22.33، متوفر على https: //www.4algeria.com
11. تاريخ الزيارة- 2016/12/12، زمن الزيارة 12:05متوفر على www.arab48.com
12. **التمثل في علم النفس**، تاريخ التصفح 2017/6/9، زمن التصفح 4:40، متوفر على http://educapsy.com
13. تنظيم التربية والتعليم، تاريخ التصح13-2-2017، زمن التصفح 12.02، http://www.infpe.edu.dz/publication/...BAOUI%20_1.pdf
14. حنافي جواد، **نظريات التعلم**، تاريخ التصفح 2017/4/15 ، زمن التصفح 11:10 ، متوفر على .- **www.alukah.net**
15. دزاير TV، 2017/2/7 https//googl/d9pmka
16. ديرار عبد السلام، **مفهوم الحقل عند بيار بورديو**، تاريخ الزيارة، 1-06-2017، وقت الزيارة 21.43، متوفر على http://www.ahewar.org
17. زهير الخويلدي، **نظرية الهابيتوس و الرأسمال الرمزي** زمن الزيارة15.22، تاريخ الزيارة17/6/62 شوهد على http://www.arabtimes.com
18. عباس النوري، تعريف المثقف و الثقافة، زمن التصفح 8.00 ، تاريخ التصفح 2018/1/15، متوفر على http://www.alnoor.se
19. المجتمع و السلطة، تاريخ التصفح 2018/1/15 ، زمن التصفح 20:04، متوفر على https://philoo.jimdo.com
20. **مجلة السوسيولوجيا** ، زمن التصفح 7:56 ، تاريخ التصفح 2018/1/15 ، متوفر على http://sherketnoonenneswa.xyz
21. **المدرسة والتعليم**، تاريخ التصفح 17-02-2017، زمن التصفح 12:01 متوفر على www.radioalgerie.dz
22. ولاية بسكرة، تاريخ التصفح 2018/12/11، زمن التصفح12:27، متوفر على : ar.m.wikipedia.org

الملاحق

الملحق: 01

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

دليل مقابلة

يسرنا ونحن بصدد إنجاز أطروحة دكتوراه تخصص علم اجتماع العائلة حول تشكل هوية المتمدرس وعلاقتها بتمثلاته لسلطة المدرس، أن نحيطكم علما بأن المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي بكل سرية تامة ...

تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام

- **رقم المقابلة:** .....
- **الوقت:** .....
- **التاريخ:** .....
- **المكان :** .....
- **المبحوث:** .....
- **القسم :** .....

طالبة دكتوراه: أمال كزيز **إشراف الدكتوراه: خيرة بغدادي**

السنة الجامعية 2019/2018

المحور الأول: أسئلة متعلقة بمحددات مفردة الدراسة .

1. الجنس:

2. السن :

3. المستوى الدراسي :

4. مهنة الأب:

5. مهنة الأم:

6. ما هي طبيعة المكان الذي تقطن فيه (حضري / شبه حضري/ تقليدي):

المحور الثاني: أسئلة متعلقة بمحددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل في المتمدرس

7. ما هي الأماكن التي تتفاعل فيها كثيرا داخل المدرسة ؟

8. أنت تقضي وقتا كبيرا داخل المدرسة إذا مع من تتفاعل كثيرا داخل هذه المؤسسة ؟

9. تتواجد غالبا داخل الصف الدراسي، مع من تتفاعل غالبا فيه ؟

10. كيف تقضي وقتك أنت وزملائك داخل المدرسة ؟

11. ماذا تعلمت من المدرسة التي تدرس فيها ؟

12. ماذا تعني لك المدرسة؟ وهل تحب التواجد فيها ؟

المحور الثالث: أسئلة متعلقة بمحددات المعاني والرموز التي يشكلها المتمدرس نحو عقلنة المدرس وإنتاج السلطة الرمزية .

13. كيف يعاملك المدرس داخل القسم والمدرسة ؟

14. ما هو أكثر شيء مميز وتحبه في مدرسك ؟

15. إذ كان المدرس ينصحك بمجموعة من النصائح فيما تتمثل هذه النصائح ؟

16. إذ كنت تتواصل مع مدرسك، كيف تمتاز علاقتك به ؟

17. ما هي أكثر القيم التي تعلمتها من مدرسك ؟

18. ما هي مكانة المدرس بالنسبة لك ؟

19. ما هي القيم التي تعمل بها من أجل احترام مدرسك ؟

المحور الرابع: أسئلة متعلقة بمحددات تشكل أنوميا مجال التمدرس

20. هل يتحدث كثيرا مدرسك مع مدرسين آخرين داخل القسم و أثناء إلقاء الدرس ؟

21. هل يقاطع مدرسك شرحه ويستخدم الهاتف النقال ويرد على المكالمات ؟

22. هل يحترم مدرسك توقيت حصته الدراسية ؟

23. كيف يعاقبك المدرس إذ أخطأت معه ؟

24. ما هي ردة فعلك لعقاب مدرسك لك ؟

25. كيف ترى شرح المدرس لكم الدرس ؟

26. هل يعتبر المدرس نفسه مالك وصاحب المعرفة ؟

27. كيف يعمل مدرسك على تنظيم صفه الراسي ؟

28. هل تحرص على أن تكون متفوقا داخل القسم؟ وماذا تطمح أن تكون ؟

الملحق : 02

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

دليل مقابلة

يسرنا ونحن بصدد إنجاز أطروحة دكتوراه تخصص علم اجتماع العائلة حول تشكل هوية المتمدرس وعلاقتها بتمثلاته لسلطة المدرس، أن نحيطكم علما بأن المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي بكل سرية تامة ...

تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام

- **رقم الاستمارة:** .....
- **الوقت:** .....
- **التاريخ:** .....
- **المكان :** .....
- **المبحوث:** .....
- **القسم :** .....

طالبة دكتوراه : أمال كزيز **إشراف الدكتورة: بغدادي خيرة**

السنة الجامعية : 2019/2018

المحور الأول: أسئلة متعلقة بمحددات البيانات الشخصية للمدرس

1. الجنس:

2 .المستوى الدراسي:

3. الخبرة في التدريس:

4. الحالة الاجتماعية:

5. طبيعة المنطقة التي تقطن فيها (حضري/شبه حضري/ تقليدي) :

المحور الثاني: أسئلة تتعلق بمحددات المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس

06. ما هي أكثر الأماكن التي تتواصل فيها مع المتمدرس سواء داخل المدرسة أو خارجها؟

07. ما هي أكثر الأماكن التي تتفاعل فيها خارج المدرسة؟

08. إن تواصل المدرسين مع أسر المتمدرسين لأمر ضروري اليوم فهل تتواصل معهم ؟

09. للأسرة دور بارز في العملية التربوية وحتى التعليمية فهل يتواصل معك أولياء المتمدرسين ؟

10. إذ كنت تتواصل مع أسر المتمدرسين فكيف وأين تتواصل معهم؟

11.هل أنت راض عن ما تقوم به في مهنتك هذه ؟

المحور الثالث: أسئلة تتعلق بمحددات الرموز والمعاني المشكلة لعقلنة المدرس.

12. بما أنك تقضي وقتا كبيرا داخل الصف الدراسي إذا ماذا يمثل لك ؟

13. ما هي القيم التي تريد أن يكتسبها المتمدرس منك ؟

14. بما انك الفرد الذي يتفاعل كثيرا مع المتمدرس فكيف ترى الصف الدراسي بالنسبة للمتمدرس؟

15 . قد تزعجك بعض أفعال (سلوكات) المتمدرسين فكيف تتعامل مع هؤلاء ؟

16.ما هي الأفعال (السلوكات) التي تغلب على المتمدرسين ؟

17.يعد التحفيز من بين أهم أساليب تحبيب المتمدرس بمجاله التعليمي إذا كيف تعمل على تحفيزهم ؟

18. غالبا ما نطمح إلى أن تكون علاقتنا مميزة مع الأفراد الذين نتفاعل معهم وعليه كيف تريد أن تكون علاقتك مع متمدرسيك؟

المحور الرابع: أسئلة تتعلق بمحددات أنوميا مجال التمدرس

19 . لماذا اخترت مهنة التدريس بالضبط من بين جميع المهن المتوفرة اليوم ؟

20. المدرسة مجال يحتوي العديد من العاملين فكيف ترى دورك من بينهم ؟

21. ما هو هدفك من خلال التدريس ؟

22. باعتبارك مدرس ولك مكانة في هذا المجال فكيف تعمل على فرض سلطتك فيه؟

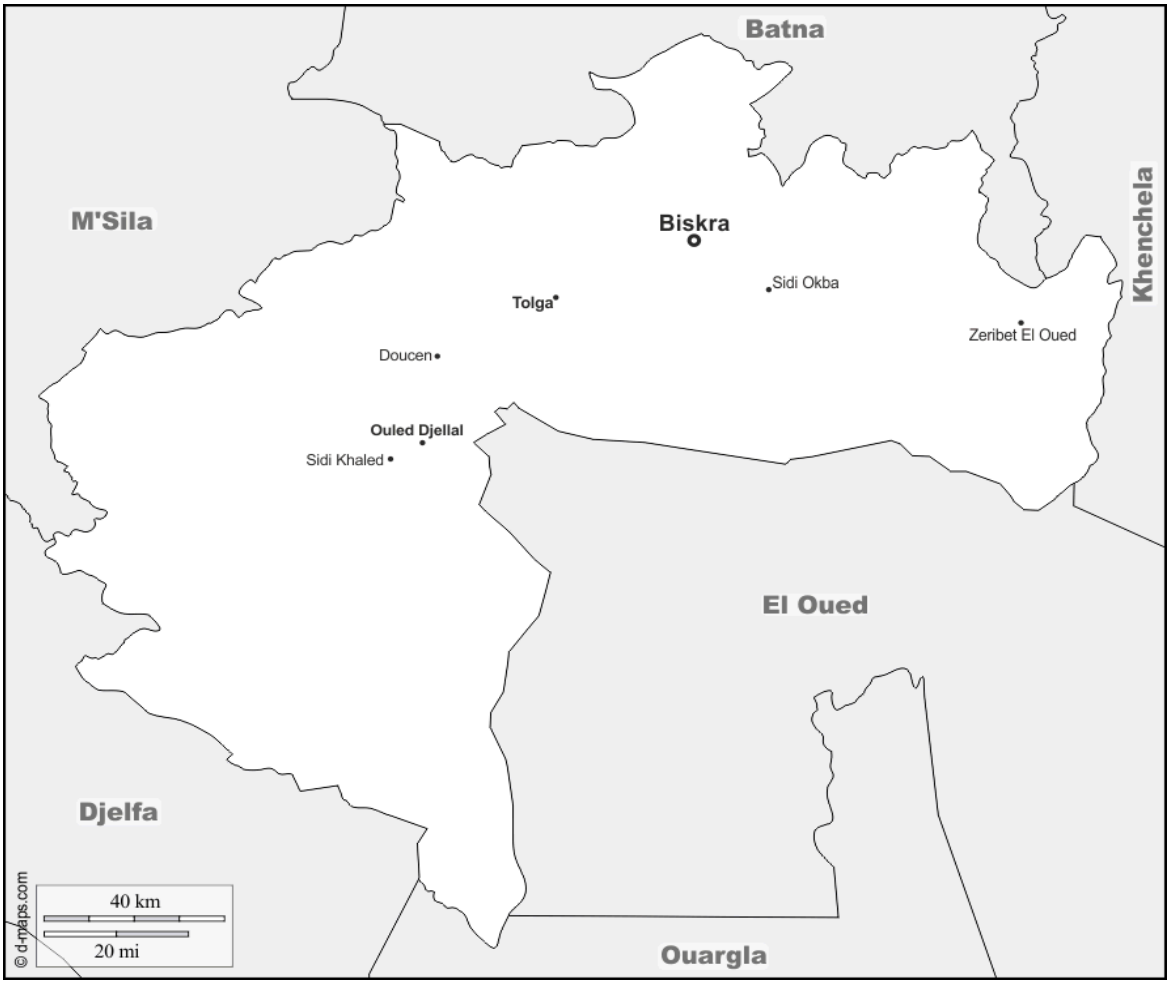
23. تعبر المواد والدروس عن المنهاج التربوي فماذا يمثل لك هذا المنهاج ؟

24. كيف تعمل على تنظيم الصف الدراسي ؟

25. تحتوي المدرسة على العديد من القوانين فماذا تمثل لك تلك القوانين المدرسية ؟

26. يتبع العديد من المدرسين أساليب مختلفة في عقاب المتمدرسين فما هي الأساليب التي تتبعها أنت ؟

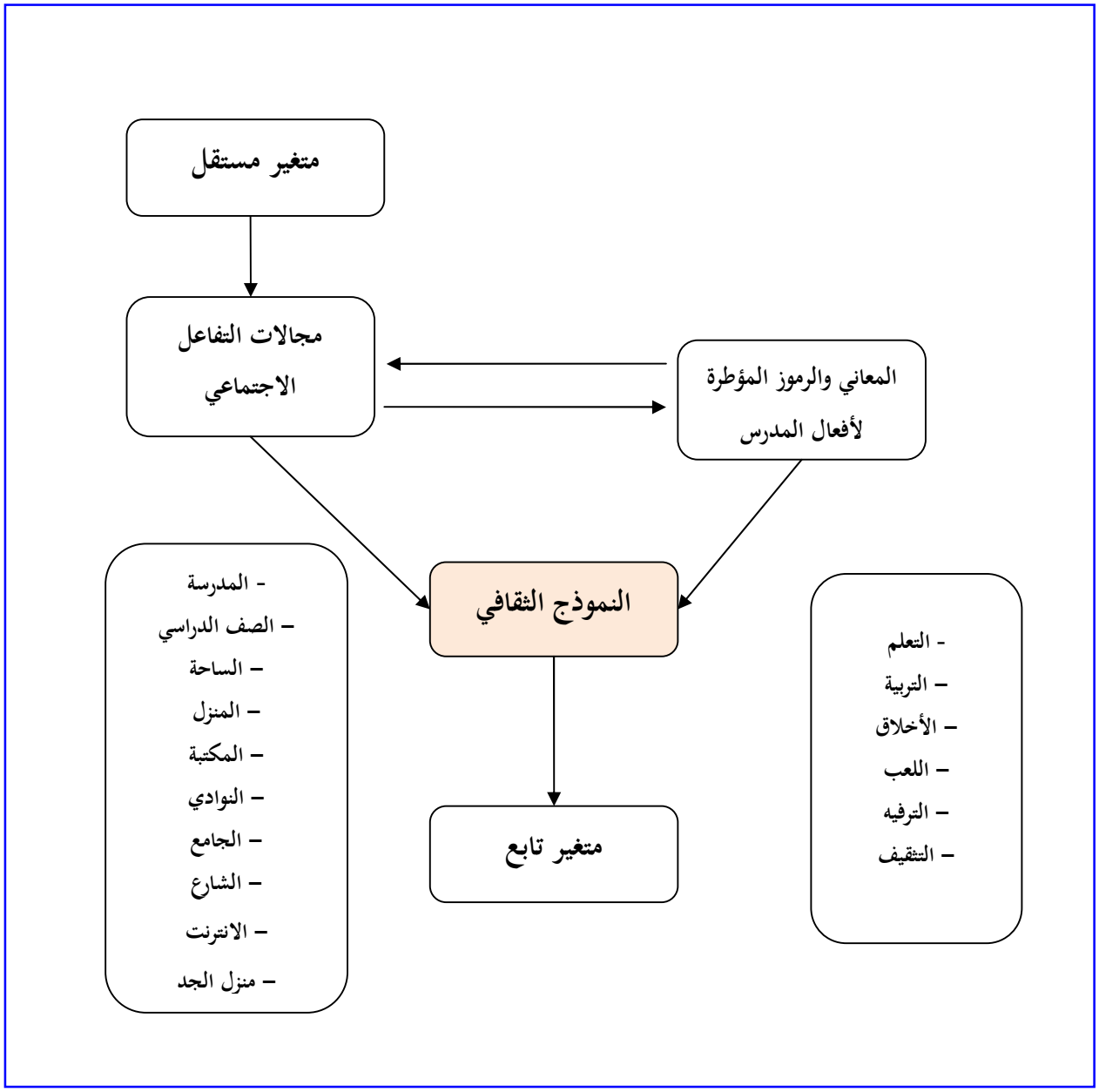
ملحق رقم 03 : يوضح تموقع ولاية بسكرة



Source : google earth

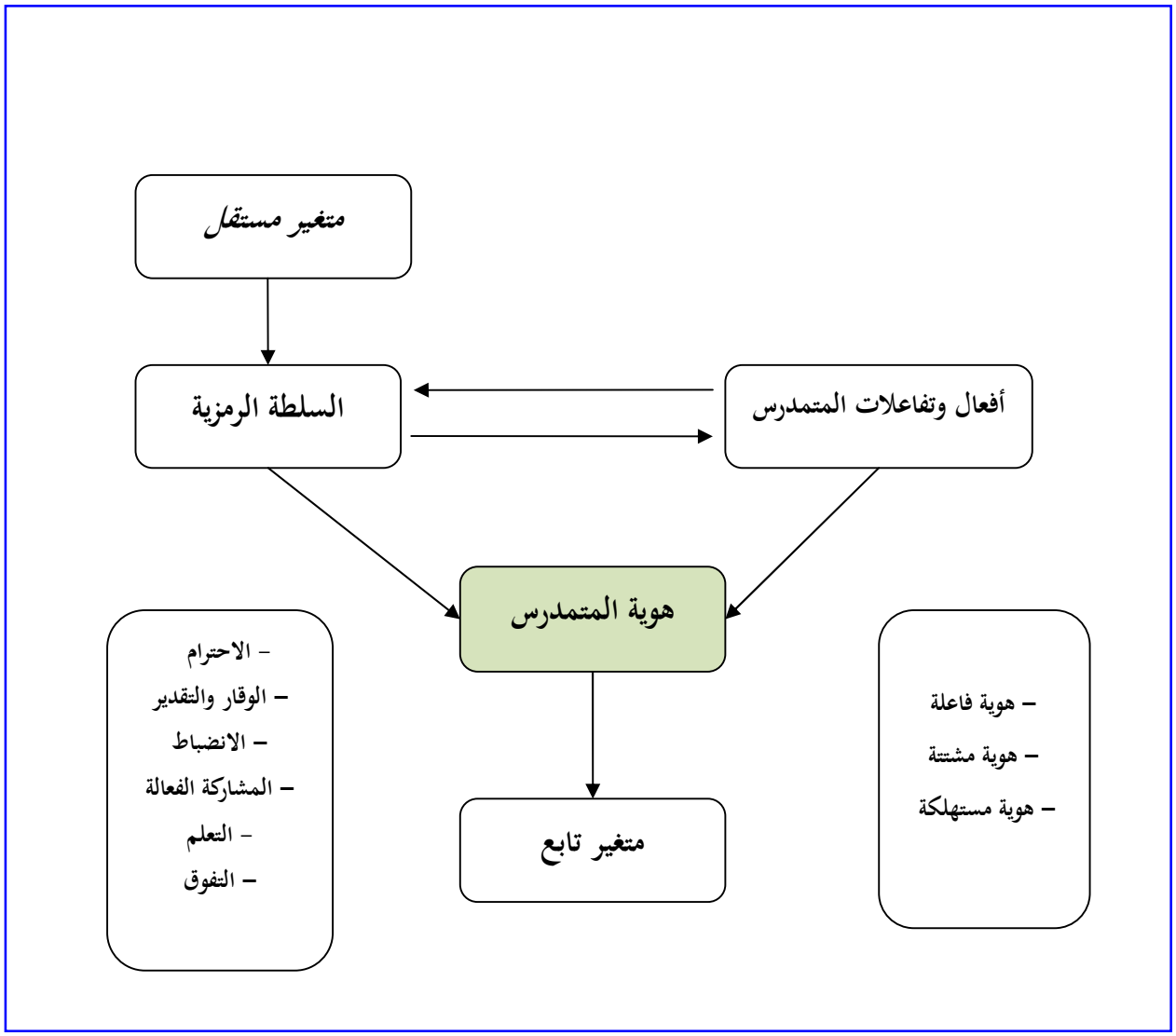
– ملحق رقم 04

– شكل يوضح المتغيرات الخاصة بالفرضية الأولى للدراسة



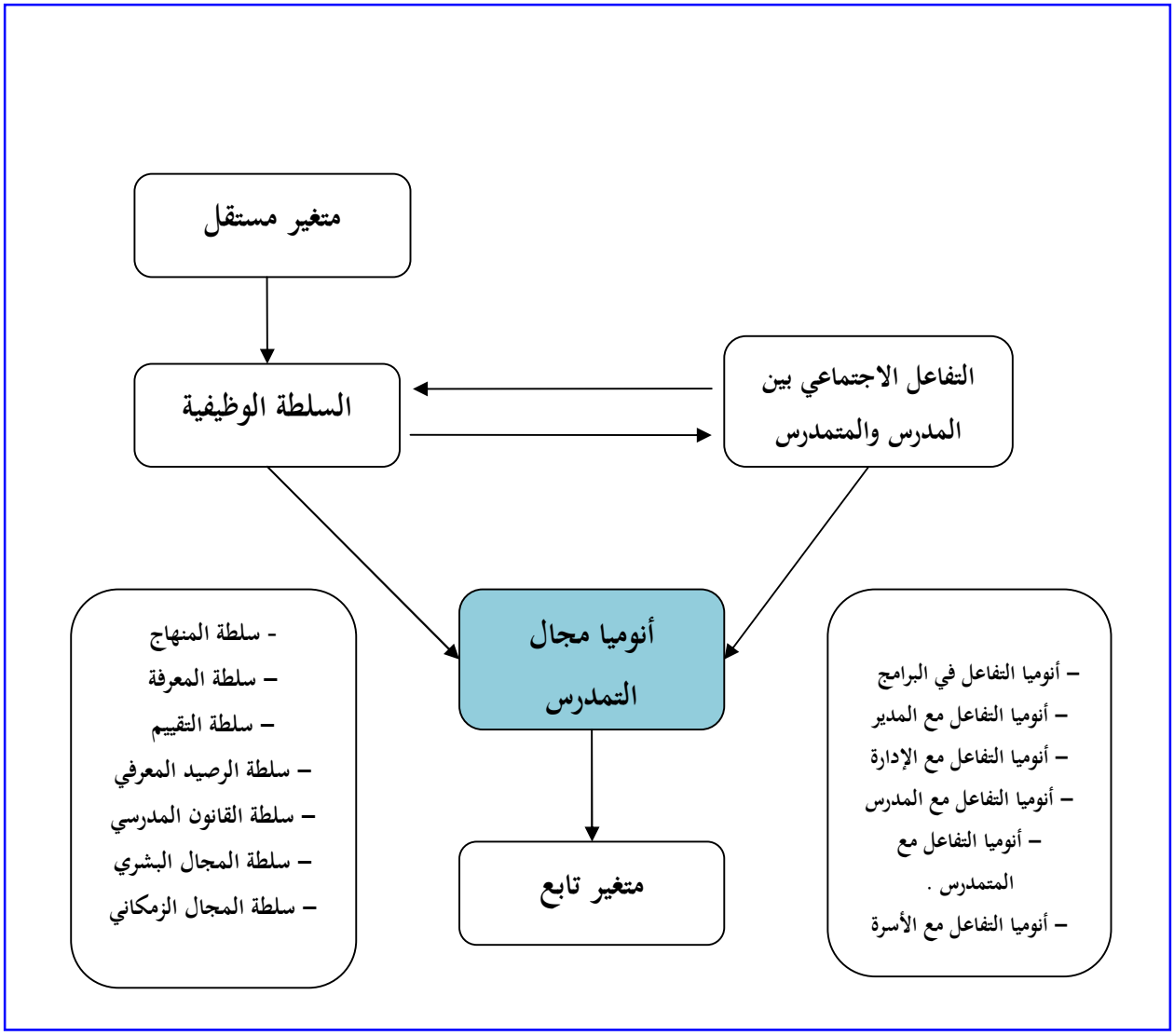
– ملحق رقم 05

– شكل يوضح المتغيرات الخاصة بالفرضية الثانية للدراسة

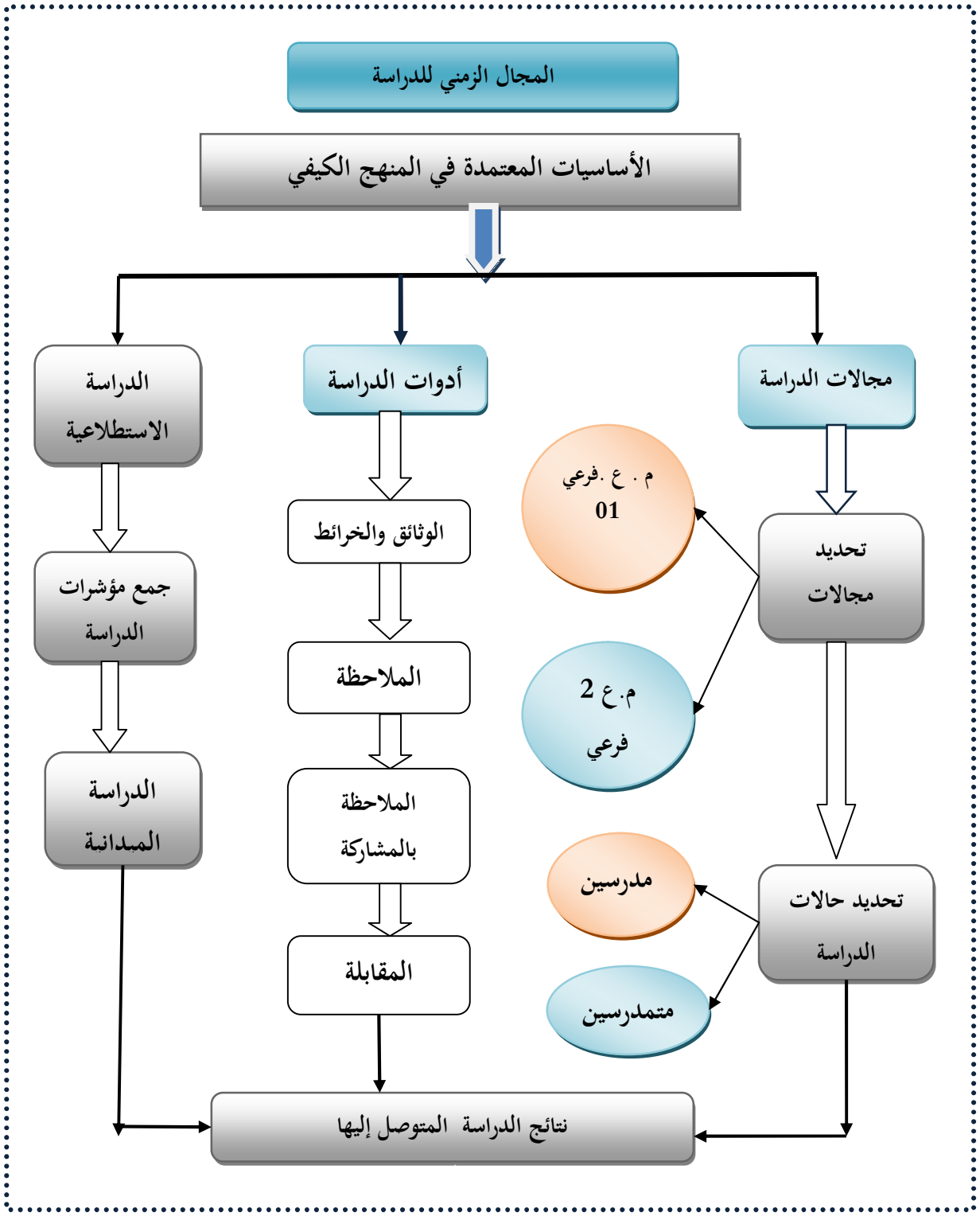


– ملحق رقم 06

– شكل يوضح المتغيرات الخاصة بالفرضية الثالثة للدراسة



– ملحق رقم 07 يوضح أبرز الخطوات المنهجية الدراسة –

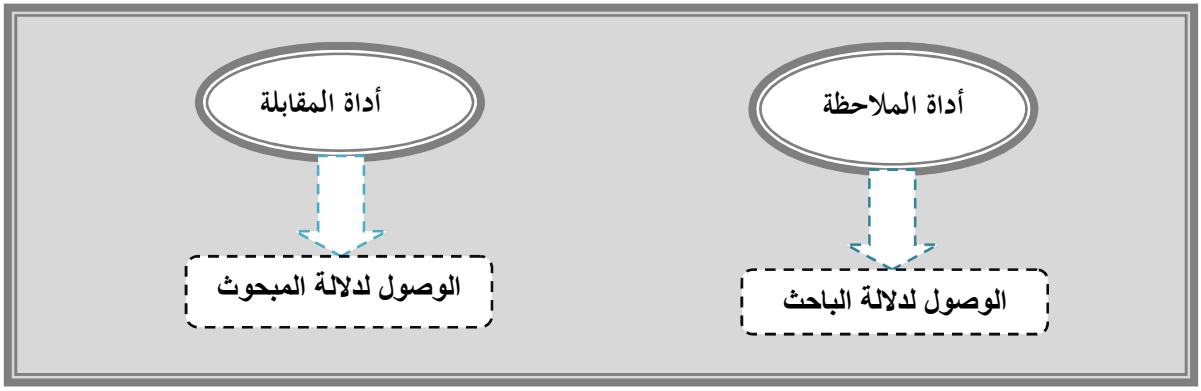


– ملحق رقم 08 يوضح نموذج لبروتوكول الملاحظ

الموضوع : .....المكان: .....
الملاحظ : .....دوره: .....
التاريخ :.....مدة الملاحظة:.....
الوصف : .....

المصدر (كمال عبد الحميد زيتون، 88)

– ملحق رقم 09 يوضح الغاية من استخدام أداة المقابلة والملاحظة –



توضيح بعض المفاهيم السوسيولوجيا وتطبيقها في مشروع مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية بالنسبة للدراسة

المفهوم	شرحه وفق منظور الدراسة
الأنوميا	هي حالة تشير إلى خلل في الفعل والتفاعل الاجتماعي من خلال عدم الفهم الصحيح للنموذج الثقافي للمجال الاجتماعي بسبب اغتراب الأفراد لمجالات اجتماعية لا تؤسس لقيم فعل وهدف التمدرس حسب الدراسة .
التشيؤ	هو جعل التمدرس دون هدف مما يجعل أفعال المتمدرسين والمدرسين تغترب عن فعل التعلم والتربية والتعليم، لتؤدي إلى حالة هدر تربوي تعليمي للرأسمال البشري.
القهر	هو حتمية المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المتمدرس والمدرس من خلال خضوعهما إلى سلطة أعلى من سلطتهما يجدون فيها أنفسهم خاضعين لها دون إبداء أي موقف حولها.
أزمة ثقة	هو مفهوم تم التوصل إليه يشير إلى أزمة الثقة بين المدرس والمتمدرس ومجال التمدرس تجعل عملية التفاعل الاجتماعي تعمل على استهلاك معان دون محاولة إعادة إنتاجها ولا إنتاج معان جديدة تعبر عن النموذج الثقافي للمجال الاجتماعي المبني على الأهداف التربوية والاجتماعية الحقيقية، ما تؤدي إلى حالة أنوميا تفاعل اجتماعي .
التمدرس	يشير مفهوم التمدرس هنا إلى الابتعاد الكلي عن جعل التمدرس مفهوما إحصائيا كميا لمدخلات التعليم أو مخرجاته، والاتجاه نحو الفهم المعمق لأفعال وتفاعلات كل من (المدرس والمتمدرس...) نحو فعل التعلم والتعليم والتربية، من خلال توزيع معان ورموز تعكس السلطة الرمزية لهذا المجال وعدم جعله مجالا مقيدا زمكانيا من خلال فتح باب التفاعل مع باقي المؤسسات التربوية الاجتماعية التي تحافظ على النموذج الثقافي للمجال الاجتماعي من (قيم، دين، عرف، تاريخ، لغة...).