

دور الأستاذ في تعزيز ثقافة السلام والحوار بالمدرسة الجزائرية، الطور الثانوي أمودجا
*The Teacher's Role in Promoting the Culture of Peace and Dialogue
in the Algerian School: The Secondary Level as a Model*

سوالمية نورية²

n.soualmia@univ-mascara.dz
http://dx.doi.org/10.47832/2717-8293.22.9

ميموني شهرزاد¹

c.mimouni@univ-mascara.dz
http://dx.doi.org/10.47832/2717-8293.22.7

تاريخ النشر: 2026/03/15
Received: 26/09/2025

تاريخ الاستلام: 2025/09/26
published: 15/03/2026

ملخص المقال :

هدفت هذه الورقة البحثية إلى الكشف عن دور الأستاذ في تفعيل ونشر ثقافة السلم والحوار لدى تلاميذ التعليم الثانوي من خلال تحديد المفاهيم المتعلقة بالدراسة وإبراز أساليب التفاعل التربوي بين المعلمين والتلاميذ وأثرها في تنمية مهارات الحوار وتعزيز التعايش الإيجابي ورصد المعوقات (ثقافية، تربوية، تنظيمية) التي تحد من ترسيخ قيم السلم والحوار في التعليم الثانوي. مع تحديد دور المدرسة الثانوية كمؤسسة اجتماعية في ترسيخ قيم المواطنة، التسامح، وقبول الآخر. وقد أظهرت النتائج أن الأساتذة في الطور الثانوي يقومون بجهود فعالة في غرس هذه الثقافة داخل البيئة المدرسية بشكل عام وفي علاقاتهم مع التلاميذ بصفة خاصة من خلال تشجيعهم على جملة من النشاطات التي تتمثل في تنمية العمل الجماعي بين زملائهم، وبالتالي أعداد مواطن يستطيع العيش في محيط مسالم يسوده الأمن الاستقرار
كلمات مفتاحية: المدرسة ، الأستاذ ، ثقافة السلم ، ثقافة الحوار ، المواطنة

Abstract:

This research paper aimed to explore the role of teachers in activating and disseminating a culture of peace and dialogue among secondary school students. This research aims to identify the concepts related to the study, highlight the methods of educational interaction between teachers and students, and their impact on developing dialogue skills and promoting positive coexistence. It also identified the obstacles (cultural, educational, and organizational) that limit the consolidation of the values of peace and dialogue in secondary school. The research also identified the role of secondary schools as a social institution in instilling the values of citizenship, tolerance, and acceptance of others.

The results showed that secondary school teachers make effective efforts to instill this culture within the school environment in general and in their relationships with students in particular. This is achieved by encouraging a range of activities that foster teamwork among their colleagues, thus preparing citizens who can live in a peaceful, secure, and stable environment.

Keywords: school ; teacher; culture of peace; culture of dialogue; Citizenship.

(1) جامعة مصطفى اسطيمبولي معسكر (الجزائر).

(2) جامعة مصطفى اسطيمبولي معسكر (الجزائر).

مقدمة:

إن ثقافة السلم يسودها الحوار والمناقشة والاقناع في التعامل مع الآخرين إذ تقوم على تقديم حلول للمشكلات والخلافات عن طريق التفاوض والحوار مع الآخر، فلا يمكن تلبية ذلك إلا من خلال تعليم وترسيخ هذا النوع من الثقافات في البيئات التعليمية بالمدارس الجزائرية، باعتبارها أنها تمثل العملية التعليمية وإحدى مهامها تضطلع بوظيفة تمرير القيم والأخلاق للمتعلمين من أجل التأثير على أفعالهم بالمعارف التي يتلقونها من الفاعلين التربويين لترسيخ تلك المبادئ في صفوف الناشئين نظرا لاحتكاكهم المباشر معهم وهنا تأتي مشروعية التساؤل عما إذا كانت ثقافة السلم والحوار تطبق في المدرسة الجزائرية وعن مدى فعالية مساهمات الأستاذ في ترسيخها .

من بين الأسباب الرئيسية التي دفعتنا لتناول هذا الموضوع هي الأهمية التي تؤذيها ثقافة السلم والحوار داخل المجتمع باعتباره مرجعا يوجه سلوكيات الفاعلين، وكذلك من أجل التعرف على محتوى المناهج التعليمية ومدى تضمينها لثقافة السلم والحوار وتوافقه مع الأهداف العامة للفعل التعليمي المسطر من طرف المتعلمين وكذلك أهمية ثقافة السلم والحوار في ترسيخها وتجسيدها على سلوك التلميذ. فالدراسة تهدف إلى إبراز العلاقة بين المناخ المدرسي (الانضباط، العدالة، العلاقات الإنسانية) وبين انتشار ثقافة السلم بين التلاميذ، كما تسعى لتوضيح دور الكفاءات التربوية (المعلمين، المستشارين، المديرين) في ترسيخ قيم الحوار وحل النزاعات بالطرق السلمي من خلال متابعة أثر البرامج والأنشطة التربوية الوطنية في مواد التدريس التي تهدف بدورها إلى غرس قيم التسامح ونبد العنف وكذلك إبراز دور الأستاذ في ترسيخ هذه الثقافة لدى التلميذ في العملية التعليمية ومن أجل التعرف على صور ومفاهيم ثقافة السلم والحوار وهدفنا إلى محاولة فتح المجال للدراسات المستقبلية لمعالجة هذا الموضوع. تعتبر كل من ثقافة السلم والحوار أهم القيم السائدة بين الأفراد من أجل التعامل مع الآخرين بدلا من فرض الرأي الواحد بالقوة وهذا النوع من الثقافات يعتبر حاجة أساسية في حياة الإنسان من أجل تكوين مجتمع مسالم مخالف للعنف (Chen & wang, 2010, p. 591).

فالحوار والسلم لا يمكن دراستهما كمفهومين على المستوى الفكري فقط إنما يجب إسقاطه على الجانب السلوكي والوعاء الفكري للتلميذ وذلك يتم من خلال المدرسة بما أنها تعتبر من المؤسسات الرئيسية في تنشئة الفرد (Wegerif, 2005, p. 229) ومن هذا التصور نرى أن المدرسة لها أهمية بالغة في المسار التعليمي التعليمي بحيث تعتبر الوعاء الذي يجتمع فيه حل الثقافات والوحدات التعليمية بقصد بلوغ هدف التعليم ومهمتها لا تقتصر على إلحاق التلميذ بالمدرسة فقط وإنما إعدادة على أن يصبح قادرا على التفاعل والتأقلم مع الآخرين. لطالما أن هناك بعض المدارس تقوم بتنفيذ ثقافة السلم والحوار وتعمل على تطوير الأداء التربوي التعليمي إلا أن هناك بعض المدارس تجد صعوبة وعجز في تطبيقها لهذا النوع من الثقافات التي تريد المنظومة التربوية تحقيقها على الواقع (John E. Henning, 2008, p. 320).

نجد في هذا السياق أن المدرسة الجزائرية وباعتبارها بناء تربوي ينتج لنا مجموعة من الثقافات وذلك من خلال دور الأستاذ في تسييره المنهج الدراسي للتلاميذ تنشأ ثقافة السلم والحوار نتيجة تفاعل المتعلمين مع المعلمين داخل هذا البناء، هذا ما يستوقفنا لطرح التساؤل الإشكالي التالي: كيف يؤثر الأستاذ في تفعيل ثقافة السلم والحوار للتلاميذ الطور الثانوي في ظل التحديات المعاصرة التي يواجهها هذا الطور؟ ماهي الآليات البيداغوجية التي يستخدمها الأستاذ في ذلك؟ كإجابة على سؤال الإشكالية نقتح الفرضية التالية: إن لأستاذ دور في تفعيل ثقافة السلم والحوار م باعتباره محورا أساسيا في ترسيخ قيم التسامح والتفاهم حيث تتبلور المواقف الفكرية والاجتماعية للتلاميذ من خلال ما يقدمه من النصائح داخل الفصل المدرسي وفق الآليات التربوية والبيداغوجية وفق المنهج الدراسي.

تتمثل منهجية الدراسة في استخدام المنهج الكيفي نوعه وصفي من أجل تحقيق أهداف الدراسة، فالمنهج الوصفي هو منهج علمي يقوم على وصف الظواهر كما هي في الواقع، وتحليلها وتفسيرها من أجل فهم خصائصها، والعلاقات القائمة بينها، دون التدخل في تغييرها. يستخدم هذا المنهج في العلوم الاجتماعية والتربوية لأنه يساعد على دراسة الظواهر الإنسانية والتربوية كما تحدث فعلا في البيئة التعليمية، كما قال عنه الباحث عبيدات: "المنهج الوصفي هو دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ووصفها وصفاً دقيقاً، وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات تسهم في تطوير الواقع القائم" (عبيدات وآخرون، 2010، صفحة 102)

من أبرز مبررات استخدام المنهج الوصفي في الدراسة هو دراسة السلوك المدرسي والتربوي كما هو في الميدان، تحديد اتجاهات الأساتذة والتلاميذ نحو قيم السلم أو الحوار واستخراج مؤشرات كمية وكيفية عن الظواهر التربوية. كما تم الاعتماد على تقنية الملاحظة المباشرة وتقنية المقابلة النصف الموجهة لأساتذة الثانوية كأداة للكشف عن دور الأستاذ في تفعيل ثقافة السلم والحوار والمعوقات التي تواجهه في تفعيل هذه القيمة بين التلاميذ باعتبارها الأنسب للدراسة الكيفية. يتكون مجتمع البحث الكلي من مجموعة من الأساتذة المدرسين بالثانوية و يبلغ عددهم 35 أستاذ(ة)، تم اختيار عينة مكونة من 03 أساتذة يدرسون مادة التاريخ والجغرافيا، و 04 أساتذة يدرسون الفلسفة و 04 أساتذة يدرسون مادة الادب العربي (اللغة العربية)، و 04 أساتذة يدرسون في مادة التربية الإسلامية. وتم اختيارهم عن طريق المعاينة القصدية حيث كان برنامج هذه المواد يحتوي على ثقافة السلم والحوار، شملت العينة 15 من المبحوثين وفق المعاينة الغير احتمالية. أما مكان الدراسة فكان على مستوى مؤسسة التعليم الثانوي "ثانوية الأمير عبد القادر" المتواجدة في بلدية عقاز ولاية معسكر.

أما بالنسبة للنظرية: وظفنا نظرية التفاعلية الرمزية باعتبارها الأنسب لموضوع الدراسة، حيث أن تعزيز ثقافة السلام والحوار بالمدرسة الجزائرية لا يتحقق عبر المناهج الرسمية فقط، بل من خلال التفاعل اليومي الذي يصنعه الأستاذ داخل القسم. فالأستاذ، باعتباره فاعلا رمزيا، يسهم في بناء معان إيجابية تترجم إلى سلوكيات سلمية وحوارية لدى تلاميذ الطور الثانوي، مما يجعل من المدرسة فضاء للتنشئة على السلم الاجتماعي وقبول الآخر. إن تحليل دور الأستاذ في تعزيز ثقافة السلام والحوار بالمدرسة الجزائرية بالطور الثانوي يتم من خلال التركيز على التفاعلات اليومية داخل القسم الدراسي، وما تحمله من رموز ومعان تؤثر في سلوك التلاميذ واتجاهاتهم. لأن الموضوع يركز على الدور اليومي للأستاذ داخل القسم، وعلى التفاعل، الحوار، المعاني، والسلوكيات الرمزية التي تنتج داخل الفضاء المدرسي، وهي جوهر هذه النظرية. فالقسم الدراسي ليس مجرد إطار مكاني للتعليم، بل هو مجال لإنتاج الرموز المرتبطة بـ: السلطة التربوية، الاحترام المتبادل، الحوار وقبول الاختلاف، أساليب حل النزاعات وفي هذا السياق، تتشكل ثقافة السلام والحوار عبر ممارسات يومية متكررة، تتجاوز المحتوى الدراسي إلى أنماط التواصل والتفاعل.

تعود جذور نظرية التفاعلية الرمزية إلى أعمال عالم الاجتماع الأمريكي جورج هربرت ميد (George Herbert Mead)، وقد طورها لاحقا هربرت بلومر (Herbert Blumer) وتنطلق هذه النظرية من فكرة أساسية مفادها أن السلوك الإنساني لا يفهم إلا من خلال التفاعل الاجتماعي، وأن الأفراد يتصرفون بناء على المعاني التي يضيفونها على الأشياء والمواقف، وهي معان تبني وتعاد صياغتها أثناء التفاعل. (شروود، وبوعمامة، 2021، صفحة 165) وترتكز النظرية على ثلاث مسلّمات أساسية:

1. يتصرف الأفراد تجاه الأشياء والأشخاص بناء على المعاني التي يعطونها لها.

2. تنشأ هذه المعاني من خلال التفاعل الاجتماعي.

3. يتم تعديل هذه المعاني عبر عمليات تفسيرية يقوم بها الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين.

(بن عبد الله و بن تامي، 2018، صفحة 196)

تنظر التفاعلية الرمزية إلى المدرسة في السياق التربوي بوصفها فضاء تفاعليا تبنى داخله القيم والمعاني من خلال التفاعل اليومي بين الأستاذ والتلاميذ، حيث يعد الأستاذ فاعلا رمزيا محوريا داخل القسم، إذ يساهم من خلال سلوكياته وتفاعلاته في بناء المعاني المرتبطة بالسلام والحوار. ويتجلى ذلك من خلال: اللغة الصفية: بالاعتماد على خطاب تربوي قائم على الاحترام، التشجيع، وتجنب الإقصاء أو التحقير. أسلوب الحوار: إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم، والاستماع إلى وجهات النظر المختلفة. إدارة السلطة التربوية: ممارسة السلطة بشكل ديمقراطي يعزز الثقة بدل الخوف. التعامل مع الخلافات: تحويل النزاعات الصفية إلى مواقف تعليمية ترسخ ثقافة الحل السلمي. من خلال هذه الممارسات، يضفي الأستاذ معاني إيجابية على مفاهيم مثل التسامح، العدل، والاحترام.

كما تؤكد التفاعلية الرمزية أن المعاني لا تنقل جاهزة، بل تبنى من خلال التفاعل، كما تكتسب أهمية خاصة في الطور الثاني، نظرا لكون التلاميذ يعيشون مرحلة المراهقة التي تتميز بالبحث عن الهوية، التأثير بالنماذج المرجعية بالنماذج المرجعية، وفي هذا الإطار، يشكل الأستاذ نموذجا رمزيا مؤثرا، حيث يتعلم التلاميذ من خلال التفاعل معه كيفية إدارة الاختلاف، واحترام الرأي الآخر، وتبني السلوك السلمي داخل المدرسة وخارجها.

الدراسات السابقة

1.2 الدراسة الأولى:

-دكتورة هالة مختار الوحش (2017) بعنوان مدى ممارسة ثقافة الحوار لدى طلاب جامعة بيشة وسبل تعزيزها والتي هدفت إلى التعرف على أهمية ممارسة ثقافة الحوار والكشف عن واقع ممارسة الحوار لدى طلاب جامعة بيشة، وتمثلت عينتها من 358 طالب وطالبة، و استخدمت أداة استبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكان أبرز نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الاستبانة في ضوء متغير النوع لصالح مجموعة الإناث وأن درجة أهمية ممارسة ثقافة الحوار من وجهة نظر الطلاب جاءت بدرجة كبيرة (الوحش، 2017، صفحة 30. 85).

2.2 الدراسة الثانية:

أحمد عبد الحكيم بن بعطوش (2019) بعنوان الحوار التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظر التلاميذ دراسة ميدانية لعينة من ثانويات مدينة برج بوعريش، والتي هدفت إلى الكشف عن واقع الحوار التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة برج بوعريش، والتي هدفت إلى الكشف عن واقع الحوار التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة برج بوعريش خلال الموسم الدراسي 2019 وتمثلت عينتها 150 تلميذ وتلميذة، واستخدمت من أداة الاستبانة، لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان أبرز نتائجها أن المتعاملين التربويين لا يمارسون الحوار التربوي الأمثل من حيث أساليبه ومهاراته وآدابه من وجهة نظر التلاميذ (بن بعطوش و قوميدي، 2019، صفحة 131).

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

لهذه الدراسات السابقة وزن بحيث تشابهت مع دراستي الحالية في ما يلي :
-التأصيل النظري لمفهوم الحوار وثقافة السلم، وأيضاً في أهمية غرس هذا النوع من الثقافات لدى التلاميذ وإبراز دور الأستاذ في تفعيلها وكذلك المؤسسات التعليمية. وأما الاختلاف بينهم فقد شمل : الاختلاف في بعد الدراسة بحيث دراستي اهتمت بدراسة دور الأستاذ في تفعيل هذه

الثقافة لدى التلاميذ أما الآخر فقد كانت عبارة عن تحليل مضمون، وقد استفدنا من الدراسات مجموعة من الأفكار بحيث بلورت لنا فكرة الدراسة، والتعرف على المنهج المناسب لدراستنا، وكذلك في بناء المقابلة.

تحديد المفاهيم

1.3 مفهوم الأستاذ:

يعرفه فيليب جاكسون : هو صانع القرار يفهم طلبته وقادر على إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على استعمالها (فاتحي ، 2016، صفحة 12).

فالأستاذ هو المسؤول الذي يتولى العملية التربوية والمكلف بإعداد وتنشئة المتعلمين وإرشادهم.

2.3 التفاعل التربوي:

يعرف بأنه: "سلسلة من الأفعال وردود الأفعال اللفظية وغير اللفظية بين المعلم والمتعلم داخل القسم، تهدف إلى إحداث التعلم وبناء الشخصية". (أحمد، 2010، صفحة 33)

نجد أن التفاعل التربوي في ضوء نظرية التفاعلية الرمزية يفهم على أنه عملية اجتماعية تقوم على تبادل الرموز والمعاني بين المعلم والمتعلم داخل الموقف التعليمي. فالسلوك الصفي لا يحدد فقط بالقواعد الرسمية، بل بالمعاني التي يضيفها الفاعلون التربويون.

3.3 مفهوم ثقافة السلم:

له معنيان : الأول غياب الخلاف والحرب ،وهذا المعنى الشائع في العديد من الكتابات في مجال العلاقات الدولية ،إن السلم يعني غياب الحرب .والمعنى الثاني الاتفاق والانسجام والهدوء ،وعليه فالسلم لا يعني غياب العنف بكل أشكاله ولكنه يعني أيضا صفات إيجابية مرغوبة في ذاتها (أحمد عبد الكريم و آياد ، 2019، صفحة 9)

عرّف اليونسكو (UNESCO, 2000) ثقافة السلم بأنها: "مجموعة من القيم والمواقف والسلوكيات التي ترفض العنف وتسعى لمنع النزاعات من خلال الحوار والتفاوض بين الأفراد والجماعات والأمم"

في الثانوية، تعني ثقافة السلم تعليم التلاميذ كيفية التعايش بسلام داخل محيط متنوع، وتدريبهم على احترام الاختلافات الفكرية والاجتماعية، وبناء علاقات قائمة على التعاون والاحترام المتبادل.

4.3. مفهوم ثقافة الحوار:

الحديث الذي يتم بين شخصين أو فريقين يتم فيه تبادل الكلام بينهما بطريقة متكافئة فلا يتأثر الرأي بأحدهما دون الآخر ويغلب عليه الهدوء والبعد عن التعصب (الوحش، 2017، صفحة 32). كما أن الحوار المدرسي هو: " ممارسة تربوية تهدف إلى تنمية مهارات التفكير النقدي، وتعليم المتعلمين بشكل حضاري وحل الخلافات دون عنف". (Bouteldja, 2019, page 77)

بالتالي، فالحوار عملية تتضمن تبادل الحديث بين التلاميذ وأطراف العملية التعليمية في شؤون الثانوية، يتم فيها تبادل الرأي بهدف التوضيح والتفاهم بعيدا عن التعصب والنزاع.

5.3 مفهوم ثقافة السلم والحوار:

إن ثقافة السلم هي الثقافة التي تعني بنشر المفاهيم كالحب والأمان والتعايش السلمي بين الأفراد والأجناس والمجتمعات واحترام العقائد ونشر العدل ونبذ الخلافات والمساواة في الحقوق والواجبات والحوار بين الأديان (توهيل، 1998، صفحة 26).

تعد ثقافة الحوار والسلم مجموعة من القيم والمواقف والأنماط بحيث تجسد تعبيرا عن طموحها إلى احترام الحياة والبشر وحقوقهم مع رفض العنف بكل أشكاله والتمسك بمبادئ الديمقراطية والحرية والعدالة والتسامح بين أفراد المجتمع.

3.6. السياق التربوي للمدرسة الجزائرية:

في الطور الثانوي، تتجسد ثقافة السلم والحوار من خلال:

- مضامين المناهج الدراسية: الفلسفة، واللغة العربية، التاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية
- الممارسات البيداغوجية التي يعتمد عليها الأستاذ لتشجيع النقاش والتعاون.

وفقا لوزارة التربية الوطنية الجزائرية تربية المتعلم على الحوار وقبول الآخر تمثل هدفا أساسيا في بناء المدرسة المواطنة، وتعزز التماسك الاجتماعي. (وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2021)

إذن نستنتج أن ثقافة السلم والحوار في المرحلة الثانوية هي عملية تربوية تهدف إلى إعداد المتعلم ليكون مواطنا متسامحا ومسؤولا لمحاربة كل أشكال العنف المدرسي، الفكري وترسيخ قيم التفاهم والاختلاف الإيجابي داخل المجتمع المدرسي.

3.7. المواطنة:

"تعرف المواطنة بأنها علاقة قانونية واجتماعية، تقوم على مجموعة من الحقوق والواجبات، ويجسد من خلالها الفرد انتماءه للمجتمع ومشاركته الفاعلة في الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية، في إطار احترام القوانين والقيم المشتركة (الكريم، 2012، صفحة 52). تنظر التفاعلية الرمزية إلى المواطنة باعتبارها بناء اجتماعي رمزي يتشكل بالتفاعل اليومي بين الأفراد، حيث تكتسب قيم المواطنة ومعانيها عبر التواصل، اللغة والممارسات الرمزية داخل المؤسسات الاجتماعية، خاصة المدرسة فهي نتاج تفاعل اجتماعي مستمر يعيد الأفراد من خلاله تفسير حقوقهم، واجباتهم وسلوكهم.

عرض وتحليل النتائج الميدانية ومناقشتها في ضوء الإطار النظري

يهدف هذا الجزء إلى عرض النتائج الأساسية بعد جمع المعطيات الميدانية ووصفها ثم تحليلها بالاستناد إلى الإطارين النظري والمنهجي للبحث.

4- دور البيئة المدرسية في ترسيخ ثقافة السلم والحوار:

أظهرت النتائج الميدانية إجماع أغلب المبحوثين على أن المؤسسة التربوية تمثل فضاء مركزيا في نقل القيم الثقافية والاجتماعية، وعلى رأسها ثقافة السلم والحوار، باعتبارها الحيز التربوي الثاني بعد الأسرة. فقد اعتبرت المدرسة بنية اجتماعية فاعلة قادرة على التأثير في سلوك التلاميذ وتوجيه تفاعلاتهم اليومية.

أجمع المبحوثون على دور المؤسسة التربوية في تفعيل ثقافة السلم والحوار داخل محيطها باعتبارها الحيز التربوي الأكثر تأثيرا على الأفراد أهم خطاباتهم نذكر المبحوثة رقم (04) في قولها "أكيد المدرسة لها دورا جديا مهم في ترسيخها باعتبارها الحيز التربوي الأكثر تأثيرا على الأفراد" (أنثى، 37، متزوجة، ماستر تاريخ وجغرافيا) كما أشار المبحوث رقم (15) على لسان حاله "للمؤسسة التربوية دور في نقل ثقافة السلم والحوار باعتبارها مؤثر أساسي على التلاميذ" (ذكر، 25 سنة، أعزب، ليسانس، أستاذ فلسفة) وهذا أيضا ما لاحظناه من خلال ملاحظتنا المباشرة بأن محيط ثانوية الأمير عبد القادر يشجع على تفعيل ثقافة السلم والحوار داخل بيئته.

تتوافق هذه النتائج مع التصورات السوسولوجية التي ترى المدرسة مؤسسة لإعادة التنشئة الاجتماعية لا يقتصر دورها على نقل المعارف بل يتجاوز ذلك لتشكيل القيم والاتجاهات، هذا ما أكده محمد نور طيب في مقاله: "تعد المدرسة ثاني مؤسسة تعمل على إسقاط كل التوجهات على أفعال التلاميذ من خلال التعليم إذ هو يعتبر السبيل الوحيد للتأثير على الفرد" (الطيب، 2020، صفحة 42) فحيط الثانوية يشجع على تفعيل ثقافة الحوار ونبد العنف داخل بيئته. أما المبحوث المعارض أقر بعدم وجود ذلك وأن الوقت لا يكفي لتفعيل ثقافة السلم والحوار وعدم اكتراث بعض الأساتذة لذلك. يذكر الباحث جمال رحموني الزناتي في مقاله: "المؤسسات التربوية تؤدي دورا بارزا في إرساء وتنمية مبدأ الحوار لدى التلاميذ، وتعتبر من أهم الدعائم لتشييد صرح للبناء الاجتماعي السليم" (الزناتي، 2015، صفحة 11) كما كشفت الملاحظة المباشرة أن محيط الثانوية يوفر مناخا مدرسيا يساعد على تفعيل هذه الثقافة من خلال العلاقات السائدة بين الفاعلين التربويين. نستنتج من خلال تحليل المقابلات والدراسات السابقة أن للثانوية دور في تفعيل هذا النوع من ثقافة السلم والحوار بين التلاميذ، فعمل على تظافر الجهود لنشر هذه الثقافة بين طاقمها الإداري والتلاميذ والحد من ظاهرة العنف، مما يدل على تناسق الأدوار داخل المحيط التعليمي.

بالتالي يعكس ذلك وعيا مهنيا واجتماعيا بدور المدرسة بوصفها مؤسسة تنشأوية مركزية في إنتاج ونقل القيم الرمزية، على رأسها ثقافة السلم والحوار. فالمدرسة لا تحتل في بعدها التعليمي الصرف، بل تفهم كفضاء اجتماعي رمزي تعاد داخله صياغة القيم والمعايير عبر التفاعل اليومي بين الفاعلين التربويين (أساتذة، تلاميذ، إدارة). ويتقاطع هذا الخطاب مع منطلقات نظرية التفاعلية الرمزية التي ترى أن القيم لا تلقن بشكل مباشر، بل تبني من خلال التفاعل والمعنى المتداول داخل السياق المدرسي.

تقدم المدرسة في ظل البعد الوظيفي للمؤسسة التربوية كفاعل اجتماعي يضطلع بوظيفة ضبط القيمي والتوجيه السلوكي، خاصة في المراحل العمرية الحساسة. يكشف هذا الخطاب إدراك الأستاذ الشاب لدوره كوسيط ثقافي، ينقل القيم عبر الخطاب التربوي والممارسة الصفية، لا سيما وأن تخصصه في الفلسفة يعزز لديه الوعي بأهمية الحوار وقبول الاختلاف. تتطابق هذه الخطابات مع ما تم رصده من خلال الملاحظة المباشرة داخل الثانوية حيث يظهر أن المحيط المدرسي من حيث طبيعة العلاقات وأساليب التواصل يشجع على تفعيل ثقافة السلم والحوار ويعزز هذا التقاطع بين القول والملاحظة مصداقية المعطيات الميدانية.

2.4 أهم الفاعلين في ترسيخ ثقافة السلم والحوار:

بينت النتائج اتفاق المبحوثين على أن الطاقم التربوي والإداري، في مقدمتهم الأساتذة ومستشارو التوجيه، يعدون الفاعلين الأكثر تأثيرا في غرس ثقافة السلم والحوار داخل الوسط المدرسي، يفسر ذلك بكونهم يشكلون السلطة الرمزية والتنظيمية داخل المؤسسة، ويتحكمون في طبيعة التفاعلات اليومية مع التلاميذ على اختلاف خصائصهم السوسيوديمغرافية، لأنهم يشكلون النواة الصلبة في بناء هذه الثقافة ونقلها لهم. ففي هذا السياق، تشير المبحوثة رقم 1 "أكثر الفاعلين في ترسيخ ثقافة السلم والحوار هم الطاقم التربوي والأساتذة" (أنثى، 24، عزباء، ماستر 2، أساتذة علوم شرعية)، كما أكدت المبحوثة رقم 8 "أن الأساتذة ومستشاري التوجيه والطاقم الإداري هم أكثر فاعلية في ترسيخ هذا النوع من الثقافات" (أنثى، 24، ماستر 2، أساتذة الأدب العربي). كما أشار المبحوث رقم (06) "أن الطاقم التربوي له دور في تفعيل ثقافة السلم والحوار باعتبارها السلطة المحورية في المؤسسة" (أنثى، متزوجة، ماجستير، أساتذة أدب عربي)، و المبحوثة رقم 03 "كل الطاقم التربوي يشكل فاعلون أساسيون في ترسيخ ثقافة السلم والحوار لدى التلاميذ في الثانوية لأنهم المحركون الأساسيون فيها خاصة الأستاذ" (أنثى، 25، سنة، عزباء، ليسانس، علوم شرعية).

تتقاطع هذه الأقوال مع الملاحظة المباشرة التي بينت أن الأساتذة يؤدون دورا محوريا في الحد من مظاهر العنف المدرسي، من خلال اعتماد أساليب تواصلية قائمة على الحوار، إلى جانب تدخلات الطاقم الإداري في ضبط المناخ المدرسي. تظهر المعطيات الميدانية إجماعا واضحا بين جميع المبحوثين حول مركزية الطاقم التربوي بوصفه الفاعل الاجتماعي الأكثر تأثيرا في ترسيخ ثقافة السلم والحوار داخل المؤسسة التربوية، فخطابات مقابلاتنا مع المبحوثين يعكس تمثلا سوسيولوجيا يعتبر الأستاذ فاعلا مركزيا في عملية التنشئة الاجتماعية المدرسية، باعتباره صاحب سلطة معرفية ورمزية تمكنه من التأثير المباشر في سلوك التلاميذ واتجاهاتهم، حيث وسعت دائرة الفاعلين لتشمل مستشارة التوجيه والطاقم الإداري، ما يدل على وعي بأهمية التكامل الوظيفي بين مختلف الفاعلين داخل النسق المدرسي. أين نفهم أن السلطة داخل المؤسسة ليست كأداة قمع، بل كآلية تنظيمية تسهم في ضبط العلاقات الاجتماعية وتوجيهها نحو قيم السلم والتعايش. ويتقاطع هذا التصور مع الطرح الدوركيهامي الذي يرى في المؤسسة التربوية جهازا لإعادة إنتاج القيم الجماعية وضمان الاستقرار الاجتماعي، فالتربية ليست مجرد وظيفة فردية لتطوير قدرات المتعلم، بل عملية اجتماعية مركزية يقوم من خلالها المجتمع بتجديد شروط حياته وقيمه من خلال المؤسسات التربوية (أبيش، 2022، صفحة 122) كما يؤكد على البعد التفاعلي لدور الأستاذ، معتبرة إياه الفاعل الأكثر احتكاكا بالتلاميذ، وهو ما ينسجم مع نظرية التفاعلية الرمزية التي تؤكد أن القيم تنبني من خلال التفاعل اليومي والمعاني المتبادلة داخل السياق المدرسي. وبالتالي نستنتج أن ترسيخ ثقافة السلم والحوار داخل الثانوية هو نتاج فعل جماعي مؤسسي تقوده أساسا هيئة التدريس، مدعومة بباقي الفاعلين التربويين والإداريين لأدوارهم أهمية بالغة في المحيط التربوي.

أشارت الباحثة هالة مختار الوحش في مقالتها المعنونة بمدى ممارسة ثقافة الحوار لدى طلاب جامعة بيشة وسبل تعزيزها " يعتبر الأستاذ الركن الأساسي في دعم ممارسة ثقافة الحوار بين الطلاب " (الوحش، 2017، صفحة 71-73)، كما أقر الباحث الشاماني في قوله: "أن الأستاذ يعتبر الجهاز الإداري من أهم الفاعلين في ممارسة ثقافة الحوار من خلال اجراء مناقشات وحوار بين أعضاء هيئة التدريس " (الشاماني، 2012، صفحة 17)

3.4 مساهمة الأستاذ في غرس ثقافة السلم والحوار وأهم الأدوات التي تساهم في ترسيخها:

يعد الأستاذ من أهم الأجهزة الفاعلة داخل الطاقم المدرسي، لما يضطلع به من دور محوري في غرس القيم والثقافات لدى التلاميذ، باعتباره أكثر الأعضاء تأثيرا فيهم بحكم الاحتكاك اليومي والتفاعل المباشر داخل القسم (جيدوري، 2014، صفحة 34). ويتجلى هذا الدور من خلال ما يقدمه الأساتذة في الثانوية من توجيهات وإرشادات تربوية تساهم في التعبير عن ثقافة السلم والحوار وترسيخها في الممارسات الصفية. أظهرت نتائج الدراسة الميدانية إجماع المبحوثين حول الأدوات البيداغوجية التي يعتمدونها الأساتذة في ترسيخ ثقافة السلم والحوار المتمثلة أساسا في الكتاب المدرسي، والأنشطة التربوية، والتطبيقات العلمية، والعمل الجماعي في هذا السياق صرحت المبحوثة رقم 03 قائلة: "إن ثقافة السلم والحوار أساسية في التعليم ولا بد منها، أما الأدوات التي تساعدنا في ترسيخها فهو الكتاب، وكذلك الأنشطة الجماعية" (أنثى، 29، عزباء، ماستار2، أستاذ تاريخ وجغرافيا) يعكس هذا الخطاب وعيا بدور الوسائط التعليمية في تحويل القيم المجردة إلى ممارسات تربوية ملموسة. كما أكدت المبحوثة رقم 07 على البعد الوقائي لهذه الثقافة، معتبرة أن: "نفعيها داخل قطاع التعليم يساهم في الحد من ظاهرة العنف المدرسي، حيث أشارت إلى أن الكتاب المدرسي يحتل مكانة مركزية، يليه توظيف التطبيقات العلمية والأنشطة الجماعية"، في الاتجاه ذاته، أوضحت المبحوثة رقم 13: "أن الكتاب المدرسي يعد أداة أساسية في غرس قيم السلم والحوار داخل القسم، خاصة عند دمجها بأساليب تدريس تعتمد على النشاطات الجماعية، والأستاذ كفاعل بيداغوجي يختار الوسيلة ويحدد أسلوب توظيفها". (أنثى، 26، عزباء، ماستر2، أستاذة فلسفة) تنسجم هذه النتائج مع ما ذهب إليه الباحث جمال رحومة الزناتي في قوله " المنهج المدرسي والأنشطة الصفية واللاصفية، والعمل الجماعي،

والرحلات والزيارات الميدانية، لما لها من إسهام فعال في ترسيخ ثقافة الحوار وتنمية القيم الاجتماعية الإيجابية (الزناقي، 2015، صفحة 16-18).

يتبين من خلال ما سبق أن ثقافة السلم والحوار ينبغي ترسيخها داخل المدرسة، نظرا لدورها في بناء شخصية المتعلم وتعزيز السلم الاجتماعي، كما يتضح أن الكتاب المدرسي يشكل الوعاء الحامل للمادة العلمية والقيمية، يمكن المتعلم أن يتشبع بالمعارف والقيم ضمن أنشطة جماعية وأساليب تدريس تفاعلية يقودها الأستاذ بوعي تربوي.

4.4 دور الكتاب المدرسي في معالجة ثقافة السلم والحوار وتأثيره على سلوك التلميذ:

أجمع المبحوثين أن للكتاب المدرسي دورا في معالجة ثقافة السلم والحوار، وفي التأثير الإيجابي على سلوك التلميذ، بالمضامين القيمية التي تتضمنها المناهج التربوية. تظهر المعطيات الميدانية أن تناول هذه الثقافة داخل المقررات الدراسية لا يقتصر على بعدها المعرفي، بل يمتد إلى البعد السلوكي والتفاعلي، فينعكس على أفعال التلاميذ، ويتجلى في حواراتهم مع الآخرين، ليسهم في الحد من ظاهرة العنف داخل الوسط المدرسي. صرح المبحوث رقم 05 قائلاً: "نعم، المناهج التربوية تعالج هذه الثقافة، وعند طرحها على المتعلمين يكون التأثير إيجابياً على أفعالهم، والبعض يتقمصها في حواراتهم مع الآخرين" يكشف الخطاب عن وعي بدور المنهج المدرسي كوسيط تربوي يحول القيم المجردة إلى ممارسات اجتماعية (ذكر، 31، أعزب، ماستر 2 وتحضير للدكتوراه، أستاذ تاريخ وجغرافيا) تؤكد المبحوثة رقم 12 مشيرة إلى أن للمنهج دور واضح في تعزيز ثقافة السلم والحوار لدى التلاميذ من خلال ما تتضمنه البرامج التعليمية الموجهة.

(أنثى، 31، عزباء، ماستر 02، أستاذة فلسفة)

صرحت المبحوثة رقم 02 "الدور الخاص لبعض التخصصات، لا سيما كتب علوم الشريعة، في غرس قيم السلم ونبذ العنف مؤكدة أن تأثيرها الإيجابي ينعكس مباشرة على سلوك التلميذ" (أنثى، 28، متزوجة، ماستر 2، أستاذة علوم شريعة). يتقاطع هذا الرأي مع تصريح المبحوث رقم 14 الذي أكد أن "كتاب الفلسفة يساهم في تنمية التفكير النقدي وتحمل المسؤولية وهو ما يساعد التلميذ على نبذ التصرفات السلبية واعتماد الحوار لحل النزاعات" (ذكر، 29، سنة، متزوج، ماجستير، أستاذ فلسفة)

تنسجم هذه النتائج مع ما ذهب إليه الباحث لوحيدي فوزي، الذي يؤكد أن "الكتاب المدرسي يعد من أكثر الوسائل التربوية فاعلية وكفاءة في مساعدة كل من المدرس والمتعلم على أداء مهامهما داخل المدرسة، باعتباره الدليل الأساسي لمحتوى البرنامج نحو غرس القيم والثقافات التي يحددها كل من هما" (لوحيدي والجلالي، 2014، صفحة 195)

يتضح لنا أن الكتاب المدرسي يؤدي دورا محوريا في ترسيخ ثقافة السلم والحوار لدى المتعلمين، باعتباره المرجع المعرفي والقيمي الأساسي الذي يستقي منه التلميذ معارفه ومثاليته. غير أن فعاليته تظل مرتبطة بمدى حسن توظيفه من قبل الأستاذ، ودعجه في ممارسات بيداغوجية تفاعلية، تمكن المتعلم من استيعاب القيم وتحويلها إلى سلوك اجتماعي يحد من مظاهر العنف داخل المدرسة. فهو لا يعد مجرد وسيلة لنقل المعارف، بل يشكل أداة سوسولوجية لإعادة إنتاج القيم الثقافية والاجتماعية داخل الفضاء المدرسي لأنه يحمل تمثيلات المجتمع حول السلم، الحوار، ونبذ العنف، ويعمل على تمريرها إلى المتعلمين ضمن إطار مؤسسي منظم، ما يجعله أحد أهم آليات التنشئة الاجتماعية المدرسية.

تكشف إفادات المبحوثين أن تأثير الكتاب المدرسي يتجاوز المستوى المعرفي ليصل إلى البنية السلوكية والتفاعلية للتلميذ، تتحول القيم المدرسية إلى ممارسات رمزية تظهر في الخطاب اليومي، وفي أنماط التواصل داخل القسم وخارجه. يعكس هذا التحول ما تشير إليه سوسولوجيا التربية من أن القيم تكتسب فاعليتها حين يتم تمثيلها داخليا من قبل المتعلم، لا مجرد حفظها أو استظهارها.

يتضح أن فعالية الكتاب المدرسي في ترسيخ ثقافة السلم والحوار ترتبط بالسياق البيداغوجي الذي يوظف فيه، إذ لا يؤدي دوره القيمي إلا من خلال تدخل الأستاذ بوصفه وسيطا تربويا يضفي على النصوص معاني اجتماعية من خلال الشرح، الحوار، والتفاعل الجماعي، ما يجعل العلاقة بين الكتاب والأستاذ علاقة تكامل وظيفي، تنتج أثرا تربويا مضاعفا في الحد من مظاهر العنف المدرسي. نستنتج أن ثقافة السلم والحوار لا تبنى عبر المضامين التعليمية، بل من خلال التفاعل الدينامي بين النص المدرسي، الممارسة البيداغوجية والسياق الاجتماعي للمتعلمين، ما يجعل الكتاب المدرسي أداة ضرورية، لكنها غير كافية بمفردها، ما لم تدعم باستراتيجيات تعليمية تفاعلية حول القيم إلى سلوك اجتماعي واع ومستدام.

5.4 الإستنتاج العام:

تؤكد نظرية التفاعلية الرمزية، كما صاغها كل من جورج هيربرت ميد وهربرت بلومر، أن الواقع الاجتماعي لا يعطى بصورة جاهزة، بل يبنى ويتشكل من خلال التفاعلات اليومية بين الأفراد، وما ينتج عنها من معان ورموز مشتركة (بن عبد الله و بن تامي، 2018، صفحة 199). انطلاقا من هذا المنظور، تفهم المؤسسة التربوية ليس فقط كبنية تنظيمية رسمية، بل كفضاء تفاعلي تنتج داخله المعاني، وتعاد صياغة القيم، وتتشكل السلوكيات عبر التواصل المستمر بين مختلف الفاعلين التربويين. وعليه، فإن ثقافة السلم والحوار داخل المدرسة لا يختزل في نصوص المناهج أو التوجيهات الإدارية، بل تتجسد أساسا في المعاني الرمزية التي يضيفها التلاميذ والأساتذة والإدارة على ممارساتهم اليومية. فالحوار وفق التفاعلية الرمزية ليس مجرد أسلوب تواصل بل رمز اجتماعي يعبر عن الاعتراف بالآخر واحترامه، العنف ليس فقط سلوكا منحرفا، بل دلالة على خلل في أنماط التفاعل والمعاني المتبادلة داخل الفضاء المدرسي. تبرز النتائج الميدانية أن الممارسات التربوية التفاعلية تمثل آليات رمزية فاعلة لإعادة تعريف العلاقات داخل المدرسة، حيث يتحول التلميذ من فاعل سلبي إلى مشارك في بناء المعنى. يتوافق هذا مع منطلقات التفاعلية الرمزية التي ترى أن الفرد يتعلم الأدوار الاجتماعية ويضبط سلوكه من خلال التفاعل والتأويل المستمر لمواقف الحياة اليومية. يكتسي الأستاذ في هذا السياق، موقعا محوريا بوصفه منتجا للمعنى الرمزي داخل القسم. فمن خلال لغته، أسلوب تواصله، طريقته في إدارة الخلافات، وردود أفعاله تجاه سلوكيات التلاميذ، يساهم في تشكيل تمثلاتهم حول السلم، الاحترام، والعنف. فالتلميذ حسب ميد، يبنى ذاته من خلال نظريته لذاته كما يراها الآخرون (شرو، وبوعامة، 2021، صفحة 170)، يعد الأستاذ من أهم الفاعلين التربويين في هذه المرحلة، خاصة في الطور الثانوي حيث تتبلور الهوية الاجتماعية والفكرية للمتعلمين. كما يمكن فهم دور الكتاب المدرسي في ضوء التفاعلية الرمزية، باعتباره مخزونا رمزيا يحمل معاني وقيما قابلة للتأويل، وليس مجرد محتوى معرفي جامد. ففعاليته في ترسيخ ثقافة السلم والحوار تتوقف على كيفية توظيفه داخل تفاعلات صفية حية، تسمح للتلاميذ بإعادة إنتاج هذه القيم عبر النقاش والتأويل والممارسة. ما يجعل الكتاب المدرسي جزءا من شبكة رمزية أوسع، تتكامل فيها اللغة، السلوك، والمواقف اليومية. هذا ما اثبتته الباحثة Smith باعتبار أن الكتاب المدرسي وسيلة رئيسية في ترسيخ المبادئ والقيم لدى المتعلمين (Smith, 2005, p. 42) فالحد من العنف المدرسي وفق هذا المنظور لا يتحقق عبر الضبط والعقاب فقط، بل من خلال إعادة بناء المعاني الرمزية المرتبطة بالخلاف، السلطة، والاحترام داخل المدرسة. فكلما نجحت المؤسسة التربوية في إرساء تفاعلات إيجابية قائمة على الحوار والاعتراف المتبادل، أمكنها تحويل السلم من قيمة مجردة إلى ممارسة اجتماعية. خلاصة القول، إن ربط نتائج هذه الدراسة بنظرية التفاعلية الرمزية يبرز أن المدرسة الثانوية ليست مجرد فضاء للتلقين، بل مجالا لإنتاج المعنى وبناء الذات

الاجتماعية. ترسيخ ثقافة السلم والحوار داخلها هو عملية تفاعلية مستمرة، تبنى عبر الرموز، اللغة، الممارسات اليومية بما يساهم في تنشئة جيل قادر على إدارة الخلاف بالحوار، ومواجهة العنف والمشاركة في بناء سلم اجتماعي مستدام. وعليه، فإن المدرسة (الثانوية) التي تنجح في غرس ثقافة السلم والحوار هي التي تؤسس لمجتمع متوازن، يؤمن بالاختلاف لا بالإقصاء.

خاتمة

جاءت هذه الدراسة لتبسيط الضوء على دور الأستاذ في الطور الثانوي في تفعيل ثقافة السلم والحوار داخل الوسط المدرسي. وقد أكدت نتائج الدراسة صحة الفرضية القائلة بأن الأستاذ يؤدي دورا بارزا وأساسيا في ترسيخ هذه الثقافة، من خلال إعادة صياغة أهداف المنظومة التربوية في ممارساته اليومية، سعيه إلى إيصال القيم الإنسانية والاجتماعية للتلاميذ، والعمل على تنمية سلوكياتهم الإيجابية، بما يساهم في تكوين فرد مسالم ومواطن صالح متشبع بثقافة الحوار ومنفتح على الآخر. يشكل الأستاذ ركيزة أساسية في ترسيخ ثقافة السلم والحوار داخل الوسط التربوي، ليس فقط بوصفه ناقلا للمعرفة، بل بوصفه قدوة تربوية وموجها وفاعلا مباشرا في بناء شخصية المتعلم. لا يقتصر دوره على الجوانب المعرفية فحسب بل يتجاوزها إلى تنمية القيم الإنسانية والاجتماعية التي تساهم في بناء مجتمع يسوده الاحترام والتسامح وقبول الاختلاف. فالمدرسة التي ترسخ ثقافة الحوار هي المدرسة التي تعلم أبنائها الاختلاف في الرأي دون صراع، التعبير عن المواقف دون عنف، والمشاركة دون إقصاء. إن تفعيل هذا الدور يقتضي توفير تكوينات مستمرة للأساتذة وتهيئة مناخ مدرسي يسوده الأمن النفسي، إلى جانب اعتماد مناهج تعليمية تشجع على التفكير النقدي والتواصل البناء والعمل الجماعي.

في ضوء نظرية التفاعلية الرمزية، يتضح أن ترسيخ ثقافة السلم والحوار داخل المؤسسة التربوية لا يتحقق عبر المضامين المنهجية أو التوجيهات الرسمية وحدها، بل يتأسس أساسا من خلال التفاعلات اليومية التي تجمع بين الأستاذ والتلميذ وبقية الفاعلين التربويين فالقيم والمعاني الاجتماعية، وفق هذا المنظور، تبنى عبر التفاعل والتواصل والتأويل المستمر للرموز داخل الحياة المدرسية حيث تتحول الممارسات البيداغوجية اليومية إلى دلالات رمزية تعكس السلم أو العنف والحوار أو الإقصاء.

تبرز نتائج الدراسة أن الأستاذ بوصفه فاعلا رمزيا محوريا داخل القسم، يؤدي دورا حاسما في تشكيل المعاني المرتبطة بالحوار والاحترام وضبط الخلافات. فمن خلال لغته وأسلوب تواصله وطريقته في إدارة المواقف الصفية، وردود أفعاله تجاه سلوكيات التلاميذ، يساهم في بناء تماثلهم حول السلم والعنف. وهو ما ينسجم مع أطروحات جورج هيربرت ميد التي ترى أن الذات الاجتماعية تتشكل عبر التفاعل مع الآخرين ويُعد الأستاذ في الطور الثانوي أحد أبرز هؤلاء نظرا لمكانته التربوية والرمزية في حياة المتعلم. كما يفهم المناخ المدرسي، من منظور التفاعلية الرمزية، باعتباره فضاء لإنتاج المعنى الاجتماعي، حيث يتعلم التلميذ القيم من خلال الممارسة اليومية أكثر مما يتعلمها من الخطاب الرسمي. فثقافة السلم والحوار لا تكتسب بوصفها معارف جاهزة، بل تبنى تدريجيا عبر التفاعل داخل الجماعة الصفية، والعمل التعاوني، والحوار، والمواقف التواصلية المتكررة التي تسمح بإعادة تعريف الذات والآخر.

وعليه، فإن الحد من العنف المدرسي لا يقارب فقط كإشكال سلوكي فردي، بل كنتاج لاختلال في أنماط التفاعل والمعاني الرمزية المتداولة داخل المدرسة، كلما نجحت المؤسسة التربوية في إعادة بناء هذه المعاني على أسس الحوار والاعتراف المتبادل، أمكنها تحويل السلم من قيمة مجردة إلى

ممارسة اجتماعية يومية. وبذلك تتحول المدرسة الثانوية إلى فضاء تفاعلي لإنتاج المعنى وبناء الشخصية الاجتماعية، وتسهم في إعداد متعلم قادر على إدارة الخلاف بالحوار ومواجهة العنف بالفهم.

في الختام يتضح أن إعداد التلميذ وتوجيهه نحو تبني قيم السلم والحوار نتاج تفاعل أدوار متعددة داخل المدرسة وخارجها، لا يقتصر على الأستاذ وحده، إذ تشارك في ذلك الأسرة ووسائل الإعلام ومختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية، فتصبح المدرسة الجزائرية فضاء حقيقي للتربية تتحول من مجرد مؤسسة للتعليم الأكاديمي إلى مدرسة للحياة والقيم الإنسانية المشتركة. تؤكد هذه الدراسة أن ترسيخ ثقافة السلم والحوار يتطلب تكويننا متخصصا للأساتذة، ودعمًا تربويًا شاملاً يجعل من المدرسة الجزائرية فضاء دائماً للتفاهم والتعايش. تفتح نتائج هذا البحث آفاقاً لدراسات مستقبلية معمقة، تتناول سبل تحويل ثقافة السلم والحوار من ممارسات تربوية محدودة داخل القسم إلى مشروع مجتمعي متكامل تشارك فيه المدرسة والأسرة ووسائل الإعلام، كما تطرح تساؤلات حول كيفية تمكين المدرسة الجزائرية من ترسيخ هذه القيم في ظل التحولات الرقمية والثقافية التي يعيشها الجيل الجديد، وهي تساؤلات من شأنها الإسهام في إثراء البحث السوسولوجي في هذا المجال.

الاقتراحات:

- تطوير المناهج وتدريب المعلمين مع إشراك التلاميذ في أنشطة حوارية تعاونية.
- تخصيص حصص تتضمن الحوار بين التلاميذ لمعالجة مشاكل القسم.
- وضع ميثاق سلوك مدرسي متفق عليه يكرس قيم الاحترام والتسامح.
- إشراك أولياء التلاميذ في حملات توعية حول قيمة الحوار داخل الأسرة.
- التعاون مع الجمعيات المحلية لنشر ثقافة السلم والتضامن عبر أنشطة مشتركة.
- توظيف الإعلام والتقنيات الحديثة في نشر ثقافة السلم داخل الوسط التربوي
- تشجيع التلاميذ على إنتاج محتوى رقمي من خلال فيديوهات ومنشورات يعزز ثقافة السلم والحوار

المصادر والمراجع

- الزناقي، ج. (2015). دور المؤسسات التربوية في تنمية وترسيخ ثقافة الحوار لدى النشء). ج. الزاوية (Éd.), مجلة كليات التربية 3, (3) 18.
- الطيب، م - (2020). دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمدارس محلية الخرطوم،). ج. ا. الجزائر (Éd.), مجلة العلوم النفسية والتربوية 39, (6) 60.
- الوحش، ه. (2017). مدى ممارسة ثقافة الحوار لدى طلاب جامعة بيشة وسبل تعزيزها). ج. ع. شمس (Éd.), مجلة كلية التربية, (41) 3, (ص، ص، 15-94).
- بن بعلوش، أ &، قوميدي، أ - (2019). الحوار التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظر التلاميذ: دراسة ميدانية لعينة من ثانوية برج بوعريش، ص، 125-144). ج. باتنة (Éd.), مجلة العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية 125, (1) 144.

- Chen , F., & wang. (2010). Social conversation online group learning educational technology research and development. (I. U. Bloomington, Éd.) *Social study*, 5(57)- 587-612
- John E. Henning, L. E. (2008). Designing discussions Four ways to open up a dialogue the social studies, England. *The Social Studies*, 99(3), 322-326.
- Smith, k. (2005). the value of dialogue: teachers who encourage art dialogue in the classroom enhance the educational experience for students by creating an environment for reflection school arts, the art education magazine for teachers. (M. U. Worcester, Éd.), 104(5), 41-44.
- Wegerif, R. (2005). Reason and creativity in classroom Dialogues language and education, Vol.19.N.3. 223-238.

ابن خلدون، ع. ا. (1984). تاريخ ابن خلدون. بيروت: دار القلم.

أحمد عبد الكريم، ع. &، أياد، ط. (2019). دور الجامعة في نشر وترسيخ ثقافة السلم الداخلي والمجتمعي لدى الطلاب والشباب. ج. بغداد، Ed.) *مجلة العلوم السياسية* 6، 24.

أحمد، ا. م. (2010). التفاعل الصفّي وأساليب تنميته. الرياض: دار الزهراء.

الشاماني، س. (2012). دواعي تعزيز ثقافة الحوار في برامج إعداد الطالب المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ج. ط. المنصورة (Éd.)، *مجلة كلية التربية*. (79)

الكريم، ع. ا. (2012). التربية على المواطنة في المدرسة. عمان: دار المسيرة.

توهيل، م. (1998). علم إجتماع سياسي قضايا العنف والحروب والسلم. عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

جيدوري، ص. (2014). دواعي تعزيز ثقافة الحوار في البيئة الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 15(3).

فاتحي، ع. - (2016). الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي: دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائي ببعض دوائر فنوغيل، زاوية كنتة، رقان ولاية أدرار. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم إجتماع. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر.

لوحيدي، ف. &، الجبالي، ح. (2014). أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية. ج. الوادي (Éd.)، *مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية*، (9) 210.194

ليونسكو (2000)، التربية من أجل ثقافة السلام، باريس.

وزارة التربية الوطنية الجزائرية (2021)، المنهاج الجديد للتربية المدنية في التعليم الثانوي

References:

- Tūhīl, Muḥammad. (1998). 'Ilm al-ijtimā' al-siyāsī: Qaḍāyā al-'unf wa-l-ḥurūb wa-l-silm (Ṭ.1). 'Ammān: Dār al-Mustaqbal li-l-Nashr wa-l-Tawzī'.
- Ṭal'at, Ibrāhīm Luṭfī & Kamāl 'Abd al-Ḥamīd al-Zayyāt. (2011). Al-nazariyyāt al-mu'āsira fī 'ilm al-ijtimā'. al-Qāhira: Dār Gharīb, Shāri' Kāmil Ṣidqī al-Najjāla.
- 'Abd al-Karīm, Aḥmad & 'Abd al-Majīd, Iyād Ṭāriq. (2019). Dawr al-jāmi'a fī nashr wa-tarṣīkh thaqāfat al-silm al-dākhilī wa-l-mujtama' ī ladā al-ṭullāb wa-l-shabāb. Majallat al-'Ulūm al-Siyāsiyya, Jāmi'at Baghdād, (pp. 06-24).
- alzahrani muhamad bn 'ahmadu. (2010). altafaeul alsafiyu wa'asali tanmiatihi. alriyad: dar alzhahra'.
- eabd allah, eabd alkrim. (2012). altarbiat ealaa almuatanat fi almadrasati. eaman: dar almasirati.
- Bin Ba'tūsh, Aḥmad 'Abd al-Ḥakīm & Qūmidī, al-Ṣadiq. (2019). Al-ḥiwār al-tarbawī fī mu'assasāt al-ta'līm al-ṭhanawī min wajhat naẓar al-talāmīdh: Dirāsa maydāniyya li-'ayna min ṭhanāwiyya Burj Bū 'Arrīdj. Majallat al-'Ulūm al-Ijtimā'iyya wa-l-'Ulūm al-Insāniyya, 1, Jāmi'at Bātna, (pp. 125-144).
- Ruhūma al-Zanātī, Jamāl. (2015). Dawr al-mu'assasāt al-tarbawīyya fī tanmiyat wa-tarṣīkh thaqāfat al-ḥiwār ladā al-nasha'. Majallat al-Kulliyāt al-Tarbawīyya, 3, Jāmi'at al-Zāwiya, (pp. 03-18).
- Lawḥīd, Fawzī & Jabalālī, Ḥassān. (2014). Aḥammīyyat al-kitāb al-madrasī fī al-'amaliyya al-tarbawīyya. Majallat al-Dirāsāt wa-l-Buḥūth al-Ijtimā'iyya, 9, Jāmi'at al-Wādī, (pp. 194-210).



- al-Ṭayyib, Muḥammad Muḥammad Nūr. (2020). Dawr al-bī'a al-madrasīyya fī ta'zīz al-sa'āda al-nafsiyya ladā ṭullāb al-marḥala al-thanawīyya: Dirāsa maydāniyya bi-madāris muḥāfẓat al-Khurṭūm. Majallat al-'Ulūm al-Nafsiyya wa-l-Tarbawīyya, 6(2), Jāmi'at al-Wādī, al-Jazā'ir, (pp. 39–60).
- Bin Yamīna, Maḥdī. (2016). Al-kitāb al-madrasī wa-thaqāfat al-silm wa-l-ḥiwār: Dirāsa taḥlīliyya li-kitābay al-tarbiyya al-madaniyya wa-l-tarbiyya al-islāmiyya al-sana al-khāmisa ibtidā'ī (Doctoral dissertation, Jāmi'at Muṣṭafā Iṣṭanbūlī, Ma'askar, al-Jazā'ir).
- al-Waḥsh, Hāla Mukhtār. (2017). Madā mumārāsa thaqāfat al-ḥiwār ladā ṭullāb Jāmi'at Bīsha wa-subul ta'zīzihā. Majallat Kulīyyat al-Tarbiyya, 41(3), Jāmi'at 'Ayn Shams, (pp. 15–94).
- 'Abd al-Banī, Fātiḥī. (2016). Al-waḍ'iyya al-miḥaniyya li-l-mu'allim fī ḍaw' tadābir al-iṣlāḥ al-tarbawī: Dirāsa maydāniyya 'alā 'ayna min mu'allimī al-madāris al-ibtidā'īyya (Doctoral dissertation, Jāmi'at Muḥammad Khudayr, Biskra, al-Jazā'ir).
- Yāsīn, al-Sayyid. (2001). Al-ḥiwār al-ḥadārī fī 'aṣr al-ma'lūmāt. Dār Nahḍat Miṣr, al-Qāhira.
- Jidūrī, Ṣābir 'Awad. (2014). Dawā'ī ta'zīz thaqāfat al-ḥiwār fī al-bī'a al-jāmi'iyya min wajhat nazar a'ḍā' hay'at al-tadrīs bi-Jāmi'at Ṭayba. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyya wa-l-Nafsiyya, 15(3).
- Chroud, Fatima Al-Zahra, & Bouamama, Al-Arabi. (2021). *Nazariyyat al-tafa'ul al-ramzi wa nazariyyat al-hatmiyya al-qiyamiyya: Hudud al-intiqā' wa niqāt al-iltiqā'*. Majallat Al-Hikma li-l-dirasat al-i'lāmiyya wa-l-ittisāliyya, 8, 162–17
- Ben Abdellah, Nawal, & Ben Tami, Reda. (2018). *Nazariyyāt fī khidmat al-'ulūm al-ijtimā'iyya: Qirā'a fī dawri nazariyyat al-tafa'ul al-ramzi*. Majallat Minerva, 9, 187–197. Jāmi'at Tlemcen
- al-Shāmānī, Sand bin Lāfī. (2012). Dawā'ī ta'zīz thaqāfat al-ḥiwār fī barāmij i'dād al-ṭālib al-mu'allim min wajhat nazar a'ḍā' hay'at al-tadrīs bi-Jāmi'at Ṭayba. Majallat Kulīyyat al-Tarbiyya, al-Mansūra, 79.
- Chen, F. C., & Wang. (2010). Social conversation online group learning. Educational Technology Research and Development, Social Study, 57(4).
- Smith, K. (2012). The value of dialogue: Teachers who encourage art dialogue in the classroom enhance the educational experience for students by creating an environment for reflection. School Arts: The Art Education Magazine for Teachers, 4(5).
- Henning, P. (2005). Designing discussions: Four ways to open up a dialogue. The Social Studies. England, March–May.
- Wegerif, R. (2005). Reason and creativity in classroom dialogues. Language and Education, 19(6).
- butilja, la. (2019), altarbiat ealaa alsalam fi almadaris aljazayiriat, majalat aleulum alaijtimaeiat, jamieat wahran bidati, su., waymun. (2010). lileamal aleilmii. dar alfikr liltibaeat walnashri, eamaan
- liunisku (2000), tarbiat min 'ajl thaqafat alsalami, baris.
- wizarat altarbiat alwataniat aljazayiria (2018), alminhaj aljadid liltarbiat almadaniat fi altaelim aleali.

الملاحق

جدول يوضح معطيات المبحوثين

الرقم	الجنس	السن	الحالة العائلية	المستوى التعليمي	التخصص
مبحوث 01	أنثى	29	متزوجة	ماستر 02 جامعي	أستاذة علوم شرعية
مبحوث 02	أنثى	28	متزوجة	ماستر 02 جامعي	أستاذة علوم شرعية
مبحوث 03	أنثى	25	عزباء	ليسانس جامعي	أستاذة علوم شرعية
مبحوث 04	ذكر	34	متزوج	ماستر 2 جامعي	أستاذ علوم شرعية
مبحوث 05	أنثى	29	عزباء	ماستر 02 جامعي	أستاذة تاريخ وجغرافيا
مبحوث 06	أنثى	37	متزوجة	ماجستير جامعي	أستاذة تاريخ وجغرافيا
مبحوث 07	ذكر	31	أعزب	ماستر 02 جامعي	أستاذ تاريخ وجغرافيا
مبحوث 08	أنثى	59	متزوجة	ماجستير جامعي	أستاذة اللغة العربية
مبحوث 09	أنثى	28	عزباء	ماستر 02 جامعي	أستاذة اللغة العربية
مبحوث 10	أنثى	24	عزباء	ماستر 02 جامعي	أستاذة اللغة العربية
مبحوث 11	ذكر	44	متزوج	ماجستير جامعي	أستاذ اللغة العربية
مبحوث 12	أنثى	31	عزباء	ماستر 02 جامعي	أستاذة فلسفة
مبحوث 13	أنثى	26	عزباء	ماستر 02 جامعي	أستاذة فلسفة
مبحوث 14	ذكر	39	متزوج	ماجستير جامعي	أستاذ فلسفة
مبحوث 15	ذكر	25	أعزب	ليسانس جامعي	أستاذ فلسفة