Sociology

مجلة العلوم الإجتماعية

Journal of Social Science

دورية دولية علمية محكمة تصدر عن المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الإستراتجية والسياسية والإقتصادية ألمانيا - برلين

العدد 20 سبتمبر 2021

V.R33616
ISSN 2568-6739

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتجية والسياسية والإقتصادية
برلين-ألمانيا
ISSN 2568-6739 V.R33616

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

مجلة العلوم الاجتماعية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R33616

ISSN 2568-6739

سبتمبر 2021

الـــعـــدد عشرون (20)

مجلة العلوم الاجتماعية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

هيئة التحرير

أ.د برزان ميسر حامد الحميد، جامعة الموصل، العراق.

د. بضياف عادل، جامعة يحي فارس المدية، الجزائر.

د. بن عطية ياسين، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

د.عثمان بن عطية اسماعيل، جامعة ديالي، العراق

أ. شلابي وليد، جامعة بسكرة، الجزائر.

أ. شيخاوي صلاح الدين، جامعة بسكرة، الجزائر.

أ. طلعت حسن حمود، جامعة صنعاء، اليمن.

أ. طيبي عبد الحفيظ، جامعة محمد لمين دباغين سطيف02، الجزائر.

أ. محمد عبد الحميد محمد إبراهيم، جامعة بني سويف، مصر.

أ. محمد محمود علي إبراهيم، مجلة الحدث الإقتصادي، مصر.

الهيئة العلمية والاستشارية.

- أ.د أسعد حمدي محمد، جامعة التنمية البشرية، إقليم كردستنان، العراق.
- أ.د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.
- أ.د خليفة قرطي، جامعة البليدة 02، الجزائر
- د. سمية بوشنتوف، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان، المغرب
- د.ادم محمد حسن ابكر كبس، جامعة نيالا، السودان.
- د.إسعادي فارس، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
- د.آسيا الواعر، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر
- د.العيد وارم، جامعة برج بوعريريج، الجزائر
- د.الواعر حسينة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، الجزائر.
- د.بوعطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د.بوعطيط سفيان، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د.تومي الطيب، جامعة المسيلة، الجزائر.
- د.جلال مجاهد، جامعة الأزهر، مصر.
- د.جهاد محمد حسن الهرش، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
- د.حازم مطر، جامعة حلوان، مصر.
- د.حاكم موسى عبد خضير الحسناوي، جامعة بغداد، العراق
- د.حسان سرسوب، جامعة الجزائر 02، الجزائر
- د.خرموش منى، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.رحال سامية، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر.
- د.رشيدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.رمضان عاشور، جامعة حلوان، مصر.
- د.زهير عبد الحميد حسن النواجحة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين
- د.سامية ابراهيم احمد الجمل، جامعة مصراته، ليبيا.
- د.سعد عزيز، وزارة التعليم، قطر
- د.سليمان عبد الواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.
- د.صبري بديع عبد المطلب، جامعة دمياط، مصر.
- د.صيفور سليم، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، الجزائر.
- د.عبد الستار رجب، جامعة قرطاج، تونس.
- د.عتوتة صالح، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر
- د.عصام محمد طلعت الجليل، جامعة أسيوط، مصر.
- د.فاطمة المومني، جامعة قفصة، تونس.
- د.فكري لطيف متولي، جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، مصر.
- د.فوزية بلعجال، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر

- د.قصي عبد الله محمود إبراهيم، جامعة الإستقلال، فلسطين.
- د.لعريبي نورية، جامعة الجزائر 02، الجزائر
- د.محمد حسين علي السويطي، جامعة واسط، العراق.
- د.مخلص رمضان محمد بليح، جامعة بني سويف، مصر.
- د.مدور ليلى، جامعة باتنة 01، الجزائر
- د.معن قاسم محمد الشياب، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- د.مليكة حجاج، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر
- د.ميلود الرحالي، المركز المغربي للأبحاث وتحليل السياسات، المغرب
- د.نجيب زاوي، جامعة قفصة، تونس.
- د.طرشان حنان، جامعة باتنة 01، الجزائر.

شروط النشر:

مجلة العلوم الاجتماعية مجلة دولية علمية محكمة تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم الاجتماعية باللغات العربية والانجليزية والفرنسية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقرارا بذلك.
- أن يكون المقال في حدود 30 صفحة بما في ذلك قائمة المراجع والجداول والأشكال والصور.
- أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس وإحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
- تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، الهاتف، والفاكس والبريد الالكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين،(حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط simplified Arabic 12 للملخص العربي و Times New Roman 12 للملخص باللغة الانجليزية)، أحدهما بلغة المقال والثاني باللغة الانجليزية على أن يكون أحد الملخصين باللغة العربية.
- تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع simplified Arabic مقاسه 12 بمسافة 1.15بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 14.
- هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3 ، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص(16 X23.5).
- يجب أن يكون المقال خاليا من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
- بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
- تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس.(APA)، ويشار إلى المراجع داخل المتن بذكر الاسم الكامل للمؤلف ثم سنة النشر والصفحة بين قوسين، أو ذكر الإسم الكامل للمؤلف، السنة بين قوسين.
- يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائيا وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس.
- المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر، كما أن المجلة غير ملزمة بالرد على المقالات التي لا تستوفي شروط النشر.
- المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
- لا تتحمل المجلة مسؤولية عدم إحترام الباحث الأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي وتتخذ إجراءات صارمة في حق كل من ثبت عدم إحترامه ذلك.
- يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
- يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد، إلى البريد الإلكتروني:

sciences@democraticac.de

كلمة العدد

ضمن عددها العشرون تضرب مجلة العلوم الإجتماعية موعدا جديدا من إصدراتها المتميزة والثرية التي جاءت في حقول مختلفة من مجالات العلوم الإجتماعية أين تثري المكتبة بأبحاث علمية رصينة تقدم إضافة للمعرفة.

لعل التغيرات التي تطرأ يوميا في ظل التطورات الحاصلة تجعل من مواكبة البحوث العلمية هدف أسمى نحاول الوصول إليه من خلال ما ينشر في أعداد المجلة وهو ما يجعل من مهمتنا مسؤولية لا يستهان بها تقع على كل الفاعلين والهيئات في المجلة.

ولأن مسيرة البحث العلمي لن تتوقف على إعتبار أن المعرفة تراكمية، فإن المسيرة تبقى جد طويلة في ظل الصعوبات والمعيقات التي تقف أمام البحث العلمي والنشر العلمي لتمثل مجلة العلوم الإجتماعية حقلا للنشر لجل المهتمين بالبحث العلمي في ظل ظوابط موضوعية علمية دقيقية.

وفي هذا المقام نوجه جزيل الشكر لكل من ساهم في النشر في المجلة ولكل الخبراء والمحكمين وهيئة التحرير الذين يحرصون جميعا على تطوير المجلة وترقيتها.

الدكتور بحري صابر

رئيس التحرير

مجلة العلوم الاجتماعية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 20 سبتمبر 2021

فهرس المحتويات

صفحة

أثر برنامج " تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمنيERRY)) " على تمكين المرأة اليمنية الريفية اقتصاديًا واجتماعيًا في محافظة حجة: مديريتي عبس وبني قيس

د. نجوى أحمد نعمان عثمان،.....10.

ميتافيزيقا المرض

أ.مصطفى الطالب،.....35.

لا شعر بعد أوشفيتز

د.جويده غانم ،.....45.

ديناميات السلوك اللااجتماعي (العنيف) بالوسط الرياضي الجزائري دراسة نفسو سوسيولوجية لبعض مثيري العنف الرياضي بالملاعب

د. حمادي محمد الشريف، د.عمار حشوف،.....61.

مأسسة صوت الاحتجاج السياسي بالمغرب الحركة الاحتجاجية الأمازيغية نموذجا

د.عبد الإله أمين،.....78.

الأدوار التكاملية بين الأسرة والمدرسة في تنشئة الطفل القروي منطقة (لخصاص نموذجا)

أ.ابراهيم اهريش، أ.عبد الرحيم عنبي، أ.نادية القدميري،.....101.

إختراق الأفارقة للفضاء الحدودي الجزائري حالة الهجرة غير الشرعية عبورا من الجزائر نحو أوروبا
د. كيم صبيحة، .....111.
الثقافة: مفهومها، مكوناتها، خصائصها ووظائفها في المجتمع.
أ.خليفة عدالات،.....130.
واقع عمل الإرشاد الطلابي الاجتماعي والنفسي بمدارس سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس
د. رضية بنت سليمان الحبسية،.....151.
اَلتّواصُلُ التَّرْبَوِيّ وَدِينَامِيَّةُ الْجَمَاعَاتِ مِنَ التَّأْسِيسِ الْبِيدَاغُوجِيّ إِلَى تَنْمِيَةِ الْمَهَارَاتِ الْحَيَاتِيَّةِ
د. محمّد أمحدوك،.....175.
الدراسات السابقة وكيفية عرضها وتوظيفها في البحوث الاجتماعية
أ.حليمة سلاوي،.....197.
المراكز الحضرية لوزان ودورها في التنمية المحلية
أ.عبد الوهاب الحبيب،.....209.
البنية المعرفية للثقافة الكولونيالية: أي حوار للثقافات؟
د. محمد دحماني، د. لحسن دحماني،.....223.

ثقافة الجالية الشاميّة في ارتياد الحدائق العامة بمدينة الرياض: دراسة إثنوغرافية

أ.تغريد العتيبي، أ. لمياء الأحمد، أ. هدى الشدادي، أ. هند العتيبي،.....236.

تحليل كمي لمؤشرات التفضيل للهجرة الداخلية في الجزائر ما بين 2003-2008

د.بغزه عادل، د.العكروف علي، د.بوعبيد ميلود، د.بوهراوة عز الدين،.....251.

دور المؤسسات المجتمعية في مناصرة المرأة للحصول على ميراثها من وجهة نظر المحرومات من الميراث

د. بسام محمد أبو عليان،.....265.

تمثلات النخب الثقافية لأسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الجامعيين بجامعة العربي تبسي –تبسة –

ط.د بوطورة حنان، د. منصوري سميرة،.....285.

مدى تحقق مفهوم النمذجة الرياضية في التعليم بالوطن العربي دراسة منهجية للأدب التربوي المنشور باللغة العربية

أ. سالم بن سعيد الوهيبي، أ.د. داوود عبد الملك الحدابي، د. محمد بن راشد الحديدي،.....301.

مدخل إلى العلوم الاجتماعية

د. بن كروم زواوي،.....316.

التعايش اللغوي:ما بين المفاهيم اللسانية الاجتماعية والدراسات الميدانية-المدونة الجامعية لطلبة جامعة مولود معمري، تيزي-وزو أنموذجا -دراسة في الواقع الاجتماعي-
أ.د. فتيحة حداد،.....332.

النخب والإشكالية الثقافية في الجزائر

د. بن حوى مصطفى د. مقدم أحلام صارة،.....347.

التحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي بالمدارس وآليات مواجهتها بالمجتمع القطري

أ.د ماجدي عاطف محفوظ، د.محمد عبد الحكيم خلف،.....364.

Abū ʿAbd Allāh Muḥammad b. šaqrūn al-wağdīğī al-Tīlimçānī (15081576–): biographie et parcours.

Dr.Boumedine Muhammad, ...408.

De l’assimilation à l’intégration à travers la sociologie de l’immigration: ruptures et continuités

Abdallah AZRRAR,…….426.

أثر برنامج " تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمنيERRY)) " على تمكين المرأة اليمنية الريفية اقتصاديًا واجتماعيًا في محافظة حجة: مديريتي عبس وبني قيس

د. نجوى أحمد نعمان عثمان - أستاذ مساعد – جامعة صنعاء – اليمن

ملخص: هدف البحث على التعرف على أثر برنامج تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمني على تمكين المرأة اليمنية الريفية اقتصاديًا واجتماعيًا، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من صاحبات المشاريع الصغيرة جدًا اللاتي حصلن على تدريب ومنح مالية من مشروع تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمني (ERRY)، في مديريتي عبس وبني قيس بمحافظة حجة ؛ لفتح مشاريع صغيرة وعددهن (73)، وقامت الباحثة بتطبيق الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج أن امتلاك المرأة لمشروع صغير ساعدها ذلك في المشاركة باتخاذ القرارات الأسرية داخل المنزل، كما ساعدها بأن تكون مستقلة ماليًا والذي مكنها اقتصاديًا، بالإضافة إلى أن امتلاكها لمشروع صغير أعطاها الثقة بالنفس، والقدرة على التواصل والتحاور مع الآخرين، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة لأثر امتلاك المرأة اليمنية الريفية لمشروع صغير وتمكينها اقتصاديًا واجتماعيًا تعزى للمتغيرات (المستوى التعليمي – الحالة الاجتماعية).

الكلمات المفتاحية: المشاريع الصغيرة، التمكين، برنامج تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمن ERRY.

The impact of “Enhanced Rural Resilience in Yemen (ERRY) program on the economic and social empowerment of Yemeni rural women in Hajjah Governorate: Abs and Bani Qais districts.

Abstract: The aim of the research is to identify the impact of the Enhanced Rural Resilience in Yemen Programe (ERRY) on empowering rural Yemeni women economically and socially. The researcher uses descriptive analysis survey as a method of research. The sample of this study involver the women beneficiaries that received funding from the ERRY program to open a small projects in Abs and Bani Qais districts ,Hajjah Governorate, and the sample size of this study is (73).To achieve the aim of the study, the researcher used a questionnaire to survey the opinions of the research sample after making sure of its validity and

reliability, and the study shows that woman who owns a small project has helped her participate in making family decisions at home, and It also helped her to be financially independent, which enabled her economically empowerment. In addition, woman owning a small project gave her self-confidence, and the ability to communicate and negotiate with others. Also, the study shows that there were no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the average responses of the sample members to the impact of owning rural Yemeni women for a small project and her economic and social empowerment according to (educational level - social status).

Key Words: Small project, Empowerment, Enhanced Rural Resilience in Yemen(ERRY).

مقدمة الدراسة:

ما زالت اليمن تواجه ظروفًا اقتصادية واجتماعية وإنسانية وأمنية منذ عام 2014، بما فيها ظروف الحرب والصراعات الداخلية منذ مارس 2015، والتي أدت إلى انهيار البنية التحتية وارتفاع معدلات الفقر والبطالة وانقطاع الرواتب (مريم الجوفي، 2017، ص14)، ودمرت الحرب والنزاع الحاصل في اليمن الاقتصاد اليمني، وعدم قدرة اليمنيين على توفير احتياجاتهم الأساسية، وخاصةً مع فرض الحصار الجوي والبري والبحري، وأدى الانهيار الاقتصادي إلى الوقوع في كارثة إنسانية كبيرة، وتقلص الاقتصاد اليمني بنسبة 2.6 في المائة، مع انخفاض في صادرات النفط، وانخفاض قيمة الريال اليمني مع ارتفاع كبير للدولار، وكل ذلك أثر بطريقة سلبية على اليمنيين، وتقليص فرض العمل، وعدم تقاضي الموظفين بالقطاع العام لمرتباتهم بشكل منتظم أو كامل من أغسطس 2016م(page 3,World Bank, 2019)، الأمر الذي أدى إلى وقوع العبء الأكبر على المرأة اليمنية، وخصوصًا بعد فقدانها للمعيل والذي قد يكون الأب أو الزوج أو الأخ، مما يجعلها المعيل الأساسي للأسرة، ويجعلها مضطرةً للعمل داخل وخارج المنزل (إيمان عبدالرحمن شريان، 2019، ص5؛ أحمد نور الدين، حسن شجاع الدين، محمد الشامي، 2017، ص13)، بالإضافة إلى تربية الأطفال، ومع انقطاع الرواتب، بدأت النساء في اليمن بالبحث عن أعمال لمساعدة أسرهن، إما العمل من البيت أو عمل مشاريع صغيرة، يستطعن إعالة أسرهن، وتحمل أعباء الحياة وخصوصًا في الوقت الراهن الذي تمر به البلاد، وأشارت غالبية الدراسات الحالية إلى أن وضع النساء اليمنيات يزداد سوءًا في اليمن، وتزايد الفقر بينهن وارتفاع نسبة المعيلات للأسر، وتدهور أوضاعهن في جميع المجالات التعليمية والصحية والاقتصادية والسياسية، والتخوف من تراجع الإرادة السياسية في تفعيل مشاركة النساء، وتطبيق ما أنجزته النساء في كسر القيود الاجتماعية والثقافية في 2011م، ومخرجات الحوار" الكوتا "، والذي يؤدي إلى تراجع في جميع الإنجازات التي حققتها النساء في العقود الماضية (مارثا عدلي،

أحمد كامل، 2018، ص6)، وتعتبر المشاريع الصغيرة مهمة جدًا في تنمية المجتمعات، ولها دورًا هامًا وأساسيًا في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي تنمية الفرد الذي يقوم بممارسة العمل الذي يختاره، وتحفيزه على العمل مع الآخرين والقدرة على الاندماج مع المجتمع (عريب عبدالرحمن الوليدات، أمل محمد علي الخاروف، 2014، ص15)، بالإضافة إلى أنها تساهم في نشر ثقافة ريادة الأعمال للنساء وعدم الاعتماد على وظائف حكومية أو خاصة أو البحث عنها، وزيادة مشاركتها في النشاط الاقتصادي والمحاولة في رفع زيادة الدخل للأسرة، ويمثل ريادة الأعمال دور أساسي في زيادة الإنتاج المحلي وخلق فرص عمل، وإعطاء آثار إيجابية للمرأة خاصة ولعائلتها وللمجتمع بشكل عام(سمير عبدالله، محمد حتاوي، 2014، ص vii) .

وفي اليمن بدأ التشجيع لإقامة مشاريع صغيرة، وبالأخص للشباب والنساء، وبدأت المنظمات الدولية بمحاولة مساعدة المجتمع اليمني في ظل الوضع الراهن من خلال إعطاء منح لفتح مشاريع صغيرة، وتدريبهم في المهارات الحياتية وإقامة المشاريع، ونشر ثقافة ريادة الأعمال للشباب وللنساء، وخصوصًا في المناطق اليمنية الأكثر تضررًا من الحرب، حيث عملت هذه المنظمات على التركيز على تعزيز العمالة المنتجة للحد من الفقر والبطالة، والعمل اللائق الذي يدر دخلًا كافيًا للأسرة، وحماية الفرد وأسرته لحقوقه الاجتماعية والارتقاء بالأسرة ممثلة بالنساء، ومن ضمن هذه المشاريع مشروع تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمني، والذي تنفذه أربع وكالات تابعة للأمم المتحدة، وهي برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومنظمة العمل الدولية، وبرنامج الأغذية العالمي، ومنظمة الأغذية والزراعة، والذي يهدف إلى تعزيز قدرة المجتمعات الريفية المتأثرة بالأزمة على الصمود والاعتماد على الذات عبر دعم سبل العيش والتعافي، والحكم المحلي، وتحسين فرص الحصول على الطاقة المستدامة.

ويعتبر التمكين الاقتصادي والاجتماعي للنساء اليمنيات وخصوصا في الريف من الاهتمامات ذات العلاقة بالتنمية، كون المرأة هي نصف المجتمع، وفي الريف خاصة أعباء كثيرة تقع على المرأة اليمنية في تسيير شؤون الأسرة المعيشية، وأدوارها الإنتاجية إلى جانب أدوارها الإنجابية، بالإضافة إلى ممارسات التمييز والتبعية والتهميش الاقتصادي والاجتماعي والسياسي التي تتعرض لها المرأة، وغياب استقلالها الاقتصادي وفرص الوصول إلى الموارد وخدمات التعليم والتدريب، والقدرة على الإسهام في صناعة القرار، والذي يدفعها في الوقوع في دائرة الفقر، إضافة إلى اهتمام الجهات مازال ضعيفا وتركيز المانحين فقط بدا في ذلك (عبد القادر علي عبده البناء، 2015، ص4).

وفي هذا البحث تم مناقشة أثر برنامج تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمني على تمكين المرأة اليمنية في الريف وخصوصًا في محافظة حجة، واللاتي تأثرن بشكل مباشر بالصراع في اليمن، وتعزيز الفرص لتطوير مهاراتهن في إدارة الأعمال، وتمكينهن اقتصاديًا واجتماعيًا والقدرة على مواجهة مصاعب الحياة، والحماية الاجتماعية ومساعدة الأسرة والأطفال في الوقت الراهن.

مشكلة الدراسة:

نظرا للوضع الإنساني الذي تمر به اليمن من حرب خارجية وصراعات ونزاعات داخلية، وانعدام الأمن الغذائي، وكثروة النزوح من مناطق متضررة إلى مناطق داخلية آمنة، ولما تعانيه المرأة اليمنية بشكل خاص بسبب فقدانها للمعيل إما بوفاته أو مرضه، وعدم وجود مصادر دخل وانقطاع المرتبات وفقدان للوظائف، والذي أثر سلبًا على البنى التحتية الاقتصادية، وانخفاض مشاركة المرأة اليمنية في سوق العمل، واتجاه المنظمات المحلية والدولية إلى تقديم الدعم إما بالتدريب ورفع القدرات أو بإعطاء منح مالية لفتح مشاريع مخصصة للنساء والشباب وخصوصا في المناطق الريفية الأكثر تضررًا في الوقت الراهن، لذا فإن مشكلة الدراسة تحددت في معرفة أثر مشروع تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمني على المرأة اليمينة الريفية في محافظة حجة، في مديريتي عبس وبني قيس.

وتحديدًا حاول البحث الإجابة على الأسئلة الآتية:

-ما هي طبيعة المشاريع التي تديرها المرأة الريفية اليمنية في مديريتي عبس وبني قيس محافظة حجة ؟

-ما هو أثر امتلاك المرأة الريفية في مديريتي عبس وبني قيس لمشروع صغير على تمكينها اقتصاديًا واجتماعيًا؟

-ما هي العوامل التي ساعدت في نجاح المشروع، وماهي التحسينات التي عملت للمشروع للاستمرار ؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة في مديريتي عبس وبني قيس _ محافظة حجة لأثر امتلاك المرأة الريفية لمشروع صغير على تمكينها الاقتصادي تعزى للمتغيرات الديمغرافيا (المستوى التعليمي– الحالة الاجتماعية) وتنبثق منها الفرضيات الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة في مديريتي عبس وبني قيس _ محافظة حجة لأثر امتلاك المرأة لمشروع صغير على اتخاذ القرارات داخل المنزل تعزى للمتغيرات الديمغرافيا (المستوى التعليمي –الحالة الاجتماعية) .

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة في مديريتي عبس وبني قيس _ محافظة حجة لأثر امتلاك المرأة الريفية لمشروع صغير على الاستقلال المادي تعزى للمتغيرات الديمغرافيا (المستوى التعليمي – الحالة الاجتماعية)

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على:

-أثر امتلاك المرأة في مديريتي عبس وبني قيس لمشروع صغير على اتخاذ القرارات في المنزل.

-أثر امتلاك المرأة في مديريتي عبس وبني قيس لمشروع صغير على استقلالها ماديًا.

-أثر امتلاك المرأة في مديريتي عبس وبني قيس لمشروع صغير على عوامل خاصة بصاحبة المشروع.

-التعرف على العوامل التي ساعدت في نجاح المشروع، وماهي التحسينات التي عملت للمشروع للاستمرار.

-تأثير جائحة كورونا على المشاريع الصغيرة التي تديرها المرأة الريفية

أهمية الدراسة: في اليمن وخصوصا في المناطق الريفية تواجه المرأة اليمنية تحديات كبيرة، ويقتصر دورها فقط في الأعمال المنزلية، أو مساعدة الأسرة في الأرض، وتحصل المرأة اليمنية في المناطق الحضرية على امتيازات كثيرة في الحصول على الخدمات المنزلية وفرص التعليم والعمل بعكس المرأة في الريف، حيث تشكل 66% من النساء في اليمن في المناطق الريفية، وفقا للمسح الصحي الديمغرافي في اليمن لعام 2013م، واللاتي يتحملن أعباء كثيرة إضافةً إلى الأعباء المنزلية، وخصوصًا في مديرية عبس والتي تقع شمال اليمن بالقرب من الحدود مع السعودية، ومديرية بتي قيس والتي تشتهر بشكل كبير بالزراعة والرعي وإنتاج أحسن أنواع العسل اليمني، وبالرغم من أن هناك نساء متعلمات ولكن لم يحصلن على عمل أو القدرة على فتح مشاريع، وأصبح مساهمتها في الاقتصاد ضعيف جدًا، وخصوصًا مع الظروف الحالية التي تمر بها اليمن، ومن هنا ظهرت أهمية هذه الدراسة والتي من خلالها سيتم توضيح أثر مشروع تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمني ERRY على تمكين المرأة اليمنية في الريف، والذي استهدف الفئات المستضعفة مثل النساء والشباب العاطلين عن العمل، وتم استهداف النساء المستفيدات من هذا المشروع واللاتي قمن بفتح مشاريع صغيرة سواء كانت خدمية أو إنتاجية أو تجارية أو صناعية، وذلك لتمكينها اقتصاديًا واجتماعيًا، والتي تم حصرها بالفترة الزمنية للمشروع ما بين الأعوام (2016 - 2019).

الإطار النظري:

تعرف وزارة الصناعة والتجارة باليمن المشاريع الصغيرة على أنها " كل شركة أو منشأة فردية تمارس نشاطًا اقتصاديًا إنتاجيًا أو خدميًا أو تجاريًا و رأسمالها المدفوع أقل من واحد مليون وعدد العاملين فيها ثلاثة عمال فأقل" (https://www.moit.gov.ye/moit/ar/win-general-admin-small-industries)، بينما (UNIDO) United Nations Industrial Development Organization منظمة الأمم المتحدة للتنمية الاقتصادية عرفت المشروعات الصغيرة على أنها " ذلك القطاع المكون من الوحدات الإنتاجية التي تستثمر حجمًا صغيرًا نسبيًا من رأس المال الثابت، بغض النظر عن مستوى وحدات حرفية حديثة أو تقليدية "(www.unido.orh)، وتلعب المشاريع الصغيرة والمتوسطة دورًا هاما ورئيسيًا في اقتصادات البلدان النامية والمتقدمة من حيث مستوى التوظيف ومعدل الدوران وتعمل على

محاربة الفقر(Akintoye and Oladejo,2008; Akande,2013)، وفي المناطق الريفية تعمل على تغطية احتياجات الأفراد من السلع والخدمات، وتنمية المناطق الريفية والحد من الهجرة الريفية إلى المدينة، وتسهم في دمج المرأة في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية، بما يعزز من دورها في التنمية الاقتصادية، وبما يحقق للمشاريع الصغيرة الاكتفاء الذاتي (حنين جلال الدماغ، 2010)، ومساعدة المرأة على حصولها على عمل وتطوير إبداعاتها والحد من مشاكل البطالة والفقر وغيرها من المشاكل التي تواجه الأسرة (المحروق، 2011).

وفي اليمن مع تردي الوضع الإنساني في اليمن في الوقت الراهن الذي تمر به، وما تعانيه من صراعات ونزاعات وحرب خارجية على اليمن، تمثل النساء والأطفال من أكثر الفئات ضعفا في السكان، الأمر الذي جعل المرأة تتحمل العبء الأكبر في رعاية أسرتها، وخصوصا عند فقدانها للعائل نتيجة وفاته بالحرب أو المرض، ومحاولة المرأة توفير كل احتياجات أسرتها بالبحث عن وظيفة أو تعلم حرفة أو البحث عن مساعدات أو إعانات أو تدريب لإنشاء مشروع صغير يمكنها عن طريقه من إعالة أسرتها في الوضع الراهن، الأمر الذي جعل تمكين المرأة اليمنية اقتصاديًا واجتماعيًا من الأمور المهمة التي تسعى غالبية المنظمات الدولية والمحلية للعمل عليه، وذلك للتخفيف من معاناة الأسرة اليمنية، وخصوصا النساء لما يمتلكن من طاقات كامنة يمكن استغلالها في تنمية الأسرة والمجتمع، والتي تعتبر صمام الأمان لاستقرار المجتمع، وضمان التماسك الاجتماعي بين أفراده، وأي تدخل يوجه للمرأة يعود أثره الإيجابي على الأسرة والمجتمع بشكل عام (إيمان عبدالرحمن شريان، 2019، ص15).

مصطلحات الدراسة:

مشروع تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمني(ERRY): برنامج مشترك مدته ثلاث سنوات (مارس 2016 - فبراير 2019) يموله الاتحاد الأوروبي وتنفذه أربع وكالات تابعة للأمم المتحدة، وهي برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومنظمة العمل الدولية، وبرنامج الأغذية العالمي، ومنظمة الأغذية والزراعة، ويهدف إلى تعزيز قدرة المجتمعات الريفية المتأثرة بالأزمة على الصمود والاعتماد على الذات عبر دعم سبل العيش والتعافي، والحكم المحلي، وتحسين فرص الحصول على الطاقة المستدامة، ويساهم في الحد من الفقر وتمكين الفئات المستهدفة لإنشاء مشروعهم الخاص والعيش الكريم، ويُنفذ في أربع محافظات يمنية، حجة والحديدة ولحج وأبين، ويركز على الفئات الأكثر ضعفًا كالنساء والعاطلين عن العمل والشباب والمهمشين والمشردين داخليًا والمجتمعات المضيفة المجهدة (https://www.ilo.org/beirut/projects/WCMS_619032/lang--ar/index.htm)، وفي محافظة حجة مديريتي عبس وبني قيس تم تنفيذ المشروع من قبل مؤسسة التنمية المستدامة، ونفذت المشروع على ثلاث مراحل:

أولا: مرحلة النقد مقابل العمل.

ثانيًا: مرحلة التدريب على المهارات الحياتية والتدريب المالي والفني ووضع خطط ودراسات جدوى لمشاريعهم.

ثالثًا: المرحلة الأخيرة توزيع المنح المالية وفتح المشاريع وتوفير استشاريين يتابعون المستفيدات للتأكد من فتح المشاريع، وتنفيذها على أرض الواقع.

المستفيدات: النساء اللاتي حصلن على تدريب ومنح مالية لفتح مشاريعهن الصغيرة الخاصة في مديريتي عبس وبني قيس – محافظة حجة.

مؤسسة التنمية المستدامة SDF: هي مؤسسة مستقلة، غير ربحية، تركز على أهداف التنمية المستدامة والاستجابة الإنسانية، لديها فروع ومكاتب في أكثر من ثمان محافظات وهي مسجلة رسميا لدى وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، والمنفذة لمشروع تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمني(ERRY) في محافظتي حجة والحديدة (https://ar.sdf-yemen.org/SubProjects.aspx?ID=20).

المشاريع الصغيرة للنساء: التي تديرها صاحبات المشاريع ويكون عدد الموظفين أقل من 4 عمال

(عريب عبد الرحمن الوليدات، أمل محمد علي الخاروف، 2014، ص26)، وعرفت أيضا بأنها المشاريع التي تعمل على تأمين خدمات بسيطة أو إنتاج سلع صغيرة، وتعتمد بشكل أساسي على الخبرة المهنية والجهود الشخصية لمالك المشروع وتؤمن المشاريع الصغيرة فرص عمل لعدد محدود من الأشخاص (مصطفى صافي، محمد الطراونة، 2018، ص5)، وتعتبرالمشاريع الصغيرة هي المشاريع التي يديرها مالك واحد فقط، ويقوم بكل المسؤوليات الخاصة بالمشروع.

تمكين: يعرف تقرير الأمم المتحدة للتنمية البشرية (UNHD، 1995) التمكين بأنه أفعال من قبل الناس ومن أجل الناس، وتشكل القرارات حياة الشخص، وبالتالي منحهم الحق في المشاركة بنشاط في استكمالها وتنفيذها مع المساءلة والاستقلالية (Oxaal & Baden, 1997)، كما يمكن تعريفه بأنه القدرة على فعل شيء ما، حيث ينتج عن تلك القوة الشعور بالمسؤولية والرغبة في اتخاذ القرار والتصرف بكل حرية (منيرة سلامي، إيمان ببه، 2013، ص51)، بالإضافة إلى أن البنك الدولي، يعرف التمكين بأنه " تعزيز قدرة الفرد أو المجموعة على اتخاذ خيارات هادفة وتحويل تلك الاختيارات إلى إجراءات ونتائج مرغوبة " كما أعطى تقرير التنمية في العالم (2000-2001) الأولوية لهذا المصطلح (البنك الدولي، مايو 2007). ويعتبر التمكين هو القدرة على اتخاذ القرارات واكتساب مهارة الوصول إلى الهدف وإثبات الذات، وتنمية الفرد لحالة من الرفاهية، وإدراكه لهدف التحكم في مسار الحياة دون انتهاك لحقوق الآخرين(عريب عبد الرحمن الوليدات، أمل محمد علي الخاروف، 2014، ص25، بشرى جبر، 1998) .

تمكين المرأة: إعطاء المرأة مزيدًا من القوة، لتتمكن من التعريف والابتكار والتعبير عن رأيها، والقدرة على تحديد الاختيارات الاجتماعية والمشاركة في كل المستويات، والتأثير في قرارات المجتمع، بحيث تكون مشاركتها ذات قيمة وفائدة لها وللمجتمع. (https://teb21.com/article/definition-of-empowerment-of-women).

التمكين الاقتصادي: أشارت العديد من الدراسات الحديثة للتمكين الاقتصادي بأنه يتكون من بعدين، وهما بعد موضوعي، وبعد ذاتي، حيث يتعامل البعد الموضوعي مع الدخل والإنتاجية، بينما يهتم البعد الذاتي بتقييم الاختلافات الإدراكية في العناصر التي يعاني منها أفراد مختلفون مثل زيادة المساعدة وتحسين مستويات الحياة (Jitu, Jasika Alam,2019).

التمكين الاقتصادي للمرأة: يعرف البنك الدولي التمكين الاقتصادي للمرأة بأنه القدرة على التأثير سواء داخل أو خارج المنزل (البنك الدولي، 2014، ص15)، كما يعرف بأنه القوة في الحفاظ على حقوق المرأة والتحديات وعدم المساواة بين الجنسين في كل مجالات الحياة من القطاعات المنزلية والاجتماعية (Basak et al,2017)، كما يعرف التمكين الاقتصادي بأنه زيادة في الفرص الاقتصادية المتاحة للمرأة وتطوير اتجاهاتها الاجتماعية بما يتضمن تهيئة عمل مرنة تساعدها في المواءمة بين مسؤولياتها الأسرية ومسؤوليات العمل، ومدى تقبل المرأة في الانخراط في مجالات عديدة وإيجاد بيئة تشريعية ملائمة للوصول إلى مشاركة أكبر للمرأة في القطاع الاقتصادي (عريب عبد الرحمن الوليدات، أمل محمد علي الخاروف، 2014، ص25-26)، ويعتبر تعزيز التمكين الاقتصادي للمرأة في أنه من الممكن أن يساعد في سد الفجوة بين الرجال والنساء لأنه غالبًا ما يتم تقليل من شأن دورها وتهميش احتياجاتها، ويساهم إلى حد كبير في تحسين قدرة الأسرة على الصمود وتحقيق مكاسب إيجابية في الأجل الطويل لبناء مجتمعات مسالمة للجميع، (منظمة الأغذية والزراعة، وآخرون 2017)، ووفقًا للتعاريف السابقة فإن عملية التمكين الاقتصادي للمرأة هو ضمان وصولها على قدر المساواة مع الرجل إلى الموارد الاقتصادية، كما يعتبر عملية تغييرية تستهدف حصول المرأة بمثابة لبنات أساسية لإرساء السلام والاستقرار بشكل أساسي في المجتمع اليمني.

التمكين الاجتماعي للمرأة: الأدوار الاجتماعية التي تتمتع بها المرأة ضمن إطار العائلة والمجتمع من خلال مشاركتها في القرارات الأسرية، والمكانة التي تتمتع بها داخل الأسرة والمرتبطة بالأدوار والمهام التي تعكس مكانتها، بالإضافة إلى مشاركتها المتواصلة في البرامج التدريبية والقيام بأدوار مجتمعية وبرامج تنموية تخدم المجتمع والذي يسهم في تحسين مكانتها الاجتماعية.

كوفيد-19: هو مرض ناجم عن فيروس كورونا المستجد المُسمى فيروس كورونا - سارس2. بعد الإبلاغ عن مجموعة من حالات الالتهاب الرئوي الفيروسي في يوهان بجمهورية الصين الشعبية، في 31 كانون الأول/ ديسمبر2019(https://www.who.int/ar/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19)، وقد شكل ضغطًا على المرافق الصحية في

اليمن، والعديد من المرافق أجبرت على رفض استقبال المرضى، وركز شركاء العمل الإنساني على حشد 19000 متطوع ومؤثرين في المجتمع لتقديم الشرح اللازم إلى ملايين الأشخاص في البلاد حول انتقال العدوى الفيروسية، وكذلك شراء ونقل وتوزيع إمدادات كوفيد -19 لعلاج الحالات في المستشفيات (خطة الاستجابة الإنسانية، 2020، ص3).

الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية بموضوع المرأة وطرق تمكينها اقتصاديًا واجتماعيًا، وقد كان من أهم الدراسات ذات العلاقة المباشرة ما جاءت في دراسة (مصطفى صافي، محمد الطراونة، 2018)، بعنوان " **أثر المشروعات النسوية الصغيرة الممولة على تمكين المرأة الريفية الفلسطينية اقتصاديًا** " والتي هدفت إلى التعرف على أثر المشروعات النسوية الصغيرة الممولة على تمكين المرأة الريفية الفلسطينية اقتصاديًا، وهل هناك علاقة بين امتلاك المرأة لمشروع ممول بتمكينها اقتصادياً، واتبعت الدراسة المنهج المسحي الاجتماعي، وتم اختيار عينة عشوائية منتظمة من النساء الريفيات في محافظة رام الله والبيرة، واللاتي حصلن على مشروع ممول لعدد (142) امرأة، وقد خلصت الدراسة إلى وجود تحسن في جميع مجالات الدراسات (الاستقلال المادي- حرية اتخاذ القرارات0 تقسيم العمل)، والتي تساهم في وصول المرأة الفلسطينية الريفية إلى مرحلة التمكين الاقتصادي، وهناك فروق دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات المستهدفات بالبحث لأثر امتلاك المرأة لمشروع صغير وتمكينهن تبعًا للمتغيرات (المستوى العلمي، الحالة الاجتماعية، ملكية المشروع).

أما دراسة (عريب عبد الرحمن الوليدات، أمل محمد علي الخاروف، 2014)، حول " **دور المشاريع الصغيرة في تنمية في تمكين المرأة الريفية في محافظة مأدبا (2010-2014)** " فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع المشاريع الصغيرة المدارة من قبل النساء في مدينة مأدبا، من خلال التعرف على الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للمرأة الريفية، صاحبة المشروع وما هي طبيعة المشاريع التي تديرها، والتعرف على الأسباب التي دفعت المرأة للمبادرة بإقامة المشاريع، وما الصعوبات التي واجهت المرأة في تنفيذ المشاريع والعوامل التي ساعدت على نجاح المشاريع والآثار الاجتماعية والاقتصادية المترتبة على المرأة والأسرة والمجتمع المحيط جراء إقامة مشاريع صغيرة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بنوعيه الكمي والنوعي، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن أغلب المشاريع تمثلت بالمشاريع الخدماتية وكان الدافع وراء إنشاء هذه المشاريع هو تحسين دخل الأسرة، وأن المرأة صاحبة المشروع تعاني من كثرة الالتزامات الأسرية الملقاة على عاتقها، وتعاني كثيرًا من السلوكيات السلبية التي تخرج من أفراد المجتمع، كما أظهرت الدراسة أن الإصرار والإرادة والصبر هي عوامل لها دور كبير في نجاح المشروع.

أما دراسة (Jitu, Jasika Alam,2019)، " **Women Economic Empowerment and SMEs**"، هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية الشركات الصغيرة والمتوسطة على حياة

النساء المعوزات في بنغلاديش، وتقييم كيف يمكن للشركات الصغيرة والمتوسطة تحسين حياة النساء، بالإضافة إلى التعرف على معوقات رائدات الأعمال في المشاريع الصغيرة والمتوسطة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بنوعية الكمي والنوعي، وخرجت الدراسة إلى أن عدم المساواة بين الجنسين الموجودة في بنغلاديش تعد واحدة من أكثر القضايا أهمية في كيفية تأثير الشركات الصغيرة والمتوسطة على التمكين الاقتصادي للنساء المعوزات لأنه في المناطق الريفية يمتلك الرجل معظم السلطة، وهيمنة الذكور في المجتمع لا تشجع على مكانة المرأة في بيئات الأعمال وتعيق وضع المرأة القدرة على الوصول إلى موارد الرزق وهذا يقلل أيضًا من الآثار التي تحدثها السياسات الحكومية والمنظمات غير الحكومية من أجل نجاح المشاريع الصغيرة والمتوسطة التي تملكها النساء الريفيات. وهذا يعني أن توافر موارد كسب العيش والوصول إليها جنبًا إلى جنب مع دعم الأسرة يلعبان دورًا مهمًا في الطريقة التي يتم بها تمكين النساء في المناطق الريفية في بنغلاديش اقتصاديًا.

أما دراسة (البنك الدولي، 2014)، " **وضع المرأة اليمنية من الطموح إلى تحقيق الفرص** " فقد هدفت إلى تحليل وضع المرأة اليمنية وماهي الأسباب التي تقف خلف الفجوة بين الجنسين وذلك لتعزيز مشاركة المرأة اليمنية في النشاط الاقتصادي، واقتراح سياسات وإجراءات لازمة لتحقيق درجة أكبر من المساواة للمرأة، سواء في الوصول إلى الرعاية الصحية والتعليم وغيرها من الخدمات، واتبع المنهج التحليلي في هذه الدراسة، وأظهرت النتائج أن اليمن أحرزت تقدمًا هامًا في ردم الفجوات الرئيسية للنوع الاجتماعي، من حيث ارتفاع معدلات تعليم المرأة اليمنية ومعدل توقع الحياة عند الولادة بأكثر من الضعف، إلا أنه لايزال هناك العديد من التحديات مثل الفوارق الواضحة بين معدلات التحاق الأولاد والفتيات بالمدارس والتحصيل العلمي، وعدم تلبية الكثير من احتياجات الصحة الإنجابية وصحة الطفل، وعدم تحديد سن قانوني لزواج الفتيات، والقيود القانونية المفروضة على النساء فيما يتعلق بحرية الحركة والمشاركة في عملية اتخاذ القرارات، وضعف دور المرأة سواء داخل أو خارج المنزل والعوائق التي تحول دون مشاركة المرأة في القوى العاملة، إضافة إلى محدودية فرص العمل بأجر وممارسة الأعمال الحرة.

كما أن دراسة (إيمان عبدالرحمن شريان، 2019)، " **تمكين النساء المتضررات اقتصاديًا من الحرب** "، وهدفت في ورقتها السياسية المقدمة لمؤسسة القيادات الشابة إلى تسليط الضوء على واقع النساء اليمنيات المتضررات اقتصاديًا جراء الحرب الواقعة على اليمن، وتوضيح انعكاسات هذا الوضع على عملية بناء السلام، وخلصت الورقة إلى أن هناك أثر إيجابي يترتب على تمكين المرأة اليمنية اقتصاديا سواء في تحسين الوضع الاقتصادي أو الإنساني أو في دعم عملية بناء السلام وتماسك المجتمعات، وأن المرأة اليمنية تتحمل العبء الأكبر في هذه الظروف، وتتفاوت الأضرار الاقتصادية التي تلحق بالنساء بحسب المناطق التي ينتمين إليها

(مناطق نزاع أو قصف) وحسب أوضاعهن الاقتصادية قبل الحرب ومصدر دخلهن الذي كن يعتمدن عليه، وأن حجم التدخلات الهادفة لتمكينهن اقتصاديًا كانت محدودة ولا تفي بالاحتياجات الإنسانية الملحة .

أما دراسة (منيرة سلامي، إيمان ببه، 2013): **المؤسسات الصغيرة والمتوسطة كأداة للتمكين الاقتصادي للمرأة في الجزائر**، والتي هدفت إلى التعرف على الدوافع التي تشجع المرأة الجزائرية على إنشاء عملها الخاص، وماهي العوائق التي تواجهها، وماهي طبيعية وخصوصية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة التي يتم إنشاؤها وإدارتها من قبل النساء، بالإضافة إلى معرفة هل هناك دعم إداري ومالي للمشاريع النسوية من قبل الجهات الحكومية المعنية بعملية التنمية وتمكين المرأة الجزائرية، وما هو دور المؤسسات الصغيرة والمتوسطة النسوية في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية في الجزائر، وخلصت الدراسة إلى أن المرأة الجزائرية تخطت بعض المشاكل المتعلقة بالنظرة المجتمعية والعائلية لقيام المرأة بتأسيس أعمال خاصة، والتي طالما اعتبرت عائقًا بالنسبة للمرأة الجزائرية المقاولة، إلا أنها مازالت تعاني من قصور في مستوى الجانب التسويقي والمشاكل الإدارية والقانونية، والحصول على تمويل خارجي ومساعدات حكومية.

دراسة (مريم الجوفي، 2017)، " **آثار الحرب والصراعات على المرأة اليمنية ودورها في بناء السلام2015-2017** "، والتي هدفت إلى التعرف على انعكاسات الحرب خلال سنوات الحرب الثلاث الأخيرة 2015-2017 على كل جوانب الحياة الاجتماعية والصحية والاقتصادية للمرأة اليمنية، بالإضافة إلى دور المرأة في عملية بناء السلام والامكانيات المتاحة لإشراك المرأة في عمليات بناء السلام والتسوية السياسية، واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي الوصفي، والذي من خلالها أبرزت الباحثة ما تتعرض له المرأة اليمنية من عنف بكل أشكاله وانتهاك لحقوقها التي نصت عليها المواثيق الدولية، والقانوني الدولي الإنساني، وقانون حقوق الإنسان واتفاقيات جنيف الأربع في أوقات الحرب، من خلال الدراسات السابقة والتقارير الدولية والإحصاءات المتوفرة، وخرجت الدراسة إلى أن الحرب التي تعيشها اليمن منذ ثلاث سنوات أنتجت معاناة متعددة، شملت مناحي الحياة كافة وانعكست آثارها على حياة الإنسان، بسبب أضرارها البالغة التي أصابت كل جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية والبنى التحتية والبيئة الطبيعية والمعالم التاريخية، وطالت المرأة اليمنية بشكل كبير جدًا، بحكم مسؤوليتها ووضعها الاجتماعي، مما جعلها تتحمل الأعباء الجسام في هذه الحرب، كما أن للحرب انعكاسات على الوضع الاجتماعي، والوضع الصحي، والوضع الاقتصادي للمرأة اليمنية.

أما دراسة (عبد القادر علي عبده البناء، 2015)، " **واقع المشروعات الاقتصادية الموجهة للمرأة في الجمهورية اليمنية بتمويل من المنظمة العربية** "، والتي هدفت الدراسة الوصول إلى البيانات والمعلومات لتوضيح الوضع القائم لمستوى تمكين المرأة في المجال الاقتصادي في اليمن، والتعرف على المشاريع المنفذة أو التي ستنفذ في اليمن وتستهدف النساء في الجوانب التالية: البطالة، سوق العمل، توليد الدخل، المشروعات الصغيرة، الإنتاجية، بالإضافة إلى التعرف على طبيعة الجهات المنفذة والممولة لمشروعات التمكين الاقتصادي للمرأة، ونقاط الضعف والقوة في أداء المشروعات الموجهة للتمكين الاقتصادي للنساء، وتحديد المشروعات الأولى بالرعاية في مجال التمكين الاقتصادي للنساء، وخرجت الدراسة بأن عملية ممارسة الأنشطة التنموية الداعمة لتمكين المرأة اليمنية اقتصاديًا، لايزال يتم بتحفيز واعتماد كبير على

العامل الخارجي ومصادر تمويله، وأن اهتمام الجانب الحكومي بالمشروعات المخصصة لتلبية احتياجات النساء الاقتصادية، وتعزيز استقلاليتهن لا يواكب الموقف الرسمي الذي بدأ يتبلور على نحو أوضح في السياسات والاستراتيجيات المعلنة، وخصوصا استراتيجية تنمية المرأة – النوع الاجتماعي، كما أن المانحين الدوليين والإقليميين يشكلون الطرف الأكثر اهتمامات باحتياجات النساء الاقتصادية وتلبية تلك الاحتياجات، أو من حيث تبني عملية التنفيذ والاشراف المباشر على مشروعات ترتبط بتمكين النساء اقتصاديا، وأظهرت الدراسة أن الريف مازال هو الجهة الأكثر حاجة في الاستهداف في مجال التمكين الاقتصادي للنساء، ومشاريع التدريب والتأهيل الموجه لتمكين النساء، هي مشاريع آخذة في الانتشار التدريجي، وهذا الانتشار لايزال غير مدروس أو موجه، وكثير من مشاريع التدريب لا تهتم بقياس أثر وجدوى التدريب، و لا يزال حافز وجود تمويل خارجي يشكل سببًا رئيسيًا لانتشارها.

دراسة (عدلي مارثا، أحمد كامل، 2018)، **" التقرير السنوي الثاني لأوضاع النساء والسياسة بالمنطقة العربية 2018- منظمة النساء في السياسة في المنطقة العربية "**، من خلال أوراق عمل مقدمة عن وضع ودور النساء بدول (ليبيا- اليمن- العراق)، وملاحظة التفاوت بين الدول الثلاث في وضع النساء على المستوى السياسي من حيث القيود المفروضة على النساء، وخرج التقرير بأن وضع النساء في الدول الثلاث (اليمن- ليبيا – العراق) يتعرض لانتهاكات أثناء مراحل الصراع، ومحاولة السلطة بتلك البلاد إقصاء النساء من عملية التسوية السياسية الداخلية، على الرغم من قدرتهن كقائدات ورائدات في عملية التغيير، ومواجهتهن للعديد من المعوقات التي تحول دون مشاركتهن في السياسة، الحواجز الهيكلية التي تفرض من خلال مؤسسات وقوانين لاتزال تحد من خيارات نساء في الترشح للمناصب.

التعقيب على الدراسات السابقة: تنوعت أهداف الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى استخدام بعضها للاستبانة كأداة للدراسة، وتناولت تمكين المرأة، سواء تمكين اقتصادي أو سياسي أو اجتماعي، والدراسات المحلية غالبيتها ركزت على تمكين المرأة اقتصاديا أو سياسيا، بينما تميزت هذه الدراسة بما يلي:

-كونها تمت أثناء مواجهة العالم لجائحة كورونا، بحثت عن مدى تأثر المشاريع التي تديرها المرأة الريفية.

-التعرف بشكل خاص على أثر ERRY على تمكين المرأة اليمنية الريفية في محافظة حجة مديريتي عبس وبني قيس اقتصاديًا واجتماعيًا، وخصوصًا في الوضع الراهن الذي تمر به اليمن، ورفع توصيات بذلك.

-هناك حاجة ماسة في المناطق الريفية لمشروع مثل مشروع ERRY و لابد من تطبيقه في المحافظات الأخرى وخصوصًا المتضررة من الحرب .

منهجية الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بنوعيه الكمي والكيفي، والذي يتناسب مع أهداف الدراسة، والمنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات والذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع.

مجتمع الدراسة: جميع النساء صاحبات المشاريع الصغيرة في محافظة حجة والمستهدفات في مشروع ERRY بمديرتي عبس وبني قيس، وقد تم استهداف عدد (360) أنثى بالمديريتين في الفترة ما بين (2019-2017).

عينة الدراسة: تم سحب عينة عشوائية من النساء صاحبات المشاريع الممولة من قبل برنامج تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمني، وتم استهداف 80 من النساء في مديريتي عبس وبني قيس في محافظة حجة، بطريقة عشوائية وكان عدد الاستبانات الصالحة للتحليل 73 استبانة، وعدد الاستبانات المرجعة 7 استمارات، بنسبة91%.

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة أداة الاستبانة لدراسة أثر برنامج تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمني ERRY في تمكين المرآة اليمنية الريفية اقتصاديا واجتماعيا، وتم تصميم هذه الاستبانة لجمع البيانات الكمية، وجمع البيانات، تم التواصل مع المستجيبات للاستبيان واستكمال أخذ البيانات الكيفية منهن لمعرفة العوامل التي ساعدتهن في نجاح المشاريع والاستمرار فيها في ظل الوضع الراهن التي تمر به البلاد.

الاستبانة: تم جمع البيانات الكمية باستخدام الاستبانة، والتي تكونت من ثلاثة أقسام وهي:

القسم الأول: معلومات عامة وأساسية عن صاحبة المشروع

القسم الثاني: معلومات عن المشاريع وطبيعتها

القسم الثالث تمكين المرأة والتي يشمل على أثر المشروع على صاحبة المشروع وأسرتها، وكذلك عن جائحة كورنا وأثرها على المشاريع الصغيرة، أما بالنسبة لجمع البيانات الكيفية فقد تم التواصل مع صاحبات المشروع المستجيبات في الاستبانة الكمية وأخذ بعض الأسئلة النوعية عن العوامل التي ساعدت صاحبات المشاريع في نجاح المشاريع.

صدق أداة الدراسة: تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين وذوي الاختصاص في المشاريع الصغيرة ودراسات المرأة لإبداء رأيهم بمدى صلاحية الأداة وملاءمتها لقياس الغرض من الدراسة، وقد أجريت عينة استطلاعية لعدد 10 نساء من صاحبات المشاريع للتأكد من وضوح وصياغة الأسئلة وفقراتها، والوقت اللازم للإجابة عليها، والتقليل من أي صعوبات واجهتهن أثناء الإجابة عليها والاستفادة من أي ملاحظات حول الأسئلة.

ثبات الاستبانة: استخدمت الباحثة (الفا كرونباخ) لقياس ثبات الاستبانة، وكانت قيمته (801.)، وهذه القيمة مرتفعة وتشير إلى أن الأداة تتمتع بدجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: للفترة (2017-2019)، أما الحدود المكانية: محافظة حجة، مديريتي عبس وبني قيس، بينما الحدود البشرية فهن المستفيدات من مشروع ERRY.

المعالجات الإحصائية المستخدمة للتحليل:

تم استخدام برنامج التحليل الاحصائي SPSS (Statistical Package for Social Science)، واستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، وتم استخدام مقياس التدرج لأخذ آراء أفراد العينة حول المتغيرات المختلفة في الاستبانة، للتحقق من قوة الإجابة حول امتلاك المرأة لمشروع صغير بناء على المتوسط الحسابي ومقارنته بالانحراف المعياري لكل سؤال من أسئلة الدراسة، ويكون كما يلي:

جدول رقم(1): استخدام مقياس ثلاثي

إذا كان المتوسط	درجة الموافقة
1-1.66	منخفضة
2.22-1.67	متوسطة
3-2.34	مرتفعة

أولا: تحليل خصائص العينة الديمغرافيا

تكونت عينة الدراسة من 73 امرأة يمنية ريفية في مديريتي عبس وبني قيس في محافظة حجة، واللاتي استفدن من مشروع تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمني ERRY.

جدول (2) وصف أفراد عينة الدراسة من حيث المتغيرات الديمغرافيا

المتغير	الفئة	العدد	%
الحالة الاجتماعية	عازبة	41	56.2
	متزوج	26	35.6
	أرملة	6	8.2
العمر	أقل من30 سنة	35	47.9
	من 30 الى 40 سنة	35	47.9

	أكثر من 40 سنة	3	24.
المستوى التعليمي	أمي	10	13.7
	يقرأ أو يكتب	10	13.7
	ثانوي	25	34.2
	جامعي	28	38.4
أفراد الأسرة	أقل أو يساوي5 أشخاص	17	23.3
	من 6 إلى 10 أشخاص	42	57.5
	أكثر من 10 أشخاص	14	19.2
طبيعة عملك قبل البدء بالمشروع	ربة بيت	34	46.6
	طالبة	39	53.4
سنوات العمل بالمشروع	أقل من سنتين	9	12.3
	من2 إلى 4 سنوات	49	67.2
	أكثر من 4 سنوات	15	20.5
معدل الدخل الشهري قبل البدء بالمشروع	لا يوجد	53	72.6
	أقل من أو يساوي 30 ألف ريال يمني	18	24.7
	من 30000 إلى 50000 ريـال يمني	2	2.7

نلاحظ في الجدول (2)، فيما يتعلق بمتغير **الحالة الاجتماعية**، أن أعلى نسبة كانت من فئة عزباء بنسبة (56%) من صاحبات المشاريع من إجمالي حجم العينة، أما فئة (المتزوجات) نسبة 36% من إجمالي حجم العينة، مما يعكس دعم الأسرة والزوج في مساعدتهن في مشروعهن الخاص، أما فيما يتعلق بمتغير **العمر** فقد كانت الفئة (أقل من 30 سنة) نسبتها 47.9%، وبالمثل بالنسبة للفئة (من 30 إلى 40 سنة) 47.9%، كما تبين أن أعلى نسبة منهن **مستوى تعليمهن** جامعي وصلت إلى 38.4%، وكذلك من مستواهن ثانوية عامة 34.2%، والنسبة الأعلى من صاحبات المشاريع يصل عدد أفراد الأسرة (من 6 إلى 10 أشخاص) بنسبة 57.5%، بينما نسبة 23.3% منهن لديهن عدد أفراد الأسرة (أقل أو يساوي 5 أشخاص)، والذي يدل على كبر حجم الأسرة والذي يقع على عاتق المرأة العبء الأكبر في مسؤوليتها بالمنزل وغيره، وغالبية النساء طبيعة عملهن قبل البدء بالمشروع الخاص طالبات إما بالثانوية أو بالجامعة بنسبة وصلت إلى 53.4%، بينما نسبة 46.6% منهن ربات بيوت، والجدول السابق يوضح باقي متغيرات الدراسة.

أثر المشروع على تمكين المرأة اقتصاديًا واجتماعيًا:

أولا: طبيعة المشاريع الصغيرة التي تديرها المرأة اليمنية الريفية في مديرتي عبس وبني قيس:

تشير نتائج الجدول (3) أن 75% من إجمالي النساء يقمن بإدارة المشروع بأنفسهن، بينما نسبة صغيرة 20.5% من يقوم بإدارة المشروع أحد أفراد الأسرة (أخ – أب)، مما يدل على أن المرأة تفضل إدارة مشروعها بنفسها وأن لديها القدرة على إدارة مشروعها، وخصوصا أن الغالبية مستوى تعليمهن جامعي، والذي ساعدهن ذلك في إدارة مشروعهن، وغالبية المشاريع اللاتي تديرها النساء هي مشاريع إنتاجية (مواشي – عسل) 37%، وحرفية (خياطة – أشغال يدوية) 36.6% وهي غالبية المشاريع المنتشرة في مديريتي عبس وبني قيس، بينما المشاريع التجارية 17.8%، والخدمية 9.6%، كما أن غالبية النساء ليس لديهن حساب بنكي بنسبة 74%.

جدول (3): ملكية وطبيعة المشاريع الصغيرة التي تديرها في مديريتي عبس وبني قيس

المتغير	الفئة	العدد	%
من يقوم بإدارة المشروع	مالكة المشروع	55	75.3
	أحد أفراد الأسرة (أخ- أب)	15	20.5
	أحد الاقارب	3	4.2
هل لديك حساب بنكي خاص بالمشروع	لا	54	74.0
	نعم	19	26.0
طبيعة المشروع	تجاري	13	17.8
	إنتاجي	27	37.0
	حرفي (خياطة – أشغال يدوية)	26	35.6
	خدمي	7	9.6

ثانيا: أثر امتلاك المرأة في مديريتي عبس وبني قيس لمشروع صغير على اتخاذ القرارات داخل المنزل:

يلاحظ في الجدول(4) إلى أن الاتجاه العام للمحور متوسط بدرجة 71%، وذلك من حيث أن صاحبات المشاريع الصغيرة أصبحن **يشاركن في القرارات الخاصة بالأسرة مثل التعليم وغيره** بمتوسط (2.67) وبدرجة موافقة89%، و" **يتم مساعدتي من قبل أفراد الاسرة في الأعمال المنزلية** " فقد أكدت صاحبات المشاريع بأن أفراد الأسرة يساعدوهن في أعمال البيت بنسبة

مرتفعة 80%، و" **أشارك أسرتي في قرارات مثل زواج أحد أفراد الأسرة "**، فكانت درجة الموافقة قوية 81%، وهذا يدل على أن صاحبات المشاريع الصغيرة أصبحن يشاركن الأسرة في القرارات الأسرية مثل زواج أحد أفراد الأسرة سواء الذكور أو الإناث، وكذلك لدى صاحبة المشروع النية التوسع في المشروع مستقبلاً بدرجة موافقة 95%، بينما " أقوم بالأعمال المنزلية بمفردي "، و" **يسمح لي بالعمل لساعات طويلة خارج المنزل** " فأخذت درجة الموافقة متوسطة، وبالنسبة **للعمل لساعات طويله خارج المنزل**، فمازال المجتمع غير متقبل لذلك وخصوصا في المناطق الريفية، وكذلك عدم السماح لها بالسفر بدون إذن الزوج أو رب الأسرة وهذا يدل على أن العادات والتقاليد في المجتمع اليمني مازالت تقف عائقة أمام تمكين المرأة من حيث اتخاذ بعض القرارات التي تخصها، وهذا يؤكد ما توصلت إليه دراسة (مصطفى صافي، محمد الطراونة، 2018).

جدول (4): المتوسطات والانحرافات المعياري ومستوى التطبيق لإجابات أفراد العينة على محور اتخاذ القرارات داخل المنزل

أثر امتلاك مشروع صغير على اتخاذ القرارات داخل المنزل	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	درجة الموافقة
أستطيع المشاركة في القرارات الخاصة بأسرتي مثل التعليم وغيره	2.67	.554	89%	مرتفعة
يتم مساعدتي من قبل أفراد الأسرة في الأعمال المنزلية	2.41	.620	80%	مرتفعة
أشارك أسرتي في قرارات مثل زواج أحد أفراد الأسرة (ذكور وإناث)	2.42	.622	81%	مرتفعة
لدي النية في التوسع في المشروع مستقبلا	2.85	.397	%95	مرتفعة
أقوم بالأعمال المنزلية بمفردي	2.08	.640	69%	متوسطة
يسمح لي بالعمل لساعات طويلة خارج المنزل في حالة الحاجة لذلك	1.90	.819	63%	متوسطة
يسمح لي بالسفر دون إذن الزوج أو رب الأسرة	1.26	.501	42%	ضعيفة
الدرجة الكلية للمحور	2.4803	.25757	71%	متوسطة

ثالثا: أثر امتلاك مشروع صغير على استقلال المرأة ماديا:

أظهرت النتائج في جدول (5) أن الاتجاه العام لإجابات أفراد العينة حول محور " أثر امتلاك مشروع صغير على استقلال المرأة ماديًا " جاء بدرجة مرتفعة وصلت إلى 91%، مما يدل على أن صاحبات المشاريع الصغيرة المستفيدات من مشروع تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمني يتمتعن باستقلال مادي، وذلك من حيث تأكيدهن بدرجة مرتفعة89% أن المشروع ساعدهن في تحسين وضع الأسرة المادي، كما ساعد في تحسين وضعهن اقتصاديًا بدرجة 95%، وأصبحت مستقلة ماديًا بدرجة 89%، وهذا ما أكدته دراسة (مصطفى صافي، محمد الطراونة، 2018).

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعياري ومستوى التطبيق لإجابات أفراد العينة على محور الاستقلال المادي

أثر امتلاك مشروع صغير على استقلال المرأة ماديًا	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	درجة الموافقة
المشروع ساعد في تحسين وضع أسرتي ماليًا	2.67	.528	%89	مرتفعة
المشروع ساعد في تحسين وضعي الاقتصادي	2.85	.397	%95	مرتفعة
أشعر بأنني أصبحت مستقلة ماليًا	2.66	.506	%89	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور	2.726	.348	%91	مرتفعة

رابعا: أثر امتلاك مشروع صغير على المرأة صاحبة المشروع الشخصية:

في جدول (6) أظهرت النتائج أن مستوى العوامل الخاصة لصاحبة المشروع كان مرتفع بنسبة91%، وأن المشروع أعطى المرأة ثقة في النفس والقدرة على التواصل مع الآخرين بنسبة 93%، وأنها أصبحت قادرة على حل المشاكل بنفسها بدرجة 89%، كما أن المشروع ساهم في تطوير حياة صاحبة المشروع الصغير 91%، بالإضافة إلى أن 91% من النساء أكدن أن التدريب الذي تم أخذه في المشاريع ساعدهن كثيرًا في إدارة مشروعها، وهذا يدل على أن تمكين المرأة بمساعدتها وتمويلها بفتح مشروع صغير يجعلها قارة على إدارة حياتها بدون اللجوء أو الحاجة إلى الرجل، وتمكينها اجتماعيا يساعدها على التعامل مع المجتمع المحيط بها سواء كانت الأسرة أو المجتمع.

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعياري ومستوى التطبيق لإجابات أفراد العينة على العوامل الخاصة بصاحبة المشروع

أثر امتلاك مشروع صغير على عوامل خاصة بصاحبة المشروع	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	درجة الموافقة
أعطاني المشروع ثقة في النفس والقدرة على التواصل مع الآخرين	2.79	.440	%93	مرتفعة
أصبحت قادرة على حل المشاكل بنفسي	2.68	.524	%89	مرتفعة
ساهم مشروعي في تطوير حياتي للأفضل	2.73	.479	%91	مرتفعة
التدريب الذي أخذته في المشاريع ساعدني على إدارة مشروعي بنجاح	2.74	.440	%91	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور	2.739	.3572	%91	مرتفعة

خامساً: العوامل التي ساعدت في نجاح المشاريع الصغيرة والتحسينات التي طبقت للمشروع لاستمرار نجاحه:

أشارت صاحبات المشاريع الصغيرة اللاتي حصلن على تمويل بفتح مشروع من قبل مشروع تعزيز القدرة على الصمود في الريف اليمني، أن العوامل التي ساعدت على نجاح مشاريعهم في الدرجة الأولى كان دعم الأسرة وبنسبة عالية وصلت 82% من إجمالي إجابات أفراد العينة، ثم يأتي العامل الثاني وهو الإصرار على الاستمرار والنجاح79.5%، ثم الثقة بالنفس 65.8%، وحسن التعامل مع العملاء والزبائن، بالإضافة إلى عوامل أخرى كانت أقل أهمية موضحة في شكل (1).

أما بالنسبة للتحسينات التي عملت تطوير المشروع الصغير من قبل مالكات المشاريع، فقد أكدن صاحبات المشاريع بنسبة 78.9% من إجمالي العينة أنهن عملن تطوير وتحسين للمنتج وخصوصا المشاريع الإنتاجية

أو المشاريع الحرفية من عمل تحسينات وتطوير للمنتج إما بناء على رغبة الزبون، أو لجذب عملاء جدد وزيادة الربحية، كما أن نسبة 43.9% من إجمالي العينة قمن بشراء معدات جديدة للمنتج، وشراء أدوات تكنولوجيا جديدة مثل الهاتف أو الكمبيوتر وغيرها بنسبة 33%، موضح ذلك في شكل (2).

سادسا: تأثير جائحة كورونا على المشاريع الصغيرة التي تديرها النساء.

من الملاحظ في شكل (3)، أن غالبية المشاريع الصغيرة لم تتأثر بجائحة كورونا بنسبة 69.9%، و 19% فقط من تأثرت المشاريع بالجائحة، وهذا يدل على أن مشاريع النساء غالبيتها تكون في البيت وأغلبها خدمية أو حرفية وتعتبر مشاريع صغيرة وعدد عمالها غالبا يكون صاحبة المشروع أو شخص آخر يساعده ويكون من البيت أخ أو أب، مما ساعد صاحبات المشاريع على المحافظة على المشروع وعدم التأثر بالجائحة.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة في مديريتي عبس وبني قيس - محافظة حجة لأثر امتلاك المرأة لمشروع صغير على تمكينها الاقتصادي تعزى للمتغيرات الديمغرافيا (المستوى التعليمي – الحالة الاجتماعية) وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمعرفة الفروق في المتوسطات حسب البيانات الديمغرافيا (المستوى التعليمي والحالة الاجتماعية) وتنبثق منها الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة في مديريتي عبس وبني قيس - محافظة حجة لأثر امتلاك المرأة لمشروع صغير على اتخاذ القرارات داخل المنزل تعزى للمتغيرات الديمغرافيا (المستوى التعليمي – الحالة الاجتماعية)، حيث أشارت نتائج الجدول أدناه (7)، أن الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة لأثر امتلاك المرآة لمشروع صغير على اتخاذ القرارات داخل المنزل حسب المستوى التعليمي لصاحبات المشاريع كانت متفاوتة وصغيرة جدا فيما بينها، وهذه الفروق ليس لها أي دلالة إحصائية، حيث تبين أن قيمة (F=.909) ومستوى الدلالة أعلى من (0.05)، وبالمثل بالنسبة للحالة الاجتماعية، مما يدل على قبول الفرضية الفرعية الأولى .

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للفرضية الفرعية الأولى

اتخاذ القرارات داخل المنزل		المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار F	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي	أمي	2.4242	.27892	.909	.441
	يقرأ أو يكتب	2.4214	.27032		
	ثانوي	2.5457	.20400		
	جامعي	2.4629	.28793		
الحالة الاجتماعية	عازبة	2.4834	.23009	.852	.431
	متزوج	2.4478	.31073		
	أرملة	2.5998	.16219		

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة في مديريتي عبس وبني قيس - محافظة حجة لآثر امتلاك المرأة لمشروع صغير على الاستقلال المادي تعزى للمتغيرات الديمغرافيا (المستوى التعليمي – الحالة الاجتماعية) .

تشير نتائج الجدول (8)، أن الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة لآثر امتلاك المرأة لمشروع صغير على الاستقلال المادي حسب المستوى التعليمي لصاحبات المشاريع كانت متفاوتة وصغيرة جدا فيما بينها، وهذه الفروق ليس لها أي دلالة إحصائية، حيث تبين أن قيمة (F=1.914) ومستوى الدلالة (.135) وهي أعلى من (0.05)، وبالمثل بالنسبة للحالة

الاجتماعية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للحالة الاجتماعية، مما يدل على قبول الفرضية الفرعية الأولى.

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للفرضية الفرعية الثانية

الاستقلال المادي		المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار F	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي	امي	2.7000	.42889	1.914	.135
	يقرأ أو يكتب	2.7000	.24595		
	ثانوي	2.8533	.27352		
	جامعي	2.6310	.38851		
الحالة الاجتماعية	عازبة	2.7154	.31235	2.174	.121
	متزوج	2.6795	.41613		
	أرملة	3.0000	.00000		

التوصيات: توصي الدراسة ما يلي:

-دعم المشاريع الناجحة والمستمرة وخصوصا في الوضع الراهن، والوصول بها إلى التمكين الاقتصادي بشكل ممتاز، وقد يكون الدعم مالي أو فني .

-مساعدة المرأة اليمنية الريفية في وضع تسهيلات لمساعدتها في فتح حساب في البنك وتشجيعها على الاستفادة من الدخل الذي تحصل عليه من المشاريع.

-العمل على تكثيف دورات في مجال ريادة الأعمال وكافة النواحي الإدارية والمالية للمرأة الريفية صاحبة المشروع لتمكينها أكثر والحفاظ على مشروعها وتكون أكثر ريادة.

-التركيز على الخريجات من الجامعات ودعمهن وتوجيههن لفتح مشاريع نسوية .

-محاولة عمل تسويق لمنتجات المشاريع الصغيرة عن طريق عمل معارض داخل المديرية وخارجها.

-إلقاء الضوء على المشاريع الصغيرة الناجحة، والإشارة إليها وتكريمها كتجارب ناجحة، لإعطاء التشجيع لصاحبات المشاريع لتطوير وتحسين مشاريعهن.

قائمة المراجع:

1.البناء، عبد القادر.(2015)." واقع المشروعات الاقتصادية الموجهة للمرأة في الجمهورية اليمنية"، منظمة المرأة العربية، مصر
https://www.empowerwomen.org/

2.البنك الدولي.(2014)."وضع المرأة اليمنية من الطموح إلى تحقيق الفرص" https://documents1.worldbank.org

3.الجوفي، مريم.(2017)."آثار الحرب والصراعات على المرأة اليمنية ودورها في بناء السلام 2015-2017"، المرصد اليمني لحقوق الانسان، اليمن. http://www.yohr.org/up/1514973818.pdf

4.الدماغ، حنين جلال.(2010). "دور التمويل في تنمية المشاريع الصغيرة" دراسة تطبيقية على المشاريع النسائية الممولة من مؤسسات الاقتراض NGOs في قطاع غزة 1995 – 2008"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية (الأوتشا).(2020). "تمديد خطة الاستجابة الإنسانية لليمن في ديسمبر(2020)". https://documents1.worldbank.org

5.المحروق، ماهر.(2011). "المشروعات الصغيرة والمتوسطة وسيلة لتمكين المرأة اقتصاديًا"، مجلة الدراسات المالية والمصرفية، مجلد 19، عدد 3، 4، الأردن.

6.الوليدات، والخاروف.(2014). "دور المشاريع الصغيرة في تمكين المرأة الريفية في محافظة مأدبا (2014-2010)"، دراسات العلوم الاجتماعية، المجلد 46، العدد 1، ملحق1، الأردن.

7.جبر، بشرى.(1998). "المرأة العربية تتكلم: دليل التدريب للتمكن الذاتي"، مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث، لبنان.

8.سلامي، وببه.(2013). "المؤسسات الصغيرة والمتوسطة كأداة للتمكين الاقتصادي للمرأة في الجزائر"، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد03، الجزائر. http://oaji.net/articles/2014/440-1391625315.pdf

9.شريان، إيمان عبدالرحمن.(2019) "تمكين النساء المتضررات اقتصاديًا من الحرب"، مؤسسة تنمية القيادات الشابة، صنعاء – اليمن https://www.yldf.org

10.صافي، والطراونة.(2018). "أثر المشروعات النسوية الصغيرة الممولة على تمكين المرأة الريفية الفلسطينية اقتصاديًا: دراسة ميدانية مطبقة على النساء الحاصلات على المشروعات الممولة في ريف رام الله والبيرة 2006-"2016"، رام الله فلسطين، دائرة علم الاجتماع، كلية الآداب الجامعة الأردنية–الأردن. https://journals.najah.edu/media/journals/

11.عبد الله، وحتاوي.(2014)."سياسات تطوير مشاركة المرأة في ريادة الأعمال في دولة فلسطين"، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس)، القدس

12.مارثا، كامل. (2018)."التقرير السنوي الثاني لأوضاع النساء والسياسة بالمنطقة العربية 2018" - الملتقى الثاني لأوضاع النساء والسياسة بالمنطقة العربية – مصر https://cwpar.org/node

13.منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة واخرون. (2017). "حالة الأمن الغذائي والتغذية في العالم، بناء القدرة على الصمود لتحقيق السلام والأمن الغذائي"، روما.

http://www.fao.org/3/i7695a/i7695a.pdf
14.نور الدين، أحمد، وآخرون (2017) "أثر الحرب على مشاركة النساء في بناء السلام ومنظمات المجتمع المدني"، مؤسسة أوام التنموية الثقافية، منظمة أوكسفام ومؤسسة تنمية القيادات الشابة- https://www.mena-acdp.com

15.Akande, O.O.(2013). “Does Entrepreneurship Programs Influence business performance? An Empirical Investigation of the Nigeria SMEs”, International journal of Research in Commerce and Management. Volume No.4, Issue No.09.

16.Akintoye I.R. and Oladejo M.O. (2008).“Theory of Micro Enterprises.The Nigeria experience” ,International Journal of Social Sciences,University of Uyo, Akwa Ibom state Nigeria,Vol.3No 7.

17.Basak. RS, Basak. AC, Rahman MA. (2017). “Women Empowerment to Lead Change- Bangladesh Perspective. Accessed on 11feb,2018”. http://feppcar.org/396/women-empowerment-to-lead-change-bangladesh-perspective/

18.Brigitte Rohwerder. (2017), “Conflict and Gender Dynamics in Yemen,” Institute of Development Studies. https://www.alnap.org/help-library/conflict-and-gender-dynamics-in-yemen

19.Jitu, Jasika Alam,(2019). “Women Economic Empowerment and SMEs , A Case Study on Bangladesh”, Linnaeus University, Faculty of Social Sciences, Department of Social Studies.(Masters Thesis).

20.Oxaal, Z. & Baden, S. (1997). “*Gender and empowerment: definitions, approaches and implications for policy”,* Brighton: Institute of Development Studies.

21.The World Bank, (2007). Empowerment in Practice: Analysis and Implementation, Washington DC: The World Bank

22.World Bank Group ,(2019). “YEMEN Economic Monitoring Brief, Macroeconomics”, Trade & Investment Global Practice Middle East & North Africa , winter 2019 ,.

23.https://ar.sdf-yemen.org/SubProjects.aspx?ID=20, تاريخ الدخول 25-2-2021

24.https://www.who.int/ar/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19,20-6-2021 تاريخ الدخول

25.https://www.moit.gov.ye/moit/ar/win-general-admin-small-industries
2021-6-10 تاريخ الدخول
26.https://teb21.com/article/definition-of-empowerment-of-women تاريخ الدخول 2021-6-15.
27.https://www.moit.gov.ye/moit/ar/win-general-admin-small-industries2021-6-20 تاريخ الدخول
28.https://www.ilo.org/beirut/projects/WCMS_619032/lang--ar/index.htm.

ميتافيزيقا المرض

مصطفى الطالب، استاذ الفلسفة بالثانوي التأهيلي، مجاز في علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة ابن زهر-المغرب

ملخص: تعد هذه الدراسة استجابة للنقاش العمومي حول الإشكالات الأنطولوجية والميتافيزيقية للمرض بالنظر إلى حالة الهلع والخوف التي انتابت العالم بفعل تفشي فيروس كوفيد19. والظاهر أن البشرية اليوم، وما أبانت عنه الأحداث، تفزع أيما فزع من هذه الواقعة الوجودية، أي المرض، بما ينبئ عن ميتافيزيقا متوارية خلف تلك المظاهر على مستوى الأحاسيس والتصورات وردود الأفعال. وهي ميتافيزيقا معادية تماما للوجود، فهي تخفي وراءها وعيا زائفا بانفصام الوجود الإنساني عن الوجود العام، بل وترى أن أشكال وتمظهرات التحول(الضعف، المرض، الموت...) على مستوى الوجود تحمل للإنسان في كثيرا منها الشر، بما يفضي بالإنسان إلى معاداة صيرورات الابداع الكوني المتصور خطأً على أنها تهدد الوجود الذاتي وتعدمه في الوجود العام، فيما أن الوجود الإنساني هو دوما وعلى الدوام حال في الوجود العام ومحايث له في شتى أشكال الصيرورة تلك.

الكلمات المفتاحية: ميتافيزيقا المرض، ميتافيزيقا معادية للوجود، ميتافيزيقا متصالحة مع الوجود، محايث.

Metaphysics of the disease

Prof.mustapha taleb

Abstract: This study is a response to the public debate on the ontological and metaphysical problems of the disease, given the state of panic and fear that has afflicted the world due to the outbreak of the Covid 19 virus. It seems that mankind today, as shown by the events , is terrified by what is terrifying of this existential event, that is, the disease, which reveals a metaphysical concealment about those manifestations at the level of sensations, perceptions and reactions. It is a completely hostile metaphysics to existence, it hides behind it a false awareness of the detachable of human existence from the general existence. Rather, it considers that the forms and manifestations of transformation (weakness,

disease, death ...) on the level of existence carry to human being in many of them evil; leading the human to antagonize the processes of cosmic creativity mistakenly perceived as threatening self-existence and destroying it in the general existence. Whereas, the human existence is always and always a state in the general existence and immanent to it in all of these forms of becoming.

Key words: Metaphysics of the disease, Anti-existential metaphysics, Philosophy reconciled with existence, immanent.

مقدمة:

إن الغاية من هذه المقالة البحثية هي الكشف عن الميتافيزيقا الثاوية وراء مفهوم المرض كما عبر عن ذلك الحس العام المشترك للبشرية بعد تفشي فيروس كورونا المستجد. وفي سبيل ذلك، كان لابد من البحث في مضامين الخطاب المتداول حول الظاهرة على عدة مستويات: الشعبي العامي والعلمي والسياسي والإعلامي. وبالمحصلة، فإن المقالة تنطلق من زعم مؤداه أن الخطاب المهيمن حول ظاهرة تفشي فيروس كورونا المستجد هو خطاب معادي للوجود، خطاب يكشف عن مفهوم المرض كصراع بين الموجود الإنساني والوجود العام. وليس لهذا الخطاب ولا لذلك المفهوم من أساس سوى ميتافيزيقا الإنسان الحديث، الإنسان المتموقع خارج الطبيعة، الإنسان المتسيد على كل ما حوله، والذي لا يرى سوى ذاته في هذا الوجود.

رغم ما يقوم به رجال العلم والسياسة وكل قطاعات المجتمع الإنساني في سبيل مواجه الفيروس والنتائج المترتبة عنه على الإنسان، صحة واقتصادا، إلا أن كل تلك الجهود تظل عاجزة عن تخليص الإنسانية مما هو أكثر خطرا عليها، أي من أزمتها الوجودية في العالم، التي ليس تفشي الفيروس المستجد سوى أحد مؤشراتها. من هنا، تبرز أهمية دور الفلسفة كوعي بهذه الأزمة على مستوى الوعي ذاته. إن الأزمة الفعلية والحقيقية التي تواجه الإنسانية اليوم ليست هي هذا الفيروس أو ذاك، بل هي أزمة وجود ناتجة عن وعي بالذات وبالعالم على أساس التقابل بل والصراع، وعي يفصل الإنسان عن مجاله الحيوي، ليموقعه في مجال متعالي متوهم يشقى به الإنسان الحديث. إن الفلسفة وحدها ما يمكن أن يحررنا من هذه الأزمة الوجودية، بأن تصالح الإنسان مع الوجود، ولن يتأتى ذلك إلا بهدم تلك الميتافيزيقا المتعالية على الوجود وتجاوزها إلى ميتافيزيقا أخرى تتأسس على وعي إنساني محايث للوجود.

1.سؤال الفلسفة وسؤال العلم:

ونحن في خضم أزمة فيروس كورونا المستجد التي أربكت الوجود الإنساني أفرادا وتنظيمات، تتعالى دعوات الاستغاثة والمناشدات للبحث عن حل لتجاوز هذا التهديد الذي يمثل تحديا كبيرا للإنسانية اليوم. وإذا كانت مختلف الأنظار تتجه صوب دين الحداثة، أي العلم، وبشكل خاص علم

البيولوجيا في مختلف تفرعاته الدقيقة (البيولوجيا الحيوية، وعلم الأوبئة، والبيوكيمياء، والمكروبيولوجيا...)، فإن ذلك لا يعني أن الفلسفة مستبعدة من أي نقاش حول الازمة؛ "فالفلسفة واحدة من أكثر الاهتمامات البشرية سموا وضآلة في آن معا. فهي تعمل في أصغر الزوايا المظلمة وهي تفتح آفاقا واسعة. وهي لا تصنع خبزا، كما يقال، لكنها تمنح ارواحنا الشجاعة... ولا أحد فينا يستطيع الاستمرار والماضي على هذا الدرب دون شعاع ضوئها المنتشر بعيدا ويعم آفاق العالم" (وليم جيمس،2014، ص17-18). قد يكون العلم اليوم، هو مصدر فهم ومعالجة المرض كظاهرة بيولوجية، أي كخلل عضوي، إلا أن العلم لم ولن يجيبنا عن سؤال المرض كحتمية وجودية بما يطرحه من إشكالات وجودية تسائل وجودنا الإنساني وحدوده وعلاقته بالوجود عامة. وعطفا على ذلك يتساءل مارتن هايدغر(Martin Heidegger) عن مدى قدرة العلم على أن يطرح السؤال عن اللاشيء، أي عن العدم؟ ومما لا شك فيه، حسب هايدغر، أن العلم يرفض كل سؤال عن العدم. وهنا تبرز حدود العلم والحاجة إلى الفلسفة كشرط لإمكانية الفهم الذي يتعدى الكائن ذاته، "...صحيح أن الإنسان يتعامل أيضا في كل حركاته وسكناته قبل العلم مع الكائن، إلا أن امتياز العلم يتمثل في أنه يعطي الكلمة الأولى والأخيرة على نحو خاص به وبكيفية صريحة للشيء ذاته وللشيء وحده، في هذا الرضوخ للشيء عند السؤال والتحديد والتعليل يحصل خضوع محدود بكيفية خاصة للكائن ذاته" (مارتن هايدغر، 2002، ص18).

إن سؤال المرض كسؤال فلسفي ليس الهدف منه إبراء الأبدان، لأن الفلسفة، وكما نشأت في اليونان، كمغامرة فكرية ليس الهدف منها إنقاذ أرواحنا على حد تعبير راسل. فالفلسفة لا يمكنها أبدا أن تدعي القدرة على تقديم علاجات أو حلول عملية للمرض خاصة وللواقع عامة، فتلك اليوم، مهمة حقول ومجالات معرفية أخرى. ولئن كان "لا يمكن تطبيقها أو الحكم عليها وفقا لمعيار منفعتها في النمط أو الظرفية نفسها التي نحكم بها على علم الاقتصاد مثلا أو المعارف المهنية الأخرى؛ فإن ما هو عديم الجدوى أو النفع يظل مع ذلك قوة، ربما القوة الوحيدة الحقيقية" (مارتن هايدغر، 2015، ص207). إن مهمة الفلسفة، وهدف الفيلسوف، هو المعنى. المعنى الذي يمكن للفلسفة، على لسان الفيلسوف، تقديمه للحياة ولوجودنا الكوني والفردي(لهذا كانت النظريات الفلسفية كما جسدها الرواقيون تأملا في الكلي، بحثا عن المعنى في الكوسموس وإسقاطه على الوجود الإنساني، ومن ثمة على الوجود الفردي)، وهو وحده ما يمكن أن يموقعنا كموجودات في الوجود الموقع الصحيح. والصحيح هنا ليس بمعنى الحقيقي بقدر ما يقف عند حدود المناسب لنا بما يعزز مكانة الموجود في الوجود، وبما يحقق للوجود ديمومته.

لا شك من أن نظرة الفيلسوف للمرض ليست هي نظرة عالم البيولوجيا والطبيب، فعالم البيولوجي يقف عند حدود التفسير المادي للمرض كخلل عضوي، والطبيب يسعى الى معالجة هذا الخلل العضوي بناء على التفسير البيولوجي عبر وسائل مادية عضوية. بهذا ليس المرض سوى خلل/عطل/ وظيفي يفقد الموجود العضوي (الكائن الحي) توازن وانتظام الوظائف الحيوية لأجزائه، وهو ما يسميه عالم البيوكيمياء الفرنسي جاك مونو(Jacque Monod) العضوية(L'organisme). معظم تلك الأعطاب والاختلالات تحدث على مستوى الوجود

العضوي/الحيوي بفعل أسباب مادية عضوية (البكتيريا والفيروسات)، بعد أن كان المرض خاضعا لتفسيرات بدائية، قبل اكتشاف المكروبات في منتصف القرن التاسع عشر، فكان يعزى المرض للإرادة الإلهية أو اصطفاف الكواكب على خط واحد!(دورثي اتشكرورفورد، 2014، ص14). ومن هنا، يبدو الفكر العلمي فكرا سببيا ماديا يقف عند حدود العلة المادية. لكن إذا كان المرض ظاهرة بيولوجية كما ينزع الى ذلك التفسير العلمي، فإن مختلف الكائنات الحية هي الأخرى تعيش تجربة المرض؟!

2.ما المرض؟ ولماذا نمرض؟

سؤالان وإن بدا أنهما يطرحان حول نفس الموضوع، إلا أنهما يختلفان اختلافا جذريا من حيث المنطق العقلي الذي يطرح كل واحد منهما، ومن حيث الإجابة التي يفترضانها. فأن نسأل ما المرض؟ فهذا ما يمكن للفلسفة ان تطرحه وهي تسائل المرض كتجربة وجودية يعيشها الإنسان، وهو ما لا يمكن للعلم أن يطرحه، لأن العلم لا يسأل أسئلة ماهوية تسائل ماهية الشيء والمعنى الذي تنطوي عليه تلك الماهية في علاقته بوجودنا الإنساني(مارتن هايدغر، 2015، ص14-21)، إن العلم وهو يفكر في المرض، فإنما باعتباره تفكيرا سببيا، أي أنه يقف عند الشروط المادية لوجود الشيء في إطار العلاقة المنطقية(سبب=نتيجة). لهذا، يطرح العلم سؤال لماذا نمرض؟ أي، ما الأسباب/العلل المادية للمرض كنتيجة/معلول؟

هذان السؤالان المتوازيان اللذان يقطعان نفس الموضوع، أي المرض، دون أن يتقاطعا، بل إن تقدم كل واحد منهما يفترض عدم تقاطعهما من حيث الرؤية ومنطق التفكير، يعبران عن التمايز الحاصل بين طبيعة السؤال الفلسفي والسؤال العلمي. هذا الأخير الذي أخذ الشكل التام لطبيعته المتفردة عن الاول منذ بدايات استقلال العلوم الطبيعية عن الفلسفة في القرن 17م، وليس سؤال ما المرض؟ في مقابل سؤال لماذا نمرض؟ سوى نموذج واحد من عدد كبير من النماذج حول قضايا يبرز فيها الاختلاف الجذري بين طبيعة السؤال الفلسفي والسؤال العلمي. ولعل أبرز نموذج لذلك هو الاختلاف ما بين سؤال الفيلسوف حول الحياة وسؤال عالم البيولوجيا، فالفيلسوف لا ينفك عن طرح سؤال ما الحياة؟ وعن التأمل في طبيعة وماهية الحياة ومعناها إن كان لها معنى. فيما يكتفي العالم بالتساؤل عن مظاهر الحياة وشروطها المادية الحيوية. فشتان أن نسأل: ما الحياة؟ وأن نسأل: ما مظاهر الحياة؟ إن طبيعة الفكر/منطق التفكير تلقي بظلالها على طبيعة السؤال، ومن ثمة على طبيعة الجواب كذلك. فحينما سعى ارسطو إلى تجاوز المأزق الذي وضع فيه المتدفقون الفلسفة، وعلى رأسهم هيرقليطس(Heraclitus): "انت لا تنزل النهر مرتين لأن مياه جديدة تتدفق أبدا"، أسس لفكر ماهوي، من خلال مبدأ الهوية الذي هو العمود الفقري للمناطق الارسطي. ولكي يتجاوز الادعاء الهيرقليطي من أن كل الأشياء في تغير مستمر، وأن لا شيء ثابت، وهو الأمر الذي يفضي إلى إنكار وجود حقيقة ثابتة للأشياء، عمد أرسطو(Aristote) إلى القول بوجود ماهية، أي جوهر ثابت للأشياء في مقابل أعراضها المتغيرة والتي انخدع بها هيرقليطس وغيره من المتدفقين. هذا المنطق في التفكير، والذي كان أرسطو واعيا به حينما عرف المنطق بأنه آلة الفكر، جعل أرسطو يتساءل تساؤلا ماهويا بخصوص القضايا الفلسفية،

إنها الميتافيزيقيا الأرسطية التي طبعت تاريخ الفلسفة ولاتزال رغم كل ما يقال عن تجاوز الميتافيزيقا(مارتن هايدغر، 2015، ص207).[وعطفا على هذا الفكر الميتافيزيقي، فإن السؤال الفلسفي الصحيح حول الحياة كان لدى ارسطو هو ما الحياة؟ فكان بذلك ارسطو مؤسس المذهب الاحيائي(Le vitalisme) الذي طغى على الفلسفة عبر تاريخها. هذه الميتافيزيقا الارسطية التي عبر عنها السؤال الماهوي انتجت ميتافيزيقا موازية على مستوى الجواب، لأن جواب أرسطو وغيره من الاحيائيين(ومنهم الفلاسفة المسلمون كابن سينا في كتاب "النجاة" وابن طفيل في "حي بن يقظان") يعتبرون بأن مبدأ الحياة هو جوهر ما، وليس هذا الجوهر سوى النفس. وعليه، فإن الحياة تنبع من هذا الجوهر اللامرئي، فإن كانت المادة(الهيولى) تفسد، فإن النفس لا تفسد، إنها لا تنتمي إلى عالم الكون والفساد عالم المادة المتحول(أرسطو طاليس، 2014).

3.المرض العضوي والنفسي كميتافيزيقا معادية للوجود:

إن ما يهمنا هنا هو السؤال الفلسفي ما المرض؟ على اعتبار أن ما بيناه سابقا كفيل بإثبات أن سؤال لماذا نمرض هو سؤال العلم، وبخاصة علوم البيولوجيا وعلم النفس والطبين العضوي والنفسي. فما يشكل مجال تفكيرنا هو الميتافيزيقيا التي تتوارى وراء الفهم الذي يتبدى جليا من خلال التصورات التي ينطوي عليها المرض بمعنييه العضوي والنفسي.

إذا كانت الأشياء تعرف بأضدادها، فإن تحديد ماهية المرض يرتبط أساسا بتحديد ماهية مقابله الذي هو الصحة، لأن لفظة المرض اللاتينية(Mal Habitus) تحيل على الحالة السيئة، أي ما معناه أن المرض انحراف عن الحالة الأصلية التي هي الحالة الجيدة والسوية بالنسبة للشخص، أي حالة الصحة. فما الصحة؟ أي ما معنى أن يكون الشخص في حالة صحية جيدة؟ إن الشخص ككيان ذاتي، أي كوعي مستقل نسبيا عن محيطه الطبيعي بما يوحي له بالاستقلالية الوجودية عن الوجود العام ، يستشعر التهديد والخطر الذي يتهدد دوما هذه الاستقلالية الوجودية بالاضمحلال في الوجود العام. والألم ليس سوى مؤشر/علامة على إمكانية هذا الانحلال، ومن ثمة فقدان استقلالية الجوهر الذاتي الذي هو الشخص. إن الألم إحساس باختراق الكيان الذاتي من قبل عناصر خارجية عليه تهدد ديمومته، إنه فقدان للتحكم الذاتي في الكيان المادي/الجسد وانفعالاته، فليس المرض سوى فقدان السيطرة الذاتية على هذا الكيان المتلاحم المعبر عنه بالشخص. من هنا نفهم طبيعة الاحساس بالألم العضوي كإحساس دخيل على هذا الكيان، كإحساس مزعج مخيف(مخيف لأنه يستشعر من خلاله التهديد المنظور بالاضمحلال/الموت) ومقلق(المصير الغير منظور المحتمل بفعل الاضمحلال). وبالتالي، فليست الصحة شيئا آخر سوى الخلو من ذلك التهديد من خلال غياب الاحساس بالألم، اي غياب انفعالات الجسد الناتجة عن اختراق الكيان الذاتي بما يهدد الوعي في ديمومة استقلاليته النسبية. من كل ما سبق، فإن المرض كتوصيف بشري لحالة وجودية، يعيشها الإنسان كموجود واع بوجوده الذاتي كشخص مستقل نسبيا عن الوجود العام، هو الوعي باحتمالية فناء هذا الكيان الذاتي الذي هو الشخص. ولئن كان بالإمكان فهم المرض العضوي بهذا المعنى، فماذا عن المرض النفسي؟

إذا كان الشخص ككيان ذاتي مستقل نسبيا عن الوجود العام، فإن تموقعه فيه كوجود خاص، يجعله قادرا كوجود ذاتي ضمن وجود موضوعي على أن يؤسس لوعي ثنائي: وعي ذاتي ووعي موضوعي. وما المرض النفسي أو العقلي سوى تعبير عن اختراق لحميمية هذين الوعيين، أي فقدان الشخص للقدرة على التموضع في الوجود كوعي مستقل، أي كذات مستقلة بأحاسيسها وانفعالاتها وأفكار ها عن محيطها الذي يشكل عالم آخر موازيا لعالمها الداخلي، والتي تسعى دوما للمحافظة على مسافة وجودية بينها وبينه وإن كانت مدركة لحتمية تقلبات تلك المسافة. لذلك، يدرك الشخص من جهة ثانية، أن عدم القدرة على التفاعل مع الوجود الموضوعي، اي البيئة الخارجية له المادية والإنسانية يهدد هو الآخر كينونته. من هذا المنطلق نفهم الطبيعة الثنائية للمرض النفسي، فهو من جهة ناتج عن صعوبات/اختلالات على مستوى الوعي الذاتي(الفصام، فقدان الذاكرة ...)، ومن جهة ثانية ناتج عن صعوبات/اختلالات على مستوى الوعي الموضوعي(التوحد، الرهاب...)، والرابط بينها، أي اختلالات الوعي الذاتي والوعي الموضوعي، هو ما تمثله للشخص من تهديد ككيان ذاتي مستقل نسبيا. لهذا ليس من الغريب أن تؤسس مدرسة التحليل النفسي براديغمها النظري في تفسيرها للمرض النفسي على مفهوم التوازن، اي أن الصحة النفسية ماهي إلا تحقيق للتوازن والمحافظة عليه بين مختلف مكونات الجهاز النفسي من جهة، أي المحافظة على تماسك الانا وحميمية وعيها بذاتها في مواجهة تهديدات(الهو، والانا الأعلى) التشظي الداخلية، وفي مواجهة ضغوطات الواقع الخارجي التي تمثل هي الأخرى للأنا تهديدا مستمرا قد يفضي بها إلى الانقطاع عن العالم الخارجي من جهة ثانية(سيغموند فرويد، 1982). إن المرض النفسي كالمرض العضوي يمثلان تهديدا للشخص، إنهما مؤشران على اختراق الوجود العام للكيان الذاتي، إنهما نذير باجتياح الأول للثاني، انه ذوبان للجزء في الكل. المرض بهذا المعنى حنين الوجود الكلي العام للوحدة، فالكل واحد(طاليس، ابن عربي، سبينوزا...).

4.هل المرض شر؟

إن المعنى الميتافيزيقي الذي نلحقه بالمرض دون أن نعي ذلك يجعلنا نهابه، بل نرى فيه أُسَّ الشر، فهو نذير شؤم بالنسبة لنا على إمكانية الفناء(فليس من الغريب أن تكون كلمة فيروس مشتقة من كلمة لاتينية تعني السم، باعتباره المسبب الرئيسي للأمراض المعدية)، على استحالة الكينونة. فهل تشكل هذه الميتافيزيقيا الوجودية التي تستتر وراء هيبة الكائن البشري من المرض الأساس الميتافيزيقي لوسم المرض بقيمة الشر؟ فهل علينا أن نخاف المرض؟ وهل المرض شر؟

تلك إذن، هي الميتافيزيقا التي تعبر عنها حالة الهلع والخوف من المرض التي تتملك البشرية اليوم بفعل انتشار وباء فيروس كورونا. ونحن نحلل ونفكك هذه الميتافيزيقا، فإنما كي نؤسس لميتافيزيقا أخرى جديدة، ولقد كان كارل مانهايم(Karl Mannheim) الاكثر شجاعة في طرح إمكانية أن يكون كل تحليل أو نقد للإيديولوجيا هو الاخر إيديولوجيا (بول ريكور، ص235-251)، فلا يمكن أن ندعي محاولة هدم وتجاوز ميتافيزيقا دون أن تكون هناك ميتافيزيقا أخرى تحركنا، إلا انها ميتافيزيقا مفكر فيها، وإن كانت لا تدعي أنها الحقيقة المطلقة، الأرضية الصلبة

والاخيرة، الاساس والعمق الذي لا شيء بعده، لأنه ليست هناك حقائق بقدر ما هنالك تأويلات، وهي الأسس اللاواعية للميتافيزيقا(فريديريك نيتشه، 2010). إن الميتافيزيقا التي يتأسس عليها الفهم السيئ للمرض لدى البشرية هي ميتافيزيقا لا يمكنها أن تموقعنا الموقع الصحيح في الوجود، إنها ميتافيزيقا العداء، التي تبث قيم الخوف والقلق والحقد والكراهية والعنف... تجاه الوجود، إنها تصور للوجود كصراع بين الكيان الذاتي والوجود العام. ومن ثمة، نفهم امتدادات هذه الميتافيزيقا الوجودية الى ميتافيزيقا الأخلاق، والمعبر عنها بمنظومة القيم الثنائية: الخير في مقابل الشر. تصور هذه الميتافيزيقا المرض على أنه شر، وأيما شر، ما دام المرض يشكل تهديدا للكيان الذاتي، بل السبب الرئيسي لفنائه في الكيان العام، إنه اختراق لاستقلاليته وحميميته، لذلك لا غرو أن يفهم المرض، في نطاقها العدائي للوجود العام، على أنه يمثل شرا للكيان الذاتي. فهل علينا أن ننظر للمرض كشر؟ وقبل ذلك، هل على الموجود أن يعادي الوجود؟

5.في الحاجة إلى ميتافيزيقا متصالحة مع الوجود:

لا جدال في أن البشرية اليوم قد راكمت كما كبيرا من المعرفة حول الطبيعة والانسان، بل إن ما تنتجه وما تستهلكه من معرفة في ظل مجتمع المعرفة لا يكاد يقارن بكل ما أنتجته عبر تاريخها. "تخلق تقنيات المعلومات والاتصالات بيئة معلوماتية جديدة سوف تقضي فيها الأجيال القادمة معظم وقتها، وإذا كانت الثورات السابقة التي أحدثت الرخاء، لا سيما الزراعية والصناعية منها، قد أحدثت تحولات واسعة النطاق وواضحة للعيان في أنساقنا الاجتماعية والسياسية وبيئاتنا المعمارية، وفي كثير من الأحيان من غير تبصّر كافٍ، فكثيراً ما كانت تصاحبها آثار وتداعيات مفاهيمية وأخلاقية عميقة. ليست ثورة المعلومات أقل دراماتيكية؛ سواء فُهمت على أنها ثورة ثالثة من حيث خلق الرخاء، أو ثورة رابعة من حيث إعادة صياغة مفهومنا عن أنفسنا، وسوف نكون في مأزق خطير إن لم نأخذ مأخذ الجد حقيقة أننا نخلق البيئات المادية والفكرية الجديدة التي ستستوطنها الأجيال القادمة"(الوتشيانو فلوريدي، 2017، ص34-40-269). لكن، هل يعني ذلك بداهة أن البشرية اليوم أكثر حكمة من أي وقت مضى؟ هل امتلاك هذا الكم الضخم من المعرفة التقنية التي مكنت البشرية من التحكم في الطبيعة والانسان جعلها أكثر حكمة؟

قد يمدنا العلم بالمعرفة التي تمكننا من السيطرة على الطبيعة بمعناها العام، وهو مشروع الحداثة كما عبر عنه النموذج الديكارتي(René Descartes)على مستوى الطبيعة المادية(مشيل فوكو، 1990، ص158)، والنموذج الفيبري(Max Weber)على مستوى الطبيعة البشرية. فالعقلنة باعتبارها سعيا الى توسيع المجالات الاجتماعية التي تخضع لمعايير الحسم العقلاني؛ تجعلنا أكثر تحكما في الإنسان بما يقصي الأهواء والميولات الذاتية للأفراد؛ ومن ثمة الزيادة في المردودية والفعالية في العمل(والتي تمحور نقد هربرت ماروكز(Herbert Marcuse) لها وللمشروع الفيبري في كتابه الإنسان ذو البعد الواحد، على اعتبار أنها تشييء للإنسان). إن امتلاكنا للمعرفة التقنية، أي المعرفة التي تمكننا من تفسير الوجودين المادي والانساني واستغلالهما أيما استغلال، هو أحد أهم فتوحات العقل التقني، إلا أن هذا العقل التقني/الاداتي الذي أسس للعلم الحديث

ومنتجاته التقنية ليس مجرد منطق في التفكير وأداة محايدة، بل هو رؤية للعالم، إنه إيديولوجيا مدمرة للوجود(يورغن هابرماس، 2003).

الإنسانية اليوم أكثر من أي وقت مضى في حاجة ماسة إلى الحكمة، أي الى الفلسفة، فهي وحدها النور الذي يمكن أن نرى من خلاله تجليات الإبداع في الوجود، والذي ليس وجودنا الذاتي سوى تجليا من تجلياته. كل التحولات التي تطرأ على وجودنا ليست سوى حركة الإبداع تلك الدائمة: الولادة/الموت، الصحة/المرض، اللذة/الألم، الفرح/الحزن، الحركة، الزمن.. وهي توصيفات بشرية تخفي وراءها تصورات ميتافيزيقية معادية لسيرورة الإبداع الكوني، وهو الأمر الذي سعت العديد من الفلسفات إلى تصويبه من خلال تأسيسها لنظريات تصالح الموجود بالوجود، وفتح أبواب الفهم العميق للوجود ولمختلف صيروراته التي تؤرق الموجود الإنساني وتحمله على معاداته، نظرا للفهم السيئ لها. وتعد الرواقية والابيقورية من أبهى تجليات هذا المسعى الحكمي للتصالح مع الوجود؛ لهذا، نفهم المنحى التشاؤمي لفلسفة آرتور شوبنهاور(Arthur Schopenhauer) الذي حدد للوجود ثلاث خصائص: كان على رأسها عبثية الوجود، ثم انتفاء غاية للوجود أو الإرادة العمياء، إضافة الى الألم والملل(آرتور شوبهاور، 2003، ص165-166-167). إن الميتافيزيقيا المفكر فيها المؤسَّسة على الحكمة المتبصرة ترى في كل أشكال الإبداع تلك تجليات لشيء واحد هو الوجود. إنها جمالية الإبداع الكوني الكامنة في الوجود الذي ليس الوجود الإنساني سوى نور من أنوارها. ومن هن، فإن لهذه الميتافيزيقا المتصالحة مع الوجود، والتي ندعو لها، الملامح الكبرى التالية:

- الحكمة كأساس لفهم الوجود والحياة لا العلم؛

- الفهم الغائي للوجود بدل التفسير السببي؛

- النظر للوجود الذاتي كامتداد للوجود العام لا كوجود آخر مفارق له؛

لا شك أنه من الصعب على البشرية المتشبعة بقيم الميتافيزيقيا المعادية للوجود، بما فيها وجودها الذاتي الذي تعاديه هو الآخر دونما وعي منها، أن تتصور إمكانية التصالح مع الوجود بمختلف أشكاله الإبداعية من خلال الميتافيزيقا التي تستلزمها الحكمة. كيف لهذا الموجود أن لا يعادي الحياة من خلال عدم معاداة أشكال الإبداع(المرض، والموت...) التي يتوهم منها العداء والصراع، وهو منغلق على اعتقاد راسخ لاواع بأنها تمثل الشر بفعل الفهم السيئ لعلاقته كموجود بالوجود. لذا، فالحكمة التي يمكن أن تعلمنا إياها الفلسفة هي الفهم الغائي للوجود وتحديد موقعنا وعلاقتنا بهذه الغائية، وهو ما يمكن أن يصحح العلاقة السببية التي هي إحدى ركائز الميتافيزيقيا العدائية للوجود كمجال للصراع من أجل حفظ الكينونة، بما يحقق وعيا أكثر رحابة وعمقا. وعيا يدرك تجليات التناغم والانسجام في الوجود بما فيه وجودنا الذاتي، فليست كينونتنا سوى امتداد للكينونة العامة المحايثة للوجود(باروخ سبينوزا، 2009).

خاتمة:

إن المتأمل في الوقائع والسابر لأغوار الأحداث المترافقة مع ظهور كوفيد19، يخلص إلى أن البشرية اليوم تسير في اتجاه تعادي فيه ذاتها بمعاداتها لشروطها الوجودية، والذي ليس الوجود بعمومه سوى شرطها الأنطولوجي، أي بمثابة التربة والماء والهواء، الذي تنمو ضمنه وبناء عليه مختلف الشروط الوجودية الأخرى للإنسان(البيولوجية، الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية...). ولئن كان الإنسان اليوم يعادي شروطه الوجودية من خلال عدة مظاهر لهده العداوة الفجة: استنزاف الموارد الطبيعية؛ التغيرات المناخية؛ التعديل الوراثي؛ الاستبداد السياسي؛ الحروب؛ الفقر واللاعدالة الاقتصادية والاجتماعية...فإنه بذلك، يعادي وجوده الخاص الذي لا يستقيم إلا بها، فهي إياه وهو إياها.

وبالمحصلة، فلم يكن العمل على الكشف عن مكامن ومظاهر تلك الميتافيزيقا المعادية للوجود اللاواعية، وهو ما تغييناه من دراستنا هاته بداية، سوى مدخل لتشكيل وبناء ميتافيزيقا واعية تصالح الإنسان كموجود مع الوجود، بالتزامن مع الإشارات القوية على تفاقم أزمة الإنسان المعاصر الوجودية كما أظهرتها تداعيات فيروس كوفيد19. فأي مستقبل للإنسان الحديث إن لم تخرجه مثل هذه الأزمات من سطوة ميتافيزيقاه المعادية للوجود الهدامة؟

قائمة المراجع:

1.آرتور شوبنهاور(2003)، العالم إرادة وتمثلا، ترجمة وتقديم وشرح سعيد توفيق، مراجعة على النص الألماني فاطمة مسعود، الطبعة الأولى، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
2.أرسطو طاليس(2014)، الكون والفساد، ترجمة أحمد لطفي السيد، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
3.باروخ سبينوزا(2009)، علم الأخلاق، ترجمة جلال الدين سعيد، الطبعة الأولى، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
4. بول ريكور، محاضرات في الأيديولوجيا واليوتوبيا، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان.
5. دورثي اتشكروفورد(2014)، الفيروسات، مقدمة قصيرة جدا، ترجمة أسامة فاروق حسن، مراجعة هاني فتحي سليمان، الطبعة الأولى، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
6. سيغموند فرويد(1982)، الأنا والهو، ترجمة محمد عثمان نجاتي، الطبعة الرابعة، دار الشروق.
7. لمزيد من التفاصيل حول الحفر الجينالوجي لمنظومة القيم الاخلاقية أنظر: فريدريك نيتشه(2010)، جينالوجيا الأخلاق، ترجمة فتحي المسكيني، الطبعة الأولى، المركز الوطني للترجمة، تونس.
8.مارتن هايدغر(2002)، كتابات أساسية: الجزء الثاني، ترجمة وتحرير إسماعيل المصدق، الطبعة الأولى، المجلس الأعلى للثقافة.

9.مارتن هايدغر(2015)، مدخل الى الميتافيزيقا، ترجمة عماد نبيل، الطبعة الأولى، دار الفارابي بيروت، لبنان.
10. مارتن هايدغر(2015)، الفلسفة، الهوية وبالذات، ، ترجمة محمد مزيان، مراجعة محمد سبيلا، الطبعة الأولى، منشورات ضفاف.
11.ميشيل فوكو(1990)، المراقبة والعاقبة، ولادة السجن، ترجمة على مقلد، مراجعة وتقديم مطاع صفدي، مركز الإنماء القومي، بيروت.
12.الوتشيانو فلوريدي(سبتمبر2017)، الثورة الرابعة، ترجمة لؤي عبد المجيد السيد، سلسلة عالم المعرفة الكويتية.
13.وليم جيمس(2014)، البراغماتية، ترجمة وليد شحادة، الطبعة الأولى، دار الفرقد للطباعة النشر والتوزيع، دمشق.
14.يورغن هابرماس(2003)، العلم والتقنية كإيديولوجيا، ترجمة حسن صقر، الطبعة الأولى، منشورات الجمل، كولونيا، ألمانيا.

لا شعر بعد أوشفيتز

د.جويده غانم، جامعة البويرة-الجزائر

ملخص: شكلت أوشفيتز في الكتابات الفلسفية والأدبية أبعادًا أيدولوجية عميقة، من حيث ارتباط هذه الأخيرة بالتاريخ والكتابة التاريخية وتسجيلها للعديد من المواقف في الأدب والشعر والموسيقى،لم تنفصل هذه الإرادات السردية عن ردود أفعال قوية واكبت الحدث الأوشفيتزي شعريا وكان لتيودور أدورنو (Theodor W. Adorno) موقفًا حاسمًا من وقف واستحالة كتابته بعد هذا الحدث المروع، الذي تجاوز كل سمات الهمجية التي لحقت بالإنسان اليهودي الألماني، إذ لا يمكن للشعر أن يمثل هذا الحدث، ولا أن تتحقق كتابته في ظل جريمة النظام النازي على المجتمع، شهد هذا الموقف ردًا معاكسًا من طرف العديد من الشعراء أمثال (بول سيلان) الذي قدم أوشفيتز في لغته الشعرية التي تجاوزت حدود الألم والصمت، وأعادت الوعي بذاكرة الإبادة الجماعية.

الكلمات المفتاحية: أوشفيتز، تيودور أدورن، اللغة، الشعر، التأويل، بول سيلان، الأدب.

No poetry after Auschwitz

Dr. Djaouida Ghanem, Bouira University-Algeria

Abstract: Auschwitz in philosophical and literary writings formed Deep ideological dimensions, as it relates to history and historical writing and its recording of many positions in literature, poetry a These narrative wills were not separated from strong reactions and accompanied the Auschwitz poetic event, and Theodor W. Adorno was a decisive stance towards stopping and the possibility of writing it after this The shocking event, Which overtaking all the barbaric features of the German Jew, Poetry Not possible this To represent event, nor can its benefit be realized in light of the Nazi regime’s crime against society.

This situation witnessed the opposite response from many poets as (Paul Clean) who presented Auschwitz in his poetic language that exceeded the limits of pain and silence and revived the memory of the genocide.

Keywords: Auschwitz, Theodor W.Adorno, Language, Poetry, Interpretation, Paul Clean, Literature.

مقـــــــــــدمة:

لا يمكن فصل الإيديولوجيا عن كتابة الأدب والشعر والفلسفة وعلم الاجتماع والدراما والموسيقى بحيث تغدو البنية التفسيرية والمعرفية لأي أمر تاريخي محتمل في الكتابة، مترجم بفيضه الهوياتي الذي طبع أنساق الثقافة ومحيطها الانتمائي في مجال القصص العظمى التي رسمت تاريخًا جديدًا وقدّمت لمنطقها قواعد صارمة ومفتوحة في كيفية مثول العقلانية والحرية ووعي الإنسان وتوجه التاريخ صوب تحقيق الأهداف الكبرى للقضية التي يدافع عنها ويجهر بها، ولعل في استحضار الكتابات الغربية ما يلوح إلى إعادة النظر في تفكيك هذا النوع من الحقيقة،وضرورة البحث عن كيفية استيعاب أوشفيتز(Auschwitz) كمركز في فلسفاتها وعقلانياتها،والوقوف على هذه الرؤية الشمولية لمثل هذا الموقف التاريخي المعقد بالكثير من التفاصيل التاريخية،التي تعانقت مع أنظمة الحداثة وما بعدها وسياسات التمثيل ومؤسسات الثقافة الكبرى التي اختلقت تركيبة لغوية خاصة ومركزة طموحًا غيرياً طبيعته البحث عن الأنا وإحلالها بكل قوة وعنفوان محل التشكيلات الحضارية الإنسانية المختلفة بمسائلتها عن جدوى الأدب والكلمة حيال الإدانة الكاملة لليهود.

أفرز هذا التمركز تجانسًا مختلفًا، من شأنه أن يعيد تصحيح مفهوم الهوية والجغرافيا والمعنى، كمفاهيم متشابكة دونتها أساريد الأدب ورواياته التي صنعت مجد أوشفيتز ضمن الأدب،كما استلهمت الشعر وعبّرت عن رؤى مخالفة باطنية حذرة عن الآلام والسواد والرماد الذي حل بمعتقليها، تصدّت له الفلسفة وقدّمت التفكيك والاختلاف والصوت كظاهرة مرفقة بتشفير لغوي حاد،قدّم وعيًا خالصًا لمختلف التناقضات التي شكلها الوعي المغترب وفلسفته الوجودية الخاصة، باعتبارها ألماً فريدًا في الجغرافيا الأوروبية،من هذا المنطلق أحدثت أوشفيتز بناءً ثقافياً جديدًا وسط النخب الفكرية اليهودية، وقدّموا بواسطتها الكثير من الكتابات العميقة التي رسمت تحولًا جديدًا وبارزًا في مصير الإنسان اليهودي، وتاريخه الدياسبوري الذي بحث عن البديل في اللغة والخطاب والزمان والمكان والحركة والسكون،فكان من نتائج هذا الوضع امتلاك حداثته وفراداته وتنويره على حساب معاناة الشعوب المضطهدة والمظلومة التي سلبت لغتها ومكانها وتاريخها بأقاصيصه الخيالية الماكرة اتجاه الوطن والتضحية والمقدس والذاكرة والتاريخ، يلوح في هذا الأفق المقولات الخاصة بالخلفية الثقافية التي حرّكت هذا النوع من البنى التفسيرية، من خلال معرفة التحليل المتضمن لما طرحه شعر بول سيلان،لتوسيع مساحات الكشف عن النزعات التنميطية التي تضمنت الدال والمدلول بوجهة تنكرية خالصة تخفي أنينها وألمها على فلسفة إظهار باهرة لقضيته ومبادئه العالية في التحقق،أن تكون أوشفيتز مركز الكتابة واللغة والتأويل والتاريخ.

كتب تيودور أدورنو كتابه صناعة الثقافة (*The Culture Industry*)الذي وضّح فيه المأساة الوجودية في ألمانيا وأوروبا،والتأثيرات التي أعطت للمجتمع صبغة جديدة في التحول والتناقض مع قيمها الأخلاقية والتاريخية الوجودية،التي أفضت إلى صراع دائم ومستمر بين أشكال الثقافة وخصوصية المجتمع، الذي أرهقته الحروب وسياسات العنف الممنهج حيث تغدو "الثقافة بعد أوشفيتز(...)لا تعدو أن تكون قمامة، لقد كشف الروح عن قناعته وتجرّد من ثيابه الثقافية،و اتضح سقوطه في سلبيته التي لا قرار لها". (مكاوي، 2018، ص 50).

النظر في السمة النقدية لتيودور أدورنو، تأخذنا في مساحات الأدب والفكر ونناقش من خلالها نظرية النقد الثقافي التي أفرزتها مدرسة فرانكفورت،كخلاصة استشراف بمستقبل المجتمع والثقافة في ألمانيا بعد الهولوكوست،حيث يقول أدورنو:" النقد الثقافي،الهدف منه هو الكشف عن الفجوة بين مطالبات الثقافة والعالم الذي تعيش فيه". (W.Adorno, 1991, p 17)

أعطت أوشفيتز Auschwitz (*) نسقًا جديداً للكتابة في مدرسة النقد الثقافي،وأصبح الحديث عن صناعة الثقافة من الأولويات القصوى لإعادة بناء المجتمع،وتلوح الصدف أن تكتب آنا آرندت(Hannah Arandt) كتابها بنفس العنوان صناعة الثقافة لتعبر به عن وجهة نظرها في الثقافة الألمانية والأوروبية ومستقبلها بعد أوشفيتز،من خلال مراجعات نقدية في النثر والفلسفة والأنظمة الشمولية،والحديث عن مدى الإمكانية التي ستحرر بها عقلانية أوروبا من عدم تكرار الهمجية أو البربرية التي حدثت في أوشفيتز.

_ إذا كانت محصلات الثقافة هي المعبر الأساسي للمجتمع الغربي ووجوده، فكيف أعادت هذه الثقافة أوشفينز ضمن هرمنيوطيقا الأدب والشعر؟.

_ على أي أساس ارتسمت البنية التأويلية للغة النصوص من منطلق إعادة النظر في المركزية الوجودية لأوشفيتز (*) بالنسبة للإنسان اليهودي؟

1_ أدب المحرقة:

يبدو الأدب في منظور الهولوكوست منظومة متكاملة من الكتابة واللغة والتفكيك والتعبير، حيث تبدو مرجعية المكتوب والمنطوق في علاقة متطابقة مع الواقع المنبثق من التجربة والتمثيل والمخيال وتبرز درجة تطابقه مع الأحداث من خلال توسيع مبدأ المحاكاة الممكنة والخيال المتدفق والمعاناة الملتبسة ضمن سرديات الهولوكوست العظمى التي تبحث عن سياق إرسالي

(*) المعتقل الأبرز الذي تم فيه إبادة اليهود كما يشير إليه التاريخ الأوروبي، من أ برز معسكراته هما: **بيركيانو ومونوفيتز**.

(*) يشير أنزو ترافيرسو (**Enzo Treverso** أن مصطلح **Auschwitz** أنسب من مصطلح (**Holocaust** أو**Shoha** لأنه يشير أكثر إلا نظام هتلر القاتل،ويعترف بخصوصية الإبادة الجماعية اليهودية دون عزلها) Traverso Enzo, 1999, P08)

لاستعارتها وتمثيلاتها،أن نقرأ الهولوكست والآداب المنبثقة عنها، أن نغامر في فهم مدلولاتها واستعاراتها وتنكرها اللفظي، وقد أشار هومي بابا (Homi Bhabha) إلى أن "التنكر يعيد الإفصاح عن تمثيل الهوية والمعنى (...) وهو مثل التمويه،ليس تنسيقًا لكبت الاختلاف(...) حيث يختلف عن الحضور أو يتحداه عن طريق إظهاره أو البوح به جزئيا يأتي من إنتاجه الضخم والاستراتيجي لمفاعيل هوية،صراعية، واستيهامية". (بابا، 2006، ص 172)

النظر في الموقف الأدبي ومرجعيته ضمن منظومة الأدب الهولوكستي، يحيل الظاهرة التأويلية إلى أنساق ما بعد الحداثة التي انقلبت على التمثيل، وصوّرت تفكيك اللغة والمعاني على أنها ظاهرة تعسفية وطارئة تاريخياً (بدلاً من أن تكون متجذرة في الميراث الميتافيزيائي والتأسيسي) ولّدت تنبؤات حول كتابة الراوية أو النظرية الروائية كحساسية مفرطة لموضوع ما بعد أوشفيتز،على الرغم من أن الناحية التاريخية توحي بأن المحرقة في حد ذاتها،أحدثت ثورة أدبية بالغة الأهمية.(Spargo. R. clifton, 2012, p. 05)

فهل يمكن للشعر أو النثر أن يساعد المرء على معرفة ما حدث حقًا في أوشفيتز؟

لا توجد استعارات أو مقارنات كافية للمحرقة، ولا يمكن القول إن أوشفيتز يمكن أن تكون استعارة أو تشبيهًا مناسبًا لأي شيء آخر.إلا إذا أبلغت هذه الإنجازات عن تضارب أولئك الذين يكتبون الشعر أو النثر التأملي والتحليلي حول الهولوكوست، فلا يزال يتعين عليهم أن يشعروا أن تعبيراتهم على الأقل يمكن أن تنقل شيئًا عاجلاً لا يمكن قوله بأي شكل آخر، لكن هذه القناعة تجعل مهمتهم ليست أسهل،وعندما يعمل القارئ على فهم ما يقوله كتاب المحرقة، سوف يشعر هؤلاء الكتاب كيف يتصارعون مع الكلمات؟ وكيف يمكن للكلمات أن تقول الحقيقة، وتصف ما يجب تصويره عن أوشفينتز، ونقله والتحكم فيه، حتى تظهر رؤى واضحة. (Roth, 2008, p 05)

قدم كل من Nigel Mapp وDavid Cunningham قراءة في كتاب الجدل السالب لأدورنو وتم حصر ملاحظاتهم في النقاط التالية:

_ أنّ موقف تيودور أدورنو في كتابه الجدال السلبي يبدو للوهلة الأولى في التعبير عن أوشفيتز كان أكثر هشاشة، فالمعاناة الدائمة لها الحق في التعبير بقدر ما يجب على الرجل المعذب أن يصرخ،وبالتالي قد يكون من الخطأ أن نقول إنه بعد أوشفيتز لم يعد بالإمكان كتابة قصائد،وهل من الخطأ أن نطرح سؤالاً آخر حول إمكانية العيش أو الحياة بعد أوشفيتز؟

_ لا يمكن القلق بشأن (الفن) عندما تكون القضية هي البقاء على قيد الحياة، فالكتابة بعد أوشفيتز و المعبّر عنها بطريقة الاستحالة للكتابة عنها هي ضرورة التزام الصمت،ومن وجهة أدورنو على التأكيد القطعي أنّه يجب على الإنسانية ترتيب أفكارهم وأفعالهم،حتى لا تعيد أوشفيتز مأساتها،وألّا يحدث شيء مشابه لها في المستقبل.(Cunningham David, 2006, p 81)

لم تمنع القصائد المكتوبة سابقًا هذا الحدث،ولكن كيف يمكن استدعاء تلك الكلمات المكتوبة فيما بعد لمنع تكرارها كأحداث بربرية مستحيلة لا تتسق بشكل كامل مع ظروفها المحتملة؟ كيف يمكن التنبؤ بتأثير القصيدة على حدث مروع كأوشفيتز؟ (Cunningham David, 2006, p. 70)

2_الشعر من منظور أوشفيتزAuschwitz:

شكّلت أوشفيتز المفتاح السحري لكل كتابات أدورنو ومدرسة فرانكفورت، فلا يمكن استيعاب قضايا الكتابة المأساوية في الأدب إلا إذا فهمنا واقع هذه المساحات من أوشفيتز وموضعها في الإطار الفلسفي واللغوي الذي سمح لها أن تتقمص مداليل تعكس خطاب مجتمع ما "لتشكل نصًا شاملًا،أي نسقًا فكريًا متكاملًا ورؤية للكون، ولكل خطاب تحيزاته المعرفية، ولذا فالمعرفة التي ينقلها الخطاب ليست محايدة أو بريئة (...) وتحليل الخطاب هو استنباط القواعد التي تحكم التوقعات الدلالية (...)أو الأعراف التي تحكم إنتاج الدلالة". (المسيري، 2005، ص 39)

في عام 1982 تحدث ثيودور أدورنو بكلمات شهيرة: كتابة الشعر بعد(Auschwitz) همجية وهو يدّعي أنّ استخدام الهولوكوست لإنشاء تمثيل جمالي يمكن اعتباره شكلاً من أشكال الإساءة للضحايا، كون الشعر والأدب يخلقان(أعمالاً فنية جمالية) وهذا المبدأ الممتع يتناقض بقوة مع الطبيعة المروعة للحدث أوشفيتز نفسه،والناس تسعد بقراءة القصائد أو الكتب،وهذا الإعلان ظلم لكل هؤلاء الملايين من اليهود الذين قتلوا،ولكـــن يجب علينا النظر في الطـــبيعة المتـــــناقضة لبيـــــــانه،وفي مقالـــه عن الالتزام بذكـــر الحـــــــقيقة حول الإطار العام للكتـــــابة و كيـــــفية التمثيل لحقائق أوشفـــيتز-Vleeschouwer) Potvin, 2010, p13)

لقد علّل أدورنو عدم إمكانية كتابة القصائد بعد أوشفيتز، لكون الهمجية التي فرضتها الثقافة ومؤسساتها، شكّلت عقلانيتها بؤرةً للمأساة اجتماعية،انتهت في معتقلات هتلر،وفي هذا يقول: "كلما أصبح المجتمع أكثر شمولية، كلما زاد تكريس العقل وزاد تناقضه،حتى أكثر الوعي المتطرف بالعذاب،يجد النقد الثقافي نفسه يواجه المرحلة النهائية من جدلية الثقافة والهمجية.إن كتابة الشعر بعد أوشفيتز هو عمل وحشي وهذا يفسد حتى معرفة لماذا أصبح من المستحيل كتابة الشعر اليوم".((Adorno, 1997, p34.))

عندما يؤكد الكتّاب على استحالة إيصال حقائق المحرقة عن طريق الكلمات، فإنّهم يُتهمون أحيانًا بالغموض في فهم وتأويل الحدث،حيث يجعلون الهولوكوست استثناءً لدرجة أنّه يفقد الاتصال مع بقية التاريخ البشري،كما يحجبونها ويصوتون بها في البلاغة التي تستثمر المحرقة بهالة أسطورية أو باطنية تعارض التحليل المنطقي الواضح وترصد مأساته بكفاءة ودقة. (Roth, 2008, p07)

قد يصل الرأي الناقد إلى أحكام مختلفة بشأن تلك الاتهامات التي تتعلق بالكتّاب والمؤلفين المختلفين، لكنّ الأعمال المستكشفة في هذه الصفحات لا تسحب المحرقة من الواقع الدنيوي،على العكس من ذلك، فهي متجذرة بكل عظمة في الخسائر البشرية الناجمة عن الهولوكوست ،كما

أنها في حاجة إلى استرداد كل ما يمكن تركه لمستقبل بشري، بعد أن كشفت أوشفيتز عن الوجود الوهمي للعديد من الافتراضات،فيما يخص الشهادة على هول ما حدث فيها والاحتجاج على آثارها(Roth, 2008, p07)

من جهة أخرى علّل إيلي فيزل (Elie Wiesel) عام 1977،الذي يعد أول من نحت مصطبح الهولوكوست أن "ما نسميه أدب المحرقة غير موجود، وأنّه لا يمكن أن يوجد أدب المحرقة؟ فالمصطلح ذاته عبارة عن تفسير خاطئ (...) إنّ كتابة رواية عن أوشفيتز ليست رواية، أو يبدو أنّ مثل هذه الشكوك حول إمكانية خلق شعري على المحرقة تستند إلى مفهوم تقليدي للأدب الجمالي،وغالبًا ما تتم إضافة تحفظات أخلاقية مثل التي أضافها أدورنو عندما قال: "كتابة قصيدة بعد أوشفيتز همجية".(Lamping, 2014 ,p393)

تمركز هذا الحدث التاريخي برؤيته اليهودية مجال القصص الكبرى،وقدّم سردياته العظمى ضمن مسافات موغلة في التضحية وفلسفة اللاهوت والقربان، وفي هذا يقول بول ريكور(Peaul Ricoeur:"إن الشبه الحاصل بين شكل ما للخطاب وبين طريقة معينة من الجهار بالإيمان(...) والتوتر المناظر في البلاغ اللاهوتي، وبين العلاقة بين تشخيص مجموع المتن الأدبي،ويمكن تسميته تلازمًا بفضاء التأويل الذي تفتحه سائر أشكال الخطاب مجتمعة".(ريكور، 2001، ص 92).

لم تنفصل بلاغيات أوشفيتز عن سياقها التوراتي التلمودي، لتتموضع الفلسفة الضحيوية للقربان البشري حدوده اللانهائية في النصوص والأشعار والفنون والجماليات،ولتصطبغ الثقافة الغربية في التساؤل العقلاني حول وظيفة الحدث الأوشفيتزي واحتلاله مكانة مركزية في منطق اللوغوس،ولتصبح هي العقل الذي مركز إنسانه في بنية لغوية مشحونة بالألم والخوف والأسى والتحدي،لاختبار حدود اللغة ومجالاتها،التي امتدت في الوجود واللغة والثقافة. (Spargo. R. clifton, 2012,p14)

يغدو تشكيل الحيز المعرفي لأوشفيتز وتحديد إطارها اللغوي والفلسفي،متعديًا جوانب التاريخ و الثقافة والفكر واللاهوت،ويصبح أمر المحرقة من المركزيات الكبرى التي شكلت المفهوم الباطني لوجهي الحداثة وما بعدها،حيث قدّم التنوير الأوروبي خدماته الجليلة في أن ينأى عن الوضع اليهودي الخاص ضمن المجتمع الغربي،مما أدى إلى تحولات عميقة أعادت صناعة الثقافة في ألمانيا وأوروبا وكل العالم،أبرزها صناعة الأدب والشعر والفلسفة والفنون وغيرها.

تتعدى أوشفيتز العوالم بنصوصها وأشعارها، وتتعدى في الوقت نفسه تأويل أدورنو حول استحالة كتابة الشعر، ليجعل منه بول سيلان قدرًا واسعًا في صناعة الوعي بالمحرقة ويؤلف شعرًا محايثًا لتجربته التي ألمت به في أحد معتقلاته، وكما يرى أدورنو يمكن فقط كتابة تلك القصائد التي تمنع تكرار أوشفيتز رغم أنّ أدورنو يرى في "المعاناة الدائمة لها نفس الحق في التعبير مثل الرجل المعذّب حينما يصرخ ومن ثمّ قد يكون من الخطأ القول أنه بعد أوشفيتز لم يعد بإمكانك كتابة القصائد ولكن ليس من الخطأ طـــــــرح السؤال الأقل ثقافياً عمّا إذا كان بإمكانك الاستمرار في الحيـــاة بعد معسكر أوشفيـــــــــتز ". (Adorno T. W., 1973, p32-363.)

احتلت اللغة في إطارها الاوشفيتزي بعدا ملحميا خاصا بأوضاع المحرقة التي رسمت في الذاكرة اليهودية صراعا نفسيا يسائل العقل الغربي في لغته وكتاباته واستعاراته كيفية التعبير عن المعاناة التي لا يمكن أن يتكرر مثلها في نطاقه الجغرافي والهوياتي فقط، لينبثق مجالا شعريا خاصا يؤسس لمفهوم شعر أوشفيتز الذي تفرد بالاستعارة والتأويل وبنيته الانطولوجية. فكيف أظهر بول سيلان ترانيمه الشعرية في استذكار أوشفيتز وعلى أي أساس تجاوز به تحريمة أدورنو لا شعر بعد أوشفيتز(No poetry After Auschwitz)؟

3_شعر بول سيلان (صرخة صمت ضد صمت أوشفيتز):

يظهر سؤال الحياة واللغة بعد الهولوكوست وفق الطرح السيلاني كالتالي: ما معنى الوجود الإنساني بعد أوشفيتز؟ ماذا بقي بعد النازيين والمحرقة؟ هل كتابة الشعر بعد أوشفيتز في الحقيقة همجية كما قال تيودور أدورنو؟ يمكن أن يجيب على هذه الأسئلة بول سيلان الناجي من الهولوكوست،والذي كان من المؤكد أنّه الشاعر الأوروبي الكبير في الفترة التي تلت عام 1945 والأكثر تجريبًا في تصوير النفس الجماعية لضحايا المحرقة.

تفرّد شعر سيلان عن غيره من شعراء المحرقة في تفسيره للهولوكوست بأسلوب صمته الخاص المنضوي ضمن استعارات خاصة استلهمها من مأساة الحدث، كون حلقة الموت مع شاهد ضخم لكل ناجٍ من المحرقة في عالم ما بعد الهولوكوست يمكن اعتباره بمثابة مفارقة للأمل،ولكن في معظم الحالات،لا ينتهي إلا في توسيع نطاق الوجودية اليهودية المعبر عنها في أسلوب صمت أشعار بولس سيلان واستجواب هدفها النهائي.(kopuri, 2016, p02)

اسمه الحقيقي بول أنتشل (Paul Anczel) من مواليد عائلة يهودية ناطقة بالألمانية من مدينة تشيرنوفيتز (Tchernovit) في رومانيا التي أمضى فيها فترة الحرب، وتم ترحيله إلى معسكر اعتقال في عام 1944، وفي عام1948، استقر سيلان في باريس،حيث عاش كمترجم ومدرّس للغة الألمانية،حصل على تقدير في ألمانيا لكتاباته المتميزة، خاصة من خلال استلام جائزة جورج بوشنر الأدبية(Karl Georg Büchner) في عام 1960، والتي تمنح لأفضل نص أدبي مهم جدًا، من بين أشهر قصائد سيلان، قصيدة(The Fugue Death Fugue) أو تودسفوغ (Todesfuge)مأخوذة من مجموعته الأولى الخشخاش والذاكرة التي نُشرت في عام 1948. (Histoire, mémoire & littérature, 2010 ,p26)

إن التعدد اللغوي والمكاني والعراك الهوياتي في تاريخ سيلان مكنه من رؤية العالم بوجهة متباينة من الانتماءات ،وكان من أثار هذا التعدد أن غير هوية اسم عائلته من الأصل الروماني (أنتسل)أو (أنتشل) أو (أنسل) إلى تسيلان الذي يعد إعادة رسمية لتشكيل اسمه الأصلي. (البازعي، 2007، ص81)

كان والده ليو أنتشل،صهيونيًا،دافع عن تعليم ابنه باللغة العبرية، وانضم فيما بعد إلى مؤسسة كانت مقتنعة سابقًا بضرورة الاستيعاب اليهودي في الثقافة النمساوية،وهي مؤسسة استقبلت حاييم

وايزمان Chaim weizman (*) من المنظمة الصهيونية العالمية في عام 1927 م،كان قارئًا قويًا للأدب الألماني الذي أصر على أن تكون اللغة الألمانية هي لغة المنزل،تخلى سيلان عن الصهيونية وأكمل تعليمه العبري الرسمي،وبدلا من ذلك أصبح ناشطا في المنظمات الاشتراكية اليهودية،وعزز الدعم للقضية الجمهورية في الحرب الأهلية الإسباني(celan, 2011,p01) .
كما يعد الشاعر سيلان الوحيد الذي أقنع أدورنو بسحب الحظر على استحالة ممارسة الفن بعد، أوشفيتز، يتناقض أدورنو مع كتابة سيلان الصعبة والغامضة خاصة في شعره المعقد الذي اعتبره سمة من سمات الحركة الرمزية الفرنسية، متعمدًا في غموضه عدم الإفصاح عن مشاعره اتجاه الحدث المروع بالشكل الصريح، بهدف الحفاظ على مراوغة محكمة الغلق، يشير أدورنو إلى أن الكلمات التي استخدمها بول سيلان لها وجهين ، حيث تحتضن أشعاره هذا الغموض وتستمتع به، بدلاً من ذلك تريد قصائد سيلان التحدث عن الرعب القاسي عن طريق الصمت،الذي موضع المعنى في لغة رمزية يعكس محتواها الحقيقي. (Christopher Craig Brittain, 2010, p199)

حسب سيلان أن اللغة الألمانية هي اللغة الوحيدة التي تسمح باختراق رعب أوشفيتز لوصف الموت من الداخل، فقصيدته الأكثر شهرة تودسفوغ المبكرة، التي تحتفل بذكرى معسكرات الموت، هي عمل شديد التعقيد فيما يخص القدرة الاستثنائية في الوصف والمناجاة،قد تكون قد استمدت بعض الدوافع الرئيسية من قصيدة إيمانويل فايسغلاس James Immanuel Weissglaوتبدو الشخصية المزدوجة لمارغريت سولاميث، بشعرها الذهبي الأشقر، انعكاسًا للثقافة اليهودية الألمانية التي أثّرت في جوهر شعره.(celan, 2011, p04)

ينشأ مفهوم الصمت عند بول سيلان كم خلال الإرهاب النازي،الذي تسبب في قتل والديه والاضطهاد الشامل في معسكرات الموت والتغريب، التي عاشها بالجسد لا بالروح، إنها في الغالب نتيجة لضحايا المحرقة في معسكرات الاعتقال والتي يتم تصويرها على أفضل وجه في قصيدته المميزة تودسفيوغ، اعترض الواقعيون والحرفيون بين منتقدي سيلان على الصبغة الجمالية الخاصة التي أعطاها سيلان (لمعسكرات الموت) في أشعاره ،وإن كانت هذه الجمالية ليست بمثل ما نتصوره ، لكونها جمالية فاحت منها طبيعة المعسكرات ولونها الرمادي المذهب بالأجساد المعذبة والمفحمة على حسب سيلان، والتي لا يمكن أن تُنكر تجربة أحد الناجين من الهولوكوست، في أي مكان في العالم،كشهادة على التجربة المؤلمة، باعتبارها الجمال الرهيب الذي يستحق النظر ضمن القضايا المهمة في أدب المحرقة.(kopuri, 2016, p03)
لم ينسى سيلان أهوال المحرقة التي أخذت من مارغريت الشقراء الذهبية ذات العينان الزرقاوات جمالها وعذابها الحالك، وهو يترقب تفاصيل جرائمها،حيث تتخالف عنده الكلمات

(*) **يعدحاييم وايزمان Chaim weizmann** أشهر الشخصيات الصهيونية بعد تيودور هرتزل ولد عام1874م في بلدة موتول في ولاية بنسك إحدى ولايات روسيا، درس مبادئ الدين والتاريخ اليهوديين، وتمكن اللغة الروسية واليديشية التي تحدث بها يهود روسيا وأوروبا الشرقية، ترأس المنظمة الصهيونية من 1920م إلى1946م، انتخب رئيسا لدولة إسرائيل المحتلة عام 1949م،توفى سنة 1952م(معدي الحسيني الحسيني ،2015م،ص05) .

المشرقة بالأمل والألم مع الغثيان والموت الحاد الذي حددته هذه الشقراء، يستوضحها في جدل قائم منازع لوعي وجوديته المقفرة التي أظهرها في قصيدته الحريق قوله ما يلي:

أيتها السمكة تشجعي!

حيث يكون الماء،يكون في استطاعة الإنسان.

أن يعيش مرة أخرى.

لن يرسل الغناء للعالم مرة أخرى في صوت واحد مع الموت. (مكاوي، ثورة الشعر الحديث،1973، ص310)

أعطى سيلان لفلسفة البقاء والحضور أملًا خاصا،تجاوز به الصراع المأساوي في أوشفيتز، وألهمه هذا الحدث الحياة،في أن يظل منقوشا في ذاكراته التي واجهت الموت وشبح المعتقلات والتعذيب وغرف الغاز الحارقة، حيث أن الأجساد المحروقة والمشوهة التي ألحقت بالمعتقلين، خلفت له تعقيدًا استثنائيًا في أن يتم مواجهة هذا الأمر عن طرق الكتابة والتعبير وتسجيل كل هذه الأحداث في سجل الشهادات والذاكرة إما نثرًا أو شعرًا .

ترجم هذا الوضع قصيدته الأكثر شهرة في كتابته الشعرية وهي قصيدة تودسفوغ( ) Todesfugee التي تجسد بصفة أوسع الاحتفاء بذكرى معسكرات الموت حيث أرعب هذا المعتقل على حسب ما تدعيه الرواية اليهودية،كل اليهود الذين تواجدوا في ألمانيا وخارجها وكان بمثابة إنذاراً خطير لمن يتجرأ عن معارضة الحل النهائي،لذا كتب سيلان قصيدته (تودسفوغ) عارضا ذكريات معتقل والآلام التي تجرعها من الشرطة النازية،بالتالي يتجاوز سيلان(تيودر أدورنو) لما أعلن تحريمة كتابة شعر بعد أوشفيتز، ويعلن استمرار التاريخ في التذكر والتوسل لكل حرف كتب لأجل هذا الوضع المأساوي،لكي يظهر استعاراته المعبرة بأكثر صورة (تقوية)، قد قدم خلاصة شعره من قصيدة تودسفوغ نسطرها من ترجمة عبد الغفور مكاوي كما يلي:

لبن الفجر الأسود نشربه في المساء
نشربه في الظهر والصباح نشربه في الليل.
تشرب وتشرب.
تهيل قبرا في الهواء لا يضيق بالإنسان.
رجل يسكت في البيت يلعب مع الثعابين.
يكتب.
يكتب عندما يظلم الليل إلى ألمانيا.
شعرك يامرغريت.
يصفر شتائمه الفظة.
يأمر بحرق قبر في الأرض.
يأمرنا بعزف الآن للرقص(مكاوي، ثورة الشعر الحديث، 1973، ص311).

غير أن الترجمة التي قام بها مكاوي للقصيدة تودسفوغ حذف منها الشطر الذي أفشى معنى شعر سيلان في هذه القصيدة لأسباب غير معروفة، والذي يكشف لنا العديد من القراءات لواقع تجربته الشعرية وهو في المعتقلات الألمانية، كما أن لقصيدة (Todesfuge) تختلف اختلافا كبيرا عن ترجمة خالد المعالي، كون اختلاف الترجمة وارد في أغلب مفاهيم القصيدة فكلمة (milk) ترجمها مكاوي (لبن)، أما المعالي، ترجمها (حليب)،كما أن مكاوي حذف الشطر الذي يتحدث عن اليهودي، أما المعالي فقد ترجم القصيدة كما هي ودون حذفه لهذا الشطر المهم.ولمزيد من التوسع يرجى النظر إلى الترجمتين ومقاربتها بالنص الأصلي لقصيدة سيلان.

والقصيدة الأصلية لسيلان كانت بها الشكل:

Black milk of daybreak we drink it at sundown.
we drink it at noon in the morning we drink it at night.
we drink it and drink it.
we dig a grave in the breezes there one lies unconfined.
A man lives in the house he plays with the serpents.
he writes.
he writes when dusk falls to Germany your golden.
hair Margarete.
he writes it and steps out of doors and the stars are.
flashing he whistles his pack out.
he whistles his Jews out in earth has them dig for a
grave
he commands us strike up for the danc (celan, 2011,p.14)

إنّ فهم وظائف البنية اللغوية العامة للقصائد، تكون مبنيةً على أساس مشروع القصيدة العام الذي يغطي مساحات الشاعر الذهنية، والتي تجعله يرسم لوحة فنية معبرة عن آلامه وأفراحه ومواقفه، إنّ التصرف في حذف المقاطع الشعرية خلال الترجمة، يجعل نتيجة المعنى بلا معنى، وتزيد اللفظ تشفيرًا وإبهامًا، يقول في هذا الصدد غادامير: "هنا لا تعود اللغة فعلًا متعديًا، إنها ليست أداة، بل العكس هي تمتلك قيمتها من ذاتها، ويجب أن تظل بكرًا على الرغم من عمليات العقل على القضايا المعطاة يجب أن تحافظ اللغة الشعرية على نفسها بنفسها، وتظل هي نفسها، لا يغيرها فعل من أفعال التفكير الذي يجد فيها معنى أو يعطيها إياه"(غادامير، 2018، ص203)

ينطوي النسق اللغوي السيلاني على ديالكتيك لغوي هيغلي، يخبرنا في كل مرة أن كتابة الشعر محددة بمصير الصمت الذي اختلقته الدولة النازية، ومعسكرات الإبادة، كما يلمح أن شعر سيلان، يمنح الحديث عن القضايا الوجودية لإشكالية دياسبورا اليهودي، الذي ألزمه الصمت شبكة متعانقة من أشعار المواساة التي عجلت بالذاكرة اليهودية أن تقول الشعر عن أوشفيتز وتتجاوز ما قاله أدورنو، حيث أصبحت هذه الأبيات من ديوانه الذاكرة والخشخاش، تعكس ظروف الضحية اليهودي في منفاه الوجودي الذي رسمت له الأبيات التالية مصيره:

ضفر إكليل من أوراق سوداء بناحية أكرا.

هناك كنت أورد الخيل السوداء وبسيفي أهمز الموت.

وكنت أشرب في أقداح من خشب رماد آبار آكرا.

وأكر مغتفرا على أنقاض السماء. (سيلان، (دس)،ص 05)

كما يشتق سيلان من الكتابة حول المأساة دلالته الاستعارية الخاصة،التي حولها الصمت إلى استذكار واستنكار أحداثها بلغة الطبيعة الوجودية المتعثرة في وشاح السواد والرماد،الذي رسم موت الإنسان واندثار القيم الأخلاقية للوجود الإنساني،في ظل النظام الشمولي،لهذا يقول سيلان:

أمير الصمت.

يجند الرجال،تحت فناء الحصن.

على الشجرة يرفع لواءه ورقة تعروها الزرقة إذ يأتي الخريف.

يقسم سنبلة الشجن في جيشه وأزهار الزمن.

مشكول الشعر بالعصافير سيصعد ليرمي السيف في القاع(سيلان، دس، ص07).
إن البحث عن لغة مختلفة في أشعار سيلان يعكس بالضرورة الهاجس الديني الذي يتحمله، حيث لعبت العقيدة اليهودية الدور الكبير في إحلالها الكثير من المفاهيم التي صنعت اختزال المعنى الحقيقي وإحلال مداليل: الدمار، والرماد، والمغفرة، والمحرقة، من خلال تحيين الأدب المأساوي ونقل مواضيعه الأساسية بلغة حديثة متشبعة بالمعاني التوراتية ومواضيع من التقليد اليهودي،نستقرأ موضوعاتها من خلال الإرث الثقافي التوارتي عبر مركزية ألفاظ الزوهار في قصائده، حيث عكس هذا التموضع في الدلالات التوراتية محصلة اللغة اليديشية، التي كان يتمتع بها سيلان كما هو الحال بالنسبة للعديد من نصوص المحرقة الأخرى، ولقد كان الأدب اليديشي الذي تمركز في روسيا وبولندا وشرق أوروبا، مقدرة تفسيرية وتصنيفية عالية،ظهرت أول الأعمال الأدبية اليديشية في القرن السادس عشر،وكانت تخص ترجمات للآداب الغربية وكتب التقديس والصلوات، واستخدم بعض دعاة الحركة التنويرية اللغة اليديشية بدلا من العبرية، وكان أن ساهمت اليديشية في اندماج اليهود في أوروبا وثقافاتها المختلفة. (المسيري، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية وإسرائيل، 1999، ص322).
كما يتم غالباً التعامل فيها مع صراعات الهوية عددًا كبيرًا من الصور المتعلقة بالثقافة اليهودية، التي هي مقدمات لسياق لتاريخي خاص (Pato, 2016 ,p129)
كما تطلبت ترجماتهم سياقات ثقافية أخرى، تم من خلالها استخدام نصوصا توضيحية من قبل غيرشوم شولم (Ghershom sholem) ومارتن بوبر (Martin Popper) باعتبارهما سياقات مؤثرة في مرجعية كتابات سيلان وعلاقته الوثيقة بالتجربة الدينية اليهودية،كونه العنصر الأكثر

تميزًا وحسمًا في الكتابة الكابالية التي منحت دورًا خاصًا ومكانة داخل التصوف اليهودي، من حيث توظيف سيلان لهذا الدور المميز للغة داخل المنحى اللغوي الصوفي اليهودي). (Shira Wolosky, 1986 ,p.192)

لكن هناك العديد من الخصائص المتعلقة بأدب الهولوكوست التي يمكن ملاحظتها في نصوص شعرية مختلفة تم اكتشافها في نتاجات شعرية مختلفة تختزن في بنيانها اللغوي والاستعاري، صورًا خفية تصف الذكريات والتجارب التي يصعب أحيانًا فهمها وتحليلها كما هو الحال في نصوص أدبية أخرى متعلقة بالمحرقة، فإن المفاهيم و التمثيلات التقليدية يجب أن تكون محل تساؤل في معظم النصوص التي ليس لها خطاب تفسيري واضح وصريح. (Shira Wolosky, 1986, p128)

قد بين جاك دريدا في كتابه حول بول سيلان بعنوان(Schibboleth pour Paul Celan) تجربة سيلان الفردية في كتاباته الشعرية،من منطلق التأثر الوجداني بالماضي العتيق للأصول اليهودية،التي وظف ثقافتها مصطلحاتها الخاصة في التعبير عن وجوده التائه والغريب عن العالم الذي أراد العيش فيه بكل حرية واستحقاق، شكلت المحرقة والمعتقل محطات كبرى في إيصال شهادته إلى العالم،وبنى ذاكرته من خلال استرجاع مجد اليهود الايجابي والسلبي عبر حضورهم المميز في الحضارات، من خلال توظيف سفر القضاة عبر استخدامه لكلمة شيبوليث(Schibboleth)التي تعني كلمة سر للعبور والمرور والنجاة والحياة الأرض الأبدية والخالدة التي لم يتحقق نطقها بالشكل الصحيح في سفر القضاة،باعتبارها كلمة سر،فكان مصير ناطقها الموت،فكذلك كان مصير اليهود الموت والتضحية بهم في أوشفيتز. (Shira Wolosky, 1986, p192)

وقد اقتبس دريدا كلمة (شيبوليث) من هذا الإصحاح 06/12 من سفر القضاة، حيث تظهر مرجعية جاك دريدا في الكتابة الفلسفية والأدبية التي لم تفصل عن سياقها العقائدي التواراتي، ونسقها الاستعاري الخاص بإمكانية التوظيف الكبرى لأغلب مصطلحات العهد القديم التي تعبر بالأساس عن مجد وصراع وامتلاك اليهود للأرض المقدسة موطن خلودهم الأبدي،والنص جاء كالتالي: "واجتمع رجال افرايم وعبروا إلى صافون جهة الشمال وقالوا ليفتاح: لماذا ذهبت لمحاربة بني عمون وما دعوتنا لنذهب معك؟.سنحرق عليك بيتك بالنار.2 فقال لهم يفتاح.كان لي ولشعبي خصام شديد مع بني عمون ودعوتكم فلم تخلصوني من أيديهم3 وحين رأيت أنكم لا تخلصون خاطرن بروحي وعبرت إلى بني عمون فسلمهم الرب إلى يدي.فلماذا جئتم إلي لتحاربوني اليوم 4 وجمع يفتاح رجال جلعاد فحارب أفرايم وهزمهم لأن بني أفرام قالوا: أنتم.الجلعاديون كنتم وسط أفرايم ومنسوما أنتم هنا إلا لأنكم هربتم من أفرايم5. فقطع الجلعاديون على بني أفرايم معابر الأردن ،فكان أحد الهاربين من بني أفرام قال :دعوني أعبر. يسأله الجلعاديون جلعاد أمن افرايم أنت؟ فيجيب،لا.6 فيقولون له "قل: *إذا* ***شبولت"*** "فيقول: ***سبولت***" غير منتبه إلى صحة لفظها فيقبضون عليه ويذبحونه على معابر الأردن.فقتلوا في ذلك الوقت من أفرايم اثنين وأربعين ألفا. (سفر القضاة، 12،06/1997)

يغدو حال الشعر السيلاني بتعبيراته الخاصة يلتمس ذاتً جديدة، تقتضي الاندماج في حال معرفة سر اللغة وارتباطها بالمكان الذي يعبر إليه، في ظل العلاقة البنيوية بين فك الشفرة لكلمة (شيبوليث) التي أصبحت رهانًا لاهوتيًا يفتح موقعة النص من القوة إلى الفعل في تحيينه وبقاءه، في حضوره وغيابه، تشهد الذاكرة الشاعرية على أن الكتابة حول الهوية واستحقاق الأرض لا ينفلت من السؤال التأويلي للنسق الثقافي الذي طرحته قضية أوشفيتز في الأدب واللغة والحقيقة والشعر وحتى الأوبرا والدراما،كونها خاطبت ذواتًا لتفهمها تاريخ أجيال تحكم في انفلاتها الذاتي والموضوعي أولوية الوجود المكاني وتقديس النطق الصحيح لشيبوليث التي مركزت أوشفيتز في موقع ثقافتها التوراتية، وفرضت هيمنتها بقمع الهوية الشرقية والثقافة التي حملها المهاجرون اليهود من أصل شرقي، وتماهت مع الثقافة الأوروبية وتمثلتها، في هذا الإطار تعرّضت موجات الهجرة اليهودية الأولى من الأقطار العربية إلى قمع ثقافي لغوي سياسي قُصد به قطعهم عن ذاكرتهم وتاريخهم وإرثهم ودمجهم ضمن المجتمع الإسرائيلي الجديد، ذو الطابع الغربي على مقاسات النُـــــخب الغربية الأشكنـــــــازية." (الحلبي، 2015، ص43)

وقد صاغت الفلسفة الأدبية لأوشفيتز تنظيرًا جديدًا لمفهوم الكتابة والدلالة والاستعارة، حيث حملت في ذاتها أبعادًا نسقية خاصة محايثة فقط لمفهوم الحدث الإبادي،الذي ولد في أشعار (بول سيلان) وموقف(تيودور أدورنو) خصوصية المحرقة في الوعي اللغوي والفلسفي الألماني، الذي ساهم بدوره في إنتاج لغة جديدة تختلف حتمًا عن لغة العالم.

يغدو هذا التنظير حيزا تاريخيا أيضا للوعي بأوشفيتز التي لم تكن فظائعها بمثل فظائع فلسطين المحتلة،حتى وإن تم مركزتها في الشعر واللغة والتاريخ،فإنها تبقى بلا مركزية وبلا تاريخ.وخارج حدود الوعي وتفاصيل الجغرافيا.

خاتـــــــــــــمة:

لم تبق نظرية لا شعر بعد أوشفيتز تحمل وهج أدورنو بالتحريم والرفض، ولكن تحولت هذه الرؤية إلى قضية مركزية في الكتابة وإحلال الذاكرة الإبادية في المجامع الثقافية اليهودية،كما لم يبق الهدف من ترسيخ ذاكرة أوشفيتز متعلقا بالنازية، وإنما انتقل القمع على الساحات الإسرائيلية ذاتها، حيث أضحى المجتمع منقسمًا إلى طبقات متنازعة على الوجود والقيمة، وأضحت الكتابة الشعرية في الكيان الصهيوني تحمل طبقية حادة، ومراوغة سياسية مقفرة بالتمييز العنصري بين اليهود أنفسهم، من حيث النظر إلى الكتابات الشعرية الخاصة باليهود الشرقيين المهشمين داخل الكيان الصهيوني، حيث تجاوزت كتاباتهم تحريمة أدورنو، وسعت أن تفضح المنزع الصهيوني في محاصرة كتباتهم، لكونهم يهود شرقيين.

يساءل المفكر العربي عبد الغفور مكاوي أدورنو وتحريمته حول إمكانية عدم كتابة الشعر،من منطلق التساؤل جول أوشفيتز بالذات،كونها مقاسهم الوحيد كجحيم مطلق وكارثة فوق الكوارث التي حدثت في التاريخ، لتسلط الإنسان على الإنسان،رغم معاصرة الكثير من فلاسفة فرانكفورت ومنهم أدورنو قيام دولة إسرائيل المحتلة وفظائع جيشها في حق أبناء فلسطين. (مكاوي، النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت، 2018، ص55).

فإذا كان الشعر بعد أوشفيتز همجية، فهل الشعر بعد مذبحة غزة ودير ياسين وقانا وصبرا وشتيلا ومذابح العراق واليمن وسوريا همجية أيضا؟ في هذا الصدد يجيب حميد دباشي (Hamid Dabashi)بمايلي:ماذا لو كان الشاعر الفلسطيني البارز محمود درويش على قيد الحياة، كيف كان رد فعله على المذابح المتكررة في غزة؟ هل كان أن ينتحر مثل الشاعر اللبناني الرائع خليل حاوي الذي فعل ذلك احتجاجًا على الغزو الإسرائيلي الوحشي للبنان في عام 1982م ، أو كان سيرد بشعره؟ (Hamid Dabachi, 2014)

يغدو أن الشعر بعد أوشفيتز لم يعد تحريمة أدبية ولغوية بل تجاوز حدود اللغة والتأويل ليطفو على سطح الأدب والاستعارة إستراتيجية مركزية قائمة على إزاحة العديد من معان التاريخ والكتابة التاريخية الخاصة التي تستدعي مرة أخرى إعادة قراءة الشعر المقاوم العربي والفلسطيني لإعادة فهم تأويليات من هو الضحية ومن هو الجلاد في ظل المجازر التي ترتكب يوميا في حق الشعب الفلسطيني وأن مأساته لا تقارن بما ادعيتموه حول أوشفيتز.

قائمة المراجع:

1. بول ريكور. (2001). *من النص إلى الفعل* ، (ترجمة: محمد برادة، و حسن بورقية) ط 01،عين للدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية، القاهرة.

2. بول سيلان. (دس). *الذاكرة والخشخاش.* (ترجمة: وضاح شرارة، و لقمان سليم) دار الجديد، بيروت، لبنان.

3. سعد البازعي. (2007). *المكون اليهودي في الحضارة الغربية* ،ط01. المركز الثقافي العربي، بيروت،الدار البيضاء، لبنان، المغرب.

4. *سفر القضاة.* (1997) دار الكتاب المقدس في الشرق الأوسط، لبنان .

5. عبد الغفار مكاوي. (2018). *النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت* ، دط، مؤسسة هنداوي،المملكة المتحدة:.

6. عبد الغفار مكاوي. (1973). *ثورة الشعر الحديث* (المجلد 02). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

7. عبد الوهاب المسيري (2005) *في الخطاب والمصطلح الصهيوني*،ط 02 دار الشروق الدولية، القاهرة.

8. عبد الوهاب المسيري (1999)، *موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية وإسرائيل* ط01، مج03، دار الشروق،

القاهرة.

9. مرزرق الحلبي (2015) عرض بوبيتك حركة شعرية يتحدى بها الجيل الثالث من اليهود الشرقيين المؤسسة الأشكنازي. *قضايا اسرائيلية* (60)،.

10. هانز جورج غادامير. (2018). *من أنا ومن أنت*. (ترجمة: علي حاكم صالح) ط1، منشورات الجمل بيروت لبنان ،بغداد ، العراق.

11. هومي بابا (2006) *موقع الثقافة*. (ثائر ديب، المترجمون) ط01، المركز الثقافي العربي ،بيروت، الدار البيضاء، لبنان، المغرب.

12. .Adorno, T.w . (1997). *Prisms.* (s. a. weber, Trans.) German: Ninth Printing.

13. .Adorno, T. W. (1973). *Negative Dialectics* (01 ed.). (E. Ashton, Trans.) London ,New York: Routledj.

14. .Adorno, T. W (1991). *The Culture Industry Selected essays on mass culture* (01 ed.). London .New York: Routledge

15. celan, P. (2011). poems Classic Poetry Series.

16. Christopher Craig Brittain (2010). *Adorno and Theology.* Lodon: ClarK International.

17. Cunningham David, N. M. (2006). *Adorno and Literature.* New York: Continuum International Publishing Group.

18. Hamid Dabachi. (2014, August 08). Gaza , Poetry 8after Auschwitz..

19. Histoire, mémoire & littérature. (2010, janvier 27).

20. kopuri, S. (2016). Interpretation of Silence In Paul Celan’s Poetics Holocaust . Jendak kasiaski.

21. Lamping, D. (2014). A Poésie Et Le Choc: A propos de L’estéteque De La littérature Sur La shoah,. *Revue Dr l'histoire de shoha* (201).

22. Pato), R. M. (2016). *Translating Holocaust Literature Poetry of Memory and Trauma and their Translation.* Germany: Printed on aging-resistant.

23. Roth, J. K. (2008). *The Accident, Letters and Papers from Prison.* Califoria, New Jersy: Salem Press,INC Pasadena.

24. Shira Wolosky, Y. U. (1986). Paul Celan 's Linguistic Mysticism. *10* (02)

25. Spargo. R. clifton, M. E. (2012). After Reprsentation the Holocaust,literature,ad Culture. *journal of Medwiest Modern Laguage Asutuation*.

26. Vleeschouwer-Potvin, J. D. (2010, August). Holocaust Literature for Children and Adolescents. Faculty of Arts ad philosophy, Belgic: Ghent university.

ديناميات السلوك اللااجتماعي (العنيف) بالوسط الرياضي الجزائري دراسة نفسو سوسيولوجية لبعض مثيري العنف الرياضي بالملاعب

د. حمادي محمد الشريف، جامعة بسكرة- الجزائر

د.عمار حشوف، جامعة قسنطينة 2- الجزائر

ملخص: السلوك اللااجتماعي ظاهرة تعاني منها كل المجتمعات، لذا فإن البحث والتقصي عن هذه الظاهرة وبيان مكوناتها والعوامل التي تتدخل في تكوينها، يتطلب الإحاطة بجميع جوانبها، لأنها تعد من العوامل التي تؤدي إلى عدم التكيف النفسي والاجتماعي السليم للأفراد والسلوك اللا اجتماعي العنيف يعد من الانحرافات السلوكية الظاهرة، والذي يتخذ من مخالفة القيم والقواعد السلوكية مظهرا له.

من خلال هذه دراسة قمنا بتفعيل جملة من الادوات الاكلينكية لسبر ديناميات واشكال مسارات البنية النفسية، وكذا ظروف انتاجها بأسلوب عنيف لدى مراهقين تورطوا في اثارة وتوجيه ميكانيزيمات العنف الرياضي من الشق النفسي البحت الى الشيوع، والانتشار الانحرافي متخذا عدة اشكال (لفظي، رمزي، بدني، تخريبي، لنحاول ختاما الخروج بتوصيفات للملمح الباثولوجي الى التأسيس لبروفيل نفسي يحجم الخصائص اللاسوية لمثيري الشغب بالملاعب، بالانطلاق البحثي من دلالات انحرافية، وايتولوجية الصفة (نمائية).

الكلمات المفتاحية: السلوك اللااجتماعي(العنيف)، العنف الرياضي.

The dynamics of non-social behavior(violent) in the Algerian sports A psychological and sociological study of some inciters of community sports violence in stadiums

Abstract: Non-social behavior is a phenomenon experienced by all societies. Therefore, the research and investigation of this phenomenon and its components and the factors that interfere with its composition require all aspects of the process. It is one of the factors that lead to the lack of psychological and social adjustment of individuals and violent social behavior , Which is a violation of values and rules of behavior a manifestation of him

Through this study, we used clinical tools to probe the dynamics and forms of psychological structure pathways, As well as the conditions of its production in a violent manner among adolescents who were involved in provoking and directing the mechanisms of sports violence It takes many forms (verbal, figurative, physical, disruptive),

Finally, let us try to come up with descriptions of the pathological feature in order to establish a psychological profile that limits the esoteric characteristics of the rioters in the stadiums, by starting the research from deviant connotations, and the etiological trait (developmental).

Keywords: non-social behavior (violent), sports violence.

تمهيد:

يصبح من اللافت بروز مناحي لا سوية تضرب هذا المحرك السامي لمقتضيات التجمع ذو الطابع الرياضي من قبل ثلة من المراهقين تملك القدرة على الافصاح عن سجل سلوكي ينزع إلى جعلهم في طليعة مثيري العنف الرياضي (الملعب كنموذج) وهو الأمر الذي تسعى محاور مداخلتنا أثارته من خلال الاستثمار الميداني المستهدف لبحث آليات التعاطي الضد اجتماعية والهيكلية اللاسوية لدى مراهقين تورطوا في إثارة وتوجيه ميكانيزيمات العنف الرياضي من الشق النفسي البحت إلى الشيوع، والانتشار الانحرافي متخذا عدة أشكال (لفظي، رمزي، بدني، تخريبي .

بالإضافة إلى تمحيص البنى السيكولوجية ذات المسؤولية عن الافراج العنيف بالملمح النفسي لهاته الفئة المهددة (قبل - أثناء - بعد) التظاهرة الرياضية، ما يمهد أيضا ضمن مداخلتنا رصد مؤشرات العلاقة الاستغلالية والاستقطابية للفضاءات المستحدثة من طرف هاته الشريحة محل الدراسة، من جهة، ومن جهة أخرى الامكانية التثاقفية على غرار اللغة المشفرة الوسائل المستثمرة، وتنظيم الأدوار، وطبيعة الحركة القيادية للسلوك العنيف بالوسط الرياضي .

1-إشكالية الدراسة:

لطالما شكلت مرحلة المراهقة الشغل الشاغل للعديد من العلماء، والباحثين المنشغلين في المجال الاجتماعي بشكل عام والنفسي على وجه الخصوص لدرجة إعتبارها مخاض ثاني تنتظم وفقها الشخصية آخذة بنيتها المتماسكة, ومحددة لبعدي السواء واللاسواء. فلو

نظـرنا للمراهقـة كفتـرة إنتقاليـة أكثـر منهـا كمرحلـة مـا بـين الطفولـة والرشـد, يكـون بالتـالي المراهـق حامـل لمميـزات وخصـائص يمكـن عـدها مفتـاح حقيقـي لفهـم أساسـيات، وديناميـات الطبيعة الإنسانية ككل, وحالات شذوذهـا أيـضاً.

إنطلاقـا مـن هـذا التصـوير التنظيـري اللافـت، بـرزت تحـديات لتضـاف إلـى التغيـرات الفيزيولوجيـة، والنفسـية التـي ميـزت معـاش المراهـق وفـي مقـدمتها الناحيـة الجنسـية, هـذا الأخيـر نجـده دائـم البحـث عـن محـاولات تكيُفيـة لإثبـات ذاتـه وتأكيـد إسـتقلاليته ولـو بصـورة نسـبية مـع المعـايير الإجتماعيـة والتنظيميـة القائمـة، ولهـذا أصـبح مثـار اهتمـام عديـد دوائـر الاختصـاص البحثيـة هـو استقصـاء السـمات القاعديـة للشخصـية وتوظيفاتهـا ضـمن الاقتصاد السيكولوجي على غرار التجمعات العلائقية ذات المنحى التنافسي.

ومنـه فالفضـاء الرياضـي فـي حالـة السـواء والمتوقـع يصـبو إلـى إعطـاء وتعزيـز مقاصـد التسـامي بـالتفريغ العـدواني المباشـر والغيـر مـدروس العواقـب، وهـذا عنـد سـعي القـائمين بالمجال الى ايجاد المتطلبات النفسية والاجتماعية في تنظيم علاقات التلاقي رياضيا.

غيـر أن ثلـة مـن فئـة المراهقـة وبكـل ضـغوطهاتها، وتحولاتهـا تجـد فـي المجـال ونطاقيـة الممارسـة الرياضـية عامـة، وكـرة القـدم علـى وجـه التحديـد (لقـدرتها الاسـتقطابية العاليـة) مسـرحا للاخـراج الانفعـالي ومنصـة فارقـة للشـحن، و أبـداء الجهوزيـة فـي الخـرق المتكـرر (القهـري) لكـل مـاهو ملـزم مـن لـوائح وتنظيمـات وجـدت بالأسـاس لحفـظ النظـام العـام ومساعي الرياضة السامية.

وبهـذا تحيـد لـدى هـؤلاء سـبل الافصـاح العـدواني إلـى تعبيـر عـن عـدة أشـكال للعنـف مؤسسـة لمنظومـة قائمـة بـذاتها تتـدرج فيهـا الاسـتجابة العنيفـة مـن البدائيـة (التجسـيد الفـوري) إلـى الأكثـر تلونـا ومسـايرة للظـروف والـدواعي الخارجيـة (علـى غـرار اسـتغلال فضـاءات التواصل الاجتماعية).

وعليـه، تكـون مـداخلتنا محاولـة للتقـرب بالبحـث والتقصـي العيـادي المتخصـص بتفعيـل جملـة مـن الأدوات الاكلينكيـة لسـبر ديناميـات واشـكال مسـارات البنيـة النفسـية، وكـذا ظـروف انتاجهـا بأسـلوب عنيـف لـدى ثلـة مـن المـراهقين (موضـوع الدراسـة الميدانيـة) شـهد لهـم بـالخوض والتعجيـل فـي إثـارة مسـببات الصـدامات العنيفـة بالفضـاءات الرياضـية، لنحـاول ختامـا الخـروج بتوصـيفات للملمـح البـاثولوجي الـى التأسـيس لبروفيـل نفسـي يحجـم الخصـائص اللاسـوية لمثيـري الشـغب بالملاعـب، بـالانطلاق البحثـي مـن دلالات انحرافيـة، وايتولوجية الصفة (نمائية).

2-أهداف الدراسة:

-الوقوف على أهم السمات المحركة لديناميات الحس المضاد للمجتمع لدى فئة من المراهقين مسؤولين عن إثارة، وتفشي سلوكات العنف بالاجتماع الرياضي ذو الطابع التنافسي.
-بحث ابرز الخصائص اللاسوية عند تعاطي هذه الفئة مع رموز السلطة المجتمعية، بالعموم والتظاهرة الرياضية على وجه التخصيص.
-إجراء مقارنة لمخرجات الانتاج الاسقاطي ضمن أدوات اكلينكية متخصصة مع السجل السيكولوجي للشخصيات المضادة للمجتمع.
-بيان أنواع ونماذج العنف الرياضي المقترف من قبل هذه الفئة مع التركيز على دلالاته النفسو اجتماعية بصفتها تقع ضمن مجالية المحركات القاعدية للشخصية الباثولوجية.
-محاولة الإحاطة بمدى مسؤولية العوامل الباكرة في إرهاص الآخر اج العنيف لدى الحالات المدروسة، وهذا بإثارة مواضيع نوعية من شاكلة: اللاقة الابوية، واستحضار الآخر .

3-أهمية الدراسة:

-تكمن أهمية المداخلة في بيان قيمة الدراسة النفسية لمحددات الشخصية التي تستهدف حالات شهد لها بتحريك عجلة العنف بالفضاء الرياضي، وبهذا تأخذ صفة المصدرية عند تكريس نتائجه، وبالتالي يصبح العمل التشخيصي المتخصص اكثر من ضروري لإيضاح الطرق المثلى لعزل سلوكات بعينها انطلاقا من تحديد الملمح النفسي الباثولوجي.
-كما تبرز أهمية تمحيص الاقتران التلازمي لمرحلة المراهقة بمجريات وملابسات قيام العنف الرياضي، ومن ثمة إطالة عمره بالاستثمار بتحولات هذه المرحلة النمائية الحرجة.
-إظهار قيمة ادوات الرصد السيكولوجية لدى توظيفها للكشف عن ديناميات السلوك العنيف للمراهقين المسؤولين عن إثارته بالوسط الرياضي التنافسي.
-تمييط محاور مداخلتنا اللثام عن عدة أصعدة للتفريغ العنيف والمستمر لدى ثلة من المراهقين تأسيسا على التوظيفات الانحرافية بصفتها ثقافة تحتية موازية لمعايير وقيم المجتمع الاصلي. (الأسماء المستعارة، اللغة المشفرة، طرق الانتقال والتلاقي، الهيئة المظهرية، البؤر التجمعية، تماهياتهم الامنحرفة، والبيئات الراعية ...).

4- مصطلحات الدراسة:

4-1- السلوك اللااجتماعي:

السلوك اللا اجتماعي ظاهرة تعاني منها كل المجتمعات سواء كانت مجتمعات، لذا فإن البحث والتقصي عن هذه الظاهرة وبيان مكوناتها والعوامل التي تتدخل في تكوينها،

يتطلب الإحاطة بجميع جوانبها، والسلوك اللا اجتماعي يعد من الانحرافات السلوكية الظاهرة، يتسم بمخالفة القانون وتتمثل أغراضه بالتمرد والتخريب ضد مطالب المجتمع وضد السلطة الاجتماعية، وعدم الاستعداد للسلوك الملتزم بالمعايير والقيم الاجتماعية (الحلفي، 2010، ص36) .

السلوك اللا اجتماعي تمثله صورة الجريمة التي تعود إلى أصول بيئية، ولأجل أعطاء صورة واضحة عن هذا السلوك لابد من تحديده بكل دقة كي لا يحدث أي تداخل في معرفته وتفسيره، إذن ترتبط نشأة هذا السلوك بعلاقة وثيقة بعملية التنشئة الأجتماعية وأن سلامة العلاقة الأجتماعية وصحتها شرط من شروط تكيف الأبناء وضمان استقرارهم النفسي إذ إن السلوك اللا اجتماعي يكتسب تحت ظروف وعوامل بيئية ضاغطة.(يحيى، 2000، ص193)

ويعريفه سكنر (Skinner 1954) سلوك منحرف يصدر عن الفرد تسهم التنشئة الاجتماعي إسهاما كبيرا في تعلمه يتصف بعدد من الخصائص او الصفات (العدوان، الانحراف الاجتماعي والأخلاقي، الانغماس، قلة النضج العاطفي والانفعالي) (Skinner ,1954 ,p.233) .

ويعرفه نيثن وآخرون(1975,Nathan ,et al) : سلوك يتصف بالصراع الدائم مع المجتمع يرفض فيه الفرد الانصياع إلى القوانين المقررة في السلوك الاجتماعي يفتقد صاحبه إلى الإحساس بالإخلاص للجماعة أو الأصدقاء أو نظام القيم ويكون غير قادر على التعلم من التجارب السابقة (Nathan,1975,p4).

كما عريفه دنكن (1980) : السلوك الذي لا يتماشى مع القيم والمقاييس والعادات والتقاليد الاجتماعية التي يعتمدها المجتمع في تحديد سلوك أفراده (دنكن، 1980، ص103) .

ويعريفه العيسوي (1990) : ذلك السلوك الذي يعادي معايير السلوك التي تواضع عليها الناس والمنظمات الاجتماعية، وهو سلوك يتعارض مع مصالح الجماعة وأهدافها وهو السلوك الذي يهدد الجماعة ويعرقل قيامها بأداء رسالتها ووظيفتها (العيسوي، 1990، ص240) .

2-4-العنف الرياضي في الملاعب الجزائرية:

يمثل العنف إحدى الممارسات غير المقبولة وتعد ظّاهرة العنف في الملاعب الرياضية ظاهرة اجتماعية معقدة تدخل فيها عدة متغيرات، وهذه الظاهرة ليست حديثة في المجال الرياضي، وإنما هي ظاهرة قديمة قدم الرياضة، لكن الجديد هو تعدد مظاهر أشكال العنف والعدوان داخل الملاعب، فلقد أصبحت مباريات كرة القدم على سبيل المثال سببًا

في إثارة العنف بين جماهير من المتعصبين، تدهورت لديها القيم السامية للرياضة والتي منها ما يعرف بالروح الرياضية، والتي تستوجب تقبل الهزيمة، والتطور الخطير المرتبط بالعنف في الملاعب الرياضية.

إن الإحصاءات خلال الخمس سنوات الأخيرة حول الشغب في الملاعب الجزائرية، تشير إلى مقتل 2 مناصرين ولاعب واحد وجرح 7272 آخرين من بينهم 7801 شرطيا)، أما الخسائر المادية فتمثلت في تحطيم 882 سيارة منها 728 تابعة للشرطة إضافة إلى تخريب العديد من الهياكل العمومية.

فالعنف سلوك يؤدي إلى إلحاق الضرر والأذى بالآخر ين؛ فهناك عدوان لفظي كالتهديد، والسب، والشتم والصراخ وعدوان مادي يؤدي إلى خسائر مادية كحرق السيارات، أو إلحاق الضرر بالآخر ين، أو القيام بالقتل أحيانا (Kevin, 2012) .

ويعرف خليفي العنف في الملاعب بين اللاعبين و الأنصار على أنه مصدر القلق و الشعور بعدم الراحة، وهو تعبير عن التخلف الحضاري وعدم القبول الطرف الآخر وتعبير عن العجز الرياضي، وهو معوق وحاجز في طريق القوانيين (Khlifi,1990, p111)

ويعرفه Jean Marie Brohm على انه تأثير زائد ومفرط للمنافسة التي تنميها الرياضة، والأصل فيه أنه تنمية وتماسك والزيادة فيه وعدم التحكم واحترام القانون هو الانفعال و العنف (Jean M B,1980 :p120)

وقد أشار (Donahue, & Wann, 2009) إلى بعض الأثار الناجمة عن ممارسة العنف في الملاعب الرياضية، ومنها:

-الكلام البذيء والفاحش المخل بالحياء، وتدمير الممتلكات الخاصة والعامة.

-تعرض بعض الأفراد إلى إصابات خطيرة تؤدي إلى الإعاقة، أو الموت.

-إتلاف المنشآت الرياضية.

-ظهور التفرقة بسبب مفاهيم المرتبطة بالجهوية والعصبية.

-غياب روح التسامح والقيم السامية.

5-الإجراءات المنهجية للدراسة:

5-1-الحدود الزمانية، والمكانية للدراسة:

لاشك أن لميدان الدراسة، وطريقة الاتصال به، أهمية بالغة سواء في توجيه خط سير الدراسة ككل، وضبطها من حيث ملائمة المنهج المتبع، أو عند سبر مدى توفر الحالات من عدمه (القابلية للتطبيق) ونظرا لحساسية الموضوع، والفئة المقصودة، وكذا جملة الانطباعات المسبقة من المحيط الاجتماعي، والثقافي الشعبوي المحلي لظاهرة الإدمان،

قمنا بانتهاج الأسلوب التدريجي، والغير المباشر للاحتكاك بالحالات المرشحة للاختيار النهائي بالدراسة المقترحة.

وبأكثر تقنية، **فالإطار المكاني:** تمت مجريات الدراسة بمدينة بسكرة على ثلاث حالات من المراهقين.

وأما بخصوص **الإطار الزماني**: اجريت بتاريخ 8 مارس 2018، على مدى 7 ايام قبيل وبعد الجولة 22 من الرابطة المحترفة الاولى، التي جمعت كل من اتحاد بسكرة مع اتحاد الجزائر، بملعب 18 فبراير العالية ـ بسكرة.

5-2-المنهج المتبع: هو المنهج الاكلينيكي بهدف دراسة الحالات، الذي يسمح بالدراسة بشكل متعمق لمراهقين مثيري العنف والشغب الرياضي.

5-3-طريقة التقرب من الحالات: تم عن طريق الاختيار القصدي لمراهقين لهم تاريخ حافل بإثارة مثل تلك السلوكات العنيفة بالفضاء الرياضي، حيث توصلنا إليهم بأسلوب كرة الثلج (التدرجي).

5-4-تقديم حالات الدراسة:

الحالات	السن	الجنس	المستوى التعليمي	ترتيبه بالأسرة	عدد الإخوة	المهنة	سوابق ادمانية	سوابق جزائية	سوابق مرضية
1	20	ذكر	6 ابتدائي	الأول	ثلاثة	عامل بمقهى	محاولات استكشافية	قضية سرقة	لا توجد
2	19	ذكر	8 متوسط	الأول	اثنين	عامل موسمي	مدمن حبوب هلوسة	ضرب وجرح متعمد	عملية على المعدة (حادث مروري)
3	17	ذكر	4 ابتدائي	الأول	ثلاثة	بطال	مذيبات متطايرة (الغراء)	استهلاك للمخدرات	عاهة بالكتف الأيمن (حادث)

بإستقرائنا لمخرجات الجدول الخاص بخصائص الحالات المدروسة نقف على عدة نقاط تقاطع تؤسس للانطلاق المتكافئ بينهم في تمحيص محددات الشخصية ذات المسؤولية عن إثارة أعمال العنف والشغب. ومن المثير للانتباه نجد أن كل الحالات المدروسة كانت الأولى في ترتيب الأسرة (الولد البكر) وكذا تسجيلهم لانقطاع مبكر عن مقاعد الدراسة، كما يمتلكون سوابق مهمة جزائية أو تلك الادمانية تدرجت من الاستكشاف إلى التعود الفعلي.

واللافت أيضا، إصابة حالتين جراء السياقة المتهورة لدرجات نارية، بالإضافة إلى ملاحظة التطرف (النزعة التمردية) بالمظهر الشخصي، والاستثمار باللباس والجسد لإيصال رسائل تعبيرية توحي بالجهوزية للعنف والتعدي (الوشم ذو الموضوع العدائي أثار كي الأطراف بالسجائر، أشكال القلائد المعبرة: شفرة الحلاقة، جمجمة، على شكل سكين حربي، مع تفضيل ارتداء اقمصة حاملة لشعارات عصابات الجريمة المنظمة، وتدعيمها بمحاكاة لطريقة المشي، والآخر اج اللغوي.

هذا طبعا، بجانب شعار الفريق الذي يناصرونه كوشم في الذراع، أو سوار في اليد، القميص، قبعة أو حتى تعمد اختيار ألوانه بالأحذية والملابس الآخر ى الجاهزة.

ومن شق الانتاجية فالمهن - إن وجدت - أخذت طابع التأقيت والموسمية لغرض التأمين لانفتاح أكثر على فضائية التأثير بالآخر ين (الأقران خاصة) وبالنسبة للوضعية المعاشة مع الوالدين فسجلنا لدى حالتين من حالات الدراسة وجود الطلاق بين الأبوين (الحالة الأولى والثالثة) وتوتر علاقة الوالدين وكثرة الهجر من قبل الوالد بالنسبة للحالة الثانية، كل هذا من شأنه أن يؤسس إلى نوع من التنازل للدور الوالدي ومسؤولياته الضبطية بوصفه ممثل السلطة الأسرية الأولية وراعيها. مع انعدام الشعور بالمنافسة الأخوية أو التضايق من أي تضييق من قبل الوالدين، وهذا يمكن رده إلى الفارق العمري المعتبر بين الحالات وبقية الإخوة، والذي تراوح مداه الفئوي بين ثلاث إلى خمس سنوات.

أخيرا، برزت وبشكل مثير ضمن المقابلات التمهيدية مع الحالات ظاهرة حمل أسلحة بطريقة لا شرعية (سكين أو ما يقوم مقامه، انبوبة الغاز الحارق للعينين ...) والتفاخر بامتلاك أخرى أكثر فتكا كالسيوف، كل ذلك يخدم المنحى التوجسي في منح الثقة للآخر، ويغذي العقلية الاضطهادية لدى هؤلاء المراهقين في إطار جهوزية للتعدي الاستباقي.

6- تطبيق استبيان المعتقدات الشخصية: نموذج مصغر (روبرت، 2007)

المعتقدات الشخصية	البنود الخاصة	الدرجات الأولية للحالات			معادلة الحصول على الدرجة النهائية	الدرجة النهائية للحالات		
		الحالة 1	الحالة 2	الحالة 3		الحالة 1	الحالة 2	الحالة 3
الإجتنابي	1,2,5,31,33, 39,43	16	13	14	الأولية - الدرجة 6,46/ 10,86	14,31	11,31	12,31
الإعتمادي	15,18,44,45, 56,62,63	22	21	18	الأولية- الدرجة 6,12/ 09,26	20,48	19,48	16,48

السلبي العدواني	4,7,20,21,41,47,51	19	25	22	الأولية- الدرجة 5,97/ 8,09	17,64	23,64	20,64
الوسواس القهري	6,9,11,19,30,40,57	9	10	9	الأولية- الدرجة 7,20/ 10,56	7,53	8,53	7,53
المضاد للمجتمع	23,32,35,38,42,59,61	24	26	23	الأولية- الدرجة 4,30/ 4,25	23,01	25,01	22,01
النرجسي	10,16,26,27,46,58,60	23	24	24	الأولية- الدرجة 4,23/ 03,42	22,19	23,19	23,19
المتصنع	8,22,34,37,52,54,55	20	24	20	الأولية- الدرجة 6,09/ 6,47	18,93	22,93	18,93
الفصامي	12,25,28,29,36,50,53	16	12	11	الأولية- الدرجة 5,60/ 8,99	14,39	10,39	9,39
المصاب بجنون الإضطهاد	3,13,14,17,24,48,49	12	7	7	الأولية- الدرجة 6,22/ 6,99	10,87	5,87	5,87
الحدودي	31,44,45,49,56,64,65	26	23	26	الأولية- الدرجة 6,05/ 8,07	24,66	21,66	24,66

هذا الاستبيان يتكون من 65 بندا، بخمس أوزان تتراوح من أؤمن تماما إلى لا أؤمن أبدا. وذا من عشرة أنماط للشخصية متوزعة عبر سبعة بنود لكل نمط كما هي موضحة بالجدول النتائج أعلاه:

وبإستقرائنا لنتائج الجدول أعلاه نلاحظ تسجيل تفوق واضح للميل الضد اجتماعي لدى جميع الحالات المبحوثة، بالإضافة إلى النزوع النرجسي في شقه الأناني وتحبيذ التصنع عوض البروز التلقائي عند حضور النظام العلائقي وامتداداته. في حين سجلنا تراجع للصدى الفصامي أو الانشقاقي في الشخصية لدى الحالات أو تظاهرات معتبرة للافكار الارتيابية (الوسواسية) كما نجد تبني النمط العدواني في شكله السلبي كان اللافت لدى الحالات المبحوثة أي دعم الركون إلى الاجتناب عموما، دون أن ننسى أخيرا تفضيل الحالات للنمط الاعتمادي في ربط العلاقة بالموضوعات الاجتماعية معتبرة اياها كمجال للاستغلال ومد الصلات السندية بها من اجل استثمارها في تجسيد السلوك العنيف والتحريض له بالوسط الرياضي.

7-تطبيق وتصحيح اختبار الروشاخ:

هو اختبار من بقع الحبر اكتشفه **هيرمان رورشاخ** عام 1920 والذي يسمح ليس فقط بدراسة الخيال، ولكن بإقامة تشخيص نفسي للشخصية عند الطفل والمراهق والراشد، تجعل دقة الأداة من الممكن الكشف عن مؤشرات خفية تظهر سيرورات لم تتمكن الملاحظة والمقابلة من إظهارها عند الفرد سواء تعلق بسيرورات مرضية في طريق التكوين أو بعناصر تحمل تطورا على مستوى الشخصية، هذا الاختبار يسمح إذا بتقييم دينامي للموارد الحالية، والخفية للفرد، ونقاط ضعفه.

كذلك يدخل اختبار الروشاخ ضمن الاختبارات الاسقاطية التي تسهل التفريغ في مادة الاختبار لكل ما يرفض الفرد أن يكون، وكل ما يحس به انه سيء أومن نقاط ضعفه، وأنها تجعل الفرد ينتج بروتكول إجابة حيث أن بنية هذا البروتكول تطابق بنية الشخصية، وتسمح المادة الاسقاطية المحصل عليها من فهم نوعية العلاقة مع الواقع، وفي نفس الوقت بالوقوف على إمكانية الفرد لإدماج واقعه النفسي في نظامه الفكري، اذ يجد هذا الأخير نفسه أمام ضغوط داخلية وخارجية، فتبين لنا كيف يواجه عالمه الداخلي، ومحيطه الخارجي.(سي موسى.ع، بن خليفة. م:2008).

اما عن التطبيق والتحليل، يقوم الأخصائي بعرض البطاقات الواحدة تلو الآخر ى، وبنظام معين على المفحوص طالبا منه أخباره بالشكل الذي تمثله كل بطاقة، وبعد أن ينتهي المفحوص من الإجابة عن البطاقات، يقوم الأخصائي بسؤاله عن أجزاء الرسوم وجوانب كل بقعة حبر.(رمضان محمد القذافي، 2000، ص317).

إن القاعدة الأساسية في عملية التقدير هي أن كل مدرك ذكره المفحوص في عملية التداعي الحر أثناء إجراء الاختبار، يعتبر هو المادة الأساسية، ففي تأويل الروشاخ ينظر إلى سلوك الفرد في موقف الاختبار كعينة لطريقة معالجة جملة من المواقف المختلفة، إن ما يهتم به الروشاخ هو فعل الاستجابة وليس المعنى المسقط في الإجابة اي لايستخدم في تأويله للاستجابات، تماهيات المفحوص واسقطاته على الصورة بقدر ما كانت تعنيه، استجابات المفحوص من بعض جوانبها المجردة.(فيصل عباس، 1997، ص39)

ويتم تحليل هذا الاختبار من قبل الأخصائي وفق الأسس التالية:

المكان: ويشير إلى مدى استخدام المفحوص للشكل كله، أو بعض منه في تصوره للصورة التي يراها.

المحدد: ويشير إلى خصائص البقعة التي حدده استجابة المفحوص، وتشمل: الشكل، والحركة، واللون، والظل.

المحتوى: ويشير إلى مضمون استجابة بشكل إنسان، حيوان، مناظر طبيعية.

7-1-بسيكوغرام الحالة الأولى على اختبار الروشاخ الاسقاطي:

المحتويات	المحددات	طرق التناول	الخلاصة
ب = 2 ب% = 3×100÷27= 11.11 ج ب = 1 حي% = 9×100÷27= 33.33 حي = 5 ج حي = 4 (حي) = 2 جنس = 4 نار = 2 دم = 1 طبيعة = 2 طعام = 1 نبات =1 شيء = 1 شا = 2	ش+ = 7 ش% = 13×100÷27 = 48.14 ش- = 5 ش±= 1 ش+% = 7.5×100÷13 = 57.69 ش ل = 2 ل = 2 ل´ش = 1 ل ش = 1 ش ض = 1 ح ب = 2 ح ب ساكنة = 1 ح حي = 1 ح حي ساكنة = 1 ح غ ح =2	ك = 9 ك% = 9×100÷27=33.33 ج =12 ج% = 12×100÷27=44.44 ف = 6 ف% =6 ×100÷27=22.22	عدد الاستجابات = 27 استجابة. متوسط زمن الاستجابة = 1083÷27=40.11" حساب نمط الرجع الحميم **TRI**: مج ل = (2 ش ل × 1) + (1 ل ش × 2) + (1 ل ش´ × 2) + (2 ل × 3)÷ 2 مج ل = (6+2+2+2)÷2 = 12÷2 = 6 ومنه: ح ب =2/مج ل =6 حساب ل% = 7×100÷27 = 25.92% معادلة القلق: (1 + 4 + 1) × 100 ÷ 27 = 22.22% ، (12%).

كشف بروتكول الحالة عن مؤشرات مهمة، توحي بغلبة التوجه الضد اجتماعي لديها، حيث برز وبشكل لافت استنجادها دوريا بالمحددات الشكلية (ش%) كحيلة دفاعية للسيطرة وتجاوز الوضعية المبهمة (مواجهة الموضوع الغريب) هذه الحساسية المعتبرة مست بالأساس لوحات أثارت قلقا نوعيا على غرار استجابات اللوحة الرابعة، والأولى التي أسست لدخول مأساوي بالاختبار، وصولا إلى الثالثة التي كشفت عن ضعف الإمكانيات التوحدية بالصورة البشرية لديها.

هذا بالإضافة، إلى الإخفاق اللافت في ميكانيزمات الدفاع والمواجهة لمطالب البيئة، لكن سرعان ما عوضته بالإفراج الجاف عن جملة من الانطباعات المحسوسة ذاتيا للتبعد بذلك عن الحس التكافلي مع الآخر ين. دون أن ننسى تفضيلها اللجوء المتكرر إلى الاستعانة بمصادر خارجية لإنهاء أو حتى التخفيف من حدة التجاذبات المحركة من جزئيات البقع المبهمة، لتكشف عن انزلاقات وجدانية تمتعت بقوة التجسيد (اللونية الشكلية) لتؤسس إلى فشل رقابي معتبر أمام الحركة النزوية المتفجرة (اللونية المحضة) والأكثر ارتباطا بمحتويات عنيفة وتدميرية.

أخيرا، لابد من التنويه إلى ظهور الحركة ذات الحس النكوصي (التراجعي) المقترن بمحتويات غير ناضجة انفعاليا (الحيوانية، الطبيعة، النبات) ساهم في استثمار الحالة

للحركة البشرية المقتضبة لغرض المرور الى الفعل خدمة لمواضيع التعدي، والاشتباك الاضطهادي بالعموم عند استحضار الآخر ولو تخيليا.

كما أسست الحالة لقطيعة في تعاملاتها مع المألوف عبر تراجعية مهمة في محددات الامتثالية الاجتماعية (قلة الشائعات) وبالتالي حضر الإهمال المتعمد للقواسم المشتركة مع الآخر ين، وكذا تدني الانخراط في المهام التمثيلية.

7-2-بسيكوغرام الحالة الثانية على اختبار الروشاخ الاسقاطي:

المحتويات	المحددات	طرق التناول	الخلاصة
ب = 2 ب% = 5×100÷32= 15.62 ج ب = 3 حي% = =32÷100×13 40.62 حي = 8 ج حي = 5 (ب) = 2 (حي) = 1 طبيعة = 4 طعام = 1 خريطة = 1 لباس = 1 نبات = 2 شيء = 1 شا = 3	ش+ = 6 ش% = 13×100÷32 = 40.62 ش- = 4 ش+% = = 13÷100×(1.5)+6 57.69 ش± = 3 ل´ش = 2 ش فق = 4 ش ض = 1 ض ش = 3 ح ب = 2 ح حي = 4 ح غ ح = 3	ك = 10 ك% =10 31.25=32÷100× ج =17 ج% =17 53.12=32÷100× ف = 5 ف% =5 15.62=32÷100×	عدد الإستجابات = 32 إستجابة. متوسط زمن الإستجابة = 39.87=32÷1276" **حساب نمط الرجع الحميم TRI:** مج ل = (4)÷2 = 4÷2 =2 ومنه: ح ب =2/مج ل =2 **حساب ل%:** ل% = 11×100÷32 = 34.37% **حساب معادلة القلق:** (2) × 100 ÷ 32 = 6.25%

بإستقراء البسيكوغرام أعلاه نقف على مدى التنوع اللافت، في المحددات المعتمدة في تعاطي الحالة مع مثيرات الرائز الاسقاطي، فظهرت بإستعجال الحركة غير الحية مدعمة تيار السيولة الانفعالية، في مقابل تراجع قدرات الضبط العقلية، ورغم هذا كله، فقد اقترنت معظم هذه المحددات بصدى هوامي بدائي الطابع (الحيوانية) توحي بميولات طفلية بقيت عالقة لدى الحالة.

هذا لم يؤمن بروز الحركة البشرية، حيث افرغها من صداها الواقعي، ليكون الجانب الاسقاطي للحالة يستهدف مواضيع خارجية شكلت لديها بوادر لمحطات صراعية. بالإضافة إلى لجوئها نحو التفاعل بالمساحة البيضاء الوسطية (ف%) كدفاع محبذ في مواجهة الشيوع، مع تدعيم كل ذلك بالضلال لبيان الحالة المزاجية الاكتئابية لديها، والحاجة الملحة للارتباط السندي بالموضوع (المحتويات الطفولية البعيدة عن التشارك).

وما زاد من تدعيم هذا التوجه تمسك الحالة بأسلوب إخراج قائم على المحتوى الظاهري قصد تجنب الخوض في بنائية عالمه الداخلي المهدد بعدم الاستقرار (المجال الانترابسيجيك) وكذا تحديد نوعيته كدفاع نرجسي عالي الصلابة والجمود، لتتفادى بهذا، الحالة أي نشاط هوامي مرتبط بالأنا الأعلى أو حتى الترميز له، الأمر الذي منح السبق لطفو حاجات اكثر ذاتية على الملمح السيكولوجي العام للحالة موضوع الدراسة.

كما وقفنا عند كثرة الترددات في حسم شكل البقع على الرائز، ما اشر إلى تراجع في آليات التصوير التكيفية لديها، وهذا يمكن إرجاعه إلى الميل المتزايد للتجسيد الحركي الجاف المفرغ من الهدف، وذلك بالاستعانة بالحركة الحيوانية أو البشرية والمفتقدة لجانب من التعاطف في مجملها.

على العموم، كانت الصفة الفارقة ببروتكول الحالة هي شدة الإخراج الاستجابي بالحيز الوسطي، والذي يمكن رده الى قلة الشعور بالثقة وكذلك الميل المتعاظم نحو معارضة كل ما هو مألوف اجتماعيا (صورة من صور المقاومة العقلية التجنبية).

7-3-بيسكوغرام الحالة الثالثة على اختبار الروشاخ الاسقاطي:

المحتويات	المحددات	طرق التناول	الخلاصة
ب = 3 ب ج= 4 ب% = 7×100÷29= 24.13 حي =6 حي% = 12×100÷29= 41.37 ج حي = 6 نبات = 2 طبيعة = 2 تشر = 3 شيء = 1 طعام= 1 شا = 4	ش+ = 4 ش% = 13×100÷29 = 44.82 ش- = 6 ش+% = 4+(1.5)×100÷13 = 42.30 ش± = 3 ش ل´ = 3 ش ل = 2 ل ش = 2 ح ب = 3 ح حي = 4 ح غ ح =2	ك = 6 ك% =6 ×100÷29=20.68 ج =15 ج% =15 ×100÷29=51.72 ف = 6 ف% =6 ×100÷29=20.68	عدد الإستجابات = 29 إستجابة. متوسط زمن الإستجابة = 1056÷29=36.41" **حساب نمط الرجع الحميم TRI:** مج ل = (4+2+3)÷2 = 9÷2 =4.5 ومنه: ح ب =3/مج ل =4.5 حساب ل% = 10×100÷29 = 34.38% **حساب معادلة القلق:** (8) × 100 ÷ 29 = 27.58%>12%

سجلنا على بروتكول الحالة الأخيرة، غلبة واضحة لمؤشرات حسية، رغم حضورها بشكل جزئي ما مهد إلى تعاطي انفعالي مع مثيرات البيئة الخارجية عوض الاقتراب التكيفي، وفي المقابل كان تناولها لمحاور أخرى أكثر نوعية بعثت إلى الصدى الاتكالي والاستغلالي (احتياجات فمية) تجاه محرضات الاختبار الكامنة، مع بقاء الحس

الاسقاطي للصور الإنسانية فاعلا أيضا ليوظف في خدمة التوجه العام نحو التقليل في الامتداد علائقيا بالمجمل.

وبالاستناد على ذلك احتلت إشكالية اختيار الحدود والمواضيع الواقعية جل الفضاء الانتقالي للحالة، لتطفو النزعة العاطفية بصورة خامة وغير قابلة للتفاوض، وذلك نتيجة لكثرة الأخطاء الإدراكية، واللجوء للحلول الظرفية في أنماط المعالجة التصورية، وصولا إلى حد الهروب النطاقي تجاه المساحة غير المألوفة ضمن لوحات الاختبار الاكثر تناظرية.

كل هذا، عجل من الإتجاه التصادمي وبوادره المدخلية (اللوحة الأولى خاصة) ليفعل كطريقة أكثر الحاحية لدى الحالة عند الخوض في مساحتها الذاتية. في حين تميز السجل الحركي ببروتكول الحالة دائما، بتغليب نوع من الجهوزية للتعدي كشفت عنه زلمة من المحتويات ذات الطابع العدواني الواضح (التخويف، سياق التهويل ...) بالإضافة إلى الترميز اللغوي لمدلولات ضد اجتماعية الصفة يؤهلها لتكون السمة الأساسية الفاعلة في الإنتاج الاسقاطي لديها عموما.

		الحالات		
	عناصر الإختبار	**1**	**2**	**3**
طرق التناول	**نسبة التناول الشامل**	%33.33	%31.25	%20.68
	نسبة التناول الجزئي	%44.44	%53.12	%51.72
	نسبة الإستجابة للفراغ	%22.22	%15.62	%20.68
المحددات	**اللونية** — **محضة**	2	0	0
	اللونية — **لونية شكلية**	2	2	2
	اللونية — **شكلية لونية**	2	0	5
	الشكلية — **الصحيحة**	7	6	4
	الشكلية — **الرديئة**	5	4	6
	الشكلية — **التردد**	1	3	3
	الحركية — **البشرية**	2	2	3
	الحركية — **الحيوانية**	1	4	4
	الحركية — **الغير حية**	2	3	2
	التضليل	1	4	0
	محدد فاتح قاتم	0	1	0

وعن قرائتنا العامة، لمخرجات بروتكولات الروشاخ لدى حالات الدراسة، إستوقفنا الإرتفاع المعتبر لنسبة المعالجة العقلية عن طريق الإستثمار في المساحات البيضاء (الإستجابة في الفراغ) وبخاصة التركيز على المناطق الوسطى للوحات المتناظرة

للرائز، كانت جميع نسب هذا النوع من التناول لدى باقي الحالات طاغية عن المعدل، مع بقاء التناولين الشامل، والجزئي في حدود المعدل المقبول على العموم.

وأما عن المحددات، فرغم قلتها لدى معظم الحالات الإ أن النجاح الإدراكي (ش+) لم يكن متفوقا بشكل معبر (الذي يؤشر على مستوى مقبول من محاولات السيطرة العقلية، والتكيف مع المهام الواقعية أيضا) في حين برزت وبشكل لافت الأشكال الرديئة، الترددات المعتبرة في حسم محددات البقع على الإختبار. أما عن المحددات الحركية: فسجلنا ـ وفقا لمعطيات الجدول أعلاه دائما ـ تراجع الحركة البشرية في مواجهة كل من الحيوانية، وكذا غير الحية (الشيئية) عند معظم الحالات.

	أسلوب تعاطي الحالات مع الإشكاليات			
الحالة	**تعاطي ناجح**	**تعاطي فاشل**	**تجنب الخوض**	**بوادر الصدمة**
1	2	5	2	6
2	4	4	3	5
3	3	6	1	3
المجموع	**9**	**15**	**6**	**14**

كما شكل كل من التعاطي الفاشل، وكذا بوادر الصدمة الميزتين الأكثر تكرارا لدى معظم حالات الدراسة، بمناسبة تعاطيهم مع التحريضات الكامنة لإشكاليات الروشاخ (تعاطي فاشل = 15، بوادر الصدمة = 14) هذا مع تفضيل حالات الدراسة تفادي الخوض أصلا في هاته الإشكاليات الكامنة عبر التمسك بالتفاصيل، والإكتفاء بالوصف الحسي الظاهر، أو من خلال الهروب إلى الفراغات الداخلية على وجه التحديد.

8-النتائج العامة:

-اختلاف التعاطي والنظرة إلى الرياضة التنافسية المتسامية لدى حالات الدراسة وتحويلها من تفريغ انفعالي إلى تجسيد للصراعات المحركة من قبل آلية سيكولوجية قاعدية تتميز بالاعتمادية، واستلال المواضيع، وكذلك بالرغبة في القيادة اللاسوية كنزعة مضادة لكل ما هو ملزم بالأساس.

-الحياد بالعدوانية من صفتها الطبيعية والمحركة لاستثمارات مقبولة إلى العودة هواميا إلى طابعها البدائي الصرف (الحماية والإمداد).

-غالبا ما ينحدرون من عائلات باردة انفعاليا أو تعايش شقاق عاطفي في ظل تراجع الدور الأبوي بصفته ممثل وراعي السلطة والنظام الأول بالمسار النمائي.

-يعتقد معظم حالات الدراسة بمدى الارتفاع في قيمة الذات كميكانيزم دفاع سيكولوجي هدفة التورية على المهام والمسؤوليات المنوطة والمتوقعة منه (الدور الاجتماعي والمهني).

-الإفراط في الاستجابة لرد الفعل عبر الإفراج الغير مضبوط لأشكال العدوان وخاصة اللفظية منها، ما يسرع من آليات المرور المباشر إلى التجسيد من خلال الفعل.

-تسخير القدرات الإدراكية ال أبداعية في الجانب الانحرافي، على غرار التحكم في الوسيلة التواصلية لتمرير رسائلهم العنيفة والتجهيز لجعل الملتقى الرياضي محطة للإفصاح عنها.

-مع هذا وقفنا بالمقابل على قابلية عالية للتقليد والمحاكاة (التعلم الفوري) لأساليب تنفيذ وتكريس العنف بطرق تصاعدية.

-عدم التبرير للعنف الرياضي الممارس من قبلهم، وغياب مبرراته المنطقية ليتواصل حتى مع تحقيق مكاسب اجتماعية ثانوية. (مثل حالة فوز الفريق الاوفياء له).

-وجود حالة من التقاطب في العلاقة مع كل رمز للإلزام (شرطة، تحكيم) ما يؤشر إلى عدم فعالية الانتقالية السلوكية والوجدانية لديهم. (الانتقال من قطب إلى قطب بشكل جاف).

-كما يمتكلون سجل حافل بمعايشة واقف الخطر والتعرض المقصود بها، عبر إظهار النفس بمظهر بطولي زائف للتورية على الشق النرجسي الفاعل من البناء النفسي الأساسي للحالات المبحوثة.

-هذا كله انعكس في تراجع قدرات التعاطف مع الآخر لديهم رغم تمتعهم بسمات إيحائية تؤهلهم ليكونوا مراكز جذب معتبرة.

-حركة التثاقف المهيمنة على ملمحهم النفسي أرهصت ثقافة تحتية موازية للأصلية تناهضها غالبا، ما ينتج تنافسية في خرق التنظيمات الخاصة بالفضاءات الرياضية كتحصيل حاصل.

-تعمل حالات الدراسة على الانتهازية بالعنف المضاد ليكون الرد عبر آلية تضخيم مرضية تستهدف بالأساس إلى إبراز القدرة على التجاوز للحدود، وهو ما يطرح إشكالية ضبابية الحدود لدى حالات الدراسة واختبارية الواقع بطريقة أكثر عقلانية وضبط اجتماعي.

الخاتمة:

وبهذا تكون محاور، وحيثيات مداخلتنا قد حاولت إماطة اللثام على السمات البنائية، وطرق الآخر اج العدواني العنيف لدى حالات من المراهقين يشكلون عينة عيادية نموذجية لكيفية الاشتغال السيكولوجي المساهم في توجيه، وتفاقمية موجات العنف بالوسط الرياضي (الملاعب كنموذج).

وهو ما تفطنت اليه دوائر الاختصاص البحثية بشتى فروعها، لتؤسس إلى فهم منهجي لهذه الظاهرة السرطانية الانتشار على المستوى المحلي والدولي، هذا ما حتم علينا الخوض من زاوية اكلينكية عبر الاستفادة من مخرجات تقنيات متخصصة (موضوعية واسقاطية) لعزل المحددات الشخصية وميكانيزمات تفاعلها عند تحرينا لمساراتها التطورية (قبل وبعد التظاهرة الرياضية) وصولا إلى حد اعتبار هذه الخروقات من

مكونات ثقافة تحتية تنافس الفضاء التنافسي الرياضي المضبوط والحامل لقيم قبول الخصم، واحترامه المسبق.

وهنا نصر على ضرورة إعادة دمج هذه الشريحة في نشاطات تشبع النزعة إلى التضخيم لديها في مواجهة قصوراتها النمائية، ومتطلبات حسم الدور والهوية كميزة لمرحلة المراهقة التي يعايشونها، ما يضمن تجفيف لمصدر أصيل في النزوع للسلوكيات العنيفة أو التحريض عليها، ولا يتأتى ذلك إلا بتثمين الجهود التكاملية لجوانب وتخصصات النتاج الأكاديمي مع إطارات الرياضة العاملين ميدانيا بتزويدهم ببروفيل يسهل التعاطي المسبق مع مثل تلك الحالات اللاسوية.

قائمة المراجع:

1.الحلفي، ماجد رحيمة جبر (2010)، القبول / الرفض ألوالدي وعلاقته بشخصية أبنائهم التسلطية وسلوكهم اللا اجتماعي، أطروحة دكتوراه في الصحة النفسية والعلاج النفسي، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.
2.دنكن، ميشيل (198)، معجم علم النفس، ترجمة إحسان محمد الحسن، دار الرشيد، العراق .
3.رمضان محمد القذافي(2000)، الشخصية، ط1، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
4.روبرت ليهي(2007)، علاج القلق مكتبة جرير.
5.عبد الرحمان سي موسى وم. بن خليفة(2008)، علم النفس المرضي التحليلي والاسقاطي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
6.عيسوي، عبد الرحمن(1990)، سيكولوجية الجنوح، منشأة المعارف، الإسكندرية .
7.فيصل عباس(1997، الشخصية- المناهج.التقنيات.الإجراءات-، ط1، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.
8.يحيى، خوله احمد(2000)، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، عمان، دار الفكر للطباعة.
9.Ahmed Khlifi. L’arbitrage a travers les caractères du football. Alger: entreprise nationale du livre , 1990, p111.
10.Donahue, T. & Wann, D. L. (2009). Perceptions of the appropriateness of sport fan physical and verbal aggression: American Journal of Psychology, 11(3), 419_428.
11.Jean Marie Brohm, sociologie politique du sport1980 p 120
12.Kevin, Y, (2012), Sport, Violence and Society. Reviewed by Kristi A. Allan, Trent University, and Peterborough, ON New York, NY.
13.Nathan , peter , E , and Sundra , L . Harris . (1975) ; Psychology and Society , New york ; Mc Graw .Hill . Inc .
14.Shinner , C.B.(1954); Educational psychology . 4th Edit . New york ; prentice – Hill , Inc .

مأسسة صوت الاحتجاج السياسي بالمغرب الحركة الاحتجاجية الأمازيغية نموذجا

د.عبد الإله أمين، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية. جامعة ابن زهر أكادير المملكة المغربية

ملخص: بعد مرور ما يقرب من عقدين من الزمن على تدشين مسلسل المأسسة اتضح أن هذا الأخير يعيش أزمة حقيقية بفعل انقسام الجماعة السياسية الوطنية، بل والأدهى من ذلك انقسام الحركة الأمازيغية على نفسها، بخصوص العديد من القضايا الجوهرية ذات البعد الهوياتي السياسي بامتياز، والمحددة حقيقة للمعالم المستقبلية للدولة الوطنية. ومع ما طبع ويطبع مسلسل المأسسة من تذبذبات ومن تسييس مضاعف، ظهر جليا بأن الأزمة في العمق أزمة إطار مرجعي ناظم لمسلسل المأسسة، من حيث منطلقاته وغاياته ومآلاته.

الكلمات المفتاحية: المأسسة، الدولة الوطنية- الحركة الأمازيغية، الاحتجاج السياسي، ترسيم الأمازيغية، الإطار المرجعي للمأسسة.

The Institutionalization of the voice of political protest in Morocco. The Amazigh protest movement as a model.

Abstract: After nearly two decades since the inauguration of the institutionalization process, it has become clear that the latter is experiencing a real crisis due to the division of the national political community. Even worse, the division of the Amazigh movement on itself regarding many of the fundamental issues of the political identity par excellence, which are truly determining the future features of the nation state. With the fluctuations and the increasing politicization of the institutionalization series, it has become clear that the crisis, in the depth, is a crisis of a frame of reference governing the institutionalization series, in terms of its starting points, goals and outcomes.

Keywords: Institutionalization, the national state, the Amazigh movement, political protest, the demarcation of Amazigh language, the reference framework for institutionalization.

الأطروحة موضوع البحث:

نقد الحركة الاحتجاجية الأمازيغية للدولة الوطنية ليس نقدا للسياسات المؤسساتية لهذه الدولة الوطنية، تروم من خلاله الحركة تقويم هذه السياسات بما يسمح بإنصاف الأمازيغية من خلال إدماجها مؤسساتيا، بل هونقد في العمق للمشروعية وللإطار المرجعي الذي قامت عليه الدولة الوطنية، مما يفيد استراتيجيا الإنهاء مع تجربة "الدولة الوطنية" والتطلع لتأسيس إطار دولتي بديل يسع الأمازيغية بكل تمظهراتها. ولما كانت "المأسسة" كمطلب تتجاوز حدود الادماج المؤسساتي للأمازيغية إلى البحث عن "وظيفة سياسية للأمازيغية" في "الدولة الوطنية"، فإن تحقق ذلك دونما تهديم "للدولة الوطنية" رهين بإنهاء أزمة الإطار المرجعي الناظم لمسلسل المأسسة، من حيث منطلقاته وغاياته ومآلاته.

أهمية البحث:

نجمل أهمية البحث في نقط ثلاث:

أولا: الأهمية الأكاديمية

وتكمن في فهم السياق العام لانبعاث وانتعاش الحركة الأمازيغية كحركة احتجاج سياسي، والإستراتيجية المتبعة من لدن الحركة الأمازيغية لنقد مشروعية الدولة الوطنية، ومحاولة استجلاء أهم الرهانات القابعة وراء ذلك، وذلك في إطار مقاربة أكاديمية نقدية للخطاب الإيديولوجي الأمازيغي، وللخطابات الإيديولوجية المتقاطعة معه.

ثانيا: أهمية آنية

مع المقتضى الدستوري الجوهري الذي جاء به دستور 2011 في فصله الخامس، ومع نص القانون التنظيمي 26.16، اكتسى الموضوع أهمية آنية مضاعفة، وذلك من منطلق كون المرحلة اليوم مرحلة انتقالية مفتوحة على كل الاحتمالات، والصراع اليوم على أشده بين الفرقاء السوسيوسياسيين من أجل احتلال مساحات سياسية إضافية في حقل سياسي في طور إعادة التشكل، والأمازيغية تمثل في سياق ذلك آلية للتعبئة أخذت تستثمر فيها قوى سياسية أخرى من خارج الحركة الأمازيغية، بل أخذت تشكل قطب الرحى في الصراع مع الإسلاميين.

ثالثا: الأهمية التاريخية

تكمن الأهمية التاريخية في استعراض سلسلة المراجعات التاريخية التي دشنتها الحركة الأمازيغية، والتي شملت العديد من الحقائق التاريخية والعديد من المفاهيم المركزية، ومحاولة استجلاء الرهان القابع وراء ذلك.

فرضيات البحث:

فرضية1: المأسسة تتجاوز حدود الادماج المؤسساتي للأمازيغية لغة وثقافة إلى البحث عن وظيفة سياسية للأمازيغية في فضاء الدولة الوطنية.

فرضية2: مسارات ومآلات "مسلسل المأسسة" رهين بتذويب أزمة الإطار المرجعي الناظم لمسلسل المأسسة، من حيث منطلقاته وغاياته ومآلاته.

منهجية البحث:

لمعالجة الإشكالية موضوع البحث، واختبار فرضياته، اعتمدنا منهجية تحليل الخطاب، في محاولة لاستقراء أهم المرتكزات التي يعتمدها الخطاب الاحتجاجي الأمازيغي في نقده للدولة الوطنية والرهانات المتحكمة في ذلك، ومدى امتلاك الحركة الاحتجاجية الأمازيغية لخطاب موحد بخصوص العديد من القضايا التي تهم إشكالية البناء الدولتي، ومستوى تأثير ذلك على مسلسل "المأسسة" الذي انطلق فعليا مع إحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.(واعتماد منهجية تحليل الخطاب من أجل استقراء أهم المرتكزات التي يقوم عليها الخطاب الإيديولوجي الأمازيغي فرض علينا أولا اختيار متن البحث وفق معايير مضبوطة تمكن من جعل المتن أكثر تمثيلية لخطاب الحركة الأمازيغية، على اختلاف مكوناتها. لذا اعتمدنا أولا ما يمكن تسميته بالأدبيات الجماعية للحركة الأمازيغية والتي صدرت عموما إما في فترة التنسيق الوطني أوفي فترة التنسيق الجهوي، أوفي محطات سياسية بارزة من قبيل محطة "التعديل الدستوري" الأخير الذي تزامن والحراك . كما أغنينا متن البحث كذلك بالإصدارات الجمعوية والكتابات الفردية التي تعكس التوجه العام للحركة الأمازيغية بخصوص القضايا المثارة في هذه الدراسة. وهذا التوجه في اختيار متن البحث فرضته طبيعة الأهداف المسطرة للدراسة والمنهجية المعتمدة، وكذلك ضيق الحيز المخصص للدراسة، وكلها عوامل فرضت علينا عدم إمكانية الانفتاح على دراسة الخطابات المضادة للخطاب الإيديولوجي الأمازيغي. أما دراسة السياسة المؤسساتية للدولة فقد اقتصر حضوره على دراسة "المخرج القانوني" سواء تعلق الأمر بدستور 2011 أونص القانون التنظيمي 26.16).

خطة البحث:

عمدت إلى معالجة موضوع بحثي هذا عبر محاور ثلاث رئيسية:

أولا: مقومات الفعل الاحتجاجي الجماعي ذا البعد الهوياتي

ثانيا: صوت الاحتجاج السياسي الأمازيغي ومنحىاختراق فضاء التعاقد السياسي باسم الأمازيغية

ثالثا:مأسسة صوت الاحتجاج السياسي الأمازيغي: محدداته ورهاناته

مقدمة:

لم تكن الأمازيغية لتشكل في وعي النخب الوطنية بمختلف مشاربها الفكرية وانتماءاتها الإيديولوجية أكثر من نعرة طائفية تحركها أياد أجنبية مدسوسة تتهدد الوحدة الوطنية، أو مسألة ثانوية لا تتمتع بالأولوية في الأجندة السياسية، مما دفع بالحركة الأمازيغية إلى طرح سؤال لماذا الأمازيغية في محاولة منها لشرعنة الخطاب والفعل الأمازيغيين وإيجاد مكان لهما في الفضاء العمومي الوطني.

إلا أنه مع مرحلة التسييس انتقلت الحركة الاحتجاجية الأمازيغية من البحث عن المشروعية إلى تهديم مشروعية الخصوم السياسيين، ومن البحث عن مساحة للاعتراف بالأمازيغية والتعايش معها داخل فضاء الدولة الوطنية إلى نقد المشروعية التي قامت عليها هذه الدولة الوطنية، مدشنة بذلك لصوت احتجاج سياسي منتقد للبنى القانونية والمؤسساتية والقيمية للدولة الوطنية.

فالدولة الوطنية، وكقناعة ثابتة في الخطاب الإيديولوجي الأمازيغي، لا تصلح فضاء للتعايش مع الأمازيغية مما يستدعي البحث عن إطار دولتي بديل يسع الأمازيغية، ليس فقط كلغة وثقافة، بل

كهوية لها محدداتها الثقافية والسياسية الخاصة، وكمشروع مجتمعي حامل لقيم تغيير مجتمعي، بحسب الخطاب الإيديولوجي الأمازيغي(واستعمال مصطلح ايديولوجيا هنا ليس له أي دلالة قدحية بل هوللدلالة فقط على تصور خاص، للتاريخ، للدولة الوطنية، للهوية الوطنية... تمتلكه الحركة الأمازيغية كحركة احتجاج سياسي، وتسعى جاهدة أن تحتل به مكانا في مسلسل الانتقال، وتحتل معه مكانا مستقبليا في فضاء الدولة الوطنية).

في سياق ذلك، وفي مسعى من دوائر القرار للحد من وتيرتي التدويل والتسييس التي طبعت الساحة السياسية الوطنية، خصوصا مع البيان الأمازيغي في مارس 2000، جاء خطاب 30 يوليوز 2001، ليشكل نقطة البداية في مسلسل مأسسة "صوت الاحتجاج السياسي الأمازيغي". إلا أن احتدام حدة الصراع بين الفرقاء السياسيين في كل محطة من محطات المأسسة يطرح السؤال حول الإطار المرجعي الناظم لمسلسل المأسسة، من حيث منطلقاته وغاياته ومآلاته.

وسؤال الإطار المرجعي الناظم لمسلسل المأسسة لا ينحصر فقط في "صوت الاحتجاج السياسي الأمازيغي" بل يمتد ليشمل كل "الحركات الاحتجاجية"، ذات المطلب الحقوقي العام أو الخاص على حد سواء. كل ما هنالك هو أن حجم الدراسة لا يسع لتناول كل حالة حدى، مما جعلنا نتجه منهجيا نحو الاشتغال على مأسسة "صوت الاحتجاج السياسي الأمازيغي" نموذجا ليس إلا. وهذا ما فرض علينا بحث ما أسميته بمقومات الفعل الاحتجاجي الجماعي ذا البعد الهوياتي، بقدر كبير من التجريد، قبل أن أتناول بالدراسة والتحليل "صوت الاحتجاج السياسي الأمازيغي" ومنحى اختراق فضاء التعاقد السياسي باسم الأمازيغية، وذلك كمدخل لمقاربة مقومات ورهانات المأسسة.

ويبقى من المهم جدا التأكيد على أن ورود مفهوم الحركات الاحتجاجية في موضوع بحثي هذا،معناه أنني لا أتناول هنا صور الاحتجاج البسيطة، بل أتناول الاحتجاج السياسي كفعل جماعي ممارس من طرف فاعل جماعي له خطاب إيديولوجي واستراتيجية عمل، يسعى من خلالها إلى اختراق فضاء التعاقد السياسي كقوة سوسيوسياسية مستقلة لها بنيتها التنظيمية الخاصة وخطابها الخاص. وهذا لا ينطبق على "الحركة الاحتجاجية الأمازيغية" بل يمتد ليشمل " مختلف صور الفعل الاحتجاجي الجماعي" الممتلك للمقومات المومأ إليها أعلاه. والتي سنعمد إلى مقاربتها لاحقا.

كما يتعين التأكيد على أن الاحتجاج كفعل جماعي محكوم بمحددات؛محكوم بالسياق العام لانبعاث صوت الاحتجاج دوليا، إقليميا،وطنيا. ومحكوم أيضا بالقوة التعبوية للحركة الاحتجاجية. ومحكوم وهذا هو الأهم، بطبيعة النسق موضوع الاحتجاج.

مقومات الفعل الاحتجاجي الجماعي ذا البعد الهوياتي

تتعدد صور الاحتجاج السياسي، ولكن سأحاول هنا بحث الفعل الاحتجاجي الجماعي ذا البعد الهوياتي، والذي لم يكن ليتحقق إلا بوجود أربع مقومات جوهرية، وهي تباعا:

أولا: من حيث البنية التنظيمية؛ صوت احتجاج جماعي منظم في شكل فاعل جماعي منبعث من الهامش ينتج فعلا احتجاجيا جماعيا غايته التحسيس بوجود "قضية حقوقية " متعددة الأبعاد (ثقافيا، سياسيا، اجتماعيا، اقتصاديا) تستدعي الحل.

وهذا الفعل الجماعي الاحتجاجي المهيكل في صورة حركة جمعوية مدعو اليوم، إن أراد فعلا ربح رهان التمكين الذاتي(الاستقلالية والفاعلية)، إلى إيجاد توليفة على ثلاث مستويات على الأقل :

- توليفة بين الحقوقي والسياسي
- توليفة بين الوطني وفوق الوطني
- توليفة بين المؤسساتي والاحتجاجي.

ثانيا: من حيث الخطاب، وما يطبعه من كثافة وتنوع ؛ صوت احتجاج جماعي يرفع مطلبا حقوقيا عاما(المنظمات الحقوقية الوطنية) أو خاصا (الحركة النسائية، الحركة الأمازيغية) يجسد في العمق خطابا احتجاجيا على سياسات الدولة الوطنية؛ خطاب احتجاجي استفاد كثيرا من تآكل مشروعية خطاب الوطنية وتراجع قدرة الأحزاب السياسية الوطنية على التعبئة السياسية باسم الوطنية، وعلى تحقيق المستوى المطلوب من الإشباع الإيديولوجي، خصوصا في ظل ظهور انتظارات جديدة للشارع (الخبز، الحرية، الشغل) لا تتلاءم وخطاب الوطنية في صيغته التقليدية، بل تؤسس لخطاب المواطنة بكل أبعاده.

ثالثا:من حيث استراتيجية الفعل؛ صوت احتجاج جماعي يراهن على إحداث تغيير:التغيير في البنية القانونية والتغيير في البنية المؤسساتية والتغيير في البنية القيمية والثقافية للدولة الوطنية..، التغيير القطيعة مع الدولة الوطنية بكل مقوماتها، والتي فصلت على مقاس مرحلة، ولم تعد اليوم تصلح فضاء للتعايش، بحسب صوت الاحتجاج القادم من الهامش والذي تضاعفت حمولته السياسية.

رابعا: من حيث تبلور حلبة صراع عمومي حول القضية موضوع التعبئة؛ وتبلور حلبة الصراع العمومي هوالكفيل بإصباغ كل مشكل اجتماعي بصبغة العمومي (Daniel Cefaï ,1996, PP43-66).

إذن، يظهر من حيث المبدأ بأن هناك صوت احتجاج سياسي ذا لبوس حقوقي ساع إلى إحداث قطيعة مع مرحلة والتأسيس لمرحلة أخرى. وهنا أؤكد مرة أخرى بأن فعل الاحتجاج السياسي هذا ليس بالفعل البسيط ولا الطارئ بل هوفعل احتجاج جماعي منظم له مقومات تحدد هويته كفعل احتجاج سياسي غايته إحداث تغيير جوهري في البنى القانونية والمؤسساتية والقيمية للدولة الوطنية.

ولكن إذا كانت هذه المقومات المشتركة تطبع النسيج الجمعوي الحقوقي ذا المرجعية الحقوقية العلمانية ككل، وتسهم بشكل كبير في فهم محددات ورهانات الفعل الاحتجاجي كفعل جماعي، فإنه بالمقابل يبقى منهجيا من الصعب تناوله كمتن واحد للدراسة لأنه ببساطة لا يشكل وحدة عضوية وموضوعية منسجمة رغم نقط الالتقاء الكثيرة.

فمثلا هناك تمايز من حيث البنية التنظيمية ومدى ارتباطها بالسياسي وبالحزبي تحديدا؛ فالحركة الأمازيغية وخلافا للحركة النسائية لم تخرج من رحم الحزبي رغم ارتباط كثير من نشطائها باليسار.

وهناك تمايز من حيث الخطاب واستراتيجية العمل؛ فالحركة الأمازيغية مثلا تقدم نفسها كحركة اجتماعية حاملة لمشروع تغيير مجتمعي شمولي، ومن تم فإنه يبقى من المنطقي أن تغير استراتيجية عملها من العمل في إطار لوبي جمعوي ثقافي إلى استراتيجية العمل السياسي في إطار حزب سياسي، وهذا أمر مستبعد بالنسبة للحركة النسائية مثلا، ومستبعد بشكل أكبر بالنسبة للحركة الحقوقية ذات المطلب الحقوقي العام الذي يبقى عنصر الاستقلالية عن السياسي الحزبي شرط وجود بالنسبة لها.

وهناك تمايز حتى من زاوية التعامل الرسمي مع هذه المكونات الثلاث للحقل الحقوقي، بحيث نجد أن استثمار الدولة في الحقل الحقوقي وولوجها لهذا الحقل كان من بوابة الحقوق السياسية وتحديدا بوابة ملف الاختفاء القسري، ليأتي بعد ذلك الدور على الحقوق المدنية للنساء. أما التعامل مع الحقوق اللغوية والثقافية فقد تأخر إلى حدود 2001 تاريخ إحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

هكذا، وعلى الرغم مما يطبع العديد من الحركات الاحتجاجية في المغرب من مواصفات ومقومات مشتركة، فإن حجم التمايز يستدعي ضرورة إفراد البحث لصورة واحدة من صور الاحتجاج. وقد وقع اختياري على الحركة الامازيغية كحركة احتجاج سياسي، يتجاوز في إطارها الفعل الاحتجاجي حدود الثقافي إلى السياسي وحدود الوطني إلى فوق الوطني وحدود الإصلاح إلى النقد والمراجعة الشاملة للوطنية تاريخا ونخبا وهوية ودولة، من منطلق كونها تأسست جميعها خارج مجرى التاريخ،وعلى مقاس مرحلة بحسب الخطاب الايديولوجي الأمازيغي(البيان الأمازيغي، مارس 2000) و(أرضية الاختيار الأمازيغي، أبريل 2007)

صوت الاحتجاج السياسي الأمازيغي ومنحاختراق فضاء التعاقد السياسي باسم الأمازيغية

لم يكن انبعاث صوت الاحتجاج السياسي الأمازيغي كفعل جماعي ليتحقق إلا مع ميثاق أكادير في 05 غشت 1991،والذي نعتبره منعطفا تأسيسيا للحركة الاحتجاجية الأمازيغية؛ فميثاق أكادير كأرضية إيديولوجية مرجعية موحدة للجمعيات الثقافية الأمازيغية، شكل إطارا مرجعيا تأسيسيا لصوت الاحتجاج السياسي الأمازيغي.

ونقول بأن ميثاق أكادير شكل إطارا مرجعيا تأسيسيا لصوت الاحتجاج السياسي الأمازيغي من منطلق أن الميثاق هو الذي أسس لتحول الأمازيغية من "الأمازيغية الشعبية" موضوع إجماع جميع مكونات المجتمع المغربي، أي أمازيغية المعيش اليومي بما هي خصوصية ثقافية، إلى"أمازيغية الصراع" بما هي خطاب إيديولوجي حول هذه الخصوصية الثقافية، والتي شكلت موضوع تسييس بالنسبة لمجموع الفرقاء السوسيوسياسيين. وهذا هوينبوع صوت الاحتجاج السياسي الأمازيغي، الذي جسده سؤال لماذا إقصاء الأمازيغية بل لماذا مأسسة إقصاء الأمازيغية؟

وسؤال الاحتجاج هذا بقي حبيس الفضاء الجمعوي الأمازيغي، كفضاء خاص، لأكثر من عقدين من الزمن قبل أن يخرج إلى الفضاء العمومي، مؤسسا بذلك لمنعطف جديد في مسار تطور "المسألة الأمازيغية".منعطف تحول على ثلاث مستويات على الأقل:

أولا: من حيث مستوى تحرر الفاعل الأمازيغي من الصورة السلبية التي ظلت عالقة لعقود بالمخيال الشعبي تجاه الأمازيغية.

ثانيا: من حيث مستوى اختراق الأمازيغية للفضاء العمومي بعد أن ظلت لعقود حبيسة فضاء الجمعيات الأمازيغية كتراث شعبي أو فلكلور ليس إلا .

ثالثا: من حيث مستوى التعبئة بالأمازيغية، إذ أضحت الأمازيغية آلية للتعبئة بعد أن ظلت لعقدين من الزمن موضوعا للتعبئة.

هكذا، ومع وجود ظرفية دولية وإقليمية ووطنية مساعدة في نهاية عقد التسعينات، عمد الفاعل الاحتجاجي الجماعي الأمازيغي إلى إعادة بناء خطابه الإيديولوجي الاحتجاجي، متجها به نحو منحى سياسي أعمق، وذلك على أنقاض خطاب المحافظة على الفولكلور والتراث وخطاب الثقافة الشعبية الذي طبع مرحلة العمل الجمعوي الأمازيغي الفردي، والمعبر في تلك المرحلة عن فكرة الصراع الطبقي لا عن وعي هوياتي أمازيغي.

وإذا كان ميثاق أكادير في غشت 1991 شكل منعطفا تأسيسيا للحركة الاحتجاجية الأمازيغية، فإن البيان الأمازيغي في مارس 2000 شكل منعطفا تسييسيا رئيسيا لهذه الحركة الاحتجاجية، وأسهم بشكل كبير في إعادة تقعيد الخطاب الإيديولوجي الأمازيغي كخطاب احتجاجي سياسي له مفاهيمه الخاصة، ومرجعيته الخاصة وأسئلته ورهاناته الخاصة.

ونقول بأن البيان الأمازيغي في مارس 2000 شكل المنعطف الرئيسي في تسييس الخطاب الايديولوجي الأمازيغي، ومعه الفعل الأمازيغي كفعل احتجاج جماعي، من منطلق كون الحركة الأمازيغية قبل صدور البيان كانت تسوق لخطاب إيديولوجي ينسجم واستراتيجية البحث عن المشروعية من خلال سؤال لماذا الأمازيغية، في محاولة منها لمحو الصورة السلبية العالقة بالمخيال الشعبي تجاه الأمازيغية(ابراهيم أخياط،1994،ص7-15)، وذلك بتأكيدها أصالة المطلب الأمازيغي، فرفعت بذلك شعار الأمازيغية مسؤولية وطنية،كشعار ينسجم واستراتيجية البحث عن المشروعية من داخل فضاء التعاقد السياسي، كما حددته النخب الوطنية مع 1956، تاريخ تأسيس الدولة الوطنية. أما بعد صدور البيان الأمازيغي فإن الحركة أضحت تسعى جاهدة إلى نزع المشروعية عن خصومها السوسيوسياسيين من خلال طرح سؤال لماذا إقصاء الأمازيغية؟ واعتمدت خطابا سياسيا نقديا يروم تأزيم خطاب الوطنية من خلال نقد مفاهيم محورية من قبيل مفهوم الوطنية والوحدة والأمة، وغيرها من المفاهيم التي تأسست على ضوئها الدولة الوطنية (أحمد عصيد، 2002، ص124-135). إنه صوت احتجاج سياسي يبحث له تاكتيكيا عن مكان في المسلسل الانتقالي، واستراتيجيا عن مكان في الإطار الدولتي البديل للدولة الوطنية.

وهنا يتعين التأكيد على متغيرين اثنين في خطاب واستراتيجية فعل الحركة الاحتجاجية الأمازيغية:

أولا: تأكيد الحركة الاحتجاجية الأمازيغية على أن الدولة الوطنية لا تصلح فضاء للتعايش مع الأمازيغية، مع ما يستتبع ذلك من ضرورة إحداث تغيير جوهري على مستوى البنى القانونية والمؤسساتية والقيمية للدولة الوطنية.

ثانيا: تأكيد الحركة الأمازيغية على انتصابها كحركة اجتماعية حاملة لمشروع تغيير مجتمعي شمولي، وهنا يبرز مطلب اقتسام الثروة والسلطة والقيم بين المركز والهامش.

وإذا كانت الحركة الأمازيغية في عقد التسعينات استثمرت بقوة في العمل الجمعوي الثقافي كآلية للضغط، وذلك في إطار ما سمي حينها باللوبي الثقافي، في انسجام تام مع روح ميثاق أكادير، فإنه مع صدور البيان الأمازيغي في مارس 2000، ومع المنحى السياسوي الذي اتخذه الخطاب الاحتجاجي الأمازيغي، أخذت الحركة الأمازيغية تسعى بالمقابل إلى إيجاد الآلية التنظيمية الكفيلة بتقعيد وتنزيل هذا الخطاب الاحتجاجي السياسي الجديد، فتبلورت إستراتيجية العمل السياسي غير المباشر في صورة جمعية سياسية، ثم إستراتيجية العمل السياسي المباشر في صورة الحزب الديمقراطي الأمازيغي أو مشروع الحزب الفيدرالي . وهذا ما يجعلنا نميز بين السياسي بمعنى الخروج من دائرة الإجماع إلى دائرة التسييس وهو الذي طبع المرحلة الأولى من عمر الفعل الاحتجاجي الأمازيغي، والسياسي بمعنى آلية الفعل غير الثقافي التي تبنتها الحركة في مرحلة ثانية من عمرها والتي طرح فيها سؤال الجدوى من الاعتماد كلية على الجمعوي الثقافي كاستراتيجية للضغط على دوائر القرار.

وقد أسهمت عدة عوامل في تطلع الفاعل الجماعي الأمازيغي إلى اختراق فضاء التعاقد السياسي باسم الأمازيغية. وهنا استحضر تحديدا كون الفعاليات الأمازيغية، الفردية منها والجمعوية، كانت واعية مع حدث انتقال العرش سنة 1999، بأن المرحلة مرحلة انتقالية، تستدعي من الفاعل الأمازيغي إما ان الانخراط كفاعل رئيسي في مرحلة الانتقال ويوجد له بذلك مكانا في فضاء التعاقد السياسي، وإما الاكتفاء بلعب دور الإلحاقية والتبعية السياسية للقوى السياسية الرئيسية. وهذا ما استدعى تغيير استراتيجية العمل لدى الحركة الاحتجاجية الأمازيغية، والبحث عن إطار مرجعي بديل لميثاق أكادير.

وهنا نسجل مع 2000 تسارع وتيرتي التسييس والتدويل:

أولا: صدور البيان الأمازيغي في مارس 2000، وقد كان البيان مسبوقا بتصريحات العديد من النشطاء الامازيغ، وفي مقدمتهم محمد شفيق يحذر فيها من تحول الأمازيغية إلى قضية سياسية.

ثانيا: الإعلان عن مسيرة تاوادا كسلوك احتجاجي غير مسبوق بالنسبة للفاعل الجمعوي الأمازيغي؛ تجديد وتطوير قاموس الاحتجاج من مجرد إعلانات وبيانات مذكرات ورسائل الى دوائر القرار، إلى مسيرة بما تحمله من دلالات رمزية استعراض لموازين القوى والقدرة على التعبئة الجماهيرية باسم الامازيغية .

كما أن تسارع وتيرة التدويل المسألة الأمازيغية، في ظل الظروف الدولية المساعدة، ضاعف حينها من تحول الأمازيغية إلى ورقة ضغط دولي على النظام، مما ستتكرر معه لا محالة تجربة الضغط الدولي التي عاشها النظام مع ملف انتهاكات حقوق الإنسان، وتحديدا مع ملف الاختفاء القسري، مع بداية التسعينات.

إذن، في ظل هذه الظرفية الموسومة بتسارع وتيرتي التسييس والتدويل، جاء خطاب 30 يوليوز 2001 ليؤسس لمنعطف جديد في تعامل الدولة المغربية مع ملف الأمازيغية. فخطاب 30 يوليوز 2001 شكل حقيقة منعطفا جوهريا في مسار مأسسة "صوت الاحتجاج السياسي الأمازيغي".

مأسسة صوت الاحتجاج السياسي الأمازيغي: محدداته ورهاناته

قبل مقاربة مأسسة صوت الاحتجاج كسيرورة تفاعلية مطبوعة بالصراع أحيانا وبالتوافقات أحيانا أخرى، لابد من تحديد المدلول الخاص الذي نعطيه لمفهوم "المأسسة" في دراستنا هاته، والذي يعتبر مدخلا جوهريا في فهم محددات ورهانات "فعل المأسسة" الممارس من لدن الدولة.

فالمأسسة من حيث المبدأ هي تدخل الجهة الممأسسة l'instituant بشكل إرادي واع من اجل وضع إطار مؤسساتي ناظم لنشاط اجتماعي أو سياسي يضمن له الحد الأدنى من الاستمرارية والتنظيم في فضاء الدولة، أو بالأحرى في الفضاء المؤسساتي للدولة.

والمأسسة بهذا الشكل هي منح هذا النشاط أوالفعل الاحتجاجي شرعية الولوج إلى الفضاء المؤسساتي للدولة بعد أن ظل لمدة على هامش هذا الإطار المؤسساتي.

وولوج هذا النشاط الاحتجاجي إلى دائرة الممأسس، وخضوعه للضابط الممأسس من طرف الجهة الممأسسة، معناه منحه مساحة من الاعتراف من داخل الفضاء الممأسس للدولة.(Marcos Ancelovici et S. Rousseau(2009), p.5-14)

إن مأسسة صوت الاحتجاج بهذا الشكل معناه ضمان تصريف صوت الاحتجاج مؤسساتيا، وإيجاد قنوات مؤسساتية لتصريف صوت الاحتجاج السياسي، على اعتبار أن انحباس هذه القنوات أوعدم وجودها على الإطلاق، في ظل تهميش وإنكار الدولة لصوت الاحتجاج معناه تصريف صوت الاحتجاج في صور أكثر راديكالية، من تفجيرات، وعمل مسلح،وحركات انفصالية...)(Hanspeter Kriesi,2009,p.21-38)

والمأسسة بهذا الشكل تحتاج إلى توضيحين اثنين:

أولا: في ارتباط بما تقدم،وحتى ولو مارست الدولة المأسسة، فإن المأسسة ليست فعلا أحادي الجانب، بل هو خاضع لعلاقات تفاعلية بين الفرقاء؛ وهنا نتناول المأسسة كنسق للفعل، أي كمنظومة تشتغل في إطار علاقة تفاعلية بين الفاعلين، ومع المحيط المغذي لنسق الفعل دوليا، إقليميا، وطنيا؛ فالمأسسة منظومة مشكلة من فاعلين منتظمين في علاقات تفاعلية مهيكلة خاضعة لضوابط . وهذه المنظومة، مثلها في ذلك مثل سائر المنظومات، تتغذى باستمرار من محيط اشتغالها، وتسعى إلى التكيف باستمرار مع مدخلات المحيط لتجنب كل اختلال وظيفي يصيبها، مما سيؤثر سلبا على النظام السياسي ككل.

ثانيا: المأسسة قد تحيل في تمثل أول على فعل الاحتواء الممارس من طرف الدولة تجاه كل سلوك احتجاجي أخذ يتهدد النظام السياسي في ثوابته، وهذا صحيح إلى حد بعيد ولكن هذا الطرح يجعلنا ننظر للمأسسة بمنظور وظيفي سلبي، بحيث وظيفيا تصبح الغاية هي الاحتواء،وننظر للمأسسة حينها كنوع من التكتيك الذي تلجأ إليه الدولة ضدا على رغبة وتطلعات الحركة الاحتجاجية، في حين أن المأسسة قد تكون مطلبا حيويا للحركة الاحتجاجية نفسها.

إلا أنه في بحثي هذا أنظر للمأسسة من حيث المبدأ كمنح مساحة من الاعتراف المؤسساتي للحركات الاحتجاجية، وإيجاد مكان لها في فضاء الدولة الوطنية عبر إيجاد قنوات مؤسساتية لتصريف صوت الاحتجاج السياسي.

هكذا، ومن منطلق سعينا في هذه الدراسة إلى بحث محددات ورهانات "مأسسة" فعل الاحتجاج، سنتناول مسار مأسسة صوت الاحتجاج السياسي الأمازيغي عبر مرحلتين: مرحلة ما قبل دستور 2011، ثم مرحلة ما بعد إقرار دستور 2011.

أ- مرحلة ما قبل دستور 2011:

أظهرت وتيرة تسارع الأحداث منذ نهاية عقد التسعينات أن الحركة الأمازيغية تعيش خطابا وتنظيما، مخاض ولادة جديد أشبه ما يكون بذلك الذي عاشته من قبل مع ميثاق أكادير، لكن هذه المرة ليس بهدف أن يكون المولود "لوبيا ثقافيا" يمارس الضغط على دوائر القرار من أجل إدماج الأمازيغية مؤسساتيا، بل بهدف أن يكون المولود حركة اجتماعية حاملة لمشروع تغيير مجتمعي شمولي.

وفي سياق ذلك أضحت الحركة مدعوة لإيجاد توليفة على ثلاث مستويات:

- توليفة بين الثقافي والسياسي
- توليفة بين الوطني وفوق الوطني
- توليفة بين المؤسساتي والاحتجاجي.

في سياق ذلك، جاء خطاب 30 يوليوز 2001 ليؤسس لمنعطف جديد في تعامل الدولة المغربية مع صوت الاحتجاج الأمازيغي، بحيث تضمن الخطاب العديد من الرسائل، وأشر لتحول جوهري في الخطاب الرسمي بخصوص الأمازيغية على ثلاث مستويات على الأقل:

أولا: الخطاب اعتبر من لدن الفاعل الأمازيغي مقدمة للاعتراف الرسمي بالأمازيغية كمكون أساسي للهوية الوطنية.

ثانيا: إعلان الأمازيغية ضمن المجال المحفوظ. وذلك من خلال تضمن الخطاب عبارات دالة من قبيل: معهد ملكي بجانب جلالتنا الشريفة، وفي ظل رعايتنا السامية. بالإضافة إلى إحداث المعهد بظهير لا بمرسوم.

ثالثا: الحرص على التجاوب مع مطالب الحركة الأمازيغية بخصوص مطلب إدماج الأمازيغية مؤسساتيا من جهة، لكن الحرص بالمقابل على الحد من مسلسل التدويل والتسييس الذي بلغ أوجه مع بداية 2001.

وفي سياق متصل، جاء خطاب أجدير في 17 اكتوبر 2001، ومعه الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، متضمنا العديد من القناعات والرسائل الموجهة للحركة الثقافة الأمازيغية، ومعبرا في نفس الآن عن التوجسات نفسها التي تحكمت في الموقف الرسمي من الأمازيغية طيلة عقد التسعينات، من قبيل :

أولا: تذكير الحركة الثقافية الأمازيغية بشعار الوحدة في التنوع الذي تبنته منذ الدورة الأولى للجامعة الصيفية بأكادير وجعلت منه أحد أبرز ثوابتها الإيديولوجية.

إلا أن هذا التنوع المعترف به يبقى مكفولا بما أسماه الخطاب الملكي بالثوابت المقدسة للأمة والمتمثلة أساسا في الدين الإسلامي ووحدة الوطن والولاء للعرش في إطار ملكية دستورية ديمقراطية اجتماعية.

ثانيا: التأكيد على أن "الأمازيغية مسؤولية وطنية". وهو أحد أبرز الشعارات التي رفعتها الحركة الأمازيغية مع بداية عقد التسعينات في مرحلة البحث عن المشروعية. إلا أن الخطاب الملكي جاء ليجعل من تأكيده هذا كبحا لمسلسل التدويل. فتأكيد الخطاب الملكي على أن الأمازيغية مسؤولية وطنية معناه محاولة البحث لها عن حل في إطار التاريخ الوطني المشترك والمنظومة الثقافية الوطنية المشتركة.

كما أن هذا الشعار يعد أيضا كبحا لمسلسل التسييس بما هو خروج قضية ما من دائرة الإجماع إلى دائرة الخاص. وهذا ما عبر عنه الخطاب الملكي بأجدير بالقول « نريد التأكيد على أن الأمازيغية(...) ملك لكل المغاربة بدون استثناء، وعلى انه لا يمكن اتخاذ الأمازيغية مطية لخدمة أغراض سياسية...» .

فخطاب أجدير بمضمونه، وبحمولته الرمزية وبجو الاحتفالية الذي طبعه أريد له أن يكون تجسيدا لثقافة الإجماع حول الأمازيغية. إجماع مختلف مكونات الأمة مهما كانت انتماءاتهم السياسية وقناعاتهم الإيديولوجية.

ثالثا: التأكيد على أن للأمازيغية وللحركة الأمازيغية دور ومكان في مسلسل "الانتقال الديمقراطي"، ولكن دونما تهديد ولا تهديم لثوابت النظام السياسي(فمنذ انتقال العرش في يوليوز 1999 أخذت النخب الأمازيغية تبحث لها عن مكان في مسلسل الانتقال باسم الأمازيغية، وهو ما أخذ يظهر بوضوح بعد تأسيس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية).

فمأسسة الأمازيغية لم تكن فقط حدا من مسلسلي التدويل والتسييس بل أيضا استثمار متبادل بين الحركة الأمازيغية والمؤسسة الملكية. استثمار ملكي في الأمازيغية بما هي نخب جديدة يمكنها حفظ التوازنات السياسية الداخلية، واستثمار النخب الأمازيغية بدورها في الفصل 19 من الدستور كصمام أمان في مواجهة خصوم الأمازيغية(خطاب أجدير هو بمثابة ضوء أخضر للنخب الأمازيغية لولوج دائرة الفعل السياسي، وللأمازيغية لولوج الفضاء العمومي ولكن في إطار توابث الأمة، أو بشكل أدق، ولوج الحقل السياسي ولكن بضمانات).

هكذا، وفي 27 يونيو2002، وفي حفل رسمي بالقصر الملكي بالرباط تم تنصيب أعضاء مجلس إدارة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، لتبدأ بذلك مرحلة العمل الفعلي، وتبدأ معها مرحلة حاسمة في مسار المأسسة. مرحلة عرفت تهافت مجموع الفاعلين السوسيوسياسيين للبحث عن موطئ قدم لهم داخل "الحقل الأمازيغي"، كل باستراتيجيته الخاصة ورهاناته الخاصة.

وقد تميز مسار المأسسة هذا بتجاذبات قوية داخل الحركة الأمازيغية أثرت بشكل كبير في مسلسل المأسسة ككل.

ففي مرحلة أولى، لم يكن ليسمع إلا صوت المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، أما صوت الاحتجاج الذي رفعته بعض التنظيمات والفعاليات الأمازيغية مثل الشبكة الأمازيغية من أجل المواطنة وجمعية تيللي فقد ظل خافتا في ظل الإجماع الوطني حول الأمازيغية الذي أسس له خطاب أجدير، وفي ظل المشروعية النضالية التي تحظى بها النخبة الأمازيغية المتواجدة في مجلس إدارة المعهد الملكي ومراكز بحوثه.

هكذا، تميزت هذه المرحلة بقراءة إيجابية لتجربة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وذلك من خلال:

أولا: التأكيد على أن خطاب أجدير اعتراف رسمي بالأمازيغية، وهوما أكده الظهير المحدث للمعهد.فالحركة الأمازيغية كانت تحتاج إلى اعتراف رسمي في ظل غياب اعتراف دستوري حينها بالمكون الأمازيغي في النسيج السوسيو ثقافي والسياسي الوطني.

ثانيا: التأكيد على أن خطاب أجدير أسس لإجماع وطني حول الأمازيغية.

ثالثا:التأكيد على أن خطاب أجدير أسس لمشروع مجتمعي ديمقراطي حداثي تحتل فيه الأمازيغية مكانة متميزة .

رابعا: التأكيد على أن المعهد هو استجابة لمطلب رئيس من مطالب الحركة الأمازيغية منذ الثمانينات، وبأنه بفضل تأسيس المعهد أصبحت الأمازيغية متوفرة لأول مرة في تاريخها على إطار مؤسساتي رسمي.وفي ذاك دفع لكل تهمة قائلة بجعل مؤسسة المعهد نتاجا مخزنيا ونخبة المعهد نخبة مخزنية لا تعبر عن مطالب وتطلعات الحركة الأمازيغية.

إذن، في مرحلة أولى كان ثمة خفوت لصوت الاحتجاج، وتم تقديم المعهد كقطب مرجعي لمجموع الحركة الأمازيغية، إلا أنه سرعان ما تأجج صوت الاحتجاج السياسي من جديد بمطالب جديدة ورهانات جديدة أيضا، وذلك تحديدا من خلال إعادة طرح سؤال الإطار المرجعي للمأسسة.

هكذا، أخذت النخبة الأمازيغية المعارضة لمأسسة الأمازيغية في إطار مؤسسة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، تتطلع إلى إطار مرجعي وإطار مؤسساتي جديد لمأسسة الأمازيغية.

في هذا السياق، عمد صوت الاحتجاج الأمازيغي هذا،المنبعث من داخل الحركة الأمازيغية إلى التأكيد على أمرين اثنين:

أولا: على مستوى الاعتراف بالأمازيغية، تم التأكيد على قصور خطاب أجدير والمطالبة باعتراف دستوري.

ثانيا: على مستوى الإطار المرجعي لمأسسة الأمازيغية، تم رفض الطريقة التي تمأسست بها الأمازيغية،ولك من خلال رفض الصورة التي وجدت عليها مؤسسة المعهد. ونستحضر هنا تحديدا أولا، رفض تأسيس المعهد استنادا للفصل 19، والذي يؤثر على استقلالية المعهد ويدخل الأمازيغية دائرة المجال المحفوظ. وثانيا، رفض الطبيعة الاستشارية للمعهد. وثالثا، انتقاد طبيعة وحجم الاختصاصات المخولة للمعهد؛محدودية الاختصاصات، والطبيعة التكنوقراطية للمعهد.

فمهمة المعهد حسب هذا الطرح تبقى محصورة فيما يسمونه ب"أركمة العمل الجمعوي الأمازيغي" وفرملة النضال الأمازيغي.

والنتيجة هو أنه منذ 2003 أصبحنا أمام وضع أشبه ما يكون بالمأسسة الجزئية في ظل انقسام الحركة الأمازيغية حول قطب المشتغلين بالمعهد وكذا المناصرين له وقطب رافض للمعهد مشكك في مشروعيته.

وظهر جليا خلال هذه الفترة بأن إشكالية المأسسة هي إشكالية إطار مرجعي تتحدد على ضوئه محددات ورهانات هذه المأسسة ومآلاتها. فهل تغير الوضع بعد2011؟

ب- مرحلة ما بعد إقرار دستور 2011

اليوم نحن أمام إطار مرجعي جديد، قانوني دستوري هذه المرة، وهومطلب رئيس للحركة الأمازيغية، فهل اتضحت من خلاله محددات المأسسة ورهاناتها أم أن الغموض لا يزال سيد الموقف؟

في سياق الإعداد لدستور يوليوز 2011، انتهت لجنة إعداد الدستور إلى تبني صيغة توافقية بخصوص مكانة الأمازيغية، لغة وثقافة وهوية. صيغة توافقية معبر عنها في ديباجة الدستور وفي فصله الخامس الذي يتناول بالتحديد مسألة الإدماج المؤسساتي للأمازيغية بكل ما تثيره من صعوبات. وهذا ما يمكن معاينته من خلال سبع ملاحظات جوهرية بخصوص الوضع الدستوري للأمازيغية، وتأثير ذلك على مسار مسلسل المأسسة:

أولا: الفصل الخامس من الدستور حسم في الخلاف بين دعاة "أطروحة الوطنية" و"أطروحة الرسمية" بالاعتراف للأمازيغية بصفة اللغة الرسمية.إلا أن الصيغة التي وردت في الفصل الخامس لم تقر مبدأ المساواة "التامة" بين اللغتين الرسميتين كما كانت تطالب بذلك الحركة الأمازيغية، وفي ذلك شبه إقرار دستوري بلا مساواة اللغتين من حيث وظيفتهما السياسية، مع المساواة من حيث الحماية الدستورية. وهذا ما يجعل المأسسة تصطدم بسؤال الوظيفة الإدماجية والوظيفة السياسية للأمازيغية كمدخل محدد لسيناريوهات المأسسة.

ثانيا: الفصل الخامس من الدستور وبإقراره صفة الرسمية" للغة الأمازيغية " حسم في الخلاف حول "وحدة اللغة الأمازيغية"، ولكن فتح بالمقابل النقاش حول العديد من القضايا والإشكالات من قبيل إشكالية تقعيد "الإملائية الأمازيغية" وإشكالية التوحيد المعجمي، وإشكالية "منهجية" الإدماج المؤسساتي للأمازيغية، كما سيأتي بيانه. وهذه القضايا والاشكالات تشكل اليوم "حلبات صراع" تؤثر بشكل كبير في توجيه مسار مسلسل المأسسة.

ثالثا: الفصل الخامس من الدستور تضمن إقرارا دستوريا بأن الأمازيغية" رصيد مشترك لكل المغاربة بدون استثناء"، وفي ذلك تذكير للحركة الأمازيغية بالشعار الذي طالما ناضلت من أجله، ووظفته في مرحلة البحث عن المشروعية، وهو كون" الأمازيغية مسؤولية وطنية".

والإقرار بذلك دستوريا معناه أن الأمازيغية ليست شأن ولا قضية مجموعة"اثنوثقافية" محددة، كما هو الشأن بالنسبة للوضع الدستوري لمجموعات اثنوثقافية وللغات أخرى في تجارب دستورية مقارنة(بلجيكا، اسبانيا، سويسرا...)، بل إن التعامل هنا هو تعامل مع مكون لغوي وطني، ومع رافد من روافد الهوية الوطنية، لا تعامل مع مجموعة اثنوثقافية لها وجود مستقل داخل الجماعة السياسية الوطنية أو بموازاة مع هذه الجماعة السياسية الوطنية. وفي ذلك حد من الحمولة السياسية للطابع الرسمي للأمازيغية.إلا أن هذا المعطى يتعارض مع استراتيجية التعبئة السياسية للحركة الأمازيغية التي تنظر اليوم "للأمازيغ" كشعب له وجوده المستقل وكينونته السياسية الخاصة ولا ينقصه سوى إقرار ذلك دستوريا.(وهذا النوع من الطروحات وجد له سندا شرعيا بالتحديد في إعلان الأمم المتحدة بشأن الشعوب الأصلية. ونستحضر هنا كنموذج لهذا الخطاب التقرير الموازي لمنظمة تامانيوت حول التمييز العنصري بالمغرب -التقريرين الدوريين للمغرب17-18 حول إعمال المغرب للاتفاقية الدولية الخاصة بالقضاء على جميع أشكال التمييز

العنصري إلى سكرتارية اللجنة الأممية الخاصة بمناهضة التمييز العنصري المفوضية السامية لحقوق الإنسان).

وهكذا، فالمأسسة تعبر منذ الوهلة الأولى عن محدوديتها عند الحركة الأمازيغية، لأنها لا تسع ولن تسع خطاب "الشعوب الأصلية" الآخذ في الانتشار بشكل كبير داخل صفوف الحركة الأمازيغية(فبمناسبة الاحتفال باليوم العالمي لحقوق السكان الأصليين في 9 غشت 1996، أصدرت منظمة تمايوت تصريحا ذكرت من خلاله بمسلسل حركة الشعوب الأصلية، وانخراطها في هذا المسلسل منذ المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان بفيينا في يونيو1993، ومشاركتها الفعالة في دورات مجموعة عمل الأمم المتحدة حول السكان الأصليين بفيينا سنوات 1994 و1995 و1996، وفي أشغال الفريق العامل المفتوح المشكل من طرف لجنة حقوق الإنسان بهدف الصياغة النهائية للإعلان العالمي لحقوق الشعوب الأصلية، وذلك بوصفها عضوا مرخصا من طرف المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة، للمشاركة في أشغال هذا الفريق).

رابعا: يظهر من خلال الصياغة المعتمدة في الفصل الخامس من الدستور، وتحديدا فقرته الرابعة، أن القانون التنظيمي ليس من أجل إدماج الأمازيغية مؤسساتيا فقط، بل هو من أجل تأهيل الأمازيغية لتقوم بوظيفتها مستقبلا كلغة رسمية.(جاء في الفقرة الرابعة من الفصل الخامس من الدستور: " يحدد قانون تنظيمي مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية، وكيفيات إدماجها في مجال التعليم، وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية، وذلك لكي تتمكن من القيام مستقبلا بوظيفتها، بصفتها لغة رسمية". وهو ما تم تأكيده في نص المادة الأولى من القانون التنظيمي 26.16).وهنا يكون الفصل الخامس قد فتح الصراع من جديد حول تحديد معالم اللغة الأمازيغية الرسمية من حيث الوظيفة التي ستسند لها في فضاء الدولة الوطنية، حتى قبل تحديد معالمها من حيث بنيتها كلغة معيارية. وهذا ما يجعل مسلسل المأسسة مفتوحا على كل الاحتمالات.

خامسا: جاء في تصدير دستور 2011:" المملكة المغربية دولة إسلامية ذات سيادة كاملة، متشبثة بوحدتها الوطنية والترابية، وبصيانة تلاحم مقومات هويتها الوطنية، الموحدة بانصهار كل مكوناتها، العربية-الإسلامية، والأمازيغية، والصحراوية الحسانية، والغنية بروافدها الإفريقية والأندلسية والعبرية والمتوسطية. كما أن الهوية المغربية تتميز بتبوإ الدين الإسلامي مكانة الصدارة فيها، وذلك في ظل تشبث الشعب المغربي بقيم الانفتاح والاعتدال والتسامح والحوار، والتفاهم المتبادل بين الثقافات والحضارات الإنسانية جمعاء".

ويظهر من خلال هذا التصدير بأنه ثمة إقرار دستوري بالتعدد في إطار الوحدة؛ تعدد المكونات والروافد الهوياتية في إطار وحدة الهوية الوطنية، وذلك في انسجام تام مع الأدبيات الأولى للحركة الأمازيغية في طور ما قبل التسييس، ونخص تحديدا ميثاق أكادير في 5 غشت1991.

إلا أن هذا "التعدد في إطار الوحدة" لم يعد معبرا عنه اليوم من طرف الحركة الأمازيغية بنفس الصيغة التي كان معبرا عنها من قبل؛ فالتعدد الذي تؤمن به اليوم الحركة الأمازيغية هو في إطار وحدة وانسجام الهوية الأمازيغية (محمد بودهان، 2013، ص8-46).

واستنادا إلى هذا التصور "للهوية الأمازيغية المنسجمة"، إن لم نقل الموحدة، جاءت العديد من المذكرات الأمازيغية مطالبة بالتنصيص على ما أسمته "الصلب الأمازيغي" للهوية المغربية،

بروافدها الإسلامية والعربية والمتوسطية،مما يفسر اليوم عدم الرضى المعبر عنه من طرف العديد من الفعاليات الجمعوية الأمازيغية عن هذا الجانب من مسلسل المأسسة (ونستحضر هنا كنموذج لهذا الخطاب مذكرة الشبكة الأمازيغية من أجل المواطنة الموجهة للجنة الاستشارية لمراجعة الدستور بتاريخ 12أبريل 2011، ومذكرة الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي الموجهة للجنة الاستشارية لمراجعة الدستور بتاريخ 13 أبريل 2011).

كما يلاحظ من خلال التصدير حضور "المكون الأمازيغي" في المرتبة الثانية من حيث الصياغة بعد المكون العربي-الإسلامي. وهذا الترتيب لم يأت هكذا اعتباطا بل فيه تأكيد على سمو الإسلام كمحدد هوياتي أساسي "للهوية الوطنية"، إن لم نقل هو العنصر الصاهر لباقي المكونات، وهو ما تؤكده نفس الفقرة من خلال الإقرار للدين الإسلامي بمكانة الصدارة في الهوية المغربية.

وقد شكل هذا المعطى موضوع نقد من طرف الحركة الاحتجاجية الأمازيغية التي رأت فيه "إخلالا تاما بالترتيب التاريخي الموضوعي" للمكونات الهوياتية، ومسعى " للحفاظ للأمازيغية على وضعية الدونية حتى مع صفة اللغة الرسمية ومع إقرارها ضمن أبعاد الهوية"(أحمد عصيد، 2011، ص103-104)، علما أن الحركة الأمازيغية لم تكن في مذكرات سابقة تضع البعد الأمازيغي في تعارض أوحتى تقابل مع البعد الإسلامي في الهوية الوطنية (كما هو الشأن مثلا بالنسبة لمذكرة كونفدرالية الجمعيات الأمازيغية بالشمال الموجهة للجنة الاستشارية لمراجعة الدستور بتاريخ أبريل2011).

كما أن الإقرار للدين الإسلامي بمكانة الصدارة في الهوية المغربية فيه حسم لمسألة الانتماء للعمق الحضاري العربي- الإسلامي، وهو ما تؤكد الفقرة الموالية من التصدير التي أكدت على " تعميق أواصر الانتماء إلى الأمة العربية والإسلامية، وتوطيد وشائج الأخوة والتضامن مع شعوبها الشقيقة". وهذا ما يتعارض والمطلب الاستراتيجي للحركة الأمازيغية بالتنصيص دستوريا على الانتماء إلى العمق الحضاري الشمال إفريقي(ونستحضر نموذجا لهذا الخطاب البيان الأمازيغي في مارس2000، وأرضية الاختيار الأمازيغي في أبريل2007 ونداء "تيموزغا" من أجل الديمقراطية في أبريل 2011)، فالحركة الأمازيغية اليوم تحاول التسويق للأمازيغية كمنظومة إيديولوجية وكمشروع مجتمعي وكإطار حضاري له مقوماته الذاتية التي تميزه عن غيره: أرض تمازغا، الشعب الأمازيغي، التاريخ الأمازيغي المشترك لما قبل "الغزو العربي"..، مما يحتم عليها استراتيجيا وضع قطيعة مع العمق الحضاري العربي الإسلامي. ونستحضر هنا تحديدا الانتاجات الأمازيغية التي جاءت بعد أحداث الدار البيضاء في 16ماي 2003، من قبيل تلك المنشورة في جريدة تويزا(*محمد بودهان، 2003، ص1)،وجريدة العالم الأمازيغي(أحمد أرحموش، 2003، ص3*).

وهذا التلازم بين العروبة والإسلام، المعبر عنه دستوريا بعبارة "عربي- إسلامي"، كان ولا يزال موضوع نقد من لدن الحركة الاحتجاجية الأمازيغية التي ترى فيه عنصر شرعنة للتعريب مع ما يترتب عن ذلك من نتائج(أرضية الاختيار الأمازيغي،2007). والواقع أن هذا التلازم يشكل في الواقع عنصر تشويش على استراتيجية البناء الهوياتي لدى الحركة الأمازيغية كما أعيدت صياغتها في مرحلة التسييس، مما يفسر مناهضتها له.

فبعد مرور أكثر من عقد ونصف على اعتماد " تيفيناغ" لكتابة الأمازيغية، لازالت هناك العديد من الصعوبات تعترض عملية الإدماج المؤسساتي، ولازالت العديد من الأسئلة تنتظر جوابا، من قبيل:

أولا: عمد خبراء المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية إلى إدخال العديد من التعديلات والتحويرات الجوهرية على ما يسمى "بتيفيناغ الأصلية أو اللوبية" وتيفيناغ التواركية "(أحمد بوكوس، 2013، ص249-266)، فهل يعبر ذلك فعلا عن نوع من التكيف مع "النسق الفونولوجي للأمازيغية المعيار"، كما يقول بذلك خبراء المعهد الملكي، أم هو دليل على أن "تيفيناغ" لم ترق يوما إلى مستوى"الأبجدية اللغوية"؟

ثانيا: إذا كان الأمر يتعلق فعلا بنوع من التكييف مع "النسق الفونولوجي للأمازيغية المعيار"، فعلى أي أساس يتم هذا التكييف: على قاعدة "التنوع اللهجي" الذي يعرفه المغرب والذي سيحافظ للأمازيغية على غناها وحيويتها أم على قاعدة "أهم اللهجات" مما يضع شعار "الوحدة في التنوع" مرة أخرى موضع سؤال؟

ثالثا: هل بالإمكان تذويب الحاجز النفسي لتقبل "أبجدية تيفيناغ"، لكتابة وتدريس الأمازيغية، ليس فقط عند المواطنين المغاربة غير الناطقين بالأمازيغية بل حتى عند "الأغلبية الصامتة" من الناطقين بالأمازيغية المنحدرين من أوساط محافظة، والمتشبثين بكتابة الأمازيغية بالخط العربي، خصوصا في ظل وجود تراث أمازيغي مغربي كبير مكتوب بالخط العربي؟

رابعا: وهذا هو الأهم في تقديري،إذا كان "البعد الهوياتي" حاضرا بقوة في عملية اختيار "أبجدية تيفيناغ" لكتابة الأمازيغية، فلماذا الحرص على عدم مناقشة " الكلفة السياسية " لاختيار هذه الأبجدية ؟ وبمعنى أدق:ألم يكن تبني الخط العربي لكتابة الأمازيغية الأضمن لنماء وتطور الأمازيغية في ظل وحدة الجماعة السياسية الوطنية في حين يبقى اختيار تيفيناغ، في المقام الأول، إعلان هوية في إطار عمق حضاري بديل مما يؤشر لتحول نوعي داخل "الجماعة السياسية الوطنية" بخلق كتلتين لغويتين ليس بينهما أي رابط، ومن تم كتلتين اثنوثقافيتين ليس بينهما أي رابط كذلك، بل بينهم حواجز مادية ونفسية تعوق استمرار وحدة الجماعة السياسية الوطنية؟

إن قرار تبني "الخط العربي" لكتابة الأمازيغية من طرف "الجماعة السياسية الوطنية" معناه قبول هذه الجماعة السياسية بأن تعيش تنوعها الثقافي واللغوي في إطار وحدة الانتماء "للعمق الحضاري العربي الإسلامي" كإطار حاضن وناظم لهذا التنوع، بل وضامن لوحدة الجماعة السياسية، أما رفض"الخط العربي" لكتابة الأمازيغية" فمعناه رفض وحدة الانتماء "للعمق الحضاري العربي الإسلامي" مما يطرح معه سؤال "الكلفة السياسية" لما بعد تبني "تيفيناغ" لكتابة الأمازيغية. ونقول هنا بالكلفة السياسية للمطلب اللغوي في ظل ما عاشته بلجيكا سنة 1993 من تحول سياسي في بنية الدولة ككل من دولة موحدة إلى دولة فيدرالية، وما تعيشه اليوم اسبانيا من تحول سينتج عنه لا محالة تغيير أيضا لبنية الدولة وذلك في ظل النزوع الاستقلالي لدى المجموعات الاثنوثقافية.

إن استحضار الأسئلة الأربع المومأ إليها أعلاه، هو في العمق دعوة "للمجمع العلمي الوطني" لتقديم أجوبة علمية من شأنها الانهاء مع "التأدلج" والتسييس المضاعف الذي يلف موضوع

الأمازيغية، بل من شأنه وهذا هوالأهم في تقديري، تذويب كل حاجز سيكولوجي لدى أعضاء الجماعة السياسية لتعلم "اللغة الأمازيغية"، بل وخلق حاضنة شعبية للأمازيغية لغة وثقافة وهوية لدى كل أعضاء هذه الجماعة السياسية الوطنية، الناطقين منهم بالأمازيغية وغير الناطقين. مما يجعل الأمازيغية بالفعل مسؤولية وطنية.

سادسا: المأسسة تعترضها إشكالية توحيد الأمازيغية في أفق إدماجها مؤسساتيا، بحيث أن هناك توجهين :توجه أول، يقول باعتماد التدرج في توحيد الأمازيغية كلغة مدرسية، دون أن يبين كيفية اعتماد هذا التدرج؛هل عن طريق تدريس "اللهجات" الثلاث بشكل مستقل إلى حين التوصل للغة أم قاعدية موحدة؟ أم الشروع بتقعيد معجم أمازيغي واحد يتوفر على التلوينات اللهجية كمنطلق للتدريس في أفق التوحيد تدريجيا؟ أم ماذا بالتحديد؟

أما التوجه الثاني، فيقول برفض تدريس الأمازيغية كلهجات ويدعو لتدريسها كلغة موحدة، في الوقت الذي لم تتم فيه بعد عملية التوحيد المعجمي والقواعدي والإملائي للغة الأمازيغية. مع العلم أن هذا التوجه لا يقول على الإطلاق بتأجيل الإدماج المؤسساتي إلى حين توحيد الأمازيغية وتقعيد إملائيتها، على الرغم من وجود مشاكل عدة تعترض مسلسل التوحيد والإدماج المؤسساتي.

ويمكن إعطاء مقترب صورة عما اعترض، وقد يعترض مستقبلا، عملية التوحيد والإدماج المؤسساتي للأمازيغية كلغة موحدة من مشاكل وصعوبات، من خلال بروز ما يسميه بعض النشطاء الأمازيغ بالنعرة القبلية أوالجهوية. وقد بدأت هذه النعرة مع تجربة مجلس التنسيق الوطني ثم مع لجنة البيان الأمازيغي لتتكرس بقوة مع تجربة المأسسة،على إثر خطاب أجدير وصدور الظهير المنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وذلك من خلال تأكيد بعض الفعاليات الأمازيغية المنحدرة من الريف على سيطرة "العنصر السوسي" على مراكز البحوث في المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ثم معاودتها التأكيد على أن سيطرة "العنصر السوسي" على مركز التهيئة اللغوية تحديدا، يتجه بعمل المعهد نحوتكريس "اللهجة السوسية" أرضية مرجعية لتقعيد الأمازيغية لغة موحدة مما سيقبر المعجم اللهجي لتاريفيت وتامازيغت(محمد بودهان، 2003).

وقد تفاقمت حدة الصراع على إثر اعتماد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ثلاث كتب مدرسية لتدريس الأمازيغية للمستوى الأول من التعليم الأساسي.

ففي الوقت الذي نددت فيه العديد من الفعاليات الأمازيغية بقرار المعهد الملكي، ورأت فيه تكريسا لمنطق اللهجات، مما يتعارض ومطلب التوحيد الذي طالما دافعت عنه الحركة الأمازيغية(40 سنة من النضال الأمازيغي، 2007،ص 140-141)، رأت فعاليات أخرى عاملة من داخل المعهد أن اعتماد الكتب الثلاث لا يكرس على الإطلاق منطق اللهجات، على اعتبار أن ذلك يفرضه اعتماد التدرج في توحيد الأمازيغية في أفق التوحيد الشامل (فاطمة بوخريص، 2004، ص 17).

اليوم، وبعد مرور ما يقرب من عقدين على الشروع في عملية "التوحيد المعجمي" لاتزال نفس الصعوبات ونفس الأسئلة مطروحة، بل وبإلحاحية أكبر، دون أن تقدم الحركة الأمازيغية أجوبة

ميقون من علميتها، بل وهذا هوالأهم، أجوبة تضع ضمن أولى أولوياتها الحفاظ على التنوع اللغوي الذي عاشته وتعيشه الأمازيغية.

والسؤال الجوهري المطروح اليوم، هو: توحيد الأمازيغية وفق أية مقاربة؟ وبأية رهانات؟

في هذا السياق، تبرز ثلاث خيارات:

الخيار الأول: وهو خيار"الأمازيغية الموحدة"، وهنا يمكن المجازفة بصناعة لغة نخبوية "دون جذور في الواقع اللغوي والثقافي". لغة نخبوية مفتقدة لكل عمق سوسيوثقافي وغير متمتعة بأية مشروعية.هذا إذا ما ذوبت فعلا الصعوبات التي تعترض التوحيد نتيجة وجود "هويات لسانية" ذات أنساق صواتية فونولوجية ونحوية ومعجمية تركيبية متنوعة.

الخيار الثاني: وهو خيار الأمازيغية الجهوية والذي يهدف إلى " تنميط اللهجات الجهوية بتقليص الفوارق بين بنيات اللهجات المحلية".والمفترض أن هذا الخيار ينطلق من واقع وجود "مجال لغوي جهوي" مطبوع بتنوعه أيضا، ولكن معروف تاريخيا بمسمى محدد يميزه عن غيره من المجالات اللغوية الأخرى، مما يجعلنا وظيفيا أمام "لغة" لها مجالها الحيوي الخاص، ولها عمقها السوسيوثقافي الذي يعطيها مشروعية البقاء والنماء.

إلا أن هذا الخيار هو الآخر موقوف على مدى قدرة خبراء المعهد الملكي على "توحيد الأمازيغية جهويا" مع المحافظة على ما يطبعها من تنوع لهجي محلي قد يشكل عنصر إغناء لها كلغة تواصل لها مجالها الجهوي الحيوي الخاص بها.

الخيار الثالث: وهو خيار "اللهجة المحلية". وهو خيار مستبعد من طرف الحركة الأمازيغية، من منطلق ما سينتج عنه من إفراط في "التفريعات اللهجية الأمازيغية"، مما يضرب في العمق مشروع "اللغة الأمازيغية الموحدة" الذي يعكس وحدة "المجموعة الاثنوثقافية الأمازيغية" و"الهوية الأمازيغية المنسجمة" بكل محدداتها الثقافية والسياسية(أحمد بوكوس، مسار اللغة الأمازيغية الرهانات والاستراتيجيات، م.س، ص269-280).

والسؤال الجوهري الذي ينبغي استحضاره في عملية التوحيد، كيفما كان الخيار المتبع من طرف القائمين على هذه العملية، هو ما موقع"المصطلحات العربية"، المتواجدة بقوة في "اللهجات المحلية الأمازيغية"، في عملية التوحيد المعجمي هذه؟ هل سينظر لهذه "المصطلحات العربية" على أنها "دخيل عربي" على "اللغات الأمازيغية المحلية" ومن تم يتعين "تطهيرها" منه من باب "الصفاء اللغوي"،أم سينظر لذلك من منظور الإغناء المعجمي الناتج عن عملية تثاقف تاريخي بين العربية والأمازيغية، والذي يعبر في العمق عن وحدة إرادة العيش المشترك بين أبناء الأمة الواحدة في إطار عمق حضاري واحد حاضن لكل التمايزات اللغوية والثقافية؟

وكيفما كانت طبيعة الصراع حول توحيد وتدريس الأمازيغية، والرهانات الحقيقية القابعة وراء توجهات الأطراف، فإن خيار التوحيد جعل الحركة الأمازيغية أمام محك رئيسي يمكن اختزاله في سؤال مركزي وهو: ألا يتعارض مبدأ التوحيد مع شعار الحركة الأمازيغية "الوحدة في التنوع"؟ وكيف السبيل إلى تجنب صناعة لغة نخبوية مخبرية تقتل التمايزات اللغوية والثقافية لسوس، والريف والأطلس؟(خصوصا إذا علمنا أن التقعيد المعجمي للغة الأمازيغية المعيارية الموحدة لا يعتمد بالضرورة "تاريفيت" و"تمازيغت" والسوسية" " باعتبارها تفريعات "اللغة

الأمازيغية" حسب الحركة الأمازيغية، بل إنه يستعان بلغة الطوارق أوغيرها من أجل سد كل خصاص لغوي على مستوى تقعيد اللغة الأمازيغية الموحدة، ويتم استبعاد ما يسمى الدخيل على هذه اللغة، حتى ولو كان نتاج تثاقف تاريخي بين اللغة العربية وإحدى فروع اللغات الأمازيغية الجهوية، وفي ذلك مسعى لربح رهان فك الارتباط بين اللغة الأمازيغية والعربية لربح رهان استقلالية اللغة الأمازيغية الذي له تأثير كبير في تحديد معالم هويتنا الوطنية، بل ومعالم العمق الحضاري الحاضن لتمايزاتنا اللغوية والثقافية).

وبمعنى أدق، هل تقبر الحركة الأمازيغية الخصوصيات الثقافية باسم الخصوصية الثقافية؟

ومع التوسع في مطلب الإدماج المؤسساتي للأمازيغية لتشمل مجموع مظاهر الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، أثير سؤال "منهجية" الإدماج المؤسساتي للأمازيغية:أية أمازيغية ستكون موضوع إدماج؟ هل هناك أمازيغية مؤهلة اليوم لتدمج مؤسساتيا ببعديها السياسي والهوياتي كما تطالب بذلك الحركة الأمازيغية؟

وبعد إقرار الأمازيغية لغة رسمية بنص الدستور، عاد سؤال منهجية الإدماج ليطرح برهانات سياسية مضاعفة، وذلك تحديدا من خلال نص القانون التنظيمي المحدد لمراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية(قانون تنظيمي يتعلق بتحديد مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية وكيفيات ادماجها في مجال التعليم وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية، جريدة رسمية عدد 6816 بتاريخ 26 شتنبر 2019).

وسأكتفي هنا بالتركيز على نقطتين اثنتين:

أولا: نص القانون التنظيمي يحدد مجالات الإدماج المؤسساتي دونما تحديد دقيق وواضح "لهوية المدمج" أي "اللغة الأمازيغية"، وهذا ما يظهر منذ المادة الأولى من نص القانون التنظيمي، التي نصت في فقرتها الثانية على أنه :"ويقصد باللغة الأمازيغية في مدلول هذا القانون التنظيمي مختلف التعبيرات اللسانية الأمازيغية المتداولة بمختلف مناطق المغرب، وكذا المنتوج اللسني والمعجمي الأمازيغي الصادر عن المؤسسات والهيئات المختصة"، مما يولد مجموعة أسئلة من قبيل:

-ما المقصود بالمنتوج اللسني والمعجمي الأمازيغي الصادر عن المؤسسات والهيئات المختصة" ؟ من يقوم بعملية الإنتاج اللغوي هذه؟ وبأية ضوابط؟ وهل سنكون مستقبلا أمام عملية إنتاج لغوي لا تنتهي وقد تبعدنا عن "الأمازيغية المغربية" بمختلف تعابيرها اللسانية المعهودة لدى المغاربة منذ قرون مضت؟

-هل يحيل ذلك على "المجموعات اللسانية" الأخرى مثل "الطوارق" و"القبايل"، مما يؤشر لنوع من "الصناعة اللغوية" المستقبلية للأمازيغية الموحدة على مستوى شمال افريقيا ككل ؟ وما موقع "الأمازيغية بل الأمازيغيات المغربية " في مسلسل "الصناعة اللغوية" هذا؟

-هل ستتم مراعاة التلاقح اللغوي بل التثاقف التاريخي بين العربية بكل تلاوينها اللسانية، والأمازيغية بكل تلاوينها اللسانية في عملية الانتاج اللغوي هاته؟

ثانيا: إن المادة الأولى من نص القانون التنظيمي، والتي تعتبر الأساس الذي يقوم عليه القانون التنظيمي ككل، جاءت بعبارات عامة لم تسعف في تحديد دقيق لجوهر وماهية هذه اللغة الرسمية

موضوع الإدماج المؤسساتي، مما يستدعي إعادة صياغتها بلغة أدق ووفق رؤية أوضح، خصوصا إذا علمنا بأن عدم وضوح الصياغة اللغوية للمادة الأولى من مقترح القانون التنظيمي هو تعبير في العمق عن عدم وضوح الرؤية لدى دوائر القرار، ومعها الفاعل الأمازيغي كذلك؛ عدم وضوح الرؤية على مستوى استراتيجية توحيد المعجم اللغوي الأمازيغي، وعدم وضوح الرؤية على مستوى استراتيجية الإدماج المؤسساتي للأمازيغية ككل. وهذا ما تترجمه المواد 5و8 و16 من نص القانون التنظيمي26.16، التي تتحدث عن "التعبيرات اللسانية الأمازيغية".

ونظرا لأن هذه الدراسة لا تسع لتناول كل مواطن الخلل على مستوى منهجية الإدماج، فإنني سأكتفي بتناول الجانب المتعلق بالإدماج المؤسساتي للأمازيغية في قطاع العدالة، كما تناوله نص القانون التنظيمي في بابه الثامن. وذلك من خلال ملاحظات ثلاث:

أولا: اللغة القانونية لغة دقيقة جدا، وتستند في الأصل إلى نص قانوني واضح ودقيق واجتهاد قضائي مدون بلغة واضحة. فكيف السبيل لاعتماد "اللغة الأمازيغية" لغة للتقاضي دونما وجود لنص قانوني ولاجتهاد قضائي مكتوب بهذه اللغة التي لم تحدد ماهيتها بعد لا شكلا ولا مضمونا؟ ومما يدل على صعوبة هذا الورش هو تحديد المادة 31 أجل خمسة عشر سنة للعمل بأحكام المادة 11.

ومشكل "اللغة القانونية الدقيقة" لن يثار فقط في معرض قراءة القاضي للمذكرات والمذكرات الجوابية لأطراف الدعوى،وفي معرض تجهيزه لملف القضية، بل سيثار بشكل أعمق في معرض تنفيذ الأحكام القضائية المحررة "باللغة الأمازيغية"، بحيث ستثار في كل مرة صعوبة في التنفيذ نتيجة عدم تحقق عنصر الدقة والوضوح على مستوى اللغة القانونية المعتمدة.

ثانيا: إذا تجاوزنا مشكل دقة اللغة القانونية المستعملة فإنه ثمة مشكل آخر يعرفه جيدا رجال القانون وهو مشكل تسليم النسخ التنفيذية من طرف مصلحة كتابة الضبط؟ بحيث بأية لغة ستصدر الأحكام القضائية التي ستصير سندات تنفيذية لاحقا حائزة لقوة الشيء المقضي به؟ وبلغة أدق ماذا لو طالب المستفيد من الحكم تسليمه "نسخة تنفيذية " باللغة الأمازيغية مع اعتراض المنفذ عليه على ذلك بحجة أنه يجهل الكتابة والتواصل بهذه اللغة؟

أظن أن القانون التنظيمي لم يتناول هذا الجانب ولم يحل على نصوص أخرى لتنظيمه مما يجعله خارج دائرة تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية كما حددها نص القانون التنظيمي نفسه.

ثالثا: إن الممارسة القضائية المبنية على تواجد لغتين رسميتين تفرض إحدى سيناريوهين:

أولهما العمل بالتوزيع الجغرافي للغة بحيث نصبح أمام أقاليم لغوية تعتمد فيها لغة واحدة كلغة رسمية،في حين أن اللغة الرسمية الأخرى تستعمل كلغة ترجمة أولى، ليس من باب إقرار العدالة اللغوية ولكن من باب ترسيخ الوحدة السياسية للجماعة الوطنية داخل الدولة الواحدة على تعدد مكوناتها اللغوية والثقافية.

وهذا السيناريو يبقى مستبعدا في المغرب من منطلق كوننا لا نعيش كمغاربة توزيعا جغرافيا لسانيا محددا يجعل التمييز الجغرافي قائما بين المغاربة على المستوى اللساني.

أما السيناريو الثاني فهو اعتماد سياسة قضائية تؤسس لوحدة النظام القضائي وللعدالة اللغوية في نفس الوقت، وذلك من خلال الإبقاء على اللغة العربية لغة " التحرير القضائي"، إن صح التعبير،

مع إقرار "اللغة الأمازيغية" لغة للتقاضي أيضا بما يحقق العدالة القضائية، وذلك من خلال إقرار إلزامية الترجمة أثناء سير الجلسات، أوفي مرحلة البحث التمهيدي أو التحقيق أوكل إجراء مسطري يمكنه أن يمس بحقوق المتقاضين.

كما انه يمكن إقرار "العدالة اللغوية" من خلال إقرار إلزامية جواب الإدارة القضائية على كل الشكايات والمراسلات التي ترد عليها من المواطنين المغاربة باللغة الأمازيغية، لأنه ليس في حدود إقرار ذلك، في تقديري الخاص، أي تهديد لوحدة الجماعة السياسية الوطنية. وأظن أن القانون التنظيمي 26.16 في نص مادته الحادية عشر نحى نفس المنحى.

ففي حدود هذا المستوى من الإدماج المؤسساتي للأمازيغية في مرفق العدالة، وفي غيره من المرافق الوطنية الحيوية، نحقق مصالحة مع الأمازيغية في إطار " الوحدة في التنوع"؛ وحدة الجماعة السياسية الوطنية بتنوعها السوسيوثقافي"، وندرأ كل نزوع من طرف البعض للتأسيس مستقبلا لنظام قضائي قائم على أساس توزيع جغرافي لساني يميز بين المغاربة كتلا اثنية.

قائمة المراجع:

1.ابراهيم اخياط (2004)، دور الخطاب الامازيغي في تصحيح المفاهيم الفكرية السائدة، وارد في "قراءة في مسار الحركة الثقافية الأمازيغية، سلسلة الدراسات الأمازيغية، منشورات الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي، الرباط، المملكة المغربية.

2.أحمد بوكوس(2003)، الأمازيغية والسياسة اللغوية والثقافية بالمغرب،ط1(2003)، مركز طارق ابن زياد، الرباط، المملكة المغربية.

3.أحمد بوكوس(2013)، مسار اللغة الأمازيغية الرهانات والاستراتيجيات، ط1(2013)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، المملكة المغربية.

4.أحمد بوكوس(2016)، الهيمنة والاختلاف في تدبير التنوع الثقافي، ط1(2016)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، المملكة المغربية.

5.أحمد عصيد(2002)، أسئلة الثقافة والهوية بالمغرب المعاصر، ط1(2002)، مطبعة بني يزناسن، سلا، المملكة المغربية.

6.أحمد عصيد(2002)، الثقافة والعرق في المغرب، من فوبيا "الفتنة" إلى عقلنة الخطاب، وارد في معارك فكرية حول الأمازيغية، مركز طارق بن زياد، ط1(2002)، الرباط، المملكة المغربية.

7.أحمد عصيد(2002)، الخطاب الثقافي الأمازيغي، الحقل، الأسئلة والمفاهيم، وارد في معارك فكرية حول الأمازيغية، مركز طارق بن زياد، ط1(2002)، الرباط، المملكة المغربية.

8.أحمد عصيد(2011)،"الأمازيغية ما بعد الترسيم: الأوراش الكبرى"، مجلة نوافذ، عدد(49-50،يوليوز 2011).

9.أرضية الاختيار الأمازيغي، صادر بتاريخ أبريل 2007، غير منشور

10.البيان الأمازيغي، فاتح مارس 2000،وارد في الموقع الالكتروني http://www.tawalt.com

11.الصافي مومن علي(1996)، الوعي بذاتنا الأمازيغية،ط1(1996) منشورات الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي، الرباط، المملكة المغربية.
12.الصافي مومن علي(2002)، خطابات إلى الشعب الأمازيغي،ط1(2002)، منشورات الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي، الرباط، المملكة المغربية.
13.عبد السلام خلفي(2002)،التعريب في المغرب، مجلة نوافذ، عدد(17-18، غشت 2002).
14.محمد الشامي(2002)، خلفية مفهوم العوربة: تهميش المكون الأمازيغي وإقصاؤه،، وارد في معارك فكرية حول الأمازيغية، مركز طارق بن زياد، ط1(2002)، الرباط، المملكة المغربية.
15.محمد بودهان(2003)، تيفيناغ – ايركام أوإصلاح الخطأ بخطأ أفدح"، جريدة تاويزا، ع (74-يونيو2003)، وارد فيwww.tawiza.net
16.محمد بودهان(2003)، عودة إلى موضوع "تيفيناغ-ايركام، إصلاح الخطأ بخطأ أفدح"، جريدة تاويزا، ع(76- غشت2003)، وارد فيwww.tawiza.net
17.محمد بودهان(2013)، في الهوية الأمازيغية للمغرب،ط1(2013)، سلسلة في سبيل الأمازيغية، عدد 5، منشورات ثويزا، المملكة المغربية.
18.محمد بودهان(2019)، في العربية والدارجة والتحول الجنسي الهوياتي،ط1(2019)، سلسلة في سبيل الأمازيغية، عدد 65، منشورات ثويزا، المملكة المغربية.
19.مذكرة الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي الموجهة للجنة الاستشارية لمراجعة الدستور بتاريخ 13 أبريل 2011
20.مذكرة الشبكة الأمازيغية من أجل المواطنة الموجهة للجنة الاستشارية لمراجعة الدستور بتاريخ 12أبريل 2011.
21.مذكرة كونفدرالية الجمعيات الأمازيغية بالشمال الموجهة للجنة الاستشارية لمراجعة الدستور بتاريخ أبريل 2011.
22.ميثاق الجمعيات الأمازيغية بالريف من اجل دسترة الأمازيغية الصادر بتاريخ 4 يوليوز 2004، غير منشور
23.ميثاق المطالب الأمازيغية بشأن مراجعة الوثيقة الدستورية، بدون تاريخ، غير منشور
24.ميثاق حول اللغة والثقافة الأمازيغيتين، صادر بتاريخ 5 غشت 1991.

25.EL QUADERY (Mustapha) : « L’Etat national et les berbères, le cas du Maroc mythe colonial et négation nationale. Thèse de doctorat en histoire contemporaine. University Paul Valéry, Montpellier III, 1995.
26.Daniel Cefaï (1996),La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques,Réseaux,Vol 14,N°75.

27.H. Aourid, Le substrat culturel des mouvements de contestations au Maroc, analyse des discours islamiste et amazigh, thèse de doctorat

d'Etat, université Mohamed V, Faculté des sciences juridiques économiques et sociales, Rabat Agdal 1999.

28.Hanspeter Kriesi (2009), Les mouvements sociaux et le système politique : quelques remarques sur les limites de l'approche du processus politique, Sociologie et sociétés,Volume 41, N° 2.

29.Marcos Ancelovici et Stéphanie Rousseau(2009), Présentation : les mouvements sociaux et la complexité institutionnelle , Sociologie et sociétés, Vol.41,n°2.

الأدوار التكاملية بين الأسرة والمدرسة في تنشئة الطفل القروي منطقة (لخصاص نموذجا)

أ.ابراهيم اهريش، طالب باحث بسلك ماستر الديناميات المجتمعية عبر حدودية المغرب ودول الغرب الافريقي، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر، اكادير، المغرب

أ.عبد الرحيم عنبي، أستاذ جامعي مؤهل، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر، اكادير، المغرب

أ.نادية القدميري، أستاذة جامعية مؤهلة، بالكلية متعددة التخصصات تارودانت، جامعة ابن زهر، تارودانت، المغرب

ملخص: تعد مؤسسة الأسرة والمدرسة من المؤسسات الاجتماعية الهامة والبارزة، ويمتد تأثيرهما على المستوى الماكروسوسيولوجي حيث التأثير المباشر في الواقع كمؤسسات ناتجة للفعل والسلوك، إلى المستوى الميكروسوسيولوجي حيث التأثير على المحيط الاجتماعي الأسري والمدرسي، ونوع التنشئة الناتجة عن هذه المؤسسات وامتدادها عبر مختلف الأجيال الناقلة للأفكار والأخلاق.

عملت هذه الدراسة على تحليل ورصد بنية المدرسة والأسرة في الوسط القروي، واستنطاق واقع التنشئة من خلاله، ومدى تكامل أدوار الأسرة والمدرسة في ببناء شخصية الطفل بناء منسجما ومتكاملا، بالإضافة إلى الوقوف عند أهمية التربية والتعليم في هذا الوسط، ومدى استعداد الأسر لتقديم مزيد من التضحيات في سبيل الطفولة والمدرسة إلى غاية صناعة أجيال مؤهلة تعود بالنفع على هذا المجتمع.

الكلمات المفتاحية: الدور، التنشئة الاجتماعية، الطفل، الأسرة، المدرسة، الوسط القروي.

The complementary roles between family and school in the upbringing of the village child

Ibrahim OUHRICH, Researcher Student, Cross border Societal Dynamics: Morocco and West African Countries Master, Sociology Department, Faculty of Literature and Human Sciences, IBN ZOHR University Agadir, Morocco.

Abderrahim ANBI, Associate Professor of Sociology, Sociology Department, Faculty of Literature and Human Sciences, IBN ZOHR University, Agadir Morocco

Nadia EL KADMIRI, Associate Professor of Medical Genetics, Molecular Pathologies and Research Ethics, Polydisciplinary Faculty of Taroudant, IBN ZOHR University, Morocco

Abstract: The family and school institution are important and prominent social institutions, and their influence extends on the macrosiological level, where the direct influence in reality as institutions resulting from action and behavior, to the microsiological level, where the influence on the family and school social environment, and the type of upbringing resulting from these institutions and their extension through the various generations. That transmits ideas and morals.

This study analyzed and monitors the structure of the school and the family in a rural environment, and investigated the reality of the upbringing through it, and the extent of integration of the roles of the family and the school in building the personality of the child in a coherent and integrated manner, in addition to identifying the importance of education in this milieu, and the readiness of families to provide more Sacrifices for the sake of childhood and school in order to create qualified generations that benefit this society.

Keywords: The Role, socialization, family, the school.

مقدمة:

إن المدرسة المغربية تعيش حالة تناقض مقابل ما جاءت إليه. ومن الانطلاق من وضعية رجال التعليم لتفسير هذه الإشكالات فلم يعد المدرس أو المعلم نموذجا اجتماعيا، فقد تم نزع قيمته ومنزلته. ونجد مجموعة من "النكت" وما يتداول اجتماعيا حول شريحة رجال التعليم، ثم تبخيس دور المدرس، بالإضافة إلى سلوكيات مضادة لمعنى التربية والتكوين؛ كالسهولة في النجاح، وتفشي ظاهرة الغش، وتطبيع الأفراد معها، مع نوع من القبول ومباركة الأسر ذلك لأبنائها وغياب الحوافز والأهداف بالتالي يمكن القول أن التمدرس لم يعد سلوكا عقلانيا ذو هدف، بالإضافة إلى الأدوار الأسرية التي ما تزال تسود فيها سلوكات متوارثة تقليديا، وعجزها عن التحول من مجتمع تقليداني إلى آخر مدني حداثي. فإذا كانت التحولات قد مست كل العالم عبر أرجاءه، فقد مست كذلك المجتمع المغربي؛ فإن هذا الأخير يعرف تحولات إجتماعية وثقافية التي مست البنيات التقليدية من خلال المجتمع القروي. لكن لفهم كل هذه التحولات لابد من الاحتكام إلى المنهج التاريخي الذي من خلاله سنعود إلى الصيرورة التاريخية التي يمكن أن تمتد حتى الفترة الكولونيالية التي تعتبر مرحلة حاسمة في عملية التغيير في المجتمع المغربي بشكل عام والمجتمع القروي بشكل خاص، فالقرية المغربية في البداية رفضت فكرة المدرسة وقيامها لأسباب ترتبط أساسا بالعادات والقيم ثم الحاجة الرئيسية المتمحورة حول الأرض والزراعة، إلى جانب العزلة التي تعيش فيها القرية وكمثال من القرى التي عرفت هذه التحولات نذكر منطقة "لخصاص"، أقصى الجنوب الغربي المغربي.

الإطار المنهجي للدراسة:

1- إشكالية الدراسة وفرضياتها:

عرف المجتمع المغربي بعد الاستقلال تحولات عميقة شملت مجموعة من المجالات؛ من ضمنها دخول المدرسة وخاصة إلى القرية التي تعتبر وحدة تنظيم لا يمكن عزلها تماما عن الظروف العامة التي يعيش جزء هام منها داخل نسق كلياني مرتبط بالاتجاهات العامة للثقافة الكلية السائدة في المجتمع، والتي عرفت بدورها العديد من التحولات البنيوية على كافة المستويات، إنها تحولات كمية وكيفية تؤشر على صيرورة التغير الاجتماعي في المجتمع(محمد عاطف غيث، 2000).

وهذا ما يدعونا إلى الاستفهام بشكل سوسيولوجي عن هذه الظاهرة، في سياق ميدان البحث في ظل إشكالية المدرسة والأسرة وأوجه التكامل في بناء وتنشئة الطفل في المجتمع القروي المغربي، عبر مجموعة من التساؤلات التي من خلالها سنحاول فهم هذه الأدوار والقواسم المشتركة بين الأسرة والمدرسة وتبقى ظاهرة تحتاج إلى تحليل نظري ومنهجي من خلال سوسيولوجيا التربية بشكل عام

فقد تتفرع هذه الإشكالية إلى عدة أسئلة منها:

-ما هي أوجه التكامل بين الأسرة والمدرسة في تنشئة الطفل؟

-هل الأسرة في الوسط القروي تنسجم مع متطلبات المدرسة أو العكس؟

-هل تؤدي المدرسة والأسرة في المجتمع المغربي أدوارا تكاملية في التنشئة الاجتماعية؟

الفرضيات:

-نفترض أن الأدوار الأسرية لا تتوافق وأدوار المدرسة التنشئوية.

-نعتقد أن المدرسة لها تأثيرات على عادات وتقاليد المنطقة.

-نفترض أن الولوج إلى المدرسة في المنطقة ينعكس بشكل إيجابي على مسار حياة الأفراد.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذا الموضوع في القيمة المضافة التي نبتغي إضافتها للدراسات السابقة لهذا الموضوع، فلهذا الأخير أهمية علمية في كل الأزمنة، التي تستحق الدراسة والبحث السوسيولوجي، ومن مؤشرات أهمية هذا البحث على مستوى الواقع، نجد الوضعية الاجتماعية التي تعيش في ظلها المدرسة المغربية بشكل عام والمجتمع القروي بشكل خاص، ولهذا المبحث كذلك أثر على مستوى الواقع يتجلى بالأساس في واقع تنشئة الأطفال في الجانب الأسري والمدرسي، فحيوية هذه الظاهرة تجعلها مؤهلة بشكل قوي للدخول في التناول السوسيولوجي وليس فقط في جوانب تقنية واقتصادية أو سياسية. فاحتضان الفكر والإنتاج السوسيولوجي لهذه المسألة بالمغرب هو اهتمام يأتي للتأكيد على وضع هذه الظاهرة في المختبر السوسيولوجي.

أهداف البحث:

نرمي من خلال هذا البحث إلى تحقيق الإحاطة العلمية لدور المدرسة والأسرة في تنشئة الأطفال من جهة، ومن جهة ثانية الكشف الإمبريقي لواقع ووضعية التنشئة في الوسط القروي المدروس وتقييم ذلك وفق المنهاج السوسيولوجي بعيدا عن الأحكام المسبقة، ومن بين هذه الأهداف كذلك

العمل على إظهار وبلورة الأهمية القصوى لظاهرة المؤسسة التربوية المتمثلة في الأسرة والمدرسة، إلى جانب هدفنا في الممارسة العلمية في هذا البحث، من خلال تطبيقنا للخطوات المنهجية المعتمدة بطريقة جيدة قصد تحقيق دراسة متميزة.

عينة الدراسة:

سيشمل مجتمع الدراسة المدرسين وآباء وأولياء التلاميذ، فهؤلاء هم من سيمثلون عينة الدراسة، انطلاقا من مختلف المدارس العمومية بطبيعة الحال بهذه المنطقة حسب التوزيع المجالي وقد اعتمدنا بالنسبة لعينة البحث الرقمية على: 50 أسرة موزعة بين دوار توفكنيت، أدودو، إفرض، ميرغت ولخصاص المركز. و30 مدرس حسب مدارس هذه الدواوير المذكورة. وقد قمنا بإنجاز هذا البحث في الفترة الزمنية الممتدة من شهر مارس إلى نهاية شهر يونيو سنة 2017.

المنهج المعتمد في البحث:

اعتمدنا على تقنية الملاحظة، فهي كما سلفنا الذكر ممارسة اجتماعية قبل أن تكون تقنية علمية. فالملاحظة العلمية تعد الاعتبار المنتبه للظواهر والحوادث بقصد تفسيرها واكتشاف أسبابها والوصول إلى القوانين التي تحكمها (عامر ابراهيم قنديلجي، 2013). ثم الملاحظة غير المشاركة التي يكتفي فيها الباحث بالاستماع لمواقف أفراد المجتمع. فهذه الملاحظة هي الأخرى في نطاق التقنيات التي اشتغلنا عليها من خلال هذه الدراسة، دون أن ننسى أن مكانها يؤثر على طبيعة الملاحظات ومقابلات الباحث، لذلك كان من اللازم ومن المفيد عند إجراء الملاحظات أن يعيش الباحث في عين المكان كما يقول بول باسكون.

واعتمدنا كذلك على المنهج الكمي وهذا لا يعني أننا لسنا بحاجة إلى المنهج الكيفي أو نفيه. بل فقط مثل هذه البحوث التي تشمل أعداد كبيرة من المشاركين يصعب إتقانها باستخدام المنهج الكيفي.

مونوغرافية البحث:

المصدر: من أرشيف قيادة لخصاص 2017

النظريات المعتمدة في البحث:

المقاربة الوظيفية:

تنظر الوظيفية إلى المجتمع باعتباره "نسقا اجتماعيا، كل عنصر فيه يؤدي وظيفة محددة" وتؤكد كذلك على ضرورة تكامل الأجزاء في إطار الكل. وعليه؛ ترى الوظيفية المجتمع باعتباره نسقا اجتماعيا متكاملا، يقوم كل عنصر من عناصره بوظيفة معينة للحفاظ على اتزان النسق واستقراره، وتوازن المجتمع واستمراره، ومعالجة الخلل دون المساس بالنظام الاجتماعي القائم، من خلال الاتفاق على معايير التنظيم الاجتماعي، التي يجب الخضوع لها، والاشراك في قيم الحياة الاجتماعية، التي يجب الالتزام بها من أجل صيانة المجتمع، وترسيخ استقراره واستمراره (عادل، 1999).

التفاعلية الرمزية:

تعتبر التفاعلية الرمزية واحدة من المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية في تحليل الانساق الاجتماعية وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى. منطلقة منها لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي. فأفعال الافراد تصبح ثابتة لتشكل بنية من الأدوار؛ ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز.

المفاهيم الأساسية للبحث:

تعتبر المفاهيم من الأدبيات التي يعتمد عليها الباحث في السوسيولوجيا، لكونها تلخص البحث في حيز صغير أي أنها تعطي لمحة ونظرة شاملة حول ما يريد الباحث أن يدرسه.

التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية هي سيرورة مستمرة ومتغيرة على امتداد الحياة، بحيث إنها تهدف إلى الاندماج الاجتماعي النسبي من لدن الفرد، وباعتبارها من جهة أخرى، بمثابة وسيلة لاكتساب الشخصية من خلال استيعاب طرائق الحركة والفعل اللازمة (معايير وقيم وتمثلات اجتماعية...) من أجل تحقيق درجة من التوافق النسبي عبر سياق الحياة الشخصية والاجتماعية للفرد داخل تلك الحياة المتغيرة باستمرار (المصطفى حدية، 2006).

التنشئة الاجتماعية بالوسط القروي:

على اختلاف بعض التحليلات السوسيولوجية والسيكولوجية التي دأبت على مقارنة الثقافية القروية انطلاقا من خطاطة ثنائية ترتكز على وجود ثقافة تقليدية في مقابل ثقافة عصرية، كان الراحل بول باسكون، الباحث السوسيولوجي المعروف، قد أشار بحق إلى أن "القرويين ليسو في الحقيقة بمنغلقين، على أنفسهم داخل ثقافة تقليدية ومتصلبة، بل إنه، وبعيدا كل البعد عن هذه الصفة، كانت الثقافة القروية لا تتوقف على المسير والتحرك، غير أنها ظلت تعمل على نشر آثارها وإذاعتها خارج إطارها المحلي إلا بشكل محدود، مع بعض الاستثناءات كما أنها، بالإضافة إلى ذلك، ثقافة مندفعة بطبيعتها نحو المركز". (Mohamed CHEKROUN & Mohamed ROUDOUDOU, n.d.).

عرض نتائج البحث:

نتائج استمارة الآباء:

قمنا بتفريغ الاستمارات وتشخيص المحددات المتعلقة في البداية بأسئلة الهوية بينت نتائج البحث المتعلقة بمتغير المهنة أن الفئة المستحوذة بمنطقة لخصاص هي فئة الفلاحين بنسبة 32%، تليها فئة الموظفين بنسبة 24%، ثم التجار بنسبة 20%، ثم بقية المهن، في حين أن نسب المستوى الدراسي بالمنطقة، بينت أن المستوى الابتدائي شكل أول فئة بنسبة 28%، ثم فئة الغير المتمدرسة سوية مع فئة ذات المستوى التعليمي الكتاب القرآني بنسبة 22%، بعدها المستوى الابتدائي بنسبة 16%، وفي الأخير مستوى التعليم العالي والثانوي بنسبة 6%.

وفي متغير آخر تعلق بمتابعة الآباء لأبنائهم في مسارهم الدراسي بينت نتائج البحث، أن 60% يتابعون أبناءهم في مسارهم الدراسي ونسبة 40%، لم تتابع أبناءها في مسيرتهم الدراسية. وفي متغير تعلق بالأنشطة والندوات التي ينظمها الآباء في المدارس لمصلحة التلاميذ، بينت النتائج أن نسبة 84%، أجابت أنها لا تقوم بهذه الأنشطة، في حين نسبة قليلة فقط أجابت أنها تقوم بهذه الأنشطة قدرت ب 16%.

وهنا سنضع بعض أمثلة المبيانات المبينة لنتائج البحث والتي نرى أنها مهمة وتنسجم أكثر مع فرضيات البحث:

المبيان رقم 1: توزيع عينة البحث حسب متغير الموقف من تمدرس الفتاة.

وقد بينت النتائج أن تمدرس الفتاة أصبح مقبولا جدا في هذا الوسط القروي عكس الماضي، التي كانت المدرسة محرومة على الفتاة القروية، فقد اتفقت نسبة 90%، مع فكرة تمدرس الفتاة، فين حين 10% لم تتفق مع الفكرة، وهذا راجع إلى الفتاة تشكل بالنسبة لبعض الأسرة نقطة ضعف وخاصة الجانب الأخلاقي الذي تعتبره الأسر مفقودا في الآونة الأخير في جل المدارس والثانويات والجامعات.

مبيان رقم 2: توزيع عينة البحث حسب متغير امتلاك الأبناء للأنترنت.

ومن بين المتغيرات كذلك متعلق بالأساس بمراجعة الآباء للدروس مع أبنائهم، حيث بينت نتائج البحث أن نسبة 58% تراجع الدروس مع أبناءها في حين نسبة 48% لم تقم بذلك، وهذا الأمر تفسره مجموعة من الأسباب منها المستوى الثقافي لدى الآباء، وكذا عامل الزمن خاصة عند الآباء العاملين في الفلاحة والأعمال الحرة الذين لا يجدون يخصصونه لمواكبة أبنائهم.

نتائج استمارة المدرسين:

المبيان رقم 3: توزيع عينة البحث حسب متغير تأثير المستوى للآباء على مردودية التلميذ.

بينت نتائج البحث أن نسبة 86,7% أجابت أن مستوى الآباء فعلا يؤثر على مردودية الأبناء، فكلما ارتفع المستوى التعليمي والثقافي لدى الأب أو الأم إلا وانعكس ذلك على مردودية الابن بشكل مباشر.

المبيان رقم 4: توزيع عينة البحث حسب متغير تحفيزات الآباء للمدرسين.

بينت النتائج الأولية لهذا المتغير أن منطقة لخصاص تفتقد بنسبة 76,7%، لتحفيزات المدرسين، بالتالي ما تزال الأسرة الأخصاصية لم تعتبر المدرسة شريكا مباشرا معها في تربية وتأهيل أبنائها.

مناقشة نتائج البحث:

قام التصور النظري لهذه الدراسة على افتراض مفاده، أنه ليس هناك تكامل بين أدوار المدرسة والأسرة في تنشئة الطفل، ويمكن القول إلى حد التأكيد أن النتائج المحصل عليها في مجملها تسير مع التوقع العام والتصور النظري الذي انطلقت منه هذه الدراسة في صورتها العامة.

وقد أكدت النتائج الخاصة بالفرضية الأولى القائلة أن الأدوار الأسرية لا تتوافق وأدوار المدرسة التنشئوية، فارتباطا باستبيان الآباء تشير النتائج أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأب كلما

ارتفعت نسبة وإمكانية متابعته لأبنائه في مسارهم الدراسي، والعكس بالعكس، ومن هنا يمكن القول أن مهنة الأب لها دور كبير وواقعي في متابعة الأبناء والاهتمام بهم ليس فقط في معيشهم اليومي بل أيضا في مواكبتهم وإحساسهم بأهمية التعلم، كونه السبيل الوحيد لإخراج الأفراد من براثن الجهل، كما بينت نتائج البحث في متغير متعلق بالوضعية المادية للأب، التي لها تأثير مباشر على مسار الأبناء، فكلما ارتفع دخل الأب كلما ارتفعت ممكنات مواكبة متابعة الأبناء في دراستهم وتوفير لهم كل الحاجيات اللازمة لاستكمال دراستهم على أكمل وجه، فيمكن القول دائما على ضوء نتائج البحث، أن المستوى التعليم ودخل الآباء بهذه المنطقة هزيل جدا، وهذا يكرس مزيدا من التباعد بين المدرسة والأسرة بمنطقة لخصاص القروية، وقد صرح أحد الأساتذة المشاركين في البحث، أن طبيعة المدرسة بالمنطقة لا تؤدي إلا وظيفة التلقين، ونفس الشيء بالنسبة للأسرة المثقلة بمتاعب الحياة وصعوبة العيش التي تصرفها عن دور متابعة الأبناء و في أحيان كثيرة، لا يعرف الآباء حتى المستوى الذي يدرس به أبناءهم، ويمكن إرجاع ذلك نسبة الأمية المنتشرة بين شرائح المجتمع الأخصاصي، بالإضافة إلى أن المدرسة ما تزال لم ضمن الاهتمامات الكبرى لدى الساكنة إلى حد ما، فرغم أن نتائج البحث بينت أن نسبة تفوق 50%ن تتابع أبنائها، إلا أن تلك المواكبة لا تتجاوز توفير الحاجات الضرورية من مأكل ومشرب.

أما الفرضية الثانية المتعلقة بتأثير المدرسة على تقاليد وعادات المنطقة، ويهمنا في هذه الفرضية بالذات، سؤال متعلق بتمدرس الفتاة، حيث انتصرت نسبة كبيرة لفكرة تمدرس الفتاة بنسبة 90%، وهذا يبين أن تمدرس الفتاة اليوم من الضرورات الملحة وخاصة في هذا العصر الذي أصبح فيه التعليم من أساسيات الحياة، فهذا يبرز أنه هناك تحس كبير في قضية الاعتراف بالمرأة، ففي السابق كانت فكرة المدرسة مرفوضة في المنطقة، حين يتم تعليم الأبناء في الكتاتيب القرآنية فقط، أما اليوم فيمكن القول أن عدد الإناث بالمدارس يفوق عدد الذكور وهذا مؤشر إيجابي جدا، ومكتسب اجتماعي يحسب للمنطقة، ويمكن القول أن النسبة القليلة التي رفضت فكرة تمدرس الفتاة، فهذا الرفض بالنسبة للمشاركين في البحث له تأويل آخر ليس مرتبط بالمشكل المادي أو التصرف في حرية الفتاة أو أي شيء من هذا القبيل، بقدر ما هو اطلاع الآباء على الواقع الأخلاقي والقيمي المتراجع جدا في الثانويات والجامعات، فهم يعبرون بذلك عن خوفهم على شرف الفتاة وسمعة العائلة، إن قدر وحدث طارئ ما. وفي سؤال آخر متعلق بمراجعة الآباء للدروس مع أبنائهم، بينت نتائج البحث أن نسبة 58%، تراجع الدروس مع أبنائها، وهذا يؤكد أن الأسر رغم الظروف المادية القاهرة وضيق الوقت لدى الآباء بفعل الأعمال الخارجية، وعد الوعي بأهمية المدرسة إلا أنها تمني نفسها ببلوغ أبنائها مراتب مشرفة عن طريق التعليم فقد تشكل المدرسة السبيل الوحيد لأبناء الفقراء لتسلق مراتب جيدة في مختلف الوظائف، وعادة ما تتلخص أحلام الأسر بالمنطقة أن يصبح ابنها معلما.

ويمكن القول كذلك أن وعي الأسر بضرورة تعليم الأبناء هي مسألة حتمية لذلك تبذل كل ما بوسعها لتوفي هذا الدور لأبنائها، وقد أثار انتباهي وأنا في ميدان البحث، أن اهتمام الأسر بالمدرسة وتحفيز أبنائهم يختلف من **"دوار"** إلى آخر، رغم أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تتشابه فيها إلى حد كبير، ويمكن تفسير ذلك كون بعض الدواوير توجد فيها المنافسة بين

التلاميذ في التحصيل الدراسي وكذلك بين الأسر، ويقومون بحفلات آخر كل دورة دراسية لتقديم جوائز تحفيزية للناجحين، ولكن قد يكون لهذا التحفيز كذلك جانب سلبي يتمثل في أن الأسر لم تراعي مضمون هذا النجاح، لكن رغم ذلك يحس الآباء حين نجاح أبناءهم بنوع من الفخر و الاعتزاز، مقابل الآباء الآخرين يحسون بنوع من النقص من قيمتهم حين الحديث عن نتائج الأبناء.

وفي الفرضية الأخيرة التي افترضنا فيها أن الولوج إلى المدرسة في المنطقة سينعكس بشكل إيجابي على مسار حياة التلاميذ والأفراد، فقد جاءت نتائج البحث منسجمة مع هذا الفرض الأولي، وذلك ما عبر عنه مجمل المشاركين في البحث، فقد غيرت المدرسة من واقع المنطقة، فيما يتعلق بتمدرس الأبناء عكس ما كان فيما قبل، حين يشتغل الأطفال في الحقول الزراعية ويمارسون الأنشطة الفلاحية والأعمال الشاقة نسبيا رفقة آبائهم، لكن بفعل المدرسة عرفت المنطقة تغيرات اجتماعية جديدة.

ورغم كل ذلك، فإن الأطفال المتمدرسين في هذا العالم القروي، من الجنسين معا، لا يتوقفون عن المشاركة المكثفة في مختلف الأنشطة العائلية مهما كانت الظروف، ومن هذا المنطلق، فهم يعتبرون شغالين، يكدحون في إطار الاستثمارات العائلية، دون أن يتكون لديهم أدنى درجة من الوعي لا بمتطلباتها، ولا حتى بالقواعد التي عليهم أن يتبعوها من أجل أن يتولوا بشكل جيد مسار التمدرس عند أبنائهم.

خاتمة:

يمكن القول في سبيل الختم، أن التنشئة الاجتماعية بمنطقة لخصاص، رغم كل ما جاء في البحث، إلا أنها تعرضت لتغيرات عميقة مست البنية الاجتماعية للمنطقة، منذ ظهور المدرسة، فبعد أن ساد النظام التقليدي في التربية والتعليم، جاءت المدرسة بأنماط ومعايير فكرية جديدة، ما جعل الأسرة إلى حد ما لم تستطيع السير وفق هذا النظام المدرسي الجديد، كون التنشئة الأسرية ما تزال متأخرة وبقيت رهينة بالمستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي كحدود موضوعية تحول دون توافق الأسرة والمدرسة، ثم خرجنا كذلك ببعض التوصيات نورد بعضا منها كالتالي:

-ضرورة إزالة العراقيل الاقتصادية والثقافية أمام الأسر، التي تمنع عملية التنشئة لكي تتم بشكل جيد.

-ضرورة فتح لآفاق كثيرة لتعليم الإناث وتوسيع برامج محو الأمية، كون الأم هي المشرفة الأولى على عملية التنشئة لدى الأبناء.

-ضرورة إنشاء مرافق ونوادي لفائدة التلاميذ، بغية اكتشاف شخصيات التلاميذ وصقل مواهبهم وخلق حياة مدرسية لديهم.

-جعل توجه المدرسة والأسرة يسير وفق رؤية واضحة واحدة تصب في مصلحة تنشئة سليمة للطفل.

-ضرورة خلف مرصد يهتم بالطفولة بالمنطقة أو خدمات المساعدة الاجتماعية والنفسية للتلاميذ بالمنطقة.

قائمة المراجع:

1.المصطفى حدية. (2006). الشباب، التربية والتغير الاجتماعي.Rabat Maroc net .

2.المندوبية السامية للتخطيط. (2015). مذكرة حول النتائج الأولية الأحصاء العام للسكان والسكنى 2014 .(p. 14) مذكرة حول النتائج الأولية للإحصاء العام للسكان والسكنى . https://www.hcp.ma/attachment/562510/

3.حمدى أبو الفتوح عطيفة. (2002). منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية.

4.عادل، ا. (1999). نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة. الدار المصرية اللبنانية.

5.عامر ابراهيم قنديلجي. (2013). منهجية البحث العلمي .(Vol. 1) دار اليازوري العلمية.

6.عبد الزهر بامحمي .(n.d.) .مساهمة المدرسة في التغيرات الاجتماعية والثقافية في القرية المغربية Retrieved January 20, 2017, from .

http://sociomaroc.blogspot.com/2013/12/blog-post_20.html

7.محمد عاطف غيث. (2000). علم الاجتماع. دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

8.مهدى محمد محمد القصاص. (2008). علم الاجتماع العائلى. امر للطباعة والنشر، المنصورة.

9.Keslassy, E, (2014), François Dubet (dir.), Inégalité et justice social lectures. https://doi.org/10.4000/lectures.15687

10.Mohamed CHEKROUN & Mohamed ROUDOUDOU. (n.d.). Définition sociale de l’enfance et de l’enfant:Conditions sociales de production de la légitimité sociale de la mise au travail des enfants au Maroc. http://besm.mmsh.univ-aix.fr/Pdf/157-05.pdf

إختراق الأفارقة للفضاء الحدودي الجزائري حالة الهجرة غير الشرعية عبورا من الجزائر نحو أوروبا

د. كيم صبيحة، جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم- الجزائر

ملخص: تتناول هذه الورقة ظاهرة الهجرة غير الشرعية لأفارقة الساحل التي تتم عبر المسار البري الحدودي للدول المجاورة للجزائر ثم إلى المسارات البحرية للوصول إلى أوروبا. حيث شهدت هذه الظاهرة تدفقا متزايدا على الجزائر في السنوات الأخير، مما أدى إلى اهتمام السلطات بها واعتبارها أزمة حقيقية يجب النظر فيها.

ونجد أن الجزائر كدولة إستراتيجية لم تكن بمنأى عن هذه الظاهرة التي أدت إلى بروز عدة آفات في المجتمع كالجرائم وإنتشار المخدرات وظهور شبكات التهريب، لذا سعت كبقية الدول على بذل جهودها للحد أو لإيجاد مخرج لهذه الظاهرة حتى تضمن الإستقرار الأمني والمجتمعي.

الكلمات المفتاحية: الهجرة غير الشرعية، المهاجر الإفريقي، الحدود، بلد العبور، مسار الهجرة.

African infiltration of the Algerian border area
The case of illegal immigration from Algeria to Europe

Abstract: This intervention addresses the phenomenon of the illegal migration of the Sahelian Africans, which take place along the border land route of the neighboring countries of Algeria and then to the maritime routes to reach Europe. This phenomenon has seen an increasing flow on Algeria in the recent period, which has led to the attention of the authorities as a real crisis that must be considered. However, Algeria as a strategic country was not immune to this phenomenon, which led to the emergence of several pests in society such as crime, drug proliferation and the emergence of smuggling networks. And therefore sought the rest of the States to make efforts to reduce or find a way out of this phenomenon to ensure security and community stability.

Keywords: Illegal immigration, African migrants, borders, transit country, migration route.

مقدمة

من خلال ما يحدث في العالم من تطورات على جميع المستويات، الاقتصادية والسياسية والأمنية والاجتماعية، وما نجم عن هذا من الحراك في العديد من الدول الإفريقية نحو شمال إفريقيا للوصول إلى أوروبا، فالأزمة الاقتصادية التي تلقي بضلالها على العديد من تلك الدول الإفريقية، إضافة لتصاعد النزعة الفردية نتيجة الحداثة والعولمة وتراكم رأس المال والتطور الصناعي، وبروز نظم ثقافية وتنافس الدول لتحقيق التنمية، كل هذه العوامل جعلت من الشعوب والمجتمعات على مستوى الفرد أو الجماعة تعيش حالة مد وجزر نحو الجزائر كمعطى تاريخي وكموقع إستراتيجي وما تحتويه من ثروات طبيعية وطاقات، مما جعلها كدولة مستقبلة للهجرة الإفريقية من الدول المجاورة حيث تعتبر بوابة إفريقيا ونافذة البحر الأبيض المتوسط وأَقْرب طريق إلى أوروبا.

ومع الأزمات التي واكبها الربيع العربي وحتى ما تعيشه الكثير من دول القارة الإفريقية مثلت الجزائر مجالا استوعب الكثير من اللاجئين والمهاجرين سواء الشرعيين أو غير الشرعيين حيث تمثل الهجرة ظاهرة عالمية وقديمة عرفتها كل الشعوب على مر التاريخ لأسباب كثيرة بنوعيها سواء كانت هجرة الوافدين أو الخارجين، كل هذه المعطيات التي أفرزتها طبيعة المرحلة شكلت مادة بحثية أثارت انتباه الكثير من الباحثين المتخصصين في مجالات مختلفة (السياسي، الاجتماعي، القانوني، الاقتصادي ...).

لا يزال موضوع الهجرة حدث العصر والتي تشهدها الجزائر بمناطق حدودها كمنطقة تمنغاست بدخول المهاجرين الأفارقة من منطقة الساحل الإفريقي الذي عرفها تاريخ نزوح شعوب المنطقة (الجفاف، انعدام الأمن)، وتميزت بالقرب الجغرافي والتبادل الاقتصادي. فمنذ بداية السنوات التسعينات أصبح هذا التدفق غير مسبوق بسبب عدة عوامل، عدم استقرار الأوضاع جراء تدهور القيمة النقدية مصحوبة بتدهور القدرة الشرائية، وتعميم نظام تأشيرة الفيزا للدخول إلى أوروبا، كل هذا زاد من تدفق الهجرة الإفريقية حيث استقر عشرات الآلاف بصحراء الجزائر كلاجئين في المخيمات، وتحت ضغط الزيادة الواضحة وتوزعهم عبر مناطق الوطن للاستقرار، اتخذت السلطات تدابير لمكافحة الهجرة غير الشرعية وشبكات تهريب المهاجرين كسياسة أمنية لحماية حدودها والمحافظة على استقرار الوطن وحد من تنامي الإجرام في المجتمع فوضعت قوانين تحدد شروط دخول الأجانب إلى الجزائر وإقامتهم وتوظيفهم. مع تواجد المهاجرين الأفارقة بصورة جلية عبر الأماكن العامة والطرقات ومحطات النقل والأرصفة والأسواق وعبر الأحياء بالمدن وضواحيها ومن هذا المنطلق سنحاول معالجة موضوع الهجرة الإفريقية غير الشرعية، كهجرة لها خصوصياتها وميكانيزماتها بالجزائر.

كيف تساهم الجزائر عبر حدودها الدولية في خلق ديناميكية جديدة لتدفق وخرق المهاجرين غير الشرعيين لدول الساحل الإفريقي نحو أوروبا عبر مسارات أكثر خطورة من السابق؟ وما مدى

فاعلية الطرق اللوجستيكية لمراقبة وحماية السلطات للحدود البريّة والبحرية للإقليم الوطني؛ لكبح اختراق المهاجرين غير الشرعيين، رغم تواصله لعدة سنوات بل تفاقمه في الفترة الأخيرة؟

سنعالج هذه الأسئلة في إطار مقاربة وصفية لواقع الهجرة غير الشرعية في المجتمع الجزائري عبر مختلف المناطق الحدودية، معتمدين على تحليل معطيات مختلفة (النصوص القانونية، والبيبليوغرافية، الخرائط والإحصائيات).

أولا- اختراق الحدود الدولية:

إذا أردنا تقديم تعريف للحدود، فهو تحديد سياسي لمساحة إقليمية ذات مغزى، فهنا الإشارة إلى سلطة ذات مشروع سياسي والذي يؤكده و يميزه عن الأقاليم الأخرى وكما نستطيع شرحها أن السياسة هو كل من يلجأ إلى بناء مجتمع(Reitel and all, 2002, p 80). ارتبطت الحدود بالمدن الكبرى والمسماة بالحدود الشبكية"frontières réticulaires" ،حيث تتواجد الشبكات الكبرى للنقل والاتصال والتي تترجم أيضا في الكثير من المحطات كالمطارات والموانئ ومحطات القطار والحافلات والطريق السيار، وهذا الشكل من الحدود يتميز أيضا بمراقبة لوجستيكية مخصصة للحراك كل من الأشخاص والسلع والخدمات والمعلومات وتأخذ هذه الرقابة طبيعة سياسية واقتصادية واجتماعية وقانونية وتقنية (Arbaret-Schulz and all, 2004, p 03). وأصبحت الوظيفة الأساسية لهذه الحدود هي الحاجز الذي تمثله لتصفية حراك المهاجرين و تفعيل عملية الطرد لغير المرغوب فيهم أو الغير القانونيين وابرز الفوارق بين الدول على مختلف المستويات كالجانب الاقتصادي(الدول المتقدمة والدول الفقيرة)، العرق (العرب والأوروبيين).

إذ تندرج هذه الورقة ضمن إبراز مختلف مسارات عبور المهاجرين غير الشرعيين؛ مخترقين الحدود الجزائرية، والتي يطلق عليها بالهجرة العابرة "la migration transnationale"، كالدخول من اتجاه المالي والنيجر وليبيا مرورا بالصحراء الكبرى عبر الحدود البرية كمرحلة أولى، ثم التوجه إلى مدن الجزائر الكبرى الساحلية كمرحلة ثانية قبل ركوب القوارب نحو أوروبا؛ أو اللجوء إلى الموانئ عبر الحدود البحرية.

في المقابل تستخدم الدول وسائل لوجيستيكية في مراقبة حدودها، بهدف ردع المقبلين على خرقها ومواجهة تدفق حراك الهجرة غير الشرعية، لكنّها تتصادم بإصرار المهاجرين غير الشرعيين؛ بتجديد مساراتهم لاختراق تلك الحدود المحمية، وتحقيق مشروع هجرتهم للالتحاق بأوطان أحلامهم، رغم تعدد محاولاتهم السابقة التي باءت بالفشل وخيبة أمل.

ومن هنا أصبحت الوظيفة الأساسية لهذه الحدود؛ هي الحاجز الذي تمثله لوقف حراك المهاجرين وتفعيل عملية الترحيل لغير القانونيين، وإبراز الفوارق بين الدول المتقدمة والدول الفقيرة، حيث

تحولت هذه المنطقة خلال ربع قرن إلى مركز مراقبةٍ مشددةٍ للحدود، واحتواء كل من يحاول الهجرة نحو أوروبا، والذي يتميز بعدم القدرة والإمكانيات على الذهاب بطريقة قانونية، فالقوانين الأوروبية خلقت حدودا شديدة الحراسة بالبحر الأبيض المتوسط.

وإذا رجعنا إلى فترة العشرية السوداء التي عرفها المجتمع الجزائري؛ والأزمة الأمنية الخطيرة التي كان لها أثر على الوضع السياسي والاقتصادي للدولة؛ وانعكاسات ذلك على المجتمع الجزائري، فمن النتائج السلبية التي ترتبت عليها دخول المهاجرين الأفارقة، مما ألزم المشرّع الجزائري إلى سنّ قوانين جديدة للحد من هذه الظاهرة واعتبارها جريمة في حق الوطن.

محاربة الهجرة غير الشرعية كان مفروضا على دول شمال إفريقيا، لتحولها إلى بلدان عبور بالنسبة للأفارقة، والجزائر كدولة عبور أُرغمت على وضع القوانين الصارمة (كالحبس والغرامات المالية) للتخويف والحد من الظاهرة. فتم تعديل قانون الهجرة لعدة مرات وهذا حسب التطورات الذي مست ظاهرة الهجرة غير الشرعية، فكان تحديدها في قانون 211/66 المؤرخ في جويلية 1966 "دخول كل أجنبي إلى الجزائر، بطريقة غير قانونية أو بوثائق مزورة بنية الاستقرار والعمل"، ثم بتفاقم الهجرة غير الشرعية عدل قانون الهجرة المتعلق بالبند 46 من الأمر 08-11 الموافق ل 25 جوان 2008، والذي يقرّ بـ " كل شخص، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، يسهل أو يحاول تسهيل دخول أو إقامة أو حراك أو خروج بطريقة غير شرعية لأجنبي على التراب الجزائري يعاقب بالسجن لسنتين إلى 5 خمس سنوات وبغرامة مالية تقدر بـ 60000 ألف دج إلى 200000 ألف دج ". وهذا يشير صرامة السلطات الجزائرية إلى درجة تجريم كل من يساعد على الهجرة غير الشرعية.

ثانيا- الخصوصية الجغرافية للجزائر كبلد عبور :

تتميز الجزائر بشساعة حدودها نظرا للموقع الجغرافي، والتدفق المعتبر للعابرين عبر الفضاء الحدودي، يجعلها بوابة مركزية لإفريقيا نحو أوروبا ويعتبر نقطة عبور نحو أوروبا، وبالأخص في السنوات الأخيرة حيث أصبح عدد المهاجرين الأفارقة يتدفق على بلادنا جاعلين منها أحد الممرات، وطرق العبور للذهاب اتجاه أوروبا وشيئا فشيئا بدأنا نلاحظ تطور الأوضاع حيث أصبحت الهجرة غير الشرعية غير منحصرة على الجزائريين بل عمت أفراد من الدول المجاورة. فهذا يساعد بشكل كبير على إنشاء وتطور ظاهرة الهجرة السرية، وخاصة أن الجزائر تملك موانئ عديدة مفتوحة على التنقل البحري الدولي وهذا ما يشجع الشباب على خوض تجربة الهجرة السرية وتوجد فئة المهاجرين الإفريقيين الذين يفضلون المجال البري، إذ تعد بلادنا المعبر الوحيد للوصول إلى أوروبا عبورا للحدود الجزائرية المغربية والتونسية.

بطول 1200 كلم، تمتد الحدود البحرية على شريط ساحلي محصور بالحدود البحرية شمالا، والمغرب غربا والحدود مع تونس شرقا، هذه الخصائص المادية التي تطغى عليها السهول البتة

مراقبة الحركات نحو وانطلاقا من التراب الجزائري، وبالإضافة للحدود البرية والبحرية، هناك الحدود الجوية التي تضمن من خلال 35 مطارا دوليا المزيد من الإمكانيات بالنسبة الحركات السكان نحو الجزائر، الذي يسهل الحركة فوق التراب الجزائري، هناك شبكة طرق معتبرة تتكون من 112696 كلم من الطرق منها 29280 كلم من الطرق الوطنية وأزيد من 4910 مشروعا هيكليا، ومن المفترض أن نستكمل بمقطع مهم يساوي 1216 كلم، والآن قيد الإنجاز بحيث سيربط في آجاله المحددة مدينة عنابة في أقصى الشرق بمدينة تلمسان في أقصى الغرب، وسندعم أيضا بإنجاز الطريق السيار الآخر بالهضاب العليا بطول 1020 كلم، وبأشغال مضاعفة الطرق الرابطة بين الجزائر العاصمة وأهم مدن الهضاب العليا والمدن الصحراوية، الشيء الذي سيسهل الحركات على مستوى الطريق العابر للصحراء شمال الجزائر، بالحدود مع ستة دول تمر عبرها هذه الطريق وهي الجزائر، مالي، النيجر، تشاد، تونس، ويطول 2150 كلم تسهل شبكة السكة الحديدية أيضا الحركة على التراب الجزائري (Musset Mohamed, 2013, p20).

المميزات الجغرافية للجزائر سمحت لنشاط شبكات المنظمة للتجارة بالبشر من اختراق حدودها ونقل المهاجرين الأفارقة غير الشرعيين إلى الجزائر، عبر المناطق الصحراوية خاصة التي يصعب حراسة حدودها لطبيعتها القاسية. فبالرغم من تواجد مختلف الوحدات الأمنية لحراسة الحدود البرية والبحرية، مثل وحدة مجموعة حراس الحدود التابعة للجيش الوطني، حراس السواحل، مصالح شرطة الحدود، إذ تجد الجماعات الإجرامية المسالك التي تتسلل منها لكي تنجوا من مراقبة شرطة الحدود وقبضتهم بفضل طول مسافة حدودها التي تتعدى مليوني كيلومتر مربع.

ثالثا- دوافع حراك الهجرة الإفريقية نحو الجزائر:

فقرة تفيد تقارير من الاتحاد الأوربي بأن الجزائر تأوي حوالي 20 ألف مهاجر غير شرعي، كلهم قادمون من إفريقيا جنوب الصحراء، فإنه تحوّل الجزائر إلى بلد عبور(بشير مصيطفي، 2006، ص5) . وحسب تقدير المنضمة HCR أن العدد السنوي لعبور المهاجرين الأفارقة نحو الجزائر يعادل 25 ألف بسنة 2005(Khaled N & al, 2008, p11). وتتواصل التقديرات إلى مابين 65 ألف إلى 120 ألف مهاجر إفريقي يتوافد بالمنطقة المغاربية (موريتانيا، المغرب، تونس الجزائر وليبيا) كل سنة (De Haas Hein, 2006, p30). ولا يزال المهاجرون الأفارقة غير الشرعيين يتنقلون إلى أوروبا حيث يقدر ما متوسطه 78000 ألف مهاجر أفريقي غير شرعي كل عام يعبرون البحر الأبيض المتوسط وصولا إلى شواطئ جنوب أوروبا بين عامي 2014 و2019 حسب ما بينه تقرير مركز الدراسات الإستراتيجية الإفريقية لسنة 2020 (Centre d’études stratégiques de l’Afrique, 2020).

وفي تصريح لـ باولو جوزيبي كابوتو ، رئيس بعثة المنظمة الدولية للهجرة في الجزائر، أن " الجزائر تستقبل عددا أكبر من المهاجرين يوميا من جميع أنحاء أوروبا". وقال أنه "وفقا لإحصاءات الحكومة الجزائرية، التي تتمتع بالسيادة على حدودها، يدخل ما يقدر (قيمة متوسطة) 500 مهاجر إفريقي أراضيها بصورة غير شرعية كل يوم" (Bahar Makooi, 2019).

وفي بيان لمركز الدراسات الإستراتيجية يؤكد أن المهاجرين الأفارقة يتخذون منذ ستة سنوات شمال غفريقيا كوجهة أساسية لعبور البحر الأبيض المتوسط للوصول إلى أوروبا. وعرضت بعض الإحصائيات التي تبين انطلاق الأفارقة من دول شمال إفريقيا (تونس، المغرب والجزائر).

جدول لعدد المهاجرين لدول الأصل الإفريقية الذين وصلوا أوروبا عبر البحر الأبيض المتوسط من سنة 2014 إلى 2019

2014	2015	2016	2017	2018	2019
اريثيا 33559	ايريثيا 38791	نيجيريا 37791	نيجيريا 18163	المغرب 13698	المغرب 8049
نيجيريا 8233	نيجيريا 21914	ايريثيا 20721	ساحل العاج 12854	غينيا 13590	الجزائر 5273
ساحل العاج 1847	ساحل العاج 4501	غينيا 14328	المغرب 10918	المالي 12779	غينيا 3961
غينيا 1729	غينيا 3577	ساحل العاج 14239	غينيا 10350	الجزائر 7586	ساحل العاج 3693
كاميرون 1497	الجزائر 1059	الجزائر 1693	المالي 7700	تونس 5764	تونس 3544

مصدر : الوكالة الأوروبية لمراقبة الحدودFrontex ، منظمة الأمم المتحدة للاجئين HCR (2019)

من خلال الجدول نلاحظ الفارق الكبير بين عدد المهاجرين من دول الأصل لشمال إفريقيا (تونس ، المغرب والجزائر)، وعدد المهاجرين لدول الساحل الإفريقي والتي تقد بعدة آلاف، فلهذا يمكن إسقاط هذا المشهد بعدد عبور المهاجرين الأفارقة بدول شمال إفريقيا وقرار إستقرارهم بها وهو يتعدى الإحصائيات الرسمية للمنظمات في الواقع.

فيمكن تفسير حراك الهجرة الإفريقية على ضوء نظرية عابري الحدود القومية التي أشار إليها كردي صالح بدراسته، إذ تعتبر الهجرة كظاهرة اجتماعية يتخطى عبرها المهاجرون الحدود

الجغرافية والسياسية والثقافية، وبتطور وسائل النقل والاتصال الحديثة يؤدي إلى رغبة الأفراد من الدول الفقيرة إلى التنقل إلى الدول الغنية (كردي صالح، 2005، ص8). فبفضل الفوارق الموجودة بين الدول والتي تحدد المسافة الاجتماعية كعامل للطرد والجذب، ومن خلال تحسين كما ذكر، طرق التنقل والاتصال السريع التي ساعدت بشكل كبير في هجرة الأفارقة نحو شمال إفريقيا وتشكيل مخيال الهجرة في تمثلات شباب الدول الإفريقية.

هنالك مجموعة من العوامل التي جعلت المهاجرين غير الشرعيين يختارون ويرغبون في العبور والاستقرار بالجزائر، ويغامر الأفارقة بحياتهم عند ركوب قوافل التهجير، مرورا بالصحراء الكبرى الرابطة بين مالي والنيجر ليبيا والجزائر، ويعتبر الموت عطشا في الصحراء المترامية الأطراف أكثر ما يخشاه هؤلاء، إلا أنهم لا يتوانون عن تكرار التجربة في كل مرة من اجل الوصول إلى ولايات الجزائر الكبرى، كمرحلة أولى قبل ركوب قوارب الهجرة نحوا أوربا، وعلى الرغم من التضييق الذي اتخذته السلطات الجزائرية، لتشديد الخناق على نشاط شبكات التهريب وتجار الهجرة غير الشرعية في مواقع مختلفة بولايات الجنوب، إلا أن معدل الهجرة الإفريقية لا يزال مرتفع وهذا يعود لمجموعة من العوامل.

المحرّك الأساسي للهجرة الإفريقية نحو الجزائر، كما وضحها عبد القادر خليفة حسب أغلب الدراسات، هي -أولا- الفوارق الكبيرة في مستويات التنمية بين البلدان الفقيرة في ساحل الصحراء، مع موجات الجفاف والتصحّر التي تضرب هذه الدول تباعا، مثل موجة التصحر في سنوات السبعينات ثم الثمانينات، وغزو الجراد في 2004، في مقابل بلدان شمال الصحراء التي شهدت حركة تنمية متصاعدة بعد استقلالها كليبيا والجزائر(عبد القادر خليفة، 2015، ص43).

هذه الظروف المزرية دفعت بآلاف من الأفارقة للهجرة شمالا كضرورة حياة أو موت، كما يحرك هذه الهجرة أيضا شبكات مهيكلة من المهرّبين الذين يساهمون عبر تجارة رائجة ومربحة هي تهريب المهاجرين.

وحسب تصريح الذي يؤكده قاسيمي حسن مدير شؤون الهجرة بوزارة الداخلية، أن 500 مهاجر إفريقي غير شرعي يتوافدون يوميا إلى التراب الجزائري وهذا يعني أن 90 ألف مهاجر إفريقي غير شرعي كل سنة. وهذا لا يمثل حراك هجري بل تدفق مكثف للمهاجرين الأفارقة الذين يقررون الإستقرار بالجزائر في وضعية غير قانونية وحتى الوكالة الأوروبية لمراقبة الحدود Frontex تشير إلى أن 2 % من مجموع المهاجرين الأفارقة غير الشرعيين تصل إلى إيطاليا من الجزائر والباقي يعتبرها بلد استقبال. حيث تم ارتفاع غير مسبوق لعدد المهاجرين الإفريقيين في خمس السنوات الأخيرة فأصبح أكثر من 400 ألف، مقارنة لسنة 2001 الذي قدر بـ 300 ألف (جريدة الخبر، 08 جانفي 2001). وفي نفس السياق أشارت وزارة العدالة إنه تم إصدار أحكام عقابية بحق 56 ألف مهاجر إفريقي (22 ألف نيجيري، 33 ألف مالي) لارتكابهم جنح وجرائم مختلفة (مابين سنة 2014 و2018) (El watan, 2018) .

العامل الأمني والاقتصادي: تشهد الجزائر بكامل أقطارها استقرارا داخليا وأمنيا، في غياب أي نوع من النشطات أو التحركات التي تهدد أمن واستقرار الجزائر وذلك على غرار ما تشهد الكثير من الدول العربية اليوم، وخصوصا بما يعرف بالربيع العربي، الذي مس الكثير من هذه الدول مثل ما حدث في تونس وليبيا ومصر وغيرها من الدول العربية، زد على ذلك النزاعات الداخلية الذي تشهدها بعض الدول الإفريقية مثل: النيجر والمالي، والتي تقوم هذه الأوضاع بدفع سكانها الخروج نحو بلدان أخرى، نتيجة الحروب والصراعات الأهلية والطائفية أو حتى الجانب الأمني في المجال الصحة والتغذية التي تعاني منها هذه الدول.

حسب تصريح أحد المهاجرين الأفارقة من ليبيريا عن أسباب تواجده بالجزائر بعيدا عن بلده الأصلي، لتدرك حجم الأزمة الاقتصادية والاجتماعية الذي يعانونها، "حتى وإن كنت أملك ثمن رحلة العودة، فأنا لا أريد مواصلة حياتي وسط ذلك الفقر المدقع، ولا حتى رؤيته من جديد، بل أتمنى أن تلتهمني الصحراء قبل حصول ذلك" (بحري حمزة، 2008).

يعمق هذه الظاهرة أكثر الفوارق الاقتصادية التي تتميز بها الدول الأوروبية مقارنة بالدول الإفريقية، وهذا ما يؤكده المستشار الاقتصادي بشير مصيطفي، أن شراهة السوق الأوروبي إلى اليد العاملة من إفريقيا بسبب فارق الأجور بين الضفتين الشمالية والجنوبية، فالعامل الإفريقي يقبل بنصف أو ثلث الأجر الذي يتقاضاه العامل الأوروبي، وقد يقبل العمل دون تأمين صحي(بشير مصيطفي، 2006، ص5).

العامل الاجتماعي: تتميز المجتمعات العربية والجزائر بالأخص، بأنها مجتمعات مسالمة بطبيعتها وتقوم بتقديم يد العون والمساعدة لمن يطلبها أو يحتاجها، كما أن الشعب الجزائري هو شعب مضياف وكريم بطبيعته، زد على ذلك الجانب الديني الذي يحثه على تقديم العون والمساعدة لمن هو في حاجة إليها، كما أن الجزائري لا يزال يتذكر ما تعرض له في العشرية السوداء، في أنه أصبح منبوذ وغير مرحب بهي في كثير من الدول حتى العربية منها والإسلامية، هذه الصفات والشخصية والاجتماعية للجزائري جعلت الكثير من المهاجرين الأفارقة يختارون الجزائر كبلد للعبور إلى أوروبا أو الاستقرار، خصوصا مع الإجراءات الصارمة التي تستعملها لأجل منع هذا التدفق وسداد كل الأبواب نحو أوروبا، جعلها إقامة دائمة أو شبه دائمة، مما يتسبب في ظهور مشاكل ويؤدي إلى نتائج وخيمة على مستوى التركيبة الاجتماعية والثقافية في المنطقة، والذي أصبح جلي من خلال تواجد المهاجرين المكثف عبر مدن ومناطق الوطن، إذ خلق هؤلاء لأنفسهم أحياء خاصة بهم على أطراف المدينة، كما أن المهاجرين غير الشرعيين يعملون بمقابل زهيد لسد حاجاتهم، ودون المطالبة بتأمين صحي، وذلك لجمع الأموال والعبور إلى أوروبا أو إرسالها لأسرهم (Khaled N & al, 2008, p14).

وأصبح التوافد على الجزائر بسبب جودة الخدمات الصحية التي تتوفر ببلد، حيث بإمكانهم تلقى بعض الإسعافات والعلاج بالمراكز الصحية كالمستشفيات ومصالح الجوارية، أو إمكانية التكفل

بهم من طرف منظمة الهلال الأحمر خاصة بمراكز اللجوء التي وضعتها السلطات لاستقبالهم بالمناطق الحدودية وتعمل على توفير لهم الرعاية اللازمة في انتظار إرجاعهم إلى دولهم الأصل.

رابعا- مراحل تحقيق مشروع الهجرة الإفريقية غير الشرعية:

أراد الباحث براشات جوليان، من خلال دراسته للهجرة الإفريقية غير الشرعية، أن يوضح مشروع الهجرة في شكل بيان، يجمع ما بين أربع مجالات التي يرى أنها مهمة في بناء المشروع الهجرة الإفريقية غير الشرعية لخصوصيتها (Brachet Julien, 2009, p62) والتي تتمثل في:

-الوضعية (الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، الثقافية، الديموغرافية، الإيكولوجية)

-العائلة والأصدقاء والعلاقات

-الإعلام

-الفرد (حياته وتأملاته)

ويضيف أن مشروع الهجرة ينتقل بمراحل متعددة وحسب المعلومات المتواجدة والفرص المتاحة وحسب قدرة تخطي المهاجر غير الشرعي العراقيل، ولهذا قد يتحول المشروع الأول إلى مشاريع فرعية و إلى أهداف مغاير تماما عن التي تم بنائها في البداية، و يؤكد أن مشروع الهجرة هو نظام يتحقق، ما بين الأهداف المرجوة وإعادة تشكيله في ظروف متجددة باستمرار. المهاجر الإفريقي غير الشرعي يبني مشروع الهجرة على أساس الإمكانيات والفرص التي تتوفر لديه، حيث يتم مواصلة الأهداف الواحد تلوى الآخر حتى يصل إلى البلد المرجو الإقامة به كوجهة المحددة منذ انطلاقه وهي أحد الدول الأوروبية وقد يستغرق هذا المشروع مدة زمنية غير محددة كما هو موضح بالبيان حتى يصل إلى بضع سنوات حتى وصوله إلى النهاية مشروع الهجرة، أما في حالات أخرى يتوقف في أحد بلدان العبور لتوفر شروط العيش وإدراك المهاجر صعوبة مواصلة مسار الهجرة، لهذا أصبحت الجزائر بلد إقامة لعدد مهم من المهاجرين الأفارقة والذي تجاوز كل الاحتمالات حيث قدر بـ 25 ألف مهاجرا إفريقيا من 8 جنسيات (النيجر، المالي، الكاميرون، غانا، نيجيريا، بنين، كونغو، ليبريا، ساحل العاج) (Hammouda Nacer Eddine, 2008, p 03). وفي نفس السياق يرى عبد القادر خليفة أن القليل من المهاجرين الأفارقة غير الشرعيين يتمكنون من الوصول إلى الهدف النهائي أي الضفة الأوروبية، ليتكدس الآلاف منهم عبر مسارات الهجرة في مدن "العبور" التي تحولت شيئا فشيئا نتيجة صرامة القوانين والإجراءات الأوربية في التصدي لهذه الهجرة بغلق الفضاء الأوربي، إلى قلعة منيعة ضد الهجرة غير الشرعية، بالإضافة إلى السياسات التي تضطر الدول المغاربية لتبنيها منع

الهجرة عبر حدودها (عبد القادر خليفة، 2015، ص47). فأبرمت الجزائر عدّة اتفاقيات مع دول ساحل الصحراء في إطار التعاون الإقليمي ضمن منظمة النيباد، والتعاون الأمني مع مالي، كما عملت على تطوير مكافحة الشبكات التي تعمل في التهريب والاتجار بالبشر وتجهيز مراقبة الحدود وتشجيع اتفاقيات عودة المهاجرين لبلدهم الأصل.

الشكل 1: يمثل مشروع الهجرة الإفريقية غير الشرعية بين تحقيقه وإعادة تشكيله

المرحلة الأخيرة نحو نهاية الهجرة الإفريقية

خامسا- مسار الهجرة الإفريقية غير الشرعية ببلد العبور:

خصوصية الموقع الجغرافي للجزائر كما ذكرنا سابقا يمنح للمهاجرين الأفارقة مسارات متعددة، تكون إما مسار بري بالعبور من الحدود البرية لمجاورة الجزائر لسبع دول، بلدان تونس وليبيا، مالي والنيجر جنوبا، موريتانيا والصحراء الغربية في الجنوب الغربي والمغرب غربا. أما الحدود البحرية بشمال الساحل للمياه إقليمية انطلاقا من الساحل المتوسطي بالبحر الأبيض المتوسط. فيتم الدخول والخروج عبر مواقع المراكز الحدودية البرية والموانئ، ويتشكل دخول المهاجرين غير الشرعيين عبر التراب الوطني بمسارات غير القانونية التي تعتمدها شبكات الممررين وشبكات التهريب البشر أو المهاجرين الأفارقة في ذاتهم.

سنحاول إبراز أهم المسارات البرية للهجرة الإفريقية غير الشرعية التي تخترق حدود الجزائر من مختلف الدول والاتجاهات خاصة منطقة الجنوب الشرقي، مما يصعب مهمة السلطات في الحد من هذا التدفق الهجرة الإفريقية وحماية الحدود، ولهذا استعنا بدراسة لـ موسات محمد سايب التي حدد بها مسارات الهجرة من وإلى الجزائر(Musset Mohamed, 2013, p 21-22) والتي نبينها بالخريطة رقم 01 والمسارات المرقمة بداخله. فإرتاينا التركيز على المسارات التي يزيد حجم تدفقها مقارنة للوافدين من المغرب وتونس. وتعد هذه المسارات الحديثة هي إعادة تشكيل لطرق كانت تعبرها قوافل التجارية بالصحراء آتية من الساحل الإفريقي حسب ما كان يسرده القدامى، وأيضا تتشكل هذه المسارات من خلال الانحرافات للطرق الرئيسية التي تؤدي إلى المراكز والمدن الكبرى.

يتم عبور مسار الهجرة غير الشرعية للأفارقة عن طريق مراحل حتى الوصول إلى شمال الجزائر، فهي تعتبر نقاط الوصول حتى تنتهي إلى الوجهة الأخيرة (كما هو موضح بالشكل 01)، ومن خلال نقاط الوصول هذه يتوجه المهاجرون غير الشرعيون نحو أماكن تجمع وإقامة السابقين في انتظار تحضير استراتيجيات لمواصلة المسار والتنقل إلى نقاط أخرى بالتراب الجزائري. وأصبحت هذه الأقاليم تحمل أسماء لتجمع المهاجرين غير الشرعيين مثل حي قطع الواد بولاية تمنغاست، وحي مليكة بولاية غرداية، و واد درجي ببلدية مغنية، هي نقطة استقرار للمهاجرين الأفارقة في انتظار عبورهم غير القانوني البحر الأبيض المتوسط نحو أوروبا (عطوات عبد النور، 2016، ص 87).

مسار حدود المالي والجزائر: من الحدود المالية، تصل تدفقات المهاجرين من بلدان إفريقيا الغربية انطلاقا من بماكو نحو غاو عبورا بمدينة مبوتي، ومن غاو تتسرب التدفقات نحو الجزائر عبر رواق يؤدي إلى اتجاهين :ولاية تمنغاست مرورا بمنطقة تينزواتين ونحو ولاية أدرار، مرورا ببرج باجي مختار، ويمكن من المركز الحدودي تينزواتين مرورا بتيمياوين (المبينة بمسار 1).

مسار حدود النيجر والجزائر: ومن التراب النيجيري تصل التدفقات القادمة من بلدان إفريقيا الغربية والعابرة وادغادوغو ونيامي للالتحاق بمدينة أقاديز، نقطة وصول التدفقات القادمة من بلدان إفريقيا الوسطى، وفي هذه المدينة، تتجه التدفقات نحو مدينة ارليت التي تفتح الطرق المؤدية إلى تمنغاست مرورا بعين قزام أو نحو جانيت (المبينة بمسار 2).

مسار حدود ليبيا والجزائر: إن عمليات الدخول والخروج إلى الجزائر انطلاقا من الحدود ليبية يمكن من خلال عبور نقطتي حدوديتين، قدوما من مدينة سبهة، يتم الدخول عبر الضاحية الحدودية الليبية على النقطة الرابطة للطريق نحو مدينة جانيت الجزائرية، وقدوما من مدينة غدامس الليبية، يتم الدخول عبر نقطة الدبداب الحدودية التي تفتح الطريق نحو ايليزي عبورا بعين امناس جنوبا و ورقلة شمالا (المبينة بمسار 3).

خريطة تبين مسار الحدود البري للمهاجرين الأفارقة غير الشرعيين إلى الجزائر من دول الساحل الإفريقي.

على غرار عمليات الدخول والخروج غير شرعي عبر الطرق البرية أي اختراق الحدود الجزائرية عبر المنطقة الصحراوية وهي تمثل خمس مسارات يلجئ المهاجر غير الشرعي إلى المسار البحري وصولا إلى أوروبا انطلاقا من بلد العبور وهو الجزائر. و يظل اللجوء إلى تجربة المهاجرين الأفارقة غير الشرعيين والمعلومات التي تبثها مصادر متنوعة هو الأداة المستعملة لتحديد نقاط الخروج وإعادة تشكيل العبور البري والبحري عبر مسارات وأروقة خروج جديدة (عطوات عبد النور، 2016، ص70).

سادسا. آليات مكافحة السلطات للهجرة غير الشرعية:

عملت الحكومة الجزائرية على تبني إستراتيجية لمواجهة ظاهرة الهجرة غير الشرعية تمحورت في إعادة النظر في سياستها للهجرة خاصة وأنه يتعلق الأمر بالأمن القومي، فحماية الوطن من الإجرام والآفات الاجتماعية الذي ينجم من توافد الأفارقة للجزائر بشكل ملحوظ بالمدن الكبرى في الجنوب كتمنغاست وأدرار والشمال كالعاصمة، قسنطينة ووهران، حاجة ملحة. لهذا أبرمت الجزائر عدّة اتفاقيات تعاون دولي مع المجموعة الأوربية أو مع دول منفردة (فرنسا، إسبانيا، إيطاليا) لترحيل المهاجرين غير الشرعيين وتدعيم قدراتها للتصدي للظاهرة، كما أشركت الجزائر بلدان ساحل الصحراء في إطار التعاون الإقليمي ضمن منظمة النيباد، والتعاون الأمني مع مالي، كما عملت على تطوير مكافحة الشبكات التي تعمل في التهريب والاتجار بالبشر وتجهيز مراقبة الحدود وتشجيع اتفاقيات إعادة القبول للمهاجرين(عبد القادر خليفة، 2015، ص50).

أول خطوة قامت بها السلطات هي تعديل قانون الهجرة، وتشديد العقوبة على كل شخص يقوم بمساعدة شخص آخر على الهجرة غير الشرعية كما ذكرنا سابقا، وزيادة العقوبات الموجهة لشبكات تهريب البشر التي تقوم بتشجيع ومرافقة المهاجرين غير الشرعيين وإيصالهم إلى الجزائر.

غرار الآليات القانونية والتشريعية التي تبنتها الجزائر، تمحورت آلية مكافحة الهجرة غير الشرعية للأفارقة بالجزائر على عوامل متعددة (ساعد رشيد، 2012، ص 93)، التي تتمثل في:

معرفة التدفقات: تم إنشاء مركز للوثائق والإحصائيات حول تدفقات الهجرة تحت إشراف وزارة الداخلية، والهدف من وراء هذا الاختيار هو تشجيع جمع المعلومات عن تدفقات الهجرة بمساعدة مصادر موثوق بها نابعة من هيئات مكلفة بإدارة حركة السكان الأجانب أي وزارتي الخارجية والجالية الوطنية بالخارج ،العمل والتضامن الاجتماعي والداخلية والوحدات المحلية والشرطة الوطنية والإدارة العامة الأمن الوطني والجيش الشعبي الوطني.

السيطرة على التدفقات: وذلك من خلال إنشاء ونشر الشرطة الوطنية وشرطة الحدود المكلفة بالسيطرة على الهجرة غير الشرعية عبر إقليم الوطن، من خلال عملية التوقيف والسجن والطرد، حيث يتم إرجاع الأفارقة بسبب الإقامة غير الشرعية على الأراضي الجزائرية إمّا يقادون إلى الحدود أو يدخلون إلى السجن بعد الحكم عليهم بتهم متنوعة.

الحكم المتسامح: لأسباب متنوعة بدت السلطات الجزائرية رحيمة ومتسامحة اتجاه الوجود المؤقت لبعض فئات الأجانب على الأراضي الجزائرية، كدافع إنساني ولتفادي اللجوء إلى الطرد والسماح بتجميع الأشخاص الموقوفين في مواقع تحت المراقبة بمراكز للاجئين.

من بين تدابير مكافحة الهجرة غير الشرعية التي تتخذها دول عبور شمال إفريقي كالجزائر، للسعي نحو الحد من دخول المهاجرين غير الشرعيين للتراب الوطني والإقامة الغير قانونية لمدة طويلة، مما يترتب عنه عواقب سلبية وهي تتمثل في ما يلي:

رفض الدخول إلى الإقليم الوطني: هي من العمليات الرقابة التي تلجأ إليها شرطة الحدود لإبعاد الراغبين بدخول التراب الوطني بطريق غير شرعية ، من مختلف نقاط العبور أو مناطق أخرى، وهم لا تتوفر بهم شروط الدخول لإقليم الجزائري لعدم حوزتهم لوثائق السفر كجواز السفر، تأشيرة السفر، أو وثائق تثبت سبب سفره ، في إطار عمل، سياحة، زيارة عائلية، علاج، تظاهرة ثقافية أو رياضية...الخ.

الطرد للإعادة إلى الوطن الأصل: تتم مرافقة المهاجرين غير الشرعيين إلى حدود دولهم الأصلية لإعادتهم وترحيلهم. حيث تتم هذه علمية لكل شخص يدخل الإقليم الوطني بطريقة غير الشرعية والمقيم بها، وغير حامل لوثائق الإقامة. وتم توقيفهم من طرف السلطات المعنية على مستوى الحدود أو بمناطق أخرى أي عند دخولهم أو بعد فترة من إقامتهم. وفي بعض الحالات يتم توقيف المهاجرين غير الشرعيين بسبب أفعال إجرامية خطيرة والتي تهدد أمن وسلامة المجتمع الجزائري.

في الفترة الأخيرة أعادت الدولة فتح ملف الهجرة غير الشرعية للوافدين من الدول الإفريقية، لارتفاع هذه الظاهرة في الجزائر، حيث تجاوز عددهم 25 ألف مهاجر إفريقي، كما أشارت السلطات إلى مدى حرصها على التعامل مع الظاهرة بما تنص عليه الاتفاقيات الدولية (Wafi Youcef, 2017, p3). فتعد اتفاقية العودة أو كما يطلق عليها بـ"مساعدة العائدين إلى وطنهم"، تتمثل في مساعدة المهاجرين الراغبين بالعودة إلى وطنهم الأصل والتي تتميز بالامتيازات التي تقدم لأولئك الراغبين بالعودة كمرافقتهم للحدود أو منحهم مبلغ مالي لتغطيت مصاريف السفر نحو بلدانهم الأصل (بطاهر عبد القادر، 2015، ص102).

تفيد هذه الآلية السيطرة على تدفق حركة الهجرة غير الشرعية الإفريقية من طرف السلطات المحلية، والتفاوض مع بعض الدول عبر اتفاقيات ثنائية، مثل المغرب ونيجيريا وتونس. وهي رامية إلى تحديد تدابير تنظيمية للإرجاع وعودة المهاجرين غير الشرعيين إلى دولهم الأصلية.

منذ سنة 1994، وقعت دول الاستقبال سبعة وعشرون اتفاقية ثنائية (بطاهر عبد القادر، 2015، ص102)، تتعلق بعودة المهاجرين غير الشرعيين إلى بلدانهم، وكإجراء تم وضع لجنة اتصالات المجلس والبرلمان الأوروبي بشأن الهجرة وسياسة اللجوء، وقد شكلت الاتفاقيات الحكومات الدولية في إطار مكافحة الهجرة غير الشرعية أحد مرامي قانون الهجرة الجزائري سنة 1998 وتعاون الدولي مع دول المنشأ والعبور، ثم بتفاقم الظاهرة عدل قانون الهجرة الموافق لـ 25 جوان 2008.

ما نلاحظه أن الهجرة غير الشرعية الإفريقية تشكّل خطر على الدولة والمجتمع، من استفحال الجريمة والتهريب وانحرافات أخرى بمناطق تواجدهم. وفي هذا السياق أكد وزير الخارجية مشيرا إلى تهديد المهاجرين الأفارقة غير الشرعيين على أمن الوطن وأن الدولة تعمل على محاربة الشبكات الإجرامية الدولية التي تعمل على إدخال هؤلاء الأفارقة بالتواطؤ مع عصابات جزائرية.

لذا عملت الجزائر على إعادة النظر بسياستها للهجرة غير الشرعية للوافدين من دول الساحل الإفريقيي، والتي تعتبرها مهددة لأمن واستقرار الوطن باستفحال الجريمة وتهريب البشر فأقرت كحل لذلك ترحيل هؤلاء الأفارقة إلى وطنهم الأصل لحمايتهم من احتمال استغلالهم في العمل الجنسي أو العمل غير المرخص. حيث قدرت المصالح الأمنية أنها استطاعت خلال الثلاث سنوات الأخيرة فك حصار أكثر من 24 ألف امرأة وطفل كانوا يتعرضون إلى الاستغلال والتعذيب في أعمال لا أخلاقية من طرف شبكات الإجرام.

ولا نتوقف عند هذا، بل تعتبر الهجرة غير الشرعية الإفريقية بالنسبة للسلطات المحلية مشكلة حقيقية وعبئ كبير تعجز على تحمل عواقبه، خاصة فيما يخص حماية الحقوق الإنسانية للمهاجرين غير الشرعيين والتي تتمثل بالوضعية الاجتماعية والصحية لهم(الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2010) وهي:

-الحق في التعليم لجميع أطفال المهاجرين غير الشرعيين.

-الحق بالرعاية الصحة والتداوي للمهاجرين غير الشرعيين.

-حماية الأطفال والنساء من الاستغلال في العمل غير الرسمي أو الإلزامي، القسري.

-مساواة في المعاملة من حيث الأجر وشروط العمل الأخرى وأحكام التوظيف.

لابد على الدول اتخاذ تشريعات وتدابير من شأنها أن تحمي حقوق الإنسان والحريات الأساسية للمهاجرين غير الشرعيين، عند ممارسة سلطتها في وضع القوانين والأنظمة المتعلقة بالدخول والإقامة في إقليمها وكذا أمن حدودها، والتقيد بما في ذلك بالقانون الدولي لحقوق الإنسان، وبما توصي به قرارات الجمعية العامة للأمم المتحدة على ضرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة نحو احترام حقوق المهاجرين مهما كانت صفتهم، وأينما وجدوا(المنظمة الدولية للهجرة ، 2013، ص 08) .

كما يجب على دول العبور التقيد بالقانون الدولي لحقوق الإنسان المتعلق بالانتهاكات الجسدية والنفسية، بصرف النظر عن وضعهم من حيث الهجرة شرعية أو غير شرعية، لضمان سلامتهم بفترة إقامتهم وحمايتهم من أي ضرر محتمل، خاصة بالنسبة للفئات الضعيفة كالأطفال والنساء والمسنين.

خاتمـة

يبقى موضوع الهجرة يشكل هاجسا لدى شباب دول الساحل، ونجد أن الجزائر ليست بمنأى عن هذا الهاجس، خاصة وأنها تعتبر بوابة إفريقيا لأوروبا، بحيث أصبحت هجرة الأفارقة لأوروبا في تزايد ملحوظ خاصة مع تطور الأزمات داخل هذه البلدان منها إنعدام الإستقرار الأمني وضعف الجانب الاقتصادي وغياب إستراتيجية تنموية واضحة . لكن لا يمكن عزل هذه العوامل عن العامل التاريخي للمنطقة وللجزائر وصحرائها خاصة، حيث عرفت منذ زمن قديم كفضاء للعبور وترحال القوافل والمسارات التجارية المعروفة بتعاقب الدول والحضارات، والتي سمحت تنقل الكثير من الأفارقة نحو شمال إفريقيا ووصولا إلى أوروبا. فأصبحت اليوم هذه المسارات يتعاقبها المهاجرين عليها بالعصر الحديث، وتتبع خطوات القدماء لحراك الهجرة الإفريقية من دول ساحل الإفريقي عبورا بالجزائر.

ليس هذا فقط بل أيضا تم إنتشار فكرة ورغبة الهجرة غير الشرعية لسكان الساحل منهم الشباب والنساء وظهور شبكات الممررين عبر البحر للمغامرة بأرواح الشباب، حيث لاقى أغلبهم نهايته بصحراء الجزائر أو غرقا في البحر، حيث أقرت المنظمة الدولية للهجرةّ، أن ثلاثة وثلاثون ألف مهاجر غير شرعي توفي في البحر الأبيض المتوسط منذ سنة 2000، أو يتواجدون بالسجون أو بمراكز حجز المهاجرين غير الشرعيين أو التشرد في بدول العبور أو عند وصولهم إلى أوروبا.

فرغم كل جهود المبذولة من طرف سلطات الدولة للحد من تدفق المهاجرين غير الشرعيين الأفارقة، بتضييق الحصار عليهم بنقاط العبور الحدودية للمنطقة الصحراوية، ووضع إجراءات قانونية صارمة، إلا أننا نلحظ بتزايد مستمر لتواجدهم عبر مناطق مختلفة من الجزائر، وهدر حقوقهم في تزايد أيضا وهذا عن طريق استغلالهم في التجارة المتعلقة بالسوق السوداء مما يؤثر

سلبا على البلد المستقطب لهذه الفئات من حيث انتشار الجريمة بأنواعها (السرقة وتزوير العملة الصعبة، العمل بالجنس...الخ)، مما انجر عنه ظهور شبكات إجرامية جد خطيرة مختصة بالتجارة بالبشر وتهريبهم إلى الدول الأوروبية حيث قدرت قيمة هذه التجارة بـ 765 مليون دولار سنويا لطريق العبور الساحل الصحراوي فقط.

وعلى غرار ما ذكر سابقا، نشهد اصطدام ثقافي بين كل من الجزائريين والمهاجرين غير الشرعيين الأفارقة، والوقوع بصراع رمزي وعرقي بين سكان المناطق المحلية للبلاد والقاطنين في البلاد بصفة غير شرعية، ويغذي باستمرار العنصرية ضد المهاجر الإفريقي، ويعرقل بشكل مباشر عملية اندماجهم وانصهارهم بالمجتمع الجزائري بغية الاستقرار بالبلد.

التوصيات والمقترحات:

انجر عن ظاهرة الهجرة غير الشرعية العديد من التهديدات الأمنية لارتباطها بشبكات الإجرام المنظمة للتجارة بالبشر والسلاح والمخدرات، والإرهاب، حيث أصبحت الجزائر تكثف مجهوداتها لمكافحة وتصدي هذه الظاهرة الخطيرة المهددة للاستقرار وأمن مجتمعها، فنقترح بعض التوصيات التي تعمل على مواجهة الهجرة غير الشرعية بالجزائر:

-إنشاء مركز لإحصاء المهاجرين غير الشرعيين والتعرف على هوياتهم وتخزينها إلكترونيا للتعرف على المشتبه بهم.

- مساعدة إدماج المهاجرين غير الشرعيين الذين يريدون الإقامة بطريقة شرعية والاستثمار في الجزائر لكي نفتح آفاق جديدة لسياسة هجرة وافدة واضحة ورسمية.

- تحسيس المجتمع المدني من آثار الهجرة غير الشرعية السلبية عبر حملات توعية، وتفعيل مشاركة السكان للتبليغ عن السلوكيات الإجرامية التي يمارسها المهاجرين غير الشرعيين (الشعوذة، تبييض الأموال، التسول، السرقة، العمل بالجنس ...).

- إنشاء مراكز إيواء للنساء والأطفال لحمايتهم من عنف الجماعات الإجرامية والعمل على إرجاعهم لبلدهم الأصل.

- تكثيف دورات مراقبة الحدود الصحراء الجزائرية، واستعمال لوجستيك متطور كالمراقبة عن بعد بفضل الكاميرات.

-إعطاء حق اللجوء لطالبيه خاصة التي تتوفر فيهم الشروط لذلك.

قائمة المراجع:

1. بحري حمزة، تمنراست باريس الحراقة الأفارقة و"السوادين" يتحولون إلى رهائن لدى "بارونات" التزوير والدعارة، جريدة النهار،2008. الإطلاع : 2021/01/15، أنظر الرابط: http://www.ennaharonline.com/ar/specialpages/reportage/6203.html

2. بشير مصيطفي، الهجرة غير الشرعية : حتى لا تتحول الجزائر إلى بلد مصدر. جريدة الشروق اليومي. 29 - 11 – 2006. الإطلاع: 2021/01/20، أنظر الرابط https://www.djazairess.com/echorouk/9102

3. بطاهر عبد القادر (2015)، حقوق المهاجرين غير النظاميين في إطار التعاون الأورو متوسطي، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة وهران 2 ، الجزائر.

4. ساعد رشيد (2012)، واقع الهجرة غير الشرعية في الجزائر من منظور الأمن الإنساني، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، العلوم السياسية تخصص دراسات مغربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

5. عبد القادر خليفة (2015)، « مهاجرو دول الساحل في مدن الصحراء الجزائرية : من مسار عبور إلى فضاء استقرار (مدينة ورقلة - الجزائر) ورقلة»، إنسانيات، العدد 69-70، ص 93-60 .

6. عطوات عبد النور (2016)، دور الفواعل المحلية في أدارة ملف المهاجرين الأفارقة غير الشرعيين بجنوب الجزائر -دراسة حالة ولايتي تمنراست وورقلة، مذكرة لنيل الماجستير في علوم السياسية ،تخصص العلاقات الدولية، جامعة قاسي مرباح ورقلة، الجزائر.

7. كردي صالح ربيع كمال (2005)، الأبعاد الاجتماعية والثقافية لهجرة المصريين الريفيين إلى إيطاليا -دراسة أنثروبولوجية لقرية تطوان بمحافظة الفيوم -رسالة دكتوراه منشورة، قسم علم الاجتماع، جامعة عين شمس- القاهرة.

8. Arbaret-Schulz, C. & Beyer A. & Piermay, J.-L. & Reitel, B. & Selimanovski C.& Sohn, C.& Zander, P.(2004), « La frontière, un objet spatial en mutation », Espaces Temps, n° 12. http://www.espacestemps.net/articles/la-frontiere-un-objet-spatial-en-mutation/

9. Brachet Julien (2009), Migrations transsahariennes vers un désert cosmopolite et morcelé (Niger), Terra Edition.

10. Centre d’études stratégiques de l’Afrique (2020), Les flux de migrants africains redéfinissent les problèmes de sécurité en Afrique. https://africacenter.org/fr/spotlight/flux-migrants-africains-redefinissent-problemes-securite-afrique/

11. De Haas Hein (2006) , Migrations Transsahariennes vers l'Afrique du Nord et l'UE: Origines Historiques et Tendances Actuelles, Université d'Oxford. MPI.
12. Dujardin Bernard (2003), « Etude de faisabilité relative au contrôle des frontières maritimes de l'union européenne », Rapport Final, 4 Juillet. st11490-re01fr03.pdf
13. El watan (2018), 500 migrants subsahariens arrivent quotidiennement sur le territoire national» 11 avril. https://www.elwatan.com/edition/actualite/500-migrants-subsahariens-arriv -11-04-2018
14. Hammouda Nacer Eddine (2008), « La migration irrégulière vers et a travers L'Algérie »; European University Institute, (CARIM) Italy.
15. Khaled N & al (2008), « Les migrants subsahariens en situation irrégulière en Algérie : caractéristiques, profils et typologie », rapport final de l'étude SARP CISP.
16. Musset Mohamed Saib (2013), « Contribution à la Connaissance des Flux Migratoires Mixtes, vers, à travers et de l'Algérie, Pour une vision humanitaire du phénomène migratoire », Centre International pour le Développement des Politiques Migratoires (ICMPD).
17. Reitel B., Zander P., Piermay J.L., Renard JP (coord.) (2002), Villes et frontières, Paris, Economica- Anthropos, collection Villes, 2002.
18. Wafi Youcef (2017), « L'Algérie déclare la guerre à la maffia des passeurs », Le Quotidien d'Oran, 12 aout.
19. Bahar Makooi (2019), Près de 500 migrants entrent chaque jour en Algérie, selon l'OIM, INFO MIGRANTS. Date de consultation le 01/04/2021
https://www.infomigrants.net/fr/post/21028/pres-de-500-migrants-entrent-chaque-jour-en-algerie-selon-l-oim.

الثقافة: مفهومها، مكوناتها، خصائصها ووظائفها في المجتمع.

خليفة عدالات، مدرس بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس- تونس.

ملخص: حاولت من خلال هذا المقال أن أبين مفهوم "الثقافة" كمفهوم مركزي في الدراسات الانتروبولوجية عامة وفي حقل الأنتروبولوجيا الثقافية خاصة، كما حرصت عل إبراز نقاط الالتقاء والاختلاف بين مفهومي "الثقافة" و"الحضارة" من زاويتي نظر مختلفتين (الألمانية من جهة والانجلوسكسونية من جهة ثانية)، كما عملت أيضا على شرح العديد من المفاهيم ذات العلاقة الوثيقة بمفهوم الثقافة، كما بينت خصائص الثقافة ووظائفها في المجتمع. فهذه الدراسة تأسيسية تنظيرية وليست ميدانية، وأعتقد أن الإحاطة بجميع هذه المفاهيم والتفاصيل لازم وضروري لجميع الباحثين المشتغلين على قضايا الثقافة والمجتمع والشخصية.

الكلمات المفاتيح: الثقافة، الثقافات التحتية، الثقافة المضادة، التثقيف، التثاقف، التوجهات الثقافية، المساحة الثقافية.

Culture: its concept, components, characteristics and functions in society.

Khalifa Adalet, University of Sfax, Tunisia

ABSTRACT : In this article, I attempted to illustrate the concept of "culture" as a central concept in anthropological studies in general and in the field of cultural anthropology in particular. It also emphasized the points of convergence between the concepts of "culture" and "civilization" from two viewpoints (German on the one hand and Anglo-saxon in the Second), I also explained many concepts that are closely related to the concept of culture, as well as the characteristics and functions of culture in society. This study is theoretical rather than field-based, and I think that briefing all these concepts and details is necessary for all researchers working on issues of culture, society and personality.

KEYWORD : culture, subculture , counter-culture, acculturation, occulturation, cultural alternatives, cultural space.

مقدمة:

يعرّف الإنسان أحيانا بأنه "حيوان مثقف" وهذا يعني أن الثقافة قد صاحبت الإنسان منذ بداية وجوده في هذا العالم، فكل ما يضيفه الإنسان لطبيعته وجميع ما يصنعه أو ينتجه لحفظ وجوده، أو لتحقيق تأقلمه مع البيئة التي يعيش فيها، أو ليحقق سعادته ورفاهته، يندرج ضمن مُسمّى الثقافة. والثقافة شيء متحرك، ومتغير باستمرار، لأن الذين ينتجونها ويتفاعلون من خلالها بشر أحياء، يتغيرون ويتحولون ويتطورون بدورهم، لذلك لا عجب أن تمر الثقافات والشعوب ببعض التحولات العميقة، أو تتعرض لبعض الاهتزازات وحتى لبعض "الحوادث الثقافية" بحسب تعبير بعض علماء الإناسة، لكن الثقافات تدافع عن نفسها وتملك أجهزتها المناعية التي تدافع عنها، وتجعلها ترفض وتدفع عنها جميع الأجسام الغريبة، التي قد تفتك بتناغمها الداخلي، أو تحول دون اشتغالها. وفي هذا العمل، سنشرح جملة من المفاهيم ذات العلاقة بالانتروبولوجيا الثقافية، كما سنعمل على إبراز مكونات الثقافة وخصائصها ودورها في حياة الفرد والمجتمع.

1: مفهوم الثقافة:

يعد التعريف الذي وضعه عالم الإناسة الانجليزي **ادوارد تيلور** للثقافة مرجعا أساسيا ولا غنى عنه بالنسبة للباحثين المنتمين لحقل البحوث الأنتروبولوجية. فقد عرف "**الثقافة**" في كتابه "الثقافة البدائية" بأنها " ذلك الكل المركب الذي يشمل المعارف والعقائد والفنون والأخلاق والقوانين والعادات وجميع القدرات والعادات التي يكتسبها الفرد باعتباره عضوا في المجتمع. (ادوارد تايلر، 1920، المجلد1، ص1). أما فرانس بواز فقد عرفها بأنها "كل مظاهر العادات الاجتماعية في جماعة ما، وكل ردود أفعال الفرد المتأثرة بعادات المجموعة التي يعيش فيها وكل منتجات الأنشطة الإنسانية التي تتحدد بتلك العادات" . (سامية حسن الساعاتي، 1983، ص35). أما ميلفيل هيرسكوفيتش، فقد عرفها بأنها: "كل شيء يكون في المجال ويكون من صنع الإنسان"(ميلفيل هيرسكوفيتش،1950، ص52)

ما نستخلصه من هذه التعريفات الثلاثة هو أن مفهوم "الثقافة" يحيل على جملة المنتجات التي تكون من صنع الإنسان وقابلة للاكتساب والاشتراك والتبادل والتناقل من جيل لآخر، وهي تلعب دورا كبيرا في ضمان التوافق والانسجام بين أفراد المجتمع الواحد، ومن خلالها يتمكن الفرد من التأقلم مع محيطه البشري والطبيعي.

لكن يجب القول بأن هناك مفاهيم مجاورة لمفهوم "الثقافة" مثل مفهوم "الحضارة" la civilisation، ومفهوم "التقاليد" les coutumes، فهذه المفاهيم يستعملها بعض علماء الإناسة كمترادفات ويمايز بينها البعض الآخر. فالأنتروبولوجي الأنجليزي **ادوارد تايلور** يسوي لحد كبير بين مفهومي الثقافة والحضارة وهذا واضح من خلال التعريف الذي صاغه لمفهوم الثقافة والذي بدأه بالعبارة التالية " **الثقافة أو الحضارة** في مفهومها الاتنوجرافي الواسع هي ذلك الكل المركّب..." (إلى آخر التعريف) ...(« Culture or civilization , taken in its wide ethnographic sense is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society ».

كذلك فإن ترجمة كتاب أنماط الثقافة"patterns of culture" لروث بيندكت إلى الفرنسية تحت عنوان " "نماذج من الحضارات"échantillons de civilisations يدل على أن المفهومان يستعملان في المدرستين الانتروبولوجيتين الأمريكية والفرنسية بنفس الدلالة تقريبا.

أما المدرسة الألمانية فإنها تميز بين الثقافة والحضارة تمييزا واضحا، فهي تجعل الحضارة للمنتجات البشرية ذات الطابع المادي خاصة والتي يمكن أن تكون مشتركة بين شعوب مختلفة كبعض الأدوات والتقنيات وغيرها من المنجزات التي تعطي لمجتمع ما تموقعا ما في سلم الرقي المادي، بخلاف "الثقافة" فهي تحيل في الغالب على ما هو روحي ووجداني وفكري ويميز شعبا ما عن بقية الشعوب الأخرى. يقول **Thomas Mann**في إحدى مقالاته المنشورة في مجلة la *Neue Rundschau*:" لا أحد يعترض على أن المكسيك تمتلك ثقافة منذ لحظة اكتشافها، ولكن لا أحد يزعم أنها كانت متحضرة...ومن بين الشعوب القديمة فان الشعب الوحيد الذي يستحق ان يوصف ب"المتحضر" هو الشعب الصيني" (بيير كفمان، موسوعة اينيفرسليس لسنة 2002)

فالمدرسة الألمانية حريصة على التمييز بين "الحضارة" بما هي تقدم مادي و"الثقافة" بما هي تقدم روحي وعقلي وانساني. لذلك تطور عند الألمان مفهوم مجاور لمفهوم الثقافة هو مفهوم البناء والتكوين "la « bildung، باعتبار أن الأفراد المثقفين والمبنيين جيدا هم القادرين على صنع الحضارة الحقيقية التي يتكامل فيها البناء المادي مع البناء الروحي.

2- مفاهيم أساسية في الأنتروبولوجيا الثقافية:

2-1: الثقافة الفرعية أو التحتية:

إن تأكيد علماء الإناسة بأن الثقافة تحيل على ما هو عام ومشترك ومتقاسم بين أفراد الجماعة البشرية الواحدة، لم يمنعهم من الإقرار بإمكانية أن تتواجد داخل الثقافة الواحدة بعض الثقافات الفرعية أو التحتية Des sous cultures، يقل عددها أو يزداد حسب درجة بساطة أو تعقد المجتمع، فداخل بعض المجتمعات الغربية مثل الولايات المتحدة الأمريكية، تتعدد التشكّلات السوسيو- ثقافية، إلى الدرجة التي ابتدع فيها بعض علماء الإناسة مفهوم "الفيدرالية الثقافية" le fédéralisme culturel. .

تتعدد الثقافات التحتية في المجتمع بحسب ما يشتمل عليه من انقسامات وتفرعات اجتماعية طبقية مثلا أو عرقية أو دينية، كذلك فإن الاختلاف في المواقع الاجتماعية أو الفئات العمرية أو الجنسية (النوعية) يترتب عنه وفي حدود قد تختلف من مجتمع لآخر تمايزات ثقافية بين هذه الفئات، لذلك تحدث **كارل ماركس** عن "ثقافة الطبقة" culture de classe، وتحدث رالف لنتن عن النماذج الثقافية les modèles culturelles(رالف لنتن،1945، ص121-122).وكذلك عن ثقافات الموقعles Cultures du statut إن صح التعبير، وهي كلها تشكل "ثقافات فرعية"داخل الثقافة الأم. يقول رالف لنتن:"داخل الثقافات المركبة يكون المجتمع دائما مركبا من جماعات فرعية مما يؤدي بشكل مواز لوجود ثقافات فرعية داخل الثقافة الكلية.(رالف لنتن،1945.ص28).

2-2: التثاقف والتثقيف: acculturation et enculturation

"التثاقف" و"التثقيف" مفهومان متداولان لدى علماء الإناسة لكنهما يفيدان معنيين مختلفين، فالأول يستعمل للتعبير عن التفاعل الحاصل بين ثقافتين أو أكثر وما يمكن أن يصطحبه من تبادل أو تغير ثقافي، وهذا ما ذهب إليه كل **لنتن** في أحد أعمالهم المشتركة حيث عرفوا التثاقف بأنه: "جملة الظواهر التي تنتج عن التماسّ المباشر والمتواصل بين جماعات حاملة لثقافات مختلفة وتكون مصحوبة بشكل مواز بتغيرات في النمط الثقافي الأصلي لجماعة منها أو لجميعها(لنتن وآخرون، 1936، ص149).

وفي المقابل فإن مفهوم التثقيفl'enculturation، يفيد تقريبا نفس معنى التنشئة الاجتماعية، فهو يحيل على تلك العمليات المنظمة والمقصودة التي تحدث داخل المجتمع ويراد من خلالها تأسيس وتكريس ثقافة المجتمع لدى الناشئة.

3-2: مفهوم المساحة الثقافية:.l'aire culturelle

نشأ مفهوم "المساحة الثقافية" أو "المدى الثقافي" KulturKreis خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر على يد الانتروبولوجي الألماني أدولف باستيان Adolf Bastian واشتهر تدريجيا مع انتروبولوجيين ألمان آخرين يعتبرون من الرواد الأوائل للانتروبولوجيا الجغرافية من أمثال فريدريك راتزل(1844-1904) وليو فروبينيوس Leo Frobinius (1873-1938) وفريتز قرايبنرFritz Graebner(1877-1934). ما يميّز هؤلاء هو قولهم بمبدأ "الانتشارية" وإقرارهم بأن العديد من الثقافات حتى وان بدت لنا اليوم مختلفة، فإنها تعود في أصولها الأولى إلى جذر ثقافي مشترك يطلقون عليه اسم"مركز الإشعاع الثقافي". وتقوم هذه الفكرة في نظر أصحابها على دعامتين أساسيتين أولاهما أن الشعوب المتشابهة في ثقافاتها قد نهلت جميعها من نفس المنابع الثقافية، لذلك فإنه من الطبيعيّ أن تشترك في بعض العناصر الثقافية مثل اللغة أو الدين أو العادات أو القيم، وهذا الاشتراك يكون واضحا كلما اقتربنا من المركز، ويضعف ويفتر كلما ابتعدنا عنه. أما **الدعامة الثانية** فهي الإقرار بأن الشعوب المتجاورة تتفاعل فيما بينها بأشكال مختلفة، فينتج عن ذلك التقاؤها واشتراكها في العديد من الجزئيات والتفاصيل الثقافية، مما يجعل من الممكن تجميع هذه الثقافات المتشابهة في إطار "مساحات" أو "أمداد" ثقافية جامعة.

انتقل هذا المفهوم إلى بعض علماء الإناسة الأوربيين والأمريكيين وأصبح من الأدوات التحليلية عندهم، وقد استعملوه لفهم مظاهر التشابه بين بعض الثقافات، لذلك نجدهم يقسمون العالم إلى مساحات ثقافية حدودها في الغالب دينية أو لغوية(voir par ex :Damien Erhard, et autres, Quelques réflexions sur les notions d'aires et d'espaces culturelles, dans les régions anglophone, francophone et germanophone. Journée d'étude organisée par l'institut des Amériques, université de Versailles, décembre 2013.)، وليست جغرافية، ويمكن ان تختلف معايير التقسيم من باحث لآخر فتختلف بموجب ذلك الحدود الخاصة بكل مدى ثقافي. وسنبين في الخريطة التالية المدى الثقافي الإسلامي والحدود الجغرافية التي يمتد إليها حسب ما وضعه الباحثان "شالياند" و"راغو".

Ref :Google image, répartition des aires culturelles (retiré le 18-6-2016)

4-2: مفهوم الاتجاهات الثقافية:.les tendances culturelles

ينبع هذا المفهوم كما أشار إلى ذلك ميلفيل هيرسكوفيتش، (مصدر سابق، ص254)من الاقرار بأن الثقافة مجال لخلق التوافقات المختلفة في مجال العقائد وأنماط السلوك وبفعل التكرار والتراكم والتعميم التدريجي لبعض تلك التوافقات تنشأ اتجاهات جديدة أو توجهات ثقافية جديدة تتحول في بعض الحالات لثقافات فرعية أو تحتية. وسنعتمد هذا المفهوم لفهم كيف تكونت التوجهات الثقافية للجماعات السلفية وكيف صارت تمثل ثقافات فرعية داخل الثقافة التونسية.

3: مكونات الثقافة:

علاقة الإنسان ببيئته علاقة جدلية، فبقدر قدرته على التأثير في هذه البيئة بأشكال متعددة من التدخل والتحكم والاستغلال والتغيير والتوظيف والاستعمال، نجده مستعدا للتأثر بما تفرضه عليه هذه البيئة من ضرورات وتحديات وإكراهات، وإذا كان الإنسان يلتقي مع سائر الكائنات العضوية من جهة استعداده للتفاعل مع محيطه الطبيعي وايجاد السبل المناسبة للتأقلم معه، فإنه يتميز عنها جميعا، بما استطاع أن ينتجه ويراكمه ويستعمله ويورثه من قيم وقوانين وعادات وتقاليد ومعايير أخلاقية ومعتقدات ولغات ولهجات وخبرات عملية ومعارف وأدوات هي نتاج طبيعي لتفاعلاته اليومية والمتواصلة مع البيئة التي ينتمي إليها بمكوناتها المادية والبشرية والرمزية، وبغض النظر عن مدى تطور أو تخلف هذه المنتجات فقد اتفق علماء الأنتروبولوجيا على أن يطلقوا عليها مصطلح "الثقافة".

حين نعود إلى أصل كلمة ثقافة culture في اللغتين الفرنسية والانجليزية نجدها مشتقة من لفظ cultura التي تدور في أصولها اللاتينية حول معاني الفلاحة والعمل الفلاحي والعمل المنتج

عموما، فهي تعبّر عن للمنتجات البشرية ذات الطابع المادي بالأساس، ثم وقع التوسع في دلالات هذه الكلمة لتشمل المنتجات الرمزية أيضا، لذلك يحيل هذا المفهوم في دلالاته اللغوية الفرنسية والانجلوسكسونية على كل ما ينتجه الإنسان من منتجات مادية ورمزية على حد السواء، وبالتالي فلا عجب أن يستعمل هذان المفهوم في إطار هذه المدرسة بنفس المعنى ونفس الدلالة تقريبا التي يعبر عنها مفهوم "الحضارة" civilisation المشتق من اللفظة اللاتينية civisالتي تحيل علىمعنى المدينة وكل ما ينتجه ساكنو المدينة من منتجات مادية ومؤسساتية وتقنية وقانونية وفنية وغيرها، تجعلهم يعيشون حالة من المدنية civilité والحضارة civilisation لا تتوفر لدى سكان الأرياف والمجتمعات المترحّلة.

إن العودة إلى مختلف التعريفات الخاصة بمفهوم "الثقافة" تجعلنا أقرب للإقرار بأن الثقافة تتكون من مكونين أساسيين ومتمايزين وهما:

3-1: المكون المادي أو الثقافة المادية. culture matérielle : ويشمل كل الأشياء والعناصر المادية التي تحتوي عليها ثقافة شعب ما بغض النظر عن مستوى تقدمه وتحضره، وتندرج في هذا السياق تلك الأدوات التي يستعملها الأفراد في الصيد أو الحرب مثل السهام والرماح والبنادق أو يستعملونها في الطبخ مثل الأواني أو تستعمل في التأثيث المنزلي، مثل الأسرّة والأفرشة، أو في اللباس، أو النقل، كما تدخل في هذا القسم من الثقافة المادية المنازل والطرقات والمواد الغذائية والمنتجات الفلاحية والحرفية والصناعية عموما، وكل ما له حضور فيزيائي أي مادي ملموس بغض النظر عن شكله ووظيفته والمادة التي صنع منها، شريطة أن يكون من صنع الإنسان.

إن ما يميز العناصر الثقافية ذات الطابع المادي هو سهولة تحديدها والكشف عنها وخاصة فيما يتعلق بالثقافات الحديثة المعاصرة، وهذا لا ينفي أن الاطلاع على بعض العناصر الدقيقة يتطلب أحيانا التواجد لمدة طويلة داخل الشعوب التي نقوم بدراسة ثقافاتها والانخراط في أنشطتها اليومية المختلفة، وهذا يتطلب بعض الجهد من الباحثين، إلا أن الأمر يكون أكثر صعوبة عندما نبحث في ثقافات الشعوب البدائية، أو ثقافات الشعوب المنقرضة، فهذا يتطلب القيام بالعديد من الحفريات للكشف عن مخلفاتها الثقافية والحضارية، ونشير في هذا السياق أن الأصعب في العملية كلها هو تحديد الوظائف التي تستخدم فيها تلك العناصر الثقافية المادية، فالعنصر الواحد مثل الرمح أو الخنجر أو الآنية أو قطعة الحلي، قد توظّف في مجتمع ما لأجل القتل، وفي مجتمع آخر لأجل الزينة أو دفع الأرواح الشريرة أو لجلب الحظ، لذلك فإن الباحثين المتخصصين في مجال البحوث الإتنولوجية والأنتروبولوجية مدعوون للتعمق في دراسة الثقافات التي يدرسونها ليكون وصفهم لها دقيقا ولتكون الاستنتاجات التي ينتهون إليها واقعية وعلمية لحد كبير.

3-2: المكون اللامادي للثقافة أو الثقافة اللامادية.culture non matérielle : يشمل هذا الجانب كل ما تبتكره الشعوب والمجتمعات والجماعات البشرية من لغات ولهجات ورموز تعتمد في التواصل، كما تشمل مخزونها من القيم والمعايير والقوانين والعادات والتقاليد والنظم وكل ما تضعه هذه المجتمعات لضبط سلوك الأفراد وتنظيم مختلف المعاملات والتفاعلات التي تقع بينهم، كذلك تشمل الثقافة اللامادية ما يتجمع لدى هذه الشعوب من خبرات عملية وفنية وأفكار

وتصورات ومعتقدات، وما شابه ذلك من عناصر غير مادية تعتمد في تنظيم علاقة الإنسان مع الطبيعة وتحديد موقعه فيها وتقديم تصور شامل للوجود الإنساني وللعالم بأكمله.

ليست الثقافة مجرد تجميع عشوائي لجملة من العناصر المادية والرمزية، ولا هي تركيم اعتباطي لكمّ كبير أو صغير من العادات والتقاليد والنظم والمعايير والقيم والقوانين والخبرات...الخ، وإنما هي بناء أو نسق مكون من عدة عناصر مترابطة متكاملة ومتناغمة فيما بينها، لذلك تحتّم الدراسة العلمية للثقافة تحليل مكوناتها البنائية من ناحية والطريقة التي تنتظم بها تلك المكونات في نسق متكامل. ويجدر بنا في هذا السياق أن نميز بين أمور ثلاثة وهي: السمة الثقافية، المركب الثقافي، والنمط الثقافي.

أولا: السمة الثقافية: الثقافة كما اشرنا إلى ذلك سابقا هي نسق مركب من عناصر متعددة ومختلفة ولكنها متناسقة فيما بينها، وتعتبر السمة الثقافية في نظر علماء الأنتروبولوجيا اصغر وحدة ثقافية يمكن أن يحلل لها النسق الثقافي، ويجب أن نوضح في هذا السياق الفرق بين الشيء بما هو مادة طبيعية خام والشيء بما هو "سمة ثقافية" فحجر الصوان هو في الأصل مادة من مواد الطبيعة لا علاقة له بثقافات الشعوب، ولكنه حين يستعمل لإشعال النار فإنه يتحول لسمة ثقافية تعبر عن مرحلة حضارية معينة وحاجة بشرية محددة، وطريقة بعينها في تلبية تلك الحاجة،وكذلك الأمر بالنسبة للفحم الحجري والحديد أو الصلب، فإن هذه المواد ليست في الأصل سوى مواد طبيعية لا تحمل أي دلالة ثقافية أو حضارية، ولكنها حين أدمجت في مجال تصنيع وتشغيل المحركات البخارية أو الكهربائية، أخذت صفة "السمة الثقافية"، فالمحرك البخاري أو الكهربائي أو النفاث، كل منها يعبر عن مرحلة معينة من تطور العبقرية البشرية ويحيل على نمط خاص من المجتمعات يطلق عليها اليوم اسم "المجتمعات الصناعية"،أو "ما بعد الصناعية" فيجوز بسبب ذلك أن نطلق عليها اسم "السمات الثقافية" وهي توفر لعالم الأنتروبولوجيا مداخل مهمة لدراسة المجتمعات سواء كانت بدائية أو حديثة. وتجدر الملاحظة بأن السمة الثقافية يمكن أن تكون بدورها مادية على نحو ما أشرنا له في الأمثلة السابقة، ويمكن أن تكون غير مادية مثل العادات السلوكية والمعتقدات والطقوس الدينية وطريقة التسليم أو التقبيل وكذلك ما تفيده بعض إشارات اليد من دلالات، فهذه السمات الثقافية تختلف دلالاتها أحيانا من مجتمع لآخر ولا تفهم دلالاتها إلا بإرجاعها للنسق الثقافي الذي تنتمي له.

ثانيا: المركب الثقافي: من أبرز خصائص السمة الثقافية أنها لا توجد معزولة أبدا، فهي ترتبط دائما بجملة من السمات الأخرى، وجملة السمات المترابطة المتناسقة تكوّن في مجموعها شيئا آخر يسمى "المركب الثقافي"، فالمركب الثقافي هو "مجموعة من السمات الثقافية التي ترتبط فيما بينها ارتباطا عضويا ووظيفيا وذلك بالنسبة لموقف من المواقف أو نشاط من الأنشطة"(السيد، عبد العاطي السيد، 1977، ص 38). فالطريقة التي يتم بها الزواج يمكن اعتبارها "مركبا ثقافيا" والمراحل التي تسبق الزواج مثل الخطوبة أو "المواسم" أو عقد القران وكذلك الأشكال الاحتفالية التي تصاحب هذا الزواج، تعد من "السمات الثقافية" التي يتشكل منها هذا المركّب.

ثالثا: النمط الثقافي: cultural pattern: يتكون النمط الثقافي من عدة مركّبات ثقافية مترابطة ومتناسقة فيما بينها، وتعد رائدة الأنتروبولوجيا الأمريكية **روثبيندكت** أبرز من استعمل هذا

المفهوم وذلك في كتابها " أنماط الثقافة"*Patterns of culture,* (1934)، فالنمط الثقافي في نظر هذه الباحثة هو الطابع العام أو السمة العامة التي تميز جماعة بشرية عن غيرها من الجماعات، لذلك تحدثت هذه الباحثة انطلاقا من المجتمعات التي درستها(الزوني والبابلو والدوبي الموجودة بالجنوب الغربي من القارة الأمريكية). عن نمطين ثقافيين رئيسيين وهما: "النمط الأبولوني" حيث تتميز الجماعتان الأولى والثانية بالمسالمة والوداعة والتعقل واحترام القيم المنظمة للسلوكيات الفردية والعلاقات الاجتماعية، و"النمط الديونسيوسي" المميز لجماعة "الدوبي" حيث يتميز أفراد هذه الجماعة بحبهم المفرط للمتعة والإقبال على الحياة واستهلاك المخدرات والخمور والميل إلى العنف والتخمر. والنمط الثقافي كما يعرفه عالم الأنتروبولوجيا **"ادوارد سابير"**. (1884-1939) هو "أسلوب تعميمي للسلوك ينسب إلى المجتمع أكثر مما ينسب للفرد (نقلا عن السيد عبد العاطي،1977، ص 39)، وتوجد مفاهيم أخرى تؤدي نفس المعنى المضمّن في مفهوم " النمط الثقافي" مثل " السّمة الوطنية " le caractère national، أو "روح الأمة" .esprit de la nation وهذا المفهوم الأخير مستعمل لدى الألمان خاصة. وتجب الإشارة إلى أنه لا يصح تصنيف مجتمع ما، ضمن نمط ثقافي محدد، إلا إذا استمر على ذلك النمط لمدة زمنية معتبرة، أما الحالات العابرة أو المتقاسمة بين عدد قليل من الأفراد فإنها لا تعد أنماطا ثقافية بالمعنى العلمي الذي يعنيه علماء الإناسة.

4: الثقافة وسؤال التنوع داخل الثقافة الواحدة:

تكشف الدراسات الأنتروبولوجية على أن الثقافة – في أي مجتمع من المجتمعات- ليست كتلة واحدة غير قابلة للتجزّؤ، فهي كما اشرنا لذلك سابقا تتكون من سمات ومركبات وأنماط ثقافية، كذلك فإن الأفراد لا يتفاعلون بنفس الحجم والعمق مع مكونات الثقافة التي تحتضنهم، فالأفراد يتفاوتون في هذا التفاعل بسبب ما هو قائم بينهم من تمايز واختلاف في الجنس أو في السن أو في المهنة أو المكانة الاجتماعية، وهذه الحقيقة ثابتة سواء في المجتمعات الأكثر تطورا ورقيا أو تلك الأكثر بدائية، فالبنت تأخذ من ثقافة مجتمعها كل الأدبيات والتطبّعات والخبرات التي تساعدها على أداء دورها المستقبلي كزوجة أو كأمّ، والولد يُنشّأُ ويُدرّبُ وفقا للدور الذي ينتظر منه أن يلعبه عندما يكون زوجا أو أبا، كذلك يتعلم الأفراد بأن السلوكيات المسموح بها في سن الطفولة أو الشباب، لا تكون كذلك بالضرورة عندما يلتحق هؤلاء بمجتمع الكهول، كذلك فإن من يمتهن مهنة ما أو حرفة ما، يتعلم من ثقافة المجتمع ما يساعده على أداء تلك المهنة أو الحرفة لا غير، وترشدنا الوقائع وتدلنا على أن ما يتعلمه الفلاح ليمارس مهنة الفلاحة، ليس هو ذاته ما يتعلمه الحداد أو النجار أو المعلم أو الطبيب أو القاضي أو رجل الدين، لكن قولنا هذا لا ينفي وجود عناصر ثقافية عامة ومشتركة بين جميع الأفراد المكونين لذلك المجتمع. وقد قدّم عالم الأنتروبولوجيا **رالف لنتن** تفصيلا مهما في هذا الباب عندما تحدث عن أربع مستويات من المشاركة الثقافية وهي التالية:

المستوى الأول: المشاركة العامة فيما سماه "لنتن" العموميات الثقافية: العموميات الثقافية هي جملة العناصر والملامح والخصائص الأساسية المميزة لثقافة ما والتي يتعين على كافة أفراد الجماعة أو المجتمع التوافق حولها والامتثال لها، فهذه العموميات تعد من العناصر الثقافية

الضرورية والرئيسية لحفظ وجود الأفراد، وضمان عيشهم المنظم والمستقر داخل الجماعة التي ينتمون إليها، فاللغة المعتمدة في التخاطب والتواصل مثلا، والعادات المعتمدة في تناول الطعام أو في الزواج أو في معاقبة الخارجين عن القانون...الخ، هي في الغالب من العموميات الثقافية المتفق حولها بين أفراد المجتمع الواحد، فاليابانيون متفقون تقريبا على اعتماد تلك "العصيّات" في تناول الأطعمة المختلفة، وفي مقابل ذلك نجد الايطاليين والأوربيين وغيرهم من المتأثرين بالثقافة الغربية، يستعملون "الملعقة" أو "الفرشاة" في تناول الطعام. فالعموميات الثقافية وإن كان من خصائصها أنها مشتركة بين أفراد المجتمع الواحد، فإنها ليست بالضرورة واحدة لدى كل المجتمعات، وهو ما يجعل لكل مجتمع طابعه الخاص. من جهة أخرى فإن عنصرا ثقافيا ما يمكن أن يكون من العموميات الثقافية في مجتمع ما دون أن يكون كذلك في مجتمع آخر، ومثال ذلك أن استعمال الملعقة في تناول الطعام هو من العموميات الثقافية في المجتمعات الغربية، بينما يعد من خصوصيات الطبقة المترفّهة فقط في المجتمعات الخليجية، فأغلب الأفراد في منطقة الخليج يفضلون تناول الطعام ب " اليد " مباشرة، معتبرين ذلك من السنن الحميدة. وتجدر الملاحظة في هذا السياق إلى أن بعض العناصر الثقافية تميل لأن تكون عالمية أي حاضرة لدى كل الشعوب، وتندرج في هذا الباب تلك العناصر الثقافية المرتبطة بإشباع الاحتياجات البيولوجية والعضوية للفرد، كتلك المعارف والخبرات المتعلقة برعاية الطفل الصغير، أو بتنظيف الجسم أو بدفن الميت...

المستوى الثاني: المراوحة بين البدائل الثقافية: يتاح للأفراد داخل كل مجتمع وداخل كل ثقافة هامشا ما من حرية الاختيار بين بدائل ثقافية متعددة تتساوى فيما بينها من حيث درجة تقبل المجتمع لها، وهذه البدائل تتيح للفرد بأن يتصرف في الوضعية الواحدة بأكثر من طريقة، وتتوفر هذه البدائل داخل ثقافة ما بقدر ثراء تلك الثقافة وما تراكم لأفرادها من خبرات ومعارف تتعلق بكيفية الاستجابة للتحديات والمثيرات الخارجية المختلفة، فداخل بعض المجتمعات العربية يتاح للفرد أن يتزوج بأكثر من طريقة، فهناك الزواج العصري الذي يشترط فيه عقد القران، وتوجد في مقابله صيغة أخرى للزواج لا يشترط فيها هذا العقد وتسمى "زواج عرفي". كذلك فانه بإمكان الإنسان إذا أراد التنقل أن يركب الحافلة أو القطار أو الطائرة، دون أن يلقى في مقابل ذلك ذما أو لوما أو عقوبة. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن ما يعتبر في ثقافة ما من البدائل الثقافية يمكن أن يكون في مجتمعات أخرى من العموميات الثقافية، ففيما يتعلق بطرق التنقل مثلا يرفض مجتمع "الأميش" في الولايات المتحدة الأمريكية كل وسائل النقل الحديثة وشتى مظاهر التحضر، ويتمسك لحد اليوم باعتماد العربات المجرورة بالخيول.

هل يمكن الحديث عن البدائل الثقافية بالمعنى الراديكالي للكلمة؟

إن مفهوم البديل الثقافي بالمعنى الراديكالي للكلمة لا يصح من وجهة نظر علمية، وذلك لأن الثقافة ليست شيئا خارجيا أو سطحيا ولا هي شيء عابر بإمكاننا الاستغناء عنه في أي لحظة نريد، بل هي شيء مدمج في نفوسنا وعقولنا وطريقة تفكيرنا وفي تصوراتنا وطريقة تصرفنا والثقافة هي عاداتنا وتقاليدنا وهي أعيادنا الدينية والدنيوية وهي اللغة التي نتكلم بها وهي كذلك لهجاتنا المحلية وهي أيضا طرائقنا في اللباس وفي تناول الطعام وفي الجلوس وفي النوم وفي

تربية الابناء، فهي إذن معيشنا اليومي الذي ليس بإمكاننا الاستغناء عنه، بل ان الشعوب تعتز غالبا بثقافاتها وتقر بأهميتها في ضمان وحدتها وتيسير سبل التواصل والتفاعل بين أفرادها واندماجهم في مجتمعاتهم الى غير ذلك من الأدوار والوظائف التي تضطلع بها الثقافات عموما والتي سنشرحها لاحقا بأكثر تفصيل في العنصر الخاص بوظائف الثقافة، وحتى حين نعود الى المقاربات السوسيولوجية والأنتروبولوجية المختلفة فإننا نجدها تتحدث عن الثقافات الفرعية، أو الثقافات المضادة، وكذلك نجدها تتحدث عن الصراع الثقافي والتطور الثقافي والانتشار الثقافي، ولكن لا نجدها تتحدث عن البديل الثقافي بالمعنى الراديكالي والاستئصالي للكلمة، فماركس مثلا وبالرغم مما تتسم به سوسيولوجية من راديكالية وثورية يقر بأن كل مرحلة من مراحل تطور المجتمع تحمل بالضرورة بعض ترسبات المرحلة السابقة، فالطبقات المهيمنة نجدها مسكونة دائما وأبدا وسواء في المرحلة الإقطاعية او المرحلة البرجوازية بهاجس الاستغلال، أما الطبقات المستغلة فإنها مسكونة بهاجس الثورة والانعتاق. وحين ننظر الى الواقع فإننا نجد هذه النظريات الثورية تضطر أحيانا للاستنجاد ببعض مكونات الثقافة القديمة ليكون بإمكانها تنزيل مشروعها الثقافي والحضاري البديل حيز الواقع، وهنا نستحضر سياسة "الخطوة الى الوراء من أجل الخطوتين إلى الأمام" التي اعتمدها لينين لإنعاش الاقتصاد الروسي عقب ثورة 1917. اما فيما يتصل بنظرية كوب الماء الجنسية فقد أكد رموز الماركسية بأنهم لم يبتدعوا شيئا جديدا لان الإباحية الجنسية حاضرة بطبعها في المجتمع البرجوازي الا انها تمارس بطريقة خفية، وأن ما سيفعله الماركسيون هو تمكين الناس من ان يعيشوا حياتهم الجنسية بحرية كاملة ودون أن يضطروا لإخفائها، فإذا تناولنا الموقف الماركسي الرافض للدين باعتباره "أفيون الشعوب" حسب تعبير ماركس نفسه، واستعرضنا كل الجهود التي بذلت عقب الثورة البلشفية لإخفات أصوات المؤسسات الدينية، فإننا نتوقع حسب مفهوم البدائل الثقافية، بأن الثقافة المادية الجديدة ستقضي تماما على كل نفس دبني مسيحي أو إسلامي في مختلف جمهوريات الاتحاد السوفياتي، لكن تلك الشعوب أخفت معتقداتها ومارست عباداتها في أقبية المنازل، حتى جاءت مرحلة البريسترويكا التي فتحت على مرحلة جديدة تميزت بإعطاء الحرية الدينية، فإذا بالمساجد والكنائس تفتح من جديد، وإذا برؤساء الدولة الروسية يشاركون المسلمين والمسيحيين احتفالاتهم الدينية.

فإذا نظرنا في بعض الديانات مثل الإسلام وجدناه يميز بين مرحلة سابقة يصفها بمرحلة الجاهلية ومرحلة لاحقة تسمى مرحلة الإسلام، وقد أعلن في العديد من الآيات القرآنية أنه جاء لإخراج الناس من الظلمات إلى النور ولكنه من ناحية عملية لم يقطع تماما مع المرحلة السابقة لان العرب الذين اعتنقوا الإسلام حافظوا على طريقة لباسهم ولغتهم العربية ولهجاتهم بل إن القرآن نزل على سبعة أحرف مراعيا اللهجات العربية الموجودة زمن التنزيل، كذلك حافظوا على العديد من قيمهم القديمة مثل الكرم والإجارة وغيرهما، ونفس الأمر بالنسبة للشعوب والعرقيات الأخرى التي اعتنقت هذا الدين الجديد فقد حافظ كل شعب على قسم كبير من عاداته وتقاليده وقيمه القديمة لذلك فنحن لا نتحدث اليوم عن إسلام واحد بل عن إسلام متعدد: إسلام تونسي، وإسلام سعودي وإسلام فارسي وإسلام سني وأخر شيعي الخ...وهذا يعني ان الثقافات لا تمحى ولا تستبدل ولا تتغير بمجرد ثورة مهما كانت هذه الثورة راديكالية، ولا بمجرد قرار برلماني حتى وإن حاز على

إجماع أعضاء البرلمان، وحتى الوحي المنزل من السماء فإنه يراعي المعطيات الثقافية والحضارية القائمة لحظة التنزيل. وبالتالي يمكننا القول بأن لكل ثقافة مناعتها ودفاعاتها الحيوية الذاتية التي تتصدى بها لكل أشكال التعسف والتلفيق والتهجين القهري.

إن أشكال الصدّ التي واجهت بها مجتمعاتنا العربية محاولات "الأدلجة" التي قامت بها بعض النخب الفكرية وكذلك محاولات التغريب التي بذلها الاستعمار الفرنسي أو الانجليزي في تونس أو في الجزائر أو في مصر مثلا، دليل على أن مفهوم "البديل الثقافي" بالمعنى الراديكالي والأصولي لهذا المفهوم لا يملك أي سند علمي أو واقعي، إلا أن يقوم على عملية تصفية عرقية لشعب من الشعوب، فيزول هذا الشعب وتزول ثقافته معه ليحل مكانه شعب آخر يحمل ثقافة أخرى، عندها يصح حديثنا عن البديل الثقافي لرقعة جغرافية معينة ولكن ليس لشعب معين.

المستوى الثالث: الخصوصيات الثقافية: إن الإقرار بوجود عناصر ثقافية مشتركة بين جميع أفراد المجتمع، لا ينفي وجود عناصر ثقافية أخرى تخص فئات اجتماعية بعينها، فداخل المجتمع الواحد يمكن أن تتواجد المجموعات العرقية والدينية المتعددة والطبقات المتناقضة في مصالحها وأشكال أخرى متعددة من التقسيم الاجتماعي المبني على أساس توزيع الأدوار وتقسيم العمل، لأجل هذا تحدث رالف لنتون عن الشخصيات الموقعيةles personnalités statutaires، هي شخصيات متباينة فيما تظهره من تمظهرات سلوكية إلى درجة تسمح لنا "بالتساؤل عما إذا كانت هذه الشخصيات تحمل نفس الأنسقة القيمية التي تحملها الشخصية القاعدية أم لا"(لنتن، 1936، ص126)

إن الاختلاف بين الشخصيات حسب "النوع" أو"الموقع" أو "الوظيفة" يترجم لنا نوعا آخر من الاختلاف يتصل بالقيم والمعايير وأنماط السلوك الخاصة بكل موقع، فالقيم التي تُربّى عليها البنت ليست هي ذات القيم التي يربى عليها الشاب وذلك لخصوصية الدور الذي ينتظر كل منهما، كذلك فإن التدريب الذي يتلقاه شخص ما ليكون إماما في مسجد، ليس هو ذات التدريب الذي يتلقاه القائد العسكري أو المسؤول السياسي، وهذا لا ينفي طبعا إمكانية أن يكون الفرد في موقع ما عارفا بما يتدرب عليه الآخرون ويتطبعون عليه بحكم انتمائهم لمواقعهم الخاصة بهم. إن الاختلاف بين الأفراد فيما سماه **لنتن** بـ "الاستجابات الخاصة أو المميزة" les réponses spécifiques لمقتضيات الحياة الاجتماعية، لا يكون في مستوى المعارف بقدر ما يكون في ردود الفعل التي يفرضها الموقع تجاه مقتضيات الحياة اليومية، فرجال الأمن مثلا واللصوص يعرفون جميعا أن السرقة تعد من الأفعال المذمومة والمجرمة، لكن اللصوص لا يتوقفون عن السرقة، وفي المقابل لا يتوقف رجال الأمن عن مطاردتهم.

المستوى الرابع: الثقافات الفرعية : les sous cultures: الثقافات الفرعية هي مثل الخصوصيات الثقافية من الوحدات التي يمكن أن تدخل في تركيبة ثقافة ما، إلا أن الثقافات الفرعية لها من مظاهر التمايز والخصوصية والاستقلالية ما يجعل كل واحدة منها تظهر وكأنها مستقلة بذاتها وفريدة من نوعها، ويحضر هذا النوع من الثقافات الفرعية في المجتمعات الكبيرة والمعقدة والمتضمنة لإثنيّات وعرقيات مختلفة، فقد أشرنا سابقا لمجتمع "الأميش" les Amish الذي يعُدّ حوالي 250 ألف نسمة موزعة في ثمان وعشرين ولاية أمريكية من أبرزها بنسلفانيا،

ويعيش هؤلاء حياة خاصة بهم بالاستناد لقانون خاص بهم يسمى "الأوردنانغ" Ordnung، مستمد من فهمهم الخاص لتعاليم الإنجيل، وهم يختلفون في نمط العيش الذي اختاروه والقائم على التقليد والمحافظة والزهد ورفض كل أشكال التحضر وكل ما هو مشترك ومتعارف عليه بين الأمريكيين، لذلك يمكن اعتبار ثقافة شعب "الأميش" من الثقافات الفرعية داخل الثقافة الأمريكية الأم.

إذا عدنا إلى المثال التونسي، يمكننا اعتبار الثقافة الخاصة باليهود القاطنين بمدينة جربة مثلا من الثقافات الفرعية ولكن في حدود معينة، فهؤلاء لهم عقيدتهم الدينية وشعائرهم التعبدية ومناسباتهم الاحتفالية الخاصة بهم، وكذلك عادات وتقاليد يتفردون بها عن سائر التونسيين، و لكن لم يمنعهم ذلك من أن ينخرطوا في جوانب أخرى من الثقافة التونسية بحكم انتسابهم لهذه الثقافة الأم.

يجب القول بأن الثقافة الخاصة بأقلية معينة لا تعد ثقافة فرعية داخل الثقافة الأم إلا إذا حظيت بقدر مهم من التميز والانتشار والاعتراف بها في آن واحد على نحو ما أشرنا له في المثالين السابقين، فالثقافة الخاصة بالعصابات لا يمكن اعتبارها من الثقافات الفرعية لأنها تفتقر لشرط الاعتراف المجتمعي بها، ولأنها تمثل خطرا على حياة الأفراد وتهديدا لاستقرار المجتمع واشتغاله، وبالتالي فهي أقرب للظواهر الاجتماعية المرضية (Paul Gaultier,*les maladies sociales*, 1913)، من جهة ثانية فإن انفراد عدد قليل من الأفراد ببعض الممارسات الثقافية لا يجعل منها ثقافة فرعية، فإذا كانت هذه الممارسات متناقضة مع ما هو سائد ورافضة له وتعمل على تغييره، جاز إدخالها ضمن ما يسمى بـ "الثقافات المضادة"les contres cultures.

5: خصائص الثقافة:

حرص رالف **لنتن** في مختلف بحوثه على أن يميز تمييزا واضحا بين الفرد والمجتمع والثقافة. "فالمجتمع – في نظره- هو جماعة منتظمة من الأفراد، بينما الثقافة طائفة منتظمة من استجابات مكتسبة يتميز بها مجتمع معين، أما الفرد فهو كائن حي قادر على التفكير والفعل والشعور بذاته ولكن استجاباته هذه تتشكل إلى حد كبير في ضوء احتكاكه بالمجتمع والثقافة".(السيد،عبد العاطي،1977، ص7.) وعلى الرغم من تأكيد الدراسات الانتروبولوجية على مدى ارتباط الثقافة البشرية بوجود البشر ومدى اندماجها وانصهارها في تصوراتهم وعواطفهم وتطبعاتهم وسلوكياتهم، فإن ذلك لا يمنع في نظرهم الإقرار بأن للثقافة وجودها الخارجي المستقل بذاته، مما يسمح بأن تكون "الثقافة" موضوعا للدراسات السوسيولوجية والأنتروبولوجية، لذلك سنعمل في هذا الباب على ابراز اهم الخصائص والسمات التي تتسم بها الثقافات عموما.

5-1: قابلية الثقافة للتعلم والاكتساب: الثقافة هي جملة من المكتسبات "الفوق عضوية" يكتسبها الفرد من خلال تفاعلاته اليومية مع محيطيه الاجتماعي والطبيعي، فهي إذن ليست معطى طبيعيا يولد مع الإنسان، ولا هي شيئا غريزيا أو فطريا يمرره الآباء لأبنائهم من خلال جيناتهم الوراثية. فاللغة واللهجة والعادات والتقاليد والمعتقدات والتصورات وأنماط السلوك وغيرها من العناصر المكونة لثقافة مجتمع ما، يكتسبها الأفراد اكتسابا من خلال عمليات مكثفة ومتواصلة من التربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية ينجزها المجتمع من خلال مؤسساته التربوية والتعليمية القائمة أصلا لهذا الغرض. ولن نكون مبالغين إذا قلنا بأن كل التعريفات التي وضعها علماء الأنتروبولوجيا

الثقافية لمفهوم الثقافة قد اتفقت على الإشارة إلى هذه الخاصية ولو بصيغ مختلفة. (انظر المفهوم الذي صاغه تايلور للثقافة مثلا) كما نجدهم يؤكدون في دراساتهم على أن خاصية "الاكتساب" هي المعيار الأساسي الذي بمقتضاه يقع التمييز بين ما هو ثقافي ويتصل بالتالي بمجال بحثهم، وما هو طبيعي أو غريزي وينتمي لحقول بحثية أخرى. وقد أوردت **روث بيندكت** في مؤلفها الموسوم "أنماط الثقافة" échantillons de civilisation عدة أمثلة لتشرح كيف تخلى الأمريكان السود من ذوي الأصول الإفريقية عن ثقافاتهم الأصلية "ليقتربوا تدريجيا وحتى في أدق الجزئيات من ثقافة البيض" (روث بيندكت، 1934، ص10) وهذا لا يعني أن الأفراد مجرد متلقين أو مستهلكين لما tيقدم إليهم بل هم شركاء فاعلين في هذه العملية من جهة كونهم يفاوضون في عديد الأشياء التي يقدمها لهم المجتمع فيقبلون بعضها ويردون بعضها الآخر ويضيفون لثقافة مجتمعهم أفكارا وخبرات وتوجهات جديدة، بل إن أصحاب بعض الإيديولوجيات استطاعوا أن يحدثوا تغيرات كبرى في ثقافة مجتمعاتهم مثل ما هو الشأن بالنسبة للإيديولوجيا الماركسية وما أحدثته من تحولات في المجتمعات التي اعتنقت هذه الايديولوجيا، أو ما أحدثه رجال الإصلاح الديني في أوربا بإحداثهم لرؤية دينية مسيحية جديدة تمثلت في المذهب البروتستانتي.

يولد المولود إذن صفحة بيضاء، فيتعلم بالتدريج وبصورة مقصودة أحيانا وغير مقصودة أحيانا أخرى ثقافة المجتمع الذي ينشأ فيه، فلو أخذنا ثلاثة مواليد جدد ووزعناهم على ثلاث عائلات مختلفة من مجتمعات مختلفة فرنسية مثلا وألمانية وأمريكية وعدنا لهم بعد عشرين سنة، لوجدنا كل واحد منهم يتكلم بلغة مجتمعه الذي نشأ فيه، ولوجدناه يتصرف وفقا للعادات والتقاليد والقوانين والقيم السائدة التي تعلمها سواء من محيطه الضيق المتمثل في الأسرة أو من محيطه الأوسع المتمثل في المجتمع.

2-5: قابلية الثقافة للانتشار: بالرغم من أن الحيوانات جميعا مؤهلة وقادرة على التعلم حسب ما أثبتته الدراسات والتجارب والوقائع، إلا أن ما يميز الكائن البشري هو قدرته على نقل ونشر ما اكتسبه وتعلمه من خبرات ومعارف وطرق عيش وأفكار ومعارف وأنماط سلوك للآخرين من بني نوعه من البشر، وهذا النقل أو النشر يتم في إتجاهين إثنين:

الاتجاه الأول: اتجاه أفقي تزامني: ونعني بذلك انتشار العناصر الثقافية بين أفراد الجيل الواحد مثلما يحدث عند بروز دين جديد أو نظرية أو فلسفة أو موضة جديدة، فأصحاب هذه الديانات والفلسفات يبدؤون في البداية فرادى، ولكنهم ينشرون ما جاؤوا به من أفكار ومبادئ ومعتقدات في المحيطين بهم ممن عاصروهم وعايشوهم، فتنتشر ويصبح لها أتباع وأنصار ومريدون كثيرون، كذلك فإن ما تقوم به المدارس في مجتمع ما وفي مرحلة تاريخية محددة هو نشر الثقافة الرسمية لذلك المجتمع بين الناشئة مما يمكنهم من الاندماج في بيئتهم الاجتماعية والاضطلاع بالأدوار التي يقع إعدادهم للنهوض بها سواء داخل العائلة أو في المجتمع بصورة عامة.

الاتجاه الثاني: اتجاه خطي تعاقبي: ونقصد بذلك ما تقوم به المؤسسات المختلفة المنخرطة في عملية التنشئة الاجتماعية من دور في حفظ ونقل ثقافة المجتمع من جيل لجيل، فالآباء مثلا ينقلون ما توارثوه عن آبائهم إلى أبنائهم، والمجتمع يوجد المؤسسات التعليمية اللازمة لنقل ونشر المعارف الموروثة عن القدماء إلى الأجيال الراهنة، وتتواصل عملية النقل والتناقل هذه دون

توقف عبر الأجيال المتعاقبة، بل إن الشعوب تتعاون وتتكامل في حفظ التراث الإنساني عبر العصور ولولا هذا التعاون لما وصلت إلينا الفلسفة الإغريقية القديمة، ولما أمكن للمسلمين اليوم أو المسيحيين أو الهندوس أن يعتنقوا معتقدات أو يمارسوا طقوسا تعبدية مرت عليها عشرات القرون.

5-3: قابلية الثقافة للتقاسم والاشتراك: (رالف لنتن المصدر السابق ص62): الثقافة في نظر رواد الأنتروبولوجيا الاجتماعية أو الثقافية ليست عادات أو قيما أو أفكارا فردية لأفراد معزولين عن بعضهم البعض، بقدر ما هي عادات وقيما وأفكارا يتقاسمها عدد من الأفراد ينتمون لبيئة اجتماعية مشتركة، لذلك نجد هذا المعنى حاضرا في العديد من تعريفاتهم التي صاغوها لمفهوم الثقافة وكذلك في تحليلاتهم، ويعتبر الانتروبولوجيون هذا التقاسم نتيجة طبيعية للتفاعلات اليومية التلقائية الحاصلة بين أفراد المجتمع الواحد ولما تقوم به مؤسسات التربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية من دور في اتجاه حفظ الثقافات وتمريرها من جيل لآخر، كذلك فإن آلية "التقليد" تلعب دورا مهما في تعميم العديد من العناصر الثقافية وجعلها أقرب للاشتراك والتقاسم ولكن بتفاوت بين عنصر وآخر، وذلك حسب ما يعطيه المجتمع والوعي العام المشترك من قيمة وأهمية لهذا العنصر الثقافي أو ذاك. وهذا التقاسم يكون أكثر وضوحا وكثافة كلما اتجهنا نحو العائلة والمجتمعات البدائية والوحدات الاجتماعية الضيقة والمغلقة، ويكون أقرب للاختفاء والضمور كلما اتجهنا نحو المجتمعات المفتوحة، ولكنه حقيقة ثابتة في نظر علماء الأنتروبولوجيا. إن تقاسم أفراد المجتمع الواحد لجملة من العناصر الثقافية واشتراكهم فيها هو الذي يعطي للثقافة طابعها الجماعي والاجتماعي، بل إن العديد من العناصر الثقافية نجدها مشتركة بين مجتمعين أو أكثر مما يعطي للثقافة في نظر البعض طابعا انتشاريا وإنسانيا وعالميا، وهو رأي مبرر عند أصحابه باعتبار أن المجتمعات البشرية بأسرها قد تفرعت عن أصول مشتركة من جهة، ومرت بحالات من الاحتكاك والتماس الثقافي جعلها تتبادل وتتقاسم العديد من العناصر الثقافية، ويلعب تطور وسائل الإعلام والاتصال في عصرنا الراهن دورا كبيرا في جعل حقيقة التقاسم والاشتراك الثقافيين أكثر اتساعا وشمولية.

5-4: الطابع الإكراهي أو الإلزامي للثقافة: يؤكد علماء الأنتروبولوجيا - وبعيدا عن كل نزوع ثقافوي- أن للثقافة سلطة على الأفراد ومختلف الفئات الاجتماعية التي يتكون منها المجتمع الحامل لتلك الثقافة، فالثقافة كما أشرنا في سياقات سابقة هي جملة القيم والقوانين والعادات والتقاليد والخبرات والأنماط السلوكية التي يتعلمها ويستبطنها الأفراد بفعل التنشئة الاجتماعية، فتصبح جزء من طباعهم وشخصياتهم التي ترافقهم باستمرار حيثما كانوا وعلى أساسها يتصرفون في كل شيء بما في ذلك الجزئيات الأكثر دقة وخصوصية، وحتى حين يقرر بعض الأفراد التمرد على بعض القيم أو العادات الموروثة، فإنهم يجدون صعوبة في التصريح بذلك لأنهم يتوقعون أن يلقوا لوما أو إقصاء أو عقوبة من قبل المجتمع الذي ينتمون له. وتتفاوت درجة إلزامية الثقافة أو العنصر الثقافي حسب اعتبارات متعددة نذكر منها:

أولا: طبيعة العنصر الثقافي وموقعه داخل البناء الثقافي، فالمبدأ الدستوري أو القانوني مثلا، له إلزامية تفوق إلزامية العادة أو التقليد، كذلك فإن الطقوس الدينية التعبدية تفوق في إلزاميتها العديد من الطقوس الأخرى مثل طقوس الزواج وغيرها.

ثانيا: إن إلزامية الثقافة تتفاوت من مجتمع لآخر، فقد أشرنا سابقا إلى أن مجتمع **"الأميش"**- وهو جزء من المجتمع الأمريكي الراهن- يتعامل بصرامة كبيرة مع ثقافته المحلية، فهو يبدي خضوعا كبيرا لعاداته وتقاليده وطريقة عيش الأجداد إلى درجة جعلته يرفض كل مظاهر الانفتاح والتغير والتحول التي نجدها عند بقية مكونات المجتمع الأمريكي.

ثالثا: إن درجة الانفتاح تتحدد حسب العصر، فالشعوب القديمة كانت أكثر تمسكا بثقافاتها وأحرص على المحافظة عليها، وهي حين تأخذ عنصرا ثقافيا من ثقافة أخرى تصهره ضمن بناها الثقافية الذاتية، أما الشعوب المعاصرة، فإنها تتثاقف فيما بينها بشكل مكثف ومعمق، بسبب تطور وسائل الإعلام والإتصال حتى أصبح البعض يتحدث اليوم عن "المجتمع المعولم" و"الفرد ذي الأبعاد المتعددة" و"المواطن الكوني" و"العالم القرية البلورية" وذلك للإشارة إلى سقوط الحدود بين الثقافات.

5-5: قابلية الثقافة للتجدد والتحول والتغير: الثقافة ليست شيئا ثابتا لا يتغير بل هي شيء متحرك ومتحول باستمرار، ويعود ذلك لعوامل مختلفة منها:

أولا: ليست الثقافة كما محددا تحديدا نهائيا من العناصر الثقافية يقع نقلها وتوريثها من جيل لآخر دون زيادة فيها أو إنقاص منها، بل هي جسم حيّ تموت فيه بعض العناصر- كبعض العادات والتقاليد التي تجاوزها الزمن وصارت لا وظيفية في المجتمع-، وتنشأ وتتولد فيه عناصر أخرى كبعض المعارف أو الخبرات التي ينتجها مجتمع ما استجابة لتحديات جديدة لم تكن موجودة من قبل، فالثقافة جسم حي متحرك والثقافات الثابتة المتجمدة هي فقط تلك الثقافات الميتة أي ليس لها شعب يمارسها وينظم حياته على أساسها. وقد خصص عالم الإناسة الأمريكي هيرزيكوفيتش القسم الثالث من كتابه " قواعد الانتروبولوجيا الثقافية، للحديث عن خاصية " الديناميكية" كخاصية ملازمة لكل الثقافات البشرية..(Melville Herskovits(1950), p142

ثانيا- لا توجد ثقافة بمنأى عن التفاعل مع الثقافات الأخرى وخاصة منها الثقافات المجاورة لها، فكل تفاعل بين الشعوب والمجتمعات والجماعات ينتج عنه بصورة آلية تفاعل بين الثقافات، فيحدث تبعا لذلك نوع من التثاقف، أي تبادل لجملة من العناصر الثقافية، وتزداد حدة وعمق هذا التثاقف بحسب مدة وعمق التفاعل الذي يحدث بين الشعوب والمجتمعات، فإذا تأملنا في الثقافة التونسية الراهنة وجدنا أنها قد نهلت وأخذت من منابع ثقافية متعددة بربرية وقرطاجنية وعربية وأندلسية وعثمانية وفرنسية وغيرها، وهي لا تزال تتفاعل مع الثقافات المعاصرة تأثيرا وتأثرا، شأنها في ذلك شأن أغلب الثقافات إذا لم نقل كلها.

6-5: قابلية الثقافة للتجزؤ والانقسام: لأن المجتمعات قابلة بطبيعتها للانقسام والتجزئة سواء على أساس طبقي أو عرقي أو جغرافي أو ديني أو على أساس النوع أو السن أو العمل أو المكانة الاجتماعية، فإنه من الطبيعي - تبعا لذلك - أن تنشأ داخل الثقافة الأمّ بعض التفرعات الثقافية Des sous cultures تكون مرتبطة بتلك الجماعات أو الطبقات أو الاثنيّات. فداخل الثقافة

التونسية يمكن الحديث عن ثقافة ذكورية في مقابل ثقافة نسائية وثقافة جنوبية مقابل أخرى ساحلية أو وسط غربية، كما يمكن الحديث عن ثقافة خاصة بالأقلية اليهودية وأخرى خاصة بالأقلية المسيحية وهكذا بالنسبة لبقية الشرائح الاجتماعية الأخرى.

6: وظائف الثقافة:

6-1-أ: الثقافة سمة بشرية: أشرنا فيما سبق إلى أن الثقافة سمة من السمات المميزة للحياة البشرية، فإذا كان أفراد النوع الواحد من الحيوان يتماثلون إلى الحد الأقصى في كيفيّات استجابتهم لاحتياجاتهم الفيزيولوجية الضرورية - الجنسيّة والغذائيّة والدفاعيّة مثلا،-فإن أعضاء الجماعة البشرية، يوجد بينهم اختلاف كبير في كيفية الاستجابة لهذه الاحتياجات، فإذا انتقلنا للحديث عن الاحتياجات التكميلية التي ابتدعها الإنسان باعتباره كائنا حرا وعاقلا ومبتكرا ولا يسعى لمجرد البقاء بل يعمل على تحسين هذا البقاء، يتجلى لنا ذلك الكم الهائل من المنتجات المادية والرمزية التي أنتجها الإنسان لتلبية تلك الاحتياجات، وتتجلى لنا "الثقافة" كخاصية بشرية، وعنصرا أساسيا من العناصر المحددة لهوية الإنسان مقارنة بالكائنات الحيوانية الأخرى.

6-2: الثقافة تعطي لكل مجتمع هويته الخاصة: تثبت البحوث الانتروبولوجية وجود اختلافات كثيرة بين الشعوب والمجتمعات في كل ما يمكن ادراجه تحت عنوان "الثقافة"، وهذه الاختلافات هي التي تعطي لكل مجتمع هويته وشخصيته الخاصة به مثلما ما ان الاختلافات القائمة بين الأفراد تعطي لكل فرد هويته الشخصية الخاصة به، ولأجل هذا تعاطى علماء النفس وعلماء الاجتماع و رواد علم النفس الاجتماعي والأنتروبولوجيون، مع الثقافة كأداة تحليلية ومدخل ضروري لفهم الشخصيات الفردية والجماعية، فابتكروا مصطلحات مثل "الشخصية الفردية" و"الشخصية المجتمعية" و"الشخصية الجماعية" و"الهوية الثقافية" و"الهوية الوطنية أو القومية"، مما يبين لنا الدور الذي تلعبه كل ثقافة في تحديد هوية المجتمع الذي يتبنى تلك الثقافة، فحين نتحدث عن المجتمعات الفرنكوفونية فإن أذهاننا تتجه مباشرة إلى الشعب الفرنسي وبقية الشعوب التي تعتمد اللغة الفرنسية كلغة رسمية في التواصل بين أفرادها، وكذلك حين نتحدث عن المجتمعات العربية فإن أذهاننا تتجه نحو هذه المجتمعات الناطقة بالعربية، وكذلك حين نشير إلى المجتمعات المسيحية، تتحدد في أذهاننا وأذهان من يسمعنا صورة واضحة عن المجتمعات المقصودة،وهي بالتأكيد المجتمعات التي تدين بالمسيحية، ويحصل نفس الشيء حين نشير إلى المجتمعات الإسلامية، وداخل كل مجتمع توجد تفرعات عرقية أو دينية أو قبلية، والمحدد الأساسي لهذه التنوعات هو الثقافة التي يعتنقها كل فرع من هذه التفرعات، فالعرب أو الأكراد أو التركمان داخل المجتمع العراقي تحدد هوياتهم والحدود الفاصلة بينهم على أساس ما يوجد بين هذه العرقيات من تمايز ثقافي، وكذلك حين نتحدث عن كاثوليك وبروتستانت في إطار الديانة المسيحية، أو شيعة وسنة في إطار الديانة الإسلامية، فإن ما يفرق بين طائفة وأخرى هنا أو هناك هو الفوارق بينها في التصورات العقدية والممارسات التعبدية وتمايزات أخرى على مستوى القيم والأنماط السلوكية المعتمدة داخل هذه الطائفة أو تلك. كذلك فإن المجتمعات تتمايز فيما بينها على أساس ما نبغت وتفوقت فيه في أي مجال من مجالات الإبداع، فالموسيقى هي العلامة المميزة في ثقافة الألمان، في حين يعتبر الرسم من مميزات الثقافة الايطالية، أما

الفرنسيين فكان تفوقهم في مجال الإبداع الأدبي، لذلك فحين تذكر أمامنا هذه المجالات الإبداعية تحضر في أذهاننا المجتمعات التي تميزت وتفوقت فيها.

6-3: الثقافة تضبط السلوك وتنظم العلاقات الاجتماعية: بعيدا عن الجدل القائم حول سؤال من الأسبق: الفرد أم المجتمع؟ نقول بأن الفرد ومنذ لحظة ولادته- في الظروف العادية طبعا- يجد في انتظاره عائلة تقوم برعايته وتعليمه وتنشئته حسب ما تتوفر عليه الثقافة المحيطة به من قيم ومعايير وقوانين وأنماط سلوكية وعادات وتقاليد، فيكون بمقدوره - بفضل كل هذه الوسائط - أن يتأقلم مع محيطه الطبيعي والاجتماعي، وأن ينخرط في جل الأنشطة والأدوار التي أُعده المجتمع للانخراط فيها، فالفرد يتمكن من خلال عملية "التثقيف" هذه، من اكتساب صفته كعضو كامل العضوية في المجتمع الذي ينتمي إليه.

تلعب الثقافة إذن دورا هاما في الضبط الاجتماعي من خلال ما تكرسه في نفوس الأفراد من حدود بين الأفعال المقبولة والأفعال المرفوضة وكذلك بواسطة ما تفرضه على الأفراد من ضوابط متفاوتة في صرامتها والزاميتها، فالقوانين الرسمية تحظى غالبا بعلوية وإلزامية كبيرتين باعتبارها تضمن قدرا من الضبط الاجتماعي لا يمكن أن تستقيم الحياة الاجتماعية بدونه. و تحمى هذه القوانين بمنظومة من العقوبات ومؤسسات رقابية وتنفيذية تلزم الناس بالخضوع لها، وفي مستوى ثان تتدخل منظومات أخرى من القيم الأخلاقية والعادات والتقاليد والمعتقدات والطقوس، لترفّع مستوى الضبط الاجتماعي إلى حدوده القصوى الممكنة، إلا أن الخضوع لهذا النوع من الضوابط يقترن بنوع من المرونة، وتجدر الملاحظة بأن المجتمعات البشرية تتفاوت في هذا الجانب حسب نمط العيش الذي تختاره والحدود التي ترسمها لحرية الفرد، والقوائم التي تجعلها للأعمال المقبولة والأعمال المستهجنة. ففي مجال الطقوس التعبدية الإسلامية يوجد فارق كبير في درجة الإلزام بين الفرائض والواجبات الدينية من جهة، وبين السنن والمستحبات من جهة ثانية، فالأولى ملزمة وعدم القيام بها يعد معصية وإثما، أما الثانية فتدخل في باب العبادات الاختيارية، وهذا يعني أن القائم بها يثاب وتاركها لا يعاقب.

إن الإقرار بدور الثقافة في ضبط السلوك الفردي وتنظيم العلاقات الاجتماعية، لا يعني أن الثقافة تهدد حرية الإنسان أو تتعارض معها، بل إن وجود الضوابط القانونية والقيميّة والدينية، يساهم في ضمان التمتع بالحريات المختلفة ولكن في الحدود التي تحول دون الاعتداء على حريات الآخرين، وهذه الحقيقة يقر بها فلاسفة القانون من أمثال **منتسكيو**، وكذلك فلاسفة التعاقد من أمثال **جون جاك روسو**، وغيرهم من علماء التشريع، فهؤلاء يؤكدون بأن وجود الضوابط الأخلاقية والقانونية والعرفية لا يجرّد الأفراد من حرّياتهم بقدر ما ينظّم ممارستهم لهذه الحرّيات ويمنع التصادم بينهم، ومثال ذلك علامات المرور، فإن وجودها ضروري لتنظيم الحركة المرورية وبدونها تضطرب هذه الحركة وتصبح متعسرة إذا لم نقل مستحيلة. من جهة أخرى فإن غياب الضوابط الاجتماعية والمؤسسات التنظيمية يؤدي لانتشار الفوضى وسيادة قانون الغاب، أي "حرب الكل ضد الكل" على حد تعبير بيار نافيل"(Pierre Naville, 1977).

6-4: الثقافة أداة لضمان وحدة المجتمع: الثقافة كما أشرنا إلى ذلك سابقا هي جملة من القناعات والمعتقدات والتصورات والقوانين والقيم والعادات والتقاليد والخبرات المشتركة والمتوارثة من

جيل لآخر، والمجتمعات تحافظ على ثقافاتها وتؤسّس المؤسسات التي تسهر على نقلها وتعليمها للوافدين الجدد، لكي ينظموا على أساسها – ومثل سابقيهم - شؤون معاشهم ومماتهم على حد السواء. على هذا الأساس يمكن القول بأن الثقافة تخلق بين الأفراد المنتسبين لنفس المجتمع قدرا هاما وضروريا من الانسجام والتناغم والقدرة على التفاعل الإيجابي وتبادل مختلف الخدمات والمنافع التي لا يقدر الفرد لوحده على توفيرها، فالثقافة هي عبارة عن قواسم مشتركة تجعل لأفراد المجتمع الواحد رؤية متشابهة للعالم، وطريقة متقاربة في الفعل وردة الفعل، وحتى العواطف والانفعالات وكيفية تلبية الاحتياجات اليومية وأشكال الاستجابة للمثيرات الخارجية، فإنها تكون متقاربة إذا لم نقل متماثلة تماما.

5-6: الثقافة تمكن الأفراد من التكيف مع البيئة والاندماج داخل المجتمع: يأتي الفرد للحياة ويبقى مرتبطا بمحيطه العائلي لوقت أطول مما هو معهود لدى سائر الأنواع الحيوانية الأخرى، ويعود ذلك في الأصل لضعفه الفيزيولوجي وعجزه عن توفير احتياجاته الحيويّة المختلفة من طعام وشراب ولباس وسكن وحماية. وليتمكن الفرد من التواصل مع الآخرين من بني جنسه، والاندماج داخل محيطه الاجتماعي والطبيعي بصورة عامة، فإن الأسرة تعلّمه منذ طفولته الأولى كمّا هائلا من الحركات والكلمات وطرق التصرف المحددة دلالاتها مسبقا حسب الثقافة السائدة في المجتمع، كذلك يتعلم الفرد التمييز بين الأعمال المقبولة اجتماعيا والأعمال المرفوضة، ويستمر هذا التعلّم مع التقدّم في السنّ ليشمل العديد من الخبرات والمهارات والعادات والتقاليد والقيم والطقوس الدينية المعتمدة داخل مجتمع الانتماء، ويتم كل ذلك من خلال "عمليات مركبة ومتواصلة من"التنشئة" والتثقيف" تتواصل مع الفرد من الولادة وحتى الموت"(.هيرسكوفتش، 1950، ص29)

إن درجة اندماج الفرد داخل مجتمعه تتوافق غالبا مع حجم ما يتعلمه الفرد ويقبله ويوظفه في حياته اليومية من قيم وقواعد وأنماط سلوكية تكون مقبولة اجتماعيا، وبقدر الخروج عما هو مقبول ومشرعن يتعرض الفرد إلى أشكال مختلفة من الرفض والعزل الاجتماعي تتراوح ما بين مجرد اللوم والسجن المؤبد أو الإعدام. لذلك فإن كل المجتمعات البشرية بما في ذلك البدائية منها تحرص على حفظ ثقافاتها وتوريثها للأجيال اللاحقة باعتبارها أدوات ضرورية لضمان إندماج الفرد داخل مجتمعه، ويؤكد علماء الاجتماع الأنتروبولوجيا بأن الفرد يتعرض - حين ينتقل للعيش في إطار ثقافة أخرى يجهلها- لحالة من الاضطراب والإحساس بالغربة يسميها عالم الاجتماع الفرنسي بيار بورديو "اضطرابات التطبع" hystérésis de l'habitus . وتنتج هذه الحالة لدى الفرد حين يدرك أن التطبّعات التي تطبّع عليها وما اكتسبه من استعدادات قد صارت عديمة الجدوى لأنها لم تواكب التغيرات الحاصلة في المجتمع الأصلي، أو بسبب انتقال مفاجئ للفرد من ثقافة لأخرى. ففي مثل هذه الوضعيات يجد الفرد صعوبة في التأقلم والاندماج داخل واقعه الجديد، وليس له سبيل لتجاوز هذه الحالة سوى أن يعدّل من تطبّعاته القديمة وأن يتغير بالقدر المطلوب ليتمكن من التأقلم مع واقعه الجديد.

" تصرف في روما مثل الرومان" هكذا كان يقول الرومان في أمثالهم الشعبية، ولتكون نبيلا يجب أن تتصرف كالنبلاء، وحين يكبر الطفل يقول له والداه:" صرت كبيرا ويجب عليك أن

تتصرف اليوم كالكبار" هذه مقولات نسمعها ونردّدها ونعلّم بعضها لأطفالنا، وهي كلها تؤكد مضمونا واحدا وهو أنه إذا أردت الاندماج داخل مجتمع أو جماعة ما، وجب عليك أن تتعلّم وتتّبع أسلوب العيش المتعارف عليه داخل ذلك المجتمع أو تلك الجماعة، وإلا صرت منبوذا ووصفت تبعا لذلك بالشاذ أو المارق أو المغرد خارج السرب.

6-6:الثقافة تحدد هويّة الفرد وانتماءه: تمثل الثقافة بالنسبة للفرد إحدى المرجعيّتين اللتين يستمد منهما الفرد هويّته وانتماءه، فهويّة الفرد تتحدّد أولا من خلال جملة من العناصر والمقومات الطبيعية الفيزيولوجية مثل الجنس ولون البشرة وطول القامة ولون العينين وبصمات الأصابع، وتستمد في جزئها المتبقي من الثقافة السائدة في المجتمع، فالاسم الذي نحمله، واللغة أو اللهجة التي نتكلم بها وكذلك الدين الذي نعتنقه والطقوس التعبدية التي نمارسها وحتى طريقتنا في اللباس أو في تناول الطعام، هي من العناصر الثقافية المحددة لهويتنا الفردية والجماعية على حد السواء، فالياباني يتمسك بطريقته التقليدية في تناول الطعام ليقول للناس أنه ياباني، ويلبس التونسي في بعض المناسبات والتظاهرات الثقافية الدولية الجبّة والشاشيّة التونسيتين ليقول للآخرين أنه تونسي.

فإذا انتقلنا للحديث عن الأفراد المنتمين لبعض الأقليات السوسيوثقافية داخل أي مجتمع، يمكننا القول بأن الهوية الخاصة لهؤلاء الأفراد تتحدد أساسا من خلال الخصوصيات الثقافية الخاصة بهذه الأقلية أو تلك، فداخل المجتمع التونسي يمكننا الحديث عن هوية خاصة باليهود، أو بالبربر، أو بالجماعات السلفية، وهكذا، وهذه الهوية تتحدد وتكشف عن نفسها بمجرد أن تنظر في اللباس الذي يلبسه الشخص أو إسمه أو المكان الذي يقصده لأداء طقوسه الدينية، .فالنقاب الذي تلبسه بعض النساء التونسيات دليل راجح على انتمائهن للجماعة السلفية، والاحتفال بمناسبة عيد الفطر أو الإضحى دليل راجح على أن المحتفل مسلما وليس يهوديا أو مسيحيا، وهذا يعني أن الفرد يستمد من ثقافته الفرعية (أو التحتية) بعض العناصر المحددة لهويته الفردية، فنقول أن هذا الفرد "تونسي مسلم" وذاك "تونسي يهودي" أو "بربري" أو "سلفي" إلى غير ذلك من التصنيفات الهويّاتية .

قائمة المراجع:

1.السيد، عبد العاطي السيد،(1977) المجتمع والثقافة والشخصية، دراسة في علم الاجتماع الثقافي، نشر دار المعرفة الجامعية، مصر.

2.الساعاتي، سامية حسن (1983)، الثقافة والشخصية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

3.Arouet François-Marie (Voltaire), (1756),*Essai sur les mœurs et l'esprit des nations*,. Reproduit en version numérique par Jean-Marie-Tremblay en collaboration avec la bibliothèque Paul-Emile-Boulet de l'université du Québec de Chicoutimi, Québec, 2002..

4.Benedict, Ruth (1934),*Patterns of culture*, Boston, New York, Houghton Mifflin company.

5.Clark, Wissler (1917), *The American Indian, Man and Culture*(1923) http://www.universalis.fr/encyclopedie/clark-wissler/(retiré le 17-6-2016)

6.Durkheim, Emile,(1897),*le suicide, étude de sociologie* version numérique produite par Jean-Marie Tremblay en collaboration avec la bibliothèque Paul-Emile-Boulet de l'université de Québec Chicoutimi, Québec, 2002.

7.Erhard, Damien, et autres, Quelques réflexions sur les notions d'aires et d'espaces culturelles, dans les régions anglophone, francophone et germanophone. Journée d'étude organisée par l'institut des Amériques, université de Versailles, décembre 2013. https://trac.hypotheses.org/les-journees-detudes/2eme-journee-detudes.

8.Encyclopédie *universalis*(2002)

9.Frobenius, Leo,(1898), *Der westafrikaniche Kulturkreis*,.

10.Gaultier, Paul (1913), *les maladies sociales*, éditHachette, Paris.

11.Herskovits, Melville, (1950), *Les bases de l'anthropologie culturelles*, édit Payot, Paris, reproduit en version numérique par Jean-Marie-Tremblay en collaboration avec la bibliothèque Paul-Emile-Boulet de l'université du Québec de Chicoutimi, édit Maspero, Québec, 2002.p.52. (Retiré le 14-6-2016)

12.Linton, Ralf (1945) , *The cultural background of personality*, Traduit de l'Anglaisen français par Andrée Lyotard sous le titre de *« Le fondement culturel de la personnalité* »édit Bordas, Paris 1977, L'édition numérique est réalisée par Jean-Marie Tremblay, Collection « science de l'éducation » n° 11.

13.Linton, Ralf et autres,(1936), *Memorandum for The Study of Acculturation*. inonlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1936.38.1.02a0033/epdf.

14.Naville, Pierre, (1977), *La guerre de tous contre tous*, édit Anthropos, Paris.

15.Tylor, Edward (1920) Primitive Culture Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom, 6e edition, John Murray, London.

16.http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/civilisation/34231

17.Le caractère national, mythe ou réalité, Sources, problématique, enjeux, in : Cahiers de la maison de la recherche en sciences humaines n^{0} 48, Caen, mai 2007.

واقع عمل الإرشاد الطلابي الاجتماعي والنفسي بمدارس سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس

د. رضية بنت سليمان الحبسية، استاذ مساعد، كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى- سلطنة عُمان

ملخص: سعت الدراسة لوصف واقع عمل الإرشاد الطلابي الاجتماعي والنفسي بمدارس سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس، والتعرف على التحديات التي تحول دون أداء الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيين النفسيين لمهامهم الوظيفية على الوجه المنشود، مستخدمة المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة إلى أن الواقع لا يخلو من العديد من التحديات التي تعيق عمل الإرشاد الطلابي، تمثلت أبرزها في: قلة التعاون من قبل المعلمين وأولياء الأمور مع الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي، عدم مناسبة عدد الأخصائيين مع الكثافة الطلابية في المدرسة، وقلة امتلاك الأخصائيين للكفايات والمهارات الوظيفية. وقد تقدمت الدراسة بمجموعة من المقترحات الإجرائية لتطوير واقع العمل الإرشادي الاجتماعي والنفسي في مدارس سلطنة عمان.

الكلمات المفتاحية: العمل الإرشادي، الأخصائي الاجتماعي، الأخصائي النفسي، وزارة التربية والتعليم، الكفايات الوظيفية.

The reality of student social and psychological counseling work in the Sultanate of Oman schools from school principals' point of view

Radhiya Sulaiman Alhabsi, College of Arts and Sciences, University of Nizwa, Sultanate of Oman

Abstract: The study sought to describe the reality of the work of social and psychological student counseling in schools in the Sultanate of Oman from the viewpoint of school principals as well as identifying the challenges that prevent social workers and psychologists from performing their job duties as intended by using the descriptive approach. The study concluded that the reality of the work has many challenges that hinder the

work of student counseling. The most notable challenges were lack of cooperation by teachers and parents with the social worker and psychologist, the number of specialists is not appropriate for the student density in the school, and the lack of specialists with competencies and job skills. The study presented a set of procedural proposals to develop the reality of social and psychological counseling work in schools in the Sultanate of Oman.

Key words: Counseling work, Social worke, Psychologist**,** Ministry of Education, Job Competencies.

أولا: الإطار العام للدراسة

مقدمة:

تتكامل الأدوار التربوية والتعليمية بين كافة منسوبي النظام التربوي سواء على المستويات الإدارية العليا، الوسطى أو المستويات التنفيذية؛ في تقديم خدمات تربوية، تعليمية، أو إرشادية وتوجيهية؛ لمساعدة الطلبة على النمو المتكامل، تربويا، اجتماعيا، ونفسيا. ولا يتأتى ذلك إلا بامتلاك الكوادر المختصة للمهارات والكفايات اللازمة لأداء أدوارها المهنية والفنية على الوجه المأمول.

وتضم المدارس العديد من الكوادر الوظيفية التي تقوم بمهام واختصاصات، تتوافق وتأهيلها الأكاديمي ومتطلبات شغل تلك الوظائف، ومن بين تلك الاختصاصات: الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي، حيث توكل إليهم مساعدة الطلبة على التكيّف والتأقلم مع البيئة المدرسية، وتحقيق التوافق النفسي مع أنفسهم وأقرانهم وأساتذتهم داخل المدرسة. ولكي يقوم أولئك الأخصائيون بأدوارهم التربوية، فإنه لا بد من تقديم الرعاية المهنية الكافية لهم؛ وتوفير الأدوات والممكنات المعينة للقيام بدورهم الإرشادي.

ويعرف فاولر الإرشاد التربوي بأنه:" علاقة طوعية بين شخصين تتسم بالتقبل، أحدهما لديه مشكلة أو مشاكل تتعلق بمصير توازنه، والآخر هو الشخص الذي يفترض به تقديم المساعدة، وأن يتحلى ببعض السمات والخصائص التي تمكنه من تقديم تلك المساعدة، وأن تكون العلاقة بصورة مباشرة وجها لوجه والطريقة المتبعة في هذا المجال هي المخاطبة والكلام. (عبد الله الطراونة، 2009 ص12)

ومن الدراسات التي أجريت حول المرشد النفسي المدرسي (مصطفى حجازي، 2002)، التي ألقيت في اللقاء الثاني لمسؤولي الإرشاد المدرسي بوزارات التربية والتعليم في دول الخليج العربية، والذي عقد في سلطنة عمان، رسم فيها خطوطًا عريضة مستقبلية لعدد من القضايا ذات العلاقة بالمرشد النفسي المدرسي.

وفي مجال اهتمام وزارة التربية والتعليم بشريحة الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيين النفسيين، فقد تم تنفيذ ملتقى في 2013م حمل شعار (نحو رؤية أفضل للعمل الاجتماعي، والنفسي المدرسي)؛ للوقوف على واقعهم واحتياجاتهم والتحديات التي يواجهونها. وذلك بمشاركة واسعة من الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين من مختلف المحافظات التعليمية، وعدد من المعنيين بالخدمة الاجتماعية والنفسية. وقد خرج الملتقى بالعديد من التوصيات أهمها: إعادة توصيف المهام الوظيفية لعمل الأخصائي الاجتماعي في دليل عمل الأخصائي الاجتماعي، وإصدار لائحة منفصلة تحدد مهام ودور الأخصائي الاجتماعي ودوره مع الهيئة الإدارية والتدريسية في المدرسة، تهيئة المكان المناسب للأخصائي للقيام بمهامه الوظيفية من خلال توفير مكتب مجهز وخاص به، تحديد النقاط المشتركة والفاصلة بين عمل الأخصائي الاجتماعي والنفسي في المدرسة ووظائف كل منهما الموكلة إليهما، الاستمرار في تدريب المعلمين على مهارات إدارة السلوك، إيجاد دورات مكثفة للأخصائي الاجتماعي والنفسي تعينه لأداء مهامه، تكثيف البرامج التدريبية في مجال الإحصاء ونشر البحوث المتعلقة بهذا المجال، زيادة عدد المنح الدراسية للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين الراغبين في استكمال دراستهم العليا، وتحديد آلية مشتركة للعمل بين الأخصائي الاجتماعي والنفسي والفئات المدرسية الأخرى ذات الصلة.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في مجال توفير الخدمات الاجتماعية والنفسية، إلّا أنّ الأمر يحتاج إلى القيام بدراسات من أجل تقديم خدمات إرشادية أفضل تغطي جميع المراحل الدراسية من جهة، وتعمل على التكيّف مع التغيرات التي تطرأ على المجتمع العماني بصفة عامة وعلى المجتمع المدرسي بصفة خاصة. وكون الباحثة تشغل وظيفة مديرة مساعدة لدائرة البرامج الإرشادية والتوعوية، وقائمة بعمل مدير الدائرة ما يقارب (4) أربع سنوات، ارتأت الباحثة إجراء دراسة بحثية للوقوف على واقع عمل الإرشاد الطلابي الاجتماعي والنفسي بمدارس سلطنة عمان.

مشكلة الدراسة:

تبذل وزارة التربية والتعليم جهودًا كبيرةً في رفع كفاءة خدمات التوجيه والإرشاد الطلابي بالمدارس، كما تسعى جاهدةً في الاهتمام بالكوادر البشرية العاملة في مجال التوعية والإرشاد؛ باعتبارها أحد أهم العناصر الأساسية التي يرتكز عليها النظام التعليمي في مجال الخدمة المدرسية.

وعلى الرغم من ذلك، فقد أكدت الحلقة النقاشية التي نفذتها دائرة البرامج الإرشادية والتوعوية في 2017م حول واقع العمل الإرشادي الاجتماعي والنفسي بمدارس سلطنة عمان، التي شارك فيها عدد من المختصين في مجال الإرشاد الاجتماعي والنفسي من مشرفين، وأخصائيين. إذ تم رصد عدد من التحديات، نشير إلى بعض منها، والتي تتناسب مع أهداف الدراسة الحالية: نقص الكادر الاشرافي بالمقارنة مع الزيادة السنوية في أعداد المدارس والكثافة الطلابية في بعض المدارس، تكليف بعض مديري المدارس للأخصائيين بمهام إدارية تعيق أدائهم لمهام عملهم الأساسية،

التباين في التأهيل الأكاديمي بين الأخصائيين، شيوع العديد من السلوكيات الطلابية التي تتطلب كادر ممكن في التعامل معها.

وعلى ضوء ما تقدم، فإنّ الباحثة من خلال خبرتها العملية في قطاع التوعية والرعاية الطلابية تفترض وجود العديد من التحديات التي تعيق عمل الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيين النفسيين في تقديم خدمات إرشادية فاعلة بالمدارس. لذا سعت الباحثة إلى فهم أكبر لواقع العمل الإرشادي الاجتماعي والنفسي بمدارس سلطنة عمان، وذلك من وجهة نظر مديري المدارس. وعليه فإنّ الدراسة الحالية تحاول الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما واقع عمل الإرشاد الطلابي الاجتماعي والنفسي في مدارس سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس؟

- ما التحديات التي تواجه عمل الأخصائي الاجتماعي والنفسي في مدارس سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس؟

- ما الإجراءات المقترحة لتطوير الممارسات المهنية للأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي في البيئة المدرسية؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف، أهمها:

- فهم واقع عمل الإرشاد الطلابي الاجتماعي والنفسي بمدارس سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس.
- التعرف على التحديات التي تحول دون أداء الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين لمهامهم الوظيفية على الوجه المنشود.
- اقتراح إجراءات وتوصيات لتطوير وتحسين خدمات الإرشاد الاجتماعي والنفسي بمدارس السلطنة.

أهمية الدراسة:

-تنبثق الهمية النظرية للدراسة الحالية من أهمية مجال الرعاية الطلابية الاجتماعية والنفسية في مدارسنا، في ظل الانفتاح على المجتمعات المختلفة بشتى طرق ووسائل الاتصال المتاحة. والذي بدوره يمثل تحديًّا للقائمين على تقديم تلك الرعاية من حيث تطوير البرامج التي تستهدف وقاية الطلاب من العوامل المؤثرة على تنشئتهم التنشئة السليمة.

-تأتي أهمية الدراسة الحالية أيضا، من كونها استجابة لتوصيات العديد من اللقاءات والندوات والمؤتمرات والدراسات على المستوى العالمي، والمحلي على حد سواء بضرورة التقييم المستمر للعملية الإرشادية المقدمة للطلبة، وبالتالي التخطيط السليم لبرامج التدريب والإنماء المهني التي تستهدف الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيين النفسيين بناء على نتائج التقييم الفعلي.

-تحقق الدراسة الحالية أهمية تطبيقية؛ من خلال دراسة واقع عمل الإرشاد الطلابي الاجتماعي والنفسي بمدارس سلطنة عمان، مما يتيح الفرصة للوقوف على الكفايات والمهارات التي يمتلكها الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين العاملين في المدارس، والفهم المتعمق للتحديات التي تواجه أداء عملهم المهني، والذي بدوره سيساعد المختصوين بوزارة التربية والتعليم على التخطيط الدقيق لمستقبل العملية الإرشادية في المدارس؛ من خلال تحديد الرؤى المستقبلية والتوصيات التي ستخرج بها الدراسة الحالية.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على الكشف عن واقع عمل الإرشاد الطلابي الاجتماعي والنفسي في المدارس بجميع محافظات سلطنة عمان، خلال العام الدراسي 2019/2018م من وجهة نظر مديري المدارس.

مصطلحات الدراسة:

العمل الإرشادي: هو عملية يقوم بها مهنيون مدربون في مجال الإرشاد بهدف مساعدة الأشخاص على تحقيق فهم أفضل لذواتهم، وتحسين قدراتهم على اتخاذ القرارات، واكتسابهم مهارات حلى المشكلات وتحقيق النمو المتكامل. (piefrofesa, et, al,1984: p6)

وتقصد الدراسة الحالية بالعمل الإرشادي في مدارس سلطنة عمان: أنه تلك المهام والاختصاصات التي يقوم بها كل من الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي في المدرسة وفق ما حددته اللائحة التنظيمية للوظائف التدريسية والوظائف المرتبطة بها في المدارس.

تعريف الأخصائي الاجتماعي: عرّفت (البادية، 2014) الأخصائي الاجتماعي بأنه: " الشخص الفني والمهني الذي يمارس عمله مفهوم الخدمة الاجتماعية، وعلى أساس فلسفتها ملتزماً بمبادئها ومعاييرها الأخلاقية، هادفاً إلى مساعدة التلاميذ الذين يتعثرون في تعليمهم، ومساعدة المدرسة على تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية لإعداد أبنائها للمستقبل.

وعليه يمكن تعريف الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي بأنه: ذلك الشخص الفني والمهني المؤهل ليمارس عمله بالمجال المدرسي، هادفا إلى مساعدة التلاميذ في جميع النواحي ليستطيع التكيف والتأقلم مع البيئة المدرسية والبيئة المجتمعية المحيطة به.

تعريف الأخصائي النفسي: الأخصائي النفسي هو ذلك العنصر الفعال وحلقة الوصل بين المريض والتشخيص الدقيق، فيجب أن يتحلّى بالصفات الايجابية حتى يكون عنصرا ناجحا في التعامل مع الأسوياء وغير الأسوياء. (رأفت عسكر،2004، ص39)

ويقصد بالأخصائي النفسي في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بأنه" هو فرد متخصص ومؤهل علمياً ومهنياً لتقديم الخدمات النفسية والوقائية والتوعوية والإرشادية، ومساعدة الطالب على اكتشاف امكاناته وطاقاته وتمنية ثقته بنفسه والتمتع بالمرونة الكافية ليصبح قادراً على

مواجهة ما يعترضه من مشكلات شخصية وتربوية بصورة فاعلة وبأساليب ملائمة. (وزارة التربية والتعليم، 2016، ص 12)

الدراسات السابقة:

(دراسة البادية، 2014): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة بعض سمات الشخصية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الأخصائيين الاجتماعين في مدارس سلطنة عمان. تألفت عينة الدراسة من (57) أخصائي اجتماعي و(127) أخصائية اجتماعية من مختلف مدارس سلطنة عمان الحكومية في محافظة البريمي، ومحافظة الداخلية، ومحافظة الظاهرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي: أن غالبية أفراد عينة الدراسة لديهم درجات فاعلية منخفضة بنسبة (0.86%). وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى الدالة (0.10) بدرجة كبيرة بين (سمة التآلف، والذكاء، والاندفاعية، والمغامرة، والراديكالية) وفاعلية الذات، بينما يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين سمة الثبات الانفعالي وفاعلية الذات عند مستوى الدالة (0.05) ...كما يوجد ارتباط غير دال إحصائيا بين (سمة الدهاء، وكفاية الذات، والتنظيم الذاتي) وفاعلية الذات. إمكانية التنبؤ بدرجة فاعلية الذات لدى الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس سلطنة عمان من خلال بعض سمات الشخصية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأخصائيات الاجتماعيات (الإناث) والأخصائيين الاجتماعيين (الذكور) في مقياس سمات الشخصية ومقياس فاعلية الذات.

(دراسة الشقصية، 2010): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهات نظر الأخصائيين الاجتماعيين حول المعوقات التي تواجههم في المجال الدراسي. ومعرفة الأدوار الفعلية التي يمارسها الأخصائي الاجتماعي في المدرسة. وتعتبر هذه الدراسة وصفية، اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي الشامل. وقد استخدمت الباحثة أداتي الاستبانة وتحليل المضمون. وقد تم تطبيق الدراسة على الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عمان.

وقد أظهرت الدراسة أن المعوقات التي تواجه عمل الأخصائي الاجتماعي في المدرسة، جاءت وفقا للترتيب التالي: معوقات خاصة بالأسرة والمجتمع، معوقات مرتبطة بالإمكانات المادية والبشرية، معوقات مرتبطة بإعداد الأخصائي الاجتماعي، معوقات خاصة بإدارة المدرسة، معوقات خاصة بالتدريب والإشراف. معوقات مرتبطة بشخصية الأخصائي الاجتماعي، معوقات مرتبطة بمدى تجاوب الطلاب مع الأخصائي الاجتماعي. وبناء على النتائج قدمت الباحثة مجموعة من المقترحات حسب كل محور. تتركز في إبراز الدور المهني للأخصائي الاجتماعي بالمدرسة، وأهمية توفير الامكانات البشرية والمادية التي تسهم في نجاحه لممارسة أدواره المهنية.

(دراسة الشعيلية 2010): بعنوان آليات تحقيق التكامل الوظيفي بين الأخصائي الاجتماعي والمعلم ودورهما في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطالب، وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن آليات التكامل الوظيفي بين أدوار الأخصائي الاجتماعي والمعلم والتي تسهم في تحقيق التكامل

الوظيفي بين أدوارهما في المجال المدرسي، والوقوف على أهم الجوانب العملية والمهنية التي تسهم في تحقيق التكامل الوظيفي بين الأخصائي الاجتماعي والمعلم في المجال المدرسي والتعرف على المعوقات والصعوبات التي تحول دون تحقيق التكامل الوظيفي. وتوصلت هذه الدراسة الى عدة نتائج منها قصور في تحقيق التكامل الوظيفي بين ادوار الأخصائي الاجتماعي والمعلم، وتركيز الاهتمام في العمل على الخدمات الفردية، بالإضافة الى وجود الكثير من المعوقات والصعوبات تحول دون تحقيق التكامل الوظيفي بين أدوار الأخصائي الاجتماعي والمعلم في المجال المدرسي.

(دراسة الحسين وعبد الحميد،2010): هدف هده الدراسة إلى الكشف عن واقع الإرشاد النفسي والتربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من خلال آراء الأساتذة، حيث اعتمد المنهج الوصفي التحليلي كمنهج دراسة وشملت عينة الدراسة 146 أستاذ وأستاذة ينتمون إلى ثانويات ولاية المسيلة. واعتمد الاستبانة كأداة لجمع البيانات والنسبة المئوية كأسلوب للمعالجة الإحصائية، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الإرشاد النفسي والتربوي يكاد يكون غائبا تماما على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي حسب آراء الأساتذة. كما توصلت نتائج الدراسة أن مستشار التوجيه المدرسي هو الشخص المخول للقيام بعملية الإرشاد النفسي والتربوي على مستوى مؤسسة التعليم الثانوي لصالح التلاميذ وأن هذا الأخير لا يقوم بهذا العمل.

(دراسة القاضي،2002): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الإرشاد النفسي والتربوي بالمملكة العربية السعودية من خلال معرفة ما هو متواجد من خدمات إرشادية في مدارس المملكة وقد اعتمد الباحث على مقاطعة الرياض التعليمية، لذلك قام باختيار 20 مدرسة منها 4 مدارس ثانوية للبنين و16 مدرسة متوسطة للبنين بحيث تمثل معظم المستويات الاجتماعية والثقافية. واعتمد في هذه الدراسة استبانة مفتوح مكون من سبعة أسئلة موجهة لمديري المدارس المختارة حيث توصلت النتائج إلى أن الخدمات الإرشادية والتوجيهية المنظمة، والتي يقوم بها أخصائيون مؤهلون غير موجودة على مستوى مقاطعة الرياض التعليمية التي تعتبر الأكثر تجهيزا إذا ما قورنت بباقي المناطق لذلك جاز التعميم بأن الخدمات الإرشادية والتوجيهية غير موجودة بشكل فعال ومنظم في مدارس المملكة العربية السعودية. (عدنان الفسفوس،2007، ص25).

(دراسة عقل، 2001م): أجرى عقل دراسة تقويمية للإرشاد في بعض دول الخليج العربية، اعتمد فيها على تحليل مضمون الدراسات التي أجريت فيبعض الدول الخليجية، والندوات واللقاءات التي عقدت لتقويم العمل الإرشادي فيهذه الدول. وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: اختلاف مسميات القائمين على التوجيه والإرشاد، وبالتالي اختلاف أدوارهم وفقا لهذه المسميات، أنّ هناك تساهلًا في اختيار المرشدين من غير تخصصات الإرشاد، علمًا بأنّ الإرشاد يتطلب مهارات فنية عالية أكثر من مجرد تقديم النصح والمشورة، أنّ هناك ضعفًا في التأهيل العلمي المهني للمرشدين، وندرة في الدورات التدريبية أثناء الخدمة، إنّ الاختبارات النفسية التشخيصية المستخدمة في التقويم والتشخيص غير متوافرة، وإنْ توافر بعضها فهو قديم وغير مقنن، وإنّ المقابلة التشخيصية هي أكثر الآليات استخدامًا، لا يمارس المرشدون في كثير من

المدارس المهام المنوطة بهم، وإنما يقومون بأعمال إدارية أو كتابية تحول دون أدائهم لمهامهم على أكمل وجه، مما يهدد مهنة الإرشاد والهوية المهنية للمرشدين، وضعف التنسيق بين أقسام التوجيه والإرشاد في دول مجلس التعاون مما أثر سلبا في التعاون وتبادل الخبرات في هذا المجال. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات تتعلق باختيار المرشدين، وتأهيلهم علميا وفنيا. وتحديد آليات الإرشاد المستخدمة في التقويم والتشخيص، وطرقه وأساليبه، وفي مجال التعاون والتنسيق بين الدول الخليجية بهدف تفعيل دور الإرشاد في المدرسة.

(دراسة ساس، 2000م): أجريت ضمن مشروع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، هدفت إلى رصد واقع التوجيه المدرسي والمهني في الوطن العربي من حيث أهدافه والقائمون عليه والأدوات المستخدمة في الإرشاد، ومصدر هذه الأدوات والجهود المبذولة لتطوير عملية التوجيه والإرشاد المدرسي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: هناك اختلاف في مسميات القائمين على التوجيه والإرشاد المدرسي في الأقطار العربية، هناك اختلافات في اسلوب اختبار القائمين على التوجيه والإرشاد وإعدادهم وتدريبهم اثناء الخدمة، هناك اختلاف في الأدوات المستخدمة في التقويم والتشخيص، كما ان مصادر هذه الأدوات وخاصة الاختبارات إما محلي في بعض الدول أو عربي أو أجنبي في دول أخرى.

(دراسة الشهري،2000): جاءت هذه الدراسة تحت عنوان "الرضا عن العمل الإرشادي عند مرشدي المرحلة الابتدائية" وهدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على مستوى الرضا عن العمل الإرشادي بين مرشدي التعليم الابتدائي المتخصصين وغير المتخصصين ، وتكونت عينة الدراسة من 68 مرشدا منهم 34 مرشدا متخصصا و34 مرشدا غير متخصص بمنطقة مكة المكرمة، واستعملت استبانة الرضا عن العمل الإرشادي كأداة من أدوات جمع البيانات بالإضافة إلى مقياس الصفات الشخصية اللازمة للمرشد، وكانت أبرز النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لصالح المرشدين المتخصصين.(دلال القاضي وآخرون، 2002، ص35)

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، نجد أن جميعها تدور حول العمل الإرشادي في المدارس. كما أن هذه الدراسات أجريت في الوطن العربي، وغالبيتها في دول الخليج العربية على وجه الخصوص. والذي يتيح الفرصة للمقارنة بينها وبين الدراسة الحالية لتشابه البيئة التي يدرس فيها واقع العمل الإرشادي والخدمات المقدمة للطلاب في البيئة المدرسية.

كما يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها جاءت لتكشف عن واقع الإرشاد التربوي (النفسي، الاجتماعي، التوجيه المدرسي والمهني) كدراسة: (الحسين، وعبد الحميد، 2010) ودراسة

(القاضي، 202) ودراسة (ساس، 2000)، في حين جاءت دراسة (عقل، 2001م) تقويمية للإرشاد في بعض دول الخليج العربية.

من الملاحظ أن بعض تلك الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي كدراسة (البادية، 2014) ودراسة (الشعيلية، 2010) ودراسة (الحسين، وعبد الحميد، 2010)، ودراسة (ساس، 2000)، (عقل، 2001) مستخدمة الاستبانات، وبعض مقاييس الصفات الشخصية. في حين استخدمت دراسة (القاضي، 202) المنهج الكيفي باستخدام استبانة مفتوحة لتجميع بيانات نوعية حول الظاهرة موضوع الدراسة.

جاءت نتائج الدراسات لتشير إلى أن واقع العمل الإرشادي، وتقديم الخدمات الإرشادية غالبا غير موجود، أو غير فعال، أو يقوم بها أخصائيون مؤهلون غير موجودة. كدراسة (الحسين، وعبد الحميد، 2010)، ودراسة (عقل، 2001).

أشارت تلك الدراسات إلى وجود العديد من التحديات التي تعتري واقع العمل الإرشادي، كأن يكون هناك ضعفًا في التأهيل العلمي المهني، وندرة في الدورات التدريبية أثناء الخدمة، وإنّ الاختبارات النفسية التشخيصية المستخدمة في التقويم والتشخيص غير متوافرة، وإن وجدت فهي قديمة، وأن القائمون على العملية الإرشادية لا يمارس في كثير من المدارس المهام المنوطة بهم، وإنما يقومون بأعمال إدارية أو كتابية تحول دون أدائهم لمهامهم على أكمل وجه كدراسة (عقل، 2001)، ودراسة (الشقصية، 2010) التي صنفت فيها التحديات إلى محاور بحسب ما أشارت إليه نتائج الدراسة من وجهة نظر الأخصائيين أنفسهم. بالإضافة غلى دراسة (الشعيلية، 2010) حو التحديات التي تعيق آليات التكامل بين الأخصائي الاجتماعي، والمعلمين في المجتمع المدرسي.

أشارت دراسة (الشهري، 2000) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لصالح المرشدين المتخصصين، الأمر الذي يعد نتيجة طبيعية للنتائج التي خرجت بها دراسة (عقل، 2001) من أنّ هناك تساهلًا في اختيار المرشدين من غير تخصصات الإرشاد، علمًا بأنّ الإرشاد يتطلب مهارات فنية عالية أكثر من مجرد تقديم النصح والمشورة. وما خرجت به دراسة (ساس، 2000) بأنّ هناك اختلافات في اسلوب اختبار القائمين على التوجيه والإرشاد وإعدادهم وتدريبهم اثناء الخدمة.

ومما سبق يمكن الإشارة إلى الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة من حيث:

-أهمية الكشف عن واقع عمل الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيين النفسيين، وفهمه بشكل أعمق؛ ليتسنى التخطيط السليم المبني على رؤية واضحة للواقع.

-الاستفادة من نتائج تلك الدراسات لإجراء المقارنات العلمية من أوجه الاتفاق والاختلاف، وذلك في مرحلة تحليل وتفسير النتائج.

-الاستفادة من الدراسات السابقة في منهجية البحث، وآلية السير فيه، وتحليل البيانات، وتصنيفها، انتهاء بكتابة نتائج ومقترحات البحث التطويرية.

ثانيا: الإطار النظري، وسيتم عرض مهام واختصاصات كل من الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي، حسب ما جاء في الأدلة العملية الصادرةعن وزارة التربية والتعليم.

- **مهام واختصاصات عمل الأخصائي الاجتماعي.** (وزارة التربية والتعليم، 2014، ص10-12):

1- مهام تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية:

1) المشاركة في اقتراح برامج التوعية التربوية وبرامج الرعاية الطلابية لإدراجها ضمن الخطة العامة للمدرسة.
2) التعاون والتنسيق مع الهيئة الإدارية والتدريسية في المدرسة لحصر الطلبة ذوي المشكلات (السلوكية -الدراسية -الأسرية).
3) بحث الأسباب ووضع الفرضيات الخاصة بالفئات الطلابية المذكورة أعلاه مع المعلمين واقتراح أساليب الدعم والمساندة اللازمة لرعايتهم الأسرية والتربوية.
4) تقديم المشورة التوجيهية للمعلمين والإداريين في مجال عمله.
5) تنفيذ محاضرات توعوية للعاملين بالمدرسة وفقا للظواهر الطلابية المختلفة وتوضيح أساليب التعامل مع المشكلات والسلوكيات غير المرغوبة.
6) المشاركة في البحوث والدراسات ذات العلاقة بمجال عمله، والاستفادة من نتائجها وتوظيفها في مجال عمله.
7) إعداد تقارير فصلية عن سير عمله ورفعها لمدير المدرسة.

2- مهام الأخصائي النفسي:

1) المشاركة في دراسة بعض الحالات الطلابية التي تستدعي دراستها من الجوانب الاجتماعية والتربوية للطلبة.
2) التعاون في تنفيذ بعض البرامج الإرشادية للطلبة من الجوانب التربوية والنفسية والاجتماعية.
3) التعاون في إعداد وتنفيذ الدراسات والبحوث المتعلقة بالجوانب التربوية والنفسية والاجتماعية.

3- مهام تتعلق بالطلبة:

1) إعداد وتنفيذ اللقاءات والبرامج الإرشادية للطلبة لمناقشة الصعوبات والمشاكل التي قد يوجهونها، ومساعدتهم على إيجاد الحلول المناسبة لها.
2) مساعدة الطلبة على تكوين اتجاهات إيجابية مع أنفسهم ومحيطهم المدرسي باستخدام الأساليب الإرشادية المناسبة.
3) العمل على اكتشاف الفئات الطلابية ذوي المشكلات السلوكية والدراسية والأسرية في المدرسة وتكوين افتراضات عن أسباب مشكلاتهم وطرق التعامل معها.

4) المشاركة في إعداد وتنفيذ برامج الرعاية الطلابية ذات العلاقة بالإرشاد الطلابي للفئات الطلابية بالمدرسة وبالتعاون مع الهيئة التدريسية.

5) القيام بإجراء دراسة الحالة الفردية للحالات الطلابية التي تستدعي ذلك عن طريق استخدام استمارة دراسة الحالة المعتمدة من الوزارة.

4- مهام تتعلق بأولياء الأمور:

1) المشاركة في اللقاءات الجماعية التي تنفذها المدرسة مع أولياء الأمور لمناقشة ودراسة سلوكيات أبنائهم الطلبة ومستوياتهم الدراسية.

2) المشاركة في نشاطات مجالس الآباء والأمهات المتعلقة بمجال التوجيه والإرشاد الطلابي وبالتنسيق مع إدارة المدرسة.

3) تقديم المشورة التوجيهية والإرشادية في المجال الاجتماعي والتربوي لأولياء الأمور.

4) تعريف أولياء الأمور بمهام عمل الأخصائي الاجتماعي ودوره في المدرسة.

5- مهام تتعلق بالتنمية المهنية:

1) المشاركة في تبادل الخبرات مع الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس المجاورة عن طريق الزيارات الميدانية أو البريد الإلكتروني أو أي من وسائل التقانة الحديثة.

2) اقتراح الأساليب الإرشادية والبرامج التربوية التي تثري مجال عمل الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة.

3) الاطلاع على التجارب والمبادرات التربوية المتعلقة بمجال التوجيه والإرشاد الطلابي من خلال المراجع العلمية أو شبكة المعلومات (الانترنت).

4) المشاركة في البرامج التدريبية والدورات المتعلقة بعمل الأخصائي الاجتماعي.

5) المشاركة في إعداد وتنفيذ أوراق العمل المرتبطة بمجال عمل الأخصائي الاجتماعي.

- **مهام واختصاصات عمل الأخصائي النفسي.** (وزارة التربية والتعليم، 2017، ص13-15)

تتلخص مهام عمل الأخصائي النفسي في الآتي:

1- مهام متعلقة بالطلبة:

1) إعداد وتنفيذ برامج التوعية والإرشاد الفردية والجماعية في مجال عمله للطلبة بالتنسيق مع الهيئتين الإدارية والتدريسية وفقا لخطة عمل معدة مسبقا والاحتياجات الفعلية للطلبة.

2) إعداد برامج إنمائية وإثرائية لرعاية الفئات الخاصة من الطلبة في الجوانب المتعلقة بمجال عمله ل (ذوي الاحتياجات الخاصة -الموهوبين -المجيدين دراسيا – المتأخرين دراسيا ... الخ) في المجالات المتعلقة بالإرشاد النفسي عند الحاجة لذلك بالتنسيق مع الهيئة الإدارية والتدريسية وأولياء الأمور.

3) دراسة أبرز المشكلات والظواهر النفسية التي قد يتعرض لها الطلبة في البيئة المدرسية بالأسلوب العلمي المتعارف عليه، وتحديد الإجراءات وأساليب الإرشاد المناسبة وطرق التعامل والتدخل الملائمة معها وفقا للنتائج المحصلة.

4) دراسة الحالات الفردية التي ترد لمكتب الأخصائي النفسي من قبل الطالب نفسه أو التي تحول من جهات أخرى كالإدارة المدرسية أو الأخصائي الاجتماعي أو المعلمين أو أولياء الأمور.

5) التوصية بتحويل الحالات النفسية التي تستدعي التحويل للجهات الطبية خارج المدرسة بالتنسيق المباشر مع إدارة المدرسة وولي الأمر واستخدام الاستمارات اللازمة لذلك.

2- مهام تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية بالمدرسة:

1) اقتراح البرامج والمواضيع ذات الصلة بمجال عمله في الخطة العامة للمدرسة.

2) التعاون والتنسيق مع الإدارة المدرسية والمعلمين في الجوانب المتعلقة بمجال عمله والتشاور معهم حول الجهود اللازمة للتعامل والتدخل الملائم للتعامل مع الحالات النفسية أو الظواهر التربوية ذات العلاقة بمجال عمله في المدرسة والتأكيد على الأدوار المشتركة بين الهيئتين الإدارية والتدريسية والأخصائي النفسي في معالجة الظواهر والمشكلات النفسية والتربوية للطلبة.

3- مهام تتعلق بأولياء أمور الطلبة:

1) تعريف أولياء الأمور باختصاصات وأدوار ومهام عمل الأخصائي النفسي في المدرسة الموجهة للطلبة وللمجتمع المحلي.

2) إعداد وتنفيذ حلقات نقاشية لأولياء الأمور لاطلاعهم على أهم المشكلات النفسية المدرسية التي قد يواجهها الطلبة وطرق علاجها ودور أولياء الأمور في مساندة أبنائهم بالتعاون مع الإدارة المدرسية والمعلمين.

3) المشاركة في نشاطات وفعاليات مجلس الآباء / الأمهات المتعلقة بمجال الإرشاد النفسي بالتنسيق مع إدارة المدرسة.

4) تقديم الدعم والتوجيه والمشورة لأولياء الأمور في القضايا النفسية التي تهم أبنائهم الطلبة.

4- مهام تتعلق بالتنمية المهنية الذاتية:

1) المشاركة في البرامج التدريبية وورش العمل والفعاليات التربوية ذات العلاقة بمجال عمله.

2) إعداد أو تقديم أوراق عمل حول دراسات أو برامج تربوية قام بها في المدرسة تتعلق بمجال عمله في البرامج التدريبية أو الفعاليات التربوية على مستوى المديريات التعليمية.

3) الحرص على تنمية معارفه العلمية والمهنية والفنية من خلال الاطلاع على الإصدارات التربوية والنفسية الحديثة التي تخدم مجال عمله المطبوعة أو الإلكترونية الموصي بها من قبل المختصين بالمديريات التعليمية.

تضمّن الفصل الثالث عرضًا لمهام واختصاصات كل من الاخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي كما ورد في أدلة العمل الخاصة بكل مسمى وظيفي، حيث تتلخص تلك المهام في أدوارهم المهنية مع الهيئة الإدارية والتدريسية، اؤلياء الأمور، أدوارهم بالطلاب، وأدوارهم في مجال التنمية المهنية الذاتية. ومن الملاحظ أن دليل عمل الأخصائي الاجتماعي اشتمل على دور الأخصائي النفسي، والذي يشير إلى تكليف الأخصائي الاجتماعي للقيام ببعض مهام الأخصائي النفسي في حال عدم تعيين أخصائي نفسي في المدرسة الواحدة؛ وربما يعزى ذلك إلى توجهات

الجهة المختصة لإحداث التكامل بين الوظيفتين، بالإضافة على التعامل مع واقع قلة عدد الأخصائيين النفسيين على مستوى السلطنة. (ملحق1).

ومن خلال تحليل تلك المهام، يتضح تشابها كبيرًا من حيث تأطير المهاهم الوظيفية لكلا التخصصين في البيئة المدرسية، حيث لم يتم مراعاة التخصص الأكاديمي والتأهيلي في مؤسسات التأهيل التربوي، والذي من شانه أن يحدث ازدواجية وتداخلًا بين الوظيفيتين في القيام بمهام التوجيه والإرشاد التربوي، وبالتالي غياب الهدف الأساس من اعتماد مسميين وظيفيين، وفق بطاقة وصف وظيفي مختلفة لكلا الوظيفتين؛ سعيًّا للتوسع في تقديم خدمات الإرشاد النفسي في المدارس العُمانية. وربما يُعزى ذلك إلى حداثة تخصص الإرشاد النفسي وحداثة مسمى الأخصائي النفسي بسلطنة عمان مقارنة بالأخصائي الاجتماعي الذي اعتمد في عام 2006/ 2007م، بالإضافة إلى التعاون الفعلي بين منسوبي التخصصين على المستمى المركزي في القيام بمهامهم الوظيفية، ناهيك أن الإرشاد النفسي كان يتبع قسم التوعية الاجتماعية بدائرة الأنشطة التربوية منذ 1995/1994م، قبل إنشاء دائرة البرامج الإرشادية والتوعوية في عام 2014م.

ثالثا: الدراسة الميدانية وإجراءاتها

يتناول هذا الجزء وصف للطريقة والإجراءات الخاصة بالجانب الميداني للدراسة الحالية من حيث وصف مجتمع الدراسة وعينتها، وكيفية جمع المعلومات المطلوبة للدراسة، والتأكد من الصدق والثبات، بالإضافة إلى تحديد طريقة تحليل البيانات وتفسيرها بما يتناسب مع المنهج الوصفي، الذي يعتمد على أحد التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا، عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة. تألف مجتمع الدراسة من مديري المدارس الحكومية بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان للعام الدراسي 2020/2019م. في حين بلغت عينة الدراسة التي استجابت للأداة (205) مدير ومديرة من (5) خمس محافظات السلطنة، بنسبة (88.2%) من المجتمع الأصلي.

منهج الدراسة:

تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على أحد التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا، عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

خطوات الدراسة. لتنفيذ الدراسة قامت الباحثة بالخطوات التالية:

-تحديد الإطار العام للدراسة: خلفية الدراسة، مشكلتها، سؤال الدراسة البحثي، أهدافها، الأهمية، العينة، وأدوات الدراسة.

-الرجوع إلى مهام واختصاصات كل من الأخصائي والاجتماعي، بالإضافة إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

-إعداد أداة الدراسة، تطبيقها، تحليل واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

جمع البيانات.

استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة، كما اشتمل على سؤالين مفتوحين، هما: اذكر معوقات تواجه عمل الأخصائي في المدرسة، ومقترحاتك لتطوير ممارسات الأخصائي المهنية في المدارس. وقد تم تصميم الأداة الكترونيا وتعميمها عن طريق خدمة الواتساب كأحد برامج التواصل الاجتماعي الذي يضمن سرعة وصول الاستطلاع لأكبر عدد ممكن من الأخصائيين. ملحق (2)

ثانيا: الصدق.

قامت الباحثة بالتأكد من صدق الأداة، بعرضها قبل التطبيق على عدد من المختصين في مجال التوعية التربوية والرعاية الطلابية بالمديريات التعليمية؛ بحكم خبراتهم السابقة في مجال الإرشاد الاجتماعي أو النفسي كل حسب تخصصه؛ للتأكد من أن الأداة تخدم أهداف الدراسة. وقد اعتبرت الباحثة الأخذ بملاحظات وأراء المختصين، وإجراء التعديلات على الأداة أنّها صالحة لقياس ما وضعت له. هذا بالإضافة إلى الاعتماد على دقة البيانات من خلال الحصول عليها عن طريق عينة الدراسة الحالية وهم مديري المدارس باعتبار مدير المدرسة المسؤول المباشر للأخصائيين بالمدارس.

ثالثا: الثبات.

للتأكد من ثبات الأداة فقد تم تجميع وتصنيف البيانات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة، وبتحليل استجابات عينة الدراسة وجد تطابق بين نتائج الأداة وتحليل ملخص الحلقة النقاشية حول واقع العمل الإرشادي بمدارس سلطنة عمان(2017م). وقد تكونت لدى الباحثة افتراضات مفادها أن الأداة الحالية تقيس الغرض الذي من أجله صممّت؛ كون المشاركين في الحلقة النقاشية كوادر متنوعة من العاملين في مجال التوعية والرعاية الطلابية ممن يحملون مسميات (مشرف، مشرف أول، أخصائي، رئيس قسم) من مختلف محافظات السلطنة.

رابعا: المعالجة الإحصائية.

بعد الحصول على الاستبيانات، تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك على النحو الآتي:

للإجابة على السؤال الثاني والثالث تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الأسئلة وعلى محاور الاستبانة الخمسة وفقرات كل محور من محاور الاستبانة مرتبة

ترتيبًا تنازليًا. كما تم حساب المتوسطات الحسابية لأسئلة الدراسة بالنسبة للمحافظة، وسنوات الخبرة.

رابعًا: نتناج الدراسة وتفسيراتها.

السؤال الأول: ما واقع عمل الإرشاد الطلابي الاجتماعي والنفسي في مدارس سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس؟

العبارة الأولى: يدرك الأخصائي أدواره المهنية والفنية في المجال المدرسي.

تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى نسبة ما (53.4%) من الأخصائيين يدركون أدوارهم المهنية والفنية في المجال المدرسي، والذي يفسر أن دليل عمل الأخصائي الاجتماعي في البيئة المدرسية(2014م) ودليل الأخصائي النفسي(2017م)، يتضمنان محتويات تساعد كلا الفئتين لمعرفة وفهم أدوراهم المهنية بشكل يحقق أهداف العمل الإرشادي الطلابي، بالإضافة إلى فاعلية النشرات التوجيهية السنوية التي تعدها وتعممها دائرة البرامج الإرشادية والتوعوية في شهر سبتمبر من كل عام في مجالي الإرشاد الاجتماعي، والأخرى في مجال الإرشاد النفسي.

وبهذه النتيجة فالدراسة الحالية تخالف نتائج دراسة **(الحسين وعبد الحميد،2010)**: التي أشارت إلى أن مستشار التوجيه المدرسي هو الشخص المخول للقيام بعملية الإرشاد النفسي والتربوي على مستوى مؤسسة التعليم الثانوي لصالح التلاميذ وأن هذا الأخير لا يقوم بهذا العمل. **كما تخالف نتائج دراسة (القاضي، 2002م) التي أجازت** بأن الخدمات الإرشادية والتوجيهية غير موجودة بشكل فعال ومنظم في مدارس المملكة العربية السعودية. كما تخالف **نتائج دراسة (عقيل، 2001م)** والمتمثلة في: لا يمارس المرشدون في كثير من المدارس المهام المنوطة بهم، وإنما يقومون بأعمال إدارية أو كتابية تحول دون أدائهم لمهامهم على أكمل وجه، مما يهدد مهنة الإرشاد والهوية المهنية للمرشدين. والذي يفسر عدم إدراكهم لمهام المهنية والفنية بشكل صحيح.

أما فيما يتعلق باستجابة مديري المدارس حول العبارة ذاتها: أن الأخصائيين يدركون أدوارهم المهنية والفنية في المجال المدرسي بدرجة متوسطة أي بنسبة (39.7%) ". فيمكن تفسيره بأن بعض الأخصائيين ليست لديهم الرغبة لممارسة أدوارهم الفنية كما نصت عليه بطاقة الوصف الوظيفي، أو ما ورد في دليل العمل الخاص بهم، أو بأن بعض منهم انتسبوا لهذه الوظيفة دون رغبة حقيقية لممارسة العمل الإرشادي في المجال المدرسي. كما تتفق مع ما اشار إليه **(عفيفي،2007)** في وجود معوقات تتعلق بالأخصائي الاجتماعي تتمثل في: عدم وجود الرغبة والميل التلقائي لدى الإخصائي الامر الذي تنعكس اثاره السيئة على عطائه المهني. وقلة الاطلاع والقدرة المهنية مما يبعده عن التطور المستمر لمهنة الخدمة الاجتماعية. ناهيك عن ضعف شخصيته واستسلامه لأدواره المتواضعة. كما تتفق مع دراسة **(البادية، 2014)** أن غالبية أفراد عينة الدراسة لديهم درجات فاعلية منخفضة بنسبة (0.86%).

العبارة الثانية: يمتلك الأخصائي مهارات الاتصال والتواصل.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة (54.9%) من الأخصائيين يمتلكون مهارات الاتصال والتواصل؛ وهذا يفسر أهمية تدريب الأخصائيين على مهارات الاتصال والتواصل. وهي من المهارات التي يمكن صقلها لدى الفرد عن طريق التدريب أثناء الخدمة. وبذلك تتفق مع نتائج دراسة **(عقيل،2001م)** والتي اشارت إلى وندرة في الدورات التدريبية أثناء الخدمة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود نسبة (43.7%) من الأخصائيين الذين يمتلكون مهارات الاتصال والتواصل. وهي نسبة متقاربة مع النسبة في أعلاه؛ مما يشير إلى أن التباين قليل بين ممن يمتلكون تلك المهارات بدرجة كبيرة وممكن يمتلكها بدرجة متوسطة. وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **(ساس، 2000م)** والتي أشارت إلى أن هناك اختلافات في اسلوب اختبار القائمين على التوجيه والإرشاد وإعدادهم وتدريبهم اثناء الخدمة.

العبارة الثالثة: يمتلك الأخصائي المهارات العملية للتدخل أثناء حدوث السلوكيات الطلابية غير المرغوبة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن (49.3%) من الأخصائيين يمتلكون المهارات العملية للتدخل أثناء حدوث المشكلات السلوكية غير المرغوبة. وحيث أن هذه العبارة تشير إلى أهمية الإعداد الأكاديمي الجيد قبل الخدمة، إلى جاني تنمية تلك القدرات من خلال التدريب. وهذا ما أشارت إليه دراسة (عقل، 2001م) أنّ هناك ضعفًا في التأهيل العلمي المهني للمرشدين، وندرة في الدورات التدريبية أثناء الخدمة. بالإضافة إلى نتائج **دراسة (الشقصية، 2010)** التي أكدت أن هناك معوقات تعيق عمل الأخصائي في المجال المدرسي، بعض منها مرتبطة بإعداد الأخصائي الاجتماعي، وأخرى خاصة بالتدريب والإشراف. وقدر يكون عدم توفر الأدوات التي تعين الأخصائي على التدخل المناسب في المشكلات السلوكية الطلابية غير المرغوبة ناتجا عن عدم امتلاكه الأدوات والمقاييس العلمية للكشف عن أسباب وتشخيص تلك الحالات الطلابية. وهذا يتفق مع نتائج ذات الدراسة (عقيل، 2001م) التي أشارت إلى أن الاختبارات النفسية التشخيصية المستخدمة في التقويم والتشخيص غير متوافرة لدى الأخصائي. وإنْ توافر بعضها فهو قديم وغير مقنن، وإنّ المقابلة التشخيصية هي أكثر الآليات استخدامًا. وذلك بطبيعة الحال يفسّر تقارب النسب في امتلاك بعض منهم المهارات العملية للتدخل أثناء حدوث المشكلات السلوكية غير المرغوبة بدرجة كبيرة، والنسبة الأخرى (46.6%) تشير إلى امتلاك الأخصائيين تلك المهارات بدرجة متوسطة. والتي تتفق مع ما جاءت به دراسة (ساس، 2000م) من أن هناك اختلاف في الأدوات المستخدمة في التقويم والتشخيص، كما أن مصادر هذه الأدوات وخاصة الاختبارات إما محلي في بعض الدول أو عربي أو أجنبي في دول أخرى. وهو الذي يفسر التباين البسيط بين أعداد من يمتلكون المهارات المذكورة، من عدمه للتدخل المناسب في المشكلات الطلابية.

العبارة الرابعة: يتناسب عدد الأخصائيين مع الكثافة الطلابية في المدرسة.

أشارت الدراسة الحالية إلى أن عينة الدراسة ترى أن عدد الأخصائيين يتناسب مع الكثافة الطلابية في المدرسة بدرجة كبيرة بنسبة (32.9%) وبدرجة متوسطة بنسبة(34.2%) وبدرجة قليلة بنسبة(32.9%)، وهي نسبة متقاربة جدا؛ مما يشير إلى أن الموضوع متباين بتباين الكثافة

الطلابية لكل مدرسة، بالإضافة إلى أن **أسس احتساب وظائف الهيئة الإدارية والفنية بالمدارس الحكومية للعام الدراسي 2019/2018م** قضت بأن يكون أخصائي اجتماعي واحد لكل مدرسة عدد طلابها أقل من (700) طالب، وعدد(2) أخصائي اجتماعي لمدرسة عدد طلابها أكثر من (700) طالب. أما فيما يتعلق بالأخصائي النفسي فإنّ جميع مدارس الحلقة الأولى لا يُعتمد لها أخصائي نفسي في ظل الظروف الحالية من توقف التعيين ولعدم وجود درجات مالية لفئتي الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي.

كما أن واقع المدارس التي يزيد عددها عن (700) من الحلقة الثانية فإنه قد يتوفر بها عدد (2) أخصائي اجتماعي و(1) اخصائي نفسي فيما يتعلق بالمدارس التي بها الصفوف (12-5). وهذا يفسر أن عدد الأخصائيين يتناسب مع الكثافة الطلابية في المدرسة بدرجة كبيرة.

ناهيك من أن الإحصائية الأخيرة لعدد الأخصائيين الاجتماعيين على مستوى السلطنة (1098) أخصائي، منهم (415) ذكورا، و(683) إناثا. في حين يبلغ عدد الأخصائيين النفسيين (288)، بينهم (90) ذكورا و(198) إناثا من إجمال عدد المدارس (1162) مدرسة على متوزعة بين محافظات السلطنة.

العبارة الخامسة: يوجد تعاون بين الأخصائي والكادر المدرسي في مجالات عمل الإرشاد الطلابي.

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن نسبة (60.3%) من مديري المدارس يرون أن هناك تعاون بين الأخصائي والكادر المدرسي في مجالات عمل الإرشاد الطلابي. وهذا يؤكد وضوح أدوار كل من الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي مع الهيئة الإدارية والتدريسية حسب ما ورد في أدلة العمل الخاصة بكل فئة. وبذلك تخالف نتائج هذه الدراسة مع دراسة **(الشعيلية 2010)**: التي توصلت الى عدة نتائج منها قصور في تحقيق التكامل الوظيفي بين أدوار الأخصائي الاجتماعي والمعلم، وتركيز الاهتمام في العمل على الخدمات الفردية، بالإضافة الى وجود الكثير من المعوقات والصعوبات تحول دون تحقيق التكامل الوظيفي بين أدوار الأخصائي الاجتماعي والمعلم في المجال المدرسي. وهذا يتماشى من رؤية بعض مديري المدارس بحسب الدراسة الحالية من أنه يوجد تعاون فقط بنسبة (32.9%)؛ الذي يشير إلى وجود قصور في هذا الجانب في بعض المدارس.

العبارة السادسة: أعي طبيعة الأدوار الفعلية التي يمارسها الأخصائي في المدرسة.

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن (74%) من مديري المدارس على وعي بطبيعة الدور المطلوب من الأخصائيين في البيئة المدرسية؛ والذي يؤكد فاعلية ووضوح بطاقات الوصف الوظيفي لفئتي الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي بحسب ما ورد في دليل مهام الوظائف التدريسية والأنصبة المعتمدة لها الصادر في عام 2015م.

كما نتائج الدراسة الحالية تتفق مع **دراسة (القاضي، 2002م)** التي هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الإرشاد النفسي والتربوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس، إذ توصلت إلى أن الخدمات الإرشادية والتوجيهية المنظمة، والتي يقوم بها أخصائيون مؤهلون غير موجودة على مستوى مقاطعة الرياض التعليمية التي تعتبر الأكثر تجهيزا إذا ما

قورنت بباقي المناطق مما يؤكد وعي إدارات المدارس بطبيعة وأهمية أدوار المرشدين في المدارس.

السؤال الثاني: ما التحديات التي تواجه عمل الأخصائي الاجتماعي والنفسي في مدارس سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس؟

بعد حصر استجابات أفراد عينة الدراسة وقد بلغت عدد الاستجابات على السؤال أولاً (107) عبارة، في حين كانت الاستجابات على السؤال ثانيًا 35 عبارة، وقد تم استخراج النسبة المئوية لعدد تكرارات تلك الاستجابات في كلا السؤالين. ففيما يتعلق بالتحديات التي تواجه عمل الأخصائي الاجتماعي والنفسي في المدرسة، فقد تم رصد أعلى (5) استجابة تكرارا كما يوضحها جدول رقم (2) مرتبة تنازليا:

جدول (2) استجابة مديري المدارس على السؤال الأول من الأسئلة المفتوحة مرتبة تنازليا

ت	العبارة	النسبة المئوية
1	قلة التعاون من قبل المعلمين وأولياء الأمور	%26.5
2	الكثافة الطلابية	%25.3
3	قلة امتلاك الأخصائي للكفايات والمهارات الوظيفية.	%14.5
4	قلة وعي المجتمع المدرسي والمحيط بأدوار الأخصائي	%12
5	قلة وعي/ إدراك الأخصائي بمهامه الوظيفية	%0.08

يتضح من الجدول في أعلاه، أن أكثر الاستجابات التي تشير إلى وجود تحديات تتمثل **في قلة التعاون من قبل المعلمين وأولياء الأمور.** حيث بلغت نسبة 26% من إجمالي الاستجابات. وبذلك تتفق مع دراسة (الشقصية، 2010) التي أشارت إلى وجود تحديات خاصة بالأسرة والمجتمع، تحديات خاصة بإدارة المدرسة، ومعوقات خاصة بتجاوب الطالب مع الأخصائي الاجتماعي.
ويتفق ذلك مع ما أشار عليه (عفيفي،2007) من عدم تعاون بعض المدرسين مع الإخصائي الاجتماعي وذلك لعدم وعيهم بأهمية الدور الذي يقوم به الاخصائي الاجتماعي في العملية التربوية والتعليمية. كما تتفق مع دراسة (الشعيلية، 2010) التي نتجت عنها وجود قصور في تحقيق التكامل الوظيفي بين أدوار الأخصائي الاجتماعي والمعلم، وتركيز الاهتمام في العمل على الخدمات الفردية، بالإضافة إلى وجود الكثير من التحديات والصعوبات تحول دون تحقيق التكامل الوظيفي بين أدوار الأخصائي الاجتماعي والمعلم في المجال المدرسي.

يأتي في المرتبة الثانية الكثافة الطلابية كأحد التحديات التي تواجه عمل الأخصائي الاجتماعي والنفسي في المدرسة بنسبة بلغت 25.3%. وفي ذلك تتفق الدراسة الحالية مع نتائج (دراسة القاضي، 2002) التي أشارت إلى نقص في الكوادر الإرشادية، والتي كانت سببا في قلة فعالية

الخدمات الإرشادية المقدمة، ودراسة (الشقصية، 2010) من وجود معيقات تتعلق بالجوانب المادية والبشرية. كما تتفق مع نتائج الحلقة النقاشية،2017م التي أشارت إلى عدم وجود أخصائي نفسي في غالبية المدارس. كما تتفق مع دراسة (الشقصية، 2010) التي أوصت بأهمية توفير الامكانات البشرية التي تسهم في نجاح الأخصائي لممارسة أدواره المهنية.

كما أشارت نتائج حصر أعداد الأخصائيين النفسيين إلى أن عدد المدارس التي لا يوجد بها أخصائي نفسي بلغ (288) مدرسة من إجمالي المدارس (1162) مدرسة حسب آخر إحصائية (دائرة الإحصاء والخريطة المدرسية، 2019م)، مما يشير إلى عدد وجود عدد (874) مدرسة بدون وجود متخصص يقدم الخدمات النفسية لطلاب المدارس على اختلاف كثافة ونوع المدرسة. وبالمقابل تشير الإحصائيات إلى أن عدد الأخصائيين الاجتماعيين بمدارس السلطنة (1098) أخصائي، بمعنى توجد عدد من المدارس (64) مدرسة بلا أخصائي اجتماعي، لتقديم خدمات العمل الإرشادي الاجتماعي. ملحق (1)

وتأتي عبارة قلة امتلاك الأخصائي للكفايات والمهارات الوظيفية في المرتبة الثالثة بنسبة (14.5%) من بين التحديات التي أشار إليها مديري المدارس. وذلك يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (ساس، 2000) من أنّ هناك اختلافات في اسلوب اختبار القائمين على التوجيه والإرشاد وإعدادهم. كما تتفق مع دراسة (عقيل، 2001) التي أشارت إلى أنّ هناك ضعفًا في التأهيل العلمي المهني للمرشدين، وأنّ هناك تساهلًا في اختيار المرشدين من غير تخصصات الإرشاد، علمًا بأنّ الإرشاد يتطلب مهارات فنية عالية أكثر من مجرد تقديم النصح والمشورة.

وفي إطار التحديات المرتبطة بالتدريب أثناء العمل، أشارت نتائج الحلقة النقاشية إلى قلة التدريب الفني والتخصصي للأخصائي الاجتماعي والنفسي. وذلك يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (عقيل، 2001) من وندرة في الدورات التدريبية أثناء الخدمة. وتتفق مع نتائج دراسة (ساس، 2000) من أن هناك اختلافات في تدريب المرشدين اثناء الخدمة. ويتطابق مع ما أشار إليه (Windfrid ,1986,P225) من أنه لابد من توفير تكوين صلب في الجانب النظري والميداني حتى تتوفر الكفاءة التي هي شرط من شروط الممارسة النفسية.

كما يؤكد ذلك دراسة (بلميهوب، 1998، ص665-684) حول المشكلات التي تواجه الأخصائي النفسي بأن 26 % من العيادين اعتبروا أن ضعف التكوين في العلاج يشكل أهم الصعوبات التي يوجهونها، وأشارت بيانات الدراسة إلى افتقار العيادين إلى التحكم في التقنيات العلاجية الحديثة التي ثبتت فعاليتها، وكذا عدم مسايرتهم للتطور الذي يعرفه علم النفس العيادي في العالم المتقدم.

وتأتي في المرتبة الرابعة قلة وعي المجتمع المدرسي والمحيط بأدوار الأخصائي بنسبة 12%. وهي بذلك تتفق مع ما أشارت نتائج الحلقة النقاشية إلى قلة وعي الهيئة التدريسية لدور الاخصائي الاجتماعي والنفسي، وبالتالي تحويلهم لحالات يمكن للمعلم التعامل معها.

السؤال الثالث: ما الإجراءات المقترحة لتطوير الممارسات المهنية للأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي في البيئة المدرسية؟

من خلال تحليل استجابة أفراد عينة الدراسة، حول الإجراءات المقترحة لتطوير الممارسات المهنية للأخصائي الاجتماعي والنفسي في المدرسة، فقد جاءت النتيجة كالتالي جدول رقم (3) مرتبة تنازليا:

جدول (3) استجابة مديري المدارس على السؤال الثاني من الأسئلة المفتوحة مرتبة تنازليا

ت	المقترح	النسبة المئوية
1	تكثيف البرامج والدورات التدريبة لإكساب الأخصائيين المهارات اللازمة لأداء أدواره الوظيفية	%38.6
2	توفير أخصائي اجتماعي وأخصائي نفسي في كل مدرسة. بحيث يتناسب عدد الأخصائيين مع الكثافة الطلابية بكل مدرسة.	%12
3	التوعية بدور الأخصائي بين منتسبي المدرسة وفي المجتمع المحيط.	%4.2

من خلال تحليل استجابات عينة الدراسة على السؤال في أعلاه والمتمثل في المقترحات التطويرية لممارسات الأخصائيين المهنية، يتضح اتفاق غالبية عينة الدراسة على أهمية التدريب لفئتي الأخصائيين الاجتماعيين، مع التنويع في مجالات وأساليب التدريب؛ مما يؤكد حاجة هذه الفئتين إلى صقل وتنمية قدراتهم المهنية للقيام بأدوارهم الوظيفية على الوجه المأمول.

خامسًا: نتائج الدراسة.

توصلت الدراسة الحالية بعدد من النتائج، أهمها:

-أن (53.4%) من الأخصائيين يدركون أدوارهم المهنية والفنية في المجال المدرسي.
-أن (54.9%) من الأخصائيين يمتلكون مهارات الاتصال والتواصل.
-أن (49.3%) من الأخصائيين يمتلكون المهارات العملية للتدخل أثناء حدوث المشكلات السلوكية غير المرغوبة.
-أفادت عينة الدراسة أن عدد الأخصائيين لا يتناسب مع الكثافة الطلابية في المدرسة.
-أن نسبة (60.3%) من مديري المدارس يرون أن هناك تعاون بين الأخصائي والكادر المدرسي في مجالات عمل الإرشاد الطلابي.
-أن (74%) من مديري المدارس على وعي بطبيعة الدور المطلوب من الأخصائيين في البيئة المدرسية.
-وجود تحديات تواجه عمل الأخصائي الاجتماعي والنفسي في المدرسة، تتمثل أبرزها في: في قلة التعاون من قبل المعلمين وأولياء الأمور، حيث بلغت نسبة 26% من إجمالي الاستجابات،

والكثافة الطلابية بنسبة 25.3%، و بنسبة 14.5% قلة امتلاك الأخصائي للكفايات والمهارات الوظيفية.

سادسًا: المقترحات التطويرية.

فيما يلي عدد من المقترحات الإجرائية لتطوير ممارسات الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيين النفسيين:

-تطوير الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، من خلال تنفيذ برامج تدريبية تخصصية، باستحداث برنامج دبلوم متخصص في المعهد التخصصي لتدريب المعلمين في مجال التوجيه والارشاد التربوي والاجتماعي.
-فتح المجال للتعينات الجديدة لوظيفة الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي، وذلك لسد العجز في المدارس وضمان استيعاب بعض المخرجات في مجال الارشاد الاجتماعي والنفسي بشكل سنوي.
-دمج وظيفتي لأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي في وظيفة واحدة بمسمى (مرشد طلابي)، مع إعادة توصيف الوظائف وإعادة توزيع الكوادر مع الأخذ بعين الاعتبار كثافة المدارس وحجمها؛ وذلك للتغلب على مشكلات العجز في الكوادر وتباين التأهيل والخبرات الميدانية.
-إصدار مجلة دورية شهرية في مجالات الإرشاد الاجتماعي والإرشاد النفسي: على سبيل المثال: (تجارب، مشاريع، برامج، حالات نفسية، استشارات) تسهم في تبادل الخبرات بين المختصين في هذا المجال.
-تقنين المقاييس النفسية على البيئة العمانية والتدريب عليها لتعين الاخصائي النفسي على الكشف المبكر للحالات الطلابية المختلفة، وبالتالي تحويل الحالات إلى ذي الاختصاص للتدخل التخصصي حسب الحالة قيد الدراسة.

سابعًا: التوصيات.

توصي الدراسة الحالية بإجراء دراسة مستقبلية؛ لاستشراف مستقبل تخصص الإرشاد الاجتماعي والنفسي في مسلطنة عُمان ومنطقة الخليج العربي، بالإضافة إلى إجراء دراسة مقارنة بين واقع العمل الإرشادي في دول الخليج العربي والدول الغربية.

قائمة المراجع:

1. أحمد حسين الرفاعي، (2009). مناهج البحث العلمي تطبيقات إدارية واقتصادية. دار وائل للنشر والتوزيع. عمّان. ط6.

2. عائشة بنت سعيد البادية. (2014). بعض سمات الشخصية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس سلطنة عمان. رسالة ماجستير في التربية تخصص إرشاد نفسي غير منشورة. جامعة نزوى. سلطنة عمان.

3. كلثوم بلميهوب. (1998). المشكلات التي تواجه الأخصائي النفسي. عروض الأيام الوطنية الثالثة لعلم النفس وعلوم التربية بموضوع: علم النفس وقضايا المجتمع الحديث(ج02). أيام:25-26-27 مايو 1998. جامعة الجزائر. الجزائر.

4. مصطفى حجاز. (2002). المرشد النفسي المدرسي " الإعداد للمهنة وممارساتها". ورقة عمل اللقاء الثاني لمسؤولي الإرشاد المدرسي في دول الخليج العربية، سلطنة عمان.

5. قرساس الحسين، وشحام عبدالحميد. (2010). واقع الإرشاد النفسي والتربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من خلال وجهة نظر الأساتذة. دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية المسيلة. جامعة مسيلة. الجزائر.

6. أحمد محمد الزعبي. (2011). التوجيه والإرشاد النفسي والمدرسي. دار الفكر للنشر والتوزيع. دمشق.

7. عدنان أحمد الفسفوس. (2007). الإرشاد التربويدنيا الوطن للنشر. القاهرة.

8. دلال القاضي وآخرون. (2005). الإحصاء للإداريين والاقتصاديين. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمّان.

9. رأفت عسكر. (2004). علم النفس الإكلينيكي. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

10. عبد الله الطراونة عبد الله. (2009). مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع. عمّان. الأردن.

11. عبد الله عبد العظيم حمدي، (2013)، مهارات التوجيه والارشاد في المجال المدرسي، مكتبة أولاد الشيخ للتراث. جمهورية مصر العربية.

12. فاطمة بنت حمد بن سليمان الشعيلية، (2010). آليات تحقيق التكامل الوظيفي بين الأخصائي الاجتماعي والمعلم ودورهما في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطالب، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

13. فهد سالم القحطاني، (2005)، تقييم دور الأخصائي الاجتماعي في المؤسسات الاصلاحية " دراسة ميدانية على دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض" رسالة ماستر، قسم العلوم الاجتماعية، تخصص التأهيل والرعاية الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا. الإمارات العربية المتحدة.

14. كاذية بنت راشد الشقصية. (2010) معوقات الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي. دراسة وصفية مطبقة على مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

15. محمد جاسم العبيدي. (2009)، علم النفس الإكلينيكي. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمّان. ط2.

16. محمد سيد فهمي. (2012)، الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية. المكتب الجامعي الحديث. الاسكندرية. جمهورية مصر العربية.

17. محمود عقل، (2001). تفعيل دور التوجيه والإرشاد في المدرسة، ورقة عمل اللقاء الأول لمسؤولي التوجيه والإرشاد في دول الخليج العربية، الكويت.

18. نور الدين ساس، (2000). التوجيه المدرسي والمهني في المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العربية العالمية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، لقاء خبراء الوجيه المدرسي والمهني. المنامة. البحرين.

19. وزارة التربية والتعليم، (2019م). دائرة الإحصاء والخريطة المدرسية، سلطنة عُمان.

20. وزارة التربية والتعليم. (2017). دليل عمل الأخصائي النفسي بالمدارس. دائرة البرامج الإرشادية والتوعوية، المديرية العامة للبرامج التعليمية. سلطنة عُمان.

21. وزارة التربية والتعليم. (2014). دليل عمل الأخصائي الاجتماعي بالمدارس. دائرة البرامج الإرشادية والتوعوية، المديرية العامة للبرامج التعليمية. سلطنة عُمان.

22. Piefrofesa, j. Hoffinan, A,& Splete, (1984). Counseling: An Interdiction (Boston: Houghton Mifflin).

الملاحق:

ملحق(1) احصائية أعداد الاخصائيين الاجتماعيين والأخصائيين النفسيين بمدارس سلطنة عمان خلال العام الدراسي 2019/2018م(دائرة الإحصاء والخريطة المدرسية، 2019م)

المحافظة	أخصائي اجتماعي			أخصائي نفسي		
	ذكر	أنثى	جملة	ذكر	أنثى	جملة
محافظه مسقط	53	89	142	11	30	41
محافظه شمال الباطنة	61	128	189	16	27	43
محافظه جنوب الباطنة	43	80	123	9	22	31
محافظه الداخلية	51	95	146	6	18	24
محافظه جنوب الشرقية	38	52	90	10	38	48
محافظه شمال الشرقية	32	54	86	4	14	18
محافظه الظاهرة	33	53	86	4	12	16
محافظه ظفار	69	81	150	19	25	44
محافظه الوسطى	16	20	36	5	3	8
محافظه مسندم	8	10	18	1	3	4
محافظه البريمي	11	21	32	5	6	11
جملة	415	683	1098	90	198	288

اَلتّواصُلُ التَّرْبَوِيّ وَدِينَامِيَّةُ الْجَمَاعَاتِ مِنَ التَّأْسِيسِ الْبِيدَاغُوجِيّ إِلَى تَنْمِيَةِ الْمَهَارَاتِ الْحَيَاتِيَّةِ

د. محمّد أمحدوك، الأكاديميّة الجهويّة للتّربية والتّكوين بني ملّال خنيفرة- المغرب

ملخص: لا يقتصر تطوير مهنة التّدريس وتنمية المهارات الحياتيّة للمتعلّم على الإلمام بالمعارف المتّصلة بمحتوى الموادّ الدّراسيّة والتّكوين البيداغوجيّ الملائم فقط، بل يتأسّس أيضاً على مدى التّمكّن من آليّات تدبير جماعات التّلاميذ المكوّنة للفصل، واستثمار مقوّمات التّواصل البيداغوجيّ الفعّال.

وإذا كانت الدّراسات العلميّة والأدبيّات التّربويّة قد أولت أهمّيةً كبيرةً لديناميّة الجماعة وتطبيقاتها العمليّة، وأفاضت في أداتيّة الكفاية التّواصليّة في الوسط المدرّسيّ؛ فأنّ تنزيلهما في الممارسة الفصليّة ما يزال تقليديّاً وروتينيّاً. ممّا دفعنا إلى مقاربة دوري التّواصل البيداغوجيّ وديناميّة الجماعات في علاقتهما بتدبير جماعتي القسم والتّكوين في تنمية المهارات الحياتيّة من خلال السّؤال المحوريّ: أيّ دورٍ لمقوّمات التّواصل وديناميّة الجماعة في تنمية المهارات الحياتيّة؟

وقد استندت الدّراسة إلى المنهج الوصفيّ وتحليل المضمون لمسح دلالات المفاهيم المهيكلة للموضوع، ورصد التّفاعلات المختلفة بينها، للخلوص إلى أنّ التّواصل التّربويّ الفعّال وديناميّة الجماعات أساس بناء المهارات الحياتيّة، لاستهدافهما الأبعاد التّعليميّة والإعلاميّة والقيميّة لدى المتعلّم، والسّيرورات البيداغوجيّة الّتي يشرف عليها المفتّش التّربويّ.

الكلمات المفتاحيّة: التواصل التّربويّ؛ ديناميّات الجماعات؛ المهارات الحياتيّة؛ التّأسيس البيداغوجيّ؛ جماعة القسم؛ الإشراف التّربويّ.

Educational communication and group dynamics from pedagogical foundation to the development of living skills

Abstract: The development of the teaching profession and the development of the learner's life skills is not limited to knowledge related to the content of the study subjects and the appropriate pedagogical training only, but is also based on the extent of mastery of the mechanisms for managing the groups of students that make up the class, and investing in the elements of effective pedagogical communication.

And if the scientific studies and educational literature have given great importance to group dynamism and its practical applications, and have enriched the communicative competence tool in the school environment ; Their downloading in quarterly practice is still traditional and routine. This prompted us to approach the role of pedagogical communication and

group dynamics in their relationship to managing the department and training groups in developing life skills through the central question: What is the role of the ingredients of the pedagogical communication and group dynamics in developing life skills?

The study framed the descriptive approach and content analysis to survey the connotations of the structured concepts of the subject, and to monitor the various interactions between them, to conclude that effective educational communication and group dynamics are the basis for building life skills, because they target the educational, media and value dimensions of the student, as well as the educational process led by the educational supervisor.

Keywords : educational communication ; Group dynamics ; Life Skills ; .Pedagogical foundation ; Classroom group ; Educational Supervision

مقدّمة:

بالنّظر إلى العلاقات المتعدّدة بين العناصر المكوّنة لقطاع التّربية والتّكوين، يكتسي التّواصل وديناميّة الجماعة أهمّيةً بالغةً، إذ يلعبان دوراً كبيراً في بناء الكفايات الحياتيّة للمتعلّم، ووضع البرامج والمناهج التّعليميّة، ودراسة وتحليل العمليّة التّعليميّة الّتي تعدّ، في أصلها ومظهرها، نشاطاً تواصليّاً وديناميّةً اجتماعيّةً. والفصل بين البعد التّواصليّ ومختلف العلاقات الإنسانيّة، بصفةٍ عامّةٍ، هو فصلٌ تعسّفيٌّ واصطناعيٌّ، لأنّ العلاقة البيداغوجيّة لا تصير مجديةً وناجعةً إلّا بانخراط كلّ الأطراف في لقاءٍ يكتشف فيه بعضهم بعضاً. بيد أنّ المتتبّعين للشّأن التّربويّ المغربيّ يلاحظون أنّ العمليّة التّواصليّة وتدبير الجماعات الفصليّة والتّكوينيّة ما يزال يتمّ بشكلٍ تقليديٍّ، ممّا ينعكس سلباً على الأداء التّربويّ والمردوديّة البيداغوجيّة، ويسهم في إفشال مخطّطات وبرامج التّنمية الوطنيّة، على اعتبار أنّ الفرد الّذي سيشارك في البناء الحضاريّ لن يتوفّر على المؤهّلات والكفايات اللّازمة لانخراطه في هذه الدّيناميّة الواسعة.

وبذلك، فإنّ الكثير من الأخلال الّتي تشهدها المنظومة التّربوية المغربيّة لا تكمن فقط في السّياسات أو المناهج أو المقرّرات الدّراسيّة، بقدر ما تبرز أيضاً في غياب التّواصل التّربويّ البنّاء والانفتاح الإيجابيّ على آليّات ديناميّة الجماعات داخل المؤسّسات التّعليميّة وبين مختلف مكوّناتها، إدارةً وأطراً تربويّةً ومتعلّمين وفاعلين اجتماعيّين...؛ وهذا ما يفسّر العناية البالغة التي أضحت توليها البحوث التّربويّة للكفاية التّواصلية وديناميّة الجماعة، اقتناعاً منها بأهمّيتهما وضرورتهما الملحّة في تكوين متعلّمٍ دون عوائق أو حواجز فكريّةٍ أو لغويّةٍ، والرقيّ به في مدارج التّعبير عمّا يخالجه بطلاقةٍ وانسيابيّةٍ، والرّفع من الأداء التّعليميّ للمدرّسين.

ولا غرو أنّ تطوير مهنة التّدريس لا يقتصر فقط على الإلمام التّامّ بمعارف متّصلةٍ بالموادّ المدرّسة والتّكوين البيداغوجيّ الملائم، بل يتأسّس أيضاً على مدى التّمكّن من معرفةٍ أوسع وأدقّ بجماعات التّلاميذ وميكانيزمات سيرها. في الوقت الّذي بات فيه مفهوم الجماعة يحتلّ مكانةً بارزةً في الدّراسات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والحيويّة... ومن ثمّ تتبدّى بجلاءٍ ضرورة دراسة هذا المفهوم وفعاليّته في إطار المجتمعات المعاصرة، لا سيّما أنّ مشكلات الجماعة في وقتنا الحاضر هي مشكلات السّاعة. ومردّ ذلك إلى التّحوّلات الجذريّة والمتنوّعة الّتي أضحت تعرفها الحياة المعاصرة (البرجاوي، 2020، ص 102). وهو الأمر الّذي دفع إلى مقاربة دوري التّواصل التّربويّ وديناميّة الجماعة، في علاقتهما بتدبير جماعتي القسم والتّكوين، في تنمية المهارات الحياتيّة للمتعلّم والآليّات البيداغوجيّة للمدرّس والمشرف التّربويّ، من خلال السّؤال المحوريّ: "أيّ دورٍ لمقوّمات التّواصل التّربويّ وديناميّة الجماعة في تنمية المهارات الحياتيّة؟

وقد أطّر الدّراسة المنهج الوصفيّ وتحليل المضمون لتحديد دلالات المفاهيم المهيكلة للموضوع، ورصد التّفاعلات المحتملة بينها، للخلوص إلى أنّ التّواصل التّربويّ الفعّال وديناميّة الجماعات أساس بناء المهارات الحياتيّة، طالما أنّهما يسعيان معاً إلى تطوير الأبعاد التّعليميّة والإعلاميّة والقيميّة لدى المتعلّم، والسّيرورات البيداغوجيّة الّتي يشرف عليها المفتّش التّربويّ.

1- المدخلُ المفهوميّ

طالما أنّ البحث في هذا الموضوع ينفتح على العديد من القضايا البيداغوجيّة والدّيدكتيكيّة...، كان حريّاً بنا، لفحص إشكاليّة الدّراسة، التّوقّف عند بعض المفاهيم الأساسيّة الّتي ستنير بعض غياباتها، انطلاقاً من مفهوم المهارات الحياتيّة ومروراً بالتّواصل التّربويّ، ووصولاً إلى الجماعة وديناميّتها.

1-1- مفهومُ المهارات الحياتيّة:

المهارات الحياتيّة للتّلاميذ "هي مجموعةٌ من المهارات الّتي يحتاجها التّلميذ لإدارة حياته وتكسبه الاعتماد على النّفس، وقبول الآراء الأخرى، وتحقيق الرّضا النّفسيّ له، وتساعده في التّكيّف مع متغيّرات العصر الّذي يعيش فيه، مثل مهارات التّواصل والقيادة، والعمل الجماعيّ، وحلّ المشكلات، واتّخاذ القرار" (حجازي، 2006، ص360). وتشمل حسب جونس (Jones) مجموع العمليّات والإجراءات الّتي من خلالها يستطيع الفرد حلّ مشكلةٍ أو مواجهة تحدٍّ أو إدخال تعديلاتٍ في مجالات حياته (وافي، 2010، ص 33).

تستبطن المهارات الحياتيّة، إذن، مجموعةً من القدرات الفكريّة والمنهجيّة والوجدانيّة الّتي تمكّن المتعلّم من معالجة مختلف المواقف الّتي يمكن أن تعترضه في حياته الفرديّة، وتكسبه، في الآن ذاته، الآليّات اللّازمة للإقبال على الحياة بكلّ روحٍ إيجابيّةٍ، ودون أيّ مركّب نقصٍ (البرجاوي والعناوي، 2020، ص 162 - 168).

1-2- مفهومُ التّواصل التّربويّ:

يطلق التّواصل التّربويّ على كلّ أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التّواصليّة بين المدرّس والمتعلّمين أو بين المتعلّمين أنفسهم، ويتضمّن نمط الإرسال اللّفظيّ وغير اللّفظيّ، والوسائل التّواصليّة والمجال والزّمان، وهو يهدف إلى تبادل أو نقل الخبرات والتّجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التّأثير على سلوك المتلقّي (الفارابي والغرضاف، 1994، ص44). وبصيغةٍ أخرى، ينفتح التّواصل التّربويّ على مجموع العلاقات الرّابطة بين المدرّس والمتّعلم، داخل بيئةٍ تواصليّةٍ محدّدةٍ، ويتحقّق إمّا بأفعالٍ لفظيّةٍ كالأسئلة والأجوبة والطّلب والنّداء والتّكرار والاحتجاج والوصف والحكي والأمر...، وإما بأفعالٍ لفظيّةٍ كالإشارة والتّحيّة والوقوف والجلوس... ومن ثمّ فهو تفاعلٌ ثقافيٌّ ومعرفيٌّ بالدّرجة الأولى.

يفصح هذا التّعريف عن مجموعةٍ من المتغيّرات الأساسيّة في بنية التّواصل الصّفّيّ، ونقتصر، هنا، على ذكر ثلاثةٍ منها فقط، باعتبارها مدار التّفاعل في الوضعيّات التّعليميّة:

المدرّس: يمثّل بلغة الإعلام المرسل أو القائم بالاتّصال، وهو المبادر بربط العلاقة بينه وبين المتعلّم.

المتعلّم: هو المتلقّي والمستهدف من العمليّة التّواصليّة برمّتها، غير أنّه قد يتحوّل إلى مرسلٍ ويغدو المدرّس متلقّياً، بحسب السّيرورات الدّيدكتيكيّة وما تمّ الاتّفاق عليه، ضمنيّاً أو صراحةً، في بنود العقد البيداغوجيّ.

الرّسالة البيداغوجيّة: تشمل المعارف والخبرات والمهارات ومنظومة القيم... وهي مادّة الحوار، وموضوع النّقاش، ومضمون التّواصل.

إنّ ما يميّز التّواصل التّربويّ، إذن، هو كونه يتمّ بين مجموعةٍ من الأشخاص تتفاعل فيما بينها، بحيث يكون نشاطها جماعيّاً في مكانٍ وزمانٍ محدّدين. ويتأسّس على ركائز أو مكوّناتٍ ضروريّةٍ تتجسّد في المدرّس والمتعلّم والمنهاج الدّراسيّ. لكنّه قد لا ينحصر فقط في علاقة المدرّس بالمتعلّمين، بل قد يشمل أيضاً التّواصل بين المدرّسة ومحيطها الخارجيّ، لذلك يمكن توسيع تعريفه، فيلتقي بأنماطٍ تواصليّةٍ أخرى، ويصير عمليّة نقل الأفكار والمعلومات من الإدارة إلى العاملين في المؤسّسة التّعليميّة والتّربويّة، أو من المؤسّسة إلى الإدارة العليا أو العكس، أو من مجموعةٍ العاملين إلى مجموعةٍ أخرى، وذلك عن طريق الأسلوب الكتابيّ أو الشّفهيّ؛ مما يؤدّي إلى وحدة الجهود لتحقيق أهداف ورسالة المؤسّسة التّربويّة والتّعليميّة (السيد والجمل، 2014م، ص156).

3-1- مفهومُ ديناميّة الجماعة:

قبل مقاربة هذا المفهوم المركّب (ديناميّة + الجماعة) وتعريفه بشكلٍ شموليٍّ، سيكون من الأجدى تفكيكه والوقوف على مكوّنيه الأوّليّين:

1-3-1- مفهومُ الجماعة:

تتعدّد تعاريف الجماعة تبعاً لاختلاف الأسس والمعايير الّتي يستند إليها كلّ باحثٍ في التّحديد؛ فهي تمثّل عند راجح أحمد عزت "وجود فردين أو أكثر تجمع بينهم مصالح مشتركةٌ، مؤقّتةٌ أو مستمرّةٌ، وسرعان ما تنتهي تلك المصلحة (الاجتماعيّة أو النّفسيّة أو الاقتصاديّة...)، مما يؤدّي إلى انتهائها" (نبيل، 2010، ص31). وهي عند خليل ميخائيل معوض "تجمّعاتٌ بشريّةٌ تختلف في حجمها ونوعها وأغراضها، لكنّها تتّفق في كونها تتميّز بتعدّد أفرادها وتقاربهم والتقائهم في شيءٍ واحدٍ أو عدّة أشياء" (معوض، 1982، ص 406). بينما تشير في مجال الإثنولوجيا إلى تجمّع أفرادٍ من النّوع نفسه، مبنيٍّ على تفاعلٍ متبادلٍ، تتأسّس داخله علاقاتٌ تؤدّي إلى اندماجٍ. وتفترض في معناها النّفسيّ – الاجتماعيّ وجود أعضاء يشكّل كلّ فعلٍ صادرٍ عن أيٍّ منهم مثيراً لسلوك عضوٍ آخر (بلفقيه، 1999، ص29).

يظهر، إذن، أنّ أساس قيام الجماعة هو وجود تفاعلاتٍ ديناميّةٍ بين أفرادها، فالجماعات الّتي ينخفض فيها التّفاعل إلى أدنى درجاته، قد يكون مآلها الانحلال والتّفكّك. لذلك فإنّ علاقة التّفاعل بدرجة تماسك الجماعة علاقةٌ وثيقةٌ (Muccheilli, 1989, p73). وبسبب تباين وجهات النّظر حول تحديد مفهوم الجماعة، وضع نبيل عبد الهادي تصنيفاتٍ متباينةٍ تنزع إلى تحديدها وفق معايير محدّدةٍ، يمكن إجمالها على النّحو التّالي (نبيل، 2010، ص30-31):

الجدول (1): تعريفات الجماعة حسب معايير محدّدةٍ

المعايير	تعريف الجماعة
دوافع الأفراد	جمعٌ من الأفراد يشكّلون في تجمّعهم فائدةً تعود عليهم، والعامل الأساس لقيام جماعتهم هو إشباع حاجتهم. فالمدرّس، مثلاً، ينضمّ لنقابة التّعليم، لأنّها تعبّر عن مطالبه، وتسعى للمحافظة على حقوقه.
الأهداف المشتركة	وحدةٌ تتكوّن من فردين أو أكثر، يتفاعل بعضهم مع بعضٍ تفاعلاً بنّاءً ذا معنىً، من أجل تحقيق هدفٍ محدّدٍ. ففريق كرة القدم، مثلاً، يتفاعل أعضاؤه بعضهم مع بعضٍ تفاعلاً بنّاءً، من أجل إحراز النّصر.
التّنظيم	وحدةٌ اجتماعيّةٌ تتكوّن من مجموعةٍ من الأفراد، يكون فيها لكلٍّ منهم دورٌ معيّنٌ. وتقوم هذه الوحدة

	بوضع القيم والمعايير الّتي تنظّم سلوك أعضائها، فيما يختصّ بشؤون الجماعة على الأقلّ.
الاعتماد المتبادل لأفرادها	مجموعةٌ من الأفراد يشتركون في علاقاتٍ متبادلةٍ تجعل بعضهم يعتمد على بعضٍ. وقد يكون هذا الاعتماد إيجابيّاً، عندما يؤدّي تحرّك الفرد لتحقيق أهدافه إلى تحقيق أهداف الآخرين (التّعاون). وقد يكون هذا الاعتماد سلبيّاً، عندما يؤدّي تحقيق الفرد لهدفه إلى إعاقة وصول الآخرين إلى الهدف نفسه (التّنافس).
التّفاعل	مجموعةٌ من الأفراد يتفاعل بعضهم مع بعضٍ، وبناء على نمط هذا التّفاعل تتمايز الجماعات فيما بينها.

وفي مقامٍ آخر، اقترح الباحثان "أنزيو ومارتان" تصنيفين متمايزين (آيت موحى، 2005، ص67-68):

التّصنيف الأوّل: يقدم أنماطاً من الجماعات تبعاً لمعايير متعدّدةٍ، مثل: حجم الجماعة، ومدّة بقائها، ووجود/عدم وجود بنيةٍ نفسيّةٍ ضمنيّةٍ تؤلّف بين أعضائها... ويوضّح الجدول الموالي بعضاً منها:

الجدول (2): تصنيف الجماعات حسب "أنزيو ومارتان" (آيت موحى، 2005م، ص 68)

المعايير / نوع التّجمعات	عدد الأفراد	حياة الجماعات	درجة التّنظيم	المميّزات	نمط العلاقات	الفروق في الأدوار	الوعي بالأهداف	خصائص الأفعال المشتركة
الحشد (Foule)	مهمٌّ	من بضع دقائق إلى عدّة أيّامٍ	ضعيفةٌ جدّاً	بروز وتشكيل اعتقاداتٍ ضمنيّةٍ	العداوة والانفعاليّة	فروقٌ ضئيلةٌ	ضعيفٌ	أفعالٌ انعزاليّةٌ في وقتٍ قصيرٍ
التّجمع (Groupement)	متغيّرٌ من الأصغر إلى الأكبر	من عدّة أسابيع إلى عدّة شهورٍ	متوسّطةٌ	تغيّرٌ بسيطٌ، صيانة الاعتقادات والمعايير	علاقاتٌ سطحيّةٌ	فروقٌ أقلّ بروزاً	متغيّرٌ من ضعيفٍ إلى متوسّطٍ	محدودةٌ، ظاهرة العدوى، خاملةٌ
العصابة (Bande)	قليلٌ من 4 إلى 20	من عدّة أسابيع إلى عدّة أشهرٍ	ضعيفةٌ	تعزيز الاعتقادات والمعايير	العدوى في البحث عن التّشابه التّوحيد مع القائد	ضعيفة لكن نادرا ما تحضر بوجود القائد	وعيٌ متوسّطٌ	تصرّفاتٌ عشوائيّةٌ
الجماعة الثّانوية (Groupe secondaires)	متغيّرٌ من الأوسط إلى الأكبر	طويلٌ من عدّة شهورٍ إلى عدّة عقودٍ	مهمّةٌ جدّاً	معايير مصاغةٌ بالضّغط المؤسّساتي	علاقاتٌ وظيفيّةٌ	مرتفعةٌ جدّاً، متدرّجةٌ حسب الأهمية	متغيّرٌ جدّاً من ضعيفٍ إلى مرتفع	زيادة الأفعال، تخطيطٌ روتينيٌّ، بروز البيروقراط

								يّة
الجماعة الأوّليّة (Groupe préliminaire)	قليلٌ من 5 إلى 15	متغيرٌ جداً من عدّة ساعاتٍ إلى عدّة سنواتٍ	مرتفعةٌ	تغيير المعايير والاعتقادات بضغوط غير شكليّةٍ	تغييرٌ ممكنٌ للعلاقات الإنسانيّة المتّسعة والغنيّة	مرتفعةٌ، إمكان تغيّر الأدوار	مرتفعٌ، أهدافٌ مشتركةٌ	طاقةٌ إبداعيّةٌ، أفعالٌ متجدّدةٌ

التّصنيف الثّاني: ينطلق من حجم الجماعة، فيشمل مبدئيّاً جماعةً أوّليّةً تضمّ على الأقلّ ثلاثة أشخاصٍ (جماعةٌ ضيّقةٌ)، وجماعةٌ ثانويّةً تتألّف من 3 إلى 5 أشخاصٍ (جماعةٌ موسّعةٌ)، وهكذا...

يبدو من خلال هذين التّصنيفين أنّ هناك أنواعاً مختلفةً من الجماعات تسودها أنماطٌ تفاعليّةٌ كثيرةٌ، ويتّجه كلّ منها إلى تحقيق أهدافٍ معيّنةٍ. وإضافةً إلى ذلك، يمكن تصنيف الجماعات إلى نوعين رئيسين: **الجماعات الأوّليّة**: كالأسرة والعشيرة والأمّة... **والجماعات الثّانويّة**: كالمدرسة، ومجموعة العمل، والحزب، والجمعيّة الثّقافيّة... (حليم، 2015، ص 100)

من خلال التّعريفات السّالفة، والتّصنيفات والمعايير المقترحة، تعتبر الجماعة، من جهةٍ، تجمّعاً بشريّاً ووحدةً اجتماعيّةً تتكوّن من أكثر من فردٍ، تجمعهم مصالح مشتركةٌ، مؤقّتةً أو مستمرّةٌ، يشتركون في علاقاتٍ تفاعليّةٍ متبادلةٍ تجعلهم يعتمدون على بعضهم البعض، ونشاطاً متبادلاً تتحدّد على أساسه الأدوار والمكانة الاجتماعيّة للأفراد وفق معايير وقيم الجماعة، وتبعاً لأهدافها المشتركة من جهةٍ أخرى.

2-3-1- مفهومُ الدّيناميّة:

الدّيناميّة (la dynamique) فرعٌ من الميكانيكا يدرس حركة الأجسام وتأثير القوى الّتي تحدث حركاتها أو غيرها، والقوى المحرّكة مهما يكن نوعها، أخلاقيّةً كانت أو فيزيائيّةً، أو القوانين المتعلّقة بها (بلحاج، 1999 ص 60). ونقيضها الثّبات والسّكون (statique). وتعرف في المجال السّيكو-اجتماعيّ بأنّها مختلف القوى الإيجابيّة والسّلبيّة الّتي تتحكّم في الجماعة، وتساعدها على التّوازن والتّطوّر والاندماج أو الانكماش والتّشتّت والتّناحر. كما أنّها عبارةٌ عن التّفاعلات البنيويّة الوظيفيّة الّتي تتحكّم في نسق الجماعة. إذ يؤثّر كلّ تغييرٍ يمسّ عنصراً فرديّاً داخل شبكتها ونسقها البنيويّ على باقي العناصر الأخرى، سلباً أو إيجاباً.

وبالتّالي، يمكن القول إنّ الدّيناميّة هي ذلك التّفاعل النّفسيّ والاجتماعيّ الّذي يدور باستمرارٍ داخل الجماعة بين أعضائها بشكلٍ بنيويٍّ ووظيفيٍّ (معوض، 1982، ص90).

3-3-1- مفهومُ ديناميّة الجماعات (Dynamique des groupes):

تطلق ديناميّة الجماعات على التّقنية الّتي تستخدم في حقل السّيكولوجيا لتحديد طبيعة الجماعات وتنمية وظائفها. وتهدف إلى مساعدة المشاركين على مسك سيرورات الجماعة، وتطويق

المشكلات المتعلّقة بالعلاقة بين الأفراد والوعي الأفضل بسلوكهم الشّخصيّ. ويفترض الوصول إلى الأهداف المحدّدة تطبيق مجموعةٍ من القواعد الّتي تشكّل موضوع إجماعٍ لدى المشاركين في ديناميّة الجماعة، مثل:

-تعزيز التّركيز على الجماعة في كلّيّتها؛

-جعل الخبرة المعيشة محرّكاً يقود خطوات الجماعة؛

-ضرورة الالتزام العاطفيّ المباشر في المكان والزّمان؛

-احترام وتقدير كلّ ما يرتبط بعمل الجماعة أو يقال عنها؛

-قيام الجماعة بإعادة تنظيم ما يقال خارجها؛

-تقدير مختلف الأفراد فيما يتعلّق بقدرة تواصل كلّ واحدٍ منهم؛

-احترام هيكل الجماعة من قبل أفرادها؛

-احترام الإمكانيّة المستمرّة للتّغذية الرّاجعة (أوزي، 2015، ص 80)؛

4-3-1- بعض مرتكزات ديناميّة الجماعات:

على الرّغم من ارتباط مفهوم ديناميّة الجماعة باسم "كورت لوفين" (Lewin Kurt)، فقد عالجه "أوجست كونت" (Auguste Comte) بطريقةٍ نظريّةٍ فيما يسمّى ب "الدّينامية الاجتماعيّة"، وقابل بينها وبين السّكون الاجتماعيّ. وتعدّدت في هذا السّياق العوامل الّتي ساهمت في بلورة "مفهوم ديناميّة الجماعة"، لكن مع ذلك يمكن حصرها في عاملين أساسيّين:

العامل التّاريخيّ: استعمل مفهوم ديناميّة الجماعة لأوّل مرّةٍ على يد عالم النّفس الألمانيّ كورت لوفين (Lewin Kurt) سنة 1944م، عندما هاجر إلى الولايات المتّحدة هرباً من النّازيّة الألمانيّة سنة 1934م، فوجد نفسه منبهراً بنشاط وديناميّة الحياة الأمريكيّة. فاهتمّ بمشكلات "الأغلبيّة والأقليّة"، و"التّغيّر ومقاومة التّغيير"، و"اتّخاذ القرار"... واستعمل لغةً ومفاهيم مستمدّةً من الفيزياء، مثل "ديناميّة الجماعات" و"الحقل الاجتماعيّ"(غريب، 1999، ص 18)

العامل المرتبط بتطوّر العلوم الإنسانيّة: شكّلت ديناميّة الجماعات الصّغيرة إحدى نتائج التّطوّر الّذي عرفته العلوم الإنسانيّة نتيجة التقاء علمي النّفس والاجتماع في إطار مولودٍ جديدٍ هو علم النّفس الاجتماعيّ... وقد ساعد الاهتمام الوافر الّذي حظيت به ديناميّة الجماعة على اكتشاف الغنى النّظريّ والتّطبيقيّ لهذا المفهوم وانفتاحه على العديد من الميادين الّتي تهتمّ بالعلاقات الإنسانيّة ومختلف التّفاعلات والظواهر النّفسيّة والاجتماعيّة الّتي تحدث داخل الجماعة (حليم، 2015، ص 103).

وتقوم ديناميّة الجماعات، في هذا الإطار، على عدّة مرتكزاتٍ نجملها في:

المرتكزات الابستمولوجيّة: يمكن حصرها في أبحاث الفلاسفة والسّوسيولوجيّين الأوروبيّين الّذين اهتمّوا بالجماعة اهتماماً كبيراً، وأرسوا أسس ديناميّة الجماعات كما عند "أوجست كونت"، و"إميل دوركايم"، و"جان بول سارتر"، و"شارل فوريي"... كما استفادت هذه الدّينامّية من أبحاث الطّبّ النّفسيّ وتحليلات "سيغموند فرويد" وغيره... فضلاً عن نظريّات علم النّفس المعرفيّ منذ ستّينيات القرن الماضي مع "جان بياجي" (Jean Piaget) و"نعوم تشومسكي" (Noam Chomsky)... لتنطلق بعد ذلك شرارة الأبحاث في علم النّفس الاجتماعيّ، خاصةً مع

كورت لوفين، الّذي اهتمّ بكيفيةٍ تجريبيّةٍ وعمليّةٍ بدراسة الوضعيّات النّفسيّة-الاجتماعيّة في الجماعات المحدودة عامّةً، وفي جماعة القسم خاصّةً، لا سيّما مع تبلور مفهوم "ديناميّة الجماعات".

المرتكزات البيداغوجيّة حديثة: تشهد البيداغوجيّات الّتي ارتكزت على ديناميّة الجماعات تنوّعاً كبيراً، غير أنّها تنطلق في عمومها من مبادئ عامّةٍ، من أبرزها: التّشديد على أنّ الفرد الّذي يشارك في جماعةٍ ما يتعلّم بكيفيةٍ أفضل مقارنةً مع فردٍ يتعلّم بمفرده، ويكتسب، اعتماداً على الحوار وتداول الأفكار داخل الجماعة، نموّاً ونضجاً، وتكون مردوديّته التّربويّة والتّعليميّة أعلى وأفضل. ولهذا عمل بعض المربّين المهتمّين بالبيداغوجيا الحديثة على إرساء التّعليم على أساس فكرة الجماعة والعمل الجماعيّ كَ"كوزيني" (Cousinet) و"سليستان فرينيه" (Célestin Freinet) (عبد الدّائم، 1984، ص 604).

ومن بين الاتّجاهات التّربويّة الحديثة الّتي ركّزت على أهمّية الجماعة والتّعاون مع الآخرين، نذكر البيداغوجيا الاشتراكيّة مع "أنطون ماكارنكو" (Anton Makarenko)، الّتي حفلت بتهذيب الجماعة وفق التّفكير الاشتراكيّ، وتحفيز المتعلّم على الانضباط داخل الجماعة تحقيقاً للمردوديّة والانتاجيّة الفكريّة لصالح تقدّم الوطن وازدهاره. ولا ننسى أيضاً روح العمل الجماعيً الّذي أرسته البيداغوجيا المؤسّساتيّة (La pédagogie institutionnelle)، الّتي تتبنّى التّسيير الذّاتيّ للجماعة مع لاباساد (Lapassade) وأوري (Fernand Oury)، بحيث تتكفّل بوضع معايير وقواعد تنظيمها الدّاخليّ، ويقتصر دور المدرّس فقط على التّوجيه والمساعدة والتّواصل التّربويّ لبناء المهارات الحياتيّة.

2- التّواصل التّربويّ وبناء المهارات الحياتيّة

بالرّجوع إلى أنماطه وخصائصه وأهدافه، يكتسي التّواصل التّربويّ أهمّيةً بالغةً في بلورة المهارات الحياتيّة من خلال استهدافه تطوير الأبعاد التّعليميّة والإعلاميّة والقيميّة المختلفة لدى المتعلّم، وسعيه الدّؤوب إلى تجويد السّيرورات البيداغوجيّة الكثيرة الّتي يشرف عليها المدرّس.

2-1-أهداف التّواصل التّربويّ وخصائصه وأنماطه

يسعى التّواصل التّربويّ إلى تحقيق حزمةٍ كبيرةٍ من الأهداف، يمكن تصنيفها إلى أربعة أصنافٍ كبرى (السيد والجمل، 2014، ص 31 - 32):

الأهداف المعرفيّة (Objectifs cognitifs): تتمثّل في تجويد السّيرورات التّعليميّة والتّربويّة، وإدراك الأهداف البيداغوجيّة المرسومة، وذلك عبر بثّ معلوماتٍ ومعارف جديدةٍ؛ ومساعدة المتواصلين على زيادة معارفهم وتوسيع أفقهم.

الأهداف الإداريّة (Objectifs administratifs): تتحقّق هذه الأهداف عندما يستهدف العمل الإداريّ تجويد سير العمل الدّراسيّ، وتحديد المسؤوليّات التّربويّة، ودعم التّفاعل بين جميع الفاعلين في المؤسّسة التّعليميّة والتّربويّة.

الأهداف التّوجيهيّة (Objectifs orientatifs): من خلال السّعي إلى إكساب المتعلّم اتّجاهاتٍ جديدةٍ أو تعديل اتّجاهاتٍ قديمةٍ، أو تثبيت اتّجاهاتٍ قديمةٍ مرغوبٍ فيها.

الأهداف الاجتماعيّة (Objectifs sociaux): عبر إتاحة الفرصة للتّفاعل بين المدرّس من جهةٍ، وتلامذته وأولياء الأمور، والمشرف التّربويّ من جهةٍ أخرى؛ فتقوى الصّلات الاجتماعيّة بين جميع المتدخّلين في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

وتأخذ خصائص التّواصل التّربويّ أنماطاً مختلفةً تسعى إلى الزّيادة في فعاليّة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة. وتتمثّل في مجموعةٍ من العمليّات المعقّدة والمرتبطة بالعناصر المتدخّلة بشكلٍ مباشرٍ أو غير مباشرٍ بسيرورة التّعليم والتّعلّم:

التّواصل التّربويّ عمليّةٌ ديناميكيّةٌ: فهو عمليّة تفاعلٍ اجتماعيٍّ يتمّ فيها تبادل المعلومات والأفكار بين المدرّس (الأستاذ، المعلّم، المربّي...) والمتعلّمين (الطّلبة، التّلاميذ، المتدرّبين...)

التّواصل التّربويّ عمليّةٌ مستمرّةٌ: يبقى المدرّس والمتعلّمون في تواصلٍ دائمٍ مع أنفسهم وفيما بينهم ما دامت الحياة المدرّسيّة مستمرّةً.

التّواصل التّربويّ عمليّةٌ دائريّةٌ: لا تسير عمليّة التّواصل في الفصل الدّراسيّ في خطٍّ واحدٍ، بل تأخذ شكلاً دائريّاً تتبادل فيه الأدوار والأخذ والعطاء، والتّأثير والتّأثر، تبعاً لاستجابات كلٍّ من المدرّس والمتعلّم.

التّواصل التّربويّ عمليّةٌ متغيّرةٌ زمنيّاً: تتغيّر الرّسالة بتغيّر الزّمان والمكان والفئة المستقبلة والمادّة الدّراسيّة، وذلك نتيجةً لتغيّر شكلها ودلالاتها، فالمعاني نفسها تتشكّل عبر الزّمان، والحياة في تغيّرٍ مستمرٍّ، وكذلك البرامج التّربويّة والمناهج التّعليميّة.

التّواصل التّربويّ عمليّةٌ معقّدةٌ: لما تشمله من أشكالٍ وعناصر وأنواعٍ وشروطٍ يلزم اختيارها بدقّةٍ، وإلّا ستفشل سيرورة التّعليم والتّعلم جملةً وتفصيلاً.

وتشهد المؤسّسات التّربويّة شبكة علاقاتٍ واسعةٍ تساعد على تبادل الرّسائل، والمعلومات، والأوامر، والتّعليمات، والأفكار، والاتّجاهات، والخبرات... ولذلك تتعدّد أنماط السّيرورات التّواصليّة، ونستعرض منها فيما يلي الأكثر انتشاراً وتداولاً:

التّواصل التّربويّ اللّفظيّ: تواصلٌ يقوم على اللّغة واللّسان، ويعتبر الأهمّ والأكثر إبلاغاً. ولعلّ ما يميّز اللّسان عن الأنساق التّواصليّة الأخرى هو توفّره على بعدين؛ بعدٍ دلاليٍّ وبعدٍ سيميولوجيٍّ، لاشتماله على نسقٍ من العلامات المعبّرة عن الأفكار. ولذلك فهو شبيهٌ بأبجديّة الصّمّ–البكم، والطّقوس الرّمزيّة، وأشكال الآداب والإشارات العسكريّة... إلّا أنّه أرقى عنصرٍ داخلها، للأنّ باللّسان يتمّ التّواصل اللّغويّ في أبدع صوره، معتمداً في ذلك على أصواتٍ ومقاطع وكلماتٍ وجملٍ.

التّواصل التّربويّ الشّكليّ (الصّوريّ): يقوم هذا النّمط التّواصليّ على استخدام الرّسوم والأشكال والصّور والموادّ التّعليميّة بأنواعها المختلفة (الفوتوغرافيّة، والتّوضيحيّة، والخرائط، والنّماذج المجّسمة، وأفلام الصّور الثّابتة، ومنتجات البيئة...)

التّواصل التّربويّ الميكانيكيّ: يتمثل في الأفلام والهاتف والتّلفاز، ويمتاز بالسّرعة وترك مستنداتٍ ماديّة، ويجمع بين التّواصل الشّفويّ والكتابيّ.

التّواصل التّربويّ الحركيّ: يعتمد على حركات الجسم واستخدام الزّمان والمكان، مثل: تعبيرات الوجه، واليدين، والجسم، والاستعانة بفراغ الفصل وزمان الدّرس.

التّواصل التّربويّ الإلكترونيّ: عبارةٌ عن معارف أو معلوماتٍ مختلفةٍ تتبادل بواسطة التّقنيات الحديثة، وتزيد من فعاليّة جميع عناصر المثلّث الدّيدكتيكيّ، مثل "الأنترنيت" و"الفاكس"... لكن قد يشوبها التّشويش، إذا لم تعالج بطريقةٍ صحيحةٍ وواضحةٍ كالاتّصالات الكتابيّة.

التّواصل التّربويّ المركّب: تواصلٌ يستخدم خليطاً متنوّعاً من الأنماط السّابقة في وقتٍ واحدٍ، كما يحدث في التّواصل الشّفويّ أو الكتابيّ أو السمعيّ-البصريّ.

التّواصل التّربويّ غير اللّفظيّ: تعدّ مساحة هذا النّمط التّواصليّ واسعةً جدّاً؛ فتعبيرات الوجه ولغة الجسد تعطيان انطباعاتٍ متباينةً، فقد يستخدم المدرّس قبضة يده ويضربها على الطّاولة للتّأكيد على جدّية الأمر، وابتسامته في وجه أحد المتعلّمين، وقيامه بالرّبت على كتفه لتشجيعه، عندما يقوم بعملٍ جيّدٍ، تعدٌ جانباً من الجوانب الكثيرة لهذا التّواصل.

ولأنّ امتلاك الكفاية التّواصليّة شبيهٌ بامتلاك المفتاح الذّهبيّ الّذي يمكن لصاحبه أن يلج به إلى عوالم السّلوك المدنيّ الحسن والقويم، ويفتح مغالق الأفكار الهدّامة، فالمدرسة هي أساس التّغييرات الإيجابيّة المنشودة الّتي لن تقوم إلّا على لبنات التّواصل الفعّال والوعي بأهمّيته واحترام قواعده، لأنّه جديرٌ بزرع نفسٍ جديدٍ في مدارسنا؛ على اعتبار أنّ التّربية على التّواصل، الّتي جعلها "سيليستان فريني" (Célestin Freinet) من أبرز مشاريعه التّربويّة، استراتيجيّةً محوريّةً لانفتاح المدرسة على محيطها الخارجيّ، وهي الّتي تقود الأفراد إلى استثمار التّواصل في واقعهم المعيش، وتنمّي لديهم روح المبادرة، كما جاء في مشروع مدرسة سامرهيل (Summerhill School) ورائدها "ألكسندر ساذرلاند نيل" (Alexander Sutherland Neill).

2-2-إجراءاتٌ تواصليّةٌ عمليّةٌ لبناء المهارات الحياتيّة

لتحقيق الأهداف المنشودة، وتشكيل المهارات الحياتيّة المختلفة لدى المتعلّم، لا بدّ من تهيئة ظروفٍ خاصّةٍ في الكلام والكتابة، فضلاً عن شروطٍ أخرى (أمحدوك، 2017م، ص 139 - 148):

استخدام أسلوبٍ متينٍ ومتناسقٍ: عبر اعتماد مبدأي البساطة والإيجاز اللّذين يرتبطان بقدرة المدرّس على التّفاعل أكثر مع المتعلّم.

اعتماد نقلٍ ديدكتيكيٍّ سليمٍ: على المدرّس أن يعرف أنّ بينه وبين متعلّميه بوْنٌ ثقافيٌّ ومعرفيٌّ وقيميٌّ شاسعٌ، وأن يعمل على تقليصه بالانتقال من فضائه الّذي يمثّل المعرفة المفصّلة إلى فضاءِ المتعلّم؛ لذلك فإنّ أهمّ سمةٍ في المدرّس الكفء هي قدرته على تمييز، ضمن مجموع المعارف الّتي تتبادر إلى ذهنه، ما يناسب الموضوع الّذي يقوم بتدريسه. وتشكّل هذه السّمة جزءاً من كفايته التّواصليّة الّتي تيسّر له اقتصاد الجهد والزمن، وتحقيق الأهداف المدرّسيّة في الآن نفسه. ومن ثمّة ينبغي أن تكون الرّسالة الجيّدة كاملةً، وواضحةً، وبسيطةً، وصحيحةً، ومختصرةً؛ ولا بدّ أن تكون أيضاً الوسيلة المستخدمة في تبليغها سليمةً ومناسبةً، وفيما يلي توضيحٌ لهذه الصّفات:

الوضوح: يعني وضوح محتوى الرّسالة البيداغوجيّة، حتى يوفّر للمتعلّم أكبر قدرٍ من الفهم والفائدة.

البساطة: تعني بساطة الشّرح والخلوّ من التّعقيد، ليتسنّى للرّسالة (معلوماتٍ، أو بياناتٍ، أو مهاراتٍ، أو قيمٍ، أو اتّجاهاتٍ...) أن تصل للمتلقّي في أقلٍ وقتٍ ممكنٍ، ويتمّ العمل بمضمونها أو العلم به دون تشويشٍ.

عدم التّعارض: يعني التّوافق بين الوسائل المستخدمة في عمليّة التّواصل، وعدم وجود أيّ تعارضٍ من شأنه أن يؤدّي إلى قصورٍ في أدائها.

الإيجاز: عبر البعد عن الإطناب والإسهاب المخلّين بالمعنى والمتسبّبين في ملل المتلقّي وفتوره. ويلاحظ من خلال الممارسة المهنيّة، أنّ المدرّس المبتدئ، بصفةٍ خاصّةٍ، غالباً ما ينساق وراء التّراكم المعرفيّ، ويتناهى في الإطناب والإطالة، ناسياً مقتضيات النّقل الدّيدكتيكيّ، وإكراهات الوقت، وعدم قدرة بعض المتعلّمين على استيعاب وفهم الكمّ الهائل من المعارف، فتُشَلّ العمليّة التّواصليّة الصّفيّة، وينأى عن تحقيق الأهداف التّربويّة المرجوّة.

التّكامل: شمول الرّسالة لكافّة جوانب الموضوع المدروس من حيث الكّمّ والكيف.

الملاءمة: مراعاة ظروف التّواصل كزمانه، ومكانه، وآليّات تنفيذه وطبيعة المتعلّم...

نهج أسلوب الحوار: لأنّ ثماره كثيرةٌ، فهو يضفي الحيويّة والنّشاط في الصّفّ الدّراسيّ، ويتيح الفرصة لجميع المتعلّمين للانخراط في بناء الدّرس، ويحفّزهم على التّفكير وإبداء الرّأي. كما يمكّنهم من كسر الحواجز النّفسيّة وتعلّم مهارة الإنصات. ويمكّن المدرّس، بناءً على التّغذية الرّاجعة، من التّعرف على مدى استيعاب المتعلّمين للمضامين البيداغوجيّة السّابقة.

استعمال لغةٍ مشتركةٍ: طالما أنّ اللّغة هي الواجهة الأولى الّتي تعبّر عن مضمون الرّسالة البيداغوجيّة، فيجب أن تكون مفهومةً وواضحةً، سواءً كانت مكتوبةً أو صامتةً أو حركاتٍ أو إشاراتٍ أو إيماءاتٍ أو تلميحاتٍ.

حسن الإرسال والاستقبال (مهارة الإصغاء): تعدّ هذه الخصيصة التّواصليّة من أكثر المهارات فعاليّةً في التّفاعل اللّفظيّ داخل الصّفّ وخارجه. وتقتضي التّعلّم والتّدريب المستمرّين للحواسّ والدّماغ؛ لذا ينبغي على المدرّس أن يعوّد متعلّميه على الإنصات، باعتباره مقروناً بالإصغاء، احترازاً من الوقوع في الفوضى، فلا يفهم المتعلّم ما يقوله زملاؤه، ولا يدرك المدرّس مضامين رسائل المتعلّمين.

الثّقة المتبادلة: بمعنى ثقة المدرّس بقدرات المتعلّمين، وثقة المتعلّمين بما يصدره المدرّس من أقوالٍ أو أفعالٍ أو تقريراتٍ؛ لأنّ ذلك يخلق جوّاً من الاحترام والتّقدير. فإذا كان المدرّس واثقاً من قدراته، وكان المتعلّم مؤمناً بالرّسالة الموجّهة إليه ومدركاً لمحتوياتها، وكانت بينهما اتّجاهاتٌ إيجابيّةٌ نحو عمليّة التّدريس، فإنّ هناك احتمالاً أكبر في تحقيق تواصلٍ فعّالٍ، وبناء متين لمختلف المهارات الحياتيّة (شرف، 2003، ص201–202).

اعتماد البناء المنطقيّ: عبر الاعتناء بصيغ الأمر والعبارات الّتي لا تعتمد البناء للمجهول، واستعمال صيغة المخاطب الجمع "أنتم" أثناء الحوار (عوض المخاطب المفرد: "أنت")، فضلاً عن إعلان منطق الأفكار، وتوظيف العلاقات المنطقيّة والرّوابط الكرونولوجيّة، مثل: "قبل كلّ شيءٍ"، و"بعد هذا"، و"من أجل ذلك"، و"يتسبّب ذلك في"، و"في هذا الصّدد".

التّعبير عن الذّات: يقتضي ذلك امتلاك فكرٍ سليمٍ وواضحٍ، ولغةٍ ونطقٍ يمكّنان المدرّس/المتعلّم من إخراج ما هو موجودٌ بالقوّة والكمون إلى الوجود بالفعل والتّحقّق. ولا يعني التّعبير عن الذّات التّكلّم ولا إلقاء الخطب، بل الوعي وامتلاك المعرفة أو الحسّ التّواصليّ (أفيلال، 1999، ص114 – 117).

التّركيز على التّعلّم (learning) لا على التّعليم (Teaching): من خلال الاهتمام بالمتعلّم ودعم مشاركاته، واعتبار المدرّس مجرّد موجّهٍ ومنظمٍ للعمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة، وذلك عبر:

تمكين المتعلّمين من استراتيجيّاتٍ تعلميّةٍ فعّالةٍ: من خلال التّعرف على طرق التّعلّم المفضّلة لديهم، والعمل على تطوير مهاراتهم في التّقويم الذّاتيّ، ومنحهم الفرص للقيام بمحاولاتٍ تعلّميّةٍ إجرائيّةٍ اعتماداً على طرائق خاصّةٍ، مثل: حلّ المشكلات (problem-solving)، ولعب الأدوار... لأنّ المتعلّم، حسب البيداغوجيّات الحديثة، لم يعد مجرّد مستقبلٍ سلبيٍّ ومنفّذٍ لما يطلب منه، وحافظٍ فقط للقواعد الصّوريّة، ولم يعد ينظر إلى دماغه على أنّه عضلةٌ تقوى بالتّمارين، وإنّما وحدةٌ مركزيّةٌ لمعالجة المعلومات؛ ممّا غير النّظرة إلى التّعلّم من مجرّد قواعد صمّاءٍ تحفظ عن ظهر قلبٍ إلى اعتباره عمليّةً ذهنيّةً تقوم على الفهم والاستيعاب، ثم التّنظيم المتسلسل، فالحفظ المنهجيّ.

وتعضيداً لهذا الطّرح، يقول كلارك (Clarck): "لا تدرّسهم، اتركهم يتعلّمون" (don't teach, let them learn)؛ وبذلك يخرج المتعلّمون من حلقةٍ تعليميّةٍ روتينيّةٍ إلى فضاءٍ مليءٍ بالحيويّة والتّفاعليّة والدّيناميّة. فحلّ المشكلات، مثلا، طريقةٌ تربويّةٌ تجعل المتعلّم يقف على تفعيل مهاراته وقدراته الفكريّة، لحلّ مشكلةٍ تطبيقيّةٍ معيّنةٍ، ومن شأن تقنية لعب الأدوار الّتي تعتمد على التّشخيص التّمثيليّ الدّراميّ والحوار الحيّ تغيير الصّورة التّقليديّة المتكرّرة والقاتلة للإبداع والتّجديد.

التّسامح مع هفوات المتعلّمين: وذلك بالنّظر إلى الخطأ، ليس باعتباره دليلاً على إخفاق المتعلّم في تنمية العادات التّعلّميّة الصّحيحة، ولا فشلاً للعمليّة التّعليميّة والتّربويّة، وإنّما كفعلٍ إيجابيٍّ دالٍّ على أنّ المتعلّم في حالة تعلّمٍ وتفكيرٍ، يجب الانطلاق منه قصد تصحيحه، وترسيخ الصّواب بدله بطريقةٍ بيداغوجيّةٍ مقبولةٍ.

الاعتماد على التّغذية الرّاجعة: هي إخبارٌ إرجاعيٌّ منظّمٌ يبيّن مدى استقبال المتعلّمين واستيعابهم للرّسالة. ممّا يعين على تصحيح الفوارق بين الهدف من عمليّة الإرسال، والأثر الفعليّ الّذي أحدثته لدى المتعلّم (المملكة المغربيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، 2003، ص5–6). وبمعنى آخر، إنّها إخبارٌ عن الإخبار؛ أي إنّ هناك إخباراً أوّلاً مقصوداً يخبر به المرسل؛ أما التّغذية الرّاجعة، فهي إخبارٌ عن الإخبار الأوّل.

وإلى جانب كلّ هذه الشّروط، هناك شرطان إضافيّان آخران يساهمان في البناء القويم للمهارات الحياتيّة للمتعلّم، وهما: طوبولوجيّة القسم والوسائل الدّيدكتيكيّة المعتمدة.

بالنّسبة لطوبولوجّية القسم، تلعب البنية المادّيّة لفضاء التّعليم والتّعلّم دوراً أساسيّاً في التّكوين المتين لمختلف جوانب شخصيّة المتعلّم وبلورة مختلف مهاراته الحياتيّة؛ ذلك أنّ المناخ السّائد، وتموضع المتعلّمين، والمظهر البنائيّ للقاعة، كلّها عوامل تؤثّر سلباً أو إيجاباً على سيرورة

التّعليم والتّعلّم. ولذلك يمكن ترتيب الصّفوف وخلق فضاءٍ ملائمٍ تقلّ فيه المشوشّات والعلاقات العدوانيّة بين المتعلّمين، عبر (أمحدوك، 2017، ص144-145):

-ترك مساحةٍ كافيةٍ بين الصّفوف.

-وضع المقاعد بعيدةً عن الباب.

-ترك ما يكفي من المساحة في المناطق الّتي يغلب تردّد المتعلّمين عليها، وخاصّةً الطّريق إلى مكتب المدرّس.

-التّأكّد من أنّه بالإمكان رؤية جميع المتعلّمين من أيّ منطقةٍ يتحرّك فيها المدرّس.

-وضع المعينات التّعليميّة المستعملة وكلّ ما قد يحتاجه المتعلّمون في مكانٍ يسهل الوصول إليه.

-التّأكد من أنّ المتعلّمين يستطيعون مشاهدة كلّ ما يعرض أمامهم على السّبورة (قطامي، 1989، ص 148).

-الحدّ من مجموعة من الظّواهر الّتي تشوّش على العمليّة التّواصليّة: الدّخول المتأخّر للقسم، والتّماطل في إنجاز التّمارين المنزليّة، ونسيان الكرّاسات التّعليميّة، ومقاطعة أجوبة الزّملاء أو أسئلتهم، ورفض الأجوبة الجماعيّة والفوضويّة... (غريب ع.، 1995، ص189 – 190).

وبالنّسبة للوسائل التّعليميّة، فيقصد بها، في هذا السّياق، الآليّات الكتابيّة أو السّمعيّة أو البصريّة الّتي تنتقل عبرها الرّسالة التّربويّة، ويتمّ بها التّواصل. ويعتمد اختيارها على مضمون الرّسالة البيداغوجيّة وطبيعة الأفراد المكوّنين لجماعة الفصل، لأنّ القرار الخاصّ بتحديد محتوى الرّسالة التّواصليّة (المهارة الحياتيّة) لا يمكن فصله عن القرار الخاصّ باختيار الوسيلة الّتي ستنتقل الرّسالة من خلالها. كما ينبغي أن تكون هذه الوسيلة سليمةً، وتشير إلى المطلوب والمتوقّع منها، وفي مستوى المتعلّم، حتى لا تفسر بصورةٍ خاطئةٍ.

3-2-مهاراتٌ تواصليّةٌ خاصّةٌ بالمدرّس تزيد من فعاليّة بناء المهارات الحياتيّة

يتوقّف بناء المهارات الحياتيّة على قدراتٍ ومهاراتٍ خاصّةٍ لدى المدرّس، من قبيل: (أمحدوك، 2017، ص149-150)

مهارة الكلام: اختيار الألفاظ والعبارات بدقّةٍ وعنايةٍ، والاهتمام بمحتويات الرّسالة التّربويّة والتّعليميّة، إضافةً إلى انتقاء الزّمن المناسب للكلام وترقّب آثاره على المتعلّمين.

مهارة الكتابة: تعني الكتابة بخطٍ أنيقٍ وجذّابٍ، وتجنّب الأخطاء اللّغويّة بأنواعها المختلفة.

مهارة القراءة: اعتماد أسلوبٍ سليمٍ ونموذجيٍّ في الأنماط المختلفة للقراءة مع التّركيز على الإقراء بهدف الفهم.

مهارة التّفكير: مهارةٌ سابقةٌ أو ملازمةٌ أو لاحقةٌ بالتّواصل الصّفّيّ، وهي ضروريّةٌ للتّأثير والإقناع.

مهارة حفظ النّظام: مهارةٌ يستطيع المدرّس في ضوئها التّحكّم في سير العمليّة التّعليميّة ــ التّعلميّة. وتتمثّل في ضبط سلوكات المتعلّمين وتوعيتهم بأهمّية النّظام داخل الحجرة الدّراسيّة وتدريبهم عليه، كما ترتبط بتوفير المناخ المناسب للتّدريس وتحقيق احتياجات المتعلّم، لأنّ المناخ الجيّد داخل الفصل يساعد على التّعلّم، ويزيد من انشغال المتعلّم بالأنشطة الدّراسيّة. وتتمثّل أيضاً في توفير الجوّ الودّيّ والعاطفيّ، وتقديم حوافز خاصّةٍ للأداء المتميّز؛ إذ كلّما كان الفصل منظّماً،

ومرتّباً، ومتوفّراً على الشّروط الصّحّيّة اللّازمة من تهويةٍ وإضاءةٍ ورؤيةٍ جيّدةٍ، كلّما انجذب المتعلّمون للبقاء فيه لأكبر مدّةٍ ممكنةٍ.

مهارة التّخطيط: مهارةٌ تجعل المدرّس في تفاعلٍ دائمٍ مع المتعلّمين، ممّا يعينه على شحذ هممهم وانتباههم وإشغالهم بأنشطة التّعليم والتّعلّم. وتتمثّل في التّحضير اليوميّ للمواقف التّعليميّة، وتوزيع المهامّ والمسؤوليّات خلال الأنشطة الصّفّيّة وغير الصّفّيّة.

المهارة الدّيدكتيكيّة: يعمل المدرّس من خلال هذه المهارة على شدّ انتباه المتعلّمين إلى المادّة الدّراسيّة، والحدّ من الملل والتّشويشات الخارجيّة. وتتبلور عبر التّمكن من التّقنيات والطّرائق والأساليب المتعلّقة بمواضيع الدّروس، وحسن استخدام الوسائط التّعليميّة، وضبط التّسلسل المنهجيّ في تقديم الموادّ والمكوّنات التّربويّة.

مهارة التّفاعل الاجتماعيّ والإنسانيّ: مهارةٌ أساسيّةٌ يكسب بها المدرّس ثقة متعلّميه؛ إذ كلّما كانت العلاقة حميميّةً بين المدرّس والمتعلّمين، كانت قاعة الدّراسة أكثر انضباطاً ومردوديّةً. وتتمظهر هذه المهارة، خلال الأنشطة الصّفّيّة، في اعتماد المدرّس حيويّة النّقاشات الجماعيّة بين المتعلّمين، والتّعرف على آرائهم، وتوسيع دائرة الأنشطة الاجتماعيّة الّتي يشارك فيها الطّرفان خارج الفصل الدّراسيّ.

مهارة ملاحظة المتعلّمين وتتبّعهم: تساعد هذه المهارة المدرّس على معرفة سلوكات المتعلّمين، والوقوف على المشكلات الّتي تواجههم، ليعمل على حلّها قبل استفحالها عبر توزيع نظراته عليهم وإشراكهم جميعاً في بناء الدّروس، ومراعاة متطلّبات المتفوّقين منهم وبطيئي التّعلّم (البيداغوجيا الفارقيّة).

3- ديناميّة الجماعة وبناء المهارات الحياتيّة:

ترتبط ديناميّة الجماعة بطبيعة العلاقات التّربويّة والبيداغوجيّة داخل الفضاء الصّفّيّ ونوعيّة التّفاعلات الّتي تشهدها جماعة التّكوين البيداغوجيّ للمشرف التّربويّ.

3-1-ديناميّة الجماعة وجماعة القسم:

إنّ القسم، باعتباره مجالاً نفسيّاً–اجتماعيّاً، يتميّز بصفته جماعة عملٍ تهدف إلى تحقيق إنجازاتٍ معيّنةٍ، وفق شروطٍ محدّدةٍ، ويسعى من خلال تنظيمه الدّاخليّ إلى تحقيق أغراضٍ تربويّةٍ ومعارف مختلفةٍ، كاكتساب مهاراتٍ وخبراتٍ وأساليب تعليميّةٍ ضمن شروطٍ محدّدةٍ، ووفق وسائل وطرقٍ واضحةٍ. ومن ثمّة لا يمكن استكناه جوهر جماعة الفصل إلّا داخل خصائص الجماعات الصّغيرة، الّتي تعتبر العمل أهم مبدإٍ مشتركٍ بين أفرادها، فضلاً عن بعض الخصائص الّتي تميّز القسم التّعليميّ عن غيره من التّنظيمات الاجتماعيّة الأخرى.

3-1-1-جماعة القسم والعلاقات التّربويّة والبيداغوجيّة:

يشكّل الفصل الدّراسيّ وحدةً متجانسةً، ويكتسي بنيةً شكليّةً قانونيّةً، على اعتبار أنّه يتكوّن من حيث طبيعته وخصائصه من مستويين:

مستوى أوّلٍ (شكليٍّ / رسميٍّ): يتّخذ القسم صورة تنظيمٍ محكمٍ رسميٍّ يشرف على تحديد الأهداف الرّسميّة للجماعة والشّروط اللّازمة لتحقيقها، إضافةً إلى تحديد الأدوار والمسؤوليّات

الّتي يجب أن يقوم بها كلٌّ من المدرّس والمتعلّمين، وضبط المهارات الحياتيّة والقيم الأخلاقيّة المنتظر بناؤها.

مستوى ثانٍ (غير رسميّ): يعتبر القسم جماعةً أوّليّةً ومجالاً فسيحاً للتّكوين العاطفيّ والنّفس-اجتماعيّ أكثر منه فضاءً عرفيّاً تحكمه قواعد شكليّةٌ تنشأ تحت تأثير التّفاعلات الّتي تتمّ في إطاره. لذلك فهو غنيٌّ بالتّأثير والتّأثّر، ويلعب دوراً حاسماً في سير العمليّة التّعليميّة ـــ التّعلّميّة.

ويقصد بالعلاقة التّربويّة مجموع التّفاعلات التي تحدث داخل جماعة التّعلّم، والّتي تتمّ – في الوقت ذاته – بين المدرّس والمتعلّمين، وبين المتعلّمين أنفسهم، وبين المدرّس والمتعلّمين ومواضيع التّعلّم. بينما تمثّل الوضعيّات التّعليميّة-التّعلميّة الإطار العامّ الّذي تحدث في سياقه هذه التّفاعلات.

ويتمّ، في هذا السّياق، التّمييزُ بين أربعة أنماطٍ من العلاقات التّربويّة:

العلاقة الأوتوقراطيّة: علاقةٌ يمثّل فيها المدرّس الفاعل الأساس، وقوامها اكتساب المتعلّم قيم احترام النّظام، والامتثال لقواعده، وترتكن في بعض الأحيان إلى استعمال العنف والقهر والتّشديد في أساليب التّعامل؛

العلاقة التّكنوقراطيّة: علاقةٌ تتمحور حول محتويات التّعلّم، وتقوم على العقلانيّة والفعاليّة؛

العلاقة السّائبة والفوضويّة: علاقةٌ ترتكز على فلسفة "دعه يعمل"، ممّا يجعلها تزرع العبث واللّامسؤوليّة في نفوس المتعلّمين؛

العلاقة الدّيمقراطيّة: علاقةٌ يشكّل فيها المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة، وتقوم على أساس احترام شخصيّته، وإكسابه قيم الحرّيّة والاستقلاليّة والإبداعيّة.

2-1-3- جماعة القسم والبيداغوجيا التّقليديّة:

يدرك المتفحّص لبعض الكتابات والممارسات المتعلّقة بالبيداغوجيا التّقليديّة تصوّراً لا يعترف بأنّ المتعلّمين المنتسبين إلى قسمٍ دراسيٍّ يشكّلون جماعةً؛ فإذا كان المدرّس هو الشّخص المهيمن داخل القسم الدّراسيّ مكرّساً بذلك اللّاتوازن واللّاتكافؤ الأصليّين القائمين بينه وبين المتعلّمين، فإنّ الاستراتيجيّة الّتي يعتمدها تقوم على أساس التّعامل معهم باعتبارهم أفراداً لا جماعاتٍ. وتدفعه معايير ومبادئ هذه البيداغوجيا للنّظر بعين الرّيبة والشّكّ لأيّ محاولةٍ تستهدف تكوين جماعةٍ متماسكةٍ. ولذلك، يفترض في الفصل الدّراسيّ "الحديث" أن يكون متألّفاً من أفرادٍ معزولين، يرتبطون ببعضهم بواسطة الحوار البيداغوجيّ (آيت موحى، 2005، ص116).

كما قد يسهم شكل التّنظيم المادّيّ لفضاء التّعلّم (هندسة القسم، توزيع التّجهيزات داخله، كيفيّة تنظيم مقاعد جلوس المتعلّمين، موقع مكتب المدرّس...) في إقصاء مفهوم الجماعة، ويعمد إلى تفكيكها، وإجهاض علاقات الانجذاب الّتي تنشأ بين أعضائها.

يتحدّد دور المتعلّمين في الأنموذج البيداغوجيّ المتمركز حول الجماعة في تحمّلهم لجزءٍ كبيرٍ من مسؤوليّات التّعلّم الذّاتيّ/الجماعيّ، على اعتبار أنّ المدرّس ليس العضو الفعّال الوحيد الّذي تلقى عليه مسؤوليّة "التّلقين" المعتادة في النّماذج التّقليديّة؛ ومن ثمّ يمكن حصر الأشغال الّتي على الجماعة القيام بها في:

-اقتراح أو المساهمة في اقتراح القضايا المعروضة على بساط الدّرس، خصوصاً في أنموذج البحث الاجتماعيّ الّذي تنجزه جماعة القسم باقتراحٍ منها، لأنّ الجماعة "كلّما كانت لها الحوافز الكافية إلى المعرفة، كلّما كان إيقاعها في العمل مرتفعاً، وكانت نتائج ذلك العمل أكثر تقدّماً" (الشّعبيّ، 1999، ص53).

-تقويم نتائج أعمالهم في علاقتها بالمرامي والأهداف العامّة الّتي تصاغ منذ البداية في إطار الجماعة.

- الحرص على سيادة الاحترام داخل الجماعة، لأنّ لكلّ فردٍ حقوقاً وواجباتٍ إزاء الآخرين، مثل: احترام قواعد العمل، والحقّ في النّقد والنّقد الذّاتيّ، والالتزام بمقرّرات الجماعة.

- المشاركة في تداريب جماعيّةٍ خارج المدرسة، حتّى يتمكّنوا من التّعوّد على العيش في أوساطٍ أخرى غير المؤسّسة التّعليميّة، لأنّ المهمّ ليس هو اكتساب المعارف والمهارات فحسب، ولكن أيضاً نسج علاقاتٍ متنوّعةٍ مع المحيط الخارجيّ.

-الدّخول في نقاشٍ مفتوحٍ مع الزّملاء والأصدقاء والمدرّسين حول المعلومات المكتسبة والحلول الّتي يقترحونها للقضايا والمشكلات الّتي يقومون بدراستها.

وتتطلّب فاعليّة التّواصل وديناميّة الجماعة شرط الانسجام والتّجانس بين الأطراف الموجودين في الوضعيّة التّواصليّة، لأنّ ذلك يعين المدرّس على تحديد طبيعة الإجراءات والتّدخّلات الّتي يجب عليه أن يقوم بها؛ فإذا لاحظ مثلاً، أنّ هناك متعلّماً منعزلاً، أو يعيش على الهامش، أو منبوذاً من طرف البعض، فإنّه يعمل على وضعه في جماعةٍ أخرى. وقد يؤدّي هذا التّدخّل البيداغوجيّ إلى تغيّر وضعه، وبالتّالي إلى تغيّر عطائه ومردوديّته التّربويّة بعد الانخراط في الجماعة الجديدة. إنّ المشاعر الحقيقيّة بين أعضاء الجماعة هي الّتي تعمل على انسجامها بطريقةٍ تلقائيّةٍ.

3-2- ديناميّة الجماعة وجماعة التّكوين البيداغوجيّ للمشرف التّربويّ:

بالنّظر إلى خصوصيّة جماعة التّكوين البيداغوجيّ، تتّسم ديناميّتها بسماتٍ معيّنةٍ يعمل المشرف التّربويّ استناداً إليها على توظيف أنماطٍ تواصليّةٍ مختلفةٍ واستثمار طرائق مختلفةٍ في الإشراف التّربويّ.

3-2-1- جماعة التّكوين البيداغوجيّ في الإشراف التّربويّ:

جماعة التّكوين البيداغوجيّ جماعةٌ ممتدّةٌ تضمّ ما بين 14 و24 عضواً يضطرّ فيها المشرف التّربويّ إلى توظيف طرائق مختلفةٍ من التّنشيط (الاشتغال بالورشات، والتّعليم المصغّر...)، وتتّسم هذه الجماعة بكونها ممركزةً على المهمّة، لأنّ هدفها هو إشراك مجموعة من المدرّسين في إنجاز عملٍ محدّدٍ (إنتاج دليلٍ عمليٍّ، مثلاً)، يساعدهم في الممارسة المهنيّة، أو الوقوف على ظاهرةٍ ديدكتيكيّةٍ مخصوصةٍ. ومقارنةً مع الجماعة الواسعة الّتي تضمّ أعضاءً يفوق عددهم 50 فرداً، تبقى الطّريقة الوحيدة في التّكوين البيداغوجيّ هي المحاضرة لعرض أكبر عددٍ من المعلومات وفسح المجال لتدخّلات الممارسين التّربويّين.

وتحدّد بعض الأدبيّات التّربويّة الّتي عنيت بالإشراف التّربويّ أشكالاً وأنماطاً مختلفةً من الإشراف، مثل: الإشراف التّصحيحيّ، الّذي ينسجم مع إحدى وظائف الإشراف، وهي معالجة

أخطاء الممارسات التّربويّة والتّعليميّة، والإشراف الوقائيّ، حيث يساعد المشرف التّربويّ من يشرف عليهم على التّكيّف مع المواقف العمليّة، لأنّه بخبرته يستطيع التّنبّؤ بما يمكن أن يواجهوه من معيقاتٍ وحواجز، ومن ثمّ يستطيع التّصدّي لها وتجاوزها (الخطيب، 2015، ص 26).
ويمكن تقسيم الإشراف التّربويّ تبعاً لطرائق التّنشيط المعتمدة في تدبير جماعة التّكوين إلى إشرافٍ تقليديٍّ كلاسيكيٍّ، وآخر حديثٍ متطوّرٍ مرنٍ يواكب النّظريّات التّربويّة الحديثة.

2-2-3- الإشراف التّربويّ وطرائق تنشيط جماعة التّكوين:

الإشراف التّربويّ نشاطٌ علميٌّ منظّمٌ يقوم به المشرف التّربويّ في منطقته التّربويّة، بهدف تحسين العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة، ومتابعة تنزيل مفردات المنهاج الدّراسيّ، كما يروم تجويد آليّات الاشتغال الدّيدكتيكيّ للمدرّسين؛ ومواكبتهم في حلّ مختلف الإشكالات المرتبطة بتدريسيّة الموادّ؛ أو التّدرّب على مواجهة وتجاوز العوائق البيداغوجيّة المتعدّدة داخل الفعل التّربويّ بواسطة البحث التّربويّ التّدخليّ.
ترتكز المقاربة التّقليديّة للإشراف التّربويّ "على التّسلّط على المدرّس واصطياد أخطائه وكتابة التّقارير حوله" (تمحرّي، 1999، ص 81)، دون السّعي إلى مساعدته وتوجيهه والمساهمة في تجويد أدائهم التّدريسيّ... ممّا يطبع هذه العمليّة التّربويّة بالتّشنّج، بل يصل الأمر في بعض الحالات إلى الصّدام والاحتجاج على تصرّفات المفتّش التّربويّ. وعند التّأمّل في هذه المقاربة ونتائجها، نجدها لا تستحضر معطيات ونتائج ديناميّة الجماعات، خاصّةً جماعة الكبار، الّتي تتميّز بخصائص سيكولوجيّةٍ وسوسيولوجيّةٍ مغايرةٍ لجماعة المتعلّمين الصّغار. لا سيّما أنّ الدّراسات التّربويّة الحديثة تميّز بين البيداغوجيا (la pédagogie) والأندراغوجيا (l'andragogie) بناءً على الخصائص السّيكولوجيّة والسّوسيولوجيّة للفئتين.
وتستمدّ عمليّة الإشراف التّربويّ بعضاً من مُوَجِّهاتها من حقل ديناميّة الجماعات، على اعتبار أنّ المشرف التّربويّ يتموقع في وضعيّةٍ تواصليّةٍ مع جماعة من المدرّسين يشتركون في عدّة معايير، ويقتسمون عدّة همومٍ، ويواجهون إشكالاتٍ ديدكتيكيّةٍ وبيداغوجيّةٍ كثيرةٍ في الحقل التّربويّ. فهم يُشكّلون جماعةَ تكوينٍ متفاعلةٍ بشكلٍ كبيرٍ جدّاً، لها تمثّلاتها تجاه المشرف وعمليّة الإشراف، كما لها مواقف خاصّةٌ، قد تكون سلبيّةً أو إيجابيّةً، نحو المهنة والمادّة والعمليّة التّربويّة جملةً وتفصيلاً.
وبناءً على ذلك، تنادي الدّراسات الحديثة في مجال الإشراف التّربويّ باعتماد مقاربةٍ حديثةٍ مرنةٍ في التّعاطي مع جماعات التّكوين البيداغوجيّ. ويسمّى هذا النّوع من الإشراف التّربويّ ب"الإشراف الإكلينيكيّ" (La supervision clinique)، لأنّه يقوم على التّدخّل المباشر في الأحداث الملاحظة داخل الفصل الدّراسيّ. ويمكن تشريح مقوّماته واستراتيجيّاته الخاصّة حسب (Acheson, K. A. Damien Gall M., 1993) من خلال:
- تشخيص مشاكل المدرّس والتّدخّل من أجل إيجاد حلولٍ لها، باعتماد تقنيات الاستجواب والتّسجيلات داخل الفصل الدّراسيّ؛

- تقديم تصحيحاتٍ (feed back) للمدرّسين حول الوضعيّة الرّاهنة للتّدريس، وذلك بغرض مساعدتهم على إدراك الفارق القائم بين ما يدرّسونه بالفعل، وما يعتقدون أنّهم درّسوه، الأمر الّذي ييسر لهم عمليّة استتباع سيرورة التّكوين الذّاتيّ؛

- مساعدة المدرّسين على تطوير استراتيجيّاتٍ دائمةٍ ملائمةٍ للتّدخّل في الوضعيّات البيداغوجيّة المختلفة، وتشجيعهم على تدريسٍ ناجعٍ، وذلك من أجل تمكينهم من تجويد سيروراتهم التّعليميّة التّعلّميّة؛

- مساعدة المدرّسين على إذكاء وعيهم لبذل مجهوداتٍ دائمةٍ من أجل تنمية كفاياتهم المهنيّة، وتحقيق تدريسٍ متكاملٍ وجيّدٍ؛

- العمل على تقويم أداء المدرّسين، حتّى يتمكّنوا على ضوء ذلك من متابعة سيرورة تطوير مهنتهم (خلاف، 2000، ص180).

ولكي يحقّق المشّرف التّربويّ أهدافه، لا بدّ أن يضع خطّة عملٍ سنويّةٍ، هي عبارةٌ عن برنامجٍ تأطيريٍّ تكوينيٍّ يستجيب لانتظارات المدرّسين، وذلك وفق منهجيّةٍ علميّةٍ تعتمد المعايير التّالية:

تشخيص حالة المنطقة التّربويّة: بدراسة "جماعة التّكوين"، وتجميع بياناتها وتصنيفها، من حيث السّنّ والجنس والخلفيّة التّكوينيّة والشّواهد المهنيّة والجامعيّة...، لأنّ ذلك يقدّم للمشرف وضعيّةً دقيقةً عن جماعة التّكوين، ممّا يساعده على رصد الفروق الفرديّة بين المدرّسين وتحديد حاجاتهم التّكوينيّة؛

وضع برنامج عملٍ واضحٍ على ضوء نتائج التّفييء السّابقة: من خلال استحضار مقوّمات جماعة التّكوين العلميّة والسّوسيولوجيّة والسّيكولوجيّة؛ (إعداد محتوى تكوينيٍّ مرنٍ وملائمٍ: اعتماد معيار الملاءمة)؛

عقد لقاءاتٍ تواصليّةٍ موسّعةٍ قبل تنفيذ برنامج التّأطير البيداغوجيّ: تؤسّس هذه اللّقاءات لتعاقداتٍ بين المفتّش التّربويّ وجماعة التّكوين. وعلى ضوء نتائج دراسات "ديناميّة الجماعة" الكاشفة لأنماط الشّخصيّات المختلفة، يكتشف المشرف التّربويّ الشّخصيّات المناوئة لكلّ تغييرٍ، والرّافضة لكلّ تجديدٍ تربويٍّ، فيعمل على إدماجها في مشاريع ومجموعات اشتغالٍ تقوم بإنجاز مهامٍّ تربويّةٍ مختلفةٍ: عروضٍ، وإنتاجاتٍ، وفرق بحثٍ...

تقديم تكويناتٍ عصريّةٍ متنوّعةٍ وملائمةٍ: تستفيد من التّكنولوجيا الحديثة في الإعلام والتّواصل، وترتبط في إطار التّكوينات المستمرّة بالمستجدّات التّربويّة، والتّكوين في المهارات الحياتيّة، وتقوم على نتائج الدّراسات التّربويّة الأكاديميّة، وتتنوّع بين ندواتٍ تربويّةٍ تشاركيّةٍ ودروسٍ تطبيقيّةٍ فصليّةٍ وورشاتٍ تطبيقيةٍ تقدّم منتوجاتٍ يعدّها المدرّسون، ممّا يشعرهم بجدوى التّكوين وأهمّيته في تطوير أدائهم المهنيّ واشتغالهم الدّيدكتيكيّ؛

اعتماد طرائق تنشيطيّةٍ حديثةٍ: تنطلق من قاعدةٍ أساسيّةٍ هي إشراك المتكوّنين في مختلف مجريات التّكوين (20 % كلام المشرف، و80 % كلام المدرّسين)، ثم اعتماد تقنياتٍ تدريبيّةٍ مخصوصةٍ في فنون التّواصل والإلقاء...

الاستناد إلى معايير واضحةٍ ودقيقةٍ في التّقويم: لتحقيق تكافؤ الفرص بين عناصر جماعة التّكوين؛ وترسيخ قيم الإنصاف والمساواة بين الممارسين التّربويّين (المدرّسين)، يلزم المفتش

التّربويّ اعتماد معايير دقيقةٍ في تقويم أعمالهم، حتّى يحافظ على انسجام جماعة التّكوين البيداغوجيّ، ويسير بها نحو تحقيق الأهداف المتوخّاة.

خاتمة:

إذا كانت العديد من الدّراسات العلميّة والتّربويّة قد أولت أهمّيةً كبيرةً للتّواصل التّربويّ وديناميّة الجماعات، وبسطت قدراً كبيراً من تطبيقاتهما العمليّة والتّطبيقيّة على المستوى الصّفّيّ والتّكوينيّ، فإن تنزيلهما في الممارسة الميدانيّة والبيداغوجيّة ما يزال يتّسم بكثيرٍ من القصور، خصوصاً على مستوى تنمية الحسّ الجماعيّ وبناء المهارات الحياتيّة. ممّا دفعنا إلى مقاربة مقوّمات التّواصل التّربويّ وديناميّة الجماعات في ارتباطهما بتدبير جماعتي القسم والتّكوين، فأبرزنا حزمةً متكاملةً من التّطبيقات الإجرائيّة الّتي من شأنها الرّفع من منسوب المردوديّة التّربويّة والزّيادة من فعاليّة ونجاعة مختلف السّيرورات البيداغوجيّة، وهو الأمر الّذي سينعكس إيجاباً على مستوى الفصل الدّراسيّ بالنّسبة للمدّرس في الفصل وجماعة التّكوين البيداغوجيّ بالنّسبة للمشرف التّربويّ.

قائمة المراجع:

1.أحمد أوزي. (2015م). التّعليم والتّعلّم الفعّال: نحو بيداغوجيا منفتحةٍ على الاكتشافات العلميّة الحديثة حول الدّماغ. *مجلّة علوم التّربية* (39).

2.أسامة محمد السيد، وعباس حلمي الجمل. (2014م). *الاتّصال التّربويّ: رؤيةٌ معاصرةٌ، سلسلة* (كتب البرامج التّدريبيّة والتّأهيليّة لتنمية الموارد البشريّة). القاهرة، مصر: دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع.

3.المصطفى الشّعبيّ. (أكتوبر, 1999م). العلاقات مدرّس/تلاميذ في النّماذج المتمركزة حول الجماعة. *مجلّة علوم التّربية، المجلّد الثاني* (العدد السّابع عشر، السّنة الثامنة).

4.المملكة المغربيّة، وزارة التّربية الوطنيّة. (2003م). *دليل التّعليم الابتدائيّ*. الرّباط، المغرب.

5.جمال خلاف. (2000م). الإشراف التّربويّ. *مجلة عالم التّربية، 1* (عدد مزدوج 10/9).

6.حسن عماد مكّاوي، وليلى حسين السّيّد. (1988م). *الاتّصال ونظريّاته المعاصرة* (الطّبعة الأولى). بيروت، لبنان: الدّار المصريّة اللّبنانيّة.

7.خليل ميخائيل معوّض. (1982م). *علم النّفس الاجتماعيّ* (الطّبعة الأولى). الدّار البيضاء، المغرب: دار النّشر المغربيّة.

8.رحيمة عيساني. (2007م). *مدخل إلى الإعلام والاتّصال* (الطّبعة الأولى). باتنة، الجزائر: مطبوعات الكتاب والحكمة.

9.رشيدة أفيلال. (1999م). تنشيط الجماعات. *مجلة سيكولوجيّة التّربية، 1*(1).

10.رضا السّيّد محمود حجازي. (2006م). فعاليّة التّنظيم الحلزونيّ لمحتوى وحدات المادّة في التّحصيل وتنمية المهارات الحياتيّة لدى تلاميذ الفصل متعدّد الصّفوف. *المؤتمر العلميّ العاشر "التّربية العلميّة: تحدّيات الحاضر ورؤى المستقبل"*. القاهرة، مصر.

11.طالب عبد الله الخطيب. (2015م). *الإشراف التّربويّ وفق الأدوار الجديدة للمعلّمين* (الطّبعة الأولى). العين، الإمارات العربيّة المتّحدة: دار الكتاب الجامعيّ.

12.عاطف عدلي العبد. (1993م). *الاتّصال والرّأي العامّ* (الطّبعة الأولى). القاهرة، مصر: دار الفكر العربيّ.

13.عبد الرّحمان جمعة وافي. (2010م). *المهارات الحياتيّة وعلاقتها بالذّكاءات المتعدّدة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة في قطاع غزّة*. رسالة ماجستير. غزة، فلسطين: الجامعة الإسلاميّة.

14.عبد الرحيم تمحرّي. (أكتوبر, 1999م). المشرف التّربويّ المغربيّ: ما له وما عليه. *مجلّة علوم التّربية، المجلّد الثّاني*(العدد السّابع عشر، السّنة الثّامنة).

15.عبد العزيز شرف. (2003م). *نماذج الاتّصال في الفنون والإعلام والتّعليم وإدارة الأعمال* (الطّبعة الأولى: شوّال 1423ه). بيروت، لبنان: الدّار المصريّة اللّبنانيّة.

16.عبد الكريم بلحاج. (1999م). المنظور النّفسيّ الاجتماعيّ لديناميّة الجماعات. *مجلة سيكوتربويّة، 1*.

17.عبد الكريم غريب. (1995م). التّكوين المستمرّ. *مجلة عالم التّربية، المجلّد الأوّل* (العددان 1 – 2).

18.عبد الكريم غريب وآخرون. (1999م). الجماعات وديناميّة الجماعات: مفاهيم ومقارباتٌ. *مجلّة سيكوتربويّة، 1*(1).

19.عبد اللّطيف الفارابي، وعبد العزيز الغرضاف. (1994م). معجم *علوم التّربية: مصطلحات البيداغوجيا والدّيكتيك* (الإصدار 1، المجلد 1). (سلسلة علوم التّربية). الرّباط، المغرب: دار الخطّابي للطّباعة.

20.عبد الله عبد الدّائم. (1984م). *التّربية عبر التّاريخ: من العصور القديمة إلى أوائل القرن العشرين* (الطّبعة الخامسة). بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.

21.عبد الهادي نبيل. (2010م). *سيكولوجيّة الجماعات: تشكّلها، وحراكها، الإرشاد الجمعيّ* (الطّبعة الأولى). عمّان، الأردن: دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع.

22.كريمة حليم. (2015م). *المدخل لعلوم التّربية* (الطّبعة الأولى). فاس، المغرب: مطبعة آنفو – برانت.

23.لعربي بلفقيه. (1999م). أفكارٌ بصدد ديناميّة الجماعات. *مجلة سيكوتربويّة، 1*(1).

24.محمد أمحدوك. (2017م). *قضايا التّواصل في المنظومة التّربويّة المغربيّة وسؤال الفعاليّة*. الدّار البيضاء، المغرب: الدّار العالميّة للكتاب.

25.محمد آيت موحى. (2005م). *ديناميّة الجماعة التّربويّة: دراسةٌ في التّواصل والأدوار والقيادة والمعايير داخل جماعة القسم*. (منشورات عالم التّربية) الدّار البيضاء، المغرب: مطبعة النّجاح الجديدة.

26.مولاي المصطفى البرجاوي. (2020). ديناميّة الجماعة وتطبيقاتها في المجال التّربويّ والمهنيّ. *مجلة كرّاسات تربويّة*.

27.مولاي المصطفى البرجاوي، والمصطفى العناوي. (2020م). المدرسة المغربيّة وسؤال التّنمية: نحو نموذجٍ بيداغوجيٍّ قائمٍ على المهارات الحياتيّة. (المركز الجهوي لمهن التّربية والتّكوين لجهة فاس مكناس، فرع صفرو)، *مجلّة جسور، 1* (العدد المزدوج 8-9).

28.يوسف قطامي. (1989م). *سيكولوجيّة التّعلّم والتّعليم الصّفّيّ*. عمّان، الأردن: دار النّشر والتّوزيع.

29.Acheson, K. A. (1993). *La supervision pédagogique: méthodes et secrets d'un superviseur clinicien (Techniques in the clinical supervision of teachers).* (H. e. Gagnion, Trad.) Montréal, Québec: Editions Logiques.

30.Muccheilli, R. (1989). *la dynamique des groupes* (éd. 12). (L. é. d'édition, Éd.) Paris: Librairie Technique.

الدراسات السابقة وكيفية عرضها وتوظيفها في البحوث الاجتماعية

حليمة سلاوي، دكتوراه علوم علم الاجتماع المنظمات والموارد البشرية والاتصال
جامعة أحمد دراية، المدينة: أدرار- الجزائر

ملخص: تعد الدراسات السابقة خطوة من الخطوات المنهجية في البحث العلمي وبالأخص في البحوث الاجتماعية التي يجب مراعاتها نظراً لدور البالغ الأهمية في خدمة أي موضوع، إذا ما تم العثور عليها وأحسن توظيفها ومعرفة كيفية الاستفادة منها سواءً ذات الصلة المباشرة بالموضوع أو الغير مباشرة فهي بمثابة خلفية نظرية أو ميدانية للباحث، إذ تساعده في تحديد وضبط متغيرات الدراسة واستخراج مؤشرات، والأدوات المستخدمة وكيفية توظيفها ومعرفة مختلف الصعوبات التي تواجه الباحثين من قبله حتى يتم تجنبها، ومن ثمة يمكن القول بصفة عامة الاستفادة منها في مختلف المراحل البحثية للدراسة، كون هذه الدراسة تتميز بالطبع عن تلك الدراسات السابقة، كما يتم عرض هذه الدراسات السابقة التي تم التوصل إليها في حدود اطلاع الباحث وفق منهجية علمية موجزة ودقيقة، بالإضافة إلى ذلك يتم تصنيفها على أساس معيار معين يوضحه الباحث، مع الإشارة أيضاً إلى أوجه الاختلاف وأوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة كما يمكن التعقيب على هذه الدراسات السابقة، وأخيراً ذكر كيفية الاستفادة منها.

الكلمات المفتاحية: الباحث، الدراسات السابقة، البحث العلمي، البحث الاجتماعي.

Previous studies and how to present and use them in social research

Halima slaoui ،Doctor of Science، Sociology of organizations, human resources and communication
University,Ahmed deraya ، City:Adrar -Algeria

Abstract: Young researchers suffer from many problems that hinder t The previous studies are a step of methodological steps in the scientific research, especially in social research, which must be taken into account due to the extremely important role in serving any topic if it is found, and the best use of it and knowing how to benefit from it, whether directly related to the topic or indirectly, as it serves as a theoretical or field background. For the researcher as it helps him in identifying and controlling the variables of the study, extracting indicators, the tools used and how to employ them, and knowing the various difficulties that the researchers faced before him in order to avoid them. These previous studies, which were reached within the limits of the researcher's

knowledge, are presented according to a concise and accurate scientific methodology. In addition, they are categorized on the basis of a specific criterion indicated by the researcher, with reference also to the differences and similarities between the current study and previous studies. It is also possible to comment on These previous studies, and finally naming how to benefit from them.

Keywords: researcher, previous studies, scientific research, social research.

مقدمة:

إن البحث العلمي هو عبارة عن استقصاء دقيق ومنظم وهادف يسعى لدراسة ظاهرة معينة باعتماد المنهج العلمي بهدف اكتشاف حقائق وقواعد جديدة يمكن التحقق والاستفادة منها، كما يعتمد هذا البحث العلمي على مجموعة من المراحل لإعداد أي بحث علمي والتي اختلف الباحثين في تحديدها ومن بينها نجد مرحلة اختيار موضوع البحث إذ يعتمد الباحث الاجتماعي على وجه الخصوص فيه على عدة مصادر قصد الاختيار الأمثل والأنسب وفي مقدمتها الدراسات السابقة باعتبارها مصدر من المصادر المهمة التي ينطلق منها الباحث ويعتمد عليها في دراسته.

مشكلة الدراسة:

تعتبر الدراسات السابقة من الأسس المنهجية التي يعتمدها باحث علم الاجتماع في إعداد بحوثه الاجتماعية، وذلك من خلال لإطلاع على جهود الباحثين الذين سبقوه، كونها تكون لديه تراثاً نظرياً حول الموضوع المراد دراسته، كما تجعله يبدأ من حيث انتهى الآخرون بدون تكرار، بالإضافة إلى ذلك تزود الباحث بالآليات المنهجية المناسبة والأساليب التي اتبعها من سبقوه.

غير أنه بالاطلاع على البحوث وبالأخص المذكرات والأطروحات نجد الطلبة والباحثين لديهم نوع من القصور وسوء استخدام هذه الدراسة السابقة سواء من حيث اختيارها أو طريقة عرضها وتوظيفها وكذا توضيح أوجه الاستفادة منها، فأحياناً نجد الكم الهائل من الدراسات السابقة في البحث لكن من دون جدوى نتيجة سوء الاختيار لها وكذا غياب التوظيف المناسب لها، مما يولد ذلك الحشو وفقط.

انطلاقاً من ذلك طرحنا جملة **من التساؤلات** تتمثل فيمايلي،

-ما المقصود بالدراسات السابقة ؟

-كيف يتم عرض الدراسات السابقة في البحوث الاجتماعية ؟

-كيف يتم توظيف الدراسات السابقة في البحوث الاجتماعية ؟

-كيف يتم الاستفادة من الدراسات السابقة في البحوث الاجتماعية؟

أهداف الدراسة:

حيث هدفت دراستنا إلى تحقيق هدفين أحدهما علمي والمتمثل في محاولة إلقاء الضوء على تحديد مفهوم الدراسات السابقة ومعرفة كيفية عرضها وتوظيفها في البحوث الاجتماعية من أجل إعادة النظر في عملية الاختيار الصحيح والسليم لهذه الدراسات السابقة، لأن العبرة ليس في الكم الهائل من الدراسات والأبحاث وإنما العبرة بالاختيار المناسب للدراسة التي لها علاقتها بالموضوع المدروس وكيفية عرضها وتوظيفها والاستفادة منها، في حين الهدف الآخر عملي يتمثل في الخروج بجملة من التوصيات والاقتراحات التي يمكن أن تساهم في الاستخدام والتوظيف الأمثل والمناسب للدراسات السابقة في البحوث الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

تكتسي دراستنا أهمية قصوى كونها تلقي الاهتمام والتركيز على هذه العنصر ألا وهو الدراسات السابقة باعتبارها شيء مهم في الإطار المنهجي الخاص بالبحوث الاجتماعية والتي يجد فيها الكثير من الطلبة مشكل كبير في كيفية اختيارها واستخدامها مما ينعكس ذلك مما لاشك فيه على البحث الاجتماعي بالسلب.

منهج الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي لأنه الأنسب لمعالجة الموضوع الدراسات السابقة وكيفية عرضها وتوظيفها في البحوث الاجتماعية، حيث أنه يُمكننا من جمع المعلومات حول الموضوع وتشخيصه بل حتى يتجاوز ذلك إلى التحليل والتفسير وبالتالي الوصول إلى نتائج وتوصيات.

خطة الدراسة:

حيث اعتمدنا في دراستنا لمعالجة هذا الموضوع على النقاط التالية وهي تعريف الدراسات السابقة ثم معرفة أهميتها العلمية بالإضافة إلى ذلك حاولنا ذكر المصادر التي يتم من خلالها الباحث الاعتماد عليها، كما تطرقنا للحديث عن الضوابط المنهجية التي ينبغي مراعاتها عند اختيار الدراسات السابقة ومعايير تصنيفها وأخيراً حاولنا التركيز على كيفية عرض هذه الدراسات السابقة.

أولاً: تعريف الدراسات السابقة: لقد اختلف في تحديد مفهوم الدراسات السابقة بين الباحثين ويتجلى ذلك فيما يلي:

هي "البحوث والدراسات العلمية التي سبق وإن أجراها باحثون آخرون في مثل هذا الموضوع أو الموضوعات القريبة والمشابهة له" (جمال أحمد عباس ومهى خالد شهاب، ب.س، ص100).

هي "الدراسات التي يرجع إليها الباحث حيث يبدأ من حيث انتهى الآخرون للاستفادة مما توصلوا إليه ولعدم ضياع الجهود التي لا مبرر لها" .(مهدي زويلف، تحسين الطراونه، 1998، ص37).

هي "الدراسات والأبحاث التي جرت في المجال الذي يفكر فيه الباحث"(محمد عبد الفتاح الصيرفي، 2009، ص93).

هي كل "الدراسات والأبحاث والأطروحات والرسائل الجامعية التي تناولت نفس الظاهرة التي يتناولها الباحث" . (بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني، 2017، ص95).

هي تلك الدراسات التي درست نفس المجال الخاص بالمشكلة الذي يقوم الباحث".(محمود عرفان سرحان، 2015، ص253).

ومن خلال هذه التعاريف يتبين لنا أن الدراسات السابقة هي عبارة دراسات وأبحاث قام بها باحثون من قبل ذات صلة مباشرة أو غير مباشرة بالموضوع المراد دراسته، يعتمد عليها الباحث في معالجة موضوعه.

كما أوجب علينا **تحديد الفرق بين الدراسات السابقة والتراث النظري** لأن هناك من يخلط بين المفهومين، حيث يتجلى الفرق بينهما أن التراث النظري عملية شاملة يستعرض فيها الباحث كل ما كتب عن الموضوع سواء كان في شكل نظريات أو كتب أو مقالات أو بحوث، بحيث يتطلب الأمر ذكر فقط الفكرة المحورية لنظرية من النظريات أو النتيجة الرئيسة لبحث من البحوث وقد تعرض في سطر أو في عدة صفحات حسب أهميتها للموضوع وطبيعة الدراسة ومنهجها.

بينما الدراسات السابقة فهي الأخرى تدخل ضمن التراث النظري لكن من أوجه كثيرة إلا أن المعالجة المنهجية تختلف كونها تتطلب أكثر من مجرد ذكر للمصادر التي أخذت منها المعلومات والبيانات. بمعنى أن كيفية توظيفها تمليها ضرورات منهجية ونظرية مبنية أساساً على العرض والتحليل والنقد. .

ثانياً: أهمية الدراسات السابقة: تلعب الدراسات السابقة دور بالغ الأهمية على مستوى البحوث الاجتماعية ويتجسد ذلك فيمايلي: (محمد عبد الفتاح الصيرفي، 2009، ص94).

-تساعد الباحث على الاختيار السليم في بحثه وتفادي تكرار بحث سابق، والإلمام الشامل بعناصر البحث وذلك من خلال القراءة التحليلية لها.

-تعرف الباحث بالصعوبات التي واجهها الباحثون من قبل من أجل تفادي الوقوع فيها.

-تزود الباحث بالأدوات والإجراءات التي يمكن أن يستفيد منها

-تزود الباحث بمختلف المصادر والمراجع المتوفرة حول الموضوع.

-إعطاء فرصة واسعة للباحث لإغناء بحثه وبيان أصالته عن طريق الرجوع إلى الأطر النظرية والفروض التي اعتمد عليها الآخرون والنتائج التي أوضحتها دراساتهم وكذلك استعراض أوجه الاختلاف في تلك الدراسات.

-استفادة من نتائج الأبحاث والدراسات في:

أ.بناء فروض البحث اعتماداً على النتائج التي توصل إليها الآخر.

ب.استكمال الجوانب التي وقفت عندها الدراسات السابقة.

ج.تكوين خلفية نظرية عن الموضوع لأنه ليس الوحيد الذي يدرس الموضوع وإنما سبقه إليه آخرون وبذلوا فيه جهدهم وأعطوا فيه رأيهم وتحصلوا منه على نتائج.(ميلود سفاري، 1995، ص40).

-توفر على الباحث الجهد في اختيار الإطار النظري العام للموضوع.

-تبصر الباحث بأخطاء الآخرين.

-تبصره بالصعوبات التي واجهت من سبقه سواء كانت معرفية أو مادية أو في كيفية التعامل مع البحث الميداني.

-تعرف الباحث وتطلعه على مجمل المصطلحات والمفردات العلمية الخاصة بدراسته وتحسين قدرته على التعبير والكتابة بدقة ووضوح. (كمال دشلي، 2012، ص84).

-تساعد الباحث في تحديد الإطار النظري لبحثه وفق المستجدات والتطورات العلمية وبالتالي التركيز على الأبعاد والأفكار الواجب معالجتها وفق المنهجيات والأساليب العلمية الملائمة لانجاز دراسته.

-تجعل عملية تفسير ومناقشة النتائج لدى الباحث أكثر سهولة ويسراً . (منذر عبد الحميد الضامن، 2007، ص،ص87،85).

-تساعد الباحثين في الرجوع إلى النظريات ذات الصلة في وضع أسئلتهم من منظورهم، وأن يقرروا ما يضيفه مسعاهم هذا من معرفة لدراسات عدة كون المعرفة تراكمية.

ثالثاً: مصادر الدراسات السابقة: لقد تعدد مصادر الدراسات السابقة لهذا يمكن تقسيمها إلى عدة مصادر تكمن فيمايلي: (محمود عرفان سرحان، 2015،ص،ص 256،255).

الفهارس المرجعية: وهي التي تسجل فيها الموضوعات التي طبعت في الدوريات أو الكتب أو الجرائد والمجلات العامة.

المصادر التمهيدية: ويقصد بها المراجع العامة التي تفهرس وتلخص المقالات والكتب والرسائل العلمية مثل الفهارس الموجودة في المكتبات.

المصادر الأولية: ويقصد بها المراجع التي تحتوي على المقالات الأصلية أو تقارير البحوث والدراسات التفصيلية، بحيث تعتبر المجلات العلمية المتخصصة أهم مرجع في المصادر الأولية.

المصادر الثانوية: وهي المراجع التي تلخص أو تراجع ما نشر في المصادر الأولية.

كما أن هناك من يقسم هذه الدراسات السابقة **إلى** الدوريات العلمية، الأبحاث المحكمة، الرسائل الجامعية، الوثائق والإحصائيات، بالإضافة إلى ذلك هناك من يضيف مصدرا آخر وهو محرك البحث مثل، **google shcolar**

رابعاً: إستراتيجية البحث عن الدراسات السابقة: إن الباحث الاجتماعي يعتمد على استراتيجية قصد البحث عن الدراسات السابقة حيث يلجأ إلى أن يطرح على نفسه جملة من التساؤلات قبل إدراج هذه الدراسات السابقة وهي كالتالي، (جمال أحمد عباس ومهى خالد شهاب، ب.س، ص103).

-ما الهدف من إدراج هذه الدراسة؟

-ما علاقتها بالدراسة التي تقوم بها؟

-كيف تدعم هذه الدراسة أو تعارض ما يتوصل إليه من نتائج؟

ثم انطلاقاً من كل هذه التساؤلات يربطها الباحث بتساؤل البحث الرئيسي فإذا لم يكن هناك ارتباط وجب عليه إعادة النظر في هذه الدراسة.

كما يتساءل العديد من الباحثين ماهو العدد اللازم من الدراسات السابقة الواجب توفره حول الموضوع المدروس؟

حيث أوضح علماء المنهجية بأنه ليس هناك إجابات معينة ومحدد توضح عدد الدراسات السابقة التي يجب على الباحث مراعاتها، ولكن هناك قواعد عامة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار وهي كالتالي، (يوترعة بلال، ص 09).

-أن يجري الباحث مسحاً شاملاً عاماً على كل ما تحصل عليه من الدراسات السابقة مما له صلة بمشكلة بحثه.

-أن يفاضل بين ما تحصل عليه من دراسات من حيث،

-قربها أو بعدها من المجال الموضوعي لمشكلة البحث.

-قربها أو بعدها من المجال المكاني لمشكلة البحث.

-قربها أو بعدها من المجال الزماني لمشكلة البحث.

-حداثة وقدم الدراسات إلا للضرورة.

كما أوضح علماء المنهجية أن للدراسات السابقة أهمية في نجاح البحث العلمي، لهذا أوجب تحديد إستراتيجية المناسبة للبحث عن هذه الدراسات السابقة بمختلف أشكالها وتتمثل في: (يوترعة بلال، ص 04).

- وفرة كبيرة للدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وهنا يكون الباحث في حيرة من أمره أن يختار في دراسته.

-مشكلة ندرة الدراسات ذات الصلة بالموضوع.

وفي حالة عدم توفر الدراسات السابقة عن الموضوع المراد دراسته وذلك نظراً لخصوصية بعض المواضيع، فعلى الباحث تفادي الأحكام المسبقة قدر الإمكان والمتعلقة بنفي وجود الدراسات السابقة لأنه قد تنعدم ولكن انعدام نسبي فقط، لهذا وجب على الباحث بذل قصارى جهده في البحث عن التراكم المعرفي وفي خلفية المشكلة وذلك كالتالي: (يوترعة بلال، ص 08).

الخلفية العامة الموضوعية والخلفية النظرية: حيث يطلع الباحث على الموضوعات القريبة من موضوعات بحثه في حدود المجال أو الحقل العام الذي يندرج تحته البحث.

الخلفية العامة الزمانية: يتجه الباحث فيها للبحث في حدود الأحداث السابقة للفترة الزمنية التي يريد الباحث دراستها.

الخلفية العامة المكانية: وهي التي يتم فيها تكوين فكرة عامة عن تطور المشكلة في المجتمعات المماثلة والقريبة ثم البعيدة عن المجتمع قيد الدراسة.

خامساً: الضوابط المنهجية للدراسات السابقة وكيفية تصنيفها: قبل تصنيف الدراسات وجب علينا معرفة أهم الضوابط المنهجية عند اختيار الدراسات السابقة.

الضوابط المنهجية التي يجب مراعاتها عند اختيار الدراسات السابقة حيث تتمثل في النقاط التالية: (قاسمي صونيا ، 2020، ص816).

-أن تكون الدراسة السابقة متوفرة فعلاً في المكتبات.

-أن تكون الدراسة السابقة المنقاة تعالج متغيرات الدراسة أو احدها.

-أن يطرح الباحث سؤالاً على نفسه هل استطاع من خلال هذه الدراسة أن يضبط موضوعه بدقة.

-اختيار الدراسات العلمية المجازة أكاديميا كبحوث الماجستير فما فوق وحتى الأعمال العلمية المنشورة.

تصنيف الدراسات السابقة: إذ يتم تصنيف الدراسات السابقة وفقاً لمعايير التالية: (محمود عرفان سرحان، 2015، ص،ص 263،262).

حسب صلتها بالبحث، بحيث قد تكون هذه الدراسات لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع البحث.

حسب طبيعة الدراسة، بحيث يتم تصنيفها إلى دراسات عربية، دراسات أجنبية، دراسات محلية.

حسب طبيعة متغيرات الدراسة، بحيث تصنف الدراسات إلى دراسات خاصة بالمتغير المستقل والأخرى خاصة بالمتغير التابع.

حسب الأماكن التي أجريت فيها.

حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

حسب العنوان أي يتم تصنيف الدراسات السابقة حسب تقارب عناوينها..

حسب الأهمية أي يتم تصنيف الدراسات السابقة حسب أهمية الدراسة وعلاقتها بالبحث من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية. (ابراهيم يحياوي، 2021، ص16)

سادساً: كيفية عرض الدراسات السابقة: حيث يرى بعض الباحثين أن عرض الدراسات السابقة يتم إما من خلال تقديم بشكل بارز في المقدمة ليوضح أهمية دراسته وعلاقتها بالمعلومات والأحداث الحالية، وإما بشكل تفاعلي ومتكامل من خلال البحث مناقشاته وتحليلاته وفي التفسيرات التي يقدمها لنتائجه، بحيث يرون أنه لا يجوز تقديمها بشكل فصل مستقل في الدراسة "(زوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، 2002، ص 195).

لكن في البحوث الاجتماعية نجد خلاف ذلك إذ يفرد لها عنصر مستقل بذلك ضمن الفصل الأول المتعلق بالإطار المنهجي للدراسة يتم معالجة فيه الدراسات السابقة بشكل مفصل.

في حين توجد **جملة من الاعتبارات الواجب مراعاتها عند عرض الدراسات السابقة**، والتي يمكن أن نجملها في النقاط التالية: (محمود عرفان سرحان، 2015، ص269-273).

-حصر جميع الدراسات السابقة.

-قراءة الدراسات السابقة بدقة وبطريقة ناقدة

-مناقشة ما يتصل بكل موضوع بشكل مستقل.

-إلقاء نظرة على نتائج الدراسة المتعارضة في نتائجها.

-يختصر أبرز نقاط الدراسات السابقة بدون تشويه أو طمس.

-يقتصر الباحث في الحديث عن نتائج الدراسة السابقة فقط التي لها صلة بالبحث.

-تجنب الأحكام المسبقة بالنقص أو القصور من دون تقديم الدليل.

-لا تتم عملية الاستعراض بصورة مقبولة إلا بالتحليل.

من الأخطاء الشائعة لدى العديد من الطلبة والباحثين في إجراء البحوث اعتبار الدراسات السابقة فقط خانة يمكن أن تملأ في أي وقت من كتابة البحث، كما أن كثيراً منهم أي الطلبة والباحثين يشرعون في قراءة وتلخيص وعرض الدراسات السابقة بعد أن يكونوا قد فرغوا من جمع المادة

العلمية عن بحوثهم وعالجوها كمياً ورصدوا نتائجهم وربما كان يختفي وراء مثل هذا السلوك اعتقاد بأن الدراسات السابقة لا تعد جزءاً متكاملاً من عملية البحث إنما هي صفحات تسطر لزيادة حجم البحث وفقط وبالتالي تكون مجرد حشو لا غير.

أما عرض ملخص الدراسات السابقة فيكون كما ذكرنا آنفاً وفق معيار يحدده الباحث عند عرضه ويتم الاعتماد في هذا العرض على العناصر التالية(رشيد زرواتي، 2004، ص79-80):

-ذكر عنوان الدراسة.

-ذكر الجهة التي قامت بالدراسة أو أشرفت عليها سواء كان الباحث شخصاً أم فريق بحث أم هيئة بحث.

-ذكر زمن الدراسة: أي التاريخ الذي أجريت فيه الدراسة ويفضل أن تراعى الدراسات الحديثة.

-مكان الدراسة: أي المكان الذي أجريت فيه الدراسة

-المدة التي استغرقتها الدراسة، فالدراسة التي تدوم سنوات ليست كالتي تنجز في شهور.

-طبيعة الدراسة: هل هي دراسة نظرية أم ميدانية؟.

- إشكالية الدراسة: أي ذكر تساؤل الرئيسي للدراسة.

-منهجية الدراسة:أي ذكر المنهجية التي اعتمدها الباحث وكيف استخدمها، ويدخل ضمن ذلك المنهج، الفرضيات، الأدوات ومواصفاته العينة.

-ذكر الأهداف الرئيسية التي كانت الدراسة ترمي إليها.

-الخطوات الرئيسة لتسيير الدراسة تكون في شكل عرض شامل ومختصر لخطة البحث.

-عرض أهم نتائج التي توصل لها الباحث والتركيز على الإضافة العلمية أو المنهجية في حقل المعرفة أو النظريات التي خرج بها الباحث.

وهناك بعض الباحثين يرون أنه يمكن تلخيص كل هذه الخطوات في الإشكالية المنهجية، النتائج أما الباقي فهي حواشي مساعدة فقط بالرغم من أنها ضرورية.

كما يفضل أن يكتب الباحث الدراسات السابقة في دراسته على شكل فقرات وليس في شكل عناوين حتى لا يقع الاختلاط بين الدراسة الحالية والدراسة السابقة، بالإضافة إلى ذلك يشترط تهميش مرجع الدراسة السابقة مع عدم ذكر الصفحة لأنها هي فقط ملخص الدراسة. ومثال عن ذلك من دراستنا.

دراسة العقبي الأزهر 2008-2009 بعنوان، **القيم الاجتماعية والثقافية المحلية وأثرها على السلوك التنظيمي للعاملين المصنع الجزائري نموذجًا بمؤسسة صناعة الكوابل بسكرة**.(العقبي الأزهر، 2009).

حيث كانت تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها، تحديد العوامل والمتغيرات الواقعة خارج المنظمة والتي تعد الإطار المجتمعي الذي يحيط بها ويشكل بيئتها الخارجية، تحليل ما تحدثه البيئتان الاجتماعية والثقافية بوصفهما بيئتان فرعيتان من البيئة الخارجية للمنظمة من تأثيرات على سلوك العاملين داخل المنظمة، بيان الدور الذي تلعبه القيم والمعايير الاجتماعية المحلية في بروز أنماط معينة من التعاون والإشراف داخل المنظمة الصناعية الجزائرية.

كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج المقارن، واختارت العينة الطبقية، في حين استعانة بتقنية الاستمارة، المقابلة والوثائق والإحصاءات لجمع البيانات، أما نتائج الدراسة فقد توصلت إلى أن ما يحصل من عمليات اجتماعية بين العاملين وخاصة منها ما يتعلق بالإشراف والضبط الاجتماعي مسائل تحددها عناصر داخلية خاصة ببيئة المصنع ولكن أيضاً اعتبارات خارجة عنه مصدرها البيئة الاجتماعية والثقافية والمحلية المحيطة به، وأبرز عناصرها المتمثلة في نسق القيم والمعايير الاجتماعية بخصائصها ومواصفاتها المميزة وهذه الأخيرة لصيقة بتركيبة الفرد العمل وتكوينه الذهبي والعاطفي ولما كان الأمر كذلك فإن العامل عندما يلتحق بالمصنع مكان عمله لا يتركها في غرف تغيير الثياب ولا ينسلخ منها فهي تمثل هويته الثقافية والاجتماعية ترافقه أينما حل وتملي عليه أفكاره وتوجه سلوكه وتضع له ما يرتبط بهما من قيود.

كما ينبغي **تقييم الدراسة:** وفيه يقوم الباحث بمقارنة الدراسة السابقة ببحثه من أجل معرفة، ماذا دُرس؟ وماذا لم يدرس بعد، بغية أخذه بالدراسة؟ أو درس وكانت الدراسة ناقصة وبالتالي فالباحث يهدف إلى دراسة ما كان ناقصاً(رشيد زرواتي، 2004، ص81).

كذلك يتم إبراز مواطن الضعف ومواطن القوة في الدراسة، مع تبيان القيمة العلمية النظرية والتطبيقية التي توصل إليها الباحث.

ومن هذا المنطلق كان على الباحث مراجعة الدراسات السابقة من خلال دراساتها دراسة نقدية انطلاقاً مما يلي(محمود عرفان سرحان، 2015، ص21-22):

-تحديد المشكلة.

-وضع الدراسة في منظور تاريخي

-فهم الباحث ما يوجد في المجال من تناقضات

-تجنب التكرار غير المقصود وغير الضروري

-المساعدة على معرفة أي مناهج البحث أكثرها فائدة.

-التأكد من عدم تطرق الدراسات السابقة للمشكلة.

-بيان موقع البحث المقترح من الجهود السابقة في مجال البحث

-المساهمة في توضيح أبعاد مشكلة البحث.

-تزويد الباحث بأفكار كاملة أو جزئية عن المنهج المناسب.

-تنبيه الباحث إلى مصادر علمية قد لا يعرفها.

-تعريف الباحث بطبيعة المادة العلمية الموجودة.

-تزويد الباحث بالإطار النظري.

-تزويد الباحث بخلفية يناقش في ضوئها النتائج.

كما توجد مدرستان تبين **الكيفية المنهجية للتعامل مع الدراسات السابقة** ويتجلى ذلك في(ابراهيم يحياوي، 2021، ص331):

المدرسة الأولى: ترى بضرورة إجراء تحليل نقدي لهذه الدراسات السابقة بعد تصنيفها وفق معيار معين وعرض ملخصاً.

المدرسة الثانية: ترى بوجوب توظيف الدراسات السابقة في جميع مراحل الدراسة فمنها من يوظف في المقدمة، ومنها من يستدل به في الجانب النظري والآخر عند تحليل السوسيولوجي للبيانات وعند مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها لكن من الأفضل الاعتماد على المدرستين مع بعض.

وبصفة عامة يمكن القول أن توظيف الدراسات السابقة يكون من بداية البحث إلى نهايته أي في جميع مراحل البحث "من اختيار موضوع البحث إلى غاية مناقشة نتائج الدراسة".

كما ينبغي على الباحث إبراز ما يميز دراسته عن الدراسات السابقة وكذا أوجه الاستفادة منها مثال عن دراستنا الخاصة بأطروحة دكتوراه الموسومة ب، القيم السوسيو تنظيمية وعلاقتها بالاستقرار الوظيفي دراسة ميدانية مديرية أملاك الدولة ولاية أدرار حاولنا توضيح ذلك من خلال ما يلي:

تميز دراستنا الحالية عن الدراسات السابقة: من خلال تتبعنا لهذه الدراسات السابقة نجد أنها توحدت في معالجتها لموضوع القيم وموضوع الاستقرار الوظيفي بصفة عامة لكن زاوية المعالجة تختلف وخاصة فيما تعلق بموضوع القيم، وكذا مجالات الدراسة، وطبيعة الأدوات المعتمدة في جمع المعلومات.

وانطلاقاً من ذلك يتبين أن لكل دراسة خصوصية تميزها عن غيرها من الدراسات الأخرى، ومن ثمة تميزت دراستنا هذه بدورها عن الدراسات السابقة في النقاط الآتية:

-من حيث طبيعة الموضوع كون دراستنا حاولت الربط بين القيم الاجتماعية والتنظيمية السائدة في المؤسسة والاستقرار الوظيفي ومعرفة العلاقة بينهما وأيهما الأكثر تأثيراً القيم الاجتماعية أم التنظيمية، بحيث لا توجد أي دراسة في حدود اطلاعنا حاولت البحث في طبيعة هذه العلاقة.

-من حيث المجال الجغرافي فدراستنا انصبت في منطقة أدرار التي تعد منطقة صحراوية جزائرية تزخر بعادات وتقاليد وقيم خاصة التي هي محور دراستنا، فهي ذات طابع سوسيو اجتماعي وثقافي ينعكس بدوره على المؤسسة.

-من حيث المجال المكاني للدراسة فمؤسسة مديرية أملاك الدولة تختلف عن المؤسسات الأخرى، كونها ذات طابع خاص مالي أي تابعة لوزارة المالية وبالتالي لها سمة خاصة تميزها عن المؤسسات الأخرى.

-من حيث المجال الزماني للدراسة إذ امتدت من 25 أفريل2017 إلى غاية 23 نوفمبر 2019 فهي دراسة حديثة تتساير مع العصرنة التي أصبحت الدراسات الحديثة تعالجها كون ينصب اهتمامها الأكبر بالمورد البشري، وهذا من أجل ضمان سير هذه المؤسسة بشكل سليم وخاصة عند التركيز على متغيرين القيم والاستقرار الوظيفي.

-مجتمع الدراسة كان مختلط كونه شمل المبحوثين العاملين في الريف والمدينة أيضاً، كون الدراسة تضمنت المؤسسة الأم المتواجدة في وسط المدينة وفروعها المتواجدة في القصور، بالإضافة إلى ذلك أن يكون هذا المبحوث قد تجاوز ثلاث سنوات عمل.

-من حيث جمع المعلومات تم الاستعانة في ذلك على الملاحظة بالمشاركة؛ كوني موظفة في ميدان الدراسة أي مديرية أملاك الدولة.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

وبشكل عام كانت الاستفادة من الدراسات السابقة متمثلة في معرفة كيفية معالجة دراستنا الموسومة بـ: علاقة القيم الاجتماعية والتنظيمية بالاستقرار الوظيفي سواءً على المستوى النظري أو الميداني وفقاً لمنهجية علمية سليمة ومحكمة وذلك من خلال تكوين رصيد معرفي حول الموضوع وتوضيح بعض الاستفسارات وإزالة بعض الغموضات التي كانت عالقة في أذهاننا، بالإضافة إلى مساعدة في الصياغة الدقيقة والمحكمة للإشكالية، صياغة الفرضيات تحديد مؤشرات الدراسة، معرفة طبيعة المنهج المعتمد والأدوات المناسبة الواجب اعتمادها في جمع البيانات، اختيار الأنسب للأساليب الإحصائية، وكذا معرفة طبيعة المراجع المعتمدة لمعالجة الموضوع.

خاتمة:

تعتبر الدراسات السابقة سواء ذات الصلة المباشرة أو الغير مباشرة بالموضوع من الإجراءات المنهجية التي ينبغي للباحث أن يعتمدها في مساره البحثي الاجتماعي بغية الوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة بطريقة سليمة وصحيحة لأنها تعد إطارا نظرياً يطلع عليه الباحث قبل إجراء دراساته فهي تعد له الأرضية الخصبة لدراسته، وتزوده بكثير من معلومات وترشده إلى الطريق المختصر سواء على المستوى النظري أو الميداني، كون هناك جهود باحثين سبقوه في دراسة الموضوع كلاً من زاويته.

كما أن الدراسات السابقة لا تعد عرض وحشو لدراسات وأبحاث وفقط وإنما يستعين بها الباحث في الجانب النظري، ناهيك عن عرض ملخص لها بعد الاطلاع عليها وقراءتها قراءة تحليلية وتوضيح الاختلاف بينها وبين الموضوع المدروس وتقييمها، وما يميز الدراسة الحالية عنها وكيف تم الاستفادة منها، بالإضافة إلى ذلك يتم توظيفها في الجانب الميداني على مستوى تحليل السوسيولوجي من خلال دعم تلك القراءات وكذا مناقشة النتائج دراسة في ضوءها.

وانطلاقاً من ذلك يتبين لنا أهمية الدراسة السابقة على مستوى البحث الاجتماعي، لهذا نوصي جميع الطلبة والباحثين أخذها بعين الاعتبار والتقيد بمعايير انتقاءها وتوظيفها في البحوث بطرق منهجية صحيحة وسليمة حتى يتسنى الخروج ببحث اجتماعي مدروس بدراسة علمية دقيقة وضوابط منهجية محكمة.

قائمة المراجع:

1.إبراهيم يحياوي (2021)، الدراسات السابقة أهميتها وكيفية توظيفها في البحوث الاجتماعي، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 01.

2.العقبى الأزهر (2009)، "القيم الاجتماعية والثقافية المحلية وأثرها على السلوك التنظيمي للعاملين بمؤسسة صناعة الكوابل بسكرة"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

3.بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني (2017)، منهجية العلوم الاجتماعية، ط 01، الدار الجزائرية، الجزائر.

4.بوترعة بلال (دس)، الدراسات السابقة في البحث العلمي، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي.

5.جمال أحمد عباس ومهى خالد شهاب (د.س)، مناهج وأساليب البحث العلمي، (د.ط)، دار أمجد للنشر والتوزيع، (د.م).
6.رشيد زرواتي (2004)، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، (د،ط)، دار الكتاب الحديث، الجزائر.
7.زوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد (2002)، البحث العلمي، ط 01، دار الفكر للطباعة والنشر، (د-م).
8.قاسمي صونيا (2020)، الضوابط المنهجية في توظيف الدراسات السابقة في البحث الأكاديمي، مجلة المعيار، المجلد 24، العدد 51.
9.كمال دشلي (2012)، منهجية البحث العلمي، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة حماة،
10.محمد عبد الفتاح الصيرفي (2009)، البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين ، (د،ط)، دار وائل، (د.م).
11.محمود عرفان سرحان (2015)، مناهج البحث في الخدمة الاجتماعية رؤية معاصرة ، ط01، دار الكتاب الجامعي، (د،م).
12.منذر عبد الحميد الضامن (2007)، أساسيات البحث العلمي، ط01، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
13.مهدي زويلف، تحسين الطراونه (1998)، منهجية البحث العلمي، ط01، دار الفكر للنشر والتوزيع، (د.م).
14.ميلود سفاري (1995)، الأسس المنهجية في توظيف الدراسات السابقة، مجلة قسنطينة للعلوم الإنسانية، عدد خاص.

المراكز الحضرية لوزان ودورها في التنمية المحلية

أ. عبد الوهاب الحبيب، باحث في سلك الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة ابن طفيل - المغرب

ملخص: تتفاوت أهمية المجال الاقتصادي الحضري حسب أهمية المدينة، فمقومات الاقتصاد الحضري تنبني أساسا على الإنتاج والاستهلاك المحلي ومدى قدرة المدينة على تنظيم المجال الريفي والحضري، فمدينة وزان تعتمد على التبادل كمورد أساسي لها، شأنها في ذلك شأن المدن الصغيرة في الوسط القروي التي يشكل السوق الأسبوعي حدثا مهما داخل الأسبوع. ترتبط المدينة بالمجال المحيط بها وبالمدن الأخرى، فلكل مدينة علاقة متنوعة مع عالمها الخارجي، تعرف بمنطقة النفوذ الحضري التي قد تزداد اتساعا وأهمية حسب الدور الذي يقوم به قطاع التجارة والخدمات بالمدينة، فتصبح للمدينة جاذبية قصوى تجعلها قادرة على استقطاب مجالها وفرض إشعاعها داخل منطقتها، وبالتالي خلق دينامية مجالية ما بينها وما بين المراكز الحضرية الصاعدة، مما يمكن من بلورة تنمية محلية بمنطقة وزان.

الكلمات المفتاحية: المراكز الحضرية، التنمية المحلية، منطقة وزان، المدينة، الوسط القروي.

Urban Centres and their Role in Local Development in Ouazzane

Prof.ABDELOUAHAB EL-HABIB

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Ibn Tofail, Kenitra – Morocco

Abstract: The significance of each urban economic sphere hinges squarely on the city where it operates since the components of urban economy are based on local production and consumption and on the extent to which the city can organize its urban and rural areas. Ouazzane's economy depends largely on exchange as a primary source, as do all small towns and villages in the rural community where the weekly souk (or market) play an important economic role for the rural population. Geographically, the city links substantially to the surrounding areas and other cities in an urban space where the relationship between cities is quite diverse depending on each city's own sphere of influence in the area. Trade and services animate the expansion of the city's influence, whereby the city amasses more attraction in the area which allows it to

create a dynamic sphere with emerging urban centers. This dynamic sphere, as important as it is, enables local development in Ouazzane despite all the challenges.

Keywords: Urban centres, local development, Ouazzane, city, rural area.

مقدمة

يعتبر التمدين ظاهرة كونية، تطرح مجموعة من المشاكل المعقدة، دفعت بجميع الدول إلى محاولة التحكم فيها، وعليه تمثل المراكز الحضرية كيانات جغرافية تتميز بخصائص معينة وتمارس وظائف متنوعة جعلت منها تنظم المجال الجغرافي، وهذه المراكز صنفت من طرف مديرية الإحصاء منذ الإحصاء العام للسكان والسكنى سنة 2004م، لاستيفائها المعايير المحددة من لدنها.

تتمثل طاقة الاستقطاب والتوزيع للمدينة في حركات الأشخاص من خلال التراقص اليومي ما بين سكان الإقليم، وعاصمته ثم حركات نقل البضائع، وتهم المنتوجات الفلاحية للإقليم والمتجهة نحو مدينة وزان التي توزعها من جديد؛ سواء داخل تراب الإقليم أو خارجه، كما تعمل على تزويد المجال الريفي بالمنتوجات المصنعة معتمدة في ذلك على شبكة من الطرق والمسالك ذات أهمية مختلفة وفق مكانة الاقتصاد الإقليمي ونشاط مدينة وزان، أما الحركات الخفية التي تلعب دورا مهما في تنظيم المجال الحضري داخل المجال المدروس قد لا تظهر إلا عند مراقبة الإحصائيات الخاصة، ومراجعتها كالمكالمات الهاتفية، والمراسلات البريدية، وحركات الأموال.

تتدخل مجموعة من العوامل وراء اختيار منطقة الدراسة، باعتبارها مجالا جغرافيا يعرف دينامية حضرية قوية، بالرغم من المشاكل التي تعاني منها، سواء على المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي، وفي هذا الإطار سوف نحاول تشخيص دور المراكز الحضرية لوزان في التنمية المحلية.

I- الإطار المنهجي للبحث

1-1 إشكالية البحث:

إن اختيار إشكالية البحث عند الأستاذ محمد بلفقيه تمثل مرحلة حاسمة في أي نمط من أنماط البحث العلمي. وهي مرحلة تسبق مرحلة تحديد الإشكالية، وتتعدد أنماط المشاكل العلمية قدر ما تتعدد مبررات الاهتمام بإيجاد حلول لها. فقد يتعلق الأمر بتفسير حدث غير متوقع، أو دراسة ظاهرة بغية معرفة علة وقوعها، أو بالتشكيك في أدلة طرحت لإثبات فرض بعينه. غير أن المنهج العلمي لا يمدنا بأي قواعد للعثور على الإشكاليات، حيث يبقى التمرس والخبرة العلمية والنظريات الرائجة المصادر الخصبة لها (محمد بلفقيه، 2002، ص 550).

انطلاقا من الفكرة السابقة، فالمتتبع لمسار التنمية الفلاحية والقروية التي استهدفت العالم القروي يلاحظ أنها ذات طابع مركزي، وبنيت أساسا على القطاع الفلاحي الذي يشكل العمود الفقري للاقتصاد الوطني.

بقيت ساكنة منطقة الدراسة تعاني من قلة الإمكانيات والتجهيزات والبنيات التحتية والظروف السكنية غير الملائمة وضعف المؤشرات الاجتماعية، مما صاحبه انتشار البطالة والهجرة القروية نحو المدن. وعليه، تبقى التنمية المحلية عنصرا هاما لإخراج الساكنة من الفقر والتهميش والعزلة والأمية التي يعيشها الإقليم في ظل غياب برامج تنموية قادرة على خلق فرص الشغل، وتحسين نمط العيش، والحد من ظاهرة الهجرة التي هي في تزايد مستمر نتيجة قلة البنيات التحتية وهشاشتها، وتدهور الموارد الطبيعية، وضعف الأنشطة غير الفلاحية رغم ما تزخر به المنطقة من موارد ترابية متنوعة.

تشكل المراكز الحضرية الصاعدة أساس التنمية المحلية بمنطقة وزان، إذ يعتمد عليها في خلق الرواج الاقتصادي، لكن في المقابل تعاني من مجموعة من الإكراهات التي تحد من فعاليتها وأهميتها.

وفي هذا الإطار، سنعالج إشكالية تتعلق بمدى مساهمة المراكز الحضرية الصاعدة في تحقيق التنمية المحلية وتحريك عجلة الاقتصاد المحلي بمنطقة وزان، لما لها من دور كبير في التنمية، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

-ما دور المراكز الحضرية الصاعدة في تحقيق التنمية المحلية؟

-ما المشاكل التي تواجهها؟

-هل فعلا ساهمت في تغير واقع الاقتصاد المحلي؟

2-1 أهداف البحث:

تسعى هذه الدراسة إلى محاولة الوقوف على مدى مساهمة المراكز الحضرية في التنمية المحلية بمنطقة وزان، وإبراز بعض الإكراهات التي تحول دون تحقيق ما تتمناه الساكنة من المراكز الحضرية الصاعدة، لذا حاولت هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

-معرفة مكامن الضعف والقوة داخل منطقة الدراسة؛

-رصد الآفاق التنموية؛

-تحديد العوامل المناسبة لزيادة مساهمة المراكز الحضرية في الاقتصاد المحلي؛

-معرفة خصوصيات الاقتصاد المحلي؛

-صياغة مشروع تنموي بالإقليم.

3-1 منهجية البحث:

لتسهيل عملية إنجاز هذه الدراسة اعتمدنا على مناهج البحث العلمي التالية:

المقاربة التاريخية: عبر تجميع الأدلة التاريخية وتصنيفيها وترتيبيها وتقديمها في صورة حقائق موثقة.

المنهج الإحصائي: من خلال استعمال الطرق الرياضية والرقمية في تحليل ومعالجة البيانات، والمعطيات الإحصائية.

المنهج الوصفي - الكمي: هنا قمنا بوصف الواقع كما هو وصفا دقيقا وذلك من خلال المنهج الوصفي، ووصف بعض الظواهر وصفا رقميا بهدف تحديد حجم الظاهرة المدروسة باستعمال المنهج الكمي.

المنهج المقارن: عبر إبراز أوجه التشابه والاختلاف في دراسة مجموعة من الظواهر المدروسة.

كما قمنا كذلك بالإعتماد على أدوات البحث الجغرافي التالية:

-العمل البيبليوغرافي؛

-المصادر الرسمية؛

-العمل الكرطوغرافي؛

-العمل الميداني.

II- الإطار النظري والميداني

2-1 أهمية الموقع الجغرافي

أحدث إقليم وزان بناء على التقسيم الإداري الصادر بالجريدة الرسمية عدد 5744 بتاريخ 18 يونيو 2009م، بعدما كان تابعا لإقليم سيدي قاسم، ومن قبله لإقليم القنيطرة وقبل ذلك لإقليم الرباط.

يقع إقليم وزان في الجزء الجنوبي من جبال الريف، وينتمي إلى جهة طنجة - تطوان - الحسيمة، ويحده من الشمال الشرقي إقليم شفشاون، ومن الشمال الغربي إقليم العرائش، ومن الشرق إقليم تاونات، ومن الجنوب إقليمي سيدي قاسم والقنيطرة. يضم الإقليم 17 جماعة ترابية، وتبلغ مساحته 2.038،87 كلم^2، ووصل عدد سكانه إلى 751 298 نسمة حسب الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2014م (بالاعتماد على موقع المندوبية السامية للتخطيط http://rgphentableaux.hcp.ma/Default1/ (تاريخ الولوج 2-4-2021).

يعتبر إقليم وزان ثامن إقليم بجهة طنجة - تطوان- الحسيمة، ويحتل المرتبة الرابعة في الجهة من حيث مساحتها التي تصل إلى 12460 كلم^2، أي 15% من مساحة الجهة، بعد إقليم شفشاون بـ 3339 كلم^2، وإقليم العرائش بـ 2683 كلم^2، وإقليم تطوان بـ 2541 كلم^2، ثم عمالة طنجة-أصيلة بـ 952 كلم^2، وإقليم الفحص-أنجرة بـ 733 كلم^2، وعمالة المضيق-الفنيدق بـ 213 كلم مربع (المندوبية السامية للتخطيط، مديرية جهة طنجة –تطوان: النشرة الإحصائية الجهوية، 2012، ص29)، ثم إقليم الحسيمة وهذا ما يوضحه الشكل الموالي.

شكل رقم 1: توطين إقليم وزان ضمن جهة طنجة- تطوان- الحسيمة

تتميز منطقة وزان بتنوع وحداتها التضاريسة التي تتألف من الجبال التي تستحوذ على 43,40% من المساحة، تستقر بها مجموعة من الدواوير، ثم التلال بنسبة 49,29 %، والسهول بنسبة % 7,31، وبالتالي فشدة انحدار سفوحها لا تساعد على إستقرار التربة وقيام نشاط زراعي بها، كما تعرف وجود مناخ متوسطي شبه رطب، حيث وفرة التساقطات المطرية، أما التساقطات الثلجية فلا تتلقى المنطقة إلا كميات ضعيفة مع اعتدال درجات الحرارة، إلى جانب تنوع أتربتها، بفعل طبيعة التركيبة الجيولوجية للمنطقة، والتي تتكون من الكوارتز والحجر الرملي والصلصال والشيست، وتتوفر منطقة الدراسة على عدة أنواع التربة، والتي تختلف من حيث النوع، والخصائص الفيزيائية، والكيميائية، والبيولوجية، والجدول أسفله يوضح أنواع الأتربة التي تتوفر عليها المنطقة.

جدول رقم 1: توزيع الأتربة بالمجال المدروس

نوع التربة	المساحة بالهكتار	النسبة المئوية %
الحمري	9060	14
الترس	4270	6,60
الدهس	12080	18,68
الرمل	14090	21,79
الطين	25175	38,93
المجموع	64675	100

المصدر: المديرية الإقليمية للفلاحة – وزان

انطلاقا من الجدول أعلاه يتضح لنا أن تربة الطين والرمل تشكلان ما نسبته 60,72% من مجموع المساحة الإقليم، وتبقى التربة الرملية من أسوأ أنواع الأتربة؛ لأن جزيئاتها كبيرة جدا، ولا تحتفظ بالمياه ولا بالمواد الغذائية والتعامل معها والزراعة فيها صعب. أما فيما يتعلق بالتربة الطينية فتتكون من جزيئات صغيرة جدا تكون متماسكة مع بعضها البعض، وتحتجز المياه داخلها، ويسميها أهل المنطقة بالتربة الثقيلة لثقلها على النباتات؛ لأنها وبسبب تماسكها، قد تمنع الجذور من امتصاص المياه التي تحبسها بين جزيئاتها، كما أن تصريف المياه بداخل يتطلب وقتا، مما يؤدي إلى سوء التهوية عند امتلاء فتحات التربة بالماء، وكذلك يسبب تماسكها الشديد تشققات كبيرة في فترات الجفاف واستصلاحها يتم بإضافة الذبال أو تربة رملية حتى تعمل على تفتيح مسامات للتهوية وتصريف المياه. أما باقي الأتربة الأخرى، فلا تمثل سوى 25410 هكتار، أي ما نسبته 39,28 % من مجموع مساحة الأتربة الموجودة بالإقليم والتي تتوزع بشكل متفاوت على النحو التالي:

تربة الترس: تشكل 4270 هكتارا، أي 6,60 % من تراب الإقليم، وهي تربة سوداء غنية بالذبال، والمواد العضوية، والمواد المخصبة، وهي ناتجة عن تفسخ الصخور القاعدية، وترتبط بالطين، والبازلت، والدوليريتي، والترياسي، وتبقى بنيتها ثقيلة وسميكة، مما يجعلها ذات قدرة كبيرة على اختزان الماء لمدة طويلة من السنة (المختار الأكحل، 2004، ص 159)، وتنتشر بها مجموعة من الزراعات المتنوعة التي تحقق مردودا هاما.

تربة الدهس: تمثل 18,68 % من مساحة الإقليم، أي 12080هكتار، وهي تربة سوداء اللون وخصبة توجد غالبا بقعور الأودية أو على ضفافها، وهي تربة سهلة الحرث.

تربة الحمري: لا تغطي سوى 9060 هكتارا، أي 14 % من مساحة الإقليم، وهي تربة متحدسلة، ويتأرجح لونها بين الأحمر والبني؛ لأنها تتكون أساسا من طين رملي به تركز كبير لأكسيد الحديد والماغنيزيوم، كما أنها غنية بالأطيان السليسية، وخاصة السميكتيت.

2-2 المراكز الحضرية بمنطقة وزان

شكلت الزاوية الوزانية عنصرا حاسما في ظهور مدينة وزان منذ قدوم المولى عبد الله الشريف 1678-1596م، والذي عمل على بناء المسجد، وإنشاء الزواية، ومع توالي الأيام تحسنت الأوضاع، وانتشر الأمن بالطرق، فازدهرت مدينة وزان، وعملت على تنظيم مجالها إلى حدود

فرض نظام الحماية الأجنبية على المغرب، مما شكل بداية تحول مدينة وزان من الانفتاح إلى العزلة، وخدمة المستعمر، باعتبارها منطقة تفصل ما بين المستعمر الفرنسي والإسباني، وتتوفر على زاوية تتمتع بإشعاع روحي كبير يمكن استغلاله لصالح المعمر الفرنسي، فتراجع النفوذ العقاري للزاوية الوزانية، وتخلى الفرنسيون عن تنميتها باعتبارها منطقة حدودية.

تتميز مدينة وزان بموقعها الجغرافي غير المساعد على تحقيق تنمية محلية حقيقية وغير ملائم للتوسع الحضري، وعزلتها عن المحاور الطرقية والسككية، وهشاشة الاقتصاد الحضري مع إرتفاع الكثافة السكانية نتيجة الهجرة الريفية القادمة أساسا من الجماعات الترابية المحيطة بها، وظلت مدينة وزان غائبة عن اهتمامات أصحاب القرارات عكس باقي المدن العتيقة وبقيت جل التدخلات مقتصرة فقط على بعض المجالات كالقطاع الصحي الذي يعرف تدخلات محدودة في حين عرف قطاع التربية والتكوين مجهودات كبيرة، واقتصاديا تعرفت ضعفا على مستوى القاعدة الاقتصادية (نشاط فلاحي محدود رغم أهمية شجر الزيتون وغياب الصناعة العصرية وتعدد الإكراهات التي تعاني منها الصناعة التقليدية)، وعرف المشهد الاقتصادي بمدينة وزان تحولا على مستوى التنظيم من خلال إنتقاله من المدينة القديمة إلى المكان الحالي الذي كان مخصصا للسوق الأسبوعي بفعل ازدهار النشاط التجاري، وحضور الخدمات البسيطة، وهيمنة الأنشطة غير المهيكلة التي يصعب رصدها، مما يؤدي إلى تدهور المنظومة البيئية الحضرية. إن تأهيل مدينة وزان يفرض ضرورة القيام بتحديد القطاعات ذات الأولوية مع خلق قطاعات إقتصادية جديدة وإشراك مختلف الفاعليين.

أمام صعوبة توسع المدينة بسبب موقعها الجغرافي، فجنوبا تعرف وجود جبل بوهلال وبالشمال الغربي وجود جبل بوعقيقة، بدأت المدينة في التوسع بشكل كبير بالجزء الشمالي الشرقي حيث الطريق الرابطة ما بين وزان وتطوان مرورا بشفشاون، إذ تم نقل السوق الأسبوع إلى هناك، وأنشئت بعض التجمعات السكانية، لكن وبفعل قلة وسائل النقل، وارتفاع تكاليف تنقل ساكنة المدينة نحو هذه المنطقة مع غياب الأمن قد ينذر بفشل جل المشاريع التنموية التي تحاول الجهات المختصة تحقيقها بمدينة وزان، خصوصا مع تخلي العديد من التجار وأبناء المناطق المجاورة عن التوجه صوب السوق الأسبوعي لمدينة وزان، نتيجة المعاملة التي لجأت إليها السلطات بهدف تعمير السوق الجديد، وكل من رفض التوجه صوبه يتم مصادرة منتوجاته أو تكديسه بالسوق البلدي الوحيد المتواجد بقلب المدينة، والذي بدوره يعاني من عدة مشاكل كضيق المساحة.

وعليه أصبح العديد من التجار والسكان يفضلون التوجه صوب المراكز الصاعدة التي تعرفا توافدا كبيرا من خارج المجال المدروس، وهذا شيء إيجابي يجب تثمينه والاستفادة منه، وتوطيد الروابط، وتحسين المعاملات المالية، والعلاقات التجارية، وترتبط المراكز الحضرية الناشئة ارتباطا وثيقا بعاصمة الإقليم التي لا تختلف كثيرا عن تلك المراكز سواء من حيث تطور عدد السكان أو نوعية النشاط، ويضاف إلى ذلك تواجد مجموعة من التجهيزات بعاصمة الإقليم كالمستشفى الإقليمي والمديرية الإقليمية للأمن الوطني، في المقابل ترتبط مدينة وزان ارتباطا قويا بأسواق جماعاتها الترابية، وقد عرف المجال المدروس تحول العديد من المراكز الترابية إلى

مراكز حضرية؛ إذ صنفت من طرف مديرية الإحصاء منذ الإحصاء العام للسكان والسكنى سنة 2004م لاستيفائها المعايير المحدد من لدنها، إن تحول هذه المراكز الترابية إلى حضرية فرضته عدة عوامل نذكر منها:

-ارتفاع نسبة التزايد الطبيعي؛

-الهجرة الترابية؛

-ارتفاع دخل الأسر خاصة بالمجالات التي تعرف انتشار زراعة القنب الهندي؛

-ضعف البنيات التحتية بجل دواوير المجال المدروس؛

-تراجع المخزون المائي؛

-ضعف الإنتاجية والمردودية؛

-تفاقم مظاهر التهميش الاجتماعي ثم التباين السوسيو-مجالي؛

-ارتفاع نسبة البطالة في صفوف الساكنة النشيطة؛

-تراجع الموارد الطبيعية؛

-إحداث مجموعة من التجهيزات والخدمات الأساسية.

ترتب عن هذه العوامل تحول بعض المراكز القروي إلى مركز حضري، والتي يمكن لها القيام بعدة أدوار مختلفة كالحد من الهجرة الريفية، وتقريب نمط العيش الحضري من السكان والرفع من كثافة التجمعات البشرية، وتحسين المنظومة البيئية، وتنشيط الحياة الاقتصادية، كما تواجه هذه المراكز الحضرية الناشئة مجموعة من المشاكل والإكراهات كانتشار السكن العشوائي، ونقص البنيات التحتية، وضعف البنيات الاقتصادية وهشاشتها، وانتشار الهشاشة الاجتماعية من أمية وفقر، ثم رتابة النسيج الحضري وتشتته وتدهور مشهده، فعملية جمع ونقل النفايات الصلبة والسائلة تعاني من غياب التنظيم المحكم، وبالتالي تبقى دون تحقيق الهدف المطلوب، فغالبا ما تبقى النفايات الصلبة بشتى أنواعها منتشرة في الأزقة خصوصا بالأحياء الهامشية التي تنعدم فيها مراقبة الجهة المختصة، أما النفايات السائلة فجزء منها يصب في الأودية والمجاري المائية.

ونظرا للعادات الاجتماعية والثقافية، يتميز الإنتاج المحلي بعدم الاستقرار في حجم معين، مع ارتفاع كبير أيام المناسبات الدينية وفترات الراحة الأسبوعية، مثلا يوم العيد الذي هو يوم الفرحة الكبرى، فرحة تنسي الكثيرين واجبا دينيا آخر تجاه البيئة. فبمجرد انقضاء ساعات النحر تتحول الأزقة والشوارع إلى ما يشبه المزبلة. فمن أمعاء الخرفان إلى بقايا "تشويط الريوس والكرعين" إلى مخلفات الخروف والتبن إلى "الهيادار" الملوثة بدماء الأضحية، وفي مطلع سنة 2002م تم الاتفاق بين الحكومتين المغربية والألمانية على إنجاز مشروع التعاون المسمى بـ " برنامج تدبير وحماية البيئة " وتمت هيكلته في ثلاثة فروع مندمجة ومتكاملة، ويهدف هذا البرنامج إلى دعم المجهودات على المستوى الوطني في مجال التدبير البيئي وخاصة فيما يتعلق بالجوانب المؤسساتية والتقنية، ودعم ومواكبة البرامج والمجهودات المحلية الهادفة إلى تحسين إطار العيش عبر نشاطاته في مجال الحد من التلوث الصناعي، وتشرف كل من الوكالة الألمانية للتعاون التقني عن الجانب الألماني والوزارة المكلفة بالبيئة عن الجانب المغربي على تنفيذ هذا البرنامج بشراكة وتنسيق مع السلطات والجماعات المحلية وباقي الفاعلين(عبد الوهاب الحبيب، 2011،

ص 47).

تبقى المراكز الصاعدة غير مستغلة بشكل جيد حتى تصبح قاطرة للتنمية المحلية في الإقليم بفعل المشاكل التي تعاني منها، مما يفرض ضرورة تضافر جهود جميع الفاعلين قصد النهوض بها، ومن هذه المراكز نجد مركز عين دريج الذي كان في بدايته عبارة عن دوار، ثم سرعان ما تطور بعد قيام الجهات المختصة ببناء السوق الأسبوعي ومقر الجماعة الترابية، وما رافقه من تجهيزات منذ سنة 1959م، ويقدم حاليا العديد من الخدمات المختلفة؛ كالخدمات المالية من خلال تواجد عدة فروع بنكية؛ من قبيل بنك واحد لكل من مجموعة البنك الشعبي، والقرض الفلاحي، بالاضافة إلى تعزيزها بمؤسسات القروض الصغرى؛ كفرع مؤسسة الأمانة لتمويل الأصغر، وفرع مؤسسة أرضي للقروض الصغرى، علاوة على توفر المركز على بريد المغرب.

أما الخدمات الإدارية، فتتجلى في الدور الذي تقوم به القيادة، والجماعة الترابية، ومركز الدرك الملكي، والمصلحة البيطرية، والوكالة التجارية للماء والكهرباء، والمدرسة الابتدائية م.م جعفر بن عطية، والثانوية الإعدادية أبي بكر الرازي، والثانوية التأهيلية معاذ بن جبل ثم دار الطالبة و الطالب.

وبناء على المرسوم رقم 2.59.1834 الصادر في فاتح جمادى الثانية 1379 (2 دجنبر 1959م) بإحداث وتعداد الجماعات الحضرية والترابية للمملكة حسبما وقع تغييره وتتميمه، ولاسيما المرسوم رقم 2.63.321 المؤرخ في 22 ربيع الثاني 1383 (12 شتنبر 1963م) تم إحداث الجماعة الترابية عين دريج أي المجاعرة حاليا التي كانت تدخل ضمن النفوذ الترابي للجهة الشمالية الغربية، إقليم الرباط دائرة وزان، قيادة تروال، وعندما تم إحداث إقليم القنيطرة أصبحت الجماعة تابعة له لأزيد من 13 سنة، ثم أصبحت بعد ذلك تابعة لإقليم سيدي قاسم، دائرة وزان، قيادة تروال.

وجاء التقسيم الإداري لسنة 1992م وفقا للمرسوم رقم 468 92 2 الصادر في 28 ذي الحجة 1412 الموافق ل 30 يونيو 1992م المتعلق بتحديد قائمة الدوائر والقيادات والجماعات الحضرية والترابية بالمملكة ليجعل من عين دريج جماعتين: جماعة عين دريج الأم وجماعة ونانة، فتم تغيير إسم جماعة عين دريج بجماعة المجاعرة التي أصبحت تضم ثلاث فرق وتسعة وعشرين دوارا. وفي إطار التعديلات الأخيرة بخصوص إحداث العمالات والأقاليم، فقد ثم إحداث عدة أقاليم وعمالات جديدة من ضمنها إقليم وزان سنة 2010م، لتصبح جماعة لمجاعرة جزءا منه، تتحول إلى قيادة وبعدها إلى دائرة الوحدة، بعدما كان هذا المركز تابعا لإقليم سيدي قاسم، جهة الغرب - الشراردة - بني حسن، ليعرف مجموعة من التحولات المجالية والسوسيو- اقتصادية متتالية كانت وراء تراجع السكن الريفي لصالح نمط السكن الحضري المعتمد على الدار المغربية العصرية، والاعتماد على القطاع الثالث بشكل كبير من الناحية الاقتصادية.

عرف المجال المدروس إلى جانب المركز الحضري عين دريج ظهور مركز حضري آخر، وهنا يتعلق الأمر بمركز زومي الذي عرف استقراراً بشرياً منذ القديم، وباعتباره مركزاً لجماعة زومي، فقد توافد عليه عدد من أبناء الدواوير المجاورة، ثم أبناء من الجماعة الترابية قلعة بوقرة، والجماعة الترابية مقريصات، ويرجع هذا التوافد الكبير من المناطق المجاورة صوب المركز

نتيجة الصبغة الحضرية التي يتسم بها، والتي جعلته يستحوذ على جل الخدمات الإدارية، والتعليمية، والصحية، والترفيهية، أما بخصوص الجماعة الترابية قلعة بوقرة، فإنها وإلى حدود سنة 1992 ظلت جزءا من جماعة زومي بالرغم من استقلالها الإداري سنة 1992م، فإنها ظلت تابعة له في جل الخدمات سواء الصحة أو التعليمية أو الإدارية، وتجدر الإشارة أن جماعة زومي وقلعة بوقرة ينتميان إلى قبيلة بني مسارة العليا. إن أهم ما يميز ساكنة مركز زومي هو فتوتها ونسبة عزوبتها المرتفعة، وعرفت الساكنة النشيطة بمركز زومي تزايداً ملحوظاً بين سنتي 1994 و2004م، حيث انتقلت من 6,32% إلى 44,5%، وهذا التطور شمل الجنسين معا، لكن تبقى مساهمة المرأة في سوق الشغل بالدواوير مهمة مقارنة بمركز زومي نظرا لاشتغالها بالقطاع الفلاحي، ويأتي النشاط التجاري في مقدمة الأنشطة الممارسة داخل مركز زومي، بينما تحتل الفلاحة المرتبة الثانية من حيث نوعية النشاط الممارس بهذا المركز الحضري الصاعد.

إن انتشار زراعة القنب الهندي بالجماعة الترابية زومي والجماعات الترابية القريبة منها ساهم في تحسين دخل الساكنة المحلية التي استخدمت تلك العائدات المالية في بناء مساكن جديدة خاصة بمركز زومي، مما جعل المشهد الحضري يتخذ طابعا عشوائيا، ويتوفر مركز زومي على العديد من البنيات التحتية لكنها لا تتماشى مع حاجيات الساكنة المحلية، وتواجه مجموعة من التحديات.

أصبح مركز زومي مقر جماعة زومي منذ سنة 1959م، ومنذ ذلك التاريخ وهي تابعة إداريا لإقليم الرباط ومنذ سنة 1963م أصبحت هذه الجماعة الترابية تابعة لإقليم القنيطرة وذلك إلى غاية 1974م، ومنذ سنة 1975م وهذه الجماعة الترابية تابعة إداريا لإقليم شفشاون، وفي سنة 2009م أصبحت تابعة لإقليم وزان، وقد انفصلت عنها جماعتان ترابيتان هما:

-جماعة سيدي رضوان سنة 1975م؛

-جماعة قلعة بوقرة سنة 1992م.

إذن، إلى جانب مركزي عن دريج وزومي نجد مركز ابريكشة الذي يواجه بداية متعثرة على مستوى البنيات التحتية مقارنة مع باقي المراكز الحضرية الناشئة بالإقليم، أما مركز مقريصات، فالنواة الأولى لظهوره بدأت مع بداية التدخل العسكري الفرنسي للمنطقة سنة 1926م ليجعل منه مركزا عسكريا، وفي إطار التعديلات الأخيرة بخصوص إحداث العمالات والأقاليم أصبح خاضعا لإقليم وزان بعدما كان تابعا لإقليم شفشاون، وتبقى الوضعية العامة بالمراكز الحضرية الصاعدة بمنطقة وزان تعرف تأخرا في عمليات التأهيل الحضري، كما هو الحال بالنسبة إلى المركز الحضري تروال وسيدي رضوان وسيدي بوصبر ومصمودة ، وذلك بفعل تراجع في بنياتها التحتية بالرغم من بروز بعض الأشغال بين الفينة والأخرى، خاصة مع قرب موعد الانتخابات التشريعية سواء البرلمانية أو الجماعية.

ترتبط المراكز الحضرية بإقليم وزان بعلاقات متعددة ومتنوعة مع عالمها الخارجي فهي ليست كيانا مستقلا بذاته، بل تولد علاقة بالأرياف المحيطة بها، وكذا بالمدن المجاورة لها، وهذه العلاقات تتميز بالتفاوت والاختلاف حسب الأهمية الاقتصادية لكل مركز، سواء على مستوى تبضع ساكنة الإقليم أو الحصول على الخدمات الأساسية، وهذا ما يتضح من الشكل التالي:

الشكل رقم 2: أماكن تمدرس أبناء الدواوير المدروسة (%)

المصدر: العمل الميداني 2021

ترتبط المراكز الصاعدة بعلاقات قوية سواء مع الأرياف المحيطة بها أو بعاصمة الإقليم، وفي مقدمة هذه العلاقة نجد الهجرة الترابية، فعكس الدول المتقدمة التي أصبحت تعرف هجرة مضادة من المدن نحو الأرياف نسجل العكس بالدول النامية، مما يطرح العديد من المشاكل داخل المدن بصفة عامة، والمراكز الحضرية الناشئة بصفة خاصة؛ إذ تتمثل هذه المشاكل في ما يلي:

-تدهور البيئة الحضرية؛

-عدم كفاية التجهيزات الجماعية؛

-ارتفاع أسعار الأراضي؛

-علاوة على المشاكل الاجتماعية.

ساهم تطور ظاهرة التمدين في خلق دينامية مجالية مهمة تمثلت في حركة التراقص اليومي الذي يربط ما بين المراكز الصاعدة ومختلف دواوير المنطقة المدروسة من جهة وبينها وبين مدينة وزان، مما سيمكن من إنعاش الحركة الاقتصادية وخلق رواج تجاري بالمنطقة، وضمان التنافسية والجاذبية الترابية التي تعتبر عنصرا وشرطا أساسيا لتحقيق تنمية محلية حقيقية ليس فقط داخل منطقة وزان بل حتى خارج هذه المنطقة الجبلية، الشيء الذي يحتم على الجهات المختصة التدخل من أجل خلق برامج قادرة على النهوض بالمسألة الحضرية.

إن التحولات التي تصاحب الظاهرة الحضرية ستساعد على تعمير منطقة وزان، والتقليل من حركات الهجرة نحو المدن المجاورة وتحويلها إلى حركات هجرة محلية، بفعل تدفق مجموعة من الاستثمارات التي إن استغلت بشكل جيد ستخرج المنطقة من عزلتها، وتمكن من تحقيق نمو اقتصادي محلي قوي قائم على تثمين الثروات المحلية سواء المادية أو غير المادية في ظل عملية تبييض الأموال.

عرفت المراكز الحضرية الصاعدة نموا متصاعدا في عدد سكانها وتطورا عمرانيا سريعا مقارنة

بالعقود السابقة، بالرغم من الصعوبات التي تواجهها بعض المراكز سواء كانت طبيعية أو بشرية، مما يطرح إشكالية كبيرة حول مستقبل بعض هذه المراكز، أما فيما يتعلق بمدينة وزان فقد عرفت هي الأخرى ارتفاعا في عدد الساكنة الحضرية، وبالتالي تفاقم مشاكل النسيج الحضري بها.

إن نمو الظاهرة الحضرية بالمجال المدروس أصبح يطرح العديد من القضايا البيئية تفرض ضرورة تبني المقاربة البيئية في معالجتها سواء تعلق الأمر بقانون الماء أو الظهير الغابوي، بالإضافة إلى المقاربة القانونية قصد الحد من تدهور المنظومة البيئية، فمثلا عملية تدبير النفايات الصلبة والسائلة تمر بمراحل متعددة من أبرزها الجمع والنقل والمعالجة، فماذا نعني بالنفايات الصلبة والسائلة؟

يقصد بالنفايات الصلبة كل "المخلفات الناتجة عن عمليات استخلاص أو استغلال أو إنتاج أو استهلاك أو استعمال، وبصفة عامة هي كل الأشياء والمواد المتخلى عنها أو التي يلزم صاحبها بالتخلص منها بهدف عدم الإضرار بالصحة، والنظافة العمومية، والبيئة بشكل عام" حسب القانون المتعلق بتدبير النفايات والتخلص منها رقم 00-28، 2006، المادة 3. كما اهتم المشرع المغربي بالماء كان شروبا أو مستعملا، وتجلى اهتمامه من خلال محاربة مسألة تلويثه، وهكذا يعرفه المشرع المغربي من خلال قانون الماء، يعتبر الماء مستعملا كل ماء تعرض لتغير في تركيبه أو حالته من جراء استعماله، وملوثا كل ماء تعرض بفعل نشاط بشري، بصفة مباشرة أو غير مباشرة أو بفعل تفاعل بيولوجي أو جيولوجي لتغير في تركيبه أو حالته، بحيث أصبح نتيجة لذلك غير صالح للاستعمال الذي أعد له " وفق قانون الماء رقم 10.95.

تعاني المراكز الحضرية من مشكل تدبير النفايات الصلبة والسائلة، والتي أناطها المشرع المغربي بالجماعات المحلية، مما يطرح مجموعة من المشاكل على مستوى التنفيذ، حيث لازالت عملية الجمع تشوبها مجموعة من الإختلالات، وتطرح ثلة من الإشكاليات البيئية ببعض الأحياء التي لا يتم الجمع فيها بشكل جيد، مما يخلق مزابل عشوائية وقنوات مكشوفة للصرف خاصة بضفاف الأودية التي تخترق تلك المراكز الحضرية.

يشتمل الإنتاج المحلي على مختلف أنواع من النفايات بشقيها الصلب والسائل والمتكونة من البلاستيك والكارتون والمعادن والمواد العضوية، مما يدل على الطابع المركب للأنشطة المنتجة لهذه التركيبة الفيزيائية؛ فالمياه المنزلية المستعملة مثلا والتي يرتبط مستواها بمستوى المياه المستهلكة، وبعدد المساكن المرتبطة بهذه الشبكة، وتتكون مياه الصرف الصحي من مياه الحمامات والمطابخ وبعض المرافق الحضرية، وتحتوي على بعض أنواع من البكتيريا والفطريات والفيروسات.

إن غياب معالجة النفايات الصلبة وتحويلها إلى سماد بمنطقة الدراسة، وذلك بعد فرزها فرزا جيدا لإزالة المواد غير العضوية من قبيل الحجارة والبلاستيك والزجاج ثم إعادة تصنيعها. أو أفران لحرقها واستخراج الطاقة منها، بحيث يستخرج الغاز الحيوي من تخمير المخلفات العضوية الرطبة والجافة بمعزل عن الهواء ويحتوي على نسبة مهمة من غاز الميتان بنسبة 60% والباقي أغلبه ثاني وأكسيد الكوبون، وبالتالي فهو شبيه بالغاز الطبيعي الذي يشكل الميتان فيه حوالي

90%. وقد برزت في السنوات الأخيرة محاولات جادة للاستفادة من غاز الميتان في توليد الطاقة الكهربائية، يجعل سياسة التدبير تفتقد لأهم عنصر في إنجاح هذا الاستغلال، وهو فرز النفايات سواء عن طريق وضع الحاويات الخاصة أو الفرز الآلي أو اليدوي بعد مرحلة الجمع. وهذا ما يجعل قطاع تدوير النفايات الصلبة غير مهيكل، وغير معروف لدى العديد من المستثمرين. حيث يبقى حكرا على السماسرة والوسطاء الذين يستغلون الفراغ التشريعي وضعف المراقبة، وبالتالي الاغتناء من مزابلنا باعتبار ثروتنا الحقيقية في مزابلنا .

ففي مدينة وزان التي هي عاصمة الإقليم، والتي من المفروض أن تعمل على تنظيم العلاقات الريفية الحضرية بهذه المنطقة يوجد بها مطرح "بوضامة" التابعة إلى الجماعة الترابية لوزان، في اتجاه مدينة الرباط، وبقي محط شكايات ودعوات قضائية ضد الجماعة الترابية، باعتبارها تستغل ملك الغير كمطرح لنفايات، وما يصدر عنه من روائح، وتنتشر مجموعة من النقط السوداء التي تشوه صورة المشهد الحضري بمجموعة من المراكز الحضرية الصاعدة والتي حاولت الجهات المختصة تجاوزها عبر مجموعة من المشاريع التي واجهة وتواجه انتقادات واسعة من طرف الساكنة المحلية، والصورتين التاليتين توضح ذلك.

الصورة رقم1: إنجاز مشروع التطهير السائل بمركز سيدي رضوان	الصورة رقم 2: بعد فترة من إنجاز المشروع

خاتمة:

لقد تبين بشكل واضح، إن إقليم وزان اليوم في حاجة إلى إعادة النظر في سياساته المحلية، خصوصا مع التحولات الهامة التي عرفها مما أدى إلى ظهور جملة من المشاكل، وفي مقدمتها الفقر والهشاشة والحرمان، إن حل هذه الإشكاليات يحتاج إلى التخطيط الجيد، والمراقبة

المستمرة، وهذا لن يؤتى أكله إلا من خلال رسم خطة محكمة تشمل جميع الحلول التي تم الحديث عنها في الفصل الأخير، من أجل ضبط أبعاده الآنية والمستقبلية، والتي يزيد النمو الديموغرافي والاقتصادي من تسريعه وتفاقمه، وجعل جل المقومات التي يزخر بها إقليم وزان في خدمة التنمية المستدامة.

إن تنظيم المجال الجغرافي بهذا الجزء من المناطق الجبلية المغربية، والذي يختلف شيئا ما عن باقي المناطق الجبلية الأخرى، يقتضي استغلال المؤهلات وتجاوز الصعوبات، وهذا الأمر يستدعي توحيد الجهود، كل طرف من موقعه، قصد تحقيق تنمية محلية حقيقية قادرة على تلبية حاجيات الإقليم وفق مجموعة من الخطوات التنموية التي يجب أن تأخذ عبر المقاربة النسقية التشاركية، وتتضمن التوصيات والمقترحات التالية:

-الاهتمام بالسياحة القروية؛

-استغلال المجالات الغابوية وتهيئتها؛

-تأهيل المرافق الاجتماعية والبنيات التحتية؛

-رد الاعتبار للموروث للثقافي.

قائمة المراجع:

1.المختار الأكحل (2004): دينامية المجال الفلاحي ورهانات التنمية المحلية: حالة هضبة بن سليمان. ط 1. دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب.

2.المندوبية السامية للتخطيط، مديرية جهة طنجة –تطوان (2012): النشرة الإحصائية الجهوية.

3.عبد الوهاب الحبيب (2011): تدبير النفايات الصلبة والسائلة بالجماعة الحضرية لطنجة، بحث لنيل شهادة الماستر في الجغرافيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القنيطرة، المغرب.

4.محمد بلفقيه (2002)، الجغرافيا القول عنها والقول فيها، المقومات الإبستيمولوجية، دار النشر المعرفة، الرباط، المغرب.

5.موقع المندوبية السامية للتخطيط http://rgphentableaux.hcp.ma/Default1/

البنية المعرفية للثقافة الكولونيالية: أي حوار للثقافات؟

د. محمد دحماني، جامعة ابن زهر أكادير-المغرب.
د. لحسن دحماني، جامعة ابن طفيل القنيطرة- المغرب.

ملخص: إن الثقافة الغربية التي غزت العالم بالبضاعة والمطبعة والمدفع، أو لنقل الثورة الصناعية وعصر التنوير والاستعمار بأشكاله المتتابعة، تعاملت مع هويتها الخاصة. من هنا تحولت أشكال تفسيرها لعالمها الخاص إلى صيغ قاصرة عند التعامل مع عوالم أخرى، وتحولت أشكال النضال الفكري فيها إلى إيديولوجيات خارجها. وبالمقابل برزت حركة فكرية مناهضة للثقافة الغربية المتمركزة حول ذاتها، تدعو إلى الرجوع لأسس الثقافة العربية الأصيلة، لكنها لم تخلُ هي الأخرى من تمركز يبعد ويقصي الآخر المختلف، الشيء الذي وضع المثقف العربي عموما والمغربي خصوصا بين فكي قوتين ثقافيتين، فما هو متاح له على الساحة العربية الآن، لا يتعدى أحد الخيارين التاليين: إما أن الإنسان المغربي يبدأ بالإنصات للحوار الذي يعتنق مبدأ "الرجوع" لأسس الثقافة العربية "الأصيلة" دون نقد ودون مساءلة، أو أنه يجبر على معانقة "حوار مرحلة ما بعد-الاستعمار" التائه حاليا والذي لا يسمن ولا يغني من جوع. لذلك سنقف على هذا التيار الثاني من أجل استجلاء مفاهيمه وبنيته المعرفية.

الكلمات المفتاحية: التاريخ الكلي، الزمن التطوري، التاريخانية، التمركز العرقي، الاستشراق، الاختلاف.

The cognitive structure of the Colonialist culture: What dialogue of cultures?

DR. Mohamed Dahmany , Ibn Zohr University Agadir , Morocco.
DR. Lahcen Dahmany , Ibn Tofial University Kenitra, Morocco.

Abstract: The Western culture, which invaded the word with goods, printing press, and guns, or through the successive transfer of the industrial revolution and the age of enlightenment and colonialism, dealt with its own identity as the universal identity, which caused the intellectual struggle to turn into ideologies. On the other hand, an intellectual movement against Western culture centered around itself has emerged calling for a return to the foundations of the original Arab culture, but it has not ben devoid of neglecting and excluding the other, which has placed the Arab intellectual, in general, and the Moroccan intellectual, in particular, between the jaws of two cultural powers. What is available to them on the Arab arena now does not go out one of the following options: As for the Moroccans, to start listening to the dialogue,

which adopts the principle of "return" for the foundations of a "genuine" Arab culture, without criticism and without questioning, or force them to embrace the currently fading "post-colonial" dialogue, which is not enough. Therefore, we will focus on this second trend.

KeyWords: macrohistory, evolutionary time, historicism, ethnocentrism, orientalism, diversity.

مقدمة:

بقدر ما جعل الاستعمار من المعرفة الكولونيالية مصباحا للإدارة الاستعمارية يعرفها بالشعوب المستعمرة، ويرشدها إلى الطرق التي تمكنها من التحكم بنظامه الاجتماعي، بقدر ما جعل منها أغلالاً يأسر بها الآخر في فلكه مستفيدا من القوة المادية والتفاوت في التقنيات التي يسخرها لقهره وإخضاعه لنفوذه وسيطرته. ولم تكتف المعرفة الكولونيالية بذلك، بل عملت على تغييب الآخر كواقع مختلف، سواء باستبعاده وإقصائه أي الزج به في تاريخ النسيان أو التاريخ الصامت، أو بإدراجه في المراحل الأولى من تاريخها الخطي والكلي، مستندة في ذلك على نظريتي كونية العقلانية الإنسانية والتطور الحتمي للتاريخ. لكن الأمر لم يمر دون اعتراضات، بل سرعان ما ظهرت النظريات النقدية سواء الداخلية أو الخارجية التي حاولت إزالة الغطاء عن التمركز الأوروبي وإرادة القوة الكامنين في ثنايا المعرفة الكولونيالية. ما المرجعية التأسيسية لهذا التمركز المعرفي الأوربي؟ وما دور العلوم الاجتماعية في تعزيزه وإضفاء المشروعية عليه؟ وأخيراً، كيف عملت بعض النظريات النقدية على تفكيك تلك المعرفة؟

I- المرجعية التأسيسية للتمركز العرقي: الكونية والتاريخ الكلي

المنهج التاريخي وجدلية حوار الثقافات

لقد كان للمدرسة التاريخية الفرنسية المعاصرة، وعلى رأسها فرناند بروديل، دور كبير في إبراز جوانب الاستمرارية والاتصال عبر الحقب التاريخية المتباينة، حيث يقول في هذا الصدد: إن الاتفاق المثمر يجب أن يقوم (أقول ذلك وأعيد قوله بإلحاح) على المدى الطويل، هذا المنهج الأساسي للتاريخ، وهو إن لم يكن نهجه الأوحد، إلا أنه أقدر وسائله على طرح قضية التنظيمات الاجتماعية الماضية والحاضرة بطريقة جادة، إن المدى الطويل هو اللغة الوحيدة التي تربط التاريخ بالحاضر وتجعل منه كلا متكاملا (محمد علي الكري، دس، ص52).

ومن تم فالاستمرارية التاريخية، والمراحل ذات الأمد الطويل، التاريخ الكلي، كلها تصب في الميتافيزيقا التي تؤسس التجانس والاستمرارية على أساس مبدأ الكل أو الكلية. وعندما يتم الحديث عن التاريخ العالمي بهذا الشكل المجرد نكون أمام تجريد المؤرخ من انتماءاته الجغرافية ومن مرجعية بلده الأيديولوجية، كما كان فنلون (Fénelon) يتمنى ألا يكون المؤرخ منتميا لأي بلد أو زمن، بيد أن هذا لم يكن شعار التاريخ الاستعماري وحده، بل تنطوي تحت جناح هذا المنهج، كذلك، أغلب الدعوات المطالبة بالرجوع الكامل وغير النقدي للأسس الثقافة العربية والإسلامية، فهذه الدعوات تتجاهل أن أمنيات حركات مقاومة الاستعمار في الدول المستعمرة سابقاً لم تكن تحقيق الاستقلال الوطني الضيق الأفق فقط، بل كانت الجهود السابقة لمقاومة

الاستعمار تنشد مستقبلا أكثر تفاؤلا حين يتم قبول الإيديولوجيات الوطنية والدينية والسياسية بحذر وفي حرية كاملة للنقد والمناقشة. في هذا السياق، يقول علال الفاسي في كتابه: النقد الذاتي، على أن الأفكار التحررية الكونية الشاملة التي ندين بها اليوم تجد جذورها في ثورة الإسلام الأولى، وإن كان الانحراف أبعدنا عنها والخرافة غطت عليها.

كما تنطوي تحت جناح هذا المنهج السياسي والثقافي أغلب الدعوات التي تدعي الرغبة في تطوير المجتمعات العربية، والذي يميل متبنوه لوصفه "بالتقدمي" بعض الأحيان، هو ببساطة نتاج قراءات، لكل ما يأتي من "وراء المحيط"، فطوق النجاة الذي يحتاجه العرب والمسلمون، حسب نظرة هؤلاء، هو الإيمان المطلق وغير الناقد وغير المشكك بأن كل ما أنتجه الغرب يجب التمسك به وتقليده ومحاكاته. هؤلاء سجناء حقيقيون للأيديولوجيا، وسجناء كذلك للنظم الفكرية التي حكمت أو لا تزال تحكم ما يطلقون عليه بشكل بريء الحضارة الإنسانية أو ما هو مشترك للبشرية جمعاء، تأخذ منه مفاهيم ضرورية كالعقل والحرية والديمقراطية وغيرها من المفاهيم، في حين كان كل واحد من ممثليه، المتباهي بعلم بلاده، أوربيا متحمسا، متشبعا أيما تشبع بأيديولوجية عصره. لم يكن الاستعمار بالنسبة إليه مجرد مرحلة من مراحل الصيرورة الإنسانية. وإنما الخير الأعظم الذي يباركه، كما لو كان من الضروري أن يتوج التاريخ العالمي. لذلك فهو يعتبر أن كل جانب في العلاقات بين أوربا وباقي العالم الخاضع، أو الذي يتعين إخضاعه، ينطوي على مؤشر إيجابي أو سلبي، حسبما يساعد على السيطرة أو يعيقها (جرمان عياش، 1986، ص16). وفي مواجهة هذه المعضلة الحوارية والبلاغية والأيدلوجية، لا يوجد حقيقة حل آخر أمام هذا الإنسان العربي/ العالم الثالثي سوى "عدم الاختيار" مطلقا بين هذين الحوارين وتفعيل قدرة الشك لديه إلى أقصى درجة ممكنة، لكي يكون قارئاً ناقداً لأغلب ما يدور حوله، وكذا توضيح أن هذه المفاهيم، هي مجرد غطاء يزين إرادة القوة الغربية إن لم تكن هي القوة ذاتها حسب فوكو، حيث يقول: "أن المشروع الثقافي الغربي كان يزين إرادة القوة بإطار من الأفكار / والقيم. وكان مفهوم شعار: الإنسانوية، هو مجمع هذه الأفكار والقيم. وكانت العقلانية الديكارتية ثم الكانطية وصولاً إلى الهيغلية، تعد شعوب المشروع الثقافي الغربي بتحقيق التطابق الكامل بين العقل والعالم في مستقبل قريب. غير أن ما حدث هو وقوع هذا الانشقاق والانشطار الكبير بين وعود الأنوار التي زالت لحساب نتائج أخرى مغايرة " (ميشيل فوكو، 1990، ص 6). وكما هو الحال كذلك، لهومي بهابها، ذلك الناقد الهندي الكبير الذي وصف قبول ما هو غربي "كأفضل من المحلي " بأنه ناتج عن المتشبهين غير الشبيهين بالغربيين تماما (Robert Young, 1990, p 147).

2 – وحدة التاريخ: التاريخانية كمنهج للتحديث

إن المعضلة المنهجية التي تواجه السوسيولوجية العربية / المغربية هي إشكالية تفكيك وإعادة بناء علاقة الأنا بالآخر، الشرق بالغرب، التخلف بالحداثة. حيث إن الحديث عن التاريخ المغربي يستلزم الوقوف عند عبد الله العروي، الذي عالج المشكلة التاريخانية التي ترتبط بتأخر العرب أو التأخر الثقافي للعرب في كتبه ومؤلفاته منقباً عن الطريقة التي يمكن بواسطتها تشخيص هذا الداء العربي ومحاولاً في نفس الآن وصف الدواء. لقد شخص الوضع العربي عامة والمغربي خاصة

في ما سماه "التأخر التاريخي"، ويعني به أن البلاد العربية مسبوقة في الميدان الفكري والاجتماعي والعلمي والثقافي، وهي الفكرة التي بناها على ثلاثة افتراضات: "أن ثمة مرحلة أعلى من التطور، وأن ثمة وحدة في التاريخ، وأن الزمن التاريخي قابل للانضغاط" فإنه اضطرب في ذكر الدواء: تارة سماه الواقعية وتارة البرجماتية، وطوراً الماركسية الموضوعية، بل الليبرالية الحديثة ومرات سماه التاريخانية (محمد الشيخ، 2004، ص59).

والليبرالية هي آية من آيات الحداثة، وإن ثمة ارتباطاً عضوياً بين الليبرالية، من حيث هي مذهب نما لدى أقطاب فلاسفة القرن الثامن عشر، والحداثة من حيث هي نظام اجتماعي ومرحلة تاريخية. وبصفة عامة، الليبرالية عند العروي هي "منطق العالم الحديث، والحصيلة النهائية للثورات المتتالية التي يسميها المؤرخون الحداثة" (محمد الشيخ، 2004، ص 63).

أما عن مفهوم التاريخانية، فله ما يزيد عن ثلاثين تعريفاً حسب محمد الشيخ الذي يلخصها في ثلاث سمات وهي: "أولاً: أنها ليست فلسفة تعتنق، وإنما هي منطق التاريخ إذ يعي نفسه. ثانيا: أنه لما هي كانت الدعوة إلى التاريخانية ناجمة عن تجربة التاريخ وتخبر بأمره، لاسيما الوعي بالتأخر والتخلف، فإنها تجربة "لا تقبل التعارض أو التجاوز". ثالثا: أن هذا لا يعني السقوط في المنطق الإطلاقي، فتصير التاريخانية أمراً مطلقاً، وإنما يعني أنه متى تجاوز المجتمع التقليدي تقليديته وتخلفه آنها تنحل الدعوة إلى التاريخانية من تلقاء تحقق الوعي بالتقليد وتجاوز أمره"(محمد الشيخ، 2004، ص 58). والمهم بالنسبة لنا في هذا البحث هو أن نسأل العروي عن علاقتنا بذواتنا وعلاقتنا بالآخر؟ أي كيف يعالج هذا الداء علماً أنه مرتبط بقرون مضت ومرتبط بالصدمة الاستعمارية وبالانسحاب المبكر من غمار المشاركة في صنع الثقافة العالمية؟ وبصيغة أخرى ما نوع القطيعة التي تتبناها التاريخانية؟ ما علاقة التراث الليبرالي بالتراث العربي؟ الجواب نستشفه من خلال قوله "الواقع الذي يجب الاعتراف به هو أن نقد التراث الليبراليِ [دليل الكونية] باعتباره مواكباً وحليفاً ومبرراً للاستعمار [دليل العالمية] يقوي جانب التقليد، أي كل ما هو عتيق، ميت ومميت في ذهننا وسلوكنا ومجتمعنا" (محمد الشيخ، 2004، ص 89)، يعني لا يجب أن ننتقد التراث الليبرالي على العكس يجب أن نفصل بين التراث الليبرالي الذي هو دليل الكونية والاستعمار دليل العالمية. الغرب غربين: "غرب الظاهر: أي غرب الفردانية والأنانية والإمبريالية(حاربناه دائما باسم ماضينا الحافل وباسم العدل والروح). وغرب الحلم:أي غرب القيم العليا والآمال العريضة والنزعة الإنسية التي توحي بها علومه وفنونه (محمد الشيخ، 2004، ص 83). يميز العروي بين "الكونية" و"العالمية"، فأما "الكونية"عنده، فشأنها أنها إرث مشترك بين البشرية جمعاء ـوهو ما يعبر عنه بعبارة "المتاح للبشرية جمعاء ـ إرث شأنه أن منه تفيد كل ثقافة وحضارة وتمتح: العقل، الحرية، الدولة. وأما "العالمية" فهي إرادة هيمنة "عقيدة معينة "أو"ذاكرة مخصوصة"أو "قيمة جماعية محددة "على كل العقائد الأخرى، مع أن مفهوم العقيدة هاهنا مبني على إنكار الحدث أي ناهض على إنكار التاريخ والتاريخانية، وكأن العروي يريد أن يقول: نعم لكونية العقل، لا لعالمية الروح. ذلك أنه علينا أن نميز بين الثقافة الليبرالية القابلة للتعميم والثقافة الخاصة بالبرجوازية الغربية التي تنشد العالمية وتضغط علينا (محمد الشيخ، 2004، ص 84). السؤال الذي يكاد يباغثنا في الخطابات الغربية ذاتها هو: أليس هناك

تضامن عضوي بين إرادة القوة والمعرفة؟ وإذا كانت تاريخانية العروي تستملي الثقافة الليبرالية محاولة إعطاءها طابع عالمي خاصة ليبرالية القرنين 17 و 18، فإن الخطيبي له موقف آخر من تاريخانية العروي إذ يقول: "لنمارس التاريخانية المعممة"، ذلك هو شعار عبد الله العروي. لاشك أن هذا التاريخاني يتملك جدارة الإرادة لإعادة التفكير في " الوعي التاريخي". بالنسبة إلى الإيديولوجية العربية، وبخاصة المغربية، إنه يلح على الاستمرارية التاريخية، وعلى أهمية المراحل ذات الأمد الطويل، من أجل أن يرد الوضع الاستعماري و"تخلفنا الثقافي" إلى مجال تاريخي كلي" (عبد الكبير الخطيبي، 2000، ص37).

3- التاريخانية تجسيد لميتافزيقا العقل المطلق:

يرد العروي التاريخ إلى شمولية ميتافيزيقية، نسيجها الاستمرارية والعقلانية والميل إلى النظام والإرادة، كما لو أن "عامل التاريخ" عقل مطلق، قادر أن يسيطر على المصير. يرجع هذا المطلق، وكما سنرى في الفقرات القادمة، لنوع من "الزمن" الذي ينبني على أساس الهوية والذاتية، ويلغي الاختلاف. وهذا ما يثير حفيظة الخطيبي خاصة وأنه يدعو إلى تحرير المعرفة العربية من سيطرة المعرفة الغربية، ويقر بالتضامن العضوي بين الفلسفة وبقية العلوم، بالإضافة إلى أن الكل والكلية "وهم" بالنسبة له، لأنها هوية عمياء تؤدي إلى النفي والإقصاء وتؤدي إلى خلق ترتيب وتراتب نظري وإيديولوجي، لذا يقول الخطيبي: «من جهة أخرى، يتيح العروي، من حيث أنه يريد أن يغير التاريخ بقانون الاستمرارية، للحركة الأخرى أن تتسرب بين الأصابع، حركة الفرق، واللااستمرارية والفوضى واللاتماثل. هناك دائما خسارة لا تعوض في عنف الكائن التاريخي" (عبد الكبير الخطيبي، 2000، ص 37). إنه يهتم في هذه الحركة التي تنفلت عبر الأصابع بالهامش، وهو هامش الميتافيزيقا الغربية والعربية. التصنيف التاريخاني الذي قام به العروي فيما يخص الإيديولوجية العربية المعاصرة: الشيخ والليبرالي والتقني، يسائله الخطيبي عن موقع التراثوي اللامذهبي والتراثوي اللاهوتي بالفعل؟ (عبد الكبير الخطيبي، 2000، ص 35). أما فيما يخص هذه الحركة المطلقة للتاريخ فإنها تتشكل من المختلف وليس من المتجانس، وأن ليس هناك مسار خطي للتاريخ بقدر ما هناك شبكة وفضاء رحب وفسحة بين تواريخ مختلفة ومتعددة، فسرعة تاريخ العلوم الحقة ليست هي سرعة تواريخ العلوم الإنسانية، والتاريخ عند العروي وحسب الخطيبي: "مأسور في الميتافيزيقا، هو الذي جعله قريبا من الماركسية. غير أن الماركسية، في أحد أشكالها الأكثر صرامة ترفض:

التاريخانية المتعالية (تاريخانية المجتمع الإقطاعي) التي تحددها المطلقات (الله، النبوة، القدر..)

تاريخانية الفكر الليبرالي (القرن الثامن عشر الأوروبي)، التي أوجدت بدائل تحل محل مطلقات التعالي، وهي بدائل معلمنة: العقل، الفرد، الحرية. . . لقد حدث تغيير إيديولوجي، لكن التربة الميتافيزيقية بقيت هي إياها (عبد الكبير الخطيبي، 2000، ص 37). ومن هنا يقر الخطيبي أننا " لسنا ملزمين باتباع المسيرة ذاتها، بأن نجتاز من جديد المراحل التي اجتازها الغرب. يجب أن ننطلق رأسا، من الموجود، من القائم هنا كمسألة. " كيف ذلك؟ "ما يلزمنا هو أن نتجاوز، من الجوانب جميعا، الصورة الضيقة التي نملكها عن أنفسنا وعن الآخرين، وأن ندخل في المعرفة فسحة ذات محاور استراتيجية متعددة، وأن نفرغ الكتابة التاريخية من المطلقات (اللاهوت،

المركزية اللاهوتية...) التي تقيد الزمان والمكان وتقيد جسم الشعب. وأن نخلخل بنقد يقظ، نظام المعرفة السائد (من حيث أتى)، هو أن ندخل النظرية في الصراع الاجتماعي والسياسي. غير أن لهذا الصراع الحاضر لا حاليته المنسية التي يجب السير نحوها، في عنف الكائن التاريخي، في عالم تقبض عليه أكثر فأكثر إرادة قوة لا تقاوم" (عبد الكبير الخطيبي، 2000، ص 38).

وفي هذا السياق يتماشى الخطيبي في نقده لتاريخانية العروي مع كلود ليفي ستراوس في نقده لتاريخانية سارتر حيث يراها تعتمد على فكرة التعاقب الخطي المتجانس للزمن (Robert Young, 1990, p 46).

فإذا كان المؤرخون يعنون بإبراز هذه الحركات الطويلة ... كان المعنيون بتاريخ الأفكار والعلوم والفلسفة والآداب، يميلون إلى إبراز ظواهر الانفصام وعوامل الانقطاع التي تفصل بين الأنساق وتضع حداً بين ألوان التقارب والتشابه بين المفاهيم والتصورات التي ربطت بينها أوهام الألفة وأحلام العودة إلى المصدر المشترك (محمد علي الكري، دس، ص 53).

فالتاريخانية بصفة عامة تركز على المراحل ذات الأمد الطويل والزمن التطوري الذي ينبني على أساس الهوية والذاتية، ويلغي الاختلاف. ونتساءل كيف انبنى هذا التصور للتاريخ، باعتباره شمولية ميتافيزيقية؟ وما علاقته بالأنثروبولوجيا والإثنولوجيا، والاستشراق؟ أليس ذلك ما يقصده الخطيبي بالنظريات العامة التي تقوم على شرعية الإيديولوجية القائمة على الأجناس؟

II – النظريات العامة: مشروعية الإيديولوجية القائمة على الأجناس

1 – مفهوم الزمن التطوري أو الطبيعي

إن علاقة الذات بالآخر تضعنا أمام معضلة التاريخ الغربي مقابل التاريخ العربي الصامت هذه الثنائية التي اعتمدت معيار "الزمن الطبيعي" كمقياس للتاريخ الغربي ذلك التاريخ المتجانس والمتصاعد أي" الزمن العالمي" بلغة بروديل، وفي هذا الباب نجد أن: " إدوارد سعيد ينتقد مفهوم "الزمن العالمي" لبروديل موضحاً أنه ينبع من المشروع الاستعماري الأوروبي الحديث، قال " كل ما لم تلاحظه أوروبا أو توثقه يظل "مفقودا" حتى يتم إدخاله في وقت لاحق في العلوم الجديدة، كالأنثروبولوجيا والاقتصاد السياسي واللسانيات. إن هذا التاريخ لا يعطي الاهتمام الكافي للممارسات الثقافية من أمثال الاستشراق أو الإثنوغرافيا المرتبطة بالاستعمار الذي هو الأصل الحقيقي لفكرة التاريخ العالمي ذاتها (وايت لام تيت، ص 109).

وما يعزز بأن الزمن العالمي أو التاريخ العالمي من مسلمات الاستعمار، هو، قول اوغورمان (1961): "أصبحت أوروبا هي النموذج التاريخي، وأصبح ينظر إلى الطريقة الأوروبية في الحياة وكأنها المثل الأعلى الذي نقيس به القيم والمعاني لكل الحضارات الأخرى" (وايت لام تيت، ص 110).

أما دراسة فابيان الحصيفة التي أوضح فيها كيف حددت الدراسات الأنتروبولوجية الزمان كجزء من التصوير الأوروبي للآخر، فقد كشف النقاب عن دور هذا الفرع من المعرفة في توفير التبريرات الفكرية للاستعمار: " لقد أعطت السياسة والاقتصاد، وهما العلمان المهتمان بالزمن الإنساني ـ قناعة قوية بفكرة الزمان "الطبيعي" أي الزمان التطوري. وروجت لفكرة الإسكات ليس فقط للحضارات الأخرى، ولكن لجميع المجتمعات الحية، حيث وضعتها في منحى زمني لا

رجعة فيه، هو مجرى الزمان ـ فبعض الحضارات يسير في المجرى الصاعد، والبعض الآخر في المجرى الهابط. فالحضارة والتطور، والتقدم، والتنشئة الاجتماعية والتحديث (وأبناء عمومتهم التصنيع والمدنية) كلها تعبيرات تستمد مضمونها الفكري بشكل ملموس، من فكر الزمان التطوري. لكل هذه التعبيرات بعد معرفي بصرف النظر عن أية نية أخلاقية أو غير أخلاقية يمكن أن تعبر عنها. فالخطاب الذي يستعمل تعبيرات مثل، بدائي، همجي، (أيضا قبلي، عالم ثالثي...) لا يفكر ولا يدرس دراسة نقدية هذا "البدائي" ولكنه يفكر ويلاحظ، ويدرس من خلال هذا البدائي، فكلمة بدائي التي تستعمل بالمفهوم الزماني، هي مقولة من مقولات الفكر الغربي وليس موضوعا من موضوعاته (وايت لام تيت، ص97). وفي نفس السياق شاكرابارتي 1992 " إن أوروبا هي المرجع الصامت في المعرفة التاريخية" (وايت لام تيت، ص 109). ويتضح ذلك من خلال قول(Guha 1983) في كتابه الأوجه الأولى لتمرد الفلاحين في الهند الكولونيالية: " أن الفلاحين لا يتكلمون مباشرة في الأرشيفات التي عادة ما تنتجها الطبقات الحاكمة" (ديبيش شاكر أبارتي، 2016).

وفي هذا المعنى يقول الخطيبي" حين نتكلم عن المجتمعات النامية يجدر بنا أن نقول المجتمعات الصامتة." إن نقد عبد الكبير الخطيبي لقول الغرب، يتمثل في التساؤل عن علمية المعارف التي أنتجها هذا الأخير في حقول الإنسانيات، وتحديدا في ميادين كالاستشراق والإثنولوجيا. إذ أن هذه المعارف ظلت مرتبطة بتصور اختزالي للآخر. كما أنها وظفت لخدمة مصالح الغرب السياسية والاقتصادية، وحتى في الحالة التي تنتج فيها معارف منتقدة لهذا التمركز حول الذات، كما هو الشأن بالنسبة لكتابات جاك بيرك وكلود ليفي استراوس، فإن هذه المعارف تظل مشدودة إلى حنين الأصل والهوية الخالصة، أي أنها تعمل على خلق نموذج للآخر، تفوح منه نكهة غرائبية أكثر مما يعبر عن حقيقة معطاة، وبذلك تظل مقتفية لآثار الميتافيزيقا، وللغتها ولمعمارها الفكري: "لقد التذ الاستشراق طويلا بابتكار فصيلة من العرب الخاضعين لرهبة الله، في حين أن الإسلام في رأيي، قوة توفيقية تغطي مجالا واسعا من الوثنية [...] أما في أيامنا هذه، فقد أصبح المستشرق إنسانيا بطريقة مغايرة، أقصد أنه يتجه نحو "الإنسان" كما تتصوره العلوم الإنسانية، ذلك التصور الذي أجاد انتقاده فوكو. فبعض المستشرقين الفرنسيين يفتخرون بتطبيق المناهج البنيوية والسيميولوجية على الدراسات العربية، وهذا مجهود مجد بالتأكيد، ولكنهم لا يفعلون أكثر من إضافة قاطرة أخرى إلى قطار متخلف عن الوقت دوما" (إدريس كثير والخطابي عز الدين، 2000، ص 20). فكيف صورت الأنثروبولوجيا الآخر؟ باعتبارها علما غربياً، وبأية طريقة؟

2 ـ الأنثروبولوجيا والتمركز العرقي

يقول فوكو " أن علم الإناسة، الأنثروبولوجيا، بشكل خاص، الذي يدور حول موضوع دراسة الإنسان بالذات كان يتحرك بموجب نظام معرفي ضمني يشكل خلفية الرؤية عنده لظواهره، ويحدد طرق العقلنة والبرهنة، بحيث يبدو جلياً أن مقياس معرفة الظاهرة ليست هي الظاهرة نفسها، ليس هو ظهورها المحض، وإنما هذا الظهور مؤولا بطريقة مختلفة تتناسب وذلك الخطاب الضمني الكامن وراء فعالية العقلنة الموضوعية. وهنا ليس هو التأويل بالمعنى الذي تقصدته الفلسفة التأويلية من دلتاي إلى غادامير، بل إنه نوع من الافتراضات الأولية التي تسبق

البحت والمعطى. فهي ليست ذاتية الباحث بمعنى شخصيته المفردة، بقدر ما هي الذاتية الخاضعة لسلطة نظام الأنظمة المعرفية الكامن والمؤسس للمشروع الثقافي الغربي" (ميشيل فوكو، 1989، ص 7).

ويضيف "فالأنثروبولوجيا كانت هي مثال الأنسنة المصدرة من هذا المشروع نحو الآخر. كان خطاب المركز، الموجه نحو الهامش، يقول أنه هو: المركز والآخر هو الهامش" (ميشيل فوكو، 1989، ص 7). ولنستمع إلى ملاحظات جاك دريدا حول الإثنولوجيا: "ذلك أن الإثنولوجيا، مثل كل علم تنتج في عنصر الخطاب. وهي أولا علم أوروبي يستخدم (بالنسبة لموضوعه كعلم) مفاهيم نابعة من التقليد، وبالتالي فالإثنولوجي شاء أم أبى، لأن الأمر لا يتعلق بقرار من طرفه، يستقبل في خطابه مقدمات التمركز حول العرقية في نفس اللحظة التي يتبرأ منه. هذه الضرورة لا يمكن تقليصها وليست احتمالية تاريخية، بل يجب التأمل في كل تضميناتها. ولكن بما أنه لا أحد يستطيع الإفلات منها وبما أنه لا أحد مسؤول عن الاستسلام لها، مهما ضعف وقل ذلك الاستسلام، فهذا لا يعني أن كل طرائق خلقها تتساوى من حيث وثوقها (مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 2004/48، ص 55). إذن ومن خلال ما ذكر يتبين، أن العلوم الإنسانية، خاصة الانثروبولوجيا والاستشراق والاثنولوجيا، هي المصادر الرئيسية للتاريخ العالمي، هذا التاريخ المكتفي بذاته والمنطوي عليها.

ومن ثم كان لزاما أن نستمع لرأي عبد الكبير الخطيبي حول هذا المفهوم:" نريد التاريخ بصفته ممارسة نقدية لما يحدد وجودنا هنا والآن. وإذا حررنا مشكلة التاريخ فمعنى ذلك أننا سنزعزع دعائم النظام المسيطر للمعرفة الحالية" (مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 2004/48، ص 99). ويقصد بذلك المطالبة باندثار الإثنولوجيا. لماذا؟ "لأن الإثنولوجيا ظاهرة مرتبطة بالاستعمار والإمبريالية، بالإضافة إلى أن أساسها المنهجي مشكوك فيه" (مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 2004/48، ص100).

فالأنساق المنطقية للأنثروبولوجيين تعوض العلاقة المفقودة مع تاريخهم الخاص ومع تاريخ المجتمعات المدروسة، ومن هنا تأتي، في نظرنا أهمية هذه الحرفية الهاوية الثقافية التي تنشئ حول موضوع اختلاف المجتمعات أعمالاً فنية وحشية تدور حول فكر متوحش.

3- الاستشراق عند الخطيبي

لمحة تاريخية موجزة عن تاريخ الاستشراق: حسب الخطيبي ترجع كلمة "مستشرق" إلى نهاية ق18، غير أن الكراسي الأولى لتدريس اللغات الشرقية، كانت موجودة منذ 1245 عقب قرار المجمع الديني المنعقد في فيينا. وتعني هذه الكلمة تخصصاً جامعياً يهتم أساساً بماضي الشرق وبلغاته ودياناته، وبصفة عامة، تميز الاستشراق بمرحلتين:

الأولى وتمتد من القرن 13 م إلى قيام الحرب العالمية الثانية، وكان هذا النوع من الاستشراق يهتم ويبحث أساسا في التاريخ وفقه اللغة والإثنولوجيا. وخلال المرحلة الثانية، التي بدأت منذ فترة وجيزة، أخذ الاستشراق يندمج في "حقل العلوم الاجتماعية " مع بعض التأخر ويؤكد أن بيرك عاش هذا الانتقال محاولاً تنظيره بطريقته الخاصة (مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 2004/48، ص 36). يقول الخطيبي:"باعتبار الاستشراق يستهدف تحليل موجود (لسني،

تاريخي، ديني) محدد، يحمل اسم الشرق، بدون طرح مسألة الكينونة والظل طبقاً لفكر مغاير وقوي، فإنه يبقى منغرساً من حيث الجذور، في التربة الميتافيزيقية، وبالفعل فإن الاستشراق يضفي، على ما يسميه الشرق، الخصوصيات والصفات أو الفضائل التي لا يطالها العقل ولا يدرك المسافة الفاصلة لها. وهكذا توصف العروبة بروحانية مرتفعة، وتوصف بكيفية متوازية، بحسية جموحة. ويحدد الإسلام بنوع من التعالي اللاهوتي وبتاريخ أقنومي.

والملمح الثاني السائد عند الاستشراق، يتمثل في طابعه الوضعي، الذي لا يتعارض مع روحانيته. وهذا ما يدفعنا إلى القول بأن هناك وحدة تضامنية بين الجوهرية، والوضعية، والميتافيزيقا. وطالما أن الاستشراق يكتفي باتباع الإيديولوجية السائدة في عصره، بدون محاولة التفكير فيها، وطالما أنه لا يتأمل في "هامشه الضروري" فإنه سيظل مقتفياً لآثار الميتافيزيقا (مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 2004/48، ص 31). سواء كان الاستشراق مسيحياً أو مثالياً أو عقلانياً، فإنه متضامن مع النزعة الإنسانية. أكثر من ذلك، تجد الإنسانية اللاهوتية في الاستشراق ملجأ عند التقهقر. فعندما انسحب الإله السكولائي من مسرح الغرب، في القرن التاسع عشر، تاركاً المجال للإنسان باعتباره فاعلا للتاريخ، بادر الاستشراق إلى استرجاعه عند العرب. ما هي الضرورة الداخلية التي تجتذب الاستشراق نحو الإسلام؟ هل يرجع ذلك إلى كون الإله قد تخلى عن الغرب لشيطانية تقنية؟ وفي هذا المعنى يقول: "الاستشراق من الفروع التي تركز انتباهها على التغاير الثقافي، وقد ساعد الغرب على التخلص من بعض الأحكام الخاطئة، لكن سرعان ما تحول إلى مجموع إيديولوجي يبرر العرقية الذاتية وذلك بتجميده الثقافات الأخرى في إطار الأثرية التقليدية، التي تحن إلى القيم التي فقدها الغرب. ويربط بين الاستشراق والسلفية إذ يقول: «وقد اهتم الاستشراق بوجه خاص باللغة واللاهوت وهيأ بطريقته الخاصة الإشكالية السلفية بحيث نستطيع الانتقال من الاستشراق إلى السلفية والعكس صحيح، دون وجود موضوع مهم ودون وعي واضح، ذلك أن الوعيين بانعكاس أحدهما على الآخر، ينتهيان إلى تهدئة صراعهما بطريقة لعبة المرآة " أما عن المستشرق فإن عبد الكبير الخطيبي يعرفه:"بمعنى نبيل، نقول أن المستشرق هو الذي يسهر على فجر الفكر" (مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 2004/48، ص 28). المستشرق، مترجم بالقدر الذي ينقل فيه أشياء من شاطئ لغوي إلى شاطئ آخر، وحلمه هو أن يكون مزدوج اللغة: كيف يتجه نحو لغة الآخر، وكيف يستقبله في لغته الخاصة؟ "وفي هذا المعنى يتحدث الخطيبي عن المستشرق الحريص على مصير الغرب، أي الذي يصنف العرب في المرحلة الكلاسيكية الغربية وهذا شأن بيرك حسب الخطيبي. "وبقدر ما تظل الميتافيزيقا فكرا للوجود وللا وجود، للواحد والمتعدد، فإن الاستشراق يظل متواليا لتوضيح تقاليدها وللتحدث انطلاقا من مفاهيمها". وكيف نزيل الاستشراق؟ أو بالأحرى أن نقضي عليه؟ إن الخطيبي يستملي فكر الاختلاف والمغايرة للقضاء على الاستشراق: "يوم يخلف فكر المغايرة الميتافيزيقا، فإنه يمكن للاستشراق أن يتحرر من نفسه"(مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 2004/48، ص 40).

III - النظريات الناقدة: تفكيك المذهب العرقي

1 - نقد الأساس وسيادة الهوية

إن الهوية الذاتية هي الأساس والمرجع لكل علم، وهذا ما يجعل دولوز يرفض هذا الأساس المقرون بفلسفة الهوية، ولأن عملية التأسيس لا تنفصل عن فكر الهوية والمركز الواحد؛ كل فكر وكل ممارسة يقومان على مبدأ الأساس سيعطيان الأولية لسيادة الواحد وسيادة الهوية، ويكونان بذلك فكرا أو ممارسة قائمين على النفي والإقصاء. لا مجال داخل هذا النوع من الفكر والممارسة للبناء خارج النفي وبالضبط نفي كل ما هو مختلف. وحينما يتم تحديد هذا الأخير فإنه لا يتحدد إلا انطلاقا من علاقته بالهو هو. كما أن نشاط ما هو مختلف ينحصر دائما في خدمة ما هو متطابق، ونشاط المتطابق لا يخرج عن إطار إخضاع كل ما هو مختلف لرغباته وحاجياته وأهوائه، ولم لا لاستيهاماته (عبد الحي أزرقان،1999، ص 58).

هكذا نجد دولوز يفصح عن رفضه لمفهوم الأساس كمبدأ موجه للفكر وللممارسة. والسبب واضح طبعا، إنه يتنافى في نظره مع المبدأ الحق السائد وسط الموجودات. " لا يسمح العود الأبدي، كما يقول دولوز، بأي تشييد للتأسيس والأساس fondation _ fondement إنه على العكس من ذلك يحطم ويبدد كل أساس ويكون عبارة عن هيئة تقيم اختلافا بين الأصلي والمشتق، بين الشيء والأشباح. إنه يضعنا أمام غياب شمولي للأساس (l'effendement universel). وينبغي أن نفهم من غياب الأساس تلك الحرية المستغنية عن الوساطة، حرية الأساس، ذاك الاكتشاف للأساس وراء أي أساس آخر، تلك العلاقة بين ما لا أساس له وغير المؤسس، هذا الانعكاس المباشر لما يرفض الصورة وللصورة العليا التي تشكل العود الأبدي" (جاك دريدا، 2000، ص 59).

إننا نلاحظ انتقاده للأساس يأتي دائما من كون هذا الأخير ينطوي على فكرة المركز، ويتوخى منه ربط الفكر والفعل الإنسانيين بالمركز وتوجيههما نحوه. وحينما يقول دولوز باللاأساس فإنه يقصد فقط إبعاد هذا التصور الذي يرتب كل شيء وفق الواحد أو المتطابق أو المركز. كما أن اللاأساس أو غياب الأساس يكون من فعل العود الأبدي، أو بالأحرى يكشف عنه، حينما يبين لنا أن القوة التي ينطوي عليها التكرار، وتفعل في ظله، لا علاقة لها بأساس ثابت، لأنها تتدفق في الحقيقة من عمق كائنات لاتتوقف عن التعبير عن ذاتها (عبد الحي أزرقان،1999، ص 63).

2 – جاك دريدا والاختلاف:

تعد مقولة«الاختلاف-Differance» إحدى المرتكزات الأساسية لمنهجية التفكيك، والوقوف عليها، إنما يكشف عن جزء مهم من استراتيجية التفكيك في مقارباته المنهجية والتأويلية. حدد دريدا مفهومه لـ«الاختلاف» في كتابه: الكلام والظاهرة، يمكن تأشير الدلالة المعجمية لـ«الاختلاف» كما وردت في كتابات دريدا، بأنها نسيج دلالي متعدد، هضم فيه دلالات مجموعة من المفردات فثمة to differ ويدل على المغايرة والاختلاف وعدم التشابه في الشكل، و to defer وهي مفردة لاتينية توحي بالتشتت والتفرق وTo defer ويدل على التأجيل والتأخير والإرجاء والتعويق. واضح أن المغايرة والانتشار والتمدد والتفرق خواص لأشياء مكانية ترتبط بالفضاء والحيز. بينما يكون الإرجاء والتأجيل والتأخير مرتبطاً بالزمان. مقولة «الاختلاف» هي نسيج متشابك من جميع الدلالات التي ذكرت، وإذا كان «الاختلاف» متعدداً في مستوياته الدلالية، تتنازعه خصائص مكانية وزمانية وصوتية، فإنه في التفكيك بوصفه مصطلحاً إجرائياً،

إنما يحيل على الاختلاف المرجأ أبداً، هو الاختلاف الذي يحرر المتلقي من استحضار المرجع المحدد، ويترك له حرية استحضار أو تعويم مرجع خاص به، وذلك لوجود اختلاف بين الدال والمدلول، والمدلول والمرجع. وإذا كانت العلامة، التي هي صوت في الكلام، تشير فقط إلى فكرة الشيء، بينما يبقى حضور المرجع مستحيلاً، بسبب من غيابه في اللحظة الآنية. فكيف بإحضار موضوع المرجع؟ ومن هنا يبدأ إرجاء المرجع في النظام اللغوي وتأجيله مع استمرار الكلام، كما هو الأمر في الدلالات التي تحتشد تحت مصطلح «الاختلاف». فهل دلالته هي عدم التشابه أم التفرّق والتبدد، أم التأخير والأرجاء والتواني، وكيف يمكن التيقن أن différance هي difference بغير الكتابة. والحرف a في الكلمة الأولى لا يلفظ في الفرنسية. من هنا تنشأ مشكلة الحضور والغياب، حضور الدال. وتعدد مدلولاته، وغياب بعضها.

ودفعه هذا الكشف إلى إجراء منهجي، هو ما صار يعرف بـ«التفكيك» وهو التموضع داخل الظاهرة الفكرية المدروسة، ثم توجيه ضربات متعاقبة لها من الداخل، ويمكن التعبير عن هذه الممارسة المنهجية بالصيغة الإجرائية الآتية: ضرورة معرفة النظم الداخلية للميتافيزيقيا، والاندماج في مقولاتها، ومعرفة الأبعاد والغايات والمقاصد التي تستخدم فيها، وثانياً: الانفصال الرمزي عنها ومواجهتها بأسئلة مشتقة من سياقها الفكري، بما يظهر عجز تلك الميتافيزيقيا عن تقديم أجوبة حقيقية عن الأسئلة المثارة، الأمر الذي يفضح قصورها، ويكشف تناقضاتها الداخلية.

إن ما يصطلح عليه دريدا بـ«التفكيك» بوصفه منهجاً تتكشف فعاليته، إذا مورس كما ينبغي أن يمارس، في قوة تماهيه مع موضوعه، بما يمنحه إمكانية أن يكون منفصلاً ومتصلاً في آن واحد هو إمكانية الانفصال التي تضع الموضوع في دائرة السؤال النقدي، ومعالجته نقدياً عبر المسافة المطلوبة في كل ممارسة نقدية حقيقية بين الباحث وموضوع البحث، وإمكانية الاتصال التي تجعل ذلك المنهج يقارب موضوعه وقد تشبع بالشبكة الداخلية للمفاهيم والمقولات الخاصة بذلك الموضوع، بما يعوّم كل التعارضات الخادعة التي تنتظم في الإطار العام الذي يتكون فيه الموضوع.

وفي الاختلاف بتصديه للمفهومات المؤسسة للميتافيزيقا الغربية، ولمفهوم الأصل بخاصة يرينا دريدا، بمماحكة ديالكتيكية نوعا ما، أن الأصلي لا يكون أصلياً إلا باستناده إلى النسخة التالية له، التي يسود الزعم أنها تأتي لتنسخه وتكرره، ضامنة له بذلك حيازة تسمية الأصلي أو الأصل. لا يكون الأول أولا إلا بالاستناد، استنادا مؤسسا، أي يقيم في جوهر الأول نفسه بما هو أول، نقول الاستناد إلى الثاني الذي يدعم ذلك الأول في أوليته. ومن هنا وبحسب لعب على الكلام عائد إلى ديكومب فإن الأول هو في نظر دريدا، أول ثان والثاني ثان /ثان الخ. . . هذا يعني أنه ليس ثمة من أصل محض، وأن الأصل يبدأ بالتلوث، أو الابتعاد عن مقام الأصلية، بمجرد أن يتشكل كأصل، فيجد نفسه مجبرا على أن يمهد لمسار تأتي فيه الآثار المتتابعة لتعدله في أصليته (جاك دريدا، 2000، ص 31). كل شيء في التاريخ ليس ثمة سوى التاريخاني. الأصل طريق إلى الأثر مثلما يكون اليوم الأول في حياتنا يوما أول في اتجاه الموت في آن واحد معا. واذن، في البدء كان الاختلاف، وهذا هو ما يفسر مقولة دريدا في التأخر أو الأرجاء الأصلي. الأصل يحيل إلى لاحقه دائما، والهوية إلى آخرها الذي يؤسسها هي نفسها كهوية. بذا يكون الاختلاف في

حقيقته، إحالة إلى الآخر وإرجاء لتحقق الهوية في انغلاقها الذاتي. إخلاف الهوية موعدها مع ذاتها وإحالتها إلى الآخر باستمرار (جاك دريدا، 2000، ص 32). إن الاستراتيجية الدريدية تتفادى الوقوع في فخ المقابلات الثنائية الميتافيزيقية عاملة على رجها وخلخلتها من الداخل: فبدل المحاولات الارتجالية التي تتلخص في عبارة "إما وإما" يدعو دريدا إلى البقاء مرحليا داخل الأفق الميتافيزيقي نفسه والعمل في حركة أولى على قلب مراتبيته، بحيث يحتل الأسفل الأعلى ثم تأتي حركة ثانية تتمثل في العمل ميدانيا داخل النسق الذي يجري تفكيكه للكشف عن عجزه وتناقضه ولفرض نظام بدائل أخرى (إدريس كثير والخطابي عز الدين، 2000، ص 61). وهذا ما سماه الخطيبي بنظريات ناقدة التي أدخلت على الثقافة الغربية تفككا مذهبيا، كما نقلت الأرضية الفلسفية، التي تقوم عليها. " بالرغم أن تلك النظريات لا تستطيع أن تتجنب القيم التي تنطوي عليها ثقافتها ومن اين لها أن تفعل، لكنها تأخذ بعين الاعتبار، الفوارق والاختلافات القائمة بين مختلف الثقافات، أي أنها باختصار تضع مفهوم الفرق كعنصر أساسي في المعرفة" (مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد2004/48، ص209).

3 – الاختلاف عند الخطيبي.

إن الاختلاف عند الخطيبي نوعان: الأول بمعناه الدريدري أي الانتشار والتمدد والمغايرة وعدم التشابه التي هي من خصائص الفضاء، وكذلك بمعنى التأجيل والتأخير للحكم وتعويقه وتعليقه. والثاني هو ما يسميه بالاختلاف الوحشي، الناتج عن الهوية العمياء، التي تدعو إلى العودة إلى الأصل أو المنابع كما يقول الخطيبي: "ذلك الانفصال الزائف الذي يقذف بالآخر إلى خارج مطلق. الاختلاف الوحشي يؤدي بشكل حتمي إلى ضلال الهويات المجنونة: الثقافوية، التاريخوية، القوموية، التزمتية الوطنية، العرقية (ادريس كثير والخطابي، 2000، ص 61).

خاتمة:

بناء على ما سبق، يمكن القول أن الثقافة الغربية بدأت التميز الذاتي من الشخص الذي هو من جنس الرجال، أبيض اللون، أوربي المنشأ، مدني الحقوق في الدولة-الأمة كمشروع تاريخي ترى فيه الأمم الأوربية نفسها باعتبارها المركز، المصدر والمرجع الأسمى للآخر. أي أن الحضارة الغربية التي غزت العالم بالبضاعة والمطبعة والمدفع، أو لنقل الثورة الصناعية وعصر التنوير والاستعمار بأشكاله المتتابعة، تعاملت مع هويتها الخاصة باعتبارها الهوية، مع ثقافتها القومية باعتبارها الثقافة الإنسانية، مع عمليات إنتاج المعرفة فيها باعتبارها المعرفة العالمية. من هنا تحولت أشكال تفسيرها لعالمها الخاص إلى صيغ قاصرة عند التعامل مع عوالم أخرى، وتحولت أشكال النضال الفكري فيها إلى إيديولوجيات خارجها. وهكذا نجد أن عصر التنوير جمع في مشروعه التأسيسي بين الحقوق الطبيعية والعقد الاجتماعي والتحرر من السحر وإقرار تفوق الإنسان بالمعرفة. قطيعة التنوير مع التاريخ المسيحي الأوربي وظلمات القرون الوسطى اعتمدت مبدأ نهاية عصر الإنسان القاصر. نصبت العقل أسطورة جديدة والمعرفة سلطة قادرة على التعيش، ليس فقط من الإنتاج الفكري والمادي الخصب الذي أطلقت عقاله الثورة البرجوازية-المدنية، بل ومن الظلم و"عنف التحيز" في العلاقة مع الآخر يبقى أن مصدر الخوف يكمن في

تلك الاستمرارية الضمنية، في الثقافة الغربية لتمثل النحن والآخر في منظومة تمايز وتفاضل تشكل بالضرورة عنصرا في تعزيز أشكال الانتماء المحلية باعتبارها وسائل دفاع ذاتية.

قائمة المراجع:

1.إدريس كثير عز الدين الخطابي(2000)، أسئلة الفلسفة المغربية، منشورات الزمن، العدد 10 يناير.

2.جاك دريدا: الكتابة والاختلاف(2000)، ترجمة كاظم جهاد، دار توبقال، الطبعة الثانية.

3.جرمان عياش(1986)، دراسات في تاريخ المغرب، الشركة العامة للناشرين المتحدين، الطبعة الأولى.

4.ديبيش شاكرابارتي(2016)، "دراسات التابع والتأريخ ما بعد الكولونيالي"، مجلة أسطور للدراسات التاريخية العدد 3، يناير 2016، المركز العربي للابحاث ودراسة السياسات ISSEN 0870 – 2410.

5.عبد الحي أزرقان(1999)، تعددية التأسيس، مدارات فلسفية، العدد الثاني ماي.

6.عبد الكبير الخطيبي(2000)، النقد المزدوج، منشورات عكاظ فبراير.

7.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية(2004)، جامعة محمد الخامس السويسي ملف العدد: مقاربات سوسيولوجية وثقافية عدد خاص ب: د عبد الكبير الخطيبي العدد 2004/48.

8.محمد الشيخ(2004)، مسألة الحداثة في الفكر المغربي المعاصر، سلسلة شرفات، منشورات الزمن، ع 13-.

9.محمد علي الكري، نظرية المعرفة والسلطة عند ميشيل فوكو، دار المعرفة الجامعية، ع.ش. سوتير – الاسكندرية، منتدى سور الأزبكية، WWW/ BOOKS4ALL/NET .

10.ميشيل فوكو(1990-1989)، الكلمات والأشياء، ترجمة مطاع صفدي، مركز الإنماء القومي

11.وايت لام تيث(دس)، اختلاق إسرائيل القديمة إسكات التاريخ الفلسطيني، ترجمة صحر الهميدي، عالم المعرفة، العدد 249.

12.Robert Young: White Mythologies of Western Histories. London & New York: Routledge, 1990.

ثقافة الجالية الشاميّة في ارتياد الحدائق العامة بمدينة الرياض: دراسة إثنوغرافية

أ.تغريد العتيبي، أ. لمياء الأحمد، أ. هدى الشدادي، أ. هند العتيبي

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على الخلفيات الثقافية والاجتماعية للجالية الشاميّة المتواجدة بالحدائق العامة بمدينة الرياض، والكشف عن أسباب خروج الجالية الشامية لتلك الحدائق، بالإضافة إلى التعرف على الاختلاف والتشابه الثقافي والاجتماعي بين الممارسات التي تقوم بها العائلات الشامية بتلك التي تقوم بها العائلات السعودية بغرض الترفيه. وطبقت الدراسة المنهج الاثنوجرافي واعتمدت المقابلة والملاحظة كأداتي الدراسة، كما تكونت عينة الدراسة من عينة قصدية مكونة من 6 نساء شاميات طبقت عليهن أداة المقابلة، وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج من أبرزها: جوانب التشابه بين الجالية الشامية والعائلات السعودية أثناء ارتيادهم للحدائق العامة هو تفضيل لكلٍ منهما الجلوس على الأرض مقابل الجلوس على الكراسي المخصصة، وإحضار القهوة والشاهي للحديقة، أما عن جوانب الاختلاف فتمثلت في تفضيل الجالية الشامية المشي في الحي بهدف التنزه وقضاء الاحتياجات على حد سواء، على عكس العائلات السعودية.

الكلمات المفتاحية: ثقافة الجالية الشامية، الحدائق العامة، دراسة اثنوجرافية، الاختلاف والتشابه الثقافي، الاختلاف والتشابه الاجتماعي.

The Culture of the Shami Community in Public Parks in Riyadh City: Ethnographic Study

Taghreed Al- , Lamia Al-Ahmed, Hind Al-otaibi Huda Al-Shdade, otaibi

Abstract: The aim of the study was to identify the cultural and social backgrounds of the Shami community while attending public parks in Riyadh city, and to reveal the reasons for their outings, in addition to identifying the difference and cultural and social similarity between the practices carried out by Shami families & those carried out by Saudi families. The study applied the ethnographic approach, and interviews and observation were adopted as the tools of the study. The study sample consisted of 6 Shami woman who were interviewed. The study resulted in

many results, most notably are the following: one of the similarities between the Shami community and Saudi families while going to public parks is the preference for both of them to sit on the floor as supposed to sitting on the designated chairs, also both families prefer bringing coffee and shahi to the garden, and the differences were the preference of the Shami community to walk in the neighborhood for the purpose of hiking and running errands, unlike Saudi families.

Keywords: The Shami Culture, public parks, ethnographic study, Cultural differences and similarities, social differences and similarities.

1.مقدمة

إن لكل مجتمع ثقافة تُميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى، والثقافة تمثل حصيلة كل ما تعلمه أفراد مجتمع معين، وبالتالي تتضمن نمط معيشتهم وأساليبهم الفكرية ومعارفهم ومعتقداتهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وقيمهم، ولا شك أن تحليل وفهم ثقافة المجتمع هو أمر ضروري ولازم في كل المجتمعات الإنسانية حيث إنها تُمارس في إطار مجتمع ما. وهذا المجتمع له ثقافته المميزة والتي توجه حركته وتفاعلات أفراده؛ وأنّ النموذج العام لأي ثقافة يأتي منسجمًا مع الإطار الاجتماعي الذي أنتجه ويرسم بالتالي السمات والمظاهر الاجتماعية لدى الأفراد الذين يتشربون هذه الثقافة ويعملون ما بوسعهم للحفاظ على هذا النموذج الثقافي واستمراريته وتطويره (أيوب دخل الله،2015، ص182). إنّ التنوع الثقافي الذي يحدث في المجتمعات يؤثر بشكل أو بآخر في الثقافات المحلية ولابد أنْ يحترم التنوع الثقافي كل مظاهر الاختلاف في التقاليد واللباس واللّغة، وتصور المتعايشين للأخلاق والعادات والتقاليد، وأشكال تفاعلهم مع البيئة المحيطة. ووفقًا لموقع منظمة التربية والعلوم والثقافة "اليونسكو" فاليوم العالمي للتنوع الثقافي يتيح لنا فرصة تعميق مفهومنا لقيم التنوع الثقافي، ودعم أهدافها لاتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير التي اعتمدتها اليونسكو في 20 أكتوبر/ تشرين الأول 2005م، وهذه الأهداف تتمثل في دعم نظم مستدامة لحوكمة الثقافة إلى جانب تحقيق تبادل متوازن من السلع والخدمات الثقافية وانتقال الفنانين والعاملين الآخرين في مجال الثقافة فضلًا عن دمج الثقافة في برامج وسياسات التنمية المستدامة، وأخيرًا تعزيز حقوق الإنسان والحريات الأساسية. وفي هذا السياق جاء اختيار ثقافة الجالية الشامية للتعرف على الصور الثقافية والاجتماعيّة السائدة بين أفراد الجالية الشامية بالحدائق العامة بمدينة الرياض كمحور لهذه الدراسة بهدف فهم خلفيات هذه الثقافة ومكوناتها، ومدى الاختلافات بين الثقافة الشامية والثقافة السعودية في الخروج للحدائق وتفسير سبب تمركزهم في حي السليمانيّة، والسلوكيات والممارسات، والقيم والاتجاهات، ومدى تأثرهم بالثقافة السعودية.

2.إشكالية البحث:

تسعى المملكة العربية السعودية عبر رؤية 2030 إلى أن تتبوأ مكانة سياحيّة مرموقة على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي لتصبح مركزًا اقتصاديًا يجتذب المستثمرين من كافة أنحاء العالم. وقد كشفت المملكة عن مجموعة من المشاريع الكُبرى لتنمية القطاع السياحي والتي يُنتظر أن تُعيد تشكيل الوجه الجديد للمملكة، وتُحولها إلى نقطة جذب عالمية تحقق رؤيتها الطموحة، ومن بين تلك المشاريع، مشاريع ثقافية ترفيهية كمشروع القديّة ومشروع البحر الأحمر الذي يتوقع أن يكون نموذجًا سياحيًا استثنائيًا، يُضاف إليها مشروع جدة داون تاون (صحيفة مكة، 2018). ووفقًا للهيئة العامة للإحصاء (2020م) فإن المملكة العربية السعودية استضافت ما يزيد عن 286 ألف لاجئًا سوريًا، كما أنه يوجد في مدينة الرياض ما يقارب 350.000 مقيمًا. وتماشيًا مع رؤية 2030 التي تهدف إلى فتح بوابة المملكة للعالم والثقافات المتنوعة، فقد جاءت هذه الدراسة لتبحث ثقافة الجالية الشامية في ارتياد الحدائق العامة بمدينة الرياض، وتوضيح مدى الاختلاف والتشابه الثقافي، والاختلاف والتشابه الاجتماعي، بين الممارسات التي تقوم بها العائلات الشامية وتلك التي تقوم بها العائلات السعودية بغرض الترفيه في الحدائق العامة، والكشف عن أسباب خروج الجالية الشامية للحدائق العامة بمدينة الرياض.

3. تساؤلات البحث:

ما الخلفيات الثقافية والاجتماعيّة السائدة بين أفراد الجالية الشامية بالحدائق العامة بمدينة الرياض؟

وينبثق من السؤال الرئيس ثلاث أسئلة فرعية، وهي:

س١/ ما أسباب خروج الجالية الشامية للحدائق العامة بمدينة الرياض؟

س٢/ ما أوجه الاختلاف والتشابه الثقافي والاجتماعي للممارسات التي تقوم بها الجالية الشامية والممارسات التي تقوم بها العائلات السعودية داخل الحدائق العامة؟

س٣/ماهي طبيعة الممارسات الثقافية والاجتماعيّة التي تقوم بها الجالية الشامية داخل هذه الحديقة؟

4.أهداف البحث: تهدف هذه الدراسة إلى:

-التعرف على الخلفيات الثقافية والاجتماعيّة للجالية الشامية المتواجدة بالحدائق العامة بمدينة الرياض.

-الكشف عن أسباب خروج الجالية الشامية للحدائق العامة بمدينة الرياض.

-التعرف على الاختلاف والتشابه الثقافي والاجتماعي للممارسات التي تقوم بها الجالية الشامية والممارسات التي تقوم بها العائلات السعودية داخل الحدائق العامة.

-التعرف على طبيعة الممارسات الثقافية التي يقوم بها الجالية الشامية داخل هذه الحديقة.

5.أهمية البحث:

الأهميّة العلمية:

-تنبثق أهميّة هذه الدراسة من منهجها؛ حيثُ تتسم الدراسات المحلية التي طبقت المنهج الاثنوجرافي بالندرة.
-تأمل الباحثات أن تُشكِل هذه الدراسة إضافة نوعية إلى المكتبات المحلية في مجال رصد ووصف لثقافة الجالية الشامية في ارتياد الأماكن العامة في المملكة العربية السعودية.
-قد تشكل هذه الدراسة نواةً لمزيد من الدراسات المستقبلية المرتبطة بدراسة ثقافة الجاليات المتواجدة بالمملكة العربية السعودية.

الأهميّة التطبيقية:

-مد المسؤولين بمعلومات ذات علاقة بطبيعة ارتياد الجاليات في المملكة العربية السعودية للحدائق العامة.
-قد تُسهِم هذه الدراسة في إبراز أهميّة التعايش بين الثقافات المختلفة.

6. المنهجية:

نظرًا لطبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها عبر المعايشة الفعلية للحقل الذي يحوي أفرادًا من الجالية الشامية فقد وقع الاختيار على المنهج الاثنوجرافي لما يتميز به من مميزات تحقق أسئلة الدراسة، وتخدم أهدافها، **وهي كما يلي:**

-تمكين الباحثات من الوقوف على الظاهرة موضع الدراسة وفهمها من وجهة نظر من يُعايشونها، فالمنهج الاثنوجرافي يقوم على إشراك المبحوثين من خلال تقديم وجهة نظرهم بصورة فاعلية وشمولية.

-تتصف منهجية البحث الاثنوجرافي بالمرونة، فلا توجد آلية موحدة لجمع المعلومات وتحليلها.

-هدف المنهج الاثنوجرافي تفسير ووصف موضوع الدراسة بإطارها الثقافي والاجتماعي، ويمكن تعميمها على الحالات المشابهة لها.

وقد عرّف العالمان الأمريكيان: سميث وديلا مونت المنهج الاثنوجرافي على النحو التالي: "الطريقة التي يتم من خلالها وصف ثقافة مجتمع ما، والمنهج الذي يستخدمه الباحث لملاحظة السلوك في بيئته ووضعه الطبيعي ويتوصل من خلال هذه الملاحظات إلى معنى لهذا السلوك" (جمال الأحمر، 2016م، ص 145). كما عرّفه أوجبو بأنه: "طريقة وأداة لدراسة وفهم أساليب وطرق مجتمع ما في الحياة من خلال معرفة أفكارهم ومعتقداتهم وقيمهم وسلوكياتهم عن طريق الملاحظة بالمشاركة في الوضع الطبيعي من جانب الباحث" (جمال الأحمر، 2016م، ص 145). وأضاف راشد العبد الكريم (2011م) أنّ المنهج الاثنوجرافي هو: "طريقة في البحث تسعى لوصف ثقافة أو جزء من ثقافة من وجهة نظر أصحابها".

7. نطاق الدراسة: تم تطبيق الدراسة في إحدى الحدائق بمنطقة الرياض الواقعة في حي السليمانيّة، وقد وقع الاختيار على حي السليمانية بعد أن قُمْنَ الباحثات بإجراء دراسة استطلاعية والحصول على إفادة من السيدة (جمانة قصّار، مقابلة شخصية، أكتوبر 2020/3م)، التي ذكرت بأن حي السليمانيّة يضم أكبر عدد من الجالية الشامية في مدينة الرياض.

8. مجتمع وعينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من أفراد الجالية الشامية المتواجدة في الحديقة في حي السليمانيّة بمدينة الرياض، وتم تطبيق أداة الملاحظة عليهم. وتم اختيار عينة قصدية مكونة من6 نساء من الجالية الشامية المتواجدة في مدينة الرياض، لتطبيق أداة المقابلة عليهن، كما في الجدول التالي:

جدول(1) البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة

م	الاسم	العمر	الجنسية	العمل	الحالة الاجتماعيّة	عدد الأطفال	مدة الإقامة بالسعودية
1	السيدة لميس	39	أردنية	مديرة شحن وتخليص	متزوجة	4	11سنة
2	السيدة ضحى	41	لبنانية	ربة منزل	متزوجة	2	15سنة
3	السيدة وفاء	53	أردنية	كوافير شنطة	متزوجة	5	منذ الميلاد
4	السيدة نجيبة	35	لبنانية	ربة منزل	متزوجة	1	4سنوات
5	السيدة هبة	30	سورية	ربة منزل	متزوجة	1	6سنوات
6	د/ مروة	31	سورية	ربة منزل	متزوجة	3	سنة في حائل وسنة في الرياض

9. أدوات الدراسة:

الملاحظة المباشرة والمكثّفة: لمرتادي الحديقة الواقعة في حي السليمانية الذي يقطن فيه أكبر عدد من الجالية الشاميّة.

المقابلة المتعمقة المفتوحة: مع 6 نساء من مرتادي الحديقة من أفراد الجالية الشاميّة.

10. إجراءات الدراسة:

الفترة الزمنية لجمع البيانات: تم جمع البيانات خلال الفترة من 2020/10/3 م إلى 2020/11/1م، تم فيها استخدام أداة المقابلة المتعمقة المفتوحة التي تراوحت ما بين الساعة إلى الثلاث ساعات والنصف، واستخدام التسجيل الصوتي.

عدد المقابلات مع المشاركات كانت كالتالي:

-السيدة لميس والسيدة ضحى أُجريت معهما مقابلتين: في الحديقة، وعبر الهاتف.
-السيدة وفاء أُجريت المقابلة في منزل الباحثة لمدة ثلاث ساعات ونصف.
-السيدة هبة والسيدة نجيبة أُجريت معهما مقابلة واحدة في الحديقة.
-الدكتورة مروة أجريت معها مقابلة واحدة أثناء زيارة الباحثة لها في العيادة.
مكان اللقاءات: تمت معظم المقابلات في الحديقة الواقعة في حي السليمانيّة بمدينة الرياض، وتراوحت مدة اللقاءات ما بين الساعة 4 عصرًا إلى 11 مساءً.

11. نتائج الدراسة:

الملاحظة: تمت زيارة الحديقة من قبل الباحثات أربع مرات، وتم خلالها رصد العديد من الملاحظات المكثّفة، وهي كالتالي:

-عند زيارة الحديقة لوحظ وجود مجموعات من العوائل عبارة عن نساء وأطفال فقط من غير الرجال، وكان لكل مجموعة طريقتها في الجلوس، وتناول الطعام، فكانت إحداهم قد أحضرت "البرجر" الجاهز وكان العدد كبير، والأخرى أحضرت طعام من المنزل وأخرى تأكل "البزر" وتشرب الشاي، وعدد من المجموعات عبارة عن فردين رجل وامرأة ومجموعات أخرى عبارة عن نساء فقط.
-لوحظ انتشار قشور المكسرات على الأرض وخاصةً قشور تباع الشمس واليقطين.
-معظم العوائل كانت صغيرة إلى متوسطة، وبعض مرتادي الحديقة من الجالية الشامية كانوا مجموعة من الإناث في عمر المراهقة يرتدين عباءات ملوّنة دون غطاء للرأس ويتجولن حول الحديقة ويتحدثن بصوت عالٍ.
-لوحظ انسجام الأطفال في اللّعب وعدم وجود مشاجرات بينهم، وملاحقة الأمهات للأطفال في حال ابتعدوا بالدراجات بعيدًا.
-لوحظ في إحدى الزيارات قلة الحضور في الحديقة؛ وقد يكون بسبب الوقت وهو عصر يوم الخميس، وربما البعض في أعماله والبعض سيأتي في فترة الليل.
-كما يوجد عددًا لا بأس به من الجالياتالأخرى رجل لوحده؛ ربما الجو كان جميل وخرج للاستمتاع به، ومجموعة من الجالية الآسيوية، ورجل من السودان.
-أغلبيّة النساء كنّ محجبات، ماعدا اثنتان فقط إحداهن لبنانية، والأخرى سورية، وأخرى منقبة.

-أغلب الأسر كانت تصطحب معها كراسي للجلوس عليها واختلف الجلوس بين جلوس على السجادات، وإحضار المتكئ "المراكي" وهو ما يتكئ عليه من مخدة أو وسادة، وأخرى على الكراسي المتنقلة.

-لوحظ في الأسرة الواحدة جلوس الرجال في جهة، والنساء في جهة مع وجود مسافة قصيرة بينهم.

-غالبية الرجال كانوا يجلسون على المقاعد التي تحيط بالحديقة، وكانوا يتمازحون بصوت عالٍ، ويدخنون السيجارة أو الشيشة، وبعض أطفالهم الذكور يلعبون أمامهم على العشب "بالسكوتر والدراجات".

-عند زيارة الحديقة بعد الساعة التاسعة ليلًا في يوم السبت لوحظ أن غالبية مرتادي الحديقة هم من الذكور، وكانوا منتشرين في أرجاء الحديقة على العشب، وعلى المقاعد ويقومون بتدخين الشيشة والسيجارة، وقد لوحظ استعمال شيشة مشتركة بين رجل وامرأة.

-لوحظ كثرة القطط وملاحقتها لنا أثناء التجول؛ وربما يكون السبب أنّ مرتادي الحديقة من العائلات والأطفال الذين يطعمون ويلاعبون القطط، الأمر الذي جعل القطط أليفة بشكل كبير وتقترب من الأشخاص بمجرد نزولهم من السيارة.

-البعض ترك المكان نظيفًا قبل مغادرته.

12. تحليل البيانات: بعد الانتهاء من جمع البيانات، تم فرزها وتصنيفها وتوزيعها على أسئلة الدراسة ومحاورها، كالتالي:

-مظاهر الثقافة الشامية في حي السليمانيّة (المادية، وغير المادية).

-أسباب خروج الجالية الشامية للحدائق بمدينة الرياض.

-الخلفيات الثقافية والاجتماعيّة للجالية الشامية المتواجدة في الحدائق العامة بمدينة الرياض.

-أوجه الاختلاف والتشابه الثقافي والاجتماعي للممارسات التي تقوم بها الجالية الشامية والممارسات التي تقوم بها العائلات السعودية داخل الحدائق العامة.

-طبيعة الممارسات الثقافية التي تقوم بها الجالية الشامية داخل هذه الحدائق.

13.عرض نتائج الدراسة واستنتاجاتها:

حي السليمانيّة "أأرب شيء على بيئتنا:"

وقع الاختيار على حي السليمانيّة بمدينة الرياض لأنه يشكل الاختيار الأول لمعظم جنسيات الجالية الشامية على اختلافها من: لبنانيين، وسوريين، وأردنيين، وهذا ما ذكرته السيدة لميس: "يعني السليمانيّة والعليا أأرب شِي على بيئتنا، هون الناس تطلع تمشي مثل هيك -هكذا- الأجواء لما ما يكون فيه كثير شوب نطلع نمشي ونترك السيارة". كما وأفادت السيدة لميس بأن زوجها قد اقترح عليها استئجار شقة سكنية لهم في شمال الرياض ورفضت الفكرة: "هون بحس إني عند أهلي، جارتي ضحى عم تشوف أولادي وتأخذ بالها منن، وجيرانا كلون سوريين ولبنانيين".

وتم اختيار هذه الحديقة في حي السليمانية؛ لأنها حديقة الحي التي يرتادها ساكنيه، وهي متوسطة الحجم بها العديد من النخيل وعلى حوافها مقاعد وممشى وفي وسطها بحيرة وتتميز بكثرة القطط ولُوحظ أثناء الزيارة الميدانية ملاعبة العائلات وأطفالهم للقطط وقربها من مرتادي الحديقة وبالقرب من الحديقة توجد العديد من المقاهي التي توفر الشيشة في الجلسات الخارجية وتتسم بكثرة الزوار من الجالية الشامية رجالا ونساء من قاطني الحي ويغلب عليها الطابع الشامي.

وذكرت السيدة لميس أنّ من مميزات حي السليمانيّة أنه مفعم بالحياة قائلةً: "أنا لما أطلع من السليمانيّة والعليا أحس حالي انخنقت، أحس حالي في غربة اغتربت"، وذلك لوجود الأسواق الفلسطينية والأردنية والسورية، وكل المنتجات الشامية متوافرة، فضلًا عن أن سكان الحي من الجالية الشامية تفضل المشي، ولوجود الأطفال الذين يلعبون في الشارع بالكرة "والسكوتر"، والأهالي يراقبون أطفالهم من "البلكونات ويئرقلوا على البلكونة" أي: ممارسة تدخين الشيشة في شرفات المنازل، بينما توجد أحياء ترفض فكرة البلكونة وأشارت إلى ذلك السيدة لميس: "حنّا نحب البلكونات ونلبس أثواب الصلاة ونطل على أولادي والجيران كلهم على البلكونة عشان يعيشوا الأولاد حياة طبيعية وما ينخنقوا في البيت"، كما ذكرت السيدة ضحى أنها قد قالت لأختها -التي تعيش في لبنان- أن أولادها: "عم ينزلوا للشارع وعم يلعبوا" فردت أختها: "تفتكري حالك بلبنان؟" فردت عليها: "ايه نفس الشي ما يختلف الوضع هون، تمشى أنا وياهن، وجيرانا على البرندات كأنا في لبنان" والمقصود "بالبرندات": شرفات المنزل، وذكرت السيدة لميس أنّ أحد جيرانهم من الجنسية السعودية عندما يرى أحد الجيران الشاميين: " في البلكونات يظل يخانق، وما يختلط بحد، ومرا صفيت السيارة بجنب الرصيف راح ينفس عجل السيارة، والكل مو هيك- هكذا- فيه ناس أكيد أفضل".

الحياة طبيعية:

ومن جهة أخرى عند سؤال أفراد عينة الدراسة عن سبب خروجهم للحديقة، أكدت السيدة وفاء على أنّ: "أهل الشام متعودين على طبيعة بلادهم ذات الحراشف والأشجار الكبيرة"، وانعكس ذلك على حبهم للخروج المستمر للحدائق والأماكن العامة، لذلك يتواجدون دائمًا في الحدائق العامة كذلك تطبّع البعض ببعض طِباع السعوديين بالخروج الأسبوعي للاستراحات الخاصة، ووجدوا فيها ميزة وجود المسابح، وتخرج العائلات كاملة بأطفالها للعب والاستمتاع، وفيما مضى كان لهم استئجار أسبوعي لمدة سنة في أحد الاستراحات بالرياض، وهذا يفعله كثير من الإخوان من الجالية الشامية بالرياض".

وتتميز الحدائق بأنها بلا أسوار، وفي الوسط بركة ماء، والأرض خضراء والأشجار والنخيل موزعه فيها. كما وأشارت السيدة لميس: "هون تحسي الحياة طبيعية أكُر الأولاد يلعبوا بالرمل يتشمسوا، في الأردن أمان أكثر وكل الأولاد عم يلعبوا برا حنّا كل أسبوع عم نطلع كل جمعة للحديقة."

وذكرت السيدة ضحى: "حنّا بلبنان إذا نزلنا نظل على الطريق أمان، هلاّ بلبنان ما فيه أمان".

ويعتبرون السعودية بلدهم الثاني، وخاصةً أبناءهم الذين لا يفضلون زيارة أوطانهم الأصلية في العطل الرسمية، والعودة للسعودية وأنّ فكرة الاستقرار في أوطانهم تُشكل هاجسًا لأبنائهم، وعلقت السيدة ضحى: "أولادنا يحبوا هون عشان الأمان والكهرباء والإنترنت وكل شِي" وذكرت السيدة لميس: "جينا هون وشفنا عز السعودية بتلاقي المصاري موجودة لكن ببلادنا كل شِي صعب ومحدود، هون صرنا نعلم أولادنا أحسن تعليم ونعيش أحسن مستوى". "أولادنا هون تعودوا على الرفاهية بزيادة وهذه صفة سيئة عم تواجه أولادنا هناك المكيّف ما يشتغل 24 ساعة، بس نشغلُه ساعة ونطفيه هون شغال على طول". وأضافت الدكتورة مروة -طبيبة الأسنان-أنّ سبب نزولها للحديقة في إجازة نهاية الأسبوع، هو بغرض الترفيه عن أبنائها الصغار. وأوضحت أنها أتت للرياض منذ سنة، وكانت تعمل قبل ذلك في حائل وأنها هي وزوجها يعملون في العيادة ذاتها، وأنها لم تجد مكان لتتفسح فيه هي وعائلتها وأطفالها في السعودية غير الحدائق.

وأضافت السيدة نجيبة: "لازم نطلع الأولاد للحديقة لأنوا ما عنا حدا هون نروح له لا أهل ولا أخوة يطلعوا يشوفوا أولاد، ويتواصلوا مع عالم ويشوفوا من جنسيات أخرى ويلعبوا مع أطفال أفضل لأن حنّا ولد بولد يكونوا بالبيت ويشعروا بالملل، وما عنّا أقارب هون لا أخت ولا أخو ولا أهل نروح له أو يجي لعنّا ما عنّا إلا الحديقة هي المتنفس". وأيدتها بالكلام السيدة هبة: "طلعتنا نجتمع بالحديقة منشآن الأولاد شفتي البيوت كيف هون بس يشوفوا الضوء والشمس ويشفوا أولاد ويعاشروا مجتمع ثاني". وعند سؤالهم **هل تُفضلون الاجتماع في المنازل أو الحدائق العامة؟** أجابت السيدة نجيبة:" بس يكون الطقس حلو نُفضل الحديقة وإذا كان الطقس غير مناسب نجتمع بالبيت حتى الأولاد يلعبوا والحديقة أفضل طبعا أوسع وأحلى".

"السعوديين يحبوا يركبوا السيارات ويروحوا على المول"

ومن ناحية أوجه الاختلاف والتشابه الثقافي والاجتماعي للممارسات التي تقوم بها الجالية الشامية والممارسات التي تقوم بها العائلات السعودية داخل الحدائق العامة، ذكرت السيدة لميس: "هون الشعب السعودي ما يطلعوا برا ما تمشوا في الشوارع ما تحبوا هادي الأشياء تحبوا تركبوا السيارة وعلى المول". وعلقت السيدة هبة تعليق عن وضع تخطيط الحي بقولها: "هون بالسعودية ما خرج إن الواحد يمشي ويقضي مشاويره مشي عكس سوريا".

بينما الشاميين يفضلون غالبا السير على الأقدام إذا كان "المشوار" قريب لأن تكلفة البنزين مرتفعة في بلدانهم وقد ذكرت السيدة لميس: "عبيت سيارتي بنزين بالقريات بـ 50 ريال، وبالأردن عبيناها بـ 400 ريال، بس وصلنا صفينا السيارة شهر واستخدمنا سيارة كيا اللي ما تسحب بنزين".

وذكرت السيدة وفاء أن الأردنيين كثيراً ما يفضلون استخدام السجادات والجلسة الأرضية وهذا مشابه جدًا للشعب السعودي ويعود السبب لتعودهم في بلادهم على ذلك وهذا لكثرة الأشجار

والحراشف فيها، كذلك من الضروري إحضار الشاي والقهوة والزنجبيل و"البزورات" والمقصود به حب البطيخ لأنه المشهور والمفضل لديهم.

وأفادت السيدة لميس أنّ من أوجه التشابه بين المجتمع السعودي والأردني: صفة الكرم، وطبيعة الأكل، والضيافة. وكذلك عادات شرب القهوة العربية وأخذ فنجال القهوة من يد المضيف باليد اليمنى، وعدم ملئ فنجال القهوة لآخره، وهزّ فنجال القهوة كناية عن الاكتفاء. وفي نفس السياق علّقت السيدة وفاء على عادات شرب القهوة: "حنّا عنّا يستعملوا القهوة سوداء يخلوها تغلي على النار ساعة كاملة وتصير سوداء ويغلوا معها الهيل كمان تشربين القهوة شفّه تسليه من شان هيك يصبوا القهوة في قاع الفنجان" وأضافت: "كبار السن ما زالوا هيك متمسكين بعادات الشرب لما نملي الفنجان يقول لي عمي أنا طلبت قهوة مو -ليس- شوربة عدس" وأردفت قائلةً: "الجيل الجديد عم يشربوا نفس العادات وإن كانت أخف شوي أو محسنة."

وفيما يخص الحدود الدوليّة مع الأردن أشارت السيدة لميس أن مدينة "الأزرق" الأردنية تقابلها مدينة القريات السعودية لدرجة أنّ هناك علاقة مصاهرة بين المدينتين، وأردفت: "السعوديين قريبين على الأردنيين أكتر من اللبنانيين، حنّا كشعب كثير محافظ، ما نحب الاختلاط متمسكين بالدين أكثر، عندنا قعدات منفصلة متل السعوديين الرجال لحال والنسوان لحال، وفيه عندنا ناس مسلمين وفيه ناس مو -ليسوا- ملتزمين بالدين وفيه كمان مسيحيين". وأوضحت السيدة وفاء أنّ طريقة اجتماع الأسر الأردنية في الحدائق العامة غالبًا عندما تخرج أكثر من عائله يتم وضع جلستين: واحدة للرجال، والأخرى للنساء، ولكل مجموعة أطباقها الخاصة ومشروباتها المفضلة. وفيما يخص طبيعة الممارسات أغلبها كانت عبارة عن السمر ليلا والحديث مع بعضهم البعض، والأطفال كثيراً ما يفضلون اللعب بالألعاب القليلة المتواجدة في الحديقة، كما يوجد بعض الأفراد الذين يمارسون بعض الهوايات أو رياضة المشي، كما في الغالب يعملون على إحضار وجبة العشاء والتي تكون محضرة في المنزل أو الشواء في الهواء الطلق، أما في الأوقات الحالية يتجه البعض وخاصة صغار السن للوجبات الجاهزة أياً كان نوعها مع تفضيلهم "لساندويشات الفلافل".

وفيما يخص لبس النساء الأردنيات للعباءة ذكرت السيدة لميس أن معظم السيدات الأردنيات يفضلن لبس العباءة، كما يوجد بعض السيدات الأردنيات يمثل لها لبس العباءة عائقا في السعودية؛ لأنهن غير معتادات على ذلك. كما وأكدت السيدة وفاء ما قالته السيدة لميس: "الأردن وفلسطين أكثر تمسك بالعادات من باقي دول الشام، أكثر شِي مزعج حكاية الشرف والعار اللي تكون بالظلم أحياناً". وذكرت الدكتورة مروة أنها مرتاحة في الوضع الحالي الذي لا يلزم الجاليات في المملكة بلبس العباءة، وأنها تكتفي باللباس المحتشم أثناء الخروج من المنزل دون الحاجة لتغطية الرأس، واسترسلت بالحديث عن التطورات التي تشهدها المملكة في التنوع الثقافي وقبول الآخر، وذكاء ولي العهد محمد بن سلمان في إحداث تلك التغييرات. وعلقت السيدة ضحى على ذلك: "الحلو هون النظافة والنظام لأنُّ مو -غير- موجودة ببلدي لبنان، ومن النظام عنكن ممنوع حدا يطلع مش لابس لبس مرتب ومسطر"، كما ذكرت أنها تُفضل أن تلبس لباس محتشم

بدون عباءة، وأنها تعاني من نظرة بعض النساء "المتشددات" على حد قولها بينما الرجال لا ينظرون إليها؛ لأن لباسها "محتشم" وحتى لو فيه انفتاح كثير أبدا ما راح ألبس تنورة قصيرة أو شورت، بلبنان بلبس لكن هونه أبدا فيه شِي اسموه احترام للثقافة". ووجهت السيدة لميس الحديث لي بقولها: "لما ابنك يطلع يدرس برا لما يكون هونه متعود على الازدهار أنتِ ما راح تخافي عليه برا، بينما لما يكون هونه ما راح يشوف شِي ويطلع برا راح يفلت، ولازم يكون الوضع ضمن حدود، ضمن ثقافتنا الإسلامية، بس نتقبل الآخر".

وأشارت السيدة ضحى أنها كانت تسكن في مجمع سكني في أبحر "جدة" وذكرت أن مدينة جدة أكثر انفتاحا من الرياض، لكن الآن تغيرت الرياض وأصبحت أكثر انفتاحًا "هون العيشة أحلى كثير من لبنان لأنُّ مدمرة لبنان، وشو ما بدك تعملي لكن ضمن حدود، وهذا الشِي كثير حلو تقريبا من شِي سنتين صار فيه تغيير جذري بالرياض".

ومن جانب آخر وضحت السيدة وفاء الخلفيات الثقافية والاجتماعيّة للجالية الشامية المتواجدة بمدينة الرياض حيث أنّ والدها قد حضر إلى السعودية حال تخرجه من الجامعة وعمل معلم رياضيات وعلوم في مدارس المملكة في منطقة الزلفي، ثم انتقل إلى منطقة الرياض ما بين معلم في الفترة الصباحية، ومهندس في مكتب هندسي بعد صلاة العصر وبعد سنتين عاد إلى الأردن، تزوج وأحضر زوجته وأنجب أبنائهما في المملكة العربية السعودية وتعلّم أولاده جميعهم في السعودية ومن ضمنهم السيدة وفاء التي تخرجت من جامعة الملك سعود قسم اللغة العربية، أيضاً والدة السيدة وفاء عملت في مدارس المملكة مديرة ومعلمة في نفس الوقت مدةً من الزمن. تحدثت عن طبيعة عملها وهي كوافير كما يُقال "بالشنطة" تتنقل بين المنازل حسب الطلب ولها زبائنها الدائمين، كما تحدثت عن "الشيشة" وأنها موجودة بينهم في كلا الجنسين، والزيتون والذي يوافق قطفه في هذا الوقت من السنة، "والجميد" وهو ما يوضع في الأكلة الشهيرة لديهم وهي "المنسف"، "الجميد" غالبًا ما يحضرونه من الأردن حيث يُعمل من اللبن الطازج بطريقة معينة ويمكن حفظه لمدةٍ طويلة في "التنك" وهي العلب المعدنية التي تقوم بحفظ الطعام من تأثيرات الجو، وقالت إن وجبة المنسف هي أكلة مهمة في أعراسهم ومن الضروري تقديمها في المناسبات سواءً كانت "أفراح أم أتراح".كما تقول بأنها تقوم بصنعها كل أسبوعين وتحدثت عن طريقة صنعها كما توارثوها من الأجداد حيث ذكرت بأن من المهم اختيار نوع اللحمة الجيدة وهذا يهم تقريبًا أغلب الطبقات في الأردن وعلّلت ذلك بأن لحم النعيمي يأتينا من الشام، حتى هم كشعب يهمه نوعية اللحم وذكرت بأن زوجها يذهب شخصيًا بنفسه لاختيار نوع اللحم الجيد أما الجيل الجديد بما فيهم أبنائها يحبون الدجاج.

كما تحدثت عن مطعم النقاء وهو مطعم لدينا مشهور في مدينة الرياض بصنع "الفلافل والحمص الآن له ثلاثة فروع: الفرع الأصلي موجود بالصناعية هو الأفضل، ثم الفرع الآخر وهو القريب من بيتها في الملز، وذكرت بأنّ الجماعة (شاميين) الذين يعملون فيه يثقون جدًا في زوجها "أبو محمد" وهو يثق فيهم ويُشيد بأمانتهم، شهرة هذا المطعم وصلت إلى أن تم فتح فرع لهم في شمال الرياض، مطعم شهير جدًا حتى لدى السعوديين من قديم الزمان.

لاحظت السيدة وفاء أنّ السعوديين في الحدائق العامة دائمًا ما ينزلون في أطراف الحديقة بينما اعتاد أهل الشام أن يجلسوا في أيّ مكان في وسط الحديقة، هي تعتقد أنّ السعوديين يعملون هذا الفعل بسبب عدم الثقة، وخاصةً عندما يتواجد رجال في المنطقة المحيطة، بينما في الحقيقة أتصور أنّه ليس هذا هو السبب؛ ربما لأن السعوديين دائمًا يُفضلون التمتع بالخصوصية والراحة خاصةً في الأماكن العامة. بينما قالت السيدة نجيبة عندما تم سؤالها عمّ إذا كانت قد تعرفت على سعودية في الحديقة قالت: " أي مرة تعرفت علي وحدة سعودية وقعدنا معها وانه كلنا نفس الشي هي حضرت ليلعب أولادها بالحديقة كانت من جدة ماله أهل هون تنزل من شان أولادها يغيروا جو وهي تتعرف علي حدا مثلنا لأن أهلها بجدة بعيدة ١٣ ساعة إذا بالسيارة" وأضافت السيدة هبة عمّ إذا كان هناك اختلاف في الهدف من الخروج إلى الحديقة: "نفس الشي لكن كل واحد حسب عاداته وتقاليده" **فطرحت الباحثة سؤال: ما رأيك في تعاملها مع أطفالها هل هو مختلف عنكم بالتعامل؟** أجابت السيدة نجيبة: "لعب ولدي مع بنتها عادي ما في مشكلة وما في اختلاف وأيدتها السيدة هبة بقولها: "احنا نشوفهم بالحديقة ما يبين كثير الاختلاف بنشوفها وقت قصير بس بالأخير تحسي تربية هذا الجيل واحدة" واستطردت السيدة نجيبة: "الأمهات الحديثات نربي أولادنا بطريقة حديثة قريب من بعض هذا الجيل كله يدلّع غير زمان أمهاتنا وجداتنا".

"احنا الأمهات نعاني من التعليم عن بعد"

بينما كان رأي السيدة نجيبة حول التعليم عن بعد وكيف يكون يومهم: "تبدأ المدرسة الساعة ١١ ونخلّص الساعة ٣ وننزل للحديقة يلعب ابني، وفي الأون لاين أكون قاعدة حدو لأن حنّا الأمهات نعاني كأنه أنا بدرس وبدرّس ابني لأن من الأون لاين يفتحوا برامج أخرى لو أترك ابني دقيقة وحدة حتى أدخل المطبخ يدخل ورايا ولازم مراقبة حتى ما يفتح برامج ثانية وأكثر شِي يقول بدو مَيّ -ماء-". وأضافت السيدة هبة بضحك لأنه ابنتها لم تدخل المدرسة بعد: "الله يرجع المدارس على خير وسعادة". فبادرتها بالسؤال **ما هو تأثير الحجر على أطفالكم؟** قالت: "التأثير كان سلبي علينا وعلى الأولاد إذا الأولاد ما طلعوا وصاروا يخربوا بالبيت صارت الأم تظل مزعوجة والأب مزعوج وخاصة لما كان الشغل من داخل البيت".

وأضافت السيدة هبة: "صرنا نخترع لهم أنشطة بالبيت نجيب ألعاب ندرسهم شوي ننمي لهم مواهب لديهم ويكسروا شوي" أما السيدة نجيبة فذكرت: "صاروا هايبر أكثر من قبل". وجهت الباحثة سؤالاً **هل سيندمج الأطفال بعد انتهاء الحجر؟** أجابت السيدة نجيبة: "ولادي اندمجوا ولدي عمره خمس سنوات عادي اندمج بس لو سنة حبستيه بالبيت ممكن ما يندمج كنت أقرأ كثير أنه في أمهات أطفالهم ما اندمجوا" أما السيدة هبة فكان قولها: "التعقيم ضروري كمان وجهتهم ما يلمسوا وجههم ويغسلوا أيديهم ما يقربوا من حدا". وذكرت الدكتورة مروة أنها لم تستطع إدخال أطفالها المدارس هذه السنة رغم بلوغهم الست سنوات (توائم ثلاثة) بسبب التعليم عن بُعد وعدم جدواه للصف الأول ابتدائي.

14.الصعوبات التي واجهت الباحثات أثناء جمع العينة:

واجهت الباحثات عددًا من الصعوبات أثناء جمع العينة منها ما يلي:

-تم التواصل مع امرأة سورية لعمل المقابلة وتم شرح الهدف من البحث وقابلت الباحثة بترحيب عالٍ جدًا وتم الاتفاق على الوقت المحدد للخروج للحديقة، كما اقترحت المرأة أن تأتي بصديقتها وأطفالهن للخروج، فرحبت الباحثة بذلك، وقبل الموعد بيوم تم إرسال رسالة للباحثة بالاعتذار مفادها أن زوجها قد رفض خروجها للمقابلة وتظن الباحثة أنّ هناك تخوف من الأوضاع الراهنة وانتشار كورونا.
-خرجت الباحثة للحديقة للتواصل مع العامة حيث حاولت عمل مقابلة مع فتاتين من بلاد الشام: إحداهن من فلسطين، والأخرى من سوريا؛ لكن ظهر عليهما بعضًا من التردد، وقامتا بطرح عدة أسئلة: لماذا المقابلة؟ وما هو العنوان؟ وقالتا: "نتمشى ونرجع لك" لكن يا للأسف لم تعودا.
-تم العثور على امرأتين في الحديقة إحداهن من لبنان والأخرى من سوريا وأبدين التقبل والمشاركة، لكن تم رفض إعطاء طريقة تواصل على الجوال بحجة أن الرقم مشترك مع أزواجهن.
-في ظل توتر الظروف السياسية في المنطقة نجد بعض الحرج في التحدث مع أشخاص مغتربين.
-في إحدى مرات الخروج للحديقة كانت أغلبية العائلات من الرجال وكانوا مجتمعين بأعداد كبيرة ووجدت الباحثة حرجًا في ملاحظتهم.
-عند نهاية المقابلة دخلت السيدة وفاء بشكل عاطفي للتبرع لامرأة توفي زوجها ولديها أبناء من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا يشكل شيئًا من الحرج لدينا كسعوديين وكذلك فيه نوع من المخالفة للسياسة العامة، كما عاودت الإرسال بعد أسبوعين من المقابلة بنفس الطلب.
-عند السلام وجدت الباحثة حرجًا في المصافحة والتقبيل لظرف كورونا الحالي وضرورة الالتزام بالتباعد الاجتماعي.
-التحرج من الدخول مع بعض العائلات وإجراء نقاش حول موضوع الدراسة.

15.ملخص النتائج: وممّا تقدم ذكره يمكننا تلخيص نتائج الدراسة، فيما يلي:
أولًا: فيما يخص الخلفيات الثقافية والاجتماعيّة للجالية الشامية المتواجدة في الحديقة، وأوجه الاختلاف والتشابه الثقافي والاجتماعي للممارسات التي تقوم بها الجالية الشامية والممارسات التي تقوم بها العائلات السعودية داخل الحدائق العامة.

-تُفضل الجالية الشامية الخروج للحدائق في نهاية الأسبوع، والتمتع بالخضرة، واللعب للأطفال، واعتبارها متنفسها الأمثل في المملكة، بينما يفضل أفراد المجتمع السعودي قضاء نهاية الأسبوع في "المولات" التجارية والاستراحات والشاليهات الخاصة.
-تأثر بعض أفراد الجالية الشامية بعادات المجتمع السعودي في تفضيل الخروج إلى "الشاليهات أو الاستراحات" للتمتع بمزيدٍ من الخصوصية في نهاية الأسبوع.
-عند التنقل داخل المدينة تُفضل الجالية الشامية السير على الأقدام كما هي عادتهم في بلدانهم، بينما أفراد المجتمع السعودي يفضلون ركوب السيارة.

-الأغلبية من الجالية الشامية يفضلون الجلوس على كراسي في الحدائق، بينما يفضل أغلب أفراد المجتمع السعودي الجلوس على سجادة أرضية.

-وجود قواسم مشتركة بين الأردنيين، والسوريين، والسعوديين في عادات: شرب القهوة العربية، والكرم، والضيافة، وعدم الاختلاط بين الجنسين، وهذا خلاف ما نجده في المجتمع اللبناني الذي لا يرى ضيرًا في الاختلاط بين الجنسين.

-التشابه بين النساء الأردنيات، والسوريات، والسعوديات في تفضيل لبس العباءة عند الخروج للأماكن العامة.

-انتشار "الشيشة" بين الجالية الشامية المرتادة للحدائق العامة.

-تفضيل أفراد المجتمع السعودي الجلوس على أطراف الحديقة، بينما الموضوع سيّان لدى الجالية الشاميّة.

ثانيًا: الكشف عن طبيعة أسر الجالية الشامية التي تزور الحدائق العامة بمدينة الرياض.

-طبيعة هذه الأسر أغلبها منفتحة ومتقبلة للآخر على اختلاف مستوى التعليم ما بين ثانوي وجامعي ودكتوراة بين افراد العينة.

-تعيش هذه الأسر بتناغم وانسجام في "حي السليمانيّة" لأنه يمثل الخيار الأمثل لمعظم أفراد هذه الجالية ذات الحال الميسور.

-الحرص على اختيار نوعية التعليم الأفضل من وجهة نظرهم "المعتمدة على دراسة المناهج الأمريكية لأبنائهن".

-اعتزازهم بالموروث الثقافي الذي يُميزهم.

-اعتياد أبناؤهم على مستوى الرفاهية، الذي تم توفيره لهم من قبل أبائهم خلال عملهم في المملكة.

-تقبلهم وترحيبهم لمواكبة التطور والازدهار في عهد الملك سلمان، وولي عهده (حفظهما الله).

-حاجة بعض أفراد العينة للعمل وصعوبة الحصول عليه؛ بسبب سعودة الوظائف.

-الحفاظ على القيّم الإسلامية التي تتحلى بها الجالية الشاميّة.

-التشابه بين تربية الأمهات السعوديات وبين تربية أمهات الجالية الشاميّة.

16.التوصيات:

-توفير مقاعد للجلوس بكميات أكثر في الحدائق العامة بمدينة الرياض؛ نظرًا لقلتها ولتفضيل معظم الجاليات الشامية المتواجدة بالأحياء السعودية الجلوس على المقاعد أثناء ارتيادهم للحدائق والتنزه.

-العمل على زيادة وعي مرتادي الحدائق العامة حول أهميّة الحفاظ على النظافة.

-العمل على زيادة العلامات الارشادية التوعوية، وتوفير أماكن مخصصة لوضع مخلفات" الشيشة وأعقاب السجائر".

-تكليف طلاب المدارس بزيارة الحدائق العامة في أحيائهم والتعرف على الثقافات المتنوعة لمرتادي الحدائق، ومشاركة التجربة مع زملائهم في الفصل لتعزيز مبدأ قبول التنوع الثقافي والوعي به.

-توجيه رجال الأعمال إلى افتتاح الأماكن والمحلات التي تتناسب مع ثقافة الجالية الشامية المتواجدة بالحي؛ للتعريف بثقافتهم ولتعزيز مبدأ القبول والتنوع الثقافي لدى المجتمع السعودي؛ ولدعم الاقتصاد الوطني عن طريق استقطاب أفراد الجاليات الأجنبية -ومنها الشاميّة-وفتح المحلات التجارية التي تُعزز وجودهم.

قائمة المراجع:

1.الأحمر، جمال عمار(2016). *الأنثروبولوجيا الثقافية والاجتماعيّة*. دار الأيام للنشر والتوزيع.

2.دخل الله، أيوب(2015). *التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة*. دار الكتاب العلمية.

3.صحيفة مكة(2018). *ست مشاريع عملاقة تشكل وجه السعودية الجديدة*. https://makkahnewspaper.com/article/1086405

4.طبيشات، آلاء(2020، يوليو14). *ما هي دول بلاد الشام*. استرجعت في نوفمبر 22، 2020 من https://mawdoo3.com/

5.العبد الكريم، راشد(2011). *البحث النوعي في التربية*. جامعة الملك سعود النشر العلمي والمطابع.

6.العين الإخبارية(2019، مايو21). *التنوع الثقافي.. وصية اليونسكو للتراث الإنساني المشترك*. استرجعت في نوفمبر17، 2020 من https://al-ain.com/article/diversity-difference-identity

7.المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (2019، أبريل2). مفوضية اللاجئين وحكومة المملكة العربية السعودية توقعان اتفاقية تعاون لدعم النازحين السوريين. استرجعت في أكتوبر، 3، 2020 من https://www.unhcr.org/ar/news/press/2019/4/5ca344ee4.html

8.منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2009). إطار الإحصاءات الثقافية لليونسكو لعام 2009.

تحليل كمي لمؤشرات التفضيل للهجرة الداخلية في الجزائر ما بين 2003-2008

د.بغزه عادل – جامعة باتنة1 –الجزائر
د.العكروف علي- جامعة باتنة1- الجزائر
د.بوعبيد ميلود – جامعة باتنة1-الجزائر
د.بوهراوة عز الدين- جامعة باتنة1- الجزائر

ملخص: أهمية هذه الدراسة تكمن في قياس **الهجرة الداخلية** من خلال حساب مؤشرات التفضيل للمهاجرين من ولاية إلى ولاية أخرى في الجزائر، ومن أجل ذلك تم الاعتماد على أربعة ولايات باعتبارها الوحدات الرئيسية الكبرى الممثلة لجهات الوطن من ناحية كبرها العمراني والديموغرافي، وهذه الولايات: الجزائر العاصمة (على مستوى الشمال)، وهران (على مستوى الغرب)، ورقلة (على مستوى الجنوب)، قسنطينة (على مستوى الشرق)، وذلك بناء على بيانات الديوان الوطني للإحصائيات وخلال الفترة 2003-2008 .

الكلمات المفتاحية: الهجرة الداخلية، مؤشر التفضيل، صافي الهجرة، فعالية الهجرة.

Quantitative analysis of preference indicators for internal migration in Algeria between 2003-2008

Abstract: The aim of the study is to measure internal migration by calculating preference indicators for immigrants from one region to another in Algeria, and for that, four regions have been relied upon as the major units representing the regions of the country in terms of their urban and demographic size, and these areas are: Alger (North) and Oran (West), Ouargla (South), Constantine (East), based on data from the National Bureau of Statistics and during the period 2003-2008.

Keywords: Internal migration, preference index, net migration, migration effectiveness.

مقدمة

إن الهجرة هي العامل الثالث الذي يؤدي إلى تغير سكان مجتمع ما، حيث أدرك المختصون أهمية الهجرة وتأثيرها على زيادة وقلة السكان وتغيير الخصائص الديموغرافية للمجتمعات، والهجرة هي تغيير دائم لمحل الإقامة الاعتيادي بين وحدة إدارية جغرافية وأخرى (احمد خورشيد النورة، 1990، ص 167).

حيث تعتبر الهجرة احد العناصر الثلاثة المسؤولة عن التغير السكاني والدينامية والحركة السكانية في مجتمع ما وهي الخصوبة والوفيات والهجرة (www.cba.edu.kw/elsakka/chap005).

وتمثل الهجرة عاملا له فعاليته في تغير السكان، ولقد انصرف اهتمام دارسو السكان نحو هذه الظاهرة وانتهوا إلى عدد من الحقائق التي تلقي الضوء على المقصود بها وعواملها وتقديرها، وقد عمل علما الاجتماع على توضيح فعالية عوامل اجتماعية في حدوث الهجرة(فراس البياتي،2009، ص89).

ففي هذه الدراسة ارتأينا إبراز وقياس بعض مؤشرات الهجرة الداخلية للجهات الأربعة الجغرافية للجزائر وتم الاعتماد على الجزائر العاصمة على مستوى الشمال ، وولاية وهران على مستوى الغرب الجزائري، وولاية قسنطينة على مستوى الشرق الجزائري، أما على مستوى الجنوب الجزائري فتم الاعتماد على ولاية ورقلة، وتم الاعتماد على هذه المناطق باعتبارها مناطق رئيسية وكبرى على مستوى كل جهة.

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الكمي. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام بيانات الديوان الوطني للإحصائيات خلال الفترة 2003-2008.

وبغية معرفة قاطني هذه المناطق تفضيل حركتهم خلال الفترة 2003-2008 من خلال حساب هام يسمى بمؤشر التفضيل والذي ينقسم بدوره إلى قسمين وهما مؤشر تفضيل جهوي، ومؤشر تفضيل وطني، إضافة إلى قياس صافي الهجرة لكل منطقة وكذا قياس فعالية أو شدة الهجرة بين هذه المناطق الأربعة.

وانطلاقا من هذا المدخل الوجيز فإننا نسعى من خلال البحث الحالي الإجابة على السؤال التالي:

إلى أية جهة يفضل سكان المناطق الأربعة الهجرة ؟

هذا و للإجابة على هذا السؤال سوف نتجه إلى تقسيم هذا العرض إلى 3 محاور:

يتضمن المحور الأول قياس صافي الهجرة لكل منطقة. أما المحور الثاني فيتطرق لقياس مؤشر التفضيل الجهوي، وأخيرا المحور الثالث فيتطرق لقياس مؤشر التفضيل الوطني.

1- صافي وفعالية الهجرة

من خلال مصفوفة الجدول يمكن حساب صافي وشدة (فعالية) الهجرة

إن هذه العملية تسمى بمصفوفة الهجرة(رشود بن محمد الخريف،2008، ص454) والتي تعد من الأدوات المهمة لحساب معدلات الهجرة والتعرف على تياراتها، ويتم إعداد المصفوفة على أساس أماكن الأصل(أو الميلاد) وأماكن المقصد (أو الوصول)، بحيث تمثل الصفوف أماكن

الأصل، في تمثل الأعمدة أماكن الوصول أو المقصد. ومن جهة أخرى، يمثل مجموع كل عمود إجمالي المهاجرين إلى مكان معين، وهو ما يمثله الجدول التالي(ONS,2008,pp14.15):

الجدول رقم 1: مجموع المهاجرون حسب مكان الأصل والوصول لكل منطقة 2003-2008

الأصل / الوصول	ورقلة	الجزائر العاصمة	وهران	قسنطينة	EM
قسنطينة	221	405	107	/	733
وهران	228	932	/	133	1293
الجزائر العاصمة	791	/	982	584	2357
ورقلة	/	543	153	172	868
IMM	1240	1880	1242	889	**5251**

EM: المهاجرون المغادرون من المنطقة

IMM : المهاجرون الداخلون إلى المنطقة

1-1: صافي الهجرة لكل منطقة:

يقدر صافي الهجرة بالفرق بين الأشخاص المولودون في المنطقة ولكنهم عدوا في مناطق أخرى خارجها والأشخاص المقيمون في المنطقة ولكنهم ليسوا من مواليدها (خالد زهدي خواجة، دس،05).

صافي الهجرة = المهاجرون الداخلون – المهاجرون المغادرون.

- لـ **قسنطينة** : 889 - 733= 156+
- لـ **وهران**: 1242- 1293 = 51-
- لـ **الجزائر العاصمة**: 1880- 2357 = 477-
- لـ **ورقلة**: 1240- 889 = 372+

2-1: فعالية الهجرة لكل منطقة :

فعالية الهجرة = (المهاجرون الداخلون – المهاجرون المغادرون)/ (المهاجرون الداخلون + المهاجرون المغادرون) *100 (السعيد، مريبعي، 1984، ص217).

- لـ **قسنطينة** : (1622/156)*100=9.61
- لـ **وهران**: (-2535/51)*100=-2.01
- لـ **الجزائر العاصمة**: (-4237/477)*100=-11.25
- لـ **ورقلة**: (2108/372)*100=17.64

5251: مجموع المهاجرون أي مجموع السكان الذين قاموا بالحركة من منطقة إلى أخرى.

إن نسبة فعالية الهجرة بين التيارين تتراوح بين 0 و 100، فإذا كانت النسبة تساوي الـ 0 كان عدد الوافدين معادلا لعدد المغادرين، فغذا كانت النسبة تساوي الـ 100 فإن ذلك يعني أن الهجرة في اتجاه واحد، وبمعنى آخر فإنه كلما اقتربت النسبة من الـ 100 كلما دل على شدة الهجرة الصافية.

2- مؤشرات التفضيل

مؤشر (دليل) التفضيل هو عبارة عن النسبة بين بين عدد المهاجرين الفعلي وعددهم المتوقع في تيار ما، وذلك عندما يكون العدد المتوقع متناسبا بشكل طردي مع عدد السكان في المكان الأصلي والسكان في مكان الوصول، ويشير هذا المقياس إلى ما ستكون عليه هذه التيارات (من حيث المعدل مرتفعة أم منخفضة) عندما نأخذ في الاعتبار حجم السكان فقط، ولا يتضمن ذلك أي افتراض حول التأثير المتوقع للمسافة على التيارات، وتوجد عدة طرق لقياس مؤشر أو دليل التفضيل وأكثرها استخداما وفائدة ما يتعلق بالهجرة عبر المناطق المختلفة للدولة، وذلك أن مؤشر التفضيل لمنطقة أو لمحافظة معينة له علاقة وثيقة بالهجرة بين المناطق أو المحافظات الأخرى. (د/ موسى سمحة، 2010، ص 192.)

ومؤشر التفضيل ينقسم إلى قسمين فهناك مؤشر تفضيل جهوي وهناك مؤشر تفضيل وطني وسنتطرق في هذه الدراسة إلى هذا المؤشر بالنسبة للجهات الأربعة (شمال، شرق، جنوب ، غرب) للجزائر .

طريقة حساب مؤشر التفضيل الجهوي

1-2: مؤشر التفضيل الجهوي:

$$\text{مؤشر التفضيل الجهوي} = \frac{\text{عدد المهاجرين الفعلي}}{\text{عدد المهاجرين المتوقع}}$$

أ- مؤشر التفضيل الجهوي من قسنطينة إلى وهران :

لدينا:

عدد المهاجرين الفعلي من قسنطينة إلى وهران : 107

A- عدد المهاجرين الخارجين من قسنطينة : 733

B- عدد المهاجرين الداخلين إلى وهران: 1242

C- عدد المهاجرين الخارجين من وهران: 1293

D- عدد المهاجرين الإجمالي : 5251

حساب عدد المهاجرين المتوقع

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{A * B}{D - C}$$

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{733 * 1242}{5251 - 1293}$$

العدد المتوقع= 230

$$\mathbf{ICO} = \frac{107}{230}$$

$$\mathbf{ICO = 0.46}$$

ب- مؤشر التفضيل الجهوي من قسنطينة إلى الجزائر العاصمة:

لدينا:

عدد المهاجرين الفعلي من قسنطينة إلى الجزائر العاصمة: 405

A- عدد المهاجرين الخارجين من قسنطينة : 733

B- عدد المهاجرين الداخلين إلى الجزائر العاصمة: 1880

C- عدد المهاجرين الخارجين من الجزائر العاصمة: 2357

D- عدد المهاجرين الإجمالي : 5251

حساب عدد المهاجرين المتوقع

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{A * B}{\mathrm{D} - \mathrm{C}}$$

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{733 * 1880}{5251 - 2357}$$

العدد المتوقع= 476

$$\boldsymbol{IC.A} = \frac{405}{476}$$

$$\mathbf{IC.A = 0.85}$$

ج- مؤشر التفضيل الجهوي من قسنطينة إلى ورقلة :

لدينا:

عدد المهاجرين الفعلي من قسنطينة إلى ورقلة: 221

A- عدد المهاجرين الخارجين من قسنطينة : 733

B- عدد المهاجرين الداخلين إلى ورقلة: 1240

C- عدد المهاجرين الخارجين من ورقلة: 868

D- عدد المهاجرين الإجمالي : 5251

حساب عدد المهاجرين المتوقع

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{A*B}{\mathrm{D-C}}$$

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{733 * 1240}{5251 - 868}$$

العدد المتوقع= 207

$$\boldsymbol{IC.OU} = \frac{221}{207}$$

$$\mathbf{IC.OU = 1.06}$$

د- مؤشر التفضيل الجهوي من وهران إلى قسنطينة :

لدينا:

عدد المهاجرين الفعلي من وهران إلى قسنطينة : 133

A- عدد المهاجرين الخارجين من وهران : 1293

B- عدد المهاجرين الداخلين إلى قسنطينة: 889

C- عدد المهاجرين الخارجين من قسنطينة: 733

D- عدد المهاجرين الإجمالي : 5251

حساب عدد المهاجرين المتوقع

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{A * B}{D - C}$$

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{1293 * 889}{5251 - 733}$$

العدد المتوقع= 254

$$\mathbf{IOC} = \frac{133}{254}$$

$$\mathbf{IO.C = 0.52}$$

ه- مؤشر التفضيل الجهوي من وهران إلى الجزائر العاصمة :

لدينا:

عدد المهاجرين الفعلي من وهران إلى الجزائر العاصمة : 932

A- عدد المهاجرين الخارجين من وهران : 1293

B- عدد المهاجرين الداخلين إلى الجزائر العاصمة: 1880

C- عدد المهاجرين الخارجين من الجزائر العاصمة: 2357

D- عدد المهاجرين الإجمالي : 5251

حساب عدد المهاجرين المتوقع

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{A*B}{D-C}$$

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{1293 * 1880}{5251 - 2357}$$

العدد المتوقع= 839

$$\mathbf{IO.A} = \frac{932}{839}$$

$$\mathbf{IO.A = 1.10}$$

و- مؤشر التفضيل الجهوي من وهران إلى ورقلة :

عدد المهاجرين الفعلي من وهران إلى ورقلة: 228

A- عدد المهاجرين الخارجين من وهران : 1293

B- عدد المهاجرين الداخلين إلى ورقلة: 1240

C- عدد المهاجرين الخارجين من ورقلة: 868

D- عدد المهاجرين الإجمالي : 5251

حساب عدد المهاجرين المتوقع

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{A * B}{D - C}$$

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{1295 * 1240}{5251 - 868}$$

العدد المتوقع= 263

$$\mathbf{IO.OU} = \frac{228}{263}$$

$$\mathbf{IO.OU = 0.86}$$

ز- مؤشر التفضيل الجهوي من الجزائر العاصمة إلى قسنطينة :

عدد المهاجرين الفعلي من الجزائر العاصمة إلى قسنطينة: 584

A- عدد المهاجرين الخارجين من الجزائر العاصمة : 2357

B- عدد المهاجرين الداخلين إلى قسنطينة: 889

C- عدد المهاجرين الخارجين من قسنطينة: 733

D- عدد المهاجرين الإجمالي : 5251

حساب عدد المهاجرين المتوقع

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{A * B}{D - C}$$

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{2357 * 889}{5251 - 733}$$

العدد المتوقع= 463

$$\mathbf{IA.C} = \frac{584}{463}$$

$$\mathbf{IA.C = 1.25}$$

ح- مؤشر التفضيل الجهوي من الجزائر العاصمة إلى وهران :

عدد المهاجرين الفعلي من الجزائر العاصمة إلى وهران: 982

A- عدد المهاجرين الخارجين من الجزائر العاصمة : 2357

B- عدد المهاجرين الداخلين إلى وهران: 1242

C- عدد المهاجرين الخارجين من وهران: 1293

D- عدد المهاجرين الإجمالي : 5251

حساب عدد المهاجرين المتوقع

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{A * B}{D - C}$$

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{2357 * 1242}{5251 - 1293}$$

العدد المتوقع= 793

$$IA.O = \frac{982}{739}$$

$$IA.O = 1.32$$

ط- مؤشر التفضيل الجهوي من الجزائر العاصمة إلى ورقلة :

عدد المهاجرين الفعلي من الجزائر العاصمة إلى ورقلة: 791

A- عدد المهاجرين الخارجين من الجزائر العاصمة : 2357

B- عدد المهاجرين الداخلين إلى ورقلة: 1240

C- عدد المهاجرين الخارجين من ورقلة: 868

D- عدد المهاجرين الإجمالي : 5251

حساب عدد المهاجرين المتوقع

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{A * B}{D - C}$$

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{2357 * 1240}{5251 - 868}$$

العدد المتوقع= 666

$$IA.OU = \frac{791}{666}$$

$$IA.OU = 1.18$$

ي- مؤشر التفضيل الجهوي من ورقلة إلى قسنطينة :

عدد المهاجرين الفعلي من ورقلة إلى قسنطينة: 172

A- عدد المهاجرين الخارجين من ورقلة: 868

B- عدد المهاجرين الداخلين إلى قسنطينة: 889

C- عدد المهاجرين الخارجين من قسنطينة: 733

D- عدد المهاجرين الإجمالي : 5251

حساب عدد المهاجرين المتوقع

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{A * B}{D - C}$$

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{868 * 889}{5251 - 733}$$

العدد المتوقع= 170

$$IOU.C = \frac{172}{170}$$

$$IOU.C = 1.00$$

ك- مؤشر التفضيل الجهوي من ورقلة إلى وهران :

عدد المهاجرين الفعلي من ورقلة إلى وهران: 153

A- عدد المهاجرين الخارجين من ورقلة: 868

B- عدد المهاجرين الداخلين إلى وهران: 1242

C- عدد المهاجرين الخارجين من وهران: 1293

D- عدد المهاجرين الإجمالي : 5251

حساب عدد المهاجرين المتوقع

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{A * B}{D - C}$$

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{868 * 1242}{5251 - 1293}$$

العدد المتوقع= 272

$$IOU.O = \frac{153}{272}$$

$$IOU.O = 0.56$$

ل- مؤشر التفضيل الجهوي من ورقلة إلى الجزائر العاصمة :

عدد المهاجرين الفعلي من ورقلة إلى الجزائر العاصمة: 543

A- عدد المهاجرين الخارجين من ورقلة: 868

B- عدد المهاجرين الداخلين إلى الجزائر العاصمة: 1880

C- عدد المهاجرين الخارجين من الجزائر العاصمة: 2357

D- عدد المهاجرين الإجمالي : 5251

حساب عدد المهاجرين المتوقع

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{A * B}{D - C}$$

$$\text{العدد المتوقع} = \frac{868 * 1880}{5251 - 2357}$$

العدد المتوقع= 563

$$IOU.A = \frac{543}{563}$$

$$IOU.A = 0.96$$

تحليل النتائج

*** اذا كان مؤشر التفضيل الجهوي أقل من الواحد (1) فهذا يعني أنه لا يوجد تفضيل جهوي للمنطقة

*** اذا كان مؤشر التفضيل الجهوي اكبر من الواحد (1) فهذا يعني أنه يوجد تفضيل جهوي للمنطقة

ومنه يمكن القول بأن:

وهران غير مفضلة جهويا من طرف قاطني **قسنطينة وورقلة**

الجزائر العاصمة غير مفضلة جهويا من طرف قاطني **قسنطينة وورقلة**

ورقلة غير مفضلة جهويا من طرف قاطني منطقة **وهران**

قسنطينة غير مفضلة جهويا من طرف قاطني منطقة **وهران**

***** **إلا أنه** *****

وهران مفضلة جهويا من طرف قاطني **الجزائر العاصمة**

الجزائر العاصمة مفضلة جهويا من طرف قاطني **وهران**

ورقلة مفضلة جهويا من طرف قاطني الجزائر العاصمة ووهران

قسنطينة مفضلة جهويا من طرف قاطني الجزائر العاصمة وورقلة

2-2- مؤشر التفضيل الوطني

لحساب هذا المؤشر يتطلب وجود ما يلي:

- العدد الفعلي للمهاجرين من منطقة إلى أخرى .
- العدد المتوقع للمهاجرين من منطقة إلى أخرى (قد تم حسابه سابقا عند حساب مؤشر التفضيل الجهوي).
- مجموع المهاجرين الإجمالي .
- مجموع المهاجرين لكل منطقة (مجموع الداخلون والخارجون معا)

فالعلاقة على النحو التالي

$$\text{مؤشر التفضيل الوطني} = \frac{\text{المتوقع} - \text{الفعلي}}{\text{مهاجري المنطقة} - \text{مجموع المهاجرين الاجمالي}}$$

أ- **مؤشر التفضيل الوطني من قسنطينة إلى وهران :**

$$\text{IC.O(الوطني)} = \frac{107 - 230}{5251 - (1242 + 1293)}$$

$$\mathbf{IC.O\left(\text{الوطني}\right) = -0.04}$$

ب- **مؤشر التفضيل الوطني من قسنطينة إلى الجزائر العاصمة :**

$$IC.A(\text{الوطني}) = \frac{405 - 476}{5251 - (2357 + 1880)}$$

$$\mathbf{IC.A}\left(\text{الوطني}\right) = \mathbf{-0.07}$$

ج- مؤشر التفضيل الوطني من قسنطينة إلى ورقلة:

$$IC.OU(\text{الوطني}) = \frac{221 - 207}{5251 - (1240 + 868)}$$

$$\mathbf{IC.OU}\left(\text{الوطني}\right) = \mathbf{0.004}$$

د- مؤشر التفضيل الوطني من الجزائر العاصمة إلى قسنطينة:

$$IA.C(\text{الوطني}) = \frac{584 - 463}{5251 - (733 + 889)}$$

$$\mathbf{IA.C}\left(\text{الوطني}\right) = \mathbf{0.03}$$

ه- مؤشر التفضيل الوطني من الجزائر العاصمة إلى وهران:

$$IA.O(\text{الوطني}) = \frac{982 - 739}{5251 - (1242 + 1293)}$$

$$\mathbf{IA.O}\left(\text{الوطني}\right) = \mathbf{0.089}$$

و- مؤشر التفضيل الوطني من الجزائر العاصمة إلى ورقلة:

$$IA.OU(\text{الوطني}) = \frac{791 - 666}{5251 - (1240 + 868)}$$

$$\mathbf{IA.OU}\left(\text{الوطني}\right) = \mathbf{0.04}$$

ز- مؤشر التفضيل الوطني من وهران إلى قسنطينة:

$$IO.C(\text{الوطني}) = \frac{133 - 254}{5251 - (733 + 889)}$$

$$\mathbf{IO.C}\left(\text{الوطني}\right) = \mathbf{-0.03}$$

ح- مؤشر التفضيل الوطني من وهران إلى الجزائر العاصمة:

$$IO.A(\text{الوطني}) = \frac{932 - 839}{5251 - (2357 + 1880)}$$

$$\mathbf{IO.A}\left(\text{الوطني}\right) = \mathbf{0.09}$$

ط- مؤشر التفضيل الوطني من وهران إلى ورقلة:

$$IO.OU(\text{الوطني}) = \frac{228 - 263}{5251 - (1240 + 868)}$$

$$\mathbf{IO.OU}\left(\text{الوطني}\right) = \mathbf{-0.01}$$

ي- مؤشر التفضيل الوطني من ورقلة إلى قسنطينة:

$$IOU.C(\text{الوطني}) = \frac{172 - 170}{5251 - (733 + 889)}$$

$$\mathbf{IOU.C}\left(\text{الوطني}\right) = \mathbf{0.0003}$$

ك- مؤشر التفضيل الوطني من ورقلة إلى وهران:

$$IOU.O(\text{الوطني}) = \frac{153 - 272}{5251 - (1293 + 1242)}$$

$$\mathbf{IOU.O}\left(\text{الوطني}\right) = \mathbf{-0.04}$$

ل- مؤشر التفضيل الوطني من ورقلة إلى الجزائر العاصمة:

$$IO.A(\text{الوطني}) = \frac{543 - 563}{5251 - (2357 + 1880)}$$

$$\mathbf{IO.A}\left(\text{الوطني}\right) = \mathbf{-0.02}$$

الجدول رقم 2 : ملخص النتائج

مؤشر التفضيل الجهوي	مؤشر التفضيل الوطني	
0.46	IC.O	-0.04
0.85	IC.A	-0.07
1.06	IC.OU	0.004
0.52	IO.C	-0.03
1.10	IO.A	0.09
0.86	IO.OU	-0.01
1.25	IA.C	0.03
1.32	IA.O	0.08
1.18	IA.OU	0.04
1.00	IOU.C	0.0003
0.56	IOU.O	-0.04
0.96	IOU.A	-0.02

من خلال نتائج الجدول

بالنسبة **لمؤشر التفضيل الوطني**

- مؤشرات موجبة (IOU.C/ IA.OU/ IA.O/ IA.C/ IO.A/IC.OU) ومؤشرات سالبة (IOU.A /IOU.O /IO.OU /IO.C /IC.A / IC.O)

- الأرقام الموجبة تساوي الأرقام السالبة (نفس القيمة)أي مثلا -0.03 لـ IO.C و 0.03 لـ IA.C و مثلا -0.04 لـ IC.O و 0.04 لـ IA.OU... وهكذا.

بالنسبة **لمؤشر التفضيل الجهوي**

وكما قلنا سابقا فإنه إذا كانت القيمة اقل من 1 فإنه يوجد تفضيل جهويا والعكس صحيح

خاتمة:

من خلال دراسة حركة السكان الداخلية ما بين الولايات الجزائر العاصمة، وهران، قسنطينة، ورقلة، خلال الفترة 2003-2008 ،ومن خلال معرفة صافي الهجرة لكل ولاية اتضح جليا من خلال المصفوفة أن ولايتي قسنطينة وورقلة تمثل مناطق الجذب السكاني، بينما ولايتي الجزائر العاصمة ووهران تمثلان مناطق الطرد السكاني.

أما من ناحية شدة وفعالية الهجرة الداخلية ما بين هذه الولايات فيمكن القول بأن ولاية ورقلة تحتل المرتبة الأولى بمعدل يقدر 17%، تليها ولاية الجزائر العاصمة بمعدل يقدر بـ 11%، ثم ولاية قسنطينة بمعدل 9% وأخيرا ولاية وهران بمعدل يقدر بـ 2%.

في حين يمكن القول أنه خلال الفترة 2003-2008 بالمقارنة بين مؤشر التفضيل الجهوي والوطني للولايات فإننا نخلص إلى القول بأن إذا كان هناك تفضيل جهويا للمنطقة فإنها تبقى مفضلة وطنيا والعكس صحيح.

أي أن خلال الفترة 2003-2008:

-قاطنوا (الشمال الجزائري)الجزائر العاصمة يفضلون الهجرة إلى الجهات الأربعة للقطر

-قاطنوا (الشرق الجزائري) قسنطينة يفضلون منطقة (الجنوب الجزائري) ورقلة فقط

-قاطنوا (الغرب الجزائري) وهران يفضلون منطقة الشمال الجزائري وبالتحديد العاصمة فقط

-قاطنوا (الجنوب الجزائري) ورقلة يفضلون منطقة الشرق الجزائري وبالتحديد قسنطينة فقط

قائمة المراجع:

1.احمد خورشيد النورة(1990)، مفاهيم في الفلسفة والاجتماع، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.

2. فراس البياتي(2009)، مورفولوجيا السكان، موضوعات في الديموغرافيا، مؤسسة الانتشار العربي، ط1.

3.موسى سمحة(2010)، جغرافية السكان، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة.

4.رشود بن محمد الخريف(2008)، السكان المفاهيم والأساليب والتطبيقات. دار المؤيد. ط2. الرياض.

5.خالد زهدي خواجة، الهجرة الداخلية مفاهيم ومقاييس، المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، الأردن.

6.السعيد، مريبعي(1984)، التغيرات السكانية في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب.

7.ONS.LES MIGRATIONS INTERNES INTERCOMMUNALES. A travers les résultats exhaustifs du RGPH 2008.
8. www.cba.edu.kw/elsakka/chap005

دور المؤسسات المجتمعية في مناصرة المرأة للحصول على ميراثها
من وجهة نظر المحرومات من الميراث

د. بسام محمد أبو عليان، جامعة الأقصى – قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية- فلسطين

ملخص: سعى البحث للتعرف على دور المؤسسات المجتمعية في مناصرة المرأة للحصول على ميراثها، ومدى استعانة المرأة بتلك المؤسسات، والمؤسسات التي تلجأ لها، وأكثرها مناصرة للمرأة، وطبيعة الدعم الذي تقدمه، ورأي المبحوثات فيها. وظفت المنهجين الوصفي التحليلي، والمقارن. وأداتا الاستبيان والمقابلة. بلغ مجموع العينة (250) نسوة محرومات من الميراث في محافظة خانيونس.أهم نتائج البحث:(79.2%) لم يتوجهن لأي مؤسسة، و(20.8%) توجهن.المخاتير ولجان الإصلاح أكثر المؤسسات التي لجأت لها المرأة، وأقلها المؤسسات النسوية والحقوقية.رأي النساء في لجان الإصلاح: تعتمد على الترضية (35.4%).

الكلمات المفتاحية: المؤسسة الاجتماعية، المرأة، الميراث، مناصرة.

The role of community institutions in advocating for women to obtain inheritance
From the point of view of those deprived of inheritance

Abstract: The aim of the research is to identify the role of community institutions in advocating for women to obtain their inheritance, the extent to which women use these institutions, the institutions that resort to them, the most supportive of women, the nature of the support they provide, and the opinion of the respondents in them. The descriptive, analytical, and comparative method was employed. Questionnaire and interview tool. The total sample amounted to (250) women deprived of inheritance in Khan Yunis governorate. The most important results of the research: (79.2%) did not go to any institution, and (20.8%) are gold. Reform committees are the most frequent institutions that women have resorted to, and women and human rights institutions least of them. Women's opinion of reform committees: It depends on satisfaction (35.4%). And their opinion of the courts: their procedures are complicated (35%).

Keywords: Social enterprise, women, inheritance, advocacy.

مقدمة:

ميراث المرأة حق مثبت في النصوص الشرعية، فقد حدد أوجه قسمته وبيَّن مقاديره الله تعالى. رغم ذلك فهو يخضع لهوى وتلاعب الذكور، - أصحاب السلطة والنفوذ في الأسرة -، الذين يبذلون كل جهد مستطاع؛ من أجل حرمانها منه كلية، أو التلاعب في نصيبها، أو إكراهها على التنازل بكل السبل المتاحة والممكنة. ورغم الجهد التوعوي والتثقيفي الذي تبذله بعض المؤسسات المجتمعية - على استحياء - بهذا الشأن، إلا أنه توجد نساء كثيرات، منهن الجامعيات، والموظفاتتنازلن عن ميراثهن بسهولة؛ إما لجهلهن بحقوقهن، أو أميتهن بأحكام الميراث الشرعية والقانونية، أو عدم معرفتهن بالمؤسسات المجتمعية ذات العلاقة، وما يمكن أن تقدمه لهن من خدمات قانونية واجتماعية. بناءً على ذلك؛ جاء هذا البحث ليسلِّط الضوء على هذه المشكلة في المجتمع الفلسطيني.

إشكالية البحث:

سعى البحث للإجابة عن سؤال رئيس: ما هو دور المؤسسات المجتمعية في مناصرة المرأة للحصول على ميراثها؟، ومنه تفرعت الأسئلة الآتية:

-ما مدى استعانة المرأة بالمؤسسات المجتمعية للحصول على ميراثها؟

-ما هي المؤسسات التي تلجأ لها المرأة لمناصرتها في قضية ميراثها؟

-ما هي أكثر المؤسسات المجتمعية مناصرة للمرأةفي قضية الميراث؟

-ما هو طبيعة الدعم الذي تتلقاه المرأة من هذه المؤسسات؟

-ما رأي المبحوثات في عمل تلك المؤسسات؟

أهمية البحث:

يعد هذا البحث وسيلة للفت انتباه المؤسسات المجتمعية لحقيقة دورها في مناصرة النساء المحرومات من الميراث، والعمل على إيجاد السبل المناسبة والفعالة لمناصرتهن. كما أن مكتبة علم الاجتماع العربية بحاجة لمثل هذه الأبحاث في مجال علم اجتماع المرأة. أخيرًا: ندرة هذا النوع من الأبحاث في المجتمع الفلسطيني.

أهداف البحث:

استنادًا على مشكلة البحث سعى البحث للتنقيب عن هدف رئيس تمثل في: التعرف على دور المؤسسات المجتمعية في مناصرة المرأة للحصول على ميراثها، ومنه تفرعت الأهداف الآتية:

-التعرف على مدى استعانة المرأة بالمؤسسات المجتمعية للحصول على ميراثها.

-التعرف على المؤسسات التي تلجأ لها المرأة لمناصرتها في قضية ميراثها.

-التعرف على أكثر المؤسسات المجتمعية مناصرة للمرأةفي قضية الميراث.

-التعرف على طبيعة الدعم الذي تتلقاه المرأة من هذه المؤسسات.

-التعرف على رأي المبحوثات في عمل تلك المؤسسات.

مفاهيم البحث:

المؤسسات المجتمعية:

جون جارس: "تجمع إنساني ينتظم فيه الأفراد؛ ليشتركوا في تحقيق هدف مشترك، لكل منهم دور ومسؤولية" (راغب أحمد الخطيب، 2012، ص25).

بارسونز: "وحدات اجتماعية أو تجمعات إنسانية تبنى، ويعاد بناؤها بقصد تحقيق أهداف معينة" (محمود كفاوين، 2009، ص8).

أبو المعاطي: "نسق اجتماعي له بناء ووظيفة، بينه وبين البيئة المحيطة به تفاعل لتحقيق أهداف محددة للنسق والبيئة" (ماهر أبو المعاطي، 1998، ص80. كما ورد لدى محمود كفاوين، 2009، ص8).

التعريف الإجرائي: "تنظيم اجتماعي له بناء ووظيفة، أقامه مجموعة أفراد بشكل مقصود، تجمعهم اهتمامات وقيم مشتركة؛لتحقيق أهداف محددة، ولإشباع حاجة من حاجات المجتمعالعامة، أو إشباع حاجة تخص شريحة اجتماعية بعينها".

المناصرة:

"هي عملية المساندة والتأييد حتى يتم تحقيق الانتصار والكسب للقضية التي يتم الدفاع عنها... عبر مواقف التأييد والمساندة التي يقوم بها من يقتنعون بالفكرة، ويقبلون مناصرتها، ويتحمسون في سبيل تحقيق التغيير المطلوب" (الصندوق الاجتماعي للتنمية، 2011، ص16).

"محاولة منظمة لتغيير سياسة أو ممارسة أو موقف ما عبر تقديم الأدلة والحجج حتى يتسنى إقناع جهة ما بكيفية وسبب ووجوب التغيير" (مركز تطوير المؤسسات الأهلية الفلسطينية، 2015، ص8).

التعريف الإجرائي: "مجموعة أفعال موجهة ومنظمة تسعى إلى تحقيق تغيير إيجابي تجاه مشكلة عامة في المجتمع أو تخص شريحة اجتماعية محددة، من خلال حشد التأييد والمساندة".

الميراث:

"حق يقبل التجزيء، يثبت لمستحقه بعد موت من كان له ذلك"(ياسين أحمد دراركة، 1980، ص72).

"انتقال مال الغير إلى الغير على سبيل الخلافة" (جاسم زاهر قرانفيل، 1982، ص4).

"اسم لما يستحقه الوارث من المورث بسبب من أسباب الإرث" (جمعة محمد براج، 1981، ص23).

التعريف الإجرائي: الميراث: "كل ما خلَّفه المتوفى من أملاك عقارية، وعينية، ونقدية لورثته، لا تبقى على حالها ووحدتها كما كانت في حياته، بل تقسم بشكل إلزامي على الورثة؛ لينتفعوا بها بعد تجهيزه، وقضاء دينه، وتنفيذ وصيته".

الإطار النظري

ميراث المرأة في الإسلام

تدرج الإسلام في معالجة قضية الميراث:

يعد الإسلام الدين الخاتم المتمم لكل الشرائع السماوية. لا ريب أنه شكَّل نقلة نوعية كبيرة لكل المجتمعات الإنسانية، وليس لجزيرة العرب فحسب، فقد نقلها من غياهب الظلم والظلام إلى واحة العدل والنور، ومما يميزهعن الشرائع الأخرى تمتعه بنظرة شمولية واضحة في معالجة كافة

قضايا ومشكلات المجتمع، واستمرارية صلاحيته لكل زمان ومكان. فيما يخص موضوع بحثنا (الميراث)، لم تكن معالجة الإسلام لهذه القضية مفاجئة، ولا دفعة واحدة، ولا تغييرًا جذريًا، ولا بأسلوب عنفي قمعي، إنما اتبع مبدأ التدرج، كما هي فلسفته في معالجة مشكلات المجتمع الجاهليكشرب الخمر، والتعامل بالربا؛ لئلا ينفِّر الناس من تشريعاته، ولا يستثقلوا أحكامه، ويعجزوا عن الالتزام والعمل بها.في بداية الأمر أبقى أحكام الميراث كما كانت في الجاهلية، ثم شرع **"الإرث بالهجرة":** حيث يرث كل من المهاجر والأنصاري الآخر، بل قدَّم المهاجر المسلم على أقارب الأنصاري الكفار، إلى أن قدَّم الأقارب على غيرهم. قال تعالى: ﴿**وَأُولُو الْأَرْحَامِ بَعْضُهُمْ أَوْلَىٰ بِبَعْضٍ**﴾ (الأنفال:75). ثم أكد على حق المرأة في الميراث، قال تعالى: ﴿**لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَّفْرُوضًا**﴾(النساء:7). وعُرِفَ الميراث بـ**"الحلف والتعاقد"**: فكان للحليف السدس، قال تعالى: ﴿**وَالَّذِينَ عَقَدَتْ أَيْمَانُكُمْ فَآتُوهُمْ نَصِيبَهُمْ**﴾ (النساء:33)، ثم قدَّم الورثة الأقارب عليهم. وعُرِفَ **"الميراث بالتبني"**. مما ورد على لسان النبي صلى الله عليه وسلم عند تبنيه زيد بن حارثة: "إنه ابني يرثني وأرثه"، ثم نسخ التبني، قال تعالى: ﴿**ادْعُوهُمْ لِآبَائِهِمْ هُوَ أَقْسَطُ عِندَ اللَّـهِ فَإِن لَّمْ تَعْلَمُوا آبَاءَهُمْ فَإِخْوَانُكُمْ فِي الدِّينِ وَمَوَالِيكُمْ**﴾ (الأحزاب:5). ثم حُصِرَ الميراث في **"الوالدين والأقربين بوصية"** دون توضيح النُصُب، قال تعالى: ﴿**كُتِبَ عَلَيْكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِن تَرَكَ خَيْرًا الْوَصِيَّةُ لِلْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ بِالْمَعْرُوفِ حَقًّا عَلَى الْمُتَّقِينَ**﴾ (البقرة:180)، ثم جاءت أحكام الميراث مفصلة في سورة النساء، الآيات (12-7)، إضافة إلى الآية الأخيرة من ذات السورة، حيث أن الآيات من (10-7) تمثل الأحكام العامة والقواعد الكلية للميراث،وعُرضت الأحكام التفصيلية في الآيتين: (12-11). وقد ختم الله تعالى آيات الميراث موضحًا أنها حدود لا مجال للتلاعب فيها، ثم عقَّب بترغيب وترهيب. قال تعالى:﴿**تِلْكَ حُدُودُ اللَّـهِ وَمَن يُطِعِ اللَّـهَ وَرَسُولَهُ يُدْخِلْهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَذَٰلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ * وَمَن يَعْصِ اللَّـهَ وَرَسُولَهُ وَيَتَعَدَّ حُدُودَهُ يُدْخِلْهُ نَارًا خَالِدًا فِيهَا وَلَهُ عَذَابٌ مُّهِينٌ**﴾ (النساء:13-14).أخيرًا، عُرِضَتْ أحكام الكلالة. قال تعالى:﴿**يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ اللَّـهُ يُفْتِيكُمْ فِي الْكَلَالَةِ إِنِ امْرُؤٌ هَلَكَ لَيْسَ لَهُ وَلَدٌ وَلَهُ أُخْتٌ فَلَهَا نِصْفُ مَا تَرَكَ وَهُوَ يَرِثُهَا إِن لَّمْ يَكُن لَّهَا وَلَدٌ فَإِن كَانَتَا اثْنَتَيْنِ فَلَهُمَا الثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَ وَإِن كَانُوا إِخْوَةً رِّجَالًا وَنِسَاءً فَلِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثَيَيْنِ يُبَيِّنُ اللَّـهُ لَكُمْ أَن تَضِلُّوا وَاللَّـهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ**﴾ (النساء:176).

خصائص الميراث في الإسلام: من خلال إطلاع الباحث على أحكام الميراث الإسلامية، استنبط الخصائص الآتية:

-نُصُب الميراث نزلت مقسمة ومفصلة من عند الله تعالى، فلم يسمح لأي بشرٍ أن يعدّلها، أو يغيرها، فهي ثابتة، لا تتغير بتغير الزمان والمكان، ولا تتأثر بتغيرات المجتمعات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية، والتشريعية.

-كَسَر الإسلام ما كان سائدًا في الحضارات القديمة من حصر الميراث في الذكور فقط، فسمح بتوزيعه على الورثة المستحقين بغض النظر عن النوع، أو الترتيب في الأسرة، أو الحالة

الاجتماعية، أو الحالة الاقتصادية. فهذا من شأنه تعزيز التماسك الأسري، ويخلِّص الأفراد من مشاعر الحقد، والحسد، والبغض.

-لا يُقَسَّم الميراث إلا بعد التأكد من أمرين: وفاة المورث، وحياة الوارث.

-لا يوزَّع الميراث إلا بعد تنفيذ ثلاثة أمور قبلها، هي: (تجهيز المتوفى، وسداد ديونه، وتنفيذ وصيته).ما بقي يوزع على الورثة، وما وزع في حياة المورّث لا يقتطع من نصيب الوارث إنما يُعتَبَر هبة، أو عطية، أو هدية، أو إحسانًا، ولا ينازعه الورثة فيما أخذ وله حق في الميراث أيضًا.

-توزيع الميراث له صفة الجبر والإلزام، وليس التخيير، فلكل وارث نصيبًا معلومًا بنص القرآن.

-أسباب الميراث ثلاثة، هي: (القرابة، والزوجية، والولاء).الأخير كان معمولًا به في الجاهلية وبداية الإسلام، لكنه ألغي فيما بعد، - كما بيناه سابقًا -.

-موانع الميراث أربعة، هي: (قتل الوارث عمدًا، واختلاف الدين، واختلاف الدارين، والرق). الأخير لم يعد سببًا للمنع؛ لاختفائه في زماننا.

-المال الذي يملكه الفرد في حياته لم يعد له عليه سلطة بعد وفاته، إلا في الثلث بوصية، حيث تتنقل السلطة من المورث إلى الورثة، وليس للمتوفى الإيصاء بحرمان أي وارث، وليس لوارث الحق في حرمان وارث آخر.

-الأولوية في توزيع الميراث يكون في حدود أسرة المتوفى الضيقة (الأولاد، والزوجان، والوالدان). هذا من حكمة الله تعالى؛ كي يجدوا ما يعينهم على قضاء حوائجهم بعد فقد معيلهم، ويحميهم من العوز والحاجة.

-لا يمنح الميراث إلا للأولاد الشرعيين من زواج صحيح مستوفٍ كافة الأركان، ويحرم من ميراث الأب ابنا الزنا واللعان، لكنهما يرثان من جهة الأم، وترثهما.

-التفاضل بين الجنسين له أبعاد اقتصادية، وليس فيه انتهاك لحق المرأة البتة، فالمرأة حين تأخذ ميراثها بغض النظر عن حالتها الاجتماعية تقع نفقتها على الذكور، مما يعني احتفاظها بنصيبها كاملًا، بل يمكنها تنميته، أما الذكر تلاحقه الالتزامات المالية في كل حالاته الاجتماعية، هذا من جهة، من جهة أخرى مضاعفة نصيب الذكر على الأنثى محصور في حالات محددة.

نُصُب المرأة في الميراث:

ميراث الزوجة: ترث زوجها فرضًا في حالتين: (الربع، الثمن) تنفرد به الزوجة الواحدة، وتشترك فيه كل الزوجات إذا كان الزوج معددًا (للاستزادة: محمد بن صالح بن العثيمين، 1983، ص24-25).

ميراث الـأم: ترث بالفرض (السدس، الثلث)، ولا يعصبها أحد. (للاستزادة: محمد أبو زهرة، 1963، ص130-133).

ميراث الجدة: ترث السدس فرضًا، وتحجب بالأم (للاستزادة: محمد بن صالح بن العثيمين، 1983، ص35-36).

ميراث البنـت الصلبية: ترث في ثلاث حالات: اثنتان بالفرض (النصف، والثلثان)، وواحدة بالتعصيب (للاستزادة: محمد لبيب، 1995، ص30-35).

ميراث بنت الابن: ترث في ثلاث حالات: اثنتان بالفرض (النصف، والثلثان)، وحالة بالتعصيب. (للاستزادة: محمد لبيب، 1995، ص36-41).

ميراث الأخت الشقيقة: ترث في أربع حالات: اثنتان بالفرض (النصف، والثلثان)، واثنتان بالتعصيب (عصبة بالغير، وعصبة مع الغير)، وتحجب بالأب أو الفروع الذكور (للاستزادة: محمد لبيب، 195، ص50-54).

ميراث الأخت لأب: ترث في خمس حالات: ثلاث بالفرض (النصف، والثلثان، والسدس تكملة الثلثين)، واثنتان بالتعصيب (عصبة بالغير، وعصبة مع الغير)، وتحجب بأحد هؤلاء: (الأب، الفروع، الأخ الشقيق، الأختان الشقيقتان) (للاستزادة: محمد لبيب، 195، ص55-58).

ميراث أولاد الأم (بنو الأخياف): يرثون بالفرض (السدس)، وبالتعصيب إذا كانوا أكثر من أخ أو أخت، أو خليطًا من الجنسين لهم الثلث(للاستزادة: محمد لبيب، 195، ص59-62).

الدراسات السابقة:

(مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي، 2014). هدفت الدراسة للكشف عن أسباب حرمان المرأة من الميراث، وجهات الحرمان، وجهات المساعدة. استُخدم المنهج الوصفي التحليلي. وأداتا: الاستبيان، والجماعة البؤرية، حيث عقدت ثلاث مجموعات مع نساء تنازلن عن ميراثهن، وأخريات طلبنه في ثلاث محافظات، هي: (رام الله، والخليل، ونابلس)، ومقابلة مختصين من سلطة الأراضي، ومجلس القضاء الأعلى. اختيرت العينة بطريقة عمدية، بلغ مجموعها ثلاثمائة وست نسوة.أهم نتائج الدراسة: (53%) طلبن المساعدة، منهن: (52%) توجهن للجان الإصلاح، و(9%) توجهن للمؤسسات الحقوقية، و(22%) لم يطلبن المساعدة. و(46%) توجهن للمحاكم، (70%) لم تنته قضاياهن في المحاكم، و(97%) لم يحصلن على حقوقهن، و(68%) قضاياهن في المحكمة ما بين (5-10) سنوات.

(شمعون، وأخريات، 2009).هدفت الدراسة للكشف عن أسباب حرمان المرأة من الميراث، وجهات الحرمان، وجهات المساندة. وُظِّف منهج دراسة الحالة. وأدوات: الاستبيان، والمقابلة مع (قضاة، ومحامين، ورجال دين، ومخاتير)، والجماعة البؤرية مع مؤسسات المجتمع المدني في قطاع غزة. اختيرت العينة بطريقة عمدية من نساء (متزوجات، وأرامل، ومطلقات)، من محافظات القطاع الخمس، حيث بلغ مجموعها أربعمائة نسوة.أهم نتائج الدراسة: (37.5%) طلبن المساندة، و(62.5%) لم يطلبنها. أبرز سبب للإحجام عن طلب المساندة: الخشية من خسارة الأهل (41.8%). الجهات المساندة: المخاتير ولجان الإصلاح (45.5%)، والأخت (39.7%)، والمحامون والقضاة (27.2%)، والأم (25.4%).

(الأعرج، 2005).هدفت الدراسة للتعرف على مدى مطالبة المرأة بميراثها، والإجراءات التي اتبعتها. وظف منهج دراسة الحالة، وأداة المقابلة. تكونت العينة من تسع وعشرين حالة من الجنسين، ومن الديانتين (الإسلامية، والنصرانية)، وقد طبقت على قرية عابود في الضفة الغربية. أهم نتائج الدراسة: تقديم العرف على الدين والقانون عند توزيع الميراث، موقف المرأة سلبي فلا تبادر لطلب ميراثها، لا توجد حالات طالبت بالميراث عبر المحاكم الشرعية أو النظامية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة نجد نقاط التقاء بينها وبين دراستنا، حيث تلتقي دراستنا مع دراسة "شمعون" في تسليط الضوء على الجهات المساندة للمرأة. وتوظيف أداتي الاستبيان والمقابلة، واختيار العينة من النساء (المتزوجات، والأرامل، والمطلقات)، لكن دراستنا أضافت فئة (الآنسات). كما اتفقت دراستنا مع دراسة "مركز المرأة للإرشاد القانوني" في التعرف على جهات الحرمان، والجهات المساندة للمرأة. وتوظيف المنهج الوصفي التحليلي، وأداتا الاستبيان والمقابلة. كما اتفقت دراستنا مع دراسة "الأعرج" في التعرف على مدى مطالبة المرأة بميراثها، والإجراءات التي اتبعتها لطلب ميراثها.

أجمعت الدراسات السابقة على أن شريحة كبيرة من النساء حرمن من الميراث إما كليًا أو جزئيًا، والمطالِبة بميراثها وجدت معارضة شديدة من الذكور، كما بينت أن أكثر المحرومات من الميراث لم يلجأن إلى المؤسسات المجتمعية لطلب المساعدة؛ خشية أن يسببن تصدعًا في العلاقات الأسرية. ساعد على ذلك عادات وتقاليد المجتمع الرجعية، وجهل المرأة بحقوقها.

الإجراءات المنهجية

أساليب البحث:

الأسلوب الوصفي التحليلي: اعتمد عليه الباحث؛ لوصف وتحليل دور المؤسسات المجتمعية في مناصرة المرأة المحرومة من الميراث.

الأسلوب المقارن: اعتمد عليه الباحث للمقارنة بين دور المؤسسات المجتمعية في مناصرة المرأة المحرومة من الميراث.

الأسلوب الإحصائي: اعتمد عليه الباحث من خلال برنامج التحليل الإحصائي الاجتماعي (spss)؛ لتحليل البيانات التي جمعها من الميدان، كما استند عليه مسترشدًا بإحصائيات الدراسات السابقة، والإحصائيات الرسمية.

أدوات البحث:

الاستبيان: صمم الباحث استبيانًا تدور أسئلته حول موضوع البحث، وُزِّعَ على نساء محرومات من الميراث، ساهم في تعبئته (ست) باحثات، قُسِّمن حسب البيئة الاجتماعية لمجتمع البحث، بواقع باحثتين لكل من (المدينة، والمخيم، والقرية).

المقابلة: عقد الباحث أربع مقابلات غير مقننة مع عينة مقصودة من أهل الاختصاص الذين لهم علاقة بموضوع البحث، وهم: محامي شرعي،وجهاز الشرطة، وشؤون العشائر والإصلاح،ومركز الميزان لحقوق الإنسان.

مجالات البحث:

المجال الجغرافي: اختيار الباحث محافظة خانيونس لتكون مجتمعًا للدراسة؛ لاحتوائها على تنوعات في البيئة الاجتماعية هذا من جهة، من جهة أخرى؛ لمعرفته بطبيعة تلك التكوينات الاجتماعية كونه يقيم في المدينة المذكورة.

المجال البشري (العينة): النساء المحرومات من الميراث.

نظرًا لعدم توفر إحصائيات رسمية دقيقة عن تلك الشريحة اختار الباحث العينة بطريقة عشوائية قصدية، حيث قسَّم مجتمع البحث لثلاث بيئات اجتماعية، هي: (مدينة، ومخيم، وقرية)، واختار عينة من كل بيئة، لتشكل إجمالي العينة، حيث بلغت (مئتين وخمسين) نسوة من كل الحالات الاجتماعية: (آنسات، ومتزوجات، وأرامل، ومطلقات)، فكانت عينة المدينة: (أربعًا وثمانين) نسوة، وعينة المخيم: (ثلاثًا وثمانين) نسوة، ومثلها عينة القرية.

المجال الزمني: هو الفترة الزمنية التي استغرقها البحث منذ الشروع فيه حتى إتمامه في صورته النهائية، وقد استغرق ثلاثة أشهر تقريبًا.

الدراسة الميدانية والتحليل السوسيولوجي

الأساليب الإحصائية:

بعد الانتهاء من جمع البيانات الميدانية أدخلت إلى الحاسوب باستخدام برنامج التحليل الإحصائي الاجتماعي (SPSS)، وقد أجريت العمليات الإحصائية الآتية:التحليل الكمي: اشتمل على توزيعات تكرارية لكل أسئلة الاستبيان؛ لوصف دور المؤسسات المجتمعية في مناصرة المرأة المحرومة من الميراث، وقد شكَّل صلب التحليل الإحصائي. والتحليل الكيفي: شمل البيانات الديموغرافية التي أدت دورًا مكملًا؛ لتعميق البيانات الكمية.

أولًا: البيانات الديموغرافية للعينة:

جدول رقم (1): العمر

العمر	التكرار	النسبة
أقل من 20 سنة	16	6.4
20 – 30 سنة	33	13.2
31 – 40 سنة	57	22.8
41 – 50 سنة	69	27.6
51 سنة فأكثر	75	30
المجموع	250	%100

يتضح من الجدول رقم (1) أن نسبة اللواتي تقل أعمارهنَّ عن عشرين سنة بلغت (6.4%)، ومن تراوحت أعمارهنَّ بين (20-30) سنة (13.2%)، ومن تراوحت أعمارهنَّ بين (31–40) سنة (22.8%)، ومن تراوحت أعمارهنَّ بين (41–50) سنة (27.6%)، ومن تجاوزت أعمارهنَّ خمسين سنة (30%).

يرى الباحث أن غالبية المبحوثات ممن تجاوزن الخمسين، وأقلهنَّ دون العشرين، فالأوليات بحكم كِبَر العمر أكثر جرأة لطلب حقهنَّ في الميراث أكثر من الصغيرات اللواتي يخشين بطش الأخوة، أو ليس لديهنَّ الوعي الكافي بحق الميراث.

جدول رقم (2): البيئة الاجتماعية

البيئة الاجتماعية	التكرار	النسبة
مدينة	84	33.6
قرية	83	33.2
مخيم	83	33.2
المجموع	250	%100

يتضح من الجدول رقم (2) أن نسبة اللواتي يسكنَّ في المدينة بلغت (33.6%)، والقرية (33.2%)، والمخيم (33.2%).

جدول رقم (3): المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة
أمية	19	7.6
أقل من ثانوي	51	20.4
ثانوي	86	34.4
تعليم متوسط	25	10
جامعي	64	25.6
فوق جامعي	5	2
المجموع	250	%100

يتضح من الجدول رقم (3) أن نسبة الأميَّات بلغت (7.6%)، والأقل من التعليم الثانوي (20.4%)، والتعليم الثانوي (34.4%)، والتعليم المتوسط (10%)، والتعليم الجامعي (25.6%)، وفوق جامعي (2%).

يرى الباحث أن أكثر المبحوثات من ذوات التعليم الثانوي، يليهنَّ الجامعيات، وأدناهنَّ الأميَّات. يؤيد ذلك ما أفصح عنه الجهاز المركزي للإحصاء بأن فلسطين تعتبر من أقل دول العالم أمية، حيث بلغت فيها نسبة الأمية عام 2017م (3.1%)، وقد بلغت أمية الإناث (4.8%) (الجهاز المركزي للإحصاء، 2017/9/8).

جدول رقم (4): الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة
آنسة	37	14.8
متزوجة	182	72.8
مطلقة	10	4
أرملة	21	8.4
المجموع	250	%100

يتضح من الجدول رقم (4) أن نسبة الآنسات بلغت (14.8%)، والمتزوجات (72.8%)، والمطلقات (4%)، والأرامل (8.4%). فأعلى نسبة عند المتزوجات، وأدناها عند المطلقات.

ثانيًا: دور المؤسسات القانونية والنسوية في مناصرة المرأة المحرومة من الميراث:

جدول رقم (5)هل توجهت إلى مؤسسات للمطالبة بميراثك؟

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	52	20.8
لا	198	79.2
المجموع	250	%100

يتضح من الجدول رقم (5) أن (20.8%) توجهن إلى المؤسسات لطلب المساعدة، و(79.2%)لم يذهبن. أي الغالبية لم يطلبن المساعدة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة شمعون التي بينت أن نسبة اللواتي لم يطلبن المساعدة أكبر ممن طلبنها فقد بلغت (62.5%)، وتتفق مع دراستي الأعرج وبريجع اللتان بينتا أنه لا توجد امرأة واحدة توجهت إلى المحاكم الشرعية أو النظامية لطلب ميراثها؛ خشية التشهير بها في القرية.

جدول رقم (6)لأي من المؤسسات التالية توجهت؟ (متعدد الاختيارات)

المؤسسة	التكرار	النسبة
المخاتير ولجان الإصلاح	49	33
المؤسسات الحقوقية	4	3
المحكمة	38	26
المؤسسات النسوية	7	4.7
المحامي	30	20.2
الشرطة	20	13.1
المجموع	148	%100

يتضح من الجدول رقم (6) أن نسبة اللواتي توجهن إلى المخاتير ولجان الإصلاح بلغت (33%)، والمؤسسات الحقوقية (3%)، والمحكمة (26%)، والمؤسسات النسوية (4.7%)، والمحامي (20.2%)، والشرطة (13.1%).

يمكن للباحث ترتيب المؤسسات التي لجأت لها المبحوثات وفق ما جاءت في الجدول السابق على النحو الآتي:

1.**المخاتير ولجان الإصلاح:** للجان الإصلاح العشائري في فلسطين دور فعال في حل المشكلات العائلية، مثل: (القتل، وحوادث المرور، والطلاق، والديون، والميراث...إلخ)، بل توجد دائرة في وزارة الداخلية خاصة بهذا الشأن تحمل اسم: "دائرة شؤون العشائر والإصلاح".

بحكم تركيبة المجتمع الفلسطيني الذي يؤكد على متانة العلاقات القرابية لا يفضل الأفراد عمومًا، - بما فيهم النساء -، أن يكون خيارهم الأول في حل المشكلات العائلية اللجوء إلى الشرطة أو المحكمة؛ لئلا ينعتوا بنكران المعروف، وقلة الأدب، وسوء التربية. حيث تكون بداية طلب المساعدة من مختار العائلة، ولجان الإصلاح علهم يسهمون في حل المشكلة بشكل ودي يرضي أطراف الخلاف،ولأنها أسرع في حل المشكلات، فلا تتراكم فيها القضايا كما في المحاكم النظامية بحكم بيروقراطيتها، التي قد تستغرق سنوات.

هذه النتيجة تتفق مع دراسة مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي التي بينت أن توجه المبحوثات للجان الإصلاح كان في الطليعة بنسبة (52%).

2.**المحكمة:** بعد أن تفقد المرأة الأمل في أسرتها ولجان الإصلاح لإنصافها، فإنها تلجأ إلى المحكمة باعتبارها مؤسسة رسمية إلزامية، لكن اللجوء إلى المحكمة ليس خيار غالبية المبحوثات لأسباب يوضحها جدول رقم (7 و11).

3.**المحامي:** غالبًا تلجأ المرأة إلى المحامي بهدف الاستشارة والاستفسار، وليس من أجل توكيله للدفاع عنها.

في مقابلة أجراها الباحث مع المحامي الشرعي: (حمزة أبو لبدة) أوضح أن قدوم المرأة إلى مكتب المحامي هدفه الرئيس الاستفسار عن كيفية رفع قضية في المحكمة، والإجراءات القانونية المتبعة، والتكاليف المالية المتوقعة، والمدة التي تستغرقها القضية في المحكمة، رغم ذلك لا تجرؤ على توكيله؛ للدفاع عنها في المحكمة. يرى الباحث أن ذلك يعود لسبب أو أكثر من الأسباب الآتية:

-خوف المرأة من علم أخوتها بتوكيلها محاميًا للدفاع عنها؛ لأنهم إذا علموا بذلك ستتعقد المشكلات الأسرية، وتسوء علاقاتهم أكثر.

-خوف المرأة من نظرة المجتمع السلبية لها، كيف تلجأ إلى المحكمة ضد أخوتها؟ في المقابل لا يستنكرون تصرف الأخ الذي يريد ابتلاع حق أخته؟!. هذه من التناقضات الاجتماعية السلبية التي تضيع الحقوق.

-التكاليف المالية الباهظة التي لا تقدر المرأة على أدائها.

-انتهاز بعض المحامين أوضاع النساء المادية، لاسيما إذا كان الميراث كبيرًا، وبعضهم يستغل جهل المرأة بالقانون فيطلبون مالًا كثيرًا.

4.**الشرطة:** يعتقد الباحث أن المرأة تلجأ إلى الشرطة في الحالات الآتية: عند نشوب مشكلة عائلية تصل إلى حد العراك والاشتباك والاعتداء عليها أو على زوجها وأولادها لفض النزاع، أو تلجأ إلى الشرطة لتنفيذ قرار المحكمة، فالشرطة أداة تنفيذية تهتم بحفظ الأمن والنظام.

في مقابلة أجراها الباحث مع النقيب في جهاز الشرطة: (حمزة أبو عليان)، أفاد أنه يوجد فرع في جهاز الشرطة ملحق بالمحاكم، يسمى: شرطة المحاكم، مهمته: حماية أمن المحاكم، وتأمين تنفيذ قرارات المحاكم، حيث يقوم شرطيان بإيصال نسخة من قرار المحكمة إلى قسم التنفيذات؛ لتنفيذه. أثناء إشراف الشرطة على تنفيذ القرار إذا وجد أي معترض أو معرقل للعمل يؤخذ إلى مركز الشرطة؛ ليوقّع على تعهد بعدم الاعتراض أو افتعال المشكلات مع صاحب القرار. في حالات أخرى عندما يتقدم طرف بشكوى إلى الشرطة تستدعي الأخيرة أطراف الخلاف وتحاول حل المشكلة بشكل ودي، فإذا استعصى الأمر وأصر الطرفان على عدم الحل تحوَّل القضية إلى النيابة؛ لاتخاذ الإجراءات اللازمة قانونيًا.

5.**المؤسسات النسوية والحقوقية:** غالبية المبحوثات لم يكن اللجوء للمؤسسات النسوية والحقوقية ضمن خياراتهنَّ. يرى الباحث أن ذلك يعود لأكثر من سبب:

-جهل النساء بالمؤسسات النسوية والحقوقية الموجودة في المجتمع. فلا يعرفن أسماءها، ولا طبيعة عملها، ولا أماكن تواجدها.

-تقصير المؤسسات النسوية والحقوقية في التعريف عن نفسها إعلاميًا ومجتمعيًا، وبيان رسالتها، وأهدافها، وخدماتها. بالتالي فئة قليلة من النساء يعرفنها، ويطلبن مساعدتها.

-تتخذ المؤسسات النسوية والحقوقية من المدن مركزًا لها، ولم تفتتح لها فروعًا في القرى التي هي بحاجة لهذه المؤسسات أكثر من المدن؛ لأنه يكثر فيها عادة الحرمان من الميراث، إضافة إلى العديد من العادات الاجتماعية السيئة والظالمة التي تمارَس بحق المرأة.

-خوف النساء من علم الأخوة بتوجههنَّ لهذه المؤسسات، فيفضلن عدم الذهاب؛ لئلا يقعن في مزيد من الصدام والخلاف مع الأخوة.

مما يؤكد ضعف دور المؤسسات الحقوقية في هذا المجال، ما جاء في مقابلة أجراها الباحث مع مديرة مركز الميزان لحقوق الإنسان في مدينة خانيونس: (آسيا عاشور) التي بينت أن المركز ليس له اهتمام مباشر بقضية الميراث، حيث ينصب اهتمام المركز على قضايا العنف الجسدي، والجنسي، والحريات، ولكن له إسهامات غير مباشرة، مثل: عقد ورش عمل بالشراكة مع مؤسسات مجتمعية صديقة.

هذه النتيجة تتفق مع دراسة مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي التي بينت ضعف توجه المبحوثات للمؤسسات الحقوقية، حيث بلغت النسبة (9%).

جدول رقم (7): لماذا لم تتوجهي لأي مؤسسة؟ (متعدد الاختيارات)

أسباب عدم التوجه للمؤسسات	التكرار	النسبة
لا أعرف لمن أتوجه	81	19.2
لم أجد من يساعدني	49	11.6
لا أثق بأي جهة	38	9

أجبرت على التنازل	13	3.08
خشيت أن أخسر أهلي	132	31.27
ارتفاع تكاليف المحامي والمحكمة	16	3.79
جهلي بالقانون وإجراءاته	75	17.8
تهديد الأسرة	18	4.26
المجموع	422	%100

يوضح الجدول رقم (7) أسباب عدم توجه المبحوثات إلى المؤسسات لطلب المساعدة: لا تعرف لمن تتجه (19.2%)، لم تجد من يساعدها (11.6%)، لا تثق بأي جهة (9%)، أجبرت على التنازل (3.08%)، خشيت أن تخسر أهلها (31.27%)، تكاليف المحامي والمحكمة المالية عالية (3.79%)، جهلها بالقانون والإجراءات القانونية المتعبة (17.8%)، تهديد الأسرة (4.26%).

يمكن للباحث ترتيب أسباب عدم توجه المرأة لأي مؤسسة لطلب مساعدتها وفق ما جاءت في الجدول السابق على النحو الآتي:

1.**خوف المرأة من خسارة أهلها:** إن المرأة تقدِّر مشاعر أسرتها ولا تريد خسارتها، لكن سلوك الأخوة يوحي كأنهم حريصون على خسارة أختهم بانتهاك حقها!.هذه النتيجة اتفقت مع دراسة مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي، حيث جاء هذا السبب في مقدمة أسباب عدم المطالبة بالميراث، وفي دراسة شمعون بلغت نسبته (41.8%)، لكنه جاء في دراسة بريجع في الترتيب الثالث.

2.**لا تعرف المرأة لمن تتجه لطلب المساعدة:** جهل المرأة بجهة الاتصال المناسبة التي تعينها وتوجهها إلى الطريق الصحيح لانتزاع حقها يعود إلى ضعف علاقاتها الاجتماعية، وعدم معرفتها بالمؤسسات ذات العلاقة.

3.**جهل المرأة بالقانون، والإجراءات القانونية المتبعة:** ضعف الثقافة القانونية سمة مجتمعية تطال كافة الشرائح الاجتماعية، - من بينها النساء -. فالكثير من الحقوق تنتهك وتُضيَّع بسبب جهل الأفراد بالقانون والإجراءات القانونية المتبعة لصيانة الحقوق أو استردادها. الحديث عن الثقافة القانونية لا يعني أن يكون الفرد ضليعًا في القانون ومطلعًا على كافة النصوص والأحكام القانونية، هذا من اختصاص المحامين والقضاة، لكن على الأقل أن يعرف الفرد ما له من حقوق، وما عليه من واجبات.

للأمانة العلمية، أثناء المسح الميداني الذي قام به الباحث للمؤسسات القانونية والنسوية عثر على دليل قانوني واحد صدر عن: المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان، بعنوان: "حقوق المرأة الأرملة"، يشرح الخطوات القانونية التي يمكن أن تتبعها الأرملة للمحافظة على ميراثها من زوجها على شكل سؤال وجواب.

4.**لم تجد المرأة من يساعدها:** يعود إلى السببين الثاني، والثالث.

5.**لا تثق المرأة بأي جهة:** المرأة تشك في كل شيء، فهي تعتقد أن الأخ يتآمر عليها؛ ليسيطر على حقها، والمحامي يحاول استغلال جهلها بالقانون فيطالبها بالمال الكثير نظير أتعابه، والمؤسسات النسوية لا تقدم لها خدمة بالمجان لوجه الله تعالى، والشرطة تقف في صف الرجال

ضد النساء كونهنَّ ضعيفات، وكذا رجال الإصلاح. لذلك أثناء البحث الميداني وجد الباحث ومعه فريق البحث مشقة في التعامل مع بعض المبحوثات اللواتي رفضن تعبئة الاستبيان؛ خشية أن يكونوا قد أرسلوا لاختبارها من طرف الأخوة، ويريدون استدراجها للحديث عن مشكلتها، رغم بيان هوية الباحث والباحثة وغرض البحث!.يؤيد هذه النتيجة دراسة مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي التي بينت من أسباب عدم المطالبة بالميراث: "عدم الثقة"، حيث بلغت نسبته (22%).

6.**تهديد الأسرة**.

7.**تكاليف المحامي والمحكمة المالية العالية:** طالما هي كذلك، ستغض المرأة الطرف عن اللجوء لهما لطلب مساعدتهما.

8.**أجبرت على التنازل:** طالما الأمر كذلك. الذي تجهله المرأة أنه يوجد في المحاكم الشرعية دعوي تحمل اسم: "تصحيح حجة الميراث"، يمكن أن تقر للمرأة نصيبًا في الميراث إن اجبرت على التنازل عن حقها.

جدول رقم (8): ما هي الجهات التي ساندتك للحصول على ميراثك؟ (لمن حصلت على ميراثها)(متعدد الاختيارات)

جهات المساندة	التكرار	النسبة
المخاتير ولجان الإصلاح	27	16.2
المؤسسات النسوية	7	4.2
المؤسسات الحقوقية	4	2.4
المحامي	25	15
المحكمة	24	14.40
الشرطة	20	12

يوضح الجدول رقم (8) الأطراف المساندة، فكانت على النحو الآتي: المخاتير ولجان الإصلاح (16.2%)، المؤسسات النسوية (4.2%)، المؤسسات الحقوقية (2.4%)، المحامي (15%)، المحكمة (14.40%)، الشرطة (12%).

يمكن للباحث ترتيب أكثر الأطراف المساندة للمرأة وفق ما جاءت في الجدول السابق على النحو الآتي:

1.المخاتير ولجان الإصلاح: مر معنا في جدول رقم (6) أن المخاتير ولجان الإصلاح أكثر طرف لجأت له المرأة لطلب المساعدة، بالتالي من الطبيعي أن يكونوا في طليعة الأطراف الأكثر مساعدة للمرأة.هذه النتيجة اتفقت مع دراسة شمعون التي بينت أن مساندة لجان الإصلاح للمرأة بلغت (45.5%)، لكنها جاءت في الترتيب الثاني بعد الأخوة والأقارب.

في مقابلة أجراها الباحث مع رئيس دائرة شؤون العشائر والإصلاح في مدينة خانيونس، الشيخ: (محمد سليمان أبو دقة)، أفاد بأن عمل لجان العشائر في الأعوام القليلة الماضية تغيَّر عما كان

عليه سابقًا[1]، حيث كانت في السابق تُغَلِّب أحكام العرف على أحكام الشرع. - يرى الباحث أن ذلك التصرف لا يكون دائمًا عن قصد، أحيانًا يكون عن جهل وقصور معرفي بأحكام الشرع -. يواصل الشيخ محمد حديثه: أن اللجنة اعتمدت في عملها على أسلوب الترضية أو الضغط لحل الخلافات، ولو كان في يقينها أن هذا الحل فيه إجحاف بحقوق أحد طرفي الخلاف، فالذي يعنيهم حل المشكلة. لكن عمل اللجنة في قضايا الميراث الآن تغير، حيث يخضع بعض أعضاء اللجنة لدورات شرعية وقانونية من قِبَل المحاكم، والنيابة العامة، ووزارة العدل. بعض المحكِّمين حصل على شهادات تحكيم دولية، كما بيَّن أن لجان العشائر تستوحي أحكامها من ثلاثة مصادر، هي: (الشرع، والقانون الوضعي، والعرف الاجتماعي). فيما يتعلق بمشكلة الميراث بيَّن أن أكثر الشكاوى تأتي من قبل النساء؛ للاستنجاد بهم من ظلم الأخوة لإنصافهنَّ وانتزاع حقهنَّ.وبيَّن أن هناك قضايا نجحوا في حلها، وأخرى استعصت عليهم، فحُوِّلت إلى المحكمة؛ للفصل فيها، وأحيانًا تحوِّل المحكمة قضايا إلى لجنة العشائر؛ للنظر فيها.

الجدير بالذكر، بحسب إحصائيات دائرة شؤون العشائر والإصلاح بلغ عدد قضايا الميراث التي عرضت على اللجنة في قطاع غزة عام 2014م ثلاثمائة وتسع وتسعين قضية (الجهاز المركزي للإحصاء، 2014).

2.**المحامي:** بيَّن الباحث قبل قليل أن توجه المرأة إلى المحامي يكون غالبًا يكون بهدف الاستشارة وليس لتوكيله للدفاع عنها.فقد بينتدراسة شمعون أن نسبة مساندة المحامون والقضاة للمرأة بلغت (27.2%)، وجاءت في الدرجة الأخيرة.

3.**المحكمة:** إذا فشلت محاولات الحوار الأسري وجهود لجان الإصلاح تضطر المرأة أن تنقل معركتها إلى المحكمة.

4.**الشرطة:** سبق أن تحدثنا عن دورهم.

5.**المؤسسات النسوية والحقوقية:** في أدنى اهتمام النساء، سبق بيان علة ذلك.

جدول رقم (9) ما هي صور الدعم التي قدمتها المؤسسات للمرأة للحصول على ميراثها؟ (لمن حصلت على ميراثها)(متعدد الاختيارات)

صور الدعم	التكرار	النسبة
المساندة العاطفية	18	18.6
التوجيه والإرشاد	31	32
التشجيع لرفع قضية في المحكمة	12	12.4
الشرطة (ساعدت في تنفيذ قرار المحكمة)	19	19.6
المؤسسات الحقوقية وكلت محاميًا للمرافعة عني	4	4
المحامي (لم يساومنِ في الأجرة)	13	13.4
المجموع	97	%100

[1] يقصد بالفترة القليلة الماضية، منذ سيطرت حركة حماس على مقاليد الحكم في قطاع غزة بفعل الانقسام الذي وقع سنة 2007. لا يتفق الباحث مع رأي الشيخ؛ لأنه يحمل وجهة نظر حزبية بحتة.

يوضح الجدول رقم (9) صور الدعم التي قدمتها المؤسسات للنساء، فكانت على النحو الآتي: المساندة العاطفية (18.6%)، التوجيه والإرشاد (32%)، التشجيع لرفع قضية في المحكمة (12.4%)، الشرطة ساعدت في تنفيذ قرار المحكمة (19.6%)، المؤسسات الحقوقية وكلت محاميًا للمرافعة عني (4%)،المحامي لم يساومني ولم يبتزني في الأجرة (13.4%).

يرى الباحث أن أكثر صور الدعم التي قدمتها المؤسسات من وجهة نظر المبحوثات رتبت على النحو الآتي:

1.التوجيه والإرشاد: في الغالب يكون من قِبَل لجان الإصلاح، والمؤسسات، وأفراد الأسرة المؤيدين لحق المرأة في الميراث.

2.مساعدة الشرطة في تنفيذ قرار المحكمة.

3.المساندة العاطفية: غالبًا تكون المساندة من جانب الأم والأخوات.

4.المحامي: لم يساوم المرأة، ولم يبتزها في الأجرة.

5.التشجيع لرفع قضية في المحكمة غالبًا يكون من الأطراف الضعيفة في الأسرة، أو المؤسسات المجتمعية، أو المحامي.

6.المؤسسات الحقوقية وكلت محاميًا للمرافعة عني يكون ذلك من خلال العيادات القانونية[2]، لكن دورها غير معروف لدى كثير من النساء.

جدول رقم (10) ما رأيك بدور لجان الإصلاح في حل مشكلات الميراث؟ (لمن توجهت للجان الإصلاح)(متعدد الاختيارات)

الرأي في لجان الإصلاح	التكرار	النسبة
تعمل بأسلوب الترضية، أو وفقًا للعرف والقانون العشائري، وليس وفقًا لأحكام الشرع	34	35.4
تستمع لرأي أخوتي الذكور أكثر من رأيي	16	16.6
تميل للضغط علي أكثر من أخوتي لأقبل بالقليل من الميراث	17	17.7
لم تدقق في الوثائق أو الشهود الذين أتى بهم أخوتي للتحايل علي	18	18.8
ثبت تواطؤهم مع أخوتي وقبولهم الرشوة، أو الهدايا، أو الولائم للوقوف بجانب أخوتي ضدي	11	11.5
المجموع	96	%100

يوضح الجدول رقم (10) رأي المبحوثات في عمل لجان الإصلاح: تعمل بأسلوب الترضية، أو وفقًا للقانون العشائري، وليس وفقًا لأحكام الشرع (35.4%)، تستمع لرأي أخوتها الذكور أكثر من رأيها (16.6%)، تميل للضغط عليها أكثر من أخوتها لتقبل بالقليل من الميراث (17.7%)،

[2] توجد العيادات القانونية في الجامعات التي تدرس الحقوق. توفر الخدمات القانونية مجانًا للفئات الضعيفة. تقدم خدماتها على ثلاثة مستويات، هي: (التوعية القانونية، والاستشارة القانونية، والتمثيل القانوني). إضافة لمساعدة طلبة كلية القانون وتعزيز تعليمهم القانوني. أبرز العيادات القانونية في الجامعات الفلسطينية: (الأزهر، الخليل، النجاح الوطنية، الإسلامية، الاستقلال، القدس).نقلًا عن: جامعة القدس، العيادات القانونية في فلسطين، http://legalclinic.alquds.edu/ar2013/12/20،

لم تدقق في الوثائق أو الشهود الذين أتى بهم أخوتها للتحايل عليها (18.8%)، ثبت تواطؤهم مع أخوتها وقبولهم الرشوة، أو الهدايا، أو الولائم للوقوف بجانب أخوتها ضدها (11.5%).

يرى الباحث أن أكثر الأساليب المتبعة لدى لجان الإصلاح لحل المشكلات، هي: الترضية، والأحكام العرفية العشائرية. يدعم ذلك ما بيَّنه رئيس دائرة شؤون العشائر في خانيونس في موضع سابق.

من خلال إطلاع الباحث على بعض الجهود التي تبذلها لجان الإصلاح فإنها لا تفرض القانون العشائري كخطوة أولى للإصلاح، بل تبدأ بالحوار والاستماع إلى طرفي الخلاف؛ لإصلاح ذات البين، وتقرب وجهات النظر؛ للوصول إلى حل وسط يرضيهما، فإنْ لم توفق تنتقل إلى المرحلة الثانية، وهي: تطبيق القانون العشائري.لا يكون ذلك إلا بطلب أحد طرفي الخلاف، أو كليهما، وضرورة موافقتهما وتعهدهما بقبول وتنفيذ ما يصدر عن اللجنة من أحكام. فيما يتعلق بالميراث: أحكامه الشرعية واضحة، لكل وارث حظًا معلومًا، فلا يجوز التلاعب فيها، ولا يجوز تطبيق أية أحكام عرفية تخالف الشرع، خاصة إذا كانت تلك الأحكام لا تعترف بحق المرأة، أو تفضل الذكور عليهن!. بقية آراء المبحوثات في عمل لجان الإصلاح متقاربة.

جدول رقم (11): ما رأيك بدور المحاكم في حل مشكلات الميراث؟(لمن توجهت إلى المحاكم)(متعدد الاختيارات)

الرأي في عمل المحاكم	التكرار	النسبة
تماطل في البت بقضايا الميراث، وتتبع إجراءات معقدة تمتد لسنوات	36	35
رفع قضية في المحكمة تتطلب تكاليف مادية عالية	22	21
لم تدقق المحكمة في الوثائق والمستندات المزورة التي قدمها أخوتي لحرماني من ميراثي	10	9.6
لم تدقق المحكمة في أقوال الشهود الذين وظفهم أهلي	12	11.5
ثبت تواطؤ المحامي مع أخوتي وقبوله الرشوة، والهدايا للوقوف بجانبهم	8	7.6
تراجع المحامي للمرافعة عني في المحكمة؛ لأنه تعرض للتهديد	16	15.3
المجموع	104	%100

يوضح الجدول رقم (11) رأي اللواتي لجأن إلى المحاكم: تماطل البت بقضايا الميراث، تتبع إجراءات معقدة تمتد لسنوات (35%)، رفع قضية في المحكمة تتطلب تكاليف مادية عالية لا تقدر عليها (21%)، لم تدقق المحكمة في الوثائق والمستندات المزورة التي قدمها أخوتها لحرمانها من ميراثها (9.6%)، لم تدقق المحكمة في أقوال الشهود الذين وظفهم أهلها لحرمانها من ميراثها (11.5%)، ثبت تواطؤ المحامي مع أخوتها وقبوله الرشوة، والهدايا للوقوف بجانبهم ضدها (7.6%)، تراجع المحامي للمرافعة عنها في المحكمة؛ لتعرضه للتهديد (15. %).

يرى الباحث أن أكبر مشكلة تعاني منها المبحوثات اللواتي لجأن إلى المحكمة، هي: المماطلة، وعدم سرعة البت في القضية. بعض القضايا تبقى في المحكمة لعقود؛ وذلك لكثرة وتنوع القضايا المعروضة على المحكمة، وعدم وجود محاكم مختصة بقضايا الميراث. يؤيد ذلك دراسة "مركز

المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي" التي بينت أن (68%) قضاياهن في المحكمة ما بين (5-10) سنوات. ويوجد مَنْ لم يلجأن إلى المحكمة؛ لكثرة مصاريفها.

نتائج البحث: يمكن تلخيص نتائج البحث الميداني في النقاط الآتية:

-(79.2%) لم يتوجهن إلى المؤسسات لطلب مساعدتها، و(20.8%) توجهن.

-المخاتير ولجان الإصلاح أكثر المؤسسات لجأن إليها (33%)، وأقلها المؤسسات الحقوقية (3%).

-أسباب عدم طلب المساعدة: الخوف من خسارة الأهل (31.27%)، ولا تعرف المرأة لمن تتوجه (19.2%)، والجهل بالقانون (17.8%).

-أكثر المؤسسات مساندة للمرأة: لجان الإصلاح (16.2%)، أبرز دعمها كان معنويًا (32%). وأقلها المؤسسات الحقوقية (2.4%).

-رأي المبحوثات في عمل لجان الإصلاح: تعتمد بشكل رئيسي على الترضية، والقانون العشائري (35.4%).

-رأي المبحوثات في عمل المحاكم: تتبع إجراءات إدارية معقدة تمتد لسنوات (35%)، وارتفاع التكاليف المادية (21%).

-أكثر صور الدعم التي قدمتها المؤسسات للنساء التوجيه والإرشاد، مساعدة الشرطة في تنفيذ قرار المحكمة، المساندة العاطفية.

التوصيات

أولًا: المحاكم:

-إنشاء محاكم متخصصة للنظر في قضايا الميراث؛ لكثرة القضايا المعروضة على المحاكم التي تعد بالآلاف. هذه المحاكم من شأنها تسهيل إجراءات البت في قضايا الميراث، بدلًا من أن تستغرق القضية الواحدة سنوات طويلة.

-تخفيض رسوم إجراءات المحاكم؛ لئلا تشكل النفقات المالية عقبة أمام المرأة للمطالبة بميراثها.

-تطوير أداء المحاكم التكنولوجي من حيث أرشفة قضايا الميراث، وفرزها، وتصنيفها وفق معايير معينة، مثل: (السنة، صاحب الدعوة، مكان السكن، القضايا التي نفذت... إلخ). فالمحاكم الفلسطينية تفتقد لهذا الأمر.

-تشكيل دائرة إحصاء في المحاكم تهتم بإصدار إحصائيات دقيقة حول قضايا الميراث بشكل دوري؛ ليستفيد منها الباحثون والمختصون، حيث يمكنهم الوصول إليها وقت الحاجة، حيث أن المحاكم الفلسطينية تفتقر لمثل هذه الدائرة، فيجد الباحث مشقة حتى يصل إلى المعلومة التي يريدها، وربما لم يصل لها.

-التأكد من أن التخارج يتم بين الورثة بالتراضي، وليس بالضغط، أو الإكراه، أو التحايل، أو التهديد، أو الحياء والخجل. لذا يفضل أن يتم في المحكمة، أو بحضور محامي؛ لتوثيقه، والإشهاد عليه.

-عدم تنفيذ وصية الوصي إذا زادت عن الثلث، أو إذا كان فيها ما هو مخالف للشرع، كأن يميل لوارث على حساب الآخرين، أو يوصي بحرمان الإناث.

ثانيًا: المراكز الحقوقية والنسوية:

-الخروج من إطار المراكز الحضرية، ووصولها إلى المناطق الريفية التي تكثر فيها عادة حرمان النساء من الميراث.

-أن تعرّف بنفسها إعلاميًا، ومجتمعيًا بكل الوسائل الممكنة؛ حتى يصل صوتها لكافة شرائح المجتمع، ويمكنهم الاستفادة منها.

-أن تتبنى برامج، ومشاريع توفر المساعدات، والاستشارات القانونية المجانية تعين النساء؛ لانتزاع حقهن في الميراث.

-قيام نقابة المحامين بتوحيد سعر تكلفة المرافعة في قضايا الميراث؛ لئلا تستغل النساء من قبل بعض المحامين؛ لأن التكاليف المادية العالية واحدة من الأسباب التي تجعل المرأة تحجم عن اللجوء إلى المحاكم للمطالبة بميراثهن.

-إعداد دليل قانوني شامل يبصّر المرأة بحقها في الميراث بشكل مبسط بعيدًا عن تعقيدات المصطلحات القانونية والشرعية، ويوضح الإجراءات المتبعة في المؤسسات ذات العلاقة منذ لحظة وفاة المورث حتى الحصول على الميراث.

-تصميم وتنفيذ خطط وبرامج توعوية بالشراكة مع كافة المؤسسات ذات العلاقة: (الحكومية، والأهلية، والإعلامية، والدينية، والقانونية)؛ لتوعية شرائح المجتمع عمومًا، وشريحة النساء خصوصًا فيما يتعلق بحق المرأة في الميراث، وتعديل الأفكار، والممارسات السلبية الخاطئة عند الرجال التي تحرم المرأة من ميراثها.

-إجراء دراسات علمية جادة حول ميراث المرأة من كافة النواحي: (الاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية، والقانونية، والنسوية)، حيث أن المكتبة الفلسطينية تفتقر لمثل هذه الدراسات.

-تنفيذ حملات توعية مجتمعية، ودينية، وقانونية تتعلق بميراث المرأة من خلال وضع لوحات كبيرة في: الميادين العامة، والطرق الرئيسية، وملصقات على السيارات، والمحلات التجارية.

قائمة المراجع:

1. أبو زهرة، محمد. (1963).أحكام التركات والمواريث، القاهرة: دار الفكر العربي.
2. براج، جمعة محمد محمد. (1981).أحكام الميراث في الشريعة الإسلامية، ط1، عمان: دار الفكر.
3. بن العثيمين، محمد بن صالح. (1983).تسهيل الفرائض، ط1، الرياض: دار طيبة.
4. الخطراوي، محمد العيد. (د.ت).الرائد في علم الفرائض، ط4، المدينة المنورة: مكتبة دار التراث.
5. الخطيب، راغب أحمد. (2012). إدارة المؤسسات الاجتماعية، ط1، عمان: مكتبة المجتمع العربي.
6. دراركة، ياسين أحمد إبراهيم. (1980).الميراث في الشريعة الإسلامية، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة.
7. الشافعي، أحمد محمود. (د.ت).أحكام المواريث، بيروت: الدار الجامعية.

8. شمعون، هداية، وأخريات. (2009).المرأة والميراث.. الأسباب والآثار، غزة: مركز شؤون المرأة.
9. الصندوق الاجتماعي للتنمية. (2011). الخلفية النظرية في المناصرة وكسب التأييد في الجمعيات والمؤسسات الأهلية، اليمن: رئاسة الوزراء، وحدة التدريب والدعم المؤسسي.
10. كفاوين، محمد. (2009). إدارة المؤسسات الاجتماعية، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
11. لبيب، محمد. (1995). جدول المواريث، ط1، طنطا: دار الصحابة للتراث.
12. مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي. (2014).المرأة الفلسطينية والميراث، رام الله.
13. مركز تطوير المؤسسات الأهلية الفلسطينية. (2015). دليل المناصرة ورسم السياسات، د.ب، د.ن.
14. الأعرج، تحرير. (2005).مواقف النساء والرجال من حصول المرأة على ميراثهن في الريف الفلسطيني، رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت.
15. قرانفيل، جاسم زاهر. (1982).أسباب الإرث وموانعه في الفقه الإسلامي، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
16. جامعة القدس، العيادات القانونية في فلسطين.(2013/12/20). http://legalclinic.alquds.edu/ar
17. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2017/9/8)، بيان صحفي عشية اليوم العالمي لمحو الأمية، http://www.pcbs.gov.ps
18. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، عدد القضايا الموثقة التي استخدمت فيها أنظمة بديلة (القضاء العشائري) في قطاع غزة حسب الشهر ونوع القضية 2014، http://www.pcbs.gov.ps

تمثلات النخب الثقافية لأسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي
دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الجامعيين بجامعة العربي تبسي –تبسة –

ط.د بوطورة حنان
د. منصوري سميرة
مخبر البحوث والدراسات الاجتماعية: جامعة 20 أوت1955 سكيكدة(الجزائر)

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص واقع التمثلات الاجتماعية للنخب الثقافية لفهم أسباب ظاهرة اللامعنى عند الشباب الجامعي التي يجسدها حالة الازدواجية في الفكر والسلوك لديهم وما لحق قيمهم ومواقفهم وتمثلاتهم لواقعهم من تغيرات صارت تشكل أزمة بالمشهد الثقافي بالجزائر في ظل ابتعاد النخبة المثقفة عن دورها في توعيتهم وتشجيعهم ليكون لهم دور ايجابي في التغيير وبذلك تدور معالم المشكلة البحثية حول تساؤل محوري مؤداه: ما هو تمثل النخب الثقافية لأسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي ؟

الكلمات المفتاحية: التمثلات الاجتماعية؛ النخب الثقافية؛ الشباب الجامعي؛ اللامعنى؛ صراع المرجعيات الثقافية.

Representations of the cultural elites of the causes of meaninglessness among university youth
A field study on a sample of university professors at the University Larbi Tebessi de Tébessa

PhD student.Boutora Hanane.
Dr.Mansouri Samira
Laboratory of Research and Social Studies: University of 20August 1955 Skikda (Algeria)

Abstract: This study aimed to diagnose the reality of the social representations of the cultural elites to understand the causes of the phenomenon of meaninglessness among university youth, which is embodied by the state of duplication in their thought and behavior and the changes that followed their values, attitudes and representations of their reality, which have become a crisis in the cultural scene in Algeria in light of the intellectual elite's departure from its role in educating them and encouraging them to be They have a positive role in change, and thus the features of the research problem revolve around a central question: What is the representation of cultural elites for the reasons for the meaninglessness of university youth?

Key words: social representations; cultural elites; university youth; nonsense; a struggle of cultural references.

مقدمة:

ألقت التحولات العالمية بظلالها على المشهد الثقافي بالعالم بما في ذلك الواقع الثقافي بالجزائر الذي صار يعاني من انفصال بين الفكر والممارسة عند الأجيال الجديدة خاصة فئة الشباب لما أنتجته من نظام معرفي وقيمي جديد موازي للنظام المعرفي و القيمي ، فظهرت لديهم ممارسات جديدة وسلوكيات تجمع بين نمطين من التمثلات المتعارضة غيبت مفهوم المجتمع في مقابل الفرد، وغابت القيم الأخلاقية والإنسانية في مقابل النفعية، وبرزت مظاهر التفكك القيمي والمرجعي عند الأجيال الجديدة و منها بروز ظاهرة اللامعنى وغياب الهدف الواضح بالحياة لديهم.

ومن هذا المنطلق هدفنا في هذه الدراسة إلى تشخيص الواقع الفعلي لمسألة التمثلات الاجتماعية عند الأساتذة الجامعيين لمعرفة أسباب ظاهرة اللامعنى لدى الشباب الجامعي والعناصر الضمنية المشكلة لها.

أولا: الإطار العام للدراسة

1.اشكالية الدراسة:

تعد ظاهرة اللامعنى وغياب الهدف الواضح في الحياة لدى الشباب الجامعي من أخطر الظواهر على تماسك المجتمع ووحدته في مواجهة المشكلات التي تعترضه لأنها تجعلهم عاجزين عن تحقيق النجاح الاجتماعي ومواجهة تحديات الحياة وتعزز لديهم الانسحابية والانغماس في حياة اللاهدف والخروج عن القيم والمعايير الاجتماعية، لذا تبحث هذه الدراسة في أسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي كما بينها التمثلات الاجتماعية لنخب الثقافية بالمجتمع وهم فئة الأساتذة الجامعيين، من أجل الوصل إلى فهم أعمق لأسباب الظاهرة البحثية وتفسيرها بهدف التحكم فيها وإيجاد سبل ملاءة لمواجهة تبعاتها.

2.تساؤلات الدراسة:

تطرح الدراسة الحالية تساؤلا رئيسيا للإجابة عليه كالتالي:

ما هي العناصر الضمنية المشكلة للتمثلات الاجتماعية عند الأساتذة الجامعيين حول أسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي ؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم صياغة **التساؤلات الجزئية** التالية:

1.كيف يتمثل الأستاذ الجامعي دور صراعات المرجعيات الثقافية في ظاهرة اللامعنى لدى الشباب الجامعي؟

2.كيف يتمثل الأستاذ الجامعي دور استبعاد النخب المثقفة من مواقع القرار في ظاهرة اللامعنى لدى الشباب الجامعي؟

3.أهداف الدراســـــة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العناصر الضمنية المشكلة للتمثلات الاجتماعية للأساتذة الجامعيين حول أسباب ظاهرة اللامعنى لدى الشباب الجامعي بالجزائر من خلال البحث في النقاط التالية:

أ. التعرف على الأسباب والمتغيرات السوسيولوجية والثقافية التي تفسر الظاهرة البحثية كما تبينها تمثلات عينة الدراسة.

ب. التعرف على تمثل الأستاذ الجامعي لدور صراعات المرجعيات الثقافية في ظاهرة اللامعنى لدى الشباب الجامعي؟

ج. التعرف على تمثل الأستاذ الجامعي لدور استبعاد النخب المثقفة من مواقع القرار في ظاهرة اللامعنى لدى الشباب الجامعي؟

4.أهمية الدراســـــة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تعمل على دراستها وكذا أهمية كل من الفئة المعنية بالدراسة وعينة البحث، فالتمثلات الاجتماعية مبحث هام يجمع بين جملة من العلوم إضافة إلى الدور الذي تلعبه في كشف حقائق المجتمع وأفكاره المشتركة وترجمة قيمه ومعارفه ومدى وعيه خاصة وأن الدراسة تتعلق بعينة يفترض أن تكون القيادة الفكرية داخل أي مجتمع لما تملكه من ترسانة مفاهيمية علمية وتأهيل عال يساعدها في تكوين تمثل واضح عن مسببات ظاهرة اللامعنى لدى فئة من أهم الفئات التي تعول عليها المجتمعات في تنميتها وهي فئة الشباب الجامعي، كما أن ظاهرة اللامعنى بما تشير له من أزمة في الهوية الثقافية للشباب الجامعي تعد من أخطر الظواهر المعاصرة على المجتمعات.

5.المفاهيم الإجرائية للدراسة

أ.المفهوم الاجرائي للتمثلات الاجتماعية:

وهي مجموع الأفكار الاجتماعية التي يبنيها أساتذة قسم علم الاجتماع بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة العربي تبسي - تبسة - من خلال الحس الاجتماعي المشترك لديهم ويفسرون من خلالها ظاهرة اللامعنى لدى الشباب المتحصل على صفة خريج جامعة أو الذين في طريقهم للتخرج من جامعة العربي تبسي – تبسة –

ب.المفهوم الاجرائي للامعنى:

هو شعور الشباب الجامعي بعدم جدوى التواصل مع البيئة الفكرية والثقافية التي تصنعها المرجعية الثقافية داخل الإطار المجتمعي سواء المجسدة في التعليم الرسمي أو غير الرسمي أو التوجهات الفكرية للنخب السياسية والاجتماعية حيث يراها غير قادرة على وضع أهداف ووسائل تساعد على تحقيق ذاته.

ج.المفهوم الإجرائي للشباب الجامعي:

وهم جميع الشباب المتحصل على صفة خريج جامعة أو الذين في طريقهم للتخرج من جامعة العربي تبسي - تبسة-.

د.المفهوم الاجرائي للنخب الثقافية :

ويقصد بهم في هذه الدراسة النخب الأكاديمية من الأساتذة الجامعيين بقسم علم الاجتماع بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة العربي تبسي – تبسة

ه.تحديد المفهوم الاجرائي لصراع المرجعيات الثقافية:

هو صراع فكري بين اتجاهين داخل الإطار الثقافي للمجتمع الجزائري حول المفاهيم والأفكار التي توجه الفكر والعمل داخله نتيجة التناقض في المنطلقات الفكرية، مما يؤدي إلى الازدواجية والغموض في تحديده الهوية داخل الإطار الثقافي المرجعي الرسمي وغير الرسمي المؤطر للحياة الثقافية.

ثانيا: الدراسات السابقة

الدراسة الأولى: دراسة منى عتيق (2012): – وهي عبارة عن أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة 2 – بعنوان "الطلبة الجامعيون: تصوراتهم للمستقبل وعلاقتهم بالمعرفة " دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار- عنابة، حاولت فيها الإجابة على بعض التساؤلات خلصت إلى صياغة فرضية عامة والتي انبثقت عنها فرضيتين وللتحقق من صحة الفرضيتين استعملت الاستمارة كأداة لجمع المعلومات، تم توزيعها على عينة طبقية من طلبة ثلاثة كليات بجامعة باجي مختار – عنابة – والذين بلغ عددهم 202 طالب (108 إناث و 94 ذكور) و كانت من النتائج ما يلي:

-الطلبة الجامعيون راضون عن تخصصاتهم وعن التكوين بالجامعة.

-يقيمون ايجابيا تكيفهم مع عالم الجامعة.

-يتفاءلون بمستقبلهم المهني.

-يحملون(معظمهم) تصورات ايجابية عن المستقبل.

-لا يختلف تصور المستقبل بينهم باختلاف التخصص.

-لم تختلف أساليب التحصيل بينهم رغم اختلاف الجنس.

-تميزت الدافعية للتعلم لديهم بمستوى عال.

-تبين أنه توجد علاقة ايجابية بين تصور المستقبل ودافعية الطلبة للتعلم لكنها ضعيفة.

الدراسة الثانية: دراسة " **تالي جمال"(2014)**: بعنوان "التغير القيمي ومظاهر الاغتراب في الوسط الجامعي" وهي عبارة عن أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع بجامعة محمد خيضر بسكرة - دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف – المسيلة –،هدفت الدراسة إلى التعرف على النسق القيمي لدى الطلبة الجامعيين السائد في الجامعة وما طرأ عليه من تغيرات وعلاقته بالاغتراب في ظل دور الجامعة المرتبط بدعم القيم وتنميتها لدى الطلبة، حاول فيها الإجابة على بعض التساؤلات خلصت إلى صياغة فرضية عامة والتي انبثقت عنها خمسة فرضيات وللتحقق من صحتها استعمل الملاحظة والمقابلة بنوعيها، الاستمارة كأدوات لجمع المعلومات، وذلك على عينة قصدية من الطلبة المقيمين بكافة الاقامات الجامعية بجامعة محمد بوضياف – المسيلة –

بنسبة (2.5%) من كل إقامة وبلغ حجم العينة 514 طالب (310 إناث و 204 ذكور) من مجتمع أصلي يبلغ (20610 طالب).

ومن نتائجها ما يلي:

-وجود تغير قيمي لدى الشباب الجامعي إزاء العديد من المفاهيم مثل العمل والتعليم.....، كما أن للتحولات السياسية والاقتصادية بالجزائر علاقة كبيرة بهذا التغير.

-هناك تراجع في دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في مجال التأثير في قيم الشباب الجامعي وصياغة توجهاته خاصة دور الجامعة في المجتمع.

-يتميز الشباب من أفراد العينة بالانسحاب وسيطرة النزعة السلبية تجاه العملية السياسية.

-يسود شعور بقلق المستقبل بين المبحوثين يمتزج بنظرة تشاؤمية وانعدام الثقة في المستقبل والمؤسسات الاجتماعية.

-وجود أزمة ثقة بين الطالب والأستاذ والإدارة الجامعية.

-يظهر اللامعنى لدى الطالب الجامعي من خلال نظرته لواقعه ووجوده الاجتماعي والوسط الجامعي الذي ينتمي إليه والشهادة التي يسعى للحصول عليها ومستقبله الذي يكتنفه الغموض، حيث أشار بعض المبحوثين أن تواجده في الجامعة ليس اختيارا وإنما ضرورة أملتها معطيات المجتمع الجزائري وسوق العمل.

-تراجع القيمة التعليمية في نظر الطالب ونظر المجتمع الذي ينتمي إليه، حيث يلاحظ قلة الاعتبار للطالب الجامعي والشهادة التي يحملها في المجتمع الجزائري وهو ما أثر على نظرة الطالب الجامعي لنفسه وتقديره لذاته وللشهادة التي يسعى للحصول عليها ومن ثمة نظرته للمستقبل.

-ينتشر الانسحاب الاجتماعي بين فئة عريضة من المبحوثين حيث لا يشارك أغلبهم في النشاطات والفعاليات التي تقام داخل الجامعة وهو ما يعكس الوضع العام للشباب في المجتمع الجزائري.

انطلاقا من الدراسات السابقة يمكن تحديد الآتي:

ركزت الأدبيات السابقة على معرفة مضامين ودلالات التمثلات الاجتماعية وكيفية تكونها وفق متغيرات الجنس والبيئة الأصلية، وجماعة الانتماء، فكانت دراسات وصفية للتمثلات الاجتماعية ولم تهدف إلى التعرف على موضوع التمثل بقدر التعرف على سيرورة إنتاجه، كما أنها ركزت على عينة الطلبة الجامعيين، في حين ركزت الدراسة الحالية على فئة الأساتذة الجامعيين، ولم تهدف الدراسة إلى التعرف على سيرورة إنتاج التمثل الاجتماعي بقدر التعرف على مضامينه ودلالاته، لذا فقد كانت دراسة استكشافية، فلم نحتاج لتحديد متغيرات الجنس والسن والتخصص، كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تربط بين فئتين تعدان من أهم فئات المجتمع وهما؛ فئة الأساتذة الجامعيين وفئة الشباب الجامعي، فهذا يمكن أن يجعل الدراسة الحالية بكرا في حقل الدراسات الاجتماعية، وربما تسمح لباحثين بدراسة جوانب أخرى لم تتح لنا فرصة معرفتها.

ثالثا: الاطار المنهجي للدراسة

1.مجالات الدراسة:

أ.المجال المكاني: تمت هذه الدراسة في مدينة تبسة وبالتحديد في جامعة العربي تبسي – تبسة- (الجزائر) .

2.المجال الزماني: أجريت هذه الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة من: أكتوبر 2015 إلى غاية أفريل 2016.

ب. المجال البشري:

عينة الدراسة: وتعني العينة دراسة مجموعة مختارة الأفراد من بين كل أفراد مجتمع الدراسة، أي اختيار جزء من الكل، يحمل نفس خصائصه ويعبر عنه؛ وفي هذه الدراسة الموسومة بالتمثلات الاجتماعية للنخب الثقافية حول أسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي بالجزائر، وبناء على ما تم بيانه من تعريف اجرائي للامعنى جاءت عينة الدراسة متمثلة في الأساتذة الجامعيين بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي تبسي ـــ تبسة ـــ،حيث قدر عددهم بـ 51 أستاذ جامعي، وقد تم اختيار عينة الدراسة من الأساتذة الجامعيين على اعتبار أن هذه الفئة تمثل النخبة الأكاديمية والاجتماعية التي تدخل في علاقة مباشرة مع فئة الشباب الجامعي؛ ونظرا لضيق الوقت واعتمادنا على تقنية بحث جديدة التي شكلت عائقا أمام سير الدراسة نظرا لأن معظم الأساتذة الذين تم التعامل معهم وجدوا صعوبة فهم التقنية الدراسة للتقنية اضافة إلى انشغالاتهم وعدم ارجاع الاستمارة من البعض، وسفر البعض الآخر في مرحلة الاستمارة التمييزية وهي المرحلة الثانية من الدراسة؛ فلم نجد بدا من اعتماد أسلوب المعاينة وتعاملنا فقط مع الذين تعاونوا معنا حيث قمنا باختيار عينة عشوائية عرضية تكونت من 15 أستاذ جامعي بالنسبة لتقنية الشبكة الترابطية أما عن الاستمارة التمييزية فتمكنا من الاتصال بـ13 أستاذ، وقد تم جمع 15 شبكة ترابطية، و13 استمارة تمييزية وعلى أساسها قمنا بتحليلاتنا واستنتجنا النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا.

جدول رقم (1): يبين حجم عينة الدراسة

عدد أفراد مجتمع الدراسة	حجم العينة	النسبة المئوية
51	15	%29

من الجدول رقم (1): يتبين لنا أن حجم عينة الدراسة قدر بـ 15 أستاذ جامعي، أي ما يعادل نسبة 29%،من المجموع الكلي لمجتمع البحث والذي قدر بـ 51 أستاذ جامعي.

2.العلاقات الاختبارية: من أجل الإجابة على التساؤلات التي تم طرحها بالإطار العام للدراسة صاغت الدراسة استراتيجية منهجية متمحورة حول: المنهج، تقنيات البحث الميداني، الأساليب الاحصائية، أساليب التحليل.

3.المنهج المستخدم: من خلال الأهداف المصاغة يتضح المنهج المستخدم في هذه الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي من خلال المسح بالعينة لطبيعة التمثلات الاجتماعية للأساتذة الجامعيين حول أسباب الظاهرة البحثية، فهذه الدراسة ستكون دراسة تسعى للكشف عن العناصر الضمنية المشكلة للتمثلات الاجتماعية لدى الأساتذة، وقد تجسد المنهج في اتباع الطريقة العلمية لجمع

المعلومات، والبيانات المتعلقة بالظاهرة موضوع الدراسة، ثم تصنيفها وترتيبها كميا، ثم تحليلها وتفسيرها كيفيا وفي الأخير توصلنا إلى استخلاص النتائج.

4.تقنيات البحث الميداني

أ.الشبكة الترابطية: (لشطر ربيعة،2008،ص118- 128)

تم الاعتماد في هذه الدراسة على تقنية الشبكة الترابطية التي تم تصميمها سنة 1995 على يد الباحثة Anna Maria Silvana De Rosa من أجل دراسة التمثلات الاجتماعية وتهدف إلى تحديد بنية المضامين، مؤشرات القطبية، الحيادية والقولبة في حقل المعاني المرتبط بالتمثل الاجتماعي، وتعمل هذه التقنية على تحديد بعض المفاهيم والتقديرات المرتبطة بتمثل أو مجموعة من التمثلات لمواضيع مرتبطة فيما بينها ذات شكل محدد، ويمكن من خلال هذه المقاربة توضيح تعقيد وتشعب وتعدد أبعاد التمثل الاجتماعي.

ب.الاستمارة التمييزية:(لشطر ربيعة، 2008، ص128)

تبنى الاستمارة التمييزية انطلقا من تحديد محتوى مضمون التمثل باستعمال التحقيق المسبق أو تقنية الشبكة الترابطية أو التداعي الحر وتعتبر كوسيلة مكملة يستطيع الباحث بواسطتها أن يميز بين العناصر المركزية والعناصر المحيطية للتمثل، تتكون الاستمارة التمييزية من مجموعة من البنود يتراوح عددها انطلاقا من مضاعفات العدد 3 يتطلب من المستجوب أن يختار بين البنود 9 مثلا 3 عناصر الأكثر تمايزا ثم يختار من العناصر المتبقية 3 عناصر الأقل تميزا وفي الأخير يمكننا إعطاء نتيجة لكل بند حسب طبيعة الاختيار:

الأكثر تميز 3 الأقل تميز 1 متوسط التميز 2

5.الأساليب الاحصائية:

أ.القطبية والحيادية كمقياس لتقدير التوجه الضمني في حقل التمثل: يمثل مؤشر القطبية قياسا لمكونات التقييم والتوجه الضمني في حقل التمثل ومؤشر الحيادية يمثل قياسا رقابيا، حيث نطلب من أفراد عينة البحث إضافة مؤشر القطبية والحيادية أمام كل كلمة أو مجموعة الكلمات حسب الموضوع.

لحساب مؤشر القطبية على أساس العدد الكلي للكلمات المكتوبة من طرف كل فرد عدد متغير نظرا لحرية الأفراد، حيث أن هناك مؤشرين إحصائيين تم استحداثهما.

-مؤشر القطبية«p»

$$P = \frac{\text{عدد الكلمات الموجبة} - \text{عدد الكلمات السالبة}}{\text{العدد الكلي للكلمات}}$$

إذا كانP ينتمي إلى المجال[1-،-0.5] هذه القيمة يمكن تشفيرها على التوالي إلى 3 وهذا يعني أن معظم الكلمات لها إيحاء سلبي

إذا كانP ينتمي إلى المجال[-0.4،+0.4] هذه القيمة يمكن تشفيرها على التوالي إلى 2 وهذا يعني أن معظم الكلمات الايجابية والسلبية متساوية تقريبا.

إذا كان P ينتمي إلى المجال[+0.4،1] هذه القيمة يمكن تشفيرها على التوالي إلى1 وهذا يعني أن معظم الكلمات لها إيحاء إيجابي.

-مؤشر الحيادية«N »

$$N = \frac{\text{عدد الكلمات المحايدة} - (\text{عدد الكلمات الموجبة} + \text{عدد الكلمات السالبة})}{\text{العدد الكلي للكلمات}}$$

إذا كان N ينتمي إلى المجال[-1،-0.5] هذه القيمة يمكن تشفيرها على التوالي إلى 1 وهذا يشير إلى أن القليل من الكلمات لها إيحاء محايد حيادية ضعيفة.

إذا كان N ينتمي إلى المجال[-0.4،+0.4] هذه القيمة يمكن تشفيرها على التوالي إلى 2 وهذا يشير إلى أن الكلمات الحيادية متساوية تقريبا مع الكلمات الايجابية والسلبية حيادية متوسطة.

إذا كانN ينتمي إلى المجال[+0.4،+1] هذه القيمة يمكن تشفيرها على التوالي إلى 3 وهذا يشير إلى أن الكلمات في أغلبها محايدة حيادية مرتفعة.

6.أساليب التحليل:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلات الدراسة، تم الاعتماد في هذه الدراسة على أسلوبين: الكمي والكيفي، فالأول استخدم في تحويل البيانات التي جمعت من هيئتها الكيفية إلى الطابع الكمي لتسهيل قراءتها، أما الثاني فيتجلى في تحليل البيانات الكمية وربطها بالإطار العام للدراسة.

رابعا: تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج

انطلاقا من الإطار التصوري سنقوم بعرض النتائج العامة المتعلقة بمحتوى التمثل الاجتماعي للأساتذة الجامعيين حول العوامل المسببة للامعنى لدى الشباب الجامعي، والتعرف على النواة المركزية والنظام المحيطي لهذا التمثل من خلال تحليل الشواهد الميدانية.

1.الحقل الدلالي للتمثل الاجتماعي للأساتذة الجامعيين حول أسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي

بعد أن طبقنا تقنية الشبكة الترابطية على كل مفردة من مفردات العينة قمنا بتطبيق معادلات حسابية سمحت لنا بتلخيص البيانات الكيفية وتحويلها إلى بيانات كمية بهدف فهم أوضح وأدق لمعنى التمثل وتتمثل في:

«P »-حساب مؤشر القطبية

-حساب مؤشر الحيادية «N»

جدول رقم (2): يمثل النتائج العامة للشبكة الترابطية مع حساب مؤشر القطبية والحيادية للتمثل الاجتماعي للأساتذة الجامعيين حول أسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي.

الحالـــــة	العدد الكلي للكلمات المتداعية	عدد الكلمات الموجبة (+)	عدد الكلمات السالبة (–)	عدد الكلمات المحايدة (+،-)	مؤشر القطبية (P)	مؤشر الحيادية (N)
1	13	11	0	2	0.84	-0.69
2	7	5	2	0	0.42	-1
3	9	2	5	2	-0.33	-0.55
4	3	3	0	0	1	-1
5	6	6	0	0	1	-1
6	3	2	1	0	0.33	-1
7	3	3	0	0	1	-1
8	5	5	0	0	1	-1
9	3	3	0	0	1	-1
10	4	3	1	0	0.5	-1
11	5	3	2	0	0.2	-1
12	16	15	1	0	0.87	-1
13	7	5	2	0	0.42	-1
14	6	3	3	0	0	-1
15	9	5	4	0	0.11	-1

مصدر الجدول: من اعداد الباحثتان بالاعتماد على التحقيق الميداني

يلاحظ من خلال الجدول أن مؤشر القطبية يتراوح بين [0.33-،1+] أي أنه ينتمي إلى المجال [0.4+،1+] مما يعني أن معظم الكلمات المتداعية حول أسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي ذات إيحاء ايجابي،بمعنى آخر أن نسبة 75%من الأسباب المتداعية من قبل أفراد العينة من أصل99 سبب متداعي في الحالات كلها هي أسباب مباشرة في حين تمثل الأسباب غير المباشرة نسبة 21%.

ويدل هذا على أن معظم الأسباب المتداعية من قبل الأساتذة هي أسباب ترتبط ارتباطا ايجابيا مباشرا بحدوث ظاهرة اللامعنى لدى الشباب الجامعي، كما أنه يمكن من خلال نتائج الشبكة الترابطية ملاحظة أن جل الأسباب التي اعتبرتها عينة الدراسة مرتبطة ايجابيا بوجود ظاهرة اللامعنى لدى الشباب الجامعي تتعلق بالأسباب الاجتماعية والثقافية.

ويمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى الجماعة المرجعية التي تنتمي لها عينة الدراسة والمتمثلة في أساتذة قسم العلوم الاجتماعية، وهو ما جعل العينة تتجه ايجابيا نحو الأسباب الاجتماعية باعتبارها تمثل العناصر المشتركة بين هذه الجماعة، والتي تنطلق منها في تفسير الظواهر والمواقف المختلفة وهي العناصر التي تشكل تميزها وترسم خصوصيتها، فعلى الرغم من اعتبارها لبقية الأسباب الاقتصادية والسياسية ذات أهمية كبيرة، إلا أنها اعتبرتها، تأتي في رتبة تلي العوامل الاجتماعية.

في حين نجد أن مؤشر الحيادية يتأرجح بين [1-،0.55-] أي أنه ينتمي إلى المجال [1-،0.5-] مما يعني أن معظم الأسباب المتداعية من قبل أفراد العينة حول أسباب ظاهرة اللامعنى لدى الشباب الجامعي ذات إيحاء محايد حيادية ضعيفة وأن الأسباب المحايدة تمثل نسبة4% من أصل99 سبب متداعي في الحالات كلها.

2.النواة المركزية والنظام المحيطي المتعلق بالتمثلات الاجتماعية للأساتذة الجامعيين حول أسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي.

جدول رقم(3): يمثل نتائج الاستمارة التمييزية المتعلقة بتمثلات الأساتذة الجامعيين لأسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي.

الرقم	البنـــــــــــــــــــــــود	أكثر تميز	متوسط تميز	أقل تميز
1	تصادم بين الثقافة الأصلية والدخيلة بالمجتمع	06	02	05
2	غياب المرجعية الواضحة بالإطار الثقافي للمجتمع	07	03	03
3	بقاء النخب الأكاديمية بعيدة عن مواقع صنع القرار	04	07	02
4	تضارب المعايير والقيم التي تدعو لها مؤسسات التنشئة الاجتماعية	05	07	01
5	التغريب الذي تمارسه النخب السياسية	03	03	07
6	غياب العدالة في التقييم	03	05	05

مصدر الجدول: من اعداد الباحثتان بالاعتماد على التحقيق الميداني

حسب **أبريك** فإن محتوى أي تمثل اجتماعي يتكون من عناصر قاعدية تتمثل في عناصر النظام المركزي أو النواة المركزية للتمثل الاجتماعي وتتسم بالثبات والاستقرار وعناصر أخرى تتمثل في عناصر النظام المحيطي وهي التي تجعل التمثل الاجتماعي أكثر مرونة أمام متغيرات الواقع الاجتماعي، وقد اخترنا تقنية الاستمارة التمييزية كأداة داعمة لتقنية الشبكة الترابطية من أجل الكشف عن عناصر النواة المركزية وعناصر النظام المحيطي للتمثل الاجتماعي للأساتذة

الجامعيين حول أسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي، وذلك بالانطلاق من محتواه المستخلص من الشبكة الترابطية وبالاستناد لتقاطع مؤشرات القطبية التكرار والأهمية تمكنا من تبويب البيانات ثم قمنا بتطبيق الخطوات الإجرائية المتعلقة بهذه التقنية وتحصلنا على البيانات الكمية التي تبين قيمة كل بند، أكثر تميزا (+)،أقل تميزا (–)،متوسط التميز وهو ما يحدد طبيعة انتمائها سواء إلى النظام المركزي للتمثل أو النظام المحيطي أو أنها عناصر متناقضة ليست من مكونات التمثل.

خامسا: تحليل نتائج الدراسة

انطلاقا من تعريف التمثلات الاجتماعية سنقوم بتحليل النتائج المتوصل لها في هذه الدراسة.

1.تحليل نتائج الشبكة الترابطية المتعلقة بالتمثلات الاجتماعية للأساتذة الجامعيين حول أسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي:

ذهب **موسكوفيتشي** إلى أنه يمكن تفسير التمثلات الاجتماعية انطلاقا من مجموعة الأبعاد التي يتكون منها أي تمثل اجتماعي وهي: المعلومة، حقل التمثل، الاتجاه.

أ. **المعلومة:** كشفت تقنية الشبكة الترابطية عن مجموعة من المعلومات والمعارف المرتبطة بالتمثلات الاجتماعية التي تحملها فئة الأساتذة الجامعيين والمتعلقة بأسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي، وقد بلغ عدد الأسباب المتداعية 99 سبب تعبر عن المعاني المشتركة اجتماعيا والنابعة من النظام القيمي للثقافة الأصلية للمجتمع، كما تعبر عن جماعة الانتماء لفئة الأساتذة الجامعيين لقسم العلوم الاجتماعية، فقد فسرت عينة الدراسة ظهور اللامعنى عند الشباب الجامعي برده إلى التناقضات القيمية التي يعايشها الشباب الجامعي داخل الإطار الثقافي بالمجتمع حيث يجمع هذا الإطار بين منطلقات فكرية وتصورية تنتمي إلى ثقافتين متباينتين الأولى تمثل الثقافة الأصلية للمجتمع والثانية ثقافة دخيلة تستند إلى اتجاهات غربية متناقضة مع مقومات ومنطلقات الثقافة الأصلية.

كما اعتبرت عينة الدراسة أن الثقافة في جانبها الاجتماعي الأكاديمي الذي يفترض أن يحدد المنطلقات الفكرية والعملية الواضحة داخل المجتمع صارت مغيبة بفعل الصراع بين النخب السياسية والأكاديمية الأمر الذي دفع بالأولى إلى تهميش الثانية وإقصائها من صنع القرار وجعل دورها لا يتجاوز جدران الجامعة أو بالأحرى قاعات التدريس، مما أدى إلى غياب مرجعية واضحة بالإطار الثقافي وإيجاد واقع اجتماعي تملأه التناقضات بين عالم المفاهيم المرتبط بالثقافة الأصلية وواقع فعلي مرتبط بالثقافة المادية للحداثة ويتبين ذلك من خلال التداعيات التالية (طغت القيم المادية على الروحية، النظرة النفعية الثقافية، الارتباط بالأشياء وعالم المادة، ظهور معيار القوة و السلطة كبديل لمعيار المعرفة بالمجتمع، تغيير أدوات ممارسة الارتباط بالمجتمع) ما سبب غموض الإطار المرجعي بالمجتمع عند الأجيال الجديدة وبالتحديد فئة الشباب الجامعي وتعبر عن ذلك التداعيات التالية (الغموض، اللامرجعية، الشك، الخوف، اليأس، العدم، التيه، عدم الثقة) الأمر الذي أدى إلى ظهور اللامعنى وشعور الشباب الجامعي بعدم جدوى التواصل مع البيئة الفكرية والثقافية التي تصنعها المرجعية الثقافية داخل الإطار المجتمعي.

ب.حقل التمثل: يعبر حقل التمثل عن فكرة تنظيم المحتوى الذي يتطلب حد أدنى من المعلومات وقد اعتمدت العينة في تنظيم المعلومات المتعلقة بمحتوى التمثل للظاهرة المدروسة على المؤشرات التالية:

ـــــ مؤشر الترتيب: 1،2،3

ـــــ مؤشر القيمة : +، 0، -

ـــــ مؤشر الأهمية: 1،2،3

ج. الاتجاه: يحدد الاتجاه بالإيجاب أو السلب نحو الموضوع المتمثل ومن خلال نتائج المتحصل عليها من الشبكة الترابطية والممثلة في الجدول رقم (2) يتبين أن مؤشر القطبية يتراوح بين [-1،0.33+] ومنه يتضح أن معظم الأسباب المتداعية من قبل الأساتذة الجامعيين نحو الموضوع المتمثل ذات إيحاء ايجابي.

والقاعدة الهرمية للمعلومات المتحصل عليها من نتائج الشبكة الترابطية تتركز حول، غياب المرجعية الواضحة بالإطار الثقافي للمجتمع، سيادة القيم النفعية في الحياة الاجتماعية، التناقض القيمي في المنظومة الاجتماعية والتربوية، ضعف الروابط الاجتماعية، تكريس الأنانية و الاتكالية في التنشئة الاجتماعية، هذه التمثلات التي تحملها العينة هي عبارة عن معلومات مشتركة بين أفراد المجموعة من جهة ومن جهة وأخرى يشترك فيها الحس العام، وبالتالي فعينة الدراسة ترى موضوع اللامعنى بعين المجتمع من خلال مجموعة القيم والمبادئ والمعايير النابعة من المورث الثقافي العربي الإسلامي للمجتمع الجزائري التي يحملها الأستاذ الجامعي عبر التنشئة الاجتماعية والنظام القيمي الاجتماعي والثقافي المحدد في المجتمع الجزائري وهي العناصر التي تشكل الاختلاف في التمثل بين المجتمعات وداخل المجتمع الواحد مثل الأسباب المتعلقة بالقيم النابعة من الدين الإسلامي، حيث قامت العينة بإضافة المعاني المتعلقة بالعوامل الروحية والدين والأخلاق(الأخلاق، العقيدة، التقاليد) إضافة إلى المعلومات المشتركة النابعة من الجماعة المرجعية التي تنتمي لها فئة الأساتذة الجامعيين لقسم العلوم الاجتماعية والتي تشكل خصوصية هذه الجماعة وتميزها (الضمير الجمعي، الضبط الاجتماعي، العلاقات الاجتماعية).

وتعد ظاهرة اللامعنى بشكلها الراهن وفق الظروف الراهنة شكل جديد في النسق الاجتماعي، غير مألوف لذا عمد أفراد العينة إلى تفسير هذه الظاهرة بردها إلى أشكال الانحراف والأمراض النفسية والاجتماعية كـ (الأنانية، الانحراف العقدي، الانحرافات الأخلاقية، ضعف الشخصية، الخواء الروحي، موت الضمير الجمعي، تضخم الأنا) وهي أنساق معرفية موجودة مسبقا.

ويتم التقبل الاجتماعي لهذه الظاهرة الاجتماعية من خلال عملية الترسيخ، الأمر الذي يتطلب تدعيم الأطر التقليدية للتفكير الاجتماعي المرتبطة بـ" الانحراف الأخلاقي، الجريمة، العنف بأشكاله، الأمراض النفسية (الأنانية، تضخم الأنا، الغرور، ضعف الشخصية) الأمراض الاجتماعية (اللامساواة الاجتماعية، الرشوة، الواسطة، المحسوبية).

كما لاحظنا من خلال نتائج الشبكة الترابطية أن المؤشر الرقابي "مؤشر الحيادية يمتاز بالضعف يتأرجح بين [1-،0.55-] أي أنه ينتمي إلى المجال [1- ،0.5-] ويفسر هذا الحياد الضعيف النمطية في الاستجابات لدى العينة أي أن أغلب أفراد العينة يعتبرون العوامل المسببة للامعنى

لدى الشباب الجامعي هي أسباب مباشرة أو غير مباشرة ولا يوجد بالواقع الاجتماعي والثقافي أسباب يمكن اعتبارها أسبابا محايدة ويفسر ذلك بجماعة الانتماء لهذه الفئة، ويظهر التأثر بالنظريات الغربية خاصة البنائية الوظيفية التي تعد أقرب النظريات الاجتماعية الغربية إلى الإطار الثقافي الأصلي للمجتمع.

وحسب نظرية **ابريك** فإن لكل تمثل اجتماعي نواة مركزية ونظام محيطي يتكون من العناصر التي تمكن التمثل من التكيف مع متغيرات الواقع الاجتماعي، وانطلاقا من مضمون ومحتوى التمثل الاجتماعي لأسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي، وتقاطع مؤشرات القطبية/التكرار/الأهمية، وجدنا أن التمثل الاجتماعي لأسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي لدى العينة يتمركز حول مايلي :

جدول (4) : يمثل النواة المركزية والنظام المحيطي والعناصر المتناقضة الخاص بالتمثل الاجتماعي للأساتذة الجامعيين حول أسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي

النواة المركزية	النظام المحيطي	العناصر المتناقضة
غياب المرجعية الواضحة بالإطار الثقافي للمجتمع	بقاء النخب الأكاديمية بعيدة عن مواقع صنع القرار غياب العدالة في التقييم	تصادم بين الثقافة الأصلية والدخيلة بالمجتمع تضارب المعايير والقيم التي تدعو لها مؤسسات التنشئة الاجتماعية التغريب الذي تمارسه النخب السياسية

مصدر الجدول: من اعداد الباحثتان بالاعتماد على التحقيق الميداني

سادسا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء تساؤلات الدراسة والدراسات السابقة

1.تفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء تساؤلات الدراسة

أ. تفسير ومناقشة التساؤل الجزئي الأول:

يشير التساؤل الأول إلى: "كيف يتمثل الأستاذ الجامعي دور صراع المرجعيات الثقافية في ظاهرة اللامعنى لدى الشباب الجامعي؟"

انطلاقا من نتائج التي توصلنا لها من خلال الشبكة الترابطية والتي تمكنا من خلالها الكشف عن مضامين التمثل الاجتماعي للأساتذة الجامعيين حول أسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي والتي ركزت في معظمها على التناقض القيمي في الإطار الثقافي والمجتمعي والذي وصل إلى مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي غاب الانسجام بينها في المنطلقات الفكرية والعملية، كذلك يتضح من خلال نتائج الاستمارة التميزية أن كل من البند الثاني المتعلق بـ"غياب المرجعية الواضحة بالإطار الثقافي للمجتمع" عنصر مركزي في تفسير اللامعنى لدى الشباب الجامعي، والسادس المتعلق بـ "غياب العدالة في التقييم الناتج عن غياب معايير انتقاء واضحة في المنظومة

التربوية " كما بينت تمثلات الأساتذة الجامعيين عنصر هام في تفسير اللامعنى لدى الشباب الجامعي حيث انتمت هذه العناصر إلى منطقة النظام المحيطي للتمثل الاجتماعي.

ب. تفسير ومناقشة التساؤل الجزئي الثاني:

يشير التساؤل الجزئي الثاني إلى: " كيف يتمثل الأستاذ الجامعي استبعاد النخب المثقفة من مواقع القرار في ظاهرة اللامعنى لدى الشباب الجامعي؟"

من خلال نتائج الاستمارة التمييزية في ما يتعلق بالتمثل الاجتماعي للأساتذة حول بعد اللامعنى عند الشباب الجامعي تبين أن عينة الدراسة تفسر اللامعنى انطلاقا من بقاء النخب الأكاديمية بعيدة عن مواقع صنع القرار حيث اعتبر البند المتعلق بهذا السبب من ضمن العناصر المهمة في تفسير بعد اللامعنى لدى الشباب الجامعي وجاء من ضمن العنصر المحيطية المتعلقة بتمثل الأستاذ الجامعي، فقد اعتبرت عينة الدراسة انسحاب النخب من أداء دورها في إعداد مشروع مجتمعي عنصرا مهما في تفسير اللامعنى عند فئة الشباب.

2.تفسير نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة :

- اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة **تالي جمال (2014)**: في ما يتعلق بالتراجع في دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في مجال التأثير في قيم الشباب الجامعي وصياغة توجهاته خاصة دور الجامعة في المجتمع الانسحابية وسيطرة النزعة السلبية تجاه العملية السياسية عند عينة الدراسة؛ كذلك الشعور بقلق المستقبل بين المبحوثين يمتزج بنظرة تشاؤمية وانعدام الثقة في المستقبل؛ أيضا وجود أزمة ثقة بين الطالب والأستاذ والإدارة الجامعية، تضاؤل الاهتمام بالقيم الروحية والأخلاقية في مقابل قيم التحديث والعصرنة عند فئة الشباب الجامعي والتحجر والفشل في مواكبة التغيرات عند فئة أخرى منهم.

- واختلف مع دراسة **منى عتيق (2012)**: في يتعلق بالنتائج التي توصلت لها التي تشير إلى أن الطالب الجامعي يحمل تصورا ايجابيا واضحا عن المستقبل، ويتكيف بإيجابية مع الجامعة.

وضمن هذا السياق نشير إلى أن دراستنا الراهنة قد توصلت إلى مجموعة من النتائج الجزئية والعامة.

سابعا: النتائج الجزئية والعامة للدراسة

1.النتائج الجزئية

- بينت التمثلات الاجتماعية للأساتذة الجامعيين عن وجود صراع مرجعي داخل الإطار الثقافي بالمجتمع الجزائري كان عاملا مسببا لحالة اللامعنى التي ظهرت عند الشباب الجامعي نتيجة غموض ما يجب أن يعتقد فيه.

- بينت التمثلات الاجتماعية للأساتذة أن استبعاد النخب الأكاديمية من مواقع صنع القرار نتيجة صراع بين النخب الاجتماعية والسياسية كان عاملا مسببا للامعنى لدى الشباب الجامعي.

2.النتائج العامة

- التمثل الاجتماعي للأساتذة الجامعيين حول اللامعنى لدى الشباب الجامعي ذو تركيب نفسي- اجتماعي له نواته المركزية المتمثلة في العنصر التالي(غياب المرجعية الواضحة بالإطار الثقافي

للمجتمع) ونظامه المحيطي المتمثل في العناصر التالية(بقاء النخب الأكاديمية بعيدة عن مواقع صنع القرار، غياب العدالة في التقييم).

- تحدد جماعة الانتماء طبيعة التمثل الاجتماعي، حيث بينت عينة الدراسة اتجاها ايجابيا نحو الأسباب الاجتماعية والثقافية كأسباب مباشرة في للامعنى لدى للشباب الجامعي مقارنة بالعوامل الأخرى

- وجود تجانس بين فئة النخبة الأكاديمية في ما يتعلق بتمثلاتها حول أسباب اللامعنى لدى الشباب الجامعي حيث تشابهت من حيث الكم والكيف.

- اعتمدت عينة الدراسة على آلية الانتقاء والتصنيف لإنتاج تمثلاتها بشكل يسمح بالحفاظ على هويتها العامة النابعة من النظام القيمي للمجتمع الجزائري والهوية الخاصة المستندة إلى جماعة الانتماء داخل البناء الاجتماعي للمجتمع.

الخلاصة:

يمكن القول أن دراسة التمثلات الاجتماعية للأساتذة الجامعيين باعتبارهم النخبة الاجتماعية والأكاديمية المسؤولة بالدرجة الأولى عن إيجاد التوازن الثقافي، والجو الثقافي السليم بالمجتمع من جهة وباعتبارها الأكثر اتصالا بالشباب الجامعي حول العوامل المسببة للامعنى لدى الشباب الجامعي، ومحاولتنا التعمق في فهم المتغيرات المرتبطة بهذه الفئة من جهة والمتعلقة بالإطار الاجتماعي والثقافي بالمجتمع كما تبينه تمثلاتها، ساهم إلى حد كبير في معرفة العديد من الحقائق حول الأسباب والمتغيرات السوسيولوجية والثقافية التي تفسر الظاهرة البحثية.

توصيات الدراسة:

1.تعزيز دور النخبة المثقفة في توعية الشباب بالمتغيرات الاجتماعية والثقافية من حوله العالمية والمحلية من خلال مؤسسات المجتمع المدني

2.تشجيع الشباب للاشتراك في الأعمال المجتمعية التطوعية ورفع فاعليته في ايجاد معنى لحياته.

3.دعم استقلالية الجامعة عن كل الصراعات السياسية أو الايديولوجية ظاهرية أو مبطنة.

4.اعادة الاعتبار لمكانة الأستاذ الجامعي كنخبة وقوة فكرية لا يقف دوره في حدود الوظيفة وإنما يتعداها لخدمة والنهوض بمجتمعه من خلال إرادة سياسية حقيقية تشركه في التأسيس لمشروع مجتمعي لهذا الغرض.

قائمة المراجع:

1.تالي جمال (2014)، التغير القيمي ومظاهر الاغتراب في الوسط الجامعي- دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف المسيلة، أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع، الجزائر: جامعة محمد خيضر بسكرة

2.لشطر ربيعة (2008)، التصورات الاجتماعية لأطفال الشوارع _ مدينة عنابة نموذجا _ مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، سكيكدة : جامعة 20 أوت 55.

3.منـــى عتيـــق (2012)، الطلبة الجامعيون: تصوراتهم للمستقبل وعلاقتهم بالمعرفة ــ دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار- عنابة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص علم النفس التربوي، جامعـــة قسنطينـــة 2

الملاحق:

نماذج من الشبكة الترابطية للمبحوثين:

مدى تحقق مفهوم النمذجة الرياضية في التعليم بالوطن العربي دراسة منهجية للأدب التربوي المنشور باللغة العربية

أ. سالم بن سعيد الوهيبي، طالب دكتوراه بالجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د. داوود عبد الملك الحدابي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

د. محمد بن راشد الحديدي، مستشار سابق في تطوير المناهج الدراسية بوزارة التربية والتعليم- سلطنة عمان

ملخص لقد برز مصطلح النمذجة الرياضية منذ سبعينيات القرن الماضي واكتسب أهمية كبيرة في المجال التعليمينظرا إلى الضرورة الملحة لفهم واستخدام الرياضيات في الحياة اليومية، وعدم فعالية التدريس التقليدي لتحقيق الفهم المنشود لتطبيق الطلبة لمفاهيم الرياضيات التي تعلموها في واقعهم المعيشي، من هنا فقد أكدت الأبحاث والدراسات العلمية والتربوية إلى أهمية تبني النمذجة الرياضية كاستراتيجية تدريس لاسهامها الكبير في تطوير مهارات حل المشكلات الرياضية في الحياة اليومية، ومقدرتها على تعزيز وتحفيز دافعية الطلبة لدراسة الرياضيات وتشجيعهم على اختيار دراساتهم المهنية ذات العلاقة بالعلوم والتكنولوجيا. وعليه فقد هدف هذا البحث إلى الكشف عن مدى اهتمام الباحثين والمختصين في الوطن العربي بهذا المصطلح الهام في التعليم وذلك من خلال مراجعة الأدب التربوي والذي يتمثل في الدراسات والبحوث في النمذجة الرياضية خلال الفترة من 2000م إلى 2020م،وعرض النتائج لبيان إلى أي مدى تم تطبيق مصطلح النمذجة الرياضية في المجال التعليمي. حيث تم الاعتماد على قاعدة بيانات دار المنظومة للحصول على معلومات عن الأبحاث والدراسات المنشورة باللغة العربية حول هذا الموضوع، وبيان عددها والنسب المئوية التي تمثلها حسب الفترة الزمنية المحددة وبيان التوزيع الجغرافي لها،وعدد الباحثين الذين أكبر عدد من البحوث في النمذجة الرياضية.

الكلمات المفتاحية: النمذجة الرياضية، عملية النمذجة الرياضية.

The extent to which the concept of mathematical modeling has been achieved in education in the Arab world. A systematic study of educational literature published in the Arabic language.

Abstract : The term mathematical modelling has emerged since the seventies of the last century and has gained great importance in the educational field due to the urgent need to understand and use

mathematics in daily life, and the ineffectiveness of traditional teaching to achieve the desired understanding of students application of mathematics concepts that they have learned in their living reality. From here, research and scientific studies have confirmed And pedagogical, to the importance of adopting mathematical modelling as a teaching strategy for its great contribution to developing mathematical problem-solving skills in daily life, and its ability to enhance and stimulate students motivation to study mathematics and encourage them to choose their professional studies related to science and technology. Accordingly, this research aimed to reveal the extent of interest of researchers and specialists in the Arab world in this important term in education, by reviewing the educational literature, which is represented in studies and research in mathematical modelling during the period from 2000 to 2020, and presenting the results to indicate to what extent has been applied Mathematical modelling term in the educational field.Where reliance was made on the database of Dar Al-Mandumah to obtain information on research and studies published in the Arabic language on this topic, and to indicate their number and percentages according to the specified time period and their geographical distribution, and the number of researchers who have the largest number of research in mathematical modelling.

Key Words: mathematical modelling, Mathematical Modelling Process.

المقدمة

إن الناظر إلى واقع تدريس الرياضيات ومناهجها المدرسية بشكل عام يرى بأن أغلب الطلبة يتساءلون عن ماهية الرياضيات التي يدرسونها، حيث يعتبر الطلبةأنَّ هذا التخصص يستخدم فقط في المدرسة ولا يتعلق بأنشطة الحياة اليومية(Ruth&Jaqueline,2019).وقد أكدمارتنيز(Hernández-Martínez,2017) هذه النظرةعندما أشار إلى أن العديد من الدراسات أوضحت بأن الطلبة يعتبرون الرياضيات مملة لأنهم يعتقدون أن فائدتها تكمن في الفصل الدراسي فقط(أي أنها مجرد مادة نظريات لا غير) ، كما لوحظ قلة وعي الطلبة بتطبيقات الرياضيات في الحياة اليومية في جميع المستويات التعليمية المختلفة، لذا فإن الاهتمام بالنمذجة الرياضية في تعلم وتعليم الرياضيات ضرورة ملحة لسد هذه الفجوة بين الطلبة وتعلم الرياضيات كونها تساهم بشكل كبير في دعم اهتمام الطلبة بتعلم الرياضيات(Blum & Borromeo Ferri,2009Pollak,2003;)، وتجعل الرياضيات ذات صلة وذات مغزى للطلبة(English & Watters,2004; Flavres& Schiff,2013)، كما تساهم في تزويد الطلبة بالفرص لتحسين مهاراتهم في حل المشكلات وقدراتهم الرياضية(English,2007; Lesh,2012)، وتحسين تحصيلهم الدراسي في الرياضيات (Boaler,2001; English,2007).

ووفقا لاتحاد الرياضيات وتطبيقاته وجمعية الرياضيات الصناعية والتطبيقية (COMAP & SIAM,2016)فإن عملية تمثيل وتحليل وتقديم تنبؤات ورؤى ثاقبة حول ظواهر العالم الحقيقي باستخدام لغة الرياضيات يجسّد مصطلح النمذجة الرياضية، ما يؤكد على أهمية هذا المصطلح في تعليم وتعلم الرياضيات بشكل عام والرياضيات المدرسية بشكل خاص.

النمذجة الرياضية

تعتبر النمذجة الرياضية تطبيق الرياضيات في حل مشكلات حقيقية(Niss,Blum&Galbraith,2007)،كما أنها تستخدم كأسلوب لفهم الطبيعة والمجتمع والرياضيات المجردة(Chan,2012)من خلال عملية تحويل المشكلات الحقيقية إلى مشكلات رياضية يتم تمثيلها بنماذج رياضية تجسد الخواص الأساسية للموقف الحقيقي ومن ثم تطبيق الإجراءات الرياضية بهدف التوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات الحقيقية.

ويقصد بالنمذجة الرياضية تطبيق الرياضيات في معالجة المشكلات والمواقف في واقع الحياة أو في الرياضيات أو في العلوم الأخرى(لحمر،2007)، ووفقا لـ ظاهر وشهباري(Shahbari,2015 &Daher) فإن النمذجة الرياضية هي عملية تقديم مشاكل أو مواقف في العالم الحقيقي بمصطلحات وعلاقات رياضية لفهم وإيجاد حلول لهذه المشاكل.

ويتفق الباحثون والمختصون على أن النمذجة هي عملية دورية تتضمن دورات متعددة (Ferri,2006 ; Anhalt&Cortez,2015 ; Stillman&Brown.2019 ;Groshong,2018 ; Greefrath& Katrin,2016; COMAP& SIAM,2016 ; Rivera & Gallegos,2018 ; Emily,2015 ; NGA Center & CCSSO,2010 ; Asempapa, 2016,2018) ،ولكناختلفت أوصاف عملية النمذجة (دورة النمذجة) وتعددت بحسب هدف البحث نظرا لاختلاف إتجاهات ومناهج الباحثين والمختصين حول كيفية فهم النمذجة الرياضية، فعلى سبيل المثال أوضحت وثيقة معايير(NCTM,2014)بأن النمذجة الرياضية هي عملية غير خطية تتضمن خمس خطوات مترابطة: تحديد وفهم المشكلة في العالم الحقيقي،وبناء النموذج الرياضي، وتحويل النموذج وحله، وتفسير النموذج، والتحقق من صحة النموذج واستخدامه. كما خلصت (حمادي،2016) من خلال إطلاعها على الأبحاث ذات العلاقة أن عملية النمذجة الرياضية تتمثل في الخطوات الآتية:

1)فهم وتحديد المشكلة : وتهدف إلى الالمام بأبعاد المشكلة وتحديد كل من المعطيات والمطلوب.

2) وضع الفروض اللازمة لبناء النموذج: وفيها يتم التفكير بعمق ودراسة العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة.

3) بناء النموذج الرياضي: وفيه يتم دراسة إمكانية تركيب أجزاء النموذج للوصول إلى النموذج وإمكانية تعديله للوصول إلى أفضل نموذج.

4) حل النموذج: من خلال استعمال الطريقة المناسبة إما جبريا أم باستعمال الجداول أو الرسوم البيانية.

5) تفسير الحل الرياضي: وذلك من خلال العودة إلى الواقع مرة أخرى للتأكد من إمكانية تطبيق الحل على الواقع واختبار مدى منطقيته وتحقيقه للهدف المطلوب.

6) التثبت من صحة الحل: وفيه يتم مراجعة الخطوات السابقة للتأكد من سلامة نواتج الحلول منطقيا ورياضيا.

ووفقا لبلوم وفيري ونيس (Blum,2011Niss&Blum, 2007 ; Ferri, 2006 ;)فقد حددوا سبع خطوات لعملية النمذجة الرياضية كما في الشكل (1):

الشكل(1): عملية النمذجة الرياضية (Blum, 2011; Blum & Niss,2007 ; Ferri,2006)

يوضح الشكل(1) أن دورة النمذجة الرياضية تبدأ كخطوة أولى بفهم المشكلة من خلال التمثيل العقلي أو نموذج الموقف وتبسيط المشكلة وتنظيمها لبناء مشكلة حقيقية يمكن ترجمتها إلى نموذج رياضي يتم معالجته باستخدام لغة الرياضيات بهدف التوصل إلى حلول ونتائج قابلة للتفسير والتحقق من صحتها في سياق المشكلة الحقيقية وإذا تعذّر التحقق من الصحة، فيتم الرجوع إلى المراحل السابقة لاجراء التعديلات وإلا تعرض النتائج وتنشر.

وقد قدم سعيد (2016) نموذجا لعملية النمذجة الرياضية مكوناً من خمس خطوات مترابطة (المشكلة الحقيقية ، المشكلة الرياضية ، النموذج الرياضي ، الحل الرياضي ، تفسير الحل) تمثلت في الشكل(2) كما يلي:

الشكل(2) عملية النمذجة الرياضية كما حددها سعيد(2016)

أما الأونروا (2015) فقد حددت خمس خطوات لعملية النمذجة تمثلت في: صياغة فرضيات النمذجة، وإعداد النموذج الرياضي،وتحليل النموذج الرياضي، وتفسير النتائج ومقارنتها بالواقع،وتقديم الاستنتاجات.

مشكلة البحث وأهميته

في ظل هذا الانفجار الهائل في المعلومات وفي أشكال وأنواع مصادرها، ومعالتقدم المستمر في تكنولوجيا المعلوماتالذي أدى إلى عدم مقدرة المستخدمعلىالإلمام بهذا الكم الهائل من المعلومات (Dadzie,2009)، ونظراً للحجم الهائل من المعلومات والذي يتطور يوما بعد يومفقد غيّر مفهوم البحث والاسترجاع من ظاهرة البحث والوصول إلى المعلومة ليضع المستفيد في حالة انتقاء واختيار للمعلومة الأكثر جدوى ونفعاً لأخذ القرار أو البدء في إنجاز العمل(هندة،2001).من هنا فقد تبلورتأهمية اكتساب المهارات الخاصة بالبحثفي المستودعات الرقمية المتاحة على الإنترنت للحصول على المعلومات واستخدامها من مصادر مختلفة وتقييمها بكفاءة وفاعلية. وأهمية استخدام استراتيجيات تضمن الجودة والملاءمة في اختيار المعلومات (González-Pérez et al,2018)ووفقًا لـجارسيا بينالفو(García-Peñalvo, 2017) فإن المراجعة المنهجية للأدب التربوي هي نوع من مراجعة الأدبيات التي تستند إلى عملية منهجية لجمع وتحليل الدراسات البحثية.

وحيث أن النمذجة الرياضية تزداد أهميتها في المجال التربوي يوما بعد يوم، والذي يدفعنا إلى ضرورة البحث المستمر عن الآليات والمداخل التربوية لكيفية تبنيها في أنظمة التعليم المدرسي، مواكبة للتركيز العالمي على هذا المصطلح التربوي من خلال الدراسات والأبحاث العلمية في التعليم، لذلك فقد هدف هذا البحث إلى إجراء تحليل وصفي للأدبيات المتعلقة بالنمذجة الرياضية في المجال التعليمي بالوطن العربي، وتقديم نظرة عامة على مصطلح النمذجة الرياضية وأهميته في مجال التعليم، وبحث مدى الاهتمام به من قبل المختصين والباحثين في الأدب التربوي العربي عن طريق البحث في إحدى قواعد البيانات والمعلومات الالكترونية التي تختص بالأبحاث والدراسات العلمية في هذا المجال.

أسئلة البحث

تم تحديد أسئلة البحث اعتمادا على التوصيات المقترحة في الدليل المختصر لكتابة المراجعات المنهجية للأدب لـفيلاسكيز(Velasquez,2014)الذي أوضح فيه عملية مراجعة الأدبيات المنهجية (SRS) وطريقة اختيار الموضوع، بالإضافة إلى تقديم وتوضيح أسباب إجراء مراجعات الأدبيات، ونوعية الأسئلة الشائعة الاستخدام في مراجعة الأدبيات المنهجية. وبناءً عليه فقد تم صياغة أسئلة البحث الحالي على النحو الآتي:

-كم عدد الدراسات الموجودة في قواعد بيانات دار المنظومة في الفترة من 2000م إلى 2020م؟
-من هم الباحثون الذين لديهم أكبر عدد من الأبحاث في النمذجة في الوطن العربي؟
-ما التوزيع الجغرافي للدراسات والمقالات البحثية في الوطن العربي؟

منهجية البحث

استخدم البحث المنهج التحليلي الوصفي لمراجعة الأدبيات المتوفرة باللغة العربية حول الدراسات والمقالات البحثية في النمذجة الرياضية، بناءا على أساس تحليل المحتوى الموضوعي،وقد تم اختيار قاعدة معلومات دار المنظومة (قاعدة علمية تقنيةمتخصصة في المجالات البحثية والأكاديمية) وهي إحدى القواعد المشهورة للبيانات المتخصصة في المجالات البحثية والأكاديمية باللغة العربية، كما أنها تضم مجموعة من الناشرين الأكاديميين والجمعيات العلمية المتخصصة في مجال النشر العلمي الرقمي في الوطن العربي، وعليهيشتمل البحث فيها على: قاعدةالمنظومة والكشاف وهما قاعدتيبيانات متخصصة في الرسائل الجامعية(الأطروحات العلمية) العربية في جميع العلوم والتخصصات الأكاديمية، وقاعدة المعلومات التربوية (EduSearch): وهي بوابة تربوية واسعة تغطي جميع الدوريات التربوية العلمية الصادرة باللغة العربية إضافة إلى أبحاث المؤتمرات والندوات في المجال التربوي والتعليمي، وقاعدة معلومات الاقتصاد والإدارة(EcoLink): وهي قاعدة عربية متخصصة تعتبر الأولى في مجال الاقتصاد والإدارة، وإدارة الأعمال والعلوم ذات العلاقة، وقاعدة معلومات العلوم الإسلامية والقانونية (Islamic info)تهتم بالإنتاج الفكري الديني، وقاعدة معلومات اللغة والأدب (AraBase)، وقاعدة معلومات العلوم الإنسانية (Humanindex)، ومن خلال البحث في هذه البوابة الضخمة تم العثور على 229 مستنداً باستخدام مصطلحي النمذجة الرياضية ونمذجة الرياضيات في عنوان المؤلف أو ملخصه أو كلماته الرئيسية.

وقد تم صياغة معايير للاستبعاد والتضمين تم على ضوئها تنفيذ عملية المراجعة المنهجية للمستندات التي تم العثورعليها في قواعد بيانات دار المنظومة وتحليلها في ضوء أسئلة البحث للإجابة عليها، وهي موضحه في الجدول(1) الآتي:

معايير الاستبعاد	معايير التضمين
المستند منشور قبل العام 2000م.	المستند منشور في الفترة الزمنية من 2000م إلى 2020م
المستند ليس دراسة علمية أو مقالة بحثية.	المستند عبارة عن دراسة علمية أو مقالة بحثية.
المستند المنشور بلغات أخرى غير العربية.	المستند المنشور باللغة العربية.
النمذجة الرياضية في التعليم ليست الموضوع الرئيسي للمستند المنشور.	الموضوع الرئيسي للمستند المنشور حول النمذجة الرياضية في التعليم.

الجدول(1): معايير الاستبعاد والتضمين

كما تم استخدام تدفق (PRISMA)(Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses(PRISMA)) المقتبس من موهير وآخرون (Moher el et.,2009)لعرض مراحل عملية البحث في قواعد معلوماتدار المنظومة، والموضح في شكل(3) الآتي:

Identification الهوية	130 مستند باستخدام مصطلح البحث "النمذجة الرياضية" في قاعدة دار المنظومة	99مستند باستخدام مصطلح البحث "نمذجة الرياضيات" في قاعدة دار المنظومة
	191 مستند بعد استبعاد المستندات المكررة	38 مستند منها مكرر
Screening التحري	عدد المستندات التي تم فرزها 113 مستند بعد تطبيق معايير التضمين والاستبعاد	تم استبعاد 78 مستند (17 مستند قبل 2000م ، 36 مستند بسبب اللغة ، 25 مستند ليس لها علاقة بموضوع البحث)
Eligibility الجدارة - والأهلية	عدد المستندات ذات النصوص الكاملة 104 مستندات التي تم فحصها.	تم استبعاد 9 مستندات ذات النصوص الكاملة نظرا لعدم استهدافها لمفهوم النمذجة الرياضية بشكل مباشر.
Included المتضمن	عدد المستندات ذات النصوص الكاملة التي شملها التحليل 104 مستندات.	

الشكل(3) تدفق **PRISMA** مقتبس من موهير وآخرون**(Moher el et.,2009)**

وقد تم فرز للمستندات التي تم تضمينها ضمن عينة البحثوتصنيفها في جداول لمراجعة المستندات المكررة والتخلص منها فكانت النتيجة 38مستنداًمتكرراً. وعليهفقد بقي بعد العملية الأولى للفرز191 مستنداً (دراسة علمية أو بحثا علميا) من أصل 229 مستند، كماتم تنفيذ العملية الثانية للفرز في ضوء معايير التضمين المذكورة أعلاه، حيثبلغ عدد الدراسات والمقالات البحثية التي تم اختيارها من قاعدةمعلوماتدار المنظومة(إضافة إلى قواعد المعلومات التي تحالفت معها الإدارة)والتي حققتمعايير الاستبعاد والتضمين113 الموضحة بالجدول(1)،استبعد منها 9 مستندات لأنها لا تستهدف مفهوم النمذجة الرياضية بشكل مباشر، وعليه فقد خضع 104 مستند أو وثيقة فقط للمراجعة والتحليل،والتي تم الاعتماد عليها للإجابة على أسئلة البحث، كما يوضحه القسم الآتي.

النتائج

من خلال المراجعة والتحليل المنهجي للدراسات والبحوث وهي 104 مستنداً أو وثيقةبعد عمليات الفرز والتصنيف في ضوء معايير الاستبعاد والتضمين التي الاعتماد عليها في البحث الحالي، تم التوصل إلى النتائج التي تمثلت في الإجابة عن أسئلة البحث، وهي على النحو الآتي:

السؤال الأول: كم عدد الدراسات الموجودة في قواعد بياناتدار المنظومة خلال الفترة من 2000م إلى 2020م ؟

في ضوء معايير التضمين والاستبعاد، يبين الجدول (2) التوزيع حسب الفترات الزمنية بالسنوات حيث توضح البيانات الآتية أعداد المقالات والنسب المئوية لعدد الدراسات والأبحاث المنشورة في كل فترة زمنية.

الجدول(2): توزيع الدراسات والأبحاث حسب الفترات الزمنية

الفترة الزمنية	عدد البحوث	النسبة المئوية
2000 – 2005	8	%7.69
2006 – 2010	18	%17.30
2011 – 2015	27	%25.96
2016 – 2020	51	%49.03
المجموع	104	%100

ويتضح من الجدول(2) تزايد عدد الأبحاث في النمذجة الرياضية بشكل تصاعدي ما يدل على إدراك مجتمع البحث العلميفي الوطن العربي بأهمية مصطلح النمذجة الرياضية في المجال التعليمي،حيث تركّز هذا الاهتمام في العشر سنوات الأخيرةممثلا نسبة مئوية قدرها 75٪ من

الدراسات والبحوث التي نُشرت في الفترة (2011 – 2020) مقارنة بـ 25% من الدراسات والبحوث التي نُشرت في الفترة (2000 – 2010)، كما يلاحظ أيضا إزدياد الأبحاث المنشورة في النصف الثاني من الفترة (2011 – 2020) مشكلا نسبة مئوية 51% عنه في النصف الأول بنسبة مئوية قدرها 27% من نفس الفترة، وهو ما يشير إلى الوعي المتزايد لدى المجتمع البحثي بالوطن العربي حول أهميةهذا المصطلح في عملية التعليم والتعلمموا كبا بذلك الاهتمام العالمي بالنمذجة الرياضية في التعليم وتماشيا مع ماأكده الباحثون في الأدب التربوي العالمي ومعايير عدد من الوثائق الدولية ذات العلاقة بهذا المجال بالولايات المتحدة الأمريكية(المجلس الوطني لمدرسي الرياضيات (NCTM,2000) ؛ مركز رابطة الحكام الوطنيين لأفضل الممارسات NGA Center,2010)؛ مجلس رؤساء المدارس الحكومي(CCSSO,2010))والتي دعت إلىأهمية معالجة مهارات وفهم النمذجة الرياضية في التعليم بشكل عام وفي تعليموتعلم الرياضيات بشكل خاص(Lesh,2012;Pollak,2011; Blum &Borromeo Ferri,2009)، وتأكيدا على إكساب النمذجة الرياضية تركيزًا متزايدًا في تقييمات الرياضيات المدرسية على المستوى الدولي من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD,2016).

السؤال الثاني: ما التوزيع الجغرافي للدراسات والمقالات البحثية في الوطن العربي؟

تم تحليل وتصنيف الدراسات والبحوث التي تم العثور عليها حسبالدولة التي تنتمي إليها المؤسسة التربويةوترتيبها في ضوء عدد المنشورات حول النمذجة الرياضية، كما يوضحه الشكل(4) الآتي.

الشكل(4): التوزيع الجغرافي لبحوث النمذجة المنشورة باللغة العربية في الوطن العربي

من خلال الشكل(4) يتضح بأن البحوث المنشورة باللغة العربية في النمذجة والتي تم العثور عليها من خلال قاعدة بيانات دار المنظومة تركزت بشكل أكبر في جمهورية مصر العربية بمعدّل 24 بحثا، وفي العراق 22 بحثا وفي الجزائر 14بحثا، بينما الأردن والسعودية والسودان جاءت بمعدّل 8 بحوث في كل منها، أما باقي الدول العربية فتراوح عدد بحوث النمذجة باللغة العربية فيها من 1 إلى 5 . ويمكن أن يعزى تركيز الاهتمام بشكل أكبر في بعض الدول حول أهمية النمذجة الرياضية إلى إزدياد عدد السكان وازدياد عدد المؤسسات التربوية والمراكز البحثية ودور النشر العلمية بها والتي لها الدور الكبير في زيادة عدد المنشورات في هذا المجال، كما أن ازدياد الوعي لدى أفراد ومؤسسات المجتمع البحثي حول أهمية مجال معين يكون له دورا رئيسا في زيادة عدد المنشورات البحثية في ذلك المجال.

السؤال الثالث: من هم الباحثون الذين لديهم أكبر عدد من أبحاث النمذجة في الوطن العربي؟

تم تحليل الدراسات والبحوث التي تم العثور عليها وتصنيفها حسب المؤلف، فكانت أغلب المؤلفين لديهم بحث واحد حول النمذجة الرياضية في مجال التعليم، ما عدا مؤلف واحد لديه 3 أبحاث، وثلاثة آخرين لدى كل منهم بحثين، كما في الشكل(5):

الشكل(5) يوضح الباحثون الذين لديهم أكثر من مقال بحثي في النمذجة باللغة العربية

من خلال الشكل(5) يتضح بأن الخياط باسل يونس من العراق لديه أكبر عدد من المقالات البحثية باللغة العربية في النمذجة، ما يفيد بأن أغلب الباحثين الذين تطرقوا لمفهوم النمذجة الرياضية لمرة واحدة وأن الباحثين الذين بحثوا النمذجة الرياضية لأكثرمن مرة عددهم قليل، الأمرالذي يستدعي وجود باحثين متخصصين في مثل هذه المواضيع في الوطن العربي لأهميتها حتى يمكننا التجديد والتطوير فيها لتسهيل تطبيقها وممارستها بشكل أكبر في المجال التربوي.

الخاتمة

وفقا لنتائج التحليل في هذا البحث فإن موضوع النمذجة الرياضية محل اهتمام عالمي وعلى الرغم من الاهتمام الملحوظ بالنمذجة الرياضية في الوطن العربي وخاصة في السنوات الأخيرة بسبب فعاليتها كاستراتيجية لتدريس الرياضيات إلا أنه توجد تحديات كبيرة لدمجها في الفصل الدراسي من قبل المعلمين نظرا لقلة الوعي بأهميتها ونقص المعرفة بطبيعة هذا المصطلح في مجال التعليم، حيث لا توجد دراسات وبحوث باللغة العربية في الوطن العربي تبحث مدى وعي المعلمين بطبيعة هذا المفهوم، كما أنه لا توجد مقاييس مقننة لتقييم كفاءة المعلمين والطلبة في النمذجة الرياضية إلا بحث واحد فقط للباحث (الياسين، 2018) بعنوان النمذجة الرياضية في التعليم الثانوي في الأردن،وبحث آخر بعنوان العلاقة بين تصورات معلمي الرياضيات للنمذجة الرياضية وكفاءتهم الذاتية في مهارات النمذجة(الياسين و خصاونة، 2017)، ما يستدعي إجراء المزيد من البحوث حول الموضوع لإثراء الأدب التربوي العربي في هذا المجال. ويأمل الباحثون أن يقدم البحث الحالي معلومات مفيدة حول هذا الجانب.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يقترح الباحثون ما يلي:

-اجراء مزيد من الدراسات التي توضح أهمية مصطلح النمذجة الرياضية في أنظمة التعليم المدرسي بالدول العربية.

-اجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تهدف إلى بناء مقاييس مقننة تقيّم مدى معرفة معلمي الرياضيات بطبيعة النمذجة الرياضية وكفاءتهم فيها.

-أهمية تنظيم برامج تدريبية تهدف إلى تنمية ثقافة المختصين التربويين حول أهمية النمذجة الرياضية في تعليم وتعلم الرياضيات.

-أهمية تشجيع معلمي الرياضيات حول استخدام الطرائق والاستراتيجيات التدريسيةالتي تعتمد على ممارسة النمذجة الرياضية في الفصل الدراسي.

قائمة المراجع:

1. *الأنوروا.(2015). برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة: تحويل ممارسات تعليم الرياضيات وتعلمها. متاح على الرابط* .pdf4https://www.unrwa.org/sites/default/files/math-arabic-m

2. حمادي، صباح سعيد.(2016). أثر أسلوب النمذجة الرياضية في حل المشكلات التطبيقية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في الرياضيات. مجلة الأستاذ، المجلد الثاني(217)، 305 – 338 .

3. سعيد، محمدعبدالفتاح.(2016). أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية المعرفة المفاهيمية والاجرائية وحل المشكلات الهندسية. مجلة تربويات الرياضيات، مجلد19(7)، 230 – 262.

4. هندة،المختار(2001).البحث الذكى وخدمات القيمة المضافة للمعلومات على شبكة الإنترنت. العربية.

5. لحمر، صالح أحمد يسلم.(2007). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات النمذجة الرياضية لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن .

6. AnhaltO.&Cortez R.(2015). Mathematical modeling: A structured process. Mathematics Teacher, 108(6), 446-452. https://doi.org/10.5951/mathteacher.108.6.0446

7. Asempapa R.(2016).Developing an instrument to assess teachers' knowledge of the nature of mathematical modeling and their attitude toward such modeling. (Doctoral dissertation). Retrieved from http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ohiou1458581416

8. Asempapa R.(2018). Assessing teachers' knowledge of mathematical modeling: Results from an initial scale development. Journal of Mathematics Education, 11(1), 1-16.

9. Blum W. &BorromeoFerri R.(2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? Journal of Mathematical Modelling and Application, 1, 45–58.

10. Blum W.(2011). Can modeling be taught and learnt? In G. Kaiser et al. (Eds.),Trends in teaching and learning of mathematical modeling, international perspectives on the teaching and learning of mathematical modeling (pp. 15–30). New York, NY: Springer.

11. Boaler J. (2001). Mathematical modelling and new theories of learning. Teaching Mathematics & Its Applications, 20, 121-127.

12. BorromeoFerri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modeling process. ZDM, 38(2), 86–95.

13. Chan M. (2008). Using model-eliciting activities for primary mathematics classrooms. The Mathematics Educator, 11(1), 47-66.

14. Consortium for Mathematics and Its Applications [COMAP] and Society for Industrial and Applied Mathematics [SIAM].(2016). Guidelines for assessment and instruction in mathematical modeling education. Retrieved from http://www.siam.org/reports/gaimme.php

15. Dadzie P.(2009).Information literacy in higher education: Overview of initiatives at two Ghanaian university. African Journal of Library, Archives& Information Science,19(2).

16. Emily P.(2015). An Investigation of Mathematical Modeling with Pre-service Secondary Mathematics Teachers(Doctoral dissertation).
17. English D. & Watters J. (2004). In J. M. Hoines& B. A. Fuglestad (Eds.), Mathematical modelling with young children. In Proceedings of the 28th International PME Conference (pp. 335–342). Bergen, Norway: Bergen University College.
18. English D.(2007). Interdisciplinary modelling in the primary mathematics curriculum. In J. Watson & K. Beswick (Eds.), Mathematics: Essential research, essential practice (pp.275-284). Hobart, Australia: MERGA.
19. Flevares M. & Schiff R.(2013).Engaging young learners in integration through mathematical modeling: Asking big questions, finding answers, and doing big thinking. Advances in Early Education and Day Care, 17, 33–56.
20. García-Peñalvo J. (2017). Mapeossistemáticos de literatura, revisionessistemáticas de literatura y benchmarking de programasformativos. Salamanca, España: Grupo GRIAL. Retrieved from https://repositorio.grial.eu/handle/grial/1056. doi:10.5281/zenodo.1067680
21. González-Pérez, Ramírez-Montoya &García-Peñalvo. (2018). User experience in Institutional Repositories: A Systematic Literature Review. International Journal of Human Capital and Information Technology Professionals (IJHCITP), 9(1).
22. Greefrath G. &Katrin V.(2016). Teaching and Learning Mathematical Modelling: Approaches and Developments from German Speaking Countries. Chapter from book ICME-13 Topical Surveys (pp.1-42).
23. Groshong& Kimberly A.(2018). Defining mathematical modeling for K-12 education. Dissertation Doctoral.Ohio State University.
24. Hernández-Martínez P. &Vos P.(2017). “Why do I have to learn this?” A case study on students’ experiences of the relevance of mathematical modeling activities. ZDM 50, 245–257. DOI: 10.1007/s2-0904-017-11858.https://doi.org/10.26711/007577152790017
25. Jaqueline, G.&Ruth,G.(2019).Mathematical Modeling in the Educational Field: a Systematic Literature Review.

26. Lesh, R. (2012). Research on models & modeling and implications for common core state curriculum standards. In R. Mayes, L. Hatfield, & S. Belbase (Eds.), WISDOMe Monograph: Quantitative reasoning and mathematical modeling: A driver for STEM integrated education and teaching in context (Vol. 2, pp. 197–203). Laramie, WY: University of Wyoming. http://www.uwyo.edu/wisdome/_files/documents/lesh.pdf

27. Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman G.&Prisma Group.(2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. PLoS medicine 6, 7, e1000097.

28. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA.

29. National Council of Teachers of Mathematics. (2014). Principles to actions: Ensuring mathematical success for all. Reston, VA: Author.

30. National Governors Association Center for Best Practices (NGA) & Council of Chief State School Officers(CCSSO).(2010).Common core state standards for mathematics. Washington, DC: Author. Retrieved from http://core standards.org/assets/CCSSI_Math%20Standards.pdf

31. Niss, M., Blum, W. & Galbraith, L.(2007). Introduction. In W. Blum, P. Galbraith, H. Henn, & M. Niss (Eds.), Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study (pp. 3-32). New York: Springer.

32. OECD.(2016).(Organisation for Economic Co-operation and Development) Global Competency for an Inclusive World. Paris: OECD Publishing Online. www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Globalcompetency-for-an-inclusive world.pdf.

33. Pollak, H. O. (2003). A history of the teaching of modelling. In G. Stanic& J. Kilpatrick (Eds.), A history of school mathematics (Vol. 1, pp. 647–671). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

34. Pollak, H. O. (2012). What is mathematical modeling? In H. Gould, D. R. Murray, & A. Sanfratello (Eds.), Mathematical modeling handbook (pp. viii–xi). Bedford, MA: Consortium for Mathematics and Its Applications.

35. Rivera A.&Gallegos R.(2018). Teachers and mathematical modeling: What are the challenges? In M. Khosrow-Pour (Ed.), K-12 STEM education: Breakthroughs in research and practice (Vol 1, pp. 216-236).

Hershey, PA: IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3832-5.ch011

36. Shahbari A.&Daher W.(2015). Pre-service teachers ‘modeling processes through engagement with model-eliciting activities with a technological tool. International Journal of Science and Mathematics Education, 13(supp 1), 25-46.

37. Stillman G. & Brown J.(2019). Lines of Inquiry in Mathematical Modelling Research in Education. Ebook, https://doi.org/10.1007/978-3-030-14931-4

38. Velásquez D. (2014). UnaGuíaCortaparaEscribirRevisionesSistemáticas de Literatura Parte 3. DYNA 82 (189), 9-12.

مدخل إلى العلوم الاجتماعية

د. بن كروم زواوي، باحث دائم بمركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية بوهران (CRASC)- الجزائر

ملخص: تهتم دوما العلوم الاجتماعية بالسلوك الانساني الذي يعتبر جوهر الحياة الاجتماعية للأفراد، بحيث نحاول من خلال دراستنا معالجة عدة نقاط أسهمت بشكل كبير في موضوع الإنسان بما أنه يعتبر محور العلوم الاجتماعية، فتطرقنا إلى الفلسفة الاجتماعية لما تحمله من اتجاهات فكرية وفلاسفة عصر النور الذين كانوا العامل الرئيسي في ظهور أشكال جديدة في الفضاء السياسي والاجتماعي والاقتصادي غير الأوضاع الاقطاعية التي كانت سائدة في أوروبا، وأيضا معرفة التقدم الاجتماعي من خلال تفسير التغيّر الذي حدث في الحضارة والمجتمع والتاريخ، وفهم كيفية نشأة المشكلة الاجتماعية من خلال تغيّر الانسان مثلما تتغير المجتمعات نتيجة الظواهر التي تحكمها، إلى جانب الثقافة والمجتمع، التعصّب والتفرقة بين الجماعات، فالمجتمع يعرف العديد من الصراعات والتعقيدات قد تولّد مع الوقت عدة أزمات اجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة الاجتماعية، فلاسفة عصر التنوير، التقدم الاجتماعي، الثقافة والمجتمع.

Introduction to the social sciences

Abstract: Social sciences are always concerned with human behavior, which is the pillar of the social life of individuals, so that through our study we try to address several points that have contributed greatly to the subject of the human being since it is considered the focus of the social sciences, so we have dealt with social philosophy because of its intellectual trends and philosophers of the Age of Enlightenment who were the main factor In the emergence of new forms in the political, social and economic space other than the feudal conditions that prevailed in Europe, as well as knowledge of social progress through the interpretation of the change that occurred in civilization, society and history, and an understanding of how the social problem arises through the change of man just as societies change as a result of the phenomena that govern them, In addition to culture and society, intolerance and

discrimination between groups, society knows many conflicts and complexities that may generate several social crises over time.

key words: Social philosophy, philosophers of the Age of Enlightenment, Social Progress, Culture and Society.

مقدمة:

تعتبر الدراسة العلمية للمجتمع أو السوسيولوجيا كموضوع مستقل عن الفلسفة من الموضوعات الحديثة، إذ لا يتجاوز عمرها سوى القرن الواحد. ونحن لو ندقق البحث فإننا سوف نجد هذا العمر سيتقلص إلى ما دون ذلك حيث أن الدراسات الخاصة بالإنسان والمجتمع منذ التاريخ القديم حتى المراحل الأخيرة من الثورة الصناعية إلى غاية "العهد الإمبريالي"، مرورا باليونان والعصر الاسلامي يمكن تسميتها بالفلسفة الاجتماعية نظرا لما تحتويه من اتجاهات فكرية وآراء ذات صبغة ذاتية، إما كانت راضية على الوضع القائم وقابلة له أو كانت مدافعة عنه من أجل تثبيته واستمراريته أو ثائرة عليه بغية تغييره كلية إلى درجة الخيال والمثالية. ولم تكن تلك الفلسفات والمذاهب تمثل في الواقع سوى موقف ذاتيا لصاحبها اتجاه القضايا الاجتماعية. ومن الأحداث التاريخية التي يعيش في ظلها فيعكسها على أسلوب واتجاه أفكاره ومنطقه هو، أو بالأحرى إقناعه كفرد ابن مجتمعه وابن ثقافته محاولا العمل على خلق توازن للمجتمع المقصود من جوانب مختلفة. كان هيجل ينادي بعدم العودة إلى الماضي فيقول " علينا أن نحاول تقديم عمل إلى أنفسنا وإلى ثقافتنا ما حاول العظماء الأولون تقديمه في عصورهم".

1- الفلسفة الاجتماعية:

معنى الفلسفة الاجتماعية يتعلق أولا بالحياة الاجتماعية والأخلاق والقيم، والمعنى الثاني مرتبط بالأسس الفلسفية (لبصير، 2010، 334) التي تستند عليها العلوم الاجتماعية (النظريات والمناهج).

كانت فلسفة كلود أدريان هلفتيوس المادية قريبة من فلسفة دولباخ من حيث الاتجاه السياسي والاجتماعي (فولغين، 2006، ص175) حيث كان له تأثير كبير فيما بعد في الفكر الاجتماعي.

إن علاقة المعرفة بنوعيها العلمي والمثالي هي علاقة جذلية بين الانسان والمجتمع وبين المجتمع وتطوّر الحاجات، فهذا **سانسيمون 1760-1825م** وهو ابن الثورة الفرنسية 1789م، يتساءل عمن يسيطر ويقود الأمة ويجيب عن ذلك بقوله "إن العلم والصناعة يجب أن يوحد بينهما رباط ديني جديد، فهما كفيلان في حل المشكلة الاجتماعية والمتمثلة في إعطاء الطبقة الأكثر عدد والأشد فقر بعض الحقوق في الحكم، وفي الاستفادة من خيرات البلاد ويطرح في كتابه "رسائل

المنجوناف" 1803م" مبدأ على الجميع أن يعمل، وحل المشكلة يكون عن طريق السلم وعن طريق تنازل الأغنياء عن بعض ما يملكون إلى الفقراء عملا بتعليمات ما أسماه بالمسيحية الجديدة.

شاغل فوغيي 1772-1837م يتطرف من سانسيمون فهو يجعل من مدينة باريس المدينة الفاضلة، أو كما يقول عنها الكمونة التي توفر الشروط الموضوعية لتحقيق التحرر الفردي الكامل، لجعل الحياة اليومية بهجة معاشة من طرف الجميع وكل فرد حر من جميع قيود القانون، وقد تطرق أكثر من ذلك إذ لام الثورة الفرنسية لأنها لم تلغي الزواج ولم تحطم العائلة، التي شبهها بالقيد الذي يكبل معصم الطفل منذ ولادته إلى مماته وهو يرى في ذلك حل للقضية الاجتماعية.

أما الانجليزي **روبرت أوون 1771-1858م** قد حوّل مدينة نيولاغناكNEW LARNAC الواقعة في شمال بريطانيا بسكانها 2500 نسمة إلى مدينة مثالية، لا تعرف الشرطة ولا تعرف القضاء ولا الجمعيات الخيرية، فهو جعل شروط الحياة خاصة حياة العمّال تتم بأقل وحشية. هذه بعض الأمثلة للمحاولات التي كانت تهدف إلى خلق توازن اجتماعي بين مختلف الفئات الاجتماعية، ولو أننا نعود إلى الوراء فإن جذور هذه الدراسات الاجتماعية من هذا القبيل ناتجة أساسا عن المشكلة الاجتماعية، **فأفلاطون** مثلا 347 ق.م يوزع في جمهوريته الناس إلى ثلاث طبقات وهي طبقة العمّال المنتجين، طبقة الجند المحافظين على كيان الجمهورية، طبقة الحكّام والحكماء (الفلاسفة اللذين يوفقون بين مختلف عناصر المجتمع)، ويعتقد بهذا التقسيم أنّ العدالة الضائعة سوف تعود إلى المدينة وتضمن السعادة للجميع، بعد أن كان التطاحن والحرب دائرة بين مختلف مدن اليونان في عصره. ويمكننا إلى هؤلاء **أبو نصر محمد الفرابي 878-950م** الذي رسم الأسس التي يجب أن يقوم عليها الاجتماع الانساني لكي تكون المدينة فاضلة يجب أن تقوم العلاقات بين سكانها على أساس من التعاون كي يحقق لهم السعادة. أما في المسيحية فإن القديس **سانت أوغستين 354-430م** وهو واضع "مدينة الله" التي يقسم فيها الناس إلى من يؤثرون الشهوات الدنيوية وإلى من يؤثرون مدينة الله الخالدة، فيتبعون تعاليم الدين الناهية والداعية إلى الخير وحب العدل بين الناس فيقول "بدأ التاريخ قبل المسيح بسقوط آدم وإليه يمكن إرجاع كل الخطيئة الأصلية للبشرية، ومن آدم حتى المسيح لأن التاريخ إعدادا وتحضيرا لخلاص الانسان وإنقاذه بواسطة المسيح آدم الثاني، وقد قسم هذا الاعداد والتحضير إلى عدة مراحل وهي من **آدم** إلى فيضان **نوح** ومن الفيضان إلى ميلاد المسيح، مسيرة التاريخ مخططة من قبل العناية الالهية لكنه كباقي الآباء المسيحيين لم يستطع أن يفسر ماهي العناية الالهية واكتفى بالاعتقاد بأن كل شيء خططته العناية الالهية وكتبته في لوح محفوظ، وليس بقدر البشر أن تكشف عن ما خططته السماء أو تفسر أسباب انتصار الشر، والفكرة الأساسية من كتابه هي أنّ الله قد اختار الكنيسة لتكون رمزا على الأرض.

يقول الايطالي **فيقو 1668-1744م** حاول الكشف عن القوانين والأهداف والاتجاهات التي تبحث في الخط العام بمسيرة المجتمعات البشرية وعرض آراءه في كتابين القانون الشامل والعلم الجديد.

وهو محاولة لبناء المدنية والكشف عن المبادئ التي تهيمن على تطوّر المجتمع وتقدمه، وقال بأنّ التاريخ من صنع العقل البشري فهو إذن موضوع للمعرفة البشرية، واعتبر العملية التاريخية عملية بناء تبني فيها الكائنات البشرية أنظمة للتقاليد والقانون واللغة والحكومة.فالإنسان هو الذي خلق أبناء المجتمع البشري من لا شيء وكل الحقائق التفصيلية في ذلك البناء هي حقائق بشرية يدركها العقل البشري.

وقسم التاريخ إلى ثلاث مراحل:

1- المرحلة الالهية.
2- البطولية.
3- الانسانية.

وكان متفائلا لأنه اعتقد بأنّ المراحل التي تلي تفوق سابقتها في عدد من النقاط، فليس المستقبل نسخة طبق الأصل من الماضي ففي المرحلة الأخيرة تم تهذيب الأخلاق واحترام الحقوق الطبيعية وانتشار النظام الديمقراطي، ولكن انغماس الناس فب حب المال والترف والكماليات أدى إلى نشر الفوضى وانحلال الروابط الاجتماعية وفي هذه الحالة يوجد احتمالان، إما ظهور حاكم قوي مثل القيصر يكون قادرا على إعادة النظام وحمايته، وإذا تعذر ظهور مثل هذا الحاكم القوي تبرز إمكانية حل خارجي على شكل فتح بربري. وضرب أمثلة من التاريخ الروماني بهجوم البرابرة وعندها لابد للأمة أن تمر ثانية خلال المراحل التي مرت بها.

توجد ثلاث مقاربات لفلسفة التاريخ:

المقاربة الأولى لا تتأمل في المعنى الأخير للإنسانية وتعترض على ذلك وهو موقف أغلب التيارات الفلسفية، المقاربة الثانية ترى بأنه هناك غاية للبشرية وهذا اتجاه هيجل، كانط وماركس وأوغست كونت وتوما الإكويني، المقاربة الثالثة تهتم بالغائية بهدف نقدها مثل نيتشه الذي يعترف بوجود الانسانية لكن حسب منظوره تسعى في الاتجاه الخاطئ، شوبنهور لم يقتنع بنظرة تقدم الانسانية (Jean-Marc, 2016, p181).

اتخذ **فيكو** ثلاثة مبادئ للعلم الجديد وهي: الدين- عقد الزواج- دفن الموتى.فيجب أن يكون علمنا الجديد برهانا للحقيقة التاريخية، ويجب أن يكون تاريخا لأشكال النظام الذي أعطته العناية الإلهية للنوع البشري دون قصد بل في الغالب ضد مخططات الناس. ولكن فيكو في عرضه لمسيرة المجتمعات البشرية كان أكثر تقدما في تقسيمه الثلاثي الذي استعاره من المؤرخ اليوناني **هيروديتس** للطبيعة والسلوك والدين واللغة، الكتابة، الحكومة، القانون الطبيعي. وخلال تلك المراحل الثلاثة كانت بعض المبادئ العظيمة هي التي تدفع التطوّر الاجتماعي وتتحكم فيه ذلك هو مبدأ "العناية الالهية". لقد بدأ نظام الأشياء البشرية في الغابات أولا وبعد ذلك في الأكواخ ثم القرى وبعدها المدن وأخيرا الأكاديميات. يشعر الناس أولا بالحاجة ثم ينظرون إلى المنفعة بعدها يطالبون بالرفاهية ثم ينغمسون في الملذات، وأخيرا يصابون بجنون الانغماس في الترف حتى

يفقد الناس جوهرهم. وهكذا طبيعة الشعوب تبدأ فجة قاسية ثم رقيقة فمتئنقة وأخيرا تنغمس في الملذات.

وفي هذا الصددلم يتم معرفةابن خلدونالذي عاصر القرن الرابع عشر الميلادي من طرف علماء اجتماع العرب إلاّ من خلال أساتذة غربيين(سعد الدين، 2014، ص59-61) بعد ستة قرون في حقل المجتمع، منهم علي عبد الواحد وافي وحسن الساعاتي، وحسن سعفات وأحمد الخشاب وأحمد أبو زيد وعبد المعز نصر حيث تخرجوا من أقسام اللغات والفلسفة درجة دكتوراه في علم الاجتماع بكل من فرنسا وانجلترا (1960-1930).

2- فلاسفة عصر النور:

لقد آمن فلاسفة عصر التنوير بكمال العقل البشري وبمستقبل أفضل للبشر وباحترام العقل، ومن أشهر هؤلاء **ديدغو، مونتسكيو، هلفتيوس، غوسو، فولتير، كوندوغسي**وغيرهم من الفلاسفة اللذين أطلق عليهم اسم **المدرسة الموضوعية** (الأنسكلوبدية الفرنسية) وهي مدرسة التفاؤل، وقد اتهمها البعض بالعاطفية والابتعاد عن المنطق الهادئ وسموها بالفلسفة الوردية.

ولقد عبّرت الآراء الفلسفية هذه تعبيرا كاملا عن المرحلة التاريخية التي كانت تجتازها فرنسا، بل كانت التبرير الايديولوجي لظهور أشكال جديدة سياسية واقتصادية واجتماعية غير التي كانت سائدة في المرحلة الاقطاعية، مرحلة تمهد الطريق أمام سلسلة من التقدم الاجتماعي لا نهاية لها حتى صارت فكرة التقدم هي المحور الأساسي للبحوث الفلسفية التي ضربت عرض الحائط كل تفسير يلجأ إلى قوى ما فوق الطبيعة. وبدأ عصر النور بمقدمة منطقية تقول " إنّ الناس متساوون من الناحية البيولوجية"، **فهلفتيوس** يرى بأنّ التقدم الاجتماعي هو أساس المساواة بينما يرى روسو بأنّ التفاوت واللامساواة هي الثمن الذي يجب دفعه للحصول على التقدم، وقال بوجوب إحلال المواهب محل الامتيازات وظن بإمكانية تحقيق مجتمع قائم على مبدأ المساواة إذا عادت البشرية إلى الحالة الطبيعية، بينما اعتقد **هلفتيوس** بإمكانية إيجاد مجتمع ديمقراطي كامل إذا أعطيت لكل الناس فرص متكافئة، وكلاهما أكّدا وجوب العمل على ديمقراطية الظروف المادية للحياة من أجل الوصول إلى مجتمع تسوده المساواة، وأوضح **هلفتيوس**بأنّ مسألة التفاوت واللامساواة ليست نتيجة للولادة والوراثة كما هي علاقات تظهر من طبيعة الاطار الاجتماعي السابق في الوجود، وأرجع الأسباب العامة للتفاوت واللامساواة إلى مجموعتين: الأولى سلسلة الحوادث المختلفة والظروف والوضعيات التي يحصل عليها مختلف الناس ويسميها المصادفة، والثانية هي الرغبة الجامحة في التعليم. إنّالمشكلة التي استدعت انتباه المؤرّخين وعلماء الاجتماع في القرن 18م هي مشكلة التغيير والحركة والتقدم، والتي أصبحت موضوعا مشتركا للتاريخ وعلم الاجتماع وفلسفة التاريخ، هو موضوع ظهور وانبثاق الحضارة، نموّها، انحلالها واختفائها من مسرح التاريخ، فالتاريخ وعلم الاجتماع يهدفان إلى المزيد من الاجراءات لطبيعة التغيّر الذي يشمل الشخصية والحضارة والمجتمع. والعوامل التي تساهم فيهما والأهداف التي يتوصل إليها كل علم.

إن مهمة الفلسفة الأولى تتمثل في الاثراء والتنوير المستمرين للوجود الانساني (حمانة، 2014، ص9).الفلسفة لم تعد أم المعارف وهذا لبروز علوم ومعارف أخرى (حمانة، 2014، ص13). وحسب بول ريكور الفلسفة لها مسؤولية حماية التراث والاستمرار في التفتح مع العلوم الانسانية والتجريبية، ولها مسؤولية التوطيد المستمر للمسار الأخلاقي والانساني (حمانة، 2014، ص14).

يعتبر عصر التنوير حركة فكرية فلسفية نقدية ظهرت في القرن الثامن عشر بأوروبا الغربية، دعت إلى حرية التفكير والمعتقد وتبنت التفكير العقلاني والعلم لأجل تطوير الحياة الاجتماعية، وكانت تؤمن بفكرة التطوّر والتقدم (لبصير، 2010، 291).مع تطوّر الفكر بلغت البرجوازية ذروتها خلال القرن الثامن عشر، بينما تطوّر الوعي الطبقي عندما تطورت القوى الانتاجية وعلاقات الانتاج، وأصبح لا يتلاءم مع البنية الاجتماعية القديمة، وعمدت البرجوازية إلى الصراع مع النظام الاقطاعي من خلال طرح نمط حياة آخر (فولغين، 2006، ص7).

يحاول فلاسفة العلم تحديد ماهية العقلانية واكتشفوا بأن نماذجهم عن العقلانية في العمل العلمي ما هي إلا قليلة جدا، فمناهج العلم لا تضمن بالضرورة أو تحوي معرفة صادقة أو تقدمية (لودان، 2016، ص12).

رأى بعض من فلاسفة العلم مثل كون وفيرآبند أن بعض النظريات العلمية لم تكن عقلانية، حيث أن العديد من الأحداث التاريخية كشفت عدة عوامل غير عقلانية أسهمت في صناعة القرار العلمي (لودان، 2016، ص13).

جون جاك غوسو 1712-1778م:

هو فرنسي ويعد من أخصب وأجرأ المفكرين في العصر الحديث في مجابهته لمساوئ اقتصاد الطبقة الوسطى، وانتقاد الفساد الاجتماعي في أوروبا البرجوازية، وهو من زعماء الفكر الرومنسي المؤكّد على الأدب والأخلاق والفضيلة، ومن أشّد المعارضين لمذهب الملكية الخاصة. ولد بمدينة جوناف بسويسرا لكنه عاش معظم حياته في فرنسا، والمعروف أنّه عاش حياة بوهمية في باريس، ولهذا لقّبه البعض بابن عصر التنوير الفاسد ومات **روسو** مجنونا قبل الثورة الفرنسية بـ 10 أعوام. وقد كان له أثر كبير في إثارتها فوثيقة الثورة المسمات "إعلان الحقوق" مأخوذة تقريبا حرفيا من كتاب روسو "العقد الاجتماعي"، كما أثّر هذا الكتاب على مجرى الثورة الأمريكية 1776 وعلى آراء زعمائها. وتعتبر أول صفحة من كتاب روسو وهذا بشهادة الكثير من المعلقين السياسيين بأنّ لها صدى يضاهي في قوته وقع نشر البيان الشيوعي **لماركس وإنجلز1848**م، ويبدأ كتاب **روسو** هكذا (إنّ أوّل فرد وضع سياج حول قطعة أرض وقال للملء أنّ هذه الأرض لي وصدّقه من حوله، هو أوّل من أوجد المجتمع الفاسد الحديث، وكم من الجرائم والحروب والمذابح، وكم من الكوارث والنكبات كان من الممكن أن يتحاشاها الناس لو قام أحدهم وحطّم ذلك السياج وصاح، لا تصدقوا هذا المحتال لأنّ محصول الأرض هو ملك لكل البشر

والأرض نفسها لا يملكها أحد). لقد هاجم **روسو** العقلانية ورأى أنّ المصدر الأعظم للعلم والمعرفة وإدراك الأمور هو الشعور الانساني ورقة العاطفة، والانسان خلق أديبا ولم يخلق عقلانيا، وما يفسده هي نشأته في المجتمع الراهن المبني على الأنانية والجشع فيأخذ بجمع المال والعقّار وبطرق غير أخلاقية. ولو عدنا للفطرة لوجدنا هناك مجتمعا أخلاقيا اجتماعيا وسعيدا، فالإنسان بطبيعته أنيس، بريء، أخلاقي أكثر مما هو عقلاني، ونادى **روسو** بالعودة للطبيعة حيث كان الناس أبرياء فقال " إنّ المجتمعات الفطرية أنبل وأرقى حضارة من المجتمعات المسمات المتمدنة، فقد نجحت تلك المجتمعات في التوفيق بين الارادة العامة والارادة الفردية وجعلتهما تعملان معا من أجل مصالح الجماعة كلها، ولم يكن هناك أيّ شعور بأنّ الارادة الفردية كانت مرغمة على ذلك العمل". لقد أكّد كثيرا على طريقة الاقناع والتفهيم وليس الارغام، ويقول بأنّه لا يوجد داع لإرغام أيّ فرد في المجتمع للتناسق مع إرادة مجتمعه بل التعليم وإقناع ذلك الذي تصادمت إرادته مع الارادة العامة بأن يرجع إلى صوابه. بينما كوندروسي (1794-1743) اعتقد أن مهمة التاريخ تكمن في اكتشاف القوانين والتطوّر الاجتماعي كان يعمل في فضاء فلسفة التاريخ، ورأى بأن الفرص سوف تتاح لجميع الناس في الحياة (لبصير، 2010، ص371).

3- التقدم الاجتماعي:

التقدم مذهب فكري ظهر في القرن الثامن عشر، يؤمن باستمرارية تقدم البشرية وازدهارها ويعتبرها هذا المذهب حقيقة موجودة في المجتمعات، ومن بين هؤلاء المفكرين والفلاسفة نجد فولتير (1778-1694)، تورغو (1781-1727)، هردر (1803-1744)، وكانط (1724-1804)، هيغل (1831-1770) وكانت له مكانة هامة في الفكر الفلسفي والتاريخي (لبصير، 2010، ص157).

في منتصف القرن 18م ظهر عدد من المفكرين بإسكتلندا اهتموا بدراسة طبيعة المجتمع والمراحل التي مرّ بها في عملية تطوّرية تدريجية، محاولين تفسير التغيّر الذي حدث في الحضارة والمجتمع والتاريخ، وأكّدوا بأنّ المجتمعات أنظمة طبيعية انبثقت للوجود من الطبيعة البشرية وليس من التعاقد الاجتماعي، ولما كانت المجتمعات أنظمة طبيعية أو كائنات عضوية فيجب أن لا نقيّم طبيعة المجتمع تقييما أخلاقيا، وإنّما تدرس دراسة علمية للوصول إلى معرفة تطوّر المجتمع بملاحظة التناسقات والتغيّرات، وأرجعوا السبب في حركة المجتمع وتقدم الحضارة إلى وجود قدرة واستعداد في الانسان وتحسين ظروفه، وبهما ينتقل من مرتبة إلى أخرى أعلى منها في سلم التقدم. والسبب في تشابه مراحل التقدم يعود إلى وجود التشابه في الحاجات والارادات وأقروا بوجود تقدم طبيعي في المجتمع من الجهل إلى المعرفة ومن الأخلاق الغليظة المتمدنة، هذه هي المسألة التي استدعت اهتمام المؤرخين وعلماء الاجتماع في القرن 18م (**التغيّر، الحركة، التقدم**)، والتي أصبحت موضوعا مشتركا للتاريخ وعلم الاجتماع وفلسفة التاريخ وهو موضوع ظهور وانبثاق الحضارة نموّها وانحلالها واختفائها من مسرح التاريخ.يقول أركون "اليوم نحن بحاجة لظهور عالم مسلم جديد متمكن من العقلانية الحديثة" (أركون، 1990، ص333). وللإشارة يبقى الفكر العربي المعاصر هو متناقض من جهة يحاول

تتبع كل ما هو غربي معاصر أو أجنبي ومن جهة ثانية يحاول التمسك بالارث الثقافي والتراثي الأصيل(دراس، 2015، ص10).

لقد أوجد **العلماء** أربع مراحل أساسية **للتقدم الاجتماعي** تتحدد كل مرحلة منها بإطار وأسلوب المواد الغذائية الأساسية:

المرحلة الأولى: المجتمع القائم على أسلوب الصيد والقنص وجمع الطعام.

المرحلة الثانية: المجتمع القائم على نظام اقتصادي رعوي بدوي.

المرحلة الثالثة: مجتمع النظام الزراعي.

المرحلة الرابعة: مجتمع النظام التجاري الصناعي.

ويرى بعض العلماء أنّ تقدم الحضارة والمجتمع ليس نتيجة لتخطيط واعي وأعمال مقصودة لبعض الرجال. **فبغيكسون** يقول "إنّ الأمم تعتمد على ما لديها من أنظمة ومؤسسات والتي بدون شك هي نتيجة للعمل البشري، ولكنها ليست تنفيذا لأيّ تصميم أو تخطيط بشري". ويقول آدم سميت أيضا بأنّ الناس يتعاقبون مصالحهم الخاصة وفي نفس الوقت يناضلون من أجل تحقيق هدف لم يكن في البدء جزءا من هدفهم. لقد فشلت الفلسفة النفعية الذي عمل **هلفتيوس** من أجل ترسيخها وأخفقت في الحصول على مؤيّدين من رجال الفكر، فانهارت كنظام وبقيت تتأرجح بين اتجاهين متعارضين، الأول يمثله **بنتاموجيمسميلوجونستيوارتميل**، فتحول مذهب المنفعة إلى مبدأ دليل يخدم مصالح الطبقة الوسطى ويبرر الاستغلال، والثاني يمثله الاشتراكيون أمثال **سان سيمونوفوغيي** اللذين فكرا بطاغية محب للخير، عادل ليزيل الشرور والاستغلال وذلك عن طريق الاصلاح الاجتماعي من الأعلى. ولعل السبب في هذا الاختلاف بين الاتجاهين الأول في بريطانيا والثاني في فرنسا يرجع إلى الازدهار الصناعي الذي عرفته بريطانيا، فكان مضمون الفلسفة النفعية الانجليزية أقل عاطفية وقد عبّر على ذلك الكاتب الانجليزي **جون لوك** في قوله "إنّ الهدف الأساسي من اتحاد الناس وخضوعهم للحكومة هو المحافظة على ملكياتهم الخاصة"، وإنّه يرى بأنّ المصالح المدنية تعني مصالح الملكية الخاصة، وأعلن آدم سميت بأنّ النظام الرأسمالي التجاري ينظم نفسه بنفسه لأنّه يعتمد على المصلحة الذاتية والخاصة.

صارت انجلترا بعد الثورة الصناعية في القرن 18م موطن النظام الرأسمالي الكلاسيكي، فتبنت الطبقة البرجوازية النظريات الاقتصادية الداعية إلى التجارة الحرة فوجود قوانين اقتصادية طبيعية تنتج أعظم درجات الرخاء إذا لم تتدخل أية قوة لعرقلتها.

التيار المحافظ:

دعى إليه **إدمون بورق** والعقيدة الليبرالية التي دعى إليها **بنتام**، أوضح بورق في كتابه "إنعكاس عن الثورة الفرنسية" بأنّ المؤسسات السياسية تألف نظاما معقدا في التقاليد والعادات والحقوق،

انحدرت إلينا من الماضي السحيق واستمرت قرونا طويلة واستطاعت أن تكيّف نفسها لمواجهة الحاضر بدون انقطاع أو تعطيل، وأكّد ضرورة احترام الدستور وتقديس التقاليد لأنّها تؤلف الخزّان الذي لا ينتهي للمعرفة والحضارة البشرية. كما أنكر مبادئ الثورة الفرنسية فقال (لسنا من المبتدئين بروسو، ولسنا من أتباع فولتير، ولم يحقق هلفتيوس أيّ تقدم بيننا، وليس الملحدون وعّاظنا، وليس المعتوهون مشرعي قوانيننا).

أوصى **بنتام** الحكومة بأن لا تحرك ساكنا وأن لا تتدخل في الشؤون الاقتصادية وكلاهما عارضا بشدة مبدأ الحقوق الطبيعية. كان مذهب المنفعة طليعة التوسع السياسي لسياسة التجار وأصحاب المصانع وكان الاطار الفلسفي لحماية مصالح الطبقة البرجوازية، وبهذا تحوّل مذهب المنفعة من الثورية إلى الروح المحافظة الانجليزية. لقد حصر **بنتام** كل القيم الخاصة باللذة وكل مظاهر النشاط البشري للحصول على الثروة، وقد عرف الله عندما بحث التقدم بأنّه المشرع الأعلى الذي يشرع القوانين لسعادة البشرية كلها. ولما كان اللاهوت يعترف بالعالم الآخر فإن الحاجة ماسة لمشرع بشري يستطيع أن يشرّع القوانين ليقر بعض أنواع السلوك بالنيابة عن المجتمع البشري. فما يقره الله للعالم الآخر هو نفسه ما يقره المشرّع لمجتمع الطبقة الوسطى في هذا العالم. إنّ الاطار الخلقي بالنسبة **لهلفتيوس**هو **المجتمع**. بينما يراه **بنتام**هو**صاحب الأعمال**. فعندما تبلورت علاقات الانتاج الرأسمالي سيطرت المواقف التنافسية، فأصبح مفهوم **هلفتيوس** عن ثبوت الطبيعة البشرية وعدم تغييرها أداة طبيعية بأيدي المذهب النفعي المحافظ، لتقديس الذات البرجوازية واعتبارها المثل الأعلى الذي يجب أن يتخذه كل الناس قدوة. واعتقد **بنتام**بأنّ نظرية المنفعة تنظم نفسها بنفسها في الأخلاق والاقتصاد على السواء. فمبدأ المنفعة لا يسمح لأيّ نظام آخر غير نفسه فأخضع الأخلاق إلى قوانين الطبيعة كما أخضع الاقتصاد من قبل، وهكذا يصبح مذهب المنفعة تبريرا للأوضاع الراهنة ودليلا على أنّ العلاقات الحاضرة والقائمة بين الناس أكثر نفعا وفائدة في ظل الظروف الحاضرة. وهاجم **بنتام** مبدأ **الحقوق الطبيعية ومقولات حقوق الانسان**، ووصفها أوهاما خيالية وعرّف الانسجام بين المصالح الخاصة والمصالح العامة بأنّه بكل بساطة التوافق بين العمل ورأس المال، وسيادة الاقتصاد تكون للبرجوازية التي يقوم عليها المذهب النفعي **البنتامي** الذي يبرر الاستغلال فيعارض كل ثورة.

4- كيف تنشأ المشكلة الاجتماعية:

يرى **تالكوتبارسونز** أن التنشئة الاجتماعية تتضمن تغييرا في التفاعل بسبب نموّ الفرد من الطفولة إلى الشباب إلى النضج وتفاعله مع والديه، يمر أيضا بمراحل مختلفة بناءا على العمر كما أنّ الانسان يلعب أدوارا مختلفة في حياته، إلاّ أنها تختلف حسب التغيّرات البيولوجية التي يمر بها الكائن الحي. وكما يتغير الانسان تعرف المجتمعات تغيرات هي الأخرى ويتغير المجتمع. تتغير الثقافة والاقتصاد وأساليب الحياة المختلفة وهناك نوعان من التغيرات: ماكرو وميكرو، فالأولى تعبّر عن قطاعات وجماعات عديدة في مجتمع ما، والثانية فهي تمس أفراد أو جماعات محدودة صغيرة. فالتفاعل إذن هو الانسان الذي تقوم عليه الحياة الاجتماعية لكن هذه التغيّرات ليست ثابتة بل متغيّرة. فهناك عمليتان رئيسيتان للتفاعل الاجتماعي، فالأولى تؤدي إلى

التجمع والثانية تؤدي إلى التفريق، والعمليات المعرّفة وهي التي تقضي على القائم، أما العمليات المجمعة فتحقق توازنا جديدا له علاقة ما بتوازن كان قائما، والعملية الاجتماعية تتألف من عدة ظواهر متتابعة التي تكشف عن وحدة فيما بينها. إنّ أول مراحل العملية الاجتماعية هي تنظيم الأشخاص اللذين كانوا غير منظمين في تنظيم معيّن للعمل من أجل هدف ما. أما المرحلة الثانية هي التفكيك ويظهر في التذمر الذي يلاحظ عند الأشخاص اللذين يعانون من ضغوط المطالب الاجتماعية والتي تتفاوت صعوبتها بين الأفراد، كما يأتي من طرف الأشخاص اللذين عرفوا جدائل للتنظيم، أو من اللذين يعانون اضطرابات انفعالية أو مزاجية، ومن ظواهر هذه المرحلة انتشار الإدمان على الكحول والقمار...إخ. كما يمكن أن يأخذ أشكالا من الاحتجاج ضد الوضع الراهن أو تتشكل حركات تهدف إلى إعادة تنظيم المجتمع. أما الجمعات القائمة فتدين هذه الأفعال وتتهم مدبريها بالمرض، كما تستخدم وسائل عديدة من العقاب والثواب من أجل إجبار الناس على البقاء ضمن الوضع الراهن. والمرحلة الثالثة إعادة التنظيم، حيث تنج إحدى الحركات لأجل الوصول إلى مركز القوة، وتقوم بإعادة البناء الاجتماعي الذي يصبح هو النظام السائد لكنه يتعرض هو أيضا إلى التنظيم وإعادته بتغيّر المواقف الاجتماعية الثابتة، وهذا نتيجة الاكتشافات التكنولوجية أو الظروف، إذ لهذه إحدى أهم النظريات السائدة في تغيير الاجتماعي، ولكن أن نطبق على ماكرو وميكرو مجتمع أنها تنطلق من ثقل المطالب على الأفراد من التغيّرات التكنولوجية. فالمطالب الاجتماعية المفروضة على الانسان ليست موحّدة، كما أنّ الظروف التي يعيش فيها ليست متشابهة، فالإنسان يكون في حالة تكيّف طالما حاجاته ومطالبه ودوافعه مشبّعة إلى حد ما، فهذا الوضع يرضيهم ويستمر التنظيم قائما والتفاعل بين الأفراد مستمر، لكن أيّ اختلال يحدث قد يؤدي إلى عدم إشباع هذه الحاجات كليا أو جزئيا، عندها حالة تذمر وشعور بالسخط عن أكثر من فرد وإما معقّدة. وتتمثل في العنف المادي فالفرد الذي يريد الحصول على شيء يحتاجه ولا يجده يشعر بالتوتر، وإذا لم تشبع حاجات عدد كبير من الناس ينتشر التذمر ويبدأ العنف وتنفجر الثورة.

يعرف المجتمع دوما العديد من الصراعات والتعقيدات تعتبر عند العديد من الناس أنها أزمات اجتماعية (غيث، 1998، ص60)، وتحدث ثغرات في البناء الاجتماعي. ولأجل فحص المشكلة الاجتماعية يجب معالجة بعض النقاط المهمة (غيث، 1998، ص61) وهي:

- المقياس المركزي للمشكلة الاجتماعية بمعنى التمييز بين المستويات الاجتماعية والوقائع الاجتماعية.

- حدود المشاكل الاجتماعية وأصولها.

- الادراك الاجتماعي للمشكلة الاجتماعية.

- المشاكل الاجتماعية التي تكون ظاهرة وباطنة.

- معرفة الأفراد المحددين للمشكلة الاجتماعية.

فالبحث العلمي والدراسات في مجال العلوم الاجتماعية تسعى دوما لمعالجة الظواهر الاجتماعية المختلفة، وللعلم تنقسم التحاليل السوسيولوجية في موضوع المسائل العلمية إلى ثلاث مجموعات(دوبوا، 2008، ص340-342) الأولى تتمثل في الدراسات الماكروسوسيولوجية مثل أعمال سوروكين ومرتون، والثانية تكون مرتبطة بفرع علمي مخصوص، والثالثة هي مقاربات ميكروسوسيولوجية أو جزئية.

5- الثقافة والمجتمع:

إنّ مفهوم الثقافة والمجتمع مترابطان بحيث يشير أحدهما إلى مجموعة من المعايير المرتبة والتي تشكل السلوك. ويشير الآخر (المجتمع) إلى الهيئة المنظمة التي تراقب موافقة السلوك لمعايير المؤسسة والفرد عندما يكون عليه القيام بأيّ سلوك. يجد نفسه أمام النماذج التي تقدمها له ثقافته، والحضارة في ذلك الكل المعقّد الذي يشمل المعرفة، المعتقدات، الفنون، الأخلاق، القوانين والعادات التي اكتسبها الانسان من مجتمعه. أما المدينة فهي جميع المنجزات التي تميّز طابع الحياة في المدينة المنظمة أو الدولة المنظمة. وحاول ألفريد فيبر التمييز بين ثلاث عمليات وهي: عملية المجتمع، عملية المدينة، عملية الحضارة. فالعملية الأولى لها نتائج تنعكس في انتاج أنواع مختلفة من البنيات الاجتماعية التي لها أصل واحد وطريقة واحدة في التغيير من شكل لآخر. فالعائلة مثلا تتحول في جميع المجتمعات الانسانية من عائلة ممتدة إلى عائلة نووية، والعملية الثانية (عملية المدينة) هي نموّ فروع المعرفة وتقدم السيطرة الفنية على القوى الطبيعية، ذلك التقدم المتماسك الذي له نظام منظم ينتقل من شعب إلى آخر.

والعملية الثالثة عملية الحضارة وهي لا تسير في خط واضح المعالم كما تسير عملية المجتمع وعملية المدينة. فالحضارة لا يمكن أن تفهم إلاّ إذا درست دراسة تاريخية تقتضي تطوّر أجزاء الحضارة وعلاقتها الواحدة بالأخرى.**إن** المفهوم الحضاري للثقافة يكون من خلال التجديد القيمي ويحمل فكرتان هي التوجيه والفعّالية لأنهما مهمان في فضاء المعرفة، التوجيه هو وحدة الهدف وتوافق في السير، حيث نجد أربعة مبادئ للتجديد الثقافي: المبدأ الأخلاقي، الذوق الجمالي والمنطق العملي والصناعة، فالتوجيه يرتبط بهذه العناصر ويؤثر فيها (بلعقروز، 2016، ص94).

الثقافة تكون نتيجة التفاعل الاجتماعي بين الجماعات والأفراد بحيث هي ظاهرة اجتماعية تخص الانسان فقط، وتحدد سلوك وتفكير الفرد (لبصير،2010، ص178) وتسهم في الضبط الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية.

الثقافة تعني أسلوب الحياة الذي يتخذه الأفراد داخل المجتمع، توجد نسق من علاقات متداخلة تربط الأفراد ببعضهم البعض (غدنز، 2005، ص79)، وتتنوع ثقافة الأفراد بحيث تكون مرتبطة بأنواع مختلفة من المجتمعات (غدنز، 2005، 80). فالثقافة توجد بالتعلم وليس بالوراثة، ويتواصل أعضاء المجتمع عبر عناصر الثقافة وهي عبارة عن سياق أين يعيش فيه هؤلاء

الأعضاء (غدنز، 2005، ص82). وبالتاليفإنّ الثقافة تجمع كل من المعتقدات، الآراء، القيم والمعايير، الرموز، اللغة، التنشئة الاجتماعية والأدوار الاجتماعية، الهوية والنمط المجتمعي (غدنز، 2005، ص82-92).

إنّ الثقافة عرضة للتقهقر كما هي عرضة للتقدم، إذن ماضي الثقافة لا يضمن مستقبلها، أما الحضارة خلافا للثقافة تتقدم بدون مجهود ويتم نقل الثقافة في نطاق المجتمع، وفق مبدأ مختلف عن المبدأ الذي يحدد نقل الحضارة، والثقافة لا تنتقل إلا بعقول متشابهة، أما الحضارة لا تتطلب مطلبا كهذا فالإنسان يستطيع أن يستمتع بإنتاجاتها دون أن يشارك في المقدرة التي أوجدتها. فالعقول أقل مقدرة تدخل التحسينات على أعمال كبار المخترعين، ولكن الشعراء الأقل مقدرة لا يدخلون تحسينات على روائع (امرئ القيس)، فالثقافة لا تورث كما تورث الحضارة بل تكتسب بطريقة انتقائية كأفراد أو جماعات.

ومن خلال هذا يمكننا أن نحدد ما هو الشيء الذي يكسبه الفرد في كل هذا قبل أن يصبح الفرد قادرا على التفكير، حتى تكون مجموع القيم التي توحي له بالسلوك قد أخذت طابع ثقافته، إنّها تشكّل بسرعة وتنتظم في نسق بحيث يصبح الفرد مستنسخا له أمينا إلى حدّ ما. فهذه العمليات المرتبطة بالسلوك تتم في غفلة من الفاعلين الاجتماعيين وتتم بواسطة سيرورة شروط بسيطة.

6- التعصب والتفرقة بين الجماعات:

لا يولد الفرد متعصبا بالطبع كما أنه لا يولد ومعه فهم سوسيولوجي ذلك أنّ طريقة تفكيره كفرد في جماعة يكون نتيجة للتعليم الاجتماعي، وهو تعليم يتضمن المعتقدات والاتجاهات التي تكون لها قبضة قويّة على حياته عن طريق عملية التعوّد والتربية. ومن هنا فإن البغضاء (الطبيعية) التي يظهرها أفراد بعض الجماعات اتجاه الآخرين ليست طبيعية إلاّ من زاوية أنّها تنعكس تلقائيا من الأحوال الاجتماعية والثقافية الخاصة، كما أنّ مدى تغيير هذه الظروف يعرض التعصب ذاته للتغيّر أو التبديل أو حتى الإلغاء. في المجتمع الأمريكي مثلا يبدأ الطفل حياته بدون تعصّب ويبدو غير قادر على تركيز الكراهية في أيّة جماعة، وذلك خلال السنوات التي تسبق ذهابه إلى المدرسة، فإثارة الميول العدوانية وتوجيهها ضد جماعات معيّنة يتم اجتماعيا. ويكون اكتساب الطفل للتعصّب تدريجيا . فالتعصّب في الجماعة يتم بطريقة التعلّم وهو أمر عالمي ويوجد حيث ما يوجد المجتمع البشري، ويختلف التعصّب والكراهية من جماعة إلى أخرى ومن وقت إلى آخر. فهو اتجاه عنصري سلبي يدفع الفرد إلى أن يسلك سلوكا عدائيا ضد فرد أو جماعة من الأفراد ممن ينتمون إلى جماعة عنصرية معيّنة.

أ- الجماعة العنصرية:

هي مجموعة من الأفراد يعتبرون أنفسهم ويعتبرهم الآخرون بأنّهم يشتركون فيما بينهم، ويختلفون عن الآخرين في صفة أو أكثر من الصفات التالية:

الدين، الجنس، السلالة، القومية، اللغة والأساس الثقافي. ويربكاتزوهاربنغKATZ وHARBING أنّ هذا التحديد لمعنى الجماعة العنصرية يسمح بتصنيف سكان الو.م.أ إلى عدد من الجماعات العنصرية باستخدام بعد أو أكثر من هذه الأبعاد، فاليهود والكاثوليك جماعتان عنصريتان، والزنوج جماعة عنصرية، وهناك المكسيكيون والايطاليون والصينيون واليابانيون، ومن أتى من دول الشرق الأوسط، وهكذا نجد أن ثلث سكان هذا المجتمع الأمريكي أعضاء في جماعات عنصرية، فالتعصّب يمثل مشكلة اجتماعية تواجه المجتمعات التي تتضمن جماعات عنصرية، حيث تفسد العلاقات القائمة بين هذه الجماعات.

في سنة 1933 قام الباحثان برالي وكاتزBralyوKatz ببحث في هذا المجال في جامعة برونستنBrenston حيث طلبا من مئة طالب أن يختار كل منهم من بين قائمة بها 48 صفة التي تصف الجماعات العشرة التالية: الألمان، اليهود، الزنوج، الايطاليون، الانجليز، الأمريكان، الإرلنديون، الصينيون، اليابانيون والأتراك. وقد وجدا الباحثان اتفاقا كبيرا بين أفراد العيّنة من حيث الصفات التي أطلقت على أفراد هذه الجماعات، وبالرغم أنّ البعض من أفراد العيّنة لم يسبق لهم الاتصال والاحتكاك بهذه الجماعات، ومن بين الصفات التي كانت موضع اتفاق كبير بين أعضاء العيّنة ما يلي:

الجماعات	الصفات
الألمان	عقولهم علمية، جادوّن في عملهم، يتميزون بالصلابة، غير عاطفيين.
اليهود	اللؤم، يحبون جمع المال، جادون في عملهم.
الزنوج	خرافيون، كسالى، يسهل قيادتهم.
الإيطاليون	فنانون، مندفعون، عاطفيون.
الإنجليز	رياضيون، أذكياء، تقليديون.
الأمريكان	جادّون في عملهم، ماديون، أذكياء.
إرلنديون	كثيروا الشجار، يسهل إثارتهم، أذكياء.
الصينيون	خرافيون، محافظون، أصحاب فكاهة.
اليابانيون	أذكياء، جادّونفي عملهم، تقدميون.
الأتراك	قساة، متدّينون، لا يعتمد عليهم.

فكانت هذه الصفات التي تم اختيارها من طرف الطلاب اللذين أجريت عليهم هذه الدراسة في أثناء تلك الفترة.

ب- مكوّنات التعصّب:

يتفق معظم الباحثين في مجال الاتجاهات على أنّ هناك ثلاث مكوّنات أو جوانب أساسية في الاتجاهات وهي: الجانب المعرفي، الجانب الانفعالي، الجانب النزوعي.

1- الجانب المعرفي:

ويتكون من المدركات والمعتقدات التي كونها الفرد عن الجماعات المختلفة بما في ذلك الأفكار الشائعة سلبية كانت أو إيجابية عن أفراد هذه الجماعات، سواء كانت تتناول ما يتصف بهم كأفراد أم تتناول المؤسسات التي تكونها هذه الجماعات.

2- الجانب الوجداني (الانفعالي):

ويعتبر هذا العنصر بمثابة المكوّن الثاني للاتجاه العنصري إذ انّ الاتجاه العنصري لا يقتصر فقط على المعتقدات والأفكار التي يكونها الفرد عن جماعة ما، بل يحتوي أيضا على مشاعر الفرد وانفعالاته اتجاه هذه الجماعة، وقد حضي الجانب باهتمام العديد من الدراسات خاصة في عمليات قياس الاتجاهات، حيث يقاس الاتجاه من حيث الصورة العامة لمشاعر الفرد تجاه الجماعة العنصرية إذا كانت هذه المشاعر سلبية أو عدائية، أو كانت مشاعر إيجابية، وذلك بوضع الفرد من حيث عدائه أو درجة صداقته نحو الجماعة العنصرية موضع القياس.

3- الجانب النزوعي:

حينما يكون الفرد مهيئ من الناحية الانفعالية كي يتعصّب ضد جماعة كان هناك الاحتمال قائما في أنه سينزع إلى اتخاذ سياسة معيّنة اتجاهها، كأن يكوّن مثلا مجموعة من الأفكار والآراء حول الطريقة التي ينبغي أن يعامل بها أفراد هذه الجماعة.

إذا لا توجد جماعة هكذا في الفراغ فالجماعات أنواع: جماعات أولية، قانونية، جماعات رسمية وغير رسمية، دينية، ثقافية، اجتماعية، سياسية. وكل مجتمع يشتمل على جماعات عديدة وكل جماعة تحتضن عددا من الجماعات المندرجة، وكل جماعة مندرجة تضم عددا من الأفراد وكل فرد أشبه ما يكون بالجماعة، لأنه ينطوي على عدد من الأجهزة الفرعية.

عندما ندرس الجماعة فهناك ثلاثة مستويات للتحليل: مستوى سلوك الفرد، مستوى سلوك الجماعة ومستوى المنظمات والأنظمة الاجتماعية الراسخة.

إنّ التعصب مفهوم من القرن الثامن عشر، فالتعصّب أو التزمت (التنطّع) كان ما بين 3000 قبل الميلاد و1400 بعد الميلاد حسب هالدن (هاينال، 1990، ص 9)، وربما من أصل

يهودي/مسيحي، حيث عرف القرن العشرين الهتلريةوالستالينية والماوية، بينما شهد القرن السادس قبل الميلاد ازدهار الكونفوشية والطاويّة والبوذية.

وتبقى العقلية التعصبية (عقلية أرواحية) حددّها فرويد في ثلاثة نقاط: النرجسية، القدرة الكلية والاضفاء (هاينال، 1990، ص17-18).

الخاتمة:

حاول العديد من الفلاسفة عبر العصور فهم المجتمعات من خلال أفكارهم ومقارباتهم التي آمنوا بها ومن خلال أيضا تجاربهم في الحياة وعلاقاتهم مع الأفراد، ومختلف الظروف التي عايشوها، حيث ركزّوا على مبدأ العقلانية، فكانت آراء الفلاسفة لها تأثير بليغ في حياة وتطوّر المجتمعات لأجل تغيير الأوضاع التي كانت سائدة في العهد الاقطاعي نحو الأفضل ولأجل التقدم والرقي الاجتماعي، ومع تصاعد الطبقة البرجوازية وازدياد وتطور قوى وعلاقات الانتاج في أوروبا أدى إلى ثورات عارمة أطاحت بالعهد الاقطاعي الذي كان سائد في أوروبا وتم تبني نمط حياة جديد مرتبط بالحداثة.

الاستنتاجات:

- كانت تهدف الدراسات الاجتماعيةإلى خلق توازن اجتماعي بين مختلف الفئات المجتمعية.

- اتسم عصر التنوير في أوروبا بالفكر النقدي الداعي إلى حرية التفكير والمعتقد.

- تبّني المجتمعات الأوروبية التفكير العقلاني في عهد عصر الأنوار.

- مناداة الفلاسفة بمبدأ التقدم الاجتماعي لأجل الاستمرارية البشرية.

- مساهمة الثقافة في الضبط الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية.

- إنّ الثقافة لا تورث بل تكتسب عبر التعلّم عكس الحضارة.

- إنّ التعصّب ليس فطري إنما يوجد من خلال التنشئة الاجتماعية للأفراد.

قائمة المراجع:

1.البخاري حمانة(2014)، بول ريكور ومسئوليات الفلسفة في القرن الحادي والعشرين، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران، العدد 4.

2.أنتوني غدنز(2005)، علم الاجتماع، ترجمة وتقديم الدكتور فايز الصيّاغ، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى.

3.أندريه هاينال، ميكلوسمولنار، جيرار دي بوميج(1990)، سيكولوجيّة التعصّب، ترجمة د. خليل أحمد خليل، دار الساقي للطبعة العربية، لندن.

4.جون مارك تونيزو(2016)، فلسفة التاريخ: الدين والفلسفة والغائية، ترجمة نور الدين علوش، مجلة أبعاد، جامعة وهران2، العدد الثالث.

5.دراس شهرزاد(2015)، القراءات النقدية للعقل العربي عند الجابري، مجلة أبعاد، جامعة وهران2 العدد الثاني.

6.عبد الرزاق بلعقروز(2016)، مفاهيم الثقافة والحضارة والدين والحوار من المجادلات التاريخية إلى أفق التجديد والتواصل، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران1، العدد6.

7.عبد المجيد لبصير(2010)، موسوعة علم الاجتماع، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر.

8.محمد عاطف غيث(1998)، المشاكل الاجتماعية والسلوك الانحرافي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

9.ساري حنفي وآخرون(2014)، مستقبل العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى.

10.ف. فولغين(2006)، فلسفة الأنوار، ترجمة هنرييت عبودي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى.

11.لاري لودان(2016)، التقدم ومشكلاته، نحو نظرية عن التقدم العلمي، ترجمة فاطمة اسماعيل، المركز القومي للترجمة، القاهرة، الطبعة الأولى.

12.ميشال دوبوا(2008)، ترجمة د. سعود المولى، مدخل إلى علم اجتماع العلوم، توزيع مركز دراسات - الوحدة العربية، الطبعة الأولى: بيروت.

التعايش اللغوي:ما بين المفاهيم اللسانية الاجتماعية والدراسات الميدانية-المدونة الجامعية لطلبة جامعة مولود معمري، تيزي-وزو أنموذجا -دراسة في الواقع الاجتماعي-

أ.د. فتيحة حداد، جامعة مولود معمري، تيزي-وزو- الجزائر

ملخص: تصب هذه الورقة في البحث في إشكالية جد دقيقة تقوم على ثلاثية المجتمع واللغة والفرد، والمتمثلة في إشكالية التعايش اللغوي في الجزائر ما بين لغتين اثنتين هما : اللغة الأمازيغية واللغة العربية في وسط اجتماعي ذكي هو الوسط الطلابي الجامعي اعتبرنا هذه الدراسة، دراسة اجتماعية لغوية بحكم تداولها لمسألة جد حساسة والمتمثلة في دور اللغات في تسير وتأسيس الاقتصاد وإنعاشه وبالتالي بعث الحركيات الثقافية في أوصال البلاد، وما مدى أهمية الشريحة المختارة كعينة للدراسة في الاهتمام بهذه المسألة .

الكلمات المفتاحية: اللغة، التعايش اللغوي، الطلبة، المجتمع، الجامعة، الاقتصاد، الثقافة اللغوية .

La coexistence linguistique : entre une- conceptualisation sociolinguistique et une étude de terrain(Cas d'étude : Étudiants de L'Université de Tizi-Ouzou, Algérie)•Une étude de la réalité sociale

Abstract: This paper aims to research a very precise problem based on the trilogy of society, language and individual, represented in the problem of linguistic coexistence in Algeria between two languages: the Berber language and the Arabic language in an intelligent social environment, which is the university student environment. We considered this study as a socio-linguistic study. By virtue of its discussion of a very sensitive issue represented in the role of languages in running, establishing and reviving the economy and thus reviving cultural movements throughout the country, and what is the importance of the selected group as a sample for study in paying attention to this issue.

Key words: language, linguistic coexistence, students, society, university, economy, linguistic culture

• - It is important to emphasize that the samples of my corpus do not represent all the students of the Mouloud Mammeri University of Tizi-Ouzou, in different specialties but it is just the students of the Faculty of Letters and Languages, in particular two departments: Arabic language and literature, and Amazigh language and literature.

مقدمة:

جاءت هذه الورقة للبحث في إشكالية التعايش اللغوي (La coexistence linguistique)من حيث المفاهيم اللّسانية الاجتماعية والدّراسات الميدانية(Le développement social) في ظل الممارسات اللّغوية لمدونة ارتأيناها من بيَن أهم المدونات اللّغوية التي يمكن الاحتكام إليها في تأسيس البعد التعايشي للغات في الجزائر من حيث المفهوم والتداول الميداني وهي: «المدونة الجامعية الخاصة بالطلبة الجامعيَن في أقسام الليسانس نظام ل.م.د في كلية الآداب واللغات بجامعة مولود معمري تيزي-وزو، الجزائر بقسمي: للغة العربية وآدابها واللغة الأمازيغية وهذا نظرا لما تحمله هذه الفئة من مستقبل علمي وفكري في النهوض بالمجتمعات في كل الاتجاهات، وبخاصة الاتجاه اللّغوي. إلا أنه وقبل الوقوف مع هذه المدونة وبالتالي دراسة ما مدى تميُّز هذه المدونة عن المدونات اللّغوية الأخرى وما مدى تحقيقها في نظرنا للغايات والأهداف المرجوة من هذه الدراسة في أرضية الواقع، أي وبشكل أخر نقول: ما مدى تحقيق هذه المدونة المختارة للإشكالية المطروحة في ورقتنا هذه؟ وفي هذا الوسط الحي بالذات «أي الوسط الجامعي" من جهة ؟وكيفية تحقيقه للتعايش اللّغوي في الأوساط الاجتماعية الجزائرية من جهة أخرى ؟

أجمعنا في الأخير قائلين:كيف لهذا الوسط الجامعي أن يُدعم التعايش اللغوي اجتماعيا ويُسهم في خدمة المجتمع لُغويا؟

للإجابة عن هذا وذاك، حاولنا الوقوف مع أبعاد هذه الإشكالية والبحث عن حدودها في الأرضية النظرية (pour répondre à toutes les questions posées, on a essayer tout d'abord de définir les démontions de cette problématiques à travers ces limites théoriques)، ومن ثمّ تعيّن حدودها التطبيقية في أرضية الواقع، من خلال المدونة المختارة للدراسة، حتى يتسنى لنا متبعاتها وبلوغ النتائج والاقتراحات المرسومة في تصورنا.ولهذه ارتأينا الوقوف مع الخطوات التالية:

1. تحديد الأبعاد والمقاييّس النظرية لظاهرة التعايش اللغوي في المجتمع الجزائري: Délimitation des démontions et des normes théoriques du phénomène de la coexistence linguistique au sein de la société Algérienne,

تصبّ هذه الأبعاد حسب مرجعيتنا العلمية (khaoula Taleb Ibrahimi) (1973 ،autres) (Robert Galisson, et Daniel Coste) (1997 ،1988) وحسب المعطيات الواقعية المتداولة في المجتمع الجزائري و ذهنياته في نقاط كثيرة ومتنوعة هادفة يقوم عليها الفكر الاجتماعي والسلوكيات التربوية البيداغوجيا التي توازي وتُماشي التطورات اللغوية في ظل التجمعات البشرية المتعايشة لغويا وثقافيا، والقائمة حسب تحليلاتنا على التنظيرات السيسيولوجيا واللسانية الثقافية والتي حاولنا حصرها في النقاط التالية:

أ-البعد أو الأس التاريخي للتعايش اللغوي في الجزائر ومحاولة تحديده وقياسه وبالتالي قياس درجة توافقه مع الواقع الاجتماعي المتداول والمدرسة الجزائرية أولا، والمؤسسات العلمية الأخرى بما فيها الجامعة ثانيا.

ب - الأس الاجتماعي أي وضع إشكالية هذه الدراسة في إطارها الاجتماعي بحكم كونها ظاهرة اجتماعية بحتة كماهو متداول من خلال النظريات الاجتماعية الحديثة ذات الارتباط المباشر مع الوازع التربوي بداية من عبد الرحمن ابن خلدون (كمرجعية اسلامية قديمة"1332-1406 ه")، مرور إلى إميل دوركايم كمرجعية علمية غربية حديثة"1858-1917"وصولا إلى أوجست كونت(كمرجعية علمية غربية للقرن الثامن عشر الميلادي"1798-1857). (Jean cazeneuve et David Victoroff, p69-71) وفي حالتنا هذه سنحاول أن نُنَظِّر للبعد الاجتماعي للمجتمع الجزائري من خلال طلبة جامعة مولود معمري كعيّنة مختارة منه (المجتمع الجزائري).

-ج- وضع إشكالية الدراسة في إطارها اللساني البحت أيضا، لأن الظاهرة المدروسة في ورقتنا هذه هي حقيقة تعبر عن الأوضاع الاجتماعية لفئة معينة من الأفراد والمتمثلة في الفئة الطلابية لجغرافيا معينة. إلا أن الظاهرة المدروسة هي ظاهرة لسانية أو لغوية خاصة منذ منتصف القرن العشرين وظهور الدراسات المرتبطة بالبحث اللساني التطبيقي « La linguistique appliquée »، والذي تفرعت عنه عدة علوم لسانية جديدة أهمها: علم اللسان الاجتماعي La sociolinguistique أتى مع الباحثين الأمريكيين أمثال "جوشو فيتشمان1926-2015" FISHMAN ET Joshuaووليام لابوف "1927 William LABOV" ، والذي أتى لدراسة العلاقة القائمة ما بين ظاهرتين مهمتين هما اللغة والمجتمع اللغة كظاهرة لسانية واجتماعية والمجتمع كظاهرة اجتماعية بحتة ذات علاقة مباشرة مع اللغة.

د-ضرورة التعرّف إلى المساحات الجغرافية المتميزة في الجزائر بتنوعها وتعايشها اللغوي ودور المنطقة الجغرافية في تأسيس البعد التعايشي مابين اللغات، كما هي الحال في ورقتنا هذه، حيث نحن بصدد البحث عن التعايش اللغوي ما بيّن اللغة الأمازيغية واللغة العربية في شريحة من شرائح المجتمع الجزائري وهي الشريحة الطلابية الجامعية بمنطقة جغرافية معينة هي منطقة تيزي-وزو.

ه- ضرورة التعرّف أيضا إلى الأبعاد اللهجية ودورها في تأسيس التعايش اللغوي في حنايا مجتمع معيّن وجغرافيا معينة أيضا، وعينتنا هنا واضحة -كما أشرنا إليه أعلاه-الشريحة الاجتماعية الطلابية التابعة لجامعة مولود معمري، بتيزي-وزو، الجزائر في أقسام معينة.

و-حكم التعرف والإصغاء إلى الأبعاد السياسية والقانونية التي صيغت لأجل خلق التعايش اللغوي في المجتمع الجزائري وبخاصة التعايش اللغوي مابين اللغة العربية واللغة الأمازيغية، ومن ثم معرفة كيفية قوننة اللغة أو اللغات المتعايشة والحفاظ عليها من خلال الضبط القانوني.

2. تحليل الأبعاد والمقاييس النظرية لظاهرة التعايش اللغوي في المجتمع الجزائري: L'analyse des démontions et des normes théorique du phénomène de la coexistence linguistique au sein de la société Algérienne

يقوم هذا العنصر على تحليل المعطيات الاجتماعية واللسانية المعايشة للمعطيات التاريخية بالضرورة القصوى من جهة والمعطيات القانونية كأسس نظرية في مسألة التعايش اللغوي كظاهرة اجتماعية لغوية والتي حاولنا اختزالها في الآتي:

-الأبعاد التاريخية التي قامت عليها المعطيات اللغوية في الجزائر من جهة؛

(Les démontions historiques sur les quelles reposent les données linguistiques en Algérie)

-البناء السسيولوجي (الاجتماعي)للمجتمع الجزائري من جهة أخرى؛ (La structure sociologique de la société algérienne)

-البناء اللساني(اللغوي)للمجتمع الجزائري، بما فيه المعطيات اللهجية (Les Données dialectales)؛

-التعرف إلى المساحات الجغرافيا الأكثر تآلف وظاهرة التعايش اللغوي في الجزائر؛

-حكم القانون والمبادئ السياسية في المسألة اللغوية في الجزائر (La définition de la démontions juridique du phénomène langagier en Algérie).

أتينا للتحليل قائلين:

إن الدراسات التي ارتبطت بتاريخ الجزائر الحديث منه والقديم، تحملنا إلى القول:إن تاريخ أي دولة أو أي أمة محمولة في جغرافيا معينة وذات سيادة سياسية واقتصادية قائمة لا يمكن أن تلغي القضايا الثقافية والاجتماعية، السياسية وبالتالي اللغوية اللسانية البحتة، أي إن المسألة اللغوية اللسانية والحاملة في طياتها لمفهوم التعايش اللساني أو اللغوي تصبح بالضرورة القصوى مسألة ثقافية، حضارية أكثر منها مسألة لسانية بحتة.والتنظير للتاريخ اللغوي الجزائري، ولو بشكل سريع جدا، ينبهنا إلى:

أولا: تشبع الجزائر كنقطة جغرافية، منذ القدم باللغات المتعددة وبالتالي المعايشة اللغوية، طبقا للثقافات والحضارات التي مرت بها (الجزائر)، من بيزنطية وفينيقية ورومانية، وعربية إسلامية...الخ، على حد تعبير الباحثة اللسانية الجزائرية "خولة طالب إبراهيمي في طرح قضايا هذا الإشكال ومحاولة ضبطه واقعيا وضبط حلوله حين قالت "....أعتقد أن الصراع والتعايش

موجودان بصفة متلازمة في حياة كل مجتمع بشري وهما نزعتان تشغلان المجتمعات البشرية منذ الأزل. فتارة يغلب التعايش لفترة وتارة يغلب الصراع عندما تغذيه عوامل تشنج معينة " (خولة طالب الابراهيمي، 2020، ص15)، وتواصل الباحثة معللة: «إنّ اللغات التي تتواجد بفعل عوامل التاريخ والجغرافيا في مساحة ترابية معينة تندرج في علاقات متشابكة تتأرجح بين التعايش تارة والصراع تارة أخرى، لنا أن نلاحظ ما يجري في بعض البلدان في العالم". (خولة طالب الابراهيمي، 2020، ص15) أي إن اللغات مهما تعددت ومهما تصارعت فإن المسألة تبقى مسألة بناء وتأسيس نحو ما نجده في بلاد الهند مثلا، وتاريخ الجزائر يوضح لنا وبدقة كل ذلك المزج اللغوي المُعبر عن التعددية اللغوية Le plurilinguisme في أرجاء هذا الوطن.

ثانيا:البناء الاجتماعي الذي فرض وضعية اجتماعية معينة في الجزائر العتيقة (القديمة)، ويفرض أخرى في جزائر اليوم، وهو في حقيقة الأمر مسألتين اجتماعيتين نتجتا ما بين البارحة واليوم، تعاملا مع التطورات الاجتماعية التي تمر بها هذه الأخيرة في ظل كل الظروف، بما فيها الظروف اللغوية، أي إن المستويات الاجتماعية المختلفة ذات الأساليب والسياقات والبنيات اللسانية المختلفة واقع حتمي في أي مجتمع كان. ومسألة التعايش اللغوي، هي إحدى تلك المسائل اللغوية اللسانية الناتجة عن التطورات الاجتماعية في ظل الأفاق السياسية والاستراتيجيات البناءة لتأسيس و بناء أي دولة كانت. والجزائر، مثلها مثل باقي البقاع الجغرافيا الأخرى قد عرفت هذا: "إن الحالة اللغوية في الجزائر مرتبطة بسياقات ومراكز اجتماعية كثيرة نتيجة تعدد اللغات والصعوبة التي نتضمنها (وكيبيديا، 20 أغسطس 2021)، والقصد هنا هو أن اللغات في الجزائر ورغم اختلافها إلا أنها مرتبطة بسياقات تاريخية تعود إلى البناء التأسيسي لتاريخ المجتمعات الجزائرية وجغرافيا الجزائر، والطبقات الاجتماعية وما تحمله هذه الأخيرة من لهجات متعددة ومتنوعة، يمكن أن تختلف في ظل النظام اللهجي والتحويرات الصوتية من جماعة إلى أخرى في المدينة نفسها أو في الجماعة نفسها، نحو ماهي عليه الحال مع اللغة العربية في مسألة نطق صوت " القاف « فالاختلاف بارز وواضح ما بيّن مدينة تيزي-وزو مركز وسكان العاصمة مركز، وكذا ما بين هؤلاء وبين المنتمون لولاية العاصمة، غير القاطنين بالمركز (Alger centre)، أي إن اللغات القديمة التي تواجدت في الجزائر نحو اللغة الفينيقية وكذا اللغة الرومانية القديمة وصولا إلى اللغة التركية، قد احتكمت إلى سياقات تاريخية مرت بها الجزائر في العهود القديمة، محددة للمفاهيم اللغوية التي رسخت في تاريخ الجزائر اللغوي كإرث حضاري أولا وقبل كل شيء، مما أنتج لدينا:

ثالثا: الإرث اللّغوي، اللساني الجزائري القديم الذي نحن نتحدث به وعنه اليوم، والذي لم ينسلخ يوما عن المنطلق النُوحي(نسبة لنوح عليه السلام)، السامي، الحامي على الأغلب"(بحكم أن أبناء نواح عليه السلام ثلاثة: سام، حام و يافث) "وقد كتب التاريخ مشيرا إلى أن نشأة اللغة الثانية هي في عهد نوح، قد تفرعت بعد الطوفان حتى تحدد اللغة من نوح وأبناءه: سام وحام و يافث وتطورت اللغة من أبناء نوح (أشعري، 2017، ص98-99)، ويواصل صاحب النص موضحا قائلا: "وانتشار اللغة في العالم بسبب العوامل هذه: عوامل سياسية وعوامل اجتماعية نفسية،

عوامل جغرافيا، عوامل شعبية وعوامل جسدية بيولوجية" (أشعري، 2017، ص100)، هذا إذا عن الإرث الأبستمولوجيا الأول لنشوء اللغات ودور العوامل الاجتماعية والسياسية وكذا البيولوجية الجسدية في تحقيق التدفقات اللسانية التي تأتي في أشكال لهجية عبرت عنها جماعات ومجتمعات دون أخرى. وهذا ما قصدناه في تحديدنا للمناطق الجغرافيا في العنصر أدناه.

رابعا: المناطق الجغرافيا التي عبرت عن الكثافة اللغوية والتداول السريع لها في ظل ثنائية الموافقة والقبول، نحو ما هي عليه الحال في المدن الكبرى لتداول اللغة الأمازيغية واللغة العربية في آن واحد مثل مدينة تيزي-وزو(مدينة)، ومدينة بجاية وكذلك مدينة البويرة ومناطق الأهقار أيضا أين يكثر المتحدثين باللغة الأمازيغية واللغة العربية في آن واحد، أي وجدهما في تزاوج مستمر في ظل ما يُسمى ويُصطلح عليه في الدراسات اللسانية الاجتماعية (La sociolinguistique)، بالثنائية اللغوية (La diglossie) أو الازدواج اللغوي (Le bilinguisme) كعوامل ظواهراتية في التحليل اللساني الحديث للعلاقات القائمة والرابطة للألسن بالتكتلات البشرية أو ما يُمكن الاصطلاح عليها بالتجمعات البشرية الكبرى(المجتمعات).

استقرت اللغات في الجزائر في العهد الحديث على عاتق ثلاثية: اللغة العربية واللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية في ظل سياقات تراوحت ما بين المفاهيم الدينية وتلك الأصلية الأبستمولوجيا والاستعمارية أي أننا عندما نأتي لشرح هذه الوضعية وتحليلها فتقول: إن التواجد الاستعماري الذي أقام لعهود من الزمن في الجزائر قد ارتبطت ثقافته اللغوية بالجزائر وأبناء الجزائر وبخاصة في ميدان التعليم بكل مراحله وفي المعاملات التجارية لأبناء الأنديجينة (Les indigènes)، وقد جُعل من اللغة الفرنسية ركن من أركان الواقع اللغوي الجزائري من خلال الاقتباسات اللفظية المتداولة باللغة الفرنسية السليمة والمعربات منها، زد على هذا ظاهرة الاقتراض اللغوي أيضا(Les emprunts) في كل المعاملات اليومية .أما عن اللغة العربية، فهي التعبير عن الواقع اللغوي الجزائري في شكله العام(الرسمي واللّهجي العام)، بحكم كونها لغة حاملة للبعد الديني الحامل بدوره للمفاهيم الإسلامية الناطقة باللغة العربية المعبرة عنه ومن خلاله كتعاليم قائمة وكمعتقد دائم للجزائريين في ظل تواجد اللّغة الأمازيغية كلغة أثنية معبرة عن عمق الانتماء الجزائري للأصل الأمازيغي عبر كل الشمال الإفريقي (HADDADOU, 2000) - La répartition géographique de la langue berbère s’étend du Maroc, Algérie, la Libye, la Tunisie, Egypte, jusqu’au pays du sahel-، فكان التزاوج والتعايش اللغوي للغتين من خلال عدة قنوات تواصلية جاءت كحتمية لسانية نحو التداخلات اللّغوية (Les interférences linguistiques)، والاقتراضات اللغوية (Les emprunts linguistiques)، والتعريب (L’arabisation) في ظل التفاعلات اللّغوية المقصودة وتلك غير المقصودة القائمة بدورها على مفهومي الدين والأصالة والتي توحي وتشرح لنا الوضعية اللغوية في الجزائر وحقيقة مسألة التعايش اللغوي في وطننا هذا ما بيّن هاتين اللغتين اللتين تعايشتا وتزاوجتا حبا وإخلاصا في ظل القوانين الاجتماعية التي تفرضها الحتمية الاستمرارية، والقوانين الوطنية التي ينشدها الدستور الجزائري - حملت ديباجة الدستور الجزائري تعريفا دقيقا للمكونات

الأساسية للهوية الجزائرية كما جاء في النص الدستوري:" الإسلام و العروبة والأمازيغية التي تعمل الدولة لترقيتها وتطوير كل واحدة منها وتمتد جذور نضالها اليوم في شتى الميادين في ماضي أمتها المجيد"، وقد أتى تاريخ دسترة الأمازيغية وترسيمها كلغة وطنية ثانية ما بين 2002 و 2016.(حيث يشير التاريخ الأول إلى أن اللّغة الأمازيغية هي لغة وطنية مثلها مثل اللغة العربية، وفي و التاريخ الثاني إلى ترسيم اللغة الأمازيغية. - والذي سنحاول أن نمثل له من خلال الترسيمة التالية:

الشكل رقم"1" يوضح لنا عملية التعايش اللغوي ما بين اللغة العربية واللغة المازيغية

3.تحليل الشكل:

-أ- التحليل الرمزي:

تحليل الألوان: عبرنا في هذا الشكل بثلاثة ألوان كتعبير منا عن اللغتين أولا، والعمليات التي تأتي في شكل قنوات انتقالية تنتقل عبرها ومن خلالها اللغتين، حيث عبرنا باللون الأحمر عن عملية التداخل اللغوي:الأخذ والرد، واللون الأزرق هي عملية ضخ اللغتين لألفاظهما في حنايا المجتمع في إطار الأفعال الكلامية المقصودة أو تلك العفوية غير المقصودة، وأما عن اللون الأسود فقد جاء ليعبر عن عملية العطاء اللغوي الناتج عن اللغتين الأمازيغية والعربية لأجل انتاج التعايش ما بينهما.

الرموز الأبجدية(الكتابة):حاولت اختصار اللغة الأمازيغية بثلاثة حروف هي: اللام(ل)، تعبير عن لغة والحرف(أ) و(م) تعبير مني عن أمازيغية أما اختصاري للغة العربية فقد جاء في ثلاثة حروف أيضا، شد الأول منها الثاني (عر) وعبرت بهما عن عربية، أسبقتهما بالحرف(أ) تعبيرا مني عن مصطلح اللغة.

ب- التحليل اللغوي:

أقمنا هذا الشكل أو هذه الترسيمة كتعبير منا عن عملية التداخل والانتقال العفوي والمقصود للغات بشكل عام في ما بينها، واللّغتين المختارتين اللتين جعلت منهما مدونة الدراسة، وقد حاولت أن

أوضح من خلال هذا الشكل العملية الدائرية التي تدور في فلك البناء و ليس الهدم، والتي تصب في المجتمع وتخرج منه، أي أن اللغة تتكون وتنمو وتتطور في أحضان المجتمع وتعود إليه مهما كان لونها أو صوتها أو ايقاعاتها كما تقول به الدراسات السيسيولوجيا الحديثة. وسننتقل الآن بعد هذه النقطة إلى الجانب التطبيقي للورقة، أين سنحاول أن نتعرف مع بعضنا البعض إلى الحدود التطبيقية لظاهرة التعايش اللغوي في الجزائر.

4. الحدود والأبعاد التطبيقية للتعايش اللغوي في الجزائر:

تقوم الحدود والأبعاد التطبيقية لظاهرة التعايش اللغوي والتي يفرضها علينا الترتيب المنهجي لهذه الورقة كضرورة لضبط النقاط الواجب التعرف إليها ودراستها في الجانب التطبيقي لهذه الإشكالية حتى يتسنى لنا الوصول إلى تقيّس دور كل جهة في تحديد هذه الظاهرة اللغوية الاجتماعية أحيانا والاجتماعية اللسانية أحيانا أخرى، وما المدى الواجب الوصول إليه في أرضية الواقع لتحققها والقول بكينونتها- المراد هنا كينونة مسألة التعايش اللغوي-، والتي سنحاول أن نمثل لها من خلال:

المسح المعرفي: (L'enquête cognitive)

1-المعرفة المصطلحية(La connaissance conceptuelle)

1-أ التعايش اللّغوي: La coexistence ou la symbiose linguistique:

إنّ الحديث عن هذا المصطلح المزدوج (التعايش\اللغوي) يدفعنا مباشرة إلى تصنيف هذا الأخير وتجزئته إلى جزئيين، والحديث عن كل جزء منه على طرف بعيدا عن ربط الواحد بالآخر رغبة منا في بعث المفارقة القائمة ما بين البعد الاجتماعي البحت لهذا المصطلح في مفرده والبعد اللساني أو اللّغوي له في تجلياته اللسانية، حيث أن مصطلح التعايش منطوق لغوي مفاده المزج والاختلاط فهو كالتعامل والتفاعل بمعنى التواجد في نفس الزمان والمكان في ظل التسامح والوئام نحو قولنا :(مجتمع طائفي يعيش أهله في تعايش ووئام)، أي أنهم يعيشون في تساكن وتوافق داخل المجتمع الواحد على الرغم من الاختلاف الديني، أي أن هذا الاصطلاح يبغي مفهوم الاتفاق الضمني بين مجموعتين أو حزبين أو دولتين على عدم اللّجوء إلى الحرب لتسوية الخلاف بينهما (Jean Dubois et Mathé Giacomo, 2007, p120) (رفاس، 2014، ص11-12)، وتختلف كلمة أو مصطلح التعايش عن السلام من حيث كون الأولى تعبر عن الحذر وقبول الإيديولوجيات والأنظمة الاجتماعية المختلفة في ما بينهما، أما الثانية فهي تعبر عن البعد الوجداني للمجتمعات والاتفاقات العرفية للتجمعات البشرية في ظل المفاهيم الوئامية (معجم المعاني الجامع، مفهوم ومعنى مجتمع، 2019)، هذا إذا عن المعرفة المصطلحية الأولى، أما إذا أتينا إلى المعرفة المصطلحية الثانية الواجب معرفتها فهي مصطلح المجتمع نظرا لما لهذا المسمى من أهمية ودور في فتق هذه الإشكالية وهذا التداخل اللغوي القائم ما بيّن اللغتين التي أقيمت لأجلهما مدونة الدراسة لتحقيق مفهوم التعايش اللغوي الفعلي بحكم كونه ساحة المراس اللغوي، أي أنه هو المستقبل للظواهر اللّغوية بكل ما تحمله هذه الأخيرة من ممارسات وتأدية.

1-ب-المجتمع la société: المجتمع في اللغة هو مصطلح مشتق من الفعل جمع وهي عكس كلمة فرَّق، كما أنّها مشتقة على وزن مفتعل وتعني مكان الاجتماع والمعنى المقصود من هذه الكلمة هو جماعة من الناس ذات المصالح المشتركة[1]، والعلم الذي يُعنى بدراسة المجتمع يسمى بعلم الاجتماعla sociologie والذي تأسس على يد العالم عبد الرحمن ابن خلدون كما هو موضح في المقدمة، "..في أن الاجتماع الإنساني ضروري، ويعبر الحكماء عن هذا بقولهم: الإنسان مدني بالطبع، أي لابد له من الاجتماع الذي هو المدنية في اصطلاحهم وهو معنى العمران" (عبد الرحمن ابن خلدون، د.ت، ص22). والمجتمع حسب القواميس المختلفة وعلى رأسها المعجم السياسي (Le Dictionnaire politique)، فإنه يعرف مصطلح المجتمع ايتمولوجيا على أنه لفظ لاتيني وارد من مصطلح "سوسي طاس"، بمعنى جمعية، جماعة، اتحاد فئة معينة، فئة سياسية، اتحاد، وهو بدوره مشتق من لفظ"سوسيوس .(société, s.d., p01) أي فئة من الناس تُشكل مجموعة من الناس تعتمد على بعضها البعض في ظل العلاقات التي تربطهم والمصالح المشتركة القائمة في ما بينهم، نحو الآراء والمعتقدات والتقاليد واللغة، في ظل مرافقة السلطة لهم لضبط سلوكياتهم واهتماماتهم.

وتختلف تعريفات المجتمع بحسب الزوايا المنظور منها:السياسية، الفكرية وكذا النفسية والإيديولوجية، التربوية البيداغوجيا التعليمية والاقتصادية حسب ما أسس لها أصحابها نحو إميل دوركايم وفرديناند تونيز، وآخرين كثر. والمجتمعات أنواع حسب التأريخ الإنساني حيث اختلفت هذه الأنواع بحسب اختلاف وتنوّع الحضارات وتطوّرها بداية من العصر البدائيّ للإنسان حيث عُرفت المجتمعات ما قبل الصناعة، ومن ثم المجتمعات الصناعية ونحن الآن مع المجتمعات الرقمية والقرى الالكترونية.

1-ج-الممارسات اللغوية: les pratiques langagières:

تقرّ الدراسات القديمة والحديثة منها والبحث اللساني المعاصر على أن المصطلح المزدوج (الممارسات اللغوية (Les pratiques langagières) هو عبارة عن عملية تنفيذ معطيات نظرية ونقلها إلى أرضية الواقع في الميدان اللغوي (أيت موحى عبد اللطيف الفارابي ومحمد، 1994، ص271)، كما يمكن القول أيضا أن الممارسة اللغوية هي:(التظاهرات الناتجة عن الحركية اللغوية في التقابلات المختلفة اللسانية منها والسيكولوجية والاجتماعية والثقافية والتربوية....والتي تشكّل الصفات الشخصية والجماعية) (ELISABETH boutier castaing, mars 1981, p68)، أي إن المشاركات اللغوية لأفراد الجماعة الواحدة هي تعبير عن المراس اللغوي لنفس هذه الجماعة، أو هي تلك التدريبات العفوية أو القصدية في آداءاتها.

المسح المسبق للعملية التطبيقية:(La pré-enquête pratique)

-1- الحد الجغرافي: (Délimitation de l'espace géographique) تحديد الرقعة الجغرافيا والتي نجدها قائمة ما بيّن الجانبين – النظري والتطبيقي- ودورها في إنجاح القرارات السياسية لظاهرة التعايش اللغوي، والذي يقوم في حالتنا هذه على منطقة معينة في جغرافيا معينة هي الجزائر، وبالتحديد مدينة تيزي-وزو.

-2-تحديد الشريحة الاجتماعية المستهدفة: (Détermination du segment sociale ciblé) المؤهلة لإنجاح هذه الدراسة نظرا لما تحمله من مؤهلات فكرية وعلمية-مثل ما أشرنا إليه أعلاه- حيث مثلنا بشريحة الطلبة الجامعين كشريحة اجتماعية شابة ومثقفة،

بعد تشريح الوضعية بشكل دقيق، سنحاول الآن أن نؤسس لإسقاطات هذه الأخيرة على المدونة المختارة (المدوّنة الطلابية)(Corpus linguistique des étudiants Universitaires) ووضعها في الإطار التطبيقي للوصول إلى النتائج التي نطمح الوصول إليها، إلا أنه و قبل تحقيق هذه الاسقاطات على مدونتنا لابد من التعرف إلى هذه المدونة وصفاتها، فنقول إن المدونة اللغوية المختارة لتحقيق المطالب النظرية لورقتنا هذه والمعطيات التطبيقية في آن واحد هي :

-3-تحديد المدونة اللغوية المختارة(Délimitation du corpus linguistique visé):

المدونة اللغوية في حالتنا هذه هي تلك الاستعمالات اللغوية للفئة الطلابية الجامعية لجامعة مولود معمري بتيزي-وزو -كما أشرنا إليه أعلاه -من قسمي اللغة الأمازيغية واللغة العربية أي ممارساتهم اللغوية وحدود التعايش في ما بينهما.

أي أننا سنحاول تتبع التمازج والتداخل اللغوي (Les interférences linguistiques) لدى الطالب الجامعي في الأقسام المختارة من قبلنا، أي أننا سنتعرف إلى الطرائق والأساليَب المنتهجة من قبل طلبتنا في بناء وتأسيس ممارستهم اللغوية متسائلين عن ما إن كانوا منتهجيَن لأساليَب لغوية سليمة محكمة أم لا؟ وكيف تَرد اختياراتهم اللغوية؟ هل تأتي في أشكال وقوالب لغوية عربية فصيحة أم لهجية مزاجية ؟ أم أنها تَرد في شكل هجيَن لغوي يحمل اللغة العربية الفصيحة في عمقه واللغة الأمازيغية في ظاهره أو العكس وهل تعتبر هذه العمليات الأدائية تعايشا لغويا أو مزجا لغويا أم هجينا لغويا Hybridation linguistique في كل المستويات اللغوية :التركيبة والنحوية الصرفية والدلالية السياقية؟ وما هي الهندسة المصطلحية المستغلة من قبل فئتنا المختارة لتحقيق هذه العملية أو هذا الفعل التعايشي في ظل ثنائية الزماكانية (الزمان والمكان) في أبعادها الثابتة أحيانا والمتغيرة أحينا أخرى، أي البحث عن الممارسات اللغوية للعينة في ظل أزمنة وأمكنة مختلفة(في جغرافيا مختلفة) أي في قاعات الدرس مع التمارين الكتابية المنجزة خارج القسم أو قاعات الدرس وفي الأزمنة المختلفة أي في الحصص المختلفة في زمن معين - جعلنه مدة إنجاز هذه الدراسة واكتمالها-.

زد على هذا ثنائية الأسس اللغوية الثابتة أحيانا والمتغيرة أحيانا كثيرة أخرى، هذه الأسس الخاضعة لمفهوم الاضطراب اللغوي ذو الأس الضمني أو الداخلي الناتج عن اللغة ذاتها ولذاتها في أغلب الأحيان، والأس الخارجي الناتج عن الجوانب النفسية والاجتماعية المعبرة عن ذهنيات الأفراد والجماعات المشكلة للمجتمعات ومعارفهم وأهدافهم السياسية والاقتصادية والجغرافيا

المتضمنة في اللغة وجوانبها وبالتالي في ممارساتها على اختلافها وتعدد أشكالها، وهم الطلبة الجامعيون في حالتنا هذه.

المعطيات المنهجية للمدونة اللغوية: العملية التطبيقية (بداية عملية التطبيق)

-1- تشخيص الظاهرة (ظاهرة التعايش اللغوي):أي البحث عن هوية هذه الظاهرة في الأرضية المختارة أي البحث عن العوامل المؤسسة للظاهرة في ما بيّن طلبتنا، وبالتالي البحث عن كيفية معالجتها وتحليلها دون المساس بهوية الطالب وأهدافه العلمية وطموحاته المستقبلية واختياراته اللغوية المعبرة عن انتماءاته الاجتماعية والثقافية العقائدية والتي ستمر بالمراحل التالية:

أ-/ اختيار أرضية الدراسة: تمثلت في ساحات الجامعات أي خارج قاعات الحصص البيداغوجية أحيانا كثيرة، وفي الحصص البيداغوجية في مرات أخرى قلائل.

ب-/ بداية عملية التحقيق: مرحلة الدخول العملي مع العينات المختارة والتي ستقوم بدورها على عدة مراحل أهمها:

-/حصر العينة المدروسة والتعريف بها من حيث:

-النوع: شباب تراوحت أعمارهم ما بين 17 إلى 21 سنة

-الجنس: غير محدد، مختلط ما بين الذكور والإناث، إلا أننا نشير أن العينات جاءت اناث أكثر منهم ذكور.

-السن: تراوح ما بين 17 و21 سنة تقريبا، وفي المعدل العام للمجموعات والأفواج التي استغلت معهم أو معهن.

-المستوى التعلمي: جامعي، مستوى الماستر أو الليسانس.

- **الانتماء الاجتماعي:** مختلف تراوح ما بين القروي والمتمدن أولا ومآبين هؤلاء الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية ذات مستوى اجتماعي عالي نوعا ما، والبقية من أبناء الشعب.

-عدد اللغات المتمكن منها:ثلاث لغات على الأرجح والتي جاءت في : اللغة الأم(اللغة الأمازيغية)، و اللغة العربية كلغة التعليم والمؤهلات الرسمية واللغة الفرنسية التي تكتسب بشكل هجين أو سليم، زد على هذا اللغة الانجليزية المتميزة عند البعض منهم.

ج-وصف العملية الاحصائية : ستقوم على هامين :

الهام الأول: ركزنا فيه على نسبة الاجابات السليمة،

الهام الثاني: فقد ركزنا من خلاله على نوعية اللغة الغالبة: وقد لاحظنا أن النسب حسب الهامين قد جاءت معتدلة متناسبة على النحو التالي:

50%من الاجابات الصحيحة و 50%من الاجابات الحاملة للغة الغالبة وقد اعتمدنا في فرز هذه النتائج على النقاط التالية:

- الجانب الأدائي؛

-الجانب النحوي؛

-الجانب الصرفي والتركيبي؛

وفي الأخير الجانب السياقي والمقامي .

سنحاول في خاتمتنا واقتراحاتنا حصرنا الاستعمالات اللغوية الطلابية غير السليمة ومحاولة التعرف إلى مكمن الخطأ وسببه وبالتالي معالجته وتصويبه للخروج به في الأخير كنتيجة علمية أكاديمية لهذه الورقة وهذا من خلال تحديد

أ- **أسباب اختيار هذه المدونة:** والتي جاءت لأسباب علمية بحتة أردت من خلالها معرفة ما مدى تمكن طلبة قسمي (الامازيغية واللغة العربية) من اللغتين أولا كل واحدة على طرف، وما مدى تعايش هاتين اللغتين مع بعضهما البعض في الوسط الجامعي كوسط اجتماعي من خلاله تبنى المجتمعات وتنتهي الأزمات الاجتماعية و السياسية الاقتصادية و تعالج.

ب-وصف الصعوبات المصادفة في تحقيق الأهداف المتوخاة: والتي جاءت متمثلة في عدة صعوبات لتحقيق هذا العمل، أهمها :

-صعوبة توصيل هدف الدراسة للمتعلم الطالب الذي لم يجد هذه الأخيرة ذات هدف علمي واضح حيث لاحظنا في خلال مناقشتنا معهم والتي لم أورد التمثيل لها -حتى للبعض منها-، أن صاحب اللغة العربية المتميزة أي المتمكن منها يقف عند حد تمكنه من الأداءات اللّغوية بهذه الأخيرة وهذا يكفيه في البناء الاجتماعي، والتكفل به مستقبلا.

ج- عدم فهم المنفعة الاقتصادية للمجتمع من خلال ظاهرة التعايش اللغوي مع هذه الفئة، أي أنهم يرون أنه حتى وإن أدخل (حسب تعبيراتهم)(أدمجت) بعض الألفاظ من اللغة الأمازيغية أو العكس أي من اللغة العربية في اللغة الأمازيغية ، فهذا لا يتنافى مع المنفعة العامة التي تؤديها اللغة الهجينة أو المزدوجة المتعايشة حسب تفكيرهم دائما في ظل الفروقات الطفيفة التي تظهر على استعمالاتهم اللغوية، ولا تؤدي إلى حدوث أي خلل في معاملاتهم التجارية والصفقات الاقتصادية في حياتهم العملية المستقبلية، أي أن التهجين اللغوي بالنسبة لهم لا يعتبر عائق و التعايش اللغوي إن وجد لا يكون بشكل واضح في العمليات الانتقالية من لغة إلى أخرى، أو في مصاحبة هذه بتلك.

والملاحظ والهام في هذه الحالة ومع هذه الفئة هو اهتمام طلبة قسم اللغة الأمازيغية بفهم اللغة العربية الصعبة وادماج اللهجات العامية لها كتصور سليم، رغبة منهم التمكن من الأخذ في المجتمع التيزوزيني، وهذه نقطة تحسب عليهم أي لطلبة اللغة الامازيغية خلافا لطلبة قسم اللغة العربية التي أتت آرائهم حاملة للقطع الإزدواجي للغتين، أي انهم يفضلون الحديث بكل لغة على طرف طبقا للسياقات والمواقف التي تفرضها عليهم الضرورة.

2-/ المناقشة والتوقعات المرجوة منا في تصوير الواقع الحقيقي للتعايش اللغوي في المجتمع الجزائري من خلال الوسط الطلابي الجامعي لطلبة قسمي اللغة الأمازيغية واللغة العربية بجامعة مولود معمري بتيزي-وزو والتي أوردناها على النحو التالي:

اتقنت العينة المدروسة اللغات الثلاثة: اللغة العربية واللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية في كلا القسمين ومع كل الأعمار وكذلك مع الجنسين(الذكور والإناث).وقد استنتجنا هذا من خلال طرحنا للمدونة التي أجريناها بطريقتين:

1-الطريقة المباشرة أو المقصودة: أي أننا كنا نتوجه إلى الطلبة بشكل مباشر وهادف، سائلين إياهم متحدثين إليهم أحيانا قائلين:

الأستاذة السائلة:السلام عليكم bonjour، أزول فلاون

الطلبة المجيبون: أزول أمادام، ألعسلامام، أمك ثتيليظ؟

الأستاذة السائلة: الحمد لله، واش أحوالكم، أمك ثتيليم؟

الطلبة المجيبون: tanemmirt-im ça va merci,

الأستاذة السائلة:achal ara teghrem ass-agi، ce matin , je veux bien avoir une séance sup avec votre groupe si c'est possible bien sur faites suivre l'information à vos collègues si ça ne vous dérange pas bien sûr.

الطلبة المجيبون: malyh a madame, y a pas de soucis on va transmettre l'information, on vous tiendra par la voix du facebook si vous voulez bien sur

الأستاذة السائلة: tanemmirt-nwen, inim-iyi-d ihi

الطلبة المجيبون: في المساء مادام ad m-id-nessiwel a madame ih mi nemsefham

الأستاذة السائلة: شكرا،

2- **الطريقة العفوية غير المباشرة** :نحو توجهنا أو مرورنا أمام جماعات طلبية معينة للاستماع لتبادلاتهم اللغوية والتي وجدناها واردة على النحو التالي:

المجموعة الأولى(قسم اللغة الأمازيغية):ألحون إيهي انروح أرلاسيتي و الله أقلي اعيغ اسقي ألخذما أسقي نلبحث أف ليزوفراج يوعر.

المجموعة الثانية:azul d ameqqran d ahmayan fell-am

Hrec ad nruh ar la bibliothèque ad d-nawi lektub ass-agi il faut que anavancé chwiya thy la recherche, obliger ad nebhet atas atas di essimyaiyats (السميائيات).

5.تحليل المدونة: (L'analyse du corpus:اخترنا بعض العينات فقط لغرض التمثيل، وقد اخترنا طريقة التحليل عبر المراحل التالية:

-1- تحليل وشرح بعض الكلمات غير المفهومة الواردة باللغة العربية واللغة اللاتينية:

-المثال الأول: اللغة العربية:

-إيهي أنروح إِر لاسيتي :سنتوجه الان إلى الاقامة الجامعية، والملاحظ في هذه الجملة قد حملت في حنايها نوعين من التداخلات اللغوية : اللغة الفرنسية في لفظ(لاسيتي) أي الاقامة الجامعية، والذي أتى في شكل معرب، واللغة العربية العامية في فعل الذهاب الذي ورد على النحو الأتي:أنروح من فعل راح .

-المثال الثاني: اللغة اللاتينية(الفرنسية):

Hrec ad nruh ar la bibliothèque ad d-nawi lektub ass-agi il faut que anavancé

التحليل: أسرع لنذهب إلى المكتبة لجلب الكتب، اليوم لابد من التقدم في البحث جيدا

الملاحظ في هذا المثال أيضا والذي أوردناه بالكتابة اللاتينية قد حمل ثلاث نقاط جد مهمة و هي:

-وجود اللغة العربية في الجملة (lektub) ، والمقصود الكتب المجلوبة من المكتبة؛

_وجود اللغة الفرنسية: بشكل مباشر ويظهر هذا في مصطلح، la bibliothèque

2-الأشكال اللغوية للمدونة المختارة:

-لاحظنا أن المدونة قد وردت في ثلاثة أشكال:

أ-الشكل العفوي المزدوج، أي الحامل للغتين مختلفتين؛

ب-الشكل العفوي غير المقيد الحامل لثلاثة لغات، نحو ما هي الحال مع المجموعة الأولى التي لاحظنا أنها استغلت اللغات الثلاثة المعتمدة في الأداءات اللغوية في الجزائر بشكل دائم ومتداول وعلى وجه التحديد في الجزائر.

ج-الشكل الثالث المقيد: والذي ورد في شكل أسئلة موجهة من قبل جهة علمية معينة معنية تفرض ضرورة التواصل اللغوي والتواصل الإداري في أن واحد(الأستاذة السائلة)، والواردة أحينا بلغتين أو اداءين لغويين متتابعين دون تخمين معيّن، وهنا نأتي نحن لنتسأل قائلين :هل هذا هو التعايش اللغوي مابين اللغة العربية أو اللهجة العربية التيزي -وزينية واللّغة الأمازيغية في منطقة القبائل الكبرى أم كيف؟

خاتمة واقتراحات:

الكل يعلم أنه ليس من السهل البحث في اشكالية التعايش اللغوي في ظل المجتمعات مهم كانت بنيتها وليس المجتمع الجزائر، وفي منطقة تيزي-وزو بالتحديد وجامعة مولود معمري، بتيزي-وزو على الأخص . كما ليس من السهل أيضا تقيّم العناصر الطلابية والبحث في أخطائهم وأساليبهم الأدائية غير السليمة أو السليمة لا لغرض تقييمها، وإنما لأجل تحليلها وقولبتها ومحاولة إيجاد حلول تصويبية لغرض التوصل إلى تحديد الإطار المفاهيمي التطبيقي والنظري للمصطلح المزدوج: التعايش اللغوي كما هو موضح في عنوننا، وهم في هذه المرحلة العمرية التي يبحث فيها عن الذات وبناءها وعليه، فإننا قد خلصنا إلى بعض النتائج والتي حصرناها على شكل اقتراحات:

-المصالحة اللّسانية: وبخاصة في المؤسسات القائمة على التنشئة الاجتماعية كالمدارس والجامعات والروضات...إلخ؛

-تحقيق التعايش اللساني أو اللغوي من خلال: الترجمة، الدبلجة للمتعلمين الكبار وأصحاب محو الأمية توازيا مع البرامج الرسمية التعليمية القائمة في المدارس الوطنية بكل مراحلها؛

-عدم الاحتكار الثقافي لثقافة معينة دون أخرى لتحقيق الحق الدستوري الجزائري لكل الثقافات والتقاليد والأعراف في ظل التطور اللغوي في العوالم الافتراضية؛

-تحقيق البعد الأنثروبولوجي للإرث الثقافي الجزائري للثلاثي المقدس: العربية الإسلام، الأمازيغية؛

-محاولة ترسيخ الدور الفعال التي تلعبه اللغات في بناء الثقافات وحمله من وضع إلى وضع أخر من جهة و المدى التأثيري للمكتسبات اللغوية في النهوض بالاقتصاد لأي دولة كانت في كل المجالات السياحية و التعليمية، الفلاحية، التجارية الكبرى وغيرها.

قائمة المراجع :

1.أيت موحى عبد اللطيف الفارابي ومحمد(1994)، معجم علوم التربية، ج1، . المغرب: سلسلة علوم التربية.
2.خولة طالب الابراهيمي(2020)، لقاء مع الأستاذة خولة طالب الابراهيمي .، مجلة انسانيات، المجلة الجزائرية في الانتروبولوجيا والعلوم الاجتماعية.
3.سميرة رفاس(2014)، إشكالية التعايش اللغوي في المجتمع الجزائري. مجلة الممارسات اللغوية في الجزائر، المجلد الخامس، العدد24.
4.عبد الرحمن ابن خلدون(د.ت)، المقدمة. بيروت: منشورات دار الكتب العلمية.
5.معجم المعاني الجامع، مفهوم ومعنى مجتمع(2019)، تم الاسترداد من www.Maany.com: www.Maany.com
6.هاشم أشعري(2017)، نظرية نشأة اللغة وتفرعها في التراث العربي. مجلة التدريس المجلد 5.
7.وكيبيديا(20 أغسطس 2021)، لغات الجزائر. تم الاسترداد من وكيبيديا: www.arwikipedia.org/wiki/لغات الجزائر
8.www.toupie.org/dictionnaire/société.htm,le dictionnaire de la politique, « société », p1 تم الاسترداد من (بلا تاريخ). .le dictionnaire de la politique: www.toupie.org/dictionnaire/société.htm
9.JEAN Dubois et autres .(1973) .dictionnaire de linguistiques et des sciences de langues 1éré édition .Paris.
10.khaoula Taleb Ibrahimi .(1997) .les Algériens et leurs langues . Algérie: les éditions El hikma.
11.Robert Galisson, et Daniel Coste .(1988) .dictionnaire de didactique des langues .paris: édition hachette.

النخب والإشكالية الثقافية في الجزائر

د. بن حوى مصطفى د. مقدم أحلام صارة

كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2-الجزائر

ملخص: نحاول في هذه الدراسة تحديد العلاقة الموجودة بين النخب والثقافة – الإشكالية الثقافية- في المجتمع الجزائري، وذلك من خلال إبراز أهم المحاور الموجودة في النسق الثقافي وعلاقته بالمتغيرات الأخرى مثل: السياسة، المجتمع، الدين، الهوية، وتحديد أهم النخب الفاعلة في المجتمع المتمثلة في النخب السياسية والثقافية، ويختلف دور النخب حسب الزمان والوسائل المتاحة لها في صياغة الثقافة والحفاظ عليها، وقد يكون دورها سلبيا عليها، وحاولنا إبراز المميزات العامة التي تنفرد بها كل نخبة وهنا نلاحظ الاختلاف بين النخب الفاعلة، وفي الأخير تطرقنا إلى مسألة مهمة وهي النخب المثقفة وبناء مشاريع ثقافية فكرية في البلدان العربية عامة وفي الجزائر خاصة.

الكلمات مفتاحية: النخب، الثقافة، السياسة، المجتمع، الدين، الهوية، العنف.

The elites and the cultural problem in Algeria

Abstract: In this study, we try to determine the relationship between elites and culture - the cultural problem - in Algerian society, by highlighting the most important themes in the cultural context and its relationship to other variables such as: politics, society, religion, identity, and identifying the most important actors in society Represented by the political and cultural elites, and the role of the elites varies according to time, means and means available to them in the formulation and preservation of culture, and its role may be negative for it, and we have tried to highlight the general characteristics that are unique to each elite and Here we note the difference between the active elites, and in the last we discussed an important issue which is the intellectual elites and building cultural and intellectual projects in the Arab countries in general and Algeria in particular.

Key words: Elites, Culture, Politics, Society, Religion, Identity, Violence.

مقدمة:

عرف النسق الثقافي في الجزائر مجموعة من المشكلات أدت إلى دخوله في أزمة أثرت على مختلف المستويات خاصة السياسية والاجتماعية، حيث شكلت الثقافة بمفهومها الواسع جملة من الأفعال والسلوكيات أنتجها المجتمع عبر القرون، وقد ساهمت همجية الاستعمار الفرنسي في تشويه الثقافة الجزائرية، ودفعت المجتمع إلى الاعتقاد بأن التنوع الثقافي يعتبر خطرا عليه، وغرست فيه نمطا من الجهوية والأفضلية بين الأفراد والجماعات. فازدادت تداعيات هذه الأزمة بعد استقلال الجزائر لعدم اعتماد النظام السياسي على إرادة حقيقة للإصلاح والتطور، وعدم اقتناعه فكريا لمبدأ تقبل الرأي الآخر وثقافة الاختلاف لدى المجتمع الواحد، مما تسبب في ظهور أزمات أخرى في المجتمع مثل الربيع الأمازيغي سنة 1980 بأبعاده السياسية والاجتماعية والثقافية، كانت نهايتها العشرية السوداء وما صاحبها من تفكك في المجتمع وعدم الاستقرار السياسي والاجتماعي، إضافة إلى أزمة الهوية وانتشار العنف وهجرة الأدمغة وغيرها من الصراعات الأخرى التي واجهتها الجزائر.

في ظل وجود أزمة ثقافية بطابعها الاجتماعي والسياسي، وكذا محاولة النظام السياسي عدم استعمال الثقافي في قضايا تهدد انقسام وامن الوطن الواحد، نطرح التساؤل التالي: أين هو دور النخب بمختلف مشاربها وتوجهاتها في الحفاظ على التنوع الثقافي بما يخدم المصلحة العامة، عن طريق دراسة مكامن وأسباب توجه الثقافة المنتشرة نحو إبراز نقاط الاختلاف والتشتت، وصياغة ثقافة تجمع كل الثقافات وتنبذ كل أنواع التطرف؟.

1.المشكلة الثقافية في الجزائر:

للوصول إلى معرفة المشكلة الثقافية في الجزائر يجب طرحها من خلال بعدها التاريخي، وهل كانت هذه المشكلة قائمة قبل الاستقلال، وماذا تغير بعده من الطرح والتعقيد والخلفيات في ظل التحولات الاجتماعية والسياسية في الجزائر. البعد التاريخي يوضحه الجابري في مسألة "ظهور المثقف على أنه مرتبط بظهور الخلاف* – بين النخب والسلطة، أي ظهور الآراء والاختلافات المتعددة والمختلفة"(نبيل حليلو وطارق مخنان، 2013، ص189). في هذا السياق يمكن القول، متى بدأت المشكلة الثقافية في الجزائر؟، وما هي، والمتغيرات التي كانت سببا في نشأتها وتطورها.

يعتبر الأستاذ "عمر بن قينة" من النخبة العلمية التي حاولت التنظير لمسألة الثقافة في الجزائر، في تجاذباتها التاريخية والسياسية والاجتماعية والهوياتية وكذا صراع المثقف والسياسي، حيث يقول "بدأت المشكلة الثقافية في الجزائر تأخذ لها أبعادا جديدة بعد الاستقلال السياسي 1962، بعدما رحل المحتل، لكنه قبل الرحيل أناب عنه أتباعا ينجزون مشاريعه في السر والعلانية، ... ومن دون صرامة كاملة في تأكيد (العمق الثقافي)، المحمي بقوة القانون الذي لا يقبل التأويل، كصمام أمان في وجه التلاعب والانحراف الذي مارس الإبادة لتراث الأمة النضالي، وعمل للحيلولة دون التطور الثقافي الوطني المنشود، فانتهى إلى محاولة جادة لمسخ الأمة في تاريخها، وفي لسانها وفكرها وروحها، وامتد ذلك للدين نفسه، حتى وقفنا اليوم على مشارف القرن الواحد والعشرين والمواطن في حيرة من أمره،... مما أضفى إلى أزمة عنيفة أنجبت المشكلة

الثقافية"(عمر بن قينة، 2000، ص14). ولكن من خلال هذا التعريف نجد أن الباحث قد أهمل التأثير السياسي للأزمة الثقافية في الجزائر حيث اعتبرها ثقافية محضا، متناسيا مدى تأثير التفاعلات السياسية على ثقافة المجتمع، باعتبار هذا الأخير متغيرا أساسيا يحمل في طياته بوادر بناء وتطور الدول وانتشار الثقافات عبر المجتمع، خصوصا مع كثرة الحروب والأزمات السياسية التي تهدد ثقافة المجتمعات وتأزم الواقع الاجتماعي.

والمتتبع للأزمة الثقافية في الجزائر يجد أنها قد خطط لها سياسيا، حيث عمل المستعمر على ضرب الهوية الوطنية، من خلال تدمير اللغة والدين ونشر الفرقة بين أبناء الوطن الواحد، كما عمل على تعليم فئة من العائلات الجزائرية بلغة المستعمر وغرس ثقافته وهويته، ونشر النصرانية في مناطق معينة من الوطن، وتجهيزهم لما بعد الاستقلال ونجحت فرنسا في هذه الإستراتيجية الثقافية، التي ما زالت أثارها ونتائجها إلى يومنا هذا، "ومن هذا المنطلق فالصراع السياسي في الجزائر قد ارتبط بالمسألة الثقافية كإيديولوجيا ومرجعية مغذية لهذا النزاع. فالمسألة الثقافية في الجزائر قد عرفت انقساما خطيرا على مستوى بنية النخب المكونة للحقل الثقافي والفكري في الجزائر، وهذا الانقسام لم يكن وليد عهد الاستقلال وإنما قد تجلت بوادره داخل مؤسسات الحركة الوطنية والثورة التحريرية، وقد تكرس وعيد إنتاجه بطريقة واسعة بعد الاستقلال. فانقسم المجتمع ونخبته إلى مجموعتين، مجموعة تمثل الانتلجنسيا المفرنسة (..) ومجموعة ثانية معربة تنتمي إيديولوجيا إلى المشرق العربي (..) وبطبيعة الحال كل واحدة تعمل وتناضل من أجل ممارسة الهيمنة على الجميع"(سلاف نعيمة وكدورلي عبد الكريم، 2015، ص183)، ومن هنا بدأ انقسام المثقف بين مفرنس ومعرب يعرف صراعات في فترات معينة وهدنة في فترات أخرى، وهو انقسام وصراع النخبة، لكن الأخطر من ذلك هو اتساع الهوة بين فئتين من نفس المجتمع، وهم مواطنون عاديون يختلفون في اللغة، وهذا هو الهدف البعيد الذي كان يسعى إليه المستعمر الفرنسي، ليس انقسام النخبة فقط بل المجتمع الواحد الذي من المفروض تجمعه نفس اللغة والدين والعادات، وهي نفس مكونات الثقافة، وعليه تعيش الثقافة الجزائرية مشكلة كبيرة، وجب دراستها دراسة معمقة سوسيوثقافية وسياسية، فإذا كان من أهداف الثقافة في أي مجتمع جمع أفراده، فنحن نعيش في مجتمع فرقته هشاشة ثقافته نظرا لاختلاف رؤيته وتصوراته.

برزت أزمة اللغة والهوية في سياقها الثقافي، صراعا بين المثقفين الجزائريين بعد الاستقلال، خاصة أن السلطة لم تتخذ موقفا حازما وتركته للنقاش الفكري الوطني بين مثقفيها، إلا أنهم أعطوه بعدا سياسيا وإيديولوجيا، ومن بين النخب التي حاولت التنظير لمشكلة اللغة مصطفى لشرف، وأحمد بن نعمان وعثمان سعدي ومولود قاسم نايت بلقاسم، إذن هو صراع بين مثقفين بنكهة سلطوية وفي فترة زمنية عرفت الكثير من التحولات والصراعات السياسية، إلا أنها لم تخرج بقرارات نهائية وبقيت بين المد والجزر.

أما بالنسبة للجيل الجديد من المثقفين الجزائريين، بقي مشكل اللغة والهوية مطروحا لأنه نتاج منظومة تربوية وانقسام المجتمع إلى قسمين، وما زال الصراع قائما بين المعرب والمفرنس، لكن اقل حدة مقارنة مع الجيل القديم من النخبة المثقفة، وذلك بسبب الانفتاح على العلوم والثقافات

الأخرى، فرضتها حاجة المجتمع إليها وانتشار العولمة الثقافية في جميع المجتمعات العالمية. وعليه تجاوز الجيل الجديد نسبيا إشكالية اللغة والهوية، وهذا ملاحظ في الإنتاج الفكري الخطابي، رغم ظهوره بين فترة وأخرى كحنين للماضي، أو محاولة تجديد الخطاب بما يحمله من قضايا الثقافية، وصار المثقف يكتب حسب المتغيرات الجديدة والأحداث المتسارعة، التي تمس قضايا المواطن والمجتمع خاصة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والأمنية. إلا انه خطاب ضعيف بسبب ضغط السلطة على النخب المثقفة، ويبقى الجيل الجديد يحاول التكيف مع واقعه.

في إطار علاقة الثقافي بالسياسي في بعده التاريخي النخبوي، يقول عمار بلحسن حول موضوع المشروعية والتوترات الثقافية، حول الدولة والثقافة في الجزائر "أن التجربة التاريخية الوطنية في المغرب المعاصر والجزائر، تشير إلى نجاح المشروع الوطني، وثبات مسار تكوين الدولة-الأمة، وتوافر إجماع شعبي على مشروعيتها التاريخية والآنية، فكل النخبات الوطنية تتبنى الدولة وتعتبرها مؤسسة مركزية ومرجعية للانتماء السياسي، وهيكلا واقعا وملموسا للبناء الوطني ورمزا إيديولوجيا للهوية التاريخية والثقافية، لاسيما أن هذه النخبات السياسية الوطنية قد تغلبت على ماضيها النضالي على التيار الإسلامي"(لبيب الطاهر، 1992، ص320). هذا التفاؤل لا يخلو من اضطرابات تعيشها الثقافة ممثلة في نخبتها، حول أهمية وجود الدولة لاستمرارية المجتمع، باعتبارها قاعدة عامة لأن وجودها من المفروض أنه يخدم ثقافة المجتمع ويبرز نخبها، في إطار علاقاتي نفعي هدفه الوصول إلى توافق بين قوة الدولة ودور النخب المثقفة في نسق ثقافي شامل، وتفادي صدام النخب السياسية مع النخب الثقافية.

لكن مع التحولات السياسية والاجتماعية التي شهدتها الجزائر في الألفية الجديدة، في ظل التحولات العالمية، وبروز الكثير من المتغيرات وتباين الأدوار، زادت هوة المشكلة الثقافية في الجزائر، وأصبحت الكثير من الأطراف سواء جماعات وأفراد أو نخب مثقفة، على تحيينها والنبش فيها واستعمالها لضرب مقومات المجتمع واستقراره مما يهدد أمنه. وكثيرة هي القضايا الثقافية التي تُستعمل في الأدوار السلبية التهديمية، مثل مسألة الهوية الوطنية متمثلة في التعدد اللغوي والحرية الدينية، وإعطائها صبغة سياسية وواجهة دينية، من أجل أهداف معينة وللمحافظة على المصالح.

إلا أنه لا يمكن أن تحدث ثورة إلا بتوفر شروط معينة، من بينها وعي المجتمع بوضعيته الحضارية ودور نخبته المثقفة في صياغة المناهج الثقافية، وإرادة أصحاب القرار السياسي، مما يعني أن إشكالية الثقافة هي مسئولية الجميع، من مجتمع ونخبة مثقفة وسياسيين. لأن ما يحدث هو العكس سواء تهميش الفئة المختصة بالثقافة في إطار منهجي تحدده السلطة، إذن في العموم يمكن أن نستنتج بأن المشكلة الثقافية في الجزائر، مشكلة انعدام سياسة ثقافية بالدرجة الأولى، لأن السلطة مازالت ترى الثقافة آخر اهتماماتها الإصلاحية، مهتمة بقضايا سياسية محضة مرتبطة بمصالحها في ظل اضطرابات في اللعبة السياسية والتحولات الخارجية.

المشكلة – أزمة – الثقافية في الجزائر بدأت حدتها في فترة ما بعد الاستقلال، وهذا ما وضحه عبد القادر جغلول على "أن هناك عجزا في إنتاج خلاصة ثقافية قادرة على تأسيس فضاء جديد مُنسجم"(قرفي عبد الحميد، 2011، ص150). وهذا الوضع يطرح الكثير من الأسئلة من بينها،

هل النخب المثقفة الجزائرية تعيش أزمة فكر وإنتاج؟، لماذا لم يصل مثقفينا في الجزائر إلى مرحلة النضوج؟، ونقصد هنا، لماذا لم تتحد النخب المثقفة في هيئة فضاء نخبوي ثقافي ومعرفي قوي، يصبح صدا منيعا ضد كل ما يُشوه ثقافتنا ويهدد مجتمعنا، حتى ضد السلطة الحاكمة؟، أم أنها ستبقى مجرد كلام ناقم على الوضع لا يسمع صداه.

ستبقى الثقافة عنصرا مهما في بناء الفرد والجماعات والحضارات في كل الأزمنة، خاصة في عصرنا الذي تهدده الكثير من التحولات والمتغيرات، لأن وجود خلل في المجتمع يعني وجود خلل في ثقافته ومثقفيه، لكن قبل أن نبدأ في ترميم ثقافتنا وترقية مثقفينا، يجب على السلطة أن تضع مجموعة من الخطط والاستراتيجيات، واحدة على المدى القريب لتحديد الأدوار بين النخبة المثقفة والسياسي، وإنقاذ كل ما يمكن إنقاذه حول المسائل الكبرى التي تعتبر تحديا أو تهديدا لاستقرار المجتمع، والثانية على المدى البعيد هدفها بناء جيل جديد متشبع بثقافته، يمكنه مواجهة كل ما يهدد مستقبله ومستقبل بلده، حتى وان كانت ثقافة دخيلة.

1.1.الثقـافـــة والسياســـة:

الثقافة باعتبارها نسقا عاما تتجلى صوره في جميع الأنساق الأخرى، الموجودة في بناء الحضارات والمجتمعات، منها الاجتماعية والسياسية والثقافية وحتى الاقتصادية، حتى أصبح لا يمكن الفصل بين الثقافة والمتغيرات الأخرى في بناء الحاضر للوصول إلى المستقبل، لأن الثقافة هي صورة المجتمعات وخريطة الحضارات. وعلاقة الثقافة بالسياسة هي جدلية المثقف والسلطة، هذا التصادم المبني على نمطية الصراع قد بينه ادوارد سعيد من خلال إسقاطه على العالم العربي الإسلامي، حيث يقول أن "المفردتان المستخدمتان Intelectual هما "مثقف" و"مفكر"، أولى مشتقة من "ثقافة" Culture أي انه رجل ثقافة، والثانية مستمدة من "فكر" Thought أي أنه رجل فكر. في كلا الحالتين تزداد هيبة المعنيين وتتعزز بالمقارنة المضمرة مع أهل السلطة، الذين يعدون الآن على نطاق واسع فاقدي المصداقية والشعبية، أو تعوزهم الثقافة والفكر"(ادوارد سعيد، 2005، ص141). هذه العلاقة التي وضحها ادوارد تبين أنه صراع قديم بين المثقف والسياسي، وكأن السياسة دائما في وجه الثقافة أي في وجه التغيير والتنوع الذي يدافع عنه المثقف، باعتبار أن السياسي يرى التغيير على أنه تهديد دائم لبقائه في السلطة.

أما العلاقة بين الثقافة والسياسة –المثقف والسياسي- هي علاقة قديمة قدم المجتمعات، إلا أنها لم تكن واضحة التفاعلات والأدوار، لعدة أسباب من بينها التطور التكنولوجي الكبير، الذي قرب المجتمعات بمختلف ثقافاتها، بالإضافة تميز العالم الحالي بالتشابك في شتى المجالات، المبنية على المصالح والماديات في شكله الاقتصادي، حيث أصبح عاملا مهما في تلاقي الثقافة بالسياسة والمثقف بالسياسي. ويرجع سبب اختلاف المثقف بلدان العالم الثالث ومثقف بلدان المتقدمة، إلى بعدها التاريخي وخاصة عصر الأنوار، حيث كان المثقف الأوروبي في تلك الفترة يمر بنفس ما يعيشه المثقف العربي حاليا (تشابه تقريبي)، أما الآن فقد ساعدته الكثير من المؤسسات في مهمته، مثل الصحافة والأحزاب والرأي العام وغيرها من التنظيمات الأخرى.

هناك إشكالية عند الكثير من المثقفين وهي الجمع بين المهنة الثقافية والسياسية، حيث يقول إدريس صابي "يحدث في بعض الأحيان النادرة أن يجمع المثقف بين الممارسة الثقافية

والممارسة السياسية الفعلية، مبررا سلوكه في الجمع بين الاثنين بمبررات عدة، من أهمها: أنه القائم الأمين على تفعيل مشروعه الثقافي في الواقع العملي، ثم إن المثقف حين يلحظ المكانة السامقة للفعل السياسي في كل مشروع ثقافي يحمله ما يترسخ لديه من الاعتقاد على المبادرة إلى الجمع بين الشأنين"(ادريس صابي، 2014، ص41). المشكلة الحقيقية ليست في انتقال المثقف إلى الممارسة السياسية، بل ما هي أهمية انتقاله في عملية خدمة المثقف والثقافة وهو في موقع صناعة القرار السياسي، أم أن الجمع بين الممارستين له أهداف شخصية أم من أجل الجمع فقط، لأنه نادرا جدا ما نشهد انتقال السياسي من مجاله إلى المجال الثقافي، لأنه سيفقد دعم ونفوذ وقوة السلطة والواقع القاسي أن الثقافة تحت سلطة السياسة.

في ظل علاقة المد والجزر بين الثقافة والسياسة، تطرح الكثير من الأسئلة بين من يؤسس للآخر أو مَنْ يحتوي مَنْ؟، أم أننا في زمن أصبحت فيه الثقافة وسيلة من وسائل السلطة تطرحها للتداول في أوقات الشدة، حتى تُشغل المجتمع ونخبه لإتمام مصالحها وفرض منطقها، في وقت الرداءة السياسية. تاريخية العلاقة بين الثقافة والسياسة دليل على حضورها في كل المناسبات السياسية، وتبقى كيفية استعمالها وما مدى تأثرها وتأثر قالبها "المجتمع" ومنظريها "النخب"، بمدى ودرجة تداخلها مع السياسة على حساب الأنساق الأخرى.

نستطيع أن نقول بان الثقافة الجزائرية مرت بمرحلتين، مرحلة الأحادية التي عُرفت بِرفض كل ما هو متعدد سواء سياسيا أو اجتماعيا أو دينيا، هذه الأحادية الشكلية قوضت الثقافة وعزلتها عن الاحتكاك الثقافي العالمي، لكن في المرحلة الثانية التي عملت السلطة على الانفتاح الثقافي، من خلال الحرية الدينية وسياسة التعريب والانفتاح السياسي ودسترة اللغة الامازيغية كلغة وطنية، باعتبارها مرحلة تأسيس ثقافي وطني، إلا أنها أخذت الكثير من الوقت، وطغت عليها الصبغة السياسية للوصول إلى أهداف من خلال أجندة محكمة.

من المفروض على المثقف الجزائري أن يقف ضد السلطة ووسائلها موقف حق من حين إلى أخر، حتى نشهد ميلاد المثقف الحقيقي في المجتمع "موقف المثقف من السلطة"، حيث "يوافق ادوارد سعيد المفكر الأمريكي رايت ميلز، في أن المفكر إن لم يربط نفسه ذهنيا بقيمة الصدق في الكفاح السياسي، فلن يستطيع، على نحو مسئول، أن يكون على مستوى التجربة الحية بكاملها. وهذا الصدق يفرض عليه منازعة صور السلطة ورواياتها الرسمية، وتبريراتها التي يضم ضخها على نحو دائم وبوسائط متعددة. والسؤال يتحتم على المثقف مواجهته على نحو يومي: كيف يقول المرء الحق؟ وأي حق؟ ولمن؟ وأين؟"(بن خدة نعيمة، 2012/2011، 111). لن يتحرر المثقف الجزائري في نقد السلطة إلا إذا تحرر من قيود النظام بالدرجة الأولى ورفع مستوى النقد بما يتناسب مع صعوبة الوضع وابتعاد عن الابتذال ونبذ أشباه المثقفين بالدرجة الثانية، وكذا وضع الثقافة الجزائرية المتأزمة بأبعادها موضع الدراسة والتحليل والمناقشة ببعدها الوطني.

2.1 الثقافــة والمجتـمـع:

الثقافة هي تاريخ المجتمع والرابط بين أفراده في الحاضر والمساهم في تطوره في المستقبل، ولكي تتجاوز الثقافة هذه المراحل يجب عليها أن تتكيف مع التحولات التي تفرضها الحركية المجتمعية والحضارية، كما يجب عليها أن تقوم بعملية التصفية لكل ما يتعارض وتطور العلمي،

لأنه لا يمكن أن ننفي ما هو علمي لتأكيد عادات وتقاليد المجتمع. كما يقول مروان راسم كمال "إن ثقافة المجتمع بمكّوناتها المعقدة تتطلب إعادة بناء حقيقية، أولا: لتقليل دور ذلك الجزء المعتمد على الماضي وثانياً: لتطوير الثقافات المكملة وثقافة المفردات الحضارية المعاصرة. وثالثا: لتطوير الثقافة المعاصرة التي تحل محل مفردات فرضتها البيئة الطبيعية على مدى العصور فالثقافة المجتمعية تستند أساساً إلى التاريخ"(مروان راسم كمال، ص15). هي عملية حساسة تعتمد على عاملين أساسيين أولهما النخب المثقفة باعتبارها الأكثر دراية بعلاقة الثقافة بالمجتمع، وما يتناسب وتطور المجتمع بدون تعارض مع ثقافته المتعددة، أما العامل الثاني هي الجامعة التي تحمل المثقفين وتنتج غالبية المعرفة أو تنقلها من جيل إلى جيل، حتى نُوجد تناسقا بين الثقافة والعلم والمجتمع.

يمكننا أن نتطرق عند ربط الثقافة بالمجتمع إلى إشكالية الثقافة الجزائرية بين الماضي والحاضر، ففي العقود الأخيرة لم تشهد الثقافة الجزائرية حراكا سريعا، في ظل الكثير من الأحداث التي عاشها المجتمع، وكأن سلطة خفية تقيد حركة الثقافة بما يتناسب مع مصالحها، وهذا ما تطرق إليه الباحث عبد الكريم عنيات في تقديره الخاصحيث يرى "أن رهان الثقافة الجزائرية، التي تعاني مرض الانعدامات والنقد المتساهل والشكلي، هو التأسيس لنقد الثقافة من أجل ضخ الدماء الجديدة في عروقها القديمة"(عبد الكريم عنيات، 2018، ص32)، إذ اعتبر أن نقد الثقافة الجزائرية يواجه الكثير من العقبات، أولها النهوض بالمثقف باعتباره الناقد لثقافة يحملها، والمتشبع بأفكارها وتاريخها والناقم على حالها بين ثقافات المجتمعات الأخرى، ولكن عند التتبع لظواهر المجتمع وتسليط الضوء على مشكلاته نجد أن النهوض الحقيقي بثقافتنا يحتاج من أصحاب القرار السياسي فك قيودها، باعتبار الثقافة كيان يتحرك داخل المجتمع، أو ترك المجال السياسي للجيل الذي بعده أو للأجيال الأخرى، أجيال تحمل التزاوج الثقافي بين الماضي والحاضر في قالب معرفي، فالجيل الحاكم كاد بدوره أن يوقف حركية المجتمع الجزائري.

يقول الباحث جمال قريد أنه "في الجزائر، هناك مجتمعان مختلفان ينتمون إلى ثقافتين مختلفتين يواجه كل منهما الآخر، وكل واحد، من خلال وسيط النخبة، يسعى جاهداً إلى ترسيخ هيمنته على المجموعة الاجتماعية بأكملها. ما يميز هذا الجهد هو أنه يهدف إلى محو الآخر، واستئصال هذا الاستبعاد يأخذ شكل طرده من المجتمع الوطني"(Djamel GUERID, 2002, p 55). وأصبح جليا هذا الوضع بعد الاستقلال مباشرة، وانقسم المجتمع بشكل عام إلى فئتين (فئة معربة وأخرى مفرنسة) نخبويا واجتماعيا، لكن الصراع الذي مثله انقسام المجتمع لم يكن بنفس حدة صراع النخب المثقفة، التي تجاوزت الحدود في بعض الأحيان، وأظهرت الأزمة الثقافية التي يعيشها المجتمع، وأحيانا أخرى كانت سببا فيها، خاصة في موضوع الهوية في ظل التنوع اللغوي وارثي والفكري الذي يتمتع به المجتمع الجزائري.

عاش المجتمع الجزائري تحت سلطة الحزب الواحد الذي أخذ شرعيته وقبوله من الشرعية الثورية، التي مهدت له البقاء في النظام السياسي لعقود طويلة، وهذه الإيديولوجية السلطوية أغلقت على عملية تكوين النخب السياسية ذات الرصيد العلمي والخبرة السياسية، بعيدا عن الشرعية الثورية. وهذا ما وضحه مصطفى حداب أن "الدرجة التي يكون فيها وزن المجال

السياسي كمكان لتكوين النخبة محدودًا، مقارنةً بالمجالات الأخرى (مثل المجال الاقتصادي، والمجال الفكري والعلمي، والمجال الفني.. الخ)، يمكن بلا شك أن يشكل مؤشراً على أهمية التراكم المادي والرمزي الذي يتمتع به المجتمع"(Mustapha HADDAB, 2002, p 70).
في المقابل ساهم التنوع الثقافي في المجتمع على إنتاج نخب مثقفة، تبحث في المجال الثقافي بأبعاده التاريخية وتجاذباته السياسية والفكرية، إلا أن حريته الفكرية كانت محدودة في ظل التهديد السلطوي، لان نظام الحزب الواحد لم يمارس الديمقراطية وكانت إيديولوجيته واضحة وكل ما يهدد بنيته يعتبر خطرا حتى وان كانت فئة المثقفين.

3.1 الثقافـــة والديـــن:

باعتبار أن الثقافة هي ذلك الوعاء الكبير التي يحمل داخله كل تاريخ المجتمع، وهو نتاج حركية أفراده من عادات وتقاليد وقيم ولغة وفكر، التي تتجلى رؤيتها في السياسة والاقتصاد واجتماع. والدين هو جزء مهم في تكوين المجتمعات والحضارات، ويتحكم كثيرا في سلوكيات وأفعال أفراده، حتى تصبح ثقافة دينية تتمايز بها المجتمعات، كما يقول عبد الغني عماد "هي نمط من التفكير والسلوك يكتس منطقا ذاتيا خاصا... فالثقافة الدينية أو الدين له حلتان، يمثل في الأولى نسقا كاملا يمد المؤمنين بأنماط متكاملة في ما يتعلق بالقيم وإدراك الوجود، ويمثل في الثانية عنصرا فعالا وقدرة ديناميكية داخل نسق اشمل، يتمثل في الاجتماع المدني بأبعاده السياسية والوطنية والقومية والإنسانية"(عبد الغاني عماد، 2006، ص139). إلا أنه أحيانا تتصادم الثقافة مع الدين ويرفض هذا الأخير جزء من ثقافة المجتمع، وهو تصادم بين الأفكار والفئات الاجتماعية، لدرجة أنه قد تنتج عنه قطيعة بين مُتمسك بثقافة معينة والآخر متمسك بما يمليه الدين رغم أنهما يصبان في وعاء واحد، لكن هذا التصادم كثيرا ما ينتهي بقبول وتكيف الطرف الأول مع الثاني أو العكس. لكن يبقى تصادم الديني مع العلمي هو ما يشكل خطرا على المجتمع والثقافة، وهذا ما تشهده الكثير من المجتمعات التقليدية، الرافضة للتطورات العلمية والتكنولوجية حجتها أنها خطر على أفكارها وبنيتها وبقاءها، خاصة بعض الجماعات والفئات المتطرفة والمتشددة دينيا وفكريا، فأصبح تصادمهما سببا من أسباب انتشار العنف وتعدي على الأفراد والثقافات.

الدارس للثقافة الجزائرية ببعدها الديني سيجد الكثير من التيارات الدينية النشطة، سواء في المجال الاجتماعي أو السياسي، حيث بدأ التيار الديني في التشكل داخل المجتمع الجزائري قبل الاستقلال في شكله المعتدل البسيط. لكن بعد الاستقلال بدأ التشكل الهيكلي لهذه التيارات يتضح، سواء من خلال تطور خلايا دينية محلية، أو مستوردة من الخارج مثل جماعة الإخوان المسلمين المصرية التي بدأت تنتشر عالميا. في المقابل كانت مجموعة من التيارات أخرى تنشط سياسيا ممثلة في التيار الليبرالي والماركسي، كلها تيارات ساهمت في الحراك السياسي والاجتماعي والتطور الثقافي للمجتمع الجزائري.

ظهر تيار البناء الحضاري ذو بعد الإسلامي الوطني، كما قال يسعد شريف صحراوي على أنه "اتجاه ذو نزعة وطنية يجعل من كتابات مالك بن نبي وابن خلدون وابن رشد، أرضية لصياغة مشروعه، يعرف بتيار الجزأرة، لم يظهر هذا التيار بشكل علني، بل انخرط في العمل السياسي

تحت الجبهة الإسلامية للإنقاذ"(يسعد شريف صحراوي، 2016، ص153). لقد أخذت الكثير من التيارات الإسلامية النشطة في الجزائر في نهاية سنوات الثمانينات العنف وسيلة لفرض فكرها وتجسيد طموحها – دولة إسلامية –، وذلك بعد الرفض التي واجهته من السلطة، وقد وجدت فئة كبيرة من المجتمع تؤيد فكرها الديني المتشدد، وانخرط الكثير منهم في جماعات متطرفة جهادية. وعليه فان ثقافة الدينية للجزائريين تأثرت بالكثير من الأحداث الخارجية العربية والإسلامية، وما رافقها من فكر جهادي وصل إلى مرحلة التطرف، ثم زادت التغيرات الاجتماعية والسياسية التي بدأت حدتها تظهر مع بداية الثمانينات، فأنتجت جماعات دينية متأثرة بفكر مستورد مما احدث صداما مع السلطة، فكانت تفاعلاته عنفا دام لأكثر من عشرية راح ضحيته مئات الآلاف من المواطنين الكثير من المثقفين.

4.1 الثقافــة والهويـــة:

بينت أسماء إبراهيمي أن "العلاقة بين الهوية والثقافة تعني علاقة الذات بالإنتاج الثقافي، ولا شك أن أي إنتاج ثقافي لا يتم في غياب ذات مفكرة، دون الخوض في الجدال الذي يذهب إلى أسبقية الذات على الموضوع في اتجاهه العقلاني.. كما يذهب "لوك" والاتجاه التجريبي بشكل عام، الخلاصة أن الذات المفكرة تقوم بدور كبير في إنتاج الثقافة، وتحديد نوعها وأهدافها وهويتها في كل مجتمع إنساني"(أسماء ابراهيمي، 2018، ص580). لكن إذا كانت الهوية مرتبطة بالذات التي تعني القيم والمثل المبادئ والشخصية، وفي نفس الوقت تعتبر الهوية هي الوعي بالذات الاجتماعية، هذا المركب الذي يؤثر على الإنتاج الفكري للمثقف وعلاقته بمجتمعه، نجد كثيرا من النخب المثقفة تعيش حالة اغتراب مع مجتمعها، هذه الظاهرة ببعدها النفسي تؤثر على عملية الإنتاج الفكري والنقدي.

يقول "دينس كوش" Denys Cuche "كثيرا ما تحيل الاستفهامات الكبرى بصدد الهوية، اليوم، إلى مسألة الثقافة، هناك رغبة في أن نرى الثقافة في كل مكان وأن نجد الهوية لكل الناس. أزمات الثقافة تدان كما تدان أزمات الهوية، أعلينا أن نضع تطور هذه الإشكالية في إطار ضعف نموذج الدولة – الأمة وتوسع الاندماج السياسي ما فوق القومي وشكل ما من عولمة الاقتصاد"(دنيس كوش، 2007، ص147). يمكن إسقاط رأي الباحث حول علاقة الثقافة بالهوية على المجتمع الجزائري، حيث تميزت هويته الثقافية بالاستقرار حتى مرحلة الاستعمار، الذي ظهرت معه الأزمة وزادت حدتها مع التحولات السياسية والتغيرات الاجتماعية التي مرت بها الجزائر بعد الاستقلال، واستعملت أزمة الهوية الثقافية في يد السلطة لأغراض سياسية لدرجة وصولها إلى مرحلة العنف الاجتماعي والثقافي في فترات زمنية معينة.

المجتمع الجزائري كباقي المجتمعات الأخرى، يحمل في بنيته الاجتماعية عدة مكونات الهوية الثقافية، وهي أهم الثوابت الوطنية وتختلف من مجتمع إلى أخر. أول وأهم هذه المكونات هي اللغة، إلا أنها ليست مجرد كلمات وألفاظ للتفاهم بين أفراد المجتمع، لكنها وعاء يحتوي مكونات عقلية ووجدانية، ثانيا الدين (الإسلام/ الوازع الديني) هو احد مقومات الثقافة الجزائرية وهو مكون قوي لهويتها الثقافية. ثالثا التاريخ الذي لا يمكن لأمة من الأمم أن تشعر بوجودها، إلا عن طريق تاريخها الذي يمثل احد أقسام هويتها بكل ما يحمله من انتصارات أو عثرات، أما العادات

والتقاليد فهي فعل اجتماعي متوارث، يرتكز على تراث يدعمه ويغذيه، المكون الخامس هو العقد الاجتماعي والسياسي، بحيث أن لكل دولة عقد اجتماعي من خلال مبادئ وثوابت المجتمع، وما يطابقه من تصور وطموح سياسي مبني في مرجعية العقد الاجتماعي. سادسا الحقوق التي يتمتع بها أفراد المجتمع، وتختلف بحسب تطور المجتمع وتأثير عاداته وقيمه، سابعا الأدب والفنون التي تُعبر عن موروثه المادي والمعنوي لكل صور الفنون الثقافية، والتي تميزه عن باقي المجتمعات الأخرى (بن عودة موسى، 2016، ص102). وعليه تَعرُض أي مُكون من مكونات الهوية الثقافية الجزائرية إلى عملية تشويه وُجودها وهَدم قيمتها، هو ضرب للهوية الوطنية التي توحد المجتمع تحت قيمة ومكانة هذه العناصر.

إلا أن بعض الباحثين يرون أن الثقافة تبقى متحررة ومتغيرة في بنيتها، وليست تابعة بشكل مطلق، باعتبار أن الثقافة تمثل هوية مجتمع أو جماعة، لكن ليست كيانا ثابتا غير متغير تتحكم فيه سلطة معينة مكانيا وزمانيا، مما يبين لنا أن الثقافة هي صورة مجتمع لكنها صورة متحررة غير ثابتة. وهكذا تنعكس تأثيرات الثقافة على قيمة المواطنة لدى الأفراد، حيث يقول تيم ادواردز Tim Edwards أن "القضية المحورية في المواطنة الثقافية هي كيف يؤثر عمل الثقافة على أفكار العدالة والاختلاف في عالم ما بعد الحداثة والقوميات؟. وبالمثل، تضم هذه الأفكار بدورها رؤى للسلطة الثقافية وإمكانية المقاومة والتوزيع غير المتعادل للموارد الثقافية والمادية، ومحاولة التوفيق بين قضايا المجتمع ومسألتي التعدية والاختلاف"(تيم ادواردز، 2012، ص461). وعليه فان هشاشة الثقافة في الجزائر أظهرت الكثير من العيوب في المجتمع والسلطة، مما أظهر تناقضات في مسألة العدالة الاجتماعية ومسألة الحرية والحقوق، والمتضرر الأكبر في هذه المعادلة هو المواطن الذي رأى أن مواطنته ناقصة، وهذا الوضع أنتج مواطن غير مسئول عن سلوكياته وأفعاله، لدرجة اعتقاده أن تصرفاته منفصلة عن الآخر، وهذا يوضح لنا أنه لا يوجد توافق بين أفراد المجتمع والسلطة لا ثقافيا ولا سياسيا.

الثقافة الجزائرية متنوعة وثرية بالاختلاف مما أعطاها خاصية غير موجودة في الكثير من المجتمعات، ولكن هذا الاستقرار الثقافي الذي دام قرون أصبح يشهد الكثير من الأزمات والتحديات بسبب الماضي الاستعماري والتغيرات التي شهدها المجتمع ما بعد الحداثة. هذا الوضع الذي يعرف تفاصيله ومشاكله مثقفي المجتمع الجزائري، لأنهم جزء من الثقافة والأزمة، وهي مهمتهم في فهم وتحليل الأزمة الثقافية وطرح الحلول بطريقة علمية موضوعية نقدية، بما يخدم استقرار الثقافة ومكوناتها باعتبارها حاضنة المجتمع وتفاعلاته المتعددة.

5.1 الثقافــة والعنــف:

يطرح "عنيات" سؤالا حول علاقة الثقافة بالعنف حيث يقول، "كيف ارتقى العنف إلى أن يكون موروثا ثقافيا حقيقيا، يتناقل ربما بقوة أشد من تناقل التسامح؟، كيف أن التسامح يتطلب مجهودا، في حين أن اللاتسامح يعبر عن نفسه بصورة شبه آلية، أو قُل سَهْلة؟"(عبد الكريم عنيات، 2018، ص24). إذا كانت الثقافة ذلك الكل المركب، هل هذا يعني أن العنف - فعل مادي ومعنوي-، عنصر مكون في النسق الثقافي؟، إذن فان الثقافة الإنسانية تحتوي على الكثير من العنف الذي تحول بعضه إلى عنف مبرر، وهذه المظاهر موجودة في المجتمعات الإفريقية

والعربية بشكل ملحوظ في عاداتها وتقاليدها. وما هو عنف في ثقافة مجتمع ما، نجده ضروري ومسموح به في ثقافات أخرى، وقد يعبر على قدرة الفرد – رجل أو امرأة– في تحمل المسؤولية بتحمله عنفا ماديا أو معنويا. رغم أن المجتمع العصري تخلى عن الكثير من العنف التقليدي، إلا أن مظاهر التحول التي عرفها أنشأت عنفا موازيا تعدى الأسرة والمجتمع ووصوله إلى العالمية، عنف جديد تخطى الإنسانية من أجل مصالح ونفوذ الدول المتقدمة، حتى أنتجت الثقافة العالمية مصطلح جديد وهو صنع وتصدير (صناعة الإرهاب) العنف إلى المجتمعات التقليدية الدينية.

وأصبحت السلطة تستعمل العنف أكثر من الأفراد والجماعات تحت غطاء المبرر والقانون والأمن العام، مصطلحات براقة لتغطية وحشية العنف، حيث استعمل لضرب الحرية والديمقراطية. كما تعمدت السلطة إدخال الثقافة في الكثير من المتهات لإضعاف دورها ومكانتها بين الأنساق الأخرى، باعتبارها محرك مهم لتنمية المجتمع ثقافيا، ومثال ذلك مشكلة الهوية الوطنية في الجزائر بين (العرب والأمازيغ والشاوية..)، ومشكلة اللغة وعدم الفصل في أسبقية اللغة العربية، مما فتح الصراع بين النخب المعربة والمفرنسة.

شهدت العشرية السوداء في الجزائر، ظاهرة استهداف النخب المثقفة بشتى أنواع العنف من تهديد واختطاف ثم انتقل إلى مرحلة القتل، وتصفية الكثير من المثقفين الذين كانوا ضد الفكر المتطرف والمتشدد. ظاهرة فقدت الجزائر بسببها الكثير من المثقفين، أما الذين نجوا من التصفية كانت وجهتهم الهجرة إلى الدول الغربية وخاصة فرنسا، لعدة أسباب من بينها اللغة والبعد التاريخي والتقارب الجغرافي، هذه الخسارة أثرت كثيرا على الثقافة الجزائرية باعتبار المثقفين ركيزة من ركائز الثقافة، وطبقة مهمة في تنمية المجتمع والمعرفة وفي الحياة السياسية.

2. المميـزات العـامــة للنخبــة:

كل فئة من المجتمع تتمايز عن أخرى، مما يجعلها تنفرد بخصائصغير موجودة في الفئات الأخرى، وهذه المميزات تكون إما مكتسبة أو خاصة (موهبة)، مما تجعلهم ينتمون إلى الصفوة البارزة والحاكمة في مجتمعهم، وينشطون في جميع العلوم والمجالات الحياتية ومن أبرز هذه الصفات:

1.2 التميـز: ينظر أصحاب الاتجاه السيكولوجي في تناول "النخبة" ومنهم "باريتو" إلى أفراد النخبة باعتبارهم عناصر يشكلون فئة تتوفر فيها مميزات النبوغ و التفوق والذكاء والقدرة على القيادة، والتميز على الآخرين في النشاطات التي يشرفون عليها وحسب نظرهم فإن هذه المميزات الذاتية هي التي تجعلهم في صدارة الطبقات الاجتماعية، وتعطيهم الأفضلية في المناصب القيادية والسياسية والثقافية.

2.2 التنظيـم: من بين مميزات النخبة حسب أنصار الاتجاه التنظيمي في دراسة النخبة والذين نجد من بينهم "موسكا" وتلميذه "متشلز"، اعتقادهم بأن أية مجموعة لا يمكنها الوصول إلى مصاف الفئة النخبوية إلا إذا توفرت فيهم القوة التنظيمية وتقديرها الدقيق لمصادر السلطة

ومراكز القوة في المجتمع، وتعد هذه الميزة من بين أهم الميزات التي تختصبها النخب الحالية خاصة في عهد العولمة المبنية على المصالح والتحالفات.

3.2 الاحتكـــار: تسعى النخب إلى احتكار رؤوس الأموال المتوفرة لديها سواء أكانت رؤوس أموال اقتصادية أو سياسية أو ثقافية أو رمزية...الخ، لأنها تشكل عامل قوة بيدها، وفي حالة ما إذا لم تتوفر لديها رؤوس الأموال هذه، ستسعى للحصول عليها بكل الطرق المتاحة.

4.2 الدوران: إن البشر هم صانعو التاريخ عبر ملاحمهم وإنجازاتهم وإخفاقاتهم وأخطائهم، وهكذا فانه كما يمكن للأفراد الانتقال من طبقة إلى أخرى عبر ما اصطلح عليه علماء الاجتماع "بالحراك الاجتماعي"، وهناك ظاهرة جديدة وهي وصول فئة الأغنياء إلى السلطة رغم عدم درايتهم بالعمل السياسي، ودخول المال الفاسد إلى السياسة لأنه استعمل للوصول إلى مناصب سياسية مثل أعضاء البرلمان، وهذا ما حدث في الجزائر والكثير من البلدان العربية.

3. النخب المثقفة وبناء مشاريع ثقافية فكرية:

عرفت الجزائر في السنوات الأخيرة عدة أزمات سياسية اقتصادية واجتماعية، فتحت المجال لبروز أزمة أخرى أكثر أهمية ووقع على مجتمعنا، وهي الأزمة الثقافية التي تعتبر أيضا أزمة نُخب مُثقفة، حيث وجدت الساحة الثقافية المليئة بالصراعات الإيديولوجية والسياسية والاجتماعية، بأبعادها اللغوية والدينية عبر تاريخ ثقافي تعرض للكثير من المتغيرات، ومن خلال ذلك سنحاول التطرق إلى المشروع الثقافي لدى المثقف في المجتمعات العربية وفي المجتمع الجزائري، مبرزين أهم التحديات والصعوبات والأفاق لدى المثقف والمجتمع:

1.3 أهم التحديات التي تواجه المشاريع الثقافية في البلدان العربية:

تعرضت الثقافة العربية إلى مجموعة من الهجمات الثقافية الدخيلة عن هويتها العربية الإسلامية، في إطار العولمة الثقافية الغربية بوجه الخصوص، وما ساعد انتشار هذه الثقافة هي وسائل الإعلام، التي أظهرت لنا ثقافة المجتمعات الغربية والتي كثيرا ما تتنافى مع الثقافة العربية، حيث بينت لنا أنه مجتمع مادي بثقافته الاستهلاكية وثقافة الأنا، فقد انتقل المجتمع الغربي من العائلة الكبيرة إلى الأسرة الصغير، هذه الظاهرة بدأت تنتشر في المجتمعات العربية، وبها ستفتقد قيم الوحدة والتعاون والتآزر. كما انتقل الوضع من نقل الثقافة إلى المشاركة فيها والتواصل معها، عبر مواقع التواصل الاجتماعي ما أنتج جيلا جديدا متأثرا بالثقافة الغربية تفكيرا وسلوكا.

يرى بعض الباحثين العرب أن الثقافة العربية تعيش مرحلة "الارتقاء" عن الثقافة العالمية في فترة معينة، وهذا قد يمثل رفض العقل العربي للتجديد، من أمثال تركي الحمد الذي يرى "أنه بالنظر إلى خصائص الثقافة العربية والعقل العربي لمتحدث عنها، فانه يمكن الوصول إلى جواب معين وهو أن الثقافة تعتقد أن العلوية (الاستعلاء) في ذاتها، وإن كانت تدرك حسيا أنها ليست كذلك في هذه المرحلة من التاريخ على الأقل"(تركي الحمد، 2014، ص246). إن كانت مسألة

العلوية تعني الحفاظ على الهوية الثقافية العربية، وذلك من خلال السير ضد تيار العولمة الثقافية فهذا سيفقدها مكانتها كثقافة فرعية ثرية بتنوعها عريقة بحضارتها. مسايرة التيار أصبحت حتمية عالمية وهنا يأتي دور المثقف العربي لإظهار هويتنا الثقافية، ممثلا في العقل العربي المتحضر القابل للتنوع الثقافي والفكري، سواء في كتاباته وخطابه العلمي والعقلاني بعيدا عن الانعزالية والتشدد دون الذوبان الكامل.

من أهم المشاريع الثقافية لدى المثقفين العرب التي يجب المحافظة عليها والتأسيس لها هو الدين "الإسلام"، وإضعاف الإسلام هو إضعاف لهويتنا. ولارتباطه الوثيق باللغة العربية لأنها تعتبر من بين أهم محددات المكونة لهويتنا الثقافية، وللمحافظة عليها يجب استعمالها وذلك من خلال تعميمها في المجال التعليمي دون إهمال اللغات الأجنبية، خاصة عند فئة الشباب. حيث خصصت الإمارات المتحدة العربية جائزة قيمة "تحدي القراءة العربي" لفئة الأطفال لربطهم بلغتهم الأم. فالعالم يتميز "بنوع ثقافي كبير فقد يزخر بما يقارب ستة ألاف لغة، والمستخدم منها على مستوى العالم ثلاث لغات فقط يتحدث بها 92% من سكان العالم، وهذا حسب تقدير منظمة اليونسكو"(المعتصم بالله أحمد خلايلة، ص262). إن استخدام البلدان العربية للغتهم الأم يعتبر ضعيفا في الممارسة الفعلية، خاصة أنهم حافظو على لغة المستعمر أما البلدان التي حاولت تعريب جميع تعاملاتها ومراسلاتها، وجدت نفسها ملزمة باستعمال لغة العلم والمعرفة – اللغة الانجليزية، وحتى السياسات الداخلية للسلطة لم تشجع عملية التعريب، حيث أن الكثير من القطاعات مازالت تستعمل اللغة الفرنسية بشكل كبير، وهذا الوضع أكثر انتشارا في دول المغرب العربي، وهو إهمال لهويتنا اللغوية وتشويه لقيمتها الحضارية والإنسانية.

صناعة أو إنتاج النخب هي عملية مهمة لبقاء المجتمع في نفس مسار المجتمعات المتطورة وضمن التاريخ الإنساني، كما تنتهج الكثير من الدول على عملية إنتاج نخبها سواء في الميدان الثقافي أو السياسي والاقتصادي والتقني، دول مثل بريطانيا وأمريكا وفرنسا صنعت نخبها حتى وصلوا إلى مناصب حساسة، وخير دليل هو الرئيس الفرنسي امانويل ماكرون " Emmanuel Macron" هو خريج المدرسة الوطنية للإدارة. أما في المجتمعات العربية لا نجد ثقافة أو سياسة لدى السلطة لإنتاج نخبها المثقفة، من أجل بناء مجتمع يمكنه الاعتماد على أبناءه في ظل عالم غير مستقر كثير التحولات والصراعات والمصالح.

2.3 أهم التحديات التي تواجه المشاريع الثقافية في الجزائر:

للخروج من الأزمة الثقافية في الجزائر بأبسط الأضرار، أو التخفيف من حدتها وأثارها الظاهرة بشكل واضح في المجتمع، في مشاكل ثقافته وهويته الدينية واللغوية والإثنية والسياسية. وجب وبشكل سريع على السلطة السياسية إعادة الاعتبار لجميع النخب المثقفة (ثقافية، أكاديمية، سياسية، اقتصادية..)، من خلال حرية التعبير –النقد- وحرية نقل المعلومة، وحرية إقامة موائد فكرية حول أهم القضايا السياسية والثقافية، وحرية إنشاء مراكز الفكر المهتمة بالدراسات الإستراتيجية الاستشرافية، وإشراك المثقفين في الحياة السياسية لتنظيف أهم مؤسسات الدولة

خاصة البرلمان بغرفتيه من الفساد والجهل البيروقراطية. كما ستعمل هذه الخطوة على تقريب المثقف من أصحاب القرار السياسي "السياسة"، بما يخدم المصلحة العامة، وفي نفس الوقت ستعمل على توحيد المثقفين في شكل كتلة متحدة أهدافها متقاربة. رغم أن السلطة فتحت المجال الديمقراطي وحاولت تحسين عملية التواصل بينها وبين النخب في أهم القضايا الوطنية، إلا أنه مجال ضيق لا يسمح للمثقفين التحرك فيه بحرية.

أما الخطوة الثانية فتتمثل في دور المثقف والسلطة بدرجة أقل، على تحديد أهم نقاط الاختلاف والصراع في الثقافة الجزائرية، سواء بين فئة المثقفين فيما بينهم حسب اختلاف توجهاتهم الفكرية، والانتقال إلى الخلاف الموجود بين المثقف والسياسي الذي يعتبر من القضايا الشائكة، وهي عملية كثيرة المراحل والأطراف ومتعددة القضايا، لكن يجب العمل عليها حتى لا تدخل الثقافة الجزائرية في غيبوبة عواقبها خطيرة على المجتمع ككل وعلى الأجيال القادمة.

عندما تكلم ألان تورين Alain Touraine حول موضوع المثقفون ضد الحداثة، موضحا تاريخية العلاقة وكيف بدأت بالدعم والاهتمام إلى أن انتهت بالرفض والتخاصم، حيث يقول "بقدر ما كان مثقفو منتصف القرن التاسع عشر مشحونين بأحلام المستقبل، كان يسيطر على مثقفي منتصف القرن العشرين الشعور بالكارثة وباللامعنى وباختفاء صانعي التاريخ. كانوا قد اعتقدوا أن الأفكار تقود العالم، فانحدروا إلى مجرد إدانة صعود الهمجية الحتمية أو السلطة المطلقة أو رأسمالية الدولة الاحتكارية"(ألان تورين، 1997، ص206). أصبح المثقفون غير راضين على التوجه الحداثي المتطرف الذي تسير فيه غالبية الأنظمة السياسية، وهذا التوجه يعبر عن الرغبة المادية التي سيطرت على السلطة، متنكرة لكل ما هو معنوي رمزي مما أثر على ثقافة المجتمعات باعتبارها ثقافات فرعية، وهذه الأخير تواجه تحديات كبرى بما يسمى العولمة. وعليه بقيت النخب المثقفة هي الحامي الأخير للثقافة والفكر والبحث العلمي، هي ثقافة تمثل هوية مجتمع وتاريخ أمة.

منظومة التبعية التي فرضتها السلطة على النخب العلمية –المدرسين-، عبر عقود ومراحل حتى اندمج المثقف الأكاديمي بشكل رهيب، لدرجة يعجز عن الاستغناء عنها وظيفيا وماديا، ولا يستطيع نقدها ولا إعلان رفضه لها، هذه الوضعية التي دفعت المثقف إلى الرضوخ والتراجع والصمت، يجب على النخب المثقفة الحقيقية التقليل من حدتها ودفع مضارها الفكرية، والعمل على إيجاد البدائل حتى يتحرر المثقف وخاصة الأكاديمي المرتبط ماديا بالسلطة على الاعتماد عليها، حتى يصبح متحررا فكريا يجب أن يتحرر ماديا، خاصة إذا كان للمثقف مشروع ثقافي بنائي، ونجاحه سيدفع المجتمع على إنجاب أجيال واعية. لأن علاقة المثقف بالسلطة والسياسي ستبقى متوترة باعتبار هذا الأخير أقام سلطة على حساب أوهام مجتمعه، ولأنه أدرى بتاريخ السياسي الأسود وحاضره الفاسد ومستقبله المجهول. لأن مشروع المثقف يجب أن يتمتع ببعض الصفات، من بينها انطلاق مشروعه كفكرة مبنية على أهداف خالية من المصالح الشخصية المادية، كما قال برهان غليون "هذا يعني أنه لا يمكن لنخبة أن تنشأ وتكون فاعلة وقادرة على إنشاء جماعة سياسية من دون تحقيق شرطين: الاستقلال عن أصحاب المشاريع والأعمال والمال

من جهة، وتكوين وعي واضح بالمسؤولية تجاه المجتمع والرأي العام من جهة ثانية"(برهان غليون، 2010، ص14). إلا أن المتابع للوضع السياسي الجزائري خاصة في السنوات الأخيرة، سيلاحظ ذلك سيطرة أصحاب المال على النخب مما وضع هيبة مؤسسات الدولة (التشريعية) على المحك، وفقدت النخب السياسية وزنها بين العامة (الشعب) وأمام قوة السلطة.

لنجاح مشروع المثقف والوصول إلى نتائجه الثقافية على المجتمع والسلطة، في إطار الارتقاء بالفكر الجماعي للمجتمع والانفتاح الديمقراطي والسياسي للسلطة، ذلك لخلق فضاء مبني على الحوار البناء لكل الفاعلين، يجب على النخب الحذر من تمييع الثقافة "ماديا"، هذا النسق المادي أصبح أكثر خطورة خاصة عندما انتقل ليصبح فكرا وإيديولوجية في سياق تطور المجتمعات، لأنه فيما مضى كانت الثقافة عبارة عن رسالة إلا أنها تحولت إلى آلية للربح المادي السريع، وهذا ما هو منتشر في المجتمعات الغربية لما تتمتع به من إمكانات.

قبل أن نتكلم عن تأثير وسائل الإعلام على المشروع الثقافي في الجزائر، يجب أن نتحدث عن اصطدام الثقافي بالمادي وتأثيراته السلبية والايجابية، أولا الجزائر لم تصل ثقافتها إلى مرحلة الذوبان في الماديات ببعدها التجاري والاقتصادي، لان النخب الاقتصادية الجزائرية لا تمتلك ثقافة المتاجرة الثقافية خاصة في المجال السينمائي والمسرحي والأدبي بشكل عام، وهي مبتدئة في هذا المجال مقارنة ببعض الدول العربية والإسلامية مثل مصر وسوريا وتركيا. لكن البعد المادي لديه ايجابيات ولا يمكن الاستغناء عنه، مثلا في عملية التسويق الثقافي والسياحي للبلاد، وعمليات الطبع والنشر رغم غلبة الجانب التجاري على الثقافي، إلا أنها مهمة في نشر المعرفة وكتابات المثقفين للجمهور. أما وسائل الإعلام في الجزائر رغم كثرتها لم تعطي الثقافة حقها، وركزت اهتمامها بالجانب السياسي والترفيهي لارتباطه بمداخيل القنوات الإعلامية –الإشهار، وباعتبار أن الجمهور "المشاهدين" لا يهتمون بالحصص الثقافية، لهذا وجب على النخب المثقفة مضاعفة الحصص والندوات الثقافية عبر وسائل الإعلام، وكذا إنشاء قنوات متخصصة بكل ما هو ثقافي.

خاتمة:

لم تعرف ثقافة المجتمع الجزائري جمودا عبر تاريخها الطويل، بل شهدت الكثير من التحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، تماشيا مع تغيراتها الجغرافية التوسعية عن طريق حروبها وثوراتها، والتي فتحت المجال لبروز ثقافات متعددة في الجزائر، جعلت من المثقف يلعب دورا كبير في دراسة المجتمع ويلعب دورا أبرز في ثبات بنية هذا المجتمع باعتباره عاملا أساسيا من العوامل المؤثرة في التجديد الثقافي والتنوع الحضاري، الذي يجعل من البنية الثقافية أداة للحفاظ على القيم والمبادئ والعادات والتقاليد عبر الأجيال لاكتساب هوية ثقافية واستقلالية وطنية تدعم إنتاج نخب في مختلف المجالات والأصعدة وتمثل المجتمع وتحافظ عليه.

كما كان للنخب الجزائرية تأثيرا على مسألة الإشكالية الثقافية بكل أبعادها السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، رغم اختلاف التأثير من نخبة إلى أخرى وحسب وزن المتغيرات. إلا أن بعضها وجد لنفسه مكانة في ظل التحولات التي عرفها تحول فكر النظام وطريقة تعامله مع

الفاعلين، فإذا نظرنا إلى النخبة الاقتصادية قبل عشرة سنوات سنجدها غير مأثرة ولا متأثرة بالسياسة، وبقيت علاقتها بالسياسة سطحية، وهذا ما أثبتته دراسة حسان مراني على أن 54.67% من الإطارات الاقتصادية (باعتبارها نخبة) أكدوا أنهم يهتمون بالقضايا والأحداث السياسية، و43.33% أكدوا عدم اكتراثهم بالقضايا نفسها، و90% منهم صرحوا أنهم لا ينتمون لأي تشكيلة أو تنظيم سياسي(حسان مراني، 2005، ص30). إلا أن هذا الوضع تغير جذريا بسبب تغير رؤية النظام السياسي، الذي أعطى دفعا كبيرا للنخبة الاقتصادية، وذلك من خلال فتح المجال لأصحاب المال والأعمال لممارسة العمل السياسي، رغم الانتقاد الذي تعرضت له هذه الظاهرة وسمته الفساد السياسي، وما أعطى النخبة الاقتصادية وزنا وفعالية هو إنشاء "منتدى رجال الأعمال" برئاسة رجل الأعمال "علي حداد"، الذي وجد دعما من النظام في مقابل تبادل المصالح بينهما.

قائمة المراجع:

1.إدريس صابي(2014)، المثقف والسياسة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.
2.إدوارد سعيد(2005)، الأنسنية والنقد الديمقراطي، ترجمة: فواز طرابلسي، دار الآداب للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، بيروت، لبنان.
3.أسماء إبراهيمي(2018)، العلاقة بين الثقافة والهوية، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مجلد 7، عدد 14، جامعة محمد بوضياف، مسيلة، الجزائر.

4.ألان تورين(1997)، نقد الحداثة، ترجمة: أنور مغيث، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، المجلس الأعلى للثقافة، مصر.
5.برهان غليون(2010)، في النخبة والشعب، حاوره لؤي حسين، دار بترا للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، سوريا، دمشق.

6.بن خدة نعيمة(2012-2011)، المثقف والسلطة عند ادوارد سعيد، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة، جامعة وهران.
7.بن عودة موسى(2016)، الهوية الثقافية الجزائرية وتحديات العولمة، مجلة المعيار، العدد الثالث عشر، قسنطينة، الجزائر، جوان.
8.تركي الحمد(2014)، الثقافة العربية أمام تحديات التغيير، دار مدارك للنشر، الإمارات العربية المتحدة.
9.تيم ادواردز(2012)، النظرية الثقافية: وجهات نظر كلاسيكية ومعاصرة، ترجمة: محمود أحمد عبد الله، المركز القومي للترجمة، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
10.حسان مراني(2005)، محاولة من اجل تحديد بعض العناصر الأساسية المكونة لهوية الإطارات، الإطارات الصناعية: شروط تكوين نخبة حديثة، دفاتر المركز، المركز الوطني للبحث في الانتروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران، الجزائر.

11.دنيس كوش(2007)، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، تر: منير السعيداني، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الاولى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان.
12.سلاف نعيمة وكدورلي عبد الكريم(2015)، الثورة الجزائرية وانقسامية النخبة المثقفة، مجلة عصور الجديدة، العدد 24-25، الجزائر، جانفي – جوان.

13.سماح بلعيد(2012)، المثقف اللامنتمي اجتماعيا وتجلياته في الخصوصية المجتمعية الجزائرية: نظرة نقدية حالة الجزائر منذ انتفاضة أكتوبر 1988، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 28/27.
14.عمر بن قينة(2000)، المشكلة الثقافية في الجزائر: التفاعلات والنتائج، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الأردن.
15.عبد الكريم عنيات(2018)، من ثقافة الإدانة إلى إدانة الثقافة: نحو نظرية فلسفية جديدة للثقافي، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 15، العدد 26، جامعة سطيف.
16.عبد الغني عماد(2006)، سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم والإشكالات... من الحداثة إلى العولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الاولى، بيروت، لبنان، فبراير.
17.قرفي عبد الحميد(2011)، دور المثقف في فهم وتفسير الواقع في المجتمع، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع23، نوفمبر.
18.لبيب الطاهر(1992)، الثقافة والمثقف في الوطن العربي، سلسلة كتب المستقبل العربي (10)، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت، لبنان.
19.مروان راسم كمال(دس)، دور الجامعات في الثقافة الوطنية، فيلادلفيا الثقافية، جامعة فيلادلفيا، كلية الآداب والفنون.
20.المعتصم بالله أحمد الخلايلة(2018)، أبعاد العولمة الثقافية على الهوية العربية في عصر أحادي القطبية، مجلة التراث، العدد 8، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر.
21.نبيل حليلو وطارق مخنان(2013)، دور النخبة المثقفة في المجتمع، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، العدد 07: سبتمبر.

22.يسعد شريف صحراوي(2016)، مسألة الثقافة في الجزائر بين الهوية والاندماج، المجلة الجزائرية للسياسات العامة، العدد 9، جامعة الجزائر3، الجزائر، فيفري.
23.Djamel GUERID(2002), Algérie: dualité de la société et dualité de l’élite les origines historiques, ELITES ET SOCIETE: ALGERIE et EGYPTE, EREAD- ARCAASD, Casbah éditions.
24.Mustapha HADDAB(2002), pour une approche structurale du champ des élites en Algérie, ELITES ET SOCIETE: ALGERIE et EGYPTE, EREAD- ARCAASD, Casbah éditions.

التحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي بالمدارس وآليات مواجهتها بالمجتمع القطري

أ.د ماجدي عاطف محفوظ د.محمد عبد الحكيم خلف
قسم العلوم الاجتماعية، جامعة قطر- قطر

ملخص: تواجه الخدمة الاجتماعية المدرسية بدولة قطر بتحديات متعددة ناتجة عن عوامل مهنية وأسرية وثقافية وتنظيمية؛ الأمر الذي يؤدي إلى الإعياء المهني لدي الأخصائيين الاجتماعيين، وعدم قدرتهم على القيام بأدوارهم على المستوى المطلوب، ولعل دراسة هذه التحديات والعمل على إزالتها أو الحد منها من الأمور الهامة لتطوير الخدمة الاجتماعية بالمدارس، ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التدريب والتخطيط وتحديد المهام مع زيادة عدد الأخصائيين الاجتماعيين ليتناسب مع عدد الطلاب، وقد قام الباحثان بجمع البيانات باستخدام الاستبيان والمناقشة الالكترونية من (22.3%) من جملة الأخصائيين الاجتماعيين الذين يعملون بمدارس دولة قطر، وتم تحليل البيانات باستخدام المعاملات الإحصائية المتعددة، للإجابة على تساؤلات البحث والتي ارتبطت بأهدافه والتي تمحورت حول التحديات المهنية والمادية والأسرية والتنظيمية والثقافية، وقد أظهرت النتائج هذه التحديات، ثم تم اختتام البحث بالتوصيات والتي كان من أهمها (التدريب المستمر على مهارات الممارسة العامة في المجال المدرسي ، تكثيف الاتصال بأسر الطلاب لمتابعة أبناؤهم بشكل مستمر من خلال الاجتماعات والفعاليات والاتصالات الأسرية والزيارات المنزلية)، ثم المراجع العربية والأجنبية.

الكلمات المفتاحية: التحديات، الأخصائي الاجتماعي المدرسي، المجتمع القطري.

Abstract: The school social service in Qatar faces numerous challenges due to several professional, familial, cultural and organizational factors. Such factors lead to a kind of vocational fatigue of the social workers and their ability to fully accomplish their roles. The present study aims exploring the proposed challenges and possible mechanisms encountering those challenges or at least reduce. Several previous studies suggested that training, planning, task designation and increasing the number of social workers to suit the increasing number of students. The data was collected electronically by means of online questionnaire. The data represented about (22.3%) of the school social works in Qatar. The data was analyzed using relevant statistical techniques to answer the research questions related to research objectives focusing on the professional, material, familial,

organizational and cultural challenges. The results indicated that, these challenges. The researcher concluded that continuous training and development of skills in general practice in schools, increasing contact with the students' families to follow their children continuously through meetings and events, family communications and home visits).

Keywords: Challenges, School Social Workers, Qatari Society**.**

أولاً: مشكلة البحث:

يمر المجتمع القطري في الوقت الحالي بمرحلة تنموية هامة تتطلب منه الاهتمام بكل ثرواته وتنميتها على النحو الذي يضمن له مسايرة المجتمعات المتقدمة، وإذا كان العنصر البشرى يمثل موردًا هامًا من موارد المجتمع مثلما تنظر الية رؤيـة قطر الوطنيـة 2030 فإن العمل على توفير مقومات النمو الاجتماعي السليم لأفراده ومواجهة المشكلات والمعوقات التي تعترضهم يمثل ضرورة تفرضها متطلبات الظروف الحالية لتحقيق أهداف المجتمع في إعداد جيل من الشباب قادر على تحمل مسئولية تنمية مجتمعه والنهوض به من كافة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية. لذلك تهتم الدولة بالسعي نحو الوصول إلى أعلى مستوى من النمو والتقدم، من خلال تحقيق التنمية الشاملة والمستديمة في كافة مجالات الحياة، اعتمادا على مؤسساتها المختلفة، وبخاصة المجال التعليمي.

لذا تلعب مؤسسات التنشئة الاجتماعية دورًا رئيسيًا في توفير مقومات النمو الاجتماعي السليم لأفراد المجتمع وذلك من خلال ترسيخ القيم الاجتماعية والدينية وغرس أنماط السلوك الايجابي لديهم (فرماوي،2005، ص147).

فالتربية الحديثة لا تعني بعملية تلقين جملة المعارف والمعلومات فحسب؛ بل لها وظيفة مزدوجة تتمثل في تلقين المعرفة ومختلف المهارات بالإضافة إلى إعتنائها بسلوكيات التلميذ وصقلها طبقًا للمحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه (اوميدي،2018، ص280).

وأصبحت المؤسسات التربوية تقوم بدور كبير في تقدم المجتمعات، وفي تعديل سلوك الأفراد وتنشئتهم وإكسابهم القيم الملائمة للمجتمع الذي ينتمون إليه، وتعد المدرسة مؤسسة تربوية أنشأها المجتمع لجعل أفراده أعضاء صالحين (الخزاعلة،2013، ص7)، إن التلاميذ تعيش اليوم موجة التكنولوجيا والتحرر الثقافي والاجتماعي في أعقد صوره، لهذا السبب بدأت المدارس في التغيير والإصلاح وتبني نماذج تربوية ملائمة لهذا التغيير السريع، ولرفع مستويات التحصيل وتحسين الجودة إذا اعتبرناها أحد معايير التفوق والتميز في هذا العصر.

فالمدرسة ليست مكانًا لإكساب التلاميذ المعرفة والمعلومات فقط؛ بل هي المكان الذي يتم فيه تدريب وتأهيل التلاميذ وتزويدهم بالخبرات الحياتية المختلفة، وبالقدرات الخاصة لمواجهة الحياة

ومشكلاتها بشكل إيجابي، لذا يجب أن تكون أولاً مكانًا محببًا للتلميذ، لا مكانًا ينتظر التلميذ كل فرصة للابتعاد عنه (أبو النصر،2009، ص31).وتعتبر المدرسة إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي يعهد إليها المجتمع بمهمة رعاية أبنائه وتنشئتهم وإكسابهم القيم والاتجاهات البناءة إلى جانب إكسابهم المعارف والخبرات والمهارات التي تساعدهم على مواجهة المواقف المختلفة. حيث تعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية لها أهدافها التربوية والتعليمية والاجتماعية التي تعمل على تحقيقها لخدمة المجتمع(Coriz2013,p34)، ويمكن الحكم على فاعلية المدرسة من خلال المناخ الإيجابي المنضبط، والذي يتمثل في شعور الطلاب بالرضا عن المدرسة من خلال المواظبة على الحضور، وإحساس المعلمين بالرضا الوظيفي، واللوائح المنظمة داخل المدرسة، وتعاون جميع العاملين بالمدرسة كفريق عمل متكامل يسعي لتقديم خدمة جيدة، وتوفير بيئة مدرسية صالحة وداعمة للتلاميذ ومساعدة التلاميذ على تحقيق النمو الاجتماعي والأكاديمي الصحيح (موسي& حامد،2010، ص55).وهذا ما أكدت عليه دراسة توسي مينج--Tosui Ming(2006)والتي أشارت في نتائجها إلى أهمية تمكين التلاميذ من الاستفادة من البيئة المدرسية، ومنها تهيئة بيئة ملائمة لعلاقة التلاميذ بالمدرسة، وتحقيق التوافق مع فريق العمل بالمدرسة من خلال التفاوض والضبط إن استلزم الأمر، وأيضًا التعاون مع المعلمين بالمدرسة لتنظيم البرامج التعليمية للتلاميذ في تحقيق نتائج إيجابية.

وعلى الرغم من ذلك يواجه الطلاب العديد من المشاكل والعقبات التي تتدرج من البسيط إلى المعقد والتي تعوق تحصيلهم الدراسي وتوافقهم الدراسي والاجتماعي والنفسي، وتكمن خطورة تلك المشكلات فيما يترتب عليها من آثار سلبية كثيرة، وهذا ما أكدت عليه دراسة Katholiki, et al. (2013) التي استهدفت تحديد المشكلات العاطفية والسلوكية التي يعاني منها طلاب المدارس وتأثيرها على الانتماء للمدرسة، وأكدت نتائجها أن الطلاب يعانوا من مشكلات سلوكية وعاطفية تؤثر على معدل الصحة العقلية لديهم كما أنها تضعف ارتباطهم بالمدرسة وتؤثر بالسلب على درجة انتائهم للمدرسة.

والخدمة الاجتماعيةكمهنة إنسانية تستهدف مساعدة الأفراد والأسر والجماعات والمجتمعات في تعزيز قدراتهم على الأداء الاجتماعي السليم وتهيئة الظروف الاجتماعية المناسبة لتحقيق هذا الهدف (الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم،2011، ص50)،كما تلعب الخدمة الاجتماعية أدورًا متعددة في العمل مع هذه المشكلات من خلال استخدام الأساس المعرفي مع الأساس المهارى بالطرق التي تتفق مع الأساس القيمي للخدمة الاجتماعية، وتشتمل الممارسة في المجال المدرسي على العلاج بالتخلص من المشكلات الاجتماعية أو النفسية أو الشخصية القائمة وإعادة تأهيل الذين ضعفت قدراتهم على الأداء الاجتماعي وتتضح ممارسة الخدمة الاجتماعية إما على مستوى الوحدات الصغرى أو المتوسطة أو الكبرى(Barker,2003, p155).

إذا فالمجال المدرسي يُعد أحد المجالات الهامة لممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية التي تهدف إلى مساعدة المدرسة في تحقيق وظيفتها وأهدافها التربوية والتعليمية، حيث تساعد الطلاب على مواجهة مشكلاتهم، وتستند الخدمة الاجتماعية بالمجال المدرسي على الدراسة المستمرة

للأوضاع والتغيرات البيئية والمجتمعية، وكذلك الاحتياجات والمشكلات المتجددة حتى تستطيع أن تجدد وتبتكر من طرق الممارسة بما يتناسب مع المتغيرات الجديدة. (ريان، 2005، ص75).

كما تعمل الخدمة الاجتماعية المدرسية على الربط بين المدرسة والأسرة والمجتمع ويكون الأخصائي الاجتماعي جزءًا من العملية التعليمية وليس بمنأى عنها يعمل مع مختلف الأطراف من إدارة ومدرسين، وتعمل الخدمة الاجتماعية المدرسية على الدعم الاجتماعي والتعليمي للطالب (Waller, 2012, p210). وتقديم المشورة الفردية والجماعية، ومساعدة الطالب في الأزمات والتدخل المبكر معه، وتدريب الأسرة على كيفية مساعدة الطالب على الاستذكار(Raines, 2008, p81).غير أن مجال الخدمة الاجتماعية المدرسية لا يزال يتسم بالطابع الفني (المهارى) الذي يعتمد على القدرات الشخصية للاختصاصي (للأخصائي) الاجتماعي، حيث يجد نفسه أمام ميدان عريض يفرض عليه تنوعًا في أساليب الأداء لتباين المجالات واختلاف طبائع الأفراد وتعدد المشكلات، حتى يتمكن من استيعاب الأفراد والنسق الكلي للمدرسة، والتعامل مع التحولات المتعلقة بالدوائر المحيطة المؤثرة على بيئة المدرسة-مثل الأسرة والبيئة المحلية-ثقافيًا واجتماعيًا واقتصاديًا (عبد الرازق،2004، ص2689). وهذا ما أشار إليه David(2004) في دراسته حيث يري أن التدخل المهني يتطلب العديد من أنماط الممارسات المهنية في مواجهة موقف معين، حيث يستدعي ذلك انتقاء التكنيكات والاستراتيجيات التي تتناسب مع طبيعة كل موقف، وهو ما يفرض أن تكون شخصية الأخصائي ذات طبيعة تكاملية معارفه ومهاراته.

ويُعد الأخصائي (الاختصاصي) الاجتماعي المسئول مهنيًا عن ممارسة الخدمة الاجتماعية في مجالاتها المتنوعة بما فيها المجال المدرسي، وعليه اخراج طاقته لمواجهة مشكلات الفرد والجماعة بالأساليب العلمية؛ فيسهم مع غيره من العاملين في مؤسسات المجتمع في تحقيق التنمية المتكاملة المأمولة، وثمة حاجة إلى دعم الجهود المعنية على تحسين أداء مهام الأخصائي في مجالات خدمة المجتمع والارتقاء بها لتجويد ممارساتها نظريًا وتطبيقًا(شلبي، 2011، ص3). فحينما يمارس الأخصائي الاجتماعي أعماله فإنه يقدم خدمات عديدة إلى المحتاجين لتلك الخدمات، ويشارك الأخصائي الاجتماعي العديد من المهنيين الآخرين في المجهودات المبذولة لإتاحة تلك الخدمات للأفراد أو الجماعات (غرايبة،2011، ص137). فالتعامل مع المشكلات الطلابية ليس من السهولة بمكان، وأكد على ذلك العديد من الدراسات منها **دراسة Kelly & Stone (2009)** وأكدت النتائج على وجود العديد من المشكلات في المدرسة والتي يتعامل معها الأخصائيين لمواجهتها على مستوى الفرد والجماعة الصغيرة والأسرة، وحددت مجموعة من العوامل المؤثرة على عمل الأخصائيين في المدرسة منها: حجم القضايا والمشكلات في المجتمع المدرسي.

كما أظهرت **دراسة الشقصي (2010)**أن المعوقات التي تواجه عمل الأخصائي الاجتماعي في المدارس، أكثرها تأثيرًا المعوقات الخاصة بالأسرة والمجتمع ثم يليها المعوقات المرتبطة

بالإمكانات المادية والبشرية، ثم يليها معوقات مرتبطة بإعداد الأخصائي الاجتماعي ثم معوقات خاصة بإدارة المدرسة.

وقد تأثرت المدرسة بالعديد من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية التي مرت بها المجتمعات في مختلف أنحاء العالم وعلى الأخص المدارس القطرية المستقلة تحت رعاية المجلس الأعلى للتعليم سابقًا، فقد كانت تعتمد على التكنولوجيا بشكل أكبر من قيمة الإفادة التعلمية لذلك لوحظ اضطراب بناؤها وانكماش وظائفها خاصة في ظل الحياة التكنولوجية المعقدة، وظهور العديد من المشكلات التي واجهتها وتؤثر على توازنها وتنعكس أثارها السلبية على جميع أنساقها الفرعية ومن أمثلتها:

- التأخر عن المدرسة او الهروب منها والغياب المتكرر عن المدرسة.
- العنف المدرسي بكافة صوره وأشكاله المادية والمعنوية.
- المشكلات المرتبطة بإدمان المخدرات لدى بعض الأبناء نتيجة تواجدهم مع بعض أصدقاء السوء وكذلك ادمان الانترنت.
- المشكلات المرتبطة بالعدوان والتنمر.... إلخ.
- الانحرافات الأخلاقية ولاسيما الانحراف الجنسي.
- ضعف وقلة التواصل بين الأسرة والمدرسة.
- نقص الكفاءة المهنية للمتخصصين العاملين بالمدرسة.
- المشكلات الاجتماعية الناتجة عن اخلاف الثقافات سواء للطلاب او المدرسين.

وهذا ما أكدت عليه **دراسة حسن (2013)** حيث توصلت إلى تحديد مجموعة من المعوقات الإدارية مثل كثرة مسئوليات الأخصائي الاجتماعي، وقلة توافر أماكن لإجراء المقابلات مع الحالات، وضعف رغبة أولياء الأمور في المشاركة مع المدرسة.

ودراسة شهاب الدين (2016) الصعوبات التي تواجه الاختصاصي الاجتماعي الفترة الطويلة التي يحتاجها الطالب حتى يبدأ الثقة فيه وتقبله، وعدم تفهم أولياء الأمور للزيارات الميدانية وأهميتها فيمتنعون عن استقباله، وأن كثرة أعداد الطلاب تجعله غير قادر على الاهتمام بكل الفئات الطلابية التي تحتاج رعايته، وكذلك عدم وجود مكتب مستقل يمثل صعوبة كبيره، علاوة على الافتقار لأجهزة وتقنيات تساعده في تقديم البرامج الارشادية والتوجيهية للطلاب.

بينما دراسة مصطفى (2001) أوضحت أن هناك انخفاضًا في مستوى الأداء للأخصائي الاجتماعي وذلك من خلال أدائه المهني ورضاه الوظيفي؛ الأمر الذي يعكس مستوى جودة متدني للأخصائي الاجتماعي والذي يرجع إلى مجموعة من العوامل من أهمها الإعداد المهني والتدريبي.

أما **دراسة حسن (2014)** أشارت إلى أن هناك معوقات متعددة تواجه ممارسة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ومن أبرزها المعوقات المادية؛ مما يتطلب العمل على توفير الميزانيات الكافية مع تدريب الأخصائي الاجتماعي على استخدام مهارات مستحدثة في الممارسة المهنية العامة، كما كشفت الدراسة أن جميع الأخصائيين الاجتماعيين عينة الدراسة لم يحصلوا على أي تدريب لزيادة معارفهم وهذا يعتبر من أهم المعوقات.

وأكدت **دراسة الشريف (2009)** على نقص التدريب المستمر للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمجال المدرسي وعدم مسايرة أساليب الممارسة الفنية (المرتبطة بالتقنيات) للخدمة الاجتماعية والتغيرات المعاصرة التي تمر بها الحياة المدرسية، لذا أكدت **دراسةBernard (2010)**على أن أداء الأخصائيين الاجتماعيين مازال يحتاج إلى برامج تدريبية متقدمة يمكن من خلالها تحسين مستوى الأداء. وأكدت على تعظيم الاهتمام بمعالجة القصور الذي يعتري الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من خلال البرامج التي تقوم على أسس واستراتيجيات الخدمة الاجتماعية الامر الذي يسهم في أداء الاخصائيين الاجتماعيين العاملين مع الأطفال أو أي وحدة تعامل أخرى. كما توصلت دراسة **الزبير (2005)** إلى الحاجة الماسة لتدريب الأخصائيين الاجتماعيين على التعامل مع الأمات المختلفة التي قد تعوق الأداء الاجتماعي للعملاء، بينما **دراسة القبندي (2002)** تطرقت إلى إعداد وتجهيز الأخصائي قبل ممارسة العمل المهني وهو طالب وأكدت على الاهتمام بالتدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية باعتباره أحد المحاور الرئيسية في إعداد الطالب.

دراسةBarbara (2001) حيث بينت أنه من الضروري أن يسير التعليم والتدريب المستمر أثناء العمل جنبًا إلى جنب مع الممارسة المهنية حتى يتم الارتقاء بالمهارات المهنية ومستوى تقديم الخدمة للمستفيدين، مما يعكس حاجة الاخصائيين الاجتماعيين إلى التدريب المستمر لاكتساب معارف وخبرات ومهارات جديده حتى يستطيعوا أن يحققوا أهداف عملية التنمية.

ويتبين من العرض السابق أن هناك مشكلات متعددة تواجه الأخصائيين الاجتماعيين في مجال العمل المدرسي، وتتفاقم هذه المشكلات لسوء الأوضاع والظروف الراهنة والتي تمر بها المجتمعات في الانفتاح على المجتمعات الأخرى واختلال منظومة القيم الأخلاقية وضعف الوازع الديني وشيوع أنماط ثقافية تشجع على الاستهلاك واللامبالاة بشكل كبير في الآونة الأخيرة.

ونظرًا لما تهدف إليه الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي وما يقوم به الأخصائي الاجتماعي مستخدمًا أساليب متنوعة للممارسة يتضمن ذلك أربعة جوانب أساسية منها العلاجية، الوقائية، الإنشائية، التنموية.

الأمر الذي يتطلب العديد من المهارات المهنية أثناء التعامل مع الطلاب أو أسرهم أو المجتمع الداخلي للمدرسة سواء كانوا أعضاء هيئة تدريس أو إداريين أو غيرهم، كذلك التعاون مع المؤسسات المجتمعية بالمجتمع الخارجي والتي تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر مع المدرسة في رعاية الطلاب وتقديم الخدمات المختلفة لهم (على،2007، ص271).

واتساقًا مع ما تطمح إليه رؤية دول قطر 2030 إلى بناء مجتمع آمن ومستقر، وتعزيز رفاه الأفراد الجسدي والعاطفي والذهني ولا سيما النشء والشباب منهم، إضافة إلى ما تضمنته استراتيجية التنمية الوطنية بدولة قطر 2011-2016 أن النشء والشباب هم الذين سيكونون القوة الدافعة في التنمية الوطنية.

وتنفيذًا لرؤية قطر الوطنية 2030 واستراتيجية التنمية الوطنية 2011-2016 فإن تقرير التنمية البشرية الثالث لدولة قطر يركز على موضوع "توسيع قدرات النشء والشباب القطري" ويركز على الشباب في بيئة سريعة التغيير وعلى تعليمهم وصحتهم ورفاهيتهم تمامًا مثلما يركز على تمكينهم ومشاركتهم المدنية (تقرير التنمية البشرية،2012، ص7).

كما أكد **فرماوي (2017)**على أن هناك ضرورة حتمية من مواكبة مهنة الخدمة الاجتماعية مع تغيرات المجتمع الذي تمارس فيه وإلا سوف تنعزل عن مجتمعها، ولن يكون لها تأثر إيجابي في توجيه حركة المجتمع والتعامل مع الأثار السلبية الناتجة عن الحراك السريع الذي ظهرت آثاره على المجتمعات العربية.

من هذا المنطلق يتطلب الأمر سرعة المواجهة والتخطيط للتدخل المهني الموجه نحو التعامل مع تلك المشكلات ببرامج وأساليب وتكنيكيات مهنية متطورة تمكن الأخصائي الاجتماعي المدرسي الممارس لمهنة الخدمة الاجتماعية من التعامل الفعال معها للقضاء عليها إن أمكن أو التخفيف من حدتها بأساليب مبتكرة وحديثة.

فالوضع الراهن يتطلب:

-بناء تعليمي قوي وفعال يتمكن من تقديم كافة أنواع الرعاية الاجتماعية للطلاب وإقامة حوار بناء.

-مدرسية ديناميكية تستطيع التكيف مع المتغيرات المحلية والعالمية.

وتأسيسًا على ما تقدم فإن البحث الراهن يسعى إلى:

-التعرف إلى التحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي بالمدارس في المجتمع القطري.

-التوصل إلى آليات مواجهة التحديات التي يقابلها الأخصائي الاجتماعي في عمله بالمدارس في المجتمع القطري.

ثانيًا: أهمية البحث:

1. يمثل التعليم ركيزة أساسية للإصلاح والتنمية وعنصرًا حيويًا في بناء نهضة الوطن وبعدًا مهمًا من أبعاد أمنها، ولذا فإن دراسة التحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي المدرسي يعتبر مطلبًا ملحًا في الوقت الراهن للتغلب عليها.

2. يركز البحث على دراسة وتحديد التحديات التي تواجه الأخصائي في عمله، لوضع الحلول الكفيلة بمواجهتها، ومن ثم تحسين قدرته على مساعدة الطلاب بالمدارس فرديًا وجماعيًا ومجتمعيًا.
3. في ضوء المتغيرات المجتمعية يزداد اهتمام مهنة الخدمة الاجتماعية خاصة بدراسة الصعوبات والمشكلات التي تعترض عمل الأخصائيين الاجتماعيين سواء المهنية او الأسرية أو الإدارية والمؤسسية، والسعي الدائم نحو مواجهتها بأساليب علمية مدروسة وقابله للتنفيذ في الواقع.
4. حصر الجهود البحثية التي بذلت في إطار العمل المهني للأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي يؤدي إلى توسيع المدارك والآفاق المرتبطة برؤيتهم ورسالتهم المرتبطة بحل هذه المشكلة.

ثالثًا: أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1.التعرف إلى التحديات التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين بالمجال المدرسي.
وينبثق عن هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية تتمثل في:
-تحديد أهم التحديات المهنية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي بالمدارس في المجتمع القطري.
-تحديد أهم التحديات المادية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي بالمدارس في المجتمع القطري.
-تحديد أهم التحديات الأسرية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي بالمدارس في المجتمع القطري.
-تحديد أهم التحديات الإدارية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي بالمدارس في المجتمع القطري.
-تحديد أهم التحديات الثقافية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي بالمدارس في المجتمع القطري.
2.تحديد الآليات اللازمة للتغلب على التحديات التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس القطرية.

رابعًا: تساؤلات البحث: يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1.ما التحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي بالمدارس؟

وينبثق عن هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية تتمثل في:
-ما أهم التحديات المهنية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي المدرسي في المجتمع القطري؟
-ما أهم التحديات المادية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي المدرسي في المجتمع القطري؟
-ما أهم التحديات الأسرية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي المدرسي في المجتمع القطري؟
-ما أهم التحديات التنظيمية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي المدرسي في المجتمع القطري؟
-ما التحديات الثقافية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي المدرسي في المجتمع القطري؟
2.ما الآليات اللازمة للتغلب على التحديات التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس القطرية.

خامسًا: مفاهيم البحث:

مفهوم التحديات: كلمة تحدي في اللغة تعنى القبة أو الحائل (البعلبكي، 1986، ص266)، ويحدد قاموس أكسفورد معنى كلمة التحديات بأنها الشيء الذي يصعب التقدم في السير بسببه ويؤدى ذلك إلى التعثر في اختيار المواقف (Oxford,1984, p101).
ويشير مفهوم التحديات إلى كل مؤثر بالسلب على تحقيق الأهداف أو إنجاز الأعمال أو ممارسة البرامج والأنشطة المهنية وينظر للصعوبات على أنها مشكلة أو أشياء ضارة وظيفيًا أو بنائيًا تقف حائل أمام إشباع الحاجات(محمد،2005، ص629).

ويرى الباحثان أن مفهوم التحديات إجرائيًا هو: "العراقيل التي تحد من عمل الأخصائي الاجتماعي بالمجال المدرسي". وفقًا للتعريف سالف الذكر يصبح من الضروري التوصل إلى إطار علمي لمواجهة هذه الصعوبات أو العراقيل أو المشكلات التي تحد من عمل الأخصائي الاجتماعي بالمجال المدرسي.

وقد قام الباحثان بتحديد التحديات التي يمكن أن تواجه الأخصائي الاجتماعي في عمله المدرسي في التحديات الآتية:

1. **التحديات المهنية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في عمله بالمدرسة:** ويقصد بها تلك الجوانب التي تحد من قدرة الأخصائي الاجتماعي المدرسي على القيام بعمله بكفاءة واقتدار وترتبط (بضعف المهارات وكثرة المشكلات وانعدام المتابعة وغموض الدور وغيرها).

2. **التحديات المادية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في عمله بالمدرسة:** ويقصد بها تلك الجوانب التي تحد من قدرة الأخصائي الاجتماعي المدرسي على القيام بعمله بكفاءة واقتدار وترتبط (بضعف بالإمكانات المادية المرتبطة بالميزانيات والأدوات والخامات اللازمة للأنشطة الطلابية والمساعدات اللازمة للطلاب غير القادرين).

3. **التحديات الأسرية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في عمله بالمدرسة:** ويقصد بها تلك الجوانب التي تحد من قدرة الأخصائي الاجتماعي المدرسي على القيام بعمله بكفاءة واقتدار وترتبط (بضعف العلاقة بين المدرسة والأسرة، وصعوبة اجراء الزيارات المنزلية، وانخفاض الوعي الأسري بأهمية متابعة تعليم ابناؤهم).

4. **التحديات التنظيمية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في عمله بالمدرسة:** ويقصد بها تلك الجوانب التي تحد من قدرة الأخصائي الاجتماعي المدرسي على القيام بعمله بكفاءة واقتدار وترتبط (بضعف الأسس التي تتبعها الإدارة المدرسية في التعامل مع الأخصائيين الاجتماعيين وعدم وعيها بأهمية الدور الذي يؤديه الأخصائي الاجتماعي واثقال كاهلهم بالأعباء الإدارية المتزايدة، وغياب المتابعة والتقييم والتطوير المهني لهم).

5. التحديات المرتبطة بالتنوع الثقافي التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في عمله بالمدرسة:
ويقصد بها تلك الجوانب التي تحد من قدرة الأخصائي الاجتماعي المدرسي على القيام بعمله بكفاءة واقتدار وترتبط (بتنوع الجنسيات للطلاب والأخصائيين، وكذلك انتشار العادات والتقاليد المنافية لثقافة المجتمع القطري، غياب ثقافة التعاون والعمل الجماعي بين الأخصائيين الاجتماعين أنفسهم، ومحاولة إرضاء مدير العمل.

1- مفهوم الأخصائي الاجتماعي المدرسي:

يعرف الأخصائي الاجتماعي بأنه ذلك الشخص المعد إعدادًا علميًا وعمليًا لممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية من خلال كليات ومعاهد عليا متخصصة (فهمي،2002، ص34)، (برهم،2011، ص11). وهو أيضًا ذلك الشخص المتخصص في الخدمة الاجتماعية الذي يُعد بحيث تكون لديه المهارة والقدرة على التعامل مع مختلف المواقف ومع مجموعات متنوعة من العملاء ويساهم في حل أو مواجهة مجموعة من المشكلات الفردية والاجتماعية باستخدام مهاراته للتدخل المهني وعلى مستويات مختلفة تتراوح ما بين الفرد والمجتمع (على،2003، ص233).

أما الأخصائي الاجتماعي المدرسي يعرف بأنه ذلك الشخص المهني المتخصص في العمل مع الناس بقصد مساعدتهم في التغلب على احتياجاتهم ومواجهة مشكلاتهم الاجتماعية سواء من خلال تنمية قدراتهم الذاتية أو تطوير أو تعديل مسار البيئة التي يعيش فيها الأفراد لمواجهة المشكلات أو الاحتياجات ويكون معد مهنيًا ويتضمن إعداده الجوانب النظرية والعملية والتطبيقية مما يزوده بالمعرفة والمهارة للتعامل مع الأفراد والجماعات والمجتمعات (السمالوطي، خليفة،2009، ص88).

كما يعرف الأخصائي الاجتماعي المدرسي بأنه هو الفرد الذي يمتلك استعدادًا فطريًا وأعد مهنيًا من أجل وظيفة الخدمة الاجتماعية وزود بالمعرفة والمهارة التربوية للتعامل مع الأفراد والجماعات والمجتمعات المدرسية ويستخدم في ذلك أسلوب التنمية الذاتية لتطوير أو تعديل مسار البيئة التي يعيش فيها الطلاب لمواجهة المشكلات أو الاحتياجات الاجتماعية من خلال المدرسة في إطار ثقافة المجتمع، ويتمتع بحسن الخلق والتسامح وإنكار الذات، ويتحلى بالصبر والجلد وتطهير النفس ويتصف بالعدل (حسن،2013، ص8).

ويقصد بالأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي بأنه المتخصص الحاصل على مؤهل عالي من أحد الكليات المتخصصة في العلوم الاجتماعية وقد تم إعداده نظريًا وعمليًا لهذا العمل ليصبح لديه مهارات الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في المؤسسات المدرسية بحيث يصبح قادرًا على ممارسة عمله ضمن الفريق المدرسي (الخطيب، 2009، 101).

ويتضمن الإعداد المهني للأخصائي الاجتماعي ما يلي (حسين،2006، ص220):

المقررات أو العلوم المهنية الأساسية: "الرعاية الاجتماعية والخدمة الاجتماعية وخدمة الفرد وخدمة الجماعة وتنظيم المجتمع والبحث والادارة".

المقررات أو العلوم المساعدة أو التأسيسية: "علم الاجتماع وفروعه وعلم النفس وفروعه وعلم التشريعات والقانون واللغات والكمبيوتر والبيولوجيا والرياضيات".

العلوم المجالية وتنقسم هذه العلوم إلى:

أ- **مجالية أولية:** وهي التي تنشأ أساسًا لممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية أساسي مثل تنظيم الأسرة ورعاية الطفولة ورعاية الشباب والمسنين والأحداث ورعاية المعوقين.

ب- **مجالية ثانوية:** ويكون فيها وظيفة الأخصائي الاجتماعي مساعدة المؤسسة في تتحقق هدفها مثل المدارس والمستشفيات والمصانع.

- التدريب الميداني خلال ترجمة الأقوال إلى الأفعال، ووضع النظريات محل التطبيق، ومن خلالها يكتسب الطالب مهارات وخبرات من خلالها يمارس دوره المهني.

ويتضمن الاستعداد الشخصي والمهني ما يلي(ناجي،2000):اللياقة الجسمية، اللياقة العقلية، اللياقة النفسية، اللياقة الاجتماعية، بالإضافة الى المهارات المهنية الأخرى التي يجب أن يتمتع بها.

وقد قاما الباحثان بوضع تعريف اجرائي للأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسيوهو: الشخص الفني والمهني الذي أُعد إعدادً نظريًا ومهنيًا بهدف ممارسة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، ومساعدة المدرسة في تحقيق وظيفتها وأهدافها، ومساعدة الطلاب في مواجهة مشكلاتهم والتغلب على احتياجاتهم في إطار ثقافة المجتمع.

سادسًا: الإطار النظري:

الممارسة المهنية المتكاملة ومواجهة التحديات التي تواجه الاخصائيين الاجتماعيين بالمدارس:

يتجه منظور الممارسة المهنية المتكاملة نحو:

1- تركيز الأخصائي الاجتماعي المدرسي كممارس عام على:

1. الحاجات الإنسانية غير المشبعة لدى الطلاب.

2. المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها غالبية كبيرة من الطلاب بالمدرسة.

3. القضايا الإنسانية "حقوق الطالب ووجباتهم – جودة التعليم والتعلم-التثقيف وزيادة الوعي لدي الطلاب وبخاصة بالتراث وقيم المواطنة في المجتمع القطري -التنمية وإكساب المهارات الاجتماعي المتنوعة".

4. التغيرات الحادثة في المجتمع المحلي والعالمي وما ينتج عنه من مشكلات سواء على المستوى الداخلي والخارجي.

2- يقوم الأخصائي الاجتماعي المدرسي كممارس عام بانتقاء ما يناسبه من استراتيجيات ونماذج وأساليب للعمل على التدخل المهني الفعال طبقًا لطبيعة المشكلة ولنطاق تأثيرها.

3- نظرية الأنساق البيئية ونموذج حل المشكلة من أهم الموجهات الأساسية التي تشكل الأساس العلمي للعمل المهني للأخصائي الاجتماعي المدرسي كممارس عام.

4- يمكن دمج أساليب ومهارات وأدوار من طرق الخدمة الاجتماعية المباشرة "الفرد-الجماعة-والتنظيم" وكذلك غير المباشرة "كالتخطيط والإدارة والبحث". في العمل مع المواقف المدرسية.

فإن المبدأ الذي تقوم عليه فكرة الممارسة العامة هو الاعتماد على المفهوم الانتقائي في التدخل المهني والذي يقوم على أساس إتاحة الفرصة للأخصائي الاجتماعي ليختار ما يراه مناسبًا للعميل بمستوياته المختلفة (فرد، جماعة من الأفراد، مجتمع صغير، مؤسسة) من أساليب مهنية قائمة على المداخل والنظريات العلمية المختلفة المتوافرة لديه، ذلك أن النماذج والنظريات التي تعتمد عليها الممارسة العامة تختلف فيما بينها في كثير من الجوانب مثل (أهداف التدخل، نوعية الأساليب، طرق التقدير، مدة التدخل)، وهذه التنويعات والاختلافات قد تفيد الأخصائي الاجتماعي كثيرًا عند تعامله مع المشكلات المتنوعة للعملاء (Derezates,2005, p75).

وتعد الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية من الأساليب المتقدمة على مستوى العالم حيث يهدف هذا الاتجاه إلى تزويد الدارسين والباحثين في الخدمة الاجتماعية بمجموعة من المهارات والمعارف والقيم التي تهدف إلى التعامل مع المشكلات الاجتماعية المعاصرة بمنظور شمولي يتضمن كافة أنساق العملاء بدءًا من مستوى الوحدات الصغرى والتي تشمل (الفرد والأسرة) ثم مستوى الوحدات الوسطى والتي تشمل (الجماعة الصغيرة) وانتهاء بالوحدات الكبرى والتي تشمل (المنظمة والمجتمع) (مصطفى،2005، ص1642).

إن استخدام الممارسة العامة المتكاملة في المجال المدرسي يؤدي إلى اكساب الأخصائي المهارات المتنوعة التي تمكنه من التغلب على التحديات المهنية بصورة أكثر فاعلية. كما يشير **القاضي(2010)** إلى أن التنوع الثقافي سمة من سمات مجتمعات اليوم، لأنها تنقسم إلى فعاليات وهويات وأعراق وقوميات متعددة، ولكل منها له خصوصيته الثقافية، المستمدة من أعرافها وتقاليدها وعاداتها، ولهذا فالتنوع الثقافي يتضمن الفوارق الثقافية بين المجتمعات، المتعلقة بالدين والهوية والعرق، مما يؤدي في النهاية إلى حالة التعدد الثقافي. وحسب اليونسكو(2012)، فإن التنوع الثقافي يعبر عن أشكال وأنواع الثقافة الإنسانية، الناجمة عن تنوع الهويات، والتي تخلق تمايزات ثقافية واختلاف في العادات والتقاليد، وهذا التنوع مفيد وضروري للحياة الإنسانية، كضرورة التنوع البيولوجي في البيئة للكائنات الحية، لأنه يشكل مصدرا للإلهام والتجديد والإبداع الإنساني. وكما نعلم فالمدارس القطرية المستقلة تستقبل طلاب وطالبات من جنسيات متعددة، حيث يقوم الوافدون العرب بإلحاق أبنائهم بتلك المدارس، مما يجعل تلك المدارس تضم طلاب وطالبات من جنسيات عربية متعددة، الأمر الذي يؤدي إلى وجود درجة من التنوع الثقافي داخلها.ومن هذا المنطلق فإن الاحصائي الاجتماعي المدرسي يجب أن يكون ملمًا بالثقافات

المتنوعة بالمدرسة وجوانب القوة وجوانب الضعف فيها واستثمار نقاط القوة لإثراء التفاعل بين طلاب المدرسة، والتدخل لحل الصراعات التي تنشأ بين الطلاب على اختلاف البيئات التي جاءوا منها.ولقد أشار **ماهر (2011)** أن السياسة الاجتماعية مفهوم يشير إلى الاتجاهات المنظمة التي تهدف لتحقيق أهداف اجتماعية، توضح المجالات المستهدفة، والأساليب الواجب استخدامها في العمل الاجتماعي، وترتبط السياسة الاجتماعية بالخدمة الاجتماعية في جانب تحقيق الأهداف، التي تتعلق بحل مشكلات المجتمع، وتحقيق التنمية الاجتماعية، فالعلاقة بين السياسة الاجتماعية والخدمة الاجتماعية هي علاقة تكاملية.

ولذا يجب على الأخصائي الاجتماعي المدرسي أن يقوم بالمساهمة في وضع وتصميم السياسات المدرسية الكفيلة من الحد من السلوكيات الخاطئة، والسياسات التي تجعل هناك تواصلاً فعالاً بين الأسرة والمدرسية. كما يجب عليه أيضًا وضع السياسات الكفيلة بممارسة أنشطة طلابية صفية وفوق صفية لصقل مواهب الطلاب وتكوين الشخصية المتكاملة لديهم.

والأخصائي الاجتماعي المدرسي يمكنه ممارسة العديد من الأدوار العلاجية والوقائية والإنمائية التي تساهم في تحقيق أهداف الخدمة الاجتماعية المدرسية بفاعلية، ولذا يجب على الإدارة المدرسية ترجمة هذه الأدوار إلى مسئوليات فاعلة تسهم في الحد من التحديات التي تواجه الأخصائيين بالمدارس. ويمكن القول يجب أن يكون الأخصائيين الاجتماعيين على وعيًا تام بالمسئوليات المهنية وكيفية ممارستها وذلك يتطلب التدريب المستمر وأن يكون بالمدرسة عدد كافي من الأخصائيين الاجتماعيين يتناسب مع عدد الطلاب ليس ذلك فقط بل كذلك ان يلقى الدعم المادي المعنوي الملائم من إدارة المدرسة.

دور الأخصائي الاجتماعي في المدرسة:

يقوم الأخصائي الاجتماعي المدرسي بدور هام مع الطلاب فيما يلي:

1. **الدور الوقائي:** من أهم الأدوار التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي المدرسي كباحث تربوي أن يقوم بالبحوث والدراسات للظواهر والمشكلات والقضايا التي تهم التلاميذ من أجل الاستفادة بنتائجها لصالح نسق التلاميذ ودوره كتربوي يعني الدور التربوي مساعدة التلاميذ على التزود بالمعارف والمعلومات التي تحتاجها لكي يتعامل مع المشكلة أو الموقف الذي يوجد فيه.

2. **الدور العلاجي:** يتمحور دور الأخصائي هنا حول تأثيره في نسق التلميذ لمساعدته في علاج مشكلاته وأيضًا تعديل البيئة الاجتماعية المحيطة بالتلميذ، ويقوم الأخصائي الاجتماعي أيضًا بتعديل أفكار واتجاهات الآباء الخاطئة نحو التعليم ونحو معاملة أبنائهم حتى تصبح الأسرة مجالاً مناسبًا لتدعيم أبنائها ومساعدتهم على أدوراهم الاجتماعية للطلاب.

3. **الدور التنموي:** يهتم الأخصائي الاجتماعي بتقديم الخدمات الائتمانية التي تتناسب مع احتياجات التلاميذ عن طريق إشراكهم في الجماعات المدرسية المنظمة التي تهيئ لهم التنشئة

الاجتماعية السليمة مع الاستفادة من جميع أنواع النشاط التي يمارسونها كوسيلة تساعد على اكتشاف ميولهم وقدراتهم الخاصة ثم استثمارها وتنميتها حتى تعمل على تحقيق نموهم الانفعالي والاجتماعي والعقلي والجسمي (إمعيتيق، 2017، ص ص315-317).

المهام الأساسية للأخصائي الاجتماعي المدرسي تتمثل في:

-المشاركة في العمل البرامجي لتنمية قدرات الطالب بما يعينه على الاستفادة من الإمكانات المتوافرة لدى الطالب والبيئة معًا.

-تذليل أية صعوبات قد تعترض طريقه الأكاديمي.

-التوجيه لجهات تقديم العون المادي لمن تتطلب حالته من الطلاب مثل هذا العون.

-تقديم العون المعنوي الذي يعين الطالب على إمكانية الاستفادة من قدراته التي تمكنه من خدمة نفسه بنفسه، وذلك عن طريق التأثير في أفكاره واتجاهاته وقيمه، ودعم مفهومه لذاته حتى يكون مفهومًا إيجابيًا (الوعي بالذات والسمو بها).

-تقديم العون البيئي للتمكن من الاستفادة من الموارد البيئية المتاحة والممكنة والعمل على التعديل فيها لصالحه (سليمان، 2006، ص94).

سابعًا: الإجراءات المنهجية للبحث:

1- **نوع البحث ومنهجه:** ينتمي هذاالبحث إلى نمط البحوث الوصفية التحليلية حيث أنه يسعى إلى التوصل إلى التحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي بالمجال المدرسي وآليات المواجهة، معتمدًا على استخدام منهج المسح الاجتماعي باستخدام العينة على عدد من الأخصائيين الاجتماعيين بمدارس قطر، وكذلك عينة من طالبات الخدمة الاجتماعية بكلية الآداب والعلوم بجامعة قطر.

2- مجالات البحث:

أ- **المجال المكاني:** طبقت هذه الدراسة على جميع المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية بدولة قطر. وكذلك برنامج الخدمة الاجتماعية بجامعة قطر بالدوحة.

ب- المجال البشري: ويتمثل في:

- الحصر الشامل للأخصائيين الاجتماعيين بمدارس دولة قطر وعددهم (600) أخصائي اجتماعي. وتم التطبيق إلكترونيًا على عدد (134) أخصائي؛ أي على عينة تمثل (3.22%).

- عينة من طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة قطر وعددهن (32) طالبة بنسبة (33%) تقريبًا من جملة طلاب السنة النهائية من برنامج الخدمة الاجتماعية والآتي تدربن بالمجال المدرسي.

ج- المجال الزمني: تم جمع البيانات الميدانية اللازمة للبحث الحالي خلال الفترة من1/15/ 2020إلى2020/5/15،بالإضافة إلى ذلك استغرقت الفترة الزمنية للبحث ككل عام كامل.

ثامنًا: أدوات البحث:

قاما الباحثان بتصميم أداتين رئيسيتين لجمع البيانات في البحث الراهن وهما:

(1) استمارة استبيان للأخصائيين الاجتماعيين بالمجال المدرسي:

وقد قاما الباحثان عند تصميم الاستبانة بالاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، والكتابات النظرية، التي اهتمت بالتحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي وأبعادها، وقد تم تصميم الاستبانة على النحو التالي:

الجزء الأول: يشمل البيانات الأساسية المتعلقة(النوع الاجتماعي،العمر، التخصصات) وجعل الاسم اختياريًا، والتعليمات الخاصة بأسلوب الاستجابة وما يراعيه المبحوثين في استجابتهم.

الجزء الثاني: ويشتمل على (**36**) عبارة موزعة على خمسة محاور رئيسية هي: (تحديات مهنية، تحديات مادية، تحديات أسرية، تحديات تنظيمية، تحديات ثقافية).ثم آليات التغلب على التحديات، وقد حرص الباحثان على أن تكون أسئلة الاستبيان تجيب على تساؤلات الدراسة وتحقق أهدافها، وتم تحديد أسلوب الاستجابة؛ حيث كانت الاستجابات (أوافق بشدة –موافق –غير موافق – غير موافق بشدة) وأن تتم الاستجابة في نفس ورقة العبارات لعدم التشتت أو تعرضهم للخطأ.

وقد راعى الباحثان في تصميم الاستبانة ما يأتي:

أ- تحديد نوع البيانات الواجب الحصول عليها.

ب- وضع العبارات التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بهدف الدراسة.

ج- سهولة العبارات ووضوح مضمونها والتأكد من ذلك عند اختبار المقياس.

د- تَنَأسُبُ العبارات مع المستوي التعليمي والثقافي لعينة الدراسة.

تقنين المقياس:

الصدق والثبات لاستبانة الأخصائيين الاجتماعيين بالمجال المدرسي في البحث الحالي:

أ- **الصدق:** اعتمد الباحثان على نوعين من الصدق وهما:

1. **صدق المحكمين:** وهو يتضمن نسب اتفاق المحكمين على فقرات المقياس، حيث تم عرض استبانة الأخصائيين الاجتماعيين بالمجال المدرسي على عدد (10) أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة قطر،على أن يتم التحكيم في ضوء:

-مدى ارتباط العبارة بكل محور من محاور الدراسة.

-من حيث صياغة العبارة.

-من حيث المضمون.

وبناءً على ذلك فقد تم تعديل الأبعاد العامة للاستبانة، وقد تم تعديل بعض العبارات، وحذف العبارات التي تقل نسبة الاتفاق عليها عن 85%، وقد تم حساب نسبة الاتفاق وفقًا لمعادلة (جتمان).

2. **صدق الاتساق الداخلي:** وقد قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على عينة حجمها (20) مفردة، وذلك لحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمجالها، وسنتناول كل مجال على حدة، كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (1) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل محور من المحاور المتضمنة في الاستبانة والدرجة الكلية

المحاور	قيمة معامل الارتباط
البعد الأول: التحديات المهنية	0.71**
البعد الثاني: التحديات المادية	0.80**
البعد الثالث: التحديات الأسرية	0.89**
البعد الرابع: التحديات التنظيمية	0.79**
البعد الخامس: التحديات المرتبطة بالتنوع الثقافي	0.76**

يتضح من الجدول أن: جميع معاملات الارتباط دالة احصائيًا عند مستوى معنوية (0.01) مما يشير إلى صدق الاستبانة وصلاحيتها للاستخدام فيما صممت من أجله.

ب- ثبات المقياس: قام الباحثان باستخدام طريقتين للتأكد من ثبات المقياس وهي:

1. **طريقة إعادة الاختبار باستخدام ألفا- كرونباخ:** قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة تحديد الخصائص السيكومترية، ثم تم إعادة تطبيقها على نفس العينة بعد فاصل زمني (15) يومًا أي بواقع أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، ثم قام الباحثان بحساب ثبات استبانة التحديات التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين بالمجال المدرسي، باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته (0.811)، وهذا يؤكد على أن الاستبانة تتمتع بثبات عالي إحصائيًا؛ مما يمكننا من الاعتماد على النتائج التي تتوصل إليها الأداة.
2. **التجزئة النصفية:** قام الباحثان باستخدام معادلة (سبيرمان- براون) للتجزئة النصفية حيث تم تقسيم عبارات كل متغير إلى نصفين، يضم القسم الأول القيم التي تم الحصول عليها من الاستجابات للفقرات الفردية، ويضم القسم الثاني القيم المعبرة عن الفقرات الزوجية، وقد بلغت قيمة ارتباط (سبيرمان- براون) (0.921)،وهذا يؤكد أن معاملات الثبات للمتغيرات تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ وبذلك يمكن الاعتماد على نتائجها وأصبحت الأداة في صورتها النهائية.

(2) **تحليل محتوى أراء الطالبات:** من خلال المناقشة الالكترونية حول التحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي بالمجال المدرسي وآليات المواجهة. وقد استفاد منها الباحثان في التعرف على الآراء الموضوعية لرؤية طلاب السنة النهائية لمرحلة بكالوريوس الخدمة الاجتماعية للتحديات التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين وكيفية مواجهتها.

تاسعًا: الأساليب الإحصائية: بعد عملية جمع البيانات ومراجعتها ميدانيًا ومكتبيًا، قام الباحث بترميز وتكويد البيانات وتفريغها باستخدام برنامج التحليل الاحصائي (Spss V 25.0) وطبقت الأساليب الإحصائية الآتية:

-التكرارات والنسب المئوية.
-المتوسط الحسابي.

جدول (2) يوضح مستويات المتوسطات الحسابية للاستجابات الرباعية

إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو المحور بين 1: 1.99	مستوى منخفض
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو المحور بين 2 : 2.99	مستوى متوسط
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو المحور بين 3 : 4	مستوى مرتفع

-الانحراف المعياري.
-معامل الثبات (ألفا- كرونباخ).
-معامل سبيرمان (Spearman Brown coefficient).

عاشرًا: نتائج البحث:

1- النتائج المرتبطة باستبيان الأخصائيين الاجتماعيين بالمجال المدرسي:

جدول رقم (3) يوضح النوع الاجتماعي للأخصائيين الاجتماعيين عينة البحث

النوع الاجتماعي	ع	%
ذكور	49	36.6
إناث	85	63.4
المجموع	134	100

يتضح من نتائج هذا الجدول أن عينة البحث من الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس القطرية معظمهم من الإناث حيث بلغت نسبتهم (63.4%)، في حين بلغت نسبة الأخصائيين الذكور (36.6%). وهذه النتيجة تتفق مع **دراسة رجب (2018)** التي توصلت إلى أن الغالبية العظمي من الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال التعليمي هم من الإناث.

شكل رقم (1) يوضح توزيع الأخصائيين الاجتماعيين عينة البحث وفقًا للنوع الاجتماعي

يتبين من الشكل السابق غلبة الإناث من بين الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المدارس القطرية، وهذا قد يعكس كثرة التحديات التي تواجه الأخصائيات في المجال المدرسي وصعوبة التعامل مع تلك التحديات نتيجة للنوع الاجتماعي وضعف قدرات وإمكانات المرأة مقارنتًا بالذكور إلى حد ما.

جدول رقم (4) يوضح التوزيع العمري للأخصائيين الاجتماعيين عينة البحث

التوزيع العمري	ع	%
أقل من 26 سنة	11	8.3
من 26 سنة لأقل من 30 سنة	42	31.3
من 30 سنةلأقل من 40 سنة	45	33.6
من 40 سنة لأقل من 50 سنة	14	10.4
من 50 سنة فأكثر	22	16.4
المجموع	134	100
متوسط	36.15	

تبين من نتائج هذا الجدول أنمتوسط أعمار الأخصائيين الاجتماعيين عينة البحث (36.15سنة)، وقد ارتفعت الفئة العمرية (من 30 سنة لأقل من 40 سنة) بنسبة (33.6%)، يليها منهم في الفئة العمرية من (من 26 سنةلأقل من 30 سنة) بنسبة (31.3%)، وتقاربت نسب الفئات العمرية الأخرى حيث نجد (16.4%) في الفئة العمرية من (من 26 سنة لأقل من 30 سنة)، وبنسبة (10.4%) في الفئة العمرية من (من 40 سنة لأقل من 50 سنة).

شكل رقم (2) يوضح التوزيع العمري للأخصائيين الاجتماعيين عينة البحث

يعزى الشكل السابق تنوع الفئات العمرية للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المدارس القطرية، وتوافر عنصر الشباب والقدرة العالية على العطاء؛ إلا أنهم قد يفتقدون لعنصر مهم جدًا وهو عنصر الخبرة في ميدان عمل مهم للغاية ومتنوع كالمجال المدرسي، والقدرة على التعامل مع التحديات التي تواجههم.

جدول رقم (5) يوضح المؤهلات العلمية للأخصائيين الاجتماعيين عينة البحث

المؤهل العلمي (التخصص)	ع	%
الخدمة الاجتماعية	81	60.4
علم الاجتماع	53	39.6
المجموع	134	100

كشفت نتائج هذا الجدول ارتفاع نسبةالمتخصصين في الخدمة الاجتماعية من بين عينة البحث من الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس القطرية حيث بلغت (60.4%)، مقابل من هم تخصصاتهم علم الاجتماع بنسبة (39.6%).

شكل رقم (3) يوضح توزيع الأخصائيين الاجتماعيين عينة البحث وفقًا لتخصصاتهم

يعكس الشكل السابق وجود مؤشر واضح أن هناك نسبة ليست بالقليل يمارسون مهام وعمل الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي وهم ليسوا متخصصين بما فيه الكفاية ولم يدرسوا مهنية الخدمة الاجتماعية بمختلف مجالاتها وخاصة المجال المدرسي وطبيعة المشكلات بهذا المجال، والتنوع الكبير في سلوكيات الطلاب بهذا المجال، وهذا الأمر ينعكس على ظهور العديد من التحديات التي قد تواجههم ويعجزوا عن التعامل معها، ويتفق ذلك مع توصلت إليه **دراسة بكر (2010)** وأهم ما توصلت إليه أن التدخل المهني يمارس بواسطة غير المتخصصين في مجال الخدمات الاجتماعية.

جدول رقم (6) التحديات المهنية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في عمله بالمدرسة

التحديات المهنية	أوافق بشدة(4)		موافق (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)		الوسط	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
1-ضعف المهارات والخبرات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين	72	53.73	44	32.84	12	8.96	6	4.48	3.36	1
2-كثرة المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلاب	51	38.06	43	32.09	23	17.16	17	12.69	2.96	5
3-عدم وجود توصيف وظيفي للمهام التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي	65	48.51	50	37.31	14	10.45	5	3.73	3.31	3
4-ضعف التعاون بين فريق العمل بالمدرسة	62	46.27	47	35.07	21	15.67	4	2.99	3.25	4
5-قلة عدد الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدرسة	40	29.85	38	28.36	35	26.12	21	15.67	2.72	7
6-ضعف متابعة الأخصائيين الاجتماعيين للمستجدات والتطورات العلمية في المجال	69	51.49	43	32.09	19	14.18	3	2.24	3.33	2
7-غياب برامج التدريب المهني المتخصصة للأخصائيين الاجتماعيين	43	32.09	46	34.33	26	19.40	19	14.18	2.84	6
الإجمالي	402	42.86	311	33.16	150	15.99	75	8.00	3.11	4

يتضح من نتائج الجدول السابق المتصل **بالتحديات المهنية التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي**، أن الوسط الوزني قد بلغ (3.11)، وهذا يعني أن هناك التحديات المهنية التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين عينة الدراسة عند " مستوي مرتفع"، الأمر الذي يتطلب جهدًا كبيرًا من قبل المسئولين للحد من تلك التحديات التي تحد من كفاءة عمل الأخصائيين الاجتماعيين في المدارس القطرية والوصول بها إلى المستوى المنخفض؛ حتى يتسنى للأخصائيين العمل بشكل مهني سليم وتحقيق الدور المنوط بهم.

ووفقًا لاستجابات عينة الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين (عينة الدراسة) على العبارات المكونة لهذا المحور، جاءت " أربعة عبارات " منها في المستوى المرتفع، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الأول إلى الرابع على النحو الآتي:

1- فقد جاءت في الترتيب الأول العبارة التي تشير إلى ضعف المهارات والخبرات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين بوسط وزني(3.36). وهذا قد يوضح أن غالبية الأخصائيين يحتاجون إلى رفع مهارتهم وخبراتهم وذلك من خلال إعداد وتنفيذ العديد من الدورات وورش العمل في المجال المدرسي.

2- وفي الترتيب الثاني العبارة التي تشير إلى ضعف متابعة الأخصائيين الاجتماعيين للمستجدات والتطورات العلمية في المجال بوسط وزني (3.33)، وهذا قد يوضح عدم إلمام الأخصائيين الاجتماعيين بالمعارف والنظريات العلمية ومستجداتها بشكل عام وفي المجال المدرسي بشكل خاص، الأمر الذي ينعكس على عملهم بشكل سلبي.

3- ثم في الترتيب الثالث العبارة التي تشير إلى عدم وجود توصيف وظيفي للمهام التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي وسط وزني (3.31)، وذلك يعكس أن الأخصائيين الاجتماعيين غير المتخصصين ليس لهم مرجع أو أساسي مهني يستندوا عليه في مجال العمل المدرسي، ومن ثم عدم فهم وطبيعة عمل ومهام الأخصائي الاجتماعي المدرسي.

4- أما في الترتيب الرابع العبارة التي تشير إلى ضعف التعاون بين فريق العمل بالمدرسة وسط وزني (3.25)، وهذا الضعف يعرقل عمل الأخصائي الاجتماعي لأن العمل داخل أي مدرسة عبارة عن حلقة متواصلة ولابد من التعاون فيها بشكل كامل ومستمر حتى يتحقق الهدف المطلوب ويسير العمل بشكل سهل وسريع، وهنا يشير الباحثان إلى أن أي خلل في دائرة العمل الفريقي داخل أي مؤسسة بشكل عام يؤدى إلى الفشل، أما المؤسسات التعليمية فيؤدي إلى انهدام أمة قبل نهوضها. لذا أشارت **دراسة كلاً من حسنين (2001)، بركات (2003)، النوفلي (2010)**إلى أهمية التعاون بين الأخصائي الاجتماعي وغيره من المتخصصين في المجالات المهنية الأخرى كطبيب المدرسة والأخصائي النفسي وأعضاء هيئة التدريس وإدارة المدرسة، وتنمية مهارات التواصل ومواجهة مشكلات الصراع بين أعضاء فريق العمل، وتكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية بينه وبين أعضاء فريق العمل لتبادل الخبرات والمعارف.

وقد جاءت " ثلاثة عبارات " في المستوى المتوسط، وقد احتلت الترتيب الخامس وحتى الترتيب السابع؛ على النحو التالي:

5- فقد جاءت في الترتيب الخامس العبارة التي تشير إلى كثرة المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلاب بوسط وزني (2.96). إن كثرة المشكلات السلوكية للطلاب وتنوعها قد يعرقل عمل الأخصائيين الاجتماعيين بشكل أساسي وذلك لاختلاف وتنوع الطبيعة البشرية علاوة على ذلك تنوع البيئات المحيطة بالمدرسة.

6- بينما جاءت في الترتيب السادس العبارة التي تشير إلى غياب برامج التدريب المهني المتخصصة للأخصائيين الاجتماعيين بوسط وزني (2.84)، وقد يعزى ذلك إلى عدم فهم طبيعة عمل الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي وأهميته بل وخطورته، لذا لابد من تركيز الإدارة على محاولة تطوير الأخصائيين الاجتماعيين ورفع مستواهم المهني وذلك من خلال

التـــدريب المهنـــي المتخصـــص. وقـــد يتفـــق ذلـــك مـــع دراســـة كـــلاً مـــن**Recharcon (2007)،Denval& other (2008)** حيث أكدت الدراستين على أن الأخصائيين الاجتماعيين في ممارستهم الميدانية يعتمدوا على ما قاموا بدراسته منذ سنوات بعضهم لمدة عشرة سنوات من التخرج، وهناك الكثير من القضايا المهمة والنماذج الحديثة التي يمكن إكسابها لهم عن طريق التدريب، كما أن ما يحصل عليه الأخصائيين الاجتماعيين من معارف أثناء السنوات الأساسية قد لا يمكنهم من التعامل مع مشكلات تحتاج لمجهودات كبرى فيكون التدريب الدليل المناسب لذلك.

7- في حينجاءت في الترتيب السابع العبارة التي تشير إلى قلة عدد الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدرسة بوسطوزني (2.72). وهذا قد يفسر لنا أن هناك عدم توافق بين أعداد الأخصائيين الاجتماعيين بالمدرسة وأعداد الطلاب وتنوع مشاكلهم، الأمر الذي قد يعكس أن العدالة في توزيع المهام والأدوار لا تتحقق بشكل كبير؛ حيث قد يتحمل الأخصائي مهام أكبر نتيجة عدم وجود غيره أو قلة عدد الأخصائيين الموجودين بالمدرسة.

جدول رقم (7) يوضح التحديات المالية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في عمله بالمدرسة

التحديات المالية	أوافق بشدة (4)		موافق (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)		الوسط	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
1-عدم وجود ميزانية لممارسة الأنشطة والفعاليات المهنية من جانب إدارة المدرسة	20	14.93	46	34.33	27	20.15	41	30.60	2.34	1
2-نقص الموارد والإمكانات المادية المخصصة للأنشطة الطلابية	34	25.37	21	15.67	26	19.40	53	39.55	2.27	3
3-إنفاق الميزانية على أنشطة غير المفيدة	10	7.46	24	17.91	18	13.43	82	61.19	1.72	4
4-عدم وجود لائحة مالية لممارسة الأنشطة المدرسية من جانب الوزارة	21	15.67	33	24.63	48	35.82	32	23.88	2.32	2
الإجمالي	85	15.86	124	23.13	119	22.20	208	38.81	2.16	5

يتبين من نتائج الجدول السابق المتصل **بالتحديات المالية التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي**، أن الوسط الوزني قد بلغ (2.16)، وهذا يعني أن هناك التحديات المالية التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين عينة الدراسة عند " مستوي متوسط"، وهذا مؤشر يدل على صعوبة عمل الأخصائي الاجتماعي في المدرسة حيث أن الماليات هي أساس تنفيذ أي نشاط، فعمل الأخصائي الاجتماعي لا ينصب على العمل مع الحالات الفردية والسلوكية، بل توجد مساعدات اقتصادية تحتاج إلى الدعم المادي، فضلاً عن وجود أنشطة لابد من تنفيذها.

ووفقًا لاستجابات عينة الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين (عينة الدراسة) على العبارات المكونة لهذا المحور، " ثلاثة عبارات "منها في المستوى المتوسط، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الأول إلى الثالث على النحو الآتي:

1- فقد جاءت في الترتيب الأول العبارة التي تشير إلى عدم وجود ميزانية لممارسة الأنشطة والفعاليات المهنية من جانب إدارة المدرسة بوسط وزني (2.34). وهذا قد يوضح أن إدارة المدرسة لا تهتم بتلك الأنشطة والفعاليات المهنية التي هي من صميم عمل الأخصائي الاجتماعي. وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه **دارسة عثمان (2016)** والتي توصلت إلى العديد من النتائج والتي من بينها ضعف الاعتمادات المالية المخصصة لأنشطة الأخصائيين الاجتماعيين.

2- وفي الترتيب الثاني العبارة التي تشير إلى عدم وجود لائحة مالية لممارسة الأنشطة المدرسية من جانب الوزارة بوسط وزني (2.32)، وقد يؤدي إلى خلل في تنفيذ أي نشاط فعندما تكون هناك لائحة واضحة ومحددة تلتزم بها جميع المدارس قد يسهل ذلك الأمر عمل الأخصائيين الاجتماعيين في جميع المدارس القطرية بشكل عام والأخصائيين الاجتماعيين غير المتخصصين بشكل خاص.

3- ثم في الترتيب الثالث العبارة التي تشير إلى نقص الموارد والإمكانات المادية المخصصة للأنشطة الطلابية وسط وزني (2.27)، إن أي نشاط طلابي يسهم بشكل كبير في نمو الطلاب سواء علميًا أو عمليًا أو فيما يتصل بهواياتهم ورغباتهم، فتلك الأنشطة تسهم بشكل أساسي في اكتشاف الموهوبين ونموهم الأمر الذي ينعكس على العملية التعليمية بشكل كبير.

وقد جاءت " عبارة واحدة " في المستوى المنخفض، وقد احتلت الترتيب الرابع؛ على النحو التالي:

4- فقد جاءت في الترتيب الرابع العبارة التي تشير إلى إنفاق الميزانية على أنشطة غير المفيدة بوسط وزني (1.72). إن كثرة المشكلات السلوكية للطلاب وتنوعها قد يعرقل عمل الأخصائيين الاجتماعيين بشكل أساسي وذلك لاختلاف وتنوع الطبيعة البشرية علاوة على ذلك تنوع البيئات المحيطة بالمدرسة.

جدول رقم (8) يوضح التحديات الأسرية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في عمله بالمدرسة

التحديات الأسرية	أوافق بشدة (4)		موافق (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)		الوسط	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
1-ضعف التواصل بين المدرسة والأسرة	73	54.48	52	38.81	8	5.97	1	0.75	3.47	1
2-عدم استجابة أولياء الأمور للأخصائي الاجتماعي في متابعة أبناؤهم بالمدرسة	64	47.76	35	26.12	26	19.40	9	6.72	3.15	5
3-رفض أولياء الأمور لسياسات التقويم السلوكي بالمدرسة	65	48.51	51	38.06	18	13.43	0	0.00	3.35	2
4-مساندة أولياء الأمور لأبنائهم رغم اخطاؤهم	54	40.30	57	42.54	23	17.16	0	0.00	3.23	4
5-صعوبة تعديل البيئة الأسرية للطالب	61	45.52	53	39.55	20	14.93	0	0.00	3.31	3
الإجمالي	317	47.31	248	37.01	95	14.18	10	1.49	3.30	2

تظهر نتائج الجدول السابق المتصل **بالتحديات الأسرية التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي**، أن الوسط الوزني قد بلغ (3.30)، وهذا يعني أن هناك التحديات الأسرية التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين عينة الدراسة عند " مستوي مرتفع"، ويتبين من ذلك فقدان الربط وحلقة الوصل بين المدرسة والأسرة، حيث أن الأسرة تمثل البيئة الأساسية التي ينشأ فيها الطالب والمدرسة هي البيئة الثانية التي يستكمل فيها الجانب التربوي إضافة إلى الجانب التعليمي، وهذا الخلل لابد من إدراكه ومحاولة ذوبان الفوارق حتى يستطيع الأخصائي الاجتماعي في المدارس القطرية من تطبيق جوانب الممارسة المهنية على المستوى المطلوب.

ووفقًا لاستجابات عينة الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين (عينة الدراسة) على العبارات المكونة لهذا المحور، جاءت جميعها في المستوى المرتفع، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الأول إلى الخامس على النحو الآتي:

1- فقد جاءت في الترتيب الأول العبارة التي تشير إلى ضعف التواصل بين المدرسة والأسرة بوسط وزني (3.47). وقد يرجع ذلك إلى عدم فهم طبيعة العلاقة بين المدرسة والأسرة، أو عدم تفرغ أولياء الأمور وانشغالهم بالأمور الحياتية، وهذا الضعف قد يعرقل المدرسة في محاولة تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية. وقد يتفق ذلك مع **دراسة حسن (2013)** والتي خلصت إلى أنه توجد العديد من المعوقات الاجتماعية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في المدرسة والتي

من بينها انشغال أولياء الأمور بأمور الحياة وضعف تواصلهم مع المدرسة. كما أشارت **دراسة حميدة (2018)** أن هناك معوقات تواجه الأخصائي الاجتماعي من أهمها قلة وعي أولياء الأمور بأهمية المشاركة المجتمعية مع المدرسة.

2- وفي الترتيب الثاني العبارة التي تشير إلى رفض أولياء الأمور لسياسات التقويم بوسط وزني (3.35)، مما قد يؤثر على طبيعة عمل الأخصائي الاجتماعي في عملية تقويم الطلاب وتعديل سلوكياتهم مما يتوافق مع السياسة التعليمية والتربوية.

3- ثم في الترتيب الثالث العبارة التي تشير إلى صعوبة تعديل البيئة الأسرية للطالب وسط وزني (3.31)، وذلك قد يرجع لرفض أولياء الأمور لتدخلات الأخصائيين الاجتماعيين، ويعتقدون أن هذه التعديلات هي تدخلات في شئون الأسرة الخاصة ولا يسمح لأي أحد التدخل فيها، وهذا على عكس الواقع والطبيعي لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي حيث أن دوره قد يمتد إلى الأسرة، وهذا يتفق مع توصلت إليه **دراسة مختار (2018)** حيث أكدت على أن للأخصائي الاجتماعي المدرسي دور في علاج المشكلات الأسرية بالتدخل المهني والعلاج الأسري، وتقديم الإرشاد والتوجيه والنصح للأولياء الأمور والطلاب.

4- أما في الترتيب الرابع العبارة التي تشير إلى مساندة أولياء الأمور لأبنائهم رغم أخطاؤهم وسط وزني (3.23)، وهذه المساندة تؤثر بشكل سلبي على عمل الأخصائي الاجتماعي وخاصة في تعديل سلوكيات الطلاب غير السوية والتي تحتاج إلى تدخلات من قبل الأخصائي الاجتماعي.

5- فقد جاءت في الترتيب الخامس العبارة التي تشير إلى عدم استجابة أولياء الأمور للأخصائي الاجتماعي في متابعة أبناؤهم بالمدرسة بوسط وزني (3.15). وقد يرجع ذلك لانشغال أولياء الأمور وعدم تفرغهم لتلك المتابعة، علاوة أنهم قد يعتقدون أنها مضيعة للوقت، أو أن هذه المتابعة ليست من مهامهم بل هي من مهام الأخصائي الاجتماعي فقط.

جدول رقم (9) يوضح التحديات التنظيمية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في عمله بالمدرسة

التحديات التنظيمية	أوافق بشدة (4)		موافق (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)		الوسط	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
1-غياب نظام الثواب والعقاب في العمل المهني للأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس	69	51.49	36	26.87	27	20.15	2	1.49	3.28	2
2-عشوائية تنظيم العمل والمهام بين الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدرسة	61	45.52	49	36.57	15	11.19	9	6.72	3.21	3
3-تهميش الخدمة الاجتماعية بالمدرسة من جانب الادارة	75	55.97	46	34.33	11	8.21	2	1.49	3.45	1
4-غياب الاشراف المهني لتوجيه الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس	53	39.55	51	38.06	19	14.18	11	8.21	3.09	4
5-زيادة الأعباء الإدارية التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي على حساب العمل المهني	40	29.85	49	36.57	30	22.39	15	11.19	2.85	6
6-تكليف الأخصائيين الاجتماعيين من الإدارة بأعباء إضافية غير مخصصة لهم بالمدرسة	46	34.33	56	41.79	22	16.42	10	7.46	3.03	5
الإجمالي	344	42.79	287	35.70	124	15.42	49	6.09	3.15	3

تكشف نتائج الجدول السابق المتصل **بالتحديات التنظيمية التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي**، أن الوسط الوزني قد بلغ (3.15)، وهذا يعني أن هناك التحديات التنظيمية التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين عينة الدراسة عند " مستوي مرتفع"، الأمر الذي يتطلب مجهودًا كبيرًا من قبل المسئولين بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص لرفع درجة التنظيم الإداري المدرسي كمحاولة للحد من التحديات التنظيمية من أجل تحقيق المرونة في ممارسة العمل المهني.

ووفقًا لاستجابات عينة الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين (عينة الدراسة) على العبارات المكونة لهذا المحور، " خمسة عبارات " منها في المستوى المرتفع، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الأول إلى الخامس على النحو الآتي:

1- فقد جاءت في الترتيب الأول العبارة التي تشير إلى تهميش الخدمة الاجتماعية بالمدرسة من جانب الادارة بوسط وزني (3.45). وقد يرجع ذلك لعدم فهم طبيعة مهنة الخدمة الاجتماعية ودورها في المجال المدرسي وفلسفتها، وهذا يؤثر بشكل أساسي على دور الأخصائي الاجتماعي وتنفيذه لمهامه المهنية. لذا أكدت **دراسة النوفلي (2010)** ضرورة تبصير إدارة المدرسة وفريق العمل بضرورة تقدير الأدوار المهنية التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي كي يمارس عمله بفاعلية داخل المدرسة.

2- وفي الترتيب الثاني العبارة التي تشير إلى غياب نظام الثواب والعقاب في العمل المهني للأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس بوسط وزني (3.28)، إن أي عمل بشكل عام وعمل الأخصائي في المدرسة بشكل خاص بدون ثواب وعقاب يؤدي إلى السلبية واللامبالاة وعدم إنجاز الأعمال وبالتالي يؤدي إلى عرقلة عمل الأخصائي الاجتماعي في المدرسة.وهذا قد يتفق مع ما توصلت إليه **دراسة أمين (2004)** حيث أشارت إلى أن تقديم الحوافز المادية والمعنوية للأفراد المبدعين داخل المدرسة تُعد من أهم ممارسات الإبداع الإداري.

3- ثم في الترتيب الثالث العبارة التي تشير إلى عشوائية تنظيم العمل والمهام بين الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدرسة وسط وزني (3.21)، وهذا قد يؤدي إلى عدم إنجاز الأعمال وفقًا للخطة والبرنامج الزمني.

4- بينما في الترتيب الرابع العبارة التي تشير إلى غياب الاشراف المهني لتوجيه الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس بوسط وزني (3.09)، وتتفق تلك النتيجة مع **دراسة الشريف (2009)** والتي أشارت إلى انشغال التوجيه عن المتابعة.فالعملية الإشرافية من بين أهدافها الرقابة وتوجيه المسار نحو تحقيق الهدف المنشود، علاوة على مواجهة المشكلات التي قد تواجه الأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي، إضافة إلى إحساس الأخصائيين بنموهم المهني بشكل مستمر، وقد يتفق ذلك مع **دراسة يعقوب (2004)** حيث توصلت نتائجها إلى نمو الإحساس بالاستقلالية المهنية والالتزام بمتطلبات وأنشطة العمل المهني.

5- ثم في الترتيب الخامس العبارة التي تشير إلى تكليف الأخصائيين الاجتماعيين من الإدارة بأعباء إضافية غير مخصصة لهم بالمدرسة وسط وزني (3.03)، وهذا قد يؤدي إلى فشل الأخصائي الاجتماعي في عمله المهني المنوط به. ويتفق ذلك مع **دراسة حسن (2013)** والتي أكدت على أنه من أهم المعوقات الإدارية التي تعوق الأخصائي الاجتماعي المدرسي كثرة الأعباء الملقاة على عاتق الأخصائي الاجتماعي،كما أشارت**دراسة شعلان (2010)** من بين نتائج الدراسة، أنه يوجد خلل في توزيع بعض التخصصات الإدارية والفنية للأعمال المدرسية.

وقد جاءت " عبارة واحدة " في المستوى المتوسط، وقد احتلت الترتيب السادس؛ على النحو التالي:

6- فقد جاءت في الترتيب السادس العبارة التي تشير إلى زيادة الأعباء الإدارية التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي على حساب العمل المهني بوسط وزني (2.85)، وذلك قد يجعل الأخصائي الاجتماعي ينشغل بأعمال إدارية وينغمس فيها ويخل بالعمل المهني الذي هو أساس عمله؛ الأمر الذي ينعكس وبشكل سلبي على الطلاب وعلى تحقيق المدرسة لأهدافها التربوية والتعليمية. وهذا قد يتفق مع **ودراسة رجب (2004)** والتي أكدت على تأثير الضغوط الواقعة على الأخصائيين الاجتماعيين والتي تعرقل أدائهم لأدوارهم المهنية.

جدول رقم (10) يوضح التحديات المرتبطة بالتنوع الثقافي التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في عمله بالمدرسة

المشكلات	أوافق بشدة (4)		موافق (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)		الوسط	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
1-مشكلات مرتبطة بعملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة	49	36.57	45	33.58	28	20.90	12	8.96	2.98	5
2-مشكلات مرتبطة بالتمييز بين جنسيات الطلاب	61	45.52	42	31.34	23	17.16	8	5.97	3.16	4
3-مشكلات بين الأخصائيين بسبب اختلافات الجنسية	82	61.19	40	29.85	12	8.96	0	0.00	3.52	1
4-مشكلات مرتبطة باختلاف العادات والتقاليد المتناقضة مع المجتمع القطري	73	54.48	41	30.60	15	11.19	5	3.73	3.36	3
5-ضعف التعاون والعمل الجماعي بين المهنين بالمدرسة بسبب اختلاف جنسياتهم	80	59.70	43	32.09	11	8.21	0	0.00	3.51	2
الإجمالي	345	51.49	211	31.49	89	13.28	25	3.73	3.31	1

تكشف نتائج الجدول السابق المتصل **بالتحديات المرتبطة بالتنوع الثقافي التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي**، أن الوسط الوزني قد بلغ (3.31)، وهذا يعني أن هناك التحديات المرتبطة بالتنوع الثقافي التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين عينة الدراسة عند " مستوي مرتفع"، وقد يوضح ذلك أن التنوع الثقافي للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المدارس القطرية سواء القطريين أو الأجانب يلعب بدور مهم في اختلاف ثقافاتهم عن الطلاب وثقافتهم وثقافة مجتمعهم، الأمر الذي يؤدي إلى ظهر العديد من المشكلات والتحديات التي تعوق عمل الأخصائيين في المدرسة.

ووفقًا لاستجابات عينة الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين (عينة الدراسة) على العبارات المكونة لهذا المحور، جاءت " أربعة عبارات " منها في المستوى المرتفع، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الأول إلى الرابع على النحو الآتي:

1- فقد جاءت في الترتيب الأول العبارة التي تشير إلى مشكلات بين الأخصائيين بسبب اختلافات الجنسية بوسط وزني (3.52). وقد يكون ذلك واضح بين الأخصائيين القطريين وغير القطريين حيث تختلف ثقافتهم عن بعض مما قد يظهر العديد من المشكلات التي تعرقل عملهم في المدارس القطرية.

2- وفي الترتيب الثاني العبارة التي تشير إلى ضعف التعاون والعمل الجماعي بين المهنين بالمدرسة بسبب اختلاف جنسياتهم بوسط وزني (3.51)، وقد يرجع ذلك لتحيز الأخصائيين المتشابهين في الجنسية عن غيرهم ممن تختلف جنسياتهم عن بعض الأمر الذي يعطى مؤشر لرفض التعاون أو ضعفه.

3- ثم في الترتيب الثالث العبارة التي تشير إلى مشكلات مرتبطة باختلاف العادات والتقاليد المتناقضة مع المجتمع القطري وسط وزني (3.36)، إن المجتمع القطري مثله مثل أي مجتمع له عاداته وتقاليده والتي قد تكون مختلفة عن غيرها حتى في المجتمعات العربية والإسلامية، مما قد تحدث مشكلات بسبب اختلاف تلك العادات والتقاليد بين الطلاب القطريين وغير القطريين والأخصائيين الاجتماعيين.

4- بينما في الترتيب الرابع العبارة التي تشير إلى مشكلات مرتبطة بالتمييز بين جنسيات الطلاب بوسط وزني (3.16)، وقد يكون ذلك راجع لتحيز كل أخصائي لأبناء جنسيته من الطلاب الأمر الذي يولد اضطهاد بين الطلاب وفقدان ثقتهم في الأخصائي الاجتماعي الذي من صميم مهامه أن يكون عونًا للطالب وأن يبنى بينه وبين الطلاب جدا من الثقة لمواجهة مشكلاتهم.

وقد جاءت " عبارة واحدة " في المستوى المتوسط، وقد احتلت الترتيب الخامس؛ على النحو التالي:

5- فقد جاءت في الترتيب الخامس العبارة التي تشير إلى مشكلات مرتبطة بعملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بوسط وزني (2.98). ويعزى الباحثان ذلك إلى عدم إعداد كافي للأخصائيين الاجتماعيين في المدارس القطرية للتعامل مع تلك الفئة الضعيفة والتي تحتاج إلى طبيعة تعامل بشكل خاص ومن المفترض أن يتم تدريبهم بشكل أساسي على التعامل معهم حتى يستطيعون التعامل معهم ومع مشاكلهم. وهذا يتفق مع ما أوصت به **دراسة البحرية (2016)** والتي منها تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة العقلية بالمدرسة، وضرورة الاهتمام بالعقبات التي تواجه موضوع دمج ذوي الإعاقة العقلية بالمدارس العادية.

جدول رقم (11) يوضح إجمالي التحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في عمله بالمدرسة

المحاور	أوافق بشدة (4)		موافق (3)		غير موافق (2)		غير موافق بشدة (1)		الوسط	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
التحديات المهنية	402	42.86	311	33.16	150	15.99	75	8.00	3.11	4
التحديات المالية	85	15.86	124	23.13	119	22.20	208	38.81	2.16	5
التحديات الأسرية	317	47.31	248	37.01	95	14.18	10	1.49	3.30	2
التحديات التنظيمية	344	42.79	287	35.70	124	15.42	49	6.09	3.15	3
التحديات المرتبطة بالتنوع الثقافي	345	51.49	211	31.49	89	13.28	25	3.73	3.31	1
الإجمالي	1493	40.06	1181	32.10	577	16.22	367	11.62	3.01	-

أسفرت نتائج الجدول السابق المتصل **بإجمالي التحديات التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي**، أن الوسط الوزني قد بلغ (3.01)، وهذا يعني أن التحديات التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين عينة الدراسة عند " مستوي مرتفع"، وهذا يدل على وجود صعوبة في عمل الأخصائي الاجتماعي في المدرسة؛حيث تنوعت التحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي ما بين تحديات المهنية أو مالية أو تنظيمية أو أسرية أو مرتبطة بالتنوع الثقافي.

ووفقًا لاستجابات عينة الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين (عينة الدراسة) على المحاور المكونة لهذه الاستبانه، جاءت" أربعة محاور " منها في المستوى المرتفع، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الأول إلى الرابع على النحو الآتي:

1- فقد جاء في الترتيب الأول المحور الذي تشير إلى التحديات المرتبطة بالتنوع الثقافي بوسط وزني (3.31). وقد يرجع ذلك لاختلاف ثقافات الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المدارس القطرية من القطريين أو من الأجانب عن ثقافة الطلاب أو قد تختلف عن ثقافة المجتمع القطري ذاته.

2- وفي الترتيب الثاني المحور الذي يشير إلى التحديات الأسرية بوسط وزني (3.30)، وقد يكون ذلك لرفض أرباب الأسر القطرية مساعدات الأخصائيين الاجتماعيين وعدم وعيهم بدورهم مع أبنائهم الطلاب في المدرسة.

3- ثم في الترتيب الثالث المحور الذي يشير إلى التحديات التنظيمية وسط وزني (3.15)،ويعزي ذلك إلى عدم وعي إدارة المدرسة بدور الأخصائي الاجتماعي في المدرسة.

4- بينما في الترتيب الرابع المحور الذي يشير إلى التحديات المهنية بوسط وزني (3.11)، ويفسر ذلك ضعف الأخصائي الاجتماعي وضعف قدراته وإمكاناته المهنية.

وقد جاء " محور واحد " في المستوى المتوسط، وقد احتل الترتيب الخامس؛ على النحو التالي:

5- فقد جاء في الترتيب الخامس المحور الذي يشير إلى التحديات المالية بوسط وزني (2.16). وقد يرجع ذلك لارتفاع مستوى المعيشة والأحوال المالية في دولة قطر.

شكل رقم (4) يوضح ترتيب التحديات التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي

يتضح من الشكل السابق أن التحديات المرتبطة بالتنوع الثقافي أكثر التحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة عمله مع الطلاب في المدارس القطرية، تليها التحديات الأسرية، ثم التحديات التنظيمية، والتحديات المهنية، وأخيرًا التحديات المالية.

جدول رقم (12) يوضح آليات للتغلب على التحديات التي تواجه الاخصائي الاجتماعي المدرسي

الآليات التي يمكن تطبيقها	ك	%	الترتيب
1-الإعداد المهني المسبق للأخصائي الاجتماعي المدرسي عن طريق وزارة التعليم	128	95.52	3
2-ضرورة فهم الأخصائي الاجتماعي للتنوع الثقافي في مجتمع المدرسة والمجتمع القطري والقدرة على التعامل مع مشكلاته	129	96.27	2
3-اكساب الأخصائيين الاجتماعيين المهارات للعمل المهني مع نسق الطالب والمدرسة والمجتمع في إطار الممارسة العامة	131	97.76	1
4-إنشاء إدارة متخصصة للخدمة الاجتماعية تتبع وزارة التعليم بدولة قطر	118	88.06	5
5-الإشراف والتوجيه والمتابعة والتدريب للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس القطرية	115	85.82	6
6-تحديد المهام الوظيفية للأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس لتشتمل على التعامل مع نسق الطالب والأسرة والمدرسة والمجتمع القطري	120	89.55	4
7-تكثيف الاتصال بأسر الطلاب لمتابعة أبناؤهم بشكل مستمر	110	82.09	8
8-زيادة عدد الأخصائيين الاجتماعيين خريجي الخدمة الاجتماعية بالمدارس القطرية	113	84.33	7
9-تحديد ميزانية للخدمة الاجتماعية بالمدرسة تكفي لتقديم مساعدات للطلاب وللإنفاق على الفعاليات والأنشطة الطلابية وجماعات النشاط	120	89.55	4

أعربت نتائج الجدول السابق عن الآليات التي يمكن تطبيقها في المدارس القطرية للتغلب على التحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعيين في المدارس، والتي جاءت على الترتيب التالي:

1- جاءت في الترتيب الأول بنسبة (97.76%) إكساب الأخصائيين الاجتماعيين المهارات للعمل المهني مع نسق الطالب والمدرسة والمجتمع في إطار الممارسة العامة. وتتفق تلك النتيجة مع أوصت به **دراسة أحمد (2017)** حيث أوصت بتدريب وتأهيل الأخصائيين الاجتماعيين على الاتجاهات المعاصرة في التدخل المهني للخدمة الاجتماعية.

2- وفي الترتيب الثاني بنسبة (96.27%) ضرورة فهم الأخصائي الاجتماعي للتنوع الثقافي في مجتمع المدرسة والمجتمع القطري والقدرة على التعامل مع مشكلاته.

3- ثم في الترتيب الثالث بنسبة (95.52%) الإعداد المهني المسبق للأخصائي الاجتماعي المدرسي عن طريق وزارة التعليم. ويتفق ذلك مع ما أوصت به **دراسة قريز (2017)** والتي أهمها الاهتمام بإعداد الأخصائي الاجتماعي من خلال ربط الجانب النظري من الإعداد بالجانب العملي التطبيقي، والاهتمام بتنظيم الدورات التأهيلية باستمرار للأخصائي الاجتماعي للتعرف على الأساليب والمداخل العلاجية للعمل مع الوحدات الاجتماعية المختلفة.

4- بينما تساوت في الترتيب الرابع بنسبة (89.55%) تحديد المهام الوظيفية للأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس لتشتمل على التعامل مع نسق الطالب والأسرة والمدرسة والمجتمع القطري، تحديد ميزانية للخدمة الاجتماعية بالمدرسة تكفي لتقديم مساعدات للطلاب وللإنفاق على الفعاليات والأنشطة الطلابية وجماعات النشاط. وتتفق تلك النتيجة مع **دراسة بكر (2010)** والتي توصلت إلى ضرورة تحديد مهام الأخصائي الاجتماعي من قبل الوزارة.

5- في حين احتلت في الترتيب الخامس بنسبة (88.06%) إنشاء إدارة متخصصة للخدمة الاجتماعية تتبع وزارة التعليم بدولة قطر.

6- ثم في الترتيب السادس بنسبة (85.82%) الإشراف والتوجيه والمتابعة والتدريب للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس القطرية. ويتفق ذلك مع ما أوصت به **دراسة الفليتية(2016)** والتي منها متابعة أداء الأخصائي الاجتماعي بشكل مستمر ومساعدته على تطوير أدائه المهني من خلال تطوير آلية متابعة الأخصائي الاجتماعي والإشراف عليه، تطوير أدوات قياس مهارات الأخصائي وتقييمها، تنظيم ورش عمل واللقاءات المستمرة مع المختصين والخبراء.

7- وفي الترتيب السابع بنسبة (84.33%) زيادة عدد الأخصائيين الاجتماعيين خريجي الخدمة الاجتماعية بالمدارس القطرية.

8- وأخيرًا في الترتيب الثامن بنسبة (82.09%) تكثيف الاتصال بأسر الطلاب لمتابعة أبناؤهم بشكل مستمر.وتتفق تلك الآلية مع ما أوصت به **دراسة عبد الله (2017)** ضرورة وجود تنسيق بين الأسر والأخصائي الاجتماعي المدرسي في متابعة أحوال الطلاب.

2- نتائج البحث المرتبطة بتحليل محتوى أراء الطالبات:

وهنا قام الباحثان بتحليل محتوى أراء الطالبات من خلال المناقشة الالكترونية حول التحديات التي تواجه الاخصائي الاجتماعي بالمجال المدرسي،وقد قاما الباحثان بتحليل استجابات الطالبات التي دارات حول هذه التحدياتالتي، ثم قاما بتحديد أهم هذه الاستجابات وعرضها على النحو التالي:

- قلة تسليط الضوء إعلاميًا على مهنة الخدمة الاجتماعية.
- المشكلات الناتجة عن التنوع الثقافي الذي تشهده الدولة.
- الخلط ما بين بعض التخصصات علم الاجتماع وخدمة اجتماعية مما يؤدي إلى عشوائية الممارسة وضعف المهارات.
- نقص الكوادر المهنية في الخدمة الاجتماعية.
- كثرة المشكلات وضغوط العمل على الأخصائي الاجتماعي.
- ندرة الدورات التدريبية اللازمة لإعداد الأخصائي الاجتماعي وبدون تخطيط.
- ضعف الاشراف والتوجيه المهني للأخصائيين الاجتماعيين.
- ضعف مهارات الممارسة العامة لدي بعض الأخصائيات الاجتماعيات أثناء تعاملهن مع الحالات الفردية من الطلاب.
- ضعف الموارد المادية والميزانيات المخصصة للنشاط الطلابي.
- الصورة السلبية لمهنة الخدمة الاجتماعية.
- عدم كفاية عدد الأخصائيين الاجتماعيين بالنسبة لعدد الطلبة.

حادي عشر: مناقشة نتائج البحث التي تجيب على تساؤلات البحث:

أ- مناقشة نتائج البحث التي تجيب على التساؤل الأول والذي هو مؤداه: ما التحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي بالمدارس؟

أثبتت نتائج البحث أن هناك تحديات متعددة تواجه الأخصائي الاجتماعي في المدارس القطرية منها ما يرتبط بمهارات الممارسة والتطبيق العملي لأدواره المهنية، ومنها ما يرتبط بالأسرة وعلاقتها بالمدرسة، ومنها ما يرتبط بالمدرسة كمؤسسة تربوية، ومنها ما يرتبط بالتنوع الثقافي، **وأبرز هذه التحديات كما وردت في النتائج الإحصائية للدراسة:**

- يوجد نسبة (39.6%) متخصصين في علم الاجتماع يعملوا كأخصائيين اجتماعيين بالمدارس القطرية. وهذا يمثل تحديًا للمسئولين عن الخدمة الاجتماعية بالمجال المدرسي، لوضع الضوابط الكفيلة بتعيين المتخصصين في الخدمة الاجتماعية فقط في هذا المجال،وكذلك تدريب

تأسيسي على مهارات الخدمة الاجتماعية المدرسية لغير المتخصصين لضمان فاعلية العمل المهني، وهذا ما أكدت عليه نتائج المناقشة الإلكترونية مع الطلاب أيضًا. ويتفق ذلك مع **دراسة Barbara (2001)** حيث بينت حاجة الأخصائيين الاجتماعيين إلى التدريب المستمر لاكتساب معارف وخبرات ومهارات جديده حتى يستطيعوا أن يحققوا أهداف عملية التنمية.

- من أهم التحديات التي تضعف الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس القطرية تمثلت في (ضعف المهارات والخبرات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين، ضعف متابعة الأخصائيين الاجتماعيين للمستجدات والتطورات العلمية، عدم وجود توصيف وظيفي للمهام التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي، ضعف التعاون بين فريق العمل بالمدرسة)، وهذه التحديات تتطلب الأهمية الملحة لعملية المواجهة بالتدريب المستمر المرتبط بتنمية المهارات وبخاصة مهارات العمل الفريقي. وكذلك استحداث توصيف وظيفي لعمل الأخصائي الاجتماعي المدرسي وفقًا لمتطلبات جودة الأداء. وهذ ما يتفق مع **دراسة كلاً من Bernard(2010)،الزبير (2005)، فرماوي(2001)**، ويتمشى ذلك مع نتائج المناقشة الإلكترونية أيضًا مع الطلاب.

- أثبتت نتائج البحث وجود تحديات مادية تواجه الأخصائي الاجتماعي في عمله بالمدارس القطرية لعل أبرزها (عدم وجود ميزانية لممارسة الأنشطة والفعاليات المهنية من جانب إدارة المدرسة، عدم وجود لائحة مالية لممارسة الأنشطة المدرسية من جانب الوزارة، نقص الموارد والإمكانات المادية المخصصة للأنشطة الطلابية). وهذه التحديات تتطلب أن تقوم الوزارة بتوفير كافة الإمكانات المادية للأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس لتنفيذ برامج المساعدات المادية للطلاب بنجاح، وكذلك تنفيذ كافة الأنشطة الطلابية الهادفة داخل وخارج المدرسة لتدعيم الانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب، وذلك يتفق مع نتائج **دراسة حسن (2014)** والتي أشارت إلى أن هناك معوقات متعددة تواجه ممارسة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ومن أبرزها المعوقات المادية، مما يتطلب العمل على توفير الميزانيات الكافية مع تدريب الأخصائي الاجتماعي على استخدام مهارات مستحدثة في الممارسة المهنية العامة.

- أكدت نتائج البحث على وجود تحديات أسرية تواجه الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس القطرية، وقد جاءت هذه التحدياتفي مستوى قوى ومرتفع والتي تمثلت في (ضعف التواصل بين المدرسة والأسرة، رفض أولياء الأمور لسياسات التقويم، صعوبة تعديل البيئة الأسرية للطالب، مساندة أولياء الأمور لأبنائهم رغم أخطاؤهم، عدم استجابة أولياء الأمور للأخصائي الاجتماعي في متابعة أبناؤهم بالمدرسة)، وتتفق تلك النتائج مع **دراسة إبراهيم (2003)** والتي أشارت في نتائجها إلى وجود عوائق تعوق عمل الأخصائي الاجتماعي المدرسي ترجع لأولياء الأمور، كما أكدت **دراسة يوسف (2006)** على معارضة أولياء الأمور لمشاركة أبنائهم في الأنشطة المدرسية، كما تتفق هذه النتائج تتفق مع ما طرحه الطلاب في المناقشة الإلكترونية، وهذه النتائج تتطلب من الأخصائيين الاجتماعيين ضرورة تكثيف الرسالة التي تجعل الأسر على وعي بأهمية المتابعة المستمرة لأبنائهم وإجبارهم على ذلك لمصلحة أبناؤهم. مع القيام بوضع سياسة لربط الأسرة بالمدرسة.

- أسفرت نتائج البحث عن وجود تحديات تنظيمية ترجع لإدارة المدرسة لعل أهمها (تهميش الخدمة الاجتماعية بالمدرسة من جانب الإدارة، غياب نظام الثواب والعقاب في العمل المهني للأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس، عشوائية تنظيم العمل والمهام بين الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدرسة، غياب الإشراف المهني لتوجيه الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس، تكليف الأخصائيين الاجتماعيين من الإدارة بأعباء إضافية غير مخصصة لهم بالمدرسة). وتتفق تلك النتيجة مع **دراسة عبد العزيز (2012)** التي أشارت إلى قلة اقتناع إدارة المدرسة بدور الأخصائي الاجتماعي، وندرة تعاون الإدارة معه، وإسناد أعمال غير مهنية للأخصائي الاجتماعي، كما تتمشى هذه النتائج مع نتائج المناقشة الإلكترونية التي أكدت على وضع حدود فاصلة للعلاقة بين النائبة الأكاديمية والأخصائية الاجتماعية.

- كشفت نتائج البحث عن وجود تحديات مرتبطة بالتنوع الثقافي التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في عمله بالمدرسة والتي تتمثل في (مشكلات بين الأخصائيين بسبب اختلافات الجنسية، ضعف التعاون والعمل الجماعي بين المهنين بالمدرسة بسبب اختلاف جنسياتهم، مشكلات مرتبطة باختلاف العادات والتقاليد المتناقضة مع المجتمع القطري، مشكلات مرتبطة بالتمييز بين جنسيات الطلاب)، وترتبط هذه النتائج مع نتائج **دراسة القاضي (2010)**، كما تتفق هذه النتائج بالتحديات التي أشارت إليها نتائج المناقشة الإلكترونية والتي أكدت على أن تنوع جنسيات الطلاب قد تؤدي إلى مخالفات سلوكية راجعة لاختلاف الثقافات، مما تطلب الضرورة الملحة في إيجاد التلاقي والتألف بين الثقافات المتنوعة بالمدرسة ووضع المحددات الملزمة لتحقيق التعاون والتكامل بين الطلاب بالمدرسة.

ب- نتائج البحث المرتبطة بالإجابة على التساؤل الثاني والذي مؤداه: ما الآليات اللازمة للتغلب على التحديات التي تواجه الاخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس القطرية؟

- أكدت نتائج البحث الراهن أن هناك مجموعة من الآليات التي يمكن تطبيقها للتغلب على التحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي المدرسي ولعل أهمها (إكساب الأخصائيين الاجتماعيين المهارات للعمل المهني مع نسق الطالب والمدرسة والمجتمع في إطار الممارسة العامة، وكذلك ضرورة فهم الأخصائي الاجتماعي للتنوع الثقافي في مجتمع المدرسة والمجتمع القطري والقدرة على التعامل مع مشكلاته، مع الإعداد المهني المسبق للأخصائي الاجتماعي المدرسي عن طريق وزارة التعليم)، وغيرها من الآليات، وتتفق تلك الآليات مع توصيات **دراسة الحاج (2018)** والتي منها اهتمام وزارة التربية والتعليم وسعيها لتطوير الخدمة الاجتماعية المدرسية وإنشاء وصف وظيفي للأخصائي الاجتماعي وإلزام الأخصائي الاجتماعي بخطة عمل سنوية وبالسجل التراكمي ومتابعة تطور ونمو سلوك الطلاب.

- وإن هذه الآليات جميعها مطلوبة من حيث تطبيقها بشكل علمي وسريع للتغلب على التحديات التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس القطرية، كما أن هذه النتائج تتفق مع جميع الدراسات السابقة الواردة في هذا البحث.

ثاني عشر: توصيات البحث:

قام الباحثان باستخلاص مجموعة من التوصيات اللازمة لمواجهة التحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي بالمدارس القطرية من واقع نتائج البحث، ويمكن عرض هذه التوصيات على النحو التالي:

1- توصيات ترتبط بمواجهة التحديات المهنية:

- التدريب المستمر على مهارات الممارسة العامة في المجال المدرسي (مهارات التقدير وتحديد المشكلة، مهارات التخطيط وتحديد الأهداف، مهارات التنفيذ والتدخل المهني، مهارات التقييم وقياس النتائج، مهارات المتابعة والانهاء). مع الأخذ في الاعتبار أن يتم التدريب بناء على تحديد الاحتياجات، وأن يتم عن طريق المتخصصين والخبراء في الخدمة الاجتماعية المدرسية.

- تهيئة البيئة المدرسية للعمل الفريقي ليقوم الأخصائي الاجتماعي المدرسي بالعمل مع الأخصائي النفسي والمدرس والإداريين وبقية التخصصات العاملة بالمدرسة على أن يكون بينهم احترام متبادل وتحديد واضح للاختصاصات، مع تدخل الإدارة لإزالة آية خلافات قد تنشأ بين أعضاء الفريق.

- استخدام الأخصائي الاجتماعي لأسلوب (Task Force)، بمعنى إنشاء مجموعات عمل متخصصة تقوم بوضع حلول شاملة للقضاء على المشكلات المدرسية، او عقد اجتماعات تضم أعضاء فريق العمل بالمدرسة والطلاب وأولياء الأمور وقيادات المجتمع المحلي ليشاركوا في حل المشكلات المدرسية المعقدة.

2- توصيات ترتبط بمواجهة التحديات الأسرية:

- تكثيف الاتصال بأسر الطلاب لمتابعة أبناؤهم بشكل مستمر من خلال الاجتماعات والفعاليات والاتصالات الأسرية والزيارات المنزلية على أن يتم ذلك وفقًا لقيم الخدمة الاجتماعية كالسرية والمسئولية وحق تقرير المصير، مع الأخذ في الاعتبار ثقافة الوالدين ودرجة تعليمهم وقيم المجتمع القطري.

- إطلاع أولياء الأمور على سياسات التقويم السلوكي وإلزامهم بالتعاون في تنفيذ هذه السياسات وتحفيزهم على المشاركة المستمرة مع المدرسة في الاحتفالات والفعاليات المدرسية.

- إقامة الندوات المرتبطة بتثقيف الوالدين بأصول تربية أبناؤهم الطلاب وتأكيد مبدأ الشراكة الوالدية على أن تتم هذه الندوات عن طريق متخصصين تربويين ومتخصصين في الرعاية الأسرية.

3- توصيات ترتبط بمواجهة التحديات المادية:

- تحديد ميزانية للخدمة الاجتماعية بالمدرسة تكفي لتقديم مساعدات للطلاب غير القادرين وكذلك تكون كافية للإنفاق على الفعاليات والأنشطة الطلابية وجماعات النشاط ومكافآت التعزيز

السلوكي، مع الأخذ في الاعتبار تحديد ضوابط الإيرادات والمصروفات وبنود الصرف بلائحة تقرها إدارة المدرسة.

- قيام الاخصائي الاجتماعي بالمدرسة بالتفكير في الاستفادة من الموارد المادية المتاحة بمؤسسات المجتمع القطري لدعم الأنشطة المدرسية وتوفير المساعدات للطلاب على أن يتم ذلك وفقًا لعلاقات مهنية مع قيادات المجتمع، وفي إطار من الشفافية والوضوح وبموافقة إدارة المدرسة.

- إعادة النظر في رواتب الأخصائيين الاجتماعيين المدرسيين ونظام المكافآت ليصبحوا على درجة من الرضا الوظيفي الذي يدفعهم للعمل الجاد والرغبة الصادقة في العطاء.

4- توصيات ترتبط بمواجهة التحديات التنظيمية:

- إنشاء إدارة متخصصة للخدمة الاجتماعية تتبع وزارة التعليم بدولة قطر وتكون وظائفها الآتي:

- الإشراف والتوجيه والمتابعة والتدريب للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس القطرية.
- عقد وإقامة الندوات والمؤتمرات التي تهتم بتطوير الخدمة الاجتماعية المدرسية والقضايا السلوكية والتربوية السائدة في المجتمع المدرسي والاستفادة منها لتفعيل العمل المهني للأخصائيين الاجتماعيين.
- التقييم الدوري السنوي للخدمة الاجتماعية المدرسية بدولة قطر والاستفادة من نتائج التقييم في ادخال التحسينات الكفيلة بالتغلب على المعوقات واستحداث أنشطة جديدة.
- النظر في أحوال الأخصائيين الاجتماعيين الوظيفية والمادية ومحاولة مراعاة الرضا الوظيفي والمادي.
- تحديد المهام الوظيفية للأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس لتشتمل على التعامل مع نسق الطالب والاسرة والمدرسة والمجتمع القطري، مع الأخذ في الاعتبار عدم تضارب الاختصاصات مع الفريق العامل بالمدرسة.
- إجراء الدراسات المسحية للتقدير احتياجات الطلاب ومشكلاتهم؛ لوضع الحلول العلمية لإشباع تلك الاحتياجات والتغلب على تلك المشكلات.
- التنسيق للشراكة بين المدارس ومؤسسات المجتمع المدني بدولة قطر أو خارجها.
- إيفاد بعض الأخصائيين الاجتماعيين المتميزين بالمدارس للدول الأجنبية لنقل الخبرات والتجارب الرائدة في الخدمة الاجتماعية المدرسية لدولة قطر.
- تعيين الأخصائيين الاجتماعيين الجدد طبقًا لاحتياجات المدارس لتحقيق معيار الجودة (أخصائي لكل 100 طالب).

- دعم الإدارة المدرسية للخدمة الاجتماعية من واقع اقتناع بأهمية عمل الأخصائي الاجتماعي المدرسي.

- تقليص الأعباء المهنية التي تقع على عاتق الأخصائي الاجتماعي ليتمكن من أداء عمله المهني بكفاءة واقتدار.

- تخصيص قاعات لعقد المقابلات الفردية بمزيد من السرية وإقامة الأنشطة الطلابية بفاعلية.

- تدريب طلاب الخدمة الاجتماعية مع اعتبار ذلك في إطار واجب وطني.

5- توصيات ترتبط بمواجهة التحديات المرتبطة بالتنوع الثقافي والاجتماعي بالمدرسة:

- يجب على كل أخصائي اجتماعي دراسة حدود التنوع الثقافي بالمدرسة من حيث الثقافات غير القطرية والعادات والتقاليد التي تتميز بها لفهم سلوكيات الطلاب الوافدين وطبيعة تكيفهم والعمل على توجيههم وإعادة تكيفهم مع ثوابت الثقافة القطرية.

- إقامة الفعاليات الثقافية التي تؤدي الي التكامل النفسي والاجتماعي بين الطلاب داخل البيئة المدرسية.

- التخطيط لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بين أقرانهم من الطلاب مع التأكيد على مشاركتهم في الأنشطة الطلابية.

- الدفاع عن حقوق الطلاب بغض النظر عن الجنسية أو الدين أو اللون.

- تمكين جميع الطلاب من الحصول على حقوقهم وتأكيد مبدأي العدالة والديموقراطية.

قائمة المراجع:

1.إبراهيم، تامر محمد عبد الغني (2003)، دراسة تقويمية لأدوار الممارس العام في الخدمة الاجتماعية بمجالس الآباء والمعلمين، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
2.أبو النصر، مدحت محمد (2009)، تطوير المدارس، القاهرة، الروابط العالمية للنشر والتوزيع.
3.أحمد، محمد أحمد حسين محمد (2017)، دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في علاج سلوك طلاب مرحلة الأساس محلية الخرطوم "دراسة حالة مدارس الأساس في حي العشرة"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين.
4.إمعيتيق، محمد عمر سالم (2017)، معوقات الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، مجلة القلعة، العدد الثامن، كلية الآداب والعلوم بمسلاته، جامعة المرقب.
5.أمين، هالة أمين مغاورى (2004)، الإبداع الإداري مدخل لفعالية إدارة المدرسة الثانوية العامة تصور مقترح، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
6.اومدي، ليندا (2018)، واقع الانضباط داخل المؤسسة التربوية وتأثيره على سلوك التلميذ،

بحث منشور، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد الثالث عشر، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.
7.البحرية، أمل خلفان أيوب (2016)، المشكلات الاجتماعية التي تواجه دمج الطلاب ذوي الإعاقة العقلية ودور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في مواجهتها، دراسة تطبيقية على مدارس الدمج الفكري-الحلقة الأولى-بمحافظتي مسقط وجنوب الباطنة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس.
8.بركات، وجدي محمد أحمد (2003)، المهارات التنظيمية للعاملين بالمراكز الاجتماعية لتحقيق التنمية البشرية "دراسة ميدانية مطبقة على المراكز الاجتماعية"، المؤتمر العلمي السادس عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
9.برهم، نضال عبد اللطيف (2011)، الخدمات الاجتماعية، الطبعة الأولى، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر.
10.البعلبكي، منير (1986)، قاموس المورد، بيروت، دار العلم للملايين.
11.بكر، أمل مدني نصر (2010)، أهمية التدخل المهني للأخصائي الاجتماعي المدرسي "دراسة حالة مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية في مرحلة الأساس"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين.
12.تقرير التنمية البشرية الثالث لدولة قطر (2012)، تعزيز قدرات الشباب القطري-إدماج الشباب في عملية التنمية، الأمانة العامة للتخطيط التنموي.
13.الحاج، بدرية شمس الدين محمد (2018)، اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو الخدمة الاجتماعية "دراسة ميدانية للمدارس الثانوية لمحلية أمبدة 2018"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين.
14.حسن، أحمد سعد جودة (2013)، تطوير الدور التربوي للاختصاصي الاجتماعي المدرسي في ضوء معايير الأداء المهني، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بني سويف.
15.حسن، هنداوي (2014)، استخدام أخصائيو العمل مع الجماعات بالمجال المدرسي للمهارات المستحدثة في الممارسة المهنية في ضوء تحديات ما بعد 25 يناير و30 يونيو، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد السادس والثلاثون، الجزء الرابع، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
16.حسنين، سناء محمد حجازي (2001)، الدور المهني للخدمة الاجتماعية في التعامل مع المشكلات المدرسية، بحث منشور، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والإنسانية، العدد العاشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
17.حسين، أحمد (2006)، مهنة الخدمة الاجتماعية والمجتمع، القاهرة، زهراء الشرق.
18.حميدة، هبة مصطفي طه (2018)، المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي كعضو في فريق عمل الجودة بمدارس التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم.
19.الخزاعلة، محمد سليمان، المومني، تحسين على (2013)، المعلم والمدرسة، عمان، دار

صفاء للنشر وتوزيع.
20.الخطيب، عبد الرحمن (2009)، الخدمة الاجتماعية كممارسة تخصصية مهنية في المؤسسات التعليمية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
21.رجب، زين العابدين محمد على (2004)، دراسة العلاقة بين الإعياء المهني والضغوط الواقعة على الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمستشفيات الجامعية، مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد السادس عشر، الجزء الثاني، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
22.رجب، محمد مصباح (2018)، الحاجات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال المدرسي لتفعيل أدائهم المهني في إطار مدخل الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية "دراسة ميدانية عن الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال المدرسي في منطقة أبو سليم بمدينة طرابلس"، مجلة المدد، العدد الأول، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الزيتونة.
23.ريان، فكرى حسن (2005)، النشاط المدرسي أسسه وتطبيقاته وأهدافه، القاهرة، عالم الكتب.
24.الزبير، فوزية (2009)، تصور مقترح لتحقيق مزيد من الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية على مستوي الدراسات العليا، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد السادس والعشرون، الجزء الثالث، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
25.سليمان، عدلي (2006)، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، القاهرة، دار الفكر العربي.
26.السمالوطي، إقبال الأمير، خليفة، عاطف (2009)، الخدمة الاجتماعية في المدرسة "مواجهة المشكلات وتحقيق الجودة"، القاهرة، المهندس للطباعة.
27.الشريف، عمرو الدسوقي(2009)، المعوقات والمشكلات التي تواجه العاملين بالمجال المدرسي، المؤتمر العلمي السابع، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، القاهرة.
28.شعلان، عبد الحميد عبد الفتاح عبد الحميد (2010)، السياسة التعليمية في مصر وانعكاساتها على تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الثانوية العامة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
29.الشقصي، كاذية رائد سيف (2010)، معوقات الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي "دراسة وصفية مطبقة على مدارس الداخلية بسلطنة عمان"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس.
30.شلبي، عنايات حامد محمد (2011)، الأداء المهني للاختصاصيين، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
31.شهاب الدين، نصر الدين عبد الرافع محمد (2016)، واقع الأداء المهني للاختصاصي الاجتماعي المدرسي في ضوء النزعة الانتقائية "دراسة ميدانية"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الثاني والعشرون، العدد الثاني، كلية التربية، جامعة حلوان.
32.عبد الرازق، أحمد حسين (2004)، الحاجات الإشرافية لتطوير الأداء المهني للاختصاصيين

الاجتماعيين بالمجال المدرسي، بحث منشور، المؤتمر العلمي السابع عشر، المجلد الخامس، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

33.عبد العزيز، أبو بكر على ضو (2012)، عوائق الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي "دراسة ميدانية مطبقة على عينة من الأخصائيين الاجتماعيين"، مجلة كلية الآداب، العدد الواحد وعشرون، كلية الآداب، جامعة طرابلس.

34.عبد الله، منال عمر عبد الحميد (2017)، دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في حل المشكلات الاجتماعية المتعلقة بالتحصيل الدراسي "دراسة حالة على بعض طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم"، معهد الدراسات الأسرية والاجتماعية، جامعة أم درمان الإسلامية.

35.عثمان، عبد الرحمن صوفي (2016)، الصعوبات التي تواجه استفادة الأخصائيين الاجتماعيين من معطيات العلوم المرتبطة بالخدمة الاجتماعية في ممارستهم المهنية بالمجال المدرسي، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، المجلد الثالث، العدد الثالث، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس.

36.على، ماهر أبو المعاطي (2003)، الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

37.على، ماهر أبو المعاطي (2007)، الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

38.غرايبة، فيصل محمود (2011)، الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية، عمان، دار يافا للنشر والتوزيع.

39.الفليتية، سامية صالح سالم (2016)، متطلبات تطوير الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي "دراسة مطبقة على مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس.

40.فرماوي، مصطفى عبد العظيم(2001)، جودة المنظم الاجتماعي "دراسة مطبقة على عينة من الأخصائيين الاجتماعيين العالمين في بعض محالات ممارسة تنظيم المجتمع بالقاهرة"، المؤتمر العلمي الرابع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

41.فرماوي، مصطفى عبد العظيم(2017)، رؤية استراتيجية لاستشراق مستقبل تعليم الخدمة الاجتماعية كمتغير في التنمية المستدامة، مجلة الخدمة الاجتماعية، العدد السابع والخمسون، الجزء الثاني، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين.

42.فرماوي، مصطفى عبد العظيم، قاسم، محمد رفعت (2005)، الخدمة الاجتماعية المدرسية، القاهرة، جامعة حلوان.

43.فهمي، محمد سيد (2002)، مدخل في الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

44.القاضي، منصور (2010)، سمات التنوع الثقافي في الدولة الاتحادية، ملف الكتروني، تم استرجاعه من الرابط
http://www.ycsr.org/files/nadwa_lamarkzia_mansoor_alqadi.doc

45.القبندي، سهام على أحمد (2002)، تصور مقترح لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارات الممارسة المهنية، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، العدد الثاني عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

46.قريز، على سالم (2017)، الأخصائي الاجتماعي المدرسي"الأدوار، والمعوقات، والحلول، مجلية العلوم الإنسانية والتطبيقية، العدد واحد وثلاثون، كليتي الآداب والعلوم، الجامعة الأسمرية الإسلامية زليتن.

47.ماهر، أبو زنط (2011)، السياسة الاجتماعية ودور الخدمة الاجتماعية بين الواقع والحاجة المجتمعية في فلسطين، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي (دور الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

48.محمد، رشدي (2005)، المعوقات التي تواجه المؤسسات العاملة في مجال رعاية أطفال الشوارع، المؤتمر العلمي الثامن عشر، المجلد الثاني، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

49.مختار، أماني معتصم (2018)، دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في علاج مشكلات سوء التوافق الأسري "دراسة ميدانية على مدرسة حلويات سعد الثانوية الحكومية للبنات"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين.

50.مصطفى، عادل محمود (2005)، الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية ومشكلات جماعات الأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم، المؤتمر العلمي الثامن عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

51.موسي، حمزة، حامد، محمد أمين (2010)، أساليب الضبط الاجتماعي في المدارس الثانوية في محافظة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس، بحث منشور، مجلة كلية التربية، العدد الرابع والثلاثون، الجزء الثاني، جامعة عين شمس.

52.ناجي، أحمد (2000)، الخدمة الاجتماعية " المستقبل والتحديات " دراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية، المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر، كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم، جامعة القاهرة.

53.النوفلي، حمود خميس (2010)، تأثير الضغوط الإدارية على الكفاءة المهنية للأخصائي الاجتماعي في مدارس منطقة جنوب الباطنة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس.

54.الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم (2011)، وثيقة المعايير القياسية الأكاديمية لقطاع الخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

55.يعقوب، أيمن إسماعيل محمود (2004)، الاستقلال المهني للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المؤسسات التعليمية، المؤتمر العلمي السابع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

56.يوسف، عبد العزيز حسين محمد (2007)، تقييم جهود المنظم الاجتماعي في تحسين جودة الأداء المدرسي، المؤتمر العلمي العشرون، المجلد الثاني، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

57.Coriz ,Arman Frank (2013), Social Marketing Health Programs

Agency For International Development, Washington,
58.Barbara, Daley, j. (2001), Office of education (DHEW) Washington D-C-A Final program report from Jane Addams School of social work, the school community pupil-training program, university.
59.Barker, Robert, L. (2003), The Social Work Dictionary, Maryland, NASW Pres.
60.Bernard, L. Diane (2010), Education for social work In, John B. Turner, encyclopedia of social work, Washington, D.C, NASW.
61.David, Hodge R. (2004), Developing Cultural Competency with Evangelical Christian's, Journal of Families in Society, V.85, No. v.
62.Denvall, Verner & Others (2008), Evaluation Training for Social Work and Social Care in A Swedish Context, Journal of Social Work Education, Sweden, Vol. 27.
63.Derezates, David S. (2005), Advanced Generalist Social Work Practice, California, Sage Publication.
64.Katholiki, G; Michael H & Boyle, K. (2013), Emotional and Behavioral Problem among Adolescent Students: The Role of Immigrant, Racial\ Ethnic Congruence and Belongingness in Schools, Journal of Youth and Adolescence, Springer Science + Business Media, New York.
65.Kelly, M. & Stone, S. (2009), An Analysis of Factors Shaping Interventions Used by School Social Workers, A Journal of the National Association of Social Workers, Children & Schools, 31, (3).
66.Oxford, Concise Dictionary (1984), Oxford Claremont Press.
67.Raines, J. C. (2008), Evidence- based Practice in School mental Health, New York: Oxford University Press.
68.Recharcon, Marchette (2007), The Relation Ship between Training Availability and Social Worker's ability to treat problem drinkers, Journal of drug Education, New York, Vol. 37.
69.Tosui-Ming (2006), Exploring Empowering practices among school social workers in Hong Kong, The Chinese University of Hong Kong.
70.Waller, R. J. (2012), Mental Health Promotion in Schools, Vo. I: Foundation, Bentham Science eBooks.

Abū ʿAbd Allāh Muḥammad b. šaqrūn al-wağdīğī al-Tīlimçānī (1508 1576–): biographie et parcours.

Doctorant: Boumedine Muhammad.

Université Abou Bekr Belkaid - Tlemcen –, (Département d'histoire - Faculté des sciences humaines et sociales), L'Algérie.

La Résumé: La Matière De Cette article biographique se focalise sur Les points Scientifiques Les plus capitaux Dans Le parcoure du šaīẖ Muḥammad b. šaqrūn qui était devenu très fameux Durant son L'ère, Dans ce contexte–Là, on va parler De ses activités intellectuelles entre Tlemcen et le Maroc tout en passant par Les degrés d'interaction entre Lui et ses contemporains Dans ces Deux pôle, Cant D'œuvres L'ont révéré.

On va essayer à retracer La situation historique qui vise le climat intellectuel Tlemcenien et ses caractéristique dont les repères ont commencé à s'effondre et ses savant délutèrent leur fuite de tlemcen ottoman. Etmême les impacts de l'ère contemporaine sur les savants imbus de science. En dépit de toutes les circonstances pénibles à tlemcen, elle q toujours continuer à attirer des savants et des penseurs comme b. šaqrūn qui incarne le haut niveau une fois atteint par une petite minorité intellectuelle dans la ville en question durant cette période transitoire.

Les Mots Clés: Tlemcen – Abū ʿAbd Allāh Muḥammad b. šaqrūn al-wağdīğī al-Tīlimçānī **(1508 – 1576) –** Le **10éme** siècle Du L'hégire **16éme** siècle Du calendrier Grégorien –période transitoire à Tlemcen – Fès – Marrakech.

Abū ʿAbd Allāh Muḥammad b. šaqrūn al-wağdīğī al-Tīlimçānī (1508 1576–): biography and background

Abstract: This essay presents the biography and course of al-šaīẖ Abī ʿAbd Allāh Muḥammad b.šaqrūn **(d. 1576)**, who made his reputation among his peers, and the cultivation of his intellectual giving during the

course of the **16th** century, by focusing on his most prominent intellectual activities and contributions. He established Scientific research between Tlemcen and the metropolitan areas of the Far Morocco, and explored the extent of interaction between him and his contemporaries among scholars in both times. This is what we decided to drive, address and select from the fluorescence of the books of biographies, biographies and classes that unanimously praised the man's trait. On the one hand he highlighted his news and the news of the students and elders who drifted from his vast knowledge, on the other hand he taught them the various branches of science and its finest aspects.

All of this in a scientific endeavor aims to build a historical overview that looks at the Tlemcen intellectual climate and its manifestations during this century whose cultural features began to diminish and its flags alienated from the presence of Tlemcen during the sovereignty of the Beni Zīyān state. We even shed light in general on the repercussions of the beginnings of the modern period and their implications for every scholar and šaīẖ was interested in science and taking its form and its causes in Tlemcen during the Ottoman Empire domination. Despite these harsh and unhelpful circumstances of the men of science, it has continued to witness the emergence of empowered and skilled scholars such as Muḥammad b. šaqrūn b. hibaẗ Allāh, who is an example of excellence and eminence in another science. This truly expresses the high level that I reached and realized using some parts of knowledge in Tlemcen during this transitional period of its long history.

Keywords: Tlemcen; al-šaīẖ Abī ʿAbd Allāh Muḥammad b. šaqrūn b. hibaẗ Allāh al-wağdīğī al-Tīlimçānī **(d. 1576)**; the **16th** century; the Scholars.

وقفات تاريخية في سيرة ومسار الشيخ أبي عبد الله محمد بن شقرون بن هبة الله الوجديدي التلمساني (1508-1576)

ملخص: تَسُوقُ مادة هذا المقال البيوغرافي السيرة والمسيرة العلمية للشيخ أبي عبد الله محمّد بن شقرون بن هبة الله التلمساني **(ت983هـ/ 1576م)**، الّذي ذاع صيته بين أقرانه من العلماء في المشرق والمغرب، ولاح عطائه الفكري على وجه الخصوص بين تلمسان وحواضر المغرب

الأقصى، جراء التواصل الثقافي الّذي كان حاصلا بينه وبين معاصريه من الشيوخ والعلماء والطلبة الذين قيدوا ذلك إجماعًا في مؤلفاتهم، وأشاروا إلى خصال الرجل، وأبرزوا أخباره وأخبار تلامذته الّذين نهلوا منه أرقى فروع العلوم، في مسعى علمي نتوسم من خلاله إلى بناء لمحة تاريخية تنظر في المناخ الفكري التلمساني، ومعالمه الثقافية الّتي بدأت تضمحل، وجهابذة أعلامه تنفر من حاضرة تلمسان خلال النصف الثاني من القرن **10هـ/16م**، بفعل التقهقر الّذي وَسَمَها ابتداءا من الأطوار الأخيرة للدولة الزيانية، وتداعيات كل ذلك على المهتمين بالعلم والآخذين بهيئته وأسبابه في تلمسان خلال العهد العثماني، والّتي على الرّغم مما عاشته هذه الأخيرة في ظل تلك الظروف القاسية وغير الخادمة لرجال العلم؛ إلاّ أنّها بقيت تشهد بروز العلماء المتمكّنين على شاكلة محمد بن شقرون هبـة الله، الّذي يعدُّ مثال التفوّق والتّبريز في غير واحدٍ من العلوم، ويُعبّر بحق عن المستوى العلمي الراقي الّذي وصلته ثُلَّة قليلة من أحبار العلم في تلمسان إبان هذه الفترة الانتقاليّة من تاريخها الطويل.

الكلمات المفتاحية: تلمسان؛ محمد بن شقـرون بن هبـة الله الوجديجي التلمساني **(ت983هـ/ 1576م)**؛ القـرن **10هـ/16م**؛ العلماء.

1. Introduction:

La ville de Tlemcen est considérée comme l'une des villes qui a donné naissance à un grand nombre de savants sur différentes étapes historiques. Quelques-uns ont écrit eux-mêmes leurs propres biographies. Quant aux autres, elles nous sont parvenues par leurs disciples et contemporains comme fut le cas de Muhammad šaqrūn qui a vécu les divers évènements quand la ville de Tlemcen traversait une dure période de son histoire transitoire. Elle vivait, et parallèlement à la tornade de circonstances, la naissance d'une nouvelle politique qui a contraint un nombre considérable de chercheurs et savants à s'exiler vers les grandes villes marocaines et ses pôles scientifiques. Dans le contexte, de cette période parsemée de successions problématiques, il nous paraît indispensable d'étudier la biographie et le parcours de ce grand érudit ainsi que son impact sur la scène internationale et événementielle, et sur les grands maîtres des sciences à Tlemcen, en se posant un ensemble de questions telles que:

Qui est Muḥammad ibn šaqrūn...? Qui a spécifié son parcours scientifique entre Tlemcen et les grandes capitales scientifiques marocaines? Quelles furent ses grands exploits et contributions intellectuels dans les deux pays?

2. L'origine, la naissance et la jeunesse d'Abū Abī ʿAbd Allāh Muḥammad b. šaqrūn b. hibaẗ Allāh al¯Wağdīğī al-Zanātī al-Tūğīnīal¯Tīlimçānī:

Toute étude scientifique ou académique n'est efficace et ne sera de qualité que si elle est motivée et dans un style clair, Les études qui soulèvent des problématiques sur les biographies et les parcours des personnalités durant la période moderne à Tlemcen sont devenues dignes d'intérêt puisqu'elles étaient considérées comme quasiment inexistantes dans le cadre de la prévalence de l'Histoire générale avec ses sujets économiques et politiques.

Malgré, le fait que plusieurs personnalités Tlemceniennes ont gardé leurs rôles scientifiques dissimulés et intellectuels inconnus, la présente étude est venue comme un précurseur en suivant une succession chronologique et une logique du parcours historique depuis la naissance du al-šaīẖ Abī ʿAbd Allāh Muḥammad b. šaqrūn jusqu'à son décès. Est cette tentative de surpasser les anciens aspects biographiques basée sur "Le légendaire des personnalités connues". La situation formulée nous oblige à outrepasser les approches classiques et à entreprendre la méthode contemporaine qui englobe la mixture spatiotemporelle et ses influences sur la personnalité du traducteur conformément à la forme méthodologique et cognitive suivante :

A. Son nom, ses alias et surnoms:

Il est Muhammad šaqrūn b. hibaẗ Allāh al¯Wağdīğī al¯Zanātī al-Tūğīnīal¯Tīlimçānī (Ibn Maryem, (1908), P. 161). Il fut connu par des pseudonymes qui reflètent la connaissance, la science, l'ambition, l'enthousiasme et l'ardeur, tels que le Petit Roi (Nuwīhaḍ, (1980), P.P. 189 188 –), le Juriste Erudit (Ibn al-'Qādī, (1971),Darraẗ al-ḥiğāl…, (T.2), P. 215), l'Artiste (Ibn ʿAbd–Allāh, (1975), (T.2), P. 140), le Juriste et beaucoup bien d'autres émis par ses élèves et les savants qui furent ses disciples. A titre d'exemple nous citerons ce qui a été rapporté par son élève Ibn ʿAskar Al¯Safšāūnī dans son livre "*Al¯Daūḥaẗ*" "*Le grand arbre*". Dans cet œuvre, pour le décrire, il a noté ce qui suit: "….parmi eux le

šaīẖ, le juriste, le connaisseur, l'érudit des jeunes et leur grand imam Abū ʿAbd¯Allāh Muhammad b. hibaï Allāh..., il était le savant du siècle, le cavalier des chaires et le conjoint des chaires scientifiques…" etc (Al-šafšāūnī, (1977), P.P. 116 – 117).

B. Sa filiation:

Muhammad b. šaqrūn appartient à la lignée des oūlād šaqrūn descendants directs du prophète Muhammad. Il est de la tribu d'oūlād Mansūr b. šaqrūn al¯Maẖlufiyīn (šaqrūn, (2014), P. 69), une des branches remontant à Muhammad fils d'Idrīs "II" fils d'Idrīs "**I**" fils ʿAbd Allāh al¯Kāmil b. al¯Hassan al¯Muṯanā b. al¯Hassan al¯Sībite b. ʿAlī b. Abī tālib et Fatimaï al¯Zohrāʾ la fille du prophète Muhammad que la paix et le salut de Dieu soient sur lui (šaqrūn, (2014), P. 69).

La noble lignée des enfants de b. šaqrūn ne les a pas empêché de chercher la science et le savoir, mais au contraire cela les a encouragés à s'imprégner en permanence de cette source et à demander la connaissance sous toutes ses formes. Ils étaient toujours parmi les premiers à puiser dans les sources du savoir et à fréquenter ses cénacles.Beaucoup d'érudits sont issus de leur filiation, et leur quête du savoir était perpétuelle. Plusieurs savants et savantes ont pu judicieusement lier leur noble lignée à la vastitude de la connaissance portant ainsi leur nom très haut et l'inscrivant dans les registres du savoir en lettres d'or (šaqrūn, (2014), P. 69).

C.Sa Naissance:

Muhammad b. šaqrūn b. hibaï Allāh est né probablement vers **1508**, date rapportée par son élève Abū Al¯ʿAbbās Ahmed b.'Alī b. ʿAbd al¯Rahmān al¯Fāsī al¯Manğūr **(d. 1587)**, dans son œuvre et concernant la date du décès de son al¯šaīẖ Muhammad šaqrūn.D'après lui, le šaīẖMuhammad šaqrūn aurait vécujusqu'à l'âge de **75** (Al-Manğūr, (1976), P. 78) ans pour que sa date de naissance soit en l'an **1508**.C'est ce qui a été dit par son deuxième élève Abū al¯'Abbās b. al¯'Qādī **(d. 1651),** dans son livre "*Ğaḏwaïu al-i'qtibās*" ,et qui concorde avec les dires d'Abū al¯'Abbās,

confirmant d'une part la date de sa naissance et d'autre part le lieu, en l'occurence la ville de Tlemcen (Ibn al-Qāḍī, (1973),Ǧaḏwaïu al-iqtbās …, P. 325).

Il disait dans son œuvre "... c'est la ville dans laquelle il a grandi et dont il a fréquenté ses écoles" (Ibn ramaḍān, (1995), P. 445). Comme de nombreux autres élèves, lui aussi a pris sa part de l'éducation et du savoir. Il a appris la bonne méthode et le style raffiné à la lumière du climat scientifique et intellectuel qui régnait dans la ville de Tlemcen à cette époque ainsi que sous les auspices de la grande importance octroyée aux savants et les gens de pensée dans l'ère des Zianīdes (Al–Ṭamār, (2007), P. 241), ce qui encourageait les étudiants à émerger et proliférer dans diverses sciences (Ibn Mariyam, (1910), P. 297) et parmi eux fut connu plus particulièrement le propriétaire de la traduction, Muhammad b. šaqrūn.

D. Ses caractéristiques physiques et morales:

Un grand nombre de sources et de livres contemporains indiquent que al-šaīẖ Muhammad b. šaqrūn était très modeste et qu'il jouissait de nombreuses grandes qualités telles que la perfection de la science, de la rhétorique et l'éloquence, ainsi qu'une grande aisance à s'exprimer dans les cénacles du savoir avec une fluidité dans la parole inégalable et une connaissance rarement dépassée par les savants de son époque (Ibn Mariyam, (1910), P. 297).

Selon Abū Zaīd ʿAbd al-Raḥmān al-Tāmnārtī **(d. 1660)** (Ḥaǧī, (1978), P. 274.), un des disciples d'b. šaqrūn et plus précisément dans son œuvre sur son maître intitulé "**Al-Fawāyīd Al-ǧuma**". Il disait que: "**L'homme maîtrisait parfaitement la langue arabe, détenait la douceur de la parole et la finesse des expressions et cela à un degré supérieur à tous les juristes de la ville de Tlemcen**" (Al-Tamnārtī, (2007), P.P. 95– 96).

3. Son époque :

A. L'anxiété hystérique entre les deux rives de la méditerranée :

Al-šaīẖ Abī ʿAbd Allāh Muhammad b. šaqrūn a vécu au **10éme** siècle de l'hégire correspondant au **16éme** siècle grégorien, marqué par plusieurs conflits. Il a été également témoin de règlements de comptes internationaux entre l'empire Ottoman qui constituait une force grandissante dans la Région ouest du bassin méditerranéen et l'empire Espagnol qui essayait à tout prix de leur couper les ponts et les champs vitaux de leur expansion, en concluant des alliances avec les Saʿadis au Maroc, tantôt avec les tribus et les habitants des côtes des contrées éloignées Magrébines (Al-Mašrifī (2009), P.P. 156 – 202), et tantôt avec les rois du royaume Zīanide qui vivait son déclin.

Les conflits ont engendré un déchirement des entités politiques, l'insécurité et une faiblesse à tous les niveaux suivi d'un renfermement et un recroquevillement sur soi. Cette situation s'est répercutée d'une manière négative et a causé une régression désastreuse du mouvement intellectuel de la ville accompagné d'une aversion des sciences sans précédent (Al–'A'Qād, (2012), P.P. 2635–). Parmi les plus touchés, on recensait les doyens Tlemceniens de la science. Ils ont payé un tribut cher à l'ombre de cette spirale de conflits entre les trois puissances internationales représentées par les Turcs, les espagnols et les Saʿadīens qui voulaient tous à tout prix s'accaparer de la ville (Nukhbat Mina al-ʾasātiḏaï wa al-mūʾariẖīna), (2011), P. 99).

B. Les développements politiques dans la ville de Tlemcen et leurs répercussions sur ses savants :

La situation vécue par la ville de Tlemcen durant le **16ème** siècle, a fait d'elle un objet de convoitise pour de nombreuses puissances régionales tels que les Saʿadīens, les Espagnols et les Turcs ottomans. Ces derniers avaient pris possession de la ville depuis **1517**. Durant leur règne, ils ont pratiqué une politique différente de celle qui a été adoptée au début. Une politique caractérisée par la cruauté, l'injustice et l'oppression, surtout

envers l'élite tlemcenienne qui a pourtant soutenu leur entrée dans la région[1].

Les Turcs ne faisaient pas de distinction entre les gens de la science et les autres habitants de la ville et ils imposèrent de lourds impôts sans prendre en compte ou se soucier de la situation désastreuse de la ville assiégée par le Saʿadīens et les Espagnols. Cette attitude a poussé les savants à refuser catégoriquement la présence des Ottomans malgré la légitimité religieuse acquise et à demander au sultan Saʿadī leur expatriation vers les grandes villes marocaines.

C. L'émigration de al-šaīẖ Abī ʿAbd Allāh Muḥammad b. šaqrūn b. hibaẗ Allāh al¯wağdīğī parmi les délégations des savants vers les grandes villes marocaines:

C'est ce qui fut lorsque le sultan Saʿadī céda à leur demande. Les groupes des érudits Tlemceniens déménagèrent vers le Maroc et la première vague d'émigration fut au début de l'an **1552**, sous le règne du Sultan Abū ʿAbd Allāh Muhammad al-šaīẖ al¯Saʿadī de l'an **1557**. La deuxième en l'an **1560**, sous le règne de son successeur et fils Abū Muhammad ʿAbd Allāh al¯ġālib Bi allāh **(d. 1557)**, dans une procession scientifique regroupant la pluspart des savants tlemceniens. Ils ont pris le chemin de l'exil en préférant s'établir dans un autre milieu favorisant le savoir et la science que de rester dans leur patrie où ils ont perdu toute motivation pour la quête de la science ainsi que l'atmosphère favorisant la créativité et l'innovation. Parmi les premiers migrants, Muhammad b. šaqrūn (Hadjī, (1978), P. 377) qui a élu domicile dans les deux capitales ou villes scientifiques de Fès et Marrakech (Al-samlālī, (1993), P.P.171172–).

)1(Par exemple, nous mentionnons l'un des érudits de Tlemcen qui soutiennent les Turcs ottomans dans l'extension de leur influence sur la ville, comme l'érudit Abī Zaīd ʿAbd al-Rahmān Ibn Muhammad Ibn Mūsā al-Wadğiği al¯Tīlimsānī **(d. 1603)**, Qui est né en **1523**, à Tlemcen, Il était l'élève de son Père, le šaīẖ Muhammad Ibn Mūsā, et šaīẖ Salkasīnī et šaīẖ Muhammad b. šaqrūn, qui aurait été parmi les premiers poètes à soutenir les Ottomans dans leurs Guerre contre les espagnols. Il est décédé le vendredi 19 février de l'année **1603**. Vu: (Madjmūa' mina al-ʾasātiḏaẗ), (2014), P. 552).

3. Sa viereligieuse et mondaine entre Tlemcen et les grandes villes scientifiques du Maroc:

A. Sa vie religieuse:

– Sa Doctrine:

Comme cela est bien connu parmi les savants des contrées de l'époque y compris les Tlemceniens, L'école de pensée malikite était la doctrine prédominante, épousée par la grande majorité d'entre eux, y compris l'auteur de la traduction du al-šaīẖ Muhammad b. šaqrūn (Ibn Sālim, (1949), (T1), P. 285). La confirmation nous est parvenue de la bouche de b. 'Askar šafšāūnī en **1578**. Il a souligné à quel point son maître était un fervent adhérant et adepte de la doctrine malikite. Il en était bien imprégné et son choix bien incrusté dans cette voie sectuaire. b. 'Askar dit dans un passage de son livre: "…connu sous le nom de šaqrūn al-Tīlimçānī, un des grands érudits parmi les juristes malikites …" etc (Al-šafšāūnī, (1977), P.P. 134-135).

B. La vie mondaine:

-Ses Fonctions:

A ce qu'il parait, son premier poste joignait la science et la théologie. Avant son émigration vers Fès et Marrakech, il occupait à Tlemcen, la fonction de juriste, et après son expatriation vers ces deux pôles marocains en **1560**, il était très privilégié, apprécié et rapproché d'al ġālib Bi allāh. Ce dernier lui octroya des postes très sensibles dans le royaume Saʿadī (Harakāt, (1994), P. 213) tels que les fatwas *(avis juridiques*) qui furent des prérogatives des sultans dans la désignation et la délégation (Harakāt, (1994), (T2),P. 346). En retre, il l'a désigné à la tête de grandes institutions scientifiques et d'enseignement à Marrakech (Al-katānī, (2004), (T3), P. 358)et dans toutes les autres contrées du Maroc (Al-Samlālī, (1993), (T.5), P.P. 171172–). Il prononçait les harangues et prêchait à la mosquée de katabīīn à Marrakech et puis à la mosquée d'el Mansūr située au niveau de la Casbah du roi à Marrakech (Al-šafšāūnī, (1977), P.P. 134-135), et selon ce qui fut rapportépar b. ʿAskar dans son

livre, il disaitdans un de ses passages ce qui suit: “… comme il a enseigné en dehors du palais le traité d’b. al¯Hādğib avec ses deux versions, principale et secondaire ainsi que la rhétorique où de nombreux savants et étudiants venaient puiser de la connaissance…” etc (Al-šafšāūnī, (1977), P.P. 134-135).

– Son acquisition du savoir et son enseignement:

Ses professeurs :

Muhammad b. šaqrūn commença ses études dans sa ville natale bien avant son déplacement vers Fès. Il a appris de nombreuses sciences près des érudits et savants tlemceniens. Nous citons à titre d’exemple: Abū al¯‘Abbās Ahmad b. ʿAṭāʿ ˉAllāh **(16éme siècle),** Abū ʿAbd Allāh Muhammad b. Abī Madīan al¯Tīlimçānī **(d. 1509),** Abū al¯ʿAbbās Ahmed b. Al¯Hādğ al¯Yabdrī **(d. 1523),** et Abū ʿAbd Allāh Muhammad b. Al¯Waʿqād al¯Tilimçānī **(d. 1593),** et Abū al¯‘Abbās Ahmad ‘Qāsim Al¯Bahbāh al¯Hassanī **(d. 1513)** (Al-šafšāūnī, (1977), P.P. 134-135).

b. ‘Askar fait également référence dans son ouvrage à d’autres professeurs et mentionne parmi eux: Abū ʿAbd Allāh b. ‘Issā al¯Tīlimçānī **(16éme siècle),**qui dansson livre *“Al¯Doha”*: “il était écritparmi les professeurs de notre juriste ibn hibaï Allāh, il avait le pouvoir d’assimilation des connaissances, il était perfectionniste et continuellement à la quête des sciences de la religion...” etc (Al-šafšāūnī, (1977), P.P. 134-135) il mentionna également dans son livre: “…Abū Salim Ibrāhīm Al¯wağdīğīal¯Tilimçānī qui était un des professeurs d’Abī ʿAbd¯Allāh b. hibaï Allāh…” etc (Al-šafšāūnī, (1977), P.P. 134-135), et Abū ʿAbd¯Allāh b. Zandāī al¯Tilimçānīà propos duquel a dit “il était un des al¯šaīẖ de notre al¯šaīẖ b. hibaï Allāh …” etc (Al-šafšāūnī, (1977), P.P. 134-135), et Abī al¯ʿAbbās Ahmed b. Mahdī al¯Wağdī. Ceci dit, Muhammad b. šaqrūn a acquis les rudiments de la théologie qui le rendit célèbre à Tlemcen à travers son al¯šaīẖ Abī ʿUṯmān al¯Saʿaïd al¯Manūʾīī al¯Tilimçānī **(16éme siècle).** Ajoutez à cela que Abū al¯ʿAbbās Ahmed al¯ al¯Tunbuktī a indiqué dans son ouvre *“kifāīaï Al-muḥtāğ”***,** que Muhammad šaqrūn b. hibaï Allāh a appris la connaissance et la science de

ʿAbd al¯Mālek al¯Bordǧī **(16éme siècle)** (Al-Tunbuktī, (2001), (T2), P. 237), et d'Abū al¯'Abbās Ahmed b. Malūkaï al¯Tīlimçānī **(16éme siècle)** (Nuwīhaḍ, (1980), P.P. 189188–), ce qui lui a permis de concevoir et de constituer des connaissances aussi riches et diverses que leurs sources. Il ne s'est pas spécialisé dans une seule connaissance, mais au contraire il s'est distingué dans de nombreuses sciences. Nous lui trouvons des participations dans moult sciences telles que la logique, la rhétorique, le droit de succession et la théologie. Il était très perçant et perspicace dans la science de la jurisprudence islamique et il enseignait le Précis d'b. al¯Hādǧeb portant sur les incidents et les nouveaux cas enregistrés dans la jurisprudence (Ibn Al-'Qādī, (1971), (T.2), P.215).

Son statut scientifique dans les grandes capitales marocaines:

Sa grande et abondante connaissance dans tous les arts et les domaines de la science a fait de lui le plus grand juriste parmi les grands érudits de son siècle car il recevait de ces ulemas et à maintes (Ibn Maryam, (1910), P. 261) fois des consultations pour des avis juridiques. Avec son ingéniosité et l'habilité de son esprit il a obtenu le respect et la reconnaissance de tout le monde sans exception, notamment, quand il arriva à Fès puis à Marrakech qui abritaient un nombre considérable de gens de la science.

Les notables de ces villes ont célébré sa venue et, sans contestation, ils lui ont accordé la position qui lui est due pour le nommer juriste suprême, profitant ainsi de sa présence parmi eux pour s'enrichir de son savoir et sa connaissance (Al-Samlālī, (1993), P. 171).

Muhammad b. šaqrūn était sans rival le savant de son siècle car il a obtenu dans un petit laps de temps ce que les savants de tout le Maroc n'ont pas pu obtenir dans leurs villes et auprès de leurs maîtres et sultans. Son statut s'est renforcé et sa position réaffirmée, notamment quand il a obtenu le respect, la révérence et la protection du sultan ʿAbd¯Allāh al¯ġālib l'an **1560**. Le Sultan décerna en guise d'admiration à ce juriste et al¯šaīẖ une chaire dans l'enceinte de son palais pour prêcher le savoir. Les gens du palais et l'ensemble des émirs du royaume Sa'adī assistaient à ses

cours où le šaīẖ Muhammad b. šaqrūn leur enseignait les différentes sciences et la jurisprudence.

Par sa piété et sa droiture, Muhammad b. šaqrūn gagna la confiance des souverains Saʿadī et les savants de son siècle. Tous les érudits de son époque n'en témoignaient de lui que du bien. Ils l'ont comblé d'éloges et lui rendaient hommage pour ses bonnes mœurs et ses vertus. Il détenait une position qui était au même rang que celle obtenue par Abū ʿAbd¯Allāh Muhammad b. dğalāl al¯Tīlimçānī **(d. 1574)** (Hilāl, (2009), P. 160).

D'autre part, et comme mentionné auparavant, son activité intellectuelle ne s'est pas confinée au palais. Mais, elle est allée au-delà de ses lisières pour toucher un grand nombre de savants et de disciples que ce soit à Tlemcen ou dans les grandes villes scientifique du Maroc (Al–fasī, (2008), P. 40).

Ses élèves:

A Tlemcen: A l'idée d'évoquer ce sujet, nous confirmons que de "la fleur épanouie du savoir" du šaīẖ Muhammad b. šaqrūn a butiné et humé de son suc les grands érudits de Tlemcen. Parmi ses disciples et les élèves qui ont puisé de son savoir, nous citerons à leur tête Abi 'Abd¯Allāh Sīdī Muhammad b. Mūssā al¯Wağdīğīal¯Tūğīnīal¯Tilimçānī **(Il a vécu au 16éme siècle)**,et son fils'Abd al¯Rahmān b. Muhammad b. Mūssā al¯Wağdīğīal¯Tīlimçāni **(d. 1603)** (Madjmou'aa Mina al–Asatida, (2013), P. 552), dont la traduction a été abordée auparavant. Nous mentionnerons également Abū ʿUṯmān al-Saʿīd Al¯Maqārī **(il était encore vivant en l'an 1614)** (Mourtāde, (2004), P.P. 285288),et Abū 'Abd¯Allāh Muhammad b. 'Ayād al¯Kabīr al¯Rāšidī al¯Tīlimçānī **(d. 1557)** (Al-ʿQāsimī, (2010), P. 350).

Au Maroc: il a été côtoyé par les savants de l'époquetels que Abū Al¯'Abbās Ahmed Al¯Manjūr, et Abū Al¯'Abbās Ahmed Ibn ʿAbd¯Allāh b. Mohummad b. ʿAbd¯Allāh b. al¯'Qādī al¯ʿAbbāssī Al¯Sidğilmāsī b. Abī

Mahalā **(d. 1613)**[2]**,** l'auteur du livre *"ʿAḏrāʾ al-wasāʾīl wa haūdadğ al-rasāʾīl"* et *"la vierge des instruments et le palanquin des lettres"* et Abū ʿAbd-Allāh Muhammad b. 'Qāsim al-'Qassār **(d. 1604)**[3].

D'autre part, b. 'Askar a mentionné dans son livre *"Al-Daūḥaẗ"* outre les connaissances apprises des grands érudits et la grande part du savoir qu'il a hérité du al- šaīẖ b. šaqrūn, il a reçu de ce dernier une *"autorisation orale" – qui s'appelle "Al-idğaza"*– en l'an **1588**, conformément à ce qui a été rapporté par lui…il disait: "je l'ai rencontré maintes fois et je l'ai accompagné durant de longues années. J'ai puisé de ses sciences et bénéficié de son savoir. Il m'a donné autorisation de rapporter tous ses récits et ce qu'ils contenaient. Cela fut en l'an neuf cent soixante-neuf et le texte de cette première autorisation est le suivant : Louange à Dieu, j'autorise le juristerespectueux, l'honorable, l'honnête descendant de la pure lignée, collecteur de savoir, le juge équitableAbū ʿAbd-Allāh Muhammad b. ʿAskar de rapporter tous mes récits et tout ce que j'ai pu entendre de mes professeurs et mes šaīẖ que Dieu ait pitié de leurs âmes et les accueille dans son vaste paradis. Qu'il raconte sur moi ce que j'ai dit et qu'il parle de ce que j'ai entendu à condition d'utiliser cette autorisation convenablement et dans le cadre de l'éthique et que le bon Dieu lui accorde le succès…" etc (Al-šafšāūnī, (1977), P.P. 116118–).

5. Ses œuvres et ses empreintes:

)2(**Abū al-ʿAbbās Ahmad ibn ʿAbd-Allāh b. Muhammad ibn ʿAbd-Allāh ibn al-'Qādī al-ʿAbbāsī al-Siġilmāsī (d. 1613):** un mystique soufi né à Siġilmāssa à l'époque d'Al Mawla Al-Saʿadī Zaīdān, parmi laquelle se trouvait le livre "**Al-Asalīt**" et "'**Adrat Al-Wasaile Wa Hawdadje Al-Rasail**", il a appris la science à Fès aux mains de Muhammad ibn Mubārak Al-Z'aari et d'autres…., et il a surnommé al-ʿAbbāsi qu'il s'est installé à Beni al-ʿAbbās Avec lequel il a écrit la Plupart de ses livres, Il était également célèbre pour sa révolte contre Mawla Zaīdān au milieu de la dispersion et de la faiblesse subies par le maroc Saʿadī à l'époque, jusqu'à ce qu'il soit tué à Marrakech en l'an **1613**, par Yahya ibn ʿAbd–Allāh. Vu: (Al-'Qādirī, (T.1), (1986), P.P. 121 – 124

)3(**Abū ʿAbd-Allāh Muhammad ibn ʿQāsim al-ʿQassār (d. 1604):** Il est né à Fès en **1531**, il était un imam fier, il a recueilli les types de sciences de la jurisprudence, du discours, des origines de la jurisprudence, de la logique, des hadiths, etc…, et il est le prédicateur de la mosquée d'Al-ʿQarawiyīn et mufti Fès décédé en l'an **1604**. Vu: (al-zirikalī, (T4), (1999) , P.P. 116 – 118).

En dépit de l'étendue des connaissances et des sciences de Muhammad b. hibaï Allāh al¯Tīlimçānī et des grands efforts déployés dans le domaine de l'enseignement et l'éducation pour former, éduquer et enseigner à des savants et érudits à Tlemcen et aux villes marocaines, nous constatons qu'il n'a pas laissé un grand nombre d'ouvrages. A vrai dire, il ne se souciait guère de l'écriture et de la rédaction. Cela est dû à ce qu'il paraît à l'habitude et la tendance qui régnait à cette époque. De nombreux savants de la ville de Tlemcen n'étaient pas habitués à l'écriture ou étaient très épris par la recherche du savoir et de l'enseignement. A ce moment-là. Il n'a a laissé qu'un seul ouvrage portant sur *"l'explication du poème de Ibrāhīm Al¯Tīlimçanī"* connu sous le nom de *"La tlemcenienne fi Al¯ousoule"* ou *"Al-Tilimsānīaï fī al-farāʾīḍ"* (Ibn Al-'Qādī, (1971), P. 215).

6. Sa mort :

Abū ʿAbd¯Allāh b. šaqrūn b. hibaï Allāh est resté au Maroc exerçant l'enseignement et la lecture jusqu'à son décès dans la ville de Fès. Il a tiré sa révérence à la fin de l'an **1576** à l'âge de **75** ans (Al-Mandjūr, (1976), P. 78).

De ce qui provoque l'ahurissement de ses merveilles, de ses dignités et ses prières, même celle ayant relation avec ses funérailles, ce qui a été rapporté par Abū ʿAbd¯Allāh Muhammad b. Muhammad al¯Ḥuḍaïkī **(d. 1775)**, dans *"Al¯Manāʿqib"* en ce qui suit: "… Ses prières étaient exaucées et quand les Turcs s'apprêtaient à rentrer au Maroc en compagnie du Sultant ʿAbd¯al¯Mālek, il a prié fermement le bon Dieu pour ne pas les rencontrer car il était contre l'occupation de la ville de Tlemcen par ces derniers. Un jour avant leur entrée il a tiré sa révérence et ce fut en l'an **983** à la ville de Fès" etc (Al-ḥuḍaïkī, (2006), (T2), P. 275).

7. Conclusion :

Finalement, et d'après ce qui été exposé auparavant, il nous apparaît que Muhammad b. šaqrūn b. hibaï Allāh al¯Wağdīğī est parmi les savants Tlemceniens les plus connus et les plus éminents, voire incontestablement

leur supérieur et leur professeur par son savoir et son érudition dans diverses sciences.

Il a contribué d'une façon importante et significative dans la formation des disciples, des savants dans son pays d'origine, la ville de Tlemcen et dans les diverses villes marocaines. Son parcours scientifique fut un miroir réfléchissant les interactions de la communication scientifique et intellectuelle entre les villes scientifiques durant un demi**16éme** siècle.

Cette période politique critique était vécue par toutes les villes situées sur le littoral nord-africain qui ont connu une anarchie militaire et un chaos politique qui se sont répercutés sur les précurseurs de la science et ceux qui s'y intéressent. Les restrictions politiques et militaires dans le conflit mondial entre Turcs, Espagnols et Sa'adīs durant ce siècle constituaient une atmosphère propice à la destruction des entreprises culturelles à Tlemcen la ville Ottomane et causaient la fuite et l'exil de ses savants et érudits dont la plupart ont préféré l'émigration vers le Maroc et demander refuge auprès de ses sultans.

Les sultans savantstels queMuhammad šaīẖ et Ahmed al¯Aʿaradğ ont préparé le terrain scientifique adéquat et déployé la politique appropriéepour accueillir les nouveaux arrivants parmi les savants Tlemceniens et les rapprocher d'eux en leur octroyant les postes scientifiques supérieurs et augustes qui reflètent leurs niveaux, leurs positions et leurs statuts, outre le fait de puiser de leur vastes sciences dans divers domaines en leur préférant à leurs confrères du Maroc comme fut le cas avec Abū Abī ʿAbd Allāh Muḥammad b. šaqrūn b. hibaẗ Allāh al¯Wağdīğī al¯Tīlimçānī.

8 . Liste des références:

– Al¯'A'Qād (Ṣālāḥ), (2012), Al-ğazāʾīr ẖilāla al-ḥukmi al-turkī 1514 .. 1830, Dār hūmaẗ, Al-ğazāʾīr.

– Ibn ʿAbd¯Allāh (ʿAbd al¯ʿAzīz), (1975), Al-maūsūʿaẗ al-maġribīaẗ llʾāʿlāami al-bašarīaẗ wā al–ḥaḍārīaẗ, (T.2), Dār al-ḥadīṯ al-ḥanīaẗ, Al-maġrib.

–Al–fasī ʿabd al-allah ibn muḥammad ibn ʿabd al-raḥmān al-fihrī (d. 1731), (2008), Al-iʿlāam biman ġabara min āhli al-ʿqarni al-ḥādī ʿašar, Taʿqdīm wa taḥʿqīʿq: nāfiʿ fāṭimaẗ, dār ibn ḥazm.

– Harakāt (Ibrahīm), (1994), Al-taīārāt al-sīāsīaẗ wa al-fikrīaẗ bi al-maġribi ḫilāala ʿqarnayini waniṣfi ʿqabla al-ḥimāīaẗ, dār al-rašādi al-ḥadīṯaẗi llnašri wa al-taūzīʿi, Al-dār al-baīḍāʾi.

– Harakāt (Ibrāhīm), (1994), Al-maġrib ʿabra al-tārīḫi, (T2), Dār al-rašād al-ḥadīṯaẗ llnašri wa al-taūzīʿi, Al-dār al-baīḍāʾi.

– Ḥağī (Muhammad), (1978), Al-ḥarakaẗ al-fikrīaẗ bi al-maġribi fī ʿahdi al-saʿdīīna, Manšūrāt dār al-maġrib llataʾalīfi wa al-tarğamaẗi wa al-našri, Al-maġrib.

–Hilāl (ʿAmār), (2009), Al-ʿulamāʾu al-ğazāʾirīūn fī al-buldāni al-ʿarabīaẗi al-islāamīaẗi, dīwānu al-maṭbūʿāt al-ğāmiʿīaẗ, al-ğazāʾīr.

– Al-ḥuḍaīkī Abū ʿAbd–Allāh Muhammad ibn Ahmed al-Sūsi (d. 1775), (2006), Ṭabaʿqāt al-ḥuḍaīkī, taʿqdīm wa taḥʿqīʿq: būmzkū aḥmad, (T2), maṭbaʿaẗ al-nağāḥ al-ğadīdaẗ, Al-dār al-baīḍāʾi.

– Al-katānī Abū ʿAbd–Allāh Muhammad ibn ğaʿfar ibn idrīs (d. 1945), (2004), Salwaẗ al-ʾanfās wa muḥādaṯaẗ al-ʾākīās biman ouʿqbira mina al-ʿulmāʾi wa al-ṣulaḥāʾi bi fās, (T3), Tḥ: muḥammad ḥamzaẗ ibn ʿalī al-katānī waʾāḫarūn, dār al-ṯaqāfaẗi, Al-dār al-baīḍāʾi.

- Mourtāde (Muhammad), (2004), Mine Aʿalāme Tīlimcān, MouʿQāraba Tārīkhiya Faniya, Dar al–ğarbe Li Našeri Wa Tawzīʿa, Al-ğazāʾīr.

– Muhammad ahmad šaqrūn (Abū ānas), (2014), Al-dar al-maṣūn fī nasabi oūlād šaqrūn.

– Al-manğūr abū al-ʿAbbās aḥmad ibn ʿAlī ibn ʿabd al-raḥmān al-fāsī (d. 1587), (1976),Fahrasaẗ aḥmad al-manğūr, Tḥ: ḥağī moḥammad, maṭbūʿāt dār al-maġrib llataʾalīfi wa al-tarğamaẗ wa al-našr, Al-ribāt.

– Al-Mašrifī ʿAbd Al-‘Qāder ibn ʿAbd Allāh ibn Muhammad ibn Ahmad ibn Abī al-dǧalāl (d. 1778), Bahǧaẗ al-nāẓir fī āḫbāri al-dāḫilīna taḥta wilāaīaẗi al-isbānīīna bi wahrān mina al-ʾāʿrābi kabanī ʿāmīr, Tḥ: muḥammad ibn ʿabd al-karīm, Dār al-waʿī, Al-ǧazāʾīr.

– (Madjmūa’ mina al-ʾasātiḏaẗ), (2013), Maūsūʿaẗ al-ʿulamāʾi wa al-ʾaudabāʾi al-ǧazāʾīrīīna, Dār al-ḥaḍāraẗ llkitāb, Al-ǧazāʾīr.

- Ibn Maryem Abū ʿAbd–Allāh Muhammad ibn Muhammad ibn Ahmad Al-Tīlimçānī (d. 1614), (1908),Al-Busatān Fi Dikhr al–Awlia Wa al¯‘ulama‘ Bi Tilimsān, Muraj’at: ibn Abī šanab, al-matbaʿt al-Thaʿalibia, Al-ǧazāʾīr.

– Ibn Mariyam Abū ʿAbd Allāh Muhammad ibn Muhammad ibn Ahmad al–šerīfs al–Tīlimsānīal-Melīty al-Madyūnī(d. 1625), (1910), El-Bostan ou Jardin Des Biographies Des Saints et Savants De Tlemcen, Tra: Par F.Provenzali, Imprimerie Orientale Fontana Frères, Alger.

– Nuwīhaḍ (ʿAdil), (1980), muʿǧam aʿlāam al-ǧazāʾīr min ṣadri al-īslām ḥatā al-ʿaṣri al-ḥāḍīr, mūʾsasaẗ nuwīhaḍ llṯaʿqāfaẗi wa al taʾalīf wa al-tarǧamaẗ wā al-našri, baīrūt.

– (Nukhbat Mina al-ʾasātiḏaẗ wa al-mūʾariḫīna), (2011),Maʾāṯir tilimsān māḍīhā wa ḥāḍiruhā, Taʿlīʿq wa ǧamʿ: muḥammad būzwāwī wa āḫarūna Al-ʿQāflaẗ llnašri wa al-taūzīʿi, Al-ǧazāʾīr.

– Ibn al-Qāḍī abū al-ʿabbās aḥmad (d. 1651), (1973),Ǧaḏwaẗu al-iqtbās fī ḏikri man ḥala mina al-ʾaʿlāmi madīnaẗ fās, Dār al-manṣūr llṭibāʿaẗi wa al-wirāqaẗ, al-ribāṭ.

– Ibn al-‘Qādī Abū al-ʿAbbās Ahmad (d. 1651), (1971),Darraẗ al-ḥiǧāl fī asmāʾi al-riǧāl, Th: Abū al-nūr moḥammad al-aḥmadī, (T.2), maktabaẗ dār al-turāṯ, al-ʿQāhiraẗ.

– Ibn ramaḍān šāwiš (Muhammad), (1995), Bāqaẗ al-sūsān fī al-taʿrīfi biḥāḍiraẗi tilimsān ʿāṣimaẗu daūlaẗi banī zīān, dīwān al-maṭbūʿāti al-ǧāmiʿīaẗ, al-ǧaziāʾīr.

– Al-samlālī abū ṭālib ʿabbās ibn muḥammad ibn ibrāhīm ibn al-ḥasan ibn Muhammad (d. 1959), (1993), Al-iʿlām biman ḥala marākaš waʾāġmāt mina al-ʾaʿlāam, Murāğaʿaẗ: ʿabd al-wahāb ibn manṣūr, (T5), Al-maṭbaʿaẗ al-malakīaẗ, Al-ribāṭ.

– Ibn Sālim maẖlūf Muhammad ibn Muhammad ibn ʿAlī (d. 1960), (1949), šağaraẗu al-nūri al-zakīaẗ fī ṭabaqāti al-mālikīaẗ, (T1), Al-maṭbaʿaẗ al-salafīaẗ, al-ʿQāhiraẗ.

– Al-šafšāūnī abū al-qāsim moḥammad ibn ʿaskr al-ḥusaīnī (d. 1578), (1977), Daūḥaẗ al-nāšir bimaḥāsini man kāna bi al-maġribi min mašāīẖi al-ʿqarni al-ʿāšir, Tḥ: Moḥammad ḥağī, Maṭbūʿāt dār al-maġrib lltaʾalīf wa al-tarğamaẗ wa al-našr, Al-ribāṭ.

– Al-Tunbuktī Abū al-ʻAbbās Ahmad Bābā (d. 1624), (2001), kifāīaẗ al-muḥtāği limaʿrifaẗi man laīsa fī al-dībāğ, (T2), Tḥ: muḥammad muṭīʿ, maṭbaʿaẗ faḍālaẗ, al-maġrib.

– Al–Ṭamār (Muhammad), (2007), Tilimsān ʿabra al-ʿuṣūr. daūruhā fī sīāsaẗi wa ḥaḍāraẗi al-ğazāʾīr .., Dīwān al-maṭbūʿāt al-ğāmiʿīaẗi, Al-ğazāʾīr.

– Al-Tamnārtī zaīd ʿabd al-raḥmān ibn moḥammad ibn aḥmad ibn ibrāhīm ibn Muhammad ibn aḥmad al-maʿāfirī al-ğazūlī (d. 1660), (2007), Al-fawāʾīd al-ğumwaẗ fī isnādi ʿulūmi al-ʾaumaẗ, Tḥ: al-rāḍī al-īazīd, Taq: Al-manūnī muḥammad, dār al-kitāb al-ʿilmīaẗ, Baīrūt.

– Al-ʿQāsimī ʿabd al-munʿim al-ḥasanī, (2010), Aʿlāamu al-taṣawuf fī al-ğazāʾīr munḏu al bidāīāti ilai ġāīaẗi al-ḥarbi al-ʿālamīaẗi al-ʾaūlai, dār al-ẖalīl al-ʿqāsimī, Al-ğazāʾīr.

– al-zirikalī ẖaīru al-dīn ibn maḥmūd ibn muḥammad ibn ʿalī ibn fāris,(1999), Al-ʾāʿlāam, ʿQāmūs tarāğim li ašhari al-riğāl wa al-nisāʾi mina al-ʿarab wa al-mustaʿribaẗi wa al-mustašriʿqīna, (T4), dār al-malāaīīn lilnašri wa al-taūzīʿi, Baīrūt.

De l'assimilation à l'intégration à travers la sociologie de l'immigration: ruptures et continuités

Abdallah AZRRAR
Doctorant en sociologie
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Mohammedia
Université Hassan II de Casablanca
Centre d'Etude Doctorale : Espaces, Sociétés et Cultures
Formation Doctorale : Sociologie, Psychologie et Savoir

Résumé: Dans cet article, nous présentons les théories sociologiques les plus importantes portant sur les processus d'assimilation et d'intégration des immigrés dans le pays d'installation. Ce cadrage théorique consiste à passer du premier concept (assimilation), qui a été largement employé aux Etats-Unis dans le sillage de l'école de Chicago, au second concept (intégration) élaboré dans le cadre de la sociologie de l'immigration en France qui a conservé l'héritage durkheimien. Il ne s'agit pas de parcourir de manière exhaustive l'ensemble des analyses sociologiques sur l'intégration, mais de retracer les grandes lignes ayant marqué l'évolution de la sociologie de l'immigration dans les contextes américains et français. Atravers ce cadre conceptuel, nous repérons ainsi les formes de rupture et de continuité qui ont façonné et traverséces deux traditions sociologiques.

Mots-clés :sociologie de l'immigration,assimilation, intégration, les immigrés, le pays d'installation.

From assimilation to integration through the sociology of immigration: ruptures and continuities

Abstract: In this paper,wediscuss the most important sociological theories related to the processes of assimilation and integration of immigrants in their country of settlement. This theoretical framework consists of moving from the first concept (assimilation), which was widely used in the United States of America in the wake of the Chicago school, to the second concept (integration) developed within the framework of the sociology of immigration in France which has preserved the durkheimian heritage. The objective is to construct the main lines that have marked the

evolution of the sociology of immigration in the American and French contexts.Through this conceptual framework, we identify the forms of rupture and continuity which have crossed these two sociological traditions.

Keywords: sociology of immigration,assimilation, integration, immigrants, country of settlement.

من الاستيعاب إلى الاندماج من خلال سوسيولوجيا الهجرة : قطائع واستمراريات

ملخص: تناقش هذه الورقة البحثية أهم النظريات السوسيولوجية المتعلقة بسيرورة استيعاب واندماج المهاجرين في بلد الاستقبال. ينطلق هذا التأطير النظري من مساءلة مفهوم الاستيعاب، الذي استعمل في سياق الدراسات السوسيولوجية لمدرسة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية، نحو مناقشة أسس تشكل مفهوم الاندماج في علم اجتماع الهجرة بفرنسا الذي استلهم منظور إيميل دوركهايم. من خلال هذا المقال، نهدف إلى رسم الخطوط العريضة لتطور سوسيولوجيا الهجرة في السياقين الأمريكي و الفرنسي. كما نسعى إلى رصد أشكال القطيعة والاستمرارية التي طبعت وشكلت هذين التقليدين السوسيولوجيين.

الكلمات المفتاحية : سوسيولوجيا الهجرة، الاستيعاب، الاندماج، المهاجرين، بلد الاستقبال.

Introduction

L'immigration internationale introduit des changements politiques, économiques, sociaux, culturels et démographiques à travers les pays d'origine, de transit et d'installation. Avec le développement des moyens de communication et de transport, les flux migratoires touchent toutes les régions du monde à travers la création des réseaux sociaux transnationaux. Ces nouvelles formes migratoires favorisent des échanges, des interactions, des métissages et des rapprochements entre les cultures. Ainsi, le fait migratoire a également des incidences sur les perceptions et les représentations sociales associées à l'étranger. Il interroge la capacité de la société d'accueil à intégrer les immigrés dans les différentes domaines de la vie sociale, y compris l'emploi, le logement, la santé, l'école, les loisirs, la vie associative, syndicale et politique. De même, elle dévoile les mécanismes de discrimination, d'exclusion et de xénophobie auxquels les immigrés sont confrontés. Ces mécanismes sociaux constituent des barrières matérielles et symboliques qui compromettent l'insertion des communautés immigrées dans la société réceptrice. Cette migration internationale questionne la société de

résidence sur ses capacités d'accueil et sur ses attitudes d'inclusion et d'exclusion, d'acceptation et de rejet des altérités.

Dans cet article, nous présentons les théories sociologiques les plus importantes portant sur les processus d'assimilation et d'intégration des immigrés dans le pays d'installation. Ce cadrage théorique consiste à passer du premier concept (assimilation), qui a été largement employé aux Etats-Unis dans le sillage de l'école de Chicago, au second concept (intégration) élaboré dans le cadre de la sociologie de l'immigration en France qui a conservé l'héritage durkheimien. Il ne s'agit pas de parcourir de manière exhaustive l'ensemble des analyses sociologiques sur l'intégration, mais de retracer les grandes lignes ayant marqué l'évolution de la sociologie de l'immigration dans les contextes américains et français. A travers ce cadre conceptuel, nous repérons les formes de rupture et de continuité qui ont façonné et traversé ces deux traditions sociologiques. Ainsi, il ne s'agit pas de présenter les résultats d'une étude empirique, mais plutôt de proposer un état des lieux en se basant sur l'analyse bibliographique de références, d'ouvrages et d'études de terrain portant sur les dynamiques d'assimilation et d'intégration des immigrés dans la société d'accueil. Il s'agit de discuter des définitions, des modèles théoriques, des variables et des indicateurs concernant le lien immigration-intégration dans le pays hôte.

I. L'assimilation : les apports de l'école de Chicago et de la sociologie américaine

1. L'école de Chicago : la théorie classique de l'assimilation convergente

C'est l'ensemble de travaux de l'école de Chicago qui attestent d'une genèse indissociable de la sociologie des migrations et la sociologie urbaine américaines, dont le concept d'assimilation occupe une position centrale. Comme le propose Alain Coulon : « L'école de Chicago est une sociologie urbaine qui a entrepris une série impressionnante d'études sur les problèmes auxquels la ville de Chicago était confrontée. Mais elle a surtout consacré nombre de ses travaux à un problème politique et social majeur, qui concernait alors toutes les grandes villes américaines et débordait le seul cadre d'une sociologie de la ville : celui de

l'immigration et de l'assimilation des millions d'immigrants à la société américaine »(Alain Coulon, 2012, p.6)

Ces recherches sur l'immigration sont une partie constitutive de la construction de la sociologie américaine entre 1890 et 1950. Dans cette période, la théorie classique de l'assimilation convergenteest une des modèles conceptuels qui a façonné et dominé la sociologie de l'immigration pendant une grande partie du XXe siècle. Cette théorie introduit une vision individualiste de l'immigration et du processus d'adaptation des communautés ethniques au pays d'installation. Elle considère l'intégration comme un processus individuel dont la vitesse et le résultat dépendent des caractéristiques des migrants et de leur durée de séjour (Mirna Safi, 2006, p. 3). De ce fait, il anticipe qu'au fil du temps et des générations, les communautés issues de l'immigration se rapprocheraient de plus en plus des natifs en s'identifiant à leurs valeurs collectives et en adoptant leurs modèles culturels. Ce processus consisterait en une perte progressive de l'ancienne culture d'origine à l'avantage de la nouvelleculture de la société d'accueil, et une fois démarré, il mènerait inévitablement et irréversiblement à l'assimilation (Mirna Safi, 2006, p.4).Les premiers travaux de l'école de Chicago s'inscrivent dans cette perspective théorique. Celle-ci s'intéresse aux logiques sociales de réduction des hétérogénéités culturelles entre les populations issues de l'immigration et la population native.

L'ouvrage classique « The polish peasant in Europe and America, mongraph of an immigrant group », rédigé par William Thomas et Florian Znaniecki et publié en cinq volumes entre 1918 et 1920, reste indiscutablement une étude monographique pionnière dans le domaine des relations interethniques. Cette monographie inaugure la méthode dite « histoires de vie ». Elle s'appuie sur un matériau riche et fécond, constitué en particulier d'articles de journaux, d'observation participante, de documents institutionnels, de récits autobiographiques ainsi que de lettres échangées avec la famille restée en Pologne. A partir d'une analyse fine de ce matériau, les auteurs interprètent sociologiquement le cycle migratoire « organisation-désorganisation-réorganisation ».Comme le décrit Jocelyne Streiff-Fénart : « L'immigrant polonais de William Thomas et Florian Znaniecki est avant tout un « paysan » dont le nouveau

self en immigration se forme dans le processus de désorganisation des groupes primaires de la famille et de la communauté, du délitement des normes sociales qu'ils transmettaient, et de la réorganisation des fragments épars de cette organisation locale ancienne selon des formes d'organisation (l'association volontaire) propres aux sociétés urbaines modernes » (Jocelyne Streiff-Fénart, 2013, p.39).

Les deux figures de Chicago ont montré comment dans un nouveau contexte urbain l'immigrant polonais rural peut se réinventer une identité nouvelle basée sur une vie communautaire, étape nécessaire à l'assimilation[1] (Ducheny Marie, 2004, p.170). Car elle seule peut sortir, dans un premier temps, l'immigré de son isolement social, due en partie à la perte de ses repères et ses liens qu'il entretenait avec les membres de sa famille et de son groupe d'origine. Dans les quartiers polonais de Chicago, la communauté constitue le fondement du lien social et de solidarité ethnique. Ce regroupement communautaire joue un rôle de médiation en sens qu'elle permet aux immigrés d'entrer en contact avec la culture dominante et de s'en approprier. (Gérard Noiriel, 1993, p.38)

Dans le livre intitulé « Introduction to the science of sociology » publié en 1921, Ezra Park et Ernest Burgess consacrent une partie de l'ouvrage aux processus qui concernent la théorie du cycle des relations ethniques. Celle-ci est constituée de quatre phases :compétition, conflit, accommodement et assimilation. Selon eux, lorsque plusieurs communautés vivent dans un même espace, leurs rapports suivent un cycle « général, évolutif et universel » caractérisé par le contact, la compétition, l'adaptation et l'assimilation. Cette dernière étape du cycle désigne un processus d'interpénétration et de fusion au cours duquel les individus et les groupes intègrent la mémoire, les sentiments et les attitudes des autres individus et groupes, et en viennent à créer une culture commune basée sur le partage de leurs expériences et leur histoire(Andrea

[1] Ducheny Marie, **« Andrea Rea et Maryse Tripier, sociologie de l'immigration »,**les annales de la recherche urbaine, N°96, 2004,p.170 (170-171)(collection «Repères »). Disponible sur : « www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_2004_num_96_1_2568_t1_0170_0000_2 »
Vincent Caradec, **« Le paysan polonais en Europe et en Amérique : récit de vie d'un migrant »**

Réa, 2010, p.44).

Ces deux sociologues sont convaincus qu'il y a toujours assimilation au final. L’assimilation est un processus inéluctable du cycle de relations interethniques. Elle est un processus d’ajustement qui anticipe, affaiblit les conflits, surveille la compétition et garantit la stabilité du système social (AndreaRéa et Maryse Tripier, 2003, p. 12). Les auteurs suivent en cela le modèle philosophique et politique du melting-pot, en considérantles Etats-Unis comme un mélange de cultures. Celles-ci se fusionnent et se reconfigurent pour former une nouvelle identité. Comme le suggère Andrea Réa : « Il faut donc en arriver à ce moment où les groupes se dissolvent dans une entité commune par création d'une identité nouvelle au lieu de garder une distinction entre culture majoritaire et culture minoritaire. L'assimilation suppose donc aussi une adaptation du groupe majoritaire »(Andrea Réa, 2010, p.44).

Selon Ezra Parket Ernest Burgess, l’apprentissage de la langue et la connaissance de l’histoire du pays d’installation sont les deux dimensions essentielles du processus d’assimilation des communautés issues de l’immigration. C’est dans ce sens qu’ils définissent l’assimilation comme « le partage d’une mémoire historique commune »(Mirna Safi, 2006, p.5).Ces dimensions constituent les deux facteurs accélérateurs du processus d’assimilation des immigrés. Celle-ci se traduit via leur acquisition d’une position sociale, économique et politique dans le nouvel espace national du pays d’arrivée. De ce fait,les immigrés deviennent membres de la société d’accueil. Ce processus d’assimilation s’accélère à la deuxième et à la troisième génération. Car les enfants issues de l’immigration incorporent, dès le départ via la socialisation, les valeurs collectives et les codes linguistiques, les modèles culturels et les symboles du pays d’installation. De même,ils adoptent les règles de conduite et les normes dominantes de la société réceptrice.

A cette époque, les écrits scientifiques sur l’assimilation sont fortement influencés par la théorie de l’écologie urbaine. Dans son ouvrage « The ghetto » publié en 1928, Louis Wirth retrace l’histoire sociale de la formation du ghetto juif dans la ville de Chicago. Il repère une forme physique et spatiale et culturelle, en l’occurrence le ghetto en tant que première étape du processus d’intégration dans la société américaine.

Ainsi, Il étudie les trajectoires de mobilité résidentielle dans les quartiers urbains à forte densité juive. Son hypothèse est formulée comme suite : « Le ghetto juif remplit une fonction d’adaptation de la culture de la minorité juive à un environnement étranger ; il permet l’élaboration d’un modus vivendi avec d’autres groupes aux cultures très différentes » (Guillaume Yon, 2008, p.78).

Louis Wirth s’inspire de la théorie de l’écologie urbaine selon laquelle la concurrence économique est le principal facteur de répartition de la population dans l’espace urbain. Cette concurrence produit la concentration socio-spatiale des plus pauvres dans les zones les plus marginalisées. Ces quartiers précaires sont les lieux de cohabitation des immigrés venus d’horizons différents pour de multiples motifs. Les populations issues de l’immigration sont distribuées/regroupées sur la base du critère ethnique et religieux. Ces modalités sociales d’occupation de l’espace témoignent du phénomène de ségrégation urbaine. Sur le plan sociologique, ces immigrés adoptent des stratégies de sortie du ghetto, réussissent à s’installer dans la zone de deuxième peuplement. Ce faisant, la mobilité spatiale reflète ainsi la mobilité sociale et témoigne de la réussite de l’assimilation (Stéphane Beaud et Gérard Noiriel, 1989, p. 69).Néanmoins, Louis Wirth en tire des conclusions beaucoup plus pessimistes que ses devanciers, puisqu'il conclut finalement à l'échec de l'assimilation des Juifs aux États-Unis (Guillaume Yon, 2008, p.76).

2. Milton Gordon : la théorie des sept étapes de l’assimilation

Dans son ouvrage « Assimilation in American life :the role of race, religion and national origins » publié en 1964,Milton Gordonélabore une théorie du processus d’assimilation en le décomposant en sept étapes. Celle-ci est nommée la théorie des sept étapes de l’assimilation, car elle est constituée de sept indicateurs qui structurent ce processus multidimensionnel.Milton fut le premier à théoriser le processus d’assimilation des immigrés dans la société d’installation. Il s’agit là d’un premier effort d’élaboration de concepts opérationnels qui permettent de mesurer l’intégration des immigrés et d’en caractériser les trajectoires.Les sept étapes sont composées par l’assimilationculturelle, l’assimilation structurelle, l’assimilation conjugale, l’assimilation identificatoire, l’assimilation réceptionnelle de l’attitude, l’assimilation réceptionnelle du

comportement et l'assimilation civique.Dans ce cadre, nous proposons des définitions sommaires concernant les dimensions constitutives de ce modèle d'assimilation :

1) L'assimilation culturelleou l'acculturation désignela phase dans laquelle les immigrés issus du groupe minoritaire adoptent les modèles et les standards culturels de la société d'installation. 2) L'assimilation structurelle signifie la participation des minorités ethniques dans les groupes primaires (relations familiales, amicales…). Et leur intégration dans les groupes secondaires de la société d'accueil (associations, clubs, syndicats et partis politiques…). 3) L'assimilation maritaleou conjugale désigne les mariages mixtes entre les membres du groupe minoritaire et ceux de la société d'accueil. 4) L'assimilation identificatoire désigne l'identification des membres du groupe minoritaire aux symboles du pays d'accueil, comme le drapeau et l'hymne national. Cela implique une distanciation par rapport à la culture d'origine. Cette assimilation identificatoire s'opère au fil du temps et des générations. 5) L'assimilation réceptionnelle de l'attitude estune situation dans laquelle le groupe minoritaire ne rencontre plus d'hostilité ou de préjugés à son égard. Elle est ainsi marquée par la réduction du discours de racisme et de xénophobie. 6) L'assimilation réceptionnelle du comportement est une situation dans laquelle le groupe minoritaire ne subit plus les pratiques de discrimination ethniques ou autres. 7) L'assimilation civique désigne l'absence de conflit politique entre le groupe minoritaire et la société réceptrice. Elle est l'inclusion dans la société d'accueil de la dimension symbolique et culturelle des communautés minoritaires, et la participation de ces dernières dans la gestion de la chose publique (Mirna Safi, 2006, p.37). Ce modèle théoriquese situe entre la conception classique de l'assimilation convergente et la conception contemporaine de l'assimilation segmentée.

3. La sociologie américaine contemporaine : la théorie de l'assimilation segmentée

Dans le contexte américain des années 1960 et 1970, plusieurs études sociologiques ont démontré la persistance des différences ethniques à travers les générations. En effet, les valeurs sociales et les modèles culturels des communautés d'origine ne sont pas disparues en contexte

d’immigration. Bien au contraire, ils subissent des modifications et prennent des formes nouvelles dans la société d’accueil. Ces références culturelles ont été utiles pour l’immigré dans son adaptation à un nouvel environnement. Dans son ouvrage « Bleu collar community » publié en 1974, William Kornblum illustre l’importance de l’ethnicité parmi les ouvriers de l'industrie sidérurgique du Sud de Chicago. Il montre une très forte identification avec leur groupe ethnique et une forte solidarité communautaire entre ces travailleurs dans le syndicat, dans l’usine et en politique(Michel Del Balso, 1984, p.61).

Abordant d’autres thématiques, certaines recherches ont souligné les rapports entre la formation des communautés ethniques – en provenance d’Amérique latine, d’Asie et d’Afrique- et la reproduction des inégalités intergénérationnelles liées à l’origine socioculturelle. D’autres ont soulevé les effets de discrimination et de marginalisation de certaines communautés ethniques, principalement les Noirs et les Latinos : les vulnérabilités face à l’emploi, la ségrégation spatiale et la précarité du logement, les inégalités ethniques face à l’école et à la mobilité sociale. Ainsi, les questions sociales de pauvreté, de délinquance, de violence urbaine et de déviance ont été également analysées.

Dans ce contexte de renouveau ethnique, la perspective de l’assimilation classique confronte de nouveaux défis. Ceux-ci imposent le renouvellement du cadre théorique et la reformulation des problématiques traitant de l’intégration des populations issues de l’immigration. Parmi les critiques adressées au paradigme classique de l’assimilation, on peut citer sa conception individualiste du processus d’intégration des immigrés dans la société d’accueil. Cette vision conduit simultanément à responsabiliser l’immigré et à déresponsabiliser la société d’installation, dans le sens où elle occulte de s’interroger sur les dysfonctionnements et les attitudes relatives à la société majoritaire. Ce faisant, elle ignore l’existence des mécanismes discriminatoires et inégalitaires qui freinent l’intégration de certaines communautés ethniques dans la société américaine.

Dans cette optique, les sociologues américains ont cherché à expliquer l’accentuation des différences ethniques au fil des générations, la très faible mobilité sociale et la reproduction des inégalités liées à l’origine sociale et ethnique (Mirna Safi, 2011, p.54). En d’autres termes, ils ont

démontré la présence d'un modèle opposé à la conception linaire et irréversible de l'assimilation classique. Comme le souligne Mirna Safi : « Plus la durée de séjour est longue et plus l'inadaptation mesurée en termes de performances scolaires, d'aspirations et de poids du groupe d'immigrés est forte. En d'autres termes, les désavantages se reproduisent au lieu de diminuer (…) Les rendements de l'intégration varient en fonction de l'espace où les immigrants s'installent »(Mirna Safi, 2006, p.6). Contrairement aux descriptions des premières enquêtes de l'école de Chicago ayant véhiculé une image optimiste et positive sur le devenir des immigrés, les études récentes ont révélé l'existence des dysfonctionnements qui bloquent, ou du moins ralentissent, le processus d'assimilation des immigrés. Ces dysfonctionnements concernent l'exclusion et la marginalisation des communautés issues de l'immigration, l'échec scolaire parmi les enfants d'immigrés, la ségrégation spatiale et la ghettoïsation ethnique des quartiers à forte densité migratoire.

Dans ce cadre, les sociologues américains ont pensé aux modèles alternatifs à l'assimilation classique. Selon Mirna Safi, on peut distinguer schématiquement deux courants théoriques, l'un culturaliste et l'autre structuraliste : Les sociologues d'inspiration culturaliste insistent sur le caractère « choisie » de la perpétuation des différences ethniques. Ainsi, ils ont montré que la participation des groupes issus de l'immigration à l'American way of life n'entrainait pas la fin de l'ethnicité. Les appartenances ethno-sociales à des communautés historiques particulières sont loin de disparaitre. Celles-ci prennent au fil des générations des formes sociales nouvelles, en témoignant d'une capacité d'adaptation et de réajustement permanente dans la société américaine. De leur côté, les sociologues d'inspiration structuraliste insistent sur le caractère « subie » du maintien des différences ethniques. Ils privilégient l'analyse sociologique des dynamiques migratoires en termes d'inégalité. Ces chercheurs postulent l'existence des mécanismes structurels inégalitaires qui freinent le processus d'intégration des communautés immigrées. Ainsi, ils montrent les effets de discrimination et de catégorisation ethno-raciale quant à l'accès au logement et à l'emploi. Ces logiques sociales discriminatoires produisent des stratifications ethniques face au marché

du travail, et des inégalités spatiales face au marché résidentiel au sein de la ville(Mirna Safi, 2011, p.155). Ces conditions nourrissent plus généralement les rapports de domination sous-jacents aux relations interethniques dans la société américaine (Douglas Massey, 2007, p.120).

Durant les années 90 du siècle dernier, le sociologue Alejandro Portes et ses collègues ont élaboré une théorie originale du processus d'absorption des communautés immigrées. Leur modèle explicatif est connu sous le nom de la théorie de l'assimilation segmentée (segmented assimilation). Celle-ci met l'accent sur le caractère pluridimensionnel et multidirectionnel du processus d'intégration des immigrés dans la société américaine, constituée de segments ségrégués et inégaux en termes d'éducation, de logement, de formation professionnelle et de revenu. Cette théorie envisage l'assimilation comme le résultat d'une combinaison de facteurs individuels, collectifs et institutionnels. Cette vision peut aboutir à l'observation et à l'interprétation de fortes inégalités dans le devenir des communautés immigrées.

Ce faisant, la théorie de l'assimilation segmentée part d'une hypothèse selon laquelle elle repère une multiplicité de facteurs qui déterminent le mode d'incorporation des immigrés. D'après Mirna Safi, ces facteurs sont d'ordre individuel et contextuel. Les facteurs individuels les plus déterminants sont la scolarisation et le niveau d'étude, les aspirations des individus par rapport à leur devenir, la maitrise de la langue du pays d'immigration, les motivations à s'intégrer dans la société d'accueil, le lieu de naissance, l'âge d'arrivée et la durée de séjour, le mariage mixte. Les facteurs contextuels sont le statut social et ethnique de la famille, le milieu et le lieu de résidence, la condition de vie de la famille, les caractéristiques socio-économiques de la communauté à laquelle appartient l'individu, le poids collectif du groupe ethnique et l'attitude du pays d'accueil vis-à-vis de l'immigré et de sa communauté (Mirna Safi, 2006, p.9). En analysant l'articulation entre ces différents facteurs, les chercheurs insistent sur le caractère différencié des modalités de l'incorporation des immigrés et des minorités ethnoculturelles dans la société américaine. Dans cette perspective, ils ont construit une typologie du processus d'assimilation, dont le modèle classique de l'assimilation linaire apparait comme un cas particulier au sein de trois modes

d'incorporation (Mirna Safi, 2011, p.157) :

1- Le modèle uniforme de l'assimilation classique est représenté par la première typologie de l'incorporation des immigrés dans la société d'accueil. Celle-ci se caractérise par une intégration économique dans les sphères de la classe moyenne via une mobilité sociale ascendante. Elle est également accompagnée d'une assimilation culturelle progressive et d'une adoption des valeurs et normes dominantes de la société réceptrice.

2- La deuxième typologie contredit le modèle classique de l'assimilation, dans la mesure où le processus d'acculturation réussie des immigrés aux Etats-Unis ne s'accompagne pas nécessairement d'une amélioration de leurs conditions socioéconomiques. Celle-ci se caractérise par une mobilité sociale descendante et une intégration économique dans la structure des classes défavorisées et marginalisées. En dépit de leurs adoptions des modèles culturels et symboliques de la société d'accueil. Cette dernière témoigne d'une degré d'hostilité vis-à-vis de certaines origines migratoires et ethniques. Cette attitude violente de la société hôte se traduit, le plus souvent, par des mécanismes discriminatoires et racistes. Le cas de la population noire et latino-américaine illustre ce caractère infériorisant de ce mode d'intégration qualifié de « downward assimilation ».

3- La troisième typologie se caractérise par une mobilité sociale ascendante, une intégration économique dans les structures de la classe moyenne combinée au maintien de la spécificité culturelle du groupe ethnique. Ainsi, elle se caractérise par une acculturation retardée par rapport à la société d'installation et un fort attachement à la culture de la communauté d'origine à laquelle appartient l'immigré. Cela se traduit par des pratiques internes d'endogamie, une forte solidarité communautaire associée à d'importants capitaux économiques et sociaux au sein du groupe. La préservation des modes de vie de la communauté ethnique n'entraine pas des conflits avec la culture de la société réceptrice. Le maintien de la spécificité culturelle n'implique pas des conséquences entravant l'accès des immigrés aux biens socioéconomiques : le travail, le logement, les soins de santé, les loisirs et les services publics. L'exemple

des communautés vietnamiennes et coréennes illustrent parfaitement ce mode d'incorporation, appelé parfois intégration sur le mode du pluralisme culturel.

II. L'intégration : les contributions de la sociologie de l'immigration en France

Si les sociologues américains ont conservé la notion de l'assimilation sans connotation péjorative, leurs collègues français ont abandonné progressivement ce concept qui a maintenu son sens négatif et ethnocentrique en rapport avec le poids du passé colonial. Les sociologues français ont opté pour la notion d'intégration. Ce choix terminologique et conceptuel s'inscrit dans la continuité de l'héritage intellectuelle d'Emile Durkheim. Dans cette perspective classique, le concept d'intégration est employé pour rendre compte de l'état de la société dans sa totalité, en le considérant comme un processus social holiste. Son ouvrage « De la division du travail social » illustre parfaitement cette approche macrosociologique et holiste. Durkheim distingue la solidarité mécanique caractérisant les sociétés traditionnelles de la solidarité organique caractérisant les sociétés modernes (Emile Durkheim, 1893, p.p.4-5). Ces formes divergentes de solidarité constituent deux principes fondateurs de l'intégration de la société tout entière (Beate Collet, 2006, p.4).

Dans la perspective durkheimienne, l'intégration est une question très peu liée à des groupes sociaux particuliers au sein de la société. Les dimensions et les modes d'intégration (sociale, économique, religieuse et politique) exercent des effets sur les comportements des individus et groupes sociaux. C'est ce que Durkheim a démontré dans son étude sociologique sur le suicide, en examinant le poids déterminant des institutions sociales, telles que la famille, le travail, l'Eglise, le droit et l'Etat. Ces instances socialisatrices prédisposent l'individu à vivre en société. Ce faisant, le fondateur de la sociologie française étudie l'intégration de la société dans son ensemble. Il n'a jamais traité explicitement du problème de l'immigration et de l'intégration des immigrés dans la société française (Stéphane Beaud et Gérard Noiriel, 1989, p.69). De même, il n'a pas réfléchi à la spécificité de la situation des immigrés qui est au cœur des mutations sociétales de l'époque. Or,

ses écrits ont impacté les différentes spécialités de la sociologie, y compris la sociologie de l'immigration.

Même si la France a connu une tradition ancienne d'accueil des flux migratoires liée à l'expérience historique coloniale, la sociologie de l'immigration en France tarde à voir le jour. En effet, la république française se perçoit plutôt comme un pays d'émigration. Cependant, elle est un pays d'immigration qui s'ignore. Elle a du mal à comprendre, que depuis 1850, elle a été le seul pays européen à recevoir régulièrement et successivement des populations étrangères (Dominique Schnapper, 1991, p.1010). Dans son introduction Philipe Dwitte nous rappelle que « en France, les études sur l'immigration et l'intégration sont somme toute assez récentes »(Varro Gabrielle et al, 2000, p.261). Ce n'est qu'aux années 1960 que la sociologie de l'immigration, dans sa version française, va naitre et se développer avec les travaux fondateurs d'Abdelmalek Sayad sur la migration algérienne en France. C'est la présence des immigrés issus des anciennes colonies qui a fait évoluer les recherches sociologiques sur l'immigration et les problèmes de discrimination, de désintégration et d'exclusion en France (Kateb Kamel et Patrick Simon, 2004, p.624).

Cette naissance tardive de la sociologie de l'immigration en France s'inscrit dans un contexte marqué par l'immigration massive de travailleurs. En fait, la France avait besoin de la force de travail pour répondre aux besoinsdu marché de l'emploi. Celui-ci est marqué par un fort processus d'industrialisation et d'urbanisation, en tant que deux moteurs de changement social caractérisant les sociétés industrielles, impliquant une forte demande de main d'œuvre issue de la migration interne et internationale. Cette immigration de travail s'est transformée ensuite en immigration de peuplement dans le cadre des politiques de regroupement familial pendant les années 1970. C'est dans ce contexte que l'immigration est traitée comme un problème politique national. La remise en cause de la migration s'est nourri avec la crise économique, la faible croissance et l'augmentation du taux de chômage. A cela s'ajoute l'incapacité de l'Etat providence de prendre en charge la question des populations nationales et migrantes qui se retrouvent en bas de la hiérarchie sociale, vu les conséquences du premier choc pétrolier en 1973

et la fin de ce qui est communément appelé les « trente glorieuses ». Dès cette époque, les Etats européens ont commencé à adopter des mesures restrictives en matière de gestion migratoire. Ce faisant, le processus d'intégration doit être interprété, en prenant en considération les transformations structurelles à l'œuvre dans la société française, afin de comprendre les capacités d'accueil pour les populations étrangères. Avec la crise économique, l'effritement du lien social et l'émergence de poches de pauvreté et d'exclusion sociale, l'intégration qui fut longtemps associée aux populations immigrées est devenue une préoccupation majeure dans la société française qui voit sa cohésion sociale menacée par un nombre croissant de groupes sociaux précarisés (Marie Poir, 1991, p.99).

Les usages et les significations attribuées au concept d'assimilation ou d'intégration varient selon les contextes politico-historiques et nationaux, voire même scientifiques, dont lequel il s'insère. Car, chaque Etat a ses traditions migratoires particulières.Chaque Etat institue sa propre politique migratoire qui traduit ses conceptions nationales en matière d'intégration des étrangers. Pour Abdelmalek Sayad, le processus d'intégration revête plusieurs spécificités. Dans un premier lieu, il est impossible de l'orienter, de le contrôler, de le diriger ou même de le favoriser. Ainsi, l'intégration est un processus social invisible, de chaque instant, qui prend forme dans des actions apparemment insignifiantes. Ce processus d'intégration n'est pas exempte d'obstacles psychologiques et matérielles, de violences sociales, de conflits politiques et de résistances culturelles. Car il oblige l'immigré à s'adapter avec sa nouvelle situation en exil. L'adaptation avec son nouvel environnement social oblige l'immigré à réconcilier entre sa communauté d'origine et sa société d'accueil. Enfin, l'intégration est le produit d'un travail permanent de socialisation et de re-socialisation. A chaque instant de la vie individuelle et collective, l'intégration est un processus anonyme, souterrain, infini, sans commencement ni aboutissement (Alexandre Fabry, 2000, p.p. 18-19). Ce sociologue franco-algérien ajoute que l'intégration est un « processus dont on ne peut parler qu'après coup, pour dire qu'elle a réussi ou qu'elle a échoué, un processus qui consiste à passer de l'altérité la plus radicale à l'identité la plus totale »(Abdelmalek Sayad, 2006,

p.18).

Dans un sens convergent et global, les concepts d'assimilation et d'intégration désignent, pour l'école de Chicago et l'école française, un processus sociologique par lequel les individus et les groupes sociaux – immigrés ou non immigrés – prennent leur place dans une société donnée, en participant activement aux différentes instances intégratrices de la société. Ce processus d'insertion demande du temps et implique l'adaptation de la société toute entière. D'abord sur le plan économique avec l'accès à l'emploi, il se poursuit par l'apprentissage des normes et par l'incorporation des règles dominantes de la société d'installation. Cette socialisation permanente se fait principalement dans le cadre des instances intégratrices, telles que la famille, l'école, le groupe de pairs, le voisinage, les groupes professionnels, associatifs et politiques.

En dépit des convergences, la différence entre ces deux perspectives de recherche concerne les échelles d'analyse de l'intégration. L'objet observé et le point de vue des observateurs sont divergents. Contrairement aux sociologues américains, de Chicago en particulier, qui se focalisent sur l'analyse des stratégies de groupe au sein de la ville, en s'intéressant plus spécifiquement aux problèmes d'intégration à l'échelle locale au niveau des quartiers urbains. Emile Durkheim et ses disciples insistent sur l'intégration nationale, en montrant le rôle primordial de l'Etat. De manière schématique, on peut admettre que les sociologues américains partent du bas, en centrant leur analyse sur les immigrés et leurs communautés et les stratégies collectives des groupes ethniques. A l'inverse, les sociologues français partent du haut, en accordant la priorité à l'Etat et ses institutions en matière d'intégration des populations immigrées. Ensuite, ils se dirigent vers les marchés du travail et du logement et les positions occupées par les immigrés (Kateb Kamel et Patrick Simon, 2004, p.623).

Dans leur perspective, le droit est perçu comme le lien fondamental qui unit les membres de la communauté nationale. La naturalisation, en tant qu'acte juridique, est considérée comme l'acte privilégiée sanctionnant l'intégration des étrangers dans la société d'installation. Le rôle intégrateur de l'Etat est renforcé grâce à l'école républicaine. Celle-ci joue un rôle primordial dans la diffusion et la transmission de la culture

citoyenne et démocratique aux élèves français et immigrés (Gérard Noiriel, 1993, p.39). Cette transmission culturelle via l'école favorise la socialisation et l'assimilation des étrangers à leur nouvelle société de résidence. C'est l'école qui diffuse le modèle d'intégration, souhaité par la république française, en faveur des enfants issus de l'immigration. Par sa fonction intégratrice, l'école fabrique des futurs citoyens et des statuts leur permettant d'occuper une place légitime au sein de la société française. Elle leur reconnaitre une position sociale et professionnelle en tant que citoyens et en tant que nationaux.

S'agissant du processus d'intégration des immigrés dans la société d'installation, la plupart de travaux théoriques et empiriques ont insisté sur la pluralité de significations et de dimensions que recouvre le concept d'intégration. Celui-ci est en effet une notion polysémique, ambigüe et floue, car il appartient simultanément au discours politico-médiatique et au discours scientifique sociologique. De ce fait, le terme intégration est à la fois descriptif et normatif, empirique et idéologique. Ainsi, il est à la fois état, processus et résultat, un commencement et un aboutissement (Abdelmalek Sayad, 1994, p.p.11-12). Ces multiples facettes complexifient davantage les tâches de définition et de mesure du concept, car ces dimensions sont diverses, plurielles et incontrôlables.

Dans tous les cas, en France et ailleurs, l'intégration est posée comme le contraire de désintégration, anomie, exclusion, délinquance, déviance, dissociation, dissidence, émiettement, aliénation, ségrégation et désaffiliation(Faouzi Boukhriss, 2015, p.5). Ces antonymes variés révèlent la diversité des usages d'intégration dans le champ académique. Ces usages multiples peuvent se rapporter à la nature de la problématique posée, aux objectifs de recherche, aux méthodologies employées et au modèle théorique mobilisé. De ce point de vue, il est difficile d'élaborer une définition globale et unique de l'intégration. Sa construction théorique et opératoire ne peut être que spécifique, contextuelle et non généralisable.

Dans le débat public, l'intégration renvoie à la fois à un enjeu politique qui se traduit par la crise du modèle d'intégration et à un objectif qui se matérialise par les politiques d'intégration (Vincent Tiberj, 2010, p.p.77-78). Partant de cela, il convient de distinguer clairement entre la politique

d'intégration et le processus d'intégration. Pour Dominique Schnapper, les politiques de l'intégration se sont l'ensemble de procédures et de dispositions prises pour définir et appliquer une volonté politique. De ce fait, l'intégration est considérée comme un résultat recherché ou proclamé des politiques publiques (Dominique Schnapper, 2008, p.2). Alors que le processus d'intégration est un processus sociologique désignant « les formes de participation [des populations migrantes] à la société globale par l'activité professionnelle, l'apprentissage des normes de consommation matérielle, l'adoption des comportements familiaux et culturels, les échanges avec les autres, la participation aux institutions communes. »(BernardCazes, 1991, p.1010).Schnapper réactualise la tradition durkheimienne qui a pensé l'intégration de la société comme le produit de l'intégration des individus et des groupes à diverses instances : la famille, l'école, l'église, le groupe professionnel et syndical et la société politique (Beate Collet, 2006, p.97). Des enseignements pertinents pour l'analyse de l'intégration découlent de la sociologie de Durkheim. Ce dernier considère qu'un groupe social est intégré dans le sens où ses membres possèdent une conscience commune, partagent les mêmes croyances et pratiques. Ils sont ainsi intégrés lorsqu'ils sont en interaction les uns avec les autres et se sentent voués à des buts communs(Soufiane Lachheb, 2017, p.58).

Sur ce plan sociologique, Dominique Schnapper distingue l'intégration de la société dans son ensemble de l'intégration des individus et groupes particuliers – immigrés ou non-immigrés – à la société. En ce sens, le concept d'intégration renvoi en effet à deux sens différents. Dans le premier cas, on parle de l'intégration systémique qui désigne les propriétés du groupe dans son ensemble. Dans le second cas, on parle de l'intégration tropique qui renvoie à la propriété de l'individu ou d'un groupe spécifique à l'intérieur d'un ensemble plus large. Or, ces deux dimensions de l'intégration sont indissociables, dans le sens où ce qui est perçu dans la scène publique comme « le problème des immigrés/de l'immigration » est avant tout un problème de la société nationale elle-même (Dominique Schnapper, 2008, p.3).

En effet, L'immigration interroge la capacité de la société d'accueil à intégrer les immigrés dans les différentes domaines de la vie sociale, y

compris l'emploi, le logement, la santé, l'école, les loisirs, la vie associative et politique. De même, elle dévoile les mécanismes de discrimination, d'exclusion et de xénophobie auxquels les immigrés sont confrontés. Ces mécanismes latents constituent des barrières matérielles et symboliques qui compromettent l'insertion des communautés immigrées dans la société réceptrice. C'est dans ce sens que Serge Paugam a rappelé que la notion d'intégration ne saurait se réduire à la question de l'immigration et que « l'explication des problèmes de l'intégration est recherché, non plus seulement dans les difficultés intrinsèques des populations immigrées au regard des normes en vigueur dans le pays d'installation, mais dans le fonctionnement – ou plutôt, le dysfonctionnement – des institutions censées permettre l'intégration »(Serge Paugam, 2014, p.5).

Conclusion

En paraphrasant Abdelmalek Sayad, la notion d'intégration a hérité des sens des autres notions proches comme celles d'adaptation, d'assimilation et d'insertion, en produisant ce qu'il appelle des sédimentations sémantiques. Chacune de ses désignations ne sont toutes que des expressions différentes, à des moments différents, dans des contextes différents et pour des usages sociaux différents, d'une même réalité sociale et du même processus sociologique (Abdelmalek Sayad, 1999, p.182). Selon Mirna Safi, les deux notions d'assimilation et d'intégration peuvent être utilisées de manière interchangeable, car désignent un même objet de recherche en sociologie : le devenir des immigrés dans la société d'accueil(Mirna Safi, 2011, p.150).

La différence entre la perspective microsociologique américaine et la perspective macrosociologique française concerne les échelles d'analyse de l'intégration. En effet, les sociologues américains partent du bas, en se focalisant sur l'analyse des stratégies individuelles et collectives des groupes ethniques au sein de la ville, en s'intéressant plus spécifiquement aux problèmes de l'intégration à l'échelle locale au niveau des quartiers urbains. Alors que les sociologues français partent du haut, en accordant la priorité à l'Etat et ses institutions en matière d'intégration des populations immigrées. Ensuite, ils se dirigent vers les marchés du travail et du logement et les positions occupées par les immigrés.

Dans un sens convergent et global, les concepts d'assimilation et d'intégration désignent, pour l'école américaine et l'école française, un processus sociologique par lequel les individus et les groupes sociaux – immigrés ou non immigrés – prennent leur place dans une société donnée, en participant activement aux différentes instances intégratrices et socialisatrices de la société, telles que la famille, l'école, le voisinage, le groupe de pairs, les groupes professionnels, associatifs et politiques.

Bibliographie

1. Abdelmalek Sayad (1994), Qu'est-ce que l'intégration ?, Hommes et Migrations, N°1182.
2. Abdelmalek Sayad (1999), La double absence : des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré**,** Éditions du seuil, Paris, France.
3. Abdelmalek Sayad (2006),L'immigration ou les paradoxes de l'altérité,
1. L'illusion du provisoire**,** Raisons d'agir, Paris, France.
4. Alain Coulon (2012), L'école de Chicago**,** 5 Éd, PUF, Paris, France.
5. Alexandre Fabry et al (2000), Penser et mesurer l'intégration, Pour une approche entre théorie et pragmatisme**,** Cahier de l'observatoire, N° 29.
6. Andrea Réa (2010), Sociologie des migrations, cours de sociologie,Groupe d'études sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion (GERME).
7. Andrea Réa et Maryse Tripier (2008), Sociologie de l'immigration,la Découverte, Paris, France.
8. Beate Collet (2006), Pour l'étude des modes d'intégration entre participation citoyenne et références culturelles**,** Revue européenne des sciences sociales, Vol 135.
9. Catherine Rhein (2002), Intégration sociale et intégration spatiale**,** L'espace géographique, Tome 31, N° 3.
10. Claire Van Den Bussche (2015), L'établissement des immigrants à Québec : parcours migratoires et biographies résidentielles d'immigrants français et maghrébins**,** maitrise en sociologie,Université Laval, Québec, Canada.
11. Dominique Schnapper (1991), La France de l'intégration, sociologie de la nation, Politique étrangère, n°4.
12. Dominique Schnapper (2008), Intégration nationale et intégration des migrants : un enjeu européen,Questions d'Europe, N° 90.

13. Douglas Massey (2007), Categorically unequal : The American stratification system, Russell Sage Foundation, New York, Etats-Unis.
14. Ducheny Marie (2004), Andrea Rea et Maryse Tripier, sociologie de l’immigration**,** Les annales de la recherche urbaine, N°96.
15. Emile Durkheim (1893), De la division du travail social, 8 Éd, PUF, Paris, France.
16. Faouzi Boukhriss (2015), L’intégration sociale et la démocratie : vers une approche sociologique(en arabe), Mouminon without orders, Rabat, Maroc.
17. Gabrielle Varro et al,Immigration et intégration : l’état des savoirs**,** Revue européenne des migrations internationales, Vol.16, N°1.
18. Gérard Noiriel (1993), Un siècle d’intégration des immigrés en Lorraine**,** Hommes et Migrations, N°1166.
19. Jocelyne Streiff-Fénart (2013), Penser l’étranger : l’assimilation dans les représentations sociales et les théories sociologiques de l’immigration **»,** Revue européenne des sciences sociales, Vol51-1, N°1.
20. Kateb Kamel et Patrick Simon, Sociologie de l’immigration, Andrea Rea et Maryse Tripier**,** Population, N°3-4.
21. Marie Poir (1991), Institut National d’Etudes Démographiques Des outils adéquates pour mesurer l’assimilation/l’intégration : expériences françaises,in **:** Les mesures et indicateurs de l’intégration**,** Editions du Conseil de l’Europe.
22. Michel Del Balso (1984), L’assimilation et les études ethniques en Amérique du Nord,Cahiers de recherche sociologique, Vol.2, N°2.
23. Mirna Safi (2006), Le processus d’intégration des immigrés en France : inégalités et segmentation,Revue française de sociologie, Vol 47, Paris, France.
24. Mirna Safi (2011), Penser l’intégration des immigrés : les enseignements de la sociologie américaine, Sociologie, Vol 2, N°2, PUF, Paris, France.
25. SergePaugam (2014), L’intégration inégale. Force, fragilité et rupture des liens sociaux, PUF, Paris, France.
26. Soufiane Lachheb (2017), « Accès au logement et intégration des migrants subsahariens, le cas de la ville de Meknès », in : L’immigration

au Maroc : les défis de l’intégration, Heinrich Böll Stiftung, Rabat, Maroc.
27. Stéphane Beaud et Gérard Noiriel (1989), L’assimilation, un concept en panne, Revue internationale d’action communautaire, Vol 21.
28. Vincent Caradec (1999), Le paysan polonais en Europe et en Amérique : récit de vie d’un migrant**,** Revue française de sociologie, Vol 40-4, Paris, France.
29. Vincent Tiberj (2010), Intégration, in : Les 100 mots de la sociologie**,** sous la direction de Serge Paugam**,** PUF, Paris, France.