الثقافة السائدة في صفوف المدرسة الابتدائية للبنات بمدينة الرياض: دراسة إثنوغرافية

إعداد

أ/ سحر أحمد محمد عسيري

ماجستير الآداب في التربية، قسم السياسات التربوية مسار أصول التربية

كلية التربية ـ جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل الصف في المدرسة الابتدائية. كما هدفت إلى التعرف على طبيعة أساليب الضبط المدرسي السائد داخل الصف في المدرسة الابتدائية. والتعرف على القيم والاتجاهات السائدة في داخل الصف في المدرسة الابتدائية. واستخدمت الدراسة المنهج الإثنوغرافي. ولجمع البيانات طبقت الباحثة المقابلة شبة المقننة على المعلمات، والتي تم إعدادها بعد الاطلاع على المقاييس العالمية للثقافة المدرسية ونظام فلاندر العشري، والملاحظة دون المشاركة على الطالبات، وتم تدوين البيانات بالورقة والقلم والكاميرا الفوتوغرافية. وقد استخدمت الدراسة العينة القصدية باختيار مدرسة في شرق الرياض، وبلغت عينة الدراسة (٥) معلمات، و(٢٥) طالبة في فصل واحد من المدرسة، ولتحليل النتائج اتبعت الدراسة الخطوات الآتية: مراجعة المذكرات الميدانية، ثم البحث واستخراج الرموز، ثم تحديد النمطية، ثم تحديد الفئات، ثم التفسير. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن الاختلافات العرقية والمناطقية والاقتصادية والاجتماعية تؤثر بشكل سلبي على العلاقة بين الطالبات، وهناك كثرة في المشادات والمشاحنات بين الطالبات في الصف، والعلاقة بين المعلمات والطالبات سلطوية، وعدم رغبة المعلمات في تنمية مهارات الطالبات ومواهبهن، ولا توجد قوانين صفية واضحة للمعلمات والطالبات، ومن أهم القيم التي ظهرت في الصف:التعاون في الأنشطة الصفية فقط، والمنافسة، وهناك ضعف في القيم الآتية: الحرية، والتعبير عن الرأي، والاحترام، والدافعية للانجاز، والقيم الرياضية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها: اتباع منهج يسمى بـــ" المنهج متعدد الثقافات" والذي يدفع الطالبات للحديث عن فروقاتهن الثقافية، وضرورة مواجهة الصورة النمطية التي تتسم بسمات إيجابية وسلبية، في بيئة تتسم بالاحترام، وإشراك الطالبات في صنع القرارات الصفية، وتنظيم دورات تدريبية للمعلمات والطالبات تهتم بالعلاقات الإنسانية في المدرسة.

Abstract:

The study aimed to recognize the nature of social relationships inside the primary school classroom. It also aimed to recognize the nature of school control methods dominant in the primary school classroom and to determine the values and attitudes within the primary school classroom. The researcher used the ethnographic approach and applied the semi-standardized interview to the female teachers in order to collect the study data، the interview was prepared after studying the international standards for school culture and the Flanders decimal system، the observation was also applied to the female students without their participation. The data was recorded using paper، pen and photographic camera. The study used the purposive sample selecting a school in the east of Riyadh. The study sample consisted of (5) female teachers and (25) students at a school classroom. In order to analyze the results، the researcher went through the following steps: reviewing the field notes، then searching and selecting symbols، determining stereotypes، then selecting categories، and explaining them. The study reached several results، the most important of which are: the ethnic، regional، economic and social differences that negatively impact the relationshipship among the female students. There are lots of quarrels

among the students in the class، the relationshipship between female teachers and students is authoritative، female teachers are not willing to develop the students' skills and talents، There are no clear classroom regulations to rule both the female teachers and students. Cooperation in classroom activities and competition are the only clear values while there is weakness in the following values: freedom and expression of opinion، respect، motivation for achievement، and sports values. In the light of these results، the study made a number of recommendations، the most important of which are: Following the "multicultural curriculum" that prompts students to talk about their cultural differences، confronting stereotypes that are characterized by both positive and negative features in a respectful environment. Involving the female students in classroom decision-making، and holding training courses for teachers and students، the training courses should centered on humanitarian relationships in schools.

المقدمة:

كانت المدرسة ولاتزال البوتقة التي يتشكل فيها الإنسان ويتكون تربويًا (وطفة و الشهاب، ٢٠٠٣، ص٧)، حيث إنها أحد وسائط مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع بهدف تربية الصغار وتنشئتهم وتعليمهم وتهيئتهم وإعدادهم للمواطنة الصالحة..

والمدرسة "مؤسسة معقدة تشتمل على سلوك مجموعة كبيرة من الفاعلين، وتنطوي على منظومة من العلاقات بين مجموعات تترابط فيما بينهما بواسطة شبكة من العلاقات التي تؤدي فعلًا تربويًا عبر التواصل بين مجموعات المعلمين والمتعلمين" (وطفة والشهاب، ٢٠٠٣، ص ٢٠). وقد أشارت الجهني (٢٠١٣) إلى أن المدرسة الابتدائية هي المدرسة التي يبتدئ الطفل حياته التعليمية بها عندما يتهيأ جسميًا وعقليًا، حيث إنها الركيزة الأساسية لأي نظام تعليمي، فهي تمثل البداية الحقيقية لعلمية التنمية الشاملة للطفل، كما أنها تكسب الطفل أولويات المعرفة وأسسها، وهي تمثل امتدادًا طبيعيًا لعملية التشكيل الاجتماعي لشخصية الطفل، وتعد قاعدة التقدم الحضاري للمجتمع، وتساعد الطفل على فهم عالمه ومجتمعه المحيط به بإمكاناته المادية والبشرية، وثرواته الطبيعية.

والمدرسة إلى جانب ذلك تنقل قيم المجتمع الأخلاقية والقواعد السلوكية اليومية إلى حد كبير كما يرى الزيودي(٢٠١١) وهي تقوم بهذه المهمة بواسطة ما تستخدمه من طرق وأساليب وقواعد للسلوك والعلاقات الاجتماعية ومبادئ للثواب والعقاب، وهي تعد أيضًا عوامل أساسية في تحديد نوعية الشخصية الاجتماعية التي تسعى المدرسة إلى إعادة إنتاجها، والتي تشكل في مجملها الثقافة العامة السائدة في الحياة المدرسية اليومية، ولذا فإن قيم الثقافة المدرسية السائدة تكشف لنا جانبًا مهمًا في السلوك الاجتماعي ودوافعه في المجتمع، ولا يتم ذلك إلا من خلال معايشة حياة المدرسة والصفوف، وفهم خبرة الطلبة والمعلمين في المواقف الاجتماعية اليومية وعلاقات الطلبة بالمعلمين داخل الفصل الدراسي، إضافة إلى إدراك أوضاع التعليم والمناهج والمعلمين والطلبة، وكيفية تعاملهم في الحياة اليومية، والمشكلات التي تظهر في هذه الحياة اليومية.

ويرى الزايدي(٢٠١١) أن مفهوم الثقافة المدرسية يمثل نظامًا اجتماعيًا وقيميًا يعكس هوية وشخصيه المدرسة والتفاعل الإنساني الذي يتم داخلها ومع محيطها الخارجي بما يحدد الإطار العملي لمجموعة المعتقدات، والقيم والأعراف، والتوقعات التي تعمل كمحددات للسلوك الإنساني لكل من الإداريات والمعلمات والطالبات وأولياء الأمور، والمجتمع الخارجي للمدرسة في كل ما

يتصل بعمليتيْ التعليم والتعلم وينظم آليات العمل وأخلاقياته، ومهنة التدريس وما يتصل بها من ممارسات.

وقدم تاب ليمان (Tablemen ,2004,p1) تعريفًا للثقافة المدرسية، وهو:" الأفكار المشتركة والافتراضات والقيم والمعتقدات التي تعطي للمدرسة هويتها ومعيارها للسلوكيات المتوقعة " وعرفها بارث (Brady ،2008,p3) بأنها: "نمط معقد من القواعد والمواقف والمعتقدات والقيم والطقوس والأساطير التي تضرب بجذورها عميقًا في صميم المدرسة" (وارد لدى النوح، ٢٠١٢، ص ٢٨٤)

"وينظر إلى الفصل الدراسي كمجتمع صغير يقوم بتشكيل بنائه الاجتماعي منذ بدء العام الدراسي سواء من خلال أفراده من الطلبة وعلاقاتهم بعضهم ببعض أو بمعلميهم أو بنوع المعلمين داخل هذا المجتمع الصغير، والذي يحدد نوعية التعليم وإمكاناته"(البكر، ٢٠٠٥، ص٢٥).

لذا أصبح موضوع الثقافة المدرسية في الوقت الحاضر من الموضوعات المهمة بحثيًا؛ لما لها من تأثيرات واضحة على المنظومة القيمية التي ينتمي لها الطلبة ولا سيما أننا نعيش الآن في عالم برزت فيه العولمة، ومدت أذرعها لتنال كل مجتمع سواء أكان متقدمًا أو ناميًا، وبما أن المجتمع المدرسي هو عرضة لهذه التحديات، فإنه يتوجب علينا أن نولي اهتمامًا في غرس القيم والأخلاق والالتزام بها لدى الطلبة حتى يتم تنشئتهم تنشئة سليمة (العتيبي، ٢٠٠٧).

واهتمت الدراسة الحالية بدراسة الثقافة المدرسية داخل الصف في المدرسة الابتدائية من حيث العلاقة الاجتماعية بين الطالبات أنفسهن وبين الطالبات ومعلماتهن وأساليب الضبط الصفية والقيم والاتجاهات السائدة في الصف.

مشكلة الدراسة:

تعبر ثقافة المدرسة عن مجمل الاتجاهات والمعتقدات والعلاقات الاجتماعية والدوافع التي يكتسبها الأفراد فيها وتؤثر على عملهم، وبالتالي يمكن القول إن ثقافة المدرسة قد تكون إيجابية محفزة لتطوير الأداء المدرسي، وقد تكون سلبية معيقة للعمل المدرسي الأمر الذي يتطلب دراسة ثقافة المدرسة من أجل تنقيتها من السلبيات وتطوير الإيجابيات فيها. حيث يرى (أبو الوفا، وحسين، ومحمود، ٢٠١٠، ص٢١٢) " أن ثقافة المدرسة من أهم المحددات الرئيسية لنجاحها أو فشلها حيث إن هناك ارتباطًا بين نجاح المدرسة وتركيزها على القيم والمفاهيم التي تدفع أعضاءها للالتزام والعمل الجاد" (أبو الوفا، وحسين، ومحمود، ٢٠١٠، ص٢١٢)

وتتعدد أنواع الثقافة المدرسية وأنماطها داخل المدرسة، ويمكن حصرها في نوعين رئيسيين هما: الثقافة الإيجابية التي تتصف بأنها تشجع على إقامة علاقات ودية قوية قائمة على الثقة بين الزملاء في المدرسة ومع بعضهم البعض، وبين المعلمين والطلاب، وبين المعلمين والمدراء، ففي إطار هذه الثقافة يسود الاحترام والثقة ويحرص كل زميل على أن يحافظ على مشاعر الآخرين، وبناء مثل هذه العلاقات يؤدي إلى مزيد من الشعور بالأمان داخل المدرسة (ناصف، ٢٠١٥). ويؤكد الباحثون أن وجود ثقافة مدرسية إيجابية يعد من أهم الأسباب المؤدية إلى زيادة إنتاجية المعلمين وارتفاع التحصيل الدراسي لطلابهم وهذا ما أشار إليه ستيفن Stepen (١٩٩٨) في قوله بـــأن" الباحثين وجدوا ارتباطًا قويًا وثيقًا بين ثقافة المدرسة الجيدة وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب وتحفيزهم وإنتاجيتهم ورضا المعلمين" (وارد لدى النوح، ٢٠١٢، ص ٢٤٣). وعلى النقيض من الثقافة الإيجابية التي تسود في بعض المدارس، توجد الثقافة السلبية التي تسود الآخر، حيث يسيطر الصراع على العلاقات الاجتماعية وتقاوم التغيير فتكثر قصص الفشل والإحباط في داخل المدرسة.

وفي دراسة حول العنف بين طلبة المدارس الابتدائية ومدى انتشاره وعوامل الخطورة المؤدية إليه حنفي (٢٠٠٥) والتي تعتبر من أهم مميزات الثقافة المدرسية السلبية، وجد أن نسبة العنف في المدارس الابتدائية تمثل٧٦%، والتي كان من أهم اشكالها العنف التواصلي بمعنى التأثيرات السلبية التي يتعرض لها التلاميذ داخل الفصل أثناء تعاملهم مع التلاميذ والأساتذة. وعززت تقارير الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة التعليم في المملكة الإحصائية التي أعدتها وزارة الداخلية، والتي أقرت بارتفاع نسبة العنف في البيئة المدرسية من ١٤٠٦ حادثة إلى ٤٥٢٨ حالة اعتداء بزيادة ٤٠٠% خلال السبع السنوات الأخيرة في منطقة الرياض فقط، وأكدت هذه الإحصائية أن عدوى العنف المدرسي انتقلت من مدارس البنين إلى مدارس البنات(قسم الأخبار والمعلومات، الوطن اليوم، ٢٠١٥). وبناء على ذلك فإن تأثير الثقافة المدرسية الإيجابية يضعف عند ظهور أي سلوك يناقض القيم والمبادئ التي تدعو إليها وتعمل على غرسها في طلابها، ومن هذا المنطلق لابد وأن نحدد الثقافة السائدة في صفوف المدرسة الابتدائية والعلاقات الاجتماعية وأساليب الضبط والقيم والاتجاهات السائدة داخل الصف. كما أن مكتبة الملك فهد الوطنية أفادت الباحثة بأن موضوع الدراسة لم يبحث من قبل مرفق رقم (٥).

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما طبيعة الثقافة السائدة في صفوف المدرسة الابتدائية للبنات في مدينة الرياض؟

أسئلة الدراسة:

١. ما طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة داخل الصف في المدرسة الابتدائية؟

٢. ما طبيعة أساليب الضبط المدرسي السائد داخل الصف في المدرسة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل الصف في المدرسة الابتدائية.

٢. التعرف على طبيعة أساليب الضبط المدرسي السائد في داخل الصف في المدرسة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تسلط هذه الدراسة الضوء على أحد أهم الموضوعات التي لم تحظ بالكثير من الدراسات السابقة، وهي الثقافة المدرسية.
- تنبع أهميتها من كوْن الدراسة تحاول ربط ما يحدث وتفسيره داخل الصفوف المدرسية من منظور علم الاجتماع التربوي ونظرياته، بأستخدام أساليب كيفية قل أن يستخدمها الباحثون محلياً.
- قد تفتح المجال لمزيد من الدراسات في موضوع الثقافة المدرسية وقيمها وعلاقاتها الاجتماعية وأساليبها.

الأهمية التطبيقية:

- لفت نظر المسؤولين عن العملية التعليمة إلى أهمية الدور الذي تؤديه الثقافة المدرسية في بناء بيئة مدرسية إيجابية.
- تسهم هذه الدراسة في إبراز جهود المهتمين بشؤون المدرسة من خلال الإفادة من نتائجها والتعرف على نمط الثقافة المدرسية.

- كما أن لهذه الدراسة أهمية لدى القائمين على سياسات التعليم، حيث تسهم في الكشف عن أنماط العلاقات الاجتماعية داخل الصف وتأثيرها في العملية التعليمية وبناء برامج تدريبية للمعلمين والإداريين لنشر ثقافة القيم الايجابية داخل المناخ المدرسي.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على العلاقات الاجتماعية بين طالبات المرحلة الابتدائية.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على احدى المدراس الابتدائية للبنات الواقعة في مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.
- الحدود البشرية: ستطبق هذه الدراسة على (٢٥) طالبة و(٥) معلمات مدرسة ابتدائية للبنات بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

الثقافة المدرسية: عرف تاب ليمان (Tablemen، 2004,p1) " الأفكار المشتركة والافتراضات والقيم والمعتقدات التي تعطي للمدرسة هويتها ومعيارها للسلوكيات المتوقعة" (وارد لدى النوح، ٢٠١٢، ص ٢٨٤)

وتعرف الثقافة المدرسية إجرائيًا: بأنها منظومة من القيم والرموز والمعاني والأفكار والعلاقات التي تكونت مع الوقت نتيجة للتفاعل بين أفراد مجتمع المدرسة، وهي مكتوبة وغير مكتوبة و يتعارف عليها ويدركها الأفراد داخل هذه البيئة.

مفهوم العلاقات الاجتماعية: "هي الروابط المتبادلة بين أفراد المجتمع المدرسي، وهي تنشأ من طبيعة اجتماعهم واحتكاك بعضهم البعض، ويمكن تحليل أنماط العلاقات الاجتماعية التي تظهر داخل الصف في المدرسة في مجموعة من العلاقات هي:

١- العلاقة بين الطالبات: وتظهر هذه العلاقة من خلال تفاعلهم مع الأنشطة التعليمية والصفية واللاصفية والمنهجية واللامنهجية، وقد يكون هذا التفاعل إيجابيًا نحو مظاهر الحب والإخاء والتعاون، وقد يكون هذا التفاعل سلبيًا نحو الكراهية والفرقة والتشاؤم.
٢- العلاقة بين الطالبات والمعلمات: وهي علاقة العطاء بإخلاص وأمانه، والاحترام المتبادل والتفاعل والتجاوب فيما بينهم والعدالة والمساواة.
٣- العلاقة بين الطالبات والإدارة: وهي الاهتمام بمشكلات الطالبات والصعوبات التي تواجه الطالبات داخل الصف، وتنمية الاتجاهات السليمة في نفوس الطالبات في تحقيق العدالة في التعامل مع الطالبات والاحترام والتقدير "(غريب ، ٢٠٠٩، ص ٣٧٨).

تعريف العلاقات الاجتماعية إجرائيًا: هي انعكاس لتفاعل الطالبات مع بعض ومع المعلمات داخل الصف في الأنشطة المنهجية واللامنهجية.

تعريف الضبط المدرسي: يعرف بأنه " القوى التي يمارسها المجتمع على أفراده والطرق والمعايير التي يفرضها، والإشراف على سلوكهم وأساليبهم في التفكير والعمل، ذلك لسلامة البنيان الاجتماعي، والبعد عن عوامل الانحراف، والتمسك بالقيم والأنظمة والتعليمات المرغوبة والمقبولة لاستمرار نظام المجتمع" (الطريف، ٢٠١٤، ص ١٣٦).

تعريف الضبط المدرسي إجرائيًا: هي القوانين التي تضعها المعلمات لضبط سلوك الطالبات داخل الصف بوضع أساليب للثواب لتحفيز الطالبات، وأساليب العقاب لضبط السلوكيات المخالفة لأنظمة الصف.

الدراسات السابقة:

١. **دراسة اللحياني (٢٠١٧)** هدفت إلى التعرف على واقع المناخ المدرسي السائد في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ومن وجهه نظر المعلمين. واستقصاء العلاقة بين المناخ المدرسي وسلوك مواطنة معلمي المرحلة الثانوية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (٣٠٥) معلم. وكانت أبرز نتائج الدراسة: أغلب جوانب المناخ المدرسي السائد تخدم سلوك المواطنة مثل: (العلاقات الإنسانية، ولوائح وأنظمة العمل، والعمل الجماعي). ويحتاج جانب إمكانات المدرسة وتجهيزاتها إلى تعزيز من أجل تحقيق سلوك المواطنة التنظيمية حيث كان بدرجة توافر متوسطة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير معلمي المدارس الثانوية حول واقع المناخ المدرسي السائد تعزي إلى متغير المؤهل العلمي. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقدير معلمي المدارس الثانوية تعزي إلى متغير الخبرة. وتوجد علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

٢. **دراسة ناصف (٢٠١٥)** هدفت إلى التعرف على ماهية الثقافة المدرسية والكشف عن طبيعة العلاقة بين الثقافة المدرسية والتغيير والإصلاح المدرسي وتحليل الدور الذي تقوم به الثقافة المدرسية في تحسين الأداء المدرسي وإنجاز الطلاب، واعتمدت منهج دراسة الحالة. وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (٤٠٠) معلم و(٤٠) مديرًا. وأسفرت النتائج عن أن الثقافة جزء لا يتجزء من ثقافة المجتمع الأم وهو الجزء الأكثر التصاقًا أو تعبيرًا عن عملية التربية، وأن ثقافة كل مدرسة نمط لا يتكرر ولكل مدرسة ثقافتها الخاصة، وأن للثقافة المدرسية الإيجابية دورًا رئيسيًا في نجاح العمل المدرسي كله، والثقافة المدرسية ليست كيانًا ثابتًا وإنما هي دينامية متحركة ومتغيرة نتيجة للتفاعلات والعمليات التي تتم داخل المدرسة. ويجب أن تتعرض الثقافة المدرسية لتقييم كل فترة. وللمعلمين دور رئيسي في تعزيز ثقافة مدرستهم.

٣. **دراسة عواريب (٢٠١٥)** هدفت الدراسة إلى تقييم واقع المناخ بالمدارس الجزائرية من خلال معرفة الخط السائد في مدارس التعليم المتوسط والثانوي. وكذلك معرفة الفروق الجوهرية في إدارك نمط المناخ المدرسي وذلك باختلاف الجنس والمرحلة التعليمية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (٩٧٨) تلميذًا وتلميذة من المرحلة المتوسطة والثانوية. وأسفرت النتائج عن أن نمط المناخ المدرسي السائد مفتوح في مدارس المتوسطة والثانوية بمدينة رقله. أما بالنسبة لدلالة الفروق في إدراك نمط المناخ المدرسي وذلك باختلاف متغير الجنس فكانت لصالح الإناث، أما بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية فكانت لصالح تلاميذ التعليم الثانوي.

٤. **دراسة Paul Caldarella& others (2015)** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة (SWPBS) على المناخ المدرسي ونتائج الطلاب. استخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي وطبقت نظام دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة (SWPBS) على مدرستين: إحداها تجريبية والأخرى ضابطة. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود صلة بين تطبيق نظام دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة وتحسين المناخ المدرسي وتقليل سوء السلوك لدى التلاميذ في المدارس المتوسطة، كما أظهرت تحسنًا كبيرًا على العينة التجريبية.

٥. **دراسة Hongboontri (2015)** هدفت الدراسة إلى كشف العلاقات المتبادلة بين ثقافة المدرسة والممارسات التعليمية لمعلمين بمعهد اللغة بجامعة ماهيدول في تايلاند. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة أربع أدوات وهي: الاستبانة والمقابلة شبة المنظمة والملاحظة وتحليل الوثائق على عينة بلغت (٦٢) معلمًا. وأظهرت البيانات الكمية حسبت تحليلها إحصائيًا وجود ارتباطات قوية بين ثمانية متغيرات تنظيمية اجتماعية لثقافة المدرسة من أهمها معتقدات المعلمين حول العلاقة بين المدرسة والثقافات الأخرى، ومدى شعور المعلمين للانتماء لمنظمتهم، مدى تقبل المعلمين للأنشطة الصيفية وغير الصفية، قدرة المعلمين على إدارة سلوك الطلاب. كما كشفت البيانات النوعية عن تأثير ثقافة المدرسة على الممارسات التعليمية للمشاركين. كما وضحت النتائج ضعف مشاركة المعلمين في عملية تحديد أهداف المعهد، وطرق تستند إلى حد كبير على الكتب المدرسية المخصصة لإعداد الطلاب للامتحانات.

٦. **دراسة عايش (٢٠١٣)** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التربوية، وعلاقته بكل من متغير السن، والخبرة، الجنس، والمرحلة التعليمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبيان على عينة بلغت (٨٨) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن طبيعة المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التربوية إيجابي على جميع الأبعاد بما فيها الإدارة المدرسية، وبعد العلاقات الإنسانية، وبعد الإمكانات المدرسية وتجهيزاتها، وبعد أنظمة العمل ولوائحه. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط تقييم المعلمين والعاملين للمناخ المدرسي تعزي إلى متغير الجنس والمرحلة التعليمية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقييم المعلمين والعاملين للمناخ المدرسي السائد تبعًا لمتغير السن، والمرحلة التعليمية.

٧. **دراسة جون و كالجلايان Gun& C:aglayan (2013)** هدفت الدراسة إلى استكشاف تصورات المعلمين لثقافة المدرسة القائمة لتوفير فهم مفعم ومعاصر لهذه الثقافة، وهدفت الدراسة إلى إيجاد عملية تطبيق لهذه الآثار المترتبة على فهم وتحسين ثقافة المدرسة. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة الاستبيان على عينة بلغت (١١٦) معلمًا والمقابلة على عينة غرضيه بلغت (١١) معلمًا. وتشير نتائج الدراسة إلى وجود ثلاثة جوانب مهيمنة في ثقافة المدرسة وهي: الدعم الجماعي والتعاون، والقيادة التعاونية ووحده الهدف.

٨. **دراسة النوح (٢٠١٢)** هدفت إلى التعرف على مستوى الثقافة المدرسية السائدة في المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض كما يراها مديرو المدارس ومعلموها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (٦٠) مديرًا و(٤١٤) معلمًا، وكشفت الدراسة عن أن أفراد العينة يرون أن مستوى الثقافة المدرسية بمدارسهم جاء بدرجة متوسطة، كما كشفت الدراسة أن أفراد العينة يتفقون على أن مجال العلاقات الإنسانية هو أعلى المجالات ممارسة، ويختلفون في أقل المجالات ممارسة فيرى مديرو المدارس أن مجال العدالة أقل المجالات ممارسة بينما يرى معلمو المدارس أن مجال الابتكار والتجديد هو أقل المجالات ممارسة. وأن ممارسة جميع مجالات الثقافة المدرسية (العمل الجماعي، والعدالة، والعلاقات الإنسانية، والابتكار والتجديد) جاءت بدرجة متوسطة.

٩. **دراسة الزيودي(٢٠١١)** هدفت إلى التعرف على الثقافة السائدة في الصف والمدرسة الأردنية، واعتمدت المنهج الإنثوغرافي النقدي، واشتملت أدوات الدراسة على الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق، وطبقت على عينة شملت مدرستين ثانويتين. وأسفرت النتائج عن أن الأجواء السائدة في غرفة الصف ديمقراطية والضبط الصفي في حدوده الطبيعية، أما من حيث المدرسة فإن أجواء العنف تسود المدرسة حيث تظهر على شكل سلوكيات بين الطلبة أنفسهم

وبينهم وبين المعلمين، وضعف علاقة أولياء الأمور بالمدرسة، كما دلت النتائج على أن دور أولياء الأمور ومدى تعاونهم مع المدرسة هو دور ضعيف للغاية. وعبر المعلمون عن سوء أوضاعهم المادية وظروف عملهم الصعبة، وأن لديهم اتجاهات سلبية نحو مهنة التعليم على اعتبار أنها مهنة لا تلبي طموحاتهم بالإضافة إلى قناعتهم بأن نظرة المجتمع لهم على غير ما يرام.

١٠. **دراسة الشيخ (٢٠١١)** هدفت الدراسة إلى التعرف على أوجه المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتفكير الابتكاري لطلاب المرحلة الثانوية بمعتمديتي حلفا الجديدة ونهر عطبرة قطاع حلفا الجديدة(مناطق في الجزائر). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت الدراسة الاستبانة على عينة عشوائية بلغت (٣٠٠) طالب وطالبة. وتمثلت النتائج في الآتي: يتسم المناخ المدرسي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية لمعتمديتي حلفا الجديدة ونهر عطبرة حلفا الجديدة بالإيجابية. ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ المدرسي والتوافق الدراسي والتفكير الابتكاري. وعلاقة ارتباطية سالبة بين التوافق الدراسي والتفكير الابتكاري. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزي إلى نوع المدرسة(حكومية - خاصة).

١١. **دراسة الزايدي (٢٠١١)** هدفت إلى التعرف على واقع ثقافة المدرسة في مدارس تعليم البنات من وجهه نظر المعلمات بالمملكة العربية السعودية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (٣٩٤) معلمة. وكانت أبرز النتائج: أن المتوسط العام لواقع ثقافة المدرسة في جميع المحاور كان بدرجة أحيانًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول التعاون المنهي وعلاقات الزمالة والفاعلية بين معلمات المرحلة الابتدائية ومعلمات المرحلة المتوسطة لصالح معلمات المرحلة المتوسطة، وبين معلمات المرحلة الابتدائية ومعلمات المرحلة الثانوية لصالح معلمات المرحلة الثانوية.

١٢. **دراسة Juvonen & others (2011)** هدفت الدراسة إلى تقدير القيمة الاجتماعية لمجموعة السلوك في صفوف المرحلة الابتدائية والمتوسطة، واختبار ما إذا كانت التغيرات في السلوك مرتبطة بالتغيرات في تصور الحالة الاجتماعية خلال العام الدراسي. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة الاختبار لمدة ٢٠ إلى ٣٠ دقيقة لكل فصل. وتمثلت العينة في (٦٠٥) طالب لثلاث مدارس حكومية. وأسفرت النتائج عن اختلافات بين المعايير والقيم الثقافية في المدارس الابتدائية والمدارس المتوسطة. وأن السلوكيات المعادية للمجتمع ظهرت بشكل أكبر في صفوف المدرسة المتوسطة مقارنة بصفوف المدرسة الابتدائية. في حين ظهر التعاون بشكل كبير في صفوف المرحلة الابتدائية.

١٣. **دراسة بالوجلو و كاراداك Baloglu & Karadaq (2011)** هدفت الدراسة إلى كشف العلاقات المباشرة وغير المباشرة وتحليلها بين ثقافة المدرسة والالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الابتدائية. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة مقياسين هما: مقياس الالتزام التنظيمي organisational commitment scale (OCS) ومقياس الثقافة المدرسية school culture scale (SCS) على عينة عنقودية بلغت (٢٠٠) معلم. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين ثقافة المدرسة والالتزام التنظيمي، حيث إن دور الميسر والثقة هما مقياسا الثقافة المدرسية ويؤثران على الالتزام الذي يمثل مقياسًا فرعيًا بالنسبة للالتزام الوظيفي. وأن هناك علاقة بين الأبعاد الفرعية للثقافة المدرسية وبين اتجاهات المعلمين نحو الالتزام التنظيمي.

أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تميزت الدراسة الحالية باستخدام المنهج الإثنوغرافي بدراسة الثقافة السائدة داخل الصف في سياقها الطبيعي.
- تميزت باستخدام المقابلة والملاحظة لجمع البيانات.
- تميزت الدراسة الحالية بعينة الدراسة ومجتمعها وهي المدرسة الابتدائية.
- تميزت الدراسة بتركيزها على الثقافة المدرسية داخل الصف في المرحلة الابتدائية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد هذه الدراسة:

- الاستفادة من الدراسات السابقة وأطرها النظرية في الحصول على المراجع العلمية اللازمة، مما أسهم في تكوين الفكرة الجوهرية لدراسة الحالية والأبعاد والمحددة لها.
- تم الاستفادة من دراسة الزيودي (٢٠١١) في اختيار منهج الدراسة الملائم.
- تم الاستفادة من الدراسات السابقة في التعرف على العينات التي من الممكن تطبيق هذه الدراسة عليها، واختارت الباحثة في ضوء ذلك المرحلة الابتدائية، لعدم وجود دراسة في المملكة العربية السعودية تناولت المرحلة الابتدائية بشكل خاص.
- تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد أدوات الدراسة.

الإطار النظري:

أولاً: الثقافة المدرسية:

مفهوم الثقافة المدرسية:

عرف الطيارة (٢٠١٥، ص ١) الثقافة المدرسية بأنها: "مجموعة القيم، والمعتقدات، والعادات السائدة بين أفراد أسرة المدرسة، والتي توجه العلاقات فيما بينهم، وبينهم وبين محيطهم التربوي الاجتماعي، وتتميز هذه الثقافة بقدرتها على الاستمرار من خلال تعلم أفراد المدرسة الجدد لثقافة المدرسة من الأفراد الأقدم منهم أي أن مفهوم الثقافة يشير إلى كل ماهو مكتسب ومتعلم من سلوكيات واعتقادات وقيم تنقل إلى الأفراد من الجماعة عبر التعلم والتلقين".

وتعرف الثقافة المدرسية بأنها:" ذلك النسق التحتي الكامن من المعايير والقيم والمعتقدات والطقوس والتقاليد التي تؤلف القواعد غير المكتوبة حول كيف يفكر الناس ويشعرون ويتصرفون في مدرسة ما" (قاسم، ٢٠١٠،ص ١٦٤).

يمكن عرض مفهوم الثقافة المدرسية في ثلاثة محاور رئيسية على النحو الآتي:

- محور مكونات الثقافة: حيث تعرف الثقافة هنا بأنها مجموعة من القيم والمعايير والمعتقدات والاتجاهات والفروض، وتحدد الطريقة التي يتصرف بها الأفراد وما يفعلون من أشياء ويشترك فيها أفراد المدرسة وتشكل سلوكهم، ويقصد هنا بالقيم، ما ينظر إليه على أنه مهم بالنسبة لفعل الأشياء، بينما المعايير تشير إلى القواعد غير المكتوبة للسلوك، وتمثل الثقافة هنا رمزًا أخلاقيًا للحياة المدرسية (الغريب و حسين و المليجي، ٢٠٠٥).
- محور أثرها على السلوك: يمكن تعريف الثقافة المدرسية بأنها: " نظام ثابت وخفي ذو تأثير واضح على سلوك الأفراد العاملين في المدرسة، وتتضمن هذه الثقافة القيم والمعايير والرموز والمثل العليا والطقوس التي تؤثر على سلوك الأفراد في المدرسة " (الغريب وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٤٥).

- محور وظائف الثقافة: وهي " مجموعة من القيم التي تساعد أعضاء المدرسة على فهم أهدافها، وكيفية إنجاز المهام داخلها، وما تنظر إليه على أنه مهم في تحقيق هذه الأهداف"(الغريب وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٤٦).

ويمكن الاستنتاج من التعاريف السابقة أن الثقافة المدرسية هي منظومة من القيم والرموز والمعاني والأفكار والعلاقات التي تكونت مع الوقت نتيجة للتفاعل بين أفراد مجتمع المدرسة، وهي مكتوبة وغير مكتوبة ويتعارف عليها ويدركها الأفراد داخل هذه البيئة.

أهمية الثقافة المدرسية:

يرى الغريب (٢٠٠٥) بأن ثقافة المدرسة عنصرًا مهماً على سلوك أفرادها، وتعتبر عنصرًا أساسيًا إلى جانب مكونات المدرسة الأخرى من الافراد والأهداف والهياكل التنظيمية والتي توجد مجموعة من الوظائف الرئيسية التي تؤديها الثقافة المدرسية وهي:

- التكييف مع البيئة الخارجية من خلال فهم واضح من قبل أعضاء المدرسة عن رسالتها، وتكوين اتفاق جماعي بين أعضائها حول الأهداف التي تحقق رسالة المدرسة والوظائف التي يمكن استخدامها لتحقيق هذه الأهداف، والمعايير المستخدمة لقياسها.
- تعد ثقافة المدرسة أحد أساليب التطوير التنظيمي للمدرسة وذلك من خلال إحداث التغيير، وتشجيع الأفراد على إقامة العلاقات والتعاون بين أعضاء المدرسة، والتركيز على عمليتيْ التعليم والتعلم والظروف التي تدعم ذلك.
- ترتبط ثقافة المدرسة بقضايا التكامل الداخلي عن طريق المحافظة على أفراد المنظمة معًا، ووجود لغة مشتركة، ومعايير واضحة، وقواعد ثابتة، وعلاقات إنسانية جيدة.
- تؤدي الثقافة المدرسية دورًا كبيرًا في الحفاظ على هوية المدرسة وثباتها واستقرارها، وتعد أداة فعالة لتوجيه سلوك أفرادها بمعنى كيفية التصرف في المواقف المختلفة.

ويضيف قاسم (٢٠١٠) أن الثقافة المدرسية:

- - تؤدي دورًا كبيرًا في التأثير على مدركات التلاميذ للمجتمع الخارجي أو الذي يعيشون فيه، فتكون بمنزلة رؤية للعالم تحدد لأعضائها كيف ينظرون إلى العالم الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها.
- - وتقوم الثقافة المدرسية بعملية التطبيع أي تشريب ثقافة المجتمع وقبول مكانة الفرد فيه والنظر للأوضاع الاجتماعية والمهنية على أنها طبيعية وعقلانية ومبررة، فتبني الثقافة المدرسية واقعًا اجتماعيًا يتطابق مع الواقع خارج أسوار المدرسة.

خصائص الثقافة المدرسية:

توجد مجموعة من الخصائص التي تميز الثقافة المدرسية ويمكن إيجازها على النحو الآتي:

١. الثقافة المدرسية كل مركب من عدد من المكونات أو العناصر الفرعية التي تتفاعل مع بعضها البعض في تشكيل ثقافة المدرسة وتشمل: المكون المعنوي: ويمثل النسق الكامل من الأخلاق والمعتقدات والأفكار التي يعتنقها الفرد، والمكون السلوكي: ويظهر في العادات والتقاليد التي يتبعها أعضاء المدرسة، والمكون المادي: ويشمل جميع ماينتجه أو يتعامل معه أفراد المدرسة من أشياء ملموسة مثل:الآلات والمعدات والأدوات وغيرها (الزبيدي وحافظ و عباس، ٢٠١٥)

٢. ٢-الثقافة المدرسية عملية إنسانية فهي من صنع الإنسان وتتشكل من المعارف والحقائق والمدارك والمعاني والقيم، والتي يشترك فيها جميع أعضاء المدرسة، وتتكون لديهم من خلال تفاعلاتهم.

٣. الثقافة المدرسية نظام متكامل حيث تتجه باستمرار إلى خلق الانسجام بين عناصرها المختلفة، ومن ثم فأي تغير يطرأ على أحد جوانبها لا يلبث أن ينعكس على باقي مكوناتها (المساعدة، ٢٠١٦).

٤. الثقافة المدرسية عملية مستمرة ومتراكمة يتم تعليمها وتوريثها عبر الأجيال عن طريق التعلم والمحاكاة. وتختلف الطريقة التي تراكم بها ثقافة معينة عن الطريقة التي تتراكم بها ثقافة أخرى. (الزبيدي وآخرون، ٢٠١٥)

٥. الثقافة المدرسية عملية متطورة ومتغيرة، فعند تعامل الأفراد مع بعضهم، فإنهم يتبادلون الأفكار والمعلومات، ومع مرور الوقت يكونون أفكارًا واحدة وطريقة خاصة في صنع الأشياء، وتفسيرات واحدة للمواقف وبالتالي تخلق هذه الأمور ثقافتهم المشتركة، إلا أنها تتطور عبر الأجيال من خلال تغير الأزمان والأجيال والتقاء الثقافات من خلال أعضاء المجتمع المختلفين ثقافيًا، حيث تدخل عليها ملامح جديدة وتفقد بعض الملامح الأخرى (الخطيب، ٢٠١٥).

٦. تتصف الثقافة المدرسية بالمرونة والقدرة على الانسجام تماشيًا مع مطالب الإنسان وملاءمة البيئة وتطور الثقافات المحيطة بأفرادها، واستجابة لتطورات المجتمع وتغيراته.

٧. تتسم ثقافة المدرسة بأنها عملية مشتركة نظرًا لاشتراك أعضاء المدرسة فيها فتعمل على إيجاد التناسق والتلاؤم بين أعضائها وخلق كيان واحد للمجتمع المدرسي (الحاج، ٢٠١٢).

٨. الثقافة المدرسية هي عملية تعبيرية تستخدم بعض العناصر التعبيرية في توضيح آراء الأفراد وقيمهم وتقنين سلوكيات أعضاء المدرسة طبقًا للقواعد والمعايير التي تسود.

٩. تمثل الثقافة المدرسية ميكانيزمًا وأداة للتنسيق داخل المدرسة بمعنى أنها تؤثر على سلوك واتجاهات الأفراد بالمدرسة.

١٠. الثقافة المدرسية عملية منظمة حيث يتفاعل الأفراد المشاركون مع بعضهم البعض، ويستخدمون مصطلحات اللغة الشائعة والسلوكيات المقبولة لدى الجميع (السناد، ٢٠١٥، و الطريف، ٢٠١٤).

أنواع الثقافة المدرسية:

يرى بيترسون Peterson (٢٠٠٢) أن الثقافة المدرسية ذات شقين: ثقافة إيجابية و ثقافة سلبية.

الثقافة المدرسية الإيجابية (Positive school culture):

تتميز الثقافة المدرسية الإيجابية بأن الأفراد فيها يتمتعون بروح معنوية مرتفعة، ولدى المعلمين اتجاهات إيجابية نحو العمل، ويسهل المدير عملهم ولا يرهقهم بالأعمال الروتينية، وتدعم آثار التعلم فتعكس المباني وطريقة تزيينها إنجازات الطلاب وحاجاتهم، كما تدعم قيم التعلم بإتاحة الفرصة للطلاب وأولياء الأمور في اتخاذ القرارات المدرسية، وتدعم الافتراضات والمعتقدات عند مراعاتها للفروقات الفردية بين الطلاب والنظر إليهم على أنهم قادرين على التعلم، وتهتم الأعراف في الثقافة المدرسية الايجابية بالتعلم المستمر والتحسين المضطرد، والالتزام وشعور أفرادها بالمسئولية، ومن ملامحها أيضًا: التعاطف أي يستمع أفراد مجتمع المدرسة لبعضهم البعض ويشعرون بآلام الآخرين وأفراحهم، ويستجيبون بسلوكيات ولغة تلائم الموقف، والمساواة والعدالة

بمعنى أن يعامل الطلاب بطريقة واحدة على اختلافاتهم الاجتماعية والعرقية والمناطقية والاقتصادية.

كما تتميز القيادة في المدرسة ذات الثقافة الإيجابية بأنها قيادة رشيدة وتتجسد في اهتمام المدير بجميع أعضاء المدرسة وقيادته الفاعلة لها وتظهر في المبنى المدرسي الذي يعكس شعورًا باحترام المدرسة وأفرادها، والنظام والانضباط: بحيث تكون سلوكيات أعضاء المدرسة منضبطة وملائمة، والمحاسبية: من خلال قدرة الأفراد على الالتزام وتحمل المسئولية، والاحترام: حيث يقدر الأفراد بعضهم ويحترمون مابينهم من فروق فردية، ويحترمون آراء الآخرين وخبراتهم ويدركون الحدود الخصوصية، والثقة: حيث يكون لدى الأعضاء إيمان بمدرستهم وبقادتها فتسود أجواء الاستقامة بإتباع الجميع مبادئها، وروح الجماعة: حيث تسود روح الجماعة ويشجع التعلم التعاوني. والاهتمام بالبيئة: تشجع دراسة البيئة المحيطة والتواصل معها والاهتمام بها، ومشاركة أسر الطلبة في اتخاذ القرارات وإبداء آرائهم، بحيث يشعر الأفراد في هذه الثقافة المدرسية بالأمان (التيتون، ٢٠١١).

وتتميز الثقافة الإيجابية بالاتجاه الإيجابي لدى هيئة التدريس وبالمعنويات العليا، والعمل الجماعي والمشاركة في المسؤوليات، وتوافر بيئة مادية صحية وآمنة، ووجود فرص لمشاركة الطلبة ورفع درجة التزامهم وتحملهم المسؤوليات وتقدمهم ونجاحهم، وقنوات اتصال واضحة وفعالة ومصانة، والاهتمام بتنمية شخصية الطالب والمعلم والتشجيع على التحصيل والتميز في الأداء، وفرص لنشاطات مشتركة والتفاعل مع المجتمع، وإشراك الأبوين والأوصياء، والتشجيع على المغامرة المحسوبة وتحمل المخاطر، والاعتراف بالأخطاء كجزء من التعلم (بيترسون، Peterson، 2002)

الثقافة المدرسية السلبية (Negative school culture):

وفيها يعتقد المعلمون بأنهم يعملون أفضل ما لديهم، ولا يبحثون عن أفكار جديدة ونقد غير بناء لأية فكرة جديدة أو اقتراح جديد يقدم للتحسين من المستوى المدرسي، وتنظر إلى الطلبة على أنهم سلبيون وعدوانيون، ويشارك المعلمون بشكل متكرر بقصص ووجهات نظر تاريخية عن المدرسة تكون غالبًا سلبية وغير مشجعة، ونادرًا ما يشترك المعلمون والطلاب في طرح أفكار وتقديم حلول للمشاكل الصفية، ولا تشترك المدرسة في المناسبات المتنوعة، ويقتصر اشتراكها على احتفالات تقليدية منمطة ومعروفة، وتنظر إلى الطلبة على أنهم المشكلة بدلا من أنهم طلاب لهم قيمة (عتوم، ٢٠٠٤).

ويرى وطفة والشهاب (٢٠٠٣) أن الثقافة السلبية تتسم بغياب الصلة العميقة بين مناهج المدرسة ومقرراتها وبين مسائل الحياة الاجتماعية الواقعية، وينطلق عمل المدرسة من مبدأ حشو الذاكرة والاستظهار في غياب التغذية الراجعة والعمل على بناء الفكر النقدي الفاعل عند التلاميذ، وتسود العلاقات المدرسية البيروقراطية وانحسار التفاعل التربوي بين التلاميذ والمعلمين، وينعدم مبدأ المبادرة وتحمل المسئولية، كما أن المدرسة تخلو من التطور والتكنولوجي.

ويضيف كل من ديل وبترسون Deal and Peterson (2009) في دراستهما للثقافة المدرسية أن من خصائص الثقافة المدرسية السلبية:

- تسود الفرقة بين أعضاء المدرسة والأعراف السلبية تجاه التطوير والتعليم.
- نادرًا مايكون لدى المعلمين اجتماع لتبادل الخبرات والأفكار أو لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجهها المدرسة.

- يتبادل المعلمون الرسائل السلبية المحبطة التي تؤدي إلى انخفاض الحالة المعنوية الإيجابية لديهم (وارد لدى الزايدي، ٢٠١١).

في حين يرى كل من (غريب، ٢٠٠٩، وعبد الحي، ٢٠١١) بأنه يمكن تصنيف الثقافة المدرسية إلى:

١- الثقافة الديكتاتورية: ويكون فيها المدير صاحب السلطة المطلقة في حكم المدرسة، وتسير الأمور التربوية والتعليمية وتحدد العلاقات الداخلية والخارجية وفقًا للوائح المدرسة وقوانينها، وتجعل هذه الثقافة القوانين المدرسية دستورًا يتسم بالتحجر، فيسود الشك وتبرز التكتلات الجماعية المعارضة ويدب الخوف في أوساط التلاميذ أثناء الحصص، وتفتر رغبة المعلمين بالتدريس وكذا تعاونهم على مستوى الأنشطة الصفية واللاصفية، ويقل التحصيل العلمي، وينعدم الفكر الإبداعي والأسلوب العلمي القائم على التفاعل الإيجابي، والتعاون النشيط على مستوى البحث والتجريب وحل المشكلات.

٢- الثقافة السائبة المتراخية: وتتمثل في الحرية المطلقة الفوضوية في مواجهة المواقف التربوية وحسم المشكلات التعليمية، فتشيع الفردية في جميع الجوانب الاجتماعية المدرسية بغياب الضوابط والتوجيهات من الإدارة المدرسية والمعلمين. وهي عكس الثقافة الديكتاتورية التي تقوم بإحلال القيود والقوانين الصارمة، بما ينتج عن ذلك من سلبية المواقف التعليمية، وضعف في التحصيل الدراسي، واهتزاز شخصية التلميذ، وتقلص من المسؤولية لدى التلاميذ والمعلمين على حد سواء، ويمتد هذا التوجه السلبي في إطار العلاقات الداخلية والخارجية للمدرسة (التيتون، ٢٠١١).

٣- الثقافة الديمقراطية: تتمثل في إيجابية ودينامية الأخذ والعطاء التربوي بين الأفراد في المدرسة، وإحساسهم بالمسؤولية، وقوة ولائهم للجماعة المدرسية. وتوفر هذه الثقافة مناخ الحرية، والذي يمكن الأفراد والجماعات من المشاركة في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، الذي يسهم في إتاحة الفرصة للنمو الفردي والجماعي، وذلك أن احترام الفرد وتفكيره، والكشف عن قدراته وتنميتها، يتيح له التعبير بشكل صحيح عن ذاته والأداء السليم لمهامه، فينتج عن ذلك أفرادًا فاعلين ومنتجين. ويؤكد هذا النوع على المساواة ما بين الأفراد دون أي تمييز طبقي أو عرقي أو ثقافي أو جنسي، فيشيع الاستقرار والتماسك بين الأفراد في المدرسة وتبرز كفاءات متنوعة ويظهر الفكر الإبداعي والحس النقدي (السناد، ٢٠١٥).

مكونات الثقافة المدرسية وعناصرها:

تتشكل ثقافة المدرسة من خلال تفاعل مجموعة من العناصر أو المكونات، وهي:

١. القيم: تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، بمعنى أنها تمثل أحكامًا معيارية لتقويم سلوك الأشخاص والجماعات، وتحديد السلوك المرغوب وغير المرغوب بناء على المعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه، وتكشف القيم التي يتبناها الشخص عن نفسها بالتعبير اللفظي الصريح أو الأنماط السلوكية في المواقف المختلفة (محمد، ٢٠١٢).

٢. المعايير: وهي القواعد التي يتم قبولها داخل المدرسة، وتحدد تفاصيل السلوك المقبول وغير المقبول، وما ينجم عن ذلك من إثابة أو عقاب على هذا السلوك. (الغريب وآخرون، ٢٠٠٥). فلكل مجتمع أسس ومعايير تحدد السلوك المقبول وغير المقبول لأفراده، والمعايير هي مؤشرات تحدد سلوك الأفراد في أماكن معينة وتحدد كيفية التعامل مع الآخرين، وتسهل عملية التفاعل بين الأفراد وتجعلها تتم بشكل تلقائي، والمعايير نسبية بمعنى ما يعد مقبولًا في مجتمع قد لا يكون لائقًا في مكان آخر (الخطيب، ٢٠١٥).

٣. الافتراضات: تتمثل في الأفكار والرؤى والمعتقدات التي تتصل بوظيفة المدرسة وفلسفة التعليم والتعلم، والعلاقات مع البيئة والمجتمع المحلي، والعلاقات الاجتماعية والمهنية بين مجتمع المدرسة (ناصف، ٢٠١٥).

٤. المسلمات الثقافية: وهي الرموز الثقافية والعلامات والقواعد والقوانين المكتوبة الرسمية (الغريب وآخرون، ٢٠٠٥).

٥. الطقوس والاحتفالات: إن الاحتفالات والطقوس والمراسم الخاصة بمؤسسة ما، تكشف الكثير من ثقافتها، وكيف يربط أفرادها ماضيهم بحاضرهم، وما السلوكيات التي يتم تعزيزها، وما الافتراضات الفاعلة فيها، والأشياء القيمة أو المهمة، مثل الاحتفال بالأيام الوطنية، ويوم المعلم، وغالبًا تعكس هذه الاحتفالات بصفة عامة الأيدلوجية الوطنية للدولة (الزبيدي وآخرون، ٢٠١٥).

٦. رسالة المدرسة: وتشير إلى الفلسفة والأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها في ضوء رؤية واضحة متفق عليها من قبل أعضاء المدرسة، وتتشكل من خلال مديري المدارس عن طريق أفكارهم وأنشطتهم التي تعكس رؤية المدرسة ككل وليس الرؤية الخاصة بمديرها (الغريب وآخرون، ٢٠٠٥).

وقدم ريناتو تاجوري Renato Tagiuri عام ١٩٩٣ تشريحًا لمكونات الثقافة المدرسية، والذي يعد من أكثر التشريحات رواجًا في الأدبيات ويتألف من:

١. البيئة المادية: وتشير إلى العوامل المادية والفيزيقية في المدرسة مثل:حجمها وعمرها وحالة المبنى والتجهيزات والتكنولوجيا.

٢. الوسط: وهو البعد الاجتماعي، مثل:الانتماء العرقي والمناطقي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ومستوى المعلمين والروح المعنوية والدافعية ومستوى الرضا الوظيفي وكل مايرتبط بالناس في المدرسة.

٣. النظام الاجتماعي: يدل على البيئة التنظيمية والإدارية وطرق تنظيم المدرسة وصنع القرارات وأنماط الاتصال.

٤. الثقافة: بمعنى القيم والمعايير والمعتقدات وطرق التفكير التي تميز المدرسة (قاسم، ٢٠١٠).

أبعاد الثقافة المدرسية داخل الصف الدراسي:

١- العلاقات الاجتماعية داخل الصف الدراسي:

تتضح الطبيعة الاجتماعية للمدرسة عند تحليل العلاقات الاجتماعية داخلها من خلال المواقف الاجتماعية ومظاهر السلوك والعلاقات المتبادلة، وهناك علاقة وثيقة بين العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي فلا يحدث أحدهما إلا بوجود الآخر، فالعلاقات هي صلة متبادلة بين شخصين أو أكثر، والتي تنشأ نتيجة لتأثير أحدهما في الآخر وتأثره به، والتغير الذي يحدث نتيجة التأثير والتأثر هو التفاعل الاجتماعي، ونستنتج أن التفاعل الاجتماعي هو التأثير والتأثر المتبادل بين شخصين أو أكثر (محمد، ٢٠١٢). وتعرف العلاقات الاجتماعية بأنها: " علاقة متبادلة بين طرفين أو انفتاح الذات على الآخرين في وسط اجتماعي عبر وسيط هو اللغة أو مايقوم مقامها مثل:الإشارات والإيماءات أو الحركات وتعبيرات الوجه" (النوايسة، ٢٠١٢، ص ٢٧٦)

العلاقات الاجتماعية متعددة ومتشابكة، ومن أبرز هذه العلاقات؛ العلاقة بين الطالب والمعلم، وبين الطلاب مع بعضهم البعض، والتي لها أثر واضح في تشكيل سلوكيات الطلاب، وعند التركيز على علاقة الطالب بالمعلم نجدها " صورة من علاقة الأب بأبنائه لحمتها الرغبة في

نفعهم، وسداها الشفقة عليهم والبر بهم، أساسها المودة الحانية، وحارسها الحزم الضروري وهدفها تحقيق خير الدنيا والآخرة للجيل المأمول للنهضة والتقدم" (النوايسة، ٢٠١٢، ص٢٧١) وتتأثر بعده عوامل وهي:

- مدى التقارب والتباعد بين الطالب والمعلم، فكلما كانت متقاربة من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية، كان الطالب أكثر استجابة لمعلمه، وساعد في نجاح العملية التعليمية وإحداث تغير في سلوك الطالب نحو ماهو مرغوب، والعكس صحيح.
- تكرار التفاعل بينهما، فكلما تكرر واستمر التفاعل بين الطالب والمعلم في الأنشطة التعليمة والاجتماعية، تمكن المعلم من توجيه الطالب للسلوك الصحيح ليتكيف مع العلاقات الاجتماعية وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية.
- نوع النشاط المدرسي وطبيعته، كلما سادت الحرية والتعاون والنشاط بين التلاميذ أثناء التعلم ارتفع التحصيل المعرفي للطلبة ونجحت العملية التربوية (محمد، ٢٠١٢).

أما علاقة الطلاب بعضهم ببعض، فتنعكس في تفاعلهم خلال الأنشطة التعليمية داخل الصف وخارجة، وتكون سلبية أو إيجابية بحسب المرحلة وحاجات الطلاب وطرق تلبيتها، فيمكن للمدرسة أن توفر تلك الحاجات بتبني الثقافة المدرسية الإيجابية التي تشجع على المشاركة الفاعلة للطلاب وتتعرف على قدراتهم وتتعامل معهم بطريقة عادلة وموحدة وموضوعية وتربوية (عبد الحي، ٢٠١١).

كما تساعد العلاقة القائمة بين الطلاب مع بعضهم البعض في تشكيل مجال للنمو الذاتي للطلاب كالعمل الجماعي الذي يشمل تفاعلًا انفعاليًا واجتماعيًا، والذي يهيئ فرصًا أمام التلاميذ للإبداع والابتكار واكتشاف ذواتهم، كما يتعرف جماعة الصف على المعايير الاجتماعية وإدراك قوى الجماعة ومعاني التأييد الاجتماعي وفهم العلاقات بين الجماعات مما يساعد على التكيف الثقافي (محمد، ٢٠١٢).

وتتأثر العلاقات الاجتماعية داخل الصف بالعديد من العوامل؛ مثل:البيئة الصفية وإمكاناتها واتساع الصف وعدد الطلاب، وأحكام المعلمين وتقديرهم لطلابهم؛ كالتعلق بطالب ما، أو الاهتمام بطالب معين، أو نبذ طالب ما، أو عدم المبالاة به، وتوافق الطالب وإطاعته للنظام المدرسي، وجاذبية الطلاب ومظهرهم الخارجي، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للطلاب، وتوقعات المعلم عن طالب معين كأن يتوقع أنه ذكي فيتعامل معه على هذا الأساس، وجنسية الطلاب، وسلوك الطالب الصفي (النوايسة، ٢٠١٢).

٢- أساليب الضبط الاجتماعي داخل الصف الدراسي:

يعرف الضبط الاجتماعي بأنه: " توجيه سلوك الأفراد في ضوء المعايير الاجتماعية القانونية السائدة في مجتمعهم" (زيادة و متولي و نور الدين و بنجر، ٢٠٠٦، ص ١٨٦). كما يعرف الضبط بأنه:" القوى التي يمارسها المجتمع على أفراده والطرق والمعايير التي يفرضها، والإشراف على سلوكهم وأساليبهم في التفكير والعمل، وذلك لسلامة البنيان الاجتماعي، والبعد عن عوامل الانحراف، والتمسك بالقيم والأنظمة والتعليمات المرغوبة والمقبولة لاستمرار نظام المجتمع" (الطريف، ٢٠١٤، ص ٢٣٨). كما يشير مفهوم الضبط إلى" تقرير العلاقة بين الفرد والنظام الاجتماعي، وكيفية تقبل الأفراد وفئات المجتمع للطرق والأساليب التي يتم الضبط بها" (زهران و زيان، ٢٠٠٨، ص١٣٦).

أساليب الضبط المدرسي:

تقوم المدرسة بعملية الضبط من خلال إشرافها وتوجيهها للعلاقات الاجتماعية بين أعضائها، فلابد للطالب أن يضبط سلوكه ويلتزم بالنظام والقواعد المدرسية طوعًا أو كرهًا وإلا تعرض للعقاب من ممثلي السلطة، وعلى المعلم أن يرسي هذا النظام لكونه ممثلًا للسلطة المدرسية، بممارسة الثواب والعقاب. والمدرسة تمارس الضبط بعدة أساليب وهي كما يرى محمد (٢٠١٢، ص ١٥١):

١. "إرساء قواعد النظام: من خلال استخدام أساليب نابعة من ذات الطلاب، فتنمية الوازع الديني والشعور بالمسؤولية، يجعل الطلاب يتبعون ويحترمون القوانين والقواعد برغبة داخلية.
٢. القدوة التربوية في المدرسة: المعلم من أهم نماذج القدوة، عندما يتمسك المعلم بالقيم الاجتماعية والأخلاقية، فإنه ينمي لدى الطلاب الوعي بأنماط ثقافة المجتمع، وهنا يتحقق الضبط الاجتماعي.
٣. العقوبات الضابطة وحدودها: تضع المدرسة عقوبات وجزاءات للخارجين عن النظام للحفاظ عليه، وتعزز السلوك الإيجابي بالمكافأة والثواب، وتبدأ العقوبات من لفت نظر الطالب إلى الخطأ الذي ارتكبه، ثم يتدرج إلى اللوم والعزل والتوبيخ فالحرمان المؤقت، وقد يصل إلى الفصل من المدرسة"

٣- القيم والاتجاهات داخل الصف الدراسي:

القيم هي: " مجموعة الاتجاهات الراسخة لدى الفرد لتفضيل أنماط معينة من السلوك والتي تظهر في شكل اتجاهات معيارية يستدل على معناها من خلال الاستجابات التفصيلية لسلوك الفرد اللفظية والعملية إزاء المواقف المختلفة التي يكتسبها في بيئته الاجتماعية والثقافية المحيطة به"(محمد، ٢٠١٢، ص ١٨٤). كما تعرف القيم بأنها:" معايير شخصية للحكم يستخدمها الفرد في المواقف المختلفة لتوجيه تصرفاته لبلوغ الحالة النهائية المفضلة لديه" (الزبيدي، ٢٠١٥، ص ٨٤). وهي عبارة عن:" تنظيمات لأحكام عقلية وانفعالية معممة نحو الأشخاص، والأشياء والمعاني وأوجه النشاط" (الحاج، ٢٠١٣، ص ٣٢)

أنواع القيم:

اتفق محمد (٢٠١٢) والحاج (٢٠١٣) على تصنيف القيم حسب المجموعات الآتية:

- قيم نظرية أو علمية: تنتج من الاتجاهات العقلية للفرد وتركز على اكتشاف الحقيقة من خلال البحث والتفكير والفهم والاستنتاج.
- القيم الاقتصادية: هي التي تركز على تحقيق الأهداف الاقتصادية والعائد المادي، وهي المتعلقة بالجوانب المادية للإنسان والمجتمع.
- القيم السياسية: وهي القيم التي تجسد السيطرة والرغبة في القوة والزعامة والانتماء، سواء على مستوى الفرد أو الجماعة.
- القيم القومية أو الوطنية: وهي قيم المواطنة والانتماء إلى المجتمع.
- القيم الجمالية: هي القيم التي تحكم على الأشياء من منظور الجمال والقبح، وتهتم بالجوانب الفنية والجمالية من حيث التشكيل والتنسيق والانسجام.

- القيم الأخلاقية: هي التي ترسم معايير الفضيلة والرذيلة في الأقوال والأفعال، وهي القيم التي يشعر الفرد بأنها واجبة التنفيذ كالصدق والأمانة ويشعر بتأنيب الضمير بعدم تنفيذها، فبعضها إلزامي كالاحترام، وبعضها غير إلزامي كمساعدة المحتاجين.
- القيم الاجتماعية: هي القيم التي يفضلها أعضاء المجتمع كالشجاعة والعدالة والكرم وغيرها. وهي تهتم بالعلاقات الإنسانية وترابط المجتمع.
- القيم الإنسانية: تشمل القيم التي تؤكد حقوق الإنسان الطبيعية كالحرية، الكرامة وغيرها.
- القيم الصحية والوقائية: وتتمثل في سبل إشباع حاجات الجسم من طعام، وماء، وسكن، وطرق وقايته من الأمراض.
- القيم الرياضية: هي القيم التي تدفع الفرد لممارسة الرياضة وتبين فوائد ممارستها.

الاتجاهات:

أما الاتجاهات فتعرف بأنها:" تراكيب من المعتقدات والمشاعر التي يأخذها الناس عن أفكار معينة ومواقف أو عن الناس الآخرين" (الزبيدي وآخرون، ٢٠١٥، ص ٧٨).

والاتجاهات مكتسبة وليست موروثة، يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وهي ثابتة نسبيًا، وقابلة للتعديل بفعل العوامل التي تؤثر على السلوك، وتهيئ الفرد عقليًا ووجدانيًا (المصري وعامر، ٢٠١٤).

في ضوء ماسبق يمكن استنتاج أن الاتجاهات هي أفكار الفرد وآراؤه ومشاعره وخبراته التي تتشكل من المواقف التي يعيشها وتكون إما سلبية أو إيجابية وتختلف باختلاف الفرد، وهي موجهه نحو فرد أو مجموعة أو شيء مادي أو معنوي.

تكوين الاتجاهات:

تتكون الاتجاهات عن طريق عده عوامل، وهي:

- الأثر: يكتسب الفرد الاتجاه عن طريق التعليم، ويخضع الاكتساب لقوانين التعلم وانتقال أثر التدريب، فالاتجاه نحو الأشخاص أو الأشياء مرتبطة بالأثر الذي يشعر به الفرد باحتكاكه بهذه الموضوعات، فإذا كان الأثر أو النتيجة سارًا تكون الاتجاه الإيجابي نحوها، والعكس صحيح. (المصري وعامر، ٢٠١٤)، على سبيل المثال: فالأطفال يكونون اتجاهات إيجابية نحو مدينة الألعاب نتيجة الأثر السار الذي خبروه من الذهاب إليها، وقد يكونون اتجاهات سلبية نحو المدرسة أو المستشفى نتيجة الأثر السيئ الذي وجدوه من تعاملهم معها.
- المعنى: يتكون المعنى عن الموضوعات في أذهاننا عندما نبدأ في تكوين اتجاه نحو هذا الموضوع، أي نحن الذين نعطيه صفات الإيجاب والسلب، وبالتالي يتكون الاتجاه حسب ما يستقر لدينا من معنى له.
- التقليد: يتكون الاتجاه عن طريق التقليد والمحاكاة، مثل تبني الأطفال اتجاهات الآباء عن طريق تقليدهم ومحاكاتهم.
- الثقافة: وهي من أهم العوامل حيث إن الثقافة السائدة في المجتمع تؤثر في تكوين اتجاهات الأفراد، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يتعلم الأطفال البيض اتجاه كراهية السود، على أن هذه الكراهية نمط ثقافي سائد لديهم.
- الشخصية: تعمل كعامل انتمائي تجعل الفرد يقبل بعض الاتجاهات ويرفض الأخرى، فالشخصية تجعل الفرد يختار من بين الاتجاهات المتاحة ما يتفق مع شخصيته وبنيتها، مثل الشخصية الوسواسية التي تتبني الادخار والنظام (المصري وعامر، ٢٠١٤).

الثقافة المدرسية أم المناخ المدرسي؟

منذ اعتراف علماء التربية والاجتماع والإدارة بأهمية ثقافة المدرسة والمناخ المدرسي، ومحاولة فهم الواقع المدرسي من خلال عدسات ثقافية بالتحليل وفهم القوى الثقافية التي تعمل داخل المنظمات، وقد انقسم العلماء إلى فريقين: فريق يستخدم مصطلح المناخ المدرسي كمرادف لمصطلح ثقافة المدرسة، وفريق آخر يفرق بين المفهومين دون تجاهل تأثيراتهما المتداخلة ويفسرون الانقسام في ضوء نوعية الدراسات كونها كمية أو نوعية (التيتون، ٢٠١١).

يرى البعض أن المناخ المدرسي يعبر عن التنظيم ككيان مؤسسي لإضفاء صفة التفاعل مع البيئة المحيطة تأثيرًا وتأثرًا، وبهذا المعنى فهو مفهوم مرادف للثقافة، فكلاهما يشير إلى تأثير القيم السائدة في المجتمع على العملية الإدارية والسلوك والمفاهيم الإدراكية والشخصية التي يحملها أفراد المدرسة، ويمكن أن نقول إن الثقافة والمناخ هي مجموعة الخصائص البيئية الداخلية للمدرسة التي يفهمها أعضاؤها ويدركونها وتنعكس على قيمهم واتجاهاتهم وسلوكهم.ويمكن تعليل ذلك التشابك بأن الثقافة بما تحويه من قيم ومعتقدات ومعايير تشكل الفرد الذي يخلق مناخًا مدرسيًا يصل مابين أهداف المدرسة والوسائل التي تستخدم في تحقيق ذلك، بمعنى آخر المناخ وصف لما يشعر به أعضاء مجتمع المدرسة بينما الثقافة وصف لذلك الشعور(الغريب وآخرون، ٢٠٠٥).

ويرى التيتون (٢٠١١) أن مصطلح الثقافة المدرسية أوسع وأشمل وأعمق من مصطلح المناخ المدرسي، فهي تشكل كل ماحولنا، وتتضمن ما نراه ونسمعه ونشعر به، وتشكل معتقداتنا وتدفعنا لاتخاذ قرارات ردود أفعالنا، أي هي وسيلة أدق لفهم ديناميكيات السلوك الإنساني والمعبر عنه في صورة اتباع القواعد والتقاليد المكتوبة وغير المكتوبة وتمريرها من جيل إلى جيل.

ومن ناحية أخرى يعد مفهوم الثقافة من أكثر المفاهيم شيوعًا في علم الأنثروبولوجيا حيث تعامل علماء الأنثروبولوجيا معه قبل مائه عام تقريبًا (الزبيدي وآخرون، ٢٠١٥)، ويعدون الرموز والمعاني من أهم عناصر الثقافة المدرسية ضمن مجموعات أثينية معينة في سياق مجتمع أوسع، ويقصد بالمجموعات الأثينية فئة من الناس يعرفون بعضهم البعض على أساس أوجه الشبة مثل النسب واللغة أو اللهجة أو الوطن أو التاريخ أو التراث الثقافي. .. وغيرها. أما علماء الاجتماع فيركزون على البنية الاجتماعية للثقافة المدرسية، ودور الثقافة المدرسية في الصراعات داخل المدرسة، والقيم التي تدعم السلوك الفردي والجماعي (بول وآخرون، pol and et، 2005).

وعلى الرغم من ترابط وتداخل الثقافة المدرسية ومناخها إلا أنه يمكن لنا أن نفرق بينهما حيث إن الثقافة تشير إلى الهيكل الأعمق من التنظيم الذي يركز على القيم والمعتقدات والمسلمات التي يعتنقها أعضاء المدرسة، بينما يشير المناخ إلى إدراكات ومفاهيم أعضاء المدرسة عن بيئتهم، ويشير إلى مجموعة من خصائص بيئة المدرسة التي يدركها ويفهمها أعضاء المدرسة نتيجة تأثيرها على اتجاهاتهم وسلوكهم. وتعتمد فاعلية المناخ المدرسي على مجموعة من الأبعاد تحدد العلاقة بين الأفراد والمدرسة، والتي يمكن تحديدها في الآتي كما ذكرها (الغريب وآخرون، ٢٠٠٥):

- عوامل ترتبط بالتطبع الاجتماعي وتشير إلى النسق القيمي للمدرسة، ومدى الاتساق بين الأنساق القيمية لكل من الفرد والمدرسة.
- قضايا ترتبط بالهوية تشير إلى مدى الالتزام بأهداف المدرسة، ومستوى الاستغراق في العمل.
- قضايا تتعلق بالتفاعل بين الأفراد، وتتمثل في مدى التماسك بين أفرادها والقيم المشتركة.

بينما الثقافة المدرسية الفاعلة تتكون من العناصر الآتية:

- قيم مشتركة متفق عليها من قبل أفراد المدرسة.

- الطقوس المتميزة التي تحدد المعتقدات المشتركة.
- أنماط سلوكية تتمثل في سلوكيات الأفراد وبعض التعليقات عليها الشفهية أو المكتوبة.
- التوازن بين التجديدات التربوية والتقاليد السائدة في المدرسة.
- الرموز وتتمثل في المدير كبطل في مواقفه الإدارية التي يتعرض لها (الغريب، وآخرون، ٢٠٠٥).

ثانياً: النظريات الاجتماعية والثقافة المدرسية:

هناك العديد من النظريات الاجتماعية التي حاولت دراسة الثقافة المدرسية وتفسيرها، ومن أهم هذه النظريات: النظرية الوظيفية، ونظرية الصراع، والتفاعلية الرمزية.

أولًا: النظرية الوظيفية (Functionalism):

يطلق عليها اسم البنائية الوظيفية، أو النظرية الوظيفية التقليدية أو النظرية المحافظة، وتشكّل هذا الاتجاه في القرن التاسع عشر (الطريف، ٢٠١٤). وتبناها العديد من رواد الاجتماع ومن أشهرهم أوجست كونت، وسبنسر، وإميل دوركايم، وراد كليف بروان، ومالينوفسكي، وأن الفكرة الأساسية في هذه النظرية هي المماثلة العضوية بين المجتمع والكائن الحي من حيث البناء والتكامل الوظيفي (الثبيتي، ٢٠٠٩)، بمعنى أن كل جزء من أجزاء المجتمع له وظيفته في المجتمع بحيث تتساند وتتكامل مع بعضها البعض، على الرغم من تمايز هذه الأجزاء (الخطيب، ٢٠١٥). ووفقًا لهذا تعمل المؤسسات الاجتماعية على قاعدة التمايز والتكامل الوظيفي فيما بينها، ويظهر الاعتماد المتبادل بين المؤسسات المختلفة للمجتمع لضمان استقراره واستمرار وجودة (الثبيتي، ٢٠٠٩)، ويتجلى الإجماع الأخلاقي عندما يشترك أغلب الناس في المجتمع في القيم نفسها، ويرى الوظيفيون أن النظام والتوازن يمثلان الحالة الاعتيادية للمجتمع (الطريف، ٢٠١٤). كما ترى الوظيفية أن الضبط الاجتماعي هو الذي يحقق استمرارًا وتوازنًا الأنساق ويتمثل في القيم التي يتعلمها الأفراد في مجتمع ما، وهذه القيم لازمة للبقاء في نطاق ذلك المجتمع(العمايرة، ٢٠١٠).

مسلمات النظرية الوظيفية:

ويرى الثبيتي (٢٠٠٩) أن من مسلمات النظرية الوظيفية مايلي:

١. أن أي وحدة اجتماعية نسق أو نظام مكون من مجموعة من أجزاء متمايزة ومتكاملة في أدائها الوظيفي.
٢. يقوم أي نسق على احتياجات أساسية لابد من توفرها لاستمراره واستقراره.
٣. يعتمد النسق الاجتماعي كوحدة على حالة التوازن كشرط أساسي لبقائه واستمراره.
٤. يحمل النسق الاجتماعي أحيانًا بعض الأجزاء التي لا تحقق الهدف الوظيفي المطلوب منها اجتماعيًا.
٥. تتحقق في العادة حاجة وأهداف النسق بعدة بدائل ممكنة في الحياة الاجتماعية.
٦. تكمن وحدة تحليل النسق في النشاط المتكرر والناتج عنه.

الدعائم الأساسية التي تستند إليها النظرية الوظيفية:

ترى الطريف (٢٠١٤) أن هناك ثلاث دعائم أساسية للنظرية الوظيفية وهي:

أولًا: العلاقة بين الفرد والمجتمع: أن الأفراد يستجيبون لمتطلبات مجتمعاتهم ويجدون مكانهم في إطار النظام الاجتماعي الذي يحدده مجتمعهم، ويستطيع الأفراد التغير ولكن بالطريقة التي يحددها

المجتمع، فالمجتمع هو العنصر الفعال النشط بينما الأفراد يتسمون بالتبعية والسلبية، بمعنى آخر يكون الأفراد مجرد أدوات للمجتمع وملكيات خاصة له.

ثانيًا: مفهوم النسق الاجتماعي: ويعد من أهم الدعائم في هذا الاتجاه ومن سماته التوازن غير المتصارع، والتحديد بمعنى تحديد العناصر الداخلة للنسق والخارجة منه، والترابط ويعني أن جميع عناصر النسق ترتبط ببعضها البعض، فإذا حدث تغير على عنصر فإن جميع العناصر تتغير استجابة لذلك.

ثالثًا: مفهوم الوظيفة: يرى أنصار هذه النظرية أن عناصر النسق الاجتماعي هي أما وظيفية أو لا وظيفية لكن الغالبية العظمى منها وظيفية ولها دور إيجابي من أجل صيانة النسق والمحافظة على توازنه، أما اللاوظيفية فهي تتمثل في أدوار غير نافعة أو نتائج سلبية ضارة.

الخصائص العامة للنظرية الوظيفية:

١- **التكامل:** يؤكد الوظيفيون أن مؤسسات المجتمع مستقلة إلا أنها تكمل بعضها بعضًا وأن أي تغيير يحدث في مؤسسة يؤثر على بقية المؤسسات، فهي متكاملة ومتناسقة فأهداف وأفعال كل مؤسسة تدعم الأخرى كما يدعم البناء الاجتماعي ككل، وقد يكون عمل هذه المؤسسات غير مثالي الإ أنهم يؤكدون على التكامل (البكر، ٢٠٠٥).

٢- **البناء والوظيفة:** تؤكد هذه النظرية أن لكل جزء من النسق الاجتماعي له دور وظيفي متميز مكمل لغيره، وذلك لتعزيز استمرارية حياة المجتمع في وحدته المركبة، وبناء على ذلك يفترض الوظيفيون أن استمرار حياة المجتمعات ينبثق من عملية التوازن في الأداء الوظيفي لجميع المؤسسات والتأكيد على بقاء الكيان الاجتماعي على أساس ما تقدمه أجزاؤه من وظائف مع تجاهل تأثير العوامل السلبية المهلكة للمجتمع (الثبيتي، ٢٠٠٩).

٣- **الاستقرار:** يؤمن الوظيفيون أن المجتمعات غير ثابتة نتيجة التغيرات الاجتماعية فهم يرون أن المجتمعات نفسها تسعى لاستعادة توازنها عن طريق التغيرات التدريجية، وليست المفاجئة (البكر، ٢٠٠٥).

٤- **الاتفاق والإجماع:** تعد من أهم خصائص الوظيفية ويؤكد أنصارها ضرورة أن يكون هناك إجماع واتفاق بين جميع المؤسسات في المجتمع على الحد الأدنى والمطلوب تبنيه وتعلمه من المعتقدات والقيم والمعايير والاتجاهات الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع وهذا يضمن معه الاستقرار والتكامل الاجتماعي (الثبيتي، ٢٠٠٩).

أهم رواد النظرية الوظيفية:

إميل دوركايم Emile Durkheim:

يعد إميل دور كايم أهم العلماء الذين أشاروا إلى المدخل الاجتماعي عند دراسة التربية، حيث يرى أن التنشئة الاجتماعية هي انتقال الإنسان من حالته اللاجتماعية (البيولوجية) إلى حالته الاجتماعية الثقافية عبر نسق من الأفكار والمعايير الاجتماعية والقيم التي يكتسبها الأفراد في مؤسساتهم الاجتماعية. كما يرى أن التربية هي وسيلة يعتمد عليها المجتمع لتجديد شروط الحياة الاجتماعية والثقافية. والحقيقة الاجتماعية عند دور كايم هي نسق من التصورات والمشاعر والأفكار الجمعية التي تدخل إلى ضمائر الأفراد ومع ذلك تبقى خارجة ومستقلة عنه (جغنيني، ٢٠٠٩).

وهو من أهم العلماء المؤسسين لنظرية الوظيفية، ويرى أن جميع السمات الثقافية تشكل أجزاء مفيدة للمجتمع الذي توجد فيه وأي نمط ثقافي يمثل جزءًا من ثقافة المجتمع. فثقافة أي مجتمع

تنشأ وتتطور في إطار إشباع الاحتياجات البيولوجية للأفراد فمثلا النظام الاقتصادي ظهر لإشباع الحاجة للغذاء، وأكد أن كل ثقافة هي كيان كلي وظيفي متكامل وشبهها بالكائن الحي من حيث إننا لا نستطيع فهم جزء إلا في ضوء علاقته بالكل. ويرى أن وظيفة النظم الاجتماعية مثل الاقتصاد، والتعليم والنظام السياسي هي إشباع الحاجات الأساسية للفرد (الخطيب، ٢٠١٥).

النظرية الوظيفية والثقافة المدرسية:

تؤدي الثقافة المدرسية دورًا أساسيًا في الحفاظ على المجتمع بأوضاعه السياسية والاقتصادية، كما أنها تشكل شخصية الأفراد للتوافق مع طبيعة المجتمع، فتزود الأفراد بالمعارف المختلفة والمهارات المناسبة، فتمد المجتمع الصناعي بالأفراد العاملين المنضبطين، والمجدين، والمحترمين للوقت، وتمد المجتمعات الحربية بنوع آخر من الأفراد الأقوياء والشجعان فكل مجتمع يحدد السمات التي يحتاجها. ويرى الوظيفيون أن الثقافة المدرسية تسهم في استقرار المجتمع والمحافظة على ثقافته وعاداته وتقاليده (الخطيب، ٢٠١٥).

وترى الوظيفية أن المدرسة هي النسق المعني بالضبط الاجتماعي بصفة خاصة، فتعلم الطلاب بطريقة مباشرة أو غير مباشرة العديد من المعاني والقيم مثل النظام والاحترام والطاعة. ...وغيرها، وتعد القيم لازمة للعيش في نطاق المدرسة ثم في نطاق الحياة العامة، بمعنى أن الثقافة المدرسية تعبر عن الثقافة السائدة والمقبولة في المجتمع (العمايرة، ٢٠١٠).

ويمكن توظيف هذه النظرية من خلال تحليل وظائف أعضاء المدرسة، فلكل فرد في المدرسة وظيفة مستقلة، فالمديرة لها وظيفتها، والإدارية لها وظيفتها، والمعلمة لها وظيفتها والطالبة لها وظيفتها، وكل وظيفة تعتمد على الأخرى في تحقيق التوازن والتكامل في مجتمع المدرسة. فإذا نظرنا إلى داخل الصف الدراسي نجد أن من مهام المعلمة شرح الدرس، والذي يعتمد على وجود الطالبات في الفصل، كما أن من مهام الطالبات التعلم، والذي يعتمد بشكل رئيسي على المعلمة وهنا يظهر لنا الاعتماد المتبادل في الأدوار داخل الصف.

كما أن للطالبات على تنوعهن العرقي والمناطقي والاجتماعي والاقتصادي مهمات مختلفة متنوعة حسب توزيع المعلمة لهن أو حسب اتفاق زميلاتهن في الصف الذي يُوجد مناخًا خاصًا ومستقرًا لكل صف، فعلى سبيل المثال أثناء جمع الملاحظات إحدى الطالبات تقوم بشكل مستمر بدور القائدة على المجموعة وكانت الطالبات في المجموعة يظهرن القبول على ذلك مما جعل المجموعة مستقرة، وهنا تظهر أهم خصائص الوظيفية وهي الاتفاق والإجماع، وعند تغير القائدة لأي أمر كانت تحدث ارتباكًا داخل المجموعة ومحاولة إعادة نفس الطالبة لقيادة المجموعة للعودة إلى حالة الاتزان من جديد، وتفسر النظريات المختلفة الموقف نفسه بأشكال أخرى.

ثانيًا: نظرية الصراع (Conflict Theory)

تُعد نظرية الصراع من أكثر النظريات الاجتماعية انتشارًا بعد النظرية الوظيفية، وتقوم على أن المجتمع يتكون من مجموعات متمايزة تسعى لتحقيق أهدافها الخاصة، ولاختلاف المصالح تظهر الصراعات بين هذه الجماعات (الطريف، ٢٠١٤). ويعرف رالف داهراندوف الصراع الاجتماعي بأنه:" حصيلة العلاقات بين الأفراد الذين يشكون من اختلاف الأحداث" (الغريب، ٢٠١٢، ص ٢٠٧). يحدث الصراع الاجتماعي نتيجة عدم الانسجام والتوازن والنظام، كما يحدث نتيجة لحالات عدم الرضا الناتجة عن السلطة أو الملكية أو الدخل أو جميعها معًا، أما الصراع الاجتماعي فيشمل كل الجماعات صغيرة كانت أم كبيرة كالقبائل والعشائر والتجمعات السكنية وغيرها من الجماعات، فالصراع بين المجموعات البشرية يعد ظاهرة عضوية في الحياة الإنسانية والعلاقات السائدة ويركز على عاملين مهمين هما: الرموز الثقافية التي تؤدي إلى الانسجام أو الخصام، و قضية العدالة التي تعتبر متغيرًا بنيويًا في إثارة الصراعات الاجتماعية (الغريب،

٢٠١٢). فـــــ" الصراع ظاهرة سلوكية موجودة في حياة الأفراد والجماعات والمنظمات، وهو أمر حتمي، ذلك لأن الاستقرار أو الثبات يكاد أن يكون من الأمور المستحيلة، فالتغيير مستمر ودائم في كل شيء" (حسين، ٢٠٠٤، ص ٢١٦). والصراع تفسير السلوك الإنساني على أساس التباين في المصالح الشخصية والاقتصادية، وما يصحب ذلك في معظم الحالات من مشاعر الكره والبغض والعدوان، وفرض الضبط الاجتماعي عن طريق الإكراه لبعض الجماعات الاجتماعية على حساب الأخرى. وينشأ الصراع عادة في المنظمات والمؤسسات الاجتماعية وبين الأفراد نتيجة لاختلاف في المصالح بينهم من ناحية، ونتيجة لأن البعض منهم يحاولون الوصول إلى أهدافهم وأغراضهم الخاصة من خلال استخدام البعض كوسيلة للوصول إلى مايهدفون إليه من ناحية أخرى (الثبيتي، ٢٠٠٩)

الفرضيات الرئيسية لنظرية الصراع:

١- إن الناس لديهم مصالح وأهداف يسعون للوصول إليها، وهذه المصالح ليست واحدة عند جميع فئات المجتمع، ويقوم المجتمع بأداء وظائفه في رأي ماركس من خلال الصراع الطبقي أساسًا، فكل طبقة تسعى إلى تحقيق مصالحها، وهذا يجرها إلى صراع مع الطبقات الأخرى" (عبد الجواد، ٢٠٠٩، ص ٦٦)

٢- الوصول للقوة أساس العلاقة الاجتماعية بين الأفراد، والقوة لا توجد بدرجة واحدة لدى الأفراد، فتسعى نظرية الصراع لمعرفة مصادر هذه القوة التي تسيطر على جميع فئات المجتمع، وما الذي يجعل فئة من المجتمع تسيطر على الفئات الأخرى، ويكون الإكراه والسيطرة هي أساس العلاقة بين الأفراد.

٣- يؤكد علماء الصراع على أن القيم والمبادئ هي وسائل تستخدمها الفئة الأقوى لفرض مبادئها على جميع فئات المجتمع وتصبح هذه القيم هي السائدة في المجتمع (الخطيب، ٢٠١٥).

المفاهيم الأساسية لنظرية الصراع:

١- الصراع: هو الميكانزم الرئيسي الذي ينشط به المجتمع، وتتعدد مجالات الصراع الاجتماعي والتي هي دائمًا موضوع النزاع مثل القيم والمكانة الاجتماعية والمصادر الاقتصادية والسلطة والقوة، ويتجه الصراع إلى تحييد المتنافسين أو إيذائهم أو حتى القضاء عليهم، بمعنى أن الصراع عملية اجتماعية شخصية واعية تحدث بين جماعات اجتماعية منظمة، يرى أنصارها أن المجتمع يتمثل في أنه نظام ينهض على أساس شكل من أشكال توازن القوى بين الجماعات المتعارضة المتصارعة (الطريف، ٢٠١٤).

٢- التغيير: " إن الصراع الدائم بين الجماعات ذات المصالح المتضاربة يؤدي إلى تغيير بشكل دائم، قد تظهر فترات ثبات وهدوء ولكن تكون مؤقتة وفيها تعمل الجماعات بتجميع قواها لتنطلق من جديد إلى الصراعات" (البكر، ٢٠٠٥، ص ١١٢).

٣- المنافسة: وهو حالة سلبية من الاعتماد المتبادل بين العناصر من جهة، وهي نوع من المواجهة بين الطرفين، فأحد الطرفين يفوز والآخر يخسر، فالعلاقة هنا كالميزان كلما ارتفعت كفة أحد الأطراف، هبطت كفة الطرف الآخر (الخطيب، ٢٠٠٩).

٤- القوة والسلطة: وهي من المفاهيم الأساسية في النظرية، وهي سمة ضرورية للحياة الاجتماعية، فلابد من وجود جماعة مسيطرة ومتحكمة وجماعة خاضعة وتابعة. ويرى علماء الاجتماع أن الصراع شكل من أشكال القوة ضد الآخرين، والقوة هي القدرة على السيطرة على الآخرين وجعلهم يفعلون ما تريد الجماعة الأقوى، أما النفوذ وهو القدرة على التأثير على الأفراد أنفسهم، فالإنسان قد يكون لديه نفوذ يستمده من سلطاته، في حين نجد شخصًا آخر ليس له أي سلطات رسمية، ولكن لديه قوة التأثير على الآخرين (الطريف، ٢٠١٤).

٥- التفاوض والمساومة: لا يلجأ الأفراد عادة إلى الصراع كوسيلة لحل مشكلاتهم، بل كثيرًا مايلجئون إلى التفاوض والمساومة كوسيلة سليمة للوصول إلى أهدافهم، فهم دائمًا يحاولون التفاوض وتبادل وجهات النظر للوصول إلى حلول وسط واتفاقيات ترضي جميع الأطراف.
٦- الاعتداء: وهو محاولة الفرد استغلال قدرته وإمكاناته لإيقاع الأذى بالآخرين، والاعتداء هنا قد يتراوح من الاعتداء المعنوي إلى الاعتداء البدني، فالتلفظ بكلمة نابية ضد الآخرين يعد اعتداء، واقتحام خصوصيات الآخرين يعد اعتداء وغيرها من أشكال الاعتداء.
٧- الإجماع: لا يهتم علماء الصراع بالإجماع، إلا أنهم يحاولون معرفه لماذا يتحد ويتعاون الأفراد في مجتمعاتهم. ويرى علماء الصراع أن القيم والمعايير المشتركة تجمع الأفراد مع بعضهم البعض. كذلك يسعى إلى التفاوض مع بعضهم لتوحيد كلمتهم، فتوحيد الرأي يعني أن الأفراد تفاوضوا وناقشوا مشكلاتهم حتى توصلوا إلى حل واحد يرضي جميع الأطراف، أما الإجماع فيعني أن الأفراد ينظرون للأمور بمنظور واحد، وليس هناك اختلاف أساسي بينهم في وجهات النظر والمصالح (الخطيب، ٢٠٠٩).

الدعائم الأساسية التي تعتمد عليها نظرية الصراع:

ذكرت الخطيب (٢٠١٥) أن نظرية الصراع تستمد أسسها من ثلاثة جوانب هي: الطبيعة الإنسانية، وطبيعة المجتمعات الإنسانية، والعلاقة بين الأفراد ومجتمعاتهم.

أولًا: الطبيعة الإنسانية: الذات هي المحور الرئيسي في الطبيعة البشرية بمعنى أن لكل فرد أهدافه ومصالحه الخاصة التي يبذل قصارى جهده لتحقيقها، والإنسان لا يصل إلى أهدافه من خلال التعاون بل من خلال المنافسة والصراع إذا احتاج الأمر. وتختلف بيئة الإنسان عن جميع الكائنات الحية الأخرى باحتوائها العديد من الرموز التي اخترعها. كما أن الإنسان لديه قدرة هائلة للتخيل والطموح والأمل في الوصول إلى الأفضل.

ثانيًا: طبيعة المجتمعات الإنسانية: وتتميز بوجود مجموعة من الأنساق المنتظمة والمستمرة عبر الأجيال، ومن الضروري وجود التنافس والمواجهة بين المجتمعات لتنمو وتتغير، وتتكون المجتمعات من العديد من العناصر غير المتساوية وغير المتكافئة في القدرات والإمكانات لذلك فإن الصراع والمنافسة أمر حتمي بين الفئات.

ثالثًا: العلاقة بين الأفراد ومجتمعاتهم: يؤكد أنصار هذه النظرية أن الأفراد في علاقاتهم وأثناء تحقيق أهدافهم يكونون على عدة أنواع من العلاقات مثل: المنافسة، والصراع، والإجماع، التفاوض والمساومة، والقوة والنفوذ، والاعتداء، والوعد والتهديد.

العوامل المؤدية إلى الصراع:

ذكر عبود وعبود (٢٠١٤) مجموعة من العوامل تؤدي إلى الصراع وهي:

- التنافس للحصول على الموارد المتاحة لاعتقاد كل طرف بأحقيته لتلك الموارد من غيره.
- التداخل في الصلاحيات والمسؤوليات في الهيكل التنظيمي، ويحدث هذا في حالة عدم الدقة في تحديد الجهة المسؤولة عن الأداء، مما يؤدي إلى التهرب من المسؤولية وكذلك تداخل الصلاحيات المتداخلة لكل فرد.
- نمط اتخاذ القرارات بالمشاركة، فالمشاركة في اتخاذ القرار تعتبر رمزًا للتطور، إلا أنه يفسح المجال للتناقضات في الآراء مما يشكل أساسًا لنشوء الصراع.
- تفاوت المعايير المتبعة وتحديد المكافآت وبالتالي يحدث الصراع بين الأفراد.

يمكننا أن نوظف هذه النظرية في معرفة الصراعات التي تحدث داخل الصف الدراسي في المدرسة الابتدائية، من حيث معرفة القوى المسيطرة عليه من قوانين تضعها المعلمة على الطالبات

مكتوبة أو غير مكتوبة، ومدى إلزام المعلمة قيمها الخاصة على الطالبات وتكون الأطراف الأقوى والأطراف الأضعف داخل المجموعات، وتنوع أهداف الطالبات داخل جماعات الصف مما يهيئ جوًا من الصراعات، وأن التنوع العرقي والمناطقي والاجتماعي والاقتصادي يعد من العوامل المهمة للصراعات داخل الصف.

أهم رواد نظرية الصراع:

كارل ماركس Karl Marx (١٨٠٨- ١٨٨٣):

ولد ماركس عام ١٨١٨ في ألمانيا في أسرة يهودية، وحصل على درجة الدكتوراه من جامعة جينا Jena، وعمل في الصحافة ثم توجه إلى النشاط السياسي. وهدف ماركس هو تحرير العمال من حالة الفقر والاضطهاد، التي يعانون منها نتيجة للثورة الصناعية. ويعد ماركس المؤسس الأول لنظرية الصراع، وحتى أن كثيرًا من الناس يعد ماركس والصراع وجهين لعملة واحدة، وأطلق ماركس مصطلح " وسائل الإنتاج" على جميع الأدوات والمواد الخام التي يمتلكها أصحاب العمل، وأطلق مصطلح "برجوازي" على الأفراد الذين يمتلكون وسائل الإنتاج، وأطلق مصطلح " البروليتاريا" على العمال الذين يعملون لأصحاب رؤوس الأموال (الخطيب، ٢٠٠٩). ومن أهم الأفكار النظرية لماركس؛ اعتماده على مفهوم "قيمة العمل" بوصفه أحد الأهداف الأساسية للإنتاج الرأسمالي الذي تزداد رؤوس الأموال من خلاله بالاعتماد على النمو المتواصل في قوة المجتمع الإنتاجية" الطبقة العاملة". ومن أهم الإضافات التي قدمها ماركس لعلم الاجتماع دراسة علمية تحليلية للطبقة، وقد توصل إلى أن ظاهرة " الصراع الطبقي" هي العامل الأساس في تطوير المجتمع، وأشار إلى أن تاريخ البشرية ماهو إلا تاريخ الصراع الطبقي، وأساس الصراع هو العامل المادي، وكل طبقة في صراع من أجل تعزيز موقعها الاجتماعي، ولن ينتهي الصراع إلا عندما يصبح المجتمع عديم الطبقات (القريشي، ٢٠١١).

ماكس فيبر Max Weber (١٨٦٤-١٩٢٠):

ولد في أسرة ارستقراطية ألمانية، كان من الطلبة البارزين في حياته الجامعية، كان نشطًا سياسيًا (الخطيب، ٢٠١٥)، من أهم أفكاره " أن الصراعات في المجتمع تختلف في مقدار ما تملكه من الناحية المادية والاجتماعية والثقافية والأثينية أي أن الأقوى هو الأقدر على التحكم بموارد المجتمع وحرمان الأطراف الأكثر ضعفًا من فرص عادلة في المجال التعليمي والوظيفي " (البكر، ٢٠٠٥، ص ١١٥). اهتم فيبر بتوزيع القوة في المجتمعات وكيف يحافظ الأفراد على سلطتهم، وقسم القوة التي يكتسبها الفرد إلى قوة شرعية أطلق عليها السلطة وهي التي يكتسبها الفرد بطرق شرعية كسلطة المدير، وغير شرعية ويكتسبها الفرد بفرض سيطرته على الآخرين بالعنف والإكراه رغم إراداتهم كاستغلال أحد المسؤولين لمركزة لكسب امتيازات ليست من حقه (عبد الله، ٢٠١٦). واقترح فيبر ثلاثة متغيرات رئيسية لتحديد طبقة الفرد في المجتمع: المتغير الاقتصادي ويؤدي دورًا مهمًا في حياة الفرد وفي تحديد مكانته الاجتماعية، ومتغير الهيبة، حيث يرى فيبر أن مكانة الفرد لا تتحدد بالجانب المادي فقط بل هناك عوامل اجتماعية وثقافية أخرى تؤثر على مكانة الفرد في المجتمع، ومتغير القوة وهي القدرة على التأثير على الآخرين وجعلهم يفعلون مايريد هذا الفرد ويمكن للفرد أن يلمس مركز القوة في العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأفراد (الخطيب، ٢٠٠٩).

رالف دارندورف Ralf Darenodorf(١٩٢٩)

ولد دارندورف في عام ١٩٢٩ من أصل ألماني، تعلم في ألماني وعمل في جامعة أكسفورد في بريطانيا. يرى أن توزيع القوة هي المحك الأساسي في البناء الاجتماعي، تأثر بأفكار فيبر فأكد أن القوة هي قدرة الفرد على تحقيق أهدافه من خلال علاقاته الاجتماعية على الرغم من المقاومة أو

المشكلات التي تواجهه، ويرى أن سبب الصراع في المجتمع لا يرجع للعامل الاقتصادي فقط كما يرى ماركس، فاختلاف مراكز القوة في النظام الاجتماعي، وعدم العدالة والمساواة في الفرص من أسباب الصراع في المجتمع. يعتقد دارندورف أن المجتمع ينقسم إلى مجموعتين: مجموعة قليلة تمتلك القوة وغالبية تفتقدها، وبالتالي تثور الجماعة الأضعف على الجماعة الأقوى (الخطيب، ٢٠١٥). ويرى أن أي مجتمع لا يخلو من الصراع والوفاق اللذين يكملان بعضهما البعض، فالصراع يحدث في المجتمع الذي يسوده الاتفاق في جميع أجزائه والعكس صحيح، فالصراع يؤدي إلى اتفاق فيما بين أجزائه (الغريب، ٢٠١٢).

نظرية الصراع والثقافة المدرسية:

الصراع هو عملية النزاع والخلاف والتي تنشأ كنتيجة حتمية للتفاعل بين الأفراد داخل المؤسسة، وذلك بهدف إحداث تغيير إيجابي أو سلبي في بيئة أو معايير أو قيم هؤلاء الأفراد. كما يعبر الصراع في المدرسة عن الظروف، أو المجال الذي يحدث فيه تعارض لمطالب واهتمامات وأهداف كل من الطلاب والمدرسين والإداريين داخل المدرسة، وبذلك فإن الصراع المدرسي يتمثل في الموقف السلبي الذي يستنفذ وقت الأفراد المشتركين فيه وطاقاتهم وجهدهم (العويوي، ٢٠١٢). " إن المدرسة هي صورة مصغرة للمجتمعات تتصارع جماعاتها على القوة والسيطرة، وهي مؤسسة بيروقراطية تعتمد على توزيع السلطة والواجبات بما يحفظ قدرة السلطة على السيطرة، كسلطة الإداريين على المعلمين، وسلطة المعلمين على الطلاب" (البكر، ٢٠٠٥، ص ١١٤).

حدد ولير Waller في كتابه اجتماع التعليم (١٩٣٢) مظاهر التناقضات والاختلافات والصراعات في داخل النظم المدرسية وداخل الحجرات الدراسية متمثلة في الآتي:

- أن المدرسة تحافظ على النظام بوضع القوانين والتنظيمات واللوائح الملزمة للجميع.
- هناك تعارض بين مصالح المعلمين والتلاميذ مما يسهم في ظهور التناقض والصراع داخلها.
- الاختلافات العمرية مصدر للتناقضات الجوهرية بين الطلاب والمعلمين ومايصحبها من تباين كالقيم والاتجاهات والثقافة والسلوكيات، وبالتالي ينظر الطلاب إلى العالم بطرق مختلفة، فتختلف أهدافهم وآمالهم.
- يتجه المعلمون إلى استخدام سلطتهم ونفوذهم في دفع الطلاب وإلزامهم بقيم الكبار واتجاهاتهم حتى لو كانت خارج قناعات الطلاب.
- تستعمل الممارسات الممكنة المتمثلة في أنماط السلطة، وأساليب الإدارة، ووسائل العقاب، كطريقة للمعالجة، كذلك درجة المنافسة عن طريق عمل الاختبارات، ووضع الدرجات للضبط والجزاء والالتزام بمظاهر السلوك المرغوب اجتماعيًا.
- يتجه الطلاب نحو ممارسة الأنشطة المنهجية لرغبتهم في الحصول على المكافأة والتشجيع (الثبيتي، ٢٠٠٩).

فعلى المدرسة كما يرى التل وشعراوي (٢٠٠٧) أن تتخذ عدة إجراءات حتى تتمكن من تخفيف حده الصراع وهي:

- الاستغناء عن أسلوب العقاب لحل المشكلات الطلبة.
- الاتصال ببيئة المتعلمين الخارجية في محيط الأسرة، وخاصة أن مثل هذه الحالات قد نجد السبب فيها الظروف الأسرية الصعبة.
- الإفادة من طاقات المتعلمين، وذلك بمنحهم بعض المراكز القيادية، وإسناد الأعمال الإدارية لهم خاصة مايزرع فيهم الثقة بالنفس والقدرة على أعمال القيادة.

- تعليمهم تقدير الآخرين واحترامهم مهما اختلفوا عنهم في الدين والمكان محل الإقامة وذلك من خلال إشراكهم في كافة الأنشطة المدرسية على مبدأ المساواة دون تفرقه أو تمييز أو تحيز لفئة على حساب الأخرى.

أساليب أدارة الصراع في المدرسة:

- أسلوب التعاون: عبارة عن جهود واضحة لابد أن يقوم بها مدير المدرسة أو المعلم في الصف لمعرفة الأسباب بين كافه الأطراف لطرح البدائل والبحث عن حلول ومناقشتها مع جميع الأطراف حتى تتم معالجة الأمر بطريقة مقبولة من الجميع، بعد إتاحة أطراف الصراع بقدر متساوٍ لعرض وجهات نظرهم وبحث الاختلاف بينهم، ويعد أسلوب التعاون أسلوبًا يهيئ مكسبًا لكل أطراف الصراع؛ لأن التعاون في حله قد يؤدي إلى نتائج أفضل لجميع الأطراف.
- أسلوب استخدام السلطة: يلجأ المدير أو المعلم إلى القوة، من خلال التهديد وتأكيد وجهات نظره ومقترحاته، وبالتالي يتجاهل حاجات أطراف الصراع واتجاهاتهم، ويركز بشكل كبير على إنهاء الصراع.
- أسلوب المجاملة: يتصرف المدير أو المعلم كما لو أن الصراع سيزول بعد وقت قصير، ويحاول تقليل التوتر بين الأطراف، ليحتفظ معهم بعلاقات جيدة فيتقبل وجهات نظرهم، ويسعى لاسترضائهم ولا سيما إذا كان الصراع غير ذي أهمية.
- أسلوب التجنب: ويقصد به عملية التهرب أو الانسحاب من إدارة الصراع، ويستخدم المدير أو المعلم هذا الأسلوب عند اعتقاده أن الصراع سيزول مع مرور الوقت، أو أن الأطراف قادرون على إزاله الصراع.
- أسلوب اللجوء للإدارة المدرسية: يلجأ لها المعلم عندما لا يكون بإمكانه أن يدير هذا الصراع في الصف، فيرفع الموضوع إلى المرشد الطلابي (النملة، ٢٠٠٧).

النظرية التفاعلية الرمزية (Symbolic Intrenationalism)

تعد النظرية التفاعلية من أنسب النظريات لتفسير الثقافة المدرسية وهذا ما أكده الغريب (٢٠٠٥) في أن هذه النظرية تركز على دراسة الحياة المدرسية اليومية، ومعايشة الواقع داخل المدرسة، وتناول العلاقات بين أعضاء المدرسة، ودراسة المواقف المختلفة وما بها من عمليات اتصال وتفاعل بين أفراد المدرسة.

كما تعد التفاعلية الرمزية واحدة من المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية في تحليل الأنساق الاجتماعية. وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى (Micro) منطلقة منها لفهم الوحدات الكبرى بمعنى أنها تبدأ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الإجتماعي. فأفعال الأفراد تصبح ثابتة لتشكل بنية من الأدوار. ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز، وهنا يصبح التركيز إما على بنى الأدوار والأنساق الاجتماعية أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي، ونشأ منظورها بوصفه دليل عمل سوسيولوجي للفلسفة البراجماتية (الغريب، ٢٠١٢).

"وتعني النظرية التفاعلية الرمزية بالتفاعل المتبادل الحاصل بين الأفراد داخل مؤسساتهم الاجتماعية، وتشير إلى أن الأفراد يتفاعلون فيما بينهم من خلال اللغة والوسائل الأخرى وعن طريق ذلك يستطيعون التعبير عن الموافقة أو الرفض للعديد من القضايا "(الطريف، ٢٠١٤، ص٧١).

"ويتفق بلومر مع جورج ميد في أن التفاعل الرمزي هو السمة المميزة للتفاعل البشري، وقد أوجز فرضياته في النقاط الآتية:

- أن البشر يتصرفون حيال الأشياء على أساس ما تعنيه تلك الأشياء بالنسبة إليهم.
- هذه المعاني تحول وتعدل، ويتم تداولها عبر عمليات تأويل يستخدمها كل فرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها" (مريزيق، ٢٠٠٩، ص ٧٢).

المداخل التفسيرية في النظرية التفاعلية:

١- علم دراسة الظاهرة:

"تتعلق هذه النظرية بعلم اجتماع المعرفة Sociology of Knowledge وتدرس كيفية اكتساب المعرفة ومعناها وتفسيراتها في وسط ما.مما يعني كيفية تشكيل الوعي بما حولنا من أشياء وتفسيرنا لها بواسطة ما يحيط بنا من واقع اجتماعي أو مادي وتقدم علمي في زمن حضاري معين" (البكر، ٢٠٠٥، ص١٢٣). وتعزى الجذور الأولى لظهورها إلى كتابات إيدموند هسريل Edmund Husserl حيث وضح اهتمامات هذا العلم بالأشياء التي يتعرف عليها الأفراد بشكل مباشر في بيئتهم المحيطة وأن الحقيقة هي ما يتم التعرف عليه من خلال الحواس فقط وما دون ذلك يعد تخمينًا وظنًا لا يرقى لمستوى الحقيقة. وأكد هسريل على مهمة علم الاجتماع بالكشف عن كيفية فهم الأفراد لحقيقة العالم من حولهم، حيث تختلط المعرفة بالمفاهيم السائدة في المجتمعات والتي يكتسبها الأفراد كحقائق مسلمة دون البحث في صحتها، وكذلك أكد أنصار هذه النظرية لضرورة التحقق من هذه الحقائق والسؤال عنها، وقام ألفريد شاتز Schultz Alfred بتحديد معالم النظرية فاهتم بفهم الأفراد للمواقف الاجتماعية واكتساب المعارف من خلالها لتكوين أنماط معرفية تنشأ من المعرفة المشتركة للمواقف واحتكاكنا بالآخرين مثل: الكتب، والفنون، والمنازل وغيرها (الخطيب، ٢٠١٥).

١) علم دراسة طرق التفاعل الاجتماعي:

يدرس هذا العلم الطرق المستخدمة من قبل الأفراد في تفاعلاتهم حيث يعتمد التفاعل الاجتماعي على الإدراك الفردي وفهم الآخرين ودرجة تأثرهم ولا يحمل معنى محددًا بل تختلف تحديدات المدارك والمفاهيم حسب مستخدميها. ويرى كل من دي ماريس ولي كومبيت (١٩٩٩) حول إيمان الأثنوميثدولوجي بعمل الإنسان من غير توقف لجعل أفعاله ككل تعني للآخرين دون وعي منه ومن ذلك تظهر نتائج العمل الدءوب بشكل آلي دون شعور منى قبل أفراد المجتمع. كما تدرس الأثنوميثدولوجي طرق الخطابة والمحادثات بين الناس وكيفية التعبير كما تتطرق لطرق المشاركة وتبادل الأدوار بين الأفراد (البكر، ٢٠٠٥، ص ١٢٤).

٢) علم دراسة النظرية التفاعلية الرمزية:

وهو التفاعل الرمزي المبني على الرموز، ومن أشهر القائمين بها "بلمر" Blumer والذي أعاد تشكيل المعاني إلى ما يضعه الأفراد والأنظمة الاجتماعية من قوانين لمختلف المواقف الاجتماعية. وأن أصحاب هذا المدخل يركزون على طرق تشكيل المعاني How the meaning are made بعكس أصحاب مدخل الظاهرية الذين ركزوا على المعاني التي يتم تشكيلها What meanings are constructed. وتختلف رؤية الرمزية عن كل من الوظيفية والصراع والمناديين بتحديد السلوك والهوايات حسب السلم الاجتماعي إلا أن الرمزية على العكس تمامًا حيث ترى أفعال الأفراد وكينونتهم وسيكون كل ذلك نتاجًا لما تقودهم إليه خبراتهم الماضية من معتقدات وسلوك تعكس هويتهم وتحدد تكوينهم البيولوجي والاجتماعي المميز محكومًا بالالتزامات والتوقعات لأدوارهم الاجتماعية. (البكر، ٢٠٠٥، ص ١٢٥).

مسلمات النظرية التفاعلية الرمزية:

١- العلاقات المتبادلة بين الأفراد تنصرف وفقً المعاني الظاهرة للأشياء ووفقًا لدرجة فهم الرموز وما تحمله من معاني في المواقف الاجتماعية وذلك من خلال التعابير اللفظية والجسدية أثناء التفاعلات، وأن جميع الكائنات الإنسانية تتصرف وفقًا لذلك.

٢- تتشكل هذه المعاني نتيجة التفاعلات الاجتماعية في المواقف المحيطة بالفرد فتعد نتاجًا اجتماعيًا يشكل التصورات والمعاني للرموز السلوكية والمعرفية والثقافية والأخلاقية وما إلى ذلك والتي ترتبط بالمواقف والأدوار الاجتماعية خلال عمليات التفاعل.

٣- تتشكل هذه المعاني وتتعدد من خلال عملية التفسير والتأويل المستخدمة من كل فرد في تعامله مع الرموز التي تواجهه في المواقف الاجتماعية حيث تختلف طرق الاستجابة والتأويل لكل رمز من قبل الأشخاص في كل موقف (الثبيتي، ٢٠٠٩).

مصطلحات النظرية التفاعلية:

ذكر الصابوني (٢٠٠٦) عدد من مصطلحات النظرية التفاعلية وهي:

١. **التفاعل** / (Interaction) ويعد سلسلة من الاتصالات المتبادلة والمستمدة بين الأفراد مابين بعضهم البعض أو مع جماعاتهم أو بين جماعتين.

٢. **المرونة** / (flexibility) وتوضح كيفية تصرفات الأشخاص في مجموعة ظروف بطريقة واحدة ووقت واحد، وبطريقة مختلفة بوقت آخر وبطرق متباينة في فرص أخرى.

٣. **الرموز** / (Symbois) تعد مجموعة الإشارات المصطفة التي يستخدمها الناس لتسهيل عمليات التواصل فيما بينه، كما تعد سمة خاصة بالإنسان. وتشمل اللغة عند ميد، والمعاني عند بلومر، والانطباعات والصور الذهنية عند جوفمان.

٤. **الوعي الذاتي** / (Self Consciousness) هو مقدرة الإنسان على تمثيل الدور. وعبر عنها جوفمان بتوقعات الآخرين على سلوكنا في ظروف معينة، والتي تعد بمنزلة نصوص يعيها الأفراد ليتمكنوا من تمثيلها.

المفاهيم الأساسية للنظرية التفاعلية:

١- **الرموز والمعاني:** انطلق جورج ميد من المسلمة المعنية بشأن الإنسان كونه كائنًا نشطًا وفعالًا كالكائنات الأخرى التي تصدر وتمارس حركات وأصوات عند استجابتها لبعضها البعض إلا أن النوع البشري وحده من يحول الإشارات والتعبيرات سريعًا إلى رموز تكتسب أهميتها لتصبح ذات دلالة حين تكتسب نفس المعنى ومرسلها، فيصبح للرمز معنى مشترك لتصبح رموزًا اجتماعية تكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي وما يميز الإنسان هو قدرته على التفكير نتيجةً للسياق اللغوي، إذ إن "الإنسانية" تعد ظاهره اجتماعية والبشر كائنات اجتماعية بالأساس وإنسانيتهم هي نتاج للتفاعل الاجتماعي الرمزي مع الآخرين.

٢- **التوقعات والسلوك:** يحمل المجتمع كمية معينة من التفاعلات الجارية بين أعضائه حيث يتكون من جماعات يرتبط خلاله الأفراد بعضهم ببعض إضافة إلى ما تربطهم بهذه الجماعات من علاقات. وينتظم السلوك داخل الجماعات من خلال ما يُوجد من توقعات تتطور بواسطة هذه الاجتماعات أثناء حدوث التفاعلات التي ينتج عنها أنماط سلوكية متوقعة ومطابقة لدى الآخر لذا فإن أنماط العلاقات بين الناس والمؤسسات المجتمعية تشكل البنية الاجتماعية لهذه المجتمعات. وفي ضوء ذلك يعد المجتمع شبكة معقدة من الأفعال الفردية والتفاعلات البيئية وما يترتب عليها من توقعات لتلك الأدوار(الطريف، ٢٠١٤).

القضايا الأساسية للتفاعلية الرمزية:

ذكرت (الخطيب، ٢٠١٥) أن هناك العديد من القضايا التي تميز هذه النظرية عن غيرها من النظريات الاجتماعية:

١- القضية الأولى (البيئة فيزيقية مليئة بالرموز):

أشار (Burr) إلى أن الإنسان يعيش في بيئة فيزيقية مليئة بالرموز ويتوقع منه اكتساب هذا الكم الهائل من الرموز في عقله، فالرموز مثل الكلمات والأفكار، ماهي إلا مفاهيم مجردة يكتسب الإنسان معناها من احتكاكه بالآخرين. والرموز لا تقتصر على اللغة فقط بل إنها تمتد لتشمل الإشارات والإيماءات ونبرات الصوت، وطريقة اللبس وألوان الأثاث كلها تعكس معاني معينة، فلبس الطبيب للملابس البيضاء تعكس وظيفته وأهدافها الإنسانية السامي، كذلك لبس رجال الشرطة تعكس وظيفتهم، كما أن ألوان الغرف والأثاث في المنزل أو المدرسة أو المستشفى تعكس لنا الهدف التي تستخدم من أجله الغرفة. حتى الصمت له معنى لدى الأفراد فكل شيء في حياتنا له معنى(الخطيب، ٢٠١٥)

٢- القضية الثانية (احتكاك الفرد مع الآخرين):

أثناء احتكاك الفرد وتعامله مع الآخرين يحاول الإنسان أن يقوم بعدة عمليات في وقت واحد؛ فيحاول أولًا أن يجمع في عقلة معاني الرموز المختلفة التي يستعملها الناس بشكل مستمر في حياتهم اليومية، ثم يحاول أن يقارن بين هذه الرموز ويقيمها، ثم يحاول إصدار أحكام تقيميه على الأشياء بالقبول أو الرفض، ويكتسب الفرد معاني الأشياء وقيمتها من الناس الذين يتعامل معهم. فالإنسان يأتي إلى هذا الوجود وليس لديه أي معلومات مسبقة عن الرموز والأشياء التي سيتعامل معها، ثم يبدأ بالتعرف على هذه الأشياء ومعانيها وكيفيه التعامل معها.

٣- القضية الثالثة (دور الرموز في فهم السلوك الإنساني):

للرموز دور مهم في فهم السلوك الإنساني فتؤكد هذه النظرية أن الإنسان يقرر ماذا يجب أن يفعل، ولا يفعل بناء على الرموز التي تعلمها أثناء التفاعل مع الآخرين، وإيمانهم بأهمية المعاني المصاحبة لهذه الرموز (الخطيب، ٢٠١٥).

٤- القضية الرابعة (الإحساس بالذاتية):

من أهم ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية إحساسه بذاته، فالإنسان لديه القدرة على التمييز بين الكثير من الأشياء التي تحيط به في الطبيعة، كما يستطيع الإنسان التمييز بين نفسه والآخرين، ويعرف أوجه الشبة والاختلاف معهم. كما يملك الإنسان القدرة على معرفة شخصيته، ومعرفة أهم السمات التي تمتاز بها شخصيته.

٥- القضية الخامسة(تتكون النفس البشرية من عدة أجزاء):

تقسم هذه النظرية الإنسان إلى عدة جوانب، فالجانب الفيزيقي يعنى جسم الإنسان وما به من أجزاء، والجانب النفسي يمثل في شخصية الفرد وما يتميز به من قدرات فردية، والجانب الاجتماعي وهو الجزء الذي يتكون نتيجة تفاعل الفرد بمن حوله. في حين ميز فريق آخر من أصحاب النظرية بين جزئين رئيسيين من جوانب الشخصية وهما: أنا (I) وهو الذي يميز الفرد عن الآخرين. ونفسي (ME) التي تشير إلى ذلك الجزء من الشخصية الذي تكون نتيجة لاحتكاك الفرد بالآخرين، وهذا الجزء يكتسبه الفرد من البيئة الاجتماعية المحيطة به (الخطيب، ٢٠١٥).

٦- القضية السادسة (الإنسان يؤثر ويتأثر بالعالم من حوله):

يرى علماء هذه النظرية أن سلوك الإنسان ليس سلوكًا تلقائيًا انفعاليًا للظروف المحيطة بالفرد، فالإنسان هو الذي يختار النشاطات التي يشارك بها ومن ثم فهو يحدد الظروف التي سيعرض نفسه لها. فاختيار الإنسان لمهنة معينة كالصيد للعمل بها، يعني أنه يحدد المخاطر والصعاب التي سيعرض نفسه لها، فالإنسان ليس سلبيًا مع البيئة المحيطة به، بل هو يؤثر ويتأثر بها.

٧- القضية السابعة(الإنسان اجتماعي بطبعه):

يرى علماء هذه النظرية أن الإنسان اجتماعي بالفطرة، فهو يكتسب إنسانيته من خلال الجماعة التي ينشأ بها ومن خلال تفاعله معهم.

٨- القضية الثامنة (المجتمع يسبق الفرد):

ترى هذه النظرية أن المجتمع وجد قبل الإنسان، ويتكون كل مجتمع من ثقافة وأفراد. والثقافة هي مجموع القيم والمعاني المترابطة في المجتمع، فالإنسان لا ينشأ من فراغ، بل الإنسان جزء من المجتمع ويؤثر ويتأثر به.

٩- القضية التاسعة (الفرد والمجتمع شي واحد):

يؤكد علماء هذه النظرية أن هناك نوعًا من التجانس بين الفرد والمجتمع، فالأفراد يكتسبون الثقافة ويكونون المجتمع ويؤكد علماء التفاعل الرمزي على أهمية تركيز العلماء على دراسة القيم والمبادئ التي يتعلمها الأفراد من خلال تفاعلهم مع الآخرين (الخطيب، ٢٠١٥).

النظرية التفاعلية الرمزية والثقافة المدرسية:

ترى التفاعلية أن المدرسة نظام اجتماعي يمكن تحليله بأشكال متعددة لما تحوي من علاقات داخلية وخارجية مع محيطها (جعنيني، ٢٠٠٩). تركز هذه النظرية على " التفاعلات داخل الصف الدراسي، والإدارة الصفية وطرق استخدام المعارف المختلفة للتلاميذ والتي تحدد رؤيتهم للأشياء من حولهم وتفسيرهم لها وتصرفهم حيالها" (البكر، ٢٠٠٥، ص ١٢٧). غرفة الصف هي مكان عمليات مختلفة من التفاعلات ما بين المعلمين والتلاميذ، والتفاعل إما يكون شفهيًا أو غير شفهي أو مؤقت أو غير مؤقت، والذي بموجبه يكون لسلوك المتفاعلين تأثير في بعضهم البعض، ويكون في نظام ثائي بحيث يؤثر المعلم على المتعلم والعكس أو نظام أكثر اتساعًا بحيث يحدد المتعلم مكانه بالنسبة للمجموعة فكل فرد في التفاعل يسعى لتحديد مكان الآخر (جعنيني، ٢٠٠٩).

ولكي يتم التفاعل لابد من وجود لغة مشتركة بين جميع الأطراف المشتركة مع توافر الإرسال والاستقبال وتتمثل في الإصغاء وحسن تفسير المؤثرات والرسائل الصادرة عن المشاركين، والوضوح في التعبير والثقة المتبادلة والإحساس المشترك بمشاعر الآخرين وحاجاتهم، بمعنى أن التفاعل يكون لفظيًا وغير لفظي وفي دراسة هاريسون Harrison أشارت إلى أن نسبة (٦٥%) من المعاني الاجتماعية تتم أثناء التواصل المباشر والتي تحصل عن طريق غير اللفظي (النوايسة، ٢٠١٢).

وبناءً على هذه النظرية يمكننا أن نفسر التفاعلات التي تحدث في صفوف المدرسة الابتدائية، ونحلل طبيعة العلاقات الاجتماعية ونحدد أساليب الضبط والقيم والاتجاهات داخل الصف الدراسي.

أشهر ممثلي النظرية التفاعلية:

١- *جورج هربرت ميد* Georg H.Mead (١٨٦٣-١٩٣١):

هو المؤسس الحقيقي للمدرسة التفاعلية تأثر بنظريات فندت ورويس ووبب جيمس (القريشي، ٢٠١٠) استطاع جورج ميد في محاضراته التي كان يلقيها في جامعة شيكاغو على طول الفترة من (١٨٩٤- ١٩٣١) أن يبلور على نحو متقن الأفكار الأساسية لهذه النظرية، وقد جمع له تلاميذه كتابًا بعد وفاته، يحتوي على معظم أفكاره التي كانوا يدونوها في محاضراته تحت عنوان (Self and Society، Mind، 1934)، ويبدأ ميد تحليل عملية الاتصال، وتصنيفها إلى صنفين: الاتصال الرمزي والاتصال غير الرمزي، وبالنسبة للاتصال الرمزي فإنه يؤكد بوضوح على استخدام الأفكار والمفاهيم، وبذلك تكون اللغة ذات أهمية بالنسبة لعملية الاتصال بين الناس في المواقف المختلفة، وعلية فإن النظام الاجتماعي هو نتاج الأفعال التي يصنعها أفراد المجتمع، ويشير ذلك إلى أن المعنى ليس مفروضًا عليهم، وإنما هو موضوع خاضع للتفاوض والتداول بين الأفراد(الصابوني، ٢٠٠٦). وقد ربط جورج هربرت ميد بين ظهور الفعل الاجتماعي وبناء المجتمع وبين عملية التفاعل الاجتماعي ليقدم الافتراضات الآتية:

- يحافظ الناس على استمرار تلك الأفعال التي تسهل التفاعل والتعامل ومن ثم البقاء.
- أجبر الضعف البيولوجي للإنسان على التفاعل سويًا مع الجماعة لتحقيق البقاء (قاسمي، ٢٠١٣).

٢- *هربرت بلومر*H.Blumer(١٩٠٠-١٩٨٦):

يتفق مع جورج ميد في أن التفاعل الرمزي هو السمة المميزة للتفاعل البشري، وأن تلك السمة الخاصة تنطوي على ترجمة رموز الأفراد وأحداثهم وأفعالهم المتبادلة (مريزيق، ٢٠٠٩).

وذكر القريشي (٢٠١٠) أن بلومر وضع مجموعة من **الافتراضات الأساسية** تعبر عن تصوراته للتفاعلية الرمزية والفعل الإجتماعي ويمكن إيجازها في النقاط الآتية:

١- لدى بعض الناس سواء كانوا أفرادًا أم جماعات استعداد لسلوك معين ومحدد وذلك من خلال تفسيرهم للمعاني التي تشملها الموضوعات التي تشمل عالمهم الخاص، إذن السلوك الإنساني، يعتمد على المعاني الإجتماعية التي تعكس موضوعات خاصة، إذن السلوك الإنساني يعتمد على المعاني الاجتماعية التي تعكس موضوعات خاصة، كما توجد ثلاثة أنماط من الموضوعات وهي:

أ–موضوعات فيزيقية مثل " الأشجار".

ب–موضوعات اجتماعية مثل رجال الدين والدولة والعسكر والفلاحين.

ج-موضوعات مجردة مثل الأخلاق.

٢- هناك روابط يتبادلها الأفراد والجماعات فيما بينهم وهي عبارة عن إشارات ورموز متفق عليها.

٣- تتشكل الأفعال الاجتماعية وتتم خلال العملية التي يقوم بها الفاعلون وتتحدد وفقًا للمواقف التي يقومون بها، وبهذا فالفرد كائن فعّال لديه ذاته التي تشاركه في أداء الدور وتساعده في عملية التفسير للمواقف وسلوك الآخرين.

٤- توصف الروابط المعقدة للأفعال الإنسانية، بأنها تتضمن التنظيمات والنظم الإجتماعية، وعمليات تقسيم العمل، وشبكات الاتصال والتبادل، تلك العمليات تمتاز بالديناميكية، وفي إطار

ذلك فإن المجتمعات والجماعات تتشكل أثناء عملية التفاعل، تلك العملية التي تمتاز بالديناميكية والقدرة على التجديد والتكوين المستمرين.

٣-إرفنج جوفمان Erving Coffman (١٩٢٢-١٩٨٢):

وقد وجه اهتمامه لتطوير مدخل التفاعلية الرمزية لتحليل الأنساق الاجتماعية، مؤكدًا على أن التفاعل- وخاصة النمط المعياري والأخلاقي- ما هو إلا الانطباع الذهني الإداري الذي يتم في نطاق المواجهة، كما أن المعلومات تسهم في تعريف الموقف، وتوضيح توقعات الدور(الصابوني، ٢٠٠٦، ٥٨).

ذكر القريشي(٢٠١٠) أن "جوفمان" قد صاغ نظريته حول الانطباع في التفاعل على النحو الآتي:

١- تعد مصادر المعلومات أو الانطباعات الذهنية المتبادلة محور التفاعل، وبالتالي فهي التي تعرف الموقف وتحدد توقعات الدور المتضمن في المواقف.

٢- التفاعل حول إنجاز معين، فالنتائج الحادثة هي بمنزلة النشاط المعطي للمشارك ويعمل على التأثير بطريقة ما على المشاركين الآخرين، وبذلك فإن الفرد خلال أدائه لدوره قد يعمل في إطار روتين ينظم نمط تفاعله، وبذلك يتأثر الفعل بالوضع والبيئة والتوجيه الشخصي.

٣- هذا الفعل الروتيني قد يصبح مقننًا في حاله المواجهة، ويعني بالمواجهة ذلك الجزء من إيجاز الفرد الذي يعمل وظيفيًا بانتظام واطراد بأسلوب عام وثابت ليعرف ويحدد المواقف لأولئك الذين يلاحظون الإنجاز، وتتأثر هذه المواجهة بالبيئة الطبيعية والمظهر الشخصي مثل: " العمر، والنوع، والملبس، وهي موشرات دالة على مكانة الفاعل الاجتماعية، ويحقق بين هذا كله درجة من التماسك بين تلك العناصر.

٤- فضلًا عن ذلك تميل" المواجهات الاجتماعيةSocial Fronts لأن تصبح منظمة وبصورة خاصة عند الرجوع إلى دورها المنظم.

٥- أن السلوك داخل إطار المواجهة قد يخضع للتمثيل المسرحي ولاسيما عند إرجاع السلوك للنماذج الاجتماعية المحدودة لأدوار معينة.

٦- أن سلوك الدور لا ينفصل عن العمل، وأنهما مرتبطان بسلوك الآخرين، وذلك في حالة عمل الفريق.

٧- أن تصرفات الفريق تأخذ مكانها في نطاق بيئات معينة.

ولأن الدراسة تركز على الثقافة المدرسية داخل الصف لذا تم اختيار نظرية الصراع ونظرية التفاعلية الرمزية لتفسير هذه الدراسة، حيث تسهم هذه النظريات في تفسير التفاعلات التي تتم داخل الصف بين الطالبات أنفسهن وبين الطالبات والمعلمات، وتحليل أساليب الضبط المدرسي والقيم والاتجاهات السائدة في الصف. وتمت الاستفادة من الجدول السابق في تحديد أهم المفاهيم لكل نظرية، وفهم طبيعة الظاهرة المدروسة بشكل عام وبشكل تفصيلي من حيث العلاقات بين أفراد المدرسة وطبيعة التفاعل الاجتماعي في المواقف المختلفة، كما ساهم في تحليل وتفسير موجهات السلوك الإنساني داخل الصف والتي تعددت إلى قوى مختلفة من المحيط الخارجي للفرد أو من القوى الداخلية والتي يسعى الفرد لإشباعها، كما ساهم في فهم التوازن والصراع والتفاعل داخل الصف.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الإثنوغرافي Ethnographic Research للإجابة عن تساؤلات الدراسة، ويعرف المنهج الإثنوغرافي بأنه" الكتابة عن البيئة الثقافية لشعب ما أو مجموعة تكون وحدة ثقافية، فهو نوع من البحث يهتم بالوصف التفصيلي المتعمق لبيئة ثقافيه ما، وقد تكون هذه الثقافة ثقافة مدينة أو مجتمع أو مدرسة أو صف دراسي أو نحو ذلك " (الحربي، ٢٠١٦، ص ١٦٦).

ثانياً: عينة الدراسة:

العينات في البحث الإثنوغرافي هي "عينات قصدية وغنية بالمعلومات من أجل الدراسة المتعمقة للظاهرة موضع الدراسة "(أبو علام ، ٢٠١٤، ص ٢٨٥). " فالعينة لابد وأن تكون قصدية وليست عشوائية وليست جامدة ويتم اختيارها مسبقًا بوصفها الأكثر ملائمة للبحوث النوعية" (عبيدات وآخرون، ٢٠١٥، ص ٢٦٥). وتم اختيار العينة القصدية ؛ لأن المدرسة تعكس تنوعًا مهمًا في المجتمع بناء على الجنسية والطبقية الاجتماعية، ولأن الدراسة اعتمدت المنهج الإثنوغرافي الذي يطبق على عينة صغيرة ولا يسعى إلى تعميم النتائج بل التعمق في الموقف، لذا شملت العينة (٢٥) طالبة في المرحلة الابتدائية و(٥) معلمات، لمدة فصل دراسي كامل بمعدل ثلاث زيارات في الأسبوع وفي أوقات مختلفة، وتم الاطلاع على سجلات الطالبات وتبين أن الخلفية الاقتصادية لأهالي الطالبات تتفاوت من عالٍ إلى متوسط إلى محدودي الدخل، وأما الخلفية الاجتماعية والثقافية فتتفاوت بشكل كبير، فالمستوى العلمي للوالدين يتفاوت من الأمي إلى العالي، والجدول رقم (٢) يوضح عدد أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (٢) عدد أفراد العينة

موقع المدرسة	عدد أفراد عينة الملاحظة من الطالبات	عدد أفراد عينة المقابلة من المعلمات	المجموع
شرق الرياض	٢٥	٥	٣٠

خصائص عينة الدراسة:

تقع هذه المدرسة في شرق الرياض، في حي يعد من الإحياء الجديدة نسبيًا، وبلغ عدد الطالبات (١٠٣٥) طالبة، وعدد المعلمات (٤٢) معلمة وفقًا لإحصائيات إدارة التعليم بمنطقة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ، ومن خلال الزيارات والاطلاع على سجلات الطالبات والمقابلات التي تمت مع المعلمات والمرشدة الطلابية وجدت الباحثة تنوعًا وتفاوتًا في الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لأهالي الطالبات وظهر تفاوت كبير جدًا بين المعلمات بتفاوت خلفياتهن الاجتماعية والثقافية أيضًا. ويوضح الجدول رقم (٣) خصائص المدرسة التي طبقت الدراسة فيها:

الجدول رقم (٣) خصائص المدرسة التي طبقت فيها الدراسة

الوظيفية	العدد
الطالبات	١٠٣٥
المعلمات	٤٢
المجموع	١٠٧٧

جدول رقم (٤) البيانات الأساسية للعينة من الطالبات

الصف	الثالث الابتدائية
عدد الطالبات الإجمالي	٤٣ طالبة
متوسط أعمار الطالبات بالصف	ثماني سنوات وستة أشهر

جدول رقم (٥) توزيع العينة من الطالبات وفقًا للحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	تعيش مع الوالدين	تعيش مع الأب	تعيش مع الأم	يتيمة الأب وتعيش مع الأم	يتيمة الأم وتعيش مع الأب
العدد (التكرار)	٢١	٢	١	١	٠
النسبة	%٨٤	%٨	%٤	%٤	٠

بعد الاطلاع على سجلات الطالبات تبين أن الغالبية العظمى من الطالبات أفراد العينة يعشن مع كلا الوالدين ويشكلن نسبة (٨٤%) من مجموع الطالبات عينة البحث. تليهن في العدد الطالبات اللاتي يعشن مع الأب فقط ويشكلن نسبة (٨%)، بينما هناك طالبة واحدة تعيش مع الأم فقط وتشكل النسبة (٤%)، وطالبة واحدة يتيمة الأب وتعيش مع الأم وتشكل نسبة (٤%). ونلاحظ وجود تفاوت في الحالة الاجتماعية لطالبات عينة البحث، كما يوضح الجدول رقم (٥)

جدول رقم (٦) توزيع العينة من الطالبات وفقًا للمستوى الاقتصادي

المستوى الاقتصادي	مرتفع	متوسط	محدودي الدخل
العدد	٦	١٤	٥
النسبة	%٢٤	%٥٦	%٢٠

بعد الاطلاع على سجلات الطالبات تبين أن أكبر عدد من الطالبات من أفراد العينة ذو مستوى اقتصادي متوسط أي ما يساوي (٥٦%). وأن الربع تقريبًا من الطالبات من مستوى اقتصادي مرتفع ويشكلن النسبة (٢٤%)، بينما يوجد خمس طالبات من ذوي الدخل المحدود إحداهن ابنه لأحد المستخدمات في المدرسة ويشكلن نسبة (٢٠%). نلاحظ أغلب أفراد العينة من الطالبات من مستوى اقتصادي متوسط، كما في الجدول رقم (٦)

جدول رقم (٧) توزيع العينة من الطالبات وفقًا للتحصيل الدراسي

التحصيل الدراسي	متفوق	متقدم	متمكن	غير متمكن
العدد(التكرار)	١٢	١٠	٣	٠
النسبة	%٤٨	%٤٠	%١٢	%٠

بعد الاطلاع على سجلات الطالبات تبين أن مستوى التحصيل الدراسي لمعظم الطالبات من أفراد العينة متفوق ويشكلن نسبة (٤٨%) بمعنى أن الطالبات أتقنّ من ١٠٠-٩٥% من معايير المادة وفقًا للائحة التقويم لطالبات المرحلة الابتدائية، وأن الطالبات اللاتي يشكلن (٤٠%) قد أنجزن ٩٠-٩٥% من المعايير المطلوبة، والطالبات اللاتي يشكلن (١٢%) أتقنّ من ٨٥-٩٠% من المهارات المطلوب. ونلاحظ عدم وجود طالبات من مستوى غير متمكن وذلك حسب نظام لائحة

التقويم من إعادة أدوات التقويم للطالبة حتى تتمكنّ، كما يوجد أسبوع علاجي للطالبات الضعيفات تركز فيه المعلمة عليهن حتى يتمكنّ من الحد الأدنى من المعايير المطلوبة كما يوضح الجدول رقم (٧)، والتي تمت الإشارة إليها في الإطار النظري.

توزيع العينة من الطالبات وفقًا للمستوى التعليمي للأم جدول رقم (٨)

المستوى التعليمي للام	عالي	جامعي	ثانوي	متوسط	ابتدائي	أمي
العدد (التكرار)	٠	١٢	١١	٠	١	١
النسبة	٠%	٤٨%	٤٤%	٠%	٤%	٤%

يوضح الجدول رقم (٨) أن الغالبية العظمة من أمهات الطالبات أفراد العينة حاصلات على الشهادة الجامعية أي بنسبة (٤٨%)، بينما أمهات الطالبات الحاصلات على الشهادة الثانوية يشكلن (٤٤%)، أما والدة إحدى الطالبات حصلت على الشهادة الابتدائية وتشكل (٤%) من أفراد العينة من الطالبات، وتوجد والدة إحدى الطالبات أمية وتشكل نسبة (٤%).

جدول رقم (٩) توزيع العينة من الطالبات وفقًا للمستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي للأب	عالي	جامعي	ثانوي	متوسط	ابتدائي	أمي
العدد (التكرار)	٣	١٣	٨	١	٠	٠
النسبة	١٢%	٥٢%	٣٢%	٤%	٠%	٠%

يوضح الجدول رقم (٩) أن ثلث آباء الطالبات أفراد العينة حاصلين على الثانوية العامة أي بنسبة (٣٢%)، والنصف تقريبًا من آباء الطالبات حاصلين على الشهادات الجامعية ويشكلن (٥٢%)، و(١٢%) من الآباء حاصلين على الدراسات العليا، أي هناك ارتفاع في المستوى التعليمي لآباء الطالبات مقارنة بالأمهات لوجود عدد منهم حاصلين على الدراسات العليا، كما يوجد أب أحد الطالبات حصل على المتوسطة وتشكل (٤%)، ولم تظهر أي نسبة في هذا المستوى التعليمي لدى الأمهات، كما يوضح عدم وجود آباء مستوى ابتدائي أو أمي.

جدول رقم (١٠) توزيع أفراد العينة من المعلمات وفقًا للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	معهد معلمات	دبلوم (كلية متوسطة)	بكالوريوس	المجموع
العدد (التكرار)	١	٢	٢	٥
النسبة	٢٠%	٤٠%	٤٠%	١٠٠%

يوضح الجدول رقم (١٠) أن (٢٠%) من أفراد العينة من المعلمات حاصلات على مؤهل معهد المعلمات، وأن عددًا من المعلمات أي مايعادل (٤٠%) حاصلات على دبلوم (الكلية المتوسطة)، وأن (٤٠%) منهن حاصلات على البكالوريوس. أيأن هناك تساويًا في نسبة الحاصلات على دبلوم الكلية المتوسطة والبكالوريوس.

جدول رقم (١١) توزيع أفراد العينة من المعلمات وفقًا لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	سنتان	أكثر من سنتين إلى ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات إلى١٠	أكثر من ١٠ سنوات إلى١٥ سنة	أكثر من ١٥ سنة إلى٢٠ سنة	أكثر من ٢٠ سنة	المجموع
العدد(التكرار)	-	١	١	-	١	٢	٥
النسبة	-	%٢٠	%٢٠	%٠	%٢٠	%٤٠	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق رقم (١١) أن (٢٠%) من أفراد العينة من المعلمات تقل سنوات خبرتهن عن (٥) سنوات، بينما (٢٠%) منهن تتراوح خبرتهن مابين (٥-١٠) سنوات، و (٠%) منهن تتراوح خبرتهن بين (١٠-١٥) سنة، و(٢٠%) منهن تتراوح خبرتهن بين (١٥-٢٠) سنة، في حينأن (٤٠%) منهن تزيد خبرتهن عن (٢٠) سنة. كما أنه لا توجد معلمات حديثات تقل خبرتهن عن سنتين.

جدول رقم (١٢) توزيع العينة من المعلمات وفقًا لعدد الدورات التدريبية التي حضرتها المعلمة

عدد الدورات	أكثر من ١٠	١٠	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	٠	المجموع
العدد(التكرار)	١	-	١	١	١	-	-	١	-	-	-	٥
النسبة	%٢٠	%٠	%٢٠	%٢٠	%٢٠	-	-	%٢٠	-	-	-	%١٠٠

يوضح الجدول رقم (١٢)أن المعلمات حضرن دورات تدريبية أثناء الخدمة داخل مراكز التدريب الخاصة بالمنطقة التعليمية التي يعملن بها، ويوضح الجدول أن نسبة من المعلمات يشكلن (٢٠%) حضرن سبع دورات تدريبية فقط، بينما (٢٠%) حضرن أكثر من عشر دورات تدريبية، بينما (٢٠%) منهن حضرن ثماني دورات تدريبية، و(٢٠%) حضرن ست دورات تدريبية، في حين أن (٢٠%) لم يحضرن سوى ثلاث دورات تدريبية لعدم قناعتهن بجدوى هذه الدورات.

جدول رقم (١٣) توزيع العينة من المعلمات وفقًا لعدد الحصص المكلفة بها المعلمة

عدد الحصص	٢٣	٢٠	١٨	١٧	١٦	١٥	١٤	١٢	٩	المجموع
عدد المعلمات	-	٢	٢	-	١	-	-	-	-	٥
النسبة	-	%٤٠	%٤٠	-	%٢٠	-	-	-	-	%١٠٠

يوضح الجدول رقم (١٣) أن عددًا من المعلمات أفراد العينة أي ما يساوي (٤٠%) يتمتعن بنصاب تدريس يبلغ ثماني عشرة حصة، وأن (٤٠%) من المعلمات يبلغ نصابهن عشرين حصة باعتبارهن رائدات الفصول، بينما تتمتع (٢٠%) من المعلمات بنصاب ستع عشرة حصة مع بعض الأعمال الأخرى مثل الاهتمام بالمصلى المدرسي وأنشطته، بالإضافة إلى حصص النشاط والريادة الأسبوعية، وبزيادة عدد الحصص يزيد العبء على المعلمة، ويقل عدد حصص الفراغ لديها.

رابعًا: أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة نوعين من الأدوات وهي المقابلة والملاحظة:

١- **المقابلة**: تعد المقابلة من أهم أنواع الأدوات للحصول على المعلومات من مصادرها البشرية؛ لأنها تمكن الباحث من الحصول على معلومات في غاية الأهمية يصعب الحصول عليها بأدوات أخرى (عبيدات وآخرون، ٢٠١٦) وعرفت المقابلة بأنها: "تفاعل لفظي يتم بين شخصين في موقف مواجهة، حيث يحاول أحدهما وهو القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات أو التغيرات لدى المبحوث والتي تدور حول آرائه ومعتقداته"(النوح، ٢٠١٥، ص ١٠٤). وتمكن المقابلة الباحث من فهم التعبيرات النفسية للعينة والاطلاع على مدى انفعاله وتأثره بالمعلومة التي يقدمها، كما يستطيع الباحث اختبار مدى صدق المفحوص ومدى دقة إجابته بإعادة توجيه أسئلة مرتبطة بالمجال الذي شك الباحث به (حسن، ٢٠١٧). وقدتم الاطلاع على المقاييس العالمية لثقافة المدرسية، ومقياس فلاندرز العشري (FIAC)، والمقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، وقامت الباحثة بإعداد المقابلة الشبة المقننة على ثلاثة محاور وهي: العلاقات الاجتماعية داخل الصف، وأساليب الضبط داخل الصف، والقيم والاتجاهات السائدة داخل الصف في المدرسة الابتدائية.

وبعد الإعداد الأولي للمقابلة تم عرض الاستمارة على عدد من المحكمين المختصين في هذا مجال أصول تربية، وفي مجال الدراسات الاجتماعية وفي مجال علم النفس، وفي مجال المناهج وطرق التدريس. إذ طلب منهم إبداء الرأي في مدى اتساق الأسئلة الفرعية مع البعد الذي ينتمي إليه، حيث اعتبر السؤال الذي اتفق على صلاحيته أكثر من (٧٥%) من المحكمين مناسبًا. وبناء على اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم تم إجراء التعديلات من حذف أو إضافة أو تعديل بعض الأسئلة، وبذلك أصبحت استمارة المقابلة جاهزة للتطبيق.

ثم قامت الباحثة بإجراء خمس مقابلات مع خمس معلمات عينة الدراسة، واستمرت فترة المقابلة خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ، وتراوحت مدة المقابلة ساعة ونصف أي مايعادل (سبع ساعات ونص) تقريبًا.

٢- **الملاحظة**:

تعد الملاحظة من أفضل الأدوات وأكثرها مناسبة لملاحظة التفاعلات داخل الصف، واستخدمتها الباحثة كأداة أخرى لجمع البيانات. والتي عرفت بأنها:"طريقة منظمة لملاحظة وتسجيل السلوك والأحداث، والموضوعات في وضع اجتماعي تم اختياره لدراسة"(مقدم، ٢٠١٥، ص ٢٤٥). وتعرف الملاحظة بأنها: " هي المشاهدات الدقيقة لظاهرة ما، أوهي المراقبة لظاهرة ما بطريقة مهنية أو علمية"(حسن، ٢٠١٧، ص ١٨٠)، وقامت الباحثة بالملاحظة دون مشاركة بحيث كانت الباحثة متواجدة في مكان الدراسة ودونت بورقة وقلم دون أي تأثير على عينة الدراسة.

استمرت فترة الملاحظة (٣٩) يومًا خلال(١٣) أسبوع من الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، من يوم الخميس ١/٨/ ١٤٣٩هـ إلى يوم الخميس٤/١٠ / ١٤٣٩هـ. بمعدل ثلاث زيارات لكل أسبوع، وفي أوقات مختلفة كل زيارة يتم حضور حصتين بمعدل ساعة ونصف لكل يوم، أي (٥٨، ٥) ساعة. واستعانت الباحثة بكاميرا فوتوغرافية وورقة وقلم لتدوين البيانات.

المصداقية والموثوقية لأداتي الدراسة:

تم تعزيز الصدق في هذه الدراسة من خلال استخدام عدد من الاستراتيجيات وهي:

١- تنفيذ عملية الملاحظة والمقابلة وإدارتها في المدرسة في مواقف طبيعية.

٢- طول الفترة الزمنية لجمع البيانات التي استمرت لمدة فصل دراسي كامل، والتي وفرت للباحثة بيانات كافية.
٣- التسجيل الدقيق للبيانات، والوصف المكثف.
٤- استخدام لغة المتحدثات والمسميات التي استخدمتها المعلمات للتعبير عن الأشياء والأحداث التي تكلمن عنها.
٥- استخدام المشاركة الاسترجاعية لأفراد العينة من خلال عرض مسودة من المقابلة إلى المعلمات للتحقق من موافقتهن على ماتوصلت إلية الباحثة.
٦- استخدام التعددية من خلال نوعين من الأدوات في جمع البيانات هما (المقابلة والملاحظة) والتي عكست أهداف الدراسة، كما أن عينة الدراسة شملت معلمات وطالبات من المرحلة الابتدائية.
٧- عرض استمارة المقابلة على أساتذه في أصول التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والمناهج وطرق التدريس.
٨- تسجيل المقابلات في مقاطع صوتية حتى لا تفقد أي من البيانات وتم تفريغها يدويًا كما طرحتها المعلمة وبنفس لهجتها.
٩- تدوين الملاحظات الدقيقة والمكثفة، من خلال وصف ما يحدث وصفًا محددًا ومعبرًا عن الأحداث والمشاهدات وألفاظ المعلمات والطالبات كما ترد (قنديلجي و السامرائي، ٢٠٠٩، وحجر، ٢٠٠٣، وأبو علام، ٢٠١٤).

الموثوقية:

هي مرادف الثبات في البحوث الكمية، ويمكن التحقق من الثبات في البحوث النوعية من خلال تدوين كافة العمليات وتفسيرها وكذلك خطوات إجراء البحث إضافة إلى وصف وافٍ للعينة والسياق الذي تم فيه الدراسة، كما يمكن استخدام أدوات متعددة (أبو علام، ٢٠١٤، ص ٢٩٠).

لتحقيق الثبات المطلوب ولتمكين الباحثين من إعادة إجراء نفس البحث اتخذت الباحثة الاجراءات الآتية:

- تقديم وصف دقيق لتصميم البحث وطريقة تطبيق الأدوات.
- تقديم وصف إجرائي مفصل لعمليات جمع البيانات باستخدام الأدوات المختلفة وتحليل المعلومات وصياغة النتائج(حجر، ٢٠٠٣) (الحمداني وآخرون، ٢٠٠٦).

الموضوعية:

وهي الذاتية المنضبطة والمراقبة الحقيقية الذاتية من قبل الباحث، ويأتي هذا الانضباط عن طريق مجموعة من التساؤلات الداخلية المستمرة للباحث وإعادة تقييمه لجميع خطوات ومراحل الدراسة، وبما أن معظم البحوث النوعية تستخدم الملاحظة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات وهي أدوات ليست معيارية أو مطلقة، إلا أنه بالإمكان استخدام استراتيجيات للتقليل من تحيز الباحث (الحمداني وآخرون، ٢٠٠٦).

لتحقيق الموضوعية في هذه الدراسة قامت الباحثة باستخدام الاستراتيجيات الآتية:

- استخدم السجل الميداني: وهو سجل ميداني زمني بالوقت والتاريخ، يتضمن الأماكن والأشخاص المشمولين الذين تعايشت معهم الباحثة.
- استخدام الصحيفة الميدانية: وهي سجل مستمر للقرارات المستخدمة أثناء الدراسة، وتقييمها بشكل مستمر، لتتمكن الباحثة من التعديل أوتطوير استراتيجيات الدراسة (قنديلجي والسامرائي، ٢٠٠٩).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

س١: ما طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل الصف في المدرسة الابتدائية؟

العلاقات الاجتماعية هي تفاعلات تنشأ نتيجة الصلة المتبادلة بين الأفراد، وهي من أبعاد الثقافة المدرسية، وتم تنظيم إجابة السؤال حسب نوع العلاقات داخل الصف وبين الطالبات مع بعضهن البعض من خلال تأثير التنوع العرقي والمناطقي والاقتصادي، وتأثير الاختلاف في الميول والحالة الاجتماعية والمشاحنات والمشادات والمستوى الدراسي والمظهر الخارجي للطالبة. وبين الطالبات والمعلمات من خلال توزيع المعلمة للطالبات في مجموعات، ومدى قدرتها على حل مشكلاتهن، ومدى تجنبها إحباط الطالبات، ومدى تقبلها لاقتراحات الطالبات وقراراتهن، واقتداء الطالبات بها، كما في الآتي:

١- العلاقة بين الطالبات مع بعضهن البعض داخل الصف الدراسي:

وهي العلاقة التي تنعكس من تفاعلاتهن خلال الأنشطة الصفية وغير الصفية، وتكون إيجابية أو سلبية حسب المرحلة العمرية وحاجات الطالبات وطرق تلبيتها، والتي تسهم في تشكيل مجالات النمو الذاتي لدى الطالبات وتشمل التفاعلات الانفعالية والاجتماعية، التي تهيئ فرصًا أمام الطالبات للإبداع والابتكار، كما تسهم في وضع المعايير الاجتماعية في الصف مما يساعد على التكيف معه.

وقد تم اعتماد أقوال المعلمات المباشرة في المقابلة والملاحظات الصفية بوصفها مؤشرات على اعتقاداتهن حول طبيعة العلاقة بين الطالبات مع بعضهن البعض.

"تنبذ الطالبات الطالبة ذات البشرة السمراء"!

تعمل الثقافة المدرسية السائدة على تكوين اتجاهات الطالبات، فالطالبات يتعلمن اتجاه كراهية السود، والذي يعد نمطًا سائدًا لديهن في ثقافتهن داخل الصف، وهناك أربع من المعلمات يشكلن (٨٠%) من أفراد العينة من المعلمات، يعتقدن بأن التنوع العرقي والمناطقي يؤثر بشكل سلبي على العلاقة بين الطالبات، بينما هنا كمعلمة تشكل (٢٠%) من أفراد عينة المعلمات، ترى أنه ليس هناك تأثير للتنوع العرقي والمناطقي والاقتصادي على علاقة الطالبات مع بعضهن:

فقالت (م١): " تندمج كل جنسية مع بعضها غالبًا السعوديات لا يقبلن الأجنبيات " و قالت: " فيه عصبية قبلية، أحيانًا تفزع الطالبة لزميلتها وتقول ترى هي عتيبية مثلي"

وقالت (م٢):" غالبًا تنبذ الطالبات الطالبة ذات البشرة السوداء من الجنسيات المختلفة" و تضيف:" الطالبة إلى وضعها المادي ضعيف دائمًا راعية مشكلات فرق عن إلى وضعهم زين"

وترى (م٣): " أن التنوع العرقي يؤثر على العلاقات كأن تقول الطالبة لطالبة أخرى" ليه كلامك كذا".

وتؤكد (م٤):" نعم تؤثر الجنسية على العلاقات ويزيد الشجار ونلاحظ بشكل كبير شكوى الأمهات من ذلك"، وتضيف: " كما أن الطالبات الأقل ماديًا تتجنبن الطالبة التي تحضر أدوات مميزة أو غالية رغم محاولاتها بالتقرب منهن".

قالت (م٥): " لا ألاحظ أي تأثير للمستوى الاجتماعي والطبقي والعرقي والاقتصادي على العلاقات بين الطالبات"

ومن خلال الملاحظة: تجمع الطالبات ذوات البشرة السوداء في مجموعة واحدة في الصف، كما أن الطالبات من الجنسيات المختلفة لا تستطعن الانسجام مع الطالبات السعوديات في الصف،

وتنافس بعض الطالبات في الأدوات المدرسية لكن الطالبات ذوات الدخل المحدود كن يثرن بعض المشكلات السلوكية ولمثل هذا المشهد الآتي:

(ط١): عند بداية الحصة تضع أدواتها على الطاولة أقلام متنوعة ومسطرة وممحاة وألوان ودفتر تلوين، وأوراق ملاحظات، واستكرات مقلمة ملونة بشخصية كرتونية.

(ط٢) تنظر إلى (ط١) وعلى طاولتها كتاب لغتي وقلم رصاص فقط.

(ط١) في منتصف الحصة تستأذن للخروج لدورة المياه، وتترك أدواتها على الطاولة، وبجوارها (ط٢)

(ط٢) بعد خروج (ط١) تأخذ الاستكرات وتضعها في كتاب داخل حقيبتها، أثناء انشغال المعلمة بتسميع أنشودة للطالبات.

(ط١) تعود إلى الصف وتلاحظ اختفاء الاستكرات من بين أدواتها، تصرخ يا معلمة شوفي فلانة، (ط٢) رجعت تأخذ استكراتي.

(م٣): تبدأ بتفتيش (ط٢) والطالبة تحاول أنكار أنها سرقت، حتى وجدتها المعلمة، وقدمتها (ط١)، وأرسلت (ط٢) إلى المرشدة الطلابية.

نستنتج مما سبق عدم قدرة تكيف الطالبات مع بعضهن لوجود فوارق مختلفة: عرقية أو مناطقية أو اقتصادية، حيث تعمل هذه الفروق في التأثير على لون الطالبة ولهجتها والأدوات المادية التي تمتلكها الطالبة وبالتالي عدم قدرة الثقافة الصفية على إيجاد جو من الانسجام بين الطالبات؛ لأنها تشكل صورة نمطية عن الواقع الاجتماعي خارج المدرسة. كما أن الطالبات ذوات الدخل المحدود يثرن مشكلات سلوكية مختلفة كالسرقة. ويشير ذلك إلى الثقافة المدرسية السلبية، حيث تسود الفرقة بين أعضائها، ويرسل المعلمون للطلبة رسائل محبطة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هوبسون ولي Hopson & Lee (2011) في أن الطلاب من الأسر ذوات الدخل المحدود يتميزون بسلوكيات تثير المشكلات بين الطلبة داخل الصف، على عكس الطلاب ذوي الدخل المرتفع فهم يتجنبون أي سلوك يثير المشكلات بينهم وبين أقرانهم في الصف.

ويمكن هنا استخدام تفسير النظرية التفاعلية الرمزية التي تتعمق في كيفية رؤية الطالبات عن أنفسهن، فالصف هو جماعة اجتماعية لا تقتصر على البعد العددي، بل يتعدى إلى مواصفات مختلفة منها: العرق، والمنطقة، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وبالتالي فإن عدم التجانس يحدث تفاعلًا كبيرًا بين الأفراد في الصف، وترى التفاعلية الرمزية أن لكل مجموعة من الأفراد سلوكيات مختلفة عن الأفراد الآخرين، وذلك لاختلافهم. وهذا ما يتعلق بالقضية الرابعة (الإحساس بالذاتية) بحيث تستطيع الطالبة التمييز بين نفسها وبين الآخرين.

كما تفسر نظرية الصراع ذلك بأن المدرسة تتميز بوجود الأنساق المختلفة، فالتنافس والمواجهة والصدام أمور حتمية بين هذه الأنواع لعدم تكافئها في النوعية والقيم والعادات والإمكانات والقدرات. وبالتالي الأقوى هو الأقدر على التحكم في جماعة الصف. كما أن هذه النظرية ترى أن العلاقات الاجتماعية داخل الصف تعزز التقسيم الهرمي للطالبات.

(الميول):

هناك ثلاث من المعلمات يشكلن (٦٠%)، من أفراد العينة يرين أن الاختلاف في الميول يؤثر بشكل سلبي على العلاقات بين الطالبات في الصف، بحيث لا يتقبلن أي طالبة تختلف معهن في الميول، في حين أن هناك معلمتان تشكلان (٤٠%) من أفراد عينة المعلمات تعتقد بأن

الاختلاف في الميول يؤثر بشكل إيجابي على العلاقات بين الطالبات، فكل طالبة تتعلم مهارات جديدة من الأخرى.

وفي هذا قالت (م١): " نعم تؤثر الميول على العلاقة بين الطالبات، حيث تشترك الطالبات ذوات الميول الواحدة في الأعمال مثل الرسم مثلا، ويتركن الطالبات المختلفات معهن، ولا أهتم بتشجيع أي ميول لأنه ليس من مهامي"

وقالت (م٢):" نعم يؤثر، غالبًا إلي لهم اهتمامات واحدة تلقينهم مع بعض ولا يقبلون الي مختلفة معاهم"

في حين رأت (م٣) أنه لا يؤثر الاختلاف في الميول على العلاقات وقالت:" كان فيه مسابقة في المدرسة عن الرسم، واحدة من الطالبات قامت ترسم لصديقتها إلي ماتعرف ترسم "

وقالت (م٤):" إن اختلاف الميول يولد قدوات سواء صح أو خطأ فإذا رأت الطالبة شيء يعجبها قلدتها كاللبس بطريقة معينة"

وقالت (م٥): " الطالبات المتشابهات في الاهتمامات والميول يجلسن مع بعض وغالبًا يكن صديقات"

ويندرج تحت ذلك أيضًا مارصدته الباحثة في الصف، ففي حصة تسميع القرآن الكريم طلبت إحدى الطالبات الانتقال من مجموعة إلى أخرى لتقوم بالتلوين مع المجموعة التي تميل إلى الرسم والتلوين. وفي مجموعة أخرى تكونت من ست طالبات قامت أربع طالبات فقط باللعب بالورق دون إشراك الطالبتين من المجموعة نفسها. كما ظهرت أيضًا هواية جمع الاستكرات واشتركت فيها عدد من الطالبات من مجموعات مختلفة، حيث حاولت الطالبات الجلوس بقرب ممن تشترك معها بنفس الهواية، وذلك باستئذان من المعلمة أو دون استئذان.

ونستنتج مما سبق قدرة الطالبات على الاختيار من بين الاتجاهات بما يتفق مع شخصيتها، ويدل ذلك على أن الشخصية من مكونات الاتجاهات لدى الطالبات، والتي تجعل الفرد يرفض أو يقبل بعض الاتجاهات. كما أن للثقافة السائدة دورًا كبيرًا في تكوين الطالبات لمفهوم الذات لديهن. كما نستنتج أن عدم قبول المختلفين في اللون أو المستوى الدراسي أو الاقتصادي، يعتبر من أهم ملامح الثقافة السائدة في الصف، كما أن المعلمات يرون ذلك أمرًا طبيعيًا، وبالتالي تثبت هذه الاتجاهات الخاطئة وتأكيدها كاتجاهات صحيحة.

وترى التفاعلية أن تجانس الطالبات أو عدم تجانسهن له دور كبير في حدوث تفاعلات صفية ناتجة عن اختلافهن في الاتجاهات والميول والعادات والقيم الاجتماعية والاقتصادية ودافعيتهن للتحصيل وقدراتهن العقلية. وهذا يتعلق بالقضية الرابعة التي تتمثل في الإحساس بالذاتية بحيث تستطيع الطالبة معرفة أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الطالبات في الصف.

وتفسر نظرية الصراع ذلك بأن الطالبات يمارسن هواياتهن وميولهن من خلال علاقاتهن الاجتماعية مع الفئة المشابهة لهن، وكل الصف يتكون من جماعات تربطها علاقات تنشئ أنماطًا سلوكية متوقعة ومطابقة لدى الآخر داخل هذه الجماعات، وهنا الاختلاف يمكن أن يزيد من التوافق والتكيف، ولا يؤدي إلى التفكك والانحلال بين الطالبات.

"فيه بنات يمشين ويطقن زميلاتهن"!

ذكرت عينة الدراسة من المعلمات أنه كلما كانت الحالة الاجتماعية للطالبة جيدة، كانت علاقة الطالبة بزميلاتها جيدة، وكلما كانت الحالة الاجتماعية غير جيدة، إما لانفصال الوالدين أو فقدانهما أو فقدان أحدهما، كانت علاقة الطالبة بزميلاتها سيئة؛لأنها تكون أكثر عدوانية معهن.

وكمثال لهذا تقول (م١): " الطالبة إلي عندها ظروف بالبيت تحسينها على طول متوترة وعدوانية مع البنات وكل البنات تشتكين منها"

وقالت (م٢): " الحالة الاجتماعية تؤثر على العلاقة بين الطالبات والمعلمات، مثل الطالبة يتيمة الأم يكون لها اهتمام خاص من المعلمة التي تعلم بذلك مثلاً لا تضغط بالواجبات تقدر ظرفها وتقبل أي شيء منها" أما الطالبات إلي عايشين في أسرة مفككة يمشين ويطقن زميلاتهن، أو يأخذن أدواتهن وغالبًا هالطالبات يكن منبوذات"

المعلمة رقم (٣): " عندنا طالبة أبوها وأمها منفصلان طول الوقت مسببة لنا مشاكل تطق هذي وتأخذ من هذي وتأذي هذي"

وتقول (م٤):" المشاكل الأسرية تنعكس على الطالبات الأخوات حيث يحدث أحيانًا يحدث بينهن شجار يصل إلى الضرب، وبين الطالبات في الفصل تحدث حالات سرقة للكتب ثم تقطيعها ورميها وخاصة إذا تم مدح الطالبة من المعلمة" أو تتسلط طالبة عدوانية تعاني من مشكلات أسرية على طالبة أخرى هادية بالسب والشتم تزعجها بشكل مستمر"

وقالت (م٥): " الطالبة اليتيمة دايما كاسرة خاطري دايما أسامحها ومقدر أعاقبها، وهذا خلى بعض البنات يغارن منها ايش معنى فلانة وليه فلانة وصرن يأذونها".

من خلال الملاحظة: هناك طالبة تحاول أن تفرض على المجموعة الهدوء للحصول على الهدية، وتختار المعلمة طالبة تقوم بتعزيز المجموعات أثناء حصص التسميع للحفاظ على الهدوء. وأن هناك طالبة تأخذ من طالبة أخرى في نفس المجموعة الألوان دون استئذان.

ونستنتج أن الطالبة ذات الحالة الاجتماعية غير الجيدة تعاني من مشكلات سلوكية أكثر تظهر في إثارة مشكلات مع الطالبات الأخريات في شكل كلمات أو أفعال مؤذية للطالبات، وتساعد المعلمة في إثارة هذا السلوك بمعاملة هذه الطالبة بطريقة مختلفة سواء بطريقة سلبية أو إيجابية عن البقية، مما يشعرها بالاختلاف وعدم الانتماء للصف، ويؤثر هذا على مدى علاقة الطالبة برفاقاتها، وعلى مدى تقبل المدرسة وحبها لها بشكل عام.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة يوفونين وآخرون Juvonen & others (2011) في أن الحالة الاجتماعية للطالب تؤثر بشكل كبير على العلاقة بينه وبين الطلاب، فالحالة الاجتماعية غير المستقرة سبب رئيسي لكثير من المشكلات السلوكية في الصف.

وتفسر النظرية التفاعلية الرمزية ذلك بأن سلوك الطالبات هو نتيجة للتفاعلات الاجتماعية في المواقف المحيطة بهن في الأسرة، فتتشكل لديهن التصورات والمعاني للرموز السلوكية والثقافية والأخلاقية، والتي تنعكس على المواقف والأدوار الاجتماعية في الصف.

وترى نظرية الصراع أن من مراكز القوة: السلطة غير الشرعية التي تكتسبها الطالبة عن طريق فرض سيطرتها على الأخريات بالعنف والإكراه، فتتنوع مجالات الصراع في الصف ويتجه الصراع إلى إيذاء المنافسين.

السلوك المعادي:

السلوك المعادي هو أفعال وأقول تصدر من أفراد تجاه أفراد آخرين، ويفتقد هذا السلوك الاحترام للآخرين، وفي هذا السياق هناك أربع معلمات يشكلن (٨٠%) من أفراد العينة أكدن على أن المشادات والمشاحنات بين الطالبات في الصف منها ما يكون بصورة لفظية ومنها ما يكون بصورة فعلية، مثل الضرب والتعدي على ممتلكات الغير كإتلافها، وأن هناك معلمة تشكل (٢٠%)

من أفراد عينة المعلمات، تؤكد أن المشاحنات والشجار بين الطالبات يكون بسبب عدم احترام ملكية الغير، والتلفظ بالألفاظ غير الجيدة.

ولمثل هذا تقول (م١):" أغلب المشادات شكاوى مثل: أخذت قلمي أخذت ألواني، يستخدمن بعض الألفاظ التي قد تصل للعن الأم أحيانا"

وقالت (م٢): " فيه ألفاظ يقلونها مقدر أتلفظ فيها، فيه لعن، أعتقد أن الأسرة تؤثر بشكل كبير على ذلك" مثل طالبة تلفظت بكلمة استدعيت الأم لتبليغها بالأمر، اكتشفت أن الأم تقول هذه الكلمة".

أما (م٣) و (م٤): اتفقتا على أن هناك الكثير من المشاحنات على الأدوات المدرسية كأن تأخذ أغراض زميلاتها دون استئذان، وتظهر بعض الأحيان ضرب باليد أو شد الشعر أثناء الشجار، أو التلفظ ببعض الكلمات مثل:" أنتِ قذرة أو أنتِ كسلانة".

قالت (م٥): " الشجار غالبًا من التخريب إلي تقوم فيه الطالبات على بعض مثل تأخذ كتابها أو تكتب على طاولتها والعدد كبير لا أستطيع أن أستمع لكل المشادات والشجار بين الطالبات".

وكشفت الملاحظة أن هذه المشادات مستمرة وتكون بشكل يومي وفي كل الحصص ومع جميع المعلمات، ويدل ذلك على ترسخها في ثقافة الصف.

ونستنتج مما سبق ارتفاع نسبة المشادات والمشاحنات وبالتالي ارتفاع الشكوى لدى الطالبات مما يدل على وجود مناخ مغلق يتميز بضعف العلاقات الاجتماعية بين أعضائه نظرًا لوجود المشاحنات بينهم. ويؤثر هذا النمط من الاتصال بين الطالبات مع بعض على سلوكهن ودافعيتهن.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة يوفونين وآخرون Juvonen & others (2011)في أن السلوك المعادي يكون منتشرًا في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة بشكل كبير ويزداد في الصفوف العليا.

وتفسر النظرية التفاعلية الرمزية ذلك بأن هناك تعبيرات لفظية وجسدية تظهر أثناء تفاعل الطالبات منها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي مثل: المشادات الكلامية والشجار والضرب، تكتسبها الطالبات من خلال تفاعلهن مع بعضهن في الصف، وبشكل مستمر مما جعلها من أهم رموز ثقافة الصف.

وتفسر نظرية الصراع أن الصراعات في الصف لا تعود فقط للعامل الاقتصادي والاجتماعي، بل هناك عوامل أخرى تتمثل في: عدم العدالة والمساواة في الفرص لكثرة العدد، وهيمن أهم أسباب الصراع بين الطالبات. كما أن الاعتداء من أشكال العلاقات في هذه النظرية الناتجة عن عدم الرضا، ولذلك تحاول الطالبة استغلال قدرتها وإمكاناتها لإيقاع الأذى بالآخرين، وقد يتعدى ذلك من الاعتداء اللفظي إلى الاعتداء البدني.

المستوى الدراسي:

يتدرج المستوى الدراسي من المتفوق إلى غير المتمكن، وهناك معلمتان تشكلان (٤٠%) من المعلمات أفراد العينة، تذهبان إلى أن المستوى الدراسي للطالبات يؤثر بشكل سلبي على العلاقة بين الطالبات، كالابتعاد عن الطالبات متدنيات التحصيل أو المتفوقات.

ولمثل هذا تقول (م٢): " نعم يؤثر المستوى الدراسي على العلاقة بين الطالبات مع بعضهن فالطالبة الكسلانة لا يتقربن منها بعكس الطالبة الممتازة مع أنهم صغار".

(م٣):" نعم يؤثر وأنا دايما أحاول أن أدمج الطالبة الضعيفة مع الممتازات وبصعوبة يتقبلونها، طول الوقت يعلقن عليها أو يصرخن إذا تأخرت عن أي مهمة في المجموعة، في وقت

الفراغ تكون لوحدها منعزلة وما تقدر تندمج معهن، ماعندنا معلمات صعوبات تعلم تطورنها فتظل على حالها حتى نهاية السنة".

وهناك ثلاث معلمات يشكلن نسبة (٦٠%) من المعلمات أفراد العينة ترين أن المستوى الدراسي للطالبة لا يؤثر على علاقاتها بزميلاتها بشكل سلبي، بل يؤثر بشكل إيجابي بحيث تساعد الطالبة المتفوقة زميلاتها الضعيفات في الصف. ولم تجد الباحثة في حدود اطلاعها نتيجة تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة.

فقالت (م١):" لا أعتقد أنه يؤثر لأني عندما أسأل من الطالبة الممتازة في مادة معينة الكل يشيرون إليها"

وقالت (م٤):" إن المستوى الدراسي لا يتأثر أكسل واحدة مصادقة أشطر واحدة" و قالت أيضا: " استخدم طريقة أسميتها المساعدة الصغيرة، وفيها تقوم طالبة ممتازة بالشرح لطالبة ضعيفة هذا يعطي ثقة لها وتحفز الطالبة الضعيفة للفهم بسرعة"

وأكدت (م٥):" نادرًا ما يؤثر المستوى الدراسي على علاقات الطالبات ببعضهن".

ونستنتج من هذا أنه يمكن للمعلمات إشراك الطالبة في تعليم زميلاتها، وأن للاختلاف في المستوى الدراسي أثرًا إيجابيًا على العلاقة بين الطالبات مع بعضهن، وهو من خصائص الثقافة المدرسية الإيجابية في إيجاد فرص للطالبات، للمشاركة ورفع درجة تحملهن للمسؤوليات وتقدمهن ونجاحهن.

وتفسر النظرية التفاعلية الرمزية ذلك بأن الطالبات يستطعن تمييز أنفسهن عن الآخرين، كما أنهن حوّلن بعض الإشارات والتعبيرات إلى رموز، مثل الطالبة المتفوقة، والطالبة متدنية التحصيل وبالتالي أصبحت من الرموز المهمة داخل الصف، والتي انعكست على سلوك الطالبات تجاه بعضهن.

وتفسر نظرية الصراع هذا بأن هناك قوة في الصف تكتسب بطريقة شرعية من خلال منح المعلمة صلاحيات لبعض الطالبات المتفوقات كنوع من السلطة على الطالبات غير المتفوقات وشرح ما يصعب عليهن ومتابعتهن في الدروس. ويختلف وضع الطالبات حسب وضعهن الدراسي، ويمكن النظر إلى هذا المجتمع الصغير بأنه نظام أو نسق من الأجزاء المترابطة بشكل مختلف، هذه الأجزاء تعمل في ظل ظروف معينة من أجل تقليل أو زيادة تكامل وتوافق النظام. وتعطي نظرية الصراع النظام التربوي شرعية التباين في المميزات ، وتعمل على تعزيزها.

المظهر الخارجي،

يقصد بالمظهر الخارجي مدى اهتمام الطالبة بشكلها الخارجي من ترتيب ونظافة، وهناك ثلاث معلمات يشكلن (٦٠%) من أفراد العينة، صرحن بمدى تأثير المظهر الخارجي على علاقة الطالبات ببعضهن، فكلما كانت مرتبة ونظيفة، ازدادت علاقاتها مع الطالبات والعكس.

تقول إحداهن (م٣): " إن المظهر الخارجي يؤثر بشكل كبير على العلاقات بين الطالبات وخاصة النظافة، وترفض الطالبات صداقتها ويشتكين منها مثل " يامعلمة ابعدي فلانة عنا".

المعلمة (٢):" أنا أقوم بنفسي بتعليم الطالبات عدم قبول الطالبة غير النظيفة، وأوكد ذلك بأدلة من السنة"

قالت (م٤):" تتأثر العلاقات بين الطالبات بسوء المظهر الخارجي وعدم الاهتمام بالنظافة الشخصية"

بينما ترى معلمتان تشكلن (٤٠%) من أفراد العينة أن المظهر الخارجي من حيث نوع الملابس لا يؤثر على علاقة الطالبات ببعضهن لعدم معرفتهن بنوع الملابس.

فتقول (م١):" أنا أعتقد أن المظهر الخارجي لا يؤثر، ما يعرفون أن هذا ماركة وهذا مو ماركة"

وقالت (م٥):" لا أعتقد أن المظهر الخارجي يؤثر على العلاقة بين الطالبات لأنهن صغار ما يفهمن"

ونستنتج أن المظهر الخارجي يؤثر بشكل كبير على روح الألفة والمحبة بين الطالبات، ويتكون هذا الاتجاه نتيجة تكون المعنى عن هذا الموضوع في أذهان الطالبات، وبالتالي يستقر لديهن حسب المعنى.

وتفسر النظرية التفاعلية الرمزية ذلك بأن الطالبات لديهن مجموعة معاني من الرموز المختلفة عن المظهر الخارجي تستعمل بشكل مستمر، وتقارن بينها ثم تصدرن أحكامًا بالقبول أو الرفض، وهذه المعاني اكتسبوها من الأفراد الذين يتعاملون معهم.

وترى نظرية الصراع أن التناقضات كالاختلافات في المظهر الخارجي يعكس التباين في القيم والثقافات والسلوكيات، وبالتالي تنظر الطالبات للعالم بطرق مختلفة، فمنهن من لم تتقبلن الطالبات غير المهتمات بمظهرهن الخارجي، أما بعضهن الآخر فتتقبلن ذلك.

٢- العلاقة بين الطالبات والمعلمات داخل الصف الدراسي:

وهذه العلاقة صورة من علاقة الأم ببناتها، وأساسها المودة الحانية التي لها أثر كبير في تشكيل سلوك الطالبات من حيث مدى التقارب والتباعد في الأنشطة الصفية وغير الصفية وتكرار التفاعل بين المعلمة والطالبات في الأنشطة التعليمية والاجتماعية، كما أن المعلمة تسعى لترسيخ الاتفاق والتعاون والتكامل بين طالباتها، وتعويدهن على العمل الجماعي والجهد المتناسق، وتعمل على إضعاف نقاط الخلاف وتجنب الخوض فيها.

"أنا إلي أوزع الطالبات في المجموعات بكيفي"!

تعتقد فئة من المعلمات تشكلن (٨٠%) بعدم إعطاء حرية للطالبات عند اختيار مجموعاتهن في الصف وأن توزيع الطالبات لابد وأن تقوم به المعلمة، حيث تقوم بالتوزيع على حسب مهارات الطالبات وقدراتهن، ويدل هذا على أن العلاقة بين المعلمات والطالبات هي النموذج التربوي التقليدي، بمعنى مركزية المعلمة وامتلاكها وممارستها لسلطة شبة مطلقة، فهي مصدر المعرفة، والطالبة مجرد طرف سلبي ومتلقي.

ولمثل هذا قالت (م١):" لا أسمح للطالبة باختيار المجموعة، أنا أقوم بالتوزيع حسب ما أرى، وأضع في كل مجموعة طالبات ممتازات وطالبات متوسطات وطالبات ضعيفات".

أما (م٣) فقالت: " أنا أوزع الطالبات على كيفي حسب قدراتهن".

وقالت (م٤): " أنا إلي أوزع المهام على الطالبات ولابد تكليف جميع الطالبات".

قالت (م٥): " أنا أضع جدولًا لتوزيع المهام وأحدد الطالبات حسب مهارتهن"

وتذهب معلمة تشكل (٢٠%) من أفراد العينة أن التوزيع لابد وأن يكون فيه حرية للطالبات ولابد أن تختار كل طالبة المهمة والمجموعة التي تريد.

قالت (م٢): " أقوم بعمل بطاقات كل طالبة تختار البطاقة الذي تريد"

ومن خلال رصد كثير من الملاحظات المتكررة لاحظت الباحثة أن المعلمة رائدة الفصل هي التي تقوم بتقسيم المجموعات في بداية الفصل الدراسي، ويستمر التقسيم طوال العام، والمعلمات مازلن لا يمتلكن طريقة التفعيل بطريقة صحية ومستمرة، فغالبًا تستخدم المعلمات الإلقاء والمحاضرة، دون استخدام أي طريقة أخرى، مثل التعلم التعاوني أو التعلم النشط.

ونستنتج من هنا أن ظهور الثقافة الدكتاتورية التي تفرض فيها المعلمة الأوامر والطالبات تنفذن، كما يظهر من خلال توزيع المعلمة وضع الطالبات ذوات البشرة السوداء في مجموعة واحدة، يدل ذلك على عكس الثقافة الديمقراطية التي تؤكد على المساواة بين الطالبات دون التمييز العرقي أو المناطقي أو الاجتماعي والاقتصادي، حتى يشيع الاستقرار بين الطالبات، وبالتالي تظهر كفاءات متنوعة ويظهر الفكر الإبداعي لدى الطالبات.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزيودي (٢٠١١) التي ترى أن المعلمين يقسمون الطلاب إلى مجموعات، وغالبًا تكون المجموعات صورية، ولا يتم تفعيلها. واتفقت مع دراسة هونجبوونتري Hongboontri (2015) في أن طرق تدريس المعلمين تعتمد على الحفظ والتلقين. وتختلف مع دراسة جون وكالجلايان Gun& C:aglayan (2013) في أن المعلمين يفعلون التعلم في مجموعات وأنهم مواكبون للاتجاهات الحديثة في التعليم.

وتفسر النظرية التفاعلية الرمزية ذلك بأن أي مجتمع يتكون من ثقافة وأفراد، كالصف الدراسي، والثقافة مجموعة من العادات والتقاليد والقيم التي تتعلمها الطالبات من خلال وجودهن في هذه الثقافة واحتكاكهن بأفرادها، فمن عادات الصف أن المعلمات تأمرن والطالبات تنفذن، فتظهر لنا رموز السلطة التي تعارفت عليهم الأجيال في الصف الدراسي. كما أن رؤية الطالبات لأنفسهن وللآخرين تتشكل وفق تصنيف المعلمة لهن وإسناد المهمات.

وترى نظرية الصراع أنه يمكن تحليل التفاعل داخل الصف على أساس الجماعات المشاركة فيه، وهي مجموعة المعلمات ومجموعة الطالبات ولكل مجموعة نظامها وعاداتها واتجاهاتها نحو المجموعة الأخرى، فبناء على اعتقادات المعلمات بأن الطالبات لا يستطعن اختيار المجموعة المناسبة، فالمعلمة تقوم بذلك لتقوم بتنويع المهارات والقدرات في كل مجموعة. كما أن المعلمات تستخدمن سلطتهن في فرض القيم الخاصة بهن على الطالبات، وهو شكل من أشكال القهر التي تفرضها المجموعة القوية على المجموعة الأضعف، كما أن مصطلح مجتمع تغير إلى مفهوم جماعة أي من الصف إلى مجموعات التعلم. كما أن طبيعة الصف والمدرسة من منظور الصراع لا تعمل على إذابة الفروق الفردية بين الطالبات، بل تعمل على اكتشافها وتحديدها والعمل على تعزيزها.

"مالي علاقة بمشاكلهن"!

هناك خمس معلمات تشكلن (١٠٠%) من أفراد العينة، تعتقدن بأن العلاقة بين المعلمات والطالبات لابد وأن تكون في حدود الدروس فقط، بعيدًا عن المشكلات الأخرى، لضيق وقت الحصص أو لارتفاع الأنصبة أو لكثرة أعداد الطالبات في الصف أو لأنه ليس من مهامها، بينما يمكن أن تسهم في حل بعض مشكلات الضعف الدراسي لدى بعض الطالبات بمحاولة التواصل مع الأهالي.

قالت (م١): " ليس لدي وقت أقوم بحل مشكلاتهن فأحولهن على المرشدة الطلابية، مقدر أميز أسمائهن وأشكالهن من كثرة عدد الطالبات في الفصل".

وقالت (م٢): " لا يوجد لدي وقت لحل مشكلاتهن من ضغط الأنصبة والأعمال الإضافية وعدد الطالبات كبير لا يسمح بذلك"

أما(م٣) فقالت: " نعم أشارك الطالبات مشكلاتهن مثل مشكلة الضعف الدراسي، عندي طالبة في الفصل حاولت أتواصل مع الأهل حتى يتحسن مستواها للأسف لم أجد أي تجاوب من الأهل".

بينما قالت (م٤):" أشارك في حل مشكلاتهن في التحصيل الدراسي فإذا كانت الطالبة ضعيفة أرسل للأهل، وبداية كل عام استعلم من جميع الأهالي بإرسال أوراق للكشف عن حالات الطالبات الصحية أو الاجتماعية أو المادية حتى أكون على علم وحذر، إذا كانت المشكلة داخل الفصل لكن خارج الفصل لا اتدخل"

قالت (م٥):" ماعندي وقت فاضي، أرسلها للمرشدة "

وخلاصة القول إن المعلمات يحددن علاقتهن مع طالباتهن في حدود الدرس فقط، مما يدل على انعكاس ثقافة مدرسية سلبية تسودها علاقات بيروقراطية تحصر التفاعل التربوي بين المعلمات والطالبات. كما يدل على انعكاس مناخ مغلق، حيث تقل فرص إقامة علاقات اجتماعية بين الأفراد، وعكس المناخ الأسري الذي يتميز بالألفة بين أفراد المدرسة، ووجود علاقات إنسانية قوية داخل المدرسة ككل. ويوثر نمط الاتصال بين الطالبات والمعلمات على سلوك الطالبات ودافعيتهن. وعكس الدور الذي تؤديه المدرسة الابتدائية كبيئة اجتماعية تعوض الطالبات القصور الاجتماعي الناتج عن تقلص أفراد الأسرة وانشغال أفرادها خارج المنزل.

وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة عتوم (٢٠٠٤) حيث إن المعلمين يعملون على حل مشكلات الطلبة في المدرسة والمتعلقة بالتحصيل الدراسي فقط. كما توافقت مع ماجاء في دراسة ناصف (٢٠١٥) في أن نسبة من المعلمين يشكلن (٦٥%) لهم محاولات في تحسين المستوى الدراسي للطلبة فقط دون المساعدة في المشكلات الأخرى. كما تتوافق مع دراسة الزيدي (٢٠١١) في أن المعلمة تشارك أحيانًا في حل مشكلة الضعف الدراسي لدى الطالبات. وتتوافق مع دراسة العتيبي (٢٠٠٧) في ضعف روح الألفة والمحبة بين المعلمين والطلبة، وضعف قدرة المعلم على بحث مشكلات الطلبة وحلها. كما تؤكد دراسة صادق (٢٠٠١) في أنه كلما كبر حجم المدرسة وكثر أعداد الطلبة، ضعفت العلاقات الإنسانية فيها.

وترى نظرية الصراع أن هناك تعارضًا بين أهداف المعلمات والطالبات ومصالحهن، وبالتالي تحدث الكثير من التناقضات بينهن، بسبب الزيادة الكبيرة في عدد الطالبات في الصف. ومن خلال تصنيف كارل ماركس يمكن أن نجعل المعلمات في فئة الطبقة البرجوازية التي تمتلك الوسائل لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات، والطالبات يمكن أن نطلق عليهن مصطلح البروليتاريا، وهم الأفراد الذين يعملون لدى الطبقة البرجوازية من خلال حل الواجبات والمشاركة وغيرها، فالطبقة البرجوازية في صراع مستمر لتحقيق أكبر ربح ونقصد هنا جهود المعلمات المبذولة للحصول على التميز بتفوق طالباتها في المادة الدراسية التي تقوم بتدريسها، مما يولد ضغطًا على الطالبات بالإضافة إلى تركيز المعلمات على مشكلات التحصيل الدراسي لدى الطالبات، والتي تتعلق بتميز المعلمة.

الإحباط:

هناك خمس معلمات يشكلن (١٠٠%) من أفراد العينة، يرين قوة تأثير كلمات المعلمات على الطالبات بالسلب أو الإيجاب، إلا أنه لم يقصر الإحباط على اللفظ فقط بل امتد ليشمل عدم تشجيع أو اهتمام المعلمة لأي ميول أو موهبة لدى الطالبة.

فقالت (م١):" لا أهتم ولا أحاول الاهتمام بما لدى الطالبة من مواهب ليس لي علاقة"

وقالت (م١):" عندنا طالبة شكلها شبه المصابين بمتلازمة دارون وقالت لها معلمة يامعاقة، الأهل قدموا شكوى لأن البنت تعبت نفسيًا ماعاد جت للمدرسة بعدها اعتذرت المعلمة من الطالبة وانتقلت الطالبة من المدرسة"

قالت (م٣):" لابد أن تحاول المعلمة تجنب الإحباط بالتحفيز والتشجيع"

وقالت (م٤): " نحاول قدر المستطاع مانقول شيء يؤثر لكن غصب يطلع"

وترى (م٥):" أنا أتجنب كثيرًا الكلام المحبط وأستبدله بالتشجيع مثل لازم تصيرين شاطرة"

من خلال الملاحظة: تستخدم بعض المعلمات عبارات محبطة للطالبات مثل: " لما جاء دورك قمتي تتلعثمين والحين تسولفين". كما تصرخ إحدى المعلمات بشكل مرعب فبعض الطالبات يضع أيديهن في آذانهن، كلما أخطأت طالبة في الإجابة.

وهناك معلمة ثانية تحدد عدد الجوائز بخمس فقط لليوم مما يضعف النشاط والهمة لدى الطالبات عند انتهاء الهدايا. وهناك معلمة أخرى تعلق على إجابة طالبة " ليه راصة الإجابات كانهم ونيت".

مشهد:

طالبة لديها ورقة ملونة مكتوب عليها عبارات ذهبت للمعلمة.

الطالبة: " يا أستاذة أنا كتبت شعر أقولك إيش كتبت؟

المعلمة: وإحنا فاضيين لشعرك جيبي الكتاب أشوف أصححه!

ونستنتج مما سبق عدم رغبة المعلمة في تشجيع الطالبات على تنمية مواهبهن كما أنها تكون سببًا في إحباط الطالبات، مما يدل على ثقافة مدرسية سلبية لا تشجع على التميز في الأداء. كما أن العلاقات الاجتماعية بين الطالبات والمعلمات تتأثر بعده عوامل منها إحكام المعلمات على الطالبات وتقديرهن لطالباتهن، والتعلق بطالبة ما أو نبذ طالبة، كما أن توقعات المعلمة عن طالبة معينة بأنها ذكية تكون أساسًا في التعامل معها، وغيرها من العوامل. كما يدل على انعكاس مناخ مغلق يسوده الروتين والإحباط.

تتوافق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (٢٠٠٧) في ضعف قدرة المعلم على تنمية شخصيات التلاميذ. كما اتفقت مع دراسة الشاوي (٢٠١١) في أن المناخ المدرسي الذي يقابل احتياجات الطالب ويحقق توقعاته سوف يؤدي إلى ارتفاع مستوى طموحاته التي تتوافق مع قدراته وإنجازاته، وعلى العكس فالمناخ المدرسي الذي يكرهه الطالب لعدم احتوائه على خبرات محببة إلى نفسه ويفشل في مقابلة احتياجاته سوف يؤدي إلى مستوى طموح منخفض. وتختلف مع دراسة النوح (٢٠١٢) في أن المعلمين يفخرون بإنجازات الطلاب بإقامة معارض لأعمال الطلبة، ويتم تكريم الطلبة ذوي الأعمال المتميزة. وتختلف مع دراسة جون وكالجلايان Gun& (2013) C:aglayan في أن المعلمين يعززون ويدعمون المواهب لدى الطلاب.

وتفسر نظرية الصراع ذلك بأن كل مجتمع له نظام اجتماعي يقوم على القهر والتهديد، وهي أشياء يمارسها الأفراد المنتصبون في القمة أي المعلمات.

"لا أسمح بالمناقشة خارج الدرس أو في الدرس" !.

تختلف المعلمات في طريقة التدريس التي تتبعها في طرح الدرس، فالمناقشة من الأساليب التربوية التي ترجع إلى الفيلسوف سقراط، وهي أسلوب يثير تفكير الطالبات ويتيح الفرصة لهن بطرح الأسئلة والمناقشة مع احترام آرائهن، إلا أن المقابلة والملاحظة كشفتا عن تقبل المعلمات

لهذا النوع من أساليب التدريس، والذي له دور بالغ الأهمية في العملية التعليمة والتربوية، فهناك أربع معلمات تشكلن (٨٠%) من أفراد عينة المعلمات تعتقدن بأن المناقشة تعد مضيعة للوقت وأن المعلمات ترفضن إعطاء وقت لذلك للمناقشة خارج الدرس وتكتفي بالمناقشة في المنهج فقط، وكما كشفت الملاحظات المتكررة رفض المعلمات لأي نوع من النقاش داخل الصف وعدم تقبل المعلمات لطرح الطالبات الأسئلة. بينما هناك معلمة تشكل (٢٠%) تسمح بوقت قصير جدًا للأسئلة والمناقشة.

ولمثل هذا قالت (م١): " لا أسمح أبدًا بالمناقشة خارج الدرس"

وقالت (م٢): " أعطيهن فرصة لكن لمدة وقت قصير جدًا حتى أتمكن من إنهاء الدرس"

وأكدت (م٣):" لا أتقبل النقاش خارج الدرس لأن وقت الحصة بصعوبة يكفي، وغالبًا تكون عن أهلها أمي أبوي أخوي يقاطعون شرحي"

وذهبت (م٤):" لا مافيه وقت للنقاش خارج الدرس أرفض تمامًا لكن داخل الدرس لازم نتناقش"

ورأت (م٥):" أرفض المناقشة خارج الدرس أو داخله؛ لأن الحصة كلها بتروح سوالف"

من خلال الملاحظة: ترفض المعلمة الإجابة على أسئلة الطالبة كما في المشهد الآتي:

الطالبة: يامعلمة وين أكتب الإجابة ؟

المعلمة: عيب عليك تسألين هذا كبرك وتسألين.

مشهد ثانٍ:

الطالبة: يا أستاذة كيف تأخذ النباتات الطاقة الشمسية؟

المعلمة: أنتِ خليكِ في السلسلة الغذائية افهميها وبس.

ونستنتج مما سبق عدم اهتمام المعلمات بالمناقشات في المنهج أو خارجه والذي يعكس ثقافة مدرسية سلبية تقوم على مبدأ الحشو وترفض التفاعل النقدي الفاعل من الطالبات. كما يدل على وجود مناخ مدرسي مراقب يتميز بالالتزام الشديد بالقوانين حتى على حساب إشباع حاجات المتعلمين، فتنخفض فيه نسبة المرونة داخل الصف، مما يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية لدى الطالبات

توافقت هذه النتيجة مع دراسة الزايدي (٢٠١١) التي ترى أن المعلمة تسمح أحيانًا بالمناقشات خارج الدرس وبالمواضيع المرتبطة بالمنهج. واختلفت مع دراسة السليمان (٢٠١٠) في أن المعلمات تعطين أوقاتًا مخصصة للمناقشات في الدروس وخارجها. وتختلف مع دراسة جون وكالجلايان Gun& C:aglayan (2013) في أن المعلمين يشجعون على المناقشة والحوار البناء الذي يعزز الكفاءة التعليمية.

وتختلف ومع دراسة صباح (٢٠١٣) في أن العلاقة بين المعلمين والطلاب تسودها روح الاحترام والتقدير وروح الألفة والمحبة بنسبة (٧٠%)

وتتفق مع دراسة دفع الله (٢٠١١) في أن المناخ الإيجابي للمدرسة يوطد صلة الطلاب بمعلميهم مما يؤدي إلى استقرار الطلاب في المدرسة.

وترى النظرية التفاعلية الرمزية أن الطالبات يناضلن من أجل توصيل صورة مقنعة عن آرائهن وأفكارهن بهدف رفع قيمة الذات.

وتفسر نظرية الصراع ذلك بأنه كلما زاد الصراع، أدى إلى الامتثال الإجباري أو القسري وبالتالي تراكم العداوات، بمعنى أن المركزية المستبدة وقمع الانحراف أو الانشقاق تولد ضغوطًا على الأمد الطويل نحو التفكك.

مقترحات الطالبات والقرارات:

كشفت استجابات أربع معلمات تشكلن (٨٠%) من أفراد العينة، بأنهن يقبلن اقتراحات الطالبات بشكل قليل جدًا، وترى معلمة تشكل (٢٠%) من أفراد عينة المعلمات رفض اقتراحات الطالبات. ويدل ذلك على عدم تشجيع المعلمات للطالبات على إبداء اقتراحاتهن أو المساهمة في بعض القرارات داخل الصف فيما يخصهن.

المعلمة (١): " أحاول التقبل قدر الإمكان"

المعلمة (٢): " أتقبل بشكل قليل أحيانا تقدم الطالبات بعض المقترحات في الإذاعة مثل طريقة ترتيب الإذاعة أتقبل، الاقتراح الجيد فقط، أما في الدروس فلا يوجد اقتراحات" وإذا فيه اقتراحات كتخفيف الواجب اشترط عليهن حفظ الدرس والتسميع الحصة القادمة"

(م٣):" حسب المقترح إذا صالح أعززه، إذا غير جيد أرفضه وأوضح سلبياته" إلا أن الباحثة لاحظت عدم وجود أمثلة.

قالت (م٤):" أسمح ببعض المقترحات مثل طريقة ترتيب الفصل، وترشيح طالبة مسئولة عن الفصل"

قالت (م٥):" لا أتقبل آراء من الطالبات، أنا إلي أقرر كل شيء مايعرفون "

لاحظت عدم وجود أمثلة داخل الفصل، أي أن الطالبات لا يشجعن على إبداء رأيهن.

وفي هذا السياق لوحظ أن الطالبات نادرًا ما يبدين أي اقتراح ولمثل هذا المشهد الآتي:

(ط٦): يا أستاذة نحل النشاط هذا يوم الخميس؟

(م١): تنظر إليها ثم تتجاهل الاقتراح ولا ترد بأي كلمة وتكمل تصحيح الكتب!.

مشهد آخر:

(ط٢): نحل النشاط خمسة؟

(م٣) تصرخ: لاااا لاتسوين على كيفك أنا أقولك.

ونستنتج مما سبق عدم تقبل المعلمات لآراء الطالبات وعدم منحهن فرصة لذلك مما يدل على ثقافة مدرسية سلبية دكتاتورية المعلمة صاحبة السلطة في الصف نادرًا ما تشرك الطالبات في طرح أفكار أو تقديم حلول. مما يدل على مناخ مدرسي بيروقراطي نظرًا لعدم مشاركة الطالبات في صنع القرارات وإحساسهن بالقهر المستمر وعدم تشجيعهن على الاجتهاد والتفكير.

وتتوافق مع دراسة الزايدي (٢٠١١) في أن المعلمة هي صانعه القرارات داخل الفصل، ولا تسمح للطالبات بإبداء اقتراحاتهن، ولا يدعم النظام الأفكار الجديدة المطروحة من الطالبات. كما تتوافق هذه النتيجة مع ماجاء في دراسة الزيودي (٢٠١١) في أن المعلم لا يتقبل ملاحظات الطلبة وشكواهم وأفكارهم دائمًا. وتتوافق مع دراسة الزايدي (٢٠١١) في أن المعلمة هي صانعة القرارات داخل الفصل، ولا تسمح للطالبات بإبداء اقتراحاتهن، ولا يدعم النظام الأفكار الجديدة المطروحة من الطالبات. وتختلف مع دراسة النوح (٢٠١٢) في أن المعلمين يأخذون آراء الطلبة في الأمور التي تخصهم كتنظيم الجدول المدرسي والأنشطة التي يرونها مناسبة. وتختلف أيضًا مع

دراسة دفع الله (٢٠١١) في أن المعلمين يفسحون مجالًا للطلبة للاقتراحات والابتكارات. وتختلف مع دراسة جون وكالجلايان Gun& C:aglayan (2013) في أن المعلمين يقدرون أفكار الطلاب ومقترحاتهم ويشركونهم في صنع القرارات ويكافئونهم على الأفكار المبتكرة.

وتهتم النظرية التفاعلية الرمزية بالتفاعل المتبادل بين الأفراد كالتفاعل الحاصل بين المعلمات والطالبات في الصف، والذي يحدث من خلال اللغة والوسائل المختلفة مثل:الإشارات والإيماءات التي عن طريقها يستطيعون التعبير عن الموافقة أو الرفض للعديد من القضايا، على عكس ما يحدث في الصف.

وتفسر نظرية الصراع ذلك بأن العلاقة بين المعلمات والطالبات علاقة سلطوية، تسير باتجاه واحد من الأعلى إلى الأسفل، فالمعلمة هي التي تحدد المهام، وهي التي تصدر الأوامر، وعلى الطالبات الطاعة والتنفيذ دون إبداء رأيهن في أي شيء، وهنا تفتقد هذه العلاقة تنمية الثقة بالنفس لدى الطالبات والانتفاع بالآراء والاقتراحات، وتفترض هذه النظرية الأفراد، أما أن يكونوا في مراكز مسيطرة ومتحكمة أو يكونوا خاضعين وتابعين.

"يقلدون المعلمة إلي يحبونها، يصرخن مثلها"! (القدوة):

القدوة هي عبارة عن شخص يقتدي به في جميع أفعاله وسلوكه بوصفه المثل الأعلى سواء كانت المعلمات أو الطالبات، كما أن التقليد ينبع من الإرادة وليس بالضغط الخارجي. وتعد الثقافة المدرسية المعلمة من أهم نماذج القدوات التربوية، لقدرتها على تنمية الوعي لدى الطالبات بأنماط ثقافة المدرسة والتي تعكس ثقافة المجتمع ككل.

وهناك ثلاث معلمات يشكلن (٦٠%) من أفراد عينة المعلمات، يذهبن إلى أن الطالبات تقتدين بمعلماتهن كثيرًا في جميع الممارسات من طريقة حديث أو طريقه اللباس، كما كشفت الملاحظات مدى اقتداء الطالبات بمعلماتهن في طريقة التعامل مع الآخرين. وترى معلمة تشكل (٢٠%) من أفراد عينة المعلمات بأن الطالبات تقتدين بكل ماهو جديد وملفت، بينما ترى معلمة أخرى تشكل (٢٠%) أن الطالبات تقتدين بالطالبة الأكبر في الصف.

وفي هذا السياق قالت (م١):" تقلد الطالبات المعلمة إلي يحبونها ويصرخن مثلها يعني يقلدن أسلوبها" وقالت (م٢): " الطالبات تقلدنني كثيرًا في أشياء كثيرة مثل طريقة تسريحه شعري، في الأساور إلي ألبسها دايمًا، حتى في المناكير لو حطيت اليوم الثاني فيه مجموعة حاطه مناكير".

بينما رأت (م٣): " إذا حبوا المعلمة يقلدونها ويحافظون على فصلهم والعكس"

وقالت (م٤): " يقلدن أي شيء جديد وغريب"

وقالت (م٥):" يقلدن الطالبة الأكبر فيهم"

ومن خلال الملاحظة تم رصد الكثير من المشاهد التي تقتدي فيها الطالبات بالمعلمات في التعامل مع الآخرين كالمشاهد الآتية:

المشهد الاول: (ط١٠): تتحرك كثيرًا داخل الصف

قالت (م٥): فلانة أقعدي، يافلانة أقعدي لهذه الطالبة.

(ط١٠) مستمرة في الحركة واللعب.

الطالبات في نفس المجموعة أصبحن تجبرن (ط١٠) على الجلوس على مقعدها.

المشهد الثاني: دخلت طالبة للصف تطلب قلمًا وورقة من الصف

قالت الطالبة: يا أستاذة ممكن قلم وورقة؟

قالت (م٤):يبون ورقة وقلم من عندنا ؟" وعلى وجهها علامات عدم الرضى ثم قالت " ماعندي إلي عندنا تعطيها" الطالبات في الصف لم تبادرن بإعطاء الطالبة ورقة وقلم.

ومن خلال الملاحظة: تقترب معلمة من الطالبات أثناء الإجابة مع التربيت على كتفها، بينما تجلس معلمة أخرى على الكرسي بعيدًا عن الطالبات لا تستطيع أن ترى كل مايحدث في آخر الصف فبينما تجلس طالبة في آخر الصف وتحاول الإجابة لا تستطيع سماعها، ولم تنتبه المعلمة أنها تحاول الإجابة، فالتفاعل في الدرس يكون مع المجموعة الأمامية فقط، بينما في المجموعات الخلفية هناك طالبة تغط في النوم، وأخرى ترسم وتلون، وأخرى ترفع المريول لتري زميلاتها بنطالها الجديد.

ونستنتج من هذا مدى قدرة المعلمة على التأثير في سلوكيات الطالبات، مما يدل على الدور الكبير الذي تؤديه المعلمة في العملية التربوية. كما أن الاتجاهات تتكون لدى الطالبات من خلال التقليد والمحاكاة، مثل تبني اتجاهات المعلمات أو الطالبات في الصف السلبية والإيجابية.

ويمكن أن تفسر ذلك نظرية التفاعلية الرمزية بأن البيئة المحيطة بالطالبات بما فيها سلوكيات المعلمات مليئة بالرموز التي يتوقع من الطالبات اكتسابها من البيئة المحيطة به، فكلما كانت العلاقة جيدة، زاد تأثير المعلمة في تفكير الطالبة وعلى التفسيرات والمعاني التي تكونها عن المواقف المختلفة، كما أن النمو العقلي للطالبات يزداد من خلال عمليات التقليد للرموز التي تستخدمها المعلمات، واكتساب الرموز هي عملية قابلة للتغيير والتطوير، وترى التفاعلية أن هذه المرحلة بالنسبة للطالبات مرحلة تقليد يؤدي فيها الإنسان أدوارًا معينة يقلد بموجبها الأقرب إليه في التفاعل.

وترى نظرية الصراع أنه كلما كان الصراع أقل صرامة بين المعلمات والطالبات، وأصبح أقل شدة، أدى إلى أشياء بديلة مختلفة عن العداوات، وهنا ظهر لنا الاقتداء بالمعلمة الأقل شدة، كما أنه كلما قل مستوى معرفة القوة لدى المعلمة، قلت مؤشرات القوة وبالتالي زادت احتمالية تعزيز توازن العلاقات في الصف.

ثانيًا: الإجابة المتعلقة بالسؤال الثاني:

س٢- ما طبيعة أساليب الضبط المدرسي السائد داخل الصف في المدرسة الابتدائية؟

أساليب الضبط هي المعايير التي توجهه سلوك الفرد في ضوء المعايير السائدة في المجتمع، فالمدرسة تقوم بتوجيه العلاقات بين أفرادها، والمعلم يضبط سلوك الطلاب بممارسة الثواب والعقاب وفق ثقافة المدرسة وأنظمة المدرسة المكتوبة وغير المكتوبة، فالثقافة المدرسية تقوم بضبط سلوكيات الطالبات من خلال إلزامهم بالنظام طوعًا أو كرهًا، وتعد المعلمة من ممثلي السلطة فهي ترسي النظام بممارسة الثواب والعقاب، وتم تصنيف الإجابة إلى أساليب الثواب، وأساليب العقاب، وماهية القوانين الصفية التي تطبقها المعلمات والطالبات في الصف، ومتى يتم تطبيقها.

"إلي شاطرة أخذها معاي في الإذاعة"!

كشفت أدوات الدراسة عن العديد من أساليب الثواب التي تستخدمها المعلمات مع الطالبات، اشتملت على المادية وغير المادية، وهناك خمس معلمات يشكلن (١٠٠%) من أفراد عينة المعلمات، يذهبن إلى ضرورة استخدام أساليب متنوعة للثواب منها المادية، مثل:الهدايا أو لوحات

التعزيز، ومنها غير المادية، مثل عبارات التشجيع: بارك الله فيك، ممتازة، أو أنشودة مخصصه للتعزيز الطالبة المتميزة.

ولمثل هذا تقول (م١):" أستخدم في التعزيز الهدايا البسيطة، ولوحة الشرف، والتيجان" أو " أذهب بها إلى فصل آخر وأقوم بمدحها أمامهن"

وتؤكد (م٢): " أستخدم التعزيز اللفظي مثل بارك الله فيك، ممتازة، وإلي شاطرة آخذها معاي في الإذاعة، أما الهدايا البسيطة مثل الشوكولاته فإذا بلقي عليهم محاضرة دينية أستخدمها حتى يهدؤون ويستمعون للمحاضرة"

وقالت (م٣): "أستخدم الدرجات، وفي نهاية كل أسبوع أضيف صور الطالبات الممتازات في إنستقرام المدرسة، وتجميع نجمات حتى عشرين نجمه ثم تأخذ هدية وأستخدم بعض الألفاظ الإيجابية مثل ممتازة. وأستخدم استراتيجية من اختراعي هي استراتيجية قرعه الأدوات المدرسية كل يوم نختار اسم من الطالبات بالقرعة ونفتش عن أغراضها المدرسية إذا كانت كاملة تأخذ هدية.

وقالت (م٤):" أستخدم الهدايا البسيطة مثل الشوكولاته أو ربطات الشعر، أو أكلفها بمهمة خارج الفصل ثم تذهب بالغياب إلى المسؤولة، أو تخرج قبل موعد الفسحة بخمس دقائق، أو بطاقة تميز تعلقها الطالبة حتى انتهى الدوام الدراسي، وأستخدم بعض الألفاظ مثل ممتازة"

وقالت (م٥): " أحضر لهن هدايا بسيطة أو استكرات أو فيسات، وعندي لوحة بالفصل أوضح اسم الطالبة المتميزة خلال الأسبوع"

من خلال الملاحظة يتبين: استخدام المعلمات التعزيز اللفظي دائما مثل: (شوفوا فلانة كيف اليوم ممتازة). واستخدام بعض الأناشيد لتعزيز الطالبة. كذلك استخدمت معلمة صندوق الهدايا عبارة عن إكسسوارات للشعر. وهناك معلمة أخرى تكافئ الطالبة بالإجابة على السبورة وتصفيق الطالبات لها.

"القائمة السوداء والقائمة البيضاء"!

أما فيما يتعلق بالعقاب فهناك خمس معلمات يشكلن (١٠٠%) يعتقدن أن العقاب لابد أن يكون غير بدني وأن هناك طرقًا متنوعة يمكن أن تستخدمها معلمة المرحلة الابتدائية منها المعنوية مثل: (القائمة البيضاء والسوداء)، و(تغيير مكان الطالبة)، و(كرسي التفكير)، ومنها اللفظية مثل (أرجعك أولى).

ولمثل هذا قالت(م١): أضع قائمة سوداء وقائمة بيضاء، القائمة البيضاء للمنضبطات والقائمة السوداء للمشاغبات، إذا تكرر اسم الطالبة في القائمة السوداء يتم حسم درجة من المشاركة" كما أستخدم القائدة في كل مجموعة، والتي تقوم بضبط جميع أفراد مجموعتها"

وقالت (م٢): " أستخدم العقاب اللفظي فقط مثل أرجعك أولى، أو أتحداك تصيرين شاطرة أو مؤدبة تحفيز أكثر وليس عقابًا"

وترى (م٣):" لا أحاول استخدم العقاب كثيرًا أرفع فيس زعلان وهم يفهمون، أو أغير مكان الطالبة في الفصل، أو أرفض أن تكون معلمة صغيرة.

قالت (٤م):" أستخدم كرسي التفكير، أو أرسل للأهل أبلغهم" أو تحرم الطالبة من ورقة العمل التي ستذاكر منها للتقييم"

قالت (م٥):" لا أستخدم أي نوع من العقاب فقط أخبرهم أني غاضبة من هذا التصرف ، أو تحرم من الهدايا أو المشاركة "

من خلال الملاحظة: هناك معلمة تعبر عن استيائها من عدم حل بعض الطالبات للواجب بنبرات صوت مختلفة. بينما تستخدم أخرى اختيار الطالبة فجأة للإجابة. وهناك معلمة أخرى عند خطأ الطالبة في إجابة سؤال ما معنى الشهادتين؟ وتصرخ في وجه الطالبة بطريقة مزعجة، وعند عدم حفظ الطالبات النص المطلوب تحدد لهن ثلاث دقائق للحفظ.

نستخلص مما سبق أن المعلمات يستخدمن أساليب متنوعة من الثواب لما لها من تأثير على أداء الطالبات وقدرتهن على الإبداع، ويدل ذلك على أنه من الأنماط السائدة في الصف.

وتفسر النظرية التفاعلية الرمزية ذلك بأن تلك المجهودات المبذولة من المعلمات لأجل إثارة سلوك صحيح لفظي أو غير لفظي لدى الطالبات، ومجهودات الحث تتخذ في الغالب شكل هدايا مادية وغير مادية. كما أن مفهوم الطالبة لنفسها يتكون في المدرسة ومن خلال علاقتها بالمعلمة والطالبات، فالمصطلحات التي تطلق على الطالبة المتفوقة أو الطالبة الضعيفة تؤثر بشكل كبير على نظرة الطالبة لنفسها داخل الصف وحتى خارج أسوار المدرسة، فنجد الطالبة التي تلقب بأسماء إيجابية تسعى إلى النجاح والتفوق على عكس التي تلقب بأسماء سلبية، فسلوك المعلمات نحو الطالبات يؤثر بشكل كبير على سلوكهم.

وترى نظرية الصراع أنه يوجد ما يسمى بالوعد وهو حث المعلمة الطالبات على عمل معين بالمكافأة والتشجيع. كما يوجد التهديد وهو التلويح باستخدام القوة والعقاب أو الحرمان لحث الطالبات للقيام بعمل لا ترغب القيام به، مما يدفع الطالبة للانصياع لرغبة المعلمة خوفًا من العقاب أو جزء منه.

قوانين الانضباط!

تعد القوانين الصفية من ابتكار المعلمات وتعتبر من مسلمات الثقافة المدرسية، وقد عبرت استجابات أربع معلمات يشكلن (٨٠%) من أفراد عينة المعلمات في المقابلة مع ما تم رصده خلال الملاحظة بعدم وجود قوانين صفية واضحة لدى الطالبات أو المعلمات، وتذكر بعض القوانين عند الحاجة إليها، فلا توجد قوانين صفية واضحة ومكتوبة. بينما وضعت معلمة واحدة تشكل (٢٠%) من أفراد عينة المعلمات قوانين صفية من إعدادها، منها عدم المقاطعة أثناء الحديث.

وفي هذا السياق قالت (م١): " لا توجد لدى قوانين واضحة، هذه مسؤولية رائدة الفصل، وحتى في معمل العلوم لا يوجد شيء، القوانين تكون بشكل تلقائي وحسب الموقف" مثل إذا جاءت طالبة لم تحفظ الدرس، تقترح الطالبات نوع العقوبة بحجة أنتِ قلتي إلي ماتحل بعاقبها"

وقالت (م٢):" لا أضع قوانين للصف مكتوبة فقط تكون لفظية وفي وقت الحاجة"

وقالت (م٣):" كل يوم لي قوانين حسب الموقف والحاجة ما فيه شيء ثابت"

وترى (م٤): " وضعت قوانين صفية من أهمها عدم المقاطعة، والاستئذان، وأعطي نسخة لكل طالبة بداية العام، وهناك بعض الرفض من الطالبات بعدم التطبيق"

وقالت (م٥): " القوانين شفوية لأني أحتاج أقولها كل شوي، في البداية ترفض الأغلبية لكن مع الوقت يتعودون"

وكشفت الملاحظات المتكررة أن القوانين الصفية ليست ثابتة، وإنما لكل معلمة قوانينها المختلفة، كما أن المواقف المتنوعة تجعل المعلمة تطلق قوانين تتوافق مع الموقف، مثل معلمة تقوم برن جرس عند دخولها لتنبيه الطالبات للوقوف لرد السلام، ومعلمة ثانية ترى أن الوقوف واجب أثناء الإجابة عن الأسئلة أو المشاركة في الدرس، ومعلمة أخرى ترى أن الخروج من الحصة

يسمح به مرة واحدة لكل طالبة، بينما هناك معلمة تسمح بخروج خمس طالبات فقط من الحصة لأسباب مختلفة.

ونستنتج مما سبق عدم وجود قوانين صفية ثابتة وواضحة للطالبات وللمعلمات، وإنما هي اجتهادات شخصية من المعلمات، فالثقافة المدرسية تضع عقوبات للخارجين عن النظام وتعزز السلوك الإيجابي بالمكافئة، وتتدرج العقوبات، تبدأ بلفت نظر الطالبة على الخطأ ثم اللوم ثم العزل فالتوبيخ والحرمان.

وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة عتوم (٢٠٠٤) حيث أن المعلمين يطبقون القوانين مع أي سلوك غير مناسب يحدث داخل الصف. وتتوافق مع دراسة السليمان (٢٠١٠) في أن المعلمين يطبقون القوانين التي يضعونها حرفيًا، وتختلف مع دراسة النوح (٢٠١٢) في وجود الأنظمة والقوانين مكتوبة وواضحة في الصف كعدم التأخير عن الحصة وأداء الواجب المطلوب، إلا أن لدى الطلاب ضعفًا في فهم هذه القوانين والأنظمة. كما تختلف مع دراسة صادق (٢٠٠١) في أن الطلاب يلتزمون بالقوانين واللوائح المدرسية ويحترمونها ويقومون بتنفيذها. وتختلف مع دراسة جون وكالجلايان Gun& C:aglayan (2013) في أن المعلمين يضعون قوانين صفية واضحة ومحدد وفق رؤية ورسالة المدرسة.

وتفسر النظرية التفاعلية الرمزية ذلك بأن القوانين التي تضعها المعلمات هي الآليات التي تستخدم لسيطرة على الطالبات في الصف وتُوجد جوًا من التوافق فيما بينهن، وعلى الرغم من اختلاف سلوك الطالبات اليومي إلا أنهن عادة يقمن بسلوك واحد في مواقف معينة، وهذا التماثل في السلوك يكون نتيجة لوجود أساليب الضبط من الثواب والعقاب، فعندما تفعل الطالبة سلوكًا غير مقبول تتعرض للنقد والإنذار والعقاب. كما تؤمن التفاعلية بأن تنظيم الحياة الاجتماعية ينشأ من داخل المجتمع ونتيجة التفاعل ولا يرجع إلى العوامل الخارجية.

وترى نظرية الصراع أن المعلمات يصدرن الأوامر ويتوقعن تنفيذها من قبل الطالبات إلا أن الطالبات يكرهن الخضوع والاستسلام فإنهم غالبا يثورن ويرفضن هذه القوانين، وهنا يحدث صراع في مجتمع الصف، كما أن المجتمع يغير نظمه باستمرار، قد يكون هذا التغيير سريعًا أوبطيئًا، فالصراع هو القوة التي تصحب التغيير.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة التي بينت أن الثقافة السائدة في الصف في المرحلة الابتدائية في الغالب هي ثقافة سلبية، يمكن وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات، وذلك على النحو الآتي:

- اتباع منهج يسمى بـــ" المنهج متعدد الثقافات" والذي يدفع الطالبات للحديث عن فروقاتهن الثقافية ومواجهه الصورة النمطية التي تتسم بسمات إيجابية وسلبية، في بيئة تتسم بالاحترام.
- تنظيم دورات تدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية حول الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في المدرسة.
- تعزيز برامج الحوار في المدرسة الابتدائية.
- تخفيض الكثافة الطلابية في صفوف المرحلة الابتدائية.
- وضع قوانين صفيه واضحة ومكتوبة للمعلمات والطالبات.
- يجب تنمية العلاقات الإيجابية التي تربط المعلمات بعضهن ببعض، وذلك نظرًا للآثار الإيجابية على أعضاء المدرسة.
- ضرورة إشراك الطالبات في عملية صنع القرارات المختلفة في الصف.

- لابد أن تدعم الأنشطة المدرسية العلاقات الاجتماعية في المدرسة.
- تشجيع الإدارة المدرسية في أخذ آراء الطالبات في الأمور التي تتعلق بهم كوضع الجدول ونوع الأنشطة.
- إقامة اجتماعات خاصة بالطالبات والتعرف على الصعوبات التي يعانين منها.
- إقامة دورات للطالبات وذلك لتطوير الذات وفن الاتصال مع الآخرين.
- بناء برامج لحل الصراعات داخل الصف وخارجه للوقاية من العنف المدرسي، تتضمن تدريب الطلاب والمعلمين على التعامل مع بعضهم.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

في ضوء النتائج والتوصيات السابقة، يمكن اقتراح الدراسات الآتية:

- إجراء دراسة تبرز علاقة الثقافة المدرسية بدافعية الإنجاز.
- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية في مراحل تعليمة أخرى لتشكيل تصور واضح للثقافة المدرسية السائدة.
- دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي والثقافة المدرسية السائدة في مدارس التعليم العام.

المراجع

١. أبو الوفاء،جمال و حسين، سلامة، ومحمود، طارق. (٢٠١٠). الثقافة المدرسية التنظيمية وانعكاساتها على تحقيق فاعلية الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم ماقبل الجامعة في مصر. مجلة عالم التربية. مصر(٨٢).

٢. أبو علام، رجاء. (٢٠١٤). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. (ط.٩). القاهر: دار النشر.

٣. البكر، فوزية. (٢٠٠٥). مدرستي صندوق مغلق أحدث التيارات المعاصرة في مجال اجتماعيات التربية.(ط.١). الرياض: مكتبة الرشد.

٤. التل، وائل و شعراوي، أحمد. (٢٠٠٧). أصول التربية الفلسفية والاجتماعية و النفسية. (ط.١). عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

٥. التيتون، أمينة. (٢٠١١). المدرسة الديمقراطية ثورة على التعليم التقليدي. (ط.١). القاهرة: دار الفكر العربي.

٦. الثبيتي، عبد الله. (٢٠٠٩). علم اجتماعيات التربية.(ط.١). الرياض: مكتبة الرشد.

٧. جغنيني، نعيم. (٢٠٠٩). علم اجتماع التربية المعاصرة بين النظرية والتطبيق. (ط.١). عمان: دار وائل.

٨. الجهني، حنان. (٢٠١٣). مقدمة في التربية الابتدائية. (ط.٢). الرياض: مكتبة الرشد.

٩. الحاج، أحمد. (٢٠١٣). أصول التربية. (ط.١). عمان: دار المناهج.

١٠. حجر، خالد. (٢٠٠٣). معايير وشروط الموضوعية والصدق والثبات في البحوث النوعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. ٢ (١٥). ١٣١-١٥٤.

١١. الحربي، عبد الله. (٢٠١٦). مبادئ البحث التربوي. (ط.١). الدمام: مكتبة المتنبي.

١٢. حسن، عباس. (٢٠١٧). الأساليب الحديثة قي البحث العلمي. (ط.١). الدمام: مكتبة المتنبي.

١٣. حسين، سلامة. (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة. (ط.١). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٤. الحمداني، موفق و الجادري، عدنان و فنديلجي، عامر و هاني، عبد الرزاق و أبو زينة، فريد. (٢٠٠٦). مناهج البحث العلمي. (ط.١). عمان: مؤسسة الوراق.

١٥. حنفي، حنان. (٢٠٠٥). العنف بين طلبة المدارس الابتدائية ومدى انتشاره وعوامل الخطورة المؤدية له. رسالة دكتوراه، غير منشور. جامعة عين شمس مصر.

١٦. الخطيب، سلوى. (٢٠١٥). علم الاجتماع المعاصر. (ط.٣). الرياض: مكتبة الشقري.

١٧. الخطيب، سلوى. (٢٠٠٩). *نظرة في علم الاجتماع المعاصر*. (ط.١). الرياض: مكتبة الشقري.

١٨. الزايدي، نور. (٢٠١١). واقع الثقافة المدرسية في تعليم البنات من وجهه نظر المعلمات بالمملكة العربية السعودية. عالم التربية. ١٢(٣٣). ٢٠٧-٢٥٤.

١٩.الزبيدي، غني وحافظ، عبد الناصر وعباس، حسين. (٢٠١٥). إدارة السلوك التنظيمي. (ط.١). عمان: دار غيداء.

٢٠.زهران، سناء و زيان، سحر. (٢٠٠٨). المدخل إلى علم الاجتماع. (ط.١). الرياض: دار النشر الدولي.

٢١.زيادة، مصطفى ومتولي، نبيل و نور الدين، سامي وبنجر، أمنه. (٢٠٠٦). فصول اجتماعيات التربية. (ط.٦). الرياض: مكتبة الرشد.

٢٢.الزيودي، ماجد. (٢٠١١). الثقافة السائدة في الصف والمدرسة الأردنية: دراسة إثنوغرافية نقدي. مجلة التربية- مصر. ١٤(٣٣). ٢١٩- ٢٦٥.

٢٣.السليمان، إلهام. (٢٠١٠). المناخ المدرسي ومعوقاته في مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة الإحساء من وجهه نظر المعلمات. رسالة ماجستير غير منشور. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك فيصل.

٢٤.السناد، جلال. (٢٠١٥). علم الاجتماع التربوي. (ط.١). عمان: دار الإعصار.

٢٥.الشاوي، زينب. (٢٠١١). المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم الإنسانية. (٦). ٢٠٢-٢٠٨.

٢٦.الشيخ، دفع الله. (٢٠١١). المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتفكير الإبتكاري. رسالة ماجستير. غير منشور. أم درمان. السودان. جامعة أم درمان الإسلامية.

٢٧.الصابوني. معتز. (٢٠٠٦). علم الاجتماع التربوي. عمان: دار أسامة.

٢٨.صادق، حصة. (٢٠٠١). أنماط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة مركز البحوث التربوية. ١٠ (٢٠). ٢٧-٥٩.

٢٩.الطريف، غادة. (٢٠١٤). مقدمة في علم الاجتماع. (ط.١). الرياض: مكتبة الملكة فهد.

٣٠.الطيارة، محمد. (٣/ ٢/ ٢٠١٥). الثقافة المدرسية . تاريخ الاسترداد (٢٠/٩/ ٢٠١٧). مدونة التنمية البشرية. من رابط: http://www.altanmiya.org/2015/11/blog-post.html

٣١.عايش، صباح. (٢٠١٣). واقع المناخ المدرسي السائد بالمؤسسات التربوية وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم الإنسانية. (١٢). ٣٥-٥٤.

٣٢.عبد الجواد، مصطفى. (٢٠٠٩). نظريات علم الاجتماع المعاصر.(ط.٢). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٣.عبد الحي، رمزي. (٢٠١١). علم الاجتماع التربوي. (ط.١). عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

٣٤.عبد الله، عبد الله. (٢٠١٦). علم الاجتماع التربوي رؤية حديثة ومعاصرة . (ط.١). الدمام: مكتبة المتنبي.

٣٥.عبود، حمزة و عبود، علي. (٢٠٠٩). الاستراتيجيات المعتمدة في مواجهة الصراع التنظيمي. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية. ٧ (٣٠). ٨-٩.

٣٦.عبيدات، ذوقان و عبد الحق، كايد و عدس، عبد الرحمن. (٢٠١٦). البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه. (ط.١٧). عمان: دار الفكر.

٣٧.عتوم، سلامة. (٢٠٠٤). ثقافة المدرسة وعلاقتها بقيم الطلبة وتحصيلهم الدراسي. رسالة دكتوراه. غير منشور. عمان: جامعة عمان العربية.

٣٨.العتيبي، محمد. (٢٠٠٧). المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام. رسالة ماجستير، غير منشور. الرياض. المملكة العربية السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٣٩.العمايرة، محمد، (٢٠١٠). أصول التربية التاريخية والاجتماعية والفلسفية. (ط.٦). عمان: دار المسيرة.

٤٠.عواريب، لخضر. (٢٠١٥). واقع المناخ المدرسي في المدارس الجزائرية. مجلة العلوم الإنسانية. (١٩). ٢٤٩-٢٥٨.

٤١.غريب، عبد الكريم.(٢٠٠٩). سوسيولوجيا المدرسة. (ط.١). الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

٤٢.الغريب، شبل وحسين، سلامة و المليجي، رضا. (٢٠٠٥). الثقافة المدرسية. (ط.١). عمان: دار الفكر.

٤٣.الغريب، عبد العزيز. (٢٠١٢). نظريات علم الاجتماع. (ط.٢). الرياض: دار الزهراء.

٤٤.قاسمي، مصطفى. (٢٠١٠). التعليم والتدريب. الثقافي نقض الأسطورة. (ط.١). مصر: المكتبة العصرية.

٤٥.القريشي، غني. (٢٠١٠). المدخل إلى النظرية لعلم الاجتماع. (ط.١). عمان: دار صفاء.

٤٦.قنديلجي، عامر و السامرائي، إيمان. (٢٠٠٩). البحث العلمي الكمي والنوعي. (ط.٢). عمان: دار اليازوري.

٤٧.اللحياني، سلطان. (٢٠١٧). علاقة المناخ المدرسي بسلوك المواطنة التنظيمي لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. مجلة القراءة والمعرفة- مصر (١٨٥). ٨٧-١٠٨.

٤٨.محمد، أحمد. (٢٠١٢). علم الاجتماع التربوي المعاصر. (ط.١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤٩.مريزيق، هشام. (٢٠٠٩). المدخل إلى علم الاجتماع. (ط.١). عمان: دار الرؤية.

٥٠.المصري، إيهاب و عامر، طارق. (٢٠١٥). السلوك التنظيمي وسلوك المنظمة. (ط.١). مصر: مؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

٥١.مقدم، عبد الحفيظ. (٢٠١٥). مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية. (ط.١). الرياض: دار النشر الدولي.

٥٢.ناصف، محمد. (٢٠١٥). ثقافة المدرسة الثانوية وإنعاكاساتها على عملية التغيير والإصلاح المدرسي وتحسين أداء الطلاب. مجلة التربية. (٦٠). ١١٨-٢٠٣ .

٥٣.النملة، سليمان. (٢٠٠٧). إدارة الصراع التنظيمي في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية. الرياض. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود. ٣٨-٦١.

٥٤.النوايسة، فاطمة. (٢٠١٢). الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب. (ط.١). عمان: دار الحامد.

٥٥.النوح، عبد العزيز. (٢٠١٢). الثقافة المدرسية السائدة للمدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية بالإسكندرية. ١٢ (١). ٢٣٧-٢٩٤.

٥٦.وطفة، علي والشهاب، علي. (٢٠٠٣). علم الاجتماع المدرسي. تاريخ الاسترداد (٢٠١٧/١١/١٨). من رابط: http://watfa.net

57. Bahar Gun & Esin C: aglayan (2013). Implications from the Diagnosis of a School Culture at a Higher Education Institution ،Izmir University of Economics ،Turkey.

58. Chantarath ،Hongboontri. (2015). School Culture: Teachers' Beliefs1 Behaviors، and Instructional Practices ،Mahidol University. Thailand.

59. Jaana ،Juvonen & others (2011).Perceived norms and social values tocapture school culture in elementary and middle school ،University of California ،Los ،Angeles,U.S.A.

60. Laura M . Hopson & Eun ju Lee (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral: The role of school climate in middle and high school ،University at Albany ،United States>

61. Nuri Baloglu & Engin Karadaq (2011).A Path Analysis Study of School Culture and Teachers' Organisational Commitment ، Eskisehir Osmangazi University ،Eskisehir ،Turkey.

62. Paul Caldarella& others (2015).The Effects of School-wide Positive Behavio Support on Middle School Climate and Student Outcomes ، Brigham Young University ،Provo ،U.S.A

63. Peterson ،Kent D.(2002). Enhancing school Culture: Reculturing Schools.