جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــــة القـــــادسية \ كلّية الآداب
قسم علم الاجتماع \ الدراسات العُليا

الديمقراطية ومظاهر التسلّط التربوي ـ دراسة ميدانية لطلبة المرحلة الثانوية في قضاء الرفاعي

رسالة ماجستير قدّمها الطالب

عدنان خلف نصرالله سيد أمين

إلى

مجلس كلّية الآداب في جامعة القادسية

وهي جزء من متطلّبات نيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع

بإشراف

أ.م.د. مؤيّد فاهم محسن

1442 هـ 2021 م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ

الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ

وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ

يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴾

صدق الله العلي العظيم

(الآية (159) من سورة ال عمران)

إقرار المشرف

أشهدُ أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(الديمقراطية ومظاهر التسلّط التربوي ـ دراسة ميدانية لطلبة المرحلة الثانوية في قضاء الرفاعي) للطالب (عدنان خلف نصر الله سيد أمين) جرتْ بإشرافي في كلّية الآداب / جامعة القادسية ، والرسالة جزء من متطلّبات الحصول على شهادة الماجستير في علم الاجتماع ، وأُوصي بمناقشتها.

الإمضاء
أ.م.د. مؤيّد فاهم محسن
التاريخ: / / 2021

بناءً على التوصيات المتوافرة أُرشّح هذه الرسالة للمناقشة .

الإمضاء
أ.م.د. فلاح جابر جاسم
رئيس قسم علم الاجتماع
التاريخ: / /2021

إقرار الخبير اللغوي

اطّلعتُ على الرسالة الموسومة بـ(الديمقراطية ومظاهر التسلّط التربوي ـ دراسة ميدانية لطلبة المرحلة الثانوية في قضاء الرفاعي) للطالب (عدنان خلف نصرالله سيد أمين) فوجدتها سليمةً من الناحية اللغوية .

الإمضاء

الاسم:

التاريخ: \ \2021

إقرار الخبير العلمي

أشهدُ أنّ هذه الرسالة الموسومة بـ(الديمقراطية ومظاهر التسلّط التربوي ـ دراسة ميدانية لطلبة المرحلة الثانوية في قضاء الرفاعي) التي قدّمها الطالب (عدنان خلف نصرالله سيد أمين) في قسم علم الاجتماع ، قد جرى تقويمها علميًا من قبلي وإنّها جديرة بالمناقشة لنيل درجة الماجستير .

الإمضاء

الاسم:

التاريخ: \ \2021

اقرار لجنة مناقشة رسالة الماجستير

جامعة القادسية/ كلية:
الدراسات العليا

نقر اننا اعضاء لجنة مناقشة طالب الماجستير :-عمران طلوب عزيز----------

قسم :----علوم الحياة----اطلعنا على التصحيحات والتعديلات التي تم اجرائها من

قبل الطالب والتي تم اقرارها في المناقشة من قبلنا فهي جديرة بدرجة ----جيد جدا---- في

----علوم الحياة----وعليه وقعنا.

اعضاء لجنة المناقشة:

ت	الاسم	اللقب العلمي	التوقيع	الصفة
1	يوسف عنادل	أ.د		رئيسا
2	علاء ميواد كاظم	أ.م.د		عضوا
3	صباح حسن سلمان	أ.م		عضوا
4	مؤيد هاشم حسن	أ.م.د		عضوا ومشرفاً

يصادق مجلس كلية الآداب / جامعة القادسية على قرار اللجنة

أ.د. ياسر علي عبد

العميـــــد

/ / ٢٠٢١

الإهداء

إلى أغلى الناس وأقربهم إلى قلبي وروحي .

والدي خالد الذكر رحمه الله .

والدتي التي غمرتني بحنانها ولطف دعائها المبارك .

إلى أُسرتي التي ساندتني وعانتْ الكثير من أجلي .

إلى سندي في الحياة إخوتي .

شكر وعرفان

لا يسعني في هذا المقام إلّا أن أحمدَ الله العلي العظيم الذي وفّقني إلى اختيار موضوع الدراسة وأعانني على إتمامه ، وأن أُقدّم شكري وامتناني إلى كلّ مَن أسهم في انجاز هذا العمل ، ولاسيّما الأُستاذ المساعد الدكتور (مؤيّد فاهم محسن الفتلاوي) الذي تفضّل وتواضع وقبِلَ الإشراف على هذا البحث ، ولما منحني إيّاه من حصيف ملاحظاته وسديد توجيهاته .

وأتوجّه بالشكر إلى قسم تربية قضاء الرفاعي ولاسيّما شعبة التخطيط والمتابعة ؛ لتزويدي بالمعلومات والبيانات التي تخصّ المدارس والمدرّسين والطلبة عيّنة البحث ، كما أشكر زملائي المدراء والمدرّسين وأبنائي الطلبة في المدارس المتوسّطة والثانوية والإعدادية في قضاء الرفاعي ؛ لتفاعلهم مع موضوع الدراسة ، وإجابة أسئلة الاستبيانات .

ولا يفوتني أن أذكر دَيني لكلّ أساتذتي في قسم علم الاجتماع الذين تتلمذتُ على أيديهم في السنة التحضيرية ، والأساتذة الفضلاء أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضّلوا بالموافقة على مناقشة رسالتي ، وإبداء ملاحظاتهم العلمية عليها وتصويباتهم.

وأخيرًا أوجّه شكري لكلّ مَن ساعدني من قريب أو من بعيد في انجاز الدراسة على هذه الصورة ، ولاسيّما الذين حظيت بالحوار معهم والإفادة من آرائهم وأفكارهم،(الأستاذ مروان فيصل ، وزملائي الباحث أحمد طاهر كاظم ، والباحث أحمد هاشم لفته)

الباحث

عدنان خلف نصرالله

مُلخص الدراسة

تضع كثيرٌ من المجتمعاتِ الديمقراطية في مقدّمة مطالبها ، وتجعلها من أهم أهدافها ، وتسعى نحو تحقيقها ، بعد أن كانت ترزح تحت وطأة الأنظمة والسياسات المتعسّفة التي جهدت في ترسيخ التسلّط ومظاهره ، ولكون الديمقراطية تؤسّس لمبادئ الحرية ، والعدالة ، والمساواة ، والحوار الهادئ ، والنقد البنّاء ، كان ينبغي تطبيقها في مؤسّسات التشئة الاجتماعية ولاسيّما المدارس ؛ بغية الحدّ من ظاهرة التسلّط وآثارها التي تسبّبت في وجودها السياسات التربوية الخاطئة وفلسفتها غير الدقيقة ، والقيم الثقافية السيئة التي ورثتها المجتمعات التقليدية.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التحقّق والتقصّي عن الديمقراطية وأساليبها ومظاهر التسلّط التربوي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرّسين في قضاء الرفاعي ــ محافظة ذي قار ، في ظلّ تغيّر النظام السياسي بعد عام 2003م ، وتحديد أسباب التسلّط التربوي ، ومعرفة آثاره النفسية والاجتماعية على الواقع التربوي في المدارس ، والإسهام في إسناد آليات العلاج لمظاهر التسلّط التربوي عبر طرح مجموعة من التوصيات والمقترحات . وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة منهج المسح الاجتماعي ، وعيّنة الدراسة التي بلغت عدد وحداتها (670) وحدة ، توزّعت على (377) طالبًا ، و(293) مدرّسًا . واحتوى الفصل الأول على عناصر الدراسة الرئيسة ، والمفاهيم ، والخلفية التاريخية ، بينما تضمّن الفصل الثاني مرجعية الدراسة ، وهي الدراسات السابقة ومناقشتها ، والنظريات المفسِّرة ، وأمّا الفصل الثالث فاختص بعرض الأساليب الديمقراطية ، ومظاهر التسلّط ، وبيان أسبابها والآثار الناتجة عنها ، وتناول الفصل الرابع المنهجية ، والفصل الخامس عرض وتحليل بيانات الطلبة ، والفصل السادس بيانات المدرّسين ، والفصل السابع الفرضيات ، والنتائج ، والتوصيات ، والمقترحات ، وقد انتهت الدراسة إلى جملة نتائج كان منها:

ضرورة ممارسة الديمقراطية في المراحل الثانوية ؛ لما لها من آثار واضحة في الحياة العلمية والعملية من قبيل: التوازن ، والإحساس بالأمن . أعضاء الهيأة التدريسية يمارسون أُسلوب الحوار والنقاش ، ويدفعون باتجاه الترغيب وليس الترهيب ، وهو دليل على استخدام أساليب الديمقراطية في المدارس . يشعر الطلبة بمعاناة التسلّط الأُسري بسبب الحفاظ على

الشرف الأُسري ، والحرص الشديد من قبل الأسرة ، وتدخّلها في اختيار الصديق . العقاب مظهر من مظاهر التسلّط ، وله آثار اجتماعية ونفسية كثيرة ، كتسرّب الطلّاب من الدراسة ، وشعورهم بعدم المسؤولية ، والخوف والقلق ، وكره التعليم . وإنّ الالتزام بالنظام يؤدّي إلى الإبداع والابتكار. ومن الآليات المهمّة للحدّ من التسلّط هي توظيف طرائق التدريس الحديثة .

وأوصت الدراسة بالعمل على خلق ثقافة ديمقراطية في المدارس عبر إقرار مناهج دراسية تختص ببيان مفهوم الديمقراطية ودورها في تحديد الحقوق والواجبات في إطار العمل التربوي ، وذلك من أجل ترسيخ الديمقراطية لدى الأجيال ، والحدّ من ظاهرة التسلّط وآثارها في المرحلة الثانوية .

المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
العنوان	أ
الأية الكريمة	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار المقوم اللغوي	د
إقرار المقوم العلمي	هـ
إقرار لجنة المناقشة	و
الاهداء	ز
الشكر والأمتنان	ح
الملخص	ط - ي
قائمة المحتويات	ك - س
قائمة الجداول	ع - ق
المقدمة	1. 3
الباب الأول: الجانب النظري	6. 92
الفصل الاول: الاطار العام للدراسة	5. 27
تمهيد	6
المبحث الاول : عناصر الدراسة الرئيسة	7 - 9
اولاً: مشكلة الدراسة	7
ثانياً : أهمية الدراسة	8
ثالثاً : اهداف الدراسة	9

المبحث الثاني : تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية	16 - 10
أولاً: الديمقراطية	11 -10
ثانياً : التسلط	11
ثالثاً : التربية	13-12
رابعاً : التسلط التربوي	14
خامساً : المدرسة	15
سادساً : المرحلة الثانوية	16
المبحث الثالث : نبذة تاريخية عن ديمقراطية التربية والتسلط التربوي	26-17
الفصل الثاني : دراسات سابقة ونظريات مفسرة للدراسة	49-28
تمهيد	28
المبحث الاول : دراسات سابقة	-
اولاً: نماذج من دراسات عراقية	34-29
1. دراسة زينب عبدالله محمد	30- 29
2. دراسة الشريفي	32-31
3. دراسة سحر سعيد صالح	33-32
ثانياً : نماذج من دراسات عربية	38 -33
1. دراسة خالد الثقفي	34 -33
2. دراسة خالد الرميضي	35 -34
3. دراسة موسى المومني ومنيرة الشرمان	37 -36
ثالثاً : نماذج من دراسات أجنبية	39-37
1. دراسة بريور	38 -37
2. دراسة ماريس	39
المبحث الثاني : مناقشة الدراسات السابقة	43-40

المبحث الثالث : النظريات المفسرة للديمقراطية ومظاهر التسلط التربوي	49. 44
أولاً : البناء الوظيفي	46.45
ثالثاً : الصراعية	48.47
خامساً :التفاعلية	49
الفصل الثالث : الأساليب الديمقراطية ومظاهرالتسلط التربوي أسبابها وتأثيراتها	80 -51
تمهيد	55
المبحث الاول : اساليب ومقومات الديمقراطية	62 .51
أولاً: الاساليب الديمقراطية	52
1 . اسلوب الحوار والنقاش الديمقراطي	55.53
2 . أسلوب الحقوق والواجبات المدرسي	57.55
3. أسلوب التعامل الديمقراطي المدرسي	59 .57
ثانياً: مقومات الديمقراطية	62 -59
المبحث الثاني : مظاهرالتسلط التربوي	77 .63
أولاً : التسلط الأسري	68.64
ثانياً : التسلط في المناهج الدراسية	70.68
ثالثاً : التسلط في طرق التدريس	74.71
رابعاً : التسلط في الأدارة المدرسية	75 .74
خامساً : التسلط في الأشراف التربوي	77.76
المبحث الثالث : اسباب التسلط التربوي	80 .78
أولاً : الاسباب الاجتماعية	78
ثانياً : الاسباب النفسية	79
ثالثاً : الاسباب السياسية	79
رابعاً: الاسباب الاقتصادية	80

خامسا :الاسباب الثقافية	80
المبحث الرابع : آثار التسلط التربوي	81 - 88
أولاً: الآثار النفسية	81 - 84
ثانياً : الآثار الاجتماعية	84 - 86
ثالثاً : آثار التسلط التربوي على الجانب العلمي	86 - 88
الباب الثاني: الجانب الميداني	91- 203
الفصل الرابع : الإطار المنهجي للدراسة	91 .97
تمهيد	91
المبحث الأول : نوع الدراسة والمناهج والفرضيات والمجالات	92 –79
أولاً: نوع الدراسة	92
ثانياً: مناهج الدراسة	92 -94
ثالثاً : فرضيات الدراسة	95-96
رابعاً :مجالات الدراسة	96- 97
المبحث الثاني: مجتمع وعينة الدراسة	98– 101
أولاً:مجتمع الدراسة ومبررات اختيارة	98– 99
ثانياً: عُينة الدراسة	99- 101
المبحث الثالث: أدوات جمع البيانات والوسائل الاحصائية	102- 108
أولاً: أدوات جمع البيانات	102- 106
ثانياً: الوسائل الأحصائية	106-108
الفصل الخامس:عرض وتحليل بيانات الدراسة للطلبة	110-153
تمهيد	110
المبحث الأول: عرض وتحليل البيانات الأساسية	111-121

المبحث الثاني: عرض وتحليل البيانات الخاصة بالظاهرة المدروسة	153-122
الفصل السادس : عرض وتحليل بيانات المدرسّين	187-155
تمهيد	155
المبحث الأول : البيانات الاساسية للمبحوثين من المدرسين	162-156
المبحث الثاني :البيانات الخاصة بالظاهرة المدروسة من وجهة نظر المدرسين	187-163
الفصل السابع:مناقشة الفرضيات والنتائج والتوصيات والمقترحات	203 -189
تمهيد	189
المبحث الأول:مناقشة الفرضيات العلمية	197-190
المبحث الثاني:النتائج	200-198
المبحث الثالث :التوصيات والمقترحات	203-201
المراجع والمصادر	218-205
الملاحق	
المستخلص باللغة الانكليزية	
العنوان بالانكليزية	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
.1	يُبين حجم عينة الطلاب حسب الجنس والنوع	103
.2	يُبين حجم عينة المدرسين بحسب الجنس والنوع	**103**
.3	يُبين آراء الخبراء بأستمارة الدراسة للطلبة والمدرسين	**104**
.4	يُبين بيانات المبحوثين من الطلبة بحسب الجنس	**111**
.5	يُبين بيانات المبحوثين بحسب العمر	**111**
.6	يُبين توزيع العينة بحسب الوضع الاجتماعي للأبوين	**113**
.7	يُبين عدد افراد الأسرة لعينة الطلبة	**114**
.8	يُبين ترتيب الطالب في أسرته	**115**
.9	يُبين توزيع أفراد العينة بحسب منطقة السكن	**116**
.10	يُبين توزيع العينة بحسب عدد سنوات الرسوب	**117**
.11	يُبين المستوى التعليمي للأبوين	**118**
.12	يُبين مهنة الاب	**119**
.13	يُبين مهنة الام	**120**
.14	يُبين توزيع العينة بحسب المستوى الاقتصادي للأسرة	**121**
.15	يُبين ممارسة الطلبة للديمقراطية في المدرسة الثانوية وضروريتها	**122**
.16	يُبين اختيار الطلبة لفرع الدراسة	**123**
.17	يُبين ممارسة أعضاء الهيأة التدريسية الحوار والمناقشة	**124**
.18	يُبين استغلال الطلبة الجو الديمقراطي للأساءة لمدرسيهم	**125**
.19	يُبين أفضلية الدوام في المدارس الحكومية ام الأهلية	**126**

20.	يُبين العدالة في تطبيق القوانين التربوية على الطلبة	**127**
21.	يُبين النظام التعليمي والتشجيع على ترسيخ الديمقراطية	**128**
22.	يُبين تعامل المدرسين مع الطلبة وفقاً لمبدأ الترغيب وليس الترهيب	**129**
23.	يُبين التسلسل المرتبي لأثار الممارسة الديمقراطية على الطلبة	**130**
24.	يُبين التسلسل المرتبي لمعنى الديمقراطية التربوية	**131**
25.	يُبين التعليم الالكتروني ومدى تعزيزة لمبدأ المساواة والحرية	**132**
26.	يُبين تأثر أعضاء الهيئة التدريسية بمبدأ الواسطة والمحسوبية	**133**
27.	يُبين مساهمة المناهج الدراسية في تعزيز مبدأ المساواة والحرية	**134**
28.	يُبين مدى سيطرة المنظومات التعليمية والقيم العشائرية على تفكير بعض المدرسين	**135**
29.	يُبين أنزعاج أعضاء الهيأة التدريسية من الطالب الذي يحاور ويناقش	**136**
30.	يُبين مدى ألتزام الطلبة بالأنظمة والقوانين والقواعد المدرسية	**137**
31.	يُبين مناقشة المرشد التربوي لمواضيع الديمقراطية في الصفوف	**138**
32.	يُبين المساواة في تطبيق الديمقراطية بين الطلبة	**139**
33.	يُبين تغير النظام السياسي وترسيخ الديمقراطية بين الطلبة	**140**
34	يُبين الأسلوب التقليدي	**141**
35.	يُبين التمييز وعدم الانصاف في المدارس الثانوية	**142**
36	يُبين تعزيز المدارس الثانوية لمشاعر الخضوع لدى الطلبة	**143**
37	يُبين الحواجز النفسية والاجتماعية بين الطلبة والمدرسين	**144**
38	يُبين معاناة الطلبة من التسلط الأسري	**145**
39	يُبين التسلسل المرتبي لأنواع التسلط الأسري	**146**
40	يُبين قدرة المرشد التربوي لمتابعة والحد من التسلط التربوي	**147**
41	يُبين التسلسل المرتبي لأسباب عدم قدرة المرشد في متابعة التسلط والحد	**148**
42	يُبين التسلسل المرتبي من اجل تحديد مظاهر التسلط في المرحلة الثانوية	**149**

43	يُبين كثرة اعداد الطلبة في الصف ودورة في التسلط	150
44	يُبين التسلسل المرتبي لأسباب التسلط التربوي	151
45	يُبين التسلسل المرتبي للآثار الاجتماعية للتسلط	152
46	يُبين التسلسل المرتبي للآثار النفسية للتسلط	153
47	يُبين بيانات المبحوثين من المدرسين بحسب الجنس	156
48	يُبين عدد المبحوثين بحسب العمر	157
49	يُبين الحالة الاجتماعية للمبحوثين	158
50	يبين عدد افراد الاسرة للمبحوثين	159
51	يُبين المستوى التعليمي للمبحوثين من المدرسين	160
52	يُبين العنوان الوظيفي	160
53	يُبين عائدية السكن	161
54	يُبين مستوى الدخل	162
55	يبين معنى الديمقراطية التربوية من وجة نظر المدرسين	163
56	يُبين السماح للطلبة بالتعبير عن رأيهم في المرحلة الثانوية	164
57	يُبين اعتماد المرحلة الثانوية اساليب الديمقراطية	165
58	يُبين تقبل المدرسين لأعتراض الطلبة على درجة الامتحان	166
59	يبين المدرس الفاعل المتمكن علمياً ومعرفياً	167
60	يُبين التزام الطلبة بالنظام يؤدي الى الابداع والابتكار	168
61	يُبين خلق البيئة الحرة الملائمة للطلبة من قبل المدرسين	169
62	يُبين تنمية المدرس لمفاهيم الاستقلال والتعاون	170
63	يُبين الايمان بالنقد البناء لكشف الحقيقة	170
64	يُبين الجو الديمقراطي في داخل الصف	171
65	يُبين صعوبة أسلوب الحوار والنقاش مع الطلبة ذات المستوى المتدني	172

66	يُبين أستغلال الطلبة للممارسة الديمقراطية للأساءة لمدرسيهم	173
67	يُبين تغير النظام السياسي بعد 2003 ودورة في ترسيخ الديمقراطية	174
68	يُبين مدى ملائمة الأجراء الذي يستخدمة المدرس مع سلوك الطلبة	175
69	يُبين مصادر التعلم التي يوفرها المدرس للطلبة	176
70	يُبين تطبيق القوانين والأنظمة من قبل الادارة للحد من التسلط	177
71	يُبين معاناة الطلبة من المناهج وطرق التدريس	178
72	يُبين التسلسل المرتبي للاليات التي تحد من التسلط في المرحلة الثانوية	179
73	يُبين الادارة المدرسية وجديتها في تفعيل دور المرشد التربوي	180
74	يُبين التسلسل المرتبي لأنخفاظ مظاهر التسلط بعد 2003	181
75	يُبين مظاهر التسلط ودورة في غياب التفاعل التربوي في المدرسة الثانوية	182
76	يُبين النتائج المترتبة على التسلط التربوي	183
77	يُبين الاسلوب الذي يستخدمة المشرف التربوي مع المدرسين	184
78	يُبين التسلسل المرتبي للأثار الاجتماعية	185
79	يُبين التسلسل المرتبي للأثار االنفسية	186
80	يُبين التسلسل المرتبي للأثار العلمية	187

المقدّمة

الديمقراطية مفهوم واسع يرتبط بالجوانب السياسية والاجتماعية ، بيد أنّ اهتمام الباحث في هذه الدراسة ينصبّ على (الديمقراطية التربوية) ؛ لأنّها من القضايا المهمّة التي تلامس الواقع التعليمي في العراق ، ولاسيّما بعد تغيّر النظام السياسي فيه من نظام فردي مستبد إلى نظام ديمقراطي يؤمن بحرّية الرأي ، إذ أصبحت المؤسّسات التعليمية معنية بالعمل على بناء الثقافة الديمقراطية ، وترسيخ قيم التسامح ، والحوار ، والعدالة ، وقبول الآخر ، والتصدّي لمظاهر التسلّط ، والتطرّف ، والإكراه ، التي ورثها مجتمع التعليم ؛ نتيجة سياسات النظام السابق ، ولا شكّ أنّ البيئة الديمقراطية تشكّل المناخ المناسب لتكوين علاقات تربوية تتسم بالتفاعل ، والحوار الهادف ، وإبداء الرأي ، والنقد بحرّية ، والتعامل بعدالة من دون تمييز ؛ كون ذلك كلّه أساس الديمقراطية وجوهرها .

إنّ الممارسة الديمقراطية في المؤسّسات التربوية تُبنى على حرّية التعبير ، والنقد الإيجابي ، وطرح الآراء ، والتعامل على أساس إنساني ، وتتضمّن مبادئ الحرّية ، والعدل ، والمساواة ، وتتيح للطالب بناء شخصية قادرة على تحمّل المسؤولية ، ومستقلة في اتخاذ القرارات ، وواعية في اختيار علاقاتها بالآخرين ، والمدارس أحدى الوسائل التي تعتمدها المجتمعات في تنمية الأفراد ، وتمكينهم من التعليم ، وتربيتهم على لغة الحوار ، وفنّ التعامل مع الآخرين ، وصولًا إلى بيئة مستقرة آمنة ، بعيدة عن مظاهر التسلّط ، وقادرة على خلق التقدّم والازدهار ، وينبغي أن تكون الديمقراطية أُسلوبًا في الحياة الاجتماعية ، وهذا ممّا لا يتحقّق إلّا بالتزام أعضاء الهيأة التدريسية بديمقراطية التعليم ، ومنح الفرصة للطلبة لأبداء الرأي بحرّية من دون تسلّط وإكراه ، لذا جاءت هذه الدراسة لتقصّي مظاهر (التربية الديمقراطية) ، ومظاهر (التسلّط التربوي) ، وقياس هاتين الظاهرتين في ظلّ النظام الديمقراطي ، وتأثيراتهما النفسية والاجتماعية والعلمية على طلبة المراحل الثانوية في مجتمع قضاء الرفاعي ، ولاسيّما بعد أن اعتادت كثير من مدارس هذا القضاء جملةً من الممارسات والمظاهر التسلّطية التي ترسّخت ؛ نتيجة المحافظة على بعض التقاليد الموروثة والأعراف السائدة في هذا المجتمع .

وقد قُسّمتُ هذه الدراسة سبعة فصول ضمّها بابان رئيسان: أحدهما نظري ، والآخر ميداني ، ويمكن عرضهما على النحو الآتي:

تضمّن الباب الأوّل الجانب النظري للدراسة ، وقد احتوى ثلاثة فصول ، خُصّص الفصل الأوّل لبيان (الإطار العامّ للدراسة) ، وقد تضمّن ثلاثة مباحث: أُفرد المبحث الأوّل للحديث عن (عناصر الدراسة) ، أي مشكلة الدراسة ، وأهمية الدراسة ، وأهداف الدراسة . وسيق المبحث الثاني للحديث عن (تحديد مفاهيم الدراسة) ، إذ جرى تحديد مفاهيم الدراسة الأساسية وبيان معانيها من حيث اللغة والاصطلاح ، مع بيان تعاريفها من ناحية إجرائية . واتجه المبحث الثالث إلى دراسة (نبذة تاريخية عن ديمقراطية التربية والتسلّط التربوي) .

وخُصّص الفصل الثاني لـ(دراسات سابقة ونظريات مفسّرة للدراسة) ، وقد تضمّن هذا الفصل ثلاثة مباحث أيضًا: ضمّ المبحث الأوّل (نماذج من دراسات سابقة) ، كان بعضها دراسات عراقية ، وعربية ، وأُخر أجنبية ، إذ قام الباحث بالاطّلاع عليها ، والإفادة منها في معالجة نقاط الضعف في دراسته ، وتعزيز مكامن القوّة فيها ، وتجنّب الأخطاء التي وقعتْ بها ، وقد تمكّن كذلك من إقامة موازنة بين هاته الدراسات وبين دراسته من حيث والمناهج المعتمدة ، ووسائل البحث وأدواته ، ومشكلة الدراسة ونتائجه ، وهو ما تمّ تناوله في المبحث الثاني (مناقشة الدراسات السابقة) . وتناول المبحث الثالث (النظريات المفسّرة لموضوع الدراسة) ، إذ جرى استعراض عدد من النظريات الاجتماعية التي ساعدت الباحث في تفسير موضوع دراسته ، كنظرية البناء الوظيفي ، والنظرية الصراعية ، والنظرية التفاعلية .

ودرس الفصل الثالث (الأساليب الديموقراطية ومظاهر التسلّط التربوي) ، وتمّت دراسة هذا الفصل على أربعة مباحث: ضمّ المبحث الأوّل (اساليب ومقومات الديمقراطية) ، ورُكِّز فيه على أُساليب: الحوار والنقاش ، والتعامل الديمقراطي ، والحقوق والواجبات ، ومقومات الديمقراطية. وضمّ المبحث الثاني (مظاهر التسلّط التربوي) ، إذ تناول مظاهر التسلّط في: الأُسرة ، والمناهج الدراسية ، وطرائق التدريس ، والإدارة المدرسية ، والإشراف التربوي . وأمّا المبحث الثالث فأُفرِد لدراسة (أسباب التسلّط التربوي) الاجتماعية منها ، والنفسية ، والسياسية ، والاقتصادية ، والثقافية . وعرض المبحث الرابع (آثار التسلّط التربوي) التي تمثّلت في الآثار الاجتماعية ، والآثار النفسية ، وآثار في الجانب العلمي .

وخُصّص الباب الثاني لعرض (الجانب الميداني للدراسة) ، واشتمل على أربعة فصول: ضمّ الفصل الرابع (الإطار المنهجي للدراسة) ، وقد توزّع على: نوع الدراسة ، والمناهج ، والفرضيات ، والمجالات ، ومجتمع الدراسة وعيّنته ، وأدوات جمع البيانات ، والوسائل الإحصائية .

وجاء الفصل الخامس (عرض بيانات الطلبة وتحليلها) على مبحثين: ضمّ المبحث الأوّل عرض البيانات الأساسية وتحليلها ، وضمّ المبحث الثاني عرض وتحليل البيانات الخاصّة بالظاهرة المدروسة .

واشتمل الفصل السادس (عرض بيانات المدرّسين وتحليلها) على مبحثين: المبحث الأوّل عرض البيانات الأساسية وتحليلها ، والمبحث الثاني عرض البيانات الخاصّة بالظاهرة المدروسة وتحليلها .

وأمّا الفصل السابع (مناقشة الفرضيات ، نتائج الدراسة ، التوصيات ، والمقترحات) فقد جاء على ثلاثة مباحث: ضمّ المبحث الأوّل مناقشة الفرضيات العلمية ، وضمّ المبحث الثاني نتائج الدراسة ، وأمّا المبحث الثالث فقد تضمّن توصيات الباحث ومقترحاته .

وفي الختام لابدّ من القول: إنّ ما انطوت عليه هذه الدراسة من جهود علمية وعملية تمثّل ما توصّل إليه الباحث ، وهي بلا شكّ عُرضة للمراجعة ، والنقد ، والتعديل ، ولا يدّعي الباحث لها الكمال والتمام ، وإنّما تمثّل مجهودًا يفتقر إلى المراجعة والتقويم ، فإن كان في الدراسة ما يستحق الإشادة فهو بمنّة من الله وفضله ، وتوجيه من المشرف ونُصحه ، وأمّا إن كان غير ذلك فحسبي أنّي باحث مازلتُ أسلك طريق العلم ، واستنير بهدي مَن سبقني إليه .

وآخر دعواي "أن الحمد لله ربِّ العالمين"

الباحث

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

تمهيد

المبحث الأول: عناصر الدراسة الرئيسة

أولاً: مشكلة الدراسة

ثانياً: أهمية الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

المبحث الثاني: تحديد المفايم والمصطلحات العلمية.

أولاً:الديمقراطية

ثانياً:التسلط

ثالثاً:التربية

رابعاً:التسلط التربوي

خامساً: المدرسة

سادساً:المرحلة الثانوية

المبحث الثالث: نبذة تاريخية عن ديمقراطية التربية والتسلط التربوي

الفصل الأوّل

الإطار العام للدراسة

تمهيد

يُعدّ الإطار العام للدراسة من متطلّبات البحث العلمي الرئيسة ؛ إذ لا يمكن القيام بالإجراءات التطبيقية من دون وجود إطار نظري يوضّح الدراسة ويبيّن عناصرها .

وقد تناول هذا الفصل ثلاثة مباحث:

المبحث الأوّل: عناصر الدراسة الرئيسة: المشكلة ، والأهمية ، والأهداف .

المبحث الثاني: تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية .

المبحث الثالث: نبذة تاريخية عن ديمقراطية التربية والتسلّط التربوي .

المبحث الأوّل

عناصر الدراسة الرئيسة

أوّلًا: مشكلة الدراسة problem of the study

لا شكّ أنّ افتقار المؤسّسات التربوية لتطبيق أساليب التربية الديمقراطية صار أداة لترسيخ التسلّط الاجتماعي والتربوي عبر تنشئة الطلبة على الخضوع والتبعية ، فابتداءً من البيت ، ومرورًا بالمدرسة ، وسائر المؤسّسات الاجتماعية ، يتم التعامل مع الفرد في كثير من الأحيان بطريقة تقوم على إصدار الأوامر وفرضها من دون مشورة أو مناقشة ، حتى اعتادت الأجيال في أكثر مراحل الدراسة على الطاعة ، وشكّلت الطرائق التقليدية في التعليم كالتلقين والاستظهار عقلية غير قادرة على النقاش والإقناع ، مع غياب واضح للتفاعل والحوار المتكافئ .

إنّ حضور ثقافة التسلّط عوض الثقافة الديمقراطية في أكثر مدارسنا انعكس على الطلّاب "في حالات من الاغتراب النفسي والاجتماعي والثقافي ، الذي يُضعف ويحول دون تكيّفهم داخل المجتمع ، فيتحوّلون إلى شخصيات عاجزة ، غير مبالية ، لا تنتمي إلى مجتمعاتها ؛ بسبب الاغتراب الذي يعانونه ، حيث يُجهض كلّ الأهداف النبيلة التي تعمل على تعظيم شخصياتهم ، وتحويلهم إلى قيمة مضافة تُسهم في تطوير شخصياتهم وسلوكهم داخل المجتمع الذي يعيشون فيه"[١] .

وتحاول هذه الدراسة أن تُسهم في تسليط الضوء على مظاهر التربية الديمقراطية والتسلّط التربوي وقياس مظاهرهما وآثارهما عمليًا في المدارس الثانوية لمجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) ، وذلك عن طريق الإجابة عن بعض التساؤلات التي يمكن حصرها على النحو التالي:

١ـ ما هي مظاهر الديمقراطية والتسلّط في مدارس قضاء الرفاعي الثانوية ؟

٢ـ هل تتبنّى المدارس الثانوية في قضاء الرفاعي أساليب الديمقراطية في العمل التربوي ؟

٣ـ هل يتناقض تطبيق الديمقراطية في المدارس الثانوية مع ثقافة المجتمع في قضاء الرفاعي ؟

---

[١] محمّد محمود الخوالده ، السلطوية والاغتراب بين طلبة جامعة اليرموك ، بحث منشور، مجلّة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، مج ١٠ ، ع ٣ ، ٢٠١٢ ، ص١٦٢ .

٤ـ هل يعاني الطلبة في المرحلة الثانوية من مظاهر التسلّط التربوي في مدارس قضاء الرفاعي ؟

٥ـ ما هي الوسائل والطُرق الممكنة لانعاش الديمقراطية ومحاربة التسلّط التربوي في مدارس قضاء الرفاعي الثانوية ؟

ثانيًا: أهمية الدراسة Importance of the study

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها ، فغياب الديمقراطية في أكثر المدارس وحضور التسلّط عوضًا عنها في التعامل مع الطلّاب ، يُعدّ مشكلة أجتماعية كبيرة يؤذن اغفال النظر فيها وجود خطر يتهدّد مستقبل الأجيال وتنشئتهم مجتمعيًا ، وتناول هذه المشكلة بأبعادها المختلفة يتطلّب اعطائها القدر الكافي من الوعي ؛ وذلك لاعتبارات متعدّدة تكمن في طبيعة شريحة الطلّاب ، وأهمية هذه الشريحة في بناء المجتمع .

وقد تناولت عدد من الدراسات الاجتماعية والنفسية هذا الموضوع ولكن من دون الإشارة إلى متغيّر الديمقراطية في مجتمع الدراسة ، كما أنّ الاقتصار على الجانب النظري ـ كما هو معلوم ـ بات غير كافٍ لبيان أيّ ظاهرة أو مشكلة في أيّ مجتمع من دون البحث فيها ؛ للوصول إلى العلاج اللازم الذي من شأنه الاسهام في تحجيم المشكلة ، والتقليل من آثارها الاجتماعية والتربوية والنفسية الخطيرة .

ثالثًا: أهداف الدراسة Aims of the study

تهدف هذه الدراسة في ضمن حدود مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي من محافظة ذي قار) إلى:

١ـ التعرّف على مستوى فهم طلبة المرحلة الثانوية لمظاهر التعامل الديمقراطي والتسلّط التربوي في مدارسهم .

٢ـ التعرف على مظاهر التسلّط التربوي في المرحلة الثانوية ، وما يرتبط منها بالإدارة ، والمناهج ، والمدرّسين .

٣ـ التعرّف على بعض الآثار الاجتماعية والنفسية وفي الجانب العلمي .

٤ـ تحديد أسباب التسلّط التربوي في المدارس الثانوية .

٥ـ المساهمة في تعزيز سُبل وآليات العلاج لمظاهر التسلّط التربوي عبر جملة من التوصيات والمقترحات التي تكوّنت على أساس النتائج المتحقّقة من الدراسة .

المبحث الثانيِ

تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية

جليٌ أنّ الوقوف على مفاهيم الدراسة من أهم الركائز الأساسية في البحث العلمي ؛ لما له من أثر في تحديد خطوط البحث العريضة ، ومعرفة معنى المصطلح وتمييز مفهومه من سائر المفاهيم ، ونعرض في هذا المبحث لأبرز مصطلحات الدراسة ؛ بغية توضيح مفاهيمها في اللغة والاصطلاح ، وتحديد دلالاتها من ناحية إجرائية ، وهي:

أوّلًا: الديمقراطية Democracy

ليس للفظ الـ(ديمقراطية) أصل في لغة العرب ، وإنّما هو لفظ يوناني مركّب من كلمتين: (Demos) وتعني الشعب ، و(Carts) وتعني الحكم أو السلطة ، ومن مجموع هاتين الكلمتين يتكوّن مصطلح (Demos carts) أي حكم الشعب[١] .

وتُعرّف الديمقراطية: بأنّها نظام اجتماعي يتخذ من كرامة الفرد وشخصيته وقيمته الاعتبارية أساسًا للمشاركة في إدارة شؤون الحياة مع الجماعة وبأوضاع مختلفة ، ويدلّ مفهوم الإدارة الديمقراطية على القيادة الجماعية التي تشرك المرؤوسين في اتخاذ القرار وتعتمد الشورى[٢] ، والديمقراطية مفهوم يرتكز فيه السلوك والممارسة ، ويتضمّن العلاقة الحرّة التي تجذّر في الإنسان مبادئ العدالة ، والحرّية في التفكير والنقد ، والحوار ، واحترام الآخر ، وقبول المشاركة ، وتهدف إلى تطوّر الإنسان ، وتنمية إبداعه ، وتشعره بالكرامة[٣] .

ومن منظور تربوي تُعرّف الديمقراطية: إنّها منظومة التفاعل التربوي التي تقوم على نسق من العلاقات ، وتوفّر قيم التسامح ، والحرّية ، وقبول الآخر ، ورفض التمييز ، واحترام حقوق

---

[١] أحمد سعيد نوفل ، وأخرون ، الوطن العربي والتحدّيات المعاصرة ، الشركة العربية المتحدة للنشر، القاهرة ، ٢٠٠٨م ، ص٢٩ .

[٢] أحمد زكي بدوي ، معجم المصطلحات السياسية والدولية ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٨٩م ، ص٤٢ .

[٣] علي أسعد وطفه ، وأخرون ، علم الاجتماع المدرسي ، المؤسّسة الجامعية للدراسات والنشر، ط١ ، لبنان ، ٢٠٠٣م ، ص١١٤ .

الإنسان ، بين عناصر المدرسة الأساس (الطلبة ، والمدرّسين ، والإدارة المدرسية) ، وتضمن للمتعلّمين الالتحاق بالمنظومة التربوية من دون تمييز اجتماعي[١] .

والديمقراطية ضرب من النُظم الاجتماعية التي تعتمد المشاركة الجماعية في الفعل ، واتخاذ القرار بالمشورة ، ممّا يعود بالفائدة على الجماعة ، ويعمل على جعل المتعلّم المنتمي للمدرسة يكتسب المبادئ الديمقراطية فكرةً وسلوكًا ، وهي تؤكّد على التفاعلات عبر تحفيزه ، وتثبيت هذه الممارسات في وجوده وحياته الاجتماعية[٢] .

والتعريف الإجرائي للديمقراطية: هي سلوك وممارسة إدارية تُستخدم في المؤسّسات الاجتماعية والتربوية ، تؤكّد مبادئ الحرّية ، والعدالة ، والمساواة ، وتُترجم إلى الواقع عبر ترسيخ أساليب تعتمد الحوار ، والنقاش ، والاقناع ، وتأكيد الحقوق والواجبات ، وتفاعل عناصر المؤسّسة التربوية ، وتعتمد المشاركة في القرار ، وفي ظلّها يكون هناك قيمة للفرد .

ثانياً: التسلّط Authoritarianism

استُخدم لفظ الـ(تسلّط) في اللغة مرادفًا لعدد من المفاهيم والمصطلحات ، من قبيل: التحكّم ، والتمكّن ، والسيطرة ، والقهر[٣] .

ويرى بعض الباحثين أنّ السلطة لا ترادف التسلّط ، وأنّ ثمّة فرقًا بينهما ، فـ"السلطة تهدف إلى تنظيم الحياة ، وضبطها ، وتوجيهها ، في حين يهدف التسلّط إلى مجرّد الهيمنة ، والسيطرة ، والإخضاع"[٤] .

ويوصف التسلّط بأنّه شعور برفض المجتمع ، والانسحاب منه ، أو التمرّد عليه ، ويقابل ذلك الشعور بالانتماء إلى الآخرين[١] ، وهو عبارة عن ممارسة تدخّل في ضمن بنيتها مفاهيم متعدّدة ، مثل: البطش ، والقوّة ، والإكراه ، والإرهاب ، والقمع ، والعدوان[٢] .

---

[١] علي أسعد وطفه ، وأخرون ، علم الاجتماع المدرسي ، مصدر سابق ، ص١١٤ .

[٢] عبد الكريم بلحاج ، عبد الإله شرباط ، الديمقراطية بالمؤسّسة التعليمية بين تأهيل التمدرّس وتأصيل التمرّس، مجلّة المدرسة المغربية ، العدد (٧ / ٨) ، ٢٠١٧م ، ص٣٢ .

[٣] ابن منظور ، لسان العرب ، ج٧ ، دار صادر، ط٣، بيروت، ١٤١٤هـ ، ص٣٢٠ .

[٤] سناء الغندوري ، مفهوم السلطة لدى المدرّس وعلاقته بالقلق النفسي عند التلميذ ، المجلّة الدولية المتخصّصة ، مج ٣ ، ع١٢ ، الرباط ـ المغرب ، كانون الأوّل ٢٠١٤م ، ص٢٠١ .

كما أنّه أحد المفاهيم السلبية والقهرية ؛ كونه لا ينمّي إلّا مشاعر الضعف ، والقصور ، والنقص ، والإحساس بالذنب والدونية ، وتوقّف القدرات الذهنية والعقلية ، ويشجّع على الاتكال ، وعدم الفهم ، وعدم المقدرة على النقد والتحليل[٣] .

والتعريف الإجرائي للتسلّط: هو السيطرة ، والتحكّم ، والتمرّد ، بممارسات وأساليب قهرية تستخدم البطش والإكراه ؛ من أجل تحقيق غايات وأهداف يعتقد بها الشخص المتسلّط اتجاه الأفراد الخاضعين لسلطته ، ممّا يؤدّي إلى إضعاف قدراتهم العقلية ، وشعورهم بالدونية ، وبعدم قدرتهم على المواجهة ، والحوار ، وإبداء الرأي بحرّية .

ثالثاً: التربية Education

تُطلق الـ(تربية) في اللغة ويُراد منها: الزيادة ، والنماء ، والتغذية ، والتنشئة[٤] .

واستظهر بعض الباحثين من هذه الدلالات معنيين: الأوّل: تنمية الجوانب التي تُوجّه إليها التربية ، فالتربية العقلية تهدف إلى تنمية الجوانب العقلية لدى المتربّي ، والتربية الروحية تهدف إلى تنمية الجوانب الروحية فيه ، وهكذا . والآخر: التدرّج في التربية ، فالتربية عملية تراكمية ، والزمن عنصر مهم في بلوغ أهدافها ، ولا يمكن أن يتربّى الفرد مرّة واحدة ، وإنّما يتمّ ذلك على مراحل متتالية[٥] .

والتربية اصطلاحاً: هي العمليات التي يستخدمها المجتمع في نقل المعارف والأهداف الموجودة داخله ؛ من أجل المحافظة على البقاء ، والتجدّد ، والاستمرار ، وهي أشبه بعملية

---

[١] بشرى علي ، مظاهر الاغتراب لدى الطلبة السوريين في الجامعات المصرية ، مجلّة جامعة دمشق ، مج٢٤ ، ع ١ ، ٢٠٠٨م .

[٢] علي أسعد وطفه ، بنية السلطة وإشكالية التسلّط التربوي في الوطن العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ،ط٢، بيروت ، ٢٠٠٠م ، ص١٢٢ .

[٣] علي عبد الرحيم صالح ، ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلّط والأزمات في المؤسّسات الجامعية ، دار اليازوري ، عمّان ــ الأُردن ، ٢٠١٤م ، ص١٢٥ .

[٤] ابن منظور ، لسان العرب ، ج١٤ ، مصدر سابق، ص٣٠٤ .

[٥] عبد الكريم بكّار ، حول التربية والتعليم ، دار القلم ، ط٣، دمشق ـ سورية ، ٢٠١١م ، ص١٢ .

النمو للأفراد في المجتمع[١] . وعرّفها بعض الدارسين انطلاقًا من معناها اللغوي بأنّها: تنشئة الشيء حالًا بعد حال حتى يبلغ كماله وتمامه[٢].

والتربية عملية توافق وتكيف وتفاعل المتعلّم مع البيئة والثقافة المحيطة به وما تتضمّنه من مكوّنات مادّية ومعنوية وحتى عناصرها الإنسانية والطبيعية ، بل هي تفاعل مع الحياة والمجتمع[٣] . وهي عملية تنضوي تحتها مجموعة أفعال وتأثيرات يكون هدفها الفرد في جوانبه الشخصية ، وتتجه به نحو إكمال وظائفه الخاصّة عبر التكيّف والتوافق مع الواقع الاجتماعي ، وتعمل على توفير ما تحتاجه هذه الوظائف من أنواع السلوك والقدرات[٤] .

وهي كذلك مهنة يقوم بها المربّون اتجاه النشء الجديد لغرض تنميتهم وتطويرهم بجهود المعلّمين والمتعلّمين ، وتتسم بالتركيب ويتخلّلها التعقيد ، ولاسيّما في الأدوات ، والوسائل ، والخطوات ، والمناهج ، حتى تبلغ الأهداف في المجتمع ، كما تتميّز بالديمومة والاستمرار والتدريج ، وتكون ملازمة لحياة الإنسان ، وتشمل جوانبه العقلية والقلبية وحتّى المهارية ، وترتبط بالمؤسّسات السياسية والاجتماعية والأوضاع الاقتصادية الموجودة داخل المجتمع الذي تنهض به التربية[٥] .

والتعريف الإجرائي للتربية: هي عمليات وأساليب وطرق تُستخدم في نقل المعارف والثقافات إلى الأجيال ، بسلوك ديمقراطي بعيد عن التسلط من أجل النهوض بالواقع التربوي ، وخلق حالة من التفاعل والحوار ، وبناء علاقات بين عناصر المؤسسات التعليمية ، على أساس الحقوق والواجبات ، وتكون ، ومهمّتها الأساس تنمية الأفراد ، ورفع قدراتهم ومكانتهم داخل المجتمع .

---

[١] عبدالله الرشدان ، المدخل إلى التربية والتعليم ، دار الشروق ، ط٢، عمّان، ٢٠٠٢م ، ص١٥ .

[٢] محمّد عبدالله الحاوري ، محمّد سرحان علي قاسم ، مقدّمة في علم المناهج التربوية ، ط١، دار الكتب ، اليمن ، ٢٠١٦م ، ص١٣.

[٣] آلاء محمّد الحياري ، أُصول التربية ، دار أمجد للنشر، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠١٥ ، ص٤٤ .

[٤] ملحقه سعيدة الجهويه ، المعجم التربوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، وزارة التربية ، الجزائر ، ٢٠٠٩م ، ص٤٨ .

[٥] محمّد عبدالله الحاوري ، وأخرون ، مقدّمة في علم المناهج التربوية ، مصدر سابق ، ص١٣ .

رابعاً: التسلّط التربوي Educational Domination

من مجموع معنييّ (التسلّط) و(التربية) يتبيّن لنا أنّ المقصود من التسلّط التربوي هو: سلوك ينطوي على العنف والإكراه ، ويتنافى كلّيًا مع أُسس السلوك الديمقراطي ومعطياته ، ويأخذ صورة رمزية في المراحل العُليا من التعليم ، ويتمظهر في منع الطلّاب من إعلان وجهات نظر ، أو توجيه نقد ، أو إبداء رأي مخالف[١].

أو هو الميل أو اللجوء إلى استخدام شكل من أشكال العنف في العمل التربوي ، ممّا يؤسّس لبناء علاقات تسلّطية من شأنها منع الطلبة من إبداء آراءهم ، وهو ما يتنافى كلّيًا مع معطيات وأُسس السلوك الديمقراطي[٢] ، وهو ممارسات سلوكية يقوم بها المعلّم اتجاه طلّابه في بيئة يسودها القسر ، والإرهاب ، والاستغلال السيء للمكان الوظيفي ، ويكون المعلّم مستبدًا برأيه ، لا يعطي فرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم ، ويعتمد التلقين ، والتوبيخ ، وإصدار الأوامر والتوجيهات ، كأساس في التعامل[٣] .

وعُرّف أيضًا بأنّه: تقنية من تقنيات تشكيل السلوك ، يؤدّي اعتمادها إلى تحقيق أهداف تتناقض مع مقتضيات التنمية ، وتستخدم أساليب مؤلمة في ضبط السلوك تفضي إلى تكوين شخصية انسحابية ، ومتقوّقعة ، غير فاعلة اجتماعيًا ، وغير متوازنة نفسيًا[٤] .

وأمّا التعريف الإجرائي للتسلّط التربوي فهو: مجموعة من عمليات القهر والتحكّم تمارسها بعض المؤسّسات التربوية داخل المجتمع ، إيمانًا منها بأنّ القهر والتحكّم أُسلوب ضبط مثمر في التعامل ، وتكون لهذه العمليات آثار نفسية واجتماعية سيئة على شخصية المتسلَّط عليه .

---

(١) علي أسعد وطفه ، وأخرون ، علم الاجتماع التربوي والمدرسي ، دار معد للنشر ، دمشق ، ٢٠٠٨م ، ص٥٠ .

(٢) علي أسعد وطفه ، وأخرون ، علم الاجتماع المدرسي ـ بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية ، مصدر سابق ، .ص١٠٢ .

(٣) علي أسعد وطفة ، وأخرون ، علم الاجتماع التربوي والمدرسي ، مصدر سابق ، ص٥٥ .

(٤) علي أسعد وطفة ، بين السلطة والتسلّط ـ دراسة تحليلية ، مجلّة الفكر السياسي ، ع٣ ، اتحاد الكتاب العرب ، سورية ، ١٩٩٨م ، ص١٣٨ .

خامساً: المدرسة The school

دَرَسَ الكتابَ يَدْرُسُهُ دَرْسًا ودِرَاسَةً: أي قرأه حتى خفّ حفظه عليه [١]. والمدرسة: اسم مكان للدرس وللدراسة ، وهي الموضع الذي تتعلّم فيه الطلبة ، وجمعه مَدَارِس[٢] . هذا تعريف المدرسة لغةً .

وأمّا في الاصطلاح فيمكن تعريفها بأنّها: المكان الذي يقضي فيه الإنسان مدّة تتراوح ما بين (١٢) إلى (١٥) عامًا ، بعد تحوّله من إشراف الأُسرة وقد غرست فيه شيء من السلوكات ، وخلال هذه المدّة يكون الإنسان قد تلقّى الأفكار ، والمبادئ ، والإرشاد ، والتوجيه ، وتأثّرت أفكاره وشخصيته بسلوك المعلّمين وثقافتهم[٣] .

وعرّفها بعض الدارسين بأنّها: مؤسّسة إلزامية لا يكون لأفرادها الخيار في الانضمام إليها ، وتضم مجموعة من الأفراد الذين تُفرض الخدمات لهم ، وتُوجّه من قبل العاملين فيها ، ويتألّف مجتمعها من الإداريين ، والمدرّسين ، والطلبة ، وهي بذلك تشكّل نظامًا اجتماعيًا متفاعلًا عبر التواصل المباشر[٤] .

ويرى آخرون بأنّها: شبكة من المراكز والأدوار يجريها المعلّمين والمتعلّمين ، وتكسبهم المعايير التي تحدّد أدوارهم المستقبلية في المجتمع عبر بُنية وثقافة معيّنة[٥] ، ومن ثمَّ "تُعدّ المدرسة بحقّ الوكالة الاجتماعية الثانية بعد الأُسرة ؛ للقيام بوظيفة التنشئة الاجتماعية للأطفال والناشئة ، حيث تقوم بإعداد الأجيال الجديدة روحيًا ، ومعرفيًا ، وسلوكيًا ، وبدنيًا ، وأخلاقيًا ، ومهنيًا ، وذلك من أجل أن تحقّق للأفراد اكتساب عضوية الجماعة ، والمساهمة في نشاطات الحياة الاجتماعية المختلفة"[٦] .

---

[١] ابن منظور ، لسان العرب ، مصدر سابق ، ج٦ ، ص٧٦

[٢] مجمع اللغة العربية (إبراهيم مصطفى ، أحمد الزيّات ، محمّد النجّار) ، المعجم الوسيط ، دار الدعوة ، ط١ ، القاهرة ، ٢٠٠٤م ، ج١ ، ص٢٨٠ .

[٣] عبد الرحمان بن سعيد بن حسين الحازمي ، الازدواجية في السلوك ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، ط١، السعودية، ٢٠٠٧م ، ص٤٠ .

[٤] ربيع محمّد ، واخرون ، الديمقراطية المدرسية ، دار اليازوري ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠٠٨ ، ص١٨ .

[٥] علي أسعد وطفة ، وأخرون ، علم الاجتماع التربوي والمدرسي ، مصدر سابق ، ص١٧ .

[٦] علي أسعد وطفة ، واخرون ، علم الاجتماع المدرسي ـ بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية ، مصدر سابق ، ص٣٤ .

وتُعرّف المدرسة إجرائيًا: مؤسّسة اجتماعية تربوية يلتحق بها الفرد بعد التنشئة الاجتماعية التي يتلقّاها في المؤسّسة الأُسرية ، وتكون مُحدّدة بمرحلة عمرية معيّنة ، وتتصف في أغلب الأحيان بالإلزام ، وتتكوّن بنيتها المجتمعية من الإداريين ، والمعلّمين ، والطلبة ، وتهدف إلى بثّ العلم والمعرفة ، وترسيخ بعض السلوكات والمعايير التي يتبنّاها المجتمع ، وتعمل على رسم الأدوار أو المراكز للمنتمين إليها .

سادساً: المرحلة الثانوية Secondary school

مصطلح يُطلَق على المرحلة الثانية في التعليم ، تبدأ بعد المرحلة الأُولى منه ، وتنتهي عند حصول الطالب على شهادة الدراسة الثانوية ، وتختلف من بلد الى آخر ، ففي العراق تتكوّن من مستويين: الأوّل المتوسّطة ، والآخر الإعدادية ، ومدّة الدراسة في كلّ مستوى لا تقل عن ثلاث سنوات ، وتعمل الدولة على توفير البيئة المناسبة للطلبة في هذه المدارس ؛ لإتاحة الفرصة أمامهم لمواصلة تعليمهم[١] .

والتعريف الإجرائي للمرحلة الثانوية: هي إحدى المراحل الدراسية التي يلتحق بها الطلبة من أجل اكتساب العلم والمعرفة ، وتكون بين مرحلتين: الابتدائية ، والجامعية ، وتبلغ أعمار الطلبة فيها بين (١٥) و(٢٠) سنة ، وتُعدّ من أهم المراحل الدراسية ؛ كونها تأتي متزامنة مع فترة المراهقة ، وفيها يحتاج الطلبة إلى بيئة تتوفّر فيها الظروف الملائمة ، وتتناسب مع المرحلة العمرية التي يمرّون بها .

[١] حنان عيسى الجبوري ، مشكلات إدارة المدرسة الثانوية في العراق ، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد ، كلّية التربية ، منشورة ، العراق ، ١٩٧٠م ، ص١٥ـ١٦ .

المبحث الثالث

نبذة تاريخية عن ديمقراطية التربية والتسلّط التربوي

أوّلًا: الديمقراطية التربوية

الديمقراطية لا يمكن أن تتجزّأ ولا يمكن فصلها عن مضامينها الاجتماعية والسياسية ، ولقد أولى الباحث اهتمامه في هذه الدراسة على "الديمقراطية التربوية" التي تجسّد العلاقات المتوازنة والممارسات السليمة ، وترسّخ قيم العدالة والحوار ، ونماء الإنسان وتطوّره ، وتُعدّ الديمقراطية نظامًا قديمًا شهدته البشرية ، وأوّل مَن استعمل هذا المصطلح وأظهره إلى الواقع هو القائد الإغريقي بيركليس* في (أثينا) أشهر مُدن اليونان وأرقاها ، وذلك في القرن الخامس قبل الميلاد[١] ، واستمر هذا النظام يضعف تارة وينشط أُخرى حتى وصل سائر الأُمم ، وأصبح نظامًا عالميًا ، ولاسيّما بعد أن جرّب العالم كثيرًا من الأنظمة السياسية[٢] .

والتربية من الظواهر الاجتماعية التي عرفها الإنسان عبر التاريخ منذ وجوده ، كما أنّ جميع الأديان اهتمت بها في كلّ عصر وزمان ؛ لما لها من دور فاعل في رُقي الأُمم وتقدّمها ، وقد شهدت التربية تطوّرات نوعية في كثير من جوانبها الاجتماعية ، والثقافية ، والاقتصادية ، والسياسية ، وشكّلت علومًا وتخصّصات أصبحت تُدرّسها المؤسّسات العلمية[٣] .

وتمثّل التربية المحور الرئيس لجميع الأنشطة التي تعمل على تعزيز السلم واحترام حقوق الإنسان ، وكذلك مساهمة المدرسة في صنع وتكوين مواطني المستقبل عبر مساعدة الطلبة على

---

* بركليس: هو من أبرز السياسيين والخطباء في تاريخ اليونان ، كان حاكم مدينة أثينا خلال عصرها الذهبي في (القرن الخامس قبل الميلاد) ، وخلال الحرب التي دارت بين الفرس والإغريق ، ولُقّب بـ(المواطن الأوّل) في أثينا ، وأصبحت هذه المدينة من أعظم الإمبراطوريات في عصره ؛ لكونه حوّل السلطة من مجلس الشيوخ الى الجمعية التشريعية ، وخوّل المواطنين بالحضور والتصويت في جلساتها ، واشتهرتْ بدستورها الديمقراطي الذي اعطى الحرّية للمواطن ، واهتم بتطوّر الفنّ والأدب ، واكتسبت اليونان مكانتها العلمية والثقافية في العالم القديم في عهده . (يُنظر: خزعل الماجدي ، الفنّ الإغريقي ، دار الرافدين ، ط١، بيروت ، ٢٠١٧م ، ص٢١٥)

[١] عمر نصير مهران ، الممارسات الديمقراطية وسلوكيات المواطنة التنظيمية ، مجلّة الإدارة التربوية ، العدد ٢٦ ، أبريل ، ٢٠٢٠م ، ص٢٦٩ .

[٢] هاشم الميلاني ، الديمقراطية من الإغريق إلى عالم ما بعد الحداثة ، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية ، العتبة العبّاسية المقدّسة ، كربلاء ـ العراق ، ٢٠١٧م ، ص١٢ .

[٣] الصديق الصادقي العامري ، التربية والتنمية وتحدّيات المستقبل ـ مقاربة سسيولوجية ، أفريقيا الشرق ، ط٢، الدار البيضاء ـ المغرب، ٢٠١٥ ، ص٩ .

التحلّي بالقيم التي تستند إلى الاحترام ، والتضامن ، والتسامح ، وحقوق الإنسان ، والمساواة ، والعدالة الاجتماعية[١] .

وتُعدّ الديمقراطية من تقنيات المؤسّسة التربوية التي ترمي من تطبيقها إلى النهوض بالواقع التربوي ، فالديمقراطية قضية تخص الجانب الثقافي والاجتماعي في جوهرها ، وهي من عوامل تطوير المجتمع ورُقي ثقافته[٢] ، والديمقراطية من أهم القيم المشتركة بين المجتمعات على الرغم من اختلاف مُسمّياتها ، وقد يكون الغرب له الأولوية في تأسيسها والتنظير لها ، لكن أغلب الحضارات والثقافات تمتلك جذورًا للديمقراطية بمفهومها العام ، ممّا يسمح لجميع الحضارات أن تتعايش بالقيم بدل أن تتصارع عليها[٣] .

لقد كانت الانطلاقة الأُولى للديمقراطية التربوية في الغرب من لندن سنة ١٥٧٥م ، حيث مُنحت المؤسّسات التربوية شيئًا من حرّية التعبير للأساتذة والطلبة ، وتطوّر مفهوم الديمقراطية في المؤسّسات والجامعات الألمانية سنة ١٨١١م ، وأُعطي للأساتذة حرّية المعرفة والتدريس ، وفي أمريكا ومع نمو العلمانية اتسعت الآفاق الفكرية والاجتماعية التي ساعدت على تطوّر الديمقراطية في التربية والتعليم ، وشُكّلت عدد من الجمعيات والمنظّمات وظيفتها الحفاظ على الممارسات الديمقراطية في التعليم وتطوير أساليبها[٤] .

وتنامى المدّ الديمقراطي في النصف الثاني من القرن العشرين وشمل أُممًا وقارّات وبلدانًا ، ولاسيّما بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ، وشهد العالم مدًّا ديمقراطيًا آخرًا بعد سقوط أنظمة حكم تسلّطية في أُوربا ، وانهيار روسيا الاتحادية ، وتُعدّ الصلاحيات التي منحتها بعض الأنظمة السياسية ممّا يميّز النظام التربوي الديمقراطي في بلدان مثل: أمريكا ، والدول الاسكندنافية ، وأُستراليا ، وألمانيا[٥] .

---

[١] عبد القادر مساهل ، دور الديمقراطية في مكافحة التطرّف العنيف والإرهاب ، وزارة الشؤون الخارجية الجزائرية ، ٢٠١٤م ، ص٢٨ .

[٢] علي عبد الرحيم صالح ، ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلّط والأزمات في المؤسّسات الجامعية ، مصدر سابق ، ص٤٢ .

[٣] رضوان زيادة ، كيفن جيه أوتول ، صراع القيم بين الإسلام والغرب ، دار الفكر ، ط١، دمشق، ٢٠١٠م ، ص٧٠ .

[٤] علي عبد الرحيم صالح ، ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلّط والأزمات في المؤسّسات الجامعية ، مصدر سابق ، ص٤٢ـ٤٣ .

[٥] عمر نصير مهران ، الممارسات الديمقراطية سلوكيات المواطنة التنظيمية ، مصدر سابق ، ص٢٦٩ـ٢٠٧.

وأمّا الدول العربية فلازال أغلبها يعيش حالة الافتقار إلى أنظمة حكم ديمقراطية على الرغم من وجود حالات انتقال ديمقراطي متعثّرة سبقت أو بدأت ترافق التحرّكات من أجل الديمقراطية ، كما في لبنان ، والأُردن ، والجزائر ، وموريتانيا ، والكويت ، وهذه البلدان أقرب من غيرها إلى الانفتاح السياسي .

وحضارة وادي الرافدين (العراق) هي أوّل حضارة بشرية اهتمت بحقوق الإنسان ، وتُعدّ الحريّة ، والقانون ، والعدالة ، مفاهيم تناولها الفكر العراقي القديم ، ومع بداية التدوين (الكتابة) في ٣٠٠٠ ق.م أخذ العراقيون القدامى (السومريون ، والأكديون ، والبابليون ، والآشوريون) يطالبون الحُكّام والملوك بضرورة سنّ قوانين تحفظ لهم الحقوق ، والحرّيات ، والعدالة ، والمساواة الاجتماعية ، على الرغم من اعتقادهم بأنّ سلطة ملوكهم هي سلطة مطلقة بتفويض إلهي[١] ، ومن بين الحرّيات التي طالبوا بضمانها حرّية التعليم التي اعطت الحقّ لكلّ فرد في التعلّم ، واختيار العلم والمعلّم الذي يريد ، فضلًا عن الحرّية في نشر فكره ، والتعبير عنه بالطريقة المناسبة[٢] .

وأولى الإسلام العلم والتعليم اهتمامًا كبيرًا منذ اللحظة الأُولى لظهوره ، وابتدأت الدعوة إليه في الوحي الأوّل من القرآن الكريم ، وذلك بقوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾[٣] ، ومن الواضح أنّ هذه الآيات أمر إلهي للنبي (ص) بتحرير العقل البشري من الضلال والجهل ، وحثّه على ولوج أبواب العلم والمعرفة ، وهذه فريضة يوجبها الإسلام على أتباعه ، إذ جاء حديث الرسول (ص): "طلب العلم فريضة على كلّ مسلم" ، ويُعدّ التعليم والتزوّد بالمعرفة حقّ من حقوق الإنسان في الإسلام ، وهو الوسيلة الضامنة لرفع المجتمعات من حضيض الجاهلية إلى رُقي الحضارة ، والتقدّم ، والازدهار ، والتنمّية[٤] ، وكانت الحواضر الإسلامية مرتعًا خصبًا لمختلف العلوم والعلماء الذين وجدوا في الإسلام فرصة عظيمة لنشر نظرياتهم وبثّ علومهم ،

---

[١] عبدالله لفتة البديري ، محاضرات في حقوق الإنسان والديمقراطية ، الجامعة التقنية الوسطى ، المعهد التقني الكوت ، (ب ـ ت) ، ص٦ـ٧ .

[٢] المصدر نفسه ، ص١٠٦ .

[٣] سورة العلق ، الآيات ١ـ٥ .

[٤] طارق عبدالرؤوف محمّد عامر ، التعليم الجامعي ، دار اليازوري العلمية للنشر، ط١، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠١٩، ص٢٤ـ٢٥ .

ونقل كثير من العلوم اليونانية والفارسية إلى العربية ، ودعم حرّية العلم مادام يوصل إلى البناء والتعمير ، لا إلى الهدم والخراب[١] .

وتشير الدراسات الفلسفية إلى أنّ المبدأ الديمقراطي التربوي في الفلسفة البراغماتية Pragmatism* التي يعود أصلها إلى زمن هرقليطس اليوناني آمن بفكرة التغيير المستمر ، وهناك روّاد آخرون من أمثال بيرس (١٨٣٩ـ١٩١٤) ، ووليم جيمس (١٨٤٢ـ١٩١٠) ، ويؤمن أصحاب هذا المبدأ بمشاركة الطلبة ، وأولياء أمورهم ، والمعلّمين ، وكلّ مَن له صلة بالعملية التربوية ، في وضع الخطّة في المؤسّسات التعليمية ، واتخاذ القرارات التربوية انطلاقًا من الحالة الديمقراطية[٢] .

ويرى الباحثون أنّ صاحب فكرة إدخال الديمقراطية في التربية والتعليم هو العالم جون ديوي Joh Dewey (١٨٥٩ـ١٩٥٢م) ، وذلك في كتابه (كيف نفكّر) الصادر عام ١٩١١م ، والذي أصبح فيما بعد أساسًا نظريًا لكثير من النظريات التربوية التي ركّزت على تربية المتعلّم ديمقراطيًا ، فقد ربط ديوي بين السلوك الاجتماعي والأساليب العملية والديمقراطية بين المعلّم والطالب ، وحالة الربط التي جاء بها ديوي جعلت منه موضع اهتمام واختيار كثير من الباحثين في الجانب التربوي ؛ كونه درس علاقة التربية بالديمقراطية والفلسفة والعلم والمجتمع ، وكذلك الفرد والطبيعة البشرية والحرّية ، ومن دواعي الاهتمام به أنّ أفكاره وتصوّراته في مجال التربية وعلاقتها بالديمقراطية يمكن استلهامها واستحضار روحها[٣] .

وتكمن قيمة معالجات ديوي للتربية والعلاقة بالديمقراطية في كونها لم تقف عند التنظير وإيجاد فلسفة تربوية لها حيّز في المشروع الفكري ، بل تعدّى إلى تجريبها بشكل عملي واختبار

---

[١] حسين غبّاش ، الجذور الثقافية للديمقراطية في الخليج ، ط١ دار الفارابي ، بيروت ـ لبنان ، ٢٠١٠م ، ص٢٩٨ .

* الفلسفة البرغماتية (Pragmatism) ، أو المذهب العملي ، أو فلسفة الذرائع: اتجاه فلسفي ظهر في أمريكا عام ١٨٧٠م ، ونُسِب إلى عدد من الفلاسفة ، من أمثال: تشارلز ساندرز بيرس ، ويليام جيمس ، وجون ديوي ، ونادتْ البراغماتية بأنّ قيمة أيّ فكرة تكمن في فائدتها العملية ، ووضع الفائدة بالمقام الأوّل ، وهو مبدأ (بيرس) الذي أوجده لانعدام الحسّ التاريخي للشعب الأمريكي ، وهم لا يسألون عن النشأة (الماضي) بقدر ما يسألون عن النتيجة (المستقبل) . (يُنظر: علي عبد الهادي المرهج ، الفلسفه البراجماتية : أُصولها ومبادئها ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ٢٠٠٨م ، ص٥)

[٢] نبيل عبد الهادي ، مقدّمة في علم الاجتماع ، دار اليازوري ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠٠٩م ، ص٧٠ .

[٣] رشيد الإدريسي ، من أجل تصوّر موسّع للتربية والديمقراطية ، مجلّة المدرسة المغربية ، العدد المزدوج (٨/٧) ، نوفمبر ٢٠١٧م ، ص٣٢ .

أفكاره البراغماتية في الواقع ، ومتابعة نتائجها في تكوين النشء بواسطة مشروع (المدرسة/المختبر)[١] ، وينظر ديوي للديمقراطية على أنّها ليست نظامًا سياسيًا فحسب ، بل هي سلوك اجتماعي ، وخبرة مشتركة ، وقيمة متبادلة في الحياة[٢] .

وأمّا في ظلّ حكم الدولة العثمانية والاحتلال البريطاني (١٩١٤ـ١٩٢٠م) وصولًا إلى عهد الملكية الفيصلية (١٩٢١ـ١٩٣٣م) فقد كان حجم المعاناة كبيرًا ؛ وذلك نتيجة الصراعات بين الدول التي غزت العراق لدوافع سياسية واقتصادية وعسكرية ، وخلّفت حروبها دمارًا هائلًا في جوانب الحياة كلّها ، ومنها التربية والتعليم الذي أُهمل في العراق كونه أحد الأجزاء المحتلة ، وبقي التعليم فيه جامدًا ، وفرضت سياسة التتريك للقضاء على التراث الثقافي ، وبدأ ذلك من غزو هولاكو حتى سقوط بغداد على يد البريطانيين الذين فضّلوا مصالحهم على مصالح الشعب ومنها حقّه في التربية والتعليم[٣] .

وفي عهد الملك فيصل الأوّل لم يبلغ التعليم مستوى جيد بسبب تعدّد الحكومات ، والصراع السياسي ، وعدم وجود خُطط لعلاج المشكلات في العملية التعليمية[٤] ، نعم ، يمكن عدّ عهد الملوكية في تاريخ العراق هو الأفضل في الجانبين السياسي والاجتماعي ؛ وذلك لوجود فسحة من الحرية والديمقراطية ، إذ أُصدرت كثير من الصحف ، وتمّ نشر العشرات منها ، قبل سيطرة السلطة الانقلابية[٥] .

وبعد أحداث ثورة عام ١٩٥٨م بدأ هناك توسّع في المجال التربوي ، وأصبح التغيير واضحًا في فلسفة التربية ؛ بسبب التغيّر الذي حصل في بنية المجتمع العراقي ، والنظام السياسي الذي استلم الحكم ، إذ اهتمت السلطة بالتعليم وجعلته مجانيًا ، وفسحت الفرصة أمام الراغبين فيه ،

---

[١] رشيد الإدريسي ، من أجل تصوّر موسّع للتربية والديمقراطية مصدر سابق ، ص٣٢ .

[٢] محمّد الحساني ، التربية والديمقراطية ـ جون ديوي نموذجًا ، موقع : واقع التربية والتعليم بالمغرب ، شبكة التواصل الاجتماعي ، ٢٠١٣م ، وقت دخول الموقع الساعة ٥,٢٠ عصرًا ، يوم الاربعاء ، بتاريخ ٢٠٢١/٥/٥م .

[٣] سالم هاشم عبّاس أبو دلّة ، التعليم والمعارف في العراق خلال الحقبة الزمنية (١٥٣٤ـ ١٩٣٣م) ، مجلّة أهل البيت عليهم السلام ، ع٢٢ ، ص٢٦٩ .

[٤] المصدر نفسه ، ص٢٦٩ .

[٥] كمال ديب ، موجز تاريخ العراق ، دار الفارابي ، ط١، بيروت ـ لبنان ، ٢٠١٣م ، ص١٧ .

وهيّأت أعدادًا كافية من المدرّسين الأكفاء ، وقامت بتوزيع الإعانات المالية للفقراء الذين تحول ظروفهم المعيشية دون اكمال دراستهم ، وتخصيص ميزانيات مالية مناسبة للتعليم[١] .

وكانت السبعينات فترة ذهبية بالنسبة للعراقيين ، إذ ارتفع مستوى الدخل المعيشي ، وانخفضت نسبة الفقر ؛ بسبب وجود برامج للإصلاح الزراعي والتعليم على الرغم من قسوة النظام السياسي[٢] ، ولكن بعد مغامرات الحروب العبثية التي خاضها نظام البعث بعد استحواذه على السلطة في العراق ، ولاسيّما بعد عام ١٩٩٠م ، شهدت مسيرة التربية والتعليم تراجعًا ملحوظًا على مستوى الكفاءة والأداء بسبب الحصار الاقتصادي والفكري والثقافي المفروض على العراق ، وانقطاع التواصل مع المؤسّسات العلمية في العالم ، وعدم متابعة البحوث العلمية ، وأصبح العراق لا يستطيع المشاركة في المؤتمرات العلمية التي تُعقد على المستويين العربي والعالمي ، وجُمّدت جميع الاتفاقيات الثقافية التي أبرمها العراق مع دول العالم ، وتوقّفت جميع البعثات الدراسية ، وقلّت مشاركة الباحثين العراقيين في النشاطات التعليمية ، وقد أدّى ذلك كلّه إلى تخلّف العراق عن مواكبة حركة البحوث العلمية ، وحدثت فجوة في المعارف التي تقدّمها المناهج المقرّرة في القطاع التربوي[٣] .

وبعد سقوط النظام في عام ٢٠٠٣م وانتقال النظام السياسي الى الحكم الديمقراطي ، وعلى الرغم من الأزمات التي تعرّض لها البلد على الصعيد الأمني من اختطاف ، وتهجير ، وقتل ، وإرهاب ، أخذت تهدّد استقرار النظام التربوي وانتظام الدوام ، مع وجود هذه التحدّيات الأمنية الكبيرة كان هناك إصرار من قبل القائمين على العملية التربوية على الاستمرار وبمستوى وأداء عالٍ ، وتمّ اطلاق الخُطط التربوية في ظلّ نظام ديمقراطي يهدف لنشر وتحسين نوعية التعليم عبر بناء المدارس ، ورفد الواقع التربوي بفلسفة جديدة مستندة إلى الدستور معتقدات الشعب

---

[١] عاصم حاكم عباس الجبوري ، وأخرون ، موازنة وزارة المعارف في العهد الجمهوري ـ دراسة في آثارها التنموية (١٩٥٨ـ ١٩٦٨م) ، مجلّة مركز بابل للدراسات الإنسانية ، مج٤ ، ع٣ ، ص١٢١ .

[٢] كمال ديب ، موجز تاريخ العراق ، مصدر سابق ، ص١٨ .

[٣] حارث حازم أيوب ، أحمد عبد العزيز ، أسباب عدم ملاءمة مخرجات العملية التعليمية مع متطلّبات التنمية ، بحث ، مجلّة دراسات موصلية ،ع ١٣ ، ٢٠٠٦م ، ص١٨٧ـ١٨٨ .

العراقي وقيمه ، وتؤكّد حبّ الوطن ووحدته ، وتحترم الفكر ، والرأي ، وحقوق الإنسان ، وتشيع المساواة ، وروح التعاون ، وتكون بديلة للفلسفة القديمة[١] .

ثانيًا: التسلّط التربوي

تشكّل ظاهرة التسلّط التربوي هاجسًا فكريًا لكثير من المفكّرين في مراحل تاريخية مختلفة وبقع جغرافية متنوّعة ، ومَن يتتبع ثقافة الإغريق ، وحضارة الصين ، وعصر التنوير والنهضة ، يجد أنّ الفكر التربوي قد تمركز حول قضية السلطة ومظاهر التسلّط التربوي ، وكلّ الأفكار التنويرية ورجال النهضة كانت رافضة لمظاهر الإكراه والتسلّط والتعسّف في المؤسّسة التربوية بشكلها العام[٢] ، بينما العصر الحديث وبالتحديد في القرن العشرين فإنّ الفكر التربوي لم نجده يقف ليتأمّل في سلطة التربية ، بل أخذ صورة الدراسات الميدانية حول مظاهر العنف والسلطة في الحياة الإنسانية المعاصرة[٣] .

إنّ التسلّط التربوي في المؤسّسات المعنية بالتعليم وخصوصًا في الدول العربية هي ثقافة تمتد جذورها إلى بنية المجتمع الذي لا يتمكّن من إظهار القدرات الإبداعية والتفكير ، بل إنّ المحاولات مستمرة في دفع التلاميذ والطلبة إلى الخنوع والطاعة ، وفي ظلّ هكذا ظروف بقيت المؤسّسة التربوية تمارس التسلّط وتؤمن بالمركزية ، ويشوب الضعف سياستها في قيادة العاملين فيها وتوجيههم ، ولا يوجد انسجام بين أطرافها ، وتفتقر إلى حرّية التساؤل والمناظرة والحوار ، كما يخضع الطلبة لعلاقات التسلّط بين المدرّسين والأنظمة والقوانين[٤] ، فالمجتمع العربي يعاني اليوم من حالة التسلّط والقهر الحضاري المتمثّل في غياب القيم الديمقراطية وهيمنة القيم التقليدية ، كالتعصّب القبلي ، والطائفي ، والسياسي ، كما أنّ معاناته تزداد نتيجة لتدنّي الوعي الديمقراطي ، وهذا الوضع المقهور يُلزم مؤسّسات العلم والديمقراطية بأن تؤدّي دورًا أساس

---

[١] باسمة علوان حسين ، فؤاد توما ، تطوّر التعليم في العراق ، دراسات تربوية ، العدد ٦ ، ٢٠٠٩م ، ص١٦٧ـ ١٦٨ .

[٢] علي أسعد وطفه ، بنية السلطة وإشكالية التسلّط التربوي في الوطن العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٩٩م ، ص١١ .

[٣] المصدر نفسه ، ص١٢ .

[٤] علي عبد الرحيم صالح ، ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلّط والأزمات في المؤسّسات الجامعية ، مصدر سابق ، ص١٢٦ .

يتعاظم ويزداد في اتجاه بناء المجتمعات العربية على الأُسس الديمقراطية ، والتي تكون في مواجهة التمدّد لقيم التسلّط والإكراه[١] .

كما أنّ الصحوات في الوطن العربي هي بمثابة مدخل ثقافي يعمل على إعادة بناء الموروث القديم وفق تحدّيات العصر ، والخطوة الأُولى في بناء الثقافة هو الانتقال من التصوّر الهرمي للعالم المحيط بنا الى التصوّر الأُفقي ؛ من أجل إنهاء مشكلة التسلّط في جوانب الحياة بشكل عام وفي التعليم بشكل خاص ، والابتعاد عن علاقة الأعلى بالأدنى الموروثة ثقافيًا[٢] . وأغلب النُظم التعليمية للدول العربية لا تعمل على إعداد الطلبة للمنافسة في المجتمع الديمقراطي الحالي ، وتختلف البلدان العربية وبشكل كبير في نُظمها التربوية ، كلبنان ، والإمارات ، ومصر ، والأُردن ، على الرغم من تطوّر التعليم فيها لازالت تعاني الكثير من العيوب المتمثّلة بـ(الحوكمة) والمعلّمين ، والنظام التعليمي الجيّد يحتاج الى حكم ديمقراطي رشيد وهذا غير موجود ، كون حكمها المركزي وسيطرتها وسلطويتها على النظم أبقى التعليم في الدول العربية توجيهيًا وغير حرّ[٣] ، وعلى الرغم من وجود الديمقراطية في كثير من دول العالم بيد أنّها وجدت مقاومة ورفضًا في الوطن العربي والشرق الأوسط ، وأخذت حالات التسلّط والاضطهاد تزداد ، مع انعدام الحرّيات ، وغياب شبه تام لحقوق الإنسان ، وقد ساهمت تلك الأنظمة التعسّفية في تعزيز حالة الإحباط ، وإهانة كرامة الإنسان العربي[٤] .

لقد كانت البداية لتاريخ العراق الحديث منذ خضوعه للانتداب البريطاني بعد الحرب العالمية الأُولى ، إذ واجه العراقيون هذا الانتداب بثورة أجبرت الاحتلال البريطاني على القبول بحكومة عراقية ملكية ، قامت باستغلال النفط لتطوير الاقتصاد العراقي ، وبعد انقلاب حزب البعث بدأ الوضع العراقي بالهبوط والتردّي ، ولاسيّما بعد إعلان الحرب على الجمهورية الإيرانية ، واستنزاف طاقات العراق الشبابية لثماني سنين عجاف ، وانصباب الجهود على مجال الحرب والعسكرة ، واهمال سائر المجالات المهمّة كالتعليم وغيره ، وكان قرار احتلال الكويت هو الأسوأ

---

[١] علي سعد وطفه ، وأخرون ، الديمقراطية والتربية في الوطن العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط٢، بيروت ، ٢٠١١م ، ص٣٢٩ـ٣٣٠ .

[٢] حسن حنفي ، جذور التسلّط وآفاق الحرّية ، مكتبة الشروق الدولية ، ط١، القاهرة ، ٢٠٠٥م ، ص١٣ .

[٣] محمّد فاعور ، التعليم والديمقراطية في العالم العربي ، مركز مالكوم كير ـ كارنيغي للشرق الأوسط ، ٢٠١١م .

[٤] عامر مهدي دقو ، العلاقة بين التعليم الجامعي والديمقراطية في الوطن العربي ، بحث منشور، مجلة عمران للعلوم الاجتماعية والنفسية ،ع ٤/٣، جامعة جورج تاون ، مراكش ، ٢٠١٥م ، ص٨ـ٩ .

، إذ استدعى تدخّل الولايات المتحدة الأمريكية طرفًا في هذه الأزمة ، وقد كان حجم الدمار الذي لحق بالمؤسّسات التربوية والتعليمية كبيرًا جدًا ، وازداد الأمر سوءًا لما قُمِع العراقيون في انتفاضة شهر شعبان بشدّة وقسوة من قبل النظام السابق الذي كان يعتمد القسر والقهر ، ويمارس أساليب القتل والاعتقال بحقّ المدنيين ، حتى طال ذلك العلماء ، والمفكّرين ، والمناضلين من أجل الحرّية ، وأمّا فرض الحصار الاقتصادي على البلد فقد كان بمثابة الموت البطيء لمؤسّسات الدولة ، ولاسيّما التعليم منها[١] .

كثير من العوامل كان لها أثر كبير على تشكيل ثقافة المدرسة ، التي بدورها انعكست على بناء شخصية الإنسان في ظلّ واقع تربوي سيء يشوبه الاهمال ، وقد كانت مهمّته تربية النشء الجديد في ظلّ اقتصاد منهار وحروب تعمل على عسكرة المجتمع بشكل عام والتربوي بشكل خاص ، إذ زُجّ كثير من المعلّمين والمدرّسين وطلبة الجامعات في أُتون حرب عبثية أفرغت المدارس من كوادرها التدريسية ، ومثلها الأُسرة التي ابتعد عنها معيلها ، وفقدت المؤسستين الأُسرية والتعليمية القائمين عليهما في الوقت ذاته ، وأصبح هدف المدرسة أن تربّي أجيالًا مطيعة تتفق أيديولوجيًا مع الحزب السياسي الحاكم ، وتطبّق أساليبها القهرية اتجاه أفراد المجتمع تحت عناوين مشحونة بالولاء للقائد (الضرورة) وأُسرته ، وهي عبودية بشكل آخر يُجبَر الفرد عليها بالقوّة ، والتعسّف ، والإكراه ، وليس الحاجة فحسب مَن تدفع الأفراد لممارستها ، ونتيجة لذلك ابتعدت المؤسّسة التربوية عن هدفها الرئيس في تربية جيل قادر ، لديه الإمكانات المؤهّلة للتفكير والإبداع ؛ من أجل قيادة المجتمع نحو مستقبل واعد ، ابتعدت بسبب أساليب التسلّط ، والتعسّف ، والقهر ، والإكراه ، والعنف ، والتدخّل الذي مارسه النظام السياسي الحاكم آنذاك بحقّ المؤسّسة التربوية[٢] .

وبعد سقوط النظام السياسي المستبد عام ٢٠٠٣م ، وعلى الرغم من العنف الذي رافق التحوّل الديمقراطي ، خفّت وطأة التسلّط التربوي المتمثّلة بالعقاب الجسدي والضرب المبرح ، ولكن بقيت سلطة الأُسرة التي تستمد قوّتها من الأعراف والقيم السائدة في المجتمع العراقي ، ولم تتأثّر بالحالة الديمقراطية التي يعيشها البلد ، وأمّا المناهج الدراسية فعلى الرغم من التغيير الذي

---

[١] كمال ديب ، موجز تاريخ العراق ، مصدر سابق ، ص١٨ـ١٩ .

[٢] حنان عزيز عبد الحسين ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، مجلّة البحوث التربوية والنفسية ،ع ٤٠ ، جامعة بغداد ، ٢٠١٤م ، ص٩٣ .

طرأ عليها ولكنّها مازالت تشكّل حالة من الإحباط والقلق النفسي ؛ نتيجة فرضها على الطلبة عبر طرائق تقليدية تعتمد التلقين والاستظهار ، بعيدًا عن الحوار والنقاش ، وأصبح النجاح في الاختبار المعيار الأساس لِتقييم الطلّاب ، ومازالت أساليب المعاملة الديمقراطية مفقودة بين الطلبة والمدرّسين ، ولا ننسَ القوانين والأنظمة التربوية التقليدية التي ما زالت قاصرة عن تلبية مقتضيات العصر ومواكبة حركته المتسارعة ، على الرغم من وجود حركة اقتصادية وأُخرى عمرانية شملت جميع القطاعات ومنها قطاع التربية ، إذ كان هناك تأسيس لجامعات فتية ، وفتح لمدارس ابتدائية وثانوية ، توزّعت على المحافظات حسب النسب السكانية ، وامتدت إلى الأرياف ، والقصبات ، والقرى ، ولكن مع تزايد التحاق الطلبة بشكل كبير أصبح عدد البنايات لا يتناسب وحجم الطلّاب الملتحقين بالمدارس ، وليس من شكّ أنّ كثرة أعداد الطلبة من عوامل حدوث التسلّط وأسبابه .

الفصل الثاني

دراسات سابقة ونظـريات مفسرة للدراسة

تمهيد

المبحث الأول : نمــاذج من دراسات سابقة

أولاً : نماذج من دراسات عراقية

ثانياً : نماذج من دراسات عربية

ثالثاً : نماذج من دراسات أجنبية

المبحث الثاني: مناقشة دراسات سابقة

المبحث الثالث: النظريات المفسرة للدراسة

الفصل الثاني

دراسات سابقة ونظريات مفسّرة للدراسة

تمهيد

يُعدّ هذا الفصل من الفصول المهمّة ؛ كونه يعرض بشكل مباشر موضوع الدراسة ، ولا يمكن للباحث أن يستغني عنه ؛ وذلك للفائدة والثراء من المعلومات التي يوفّرها في جانب تحديد المفاهيم والمصطلحات ، كذلك لمعرفة المناهج والادوات التي يستخدمها ، وعملية صياغة الفروض والنتائج التي يتوصل اليها، ومن خلالها يتعرف الباحث على ما توصّلت اليه الدراسات السابقة والنقود التي وجهت لها ، وقد تناول هذا الفصل ثلاث مباحث: الأوّل: نماذج من الدراسات السابقة ، والثاني: مناقشة الدراسات ، والثالث: النظريات المفسّرة لموضوع الدراسة .

المبحث الأوّل
نماذج من دراسات سابقة

أوّلًا: نماذج من دراسات عراقية:

١ـ دراسة زينب عبدالله محمّد (دور البيئة المدرسية في سلوك العنف ـ دراسة ميدانية في مدينة بعقوبة)[١] .

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الموروث الثقافي ، والمستوى الاقتصادي ، والحالات الانفعالية ، والخبرة التعليمية ، في ممارسة المدرّسين سلوك العنف مع الطلّاب ، وملاحظة الآثار المترتّبة على ذلك السلوك ، كإحباط الطلبة ، وانخفاض مستواهم الدراسي ، وتدمير الممتلكات المدرسية ، وإلى التعرّف على مدى تقليد الطلبة لذلك السلوك .

وتمحوّرت مشكلة الدراسة حول اعتماد كثير من المدارس العقاب كوسيلة فضلى لضبط الانحراف في سلوك طلّابها ؛ للوصول الى الحالة السوية ، وساعد ذلك أنّ أكثر المدارس في العراق تُعدّ بيئة خصبة ومناخًا ملائمًا لممارسة مثل هذه السلوكات التي لا تتوافق مع المبادئ الإنسانية السمحة التي جاء بها ديننا الحنيف .

وأكّدت الدراسة على أنّ المدرسة من المؤسّسات الاجتماعية الفاعلة في تنشئة الأفراد نفسيًا واجتماعيًا ، وأنّ المدرّس تقع على عاتقه مسؤولية أُخرى مع التدريس ، مثل ترسيخ بعض القيم والأفكار التي من شأنها أن توثّق العلاقة بين العلم من جانب والحياة الاجتماعية من جانب آخر ، أمّا الآثار التي تخلّفها حالات العنف ، والقسوة ، والإكراه ، فقد جعلت المجتمع في قلق دائم ؛ كونها أفرزت ظواهر سيئة ، من قبيل: الهروب ، والعدوانية ، وعدم احترام النُظم والقواعد والتعليمات التربوية .

واعتمدت الباحثة في دراستها مناهج متعدّدة من قبيل: المنهج التاريخي ، والمنهج المقارن ، ومنهج المسح الاجتماعي ، ومنهج دراسة الحالة ، واستخدمت مجموعة من الوسائل الإحصائية كالنسبة المئوية ، وقانون (موزر) ، وقانون الانحراف المعياري ، والوسط الحسابي ، وتمّ استخدام

[١] زينب عبدالله محمّد ، دور البيئة المدرسية في سلوك العنف ـ دراسة ميدانية في مدينة بعقوبة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، قسم علم الاجتماع ـ كلّية الآداب ـ جامعة بغداد ، ٢٠٠٥م .

العيّنة العشوائية في عملية اختيار (٢٠٠) شخص من الطلبة والمدرّسين في قضاء بعقوبة من محافظة ديالى ، وخلصت الدراسة إلى نتائج أهمّها: إنّ سلوك العنف الذي يمارسه المدرّسون من أسباب حالات الإحباط عند الطلبة ، وانخفاض مستوياتهم الدراسية ، وإنّ حالة الانفعال ، والخبرة التعليمية ، والعامل الاقتصادي ، عوامل مؤثّرة في ممارسة العنف اتجاه الطلّاب ، وإنّ للقوانين والتعليمات تأثير في الحدّ من سلوك العنف داخل المدرسة ، وقد أوصت الباحثة بجملة أُمور كان منها:

- إدخال المدرّسين في برامج تدريبية للتعامل الحضاري مع الطلّاب .
- مراعاة أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية وبحسب النظام التربوي .
- توفير مناهج دراسية تهتم بحقوق الإنسان ومبادئ الديمقراطية .
- اعتماد الدوام الأُحادي والصباحي في المدارس.
- انتهاج أساليب الحوار والإقناع في التعامل مع الطلّاب عوضًا عن أساليب التعسّف والاستعلاء.

٢ـ دراسة شافي حسين الشريفي (أثر استخدام الأُسلوب التسلّطي والأُسلوب الديمقراطي لإدارة الصفّ في تحصيل طلبة كلّية التربية ـ جامعة كربلاء)[١] .

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الأُسلوب التسلّطي والأُسلوب الديمقراطي في إدارة الصفّ على التحصيل الدراسي لطلبة جامعة كربلاء للعام الدراسي (٢٠٠٦ـ٢٠٠٧م) ، وتحدّدت مشكلة الدراسة من فحص الأساليب التي يعتمدها أساتذة الجامعة في الصفّ الدراسي ، وتوليد هذه الأساليب لأنماط سلوكية متعدّدة يمارسونها في القاعات الدراسية ، منها: المباشرة بالتدريس من دون تمهيد يهيّأ أذهان الطلبة لتلقّي المادة العلمية ، وعدم إشراك الطالب في المحاضرة ، وجعل الأُستاذ نفسه مصدرًا للمعلومات ، واعتماد التلقين والاستظهار من دون أن يُسمح للطالب بالسؤال والمناقشة ؛ خوفًا على النظام في الصفّ من أن يصيبه الاختلال ، ومنها كذلك استخدام العقوبة ، وهذا كلّه يؤدّي إلى فقدان العلاقة والتفاعل بين المدرّس والطالب ، ولاحظ الباحث وجود تباين كبير في استعمال الأساليب بين الأساتذة ، وإنّ بعضها يسبّب التذمّر والانزعاج بين الطلبة ، ممّا يؤثّر سلبًا في تحصيلهم الدراسي ، ويخفض معنوياتهم ، ويقيّد حرّيتهم ، وهي مشكلة يجب معالجتها بالطُرق المناسبة ، وأنّ استخدام الأُسلوب الديمقراطي مع الطلبة ـ كما يرى الباحث ـ يعمل على حلّ هذه المشكلة ، ويساعد على تحقيق تعليم فيه أكثر فائدة .

وتكمن أهمية الدراسة في العمليات التربوية الاجتماعية وتفاعلها مع مجموعة من العناصر بهدف تنمية الطلبة وتعليمهم ، وينبغي أن يكون هذا النشاط منظّمًا وفق الأُسس الصحيحة التي تتناسب وقدراتهم ، وبحسب المختصّين أنّ التعليم الفاعل لن يتحقّق إلّا عبر إدارة مدرسية كفوءة وفاعلة ، وينبغي لكلّ مدرّس أن يكون لديه خبرة بالأساليب التربوية ، كحفظ النظام ، وتوفير المناخ المناسب للدراسة داخل الصفّ ، وتهيئة الوسائل التعليمية اللازمة ، كالمنهج ، والطريقة ، والأهداف ، والعلاقات الإنسانية ، ولكلّ مرحلة أساليب تختلف عن أساليب المرحلة الأُخرى ، ومن الممكن أن تؤدّي إلى تحقيق الأهداف ، وهذا يتطلّب جهدًا ومقدرة ومعرفة وفنًّا لعرض المادّة من قبل المدرّس ، وهنا تظهر أهمية الدراسة .

---

[١] شافي حسين الشريفي ، أثر استخدام الأُسلوب التسلّطي والأُسلوب الديمقراطي لإدارة الصفّ في تحصيل طلبة كلّية التربية ـ جامعة كربلاء ، بحث منشور، مجلّة جامعة كربلاء العلمية ، مج ٥ ، ع ٢ ، حزيران ٢٠٠٧م.

والمنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج التجريبي ؛ كونه يلائم طبيعة الموضوع ومجتمع الدراسة وعيّنة المبحوثين في جامعة كربلاء للسنة الدراسية (٢٠٠٦ـ٢٠٠٧م) ، وقد بلغ عددهم (٣٥٢) طالبًا وطالبة ، وأمّا عيّنة الدراسة فاختيرت بالطريقة العمدية ، وتكوّنت من (٩٧) طالبًا ، وأمّا نتائج الدراسة فيمكن إجمالها على النحو التالي:

- هناك فرق بين متوسّط درجات الطلبة الذين يُدرَّسون بالأُسلوب التسلّطي وبين متوسّط درجات الطلّاب الذين يُدرَّسون بالأُسلوب الديمقراطي .
- توجد فروق لمتغيّر الجنس في المستوى الدراسي للمتعلّمين في مادّة التعليم الثانوي .

وأمّا التوصيات التي خرجت بها الدراسة فهي:

استخدام الأُسلوب الديمقراطي في إدارة الصفّ ؛ لأنّ من شأنه جذب الطلّاب إلى التعليم ، ورفع دافعيتهم نحو القراءة ، وتعميق التعاون بينهم وبين المدرّس ، ممّا يعكس حالة إيجابية على المستوى الدراسي .

والعمل على تدريب الأساتذة في جميع الاختصاصات على استخدام الأُسلوب الديمقراطي ، وتوعيتهم بنتائجه الكبيرة في تحقيق تعلّم ناجح وتطوير شخصية الطلبة .

٣ـ دراسة سحر سعيد صالح (أثر السلوك الديمقراطي لمدرّسي المواد الاجتماعية داخل قاعة الدرس في تنمية اتجاهات الطلبة نحو الديمقراطية)[١] .

تبحث هذه الدراسة أثر الأُسلوب الديمقراطي في تعامل مدرّسي المواد الاجتماعية مع طلبتهم ، وطرحت الباحثة تساؤلًا حدّدت به مشكلة الدراسة ، وهو: ما السلوكات التي يمارسها مدرّسي المواد الاجتماعية داخل الصفّ ؟ وما درجة تأثيرها على تنمية التوجّه نحو الديمقراطية ؟

[١] سحر سعيد صالح ، أثر السلوك الديمقراطي لمدرّسي المواد الاجتماعية داخل قاعة الدرس في تنمية اتجاهات الطلبة نحو الديمقراطية ، بحث منشور، مجلة سُرّ مَن رأى ، مج ١٠ ، ع ٣٦ ، جامعة سامراء ، شباط ٢٠١٤م .

وتكمن أهمية الدراسة في تحديدها السلوكات التي يمارسها مدرّسي المواد الاجتماعية داخل الصفّ ، وتأثير هذه السلوكات في تنمية ميول طلبة المراحل الثانوية في مدارس محافظة بغداد صوب الديمقراطية .

وتمّ اختيار عيّنة الدراسة عشوائيًا من الصفّ الثالث المتوسّط من مدرسة ثانوية بابل للبنات في محافظة بغداد ، وقد بلغ عدد الطالبات اللاتي تمّ تطبيق التجربة عليهن (٣٢) طالبة ، وذلك بعد استبعاد الطالبات اللاتي لم يكملن الإجابة عن أداة الدراسة .

وخرجت الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّط درجات الطالبات في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الديمقراطية في أبعاده الخمسة: (الحرّية ، والمسؤولية ، والعدالة ، والتعاون ، والنقد) ، وبين متوسّط درجاتهن في التطبيق البعدي للمقياس ذاته ، ممّا يدل على أنّ استخدام الأُسلوب الديمقراطي من قبل المدرّس في الصفّ ينمّي المستوى الدراسي للطالبات .

وأوصت الدراسة بتدريب المدرّسين على ممارسة السلوك الديمقراطي داخل الصفوف .

ثانيًا: نماذج من دراسات عربية:

١ـ دراسة خالد الثقفي (فاعلية النمط التسامحي والنمط التسلّطي في إدارة الفصل على تحصيل طلّاب الصفّ الأوّل الثانوي في الرياضيات)[١] .

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية النمط التسلّطي والنمط التسامحي في إدارة الصفّ الأوّل في المرحلة الثانوية في مادّة الرياضيات ، وتحدّدت مشكلة الدراسة على صورة أسئلة عن درجة فاعلية النمطين التسلّطي والتسامحي ، والفرق بين فاعليتهما .

[١] خالد عطية جابر الثقفي ، فاعلية النمط التسامحي والنمط التسلّطي في إدارة الفصل على تحصيل طلّاب الصفّ الأوّل الثانوي في الرياضيات ، اطروحة دكتوراه ، قسم المناهج وطُرق التدريس ـ كلّية التربية ـ جامعة أُمّ القرى ، السعودية ، ٢٠٠١م .

وحرصت الدراسة على إيجاد الاستراتيجيات المتعدّدة والمختلفة التي تساعد المدرّس في إدارة الصفّ بشكل منتظم وجيّد ، ومعرفة مدى ملائمتها لطلبة المدرسة الثانوية في المجتمع السعودي ، واستخدم الباحث الأُسلوب الإحصائي (التحليل التباين الأُحادي ، واختبار شيفيه) ، وتناولت الدراسة طلبة الصفوف الأُول كمجتمع للدراسة في مكّة المكرّمة للعام الدراسي (١٩٩٨ـ١٩٩٩م) ، وعيّنة الدراسة شملت (٩٧) طالبًا تمّ اختيارهم من المجتمع الأصلي بطريقة (العيّنة القصدية) من مدرسة (ذات الصواري) الثانوية بمدينة مكّة المكرّمة ، ووزّعت على ثلاث مجموعات ، وقد وجدت الدراسة وجود فروق في الدلالة الإحصائية بين مجموع الطلبة الذين جرّبوا الأُسلوب التسلّطي والذين استُخدم معهم الأُسلوب العادي من حيث مستوى التذكّر ، والفهم ، والتطبيق ، والاختبار .

وأوصت الدراسة باختبار المتقدّمين لمهنة التدريس ؛ للتأكّد من توفّرهم على المؤهّلات اللازمة للقيام بهذه المهمّة ، وإضافة مادّة دراسية إلى مقرّرات الإعداد التربوي بكلّيات التربية ومعاهد إعداد المعلّمين تُعنى بمهارات إدارة الفصل الدراسي .

٢ـ دراسة خالد الرميضي (الممارسات التربوية الديمقراطية في المدرسة الكويتية ــ آراء عيّنة من طلبة الصفّ الرابع الثانوي في دولة الكويت)[١] .

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف واقع الحياة الديمقراطية ، وتشخيص التحدّيات والعقبات التي تقف بوجه البناء التربوي في المدارس الكويتية ، ومنها الأفكار التقليدية التي تنتج منظومة من القيم الاجتماعية العاملة على إضعاف أيّ طاقة تدعم المبادرات التربوية الحيوية وتشجّعها ، وحاولت الدراسة كشف التداخلات التقليدية التي تحيط بالواقع التربوي وتهيمن عليه بقيمها الرافضة للإبداع والتطوّر ، عبر طرح تساؤل مفاده: هل تنتج المدرسة الكويتية القيم الديمقراطية ؟ أو لها دور في إنتاج قيم التسلّط ، والإكراه ، والتطرّف ، والتمييز ؟

[١] خالد الرميضي ، الممارسات التربوية الديمقراطية في المدرسة الكويتية ــ آراء عيّنة من طلبة الصفّ الرابع الثانوي في دولة الكويت ، بحث ، مجلّة جامعة دمشق ، مج ٢٦ ، ع ٤ ، ٢٠١٠م .

وتكمن أهمية الدراسة في كونها جزءًا من الحركة العلمية التي تسدّ الفراغ في الدراسات الميدانية الكاشفة عن أوضاع التربية وما يتعلّق منها بالأهداف والاستراتيجيات ، والتأكّد من أنّ المؤسّسات التربوية في الكويت تمارس إنتاج القيم الديمقراطية التي تعبّر عن حالة التحضّر والإنسانية .

وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمدًا الملاحظة ، والتساؤل ، والافتراض ، واستخدم الاستبيان في توجيه الأسئلة إلى الطلبة ، ومثّل مجتمع البحث طلبة الصفّ الرابع الثانوي الذين تجاوز عددهم (١٤٦١٧) طالبًا وطالبة ، اختار الباحث منهم (٨٨٣) بطريقة (عشوائية عنقودية) شملت مناطق التعليم في الكويت ، وأسفرت الدراسة عن جملة من النتائج بيّن أهمّها وجود انخفاض كبير في درجة التفاعل الديمقراطي بين عناصر العملية التعليمية ، وكذلك في قيم العدالة والمساواة وحقوق الإنسان في المدارس الكويتية .

وقد أوصت الرسالة بجملة أمور ، وهي:

- انتهاج سياسة تربوية من أولوياتها تطوير الفعاليات الديمقراطية داخل المدارس الكويتية .
- إضافة مادّة دراسية تُعنى بحقوق الإنسان إلى المقرّرات والمناهج التربوية في المدارس .
- العمل على تأهيل المعلّمين في المعاهد والكلّيات للتعامل الديمقراطي .
- الاستفادة من تجارب المدارس العربية والأجنبية في تطوير السلوك الديمقراطي .
- تكثيف القيم الديمقراطية وإدخال مباديء حقوق الإنسان في المناهج الدراسية لمدارس دولة الكويت .

٣ـ دراسة موسى المومني ومنيرة الشرمان (درجة ممارسة السلوكات الديمقراطية لدى معلّمي المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين)[١] .

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى استعمال المدرّسين للسلوكات الديمقراطية في المدارس الثانوية في مدينة (إربد) الأُردنية ، وارتباط ذلك باختلاف الجنس ، ومستوى الخبرة ، وتقديم الخدمة ، والتحصيل العلمي ، والعنوان الوظيفي ، انطلاقًا من آراء مديري المدارس الثانوية والمشرفين التربويين ، وانطباعاتهم ، وتجربتهم التربوية ، وقد تركّزت مشكلة الدراسة في إغفال السلوك الديمقراطي في التعليم الثانوي ، إذ إنّ أغلب المدرّسين لا يمارسون هذا النوع من السلوك داخل الصفّ وخارجه ، ممّا أدّى إلى حصول فجوة واضحة في العلاقة بين المدرّسين والطلبة ، وولّد حالة من العنف اتجاه المدرّسين من قبل الطلبة ، وصار ذلك همًّا يزعج التربويين في الأُردن .

وقد استمدت الدراسة أهميتها نظريًا من التعرّف على درجة ممارسة السلوكات الديمقراطية لدى معلّمي المدارس الثانوية ، ورأي المديرين والمشرفين التربويين فيها ، وفي طُرق تطويرها ، ومن ما قدّمته الدراسة من معلومات حول هذا الموضوع ، وما ساهمت به نتائجها في توظيف الجانب النظري لتفسير العلاقة بين متغيّرات الدراسة التي تُعدّ من الدراسات الأُولى في بيان درجة ممارسة السلوكات الديمقراطية وقياسها لدى المعلّمين في المراحل الثانوية ، وأمّا عمليًا فتجلّت أهميتها في لفت أنظار المسؤولين التربويين والقائمين على تطوير المناهج صوب مشكلة الدراسة ، وتوفير أداة لقياس درجة ممارسة السلوك الديمقراطي من قبل المعلّمين ، يستفيد منها الباحثون والمهتمون في الدراسات اللاحقة التي تتبنّى العمل على إيجاد بعض الطُرق والمعالجات التي يمكن عبرها تطوير السلوك الديمقراطي في المدارس ، ومن المؤمّل أن يفيد نتاجها القائمين على المؤسسة التربوية ، وكذلك الباحثين في مضمار علم الاجتماع التربوي .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، واستندت إلى الاستبيان ؛ لأنّه يلائم طبيعة موضوع الدراسة ، والإجابة عن الأسئلة ، وتحقيق الأهداف ، أمّا مجتمع الدراسة فقد مثّله

---

[١] موسى سلمان المومني ، ومنيرة محمود الشرمان ، درجة ممارسة السلوكات الديمقراطية لدى معلّمي المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين ، بحث منشور ، مجلّة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، مج ٢٨ ، ع ٣ ، ٢٠٢٠م .

مديرو المدارس الثانوية ، والمشرفين التربويون في المدارس الثانوية لمدينة (إربد) ، وقد قُدّر عددهم بـ(٤٤٦) مديرًا ومشرفًا ، واختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة الكلّي ، وبلغ مجموع عيّنة الدراسة (٣٨٥) مديرًا ومشرفًا .

وكشفت نتائج الدراسة عن أنّ درجة السلوك الديمقراطي مرتفعة في المدارس الثانوية ، وهذه نتيجة طبيعية لما يتمتّع به معلّمو المدارس الثانوية من مستوى عال في الثقافة والوعي ، إلى جانب اطلاعهم على أساليب التربية المتطوّرة ؛ كون أكثرهم من حملة الشهادات العليا ، فضلًا عن مشاركتهم في دورات تدريبية عزّزت لديهم عنصر الديمقراطية ، ولا ننسَ أنّ السياسة التربوية في الأُردن تساعد على توفير مناخ تعليمي يدعم الأداء الديمقراطي في بيئة المدرسة .

وأوصت الدراسة في ضوء النتائج المتحقّقة بإقامة ورش تدريب وبرامج تطوير مهنية تساعد على حفظ المستويات العالية للديمقراطية في المدارس الثانوية . والعمل على تطوير الآليات المدرسية ؛ لجعلها قادرة على تعزيز السلوك الديمقراطي لدى المدرّسين ، وتأسيس شراكات بين المدرّس والمؤسّسات الأُخر ، وإجراء دراسات تبحث في السلوكات الديمقراطية وتشجّع عليها .

ثالثًا: نماذج من دراسات أجنبية:

١. دراسة بريور وبريور Pryor & Pryor[1]

(مواقف المعلّمين قبل الخدمة ومعتقداتهم حول الممارسة الديمقراطية للفصول الدراسية)

(Preservice Teachers Attitudes and Beliefs about Democratic Classroom Practice)

هدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة استعداد المعلّمين قبل ممارسة مهنة التعليم لإدخال السلوك الديمقراطي ودمجه في العمل التربوي ولاسيّما التدريس ، وهل ثمّة تأثير للمعتقدات والاتجاهات الفكرية على ممارستهم الديمقراطية في التعليم ، وقد تمّ اختيار عيّنة الدراسة عشوائيًا

[1] Pryo , c. Pryor , Preservice Teachers Attitudes and Beliefs about Democratic Classroom Practice, Master Thesis, university Southwest Research, America ,2005 .

بواقع (٧٦) مبحوثًا ، توزعوا بين معلّمين ومتعلّمين في المرحلة الأساسية من جامعة (university Southwest Research) في الولايات المتحدة الأمريكية ، واستخدمت الدراسة الاستبيان وسيلة لجمع المعلومات .

وكانت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

• وجود استعداد قوي لدى المعلّمين لتطبيق الممارسات الديمقراطية في التعليم .

• الاتجاه والمعتقد يتحكّم بنوايا المعلّمين واستعدادهم .

• هناك ارتباط بين الممارسات الديمقراطية وبين معرفة المعلّم وقدرته على تنفيذها .

وبناءً على هذه النتائج أوصت الدراسة بالآتي:

• التشديد على إعادة تنظيم وهيكلة الدراسات ولاسيّما الاجتماعية منها ، والتأكيد على جانبين مهمّين من الممارسات الديمقراطية هما: المعرفة المدنية ، والمنهج التربوي .

• وجوب العمل على إضافة بعض الاستراتيجيات التي تشتمل على ما يأتي:

١ـ مناقشة الآثار التي تترتّب على تطبيق مبادئ الديمقراطية في المدرسة من قبل الأساتذة والطلبة في وقت يُخصّص لذلك .

٢ـ تخصيص الموارد والعمل على إيجاد مناخ مناسب من شأنه تطوير مهارات الطلبة وتنمية قدراتهم بما فيها التفكير ، وتحليل الأشياء ونقدها ، والخبرة في الميدان التربوي .

٣ـ قياس قدرات الطلّاب وتقييم مهاراتهم في تحليل الديمقراطية وتنفيذها داخل الصفوف .

٢ـ دراسة ماريس Marees[1]

(التسلّط التحدّي المتزايد للمدارس An increasing challenge for schools)

هدفت الدراسة إلى بحث التسلّط وما تمثّله هذه الظاهرة من تحدٍّ كبير للمدارس في ألمانيا ، وبحث حجم المشكلات التي قد تظهر في الواقع التربوي نتيجة استخدام أشكال من التسلّط ، كالعنف الجسدي ، والعنف النفسي .

وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي ودراسة الحالة ، حيث قام الباحث بطرح حالة (ديبورا Deborah) ، إحدى تلميذات الصفّ الخامس التي كانت تعاني الخوف ، والعُزلة ، وعدم الاختلاط مع الآخرين ، وعدم الثقة بهم ، وهذه المشكلة النفسية جعلتها لا ترغب بالذهاب إلى المدرسة . وقد توصّلت الدراسة إلى جملة نتائج كان أهمّها:

- إنّ للتسلّط المدرسي تأثير سلبي كبير على الطلبة ، ولاسيّما في المراحل الأُول .
- وجود علاقة بين استخدام العنف الجسدي والنفسي وبين زيادة ظاهرة التسلّط .
- ظاهرة التسرّب المدرسي أثر من آثار العنف الجسدي والنفسي المستخدم في المدارس .

وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور المرشد التربوي في التواصل مع الطلبة عبر عقد لقاءات أُسبوعية ممنهجة .

[1] Nandoli von Maree , An increasing challenge for schools, School Psychology Center ,University of Bremen , Germany ,2012

المبحث الثاني

مناقشة دراسات سابقة

تمكّن الباحث من تسجيل بعض الملحوظات خلال مقارنة دراسته بالدراسات السابقة ، وسيجري تبيان ذلك في النقاط التالية:

أوّلًا: اتفقت الدراسة الحالية مع أكثر الدراسات السابقة على أنّ التسلّط مشكلة كبيرة لها آثار سلبية على الطلبة ، إذ عدّت هذه الدراسات التسلّط من الأسباب الرئيسة في تدنّي المستوى الدراسي ، والإحباط ، وانخفاض المعنويات ، وتقييد الحرّيات ، والتسرّب الدراسي ، وهذا ما أكّدته دراسة زينب ، ودراسة الشريفي ، ودراسة سحر ، ودراسة الرميضي ، ودراسة ماريس ، ولكن مع هذا الاتفاق الجوهري اختلفت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في جملة أمور يمكن بيانها على النحو الآتي:

١ـ ركّزت دراسة زينب على أثر من آثار التسلّط وهو العنف ، ومدى تأثير الموروث الثقافي ، والعامل الاقتصادي ، والخبرة التعليمية ، على سلوك العنف في المؤسّسة التربوية ، وهي بهذا تختلف عن الدراسة الحالية التي تناولت التسلّط بمختلف مظاهره وأبعاده ، والعوامل التي تشجّع المدارس على انتهاجه أُسلوبًا في التربية والتعليم في ظلّ نظام سياسي ضَمِنَ دستوره المبادئ الديمقراطية .

٢ـ رغم بحثها أثر الأُسلوبين التسلّطي والديمقراطي في التحصيل الدراسي للطلّاب لم تعرض دراسة الشريفي لأثر الإدارة المدرسية ، والمناهج الدراسية ، وطرائق التدريس ، في استعمال الأُسلوبين في العملية التعليمية ، ويعني هذا أنّها لم تتفق مع الدراسة الحالية في بحث مصادر التسلّط التربوي وتأثيراته النفسية والاجتماعية والعلمية على الطلبة ، في حين اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشريفي في تناول أثر الأُسلوب الديمقراطي في رفع نتاج الطلبة والكادر التدريسي .

٣ـ تناولت دراسة الثقفي فاعلية النمط التسامحي والنمط التسلّطي في إدارة الصفّ الثانوي ، والدور الذي تؤدّيه هذه الأنماط في تفعيل العملية التعليمية ، وهي تتفق مع دراسة الشريفي في تسليطها الضوء على إدارة الصفّ فقط ، ومدى تأثير الأُسلوب التسلّطي والديمقراطي عليه ، في

حين لم تتفق مع الدراسة الحالية في ذلك ؛ كونها لم تتناول الآثار النفسية والاجتماعية التي يسبّبها الأُسلوب التسلّطي .

٤ـ بحثت دراسة سحر أثر السلوك الديمقراطي لمدرّسي المواد الاجتماعية داخل قاعة الدرس ، وتغليب الأُسلوب التسلّطي في تعامل المدرّسين مع الطلبة ، وتغييب الأُسلوب الديمقراطي ، وقد توصّلت إلى أنّ لدروس المواد الاجتماعية دورًا في تنمية الأُسلوب الديمقراطي لدى الطلبة ، وركّزت على تنمية الديمقراطية وتكريس دورها في التحصيل الدراسي ، والممارسات التي من شأنها ترسيخ الديمقراطية في المدارس ، وهي بكلّ ذلك تتفق مع ما تناولته الدراسة الحالية .

٥ـ توصّلت دراسة الرميضي إلى وجود انخفاض كبير في محور التفاعل والقيم الديمقراطية بين الطلبة والكوادر التدريسي وحقوق الإنسان داخل المدارس الكويتية ، ولم تؤكّد الدراسة فيما إذا كان هذا الانخفاض سببه التسلّط التربوي ، لذلك كان بالإمكان معرفة التحدّيات والواقع السلطوي الذي يضعف الممارسات الديمقراطية ، وهنا لم تتفق مع الدراسة الحالية في تناولها للديمقراطية ومظاهر التسلّط التربوي .

٦ـ اقتصرت دراسة المومني والشرمان على قياس درجة السلوك الديمقراطي عند المديرين والمشرفين وأغفلت المدرّسين الذين هم على تماس مباشر مع الطلبة ، كذلك لم تتناول قياس درجة التسلّط لدى الإدارة المدرسية وهي بهذا لم تتفق مع الدراسة الحالية التي تناولت الممارسات الديمقراطية ومظاهر التسلّط عند عناصر المؤسّسة التربوية ، والمناهج الدراسية ، والمؤسّسة الأُسرية .

ثانيًا: من استعراض الدراسات السابقة استطاع الباحث حصر بعض أوجه التوافق والاختلاف بينها وبين دراسته الحالية فيما يخص العيّنات المبحوثة ، والمناهج المعتمدة ، والوسائل والأدوات المستخدمة ، والنتائج المتوصَّل إليها ، والتوصيات والحلول المقترَحة ، وكما يأتي:

١ـ اتفقت دراسة زينب مع الدراسة الحالية في اعتماد المسح الاجتماعي ، والمقارن ، والوسائل الإحصائية ، واتفقت كذلك في نوع العيّنة ، وطريقة اختيار أفرادها ، فقد ضمّت العيّنتان عددًا من الطلبة والمدرّسين الذين الذين جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية ، مع فرق بين العينتين في عدد المبحوثين .

وفي النتائج أظهرت دراسة زينب أنّ سلوك العنف يؤثّر في المستوى الدراسي للطلّاب ، وأنّ حالات الانفعال ، والخبرة التعليمية ، والمستوى الاقتصادي ، عوامل فاعلة في ممارسة المدرّسين سلوك العنف في التعامل مع الطلّاب ، وهي النتائج نفسها التي توصّلت إليها الدراسة الحالية .

وأمّا التوصيات فلم تختلف دراسة زينب مع دراسة الشريفي والدراسة الحالية في ضرورة إدخال المدرّسين في ورش وبرامج تدريبية تعزّز لديهم مستوى الأداء الديمقراطي في التعليم .

٢ـ اعتمد الشريفي في دراسته منهج المسح الميداني ، والاستبيان ، بينما تعدّدت المناهج المستخدمة في الدراسة الحالية ، من قبيل: المسح الاجتماعي ، والمقارن ، ووسائل الاستبيان ، والمقابلة ، وهنا لم تتفق مع دراسة الشريفي ، كما أنّ العيّنة اختيرت بصورة قصدية من الطلبة ، اذ حُدّدت بطلبة المرحلة الثانية ، واقتصرت على (٩٧) طالبًا ، بينما في الدراسة الحالية اختيرت العيّنة عشوائيًا ، وبلغ مبحوثوها (٣٧٧) طالبًا ، و(٢٩٣) مدرّسًا ، ومن المؤكّد أنّ عدد العيّنة له دور في درجة دقّة المعلومات ، ومدى شموليتها ، كما أنّ النتائج المتحقّقة من دراسة الشريفي كانت جيدة بخصوص أثر استخدام الأُسلوب الديمقراطي في التحصيل الدراسي ، وكذلك أوصت دراسته بتدريب الملاكات التدريسية .

٣ـ استخدمت دراسة الثقفي الأُسلوب الإحصائي البياني الأُحادي والاختبار في تحليل البيانات ، بينما الدراسة الحالية استخدمت عدّة مناهج منها المقارن ، والمسح الاجتماعي ، ووسائل ، المقابلة ، والاستبيان ؛ للحصول على البيانات ، والعيّنة في دراسة الثقفي اختيرت بشكل عمدي قصدي ، وعددها قليل ، وأُخذت من مدرسة واحدة ، وعليه لا يمكن تعميم نتائجها ، والتي يمكن أن تؤثّر عليها ظروف محدّدة ، كالحالة النفسية ، والتصنّع ، وبالتالي لا يمكن الجزم بدقّة معلوماتها ، بينما في الدراسة الحالية حُدّدت العينة الطبقية وبشكل عشوائي ، إذ اعطت مساحة أوسع لاختيار العيّنة ، واتفقت مع أكثر الدراسات في توصيتها بتدريب الهيئات التدريسية .

٤ـ اختص منهج دراسة الرميضي بالوصف والتحليل ، بدءًا من الملاحظة ، والافتراض ، واستخدام الاستبيان ، وهنا تتفق مع الدراسة الحالية ، والعيّنة اختيرت بالعشوائية العنقودية ، وكان مجتمع البحث والعيّنة من الطلبة فقط ، وكان عددهم مقاربًا جدًا للدراسة الحالية ، واتفقت

مع الدراسة الحالية وسائر الدراسات في التوصية بتدريب التدريسيين لزيادة السلوك الديمقراطي عندهم .

٥ـ اتفقت دراسة المومني والشرمان مع الدراسة الحالية في المنهجية فاعتمدت منهج المسح الاجتماعي ، والعيّنة العشوائية ، وقد أوصت بزيادة البرامج والدورات لتعزيز درجة الوعي الديمقراطي لدى عناصر المؤسّسة التربوية ، ولعلّ هذا من أوجه الشبه مع الدراسة الحالية ، ودراسة الشريفي ، ودراسة زينب ، ودراسة سحر .

٦ـ استعملت دراسة بريور وبريور الاستبيان ؛ للحصول على البيانات ، وكانت عيّنتها عشوائية توزّعت بين الطلبة والمعلّمين في المرحلة الأساسية ، وهنا اتفقت مع الدراسة الحالية .

٧ـ دراسة ماريس استخدمت الأُسلوب الوصفي فقط ، في حين أنّ الدراسة الحالية استخدمت منهج المسح الاجتماعي ، والمقارن ، ووسائل الاستبيان ، والمقابلة ، كما أنّ ماريس استخدم منهج دراسة الحالة على إحدى الطالبات ، ومن ثمّ لا يمكن تعميم البيانات الخاصّة بحالة واحدة على مجتمع .

المبحث الثالث

النظريات المفسّرة للدراسة

النظرية في علم الاجتماع يُراد منها: "نسق معرفي منتظم ومنطقي ، يمثّل هذا النسق تصوّرًا عقليًا مجرّدًا للواقع ، يتضمّن هذا النسق إضافةً لتضمّنه صورة عامّة للواقع الاجتماعي أو جزءًا منه ، بيان الواقع ومكوّناته ، والارتباطات البنائية والوظيفية بين هذه المكوّنات"[١] .

وتشغل النظرية مكانة متميّزة في البحوث الاجتماعية ؛ لأنّها تمثّل إطارًا مفهوميًا لمعرفتنا العلمية ، وأساسًا فلسفيًا لكلّ ملاحظتنا البحثية ، وتفسيرًا منطقيًا وعلميًا للوقائع الاجتماعية وظواهرها المختلفة ، وقد عدّ بعض الباحثين النظرية أهم من المنهج ؛ "على اعتبار أنّ المنهج العلمي شيء مشاع بين كلّ العلوم ، أمّا نظرية أيّ علم ـ كعلم النفس أو علم الاجتماع مثلًا ـ فهي التي تحدّد موضوعه ، وتنظّم عملياته وأدواره ، بل ومساره"[٢] .

ونتيجةً لهذه الأهمية الفائقة اضطلعت النظرية بجملة من الوظائف والأدوار الضرورية في البحوث الميدانية في علم الاجتماع وغيره من العلوم ، فالنظرية تعين الباحث على تحديد البيانات المطلوبة في البحث ، وهي بذلك تُسهم في تكوين الاستبانة المناسبة ، إذ إنّ البيانات تُحدَّد مبدئيًا على ما تتضمّنه النظرية من مفاهيم ومتغيّرات ، ولا يمكن الوصول إلى تحديد البيانات عبر طرائق عشوائية ، كما تُسهم النظرية في وضع فرضيات البحث ، وتحديد الوقائع ، وبيان العلاقات القائمة بينها ، والظروف التي تدخّلت في تشكيل هذه العلاقات ، والعوامل التي لها أثر في تشكيل الواقع وتغيّره ، وكذلك تقوم النظرية بتزويد الباحث بالأُسس المنطقية لترابط فرضيات بحثه ، إذ يمكن للباحث افتراض علاقات مكوّنات الواقع بما في ذلك العلاقات بين المتغيّرات ، وعلاقات الأجزاء بالكلّ ، كما تقوم النظرية بمساعدة الباحث في تفسير الوقائع وفهمها بتأويل المعنى ، وتتضمّن عمليات التفسير عادةً أسباب تشكّل الوقائع وظروف هذا التشكّل ، وأخيرًا

---

[١] إبراهيم عيسى عثمان ، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع ، دار الشروق ، ط١، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠٠٨م ، ص٢٨ .

[٢] عبد الباسط عبد المعطي ، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٩٨م ، ص٣٠ـ٣١ .

وليس آخرًا تساعد النظرية الباحث في عملية التنبّؤ بما يمكن أن يكون عليه الواقع مستقبلًا ، على أن لا يخرج التنبّؤ عن حدود دائرة الاحتمال[١] .

أوّلًا: نظرية البناء الوظيفي Functional constructivism theory

ظهرت هذه النظرية في أواخر القرن التاسع عشر على يد عالم الاجتماع البريطاني هربرت سبنسر (١٨٢٠ـ١٩٠٣م) ، ثمّ انتقلت إلى الولايات المتحدة الأمريكية حيث قام بتطويرها جماعة من العلماء ، وكانت مؤيّدة للعلم ورافضة للميتافيزيقيا التقليدية ؛ كون المنطق التجريبي والعلم يؤسّسان للوصول إلى القوانين التي تخضع الظواهر لها ، واكّدوا على العلوم الطبيعية كونها تدرس الوظائف والتراكيب للكائنات الحيّة ، والتي يمكن أن تفيد في دراسة المجتمعات البشرية المتكوّنة من أجزاء وأنظمة تقوم بوظائف[٢] .

وتتكوّن نظرية البناء الوظيفي من مفهومين: الأوّل هو البناء structure ، ويعني العناصر التي تكون فيما بينها علاقات معيّنة تفسّر جميع العمليات التي تقوم بين العناصر ، والآخر هو الوظيفة function ، ويعني الدور الذي يقوم به الجزء أو البناء الفرعي أو النسق الفرعي في البناء الكلّي[٣] ، ومن روّاد هذه النظرية تالكوت بارسونز Taloctt Prsons (١٩٠٢ـ١٩٧٩م) الذي وصف المجتمع بأنّه بناء اجتماعي يتألّف من مجموعة من الأنساق الفرعية والتي تتبادل في وظائفها ، وهي النسق الاقتصادي ، والديني ، والسياسي ، والتربوي ، والاجتماعي ، واتفق مع روبرت ميرتون Robert Merton في أنّ هناك عوامل ووظائف تساعد في استقرار المجتمع والأنساق ، ويرتبط النسق بالتوازن والتكامل والتكيّف الاجتماعي[٤] ، وأمّا هانزكيرث وسي رايت ملز Hans Gerth , C.Wright Mills فقد قدّما دراسة تحليلية للمجتمع البشري

---

[١] إبراهيم عيسى عثمان ، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع ، مصدر سابق ، ص٢٨ـ٢٩ .

[٢] إحسان محمّد الحسن ، النظريات الاجتماعية المعاصرة ، دار وائل للنشر ، ط٣، الأُردن، ٢٠١٥م ، ص٤٦ .

[٣] طلعت إبراهيم لطفي ، وأخرون ، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع ، دار غريب ، القاهرة ، (ب ـ ت) ، ص٧٥ .

[٤] جوادي صفاء ، اقتراح خطّة إعلامية للصحافة الرياضية لإدارة الأزمات الرياضية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، علوم نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية ، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ، جامعة محمّد بوضياف ، المسيلة ـ الجزائر ، ٢٠١٩م ، ص٧ .

اعتقدا فيها أنّه لا يمكن فهم المؤسّسة والدور والبناء من دون دراسة الشخصية التي تتأثّر بالنسق الاجتماعي ، والثقافة ، والحضارة ، وقد حدّدوا مستويات هي تحليل الشخصية والدور والمؤسّسة والحقوق والواجبات والبناء الاجتماعي[١] ، والمبادئ التي جاءت بها هذه النظرية هي[٢]:

١. يتألّف المجتمع الشامل أو المحلّي أو المؤسّسة من مجموعة أجزاء وأنساق مختلفة ، ولكنّها مترابطة ومتساندة بعضها مع بعض .

٢. حلّلت المجتمع تحليلًا وظيفيًا بنائيًا إلى أجزاء وعناصر لها وظائف .

٣. التكامل بين الأجزاء ، وأيّ عملية تغيّر في أحدها ينعكس على بقيتها .

٤. النسق الثقافي المميّز يستند إلى الحرّية في التعليم لبناء جيل تفاعلي يُسهم وظيفيًا في بناء الأنساق الاجتماعية الأُخر .

٥. الوظائف والمجتمع والمؤسّسة بعضها كامن والآخر ظاهر .

٦. لابدّ من وجود نظام للقيم والمعايير يقسّم العمل ويحدّد الحقوق والواجبات .

٧. تعتقد بنظامين: نظام السلطة التي تصدر القرارات والأوامر إلى القواعد ، ونظام المنزلة الذي يعطي المكافآت والامتيازات .

٨ . منظومة العلاقات والاتصالات الذي يمرّر المعلومات من القاعدة إلى القيادة .

والمعنى العام للبناء الاجتماعي هو مجموعة أحكام وقوانين وضوابط تحدّد العلاقات والممارسات داخل المؤسّسات الاجتماعية ، والتربية إحدى مؤسّسات البناء الاجتماعي التي تحتاج إلى تفاعل تربوي ، وتعاون ، وتضافر ، وتوازن ، بين عناصرها الأساسية ، كيما تصل بها إلى البناء الاجتماعي القادر على صنع جيل يتحمّل المسؤولية ، وينهض بالواقع المؤسّساتي للمجتمع ، وهنا نحتاج إلى البيئة التي يسودها الحوار ، والنقاش ، وتقبّل الرأي الآخر ، وهي حالة طبيعية تتوفّر حينما يسود السلوك الديمقراطي لا السلوك التسلّطي المتعسّف الذي يُمارَس

---

[١] إحسان محمّد الحسن ، النظريات الاجتماعية المعاصرة ، مصدر سابق ، ص٥٤ .

[٢] فاكر الغرايبة ، وأخرون ، الإساءة ضد الأطفال في مجتمع الإمارات ، مؤسّسة دبي لرعاية النساء والأطفال ، ط١، الإمارات، ٢٠١٥م ، ص٢٢ .

بحقّ الأجزاء الفرعية للمؤسّسة التربوية ، والذي ينتهي إلى عدم تكامل تلك الأجزاء أو العناصر وظيفيًا .

ثانياً: النظرية الصراعية Conflict Theory

وتعود جذور هذه النظرية إلى كارل ماركس Karl Marks ، وذلك في منتصف القرن التاسع عشر[١] ، وهي من النظريات المهمّة في علم الاجتماع ؛ نظرًا لوجود الصراع في العلاقات البشرية بين الجماعات والمجتمعات ، والصراع يعني التنافس الشديد من أجل السيطرة ، والنفوذ ، والسلطة ، أو لغرض امتلاك السمعة ، والمنزلة ، والشهرة ، ويحدث هذا الصراع بين الأطراف في أثناء التفاعل في الحياة الاجتماعية[٢] ، ويرى أصحاب هذه النظرية احتمالية أنّ الترابط ينتج نظامًا اجتماعيًا من استخدام مبدأ القوّة ، والهيمنة ، والسيطرة ، بدل الوسائل الأُخر للنظام الاجتماعي كالتوافق[٣] .

ومثّلت نظرية الصراع آراء بعض المفكّرين والعلماء من أمثال رالف داهر ندوف، ولويس كوزر ، ورايت ميلز[٤] ، ومن العرب ابن خلدون (١٣٣٢ـ١٤٠٦م) ، وهو من أوائل المفكّرين الذين تناولوا الصراع تاريخيًا ، وتكمن نظريته في أنّ الحياة الاجتماعية التي نعيشها هي عبارة عن صراع بين البداوة والحضارة ، ولا ينتهي ذلك الصراع إلّا بسقوط (المُلك ، الخلافة ، المجتمع) ، ويسيطر البدو على المُلك ، وتكون هناك حركة دائرية بين سيطرة البدو والحضر[٥].

ويذهب رانف داهر ندوف Ralf Dahrendorf (١٩٢٩ـ١٩٥٩م) إلى أنّ الصراع في المجتمعات ينتج عن الاختلاف بين الأفراد والجماعات بسبب تعارض المصالح ، والنزاع على السلطة والقوّة بين مَن تكون بأيديهم السلطة وبين مَن يتم إقصاؤهم عنها ، وقد يكون بين الحكام

---

[١] طلعت إبراهيم لطفي ، كمال عبد الحميد الزيّات ، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع ، مصدر سابق ، ص١٩٢ .

[٢] إحسان محمّد الحسن ، النظريات الاجتماعية المعاصرة ، مصدر سابق ، ص١٢٧ـ ١٢٨ .

[٣] محمّد عبد الكريم الجوراني ، النظريات المعاصرة في علم الاجتماع ، دار مجدلاوي ، ط١، الأُردن ، ٢٠٠٨م ، ص٥٤ .

[٤] طلعت إبراهيم لطفي ، كمال عبد الحميد الزيّات ، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع ، مصدر سابق ، ص١٩٢ .

[٥] إحسان محمّد الحسن ، النظريات الاجتماعية المعاصرة ، مصدر سابق ، ص١٢٨

والمحكومين[١] ، ويعتقد ندوف أنّ كلّ تنظيم اجتماعي يتضمّن عناصر: التكامل ، والانسجام ، والثبات ، ويتضمّن في الوقت نفسه عناصر: الحركة ، والتناقض ، والتغيّر[٢] .

وتناول لويس كوزر Lewis Coser (١٩٥٩م) الصراع على أنّه تنافس ونضال من أجل تملّك القوّة والموارد النادرة والمؤثّرة ، ويحاول كلّ طرف السيطرة على الطرف الثاني والتخلّص منه ، وأشار كوزر إلى أهمية العواطف والانفعالات في تأجيج الصراعات ، وميّز بين الصراع الحقيقي وغير الحقيقي والصراع الداخلي والخارجي ، وبيّن أنّ الصراع قد يؤدّي إلى تنظيم الجماعة وإزالة المسافات الاجتماعية[٣] .

ويعتقد كارل منهايم Karl Mannheim بوجود صراع بين جيل الشباب وجيل متوسّطي وكبار العمر ؛ سببه الفوارق ، واختلاف الأفكار ، والمصالح ، والقيم ، والميول ، والاتجاهات ، إذ الشباب يؤمنون بالتغيير ومواكبة العصر ، في حين أنّ الكبار لا يؤمنون بالتجديد ، ويتشبّثون بالماضي للمحافظة على الموروث الاجتماعي ، ممّا يؤدّي إلى الصراع ، ومحاولة كسر الإرادات ، والتسلّط[٤] .

ولا ينبغي الشكّ في أنّ الصراعات صار جزءًا من واقع مؤسّساتنا التربوية ، على مستوى المراكز العُليا ، والإدارات التعليمية والمدرسية ، ويتجلّى ذلك في ممارسة بعض الأشخاص لإدارة مؤسّساتهم بقوّة ، واستخدام السلطة والنفوذ في عدم السماح لأعضاء الهيأة الإدارية بالمشاركة في إصدار القرارات ، واتخاذ المواقف ، التي تخص شؤون المنتمين للمؤسّسة ، ولعلّ هذا يكون سببًا في ظهور مشكلات ذات آثار سيئة على العملية التربوية كانخفاض المستوى العلمي ، والتسرّب الدراسي ، وحالة القسر والإكراه التي يمرّ بها الطلبة داخل المدارس ، والتي عرضنا لها في نظرية الصراع من أجل النفوذ ، والاحتفاظ بالصلاحيات ، وعدم إشراك الآخرين فيها ، وسيادة السلوك التقليدي .

---

[١] أنتوني غدنز ، تر: فايز الصباغ ، علم الاجتماع ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط١، بيروت ، ٢٠٠٥م ، ص٧٥ .

[٢] فهمي جدعان ، حصاد القرن ، مؤسّسة عبد الحميد شومان ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠٠٧م ، ص٣٩٢ .

[٣] المصدر نفسه ، ص٣٩٣

[٤] إحسان محمّد الحسن ، النظريات الاجتماعية المعاصرة ، مصدر سابق ، ص١٣٧ .

ثالثاً: النظرية التفاعلية Interaction theory

بداية التأسيس كانت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ، والمؤسّسون لها كلٌّ من جورج زميل Georg Simmel (١٨٥٨ـ١٩١٨م) ، وجارس كوولي Charles Cooly (١٨٦٤ـ١٩٢٩م) ، ثمّ قام بتطويرها مورس كينز بيرك Gins Berg عبر نظريته التفاعلية أي النظر إلى العلاقات الاجتماعية وأنواعها وأسبابها وآثارها ، وكيفية تحويليها من علاقات سلبية إلى علاقات إيجابية فاعلة[١] ، جورج زميل من الروّاد الأوائل في النظرية التفاعلية ودرس أنماط التفاعل الاجتماعي والتي تأخذ مكانها في المؤسّسات وقد ذكر ست ثنائيات تفاعلية ، منها:

العلاقات المركزية والتي تقوم على التسلّطية وعنجهية القيادة أمّا اللامركزية تقوم على الديمقراطية والحرية والإخاء ، فقد تكون إنتاجية المركزية أكبر لكن سعادة الأفراد تكون في اللامركزية ، علمًا أنّهم في المركزية يكونون أكثر عرضة للعقاب والمحاسبة على العكس من اللامركزية[٢] ، ومن الواضح أنّ النظرية التفاعلية تتحدّث عن التفاعل الاجتماعي في المؤسّسات ومنها المؤسّسات التربوية كالمدارس التي تتعلّق بها دراستنا حيث هناك ممارسات تحسب على المركزية وقد تكون لفرض النظام التربوي وتطبيق القوانين والقواعد في المدارس الثانوية مما تشكّل حالة من التسلّط والقهر والعقاب على الطلبة وحتى أعضاء الهيئة التدريسية أحيانًا ، أمّا إذا استخدمت اللامركزية في المدارس تكون النتائج عكسية ؛ كونها توجد حالة من الحرية والحوار والنقد والتسامح وهي مبادئ ديمقراطية ترسّخ التفاعل التربوي في المدارس الثانوية.

---

[١] إحسان محمّد الحسن ، النظريات الاجتماعية المعاصرة ، مصدر سابق ، ص٦٩ .

[٢] المصدر نفسه ، ص٧٠ .

الفصل الثالث

الأساليب الديمقراطية ومظاهر التسلّط التربوي
أسبابها وتأثيراتها

تمهيد

المبحث الأول : **اساليب ومقومات الديمقراطية**

المبحث الثاني : **مظاهر التسلّط التربوي**

المبحث الثالث : **أسباب التسلّط التربوي**

المبحث الرابع : **آثار التسلّط التربوي**

الفصل الثالث

الأساليب الديمقراطية ومظاهر التسلّط التربوي: أسبابها وتأثيراتها

تمهيد

تُعدّ المؤسّسة التربوية نسقًا من العلاقات الاجتماعية والثقافية بين أطرافها ، وهذه العلاقات تأخذ مسارين مختلفين: إمّا أن يكون ذا طابع مرن ، أو أن يكون ذا طابع متصلّب ، فالعلاقات الديمقراطية تتسم بالمرونة والعفوية ، في حين تتسم علاقات التسلّط بالتصلّب والجمود ، وغياب التعامل الديمقراطي في المؤسّسات ينمّي علاقات الاستبداد والتسلّط ، وتكون له آثار واضحة في الجانب التربوي ، وأمّا غياب التسلّط فيمهّد الأرضية لإيجاد القيم ، ويؤسّس لبناء علاقات حرّة ، وأساليب ديمقراطية داخل المؤسّسات معنية بالتنشّئة الاجتماعية والتعليم[1] .

وقد توزّع محتوى هذا الفصل على أربعة مباحث:

المبحث الأوّل: اساليب ومقومات الديمقراطية في المؤسّسة التربوية .

المبحث الثاني: مظاهر التسلّط التربوي .

المبحث الثالث: أسباب التسلّط التربوي .

المبحث الخامس: آثار التسلّط التربوي .

[1] علي أسعد وطفة ، علي جاسم الشهاب ، علم الاجتماع المدرسي ، مصدر سابق ، ص١١٧ .

المبحث الأوّل

أساليب ومقومات الديمقراطية

أولاً: الأساليب الديمقراطية

الأُسلوب هو مجموعة من الوسائل ، والأدوات ، والممارسات الضرورية ، التي يتمّ بواسطتها نقل مضمون العمل التربوي إلى الطلبة بصورة سريعة وسهلة ، وبهذا تزداد إمكانية التعليم ، وتسهل عملية الاختبار ، في سبيل تطوير مستوى العملية التربوية وتقدّمها[١] .

ويُعدّ الأُسلوب عنصرًا أساس في بلورة الديمقراطية ، وزرع قيمها في نفوس الناشئة ، وجعلها تحضر في سلوكاتهم بشكل تلقائي في أثناء تفاعلهم مع الآخرين في المدرسة والمجتمع ، ويتعلّمون بها كيفية التعبير عن آراءهم ، وتكون لديهم الفرصة والمساحة الكافية من الحرّية ؛ لطرح ما يجول في خواطرهم ، على ضوء من الثقة بالنفس ، وصراحة اللهجة ، من دون خوف أو تردّد ، ولذلك ارتبطت الديمقراطية بالمدرسة والتربية بحيث بات الحديث عن التربية يقترن بالديمقراطية لدى كثير من الدارسين[٢] .

وهذا ما يبدو واضحًا في مؤسّسات التعليم العالمية التي تشدّد على نشر الديمقراطية ، وتكريس مفهومها وتطبيقه ، وإيجاد البيئة والمناخ المناسبين لإيصال مبادئ الديمقراطية في جوانب الحياة كلّها ، إذ لا يكفي أن نتّقي كلّ ما يثير التسلّط في المؤسّسة التربوية ما لم تتغلّب فكرة الديمقراطية وتسود قيمها نُظم التعليم عامّة ، وتتبيّن هذه الحقيقة حينما نتتبّع حالات العنف والتمرّد في المدارس ، ونقف على أسبابها وجذورها ؛ ذلك أنّ العنف والتمرّد وليد الفشل والحاجات المكبوتة ، ولو توفّرت في المدارس أجواء ديمقراطية تشجّع على عرض الحاجات والسعي إلى تلبيتها ، لشاهدنا تقلّص هذه الحالات الشاذة تدريجيًا .

من أجل ذلك كانت الأُساليب الديمقراطية من ضرورات العمل التربوي وأسباب نجاحه ، فالأسلوب هو الذي يحدّد نوع السلوك الذي يمارسه المدرّس مع طلّابه ، وبواسطته يؤثّر المدرّس على شخصية الطالب ، ويُسهم في بنائها ، وتكوينها بالشكل الصحيح ؛ استعدادًا لتحمّل المسؤوليات في الحاضر والمستقبل .

---

[١] علي القائمي ، أُسس التربية ، دار النبلاء ، لبنان ، ١٩٩٥م ، ص١٩٣ .

[٢] جون ديوي ، تر: أحمد حسن الرحيم ، المدرسة والمجتمع ، دار مكتبة الحياة ، ط٢، بيروت ـ لبنان، ١٩٧٨م ، ص١٩ .

وفيما يأتي جملة من الأساليب التي من شأن تطبيقها تعزيز القيم الديمقراطية في التعليم داخل المدرسة:

١. أُسلوب الحوار والنقاش

يُعدّ هذا الأسلوب من الأساليب التي تعكس الديمقراطية وتكرّس مفاهيمها بصورة عملية في التعليم ، وغالبًا ما يتخلّل أساليب التدريس الأُخر ، ويُعرّف هذا الأُسلوب بأنّه: "تعليم الناشيء عن طريق التجاوب معه ، بعد تحضير الأسئلة تحضيرًا يجعل كلّ سؤال يُبنى على الجواب المأخوذ من المتعلّم ، على نحو يجعل المتعلّم يشعر في نفسه بأنّ النتائج التي توصّل إليها ليست جديدة عليه ...، فالمربّي يُرجع إلى المتعلّم ما أخذه منه بالاستجواب بعد أن يبني عليه المعلومات الجديدة التي تلزم عنه لزومًا منطقيًا ، فطريًا ، بديهيًا"[١] .

ومن فوائد هذا الأُسلوب إثارة أفكار الطلّاب ، وإعطاء الفرصة لهم بطرح الأسئلة ومناقشة أجوبتها ، ممّا يساعد على تطوير شخصياتهم ، وتنمية لغتهم ، ومعارفهم ، ومهاراتهم[٢]

ومن فوائده كذلك وصول المتعلّم إلى المعلومات التي يُراد إيصالها إليه من دون عناء كبير ، ومن دون أن يشعر أنّها مفروضة عليه ، ومن دون أن يجد غرابة أو صعوبة في تلقّيها ، والاقتناع بها[٣] .

كما يؤثّر هذا الأُسلوب في تحسين آراء الطلّاب ، وأفكارهم ، ومشاعرهم ، ويعمل على تغييرها بنحو أفضل [٤]، فبالحوار والنقاش تُوضّح المعاني ، وتُهذّب النفوس ، وينمو المتعلّم معرفيًا ومهاريًا[٥] .

---

[١] عبد الرحمن النحلاوي ، التربية بالحوار ، دار الفكر المعاصر، ط١، دمشق، ٢٠٠٠م ، ص١٣ .
[٢] علاء عبد الخالق المندلاوي ، الحوار والمناقشة ، مؤسّسة العراقة للثقافة والتنمية ، مقال في التواصل الاجتماعي ، ٢٠١٧م ، وقت الدخول: الساعة ٢،٢٦ مساءً ، يوم الجمعة ، ٢٦/ ٢٠٢١/٦م .
[٣] عبد الرحمان النحلاوي ، التربية بالحوار ، مصدر سابق ، ص١٣ .
[٤] إيمان يونس إبراهيم العبادي ، الممارسات الاجتماعية الإيجابية لدى طفل الروضة ، مركز الكتاب الأكاديمي ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠٢٠م ، ص٤٥ .
[٥] عصام محمّد عبد القادر سيّد ، سلسلة التنمية المهنية للمعلّم المناقشة والحوار ، دار التعليم الجامعي ، القاهرة ، ٢٠١٩م ، ص٤ .

وهو ميدان لفحص الأفكار ، ومختبر لجودتها ، ومنظار لكشف القدرات ، وأُسلوب التعامل ، وتركيب نفسيات الأطراف المتحاورة ، وهو حديث لطرح الأفكار ، ونقاش يستعرض الآراء ، ويحلّلها ، ويعدّلها ، ويعزّزها[١] ، وبذلك يستطيع المتعلّم أن يصل إلى جوهر المعرفة خلافًا للتربية التي تقوم على الحفظ ، والتلقين ، وإنتاج الأشخاص المتشابهين[٢] .

ومن أجل ذلك كلّه كان أُسلوب الحوار والنقاش أحد أهمّ الوسائل في العمل التربوي ، وضرورة اجتماعية لخلق المناخ الديمقراطي داخل المدرسة ، ورفع مستوى التفاعل التربوي بين عناصرها ، ويؤسّس لبناء الثقة في نفوس المتعلّمين ، ويعمل على تبادل الآراء ، وحسن التكيّف والتوافق عبر العمل الجماعي والتعاون المدرسي ، وبناء شخصية قادرة على النقاش والحوار ، وطرح الأفكار الإبداعية التي تواكب التطوّر ، وتكون سبب نجاح الفرد في المجتمع ، وهذا ما أثبتته التجارب ، على العكس من حالة التلقين السائدة في المدارس .

ولكي يحقّق أُسلوب الحوار والمناقشة تلك الفوائد والآثار لابدّ من توافر الشروط الآتية[٣]:

- اختيار الوقت المناسب للبدء بأُسلوب الحوار والنقاش لغرض تعليم الطلبة .
- الإعداد المسبق لموضوع الحوار ؛ كون استخدام الأُسلوب أو ممارسته بشكل عشوائي لا يحقّق أهدافه التعليمية .
- إثارة الرغبة والتشويق لدى الطلبة للبحث والتعلّم عبر طرح القضايا المهمّة والمحيّرة .
- احترام الطلبة وتجنّب إذلالهم أو الانتقاص من قدراتهم أو السخرية من إجاباتهم .
- الاستماع لإجابات الطلبة سواء كانت صحيحة أو خاطئة .
- عدم ترجيح إجابة معيّنة في أثناء الحوار والنقاش .
- اعطاء الوقت الكافي للطلبة لغرض التفكير وإعادة النظر في الإجابات الأوّلية المقدّمة .
- الوعي بأهداف أُسلوب الحوار والنقاش .

---

[١] لولوه حمد العليان ، الحوار احتياج وإنتاج ، مجلّة الفيصل ، العدد ٢٢٧ ، ١٩٩٥م ، ص١٠٠ .
[٢] نبيل عبد الهادي ، مقدّمة في علم الاجتماع ، مصدر سابق ، ص٧١ .
[٣] فرح أسعد ، استراتيجيات التعلّم النشط ، دار ابن النفيس ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠١٧م ، ص٦٨ـ٦٩ .

- يجب أن يكون حجم المجموعة المتعلّمة صغيرًا ، لا يتجاوز (٢٠) طالبًا ، ولا يقلّ عن طالبين .

- أن يكون لدى الطلبة دراية كاملة وعلم بموضوع النقاش ، ويجب أن تكون الأسئلة المطروحة لها القدرة على تنمّية قدرات الطلبة ومسايرة الدرس [١].

٢. أُسلوب الحقوق والواجبات:

تشكّلت أساليب الحقوق والواجبات الإنسانية تاريخيًا بفعل الحوادث والنضال من أجل الحرّية ، والعدالة ، والكرامة ، والمساواة ، وهي متأصّلة في طبيعة الإنسان ولا يمكن أن نتصوّر العيش من دونها ، كونها تلبّي الاحتياجات وتطوّر المواهب والإمكانيات وهي مستندة على طلب الإنسان للحياة المكفول فيها الاحترام والحماية والقيمة الذاتية لكلّ إنسان ، وإنكار تلك الحقوق والواجبات الأساسية لا يسبّب أزمة فردية ، بل يثير القلاقل والمشكلات على المستويات الاجتماعية والسياسية ، ويؤسّس لعنف ونزاع داخل المجتمعات والمؤسّسات[٢] ، ولا يمكن أن تكون هناك حقوق مُطلَقة ، بل يجب أن تكون مقيّدة ، وأوّل من يقيّدها هو الواجب ، وكذلك هي الحقوق الطبيعية للإنسان لا يمكن لها أن تكون مُطلَقة ، وينبغي أن تراعي الصالح العام[٣] ، والمعروف أنّ الحقوق والواجبات يتم تبادلها بموجب عقد ملزم بين طرفيين (الحاكم والمحكوم) ، و(هوبز) من المؤمنين بالملكية المطلقة للدولة التي تؤسّس لعدم التزامها بأيّ حقوق لرعاياها التي يرتّبها القانون ، ويفسّر لنا هذا الإيمان أنّ هناك حقوقًا بين طرفي العقد[٤] ، والحقوق ضرورة في العملية التربوية وقد أكّد ذلك (سبنسر) في كتابه (التوازن الاجتماعي) ، فالحرّية الحقّ الذي يقوم

---

[١] منصور حسن الغول ، مناهج اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسها ، دار الكتاب الثقافي ، إربد ـ الأُردن ، ٢٠٠٩م ، ص٢٩ .
[٢] سير جيو فييرا دي ميلو ، مبادئ تدريس حقوق الإنسان ، منشورات الأُمم المتحدة ، جنيف ، ٢٠٠٣م ، ص٣.
[٣] عبد الفتّاح حسين العدوي ، الديمقراطية وفكرة الدولة ، دار الكتاب المصرية ، مصر ، ٢٠١٨م ، ص٣٣٢ .
[٤] المصدر نفسه ، ص٢٦٤ .

على المساواة يجب أن يتمتّع به أيّ شخص ومن دون خرق للحرّيات الأُخر ، ومنها حقّ الحياة ، وحقّ الحرّية الشخصية ، وحقّ الملكية الفكرية ، وحقّ حرّية الكلام ، وغيرها[١] .

والديمقراطية في المجال والعمل التربوي يجب أن لا تكون محصورة في الإدارة والأساتذة فحسب ، بل لابدّ أن يُمنح الطالب الحقوق الديمقراطية وخصوصًا الحرّية ؛ كونه محور العملية التعليمية ومن حقّه أن يوضّح ويفكّر ويمارس الأنشطة بحرّية ، وله الحقّ أن يناقش ويحاور مدرّسيه وزملائه ، وتتاح له فرصة الاشتراك في صنع القرارات المتعلّقة بموضوعات دراسته ومدرسته ، كون الهدف الأساس لها هو تنمّية الطالب بشكل متكامل يجعل منه قادرًا على بناء شخصيته ومجتمعه[٢] ، كما أنّ التنشّئة الاجتماعية ليس وظيفة الأُسرة وحدها ، بل إنّ للمدرسة دور فعّال وكبير في تشكيل المكوّنات النفسية للمتعلّم ؛ لما تتمتّع به من دينامية اجتماعية ونفسية في المدرسة تشبع الحاجات ، ويَتجاوز الشعور بالإحباط ، ويتحمّل المسؤولية من خلال إطار تنظيمي ، ومن واجبات المدرسة اتجاه طلبتها يتحدّد في الاتي[٣] :

• إظهار القدرات والإمكانات والمواهب لطلابها وطرحها في حيّز الوجود والواقع .

• الاهتمام بثقافة الإبداع ولا تؤكّد على ثقافة الذاكرة وحفظ المعلومات وتكرارها .

• من واجب المدرسة الاهتمام بالمتفوقين عقليًا وذوي المهارات لأنّهم أُسوة نحو مسيرة التقدّم التربوي.

• على المدرسة أن تنمّي الجوانب الفسيولوجية لدى المتعلّمين بشكل يتماشى مع الاهتمام بالجوانب الذهنية.

• تأصيل القيم الديمقراطية لدى الطلبة فمن دون الديمقراطية لا يمكن أن نصل إلى التقدّم والازدهار .

---

[١] نسرين خليل حسن ، التربية والتطوّر الاجتماعي عند هربرت سبنسر ، كلّية التربية ، الجامعة المستنصرية ، (ب ـ ت) ، ص٩٤ .

[٢] علي عبد الرحيم صالح ، ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلّط والأزمات في المؤسّسات الجامعية ، مصدر سابق ، ص١٣٠ .

[٣] محمّد إبراهيم عبد ، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ـ مصر ، ٢٠٠٥م ، ص١٢٣ .

• التسامح الثقافي ضرورة تحقّق الانتماء ، وعلى المدرسة أن تنمّي تلك القيم .

• الاهتمام بالطلبة الذين يعانون من تأخّر دراسي ، وانحرافات سلوكية ، وانفعالات واضطرابات نفسية .

كما أنّ هناك واجبات على الطالب الالتزام بها اتجاه المؤسّسة التعليمية يمكن إيجازها في النقاط الآتية[١] :

• الالتزام بالأنظمة والقوانين واللوائح المدرسية .

• تقديم وتحضير الواجبات المدرسية التي تطلب منه في وقتها المحدّد .

• على الطالب الالتزام بأوقات الدوام الرسمي التي تحدّدها إدارة المدرسة .

• إخبار إدارة المدرسة عن أيّ مشكلة أو صعوبة تواجهه في مسيرة التعليم .

• التوجيهات الصادرة من الإدارة او المدرس ينبغي الالتزام بها .

إنّ أُسلوب الحقوق والواجبات يساعد على رفع مستوى الطلبة والمدرّسين عن طريق فهم حقوقهم وواجباتهم داخل البيئة الاجتماعية والمدرسية ، ويؤسّس لثقافة التعامل الأخلاقي ، واحترام حقوق الآخرين ، وعدم التجاوز عليها ، والابتعاد عن حالة التذمّر والتمييز والميل أو التحيّز لطالب أو مجموعة طلبة على حساب الآخرين ، ممّا يؤدّي إلى تعزيز ثقتهم بالعملية التربوية ، وايجاد المناخ الديمقراطي المناسب الذي يكون مقدّمة ضرورية لإنجاز الواجبات وتحقيق النجاح.

٣.أُسلوب التعامل الديمقراطي:

التعامل الديمقراطي هو الطريق التي يجب سلكها لبناء علاقات إنسانية ناجحة في العملية التربوية ، وقبل ممارسة هذا التعامل في تعليم الطلبة لابدّ من إدراك اختلافهم عنّا ، وأنّ

[١] فؤاد علي العاجز ، تصوّر مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكلّيات التربية بالجامعات الفلسطينية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم أصول التربية ، كلّية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزّة ـ فلسطين ، ٢٠٠٧م ، ص٢١ .

مشكلاتهم ، وصعوباتهم ، وتطلّعاتهم ، وقدراتهم ، تختلف كذلك ، ولا ينبغي محاسبتهم على معيار المقدّس الاجتماعي والمجرّب التربوي ؛ رغبةً في حلّ مشكلات المتعلّمين بأيّ ثمن ، ولا يكفي أن يكون المدرّس يملك معارف ومواهب نادرة ، ومشاريع علمية متطوّرة ، فهذه وحدها لا تمنحه التميّز التربوي ، بل يجب أن تكون له القدرة على إيصال تلك المعارف إلى طلبته بأُسلوب التعامل الديمقراطي ؛ كون التربية ليست معرفة فحسب ، وإنّما هي بناء علاقات اجتماعية معقدّة ، وتحقيق أهداف وغايات نبيلة ، بتقنيات علمية محكمة [١].

وأُسلوب التعامل الديمقراطي من الأنماط التي يستخدمها المعلّم ويتميّز بها من غيره في طريقته في تقديم المواقف الصفّية ، ولكلّ مدرس أُسلوب خاص في التعامل مع الطلّاب ، وتوضيح المادّة التعليمية ، وتنظيم البيئة الصفّية وملائمتها[٢] ، ولا يمكن أن يُدار الصفّ الدراسي بالعقاب واستخدام العصا ، ولا تستطيع أن تُحسن معاملة الطلّاب أو توجد الدافعية لديهم وتجعلهم يحتفظون بنشاطهم وفاعليتهم في اليوم الدراسي بذلك الأُسلوب الا إنساني ، وعلى المربّين الذين يخالون أنّ العقاب هو الأُسلوب الناجع في التعليم أن يغيّروا من هذه القناعات المغلوطة التي تتجافى مع أُسس التعليم ومبادئه ، إذ ثمّة فنّ للتعامل مع الطالب تسوسه المحبة والأُلفة في سبيل خلق بيئة تعليمية ناجحة ، يسودها الانضباط والمشاركة الواعية[٣] ، ويكون هناك دور وأثر إيجابي لقوّة الشخصية لدى المدرّس في العملية التربوية ، من ناحية قدرته على إدارة الصفّ ، وتأثيره على الطلبة بأُسلوب التعامل الإيجابي والحالة المعنوية ، ومدى التزامه بأخلاقيات المهنة ، وحرصه العلمي والتربوي[٤] .

وحين يتوقّف الإنسان عن لوم الآخرين ، والنظر في عيوبهم ، ويتأمّل في عيوب نفسه بهدف إصلاحها ، فإنّه ينجح في كسب الأصدقاء ، ومدّ جسور التواصل بينه وبين الناس ، ومن ثمّ يتشكّل لديه (الذكاء الاجتماعي) ، وهو مجموعة من المهارات التي تجتمع مع بعضها لتجعل

---

[١] منير الحجوجي ، نظرية التعامل مع التلميذ ، بحث منشور ، مجلة رؤى تربوية ، ع٣٢، (ب ـ ت) ص٧٢. ٧٣

[٢] محمّد عبدالله خضيرات ، استراتيجيات التفكير العميق ، دار الكتاب الثقافي ، إربد ـ الأُردن ، ٢٠١١م ، ص٧٣ .

[٣] حسن شحاتة ، مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي ، الدار المصرية اللبنانية ، ط٣، القاهرة ، ٢٠٠٩م ، ص٥٩ .

[٤] هاتف بريهي شياع ، العنف المدرسي ، مركز البحوث والدراسات التربوية ، وزارة التربية العراقية ، ٢٠١٤م ، ص٧٢ـ٧٣ .

الفرد قادرًا على بناء العلاقات والارتباط ، ويجيد فنّ معاملة الآخرين والتفاعل معهم[١] ، كما أنّ أُسلوب التعامل الديمقراطي في المدرسة يشكّل منظومة التفاعل التربوي التي تقوم على العلاقات بين عناصر العملية التعليمية (معلّمين ، وطلبة ، وإدارة مدرسية) ، ويسود هذا التفاعل والتعامل الديمقراطي قيم التسامح ، والحرّية ، واحترام الآخر ، ورفض التعصّب ، والتمييز[٢] .

وممارسة السلوك الديمقراطي تعزّز قيم العدالة ، والمساواة ، وإبداء الرأي ، والنقد البنّاء ، والتعامل الإنساني مع الآخرين في إطار العمل التربوي ، ممّا يتيح المجال أمام الطالب لتنمية شخصيته ، وتطوير مهاراته ، والسير صوب مجتمع متعلّم يذلّل العقبات ، ويتخذ القرارات التي تحقّق مواكبة التطوّر العلمي الحاصل في المجتمعات الأُخر .

ثانياً: مقوّمات التعامل الديمقراطي:

١. المساواة والعدل

لا ينبغي للمدرّس أن يقوم بتفضيل طالب على غيره من الطلّاب إلّا لسبب مقبول تربويًا ، إذ لابدّ من التعامل مع الطلبة بالعدل والمساواة ، وهذا من أخلاقيات التعليم ، وهو قيمة اجتماعية عليا ، فيجب التعامل بشكل عادل مع الطلبة لرفع الظلم عنهم فلا تضيع حقوقهم ، وأن يكون هناك احترامًا متبادلًا ، ولا تسقط الحواجز بشكل كامل بين المدرّس وطلبته[٣] ، وتُعدّ المساواة من المبادئ الرئيسة في إدارة الصفّ الدراسي ، وتعني معاملة الطلبة على أساس واحد ، ممّا يؤدّي إلى الإخلاص والولاء للمؤسّسة التربوية[٤] .

---

[١] ديل كارنيغي ، فنّ التعامل مع الناس ، مكتبة جزيرة الورد ، ط١، القاهرة ، ٢٠٢٠م ، ص٥ـ٦ .

[٢] خالد الرميضي ، الممارسات التربوية الديمقراطية في المدرسة الكويتية ، مصدر سابق، ص١٦٠ .

[٣] سوفي نعيمه ، الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصفّ ودورها في تنمية القدرة على التحكّم في حلّ المشكلات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس والعلوم التربوية ، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة منتوري ، الجزائر ، ٢٠١١م ، ص٨٥ .

[٤] محمّد الفاتح المغربي ، أُصول الإدارة والتنظيم ، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي ،ط١ ، القاهرة، ٢٠١٨م ، ص٣١.

٢. المحافظة على أسرار الطلبة

هو من التعاملات التي تمكّن المدرّس من كسب ثقة الطالب ، ودفعه لطرح مشكلاته من دون تردّد أو خشية ، وطلب المشورة في حلّها ، وبفضل هذا التعامل قد تصل المدرّس معلومات مهمّة تخص الطلبة أو المدرسة[١] ، ويجب أن تُحفَظ أسرار الطلبة من قبل إدارة المدرسة وكادرها ، وعدم إفشاء تلك الأسرار ؛ كون إفشاءها قد يكون ذا أثر سيء يخلّ بالعلاقات الاجتماعية ، ويضعف الثقة بين عناصر المؤسّسة التربوية ، وقد لمس الباحث خلال تجربته بالإرشاد التربوي أنّ القائمين على العمل التربوي من مديرين ومدرّسين لا يستطيعون كسب ثقة الطلبة إلّا بعد طمأنتهم بعدم إفشاء أسرارهم .

٣. اللغة المهذّبة

لابدّ للمدرّس كيما يضمن انصات طلّابه إليه من اعتماد لغة مهذّبة في الخطاب ؛ حتى يأخذ بتلابيب قلوبهم ، فتقبل عليه أذهانهم ، وتنصت إليه آذانهم ، فيجد كلامه في نفوسهم موضع قبول وامتثال ، وإنّ التعامل بودّ واحترام ، والسماح للطلبة بالمشاركة في الدرس ، بالنقاش ، والحوار ، وإبداء الرأي ، من موجبات حصول ذلك أيضًا[٢] ، وحفظ اللسان ، والابتعاد عن الكلام البذيء ، وعن الاستهزاء ، وعن السخرية في التعامل مع الطلّاب ، هذا جميعه من أساسيات التعامل الديمقراطي[٣] .

وينبغي أن تُعقد جلسات يحضرها المرشد التربوي والمدير والمدرّسون ؛ للحثّ على استخدام لغة حضارية في التخاطب ، فالفضاضة في القول ، والقسوة في الخطاب ، لا تورث إلّا الصدّ والنُفرة ، وفي بعض الأحيان التمرّد ، وعدم الإحترام ، وهذا ممّا ينقض الأداء الديمقراطي ، ويهدم بناءه .

---

[١] محمّد الفاتح المغربي ، أُصول الإدارة والتنظيم ، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي ، مصدر سابق ، ص٨٦.

[٢] مدحت محمّد أبو نصر ، تطوير العملية التعليمية ، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي ، القاهرة ، ٢٠١٦م ، ص٣٢ .

[٣] هاشم بن إبراهيم الملّاء ، أساليب التربية التفاعلية بالحوار والاستماع والاقناع ، مركز استراتيجيات التربية ، مسكي ويب ، ٢٠١٧م ، ص١٦ .

٤. الانصات والاصغاء للمعلّم

من مقوّمات نجاح التعامل الديمقراطي داخل الصفّ هو انصات الطالب للمدرّس ، وانصات المدرّس للطالب ، وهو نوع من الاحترام المتبادل بين الأشخاص ؛ كون لديهم قيم ينبغي احترامها[١] ، كما أنّه يسمح للطالب لإدراك الموضوعات التي يتم طرحها ، ومن ثمّ يمكن طرح الأسئلة ومناقشتها عن طريق الحوار الذي يدور بينهما .

٥. المرونة

المرونة واللين في التعامل وسيلة يتطوّر بها الإنسان إيجابيًا ، ويحرص المربّون على استخدامها في التربية عند التعامل مع الطلبة ؛ لغرض تعزيز التفاعل الديمقراطي في البيئة المدرسية ، وخلق الإحساس بالأمان ، والشعور بالرعاية ، وتحسين العلاقات الودّية[٢] ، والمدرّس الذي ينظر إلى النظام التربوي على أنّه تعليم فحسب لا يستطيع أن يحقّق التفاعل التربوي الإيجابي ، وكذلك الذي يؤمن بالتسلّط والتلقين لا يمكنه الوصول إلى عمل متكامل في التعليم ، بينما التفاعل التربوي والتعامل الديمقراطي بين عناصر المدرسة (الإدارة ، والمدرّسين ، والطلبة) يرفع من المستوى العلمي ، ويراكم النجاحات في مضمار التربية والتعليم[٣] .

ثالثاً: الآثار الإيجابية للتعامل الديمقراطي

أُسلوب التعامل الديمقراطي والعلاقات الديمقراطية ينعش مشاعر الحُبّ والاحترام بين أركان العملية التربوية ، وتكون له آثار ونتائج إيجابية من قبيل:

- تطوير القدرات والمهارات الإبداعية لدى الطلبة والمتعلّمين .
- تكامل الاتزان العاطفي ، ونمو الجوانب الانفعالية .

---

(١) Brandon Toropov , The art and skill of dealing with people , Jarir bookstore ,4Ed , Saudi , press 2008 , R51

(٢) مارشا جنتري ، جيسن ماكنتوش ، ماثيوز فوغيت ، تر: محيي الدين حمدي ، التجميع العنقودي المدرسي الشامل والتدريس المتمايز ، العبيكان ، الرياض ـ السعودية ، ٢٠١٧م ، ص٢٢٠ .

(٣) منال البارودي ، فنّ التعامل مع شخصية القائد الصغير ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، القاهرة ، ٢٠١٥م ، ص٣٣ .

• تنمية الجوانب الاجتماعية لدى المتعلّمين كتقوية الثقة بالنفس والشعور بالاستقلال .

• رفع المستوى المعرفي بشكل متصاعد حتى التكامل[١] .

إنّ الرفق ، واللين ، والتسامح ، والمحبة ، والاحترام ، قيم إخلاقية نبيلة ، دعت إلى ترسيخها الشرائع السماوية ، واحتاجت لتشريعها القوانين البشرية ، وهي في الوقت نفسه أساليب للتعامل الحسن في المجتمع عمومًا ، وفي المدرسة بشكل خاص ، ولا شكّ أنّ التحلّي بها من قبل العاملين في المؤسّسات التربوية ، يخلق من الطالب عنصرًا إيجابيًا ، يحب العلم ، ويعتز بالمدرسة[٢] .

[١] علي أسعد وطفة ، علي جاسم الشهاب ، علم الاجتماع المدرسي ، مصدر سابق ، ص٩٩ .
[٢] صالح بن سليمان المطلق البقعاوي ، مبدأ الرفق في التعامل مع المتعلّمين ، دار ابن الجوزي ، ط١، السعودية، ٢٠٠١م ، ص٨٠ .

المبحث الثاني

مظاهر التسلّط التربوي

تعني السلطة القدرة على الإخضاع والتأثير ، وإنّ هناك طرفًا اجتماعيًا يؤثّر في طرف آخر ، والسلطة في صورتها الوضعية تسمح لفرد أو مؤسّسة اجتماعية أن تمتلك القوّة ؛ من أجل تنظيم وتسيير الحياة للجماعة والمجتمع ، وغالبًا ما تكون السلطة شرعية في نظر مَن يخضعون لها ، والسلطة التربوية تكون بشكل علاقات بين أطراف العملية التربوية ، ولا يوجد فعل تربوي من دون سلطة ، وهي ضرورة تكون في أصل الفعل التربوي ولا يمكن نفيها بالكامل ؛ كونها تقوم على مفاهيم ومبادئ وقيم وممارسات هادفة تنظّم العملية التربوية ، وهذا التصوّر الإيجابي لاستخدام السلطة يقابله آخر سلبي ، وهو عندما تتحوّل السلطة إلى تسلّط يُفرض على الوعي العام في العملية التربوية[١] ، والبشر يطمحون إلى الاستقلالية وتقرير المصير ، ويبدون مقاومة حينما يتم فرض السيطرة عليهم بشكل غير مقبول ، والمؤسّسات التربوية كالأُسرة والمدرسة تمارس أنواعًا من التسلّط على الأبناء في التنشّئة الاجتماعية أو المتعلّمين داخل المدارس ، اذ يُفرض على الطلبة طرائق التدريس ، ووقت الحصص الصفّية ، والمناهج والمقرّرات الدراسية من حيث الكمّ والنوع ، وما يجب أن يتعلّموه من مهارات ، ممّا يخلق بيئة يسودها الإجبار ، ويطغى عليها التسلّط ، والقهر[٢] ، ومن المؤكّد أنّ التسلّط التربوي يرتكز على أساس الإكراه العمودي ، والعلاقات التي تنتج عنه ، كما أنّ للمجتمع دور في إعادة إنتاج التسلّط ؛ وذلك بسبب حالة القهر الاجتماعي التي تسود فيه ، ويعاني منها المربّون ، وتتحوّل إلى عُقد دونية ، واضطرابات نفسية ، وهذه العُقد والاضطرابات تُسبّب حالة من الشقاء والبؤس يسقطها المربّون لا إراديًا على أبناءهم في الأُسرة ، والتلاميذ في المدرسة ، يُضاف إلى ذلك الخلفية الثقافية والتقاليد المتوارثة اجتماعيًا التي تعود بأبويتها إلى التربية التسلّطية في البلدان العربية ، ممّا يُنتج آثارًا تكون ذات أضرار خطيرة نفسيًا واجتماعيًا ، من قبيل: التبعية ، والأنانية ، والعدوانية ، وغيرها .

---

[١] علي أسعد وطفة ، علي جاسم الشهاب ، علم الاجتماع المدرسي ، مصدر سابق ، ص٦٧ـ٦٩ .

[٢] بوب سولو ، تر: سعيد الخواجة ، تعزيز دافعية الطالب ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، السعودية ، ٢٠١٠م ، ص٣٩ .

أوّلًا: التسلّط الأُسري

تُعرّف الأُسرة اجتماعيًا بأنّها: جماعة من الأفراد يرتبطون فيما بينهم بروابط الزواج ، والدمّ ، والتبنّي ، ويتفاعلون مع بعضهم[١] ، والأُسرة هي المكان الأوّل في البناء الاجتماعي ، ومنها يكتسب الفرد معارفه وخبراته الأُولى التي تحدّد سلوكه الاجتماعي ، ويكون لهذه المؤسّسة دور أساس في تكوين ملامح شخصية الإنسان عن طريق تعريضه للمثيرات الإيجابية والسلبية ، إذ ثبت علميًا "أنّ الخطوط الأساسية في شخصية الطفل يتم رسمها في السنوات السبع الأُولى من عمره ، وأنّ ما يأتي بعد ذلك من مؤثّرات تربوية مختلفة إنّما هو تعميق ، وتفصيل ، وتكميل ، وهذا يعني أنّ الأُسرة هي صاحبة التأثير الأكبر في شخصيات الناشئة"[٢] ، وهنا تكون مسؤولية الوالدين كبيرة ، ليس فقط في جوانب النمو كالتغذية والصحّة ، بل تتخطّى ذلك إلى المجالات الاجتماعية التي تؤهّل الإنسان للحياة العامّة[٣] .

وتُعدّ الطفولة مرحلة مهمّة في بناء وتكوين شخصية الإنسان ، ويكون أثرها واضحًا في جوانب حياته ، وهذه المرحلة يعيشها عادةً في ظلّ الأُسرة ، ويكتسب نموه الأخلاقي والاجتماعي بما يتوافق مع ثقافة الأُسرة والمجتمع السائدة ، وقد يكون هذا النمو إيجابيًا يزرع ثقافة الحبّ والتسامح داخله ، أو قد يكون سلبيًا تفرضه أساليب التسلّط ، والإكراه ، وحالات الضبط القسرية ، التي تمارسها الأُسرة اتجاه الابن ، وتجعل منه إنسانًا خاضعًا ، ليس لديه القدرة على التواصل اجتماعيًا .

وفي أغلب الأحيان يكون الإنسان كيفما تكون أُسرته ، والأُسرة تكون كيفما يكون المجتمع ؛ لأنها تشكّل المجتمع الصغير فيه ، وتستمد أُسسها ومبادئها من التنشّئة الاجتماعية ، وظواهر كالتسلّط ، والقمع ، والاستبداد ، هي التي تحكم سلوكات الأُسرة العربية ، وتتحكّم بعلاقاتها الاجتماعية[٤] ، وأساليب الوالدية في التنشّئة الأُسرية من سيطرة ، وشدّة في التعامل ، وتقييد للحرّية ، وحرص مفرط ، كلّها تمنع استقلالية الطفل ، وتجعله تابعًا مسلوب الشعور بالكفاءة

---

[١] نبيل حليلو ، الاتصال وجودة الحياة الأُسرية ، الملتقى الوطني الثاني ، قسم العلوم الاجتماعية ، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر ، ٢٠١٣م ، ص٢ .

[٢] عبد الكريم بكّار ، حول التربية والتعليم ، مصدر سابق ، ص٦٧ .

[٣] باسمه حلاوة ، دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية عند الأبناء ، مجلّة جامعة دمشق ، مج ٢٧ ، ع ٤/٣ ، ٢٠١١م ، ص٧٣ـ٧٤ .

[٤] يزيد عيسى الشورطي ، السلطوية بالتربية ،عالم المعرفة ، ط١،الكويت ، ٢٠٠٩م ، ص٧ .

والتفوّق ، وتقلّل من استعداده للتعبير عمّا في نفسه ، وعزت نتائج كثير من الدراسات أسباب فشل الطلّاب الذين يتمتّعون بتفوّق عقلي في المدرسة ، إلى بعض مشكلات الانفعال التي تواجههم في حياتهم الأُسرية ، والتي تتعلّق بالاستقلالية ، والعلاقات الاجتماعية ، والاتجاهات غير السوية في التنشّئة[١] ، وقد طرأت تغيّرات كثيرة على الأُسرة غير أنّها مازالت إحدى المؤسّسات التربوية التي لها أثر كبير في المجتمع ، وتمارس أدوارًا واسعة مثل: تعليم اللغة ، واكتساب الاجتهاد ، وتكوين رأي الفرد عن الصحيح والخطأ[٢] .

وتُعدّ الأسرة من أهم مصادر التسلّط في المجتمعات العربية ، إذ عملت الأُسرة العربية على تنشّئة الأفراد وترسيخ التبعية والخضوع لديهم ، وتتم تربيتهم عبر أساليب تتسم بالعنف والقمع[٣] ، فالمتابعة الشديدة والمراقبة المباشرة التي تبالغ في ممارستها الأُسرة اتجاه الفرد قد تُفقده الإحساس بالأمان ، وتُشعره بالنقص والدونية ، "فالسلطة الأبوية التي لا تمتلك عنصر الذكاء تمنع غالبًا الفرد من الوصول إلى التوازن الفعّال ، فالانحرافات المرضية يمكنها أن تأتي عن طريق إحساس مدمّر بالدونية ، ويمكن أن تنبع من عملية تبخيس مفرطة للذات"[٤] ، وليس يعني هذا ترك مراقبة سلوك الطفل كلّيًا ، ولكن يعني ترك الافراط والمبالغة فيها .

والتسلّط في التعامل قد يؤدّي بصاحبه إلى التصرّف باستعلاء ، واستخدام للقوّة في غير موضعها ، والنظر إلى الأشياء في إطار توقّعاته ، وعدم القيام بإشراك الآخرين ، ورؤية الذات دائمًا على صواب ، والآخرين على خطأ ، ووجوب مجاراتهم إيّاه في الآراء والمواقف كلّها[٥] ، وممارسة التسلّط في معاملة الأبناء يؤسّس لخلق شخصية ضعيفة تتسم بالاتكال ، والاستسلام ، والانطواء ، والانسحاب من الحياة الاجتماعية ، والشعور بالحرج من المواقف الجديدة مع الآخرين[٦] .

---

[١] سناء محمّد سليمان ، أبناؤنا الموهوبون بين الرعاية والحماية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠١٤م ، ص٦٣ .
[٢] الصديق الصادقي العماري ، التربية والتنمية وتحدّيات المستقبل ، مصدر سابق ، ص١٩ .
[٣] أمين درواشة ، قراءة في كتاب التربية في العالم العربي بين واقع التسلّط وسؤال الحرّية ، بحث منشور،مجلّة رؤى تربوية ، ع ٣٠ ، (ب ـ ت) ، ص١٤٩ .
[٤] علي أسعد وطفة ، وأخرون ، التنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي ـ دراسة في انطباعات طلّاب المرحلة المتوسّطة ، جامعة الكويت ، ط١، الكويت ، ٢٠٠٤م ، ص٤٢ .
[٥] علي هاشم جاوش الباوي ، السلوك التسلّطي للآباء وعلاقته بقابلية الإيحاء لدى أبنائهم المراهقين ، مجلّة واسط للعلوم الإنسانية ، ع ٢٢ ، (ب ـ ت) ، ص٢٦٢ .
[٦] المصدر نفسه ، ص٢٦٣ .

وتعكس الأُسر المتسلّطة قيمها ومعاييرها في التنشّئة الاجتماعية التي تلقّنها لأبنائها ، وتجعل منهم أشخاصًا خاضعين للكبار ، ويختلف الاخضاع حسب الاختلاف الجنسي ، فتربية الذكر تهدف إلى أن يكون شريفًا لا يسرق ، ولا يتخلّى عن ذويه ، ولا يتكلّم كثيرًا أمام البنات ، ولا يستعمل الكلمات البذيئة ، وتكون علاقته بوالده صريحة ؛ نتيجة الاحترام الكبير والخضوع التام ، وتُوزّع الأدوار بحسب البناء التقليدي للأُسرة ، ويبقى خطأ الذكر مقبولًا في المجتمع الأبوي على الرغم من العقاب العنيف الذي تتخذه الجماعة بحقّه ، أمّا الأُنثى فتتسم تربيتها بالإكراه ، وينصب الاهتمام في تربيتها على جانبين: الأوّل هو الحفاظ على الشرف الأُسري ، والآخر هو الانسجام مع أُسرة زوجها ، وعلى هذا الأساس تكون الأُنثى أكثر حرمانًا من الذكر على الرغم من أنّ التسلّط يشمل الذكر كذلك[١] .

ويُعدّ التسلّط الأُسري بمثابة حكم جائر لا يستطيع الأبناء الخلاص منه ؛ كونه حكم الأب والأُمّ والأُسرة التي ينتمون إليها ، وينعكس هذا التسلّط ثورة في نفوس الأبناء ، ويكون أفضل مكان للتنفيس عنها هو الفصل الدراسي ؛ نتيجة الكبت داخل الأُسرة[٢] .

١.أسباب التسلّط الأُسري:

للتسلّط المُمارس داخل الأُسرة أسباب كثيرة ، منها الحفاظ على الأفراد من الوقوع في الخطأ والخطر ، ومنها القيم والتقاليد الموروثة ثقافيًا واجتماعيًا وما تفرضه من أحكام ومواقف قد تكون في أحايين كثيرة متعسّفة ، ومنها التمسّك بالماضي والخوف من الحداثة والتغيير ، ومنها النشأة الأُسرية القاسية التي عاشها الوالدان في الصغر وما خلّفته من آثار سيئة أضرت شخصيتهما ، ومنها كذلك تدنّي مستوى الثقافة والخبرات التي يمكن أن تعطي نموذجًا جيدًا في التنشّئة الأُسرية ، ولا ننسى العامل الاقتصادي ، وكثرة عدد الأطفال ، اللذين يساعدان على ظهور حالات التسلّط وتعدّد مظاهره ، ومن الأسباب أيضًا اللجوء مباشرة الى أُسلوب الشدّة والعقاب في التربية

---

[١] وسيلة بويعلي ، مظاهر التسلّط الأبوي في الأُسرة الجزائرية من وجهة نظر الأبناء المراهقين ، مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ع٣٠ ، الجزائر ، ٢٠١٧م ، ص٤٣٧ـ٤٣٨ .

[٢] أحمد كامل الرشيدي ، حامد عمّار ، المشكلات المدرسية المعاصرة ـ قضايا وحلول ، المكتبة الأكاديمية ، ط١،القاهرة ، ٢٠١١م ، ص٨٢ .

من دون تدرّج في النصح والإرشاد ، ومنها أيضًا الانفعالات والاضطرابات النفسية التي يمرّ بها الوالدان والتي تنعكس سلبًا على تنشئة الأولاد أُسريًا[١] ، وكلّ ذلك مشكلات ذات جذور نفسية وفكرية واقتصادية لا يتيسّر علاجها في وقت وجهد محدودين .

٢. صور التسلّط الأُسري:

انطلاقًا من الأسباب المذكورة تقوم الأُسرة بسلوك أشكال متعدّدة للتسلّط اتجاه أبناءها ، ومن جملة ذلك:

- استخدام العنف بصوره المختلفة: الرمزية ، والنفسية ، والمادّية ، كذلك استخدام المجافاة العاطفية والانفعالية ، وينتج عن ذلك وجود حواجر نفسية وتربوية كبيرة بين الآباء والأبناء[٢] .

- عدم السماح للأبناء داخل الأُسرة بطرح آرائهم أو إبداء انتقاداتهم ، وإن حدث ذلك فإنّ هذه الآراء والانتقادات قد تكون محل سخرية وتهكم ، وسبب عقاب وتعنيف بالنسبة لهم[٣] . ويضاف لها عدد من الممارسات تستخدمها الاسرة مع أبناءها وهي [٤]:

- التدخّل في المظهر العام: الشباب المراهقون من أكثر الفئات في المجتمع حرصًا على المظهر الخارجي وحُسن الهيأة ؛ وذلك بسبب المرحلة العمرية التي يمرّون بها ، واعتقادهم بأنّ ذلك من أسباب قبولهم اجتماعيًا ، كما أنّ مواكبة الموضة الذي يبدو واضحًا في المكياج المفرط عند البنات ، والتعطّر الشديد ، وتصفيفة الشعر ، ليحقّق ذاته ، ويتفاعل ويندمج مع الآخرين ، فيما يسمّيه بيير بورديو بـ(الهابيتوس* الفردي) ، وبذلك يكونون في مواجهة مع القيم والتقاليد الأصيلة ، ممّا يتطلّب تدخّل الآباء وفرض سلطتهم .

---

[١] رافدة الحريري ، العمل مع الأطفال الصغار ، دار المناهج ، الأُردن ، ٢٠١٤م ، ص٢٣٣ .

[٢] علي أسعد وطفة ، علي جاسم الشهاب ، التنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي ـ دراسة في انطباعات طلّاب المرحلة المتوسّطة ، مصدر سابق ، ص١٣ .

[٣] المصدر نفسه ، ص١٤ .

[٤] وسيلة بويعلي ، مظاهر التسلّط الأبوي في الأُسرة الجزائرية من وجهة نظر الأبناء المراهقين ، مصدر سابق ، ص٤٣٩ـ٤٤٠ .

* الهابيتوس: هو علامة أو طبع أو سجية أو ميول يوجّه سلوك الإنسان بشكل عفوي وتلقائي وفطري ، ويكون بمثابة استعدادات مكتسبة ومتوارثة تعبّر عن فاعلية الإنسان في ظلّ شرط اجتماعي تفرضه الجماعة عن طريق

- التدخّل في اختيار الأصدقاء: ويكون ذلك في فترة النمو الاجتماعي للأبناء يكون لديه ارتباط وثيق بجماعة الرفقة ؛ ليثبت مكانته داخل الأُسرة والمجتمع ، وقد جمعتهم الظروف الاجتماعية للقيام بنشاطات جماعية ولطرح مشكلاتهم خلال لقائهم ، وهنا يتدخّل الآباء لاختيار الأصدقاء الذين يرونهم مناسبين ، ممّا يترك فجوة بين جيل الآباء وجيل الأبناء ، وحالة من الاستياء بين الأبناء .

- التدخّل في معرفة الأماكن التي يتردّد إليها الأبناء: ففي مرحلة المراهقة يرغب الأبناء بالعودة متأخّرين إلى البيت ، أو المبيت عند الأصدقاء ، وهذا ينم عن حالة الاستقلال التي ينشدها النشء في أوّل شبابه ، وتُغضب الآباء وتجعلهم يتدخّلون ؛ لمنع تكرّر هذا التصرّف ، وتقييد تلك الحرّية عند الأبناء .

ثانيًا: التسلّط في المناهج الدراسية

يشير مصطلح المنهج الدراسي إلى: مجموعة مواد علمية المقرّرة التي يتعلّمها الطلّاب ، ويطرحها المدرّس في الفصل الدراسي[١] ، وهذا هو المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي ، أمّا المفهوم الحديث له فهو: جميع الأنشطة والخبرات التي تقدّمها المدرسة للطلبة ؛ من أجل تحقيق أهداف محدّدة ، وتحسين سلوك الطلبة . وهو كذلك: نظام يجمع المعارف ، والخبرات ، والقيم ، والمعايير ، بشكل متكامل ، تقدّمه المؤسّسة التربوية للمتعلّمين ضمن خُطط محدّدة ؛ لغرض الوصول بهم إلى مراحل متقدّمة من التنمية الشاملة اجتماعيًا ، ونفسيًا ، وعقليًا[٢].

وتكمن أهمية المناهج الدراسية في الأتي [٣]:

التنشّئة الاجتماعية ، ويعني كذلك مجموعة صيغ الادراك والتقييم والتفكير التي تنبع من ذات الإنسان وترتبط بذكاءه . ينظر(إنطوان صباح ، مفاتيح للتعلم والتعليم، دار النهضة العربية ، ط١، بيروت ـ لبنان، ٢٠١٥م ، ص٤٤ـ٤٥ .

[١] إيمان سعيد أحمد باهمام ، دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحدّيات العصر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم التربية الإسلامية والمقارنة ، كلّية التربية ، جامعة أُمّ القرى ، السعودية ، ٢٠٠٨م ، ص٢٩ .

[٢] علي أحمد مدكور ، مناهج التربية : أُسسها وتطبيقاتها ، دار دروب ، القاهرة ، ٢٠٢٠م ، ص٧ .

[٣] سلامة حمدي أحمد حسين ، المنهج المدرسي: ما له وما عليه ، دراسة غير منشورة ، قسم مناهج وطُرق التدريس ـ كلّية التربية ـ جامعة أسيوط ، مصر ، ٢٠١٧م ، ص٩ .

• تمثّل حالة الارتباط والعلاقة القائمة بين المعلّم والمتعلّم .

• وسيلة من وسائل تقدّم الأُمم وبقائها ؛ كونها محكومة بالفلسفة اجتماعية والتراث الثقافي للأُمّة التي تنتمي إليها الأجيال .

• آلية تعمل على غرس المواطنة الصالحة في نفوس الأفراد وتسعى إلى تأهيلهم في إطار المجتمع من أجل القيام بالوظائف وتقديم الخدمات الاجتماعية التي لا غنى عنها .

• تنمّي قدرات الأفراد وقابلياتهم ، وتخلق وعيًا أخلاقيًا من شأنه توجيه الطاقات والخبرات لصالح المجتمع في الجوانب الاجتماعية ، والسياسية ، والاقتصادية .

• تُعدّ من الوسائل الضامنة لتحقيق آمال الشعوب وتطلّعاتها في التقدّم ، والنمو ، والسبق في مجال معيّن .

ومن هنا ندرك أنّ لمناهج الدراسة أثر يكاد يكون الأكبر في بناء شخصية الطالب على المستويين الفردي والمجتمعي ، وأنّ أيّ خلل في نتائج العملية التربوية قد يؤول سبب حدوثه في أحايين كثيرة إلى المناهج الدراسية ، فافتقار المناهج إلى المرونة العلمية ، وعدم قدرتها على جذب المتعلّمين ، وعجزها عن إشباع حاجاتهم المعرفية ، وميولهم العلمية ، والكشف عن طاقاتهم الكامنة[١] ، أسباب كفيلة بإخراج العملية التربوية عن مسارها الصحيح ، والحيلولة دون تحقيق أهدافها المرجوة في بناء المجتمع وتنمية أفراده .

ويبدو أنّ المناهج الدراسية لم تخلُ هي الأُخرى من مظاهر القهر والتسلّط ، فمازالت مناهجنا تعاني غياب العنصر الديمقراطي في موادها ، ومصادر جمعها ، وطُرق تأليفها ، ونوعية الأهداف التي تتغيّا المؤسّسة التربوية تحقيقها عبر هذه المناهج ، ولعلّ في النقاط الآتية بيان لبعض ذلك[٢] :

١ـ اقتباس مواد المناهج الدراسية من مؤسّسات تربوية لدولة أُخرى وفرضها على الطالب بصورة تعسّفية .

---

[١] علي عبد الرحيم صالح ، ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلّط والأزمات في المؤسّسات الجامعية ، مصدر سابق ، ص١٤٥ .

[٢] يزيد عيسى السورطي ، السلطوية في التربية العربية ، مصدر سابق ، ص١٦ .

٢ـ اعتماد المناهج الدراسية على المعرفة بدلًا عن الطالب الذي هو محور العملية التربوية وميدان نشاطها ، وعدم إشراكه في القرارات التي تخص المناهج ، جعل منها لا تلبّي حاجاته ، ولا تتلائم وقابلياته ، ومن ثمّ أصبحت بعيدة عن واقعه الاجتماعي والاقتصادي .

٣ـ سيادة المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي في أغلب المؤسّسات التربوية للدول العربية ، وهذا من شأنه أن يقيّد الطالب بالكتاب ، ويجعل من الكتاب المصدر الأوحد لمعلومات الطالب ومعرفته ، ممّا يقتضي اعتماد طرائق تقليدية أثبتت التجارب التربوية فشل الاعتماد عليها كلّيًا ، كالتلقين ، والاستظهار .

إنّ تحسين المناهج الدراسية يكون بواسطة تطوير موادها وموضوعاتها بطُرق تقوم على أُسس علمية تهدف إلى التقدّم والازدهار في جوانب الحياة كافّة[١] ، كما أنّ القضايا المعاصرة تستوجب وجود تغيير دائم في المناهج ، وهذا التغيير يتطلّب خطوات عملية من قبل القائمين على العملية التربوية ، يدفعهم إلى اتخاذها الإبداع والابتكار ، ومعرفة كيفية التعامل مع مصادر المعلومات ، بعيدًا عن الاتباع والتقليد في نقل المعلومات والمعارف ، وقد كتب عبدالله المشنوق (معلّم لبناني) كتابًا تحت عنوان (نريد أولادًا عفاريت) ، يقصد لديهم القدرة العقلية والذكاء الكافي لأحراج أساتذتهم بتفكيرهم ، وتصرّفهم ، وأسئلتهم ، كما نريد معلّمين عندهم سعة صدر لتقبّل (العفاريت) الطلبة الأذكياء والموهوبين .

ولكن ثمّة صعوبات تواجه خطوات التغيير في المناهج الدراسية ، منها القوانين التي تفرض العمل بالمناهج المقرّرة وتمنع أيّ محاولة لتكييفها ، ومنها المناخ التربوي المحافظ الذي يرفض الحداثة والتغيير في أكثر البلدان العربية ، أو لا يتفاعل أفرادها مع هذا التغيير ، ومنها كذلك أنّ إجراء التغيير يحتاج إلى أموال لبناء مدارس نموذجية ، وتهيئة كوادر تعليمية ذات إعداد خاص[٢] .

---

[١] عبّاس أيوب ، تطوّر المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث في التعليم الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد التربية البدنية والرياضية ، سيدي عبدالله ، جامعة الجزائر ، الجزائر ، ٢٠٠٨م ، ص٥٢ .

[٢] هشام نشابه ، محاضرات في التربية والتعليم ، دار الفارابي ، بيروت ، ٢٠١٥م ، ص٥٥ـ٥٦ .

ثالثًا: التسلّط في طرائق التدريس

من الواضح أنّ طرائق التدريس من وسائل إعمال المناهج المقرّرة في التعليم ، وهي من تقنيات المؤسّسة التربوية في معرفة مدى ملائمة محتوى المناهج الدراسية لمستوى إدراك المتعلّم ودرجة فهمه[١] ، وعلى مَن يُعنى بالتعليم أن يتعرّف على مقومات التعليم ، وطرائق التدريس واحدة منها وفي مقدّمتها ؛ كونها توجّه المدرّس بشكل فعّال ومؤثّر في العملية التعليمية ، وهي نتاج بحث وتنقيب وخبرات المربّين ، والتي برهنت على نجاح ملموس في أثناء ممارستهم للتعليم بوعي ، ونقد ، وملاحظة ، وإدراك[٢] ، وتُعرّف طرائق التدريس بأنّها: "أساليب تعمل على معالجة المعرفة والخبرة ، وما تتضمّنه المناهج إلى الطلبة ، واستخدامها لنظريات التعلّم ومبادئها ، وتعليمها بعدّة وسائل وطُرق مثل: المناقشة ، والتلقين ، والتعلّم الجماعي ، وغيرها"[٣] .

١. طريقة التلقين

هذه الطريقة من أكثر طرائق التدريس شيوعًا في الاستعمال ، وتعتمد الحفظ وتقبّل كلّ شيء من دون نقد أو تحليل ، وهي من الطرائق التي تساعد على تعميق التسلّط ، والاستبداد ، والرضوخ ، وفرض هيمنة المدرّس على الطلبة ، ولا يمكن استخدام طريقة واحدة في التدريس مهما كانت ناجحة ؛ لأنّ ذلك يسبّب الرتابة والملل لدى الطلّاب[٤] ، ويرى ابن خلدون أنّ التلقين من أهم أساليب التدريس المعتمدة بين المعلّم والمتعلّم ؛ وذلك لسرعة نقل المعلومة وسهولة إيصالها إلى المتلقّي ، وتجري بشكل متدرّج على أن يرافقها التوضيح والبيان للمتعلّم ، وتُراعى فيها قوّة عقل المتلقّي ، وموازاة المعلومة له ، واستعداده لقبولها[٥] ، ومع ذلك لا تخلص هذه

---

[١] إيمان سعيد أحمد باهمام ، دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحدّيات العصر ، مصدر سابق ، ص٦٦ .

[٢] محمّد حسين آل ياسين ، المبادئ الأساسية في طُرق التدريس العامّة ، دار القلم ، بيروت ـ لبنان ، ١٩٧٤م ، ص١١ .

[٣] أمين درواشة ، قراءة في كتاب التربية في العالم العربي بين واقع التسلّط وسؤال الحرّية ، مصدر سابق ، ص١٥٠ .

[٤] يزيد عيسى الشورطي ، السلطوية بالتربية ، مصدر سابق ، ص١٤ .

[٥] علي محمّد جبران ، معالم الفكر التربوي عند ابن خلدون ، مجلّة إسلامية المعرفة ، ع ٥١ ، ٢٠٠٧م ، ص٨٠ .

الطريقة الشائعة من النقائص والسلبيات التي للتسلّط حظ منها ، فطريقة التلقين في التعليم تؤدي الى[١]:

• تشجّع التكاسل والتواكل ، بدلًا عن الإيجابية ، والإبداع ، وكشف المواهب ، وتحقيق الاستقلال.

• طرح المعلومات بعيدًا عن الفهم والتطبيق ، ممّا يضعف ميل الطلبة للمادّة .

• يضعف قدرة الطلّاب على التحليل ، والفهم ، وحلّ المشكلات ، والاستنتاج ، والتفكير الناقد .

• دور الطالب يكون هو الاستماع فحسب ، ويحرمه من المشاركة ، ويقلّل فرص التفاعل .

• يهمل التلقين حاجات الطلبة واهتماماتهم ، ولا يراعي الفروق الفردية بينهم .

٢. طريقة المحاضرة

لعلّ من أقدم طرائق التدريس هي طريقة المحاضرة ، ويكثر اعتمادها في الجامعات ؛ وذلك لسهولتها ، وعدم حاجتها إلى إعداد مسبق ، وهي عبارة عن عرض للمادّة العلمية بشكل شفوي من دون إشراك للمتلقّي ، وليس بإمكانه طرح أيّ سؤال إلّا بعد الفراغ من المحاضرة ، وهي طريقة لا تناسب الطلبة في المرحلتين الابتدائية والثانوية ، وتحتاج في إتمامها إلى الأُسلوب الناجح ، والصوت المسموع ، واللغة المفهومة[٢] ، ويسود نشاط المدرّس في الصفّ ، فهو مَن يعرض المعلومات ، ويكون دور الطالب هو الاستقبال ، وتدوين المعلومات[٣] .

٣. طريقة المناقشة

هي عبارة عن محادثة تجري حول موضوع محدّد بين المعلّم والطلبة داخل الصفّ ، وترتكز على المبادرة بطرح الأسئلة والإجابة عليها ، ومن مزايا هذه الطريقة أنّ الطالب يكون هو مركز العملية التعليمية ، وتكون مشاركته فعّالة في الدرس ، وتعطي فرصة كبيرة للطلبة بالمشاركة ،

---

[١] علي أسعد وطفه ، بنية السلطة وإشكالية التسلّط التربوي في الوطن العربي ، مصدر سابق ، ص٤١ .

[٢] فرج المبروك عمر عامر ، طرائق التدريس العامّة طريقة إلى النجاح في مهنة التدريس ، دار حميثرا ، مصر ، ٢٠١٦م ، ص٥٦_٥٧ .

وتكون لديهم فرصة أكبر للتفكير ، ولا تخلو من السلبيات إذ يكون للطلبة الأذكياء حظّ أوفر في المناقشة ، وقد تخرج عن الهدف ، وأحيانًا تعمّ الفوضى في الصفّ التعليمي[١] ، وهو ما يتخوّف منه أغلب المدرّسين خلال الدرس ، ممّا يضطرهم إلى استخدام العنف ، والقهر ، والتسلّط ؛ لضبط الصفّ ، ومن ثمّ يبتعد المدرّس عن طريقة المناقشة على الرغم من إيجابيتها في خلق حوار معرفي علمي بين الطلبة والأساتذة يؤدّي إلى رفع مستوى الطلبة الدراسي .

٤. طريقة التعلّم التعاوني (المجموعات)

يتمّ في هذه الطريقة تقسيم الطلبة في الصفّ الدراسي الواحد إلى مجموعات كلّ مجموعة يعمل الطلبة فيها معًا ، وعادةً يقسم الصفّ الدراسي من (٤ـ٦) مجموعات ، بشكل منتظم ومتجانس ، مع النظر للفروق الفردية الموجودة بين الطلبة ، وبعدها يكلّف المدرّس كلّ مجموعة بواجب معيّن بغرض إنجازه ، وتوزّع الأدوار بين أفراد المجموعة إلى: قائد ، وكاتب ، ومقرّر ، وقارئ ، ثمّ تقدّم كلّ مجموعة تقريرها إلى المدرّس ؛ لعرضه للنقاش مع الطلبة جميعًا[٢] .

وتجدر الإشارة إلى أنّ المديريات العامّة للتربية في العراق قد بدأت العمل على تطبيق هذه الطريقة في المدارس ، وذلك عبر إقامة ورش تدريب للمدرّسين ، ولكن لم يتيسّر تطبيق هذه الطريقة في أغلب المدارس ؛ كونها تصتدم بالأعداد الكبيرة للطلّاب في الصفوف الدراسية ، ممّا يصعب على الأساتذة تطبيقها إلّا بوجود صفوف نموذجية من حيث الأعداد ، والبنايات ، والمقاعد الدراسية ، وهذا من شأنه أن يُبقي التعليم في المراحل الثانوية يرزح تحت وطأة الطرائق التقليدية التي يُقيّد فيها الابتكار والإبداع .

٥. طريقة حلّ المشكلة

تعني المشكلة حالة من التردّد ، والشكّ ، والحيرة ، ومن أجل الشعور بالارتياح يجب العثور على حلّ أو حلول لها ، ويرى مبتكر هذه الطريقة جون ديوي أنّ المتعلّم عبارة عن نظام مفتوح يتفاعل مع البيئة المحيطة ، وتواجهه مشكلات يضطر للتفكير فيها ؛ بغية إيجاد حلول تُسهم في

---

[١] بعض طُرق التدريس الحديثة ، كلّية التطوير الأكاديمي ـ جامعة القصيم ، السعودية ، ٢٠٠٩م ، ص٤.

[٢] رائد رمثان حسين التميمي ، التربية العملية ، مؤسّسة دار الصادق الثقافية ، بابل ـ العراق ، ٢٠١٧م ، ص١٨٣ .

إنهاء تلك المشكلات[١] ، ومن المعلوم أنّ هناك كثيرًا من المشكلات التي تواجه الطلبة والأساتذة خلال حياتهم الدراسية ، وهي تشكّل عائقًا أمام مسيرتهم العلمية ، لذا ينبغي العمل على إيجاد طُرق مناسبة لحلّها مع الاستعانة بالإدارة المدرسية والإرشاد التربوي .

رابعًا: التسلّط في الإدارة المدرسية

الإدارة المدرسية: هي مجموعة من الجهود المنسقة لعمليات (الرقابة ، والتنظيم ، والمتابعة ، والتوجيه) التي يقوم بها مدير المدرسة والمدرّسون ؛ من أجل إعداد الطلبة ، للنجاح العلمي ، والتكيّف المجتمعي ، والحفاظ على البيئة ، وتقدّم المجتمع[٢] .

وهي كذلك: كلّ جهد أو نشاط منظّم يقوم به مجموعة أفراد داخل إطار المدرسة ؛ لتحقيق أهداف تربوية تُرسم مسبقًا ، ويكون لها آثار على المجتمع[٣] .

وهي أيضًا: حلقة تُشرف على تنظيم أنشطة التعلّم والتعليم داخل المدرسة ، وتعمل على تنفيذ الخُطط والبرامج وفق القوانين والأنظمة ، وهي مسؤولة عن بناء العلاقات بين المدرسة والمجتمع[٤] .

ومن هذه التعريفات ندرك أنّ الإدارة المدرسية ليست عملًا تقليديًا مقتصرًا على المحافظة على النظام ، ومتابعة غيابات الطلّاب وحضورهم ، وتأكيد العمل بالمناهج والمقرّرات الدراسية ، وصيانة الأبنية والتجهيزات ، بل هي نشاط يسعى نحو توفير المناخ المناسب لتنمّية المتعلّم في

---

[١] أحمد حسن محمّد علي ، طرائق التدريس الحديثة ، موقع تعليم جديد ، ٢٠١٧م ، انظر: www.new - educ.com

[٢] عائدة محمّد حامد الجدي ، دور الإدارة المدرسية في معالجة مشكلات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظات غزّة وسُبل تفعيله ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم أُصول التربية ، كلّية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزّة ، ٢٠٠٨م ، ص٩ .

[٣] حسن شحاتة ، زينب النجّار ، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، ط١،القاهرة ـ مصر، ٢٠٠٣م ، ص٣١ .

[٤] علاء حاكم الناصر ، الإدارة والإشراف والتعليم الثانوي ، دار الكتب العلمية ، ط٢، بيروت ، ٢٠١٨م ، ص١٩ .

الجوانب الأخلاقية ، والمعرفية ، والاجتماعية ، عبر توجيه المدرسة للتركيز على هذه الأهداف[١] .

والإدارة التي تكون في ظلّ النظام الديمقراطي يجب أن تتمتّع بالمرونة ، والحكمة ، والتخطيط السليم ، ويسودها مبدأ المشاركة ، والتنسيق ، وينبغي أن تكون إدارة اجتماعية إنسانية تعمل للصالح العام ، وتتسم بالجدّية في تحقيق الأهداف ، وتلك هي صفات الإدارة الناجحة[٢].

مظاهر التسلّط في الإدارة المدرسية [٣]:

- السلطة تكون بيد مدير المدرسة وهو مَن يتخذ القرار ويتحمّل المسؤولية .
- التهديد والتخويف هي الوسائل المستخدمة في الإدارة .
- مَن بيده السلطة وقوّة اتخاذ القرار لا يهتم كثيرًا بتطوير الإمكانات المهنية في التدريس .
- عزل الإدارة عن الأساتذة والطلبة ، وانعدام روح التعاون بين العاملين فيها .
- الإدارة التسلّطية لا توفّر أيّ مناخ لاحترام شخصية الطلبة .
- يتركّز هدف الإدارة من الجانب المعرفي على إتقان الطلبة للمناهج الدراسية بطريقة التلقين والاستظهار .
- يقوم مدير المدرسة برسم سياسة العمل وتوزيع المسؤوليات من دون استشارة العاملين معه
- لا يوجد اهتمام وتقدير لظروف وأحوال العاملين في المؤسّسة التربوية .

---

[١] جودت عزّت عطوي ، الإدارة المدرسية الحديثة ، دار الثقافة ، ط٨،عمّان ـ الأُردن ، ٢٠١٤ ، ص١٩ .
[٢] فيليب اسكاروس ، عبد العزيز عبد الهادي الطويل ، جودة المدرسة الثانوية العامة من منظور الطلاب ـ دراسة تحليلية ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، مصر ، ٢٠٠٧م ، ص٣٩ .
[٣] علاء حاكم الناصر ، الإدارة والاشراف والتعليم الثانوي ، مصدر سابق ، ص٤٠ .

خامسًا: التسلّط في الإشراف التربوي

عُرّف الإشراف التربوي بأنّه: عملية قيادة ، وتنظيم ، وتعاون ديمقراطي ، في العمل التربوي والتعليمي ، وعناصره: مناهج ، ووسائل ، وطُرق ، والبيئة ، والمعلّم ، والطالب ، ويدرس العوامل المؤثّرة ويقيّم العمل من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية[١] .

وتختلف النظرة إلى طبيعة الإشراف التربوي من قبل التربويين ، فبعض الدارسين يرى الإشراف التربوي عملية شخصية تعتمد الاتصال من طرف واحد ، وتتابع أخطاء المعلّم وهفواته ، وتستخدم أُسلوب التسلّط ، والقسوة ، والتجسّس ، وتفاجئ المعلّمين في الصفوف ، وتقيّم عملهم على أساس نتائج الطلبة ، من دون تقديم الحلول ، أو احترام الآراء ، وتعمل على إصدار الأوامر ، والتلويح بالعقوبات ، ويرى بعضهم أنّ الإشراف التربوي عملية ثنائية تفاعلية بين الإشراف والمعلّم ؛ غايتها تصحيح الأخطاء ، وتقديم النصح والإرشاد ، بدل المباغتة والتجريح ، ويعدّه آخرون أنّها عملية تشاركية نظامية لها مدخلات ومخرجات ، هدفها تحسين التعلّم والتعليم ، وإحداث نمو معرفي مهني للمعلّم والمشرف[٢] .

وهناك مبادئ مهمّة في الإشراف التربوي يجب مراعاتها من قبل المشرف ، منها تنمية المعلّم معرفيًا ومهنيًا بطُرق تسودها الثقة والاحترام ، وإنّ الإشراف الذي يقوم على التعاون يكون أكثر إيجابية وفاعلية من الإشراف الذي يعتمد التسلّط وفرض الرأي[٣] .

---

[١] طارق عبد أحمد الدليمي ، الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة ، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، ط١، دبي ـ الإمارات ، ٢٠١٦م ، ص١٩ .

[٢] محمود محمّد أبو عابد ، المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية ، دار الكتاب الثقافي ، الأُردن ، ٢٠٠٥م ، ص١٣ .

[٣] المصدر نفسه ، ص٣١ .

مظاهر التسلّط في الإشراف التربوي

• اعتماد المشرف التفتيش والمراقبة لعمل المدرّس ، ووجوب تنفيذ ما يُقترح على المدرّس من قبل المشرف [١]، ومن المظاهر التي يتسم بها المشرف التربوي هي [٢] :

• يرى نفسه مسؤولًا عن المعلّم أو المدرّس ، وعن كلّ ما يدور داخل الصفّ من عمليات تعليمية .

• وضع الخُطط بصورة فردية من دون مشورة ، أو استئناس برأي ، أو حتّى مناقشة من قبل المدرّس فيها .

• فرض طريقة واحدة للتعليم ، وعدّها من أفضل الطرائق ، وهو اعتقاد غير صحيح ؛ ذلك لأنّه لا توجد طريقة ثابتة ومفضّلة في التعليم .

• لا يشجّع على المبادرة والابتكار في التعليم .

• انعدام الثقة بين الإشراف والمدرّس .

• الطُرق التربوية التي يعطيها جامدة ، والتعليم الذي يطرحه صارم .

• الفردية والجمود صفات تطغى على اتخاذ القرارات ، وقمع أيّ مبادرة ومناقشة تعمل على تنمية الأداء وفاعليته.

• يستخدم أُسلوب التهديد ، وهو حافز سلبي ينعكس على شخصية المدرّس ، ويسبّب له القلق والتوتّر .

• يكون تأثيره سلبيًا على تحصيل الطلبة ؛ بسبب الأُسلوب التقليدي المستخدم من قبل المدرّس في التعليم ، والذي تنعدم فيه روح الإبداع ، ويصبح المدرّس كالآلة ينفّذ كلّ ما يُطلَب منه .

---

[١] إبراهيم عطا الله العوران ، الإشراف التربوي ومشكلاته ــ دراسة ميدانية تقويمية ، دار يافا العلمية ، الأُردن ، ٢٠١٠م ، ص٨٦ .

[٢] أحمد عبدالباري ، أحمد عطا الله ، الممارسات الإشرافية الإبداعية لدى المشرفين التربويين كما يراها معلّمو مدارس وكالة الغوث الدولية بغزّة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم أُصول التربية ، كلّية التربية ، جامعة الأزهر ، غزّة ، ٢٠١١م ، ص٤٥ .

المبحث الثالث

أسباب التسلط التربوي

لمظاهر التسلّط التربوي في المؤسّسات التعليمية أسباب تقف وراءها ، ولعلّ من أهمّها ما يأتي:

أوّلًا: الأسباب الاجتماعية

لا يمكن أن نجد نُظمًا ومؤسّسات تربوية تتمتّع بمبادئ الديمقراطية الحرّة إلّا في وجود المجتمع المتحرّر الخالي من التسلّط ؛ كون جذوره وأُصوله اجتماعية ، والجانب التربوي أحد الأنساق الفرعية من البناء الاجتماعي ويتأثّر به ويستجيب له ، والتسلّط أحد الظواهر التربوية التي ترتبط بالبنية الاجتماعية التقليدية التي تخشى التغيير ، وتحاول كبت الإبداع ، وتعمل على تشجيع الانقياد والخضوع والطاعة والتقليد والتكيّف مع البناء الاجتماعي السائد ، ومع ما موجود فيه من سلبيات ، والطلبة والمعلّمين جزء من هذا المجتمع وهو مسؤول عن إنتاج معلّمين سلطويين يكون لهم دور في إنتاج طلبة متسلّطين ، وهذا المجتمع يتميّز بوجود مؤسّسات كالأُسرة والعشيرة والقبيلة ، والتي تغلب عليها طبيعة التسلّط[١] ، كما أنّ القيم الاجتماعية توجّه وتحرّك السلوك نحو أهداف معيّنة ، وتختلف ثقافة التسلّط والعنف بين أفراد المجتمع حسب حجم ودرجة التأثّر بالقيم المجتمعية والثقافية ، والتي تُكتسب من التنشئة الاجتماعية والمدرسة والسلطة ، وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أنّ الأُسرة في المناطق الشعبية تربّي أبنائها على ثقافة التسلّط والعقاب والقهر ، ممّا يجعلهم متمرّدين أحيانًا ، وخاضعين أحيانًا أُخر[٢] .

[١] يزيد عيس السورطي ، السلطوية في التربية العربية ، مصدر سابق ، ص١٣٢ .
[٢] إبراهيم الحيدري ، سيسيولوجيا العنف والإرهاب ، دار الساقي ، بيروت ، ٢٠١٧م ، ص٧٠ .

ثانيًا: الأسباب النفسية

وهي "مجموعة الاضطرابات والانفعالات الأساسية في العمليات النفسية الداخلية"[١] ، ومَن يمارس التسلّط يكون العامل النفسي أحد الأسباب التي تدفعه إلى ممارسته ، ومَن يقوم بإدارة المؤسّسة التربوية والتعليم داخلها هم أفراد في المجتمع ، ومن الطبيعي أن يتعرّضوا لضغوطات الحياة داخل الأُسرة والعمل ، وهذا الضغط يجعله في حالة نفسية غير مستقرّة ، فيقوم بممارسة التسلّط اتجاه الطلبة ، ممّا يولّد ردود أفعال تتمثّل بالعدوانية ، أو كره التعليم ، أو التسرّب الدراسي .

ثالثًا: الأسباب السياسية

المؤسّسات التربوية لها ارتباط وثيق بالسياسة ، وهي تتأثّر بالظروف والعوامل السياسية داخل المجتمع ، والأهداف والقيم التي تؤمن بها ، والوسائل التي تستخدمها ، ونُظم العمل فيها ، تستمدها من النظام السياسي القائم ، والتربية عمل سياسي فإنّ إعداد المناهج التعليمية ، وطرائق التدريس، وتخطيط السياسة التربوية والتعليمية يتم اختيارها أيديولوجيًا ، وكثير من النُظم السياسية في العالم عملت على تطويع شعوبها وطبعتها على الخضوع والاستسلام عبر التربية ، بدلًا من استخدامها كوسيلة للتطوير والتنمية من أجل تقدّم وخدمة المجتمع ، مثل هذه الظروف السياسية هي مصدر أساس لظهور التسلّط التربوي[٢] ، وانشغلت كثير من الأنظمة السياسية ولمدّة من الزمن في تبرير السلطة الحاكمة ، واستندت في ذلك إلى مجموعة من النظريات كنظرية العقد الاجتماعي ، ونظرية هوبز ، وغيرها من النظريات التي برّرت السلطة المطلقة للحاكم ، ودافعت عن سلوك الحاكم التسلّطي الأوتوقراطي لإخضاع أفراد المجتمع في المؤسّسات التربوية جميعًا[٣].

---

[١] فرحان محمّد الياصجين ، موضوعات في علم النفس الخواص ، دار المعتز ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠١٧م ، ص١٣١ .

[٢] يزيد عيسى سورطي ، السلطوية في التربية ، مصدر سابق ، ص١٣٣ .

[٣] وليد سالم محمد ، النظام الفردي الأوتوقراطي ـ دراسة نظرية للسلطة المطلقة ، كلّية العلوم السياسية ، جامعة الموصل ، مجلّة أبحاث كلّية التربية الأساسية ، مج ١١ ، ع ٢ ، ٢٠١١م ، ص٦٥٥ .

رابعًا: الأسباب الاقتصادية

التركيب الطبقي الاقتصادي الذي يوجد في المجتمع يتكوّن من طبقة الأغنياء التي بيدها السلطة والثروة والنفوذ ، والطبقة الكبيرة ذات المستوى المعيشي المتدنّي التي حُرمت من حقوقها وازدادت فقرًا ، الفقر الذي يُعدّ بيئة ملائمة للتسلّط وتردّي الوضع الاقتصادي ويشكّل خطرًا على الحرّية ، وفي ظلّ تدهّور الأوضاع الاقتصادية يتأزّم المجتمع وينتج الخوف لدى الحُكّام ويخشون الحرّية ، واذا لم يتمكّنوا من تحسين الأوضاع يلجؤون إلى التسلّط ، واستخدام القوّة والعنف ، وقمع الحرّيات ، من أجل الحفاظ على سلطاتهم[١] .

خامسًا: الأسباب الثقافية

تُعدّ الثقافة مجموعة ممارسات يقوم بها الأفراد بشكل يومي وتطوّرت مع وجود الإنسان تبعًا لتعامله مع البيئة المحيطة به ، وهذه الأفكار والتقاليد أصبحت جزءًا من حياة الناس ، وهي من الأُسس التي لها دور في بناء سلوك الأشخاص واتجاهاتهم[٢] ، وظاهرة التسلّط التربوي هي نتاج وتراكم معرفي وثقافي ضرب المجتمع والمدارس ، وهناك نوع من العلاقات لازالت عنيفة داخل المدارس وهي قضية إنسانية تخص الأُسرة التربوية والطلبة والمدرّسين جزء من الحياة ، وقد اكتسبوا عادة العنف والتسلّط في ظلّ حياتهم حينما كانوا أطفالًا قبل أن يلتحقوا بالمدرسة ويكونوا معلّمين ومديرين وباحثين وقائمين على المؤسّسات التربوية والتعليم ، والجهل التربوي من أهم الأسباب الثقافية ، ويتصدّرها بالتأثير في التسلّط والعنف ، والوعي التربوي أمر أساس في الحدّ من التسلّط التربوي[٣] .

والقيم والعادات والموروث الثقافي الموجود في المجتمع العراقي ، والأُسرة التي تحرص على الماضي وفرضه على أبنائها من الطلبة بالقوّة ، والقهر ، والتسلّط ، حتّى يعتاد عليها ويمارسها كسلوك في حياته الاجتماعية .

---

[١] يزيد عيسى سورطي ، السلطوية في التربية ، مصدر سابق ، ص ١٣٤ـ١٣٥ .
[٢] نبيل عبد الهادي ، مقدّمة في علم الاجتماع ، مصدر سابق ، ص٦٧ .
[٣] عبدالله العامري ، المعلّم الناجح ، دار أُسامة للنشر والتوزيع ، عمان ـ الأُردن ، ٢٠٠٩م ، ص١٩٦

المبحث الرابع

آثار التسلّط التربوي

تأتي المدرسة بعد الأُسرة في عملية التنشئة الاجتماعية ، والتي أُوكلت إليها مهمّة تربية النشء وتعليمه على أُسس علمية وتربوية لا يُختلف عليها ، وأحدى أدوات السلوك المؤمنة ببناء إنسان متكامل وسليم ، وتعمل على إعداد جيل قادر يمتلك الإمكانات للنهوض بواقع المجتمع ، والعمل على قيادته في المستقبل اجتماعيًا وسياسيًا واقتصاديًا ، ويواكب التطوّر والتقدّم الحضاري للمجتمعات الأُخر ، ويكون ذلك بالوسائل التربوية والمعرفية الناجحة لا بالعنف والقهر والتسلّط الذي لا يمكن عدّه ظاهرة طبيعية في الواقع التربوي يمكن التغاضي عنها ، أو السكوت عليها ، في أيّ حال من الأحوال ؛ وذلك بسبب الآثار السلبية الناتجة عن التسلّط والقهر التربوي ، ومنها الآثار النفسية التي تتعلّق بشخصية الفرد ومشاعره وأحاسيسه ، والآثار الاجتماعية التي ترتبط بالبيئة المجتمعية ، والآثار العلمية التحصيل الدراسي والمستوى العلمي والمتعلّمين الذين يرتبطون بالمؤسّسات التربوية في المجتمع ومن هذه الآثار مايلي :

أوّلًا: الآثار النفسية :

إنّ ظاهرة الإفراط والتشدّد في التمسّك بالقوانين والأنظمة والسلطة تتحوّل إلى تسلّط وإرهاب داخل المؤسسة التربوية ، يسبّب حالات نفسية تتظافر معها ظروف اجتماعية وتربوية تكون آثارها واضحة ومرهونة بالصفات الشخصية والانفعالية للفرد ، وبالتالي يقع الطلبة ضحية العنف والتسلّط التربوي ويجعل منهم أفرادًا سلبيين غير قادرين على الإبداع والمبادرة ويتهربون من الواجب المنوط بهم وقد يصلون إلى حالة الضياع ، وفي كثير من الأحيان تؤدّي الأساليب التسلّطية في التربية إلى بناء شخصيات فاقدة للثقة وانطوائية وعدائية اتجاه ذاتها والطلبة الذين يعيشون أجواء التسلّط يخشون حتى من تقديم الإجابات الصحيحة في المدرسة ؛ خوفًا من الأخطاء والسخرية والتأنيب ، إضافةً إلى تشكيكهم في قدراتهم ، وتخيفهم نظرات الآخرين لهم نتيجة الشعور بالخزي والشكّ الذي يحيط بهم ، ويبدو واضحًا حتى في مظاهرهم[1] ، ويمكن تحديد الآثار النفسية بما يأتي:

[1] علي أسعد وطفة ، بنية السلطة وإشكالية التسلّط في الوطن العربي ، مصدر سابق ، ص٩٦ـ٩٨ .

١. الخوف والقلق :

يُعدّ الخوف والقلق ردّة فعل انفعالي نتيجة تهديد يأتي من شخص أو موقف أو شيء آخر ، ويؤدّي إلى شعور وإدراك الشخص أنّ مصدر الخوف أقوى منه ولا يستطيع مواجهته بسبب الضعف الذي ينتابه ، ويقسّم الخوف إلى نوعين: الأوّل موضوعي ، وهو الأكثر شيوعًا ويكون سبب حصوله معلوم ومحدّد من قبل أُسرة أو مؤسّسة الشخص ، والآخر ذاتي ، وهو غير واقعي وغير محدّد وعام لا يمكن تحديد أسبابه إلّا بوجود دراسة دقيقة ووقت كافي ، وقد يكون مصدره الموت أو الظلام أو الغيبيات[١] .

٢. التقمّص أو التقليد :

هو عملية تأثّر وتبنّي شخص لأدوار الآخرين والتوحّد معهم كما لو كانت تلك الأدوار خاصّة به ويكون للحبّ والتقليد والإعجاب دور أساس في عملية التقمّص ، ومن ثمّ تتفاعل وتمتزج الأدوار لدى الشخص المتقمّص لتكون مفهوم الذات لديه[٢] ، ويُعدّ سلوك المدرّس المتسلّط اتجاه الطلبة تصرّف عدائي في بعض الأحيان تكون له آثار نفسية على حياته في المستقبل ، وينبغي للمدرّس أن يكون قدوة حسنة لطلبته ؛ كون سلوك المدرّسين له تأثير على الطلبة ، وينبغي أن تكون العلاقة التي تربطهم مبنية على أساس المحبة ، والاحترام ، والثقة ، والأمانة ، وأن تكون في حدود التفاهم والمعاملة الخالية من الشدّة ، وبعيدة عن التساهل والتسامح المفرط ، وهذا لا يعني ترك الطلبة يشبعون رغباتهم بأشياء لا تتوافق مع سنّهم ، ولابدّ من هذا السلوك للمدرّس حتى يشعر الطلبة بالاهتمام ويتلقّون المعارف بصوره صحيحة[٣] ، لذا يرى الباحث ـ ان التقمّص يُعدّ من الآثار النفسية التي يتعرّض لها الطلبة من جرآء استخدام السلوك المتسلّط في المرحلة الثانوية اتجاه الطلبة ، ويكون له أثر سلبي في حياتهم المستقبلية .

---

[١] محمّد خير أحمد الفوال ، مقاومة الخوف والسلوك الفردي عند الأطفال ، دمشق ــ سورية ، ٢٠٠٦م ، ص١٠.

[٢] أحمد محمّد الزعبي ، أُسس علم النفس الاجتماعي ، دار زهران ، عمّان ــ الأُردن ، ٢٠١٠م ، ص١٢٧ .

[٣] بوطيبة جلول ، التسلّط المدرسي وآثاره السيكولوجية على المجموعة المتعلّمة ، مقال ، مجلّة جيل الدراسات الأدبية والفكرية ، ع ٤٩ ، قسم اللغة وآدابها ، جامعة عبد الحميد بن باديس ، مستغانم ــ الجزائر ، (ب ـ ت) ، ص٦٥ .

٣. انعدام الثقة بالنفس :

تعني الثقة بالنفس إعتداد الفرد بنفسه ، ويضع اعتبارات لذاته وقدراته وهي من الأمور المهمّة لكلّ شخص ، ولا يستطيع الإنسان الاستغناء عن حاجته إلى الثقة بالنفس في أمر معيّن أو موقف وفي جميع المجالات كالعمل والتعليم والإدارة ، وهي إحدى عناصر الشخصية الأساسية التي لها ارتباط بالتكيّف العام للفرد ، إذ تبدأ بالنمو في سنّ مبكّرة مع الفرد ، ويكون لها دور في اشباع حاجاته ، وتحقيق تكامله النفسي والاجتماعي[١] .

ويتجلّى انعدام الثقة بالنفس في اعتقاد الطالب بأنّ جميع مَن حوله يشعرون بضعفه وسلبياته ، فيشعر بالقلق ويحسّ بالنقص ، وقد يصدر عنه تصرّف سيء يخجل منه ، وهذا الإحساس السلبي بفقدان الثقة يدمّر حياته ، ويولّد لديه شعور بالضعف والدونية ، وسلوك سلبي يتسم بالتردّد والتذبذب ، ويجد صعوبة كبيرة في الثبات على سلوك أو اتجاه معيّن[٢] ، والتنشئة الاجتماعية في ظلّ الأُسرة المتسلّطة من أهم الأسباب في انعدام الثقة بالنفس ، إذ إنّ الإنسان ينشأ خائفًا في طفولته وحياته نتيجة القهر وعدم احترام مشاعره ورغباته من قبل أبويه ، وما لم يستطع كسر حاجز الخوف الذي ينشأ من هذه الممارسات السلطوية لا يمكن أن يتخلّص من انعدام الثقة بالنفس[٣] ، كما أنّ حجم التسلّط الذي يتعرّض له الطالب في المدارس يكون سببًا آخر من أسباب انعدام الثقة بالنفس ، وهو من النتائج النفسية للتسلّط التربوي التي يكون لها أثر بالغ على مستواه الدراسي .

٤. العدوانية :

الإفراط في استخدام التسلّط التربوي يترتّب عليه بناء شخصية عدوانية متحرّرة تخرج عن كلّ قواعد السلوك ولا تحترم قوانين المجتمع ، ممّا يضطره إلى التخلّص من القهر والمعاناة التي تعرّض لها من جرآء القسوة المفرطة ، ويجعله يتجه لتدمير الممتلكات العامّة في المجتمع من دون الإحساس بالذنب أو التأنيب ؛ نتيجة عدم شعوره بالانتماء لأُسرته أو مؤسّسات مجتمعه ،

---

[١] ناصر باي كريمه ، وأخرون ، الثقة بالنفس وعلاقتها بدرجة التفاؤل لدى الطلبة ، مجلّة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية ، ع ٩ ، ٢٠١٨م ، ص١٠٠ .

[٢] أشرف محمّد أحمد علي ، الثقة بالنفس وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلّاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم ، المجلّة العلمية لجامعة الإمام المهدي ، ع ٨ ، السودان ، ٢٠١٦م ، ص٢٥٥ .

[٣] المصدر نفسه ، ص٢٥٧ .

ويمارس هذا السلوك بعيدًا عن أنظار المجتمع[١] ، ويرى الباحث ـ إنّ كثيرًا من المؤسّسات التربوية تمارس التسلّط اتجاه الطالب والمدرّس ، حيث أخذت تعتمد التسلّط والتشدّد في التعامل مع الطلبة ؛ بهدف إنجاز الواجبات والمهام المدرسية ، وهو ممّا ينعكس سلبًا على بناء شخصية الطلبة ، ويجعل سلوكاتهم عدوانية فيما بينهم ، واتجاه مدرّسيهم .

ثانيًا: الآثار الاجتماعية

العنف والقسر الذي يُمارَس ضد الاطفال في التنشئة الاجتماعية داخل الأُسرة ومع التلميذ والطالب في المدرسة يجعله غير قادر على إقامة العلاقات ، ويكون لديه فقر في التواصل والعلاقات الاجتماعية ، كما أنّه يرغب أن يكون في حالة الصمت والسكون والانسحاب ، ويبدأ بالعبث بالأشياء الخاصّة به ، ويشعر بالوحدة ، وهو ما يدل على الاصابة بالاضطرابات السلوكية أو الاجتماعية ، وهي أحد المشكلات الرئيسة التي يتوجّب الاهتمام بها من قبل الباحثين والمدرّسين والمعلّمين والمهتمين بدراسة هذه المشكلات والآثار التي تكون نتيجة لتسلّط تربوي ، وهناك مجموعة من الآثار الاجتماعية للتسلّط التربوي ومنها:

١. غياب التفاعل التربوي :

يُعدّ هذا الأثر من أهم الآثار الاجتماعية التي تعتري العمل التربوي التعليمي من جرآء فقدان العلاقات الإنسانية بين الطلبة والمدرّسين ، ممّا يؤدّي إلى وجود فجوة بسبب جمود التواصل مع الطلبة ، وعدم احترام مشاعرهم ، وتقبّل آرائهم ، ومناقشة أفكارهم ، والتحيّز العلمي ، وأمّا حينما تتعمّق العلاقات السلطوية بين أطراف العملية التربوية تؤدّي إلى فقدان الروح المعنوية والتسامح والحوار والتفاهم والتعزيز ، وتهيمن أساليب التسلّط والجمود ، وتُفرض أفكار وآراء الأساتذة على الطلبة[٢] ، وفي حالة مواجهة الطالب بيئة ومناخ مدرسي مشحون بالتسلّط والقسوة فإنّ ذلك يؤدّي إلى الإخفاق والإحباط ، فتعامل المدرّس بقسوة مع الطالب يجعله لا

[١] علي أسعد وطفة ، بنية السلطة وإشكالية التسلّط التربوي ، مصدر سابق ، ص ٩٨ .
[٢] علي عبد الرحيم ، ديمقراطية التعليم ، مصدر سابق ، ص١٣٥ـ١٣٦ .

محالة يجنح إلى ممارسات وسلوكات خاطئة ، من قبيل: الكذب ، والغشّ ، والاعتداء ، وهذه السلوكات تُعدّ بمثابة ردّات فعل طبيعية ونتيجة حتمية وآثار متوقّعة لحالات التسلّط التربوي[١] .

٢. العزلة الاجتماعية :

العزلة الاجتماعية هي شعور الفرد بالوحدة ، وابتعاده عن الآخرين وتجنّبه مخالطتهم ، وينخفض تواصله ، وتضطرب علاقاته ، ولا نجد لديه أصدقاء ، وتقلّ معارفه ، وتنتهي شبكة علاقاته الاجتماعية التي تربطه مع الآخرين[٢] .

وتُعدّ العزلة الاجتماعية من أخطر الآثار التي يتعرّض لها الطلبة ؛ ذلك أنّ العزلة تجرّد الإنسان من التفاعل الاجتماعي ، وتفقده فرصة تنمية قدراته الذكائية ، والاستعداد الاجتماعي ، وقابليات الاكتساب البشرية الاجتماعية ، فتتأخّر قدراته من على مستويات التفكير، والنطق ، والتعلّم[٣] .

٣. التسرّب الدراسي :

معنى التسرّب هو ترك الطالب للمدرسة قبل إتمام العام الدراسي أو المرحلة الدراسية برغبته ، أو بسبب عوامل أُخر[٤] ، ويُعدّ كذلك أحد الآثار التي تقلق المجتمعات ؛ لأنّها تهدر العمل التربوي ، وتزيد الأُمّية والبطالة والجهل ، وتكون عائقًا أمام تقدّم وتطوّر المؤسّسات ، والتسرّب ظاهرة موجودة في جميع المؤسّسات التربوية المتقدّمة والنامية على حدٍّ سواء ، والفارق يكون في نسبة التسرّب فقط ، وهناك جملة أمور تسبّب التسرّب من المدرسة ، وهي في معظمها أسباب تربوية تكون لها علاقة بالنظام التعليمي الذي يقوم على المدرسة ، والمدرّس ، والمناهج ، وضعف التعاون بينهم ، واتّباع أساليب تدريسية تقليدية ، وقسوة الوالدين ، وتسلّط الإدارة والمدرّسين ، كلّ واحد من هذه الأسباب يمكن أن يؤدّي إلى تسرّب الطلبة من المدرسة ، ممّا

---

[١] هاتف بريهي شياع ، العنف المدرسي ، مصدر سابق ، ٢٠١٤ ، ص٤١ـ٤٢ .

[٢] حمدي محمّد عبدالعال ، فعالية التدعيم الاجتماعي من الرفاق والكبار في خفض السلوك الانعزالي للطفل ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلّية التربية ، جامعة الزقاقيق ، مصر ، ٢٠٠٢م ، ص١٨ .

[٣] الصدّيق الصادقي العماري ، التربية والتنمية وتحديات المستقبل ـ مقاربة سوسيولوجية ، مصدر سابق ، ٢٠١٥ .

[٤] إيمان محمود ، التسرّب من التعليم ، وكالة الصحافة العربية ناشرون ، مصر ، ٢٠١١م ، ص٩ .

يشكّل مخاطر وآثار اجتماعية كبيرة داخل المجتمع[١] ، ويرى الباحث ـ أن الطالب المتسرّب أشبه بالبركان الذي يثور في لحظة ما ، وقد يتم توجيهه من قبل جماعات ظلامية تمتهن القتل وتدمير الممتلكات ، أو جهات مجهولة العقيدة والمبدأ ، وهو لا يستطيع أن يميّز بين الصواب والخطأ ، وهناك خطر يتعلّق بانتشار الفاحشة والجريمة ودخولهم السجون ، بدل أن يكونوا بالمدارس والجامعات ، ممّا يجعله يفقد فاعليته داخل المجتمع .

٤. مشاكسة المدرّسين والتجاوز عليهم :

إحدى الظواهر التسلّطية التي ظهرت بالآونة الأخيرة في الواقع التربوي والتعليمي ولاسيّما في المدارس الثانوية ، هي تجاوز الطلّاب على المدرّسين ؛ وذلك نتيجة ضعف القانون ، وبعض الممارسات العشائرية التي تتداخل مع المؤسّسات التربوية ، وأخذت هذه الظاهرة السيئة تتنامى وتتفاقم حتى أخذت تظهر في صور ومواقف متعدّدة ، من قبيل: تهديد المدرّس ، والاستهزاء به ، ولابدّ من وجود قوانين تمنع هذه التجاوزات ، وتجعل الطالب يهاب الأستاذ ويحترمه[٢] .

ويرى الباحث ــ من متابعته للمشكلات والظواهر السلبية داخل المدارس الثانوية ــ أنّ هناك تسلّط يقع على الأساتذة من قبل الطلّاب ؛ نتيجة ضعف شخصية المدرّس ، أو ردّة فعل الطالب على الضبط المفرط للنظام داخل الصفّ من قبل المدرّس، أو قد يكون الطالب يعاني من مشكلات أُسرية تدفع به نحو التمرّد والعنف .

---

[١] فوّاز يوسف النواجعة ، محمود أحمد أبو سمرة ، التسرّب المدرسي في المدارس الفلسطينية: واقع وأسباب ، ورقة مقدّمة لمؤتمر ظاهرة التسرّب المدرسي : الأبعاد والحلول ، جامعة القدس ، فلسطين ، ٢٠١٩م ، ص٣ـ٦.

[٢] إخلاص زكي ، تقويم الأداء في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة ــ دراسة مقدّمة لمركز البحوث والدراسات التربوية ، وزارة التربية ، العراق ، ٢٠١٣م ، ص٦٢ .

ثالثاً: آثار التسلّط التربوي على الجانب العلمي

هناك آثار للتسلّط التربوي في الجانب العلمي الذي يتعلّق بالمستوى والتحصيل الدراسي للمتعلّم ، وهي كالآتي:

١. تدنّي المستوى العلمي :

التعقيد صفة تشوب التعليم ؛ وذلك لارتباطها بمجموعة من الأبعاد والعوامل المختلفة ، فكلّ الأنظمة في العالم لها محيط معيّن تعمل في إطاره ، ويكون لها تفاعل مع عناصره وفي الجوانب كافّة ، وتُنعت بأنّها عملية إنتاجية لها مدخلات وتتولّد منها مخرجات وخدمات ، كما أنّ التسلّط الموجود في الإدارة المدرسية والطرائق ، وعدم توفّر الوسائل العلمية ، وكثرة أعداد الطلبة ، والمنهج الدراسي ، والمشكلات الاقتصادية للمدرّسين ، لها أثر واضح على تدنّي المستوى العلمي للطلبة والمدرّسين ، وتُعدّ بمثابة محدّدات له[١] .

٢. كره التعليم :

يُعدّ التسلّط القسري الذي يستخدمه بعض المدرّسين من الأساليب التي تدفع المتعلّم إلى كره التعلّم ؛ لأنّه لا يمكن تصحيح السلوك وتقويمه بالإكراه ، أو التشدّد ، أو العقاب ، كما أنّ شخصية المدرّس التي تكون ضعيفة وغير متوازنة تدفع الطلبة إلى تحصيل علمي ضعيف ، فكثرة الأخطاء ، والتردّد في إلقاء الدروس ، وفي منحهم المعلومات والمعارف الكافية للتعلّم ، وسوء التصرّفات (التشدّد والتهديد) ، تؤدّي إلى عدم الإبداع والابتكار ، وقتل روح المبادرة في نفوس الطلبة ، وقد تعرّضهم إلى مشكلات وآثار نفسية وعلمية أهمها كره التعلّم ، وفي ظلّ هذه الظروف التي تربط المدرّسين بالطلبة تؤدّي إلى انقطاع الطلبة من التعلّم بشكل نهائي ، فلابدّ من مراعاة هذه المشكلة والوقاية منها[٢] .

---

[١] فيصل أحمد بوطيبة ، العائد من الاستثمار في التعليم ، دار اليازوري ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠١٦م ، ص٣٥ـ٣٦ .

[٢] بوطيبة جلول ، التسلّط المدرسي وآثاره السيكولوجية ، مصدر سابق ، ص٦٥ .

٣. قتل الطموح في نفوس الطلبة :

يُعرّف الطموح بأنّه: المستوى المقبل من الإجادة في الواجب الذي يأخذه الفرد على عاتقة ، ويرغب في الوصول إليه ، بعد معرفة وتحديد الإجابة السابقة لذلك الواجب[١] ، ويرى الباحث ـ أن المعاناة التي يلقاها الطلبة داخل المدرسة نتيجة الضغط والتسلّط التربوي تشكّل تهديدًا لقتل الطموح والأمل في نفوس الطلبة ، ويقف عائقًا أمام عملية تقدّم المسيرة التربوية وتطوّرها ، وتدنّي المستوى الدراسي لديهم ، ويُعدّ أحد أهم الآثار الاجتماعية للعملية التربوية .

[١] آلاء أمير عزّت محمّد ، الصحّة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلّية الصحّة العامّة بجامعة شندي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس ، كلّية التربية ، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا ، ٢٠١٦م ، ص٥ .

الباب الثاني

الجانب الميدانـــــي

الفصل الرابع

الإطار المنهجي للدراسة واجراءاته الميدانية

تمهيد:

المبحث الأول: نوع الدراسة ومناهجها وفرضياتها ومجالاتها

أولاً : نوع الدراسة

ثانياً : مناهج الدراسة

ثالثاً : فرضيات الدراسة

رابعاً : مجالات الدراسة

المبحث الثاني: مجتمع وعينة الدراسة

أولاً : مجتمع الدراسة

ثانياً : مبررات الدراسة

ثالثاً : عينة الدراسة

المبحث الثالث: أدوات جمع البيانات والوسائل الأحصائية

أولاً : أدوات جمع البيانات

ثانياً : الوسائل الاحصائية

الفصل الرابع

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

إنّ الطرائق العلمية والوسائل الإحصائية أسهمت في تطوّر العلوم والدراسات الاجتماعية ، فقد أوصلتها إلى عدد من النظريات والقوانين التي مكّنتها من تفسير وتوضيح كثير من الظواهر والمشكلات الاجتماعية ، إذ إنّ الوصف النظري للظاهرة أو المشكلة يحتاج إلى ربط بواقع ميداني حتى تتصف بالوضوح وتتكامل مع بعضها ، وما تتطلّبه الدراسة هو تحديد خطواتها ، ثمّ تحديد المنهج العلمي المستخدم في الدراسة ، وبعدها يتم تحديد العيّنة ووسائل جمع البيانات ، كاستمارة الاستبيان ، والوسائل الإحصائية ؛ لإثبات وتصديق المعلومات ، وقد تمّ تناولها في ثلاثة مباحث اشتمل عليها الفصل الرابع .

المبحث الأوّل

نوع ومناهج وفرضيات ومجالات الدراسة

أوّلًا: نوع الدراسة Type of Study

يرى الباحثون أنّ نوع الدراسة يحدّده الهدف والمعلومات المتوفّرة ، ويجب أن يكون تصنيفها مرن[١] ، وتُعدّ هذه الدراسة من البحوث الوصفية الأكثر استخدامًا في دراسة المشكلات والظواهر الاجتماعية التي لها صلة بالآراء ، والمواقف ، والأعلام ، ومن خصائص هذه الدراسة الوصف ، والتحليل ، والتفسير ، لوقائع وحقائق مُحدَّدة ومترابطة بالأحداث والأوضاع ، وهو يحدّد الوضع الحالي للظاهرة ، ولا يحكم على الواقع كونه جيّد أو رديء ، ويعتمد في تفسير نتائج البحث على عامل الزمن وحجم العيّنة ، ويجب على الباحث مناقشة البيانات وتفسيرها بشكل ملائم[٢] ، ويُعرّف الأُسلوب الوصفي على أنّه: أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي الذي يُستخدم لوصف الظواهر والمشكلات المحدّدة ، عن طريق تحليل البيانات ، ودراستها بشكل دقيق[٣] ، ويبقى الأُسلوب الوصفي هو الأنسب لدراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية والتربوية .

ثانيًا: مناهج الدراسة

المنهج هو: "فنّ التنظيم الصحيح لمجموعة من الأفكار ؛ لغرض الكشف عن الحقيقة حينما تكون مجهولة ، ولبرهنتها حينما تكون معروفة"[٤] .

---

[١] أحمد أنور بدر ، وأخرون ، مناهج البحث في علم المعلومات والمكتبات ، المكتبة الأكاديمية ، مصر ، ٢٠١٣م ، ص٣٧

[٢] نجاة عيسى انصورة ، أساسيات وأُصول علم النفس ، دار كنوز ، القاهرة ، ٢٠١٥م ، ص٥١

[٣] فهد بن سيف الدين غازي ساعاتي ، مناهج البحث العلمي في الإدارة الرياضية ، دار العربي ، القاهرة ، ٢٠١٤م ، ص٩٢ .

[٤] ماثيو جيدير ، تر: ملكة أبيض ، منهجية البحث ، الكلّية الجامعية للعلوم التطبيقية ، (بدون دار نشر) ، تُرجِم في حلب ـ سورية ، ٢٠١٥م ، ص٧٢ .

ويتكوّن المنهج من مجموعة "القواعد التي تنظّم عملية البحث في العلوم ، وتوجّه خطواتها للوصول إلى نتيجة عملية دقيقة حول الظواهر"[١] ، ومن خصائصه أنّه ثابت لا يتغيّر مع تغيّر الحالات ، أو المشكلات ، أو أهداف الباحثين في الدراسة .

ويُشترَط استخدام المنهج العلمي في دراسة موضوعات البحوث ، وينبغي فيه مراعاة التجرّد ، والموضوعية ، والصدق ، والنزاهة ، وتجنّب إصدار الأحكام مسبقًا ، ويبدأ الباحث بطرح الأسئلة ووضع الفروض ، ثمّ الإجابة عليها ، وقياس صدقها من عدمه ، وبذلك يصل الباحث إلى الحقائق التي تساعده على فهم الظاهرة المبحوثة[٢] ، وطبيعة الدراسة هي التي تحدّد نوع المناهج التي يجب على الباحث اتّباعها ، وقد فرض الباحث (الديمقراطية ومظاهر التسلّط التربوي ــ دراسة ميدانية لطلبة المرحلة الثانوية) موضوعًا للدراسة ، معتمدًا في دراسته على عدد من المناهج العلمية المحدّدة انطلاقًا من طبيعة الدراسة وأهدافها ؛ بغية الوصول إلى بيانات تمتاز بالدقة والثقة نسبيًا ، والمناهج هي:

١. منهج المسح الاجتماعي Survey Social

هو أحد المناهج العامّة في البحث الاجتماعي التي لها دور في جمع المعلومات والبيانات من عناصر المجتمع الإحصائي الخاصّة بالظاهرة الاجتماعية المدروسة ، وإظهار جوانب القوّة والضعف فيها ، ويُعدّ من الطُرق العلمية التي تُستخدم للتعرّف على الظاهرة ، والعوامل المكوّنة لها ، وعلاقتها في الحيّز الواقعي ، وتُعدّ من أوسع المناهج استخدامًا ، وأكثرها شيوعًا ؛ كونها تُستخدم في أغلب التخصّصات ، كعلم الاجتماع ، والاقتصاد ، والإرشاد ، والزراعة ، والإعلام ،

---

[١] علي شتا ، المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية ، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر ، الإسكندرية ــ مصر ، ١٩٩٨م ، ص٢٩٦ .

[٢] مدحت محمّد أبو النصر، مناهج البحث في الخدمة الاجتماعية ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، القاهرة ، ٢٠١٧م ، ص٤٢.

وغيرها[١] ، والمسح الميداني أكثر الطُرق منهجيةً وحداثةً ، وأغلبها دقّةً وعلميةً ، وتمتاز نتائج هذه الطريقة بالدقّة العالية ، والوضوح ، والتفصيل ، والصدق[٢].

ووجد الباحث أنّ منهج المسح الاجتماعي بطريقة العيّنة يناسب طبيعة الجانب الميداني للدراسة ، وبه يتم تحقيق أهداف الدراسة بشكل موضوعي ، وعبر المسح الاجتماعي يتم الحصول على البيانات والمعلومات التي تتعلّق بطبيعة الديمقراطية ومظاهر التسلّط التربوي لطلبة المرحلة الثانوية في قضاء الرفاعي ، واستخدم الباحث المسح الاجتماعي في الجانب الميداني للدراسة الحالية لتوزيع استمارات الاستبيان لعيّنة تمثّل مجتمع الدراسة ؛ حتّى تتوفّر المعلومات والبيانات الضرورية لموضوع الدراسة وبمساعدة مجموعة من الطلبة .

٢. المنهج المقارن The comparative Method

أوّل استخدام للمنهج المقارن في مجالات علم الاجتماع ظهر في دراسات دوركهايم ، إذ قام دوركهايم بمقارنة بعض الوقائع والأحداث والظواهر الاجتماعية المختلفة ، ونقول: (في بعض الظواهر الاجتماعية) ؛ لأنّه ليس كلّ الظواهر قابلة للمقارنة ، وللمنهج المقارن مجالات متعدّدة ، منها أوجه الشبه والاختلاف في الحالات المدروسة[٣] .

وكثيرًا ما يعتمد الباحث على المنهج المقارن في أثناء تناول الجماعات والمجتمعات في أزمان وأماكن مختلفة ، ويلاحظ تغيّر ظاهرة ما تبعًا لتغيّر ظاهرة أُخرى ، وعلم الاجتماع أحد العلوم التي تعتمد المنهج المقارن بدرجة أساس ، والباحث استخدم المنهج المقارن في المقارنة بين الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة ومناقشتها ــ في المبحث الثاني من الفصل الثاني ــ من حيث المنهج المُعتمَد ، والوسائل الإحصائية التي استُخدمت في الدراسة ؛ لغرض توفير

---

[١] بلقاسم سلاطينة ، حسّان الجيلاوي ، أُسس المناهج الاجتماعية ، دار الفجر ، ط١، القاهرة ، ٢٠١٢م ، ص١٦–١٨ .

[٢] أحمد عبدالسميع طبية ، مبادئ الإحصاء، دار البداية ناشرون وموزعون ، ط١، عمّان ــ الأُردن ، ٢٠٠٧م ، ص١٤ .

[٣] لؤي عبد الفتّاح ، زين العابدين حمزاوي ، مناهج البحث العلمي وتقنياته ، مصدر سابق ، ص٢٩ .

البيانات والمعلومات اللازمة لموضوع الدراسة ، وكذلك المقارنة بي الأساليب التربوية في الفترة السابقة وبين الأساليب في الوقت الحاضر .

ثالثًا: فرضيات الدراسة

الفرض: هو العبارة التي تصف علاقة متوقّعة بين متغيّرين أو أكثر ، وهذه العلاقة قابلة للاختبار التجريبي ، وتُستخدم الفروض في الدراسات التقييمية والميدانية ولا يمكن استخدامها في الاستكشافية أو التشخيصية كونها لا تختبر العلاقة بين المتغيّرات[١] .

يُعدّ الفرض أو التخمين الذكي أفضل صيغة يضعها الباحث مع بداية دراسته ؛ لغرض الدلالة على العلاقة التي يعتقد أنّها موجودة بين متغيّرين ، وتعتمد على ذكاء الباحث وفطنته والخبرات السابقة التي يملكها أو النظريات ، وهو عبارة عن تخمين وحلّ مبدئي للظاهرة أو المشكلة المدروسة متبّنى من قبل الباحث بشكل مؤقّت لحين إثبات صحّته أو رفضه بدليل واضح[٢] ، ، ويُعدّ وضع الفرضيات من أهم مراحل البحث العلمي ، وتتضمّن الدراسة الحالية عددًا من الفرضيات توزّعت على محورين: فرضيات خاصّة بالطلبة ، وفرضيات خاصّة المدرّسين .

الفرضيات الخاصّة بالطلبة:

الفرضية الاولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تغيّر النظام السياسي وترسيخ الديمقراطية

الفرضية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناهج الدراسية وتعزيز مبدأ المساواة والحرّية .

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الديمقراطية واختيار فرع الدراسة

الفرضية الرابعة: سيطرة المنظومات التعليمية والقيم العشائرية على تفكير بعض المدرّسين تؤدّي إلى التسلّط التربوي .

---

[١] مسلم عدنان أحمد ، وآمال صلاح عبدالرحيم ، دليل الباحث في البحث الاجتماعي ، مكتبة العبيكان، ط١، الرياض ـ السعودية، ٢٠١١م ، ص٥٣ .

[٢] أحمد أنور بدر ، ناريمان إسماعيل متولّي ، غادة عبد المنعم ، مناهج البحث في علم المعلومات والمكتبات ، مصدر سابق ، ص٣٩ .

الفرضيات الخاصّة بالمدرّسين

الفرضية الأُولى: هناك علاقة بين السماح للطلبة بالتعبير عن رأيهم وممارسة اساليب الديمقراطية .

الفرضية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التزام الطلبة بالنظام والإبداع والابتكار.

الفرضية الثالثة: هناك فرق ذات دلالة إحصائية بين كثرة أعداد الطلبة والتسلّط التربوي .

الفرضية الرابعة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق القوانين والأنظمة من قبل الإدارة والحدّ من التسلّط التربوي .

الفرضية الخامسة: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسلّط التربوي وانعدام التعاون بين الإدارة والمدرّسين وعدم شعورهم بالانتماء للمدرسة .

الفرضية السادسة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى الاقتصادي والتسلّط التربوي .

الفرضية السابعة: هناك علاقة إحصائية بين الفئات العمرية المتوسّطة والتعامل الديمقراطي في المدارس الثانوية .

رابعًا: مجالات الدراسة

من الخطوات المنهجية المهمّة في تصميم البحوث هي تحديد مجالات البحوث المختلفة ، وقد اتفق كثير من المشتغلين في مناهج البحث الاجتماعي على أنّ لكلّ دراسة مجالات ثلاثة رئيسة يجب على الباحث توضيحها عند تخطيط إجراءات البحث ، وهذه المجالات الثلاثة هي:

١. المجال البشري

ويُقصد به: وحدة الدراسة أو مجموعة الأفراد في البحث العلمي ، أو عيّنة من المجتمع التي سوف تجري عليهم الدراسة ، وتمّ تحديد الوحدات بطلبة المرحلة الثانوية في قضاء الرفاعي ، وقد تمّ اختيار عيّنة مكوّنة من (٣٧٧) طالب وطالبة ، و(٢٩٣) مدرّسًا ومدرّسة .

٢. المجال المكاني

ويُراد منه: تحديد المنطقة أو البيئة التي تجري فيها الدراسة ، وقد يكون المكان قرية ، أو مدينة ، أو مجتمع بأثره[١] ، وقد حُدّد قضاء الرفاعي أحد أقضية محافظة ذي قار ، والذي يبعد (٩٠كم) عن مركزها ، وتحدّه أربع محافظات هي: ميسان ، والقادسية ، وواسط ، والمثنّى ، وقضاء الرفاعي مدينة غنية بالنفط والزراعة ، ويسودها الطابع العشائري مجالًا مكانيًا للدراسة ، والسبب في اختيار هذا القضاء هو أنّ الرفاعي محلّ سكن الباحث وعمله ، وهو يملك عنه معلومات ولاسيّما في الجانب التربوي .

٣. المجال الزماني

ويُقصد به تحديد كلّ مرحلة من مراحل الدراسة بتوقيت زمني ، أي الوقت الذي استغرقه الباحث لإعداد دراسته الميدانية ، والمجال الزمني للدراسة الحالية امتد من يوم (٢٠٢١/١/١٥) إلى يوم (٢٠٢١/٥/١٦) .

[١] محمّد الغريب عبد الكريم : البحث العلمي: التصميم والمنهج والإجراءات ، كلّية الآداب ــ جامعة أسيوط ، ط٢، مصر، ص٦١ـ٦٣ .

المبحث الثاني

مجتمع وعيّنة الدراسة

أوّلًا: مجتمع الدراسة ومبرّرات الاختيار

١. مجتمع الدراسة

ويُقصد به: الجماعة الاجتماعية الأكبر أو الظاهرة التي يأمل الباحث في تعميم نتائج البحث عليها ، وهو مرادف للمجتمع النظري[١] ، وقد مثّل مجتمع الدراسة الحالية طلبة ومدرّسو المرحلة الثانوية في مدارس قضاء الرفاعي من محافظة ذي قار ، وقد بلغ عدد المدارس (٥١) مدرسة ، بواقع (١١) مدرسة إعدادية ، و(١٣) مدرسة ثانوية ، و(٢٧) مدرسة متوسّطة ، وكما يظهر في ملحق رقم (٣) .

٢. مبرّرات اختيار مجتمع الدراسة

المبرّرات التي بسببها اختار الباحث مجتمع الدراسة هي:

١ـ تُعدّ شريحة الطلبة جزءًا كبيرًا ومهمًّا من المجتمع ، كما أنّ الكادر التدريسي لا يقل أهمية عنها ، وعلى ذلك لا يمكن إغفال المشكلات التي يعاني منها الطلبة والمدرّسون في المدارس الثانوية ، وتجاهل تأثيرها على مستقبلهم ، ولاسيّما تلك التي تعيق تحصيلهم الدراسي أو تكيّفهم وتفاعلهم داخل المدارس .

٢ـ اختيار مجتمع الطلبة في المرحلة الثانوية كإطار للدراسة الحالية هو ضرورة اجتماعية ، والتزام الباحث اتجاه المجتمع في البحوث التي يختارها ؛ كون التسلّط التربوي في ظلّ النظام الديمقراطي يشكّل تأثيرًا سلبيًا على تقدّم وتنمية الجوانب العلمية والاقتصادية والاجتماعية ، كذلك له دور في خلق أجواء من التفاعل والتكيّف المجتمعي ، وإنّ النتائج يكون لها مردود إيجابي وفائدة علمية تعود على الفرد والمجتمع .

---

[١] محمّد مهدي القصّاص ، تصميم البحث الاجتماعي ، دار نيبور ، ديوانية ـ العراق ، ٢٠١٤م ، ص٢٠٢ .

٣- إنّ مظاهر التسلّط التربوي في ظلّ النظام الديمقراطي تشكّل خطرًا على مستقبل العملية التربوية بشكل عام والطلبة والكادر التدريسي بشكل خاص ، ممّا يخلق شريحة تمتهن التسلّط في جميع مفاصل الحياة ، وتسودها مظاهر الاهمال ، والتقصير بالواجب ، والتدنّي في التحصيل الدراسي ، وبالنتيجة يصل المجتمع إلى مصير يصعب التكهّن به .

ثانيًا: عيّنة الدراسة

العيّنة: عبارة عن عدد من الأفراد يمثّلون المجتمع المدروس ، ويعكسون خصائصه وصفاته ، وعن طريق العيّنة يصل الباحث إلى المجتمع المدروس ، ويكوّن قواعد ومعلومات تنبؤية لمستقبل الظاهرة أو المشكلة الاجتماعية ، ، ويجب أن تُعطى الفرصة لكلّ فرد من المجتمع بأن يكون جزءًا من عيّنة الدراسة ومن دون تحيّز أو تدخّل أو تعصّب الباحث ، ويجب أن تكون الفرصة متكافئة لجميع الأفراد من أجل المحافظة على الموضوعية في اختيار العيّنة وبطُرق علمية وسليمة[١] .

وتمّ اختيار عيّنة الدراسة بطريقة طبقية عشوائية من طلبة ومدرّسي المرحلة الثانوية من المدارس الحكومية والأهلية في مجتمع قضاء الرفاعي ، إذ بلغ مجموع عدد طلبة المرحلة الثانوية (١٨٨٥٠) طالبًا وطالبة ، وسُحبتْ العيّنة بنسبة (٢%) ليبلغ عدد المبحوثين (٣٧٧) مبحوثًا ، توزّعوا على (١٤٠) طالبًا وطالبة من المدارس الإعدادية ، و(٦٤) طالبًا وطالبة من المدارس الثانوية ، و(١٧٣) طالبًا وطالبة من المدارس المتوسّطة ، وأمّا المدرّسين فقد كان عددهم (١٢٢٢) مدرّسًا ومدرّسة ، وسُحبتْ العيّنة بنسبة (٢٤%) ليبلغ عدد المبحوثين (٢٩٣) مبحوثًا ، توزّعوا على (٩٥) مدرّسًا ومدرّسة من المدارس الإعدادية ، و(٦٨) مدرّسًا ومدرّسة من المدارس الثانوية ، و(١٣٠) مدرّسًا ومدرّسة من المدارس المتوسّطة ، وكما هو موضّح في الجدول رقم (٢) ، والجدول رقم (٣) .

---

[١] مسلم عدنان أحمد ، وآمال صلاح عبدالرحيم ، دليل الباحث في البحث الاجتماعي ، مصدر سابق ، ص٦٦

احتساب حجم العيّنة من مجتمع إحصائي معلوم:

لحساب عيّنة في مجتمع معلوم إحصائيًا ــ أي عدد أفراده معروف لدينا ــ نتّبع الخطوات الآتية[1]:

(أ) يتم حساب حجم العيّنة على أساس أنّ حجم المجتمع الإحصائي غير معلوم من المعادلة التالية:

$$\text{حجم العيّنة } (ن_{1}) = \frac{Z^{2}}{خ_{م}^{2}} \times ف\ (1 - ف)$$

(ب) نقوم بعد ذلك بتصحيح حجم العيّنة ، وذلك باستخدام معادلة تصحيح حجم العيّنة كالتالي:

$$\text{حجم العيّنة} = \frac{ن_{1}}{\frac{ن_{1} - 1}{ن} + 1}$$

تحديد نسبة الخطأ في حجم العيّنة:

قد يقرّر الباحث إجراء دراسته على عدد معيّن من الأفراد ، وفي هذه الحالة التي يحدّد فيها الباحث حجم العيّنة بطريقة تخمينية ، أو يُفرَض عليه من الجهة المستفيدة بالدراسة ، نجده يميل إلى محاولة تحديد نسبة الخطأ في حجم العيّنة ؛ حتى يطمئن إلى أنّ البيانات سيحصل عليها ، وإلى أنّ النتائج التي سيتوصّل إليها تتمتّع بمستوى عال من الثقة .

---

[1] مهدي محمّد القصّاص ، مبادئ الإحصاء والقياس الاجتماعي ، المنصورة ــ مصر ، ٢٠٠٧م ، ص٦٨ـ٧١.

ويمكن تحديد نسبة الخطأ في العيّنة وفق المعادلة التالية:

$$\text{خطأ العيّنة} = Z \times \sqrt{\frac{ف\ (١ - ف)}{ن}}$$

نسبة الخطأ المعياري المتوقّع = ٥%

عيّنة الطلبة عددهم (٣٧٧)

عيّنة المدرّسين عددهم (٢٩٣)

الجدول (١) يوضّح حجم عيّنة الطلبة حسب متغيّر الجنس

المرحلة الدراسية	ذكور		إناث		المجموع الكلّي	
	العدد	النسبة ٢%	العدد	النسبة ٢%	العدد	النسبة ٢%
إعدادية	٤٢٩٨	٨٦	٢٧٠٢	٥٤	٧٠٠٠	١٤٠
ثانوية	٢٠٦٢	٤١	١١٥٦	٢٣	٣٢١٨	٦٤
متوسّطة	٤٥٠٩	٩٠	٤١٢٣	٨٢	٨٦٣٢	١٧٣
المجموع	١٠٨٦٩	٢١٧	٧٩٨١	١٥٩	١٨٨٥٠	٣٧٧

الجدول (٢) يوضّح حجم عيّنة المدرّسين حسب متغيّر الجنس

المرحلة الدراسية	ذكور		إناث		المجموع الكلّي	
	العدد	النسبة ٢٤%	العدد	النسبة ٢٤%	العدد	النسبة ٢٤%
إعدادية	٢١٢	٥١	١٨٢	٤٤	٣٩٤	٩٥
ثانوية	١٦٢	٣٩	١٢٣	٢٩	٢٨٥	٦٨
متوسّطة	٢٧٥	٦٦	٢٦٨	٦٤	٥٤٣	١٣٠
المجموع	٦٤٩	١٥٦	٥٧٣	١٣٧	١٢٢٢	٢٩٣

المبحث الثالث

وسائل جمع البيانات

أوّلًا: أداة جمع المعلومات

هي وسيلة جمع البيانات والمعلومات ، وهي عبارة عن: الاستبيان ، والمقابلة ، والملاحظة ، وطُرق أُخر[١] ، وتُعدّ ركنًا أساس في تصميم منهج للدراسة ، وبها يستطيع الباحث حلّ المشكلة .

١. الاستبيان Questionugire

هو أحد الوسائل أو الأساليب الرئيسة المستخدمة في جمع البيانات الأوّلية أو الأساسية أو المباشرة من مجتمع البحث أو العيّنة المختارة عن طريق توجيه مجموعة أسئلة محدّدة ، وهي من أشهر الوسائل لجمع البيانات في البحوث الكبيرة[٢] ، وإنّ تصميم أسئلة الاستبيان له تأثير مباشر على نوعية المعطيات ودقّتها ، لذا يحتاج التصميم إلى عناية فائقة وإلمام بالأشخاص المشمولين بالمسح ، وينبغي أن يكون هناك فهم للتقاليد الموجودة ، واللغة ، والأحوال الاقتصادية والاجتماعية ، ويأتي التصميم بعد تحديد تلك المعطيات[٣] ، وقد أجرى الباحث عددًا من المراحل ؛ لأعداد الاستبانة الخاصّة بالدراسة ، وهذه المراحل:

المرحلة الأُولى: مرحلة إعداد الاستبيان

١ـ هناك مجموعة من الأسئلة أعدّها الباحث بلغت (٤٤) سؤالًا في استمارة الاستبيان الأوّلية الخاصّة بالطلبة ، و(٣٤) سؤالًا في استمارة الاستبيان الخاصّة بالكادر التدريسي في المرحلة الثانوية ، معتمدًا المتغيّرات التي تنبثق من مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها ، مع العناية بموضوعات الجانب النظري من الدراسة .

---

[١] أحمد أنور بدر ، ناريمان إسماعيل متولّي ، غادة عبدالمنعم ، مناهج البحث في علم المعلومات والمكتبات ، مصدر سابق ، ص٣٧ .

[٢] فرج محمّد صوان ، طرائق البحث ، منتدى المعارف ، ط١، بيروت، ٢٠١٨م ، ص١٨٩ .

[٣] عبدالحميد عبدالمجيد البلداوي ، أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي ، دار الشروق ، ط١، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠٠٧م ، ص٢٢ .

٢ـ تداول الباحث مع المشرف العلمي ـ لمرّات متعدّدة ـ للوصول إلى الأسئلة والفقرات المهمّة ، واختار المؤشّرات التي وجدها مناسبة لضرورات الدراسة العلمية والموضوعية .

٣ـ تصميم استمارة استبيان الطلبة بـ(٤٤) سؤالًا ، واستمارة استبيان الكادر التدريسي بـ(٣٤) سؤالًا ، توزّعت هذه الأسئلة بين المفتوحة والمغلقة ، وأسئلة يمكن الإجابة عنها بأكثر من اختيار لإعطاء فرصة للمبحوثين للتعبير عن آرائهم بحرّية أكثر ، إذ صمّم الباحث أسئلة من حيث النوع إلى أسئلة مفتوحة ومغلقة ؛ لأنّها تحتفظ بمزايا الأسئلة المفتوحة والمغلقة النهائية ، والتي يحدّد الباحث فيها احتمالات إجابة المبحوث المتوقّعة للسؤال ، ممّا يضفي على الإجابات الثراء في البيانات التي يستفاد منها في التحليل والعرض لنتائج الدراسة .

المرحلة الثانية: اختبار صدق الاستبيان

ويعني قياس الاختبار أو الاداة لما وضعت لقياسه ، وهو تأكّد الباحث من أنّ الأداة التي يرغب باستخدامها في بحثه تُعدّ ملائمة لدراسته ، والمصطلحات تؤدّي إلى المعنى نفسه في حال تكرارها ، وبعد الانتهاء من تصميم الاختبار يُعرَض على مجموعة الخبراء أو الأساتذة المهتمين والمختصّين بموضوع الدراسة ؛ لغرض تقييم الأداة والفقرات ، ومدى صلاحيتها (صالحة أو غير صالحة) ، ومتابعة ملائمتها مع المجال المحدّد لها ، والحكم على البناء اللغوي ، وتقديم المقترحات والتعديلات التي تكون مناسبة لتحقيق هدف الدراسة[١] ، ولغرض التأكّد من الصدق الظاهري لاستمارتي الاستبيان قام الباحث بعرضهما بصورتهما الأوّلية على الخبراء والمختصّين في علم الاجتماع لإبداء الحكم على صدق استمارتي الاستبيان في قياس مشكلة الدراسة ووضوح فقراتهما ، والموافقة أو الرفض أو التعديل لما يرونه مناسبًا على الأسئلة وفقراتها ، وقد أُجريتْ التعديلات ، وأُخذتْ مقترحات الخبراء بنظر الاعتبار ، وصُحّحتْ بعض الأسئلة والفقرات ، ووضعتْ بصورة علمية ، وبذلك بُرهِن على صدق الاستبيان أو الاختبار أو أداة القياس لجميع البيانات وبنسبة (٩٥%) ، ومن هنا تُعدّ مصداقية الاستبيان عالية جدًا ، وكما هو مبيّن بالجدول رقم (٣) .

[١] محمّد سرحان علي المحمودي ، مناهج البحث العلمي ، مصدر سابق ، ص١٣٤ـ١٣٥ .

جدول (٣) يوضّح آراء الخبراء باستمارة الدراسة

الإجابة / أسماء الخبراء	مكان عمل الخبير	الأسئلة المقبولة	الأسئلة المرفوضة	الأسئلة التي تمّ تعديلها	درجة الاستبيان النسبة المئوية
أ.د عدنان ياسين مصطفى	جامعة بغداد/ كلّية الآداب	٧٣	٢	٣	٩٣،٥
أ.د صلاح كاظم جابر	جامعة القادسية/ كلّية الآداب	٧٧	ــ	١	٩٨،٧
أ.د علي جواد وتوت	جامعة القادسية/ كلّية الآداب	٧٢	ــ	٦	٩٢،٣
أ.د خليل محمّد الخالدي	جامعة الموصل/ كلّية الآداب	٧٤	١	٣	٩٤،٨
ا.م.د طالب عبد الرضا	جامعة القادسية/ كلية الآداب	٧٤	٢	٢	٩٤،٨
أ.م.د فلاح جابر جاسم	جامعة القادسية/ كلّية الآداب	٧٦	ــ	٢	٩٧،٤
أ.م.د هلال عبد السادة	جامعة بغداد/ كلّية الآداب	٧٣	ــ	٥	٩٣،٥
أ.م.د فراس عبّاس فاضل	جامعة الموصل/ كلّية الآداب	٧٥	١	٢	٩٦،١
أ.م.د مؤيّد منفي	جامعة الأنبار/ كلّية الآداب	٧٦	١	١	٩٧،٤
أ.م.د حميد كردي عبد	جامعة الأنبار/ كلّية الآداب	٧٥	١	٢	٩٦،١
أ.م هناء حسن سدخان	جامعة القادسية/ كلّية الآداب	٧٤	ــ	٤	٩٤،٨
المجموع					١٠٥٣
صدق الخبراء					%٩٥،٧

واستخدم الباحث القانون الآتي:

مج س الجزء

ط (قانون التناسب س ـــــ × ١٠٠ ـــــ × ١٠٠)

ن الكلّ

إذ إنّ: (مج س) يعني مجموع الأسئلة ، و(ن) تعني عدد الخبراء

المرحلة الثالثة: اختبار ثبات الاستبيان

وهو إشارة إلى إمكانية الاعتماد على استعمال الاختبار أو أداة القياس ، بمعنى أنّ ثبات الاختبار يعطي النتائج نفسها وبشكل مستمر إذا تكرّر استعماله في ظروف مماثلة ، ويكون الثبات في وضع المبحوث بالنسبة لمجموعته لا يتغيّر بشكل جوهري في حال إعادة الاختبار تحت الظروف نفسها ، والنتائج تتميّز بالاستمرار والاستقرار عند تكرار الاختبار[1] ، وقد عمد الباحث إلى اختبار الثبات استمارة الاستبيان قبل أن يتم توزيعها على وحدات العيّنة جميعها ، وأجرى الباحث تجربتها على جزء من العيّنة عبر تطبيق (إعادة الاختبار) ، واستخدم الإجراءات نفسها في أوقات مختلفة ، ووزّعت الاستبانة على (٢٠) مبحوثًا من مجتمع البحث بين مدرّس وطالب ، وقد أُعطي كلّ مبحوث رمزًا تسلسليًا ؛ لغرض الإجابة على ثلاثة احتمالات: (نعم ، لا ، إلى حدٍّ ما) عن مجموعة أسئلة شملت فقرات مختلفة من استمارة الاستبيان ، وبعد مُضي (١٤) يومًا تمّ إعادة التطبيق على العيّنة نفسها ، وأُعطيت الرموز السابقة للمبحوثين ، وبعدها تمّ موازنة وتحليل الاختبارين ، واستُعمل المقياس الإحصائي (معامل ارتباط بيرسون) ، وقد تبيّن أنّ هناك تباينًا بسيطًا في إجابات المبحوثين بين الاختبارين الأوّل والثاني ، وظهر معامل الارتباط في استبيان المدرّسين بدرجة (٠،٩٠) ، وهذا يدلّ على وجود ترابط إيجابي عالي بين الاختبارين ميّز استمارة استبانة المدرّسين بالدقّة والثبات ، وظهر معامل الارتباط في استبانة الطلبة بدرجة (٠،٩١) ، ممّا يدلّ على وجود ترابط إيجابي عالي بين الاختبارين ميّز الاستمارة بالدقّة والثبات كذلك .

المرحلة الرابعة: تصميم الاستبيان بصيغته النهائية

بعد مرحلة ثبات الاستبيان شرع الباحث في إعداد الصيغة النهائية للاستبيان لجمع البيانات الخاصّة بالدراسة ، والوصول إلى مرحلة تطبيقها على المبحوثين من عيّنة الدراسة البالغ عددهم (٣٧٧) مبحوثًا من الطلبة ، و(٢٩٣) مبحوثًا من المدرّسين .

[1] محمّد سرحان علي المحمودي ، مناهج البحث العلمي ، مصدر سابق ، ص١٣٦ .

٢. المقابلة Interview

هي محادثة أو حوار لفظي موجّه بين الباحث من جهة والمبحوثين من جهة أُخرى ؛ لغرض الحصول على المعلومات عبر أسئلة يتم طرحها على المبحوثين ، ومن طبيعتها أن تكون مباشرةً وجهًا لوجه وبشكل شفوي ، ويمكن إجرائها عن طريق الهاتف[١] ، وفي أثناء عملية توزيع الاستبيان على الطلبة والمدرّسين استخدم الباحث المقابلة في توضيح بعض الأسئلة ؛ لغرض الحصول على المعلومات والبيانات الدقيقة من المبحوثين .

٣. الملاحظة البسيطة Simple Observation

هي أحد الوسائل التي يستخدمها الباحث في جمع المعلومات بواسطة المشاهدة ، في الحالات التي لا يمكن تطبيق الاستبيان أو المقابلة عليها ، ولها أشكال مختلفة منها المباشرة والمحدّدة ، والملاحظة بالمشاركة ، والملاحظة المقصودة[٢] ، وقد استخدم الباحث الملاحظة البسيطة كأداة في معرفة الحقائق من الواقع عن طريق المتابعة والمشاهدة ؛ بوصفه (أي الباحث) أحد أفراد مجتمع الدراسة .

ثانيًا: الوسائل الإحصائية Statistical Means

استخدم الباحث من الوسائل الإحصائية الآتي:

قانون النسبة المئوية percentage

استخدم الباحث هذا القانون ؛ لمعرفة حجم العيّنة من المجتمع الكلّي ، إذ بلغت النسبة (٢%) للطلبة ، ونسبة (٢٤%) للمدرّسين ، واستعمل في جدول الخبراء لمعرفة نسبة كلّ خبير ، وللتعرّف على القيمة النسبية لإجابات المبحوثين ، واستخدم في بيانات الدراسة الميداني .

١- النسبة المئوية: لمعرفة القيمة النسبية لإجابات المبحوثين ، وقانونها هو:

[١] فرج محمّد صوان ، طرائق البحث ، مصدر سابق ، ص١٨٢ .
[٢] عبدالغني محمّد إسماعيل العمراني ، دار الكتاب الجامعي ، ط٢، صنعاء ، ٢٠١٢م ، ص٨٨ .

الجزء

القانون هو النسبة المئوية = ـــــــــــــ × ١٠٠

الكلّ

٢ـ قانون التناسب Proportions: استخدمه الباحث للتأكّد من الصدق الظاهري للاستمارة

مج س

قانون التناسب = ـــــــــ

ن

إذ إنّ: (مج س) يعني مجموع الأسئلة ، و(ن) تعني عدد الخبراء .

٣ . قوانين الفئات:

١ـ المدى = أكبر قيمة ـ أقلّ قيمة .

المدى + ١

٢ـ طول الفئة = ـــــــــــــ

عدد الفئات

٤ـ قانون الوسط الحسابي:

مجموع حاصل ضرب مركز كلّ فئة X تكرارها

الوسط الحسابي = ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ

مجموع التكرارات

٥ـ الباحث في هذه الدراسة استخدم معامل ارتباط (سبيرمان) ، إذ اعطى هذا القانون قيمة معامل الارتباط لقياس ثبات الاستبيان عبر معرفة الارتباط بين المقابلتين الأُولى والثانية للمبحوثين ، والتي أجراها الباحث على (١٠) أفراد من عيّنة الطلبة ، و(١٠) أفراد من عيّنة المدرّسين من مجتمع الدراسة ، وهذا القانون يكون بالصيغة التالية:

٦ × مجموع مربعات الفرق بين الرُتب

ر = ١ ـ ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ

ن (ن٢ـ١)

٦ـ قانون استخراج وتحديد حجم العيّنة من مجتمع إحصائي معلوم[١]

لمعرفة حجم العيّنة من مجتمع إحصائي معلوم يتوجّب علينا القيام بالإجراءات الآتية:

- نحسب الحجم الخاص بالعيّنة على أساس أنّ حجم المجتمع الإحصائي غير معلوم من خلال القانون أدناه:

$$\text{حجم العيّنة } (ن_{١}) = \frac{Z^{٢}}{خ^{٢}_{م}} \times ف\ (١ - ف)$$

- ثمّ يتم تصحيح حجم العيّنة باستخدام قانون التصحيح لحجم العيّنة كالتالي:

$$\text{حجم العيّنة} = \frac{ن_{١}}{\frac{ن_{١} - ١}{ن} + ١}$$

معرفة نسبة الخطأ في حجم العيّنة:

قد يقرّر الباحث إجراء دراسته على عدد معيّن من الأفراد ، وفى هذه الحالة التي يحدّد فيها الباحث حجم العيّنة بطريقة تخمينية ، أو يفرض عليه من الجهة المستفيدة بالدراسة ، نجده يميل إلى محاولة تحديد نسبة الخطأ في حجم العيّنة ؛ حتّى يطمئن إلى أنّ البيانات التي يحصل عليها والنتائج التي سيتوصّل إليها ، تتمتّع بمستوى عالي من الثقة .

ولمعرفة هذه النسبة في العيّنة يُستعمَل القانون التالي:

$$\text{خطأ العيّنة} = Z \times \sqrt{\frac{ف\ (١ - ف)}{ن}}$$

نسبة الخطأ المعياري المتوقّع = ٥%

[١] مهدي محمّد القصّاص ، مبادئ الإحصاء والقياس الاجتماعي ، المنصورة ـ مصر ، ٢٠٠٧م ، ص٦٨ـ٧١.

الفصل الخامس

عرض بيانات الدراسة للطلبة وتحليلها

تمهيد

المبحث الأول : عرض وتحليل البيانات الأولية

المبحث الثاني : عرض وتحليل البيانات الخاصة بالظاهرة المدروسة

المحور الأول :الممارسات الديمقراطية

المحور الثاني : الابعاد الديمقراطية

المحور الثالث :الممارسات والمظاهر السلّطوية

المحور الرابع : الاسباب والآثار السلّطوية

الفصل الخامس

عرض بيانات الدراسة للطلبة وتحليلها

تمهيد

البدء بعرض البيانات وترتيبها لغرض تحليلها واستخلاص النتائج منها يأتي بعد عملية جمع تلك البيانات بالوسائل والأساليب المتعدّدة والمختلفة ، من قبيل: الاستبيان ، والمقابلة ، والملاحظة ، ويكون الهدف من عرض البيانات وتنظيمها هو تسهيل طريقة استخدامها والبدء بعملية التحليل ، ومن ثمّ التدقيق وإكمالها بالشكل المطلوب .

وقد قُسّمت البيانات قسمين: الأوّل خاص بالبيانات الأساسية ، والآخر خاص بالظاهرة المدروسة ، والبيانات الأساسية يتركّز اهتمامها على الظروف الفردية والاجتماعية لأفراد العيّنة التي يكون لها ارتباط بأفكارهم وإجاباتهم ، في حين أنّ البيانات التي تتعلّق بالظاهرة المدروسة وأسئلتها خاصّة بمشكلة الدراسة التي تمّ طرحها على المبحوثين ؛ لمعرفة إجاباتهم على الأسئلة ، وفي نهاية جمع البيانات الميدانية للدراسة بالاستمارة تمّ تفريغ البيانات وتحويلها إلى أرقام ، ووضعتْ في جداول إحصائية لغرض تحليلها وتفسيرها ، ومن ثمّ الوصول إلى استخلاص النتائج .

المبحث الأوّل

عرض البيانات الأوّلية الخاصّة بالطلبة وتحليلها

أ. الخصائص الفردية: وتتمثّل في الجنس والعمر .

جدول (٤) يوضّح بيانات المبحوثين من الطلبة حسب متغيّر الجنس

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكور	٢١٤	٥٧
إناث	١٦٣	٤٣
المجموع	٣٧٧	١٠٠

توضّح بيانات هذا الجدول عدد المبحوثين من الطلبة حسب الجنس ، إذ بلغت نسبة الذكور (٥٧%) ، بواقع (٢١٤) مبحوثًا ، وفي المقابل بلغت نسبة الإناث (٤٣%) ، بواقع (١٦٣) مبحوثًا .

ويُلاحظ من هذه النتائج أنّ نسبة الطلبة الذكور أعلى من نسبة الإناث ؛ لأنّ طبيعة القيم الثقافية التي يتبنّاها مجتمع الدراسة تحول دون إكمال الإناث دراستهن ، والوصول إلى مستويات علمية عالية ، وهذا ما يفسّر ارتفاع نسبة الطلبة الذكور في المدارس الثانوية في قضاء الرفاعي.

جدول (٥) يوضّح الفئات العمرية للطلبة

الفئات العمرية	التكرار	النسبة %
١٤_١٣	٤٣	١١،٤
١٦ _١٥	١٢٥	٣٣،٢
١٨ _١٧	١٤٨	٣٩،٢
٢٠_١٩	٦١	١٦،٢
المجموع	٣٧٧	١٠٠

بيانات الجدول أعلاه تبيّن توزيع المبحوثين حسب الفئات العمرية ، وتمّ تقسيم الجدول اربع فئات عمرية وبطول فئة (١) ، أعمار الفئة العمرية الأُولى (١٣_١٤سنة) وبلغت نسبتهم (١١،٤%) ، بواقع (٤٣) مبحوثًا ، وأمّا الفئة العمرية الثانية (١٥_١٦سنة) فبلغت نسبتها

(٣٣،٢%) بواقع (١٢٥) مبحوثًا ، في حين انحصرت الفئة العمرية الثالثة (١٧ـ ١٨) بنسبة (٣٩،٢%) ، وكان عدد المبحوثين فيها (١٤٨) مبحوثًا ، وفي المقابل الفئة العمرية الرابعة (١٩ـ٢٠) بلغت نسبتها (١٦،٢%) بواقع (٦١) مبحوثًا ، من وحدات عيّنة الدراسة .

ويُلاحظ من الجدول أعلاه أنّ أغلبية المبحوثين ينتمون الى الفئة العمرية (١٧ـ ١٨ سنة) مثلما تدلّل ذلك نسبة (٣٩،٢%) من خلال الاجابات المُعبَّر عنها ، فيما تنتمي المجموعة الثانية من المبحوثين الى الفئة العمرية (١٥ـ١٦ سنة) بنسبة (٣٣،٢%) من الإجابات التي صرحوا بها المبحوثين ، أما البقية من المبحوثين فتوزعت أعمارهم بين الفئات الأُخر في أعلاه ، وكان أقلّها ضمن الفئة العمرية (١٣ـ١٤ سنة) بنسبة (١١%) ، وإنّ ارتفاع نسبة أعمار المبحوثين في الفئة العمرية (١٧ـ١٨سنة) ، وتلتها الفئة العمرية الثانية (١٥ـ١٦سنة) ، وذلك حسب السنّ القانوني لطلبة المرحلة الثانوية ، وتبيّن أنّهما من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان ؛ كونه يمرّ في هذه المرحلة العمرية الحرجة بتغيّرات فسيولوجية ونفسية ، ويعيش حالة من الصراعات والانفعالات العاطفية التي لا يستطيع معها التكيّف مع محيطه والتوافق مع بيئته ، فيسلك سلوكات خاطئة يحاول عبرها إثبات ذاته ، لذلك هو بحاجة إلى تعامل ديمقراطي وحوار هادئ ، بعيدًا عن القسر والتسلّط الذي سوف تكون له مردودات سلبية لا تتوقّف في كثير من الأحيان إلّا عند حدود الطاعة والخضوع ، وفي أحيان أُخر قد تمتد إلى حدّ العدوانية والتمرّد ، وقد عمد الباحث إلى حساب الوسط الحسابي لأعمار المبحوثين الذي بلغ (١٦،٧) ، بالجذر التربيعي (٤،٤) ، ومتوسّط حسابي (١١) .

ب ـ الخصائص الاجتماعية: وتتمثّل في:

١ـ الوضع الاجتماعي للأبوين:

جدول (٦) يوضّح توزيع الطلبة حسب الوضع الاجتماعي للآباء والأُمّهات

الوضع الاجتماعي	التكرار	النسبة %
على قيد الحياة	٣٦١	٩٦
وفاة واحد منهما	١٦	٤
وفاتهما معًا	–	–
طلاق	–	–
هجر	–	–
المجموع	٣٧٧	١٠٠

الجدول أعلاه يوضّح توزيع عيّنة المبحوثين حسب الوضع الاجتماعي ، وأشارت بيانات الجدول إلى أنّ نسبة (٩٦%) بواقع (٣٦١) من الطلبة المبحوثين آباءهم على قيد الحياة ، ونسبة (٤%) بواقع (١٧) من عيّنة البحث قد فقدوا أحد الوالدين بسبب الوفاة ، وواضح من الجدول أنّ النسبة الأعلى من المبحوثين كان آباءهم على قيد الحياة والبالغة (٩٦%) ، ممّا يدلّ على أنّ وجود الأب في الأُسرة لا يمنع من وقوع التسلّط ، بل قد يكون الأب مشاركًا في مظاهر التسلّط التربوي عن طريق التنشئة الاجتماعية ، ولاسيّما إذا كان المجتمع تقليديًا مثل مجتمع (قضاء الرفاعي) ، وفيه لا يُسمح للأبناء بالتعبير عن رأيهم بحرّية ؛ ممّا يخلق شخصيات ضعيفة ومنقادة ، لا تستطيع أن تتخذ القرارات .

٢ـ عدد أفراد الأُسرة:

جدول (٧) يوضّح عدد أفراد أُسر الطلبة

أفراد الأُسرة	التكرار	النسبة %
٤ ـ ٥	٢٢	٦
٦ ـ ٧	١٣٤	٣٥،٥
٨ ـ ٩	١٤٨	٣٩،٢
١٠ ـ ١١	٦١	١٦،٢
١٢ ـ ١٣	١٠	٢،٦
١٤ ـ ١٥	٢	٠،٥
المجموع	٣٧٧	١٠٠

يوضّح الجدول توزيع وحدات العيّنة حسب عدد أفراد الأُسرة ، إذ قُسّم الجدول ست فئات وبطول فئة (١) من حيث عدد أفراد الأُسرة ، واتضح أنّ (٦%) من المبحوثين كان عدد أفراد أُسرهم يتراوح بين (٤ـ٥) يقع في ضمن الفئة الأُولى ، وبلغت نسبة المبحوثين (٣٥،٥%) كان عدد أفراد أُسرهم يتراوح ما بين (٦ـ٧) في ضمن الفئة الثانية ، وأمّا الفئة الثالثة فبلغت نسبة عدد أُسر المبحوثين (٣٩،٢%) ، ويتراوح عدد أفراد أُسرهم بين (٨ـ٩) ، في حين الفئة الرابعة بلغت نسبة عدد أفراد أُسر المبحوثين فيها (١٦،٢%) ، وتتراوح ما بين (١٠ـ١١) ، وعدد أُسر المبحوثين في ضمن الفئة الخامسة بلغ (٢،٦%) ويتراوح عدد أفرادها ما بين (١٢ـ١٣) ، وأخيرًا كان عدد أفراد أُسر المبحوثين في الفئة السادسة بلغ (٠،٥%) ، ويتراوح عدد أفرادها ما بين (١٤ـ١٥) .

ويظهر من هذه المعطيات أنّ أكثر المبحوثين من وحدات العيّنة تكون أعداد أُسرهم في ضمن الفئة الثالثة ، وهذا يشير إلى وجود تغيّر طفيف في المجتمعات التقليدية ، ومنها مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) ، وإلى عدم تأثّره بثقافة (الأُسرة النواة) الموجودة في أغلب المجتمعات الديمقراطية ، كما أنّ عدد أفراد الأُسرة بهذا الحجم يؤثّر على شخصية الطالب من حيث الظروف الاقتصادية وصعوبة العيش ، ويتحوّل إلى ضغط وتسلّط أُسري على أفراد الأُسرة ، ممّا

يدفع الأبناء في أحايين كثيرة إلى ممارسة سلوكات عدوانية ، وقد عمد الباحث إلى حساب الوسط الحسابي لعدد أفراد أُسر المبحوثين إذ بلغ (٨) أفراد ، وبانحراف معياري بلغ (١،٧) .

٣ـ تسلسل الطالب بين أخوته:

جدول (٨) يمثّل توزيع العيّنة حسب ترتيب الطالب بين أخوته

تسلسل الطالب	التكرار	النسبة %
الأوّل	٧٩	٢١
الثاني	٧٦	٢٠،٢
الثالث	١٠٣	٢٧،٣
الرابع	٦٥	١٧
الخامس	٣٧	١٠
السادس	١٢	٣،١
السابع	٥	١،٤
المجموع	٣٧٧	١٠٠

يوضّح الجدول أعلاه توزيع وحدات العيّنة حسب ترتيب الطلبة بين إخوانهم وأخواتهم ، إذ تبيّن أنّ (٢١%) وبواقع (٧٩) مبحوثًا كان ترتيبهم الأوّل بين أخوتهم ، وأمّا نسبة المبحوثين الذين جاء ترتيبهم الثاني بين أخوتهم فبلغت (٢٠،٢%) وبواقع (٧٦) مبحوثًا ، في حين كانت نسبة المبحوثين في الترتيب الثالث بين أخوتهم تبلغ (٢٧،٣%) وبواقع (١٠٣) مبحوثًا ، وفي المقابل نسبة المبحوثين الذين جاء ترتيبهم الرابع بين الإخوة والأخوات بلغت (١٧%) وبواقع (٦٥) مبحوثًا ، وأمّا نسبة المبحوثين الذين كان ترتيبهم الخامس بين الإخوة فبلغت (١٠%) وبواقع (٣٧) مبحوثًا ، وفي المقابل كانت نسبة المبحوثين من الذين كان ترتيبهم السادس (٣،١%) وعدد المبحوثين بلغ (١٢) مبحوثًا ، والمبحوثين الذين كان ترتيبهم السابع بين إخوتهم بلغت نسبتهم (١،٤%) وبواقع (٥) مبحوثين من عيّنة الدراسة .

ومن المعطيات السابقة يتبيّن أنّ الترتيب الثالث بين الإخوة والأخوات حصل على أعلى نسبة من وحدات العيّنة بلغت (٢٧،٣%) من أفراد عيّنة الدراسة ، وهنا لابدّ من الإشارة إلى أنّ

مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) من المجتمعات التقليدية التي تهتم كثيرًا بالابن البكر أو الأكبر ، ولاسيّما إذا كان ذكرًا ، وتُمارَس عليه حالة من التسلّط ؛ من أجل تحمّل مسؤوليات معيّنة اتجاه العائلة ، والإلتزام بجملة من التقاليد والسلوكات المنضبطة أكثر من غيره ، ممّا يعني تقييد لحرّيته ، وتحديد لمواقفه ، انسجامًا مع تلك المسؤوليات والتقاليد .

٤. محل الإقامة:

جدول (٩) يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب منطقة السكن او الخلفية الاجتماعية

محلّ الإقامة	التكرار	النسبة %
حضر	٢٣٤	٦٢
ريف	١٤٣	٣٨
المجموع	٣٧٧	١٠٠

الجدول أعلاه يوضّح بيانات توزيع وحدات العيّنة حسب محلّ الاقامة ، وتشير البيانات إلى أنّ نسبة (٦٢%) بحسب الإجابات وبواقع (٢٣٤) من المبحوثين يسكنون الحضر ، وأنّ نسبة (٣٨%) وبواقع (١٤٣) من المبحوثين يسكنون الريف .

ويُلاحَظ من هذه المعطيات أنّ نسبة الذين يسكنون المدينة قد تجاوزت النصف قليلًا ، وفي ذلك إشارة إلى أنّ مظاهر الديمقراطية والتسلّط لا يمكن حصرها في مناطق الحضر ، أو في مناطق الريف ، على الرغم من وجود فوارق قليلة في النسبة ، ولكنّ الأمر يؤول إلى طبيعة الأُسرة ، وما تنتهجه من أساليب وطُرق في تنشئة أولادها ، والعُرف العشائري يكون له دور أيضًا في عملية الضبط الاجتماعي ، وغالبًا ما نجد هذا العُرف سائدًا في القُرى والأرياف ، خلافًا لمناطق الحضر التي تكون أكثر تمدّنًا وحرّية .

والطلبة ذوي الخلفية الحضرية هم أكثر مَن يستند على أُسس التعاون ، والزمالة ، والحرّية ، اذا ما قورنوا بغيرهم من الذين ينتمون إلى الخلفية الريفية بحكم تأثير البيئة ، وهذا يدلّل على تأثير متغيّر الخلفية الاجتماعية في مفهومي الديمقراطية والتسلّط التربوي في المدارس الثانوية .

الخصائص التربوية:

١ـ عدد سنوات الرسوب:

جدول (١٠) يبيّن توزيع الطلبة حسب عدد سنوات الرسوب

عدد سنوات الرسوب	التكرار	النسبة %
واحدة	٦٤	١٧
اثنان	٣٩	١٠
ثلاثة	١٤	٤
لا توجد	٢٦٠	٦٩
المجموع	٣٧٧	١٠٠

هذا الجدول يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب عدد سنوات الرسوب للمبحوثين ، ويتضح أنّ نسبة (١٧%) وبواقع (٦٤) من المبحوثين كانت عدد سنوات رسوبهم (سنة واحدة) ، والذين عدد سنوات رسوبهم كانت (سنتين) بلغت نسبتهم (١٠%) ، وبواقع (٣٩) مبحوثًا ، وأمّا الذين كانت عدد سنوات رسوبهم (ثلاث سنوات) فبلغت نسبتهم (٤%) ، وبواقع (١٤) مبحوثًا ، وبلغت نسبة الذين لا يوجد لديهم سنوات رسوب (٦٩) وبواقع (٢٦٠) مبحوثًا .

ونلاحظ من هذه المعطيات أنّ نسبة الذين لا توجد لديهم سنوات رسوب أعلى النسب ، وهي تدل على تزايد نسب النجاح ؛ وهذا يعود إلى تقليص المناهج الدراسية ، ووجود المناخ الديمقراطي ، وتطبيق التعليم الإلكتروني ؛ بسبب الظروف الصحّية التي يمرّ بها المجتمع العراقي .

٢ـ المستوى التعليمي للأبوين:

جدول (١١) يبيّن المستوى التعليمي للأبوين

المستوى	مستوى الأب		مستوى الأُمّ	
التعليمي	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
أُمّي	٤٠	١١	٦٥	١٧
ابتدائية	٨٩	٢٣	١٥٣	٤٠،٥
متوسّطة	١٠٣	٢٧	٧٩	٢١
إعدادية	٥٩	١٦	٣٢	٨
دبلوم	٣٣	٩	٢٢	٦
بكالوريوس	٣٧	١٠	٢٠	٥،٥
عُليا	١٦	٤	٦	٢
المجموع	٣٧٧	١٠٠	٣٧٧	١٠٠

تضمّن الجدول السابق بيانات توضّح المستوى التعليمي لآباء وأُمّهات الطلبة المبحوثين ، إذ تشير البيانات إلى أنّ الأغلبية منهم لديهم مستويات تعليمية تتراوح بين المستوى الأبتدائي والمستوى الجامعي ، ولا يخفى أنّ للمستوى التعليمي أهمية كبيرة في عملية تنشئة الأبناء ، اذ توفّر لهم بيئة آمنة خالية من مظاهر التسلّط ، والقسر ، والإكراه .

ويُلاحَظ من الجدول أنّ النسبة الأعلى كانت للمستوى التعليمي للآباء ، إذ بلغت (٧٧%) من آباء المبحوثين ومستواهم التعليمي إعدادية فأقل ، وهو مستوى منخفض ، وتكون له آثار ونتائج تسلّطية على الأبناء في مرحلة الدراسة ، ويبيّن الجدول أنّ النسبة الأعلى للأُمّهات اللواتي اقتصر تعليمهن على الدراسة الابتدائية وبنسبة بلغت (٤٠،٥%) ، وهو تعليم متدنّي وله تأثيرات في عملية التنشئة الاجتماعية والتعليم ؛ كون الأبوان المتعلّمان أكثر اهتمامًا بالتعليم والمدرسة ، ويُحسنان طريقة التعامل والحوار مع أبنائهما من الطلبة .

الخصائص الاقتصادية

١ـ مهنة الأب:

جدول (١٢) يوضّح مهن آباء الطلبة

المهنة	التكرار	النسبة %
موظّف	١٣٧	٣٦،٣
متقاعد	٢٦	٧
كاسب	١٠٦	٢٨،١
عاطل عن العمل	٩٥	٢٥،٢
متوفّى	١٣	٣،٤
المجموع	٣٧٧	%١٠٠

يبيّن هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب مهنة الأب ، وأشارت البيانات إلى أنّ (٣٦،٣%) من آباء المبحوثين هم من الموظّفين ، وبلغت نسبة المتقاعدين (٧%) ، ونسبة الآباء الكسبة (٢٨،١٠) من وحدات العيّنة ، في حين بلغت نسبة العاطلين عن العمل (٢٥،٢) ، ونسبة الآباء المتوفين (٣،٤) من وحدات عيّنة الدراسة .

ويتضح من الجدول أنّ النسبة الأعلى من المبحوثين كان آباءهم عاطلين عن العمل أو من الكسبة ، إذ بلغ مجموعهما (٢٠١) من وحدات العيّنة ، وبنسبة بلغت (٥٣،٣) ، أي أنّ أكثر من نصف آباء المبحوثين يعانون البطالة ، وضعف الجانب المادّي ، ممّا يجعلهم مضطرين للعمل ، وقضاء أكثر الوقت خارج المنزل ؛ لغرض توفير احتياجات أبنائهم ، ولا شكّ أنّ ضغط العمل يولّد حالة نفسية حادّة ومزاج عكر يساعد على حدوث التسلّط في البيت ، والبُعد عن الحوار والنقاش في إطار الأُسرة ، وهذا يؤثّر في بنائها الاجتماعي والنفسي .

٢. مهنة الأُمّ .

جدول (١٣) يوضّح مهن أُمّهات الطلبة

المهنة	التكرار	النسبة %
موظّفة	٥٧	١٥
متقاعدة	–	–
أعمال حرّة	٨	٢
ربّة بيت	٣٠٩	٨٢
متوفاة	٣	١
المجموع	٣٧٧	١٠٠

يبيّن هذا الجدول توزيع أفراد العيّنة حسب مهنة الأُمّ ، إذ بلغت نسبة المبحوثين الذين كانت أُمّهاتهم موظّفات (١٥%) من المبحوثين ، في حين نسبة المتقاعدات بلغت (٠%) الأُمّهات ، وأمّا مهنة الأعمال الحرّة من أُمّهات المبحوثين فبلغت نسبتها (٢%) ، وبلغت مهنة ربّات البيوت من أُمّهات المبحوثين (٨٢%) ، وأخيرًا أُمّهات المبحوثين المتوفيات بلغت نسبتهن (١%) من وحدات عيّنة الدراسة .

ويتضح من الجدول أنّ النسبة الأعلى من أُمّهات المبحوثين هن ربّات بيوت ؛ وذلك نظرًا لطبيعة المجتمع في قضاء الرفاعي ، ولاسيّما مناطق الريف ، حيث لا يُستحسن عمل المرأة حتى لو كانت مؤهّلة من الناحية العلمية ، فكثير من العادات والتقاليد الحاكمة تقيّد من حرّية المرأة ، وتجعلها فريسة للتسلّط الأُسري .

٣. المستوى الاقتصادي للأُسرة:

جدول (١٤) يمثّل توزيع العيّنة حسب المستوى الاقتصادي للأُسرة

المستوى الاقتصادي	التكرار	النسبة %
يقلّ عن الحاجة	٨٥	٢٣
يسدّ الحاجة	٢٧٢	٧٢
يفيض عن الحاجة	٢٠	٥
المجموع	٣٧٧	١٠٠

يظهر من هذا الجدول توزيع وحدات العيّنة حسب المستوى الاقتصادي لأُسر المبحوثين ، وتبيّن أنّ (٢٣%) وبواقع (٨٥) من أُسر المبحوثين مستواهم الاقتصادي يقل عن الحاجة ، في حين الأُسر ذات المستوى الاقتصادي الذي يسد الحاجة بلغت نسبتها (٧٢%) ، وبواقع (٢٧٢) مبحوثًا ، أمّا الأُسر ذات المستوى الاقتصادي الذي يفيض بلغت نسبتها (٥%) ، وبواقع (٢٠) من عيّنة الدراسة .

وواضح من النتائج المذكورة أنّ أغلب أُسر المبحوثين مستواها الاقتصادي يسدّ الحاجة وبنسبة هي الأعلى من بين النسب ، في حين قليل من أُسر المبحوثين من ذوي المستوى الاقتصادي الذي يفيض ، وأمّا باقي أُسر المبحوثين فتعاني من مستوى اقتصادي لا يلبّي احتياجات أبنائها الطلبة في المدرسة ، ممّا يعرضهم للحرمان والعوز المادّي ؛ بسبب ارتفاع الأسعار وغلاء المعيشة ، وهو ما ينعكس سلبًا على حياة الأُسرة ، ولاسيّما الطلبة ، كما أنّ ضعف المستوى الاقتصادي ينعكس على طبيعة المسكن الذي يكون صغير وضيق المساحة في الغالب ، ممّا يخلق حالة من التعقيد والضغط النفسي على الطلبة ، وبالتالي يؤثّر في تحصيلهم الدراسي .

المبحث الثاني

عرض وتحليل البيانات الخاصّة بالظاهرة المدروسة

المحور الأوّل: الممارسات الديمقراطية:

جدول (١٥) يبيّن إجابات الطلبة حول ضرورة ممارسة الديمقراطية في المدرسة الثانوية

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٢٨٢	٧٥
إلى حدٍّ ما	٧١	١٩
لا	٢٤	٦
المجموع	٣٧٧	١٠٠

الجدول أعلاه يوضّح ضرورة ممارسة الديمقراطية في المرحلة الثانوية ، إذ أكّد اغلبية المبحوثين أنّ الممارسة الديمقراطية ضرورية بنسبة (٧٥%) ، وبواقع (٢٨٢) مبحوثًا ، وأمّا الذين أجابوا بـ(إلى حدٍّ ما) فبلغت نسبتهم (١٩%) ، وبواقع (٧١) مبحوثًا ، وفي المقابل الذين أعلنوا أنّ الممارسة الديمقراطية ليست ضرورية في المدرسة الثانوية كانت نسبتهم (٦%) ، وبعدد بلغ (٢٤) مبحوثًا من وحدات العيّنة .

ونستنتج من هذه المعطيات أنّ النسبة الأعلى من وحدات عيّنة الدراسة يؤمنون بالحياة الديمقراطية وضرورة ممارستها في المرحلة الثانوية ؛ كونها مطلب أساسي في الوجود الأنساني يضاف الى الممارسات الأجتماعية ، ويعدّ نافذه نحو الحرية وذلك لما للديمقراطية من تأثير في حياتهم العلمية حيث التعامل الحسن ، والحرّية ، والحوار ، والسلوك الديمقراطي الذي يخلق التفاعل التربوي بين عناصر العملية التربوية ، وجاءت في المرتبة الثانية إجابات المبحوثين بـ(إلى حدٍّ ما) وهو تأييد محدود او ضعيف للديمقراطية ربما يعزّز إجابات المبحوثين بالمرتبة الأُولى للديمقراطية ، وجاءت في المرتبة الثالثة نسبة الذين لم يؤيّدوا ضرورة الممارسة الديمقراطية وهذا يؤكد وقوعهم تحت تأثير الموروث الأجتماعي والثقافي من خلال التنشئة الاجتماعية التي أشعرتهم بخطر الديمقراطية .

جدول (١٦) يمثّل إجابات الطلبة المبحوثين حول اختيارهم فرع الدراسة

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٣٢٦	٨٦,٥
إلى حدٍّ ما	٢٣	٦,١
لا	٢٨	٧,٤
المجموع	٣٧٧	١٠٠

من هذا الجدول يتبيّن توزيع إجابات المبحوثين حول اختيارهم فرع الدراسة ، إذ كان عدد الذين اختاروا الفرع الدراسي برغبتهم (٣٢٦) من المبحوثين ، وبلغت النسبة (٨٦،٥%) ، وأمّا الذين كان هناك تدخّل في اختيارهم فرع الدراسة من المبحوثين فكانت نسبتهم (٦،١%) ، وبواقع (٢٣) مبحوثًا ، وفي المقابل الذين فُرض عليهم اختيار فرع الدراسة ونسبتهم (٧،٤%) ، وبواقع (٢٨) مبحوثًا .

ونستنتج من هذه المعطيات أنّ النسبة الأعلى من المبحوثين هم مَن اختاروا الفرع الدراسي برغبتهم ، وهذا يدلّ على وجود اهتمام من قبل الأُسر في مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) بالتعليم ، وأنّ هناك مساحة من الحرّية موجودة داخل أُسر الطلبة تسمح لهم باختيار الفرع الدراسي الذي يرغبون فيه ، بعيدًا عن الإكراه والتسلّط وفرض إرادتهم على أبنائهم ، ممّا يعطي مؤشّرًا جيّدًا حول ترسيخ بعض مبادئ وملامح الديمقراطية ، وبدوره يؤدّي إلى رفع المستوى الدراسي للطلبة ، ويوفّر تفاعلًا تربويًا بين عناصر العملية التربوية ، في حين جاءت بعدها الذين لم يستطيعوا الاختيار ، وهي دلالة على وجود التسلّط والضغط الأُسري على رغبة الطلبة في الاختيار لكن بنسبة بسيطة ، ومن ثَمّ كان هناك تدخّل في الاختيار ، إذ عزّزت الخيار الأوّل .

جدول (١٧) يوضّح ممارسة المدرّسين الحوار والمناقشة مع الطلبة في الصفّ

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٢٨٥	٧٥
إلى حدٍّ ما	٥٩	١٦
لا	٣٣	٩
المجموع	٣٧٧	١٠٠

يشير الجدول أعلاه إلى إجابات وحدات عيّنة الدراسة حول ممارسة أعضاء الهيأة التدريسية الحوار والمناقشة مع الطلبة ، ويتضح أنّ المدرّسين يمارسون الحوار والمناقشة بنسبة (٧٥%) ، وبواقع (٢٨٥) مبحوثًا ، وبلغت نسبة إجابات الذين أجابو بـ(إلى حدٍّ ما) (١٦%) ، وبواقع (٥٩) مبحوثًا ، وفي المقابل بلغت نسبة من رفض (٩%) ، وبواقع (٣٣) من وحدات عيّنة الدراسة .

ونستخلص من الجدول أنّ أعضاء الهيأة التدريسية يمارسون الحوار والمناقشة هي النسبة الأعلى ، وتشير إلى أنّ الأُسلوب المستخدم في الغالب من قبل أعضاء الهيأة التدريسية في المرحلة الثانوية مع الطلبة أُسلوب الحوار والنقاش ، وهو أحد الأساليب الديمقراطية ، وبالتالي يدلّ هذا على أنّ هناك ممارسات ديمقراطية من قبل المدرّسين مع الطلبة ، ممّا يضفي حالة من التفاعل تحدّ من مظاهر التسلّط التربوي ، وترفع المستوى الدراسي للطلبة ، وهذه النتيجة التي توصّلنا إليها ههنا تتوافق مع دراسة موسى المومني ومنيرة الشرمان (٢٠١٨م) التي تؤكّد اعتماد أُسلوب الحوار والنقاش من قبل أعضاء الهيأة التدريسية ، وأمّا نسبة ممارسة الحوار والنقاش بشكل جزئي او حيادي فجاءت تعزّز الإجابة الأُولى وتدعمها ، في حين نسبة عدم وجود حوار ونقاش هي الأقل ، وتشير إلى وجود حالة من التسلّط تمنع استخدام أُسلوب الحوار والنقاش في المدارس الثانوية لكن تأثيرها ليس كبيرًا .

جدول (١٨) يبيّن إجابات الطلبة على استغلالهم الجو الديمقراطي للإساءة لمدرّسيهم

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٩٤	٢٥
إلى حدٍّ ما	٤٨	١٣
لا	٢٣٥	٦٢
المجموع	٣٧٧	١٠٠

من هذا الجدول يتضح توزيع إجابات المبحوثين بخصوص استغلالهم للأُسلوب الديمقراطي للإساءة لمدرّسيهم ، الذين أيّدوا استغلال الطلبة للأُسلوب الديمقراطي نسبتهم (٢٥%) ، وبواقع (٩٤) مبحوثًا ، وأمّا الذين إجابتهم بين التأييد من عدمه فبلغت النسبة (١٣%) ، وعدد المبحوثين بلغ (٤٨) ، في حين الذين رفضوا استغلال الطلبة للسلوك الديمقراطي بلغت نسبتهم (٦٢%) من وحدات عيّنة الدراسة ، ونستنتج من هذه النتائج أنّ نسبة المبحوثين الذين رفضوا استغلال الطلبة للأُسلوب الديمقراطي هي الأعلى بين النسب ، ويشير هذا إلى أنّ هناك نسبة كبيرة من الطلبة لا يستغلون السلوك الديمقراطي المستخدم من قبل المدرّسين معهم لغرض الاساءة لهم ، ممّا يشجّع على ممارسة التعامل الديمقراطي من قبل المدرّسين مع طلبتهم ، ويمنع حالة التسلّط التي تحصل نتيجة انزعاج وعدم تفهّم الطلبة للديمقراطية في المرحلة الثانوية ، وأمّا الذين يستغلون التعامل الديمقراطي فنسبتهم تشير إلى وجود نسبة من الطلبة في المرحلة الثانوية يستغلون الأُسلوب الديمقراطي والحرّية التي يمنحها المدرّسون لهم لغرض الإساءة ، وتدلّ على أنّها حالة غير صحّية تمنع تجذّر الديمقراطية وترسيخها ، وتضطر أعضاء الهيأة التدريسية إلى استخدام أساليب التسلّط اتجاه الطلبة ، وذلك يضعف ويقلّل من ارتباط الطلبة بالمدرّسين والمدرسة ، وهناك نسبة (١٣%) من المبحوثين تؤيّد وجود استغلال بسيط لتلك الممارسة وهو تأييد ضعيف وواهن ؛ كونهم لايرون تفشّي حالة استغلال الطلبة للديمقراطية لغرض الإساءة لمدرّسيهم.

جدول (١٩) يوضّح أفضلية الدوام في المدارس الأهلية أو المدارس الحكومية

الاجابات	التكرار	النسبة %
مدارس أهلية	١٦٤	٤٣
مدارس حكومية	١٩٦	٥٢
الاثنين معًا	١٧	٥
المجموع	٣٧٧	١٠٠

يمثّل هذا الجدول البيانات الخاصّة بإجابات المبحوثين حول أفضلية الدوام بالمدارس الأهلية أو المدارس الحكومية ، ويبيّن الجدول أنّ الذين يفضّلون الدوام بالمدارس الأهلية نسبة (٤٣%) ، بواقع (١٦٤) مبحوثًا ، وأمّا الذين كان يفضّلون المدارس الحكومية فقد بلغت نسبتهم (٥٢%) ، وبواقع (١٩٦) مبحوثًا ، وفي المقابل بلغت نسبة الذين لم يفضلوا بين النوعين (٥%) ، وبواقع (١٧) من وحدات عيّنة الدراسة .

ويتضح من هذه المعطيات أنّ النسبة الأعلى تركّزت على تفضيل الدوام في المدارس الحكومية ، وهذا يشير إلى الذين رفضوا الدوام في المدارس الأهلية وتجاوزت إجاباتهم النصف ، وهذا يؤشر إلى أنّ هناك مناخًا ديمقراطيًا ، وانخفاضًا لمظاهر التسلّط في المدارس الحكومية ، وهذا يضفي نوعًا من الحرّية في مدارس مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) ، إضافةً إلى مجانية التعليم التي تتناسب مع الظروف الاقتصادية ودخول كثير من أُسر الطلبة ، ممّا يدفعهم إلى تفضيلها ، في حين جاءت أفضلية الدوام بالمدارس الأهلية وبنسبة (٤٣%) ، إذ إنّ هناك عددًا لا بأس به يفضّل المدارس الأهلية ؛ وذلك لما توفّره هذه المدارس من احترام ، وبنايات جيّدة ، وقلّة أعداد الطلبة ، لكن فقط الذين تسمح لهم ظروفهم الاقتصادية يمكنهم الالتحاق بالمدارس الأهلية ، وقد يسبّب الاقبال عليها إهمال للمدارس الحكومية ، وتدنّي المستوى العلمي فيها ، ومن ثم التحوّل من مجانية التعليم التي توفّرها مؤسّسات الدولة إلى القطاع الخاص حيث المدارس الأهلية ، وهذا بدوره يرهق كثيرًا من الأسر ، ولاسيّما في ظلّ الظروف الاقتصادية التي يمرّ بها البلد ، وهناك نسبة بسيطة أيّدهما معًا وبنسبة (٥%) فقط .

جدول (٢٠) يوضّح العدالة في تطبيق القوانين التربوية على الطلبة

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٢١٧	٥٨
إلى حدٍّ ما	٨٤	٢٢
لا	٧٦	٢٠
المجموع	٣٧٧	١٠٠

يبيّن هذا الجدول توزيع إجابات المبحوثين حول العدالة في تطبيق القوانين التربوية على الطلبة ، إذ إنّ نسبة (٥٨%) من المبحوثين أكّدوا وجود العدالة وبواقع (٢١٧) مبحوثًا ، وأمّا الذين كان تأييدهم محدّدًا فنسبتهم (٢٢%) ، وبواقع (٨٤) مبحوثًا ، وفي المقابل الذين أعلنوا لا توجد عدالة في تطبيق العدالة بلغت نسبتهم (٢٠%) ، بواقع (٧٦) من وحدات العيّنة .

ونستنتج من هذه المعطيات وجود عدالة في تطبيق القوانين التربوية جاءت نسبتها (٥٨%) هي الأعلى ، وهذه النتيجة التي توصّل إليها الباحث اتفقت مع دراسة أيوب فاروق لطفي الطنبور (٢٠٠٣م) التي أكّدت أنّ تطبيق العدالة مرتفع في المؤسّسات التربوية ، وتشير هذه النسبة إلى وجود عدالة في تطبيق القوانين من قبل إدارة المدرسة وأعضاء الهيأة التدريسية على الطلبة ، وهناك مبادئ للديمقراطية في المؤسّسات التربوية الموجودة في مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) وبدورها تقضي على حالات التمييز والمحاباة ومظاهر التسلّط التي تُمارس في فرض القوانين وتطبيقها على بعض الطلبة وترك الباقين ، وأمّا الإجابة المحدّدة فقد عزّزت الإجابة الأُولى للمبحوثين في تأييدها الجزئي للعدالة في تطبيق القوانين التربوية وبنسبة (٢٢%) ، في حين جاءت عدم وجود عدالة في تطبيق القوانين التربوية على الطلبة بسبب عدم الاهتمام بنسبة معيّنة بمبادئ الديمقراطية في الثانوية .

جدول (٢١) يمثّل الإجابات حول تشجيع النظام التعليمي على ترسيخ القيم الديمقراطية

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٢٥٨	٦٨،٥
إلى حدٍّ ما	٦٩	١٨،٣
لا	٥٠	١٣،٢
المجموع	٣٧٧	١٠٠

هذا الجدول يمثّل بيانات المبحوثين وتوزيع إجاباتهم حول تشجيع النظام التعليمي على ترسيخ الديمقراطية ، إذ أجاب (٦٨،٥%) وبواقع (٢٥٨) من أفراد عيّنة البحث أنّ النظام التعليمي يشجّع على ترسيخ الديمقراطية ، في حين كانت نسبة (١٨،٣%) وبواقع (٦٩) مبحوثاً أيّدوا بشكل جزئي ، وجاءت نسبة (١٣،٢%) وعدد بلغ (٥٠) مبحوثاً لا يؤيّدون أنّ النظام التعليمي يشجّع على ترسيخ الديمقراطية .

يُلاحَظ من الجدول أنّ نسبة الذين يؤيّدون أنّ النظام التعليمي يشجّع على ترسيخ الديمقراطية وقيمها كانت الأعلى من بين النسب ، وهذا يشير إلى أنّ النظام التعليمي في مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) يشجّع الديمقراطية ؛ لما لها من آثار إيجابية على العملية التعليمية ، ويدل على وجود تفاعل تربوي ديمقراطي ايجابي يشجع عليه النظام التعليمي ، وانحصرت نسبة الذي يؤيّدون بدرجة بسيطة ومحدودة ، وتلتها نسبة الذين لا يؤيّدون أنّ النظام التعليمي يشجّع على الديمقراطية ، وينبغي معالجة هذه النسبة في النظام التعليمي عبر تجذير الديمقراطية وترسيخ قيمها في المراحل الثانوية .

جدول (٢٢) يبيّن تعامل المدرّسين مع الطلبة وفقًا لمبدأ الترغيب لا الترهيب

الاجابات	التكرار	النسبة %
الترغيب	٢٥٠	٦٦،٣
إلى حدٍّ ما	٧٧	٢٠،٤
الترهيب	٥٠	١٣،٣
المجموع	٣٧٧	١٠٠

تشير بيانات هذا الجدول إلى تعامل المدرّسين مع الطلبة وفق مبدأ الترغيب وليس الترهيب ، إذ بلغ الذين أيّدوا تعامل المدرسين مع الطلبة وفق مبدأ الترغيب نسبة (٦٦،٣%) ، وبواقع (٢٥٠) مبحوثًا ، وأمّا الذين أيّدوا بحياد فكانت نسبتهم (٢٠،٤%) ، وبواقع (٧٧) من وحدات عيّنة الدراسة ، في حين بلغت نسبة (١٣،٣%) المبحوثين الذين أكّدوا أنّ التعامل مع الطلبة وفقًا لمبدأ الترهيب ، وبواقع (٥٠) مبحوثًا .

ومن هذه المعطيات يتضح أنّ أغلبية المبحوثين يؤيّدون تعامل المدرّسين مع الطلبة بأُسلوب الترغيب وهي النسبة الأعلى ، ويؤشر إلى أنّ المدرّسين في المرحلة الدراسية الثانوية لمجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) يتعاملون بأُسلوب يرغّب الطلبة بالمدرسة ، ويستخدمون التشجيع المعنوي مع المجدّين والمتفوّقين في واجباتهم المدرسية مثلما تدلّل نسبة الإجابات ، وهذا ناتج عن اعتقاد المدرّسين بفاعلية المدح والثناء والترغيب في نفوس الطلبة من أجل تحفيزهم ، والكلمة الطيبة الصادقة وقعها أكثر من أي أعتبارات أُخر ، وهو سلوك ديمقراطي بعيد عن التسلّط ، وله آثار إيجابية على الطلبة من حيث المستوى الدراسي ، والتفاعل التربوي ، وبناء شخصية غير خاضعة وضعيفة ، وأمّا إجابة الذين يؤيّدون بشكل جزئي معاملة المدرّسين مع الطلبة بأُسلوب الترغيب عزّزت النسبة الأُولى ، وفي المقابل هناك تعامل على أساس مبدأ الترهيب وبنسبة قليلة من قبل المدرّسين مع الطلبة بلغت (١٣،٣%) ، وهي وإن كانت نسبة بسيطة غير أنّها تحتاج متابعة من قبل العاملين في المؤسّسة التربوية ، وخصوصًا الإرشاد التربوي .

جدول (٢٣) يوضّح التسلسل المرتبي لآثار الممارسة الديمقراطية على الطلبة

آثار الممارسة الديمقراطية	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
التوازن والاحساس بالأمن	١٦٣	١	٤٣
المواظبة والإنجاز	١٢٥	٢	٣٣
الإبداع والابتكار	١١٤	٣	٣٠
الفرح والسعادة	١٠٣	٤	٢٧
الاستقلال	٨٨	٥	٢٣
النزعة الاجتماعية	٤٥	٦	١٢
عدم الاهتمام بالواجب	٢٠	٧	٥
التسيّب وعدم المبالاة	١٢	٩	٣

يبيّن هذا الجدول التسلسل المرتبي لآثار الممارسة الديمقراطية ، إذ احتل (التوازن والإحساس بالأمن) المرتبة الأُولى بنسبة (٤٣%) ، و(المواظبة والانجاز) المرتبة الثانية بنسبة (٣٣%) ، و(الإبداع والابتكار) المرتبة الثالثة بنسبة (٣٠%) ، و(الفرح والسعادة) في المرتبة الرابعة بنسبة (٢٧%) ، و(الاستقلال) في المرتبة الخامسة بنسبة (٢٣%) ، وفي المقابل احتلت (النزعة الاجتماعية) المرتبة السادسة بنسبة (١٢%) ، و(عدم الاهتمام بالواجب) المرتبة السابعة بنسبة (٥%) ، و(التسيّب وعدم المبالاة) المرتبة الثامنة بنسبة (٣%) حسب آراء المبحوثين .

ونستنتج من هذه المعطيات أنّ التوازن والإحساس بالأمن أحد الآثار المترتّبة على وجود السلوك الديمقراطي وشيوعه في المؤسّسات التعليمية ومنها مرحلة الدراسة الثانوية ، ويدل ذلك أنّ المواظبة والإنجاز أحد الآثار الإيجابية لممارسة الديمقراطية وتعطي للطلبة الدافع من أجل متابعة الواجبات وإنجازها ، وكذلك باقي الآثار التي أظهرتها البيانات ومنها الإبداع والابتكار ، والفرح والسعادة ، والاستقلال ، والنزعة الاجتماعية ، جميعها آثار إيجابية تصب في مصلحة الطلبة والمؤسّسات التعليمية ، وأمّا الآثار السلبية وهي عدم الاهتمام بالواجب ، والتسيّب ، وعدم المبالاة ، فقد كانت ذوات نسب قليلة جدًا مقارنةً بالآثار الإيجابية ، ولا تشكّل خطرًا على مستقبل الطلبة .

المحور الثاني: الأبعاد الديمقراطية :

جدول (٢٤) يوضّح إجابات المبحوثين حول معنى الديمقراطية التربوية

معنى الديمقراطية	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
مساواة	٢٢٠	١	٥٨
حرّية	٧٠	٢	١٩
مطالبة بالحقوق	٥٦	٣	١٥
حوار	٣١	٤	٨
المجموع	٣٧٧	١٠	١٠٠

يبيّن الجدول أعلاه إجابات المبحوثين حول معنى الديمقراطية التربوية ، إذ احتل (المساواة) المرتبة الأُولى بنسبة (٥٨%) ، وبواقع (٢٢٠) مبحوثًا ، و(الحرّية) المرتبة الثانية بنسبة (١٩%) ، وبواقع (٧٠) مبحوثًا ، و(المطالبة بالحقوق) المرتبة الثالثة بنسبة (١٥%) ، وبواقع (٥٦) مبحوثًا ، و(الحوار) المرتبة الرابعة بنسبة (٨%) ، وبواقع (٣١) مبحوثًا .

وعند النظر في معطيات الجدول يتضح أنّ معنى المساواة تصدّر وبنسبة عالية بلغت (٥٨%) ، ويدلّ هذا على أنّ طلبة المرحلة الثانوية في مجتمع الدراسة يفهمون الديمقراطية التربوية على أنّها مساواة ، وبالتالي منح فرص متساوية للطلبة في العملية التعليمية بعيدًا عن التسلّط وإقصاء طرف على حساب طرف آخر ، في حين أنّ تبنّي مبدأ المساواة يشيع معنى العدالة عمليًا بين الطلبة داخل المدرسة ، في حين جاء معنى الحرّية والمطالبة بالحقوق بعدها ، ممّا يعني ترسيخ لقيم الديمقراطية ، والحقوق والواجبات بين عناصر المؤسّسة التربوية ، وتوفير مناخ ديمقراطي ، ورفع المستوى العلمي لطلبة المرحلة الثانوية .

جدول (٢٥) يبيّن إجابات المبحوثين حول مدى تعزيز التعليم الإلكتروني المساواة والحرّية

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٥٥	٤١
إلى حدٍّ ما	١٠٧	٢٨
لا	١١٥	٣١
المجموع	٣٧٧	١٠٠

الجدول يوضّح إجابات المبحوثين حول مدى تعزيز التعليم الإلكتروني لمبدأ المساواة والحرّية ، إذ نسبة (٤١%) وبواقع (١٥٥) مبحوثًا أجابوا بـ(نعم) ، وأمّا الذين إجابوا بـ(إلى حدٍّ ما) فكانت نسبتهم (٢٨%) وبواقع (١٠٧) من عيّنة الدراسة ، في حين الذين رفضوا أنّ يكون التعليم الإلكتروني معزّزًا للمساواة والحرية بلغت نسبتهم (٣١%) وبواقع (١١٥) مبحوثًا .

ونستنتج من معطيات الجدول أنّ التعليم الإلكتروني المستخدم الآن في المدارس الثانوية يعزّز المساواة والحرّية عبر رفع الحواجز النفسية بين الطلبة والمدرّسين ، ويمنحهم فرصة أكبر للحوار والنقاش من دون حرج أو خجل من زملائهم أو مدرّسيهم ، وايضاً لايحول بين الطالب وأعماله اليومية ، وذلك مؤشّر ديمقراطي يحدّ من بعض مظاهر التسلّط الموجودة داخل الصفوف ، وهذا ما تشير إليه النسبة الأعلى من إجابات المبحوثين ، وأمّا النسبة الثانية فتشير إلى أنّ التعليم الإلكتروني له آثار سلبية على المستوى العلمي ، إذ تتساوى فيه كثير من مستويات الطلبة ، ولا يمكن تمييز الطلبة الجيّدين بشكل واضح ، ناهيك عن حالات الغشّ التي ترافق الامتحان الإلكتروني .

جدول (٢٦) يمثّل تأثّر أعضاء الهيأة التدريسية بمبدأ الواسطة والمحسوبية

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٤٧	٣٩
إلى حدٍّ ما	٩٠	٢٤
لا	١٤٠	٣٧
المجموع	٣٧٧	١٠٠

يظهر من هذا الجدول توزيع الإجابات حول تأثّر أعضاء الهيأة التدريسية بالواسطة والمحسوبية ، إذ إنّ الذين أجابوا بتأثّر المدرّسين بالواسطة والمحسوبية بلغت نسبتهم (٣٩%) وبواقع (١٤٧) مبحوثًا ، وأمّا الذين تردّدت إجابتهم بين التأثّر وعدمه فكانت نسبتهم (٢٤%) وبواقع (٩٠) من وحدات عيّنة الدراسة ، وفي المقابل بلغ المبحوثين الذين أجابوا بعدم تأثّر المدرّسين بالواسطة والمحسوبية نسبة (٣٧%) وعدد المبحوثين (١٤٠) .

ومن نتائج الجدول يتضح أنّ إجابات المبحوثين الذين أعلنوا تقبّل وتأثّر مدرّسيهم بالواسطة والمحسوبية جاءت بالمرتبة الأُولى والأعلى ، وهذا يشي بحصول حالات حدثت أمام الطلبة وجعلتهم يعمّمون هذه الحالة ، ممّا يدلّ على عدم وجود تفاعل تربوي بين الطلبة والمدرّسين ، وبالمرتبة الثانية جاءت عدم تقبّل المدرّسين للواسطة والمحسوبية في تعاملهم مع الطلبة ، وهذه النسبة تشير إلى إحساس الطلبة بالمساواة والعدالة وبنسبة جيّدة قاربت النسبة الأعلى .

جدول (٢٧) يوضّح مساهمة المناهج الدراسية في تعزيز مبدأ المساواة والحرّية

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٢٦١	٦٩
إلى حدٍّ ما	٦٨	١٨
لا	٤٨	١٣
المجموع	٣٧٧	١٠٠

يُظهِر هذا الجدول توزيع إجابات المبحوثين حول مساهمة المناهج الدراسية في تعزيز المساواة والحرّية ، إذ إنّ نسبة الذين أعلنوا تأييدهم بلغت (٦٩%) وبواقع (٢٦١) مبحوثًا ، وأمّا الذين كانت إجابتهم محدّدة فنسبتهم (١٨%) بواقع (٦٨) من وحدات العيّنة ، وفي المقابل الذين رفضوا بلغت نسبتهم (١٣%) ، بواقع (٤٨%) مبحوثًا .

ومن هذه المعطيات يتضح أنّ المبحوثين الذين يؤيّدون مساهمة المناهج في تعزيز المساواة والحرّية احتلت أعلى النسب ، ويدل هذا على تذكر المبحوثين وبدقة عالية مدى مساهمة المناهج في الثانوية في أثراء معارف الطلبة في مجال الوعي الديمقراطي من خلال تضمين وتناول المناهج لمبادئ الديمقراطية بشكل واسع عبر طرح موضوعاتها في الصفّ ، وجاءت إجابات المبحوثين بـ(إلى حدٍّ ما) تأييدًا جزئيًا محدوداً لمساهمة المناهج في تعزيز المساواة والحرّية ، وأمّا الإجابات التي خالف أصحابها هذا الرأي فقد بلغت نسبتهم (١٣%) من وحدات عيّنة الدراسة ، وهي نسبة قليلة ، ولكن معتدّ بها ، وينبغي أخذ مخالفتها في النظر والاعتبار .

جدول (٢٨)

يوضّح مدى سيطرة المنظومات التعليمية والقيم العشائرية على تفكير بعض المدرّسين

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٦٣	٤٣
إلى حدٍّ ما	٧٨	٢١
لا	١٣٦	٣٦
المجموع	٣٧٧	١٠٠

يُظهِر الجدول نتائج البيانات الخاصّة بتوزيع إجابات المبحوثين حول مدى سيطرة المنظومات التعليمية والقيم العشائرية على تفكير المدرّسين ، إذ أكّد المبحوثون سيطرة المنظومات التعليمية والقيم العشائرية على تفكير المدرّسين بنسبة (٤٣%) وبواقع (١٦٣) مبحوثًا ، وأمّا الذين لم يأكّدوا بشكل واضح ولم يرفضوا السيطرة كانت نسبتهم (٢١%) وبواقع (٧٨) من وحدات العيّنة ، في حين الذين أجاب بعدم سيطرة تلك المنظومات والقيم على المدرّسين بلغ (٣٦%) وبواقع (١٣٦) مبحوثًا .

ونستنتج من هذه المعطيات أنّ هناك سيطرة للمنظومات التعليمية والقيم العشائرية على طرائق تفكير كثير من المدرّسين وهي النسبة الأعلى ، ومجيء هذه النسبة بالمرتبة الأُولى يعود إلى أنّ مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) طابعه عشائري ، ويلتزم بالأعراف والقيم ، ولا يمكن تغليب قانون آخر عليها ، وكذلك يطبّق القوانين التربوية حرفيًا ، وبالتالي عدم المرونة في التعامل ، وهذا التزمت يؤدّي إلى مظاهر التسلّط التربوي ، ويبتعد عن الحوار الديمقراطي ، وأمّا المرتبة الثانية فقد أجاب المبحوثين بأن لا توجد سيطرة للمنظومات والقيم على تفكير المدرّسين ، وهي نسبة منخفضة في ظلّ النظام الديمقراطي ، وأمّا إجابة الذين لم يؤكّدوا بشكل واضح جاءت بالمرتبة الثالثة .

جدول (٢٩) يوضّح انزعاج أعضاء الهيأة التدريسية من الطالب الذي يحاور ويناقش

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٠٢	٢٧
إلى حدٍّ ما	٥٩	١٦
لا	٢١٦	٥٧
المجموع	٣٧٧	١٠٠

يوضّح هذا الجدول انزعاج الهيأة التدريسية من الطالب الذي يحاور ويناقش ، إذ تبيّن أنّ نسبة (٢٧%) وبواقع (١٠٢) مبحوثًا أيّدوا انزعاج المدرّسين من محاورة ونقاش الطالب ، و(١٦%) وبعدد من المبحوثين بلغ (٥٩) مبحوثًا لم يأكّدوا انزعاج المدرّسين ولم ينفوه في الوقت نفسه ، وفي المقابل كان (٥٧%) وبواقع (٢١٦) من وحدات عيّنة الدراسة لم يجدوا أنّ هناك انزعاج من المحاورة .

تشير نتائج الجدول إلى أنّ لا يوجد انزعاج من الطالب الذي يحاور ويناقش بنسبة قد تجاوزت النصف وجاءت بالمرتبة الأُولى ، وهذا يدلّ على أنّ أُسلوب الحوار والنقاش الديمقراطي متوفّر بنسبة جيّدة بين المدرّسين والطلبة ؛ وذلك نتيجة تأثّرهم بالديمقراطية في المدارس الثانوية ، ويدل كذلك على أنّ الأساليب الديمقراطة مترسّخة في مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) ، ممّا يضفي حالة من التفاعل التربوي بين الطلبة والمدرّسين ، وتكون لديهم القدرة على الإبداع ، والوصول إلى جوهر المعرفة ، وفي المرتبة الثانية كان هناك تأكيد لانزعاج المدرّسين بنسبة بسيطة ، واحتلت المرتبة الثالثة إجابة المبحوثين التي لم تؤكّد بشكل قطعي انزعاج المدرّسين من الطالب .

جدول (٣٠) يبيّن مدى التزام الطلبة بالأنظمة والقوانين والقواعد المدرسية

الاجابات	التكرار	النسبة %
ملتزم	٢٣٤	٦٢
إلى حدٍّ ما	٨٥	٢٣
غير ملتزم	٥٨	١٥
المجموع	٣٧٧	١٠٠

يوضّح هذا الجدول مدى التزام الطلبة بالأنظمة والقوانين والقواعد المدرسية ، إذ أيّد أكثر المبحوثين الالتزام بالأنظمة والقوانين بنسبة (٦٢%) ، وبواقع (٢٣٤) مبحوثًا ، والذين يؤيّدون بشكل جزئي بلغت نسبتهم (٢٣%) ، وبواقع (٨٥) من المبحوثين ، وفي المقابل بلغت نسبة مَن أيّد عدم التزام الطلبة بالأنظمة والقوانين (١٥%) ، وبواقع (٥٨) من وحدات عيّنة الدراسة .

ونستخلص هذه المعطيات أنّ هناك التزام من قبل الطلبة بالأنظمة والقوانين وبنسبة مرتفعة ، وهذا الارتفاع يدلّ على وجود تعاون بين الإدارة المدرسية والأُسرة وأعضاء الهيأة التدريسية في مجتمع الدراسة ؛ بسبب التفاعل التربوي الموجود بين عناصر العملية التربوية ، والتعامل بالأساليب الديمقراطية ، وجاءت نسبة الذين أجابوا بـ(إلى حدٍّ ما) لتدعم وتؤكّد هذه الحقيقة ، وإن كانت ليس بشكل مُطلَق .

جدول (٣١) يمثّل مناقشة المرشد التربوي لموضوعات الديمقراطية في الصفوف

الاجابات	التكرار	النسبة %
يناقش	٢٦٠	٦٩
إلى حدٍّ ما	٥١	١٣,٥
لا يناقش	٦٦	١٧,٥
المجموع	٣٧٧	١٠٠

يُظهِر هذا الجدول نتائج مناقشة المرشد التربوي لموضوعات الديمقراطية في الصفوف ، إذ إنّ (٦٩%) وبواقع (٢٦٠) مبحوثًا أيّدوا أنّ المرشد التربوي يناقش مواضيع الديمقراطية في الصفّ ، وأمّا الذين كانت إجاباتهم بين القبول وعدمه فنسبتهم بلغت (١٣،٥%) ، وبواقع (٥١) من المبحوثين ، وفي المقابل كانت نسبة الذين رجّحوا أنّ المرشد التربوي لا يناقش الموضوعات الديمقراطية في الصفّ (١٧،٥%) ، وبواقع (٦٦) من وحدات عيّنة الدراسة .

ونستنتج من هذه المعطيات أنّ المرشد التربوي يؤدّي دوره في المدرسة ، وهناك جدّية من قبل إدارة المدارس لتفعيل الإرشاد التربوي في مرحلة الدراسة الثانوية ، ممّا يؤدّي إلى خلق وعي ديمقراطي بين طلبة المرحلة الثانوية في مجتمع البحث (قضاء الرفاعي) ، وبالتالي تعريفهم بحقوقهم وواجباتهم التربوية ، ويوفّر مناخًا ديمقراطيًا وتفاعلًا تربويًا بين المرشد والطلبة من جهة ، وبين الطلبة ومدرّسيهم من جهة أُخرى ، في حين إجابات المبحوثين بـ(لا يناقش المرشد التربوي الموضوعات الديمقراطية) قد يكون سببه عدم تعاون مع المرشد التربوي ، أو يصطدم ببعض الصلاحيات المحدودة ، وفي المقابل كان هناك تأييد آخر جزئي لمناقشة المرشد التربوي لموضوعات الديمقراطية من إجاباتهم بـ(إلى حدٍّ ما) .

جدول (٣٢) يبيّن المساواة في تطبيق الديمقراطية بين الطلبة

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٢٢٠	٥٨
إلى حدٍّ ما	٨٧	٢٣
لا	٧٠	١٩
المجموع	٣٧٧	١٠٠

بيانات هذا الجدول توضّح لنا المساواة في تطبيق الديمقراطية بين الطلبة ، وتبيّن أنّ هناك مساواة في تطبيق الديمقراطية بنسبة (٥٨%) وبواقع (٢٢٠) مبحوثًا ، وفي المقابل (٢٣%) تردّدت إجاباتهم بين التطبيق وعدم التطبيق وبلغ عددهم (٨٧) مبحوثًا ، وأيضًا هناك عدم مساواة في التطبيق للديمقراطية بلغت (١٩%) وبواقع (٧٠) من وحدات عيّنة الدراسة .

ومن هذه معطيات ندرك أنّ النسبة الأعلى من إجابات المبحوثين تؤكّد أنّ هناك مساواة في تطبيق الديمقراطية بين الطلبة وبنسبة (٥٨%) حسب آراء المبحوثين ، ويدلّ ذلك على أنّ الديمقراطية تُطبَّق بشكل متساوي بين الطلبة على اختلاف جنسهم من حيث اتاحة الفُرص لإبداء آراءهم وفتح النقاش والحوار معهم ، وهو مؤشّر ديمقراطي جيّد في مرحلة الدراسة الثانوية لمجتمع الدراسة يدفع الطلبة إلى المواظبة ، والإنجاز ، والتفوّق العلمي ، وأمّا الذين أعلنوا نوعًا ما بوجود مساواة في تطبيقها وذلك بسبب عدم وضوح لتطبيق مبادىء الديمقراطية لديهم في المدارس الثانوية وأن وجدت فهي قليلة بنظرهم لاترتقي الى الطموح ، في حين جاءت إجابات المبحوثين بعدم وجود مساواة في تطبيق الديمقراطية ؛ بسبب سلوكات يقوم بها بعض القائمين على العمل التربوي عبر التعامل غير الديمقراطي مع الطلبة .

جدول (٣٣) يوضّح ترسيخ الديمقراطية بين الطلبة بعد تغيّر النظام السياسي

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٢٤٠	٦٤
إلى حدٍّ ما	٧٢	١٩
لا	٦٥	١٧
المجموع	٣٧٧	١٠٠

تشير تحليل نتائج البيانات في الجدول أعلاه إلى ترسيخ الديمقراطية بعد تغيّر النظام السياسي ، إذ تبيّن أنّ نسبة (٦٤%) تؤكّد ترسيخ الديمقراطية بعد تغيّر النظام ، وبواقع (٢٤٠) مبحوثًا ، وأمّا الذين أقّروا بوجود ترسيخ للديمقراطية بشكل بسيط فكانت نسبتهم (١٩%) ، وعدد المبحوثين بلغ (٧٢) ، وفي المقابل الذين لم يؤيّدوا ترسيخ للديمقراطية بعد تغيّر النظام وبنسبة (١٧%) ، وبواقع (٦٥) من وحدات عيّنة الدراسة .

تُظهِر نتائج الجدول أعلاه أنّ ترسيخ الديمقراطية بين الطلبة حصل بعد تغيّر النظام السياسي وحقّقت نسبة مرتفعة وصلت لـ(٦٤%) ، وهذا يشير إلى أنّ تغيّر النظام السياسي من تسلّطي إلى ديمقراطي له دور في ترسيخ المبادئ والممارسات الديمقراطية في المؤسّسات التربوية عبر رسم سياستها ، والتخطيط لفلسفتها ، ووضع مناهج تلائم وتواكب التقدّم العلمي ، وتدريب الكوادر التربوية ، ممّا أدّى إلى ترسيخ الديمقراطية في مرحلة الدراسة الثانوية بعد تغيّر النظام السياسي في المجتمع العراقي بصورة عامّة ومنها مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) ، في حين النظام التسلّطي يفرض سياسة خاصّة به ، ويجبر المؤسّسات التربوية على تنفيذها واتّباعها ، وتربية النشء الجديد عليها وفقًا لأهدافه الخاصّة التي تجعل أفراد المجتمع خاضعين له ، ولا يعترضون ، ولا يناقشون ، ولاسيّما في الأمور التي تخص السياسة العامّة ، في حين أكّدت إجابات المبحوثين بـ(إلى حدٍّ ما) على وجود محدود لترسيخ الديمقراطية بعد سقوط النظام السياسي لكن بنسبة بسيطة (١٩%) إذ عزّزت الإجابة الأُولى ، في حين مثل الذين لا يرون هناك ترسيخ للديمقراطية بعد تغيّر النظام السياسي نسبة (١٧%) من عيّنة الدراسة ، فقد يكون الوضع الأمني ، وبعض مظاهر التسلّط التربوي التي تعرّض لها العاملون في المؤسّسات التربوية خصوصًا والمجتمع عمومًا ، سبب يقف وراء هذه النسبة .

المحور الثالث: الممارسات والمظاهر السلطوية

جدول (٣٤) يوضّح ممارسة الأُسلوب التقليدي من قبل أعضاء الهيأة التدريسية

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٢١٢	٥٦
إلى حدٍّ ما	١٠٢	٢٧
لا	٦٣	١٧
المجموع	٣٧٧	١٠٠

الجدول أعلاه يبيّن مدى ممارسة الأُسلوب التقليدي من قبل المدرّسين ، وقد أكّد المبحوثون استخدام الأُسلوب التقليدي من قبل المدرّسين بنسبة (٥٦%) وبواقع (٢١٢) مبحوثًا ، وبلغت نسبة الذين كانت إجابتهم (إلى حدٍّ ما) (٢٧%) ، وبعدد بلغ (١٠٢) مبحوثًا ، وفي المقابل أيّد المبحوثون أنّ المدرّسين لا يمارسون الأُسلوب التقليدي على الطلبة بنسبة (١٧%) ، وبواقع (٦٣) من وحدات عيّنة الدراسة .

ونستنتج من المعطيات المذكورة أنّ المدرّسين يمارسون الأُسلوب التقليدي في تعليم الطلبة ، وهذا يؤكّد وجود مظاهر تسلّطية في طرائق تدريس المراحل الثانوية بمجتمع الدراسة ، فالتلقين والاستظهار وغيرهما من طرائق التدريس التقليدية تساعد على خلق شخصية ضعيفة ، لا تفكّر ، ولا تناقش ، ولا تحاور ، وتكون بعيدة عن الإبداع والابتكار . وهي مؤشرات خطيرة تضعف وتغيّب مستوى التفاعل التربوي ويعطيه طابعاً سلبياً في المدارس الثانوية .

جدول (٣٥) يبيّن الإجابات حول التمييز وعدم الانصاف في المدارس الثانوية

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٣٠	٣٤
إلى حدٍّ ما	٨٥	٢٣
لا	١٦٢	٤٣
المجموع	٣٧٧	١٠٠

تشير بيانات الجدول أعلاه إلى معاناة الطلبة من التمييز وعدم الانصاف في المدارس الثانوية ، إذ تبيّن بنسبة (٤٣%) وبواقع (١٦٢) مبحوثًا أنّه لا يوجد تمييز وعدم انصاف في المدارس ، وأمّا الذين أكّدوا وجود معاناة من التمييز وعدم الانصاف فبلغت نسبتهم (٣٤%) وبواقع (١٣٠) من وحدات العيّنة ، والذين أيّدوا بشكل بسيط وبنسبة (٢٣%) وعدد المبحوثين بلغ (٨٥) مبحوثًا .

وتُظهِر نتائج الجدول وبنسبة هي الأعلى أنّه لا توجد معاناة كبيرة وتمييز وعدم انصاف في المدارس الثانوية ، وهذه النسبة تعني أنّ كثيرًا من الإدارات المدرسية والمدرّسين لا يمارسون الظلم والتمييز اتجاه الطلبة ، وهو مؤشّر واضح على تغليب الديمقراطية في مدارس المراحل الثانوية في مجتمع الدراسة ، في حين جاء التأكيد على وجود معاناة وتمييز وعدم انصاف في المدارس الثانوية وبنسبة (٣٤%) ، وهذه النسبة ليست بالقليلة ، وتدلّ على أنّ هناك حالات من التمييز وعدم الانصاف وهي أحد مظاهر التسلّط تستحق المتابعة للحدّ منها ؛ لما لها من آثار سلبية على العملية التربوية ، وفي المقابل هناك عدد من المبحوثين كانوا على الحياد وأعلنوا وجود المعاناة غير أنّها بنسبة بسيطة إذ بلغت (٢٣%) من وحدات عيّنة الدراسة .

جدول (٣٦) يمثّل تعزيز المرحلة الثانوية لمشاعر الخضوع لدى الطلبة

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٨٧	٥٠
إلى حدٍّ ما	٨٨	٢٣
لا	١٠٢	٢٧
المجموع	٣٧٧	١٠٠

تُظهِر نتائج البيانات في هذا الجدول تعزيز المدارس الثانوية لمشاعر الخضوع لدى الطلبة ، وتبيّن أنّ (٥٠%) من المبحوثين أكّدوا تعزيز الثانوية لمشاعر الخضوع وبواقع (١٨٧) مبحوثًا ، وأمّا الذين أقّروا بوجود تعزيز للخضوع بشكل جزئي وبسيط فنسبتهم بلغت (٢٣%) وبواقع (٨٨) مبحوثًا ، وفي المقابل بلغت نسبة إجابات الذين لا يؤيّدون تعزيز الثانوية لمشاعر الخضوع (٢٧%) ، وبواقع (١٠٢) من وحدات عيّنة الدراسة .

ومن النتائج والمعطيات المذكورة يتضح أنّ المرحلة الثانوية تعزّز مشاعر الخضوع لدى الطلبة وهي النسبة الأعلى ، ولعلّ السبب يعود في ذلك إلى ممارسات سلطوية تستخدم من قبل الإدارة المدرسية ، كالتزامها الحرفي في تطبيق القوانين ، والمتابعة الشديدة لسلوك الطلبة ، وطرائق التدريس التي تعتمد التلقين والاستظهار فحسب ، وأحيانًا ممارسات يقوم بها أعضاء الهيأة التدريسية مثل رفع أصواتهم لمنع الكلام داخل الصفّ ، والتي من شأنها أن تعزّز الخضوع لدى الطلبة ، ولا شكّ أنّ نتائجها تكون سلبية على شخصية الطالب ، وهي ما تتفق مع ما عرض له الباحث في الجانب النظري في مظاهر التسلّط .

جدول (٣٧) يبيّن إجابات المبحوثين لوجود الحواجز النفسية والاجتماعية بين الطلبة والمدرّسين

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٥٥	٤١
إلى حدٍّ ما	٧٤	٢٠
لا	١٤٨	٣٩
المجموع	٣٧٧	١٠٠

تُظهِر نتائج البيانات في هذا الجدول الحواجز النفسية والاجتماعية بين الطلبة والمدرّسين ، وتبيّن أنّ (٤١%) وبواقع (١٥٥) مبحوثًا قد أيّدوا وجود حواجز نفسية واجتماعية ، وأمّا الذين أيّدوا وجود الحواجز بشكل بسيط فبلغت نسبتهم (٢٠%) ، وبواقع (٧٤) مبحوثًا ، وفي المقابل كانت نسبة الذين لا يؤيّدون وجود الحواجز النفسية والاجتماعية وبنسبة (٣٩%) ، وبواقع (١٤٨) من وحدات عيّنة الدراسة .

ومن هذه المعطيات ندرك وجود حواجز نفسية واجتماعية بين الطلبة ومدرّسيهم وهي النسبة الأعلى بين نسب الجدول ؛ وذلك بسبب التمييز ، والتعامل التسلّطي ، والإحساس بالخجل ، ودرجات الامتحان المتدنّية ، كلّ ذلك يعمل على وجود حواجز نفسية واجتماعية ، ويؤكّد الباحث أنّ هذه الحواجز تأتي نتيجة سلوكات من التسلّط تُمارَس على الطلبة من قبل مدرّسيهم ، تتعلّق بطريقة التعامل والحقوق والواجبات ، ممّا يجعل هناك حواجز لا يستطيع أن يتخطّاها الطالب ، وبدورها تؤثّر في مستواه العلمي وتنهي التفاعل التربوي .

جدول (٣٨) يوضّح الإجابات لمعاناة الطلبة من التسلّط الأُسري

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٧٠	٤٥
إلى حدٍّ ما	٦٩	١٨
لا	١٣٨	٣٧
المجموع	٣٧٧	١٠٠

تظهر تحليل البيانات في الجدول أعلاه معاناة الطلبة من التسلّط الأُسري ، وتوضّح أنّ نسبة من المبحوثين (٤٥%) أكّدوا هناك معاناة للطلبة من التسلّط الأُسري ، وبواقع (١٧٠) مبحوثًا ، وبلغت نسبة الذين أيّدوا وجود تسلّط أُسري جزئي وبسيط (١٨%) ، وعدد المبحوثين بلغ (٦٩) ، وفي المقابل الذين لا يؤيّدون وجود معاناة من التسلّط الأُسري وبنسبة (٣٧%) ، وبواقع (١٣٨) من وحدات عيّنة الدراسة .

والمعطيات في هذا الجدول تشير إلى أنّ النسبة الأعلى من المبحوثين تؤكّد وجود معاناة يواجهها الطلبة بسبب التسلّط الأُسري ؛ وذلك نتيجة الحفاظ على شرف العائلة ، والأعراف والتقاليد التي تحكم ثقافة المجتمع ، والحرص المفرط الذي تمارسه الأُسر اتجاه أبنائها ، والذي يتجلّى عادةً بالتدخّل في اختيار الصديق ، والتدخّل في تحديد المظهر العام ، وهذا يتفق تمامًا مع ما طرحه الباحث في الجانب النظري من الدراسة الحالية ، نعم ، ثمّة مَن أنكر وجود مثل هاته المعاناة ، غير أنّ هؤلاء قد مثّلوا نسبةً تُعدّ الأقل ، ولاسيّما إذا قمّنا بإضافة النسبة الثانية ـ الذين أيّدوا وجود معاناة بجواب (إلى حدٍّ ما) ـ إلى النسبة الأُولى .

جدول (٣٩) يوضّح أنواع التسلّط الأُسري

نوع التسلّط الأُسري	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
المراقبة والمتابعة الشديدة	٦٧	١	٣٩
التدخّل في المظهر العام	٤٤	٢	٢٦
العنف والقمع	٣٠	٣	١٨
التدخّل في اختيار الصديق	١٩	٤	١١
جميع ما ذُكِر	١٠	٥	٦
المجموع	١٧٠	١٥	١٠٠

يبيّن هذا الجدول أنواع التسلّط الذي تمارسه الأُسر اتجاه أبنائها من الطلبة ، فقد احتلت المراقبة والمتابعة الأسرية الشديدة حسب آراء المبحوثين المرتبة الأُولى وبنسبة (٣٩%) ، وجاء التدخل في المظهر العام بالمرتبة الثانية بنسبة (٢٦%) ، في حين احتل المرتبة الثالثة العنف والقمع وبنسبة (١٨%) ، وفي المقابل احتل التدخّل في اختيار الصديق المرتبة الخامسة بنسبة (١١%) ، ومثّل (جميع ما ذُكِر) المرتبة الخامسة كأحد أنواع التسلّط الأُسري وبنسبة (٦%) حسب آراء المبحوثين .

ومجيء المراقبة والمتابعة الشديدة في أعلى مراتب مظاهر التسلّط الأُسري يعود إلى طبيعة مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) ، إذ يُعدّ هذا القضاء من المجتمعات المحافظة ، والتي تشكّل المتابعة والمراقبة جزء أساسي في تربية أبناءهم ، وتكون أكثر شدّة بالنسبة للإناث ، ولعلّ ذلك يكون سببًا مباشرًا في تقييد حرّيتهن بصورة عامّة ، وعائقًا أمام إكمال دراستهن ، وقد تكون له آثار نفسية ضارة إذا ما تجاوزت الأُسرة الحدّ المعقول في الحرص والمحافظة ، وتأتي المراقبة والمتابعة الشديدة لتشكّل نوعًا من التسلّط الأُسري على الطلبة ، والخوف الزائد والحرص الشديد الذي يُمارس من قبل الأبوين أو الإخوة من أجل أن يحافظوا على أبنائهم ، فقد يجعل منهم أشخاصًا ضعافًا ، ليس لديهم القدرة على تحمّل المسؤوليات الحياتية ومنها الدراسية ، ويصبحون عاجزين لا يؤمنون بالعمل الجماعي ، ويعيشون عزلة اجتماعية ؛ نتيجة هذا النوع من التسلّط ، ويعاني الطلبة من جميع هذه الأنواع من التسلّط مجتمعةً ، وأمّا باقي أنواع التسلّط الأُسري

فتشكّل معاناة كبيرة للطلبة وبنسب متفاوتة قريبة من بعضها ، وجاء بالمرتبة الثانية التدخّل في المظهر العام ، واحتل المرتبة الثالثة العنف والقمع ، وفي المرتبة الرابعة جاء التدخّل في اختيار الصديق ، وجميع ما ذُكِر في المرتبة الخامسة ، وهذه الأنواع من التسلّط تكون لها آثار على المستوى الدراسي ، والعلاقات الاجتماعية ، والتفاعل التربوي .

جدول(٤٠)

يوضّح قدرة المرشد التربوي على متابعة التسلّط التربوي في المرحلة الثانوية والحدّ منه

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٢٦٤	٦٥
إلى حدٍّ ما	٧١	١٩
لا	٦٠	١٦
المجموع	٣٧٧	١٠٠

تُظهر تحليل البيانات في الجدول أعلاه قدرة المرشد التربوي على متابعة التسلّط ، والحدّ من آثاره ، وتوضّح أنّ نسبة (٦٥%) من المبحوثين قد أكّدوا قدرة المرشد التربوي على متابعة التسلّط والحدّ منه ، وبواقع (٢٦٤) مبحوثًا ، وأمّا الذين أيّدوا قدرة المرشد التربوي إلى حدٍّ معيّن فبلغت نسبتهم (١٩%) وعدد من المبحوثين بلغ (٧١) مبحوثًا ، وفي المقابل كانت نسبة الذين أكّدوا عدم قدرة المرشد (١٦%) ، بواقع (٦٠) من وحدات عيّنة الدراسة .

ونستنتج من هذه المعطيات أنّ النسبة الأعلى من المبحوثين تؤكّد قدرة المرشد التربوي على متابعة المشكلات الاجتماعية ومظاهر التسلّط الموجود في الواقع التربوي والحدّ منه ، وهذا الموقف يدلّل على دور المرشد التربوي في تخفيف حالات التسلّط التي تواجه الطلبة عبر تواصله معهم ، وعلاقاته مع المدرّسين ، وتعاون إدارة المدرسة معه ، وليس فقط عبر مركزه الرسمي ، وما يؤدّيه من مهام ، بل يتعدّى ذلك إلى تحمّل مسؤوليات إضافية اتجاه الطلبة تتضمّن الجوانب الاجتماعية .

جدول (٤١)

يمثّل التسلسل المرتبي لأسباب عدم قدرة المرشد على متابعة التسلّط التربوي والحدّ منه

الأسباب	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
لا يمتلك الصلاحيات الكافية	٢٤	١	٤٠
لا يوجد تفاعل من قبل الطلبة	١٨	٢	٣٠
لا يوجد تعاون من الإدارة المدرسية	١١	٣	١٨،٣٣
لا يتمتّع بعلاقات إيجابية مع الهيأة التدريسية	٧	٤	١١،٦٧
المجموع	٦٠	١٠	١٠٠

يُظهِر الجدول أعلاه التسلسل المرتبي لأسباب عدم قدرة المرشد التربوي على متابعة التسلّط والحدّ منه ، إذ احتل سبب (لا يمتلك الصلاحيات الكافية) المرتبة الأُولى وبنسبة (٤٠%) ، وأمّا (عدم وجود تفاعل من قبل الطلبة) فقد أحتلت نسبته المرتبة الثانية (٣٠%) ، في حين احتل المرتبة الثالثة (عدم تعاون الإدارة المدرسية) وبنسبة (١٨،٣٣%) ، وأمّا (كونه لا يتمتّع بعلاقات إيجابية مع الهيأة التدريسية) فاحتل المرتبة الرابعة بنسبة (١١،٦٧%) حسب آراء المبحوثين .

ونستنتج من هذه المعطيات أنّ عدم امتلاك المرشد التربوي الصلاحيات القانونية الكافية ، وقلّة تفاعل الطلبة معه ، وضعف تعاون إدارة المدرسة ، وعدم امتلاكه علاقات إيجابية بالمدرّسين ، كلّها أسباب منعت المرشد التربوي من أن يمارس دوره بانسيابية ومرونة ، وينبغي متابعة هذه الأسباب ؛ بغية معالجتها ، لتنشيط عمل المرشد التربوي في المدارس .

جدول (٤٢) التسلسل المرتبي لمظاهر التسلّط في المدارس الثانوية

مظاهر التسلّط	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
العقاب	١٣٣	١	٣٥
التلقين	١١٨	٢	٣١
الاستبداد	٩٠	٣	٢٤
العنف	٣٦	٤	١٠
المجموع	٣٧٧	١٠	١٠٠

يبيّن هذا الجدول التسلسل المرتبي لمظاهر التسلّط التربوي في المدارس الثانوية ، إذ احتل العقاب المرتبة الأُولى بنسبة (٣٥%) ، وأمّا التلقين فقد احتل المرتبة الثانية وبنسبة (٣١%) ، في حين احتل المرتبة الثالثة الاستبداد بنسبة (٢٤%) ، وجاء العنف في المرتبة الرابعة بنسبة (١٠%) حسب آراء المبحوثين .

وحصول العقاب على النسبة الأعلى من بين النسب يدل على عدم وجود تواصل بين إدارات المدارس وأولياء أُمور الطلبة ؛ بهدف التعاون وتنسيق الجهود للحدّ من بعض السلوكات السلبية التي تصدر من بعض الطلبة ، ويأتي التلقين كأحد مظاهر التسلّط بالدرجة الثانية وهي من الطُرق التقليدية التي تُمارَس في المرحلة الثانوية داخل الصفوف ، ولها آثار كبيرة على شخصية الطلبة ؛ كونها تجعلهم متلقّين فحسب ، لا يجيدون لغة الحوار والنقاش ، وتقتل في نفوسهم الإبداع والابتكار ، وأمّا الاستبداد والعنف فهما من مظاهر التسلّط التربوي التي يعاني منها الطلبة ، والتي تكون لها آثار على مستوياتهم الدراسية ، وعلاقاتهم الاجتماعية ، وتفاعلهم التربوي .

المحور الرابع: الأسباب والآثار السلطوية:

جدول (٤٣) يوضّح كثرة أعداد الطلبة في الصفّ ودورها في التسلّط

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٧٤	٤٦
إلى حدٍّ ما	٩٢	٢٤
لا	١١١	٢٩
المجموع	٣٧٧	١٠٠

يُظهِر تحليل البيانات في الجدول أعلاه كثرة أعداد الطلبة في الصفّ ودورها في حدوث حالات التسلّط ، وتوضّح البيانات أنّ (٤٦%) من المبحوثين قد أيّدوا أنّ كثرة أعداد الطلبة في الصفّ تساعد على حدوث التسلّط ، وبواقع (١٧٤) مبحوثًا ، وكانت نسبة الذين أجابوا (إلى حدٍّ ما) (٢٤%) ، بواقع (٩٢) مبحوثًا ، وفي المقابل بلغت نسبة الذين رفضوا أنّ تكون كثرة الأعداد تؤدّي إلى التسلّط (٢٩%) ، وبواقع (١١١) من وحدات عيّنة الدراسة .

ولا شكّ في أنّ كثرة أعداد الطلبة نتيجة قلّة المدارس تساعد بصورة مباشرة على حدوث بعض حالات التسلّط في الصفوف ؛ وذلك لعدم قدرة المدرّس على ضبط سلوك الطلبة داخل الفصل الدراسي ، ممّا يفسح المجال أمام بعض الطلبة المشاغبين للكلام خارج موضوع الدرس وإثارة الفوضى ، حينها يضطر المدرّس إلى استخدام العقوبة والعنف .

جدول (٤٤) يبيّن أسباب التسلّط التربوي

أسباب التسلّط	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
الإدارة المدرسية	١١٣	١	٣٠
غياب التفاعل التربوي	١٠٠	٢	٢٦
المدرّس نفسه	٩٥	٣	٢٥
البيئة الاجتماعية	٩٠	٤	٢٤
المناهج الدراسية	٧٩	٥	٢١
الطلّاب	٧٥	٦	٢٠
التعليمات الوزارية	٧٠	٧	١٨

يُظهِر هذا الجدول التسلسل المرتبي لأسباب التسلّط التربوي ، إذ احتلت الإدارة المدرسية المرتبة الأُولى بنسبة بلغت (٣٠%) ، وأمّا غياب التفاعل التربوي فقد احتل المرتبة الثانية بنسبة (٢٦%) ، وكان في المرتبة الثالثة المدرّس نفسه بنسبة (٢٥%) ، وأمّا البيئة الاجتماعية فاحتلت المرتبة الرابعة بنسبة (٢٤%) ، وفي المقابل جاءت المناهج الدراسية في المرتبة الخامسة وبنسبة (٢١%) ، في حين جاء الطلّاب بالمرتبة السادسة كأحد أسباب التسلّط التربوي بنسبة (٢٠%) ، وأمّا التعليمات الوزارية فمثّلت المرتبة السابعة وبنسبة (١٨%) حسب آراء المبحوثين .

وسبب حصول الإدارة المدرسية على أعلى النسب كأحد أسباب التسلّط التربوي على الطلبة في الثانويات ، يعود في الأكثر إلى تطبيق القوانين المدرسية بصورة حرفية من دون النظر إلى روح القوانين وجوهرها ، وكذلك يعود إلى العمل المباشر بالعقوبات المنصوص عليها نتيجة بعض سلوكات الطلّاب الخاطئة كالتجاوز والاعتداء على المدرّسين أو الممتلكات ، وقد يكون هذا سببًا للتسرّب من الدراسة .

ويُعدّ غياب التفاعل التربوي من الأسباب المهمّة في حدوث التسلّط التربوي ، فعدم وجود تفاعل بين عناصر المؤسّسة التربوية معناه أنّ هناك ضعفًا واضحًا في أدائها ، وغيابًا للسلوك الديمقراطي الذي يؤمن بالتسامح والحبّ والعدالة والتعامل المحترم ، وقد يكون المدرّس نفسه سببًا في وجود التسلّط ، فالظروف الاقتصادية ، والمشكلات الاجتماعية والنفسية ، وضعف المستوى

العلمي للطلبة ، عوامل يقع تحت تأثيرها المدرّس ، وتؤدّي به إلى اتخاذ اجراءات تسلّطية ، وأمّا الأسباب الأُخر كالبيئة الاجتماعية التي تمثّل الأُسرة ، والأصدقاء ، والمناهج الدراسية ، والطلّاب ، والتعليمات الوزارية ، فكلّها تشكّل أسبابًا حقيقية للتسلّط التربوي الذي تقع آثاره السلبية على الطلبة والمدرّسين في الوقت نفسه ، وتكون هذه الآثار واضحة على التحصيل الدراسي ، وعلى مستوى التفاعل بين عناصر المؤسّسة التربوية .

جدول (٤٥) يوضّح التسلسل المرتبي حول الآثار الاجتماعية للتسلّط

الآثار الاجتماعية	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
التسرّب الدراسي	١٦٢	١	٤٣
الشعور بعدم المسؤولية	١٣٤	٢	٣٥
عدم أداء الواجبات المدرسية	٩٤	٣	٢٥
جميع ما ذُكِر	٥٧	٤	١٥

يبيّن هذا الجدول الآثار الاجتماعية للتسلّط ، إذ احتل التسرّب الدراسي حسب آراء المبحوثين المرتبة الأُولى وبنسبة (٤٣%) ، وأمّا الشعور بعدم المسؤولية فقد جاء بالمرتبة الثانية بنسبة (٣٥%) ، في حين احتل المرتبة الثالثة عدم أداء الواجبات المدرسية بنسبة (٢٥%) ، وفي المقابل جاءت الآثار جميعها في المرتبة الرابعة بنسبة (١٥%) .

إنّ حصول ظاهرة التسرّب المدرسي على أعلى النسب يدل على الضغط الكبير الذي يتعرّض له كثير من الطلّاب بسبب بعض الممارسات السلطوية الموجودة في المراحل الثانوية ، ممّا يشكّل مبرّرًا في نظرهم لترك المدرسة ، في حين أنّ الشعور بعدم المسؤولية كان أحد الآثار التي تترتّب على التسلّط ، ويسبّب ضياع لمستقبل الطلبة ، وأمّا عدم أداء الواجبات المدرسية فهو أحد الآثار التي تنتج عن التسلّط التربوي الذي يُمارس في المدرسة الثانوية ، ممّا يشكّل حالة من الامتعاض والتذمّر ، وبالتالي التقصير بالواجب المدرسي ، في حين كلّ الآثار الاجتماعية مجتمعة تنتج عن ممارسات سلطوية موجودة في المراحل الثانوية لمجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) .

جدول (٤٦) يوضّح التسلسل المرتبي للآثار النفسية للتسلّط

الآثار النفسية	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
الخوف والقلق	٢٠١	١	٥٣
كره التعليم	١٦٤	٢	٤٣
قتل الطموح في نفوس الطلبة	١٣٥	٣	٣٥
عدم المبالاة	٨٤	٤	٢٢

يوضّح هذا الجدول التسلسل المرتبي للآثار النفسية للتسلّط التربوي ، فقد احتل الخوف والقلق حسب آراء المبحوثين المرتبة الأُولى بنسبة (٥٣%) ، وأمّا كره التعليم فقد احتلت نسبته المرتبة الثانية بنسبة (٤٣%) ، في حين جاء بالمرتبة الثالثة قتل الطموح في نفوس الطلبة بنسبة (٣٥%) ، وأمّا عدم المبالاة احتل المرتبة الرابعة بنسبة (٢٢%) .

ونستنتج من هذه المعطيات أنّ القلق والخوف أهم الآثار النفسية لمظاهر التسلّط التربوي على الطلبة في المراحل الثانوية في مجتمع الدراسة ، والسبب في ذلك يعود إلى العقاب ، والتعنيف ، والاختبارات المدرسية ، وحالات الانفعال ، التي تؤدّي إلى إشاعة الخوف والقلق في نفوس الطلبة ، ومن ثمّ يشكّل أثرًا نفسيًا يُعيق مسيرتهم التربوية ، وكره التعليم أحد الآثار المترتّبة على مظاهر التسلّط التربوي ، إذ يولّد حالة من الضغط النفسي من جرّاء العقاب ، وعدم الاحترام ، وطرائق التدريس التقليدية ، والنتيجة تكون كره التعليم ، وعدم النجاح في الدراسة ، ويُضاف لهذه الآثار قتل الطموح في نفوس الطلبة ، وفقدان الأمل والدافع ؛ كونهم يجهلون المستقبل الذي ينتظرهم ، وغياب التشجيع والثناء على الطلبة المجدّين داخل المدارس الثانوية ، وأمّا عدم المبالاة فيُضاف إلى الآثار النفسية الأُخر التي تطابق ما تناوله الباحث في الجانب النظري .

الفصل السادس

عرض وتحليل بيانات المدرسّين

تمهيد

المبحث الأول : البيانات الأساسية للمدرّسين

المبحث الثاني: البيانات الخاصّة بالظاهرة المدروسة

المحور الأول : الأساليب والممارسات الديمقراطية

المحور الثاني : الممارسات التسلّطية

المحور الثالث : آثار التسلّط التربوي

الفصل السادس

عرض بيانات المدرسّين وتحليلها

تمهيد

يُعدّ المدرس أهم عناصر البيئة المدرسية ، ويشكّل المحور الأساس في عملية التفاعل التي تحصل مع الطلبة ؛ كونه يمتلك دورًا مباشرًا عبر أُسلوب التعامل معهم ، إلى جانب الوقت الذي يقضيه في الفصل الدراسي قياسًا بمدير المدرسة ، لذا نجد هناك ضرورة للتعرّف على رأيه في الديمقراطية ومظاهر التسلّط التربوي وممارستهما داخل المدرسة الثانوية .

المبحث الأوّل

البيانات الأساسية للمدرّسين

جدول (٤٧) يوضّح بيانات المبحوثين من المدرّسين حسب متغيّر الجنس

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكور	١٥٧	٥٤
إناث	١٣٦	٤٦
المجموع	٢٩٣	١٠٠

توضّح بيانات هذا الجدول عدد المبحوثين من المدرّسين حسب متغيّر الجنس ، وقُسّم الجدول إلى (ذكور) و(إناث) ، إذ بلغت نسبة الذكور (٥٤%) ، بواقع (١٥٧) مبحوثًا ، وبلغت نسبة الإناث (٤٦%) ، بواقع (١٣٦) مبحوثًا . ومن هذه المعطيات نستنتج أنّ نسبة المدرّسين الذكور أعلى من نسبة الإناث ، وهذا يدلّ على أنّ مجتمع الدراسة مجتمع ذكوري ، ممّا يشي بوجود نسبة من الضبط والتسلّط في الأُسرة والمدرسة ، تفرضها التقاليد والموروث الثقافي .

الجدول (٤٨) يوضّح عدد المبحوثين من المدرّسين حسب متغيّر العمر

فئات العمر	التكرار	النسبة %
٢٣ _ ٢٦	٢٠	٧
٢٧ _ ٣٠	٤٤	١٥
٣١ _ ٣٤	٣٥	١٢
٣٥ _ ٣٨	٣٧	١٢
٣٩ _ ٤٢	٧٤	٢٥
٤٣ _ ٤٦	٤٠	١٤
٤٧ _ ٥٠	١٧	٦
٥١ _ ٥٤	١٠	٣
٥٥ _ ٥٨	١٤	٥
٥٩ _ ٦٢	٢	١
المجموع	٢٩٣	%١٠٠

بيانات الجدول أعلاه توضّح لنا توزيع المبحوثين من المدرّسين حسب متغيّر العمر ، إذ قُسِّم الجدول عشر فئات عمرية وبطول فئة (٤) ، وبلغ أعلى تكرار للمبحوثين في الفئة العمرية (٣٩ـ٤٢) ، بنسبة (٢٥%) ، وأمّا سائر المبحوثين فتراوحت أعمارهم ما بين (٢٣ـ٢٦) ، و(٢٧ـ٣٠) ، و(٣١ـ٣٤) ، و(٣٥ـ٣٨) ، و(٤٣ـ٤٦) ، و(٤٧ـ٥٠) ، و(٥١ـ٥٤) ، و(٥٥ـ٥٨) ، في حين كان أقلّها في الفئة العمرية (٥٩ـ٦٢) ، وبنسبة (١%) من إجابات المبحوثين .

ويستنتج الباحث من تحليله لمعطيات الجدول ، ارتفاع نسبة المبحوثين في الفئة العمرية (٣٩ـ٤٢) ، وهي مرحلة عمرية مهمّة بالعطاء في الواقع التربوي ، ولديها من الخبرة العلمية والمعرفة الكافية والتجربة الكبيرة في التعامل مع طلبة المرحلة الثانوية ؛ كونها بدأت مسيرتها التربوية مع تغيّر النظام السياسي في البلد إلى نظام ديمقراطي ، وهي حالة إيجابية جدًا ؛ لأنّ أصحاب هاته الفئة العمرية يمتلكون قدرًا كبيرًا من النضج والاعتدال في الرأي ، ولديهم إحساس بالمسؤولية اتجاه طلبتهم المشرفين عليهم ، وجلي أنّ متغيّر العمر يُعدّ عنصرًا مؤثّرًا داخل

المؤسّسات التعليمية ، ولاسيّما في حالات التفاعل والتضامن التربوي الديمقراطي ، وقد عمد الباحث إلى حساب الوسط الحسابي لأعمار المبحوثين ، إذ بلغ (٣٩) عامًا ، وبانحراف معياري بلغ (٨،١) .

جدول (٤٩) يبيّن الحالة الاجتماعية للمبحوثين

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة %
متزوّج	٢٤٤	٨٣
أعزب	٤٠	١٤
مُطلّق	–	–
أرمل	٩	٣
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يُلاحَظ من الجدول أعلاه توزيع عيّنة المبحوثين حسب متغيّر الحالة الاجتماعية ، وقد أظهرت البيانات أنّ أغلبية المدرّسين هم من المتزوّجين مثلما تعكس نسبة (٨٣%) وبواقع (٢٤٤) من إجابات المبحوثين ، فيما لا يشكّل العُزّاب بينهم إلّا نسبة (١٤%) ، وبواقع (٤٠) من الإجابات ، وعدم وجود مُطلّق بين المبحوثين ، وأنّ نسبة مَن توفّيت عنهم أزواجهم (٣%) بواقع (٩) مبجوثًا .

ومّما تقدّم نخلص إلى أنّنا أمام عيّنة أغلب عناصرها من المتزوّجين ، وهو مؤشّر جيّد ، وقد يكون لتقدم السن أثر في ذلك ، وبذلك يكون لديهم مسؤوليات والتزامات اتجاه أُسرهم تنعكس إيجابًا على ممارسة السلوك التربوي داخل الصفّ ، ويشعرون بالعواطف والأحاسيس الأبوية اتجاة طلبتهم ، وهذا ما لا نجده عند العزّاب ، فيما يكسبهم مركزًا اجتماعيًا في المجتمع ، وجاءت نسبة الذين لم يتزوّجوا وأغلبهم من المحاضرين ؛ ولعلّ هذا راجع إلى كونهم خريجين جُدد ، وظروفهم الاقتصادية لا تساعد على بناء أُسرة وتلبية احتياجاتها ، ومن ثمّ المُرمّلين ونسبتهم بسيطة جدًا ، لا تشكّل أثرًا تربويًا سلبيًا على طلبة المرحلة الثانوية في مجتمع الدراسة .

جدول (٥٠) يبيّن عدد أفراد الأُسرة للمبحوثين

عدد أفراد الأُسرة	التكرار	النسبة %
٢ ـ ٣	٣٩	١٣،٣
٤ ـ ٥	٧٩	٢٧
٦ ـ ٧	٩٥	٣٢،٤
٨ ـ ٩	٥٥	١٩
١٠ ـ ١١	١٤	٥
١٢ ـ ١٣	٧	٢،٣
١٤ ـ ١٥	٤	١
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يوضّح الجدول أعلاه توزيع وحدات العيّنة حسب أعداد أفراد الأُسرة ، إذ قُسّم الجدول سبع فئات وبطول فئة (١) من حيث عدد أفراد الأُسرة ، واتضح أنّ الذين كان عدد أفراد أُسرهم في ضمن الفئة الأُولى بلغت نسبتهم (١٣،٣%) من المبحوثين ، والذين كان عدد أفراد أُسرهم في ضمن الفئة الثانية بلغت نسبتهم (٢٧%) ، والذين كان عدد أفراد أُسرهم في ضمن الفئة الثالثة بلغت نسبتهم (٣٢،٤%) ، والذين كان عدد أفراد أُسرهم في ضمن الفئة الرابعة بلغت نسبتهم (١٩%) ، والذين كان عدد أفراد أُسرهم في ضمن الفئة الخامسة بلغت نسبتهم (٥%) ، والذين كان عدد أفراد أُسرهم في ضمن الفئة السادسة بلغت نسبتهم (٢،٣%) ، وأمّا الذين كان عدد أفراد أُسرهم في ضمن الفئة السابعة فبلغت نسبتهم (١%) من أفراد عيّنة البحث .

ويُلاحظ أنّ أعداد الأُسر في ضمن الفئة الثالثة (٦ـ٧) حاز أعلى النسب في الجدول ، ويرى الباحث أنّ ارتفاع تلك النسبة يشير إلى وجود تغيّر طفيف في المجتمعات التقليدية ومنها مجتمع الدراسة في (قضاء الرفاعي) ، وعدم تأثّر مجتمع البحث بشكل كبير بثقافة (الأُسرة النواة) ، وعدد أفراد الأُسرة بهذا الحجم قد يشكّل ضغطًا على أولياء الأمور ؛ وذلك نتيجة الحاجات التي ينبغي تلبيتها لأُسرة بهذا الحجم في ظلّ ظروف اقتصادية صعبة إلى حدٍّ ما ، وقد يتحوّل هذا الضغط الاقتصادي إلى تسلّط أُسري ومدرسي ؛ لما يولّده هذا الضغط من حالة نفسية قلقة ومزاج

حاد ينعكس على طبيعة التعامل في البيت والصفّ ، وقد تمّ حساب الوسط الحسابي لعدد أفراد أُسر المبحوثين ، إذ بلغ (٦) أفراد ، وبانحراف معياري بلغ (٢،٢) .

جدول (٥١) يوضّح المستوى التعليمي للمبحوثين من المدرّسين

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة %
بكالوريوس	٢٧٤	٩٤
عُليا	١٩	٦
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يُظهِر الجدول أعلاه توزيع عيّنة المبحوثين حسب المستوى التعليمي للمدرّسين ، وتشير بيانات الجدول أنّ نسبة (٩٤%) وبواقع (٢٧٤) من المدرّسين المبحوثين من حملة شهادة البكالوريوس ، وأنّ نسبة (٦%) وبواقع (١٩) من حملة الشهادات العُليا ، ومن معطيات هذا الجدول نُدرك أنّ النسبة الأعلى من المبحوثين حاصلون على شهادة البكالوريوس ، ونسبة بسيطة منهم من حملة الشهادات العُليا .

جدول (٥٢) يبيّن الإجابات حول العنوان الوظيفي

العنوان الوظيفي	التكرار	النسبة %
مدرّس	٢٨٣	٨١
محاضر	٥٥	١٩
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يتضح من هذا الجدول توزيع عيّنة المبحوثين حسب العنوان الوظيفي ، وأشارت البيانات في الجدول إلى أنّ نسبة (٨١%) وبواقع (٢٨٣) عنوانهم الوظيفي (مدرّس) من المبحوثين ، ونسبة (١٩%) وبواقع (٥٥) من عيّنة الدراسة محاضرين بحسب آراء المبحوثين ، وتبيّن أنّ نسبة المدرّسين أعلى من نسبة المحاضرين في المدارس الثانوية .

جدول (٥٣) يبيّن عائدية السكن للمبحوثين

عائدية السكن	التكرار	النسبة %
ملك	٢٣٣	٨٠
إيجار	١٥	٥
تجاوز	٤٥	١٥
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يوضّح هذا الجدول بيانات توزيع إجابات المبحوثين حسب عائدية السكن ، إذ بلغت نسبة مَن يسكنون ملك (٨٠%) وبواقع (٢٣٣) مبحوثًا ، وأمّا الذين كانت عائدية سكنهم إيجار فنسبتهم (٥%) بواقع (١٥) من وحدات عيّنة الدراسة ، في حين بلغت نسبة (١٥%) من المبحوثين من سكنة التجاوز وبواقع (٤٥) مبحوثًا .

وهذه المعطيات تبيّن لنا أنّ النسبة الأعلى من المدرّسين يملكون محل سكنهم وبلغت (٨٠%) ، وهذا الارتفاع في ملكية السكن للمدرّسين يُعدّ أمرًا جيّدًا ؛ لأنّ السكن مشكلة من مشكلات البلد المزمنة ، والاهتمام بمعالجتها ينعكس بشكل إيجابي على التعليم في المدارس الثانوية ، في حين جاءت نسبة المتجاوزين على الأراضي وشملت الذين يسكنون في أماكن تابعة للدولة بسبب ظروفهم الاقتصادية القاهرة وقد بلغت (١٥%) مبحوثًا ، ممّا يشكّل ضغطًا على المدرّسين في الجانب الاقتصادي ، ممّا ينتج ممارسات تسلّطية بين طلبة المدارس الثانوية ، ومن ثمّ المدرّسين الذين يسكنون بالإيجار وبنسبة (٥%) ، وهي نسبة بسيطة في مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) .

جدول (٥٤) يوضّح مستوى الدخل للمبحوثين

مستوى الدخل	التكرار	النسبة %
يقلّ عن الحاجة	٦٧	٢٣
يسدّ الحاجة	٢١٧	٧٤
يفيض عن الحاجة	٩	٣
المجموع	٢٩٣	١٠٠

من الجدول أعلاه يتضح توزيع وحدات العينة حسب مستوى الدخل للمبحوثين ، وتبيّن أنّ (٢٣%) وبواقع (٦٧) من المبحوثين من أصحاب الدخول المحدودة والتي لاتسد الحاجة ، في حين بلغت نسبة ذوي الدخول المتوسّطة والتي تسد الحاجة (٧٤%) وبواقع (٢١٧) مبحوثًا ، وأمّا أصحاب الدخول التي تفيض فقد بلغت نسبتهم (٣%) حسب آراء المبحوثين .

ويُلاحظ من هذه النسب أنّ أكثر المبحوثين من أصحاب الدخول المتوسّطة التي تكفي لسدّ حاجاتهم الأساسية والضرورية ، وهذا مؤشّر جيّد ؛ لأنّ انعدام الحاجة والعوز من شأنه أن يجعل المدرّس متفرغًا للعمل التربوي ومهتمًا بالتعليم ، في حين ضعف المستوى الاقتصادي ومحدودية الدخل ينعكس سلبًا على حياة المدرّس وحالته النفسية ، ممّا يخلق حالة من التوتّر والضغط النفسي تكون آثارها واضحة في التعامل مع الطلبة ، ومن ثمّ يؤثّر على تحصيلهم الدراسي .

المبحث الثاني

البيانات الخاصّة بالظاهرة المدروسة

أوّلًا: محور الأساليب والممارسات الديمقراطية:

جدول (٥٥)

يوضّح التسلسل المرتبي لمعنى الديمقراطية التربوية من وجهة نظر المدرّسين

معنى الديمقراطية	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
مساواة الفرص	١٤١	١	٤٨
مطالبة بالحقوق	٩٧	٢	٣٣
حوار	٥٥	٣	١٩
المجموع	٢٩٣	٦	١٠٠

يشير الجدول أعلاه إلى التسلسل المرتبي لمعنى الديمقراطية التربوية ، فقد احتل معنى (مساواة فرص) حسب آراء المبحوثين المرتبة الأُولى وبنسبة (٤٨%) ، وأمّا معنى (المطالبة بالحقوق) فقد احتل المرتبة الثانية وبنسبة (٣٣%) ، وفي المقابل المرتبة الثالثة مثّلها معنى (حوار) وبنسبة (١٩%) .

وعند النظر في معطيات الجدول يتضح أنّ معنى (مساواة الفرص) قد تصدّر النسب ، وهذا يدلّ على أنّ الكادر التدريسي في مجتمع الدراسة يعي الديمقراطية ويدعمها ، ويعمل على ترسيخ المبادئ والقيم الديمقراطية ، وأمّا المطالبة بالحقوق التي ترفع قيود تسلّط القوانين والممارسات داخل المدرسة فجاءت بالمرتبة الثانية ، في حين جاء بالمرتبة الأخيرة الحوار الذي يعني توفير مناخ ديمقراطي داخل الصفّ ، ورفع المستوى العلمي لطلبة المرحلة الثانوية .

جدول (٥٦) يبيّن السماح للطلبة بالتعبير عن رأيهم في الثانوية

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٩٦	٦٧
إلى حدٍّ ما	٨٤	٢٩
لا	١٣	٤
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يشير الجدول أعلاه إلى إجابات وحدات عيّنة الدراسة حول التعبير عن رأيهم في الثانوية ، فقد بلغت نسبة من أجاب بـ(نعم) ـ يُسمح للطلبة بالتعبير عن رأيهم ـ (٦٧%) بواقع (١٩٦) مبحوثًا ، وأمّا الذين أيّدوا السماح بالتعبير بشكل بسيط من المبحوثين فبلغت نسبتهم (٢٩%) ، وبواقع (٨٤) مبحوثًا ، وفي المقابل بلغت نسبة الإجابة بـ(لا) (٤%) ، بواقع (١٣) مبحوثًا من وحدات عيّنة الدراسة .

نستنتج من ذلك أنّ أعضاء الهيأة التدريسية في المرحلة الثانوية يمارسون أُسلوب الحوار والنقاش ، وهو أحد الأساليب الديمقراطية ، ممّا يعني أنّ هناك ممارسات ديمقراطية من قبل المدرّسين مع الطلبة ، وهذا يضفي حالة من التفاعل داخل الصفّ ، تحدّ من مظاهر التسلّط التربوي ، وترفع المستوى الدراسي للطلبة ، وهناك تأييد آخر بشكل جزئي ، وهذه النسبة تعزّز الإجابة الأُولى ، في حين نسبة عدم السماح لهم هي الأقل ، وتشير إلى وجود حالة من التسلّط تمنع استخدام أُسلوب الحوار والنقاش في المدارس الثانوية لكن تأثيرها ليس كبيرًا .

جدول (٥٧) يوضّح اعتماد المدرسة الثانوية أساليب الديمقراطية

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٣٦	٤٦
إلى حدٍّ ما	١٣١	٤٥
لا	٢٦	٩
المجموع	٢٩٣	١٠٠

الجدول أعلاه يوضّح اعتماد أساليب الديمقراطية في المرحلة الثانوية ، إذ أكّد المبحوثين أنّ هناك اعتماد لأساليب الديمقراطية وبنسبة (٤٦%) وبواقع (١٣٦) مبحوثًا ، وأمّا الذين أيّدوا بشكل بسيط اعتماد الأساليب الديمقراطية فبلغت نسبتهم (٤٥%) وبواقع (١٣١) مبحوثًا ، وبلغت نسبة الذين أيّدوا عدم اعتماد الأساليب الديمقراطية في المدارس الثانوية (٩%) ، وبعدد من المبحوثين بلغ (٢٦) من وحدات العيّنة .

ونستنتج من المعطيات المذكورة أنّ النسبة الأعلى من وحدات عينّة الدراسة أكّدت اعتماد أساليب الديمقراطية في المرحلة الثانوية ؛ وذلك لما لها من تأثير مهم في حياتهم العلمية ، إذ التعامل الحسن ، والحرّية ، والحوار ، والسلوك الديمقراطي الذي يخلق التفاعل التربوي بين عناصر العملية التربوية ، وجاءت بعدها إجابات المبحوثين وبنسبة (٤٥%) لتعزّز إجابات المبحوثين الأُولى لاعتماد أساليب الديمقراطية ، وأمّا الذين لم يؤيّدوا اعتماد أساليب الديمقراطية فنسبتهم بسيطة .

جدول (٥٨) يوضّح تقبّل اعتراض الطلبة على درجة الامتحان

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٢٥٨	٨٨
إلى حدٍّ ما	٢٩	١٠
لا	٦	٢
المجموع	٢٩٣	١٠٠

الجدول أعلاه يوضّح تقبّل اعتراض الطلبة من قبل المدرّسين على درجة الامتحان في المرحلة الثانوية ، إذ أكّد المبحوثين أنّ هناك تقبّلًا لاعتراض الطلبة على درجة الامتحان بنسبة (٨٨%) وبواقع (٢٥٨) مبحوثًا ، في حين أنّ عددًا من المبحوثين أعلن أنّ هناك تقبّلًا لاعتراض الطلبة لكن ليس بشكل مطلق ، بلغت نسبتهم (١٠%) بواقع (٢٩) مبحوثًا ، وفي المقابل الذين أكّدوا عدم وجود تقبّل لاعتراض الطلبة في المدرسة الثانوية بنسبة (٢%) وبعدد من المبحوثين بلغ (٦) من وحدات عيّنة الدراسة .

نستنتج من المعطيات الموجودة أنّ النسبة الأعلى من وحدات عيّنة الدراسة أكّدت وجود تقبّل لاعتراض الطلبة على درجة الامتحان في المرحلة الثانوية ، وأنّ الكادر التدريسي يتقبّل النقد والاعتراض ، وهي ممارسة وسلوك تكشف وجود مناخ ديمقراطي في المدارس الثانوية في مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) ، وأمّا النسب الأُخر التي بيّنتها نتائج الجدول فهي قليلة جدًا ليس لها تأثير كبير في الواقع التربوي .

جدول (٥٩) يوضّح المدرّس الفاعل هو المتمكّن علميًا ومعرفيًا وليس المتسلّط

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٢٣٣	٨٠
إلى حدٍّ ما	٥١	١٧
لا	٩	٣
المجموع	٢٩٣	١٠٠

الجدول أعلاه يوضّح المدرّس الفاعل المتمكّن علميًا ومعرفيًا وليس المتسلّط ، إذ أكّد المبحوثون أنّ المدرّس الفاعل هو المتمكّن علميًا ومعرفيًا بنسبة (٨٠%) ، وبواقع (٢٣٣) مبحوثًا ، وأمّا الذين أيّدوا بشكل بسيط فبلغت نسبتهم (١٧%) ، وبواقع (٥١) مبحوثين ، وفي المقابل الذين أعلنوا عدم تأييدهم لذلك بلغت نسبتهم (٣%) ، وبعدد من المبحوثين بلغ (٩) من وحدات العيّنة .

نستنتج من المعطيات الموجودة أنّ النسبة الأعلى من وحدات عيّنة الدراسة أكّدت أنّ المدرّس الفاعل هو المتمكّن علميًا ومعرفيًا في المرحلة الثانوية ، وهذا يدلّ على أنّ مدى الفاعلية مرهونة بخبرة المدرّس بطرائق التدريس ، وقدرته على الأداء الديمقراطي داخل الصفّ ، وليس الذي يفرض شخصيته بالقوّة والأُسلوب التسلّطي ، في حين جاءت سائر الإجابات بنسب منخفضة جدًا بخصوص المدرّس الفاعل .

جدول (٦٠) يوضّح التزام الطلبة بالنظام يؤدّي إلى الإبداع والابتكار

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٢١٩	٧٥
إلى حدٍّ ما	٦٤	٢٢
لا	١٠	٣
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يُظهِر الجدول أعلاه أنّ التزام الطلبة بالنظام يؤدّي إلى الإبداع والابتكار ، إذ أيّد المبحوثون أنّ الالتزام بالنظام يؤدّي إلى الإبداع والابتكار بنسبة (٧٥%) ، وبواقع (٢١٩) مبحوثًا ، وأمّا الذين أجابوا بـ(إلى حدٍّ ما) فبلغت نسبتهم (٢٢%) ، وبواقع (٦٤) مبحوثًا ، وفي المقابل أعلن المبحوثون أنّ الالتزام بالنظام لا يؤدّي إلى الإبداع والابتكار بنسبة (٣%) ، وبواقع (١٠) من وحدات عيّنة الدراسة .

إنّ حصول الالتزام بالنظام يؤدّي إلى الإبداع والابتكار على النسبة الاعلى يدل على أنّ المدرّسين في مجتمع الدراسة مع الالتزام بالنظام ؛ كونه السبيل إلى إبداع الطالب عبر تأدية واجباته المدرسية ، والانضباط الصفّي الذي يسمح للأساتذة بفتح الحوار والنقاش مع الطلبة ، والاستماع لأفكارهم وآراءهم حول الموضوعات الدراسية ، ممّا يشكّل دافعًا كبيرًا عند الطلبة على المواظبة والإبداع تماشيًا مع الممارسات الديمقراطية ، وهنالك تأييد بشكل جزئي وغير مؤكّد نسبته (٢٢%) وهي تعزّز الإجابة الأُولى ، في حين الذين أجابوا أنّ الالتزام لا يؤدّي إلى الإبداع والابتكار هي الأقل ، وتشير إلى وجود حالة من عدم الالتزام من قبل الطلبة بالنظام ويثيرون المشكلات ويصطدمون مع الأساتذة والإدارة ، وهو تسلّط يمارسه بعض الطلبة في المدارس الثانوية بيد أنّ تأثيره ليس كبيرًا .

جدول (٦١) يوضّح خلق البيئة الحرّة الملائمة للطالب

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٨٨	٦٤
إلى حدٍّ ما	١٠٢	٣٥
لا	٣	١
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يُظهِر الجدول إجابات وحدات عيّنة البحث من المدرّسين حول خلق البيئة الحرّة الملائمة للطالب ، إذ أيّد أفراد العيّنة خلق البيئة الحرّة التي تلائم الطالب بنسبة بلغت (٦٤%) ، وبواقع (١٨٨) مبحوثًا ، وأيّد آخرون خلق البيئة الحرّة لكن بصورة غير مطلقة بنسبة بلغت (٣٥%) ، وبواقع (١٠٢) مبحوثًا ، في حين رفض بعض المبحوثين وجود البيئة الحرّة بنسبة (١%) ، وبواقع (٣) من وحدات عيّنة الدراسة .

ونستنتج من هذه البيانات أنّ معظم أعضاء الهيئات التدريسية في مجتمع البحث (قضاء الرفاعي) يعملون على خلق بيئة حرّة تلائم الطلبة ، وأنّ الكادر التدريسي مهتم بتوفير مناخ ديمقراطي يقوم على الحرّية والحوار والمساواة ، من أجل الارتقاء بالمستوى العلمي للطلبة في المدارس الثانوية ، وجاءت نسبة الذين أعلنوا العمل على توفيرها لكن ليس بشكل كامل لتعزّز الإجابة الأُولى ، في حين نسبة الرافضين لا ترتقي إلى الاهتمام بها ؛ كونها لا تؤثّر على الواقع التربوي في مجتمع الدراسة .

جدول رقم (٦٢) يوضّح تنمية المدرّس لمفاهيم الاستقلال والتعاون

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٧٢	٥٩
إلى حدٍّ ما	١١٤	٣٩
لا	٧	٢
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يبيّن الجدول أعلاه تنمية المدرّس لمفاهيم الاستقلال والتعاون ، إذ أيّد المبحوثين تنمية المدرّس لتلك المفاهيم وبنسبة (٥٩%) ، وبواقع (١٧٢) مبحوثًا ، وبلغت نسبة إجابات الذين كان تأييدهم بشكل بسيط (٣٩%) ، وبواقع (١١٤) مبحوثًا ، وفي المقابل لم يؤيّد عدد من المبحوثين تنمية المدرّس ونسبتهم قليلة جدًا بلغت (٢%) ، وبواقع (٧) من وحدات عيّنة الدراسة .

نستخلص من هذه المعطيات أنّ أعضاء الهيئات التدريسية يعملون على تنمية مفاهيم الاستقلال والتعاون داخل الصفّ وهي من المفاهيم الديمقراطية ، وهذا يؤشر إلى استخدام السلوك الديمقراطي من قبل المدارس الثانوية في مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) ، وعزّز ذلك نسبة المبحوثين الذين كان تأييدهم غير مطلق لتنمية تلك المفاهيم (٣٩%) .

جدول (٦٣) يوضّح الإيمان بالنقد البنّاء لكشف الحقيقة

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٢٦٥	٩٠،٤
إلى حدٍّ ما	٢١	٧،٢
لا	٧	٢،٣
المجموع	٢٩٣	١٠٠

الجدول أعلاه يبيّن إجابات وحدات عيّنة الدراسة حول الإيمان بالنقد البنّاء لكشف الحقيقة ، ويتضح من البيانات أنّ المبحوثين أيّدوا الإيمان بالنقد بنسبة (٩٠،٤%) ، وبواقع (٢٦٥) مبحوثًا

، وبلغت نسبة الذين أيّدوا ب(إلى حدٍّ ما) (٧،٢%) ، وبواقع (٢١) مبحوثًا ، وأمّا الذين كانت إجاباتهم الرفض فبلغت نسبتهم (٢،٣%) ، وبواقع (٧) من وحدات عيّنة الدراسة .

ونستنتج من ذلك أنّ أكثر أعضاء الهيأة التدريسية يؤمنون بالنقد البنّاء وإبداء الرأي بهدف كشف الحقيقة ، ويدل هذا على ممارسة ديمقراطية موجودة في ثانويات مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) ، تسمح بتقبّل الرأي الآخر ، وبالتالي يمكن معالجة المعوّقات والمشكلات التي تواجه المتعلّمين بصورة حضارية ديمقراطية ، في حين أنّ الإجابات الأُخر نسبها بسيطة لا تشكّل خطرًا على حالة التفاعل التي يوفّرها النقد البنّاء ، والوقوف على الحقائق وكشفها .

جدول (٦٤) يوضّح الجو الديمقراطي داخل الصفّ

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٦٩	٥٨
إلى حدٍّ ما	١٠٤	٣٥
لا	٢٠	٧
المجموع	٢٩٣	%١٠٠

يُظهِر الجدول توزيع إجابات المبحوثين حول الجو الديمقراطي داخل الصفّ ، إذ بلغت نسبة الذين أعلنوا تأييدهم (٥٨%) ، وبواقع (١٦٩) مبحوثًا ، وبلغت نسبة الذين كانت إجاباتهم (إلى حدٍّ ما) (٣٥%) ، وبواقع (١٠٤) من وحدات العيّنة ، وفي المقابل الذين لم يؤيّدوا بلغت نسبتهم (٧%) ، وبواقع (٢٠) مبحوثًا .

ومن معطيات الجدول ندرك أنّ هناك جوًا ديمقراطيًا داخل الصفوف يعزّز المساواة والحرّية بنسبة هي الأعلى حسب آراء المبحوثين ، ونسبة (٣٥%) كان تأييدهم غير مطلق لوجود جو ديمقراطي يمارسه المدرّسون داخل الصفّ ، وهذا يدلّ على استخدام الأساليب الديمقراطية في المدارس الثانوية في مجتمع الدراسة ، في حين النسبة الأقل من المبحوثين قد أيّدت عدم وجود جو ديمقراطي داخل الصفوف ، وذلك نتيجة لتصرّفات بعض المدرّسين التسلّطية مع طلبتهم .

جدول (٦٥) يوضّح صعوبة أُسلوب الحوار والنقاش مع الطلبة ذوي المستوى المتدنّي

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٠٥	٣٦
إلى حدٍّ ما	٩٦	٣٣
لا	٩٢	٣١
المجموع	٢٩٣	١٠٠

الجدول أعلاه يوضّح صعوبة أُسلوب الحوار والنقاش مع الطلبة ذوي المستوى المتدنّي في المرحلة الثانوية ، إذ بلغت نسبة الذين أجابوا بـ(نعم) (٣٦%) ، وبواقع (١٠٥) مبحوثًا ، وبلغت نسبة الذين أيّدوا وجود صعوبة بدرجة معيّنة ومحدودة (٣٣%) ، وبواقع (٩٦) مبحوثًا ، وفي المقابل بلغت نسبة الذين أيّدوا عدم وجود صعوبة (٣١%) ، وبعدد بلغ (٩٢) من وحدات عيّنة الدراسة .

ونستنتج من هذه المعطيات أنّ النسبة الأعلى من وحدات عيّنة الدراسة أكّدت وجود صعوبة في استخدام أُسلوب الحوار والنقاش مع الطلبة ذوي المستوى المتدنّي في المرحلة الثانوية ، وهذا يشير إلى وجود الإهمال المستمر للواجبات المدرسية ، واللامبالاة ، وعدم الالتزام بالنظام من قبل الطلبة ، وأمّا الذين لايؤيّدون وجود صعوبة فتنم نسبتهم عن اعتقادهم بأنّ الأُسلوب الديمقراطي والحوار هو ما يناسب التعامل مع طلبة المرحلة الثانوية ، وليس التسلّط الذي تكون نتائجة عكسية على شخصية الطالب ومستواه العلمي ، وهي ممارسة وسلوك يدل على أنّ هناك مناخًا ديمقراطيًا في المدارس الثانوية في مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) .

جدول (٦٦) يوضّح استغلال الطلبة الممارسة الديمقراطية للإساءة لمدرّسيهم

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٦٨	٢٣
إلى حدٍّ ما	١٠٣	٣٥
لا	١٢٢	٤٢
المجموع	٢٩٣	١٠٠

من الجدول أعلاه يتضح توزيع إجابات المبحوثين من المدرّسين بخصوص استغلال الطلبة للسلوك الديمقراطي لغرض الأساءة لمدرّسيهم ، فالذين أيّدوا استغلال الطلبة للسلوك الديمقراطي كانت نسبتهم (٢٣%) ، وبواقع (٦٨) مبحوثًا ، وأمّا الذين كانت إجابتهم بين التأييد وعدمه فبلغت نسبتهم (٣٥%) من ألإجابات ، وعددهم بلغ (١٠٣) مبحوثًا ، في حين الذين رفضوا استغلال الطلبة للسلوك الديمقراطي بلغت نسبتهم (٤٢%) ، وبواقع (١٢٢) من وحدات عيّنة الدراسة .

ندرك من نتائج الجدول عدم وجود استغلال بشكل كبير من قبل الطلبة للسلوك الديمقراطي المُستخدَم من قبل المدرّسين معهم لغرض الاساءة لمدرّسيهم ، وهو ما تشير إليه النسبة الأعلى من نسب الجدول ، ولعلّ وجود هذا راجع إلى ممارسة التعامل الديمقراطي من قبل المدرّسين مع طلبتهم ، وقد عززت الاجابة المحايدة ذلك أيضاً ،ضعف في شخصية المدرّس في الصفّ ، أو ضعف في تطبيق القوانين ، ممّا لا يشجّع على ممارسة التعامل الديمقراطي من قبل المدرّسين مع طلبتهم ، ويكرّس التسلّط الذي يحصل نتيجة انزعاج المدرّسين ، وعدم تفهّم الطلبة للديمقراطية في المرحلة الثانوية ، وجاءت الإجابة بـ(إلى حدٍّ ما) أي بشكل بسيط لتعزيز الإجابة الأُولى وتدعيم نسبتها ، وأمّا النسبة الأقل التي أجاب أصحابها بـ(نعم) فتشير الى وجود عدد ليس محدودًا من الطلبة في المرحلة الثانوية يستغلون الأُسلوب الديمقراطي والحرّية التي يمنحها المدرّسون لهم لغرض الإساءة لمدرّسيهم ، وهذه تؤشر حالة ضعف في شخصية المدرّس في الصفّ ، أو ضعف في تطبيق القوانين ، ممّا لا يشجّع على ممارسة التعامل الديمقراطي من قبل المدرّسين مع طلبتهم ، ويكرّس التسلّط الذي يحصل نتيجة انزعاج المدرّسين ، وعدم تفهّم الطلبة للديمقراطية في المرحلة الثانوية .

جدول (٦٧) يوضّح تغيّر النظام السياسي بعد عام ٢٠٠٣م ودوره في ترسيخ الديمقراطية

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٢٥	٤٣
إلى حدٍّ ما	١٠٠	٣٤
لا	٦٨	٢٣
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يُظهِر تحليل نتائج البيانات في الجدول أعلاه تغيّر النظام الحاكم وترسيخ الديمقراطية ، إذ تبيّن أنّ (٤٣%) أكّدوا ترسيخ الديمقراطية بعد التغيّر ، وبواقع (١٢٥) مبحوثًا ، وأمّا الذين أقّروا بوجود ترسيخ للديمقراطية بشكل بسيط فبلغت نسبتهم (٣٤%) ، وبواقع (١٠٠) مبحوثًا ، وفي المقابل بلغت نسبة الذين أجابوا بـ(لا) (٢٣%) ، وبواقع (٦٨) من وحدات عيّنة الدراسة .

ويتضح من هذه النسب حصول ترسيخ للديمقراطية في مدارس مجتمع الدراسة بعد التغيّر السياسي عام ٢٠٠٣ وبنسبة هي الأعلى ، وقد عزّزتها النسبة الأخيرة إذ بلغت (٣٤%) أيّدت ترسيخ الديمقراطية ، وهذا يدلل على أنّ نوع النظام السياسي الديمقراطي له دور في ترسيخ المبادئ والممارسات الديمقراطية في المؤسّسات التربوية ، وذلك عبر رسم سياستها والتخطيط لفلسفتها ووضع مناهج تلائم وتواكب التقدّم العلمي وتدريب الكوادر التربوية ، ممّا أدّى إلى ترسيخ الديمقراطية في المدارس الثانوية بعد تغيّر النظام في المجتمع العراقي بصورة عامّة ومجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) بشكل خاص ، في حين أكّد عدد من المبحوثين عدم وجود ترسيخ للديمقراطية بعد تغيّر النظام وبلغت نسبتهم (٢٣%) ، وهي تحتاج إلى مراجعة للوقوف على أسبابها ، إذ قد يكون الاعتداء الذي يحصل على الكوادر التدريسية من قبل الطلبة وأولياء أمورهم سببًا أساس في رأي عيّنة الدراسة من المدرّسين .

ثانيًا: محور الممارسات التسلّطية:

جدول (٦٨) مدى ملائمة الاجراء الذي يستخدمه المدرّس مع سلوك الطلبة

الاجابات	التكرار	النسبة %
ملائم	١٨٦	٦٣،٥
إلى حدٍّ ما	٤٤	١٥
غير ملائم	٦٣	٢١،٥
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يُظهِر هذا الجدول توزيع إجابات المبحوثين من المدرّسين حول ملائمة الإجراء الذي يستخدمه المدرّسون مع الطلبة ، إذ نسبة (٦٣،٥) وبواقع (١٨٦) مبحوثًا أيّدوا أنّ الاجراء مناسب ويلائم سلوك الطلبة ، وأمّا الذين كانت إجاباتهم غير مؤكّدة فبلغت نسبتهم (١٥%) وبواقع بلغ (٤٤) مبحوثًا ، في حين بلغت نسبة الذين أكّدوا أنّ الإجراء غير ملائم (٢١،٥%) ، وبواقع (٦٣) من وحدات عيّنة الدراسة .

ونستنتج من ذلك أنّ المدرّسين يستخدمون الإجراء الملائم والمناسب مع سلوك الطلبة في المرحلة الثانوية وبنسبة مرتفعة هي الأعلى بين النسب حسب آراء المبحوثين ، ممّا يعني أنّ المدرّسين في مجتمع الدراسة والبحث يتمتّعون بثقافة ديمقراطية ، ولا يستخدمون الأساليب التسلّطية مع الطلبة ، لكن هذا لا يمنع وجود بعض المدرّسين الذين لا يستخدمون إجراءًا مناسبًا مع الطلبة .

جدول (٦٩) يوضّح مصادر التعلمّ التي يوفّرها المدرّس للطالب

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٣٦	٤٦
إلى حدٍّ ما	١٢٠	٤١
لا	٣٧	١٣
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يبيّن الجدول أعلاه توزيع إجابات المبحوثين من المدرّسين حول المصادر التي يوفّرها المدرّس للطالب ، إذ إنّ نسبة (٤٦%) وبواقع(١٣٦) مبحوثًا أكّدوا وجود مصادر متعدّدة يوفّرها المدرّس للطالب ، وأمّا الذين تردّدت إجاباتهم بين التأييد وعدم التأييد فبلغت نسبتهم (٤١%) وبواقع (١٢٠) مبحوثًا ، وفي المقابل بلغت نسبة الذين لم يؤيّدوا توفّر المصادر (١٣%) ، وبواقع (٣٧) من وحدات عيّنة الدراسة .

ونستنتج من هذه المعطيات أنّ المدرّسين في مجتمع الدراسة يوفّرون مصادر متعدّدة للطلبة في الثانوية وبنسبة هي الأعلى بين النسب حسب آراء المبحوثين ، وهذا يدلّ على أنّ كثير من المدرّسين يبحثون عن المصادر التي يمكن أن تثري الموضوعات التي يشتمل عليها المنهج الدراسي ، مثل شبكات التواصل الاجتماعي ، والمنصّات التعليمية ، والملازم ؛ من أجل الارتقاء بالمستوى الدراسي ، بعيدًا عن طرائق التدريس التقليدية التي تكرّس التسلّط التربوي .

جدول (٧٠) يوضّح القوانين والأنظمة المطبّقة من الإدارة المدرسية للحدّ من التسلّط

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٣٧	٤٧
إلى حدٍّ ما	١٢٣	٤٢
لا	٣٣	١١
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يُظهِر الجدول أعلاه توزيع إجابات المبحوثين من المدرّسين حول القوانين والأنظمة المطبّقة من قبل الإدارة المدرسية ، إذ إنّ نسبة (٤٧) وبواقع (١٣٧) مبحوثًا أيّدوا أنّ القوانين والأنظمة تحدّ من التسلّط ، وأمّا نسبة الذين كانت إجاباتهم بين التأييد وعدم التأييد وغير مؤكّدة فبلغت (٤٢%) وبواقع بلغ (١٢٣) مبحوثًا ، وفي المقابل بلغت نسبة الذين لم يؤيّدوا أنّها تحدّ من التسلّط (١١%) ، وبواقع (٣٣) من وحدات عيّنة الدراسة .

ونستخلص من هذه المعطيات أنّ القوانين والأنظمة المطبّقة من قبل الإدارة تحدّ من التسلّط في المرحلة الثانوية ، وبنسبة هي الأعلى بين النسب حسب آراء المبحوثين ، وهذا يشير إلى أنّ الإدارة تقوم بتطبيق القوانين والأنظمة المدرسية التي بواسطتها يمكن أن تحدّ من التسلّط الذي تسبّبه كثرة الواجبات المدرسية والطُرق غير المرغوبة والمستخدمة من المدرّسين ، وكذلك تعمل على اعتماد الأساليب الديمقراطية في العمل التربوي .

جدول (٧١) يبيّن معاناة الطلبة من المناهج وطرائق التدريس

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٩٢	٣١
إلى حدٍّ ما	١١٦	٤٠
لا	٨٥	٢٩
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يُظهِر الجدول أعلاه معاناة الطلبة من المناهج وطرائق التدريس في الثانوية ، فقد أيّد عدد من المدرّسين وجود المعاناة بنسبة (٣١%) ، وبواقع (٩٢) مبحوثًا ، وأمّا الذين كان تأييدهم ليس قطعيًا فبلغت نسبتهم (٤٠%) وعدد بلغ (١١٦) مبحوثًا ، في حين الذين رفضوا وجود المعاناة بلغت نسبتهم (٢٩%) ، وبواقع (٨٥) من وحدات عيّنة الدراسة .

ونستنتج من نتائج الجدول أنّ الطلبة يعانون بشكل بسيط وغير مؤكّد من المناهج وطرائق التدريس في المرحلة الثانوية وبنسبة هي الأعلى بين النسب وبحسب آراء المبحوثين ، وهذا يدلّ على أنّ المناهج وطرائق التدريس لا يوجد فيها تسلّط كبير على الطلبة ، وهنا يكون دور للنظام الديمقراطي والفلسفة التربوية الجديدة ؛ كونها انفتحت على التقدّم العلمي في المؤسّسات التربوية العالمية ، وبدأت بخطوات لمواكبة هذا التقدّم والارتقاء بالعملية التربوية ، في حين أكّدت النتائج أنّ نسبة (٢٩%) من المبحوثين أيّدوا وجود معاناة ، وهي نسبة يُعتدّ بها ، ولعلّ سببها التغيير المستمر في المناهج المقرّرة ، وهذا يتطلّب التفاتًا وعنايةً من الجهات المسؤولة والمختصّة ؛ لكي لا يكون لها تأثير سلبي على الواقع التربوي .

جدول (٧٢) يوضّح التسلسل المرتبي للآليات التي تحدّ من التسلطّ في المدارس الثانوية

الآليات	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
توظيف طرائق التدريس الحديثة	١٧٢	١	٥٩
كفاءة وتخصّص المدرّس	١٤٨	٢	٥٠
تعزيز الديمقراطية والحوار في التعليم	١٠٦	٣	٣٦
إدخال لوائح حقوق الإنسان في المناهج	٥٦	٤	١٩

يبيّن الجدول أعلاه التسلسل المرتبي للآليات الحدّ من التسلّط ، إذ احتل توظيف طرائق التدريس الحديثة حسب آراء المبحوثين المرتبة الأُولى وبنسبة (٥٩%) ، وأمّا كفاءة وتخصّص المدرّس فقد احتلت المرتبة الثانية وبنسبة (٥٠%) ، وفي المقابل مثّل المرتبة الثالثة تعزيز الديمقراطية والحوار في التعليم وبنسبة (٣٦%) ، وأمّا إدخال لوائح حقوق الإنسان في المناهج فبلغت نسبة (١٩%) من أفراد العيّنة .

ويُلاحَظ من معطيات الجدول أنّ توظيف طرائق التدريس الحديثة تصدّر سائر الآليات ، وهذا يشير إلى أنّ الذي يجمع الأساتذة بالطلبة داخل الصفّ هو طرح الموضوعات الدراسية بإحدى الطرائق ، وبواسطتها يتمّ التفاعل والحوار الديمقراطي أو التسلّط ، فإذا كانت هذه الطرائق تقليدية كانت ممارسة التسلّط بها على الطلبة أكثر وأقرب من لو كانت الطرائق حديثة ، لذا نحتاج أن يكون هناك توظيف لطرائق التدريس الحديثة ؛ كونها أحدى الآليات المهمّة في الحدّ من التسلّط ، وجاءت بالمرتبة الثانية كفاءة المدرّس وتخصّصه ، وهي لا شكّ مهمّة ؛ كون الأُستاذ غير الكفء وغير المختصّ لا يستطيع أن يتفاعل مع الطلبة عبر طرح الموضوعات الدراسية ، ممّا يعرّضه للإحراج ، ومن ثمّ يستخدم التسلّط للخلاص من هذا الإحساس ، على العكس تمامًا مع المختصّ ، وبعدها جاء تعزيز الديمقراطية والحوار وبنسبة (٣٦%) ، ولوائح حقوق الإنسان وبنسبة (١٩%) ، وهي مهمّة في عملية الحدّ من التسلّط في المرحلة الثانوية .

جدول (٧٣) يوضّح جدّية الإدارة المدرسية في تفعيل دور المرشد التربوي

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	١٤٧	٥٠
إلى حدٍّ ما	٨٦	٢٩
لا	٦٠	٣١
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يوضّح الجدول أعلاه مدى جدّية الإدارة المدرسية في تفعيل دور المرشد التربوي ، إذ إنّ نسبة (٥٠%) من الإجابات وبواقع (١٤٧) مبحوثًا أيّدوا أنّ الإدارة المدرسية جادّة في تفعيل دور المرشد ، وبلغت نسبة الذين كانت إجاباتهم بـ(إلى حدٍّ ما) (٢٩%) ، وبواقع (٨٦) مبحوثًا ، في حين بلغت نسبة الذين صرحوا أنّ الإدارة المدرسية جادّة في تفعيل المرشد التربوي (٣١%) ، وبواقع (٦٠) من وحدات عيّنة الدراسة .

ونستخلص من معطيات الجدول أنّ الإدارة المدرسية في مجتمع الدراسة جادّة في تفعيل المرشد التربوي حسب آراء المبحوثين ؛ كونه حلقة الوصل بينها وبين الطلبة ، ومهمّته التعرّف على المشكلات في الثانوية ووضع الحلول لها ، والعمل مع الإدارة وأعضاء الهيأة التدريسية في علاجها ، والمرشد التربوي محلّ ثقة الطلبة وبإمكانه أن يخلق حالة من التفاعل التربوي داخل العملية التربوية ، والارتقاء بمسيرتها عبر علاقاته مع الكادر التدريسي والطلبة في المرحلة الثانوية .

جدول (٧٤) يبيّن التسلسل المرتبي لانخفاض مظاهر التسلّط بعد عام ٢٠٠٣م

مظاهر التسلّط	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
انخفضت بشكل كبير	١٥٥	١	٥٣
انخفضت بنسبة بسيطة	١٠٥	٢	٣٦
بقيت على ما هي عليه	٢٣	٣	٨
زادت على ما هي عليه	١٠	٤	٣
المجموع	٢٩٣	١٠	١٠٠

يوضّح الجدول أعلاه التسلسل المرتبي لانخفاض مظاهر التسلّط بعد عام ٢٠٠٣م حسب آراء المبحوثين ، إذ بلغت نسبة الذين أيّدوا حصول انخفاض كبير في مظاهر التسلّط (٥٣%) ، وبلغت نسبة الذين أجابوا بحصول انخفاض بشكل بسيط (٣٦%) من المبحوثين ، في حين بلغت نسبة الذين أيّدوا بقاءها على ما هي عليه (٨%) من الإجابات ، وفي المرتبة الرابعة جاء خيار (زادت على ما هي عليه) بنسبة بلغت (٣%) من إجابات أفراد عيّنة البحث .

وعند النظر في هذه المعطيات نلاحظ أنّ نسبة مظاهر التسلّط التربوي قد انخفضت بشكل كبير حسب آراء المبحوثين ، وهذا يشير إلى أنّ تغيّر النظام السياسي بعد ٢٠٠٣م قد ساعد على انخفاض مظاهر التسلّط في المؤسّسات التربوية بصورة عامّة وفي المرحلة الثانوية بشكل خاص ؛ وذلك نتيجةً لإصدار قوانين جديدة وفلسفة تربوية تختلف عن سابقتها ، إذ كانت المؤسّسات التربوية تنفّذ سياسة مفروضة عليها من قبل الحزب الذي تنتمي إليه السلطة ، وتتماشى مع أهداف النظام الدكتاتوري في خلق جيل لا يعرف النقد أو الاعتراض ، بل يطيع وينفذ ما يُطلب منه ، وبذلك تكون آثارها سلبية على الواقع التربوي في المرحلة الثانوية .

جدول (٧٥) يوضّح مظاهر التسلّط ودورها في غياب التفاعل التربوي

الاجابات	التكرار	النسبة %
نعم	٢٠٢	٦٩
إلى حدٍّ ما	٥٢	١٨
لا	٣٩	١٣
المجموع	٢٩٣	١٠٠

يوضّح الجدول أعلاه دور مظاهر التسلّط في غياب التفاعل داخل المدارس الثانوية في مجتمع الدراسة ، إذ إنّ نسبة (٦٩%) وبواقع (٢٠٢) مبحوثًا أيّدوا أنّ مظاهر التسلّط سبب في غياب التفاعل ، وأمّا نسبة الذين كانت إجاباتهم (إلى حدٍّ ما) فبلغت (١٨%) وعدد بلغ (٥٢) مبحوثًا ، في حين الذين لم يؤيّدوا ذلك بلغت نسبتهم (١٣%) ،وبواقع (٣٩) من وحدات عيّنة الدراسة .

ونستخلص من هذه المعطيات أنّ مظاهر التسلّط التربوي تؤدّي إلى غياب التفاعل التربوي في المرحلة الثانوية ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة وطفه (١٩٩٣) التي أكّدت أنّ ضعف العلاقات بين المدرّسين والطلبة ، وتسلّط المدرّسين على الطلبة ، يؤدّي إلى غياب التفاعل التربوي ، وأنّ فرض الطرائق التقليدية في التعليم يقوّض أساليب الديمقراطية ، وبالتالي فإنّ غياب التفاعل التربوي بين عناصر العملية التربوية يخلّ بها ، وبعدم العلاقات الاجتماعية التي عن طريقها يتمّ الارتقاء بالمستوى العلمي للطلبة في المرحلة الثانوية ، وحسب رأي المدرسين أن التسلط له دور في غياب التفاعل التربوي داخل المدارس الثانوية ، وذلك من خلال سنوات الخدمة والخبرة والممارسة توصلوا الى هذه النتيجة .

جدول (٧٦) يوضّح النتائج المترتّبة على تسلّط المدرّس

نتائج تسلّط المدرّس	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
انضباط صفّي	١٢٢	١	٤٢
تنظيم السلوك الاجتماعي للطلبة	١٠٥	٢	٣٦
تدنّي مستوى الطلبة	٩٩	٣	٣٤
المساهمة في رفع مستوى الطلبة	٥٤	٤	١٨
شعور المدرّس بالارتياح	٣٥	٥	١٢

يبيّن الجدول أعلاه التسلسل المرتبي لنتائج تسلّط المدرّس ، إذ احتل (الانضباط الصفّي) المرتبة الأُولى بنسبة (٤٢%) ، واحتل (تنظيم السلوك الاجتماعي للطلبة) المرتبة الثانية بنسبة (٣٦%) ، وفي المرتبة الثالثة جاء (تدنّي مستوى الطلبة) بنسبة (٣٤%) ، في حين بلغت نسبة (مساهمة التسلّط في رفع مستوى الطلبة) (١٨%) ، وجاء شعور المدرّس بالارتياح بنسبة (١٢%) من إجابات المبحوثين .

ومن النظر في هذه المعطيات يُلاحَظ أنّ عددًا غير قليل من المدرّسين يعتقدون بأنّ التسلّط ضروري في بعض الحالات ، ومن هذه الحالات مواجهة بعض السلوكات التي يصدرها الطلبة خصوصًا مع كثرة أعداد الطلبة ؛ لغرض ضبط الصفّ ، وضمان طرح المادّة الدراسية من دون معوّقات وهدر وقت ، وكذلك يعمل على تنظيم سلوكهم الاجتماعي داخل المدرسة والبيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها ، لكن هذا التنظيم له آثار سلبية على شخصية الطالب ، ويخلق منه إنسانًا خاضعًا ، أما التدنّي في مستوى الطلبة جاء بنسبة (٣٤%) ، ويأتي بسبب التسلّط الذي يُمارس على الطلبة من قبل الأساتذة ؛ كونها تؤدّي إلى حالة من الإحباط والكره للمدرسة ، مما ينتج عنه تقصير في أداء الواجبات المدرسية ، وهناك عدد من النتائج يسبّبها التسلّط من قبل أعضاء الهيأة التدريسية جاءت بنسب بسيطة ومنها: (شعور المدرّس بالارتياح) ، و(المساهمة في رفع مستوى الطلبة في المرحلة الثانوية) .

جدول (٧٧) يوضّح الأُسلوب الذي يستخدمه المشرف مع المدرّسين

الأُسلوب الإشرافي	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
التوجيه	٢٢١	١	٧٥
التفتيش والمراقبة	٩٤	٢	٣٢
التطوير	٨٠	٣	٢٧
احراج المدرّس	٣٤	٤	١٢

يبيّن الجدول أعلاه التسلسل المرتبي للأساليب الإشرافية التي تُستخدَم مع المدرّسين ، إذ احتل (التوجيه) المرتبة الأُولى بنسبة (٧٥%) ، واحتل (التفتيش والمراقبة) المرتبة الثانية بنسبة (٣٢%) ، وفي المرتبة الثالثة جاء (التطوير) بنسبة (٢٧%) ، وأمّا (احراج المدرّس) فقد بلغت نسبته (١٢%) من إجابات أفراد عيّنة البحث .

ومن نتائج الجدول يتضح أنّ التوجيه هو الأُسلوب السائد في العلاقة ما بين الإشراف التربوي والمدرّسين في مجتمع الدراسة ، وهذا يدلّ على أنّ أُسلوب التوجيه ناجح في المرحلة الثانوية ؛ كونه يحدّ من حالات التسلّط التي تُمارس بحقّ المدرّسين من قبل بعض المشرفين الذين يرون أنّ النقد ، والتفتيش ، والعقوبة ، وسائل كفيلة بتنظيم الدروس ، ورفع مستوى الطلبة داخل المؤسّسات التربوية ، وهي حالة تسلّطية يرفضها الأساتذة ، بينما التوجيه ممارسة ديمقراطية تؤدّي إلى بناء علاقات تربوية وتوفر تغذية راجعة تدفع بتقدّم العملية التعليمية وتطوّرها في المرحلة الثانوية ، في حين أنّ الأساليب الإشرافية الأُخر تقاربت نسبها لكن تأثيرها أقلّ من التوجيه ، ويتمّ ممارستها من قبل بعض المشرفين بحسب آراء المبحوثين .

المحور الثالث: آثار التسلّط التربوي:

جدول (٧٨) يبيّن التسلسل المرتبي للآثار الاجتماعية

الآثار الاجتماعية	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
انعدام التعاون بين الإدارة والمدرّسين	١٧٩	١	٦١
عدم الشعور بالانتماء للمدرسة	٩٣	٢	٣٢
فقدان العدالة والتعامل الديمقراطي	٩٠	٣	٣١
التأثير على أداء المدرّسين وعلاقتهم مع الطلّاب	٧٥	٤	٢٥

يُظهِر هذا الجدول التسلسل المرتبي الآثار الاجتماعية للتسلّط التربوي ، إذ احتل (انعدام التعاون بين الإدارة والمدرّسين) حسب آراء المبحوثين المرتبة الأُولى بنسبة (٦١%) ، واحتل (عدم الشعور بالانتماء للمدرسة) المرتبة الثانية بنسبة (٣٢%) ، وجاء في المرتبة الثالثة (فقدان العدالة والتعامل الديمقراطي) بنسبة (٣١%) ، وأمّا (التأثير على أداء المدرّسين وعلاقتهم مع الطلّاب) فبلغ نسبة مؤيّديه (٢٥%) من أفراد عيّنة البحث .

ومن هذه النتائج يتضح أنّ أحد الآثار الاجتماعية المهمّة التي يسبّبها التسلّط هو انعدام التعاون بين الإدارة والمدرّسين بنسبة عالية احتلت المرتبة الأُولى ، وتدلّل على أنّ انعدام التعاون يؤدّي إلى خلق فجوة بين العاملين في المرحلة الثانوية ، ومن ثمّ عدم تنفيذ البرنامج التعليمي وتكون آثاره كبيرة على العلاقات الاجتماعية بين الإدارة والأساتذة ، ومن ثم تدنّي في التحصيل الدراسي للطلبة ، وهو يؤكّد حالة من التسلّط تمارسها الإدارة تؤدّي إلى عدم التعاون ، في حين أنّ الممارسة الديمقراطية تؤكّد على التعاون ويُعدّ أحد مبادئها ، كما أنّ هناك مجموعة آثار اجتماعية أُخر أظهرتها النتائج من قبيل عدم الشعور بالانتماء ، وفقدان العدالة والتعامل الديمقراطي ، والتأثير على أداء المدرّسين وعلاقتهم بطلّابهم ، وهي تتفاوت في نسب وجودها في المرحلة الثانوية ويعتد بها في الاعتبار والنظر.

جدول (٧٩) يوضّح التسلسل المرتبي للآثار النفسية

الآثار النفسية	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
قتل الروح المعنوية	١٦٨	١	٥٧
الانزعاج والشعور بالحزن	١٢٤	٢	٤٢
الاضطراب والقلق	١٠٨	٣	٣٧
اللامبالاة	٩٦	٤	٣٣

يُظهِر الجدول أعلاه التسلسل المرتبي للآثار النفسية للتسلّط التربوي ، فقد جاء (قتل الروح المعنوية) في المرتبة الأُولى بنسبة (٥٧%) ، واحتل ا(لانزعاج والشعور بالحزن) المرتبة الثانية بنسبة (٤٢%) ، وفي المرتبة الثالثة جاء (الاضطراب والقلق) بنسبة (٣٧%) ، وأمّا (اللامبالاة) فبلغت نسبة مؤيّديه (٣٣%) حسب آراء المبحوثين .

ومن نتائج الجدول التسلسلي المرتبي تبيّن أنّ قتل الروح المعنوية التي يسبّبها التسلّط احتلت المرتبة الأُولى ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة زينب عبدالله محمّد (٢٠٠٥) التي أسفرت عن أنّ مظاهر التسلّط التربوي في المدارس تساعد على خلق حالة من الإحباط ، والانفعال ، وانخفاض المستوى العلمي ، ولا ينبغي الشكّ في أنّ العامل النفسي مهم بالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية ؛ كونه يشكّل الدافع والباعث للمواظبة على الدوام وإنجاز الواجبات المدرسية ، في حين أنّ التسلّط يقضي على هذا الدافع ، ممّا يعني الفشل الدراسي ، في حين الانزعاج والشعور بالحزن نتيجة المعاملة التعسّفية التي تُمارس بحقّ الطلبة يجعلهم منزعجين من الدوام ، كذلك هو الاضطراب والقلق واللامبالاة من الآثار النفسية الأُخر ، فينبغي الالتفات لها ، والحدّ منها ؛ حفاظًا على الروح المعنوية ، وبعيدًا عن القلق ، للوصول إلى تفاعل تربوي بين عناصر المدرسة الثانوية في مجتمع الدراسة .

جدول (٨٠)

يوضّح التسلسل المرتبي لآثار التسلّط التربوي المؤثّرة في الجانب العلمي للطلّاب

الآثار العلمية	التكرار	التسلسل المرتبي	النسبة %
لا يشجّع على الابتكار والتطوير	١٨١	١	٦٢
غياب الموضوعية والدقّة في التوجيه والتقييم	١٥٥	٢	٥٣
الاهمال والتقصير في الواجب	١٠٤	٣	٣٥
تدنّي النمو المهني	٨٤	٤	٢٩

يُظهِر الجدول أعلاه التسلسل المرتبي لآثار التسلّط التربوي المؤثّرة في الجانب العلمي للطلّاب ، إذ جاء (التسلّط لا يشجّع على الابتكار والتطوير) حسب آراء المبحوثين بنسبة (٦٢%) واحتل المرتبة الأُولى ، واحتل (غياب الموضوعية والدقّة في التوجيه والتقييم) المرتبة الثانية بنسبة (٥٣%) ، في حين جاء (الاهمال والتقصير في الواجب) في المرتبة الثالثة وبنسبة (٣٥%) ، وأمّا تدنّي النمو المهني فبلغت نسبة مؤيّديه (٢٩%) .

ونستنتج من هذه المعطيات أنّ المدرّسين في مدارس مجتمع البحث (قضاء الرفاعي) يعانون من الضغط الذي يولّده التسلّط التربوي داخل المدارس الثانوية ، ممّا لا يعطي مساحة وفرصة كافية للإبداع والابتكار عبر الطرائق التدريسية الحديثة ، وتنوّع المصادر ، واستخدام الأساليب الديمقراطية كالحوار والنقاش ، الذي يؤدّي إلى خلق بيئة مناسبة للطلبة والأساتذة لطرح الأفكار والموضوعات التي تتوافق مع المناهج الدراسية ، وأنّ غياب الموضوعية والدقّة في التوجيه والتقييم يُعدّ أيضًا من الآثار السلبية التي تواجه المدرّسين عبر القرارات غير المدروسة التي تُوجَّه من قبل الإدارة المدرسية أو الإشراف التربوي ، كذلك هو الاهمال والتقصير في الواجب ، وتدنّي النمو المهني ، آثار يسبّبها التسلّط التربوي ، وتشكّل عائقًا أمام المسيرة التعليمية في المرحلة الثانوية .

الفصل السابع

مناقشة فرضيات الدراسة ، النتائج ، التوصيات ، المقترحات

تمهيد

المبحث الأول : مناقشة الفرضيات العلمية

المحور الأول :مناقشة الفرضيات الخاصة بالطلبة

المحور الثاني : مناقشة الفرضيات الخاصة بالمدرسين

المبحث الثاني : نتائج الدراسة

المبحث الثالث : التوصيات والمقترحات

أولاً : التوصيات

ثانياً : المقترحات

الفصل السابع

مناقشة فرضيات الدراسة ، النتائج ، التوصيات ، المقترحات

تمهيد

هناك عدد من الفرضيات العلمية تمّ تحديدها في المبحث الأوّل من الفصل الرابع في الجانب الميداني للدراسة ، وقد تمّ اختيارها من متابعة عدد من الأدبيات الاجتماعية حول الديمقراطية ومظاهر التسلّط التربوي التي تخص طلبة المرحلة الثانوية ، والتي تمّ التطرّق إليها في الفصل الأوّل والثاني والثالث من الجانب النظري للدراسة الحالية .

وخُصّص المبحث الأوّل من الفصل السابع لاختبار تلك الفرضيات ومناقشتها ، وانطوى المبحث الثاني على نتائج الدراسة ، في حين احتوى المبحث الثالث على التوصيات والمقترحات .

المبحث الأوّل

مناقشة الفرضيات العلمية

المحور الأوّل: الفرضيات الخاصّة بالطلبة

الفرضية الأولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تغيّر النظام السياسي وترسيخ الديمقراطية .

أشارت نتائج البيانات في جدول (٣٣) إلى ترسيخ الديمقراطية بعد تغيّر النظام السياسي ، فقد تبيّن أنّ (٦٤%) من المبحوثين أكّدوا ترسيخ الديمقراطية بعد تغيّر النظام وبواقع (٢٤٠) مبحوثًا ، وأمّا الذين أيّدوا وجود ترسيخ للديمقراطية بشكل بسيط فقد كانت نسبتهم (١٩%) وعدد المبحوثين بلغ (٧٢) ، وفي المقابل كانت نسبة من أيّد عدم وجود ترسيخ للديمقراطية بعد تغيّر النظام (١٧%) وبواقع (٦٥) من وحدات عيّنة الدراسة ، وعند تطبيق اختبار (كا^{٢}) لمعرفة قبول الفرضية من عدم قبولها تبيّن أنّ هناك فروقًا معنوية ذات دلالة إحصائية ؛ لأنّ القيمة المحسوبة من اختبار (كا^{٢}) هي (١٥٦،١٩) أكبر من القيمة الجدولية وهي (٢،٩٢٠) ، عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ودرجة حرّية (٢) ، لذا نقبل فرضية بمعنى (أنّ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تغيّر النظام السياسي وترسيخ الديمقراطية) ، وتشير مقبولية الفرضية إلى تنامي الوعي السياسي والديموقراطي لدى المواطن العراقي بعد عام ٢٠٠٣م .

الفرضية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناهج الدراسية وتعزيز مبدأ المساواة والحرّية .

أشارت بيانات الجدول (٢٧) إلى توزيع إجابات المبحوثين حول مساهمة المناهج في تعزيز المساواة والحرّية ، إذ إنّ نسبة الذين أعلنوا تأييدهم بلغت (٦٩%) وبواقع (٢٦١) مبحوثًا ، وأمّا الذين كانت إجاباتهم محدّدة نسبتهم (١٨%) وبواقع (٦٨) من وحدات العيّنة ، وفي المقابل الذين رفضوا بلغت نسبتهم (١٣%) بواقع (٤٨) مبحوثًا ، وعند تطبيق اختبار (كا^{٢}) لمعرفة قبول الفرضية من عدم قبولها ، وجد الباحث أنّ الفروق المعنوية ذات دلالة إحصائية ؛ لأنّ القيمة المحسوبة من اختبار (كا^{٢}) هي (٢٢٠،٢) أكبر من القيمة الجدولية وهي (٢،٩٢٠) ، عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرّية (٢) ، لذا تُقبَل الفرضية بمعنى (أنّ هناك علاقة ذات دلالة

إحصائية بين المناهج الدراسية وتعزيز مبدأ المساواة والحرّية) ، يفسّر الباحث مقبولية الفرضية يدلّ على تضمين وتناول المناهج لمبادئ الديمقراطية بشكل واسع ومن خلال طرح موضوعاتها في الصفّ .

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اختيار فرع الدراسة وممارسة الديمقراطية .

يشير جدول (١٦) إلى توزيع إجابات المبحوثين حول اختيارهم لفرع الدراسة ، إذ كان عدد الذين اختاروا الفرع الدراسي برغبتهم (٣٢٦) من المبحوثين بلغت النسبة (٨٦،٥%) ، وأمّا الذين كان هناك تدخّل في اختيارهم لفرع الدراسة من المبحوثين كانت نسبتهم (٦،١%) وبواقع (٢٣) مبحوثًا ، وفي المقابل الذين فُرض عليهم اختيار فرع الدراسة ونسبتهم (٧،٤%) وبواقع (٢٨) مبحوثًا ، وعند تطبيق اختبار (كا^{٢}) لمعرفة قبول الفرضية من عدم قبولها وجد الباحث أنّ الفروق المعنوية ذات دلالة إحصائية ؛ لأنّ القيمة المحسوبة من اختبار (كا^{٢}) هي (٤٧٩،١٥) أكبر من القيمة الجدولية وهي (٢،٩٢٠) ، عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرّية (٢) ، لذا نقبل فرضية بمعنى (أنّ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الديمقراطية واختيار فرع الدراسة) ، وهي دلالة على أنّ الأُسر في مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) فيها مساحة من الحرّية تسمح للطلبة باختيار الفرع الدراسي الذي يرغبون فيه بعيدًا عن الإكراه والتسلّط وفرض إرادتهم على أبنائهم ، وهو مؤشّر على ترسيخ بعض مبادئ وملامح الديمقراطية ، وبدوره يؤدّي إلى رفع المستوى الدراسي للطلبة ، ويوفّر تفاعل تربوي بين عناصر العملية التربوية.

الفرضية الرابعة: سيطرة المنظومات التعليمية والقيم العشائرية على تفكير بعض المدرّسين تؤدّي إلى التسلّط التربوي .

يُظهِر الجدول (٢٨) نتائج البيانات الخاصّة بتوزيع إجابات المبحوثين عن مدى سيطرة المنظومات التعليمية والقيم العشائرية على تفكير المدرّسين ، إذ إنّ المبحوثين أكّدوا سيطرة المنظومات التعليمية والقيم العشائرية على تفكير المدرّسين بنسبة (٤٣%) وبواقع (١٦٣) مبحوثًا ، وأمّا الذين لم يؤكّدوا بشكل واضح ولم يرفضوا السيطرة كانت نسبتهم (٢١%) وبواقع (٧٨) من وحدات العيّنة ، في حين الذين أجابوا بعدم سيطرة تلك المنظومات والقيم على المدرّسين بلغت

نسبتهم (٣٦%) وبواقع (١٣٦) مبحوثًا ، ومن اجراء اختبار (كا٢) وجد الباحث فرقًا معنويًا ذات دلالة إحصائية ؛ كون القيمة المحسوبة (٢٩،٨٥) أكبر من القيمة الجدولية (٢،٩٢٠) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرّية (٢) ، لذا نقبل الفرضية ؛ لوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المنظومات والتسلّط التربوي ، ويرجعه الباحث إلى كون مجتمع الدراسة (قضاء الرفاعي) طابعه عشائري ويلتزم بالأعراف والقيم ، ولا يمكن تغليب قانون آخر عليها ، كذلك يطبّق القوانين التربوية حرفيًا ، وبالتالي عدم المرونة ، وهذا التزمّت يؤدّي إلى مظاهر التسلّط التربوي ، ويبتعد عن الحوار الديمقراطي .

المحور الثاني: اختبار فرضيات المدرّسين

الفرضية الأُولى: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين السماح للطلبة بالتعبير عن رأيهم وممارسة أساليب الديمقراطية .

يشير الجدول (٥٦) إلى بيانات الدراسة حول السماح للطلبة بالتعبير عن رأيهم في المرحلة الثانوية ، إذ يسمح للطلبة بالتعبير عن رأيهم بنسبة (٦٧%) وبواقع (١٩٦) مبحوثًا ، وأمّا الذين أيّدوا السماح بالتعبير بشكل بسيط من المبحوثين بنسبة (٢٩%) وبواقع (٨٤) مبحوثًا ، وفي المقابل كانت الإجابة بأن لا يُسمح للطلبة بالتعبير عن رأيهم وبنسبة (٤%) وبواقع (١٣) مبحوثًا من وحدات عيّنة الدراسة ، وعند إجراء اختبار (كا٢) للتحقّق من قبول الفرضية أو رفضها ، وجد الباحث أنّ الفروق المعنوية ذات دلالة إحصائية ؛ لأنّ القيمة المحسوبة من اختبار (كا٢) هي (٣٦٣،٣٩) أكبر من القيمة الجدولية (٢،٩٢٠) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ودرجة حرّية (٢) ، لذا نقبل فرضية الدراسة ، وهذا يعني (أنّ المدرسين في المرحلة الثانوية يمارسون أُسلوب الحوار والنقاش) ، وهو أحد الأساليب الديمقراطية ، وبالتالي هناك ممارسات ديمقراطية من قبل المدرّسين تؤدّي إلى التفاعل التربوي ، وتحدّ من مظاهر التسلّط التربوي ، وترتقي بمستوى الطلبة.

الفرضية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التزام الطلبة بالنظام والإبداع والابتكار .

تُظهِر بيانات الجدول (٦٠) التزام الطلبة بالنظام يؤدّي إلى الإبداع والابتكار ، إذ أيّدوا المبحوثين أنّ الالتزام بالنظام يؤدّي إلى الإبداع والابتكار بنسبة (٧٥%) وبواقع (٢١٩) مبحوثًا ، وأمّا إجابات الذين أجابوا بصورة غير قطعية من المبحوثين فقد كانت نسبتهم (٢٢%) وبواقع (٦٤) مبحوثًا ، وفي المقابل المبحوثين أعلنوا أنّ الالتزام بالنظام لا يؤدّي إلى الإبداع والابتكار بنسبة (٣%) وبواقع (١٠) من وحدات عيّنة الدراسة ، وعند تطبيق اختبار (كا^{٢}) للتحقّق من قبول الفرضية أو رفضها وجد الباحث أنّ الفروق المعنوية ذات دلالة إحصائية ؛ لأنّ القيمة المحسوبة من اختبار (كا^{٢}) هي (٢٤١،٠٤) أكبر من القيمة الجدولية (٢،٩٢٠) ، عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ودرجة حرّية (٢) ، لذا نقبل فرضية الدراسة ، يفسّرها الباحث أنّ الكادر التدريسي يؤكّد على الالتزام بالنظام ؛ كونه السبيل إلى أنّ يكون الطالب مبدعًا عبر تأدية واجباته المدرسية ، والانضباط الصفّي الذي يسمح للأساتذة بفتح الحوار والنقاش مع الطلبة ، والاستماع لأفكارهم وآراءهم حول الموضوعات الدراسية ، ممّا يشكّل دافعًا كبيرًا عند الطلبة على المواظبة والإبداع تماشيًا مع الممارسات الديمقراطية عبر التزامه بالنظام .

الفرضية الثالثة: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كثرة أعداد الطلبة والتسلّط التربوي .

يُظهِر تحليل البيانات في جدول (٤٣) كثرة أعداد الطلبة في الصفّ ودورها في التسلّط ، وتوضّح أنّ (٤٦%) من المبحوثين أكّدوا أنّ كثرة أعداد الطلبة في الصفّ تؤدّي إلى التسلّط وبواقع (١٧٤) مبحوثًا ، وأمّا الذين أيّدوا بتحفّظ وليس بالمطلق وبنسبة بسيطة فقد بلغت نسبتهم (٢٤%) وعدد المبحوثين بلغ (٩٢) ، وفي المقابل الذين أكّدوا أنّ كثرة الأعداد لا تؤدّي إلى التسلّط كانت نسبتهم (٢٩%) وبواقع (١١١) من وحدات عيّنة الدراسة ، وعند تطبيق اختبار (كا^{٢}) لمعرفة قبول الفرضية من عدم قبولها وجد الباحث أنّ الفروق المعنوية ذات دلالة إحصائية ؛ لأنّ القيمة المحسوبة من اختبار (كا^{٢}) هي (٢٩،٣) أكبر من القيمة الجدولية وهي (٢،٩٢٠) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ودرجة حرّية (٢) ، لذا نقبل فرضية بمعنى (أنّ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كثرة أعداد الطلبة والتسلّط التربوي) ، ولدى عرض هذا السؤال على أعضاء

الهيأة التدريسية وأدارات المدارس أثناء توزيع أستمارة الاستبيان وبصورة شفاهيه أظهرت نتائج الاجابات من خلال النقاش أنهم يؤيدون أنّ كثرة أعداد الطلبة في الصفّ لها دور في التسلّط . وهذا يشير إلى اقبال الطلبة بأعداد كبيرة على التعليم ، وهذا لايتناسب مع ما موجود من مدارس ولاسيّما بعد سقوط النظام المستبد ، والحركة العمرانية البطيئه في مجتمع الدراسة أدّت إلى وجود أعداد كبيرة وفوق الحدّ النموذجي بضعفين ، وبالتالي يفقد المدرّس السيطرة على الصفّ وضبط سلوك الطلبة ، ممّا يساعد على استخدام التسلّط أُسلوبًا في التعامل .

الفرضية الرابعة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق القوانين والأنظمة والحدّ من التسلّط التربوي .

يُظهِر جدول (٧٠) توزيع إجابات المبحوثين من المدرّسين حول القوانين والأنظمة المطبّقة من قبل الإدارة المدرسية ، إذ إنّ نسبة (٤٧%) وبواقع (١٣٧) مبحوثًا أيّدوا أنّ القوانين والأنظمة تحدّ من التسلّط ، وأمّا الذين كانت إجاباتهم بين التأييد وعدم التأييد وغير مؤكّدة فقد بلغت نسبتهم (٤٢%) وعدد المبحوثين بلغ (١٢٣) ، في حين الذين لم يؤيّدون أنّها تحدّ من التسلّط كانت نسبتهم (١١%) وبواقع (٣٣) من وحدات عيّنة الدراسة ، وعند تطبيق اختبار (كا^{٢}) لمعرفة قبول الفرضية من عدم قبولها وجد الباحث أنّ الفروق المعنوية ذات دلالة إحصائية ؛ لأنّ القيمة المحسوبة من اختبار (كا^{٢}) هي (٦٥،٢٢) أكبر من القيمة الجدولية (٢،٩٢٠) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ودرجة حرّية (٢) ؛ لذا نقبل فرضية بمعنى (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القوانين والأنظمة المطبّقة من قبل الإدارة المدرسية والحدّ من التسلّط التربوي) ، وهذا يشير إلى أنّ الإدارة تقوم بتطبيق القوانين والأنظمة المدرسية التي بواسطتها يمكن أن تحدّ من التسلّط الذي تسبّبه كثرة الواجبات المدرسية والطُرق غير المرغوبة والمستخدمة من المدرّسين ، كذلك تعمل على اعتماد الأساليب الديمقراطية في العمل التربوي .

الفرضية الخامسة: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسلّط التربوي وانعدام التعاون بين الإدارة والمدرّسين وعدم شعورهم بالانتماء للمدرسة .

يُظهِر الجدول (٧٨) التسلسل المرتبي للآثار الاجتماعية للتسلّط التربوي ، إذ احتل انعدام التعاون بين الإدارة والمدرّسين بحسب آراء المبحوثين المرتبة الأُولى وبنسبة (٦١%) ، وأمّا عدم الشعور بالانتماء للمدرسة فقد جاء بالمرتبة الثانية وبنسبة (٣٢%) حسب آراء المبحوثين ، وعند تطبيق اختبار (كا٢) لمعرفة قبول الفرضية من عدم قبولها تبيّن أنّ هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية ؛ لأنّ القيمة المحسوبة من اختبار (كا٢) هي (٢٧،١٨) أكبر من القيمة الجدولية (٦،٣١٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١) ، لذا نقبل فرضية التسلّط التربوي وعلاقته بانعدام التعاون بين الإدارة والمدرّسين وعدم شعورهم بالانتماء للمدرسة ، وهذا يدلّ على أنّ هناك تسلّطًا تمارسه الإدارة المدرسية يؤدّي إلى انعدام التعاون وشعور المدرّسين بعدم الانتماء للمدرسة ، وبالتالي تكون نتائجه سلبية على تحصيل الطلبة في المرحلة الثانوية .

الفرضية السادسة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى الاقتصادي والتسلّط التربوي

من الجدول (٥٤) يتضح توزيع وحدات العيّنة حسب مستوى الدخل للمبحوثين ، وتبيّن أنّ (٢٣%) من المبحوثين وبواقع (٦٧) مبحوثًا مستوى دخلهم ضعيف ، في حين الذين كانوا من ذوي المستوى الاقتصادي المتوسّط بلغت نسبتها (٧٤%) وبواقع (٢١٧) ، وأمّا المبحوثين الذين مستوى دخلهم الاقتصادي جيّد بلغت نسبتهم (٣%) حسب آراء المبحوثين ، وبعد تطبيق اختبار (كا٢) لمعرفة قبول الفرضية على ضوء إجابات المدرّسين تبيّن أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية ؛ كون القيمة المحسوبة (٢٣٥،٩٣) أكبر من القيمة الجدولية (٢،٩٢٠) عنده مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ودرجة حرّية (٢) ، وأمّا المبحوثين من الطلبة وبحسب بيانات الجدول(١٤) يتضح توزيع وحدات العيّنة بحسب المستوى الاقتصادي لأُسر المبحوثين ، وتبيّن أنّ (٢٣%) وبواقع (٨٥) من أُسر المبحوثين مستواهم الاقتصادي كان ضعيفًا ، في حين الأُسر ذوات المستوى الاقتصادي المتوسّط بلغت نسبتها (٧٢%) وبواقع (٢٧٢) مبحوثًا ، وأمّا الأُسر ذوات المستوى الاقتصادي الجيّد فقد بلغت نسبتها (٥%) وبواقع (٢٠) من عيّنة الدراسة ، وعند تطبيق

اختبار(كا٢) لمعرفة قبول الفرضية على ضوء إجابات الطلبة تبيّن أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية ؛ كون القيمة المحسوبة (٢٧٢،٤١) أكبر من القيمة الجدولية (٢،٩٢٠) عنده مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ودرجة حرّية (٢) ، وبذلك تُقبل فرضية أنّ هناك علاقة بين المستوى الاقتصادي والتسلّط التربوي عند الطلبة والمدرّسين ، وهذا يدلّ على أنّ انخفاض الدخل وضعف الحالة الاقتصادية أحد الأسباب الرئيسة التي تؤدّي إلى ممارسة التسلّط من قبل المدرّسين داخل المدرسة اتجاه الطلبة ، وهناك تسلّط آخر تمارسه الأُسرة على أبنائها سببه ضعف المستوى الاقتصادي الذي يخلق حالة من الاضطراب والقلق والضغط النفسي .

الفرضية السابعة: هناك علاقة إحصائية بين الفئات العمرية المتوسّطة والتعامل الديمقراطي في المدارس الثانوية .

بيانات الجدول (٤٨) توضّح عدد المبحوثين بحسب العمر ، إذ قُسّم الجدول عشر فئات عمرية وبطول فئة (٤) ، وبلغ أعلى تكرار للمبحوثين في ضمن الفئة الخامسة بنسبة (٢٥%) ، في حين كان أقلّها في ضمن الفئة العاشرة وبنسبة(١%) بحسب آراء المبحوثين ، نستنتج من ذلك أنّ ارتفاع نسبة المبحوثين في ضمن الفئة الخامسة (٣٩ـ٤٢) وهي مرحلة عمرية متوسّطة ، وعند تطبيق اختبار(كا٢) لمعرفة قبول الفرضية على ضوء إجابات المدرّسين تبيّن أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية ؛ كون القيمة المحسوبة (٩٩،٥١) أكبر من القيمة الجدولية (٢،١٣٢) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرّية (٢) ، وبذلك تُقبل الفرضية عند المدرّسين ، بمعنى توجد علاقة إحصائية بين الفئات العمرية المتوسّطة والتعامل الديمقراطي في المدارس الثانوية ، وهذا يشير إلى أنّ هذه الفئة مهمّة بالعطاء في الواقع التربوي ، ولديها من الخبرة العلمية والمعرفية الكافية والتجربة الكبيرة في التعامل مع الطلبة في المرحلة الثانوية ؛ كونها بدأت مسيرتها بالواقع التربوي مع تغيّر النظام التسلّطي إلى ديمقراطي ، وأمّا لدى الطلبة ومن الجدول (٤) من الواضح وفق معطيات الجدول أنّ أغلب أعمار المبحوثين جاءت في ضمن الفئة الثالثة ؛ كونها حصلت على أعلى تكرار وبنسبة (٣٦%) ، إنّ ارتفاع نسبة أعمار المبحوثين في ضمن الفئة الثالثة (١٧ـ١٨) سنة ، وتلتها الفئة الثانية (١٥ـ١٦) بنسبة (٣٣،٢) ، وبعد تطبيق اختبار(كا٢) لمعرفة قبول الفرضية بحسب إجابات الطلبة تبيّن أنّ هناك فروقًا ذات دلالة

إحصائية ؛ كون القيمة المحسوبة (٣٠،٥٤) أكبر من القيمة الجدولية (٢،٩٢٠) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ودرجة حرّية (٢) ، وبذلك تُقبل الفرضية عند الطلبة ، إذ تبيّن أنّهما من أهم المراحل العمرية المتوسّطة في حياة الإنسان كونه يمرّ في هذه المرحلة العمرية بتغيّرات جسمانية فسيولوجية وانفعالات عاطفية هي تؤمن بالتعامل ديمقراطي وبحاجة إلى حوار هادئ بعيدًا عن القسر والتسلّط .

المبحث الثاني: نتائج الدراسة

توصّلت الدراسة إلى جملة نتائج ، تمثّلت فيما يأتي:

١. أظهرت نتائج الدراسة أنّ أكثر المبحوثين هم ذكور وبنسبة (٥٧%) ، في حين أنّ أغلب وحدات عيّنة الطلبة تقع أعمارهم في ضمن فئة (١٧ـ١٨) سنة بحسب آراء المبحوثين .

٢. أوضحت بيانات الدراسة أنّ أغلب آباء المبحوثين من الطلبة هم على قيد الحياة وبنسبة (٩٦%) من عيّنة الدراسة .

٣. المردود الاقتصادي للأُسرة قد لا يكفي لسدّ طلبات الأبناء ، ممّا يعرّضهم للتسلّط من قبل الآباء وبنسبة (٢٣%) .

٤. أكّد المبحوثين أنّ ممارسة الديمقراطية في المرحلة الثانوية ضرورية وبنسبة (٧٥%) ؛ لما لها من آثار واضحة في حياتهم العلمية والعملية ، كالتوازن ، والإحساس بالأمن .

٥. يرى المبحوثين أنّ أعضاء الهيأة التدريسية يمارسون أُسلوب الحوار والنقاش وبنسبة (٧٥%) ، ويدفعون باتجاه الترغيب وليس الترهيب وبنسبة (٦٦،٣%) ، وهو دليل على استخدام أساليب الديمقراطية في المدارس الثانوية لمجتمع البحث .

٦. أكثر المبحوثين لا يرون وجود استغلال من قبل الطلبة للسلوك الديمقراطي لغرض للإساءة لمدرّسيهم وبنسبة (٦٢%) .

٧. أكثر من نصف المبحوثين في المرحلة الثانوية يفضّلون الدوام في المدارس الحكومية وبنسبة (٥٢%) .

٨. أكّد المبحوثين وجود عدالة في تطبيق القوانين التربوية على الطلبة وبنسبة (٥٨%) ، وهو إشارة إلى تطبيق مبادئ الديمقراطية بشكل مقبول في المرحلة الثانوية .

٩. يرى المبحوثين النظام التعليمي يشجّع على ترسيخ القيم الديمقراطية بين الطلبة في المدارس الثانوية وبنسبة (٦٨،٥%) ويكون له آثار إيجابية .

١٠ـ يرى أغلب المبحوثين أنّ التعليم الالكتروني يعزّز مبادئ المساواة والحرّية وبنسبة (٤١%) ، بينما المناهج الدراسية تعزّز هذه المبادئ بنسبة (٦٩%) .

١١ـ هناك سيطرة للمنظومات التعليمية والقيم العشائرية على طرائق بعض المدرّسين بنسبة (٤٣%) .

١٢ـ أثبتت بيانات الدراسة أنّ هناك التزامًا من قبل الطلبة بالأنظمة والقوانين وبنسبة بلغت (٦٢%) .

١٣ـ يرى المبحوثين أنّ تغيّر النظام السياسي من دكتاتوري تسلّطي إلى ديمقراطي بعد عام ٢٠٠٣ كان له دور في ترسيخ الديمقراطية بين طلبة المرحلة الثانوية وبنسبة (٦٤%) .

١٤ـ يرى المبحوثين أنّ المدارس الثانوية تعزّز مشاعر الخضوع والطاعة وبنسبة (٥٠%) ، وتستخدم الطرائق التقليدية مع الطلبة بنسبة (٥٦%) .

١٥ـ الطلبة في المرحلة الثانوية يشعرون بمعاناة من التسلّط الأسري وبنسبة (٤٥%) ؛ بسبب الحفاظ على الشرف الأُسري ، والحرص الشديد ، والتدخّل في اختيار الصديق .

١٦. هناك آثار اجتماعية ونفسية للتسلّط التربوي ، جاء في مقدّمة الآثار الاجتماعية التسرّب الدراسي وبنسبة (٤٣%) ، وجاء الشعور بعدم المسؤولية بنسبة (٣٥%) ، وأمّا الآثار النفسية فقد جاء الخوف والقلق بنسبة (٥٣%) ، وبعدها كره التعليم بنسبة (٤٣%) .

ثانيًا: المدرّسين:

١٧. يرى المبحوثين أنّ الديمقراطية التربوية تعني مساواة فرص وبنسبة (٤٨%) .

١٨. أغلب المبحوثين يرون في المرحلة الثانوية يُسمح للطلبة بالتعبير عن رأيهم وبنسبة (٦٧%) ، وهناك اعتماد لأساليب الديمقراطية بنسبة (٤٦%) .

١٩ـ هناك تقبّل من أعضاء الهيأة التدريسية لاعتراض الطلبة على درجة الامتحان وبنسبة (٨٨%) ، ممّا يدلّ على الممارسة الديمقراطية .

٢٠ـ يرى المبحوثين أنّ الالتزام بالنظام يؤدّي إلى الإبداع والابتكار وبنسبة (٧٥%) عبر تأدية الواجبات .

٢١. يرى المبحوثين أنّ أعضاء الهيأة التدريسية يواجهون صعوبة في الحوار والنقاش مع الطلبة ذات المستوى المتدنّي وبنسبة (٣٦%) بسبب اهمالهم للواجبات واللامبالاة .

٢٢ـ أكّد المبحوثين أنّ تغيّر النظام بعد عام ٢٠٠٣ رسّخ الديمقراطية (نوعًا ما) بالمدارس الثانوية وبنسبة (٤٣%) ، وأكثر من نصف المبحوثين أكّدوا أنّ مظاهر التسلّط انخفضت بشكل كبير وبنسبة (٥٣%) .

٢٣ـ يرى المبحوثين أنّ من الآليات المهمّة للحدّ من التسلّط هي توظيف طرائق التدريس الحديثة وبنسبة (٥٩%) .

٢٤ـ يؤكّد المبحوثين أنّ الإدارة جادّة في تفعيل دور المرشد التربوي وبنسبة (٥٠%) ؛ من أجل خلق مناخ ديمقراطي يعالج المشكلات ، ويحدّ من ظاهرة التسلّط .

٢٥ـ يرى المبحوثين أنّ الأُسلوب الإشرافي المستخدم في المدارس الثانوية هو التوجيه وبنسبة (٧٥%) .

٢٦ـ حدّد المبحوثين آثارًا اجتماعية ونفسية وعلمية للتسلّط التربوي ، تمثّلت الاجتماعية في انعدام التعاون بين الإدارة والمدرّسين وبنسبة (٦١%) ، وتمثّلت النفسية في قتل الروح المعنوية وبنسبة (٥٧%) ، وأمّا العلمية فتمثّلت في أنّ التسلّط لا يشجّع على الابتكار والتطوير وبنسبة (٦٢%) .

المبحث الثالث

التوصيات والمقترحات

أوّلًا: التوصيات

على ضوء النتائج التي حقّقتها الدراسة يرى الباحث أن يقدّم بعض التوصيات والمقترحات:

- **الإدارة المدرسية:**

١ـ خلق وعي ثقافي وديمقراطي لدى الطلبة ؛ للحدّ من استغلال الممارسة الديمقراطية للإساءة لمدرّسيهم .

٢ـ تفعيل التعاون بين الإدارة المدرسية والكوادر التدريسية ؛ للنهوض بواقع المدرسة التربوي ورفع المستوى الدراسي .

٣ـ الابتعاد عن طمس شخصية الطالب عبر أساليب العقاب التي يعتمدها كثير من المدرّسين ، كإظهار عيوب الطلبة ، وإذلالهم ، والسخرية من إجاباتهم وتصرّفاتهم .

٤ـ إيجاد وسائل متعدّدة للتقويم العلمي إلى جانب وسيلة الامتحان .

- **الإرشاد التربوي:**

١- العمل على تخصيص حُصص للإرشاد التربوي في جدول الدروس الأُسبوعي للطلبة ؛ من أجل منحه صفة رسمية ، ولا يبقى ينتظر المرشد أوقات الفراغ من أجل تطبيق برنامجه الذي يخص الطلبة ، وتفعيل دوره بشكل أكبر .

٢- عقد لقاءات دورية مع أولياء أُمور الطلبة ؛ لمدّ جسور الصلة والتواصل ، وحثّهم على نبذ التسلّط والابتعاد عن الحرص الشديد في التنشئة الاجتماعية ؛ كونه يُسهم في بناء شخصية خاضعة .

٣- إعداد برامج خاصّة للتعريف بالديمقراطية والآثار التي تترتّب عليها في مرحلة الدراسة الثانوية .

- **الأُسرة:**

١- عدم دفع الأبناء للعمل بالقسر والإكراه ؛ لأجل الحصول على دخول إضافية لسدّ الحاجات الأُسرية .

٢- إقامة علاقات داخل الأسرة على أُسس من التفاهم والتحاور والاحترام .

٣- التواصل مع إدارات المدارس في المرحلة الثانوية ؛ كون الأُسرة تُعدّ ركيزة أساس في العمل التربوي ، ولاسيّما في المرحلة الثانوية التي تُعدّ مرحلة مهمّة في إعداد الأبناء لمستقبل واعد .

- **المديرية العامّة للتربية:**

١- توظيف طرائق التدريس الحديثة بدلاً من الاعتماد على طريقة واحدة وهي التلقين .

٢- رفع كفاءة المشرفين التربويين المهنية ، وتحويل الإشراف التفتيشي السلطوي إلى تطويري منظّم يواكب التطوّرات التربوية .

٣- توفير المكافآت المادّية والمعنوية للمدارس وأعضاء الهيأة التدريسية ؛ بغية خلق جو ديمقراطي تتنافس فيه المؤسّسات لتطوير قدراتها ، وتنويع مصادرها العلمية .

- **وزارة التربية:**

١- إصدار وتطبيق القوانين التي تحفظ هيبة المؤسّسات التعليمية والعاملين فيها من مديري مدارس ، ومدرّسين ، وطلبة ؛ ولاسيّما بعد تعرّضهم لاعتداءات متكرّرة .

٢- فكّ الاختناق الحاصل في المدارس نتيجة كثرة أعداد الطلبة عبر الاهتمام بالبنية التحتية للمؤسّسات التربوية .

٣- إدراج مناهج دراسية تُعنى بالثقافة الديمقراطية والتوعية بآثارها في إنجاح العمل التربوي ؛ من أجل نشر التربية الديمقراطية وترسيخها ، والحدّ من مظاهر التسلّط في المرحلة الثانوية .

ثانيًا: المقترحات:

يقترح الباحث إجراء دراسات سيسيولوجية تبحث بعض الظواهر الموجودة في الواقع التربوي ، وتعمل على تشخيص أسباب ظهورها ، وعوامل انتشارها ، ووضع الحلول لمعالجتها أو للحدّ منها ، ولعلّ من هذه الظواهر:

- كثرة اعداد الطلبة وعدم ملائمة البنايات المدرسية .
- أثر العامل الاقتصادي في تسلّط المدرّسين .

المصادر

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

المعاجم

١. ابن منظور الانصاري ، لسان العرب ، دار صادر، ط٣، بيروت ، ١٤١٤هـ .

٢. أحمد أبو حاقة ، معجم النفائس الوسيط ، دار النفائس، ط١، بيروت ـ لبنان، ٢٠٠٧م .

٣. أحمد زكي بدوي ، معجم المصطلحات السياسية والدولية ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٨٩م .

٤. حسن شحاتة ، زينب النجّار ، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ،ط١ ، مصر، ٢٠٠٣م .

٥. مجمع اللغة العربية بالقاهرة (إبراهيم مصطفى ،وأخرون، المعجم الوسيط ، دار الدعوة ، ط٤، مصر، ٢٠٠٤م .

٦. ملحقه سعيدة الجهويه ، المعجم التربوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، وزارة التربية ، الجزائر ، ٢٠٠٩م .

الكتب والمصادر

١. إبراهيم الحيدري ، سيسيولوجيا العنف والإرهاب ، دار الساقي ، بيروت ، ٢٠١٧م .

٢. إبراهيم عطا الله العوران ، الإشراف التربوي ومشكلاته ـ دراسة ميدانية تقويمية ، دار يافا العلمية ، الأُردن ، ٢٠١٠م .

٣. إبراهيم عيسى عثمان ، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار الشروق ، ط١، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠٠٨م .

٤. أحمد كامل الرشيدي ، حامد عمّار ، المشكلات المدرسية المعاصرة: قضايا وحلول، المكتبة الأكاديمية، ط١ ، القاهرة ، ٢٠١١م .

٥. أحمد عبدالسميع طبية ، مبادئ الإحصاء ، دار البداية ناشرون وموزعون ،ط١ ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠٠٧م .

٦. أحمد محمّد الزعبي ، أُسس علم النفس الاجتماعي ، دار زهران ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠١٠م.

٧. أحمد أنور بدر ، واخرون ، مناهج البحث في علم المعلومات والمكتبات ، المكتبة الأكاديمية ، مصر ، ٢٠١٣م .

٨. أحمد سعيد نوفل ، وأخرون ، الوطن العربي والتحدّيات المعاصرة ، الشركة العربية المتحدة ، القاهرة ، ٢٠٠٨م .

٩. إحسان محمّد الحسن ، النظريات الاجتماعية المعاصرة ، دار وائل للنشر،ط٣ ، الأُردن ، ٢٠١٥م .

١٠. آلاء محمّد الحياري ، أُصول التربية ، دار أمجد للنشر، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠١٥م .

١١. أنتوني غدنز ، تر: فايز الصباغ ، علم الاجتماع ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط١، بيروت، ٢٠٠٥م .

١٢. أنطوان صباح ، مفاتيح للتعلم والتعليم ، دار النهضة العربية ، ط١ ، بيروت ـ لبنان، ٢٠١٥م .

١٣. إيمان محمود ، التسرّب من التعليم ، وكالة الصحافة العربية ناشرون ، مصر ، ٢٠١١م .

١٤. إيمان يونس إبراهيم العبادي ، الممارسات الاجتماعية الإيجابية لدى طفل الروضة ، مركز الكتاب الأكاديمي ، عمّان ـ الأُردن ،٢٠٢٠م .

١٥. بعض طُرق التدريس الحديثة ، من إصدارات جامعة القصيم ، السعودية ، ٢٠٠٩م .

١٦. بلقاسم سلاطينة ، حسّان الجيلاوي ، أُسس المناهج الاجتماعية ، دار الفجر ،ط١، القاهرة ، ، ٢٠١٢م .

١٧. بوب سولو ، تر: سعيد الخواجة ، تعزيز دافعية الطالب ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، السعودية ، ٢٠١٠م .

١٨. جودت عزّت عطوي ، الإدارة المدرسية الحديثة ، دار الثقافة ، ط٨ ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠١٤م .

١٩. جون ديوي ، تر: أحمد حسن الرحيم ، المدرسة والمجتمع ، دار مكتبة الحياة ، ط٢، بيروت ـ لبنان، ١٩٧٨.

٢٠. حسن حنفي ، جذور التسلّط وآفاق الحرّية ، مكتبة الشروق الدولية ، ط١ ، القاهرة ، ٢٠٠٥م .

٢١. حسن شحاتة ، مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية ،ط٣ ، القاهرة ، ٢٠٠٩م .

٢٢. حسين غبّاش ، الجذور الثقافية للديمقراطية في الخليج ، دار الفارابي ، ط١ ، بيروت ـ لبنان ، ٢٠١٠م .

٢٣. خزعل الماجدي ، الفنّ الإغريقي ، دار الرافدين ،ط١ ، بيروت ، ٢٠١٧م .

٢٤. ديل كارنيغي ، فنّ التعامل مع الناس، مكتبة جزيرة الورد ، ط١ ، القاهرة ، ٢٠٢٠م .

٢٥. رافدة الحريري ، العمل مع الأطفال الصغار ، دار المناهج ، الأُردن ، ٢٠١٤م .

٢٦. رائد رمثان حسين التميمي ، التربية العملية ، مؤسّسة دار الصادق الثقافية ، بابل ـ العراق ، ٢٠١٧م .

٢٧. ربيع محمّد ، وأخرون ، الديمقراطية المدرسية ، دار اليازوري ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠٠٨م

٢٨. رضوان زيادة ، كيفن جيه أوتول ، صراع القيم بين الإسلام والغرب ، دار الفكر، ط١، دمشق، ٢٠١٠م .

٢٩. سناء محمّد سليمان ، أبناؤنا الموهوبون بين الرعاية والحماية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠١٤م .

٣٠. صالح بن سليمان المطلق البقعاوي ، مبدأ الرفق في التعامل مع المتعلّمين ، دار ابن الجوزي ، ط١، السعودية ، ٢٠٠١م .

٣١. الصديق الصادقي العامري ، التربية والتنمية وتحدّيات المستقبل ـ مقاربة سسيولوجية ، أفريقيا الشرق ، الدار البيضاء ،ط٢ ـ المغرب ، ٢٠١٥م .

٣٢. طارق عبد أحمد الدليمي ، الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة ، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، ط١، دبي ـ الإمارات ، ٢٠١٦م .

٣٣. طارق عبد الرؤوف محمّد عامر ، التعليم الجامعي، دار اليازوري العلمية للنشر، ط١، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠١٩م .

٣٤. طلعت إبراهيم لطفي ، كمال عبد الحميد الزيّات ، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع ، دار غريب ، القاهرة ، (ب . ت) .

٣٥. عبد الباسط عبد المعطي ، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٩٨م .

٣٦. عبد الرحمان بن سعيد بن حسين الحازمي ، الازدواجية في السلوك ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، ط١، السعودية ، ٢٠٠٧م .

٣٧. عبد الرحمان النحلاوي ، التربية بالحوار، دار الفكر المعاصر، ط١، دمشق، ٢٠٠٠م .

٣٨. عبد الفتّاح حسين العدوي ، الديمقراطية وفكرة الدولة ، دار الكتاب المصرية ، مصر ، ٢٠١٨م .

٣٩. عبد القادر مساهل ، دور الديمقراطية في مكافحة التطرّف العنيف والإرهاب ، وزارة الشؤون الخارجية الجزائرية ، ٢٠١٤م .

٤٠. عبد الكريم بكّار ، حول التربية والتعليم ، دار القلم ، ط٣، دمشق ـ سورية ، ٢٠١١م .

٤١. عبد الحميد عبد المجيد البلداوي ، أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي، دار الشروق ، ط١، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠٠٧م .

٤٢. عبد الغني محمّد إسماعيل العمراني ، دار الكتاب الجامعي ، صنعاء ، ٢٠١٢.

٤٣. عبد الله الرشدان ، المدخل إلى التربية والتعليم ، دار الشروق ، ط٢ ، عمّان، ٢٠٠٢م .

٤٤. عبد الله العامري ، المعلّم الناجح ، دار أُسامة للنشر والتوزيع ، عمان ـ الأُردن ، ٢٠٠٩م.

٤٥. عصام محمّد عبد القادر سيّد ، سلسلة التنمية المهنية للمعلّم المناقشة والحوار ، دار التعليم الجامعي ، القاهرة ، ٢٠١٩م .

٤٦. علاء حاكم الناصر ، الإدارة والإشراف والتعليم الثانوي، دار الكتب العلمية ، ط٢، بيروت، ٢٠١٨م .

٤٧. علي أحمد مدكور ، مناهج التربية: أُسسها وتطبيقاتها ، دار دروب ، القاهرة ، ٢٠٢٠م .

٤٨. علي أسعد وطفة ، علي جاسم الشهاب ، التنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي ـ دراسة في انطباعات طلّاب المرحلة المتوسّطة ، جامعة الكويت ، ط١ ، الكويت ، ٢٠٠٤م .

٤٩. ـــــ ، بنية السلطة وإشكالية التسلّط التربوي في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط٢ ، بيروت ، ٢٠٠٠م .

٥٠. ـــــــ ، وأخرون ، علم الاجتماع التربوي والمدرسي ، دار معد للنشر ، دمشق ، ٢٠٠٨م

٥١. ـــــــ ، وأخرون ، علم الاجتماع المدرسي ، المؤسّسة الجامعية للدراسات والنشر، ط١ ، لبنان ، ٢٠٠٣م .

٥٢. ـــــــ ، وأخرون ، الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية ،ط٢، بيروت ، ٢٠١١م .

٥٣. علي القائمي ، أُسس التربية ، دار النبلاء ، لبنان ، ١٩٩٥م .

٥٤. علي شتا ، المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية ، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر ، الإسكندرية ـ مصر ، ١٩٩٨م .

٥٥. علي عبد الرحيم صالح ، ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلّط والأزمات في المؤسّسات الجامعية ، دار اليازوري ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠١٤م .

٥٦. علي عبد الهادي المرهج ، الفلسفة البراجماتية: أُصولها ومبادئها ، دار الكتب العلمية ، بيروت ـ لبنان ، ٢٠٠٨م .

٥٧. فاكر الغرايبة ، بدرية الفارسي ، عائشة المدفع ، الإساءة ضد الأطفال في مجتمع الإمارات، مؤسّسة دبي لرعاية النساء والأطفال ،ط١، الإمارات ، ٢٠١٥م .

٥٨. فرج المبروك عمر عامر ، طرائق التدريس العامّة طريقة إلى النجاح في مهنة التدريس ، دار حميثرا ، مصر ، ٢٠١٦م .

٥٩. فرج محمّد صوان ، طرائق البحث ، ط١، منتدى المعارف ، بيروت ، ٢٠١٨م .

٦٠. فرح أسعد ، استراتيجيات التعلّم النشط ، دار ابن النفيس ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠١٧م .

٦١. فرحان محمّد الياصجين ، موضوعات في علم النفس الخواص ، دار المعتز ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠١٧م .

٦٢. فهد بن سيف الدين غازي ساعاتي ، مناهج البحث العلمي في الإدارة الرياضية ، دار العربي ، القاهرة ، ٢٠١٤م .

٦٣. فهمي جدعان ، حصاد القرن ، مؤسّسة عبد الحميد شومان ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠٠٧م .

٦٤. فيصل أحمد بوطيبة ، العائد من الاستثمار في التعليم ، دار اليازوري ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠١٦م .

٦٥. فيليب إسكارس ، عبد العزيز عبد الهادي الطويل ، جودة المدرسة الثانوية العامة من منظور الطلّاب ـ دراسة تحليلية ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، مصر ، ٢٠٠٧م .

٦٦. كمال ديب ، موجز تاريخ العراق، دار الفارابي ، ط١، بيروت ـ لبنان ، ٢٠١٣م .

٦٧. ماثيو جيدير ، تر: ملكة أبيض ، منهجية البحث ، الكلّية الجامعية للعلوم التطبيقية ، (بدون دار نشر) ، تُرجِم في حلب ـ سورية ، ٢٠١٥م .

٦٨. مارشا جنتري ، جيسن ماكنتوش ، ماثيوز فوغيت ، تر: محيي الدين حمدي ، التجميع العنقودي المدرسي الشامل والتدريس المتمايز ، مكتبة العبيكان ، الرياض ـ السعودية ، ٢٠١٧م.

٦٩. محمّد إبراهيم عبد ، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ـ مصر ، ٢٠٠٥م .

٧٠. محمّد الغريب عبد الكريم : البحث العلمي: التصميم والمنهج والإجراءات ، كلّية الآداب ـ جامعة أسيوط ، ط٢، مصر، (ب . ت) .

٧١. محمّد الفاتح المغربي ، أُصول الإدارة والتنظيم ، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي ،ط١، القاهرة ، ٢٠١٨م .

٧٢. محمّد حسين آل ياسين ، المبادئ الأساسية في طُرق التدريس العامّة ، دار القلم ، بيروت ـ لبنان ، ١٩٧٤م .

٧٣. محمّد خير أحمد الفوال ، مقاومة الخوف والسلوك الفردي عند الأطفال ، دمشق ـ سورية ، ٢٠٠٦م .

٧٤. محمّد عبد الكريم الجوراني ، النظريات المعاصرة في علم الاجتماع ، دار مجدلاوي ، ط١، الأُردن ، ٢٠٠٨م .

٧٥. محمّد عبدالله الحاوري ، محمّد سرحان علي قاسم ، مقدّمة في علم المناهج التربوية ، دار الكتب، ط١ ، اليمن ، ٢٠١٦م .

٧٦. محمّد عبدالله خضيرات ، استراتيجيات التفكير العميق ، دار الكتاب الثقافي ، إربد ـ الأُردن ، ٢٠١١ ،

٧٧. محمّد فاعور ، التعليم والديمقراطية في العالم العربي ، مركز مالكوم كير ـ كارنيغي للشرق الأوسط ، ٢٠١١م .

٧٨. محمّد مهدي القصّاص ، تصميم البحث الاجتماعي ، دار نيبور ، ديوانية ـ العراق ، ٢٠١٤م .

٧٩.ـــــــــ مهدي محمّد القصّاص ، مبادئ الإحصاء والقياس الاجتماعي ، المنصورة ـ مصر ، ٢٠٠٧م .

٨٠. محمود محمّد أبو عابد ، المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية ، دار الكتاب الثقافي ، الأُردن ، ٢٠٠٥م .

٨١. مدحت محمّد أبو النصر، مناهج البحث في الخدمة الاجتماعية ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، القاهرة ، ٢٠١٧م .

٨٢. مدحت محمّد أبو نصر ، تطوير العملية التعليمية ، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي ، القاهرة ، ٢٠١٦م .

٨٣. مسلم عدنان أحمد ، آمال صلاح عبدالرحيم ، دليل الباحث في البحث الاجتماعي ، مكتبة العبيكان ،ط١، الرياض ـ السعودية ، ٢٠١١م .

٨٤. منال البارودي ، فنّ التعامل مع شخصية القائد الصغير ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، القاهرة ، ٢٠١٥م .

٨٥. منصور حسن الغول ، مناهج اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسها ، دار الكتاب الثقافي ، إربد ـ الأُردن ، ٢٠٠٩م .

٨٦. نبيل عبد الهادي ، مقدّمة في علم الاجتماع ، دار اليازوري ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠٠٩م .

٨٧. نجاة عيسى انصورة ، أساسيات وأُصول علم النفس ، دار كنوز ، القاهرة ، ٢٠١٥م .

٨٨. هاتف بريهي شياع ، العنف المدرسي ، مركز البحوث والدراسات التربوية ، وزارة التربية العراقية ، ٢٠١٤م .

٨٩. هاشم الميلاني ، الديمقراطية من الإغريق إلى عالم ما بعد الحداثة ، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية ، العتبة العبّاسية المقدّسة ، كربلاء ـ العراق ، ٢٠١٧م .

٩٠. هاشم بن إبراهيم الملّاء ، أساليب التربية التفاعلية بالحوار والاستماع والاقناع ، مركز استراتيجيات التربية ، مسكي ويب ، ٢٠١٧م .

٩١. هشام نشابه ، محاضرات في التربية والتعليم ، دار الفارابي ، بيروت ، ٢٠١٥م .

٩٢. يزيد عيسى الشورطي ، السلطوية بالتربية ، عالم المعرفة ، ط١، الكويت ، ٢٠٠٩م .

الرسائل والأطاريح

١.أحمد عبد الباري أحمد عطا الله ، الممارسات الإشرافية الإبداعية لدى المشرفين التربويين كما يراها معلّمو مدارس وكالة الغوث الدولية بغزّة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم أُصول التربية ـ كلّية التربية ـ جامعة الأزهر ، غزّة ـ فلسطين ، ٢٠١١م .

٢. آلاء أمير عزّت محمّد ، الصحّة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلّية الصحّة العامّة بجامعة شندي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس ـ كلّية التربية ـ جامعة السودان للعوم والتكنلوجيا ، ٢٠١٦م .

٣. إيمان سعيد أحمد باهمام ، دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحدّيات العصر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم التربية الإسلامية والمقارنة ـ كلّية التربية ـ جامعة أُمّ القرى ، السعودية ، ٢٠٠٨م .

٤. أيوب عبد النبي ، أُسس التربية الديمقراطية للمرحلة الثانوية في الأُردن ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأُردنية ، عمّان ـ الأُردن ، ٢٠٠٦م .

٥. أيوب فاروق لطفي الطنبور ، الفعّاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعتي النجاح الوطنية وبيرزيت من وجهة نظر الطلبة ومدى تأثّرها بالمتغيّرات الديمغرافية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلّية الدراسات العليا ـ جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين ، ٢٠٠٤م .

٦. جوادي صفاء ، اقتراح خطّة إعلامية للصحافة الرياضية لإدارة الأزمات الرياضية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، علوم نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية ، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ، جامعة محمّد بوضياف ، المسيلة ـ الجزائر ، ٢٠١٩م .

٧. حمدي محمّد عبد العال ، فعّالية التدعيم الاجتماعي من الرفاق والكبار في خفض السلوك الانعزالي للطفل ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلّية التربية ـ جامعة الزقاقيق ، ٢٠٠٢م .

٨. حمودة سليمه ، التغيّرات الاجتماعية والاقتصادية وانعكاساتها على السلطة الوالدية كما يدركها الأبناء في الأُسرة الجزائرية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة محمّد خيضر بسكره ، قسم العلوم الاجتماعية ـ كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ الجزائر ، ٢٠١٣م .

٩. حنان عيسى الجبوري ، مشكلات إدارة المدرسة الثانوية في العراق ، رسالة ماجستير منشورة ، كلّية التربية ـ جامعة بغداد ، العراق ، ١٩٧٠م .

١٠. خالد الرميضي ، الممارسات التربوية الديمقراطية في المدرسة الكويتية ، رسالة ماجستير منشورة ، كلّية التربية ـ جامعة الكويت ، ٢٠٠٥م .

١١. خالد بن عطية جابر الثقفي ، فاعلية النمط التسامحي والنمط التسلّطي في إدارة الفصل على تحصيل طلّاب الصفّ الأول الثانوي في الرياضيات ، أطروحة دكتوراه ، قسم المناهج وطُرق التدريس ـ كلّية التربية ـ جامعة أُمّ القرى ، السعودية ، ٢٠٠١م .

١٢. زينب عبدالله محمّد ، دور البيئة المدرسية في سلوك العنف ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم الاجتماع ـ كلّية الآداب ـ جامعة بغداد ، ٢٠٠٥م .

١٣. سلامة حمدي أحمد حسين ، المنهج المدرسي ماله وما عليه ، دراسة غير منشورة ، قسم مناهج وطُرق التدريس ـ كلّية التربية ـ جامعة أسيوط ، مصر ، ٢٠١٧م .

١٤. سوفي نعيمه ، الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصفّ ودورها في تنمية القدرة على التحكّم في حلّ المشكلات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس والعلوم التربوية ـ كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ جامعة منتوري ، الجزائر ، ٢٠١١م .

١٥. شافي حسين الشريفي ، أثر استخدام الأُسلوب التسلّطي والأُسلوب الديمقراطي لإدارة الصفّ في تحصيل الطلبة ، أطروحة دكتوراه ، كلّية التربية ـ جامعة كربلاء ، العراق ، ٢٠٠٧م .

١٦. صباح سليماني ، إصلاح المناهج التربوية في الجزائر بين الأُسس الاجتماعية والتحدّيات العالمية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، قسم العلوم الاجتماعية ـ كلّية العلوم ـ جامعة محمّد خضير بسكره ، الجزائر ، ٢٠١١م .

١٧. عائدة محمّد حامد الجدي ، دور الإدارة المدرسية في معالجة مشكلات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظات غزّة وسُبل تفعيله ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم أُصول التربية ـ كلّية التربية ـ الجامعة الإسلامية ، غزّة ـ فلسطين ، ٢٠٠٨م .

١٨. عبّاس أيوب ، تطوّر المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث في التعليم الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد التربية البدنية والرياضية ـ جامعة الجزائر ، الجزائر ، ٢٠٠٨م .

١٩. فؤاد علي العاجز ، تصوّر مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكلّيات التربية بالجامعات الفلسطينية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم أُصول التربية ـ كلّية التربية ـ الجامعة الإسلامية ، غزّة ـ فلسطين ، ٢٠٠٧م .

٢٠. موسى المومني ، منيرة الشرمان ، درجة ممارسة السلوكات الديمقراطية لدى معلّمي المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين ، رسالة ماجستير منشورة ، قسم الإدارة وأُصول التربية ـ كلّية التربية ـ جامعة اليرموك ـ الأُردن ، ٢٠١٨م

المجلّات والبحوث والتقارير والمقالات

١. إخلاص زكي ، تقويم الأداء في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة ، دراسة مقدّمة لمركز البحوث والدراسات التربوية ، وزارة التربية ، العراق ، ٢٠١٣م .

٢. أشرف محمّد أحمد علي ، الثقة بالنفس وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلّاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم ، المجلّة العلمية لجامعة الإمام المهدي ، العدد٨ ، السودان ، ٢٠١٦م .

٣. أمين درواشة ، قراءة في كتاب التربية في العالم العربي بين واقع التسلّط وسؤال الحرّية ، مجلّة رؤى تربوية ، العدد٣٠ ، (ب . ت) .

٤. باسمة حلاوة ، دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية عند الأبناء ، مجلّة جامعة دمشق ، المجلّد ٢٧ ، العدد (٤/٣) ، ٢٠١١م .

٥. باسمة علوان حسين ، فؤاد توما ، تطوّر التعليم في العراق ، دراسات تربوية ، العدد٦ ، ٢٠٠٩م .

٦. بشرى علي ، مظاهر الاغتراب لدى الطلبة السوريين في الجامعات المصرية ، مجلّة جامعة دمشق ، المجلّد٢٤ ، العدد١ ، ٢٠٠٨م .

٧. بعض طُرق التدريس الحديثة ، من إصدارات جامعة القصيم ، السعودية ، ٢٠٠٩م .

٨. بوطيبه جلول ، التسلّط المدرسي وآثاره السيكولوجية على المجموعة المتعلّمة ، مقال ، مجلّة جيل الدراسات الأدبية والفكرية ، العدد ٤٩ ، قسم اللغة وآدابها ـ جامعة عبد الحميد بن باديس ، مستغانم ـ الجزائر ، (ب . ت) .

٩. جمال بحيص ، اتجاهات المعلّمين نحو ديمقراطية الإدارة المدرسية في مدارس مدينة بطا ، مجلّة كلّية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات ، العدد١ ، فلسطين ، ٢٠١٤ .

١٠. حاتم جاسم عزيز ، واخرون ، استثمار أوقات الفراغ لدى طلبة الجامعة ، مجلّة القادسية في الآداب والعلوم التربوية ، المجلّد٨ ، العدد٢ ، ٢٠٠٩م .

١١. حارث حازم أيوب ، أحمد عبد العزيز ، أسباب عدم ملاءمة مخرجات العملية التعليمية مع متطلّبات التنمية ، بحث ، دراسات موصلية ، العدد١٣ ، ٢٠٠٦م .

١٢. حازم مجيد أحمد ، صاحب أسعد ويس ، أسباب تدنّي التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية ، مجلة سُرّ مَن رأى ، المجلّد٨ ، العدد٣٨ ، جامعة تكريت ، ٢٠١٣م .

١٣. حنان عزيز عبد الحسين ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، مجلّة البحوث التربوية والنفسية ، العدد ٤٠ ، جامعة بغداد ، ٢٠١٤م .

١٤. خالد الرميضي ، الممارسات التربوية الديمقراطية في المدرسة الكويتية ، مجلّة جامعة دمشق ، المجلّد٢٦ ، العدد٤ ، ٢٠١٠م .

١٥. رشيد الإدريسي ، من أجل تصوّر موسّع للتربية والديمقراطية ، مجلّة المدرسة المغربية ، العدد المزدوج (٨/٧) ، نوفمبر ٢٠١٧/٣١م .

١٦. سالم هاشم عبّاس أبو دلّة ، التعليم والمعارف في العراق خلال الحقبة الزمنية (١٥٣٤م ـ١٩٣٣م) ، مجلّة أهل البيت عليه السلام ، العدد٢٢ .

١٧. سحر سعيد صالح ، أثر السلوك الديمقراطي لمدرّسي المواد الاجتماعية داخل قاعة الدرس ، مجلّة سُرّ مَن رأى ، المجلّد١٠ ، العدد٣٦ ، جامعة سامراء ، ٢٠١٤م .

١٨. سناء الغندوري ، مفهوم السلطة لدى المدرّس وعلاقته بالقلق النفسي عند التلميذ ، المجلّة الدولية التربوية المتخصّصة ، المجلّد٣ ، العدد١٢ ، كلّية علوم التربية ، الرباط ـ المغرب ، ٢٠١٤م .

١٩. سير جيو فييرا دي ميلو ، مبادئ تدريس حقوق الإنسان ، منشورات الأُمم المتحدة ، جنيف ، ٢٠٠٣م .

٢٠. عاصم حاكم عباس الجبوري ، فلاح مجيد حسون العارضي ، موازنة وزارة المعارف في العهد الجمهوري ـ دراسة في آثارها التنموية (١٩٥٨ـ١٩٦٨م) ، مجلّة مركز بابل للدراسات الإنسانية ، المجلّد٤ ، العدد٣ .

٢١. عامر مهدي دقو ، العلاقة بين التعليم الجامعي والديمقراطية في الوطن العربي ، بحث من جامعة جورج تاون ، مراكش ، ٢٠١٥م .

٢٢. عبد الكريم بلحاج وعبدالإله شرباط ، الديمقراطية بالمؤسّسة التعليمية بين تأهيل التمدرّس وتأصيل التمرّس ، مجلّة المدرسة المغربية ، العدد (٨/٧) ، ٢٠١٧م .

٢٣. عبد الله لفتة البديري ، محاضرات في حقوق الإنسان والديمقراطية ، الجامعة التقنية الوسطى ، المعهد التقني الكوت ، (ب . ت) .

٢٤. علاء عبد الخالق المندلاوي ، الحوار والمناقشة ، مؤسّسة العراقة للثقافة والتنمية ، مقال في التواصل الاجتماعي ، ٢٠١٧م .

٢٥. علي أسعد وطفة ، بين السلطة والتسلّط ـ دراسة تحليلية ، مجلّة الفكر السياسي ، العدد٣ ، اتحاد الكتاب العرب ، سورية ، (ب . ت) .

٢٦. علي خليفه الكواري ، الانتقال للديمقراطية في الدول العربية ، محاضرة في لقاء منتدى الفكر العربي ، المؤتمر الشبابي الخامس ، عمّان ، ٢٠١٢م .

٢٧. علي محمّد جبران ، معالم الفكر التربوي عند ابن خلدون ، مجلّة إسلامية المعرفة ، العدد٥١ ، ٢٠٠٧م .

٢٨. علي هاشم جاوش الباوي ، السلوك التسلطي للآباء وعلاقته بقابلية الإيحاء لدى أبنائهم المراهقين ، مجلّة واسط للعلوم الإنسانية ، العدد٢٢ ، (ب . ت) .

٢٩. عمر نصير مهران ، الممارسات الديمقراطية وسلوكيات المواطنة التنظيمية ، مجلّة الإدارة التربوية ، العدد٢٦ ، أبريل ، ٢٠٢٠م .

٣٠. فوّاز يوسف النواجعة ، محمود أحمد أبو سمرة ، التسرّب المدرسي في المدارس الفلسطينية: واقع وأسباب ، ورقة مقدّمة لمؤتمر ظاهرة التسرّب المدرسي: الأبعاد والحلول ، جامعة القدس ، فلسطين ، ٢٠١٩م .

٣١. لولوه حمد العليان ، الحوار احتياج وإنتاج ، مجلّة الفيصل ، العدد٢٢٧ ، ١٩٩٥م .

٣٢. محمّد الحساني ، التربية والديمقراطية جون ديوي نموذجًا ، موقع وصفحة واقع التربية والتعليم بالمغرب ، شبكة التواصل الاجتماعي ، ٢٠١٣م ، وقت دخول الموقع الساعة ٥,٢٠ ، بتاريخ ٢٠٢١/٥/٥م .

٣٣. محمّد فاعور ، التعليم والديمقراطية في العالم العربي ، مركز مالكوم كير ـ كارنيغي للشرق الأوسط ، ٢٠١١م .

٣٤. منير الحجوجي ، نظرية التعامل مع التلميذ ، مجلّة رؤى تربوية ، العدد٣٢ ، (ب . ت) .

٣٥. ناصر باي كريمه ، بو ملاح أُسامة ، علوان رفيق ، الثقة بالنفس وعلاقتها بدرجة التفاؤل لدى الطلبة ، مجلّة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية ، العدد٩ ، ٢٠١٨م .

٣٦. نبيل حليلو ، الاتصال وجودة الحياة الأُسرية ، الملتقى الوطني الثاني ، قسم العلوم الاجتماعية ـ كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر ، ٢٠١٣م .

٣٧. نسرين خليل حسن ، التربية والتطوّر الاجتماعي عند هربرت سبنسر ، كلّية التربية ـ الجامعة المستنصرية ، (ب . ت) .

٣٨.هاتف بريهي شياع ، العنف المدرسي ، مركز البحوث والدراسات التربوية ، وزارة التربية العراقية ، ٢٠١٤م .

٣٩. وسيلة بويعلي ، مظاهر التسلّط الأبوي في الأُسرة الجزائرية من وجهة نظر الأبناء المراهقين ، مجلّة العلوم الانسانية والاجتماعية ، العدد٣٠ ، الجزائر ، ٢٠١٧م .

٤٠. وليد سالم محمّد ، النظام الفردي الأوتوقراطي ـ دراسة نظرية للسلطة المطلقة ، كلّية العلوم السياسية ـ جامعة الموصل ، مجلّة أبحاث كلّية التربية الأساسية ، المجلّد١١ ، العدد٢ ، ٢٠١١م .

المصادر الإنكليزية

1. Pryor , c. Pryor , Preservice Teachers Attitudes and Beliefs about Democratic Classroom Practice, Master Thesis, university Southwest Research, America ,2005

2. Nandoli von Maree , An increasing challenge for schools, School Psychology Center ,University of Bremen , Germany ,2012

3. Bandura. A.Aggression: Asocial learning analysis, New York. Prentice Hill, 1973, P235.

4. Brandon Toropov , The art and skill of dealing with people ,Jarir bookstore ,4Ed ,Saudi ,press 2008 ,R51

5. File: ll C: Documents and Setting, Abdulwahab Awad, My web Sites, m..1l19l2006

المواقع

١. الممارسات التربوية الديمقراطية في المدرسة الكويتية ، مجلّة جامعة دمشق ، المجلّد٢٦ ، العدد٤ ، ٢٠١٠م . Democracy in the, American School

٢. أحمد حسن محمّد علي ، طرائق التدريس الحديثة ، موقع تعليم جديد ، ٢٠١٧م www.new . educ.com

الملاحق

ملحق رقم (١)

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة القادسية / كلّية الآداب
قسم الاجتماع ـ الدراسات العليا

م / استمارة الاستبيان

عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة

تحية طيبة .....

يروم الباحث إجراء دراسة ميدانية عن **(الديمقراطية ومظاهر التسلّط التربوي ــ دراسة ميدانية لطلبة المرحلة الثانوية في قضاء الرفاعي)** ، كجزء من متطلّبات الحصول على درجة الماجستير في علم الاجتماع . هناك مجموعة من الأسئلة الاستبيانية بين أيديكم عليكم قرأتها بدقّة ؛ كي تكون إجاباتكم موضوعية ، ولكونكم جزء من هذا الواقع ، راجين تعاونكم معنا بقدر المستطاع عبر وضع علامة (√) أمام الخيار المناسب ، علمًا أنّ الإجابات تُستخدَم لأغراض البحث العلمي فقط ، ولا داعي لذكر الاسم مع خالص شكري وتقديري ...

ملحوظة:

الديمقراطية المدرسية: تعني منظومة التفاعل التربوي التي تقوم على نسق من العلاقات ، وتوفّر قيم التسامح ، والحرّية ، وقبول الآخر ، ورفض التمييز ، واحترام حقوق الإنسان بين عناصر المدرسة (طلبة ، مدرّسون ، إدارة المدرسة) ، وتضمن للطلبة الالتحاق بالمؤسّسات التربوية من دون تمييز اجتماعي .

التسلّط التربوي: هو ممارسات سلوكية تصدر عن (المدرّس ، أو الإدارة المدرسية ، أو الأُسرة) اتجاه الطالب في بيئة يسودها القسر والإرهاب والاستغلال السيء للمكان الوظيفي ، ويكون هناك استبداد في الرأي ، ولا يُعطى الطالب فرصة للتعبير عن رأيه ، ويعتمد التلقين ، والتوبيخ ، وإصدار الأوامر ، والتوجيهات كأساس في التعامل .

الباحث
عدنان خلف نصرالله

المشرف
أ.م.د. مؤيّد فاهم محسن

<u>أوّلًا: البيانات الأوّلية</u>

أ . الخصائص الفردية:

١. الجنس: ذكر ( ) أُنثى ( )

٢. العمر: ( ) سنة

ب . الخصائص الاجتماعية:

٣. الوضع الاجتماعي للأبوين:

على قيد الحياة ( ) وفاة واحد منهما ( ) وفاة الوالدين معًا ( )

طلاق ( ) هجر ( )

٤. عدد أفراد الأُسرة: ( )

٥. تسلسل الطالب بين أخوته: ( )

٦. محل الإقامة: حضر ( ) ريف ( )

ت . الخصائص التربوية:

٧. عدد سنوات الرسوب إن وجدت: ( )

٨. المستوى التعليمي للأب:

أُمّي ( ) ابتدائية ( ) متوسّطة ( ) إعدادية ( )

دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) عليا ( )

٩. المستوى التعليمي للأُمّ:

أُمّي ( ) ابتدائية ( ) متوسّطة ( ) إعدادية ( )

دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) عليا ( )

ث . الخصائص الاقتصادية:

١٠. مهنة الأب:

موظّف ( ) كاسب ( ) متقاعد ( ) عاطل عن العمل ( )

١١. مهنة الأُمّ:

موظّفة ( ) متقاعدة ( ) أعمال حرّة ( ) ربّة بيت ( )

١٢. المستوى الاقتصادي للأُسرة:

يقلّ عن الحاجة ( ) يسدّ الحاجة ( ) يفيض عن الحاجة ( )

ثانيًا: البيانات الأساسية الخاصّة بالظاهرة المدروسة

أ . محور الممارسات والآثار الديمقراطية

١٣. باعتقادك هل أنّ ممارسة الديمقراطية في المدرسة الثانوية ضرورية ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

١٤. هل تمّ اختيار فرع الدراسة بناءً على رغبتك في المرحلة الثانوية ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

١٥. هل يمارس أعضاء الهيأة التدريسية الحوار والمناقشة مع الطلبة ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

١٦. هل يستغل الطلبة ممارسة الديمقراطية لغرض الإساءة لأعضاء الهيأة التدريسية ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

١٧. هل يفضّل الطلبة الدوام في المدارس الأهلية أو الحكومية ؟

الأهلية ( ) الحكومية ( ) الاثنين معًا ( )

١٨. برأيك هل هناك عدالة في تطبيق القوانين التربوية على الطلبة ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

١٩ . بوصفك طالبًا في المرحلة الثانوية هل تعتقد أنّ النظام التعليمي يشجّع على ترسيخ القيم الديمقراطية ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٢٠. هل يتعامل أعضاء الهيأة التدريسية مع الطلبة وفقًا لمبدأ الترغيب وليس الترهيب ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٢١. ما هي آثار الممارسة الديمقراطية على الطلبة في المدارس الثانوية ؟ (يمكنك ذكر أكثر من اختيار)

أ . الاستقلال ( ) ب . التوازن والإحساس بالأمن ( )

ت . المواظبة والإنجاز ( ) ث . الفرح والسعادة ( )

ج . الإبداع والابتكار ( ) ح . النزعة الاجتماعية ( )

خ . التسيّب وعدم المبالاة ( ) ذ . عدم الاهتمام بالواجب ( )

ب . محور الأبعاد الديمقراطية

٢٢. ماذا تعني لك الديمقراطية التربوية ؟

أ . حرية ( ) ب . مساواة ( ) ت . حوار ( ) ث . مطالبة بالحقوق ( )

٢٣ . هل التعليم الإلكتروني يعزّز مفاهيم الديمقراطية ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٢٤. هل يتأثّر أعضاء الهيأة التدريسية بمبدأ الواسطة والمحسوبية في التعامل مع الطلبة ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٢٥. هل تساهم المناهج الدراسية في تعزيز مبدأ المساواة والحرية ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٢٦. هل تعتقد أنّ المنظومات التعليمية والقيم العشائرية مازالت تسيطر على طرائق تفكير بعض المدرّسين ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٢٧. برأيك هل ينزعج أعضاء الهيأة التدريسية من الطالب الذي يحاور ويناقش بطريقة علمية ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٢٨. هل أنت ملتزم بالأنظمة والقوانين والقواعد المدرسية ؟

ملتزم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) غير ملتزم ( )

٢٩. هل يناقش المرشد التربوي موضوعات الديمقراطية داخل الصفوف؟

يناقش ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا يناقش ( )

٣٠. هل تعتقد أنّ هناك مساواة في تطبيق الديمقراطية بين الطلبة ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٣١. برأيك هل تُغيّر النظام السياسي بعد ٢٠٠٣ رسّخ الديمقراطية بين الطلبة ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

ت . محور الممارسات والمظاهر التسلّطية

٣٢. هل تعتقد أنّ أعضاء الهيأة التدريسية يعتمدون الطرائق التقليدية كالحفظ والتلقين في التعليم؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٣٣. هل يعاني الطلبة من التمييز وعدم الانصاف في المدارس الثانوية ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٣٤. هل تعزّز المدرسة الثانوية مشاعر الخضوع لدى الطلبة ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٣٥. هل توجد حواجز نفسية واجتماعية بين الطلبة والمدرّسين ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٣٦ . هل يعاني الطلبة من التسلّط الأُسري ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٣٧. إذا كانت إجابتك عن السؤال السابق هي (نعم) ما هو نوع التسلّط الذي يعانيه الطلبة ؟

أ . العنف والقمع ( ) ب . التدخّل في اختيار الصديق ( )

ت . المراقبة والمتابعة الشديدة ( ) ث . التدخّل في المظهر العام ( ) ح . جميع ما ذُكِر ( )

٣٨. هل تعتقد أنّ المرشد التربوي قادر على متابعة ممارسات التسلّط والحدّ منه في الثانوية ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٣٩. إذا كانت إجابتك عن السؤال السابق هي (لا) ما هو السبب برايك ؟

أ . لا يتمتّع بعلاقات إيجابية مع الهيأة التدريسية ( )

ب . لا يوجد تعاون من قبل الإدارة المدرسية ( )

ت . لا يمتلك الصلاحيات الكافية ( )

ث . لا يوجد تفاعل من قبل الطلبة ( )

٤٠. من وجهة نظرك ما هي مظاهر التسلّط الموجودة في المدارس الثانوية ؟

أ . العنف ( ) ب . التلقين ( ) ت . العقاب ( ) ث . الاستبداد ( )

ث . محور الأسباب والآثار السلطوية

٤١. برأيك هل كثرة أعداد الطلبة في الصفّ تؤدّي إلى التسلّط التربوي ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٤٢. ما هي الأسباب التي تؤدّي إلى التسلّط التربوي ؟ (يمكنك ذكر أكثر من اختيار)

أ. الإدارة المدرسية ( ) ب . المناهج الدراسية ( )

ت . المدرّس نفسه ( ) ث . الطلّاب ( )

ج . التعليمات الوزارية ( ) ح . البيئة الاجتماعية ( )

خ . غياب التفاعل التربوي ( )

٤٣. ما هي الآثار الاجتماعية التي يتركها التسلّط التربوي على الطلبة ؟ (يمكنك ذكر أكثر من اختيار)

أ . التسرّب الدراسي ( ) ب . الشعور بعدم المسؤولية ( )

ت . عدم أداء الواجبات البيتية ( ) ث . جميع ما ذُكِر ( )

٤٤. ما هي الآثار النفسية التي يتركها التسلّط التربوي على الطلبة ؟ (يمكنك ذكر أكثر من اختيار)

أ . الخوف والقلق ( ) ب . عدم المبالاة ( )

ت . كره التعليم ( ) ث . قتل الطموح في نفوس الطلبة ( )

ملحق رقم (٢)

جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة القادسية / كلّية الآداب

قسم الاجتماع ـ الدراسات العليا

م/ استمارة الاستبيان

أستاذنا الفاضل زميلنا الكريم

أستاذتنا الفاضلة زميلتنا الكريمة

تحية طيبة ...

يروم الباحث إجراء دراسة ميدانية عن **(الديمقراطية ومظاهر التسلّط التربوي ـ دراسة ميدانية لطلبة المرحلة الثانوية في قضاء الرفاعي)** كجزء من متطلّبات الحصول على درجة الماجستير في علم الاجتماع . والاستمارة التي بين يديك هي للأغراض العلمية فقط ، ولن يطّلع على نتائجها أحد سوى الباحث فلا داعي لذكر اسمك أو عنوانك ، إذ الغاية من مشاركتك هي إيماننا الكبير بالقيمة العلمية لرأيك في الكشف عن مظاهر الديمقراطية والتسلّط التربوي في المدارس الثانوية لقضاء الرفاعي ورصد أساليبهما واتجاهاتهما .

مع فائق الاحترام والتقدير

ملحوظة: الإجابة عن هذه الأسئلة تكون بوضعك علامة (√) داخل الأقواس أمام الاختيار الذي يعبّر عن أراءك .

الباحث	المشرف
عدنان خلف نصرالله	أ.م.د مؤيد فاهم محسن

أولاً: البيانات الأولية

أ . الخصائص الفردية:

١. الجنس: ذكر ( ) أُنثى ( )

٢. العمر: ( ) سنة

ب . الخصائص الاجتماعية

٣. الحالة الاجتماعية:

متزوّج ( ) أعزب ( ) مطلّق ( ) أرمل ( )

٤. عدد أفراد العائلة: ( )

ج . الخصائص التعليمية:

٥. المستوى التعليمي: بكالوريوس ( ) عليا ( )

٦. العنوان الوظيفي: محاضر ( ) مدرّس ( )

د . الخصائص الاقتصادية:

٧. نوع السكن: ملك ( ) إيجار ( ) تجاوز ( )

٨. مستوى الدخل: يقلّ عن الحاجة ( ) يسدّ الحاجة ( ) يفيض عن الحاجة ( )

ثانياً: البيانات الخاصّة بالظاهرة المدروسة

أ . الأساليب والممارسات الديمقراطية

٩. ماذا تعني الديمقراطية من وجهة نظرك ؟

أ . مساواة فرص ( ) ب . تعليم حواري ( ) ت . المطالبة بالحقوق ( )

١٠. هل يُسمح للطلبة بالتعبير عن رأيهم في المدرسة الثانوية بسهولة ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

١١. هل تعتمد المدرسة الثانوية أساليب الديمقراطية ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

١٢ . هل تتقبّل اعتراض الطلبة على درجة الامتحان ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

١٣. من وجهة نظرك إنّ المدرّس الفاعل هو المتمكّن علميًا ومعرفيًا ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

١٤. هل تعتقد أنّ التزام الطلبة بطاعة النظام وتطبيق التعليمات يؤدّي إلى الإبداع والابتكار ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

١٥. بصفتك مدرّس هل تخلق البيئة الحرةّ التي تلائم الطالب من أجل أن يكون مبدعًا ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

١٦. هل يساعد المدرّس في تنمية مفاهيم الاستقلال والتعاون ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

١٧. هل تؤمن بالنقد البنّاء من أجل كشف الحقيقة ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

١٨ . هل يسود الجو الديمقراطي داخل الصفّ ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

١٩. هل تواجه صعوبة في استخدام أُسلوب الحوار والنقاش الديمقراطي مع الطلبة ذوي المستوى المتدنّي ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٢٠. هل يستغل الطلبة التعامل الديمقراطية لغرض الإساءة لمدرّسيهم ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٢١. هل تُغيّر النظام السياسي بعد عام ٢٠٠٣ رسّخ الديمقراطية بين الطلبة ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

ب . محور الممارسات التسلطية

٢٢. هل الإجراء الذي تستخدمه يتلاءم مع سلوك الطلبة داخل الصفّ ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٢٣. هل توجد مصادر متعدّدة للتعلّم يوفّرها المدرّس للطالب في العملية التعليمية ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٢٤. هل أنّ القوانين المطبَّقة من قبل إدارة المدرسة تحدّ من التسلّط وتفيد العملية التربوية ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٢٥. هل يعاني الطلبة من التسلّط الموجود في بعض طرائق التدريس ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٢٦. ما هي الآليات للحدّ من التسلّط التربوي في المدارس الثانوية ؟ (يمكنك ذكر أكثر من اختيار)

أ . توظيف طرائق التدريس الحديثة ( )

ب . إدخال لوائح حقوق الإنسان في المناهج الدراسية ( )

ت . تعزيز الديمقراطية والحوار في التعليم ( )

ث . تخصّص المدرّس وكفاءته ؟ ( )

٢٧. هل تعتقد أنّ إدارة المدرسة جادّة في تفعيل دور المرشد التربوي لاستشارته في المشكلات التي تواجه الطلبة؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٢٨. هل انخفضت مظاهر التسلّط التربوي في المدارس الثانوية بعد عام ٢٠٠٣م ؟

أ . انخفضت بشكل كبير ( ) ب . انخفضت بنسبة بسيطة ( )

ت . بقيت على ما هي عليه ( ) ث . زادت على ما هي عليه ( )

٢٩. هل تعتقد أنّ التسلّط التربوي يؤدّي إلى غياب التفاعل داخل المدرسة ؟

نعم ( ) إلى حدٍّ ما ( ) لا ( )

٣٠. التسلّط التربوي الذي يمارسه المدرّس هل يؤدّي إلى: (يمكنك ذكر أكثر من اختيار)

أ . تدنّي مستوى الطلبة ( ) ب . حدوث انضباط صفّي ( )

ت . شعور المدرّس بالارتياح ( ) ث . تنظيم السلوك الاجتماعي للطلبة ( )

خ . رفع مستوى الطلبة ( )

٣١. ما الأُسلوب الذي يستخدمه المشرف التربوي مع المدرّسين ؟ (يمكنك ذكر أكثر من اختيار)

أ . التفتيش والمراقبة ( ) ب . التوجيه ( )

ت . التطوير ( ) ث . إحراج المدرّس ( )

ت . محور آثار التسلّط التربوي

٣٢. ما هي الآثار الاجتماعية لتسلّط الإدارة المدرسية على المدرّسين ؟ (يمكنك ذكر أكثر من اختيار)

أ . عدم الشعور بالانتماء للمدرسة ( )

ب . التأثير على أداء المدرّسين وعلاقتهم بطلّابهم ( )

ت . انعدام التعاون بين الإدارة والمدرّسين ( )

ث . فقدان العدالة والتعامل الديمقراطي ( )

٣٣. ما هي الآثار النفسية لتسلّط إدارة المدرسة على المدرّسين ؟ (يمكنك ذكر أكثر من اختيار)

أ . الاضطراب والقلق ( ) ب . اللامبالاة ( )

ت . قتل الروح المعنوية ( ) ج . الانزعاج والشعور بالحزن ( )

٣٤ . ما هي الآثار العلمية لتسلّط إدارة المدرسة على المدرّسين ؟ (يمكنك ذكر أكثر من اختيار)

أ . غياب الموضوعية والدقّة في التوجيه والتقييم ( )

ب . عدم إشراك المدرسين في اتخاذ القرار ( )

ت . عدم الاهتمام بالطلبة المتأخّرين دراسيًا ( )

ث . لا يشجّع على الابتكار والتطوير ( )

ج . تدنّي النمو المهني ( )

ح . الإهمال والتقصير في الواجب ( )

ملحق رقم (٣)

جدول يوضّح عدد المدارس في قضاء الرفاعي حسب جنسها وعدد طلّابها ومدرّسيها

اسم المدرسة	جنسها	عدد الطلّاب	عدد المدرّسين
الرفاعي للبنين	إعدادية	٨٤٢	٤٣
الشباب للبنين	إعدادية	٩٣١	٢٩
النجاح للبنين	إعدادية	١٠٠٤	٣٣
العلّامة الأميني للبنين	إعدادية	٧٩٣	٢٩
الرفاعي المسائية للبنين	إعدادية	٤٩٠	٦٤
الرفاعي المهنية للبنين	إعدادية	٢٤٠	١٢
رملة للبنات	إعدادية	٧٠٥	٤٤
الرفاعي للبنات	إعدادية	٦٢٠	٤٣
صدى النجاح للبنات	إعدادية	٧٥٠	٤١
القوارير للبنات	إعدادية	٥٣٩	٣٦
الرفاعي المهنية للبنات	إعدادية	٨٨	١٠
المنصورة المختلطة	ثانوية	١٤٠	١٨
الشيباني المختلطة	ثانوية	٣٠٤	٢٢
الإيثار المختلطة	ثانوية	٢٣٠	١٩
مؤتة المختلطة	ثانوية	٤١٧	٢٣
الاقتدار المختلطة	ثانوية	٣١٧	٢٤
التهذيب المختلطة	ثانوية	٢١٢	١٤
الانشراح للبنات	ثانوية	١٦٢	١٨
شمس العلوم الأهلية للبنين	ثانوية	٣٢٥	٢٦
شمس العلوم الأهلية للبنات	ثانوية	٣٥٠	٢٩
الأنوار الأهلية للبنين	ثانوية	٢٩٣	٣٠
الأنوار الأهلية للبنات	ثانوية	٢٢١	٢٩
الحشد الأهلية للبنات	ثانوية	١٣٠	١٣

المنار الأهلية للبنات	ثانوية	١١٧	١٤
أروى بنت الحارث للبنات	متوسّطة	٣٤٧	٣٨
المناجاة للبنين	متوسّطة	٢٦٢	٢٠
الشهيد حسين الغزي للبنين	متوسّطة	٥٥٥	٢١
القانتات للبنات	متوسّطة	٦٠٢	٢٨
حور العين للبنات	متوسّطة	٤٦٩	٢٧
رقية للبنات	متوسّطة	٣٩٧	٣٣
بضعة الرسول للبنات	متوسّطة	٨٥٠	٣٦
سبط الرسول المسائية للبنين	متوسّطة	١٠٠	٢٠
الشيخ عبد الصاحب للبنين	متوسّطة	٣٣٤	٢٢
الإخوان المختلطة	متوسّطة	٩٦	١١
النعمان للبنين	متوسّطة	٢٠٠	١٤
الانتفاضة المسائية للبنين	متوسّطة	٢٢٤	٢٢
النوارس للبنين	متوسّطة	٦٦٢	٢٨
النجاح للبنين	متوسّطة	٤٥٧	٢٢
المباهلة للبنين	متوسّطة	١٣٠	١٧
الشموخ للبنين	متوسّطة	٤٥٥	٢٣
الثقة المختلطة	متوسّطة	٢٤٢	١٩
الرفاعي للبنين	متوسّطة	٤١٢	٢٠
ربيع المستقبل للبنات	متوسّطة	٢٩٥	٢٦
الصدر الأوّل المختلطة	متوسّطة	١٠٠	١٣
ضياء الصالحين المختلطة	متوسّطة	٢٠٧	١٧
الشهامة للبنين	متوسّطة	١٠٣	١٨
النبراس المختلطة	متوسّطة	١١٩	١٨
نهضة الحسين المختلطة	متوسّطة	٧١	١٣
اليمامة للبنات	متوسّطة	٦٨٠	٥١

بوابة العراق المختلطة	متوسّطة	٢٦٣	١٦
الحسن المجتبى المختلطة	متوسّطة	٢٦٣	١٦
المجموع	٥١	١٨٨٥٠	١٢٢٢

ملحق رقم (٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة القادسية
كلية الآداب
مكتب معاون العميد للشؤون العلمية الدراسات العليا

Republic of Iraq
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
& SCIENTIFIC RESEARCH
UNIVERSITY OF AL-QADISIYA
College of Arts

العدد : ٣٦٨
التاريخ: ٤ / ٢ / ٢٠٢١

جامعة القادسية
كلية الآداب
* الادارية *
الصادرة
العدد:
التاريخ:

إلى / قسم تربية الرفاعي / ذي قار
م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة...

إيمانا منا بموقفكم العلمي الكريم يرجى تسهيل مهمة طالب الماجستير (عدنان خلف نصر الله) قسم علم الاجتماع في كليتنا وذلك للحصول على المعلومات والبيانات التي تخص بحثه الموسوم (الديمقراطية ومظاهر التسلط التربوي / دراسة ميدانية لطلبة المرحلة الثانية في قضاء الرفاعي.) .

شاكرين تعاونكم .. مع التقدير

أ. م.د. ثائر رحيم كاظم
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
٤ /٢/ ٢٠٢١

نسخة منه إلى
- مكتب السيد العميد / للتفضل بالاطلاع مع التقدير .
- قسم الدراسات العليا.
- الصادرة

زينب ع/٢

ملحق رقم (٥)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية

المديرية العامة للتربية في محافظة ذي قار
قسم تربية الرفاعي
الشعبة الادارية

العدد / ١٩٢٠
التاريخ / ١٠ / ٢ / ٢٠٢١

الى / الى ادارات المدارس المتوسطة و الثانوية والاعدادية التابعة لقسم تربيتنا كافة

م/ تسهيل مهمة

كتاب جامعة القادسية كلية الآداب المرقم (٣٦٨) في ٢٠٢١/٢/٤ والمتضمن تسهيل مهمة.

يرجى تسهيل مهمة السيد (**عدنان خلف نصر الله**) طالب في الكلية اعلاه لغرض انجاز بحثه الموسوم (**الديمقراطية ومظاهر التسلط التربوي/ دراسة ميدانية لطلبة المرحلة الثانوية في قضاء الرفاعي**) مع التقدير .

م. م. مرتضى سلطان منصور
مدير قسم تربية الرفاعي

Abstract

Most societies put democracy at the forefront of its demands and consider it as one of its main goals. After many societies have experienced life under tyranny and oppressive political regimes, democracy became a beacon for freedom, justice, equality, constructive criticism, and civilised dialogue for such societies. People started to genuinely believe that democratic systems should shape the foundation of social institutions including schools to avoid the birth of political dominance phenomenon, which usually is a consequence of educational systems structured by twisted ideologies from classical cultures.

This study aimed at, first, investigating the application of democratic rules and the presence of dominance among secondary schools students from the perspective of teachers at Alrifaee city, ThiQar given the regime change in 2003. Second, determining the cause of dominance in education and its social and psychological impact on education in schools. Third, finding solutions that might prevent dominance in education via laying out few recommendations and suggestions.

In this study, the researcher utilised the descriptive approach with a study sample of 670 units involved 377 student and 293 teacher. The first chapter comprised of the main research elements, the concepts and the historical background, while the second chapter included the literature review, the references and the study theoretical framework. The third chapter is dedicated for describing the democratic approaches, the dominance forms including its causes and resulted impacts. The methodology is outlined with great details in the fourth chapter, while the data analysis pertaining to students in the fifth chapter and the sixth chapter captured the teachers data. The seventh chapter described the study theories, the results, the recommendations and suggestions. The study ended with findings some of which:

It is necessary to put democracy into application in secondary schools for its practical and scientific benefits particularly in creating a sense of balance and safety. The teaching staff might benefit from utilising the approach of civilised dialogue and discussions. They should also support the notion that providing incentives rather than punishment is an effective teaching way when it comes to promoting teaching. Students have the feeling that family dominance is an issue due to family reputation preservation. They cited family interference in friendship making. Inflicting punishment is a form of dominance that caused social and psychological issues that, subsequently, led to issues such as student absenteeism, lack of responsibility, fear and learning rejection. However, abiding by the democratic systems leads to innovation and creativeness. One of f the crucial approaches to prevent dominance is following the modern teaching strategies.

This study recommends establishing democratic culture in schools via creating teaching curriculum specialised in explaining the importance of democracy and its role in assigning rights and responsibilities within the educational framework. This, consequently, will implant the concept of democracy in the minds of the future generations and deter the phenomenon of dominance in education and its impact in secondary schools.

Yours: M.M.A

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education
& Scientific Research
Al – Qadisiya University / college of arts
Sociology Department / Higher Studies

Democracy and manifestations of educational authoritarianism

A field study for secondary school students in Al-Rifai district

A thesis submitted by the student

Adnan Khalf Nasrallah Al- Hamidaoui

To college of Arts board Al – Qadisiya University, it's is a partial requirement to get master's degree in Sociology

Supervised by

Dr Moayad Fahem Mohsen

1442 A.H **2021 A . C.**