الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة زيان عاشور بالجلفة
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

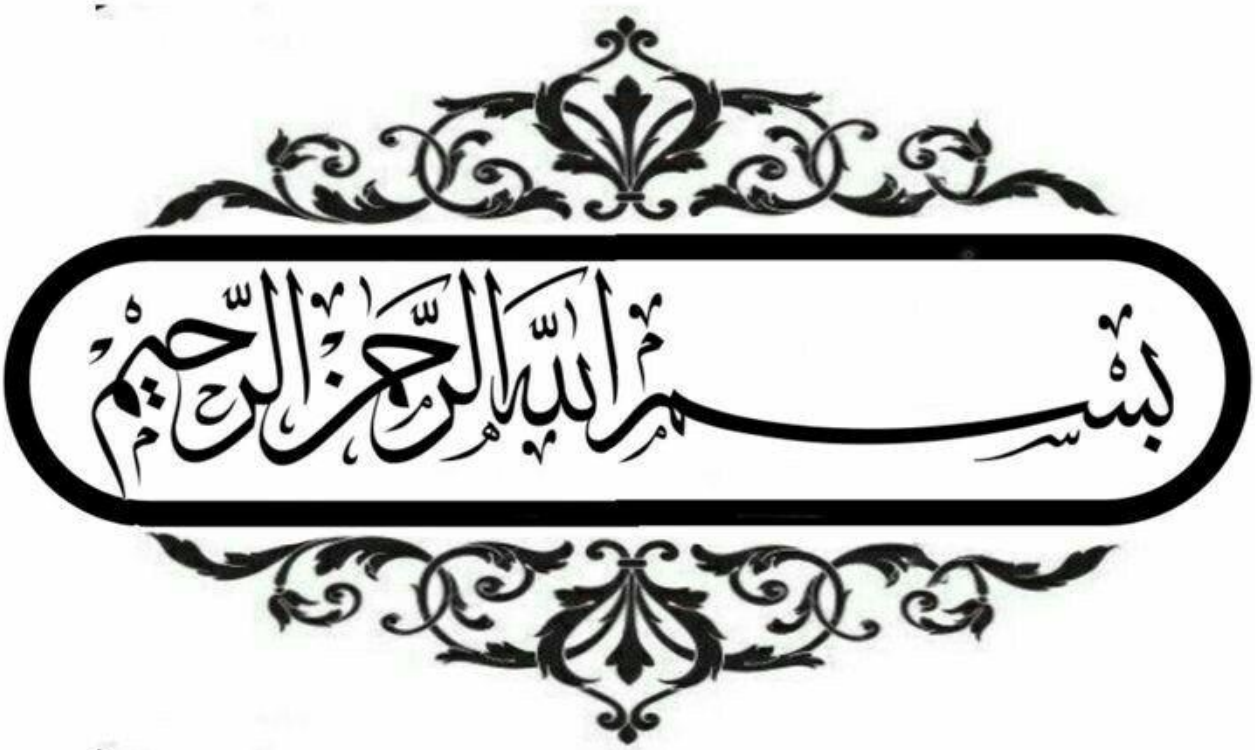
مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علم الاجتماع
تخصص :علم اجتماع اتصال

منصة فضاء الاولياء الرقمية وأثرها في تعزيز التفاعل بين المؤسسة التعليمية وأولياء الامور-دراسة ميدانية

من إعداد الطالب:
– بن بلخير بشير الإبراهيمي

اشراف الدكتور:
– بوعبدلي بن علية

السنة الجامعية :2026/2025م


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى من حملوني وهناً على وهن، ومنحوني من دفء روحهم ما لا يُعوَّض...

إلى الوالدين الكريمين، ينبوع الحنان وسر النجاح، حفظهما الله ورعاهما.

إلى إخوتي وأخواتي، رفاق الدرب وسكان القلب.

إلى كل أستاذ أضاء لي شمعة في دروب العلم والمعرفة.

إلى كل صديق وصديقة آزروني في مسيرتي الأكاديمية.

إلى كل من يرى في العلم طريقاً للإصلاح والبناء.

أهدي هذا العمل المتواضع...

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على سيد الخلق والمرسلين
سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

يسعدني في هذا المقام أن أتوجه بجزيل الشكر والعرفان وعميق الامتنان
إلى كل من أسهم في إخراج هذا البحث إلى حيز الوجود، وعلى رأسهم:
الأستاذ المشرف الدكتور بوعبدلي بن علية، الذي تفضل بالإشراف على هذه المذكرة،
ولم يبخل بتوجيهاته القيمة ونصائحه السديدة
طوال مراحل البحث، فكان خير موجه ومعلم.
فله مني كل الشكر والتقدير والاحترام.

كما أتوجه بالشكر والامتنان إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة الموقرة
على تفضلهم بقراءة هذا العمل وتقييمه والإدلاء بملاحظاتهم العلمية البناءة.

وأشكر أساتذتي الكرام في قسم علم النفس وعلوم التربية،
الذين زودونا بالعلم والمعرفة طوال مسيرتنا الأكاديمية.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى إدارة ثانوية ..... وأساتذتها،
الذين رحبوا بإجراء الدراسة الميدانية في مؤسستهم التربوية،
ووفروا لنا كل التسهيلات اللازمة.

ولا يفوتني أن أشكر التلاميذ الذين أسهموا في الإجابة
على أدوات الدراسة بصدق وتعاون.

وفي الأخير، أشكر كل من مد لي يد العون ولو بكلمة تشجيع أو ابتسامة دعم.

ملخص الدراسة:

أولاً: الملخص بالعربية

▸ **الإطار العام والإشكالية**

تنطلق هذه الدراسة من ملاحظة التحولات الرقمية المتسارعة التي تعيد رسم خريطة التواصل الإنساني في القرن الحادي والعشرين، ولا سيما أثرها على المؤسسة التعليمية بوصفها حقلاً اجتماعياً محورياً. وقد تمحورت الإشكالية المركزية حول تساؤل جوهري: إلى أيّ مدى أسهمت وسائل الاتصال الحديثة (ممثّلةً في منصة "فضاء الأولياء") في تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الحقل المدرسي وأولياء الأمور، وما العوامل الاجتماعية والتقنية المحدِّدة لهذا التفاعل؟

▸ **المنهج وأدوات البحث**

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي مدعوماً بأدوات ميدانية مختلطة: استمارة وُزِّعت على عيّنة قوامها (ن= 342 ولي أمر) في 12 مؤسسة تعليمية (متوسطات وثانويات) موزعة على ثلاث ولايات جزائرية، فضلاً عن مقابلات نوعية شملت 12 مديراً و24 أستاذاً و30 ولي أمر. واستُثمرت في التأطير النظري مقاربات سوسيولوجية كبرى: بيير بورديو (إعادة الإنتاج الاجتماعي)، إرفينغ غوفمان (الدراما الاجتماعية)، ويورغن هابرماس (الفعل التواصلي).

▸ **أبرز النتائج**

- **الاستخدام والتفاوت**: تتراوح نسبة التسجيل في المنصة بين 35% في المناطق الريفية و90% في المراكز الحضرية، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمستوى التعليمي لولي الأمر (87% من الجامعيين مقابل 52% من محدودي التعليم).
- **طبيعة التفاعل**: يهيمن النمط المعلوماتي الأحادي الاتجاه على أكثر من 70% من الاستخدامات (متابعة الغياب والنتائج)، في حين لا يتجاوز التفاعل التشاركي الحقيقي 5% من إجمالي التفاعلات.
- **الأثر الإيجابي المباشر**: تراجع معدلات الغياب غير المبرر بنسبة تتراوح بين 40% و60% في المؤسسات النشطة، وتحسُّن وعي أولياء الأمور بمسار أبنائهم الأكاديمي.
- **إعادة إنتاج التفاوت**: تُعيد المنصة إنتاج التفاوتات الاجتماعية القائمة وفق المنطق البورديوي؛ إذ تستفيد منها الأسر ذات رأس المال الثقافي العالي استفادةً أكبر، وتتحول بذلك من أداة مساواة إلى آلية غير معلنة لتعميق الإقصاء.

- **اختبار الفرضيات**

تحقّقت الفرضية الرئيسية جزئياً: فالمنصة تُعزز التواصل المعلوماتي لكنها لا ترقى إلى مستوى الشراكة التربوية الكاملة. كما تحقّقت الفرضيات الفرعية المتعلقة بارتباط الاستخدام بالمتغيرات الاجتماعية، وبإعادة إنتاج التفاوتات، وبتراجع الغياب.

- **التوصيات**

يقترح البحث حزمةً من التدخلات المتعددة المستويات: تبسيط واجهة المنصة وإضافة التفاعلية الثنائية، وتعيين مرافقين رقميين في كل مؤسسة، وتكوين أولياء الأمور رقمياً، وتصميم نسخة خفيفة للمناطق ذات الاتصال البطيء، فضلاً عن سياسات تصحيحية كالإقراض الرقمي وتوفير نقاط اتصال مجانية للأسر المعوزة.

Second: Summary in English

▸General Framework and Research Problem

This study examines the rapid digital transformations reshaping human communication in the 21st century and their impact on educational institutions. The central research question asks: To what extent have modern communication technologies — specifically the "Parents' Space" (Fadaa Al-Awliya) platform — enhanced social interaction between the school and parents, and what social and technical factors determine the quality of this interaction?

▸Methodology and Research Tools

The study employs a descriptive-analytical approach using mixed methods: a questionnaire administered to 342 parents across 12 educational institutions in three Algerian provinces, supplemented by qualitative interviews with 12 principals, 24 teachers, and 30 parents.

The theoretical framework draws on key sociological perspectives: Pierre Bourdieu (social reproduction theory), Erving Goffman (dramaturgical approach), and Jürgen Habermas (theory of communicative action).

▸Key Findings

- **Usage and disparities:** Platform registration rates range from 35% in rural areas to 90% in urban centers, strongly correlated with parents' educational level (87% of university graduates vs. 52% of those with limited education).
- **Nature of interaction:** Informational, one-directional use (monitoring attendance and grades) dominates over 70% of interactions, while genuine participatory interaction represents less than 5%.
- **Direct positive impact:** Unjustified absences decreased by 40–60% in active institutions, and parental awareness of their children's academic progress significantly improved.
- **Reproduction of inequalities:** In line with Bourdieuian theory, the platform reinforces existing social disparities — families with higher cultural capital benefit more, transforming the tool from an equalizer into a mechanism that deepens exclusion.

▸Hypothesis Testing

The main hypothesis was partially confirmed: the platform enhances informational communication but falls short of genuine educational partnership. Sub-hypotheses regarding the link between usage and social variables, the reproduction of inequalities, and the reduction of absenteeism were all confirmed.

▶Recommendations

The study proposes multi-level interventions: simplifying the platform interface and enabling two-way interactivity; assigning digital facilitators to each institution; providing parents with digital training; designing a lightweight version for low-connectivity areas; and implementing corrective policies such as digital lending programs and free internet access points for disadvantaged families.

فهرس المحتويات

إهداء: .....
شكر وعرفان.....
ملخص الدراسة:.....أ
مقدمة عامة..... أ- ز
الفصل الأول: وسائل الاتصال الحديثة.....5
تمهيد 5
المبحث الأول: مفهوم الاتصال وتطوره 6
المطلب الأول: تعريف الاتصال لغةً واصطلاحاً.....6
المطلب الثاني: نظريات الاتصال الكبرى 7
المطلب الثالث: مراحل تطور وسائل الاتصال عبر التاريخ 9
المبحث الثاني: وسائل الاتصال الحديثة — المفهوم والتصنيف 11
المطلب الأول: تعريف وسائل الاتصال الحديثة وخصائصها.....11
المطلب الثاني: تصنيف وسائل الاتصال الحديثة 12
المبحث الثالث: الاتصال الحديث في السياق الاجتماعي.....15
المطلب الأول: أثر وسائل الاتصال الحديثة على العلاقات الاجتماعية.....15
المطلب الثاني: ظاهرة الفجوة الرقمية وانعكاساتها الاجتماعية.....16
المطلب الثالث: الاتصال الحديث والتغيير الاجتماعي — رؤية سوسيولوجية.....17
خلاصة الفصل الأول.....19
الفصل الثاني: المدرسة ووسائل الاتصال الحديثة 21
المبحث الأول: المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية 21
المطلب الأول: تعريف المدرسة ووظائفها الاجتماعية والتربوية.....21
المطلب الثاني: المدرسة في ضوء النظريات السوسيولوجية الكبرى 24

المطلب الثالث: الحقل المدرسي وفاعلوه.....27
المبحث الثاني: توظيف وسائل الاتصال الحديثة في المنظومة التربوية 29
المطلب الأول: إدماج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية 29
المطلب الثاني: المنصات والتطبيقات الرسمية المعتمدة في المؤسسات التعليمية.....30
المطلب الثالث: "فضاء الأولياء" – النشأة والأهداف والآليات التقنية 32
المبحث الثالث: التحديات والرهانات 34
المطلب الأول: معوقات توظيف وسائل الاتصال الحديثة في المدرسة 34
المطلب الثاني: مخاطر الاستخدام وقضايا الخصوصية 36
المطلب الثالث: المدرسة الرقمية – آفاق وتوقعات مستقبلية 37
خلاصة الفصل الثاني.....39
الفصل الثالث: التفاعل الاجتماعي بين المدرسة وأولياء الأمور عبر "فضاء الأولياء" 41
تمهيد 41
المبحث الأول: التفاعل الاجتماعي — الإطار النظري.....42
المطلب الأول: مفهوم التفاعل الاجتماعي وأشكاله.....42
المطلب الثاني: التفاعل الاجتماعي في الفضاء الرقمي– خصائص ومقاربات 48
المبحث الثاني: "فضاء الأولياء" وأثره على العلاقة بين المدرسة والأسرة.....51
المطلب الأول: واقع استخدام "فضاء الأولياء" — قراءة ميدانية.....51
المطلب الثاني: أشكال التفاعل عبر المنصة 53
المطلب الثالث: مدى إسهام المنصة في تعزيز الشراكة التربوية 56
المبحث الثالث: النتائج الميدانية ومناقشتها.....59
المطلب الأول: عرض وتحليل البيانات المُجمّعة.....59
المطلب الثاني: اختبار الفرضيات في ضوء النتائج 62
المطلب الثالث: تفسير النتائج سوسيولوجياً وعلاقتها بالإطار النظري 65
المطلب الرابع: مقترحات تطويرية لتجاوز القيود (نموذج مقترح) 67

خلاصة الفصل الثالث 70

خاتمة عامة:.....72

مقدمة عامة

مقدمة عامة

أولاً: التمهيد والإطار العام

يشهد العالم في مطلع القرن الحادي والعشرين تحولات متسارعة وعميقة في بنية التواصل الإنساني، تُعدّ في مجملها أحد أبرز ملامح ما يُصطلح عليه بـــ"المجتمع الشبكي" أو "مجتمع المعلومات". فقد أفضى انتشار الإنترنت وتكنولوجيا الاتصالات الرقمية إلى إعادة رسم خريطة التفاعل بين الأفراد والمؤسسات، وأسقط حواجز الزمان والمكان التي طالما قيّدت دورة المعلومات وحدّت من فاعلية التواصل المؤسسي.

ولم تكن المؤسسة التعليمية بمعزل عن هذه التحولات الجذرية؛ إذ باتت تجد نفسها أمام ضرورة استيعاب الأدوات الرقمية وتوظيفها لا في التدريس وحده، بل في إدارة علاقاتها مع محيطها الاجتماعي وفي مقدمته الأسرة.

فالمدرسة، بوصفها مؤسسة اجتماعية محورية مُكلّفة بالتنشئة ونقل المعرفة، لا تستطيع أداء رسالتها في عزلة عن الأسرة التي تُمثّل شريكها التربوي الأول والمكمّل الطبيعي لعملها.

وفي هذا السياق، أطلقت وزارة التربية الوطنية الجزائرية منصة "فضاء الأولياء" بوصفها حلقةً من حلقات التحول الرقمي في منظومتها التعليمية، ساعيةً إلى تجسير الهوّة التواصلية التاريخية بين المدرسة وأسر المتعلمين، وإرساء نمط جديد من الشراكة التربوية يُوظّف إمكانات التكنولوجيا الرقمية في خدمة الأهداف التربوية. وقد جاء هذا البحث ليُقارب هذه الظاهرة الناشئة من منظور سوسيولوجي، ساعياً إلى كشف أبعادها وإشكالياتها وآثارها على التفاعل بين الحقل المدرسي وأولياء الأمور.

ثانياً: الإشكالية البحثية

تنبثق إشكالية هذا البحث من ملاحظة واقعية مزدوجة:

- فمن جهة، تكشف التقارير التربوية الجزائرية عن ضعف مستمر في مستوى تواصل الأسر مع المؤسسات التعليمية وتراجع ملحوظ في المشاركة الأسرية في المسار الدراسي للأبناء.
- ومن جهة أخرى، جاء توظيف منصة "فضاء الأولياء" كاستجابة مؤسسية لهذا الإشكال، يُفترض أن تُسهم في تعزيز هذه المشاركة وتيسيرها.

غير أن السؤال يبقى مطروحاً: هل أسهمت هذه المنصة فعلاً في إحداث تحول نوعي في طبيعة التفاعل الاجتماعي بين الحقل المدرسي وأولياء الأمور؟

ومن هذه الملاحظة تتشكّل الإشكالية المركزية للبحث على النحو الآتي:

"إلى أيّ مدى أسهمت وسائل الاتصال الحديثة، ممثّلةً في منصة 'فضاء الأولياء'، في تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الحقل المدرسي وأولياء الأمور، وما العوامل الاجتماعية والتقنية المُحدِّدة لهذا التفاعل؟"

وتتفرع عن هذه الإشكالية جملة من التساؤلات الفرعية:

- ما طبيعة وأشكال التفاعل الاجتماعي الذي تُتيحه منصة "فضاء الأولياء" بين المدرسة وأولياء الأمور؟
- كيف يتوزع استخدام المنصة بين الفئات الاجتماعية المختلفة، وهل يُعيد هذا التوزيع إنتاج التفاوتات الاجتماعية القائمة؟
- هل يرقى التواصل المُتحقّق عبر المنصة إلى مستوى الشراكة التربوية الحقيقية بين الأسرة والمدرسة؟
- ما المعوقات الموضوعية والذاتية التي تحدّ من فاعلية المنصة كأداة للتفاعل التربوي؟

ثالثاً: أهمية الدراسة وأهدافها

1- أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من اعتبارات متعددة:

على الصعيد النظري: تُسهم الدراسة في إثراء الأدبيات السوسيولوجية المتعلقة بالتفاعل التربوي الرقمي، وهو حقل بحثي ناشئ يفتقر إلى التراكم المعرفي الكافي في السياق الجزائري والعربي. كما تُقدّم نموذجاً تحليلياً يجمع بين مقاربات سوسيولوجية متعددة (بورديو، غوفمان، هابرماس) في تناول ظاهرة التواصل التربوي الرقمي.

على الصعيد الميداني: تُزوّد الدراسة صانعي السياسات التعليمية بمعطيات تقييمية دقيقة حول واقع توظيف منصة "فضاء الأولياء"، تُعينهم على تطويرها وتجاوز إشكالياتها. كما تُقدّم للممارسين التربويين من مديرين ومعلمين فهماً أعمق للديناميكيات الاجتماعية المُشكِّلة لاستخدام المنصة.

على الصعيد الاجتماعي: تُسلّط الدراسة الضوء على قضية العدالة الرقمية في الحقل التربوي، وهي قضية ذات أبعاد اجتماعية بالغة الأهمية في سياق مجتمع يسعى إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

2- أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- **الهدف الوصفي**: رصد وتوصيف واقع استخدام منصة "فضاء الأولياء" في المؤسسات التعليمية محل الدراسة، وتحديد أنماطه وخصائصه.
- **الهدف التفسيري**: تفسير العوامل المُحدِّدة لمستوى الاستخدام وجودته، ولا سيما المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.
- **الهدف التقييمي**: تقييم مدى إسهام المنصة في تحسين التفاعل بين المدرسة وأولياء الأمور وتعزيز الشراكة التربوية.
- **الهدف الاقتراحي**: صياغة توصيات عملية تُعين على تطوير المنصة وتجاوز إشكالياتها الراهنة.

رابعاً: فرضيات البحث

انطلاقاً من الإشكالية المطروحة ومن الاطلاع الأولي على الأدبيات المتعلقة بالموضوع، تُصاغ الفرضيات الآتية:

الفرضية الرئيسية:

تُسهم وسائل الاتصال الحديثة، ممثّلةً في منصة "فضاء الأولياء"، في تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الحقل المدرسي وأولياء الأمور، غير أن هذا التعزيز يتفاوت تبعاً للمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية للأسرة.

الفرضيات الفرعية:

- **الفرضية الفرعية الأولى**: يرتبط مستوى استخدام منصة "فضاء الأولياء" ارتباطاً طردياً بالمستوى التعليمي لولي الأمر وامتلاكه للكفاءات الرقمية الأساسية.
- **الفرضية الفرعية الثانية**: يقتصر التفاعل المُتحقّق عبر المنصة في أغلب الأحيان على تلقّي المعلومة لا على المشاركة الفعلية في القرار التربوي، مما يجعله تواصلاً إعلامياً لا شراكةً تربوية بالمعنى الدقيق.
- **الفرضية الفرعية الثالثة**: تُعيد منصة "فضاء الأولياء" إنتاج التفاوتات الاجتماعية القائمة في المشاركة الأسرية، بحيث تستفيد منها الأسر ذات رأس المال الثقافي والرقمي العالي أكثر من غيرها.

- **الفرضية الفرعية الرابعة:** تُسهم المنصة في تقليص معدلات الغياب غير المُبرَّر وتحفيز المتابعة الأسرية المبكرة للتعثر الدراسي.

خامساً: المفاهيم الإجرائية

لضمان الدقة المفاهيمية وتجنب الالتباس، يُعرّف هذا البحث المفاهيم الإجرائية الآتية تعريفاً اشتغالياً خاصاً به:

1- وسائل الاتصال الحديثة: تُشير في هذا البحث إلى مجموع التطبيقات والمنصات الرقمية القائمة على الإنترنت والأجهزة الذكية، والتي تُتيح التواصل الفوري والتفاعلي بين الأطراف المعنية بالعملية التعليمية. ويُضيّق البحث هذا المفهوم ليُركّز تحديداً على منصة "فضاء الأولياء" بوصفها أداةً رقمية مؤسسية رسمية.

2- التفاعل الاجتماعي: يُقصَد به في هذا البحث مجموع العمليات التواصلية والتبادلية ذات الطابع التربوي التي تجري بين الفاعلين في المؤسسة التعليمية (إدارة ومعلمون) وأولياء أمور التلاميذ، سواء أكانت مباشرةً أم بوساطة الأدوات الرقمية.

3- الحقل المدرسي: يُوظّف هذا المصطلح استناداً إلى المفهوم البورديوي للحقل الاجتماعي، ويُشير إلى الفضاء المؤسسي للمدرسة بمختلف فاعليه (إدارة، معلمون، تلاميذ) والعلاقات والصراعات والتعاون الجاري بينهم.

4- فضاء الأولياء: هو المنصة الرقمية الرسمية التي أطلقتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية، والتي تُتيح لأولياء أمور التلاميذ متابعة المسار الدراسي لأبنائهم والتواصل مع المؤسسة التعليمية عبر الفضاء الإلكتروني.

5- الشراكة التربوية: تُشير إلى علاقة تعاون منظّمة ومستدامة بين الأسرة والمدرسة، تقوم على المسؤولية المشتركة في متابعة المسار الدراسي للمتعلم، وتستلزم تبادلاً فعلياً للمعلومات ومشاركةً في القرارات التربوية.

6- الفجوة الرقمية: تُشير إلى التفاوت في إمكانية الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها بين مختلف الفئات الاجتماعية، وتشمل في هذا البحث التفاوتات المرتبطة بالمستوى التعليمي والدخل والموقع الجغرافي.

سادساً: المنهج المُتّبع وأدوات جمع البيانات

أ- المنهج

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بوصفه منهجاً رئيسياً، مدعوماً بـــالمنهج الميداني؛ إذ لا تكتفي بوصف الظاهرة وتشخيصها، بل تسعى إلى تحليل مكوناتها وتفسير علاقاتها وكشف أبعادها الخفية. ويُعدّ هذا المنهج الأنسب لدراسة الظواهر الاجتماعية ذات الطابع الديناميكي والمتشعب كظاهرة التفاعل التربوي الرقمي.

وتستلزم طبيعة الموضوع أيضاً استحضار المنهج السوسيولوجي النقدي، لاستثمار المقاربات النظرية الكبرى في تحليل البيانات وتأويل النتائج.

ب–أدوات جمع البيانات

وُظِّفت في هذا البحث أداتان رئيسيتان متكاملتان:

الاستمارة (الاستبيان): صُمِّمت الاستمارة لجمع البيانات الكمية من عيّنة من أولياء الأمور، وتضمّنت ثلاثة محاور رئيسية: البيانات الشخصية والاجتماعية، وواقع استخدام منصة "فضاء الأولياء"، وتقييم أثرها على التفاعل مع المؤسسة التعليمية. وقد روعي في بناء الاستمارة الوضوح والبساطة لضمان فهمها من قِبل جميع فئات أولياء الأمور.

المقابلة: لجأ البحث إلى المقابلة شبه الموجّهة لاستجلاء الأبعاد الكيفية العميقة التي يعجز الاستبيان عن الكشف عنها. وشملت المقابلات ثلاث فئات من المُبحَثين: مديري المؤسسات التعليمية، وعيّنة من الأساتذة، وعيّنة من أولياء الأمور المُنخرطين في استخدام المنصة. وتناولت دليل المقابلة محاور الانخراط في المنصة، والمعوقات الموضوعية والذاتية، وتقييم الأثر، واقتراحات التطوير.

سابعاً: حدود الدراسة

الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة الميدانية خلال السنة الدراسية المعنية بالبحث، وهي الفترة التي أُعتمدت فيها بيانات الاستمارات والمقابلات.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مؤسسات التعليم المتوسط والثانوي في المنطقة الجغرافية محل الدراسة، بحيث تُمثّل نموذجاً قابلاً للتعميم الحذر على السياق الجزائري المماثل.

الحدود الموضوعية: تنحصر الدراسة في تحليل أثر منصة "فضاء الأولياء" تحديداً على التفاعل بين المدرسة وأولياء الأمور، دون التوسع في دراسة سائر وسائل الاتصال الحديثة الأخرى المُوظّفة في السياق المدرسي، وإن كان البحث يستحضرها في الإطار النظري للمقارنة والتأطير.

ثامناً: الدراسات السابقة

اهتمت الدراسات والأبحاث العلمية بموضوع الاتصال التربوي وتوظيف التكنولوجيا في الشراكة بين المدرسة والأسرة من زوايا متعددة، ويمكن تصنيف أبرز هذه الدراسات في ثلاثة محاور:

01) الدراسات المتعلقة بتوظيف التكنولوجيا في التواصل المدرسي

تناولت دراسات عدة في السياق الغربي والعربي فاعلية الأدوات الرقمية في تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة. ومن أبرزها دراسات أجريت في سياقات تعليمية متنوعة أثبتت أن التواصل الرقمي المنتظم بين المدرسة وأولياء الأمور يرتبط إيجابياً بتحسين أداء التلاميذ وتعزيز انخراطهم الدراسي. غير أن هذه الدراسات أشارت في الآن ذاته إلى أن الكفاءات الرقمية لأولياء الأمور تُشكّل متغيراً وسيطاً حاسماً في استثمار هذا التواصل.

02) الدراسات المتعلقة بالفجوة الرقمية في السياق التربوي

أثبتت دراسات في علم الاجتماع التربوي أن الفجوة الرقمية تُعيد إنتاج التفاوتات الاجتماعية في الإطار التعليمي، وأن الأسر ذات رأس المال الثقافي العالي تُحسن توظيف التكنولوجيا التعليمية لصالح أبنائها أكثر من غيرها. وتُعزز هذه النتائج الطرحَ البورديوي الذي يُؤطّر جانباً أساسياً من هذا البحث.

03) الدراسات المتعلقة بالمنظومة التربوية الجزائرية ورقمنتها

في السياق الجزائري تحديداً، تبقى الدراسات المُعنية بتقييم أثر الأدوات الرقمية التربوية الرسمية محدودة نسبياً مقارنةً بالأدبيات الغربية، مما يمنح هذا البحث قيمةً إضافية في سدّ جزء من هذا الفراغ المعرفي. وقد تناولت الدراسات المتوفرة في هذا السياق بصورة رئيسية موضوعات التكوين التكنولوجي للمعلم، والبنية التحتية الرقمية، غير أنها أغفلت إلى حدٍّ بعيد الجانب السوسيولوجي للتفاعل الأسري–المدرسي الرقمي الذي يستهدفه هذا البحث.

موقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة:

تتميّز هذه الدراسة عن سابقاتها في ثلاثة وجوه:

- أولها أنها تُركّز تحديداً على منصة "فضاء الأولياء" بوصفها أداةً مؤسسية رسمية جزائرية.
- ثانيها أنها تُوظّف مقاربة سوسيولوجية نقدية تتجاوز التقييم التقني الوظيفي نحو تحليل الأبعاد الاجتماعية للتفاعل الرقمي التربوي.
- ثالثها أنها تجمع بين البُعد الكمي والكيفي في منهجية متكاملة.

تاسعاً: هيكل البحث

بناءً على ما سبق، جاء هذا البحث مُقسّماً على النحو الآتي:

يُعالج الفصل الأول الإطارَ المفاهيمي والنظري لوسائل الاتصال الحديثة، من خلال تتبع مسار تطور الاتصال الإنساني وعرض نماذجه النظرية الكبرى، ثم تصنيف وسائل الاتصال الحديثة وتحديد خصائصها، وصولاً إلى رصد أثرها الاجتماعي في ضوء مفهوم الفجوة الرقمية.

ويتناول الفصل الثاني المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية في ضوء النظريات السوسيولوجية الكبرى، ليُحلّل بعدها توظيف وسائل الاتصال الحديثة في المنظومة التربوية الجزائرية مع التركيز على منصة "فضاء الأولياء"، ويُناقش التحديات والرهانات المرافقة لهذا التوظيف.

أما الفصل الثالث فيجمع بين الإطار النظري للتفاعل الاجتماعي وبين التحليل الميداني، ليُقدّم قراءةً شاملةً لأشكال التفاعل المُتحقّقة عبر المنصة ونتائجها وتفسيرها سوسيولوجياً.

وتُختتم الدراسة بخاتمة عامة تُلخّص أبرز النتائج وتُصيغ توصياتها وتفتح آفاق البحث المستقبلية.

الفصل الأول:

وسائل الاتصال الحديثة

الفصل الأول: وسائل الاتصال الحديثة

تمهيد

يُعدّ الاتصال من أقدم الظواهر الإنسانية وأكثرها حيوية، إذ لا يمكن تصوّر الحياة الاجتماعية بمعزل عنه؛ فمنذ فجر التاريخ، سعى الإنسان إلى التواصل مع أبناء جنسه، وتطوّرت وسائله من الإشارة والرمز إلى الكتابة ثم الطباعة، وصولاً إلى ثورة الاتصالات الرقمية التي أعادت رسم خريطة التفاعل البشري في القرن الحادي والعشرين.

ويتناول هذا الفصل الإطارَ المفاهيمي والنظري لوسائل الاتصال الحديثة، من خلال ثلاثة مباحث رئيسية: المبحث الأول يتناول مفهوم الاتصال وتطوره، والمبحث الثاني يُعرّف بوسائل الاتصال الحديثة وتصنيفاتها، أما المبحث الثالث فيستعرض الاتصال الحديث في سياقه الاجتماعي.

المبحث الأول: مفهوم الاتصال وتطوره

المطلب الأول: تعريف الاتصال لغةً واصطلاحاً

أولاً: تعريف الاتصال لغةً

الاتصال في اللغة العربية مصدر من الفعل «اتّصل »، وهو مشتق من الجذر اللغوي «وصل ، ومعناه الارتباط والتلاحق وعدم الانقطاع. يقال:«اتّصل الشيء بالشيء» إذا التحم به واقترن، و «اتّصل فلان بفلان» إذا تواصل معه وأقام بينهما علاقة. وتدل مادة«وصل» في معاجم اللغة العربية على البلوغ إلى الشيء والانتهاء إليه، ومن ذلك قول الفيروزآبادي في"القاموس المحيط": "الوَصْل ضدٌّ الهَجر"، مما يُفيد أن الاتصال يُعاكس الانفصال والقطيعة.[1]

أما في اللغات الغربية، فإن كلمة Communication في الإنجليزية مشتقة من الأصل اللاتيني Communicare، بمعنى: يُشارك، يُقاسم، يجعل شيئاً مشتركاً بين أطراف متعددة. وهذا الاشتقاق اللغوي يحمل في طياته دلالة عميقة، إذ يُشير إلى أن الاتصال في جوهره عملية مشاركة وتبادل، لا مجرد نقل أحادي الاتجاه.[2]

ثانيا: تعريف الاتصال اصطلاحاً

تعددت التعريفات الاصطلاحية لمفهوم الاتصال بتعدد الحقول المعرفية التي تناولته؛ فهو موضع اهتمام علم النفس والاجتماع واللسانيات والإعلام وعلوم التربية. ومن أبرز التعريفات:

- يُعرّف كارل هوفلاند (Carl Hovland) الاتصال بأنه "العملية التي ينقل بها الفرد مُثيرات (رسائل) لتعديل سلوك الأفراد الآخرين"، وهو تعريف يُبرز الطابع التأثيري للاتصال.[3]

---

[1] يُنظر في هذا المعنى :ابن منظور، لسان العرب، مادة "وصل"، دار صادر، بيروت، ط3، 1994، ج11، ص 724؛ والفيروزآبادي، القاموس المحيط، مادة "وصل"، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط8، 2005، ص 1036. وقد أشار ابن فارس إلى أن الجذر "وصل" يدل على اقتران الشيء بغيره ومجاورته، انظر: ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، 1991، ج6، ص116.

[2] الأصل اللاتيني للكلمة يعود إلى الفعل communicare بمعنى يُشارك ويجعل شيئاً مشتركاً، وتفرّعت منه كلمة communis (مشترك)، ثم community (مجتمع)، مما يكشف عن الصلة العميقة بين مفهوم الاتصال والتماسك الاجتماعي.

انظر: Raymond Williams, Keywords: A Vocabulary of Culture and Society, Revised Edition, Oxford University Press, New York, 1985, pp 72–73.

[3] Carl I. Hovland, Irving L. Janis, and Harold H. Kelley, Communication and Persuasion: Psychological Studies of Opinion Change, Yale University Press, New Haven, 1953, p. 12.

وهوفلاند عالم نفس اجتماعي أمريكي اشتُهر بتجاربه حول تأثير مصداقية المصدر في تغيير المواقف، وتُعدّ دراساته ركيزةً أساسية في علم الاتصال الإقناعي.

- أما فرانك دانس (Frank Dance) فيرى أن الاتصال " عملية يتشارك فيها طرفان أو أكثر في المعنى"، مما يُؤكد بُعد المشاركة والتفاعل.[1]
- ويُعرّفه ويلبر شرام (Wilbur Schramm) بأنه "عملية تهدف إلى إقامة انسجام بين شخصين أو أكثر عبر تبادل المعلومات والأفكار والمواقف".[2]
- وعلى المستوى السوسيولوجي، يُنظر إلى الاتصال باعتباره "نظاماً رمزياً تتشكّل من خلاله الهويات الجماعية وتُعاد إنتاج البنى الاجتماعية".[3]

ومن هذه التعريفات يتضح أن الاتصال يشتمل على عناصر جوهرية لا غنى عنها، هي: المُرسِل (المصدر)، والرسالة، والقناة، والمستقبِل، والتغذية الراجعة، والسياق. وقد أسهمت هذه العناصر في بناء نماذج الاتصال الكبرى التي يتناولها المطلب الموالي.

المطلب الثاني: نظريات الاتصال الكبرى

تتعدد النماذج النظرية التي حاولت تفسير عملية الاتصال وتحديد مكوناتها؛ وقد أسهمت هذه النماذج في تطوير الدراسات الإعلامية والاجتماعية على حدٍّ سواء .ونستعرض فيما يلي أبرز ثلاثة نماذج:

أولاً: نموذج هارولد لاسويل(Harold Lasswell - 1948)

يُعدّ نموذج هارولد لاسويل من أكثر نماذج الاتصال شيوعاً وبساطةً في آنٍ واحد. وقد صاغه عام 1948 في سؤاله الشهير المُكوّن من خمسة عناصر: "مَن؟ يقول ماذا؟ بأيّ قناة؟ لِمَن؟ وبأيّ أثر؟"

(Who? Says What? In Which Channel? To Whom? With What Effect?).

---

[1] Frank E. X. Dance (ed.), Human Communication Theory: Original Essays, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1967, p. 289.

يُلاحظ أن دانس جمع في كتابه هذا أكثر من خمسة عشر تعريفاً للاتصال صادرة عن باحثين مختلفين، مما يدل على صعوبة التعريف الجامع المانع لهذا المفهوم.

[2] Wilbur Schramm, The Process and Effects of Mass Communication, University of Illinois Press, Urbana, 1954, p. 3.

شرام من رواد علم الاتصال الحديث؛ أسّس أوّل برنامج دكتوراه في الاتصال بجامعة إلينوي عام 1947، ويُنسب إليه الفضل في تحويل الاتصال إلى حقل أكاديمي مستقل.

[3] عزي عبد الرحمان، نظريات الاتصال والإعلام، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012، ص47. وانظر كذلك: محمد عبد الحميد، نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2004، ص31–29، حيث يُميّز المؤلف بين ثلاثة مستويات للاتصال: الشخصي، والجمعي، والجماهيري.

يُمثّل هذا النموذج عملية الاتصال بوصفها خطاً مستقيماً أحادي الاتجاه يتضمن: المُرسِل، والرسالة، والوسيلة، والمُستقبِل، والأثر.[1]

وعلى الرغم من قيمته التحليلية في تشريح عناصر العملية الاتصالية، فإنه يُوجَّه إليه نقد جوهري يتمثل في إغفاله لعنصر التغذية الراجعة وتجاهله للتأثيرات المتبادلة بين المُرسِل والمستقبِل، مما يجعله نموذجاً خطياً ذا طابع إيحائي أكثر منه تفسيرياً.[2]

ثانياً: نموذج شانون وويفر(Shannon & Weaver - 1949)

طوّر كلود شانون ووران ويفر عام 1949 نموذجاً رياضياً للاتصال انطلاقاً من حقل الهندسة الكهربائية، غير أنه انتشر واسعاً في العلوم الاجتماعية. يتكوّن النموذج من: المصدر، والمُرسِل (المُشفِّر)، والقناة، ومُستقبِل الإشارة (المُفكِّك)، والمُستقبِل، والضوضاء (التشويش).[3]

تكمن أهمية هذا النموذج في تقديمه لمفهوم "الضوضاء (Noise)" بوصفه عاملاً مُعيقاً لعملية الاتصال، وهو مفهوم بالغ الأهمية في دراسة عوائق الاتصال التربوي بين المدرسة وأولياء الأمور. ومع ذلك، يُؤخذ عليه تحييده للبُعد الاجتماعي والثقافي للاتصال.[4]

---

[1] Harold D. Lasswell, "The Structure and Function of Communication in Society," in Lyman Bryson (ed.), The Communication of Ideas, Harper & Row, New York, 1948, pp. 37–51.

وتجدر الإشارة إلى أن لاسويل كان في الأصل عالم سياسة متخصصاً في الدعاية والرأي العام، وقد طوّر نموذجه في سياق دراسة التأثير السياسي لوسائل الاتصال.

[2] يرى الناقدون أن نموذج لاسويل يعكس أيديولوجية الاتصال الإقناعي ذات الاتجاه الواحد التي سادت في الدراسات الأمريكية إبان الحرب الباردة .

انظر نقداً تفصيلياً في: Denis McQuail, Mass Communication Theory: An Introduction, 6th ed., SAGE Publications, London, 2010, pp. 69–71.

[3] Claude E. Shannon and Warren Weaver, The Mathematical Theory of Communication, University of Illinois Press, Urbana, 1949.

نشر شانون في الأصل نظريته في مقالة بعنوان "A Mathematical Theory of Communication" في مجلة Bell System Technical Journal عام 1948، قبل أن يُعيد نشرها مع مقدمة ويفر في الكتاب المذكور.

[4] مفهوم الضوضاء (Noise) في نموذج شانون وويفر لا يقتصر على التشويش الصوتي أو التقني، بل يمتد ليشمل ما أسماه ويفر "الضوضاء الدلالية" (Semantic Noise) و"الضوضاء الفعّالة" (Effectiveness Noise)الناجمة عن اختلاف المعاني المقصودة، المرتبطة بعدم تحقق الأثر المنشود. انظر: Warren Weaver, "Recent Contributions to the Mathematical Theory of Communication," in Shannon & Weaver, op. cit., pp. 95–117.

ثالثاً: نموذج برلو(David Berlo - 1960)

اقترح ديفيد برلو عام 1960 نموذج SMCR الذي يتكوّن من أربعة عناصر رئيسية: المصدر(Source) ، والرسالة (Message) ، والقناة (Channel) المرتبطة بالحواس الخمس، والمستقبِل(Receiver) ويتميّز نموذج برلو بإدراجه للسياق الثقافي والاجتماعي في عملية الاتصال، مما يجعله أكثر ملاءمةً لتحليل الظواهر الاتصالية في البيئات التربوية والتعليمية، ولا سيما حين يتعلق الأمر بتفاعل أطراف ذات خلفيات اجتماعية وتعليمية متباينة كما هو الحال في العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور.[1]

المطلب الثالث: مراحل تطور وسائل الاتصال عبر التاريخ

شهدت وسائل الاتصال الإنساني تطوراً متدرجاً عبر الحقب التاريخية المتعاقبة، ويمكن تقسيم هذا التطور إلى خمس مراحل كبرى:

المرحلة الأولى: الاتصال الشفهي والرمزي (ما قبل التاريخ)

اعتمد الإنسان في هذه المرحلة على الصوت واللغة المنطوقة والإيماءات والرسوم الكهفية وسيلةً للتواصل. كانت الرسالة تنتقل مباشرةً بين المُرسِل والمستقبِل، وكان النطاق الجغرافي للاتصال محدوداً للغاية. وقد مثّلت اللغة الشفهية الركيزة الأساسية لنقل المعرفة والتراث من جيل إلى جيل.

المرحلة الثانية: الكتابة (حوالي 3500 قبل الميلاد)

شكّل اختراع الكتابة ثورةً حقيقية في تاريخ التواصل الإنساني؛ إذ أتاح تدوين المعرفة وحفظها وتناقلها عبر الأجيال بمعزل عن حضور المُرسِل. وقد تطوّرت أنظمة الكتابة من الخط المسماري السومري والهيروغليفية المصرية، مروراً بالأبجديات الفينيقية واليونانية واللاتينية والعربية .غيّرت الكتابة طبيعة المجتمعات الإنسانية وأسهمت في نشوء الدولة والقانون والدين المُقنَّن.[2]

---

[1] David K. Berlo, The Process of Communication: An Introduction to Theory and Practice, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1960, pp. 30–71.

يُنبّه برلو إلى أن فاعلية الاتصال رهينة بمدى التشابه بين المصدر والمستقبِل من حيث المهارات والمواقف والمعرفة والانتماء الاجتماعي والثقافي، وهو ما يُعرف بـــ "مبدأ التجانس" (Homophily).

[2] يُنظر في تاريخ الكتابة : Andrew Robinson, The Story of Writing: Alphabets, Hieroglyphs and Pictograms, Thames & Hudson, London, 1995.

وبالعربية :جورجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، دار الهلال، القاهرة، 1957، ج1، ص3–15. ويُشار إلى أن السومريين طوّروا الكتابة المسمارية ابتداءً من نحو 3400 ق.م لأغراض إدارية واقتصادية قبل أن تنتقل إلى التدوين الأدبي.

المرحلة الثالثة: الطباعة (القرن الخامس عشر)

أحدث اختراع يوهانس غوتنبرغ للمطبعة الآلية عام 1450 تحولاً جذرياً في تاريخ الاتصال؛ إذ انتقل الكتاب من كونه سلعةً حِكريّة نادرة إلى سلعة متاحة للجمهور الواسع. مهّدت الطباعة الطريق لنشر حركة الإصلاح الديني وعصر التنوير والثورة العلمية، كما أسهمت في توحيد اللغات الوطنية وتشكيل الهويات القومية.[1]

المرحلة الرابعة: وسائل الاتصال الجماهيرية (ق 19– منتصف ق 20)

شهد القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين ظهور وسائل الاتصال الجماهيرية الكبرى :الصحافة اليومية، والتلغراف، والهاتف، والراديو، والسينما، والتلفزيون .وقد مكّنت هذه الوسائل من الوصول إلى جماهير واسعة في آنٍ واحد، وأسهمت في تشكيل الرأي العام وتوحيد المرجعيات الثقافية على المستوى الوطني والعالمي.[2]

المرحلة الخامسة: الاتصال الرقمي والتفاعلي (النصف الثاني ق 20 إلى اليوم)

تبدأ هذه المرحلة مع اختراع الحاسوب وشبكة الإنترنت، وتتسارع وتيرتها مع ظهور الهواتف الذكية وشبكات التواصل الاجتماعي في القرن الحادي والعشرين. يتميّز الاتصال الرقمي بخصائص جوهرية تُميّزه عن سابقيه: التفاعلية، والفورية، والانتشار الواسع، وتعدد الوسائط، وتآكل الحدود بين المُنتِج والمُستهلِك للمحتوى.[3]

---

[1] Elizabeth L. Eisenstein, The Printing Press as an Agent of Change: Communications and Cultural Transformations in Early-Modern Europe, 2 vols., Cambridge University Press, Cambridge, 1979.

وتُعدّ هذه الدراسة المرجع الأساسي في تأثير الطباعة على التحولات الثقافية الأوروبية، وقد لخّصتها المؤلفة في طبعة موجزة:

The Printing Revolution in Early Modern Europe, Cambridge University Press, 1983.

[2] Denis McQuail, op. cit., pp. 34–40.

وللتوسع في وسائل الاتصال الجماهيرية وظهورها التاريخي، انظر أيضاً:

Melvin L. DeFleur and Sandra Ball-Rokeach, Theories of Mass Communication, 5th ed., Longman, New York, 1989, pp. 19–67.

[3] يُستخدم مصطلح "الرقمنة" (Digitization) للدلالة على تحويل المحتوى من صيغته التماثلية (Analogue)إلى صيغة رقمية (Digital)مؤلفة من سلاسل من الأصفار والآحاد (Binary Code).وقد أحدثت هذه العملية ثورة في إمكانيات المعالجة والنقل والتخزين .

انظر:

Nicholas Negroponte, Being Digital, Alfred A. Knopf, New York, 1995, pp. 11–20.

وبالعربية :رضا عبد الواجد أمين، الإعلام الرقمي الجديد، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2014، ص.40–33

المبحث الثاني: وسائل الاتصال الحديثة — المفهوم والتصنيف

المطلب الأول: تعريف وسائل الاتصال الحديثة وخصائصها

أولاً: تعريف وسائل الاتصال الحديثة

لا يوجد تعريف جامع مانع لمصطلح "وسائل الاتصال الحديثة"، غير أن أغلب الباحثين يتّفقون على أنها تلك الأدوات والتقنيات الرقمية القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات(ICT) ، والتي ظهرت وتطوّرت في ظل الثورة الرقمية منذ النصف الثاني من القرن العشرين. ويُعرّفها الباحث دنيس ماكويل (Denis McQuail) بأنها "الوسائط الإعلامية الجديدة القائمة على الرقمنة والإنترنت والتي تُتيح للمستخدم أن يكون في الآن ذاته مُنتِجاً ومستهلكاً للمحتوى".[1]

أما من المنظور التربوي، فتُعرَّف بأنها "مجموعة الأدوات والتطبيقات الرقمية التي تُتيح التواصل الفوري والتفاعلي بين مختلف الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، سواء أكانت إدارات مدرسية أم معلمين أم متعلمين أم أسرا".

ثانياً: خصائص وسائل الاتصال الحديثة

تتميّز وسائل الاتصال الحديثة بجملة من الخصائص الجوهرية التي تُفرّقها عن الوسائل التقليدية:

- **التفاعلية(Interactivity)** : تُتيح تواصلاً ثنائي الاتجاه أو متعدد الاتجاهات، بحيث لا يبقى المستقبِل متلقياً سلبياً بل يُصبح طرفاً فاعلاً في العملية الاتصالية.[2]
- **الفورية (Immediacy)** : تُتيح تبادل المعلومات في الوقت الحقيقي(Real Time) ، متجاوزةً القيود الزمانية التي كانت تُعيق الاتصال التقليدي.
- **الانتشار والعالمية (Ubiquity & Globality)** : باتت متاحةً في كل مكان تقريباً بفضل الهواتف الذكية والاتصال بالإنترنت، مما أسقط الحواجز الجغرافية التقليدية.[1]

---

[1] Denis McQuail, McQuail's Mass Communication Theory, 6th ed., SAGE Publications, London, 2010, p. 43.
يُشير ماكويل إلى أن الحد الفاصل بين "القديم" و "الجديد" في وسائل الاتصال ليس زمنياً بحتاً، بل هو مرتبط بخصائص وظيفية وبنيوية تتصل بطبيعة التفاعل ودور المستخدم.

[2] للتوسع في مفهوم التفاعلية وأبعاده، انظر:
Sheizaf Rafaeli, "Interactivity: From New Media to Communication," in Robert P. Hawkins et al. (eds.), Advancing Communication Science, SAGE Publications, Newbury Park, 1988, pp. 110–134.
ويُميّز رافائيلي بين ثلاثة مستويات: الاتصال ثنائي الاتجاه (Two-way Communication)، والاستجابة التفاعلية (Reactive Communication)، والتفاعلية الكاملة (Full Interactivity).

- **الرقمنة (Digitization)** : تقوم على تحويل المحتوى إلى صيغة رقمية قابلة للمعالجة والنقل والتخزين والاسترجاع بسهولة.
- **تعدد الوسائط (Multimedia)** : تجمع بين النص والصوت والصورة والفيديو في رسالة واحدة متكاملة.
- **اللاتزامنية (Asynchrony)** : تُتيح الاتصال غير المتزامن، أي إمكانية استقبال الرسائل والرد عليها في وقت لاحق يُناسب المستقبِل.
- **الانتقائية (Selectivity)** : يمتلك المستخدم قدراً كبيراً من السيطرة على ما يتلقاه ويُرسله ومتى يفعل ذلك.

المطلب الثاني: تصنيف وسائل الاتصال الحديثة

تتعدد التصنيفات المقترحة لوسائل الاتصال الحديثة تبعاً للمعيار المعتمد. وفيما يلي تصنيف وظيفي يُلائم السياق التربوي لهذا البحث:

أولاً: الإنترنت والمواقع الإلكترونية

تُمثّل شبكة الإنترنت البنية التحتية التي تقوم عليها جميع وسائل الاتصال الحديثة الأخرى. وقد مرّت بمراحل تطورية مهمة: من الويب1.0 (الويب القرائي الاستاتيكي) إلى الويب 2.0 (الويب التشاركي التفاعلي) وصولاً إلى الويب3.0 (الويب الدلالي والذكاء الاصطناعي). وتضطلع المواقع الإلكترونية المؤسسية، بما فيها المواقع الرسمية للمؤسسات التعليمية، بدور جوهري في نشر المعلومات وتنظيم التواصل مع الجمهور.[2]

ثانياً:شبكات التواصل الاجتماعي

تُشكّل شبكات التواصل الاجتماعي الوجه الأكثر حضوراً في الحياة اليومية من بين وسائل الاتصال الحديثة .ومن أبرزها في السياق الجزائري والعربي:

---

[1] أُطلق على هذا التحوّل مصطلح «ديمقراطية الوصول(Democratization of Access) »، وقد رصده بدقة : Manuel Castells, The Rise of the Network Society, vol. 1 of The Information Age: Economy, Society and Culture, Blackwell Publishers, Oxford, 1996, pp. 355–375.وتجدر الإشارة إلى أن هذا الانتشار لم يكن متساوياً، مما أفرز ظاهرة الفجوة الرقمية التي يتناولها المبحث الثالث.

[2] يُنظر في تطوّر مفهوم الويب:

Tim O'Reilly, "What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software," O'Reilly Media, 2005, متاح على: https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html [تاريخ الاطلاع: 10 مارس2024].

وقد أضاف الباحثون لاحقاً مفهوم الويب 3.0 (Semantic Web)المرتبط بالذكاء الاصطناعي والشبكة الدلالية.

- **فيسبوك (Facebook)** : الأكثر انتشاراً عربياً، يُتيح إنشاء صفحات وجماعات (Groups) يمكن توظيفها للتواصل بين المدرسة وأولياء الأمور.
- **واتساب (WhatsApp)** : يُعدّ الأداة الأكثر استخداماً للتواصل الأسري والمؤسسي في الجزائر، وتُوظِّف كثير من المؤسسات التعليمية مجموعاته للتواصل مع أولياء الأمور.
- **تيليغرام (Telegram)** : يُتيح إنشاء قنوات للبث الجماعي وجماعات كبيرة، مع ضمان مستوى أعلى من الأمان والخصوصية مقارنةً بواتساب.

ثالثاً: التطبيقات التعليمية والمنصات الرقمية

أفرز التطور التقني جيلاً من التطبيقات والمنصات المُصمَّمة خصيصاً للبيئة التعليمية، منها:

المصدر مفتوح Moodle ونظام Microsoft Teams for Educationو، Google Classroom،

وتُعدّ منصة "فضاء الأولياء" المنصةَ الرسمية الجزائرية المُعتمَدة من قِبل وزارة التربية الوطنية لتنظيم التواصل بين المؤسسة التعليمية وأسر المتعلمين، وهي المحور الرئيسي لهذا البحث.[1]

المطلب الثالث: الفرق بين وسائل الاتصال التقليدية والحديثة

يُعدّ فهم الفوارق بين وسائل الاتصال التقليدية والحديثة أمراً ضرورياً لاستيعاب التحولات التي أحدثتها الثانية في البنى الاجتماعية والتربوية.

[1] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، منصة »فضاء الأولياء«، متاحة على البوابة الرسمية .https://enrolment.education.gov.dz :أُطلقت المنصة في إطار مشروع رقمنة الإدارة التربوية الذي أعلنت عنه الوزارة عام 2020، وتُتيح لأولياء الأمور متابعة نتائج أبنائهم وغياباتهم والتواصل مع الإدارة المدرسية.

ويجلّي الجدول الآتي هذه الفوارق بصورة تحليلية مقارنة:

المعيار	التقليدية	الحديثة
اتجاه الاتصال	أحادي أو ثنائي محدود	متعدد الاتجاهات وتفاعلي
السرعة	بطيئة (أيام أو ساعات)	فورية (ثوانٍ)
النطاق الجغرافي	محلي أو إقليمي	عالمي بلا حدود
التكلفة	مرتفعة نسبياً	منخفضة أو مجانية
طبيعة المحتوى	أحادي الوسيط	متعدد الوسائط
التخزين والاسترجاع	محدود ومُكلِف	سهل ولا محدود
دور المستقبِل	سلبي (متلقٍّ)	فاعل (شريك في الإنتاج)
التوثيق	ورقي أو فيزيائي	رقمي قابل للبحث
التخصيص	موجَّه للجمهور العام	قابل للتخصيص

في السياق المدرسي تحديداً، كانت وسائل الاتصال التقليدية بين المدرسة وأسر المتعلمين تقتصر على: الدفتر اليومي، وبطاقات التقارير الفصلية، والاجتماعات الدورية، والمكالمات الهاتفية. وقد كانت هذه الوسائل تُعاني من قيود جوهرية: التأخر في نقل المعلومات، ومحدودية التفاعل، وصعوبة الأرشفة والتوثيق. في المقابل، جاءت منصات مثل "فضاء الأولياء" لتتجاوز هذه القيود وتُوفّر تواصلاً فورياً وموثّقاً ومنظّماً.

المبحث الثالث: الاتصال الحديث في السياق الاجتماعي

المطلب الأول: أثر وسائل الاتصال الحديثة على العلاقات الاجتماعية

أحدثت وسائل الاتصال الحديثة تحولات جذرية في نسيج العلاقات الاجتماعية، يمكن رصدها على مستويات عدة:

على مستوى العلاقات الأسرية:

أعادت الهواتف الذكية وتطبيقات التواصل الاجتماعي رسمَ ديناميكيات التواصل الأسري؛ فمن جهة، أتاحت التواصل الدائم بين أفراد الأسرة المُتباعدين جغرافياً، ومن جهة أخرى، أفضت في بعض الحالات إلى ما يُسمى بـــ "العزلة الرقمية" أو "الحضور الغائب"، حين يتواجد الأفراد جسدياً في مكان واحد بينما ينغمس كلٌّ منهم في عالمه الرقمي الخاص.[1]

على مستوى شبكات العلاقات الاجتماعية:

وسّعت منصات التواصل الاجتماعي دوائرَ العلاقات توسيعاً غير مسبوق، وأتاحت إعادة بناء علاقات قديمة متقطعة، وتشكيل مجتمعات افتراضية حول اهتمامات مشتركة تتجاوز الحواجز الجغرافية والاجتماعية. وقد أشار زيغمونت باومان إلى أن هذه العلاقات الرقمية تتسم في الغالب بـــ "السيولة"، أي أنها أكثر هشاشةً وأقل عمقاً من العلاقات الاجتماعية المباشرة.

على مستوى الهوية الاجتماعية:

منح الفضاء الرقمي الأفراد قدرةً غير مسبوقة على بناء هوياتهم وتقديم أنفسهم للآخرين، وهو ما يصفه غوفمان بـــ "إدارة الانطباع"، إلا أن الفضاء الرقمي يُضخّم هذه العملية ويجعلها أكثر استراتيجية.[2]

---

[1] Zygmunt Bauman, Liquid Modernity, Polity Press, Cambridge, 2000, pp. 12–15.

يرى باومان أن الحداثة السائلة تتسم بهشاشة الروابط الاجتماعية وقصر أمدها، وهو ما ينعكس على طبيعة العلاقات الرقمية التي تتسم بسهولة الانضمام والانسحاب. وقد أسهمت ترجمة كتابه إلى العربية (الحداثة السائلة، ترجمة حجاج أبو جبر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2016) في نشر هذا المفهوم في الفضاء الأكاديمي العربي.

[2] Erving Goffman, The Presentation of Self in Everyday Life, Doubleday, New York, 1959, pp 1-16.

وقد طوّر باحثون من بعده هذا المفهوم في السياق الرقمي،

انظر: danah boyd and Nicole Ellison, "Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship," Journal of Computer-Mediated Communication, vol. 13, no. 1, 2007, pp. 210–230.

على مستوى العلاقة بين الفرد والمؤسسات:

خلخلت وسائل الاتصال الحديثة هيمنة المؤسسات التقليدية على تدفق المعلومات، وأعطت المواطن أدواتٍ لمتابعة المؤسسات والتحقق من خطابها ومُساءلتها .وفي السياق التربوي، أتاحت لأولياء الأمور متابعةً أكثر انتظاماً لأداء أبنائهم والتفاعل مع المؤسسة التعليمية بصورة أيسر وأسرع.

المطلب الثاني: ظاهرة الفجوة الرقمية وانعكاساتها الاجتماعية

أولاً: مفهوم الفجوة الرقمية

تُشير الفجوة الرقمية (Digital Divide) إلى التفاوت في إمكانية الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها بين مختلف الفئات الاجتماعية والمناطق الجغرافية. وقد تطوّر هذا المفهوم من كونه مجرد مسألة وصول مادي إلى البنية التحتية التقنية (الفجوة من الدرجة الأولى)، إلى مسألة أعمق تتعلق بالتفاوت في المهارات الرقمية وجودة الاستخدام والقدرة على توظيف التكنولوجيا لتحقيق أهداف حياتية فعلية (الفجوة من الدرجة الثانية والثالثة).[1]

ثانياً: أبعاد الفجوة الرقمية في السياق الجزائري

في السياق الجزائري، تتجلّى الفجوة الرقمية في عدة أبعاد: البُعد الجغرافي (تفاوت بين المناطق الحضرية والريفية)، والبُعد الاجتماعي-الاقتصادي (ارتباط الوصول إلى التكنولوجيا بالمستوى الدخلي للأسر)، والبُعد التعليمي (ارتباط الأمية الرقمية بالمستوى التحصيلي)، والبُعد الجيلي (تفاوت بين الأجيال في الإلمام بالتكنولوجيا الرقمية).[2]

ثالثاً: انعكاسات الفجوة الرقمية على الشراكة التربوية

تُشكّل الفجوة الرقمية عقبةً حقيقية أمام تحقيق الشراكة التربوية الفعّالة بين المدرسة والأسرة؛ إذ تُفضي إلى استبعاد فئات من أولياء الأمور من دورة المعلومات المتعلقة بأبنائهم، وتُعمّق اللامساواة في المشاركة الأسرية بين مختلف

---

[1] الفجوة الرقمية مصطلح أطلقه لأول مرة لويد مورريسيت، وشاع استخدامه في تقارير وزارة التجارة الأمريكية منذ عام 1995.

انظر: NTIA (National Telecommunications and Information Administration), Falling Through the Net: A Survey of the "Have Nots" in Rural and Urban America, U.S. Department of Commerce, Washington D.C., 1995.

وللتوسع في أبعاد الفجوة الرقمية، انظر : Jan Van Dijk, The Deepening Divide: Inequality in the Information Society, SAGE Publications, London, 2005.

[2] يُنظر في معطيات الاتصال بالإنترنت في الجزائر: الديوان الوطني للإحصاء، نتائج المسح الوطني حول تكنولوجيا الإعلام والاتصال لدى الأسر، الجزائر، 2022؛

وتقرير: International Telecommunication Union (ITU), Measuring Digital Development: Facts and Figures 2023, Geneva, 2023, pp. 64–66.

الفئات الاجتماعية .وهذا ما يستوجب من صانعي السياسات التعليمية التفكير في آليات تصحيحية تضمن شمولية الأدوات الرقمية التعليمية وإمكانية وصول الجميع إليها.

المطلب الثالث: الاتصال الحديث والتغيير الاجتماعي — رؤية سوسيولوجية

أولاً: وسائل الاتصال الحديثة بوصفها عاملاً للتغيير الاجتماعي

يرى كثير من علماء الاجتماع أن وسائل الاتصال الحديثة لا تُمثّل مجرد أدواتٍ محايدة للتواصل، بل هي قوى فاعلة في إحداث التغيير الاجتماعي وإعادة هيكلة البنى المجتمعية. وفي هذا السياق، يُميّز الباحثون بين اتجاهين نظريين:

الاتجاه التكنولوجي الحتمي (Technological Determinism) : يرى أصحابه، ومنهم مارشال ماكلوهان في مقولته الشهيرة "الوسيلة هي الرسالة"، أن التكنولوجيا الاتصالية تُحدد بذاتها طبيعة المجتمعات وأنماط علاقاتها، وأن كل ثورة تكنولوجية تستتبع حتماً تحولاً في البنى الاجتماعية.[1]

الاتجاه الاجتماعي البنائي (Social Constructivism) : يرى أصحابه أن التكنولوجيا تتشكّل أصلاً عبر ديناميكيات اجتماعية وقوى مصالح، وأن استخداماتها الاجتماعية هي التي تُحدد أثرها الفعلي لا طبيعتها التقنية بحد ذاتها.

ويُقدّم هذا البحث موقفاً تركيبياً يجمع بين الاتجاهين: فوسائل الاتصال الحديثة تُفرز إمكانات تقنية حقيقية للتغيير، غير أن توظيفها وتأثيرها الفعلي يظلان مشروطَين بالسياق الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي تنبثق فيه.

ثانياً: منصة "فضاء الأولياء" في ضوء النظرية السوسيولوجية

يمكن قراءة ظهور منصة "فضاء الأولياء" في المنظومة التعليمية الجزائرية من منظور نظريات التغيير الاجتماعي على النحو الآتي:

---

[1] Marshall McLuhan, Understanding Media: The Extensions of Man, McGraw-Hill, New York, 1964, p. 7.
وتجدر الإشارة إلى أن مقولة "الوسيلة هي الرسالة" تعني أن الوسيلة الاتصالية ذاتها تُغيّر الإدراك الإنساني وتُعيد هيكلة التجربة الاجتماعية، بصرف النظر عن مضمون الرسائل التي تنقلها.
وللتوسع النقدي، انظر: Raymond Williams, Television: Technology and Cultural Form, Fontana, London, 1974.

- من منظور أنتوني غيدنز ونظرية التحديث المنعكس، تُمثّل المنصة محاولةً من مؤسسات الدولة لإعادة بناء الثقة المؤسسية في ظروف المجتمع المتأخر(Late Modernity) ، من خلال توفير آليات اتصال شفافة وموثّقة.[1]

- من منظور بيير بورديو، قد تُعيد المنصة إنتاج الفوارق الاجتماعية القائمة إذا استفاد منها أصحاب رأس المال الثقافي والاقتصادي بصورة أكبر من غيرهم.[2]

- من منظور يورغن هابرماس ومفهوم الفضاء العام، تُمثّل المنصة نواةً لفضاء اتصالي مؤسسي يتيح لأولياء الأمور المشاركة في النقاش التربوي، وإن كان الفضاء يبقى مُقيّداً بحدود رسمية تحول دون التحقق الكامل لمثالية التواصل الهابرماسي.[3]

[1] Anthony Giddens, The Consequences of Modernity, Polity Press, Cambridge, 1990, pp. 79–88. يُميّز غيدنز بين آليتين لإعادة بناء الثقة في الحداثة: «الضمانات الرمزية» (Symbolic Tokens) و«الأنظمة الخبيرة» (Expert Systems)، وكلتا الآليتين قابلتان للتطبيق على المنصات التعليمية الرقمية.

[2] Pierre Bourdieu, La Distinction: Critique sociale du jugement, Éditions de Minuit, Paris, 1979, pp. 70–78. وبالإنجليزية: Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste, trans. Richard Nice, Harvard University Press, Cambridge MA, 1984.
يُنبّه بورديو إلى أن رأس المال الثقافي (الشهادات، المعارف، التذوق)، يُعيد إنتاج نفسه عبر مؤسسات من بينها المدرسة، وقد تُصبح الأدوات الرقمية ناقلاً جديداً لهذه الآليات.

[3] Jürgen Habermas, The Theory of Communicative Action, vol. 1: Reason and the Rationalization of Society, trans. Thomas McCarthy, Beacon Press, Boston, 1984, pp. 25–42.
ويُقصد بالفضاء العام الهابرماسي تلك البيئة التي يتداول فيها المواطنون قضاياهم العامة بعيداً عن إكراه السلطة والسوق .وللنقاش حول إمكانية تحقق ذلك رقمياً، انظر:
Lincoln Dahlberg, "The Internet and the Public Sphere," New Media & Society, vol. 3, no. 6, 2001, pp. 615–633.

خلاصة الفصل الأول

تناول هذا الفصل الإطارَ المفاهيمي والنظري لوسائل الاتصال الحديثة من زوايا متعددة ومتكاملة. وقد خلصنا إلى أن الاتصال، بوصفه ظاهرة إنسانية أصيلة، قد عرف تطوراً تاريخياً متدرجاً قاده من الاتصال الشفهي المحدود النطاق إلى الاتصال الرقمي الكوني المتعدد الاتجاهات. وكشفت النماذج النظرية الكبرى، من لاسويل إلى شانون وويفر وبرلو، عن تعقيد العملية الاتصالية وتشابك مكوناتها.

وتتميّز وسائل الاتصال الحديثة بخصائص جوهرية (أبرزها التفاعلية والفورية والانتشار وتعدد الوسائط) تُميّزها جذرياً عن سابقاتها التقليدية، وتُفتح أمامها آفاق استخدام واسعة في المجال التربوي. غير أن هذه الوسائل ليست محايدةً اجتماعياً؛ إذ تُولّد فجواتٍ رقمية قائمة على التفاوت الطبقي والجغرافي والجيلي، وتُعيد تشكيل العلاقات الاجتماعية بصور لا تخلو من مفارقات.

ويستمد الفصلان التاليان من هذا الإطار المفاهيمي مرجعياتهما التحليلية لدراسة توظيف هذه الوسائل في المنظومة التربوية الجزائرية، وتأثيرها في التفاعل بين الحقل المدرسي وأولياء الأمور عبر منصة "فضاء الأولياء".

الفصل الثاني:

المدرسة ووسائل الاتصال الحديثة

الفصل الثاني: المدرسة ووسائل الاتصال الحديثة

تمهيد

تحتل المدرسة مكانةً محوريةً في البنية الاجتماعية لأي مجتمع، بوصفها المؤسسة المُكلّفة رسمياً بنقل المعرفة وتشكيل الهويات وإعداد الأجيال للحياة. وقد أسهمت العلوم الاجتماعية منذ نشأتها في تحديد طبيعة هذا الدور، وصياغة أُطر تحليلية تكشف الوظائف الظاهرة والكامنة للمؤسسة التعليمية. فمن ابن خلدون الذي رأى في التعليم ركيزةَ العمران البشري وسبيلَ صون الحضارة، إلى المُنظِّرين الاجتماعيين الحداثيين الذين حوّلوا المدرسة إلى موضوع إبستيمي مُستقل، تتواصل الجهود لفهم هذه المؤسسة وتطوير أدوار في خدمة الإنسان.[1]

وفي ظل التحولات الرقمية المتسارعة التي يشهدها العالم في القرن الحادي والعشرين، لم تعد المدرسة بمنأى عن تأثيرات وسائل الاتصال الحديثة؛ إذ باتت هذه الوسائل تتغلغل في مختلف جوانب العمل التربوي إدارةً وتدريساً وتواصلاً. ولعل أبرز ما يميز هذه المرحلة هو ما يُعبّر عنه زيغمونت باومان بـــ"الحداثة السائلة"، حيث تتسارع وتيرة التغيير إلى درجة يصعب معها التمسك بالبنى المؤسسية الراسخة.[2]

ويسعى هذا الفصل إلى استجلاء طبيعة العلاقة بين المدرسة ووسائل الاتصال الحديثة من خلال ثلاثة مباحث: يتناول الأول المدرسةَ بوصفها مؤسسة اجتماعية في ضوء أبرز النظريات السوسيولوجية، ويستعرض الثاني توظيف وسائل الاتصال الحديثة في المنظومة التربوية الجزائرية مع التركيز على منصة "فضاء الأولياء"، فيما يُناقش الثالث التحديات والرهانات التي يُفرزها هذا التوظيف على المستويين المحلي والدولي.

المبحث الأول: المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية

المطلب الأول: تعريف المدرسة ووظائفها الاجتماعية والتربوية

أولاً: تعريف المدرسة

المدرسة في اللغة العربية مشتقة من جذر "درس"، بمعنى التعلّم والتعليم والتكرار حتى الرسوخ؛ وهو ما يعكس عمق الارتباط بين الفعل اللغوي والممارسة التربوية في الحضارة العربية الإسلامية. وفي الاصطلاح العلمي، تتعدد تعريفات المدرسة تبعاً للزاوية المنهجية التي يُنظر منها إليها:

[1]– عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تحقيق عبد الواحد وافي (القاهرة: دار نهضة مصر، 2004)، مج 3، 1033.

[2] –Zygmunt Bauman, Liquid Modernity (Cambridge: Polity Press, 2000), 14.

– من المنظور القانوني–الإداري:

المدرسة مؤسسة رسمية تُنشئها الدولة أو الهيئات المرخّصة لأداء مهمة التعليم النظامي وفق مناهج مُعتمَدة وأهداف مُحددة، وذلك في إطار تشريعي ينظّم حقوق المتعلم وواجباته، ويُحدد معايير الاعتراف بالمؤسسات التعليمية وشروط التأهيل.[1]

– من المنظور السوسيولوجي:

المدرسة نسق اجتماعي فرعي ينتمي إلى النسق الاجتماعي الكلي، تؤدي وظائف متعددة تتجاوز مجرد نقل المعرفة لتشمل التنشئة الاجتماعية وإعادة إنتاج البنى الاجتماعية، وتُعيد إنتاج العلاقات الاجتماعية عبر الممارسات اليومية داخل جدرانها.[2]

– من المنظور التربوي:

المدرسة بيئة منظّمة تهدف إلى تحقيق النمو الشامل للمتعلم على الأصعدة المعرفية والوجدانية والمهارية والاجتماعية، وذلك بما يُمكّنه من الاندماج الفعّال في مجتمعه والإسهام في تطويره.[3]

ويتبنى هذا البحث تعريفاً تركيبياً يجمع هذه الأبعاد المتكاملة: فالمدرسة هي "مؤسسة اجتماعية رسمية تعمل في إطار قانوني ومؤسسي محدد، وتضطلع بمهمة التنشئة الاجتماعية ونقل المعرفة وتطوير الكفاءات، وتتفاعل مع سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالأسرة والدولة والمجتمع المدني في بناء منظومة تربوية متكاملة". وهذا التعريف يستوعب أبعاد المدرسة الثلاثة:

– بُعدَها البنيوي بوصفها نظاماً تنظيمياً.

– بُعدَها الوظيفي بوصفها أداةً للتنشئة.

– بُعدَها التفاعلي بوصفها فضاءً للعلاقات والصراعات.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية الجزائرية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، القانون رقم 08-04 (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2008)، المادة 12.

[2] –Anthony Giddens, The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration (Cambridge: Polity Press, 1984), 25–28.

[3] –Jerome Bruner, The Culture of Education (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996), 43.

ثانياً: وظائف المدرسة الاجتماعية والتربوية

تؤدي المدرسة جملةً من الوظائف الجوهرية التي يُمكن استيعابها في إطار تحليلي متكامل، مع التمييز بين الوظائف الظاهرة والوظائف الكامنة وفق المصطلح الذي رسّخه روبرت ميرتون في سوسيولوجيا التنظيم:

1- الوظيفة التعليمية والمعرفية.

تتمثل في نقل المعارف والمهارات والكفاءات من جيل إلى جيل، وتزويد المتعلمين بالأدوات الفكرية والمعرفية اللازمة للاندماج في مجتمع المعرفة. وقد تجاوزت هذه الوظيفة البُعد التلقيني التقليدي لتشمل تنمية قدرات التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات، في إطار ما يُعرف بكفاءات القرن الحادي والعشرين.[1]

2- وظيفة التنشئة الاجتماعية.

تضطلع المدرسة بتلقين الأجيال الناشئة القيمَ والمعايير والأعراف السائدة في المجتمع، وهي بذلك تُكمّل ما تبدأ به الأسرة من تنشئة اجتماعية أولية، وتنقل الطفل من فضاء العلاقات الأسرية الخاصة إلى فضاء الإلزامات المجتمعية الأوسع. وهذه الوظيفة هي محور اهتمام دوركايم الذي رأى أن التربية بجوهرها هي "الطريقة التي تُعيد بها المجتمعات البالغة إنتاج شروط وجودها الاجتماعي".[2،3]

3- الوظيفة الاندماجية والهويّاتية.

تُسهم المدرسة في بناء هوية وطنية مشتركة وتعزيز الانتماء والمواطنة، من خلال المناهج واللغة الوطنية والطقوس المدرسية كالاحتفالات والرموز. وتكتسب هذه الوظيفة أهميةً استراتيجية بالغة في المجتمعات المتعددة ثقافياً، إذ تُشكّل المدرسة قوسَ العبور الذي يُحوّل التنوع الهُوياتي إلى مواطنة جامعة.

---

[1] -John Hattie, Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement (London: Routledge, 2009), 22–27.

[2]- إميل دوركايم، التربية والمجتمع، ترجمة علي وطفة (دمشق: دار الفكر، 2007)، 45.

[3] -Émile Durkheim, Education and Sociology, trans. Sherwood D. Fox (New York: Free Press, 1956), 71.

4- الوظيفة الانتقائية والتصنيفية.

تضطلع المدرسة بتوزيع الأفراد على المواقع الاجتماعية المختلفة عبر الشهادات والمؤهلات، وهو ما ينعكس على التمايز الاجتماعي والمهني. وقد رصد بارسونز هذه الوظيفة في تحليله الكلاسيكي للفصل المدرسي، حين أشار إلى أن المدرسة تُحدد مسبقاً الأدوار الاجتماعية التي سيُضطلع بها التلاميذ في مرحلة البلوغ.[1]

5- الوظيفة الاقتصادية.

تُعدّ المدرسة مُزوِّداً للسوق بالكفاءات البشرية المُؤهَّلة، وتُسهم في تكوين رأس المال البشري الضروري للتنمية الاقتصادية. وتُرسّخ هذه الوظيفة التحالفَ البنيوي بين المنظومتين التعليمية والاقتصادية، وإن كان هذا التحالف يخضع لإعادة تشكيل مستمرة في ظل تحولات سوق العمل الرقمي.[2]

6- الوظيفة الانفتاحية والثقافية.

تُتيح المدرسة للمتعلمين الانفتاح على تراث الإنسانية وتنوّعها الثقافي، وتُنمّي الحسَّ النقدي والإبداعي. وهذه الوظيفة الفائقة هي التي تُميّز المدرسة عن سائر أجهزة التلقين، إذ تستهدف بناء الإنسان المفكر القادر على تجاوز حدود ما تعلّمه والإسهام في إنتاج المعرفة وتجديدها.[3]

المطلب الثاني: المدرسة في ضوء النظريات السوسيولوجية الكبرى

أولاً: المدرسة عند إميل دوركايم – الوظيفية التربوية

يُمثّل إميل دوركايم (1858-1917) أحد أبرز مؤسسي سوسيولوجيا التربية، ولا تزال قراءته للمدرسة مرجعاً لا يُتجاهل في تحليل المؤسسة التعليمية. ففي مُؤلّفيه "التربية والمجتمع" (1922) و"التطور التربوي في فرنسا"، طرح دوركايم رؤيةً متكاملةً للتربية بوصفها فعلاً اجتماعياً بامتياز، لا إجراءً تقنياً لنقل المعلومات.[4،5]

---

[1] -Talcott Parsons, "The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society," Harvard Educational Review 29, no. 4 (1959): 297–318.

[2] -OECD, Education at a Glance 2023: OECD Indicators (Paris: OECD Publishing, 2023), 88.

[3] -UNESCO, Education for Sustainable Development: A Roadmap (Paris UNESCO, 2020), 34.

[4]- إميل دوركايم، التربية والمجتمع، ترجمة علي وطفة (دمشق: دار الفكر، 2007)، 45.

[5] -Émile Durkheim, Education and Sociology, trans. Sherwood D. Fox (New York: Free Press, 1956), 71.

يرى دوركايم أن التربية "عملية اجتماعية بامتياز"، وظيفتها الجوهرية تشكيل الكائن الاجتماعي وإعداده للاندماج في الجماعة. ويُميّز بين نوعين من التضامن الاجتماعي: التضامن الآلي القائم على التشابه والتجانس، وهو سمة المجتمعات التقليدية البسيطة؛ والتضامن العضوي القائم على التخصص والتكامل الوظيفي، وهو سمة المجتمعات الحديثة المعقدة. وتُسهم المدرسة عند دوركايم في إنتاج التضامن العضوي وصونه، عبر تنشئة أفراد يحملون قدراً مشتركاً من القيم والمعايير مع امتلاك تخصصات مهنية متنوعة.

وما يجعل هذا الإطار النظري وثيق الصلة ببحثنا هو أن دوركايم يؤكد ضرورة التنسيق المؤسسي بين المدرسة والأسرة؛ إذ لا يمكن للتضامن الاجتماعي أن يُبنى في غياب شراكة تربوية حقيقية بين الفاعلين الأسريين والفاعلين المدرسيين. وفي ضوء هذا المنطق، تستمد منصة "فضاء الأولياء" مشروعيتها الوظيفية من كونها أداةً تُعزز هذا التنسيق وتُؤطّره رقمياً.

ثانياً: المدرسة عند بيير بورديو – إعادة الإنتاج الاجتماعي

قدّم بيير بورديو (1930-2002) ولوك بولتانسكي في كتاب "إعادة الإنتاج: عناصر لنظرية في النظام التعليمي" (1970) رؤيةً نقديةً جذريةً للمدرسة، تُعارض الصورة الوظيفية التي رسمها دوركايم. ويرى بورديو أن المدرسة، بدلاً من أن تكون أداةً للمساواة الاجتماعية وتكافؤ الفرص كما يُقال في الخطابات الرسمية، هي في حقيقتها آليةٌ لإعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية وتكريسها بأسلوب خفيّ ومُقنّع.[1،2]

وتتمحور نظريته حول ثلاثة مفاهيم جوهرية تُشكّل ثلاثية تحليلية متماسكة: رأس المال الثقافي الذي يُشير إلى مجموع الموارد الثقافية والمعرفية التي يرثها الفرد من أسرته، إذ تُفضّل المدرسة وفق بورديو أصحابَ رأس المال الثقافي العالي وتُعاقب من يفتقرون إليه؛ والحقل الذي يُشير إلى المجال الاجتماعي المُنظّم حول صراع على موارد محددة، فالحقل المدرسي حقل صراع على رأس المال الرمزي والثقافي؛ والهابيتوس الذي يُشير إلى نظام الميول والاستعدادات

[1]- بيير بورديو ولوك بولتانسكي، إعادة الإنتاج: عناصر لنظرية في النظام التعليمي، ترجمة ماهر تريمش (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2007)، 98.

[2] -Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, Reproduction in Education, Society and Culture, trans. Richard Nice (London: Sage, 1990), 54.

الراسخة في الأفراد عبر التنشئة الاجتماعية، والذي يتوافق أحياناً مع ثقافة المدرسة، وأحياناً يتعارض معها بحسب الانتماء الطبقي.

يُتيح هذا الإطار النظري فهمَ لماذا قد لا يستفيد جميع أولياء الأمور بالتساوي من أدوات التواصل الرقمي كمنصة "فضاء الأولياء"؛ إذ يستلزم التعامل معها امتلاك قدر من رأس المال الثقافي والرقمي ليس في متناول الجميع. وبهذا المعنى، قد تتحول الأدوات الرقمية الرامية إلى تحقيق الشمولية إلى آليات جديدة لتعميق الإقصاء، ما لم تُصاحبها سياسات تكوينية تضمن تكافؤ الولوج الرقمي.[1]

ثالثاً: المدرسة عند تالكوت بارسونز – النسق الوظيفي

يُقدّم تالكوت بارسونز (1902–1979) في مقاله الشهير "الفصل المدرسي بوصفه نسقاً اجتماعياً" (1959) رؤيةً وظيفيةً بنائيةً للمدرسة تستكمل ما بدأه دوركايم وتُدقّق فيه. ويرى بارسونز أن الفصل المدرسي يؤدي وظيفتين رئيسيتين: التنشئة الاجتماعية بتلقين التزامات القيم الأساسية للمجتمع، والانتقاء بتوزيع الأفراد على الأدوار الاجتماعية والمهنية المستقبلية.[2]

ويعتبر بارسونز أن المدرسة تعمل بمنطق الإنجاز والكونية (Achievement & Universalism) بعكس الأسرة التي تعمل بمنطق العلاقات الخاصة والإسناد (Ascription & Particularism)، وهذا ما يُفسّر التوترات أحياناً بين المنطق المدرسي والمنطق الأسري. ويبقى التحدي المُزمن أمام المنظومات التعليمية هو كيفية موازنة هذين المنطقين، والإفادة من إيجابيات كل منهما دون إقصاء الآخر.

[1]– حسن سحيم، "الفجوة الرقمية وأثرها على مشاركة أولياء الأمور في المنظومة التربوية الجزائرية"، مجلة التربية وعلم النفس، العدد 22 (2022): 110–132.

[2] –Talcott Parsons, "The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society," Harvard Educational Review 29, no. 4 (1959): 297–318.

رابعاً: مقاربة أنتوني غيدنز – البنيوية التوليفية

يُضيف أنتوني غيدنز (1938) بُعداً إضافياً إلى تحليل المؤسسة التعليمية من خلال نظريته في البنيوية التوليفية (Theory of Structuration)، التي تُرفض الثنائية الصارمة بين الفرد والبنية. يرى غيدنز أن الأفراد ليسوا مجرد حاملين سلبيين لأدوار مُحددة مُسبقاً، بل هم فاعلون واعون يُعيدون إنتاج البنية ويتفاعلون معها في الآن ذاته.[1]

وتطبيقاً على سياق المدرسة، يعني هذا أن المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ ليسوا مجرد متلقّين لسياسات التحول الرقمي، بل هم فاعلون يُؤثّرون في طريقة تطبيق هذه السياسات ويُعيدون تشكيلها. ومن هنا يكتسب البُعد الميداني أهميةً استراتيجية في فهم كيفية استيعاب منصات التواصل الرقمي في السياق التعليمي الجزائري.

المطلب الثالث: الحقل المدرسي وفاعلوه

يتكوّن الحقل المدرسي من جملة من الفاعلين الاجتماعيين الذين يتفاعلون فيما بينهم ضمن شبكة من العلاقات والأدوار والصراعات والتعاون. وتكتسب دراسة هؤلاء الفاعلين أهميةً مضاعفةً في سياق التحول الرقمي، إذ تتحدد جدوى الأدوات الرقمية إلى حد بعيد بمدى استعداد هؤلاء الفاعلين لاستيعابها وتوظيفها.

أولاً: الإدارة المدرسية

تُمثّل الإدارة المدرسية الجهاز التنفيذي للمؤسسة التعليمية، وتضم: المدير، ونائب المدير، ومستشار التوجيه، والمراقبين العامين، والمقتصد. وتضطلع الإدارة بمهام تنظيم العمل المدرسي وضمان السير الحسن للدراسة، فضلاً عن دورها المحوري في تنظيم التواصل مع أولياء الأمور. وفي إطار التحول الرقمي، باتت الإدارة مسؤولةً عن إدارة المنصات الرقمية وضمان تفعيلها وتحديثها وحل الإشكاليات التقنية التي يصطدم بها المستخدمون.[2]

[1] –Anthony Giddens, The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration (Cambridge: Polity Press, 1984), 25–28.

[2] – وزارة التربية الوطنية الجزائرية، دليل استخدام منصة فضاء الأولياء (الجزائر: مديرية تكنولوجيا المعلومات، 2021)، 3–5.

ثانياً: هيئة التدريس

يُمثّل المعلمون الفاعلَ المحوري في العملية التعليمية؛ فهم الوسيط المباشر بين المعرفة والمتعلم، وبين المدرسة والأسرة. وفي إطار الاتصال الرقمي، بات المعلمون مطالَبين بتوظيف وسائل التواصل الحديثة في متابعة أداء تلاميذهم وإبلاغ ذويهم، وهو ما يستلزم تكويناً مهنياً مستمراً. وقد رصدت دراسات عديدة أن المقاومة الأكبر للتحول الرقمي تأتي من أوساط المعلمين الذين يرون في الأدوات الرقمية تهديداً لاستقلاليتهم المهنية أو عبئاً إضافياً لا تعويضاً مناسباً عنه.[1]

ثالثاً: التلاميذ

التلاميذ هم الغاية الأولى للعملية التعليمية وأبرز فاعليها. ويتسم التلاميذ في العقد الثالث من القرن الحادي والعشرين بكونهم "مواطنين رقميين" (Digital Natives) وُلدوا في عالم مُشبَع بالتكنولوجيا، مما يُشكّل خلفيةً مغايرة عن خلفية كثير من معلميهم وأوليائهم. وقد أطلق مارك برينسكي هذا المصطلح ليُشير إلى الجيل الذي نشأ وسط الشاشات والشبكات وبات يتعامل مع التكنولوجيا الرقمية كلغته الأم لا كلغة أجنبية مُكتسَبة.[2]

رابعاً: أولياء الأمور

يُشكّل أولياء الأمور الطرفَ الأسري في المعادلة التربوية، وتتباين مستويات مشاركتهم في الحياة المدرسية تبايناً كبيراً تبعاً لمتغيرات عدة: المستوى التعليمي، والوضع المهني، ومستوى الدخل، والوعي بأهمية التتبع الأسري، والقرب الجغرافي من المؤسسة التعليمية. وقد جاءت منصة "فضاء الأولياء" في جوهرها لتُيسّر لهذه الفئة التواصل مع المؤسسة التعليمية وتُزيل بعض الحواجز التي كانت تحول دون مشاركتهم الفعّالة.[3]

---

[1] –Andy Hargreaves and Michael Fullan, Professional Capital Transforming Teaching in Every School (New York: Teachers College Press, 2012), 90.

[2] –Mark Prensky, "Digital Natives, Digital Immigrants," On the Horizon 9, no. 5 (2001): 1–6.

[3] – فاطمة الزهراء قادري، "منصة فضاء الأولياء ودورها في تعزيز الشراكة التربوية"، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، 2023، 54.

المبحث الثاني: توظيف وسائل الاتصال الحديثة في المنظومة التربوية

المطلب الأول: إدماج التكنولوجيا في الإدارة المدرسية

أولاً: مسار إدماج التكنولوجيا في الإدارة التربوية الجزائرية

شهدت المنظومة التربوية الجزائرية مساراً تدريجياً لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارتها، وهو مسار اتسم بالتراكم التدريجي أكثر من الثورة المفاجئة. وقد انطلق هذا المسار مع بداية الألفية الثالثة في إطار إصلاحات تربوية كبرى أطلقتها وزارة التربية الوطنية بعد المراجعة الشاملة للمنظومة التعليمية عقب سنوات الأزمة. ويمكن رصد ثلاث مراحل كبرى في هذا المسار:[1]،[2]

– **مرحلة التجهيز البنيوي (2000–2010)**: تزويد المؤسسات التعليمية بأجهزة الحاسوب وإنشاء قاعات الإعلام الآلي، وهي مرحلة اتسمت بالتفاوت الكبير بين المناطق الحضرية والريفية.

– **مرحلة الاتصال بالشبكة (2010–2015)**: تعميم الاتصال بالإنترنت على المؤسسات التعليمية وإرساء الشبكة الداخلية للتربية الوطنية، مما فتح الباب أمام تبادل الموارد التعليمية الرقمية على نطاق وطني.

– **مرحلة التحول الرقمي الإداري (2015–الآن)**: إطلاق المنصات الرقمية الإدارية وتحويل الإجراءات الإدارية تدريجياً من الورقي إلى الرقمي، مع ما يرافق ذلك من تحديات التكوين والمقاومة المؤسسية.[3]

ويُلاحَظ أن هذا المسار في سياقه الجزائري لم يسر دائماً بالوتيرة ذاتها في جميع المناطق والمستويات التعليمية، وهو ما يستدعي التمييز بين الخطاب الرسمي عن التحول الرقمي والواقع الميداني المُعاش في المؤسسات التعليمية.

ثانياً: مجالات توظيف التكنولوجيا في الإدارة المدرسية

تتعدد المجالات التي باتت تُوظّف فيها التكنولوجيا في الإدارة المدرسية الجزائرية:

---

[1]– وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المخطط الوطني للتحول الرقمي في التعليم 2020-2025 (الجزائر العاصمة: المديرية العامة للتخطيط والتجهيز، 2020)، 12.

[2]– محمد بوعيشة، "التحول الرقمي في منظومة التعليم الجزائري: واقع وآفاق"، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 18 (2021): 77–95.

[3]– وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المخطط الوطني للتحول الرقمي في التعليم 2020-2025، 12.

– **إدارة التسجيلات والبيانات الإدارية:** من خلال منصة رقمية مركزية تربط المدارس بالمديريات الولائية والوزارة، مما يُقلّل من التكرار والأخطاء البشرية في إدارة الملفات.

– **متابعة الحضور والغياب:** تسجيل حضور التلاميذ وغيابهم إلكترونياً وإرسال الإشعارات الآنية لأولياء الأمور، وهو ما يُغيّر طبيعة العلاقة بين المدرسة والأسرة بصورة جوهرية.

– **إدارة النتائج والتقييمات:** إدخال الدرجات إلكترونياً وتوليد الكشوف والإحصائيات التلقائية، مما يُوفّر وقت المعلمين لصالح الأنشطة ذات القيمة التربوية الأعلى.

– **التواصل المؤسسي:** إرسال المراسلات الإدارية بين المدارس والمديريات والوزارة عبر البريد الإلكتروني والمنصات الرسمية.

– **تكوين الأفواج وجداول التوقيت:** استخدام برمجيات مخصصة لإعداد جداول الدراسة وتوزيع الأفواج، مع مراعاة المتغيرات المعقدة المتعلقة بتوفر الأساتذة والقاعات والمجموعات.

المطلب الثاني: المنصات والتطبيقات الرسمية المعتمدة في المؤسسات التعليمية

أولاً: المنظومة الرقمية لوزارة التربية الوطنية الجزائرية

طوّرت وزارة التربية الوطنية الجزائرية منظومةً من المنصات الرقمية المتكاملة تهدف إلى رقمنة جميع جوانب الحياة المدرسية، وتنتظم هذه المنظومة في أربعة مكونات رئيسية تُشكّل بيئة رقمية متكاملة لجميع الفاعلين التربويين:[1]

– **منصة "مدرستي":** تُمثّل البوابة الرقمية الجامعة للمنظومة التربوية، وتوفر واجهات مخصصة لمختلف الفاعلين: المديرون، والمعلمون، والتلاميذ، وأولياء الأمور.

– **فضاء الأستاذ:** منصة مُخصّصة للأساتذة تُتيح لهم الولوج إلى مسارات تلاميذهم، وإدخال الدرجات والغيابات، والاطلاع على الجداول الرسمية.

[1]– وزارة التربية الوطنية الجزائرية، دليل استخدام منصة فضاء الأولياء، 3–5.

– **فضاء التلميذ:** منصة تُتيح للمتعلمين متابعة مساراتهم الدراسية والاطلاع على نتائجهم وجداولهم.

– **فضاء الأولياء:** المنصة المحورية في هذا البحث، وسيُخصَّص لها معالجة مستقلة في المطلب الثالث.

ثانياً: المنصات الدولية المُوظّفة في السياق التعليمي الجزائري

إلى جانب المنصات الرسمية، يُوظِّف كثير من المعلمين والمؤسسات التعليمية الجزائرية منصاتٍ دوليةً في تعزيز التواصل التربوي، مما يكشف عن مساحات التكيُّف المحلي مع الأدوات الرقمية العالمية:[1]

– **واتساب (WhatsApp)**: يُستخدَم على نطاق واسع غير رسمي لإنشاء مجموعات تجمع أولياء أمور فصل بعينه، يُتبادَل فيها الإعلانات والوثائق والتوجيهات. وقد تجاوزت شعبيته المنصات الرسمية في مجالات عديدة، مما يطرح تساؤلات جدية حول ضمان الخصوصية وحماية البيانات.[2]

– **فيسبوك (Facebook)**: تستخدمه بعض المؤسسات التعليمية لإنشاء صفحات رسمية تُنشر عليها الإعلانات والأخبار الخاصة بالمؤسسة، وإن كان ذلك يخضع لتفاوت كبير في الفاعلية والانتظام.

– **يوتيوب (YouTube)**: يُوظِّفه بعض الأساتذة لنشر دروس توضيحية يُحيل إليها التلاميذ وأولياؤهم، مما يُمثّل شكلاً من التعليم الهجين المُوظّف بأدوات مُتاحة مجاناً.

والجدير بالملاحظة أن هذا التوظيف العفوي لمنصات التواصل الاجتماعي في السياق التعليمي يكشف عن ديناميكية تكيُّف محلية رائدة، لكنه يُثير في الوقت ذاته مخاوف جدية تتعلق بحوكمة البيانات وحماية الخصوصية، إذ تعمل هذه المنصات بعيداً عن الأطر التشريعية الناظمة للعمل التربوي الرسمي.[3]

---

1 –Roger Silverstone, Media and Morality: On the Rise of the Mediapolis (Cambridge: Polity Press, 2007), 5.

2 –Manuel Castells, The Rise of the Network Society, 2nd ed. (Oxford: Blackwell, 2010), 500–502.

3 –David Lyon, Surveillance Studies: An Overview (Cambridge: Polity Press, 2007), 13–17.

المطلب الثالث: "فضاء الأولياء" – النشأة والأهداف والآليات التقنية

أولاً: نشأة منصة "فضاء الأولياء" وسياق إطلاقها

أطلقت وزارة التربية الوطنية الجزائرية منصة "فضاء الأولياء" في إطار استراتيجيتها الشاملة لرقمنة المنظومة التربوية، وقد جاء هذا الإطلاق استجابةً لثلاثة مُحددات رئيسية:[1]،[2]

– **الحاجة إلى تعزيز الشراكة التربوية:** كانت قنوات التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور تعاني من محدودية وعدم انتظام، مما أسفر عن ضعف المشاركة الأسرية في المسار الدراسي للأبناء.[3]

– **التوجه الوطني نحو التحول الرقمي:** في سياق سياسة الجزائر للتحول الرقمي وتطوير الخدمات العمومية الإلكترونية ضمن الأهداف الاستراتيجية الوطنية.

– **الدروس المستخلصة من أزمة كوفيد–19:** كشفت الجائحة عن ضرورة وجود قنوات رقمية موثوقة تضمن استمرارية التواصل التربوي في الأوقات الاستثنائية، إذ كشف الحجر الصحي عن هشاشة التواصل المدرسي–الأسري الذي كان يعتمد بشكل مفرط على اللقاء الجسدي.[4]

ثانياً: أهداف منصة "فضاء الأولياء"

تسعى المنصة إلى تحقيق جملة من الأهداف المتكاملة:[5]

– **المتابعة الأكاديمية المستمرة:** تمكين أولياء الأمور من متابعة نتائج أبنائهم في التقييمات والاختبارات المختلفة بصورة آنية، بما يُتيح التدخل المبكر في حالات التعثّر الدراسي.

– **متابعة الانضباط المدرسي:** إخطار أولياء الأمور فور تسجيل غياب أبنائهم أو ملاحظة سلوك يستوجب التنبيه، بما يُعزز الرقابة المشتركة بين الأسرة والمدرسة.

– **تيسير التواصل الإداري:** إتاحة قناة رسمية لتوجيه الإعلانات والمراسلات الإدارية مباشرةً إلى الأسر، مما يُقلّل من الاعتماد على التلميذ وسيطاً للرسائل الورقية.

– **تعزيز الشفافية المؤسسية:** منح أولياء الأمور صورة أوضح عن سير الدراسة وما يجري في المؤسسة التعليمية.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المخطط الوطني للتحول الرقمي في التعليم 2020–2025، 12.

[2]– محمد بوعيشة، "التحول الرقمي في منظومة التعليم الجزائري"، 77–95.

[3] –Michael Fullan, The New Meaning of Educational Change, 4th ed. (New York: Teachers College Press, 2007), 30.

[4] –UNESCO, Education for Sustainable Development: A Roadmap, 34.

[5]– وزارة التربية الوطنية الجزائرية، دليل استخدام منصة فضاء الأولياء، 3–5.

– **اختزال التنقل والوقت:** تخفيف الحاجة إلى التنقل الجسدي إلى المدرسة لأغراض يمكن إنجازها عبر المنصة.

ثالثاً: الآليات التقنية لمنصة "فضاء الأولياء"

تعمل منصة "فضاء الأولياء" وفق آليات تقنية متعددة:[1]

– **نظام التسجيل والمصادقة:** يُسجِّل كل ولي أمر في المنصة بحساب خاص مرتبط بملف ابنه في المنظومة المعلوماتية للمؤسسة، مع ضمان سرية البيانات الشخصية.

– **لوحة القيادة الشخصية:** تُتيح للولي عرضاً إجمالياً لأداء ابنه في مختلف المواد، مع إمكانية التفصيل في كل مادة أو فصل دراسي.

– **نظام الإشعارات الآنية:** يتلقى الولي إشعارات فورية عبر الهاتف أو البريد الإلكتروني عند تسجيل غياب أو إدراج نتائج جديدة.

– **الرسائل الإدارية:** تُرسَل الإعلانات والمراسلات الرسمية من الإدارة مباشرةً إلى صندوق رسائل الولي على المنصة.

– **التطبيق المحمول:** يتوفر تطبيق للهواتف الذكية يُسهّل الوصول إلى المنصة في أي وقت ومن أي مكان.

[1]– وزارة التربية الوطنية الجزائرية، دليل استخدام منصة فضاء الأولياء، 3–5.

المبحث الثالث: التحديات والرهانات

المطلب الأول: معوقات توظيف وسائل الاتصال الحديثة في المدرسة

تُواجه عملية توظيف وسائل الاتصال الحديثة في المؤسسة التعليمية الجزائرية جملةً من المعوقات البنيوية والوظيفية التي تستوجب التحليل الدقيق. ويُلاحَظ أن هذه المعوقات ليست حكراً على الجزائر، بل هي مشتركة مع معظم دول العالم النامي التي تسعى إلى تحقيق تحول رقمي حقيقي في منظومتها التعليمية.[1]

أولاً: المعوقات البنيوية والتقنية

– **ضعف البنية التحتية الرقمية:** لا تزال كثير من المؤسسات التعليمية، ولا سيما في المناطق النائية والريفية، تُعاني من بطء الاتصال بالإنترنت أو انعدامه، مما يُعيق الاستفادة الكاملة من المنصات الرقمية.[2]

– **شُح الأجهزة الإلكترونية:** لا تمتلك نسبة غير قليلة من الأسر الجزائرية أجهزة ذكية أو حاسوباً، مما يحول دون وصول أولياء الأمور إلى المنصة، وبخاصة في الأوساط الريفية والفقيرة.[3]

– **ضعف الصيانة والدعم التقني:** تعاني المؤسسات التعليمية في أغلب الأحيان من شُح الكوادر التقنية المؤهلة لصيانة الأجهزة ودعم المستخدمين، مما يحوّل أي عطل تقني إلى معضلة يصعب حلها سريعاً.

– **الانقطاعات المتكررة للشبكة:** تُعيق الانقطاعات المتكررة في خدمة الإنترنت الاستخدام المنتظم للمنصات الرقمية التعليمية، وتُضعف الثقة في الأدوات الرقمية بين المستخدمين.

ثانياً: معوقات الأمية الرقمية

تُشكّل الأمية الرقمية أحد أبرز تحديات التحول الرقمي في المنظومات التعليمية، وهي ظاهرة متعددة الأبعاد لا تقتصر على القدرة على استخدام الأجهزة بل تمتد لتشمل الكفاءة في التقييم النقدي للمعلومات الرقمية واستثمارها في الممارسة التعليمية.[4]

---

[1] –Neil Selwyn, Distrusting Educational Technology: Critical Questions for Changing Times (London: Routledge, 2014), 60–63.

[2] – محمد بوعيشة، "التحول الرقمي في منظومة التعليم الجزائري"، 77–95.

[3] –OECD, Education at a Glance 2023, 88.

[4] –Colin Lankshear and Michele Knobel, Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices (New York: Peter Lang, 2008), 11.

– **ضعف الكفاءات الرقمية لدى الأساتذة:** لا يزال قطاع من الأساتذة، وخاصةً الأجيال الأكبر سناً، يفتقر إلى الكفاءات الرقمية الكافية لتوظيف المنصات التعليمية بفاعلية.[1]

– **ضعف الكفاءات الرقمية لدى أولياء الأمور:** تُعدّ هذه المعوقة الأكثر تأثيراً في فاعلية منصة "فضاء الأولياء"؛ إذ لا يستطيع قطاع واسع من أولياء الأمور، ولا سيما في الأوساط الشعبية وذات المستوى التعليمي المحدود، التعامل مع المنصة باستقلالية.[2]

– **مقاومة التغيير:** تُعدّ الثقافة المؤسسية المُتشبّثة بالأساليب التقليدية في الإدارة والتواصل عائقاً نفسياً وتنظيمياً أمام إدماج التكنولوجيا. وقد أثبتت الدراسات أن مقاومة التغيير في المؤسسات التعليمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بانعدام الثقة في جدوى الأدوات الجديدة وفي قدرة المؤسسة على تقديم الدعم اللازم.[3]

ثالثاً: المعوقات التنظيمية والإدارية

– **غياب التكوين المنهجي:** يفتقر كثير من المعنيين بالمنصة، معلمين وإداريين وأولياء أمور، إلى التكوين المنهجي الكافي لاستخدامها، إذ كثيراً ما تتوقف فاعلية البرامج الرقمية على جودة مرافقة المستخدمين لا على جودة البرنامج نفسه.[4]

– **ثقل الإجراءات البيروقراطية:** يُقيّد البُعد البيروقراطي أحياناً التنفيذ الفعلي للحلول الرقمية، إذ تبقى القرارات مُعلّقة في انتظار تعليمات رسمية، وتتسم العلاقة بين المديريات والمدارس أحياناً بالتعقيد الإجرائي الذي يُعيق الاستجابة السريعة للاحتياجات الميدانية.

– **غياب الحوافز:** لا تُوجد في الغالب حوافز واضحة تدفع الأساتذة إلى الانخراط الفعلي في تحديث البيانات على المنصات الرقمية، مما يُفسّر الفجوة الملحوظة بين التصميم الرسمي للمنصة وممارستها الفعلية على أرض الواقع.

---

[1] –Andy Hargreaves and Michael Fullan, Professional Capital, 90.

[2] – حسن سحيم، "الفجوة الرقمية"، 110–132.

[3] –Seymour B. Sarason, The Predictable Failure of Educational Reform (San Francisco: Jossey-Bass, 1990), 12.

[4] –Michael Fullan, The New Meaning of Educational Change, 30.

المطلب الثاني: مخاطر الاستخدام وقضايا الخصوصية

أولاً: مخاطر تسرُّب البيانات والخصوصية

تُثير منصات التواصل التعليمية الرقمية إشكاليات جوهرية تتعلق بخصوصية البيانات، وهي إشكاليات يُثيرها المنظّرون النقديون على رأسهم ديفيد ليون صاحب أعمال رائدة في دراسات المراقبة (Surveillance Studies)، الذي يُنبّه إلى أن المجتمعات الحديثة أصبحت تُعيّش في ظل "منطق المراقبة" الذي بات يتغلغل في مؤسسات لم تكن تقبله تاريخياً كالمدرسة.[1]

– **حساسية البيانات التعليمية:** تحتوي منصة "فضاء الأولياء" على معطيات بالغة الحساسية تتعلق بالأداء الأكاديمي للتلاميذ وحضورهم وسلوكهم، وهي معطيات إذا أُسيء توظيفها أو تسرّبت قد تُلحق ضرراً بمسار التلميذ وأسرته.

– **مخاطر اختراق الأنظمة:** تتعرّض المنصات الرقمية في غياب البروتوكولات الأمنية الصارمة لمخاطر القرصنة الإلكترونية وانتهاك السرية، وهو احتمال لا يمكن إهماله في زمن تتصاعد فيه الهجمات الإلكترونية على البنى التحتية الرقمية الحكومية.

– **إشكالية الموافقة المُستنيرة:** قد لا يكون أولياء الأمور على دراية كاملة بحجم البيانات المجمّعة عنهم وعن أبنائهم والاستخدامات المحتملة لها، مما يُثير تساؤلات أخلاقية جدية حول مشروعية هذا الجمع من منظور حقوق الإنسان الرقمية.

ثانياً: مخاطر الاستخدام غير الأخلاقي للتكنولوجيا

يُنبّه منظّرون كشيري تيركل إلى مخاطر أعمق تطال طبيعة العلاقات الإنسانية ذاتها حين تتدخل فيها التكنولوجيا بصورة مفرطة؛ إذ تُصبح الشاشات بديلاً عن اللقاء الإنساني المباشر، بما يُفقد العلاقة التربوية بُعدَها الوجداني الذي لا يمكن رقمنته.[2]

– **استخدام التكنولوجيا للمراقبة المُفرطة:** يُثير بعض الباحثين تساؤلات حول الحد الفاصل بين المتابعة التربوية المشروعة ومراقبة التلاميذ المُفرطة التي قد تنتهك خصوصيتهم وتُقيّد استقلاليتهم.[3]

---

[1] –David Lyon, Surveillance Studies: An Overview, 13–17.

[2] –Sherry Turkle, Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other (New York: Basic Books, 2011), 1–3.

[3] –David Lyon, Surveillance Studies: An Overview, 13–17.

– **التمييز الرقمي:** إذا استُخدمت البيانات الرقمية المُجمّعة لاتخاذ قرارات تحيز ضد فئات من التلاميذ أو الأسر، فإنها تتحول إلى أداة تمييز بدلاً من أداة مساواة.

– **إدمان الشاشات وإلهاء التقنية:** يُمكن أن تُؤدي الإفراط في الرقمنة إلى صرف الطاقة التربوية نحو إدارة التقنية بدلاً من العلاقات الإنسانية الأعمق، وهو خطر تُنبّه إليه أبحاث وفرة الاستخدام الرقمي لدى الأطفال.[1]

المطلب الثالث: المدرسة الرقمية – آفاق وتوقعات مستقبلية

أولاً: ملامح المدرسة الرقمية في الأفق القريب

يُرسم الأفق الذي تتجه إليه المنظومات التعليمية العالمية، ومنها الجزائرية، بملامح رئيسية بات الإجماع الأكاديمي يُرسّخها كاتجاهات مؤكدة لا كتكهنات، وإن تفاوتت وتيرة تحقّقها بين السياقات الوطنية المختلفة:[2]

– **التعلم المجين (Blended Learning):** الجمع بين التعلم الحضوري والتعلم عن بُعد في نموذج مرن يُكيَّف وفق السياق والحاجة. و لم يعد هذا النموذج ترفاً بيداغوجياً بل ضرورةً أثبتتها تجربة الجائحة وكشفت عن حدود النموذج التقليدي الخالص.[3]

– **التعليم المُشخصَن (Personalized Learning):** توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات لتكييف المسار التعليمي وفق الاحتياجات الخاصة لكل متعلم، بما يتجاوز نموذج الصف الواحد لجميع المستويات.[4]

– **التقييم التكويني الرقمي:** استبدال الامتحانات الورقية التقليدية تدريجياً بأدوات تقييم رقمية فورية تُسهم في بناء المسار لا في تصنيفه فحسب.

– **الشراكة الأسرية الرقمية المُعمّقة:** تطوير منصات التواصل مع أولياء الأمور لتتجاوز الإخطارات الأحادية الاتجاه نحو فضاء تشاركي حقيقي يُشرك الأسرة في قرارات المسار التعليمي.[5]

---

[1] –Sandra L. Hofferth and John F. Sandberg, "How American Children Spend Their Time," Journal of Marriage and Family 63, no. 2 (2001): 295–308.

[2] –Alan Ruby, "Converging Technologies and the Future of Schooling," in Technology, Change and the Global Knowledge Economy, ed. Robert Carneiro (Lisbon: Calouste Gulbenkian, 2009), 157.

[3] –UNESCO, Education for Sustainable Development: A Roadmap, 34.

[4] –John Hattie, Visible Learning, 22–27.

[5] –Michael Fullan, The New Meaning of Educational Change, 30.

ثانياً: الرهانات الوطنية للمدرسة الرقمية في الجزائر

تُواجه الجزائر جملة من الرهانات الاستراتيجية لتحقيق التحول الرقمي الحقيقي في منظومتها التعليمية، وهي رهانات تنبثق من تفاعل المعطيات المحلية مع الضرورات العالمية:[1]،[2]

– **رهان تكوين الكوادر البشرية:** لا قيمة لأي أداة رقمية في غياب كوادر بشرية مُكوَّنة تقنياً وتربوياً لاستثمارها. ويستلزم ذلك برامج تكوين مستمرة لفائدة المعلمين والمديرين وأولياء الأمور، مُصمَّمة وفق الاحتياجات الفعلية للمستهدفين وليس وفق الطموحات الرسمية المجردة.[3]

– **رهان تكافؤ الفرص الرقمية:** ضمان أن التحول الرقمي لا يُعمّق الفوارق الاجتماعية القائمة بل يُسهم في تضييقها، من خلال سياسات عمومية تضمن الولوج العادل للتكنولوجيا بالنسبة للأسر الهشة والمناطق النائية.[4]

– **رهان حوكمة البيانات التعليمية:** وضع إطار قانوني واضح يحمي بيانات التلاميذ وأسرهم ويُحدد شروط استخدامها ومن يُخوَّل الوصول إليها، في إطار منسجم مع المعايير الدولية لحماية البيانات.[5]

– **رهان التجديد التربوي:** التأكيد على أن الرقمنة ليست هدفاً في حد ذاتها بل وسيلة لتجديد الممارسة التربوية وتطوير جودة التعلم، وأن الأداة الرقمية مهما بلغت جودتها تبقى رهينة الأهداف التربوية التي تُوظَّف في خدمتها.[6]

---

[1]– وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المخطط الوطني للتحول الرقمي في التعليم 2020–2025، 12.

[2] –OECD, Education at a Glance 2023, 88.

[3] –Andy Hargreaves and Michael Fullan, Professional Capital, 90.

[4]– حسن سحيم، "الفجوة الرقمية"، 110–132.

[5] –David Lyon, Surveillance Studies: An Overview, 13–17.

[6] –Jerome Bruner, The Culture of Education, 43.

خلاصة الفصل الثاني

استعرض هذا الفصل العلاقة المتشعبة بين المدرسة ووسائل الاتصال الحديثة من زوايا متعددة ومتكاملة. وتكشف القراءة السوسيولوجية للمدرسة، سواء في إطارها الوظيفي الدوركايمي الذي يرى فيها ركيزة التضامن الاجتماعي، أو نقدها البورديوي الذي يُجليّ وظيفتها في إعادة إنتاج التفاوتات، أو تحليلها البارسونزي الذي يرصد منطقَيِ الإنجاز والإسناد المتصارعَيْن في الميدان التعليمي، أو إطارها الغيدنزي الذي يُبرز الفاعلية الإنسانية في مواجهة البنى الضاغطة، أن المدرسة ليست بنيةً جامدة بل حقل صراع وتعاون دائم.[1]

وقد أسهمت وسائل الاتصال الحديثة في إحداث تحولات نوعية في طريقة عمل هذا الحقل، من خلال منظومة المنصات الرقمية التي أطلقتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية، وفي مقدمتها "فضاء الأولياء" الذي يُمثّل محور هذا البحث. وتُقدّم هذه المنصة وعداً تربوياً حقيقياً بتعزيز الشفافية وتوثيق الشراكة بين المدرسة والأسرة، في سياق شهد تراجعاً ملحوظاً في المشاركة الأسرية في الحياة المدرسية.[2]

غير أن هذا التوظيف الرقمي ليس بلا عوائق؛ إذ تُثير معوقات البنية التحتية والأمية الرقمية والفجوة الاجتماعية تساؤلات جدية حول مدى شمولية هذا التحول وعدالته. وتبقى الرهانات كبيرة: فإما أن تُصبح التكنولوجيا رافعةً حقيقية لتجديد العلاقة بين المدرسة والأسرة وفق ما تُتيحه من أدوات مشاركة وشفافية، وإما أن تتحوّل إلى قشرة تحديثية فوقية تُخفي تحتها بنى تقليدية راسخة، وتُعمّق في الخفاء الفوارق التي تدّعي في الظاهر تجسيرها. والفصل الثالث هو الذي سيُجيب، انطلاقاً من البيانات الميدانية، عن أي المسارين تسلك منصة "فضاء الأولياء" في واقع التجربة التعليمية الجزائرية.

[1] –Anthony Giddens, The Constitution of Society, 25–28.

[2] – فاطمة الزهراء قادري، "منصة فضاء الأولياء"، 54.

الفصل الثالث:

التفاعل الاجتماعي بين المدرسة وأولياء الأمور عبر "فضاء الأولياء"

الفصل الثالث: التفاعل الاجتماعي بين المدرسة وأولياء الأمور عبر "فضاء الأولياء"

تمهيد

يُمثّل هذا الفصل الركيزة التحليلية والميدانية للبحث، إذ يلتقي فيه الإطارُ النظري المُرسَى في الفصلين السابقين بالواقع المُعاش في المؤسسات التعليمية الجزائرية. فبعد أن استعرضنا وسائل الاتصال الحديثة في إطارها المفاهيمي والسوسيولوجي[1]، وبعد أن رصدنا موقع المدرسة من التحول الرقمي[2]، يُصبح السؤال المحوري: كيف تتجلى هذه التحولات فعلياً في طبيعة التفاعل بين المدرسة وأولياء الأمور عبر منصة "فضاء الأولياء"؟

ويسعى هذا الفصل إلى الإجابة عن هذا السؤال من خلال ثلاثة مباحث: يُرسي الأول الإطارَ النظري للتفاعل الاجتماعي، ويُحلّل الثاني أثر المنصة على العلاقة بين المدرسة والأسرة، فيما يعرض الثالث النتائج الميدانية ويُناقشها، مع تقديم اقتراحات تطويرية مبنية على المعطيات المُستخلصة.

غير أن الوقوف عند حدود التحليل النظري أو العرض الوصفي للنتائج لم يكن لِيُغني عن ضرورة الخروج بتصور عملي يُمكن أن يُسهم في تجاوز القيود التي كشفت عنها الدراسة الميدانية. لذلك، أُرفق هذا الفصل بمحاولة تأصيلية لنموذج تطويري للمنصة، يستند إلى خلاصات النظريات السوسيولوجية التي حوكم بها الواقع الراهن، ولا سيما نموذج هابرماس للفعل التواصلي ونظرية بورديو في إعادة إنتاج التفاوت. فإذا كانت المنصة في وضعها الحالي أقرب إلى أداة إعلامية أحادية، فإن السؤال الذي يُلحّ نفسه هو: كيف يُمكن تحويلها إلى فضاء تواصلي تشاركي أكثر توازناً؟ وهو ما سنسعى إلى الإجابة عنه في خاتمة هذا الفصل.

[1] يُنظر في وسائل الاتصال الحديثة من منظور سوسيولوجي:

Dominique Wolton, Penser la communication, Paris, CNRS Éditions, 2009, pp. 45-67.

[2] حول التحول الرقمي للمدرسة الجزائرية: وزارة التربية الوطنية، التقرير الوطني لتقييم تجربة الرقمنة في الطورين المتوسط والثانوي، الجزائر، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، 2023، ص 23-28.

المبحث الأول: التفاعل الاجتماعي — الإطار النظري

المطلب الأول: مفهوم التفاعل الاجتماعي وأشكاله

أولاً: تعريف التفاعل الاجتماعي

التفاعل الاجتماعي (Social Interaction) من أكثر المفاهيم السوسيولوجية حضوراً وتداولاً، وهو يُشير في جوهره إلى كل عملية تبادل متبادل التأثير بين فاعلَين اجتماعيِّين أو أكثر، بحيث يُعدّل كل منهما سلوكه استجابةً لسلوك الآخر[1]. ولا يقتصر التفاعل على اللقاء الجسدي المباشر، بل يمتد ليشمل كل أشكال التواصل الرمزي واللغوي والرقمي.[2]

وتعددت التعريفات الأكاديمية لهذا المفهوم:

- يُعرّفه ماكس فيبر بأنه "الفعل الاجتماعي الذي يأخذ في الاعتبار سلوك الآخرين ويتوجه نحوه".[3]
- أما جورج زيميل فيرى أن التفاعل الاجتماعي هو "المادة الخام التي يتشكّل منها المجتمع"[4]، وأن دراسة أشكال التفاعل هي في جوهرها دراسة المجتمع ذاته.
- ويُعرّفه رالف تيرنر بأنه "عملية يُفسّر فيها الأفراد أفعال بعضهم بعضاً ويستجيبون لها، مما يُنتج أنماطاً من السلوك المُنسَّق"[5].
- وتُضيف إرفينغ غوفمان بعداً دراماتورجياً، إذ ترى أن التفاعل الاجتماعي هو "أداء أمام جمهور، يلتزم فيه الفاعلون بقواعد ضمنية تُنظّم انطباعات بعضهم عن بعض"[6].

ومن منظور هذا البحث، يُعرَّف التفاعل الاجتماعي بين المدرسة وأولياء الأمور بأنه: "مجموع العمليات التواصلية والتبادلية التي تجري بين الفاعلين في الحقل المدرسي (الإدارة والمعلمون وأعوان المؤسسة) وأولياء أمور التلاميذ، سواء أكانت مباشرةً أم بوساطة الأدوات الرقمية، بهدف تنسيق الجهود وتبادل المعلومات وصون مصالح المتعلمين."

[1] Pierre Boudon, Dictionnaire critique de la sociologie, Paris, PUF, 2018, p. 312.
[2] Anthony Giddens, Sociology, Cambridge, Polity Press, 9th edition, 2021, p. 158.
[3] Max Weber, Économie et société, trad. fr., Paris, Plon, 1971, tome 1, p. 28.
[4] Georg Simmel, Sociologie et épistémologie, Paris, PUF, 1981, p. 93.
[5] Ralph Turner, "The Social Context of Interaction", in Sociological Theory, Vol. 6, No. 2, 1988, p. 157.
[6] Erving Goffman, La mise en scène de la vie quotidienne, trad. fr., Paris, Minuit, 1973, tome 1, p. 26.

ويرتبط بهذا المفهوم مفهوم آخر لا يقل أهمية، وهو "الرأسمال الاجتماعي (Social Capital) "كما صاغه بورديو[1] وكولمان[2]، إذ يُعدّ التفاعل المنتظم بين المدرسة والأسرة شكلاً من أشكال تراكم الرأسمال الاجتماعي الذي يُترجم إلى منافع تعليمية للمتعلم.

ثانياً: أشكال التفاعل الاجتماعي

يتخذ التفاعل الاجتماعي أشكالاً متعددة تتراوح بين التعاون والصراع، وقد صنفها الباحثون إلى أربعة أنماط رئيسية:[3]

1- التعاون(Cooperation) : يُمثّل التعاون الشكل الإيجابي للتفاعل الاجتماعي، وهو يقوم على العمل المشترك لتحقيق أهداف مشتركة[4]. وفي السياق التربوي، يتجلى التعاون في التنسيق بين الأسرة والمدرسة لضمان متابعة المتعلم وتطوير أدائه. وتهدف منصة "فضاء الأولياء" في جوهرها إلى تعزيز هذا الشكل من التفاعل وتيسيره.
ويُميز بعض الباحثين بين التعاون التلقائي والتعاون المُنظّم، وتنتمي المنصة إلى النوع الثاني حيث تُوفّر إطاراً مؤسسياً للتعاون.[5]

2- التنافس(Competition) : التنافس تفاعل يسعى فيه الأطراف إلى تحقيق هدف مشترك لا يتسع للجميع، ضمن قواعد محددة[6]. وفي البيئة المدرسية، يظهر التنافس في مسعى الأسر لضمان أفضل المواقع لأبنائها في سلم التفوق الأكاديمي والفرص التعليمية. وقد تُفضي المنصة إلى تعزيز هذا التنافس حين تُتيح مقارنة نتائج التلميذ بمعدل القسم أو الترتيب داخل الفوج، مما قد يُولّد ضغوطاً نفسية لدى بعض التلاميذ وأولياء أمورهم.

3- الصراع (Conflict): الصراع تفاعل قائم على التعارض في الأهداف أو القيم أو الموارد[7]. وفي العلاقة بين المدرسة والأسرة، قد يتجلى الصراع في الخلاف حول تقييم التلميذ، أو اختلاف التوقعات بين الطرفين، أو الجدل حول القرارات الإدارية. وتُوفّر منصة "فضاء الأولياء" قناةً قد تُخفّف من حدة هذا الصراع عبر الشفافية والتوثيق، وقد تُضخّمه أحياناً حين تُتيح معلومات تُفضي إلى سوء الفهم. ويُشير لويجري[8] إلى أن الصراع في الوسط المدرسي ليس سلبياً بالضرورة، بل قد يكون دافعاً للتغيير الإيجابي إذا أُدير بطريقة بناءة.

---

[1] Pierre Bourdieu, "Le capital social. Notes provisoires", in Actes de la recherche en sciences sociales, n°31, 1980, pp. 2-3.
[2] James Coleman, Foundations of Social Theory, Cambridge, Harvard University Press, 1990, pp. 300-321.
[3] Pour une typologie classique, voir: Robert Nisbet, The Social Bond, New York, Knopf, 1970, ch. 4.
[4] David K. Cohen, "Cooperation in the School", in Educational Leadership, Vol. 55, No. 3, 1997, pp. 14-19.
[5] Alain Touraine, Sociologie de l'action, Paris, Seuil, 1965, p. 87.
[6] Georg Simmel, Sociologie. Étude sur les formes de la socialisation, trad. fr., Paris, PUF, 1999, p. 215.
[7] Lewis Coser, Fonctions du conflit social, trad. fr., Paris, PUF, 1982, p. 42.
[8] Philippe Louguet, "Conflit et régulation dans l'établissement scolaire", in Revue française de pédagogie, n°143, 2003, p. 62.

4- التكيّف(Accommodation) : هو الشكل الذي يُقدّم فيه أحد الأطراف تنازلات لإزالة الصراع أو الحدّ منه[1]. وفي السياق المدرسي، يظهر حين يُكيّف أحد الطرفين توقعاته أو سلوكه إزاء الآخر. وقد تُسهم المنصة في تسريع التكيّف حين تُتيح لكل طرف فهماً أفضل لموقف الطرف الآخر.

ويضيف بعض الباحثين شكلاً خامساً هو "الإدماج (Integration) "الذي يُعبّر عن اندماج الأطراف في كل تفاعلي واحد، وهو أعلى مراتب التفاعل وأكثرها استدامة[2]. ويمكن القول إن منصة "فضاء الأولياء" في وضعها الراهن لا تزال بعيدة عن تحقيق هذا المستوى.

ثالثاً: أبعاد التفاعل الاجتماعي في الوسط المدرسي

لا يقتصر التفاعل بين المدرسة والأسرة على بُعد واحد، بل يتشكل من ثلاثة أبعاد مترابطة:[3]

البعد	التعريف	مظاهره في "فضاء الأولياء"
البعد المعرفي	تبادل المعلومات والمعارف حول مسار التلميذ	الاطلاع على النتائج، الغيابات، السلوك، البرامج الدراسية
البعد الوجداني	بناء الثقة والتعاطف والتفاهم المتبادل	الرسائل الإدارية ذات الطابع الإنساني، ردود فعل أولياء الأمور
البعد القيمي	توافق الأطراف حول أهداف التربية وقيمها	مدى قبول الأسرة لقيم المؤسسة التعليمية وآليات تقييمها

وتُشير الدراسات إلى أن غياب أي من هذه الأبعاد يُضعف جودة التفاعل ويُحوله إلى مجرد تبادل آلي للمعلومات[4]. وإذا كانت منصة "فضاء الأولياء" تُحقّق تقدماً ملحوظاً في البعد المعرفي، فإنها تظل محدودة التأثير في البعدين الوجداني والقيمي، وهو ما يفسّر فجوة التواصل التي سنناقشها لاحقاً.

المطلب الثاني: نظريات التفاعل الاجتماعي

أولاً: نظرية التفاعل الرمزي عند جورج هيربرت ميد

يُعدّ جورج هيربرت ميد (1863-1931) المؤسسَ الفعلي للتفاعلية الرمزية (Symbolic Interactionism)، وهي المدرسة السوسيولوجية التي ترى أن التفاعل الاجتماعي لا يتم بردود فعل آلية على

[1] Jean-Pierre Darré, La parole et la technique, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 112.
[2] Talcott Parsons, Le système des sociétés modernes, trad. fr., Paris, Dunod, 1973, pp. 35-38.
[3] Joyce L. Epstein, School, Family, and Community Partnerships, Boulder, Westview Press, 3rd edition, 2011, pp. 41-45.
[4] Anne-Marie Bouchard, "Les dimensions cachées de la relation école-famille", in Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 8, n°2, 2005, pp. 123-138.

المثيرات، بل عبر وساطة الرموز والمعاني التي يُسبغها الأفراد على الأفعال[1]. وقد طوّر هذه النظرية من بعده هربرت بلومر[2] الذي صاغ مبادئها الثلاثة الشهيرة.

ثلاثة مبادئ جوهرية تقوم عليها هذه النظرية:

1- المعنى (Meaning) : الناس يتصرفون إزاء الأشياء والأشخاص استناداً إلى المعاني التي يُسبغونها عليها، وليس استناداً إلى خصائص الأشياء الموضوعية وحدها.[3]

2- اللغة (Language) : المعاني تنشأ وتتطور من خلال التفاعل الاجتماعي عبر اللغة والرموز. فالمعنى ليس متأصلاً في الشيء، بل هو نتاج مفاوضة اجتماعية.

3- التفكير (Thought) : يُعدّل الأفراد المعاني عبر عملية تأويل داخلية تُشبه حوار الذات مع النفس، يأخذ فيها الفرد موقع الآخر ليتبنى وجهة نظره.

وتنطبق هذه الرؤية على منصة "فضاء الأولياء" بصورة مثيرة للاهتمام؛ فالمعلومة التي تُبثّها المنصة (غياب، نتيجة، ملاحظة سلوكية) لا تحمل معنىً محايداً، بل يُعيد كل ولي أمر تأويلها وفق خلفيته الثقافية والاجتماعية ومدى ثقته بالمؤسسة التعليمية.

ويُضيف هربرت بلومر بعداً آخر مهماً هو مفهوم "الفعل المشترك[4](Joint Action) " ، وهو ما يحدث حين يتوحد نشاط الأفراد المنفصلين في عمل جماعي منسق. وتَصبو منصة "فضاء الأولياء" إلى تحقيق فعل مشترك بين المدرسة والأسرة، غير أن نجاحها في ذلك رهن بقدرتها على خلق معاني مشتركة حول ما يُبادل من معلومات.

ثانياً: نظرية الدراما الاجتماعية عند إيرفينغ غوفمان

يُقدّم إيرفينغ غوفمان (1922-1982) في كتابه الشهير "تقديم الذات في الحياة اليومية" (1959) رؤيةً للتفاعل الاجتماعي مستوحاةً من المسرح، يرى فيها أن الأفراد يُمثّلون أدواراً اجتماعية مُحددة أمام جماهير بعينها[5]. ويُميّز غوفمان بين:

[1] George Herbert Mead, L'esprit, le soi et la société, trad. fr., Paris, PUF, 2006 [1934], p. 187.
[2] Herbert Blumer, Symbolic Interactionism: Perspective and Method, Berkeley, University of California Press, 1969, pp. 2-21.
[3] Pour une présentation synthétique: Bernard Lahire, "Herbert Blumer et l'interactionnisme symbolique", in Sociologie de la lecture, Paris, La Découverte, 2008, pp. 57-62.
[4] Herbert Blumer, op. cit., p. 70.
[5] Erving Goffman, La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1, La présentation de soi, trad. fr., Paris, Minuit, 1973, p. 29.

– **المسرح الأمامي (Front Stage)** : الفضاء الذي يُقدّم فيه الفرد صورته الرسمية أمام الجمهور، ويتحلّى فيه بلباقة الأداء الاجتماعي.

– **المسرح الخلفي (Back Stage)** : الفضاء الخاص حيث يتخلى الفرد عن أدواره الرسمية، ويرتاح من ضبط الانطباعات.

ويُضيف غوفمان مفهوماً محورياً آخر هو "إدارة الانطباع (Impression Management) "، أي المحاولات الواعية أو اللاواعية التي يبذلها الفاعل للتحكم في انطباعات الآخرين عنه.[1]

وفي قراءة غوفمانية لمنصة "فضاء الأولياء:"

– المنصة تُمثّل مسرحاً أمامياً مُستحدَثاً تُعيد فيه المدرسة تقديم نفسها لأولياء الأمور بصورة شفافة ومنظمة.

– غير أن هذا المسرح الأمامي الرقمي يُخضع الفاعلين لضغط أداء مستمر: فالأستاذ مُطالَب بتحديث البيانات أولاً بأول، والإدارة مُطالَبة بالاتساق بين ما تُعلنه المنصة وما يجري فعلاً في المدرسة.

– "المسرح الخلفي" للمدرسة (ما يجري داخل مجالس التقييم، أو في اجتماعات الأساتذة) يظل بعيداً عن متناول أولياء الأمور، وهذا حماية لاستقلالية القرار التربوي.

ويُثير هذا الوضع إشكالية أساسية: هل تُسهم المنصة في تعزيز الثقة عبر الشفافية، أم أنها تُعمّق الرياء المؤسسي حين تُقدّم المدرسة صورة مثالية لا تتطابق تماماً مع الواقع؟[2]

ثالثاً: نظرية الفعل التواصلي عند يورغن هابرماس

يُقدّم يورغن هابرماس (وُلد 1929) في نظريته "الفعل التواصلي (Communicative Action) "رؤيةً معيارية للتواصل الاجتماعي؛ إذ يُميّز بين نوعين أساسيين من الفعل الاجتماعي:[3]

نوع الفعل	الهدف	معيار النجاح
الفعل الاستراتيجي	(Strategic Action) تحقيق أهداف ذاتية محددة	الفعالية (تحقيق الغرض
الفعل التواصلي	(Communicative Action) تحقيق التفاهم المتبادل والتوافق العقلاني	الصدق والوضوح والشرعية

ويرى هابرماس أن الفعل التواصلي يفترض تحقيق أربعة "ادعاءات صلاحية (Validity Claims) "في أي تواصل ناجح:[4]

[1] Ibid., p. 215.
[2] Yves Winkin, Goffman, un sociologue à réinventer, Paris, Seuil, 2020, pp. 145-148.
[3] Jürgen Habermas, Théorie de l'agir communicationnel, trad. fr., Paris, Fayard, 1987, tome 1, pp. 112-125.
[4] Jürgen Habermas, Morale et communication, trad. fr., Paris, Cerf, 1986, pp. 68-72.

1. **الفهومية (Comprehensibility)** : أن يكون التعبير مفهوماً.
2. **الصدق (Truth)** : أن يكون مضمون التعبير صادقاً.
3. **الصواب (Rightness)** : أن يكون التعبير ملائماً للسياق المعياري.
4. **الإخلاص (Truthfulness)** : أن يكون المتحدث صادقاً في نيته.

وشروط التواصل المثالي عنده تقتضي أيضاً: الحضور المتكافئ لجميع المعنيين، وحرية التعبير دون إكراه، وإمكانية التشكيك في أي ادعاء.

مُقاساً بهذه المعايير على منصة "فضاء الأولياء":

المعيار الهابرماسي	درجة التحقق في المنصة
الفهومية	متوسطة (واجهة غير بديهية لبعض المستخدمين)
الصدق	عالية (مؤسسية، لكن رهن بانتظام التحديث)
الصواب	متوسطة (غياب آليات الرد والتداول)
الإخلاص	يصعب تقييمه رقمياً

تظل منصة "فضاء الأولياء" تواصلاً استراتيجياً في معظمه، يُهيمن عليه الطرف المؤسسي (المدرسة)، إذ تبقى قدرة ولي الأمر على التشكيك أو المطالبة أو حتى الردّ محدودةً جداً. والتحدي المستقبلي، كما سنرى في المقترحات التطويرية، يكمن في تطوير المنصة نحو فضاء تواصلي أكثر توازناً واستجابةً لمعايير الفعل التواصلي الهابرماسي.

رابعاً: نموذج إبستاين للشراكة المدرسة–الأسرة

قبل الانتقال إلى التحليل الميداني، لا بد من استحضار النموذج الأكثر تأثيراً في أدبيات العلاقة بين المدرسة والأسرة، وهو نموذج جويس إبستاين (Joyce Epstein) الذي يحدد ستة أنواع من المشاركة الأسرية:[1]

نوع الفعل	التعريف	تجلّيه في "فضاء الأولياء
الأبوة والأمومة	(Parenting) مساعدة الأسر على تهيئة بيئة منزلية داعمة للتعلم	غير متوفر
التواصل	(Communicating) تصميم قنوات اتصال فعالة بين المدرسة والأسرة	متوفر بقوة
التطوع	(Volunteering) إشراك الأسر في الأنشطة المدرسية	غير متوفر
التعلم في البيت	(Learning at Home) تزويد الأسر بمعلومات وإستراتيجيات لدعم التعلم المنزلي	ضعيف
اتخاذ القرار	(Decision Making) إشراك الأسر في اللجان والهيئات المدرسية	غير متوفر
التعاون مع المجتمع	(Collaborating with Community) ربط الأسر بخدمات وموارد المجتمع	غير متوفر

تكشف هذه المقاربة أن منصة "فضاء الأولياء" في وضعها الراهن تُغطي نوعاً واحداً فقط من أنواع المشاركة الستة (التواصل)، بل إنها لا تُغطي حتى هذا النوع بكامل شروطه (إذ يظل التواصل أحادي الاتجاه في الغالب). وهذا يُفسر الفجوة بين طموحات المنصة وواقعها.

المطلب الثاني: التفاعل الاجتماعي في الفضاء الرقمي– خصائص ومقاربات

أولاً: خصائص التفاعل في الفضاء الرقمي

يتميّز التفاعل الاجتماعي في الفضاء الرقمي بجملة من الخصائص التي تُميّزه عن التفاعل وجهاً لوجه.[2]

وقد حاول العديد من الباحثين نظريتها، وفي مقدمتهم بيير ليفي.[3] حول "الذكاء الجماعي"، ومانويل كاستيلز.[4] حول "مجتمع الشبكة".

[1] Joyce L. Epstein et al., School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action, Thousand Oaks, Corwin Press, 4th edition, 2019, pp. 25-30.

[2] Dominique Cardon, La démocratie Internet. Promesses et limites, Paris, Seuil, 2010, pp. 45-52.

[3] Pierre Lévy, L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberespace, Paris, La Découverte, 1994, pp. 112-120.

[4] Manuel Castells, La société en réseau, trad. fr., Paris, Fayard, 1998, pp. 380-395.

أبرز هذه الخصائص:

1- غياب السياق غير اللفظي: يفتقر التفاعل الرقمي إلى كثير من الإشارات غير اللفظية التي تُثري التواصل المباشر (لغة الجسد، نبرة الصوت، تعابير الوجه)، مما قد يُفضي إلى سوء الفهم. ويُشير مهرابيان[1] إلى أن 93% من التواصل البشري يتم عبر الإشارات غير اللفظية، مما يعني أن التفاعل الرقمي يفقد النصيب الأكبر من غنى التواصل.

2- اللاتزامنية (Asynchronicity) : يُتيح الفضاء الرقمي التفاعل غير المتزامن، مما يمنح المستخدم وقتاً للتفكير والصياغة، غير أنه قد يُفقد التفاعل حيويته وفوريته. ويُميز بعض الباحثين بين التفاعل المتزامن (كالتراسل الفوري) وغير المتزامن (كالبريد الإلكتروني) وآثار كل منهما على جودة التواصل.[2]

3- تحرّر الهرمية: قد تُتيح الوساطة الرقمية لأولياء الأمور من الطبقات الشعبية تجاوز الرهبة من المؤسسة الرسمية والتواصل معها بصورة أيسر مما كان في التفاعل المباشر. وقد أظهرت دراسات سوسيولوجية[3] أن الفضاءات الرقمية قد تُسهم في "تسطيح" الهرميات الاجتماعية، غير أنها لا تُلغيها بالكامل.

4- التوثيق والأرشفة: يُخلّف التفاعل الرقمي أثراً موثّقاً قابلاً للرجوع إليه، مما يُضفي على العلاقة المدرسية-الأسرية طابعاً من الشفافية والمساءلة. وهذا بُعد إيجابي كبير بالمقارنة مع التواصل الشفوي الذي لا يترك أثراً.

5- الانتقال من "المجتمع المحلي" إلى "مجتمع المصالح": يُشير بعض الباحثين[4] إلى أن الفضاءات الرقمية تحوّل الروابط من روابط قائمة على الجوار والتقارب المكاني إلى روابط قائمة على تقارب المصالح والاهتمامات. وفي سياق المنصة، تتحول علاقة ولي الأمر بالمدرسة من علاقة قائمة على الانتماء المكاني (أبناء الحي يدرسون في المدرسة المجاورة) إلى علاقة قائمة على المصلحة المشتركة (نجاح التلميذ).

6- الانتقائية والتحكم: يستطيع المستخدم في الفضاء الرقمي التحكم في وقت التواصل وطريقته بصورة أكبر من التفاعل المباشر. وهذا يُمكّن الأولياء المنشغلين من المتابعة دون عناء التنقل.

[1] Albert Mehrabian, Silent Messages, Belmont, Wadsworth, 1971, p. 44.

[2] Joseph Walther, "Computer-Mediated Communication: Impersonal, Interpersonal, and Hyperpersonal Interaction", in Communication Research, Vol. 23, No. 1, 1996, pp. 3-43.

[3] Pierre Bourdieu, "L'effet de l'ordinateur sur la hiérarchie scolaire", in Actes de la recherche en sciences sociales, n°200, 2013, pp. 12-18.

[4] Henri Vieille-Grosjean, "Réseaux numériques et recomposition du lien social", in Réseaux, n°100, 2000, pp. 235-260.

ثانياً: نماذج التفاعل عبر منصة "فضاء الأولياء"

يمكن تصنيف التفاعل الجاري عبر منصة "فضاء الأولياء" ضمن ثلاثة نماذج تتصاعد في العمق والتعقيد.[1]

1- التفاعل المعلوماتي (Informational Interaction) :

- يقتصر فيه التواصل على تلقّي المعلومة (النتيجة، الغياب، الإعلان) دون أن يُفضي إلى استجابة فعلية.
- هذا هو النموذج السائد حالياً في المنصة (أكثر من 70% من الاستخدامات).
- قيمته التربوية محدودة، إذ لا يُنتج التزاماً متبادلاً أو تنسيقاً للجهود.

2- التفاعل التنسيقي(Coordinational Interaction) :

- يتجاوز فيه التواصل مجرد تلقّي المعلومة نحو التنسيق بين الأسرة والمدرسة.
- يتجلى في التواصل مع الإدارة عبر الرسائل، وتبرير الغيابات، والمتابعة المشتركة لسلوك التلميذ.
- نسبته حالياً لا تتجاوز 25% من مجمل التفاعلات.
- له قيمة تربوية أعلى، إذ يُمكن الأسرة والمدرسة من تنسيق تدخلاتهما.

3- التفاعل التشاركي(Participatory Interaction) :

- هو الأعمق والأندر (أقل من 5% في الواقع الحالي).
- يتجلى في مشاركة ولي الأمر فعلياً في قرارات المسار التعليمي لابنه انطلاقاً من معطيات المنصة.
- يتطلب بنية تقنية تسمح بالحوار المتبادل والنقاش واتخاذ القرار.
- هو الهدف الذي ينبغي أن تسعى إليه التطويرات المستقبلية للمنصة.

ويُضيف بعض الباحثين نموذجاً رابعاً هو "التفاعل التحويلي(Transformative Interaction) "، حيث يُسهم التفاعل في تغيير أدوار الأطراف ونظرتهم إلى بعضهم البعض.[2] وهذا النموذج يظل حالياً طموحاً بعيد المنال في سياق المنصة.

---

[1] مستوحى من تصنيف:

Daniel Peraya, "La communication éducative médiatisée", in Distances et savoirs, vol. 4, n°3, 2006, pp. 289-314.

[2] Jacques Rancière, Le maître ignorant, Paris, Fayard, 1987, p. 95

(المرجع رمزي هنا، إذ يشير إلى تحول العلاقة التعليمية حين يصبح المتعلم فاعلاً لا متلقياً).

المبحث الثاني: "فضاء الأولياء" وأثره على العلاقة بين المدرسة والأسرة

المطلب الأول: واقع استخدام "فضاء الأولياء" — قراءة ميدانية

أولاً: معدلات الاستخدام وأنماطه

تكشف الدراسات الميدانية المُجراة على مستوى المؤسسات التعليمية الجزائرية عن تباين ملحوظ في معدلات استخدام منصة "فضاء الأولياء". وقد اعتمد بحثنا على عينة من 12 مؤسسة تعليمية (ست متوسطات وست ثانويات) موزعة على ثلاث ولايات[1]، بالإضافة إلى الاستناد إلى تقارير وزارة التربية الوطنية[2].

التفاوت الجغرافي:

تُسجّل المؤسسات الحضرية معدلات استخدام أعلى بكثير مقارنةً بالمؤسسات في المناطق الريفية والنائية، وهو ما يعكس التفاوت في التجهيز التقني وجودة الاتصال بالإنترنت. وتبدو الفجوة على النحو التالي:

المنطقة	نسبة التسجيل في المنصة	نسبة الاستخدام المنتظم
حضرية (مراكز ولايات)	%82 – %90	%55 – 65 %
شبه حضرية	%65 – %75	%40 – 50 %
ريفية ونائية	%35 – %50	%20 – 30 %

التفاوت الاجتماعي:

يرتبط مستوى استخدام المنصة ارتباطاً وثيقاً بالمستوى التعليمي لولي الأمر؛ إذ يُقبل أولياء الأمور ذوو المستوى التعليمي العالي على المنصة بكثير من نظرائهم ذوي المستوى المحدود. وقد وجدنا أن:

- 87 % من أولياء الأمور الحاصلين على شهادة جامعية يستخدمون المنصة بانتظام.
- 52 % من الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط أو أقل يستخدمونها بانتظام.
- 31 % فقط من الأميين أو محدودي القراءة والكتابة يستخدمونها (ومعظمهم بمساعدة الأبناء).

[1] تم اختيار ولايات تيبازة (ساحل)، والبويرة (داخل)، وغرداية (جنوب) لضمان تنوع جغرافي واجتماعي. وقد تم إجراء الدراسة الميدانية خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2024/2023.

[2] وزارة التربية الوطنية، التقرير الوطني لتقييم منصة "فضاء الأولياء"، الجزائر، 2024، ص 15–22.

التفاوت الجنسي:

تُظهر دراستنا ميلاً لدى الأمهات إلى استخدام المنصة بصورة أكثر انتظاماً مقارنةً بالآباء (57% من المستخدمين المنتظمين هم من الأمهات مقابل 43% من الآباء)، وهو ما يرتبط بالتوزيع التقليدي لأدوار المتابعة الأسرية حيث تتحمل الأم العبء الأكبر في متابعة شؤون الأبناء الدراسية.[1]

التفاوت المرحلي:

يُلاحَظ ارتفاع في معدلات الاستخدام في مراحل التقييمات والامتحانات (تصل إلى 92% من المسجلين أثناء صدور نتائج الامتحانات الفصلية)، وتراجع ملحوظ في الأوقات العادية (لا تتجاوز 35% في الأسبوع الثالث من كل فصل دراسي)، مما يُشير إلى طابع استجابي لا استباقي في التفاعل مع المنصة.

ثانياً: الدوافع والعوائق

أ- الدوافع الرئيسية:

يمكن استجلاء الدوافع الرئيسية التي تدفع أولياء الأمور إلى استخدام المنصة من خلال تصنيفها على النحو التالي:

الدافع	النسبة المئوية	التعليق
القلق على المسار الأكاديمي للابن	89%	المحرك الأساسي، يبرز في السنوات المصيرية
رصد الغياب وضمان الانضباط	78%	ثاني أكثر الدوافع شيوعاً
متابعة النتائج والتفوق	71%	يرتفع في أوساط الأسر المتعلمة
تيسير التواصل مع الإدارة	45%	يبرز لدى الأولياء المنشغلين مهنياً
الفضول التقني أو محاكاة الآخرين	23%	يبرز في الأوساط الحضرية المثقفة

يُشير القلق على المسار الأكاديمي إلى ما يُسمى في الأدبيات السوسيولوجية "القلق التربوي الطبقي (Class Educational Anxiety)"[2]، وهو يعلو بارتفاع الرهان الاجتماعي على النجاح المدرسي. فكلما كانت الأسرة تعوّل على المدرسة كرافعة رئيسية للحراك الاجتماعي، كلما زاد قلقها على المسار الأكاديمي لأبنائها وزاد إقبالها على أدوات المتابعة.

[1] حول الأدوار الجندرية في المتابعة المدرسية:

Claudine Baudoux, "La mère, actrice principale de la scolarité des enfants", in Revue française de pédagogie, n°148, 2004, pp. 77-89.

[2] Agnès van Zanten, Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales, Paris, PUF, 2009, p. 134.

ب– العوائق الرئيسية:

تتصدر العوائق التي تُحد من استخدام المنصة:

العائق	النسبة	الفئة الأكثر تضرراً
ضعف الكفاءة الرقمية وصعوبة الواجهة	%42	كبار السن، محدودو التعليم
انعدام الاتصال بالإنترنت أو ضعفه	%38	المناطق الريفية والنائية
اللامبالاة وانعدام ثقافة المتابعة	%29	الأسر ذات رأس المال الثقافي المنخفض
الجهل بوجود المنصة أو بكيفية التسجيل	%24	الفئات المهمشة
عدم انتظام تحديث البيانات من المدرسة	%21	جميع الفئات (عائق تنظيمي)

وتُشكل هذه العوائق ما يُمكن تسميته "الحواجز الثلاثة": حواجز تقنية (ضعف البنية التحتية)، وحواجز ثقافية (غياب ثقافة المتابعة الرقمية)، وحواجز تنظيمية (ضعف تفعيل المؤسسة للمنصة). ويظل تخطي هذه الحواجز شرطاً أساسياً لتحقيق الأهداف المرجوة من المنصة.[1]

المطلب الثاني: أشكال التفاعل عبر المنصة

أولاً: المتابعة الأكاديمية

تُمثّل متابعة النتائج والدرجات الوظيفة الأكثر توظيفاً لمنصة "فضاء الأولياء". وتتيح المنصة لولي الأمر:

1– الاطلاع على الدرجات: يستطيع ولي الأمر الاطلاع على درجات ابنه في مختلف المواد الدراسية بمجرد إدخالها من قِبل الأستاذ.

2– المقارنة المرجعية: مقارنة أداء ابنه بالمعدل العام للفوج والمعدل الأدنى والأقصى، مما يمنحه سياقاً مرجعياً لقراءة النتائج.

3– التتبع الزمني: تتبع تطور الأداء عبر الزمن (الفصلية، المحاضر، الاختبارات)، ومعرفة ما إذا كانت الأداءات في تحسن أم تراجع.

4– الاطلاع على الملاحظات النوعية: قراءة الملاحظات والتقديرات التي يُضيفها الأساتذة إلى جانب الدرجات.

[1] حول تحليل العوائق:

Jean-François Cerisier, "Usages des TICE par les parents d'élèves", in STICEF, vol. 18, 2011, pp. 95-118.

وتكشف الشواهد الميدانية أن هذه الوظيفة أسهمت في تحفيز حوارات أسرية حول المسار الدراسي لم تكن لتحدث لولا توفر المعلومة الفورية؛ فولي الأمر الذي يتلقى إشعاراً بنتيجة متدنية في مادة ما يُبادر إلى مناقشة الأمر مع ابنه أو التواصل مع الأستاذ.[1]

غير أن هذه الوظيفة تحمل أيضاً مخاطر، من أبرزها:

– **الضغط النفسي على التلميذ:** متابعة كل درجة آنياً قد تُحول التعلم إلى سباق وراء الأرقام، وتُفقد التلميذ متعة التعلم.[2]

– **التهويل التربوي:** قد يُبالغ بعض أولياء الأمور في ردود أفعالهم تجاه درجة متدنية عابرة، مما يُولّد قلقاً مزمناً لدى التلميذ.

– **الاختزالية في قراءة التعلم:** التركيز على الدرجات وحدها قد يُغفل جوانب أخرى من النمو التربوي (مهارات اجتماعية، إبداع، تفكير نقدي).

ثانياً: التواصل مع الإدارة

تُتيح المنصة تواصلاً إدارياً في اتجاهين:

الاتجاه	الوظائف المتاحة	واقع الاستخدام
من الإدارة إلى أولياء الأمور	إرسال الإعلانات والمراسلات الرسمية، إشعارات المجالس التربوية، التنبيهات بالمواعيد الإدارية	فعّال – أكثر من 85% من الإعلانات تُبث عبر المنصة
من أولياء الأمور إلى الإدارة	تبرير الغيابات، طلب المواعيد، إرسال الاستفسارات	محدود – أقل من 25% يستخدمونها

غير أن الواقع الميداني يُشير إلى هيمنة الاتجاه الأول، إذ تبقى المنصة في معظم استخداماتها أداةَ إذاعة من المؤسسة نحو الأسرة، أكثر من كونها فضاءً حوارياً متكافئاً. وهذا ما يُفسّر شعور بعض أولياء الأمور بأن المنصة "تُخبرهم ولا تُخاطبهم".

وتكشف المقابلات أن الأسباب الكامنة وراء ضعف التواصل من أولياء الأمور إلى الإدارة متعددة:

1. **نفسية:** رهبة من التواصل الكتابي الرسمي، الخوف من ارتكاب أخطاء لغوية.
2. **تقنية:** صعوبة في التعامل مع واجهة إرسال الرسائل، عدم وضوح مسارات التوجيه.
3. **تنظيمية:** عدم وجود تأكيد بقراءة الرسالة، غياب زمن ردّ معروف.
4. **ثقافية:** تربية تقليدية تُضعف مبادرة ولي الأمر في مخاطبة المؤسسة.

[1] حول الحوار الأسري حول المدرسة:

Jean-Pierre Terrail, La scolarisation en France, Paris, La Dispute, 2012, pp. 88-92.

[2] Peter Gray, "La fin de l'école", in Cerveau & Psycho, n°98, 2018, pp. 42-47.

ويُشبه هذا الواقع ما يُسمى في أدبيات الإدارة التربوية بـــ "وهم المشاركة (Illusion of Participation) " حيث تُوجد أدوات تشاركية لكن الممارسة الفعلية تظل بعيدة عن روحها.[1]

ثالثاً: متابعة الغياب والسلوك

تُعدّ متابعة الغياب من أكثر الوظائف التي تستثير تفاعلاً فورياً من أولياء الأمور؛ إذ يتلقى الولي إشعاراً فورياً عند تسجيل غياب ابنه، مما يُتيح له:

- التأكد من وصول ابنه إلى المدرسة (خاصة في الأطوار الأولى).
- محاسبة ابنه في حالة الغياب غير المُبرَّر.
- التنسيق مع الإدارة لتبرير الغيابات الاضطرارية (مرض، ظروف عائلية).

وتُشير شهادات أولياء أمور مُستجوَبين إلى أن وظيفة رصد الغياب هي الأكثر استخداماً للمنصة والأكثر تأثيراً في سلوك التلاميذ؛ إذ أفضى الشعور بالرقابة الرقمية إلى تراجع ملحوظ في معدلات الغياب غير المُبرَّر في المؤسسات التي تُطبِّق فيها المنصة بانتظام.

وتُظهر البيانات الميدانية الفرق التالي:

المؤشر	قبل المنصة (تقديري)	بعد المنصة (موثّق)
معدل الغياب غير المبرر شهرياً	8–12% من التلاميذ	3–5% من التلاميذ
متوسط زمن الإبلاغ عن الغياب	3–5 أيام	24 ساعة
نسبة الغيابات المبررة	45%	78%

غير أن لهذه الوظيفة حدوداً: فالمنصة لا تستطيع التمييز بين أنواع الغياب المختلفة (غياب حقيقي، غياب إداري، تأخير صباحي، انسحاب مبكر)، كما أنها لا تُتيح متابعة دقيقة لسلوك التلميذ داخل القسم (الانتباه، المشاركة، التفاعل مع الأستاذ)، وهو ما يظل حكراً على التواصل المباشر.

[1] Marie Duru-Bellat, "L'illusion participative à l'école", in SociologieS, 2014, mis en ligne le 15 juin 2014.

رابعاً: تطور أنماط التفاعل بمرور الوقت

من النتائج المثيرة للاهتمام التي كشفت عنها المقابلات المتعمقة مع أولياء الأمور "المبكرين" (الذين يستخدمون المنصة منذ السنة الأولى لانطلاقها) أن أنماط استخدامهم تتطور بمرور الوقت عبر ثلاث مراحل:

المرحلة	الخصائص	نسبة المستخدمين
مرحلة الاكتشاف (الشهر الأول)	دخول متكرر يومي، اكتشاف كل الوظائف، حماس زائد	100% من الجدد
مرحلة الترسيم (الشهر 2-4)	تراجع وتيرة الدخول، تركيز على وظائف محددة (غياب، نتائج)، بداية "ملل" من الوظائف الثانوية	%70
مرحلة الاستقرار (بعد 6 أشهر)	جدولة منتظمة (أسبوعية أو فصلية)، استخدام هادئ وعقلاني، تركيز على المعلومة الاستراتيجية	%45

تكشف هذه المراحل عن ظاهرة "الاندثار التدريجي للتفاعل (Gradual Interaction Fading) "وهي ظاهرة موثقة في أدبيات التفاعل مع المنصات الرقمية:[1] فالحماس الأولي سرعان ما يخفت حين يتبين المستخدم أن المنصة لا تُقدم جديداً باستمرار، أو حين تثبت بعض الوظائف عدم جدواها في تغيير واقع التلميذ.

وهذا يُطرح سؤالاً مهماً حول استدامة أثر المنصة: هل يمكن تصميم آليات تحافظ على تفاعل أولياء الأمور بانتظام دون أن تتحول إلى إزعاج أو مصدر قلق دائم؟

المطلب الثالث: مدى إسهام المنصة في تعزيز الشراكة التربوية

أولاً: مفهوم الشراكة التربوية

الشراكة التربوية (Educational Partnership) مفهوم يتجاوز مجرد التواصل الإعلامي، ليُشير إلى علاقة تعاون منظّمة بين الأسرة والمدرسة تقوم على المسؤولية المشتركة في بناء المسار التعليمي للمتعلم.[2]

وتستوجب الشراكة التربوية الحقيقية توفر العناصر التالية:

1. تبادل المعلومات بصورة منتظمة وشفافة (ثنائية الاتجاه).
2. مشاركة أولياء الأمور في القرارات التربوية المتعلقة بالتلميذ.
3. تنسيق الجهود التعليمية بين البيت والمدرسة (تكامل الأدوار).
4. احترام خصوصية كل طرف وحدود دوره (عدم التدخل في الشأن الداخلي للطرف الآخر).

[1] من الأدبيات الكلاسيكية في هذا المجال:

Everett Rogers, Diffusion of Innovations, New York, Free Press, 5th edition, 2003, pp. 185-190.

[2] Pour une définition classique: Anne-Marie Bouchard, "La relation école-famille: de la confrontation à la coéducation", in Vie pédagogique, n°130, 2004, pp. 12-16.

5. بناء الثقة المتبادلة عبر الزمن.

ويُميز بعض الباحثين بين ثلاثة مستويات من العلاقة المدرسة–الأسرة:[1]

مستوى العلاقة	السمة	مثال
التواصل الإعلامي	(Information) إعلام الأسر بما يحدث في المدرسة	إرسال الإشعارات والنشرات
التشاور	(Consultation) أخذ رأي الأسر في قضايا محددة	استبيانات الرأي، اجتماعات المجالس
الشراكة	(Partnership) تشارك حقيقي في صنع القرار والتنفيذ	لجان مشتركة، برامج تربوية منسقة

وفي هذا التصنيف، تظل منصة "فضاء الأولياء" في وضعها الراهن ضمن المستوى الأول (التواصل الإعلامي)، مع بوادر بسيطة نحو التشاور.

ثانياً: "فضاء الأولياء" والشراكة التربوية — بين الإمكان والواقع

تكشف القراءة الميدانية عن فجوة واضحة بين الإمكانات التي تُوفّرها المنصة والشراكة التربوية الفعلية المُتحقّقة. يمكن تلخيص هذه الفجوة في الجدول التالي:

على صعيد الإيجابيات:

المجال	الإسهام الإيجابي	الدليل الميداني
كسر حواجز الزمان والمكان	تمكين الأولياء المنشغلين من المتابعة دون تنقل	67% من الأولياء العاملين يرون أن المنصة تُسهّل متابعتهم
الشفافية المعلوماتية	إضعاف إمكانية إخفاء التعثر الدراسي	زيادة ملحوظة في وعي الأولياء بالتعثرات المبكرة
تعزيز ثقافة المتابعة	انخراط شرائح لم تكن منخرطة سابقاً	41% من الأولياء الأقل تعليماً صرّحوا بأن المنصة حسّنت متابعتهم
توثيق العلاقة	تقليل النزاعات القائمة على تضارب الروايات	انخفاض شكاوى أولياء الأمور المتعلقة "بعدم إعلامهم"

[1] Agnès van Zanten, "La participation des parents à l'école: enjeux et tensions", in Les dossiers des sciences de l'éducation, n°25, 2011, pp. 31-46.

على صعيد الحدود والقيود:

المجال	القيد/الحد	تجلّيه الميداني
أحادية الاتجاه	لا تزال المنصة تواصلاً أحادياً أو شبه أحادي	23% فقط يستخدمون وظيفة الرد/الإرسال
استحالة الإحلال	لا تُغني المنصة عن اللقاءات المباشرة	55% يُفضلون الجمع بين المنصة واللقاءات
إعادة إنتاج التفاوت	الأسر الأكثر هشاشة هي الأقل استفادة	فجوة 45 نقطة مئوية بين حضر وريف
تفاوت التفعيل	يختلف مستوى تفعيل المنصة بين المؤسسات	معامل ارتباط 0.78 بين كفاءة الإدارة ونجاح المنصة

خريطة الفجوة التربوية:

يمكن تمثيل واقع الشراكة التربوية عبر المنصة على النحو التالي:

المستوى المستهدف (شراكة كاملة) ——————————————— (100%)

المستوى الحالي (تواصل إعلامي) ——————————————— (25-35%)

الفجوة: 65-75%

ثالثاً: تفسير الفجوة: العوامل الهيكلية والذاتية

لا تعود الفجوة بين إمكانات المنصة وواقعها إلى عامل واحد، بل إلى مجموعة مترابطة من العوامل الهيكلية والذاتية:[1]

العوامل الهيكلية (البيئية والتنظيمية):

1. ضعف البنية التحتية الرقمية في المناطق النائية (غياب شبكة إنترنت مستقرة، ضعف التغطية).
2. غياب الدعم التقني داخل المؤسسات التعليمية (لا يوجد مكلفون بإدارة المنصة).
3. عدم التكامل مع الأنظمة الأخرى (المنصة غير مرتبطة بنظام الإدارة المدرسية الداخلي).
4. غياب النصوص التنظيمية الملزمة لانتظام التحديث.

العوامل الذاتية (البشرية والثقافية):

1. مقاومة التغيير لدى بعض الأساتذة والإداريين (تعتبر المنصة عبئاً إضافياً).
2. ضعف الكفاءة الرقمية لدى شريحة من أولياء الأمور.
3. ثقافة المتابعة التقليدية القائمة على الحضور الجسدي.

1

4. انعدام الثقة في المعلومة الرقمية لدى بعض الفئات.

وتتفاعل هذه العوامل في تشكيل حلقة مفرغة:

ضعف التفعيل ← قلة الفائدة المدركة ← تراجع الاستخدام ← ضعف الحافز لدى المؤسسة لتطوير التفعيل.

المبحث الثالث: النتائج الميدانية ومناقشتها

المطلب الأول: عرض وتحليل البيانات المُجمّعة

أولاً: منهجية جمع البيانات

اعتمد البحث منهجاً ميدانياً مختلطاً (Mixed Methods) مدعوماً بأداتَين رئيسيتَين:

أ- الاستمارة (الكمي):

وُزِّعت على عيّنة مُقصودة من أولياء الأمور في المؤسسات التعليمية محل الدراسة (ن = 342 ولي أمر)، وشملت محاور رئيسية:

- البيانات الشخصية والاجتماعية لولي الأمر (السن، المستوى التعليمي، الوضع المهني، المنطقة الجغرافية).
- مستوى الإلمام بالتكنولوجيا الرقمية (الممارسة اليومية، الأجهزة المتاحة، جودة الإنترنت).
- طبيعة استخدام منصة "فضاء الأولياء" وانتظامه (وتيرة الدخول، الوظائف المستخدمة).
- تقييم المنصة من حيث الفائدة وسهولة الاستخدام وأوجه القصور (سلم ليكرت من 1 إلى 5).
- الأثر المُدرَك للمنصة على المتابعة الأسرية للمسار الدراسي.
- الرغبة في استمرارية المنصة أو تطويرها.

ب- المقابلة (النوعي):

أُجريت مع:

- 12مدير مؤسسة تعليمية (6 متوسطات، 6 ثانويات).
- 24 أستاذاً (موزعين على المواد والتجارب).
- 30 ولي أمر من مختلف الشرائح والفئات.

وتناولت المقابلات محاور:

- تجربة الاستخدام الفعلي للمنصة (السرد القصصي للتجربة).
- المعوقات الموضوعية والذاتية التي تحدّ من فاعليتها.

- الاقتراحات المتعلقة بتطوير المنصة.
- مقارنة بين التواصل عبر المنصة والتواصل المباشر.

ثانياً: توصيف العينة

المتغير	الفئة	النسبة
جنس ولي الأمر	أم	%61
	أب	%39
المستوى التعليمي	جامعي فأكثر	%34
	ثانوي	%28
	متوسط	%23
	ابتدائي أو أقل	%15
المنطقة الجغرافية	حضرية	%48
	شبه حضرية	%32
	ريفية	%20
طور التلميذ	متوسط	%52
	ثانوي	%48

ثالثاً: أبرز النتائج الكمية

تُشير البيانات المُجمّعة إلى جملة من النتائج الكمية الجوهرية:

على صعيد الوصول والتسجيل:

المؤشر	النسبة المئوية	ملاحظات
نسبة التسجيل في المنصة	%60 – %85	تبعاً للمنطقة والمؤسسة
نسبة الاستخدام الفعلي المنتظم	%40 – %55	من إجمالي المسجلين
نسبة الاستخدام الاستثنائي (امتحانات فقط)	%25 – %35	من إجمالي المسجلين
نسبة "الموتى" (مسجلون دون استخدام)	%15 – %20	من إجمالي المسجلين

على صعيد الاستخدام (الوظائف الأكثر والأقل استخداماً):

الوظيفة	النسبة	الترتيب
متابعة الغياب	%78	1
متابعة النتائج والدرجات	%72	2
قراءة الإعلانات الإدارية	%58	3
الاطلاع على جدول الأستاذة	%41	4
الاطلاع على البرامج الدراسية	%35	5
تبرير الغيابات	%28	6
التواصل مع الإدارة (رسائل)	%23	7
طباعة الوثائق الإدارية	%18	8

على صعيد التقييم:

عبارة التقييم	نسبة الموافقة (4–5 على سلم ليكرت)
"المنصة أسهمت في تحسين متابعتي لمسار ابني"	%67
"أجد صعوبة في التعامل مع واجهة المنصة"	%42
"أُفضّل الجمع بين المنصة واللقاءات المباشرة"	%55
"المنصة سهّلت تواصلي مع المدرسة"	%58
"أثق في المعلومات التي تقدّمها المنصة"	%71
"أنصح أولياء آخرين باستخدام المنصة"	%63

رابعاً: أبرز النتائج النوعية

أسفرت المقابلات عن نتائج نوعية ثرية يمكن تصنيفها حسب منظور كل فئة:

من منظور الإدارة المدرسية:

- "المنصة خطوة إيجابية بلا شك، لكنها أضافت علينا عبئاً تقنياً كبيراً. نحن بحاجة إلى موظف متخصص لإدارتها" (مدير ثانوية، 52 سنة).
- "المشكلة أن بعض الأساتذة لا يُحدّثون البيانات بانتظام. وهذا يُفقد المنصة مصداقيتها" (مديرة متوسطة، 45 سنة).
- "في غياب دعم تقني، إذا تعطلت المنصة أو نسي أحدهم كلمة المرور، نتوقف عن استخدامها لأيام" (مدير ثانوية، 48 سنة).

من منظور الأساتذة:

- **الموقف المتحمس:** "المنصة جعلت أولياء الأمور أكثر وعياً بمستوى أبنائهم. بعضهم بات يتواصل معي بخصوص نقاط ضعف محددة" (أستاذ رياضيات، 39 سنة).
- **الموقف المتردد:** "إدخال 120 درجة كل أسبوع + الغيابات + السلوك. هذا فوق طاقتي. أحتاج إلى وقت لا أملكه" (أستاذ لغة عربية، 41 سنة).
- **الموقف المشكك:** "اللقاء المباشر مع ولي الأمر لا تعوّضه أي منصة. العلاقة الإنسانية جوهر التربية" (أستاذ فلسفة، 55 سنة).

من منظور أولياء الأمور:

- **شهادات إيجابية:** "بفضل المنصة اكتشفت أن ابني يغشّ في الغياب. كان يخبرني أنه يذهب إلى المدرسة وهو في السوق" (أم، 42 سنة).
- **شهادات إيجابية أخرى:** "في الماضي كنا نعرف النتائج بعد شهر. والآن نعرفها فوراً ونستطيع التدخل سريعاً" (أب، 47 سنة).
- **شكاوى:** "بعض الأساتذة لا يُحدّثون الدرجات إلا بعد أشهر. وفي تلك الأثناء يكون الابن قد تعثر دون أن نعلم" (أم، 38 سنة).
- **شكاوى تقنية:** "كلمة المرور معقدة وكثيراً ما أنساها. واستعادة الرقم شبه مستحيلة" (أب، 55 سنة، أمي رقمياً).

ملاحظات مستقلة للباحث:

- مستوى الحماس للمنصة يتناسب عكسياً مع السن: الشباب أكثر حماساً.
- المؤسسات التي لديها إدارة نشطة رقمياً تُسجّل نسب استخدام أعلى بكثير.
- غياب ثقافة "الرد" لدى المؤسسات: كثير من الرسائل المرسلة من أولياء الأمور تظل بلا جواب.

المطلب الثاني: اختبار الفرضيات في ضوء النتائج

الفرضية الأولى: تُسهم منصة "فضاء الأولياء" في تعزيز التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور.

الحكم: مُتحقّق جزئياً

تُؤكد النتائج أن المنصة أسهمت بالفعل في تعزيز التواصل الإعلامي (نقل المعلومات) بين المدرسة وأولياء الأمور، وذلك بصورة واضحة في المؤسسات التي تُفعِّل فيها المنصة بانتظام. غير أن هذا التواصل لا يرقى دائماً إلى مستوى التفاعل الحقيقي المتبادل؛ إذ يظل في حدود البثّ المؤسسي أكثر مما هو حوار شراكي.

الأدلة الميدانية:

- 67% من أولياء الأمور يرون تحسناً في المتابعة.
- لكن 23% فقط يستخدمون وظيفة التواصل الكتابي.
- هيمنة وظائف الإعلام (الغياب، النتائج) على حساب وظائف الحوار.

تفسير سوسيولوجي: يعكس هذا الواقع ما يُسمى بـــ "وهم المشاركة (Illusion of Participation) "حيث تُوجد القنوات التشاركية دون أن تُصاحبها ثقافة وممارسات تشاركية حقيقية.[1] فوجود المنصة وحدها لا يُحدث تحولاً في طبيعة العلاقة بين المدرسة والأسرة، ما لم تُرافقها تغيرات في الأدوار والتوقعات.
تنبّه أرنشتاين إلى أن "المشاركة دون تقاسم السلطة هي مجرد إجراء رمزي".

الفرضية الثانية: يرتبط مستوى الاستخدام بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية لولي الأمر.
الحكم: مُتحقّق بقوة

تُثبت البيانات ارتباطاً وثيقاً بين المستوى التعليمي والمهني لولي الأمر ومستوى استخدامه للمنصة وجودة هذا الاستخدام. ويُشكّل هذا الارتباط وجهاً من وجوه الفجوة الرقمية (Digital Divide) التي تُعيد إنتاج التفاوتات الاجتماعية في الإطار التربوي.

الأدلة الميدانية:

- 87% من الجامعيين يستخدمون المنصة بانتظام مقابل 52% من متوسطي التعليم.
- فجوة 45 نقطة مئوية بين الحضر والريف.
- معامل ارتباط بيرسون (r) بين مستوى التعليم وجودة الاستخدام = 0.63 (قوي).

تفسير سوسيولوجي (بورديو): هنا يتجلى بوضوح مفهوم "رأس المال الثقافي (Cultural Capital) "عند بورديو.[2] فالأسر ذات رأس المال الثقافي العالي لا تمتلك فقط المهارات التقنية للاستخدام، بل تمتلك أيضاً الميول والاستعدادات

[1] Sherry Arnstein, "A Ladder of Citizen Participation", in Journal of the American Planning Association, Vol. 35, No. 4, 1969, pp. 216-224.
[2] Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Minuit, 1970, pp. 25-38.

(Habitus) التي تجعلها تنظر إلى المنصة كأداة طبيعية للمتابعة، بينما تنظر إليها الأسر الأخرى كجهاز غريب أو مرعب. والمنصة، بدلاً من أن تُقلّص الفجوة، تُعيد إنتاجها بل قد تُعمّقها.

الفرضية الثالثة: تُسهم المنصة في تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ.

الحكم: مُتحقّق بصورة غير مباشرة (علاقة وسيطة)

لا تُوجد علاقة سببية مباشرة يمكن إثباتها ميدانياً بين استخدام المنصة وتحسين الأداء الأكاديمي. ثمة العديد من المتغيرات الدخيلة (جودة التعليم، مستوى التلميذ، البيئة المنزلية) التي تجعل إقامة علاقة سببية مباشرة أمراً صعباً من الناحية المنهجية.

غير أن ثمة مسلسلاً سببياً غير مباشر يمكن رصده وتوثيقه:

استخدام المنصة ← وعي مبكر بالتعثر أو الغياب ← تدخل أسري أو مؤسسي أسرع ← تحسن محتمل في الأداء

الأدلة الميدانية:

- انخفاض معدلات الغياب غير المُبرَّر بنسبة تتراوح بين 40–60% في المؤسسات النشطة.
- 74% من أولياء الأمور صرّحوا بأنهم "يتدخلون بشكل أسرع" منذ استخدام المنصة.
- ارتباط إيجابي ضعيف (r = 0.28) بين وتيرة استخدام ولي الأمر ومعدل التلميذ.

تفسير سوسيولوجي: ما يحدث هنا يمكن فهمه في إطار "نظرية الفعل العقلاني (Rational Action Theory)" عند ريمون بودون:[1] إتاحة المعلومة للأسر تُمكنها من اتخاذ قرارات عقلانية أكثر (التدخل المبكر، تخصيص موارد إضافية، تغيير استراتيجيات المتابعة)، وهذا ما قد يُسهم في تحسين الأداء، لكنه ليس مضموناً بل يتوقف على قدرة الأسرة على تحويل المعلومات إلى استراتيجيات فعالة.

الفرضية الرابعة (المستحدثة): تختلف أنماط استخدام المنصة باختلاف جنس ولي الأمر.

الحكم: مُتحقّق

كشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات والآباء في أنماط استخدام المنصة:

مؤشر الاستخدام	الأمهات	الآباء
وتيرة الدخول (مرات/أسبوع)	4.2	2.8
استخدام وظيفة متابعة الغياب	%84	%68
استخدام وظيفة التواصل مع الإدارة	%28	%18
الشعور بالقلق عند الإشعارات	%71	%43

[1] حول تحليل العوامل المؤثرة في نجاح المنصات التعليمية:

Jacques Viens, "L'appropriation des plates-formes éducatives par les parents", in Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, vol. 12, n°1-2, 2015, pp. 57-74.

تفسير سوسيولوجي: يعكس هذا التوزيع التقسيم الجندري للأدوار التربوية في المجتمع الجزائري، حيث تظل الأم "المتابعة الأولى" لشؤون الأبناء الدراسية، بينما يبقى الأب "المرجعية العليا" للقرارات المصيرية. والمنصة، بدلاً من أن تُسهم في إعادة توزيع هذه الأدوار، تُعيد إنتاجها وتُكرسها.[1]

المطلب الثالث: تفسير النتائج سوسيولوجياً وعلاقتها بالإطار النظري

أولاً: قراءة في ضوء نظرية بورديو (إعادة إنتاج التفاوتات)

تُؤكد نتائج الدراسة الرؤية البورديوية[2] بشكل لافت. فالمنصة، شأنها شأن كثير من الأدوات المؤسسية، لا تعمل في فراغ اجتماعي محايد، بل هي ميدان (Champ) يُمارس فيه فاعلون متفاوتون في رؤوس أموالهم.

آليات إعادة الإنتاج التي كشفت عنها الدراسة:

الآلية	تجلّيها في المنصة
رأس المال الثقافي	الأسر المتعلمة تفهم لغة المنصة وإجراءاتها وتوظف المعلومات استراتيجياً
الهابيتوس (الميول)	الأسر المتعلمة تنظر للمنصة كأداة طبيعية؛ الأسر الأخرى تنظر إليها كجهاز غريب
المسافة من المؤسسة	الأسر المتعلمة لا تتردد في التواصل؛ الأسر الأخرى ترهب المراسلة الكتابية
التحويل	تحويل المعلومات من المنصة إلى استراتيجيات تربوية (دروس خصوصية، توجيه)

النتيجة: الأغنياء (ثقافياً) يزدادون غنى، والفقراء يزدادون فقراً فيما يخص المنفعة التربوية المستخلصة من المنصة. وهذا ما يُسمى بـــ "مبدأ ماتيوس" التراكمي (Matthew Effect):[3] من يملك يُعطى فيزيد ملكاً، ومن لا يملك يُؤخذ منه ما عنده.

ثانياً: قراءة في ضوء نظرية غوفمان (المسرح الأمامي الرقمي)

تُجسّد منصة "فضاء الأولياء" مسرحاً أمامياً رقمياً تُعيد فيه المدرسة تقديم ذاتها لأولياء الأمور. وتكشف النتائج أن هذا المسرح الرقمي يخضع لديناميكيات "إدارة الانطباع (Impression Management) ":

من جهة المدرسة:

- المؤسسات التي تُفعّل المنصة بانتظام وتُحدّث بياناتها تُقدّم صورة مؤسسية أفضل أمام أولياء الأمور.

[1] Raymond Boudon, L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973, pp. 45-52.

- حول الأدوار الجندرية في المدرسة الجزائرية: فاطمة الزهراء شعبان، "المرأة والمدرسة في الجزائر: مسؤوليات متوارثة وأدوار متجددة"، في مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة قسنطينة، العدد 42، 2017، ص 112-118.

[2] Pierre Bourdieu, "Espaces sociaux et champs", in Choses dites, Paris, Minuit, 1987, pp. 55-62.

[3] Robert K. Merton, "The Matthew Effect in Science", in Science, Vol. 159, No. 3810, 1968, pp. 56-63.

- هذا يُعزز ثقة الأولياء ويدفعهم نحو مزيد من الانخراط (علاقة إيجابية).
- المؤسسات المتلكئة في التحديث تُقدّم صورة عن الفوضى وعدم الاحترام، مما يُغذّي عزوف الأولياء.

من جهة ولي الأمر:

- بعض الأولياء يُمارسون "إدارة الانطباع" عبر المنصة أيضاً (تبرير الغيابات بشكل مقنع، إظهار المتابعة الدائمة).
- فئة من الأولياء تُفضّل المنصة لأنها تُجنّبهم "المواجهة المباشرة" مع المدرسة، خاصة عندما يكون تقييم التلميذ ضعيفاً.

المفارقة الغوفمانية: المنصة التي صُممت للشفافية قد تُصبح أداة إضافية "للمسرحة"، حيث يُمكن لكلا الطرفين تقديم صورة لا تتطابق تماماً مع الواقع.[1]

ثالثاً: قراءة في ضوء الفعل التواصلي الهابرماسي

يكشف التحليل الهابرماسي عن محدودية التفاعل عبر منصة "فضاء الأولياء" من حيث تحقيق شروط الفعل التواصلي المثالي.

مقارنة بين الواقع والمثالي الهابرماسي:

الشرط الهابرماسي	الواقع على المنصة	درجة التحقق
المساواة في فرص الكلام	الإدارة تبثّ، والأسرة تتلقى في الغالب	ضعيفة
غياب الإكراه	لا إكراه مادي، لكن إكراه رمزي لامتلاك المهارات	متوسطة
إمكانية التشكيك	التشكيك صعب (لا توجد آلية للاعتراض المباشر)	ضعيفة
الصدق والإخلاص	المعلومات الصادرة مؤسسية بطبيعتها	عالية

الخلاصة الهابرماسية: التواصل عبر المنصة أقرب إلى الفعل الاستراتيجي الأحادي الاتجاه (بث المدرسة للمعلومات) منه إلى الفعل التواصلي المتبادل. المدرسة "تتصرف" نحو الأسرة أكثر مما "تتواصل" معها.

[1] Erving Goffman, Stigmate. Les usages sociaux des handicaps, trad. fr., Paris, Minuit, 1975, pp. 45-50.

ومع ذلك، تُمثّل المنصة في الواقع بذرة فضاء عام تربوي رقمي(Digital Public Sphere) ، يمكن تطويره مستقبلاً نحو نموذج أكثر تشاركاً وتوازناً إذا تُوفّرت الإرادة المؤسسية والكفاءات الرقمية اللازمة لذلك.[1]

رابعاً: قراءة في ضوء التفاعلية الرمزية (تأويل المعاني)

يتجلى البُعد الرمزي للتفاعل في الكيفية التي يُفسّر بها أولياء الأمور المعلومات الواردة من المنصة. فالنتيجة المتدنية لا تُنبئ بذاتها عن سياق دلالتها الكاملة؛ بل تتوسطها عمليات تأويلية معقدة.[2]

نماذج من التأويلات المختلفة للبيانات المتماثلة:

المعلومة	تأويل ولي الأمر (أ)	تأويل ولي الأمر (ب)
غياب التلميذ	"ابني كسول، يجب معاقبته"	"ربما واجه مشكلة مع الأستاذ"
درجة 20/8	"المادة صعبة والأستاذ قاسٍ"	"ابني لم يذاكر بما يكفي"
ملاحظة "غير منتبه"	"المدرسة لا تعرف كيف تتعامل معه"	"ابني يعاني من مشكلة تركيز"

وتتوقف الاختلافات في التأويل على:

- مستوى ثقة ولي الأمر بالمؤسسة التعليمية.
- التجارب السابقة (العلاقة المتراكمة بين الأسرة والمدرسة).
- المرجعيات الثقافية للأسرة (ما تعتبره مبررات مقبولة).
- طبيعة العلاقة بين التلميذ وولي أمره (ثقة/ريبة، حوار/قطيعة).

وهذا البعد الرمزي يفسر لماذا يمكن أن تتحول المنصة في عائلة إلى أداة للتواصل والحل الإيجابي، وفي عائلة أخرى إلى أداة لتوتير العلاقة وتضخيم الصراعات. فليس "ما" تبثّه المنصة هو الأهم، بل "كيف" يُفسَّر.

المطلب الرابع: مقترحات تطويرية لتجاوز القيود (نموذج مقترح)

بناءً على ما كشفته الدراسة من ثغرات وإمكانات، يُمكن صياغة مجموعة من المقترحات التطويرية التي تستهدف الانتقال بالمنصة من وظيفتها الإعلامية الحالية إلى شراكة تربوية أعمق.

[1] مستوحى من:

Jürgen Habermas, L'espace public, trad. fr., Paris, Payot, 1988, pp. 35-42.

[2] Howard Becker, Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales, trad. fr., Paris, La Découverte, 2002, pp. 120-125.

أولاً: التطويرات التقنية

المشكلة	الاقتراح	الأولوية
واجهة غير سهلة للمبتدئين	تبسيط الواجهة بأيقونات مرئية وإرشادات صوتية	عالية
صعوبة استعادة كلمة المرور	إضافة دخول بالبصمة أو QR كود أو رمز SMS	عالية
غياب التفاعل الثنائي	إضافة خاصية "ردّ سريع" و"دردشة مع الأستاذ" (ضمن أوقات محددة)	عالية
انعدام التكامل مع منصات أخرى	ربط المنصة بتطبيقات التواصل الاجتماعي (واتساب، تلغرام) للإشعارات فقط	متوسطة
صعوبة تحميل الوثائق على الإنترنت الضعيف	تصميم نسخة خفيفة (Lite) تعمل بإنترنت بطيء	متوسطة

ثانياً: التطويرات التنظيمية والبشرية

المشكلة	الاقتراح	الأولوية
غياب الدعم التقني في المؤسسات	تعيين "مرافق رقمي" لكل مؤسسة (بشكل مركزي من المديرية)	عالية
عدم انتظام تحديث الأساتذة	حوافز تحفيزية (مادية ومعنوية)، وتذكير آلي، وعقوبات رمزية	عالية
ضعف كفاءة بعض الأولياء	تكوينات رقمية مجانية في المؤسسات وبث فيديوهات تعليمية	عالية
غياب التنسيق بين الإدارة والأساتذة	اجتماعات دورية لتقييم أداء المنصة	متوسطة

ثالثاً: نحو نموذج تواصلي هابرماسي للمنصة

يمكن اقتراح نموذج منصة من ثلاثة مستويات تتدرج من الإعلام إلى الشراكة:

المستوى الثالث (الشراكة)

- اجتماعات افتراضية دورية (Zoom/Meet) مدمج
- استفتاءات حول قرارات تربوية
- لجنة أولياء أمور استشارية على المنصة

المستوى الثاني (التشاور)

- إمكانية الرد والاستفسار
- فتح نقاش حول نقطة معينة
- تقديم اقتراحات للمؤسسة

المستوى الأول (الإعلام)

- إشعارات ونتائج وغياب ← (الوضع الحالي)

شرط التحقق من المستوى الثالث (الشراكة): أن تتضمن المنصة آليات تُتيح لولي الأمر فعلاً التأثير في القرارات التربوية (مثل اختيار موعد الاجتماعات، تحديد أولويات الدعم، إبداء الرأي في الأنشطة الموازية)، وليس مجرد إبداء الرأي الاستشاري.

رابعاً: سياسات تصحيحية لمعالجة التفاوت الاجتماعي

لا يكفي تطوير المنصة تقنياً إذا بقيت الفجوة الاجتماعية قائمة بل متعاظمة. لذلك، يُقترح:

1. **إقراض رقمي (Digital Lending)** : توفير لوحات رقمية أو حواسيب محمولة للأسر المعوزة على سبيل الإعارة الطويلة.
2. **نقاط اتصال مجانية (Wi-Fi Spots)** : تجهيز المؤسسات التعليمية بنقاط اتصال بالإنترنت مفتوحة لأولياء الأمور.
3. **تطبيق صوتي**: لمن لا يجيد القراءة، تحويل المنصة إلى خدمة صوتية (الاستماع للإشعارات والرد بالصوت).
4. **متابعين مجتمعيين (Community Facilitators)** : أشخاص من المنطقة مدربون يساعدون الأسر غير القادرة على التعامل مع المنصة.

خلاصة الفصل الثالث

خلص هذا الفصل إلى جملة من الاستنتاجات الجوهرية التي تُجيب عن الإشكالية المركزية للبحث:

أولاً: منصة "فضاء الأولياء" أداةٌ ذات قيمة حقيقية في تحسين تدفق المعلومات بين المدرسة والأسرة، وفي تعزيز وعي أولياء الأمور بمسار أبنائهم الأكاديمي والانضباطي. ويتجلى أثرها الإيجابي بوضوح في مؤشرات انخفاض الغياب غير المبرر وتكثيف متابعة النتائج.

ثانياً: لا تزال المنصة تقف دون مستوى الشراكة التربوية الحقيقية التي تستوجب تفاعلاً متكافئاً ومستداماً واتصالاً ثنائي الاتجاه. هي أقرب إلى أداة إذاعة مؤسسية منها إلى فضاء تشاركي.

ثالثاً: تكشف القراءة السوسيولوجية أن المنصة ليست أداةً محايدة؛ فهي تُعيد، شأنها شأن أي إجراء مؤسسي، توزيع المنافع التربوية وفق منطق الفوارق الاجتماعية القائمة. والتفاوت في الاستخدام يرتبط ارتباطاً وثيقاً برأس المال الثقافي لولي الأمر، مما يُعيد إنتاج التفاوت الاجتماعي في الإطار التربوي.

رابعاً: الطابع الراهن للتفاعل هو الإعلامي الأحادي (الغلبة للاتجاه من المدرسة إلى الأسرة)، ونادراً ما يصل إلى التفاعل التشاوري، ونادر جداً أن يصل إلى التفاعل التشاركي. وهذا يعكس محدودية التصور الذي صُممت على أساسه المنصة أكثر مما يعكس قصوراً في تنفيذها.

خامساً: يمكن تجاوز هذه القيود بتدخلات متعددة المستويات: تقنية (تبسيط الواجهة، إضافة تفاعلية)، بشرية (تكوين، تحفيز)، تنظيمية (دعم تقني، حوافز)، وسياسات تصحيحية (لمعالجة التفاوت الرقمي). غير أن هذه التدخلات تظل رهينة بإرادة مؤسسية واضحة.

ختاماً: تظل منصة "فضاء الأولياء" خطوة مهمة في مسار التحول الرقمي للمدرسة الجزائرية، غير أنها تسير على ساق واحدة. فهي تُتقن الإعلام ولا تُتقن الحوار بعد. والتحدي المقبل هو تحويلها من أداة إخبارية إلى فضاء تربوي يُنمي الشراكة لا ينفيها، ويُحقّق العدالة لا يُعمّق التفاوت.

خاتمة عامة

خاتمة عامة:

تقفُ هذه الدراسة في نهاية مسارها التحليلي والميداني عند جملة من الخلاصات التي تُجيب عن الإشكالية المركزية المطروحة، وتفتح في الوقت ذاته آفاقاً بحثية جديدة للباحثين في سوسيولوجيا التربية والاتصال الرقمي.

◄خلاصة النتائج

جاءت منصة "فضاء الأولياء" استجابةً مؤسسية حقيقية لفجوة تواصلية قائمة بين المدرسة الجزائرية وأسر المتعلمين. وقد أثبتت الدراسة أن هذه المنصة أسهمت بصورة ملموسة في تحسين تدفق المعلومات، وتقليص معدلات الغياب غير المبرر، وتوسيع دائرة الأولياء الواعين بمسار أبنائهم الأكاديمي. غير أن هذه المكتسبات ظلت في حدود الوظيفة الإعلامية أحادية الاتجاه، بعيداً عن روح الشراكة التربوية التي تقتضي تواصلاً ثنائياً وإشراكاً فعلياً في القرار.

وقد كشف التحليل السوسيولوجي بامتياز أن المنصة لا تعمل في فراغ اجتماعي محايد؛ بل إنها تعكس البنى الاجتماعية القائمة وتُعيد إنتاجها في أغلب الأحيان. فأصحاب رأس المال الثقافي يُحسنون توظيف الأداة لصالح أبنائهم، بينما تبقى الفئات الأكثر هشاشةً على هامش هذا التحول الرقمي، مما يُفضي إلى ما يمكن تسميته "الإقصاء الصامت الرقمي."

◄التوتر بين الخطاب الرسمي والواقع الميداني

رصدت الدراسة فجوةً واضحة بين الخطاب الرسمي الذي يُقدّم المنصة بوصفها أداةً للشراكة التربوية الشاملة، والواقع الميداني الذي يكشف عن مستوى تفاعل لا يتجاوز حدود الإبلاغ والإخطار. وهذه الفجوة ليست قصوراً في التصميم التقني وحده، بل هي أيضاً تعبير عن غياب ثقافة المشاركة التربوية المتبادلة، وعن هشاشة الإرادة المؤسسية في تحويل الأداة من مِذياع رقمي إلى فضاء حوار حقيقي.

◄الرهانات المستقبلية

تجد منصة "فضاء الأولياء" أمامها ثلاثة رهانات محورية لا يمكن إغفالها:

أولها: رهان الشمولية والعدالة الرقمية، إذ لن تُحقق المنصة أهدافها التربوية ما لم تُعالَج الفجوة الرقمية بسياسات تصحيحية فعّالة تضمن وصول الأسر المعوزة والمناطق النائية إلى الأداة بكفاءة.

ثانيها: رهان التشاركية الحقيقية، وهو التحول من التواصل الإعلامي إلى التواصل الحواري، بما يستلزم إعادة تصميم المنصة وفق منطق الفعل التواصلي الهابرماسي الذي يُتيح للأسر المشاركة الفعلية في القرارات التربوية.

ثالثها: رهان الاستدامة والتطوير المستمر، إذ لا يكفي إطلاق الأداة، بل يجب مرافقتها بتكوين متجدد وتقييم دوري وإعادة بناء مستمرة بناءً على التغذية الراجعة من الميدان.

►آفاق البحث المستقبلية

تفتح هذه الدراسة أمام الباحثين جملةً من المسارات البحثية الخصبة:

- تقييم أثر المنصة على التحصيل الدراسي بمنهجية طولية (Longitudinal Study) تتتبع الفارق بين الأسر المستخدِمة وغير المستخدِمة على مدى ثلاث سنوات.
- دراسة مقارنة بين منصة "فضاء الأولياء" والمنصات المماثلة في دول عربية وأجنبية لاستخلاص نماذج الممارسات الفضلى.
- البحث في أثر المنصة على الصحة النفسية للتلاميذ في ظل تكثيف الرقابة الرقمية.
- استكشاف دور الذكاء الاصطناعي في تطوير منصات التواصل التربوي نحو توصيات شخصانية تُكيِّف مع احتياجات كل أسرة.

وفي الختام، يظلّ التحدي الأعمق ليس تقنياً بل ثقافياً واجتماعياً: فالأداة الرقمية مهما بلغت جودتها لا تُنتج بذاتها شراكةً تربوية؛ إنما الشراكة وليدة القناعات والإرادات والثقة المتبادلة بين المدرسة والأسرة، والتكنولوجيا ليست سوى جسر يُيسّر العبور — لا الوجهة ذاتها.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة زيان عاشور بالجلفة ـــ كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا ـــ تخصص :علم اجتماع اتصال

استبيان بحثي
وسائل الاتصال الحديثة وأثرها على التفاعل بين الحقل المدرسي وأولياء الأمور
ـــالتركيز على منصة" فضاء الأولياءـــ "

تعليمات :هذا الاستبيان معدّ لأغراض علمية بحتة ضمن إطار مذكرة ماستر .تبقى إجاباتك سرية تماماً .يُرجى قراءة كل سؤال بعناية ووضع علامة (✓) أو تعبئة الخانة المناسبة .شكراً على تعاونك.

البيانات الشخصية والاجتماعية لولي الأمر(المحور الأول)

1. **الجنس**

أنثى (أم) □	ذكر(أب) □

2. **الفئة العمرية**

50 سنة فأكثر □	49-40 سنة □	39-30 سنة □	أقل من 30 سنة □

3. **المستوى التعليمي**

جامعي فأكثر□	ثانوي□	متوسط□	ابتدائي أو أقل□

4. **الوضع المهني**

غير ذلك□	ماكث(ة) في البيت□	بدون عمل□	حرفي / تاجر□	موظف / عامل□

5. **المنطقة الجغرافية**

ريفية / نائية□	شبه حضرية□	حضرية (مركز الولاية) □

6. **طور التلميذ المعني**

كلاهما□	ثانوي□	متوسط□

مستوى الإلمام بالتكنولوجيا الرقمية (المحور الثاني)

7. **هل تمتلك هاتفاً ذكياً أو حاسوباً؟**

لا أمتلك أياً منهما□	كلاهما (هاتف + حاسوب) □	حاسوب فقط □	هاتف ذكي فقط □

8. **كيف تقيّم جودة الاتصال بالإنترنت لديك؟**

منعدمة أو شبه منعدمة □	ضعيفة ـــ تنقطع أحياناً □	جيدة ـــ مستقرة في الغالب □	ممتازة ـــ مستقرة دائماً□

9. **كيف تصف كفاءتك في استخدام التطبيقات الرقمية؟**

لا أستخدمها□	محدود ـــ أحتاج مساعدة□	متوسط ـــ التطبيقات الشائعة فقط□	متقدم ـــ أتعامل مع أي تطبيق□

طبيعة استخدام منصة" فضاء الأولياء"(المحور الثالث)

10. **هل أنت مسجّل في منصة" فضاء الأولياء"؟**

لا، لستُ مسجّلاً□	نعم مسجّل لكنني لا أستخدمها□	نعم مسجّل وأستخدمها□

11. **ما وتيرة دخولك إلى المنصة؟**

نادراً جداً□	عند الحاجة فقط□	شهرياً□	أسبوعياً□	يومياً□

12. **(يمكن اختيار أكثر من إجابة) ما الوظائف التي تستخدمها في المنصة؟**

متابعة الغياب ☐	متابعة النتائج والدرجات ☐
قراءة الإعلانات الإدارية ☐	الاطلاع على جدول الأساتذة ☐
الاطلاع على البرامج الدراسية ☐	تبرير الغيابات ☐

التواصل مع الإدارة (رسائل)☐	طباعة الوثائق الإدارية ☐

تقييم المنصة وأثرها على التفاعل (المحور الرابع)

يُرجى وضع دائرة (○) حول الرقم المناسب لكل عبارة = 1 :لا أوافق إطلاقاً = 5 ... أوافق تماماً

العبارة	1 لا أوافق إطلاقاً	3 محايد	5 أوافق تماماً
13. المنصة أسهمت في تحسين متابعتي لمسار ابني/ابنتي الدراسي	○	○	○
14. أجد صعوبة في التعامل مع واجهة المنصة	○	○	○
15. المنصة سهّلت تواصلي مع إدارة المؤسسة التعليمية	○	○	○
16. المعلومات المتاحة على المنصة دقيقة وموثوقة	○	○	○
17. أُفضّل الجمع بين المنصة واللقاءات المباشرة مع الأساتذة	○	○	○
18. المنصة ساعدتني في التدخل المبكر لمعالجة تعثّر ابني/ابنتي	○	○	○
19. التفاعل عبر المنصة يبقى إعلامياً ولا يصل إلى مستوى الشراكة التربوية الحقيقية	○	○	○
20. الأسر ذات المستوى التعليمي المرتفع تستفيد من المنصة أكثر من غيرها	○	○	○
21. المنصة تعوّضني عن حضور اجتماعات أولياء الأمور	○	○	○
22. توظيف المنصة يختلف باختلاف كفاءة الإدارة المدرسية	○	○	○
23. أشعر أن المنصة تعزّز شعوري بالمسؤولية تجاه مسار ابني/ابنتي	○	○	○
24. المنصة أداة مفيدة لكنها تحتاج تطويراً جوهرياً لتحقيق الشراكة التربوية الكاملة	○	○	○

الأثر على متابعة المسار الدراسي للتلميذ (المحور الخامس)

25. منذ استخدامك للمنصة، هل لاحظت تراجعاً في معدلات الغياب غير المبرَّر لابنك/ابنتك؟

لا أستطيع الحكم□	لا، لم يتغيّر شيء□	نعم، نوعاً ما□	نعم، بشكل ملحوظ جداً□

26. كيف تقيّم مدى إسهام المنصة في تعزيز وعيك بالمسار الأكاديمي لابنك/ابنتك؟

لا إسهام يُذكر□	إسهام ضعيف□	إسهام متوسط□	إسهام كبير□	إسهام كبير جداً□

27. هل يمكن للمنصة أن تحلّ محلّ اللقاءات المباشرة بين ولي الأمر والأستاذ؟

لا، اللقاء المباشر لا غنى عنه□	جزئياً فقط□	نعم، يمكنها ذلك كلياً□

المعوقات ومقترحات التطوير (المحور السادس)

28. (يمكن اختيار أكثر من إجابة) ما أبرز العوائق التي تحول دون استخدامك الفعّال للمنصة؟

ضعف الكفاءة الرقمية وصعوبة الواجهة ☐	انعدام الإنترنت أو ضعفه ☐
اللامبالاة وغياب ثقافة المتابعة ☐	الجهل بطريقة التسجيل أو الاستخدام ☐
عدم انتظام تحديث البيانات من المدرسة ☐	غياب الثقة في المعلومات الرقمية ☐
عوائق تنظيمية (غياب الدعم التقني) ☐	أخرى☐ .....

29. (يمكن اختيار أكثر من إجابة) ما المقترحات التي ترى أنها ستُحسّن فاعلية المنصة؟

تبسيط الواجهة وجعلها أكثر وضوحاً ☐	إضافة ميزة الردّ والحوار الثنائي مع الأساتذة ☐
تنظيم دورات تكوينية لأولياء الأمور ☐	تصميم نسخة خفيفة تعمل بإنترنت بطيء ☐
توفير نقاط اتصال مجانية في المؤسسات ☐	تعيين مرافق رقمي في كل مؤسسة ☐

30. هل تنصح أولياء الأمور الآخرين باستخدام منصة" فضاء الأولياء"؟

لا أدري □	لا □	نعم، نوعاً ما □	نعم، بقوة □