

مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية



مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي

Lebanon - Tripoli: Branche Abou Samra P.O. Box 8 - jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com



العام السادس - العدد 55 - يوليو 2019

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

سرور طالبي / المشرفة العامة

المؤسس ورئيس التحرير: د. جمال بلبكاي

jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

اهتمامات المجلة وأبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر مواقع مركز جيل البحث العلمي، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، علم الاجتماع، الفلسفة التاريخ، علم المكتبات والتوثيق، علوم الإعلام والاتصال، علم الآثار.

تنشر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث العلمية الأصلية للباحثين في هذه التخصصات كافة مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

هيئة التحرير:

- أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
- د. بغداد باي عبد القادر (المركز الجامعي غليزان، الجزائر)
- د. تيقان بوبكر (رئاسة جامعة التكوين المتواصل، الجزائر)
- د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر)
- د. طراد طارق (جامعة خنشلة، الجزائر)
- د. طوال عبد العزيز (جامعة الجلفة، الجزائر)

رئيس اللجنة العلمية: أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)

اللجنة العلمية:

- أ.د. ودان بوغفالة (جامعة مصطفى اسطمبولي، مُعسكر، الجزائر)
- د. أحمد جلول (جامعة حمّة لخضر، الوادي، الجزائر)
- د. بوجليدة حسان (جامعة محمّد بوضياف، المسيلة، الجزائر)
- د. بحري صابر (جامعة سطيف 2، الجزائر)
- د. خويلد محمد الأمين (جامعة الجلفة، الجزائر)
- د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)
- د. شآلي لخضر (المركز الجامعي آفلو، الأغواط، الجزائر)
- د. علّة المختار (جامعة الجلفة، الجزائر)
- د. فكرون زاوي (جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر)
- د. نجوى نايف عبد النبي شكوكاني (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
- د. هاني إسماعيل رمضان (جامعة غريسون، تركيا)

أعضاء لجنة التحكيم الاستشارية لهذا العدد:

- أ.د. موسى إبراهيم منصور أبو دقة (جامعة الأقصى، فلسطين).
- د. إبراهيم إسماعيل عبده محمد (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية).
- د. أسماء سالم علي عربي (الجامعة الأسمرية، ليبيا).
- د. العربي حجام (جامعة الطارف، الجزائر)
- د. اليسع حسن أحمد (جامعة طرابلس، ليبيا).
- د. أيمن عايد (جامعة المدينة العالمية، ماليزيا).
- د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون).
- د. صلاح الدين أركيبي (جامعة محمد الأول، المغرب).
- د. فطيمة ديلي (المركز الوطني للبحوث في عصور ما قبل التاريخ علم الإنسان والتاريخ، الجزائر)
- د. لطيف نجاح شهيد القصاب الفتلاوي (جامعة كربلاء، العراق).

التدقيق اللغوي:

- أ.م.د. ميعاد جاسم السراي (الجامعة المستنصرية، العراق).
- د. فانتن عدّي (جامعة قسنطينة 1، الجزائر).

شروط النشر



تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية :

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة ، أو مؤتمراً في الوقت نفسه ، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
 - عنوان البحث باللغة العربية والإنجليزية.
 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي إليها، باللغة العربية والإنجليزية.
 - البريد الإلكتروني للباحث.
 - ملخص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12، باللغة العربية والإنجليزية.
 - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجدول والملاحق.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:
 - اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن ، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
 - اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
 - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.
- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفاً مختصراً بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الإلكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك .
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها .

ترسل المساهمات بصيغة إلكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@jilrc-magazines.com

الفهرس

الصفحة

6

• الافتتاحية

7

9

• وسائل الإعلام ودورها في التأثير على التنشئة الاجتماعية للطفل، دريال سارة ، جامعة تبسة، الجزائر.

25

• دافعية الإنجاز لدي تلاميذ الأساس بالولاية الشمالية بالسودان (الحلقتين الثانية والثالثة) فضل المولى عبد الرضي الشيخ/ جامعة الخرطوم ، ازدهار الرفاعي عثمان العجيل، السودان.

39

• التواصل الجسدي ومداخل التأثير التربوي، تموقع المدرس بين الحركية والمكتبية :-نحو مكتب بدون مقعد- أيوب مهران، ثانوية محمود درويش، الصويرة، المغرب ، كريم العرجاوي/جامعة القاضي عياض، مراكش، المغرب.

51

• المؤسسات النسوية ودورها في التنمية الاجتماعية في فلسطين، شادي رمضان محمد الكفارنة/ جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

73

• واقع تطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي العلوم، صفوت حسن عبدالعزیز، معالي عواد الحيص، وزارة التربية- الكويت.

91

• التربية والايديولوجيا: التقاطعات والحدود، نورالدين أرطبع* د.عبد الله بن عتو/جامعة محمد الخامس، المغرب.

105

• الأرحية المائية بالمغرب الأقصى خلال العصر الوسيط من خلال كتب الجغرافيا والنوازل، فاطمة بوزاد/جامعة ابن طفيل-القنيطرة، المغرب.

121

• اتجاهات وواقع الهجرة في المنطقة العربية ، عائشة بن النوي، جامعة باتنة1، الجزائر.

141

• وسائل الدعوة إلى العرض المسرحي وأثرها ، زهير بن ترديت/جامعة قابس ، الجمهورية التونسية.

• مقالات باللغة الأجنبيّة

149

• **Social cohesion and cultural diversity in Contemporary Britain : Impossible Mission!** Hassen Zriba/University of Gafsa, Tunisia.

الافتتاحية

الحمد لله رب العالمين الذي أخرجنا من ظلمات الجهل والوهم إلى أنوار المعرفة والعلم، و اللهم صل وسلم وبارك على عبدك ورسولك أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وأصحابه أجمعين، أما بعد:

يسعدنا أن نضع بين أياديكم أعزاءنا القراء الكرام العدد الخامس والخمسين (55) من مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وقد تضمن هذا العدد مجموعة بحوث متنوعة من ناحية المواضيع ومن ناحية جنسية الباحثين، فمن ناحية الموضوعات ضم بحوثاً مختلفة في مجال تخصص المجلة، ومن ناحية الجنسية فقد تنوعت بين الجزائر، تونس، المغرب، ليبيا، السودان، فلسطين والكويت.

هذا - وكما جرت العادة - كلنا شرف باستقبال جل الأعمال سواء من طرف أساتذة أو طلبة الدراسات العليا.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل،،،

رئيس التحرير / د. جمال بلبكاوي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية

لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز

جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي © 2019

وسائل الإعلام ودورها في التأثير على التنشئة الاجتماعية للطفل

أ.دربال سارة طالبة سنة ثانية دكتوراه / أستاذة مؤقتة/ جامعة العربي التبسي - تبسة، الجزائر

Media and their role in influencing the socialization of the child

Derbal sara /Second year student PhD/ Temporary Professor/Larbi tebessi university- tebessa, Algeria

ملخص:

تعتبر التربية الإعلامية اتجاه عالمي جديد تهدف إلى إعداد أفراد المجتمع لفهم الثقافة الإعلامية وتعلم كيفية التعامل معها، وذلك بالاعتماد على وسائل الإعلام المختلفة كالإذاعة والتلفاز والكتب والمجلات والصحافة، وتلعب هذه الوسائل دورا هاما في التنشئة الاجتماعية للطفل بما تحمله من مثيرات جذابة ومؤثرات فاعلة، وتملاً جانباً كبيراً من وقت فراغهم، خاصة وأنها تعكس الثقافة العامة للمجتمع، وأخطر ما يهدد تنشئة الطفل هو الغزو الثقافي الذي يتعرض له من خلال وسائل الإعلام، حيث أصبح نصيب الأسرة عامة والأطفال على وجه الخصوص أكثر من ذلك التأثير، وتراجع دور القيم في تأثيرها على الأفراد لصالح الإعلام ووسائله فغابت عادات وتقاليد الأسر وتقلص دور الأسرة والمدرسة وأصبح كلاهما في قبضة الإعلام ووسائله. وسنحاول من خلال هذه الورقة البحثية التطرق إلى مفهوم وسائل الاعلام وبيان الدور البارز والفعال للإعلام ووسائله في ظل تلاشي لهذا الدور في العصر الحالي في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل بما يملك من خصائص تعزز من دوره. الكلمات المفتاحية: الإعلام، وسائل الإعلام، التنشئة الاجتماعية، الطفل، التلفاز، الإذاعة، الصحافة، السينما، الأنترنت.

Abstract:

The impact of media on the social development of the child has many effects, We consider Media Education as a new global trend aimed at preparing the members of society to understand the media culture and learn how to deal with it depending on the various means of communication such as radio television books magazines and the press which plays an important role in the process of social development of the child .

With its magic attraction and effective influences it fills most of their spare time especially as it reflects the general culture of the society but the most dangerous threat to the child's development is the cultural invasion that is exposed to him through the media it touched both the family and children and the effect is huge and we can not imagine the negative results that may happen , the customs and traditions of the family have disappeared, and the role of the school has been reduced and totally neglected and all of them became slaves of the media and they guided blindly.

In this paper we will attempt to demonstrate the prominent and effective role of the media in the process of social development for the child and the role of the individual who enhances his role.

Key words: Media, The media, Socialization, Child, Tv, Cinema, Radio, The press, Internet.

مقدمة:

لقد فرضت وسائل الاعلام وجودها على الانسان بعدما بلغت أوج قوتها وتطوّرها بفضل التقنمّ التكنولوجي الهائل، حيث سهلت هذه الوسائل عمليّة الاتصال والتواصل بين الأفراد في مختلف المجتمعات وجعلت من العالم قرية صغيرة يسهل التواصل بين أفرادها في أيّ وقت وفي أيّ زمان متاح، كما لعبت وسائل الاعلام دورا هاما في تنمية المجتمعات وترقيتها نظرا لأدوارها الفعّالة والهامة في مختلف المجالات، من بينها عملية التنشئة الاجتماعية للطفل، فقد أضحت هذه الوسائل تلاحق الطفل في كل مكان وزمان بالصورة والصوت وبهما معا، حتى في غرفة النوم لتتنقل الاخبار وتفسّر الاحداث وتعرض الصور فتنتي عقله وتربي عواطفه، وبهذا فهي تساهم في تنشئة الأطفال تنشئة سوية إذا أحسن استخدامها، لأنّ الأطفال هم الفئة الأكثر عرضة لهذه الوسائل بحكم طبيعتهم وكيونتهم، ومنه فإن احتمال تأثرهم بها أكبر من غيرهم من الفئات العمرية، فبالرغم من الانتشار الواسع للتكنولوجيا وظهور الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، إلا أنّ دور وسائل الاعلام التقليدية لا يمكن تجاوزها، ومن هنا يمكن طرح التساؤل التالي: كيف ساهمت وسائل الإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل؟

1- تحديد المفاهيم:

1-1 الإعلام Media:

— عرّفه محمد عبد القادر أحمد في كتابه (دور الاعلام في التنمية) على أنّه: "النقل الحر والموضوعي للأخبار والمعلومات بإحدى وسائل الاعلام، أو أنّه نقل الأخبار والوقائع بصورة صحيحة يستهدف العقل ولا يهدف إلى أي غرض سوى الاعلام ذاته لغرض التمييز بينه وبين الدعاية"¹.

— يعرفه حامد زهران: بأنّه "عملية نشر وتقويم لمعلومات صحيحة وحقائق واضحة وأخبار صادقة وموضوعات دقيقة ووقائع محددة وأفكار منطقية مع خدمة الصالح العام".

— وهو كافة أوجه النشاط التي تستهدف تزويد الجمهور بكافة الحقائق والأخبار الصحيحة والمعلومات السليمة على قضايا وموضوعات والمشكلات بطريقة موضوعية دون تحريف.

2-1 وسائل الاعلام: The Media

— عرّفته دائرة معارف العلوم الاجتماعية على أنّه: "تلك الوسائل التي تجذب الناس على نطاق واسع من المستويات الثقافية والفكرية ولا يمكن تحديد هذه الوسائل من خلال تكنولوجيا الوسيلة فقط، وإنما بواسطة الجمهور الذي تستهدفه"².

— جميع الوسائل والأدوات التي تنقل إلى الجماهير المتلقية ما يجري من حولها عن طريق السمع والبصر منها: الراديو، التلفاز والصحف، المجلات والكتب، السينما....الخ.³

¹ نيفين محمد أبو هريبد، "دور وسائل الاعلام المحلية المسموعة والمرئية في التنشئة السياسية للشباب الفلسطيني في قطاع غزة"، أطروحة لنيل شهادة الماجستير في العلوم السياسية، فلسطين، 2010، ص6.

² كنبوة فاطمة، "دور وسائل الاعلام في تنشئة الطفل" قناة طيور الجنة أنموذجا"، مذكرة لنيل شهادة الماستر للعلوم الاسلامية، الوادي، 2015، ص4-6.

³ موسى عبد الرحيم حلس وناصر علي مهدي، "دور وسائل الاعلام في تشكيل الوعي الاجتماعي لدى الشباب الفلسطيني"، مجلة جامعة الأزهر، فلسطين، 2010، ص142.

– وهي كلّ الأدوات الاعلامية المقروءة (صحف ومجلات) والمسموعة (المدياغ) والمرئية (التلفاز) التي تنقل للأفراد الخبر والحدث والمعلومة.¹

– وهي ما تؤدي به الرسالة الاعلامية أو القناة التي تحمل الرموز التي تحتويها الرسالة من المرسل إلى المستقبل، فهي أي عملية اتصال يختار المرسل وسيلة لنقل رسالته إما شفويا أو بواسطة وسائل الاتصال الجماهيري (سمعية، بصرية، سمعية مرئية).²

3-1 التنشئة الاجتماعية: Socialization

– يعرفها معجم العلوم الاجتماعية: "اعداد الفرد منذ ولادته لأن يكون كائنا اجتماعيا وعضوا في مجتمع معين".³

– يعرفها بارسونز على أنها: "عملية تعلّم تعتمد على التلقين والمحاكاة والتوحد مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية عند الطفل والراشد، وهي عملية دمج عناصر الثقافة في نسق الشخصية وهي عملية مستمرة".⁴

– وهي العملية المستمرة التي لا تقتصر على مرحلة الطفولة وتشمل كافة مراحل النمو المختلفة التي يمرّ بها الفرد، حيث يكتسب الفرد من خلالها القيم والمعايير الاجتماعية، والقدرة على التفاعل والتكيف مع البيئة المحيطة.⁵

– عملية تشكيل السلوك الاجتماعي واعداد الفرد للحياة داخل المجتمع.⁶

– ومنه يمكن تعريف التنشئة الاجتماعية على أنها عملية تحول الفرد من كائن بيولوجي يعتمد على الآخرين إلى كائن اجتماعي يتمتع بالاستقلالية ويتحمل المسؤولية ويشكّل عضوا فعالا في المجتمع.

4-1 الطفل: Child

– تعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو الانساني لأن الطفل يتعلّم في هذه المرحلة المعارف ويكتسب الخبرات الحياتية التي تساعد على التوافق مع مواقف الحياة اليومية مع بيئته ومجتمعه.

– يعرفه معجم العلوم الاجتماعية على أنه: هو "الوليد حتّى البلوغ".⁷

– وهي المرحلة التي تعقب الولادة مباشرة وتستمرّ حتّى مرحلة الوعي الكاملة والقدرة على اتخاذ القرار والقيام بالمسؤوليات، وغالبا ما تكون بعد مرحلة البلوغ بسنوات قليلة.⁸

¹ تيتي حنان، "دور وسائل الاعلام في تفعيل قيم المواطنة لدى الرأي العام"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، بسكرة، 2014، ص 17.

² شعباني مالك، "دور وسائل الاعلام في التربية والتعليم"، مقال منشور، بسكرة، ص 02.

³ مراد الزعيمي، "مؤسسات التنشئة الاجتماعية"، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، ص 17.

⁴ رانيا عدنان ورشا بسام، "التنشئة الاجتماعية"، دار البداية، الأردن، 2006، ص 12.

⁵ مایسة أحمد النیال، "التنشئة الاجتماعية"، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2007، ص 27.

⁶ حاتم سليم علاونة، "دور الاعلانات التلفزيونية في التنشئة الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة"، أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، الأردن، 2011، ص 07.

⁷ طرابلسي أمينة، "اعلانات القنوات العربية المتخصصة في برامج الأطفال"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم الاعلام والاتصال، قسنطينة، 2010، ص 23.

⁸ زروقي حليلة، "تأثير الرسوم المتحركة على تنشئة الطفل"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربوي، ورقلة، 2016، ص 11.

- ويعرفه علماء الاجتماع على أنه: المدّة التي يعتمد فيها الطفل على والديه حتّى النضج الفيزيولوجي أو النضج الاقتصادي، فواجب الأسرة أو الدولة رعاية الطفل جسمياً ونفسياً واجتماعياً وخلقياً وروحياً.¹

2- أشكال التنشئة الاجتماعية:

هناك نمطين أو شكلين من التنشئة الاجتماعية: تنشئة اجتماعية مقصودة (ممنهجة) أي لها منهاج وطريقة رسمية تتبعها كالمدرسة مثلاً وتنشئة اجتماعية غير مقصودة (عشوائية)، أي لا تعتمد على منهاج وطريقة محدّدة في تحقيق التنشئة الاجتماعية كالأُسرة وغيرها.

1-2 التنشئة الاجتماعية المقصودة: يتم هذا النمط عن طريق الأسرة والمدرسة، حيث يتعلّم الأبناء اللغة وآداب الحديث والسلوك والمعايير والاتجاهات عن طريق الأسرة (التعلّم غير الرسمي)، فهي الأداة التي تعمل على نقل المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم السائدة بعد أن ترجمها إلى أساليب التنشئة الاجتماعية، كما أنّ التعلّم المدرسي الرسمي يكون تعليماً مقصوداً يعمل على تربية الأطفال وتنشئتهم من خلال الخبرات المنظمة التي تفرض نوعاً معيناً من التنشئة الاجتماعية.

2-2 التنشئة الاجتماعية غير مقصودة: يتم هذا النمط عن طريق المسجد ووسائل الاعلام والإذاعة والتلفاز والسينما والمسرح وما إلى ذلك، حيث يتعلّم الفرد المهارات والأفكار والمعايير الاجتماعية والاتجاهات والعادات المتصلة بالحب والكره والنجاح والفضل والتعاون وتحمل المسؤولية، وتحقق التنشئة الاجتماعية السوية بفعل تلك الخبرات التي يكتسبها الفرد من خلال ممارستها لتلك الأنشطة.²

3- خصائص التنشئة الاجتماعية:

هناك جملة من الخصائص التي تعنى بها عملية التنشئة الاجتماعية من أهمها مايلي:

- عملية تعلم اجتماعي، وهي عملية نمو وتحول من طفل يعتمد على غيره إلى فرد ناجح يتحمل المسؤولية.
- عملية مستمرة، تبدأ بالحياة ولا تنتهي إلا بانتهائها.
- عملية تاريخية، ممتدة عبر التاريخ.
- عملية انسانية جبرية، يتميز بها الانسان، ولا بدّ من تحقيقها.
- عملية تلقائية، ليست من صنع الفرد أو المجموعة، وإنّما من صنع المجتمع.
- عملية نسبية: تخضع لأثر الزمان والمكان.
- عملية عامة: منتشرة في جميع المجتمعات.
- عملية فردية وسيكولوجية، تخصّ الفرد في حدّ ذاته.
- عملية مختلفة، تختلف من مجتمع لآخر.

4- أهمية وأهداف التنشئة الاجتماعية

تعتبر عملية التنشئة الاجتماعية من أهم العمليات المهمة التي تخصّ الفرد في مختلف مراحل حياته، وذلك لتحقيق تنشئة اجتماعية سوية وتنمية شخصية الطفل لكي يكون فرداً سوياً وصالحاً في المجتمع، لذا لا بدّ من الإشارة إلى أهمية هذه العملية والأهداف التي ترمي إليها ويمكن تلخيصها في أهم النقاط التالية:

¹ عربي مسعودة، "تأثير مشاهد العنف في أفلام الكارتون على سلوكيات الطفل ما بين 8-9 سنوات"، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع الاتصال، الوادي، 2015، ص 06.

² رشيد حسن أحمد البدرابي، "الاتجاهات النفسية نحو عمل المرأة السياسي والاجتماعي وعلاقتها بالتنشئة الأسرية"، دار جرير، الأردن، 2013.

- تحويل الطفل من كائن بيولوجي الي كائن اجتماعي، وتحويل الفرد من طفل يعتمد على غيره في نموه الي الفرد ناضج يدرك معني المسؤولية.

- اكتساب المعايير الاجتماعية التي تحكم السلوك وتوجهه.

- التدريبات الأساسية لضبط السلوك وأساليب اشباع الحاجات وفقا للتحديد الاجتماعي، فمن خلال التنشئة الاجتماعية يكتسب الطفل من أسرته اللغة والعادات والتقاليد السائدة في مجتمعه والمعاني المرتبطة بأساليب اشباع رغباته وحاجاته الفطرية والاجتماعية والنفسية، كما يكتسب القدرة على توقع استجابات غيره نحو سلوكه واتجاهاته. تعلم الأدوار الاجتماعية، لكي يحافظ المجتمع على بقائه واستمراره وتحقيق رغبات أفراد وجماعته.

- اكتساب المعرفة والقيم والاتجاهات والرموز والعناصر الثقافية للجماعة، والتي تصبح جزءا من تكوينه الشخصي وهنا يظهر التباين في أنماط الشخصية، على أساس درجة تمثل الفرد لأنماط الثقافة.

- حب الاستطلاع، الحرية، الاستعدادات.

- تهيئة الفرد ليكون صالحا لنقل الموروث الثقافي وبناء شخصية متكاملة.¹

5- دور وسائل الاعلام في تنشئة الأجيال:

إنّ كافة وسائل الاعلام المسموعة والمرئية والمطبوعة تلعب دورا بارزا في تكوين شخصية الفرد وتطبيعها الاجتماعي على أنماط سلوكية معينة، فهناك من يرى أنّ الدور الفاعل لكافة وسائل الاعلام يبدأ مع الطفل عندما يصل إلى مرحلة الإدراك، وهناك من يرى أنّ هذا الدور يسبق هذه المرحلة بكثير، إذ يبدأ من مرحلة تعليم وثقيف الوالدين حول الكيفية التي تساعدما في إنجاب الطفل معافي سليم عند حدوث الحمل، وتمتد بعد ذلك أدوار وسائل الاعلام في توجيه الأبوين حتى يصلوا إلى المرحلة التي تخاطب فيها مباشرة، وهنا تبرز أهمية البرامج الاعلامية الموجهة للطفل وتأثيرها الكبير وإسهامها الفاعل في تكوين الطفل، ومن ثمّ الإسهام في بلورة اتجاهاته وقدراته وسلوكاته بما يخدم أهداف المجتمع.²

وبذلك فولادة الطفل تعني بداية تعرضه لمثيرات المجتمع، وبالتالي تكون التنشئة الاجتماعية للطفل مستمدة من وسائل الاعلام التي يتعرّض لها الطفل في حياته من المجتمع المحيط به، كما يتعرّض الأطفال لنشاط اعلامي نوعي موجه للطفولة هو إعلام الأطفال، وهذا فلو وسائل الاعلام دور كبير في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل باعتبارها أحد مؤسسات التنشئة الاجتماعية،³ وهي تؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية في جوانب عديدة منها:

- نشر معلومات متنوعة في كافة المجالات وتناسب كافة الأعمار.

- اشباع الحاجة إلى المعلومات والأخبار.

- التسلية والترفيه.⁴

إلا أنّ للإعلام ايجابيات وسلبيات تحيط بالطفل وذلك من خلال التفريق بين الاعلام الموجه إلى الكبار من جهة، والإعلام الموجه إلى الأطفال من جهة، على أساس أنّ الأطفال كثيرا ما يتعرضون للإعلام الموجه للكبار أكثر من الإعلام الموجه إليهم، ذلك أنّ

¹ صالح محمد أبو جادو، "سيكولوجية التنشئة الاجتماعية"، دار المسيرة، الأردن، 2010، ص18.

² جميل خليل محمد، "الاعلام والطفل"، دار المعتر، الأردن، 2014، ص431.

³ هادي نعمان الهبتي، "الاعلام والطفل"، دار أسامة، الأردن، 2011، ص6-10.

⁴ جميل خليل محمد، مرجع سابق، ص234.

إعلام الأطفال العرب ظهر في النصف الثاني من القرن العشرين عبر الكتب والصحف والإذاعة والتلفاز والسينما والحاسوب، يسعى إلى تحقيق وظائف اخبارية وثقافية وترفيهية.¹

6- الأساليب التي تستخدمها وسائل الاعلام في التنشئة الاجتماعية للطفل:

هناك جملة من الأساليب التي تتميز بها وسائل الاعلام المتنوعة في تحقيق التنشئة الاجتماعية للطفل من أهمها مايلي:

1-6 التكرار: إذ تعتمد وسائل الاعلام على إحداث تأثير معين عن طريق تكرار أنواع معينة من العلاقات والشخصيات والأفكار والصور (القصص، الكتب ومجلات الأطفال، الإذاعة والتلفاز...الخ).

2-6 الجاذبية: ممّا يضاعف أثر التكرار تنوع الأساليب التي تشدّ الأطفال إلى وسائل الاعلام المختلفة، وأساليب الجذب تزداد مع تقدّم التقنيات وانتشار أجهزة الاعلام الحديثة وزيادة عدد من يتعرضون لها من الأطفال.

3-6 الدعوة الى المشاركة: قد يلجأ بعض موجهو وسائل الاعلام إلى دعوة الأطفال إلى المشاركة الفعلية إما بالكتابة أو بالرسم...الخ.

4-6 عرض النماذج: قد تكون نماذج شخصية يتمثل فيها سلوك معين لشخص يشغل مكانة اجتماعية معينة.²

7- عوامل تأثير وسائل الاعلام على الطفل:

تؤثر وسائل الاعلام على الطفل بأربعة عوامل حسب دراسة الدكتور مالك ابراهيم الأحمد:

1-7- نوعية الوسيلة وقوتها ومدى انجذاب الطفل إليها: وهي مرتبة حسب نسبة تأثيرها كالآتي:

– السمعية البصرية: (التلفاز، السينما، الفيديو) وهي تمثل ثقلاً متوسطاً (20-30%).

– التفاعلية: (ألعاب الكمبيوتر) وهي تمثل ثقلاً متوسطاً (20-30%).

– السمعية: (الإذاعة، الكاسيت) وهي تمثل ثقلاً متوسطاً (10-20%).

– البصرية- المقروءة: (المجلات، الكتب، القصص) وهي تمثل ثقلاً متوسطاً (10-20%).

2-7- عمر الطفل وخلفيته الثقافية وبيئته الاجتماعية.

3-7- نوعية الرسالة للطفل من خلال المادة الاعلامية المقدمة.

4-7- الوقت التي يقضيه الطفل مع وسائل الاعلام.³

8- دور التلفزيون كوسيلة اعلام جماهيري في التنشئة الاجتماعية للطفل:

1-8- مفهوم التلفزيون: The télévision

يعدّ التلفزيون من أكثر وسائل الاعلام جاذبية للأطفال، ذلك أنّ جانباً من جاذبيته تكمن في سهولة فهمه وإدراكه، ولأنه وسيلة بصرية سمعية معاً، بالإضافة إلى أنه يؤدي دوراً هاماً في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل إلى جانب الأسرة والمدرسة، فهو مصدر من مصادر التعليم والمعرفة للطفل،⁴ حيث يقدّم الأمان والطمأنينة تارة، ويقدم التعبير والإنارة والترقب تارة

¹ هادي نعمان الهبتي، مرجع سابق، ص 11.

² صالح محمد أبو جادو، مرجع سابق، ص 234، 235.

³ عبد الرزاق الدليبي، "وسائل الاعلام والطفل"، دار المسيرة، الأردن، 2012، ص 74، 75.

⁴ منال هلال مزاهرة، "دور وسائل الاعلام في التوعية بحقوق الطفل"، دار جليس، الأردن، 2012، ص 91.

أخرى، كمنفذ للهرب من المشاغل والواجبات اليومية، وذلك من خلال قصص خيالية ساحرة تتيح للطفل أن يطابق لنفسه العديد من الأبطال الخيالية.¹

- وهو مؤسسة اجتماعية مكوّنة من مجموعة مصالح إدارية وتقنية التي تضمن بث الحصص والبرامج الإعلامية المصورة بواسطة الكهرياء، وذلك عن بعد بطريقة استعمال التقنيات الحديثة السهلة والبسيطة.²

- جهاز اتصالات لبث واستقبال صور متحركة والصوت عن بعد.³

2-8- إيجابيات التلفزيون في تحقيق التنشئة الاجتماعية للطفل:

باعتبار أنّ التلفزيون أحد أهم وسائل الإعلام وأحد مؤسسات التنشئة الاجتماعية فهو بدوره له تأثيرات إيجابية في تحقيق تنشئة اجتماعية إيجابية للطفل من خلال مايلي:

- يساهم التلفاز وبرامجه الخاصة بالصحة الانجابية في زيادة وعي الأسرة وبالذات الأم بضرورة المباحة بين الحمل، ذلك أن سلامة المولود من الناحية البيولوجية شرط أساسي من شروط تحقيق عملية التنشئة الاجتماعية.

- امداد الأمهات بالوسائل والأساليب العملية والتربوية التي تساعدن في تخلص الأطفال من بعض الممارسات غير الصحيحة مثل مص الأصابع وقضم الأظافر و التبول اللاإرادي.

- يساهم في تنمية لغة الطفل وزيادة حصيلته اللغوية من المفردات.

- يساعد على تعلّم القراءة والكتابة وبعض العمليات الحسابية.⁴

- ينميّ الذاكرة من خلال حفظ بعض الأناشيد كقناة طيور الجنة.

- يوسّع خبرات الطفل كمصدر من مصادر المعرفة التي تمدّه بالقيم المعرفية والسلوكية.

- ينميّ الجانب الاجتماعي في الطفل بمشاركة الآخرين وتبادل أطراف الحديث.⁵

- يساعد في تنمية الطفل من النواحي العقلية والجسدية بما يقدمه من برامج ومواد إعلامية.

- يساهم في توسيع مدارك الطفل وتنمية خياله لتحفيزه على الابداع.

- امداد الطفل بالمعارف والمعلومات التي توضح لهم ما هو حسن وما هو رديء من أنماط السلوك المختلفة.

- تنمية وعي الأطفال من خلال العديد من البرامج الموجهة لهم والتي تحوي على معلومات ومعارف... الخ.

- مساعدة الأطفال على تكوين اتجاهات مرغوبة اجتماعياً تتفق مع الأعراف والقيم والعادات السائدة في المجتمع.⁶

- تقبل العلاقات والتفاعل الاجتماعي والاندماج والتكيف مع المجتمع.

¹ صالح ذياب هندي، "أثر وسائل الاعلام على الطفل"، دار الفكر، الأردن، 2008، ص 57.

² شعباني مالك، "دور التلفزيون في التنشئة الاجتماعية"، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، بسكرة، 2012، ص 214.

³ هيفاء سعد سلمان الرشيد، "أثار التلفاز المباشر وغير المباشر على تنمية السلوك العدولي لدى الأطفال"، وزارة التربية والتعليم، تبوك، ص 13.

⁴ صالح خليل الصقور، "الاعلام والتنشئة الاجتماعية"، دار أسامة، الأردن، 2012، ص 154-157.

⁵ صالح ذياب هندي، مرجع سابق، ص 59.

⁶ صالح خليل الصقور، مرجع سابق، ص 154-157.

- يوقّر الحاجات المعرفية والعاطفية للطفل.¹
 - تساهم محطات التلفزة الدينية الفضائية في تمسك الأطفال بالدين على أسس سليمة روتينية وذلك من خلال قصص الأنبياء والصحابة.
 - يساهم التلفاز في نشر روح وقيم الديمقراطية ويربي الأطفال على احترام الرأي الآخر والحوار من خلال جلسات ومؤتمرات للأطفال.
 - يعمل التلفزيون بشكل عام والتلفزيون التربوي بشكل خاص على تنمية قيم الولاء والانتماء وحب الوطن والدفاع على مصالحه.
 - يربي في الطفل قيم العمل والانجاز والاعتماد على الذات.²
- 3-8- سلبيات التلفزيون في تحقيق التنشئة الاجتماعية للطفل:
- كما للتلفزيون ايجابيات في عملية التنشئة الاجتماعية فله سلبيات أيضا وإنما لا تعود سلبيات التلفزيون إلى الجهاز كجهاز، وإنما يعود إلى عملية اختيار البرامج وتقديمها وكيفية الاستخدام والزمن المستغرق في المشاهدة، أيضا السلبية من قبل الأسر الذين لا يوفر آي مجهود من أجل متابعة البرامج والمسلسلات التي يتبعونها أطفالهم أي عدم الرقابة الوالدية للبرامج المتبعة من قبل الأطفال.
- بث كم كبير من العنف والقتل والدمار والانتقام وعصابات المافيا والمخدرات في العديد من الأفلام والمسلسلات الأمر الذي يؤثر في نفسية وسلوك الأطفال ويجعلهم عدوانيين.
 - معظم أفلام الكرتون التي تبثّ على شاشاتنا غير واقعية خيالية تتبالغ في قوة الأبطال وتبثّ مشاهد عديدة من العنف والشجار.
 - ادمان الأسرة على مشاهدة التلفاز أدى إلى تقليص فرص التفاعل بينها وبين الأطفال، خاصة إذا توقّر جهاز التلفاز في غرفة الأطفال أيضا.
 - تؤثر مشاهدة التلفاز على استعدادات الأطفال للتعليم الرسمي بالذات إذا كان وقت المشاهدة مطولا وبلا توجيه من الوالدين.
 - عدم الاستعداد الكافي لأداء الواجبات وتحضير الدروس وعدم الانضباط في مواعيد الالتحاق اليومي بالمؤسسات التعليمية نظرا للسهر على مشاهدة التلفاز، وعدم التركيز داخل الصف الدراسي مما ينعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي.³
 - جلوس الأطفال لساعات طويلة أمام التلفاز قد يهدّد صحتهم البدنية والعقلية ويؤثر على حواسهم البصرية والسمعية ويحدّ من حركتهم.
 - يقتل التلفزيون وقت الأطفال ويبعدهم على ممارسة هواياتهم في القراءة واللعب وغيرها.
 - قد يؤدي مشاهدة التلفاز لوقت مطول يوميا إلى ظهور بعض الأمراض النفسية للأطفال مثل التوحد.

¹ جميل خليل محمد، "الاعلام والطفل"، دار المعتر، الأردن، 2014، ص 107، 106.

² كنيوة فاطمة، مرجع سابق، ص 18.

³ صالح خليل الصقور، مرجع سابق، ص 159، 158.

- التجريب ومحاكاة وتقليد الممثلين والإعلاميين من لباس وموضة.
- يروج التلفزيون لأشكال من التربية الموازية التي تلحق ضررا بدور المؤسسات التربوية.¹
- كثرة عرض مشاهد الغزل والحب مما تفتح عيون الأطفال منذ الصغر، فأصبحنا حاليا نسمع مصطلحات ومفاهيم بديئة جدا وغير محتشمة من أطفال صغيري السن جدا.
- بث بعض القنوات الفضائية لمشاهد وإعلانات وأفلام غير محتشمة وإباحية.
- مشاهدة الوالدين برامجهم التلفزيونية من مسلسلات وحصص وأفلام أمام الأطفال دون دراية بأهمية تأثير المشاهد على الأطفال.
- فتح المجال للأطفال لدراباتهم بالعديد من الأمور التي من المفروض أكبر من سنهم بكثير، وهذا في ظل غياب دور الوالدين في الرقابة والتوجيه.

9- دور الإذاعة كوسيلة اعلام جماهيري في التنشئة الاجتماعية للطفل:

1-9- مفهوم الإذاعة: Radio

- يقصد بها الانتشار المنظم والمقصود بواسطة مواد اخبارية وثقافية وتعليمية وتجارية وطبية، وغيرها من البرامج ليلتقطها في وقت واحد المستمعون في شتى أنحاء العالم، وهي من أهم الوسائل الصوتية المسموعة حيث كان لها الصدارة من بين وسائل الإعلام، وكان ذلك قبل ظهور التلفاز الذي أخذ هذه المرتبة، ثم تلتها الانترنت في العصر الحالي، والإذاعة بشكل أساسي تهدف إلى مخاطبة الجمهور الواسع كما أنها تتعدد أنواعها منها الحكومية التابعة للدولة، ومنها الحزبية، والرياضية، والاجتماعية، BBC²، كما تعتبر البرامج الاذاعية ذات أثر كبير على نمو الطفل المتكامل.
- تنظيم هيكل في شكل وظائف وأدوار، تقوم ببث مجموعة من البرامج ذات الطابع الترفيهي والثقافي والإعلامي، وذلك لاستقبالها في ان واحد من طرف الجمهور المتأثر.³

2-9- ايجابيات الإذاعة في تحقيق التنشئة الاجتماعية للطفل:

- تحتل الاذاعة مكانة مرموقة في تحقيق التنشئة الاجتماعية وفي التطبع الاجتماعي من خلال ايجابياتها والتي من بينها:
- تنبئ النشاط العقلي للطفل وتوسّع مداركه وتنبي تفكيره وتنبي حب الاستطلاع لديه.
- تزيد من ثقافة الطفل وقدرته اللغوية وتعمق القدرة الأدبية لديه.
- تنبئ ذوقه وترهف حسه وتوسّع خياله.
- تربّي ميوله واتجاهاته الايجابية وتوسّع أفاقه الاجتماعية حول بيئته المحلية العربية والإسلامية.
- تنبئ خاصية الاستماع لديه.

¹ صالح ذياب هندي، مرجع سابق، ص 60-63.

² مروة عبد الرحمان محمد الطاهر، " دور الاذاعات المتخصصة في نشر المعلومات"، بحث مقدم لنيل درجة البكالوريوس في علوم المعلومات والمكتبات، الخرطوم، 2011، ص 5، 6.

³ شعباني مالك، "دور الاذاعة المحلية في نشر الوعي الصحي لدى الطالب الجامعي"، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التنمية، قسنطينة، 2006، ص 34.

- تروّج على النفس و تشكّل وجدانه وتدخّل البهجة والأمل للطفل.

3-9- سلبيات الإذاعة في تحقيق التنشئة الاجتماعية للطفل:

وللإذاعة سلبيات كغيرها من وسائل الاعلام في تحقيق تنشئة اجتماعية ايجابية لأنها تفوق مستوى فهم وإدراك الطفل لما يعرض فيها، وذلك من خلال:

- المبالغة في بث الأغاني والرقصات وبالذات السريعة والصاخبة التي يتأثر بها الأطفال.

- تعدّد المحطات الاذاعية ممّا ساهم في تهرب الأطفال من واجباتهم المدرسية وفقدان التركيز والانتباه.

- برامج الاذاعة المحلية لم تتمكّن بعد من مواجهة صعوبات اعداد برامج الأطفال في الاذاعة العربية.

- عدم تفهم وإدراك عقل الطفل للبرامج الاذاعية المختلفة التي تستوعب وتستهدف عقول الكبار.

- قلة التوازن بين هذه البرامج وبين مستويات النمو العقلي والاجتماعي للأطفال.

- سوء اختيار الكلمات المناسبة للأطفال.

- عدم تخصيص وقت معين لبرامج الأطفال مقارنة بالوقت المخصص للكبار.

- نقص ذوي التخصص والدراية بعلم الطفولة، وأيضا قلة الدراسات المتخصصة التي تزوّد هذه البرامج بحاجات الأطفال ومتطلبات نموهم.¹

10- دور الصحافة كوسيلة اعلام جماهيري في التنشئة الاجتماعية للطفل:

10-1- مفهوم الصحافة: The press

- يعرفها قاموس أوكسفورد: على أنّها "تستخدم كلمة صحافة بمعنى press وهي شيء مرتبط بالطبع والطباعة ونشر الأخبار والمعلومات، وهي تعني أيضا Journal ويقصد بها الصحيفة و Journalist بمعنى الصحافة و Journaliste بمعنى الصحفي، فكلمة الصحافة إذن تشمل الصحيفة والصحفي في نفس الوقت.²

- مهنة قائمة على جمع الأخبار وتحليلها والتحقق من مدى مصداقيتها قبل تقديمها للجماهير، وتكون هذه الأخبار سياسية أو ثقافية أو اجتماعية... الخ، وقال بورك الانجليزي أنّها السلطة الرابعة (تعريف الصحافة).

- ويعرفها معجم الرائد على أنّها: "فن انشاء الجرائد والمجلات وكتابتها".³

- ويعرفها معجم مصطلحات الإعلام بأنّها: "صناعة اصدار الصحف وذلك باستقاء الأنباء ونشر المقالات بهدف الاعلام ونشر الرأي العام والتعليم والتسلية".⁴

10-2- ايجابيات الصحافة في تحقيق التنشئة الاجتماعية للطفل:

للصحافة جملة من الايجابيات في تأثيرها على الطفل لتحقيق شخصية سوية متكاملة من خلال:

¹ صالح ذياب هندي، مرجع سابق، ص 81، 80.

² محمد منير حجاب، "وسائل الاتصال" نشأتها وتطورها"، دار الفجر، القاهرة، 2008، ص 58، 57.

³ فؤاد أحمد الساري، "وسائل الاعلام النشئة والتطور"، دار أسامة، الأردن، 2011، ص 46.

⁴ ذهبية سيدهم، "الأساليب الاقناعية في الصحافة المكتوبة"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية، جامعة قسنطينة، 2005، ص 15.

- تنمية قدرة الطفل على التعبير عن الصور والمشاهد في الكتب والمجلات والقصص.
- تنمية نمو الطفل عقليا وعاطفيا واجتماعيا.
- تنمية عادات الطفل وميوله للقراءة.
- تنمية خيال الطفل والعمل على اتساعه.
- تنمية طرق التفكير والتحليل لدى الطفل.
- تشكيل ثقافة الطفل واثراءها بالمزيد من المطالعة والخبرات.
- تحقيق ذاتية الطفل.
- تنمية روح الانتماء لدى الطفل من خلال القصص الخيالي التاريخي والإشارة إلى نماذج من الشخصيات التي تثبتته بأتمته وتاريخها وأمجادها.
- التعرف على حكايات الأنبياء والاقتداء بها من خلال المطالعة على قصصهم¹.
- 10-3- سلبيات الصحافة في تحقيق التنشئة الاجتماعية للطفل:**
 - عدم تكامل مجالات الأطفال مع برامج المدرسة التعليمية.
 - قلة المتخصصين في ميدان الكتابة والرسوم الفنية للأطفال.
 - ارتفاع أسعار الكتب.
 - ندرة الدور المتخصصة بنشر كتاب الطفل.
 - عدم التمييز بين المستويات العمرية للأطفال.
 - ضعف الاهتمام الموضوعي بقضايا الطفل.
 - ندرة معارض الكتاب المتخصصة للأطفال تقريبا وانعدامها.
 - قلة المكتبات الخاصة بالأطفال.
- تأكيد ومتابعة الوالدين للأطفال على ضرورة القراءة والمطالعة يوميا، فالطفل الأمريكي نصيبه من الكتب في العالم 13260 كتاب، أما الطفل الانجليزي فنصيبه 3838 كتاب، أما الفرنسي فنصيبه 2118 كتاب، أما الطفل الايطالي فبلغ نصيبه 1340 كتاب، والروسي 1485 كتاب، أما الطفل العربي فلا نكاد له رقما ولو هزيلا يمثل نصيبه في عالم الكتب، ذلك أن المكتبة العربية شبه خالية من كتب الأطفال، وتشير إحصائية منظمة التربية والثقافة والعلوم "اليونسكو" أنّ متوسط قراءة الطفل العربي لا يتجاوز 6 دقائق في السنة.
- غياب الأهداف التربوية في الكثير من كتب ومجلات الأطفال².

¹ صالح ذياب الهندي، مرجع سابق، ص 107.

² عبد الرزاق الدليبي، مرجع سابق، ص 95، 96.

– مبالغة صحف الأطفال في نشر القصص والمسلسلات البوليسية القائمة على القوى الخارقة وعدم الارتباط بالواقع مما أدى الى تنشئة خاطئة للطفل.

– العنف والكره والغيرة والعدوان والسحر والخوارق التي تتحدث عنها بعض المجالات مما يساهم في التأثير على سلوك وتصرفات الأطفال في تعاملهم مع بعض ومع الآخرين.

– مبالغة بعض الصحف في تناول الموضوعات العاطفية والجنسية مما يؤثر في سلوكيات الأطفال.¹

11- دور السينما كوسيلة اعلام جماهيري في التنشئة الاجتماعية للطفل:

11-1- مفهوم السينما: Cinéma

تعتبر احدي الوسائل الاعلامية الأقدم في عرضها للصور، إذ أن تأثيرها الاعلامي كان كبيرا قبل دخول منافسها التلفزيون الي البيت وسلب جمهورها منها، وهي تضم كل ما له علاقة بالأفلام الروائية والتسجيلية وأفلام الرسوم المتحركة، وفن السينما يعدّ واحدا من أهم الفنون التي تلعب دورا هاما في حياة الانسان المعاصر.²

11-2- ايجابيات السينما في تحقيق التنشئة الاجتماعية للطفل:

يعتبر دور السينما غائبا نوعا ما في الاونة الاخيرة وفي العصر الحالي نظرا لظهور وسائل اعلام اخرى أكثر تفاعلا، ونظرا لعصر التكنولوجيا والإعلام، إلا أنّ لها ايجابيات تجعل منها وسيلة اعلامية تؤثر بدورها في عملية التنشئة الاجتماعية.

– تزيد من قابلية الطفل المعرفية وتوسّع من نطاق تفكيره لما تملكه من خاصية متميزة في قوة تأثيرها وعمق رسالتها مما تترك أثرا واضحا على الطفل.³

– تساهم السينما في تنمية ثقافة الطفل (حصيلة معلومات وحقائق وخبرات التي يجلبها).

– تنجّي قدرة الطفل على التأمل ودقة الملاحظة وترتيب الأفكار.

– تنجّي قدرة الطفل على التصور وتوسع مجالات خياله.

– تؤدي إلى استثارة اهتمام الطفل وإشباع حاجته للتعلم.

– تنجّي لدى الطفل روح المشاركة الجماعية وتبعده عن العزلة والانطواء والاضطراب النفسي والخجل.

– تساعد الطفل على التنشئة الاجتماعية السليمة بكل متطلباتها وتزوّده بحصيلة من القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية المرغوبة.

– تساهم في تعديل سلوكياته واتجاهاته وتكسبه أنماطا جديدة من سلوك المواطنة.

– تثير المحصول اللغوي للطفل وتقوّم لسانه على النطق وقدرته على الربط بين الأشكال والرموز ومعانيها.

11-3- سلبيات السينما في تحقيق التنشئة الاجتماعية للطفل:

– الترويج بمظاهر العنف.

– تربّي روح السرقة للأطفال من خلال عمليات السرقة في الأفلام والمسلسلات.

¹ صالح خليل الصقور، مرجع سابق، ص 195، 194.

² منصور كريمة، "اتجاهات السينما الجزائرية في الألفية الثالثة"، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في الفنون الدرامية، وهران، 2013، ص 10.

³ عبد الرزاق الدليبي، مرجع سابق، ص 82.

- التدخين أحد المظاهر التي يتعلمها الأطفال من السينما، وهو أحد الآثار السلبية التي تنجم عن تأثر الطفل بشخصية الممثل المدخن من خلال عملية التقليد.
- تدفق الأفلام الأجنبية وتأثيرها على حواس الأطفال وأذهانهم وخيالهم.
- تساهم السينما في بعد الأطفال عن القيم المجتمعية وعادات وتقاليد المجتمع وسيادة اتجاهات سلبية معارضة للثقافة العربية الإسلامية.
- إثارة الشهوة والتمتع لدى الأطفال من خلال المشاهد الاباحية المعرضة.
- افتقار السينما إلى التوجيه السليم القائم على التخطيط الهادف بين الاعلاميين والتربويين.
- انشغال الأطفال عن الواجبات المدرسية وضعف تحصيلهم الدراسي نتيجة مشاهدتهم المطولة للسينما.¹
- 12- دور الأنترنت والهواتف الذكية كوسيلة اعلام جماهيري في التنشئة الاجتماعية للطفل:
 - 12-1- ايجابيات الأنترنت والهواتف الذكية في تحقيق التنشئة الاجتماعية للطفل:
- نظرا لعصر التكنولوجيا والانتشار الواسع للأنترنت التي لها دور بالغ الأهمية في العصر الحالي في صقل شخصية الفرد والطفل خاصة لكثرة وسهولة استخدامها من قبل جميع الفئات العمرية، عن طريق الهواتف الذكية التي أصبحت في يد الاطفال بشكل روتيني ويومي، وذلك من خلال الايجابيات التالية:
- تساعد في تطوير قدرات الطفل الذهنية والعقلية ويساعد على العملية التعليمية بشكل كبير.
- تساعد الانترنت عامة ومواقع التواصل الاجتماعي خاصة على تطوير مهارات التعلم الذاتي للطفل.
- تساعد على تقديم المعارف والخبرات بصورة سهلة وأقل تكاليف وجهد دون تنقل بواسطة الهواتف الذكية المتوفرة للجميع.
- سهولة توفر الانترنت على الهواتف المحمولة الذكية.
- سهولة استخدام الأطفال لهذه الأجهزة.
- 12-2- سلبيات الانترنت والهواتف الذكية في تحقيق التنشئة الاجتماعية للطفل:
- إنّ الانتشار الكبير للانترنت وخاصة مواقع التواصل الاجتماعي، واستخدام الهواتف الذكية من قبل الاطفال له آثار سلبية وجانبية على تنشئة الطفل تنشئة غير سوية في ظل غياب الرقابة الوالدية وتوجههم من خلال مايلي:
- الدخول البطيء للأجهزة الالكترونية في المدارس.
- عدم اعتماد الكمبيوتر كوسيلة ثقافية تعليمية.
- ندرة برامج الانترنت العربية الخاصة بالطفل.
- انعدام برامج الألعاب الالكترونية العربية المراقبة.
- الاستخدام السيء لمواقع التواصل الاجتماعي.
- عدم مراقبة الأولياء لما يتبعونه الأطفال في الأجهزة الالكترونية.

¹ صالح ذياب الهندي، مرجع سابق، ص122، 118.

- توفر الهواتف المحمولة والانترنت للأطفال بسهولة.
- عدم مراقبة الألعاب الإلكترونية التي يلعبونها الأطفال والتي قد تشكل خطرا على حياتهم كلعبة الحوت الأزرق التي انتشرت سابقا.
- الاستخدام السيء للهواتف النقال وكثرة المكالمات الهاتفية.
- ابعاد الأطفال عن الجانب التربوي التعليمي وعدم قيامهم بواجباتهم المدرسية.
- تعلم الأطفال سلوكيات سيئة وكلمات بذيئة وأشياء تفوق أعمارهم.
- غياب الدور الفعال للوالدين في توعية أبنائهم ومراقبتهم من أجل الوصول إلى تنشئة اجتماعية سليمة.
- غياب مواقع الانترنت الخاصة بالأطفال.
- سهولة دخول الأطفال إلى مختلف مواقع الانترنت.
- عدم حجب المواقع الاباحية عن الأطفال.
- تنشئة الأطفال تنشئة غير سوية عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي خاصة الفايسبوك وعن طريق مواقع الانترنت.
- 13- ايجابيات وسلبيات وسائل الاعلام على الطفل:

ومن ثمّ يمكن تلخيص جملة الايجابيات والسلبيات التي تقدمها وسائل الاعلام كافة، باختلاف تنوعها في تحقيق شخصية سوية متكاملة وتنشئة اجتماعية ايجابية للطفل، وذلك انطلاقا من تظافر جهود هذه الوسائل في تحقيق الهدف المنشود وخلق فرد صالح وسوي في المجتمع، مع ضرورة تفعيل دور الوالدين في عملية التنشئة الاجتماعية لدورهما الفعال في التوجيه والرقابة.

فمن ايجابيات وسائل الاعلام على الطفل ما يلي:

- تنمية الحس الجمالي لدى الأطفال.
 - تنمية الخيال بأنواعه (القصصي، الدرامي...الخ).
 - تنمية المشاعر والوجدانيات.
 - تعزيز الشعور الديني.
- ومن سلبيات وسائل الاعلام على الطفل ما يلي:
- نقل قيم جديدة وتقاليد غريبة تؤدي إلى التصادم بين القديم والحديث، واخلخله نسق القيم في عقول الأطفال.
 - مشاهدة مشاهد العنف في أفلام الأطفال.
 - صناعة قدوات غير ما نطمح اليه في تربية وتنشئة أبنائنا.
 - تصوير العلاقة بين المرأة والرجل على خلاف قيمنا الاسلامية.
 - عدم النوم مبكرا والسهر مطولا أمام وسائل الاعلام باختلافها دون الشعور بالوقت.
 - الخمول والكسل والتأثير على النظر والسمنة والتوحد وقلة الحركة واللعب.

– اثارة الفزع والشعور بالخوف لدى الأطفال¹.

خاتمة:

إنّ تسليط الضوء على وسائل الاعلام أمر مهم باعتبارها لها دور هام ومحوري لا يجب إغفاله أو تجاهله في عملية مهمة جدا في المجتمع وهي عملية التنشئة الاجتماعية للطفل، والتي تعتبر بذلك شريكة للأسرة والمدرسة في تحقيق مسؤولياتها تجاه الطفل، وهذا لا يعني إغفال دور المؤسسات الأخرى في عملية التنشئة الاجتماعية أو إحلال محلها، إلا أنّها تتميز بدورها الدائم فهي سلاح ذو حدين إما إيجابية إذا احسن استخدامها، أو سلبية إذا اسيء استخدامها خاصة في ظل غياب الرقابة الوالدية، لذلك وجب أن يخضع مستخدمها إلى خطط تربوية إعلامية مدروسة مسبقا حتى لا تؤدي إلى نتائج سلبية تكبح التنشئة الاجتماعية للطفل.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- جميل خليل محمد، الاعلام والطفل، دار المعزز، الأردن، 2014.
- 2- هادي نعمان الهبتي، الاعلام والطفل، دار أسامة، الأردن، 2011.
- 3- حاتم سليم علاونة، دور الاعلانات التلفزيونية في التنشئة الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة، أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، الأردن، 2011.
- 4- مایسة أحمد النیال، التنشئة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2007.
- 5- محمد منير حجاب، وسائل الاتصال "نشأتها وتطورها"، دار الفجر، القاهرة، 2008.
- 6- منال هلال مزاهرة، دور وسائل الاعلام في التوعية بحقوق الطفل، دار جليس، الأردن، 2012.
- 7- مراد الزعيبي، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة.
- 8- عبد الرزاق الدليبي، وسائل الاعلام والطفل، دار المسيرة، الأردن، 2012.
- 9- فؤاد أحمد الساري، وسائل الاعلام والنشئة والتطور، دار أسامة، الأردن- 2011.
- 10- صالح محمد أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة، الأردن، 2010.
- 11- صالح خليل الصقور، الاعلام والتنشئة الاجتماعية، دار أسامة، الأردن، 2012.
- 12- صالح ذياب هندي، أثار وسائل الاعلام على الطفل، دار الفكر، الأردن، 2008.
- 13- رانيا عدنان ورشا بسام، التنشئة الاجتماعية، دار البداية، الأردن، 2006.
- 14- رشيد حسن أحمد البدر اوي، الاتجاهات النفسية نحو عمل المرأة السياسي والاجتماعي وعلاقتها بالتنشئة الأسرية، دار جرير، الأردن، 2013.
- 15- موسى عبد الرحيم حلس وناصر علي مهدي، دور وسائل الاعلام في تشكيل الوعي الاجتماعي لدى الشباب الفلسطيني، مجلة جامعة الأزهر، فلسطين، 2010.

¹ عبد الرزاق الدليبي، مرجع سابق، ص 93-99.

- 16- شعباني مالك، دور التلفزيون في التنشئة الاجتماعية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، بسكرة، 2012.
- 17- زروقي حليلة، تأثير الرسوم المتحركة على تنشئة الطفل، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربوي، ورقلة، 2016.
- 18- صريبي مسعودة، تأثير مشاهد العنف في أفلام الكارتون على سلوكيات الطفل ما بين 8-9 سنوات، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع الاتصال، الوادي، 2015.
- 19- طرابلسي أمينة، اعلانات القنوات العربية المتخصصة في برامج الأطفال، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم الاعلام والاتصال، قسنطينة، 2010.
- 20- كنيوة فاطمة، دور وسائل الاعلام في تنشئة الطفل "قناة تطوير الجنة أنموذجا"، مذكرة لنيل شهادة الماستر للعلوم الاسلامية، الوادي، 2015.
- 21- منصور كريمة، اتجاهات السينما الجزائرية في الألفية الثالثة، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في الفنون الدرامية، وهران، 2013.
- 22- نيفين محمد أبو هريبيد، دور وسائل الاعلام المحلية المسموعة والمرئية في التنشئة السياسية للشباب الفلسطيني في قطاع غزة، أطروحة لنيل شهادة الماجستير في العلوم السياسية، فلسطين، 2010.
- 23- شعباني مالك، دور الاذاعة المحلية في نشر الوعي الصحي لدى الطالب الجامعي، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التنمية، قسنطينة، 2006.
- 24- تيتي حنان- دور وسائل الاعلام في تفعيل قيم المواطنة لدى الرأي العام- مذكرة لنيل شهادة الماستر في العلوم السياسية والعلاقات الدولية- بسكرة- 2014.
- 25- ذهبية سيدهم، الأساليب الاقناعية في الصحافة المكتوبة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية، جامعة قسنطينة، 2005.
- 26- هيفاء سعد سلمان الرشيد، أثار التلفاز المباشر وغير المباشر على تنمية السلوك العدواني لدى الأطفال، وزارة التربية والتعليم، تبوك.
- 27- مروة عبد الرحمان محمد الطاهر، دور الاذاعات المتخصصة في نشر المعلومات، بحث مقدم لنيل درجة البكالوريوس في علوم المعلومات والمكتبات، الخرطوم، 2011.

دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الأساس بالولاية الشمالية بالسودان (الحلقتين الثانية والثالثة)

The Achievement Motivation of Basic School Pupils in the Sudan North State

د. فضل المولى عبد الرضي الشيخ/ جامعة الخرطوم ، السودان

أ. ازدهار الرفاعي عثمان العجيل/ الولاية الشمالية، تعليم المرحلة الثانوية وحدة الغابة، السودان

ملخص:

هدفت هذه الدراسة لفحص دافعية الإنجاز لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بالولاية الشمالية بالسودان ومقارنتها ببعض المؤشرات العالمية. أستخدم في هذه الدراسة منهج البحث الوصفي، وتمثل مجتمع الدراسة من تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بالولاية الشمالية من المستوى الرابع وحتى الثامن (الحلقتين الثانية والثالثة من تعليم الأساس). وقد تم اختيار عينة عشوائية بلغ حجمها 499 فرداً (250 تلميذ و 249 تلميذة)، طُبق عليها اختبار دافعية الانجاز السريع الذي أعده كل من Laynn, 1969، Smith, 1973.

وقد أسفر تحليل البيانات عن ارتفاع دافعية الانجاز لدى تلاميذ وتلميذات الولاية الشمالية مقارنة ببعض المؤشرات العالمية.

الكلمات المفتاحية: دافعية الانجاز، السودان الولاية الشمالية، تلاميذ التعليم الأساسي.

Abstract:

This study aim at investigation achievement motivation among Sudanese's north state basic school pupils and compare it with some international indicator. In this study descriptive methods was used, population of this study consist of all Sudanese's north state basic school pupils (males and females) at 4 level to 8 level (second and third stages). Sample of this study used by random sample method, and consist of 499 pupils (250 males, 249 females). The achievement motivation questionnaire, which structure by Laynn, 1969، Smith, 1973 was used to measure achievement motivation. Analyses reveal Sudanese's north state basic school pupils have high achievement motivation compare with international indicators.

Key words: achievement motivation, Sudanese's north state, basic school pupils.

مقدمة:

أجريت في السودان العديد من الدراسات والبحوث العلمية في مجال دافعية الانجاز (المحيسي، 1998¹؛ على، 2000²؛ موسى، 2001³؛ إبراهيم، 2002⁴؛ طه، 2003⁵؛ الطيب، 2008⁶؛ Abdalla, 2009⁷). وقد هدفت معظم هذه الدراسات والبحوث إلى فحص علاقة دافعية الإنجاز ببعض المتغيرات الأخرى نحو: تنظيم الوقت؛ الاتجاهات نحو مادة الرياضيات؛ التشجيع الأسري؛ سمة التدين؛ التوافق الدراسي؛ سمة القيادة... الخ. مما يشير إلى أن أغلب الدراسات السودانية حول دافعية الإنجاز هي دراسات علاقات متبادلة وفقاً لتصنيف (عاقل، 1988⁸؛ فان دالين، 2007⁹) - أكثر من الدراسات المسحية التي تسعى لتقييم الظاهرة النفسية موضع البحث. فبدلاً من السعي إلى تحديد مؤشرات نسبة الدافعية وسط المجتمع السوداني عامة أو فئات محددة مثل تلاميذ المدارس أو طلاب الجامعات، ومن ثم مقارنة وتقييم هذه السمة من أجل التخطيط المستقبلي، ومقارنة هذه المؤشرات بالمؤشرات العالمية وفقاً للدراسات عبر الثقافية.

وفي ضوء ما ذكر تظهر الحاجة إلى دراسات سودانية عبر ثقافية حول العديد من المتغيرات النفسية عامة ومتغير دافعية الإنجاز على وجه الخصوص إذا أن الدافعية عامة ودافعية الإنجاز خاصة تعتبر موضوعاً يرتبط جميع مجالات علم النفس تربوي أو مهني أم عسكري... الخ. وهذه الدراسة من أوائل الدراسات السودانية عبر الثقافية، تهدف لتقدير مستوى دافعية الإنجاز وسط شريحة تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بالولاية الشمالية بالسودان، ومن ثم مقارنة هذه متوسط دافعية الإنجاز لهم ببعض المؤشرات العالمية.

2:1 تعريف دافعية الإنجاز:

في أوائل القرن العشرين أصبحت الدوافع موضوعاً مهماً في علم النفس، ويُرجع ذلك إلى جهود عالم النفس وليم ماكدوجال (1908) McDougall الذي أطلق على الدوافع مصطلح "العرائز". بوصف الغريزة بأنها استعداد فطري نفسي

¹ المحيسي، محمد عثمان (1998). تنظيم الوقت وعلاقته بالقلق وبالدافع للإنجاز لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة مروى (سيكولوجية الوقت). رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، الخرطوم، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية.

² على، سلوى على محمد (2000). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات وتحصيلهم لها. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، الخرطوم، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية.

³ موسى، علوية مضوى حامد (2001). التشجيع الأسري الاجتماعي وعلاقته بالدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أم درمان. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، الخرطوم، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية

⁴ إبراهيم، أماني بابكر (200). سمة التدين وعلاقتها بمفهوم الذات والدافع للإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية غرب كردفان. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، الخرطوم، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية.

⁵ طه، مها يوسف (2003). دافعية الإنجاز لدى الأطفال الموهوبين بمدرسة القبس وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. بحث تكميلي مقدم لنيل درجة ماجستير التربية في علم النفس، الخرطوم، جامعة جوبا، كلية الآداب.

⁶ الطيب، هبة ميرغني (2008). دافعية الإنجاز وسمة القيادة لدى الأطفال الموهوبين بمرحلة الأساس ولاية الخرطوم (دراسة مقارنة)، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في علم النفس، الخرطوم، جامعة الخرطوم، كلية الآداب

⁷ Abdalla, Adil Ishag. (2009). Achievement Motivation among Students in Eastern Sudan: A Case Study of Kassala State

⁸ عاقل، فاخر (1988). أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية. بيروت، دار العلم للملايين.

⁹ فان دالين د. ب. (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (محمد نبيل نوفل، سلمان الخضر الشيخ، وطلعت منصور غريال، مترجمين)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

¹⁰ McDougall, W. (1908). An introduction to social psychology. London: Methuen.

جسمي يولد به الكائن الحي، ويوجهه كي يسلك على نحو ما، وذلك بأن يدرك المثير ثم يشعر بانفعال خاص به ثم يتزعج إلى القيام بتصرف أو فعل ملائم. وللغريزة ثلاث مكونات هي: مكون عقلي (إدراكي)، ومكون انفعالي (وجداني)، ومكون نزوعي (نفس حركي). ويظهر من ذلك أن الغريزة هي قوى مورثة عقلانية، تجبر السلوك على اتجاه معين، وهي تشكل بصورة جوهرية كل شيء يفعله الناس، أو يشعرون به أو يفكرون فيه. وقد تبين عديد من علماء النفس الأوائل وجهة نظر ماكدوجال هذه، ومن ثم حاولوا التعرف على الغرائز الخاصة المسئولة عن جميع الأفعال الإنسانية. وتضم قائمة ماكدوجال التي نشرها في عام 1908: حب الاستطلاع، النفور، العدوانية، تأكيد الذات، الهروب، تربية وتنشئة الطفل، التكاثر (التناسل)، الجوع، الاجتماعية، والتملك، والتركيب... وسرعان ما أصبح واضحاً عدم جدوى إطلاق مصطلح غريزة (أو دافع) على كل فعل، وإن ذلك لم يضيف أدنى شيء للفهم الحقيقي لسبب سلوك الكائنات الحية.

يعرف الفرماوي (2004)¹ الدافعية بأنها قوة داخلية تدفع الكائن الحي نحو نشاط ما لإشباع حاجة معينة يشعر بنقص فيها ناتج عن خلل في التوازن البيولوجي أو في التنظيم الذاتي. والدافعية تنشأ عن اختلال ما، إما في التوازن الجسدي أو في التنظيم الذاتي Self – regulation للإنسان، يدفع الكائن الحي داخلياً إلى إعادة التوازن، بهدف الوصول إلى الحالة العادية التي تجعله يسير في الحياة. والحاجات الدافعية Motivational Needs التي تدفع بالكائن الحي إلى السلوك، لها أربع مصادر هي: مصادر بيولوجية، أو مصادر معرفية، أو مصادر وجدانية، أو مصادر اجتماعية.

وعلى ما سبق أن الدوافع تعمل من خلال مصدرين مهمين، الأول: هو المصدر الداخلي في الكائن الحي، ويتمثل في الحالة الكيميائية أو العضوية الداخلية التي تعمل على استثارة الكائن الحي فتدفعه نحو سلوكيات يُشبع من خلالها حاجات بيولوجية... أما المصدر الثاني فينتج عن اختلال التنظيم الذاتي نتيجة لنقص حاجة من الحاجات النفسية أو الاجتماعية المتعلمة، مثل الحاجة إلى المعرفة، والحاجة للإنجاز والحاجة لتأكيد الذات... الخ التي توجه الإنسان فطرياً للاحتفاظ بمستوى معين من التناسق والتنظيم الذاتي.

وتوضح دافيوف (1983)² أن دافع الانجاز achievement motive ينشأ من الحاجة إلى السعي وراء التفوق، أو تحقيق الأهداف السامية، أو النجاح في المهام الصعبة، وهذا الدافع ليس ضرورياً بدرجة واضحة للاستمرار في الحياة، وليس له أصول فسيولوجية واضحة لدى الإنسان... ويكون الاهتمام مركز على المنافسة بين الأفراد. تؤكد دراسة Sagie, Elizur and Yamauchi (1996)³ التي أجريت وسط عينات من خمسة دول مختلفة، هي: الولايات المتحدة، هولندا، إسرائيل، هنغاريا، واليابان أن هناك ثلاثة مظاهر أساسية لتعريف دافع الإنجاز، هي: المكون السلوكي (إدراكي أو عاطفي أو نزوعي)، ونوع المجاهدة (يواجه نفسه أو يجاري الحلول إلى التحديات)، وإدراك وقت أداء المهمة (قبل ذلك، أثناء، أو بعد الأداء).

في بداية القرن العشرين أتجه تفسير علماء النفس للسلوك من منطلق مفهوم الغريزة، حيث المحرك للسلوك مجموعة من الغرائز البيولوجية أو النفسية، وحاول كل من تبني هذا الاتجاه أن يُعدد الغرائز التي تحرك سلوك الكائن الحي (الفرماوي، 2004)⁴. ومن ثم ظهرت النظريات في تفسير السلوك عامة والدافعية على وجه الخصوص.

¹ الفرماوي، حمدي على (2004). دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.

² دافيوف، لندا ل. (1983). مدخل علم النفس. (ط2). دار ماكجروهيل للنشر.

³ Sagie, A., Elizur, D., and Yamauchi, H. (1996). The structure and strength of achievement motivation: A cross-cultural comparison. Journal of Organizational Behavior Volume 17, Issue 5, pages 431–444, September 1996

⁴ الفرماوي، مرجع سابق.

1:2 نظريات دافعية الإنجاز:

تمثلت النظريات الكلاسيكية في نظرية الغريزة لماكدوجيل التي عبر عنها في كتابه "مقدمة في علم النفس الاجتماعي"¹، وتحليل الشخصية لسيجموند فرويد كما استعرضها (Finn and Lee 1972)². ونظريات الحاجات كما عند هنري موراي³ (1953) Murray، ونظرية إبراهيم ماسلو في هرم الحاجات Maslow ما في كتابه الدافعية والشخصية⁴ (1970) Maslow. وحديثاً ظهرت عدة نظريات في تفسير الدافعية، من أشهرها: نظرية المساواة والتوقع وتحديد الهدف؛ نظرية الحاجات الثلاث؛ ومنحى روبنس التكاملي، إضافة إلى منحى العزو في الانجاز.

تتمثل أفكار نظرية المساواة Equity theory التي قدمها آدمز⁵ (1963) Adams عام 1963 في ميل الفرد إلى مقارنة نفسه بغيره في المحيط الاجتماعي ... فإدراك الفرد لمدى المساواة يدفعه إلى سلوك ما يختلف باختلاف هذا الإدراك، فعندما يدرك الفرد عدم المساواة السالب بينه وبين آخر يحدث له نوع من التنافر المسبب للتوتر الذي يدفع إلى استجابة ما تتمثل في محاولة تعديل أو تغيير المدخلات، أو توجه معرفي خاص بالمدخلات والعائد. أما نظرية التوقع Expectancy theory التي قدمها فروم⁶ Vroom أفكارها عام 1964، هي نظرية تعالج ما يترتب على توقعات الإنسان لنتائج سلوكه كعامل ودافع مهم في توجه أو عدم توجه الإنسان للسلوك، وللتوقع وفق هذه النظرية ثلاثة مكونات مهمة، هي: الاحتمال (توقع)، حيث يعتقد الفرد أن بذله للمجهود في المهمة يقود إلى ناتج أفضل؛ الارتباطات (إجراءات)، حيث يعتقد الفرد أن أداء معيناً سوف يؤدي به إلى ناتج معين؛ والتقدير (المماثلة Valence) الذي يحدث عندما يدرك الفرد أنه بقدر مستوى العمل يكون الناتج. وفي ضوء هذه النظرية يمكن القول: أن الدافعية، هي وظيفة (دالة): إدراك الفرد للعلاقة بين المجهود ومستوى الأداء المرغوب فيه* وتناول الفرد لأداء معين حتى يؤدي إلى ناتج معين* إدراك الفرد للعلاقة بين مستوى الأداء والمنتج (المخرجات).

أما نظرية تحديد الهدف Goal Setting والتي خرج بها ميلر Miller وزملاؤه عام 1960⁷، .. تدور حول تحديد الفرد للهدف باعتباره محدداً للأداء، فإذا كانت الأهداف المحددة مُتَحَدِّية، ويمكن الوصول إليها، وتلقى قبولاً لدى الفرد، فإن ذلك يدفعه إلى مستوى مرتفع من النشاط، بالمقارنة بالأهداف غير المتحدية أو العائمة، والتي تتعدى إمكانيات الفرد، تلك التي لا تدفعه إلى نشاط فعال. ولقد ظهرت المحاولات التي تهدف إلى إيجاد تفسير تكاملي بناء على أفكار النظريات الثلاث متمركزة حول الدافعية كعامل مشترك ... وتدور أفكار النظريات الثلاث حول اعتبار الدافعية تكويناً معرفياً متمثلاً في التوقع والمساواة وتحديد الهدف.

ومن النظريات التي تعرضت لدافعية الإنجاز نظرية الحاجات الثلاث Three needs theory. وقد عرض شارما⁸ (2002) Sharma نظرية الحاجات الثلاث تلك الحاجات التي أطلق عليها ماكلياند عام 1961 حاجات المجتمع المنجز

¹ McDougall, W. (1908). Op. Cit.

² Finn, F. H. and Lee, S. M. (1972), Salary Equity: Its determination, analysis, and correlates. Journal of Applied Psychology, 56, 283 – 292.

³ Murray, H. A. and Clydem K. (1953). Personality in Nature, Society and Culture. New York: Knopf.

⁴ Maslow, A. H. (1970). Motivation and Personality (2nd ed. Rev.). New York, NY: Harper and Row.

⁵ Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, 422 – 436.

⁶ Vroom, V. H. (1964). Work and Motivation, Oxford, England: Wiley.

⁷ Miller, G. A., Galanter, E. and Pribram, K. H. (1960). Plans and the Structure of Behavior. New York Holt.

⁸ Sharma, Subhash (2002). Corporate Rishi model of leadership: An Indian model for corporate development and ethical leadership (pp. 291-296).

Achievement Society، وهي: أولاً: الحاجة إلى الإنجاز Need for achievement، وأبعادها: المسؤولية الشخصية؛ التغذية المرتدة؛ والمخاطر المحسوبة Moderate risk. ثانياً: الحاجة إلى القوة، وبعادها يتمثلان في: التأثير Influence، أي ميل الإنسان إلى التأثير النفسي في حياة ومواقف الآخرين واتجاههم نحوه؛ والتنافسية Competitive، أي ميل الإنسان إلى منافسة غيره، والحصول على مكانة أكثر تميزاً وأكثر فاعلية. ثالثاً: الحاجة إلى التواد Need for affiliation، وهي تحوي بعدين هما: القبول والصدقة Acceptance and friendship؛ والتعاون، أي الميل إلى التعاون والمشاركة والتمركز حول أهداف الجماعة.

ويعرض روبنس¹ (2001) Robbins لمنحى تكاملي يتخذ اتجاهاً أكثر شمولاً من أجل تفسير السلوك التنظيمي Organizational behavior حيث وأوضح تأثير نظريات التوقع والمساواة وتحديد الهدف، نظرية الحاجات الثلاث في مكان العمل والمهنة، ثم جمع هذه النظريات في منحى تكاملي. فإذا سارت هذه العلاقات متناسقة أدت إلى سلوك تنظيمي جيد. وأيضاً يوضح "روبنس" دور القدرة وفرصة الأداء Opportunity to perform أي توافر فرصة للعامل في تحقيق الأداء المطلوب للمهمة... ومعنى ذلك أن الدافعية تنشط وتستثار في ضوء القدرة والفرصة للأداء، والأداء نفسه يحدد في ضوء قدرة العامل الملائمة للمهمة التي يقوم بها.

وثمة صورة أخرى من صور النظريات التكاملية تتضح في تناول مسببات العزو في الإنجاز، وهذه المسببات مُشتقة من تكاملٍ تفسيري لنظريتين، هما: نظرية موضع الضبط Local of control التي خرج بها "روتر" Rotter عام 1966²، ونظرية العزو Attribution، التي ساقها "وينر" Weiner عام 1972³. فموضع الضبط يحدد مصدرين للضبط في السلوك، إما مصدراً داخلياً Internal Locus of Control، أو مصدراً خارجياً External Locus of Control، فالفرد المتصف بالضبط الداخلي نراه مهيئاً لتحمل المسؤولية فيعزو نجاحه أو فشله في المهمة إلى عوامل داخلية، ذلك على العكس من فرد آخر يعزو نتائج فشله أو نجاحه إلى عوامل خارجية عنه، ولا شك أن أفكار هذه النظرية قد أعطت بعداً جديداً لدافعية السلوك. أما نظرية العزو Attribution عند "وينر" فقد أتت بعوامل للنجاح أو الفشل منتمية إلى مجالات مستقلة، فالفرد يعزو سلوكه إلى عوامل داخلية من قبل القدرة أو المجهود، ويعزو مسببات نجاحه أو فشله إلى عوامل خارجية أحياناً من قبيل الحظ وصعوبة المهمة. والنظرية على هذا النحو تُعد مكملة لنظرية موضع الضبط وتجمع بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي مؤثرات على دافعية الإنجاز:

تذكر دافيدوف (1983)⁴ "من الوجهة التقليدية يقدر الأمريكيون الانجاز المرتفع، فإن يكون ترتيب الفرد هو الأول هي إنجازات لها قيمتها في المجتمع الأمريكي، وغالباً ما يصاحب الانجاز في أمريكا مكافأة مادية "الأرباح المالية، النفوذ، والمركز

¹ Robbins, S. (2001). Organizational Behavior. Prentic Hall international.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80. [Whole No. 609].

²Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80. [Whole No. 609].

³Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1972). Perceiving the causes of success and failure. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E.

⁴ دافيدوف، مرجع سابق.

الاجتماعي المرموق، ونتيجة لذلك يتكون لدى كثير من الأطفال الأمريكيين حاجات قوية للإنجاز. وقد تتأثر دافعية الانجاز بالميل إلى السعي وراء التمكن وتحقيق الإمكانيات والاستعدادات.

وضعية الإنسان بما تتصف به من وضع اقتصادي وثقافي واجتماعي وسياسي.. الخ، تولد توتراً نفسياً يتمثل في وسم مجتمع بخصائص معرفية ووجدانية وانفعالية خاصة، فبعض المجتمعات أو الثقافات تركز على الانجاز الشخصي وتضعه في موقع رئيسي داخل تركيب من الاتجاهات والقيم المترابطة فيما بينها، في حين أن بعض المجتمعات أو الثقافات الأخرى قد تنظر إلى الأشخاص ذوي الإنجاز العالي بعين الشك وتعتبرهم بمثابة مصادر لتهديد تضامن الجماعة ومقتضيات الولاء لها. ومن الطبيعي أن تكون للأهمية التي توليها قيم ثقافة من الثقافات لأي من الحاجة إلى الإنجاز أو الحاجة إلى التواد تأثير مهم على الكيفية التي يدرك بها أعضاء الثقافة أنفسهم وبيئتهم. والمعروف أن هناك مدى هائل من التغيرات التي تختلف باختلاف الثقافات الإنسانية.

وتأكيداً على ما سبق يشير قطامي وعدس (2002)¹ إلى أن دافعية الانجاز على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية. وفي مجال التحصيل الدراسي، فقد أشارت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل في البيت، أما من تميزوا بدافعية منخفضة فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية لديهم. كما تشمل الثقافة أيضاً الديانة التي تسود فيها فتأثيرها يرتبط ارتباطاً قوياً بدافعية أفرادها للإنجاز ويتضح ذلك من خلال تباين الديانات السائدة بمختلف الثقافات عبر مختلف العصور ومقتضيات النظام القيمي الذي يجتمع حوله مجموعة من أفراد تمثل ثقافة معينة، وقد أكد ذلك دويدار (1991)² أن هذا النظام هو الذي يقود الفرد ويوجهه ممثل في دافعية الإنجاز حيث تمثل القيم معتقدات ثابتة نسبياً تعكس تفضيلاً شخصياً أو اجتماعياً، وتعتبر محركات لتوجيه سلوك الفرد في سعيه نحو الأهداف العامة في حياته. ويتأكد ذلك من خلال ملاحظة الدين الإسلامي وعمله على تنمية دافعية الإنجاز.

¹ قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن (2002). علم النفس التربوي. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

² دويدار، عبد الفتاح (1991) العوامل المحددة لدافعية الانجاز في ضوء بعض المتغيرات لدى الموظفين والموظفات في المجتمع المصري- دراسة عاملية مقارنة. مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.

تفترض بعض الدراسات¹ Lee (1996) أن هناك اختلاف في دافعية الانجاز تبعاً لاختلاف الثقافات السائدة في المجتمع، وقد عولت معظم هذه الدراسات على تصنيف المجتمعات إلى فردية الثقافة أم جماعية² Gough (1964), Sagie, Sunita (2011)⁶, Salili (1996)⁵, Elizur, and Yamauchi (1996)³, Lee(1996)⁴,

وقد أجرى⁷ Ray (1979) دراسة بهدف تطوير مقياس دافعية الانجاز السريع 14 بنداً وفحص صدق المقياس في أستراليا وبريطانيا واسكتلندا، وجنوب أفريقيا. في سبع عينات من سدن ولندن وغلاسكو وجوهانسبيرغ. كشفت معايير المقياس وسط عامة سكان هذه البلدان الأربعة أن الإنجليز، واسكتلنديون، وأستراليون متماثلين المستويات في دافعية الإنجاز، أما سكان جنوب أفريقيا أحرزوا درجات أعلى من البلدان الثلاثة. وفي الدراسة التي قام بها Sagie, Elizur, and Yamauchi (1996)⁸ وسط عينات من خمسة بلدان، هي: الولايات المتحدة، هولندا، إسرائيل، هنغاريا، واليابان، من عينة بلغ حجمها 1868 فرداً، دعمت النتائج فرضية أن المجتمعات ذات الثقافة الفردية (individualistic culture) (الولايات المتحدة الأمريكية) أعلى دافعية للإنجاز من المجتمعات ذات الثقافة الجماعية (collectivistic societies) (اليابان، وهنغاريا).

أما دراسة⁹ Lee (1996) التي هدفت إلى اختبار نظرية العزو للدافعية The attribution theory of motivation عبر ثقافية، قارنت الأداء ونمط العزو السببي في تعلم حقيقي لدى مجموعتين ثقافيتين (كندية وكورية) في إطار الثقافة الجماعية مقابل الفردية. بلغ حجم العينة (120) فرداً مناصفة بين الكنديين والكوريين، لم ظهرت فروق في دافعية الإنجاز بين الثقافتين. بينما دراسة¹⁰ Salili (1996) التي هدفت لفحص اختلاف الثقافة في دافعية الإنجاز، تكونت عينة الدراسة من 764 طالب وطالبة من مدارس عليا بريطانيين وصينيين، باستخدام اختبار تفهم الموضوع لقياس الحاجة إلى دافعية الانجاز، أظهرت الدراسة أن الصينيين أعلى دافعية للإنجاز من البريطانيين.

¹ Lee, H. (1996). Comparison of Candian and Korean preadolescent's attribution patterns affecting inductive rule learning.

² Goughm H. G. (1964). A cross cultural of achievement motivation. Journal of Applied Psychologym Vol 48 (3)m Jun 1964, 191 – 196.

³ Sagie,A., Elizur, D., and Yamauchi, H. (1996).Op. Cit

⁴ Lee (1996). Op. Cit.

⁵ Salili, F. (1996). Achievement Motivation: a cross-cultural comparison of British and Chinese student. Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 16(3), 271-279.

⁶Sunita, M. (2011). Achievement motivation, Acculturation, and Gender, as Predictors of Psychological Wellbeing in Asian Indian Students in the U.S.Allant international university, San Francisco Bay, 2011, pages; 34671-78.

⁷ Ray, J.J. (1975). Behavior inventory to measure achievement motivation . J. of Social and Clinical Psychology, 1973, 12, 137 – 143.

⁸ Sagie, Elizur, and Yamauchi (1996). Op. Cit.

Lee, H. (1996). Comparison of Candian and Korean preadolescent's attribution patterns affecting inductive rule learning. ⁹

¹⁰ Salili (1996). Op. Cit.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

أُتبع في هذه الدراسة إجراءات المنهج الوصفي ، الذي يهدف إلي فهم الحاضر من أجل توجيه المستقبل (أبو علام، 2006)¹، وتقع هذه الدراسة تحت نوعين من أنواع الدراسات الوصفية هما: الدراسات المسحية والدارسات العلية المقارنة علي حسب تصنيف (فان دالين، 2007²؛ عاقل، 1988³؛ عطيفة، 2004⁴).

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع هذه الدراسة من تلاميذ وتلميذات الحلقتين الثانية والثالثة من مدارس مرحلة الأساس بالولاية الشمالية ، ويمكن تحديد هذا المجتمع من خلال النقاط التالية:

1. من حيث المستوى الدراسي ينحصر مجتمع هذه الدراسة في طلبة الحلقتين الثانية والثالثة أي من المستوى الدراسي الرابع وحتى الثامن.
2. أما من حيث النوع فيشمل مجتمع هذه الدراسة في تلاميذ المرحلة الأساسية ذكوراً وإناثاً.
3. من حيث البيئة الجغرافية والإدارية يتمثل مجتمع هذه الدراسة في طلبة الولاية الشمالية التي حضرته دنقلا.

عينة الدراسة:

تم باختيار عينة هذه الدراسة بعدة مراحل، أولاً حصرت محليات الولاية الشمالية ومن ثم اختيرت عينة عشوائية منها، فوقع الاختيار علي محلية الدبة التي تضم ثلاث وحدات، هي وحدة الدبة، ووحدة التضامن، ووحدة الغابة الإدارية. ومن ثم تم اختيار وحدة الغابة عشوائياً، ومن ثم تم اختيار عينات عشوائية من تلاميذ مدارس وحدة الغابة. وعليه يظهر أن العينة اختير بالطريقة العنقودية، وفقاً لتصنيف (أبو علام، 2006)⁵.

بلغ حجم عينة الدراسة 499 تلميذاً وتلميذة (250 ذكراً، و249 أنثى)، والجدول التالي يوضح عدد أفراد العينة وفقاً للمدارس والمستويات الدراسية.

¹ أبو علام، رجاء محمود (2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة: دار النشر للجامعات.

² فان، دالين (2007)، مرجع سابق.

³ فاخر، عاقل (1988)، مرجع سابق.

⁴ عطيفة، حمدي أبو الفتوح (200). منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، القاهرة: دار النشر للجامعات.

⁵ أبو علام، رجاء محمود (2006). مرجع سابق.

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمدرسة والمستوى الدراسي

النوع	المدرسة	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	المجموع
ذكور	الغابة جنوب بنين	12	12	12	13	13	62
	ودياب بنين	12	11	12	12	12	59
	غرب دنقلا بحري بنين	12	14	12	13	13	64
	الباجا المختلطة	4	4	4	3	4	19
	أبو عكاز المختلطة	5	4	4	5	-	19
	أبو قسي المختلطة	5	5	5	5	7	27
	المجموع	50	50	50	50	50	250
إناث	الحاج عبد الحفيظ بنات	12	12	12	12	14	62
	ودياب بنات	12	11	12	11	14	61
	غرب دنقلا بحري بنات	15	12	12	14	14	67
	الباجا المختلطة	1	4	3	3	5	16
	أبو عكاز المختلطة	5	6	5	5	-	21
	أبو قسي المختلطة	5	5	5	5	3	23
	المجموع	50	50	49	50	50	249
مج	100	100	99	100	100	499	

أداة القياس

لتقدير وقياس مستوى دافعية الإنجاز تم الاعتماد على مقياس دافعية الإنجاز السريع إلى أعد كل من Laynn, Smith, 1973, 1969، وقد قام بتطويره Ray عام 1979¹م. ويتكون المقياس من 14 عبارة منها 7 عبارات موجبة وهي: 1، 3، 4،

¹ Ray, J.J. (1979). Op. Cit.

7، 11، 12، 13، 14. والأخرى سالبة. ولهذا المقياس درجة عالية في الصدق والثبات جعلت استخدامه كبيراً في البحوث والدراسات النفسية عبر الثقافية. ولذا تُرجم المقياس إلى اللغة العربية ومن ثم تم تبسيط المقياس ليناسب عينة المدارس بالولاية الشمالية.

وقد عُرض المقياس علي مجموعة من المحكمين¹ لإبداء رأيهم في مدى صلاحية المقياس، فأقر جميع المحكمين بأن المقياس صالح لقياس دافعية الانجاز لتلاميذ مرحلة الأساس. وللتعرف علي صدق المقياس وثباته في مجتمع الدراسة أُخِدت عينة عشوائية من طلبة المدارس بلغ حجمها 50 تلميذاً وتلميذة مناصفة بين الذكور والإناث، وقد اختيرت بواقع 5 تلاميذ و5 تلميذات لكل مستوى دراسي علي حدة. وقد أُعتمد علي إجراءات معامل الاتساق الداخلي إضافة إلي الثبات وفقاً لطريقة ألفا لكرونباخ.

وللتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس حُسب معامل الارتباط الخطي لبيرسون بين درجات كل بند علي حدة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم 2) معاملات ارتباط درجات البنود بالدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز

م	م	م	م	م	م	م	م	م	م
1	.430**	4	.487**	7	.404**	10	.368**	13	.299*
2	.529**	5	.425**	8	.392**	11	.331*	14	.432**
3	.572**	6	.515**	9	.264	12	.393**		

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

ومن خلال الجدول أعلاه يتضح أن العلاقة الإرتباطية بين جميع بنود الاختبار والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية. أما لحساب معامل ثبات المقياس دافعية الانجاز أُستخدمت طريقة ألفا لكرونباخ، فأظهرت الطريقة أن معامل ثبات المقياس يمثل 0.67 وهي نسبة تؤكد علي أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية. ووفقاً لمؤشرات الصدق والثبات تؤكد الباحثان صلاحية المقياس لقياس دافعية الانجاز في مجتمع الدراسة.

التحليل الإحصائي:

لتحليل بيانات هذه الدراسة تم الاعتماد علي اختبار "ت" المجموعة واحدة.

أسماء الأساتذة الذين قاموا بتحكيم مقياس دافعية الانجاز¹

1. د. أيمن محمد طه عبد العزيز. أستاذ مساعد، جامعة الخرطوم - قسم علم النفس التربوي،
2. أ. خالدة محمود، محاضر جامعة الخرطوم - قسم علم النفس التربوي
3. د. علي يحيى، أستاذ مشارك، جامعة الخرطوم - قسم علم النفس التربوي.
4. د. عفاف عباس قدهم، أستاذ مساعد، جامعة الخرطوم - قسم علم النفس التربوي،
5. د. هدي فضل الله أستاذ مساعد، جامعة الخرطوم - قسم التربية الخاصة.

النتائج:

ينص الفرض الأساسي للدراسة أن دافعية الإنجاز لدى طلبة الولاية الشمالية متدنية مقارنة ببعض المتوسطات العالمية. ولاختبار صحة الفرض ومقارنة دافعية الانجاز لدى تلاميذ وتلميذات الولاية الشمالية في اختبار دافعية الانجاز بالمؤشرات العالمية أُستخدِم اختبار "ت" لمجموعة واحدة، والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

قيمة "ت" لمجموعة واحدة للفرق بين متوسط الدافعية في الولاية الشمالية

الاستنتاج	القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة المحكية	الانحراف	المتوسط	ن
توجد فروق	.000	498	14.458	31.33	4.305	34.14	499
توجد فروق	.000	498	8.688	32.45			
توجد فروق	.000	498	13.892	31.44			

ومن الجدول أعلاه يظهر أن قيمة "ت" للفرق بين متوسط تلاميذ وتلميذات الولاية الشمالية في مياس دافعية الإنجاز (34.14) والمؤشرات العالمية، هي 14.458، 8.688، و13.892 بالنسبة لكل من إسكوتلندا، وبريطانيا، وأستراليا.

المناقشة:

أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية أن دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الحلقة الثانية والثالثة بمدارس مرحلة التعليم الأساسي بالولاية الشمالية أعلى إنجازاً مقارنة ببعض المؤشرات العالمية كما في إسكوتلندا وبريطانيا وأستراليا.

وتتطابق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة طه (2003)¹ التي أشارت إلى أن الأطفال الموهوبين بمدارس القبس – بالسودان-مرتفعي الدافعية، ونتائج دراسة² Abdallah(2009) إلى أن طلاب شرق السودان أحرزوا مستوى عالي على مقياس دافعية الإنجاز. ومن حيث المقارنات الثقافية تؤكد هذه الدراسة نتائج دراسات³ Ray (1979) التي أشارت إلى أن عينة جنوب أفريقيا أعلى دافعية للإنجاز، ودراسة⁴ Salili (1996) التي أظهرت أن الثقافة الجمعية أعلى دافعية من أفراد الثقافة الفردية. بينما تعارض نتائج دراسة⁵ Sagie, Elizur, and Yamauchi (1996) التي أظهرت أن الثقافة الفردية تسود فيها دافعية الإنجاز بدرجة أعلى من الثقافة الجمعية، ودراسة⁶ Lee (1996) التي لم تظهر فروق بين الثقافتين الفردية والجمعية كما عند الكوريين والكنديين.

¹ طه (2003)، مرجع سابق.

² Abdallah(2009), Op. Cit.

³ Ray, J.J. (1979). Op. Cit.

⁴ Salili, (1996). Op. Cit.

⁵ Sagie, Elizur, and Yamauchi (1996). Op. Cit.

⁶ Lee (1996). Op. Cit.

وقد يكون أفراد الثقافة الجمعية أعلى دافعية للإنجاز من ذوي الثقافة الفردية، وفقاً لنظريات الدافعية الحديثة، فنظرية المساواة والتوقع، وتحديد الأهداف جميعها تشير إلى ميل الفرد إلى مقارنة نفسه بغيره في المحيط الاجتماعي، وعند إدراك الفرد مدى المساواة يدفعه إلى سلوك ما، ولعل تجانس المجتمعات الجمعية عامة وتلاميذ مرحلة الأساس بالسودان خاصة وبالولاية الشمالية على وجه الخصوص، وعدم وجود فروق طبقية كبيرة، إضافة إلى التكافل وتماسك الاجتماعي، تسهم في إدراك الأطفال للمساواة في المجتمع، كما أن التوقع الناتج عن التفوق الأكاديمي أو مخرجات التعليم بصورة عامة من دخول الجامعات والتخرج بدرجات وظيفية عالية ومهن مرغوبة إجتماعية مثل الطب والهندسة والمختبرات والاقتصاد والقانون... الخ يحفز إلى الإنجاز مما يعمل على رفع دافعية الإنجاز عند هؤلاء الأفراد بصورة عامة. ومن خلال نظرية تحديد الهدف أن الأهداف المحددة والمتحدة ويمكن الوصول إليها ترفع من النشاط، ويظهر أن تحديد الأهداف في الثقافات الجمعية تحدد من قبل الأسرة عامة أو من الوالدة على وجه الخصوص حيث تعبر عن أهداف ابنها أو بنتها من خلال اسمه بالدكتور أو المهندس.. الخ، مما يعزز الدافعية لدي التلاميذ في المجتمعات الجمعية مقارنة بالمجتمعات الفردية التي لا تسهم في تحديد أهداف الآخرين مهما كانت صلة القرابة بالتلاميذ أو الطلاب في تحديد أهدافهم.

وقد يكون أفراد الثقافة الجماعية عامة وثقافة بلدان العالم الثالث وما يرتبط بها من قهر مؤسسات تعليمية وثقافية واجتماعية وسياسية، مصدر خصب لعالم القوة ومتطلبات الاقتدار، فهذا العالم وفقاً لحجازي (2006)¹ في حاجة إلى الكفاءة النفسية المتمثلة في مقومات الصحة النفسية، والكفاءة المعرفية المتمثلة في بناء الاقتدار الذي يقوم على المعرفة راهناً في المستقبل المنظور، والكفاءة المهنية، والكفاءة الاجتماعية. وجميع هذه الكفاءات ترتبط للمجتمع السوداني بالتطور الدراسي، حيث يسهم التعليم والتطور فيه في الكفاءات النفسية والمهنية والمعرفية وفي الذكاء الاجتماعي.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً المراجع العربية:

1. إبراهيم، أماني بابكر (200). سمة التدين وعلاقتها بمفهوم الذات والدافع للإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية غرب كردفان. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، الخرطوم، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية.
2. أبو علام، رجاء محمود (2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة: دار النشر للجامعات.
3. حجازي، مصطفى (2006). الإنسان المهدور دراسة تحليلية نفسية اجتماعية. المركز الثقافي العربي، بيروت.
4. دافيدوف، لندال. (1983). مدخل علم النفس. (ط2). دار ماكجروهيل للنشر.
5. دويدرا، عبد الفتاح (1991) العوامل المحددة لدافعية الانجاز في ضوء بعض المتغيرات لدي الموظفين والموظفات في المجتمع المصري- دراسة عاملية مقارنة. مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.
6. طه، مها يوسف (2003). دافعية الانجاز لدى الأطفال الموهوبين بمدرسة القبس وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة ماجستير التربية في علم النفس، الخرطوم، جامعة جوبا، كلية الآداب.

¹ حجازي، مصطفى (2006). الإنسان المهدور دراسة تحليلية نفسية اجتماعية. المركز الثقافي العربي، بيروت.

7. الطيب، هبة ميرغنى (2008). دافعية الانجاز وسمة القيادة لدى الأطفال الموهوبين بمرحلة الأساس ولاية الخرطوم (دراسة مقارنة)، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في علم النفس، الخرطوم، جامعة الخرطوم، كلية الآداب.
8. عاقل، فاخر (1988). أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية. بيروت، دار العلم للملايين.
9. عطيفة، حمدي أبو الفتوح (200). منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، القاهرة: دار النشر للجامعات.
10. على، سلوى على محمد (2000). دافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات وتحصيلهم لها. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، الخرطوم، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية.
11. فان دالين د. ب. (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (محمد نبيل نوفل، سلمان الخضر الشيخ، وطلعت منصور غبريال، مترجمين)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
12. الفرماوي، حمدي على (2004). دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
13. قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن (2002). علم النفس التربوي. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
14. المحيسي، محمد عثمان (1998). تنظيم الوقت وعلاقته بالقلق وبالذافع للإنجاز لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة مروى (سيكولوجية الوقت). رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، الخرطوم، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية.
15. موسى، علوية مضوى حامد (2001). التشجيع الأسري الاجتماعي وعلاقته بالذافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أم درمان. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، الخرطوم، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية.

ثانياً المراجع الأجنبية :

1. Abdalla, Adil Ishag.(2009). Achievement Motivation among Students in Eastern Sudan: A Case Study of Kassala State.
2. Adams, J.S.(1965). Inequity in social exchange. Adv. Exp. Soc. Psychol. 62:335-343.
3. Anastasi, A. (1982).Psychological testing (4thed.) New York: Macmillan Publishing Co., Inc...
4. Finn, F. H. and Lee, S. M. (1972), Salary Equity: Its determination, analysis, and correlates. Journal of Applied Psychology, 56, 283 – 292.
5. Goughm H. G. (1964). A cross cultural of achievement motivation. Journal of Applied Psychology Vol 48 (3)m Jun 1964, 191 – 196.
6. lee, H. (1996). Comparison of Candian and Korean preadolescent's attribution patterns affecting inductive rule learning.
7. Lynn, R. (1969). An achievement motivation questionnaire. British Journal of Psychology, 1969, 60, 29 – S34.

8. Maslow, A. (1975). *Motivation and Personality*. New York, Harper and Row.
9. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed. Rev.). New York. NY: Harper and Row.
10. McDougall, W. (1908). *An introduction to social psychology*. London: Methuen.
11. Murray, H. (1953). *Explorations in Personality*. Oxford university, university press.
12. Murray, H. A. and Clydem K. (1953). *Personality in Nature, Society and Culture*. New York: Knopf.
13. Ray, J.J. (1975). Behavior inventory to measure achievement motivation . *J. of Social and Clinical Psychology*, 1973, 12, 137 – 143.
14. Ray, J.J. (1979). A quick measure of achievement motivation—validated in Australia and reliable in Britain and South Africa *Australian Psychologist*, Volume 14, Issue 3, 1979.
15. Robbins, S. (2001). *Organizational Behavior*. Prentic Hall international.
16. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80. [Whole No. 609.]
17. Sagie, A., Elizur, D., and Yamauchi, H. (1996). The structure and strength of achievement motivation: A cross-cultural comparison. *Journal of Organizational Behavior* Volume 17, Issue 5, pages 431–444, September 1996.
18. Salili, F. (1996). Achievement Motivation: a cross-cultural comparison of British and Chinese student. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 16(3), 271-279.
19. Sharma, Subhash (2002). Corporate Rishi model of leadership: An Indian model for corporate development and ethical leadership (pp. 291-296).
20. Sunita, M. (2011). Achievement motivation, Acculturation, and Gender, as Predictors of Psychological Wellbeing in Asian Indian Students in the U.S. Allant international university, San Francisco Bay, 2011, pages; 34671-78.
21. Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1972). Perceiving the causes of success and failure. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E.
22. Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422 – 436.
23. Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*, Oxford, England: Wiley.
24. Miller, G. A., Galanter, E. and Pribram, K. H. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New York Holt.

التواصل الجسدي ومدخل التأثير التربوي، تموقع المدرس بين الحركية والمكتبية : نحو مكتب بدون مقعد

Physical communication and introduction to educational influence:

Learners position between movement and passivity

-For office without a seat-

د.أيوب مهراز/أستاذ التاريخ والجغرافيا ثانوية محمود درويش، الصويرة، المغرب
د.كريم العرجاوي/جامعة القاضي عياض كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مراكش، المغرب

Abstract:

This attempt falls within educational resources which deal with educational Communication in general and physical communication more specifically: which is considered a domain which the academy crew search has not dealt with as much as it dealt with its verbal counterpart. In this context theory of situational communication appeared as a type of nonverbal communication which receives huge importance due to the real chances that it allows for the class group to be integrated homogene. It also plays a huge role in motivation to Learners and improve in there focus level and their desire to active participation in constructing knowledge we considered situational communication one of the necessary conditions to improve the profission and build an active and dynamic teacher instead of a passive one. From this framing this attempt tries to answer the following questions: what is the context of this theory? what are the means to educationally assimilate it didactaly in the Moroccan School in both the rural and urban areas?.

Keywords: Physical communication – Positionnement - The Student – Teacher

ملخص:

تندرج هذه المحاولة ضمن البحوث التربوية التي تعنى بالتواصل التربوي بشكل عام، والتواصل الجسدي بشكل خاص، باعتباره مبحثا لم توغل فيه معاول البحث الأكاديمي مقارنة بنظيره اللفظي. في هذا السياق برزت نظرية "التواصل التموقعي"، كشكل من أشكال التواصل غير اللفظي، والذي يحظى بأهمية كبيرة لما يتيح من فرص حقيقية لاندماج وانسجام جماعة القسم، وكذلك تحفيز المتعلمين وزيادة مستوى تركيزهم وانتباههم ورغبتهم في المشاركة الفعالة والمسؤولة في بناء التعلّيمات، الشيء الذي يمكن من خلاله اعتبار التموقعية أحد الشروط الضرورية لتطوير المهنة وصناعة المدرس الدينامي بدل المدرس الجامد. انطلاقا من هذا التأطير تسعى هذه المساهمة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية: ما سياق هذه النظرية؟ وما سبل استيعابها التربوي وأجراتها الديدانكتيكية في المدرسة المغربية بوسطها الحضري والقروي؟.

الكلمات المفتاحية: التواصل الجسدي _ التموقعية _ المدرس _ التلميذ

مقدمة

تأتي هذه المساهمة في سياق تربوي واجتماعي متحول تشهده منظومة التربية والتكوين بالمغرب، تحوّل يسمه هاجس المهنة والرغبة في الارتقاء بالمدرسة وتطويرها وضمان مواكبتها لمستجدات الانتاج المعرفي والعلمي الدوليين. ولتحقيق هذا المسعى، بادر العديد من الباحثين والمفكرين في حقل التربية والتعليم والتكوين (بشكل جماعي أو فردي/رسمي أو خاص)، بالانفتاح على أهم انتاجات الفلسفة وسيكوسوسيولوجيا التربية وديدانكتيكاها، عن طريق البحث النظري والميداني والتأليف والترجمة وتجريب التطبيقات، وأجرات المفاهيم الجديدة ذات الصلة على أرض الواقع، ودراسة مدى انسجامها مع خصوصيات المدرسة والإنسان المغربيين.

في هذا السياق، ونظرا لأهمية التواصل في الفعل التربوي، حاولنا الانفتاح على أهم ما جادت به المدارس الغربية في علوم التواصل، وأهم سبل تكييف هذه الانتاجات مع سيرورة تطور مؤسسة إنتاج القيم على الصعيد المحلي.

وقع الاختيار على نموذج التواصل غير اللفظي، باعتباره مبحث لم توغل فيه معاول البحث الأكاديمي المغربي مقارنة بنظيره اللفظي، وهو ما أتاح الفرصة للاطلاع على صنوف جديدة، يتم تجربتها في عدد كبير من محركات البحث والميادين الحياتية التي يكون شريان التواصل عصبها. من هذه الصنوف، نظرية "التواصل التموقعي". فما سياق هذه النظرية؟ وما سبل استيعابها التربوي وأجراتها الديدانكتيكية في المدرسة المغربية بوسطها الحضري والقروي؟.

سياق رصد الظاهرة:

في إطار تتبعنا للسياقات المواكبة للعملية التعليمية-التعليمية، وتديرنا لفضائها (الفصل الدراسي)، اتضح لنا أن التواصل التربوي غير اللفظي يحتل مكانة مهمة في بعث الحياة الفصلية، تلك الروح المفعمة بالحياة، وبالجدية، وبالتحصيل الجيد.

ومما لا شك فيه أن لكل ظاهرة سياقاً يوطرها ويبرز معالمها، ويؤشر عن جذورها. لذلك فاكشاف أهمية "التموقع" في الفصول الدراسية، جاء نتيجة عدة ملاحظات مباشرة وموجّهة، شملت عدة أقسام ومستويات. ومن تم، ارتأينا إلى تحديد عينة الدراسة في قسمين (من نفس المستوى)، تحملنا فيهما شخصيا مسؤولية الفعل الديدانكتيكي، وقسمين آخرين في إطار الملاحظة الفصلية مع زملاء المهنة. إذ لوحظ بشكل متكرر أن الجلوس بالمكتب "التموقع الجامد" ولو لعشرة دقائق، ترافقه وشوشات هنا وهناك، كما تقل معه نسبة مشاركة المتعلمين، ويضعف الانتباه لديهم. بينما التحرك في القسم خصوصا أمام السبورة

والتجول بين الصفوف، يزيد من نسبة المشاركة ويعزز الانضباط، ويحافظ على الهدوء والانتباه، كما يساهم في خلق نوع من الألفة والانسجام بين جماعة القسم. وقد تم العمل على إعادة "التجربة" للتحقق من وجود فرق بين التوقع المتحرك والتموقع الجامد، وتؤكد بشكل واضح أن هناك فروقات واضحة، ترتبط بالانتباه والمشاركة والانضباط كما أسلفنا الذكر. لهذه الاعتبارات تم اختيار دراسة تموقعية المدرس والبحث في آثارها على انتباه وتركيز ومشاركة المتعلمين.

تأطير وتعريف:

يتميز التواصل التربوي بأهمية معتبرة، إذ يعد من أساسيات نجاح التعليمات داخل الفصل الدراسي. ومما لا شك فيه أن مظاهر التواصل تتنوع، كما تتعدد أبعاده، فهناك تواصل لفظي منطوق، وتواصل غير لفظي يعبر عنه بلغة الجسد والرموز التصويرية... كما نجد التواصل التموضعي، الذي يرتبط باستثمار وتدير الحيز المجالي للقسم، إذ يُمكن من التخفيف من حدة آثار الاكتظاظ، وكذا عدم انضباط المتعلمين وضعف منسوب الانتباه لديهم. بالمقابل يرفع التموضع الجيد من حافزية المتعلمين على المشاركة... وقد أشارت التوجيهات التربوية¹ (الخاصة بإحدى المواد الدراسية) إلى كون التواصل التموضعي يعتبر آلية تتيح إمكانية تنوع طرائق التنشيط، لأن كل طريقة تتطلب تدبيراً خاصاً لمجال الفصل الدراسي. لهذه الأسباب يمكن اعتبار التواصل التموضعي - الذي يشير إلى حركية المدرس داخل الفصل - أحد مرتكزات المهنة. للوقوف على دور تموقعية المدرس في بناء التعليمات والتحصيل الدراسي لدى المتعلمين، لدى عملنا على رصد تمثيلات ومواقف المتعلمين حول تموقعية المدرس لفهم الظاهرة فهما عميقاً، وتفكيكها بغية الخروج باقتراحات إجرائية تكون بمثابة إسهامة نوعية في مجال البحث.

ومن تم، فهذه المساهمة تتضمن شقين:

☞ الأول، نظري: يعرف بينيات الفصل، وآليات التواصل التموضعي، والقواعد التي تحكم تدبير المدرس لفضاء التعلم، سواء تعلق الأمر بمجال الفصل الدراسي، أو ببيئته باعتبارها بيئة سوسيو عاطفية (مجتمع مصغر).

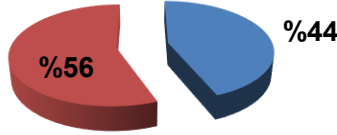
☞ الثاني، ميداني: دراسة ميدانية تعبر عن آراء المتعلمين حول أهمية آليات تدبير فضاء الفصل الدراسي في عملية التواصل، انطلاقاً من بحث ميداني استند على عينة من المتعلمين تم استجوابهم حول عناصر الموضوع بطريقة شبه موجهة. إذ تتكون هذه العينة من تلاميذ الجذع المشترك، عددهم 50 تلميذاً وتلميذة، متوسط عمرهم ما بين 16 و17 سنة، يتلمذون بإحدى مؤسسات التعليم العمومي بالعالم القروي (مؤسسة علال الفاسي التأهيلية، بالجماعة القروية امرامر، مديرية وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي بالصويرة_المغرب)، على يد 42 أستاذاً وأستاذة، ويبلغ عددهم/حوالي 634، منهم حوالي 102 تلميذاً بالجذع المشترك².

¹ التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط، نونبر 2007، ص 35.

² المعطيات تعود للإدارة التربوية بالمؤسسة.

توزيع المتعلمين بالعينة المدروسة

■ الذكور ■ الإناث



الجنس	توزيع المتعلمين بالعينة المدروسة
الإناث	22
الذكور	28
المجموع	50

فضاء التعلم والبيئة السوسيونفسية:

يعتبر الفصل الدراسي بيئة مادية وسوسيونفسية، فهو بمثابة مجتمع مُصغر يجمع المدرس بالمتعلمين، هذا يحتم وجود انسجام واندماج وتفاعل بين أفراد جماعة القسم. بحيث تتأثر هذه التفاعلات بالظروف النفسية والاجتماعية للمدرس والمتعلمين، وتتم في إطار بيئة مادية تتعلق باستغلال المدرس لمجال الفصل الدراسي. وتتألف "البيئة المادية من العناصر والشروط التي تتوفر داخل حجرة الدرس، وتضم بناء الفصل، مساحته، تنظيم الطاولة، لون الفصل، تهويته، إنارته وسهولة الحركة الداخلية فيه... أما البيئة السوسيونفسية فهي عبارة عن تركيبة من المتعلمين، يشكلون مجتمعاً مصغراً يتفاعل فيه كل طرف بسماته وقدرته وميوله وحاجاته النفسية المتعددة مع الآخرين"¹.

تتعدد الأسس النفسية والاجتماعية لبيئة الفصل الدراسي، وتعتبر هذه الأسس بمثابة قنوات تربوية تواصلية لتوجيه وتمير الممارسات الفصلية. مما يتطلب إدراك وإلمام المدرس بصفته قائداً للجماعة، للكثير من الأسس التي تهيكل وضعية المتعلمين (انتباه، تركيز، شهود، اندماج، انسجام، انعزال...) وحافزيتهم (المشاركة الفعالة، الطمأنينة وانشراح تعابير الوجه، إنجاز الواجبات، حسن الإنصات وانتظام المشاركة...).

ترتبط هذه الأسس السوسيو سيكولوجية بحاجة المتعلم إلى النجاح الذي يعزز ثقته بنفسه ويجنبه قلق التفكير في الفشل، كما الحاجة إلى الحب والانتماء لمجتمع الأقران، الحاجة إلى الحرية والإحساس بالمساواة في بناء التعلمات دون تمييز أو إقصاء أو تهريب، فضلاً عن الحاجة لسلطة ضابطة (زاجرة في بعض الأحيان)، وحاجته كذلك إلى زرع القيم والمعايير الإنسانية. مما يجعل المدرس قائداً لجماعة القسم التي تتعرض لشتى الخبرات والوضعية المشكلة بشكل يساهم في تهيئة المتعلم للتكيف الاجتماعي ويكسبه/ يرسخ له الموارد ويتيح له الاندماج والتفاعل والعيش في مجتمعه المُصغر (القسم)... ومما لا شك فيه أن الظروف السوسيو سيكولوجية للمتعلمين تتأثر بطبيعة حضور المدرس وحركيته، كما تُؤثر فيه في نفس الوقت، كأننا بصدد ملاحظة صراع بين الاندماج والتنافر، ومعناه حركية المدرس ينتج عنها اللاتمهيض للمتعلمين، وبمقابلها، نجد الانعزال ومعناه جمود المدرس وتهيمش المتعلمين والاكتفاء فقط بالاندماج الكلاسيكي (رفقة المقاعد الأمامية).

¹ نباري التباري، كفايات التأهيل المهني للمدرس بين المرجعيات النظرية والتطبيق، وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2016، ص: 245.

1. التموقعية وطبيعة تحركات المدرس داخل الفصل:

❖ مفهوم التموقعية La proxémique:

يشير مفهوم "La proxémique" إلى الإبلاغ الجيزي، ويسمى البعض بالتموقعية أو التموضعية، التي تعبر عن دلالة الفضاء الفاصل بين المتخاطبين التي تنضاف إلى الإرسالية اللفظية المنطوقة، إذ يعبر حجم المسافة في عملية الإبلاغ عن طبيعة العلاقة "رسمية، تراتبية، حميمية...". وفي هذا السياق تؤكد آلاف التجارب أن كل فضاء يتواصل بشكل خاص، حسب طبيعة تنظيمه المختلفة في كل ثقافة، لذلك نجد أن الروابط والمشاعر المنطلقة من أحد أفراد ثقافة ما دائما تعني شيئا آخر في ثقافة أخرى¹. يعرف إدوارد تي هول التموقعية / التموضعية، بكونها مجموع الملاحظات والنظريات المتعلقة باستعمال الإنسان للمجال من حيث هو إنتاج ثقافي، فهي دراسة تنظيم المجالين الزماني والمكاني، والمسافة بين المرسل والمرسل إليه، وكيفية تنظيمها أثناء عمليات التواصل، تبعا للموقع الاجتماعي والخصوصيات الثقافية للمتواصلين².

تعطي "التغييرات المكانية طابعا خاصا للاتصال، إنها تؤكد وفي بعض الأحيان تهيمن حتى على الكلمة المنطوقة فيه. إن تغير المسافة بين الناس والحركة المستمرة فيها أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض هو جزء لا يتجزأ من عملية الاتصال. إن مسافة المحادثة الطبيعية بين الغرباء خصوصا توضح كم هي مهمة في ديناميكيات التفاعل المكاني فإذا اقترب شخص ما كثيرا فإن التفاعل يكون فوريا وأليا من طرف الشخص الآخر الذي يتراجع بشكل عفوي³.

من خلال مفهوم التموقعية أو التموضعية، يبدو واضحا أن التواصل لا يقتصر على المنطوق فقط، بل يتعداه إلى استعمال واستثمار الزمان والمكان، لكون المسافة بين المرسل والمتلقي ليست اعتباطية، بل تخضع لمجموعة من القواعد والمعايير التي تترجم نوايا وأهداف المتخاطبين، ففي "مجال التعليم يختار التلاميذ مواقعهم حسب العلاقات بينهم ومواقفهم من المدرس والمادة، فيما يختار المدرس تموقعه داخل الفصل الدراسي مراعيًا عدة اعتبارات⁴.

❖ طبيعة تحركات المدرس داخل الفصل الدراسي:

يعتبر المدرس هو المسؤول عن جماعة القسم، حيث ينتقل بشكل طليق من مكان إلى آخر داخل الفصل الدراسي، تارة يجلس في مكتبه وتارة أخرى يقف أمام المتعلمين، كما يتجول أحيانا بين الصفوف. في حين يتموقع المتعلمون بشكل ثابت بمقاعدهم. خلال تحرك المدرس تختلف تموقعات المتعلم داخل الفصل وهو يباشر تدبير الأنشطة استنادا إلى الوضعية التعليمية المراد إنجازها وتتخذ تموقعاته بالنسبة للمدرس الوضعية الآتية⁵:

- وجهها لوجه: يقف المدرس مقابلا للمتعلمين ويتبادل النظرات معهم أثناء تدبير التعليمات.
- جنبها لجنب: يقف المدرس جنب المتعلم في وضعية كثيرة تقتضي ذلك، مثل تقديم شروح بشكل انفرادي لأحد المتعلمين.
- ظهرها لظهر: يدير المدرس ظهره للمتعلمين عندما يتجول بين الصفوف وهو يقدم الشروح مثلا، ليتجاوز التلاميذ الأماميين ليصبحوا خارج دائرته.

مثال:

- وضعية تقديم المدرس لشروح: التموقع المناسب هو: وجهها لوجه مع المتعلمين.

¹ . تي هول إدوارد، The Silent Language، اللغة الصامتة، ترجمة: فؤاد اليحيى لميس، الطبعة الأولى 2007، الأردن، ص: 213.

² . نباري تباري (2016) مرجع سابق، ص: 247.

³ تي هول إدوارد (2007) مرجع سابق، ص: 230.

⁴ نباري تباري (2016) مرجع سابق، ص: 248.

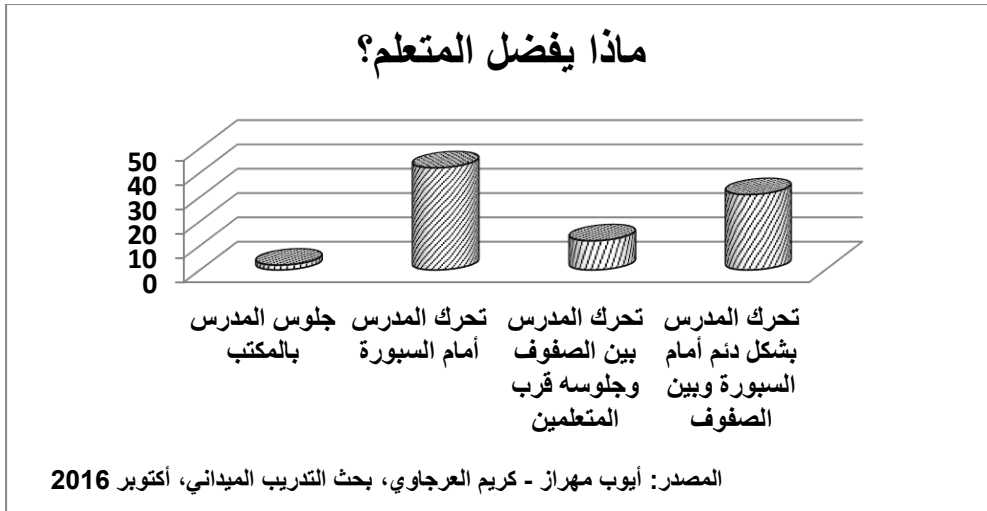
⁵ نباري تباري (2016) مرجع سابق، ص: 252.

- وضعية المشاركة الجماعية أو المجموعائية: جنبا لجنب / وجها لوجه.
2. المدرس والتموقع الجامد - المكتبي:

يعد المكتب رمزا للجدية والمهنية في العمل، إذ يتيح فرصة معتبرة لتنظيم العمل وترتيب الوثائق المرتبطة به، كما يضمن الجلوس بأريحية تُيسر العمل وتقلص من الجهد الذي يبذل، وبذلك يساهم في المحافظة على نشاط الجسد رغم إرهاق العقل. لكن رغم ذلك فالمكتب ليس دائما رمزا للعمل الجاد والمسؤول، بل يصبح أحيانا مدعاة للكسل والخمول. فإذا كان الجلوس مطلوب بالنسبة لموظف بشركة ما يشغل على وثائق وحاسوب، فلا شك أنه منبوذ ومكروه من طرف موظف مهينة التدريس يشغل ضمن جماعة يعتبر هو قائدها ومحركها.

يعتبر جلوس المدرس بمكتبه مؤشرا قويا على التقابلية بين المرسل والمرسل إليه. تقابلية تحد من اندماج جماعة القسم وتضع نوعا من الحدود التواصلية، خصوصا في القاعات ذات الأرضية المستوية، حيث تصبح المقاعد الخلفية هامشية ويكون الاندماج كلاسيكيا وحكرا على مقدمات الصفوف فقط. كما يعمق ذلك التموقع الجامد مسافات تواصلية ذات دلالة تواصلية تشير إلى علاقة تراتبية ورسمية، بعيدة عن العلاقة المأمولة بين المدرس والمتعلمين والتي تتمثل أساسا في علاقة تفاعلية وحميمية إلى حد ما، تؤشر عن الاندماج والانسجام بين أفراد جماعة القسم.

يتأقلم المتعلم بشكل عفوي مع تموقع المدرس، فهو المنصت والمركز والمشارك حينما يتحرك المدرس بطلاقة أمام السبورة ويتجول بين الصفوف. ونفس المتعلم يتحول إلى المُشوش والشارد والمشاغب حينما يستسلم المدرس للإرهاق ويركن للمكتب. هذه الازدواجية ربما نجد تفسيرها في طبيعة المرحلة التي يعيشها المتعلم والتي تتميز بالاندفاع والتمرد وكذلك السعي الدائم لانتزاع الاعتراف به كشخص ناضج ومفكر. لذلك ليس غريبا أن نجد نتائج البحث الميداني شبه متناقضة مع رغبة المتعلم الدائمة في الوشوشة والتشويش والشرد، والشكل البياني التالي يوضح موقف المتعلم من التموقع الجامد للمدرس.



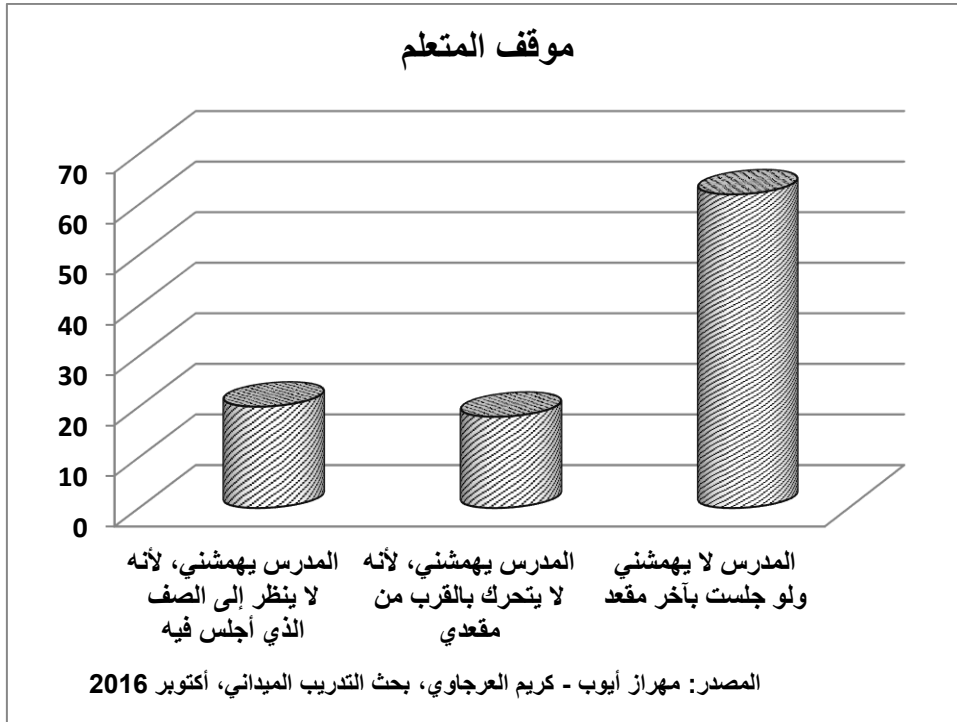
يلاحظ من خلال الشكل البياني، أفضلية التموقع "وجها لوجه"، فقد عبر أربعون متعلما من أصل خمسين على تفضيلهم تحرك المدرس أمام السبورة، ويبدو أنهم يقرنون تموقعية المدرس بالشرح كما عبر الكثير منهم. لذلك يفضلون تحركه أمام السبورة لأن ذلك يضمن دمج الجميع على عكس التحرك بين الصفوف "ظهرا لظهر" الذي يستثني فئة لصالح فئة أخرى، لذلك تجد أغلبية هذه الفئة اختارت كذلك التحرك الدائم أمام السبورة وبين الصفوف، ويمكن تفسير ذلك بالإحساس بالهامشية بالنسبة للمقاعد الخلفية، لذلك تجدهم يفضلون تموقعية أكثر حركية لأنها تضمن لهم القرب من المدرس والاندماج أكثر في بناء التعلّمات. أما بالنسبة لاختيار تحرك المدرس بين الصفوف وجلسه بالقرب من المتعلمين، فقد عبر اثنا

عشر متعلما فقط من أصل خمسين عن قبوله، ويمكن تفسير ذلك إلى أن هذا النمط من التمتع يعبر عن اختراق المدرس للمنطقة الحميمية للمتعلمين، ويمكن أن نفترض أن جواب المتعلم كان مقرونا باستحضار جلوس المدرس قربه، ومما لا شك فيه أن ذلك يؤثر على تركيزه ويشعره بالارتباك، لهذا على المدرس أن يحترم المنطقة الحميمية للمتعلمين (50 سنتم). أما بخصوص اختيار جلوس المدرس بالمكتب، فلم يتعدى أصحاب هذا التمتع الجامد سوى ثلاثة متعلمين، ويمكن أن نفسر ذلك بانتمائهم إلى فئة المشاغبيين الذين يتصيدون الفرص للتشويش، من خلال سلوكات خفية تفضحها تحركات المدرس لذلك تجدهم يفضلون جلوسه بالمكتب لأن ذلك يتيح لهم فرصة الوشوشة والشغب الخفي.

من خلال هذه النتائج تبدو بشكل واضح أهمية التمتع المتحرك للمدرس، خصوصا التمتع أمام السبورة "وجها لوجه" أثناء الشرح، والتحرك بين الصفوف أثناء صياغة وتركيب التعلّمات بشكل جماعي، مستغلا تلك الفرصة لمراقبة الدفاتر والتقرب من المتعلمين المنعزلين والصامتين واحتضانهم قصد دمجهم في جماعة القسم.

3. المدرس والتمتع المتحرك - الفصلي:

تضمن تحركات المدرس فرصة حقيقية لاندماج المتعلمين وانسجام جماعة القسم، فعلى عكس التمتع الجامد الذي لا يخرج مدار تأثيره على الصفوف الأولى، فإن مدار تأثير التمتع المتحرك يشمل الفصل الدراسي دون استثناء. فيتحقق التركيز وتزيد نسبة المشاركة ويحافظ المتعلم على انتباهه، كما يخلق ألفة وود بين المدرس والمتعلمين. رغم طبيعة المرحلة التي يمرون بها المتعلمون إلا أنهم يدركون تمام الإدراك حجم الإرهاق الذي يطال مدرّسهم من وقوفه لأربع ساعات متواصلة مثلا. لذلك تجدهم يحاولون أن يكونوا في مستوى حركية المدرس بحركية مقابلة تتجلى في التركيز وحسن الإنصات والالتزام بالتوجيهات والمشاركة الفعالة. ويمكننا أن نبرهن على هذا الطرح بمؤشرات عدة، ترتبط بإحساس المتعلم ومواقفه ودور مقعد الجلوس في المشاركة، والشكل البياني يقدم فكرة عن موقف المتعلم اتجاه تموقعية المدرس.

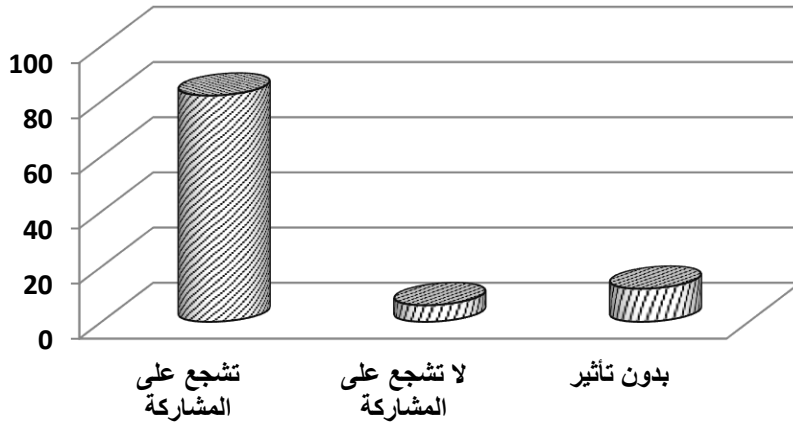


يعبر المبيان عن مدى اندماج جماعة القسم في علاقته بتموقعية المدرس، ويمكن اعتبار مواقف المتعلمين جد مُشجعة ومحفزة، حيث عبر 62% من المتعلمين المبحوثين عن عدم تهميش المدرس لهم أينما جلسوا، بينما عبرت النسبة المتبقية أي 38%، عن

شعورها بنوع من الهامشية مرتبطة إما بتوزيع النظرات أو بقلّة التحرك بالقرب من مقاعدهم. يمكن الاستناد في تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة القاعة الواسعة، لذلك يقل تحركه خصوصاً بالصف الأيمن المقابل للباب، بحكم بعده عن السبورة. رغم ذلك تعتبر مواقف المتعلمين عموماً جد محفزة للعمل على دمج العناصر المنعزلة والصامتة، واستثمار أكبر للبيئة المادية بشكل يتماشى مع طبيعة الفصل الدراسي.

مما لا شك فيه، أن موقف المتعلمين أُنجاه تحركات المدرس داخل الفصل خلال الحصّة الدراسية، ينعكس على جوانب أخرى، خاصة فيما يتعلق بتحفيز المتعلمين على المشاركة، والشكل البياني التالي يوضح تأثير تحركات المدرس على المشاركة.

مبيان تأثير تحركات المدرس على المشاركة



المصدر: مهراز أيوب - كريم العرجاوي، البحث الميداني، أكتوبر 2016

يعبر المبيان عن عمق العلاقة التي تربط ما بين تحركات المدرس واستثماره البيئة المادية للفصل الدراسي، والتحفيز على المشاركة. تميزت النتائج بالتأكيد على هذا الارتباط، إذ عبر 82% من المتعلمين المبحوثين عن تشجيع تحركات المدرس لهم على المشاركة في بناء التعلّمات، في حين عبر فقط 12% عن عدم تأثيرها على قابليتهم للمشاركة، بينما عبر فقط 6% منهم على أن تحركات المدرس لا تشجعهم على المشاركة، ويبدو أن هذه الفئة هي نفسها التي تفضل التمتع بالمكتبي للمدرس، ويعزى ذلك لطبيعة هذه الفئة المتميزة بكثرة الحركة والوشوشة، ما يجعلها تتضايق من تحركات المدرس لأنها تشكل أداة ضابطة وزاجرة لنزوعهم الفوضوي.

انطلاقاً مما سبق يبدو واضحاً تأثير تموقعية المدرس على إحساس المتعلم بالهامشية وحافزته للمشاركة في بناء التعلّمات، ولاختبار صحة هذا الافتراض، يجب العمل على إبراز علاقة المشاركة بمقعد الجلوس، لكون فعالية تموقعية المدرس تجعل من مقعد الجلوس عاملاً ثانوياً في تحفيز المتعلمين على المشاركة.

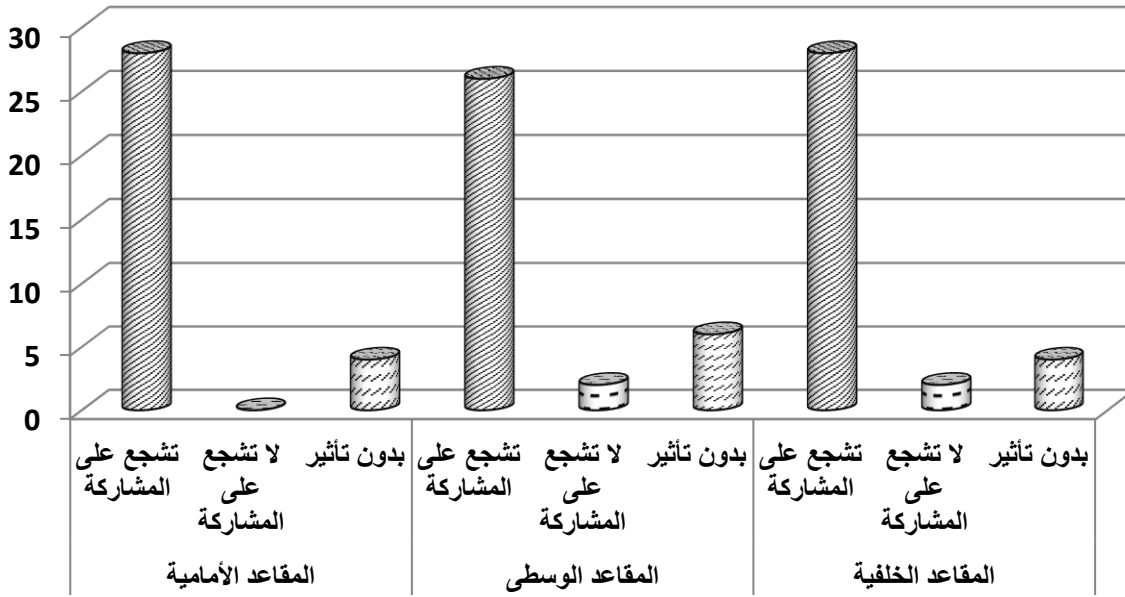
4. أثر مكان جلوس المتعلم على حافزته للمشاركة:

يعد مكان جلوس المتعلمين المؤشر الأول عن حافزية المتعلم للمشاركة في بناء التعلّمات. إلا أن هذا التصور النمطي الكلاسيكي لدور "المقعد" في اندماج المتعلم وفعاليتته، تكذبه أدبيات التصور الراهن لبناء التعلّمات التي تنشد تحقيق قدرات متعددة لا تنحصر فقط في الجانب المعرفي، بل تتعداه لتشمل ما هو منهجي ووجداني، إذ يصبح المتعلم روح التعلّمات وجوهرها. الشيء الذي يطرح تساؤلاً مقلناً، ويمكن اختزاله في السؤال التالي: كيف يتم الاعتراف بالمتعلم كمنطلق للتعلّم وغاية له ومحوره

الرئيس؟ في ظل أفضلية أماكن الجلوس عن أخرى، فمن المعلوم أن المقاعد الأمامية تشكل فرصة حقيقية لتحصيل دراسي مريح، وبمقابل ذلك، فالمقاعد الخلفية تهدد تلك الفرصة وتزيد من احتمالية الفشل الدراسي.

تحضر في هذا السياق، التموقعية كمرجعية للتخفيف من أثر مكان جلوس المتعلم، والعمل على اندماجه وتحفيزه على المشاركة الفعالة في بناء التعلّمات بدل استهلاكها فقط. لأن تموقع المدرس وحركيته وتوزيعه للنظرات بشكل "ديمقراطي"، كلها عوامل تدفع المتعلم للاندماج والانسجام والذويان في جماعة القسم، كما تحفزه على المشاركة، دون أي اعتبار لمكان جلوسه سواء كان أمامياً أو خلفياً. وبالتالي تعتبر التموقعية حسب هذا الطرح، أداة لتوفير شرط التحصيل العادل والمتساوي بين المتعلمين. وهذا ما أكدته نتائج البحث الميداني، ولعل الشكل البياني التالي من الأدلة التي يمكن الاستناد إليها، لجعل التموقعية أحد المنطلقات الجديدة لتدبير البيئة المادية للفصل الدراسي.

مبيان علاقة مقاعد الجلوس بالمشاركة



المصدر: مهرانز أيوب - كريم العرجاوي، البحث الميداني، أكتوبر 2016

يوضح المبيان قوة العلاقة بين تموقعية المدرس وحافزية المتعلمين على المشاركة، حيث أكد 82% من المتعلمين المبحوثين أن مقاعدهم تشجعهم على المشاركة سواء كانت أمامية، وسطى أو خلفية، وما يثير الانتباه هو ما موقف المتعلمين الجالسين بالمقاعد الخلفية، إذ أكد أربعة عشر متعلماً من أصل سبعة عشر، على أن المقاعد الخلفية تشجع على المشاركة، في حين اعتبر فقط اثنان منهم فقط من أصل عينة البحث (50 متعلماً) أن مقعديهما لا يشجعانها على المشاركة.

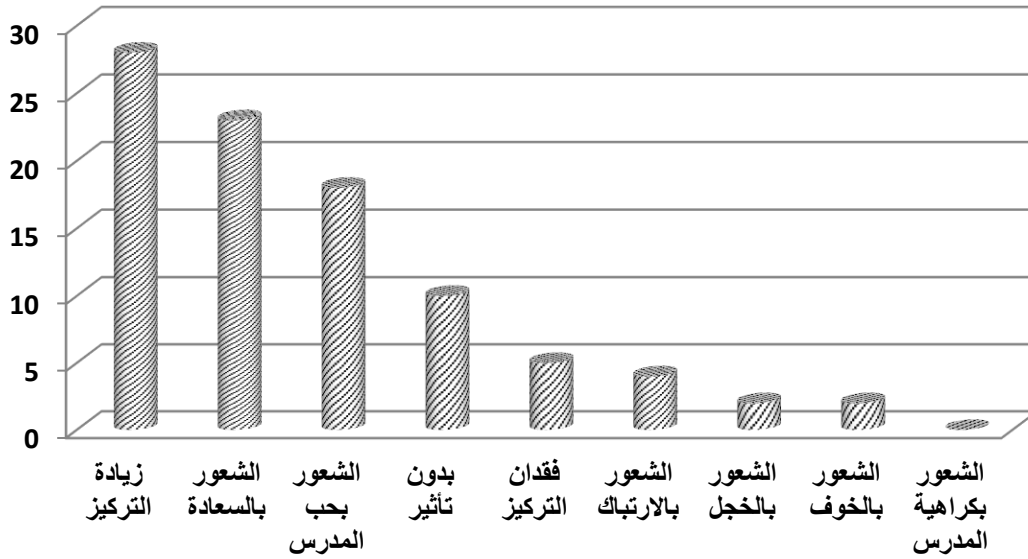
تؤكد هذه النتائج بوضوح، أن حركية المرسل وتموقعه بالحيز المجالي للفصل الدراسي، يشجع ويحفز المتعلمين على المشاركة، ويخفف من آثار مكان جلوس المتعلم وكما أسلفنا الذكر فهذا الطرح المبني على مواقف المتعلمين يعبر عن وضعية اندماج وانسجام مريحة نسبياً، فضلاً عما يتيح من فرص معتبرة لتشجيع وتحفيز المتعلمين على المشاركة الفعالة في بناء التعلّمات

كما ذكرنا سابقا. وبطبيعة الحال لا ينحصر تأثير تموقعية المدرس في فعالية المشاركة فقط، بل تتعداه لتحدث أثرا في سيكولوجية المتعلمين، ولا شك أن هذا الأثر ينعكس بدوره على حافزية وجودة مشاركة المتعلمين.

5. وقع تحركات المدرس على سيكولوجية المتعلمين:

تعتبر حافزية المتعلمين للمشاركة ترجمة للحالة السيكولوجية لكل متعلم، فإذا كان ضعف المشاركة ورداءتها من حيث الانتظام هو تعبير صريح عن اضطراب سيكولوجية المتعلم، فإن اتساع دائرة المشاركة وانتظامها هو إشارة واضحة لحالة التوازن السيكولوجي والانسراح الذي يعيشه المتعلم وهو ينافس أقرانه في بناء التعلّمات. لذلك كان لابد من طرق باب الحضور الذهني والشعور الوجداني للمتعلمين، لإبراز وقع وتأثير تحركات المدرس على سيكولوجيتهم، وفي هذا الصدد، الشكل البياني التالي يعبر بوضوح عن أثر تموقعية المدرس على سيكولوجية المتعلمين.

أثر تحركات المدرس على سيكولوجية المتعلمين



المصدر: مهراز أيوب - كريم العرجاوي، البحث الميداني، أكتوبر 2016

يعبر الشكل بوضوح عن تجانس نتائج البحث الميداني، من حيث دور تموقع المدرس وحركيته، في اندماج وانسجام جماعة القسم وكذلك في رفع معدلات التركيز والانتباه والحافزية للمشاركة، فضلا عن الألفة ودفء العلاقة الوجدانية بين المدرس والمتعلمين. فمن خلال نتائج البحث لوحظ أن هناك دائرة في اتساع مستمر تعبر عن اندماج وانسجام جماعة القسم، حيث تبرز مواقف المتعلمين هذا الافتراض، إذ أكد ثمانية وعشرون متعلما من أصل خمسين متعلما (عينة البحث)، أن تحركات المدرس تزيد من تركيزهم، وتقريبا هي نفس الفئة التي صرحت بشعورها بالسعادة وحبا للمدرس إثر تحركاته بالفصل. بينما انكشفت دائرة الانعزال لتشمل فقط تسعة متعلمين يبدو أنهم ممن التحقوا مؤخرا بالفصل الدراسي. أما بالنسبة لمواقف الفئة التي ترى أن تحركات المدرس دون تأثير، فهي كذلك لا تتعدى عشرة متعلمين. من خلال هذه النتائج يتأكد بشكل جلي مدى تأثير تحركات المدرس على الحالة السيكولوجية للمتعلمين، التي تترجم بدورها لردود فعل، يمكن اختزالها في زيادة التركيز والحافزية للمشاركة وبناء التعلّمات، بالنسبة لذوي الأثر الإيجابي، والاضطراب وتشتت الانتباه وضعف التركيز بالنسبة لذوي الأثر السلبي المحدود جدا كما سبقت الإشارة إليه بالتفصيل.

وعلى سبيل الختام، نوجز مخرجات واستنتاجات بحثنا في التوصيات والإيجاز الآتي:

تعتبر التموقعية أحد أشكال التواصل غير اللفظي، وتحظى بأهمية معتبرة لما تتيحه من فرص حقيقية لاندماج وانسجام جماعة القسم، وكذلك تحفيز المتعلمين وزيادة مستوى تركيزهم وانتباههم ورغبتهم في المشاركة الفعالة والمسؤولة في بناء التعلّمات، كما تساهم في بناء علاقة يطبعها الاحترام والانضباط والحميمية بين أفراد جماعة القسم. لذلك يمكن اعتبار التموقعية أحد الشروط الضرورية لتطوير المهنة وصناعة المدرس الدينامي بدل المدرس الجامد. وعليه، فيحبذ:

- ❖ تغليب تموقع "وجهها لوجه" على باقي التموقعات لأنه يضمن تواصل تموضعي عام يشمل جماعة القسم دون استثناء ويقلل من تهميش بعض المتعلمين.
- ❖ تجنب اختراق المنطقة الحميمية للمتعلمين وذلك بتجنب الجلوس قرب مقاعدهم.
- ❖ التجول بين الصفوف أثناء ملاحظتهم للوثائق لتفقد الكتب والمتابعة، وكذلك مراقبتهم حينما يكتبون منتج التعلم.
- ❖ التموقع المتوازن أمام السبورة، والمزاوجة بين المواقع الثلاثة، يمين _ وسط _ يسار، تجنباً لتهميش أي صف.

قائمة المصادر والمراجع:

1. التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط، نونبر 2007.
2. نباري التباري، كفايات التأهيل المهني للمدرس بين المرجعيات النظرية والتطبيق، وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2016.
3. تي هول إدوارد، اللغة الصامتة، ترجمة: فؤاد اليحي ليس، الطبعة الأولى 2007، الأردن.
4. العمل الميداني.

المؤسسات النسوية ودورها في التنمية الاجتماعية في فلسطين

د. شادي رمضان محمد الكفارنة / جامعة القدس المفتوحة، فلسطين

Women's institutions and their role in social development in Palestine

ملخص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على المؤسسات النسوية ودورها في التنمية الاجتماعية في فلسطين خاصة في محافظات قطاع غزة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة في الأعضاء العاملين في الإدارة التنفيذية للمؤسسات النسوية من عمر 18-56 عاماً فأكثر، والبالغ عددها 153 فرداً، واعتمد الباحث على أداة الاستبانة في جمع البيانات والتي تكونت من أربعة محاور تضمنت 25 فقرة، وتم التوصل إلى أن عينة الدراسة تساهم في تحقيق المساواة بين الجنسين بوزن نسبي 93.82%، كما تسعى إلى تعزيز فرص التعليم الجيد بوزن نسبي 85.18%، وتساعد في دعم التنمية الصحية بوزن نسبي 86.23%، وأوصى الباحث المؤسسات النسوية بزيادة التنسيق والتشبيك مع مؤسسات المجتمع المدني وتفعيل العمل الجماعي لتوحيد الجهود لتحقيق التنمية الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: المؤسسات النسوية، التنمية الاجتماعية، التنمية في فلسطين.

Abstract:

This study aimed to indicate Women's institutions role in social development, especially. And to make it sure a descriptive analytical approach has been used. In fact, the study sample consisted of 153 members of the Institutions Board of Directors and Executive Management aged 18-56 and over. Besides, the researcher used his tools to collect data in quantitative and questionnaires form, consisting of four axes and 25 paragraphs, and detailed individual interviews, which included three interviews related to the subject of achieving the research objectives. This study concluded that the research sample suggested contributing to gender equality with a relative weight of 93.82%. It aims to promote good education opportunities with a relative weight of 85.18% which helps in supporting health development with a relative weight of 86.23%.

The researcher recommended Women's institutions to increase coordination and communication with civil society organizations and to activate group work to unify efforts for achieving the social development.

Keywords: Development, Women Institutions, Social Development.

مقدمة:

تلعب المؤسسات النسوية دوراً في تقديم الخدمات الاجتماعية والاقتصادية والصحية والبيئية لتحقيق العدالة والتنمية داخل المجتمع الفلسطيني، وأخذت تعمل لبناء وتمكين المجتمع بشكل عام و المرأة بشكل خاص وتعزيز قدراتها، وتهدف بعض تلك المؤسسات النسوية إلى رفع مستوى المرأة من النواحي الثقافية والاجتماعية والاقتصادية¹، كما تشارك تلك المؤسسات في خطط وعمليات التنمية الاجتماعية في مشاريعها الرامية إلى تحسين نوعية الحياة، وتأسيس بيئة أفضل في التعليم والصحة والمساواة بين الجنسين والتدريب والتأهيل للملائم لمجابهة تحديات العصر، لأن التنمية الاجتماعية هي عملية مخططة هادفة وبناءة تطمح إلى تفعيل الطاقات والإمكانات والموارد المادية والبشرية واستنفار جهود المؤسسات النسوية من أجل إحداث تغييرات في مجالات التنمية²، ويرى أصحاب الاتجاهات النظرية المعاصرة في الدراسات الاجتماعية والمفسرة لمضمون التنمية الاجتماعية، أن التنمية الاجتماعية تطلق على الخدمات التي تقدم في مجالات التعليم والصحة والإسكان والتدريب المهني وتنمية المجتمعات المحلية، وهي بهذا تهدف إلى توفير الخدمات التي تحقق أقصى استثمار متاح، ويعتبر هذا المفهوم من أكثر مفاهيم التنمية الاجتماعية شيوعاً واستخداماً، وإن كان يشير في مضمونه إلى ضرورة إدخال التغييرات اللازمة في البناء الاجتماعي للمجتمع³، وتعتبر التنمية الاجتماعية من الأولويات التي تشغل فكر الفلسطينيين على اختلاف المراحل التي مر بها الشعب الفلسطيني وعلى اختلاف مواقعهم، ويبدو أن موضوع التنمية في فلسطين والظروف التي تعيشها قد فرضت طابعاً خاصاً سواء على طبيعة النشاط أو على خطط وبرامج التنمية، وبالتالي اكتسب مفهوم التنمية خصوصية مرتبطة بما يدور في المنطقة وعلاقته بمجريات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وتعرضت عملية التنمية في فلسطين للعديد من المصاعب والمعوقات التي تحول دون استمراريتها، وتحد من نتائجها وتؤثر سلباً على مستوى المعيشة للسكان، نظراً لعدم الاستقرار والتدخلات المباشرة من الاحتلال⁴، لذلك قام الباحث بالاعتماد على الهدف الثالث: الصحة الجيدة والرفاه، والهدف الرابع: التعليم الجيد، والهدف الخامس: المساواة بين الجنسين من أهداف التنمية المستدامة من منظور الأمم المتحدة على المستوى العالمي، بما يتناسب مع البيئة المليئة بالتحديات للمجتمع الفلسطيني، ونظراً لأهمية الدور الذي تقوم به المؤسسات النسوية في مجال التنمية الاجتماعية، تم التعرف على دور المؤسسات النسوية في تحقيق التنمية الاجتماعية في محافظات قطاع غزة، وعليه فإن الهدف من الدراسة ليس استعراض تاريخ نشأة المؤسسات النسوية، بل محاولة التعمق في دور تلك المؤسسات للوقوف على أهمية الدور الذي تلعبه في مجال التنمية الاجتماعية في فلسطين وخاصة في محافظات قطاع غزة ومن خلال ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة وأبعادها في التالي:

مشكلة الدراسة:

اهتمت المؤسسات النسوية بالأهداف التنموية للمرأة في فلسطين التي تقوم على التوظيف الكامل لقدرات وطاقات النساء في التخطيط التنموي الشامل والمساهمة في تحسين الأداء الاقتصادي، حيث تساهم هذه المؤسسات في العملية التنموية، إلا أنها

¹ الدراغمة، تمام جميل. (2014). فاعلية التدريب المقدم من المؤسسات النسوية في تمكين المرأة الفلسطينية اقتصادياً من وجهة نظر المستفيدات أنفسهن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ص 33.

² صيام، أمال. (2010). تطبيق التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بأداء المؤسسات الأهلية النسوية في قطاع غزة (اطروحة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر غزة، فلسطين، ص 56.

³ اليمين، بن منصور (2010). دور القيم الدينية في التنمية الاجتماعية، دراسة ميدانية حول الميزابيين المقيمين بمدينة باتنة، رسالة ماجستير غير منشورة.

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، قسم علم الاجتماع والديمقراطية، جامعة الحاج لخضر. باتنة، الجزائر، ص 39.

⁴ الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2013). البيئة والتنمية في فلسطين 2012، رام الله، أيار/ مايو، فلسطين، ص 15.

لا تزال هناك عقبات تواجهه التنمية الاجتماعية من خلال تعزيز فرص التعليم، والمساهمة في التنمية الصحية، وتحقيق المساواة بين الجنسين من قيام المؤسسات النسوية بدورها في محافظات قطاع غزة، ومن خلال ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما دور المؤسسات النسوية في التنمية الاجتماعية في فلسطين؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. إلى أي مدى تعزز المؤسسات النسوية فرص التعليم في محافظات قطاع غزة؟
 2. ما مساهمة المؤسسات النسوية في محافظات قطاع غزة في التنمية الصحية؟
 3. هل تحقق المؤسسات النسوية المساواة بين الجنسين في محافظات قطاع غزة؟
- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تمثلت في:-

1. التعرف على واقع المؤسسات النسوية ودورها في تعزيز فرص التعليم الجيد.
 2. الكشف عن مدى مساهمة المؤسسات النسوية في التنمية الصحية والرفاه.
 3. الكشف عن مدى قدرة المؤسسات النسوية في تحقيق المساواة بين الجنسين.
- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة كونها تهتم بدور المؤسسات النسوية في دعم التنمية الاجتماعية في فلسطين، خاصة في محافظات قطاع غزة، وتنبع الأهمية النظرية للدراسة من أنها يمثل محاولتها لإثراء الدراسات الخاصة بالمؤسسات النسوية ودورها في التنمية الاجتماعية، كما يمكن للدراسة أن تسهم في محاولتها وضع إطار تصوري مناسب لدراسة التنمية الاجتماعية في فلسطين، واختيار بعض القضايا النظرية المتعلقة بالمؤسسات النسوية ومشاركتها في عملية التنمية في المجتمع، أما الأهمية التطبيقية تتمثل في محاولته إلقاء الضوء على المؤسسات النسوية ودورها في التنمية الاجتماعية في فلسطين وخاصة في محافظات قطاع غزة، والمعوقات التي تواجه عمل المؤسسات النسوية في التنمية الاجتماعية، وذلك انطلاقاً من أن التعرف على هذه المعوقات يساعد في رسم استراتيجية للنهوض بأوضاع المؤسسات وتحسين فرص تمكينها في مجالات الحياة الاجتماعية، والصحية، والبيئية؛ وفي التنمية الشاملة، كما أن التعرف على هذه الظروف يمكن أن يسهم في توجيه نظر المجتمع بمختلف فئاته وقطاعاته لتدعيم عملية التنمية من خلال المؤسسات النسوية الفلسطينية، حتى يتسنى لها التغلب على هذه العقبات، وهذا يوضح الرؤية في تعزيز عملية التنمية، كما سيوفر قاعدة بيانات يمكن اعتمادها في التخطيط التنموي، بالإضافة إلى المساهمة في تحسين رسم السياسات التطويرية للمؤسسات النسوية حتى تستطيع المشاركة في عملية التنمية الاجتماعية في فلسطين.

حدود الدراسة:

الحد البشري: الأعضاء العاملين في الإدارة التنفيذية للمؤسسات النسوية، من الفئة العمرية 18-56 عاماً فأكثر.

الحد المكاني: اقتصرت حدود الدراسة من الناحية الجغرافية على المؤسسات النسوية وعملها في محافظات قطاع غزة الخمسة المتمثلة في محافظة الشمال، ومحافظة غزة، ومحافظة الوسطي، ومحافظة خان يونس، ومحافظة رفح.

الحد الزمني: طُبقت هذا الدراسة في الربع الأول من عام 2019.

المؤسسات النسوية:

وأورد الأدب الاجتماعي عدة دراسات تناولت المؤسسات النسوية ودورها في التنمية الاجتماعية، فتناولت دراسة حماد أن المؤسسات النسوية تعتبر "المنظمات التي تعنى بشؤون المرأة المختلفة والتي تديرها وتخطط لها نساء أو تشارك في إدارتها نساء بشكل رئيس"¹، ويرى الباحث أن المؤسسات النسوية هي المؤسسات الفلسطينية التي تعمل وفق النظام الداخلي للمؤسسات الأهلية والتي تهتم بشكل كبير في قضايا المرأة.

54

كما أشار دليل المؤسسات الأهلية الفلسطينية والعربية، أن العمل النسوي في فلسطين تاريخياً ارتبط بالعوامل الوطنية والسياسية، وظل رافداً من روافد العمل الوطني وداعماً أساسياً للحركة النسوية الوطنية، وكانت البداية الفعلية لأول تعبير منظم لنساء فلسطين على الصعيد الاجتماعي والسياسي من خلال تكوين "اتحاد نساء فلسطين" في القدس عام 1921، ممثلاً من كافة المؤسسات والجمعيات والحركات النسائية في فلسطين²، وجاءت دراسة دراغمة عن نشأة المؤسسات النسوية في عام 1924 حيث تأسست جمعية النهضة النسائية في مدينة رام الله، وتم تشكيل فريق من الممرضات، لمساعدة المناضلين الثوار، وأسر المتضررين، يلي ذلك تأسيس جمعية السيدات العربيات في القدس عام 1928 والتي كانت تعمل كجمعية نسائية سياسية لمشاركة الرجل الفلسطيني في نضاله ضد الانتداب البريطاني والاستيطان الصهيوني³، وبهذا تكون المؤسسات النسوية ساهمت عبر السنوات الماضية في عملية التنمية، وفضلت المرأة من خلالها مصلحة الأسرة والوطن على مصالحها الشخصية، وهذا جعل المؤسسات النسوية تطرح على أجندتها أموراً لها علاقة بقضايا المرأة الخاصة في تعزيز المشاركة في صنع القرار العام.

تطور دور المؤسسات النسوية:

مر تطور الحركة النسوية بمختلف أشكاله في عملية تطور وانتقال من عمل الحركات النسوية إلى مؤسسات نسوية في فلسطين بعدة مراحل تاريخية خلال القرن الماضي، وصاحب هذا التطور تغيير في تركيبة وبنية وأهداف وتوجهات ومهام المؤسسات النسوية، ومن هذه المراحل نكبة عام 1948 يليها فترة الحكم الأردني، فنكسة عام 1967، فالانتفاضة الشعبية، فحكم السلطة الوطنية الفلسطينية ومن ثم انتفاضة الأقصى، والانقسام السياسي الفلسطيني، وفي صلب أهدافها وبرامجها المرأة وتمكينها، وتقديمها البرامج الإغاثية والاجتماعية والتنموية والخدمات التعليمية والصحية والمساواة بين الجنسين وغيرها، وأصبحت جزءاً من النسيج الاجتماعي، وتميزت هذه المؤسسات بأنها أخذت الطابع المدني التخصصي بما استلزمه ذلك من بنية إدارية وهيكلية تفرضها متطلبات الواقع الجديد، وصولاً إلى المحاولات التنموية في المجال العام⁴، وبذلك ارتبط تطور عمل المؤسسات النسوية بأهدافها في تعزيز مشاركة وممارسة النساء حق تقرير المصير، وبناء مجتمع مدني ديمقراطي، وتنمية القدرة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة والمجتمع.

¹ حماد، وليد (1999). التنمية المستدامة-المنظمات النسائية الأردنية، عمان، مركز الأردن الجديد، ص 30.

² دليل المؤسسات الأهلية الفلسطينية والعربية، (1998). (فلسطين، الأردن، مصر، لبنان) مركز العمل التنموي، ط1، سلسلة النشرات التنموية، (21)، ص 13.

³ دراغمة، عزت (1991). الحركة النسائية في فلسطين (1903-1990)، مكتب ضياء للدراسات، القدس، فلسطين، ص 41.

⁴ عامر، سميرة سمير عبد الفتاح (2007) دور المؤسسات النسوية في التخطيط التنموي في الأراضي الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ص 48

مفهوم التنمية الاجتماعية:

إن مفهوم التنمية مفهوم متشابهك تتداخل فيه علوم كثيرة منها علوم الاقتصاد والسياسية والاجتماع والفلسفة وغيرها وهي الخطط التي ترسمها الدولة لخلق قيم وأنماط علاقات تساعد على انجاز المشاريع المعدة لمستقبل الدولة ويعتبر الإنفاق على التعليم والصحة والإسكان وتحقيق الرخاء للكادحين وتكافؤ الفرص هدفاً محورياً للتنمية الاجتماعية¹، يعرف الكاشف التنمية الاجتماعية على أنها "عملية بواسطتها تنمو علاقات التعاون بين أفراد المجتمع من خلال دعم التفاعل فيما بينهم، وزيادة الشعور بالمسؤولية وإدراك احتياجات الآخرين، وذلك في إطار اجتماعي يسمح بتحقيق العدالة الاجتماعية"²، كما يعرف التابعي التنمية الاجتماعية على أنها "إشباع الحاجات الاجتماعية للإنسان عن طريق إصدار التشريعات ووضع البرامج الاجتماعية التي تقوم بتنفيذها الهيئات الحكومية والأهلية"³، ويرى الباحث أن التنمية الاجتماعية: هي تنمية طاقات الفرد إلى أقصى حد مستطاع وإشباع الحاجات الاجتماعية للإنسان والوصول به إلى مستوى معين من المعيشة.

أهداف التنمية الاجتماعية:

لابد من تحقيق استراتيجية شاملة تركز على أيدولوجية اجتماعية واضحة عبر مراحل التخطيط الاجتماعي من خلال تحقيق الأهداف التنمية الاجتماعية التي جاءت في التالي⁴:

1. إحداث تغييرات في البناء الاجتماعي للمجتمع ووظائفه، ويشتمل هذا التغيير على أنماط العلاقات الاجتماعية، والنظم والمعايير والقيم التي تؤثر في سلوك الأفراد وتحدد أدوارهم في مختلف التنظيمات الاجتماعية التي ينتمون إليها.
2. معالجة المشكلات الاجتماعية الناتجة عن التغيير والمتصلة به.
3. إشباع الاحتياجات الاجتماعية لأفراد المجتمع بمفهومها الشامل، من خلال تقديم الخدمات الاجتماعية المختلفة مثل (تعليم، صحة، اسكان، ثقافة، رعاية اجتماعية، تنشئة اجتماعية... الخ).
4. تزويد أفراد المجتمع بالمعرفة والمهارات والقدرات التي تساعدهم على تحسين مستويات المعيشة.
5. تقديم الخدمات لأفراد المجتمع لتحسين نوعية الحياة، وتيسير الحصول عليها.
6. إتاحة الفرص لأفراد المجتمع للمشاركة الفعلية في توجيه التنمية الاجتماعية وتنفيذ برامجها وتقييم نتائجها.

الدراسات السابقة:

1. هدفت دراسة منى موسى عام (2019)⁵ إلى التعرف على دور وزارة شؤون المرأة في بناء قدرات المؤسسات النسوية بقطاع غزة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاعتماد على قائمتين من قوائم الاستقصاء كأداة رئيسية لجمع البيانات،

1 سالم، عدنان حسين عطية(2010). الفكر العربي التنموي في ظل العولمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت، فلسطين، ص30.

الكاشف، على(2005). التنمية الاجتماعية مفاهيم وقضايا، الكتاب الجامعي، جامعة الإسكندرية، ص27

التابعي، كمال.(1995). الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية، القاهرة، دار المعارف، ص59.

⁴ عويس، منى محمود (2001). الدعائم الأساسية لمنظور التنمية الاجتماعية، قسم التخطيط الاجتماعي، الكتاب الجامعي، جامعة حلوان، مصر، ص35.

⁵ منى، سامي موسى(2019) دور وزارة شؤون المرأة في بناء قدرات المؤسسات النسوية، دراسة حالة وزارة شؤون المرأة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التنمية وإدارة الموارد البشرية، جامعة القدس أبو ديس فرع غزة، فلسطين.

واستخدمت العينة أسلوب الحصر الشامل حيث بلغ مجتمع الدراسة لوزارة شؤون المرأة (30) موظفاً، بجانب ست مؤسسات نسوية، وتم اعتماد أسلوب الحصر الشامل حيث بلغ مجتمع الدراسة (132) موظفاً، وتم استخدام الاستبانة الإلكترونية كأداة من أدوات الدراسة، وتوصلت الباحثة، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لدور الوزارة في بناء قدرات المؤسسات النسوية بقطاع غزة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين وزارة شؤون المرأة: الهيكل التنظيمي، التشريعات والقوانين، والاستراتيجيات، والتمكين، والتشبيك وبين بناء القدرات في المؤسسات النسوية، ووجود أثر ذو دلالة إحصائية بين وزارة شؤون المرأة: (الهيكل التنظيمي، والتمكين، والتشبيك وبين بناء القدرات في المؤسسات النسوية).

2. هدفت دراسة حنيني عام (2017)¹ إلى التعرف على المعوقات التي تواجه المؤسسات النسوية في تطوير قاعدتها الجماهيرية من وجه نظر ممثلات المؤسسات النسوية وقاعدتها في محافظة نابلس، حيث اتبعت الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملائمة أغراض الدراسة، وتم الاعتماد على الاستبانة والمقابلات كأحد أدوات البحث، واشتملت الاستبانة على (51) فقرة، موزعة على ستة مجالات وهي المعوقات الشخصية، والمؤسسية، والاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والقانونية، حيث اعتمدت الباحثة اختار عينة عشوائية متاحة لعدد المستفيدات والموظفات حيث تم توزيع (400) استبانة، واستخدام 6 مقابلات من ممثلات المؤسسات النسوية بطريقة العينة العشوائية الطبقية وبلغ عدد المؤسسات النسوية (64) مؤسسة في محافظة نابلس، وتوصلت الباحثة إلى أن أبرز المعوقات التي تواجه المؤسسات النسوية في تطوير قاعدتها الجماهيرية أن المعوقات الاجتماعية كانت أقل المعوقات التي تواجه مشاركة القاعدة النسوية في نشاطات المؤسسات الاجتماعية حيث حظي هذا المجال على الترتيب الأخير، في حين حصلت المعوقات الشخصية على الترتيب قبل الأخير من حيث تأثيرها على المشاركة في نشاطات المؤسسات النسوية، وكانت المعوقات الاقتصادية والقانونية قد حصلت على أعلى درجات الموافقة وأكثر المعوقات من حيث تأثيرها على المشاركة النسوية في المؤسسات النسوية.

3. هدفت دراسة كتانه عام (2017)² إلى التعرف إلى اتجاهات مديريات المؤسسات النسوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو واقع دور المؤسسات النسوية في ظل السلطة الوطنية الفلسطينية، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات وتكونت في صورتها النهائية من (50) فقرة موزعة على (6) مجالات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديريات المؤسسات النسوية في محافظات شمال الضفة الغربية للعام (2014-2015) والبالغ عددهن (97) مديرة، وتوصلت الدراسة إلى: أن اتجاهات مديريات المؤسسات النسوية في محافظات الضفة الغربية نحو هذه المؤسسات وواقعها في ظل السلطة على مستوى الأداة الكلية (الاتجاهات ككل)، وكل مجال من مجالاتها هي ايجابية، باستثناء اتجاهاتهم نحو المجال القانوني.

4. وبينت دراسة الكفارنة عام (2015)³ دور الجمعيات الأهلية في تحقيق التنمية المبنية على النوع الاجتماعي عند عملية بناء رأس المال الاجتماعي، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام طريقة الانحدار اللوجستي الترتيبي معتمداً على بيانات سلسلة زمنية لدور الجمعية الأهلية في بناء رأس المال الاجتماعي في قطاع غزة، وإيجاد العلاقة بين المتغيرات المختلفة

¹ حنيني، مريم ربيعي عبد الكريم (2017) المعوقات التي تواجه المؤسسات النسوية الفلسطينية في تطوير قاعدتها الجماهيرية من وجهة نظرهم في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

² كتانه، نادية لطفي (2015). اتجاهات مديريات المؤسسات النسوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو واقع ودور هذه المؤسسات في ظل السلطة الوطنية الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

³ الكفارنة، ميسرة محمود (2015). دور الجمعيات الأهلية في بناء رأس المال الاجتماعي في دولة فلسطين. دراسة تطبيقية اتحاد لجان العمل الزراعي في قطاع غزة (2001-2014)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الدراسات العليا، قسم اقتصاديات التنمية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

للحصول على أفضل النتائج والتحليلات المنطقية، وتوصلت الدراسة إلى مساهمة رأس المال الاجتماعي بشكل كبير في الاهتمام بالبعد المجتمعي التعاوني، وإشراك الفئات المجتمعية في تحديد أولويات ومتابعة تنفيذها لتشكيل عاملاً حاسماً في نجاح البرامج للمؤسسة وتعظيم منجزاتها، كما ويتم تحديد الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والديمقراطية للأسر الفقيرة المستهدفة في التمكين الاقتصادي في محاولة لفهم كامل احتياجات الفئة المستهدفة وربطها ببرامج مصممة لمكافحة الفقر بفاعلية.

5. وأظهرت دراسة (الدرغام، 2014)¹، فاعلية التدريب المقدم من المؤسسات النسوية في تمكين المرأة الفلسطينية اقتصادياً من وجهة نظر المستفيدات أنفسهن، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المستفيدات اللواتي التحقن بالتدريب المقدم من المؤسسات النسوية شمال الضفة الغربية، وقد اختارت الباحثة عينة طبقية عشوائية بلغ عددها (265) مستفيدة، واستخدمت استمارة الاستبانة للحصول على البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك درجة مرتفعة لفاعلية التدريب المقدم من المؤسسات في تمكين المرأة الفلسطينية اقتصادياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية التدريب المقدم من المؤسسات النسوية في تمكين المرأة الفلسطينية اقتصادياً تعزى لمتغيرات عمل المرأة، والعمر، والمستوى التعليمي، وعدد الورشات التدريبية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التخطيط الاقتصادي وفق متغيري العمر وعدد الورشات التدريبية.

6. وكشفت دراسة (نجم، 2013)²، عن دور المؤسسات التنموية في تمكين المرأة الفلسطينية في محافظات غزة، ومعرفة درجة توفر معايير تمكين المرأة ومؤشراتها في وثائق المؤسسات التنموية، والكشف عن مدى الاختلاف في نسبة التباين في معايير تمكين المرأة باختلاف متغيرات الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أسلوب تحليل المحتوى للخطط الاستراتيجية والتقارير السنوية لمدة ثلاث سنوات مضت، وتكونت عينة الدراسة من (10) مؤسسات تعمل في مجال تمكين المرأة، وتوصلت الباحثة إلى تفاوت معايير تمكين المرأة ومؤشراتها في وثائق المؤسسات التنموية، فجاء ترتيبها تنازلياً: التمكين الاجتماعي، التمكين الاقتصادي، التمكين السياسي، التمكين الصحي، ولا تختلف نسبة التباين في معايير تمكين المرأة باختلاف نوع المؤسسة (حكومية، أهلية) وكذلك نوع الوثيقة (الخطط الاستراتيجية والتقارير السنوية للمؤسسات التنموية).

7. وضحت دراسة (الكفارنة، 2013)³، عن دور المنظمات الأهلية في تعزيز تنمية المجتمع وبناء الدولة الفلسطينية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وطبقت عينة الدراسة على أعضاء مجالس الإدارة، والإدارة التنفيذية في المنظمات الأهلية في الضفة الغربية وقطاع غزة، وعددها 200 استبانة، ودعا الباحث المنظمات الأهلية إلى تطوير رؤيتها ورسالتها واستراتيجيتها على أساس المشاركة الشعبية، وتطوير قدراتها لتمكين من القيام بدورها في تنمية المجتمع وبناء الدولة، والعمل على دعم التشبيك بين المنظمات الأهلية محلياً وإقليمياً ودولياً.

8. كشفت دراسة شفاقوج عام (2009)⁴، عن دور مؤسسات المرأة الشركسية المتمثلة في الفرع النسائي للجمعية الخيرية الشركسية، وربط دور المرأة الشركسية بمقدمة سيوسوتاريخية عن دور المرأة الأردنية عموماً مركزة على دراسة الفرع النسائي

¹ الدرغام، تمام جميل. (2014). مرجع سابق.

² نجم، منور عدنان (2013). دور المؤسسات التنموية في تمكين المرأة الفلسطينية، دراسة تحليلية للخطط الاستراتيجية والتقارير السنوية في ضوء معايير التمكين ومؤشراتها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21، (3)، ص ص 239-276 يوليو.

³ الكفارنة، ناصر (2013). المجتمع المدني وبناء الدولة الفلسطينية، ماضي وحاضر ومستقبل، المنظمات الأهلية الفلسطينية نموذجاً، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة ايكس بروفنس، فرنسا

⁴ شفاقوج، لانا عبد الرؤوف أمين (2009) دور المرأة الأردنية في التنمية، دراسة حالة مؤسسات المرأة الشركسية التنموية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

نشأة وأهدافاً وتطوراً، واستخدمت الباحثة المسح الاجتماعي بالعينة والاستبانة، والوثائق والتقارير الادارية والمالية، والمقابلات الفردية، وتوصلت الباحثة إلى أن المرأة الشركسية في الأردن تتسم بسمات المجتمعات الزراعية، في بداية الوجود الشركسي، فتميزت بالمساهمة النسبية في عملية الإنتاج ولاسيما العمليات الزراعية التحويلية، وقد حظيت المرأة الشركسية باحترام ومكانة عالية نتيجة لنظام العادات الشركسية، والمشاركة في مسيرة التنمية التي شهدتها المملكة الأردنية.

9. وبينت دراسة العيسلي، رجاء؛ رباعية، نادية(2009)¹، دور الجمعيات النسوية الإسلامية في محافظة القدس، وبيت لحم، ورام الله، في تثقيف المرأة الفلسطينية للنهوض بالمجتمع المحلي، وتكوّن مجتمع الدراسة وعيناتها من جميع الجمعيات النسوية الإسلامية في محافظة القدس، وبيت لحم، ورام الله، البالغ عددها (15) جمعية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة موزعة على (4) محاور، ومقابلة شخصية، وقد جرى التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، وقد توصلت الدراسة إلى أن الجمعيات النسوية تسهم في حل المشكلات الاقتصادية للمرأة بنسبة 100%، ولعبت الجمعيات دوراً مهماً على الصعيد الاجتماعي، والديني، والثقافي، وأخيراً التربوي في تثقيف المرأة والتوعية الدينية والنشاطات الترفيهية من خلال البرامج التي تنفذها الجمعيات النسوية، وأن هناك معوقات تواجه الجمعيات الإسلامية منها المالية، ثم السياسية، والاجتماعية، والإدارية.

10. تناولت دراسة (عامر، 2007)²، دور المؤسسات النسوية في التخطيط التنموي التي حققتها من أجل تحسين وضع النساء، وإشراكهن في الحياة العامة وفي لجان التخطيط التنموي، وهدفت الدراسة إلى استعراض وتقييم أوضاع المؤسسات النسوية في الأراضي الفلسطينية من أجل الوصول إلى إمكانية إشراكها في صياغة الخطط التنموية، بالإضافة إلى تشخيص وتحليل الأسباب الموضوعية التي تحول دون مشاركة المؤسسات النسوية في التخطيط التنموي بشكل فعال، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، حيث تم دراسة خمسين مؤسسة نسوية موزعة بين حكومية وغير حكومية، عاملة في منطقة الضفة الغربية وموزعة على محافظات الستة، وتوصلت النتائج إلى ضرورة معالجة الضعف الذي يعاني كادها، وأهمية توفير التدريبات اللازمة له حتى لا تبقى النساء بعيدة عن الساحة التنموية، وأشارت النتائج إلى أن الاحتلال الإسرائيلي وما يقوم به من إجراءات يشكل أهم المعوقات التي واجهت المؤسسات النسوية للمشاركة في صياغة السياسات التنموية، بالإضافة إلى النظام المجتمعي والعادات والتقاليد، وعدم وجود خطة استراتيجية شاملة للحكومة، وغياب القانون.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين مما سبق ومن مراجعة الإطار النظري للدراسات السابقة ذات الصلة، ثم اهتمام عالمي بالتنمية الاجتماعية وعربي حيث أن هذه الدراسات تشابهت في أدواتها المستخدمة للكشف عن المؤسسات النسوية ودورها في التنمية واستخدمت معظم الدراسات العربية الاختبار عن طريق الاستبانة لتحديد دور المؤسسات النسوية في التنمية، حيث عملت الدراسة الحالية على إكمال ما قامت به الدراسات السابقة فيما يتعلق بموضوع التنمية الاجتماعية، ولم تتفق الدراسات السابقة على تعريف موحد لمفهوم التنمية الاجتماعية، كما لم تتفق كذلك على أسلوب قياس التنمية الاجتماعية، مما يستدعي ضرورة التعرض لعدة تعريفات لهذا المفهوم وكذلك التعرض لأساليب القياس المختلفة حتى يتسنى تبني مفهوم ومن ثم أداة للقياس أكثر دقة، كما ركزت بعض الدراسات على المؤسسات النسوية في تعزيز تنمية المجتمع بشكل عام دون أن تحفز وتساهم في التنمية الاجتماعية بشكل خاص، واهتمت الكثير من الدراسات على دور الجانب المؤسساتي غير الرسمي في تحقيق التنمية، وأهملت

¹ العيسلي، رجاء؛ رباعية، نادية(2009). دور الجمعيات النسوية الإسلامية في محافظة القدس، وبيت لحم، ورام الله في تثقيف المرأة الفلسطينية للنهوض بالمجتمع المحلي الفلسطيني، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث، 1، (23)ص35.

² عامر، سميرة؛ سميح، عبد الفتاح.(2007). دور المؤسسات النسوية في التخطيط التنموي في الأراضي الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

دور العوامل الاجتماعية والثقافية التي تلعب دوراً مهماً في التنمية الاجتماعية على الجانب الرسمي الحكومي، وركزت بعض هذه الدراسات على واقع دور التنمية الاجتماعية دون معرفة الجهة التي تساهم في التنمية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأغراض البحث العلمي، والذي يهدف إلى تجهيز البيانات والإجابة على التساؤلات، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً وتحليلها.

مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من العاملين الذكور والإناث في الإدارة التنفيذية للمؤسسات النسوية بمحافظة قطاع غزة، والبالغ عددهم 285 فرد موزعين على 57 مؤسسة نسوية كالتالي: رفح 7 مؤسسات، خان يونس 12 مؤسسة، الوسطى 9 مؤسسات، غزة 20 مؤسسة، الشمال 9 مؤسسات، حسب احصائية وزارة الداخلية الشق المدني (20-5-2019).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من العاملين الذكور والإناث في الإدارة التنفيذية للمؤسسات النسوية، والتي تتراوح أعمارهن من 18-56 عاماً فأكثر، والبالغ عددهم 153 فرداً، وتم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، وتمثلت مواصفات العينة على النحو الآتي:

جدول رقم (1) يبين وصف متغيرات عينة الدراسة.

النوع	التكرار	النسبة المئوية%
ذكر	42	27.5
أنثى	111	72.5
العمر	التكرار	النسبة المئوية%
18-25 عاماً	33	21.6
26-40 عاماً	69	45.1
41-55 عاماً	45	29.4
56 عاماً فأكثر	6	3.9
المستوى العلمي	التكرار	النسبة المئوية%

27.4	42	دبلوم فأقل
47.1	72	بكالوريوس
25.5	39	دراسات عليا
النسبة المئوية%	التكرار	سنوات الانتساب
62.7	96	5 – 1
15.7	24	10 – 6
12.6	33	أكثر من 10 سنوات
%100	153	الاجمالي

يعرض الجدول رقم (1) ما نسبته 72.5%، من العاملين في الإدارة التنفيذية للمؤسسات إناث، وذلك لأن فلسفة المؤسسات ورؤيتها العمل النسوي، وأغلب برامجها وأنشطتها تُعنى بالمرأة، وهذا يعطي الأولوية للمرأة في العمل، أن ما نسبته 45.1%، من عينة الدراسة بلغ أعمارهن 26-40 عاماً، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه الفئة الأكثر نشاطاً وحيوية وتفاعلاً وتواصلًا داخل المؤسسات النسوية، وتستطيع أن تتحمل الأعباء، ولهذا يمكن الاعتماد عليها في دعم عملية التنمية الاجتماعية، وأن ما نسبته 47.1% من عينة الدراسة مستوهم التعليمي بكالوريوس، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه الفئة تمثل النسبة الأكثر بين المستويات العلمية، كما ما نسبته 62.7% من عينة الدراسة كانت لديهم سنوات المشاركة والانتساب إلى المؤسسات من 1-5 سنوات، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذا دليل على أن المؤسسة تسعى إلى المشاركة والبناء في العملية التنموية الحديثة.

أداة الدراسة:

تم الاستعانة بأداة الاستبانة لجمع البيانات، وتصميمها وعرضها على العديد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بهدف التأكد من صدق فقراتها ومحاورها ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وتم التدقيق والتعديل عليها حتى وصلت في صورتها النهائية، وتكونت من البيانات الديمغرافية الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي، وسنوات المشاركة أو الانتساب للمؤسسة، وضمت 3 محاور شملت 25 فقرة وتضمن المحور الأول: التنمية الصحية تكون من 8 فقرات، والمحور الثاني: تعزيز فرص التعليم تكون من 9 فقرات، والمحور الثالث: تحقيق المساواة بين الجنسين تكون من 9 فقرات، وتم تطبيق أداة الاستبانة على العاملين في الإدارة التنفيذية للمؤسسات النسوية في محافظات قطاع غزة.

صدق الاستبانة:

تم عرض الاستبانة على ذوي الخبرة والاختصاص وذلك لتحكيمها وإبداء آرائهم في صياغة فقراتها ومدى انتمائها للمحاور المحددة وحذف وتعديل وإضافة فقرات جديدة مناسبة، وقد تم في ضوء ذلك إعادة صياغة الفقرات لتصبح الاستبانة في

صورتها النهائية، وذلك بعد اعتماد الفقرات التي أجمع عليها المحكمين، ويعتبر صدق الاستبانة مقياس لتحقيق الأهداف، ويبين مدى ارتباط كل محور من محاور البحث بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

يبين جدول رقم (2) أن جميع معاملات الارتباط في جميع محاور الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية $\alpha = 0.05$ وبذلك يعتبر جميع محاور الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه.

جدول رقم(2) معامل ارتباط بيرسون لكل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	معامل ارتباط	مستوي الدلالة
المؤسسات النسوية ودورها في تنمية الصحة الجيدة	0.956	دالة عند 0.01
المؤسسات النسوية ودورها في تعزيز فرص التعليم	0.937	دالة عند 0.01
المؤسسات النسوية ودورها في تحقيق المساواة بين الجنسين	0.939	دالة عند 0.01

الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيمة معامل الارتباط عند الفقرات دالة إحصائياً حيث أن جميع المحاور ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة، حيث أن هذا الارتباط ذو دلالة إحصائية وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات والاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة: أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة، وتم تقدير ثبات الاستبانة على أفراد العينة، وذلك باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ.

طريقة ألفا كرونباخ: تم استخدام هذه الطريقة لحساب الثبات، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول رقم (3) معامل الفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

المحاور	معامل الفا
المؤسسات النسوية ودورها في تنمية الصحة الجيدة	0.916
المؤسسات النسوية ودورها في تعزيز فرص التعليم	0.901

0.980	المؤسسات النسوية ودورها في تحقيق المساواة بين الجنسين
0.939	الدرجة الكلية

الثبات = الجذر التربيعي الموجب لمعامل ألفا كرونباخ

يتضح من النتائج الموضحة في جدول رقم (3) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت عالية لكل محور وتراوح بين (0.980)، (0.901) لكل محور من محاور الاستبانة، كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة كان (0.939)، وهذا يعني أن معامل الثبات ممتاز، وتكون الاستبانة في صورتها النهائية، وبذلك تكون قد تأكدت من صدق وثبات استبانة البحث مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة البحث.

الأساليب الإحصائية:

تم تفرغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي التالي:

(Statistical Package for the Social Sciences).

وقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب ويستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما وتفيد في وصف عينة البحث.

2- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).

3 - درجة لقياس Pearson Correlation Coefficient معامل ارتباط بيرسون، يستخدم هذا الاختبار لإيجاد صدق الاستبانة الداخلية.

4 - اختبار الفرضيات (one T-Test , One Way ANOVA ,Independent T-Test).

للتعرف إلى الفروق والتي تعزى إلى المتغيرات الديمغرافية.

نتائج البحث وتوصياته

يتناول هذا الجزء عرض وتحليل لأهم النتائج الإحصائية التي تم الوصول إليها حول مشكلة البحث والتي تهدف إلى التعرف على دور المؤسسات النسوية في التنمية الاجتماعية، وبناءً على تحليل نتائج البحث ومناقشتها والتعليق عليها وتفسيرها بما يتناسب مع مشكلة البحث.

حيث أنه قد استخدم مقياس ليكرت الخماسي في إعداد أداة البحث، فقد تبني البحث المعيار الموضح في الجدول رقم (11) للحكم على اتجاه كل فقرة عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وذلك بالاعتماد بشكل رئيسي على قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي لتحديد مستوى الموافقة على فقرات ومحاور البحث.

جدول رقم (4) سلم المقياس المستخدم في البحث.

المستوى	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	موافق	موافق بشدة
المتوسط الحسابي	أقل من 1.97	1.80 إلى 2.59	2.60 إلى 3.39	3.40 إلى 4.19	أكثر من 4.20
الوزن النسبي	أقل من 35.9%	36% إلى 51.9%	52% إلى 67.9%	68% إلى 83.9%	أكثر من 84%

وهذا يعطي دلالة احصائية على أن:

- المتوسطات التي تقل عن (1.79) تدل على وجود معارضة شديدة على الفقرة أو فقرات المحور ككل.
 - المتوسطات المحصورة بين (1.80-2.59) تدل على وجود معارضة على الفقرة أو فقرات المحور ككل
 - المتوسطات المحصورة بين (2.60-3.39) تدل على حيادية الإجابة على الفقرة أو فقرات المحور ككل
 - المتوسطات المحصورة بين (3.40 إلى 4.19) تدل على الموافقة على الفقرة أو فقرات المحور ككل.
 - المتوسطات التي تزيد عن (4.20) تدل على الموافقة الشديدة على الفقرة أو فقرات المحور ككل.
- ومن خلال ما سبق تم الإجابة على سؤال البحث الرئيس ما دور المؤسسات النسوية في التنمية الاجتماعية في فلسطين؟، وذلك في الجداول التالية:

جدول رقم (5) محاور البحث الرئيسية.

الترتيب	المستوى المرجح	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	المحور
2	موافق بشدة	86.23	.78	4.31	المؤسسات النسوية ودورها في تنمية الصحة الجيدة
3	موافق بشدة	85.18	.73	4.26	المؤسسات النسوية ودورها في تعزيز فرص التعليم
1	موافق بشدة	93.82	.72	4.69	المؤسسات النسوية ودورها في تحقيق المساواة بين الجنسين
	موافق بشدة	88.41	.70	4.42	الدرجة الكلية للمحاور

أشارت النتائج أن مستوى استجابات أفراد عينة البحث على محاور البحث التي بلغت مستوى موافق بشدة، ويتضح من خلال جدول رقم (5) أن محور المساواة بين الجنسين حصل على أعلى درجة بوزن نسبي 93.82% ويعزو الباحث ذلك إلى أن المؤسسات النسوية تهتم بحماية النساء من العنف المبني على النوع الاجتماعي وتسعى إلى تحقيق المساواة بين الجنسين من خلال مشاريعها وبرامجها، أما فيما يتعلق بمحور تنمية الصحة الجيدة حصل على وزن نسبي 86.23%، ومحور تعزيز فرص التعليم حصل على أدنى ترتيب بوزن نسبي 85.18% ويعزو الباحث ذلك إلى أن التعليم لم يكن من أولويات المؤسسات بل هو جزء من نشاطها.

يبين جدول رقم (6) دور المؤسسات النسوية في تنمية الصحة الجيدة.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	تزود المؤسسة المرأة بمعلومات حول الصحة الإنجابية وتنظيم الأسرة	4.51	1.14	90.18
2	تنفذ المؤسسة برامج ارشاد صحي للمرأة لتجنبها الأمراض الخطيرة	4.33	.90	86.55
3	تساهم المؤسسة في توعية المرأة بضرورة استخدام المرافق الصحية الملائمة لوقايتها وسلامتها	4.42	.92	88.36
4	تسهل المؤسسة حصول المرأة على الخدمات الصحية قبل الولادة وبعدها	3.89	1.07	77.82
5	تنعي المؤسسة لدى المرأة اتجاهات إيجابية نحو أنماط الرعاية الصحية الأولية في جميع مراحلها العمرية من خلال برامج متخصصة	4.27	.97	85.45
6	تعرف المؤسسة أهم المشكلات التي تواجه الامهات والأطفال واختيار الطرق المناسبة للتصدي لها	4.47	.90	89.45
7	تنعي المؤسسة برامج تعزيز السلوك الصحي السليم لمواجهة الزيادة المطردة في نسبة انتشار الأمراض المزمنة	4.05	.99	81.09
8	تسعى المؤسسة لتعزيز الوقاية من تعاطي المخدرات وامكانية الحصول على الخدمات الصحية لعلاج ذلك	4.55	.90	90.91

يظهر ما سبق ذكره في جدول رقم (6) أن حصول الفقرة رقم (8) على الترتيب الأول بوزن نسبي 90.91%، ويعزو الباحث ذلك إلى أن تنمية المرأة يتطلب تمتعها بالصحة كشرط أولي لامتلاكها القدرة على الوصول لقطاعات التنمية الاجتماعية الأخرى التي ترتبط مع بعضها بقوة فلا يمكن للمرأة مريضة أن تملك خيارات للتغيير أي لا بد من التركيز على أهمية التنمية الصحية للوصول للمرأة لكافة أهداف التنمية المستدامة وهذا يحتاج إلى اهتمام أكبر، وهذا يتوافق مع دراسة الدراغمة عام (2014) في توصل الدراسة إلى أن هناك درجة مرتفعة لفاعلية التدريب المُقدم من المؤسسات النسوية في تمكين المرأة الفلسطينية من وجهة نظر المستفيدات أنفسهن، أما فيما يتعلق بالفقرة رقم (4) حصلت على أدنى ترتيب بوزن بنسي 77.82%، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المؤسسات النسوية لم تستطع أن تقدم هذه الخدمات الصحية في هذا المجال بشكل كامل، ولكنها تعمل على تحويل هذه الحالات المرضية إلى المستشفيات والمراكز الصحية المتخصصة، ولكن تكثف نشاطها وتركز دورها في العمل المجتمعي، إذ تقوم بأدوار كثيرة منها التأثير، والتشبيك، والضغط والمناصرة، ورعاية وتأهيل نساء وأطفالهن، وإرشاد وتوجيه اجتماعي ونفسي، وتنظيم النساء ضمن مجموعات نسوية، وتقدم برامج الصحة النفسية والتي تركز من خلالها على صحة المرأة، وهذا يتوافق مع دراسة عام (نجم، 2013) في تفاوت معايير تمكين المرأة ومؤشراتها في وثائق المؤسسات التنموية، فجاء ترتيبها تنازلياً: التمكين الاجتماعي، التمكين الاقتصادي، التمكين السياسي، التمكين الصحي، وجاء المجال الصحي أدنى ترتيب، وذلك لصعوبة تلبية الاحتياجات كاملة في تقديم الخدمات الصحية.

يوضح جدول رقم (7) دور المؤسسات النسوية في تعزيز فرص التعليم الجيد.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	تنفذ المؤسسة برامج لتدريب مدرسي ومرشدي المدراس لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة المهارات اللازمة	4.38	.930	87.64
2	تسهم المؤسسة في تحسين الصورة حول مسارات التعليم التقني ودوره في التنمية الاجتماعية	4.45	.860	89.09
3	توفر المؤسسة بيئة تعليمية آمنة ومحفزة للمرأة ذات الاعاقة التي تعيش أوضاعاً هشة	4.15	.930	82.91
4	تقدم المؤسسة برامج علمية للحد من مشكلة الأمية	3.78	1.07	75.64
5	تقدم المؤسسة منحاً دراسية لأصحاب الدخل المحدود لزيادة فرصة المرأة من التعليم	3.75	1.16	74.91
6	تعمل المؤسسة لضمان فرص الالتحاق الآمن والعادل بالتعليم للجميع كحق انساني دون تمييز	4.18	.980	83.64

92.73	.800	4.64	تقدم المؤسسة برامج لتعليم المرأة التدريب المهني كي تحصل على عمل بناءً على احتياجات سوق العمل	7
94.91	0.75	4.75	تنفذ المؤسسة برامج لتدريب مختصين نفسيين واجتماعيين وتأهيلهم من أجل الارتقاء بالمستوى النوعي للعملية التعليمية	8

وبناءً على ما سبق ذكره في جدول رقم (7) تبين أن حصول الفقرة رقم (8) على أعلى ترتيب بوزن نسبي 94.91%. ويعزو الباحث ذلك إلى أن المؤسسات اهتمت بالتعليم والتدريب، سواء كان المهني أو غيره، لأنه يعتبر من المجالات المهمة لديها وذلك لأنها تعمل على تمكين المرأة وفتح المجال أمامها للحصول على عمل أو وظيفة تدر عليها دخلاً لتحسين وضعها الاقتصادي، واهتمت الجمعية بإقامة مشاريع تنموية اقتصادية إنتاجية صغيرة للنساء، بهدف توفير فرص عمل للنساء، وإكسابهن بعض الخبرات المهنية تساعدن على امتلاك مهنة للمستقبل، وهذا يسهم في إحداث تغيير تنموي، وإجراء الأبحاث والدراسات النسوية والجندرية العلمية والتي تم التركيز من خلالها على دراسة أوضاع المرأة الفلسطينية في مختلف المجالات وتوثيق تجارب النساء الرياديات لإبراز دورهن في التنمية مع اختلاف في أنواع وطريقة إجراء هذه الأبحاث، والتي يتم إنجازها بناءً على متطلبات المرحلة، وهذا ما يتوافق مع دراسة الكفارنة عام (2015) في مساهمة رأس المال الاجتماعي بشكل كبير في الاهتمام بالبعد المجتمعي التعاوني، وإشراك الفئات المجتمعية في تحديد أولويات ومتابعة تنفيذها لتشكيل عاملاً حاسماً في نجاح البرامج للمؤسسة وتعظيم منجزاتها، أما فيما يتعلق بفقرة رقم (5) حصلت على أدنى ترتيب بوزن نسبي 74.91%، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المؤسسات تقدم نشاط نسبي في هذا المجال حسب رؤيتها ومشاريعها، لا تستطيع المؤسسات أن تقدم كل الخدمات والمساعدات في مجال التعليم، لأن هذا من صلاحيات وزارة التربية والتعليم، ولكنها تقدم حسب إمكانياتها المتاحة، وهذا يتفق مع دراسة حنيني عام (2017) وفي أن المعوقات الاقتصادية قد حصلت على أعلى درجات الموافقة وأكثر المعوقات من حيث تأثيرها على المشاركة النسوية في المؤسسات النسوية.

يكشف جدول رقم (8) دور المؤسسات النسوية في تحقيق المساواة بين الجنسين.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	تنفذ المؤسسة حملات توعية لبناء مجتمع لا يمارس فيه العنف ضد المرأة لتصل للعدالة والأمن	4.78	.790	95.64
2	تعتمد المؤسسة في خططها برامج قابلة للتنفيذ للنهوض بالمساواة بين الجنسين	4.73	.800	94.55
3	توفر المؤسسة تكافؤ الفرص المتاحة لمشاركة المرأة في القيادة على قدم المساواة مع الرجل لتعزيز دورها في صنع القرارات	4.71	.810	94.18

93.45	.820	4.67	تنفذ المؤسسة برامج توعية للمرأة فيما أساليب التنشئة الاجتماعية لتسهم في الحد من أشكال التمييز ضدها	4
93.45	.750	4.67	تضع المؤسسة برامج للحماية الاجتماعية لتعزيز تقاسم المسؤولية والأدوار داخل الأسرة	5
95.64	.66	4.78	تسهم المؤسسة في نشر الوعي لحماية المرأة من تقاليد التزويج المبكر من خلال البرامج والمبادرات	6
90.18	.84	4.51	تعزز المؤسسة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التمكينية من أجل تمكين المرأة	7
94.55	.76	4.73	تنفذ المؤسسة برامج تعمق فيها الوعي الثقافي الانساني تجاه قضايا النوع الاجتماعي	8
92.73	.78	4.64	تنفذ المؤسسة برامج توعي المرأة بحقوقها في الموارد الاقتصادية وحققها في الملكية	9

يظهر مما سبق بيانه في جدول رقم (8) أن حصول الفقرة رقم (6) على أعلى ترتيب بوزن نسبي 95.64%، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المؤسسات تقدم برامج توعية للأمهات والأسر بمخاطر التزويج المبكر للفئات الشابة من فتيات وشباب، والتركيز على سبل مواجهة العنف الأسري، والضغط لتحسين القوانين الأسرية المتعلقة بالزواج، وتنفيذ برامج نفسية وإرشادية واجتماعية للتعامل مع إشكالية التزويج المبكر، وترمي أهداف التنمية المستدامة إلى القضاء على زيجات الأطفال من أجل المدافعة عن حقوقهم، وهذا ما يتفق مع دراسة العيسلي، رجاء؛ رباعية، نادية (2009)، وقد توصلت الدراسة إلى أن الجمعيات النسوية تلعب دوراً مهماً على الصعيد الاجتماعي، والديني، والثقافي، والتربوي في تثقيف المرأة والتوعية الدينية والنشاطات الترفيهية من خلال البرامج التي تنفذها الجمعيات النسوية، أما بخصوص الفقرة رقم (7) فحصلت على أدنى ترتيب بوزن نسبي 90.18%، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المؤسسات لم تقدم هذه الخدمات إلا من خلال المشاريع، علماً أن هناك ضعف في هذه المشاريع لأن المؤسسات تقدم برامج بناء قدرات الشباب حول المشاركة المجتمعية الشبابية ومفاهيم المساواة بين الجنسين والنوع الاجتماعي، وذلك ضمن مشاريع استخدام أدوات التكنولوجيا في تعزيز حقوق الإنسان وخلق مساحات عامة وشاملة في قطاع غزة، هذا يعني أن المؤسسات تقدم هذه الخدمات من خلال إمكانياتها المتاحة في المشاريع والتشبيك مع مؤسسات المجتمع المدني والدولي، وهذا يتفق مع دراسة عام (عامر)، (2007)، في ضرورة توفير التدريبات اللازمة حتى لا تبقى النساء بعيدة عن الساحة التنموية، كما أشارت إلى أن الاحتلال الإسرائيلي وما يقوم به من إجراءات يشكل أهم المعوقات التي واجهت المؤسسات النسوية للمشاركة في صياغة السياسات التنموية، بالإضافة إلى النظام المجتمعي والعادات والتقاليد، وعدم وجود خطة استراتيجية شاملة للحكومة، وغياب القانون.

اختبار الفرضيات:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط اجابات المبحوثين حول دور المؤسسات النسوية في التنمية الاجتماعية تعزى للمتغيرات التالية الجنس، العمر، المستوى التعليمي، سنوات المشاركة أو الانتساب إلى المؤسسة.

باستخدام اختبار Independent T.test تم اختبار الفرضية العدمية الأولى (H_0) التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط اجابات المبحوثين حول دور المؤسسات النسوية في التنمية الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس، مقابل الفرضية البديلة (H_1) التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط اجابات المبحوثين حول دور المؤسسات النسوية في التنمية الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس.

باستخدام اختبار One Way Anova تم اختبار الفرضية العدمية الثانية (H_0) التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط اجابات المبحوثين حول دور المؤسسات النسوية في التنمية الاجتماعية تعزى لمتغير العمر، المستوى التعليمي، سنوات المشاركة أو الانتساب إلى المؤسسة، مقابل الفرضية البديلة (H_1) التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط اجابات المبحوثين حول دور المؤسسات النسوية في التنمية الاجتماعية تعزى لمتغير العمر، المستوى التعليمي، سنوات المشاركة أو الانتساب إلى المؤسسة.

وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار Independent T.test والجدول يوضح ذلك:

جدول رقم (9) معامل Independent T.test لإيجاد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
ذكر	42	4.3948	.373890	0.157	0.876	غير دالة إحصائياً
أنثى	111	4.4292	0.78469			

وقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (9) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط اجابات المبحوثين حول دور المؤسسات النسوية في التنمية الاجتماعية تعزى لمتغير (الجنس)، حيث كانت قيمة الدلالة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وبالتالي نقبل الفرض العدمي.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار One Way ANOVA والجدول يوضح ذلك:

جدول رقم (10) معامل One Way ANOVA لإيجاد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر، المستوى التعليمي، سنوات المشاركة أو الانتساب إلى المؤسسة.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
العمر	بين المجموعات	0.209	3	.0700	.135	.938	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	26.250	149	0.515			
	المجموع	26.459	152				
المستوى التعليمي	بين المجموعات	0.382	2	.1910	.381	.685	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	26.077	150	0.501			
	المجموع	26.459	152				
سنوات المشاركة أو الانتساب إلى المؤسسة	بين المجموعات	1.288	2	.6440	1.331	.273	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	25.171	150	0.484			
	المجموع	26.459	152				

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (10) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط اجابات المبحوثين حول دور المؤسسات النسوية في التنمية الاجتماعية تعزى لمتغير العمر، المستوى التعليمي، سنوات المشاركة أو الانتساب إلى المؤسسات حيث كانت قيمة الدلالة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للمتغيرات التالية العمر، المستوى التعليمي، سنوات المشاركة أو الانتساب إلى المؤسسة، وبالتالي نقبل الفرض العدمي.

التحقق من نتائج الفرضيات

- أظهرت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط اجابات المبحوثين حول دور المؤسسات النسوية في التنمية الاجتماعية تعزى لمتغير العمر، والمستوى التعليمي، وسنوات المشاركة أو الانتساب إلى المؤسسات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط اجابات المبحوثين حول دور المؤسسات النسوية في التنمية الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس.

خاتمة:

وبذلك نستطيع القول أن المؤسسات النسوية تساهم في عملية التنمية الاجتماعية في فلسطين لأن التنمية الاجتماعية ليست مجرد عملية تقديم بعض الخدمات الاجتماعية وإنما هي تتجاوز ذلك لتصل إلى تغيير البناء الاجتماعي القائم وإحلال بناء اجتماعي جديد قادر على مسايرة متطلبات العصر الحديث وقادر على إشباع حاجات ومطالب الأفراد، وبناء عليه فإن التنمية الاجتماعية في فلسطين تمتد إلى عدة مجالات تتشعب وتتفاعل مع بعضها ضمن هذه المجالات كالتعليم، والصحة، والإسكان والضمان الاجتماعي، كذلك فإنها تهتم بالنظم، والقيم، والتقاليد، والعادات والاتجاهات والمورثات الاجتماعية حيث تعمل التنمية الاجتماعية على تشجيع وتفعيل ما هو مثمر منها من وجهة نظر المجتمع وإزالة ومعالجة ما يقف منها عقبة في سبيل التطور والتقدم، وحيث توصل الباحث في دراسته إلى أن المؤسسات النسوية في محافظات قطاع غزة تساهم في تحقيق المساواة بين الجنسين بوزن نسبي 93.82%، كما تسعى إلى تعزيز فرص التعليم الجيد بوزن نسبي 85.18%، وتساعد في دعم التنمية الصحية بوزن نسبي 86.23%، ولكن المؤسسات النسوية في فلسطين وخاصة في محافظات غزة تواجه العديد من الصعوبات التي تعمل عرقلة ديمومة التنمية الاجتماعية ومنها تراجع الحرية السياسية، وضعف القدرة على اتخاذ القرار، وزيادة سرعة وتيرة التغيرات، وذلك على كافة الأصعدة، بما فيها السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، وكذلك التقنية، والتكنولوجية بسبب الاحتلال الاسرائيلي والانقسام الفلسطيني، وعدم الاستقرار الاقتصادي الداخلي المرتبط باقتصاد تابع للاحتلال الاسرائيلي، فضلاً عن تأثير الاقتصاد العالمي، وندرة الموارد، حيث يعد هذا الجانب من المعوقات الأساسية للتنمية الاجتماعية، والتنمية المستدامة في فلسطين.

مقترحات توصيات الدراسة:

- ندعو المؤسسات النسوية لتوحيد جهودها التعليمية وتحسين أدائها لتوفر خدمات تعليمية مشتركة وتفعيل التعاون فيما بينها للرقى في المجال التعليمي الذي يساهم في تخفيف معدلات الفقر.
- نوصي المؤسسات النسوية بتحسين وزيادة تطوير أداء برامجها في مجال تنمية الصحة الجيدة لزيادة دعم التنمية الاجتماعية.
- ضرورة المساواة بين الجنسين في الحقوق والواجبات في التعليم والصحة والعمل والتأهيل والتدريب المهني التي يُعد استثماراً في الموارد البشرية، فالأطر المؤهلة والمدربة هي الأكثر قدرة على انجاز التنمية الشاملة للجميع.

قائمة المراجع:

1. التابعي، كمال. (1995). الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية، القاهرة، دار المعارف.
2. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2013). البيئة والتنمية في فلسطين 2012، رام الله، أيار/ مايو، فلسطين.
3. حماد، وليد. (1999). التنمية المستدامة-المنظمات النسائية الأردنية، عمان، مركز الأردن الجديد.
4. حنيني، مريم ربيعي عبد الكريم (2017) المعوقات التي تواجه المؤسسات النسوية الفلسطينية في تطوير قاعدتها الجماهيرية من وجهة نظرهم في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
5. الدراغمة، تمام جميل. (2014). فاعلية التدريب المقدم من المؤسسات النسوية في تمكين المرأة الفلسطينية اقتصادياً من وجهة نظر المستفيدات أنفسهن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
6. دراغمة، عزت. (1991). الحركة النسائية في فلسطين (1903-1990)، القدس، مكتب ضياء للدراسات.

7. دليل المؤسسات الأهلية الفلسطينية والعربية، (1998). فلسطين، الأردن، مصر، لبنان) مركز العمل التنموي، ط1، سلسلة النشرات التنموية، (21).
8. سالم، عدنان حسين عطية (2010). الفكر العربي التنموي في ظل العولمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة بير زيت، فلسطين.
9. شفاقوج، لانا عبد الرؤوف أمين (2009) دور المرأة الأردنية في التنمية، دراسة حالة مؤسسات المرأة الشركسية التنموية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
10. صيام، أمال (2010). تطبيق التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بأداء المؤسسات الأهلية النسوية في قطاع غزة (اطروحة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر غزة، فلسطين، 2010.
11. عامر، سميرة سميح عبد الفتاح (2007) دور المؤسسات النسوية في التخطيط التنموي في الأراضي الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
12. عليق، أحمد محمد (2001). معوقات التنمية الاجتماعية، قسم التخطيط الاجتماعي، الكتاب الجامعي، جامعة حلوان.
13. عويس، منى محمود (2001). الدعائم الأساسية لمنظور التنمية الاجتماعية، قسم التخطيط الاجتماعي، الكتاب الجامعي، جامعة حلوان، مصر.
14. العيسلي، رجاء؛ رباعية، نادية (2009). دور الجمعيات النسوية الإسلامية في محافظة القدس، وبيت لحم، ورام الله في تثقيف المرأة الفلسطينية للنهوض بالمجتمع المحلي الفلسطيني، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث، 1، (23).
15. الكاشف، على (2005). التنمية الاجتماعية مفاهيم وقضايا، الكتاب الجامعي، جامعة الإسكندرية.
16. كتانه، نادية لطفي (2015). اتجاهات مديريات المؤسسات النسوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو واقع ودور هذه المؤسسات في ظل السلطة الوطنية الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
17. الكفارنة، ميسرة محمود (2015). دور الجمعيات الأهلية في بناء رأس المال الاجتماعي في دولة فلسطين، دراسة تطبيقية اتحاد لجان العمل الزراعي في قطاع غزة (2001-2014)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الدراسات العليا، قسم اقتصاديات التنمية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
18. الكفارنة، ناصر (2013). المجتمع المدني وبناء الدولة الفلسطينية، ماضي وحاضر ومستقبل، المنظمات الأهلية الفلسطينية نموذجاً، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة يكس بروفنس، فرنسا.
19. منى، سامي موسى (2019) دور وزارة شؤون المرأة في بناء قدرات المؤسسات النسوية، دراسة حالة وزارة شؤون المرأة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التنمية وإدارة الموارد البشرية، جامعة القدس أبو ديس فرع غزة، فلسطين.
20. نجم، منور عدنان (2013). دور المؤسسات التنموية في تمكين المرأة الفلسطينية، دراسة تحليلية للخطط الاستراتيجية والتقارير السنوية في ضوء معايير التمكين ومؤشراتها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21، (3).
21. اليمين، بن منصور (2010). دور القيم الدينية في التنمية الاجتماعية، دراسة ميدانية حول الميزابين المقيمين بمدينة باتنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، قسم علم الاجتماع والديمقراطية، جامعة الحاج لخضر. باتنة، الجزائر.

واقع تطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية في المرحلة الثانوية

بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي العلوم

The Reality of Implementing Tablet in Instructional Process in Secondary Stage in the State of Kuwait
from the Viewpoint of Science Teachers

د. صفوت حسن عبدالعزيز/ مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت، أ. معالي عواد الحيص/ وزارة التربية- الكويت

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام معلمي العلوم في المرحلة الثانوية للحاسوب اللوحي في العملية التعليمية من وجهة نظرهم، والتعرف على واقع تطبيق الحاسوب اللوحي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم من حيث بيئة التعلم، والمتعلم، والمعلم، والبنية التحتية للتقنية المستخدمة، وأثر متغيرات النوع والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي في ذلك. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (491) معلماً ومعلمة، طبق عليهم استبانة تكونت من (46) عبارة موزعة على خمسة محاور. وتوصلت النتائج إلى أن درجة استخدام معلمي العلوم في المرحلة الثانوية للحاسوب اللوحي في العملية التعليمية ككل كانت منخفضة، وأن واقع تطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية كان متوسط. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة استخدام الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية تعزى لمتغيرات الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير النوع، ووجود فروق حول واقع تطبيق الحاسوب اللوحي تعزى لمتغيرات النوع والخبرة التدريسية، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: الحاسوب اللوحي، معلمي العلوم، الكويت.

Abstract:

This study aimed to identify science teachers degree of use Tablet in instructional process in secondary stage from thier own viewpoint, and the reality of implementing Tablet in instructional process in secondary stage from the viewpoint of science teachers about the learning environment, the teacher, the learner and the infrastructure. The study utilized the descriptive methodology, with a sample of 491 teachers, data were collected through a questionnaire. The results revealed that the science teacher's degree of use Tablet was low, the reality of implementing Tablet in instructional process were moderate. Furthermore, the results revealed that there were statistical differences in the degree of use Tablet in instructional process with respect to the variables scientific qualification and teaching experience, while there were no statistical differences related to gender. There were statistical differences in the reality of implementing Tablet with respect to variables gender and teaching experience, while there were no statistical differences related to scientific qualification.

Keywords: Tablet, Science Teachers, Kuwait.

مقدمة:

واجهت العملية التعليمية في النصف الثاني من القرن العشرين الكثير من التحديات التي تمثلت في الثورة المعرفية وتزايد أعداد المتعلمين وما تبعها من تطورات متسارعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وقد أدت هذه التحديات إلى بذل المؤسسات التعليمية الكثير من الجهد سعياً وراء التجديد لمواجهتها.

ومن أبرز هذه الجهود ما يتعلق بالعمل على تطبيق التكنولوجيا في العملية التعليمية لمواجهة هذه التحديات (1). ولقد جاء السعي إلى تطبيق التكنولوجيا في العملية التعليمية في ضوء ما أدركه التربويون من فوائد ومزايا إيجابية لهذه التكنولوجيا، والتي انعكست نتائجها على نوعية المخرجات التعليمية (2). وكذلك تمثلت فوائد تطبيقها في مساعدة المعلمين والمتعلمين على حد سواء على تخطي حدود الزمان والمكان وتوفير الإمكانيات المادية ومصادر المعلومات (3)، بالإضافة إلى توفير طرق تعلم تناسب خصائص المتعلمين (4). كما أتاحت التكنولوجيا للمعلم الفرصة لمواكبة وتبني النظريات التربوية الحديثة (5).

وتمشياً مع التطورات المتسارعة في التكنولوجيا والرغبة في التخطيط للمستقبل، عملت وزارة التربية بدولة الكويت على إدخال استخدام الحاسوب اللوحي كبدية في مدارس المرحلة الثانوية خلال عام 2016/2015. حيث تم توزيع الأجهزة اللوحية على جميع طلبة ومعلمي المرحلة الثانوية كمرحلة أولية لتعميمها على باقي المراحل الدراسية تبعاً في السنوات اللاحقة. كما ألزمت وزارة التربية معلمها بالحصول على شهادة الرخصة الدولية لاستخدام الحاسوب وذلك بهدف تحسين المخرجات وضمان جودة العملية التعليمية. إلا أن استخدام الحاسوب اللوحي في المدارس الثانوية يواجه العديد من التحديات (6).

ومن هذه التحديات تردد المعلمين في تبني هذه الأجهزة في العملية التعليمية، وتبين أن تردد المعلمين في التعامل مع التكنولوجيا ظاهرة منتشرة بين أوساطهم لذا فقد جاء التركيز على معلمي العلوم في هذه الدراسة من جهة، وأهمية تطبيق التكنولوجيا في تدريس العلوم من جهة أخرى. وأشار البعض إلى أن العديد من المعلمين قد قرروا إيقاف التوقف عن استخدام جهاز التابلت بعدما تبين لهم أن استخدامه من قبل الطلبة لا يتماشى مع ما هو مطلوب منهم، فضلاً عن أن بعض المدارس لا يوجد بها إنترنت (7).

وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة استخدام معلمي العلوم في المرحلة الثانوية للحاسوب اللوحي في العملية التعليمية من وجهة نظرهم؟

¹ رشاش عبد الخالق وأمل عبد الخالق (2008). تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة. ط1. لبنان: دار النهضة العربية، ص 75.

² فوزي أشيتوه وربيعي عليان (2010). تكنولوجيا التعليم النظرية والممارسة. ط1. عمان: دار صفاء، ص 49.

³ أحمد محمد سالم (2006). التعلم الجوال رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية. المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، خلال الفترة 25-26 يوليو.

⁴ جاسم الطحان (2014). التعليم الإلكتروني آفاق حديثة لتطوير الأداء الإقتصادي. ط1. العين: دار الكتاب الجامعي، ص 112.

⁵ محمد الحيلة (2004). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. ط4. عمان: دار المسيرة، ص 93.

⁶ عبد العزيز الفضلي (2016). التربية: إيقاف استخدام التابلت في المدارس. جريدة الأنباء، متاح على الرابط التالي:

education.www.alanba.com.kw. تاريخ الاسترجاع: 24-12-2016.

⁷ عبد العزيز الفضلي (2016). التربية: إيقاف استخدام التابلت في المدارس، مرجع سابق.

2. ما واقع تطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي العلوم من حيث بيئة التعلم، والمعلم، والمتعلم، والبنية التحتية للتقنية المستخدمة؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العوامل المتعلقة بتطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية تعزى لمتغيرات النوع، والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على درجة استخدام معلمي العلوم في المرحلة الثانوية للحاسوب اللوحي في التدريس.

2. رصد واقع العوامل المتعلقة بتطبيق الحاسوب في العملية التعليمية من حيث بيئة التعلم، والمعلم، والمتعلم، والبنية التحتية للتقنية المستخدمة.

أهمية الدراسة:

1. تزويد متخذي القرار في وزارة التربية بدولة الكويت بمؤشرات أولية عن واقع استخدام الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية.

2. إلقاء الضوء على استخدام الحاسوب اللوحي كأحد الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تم إدخالها مؤخراً في الميدان التربوي كجزء من مشروع تطوير التعليم بدولة الكويت.

3. اقتراح بعض الحلول وتقديم توصيات عملية من شأنها تطوير مشروع استخدام الحاسوب اللوحي في التعليم من قبل معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية.

حدود الدراسة:

— الحدود البشرية: تضمنت عينة من معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

— الحدود المكانية: اشتملت جميع محافظات دولة الكويت.

— الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2017/2018م.

مصطلحات الدراسة:

• الحاسوب اللوحي: يعرف بأنه نوع من أجهزة الحاسوب المحمولة يتكون من شاشة العرض البلوري السائل⁽¹⁾، ويعرف إجمالاً بأنه الجهاز الذي تم تسليمه إلى معلمي العلوم من قبل وزارة التربية وما يتضمنه من مجموعة البرامج التعليمية المعتمدة من وزارة التربية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

انتشرت في منذ بداية الألفية الثالثة تطبيقات عديدة ومتنوعة للتكنولوجيا وأصبحت متاحة في كافة المؤسسات وفي متناول الجميع، حيث تتميز بسهولة الحصول عليها، وتكلفتها المادية المعقولة، وتعدد وتنوع فوائدها. وتتوافر العديد من الأجهزة

¹ زينب الشريبي (2012). استخدام التليفون المحمول في بيئة للتعلم الإلكتروني المحمول وأثره على تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره. مجلة كلية التربية، (5)، 632 – 665.

المتنقلة التي يمكن توظيفها في التعليم مثل: الهواتف النقالة، والمساعداً الرقمية الشخصية، والهواتف الذكية، والحواسيب اللوحية. وتشير الإحصاءات إلى أن الهواتف النقالة والحواسيب اللوحية تتأثر بأعلى نسب بيع في الأسواق العالمية والعربية والمحلية⁽¹⁾.

وقامت بعض الدول العربية بتطبيق تجربة الحاسوب اللوحي في بعض المدارس والجامعات وكان في مقدمتها دولة الإمارات في أبريل عام 2012 من خلال مبادرة الشيخ محمد بن راشد للتعليم الذكي التي تهدف إلى خلق بيئة تعليمية جديدة في المدارس تضم الصفوف الذكية. ومن خلال هذه المبادرة تم توزيع الأجهزة اللوحية على جميع المعلمين، وتوزيع الحاسوب على جميع مدارس الدولة بالإضافة إلى إعداد برامج تدريب للمعلمين ومناهج علمية مساندة للمنهج الأصلي⁽²⁾. وكذلك دولة قطر التي طبقت مشروع الحقيبة الإلكترونية في مايو 2012م في بعض مدارسها والذي يهدف إلى توفير جهاز لوحي شخصي لكل متعلم⁽³⁾.

وعلى الرغم من ظهور الحواسيب اللوحية في السنوات الأخيرة إلا أنها أخذت مكاناً كبيراً في مجال التعلم⁽⁴⁾. والحاسوب اللوحي هو حاسوب محمول صغير أكبر من الهاتف المحمول حجماً، ويعمل بتقنيات تسمح باللمس على الشاشة، وتسمح للشاشة باستعمال قلم رقمي، ويأتي ذلك بدلاً عن الفأرة ولوحة المفاتيح التقليدية مما يمكن المتعلم من التفاعل معه⁽⁵⁾. ويعتبر الحاسوب اللوحي أداة مثالية لأداء الأعمال المختلفة التي يتطلبها أي نظام تعليمي بسبب حجم شاشته ودعمه للوسائط المتعددة وخفة وزنه وعمر بطاريته الطويلة⁽⁶⁾.

تجربة دولة الكويت في استخدام الحاسوب اللوحي:

تماشياً مع ما يشهده العالم أجمع من طفرة تكنولوجية شملت شتى نواحي الحياة، ورغبة من وزارة التربية في دولة الكويت في رفع وتحسين مستوى الطلبة باتباع أحدث الوسائل في تطوير العملية التعليمية، وهو ما يتأتى من خلال توفير كافة سبل وأدوات المعرفة، وفي ضوء أهمية الحاسوب في شتى مجالات الحياة كونه أهم الوسائل المعلوماتية للمعرفة بما يمثله من أهمية في بناء المعلومة سواء بالبحث عنها أو تطويرها ونشرها أو حفظها للاستفادة منها، وهو الأمر الذي تسعى في سبيله الدولة جاهدة بهدف محو أمية الحاسوب الذي أصبح المعيار الحقيقي في تصنيف الشعوب من حيث معرفتها أو أميتها؛ لذا عملت وزارة التربية في دولة الكويت على تبني مشروع إدخال الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية.

¹ ليلي بنت سعيد الجهني (2014). أسس تصميم التطبيقات التعليمية المستخدمة عبر الهواتف المتنقلة والحواسيب اللوحية، عالم التربية، مصر، س (15)، ع (46)، 65 – 104.

² مبادرة محمد بن راشد للتعليم الذكي. موقع وزارة التربية بدولة الإمارات، متاح على الرابط التالي: <http://www.alkhaleej.ae/alkhaleej/page/b3576def-574a-4c91-a256->

³ مشروع الحقيبة الإلكترونية. موقع المجلس الأعلى للتعليم في قطر، متاح على الرابط التالي: <http://www.sec.gov.qas/Ar/Media/News/Pages/NewsDetails.aspx?NewsI>

⁴ Churchillm, D. Fox, B. & King, M. (2012). Private theories: study of Affordances of iPads and teachers. **International Journal of Information and Education Technology**, 2(3), 252-253.

⁵ رضا السعيد ونجلاء محمود (2015). مدخل مقترح لتوظيف التابلت في تنمية المهارات العملية في الرياضيات بالمرحلة الثانوية. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية: جامعة دمياط.

⁶ Churchillm, D. Fox, B. & King, M. (2012). Private theories: study of Affordances of iPads and teachers. Op. cit, p. 253.

وبلغ عدد أجهزة الحاسوب اللوحي التي تم توزيعها خلال العام الدراسي 2015/2016 في المرحلة الثانوية (81) ألف جهاز، وتم توزيع أجهزة الحاسوب اللوحي بواقع جهاز لكل طالب و(20) جهازاً لمعلمي المواد الأساسية، أي بمعدل جهازين لكل قسم يحتوي على (10) معلمين، وتم تخصيص (28) جهاز الحاسوب اللوحي لكل منطقة تعليمية يتم تخصيصها للتوجيه الفني⁽¹⁾.

وقامت وزارة التربية بعمل وثيقة لاستخدام جهاز الحاسوب اللوحي تم توزيعها على كل طالب، وتتضمن هذه الوثيقة طرق ووسائل استخدام الطالب لجهاز الحاسوب اللوحي، ويجب الالتزام بكل منها، وألية مراقبة مدى التزام الطالب ببنود الوثيقة وخاصة ما يتعلق بحسن استخدام الجهاز، كما تتضمن الوثيقة الجزاء المترتب على المخالفة⁽²⁾.

وفيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية:

أجرى فيلاني وآخرون Villani, et al. (2018)⁽³⁾ دراسة استهدفت التعرف على آراء طلبة المدارس الثانوية في إيطاليا حول استخدام الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية، وتكونت العينة من (196) طالباً من ست مدارس ثانوية عامة في ميلانو، وأظهرت النتائج وجود فروق بين استجابات الطلبة حول استخدام الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية تعزى لمتغيرات الجنس والصف الدراسي وتكرار الاستخدام.

وأجرى عرجان وأبو الغلاسي (2018)⁽⁴⁾ دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الحاسوب اللوحي وتطبيقاته على التحصيل ودافعية الطالبات نحو التعلم في مبحثي العلوم واللغة الإنجليزية. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، على عينة تكونت من (75) طالبة في الصف التاسع في جنوب الخليل تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية تضم (37) طالبة، ومجموعة ضابطة تضم (38) طالبة. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وأظهرت النتائج أن درجة استجابة الطالبات على مقياس الدافعية كان متوسطاً.

واستهدفت دراسة هيرجينر Herguner (2017)⁽⁵⁾ التعرف على العلاقة بين استخدام الحاسوب اللوحي ومهارات القراءة والكتابة والذكاء العاطفي لدى الطلبة المعلمين في قسم اللغة الإنجليزية في جامعتي ساكاريا وغازي في تركيا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (213) معلماً ومعلمة. وكشفت نتائج الدراسة أن متغيرات الجنس والعمر ومدى امتلاك حاسوب لوحي لها تأثير ذو دلالة إحصائية على استخدام الحاسوب اللوحي ومهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة المعلمين في قسم اللغة الإنجليزية.

¹ وزارة التربية (2015-أ). تقييم تجربة التابلت، متاح على الموقع الرسمي لوزارة التربية،

<http://www.moe.edu.kw/news/Pages/Details.aspx?id=112603>

² وزارة التربية (2015-ب). وثيقة استخدام جهاز Tablet للطلاب. إدارة نظم المعلومات، وزارة التربية، الكويت، ص 85.

³ Villani, D., Morganti, L., Carissoli, C., Gatti, E., Bonanomi, A., Cacciamani, S., Confalonieri, E. & Riva, G. (2018). Students' Acceptance of Tablet PCs in Italian High Schools: Profiles and Differences, **British Journal of Educational Technology**, 49(3), 533-544.

⁴ ابتسام عبد الله عرجان وميسر خليل أبو الغلاسي (2018). أثر استخدام الحاسوب اللوحي وتطبيقاته على التحصيل ودافعية الطالبات نحو التعلم في مبحثي العلوم واللغة الإنجليزية. مجلة التربية، قطر، السنة (46)، (189)، 271-313.

⁵ Herguner, S. (2017). Prospective EFL Teachers' Emotional Intelligence and Tablet Computer Use and Literacy, **Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, 16 (4), 56-64.

وهدفت دراسة سوفير ويارون Soffer & Yaron (2017) ⁽¹⁾ التي أجريت في تل أبيب في فلسطين إلى التعرف على آراء طلبة المرحلة الثانوية حول استخدام الحاسوب اللوحي في الفصول الدراسية. وتكونت العينة من (427) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وأظهرت النتائج أن الطلبة لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام الحاسوب اللوحي في التعلم، وأن العديد من الطلبة يحصلون على المعلومات عن طريق أجهزة الحاسوب اللوحي لأنها سهلة الاستخدام. كما أظهرت النتائج أن برامج الحاسوب اللوحي قد لعبت دوراً في تواصل مع الطلبة الآخرين وزيادة الدافعية للتعلم. كما أظهرت النتائج أن الطلبة يرون أن استخدام الحاسوب اللوحي في التعلم يعد مميّزاً تكنولوجياً، وأنه قد لعب دوراً في تعزيز تعلمهم، لذا تكونت اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو استخدامه في التعلم.

وتناولت دراسة دوران وإتاك Duran & Aytac (2016) ⁽²⁾ التعرف على آراء طلبة المرحلة الثانوية في تركيا حول استخدام أجهزة الحاسوب اللوحي في التعليم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (84) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج أن الطلبة يستخدمون في الغالب أجهزة الحاسوب اللوحي للوصول إلى الإنترنت، ويرى الطلبة أن المحتوى المعروض على أجهزة الحاسوب اللوحي يدعم الموضوعات في الكتب المدرسية وأن المعلمين يشجعونهم على استخدامها في عملية التعلم.

وهدفت دراسة توجون Tugun (2016) ⁽³⁾ إلى تحديد تصورات المعلمين واتجاهاتهم حول استخدام الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (264) معلماً يعملون في كلية الشرق الأدنى في نيقوسيا بجمهورية قبرص. وأظهرت النتائج أن هناك اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو استخدام الحاسوب اللوحي في دعم العملية التعليمية.

وأظهرت دراسة سويكان Soykan (2015) ⁽⁴⁾ أن هناك العديد من الفوائد لاستخدام الحاسوب اللوحي في التعليم منها زيادة سرعة التعلم نتيجة للبرمجيات المرئية التفاعلية التي يوفرها التابلت. وأن لاستخدام الحاسوب اللوحي في التعليم بعض السلبيات منها أن استخدام الألعاب على الحاسوب اللوحي قد يقلل من دافعية الطلبة للتعلم. كما أن هناك بعض المشكلات التي تعوق استخدام الحاسوب اللوحي في التعليم منها عدم توافر البنى التحتية التقنية، وعدم توافر معلمين من ذوي الخبرة المدربين على استخدام الحاسوب اللوحي في التعليم.

¹ Soffer, T. & Yaron, E. (2017). Perceived Learning and Students' Perceptions toward Using Tablets for Learning: The Mediating Role of Perceived Engagement among High School Students, *Journal of Educational Computing Research*, 55 (7), 951-973.

² Duran, M. & Aytac, T. (2016). Students' Opinions on the Use of Tablet Computers in Education, *European Journal of Contemporary Education*, 15 (1), 65-75.

³ Tugun, V. (2016). Validity and Reliability Dissertation of the Scale Used for Determination of Perceptions and Attitudes of Teacher's Proficiency in Tablet PC-Supported Education, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 11(2), 51-57.

⁴ Soykan, E. (2015). Views of Students', Teachers' and Parents' on the Tablet Computer Usage in Education, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10 (3), 228-244.

وسعت دراسة أكسو Aksu (2014) ⁽¹⁾ إلى رصد آراء الطلبة المعلمين الذين يدرسون في قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة قيرسون بتركيا حول تطبيق أجهزة الحاسوب اللوحي في المدارس الثانوية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (130) طالباً معلماً يدرسون في قسم الرياضيات. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين آراء الطلبة المعلمين في استخدام أجهزة الحاسوب اللوحي ومدى تطبيقه في المدارس تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى الزبون وحمدى (2014) ⁽²⁾ دراسة للتعرف على درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الأردنية للمهارات اللازمة لاستخدام الحاسوب اللوحي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس الصفي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (193) معلماً ومعلمة طبقت عليهم استبانة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الأردنية للمهارات اللازمة لاستخدام الحاسوب اللوحي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس الصفي كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الأردنية للمهارات اللازمة لاستخدام الحاسوب اللوحي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس الصفي عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بتبني إستراتيجية التدريس بواسطة الحاسوب اللوحي من أجل مواكبة العصر، وتوعية المعلمين بأهمية استخدامه في التدريس الصفي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق يلاحظ أن معظم الدراسات السابقة قد اتبعت المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعتها وأهدافها مثل دراسة كل من: هيرجينر Herguner (2017)، دوران وإتاك Duran & Aytac (2016)، أكسو Aksu (2014)، واتبعت بعض الدراسات المنهج التجريبي مثل دراسة عرجان وأبو الغلاسي (2018). وقد توصلت بعض الدراسات إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية مثل دراسة توجون Tugun (2016). وقد توصلت بعض الدراسات إلى أن الحاسوب اللوحي قد لعب دوراً في زيادة التحصيل لدى الطلبة مثل دراسة عرجان وأبو الغلاسي (2018).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- **منهج الدراسة:** اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، والذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة موضوع الدراسة، حيث تم استطلاع آراء أفراد عينة الدراسة عن طريق أداة الدراسة (الاستبانة)، ومن ثم تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً والخروج بالنتائج والتوصيات.
- **مجتمع وعينة الدراسة:** تضمن مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات العلوم في جميع التخصصات (كيمياء، فيزياء، أحياء، جيولوجيا) في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت والبالغ عددهم (2424) معلماً ومعلمة خلال العام الدراسي 2017/2018، وتكونت عينة الدراسة من (491) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتمثل تلك العينة (20.25%) من مجتمع الدراسة، واشتملت على مستويات مختلفة من حيث النوع، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي.

¹ Aksu, H. H. (2014). An Evaluation into the Views of Candidate Mathematics Teachers over "Tablet Computers" to be applied in Secondary Schools, *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 13 (1), 47-55.

² مأمون الزبون ونرجس حمدي (2014). درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة في الأردن للمهارات اللازمة لاستخدام اللوح التفاعلي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس الصفي. دراسات العلوم التربوية، 41 (2)، 827 – 849.

• أداة الدراسة:

لبناء أداة الدراسة قامت الباحثة بالاطلاع على أدبيات البحث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة فيما يخص عوامل تطبيق التكنولوجيا في التعليم مثل دراسة بن حوتان (2015) والزيون وحمدى (2015). وأداة الدراسة عبارة عن استبانة تهدف إلى التعرف على تصورات معلمي العلوم في المرحلة الثانوية عن واقع استخدامهم للحاسوب اللوحي (Tablet) في العملية التعليمية، وتتكون الاستبانة (ملحق 2) من جزأين أساسيين كما يلي:

أ- البيانات الديموغرافية:

تضم المتغيرات التالية: النوع، الجنسية، المنطقة التعليمية، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي. كذلك تم في هذا الجزء سؤال المستجيبين عن مستوى الخبرة الحاسوبية وعدد الدورات التدريبية التي تم حضورها.

ب- محاور الاستبانة:

يتكون هذا الجزء من محورين رئيسيين، ويضم كل محور عدداً من العبارات، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (46) عبارة، موزعة كالتالي:

- المحور الأول: يتضمن درجة استخدام الحاسوب اللوحي (Tablet) في التدريس، ويتكون من (6) عبارات.
- المحور الثاني: يتضمن العوامل المتعلقة بتطبيق الحاسوب اللوحي (Tablet) في العملية التعليمية، ويتضمن (40) عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية كما يلي:
 - البعد الأول: بيئة التعلم، ويتكون من (11) عبارة.
 - البعد الثاني: المعلم، ويتكون من (13) عبارة.
 - البعد الثالث: المتعلم، ويتكون من (9) عبارات.
 - البعد الرابع: البنية التحتية للتقنية المستخدمة، ويتكون من (7) عبارات.

ولكل عبارة من عبارات المحور الأول أربعة مستويات استخدام للإجابة كالتالي: بدرجة كبيرة (4 درجات)، بدرجة متوسطة (3 درجات)، بدرجة قليلة (درجتان)، لا يستخدم (درجة واحدة)؛ ولكل عبارة من عبارات المحور الثاني خمسة مستويات للإجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: موافق جداً (5 درجات)، موافق (4 درجات)، غير متأكد (3 درجات)، أعارض (درجتان)، أعارض بشدة (درجة واحدة).

صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام كلٍ من:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في كلية التربية بجامعة الكويت (ملحق 3)، وتم تعديلها وفقاً لمقترحاتهم، حيث تم حذف عبارة واحدة فقط من المحور الأول، وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وأصبحت الاستبانة تتكون في صورتها النهائية من (46) عبارة، ويعتبر اتفاق المحكمين بياناً لصدق محتوى الاستبانة، ويوضح الجدول التالي محاور الاستبانة في صورتها النهائية وعدد العبارات بكل محور.

جدول (1) محاور الاستبانة في صورتها النهائية

عدد العبارات	المحور	
6	درجة استخدام الحاسوب اللوحي في التدريس	
11	العوامل المتعلقة بتطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية	
13		بيئة التعلم
9		المعلم
7		المتعلم
7	البنية التحتية للتقنية المستخدمة	
46	الاستبانة ككل	

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية، حيث طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (70) معلماً ومعلمة في مجال العلوم من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في دولة الكويت من خارج نطاق عينة الدراسة الأساسية، وقد استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ورصدت النتائج في الجدول التالي.

جدول (2) معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

معاملات الارتباط	المحور	
0.571**	درجة استخدام الحاسوب اللوحي في التدريس	
0.771**	العوامل المتعلقة بتطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية	
0.877**		بيئة التعلم
0.829**		المعلم
0.684**		المتعلم
0.684**	البنية التحتية للتقنية المستخدمة	

(**) دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من أو تساوي (0.01)، وتراوح بين (0.571-0.877)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة من خلال الرزمة الإحصائية (SPSS)، حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (70) معلماً ومعلمة في مجال العلوم من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في دولة الكويت، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (3) معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

معامل الثبات	عدد العبارات	المحور
0.83	6	درجة استخدام الحاسوب اللوحي في التدريس
0.80	11	بيئة التعلم
0.80	13	المعلم
0.82	9	المتعلم
0.81	7	البنية التحتية للتقنية المستخدمة
0.83	46	الاستبانة ككل

يتضح من الجدول السابق أن محاور الاستبانة تتسم بدرجة ثبات عالية، وتراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (0.80-0.83)، وبلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (0.83)، ويعد ذلك مؤشراً على أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات، ومن ثم يمكن الوثوق والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

• الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، أجريت المعالجات الإحصائية التالية: التكرارات، النسبة المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA، اختبار توكي Tukey Test، اختبار "ت" t-Test.

النتائج ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج ومناقشتها:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي العلوم في المرحلة الثانوية للحاسوب اللوحي في العملية التعليمية من وجهة نظرهم؟

يلاحظ من نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي العلوم في المرحلة الثانوية للحاسوب اللوحي في العملية التعليمية ككل قليلة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (2.41)، والانحراف المعياري (1.03)، وجاءت أهم الاستخدامات بالترتيب التالي: عرض محتوى دراسي، ألعاب تعليمية، تجارب علمية، اختبارات إلكترونية. وتعكس هذه العبارات أن الحاسوب اللوحي

لا يستخدم بالشكل المأمول بالرغم من أن له العديد من الاستخدامات في العملية التعليمية، حيث يمكن من خلاله عرض المحتوى الدراسي للطلبة بما يتضمن من معلومات ومعارف وتجارب علمية، بالإضافة إلى الاختبارات الإلكترونية التي يمكن من خلالها تقييم المتعلمين والتعرف على مدى تقدمهم في المحتوى الدراسي ومدى تحقيق الأهداف. وتؤكد هذه النتائج إقبال معلمي العلوم في المرحلة الثانوية على استخدام الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية فيما يخص عرض المحتوى الدراسي والألعاب التعليمية.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: ما واقع تطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي العلوم من حيث بيئة التعلم، والمعلم، والمتعلم، والبنية التحتية للتقنية المستخدمة؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بجميع عوامل تطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية، ويوضحها الجدول الآتي:

جدول (4) تصورات أفراد عينة الدراسة عن تطبيق الحاسوب اللوحي بالنسبة لجميع العوامل المتضمنة

العامل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	الدرجة
بيئة التعلم	3.51	0.586	2	متوسطة
المعلم	3.50	0.561	3	متوسطة
المتعلم	3.54	0.566	1	متوسطة
البنية التحتية	3.46	0.614	4	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك تبايناً في استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لعوامل تطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية، فقد جاء في المرتبة الأولى عامل المتعلم بمتوسط حسابي (3.54)، وانحراف معياري (0.566)؛ يليه عامل بيئة التعلم بمتوسط حسابي (3.51)، وانحراف معياري (0.586)؛ ثم عامل المعلم بمتوسط حسابي (3.50)، وانحراف معياري (0.561)؛ وأخيراً عامل البنية التحتية بمتوسط حسابي (3.46)، وانحراف معياري (0.614). وكانت جميعها بدرجة متوسطة. وتعكس هذه النتيجة أن المعلمين يحملون تصورات إيجابية بتصنيف متوسط عن تطبيق الحاسوب بالنسبة للمتعلم على وجه الخصوص وكيف أنه يمكن أن يوفر بيئة تعلم جاذبة، كذلك تبين النتائج أن المعلمين يحملون تصورات إيجابية بتصنيف متوسط عن الدور الداعم للحاسوب اللوحي لعمل المعلم، أما فيما يتعلق بالبنية التحتية فيبدو أن الأمر يحتاج إلى دراسة أوسع للتعرف على التحديات التي يواجهها المعلمون في هذا الشأن.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي العلوم في المرحلة الثانوية عن العوامل المتعلقة بتطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية تعزى لمتغيرات النوع، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي؟

للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تم استخدام اختبار "ت" (t Test)، وتحليل التباين ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (5) نتائج اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول عوامل تطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية وفقاً لمتغير النوع

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعلم	ذكور	256	3.59	0.492	3.374	489	0.00
	إناث	235	3.42	0.617			
البنية التحتية	ذكور	256	3.54	0.572	3.226	489	0.00
	إناث	235	3.36	0.645			
بيئة التعلّم	ذكور	256	3.57	0.565	2.348	489	0.02
	إناث	235	3.44	0.602			
المتعلم	ذكور	256	3.60	0.552	2.291	489	0.02
	إناث	235	3.48	0.576			
درجة استخدام الحاسوب اللوحي	ذكور	256	2.46	0.786	1.725	489	0.09
	إناث	235	2.34	0.760			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لعامل المعلم وفقاً لمتغير النوع لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة "ت" (3.374) ومستوى دلالتها (0.00). وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور أكثر وعياً من الإناث بالإيجابيات التي يحققها الحاسوب اللوحي بالنسبة للمعلم.

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لعامل البنية التحتية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة "ت" (3.226) ومستوى دلالتها (0.00). وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور لديهم معارف ومعلومات حول مدى توافر البنية التحتية لتطبيق الحاسوب اللوحي.

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لعامل بيئة التعلّم وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة "ت" (2.348) ومستوى دلالتها (0.02). ويرجع ذلك لنفس الأسباب الخاصة بالمحور السابق.

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) أو أقل بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لعامل المتعلم وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة "ت" (2.291) ومستوى دلالتها (0.02). ويرجع ذلك لنفس الأسباب الخاصة بالمحاور السابقة.

— عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة استخدام الحاسوب اللوحي وفقاً لمتغير النوع، حيث بلغت قيمة "ت" (1.725) ومستوى دلالتها (0.09). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Aksu (2014) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

جدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عوامل تطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
درجة استخدام الحاسوب اللوحي	بين المجموعات	19.708	3	6.57	11.655	0.00
	داخل المجموعات	274.502	487	0.56		
	المجموع	294.210	490			
بيئة التعلّم	بين المجموعات	3.416	3	1.14	3.369	0.02
	داخل المجموعات	164.613	487	0.34		
	المجموع	168.029	490			
المعلم	بين المجموعات	5.359	3	1.79	5.842	0.00
	داخل المجموعات	148.906	487	0.31		
	المجموع	154.265	490			
المتعلم	بين المجموعات	7.458	3	2.49	8.089	0.00
	داخل المجموعات	149.682	487	0.31		
	المجموع	157.141	490			

0.00	11.831	4.18	3	12.541	بين المجموعات	البنية التحتية
		0.35	487	172.071	داخل المجموعات	
			490	184.612	المجموع	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول جميع المجالات، حيث جاءت قيم (F) بنفس الترتيب التالي: (11.655)، (5.842)، (8.089)، (11.831)، (3.369)، ومستوى دلالتها أقل من (0.05). وللكشف عن دلالات الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار توكي، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (7) نتائج اختبار توكي للكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول عوامل تطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

الدلالة	متوسط الفروق (I-J)	J	I	المحور
0.00	0.62574*	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	درجة استخدام الحاسوب اللوحي في التدريس
0.00	0.68515*	أقل من 5 سنوات	من 10 إلى أقل من 15 سنة	
0.02	0.28160*	15 سنة فأكثر		
0.03	0.40355*	أقل من 5 سنوات	15 سنة فأكثر	بيئة التعلم
0.03	0.29714*	أقل من 5 سنوات	من 10 إلى أقل من 15 سنة	
0.03	0.30695*	أقل من 5 سنوات	15 سنة فأكثر	
0.01	0.33029*	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	المعلم
0.00	0.35949*	أقل من 5 سنوات	من 10 إلى أقل من 15 سنة	
0.00	0.36377*	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	المتعلم
0.00	0.44572*	أقل من 5 سنوات	من 10 إلى أقل من 15 سنة	
0.04	0.28838*	أقل من 5 سنوات	15 سنة فأكثر	
0.00	0.45254*	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	البنية التحتية المدرسية
0.00	0.48731*	أقل من 5 سنوات	من 10 إلى أقل من 15 سنة	

0.00	0.28165*	15 سنة فأكثر		
------	----------	--------------	--	--

(* دالة عند مستوى دلالة (0.05) أو أقل)

يتضح من الجدول السابق أن الفروقات كانت لصالح ذوي الخبرة الكبيرة والمتوسطة بالمقارنة بذوي الخبرة القليلة، وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي الخبرة التدريسية المتوسطة والكبيرة هم الأكثر استخداماً للحاسوب اللوحي في العملية التعليمية بالمقارنة مع ذوي الخبرة القليلة ولديهم معارف ومعلومات حول عوامل تطبيق الحاسوب بدرجة كبيرة بالمقارنة بذوي الخبرة القليلة.

جدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عوامل تطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
درجة استخدام الحاسوب اللوحي	بين المجموعات	12.160	3	4.05	6.999	0.00
	داخل المجموعات	282.050	487	0.58		
	المجموع	294.210	490			
بيئة التعلم	بين المجموعات	0.471	3	0.16	0.456	0.71
	داخل المجموعات	167.558	487	0.34		
	المجموع	168.029	490			
المعلم	بين المجموعات	1.651	3	0.55	1.756	0.15
	داخل المجموعات	152.614	487	0.31		
	المجموع	154.265	490			
المتعلم	بين المجموعات	1.640	3	0.55	1.712	0.16
	داخل المجموعات	155.500	487	0.32		
	المجموع	157.141	490			

0.33	1.139	0.43	3	1.287	بين المجموعات	البنية التحتية
		0.38	487	183.326	داخل المجموعات	
			490	184.612	المجموع	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة استخدام الحاسوب اللوحي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح شهادة جامعية بمؤهل تربوي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (6.999) ومستوى دلالتها (0.00)، وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي المؤهل شهادة جامعية بمؤهل غير تربوي أكثر استخداماً للحاسوب اللوحي في العملية التعليمية بالمقارنة مع ذوي المؤهلات الأخرى نتيجة وعيهم بأهمية الحاسوب اللوحي ودوره في تحقيق العديد من الأهداف. كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق حول عوامل تطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية، حيث جاءت قيم (F) بالترتيب التالي: (0.456)، (1.756)، (1.712)، (1.139) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف مؤهلاتهم العلمية حول مدى توافر البنية التحتية اللازمة لتطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية.

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، تعرض الدراسة التوصيات الآتية:

- تحفيز معلمي العلوم في المرحلة الثانوية على استخدام الحاسوب اللوحي بشكل أكبر في العملية التعليمية في ضوء درجة الاستخدام القليلة له والتي انحصرت في مجال عرض المحتوى الدراسي واستخدام الألعاب التعليمية على وجه الخصوص.
- إتاحة المجال لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية لاستخدام التكنولوجيا المتنقلة في العملية التعليمية.
- الاهتمام بالبنية التحتية المتعلقة باستخدام التكنولوجيا المتنقلة في مدارس المرحلة الثانوية على وجه الخصوص لتوفير الاستخدام الفاعل لها في العملية التعليمية.
- توفير فرق تدريبية تنتقل بشكل دوري بين المدارس لعقد ورش عمل تتعلق بكيفية تطبيق التكنولوجيا المتنقلة في العملية التعليمية.
- أن يتم التركيز في ورش العمل المقترحة في مجال تطبيق التكنولوجيا المتنقلة على المهارات التي يحتاجها معلم القرن الحادي والعشرين في مجال العلوم وكيفية توظيفها مثلاً في التعامل مع المختبرات الافتراضية والاختبارات الإلكترونية والعمليات المتقدمة لتقييم الأعمال الطلابية.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يمكن اقتراح العديد من الدراسات المستقبلية ومنها ما يلي:

- دراسة عن تصورات المعلمين حول عوامل تطبيق الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية مع عينات أخرى تختلف عن عينة الدراسة الحالية.
- دراسة أثر استخدام الحاسوب اللوحي في تحصيل العلوم لدى طلبة المرحلة الثانوية.

— دراسة اتجاهات الطلبة وأولياء الأمور حول استخدام الحاسوب اللوحي.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

1. ابتسام عبد الله عرجان وميسر خليل أبو الغلاسي (2018). أثر استخدام الحاسوب اللوحي وتطبيقاته على التحصيل ودافعية الطالبات نحو التعلّم في مبحثي العلوم واللغة الإنجليزية. مجلة التربية، قطر، السنة (46)، (189).
2. أحمد محمد سالم (2006). التعلّم الجوال رؤية جديدة للتعلّم باستخدام التقنيات اللاسلكية، المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، خلال الفترة 25-26 يوليو.
3. جاسم الطحان (2014). التعليم الإلكتروني أفاق حديثة لتطوير الأداء الإقتصادي. ط1. العين: دار الكتاب الجامعي.
4. رشاش عبد الخالق وأمل عبد الخالق (2008). تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة. ط1. لبنان: دار النهضة العربية.
5. رضا السعيد ونجلاء محمود (2015). مدخل مقترح لتوظيف التابلت في تنمية المهارات العملية في الرياضيات بالمرحلة الثانوية. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية: جامعة دمياط.
6. زينب الشرييني (2012). استخدام التليفون المحمول في بيئة للتعلّم الإلكتروني المحمول وأثره على تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره. مجلة كلية التربية، (5).
7. عبد العزيز الفضلي (2016). التربية: إيقاف استخدام التابلت في المدارس. جريدة الأنباء، متاح على الرابط التالي: www.alanba.com.kw/education، تاريخ الاسترجاع: 24-12-2016.
8. فوزي أشيتوه وربجي عليان (2010). تكنولوجيا التعليم النظرية والممارسة. ط1. عمان: دار صفاء.
9. ليلى بنت سعيد الجهني (2014). أسس تصميم التطبيقات التعليمية المستخدمة عبر الهواتف المتنقلة والحواسيب اللوحية، عالم التربية، مصر، س (15)، ع (46).
10. مأمون الزبون ونرجس حمدي (2014). درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة في الأردن للمهارات اللازمة لاستخدام اللوح التفاعلي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس الصفي. دراسات العلوم التربوية، 41 (2)، 827 – 849.
11. مبادرة محمد بن راشد للتعليم الذكي. موقع وزارة التربية بدولة الإمارات، متاح على الرابط التالي: <http://www.alkhaleej.ae/alkhaleej/page/b3576def-574a-4c91-a256->
12. محمد الحيلة (2004). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. ط4. عمان: دار المسيرة.
13. مشروع الحقبة الإلكترونية. موقع المجلس الأعلى للتعليم في قطر، متاح على الرابط التالي: <http://www.sec.gov.qas/Ar/Media/News/Pages/NewsDetails.aspx?News1>
14. وزارة التربية (2015- ب). وثيقة استخدام جاهز Tablet للطلاب. إدارة نظم المعلومات، وزارة التربية، الكويت.
15. وزارة التربية (2015- أ). تقييم تجربة التابلت، متاح على الموقع الرسمي لوزارة التربية، <http://www.moe.edu.kw/news/Pages/Details.aspx?id=112603>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

16. Aksu, H. H. (2014). An Evaluation into the Views of Candidate Mathematics Teachers over "Tablet Computers" to be applied in Secondary Schools, *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 13 (1).

17. Churchill, D. Fox, B. & King, M. (2012). Private theories: study of Affordances of iPads and teachers. **International Journal of Information and Education Technology**, 2(3).
18. Duran, M. & Aytaç, T. (2016). Students' Opinions on the Use of Tablet Computers in Education, **European Journal of Contemporary Education**, 15 (1).
19. Herguner, S. (2017). Prospective EFL Teachers' Emotional Intelligence and Tablet Computer Use and Literacy, **Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, 16 (4), 56-64.
20. Soffer, T. & Yaron, E. (2017). Perceived Learning and Students' Perceptions toward Using Tablets for Learning: The Mediating Role of Perceived Engagement among High School Students, **Journal of Educational Computing Research**, 55 (7).
21. Soykan, E. (2015). Views of Students', Teachers' and Parents' on the Tablet Computer Usage in Education, **Cypriot Journal of Educational Sciences**, 10 (3).
22. Tugun, V. (2016). Validity and Reliability Dissertation of the Scale Used for Determination of Perceptions and Attitudes of Teacher's Proficiency in Tablet PC-Supported Education, **Cypriot Journal of Educational Sciences**, 11(2).
23. Villani, D., Morganti, L., Carissoli, C., Gatti, E., Bonanomi, A., Cacciamani, S., Confalonieri, E. & Riva, G. (2018). Students' Acceptance of Tablet PCs in Italian High Schools: Profiles and Differences, **British Journal of Educational Technology**, 49(3).

التربية والايديولوجيا: التقاطعات والحدود

Education and ideology: Intersections and borders

نورالدين أرطبع • د.عبد الله بن عتو/جامعة محمد الخامس، المغرب

ملخص:

شكلت التربية وما تزال قطب رحي المجتمعات بكل أشكالها وعقائدها وتوجهاتها، فهي، اليوم، أفيون الشعوب ومحرك عجالاتها، إن إلى الأمام أو التقهقر إلى الوراء. ولعل مرد هذا المد والجزر غياب سلطة القيادة الذاتية؛ فالتربية مجال معرفي- تكاملي- براديجي يجمع بين التنظير والتطبيق، رغم علله وزلاته. إلا أن هذا المنطق خاضع لسلطات أخرى ومؤسسات ذات سيادة تتحكم في الفعل التربوي في أبسط إلى أعقد ملامحه. تحكم أطلقت عليه الدراسات التربوية والفلسفية مصطلح الايديولوجيا. لذلك سعت هذه الورقة البحثية التنقيب عن ملامح الايديولوجيا في الخطاب التربوي، وبعض وظائفها داخل النظام التربوي عامة، مع تقديم نماذج لهذا تاريخية وحديثة.

الكلمات المفاتيح: الخطاب التربوي الموجه- الايديولوجيا- التزييف المعرفي – العلم الشامل- التمويه التربوي- العنف اللاخلاق.

Abstract:

Education has been, and still is, a movement of societies in all its forms, beliefs and orientations. Today, it's the opium of peoples and the engine of their wheels, either forward or backward. The reason for this tidal waves is the absence of the power of self-leadership; because education is a cognitive - integrative- pragmatic- domain that combines theory and practice, despite its distortions and slips. However, this logic is subject to other authorities and sovereign institutions that control the educational act in simpler to the most complex features. A control called by the educational and philosophical studies 'ideology'. Therefore, this paper sought to explore the features of the ideology in the educational discourse, and some of its functions within the educational system in general, while presenting historical and modern models of it.

Keywords: educational discourse oriented, ideology, cognitive counterfeiting, comprehensive science, educational camouflage, immoral violence.

مقدمة:

قامت التربية- بمفهومها الشامل والعام- على مر العصور، بخدمة توجهات سياسية واقتصادية واجتماعية ودينية... هذا التوجيه أثر في العملية التربوية فلسفة وتنزيلا وحصيلة؛ بمعنى أن التربية عملية إنمائية للفرد داخل المجتمع، لا تسير وفق المنطق التربوي الصرف، وإنما هي جزء من مشروع مجتمعي- مؤسسي-ايديولوجي، تفرضه مؤسسات عديدة؛ إن بشكل مباشر أو غير مباشر. إن المصطلح المؤثر في هذه المتغيرات هو الايديولوجيا، باعتبارها المحرك الأساس للخطاب والعملية التربويين. هذا التداخل القائم بين التربية والايديولوجيا، والذي قد يصل إلى حدود التماهي، يجعل الباحث يتساءل حول نوعية هذه العلاقة؟ وكيف توظف التربية كحقل مجتمعي في خدمة أغراض لا تربوية، عوض العمل على خلق نظام تعليمي يتبنى قيم الحرية والديمقراطية واحترام حقوق الإنسان.... ومنه تكون التربية خيارا استراتيجيا للتنمية بدل جعل الايديولوجيا سياسة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة داخل المجتمع.

مفهوم الأيديولوجيا:

ارتبط مصطلح الأيديولوجيا بدستوت دي تراسيو هذا في القرن 18، وكان يدل على العلم الشارح أو علم العلم، أو ما بعد العلم meta- science، ووظيفته الأساس البحث عن مصدر العلوم الأخرى، ولذا فهو نظرة براغماتية إلى العالم بأفكاره ومبادئه، ونظام يقدم أجوبة لكل شيء، حيث تنشأ في غماره المثاليات المعاكسة للواقع، لأنها تنطلق من اللاوعي، وتتجلى غايته في العمل على تحرير المعرفة من الإيمان والاعتقاد، إذ أعطى للعقل السلطة للتغلب على الخرافات والأساطير، ونشر الفكر والتشجيع على التفكير.

إن لمصطلح الأيديولوجيا استعمال عدة ومعاني متنوعة، وكلها تقع خارج حدودها، ولهذا كان من الصعب، على من خاض في تجربة تعريف هذا المصطلح، الحسم فيه¹، ومن أهم التعاريف التي خصصت له:

☞ سيرورة من إنتاج المعاني، والإشارات والقيم في الحياة الاجتماعية؛

☞ مجموعة من الأفكار التي تميز طبقة أو فئة اجتماعية؛

☞ أفكار تساعد على توسيع نطاق قوة سياسية؛

☞ أفكار خاطئة تعمل على فرض هيمنة قوة سياسية؛

☞ نظام من المعتقدات؛

قد يفسر سبب غموض مصطلح الأيديولوجيا، بكونه " فرعا من الدراسات الإنسانية، التي تبحث في طبيعة الفكر، ونشأة الصور العقلية عند الإنسان"²، وبكونه أيضا " مفهوما غير عادي يعبر عن واقع ملموس فيوصف وصفا شافيا، وليس مفهوما متولدا عن بديهيات فيحد حدا مجردا"³.

ومن الناحية التركيبية، يتكون مصطلح الأيديولوجيا من جزئين: الأول Idea ويعني الفكرة، والثاني Logos ويدل على العلم، ومن تزاوجهما Ideologie، نخلص إلى علم دراسة الأفكار.

-Terry Eagleton, Ideology, british library cataloguing in publication data, London, 1991, p1

2- عبد الغني عبود وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي، ط1، 2000، ص: 31.

3- عبد الله العروي، مفهوم الأيديولوجيا، ط5، 1993، ص: 05.

هكذا، تدل الأيديولوجيا في معناها العام، على تصور معين للحياة يكون نتاج تأثير وتأثر بين محتوى تفكير الفرد والمجتمع، مما يولد انعكاسا على تفكير الفرد داخل المؤسسات المجتمعية، وأما في خصوصيته فهو " نظرة معينة، سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية، يسير عليها مجتمع معين، وتؤثر هذه النظرية، بطبيعة الحال، في تصرفات كل إنسان يعيش في المجتمع الذي تطبق فيه تلك النظرية"¹، وهنا نحن ملزمون بالحديث عن مرادفات الأيديولوجيا؛ ومن بينها الوعي الزائف في البداية، والعرف والوثنية، وما أن يستقر هذا العرف، فإنه " يحصل على قوة الاستمرار الطويل، يدس الأخطاء والانتحالات (التي لم تكن قط بهذه الضخامة) في أذهان معظم الناس، لتشكيل الحقيقة التي لا يشوبها زيف وتمثيلها"².

لقد أضحت الأيديولوجيا ذلك العلم الشامل لنسقية الأفكار والعواطف التي تساعد الفرد للحكم على الكون، وتتولد من خلال "عملية تكوين نسق فكري عام يفسر الطبيعة والمجتمع والفرد، ويطبق عليها بصفة دائمة"³، وتتجسد في معتقدات وعادات اجتماعية، كانت منتشرة في الماضي، وما زالت تتكرر في صيغ متعددة كالقوانين والعادات في الوقت الحالي؛ أي إن معناها يكون بارزا حينما تشير إلى مضمون معتقدات سياسية أو دينية أو تربوية لفرد من الأفراد، حيث إن الأيديولوجيا تعمل على توجيه تفكير الفرد، إلى أن يتحول بطريقة لاشعورية إلى عبد لها، ويتصرف وفق منطق نوعها.

يرى عبد الله العروي، أن " كلمة أيديولوجيا دخيلة على جميع اللغات الحية، وتعني لغويا في أصلها الفرنسي، علم الأفكار"⁴، وبهذا تحدد في بعدها الخاص "أفكار وأعمال الأفراد والجماعات، بكيفية خفية لا واعية"⁵، وأما في بعدها الكوني، فهي تعتبر زمرة من المقولات والأحكام المتعلقة بالكون، علما أن الأفكار تعبر عن مصالح لا حقائق، لتكون النتيجة، هي العدمية في جانبها الأخلاقي والفكري.

وإذا كانت الأدلوجة تدور في فلك اللاوعي لا تتبلور ولا تنتعش إلا في إطار نظرية اجتماعية وتاريخية بينهما تكامل، فحصيلته ذلك حدوث "مشكل عدم مطابقة الوعي للواقع، في مسألة اضطراب الآلة الإنسانية التي هي من اختصاص الطبيب أو أستاذ المنطق"⁶، وتدلل الأيديولوجيا حسب العرف، على "الأوهام التي يستغلها المتسلطون (الرهبان والنبلاء والأغنياء) ليمنعوا عموم الناس من اكتشاف الحقيقة"⁷، والممانع من ذلك هو كون الأيديولوجيا نظاما من المعتقدات.

قدم العديد من الفلاسفة تعريفات متباينة للأيديولوجيا، فمثلا شبه كارل ماركس الأيديولوجيا بـ "مجموعة أوهام تعتم العقل وتحجبه عن إدراك الواقع والحقيقة"⁸، أي إنها قناع يوارى قانونا أو وصفة تقدم التاريخ، وبعبارة نيتشه فالأدلوجة شبيهة بالستار الذي يحجب الحياة، فهي أوهام وحيل يتسلح بها الفرد لمواجهة قوانين الحياة الصارمة، ولا تتحقق الأيديولوجية الماركسية إلا إذا تم ربطها بالبنى الاجتماعية وطبقاتها، ورأى أن الفكر السائد هو فكر الطبقة الحاكمة، لكونها مالكة وسائل الإنتاج الفكري والمادي، لكن فلاديمير لينين لا يوافق على أيديولوجية ماركس بسبب كونها ذات حمولة سلبية، وبالتالي قدم لينين بديلا جديدا، وهو جعل الأيديولوجية زمرة ما أنتجته طبقة ما من المعارف والنظريات للتعبير عن مآربها ومصالحها داخل

1- عبد الغني عبود وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي، ط1، ص: 31.

2- ديفيد هوكس، الأيديولوجية، ص: 30-31.

3- عبد الغني عبود وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي، ط1، ص: 31.

4- عبد الله العروي، مفهوم الأيديولوجيا، ط5، 1993، ص: 9.

5- المرجع نفسه، ص: 11.

6- عبد الله العروي، مفهوم الأيديولوجيا، ط5، 1993، ص: 18.

7- المرجع نفسه، ص: 29.

8- المرجع نفسه، ص: 30.

المجتمع، أي إن لكل طبقة أيديولوجيتها الخاصة. وأما أنطوان غرامشي، فقد منح للأيديولوجيا مساحة أكبر وعامة أيضا، فهي وعي زائف بالدرجة الأولى يعبر عن أنساق القيم والمعتقدات والأفكار والنظريات التي تتحرك ضمن مجال مجتمعي ما، في حين يعتبرها إنجلز "عملية ذهنية يقوم بها المفكر وهو واع، إلا أن وعيه زائف لأنه يجهل القوى التي تحركه، ولو عرفها لما كان فكره أيديولوجيا"¹. وأما بالنسبة للفرد، فالأيديولوجيا تأخذ بعدا ذهنيا يجعل منها قناعا يبصر من خلالها العالم، في إطار مجتمعي، وفي هذا الصدد، يحضر سيغموند فرويد بثقله، معتبرا الأيديولوجيا مجموعة من الأفكار المتولدة عن تعاقل السلوك المناقض لقانون اللذة، الذي يعلب دورا هاما في وضع ملامح الحضارة وإرساء لبناتها.

ومن جانبه، فصل مانهايم بين الطوبى والأيديولوجي؛ فالوصف الأول هو "نوع من التفكير يتمحور حول تمثيل المستقبل واستحضاره بكيفية مستمرة"²، بينما عد الأدلوجة "التفكير الذي يهدف إلى استمرار الحاضر، ونفي بذور التغيير الموجودة فيه"³، كما قسم الأيديولوجيا إلى:

- جزئية: تظهر حالة قيام الشك في صحة المقابل، مما يؤدي إلى تشويه الحقيقة والعمل على تحريفها.
- كلية: السمات المشتركة ضمن فكر جماعة تاريخية.

ما يعني إجمالا، أن الأيديولوجيا تعبير عن خلاصة التنافر والخلل القائم بين الواقع والفكر داخل منظومة ما كيفما كانت، وداخل مكونات الفرد؛ أي إن الفكر الأيديولوجي واليوتوبي سيظل قائما، "ما دام في المجتمع كيفما كان، أناس يستفيدون من تركيبية الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وأناس آخرون لا يستفيدون منها أو يضارون فيها"⁴، بينما تبدأ الأدلوجة في نظر ألتوسير، "عندما يتحول الفرد الملموس إلى ذات تتوهم أنها مستقلة حرة متحركة في الحركة التاريخية"⁵، غير أن هذه الحركة التاريخية محددة ومرتبطة بأهداف معينة في تصور هيغل.

المتضح إذا، أن الأيديولوجيا "لا تعكس فقط ممارسة ومطالب طبقة اجتماعية واحدة، إنها تعكس الواقع الموضوعي من خلال تشويه وتدليس تلك الممارسة وتلك المطالب"⁶، وانطلاقا من عمليتي التدليس والتشويه تتولد النسبية، وتنتفي الحقيقة عبر استعمال جهاز مفهومي بعيد كل البعد عن المجال الزمكاني للحقيقة، كما لا تعكس العلاقات (الواقعية) الرابطة بين الأفراد، بل تعمل على إيهام تلك العلاقات، ومرد ذلك إلى استحالة تحقيق وتحقق تلك العلاقات.

وفي الأخير، ارتبطت الأيديولوجيا بمفاهيم عدة، يمكن تصنيفها في الجدول الآتي:

الأيديولوجيا				
تعاقل	روح	وهم	بنية	تقليد
حيوان	تاريخ عام	حياة	مجتمع إنساني	عقل فردي

1- المرجع نفسه، ص: 34.

2- عبد الله العروي، مفهوم الأيديولوجيا، ط5، 1993، ص: 47.

3- المرجع نفسه، ص: 47.

4- كارل مانهايم، الأيديولوجيا واليوتوبيا، ترجمة محمد رجا الدريني، ط1، 1980، ص: 53.

5- عبد الله العروي، مفهوم الأيديولوجيا، ط5، 1993، ص 94

6- المرجع نفسه، ص: 64.

يتبين أن الأيديولوجيا فلسفة حياة، تكمن مهمتها في تفسير "علاقة الإنسان بالمجتمع والتاريخ تفسيراً عاماً شاملاً يكشف عن منطق التاريخ وحركته"¹، مع العلم أن الأيديولوجيا ليست تلك "الفكرة المجردة أو العقيدة وإنما هي الفكر غير المطابق للواقع"²، وقد عملت الأيديولوجيا العربية على استعادة "مسار الفكر العربي، وهيل هذا السبب، متعالية عن المجتمع الذي تعبر عنه"³.

لا يمكن للأيديولوجيا العمل خارج أسوار المجتمع، فهو المجال الذي تحدث فيه الاصطدامات والصراعات الفكرية داخل لاوعي الفرد، ليتجسد على أرض الواقع من خلال تبني تلك الأفكار، بمعنى "أن مفهوم الأيديولوجيا يقتضي وضعاً اجتماعياً وتاريخياً خاصاً، يعيش أثناءه الفرد المنتهي إلى جماعة أو طبقة أو مجموعة ثقافية، حالة تجعله إما عاجزاً عن إدراك تعبير صادق تام ومستقيم عن واقع حياته العامة، بما فيها العلاقات السياسية والاجتماعية والتطلعات إلى المستقبل، أي إلى تصور الحاضر والماضي والمستقبل، وإما معكوساً أو مشتتاً أو معكراً غير واضح"⁴.

وظائف الأيديولوجيا:

ينبغي التأكيد أن الأيديولوجيا نشأت وبرزت بشكل كبير، بسبب الخلل القائم بين مؤسسات عديدة، ولعل أهمها:

- الذات لكونها تجسد كيانا منتجا للأفكار؛

- الموضوع: الأشياء المادية والمعنوية بشكل عام؛

- الوساطة: آليات تمثيلية تجمع بين الذات والموضوع.

زيادة على ذلك، لا تعرف الأيديولوجيا إلا بنوع وظيفتها، وكلما ساد فهم خاطئ بين تلك المؤسسات ووظيفتها، نتج وعي زائف يكرس ثقافة محددة وقاموساً مفهوماً معيناً، لينتهي بها المطاف إلى خلق فرد مزيف من حيث الموارد، والقواعد المنظمة له.

إن ما يسهل عملية انتشار الفكر الأيديولوجي هو أن الأمم تتميز بالاختلاف "وتنظر إلى الأشياء بطرق مختلفة، وكذلك الجماعات والطبقات في المجتمع الواحد تنظر إلى الأمور بطرق مختلفة، يسميها كارل مانهايم طرز التفكير"⁵، وهذا الاختلاف نابع من الموروث الثقافي والاجتماعي والسياسي والتربوي خاصة أنه غير خاضع للعقلنة، ويرجع سبب عدم الخضوع، إلى أن الوعي الزائف عائق أمام عملية فهم الواقع بوصفه عملية ذهنية أولاً، وبوصفه واقعا ثانياً⁶، وآت أيضاً من ابتكار مجموعة أفكار "تعرض مع التأكيد على أنها حاوية لكل شيء، وليست في النهاية إلا تعبيراً عن أضيق النظرات الإقليمية، وإن اعتناق أية وجهة نظر تكون في متناول اليد، هو واحد من أكثر الطرق ضماناً لمنع الوصول إلى الفهم الذي يزداد اتساعاً وشمولاً، والذي هو مُمكن اليوم"⁷.

هل يمكن أن نتحدث عن عصر ما بعد الأيديولوجية؟ وإن كان هذا يعني ضرب كل الذي سبق بعرض الحائط، وإذا كان الجواب بالنفي في الظرفية الحالية، فهل من الممكن أن يتحقق هذا العصر؟ في مادة إنسانية "يمكن لكل شخص أن يتم إضعافه إلى

1- عبد الله العروي، مفهوم الأيديولوجيا، ط5، 1993، ص: 121.

2- المرجع نفسه، ص: 124.

3- المرجع نفسه، ص: 125.

4- سليمان حسين، مضمرة النص والخطاب، دراسة في عالم جبرا إبراهيم جبرا الروائي، ص: 11.

5- كارل مانهايم، الأيديولوجيا واليوتوبيا، ترجمة محمد رجا الدريني، ط1، 1980، ص: 11.

6- المرجع نفسه، ص: 161.

7- المرجع نفسه، ص: 170، بتصرف.

هوية من الانفعالات غير المتغيرة أبدا، لذا فإن كل مجموعة من ردود الأفعال يمكن استبدالها بأخرى استبدالاً عشوائياً¹، ويمكن إجمال هذا الموقف في مقولة ماركس "الظروف تحدد الشعور"، ولتفادي هذا الشعور الأيديولوجي والاستبدال العشوائي المتسدد في العقول، وجب "إذا أردنا أن نغير وجه الحياة التي نحيهاها، ألا نفتح كتب السالفين، لنروي عنهم ما قالوه، وننقل عنهم ما صنعوه، وإنما السبيل القويمة والوحيدة، هي أن نسأل عما يراد تحقيقه في (المستقبل)، فالماضي لا بد منه لا لنجعل منه نموذجاً نحتديه، بل ليكون مصدراً للإلهام فيما ينبغي أن نصنعه"²، علماً أننا "الآن في مرحلة أوجد تجميع النظم الأيديولوجية الكبيرة، وأوجدت أخرى ضعيفة"³.

تعمل الأيديولوجيا وظيفياً، على تسمية الأشياء بغير أسمائها، وتعطي للواقع صبغة غير التي يوجد عليها بهدف القابلية، بينما تلعب دوراً تاريخياً داخل المجتمع، حسب لويس ألتوسير، فلها وجود فعال ضمن النسق العام للمجتمع المتكون، من تصورات وأساطير وأفكار وتخيلات، تفوق التنظير المعرفي.

ومع هذا، فالأيديولوجيا تلعب أدواراً مجتمعية من خلال مجموعة من الأجهزة، أو ما ينعت بحراس الأيديولوجيا، ولعل أبرزها:

- الدين: الكنائس والمساجد..

- المدرسة: الخاصة والعامة

- السياسة: الأحزاب والنقابات السياسية

- الإعلام: الصحف، الإذاعات، التلفزة..

- الثقافة: الفنون، الآداب...

كل ما ذكر، مؤسسات تسعى إلى إعادة إنتاج أفكار (توهيمية)، فمثلاً يعمل النظام التربوي، باعتباره الموضوع المركز لهذه الأطروحة، على تدوير أساسيات النظام القائم عبر المهارات التدريسية المقدمة للمتعلم في إطار فلسفة تربوية، كما يستهدف التوغل إلى وعيه لإعادة إنتاج قواعد ذلك النظام، دون أية مساءلة أو استفسار وهنا بالذات، تكمن خطورة الأيديولوجيا، لأنها تستهدف الجانب العاطفي عوض العقل، فهي تقدم نفسها على أساس أنها فوق العلم.

إن الأيديولوجيا وسيلة من الوسائل التي تركز إليها الدولة، أو المؤسسة كيفما كانت لتحقيق مصالحها، وتتجلى ملامح ذلك في مفهوم السلطة (العنف)، التي تعمل على إنتاج المعرفة، وفي مرحلة موالية تخدم هذه الأخيرة السلطة، عبر تأسيس حقول معرفية وقيم ونظريات تركز منطلق خدمة غايات السلطة ومصالحها، كما أنها تجعل الفرد يتوهم وجود تضاد وتعارض بين المعرفة والسلطوية، في حين تجمعهما علاقة تكامل وتعاون.

وتوافقاً مع غايات الأطروحة، فإنه من المستحيل الفصل بين الأيديولوجيا والعنف، إلا بالعودة إلى بنية العقل في جانبه السلطوي، أو ما يسميه ميشيل فوكو "ميكروفيزياء السلطة"، وأيضاً المعرفة الموضوعة في القيم، وبالتالي لا يجب إغفال السياسية، ف"هي الشكل الذي يتحقق فيه تاريخ أمة، بين تعددية من أمم، وهي الفن العظيم للحفاظ على الأمة، (في شكل لائق) باطنياً، استعداداً للأحداث الخارجية"⁴.

¹- ديفيد وولش، عصر ما بعد الأيديولوجية، ترجمة ساميه الشامي وطلعت غنيم، ط1، 1995، ص: 31.

²- عبد الغني عبود وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي، ص: 262-263.

³- ديفيد وولش، عصر ما بعد الأيديولوجية، ص: 32.

⁴- عبد الغني عبود وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي، ص 188

الخطاب التربوي والأيدولوجيا:

إن النسق المجتمعي في شموليته تتبلور فيه اتجاهات وقيم اجتماعية وعلاقات براغماتية، وتخضع لقواعد وضوابط تشكل قاعدة البناء المجتمعي، ولعل من أبرز هذه الاتجاهات نجد التربية والتعليم¹.

إن الأيدولوجيا بكل أشكالها تربطها بالعنف علاقة وطيدة، لا تظهر على السطح إلا في لحظات معينة، فهي رمز السيادة الشرعية، وصلة تتحكم فيها قوة اجتماعية أو سياسية، أو اقتصادية أو دينية... وأيضا قناع مؤثر وعامل يسهل نشاط المؤسسات، لأنها أسست على منطق القهر داخليا وخارجيا، فدورها يكمن في جعل الفرد هشا من كل الجوانب، فسبب العنف اللاقانوني واللاأخلاقي الذي تمارسه المؤسسة الحاكمة على العقل، يتجلى في:

- محاولة مؤسسة، وما هي إلا خليط من المعرفة والسلطة، يتغنى الاستحواذ على الفرد فكريا وعقائديا، بهدف السيطرة؛
- بروز الأيدولوجيا المضادة أو الفكر الجديد، سعيا نحو تبيان سلبيات السائد وأخذ مكانه.

فكلتا الحالتين لا إنسانية التوجه، إذ تجعلان الفرد غير مستقل الفكر، وتسلبان منه صفة الإنسان العاقل - المفكر، ولا أدل على ذلك من بسط المؤسسة الأمنية يدها، على المؤسسات الأخرى، لأنها ترى ذاتها مؤسسة فوق النقد والعلم، وإذا كانت الأيدولوجيا السياسية تركز على فئة معينة وهم السياسيين، فإن الأيدولوجيا التربوية ذات بعد عام، حيث تمس جميع الفئات المجتمعية مع اختلاف الدرجات، وهي التي تكون الأيدولوجيات الأخرى، وتتولى صناعتها، فتتشارك الأيدولوجيات، رغم الاختلافات القائمة فيما بينها، في اعتماد الأسلوب العاطفي لولوج سيكو-سوسولوجية الجماهير، لكي تستمد شرعيتها وتعطي لحقيقتها البرهان والقوة، في التسلسل إلى المؤسسات بكل أصنافها، وإن كانت أفكارها مشوهة.

انطلاقا من هذه الصورة، تكمن خطورة الأيدولوجيا في تحويل السلوك إلى معرفة، عبر التربية التي تعتبر محطة لتطاحن وتصارع الأيدولوجيا، إذ هي المتحكمة في قتل وإلغاء مشروعيتها، أو تشهير أيدولوجيا معينة وتطويرها، كما تتيح لها أن تشكل مشروع انتقال تأثيري من الفرد نحو الجماعة، والعكس أصح؛ حيث المصالح تصاغ صياغة فردية في قالب جماعي.

لا تتوفر الأيدولوجيا على منهج للإجابة عن إشكالات معينة، ولا تمتلك أساسيات الحجة، ولهذا فهي غالبا ما تقدم تصورات فرضية حول ما ينبغي أن يكون عليه الأمر في حقول عدة، وهذا ما يجعلها تقدم حقيقة مطلقة عن الكون، من خلال تفسير الظواهر وفق منظار بسيط، لكنها في الأصل تعيد صياغة حقائق جديدة تجاه موضوعها (الكون)، وبالتالي سيبقى السؤال الآتي عالقا: متى ستتحجر المجتمعات والتربية خصوصا، من الأيدولوجيا بكل أشكالها؟

تعتبر الأيدولوجيا خطابا يتسم بالتنوع وتعدد الأغراض، يسعى إثبات حقيقة ما في حقل معرفي محدد، رغم أن ميشيل فوكو وأتباعه رفضه، وأحل محله مفهوم الخطاب، وإن كانت هنالك قاعدة أساسية تقوم على: ما من خطاب خال من الأيدولوجيا. يعد فعل التشويه الحاضر في الخطاب الأيدولوجي وجودا براغماتيا، حيث يعمل على إعلاء شأن قضية ما على حساب أخرى، أو موقف دون غيره. وفي حالة ما لم يتمكن هذا النسق الأيدولوجي النفعي من التغلغل في المجالات الحيوية داخل المجتمع، فإنه يعتمد إلى تأسيس وعي هوياتي يحل محل تلك المجالات؛ أي إن الأيدولوجيا منتوج وضعي، وفكر بشري يتحول إلى خطاب إجرائي.

¹- عبد الغني عبود، بيومي ضحاوي وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيدولوجيا والتربية والنظام العالمي، ط1، ص: 216.

إن الأيديولوجيا في هذا السياق، تهتم بالمجتمع في عمومياته لا بالفرد، وإضافة إلى هذا، فالأيديولوجيا الناجحة هي التي تتمتع بنوع من المرونة لتحقيق الطاعة والولاء، في حين يمكن أن تتخذ شكلا عدوانيا يقوم على "فرض آراء ذات ميول عدوانية على الأفراد والشعوب، بهدف الإرهاب والإذلال وبسط النفوذ في داخل البلاد وخارجها"¹.

يبقى السؤال المطروح، إلى أي حد تؤثر الأيديولوجيا على سلوك الفرد ومعتقداته؟ ومتى يمكن له ولوج معارف تخالف الأيديولوجيا المتضمنة في منهاج دراسي ما أو فلسفة تربوية معينة؟

خلافًا للمتقدم، هناك موقف يرى المؤسسة التعليمية قناة أولية في تحويل التربية الأيديولوجية والدينية إلى الجيل اللاحق، علما أنها "لا توجد فقط إلا على مستوى الأفكار"²، وإذا ما ربطنا الأيديولوجيا بقانون من قوانين التربية وهو الديمقراطية، فقد يعد الأمر من التناقض إذا اعتبرت مكونا من مكونات المنهاج الدراسي في مجتمع تتحكم فيه العقلية الأيديولوجية، لأن دورها يقتصر على رسم معالم المواطن المشارك في الحياة العامة، لكن وفق تصور العقلية المتحكمة التي ترى في ذلك الفعل تحقيقا للذات.

عرفت مارجريت ريد Margaret read التربية على أنها عملية الارتباط بالثقافة والتلاؤم معها³، وانطلاقا من هذا التعريف، حاولت مارجريت ريد الربط بين التربية والأيديولوجيا، جاعلة من التربية وسيلة فعالة لتشكيل نمط أيديولوجي محدد لدى الفرد.

ومما لا شك فيه، أن التربية جزء من استقرار الدولة وفق المبدأ الأفلاطوني، إلا أنه يظل مرتكزا في المجتمعات الديكتاتورية والشيوعية، مما يجعل التربية مضطرة إلى تشكيل وبناء أيديولوجيا تربوية تخدم مصلحتها، لهذا يستلزم الأمر أن تتخذ العلاقة العضوية "بين الحياة الاقتصادية والحياة التعليمية أشكالا مختلفة، تخضع في كل منها لظروف المجتمع، ورواه الدينية، وتطلعه الحضاري، وتدفعه التاريخي، إضافة إلى أوضاعه السياسية والاقتصادية والاجتماعية جميعا"⁴.

إن من نتائج بسط الدولة (الأيديولوجيا) قديما، نفوذها على التعليم، عجز الأسبرطيين عن تحمل تبعات النصر وأعباء الحكم، لأنهم قد تدربوا على أن يسمعوا ويطيعوا، ولم يتم تأهيلهم لأن يفكروا ويتخذوا قرارات⁵، وبروز مظاهر من قبيل الانحلال الخلقي والاجتماعي لديهم، حيث كان مرد ذلك إلى فشل النظام التربوي المعتمد.

في هذه الحالة، يقع الفرد بين أمرين "أولهما هو القوانين الصالحة، التي تحفظ للمجتمع صورته المثالية، وتحدد العلاقات بين أبنائه، وثانيهما هو التربية السليمة، التي تحول تلك القوانين إلى أيديولوجيا فردية أو اجتماعية"⁶، وهذا الإشكال يحتاج إلى الفصل بين قوانين التنظيم، التي تضمن للدولة استمرارها، وبين التربية الهادفة إلى تكوين مواطن غير خاضع لأفكار تقيد صفة المواطن فيه، والحل يتجلى في اعتماد سياسة الترسل، التي تفيد رفع الدولة يدها عن شؤون التربية والتعليم؛ بدعوى أن التعليم عملية طبيعية وأساسية في العمران البشري.

¹- عبد الغني عبود وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي، ط1، ص: 29

²-Lucas Coté, Ideology in ideology, (mémoire) university du quebec, juillet 1995, p16

³- عبد الغني عبود وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي، ط1، ص: 33.

⁴- عبد الغني عبود وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي، ط1، ص: 177.

⁵- المرجع نفسه، ص: 47.

⁶- المرجع نفسه، ص: 48.

لقد كان للدين سلطة على كل المجالات الحياتية، وكان له الأثر العظيم على حياة الفرد الذي "عندما يفكر بلغة الدين يبدأ بالمثل، بدل البدء بالعالم المادي الذي يقع خارج حدود إدراكه، ويخلق أسلوباً ميتافيزيقياً غير علمي في النظر إلى العالم، وهو غالباً ما يتناقض مع النظرة المادية العلمية، ومع تطور المجتمع"¹، وبالتالي ينتج حالة من الرفض التام للواقع، والتشكيك فيه. إن الوصول إلى هذه الحالة لم يأت عبثاً، فقد تحقق بسبب تضيق مفهوم التربية عبر العصور، فمثلاً "رفض آباء الكنيسة تعليم الألعاب الرياضية والموسيقى والبلاغة والفلسفة المدنية، وأنكروا قيمة التربية كإعداد للحياة العملية، وحصروا المثل الأعلى للتربية الرومانية حتى ضاق، ولم يشمل إلا الدراسات الدينية والفنون الحرة"²، ومن نتائج ذلك الفصل التام والقاطع بين الفرد وحقائق الحياة المجتمعية، زرع أدلوجة ما تخدم هذا القطع.

وفي مرحلة لاحقة، قرر نابليون بونابرت الآتي: "ربما كانت مسألة التعليم أهم المسائل السياسية، لأنه لن تكون دولة ذات استقرار متين، ما لم يكن لديها هيئة تدريسية تعلم التلاميذ مبادئ مقرررة واضحة يشبون عليها، وإذا لم نعلم الطفل منذ نعومة أظفاره، أن يكون جمهورياً أو ملكياً كاثوليكياً، أو ذا مذهب حر فلن تكون الدولة ممثلة للأمة، وإنما ستكون نظاماً قائماً على قواعد وهمية، معرضاً للقلقل والاضطرابات باستمرار"³، إذا فنبليون يؤكد دور التربية والتعليم وسيلة فعالة لتحافظ الدولة على سلطتها، وتضمن استمراريتها. لكن السؤال المحير، بالاستناد إلى مقولة نابليون، هل كل دولة مستغنية عن التربية فعلاً أيديولوجياً مبنية على قواعد وهمية؟ أليس العكس هاهنا، هو السليم والصحيح؟ وبمناسبة استحضار نابليون بونابرت، فقد ربط بين الأيديولوجيا والقديحية، حينما حاول مجموعة من الفلاسفة نشر أفكار تعارض طموحات الإمبراطورية، واستمر الأمر على النهج نفسه إلى حدود الآن، لكن الأمر وصل به ليشمل الفكر، إذ يعد "كل فكر مصنف تحت باب الأيديولوجيا، ففكر عقيماً حين يصل الأمر إلى الممارسة الفعلية"⁴.

ولهذا المعطى، وجب اعتبار البعد التربوي لدى الأمم بصفة عامة والأمة العربية خصوصاً، جانباً مقدساً بعيداً عن التزيين والتدخلات القسرية من أطراف معينة، قد تحول مساره الحقيقي إلى متاهات جذرية تدخله في دائرة المجال الميت، دون أية قيمة تذكر.

إن المتسائل عن سبيل بروز شكل من الأشكال الاجتماعية أو وضعياتها، والمفضي إلى تفسير معين أو عنصر أيديولوجي ما أو في الفكر الإنساني عموماً، يجد أنه نتيجة أو جواب لارتباط تام بالوضع الحياتي الراهن الذي بنى تلك الوضعيات الفكرية، ورغم هذا فإنه "يستحيل الحصول على استبصار شامل بخصوص المشاكل، إذا كان الملاحظ أو المفكر محصوراً في وضع معين في المجتمع"⁵. وزيادة على هذا، تلعب التقاليد الموروثة دوراً سلبياً يعوق التطورات الجديدة، خصوصاً تلك المرتبطة بأنماط التفكير، إضافة إلى غياب صفة الاعتراض عليها نظرية وفعالاً، ولا شك أن الحصيلة وفق هذا المنطق، ستعرف سيادة نمط فكري جامد وثابت لا يصلح للزمن والقادم، بكل أبعاده ومستوياته.

يستوجب الأمر استحضار مفهوم جديد وهو التشكيل الأيديولوجي، الذي يعني "تكوين التصورات والاتجاهات والميول التي تحدد أنواع السلوك التي يسلكها الفرد، وأنواع العلاقات التي تربطه بالأشياء والأفكار وموقفه من كل منها، ومدى قبوله لها،

¹- المرجع نفسه، ص: 146.

²- عبد الغني عبود وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي، ط 1، ص: 154.

³- المرجع نفسه، ص: 158.

⁴- كارل مانهايم، الأيديولوجيا والبيوتوبيا، ترجمة محمد رجا الدريني، ط 1، 1980، ص: 143.

⁵- كارل مانهايم، الأيديولوجيا والبيوتوبيا، ترجمة محمد رجا الدريني، ط 1، 1980، ص: 150.

أو رفضه لها¹. والمؤسسة التي تعمل على تعميق التشكيل الأيديولوجي هي المؤسسة التعليمية، ففيها "تصقل تلك القيم والاتجاهات والتصورات وتبلور"². علما أن هاته "الاتجاهات التي تتكون عند الشخص، تكون في أول الأمر متصلة بمواقف معينة، ثم تنمو الاتجاهات وتتجمع وتكون ما يسمى بالقيمة"³.

غير أن هذا التشكيل ليس ثابتا، بل غالبا ما يتم وقفا للعديد من الميكانيزمات المتجلية في الخبرات والمواقف والضغوط بكل أصنافها، دون إغفال خصوصيات كل مجتمع، وكل عصر مع مراعاة الفرد داخل المجتمع في عصر ما.

كانت عملية الأيديولوجيا في الماضي تتم عبر التقليد اللاعقلاني للكبار، بحكم الصورة الموجودة للخلف عن أسلافهم، كما كان للطابع الديني سلطته على حياة تلك المجتمعات، وهذه السيطرة الدينية أعطت لمن يكون ويشكل هذا الخطاب سلطة، فالكاهن الذي يمثل السلطة المتعددة آنذاك، فقد كان هو العالم، والطبيب، والفلكي والرياضي... والفيلسوف في الوقت ذاته.

نماذج تربوية-ايديولوجية

1- الأيديولوجيا والإغريق:

ساد أن الحياة الإغريقية تحررت من الأيديولوجيا الدينية، عبر الدخول في شكل نظامي، إلا أنرغم التحول والتحرر، عادت المنظومة الإغريقية إلى جعل المؤسسة التعليمية في خدمة أغراض دينية، وليس لأهداف عامة اجتماعية أو تربوية خاصة، بل جعلتها حارسا من حراس الأيديولوجيا، يستهدف تكريس ثقافة الطاعة والولاء.

هذا الفهم الخاطئ للقاعدة التي تقول إن الحياة الإغريقية تحررت من السلطة الأيديولوجية، ولم يعد للسلطة الدينية مكان في فرض السيطرة ليس كما ينبغي، بل الصحيح هو تحول منظومة الدين؛ بمعنى أنها سلكت منحى جديدا غير الذي كانت عليه، وأعطت لنفسها وظيفة تموهية، ولعبت أدوار جديدة داخل المجتمع، وفي نفسية الفرد أيضا.

وبالرغم من فكرة عصر انتهاء الأيديولوجيا، وبزوغ مفهوم المواطن الحر، فإن الأيديولوجيا تعمل على فرض طريقة معينة في التصرف، في حين يحلم الفرد بكيان اجتماعي خال من الفساد والظلم والانقسامات والعداء، ولهذا "من الضروري أن يصبح العلم والثقافة من العناصر الضرورية الأساسية في كل مشروع تربوي، وأن يندرجا في كل الفعاليات التربوية المخصصة للأطفال والشبان والكبار"⁴.

إن من الضروري فهم الواقع التربوي وتفسيره، وللقيام بهذا لابد من استحضار تاريخ التربية، إذ "لا نستطيع أن نفهم الحاضر ما لم ندرس الماضي، فالماضي يوضح لنا ما بذل فيه من جهود، وما تحقق من هذه الجهود"⁵، غير أنه لا يمكن استدعاء تاريخ التربية باعتباره سردا للأحداث الماضي، بل بوصفه "حصرا متداخل للعلاقات، بين الناس والأحداث والأزمان والأماكن، يستخدمه الإنسان لفهم الحاضر، مثلما يستخدمه لفهم الماضي"⁶.

1- عبد الغني عبود وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي، ط1، ص: 33.

2- المرجع نفسه، ص: 34.

3- المرجع نفسه، ص: 33.

4- المرجع نفسه، ص: 254.

5- المرجع نفسه، ص: 73.

6- المرجع نفسه، ص: 73.

إن صناعة النماذج يبقى نجاحها بارزا، فقط داخل الحدود التي تمت فيها صناعة ذلك النموذج، حيث لا يصلح لغير تلك البلاد التي نشأ فيها طبيعيا، ويبقى الفشل خارج حدودها أمرا حتميا، ولنا في تجربة محمد عبده ومحمد علي خير دليل، إلا أن الذي يعاب عليهما:

- ربط التعليم بحاجات الجيش، وحاجات الحكومة؛

- فصله عن التعليم الكائن (الأزهر)؛

- ظهور مفهوم الثنائية التعليمية.

- لم تقف التبعية عند حدود العصور الوسطى، بل امتدت إلى ما دون ذلك، فمذ نشأة المدارس الحديثة سنة 1821، كانت تابعة لديوان الجهادية أو ما يسمى بوزارة الحربية.

2- التربية والأيدولوجيا في الغرب:

تشكل القومية اللبنة الأهم في قيام نظام التربية والتكوين، ولا يمكن لهذا النظام أن يقوم إلا بها، ففي ألمانيا مثلا "كان للشعور القومي، وإيقاظ الكبرياء القومية، وتعزيز سمو القومية الألمانية على كافة قوميات العالم، والمطالبة بنظام تعليمي قومي لجميع الألمان، من العوامل المساعدة في بناء ألمانيا العظمى"¹. وفي مقابل هذا برزت مؤسسات تعليمية مناهضة للنظام، سميت بمدارس الفوهرر، وكان نظامها التربوي يقوم على التربية السياسية الحزبية، من أجل خلق كفاءات قيادية.

وأما في اليابان، فالتعليم اتخذ صبغة المحلية واحترام الخصوصية اليابانية الخالصة، ورغم وجود تأثير غربي على العالم، فإن اليابان "لم تسمح للعادات والسلوكيات الغربية أن تغزو قيمها وأخلاقها، أو تغير من طرق تربية الطفل الياباني، فما زالت التربية اليابانية لها طابعها المميز في ذلك"².

إن المثير في الأمر، أن اليابان تمتنع بكل أجهزتها عن فرض أو مباشرة أي تعليم ديني، رغم حضور الجانب الأخلاقي في فكرها التربوي، وفي السياق ذاته، يقول فيلسوف الكونفوشيوسية كيبارا إكن: "ليس الغرض من التعليم مجرد التوسع في المعرفة، بل الغرض هو تكوين الشخصية، وغاية التعلم أن نخلق من أنفسنا رجالا صادقين، قبل أن نكون رجالا عالمين...، إن دراسة الأخلاق التي كانت تعد عماد التعليم في مدارس العهد القديم، تكاد لا تجد مكانا لها في مدارسنا العربية اليوم، لكثرة ما يطلب إلى التلاميذ دراسته من مواد، وعدم توجه العرب إلى أن ينفقوا مجهودا ووقتا في إصغاء أبنائهم، إلى تعاليم الحكماء القدماء"³.

3- النموذج المغربي

لم يخل المغرب هو الآخر من الأيدولوجيا، وعلاماتها ما صرح به المسيو هاردي، وهو مدير التعليم في مرحلة الحماية، من أن "التعليم الذي سيقدم لأبناء النخبة الاجتماعية تعليم طبقي، يهدف إلى تكوينهم تكوينا منظما في ميادين الإدارة والتجارة، وهي الميادين التي اختص بها الأعيان المغاربة، وأما النوع الثاني، فهو التعليم الشعبي الخاص بالجماهير الفقيرة الجاهلة جهلا عميقا، فيتنوع بتنوع الوسط الاقتصادي"⁴.

¹- المرجع نفسه، ص: 322.

²- المرجع نفسه، ص: 365.

³- المرجع نفسه، ص: 376.

⁴- المرجع نفسه، ص: 470.

ومن أبرز معالم الايديولوجيا في الخطاب والممارسة التربوية المغربية، قديما، حينما كان شيخ الزاوية، وهو ممثل الدولة والسلطة، يسطر لرجال أو متعلمي الزاوية " حياة مريدية تبعا لنسق من الأفكار والممارسات تزواج تلك التي يستعملها رب الأسرة وسط أسرته ونسبه"¹. ومنه تتولد علاقات تصبح خالفات وانتهاكات، تقود المريد نحو "شذوذ" المتمظهر في إرجاء الزواج من أجل خدمة الشيخ، الاستغلال الجنسي.... مع العلم أن لكل مريد أو ممثل سلطة جديد يسن قوانين جديد وخاصة به.

يتميز العصر الحالي تربويا، بالثورة التكنولوجية التي وضعت النظم التعليمية العربية في أزمة، وأحوجتها إلى المواجهة عبر استراتيجيات فعالة تعمل على "تحديث العقل العربي بجملته، وتمكينه من استيعاب روح العصر في صيغته السلمية، المجردة من عيوبها وسلبياتها، فهي تحديث يؤاخي بين العلم وما يتطلبه من منهجية عقلانية صارمة، وما يترتب عليه من تقنية دقيقة قابلة للتطبيق والاستثمار"²، رغم ذلك، ف"لقد كان التعليم التقليدي، في عمقه، يشتغل لا وفق الغاية التربوية، وإنما يكرس للايديولوجيا المخزنية الرسمية، ومدعما لمشروعها السياسي والثقافي والمجتمعي"³.

عرف وما زال النظام التعليمي التربوي العربي إصلاحات لمواجهة أزماته، إلا أنها كانت تتصف:

- بالجزئية: إذ غالبا ما تنطلق الإصلاحات من رؤى غير نظامية، زيادة على الاهتمام المفرط بالجانب الكمي؛
- التخطيط المستقبلي: تخطيط لا يكاد يتعد عن الاستراتيجيات الكمية، والأساليب التقليدية؛
- الهدر المدرسي: ما زال هذا الإشكال يؤرق الأنظمة التربوية العربية، رغم الإنفاق الملحوظ على التعليم؛
- ضعف/لا فعالية المحتوى الدراسي: غياب القدرة على تضمين معارف جديدة، وبصيغة فعالة في المناهج الدراسية.

خلاصة

ختاما، نستنتج أن الايديولوجيا لم يخل منها أي حقل معرفي، فحتى المؤرخون الذين يسجلون فقط الوقائع الكبرى، من أحداث سياسية وحروب دينية ونزاعات نظرية، يشاطرون رغما عنهم أوهام الحقبة التي يؤرخون لها"⁴، معتمدين في ذلك على أسلوب من أساليب الأيديولوجيا، والحديث هنا عن نظرية القلب؛ وهي نظرية تقوم على جعل الحقيقي خياليا، والواقعي وهميا والعكس صحيح، سواء أكان ذلك من حيث المقدمات أم الحصيلة أم العلل، ويمكن تسميتها بالأيديولوجيا الانقلابية"⁵، وهذا يكون التاريخ المقدم والواضح غير موضوعيا، لكون التاريخ لا يصرح بتشابكه للإنسان مباشرة. ومن مبررات هذا التسييس في التعليم العربي -التقليدي- هو " الحفاظ على القيم التراثية الدينية السنية وتدعيمها إلى الحد الذي كان يقع فيه تجريم كل من أحال إلى أي إطار مرجعي ثقافي محدث أو مخالف للتصور التراثي التقليدي المهيمن، حتى ولو كان ضمن المرجعية الدينية ذاتها"⁶

ثانيا، إن الوهم / الأيديولوجيا لن يتم إضعافه إلا عبر التعليم القائم على التجريب، كما يدعو إلى ذلك فرنسيس بيكون⁷ Francis Bacon، بغرض محو أفكار العرف، وإعادة البناء العقلي للأفراد.

¹ عبد الله حمودي، الشيخ والمريد، ترجمة عبد المجيد جحفة، ط4، دار توبقال- الدار البيضاء، 2010، ص 112.

² عبد الغني عبود وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي، ط1، ص: 437.

³ مصطفى محسن، أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب، ص 19-20.

⁴ عبد الله العروي، مفهوم الايديولوجيا، ط5، 1993، ص 60

⁵ تتسم هذه الايديولوجيا بالمثالية، لأنها لا تنسجم مع الواقع، بل تسعى تصحيحه.

⁶ مصطفى محسن، أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب، ص 21.

⁷ فيلسوف ورجل دولة وكاتب إنجليزي(1626 – 1561).

ثالثا، خلص جون ميلتون John Milton إلى الإقرار بسيادة الأفكار الخاطئة في ذهن الناس بدل العقل، وتعاقبها بعبارة فرويد، قائلا: "لو كان الناس في ديلتهم محكومين بالعقل، ولم يسلموا فهمهم عموما لطغيان مزدوج، للعرف من الخارج، والانفعال الأعمى من داخلهم لتبينوا بشكل أفضل معنى تفضيل ومناصرة طاغية يضطهد أمة، ولكن لأنهم عبيد داخل بيوتهم، فلا عجب أن يسعوا جاهدين لجعل الدولة العمومية، محكومة في يسر بنفس الحكم الداخلي الفاسد الذي يسوسون به أنفسهم"¹، إذ كثيرا ما يتم جعل العقل في مقابل الأيديولوجيا، وهنا يطرح سؤال: أليس في العقل عناصر أيديولوجية، علما أن جون لوك يقر بغياب أفكار نظرية فطرية من وجهة نظر تجريبية، تخدم مسألة ما أو عقيدة ما، أو طبقة معينة...؟

قائمة المصادر والمراجع:

1. ديفيد هوكس، الأيديولوجية، ترجمة إبراهيم فتحي، المجلس الأعلى للثقافة، 2000.
2. ديفيد وولش، عصر ما بعد الأيديولوجية، ترجمة سامية الشامي و طلعت غنيم، ط1، 1995.
3. سليمان حسين، مضمرة النص والخطاب، دراسة في عالم جبرا إبراهيم جبرا الروائي، منشورات اتحاد كتاب العرب، 1999.
4. عبد الغني عبود وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي، ط1،
5. عبد الله العروي، مفهوم الأيديولوجيا، ط5، المركز الثقافي العربي، 1993.
6. عبد الله حمودي، الشيخ والمريد، ترجمة عبد المجيد جحفة، ط4، دار توبقال- الدار البيضاء، 2010.
7. كارل مانهايم، الأيديولوجيا واليوتوبيا، ترجمة محمد رجا الدريني، ط1، شركات المكتبات الكويتية، 1980.
8. مصطفى محسن، أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب، ط1، المركز الثقافي العربي، 2001.
9. Lucas Coté, Ideology in ideology, (mémoire) university du quebec, juillet 1995
10. Terry Eagleton, Ideology, british library cataloguing in publication data, London, 1991.

¹- ديفيد هوكس، الأيديولوجية، ترجمة إبراهيم فتحي، 2000، ص: 32.

الأرحية المائية بالمغرب الأقصى خلال العصر الوسيط من خلال كتب الجغرافيا والنوازل

د. فاطمة بوزاد/جامعة ابن طفيل-القنيطرة، المغرب

Water mills in Morocco during the Middle Ages through Geography and Nawazil Books

FATIMA BOUZAD/University of Ibn Tofail The Kingdom of Morocco

105

ملخص:

تنوعت المنشآت المائية بالحواضر المغربية خلال العصر الوسيط، ومن أهم هذه المنشآت وأكثرها الأرحية؛ نظرا لتوفر شروط اقامتها، من وفرة للمياه وطبوغرافية مناسبة وازدياد استهلاك الحبوب. وكانت ملكية هذه الأرحية غالبا ما يتقاسمها عدة افراد من حق كل مالك ان يتصرف في نصيبه.

وانطلاقا من كتب النوازل والجغرافيا يمكن تتبع مجال انتشارها بالمغرب الأقصى وتحديد اعدادها، والتعرف على مكوناتها المعمارية، وانعكاس تواجدها على اقتصاد هذه الحواضر وعلى العلاقات الاجتماعية، وتتبع بعض القضايا الخلافية؛ سواء تلك التي ارتبطت بأماكن تنصيبها على جنبات النهر، أو بيعها أو كرائها.

الكلمات المفتاحية: المنشآت المائية-الأرحية-المغرب الأقصى-الطاحونة المائية.

Abstract:

The water facilities in Moroccan cities varied during the Middle Ages, and the most important ones are water mills, due to the availability of their installation conditions, water abundance, a convenient topography and an increased consumption of grains. Several individuals used to share the ownership of these water mills, and every owner has the right to use their share.

Based on geography books and *Nawazil*, it is possible to trace the spread of water mills in Morocco, identify its numbers as well as its architectural components and its reflection on the cities' economy and social relations. It is also possible to trace some conflicts; conflicts related to the location of water mills installation on the side of the river, or conflicts related to selling or renting them.

Key words: Water facilities – Morocco -Water mills -

تقديم:

تمكن الانسان منذ زمن بعيد من اكتشاف تقنيات عديدة مرتبطة بالطاقة المائية لعل أبرزها الارحية، والحديث عن هذه التقنية يضع الباحث امام موضوع دقيق، مرتبط بمدى توفر المادة المصدرية، بشقيها المكتوب والأثري، كما أن الانتشار الواسع لهذه المنشآت بالحواضر المغربية الوسيطية ارتبط بشروط اقامتها؛ من وفرة للمياه وطبوغرافية مناسبة وممارسة للزراعة.

وتعد كتب الجغرافيا وكتب النوازل والحسبة والفتاوي التي نشط التأليف فيها خلال العصر الوسيط من المظان التي يمكن التعويل عليها لدراسة هذا الموضوع، لكونها تقدم معلومات دقيقة ومفصلة تهم مجال انتشارها واعدادها ومواد صناعتها واستخدامها والشروط الضرورية لذلك، كما تقدم وصفا لمكوناتها المعمارية. الامر الذي يسمح بالكشف عن العلاقات الاقتصادية والاجتماعية التي نسجت حول الارحاء المائية أو الناجمة عن استغلالها.

من هذا المنطلق، ارتأينا البحث في موضوع الارحية المائية بالمغرب الأقصى بالاستناد إلى كتب الجغرافيا والنوازل بهدف الكشف عن العلاقات الاجتماعية والاقتصادية للسكان سواء في الحواضر أو البوادي؛ نظرا لأهمية هذه المنشآت الهيدروليكية التي ابتكرها الإنسان للرفع من الإنتاج وتطويره، لكن مع تكاثر الأفراد وتزايد الحاجيات أصبحت هذه التقنيات لا تسير الظروف، حينها بدأ التفكير في أداة أسهل استعمالا وأكثر مردودية. فكان لا بد من التفكير في تطوير هذه التقنيات، فتمابتكار الرحي اليدوية ثم الرحي التي تدور بالدواب ثم الهوائية فالرحي المائية التي تعد آخر النماذج وأفضلها بحيث بقيت مستعملة إلى غاية القرن العشرين في عدة مناطق من العالم كما هو الحال بالمغرب¹.

انطلاقا مما سبق، سنحاول التعريف بالرحي المائية ومكوناتها المعمارية والأدوات التي تدخل في مكونات أجزاء الرحي، وتتبع مجال انتشار هذه التقنية المعتمدة على الماء بالمغرب الأقصى خلال العصر الوسيط، وتبسيط الضوء على جوانب من العلاقات الاقتصادية والاجتماعية التي نسجت من خلال كتب النوازل والجغرافيا.

1- الرحي المائية: الاسم والدلالة

قبل تتبع الإشارات المصدرية المتعلقة بهذه التقنية، لابد من تحديد دلالة التسمية؛ فالأرحية المائية، تقنية ابتكرها الإنسان، تعمل بتوظيف الطاقة المائية، وذلك مع توفر مجموعة من الشروط الطبيعية والحيل الهندسية لإقامتها على ضفاف الأنهار والسواقي، لكن بالعودة إلى المعاجم نجد أن صاحب لسان العرب يقصد بها الحجر العظيم، وهي ما يطحن بها²، ويطلق عليها الطاحونة³، وهي الطحانة التي تدور بالماء وتكون على جانب النهر، إذ تدور بفعل قوة صبيب مياهه وتطحن الحبوب ومواد أخرى⁴.

تطرح هذه التعاريف إشكالا يرتبط بالتمييز بين مفهومي الرحي المائية والطاحونة المائية، وهو الأمر الذي قلما أشارت إليه المصادر التاريخية، باستثناء الوزن الذي استطاع أن يقدم لنا جوابا شافيا يفصل فيه بين هاذين المفهومين، بقوله: " الطاحونة بمثابة أبنية مشتملة على أرحاء يمكن أن يبلغ عددها ألف رحي. إذ تتكون كل طاحونة من قاعة كبيرة ذات أعمدة تضم أحيانا

1- أحمد التوفيق، المجتمع المغربي في القرن التاسع عشر (1850-1912)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2، 1996، ص. 249.

2- ابن منظور محمد، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج 14، ص. 312.

3- الفارابي أبو نصر (ت 393هـ)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ج 6، تحقيق أحمد عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط 4، 1987، ص. 2157.

4- الفارابي أبو إبراهيم، معجم ديوان العرب، م س، ج 1، ص. 373.

أربع أو خمسة أو ست أرحاء¹. فالمقصود بالطاحونة هي كل من البناية الرئيسة التي تحتوي على حجر الرحى والمحرك وكل المكونات التي ترتبط بهما، وكذلك الأمكنة المخصصة لتخزين الحبوب كقاعة الطحن، بالإضافة إلى القناة التي تجر الماء، أما الرحى المائية فهي حجر الرحى والمحرك وكل مستلزماتها التي سنتعرف عليها لاحقاً.

2- المكونات المعمارية

توفر المصادر التاريخية معلومات دقيقة ومفصلة تهم عمارة الرحى والمواد التي تستعمل في بنائها واشتغالها والشروط اللازمة لذلك، ومن ذلك ما أورده الجزيري حول مكوناتها العمرانية إذ ذكر: "قاعتها ومنصبها وبيتها وسقفها وأجارتها وأسرتها وقناتها وآلتها وسدها"². ويضيف بصدد إنشاء بيت للرحى على نهر مدينة كذا أنه يشتمل على الرحى طوله كذا، وعرضه كذا وارتفاعه بذراع كذا، بمصخر كذا صفته كذا، وخشب من جنس كذا... ويقيم مطاحن صفتها كذا على سرير صفته كذا، ويقيم للرحى سدا... ويجعل لها من الآلة ما يكمله طحتها"³.

استناداً للوصف السابق، يتضح أن الرحى تتكون من عدة أجزاء، أهمها: بيت الرحى وقاعة الطحن وحجر الطحن والقناة. كما أن المواد التي استخدمت في بنائها متواجدة في الطبيعة، كالحجر والخشب والطين والحديد والجبس والقرميد⁴. أما طريقة اشتغالها فتتم عبر تسرب المادة المراد طحنها من السلال عبر الفتحة حول القلب أو القطب الذي يخترق منتصف الرحى العلوية، وتتم عملية تسرب المنتج من بين الحجرين اللذان يحركهما المحرك باستغلال حركة الماء⁵. وتجدر الإشارة إلى أن المصادر الوسيطية تقدم معطيات مهمة تتعلق بأعداد ومواقع تواجد الأرحية، في حين لم تشير إلى ما من شأنه أن يعرفنا على أسماء الأدوات وأماكن تصنيعها قبل تركيبها في الرحى، لدى اعتمادنا على الأسماء التي مازالت تحتفظ بها الذاكرة الشعبية حول العناصر التي تتكون منها الرحى. والتي سنخلص من خلالها حتماً إلى معرفة بعض الأدوات التي كان يشتغل بها الرحوي داخل هذه المنشأة.

1-2 الأبنية

1-1-2 التقنيات الخاصة بجر الماء نحو المحرك، ويمكن التمييز بين نوعين أساسيين:

● النوع الأول: يجر الماء عن طريق بناء قناة تمتد من المنبع أو المجرى، ليتدفق الماء في الميزاب، وتكون القناة من الخشب⁶، طولها ثلاث أمتار، وتكون واسعة من الأعلى ضيقة من الأسفل، لتوجه عبرها التيار المائي نحو نافذة ضيقة في جدار المبنى، وتكون هذه النافذة قبالة المحرك، هذا النوع الأول قابل لتغيير الاتجاه⁷. وهو ما كان محط نزاع بين المستفيدين من المياه كما سنرى ذلك⁸.

¹-الحسن الوزان، وصف إفريقيا، ترجمة عن الفرنسية محمد حجي ومحمد الأخضر، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1983، ص. 233.

²-الجزيري، المقصد المحمود، مخطوط الخزانة العامة، الرباط ق 592، ص. 70 أ 93 ب.

³-المصدر نفسه، ص. 99 ب.

⁴-ابن رشد محمد بن احمد القرطبي، فتاوى ابن رشد، تحقيق محمد الحبيب التجكاني، دار الجيل، بيروت، 1993، ج 2، ص. 1204-1205.

⁵- André (Bazzana), *transferts technologique et impératifs sociaux : les machines hydrauliques à usage agricole dans l'occident musulman (9-15 centuries)*, *hespéries*, volume 13, 1933, p. 57

⁶-André (Bazzana), *op. cit.*, p . 57.

⁷-Ibid.

⁸-الونشريسبي، مص. س، ج 8، ص. 380.

• النوع الثاني: من القناة هو أكثر دقة؛ فالمهندس المختص "القنواتي" والذي له دراية خاصة بطبوغرافية المجال، جعل هذا المجرى مستقرا وذلك ببناء جدارين على ضفاف المجرى ليضمن إمداد الطاحونة بالتيار اللازملاشتغالها¹، حتى لا يتم تغيير مجرى النهر وتحديث نزاعات كما في النوع الأول. وهذا النوع غالبا ما كانت تستفيد منها المطاحن السيادية.

1-2-2 بيت الرحي

يتكون بيت الرحي من طابقين، وهما:

• الطابق الأرضي للطاحونة: يبني جداره الملاصق للماء بمواد ودعامات صلبة؛ وهو عبارة عن بيت توجد به نوافذ أرضيتها تميل نحو الداخل كي ينحدر منها الماء بقوة المحرك².

• الطابق العلوي: تختلف مواد بناءهم من طاحونة لأخرى حسب المستوى الاجتماعي للمالك أو المكثري وحسب نوع المنتج المراد طحنه. منها ما هو مصنوع بالأجر والحجر ومنها ما هو مبني بالطابية. إلا أن معظم الطواحين تتوفر على قاعة الطحن التي يتواجد فيها حجر الرحي ومستودع الحبوب-القصرية المخصصة لغسل الحبوب³. كما تتوفر على مستودع للحبوب بالإضافة إلى الإسطبل أو (الروى) Rwa كما يسميها أهل فاس.

ويمكن إبداء ملاحظة من خلال زيارة ميدانية لطواحين مدينة فاس أن أغلب الطواحين المتواجدة بها إلى يومنا هذا تتكون من طابق واحد سفلي. ما عدا واحدة توجد بزقاق الرومان التي تتكون من طابقين سفلي وعلوي بالإضافة إلى الطابق تحت أرضي. وذلك راجع للانحدار الشديد الذي تمتاز به طبوغرافية الحي. حيث بقي العمل بهذه الطاحونة حتى حدود السبعينات كما جاء ذلك عند Michaux Bellaire الذي ترك لنا وصفا دقيقا حولها⁴.

كما يمكن إبداء ملاحظة أخرى تتعلق بطريقة البناء، حيث نجد أن البنائين عمدوا إلى تثبيت المطاحن السفلى على سيرير الرحي، بينما تظل المطاحن العليا مثبتة على أعمدة متأرجحة. فتدور بقوة انصباب المياه على الدواليب الخشبية المتحركة في مصب البيت الواقع أسفل الرحي⁵.

2-2 العناصر المشغلة للرحي

• الماء: ارتبطت عملية إقامة الأرحية بتوفر مصادر المياه، وتحديدًا على جنبات الأنهار والودية، ذات التدفق القوي، وتغوص كتب النوازل بالمسائل التي تعرضت للأرحية لاقتنائها بالأضرار التي تعود بها على المنتفعين من المياه. وأيضا بالنزاعات التي تنشأ بين أصحاب الأرحية. ويعتقد أحد الباحثين أن السيطرة الجماعية على موارد المياه حال دون احتكار المجاميع أو الطرق

¹- عائشة الكنتوري، الرحي المائية بفاس، ضمن أعمال ندوة الماء بتانسيفت، تاريخ وتقنيات، مراكش، 2002، ص. 92.

²- المرجع نفسه، ص. 92. André, Bazzana, *op. cit.*, p. 57.

³- المرجع نفسه.

⁴-G. Salmon et E. Michaux – Bellaire, *Description de la Ville de Fès en 1906*, Archives Marocaines vol. 11, 1907, p.302.

⁵- صباح علاش، الماء ببلاد الريف بين المصادر التاريخية والبحث الأركيولوجي، ضمن أعمال ندوة التراث المائي والتنمية بالمغرب، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مركز الدراسات التاريخية البيئية، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، 2018، ص. 46.

أو الطواحين¹. مما استوجب بعث مجلس يعرف " بأهل البصر" للأرحية². ومن بين هذه الأضرار التي كانت محل نزاع بين أرباب الأرحية:

- تحويل مجرى الوادي أو الساقية، كان يقلص من إمكانات استخدام الماء في السقي بالنسبة لأصحاب الجنان.
- استحداث أرحية جديدة، على مجرى الوادي أو الساقية، يتسبب في تقليص قوة دفع المياه لعدد من الأرحية القديمة.

وعموماً وبالنظر إلى الأمثلة التي سندرجها عن الأرحية بالمغرب الأقصى خلال العصر الوسيط، سنلاحظ أن منها من استخدم جنبات الأنهار بصفة عامة، وقد يكون في مكان غير بعيد عن النهر يجلب إليها الماء بواسطة السواقي.

• حجر الرحي

لا شك أن القائمين على إقامة الأرحية، ما انفكوا يحرصون على حسن اختيار نوعية الحجارة التي كانت تستخدم في صناعة الرحي. فقد أكد ابن أبي زيد في النوادر على أن الرحي تصنع من نوع معين من الحجارة³. كما يشير ابن أبي زرع إلى استخدام حجر الرحي بقوله: "وأحصيت الأرحاء التي دار عليها سور المدينة فوجدت أربعمائة حجر واثنتين وسبعين حجراً دون ما بخارجها من الأرحاء"⁴. وكثيراً ما نجد إشارات مفيدة تتعلق بنشوب نزاعات بين صاحب المطحنة والحريف، لوجود حصي أو رمل في الخبز، إذ يشير البرزلي إلى المطحنة المترية، مما يجعل الخبز مخلوط بالرمل⁵.

غير أننا لا نعثر على ما من شأنه أن يقودنا إلى معرفة مواصفات الحجارة المستخدمة، ولا تحديد أماكن تلك المقاطع، التي كانت تزود حرفيي صناعة الرحي في المغرب أو في بعض مدنه، باستثناء إشارة يتيمة وردت عند ابن حوقل أثناء وصفه للطريق من إفريقية إلى فاس عبر مدينة مجانة، أن هذه الأخيرة تمتاز بأحجار تجلب للمطاحن بجميع مدن المغرب⁶. وهو ما أكده الإدريسي حين أشار إلى "أن جبل مدينة مجانة تقطع منه أحجار المطاحن التي إليها الانتهاء في الجودة وحسن الطحن حتى أن الحجر منها ربما مر عليه عمر الإنسان فلا يحتاج إلى نقش ولا إلى صنعة، هذا لصلابته ودقة أجزائه"⁷. إلا أن ملاحظتنا الميدانية تفيد بأن حجر الرحي يتكون من صخرتين صلبتين، تسمى كل واحدة منها بالفرد توضع الواحدة فوق الأخرى. الصخرة السفلية ثابتة والعليا تحركها قطعة حديدية مثبتة في وسط أسطوانة الدوار.

¹- غليك، التكنولوجيا الهيدرولوجية، ص. 1361.

²- Hentati(Noureddine), *les moulins au Maghreb musulman médiéval*, *Studia islamica*, 2004, op cit, p. 175 d'après.

³- أبي زيد القيرواني، النوادر والزيادات: على ما في المدونة من غيرها من الأمهات، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1999، ط 1، ج 7، ص. 74-79.

⁴- ابن أبي زرع علي، الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، راجعه عبد الوهاب بن منصور، المطبعة الملكية، ط. 2، الرباط، 1420هـ/1999م، ص. 57.

⁵- البرزلي أبو القاسم محمد بن احمد، جامع مسائل الاحكام لما نزل بالقضايا من المفتين والحكام، تحقيق محمد الحبيب الهيلة، دار الغرب الاسلامي، بيروت، 2002 ج 4، ص. 157.

⁶- ابن حوقل محمد النصيبي، صورة الأرض، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، 1992 ص. 84.

⁷- الإدريسي، نزهة المشتاق في اختراق الافاق، تحقيق رويبناثي وآخرون، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، دت، ج 1، ص. 293.

• الخشب

يعتبر أحد المواد المستعملة في تجهيز الأرحية، يستخدم لصنع الدواليب ويفضل أن تكون هذه الأخيرة من خشب السنديان (البلوط)، كما يتم استخدامه لإقامة السدود وتحويل المياه من مجرى الوادي، ورفع مستوى الماء، قصد تشغيل الرحي¹. ومن الأدوات التي تصنع من الخشب وتدخل في بناء الرحي المائية، نجد:

- الزير: وهو عبارة عن وعاء من خشب مخروطي تصب فيه الحبوب أو من القنب تصب فيها الحبوب. وانضافت للزير أدوات صغيرة ومهمة وضرورية، وهي:

* اللقمة: وتكون من الجلد والعصفور من خشب، والصريمة من مادة القنب، والجرو من الخشب وهي الأداة التي ينبعث منها الصوت التي ينبه الطحان إلى فراغ الزير من الحبوب².

* الدوار: وهو المحرك المصنوع من الخشب، مستدير الشكل قطره بين 3 و4 سم وسمكه 12 سم. يتكون من عدة أدوات صغيرة، أهمها الإطار. ويحمل مجموعة من المسننات الخشبية المائلة تسمى الريش وهي آلية تتلقى قوة اندفاع الماء المنصب وبالتالي تحرك الدوار³.

* القايمة: عمود خشبي متين وطويل مهمته رفع المحور لسحق الحبوب، وهو يمتد من البسط إلى قاعة الطحن⁴.
* الرقاد: قطعة خشبية مسطحة مهمتها تشغيل المحرك وإيقافه عن طريق تحريك الماء إلى الأمام أو الخلف، فهي عمود يستقر غالبا عند فوهة القناة. ويتسند الرقاد على خشبتين يحملان اسم "جوج حمير"⁵.

لا نملك من المعطيات النصية أو الأثرية التي اطلعنا عليها ما يحيلنا إلى نوعية الخشب المستعمل لتجهيز الأرحية بالمغرب الأقصى خلال العصر الوسيط، اللهم إذا كان مصدرها من الغابات المجاورة للمدن التي أقيمت فيها الأرحية.

• الحديدية: وهي ذلك المثن الحديدي الذي يرتكز أوله على الدوار، ويصعد إلى الطابق العلوي ليخترق الحجر التابث ويبرز رأسه ليرتكز عليه الحجر المتحرك⁶. لتثبيت هذه الحديدية هناك أداتان من حديد، هما: الجنج والزبرة.

وتتصل هذه الأدوات؛ الدوار والمثن والجنج والزبرة بواسطة خشبة مثنية وعريضة مركزة في أرضية سطح المجرى وتسمى البسيط⁷.

2-3: المواد المطحونة

من خلال استقراء الكتب الفقهية كالنوازل والحسبة والتي ساهمت في رسم صورة تقريبية يمكن القول إن الطاحونة أصبحت مؤسسة اقتصادية واجتماعية، كما ظهر التخصص في هذا المجال بين طاحونة متخصصة لطحن الحبوب (القمح

¹-عرعار مراد وخليل الجويني، ملاحظات حول الأرحية المائية بافريقية في العصر الوسيط، أعمال ندوة العلمية الخامسة، الموارد الطبيعية ببلاد المغرب في العصرين القديم والوسيط، تونس، 2010، ص. 96.

²-عائشة الكنتوري، م. س، ص. 93.

³-المرجع نفسه، ص. 93.

⁴-المرجع نفسه.

⁵-عائشة كنتوري، م. س، ص. 94. ملاحظات ميدانية لأرحية مدينة فاس بتاريخ 2019/01/25.

⁶-عائشة الكنتوري، م. س، ص. 93.

⁷-المرجع نفسه، ص. 93.

والشعير والذرة..). وأخرى لطحن الحناء¹. كما استخدمت الرحي لسحق مجموعة من المعادن تدخل في زخرفة وصناعة الخزف تسمى برحي الخفيف وأخرى متخصصة في سحق مواد لدباغة الجلود² كحبوب تاكاوت وقشور الرمان.

فالغاية إذن من التعرف على مكونات الرحي المائية وكل العناصر التي تدخل في تجهيزها وإقامتها، هو معرفة مدى التكامل في هذه المنظومة السهلة والبسيطة التي لا تستدعي مكونات معقدة، بل مواد بسيطة ومتواجدة بكثرة في الطبيعة كالحجر والخشب، والتي كان يراعى في اختيارها الجودة في خلق مكون معماري دقيق وأساسي في النسيج الحضري، وعنصر مهم في البنية الاقتصادية والاجتماعية للمدن والبوادي على حد سواء.

يتضح مما سبق أن الرحي المائية هي واحدة من أهم التقنيات المائية ذات المنفعة الاقتصادية والاجتماعية التي ابتكرها الإنسان للرفع من الإنتاج وتطويره، كما أبانت عن درجة عالية من المهارة والدقة في تسخير الطاقة المائية المجانية، مما جعلها محط اهتمام الجغرافيين في كتاباتهم، وموضع مساءلة لدى الفقهاء في القضايا المرتبطة بها.

3- التوزيع المجالي للأرحاء المائية بالمغرب الأقصى خلال العصر الوسيط

أمدتنا المصادر الجغرافية التي اطلعنا عليها بمجموعة من المعلومات حاولنا من خلالها تتبع مجال انتشار الأرحية المائية بالمغرب الأقصى خلال العصر الوسيط، ولعل أكثرها تلك التي خصت بها مدينة فاس، إذ تعود أقدم الإشارات حول الأرحية المائية بها، تلك التي جاءت عند ابن حوقل الذي لاحظ عند زيارته المغرب خلال القرن الرابع الهجري كثرة الأرحاء المائية على وادي مدينة فاس، وعبر عن ذلك بقوله: "نهر المدينة كبير غزير المياه عليه أرحية كثيرة"³. وربما زاد عدد الأرحاء خلال عصر المرابطين حيث أورد البكري في مسالكه، أن فاس مدينتان "بينهما نهر يطرد وأرحاء وقناطر وعدوة القرويين في غربي عدوة الأندلسيين، وعلى باب دار الرجل فيها رحاه وبستانه... وبالمدينتين أزيد من ثلاث مائة رحاء"⁴.

في حين لمهتم الإدريسي بذكر العدد وإنما اكتفى بالوصف إذ أشار أن نهر المدينة -فاس- الذي ينبع من عيون صنهاجة "عليه داخل المدينة أرحاء كثيرة تطحن بها الحنطة بلا ثمن"⁵. أما الحميري فقد فصل في الأرقام مبينا أن الأرحاء القائمة على وادي فاس تزيد عن العدد الذي أورده البكري بقوله: "وعيون كثيرة لا تحصى أبدا تزايد مواضع الانخفاض من المدينة، وفيها أرحاء للماء نحو ثلاثمائة وستين رحي يضمنها السور، سوى الأرحاء التي خلف السور وهي في التزايد، وربما وصلت أربعة مائة"⁶. وذكر صاحب الاستبصار⁷ أرحية مائبة موجودة بعدد من مدن المغرب الأقصى ولاسيما في بليونش⁸ وطنجة ونكور ومكناسة واغمات وفاس، إلا أن مدينة فاس تنفرد بعددها الهائل من الأرحية المائية منذ عهد الأدارسة⁹. كما يفيدنا الجزنائي

¹-Tarik (Madani), *l'eau dans le monde musulman médiéval*, université, LYON II, Auguste et louis lumière, thèse pour obtenir le grade de Docteur en histoire, 2003, p. 52.

²- LE TOURNEAU (R) et PAYE (L). *L'industrie de la Tannerie à Fès*, in *Hespéries T.XXV, 1935*, PP. 69 – 70. Voir aussi BEL (Alfred), *L'industrie de céramique à Fès*, in *R.A, T.1., 1936*, P.79.

³-ابن حوقل أبو القاسم النصيبي، *صورة الأرض*، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، دت، ص. 89.

⁴-البكري أبو عبد الله بن عبد العزيز، *المسالك والممالك*، تحقيق زينب الهكاري، ص. 225-226.

⁵-الإدريسي أبو عبد الله محمد، *نزهة المشتاق في اختراق الأفاق*، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ج 1، ص. 242.

⁶-الحميري محمد بن عبد المنعم، *الروض المعطار في خبر الأقطار*، تحقيق إحسان عباس، بيروت، 1975، ص. 434.

⁷-مجهول، *الاستبصار في عجائب الأمصار*، تحقيق سعد زغلول عبد الحميد، دت، ص. 188.

⁸-قرية بليونش، أصل الكلمة لاتيني، وتعني القمة. تقع شمال مدينة تطوان، وعلى بعد 7 كلم من مدينة سبتة. يذكر الأنصاري السبتي أن عدد الأرحية الطاحنة في بليونش خمسون موزعة على تسعة وثلاثين بيتا، اختصار الأخبار عن كان بسبتة من سني الآثار، ص. 55.

⁹-Aicha Gantouri, *Le moulin hydraulique de Fès*, université de Pars I, Panthéon-sorbonne, 1989 1990, p.108.

في هذا الشأن قيام الأمير يوسف بن تاشفين، باستقدام بعض الصناع من قرطبة، لإقامة مجموعة من الأرحية المائية بمدينة فاس¹. وذكر ابن سعد أن عددها ثلاثة آلاف على ضفة نهر فاس وحدة. وأنكر ذلك ابن فضل العمري وأوصلها صاحب الجذوة إلى 472 بالنسبة لفاس وحدها².

ولعل اقتصرنا على نموذج فاس له ما يبرره وإن كنا لا نغفل بقية المدن الأخرى التي عرفت بدورها انتشار الأرحاء، كصفرو، وسبته، وأحواز مراكش. وهذا راجع لكون فاس جمعت بين الحسنين أي الظروف الطبيعية والبشرية: الموارد المائية متوفرة بها وأهمها واد الجواهر، كما تمتاز بطبوغرافية نموذجية خاصة وجود انحدارات تساعد على تدفق المياه وبقوة مما يساعد على دوران محركات الأرحية بسرعة فائقة³.

لعبت أرحية فاس منذ سبعة قرون دورا هاما في الحضارة المغربية، وإلى حدود عام 1928 كانت مدينة فاسما تزال تتوفر على 154 رحى من الأرحية التقليدية الثلاثمائة وستة وستين التي أقيمت على امتداد الشعب الإحدى عشر لواد فاس. انطلاقا من مدخل باب الدكاكن عند عالية المدينة إلى أخفض منطقة بها عند مخرج واد بين المدن وواد الزحول، أي على امتداد كيلو مترين تقريبا⁴.

وإلى الشمال من مدينة فاس تقف المصادر عند ذكر الأرحية المقامة على الأودية ما بين طنجة وسبته وتطوان. فعند حديثه عن مدينة طنجة يشير البكري إلى قرية بليونش، بقوله: "بغربها نهريق في البحر عليه الأرحاء"⁵. وخارج مدينة سبته في اتجاه فاس يلاحظ غير بعيد عنها "وادي أويات يجري في خندق عليه أرحاء شتوية"⁶. أما مدينة تطاوين الواقعة في أسفل وادي راس، ففيها "مياه كثيرة سائحة عليها الأرحاء"⁷.

ومن مدينة فاس في اتجاه الغرب أو الجنوب تعدد الأرحاء في مكناسة الزيتون المدينة التي "تشقها الأنهار والمياه السائحة والعيون... وتطحن عليها الأرحاء"⁸.

وفي أغمات وريكة غير البعيدة عن مراكش في أسفل جبل درن فحص خصب كثير النبات تخترقه المياه في كل اتجاه، به نهر ليس بالكبير "يأتيها من جنوبها إلى أن يخرج من شمالها وعليه أرحاؤهم التي يطحنون بها الحنطة وهذا النهر يدخل المدينة يوم الخميس ويوم الجمعة والسبت والأحد وباقي أيام الجمعة يأخذون لسقي جناتهم"⁹. ويضيف الحميري بعض التفاصيل في صفات أغمات وأهلها ويشير هو الآخر إلى نهر المدينة التي يجري من "القبلة إلى الجوف وعليه أرحاء وحوله بساتين كثيرة"¹⁰. أما في السوس فينفرد البكري بالقول إنها مدينة كبيرة سهلية بغربها "نهر كبير جار من القبلة إلى الجوف عليه بساتين كثيرة متصلة ولم يتخذوا قط عليه رحى، فإذا سئلوا عن المانع لهم من ذلك قالوا: كيف يسخر مثل هذا الماء العذب في إدارة الأرحاء"¹¹. وهي نفس الملاحظة أبداها الحميري حول وادي ماسة ببلاد السوس الأقصى إذ أشار بقوله: إلى أن هذا النهر يجري

¹- الجزنائي، جنى زهرة الأس في بناء مدينة فاس، تحقيق عبد الوهاب بن منصور، ط2، المطبعة الملكية، الرباط، 1991، ص. 42.

²- أحمد ابن القاضي المكناسي، جدوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام مدينة فاس، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، 1973، ص، 30.

³- الرحي المائية بمدينة فاس، مرجع سابق، ص: 90.

⁴- الماء بين الفكر الإسلامي والأدب العربي، م. سابق، ص. 259.

⁵- البكري، المسالك والممالك، تحقيق زينب الهكاري، تقديم أحمد عزاوي، مطبعة الرباط، ط، 2012، ص. 209.

⁶- المصدر نفسه، ص. 225.

⁷- المصدر نفسه، ص. 211.

⁸- الحميري، مص. س، ص. 544.

⁹- الادريسي، مص. س، ج 1، ص. 231.

¹⁰- الحميري، مص. س، ص. 46.

¹¹- البكري، مص. س، ص. 285.

من القبلة إلى الجوف كمجرى نيل مصر عليه عمارات كثيرة وجنات... وقصب السكر، ولم يتخذ الساكنون على هذا الوادي قط رحي فإذا سئلوا عن ذلك قالوا: نتخذ هذا الماء المبارك في إدارة الأرحاء وهم يتطيرون بها¹. وفي اتجاه القبلة من مركز إيجلي يشير البكري إلى مدينة تامدلت السهلية المتميزة بالخصوبة والواقعة على نهر درعة الذي عليه أرحاء كثيرة². مكنتنا المعلومات التي أدرجناها والتي تناقلت التوزيع الجغرافي للأرحاء المائية بالمغرب الأقصى بعدد كبير من المدن التي ضمت بين جنباتها أرحية، استخدامها للطاقة المائية كقوة محرّكة لهذه التقنية خلال العصر الوسيط. ولا غرو أن عملية المسح الأثري الميداني من شأنه أن يثري معرفتنا بتوزيع الأرحية إلا أن الأمر يظل عسيراً ومحدوداً ومرتبكاً بالواقع الأثري الحالي بالمغرب، وبما آلت إليه المعالم الأثرية الوسطية على وجه التحديد من اندثار، إلى جانب الزحف العمراني، خاصة وأن أغلب هذه الأرحية كانت تنتشر داخل النسيج العمراني للمدن.

ويلاحظ كذلك وقوف المصادر الجغرافية عند أودية وأنهار بعينها دون أخرى وتتكرر النصوص والإشارات بصيغة أو بأخرى. أحيانا تتم الإشارة إلى عدم وجودها أو يغفل ذكرها على أنهار مهمة مثل سبووتانسيفت وغيرهما من الأنهار الكبرى وربما ذلك راجع لكون تنصيب الأرحية على جنباتها أمر محتوم لقوة دفع المياه بها. أكثر من هذا يمكن القول إن الأرحاء المائية تقل في جهات معينة لأسباب مختلفة لعل أهمها مرتبط بالمناخ ووفرة المياه والاستقرار³. في حين تتضح لنا الأهمية العددية للأرحية بفاس التي لعبت منذ القرن الثالث عشر ميلادي⁴ دوراً أساسياً في حياة سكان المدينة، لارتباطها بمجالات اقتصادية واجتماعية عديدة⁵.

كما يمكن القول إن الأرحية المائية تقنية ابتكرها الإنسان، تعمل بتوظيف الطاقة المائية، وذلك مع توفر مجموعة من الشروط الطبيعية والحيل الهندسية لإقامتها على ضفاف الأنهار والسواقي المحملة بالمياه، وهي شكل أو مظهر من مظاهر أنظمة السقي وجزءاً من التقنية الهيدرولوجية التي سادت بالمغرب والأندلس خلال العصر الوسيط⁶. كما لاحظنا أن مجمل هذه الأرحية توجد داخل النسيج العمراني، ولعل ما يفسر هذا التوزيع هو توفر مصادر المياه ذات التدفق القوي والقادرة على إدارتها بطاقتها القوية.

أما اهتمام المصادر بالأرحاء المائية وتتبعها في مختلف جهات المغرب فيمكن اعتباره مؤشراً نستخلص منه استنتاجات متعددة، منها:

* انتشار الوعي باستخدام الطاقة المائية في تحريك الأرحاء في الأماكن التي تتوفر فيها المياه الجارية.
* كثرة الأرحاء المشار إليها في المصادر تعني فيما تعنيه كثرة استهلاك السكان للحبوب، وفي ذلك إشارة إلى تطور المجتمع المغربي الذي أصبح اعتماده على دقيق القمح والشعير في غذائه اليومي.

¹- الحميري، مص. س، ص. 522.

²- البكري، المسالك والممالك، ص. 286.

³- حناوي محمد، الأرحاء المائية بالمغرب والأندلس من خلال كتب الجغرافيا والنوازل والحسبة، ضمن أعمال الندوة الماء بتانسيفت، تاريخ وتقنيات، مراكش، 2002، ص. 100.

⁴- حسبما أورده ابن أبي زرع في كتابه الأنيس المطرب: "فأقامت مدينتنا فاس على ما بناه الامام ادريس... فكثرت العمارات... وبنيت الفنادق والحمامات والأرحاء"، روض القرطاس، ص. 99.

⁵- محمد بن عبد العزيز بن عبد الله، الماء بين الفكر الإسلامي والأدب العربي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 1996، ص. 259.

⁶- محمد الحناوي، م. س، ص. 95.

* كثرة الأرحاء تعني من جهة أخرى كثرة الجداول والسواقي والمساقط المائية، أي شبكة مائية سطحية كثيفة، ناتجة عن مناخ رطب¹.

* وفي سياق الحديث عن المدن أو الأنهار المخترقة للمجال المغربي، تأتي إشارات هنا وهناك عن الأرحية المائية، ومن المدن التي ارتبطت بشكل كبير بهذه المنشأة المائية، نجد: فاس، ومكناس، وأغمات، وأوريكة وغيرهم من المدن التي عرفت استعمال هذه التقنية وهي إشارة للمجاري المائية الدائمة بهذه المدن. كما يصعب الجزم بوجود أرحية بالمدينة ذات الجريان المائي الموسمي. إن هذه الملاحظات والاستنتاجات من شأنها أن تقودنا إلى طرح تساؤل حول طبيعة النزاعات التي كانت تربط بين أرباب الأرحية وباقي المستفيدين من مياه الأنهار أو السواقي، وحول كيفية العمل بهذه الأرحية والعلاقات الاقتصادية والاجتماعية التي نسجتها هذه المنشأة المائية من خلال كتب النوازل.

4- قضايا الأرحية المائية من خلال كتب النوازل

خضعت تقنية الرحي المائية لتنظيمات اقتصادية واجتماعية تحكمت في إقامتها عوامل طبيعية. فكما سبق وأن أشرنا في بداية هذا الموضوع أن مكان تنصيب هذه الأرحية يكون على جنات الأنهار بصفة عامة، وقد يكون في مكان غير بعيد عن النهر يجلب إليها الماء بواسطة السواقي. لكن هذا الأمر كثيرا ما كان يشوبه نزاع بين أصحاب الأرحية والأرض التي تمر عليها الساقية لإيصالها بالماء، كما وقع أن حدث بمدينة جيان الأندلسية عن قوم اتفقوا على حفر ساقية في أرض رجل وإقامة رحي، فلما حفروا الساقية وأقاموا الرحي أرادوا أخذ الماء منها فمنعهم صاحب الأرض، فبين العلماء أن هذه المعاملة غير جائزة وهم كمن بنى بوجه شبيهة، وقال غيره بأن لهم أخذ قيمة بنيانهم قائما²، ويبدو من أن الذين قاموا بإقامة الساقية في أرض الرجل بغير إذنه ودون علمه هذا من جهة، ومن جهة ثانية تثبت النازلة أن بعض الأرحية كانت تقام بعيدة عن الأنهار وكان يجلب إليها الماء بواسطة السواقي لتشغيلها.

إلا أن اشتراك أصحاب الأرحية مع أصحاب الجنات في هذه السواقي كثيرا ما كان يحدث خلافات بينهم في من أحق من الآخر بماء الساقية، كما ورد ذلك عند ابن رشد لما سأله القاضي عياض السبتي عن أصحاب جنات خاصمو صاحب رحي وزعموا أنها أضرت بهم في سقيهم، وقال صاحب الرحي سبقت الجنات، وأقام أصحاب الجنات بينة أنهم كانوا يسقون قبل وجود الأرحاء وبعدها، وشكك هو في بينتهم، فأجاب أن أصحاب الجنات أحق بالماء حتى يتم السقي ثم يرسلون إلى أصحاب الأرحاء، وهو على معنى قوله عليه الصلاة والسلام في سيل مهزور "وقضى أن يمسك الأعلى حتى يبلغ الكعبين ثم يرسله إلى الأسفل" فلما لم يخص الأعلى بجميع الماء دون الأسفل أبدا، لم يكن لأصحاب الأرحاء اختصاص بجميع الماء أبدا دون أصحاب الجنات، وإن كانوا فوقهم وسبقوهم³.

انطلاقا من النازلتين، يتبين لنا أن بعض الأرحية كانت تشترك في الحصول على الماء من السواقي مع الجنات وقد أفتى العلماء بأنه لا أحقية لأحدهما في الماء دون الآخر استنادا إلى قول الرسول عليه الصلاة والسلام "وقضى أن يمسك الأعلى حتى يبلغ الكعبين ثم يرسله إلى الأسفل"⁴.

¹- محمد حجاج الطويل، معلمة المغرب، الجزء 13، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، نشر مطابع سلا، 1989، ط 2001، ص 4283.

²- الونشريسي، مص. س، ج 8، ص. 407، القيرواني، مص س ن ج 11، ص. 90-75.

³- ابن رشد، مص. س، ج 10، ص. 311-312. البرزلي، مص س، ج 4، ص. 422-423.

⁴- واقعة حدثت مع الزبير بن العوام واحد الأنصار، عن ابن شهاب عن عروة بن الزبير أنه حدثه أن رجلا من الأنصار خاصم الزبير أنه حدثه أن رجلا من الأنصار خاصم الزبير في شراج من الحرة ليسقي بها النخل، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: اسق يا زبير - فأمره بالمعروف- ثم أرسله إلى جارك" فقال الأنصاري: كان من ابن عمك؟ فتلون وجه رسول الله صلى الله عليه وسلم ثم قال: اسق ثم احبس حتى يرجع إلى الجدر" واستوعى له

وإذا كان النوع المذكور أعلاه يأتيه الماء عبر السواقي، فإن بعض الأرحية كانت تبنى لها سدود حيث كان الماء يخرج إليها من الأنهار والوديان إليها ومن ثم يستعمله أصحاب الأرحية، ولهذا أجاز العلماء بناء السدود على الأودية¹، وقد سئل ابن رشد كما نقل ذلك البرزلي عنه، أن بعض الناس أحدثوا رحي في موضع من الوادي وأحدثوا لها سدا في أرض رجل بغير إذنه، وأقام شهادة على ذلك، وأقاموا محدثوا الرحي شهادة أنهم أقاموا الرحي على المجرى القديم للوادي، فأجاب بأن العقد الأول المعمول به². بمعنى أنهم يمنعون مما أقاموا لأنه مشبوه.

أما إذا حدث وأن تجاوزت الأرحية ورفع سد إحداها في غير موضعه وهو يضر بالأخرى، أفق أهل الاختصاص أنهم يحملون على العادة القديمة، فمن أخل بشيء منها أجبر على العودة إليها، إلا أن يطول الزمان الموجب لسقوط الحق³، وهذا يكون صاحب الرحي الثانية مجبرا إلى إعادة إحداث سده في موضعه الأول حيث كان لا يضر بالرحي الثانية. وهو ما تحيلنا عليه أقدم النوازل الفقهية التي تعود إلى القرن الثاني الهجري/الثامن الميلادي، بمدينة سحنون (ت 240هـ/854م)، إلى وجود نزاع بين أصحاب الأرحية، لكنها لم ترد في فصل مستقل وإنما توزعت على باب الجعل، وباب الشفعة، وفي هذا نقل الونشريسي عن الإمام أبي سحنون، قضية تعلقت بنزاع بين الذين يجرون الخشب عبر النهر والذين يملكون سدود الطواحين المائية على مجاري الأودية، وقد أفق الإمام سحنون لفائدة الذين يجرون الخشب، حتى وإن كانت تهيئة السدود أقدم⁴.

وعليه فإقامة الأرحية على ضفاف الأنهار لم يمنع الناس من الاستفادة هم كذلك من النهر أو السواقي على غرار الاستفادة أصحاب الأرحية، حتى وإن كانوا هم أقدم بالانتفاع. كما أن أكثر المنازعات هي تلك التي كانت تقوم على المياه المشتركة بسبب عدم احترام مبدأ التشارك المنظم للسقي بالماء العام غير الممتلك⁵. هذا بالإضافة ما يلحق الضرر بالسواقي والعيون والمجاري المائية بدون تدبير، وهو ما يقابل قاعدة نفي الضرر، وقد مثلت الأرحية أهم المسببات في النزاعات المائية التي قامت بين أصحاب الأرحية وأصحاب البساتين، كما مثلت الإشارات السابقة الذكر جزءا كبيرا من القضايا التي شغلت أبواب عدة لدى صاحب المعيار، الذي كان كثيرا ما يعالج هذه المسائل بشكل مبني واسع على أن المزارع "أحق بالماء ليسقي جنتهم من أصحاب الأرحاء، وإن كانوا أنشئوا جنتهم بعد إنشاء أهل الأرحاء لأرحاءهم"⁶.

أما فيما يخص إحداث رحي بعد الرحي الأولى هل يعتبر ضرر أم لا؟ فلم يعتبر العلماء ذلك ضررا⁷. فقد ورد عند الونشريسي أن "رحيين أحدثا منذ سنين، واحدة بعد الأخرى، واستعلت أحدهما ماء رحي أخرى قديمة كانت هناك قد خربت، ثم خربت الرحيين المحدثين وبقيت مدة، ثم جدد صاحب الرحي المحدثه أخيرا رحاه وطحن بذلك مدة، ثم جدد صاحب المحدثه أولا رحاه وأراد أخذ الماء، فأوضح بعض الفقهاء بأنه ينظر إلى الرحي القديمة منهما وقت تجديد الأخيرة، فإن كانت قد درست ودرت وتعطلت بحيث يصير صاحبها كالمُنشئ لها من جديد فلا حجة له على من جدد رحاه قبله، وإن كان أثرها ظاهرا وبنائها باقيا، بحيث يعلم في العادة أن صاحبها يرقب العود إليها والانتفاع بها فله الحق في إعادة رحاه والانتفاع بالماء، إلا إذا ترك القيام على

حقه، فقال ابن شهاب، فقدرت الأنصار والناس قول النبي صلعم: اسق ثم احبس إلى الجدر" وكان ذلك إلى الكعبيين، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري في شرح صحيح البخاري، ج 2، دار الريان للتراث، 1986، ص. 48.

¹-ابن رشد، مص. س، ج 10، ص. 312-313-342-344.

²-البرزلي، مص. س، ج 4، 131. ابن رشد، مص. س، ج 10، ص. 279-282.

³-الونشريسي، مص. س، ج 8، ص. 381.

⁴-المصدر نفسه، ج 8، ص 52. عرعار مراد وخليل الجويني، ملاحظات حول الأرحية المائية بافريقية في العصر الوسيط، أعمال ندوة العلمية الخامسة، الموارد الطبيعية ببلاد المغرب في العصرين القديم والوسيط، تونس، 2010، ص. 89.

⁵-الونشريسي، مص. س، ج 8، ص. 292.

⁶-المصدر نفسه، ج 8، ص. 16.

⁷-المصدر نفسه، ج 9، ص. 22.

المجدد رحاه فتصير حياة، أو أنه لم يكن راضيا بذلك¹. وبهذا فقد أجاز العلماء إقامة رحي على رحي أخرى ولم يعتبروه ضررا، وعزاءهم في ذلك أنها لا تقلل فائدة واحدة على أخرى، كما أن لصاحب الرحي المخربة الحق في تجديدها وله أخذ حقه من الماء إذا كان تركها ظاهرة بحيث يعلم بالعيان أنها ماتزال باقية، أما إذا تخربت ولم يعد لها أثر فلصاحبها إعادتها إن أراد ذلك ولكنه يكون في هذه الحالة كالمشئى من جديد، لكن ليس له الحق في الماء الذي كان يستعمله سابقا إلا أن يرضى صاحبه ويأذن له. إلى جانب القضايا السالفة الذكر، تطرقت كتب النوازل للقضايا المتعلقة ببيع وشراء الأرحية، مع اشتراط خلوها من عيب في أحد مكوناتها. حيث تشير نازلة بهذا الخصوص بأن المطحنة إذا كانت متربة أو مشقوقة فيعتبر ذلك عيب فيها وترد إلى صاحبها سواء علم المشتري بتربيتها أو لم يعلم، لأنه لا نفع له فيها وهي بمثابة حجر ملقى، ويمكن للمشتري إمساكها أو الرجوع بقيمة العيب².

وبخصوص هذه الأرحية التي كانت تكرر شريطة خلوها من عيب، نجد عدد من المسائل التي اعتبرت قلة الطلب على الطحن لفتنة أو خوف وشبه ذلك، عيبا فيها يجوز للمكثري فسخ الكراء أو التمسك به، ولا يسقط عنه الكراء إلا بخلاء الموضوع حتى تبقى الرحي معطلة لا تطحن، وإن قل الواردون فقط فإن المكثري لا يجبر على الحط من قيمة الكراء وإنما يفعل ذلك على رضى منه³. إذا فقلة الواردين للطحن لا يعتبر عيبا إذا ما اتجه الناس لأرحية أخرى، لكن إن كان قلة الواردين راجع بالأساس إلى قيام حروب أو فتنة فذلك عيب ينقص من قيمة الكراء بقدر الضرر الذي ألحق بالمكثري.

كذلك من العيوب الموجبة لسقوط قيمة الكراء إذا جاء سيل فحملها جميعها، وإن أراد مكثريها إعادة إصلاحها واستمرار العمل بها، فله ذلك وله بعد ذلك قيمة ما بناه مقلوعا، وأما إذا انخرق سد الرحي أو تكسرت مطاحتها فلم ير بعض العلماء أن ذلك عيبا ترد به، لأن الرحي كثيرة الاختلال، يكون إصلاح مثل هذا على المكثري، إلا إن كان تعطيلها كبيرا بحيث يذهب أكثر فائدة الكراء⁴.

أما فيما يخص تقديم قيمة الكراء، فقد حدد العلماء شروطا في تقديمه، على أن تكون الرحي مأمونة من نقصان الماء في فترات الجفاف أو زيادته لكثرة الأمطار أو خراب سد بسبب السيل، وإن أراد المكثري تقديم الكراء طواعية فله ذلك، وله القيام بعد ذلك على صاحب الرحي بسبب نقص الماء أو كثرته، وللمكثري أن يحط عنه قيمة الضرر، وإذا كانت الرحي شتوية لا يأتيها الماء إلا في بعض العام فإنها تكرر أيام وجود الماء فقط، وإذا كانت مأمونة جاز كراؤها مدة طويلة كالعامين وسبع سنين بشرط أن تكون مأمونة صيفا وشتاء⁵.

نستشف من خلال ما سبق، أن كراء الأرحية استوجب بعض الشروط أهمها خلوها من عيب سواء في زمن كرائها حيث يقل الطلب عليها خاصة أيام الحروب والمجاعات والسيول الجارفة، أو خللها عطل عملها لأن ذلك من شأنه أن ينقص من قيمة الكراء أو يرد أو يفسخ، كما يجب أن تكون مأمونة من نقصان المياه، أو أن كرائها يجب أن يكون بحسب زمن توفره المياه والذي غالبا ما يكون في فصل الشتاء، كما قد تطول مدة كراؤها إلى سبع سنين إذا كانت الرحي مأمونة وتعمل صيفا وشتاء.

أما عن طريقة استخلاص أجره صاحب الرحي، فقد يأخذ مالا وقد يكون ذلك من بعض المواد التي تطحن. حيث سئل أحد الفقهاء عن كراء له رحي ماء فكان يأخذ في أجرتها الذرة مخلوطة بالشعير ويبيع ذلك، فأجابه الفقيه أنه إذا علم مقدار

¹-الونشريسي، مص. س، ج 8، ص. 380-381.

²-البرزلي، مص. س، ج 3، ص. 259.

³-المصدر نفسه، ج 3، ص. 617.

⁴-البرزلي، مص. س، ج 3، ص. 617-618.

⁵-المصدر نفسه، ج 3، ص. 638-640. انظر هامش 40 بخصوص كراء رحي لمدة سبع أعوام.

الشعير في الذرة وجب عليه بيان ذلك وإن جهله فلا شيء عليه¹. كما أن بعض ملاكي الأرحية كانوا يستأجرون رحاهم لقاء جزء من فائدتها، على أن يقوم المستأجر بمؤنتها، وعلى هذا فإنه يستأجره على جزء معلوم من غلتها كأن يكون له الربع. ولم ير بعض العلماء مثل هذا سائغا لأن الجالس للطحن لا يدري ما يأتيها من الطعام أقليل أم كثير ولعله لا يأتيها شيء فيكون جلوسا باطلا، ولكن يجعل له كيل معلوم من الطعام كل يوم أو كل جمعة أتى الطعام أو لم يأت².

أما قسمة غلة الشركاء، فقد أجاز الفقهاء في يوم واليومين لقلّة الغرر في ذلك ولقرب الغلة، أما لو كان كل جمعة فهذا غرر³، لأنه يمكنه أن يطول جلوسه الأسبوع ولا يحصل على شيء، كما يمكن أن يحصل على غلة كثيرة تفوق غلة أصحابه، وهذا ليس عدلا ولا يقبله أحد منهم، ولهذا فقد وضع الفقهاء المسألة أكثر بأنه لا يجوز هذا إلا أن يكيل كل واحد منهما ما يأخذ في أيامه فمن زاد كيّله رد على أصحابه أنصباهم من تلك الزيادة وكذلك العبد يكون بين الرجلين فينصبانه للخراج فإنهما لا يقسمان خراجه بالأيام لأنه غرر لعل أيامه تختلف وإنما يقسمان الغلة⁴.

نستنتج مما سبق، أن أصحاب الأرحية كانوا يلجؤون في بعض الأحيان إلى تأجيرها إلى طحانين آخرين، حيث يمكن أن نميز بين ثلاث أنواع من الكراء، الأول يكون الأمر معلوما والأجل معلوما⁵، والثاني يفرض رب الرجى على الطحان مبلغا من المال عن كل كمية تطحن⁶، والثالث أن تكون أجرة الكراء خمس ما يكسب⁷.

5- جوانب من العلاقات الاجتماعية والاقتصادية للرجى المائية من خلال كتب الجغرافيا والنوازل

إن عملية إقامة الأرحية وانتشارها ساهم في خلق تحول سوسيو اقتصادي مهم في المجتمع المغربي خلال العصر الوسيط، وبرزت يد عاملة متخصصة في طحن المواد اللازمة للاستهلاك المحلي وفي مقدمتها الحبوب. كما ارتبطت بها تجمعات حرفية منتظمة في طوائف حرفية (الحنطة) على غرار باقي الحرف التي سادت خلال العصر الوسيط. تخضع لنفس القوانين والتدرج المهني، بحيث يوجد الأمين على رأس الحنطة وعلى رأس كل رجي المعلم والمتعلم والخدام، كما تخضع لرقابة المحتسب الذي كان يسهر على تطبيق القوانين وفي نفس الوقت يحمي مصالح الصناع والمستهلكين. وهي تنظيمات تجمع جميع الأشخاص المزاولين لنفس الحرفة. وكل حنطة لديها أعضاءها الخاصة المسيرين الذين ينظمون ممارسة المهنة تحت مراقب من السلطة، وهو المحتسب الذي يتجاوز دوره الإطار التنظيمي والقانوني، إلى التعبير عن العلاقات الاجتماعية⁸ السائدة.

¹- المازوني، يحيى بن أبي عمران موسى بن عيسى أبي زكرياء المغربي، الدرر المكنونة في نوازل مازونة، دراسة وتحقيق بركات إسماعيل، بحث لنيل شهادة الماجستير في التاريخ الإسلامي، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010، ج 2، ص. 707.

²- الونشريسي، مص. س. ج 8، ص. 293-294.

³- الونشريسي، مص. س. ج 8، ص. 120.

⁴- المصدر نفسه، ج 8، ص. 294.

⁵- البرزلي، مص. س. ج 3، ص. 638-640.

⁶- الونشريسي، مص. س. ج 8، ص. 293-294.

⁷- المصدر نفسه، ج 6، ص. 461.

⁸- Aicha Gantouri, *Le moulin hydraulique de Fès*, 1989 – 1990 pp. 269 – 270.

وكما جرت العادة عند أهل المغرب فقد كان يعين القاضي أو المحتسب أمين الحرفة الذي يدعى العريف أو المقدم أو الأمين، وواجبه حل المشكلات بين أهل صنعته ومساعدة الدولة في كشف أساليب مكرهم وغشهم ومراقبة الإنتاج وجودته. ولهذا يتعين أن يكون من أهل العلم والحدق في مهنته¹. يتم اختياره من قبل أهل حرفته وموافقهم عليه. ومن ناحية أخرى نجد أن هذه المطاحن عملت على إنعاش وتطوير بعض الحرف والصناعات المرتبطة بها، كصناع القنوات المائية والقوادسية والرحويين وصناع حجر الرحي، والطحينية² والنجارين. وشغلت عدد كبير من اليد العاملة، تجاوز حسب ما أشار إليه الوزان بقوله: "نحو عشرين ألف عامل"³، يدعون الدقاين⁴.

ومن النتائج التي خلصنا إليها أيضا أن كثرة النزاعات التي شابت موضوع الأرحية دليل قاطع على العلاقات الاقتصادية التي نسجتها هذه التقنية في قدرتها على إنتاج كمية ضخمة من المواد المطحونة تصل إلى عدة قناطير للطاحونة الواحدة في اليوم الواحد دون جهد إنساني وهو ما لفت انتباه الإدريسي بقوله: «وفي فاس أرحاء كثيرة تطحن الحنطة بلا ثمن»⁵. وكذلك ما امتاز به سير العمل فيها من تنظيم دقيق وتقنية محكمة، كتنظيم الماء على الضفاف وبناء المجموعات العمرانية للتحكم في الماء وجره إلى الطاحونة واختيار الموقع المناسب للاستفادة من الطاقة المائية خاصة الانحدار. فضلا عن استخدامها في طحن مواد مثل، قصب السكر، ومواد الدباغة، وبعض مواد الصباغة كالحناء⁶. التي تدخل في الأنشطة الصناعية والتجارية.

خلاصة:

إذا كان البحث في مواضيع دقيقة وذات طابع جزئي كالتقنيات المرتبطة بالماء وما ينتج عنها من معاملات ونزاعات بين أصحابها لا يتأتى بالاعتماد على المصنفات التاريخية وحدها، فإن الأمر فرض علينا الرجوع إلى مصادر أخرى أبرزها كتب الجغرافيا والنوازل. واعتمادنا عليها لدراسة الأرحية المائية في المغرب خلال العصر الوسيط كشف لنا أن هذه التقنية شكلت مرآة عكست واقعا اجتماعيا واقتصاديا نسجته مختلف فئات المجتمع، كما عكست تطور تقني هام متراكم عن الفترات السابقة، ونسقا اجتماعيا، وشريان يومي في توفير مستلزمات العيش، وحاجة ملحة في الرواج الصناعي والتجاري، ومصدر رزق لأصحاب الحرف التي ارتبطت بها. الشيء الذي جعل منها مؤسسة اقتصادية واجتماعية قائمة داخل النسيج العمراني. كما أمدتنا بمعلومات حول التوزيع المجالي للأرحية بالحواضر المغربية الوسيطة، مع بيان الظروف التي ساعدت على إنشائها واشكال استغلالها وطرق تسييرها باعتبارها تقنية عالية الدقة، ناهيك عن وصف المكونات المعمارية لبنت الرحي. ومهما يكن فإن هذه التقنية لازالت في حاجة إلى جهود الباحثين باعتماد الدراسات الميدانية والبحث الأركيولوجي لتقديم صورة متكاملة عنها.

¹- ابن عبدون محمد بن أحمد، رسالة في القضاء والحسبة، تحقيق ليفي بروفنسال، منشور ضمن ثلاث رسائل أندلسية في الحسبة والمحتسب، مطبعة المعهد العلمي للأثار الشرقية، القاهرة، 1955، ص. 24. السقطي أبو عبد الله، في آداب الحسبة، تحقيق ليفي بروفنسال - كولان، مطبعة ارنست لورو، باريس، 1931، ص. 9.

²- عائشة الكنتوري، مرجع سابق، ص: 91.

³- الوزان الحسن، مص. س، ج 1، ص. 246.

⁴- المصدر نفسه، ص. 233.

⁵- الإدريسي، مص. س، ج 1، ص. 242.

قائمة المصادر والمراجع:

■ باللغة العربية:

1. - ابن القاضي المكناسي أحمد، جدوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام مدينة فاس، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، 1973.
2. - ابن أبي زرع علي، الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، راجعه عبد الوهاب بن منصور، المطبعة الملكية، ط. 2، الرباط، 1420هـ/1999.
3. - ابن حوقل أبو القاسم النصيبي، صورة الأرض، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، د.ت.
4. - ابن رشد محمد بن احمد القرطبي، فتاوى ابن رشد، تحقيق محمد الحبيب التجكاني، دار الجيل، بيروت، 1993، ج 2، ص. 1204-1205.
5. - ابن عبدون محمد بن أحمد، رسالة في القضاء والحسبة، تحقيق ليفي بروفنسال، منشور ضمن ثلاث رسائل أندلسية في الحسبة والمحاسب، مطبعة المعهد العلمي للأثار الشرقية، القاهرة، 1955.
6. - السقطي أبو عبد الله، في آداب الحسبة، تحقيق ليفي بروفنسال-كولان، مطبعة ارنست لورو، باريس، 1931.
7. - ابن منظور محمد، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج 14.
8. - أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري في شرح صحيح البخاري، ج 2، دار الريان للتراث، 1986.
9. - الإدريسي، نزهة المشتاق في اختراق الأفاق، تحقيق روبيناتشي وآخرون، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، د.ت، ج 1.
10. - البرزلي أبو القاسم محمد بن احمد، جامع مسائل الاحكام لما نزل بالقضايا من المفتين والحكام، تحقيق محمد الحبيب الهيلة، دار الغرب الاسلامي، بيروت، 2002 ج 4.
11. - البكري أبو عبيد، المسالك والممالك، تحقيق زينب الهكاري، تقديم أحمد عزوي، مطبعة الرباط، ط، 2012.
12. - التوفيق أحمد، المجتمع المغربي في القرن التاسع عشر (1850-1912)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2، 1996.
13. - الجزنائي، جنى زهرة الأس في بناء مدينة فاس، تحقيق عبد الوهاب بنمنصور، ط 2، المطبعة الملكية، الرباط، 1991.
14. - الجزيري، المقصد المحمود، مخطوط الخزانة العامة، الرباط ق 592، ص. 70 أ 93 ب.
15. - الحسن الوزان، وصف إفريقيا، ترجمة عن الفرنسية محمد حجي ومحمد الأخضر، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1983.
16. - الحميري محمد بن عبد المنعم، الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق إحسان عباس، بيروت، 1975.
17. - الفارابي ابو نصر (ت 393هـ)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ج 6، تحقيق أحمد عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط 4، 1987.
18. - الكنتوري عائشة، الرحي المائية بفاس، ضمن أعمال ندوة الماء بتانسيغت، تاريخ وتقنيات، مراكش، 2002.
19. - المازوني، يحيى بن أبي عمران موسى بن عيسى أبي زكرياء المغيلي، الدرر المكنونة في نوازل مازونة، ج 2، دراسة وتحقيق بركات إسماعيل، بحث لنيل شهادة الماجستير في التاريخ الإسلامي، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010.
20. - الونشريسي أبي العباس، المعيار المغرب والجامع المغرب عن فتاوى أهل إفريقيا والأندلس والمغرب، نشر وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الرباط، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1401هـ-1981م. ج 5.
21. - مجهول، الاستبصار في عجائب الامصار، تحقيق سعد زغلول عبد الحميد، د.ت.

- 22- اين أبي زيد القيرواني، النوادر والزيادات على ما في المدونة من غيرها من الأمهات، تحقيق محمد عبد العزيز الدباغ، دار الغرب الإسلامي، ط 1، 1999 ج 7.
- 23- غليك توماس، التكنولوجيا الهيدرولية في الأندلس: في الحضارة العربية الإسلامية في الأندلس، تحرير الجيوسي سلمي الخضراء، بيروت مركز دراسات الوحدة العربية ج 2 1998
- 24- بن عبد العزيز بن عبد الله محمد، الماء بين الفكر الإسلامي والأدب العربي، وزارة الاوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 1996.
- 25- حجاج الطويل محمد، معلمة المغرب، الجزء 13، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، نشر مطابع سلا، 1989، ط 2001.
- 26- حناوي محمد، الأرحاء المائية بالمغرب والأندلس من خلال كتب الجغرافيا والنوازل والحسبة، ضمن أعمال ندوة الماء بتانسيقت، تاريخ وتقنيات، مراكش. 2002.
- 27- عرعار مراد وخليل الجويني، ملاحظات حول الأرحية المائية بإفريقية في العصر الوسيط، أعمال ندوة العلمية الخامسة، الموارد الطبيعية ببلاد المغرب فيالعصرين القديم والوسيط، تونس، 2010.
- 28- علاش صباح، الماء ببلاد الريف بين المصادر التاريخية والبحث الأركيولوجي، ضمن أعمال ندوة التراث المائي والتنمية بالمغرب، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مركز الدراسات التاريخية البيئية، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط، 2018.

باللغة الفرنسية:

- 29.-André (Bazzana), **transferts technologique et impératifs sociaux: les machines hydrauliques à usage agricole dans l'occident musulman (9-15 centuries)**, hespéries, volume 13, 1933.
- 30.-Aicha Gantouri, **Le moulin hydraulique de Fès**, université de Pars I, Panthéon-sorbonne, 1989 1990.
- 31.-G. Salmon et E. Michaux – Bellaire, **Description de la Ville de Fès en 1906**, Archives Marocaines vol. 11, 1907.
- 32.-LE TOURNEAU (R) et PAYE (L). **L'industrie de la Tannerie à Fès**, in **Hespéries T.XXV, 1935**, PP. 69 – 70. Voir aussi BEL (Alfred), **L'industrie de céramique à Fès**, in R.A, T.1., 1936
- 33.-N,Hentati, **les moulins au Maghreb musulman médiéval**, Studia islamica, 2004. D'après.
- 34.-Tarik (Madani), **l'eau dans le monde musulman médiéval**, université, LYON II, Auguste et louis lumière, thèse pour obtenir le grade de Docteur en histoire, 2003.

اتجاهات وواقع الهجرة في المنطقة العربية

Trends and reality of migration in the Arab region

د. عائشة بن النوي، جامعة باتنة1، الجزائر.

121

ملخص:

وتهدف الدراسة إلى إلقاء الضوء على اتجاهات وواقع الهجرة في المنطقة العربية، من خلال استعراض بعض الجوانب الخاصة بها وبالتالي عمدت الدراسة إلى جملة من الرؤى والتوجهات المفسرة للهجرة، لتتناول بالعرض والتحليل عن تطور السكاني في الوطن العربي وحجم وتيارات الهجرة العربية التي طرأت على المهاجرين وأهم التغيرات البارزة فيها وذلك من خلال الاستناد والاسترشاد على مختلف البيانات الدولية والمنظمات الأممية، كما تناولت الدراسة أهم تصنيفات الهجرة حسب مجموعة البلدان العربية وأهم المضامين الرئيسية الخاصة بالنازحين داخليا، و اللاجئين و طالبي اللجوء في المنطقة العربية.

الكلمات المفتاحية: الهجرة، النزوح، المنطقة العربية

Abstract

The study aims to shed light on trends and reality The study examined a number of visions and orientations of migration to deal with the presentation and analysis of the evolution of the population in the Arab world, the size and trends of Arab migration suffered by immigrants and its most important changes. The study also examined the most important categories of migration according to the group of Arab countries and the main content of internally displaced persons, refugees and asylum seekers in the Arab region.

Keywords: immigration, displacement, Arab region

مقدمة

لطالما شكلت الهجرة ظاهرة اجتماعية منذ أقدم العصور، حيث كانت ولا تزال مرتبطة بواقع الأفراد و الجماعات وما تفرزه من خصوصيات أملت عليهم ضرورة التفاعل معها سعياً إلى تحقيق التغيير و الحراك الاجتماعيين، يعتبر موضوع الهجرة الدولية وبما تنطوي عليه من شبكة معقدة من المحددات والنتائج الديمغرافية و الإجتماعية والسياسية والاقتصادية، بإعتبارها من الظواهر الطويلة الأمد في الحضارة الإنسانية، إذ أنها تشكل الأمم والهويات على نطاق العالم وقد انتقلت إلى صدارة الاهتمامات القطرية والدولية والإقليمية، حيث أصبح موضوع الهجرة في الأعوام القليلة الماضية من المسائل الرئيسية التي تدعو للقلق في عدد متزايد من البلدان نتيجة لتفاقم آثارها وتسارع وتيرتها بشكل كبير ما يستدعي دراستها وتحليلها بشكل علمي حتى تتمكن من معرفة أسبابها، وحتى تسهل سبل معالجتها بطريقة عملية، غير انه في السنوات الأخيرة حدثت طفرة كبيرة في الهجرة الدولية ليصل مجموع المهاجرين الدوليين نحو 244 مليون شخص مهاجر وهذا في عام 2015 أي ما يقارب 3.3% من إجمالي سكان العالم، كما سجل التشرّد القسري رقماً قياسياً إذ بلغ 3.65 مليون مشرد بنهاية 2015 بمن فيهم اللاجئون ومشردون داخليا وملتمسوا اللجوء و يعتبر هذا أعلى عدد منذ نهاية الحرب لعالمية الثانية.

ولقد إمتدت ظاهرة الهجرة إلى المناطق العربية بإعتبارها منطقة متعددة الأوجه ومتباينة في نطاقها وتعريفها بين البلدان فهي ظاهرة تسرد عبر تحركاتها الطوعية وغير الطوعية، والنظامية وغير النظامية التاريخ الاجتماعي والاقتصادي والبيئي، والثقافي و السياسي للمجتمع، وإن ظاهرة الهجرة في المنطقة العربية هي أيضاً قضية خاصة بالتنمية الإقليمية وبحسب التقديرات أن حوالي أكثر 26 مليون مهاجر من المنطقة العربية في بلدان العالم، ولا يزال النزوح ظاهرة شائعة في المنطقة والتي تطال ما يزيد عن 19 مليون نسمة من اللاجئين و ملتمسي اللجوء و النازحين داخليا و بدون جنسية، وتضم المنطقة ما يناهز ثلث النازحين في العالم ويستضيف الأردن ولبنان أعلى عدد اللاجئين في العالم وعلى الرغم من تباين حجم واتجاهات الهجرة في المنطقة العربية إلا أنها تبقى لديها ذخيرة من أبنائها المقيمين في الخارج الذين يمكنهم لعب دور إيجابي وفعال في تنمية بلدانهم الأصلية، وخاصة في المرحلة الحالية، فان حركة الهجرة هي من أهم العوامل التي تحرك التغيير الاقتصادي والاجتماعي في المنطقة العربية.

فمن خلال هذا الطرح فإن الورقة البحثية تسعى إلى الإجابة على التساؤل التالي "ما هو واقع واتجاهات الهجرة في المنطقة العربية؟ وماهي تجلياتها الواردة ضمنها؟

1. رؤى وتوجهات في تعريف الهجرة:

1 مفهوم الهجرة:

أ/ لغة:

إن كلمة هجرة جاءت في اللغة العربية من (الهَجْرُ) ضد الوصل، والاسم (الهَجْر) و (المُهَاجِر) من أرض إلى أرض ترك الأولى للثانية، و (الْمُهَاجِر) التقاطع¹

ولقد ورد مصطلح الهجرة في القرآن الكريم، حيث قال الله تعالى في سورة النساء ((ومن يهاجر في سبيل الله يجد في الأرض مراغماً كثيراً وسَعَةً ومن يخرج من بيته مهاجراً إلى الله ورسوله ثم يدركه الموت فقد وقع أجره على الله وكان الله غفوراً رحيماً))

¹ فريد أمعشوشو، "الهجرة المغربية إلى أوروبا في الحاجة إلى مقاربات بديلة"، مجلة مسالك في السياسة و الاقتصاد، العدد 03، المغرب، 2013،

"سورة النساء، الآية 100"¹، وقال أيضاً ((قالوا فيم كنتم قالوا كنا مستضعفين في الأرض قالوا ألم تكن أرض الله واسعة فتهاجروا فيها))

وتعرف الهجرة في لسان العرب لابن منظور بأنها الخروج من أرض إلى أرض واصل المهاجر عند العرب هي خروج البدوي من باديته إلى المدن²

فمصطلح الهجرة في اللغة العربية يقابل مصطلحات ثلاثة مجتمعة في اللغة الإنجليزية، فهناك مصطلح Migration الذي يشير إلى عملية الانتقال، أو الحركة المستهدفة للهجرة في حين يشير مصطلح emigration إلى هذه الحركة في علاقتها بالوطن الأصلي، أي أنه يشير إلى حركة الهجرة المغادرة، أي النقلة إلى الخارج، فكأنه يشير إلى الحركة في علاقتها بموطن الإرسال، أما مصطلح immigration فإنه يشير إلى دخول المهاجرين، وإقامتهم بالفعل في موطن الاستقبال³

فالهجرة في اللغة تعني (الترك والمغادرة) ويقال هجر الشيء إذا تركه .

ويعطي قاموس ويبستر الجديد ثلاث معاني للفعل (هاجر) Migrate هي :

- ✓ الانتقال من مكان إلى آخر وبخاصة من دولة أو إقليم أو محل سكن أو إقامة إلى مكان آخر بغرض الإقامة فيه .
- ✓ الانتقال بصفة دورية من إقليم أو مناخ آخر .
- ✓ ينتقل أو يجول To Transfer .

ب/اصطلاحاً: وقد ورد مفهوم الهجرة في العديد من المعاجم، فقد جاء في معجم المصطلحات الجغرافية مشيراً إلى انتقال الأفراد من مكان إلى آخر للاستقرار فيه بصفة دائمة أو مؤقتة، كما ورد في المعجم الديمغرافي الصادر عن قسم الشؤون الاقتصادية والاجتماعية بالأمم المتحدة تعريفها بأنها شكل من أشكال انتقال السكان من أرض تدعي المكان الأصلي، أو مكان المغادرة إلى أخرى تدعي مكان الوصول، أو المكان المقصود، ويتبع ذلك تبدل في محل الإقامة⁴

وتعرف الهجرة حسب تعريف قسم السكان بهيئة الأمم المتحدة بأنها ظاهرة جغرافية يعني بها الانتقال للسكان من منطقة جغرافية إلى أخرى، وبالتالي ينتج عن ذلك تغير مكان الاستقرار الاعتيادي للفرد، أي تغير هذا المكان عبر الوحدات الجغرافية ذات الحدود الدولية الواضحة

-وتعرف الهجرة بأنها التحرك تحت ظروف أساسية، ورئيسية تتيح للأفراد، والجماعات تحقيق قدر من التوازن، أو الاستمرار في الوجود عن طريق إشباع الحاجات الإنسانية المختلفة البيولوجية، والاجتماعية، والسيكولوجية، والثقافية، والسياسية، وغيرها، وباختصار فإنها عملية لإعادة التوازن للنسق الاجتماعي، والثقافي

سورة النساء: الآية 100¹

² أحمد عبد العزيز الأصغر، "الهجرة غير مشروعة الإنتشار والأشكال والأساليب المتبعة، مكافحة الهجرة غير مشروعة"، ط1، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، ، 2010، ص09

³ نبيل عاشوري، حوكمة الهجرة في المنطقة المتوسط (مقارنة بين دور المنظمة الدولية للهجرة والاتجاه الأوروبي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في العلوم السياسية، تخصص الأمن والتعاون في العلاقات الدولية ودراسات متوسطة، قسم العلوم السياسية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة باتنة-01، الجزائر، 2019 ص24

⁴ عبد الله الغني غانم، "المهاجرون دراسة سوسيو أنثروبولوجية"، ط2 المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2002، ص15

- ففي علم السكان تعرف بأنها "الانتقال بشكل فردي أو جماعي من موقع إلى آخر بحثاً عن وضع أفضل اجتماعياً أو اقتصادياً أو سياسياً"، وهنا نلاحظ أن هذا التعريف يتمحور على حوافز الهجرة والتي يغلب عليها الطابع الاقتصادي أي من أجل حياة أفضل للمهاجر¹

1.1 تعريف المهاجر Migrant: هو الشخص الذي يقوم بالهجرة، وتستخدم كلمة المهاجر دلالة على الوافد او النازح معا، ومصطلح النزوح يعني ترك المكان، ثم الوفود وتعني الهجرة إلى مكان ما، فالمهاجر "هو الشخص الذي ينتقل من مكان إقامته الأصلية إلى الإقامة الجديدة بهدف الاستقرار أو العمل²

ومن خلال استعراض هذه التعريفات يتضح أن ثمة معيارين هامين في تحديد مفهوم الهجرة هما

➤ **المعيار المكاني:** إن الهجرة تشير إلى تغير موطن الإقامة، أي الانتقال الدائم من بلد، أو موطن إقامة إلى بلد أو موطن إقامة آخر ويعني ذلك أن الحراك من مكان إلى آخر داخل ذات البلد، أو الموطن لا يعتبر هجرة، فانتقال البدو الرحل من مواضع إقامتهم إلى مواضع أخرى في باطن الصحراء لا يعتبر هجرة مهما كانت المسافة التي تفصل بين الموضوعين.

➤ **المعيار الزمني:** وهو ما يتعلق بمدة الهجرة، وهذا معيار هام في التمييز بين الهجرة باعتبارها نقلة دائمة من أنواع الحراك المكاني الأخرى، ذلك أن ثمة انتقالاً عبر المكان، ولكنه يفتقر إلى البعد الزمني الذي يجعل منه هجرة، فانتقال أحدهم إلى مدينة أخرى بضعة أيام للزيارة، أو غيرها يفتقد استهداف الإقامة الدائمة، وبالرغم من أهمية هذين المعيارين في تحديد مفهوم الهجرة إلا أن الاعتماد عليهما، والاكتفاء بهما في تحديد مفهوم الهجرة وحدهما يؤدي إلى خلط شديد في تفهم مضمون هذا المفهوم، بل لا بد من إضافة شروط أخرى مثل الموقف الشخصي للمنتقل، فالمستهدف للسياحة، أو التعليم، أو القائم بأعمال تجارية ليس مهاجراً³.

فالهجرة ليست مجرد نقلة جسدية من موطن إلى آخر، وإنما هي أيضاً موقف عقلي واتجاه ذهني وتوجه نفسي من الشخص ذاته، وقد أوصت الأمم المتحدة حكومات الدول بجمع وتبويب البيانات والمعلومات عن جميع القادمين إليها والراجلين عنها، وكذلك أوصت بتقسيمها إلى الفئات التالية⁴:

- ✓ مهاجر دائم: وهو من لم يحصل على تصريح إقامة بعد، ولكنه ينوي البقاء في الدولة مدة تزيد عن سنة، أي من حصل على وضع قانوني يخوله الإقامة في الدول.
- ✓ مهاجر مؤقت: وهو من لم يحصل على تصريح إقامة، وينوي ممارسة مهنة داخلها، ويحصل على دخل مستمد من داخل هذه الدولة، وذلك لمدة سنة أو أقل.
- ✓ زائر: وهو من لم يحصل على تصريح إقامة، ولكنه ينوي البقاء لمدة سنة أو أقل دون ممارسة لأية مهنة، ودخله مستمد من داخل الدولة، وكذلك من يعولهم.
- ✓ مقيم عائد: وطنياً كان أم أجنبياً بعد بقائه في الخارج مدة لا تزيد عن سنة.

¹ عبد القادر رزيق لمخادمي، الهجرة السرية واللجوء السياسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012، ص15

² علياء شكري وآخرون، دراسات علم السكان، مطبعة العمرانية للأوفيس، مصر، 2006، ص271

³ محمد حسين صادق حسن، "الهجرة الخارجية وأثارها على البناء الطبقي-دراسة ميدانية على قريتي خزام والعياشية بمحافظة قنا"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب جامعة جنوبي الوادي، 1998، ص6-7
⁴ أنور عطية العدل، "السكان والتنمية"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1987، ص74

كما نجد من يعرف ظاهرة الهجرة لتوضيح أحد دوافعها من حيث الرغبة الاختيارية ، أو الظروف القهرية كالحروب والكوارث للتمييز في الهجرة بين التحركات التي تحدث قسراً ، ويمكن أن نطلق عليها الهجرة الإجبارية أو القسرية ، وتلك التحركات التي تحدث طواعية فتعرف بالهجرة الاختيارية أو الطوعية¹

II.لمحة عامة عن إتجاهات الهجرة في المنطقة العربية

1.دوافع وأسباب الهجرة في المنطقة العربية

يمكن الإشارة إلى نوعين من العوامل (الأسباب) وراء ظاهرة الهجرة في المنطقة العربية إحداهما طاردة تتعلق بدول المنشأ أو الدول المرسل (الدول العربية) ، و الأخرى جاذبة خاصة بدول الاستقبال (الدول الغربية)² وهي كالاتي:

1.1 عوامل الطرد:

❖ التحديات السياسية: ومنها الفساد السياسي و غياب الديمقراطية، وتزايد القمع و انتهاكات حقوق الإنسان و الإشكاليات التي تعترى بعض التجارب الديمقراطية العربية، وتأتي في مقدمة الأسباب أهمها الاضطهاد السياسي و ما يتعرض له الفرد او الجماعة و وتعسف و قهر من قوى متسلطة متجبرة³، أضف إلى ذلك تهميش الباحث من قبل القيادات العلمية و السياسية و التي تؤدي في بعض الأحيان إلى شعور أصحاب الخبرات الغربية في أوطانهم أو تضطربهم إلى الهجرة سعياً وراء ظروف أكثر حرية و إستقرار

❖ عوامل إقتصادية: طاردة تتعلق بانتشار البطالة والتي تؤكد التقارير الصادرة عن منظمة العمل العربية أن نسبتها في العالم العربي تجاوزت 14% ، وقلة العائد المادي لمختلف الكفاءات العلمية والفنية، وقلة حجم الإنفاق على البحث العلمي في الدول العربية، ويضاف إلى العوامل الاقتصادية إلحاق العلماء أيضا بأعمال لا تتلاءم مع خبراتهم وتخصصاتهم، وتفشي الإجراءات الروتينية في أعمالهم، بالإضافة إلى الاعتماد المكثف على الخبرات الفنية والتقنيات الغربية على حساب الكفاءات الوطنية.

❖ عوامل اجتماعية: وأبرزها وجود تفرقة بين خريجي الجامعات الوطنية والأجنبية، مما أدى إلى تشجيع الدراسة في الخارج.

2.1 عوامل جاذبة: وهي في الغالب تتلخص بمحيط جاذب في البلاد المتقدمة يتسم بظروف عمل و حياة مغرية

• مرونة تنظيمية.

* إمكانات مستقبلية في الترقى في العمل والوصول إلى فرص جديدة.

* عناصر الجذب القطاعية المرتبطة بالمهن الجديدة في مجال التكنولوجيا الجديدة.

* هذه العوامل ذات الصفة المهنية يدعمها عوامل أخرى ذات صفة شخصية:

* حوافز في الأجور وأنظمة الترقى والفرص المتاحة

¹ محمد حسين صادق حسن، مرجع سابق ، ص7.

² تامر على أحمد، عاطف طه حسين، " هجرة العقول العربية إلى الغرب و اقع مخيف و آمال ممكنة، ورقة بحثية مقدمة للمشاركة في ندوة الشباب و الهجرة، تونس، ديسمبر 2012، ص5-6

³ ذكرى عبد المنعم إبراهيم، " الهجرة الخارجية و تحدياتها الثقافية و لشمولية في المجتمع العراقي - بحث أنثروبولوجي عن تداعيات هجرة الكفاءات العلمية"، مجلة الآداب، العدد 106، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق، 2013، ص588

*أنظمة ضمان اجتماعي جد متطورة.

2. حجم السكان وتيارات الهجرة في البلدان العربية

1.2 حجم السكان في المنطقة العربية

تشير أحدث التقديرات الأمم المتحدة للوضع السكاني في العالم إلى أن مجموع سكان العالم العربي قد بلغ حوالي 370.5 مليون نسمة سنة 2013¹، مرتفعاً من 284.4 مليون في عام 2000 مسجلاً معدل نمو سنوي يبلغ حوالي 2% في المتوسط خلال الفترة الممتدة من 2000-2013، وبذلك يشكل سكان الوطن العربي نحو 5.2% من جملة سكان العالم لعام 2013، وتؤكد البيانات أن نصيب سكان الوطن العربي من جملة سكان العالم، إرتفع مقارنة بعام 2000 حيث لم يتجاوز نسبتهم عند إذن 4.6% ويمكن إرجاع تلك الزيادة إلى الإرتفاع الذي طرأ على معدل نموهم السنوي، حيث إرتفع معدل نمو سكان الوطن العربي إرتفاعاً طفيفاً من 2.03% خلال الفترة من سنة 2000 إلى سنة 2010 ليصل إلى 2.07% ما بين 2010 و2013.

وتجدر الإشارة إلى أن معدلات النمو السكاني المسجلة في الوطن العربي تفوق المستوى الدولي وعليه فإن عند رصد حجم السكان في مختلف البلدان العربية يتضح أن مصر هي الأكبر من حيث العدد والمقدر بـ 81.1 مليون نسمة، تلتها الجزائر في المرتبة الثانية بـ 39.2 مليون نسمة والسودان في المرتبة الثالثة بتعداد سكان يقدر بـ 38 مليون نسمة فالعراق بـ 34 مليون نسمة، ويمثل مجموع سكان البلدان الأربعة ما يقارب 52% من جملة السكان في الوطن العربي²

3. إتجاهات الهجرة الدولية في المنطقة العربية:

من المهم فهم الهجرة الدولية ومختلف مظاهرها من أجل التعامل الفعال مع دينامياتها، المتطورة في وإبلاء الاعتبار في الوقت ذاته لاحتياجات المهاجرين المختلفة والمتنوعة، فقد أضحت التنقل الدولي ممكناً أكثر من ذي قبل ويعزي جزئياً إلى الثورة الرقمية والتكنولوجيا القادرة على تقليص المسافات، ومن ثم فإن الهجرة في المنطقة العربية متعددة العوامل والدوافع والتي تتعلق بالازدهار الاقتصادي، وعدم المساواة والضغطات الديمغرافية، والعنف والنزاع والتغير البيئي، وتهاجر الأغلبية الساحقة من سكان البلدان العربية إلى دول أخرى لأسباب مرتبطة بالعمل، والأسرة والدراسة، لكن الكثير من السكان يغادرون ديارهم وبلدانهم لأسباب قاهرة وأخرى مثل النزاع والاضطهاد³.

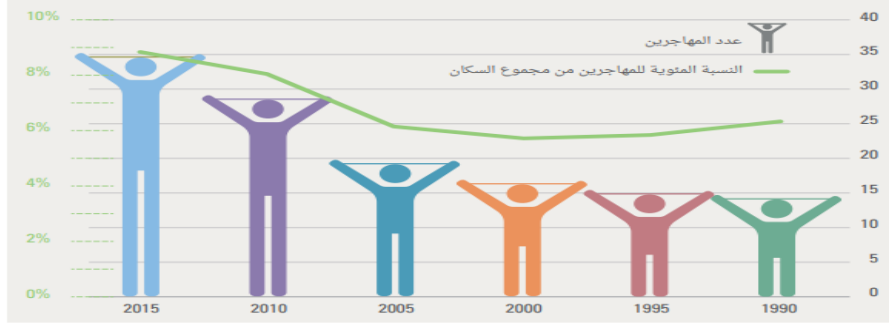
¹ جامعة الدول العربية، إدارة السياسات السكانية والمغربين والهجرة، قطاع الشؤون الاجتماعية، التقرير الإقليمي للهجرة العربية، الهجرة الدولية والتنمية، 2014، ص 8

² جامعة الدول العربية، إدارة السياسات السكانية والمغربين والهجرة، قطاع الشؤون الاجتماعية، مرجع سابق، ص 8

³ المنظمة الدولية للهجرة، تقرير الهجرة في العالم لعام 2018، وكالة الأمم المتحدة، 2018، ص 15

1.3 تطور أعداد المهاجرين الدوليين في المنطقة العربية

الشكل رقم 01: أعداد المهاجرين الدوليين في البلدان العربية للفترة ما بين 1990-2015

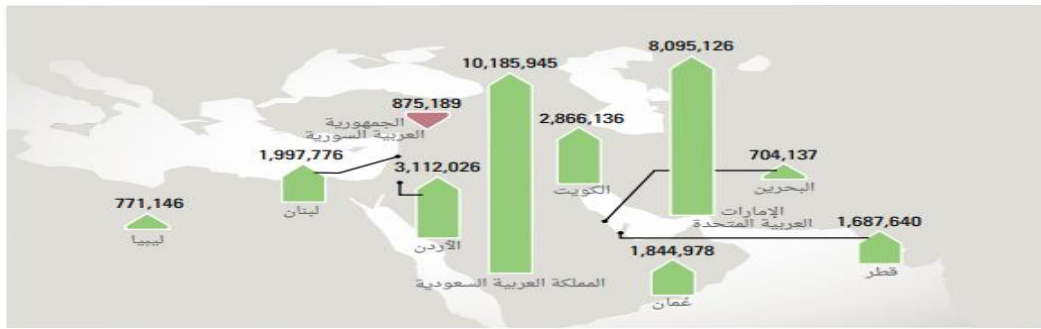


المصدر: الأمم المتحدة، الإسكوا، المنظمة الدولية للهجرة الدولية، تقرير الهجرة الدولية لعام 2017، الهجرة في المنطقة العربية وخطة التنمية المستدامة لعام 2030، الأمم المتحدة، 2017، ص 16

وتذهب التقديرات عموماً إلى تزايد عدد المهاجرين الدوليين على مدى الفترة الممتدة من سنة 1990 إلى غاية سنة 2015، و التي تشير إلا أن المنطقة العربية تستضيف ما يقرب 14 مليون من أعداد المهاجرين الدوليين (من اللاجئين وغيرهم من المهاجرين الدوليين)، وذلك بمن فهم الوافدين من داخل المنطقة العربية و من خارجها وهذا ما تم تقديره في سنة 1990 ليرتفع بذلك عدد المهاجرين الدوليين إلى ما يقرب 35 مليون سنة 2015، وبنسبة مئوية مقدرة بـ 8.24% من مجموع السكان في المنطقة العربية مقابل ما كان مسجلاً في سنة 1990 و المقدرة بـ 6.5%.

2.3 تطور أعداد المهاجرين في بلدان المقصد العشرة الأول في المنطقة العربية

الشكل رقم 02: تطور أعداد المهاجرين في بلدان المقصد العشرة الأول في المنطقة العربية سنة 2015



المصدر: الأمم المتحدة، الإسكوا، المنظمة الدولية للهجرة الدولية، تقرير الهجرة الدولية لعام 2017، مرجع سابق ص 16

من المعطيات المبينة في (الشكل رقم 02)، و الذي يمثل تطور أعداد المهاجرين في بلدان المقصد العشرة الأولى في المنطقة العربية لسنة 2015 نلاحظ أن المملكة العربية السعودية و التي تضم أكثر من 10.1 مليون مهاجر فهي تبقى البلد الأكبر المضيف للمهاجرين في المنطقة العربية، و في الإمارات العربية المتحدة إرتفع عدد المهاجرين ليصل إلى 8.09 مليون مهاجر، في حين استضافت كل من الكويت ما يقارب 2.8 مليون مهاجر، و البلدان الأساسية الأخرى المضيفة للمهاجرين و اللاجئين و المقدر في الأردن بـ 3 مليون مهاجر و لبنان و 1.9 مليون مهاجر و يتركز معظمهم في بلدان مجلس التعاون الخليجي و بلدان المشرق العربي .

3.3 توافد المهاجرين إلى المنطقة العربية

إرتفع أعداد المهاجرين إلى بلدان المنطقة العربية من 4042000 في الفترة من سنة 1990-1995 لتصل إلى 7404355 مهاجر في الفترة 2005-2010 و في هذا الإطار يتبين أن نسبة المهاجرين من البلدان العربية إلى نسبة المهاجرين من بلدان غير عربية فقد شهدت تراجعاً، ففي الفترة 1990-1995 كانت البلدان العربية مصدر 66% من المهاجرين ثم 74% في الفترة 1995-2000 و انخفضت النسبة إلى 36% في الفترة 2005-2000 لتسجل بعد ذلك في الفترة 2005-2010 مزيداً من الإنخفاض لتصل إلى 21% وهو ما سيوضحه الشكل التالي :

الشكل رقم 03: تطور عدد الوافدين إلى المنطقة العربية خلال الفترة 1990-2010



المصدر: الأمم المتحدة، الإسكوا ومنظمة الهجرة الدولية، تقرير الهجرة الدولية لعام 2015، الهجرة والنزوح والتنمية في منطقة العربية، 2015، ص 28

III. تصنيف إتجاهات الهجرة في المنطقة العربية حسب مجموعة البلدان:

1. الهجرة في بلدان مجلس التعاون الخليجي:

بلدان مجلس التعاون الخليجي من بين البلدان التي تضم أكبر عدد من المهاجرين المؤقتين في العالم، فقد شهدت نمواً اقتصادياً كبيراً خلال العقود القليلة الماضية، وبفضل الثروة النفطية جعلها تجذب العمال المهرة وقليل المهارات في مختلف القطاعات بما فيها البناء و البيع بالتجزئة، و الخدمات المنزلية، وأدت الزيادة في هجرة اليد العاملة نحو دول المجلس إلى إحداث تغير ديمغرافي هائل في بلدان المقصد و باستثناء عمان، و المملكة العربية السعودية، و غداً يشكل المهاجرون حالياً غالبية السكان في بلدان مجلس التعاون الخليجي إذ يصلون إلى 88% من السكان في الإمارات العربية، 76% في قطر و 74% في الكويت، و ينحدر جل المهاجرون في بلدان مجلس التعاون الخليجي في المقام الأول من آسيا بما فيها الهند و بنغلادش، و باكستان و فضلاً عن مناطق أخرى مثل شمال إفريقيا، و منطقة إفريقيا و جنوب الصحراء الكبرى، و يشكل الفرق في الدخل بين بلدان المنشأ و بلدان المقصد محرك الهجرة الرئيسي ذلك بان بلدان الخليج تمنح العمال المهاجرين أجراً أكبر و فرص عمل أكثر².

¹ الأمم المتحدة، الإسكوا ومنظمة الهجرة الدولية، تقرير الهجرة الدولية لعام 2015: الهجرة والنزوح والتنمية في منطقة العربية، 2015، ص 8

² المنظمة الدولية للهجرة، تقرير الهجرة في العالم لعام 2018، مرجع سابق، ص 65

جدول رقم 01: اتجاهات الهجرة الدولية إلى بعض بلدان مجلس التعاون الخليجي للفترة 1990-2013

السنة	عدد المهاجرين الدوليين (كلا الجنسين)	المهاجرون من مجموع عدد السكان (النسبة المئوية%)	نسبة المهاجرات (النسبة المئوية%)
المملكة العربية السعودية			
1990	4988445	30.8	33
2000	5363388	26.1	33.2
2010	8429983	30.9	29.6
2013	9060433	31.4	29
الإمارات العربية المتحدة			
1990	1306574	72.3	28.7
2000	2446675	80.8	28.2
2010	7316611	86.7	25.3
2013	7826981	83.7	25.3
الكويت			
1990	1585280	77	39
2000	1500442	78.7	32.5
2010	1871537	62.6	30
2013	2028053	60.2	30
عمان			
1990	423572	23.4	21
2000	623608	28.4	20.8

19.9	36.6	1017696	2010
19	30.6	1112032	2013
قطر			
27.3	77.6	369816	1990
28	79.3	470731	2000
20.1	83.2	1456168	2010
20.8	73.8	1600955	2013
البحرين			
28.5	34.9	173200	1990
30.8	36.7	244937	2000
27.8	53.2	666172	2010
27.8	54.7	729357	2013

المصدر: الأمم المتحدة، الإسكوا ومنظمة الهجرة الدولية، تقرير الهجرة الدولية لعام 2015: الهجرة والنزوح والتنمية في منطقة العربية، 2015، ص 30-31

وحسب التقديرات المبينة في الجدول نلاحظ أن مجموعة بلدان مجلس التعاون الخليجي قد إستقبلت أكثر من 22357811 مهاجر في عام 2013 مقابل ما كان سنة 1990 و المقدر بـ 8856887 مهاجر، ويشكل المهاجرون في بلدان مجلس التعاون الخليجي حوالي 10% من مجموع السكان المهاجرين في مختلف أنحاء العالم و تحتل المملكة العربية السعودية و الإمارات العربية المتحدة المراتب الأولى من حيث توافد المهاجرين والمقدرة بـ (9060433 و 7826981 على التوالي)، وتعتبر مجموعة بلدان مجلس التعاون الخليجي ذات خاصية فريدة من حيث ارتفاع نسبة المهاجرين الوافدين إلى مجموع السكان ففي عام 2013 بلغت النسبة 145% من مجموع السكان ويشكل المهاجرون المقيمون في كل من البحرين، و الكويت، قطر، و الإمارات العربية المتحدة القسم الأكبر من السكان.

2. الهجرة في بلدان المغرب العربي

على الرغم من أن بلدان المغرب العربي ظلت لمدة طويلة أرضاً للهجرة، إلى أن الهجرة في جل البلدان المغاربية اتخذت طابعاً جديداً خلال السنوات القليلة الماضية، فإذا كانت أواخر عام 2000 تتميز بالهجرة المتواصلة، على وتيرة ثابتة وهكذا، تغيرت

هوية الهجرة المغربية إلى أن أصبحت أكثر توسعاً وتعقيداً، و التي لا تزال تميل نحو الزيادة وإلى حد كبير وبشكل مستمر¹ ولقد بلغ عدد المهاجرين إلى بلدان المغرب العربي 118610 مهاجر في سنة 2013، على غرار ما كان مقدارا في سنة 1990 بـ 829739 مهاجر و أن الوجهة الرئيسية ضمن هذه المجموعة وهي ليبيا و الجزائر حيث بلغ عدد المهاجرين إليهما بـ 755974 مهاجر و 270407 مهاجر على التوالي، في حين تشهد مجموعة بلدان المغرب العربي أنماطا مختلفة من الهجرة منها الهجرة من بلدان عربية أخرى أو خارج البلدان العربية و الهجرة الطوعية و القسرية و الهجرة النظامية و غير النظامية، و في عام 2013 شكل المهاجرون 1.2% من مجموع السكان في مجموعة بلدان المغرب العربي إلا أن هذه النسبة تحجب فوارق كبيرة بين البلدان إذ قدرت في ليبيا بـ 12.2% من مجموع السكان، لتليها الجزائر بـ 0.7% و 0.3% في تونس و 0.2% في المغرب، في حين شكلت النسبة المئوية للمهاجرين في بلدان المغرب العربي أعلى نسبة لها في تونس بـ 49.2% و المغرب بـ 47.7% و الجزائر بنسبة 45% و ليبيا بـ 34.2% وهو ما سيوضحه الجدول التالي:

جدول رقم 02: اتجاهات الهجرة الدولية إلى بلدان المغرب العربي للفترة 1990-2013

السنة	عدد المهاجرين الدوليين (كلا الجنسين)	المهاجرون من مجموع عدد السكان (النسبة المئوية %)	نسبة المهاجرات (النسبة المئوية %)
الجزائر			
1990	273954	1	45.2
2000	250110	0.8	45.2
2010	244964	0.7	45.2
2013	270407	0.7	45
ليبيا			
1990	457482	10.7	35.5
2000	558770	10.8	35.5
2010	699144	11.6	34.5
2013	755979	12.2	34.2

على بن سعد، المغرب العربي على محك الهجرة جنوب الصحراء، غربة على هجرة، باريس، 2009، ص 51

المغرب			
50.4	0.2	57597	1990
50.1	0.2	53124	2000
48.3	0.2	50113	2010
47.7	0.2	50771	2013
تونس			
50.9	0.5	38018	1990
49.8	0.4	36212	2000
49.7	0.3	33583	2010
49.2	0.3	36526	2013

المصدر: الأمم المتحدة، الإسكوا ومنظمة الهجرة الدولية، تقرير الهجرة الدولية لعام 2015، مرجع سابق، ص 34-35

3. الهجرة في بلدان المشرق العربي

يضم بلدان المشرق العربي أكبر تجمع بشري في الوطن العربي، حيث بلغ مجموع سكانه حوالي 178.6 مليون نسمة سنة 2013 مرتفعاً من 135.1 مليون نسمة سنة 2000، و بالتالي يشكلون أكبر نسبة من سكان الوطن العربي حيث بلغت 48.2% عام 2013 وتؤكد المؤشرات الخاصة على رصد حركة الهجرة و تياراتها على ارتفاع عدد المهاجرين الدوليين من الشرق العربي، وبشكل عام ووفقاً للبيانات الأمامية فإن العدد المقدر ما بين 2000-2013 قدر بـ 4.2 مليون مسجلين بذلك معدل تغير سنوي بلغ 4.2% وقد ارتفع عدد المهاجرين الدوليين إلى بلدان المشرق العربي بنحو 2 مليون نسمة بين عامي 2000 و 2013 بمعدل سنوي قدر بـ 13.2%

¹ جامعة الدول العربية، إدارة السياسات السكانية و المغتربين و الهجرة، قطاع الشؤون الاجتماعية، التقرير الإقليمي للهجرة العربية، مرجع سابق، ص 10

جدول رقم 03: إتجاهات الهجرة الدولية من إلى بلدان المشرق العربي للفترة 2000-2013

الفرق	2013	2000	
المهاجرون من المشرق العربي			
1160582	3465707	2305125	مصر
167122	2321604	1154482	العراق
240777	632004	391227	الأردن
144660	689853	545193	لبنان
949911	3635056	2685145	فلسطين
187875	673711	485836	سوريا
361879	906805	544726	اليمن
4212806	12324540	8111734	المجموع
المهاجرون في بلدان المشرق العربي			
128299	297448	169149	مصر
-51130	95780	146910	العراق
997935	2925780	1927845	الأردن
156808	849721	692913	لبنان
-18685	256517	275202	فلسطين
561954	1394227	832273	سوريا
171188	314683	143495	اليمن
1946369	6134156	4187787	المجموع

Source : United Nations, Trends in International Migrant Stock: The 2013 revision.

من المعطيات المبيّنة في الجدول ومن خلال التطلع إلى الأرقام الواردة حسب الهجرة في بلدان المشرق العربي أنه لم يقتصر على إرسال المهاجرين و إنما شمل كذلك الاستقبال حيث سجل المهاجرون الدوليين حسب البلدان السبع حيث استقبلت مصر مزيدا من المهاجرين بين 169149 ألف مهاجر سنة 2000 و 297448 ألف مهاجر سنة 2013 أي بفارق زيادة مقدرة بـ 128299 ألف مهاجر، وبينما إنخفض عدد المهاجرين إلى العراق بمقدار 51 ألف مهاجر بين عامي 2000 و 2013، في حين إرتفع عدد المهاجرين في الأردن بـ 997935 مهاجر، كما استقبل لبنان المزيد من المهاجرين بين عامي 2000 و 2013 بما يقدر بـ 156808 مهاجر، وبالنسبة لسوريا فقد إرتفع أيضا عدد المهاجرين إلى ما يقارب 562 ألف مهاجر، و كذلك نفس الأمر بالنسبة لليمن فقد انتقل العدد من 143495 ألف مهاجر سنة 2000 إلى 314683 ألف مهاجر سنة 2013.

4. تطور معدل التغير السنوي للمهاجرين حسب مجموعة البلدان في المنطقة العربية

جدول رقم 04: تطور معدل التغير السنوي للمهاجرين حسب مجموعة البلدان في المنطقة العربية

البلدان	2010-2000	2013-2010
بلدان مجلس التعاون الخليجي		
المملكة العربية السعودية	4.71	2.40
الإمارات العربية المتحدة	10.95	2.25
الكويت	2.21	2.68
عمان	4.90	2.95
قطر	11.29	3.16
البحرين	10.01	3.02
بلدان المغرب العربي		
الجزائر	0.21-	3.29
ليبيا	2.24	2.61
المغرب	0.58-	0.43
تونس	0.75-	2.80

بلدان المشرق العربي

1.93	5.07	مصر
4.73	5.70-	العراق
2.39	3.45	الأردن
1.16	1.69	لبنان
0.20-	0.64-	فلسطين
5.85-	6.96	سوريا
3.20	6.89	اليمن

المصدر: جامعة الدول العربية، إدارة السياسات السكانية و المغتربين و الهجرة ، قطاع الشؤون الاجتماعية ، التقرير الإقليمي للهجرة العربية ، الهجرة الدولية والتنمية، 2014، ص 12-18

من معطيات الجدول الخاصة بمعدل التغير السنوي للمهاجرين في بلدان مجلس التعاون الخليجي تبين ان قطر مازالت تحقق معدل تغير سنوي أعلى لعدد المهاجرين إليها مقارنة ببقية بلدان الخليج و المقدرة بـ 3.16% ، بينما تقدمت البحرين إلى المرتبة الثانية بنسبة 3.02% ، ثم جاءت عمان بنسبة مقدرة بـ 2.95% لتليها الكويت بـ 2.68% و المملكة العربية السعودية في المرتبة ما قبل الأخيرة بمعدل تغير سنوي مقدر بـ 2.40% و تذيلت الإمارات العربية المتحدة الترتيب بـ 2.25% و هذا خلال الفترة الممتدة من 2010-2013 ، أما بالنسبة لبلدان المغرب العربي فإن الجزائر احتلت المرتبة الأولى في معدل التغير السنوي لعدد المهاجرين و المقدر بـ 3.29% للفترة الممتدة من 2010-2013 لتليها تونس بنحو 2.80% و ليبيا بـ 2.61% و المغرب بنسبة 0.43% ، وبالنظر إلى معدل التغير السنوي في بلدان المشرق العربي نجد أن العراق و اليمن و الأردن سجلت أعلى معدل تغير سنوي لعدد المهاجرين في تلك البلدان ، حيث بلغ في العراق للفترة ما بين 2010-2013 4.73% و اليمن بنسبة 3.20% بينما بلغ المعدل في الأردن 2.39% خلال نفس الفترة ، وقد سجلت كل من سوريا و فلسطين معدلات سلبية لتغير عدد المهاجرين فيها.

IV. اللجوء والنزوح في المنطقة العربية

تزخم المنطقة العربية بحراك سكاني هائل يأتي على أشكال مختلفة للهجرة الداخلية منها والخارجية، تعد البلدان العربية من البلدان المصدرة للكفاءات والخبرات والعمالة إلى مختلف دول العالم، ففي حين أضحت خلال العقدين الماضيين من الدول المستقبلية كونها أكثر المناطق التي تشهد مهاجرين ولاجئين حول العالم وبالأخص دول مجلس التعاون الخليجي، كذلك بعض دول المشرق والمغرب العربي، تتميز المنطقة بكون قضية اللاجئين فيها هي الأطول عهدا في العالم من الأراضي الفلسطينية المحتلة إلى تفاقم حالات اللجوء والنزوح في العراق ودارفور، ليبيا، سوريا واليمن مؤخرا

1.النازحون داخليا:في نهاية عام 2016 كان حوالي 41% من جميع الأشخاص النازحين داخليا في العالم بسبب النزاعات و العنف العام يعيشون في المنطقة العربية، وقد بلغ مجموعهم أكثر من 16 مليون خلال عام 2016 قد نزح داخليا أكثر من 2.3

مليون شخص جديد في المنطقة أي ما يشكل ثلث جميع النازحين، وكانت الغالبية العظمى من النازحين داخليا الجدد في الجمهورية السورية، و العراق، و اليمن¹

جدول رقم 05: تطور عدد الأشخاص النازحين داخليا بسبب النزاع والعنف في المنطقة العربية للفترة 2012-2016

البلد	2012	2013	2014	2015	2016
الجمهورية العربية السورية	3000000	6500000	7600000	6600000	6325978
السودان	3000000	2426700	3120000	3264286	3320000
الصومال	1350000	1100000	1106751	1223000	1106751
العراق	2100000	2100000	3276000	3290310	3034614
فلسطين	144500	146000	275000	221425	193227
ليبيا	50000	59400	400000	50000	303608
اليمن	385000	307000	334090	2509068	1973994

المصدر: الأمم المتحدة، الإسكوا، المنظمة الدولية للهجرة الدولية، تقرير الهجرة الدولية لعام 2017، الهجرة في المنطقة العربية وخطة التنمية المستدامة لعام 2030، الأمم المتحدة، 2017، ص 22

لقد أدت الأزمات والنزاعات في بلدان عربية مختلفة إلى نزوح أعداد كبيرة من سكانها ولقد شهدت الجمهورية السورية العربية إرتفاعا في أعداد النازحين منها والتي سجلت 3 ملايين نازح سنة 2012 ليرتفع العدد تدريجا إلى ان يبلغ 6.3 مليون نازح سنة 2016 لتعرف سنة 2014 أعلى تقدير في عدد النازحين و المقدر بـ 7.6 ملايين شخص نازح، لتلها بعد السودان في عدد الأشخاص النازحين و المقدر بـ 3.3 مليون نازح و العراق بـ 3.03 مليون نازح لتلها بعد ذلك الصومال و اليمن ، و في الترتيب الأخير كل من فلسطين و ليبيا

2.تطور عدد اللاجئين وطالبي اللجوء في المنطقة العربية:وتعطى صفة اللاجئ وفقا لتعريف الوارد في الاتفاقيات الإقليمية كاتفاقية منظمة الوحدة الإفريقية إذ تحدد مفهوم اللاجئ" على انه كل فرد يجد نفسه مجبرا بسبب اعتداء خارجي أو احتلال أو هيمنة غربية أو إحداث مخلة بنظام العام في منطقة معينة من البلد الذي يحمل جنسيته".

¹ الأمم المتحدة، الإسكوا، المنظمة الدولية للهجرة الدولية، تقرير الهجرة الدولية لعام 2017 مرجع سابق، ص 21

جدول رقم 06: مجموع اللاجئين من المنطقة العربية حسب بلدان المنشأ للفترة من 2013-2016

2016	2015	2014	2013	بلدان المنشأ
1903	1767	1633	1588	الأردن
106	93	88	74	الإمارات العربية المتحدة
424	373	285	249	البحرين
1625	1484	1368	1250	تونس
3622	3511	3691	3752	الجزائر
5303613	4194554	3029465	1888823	الجمهورية العربية السورية
638986	640919	670332	632014	السودان
279955	377747	426114	409181	العراق
98767	97241	96658	96801	فلسطين
41	31	26	24	عمان
21	21	17	15	قطر
4487	4329	4238	3652	لبنان
6999	4317	3353	3089	ليبيا
18672	16105	13050	9456	مصر
2033	1559	1345	1093	المغرب
752	629	600	435	المملكة العربية السعودية
15657	5832	2514	2228	اليمن

المصدر: الأمم المتحدة، الإسكوا، المنظمة الدولية للهجرة الدولية، تقرير الهجرة الدولية لعام 2017، مرجع سابق، ص 25

أدت النزاعات والأزمات التي شهدتها البلدان العربية مثل الجمهورية العربية السورية و العراق و اليمن و ليبيا إلى نزوح أعداد كبيرة من السكان، وكان المنطقة العربية المساهم الأكبر في مستويات النزوح القياسية في العالم و حسب المعطيات الواردة في الجدول أن أكثر اللاجئين في المنطقة العربية شهدت الجمهورية العربية السورية و المقدر سنة 2016 بـ 5303613 لاجئ، لتليها بعد ذلك السودان بنحو 638986 لاجئ، و العراق بـ 279955 على التوالي و هذا سنة 2016 ويمثل السوريون و حدهم ثلث المهاجرين، و في حين بقي معظم اللاجئين من البلدان العربية في المنطقة إلا أن أعداد كبيرة منهم غادرت أيضا إلى أوروبا و إفريقيا و أمريكا الشمالية، و تلقى الإتحاد الأوروبي أكثر من مليون طلب لجوء للمرة الأولى من المنطقة العربية بين سنتي 2015 و 2016 ما بين (540000 و 550000 طلب لجوء) بزيادة كبيرة مقارنة ما كان مسجلا في سنة 2010 بـ 41000 طلب لجوء، ويمثلوا طالبي اللجوء في المنطقة العربية 45% من المتقدمين بطلبات اللجوء في الإتحاد الأوروبي وهذا عام 2016، ويمثل السوريون ما يقارب 28% و ما يزيد عن 62% من المتقدمين بطلبات اللجوء من المنطقة العربية، حيث كانت الجنسيات الرئيسية الأخرى من المنطقة هي العراقيون و الصوماليون و المغاربة، وكانت الوجهة الرئيسية في سنة 2016 ألمانيا من بين الوجهات الرئيسية الأولى في أوروبا بالنسبة لطالبي اللجوء من المنطقة العربية بمجموع قدر بـ 392120 من مجموع المتقدمين للمرة الأولى بطلب للجوء أي بنسبة 73¹%، لتليها اليونان 34345 طالب للجوء بنسبة 6.4%، وفرنسا و النمسا بنسبة 3.7% و 2.9% على التوالي بتعداد مقدر بـ (19680 و 15425 طالب للجوء) وهو ما سيوضحه الجدول التالي:.

جدول رقم 07: الوجهات الرئيسية للاجئين و طالبي اللجوء إلى الإتحاد الأوروبي من المنطقة العربية سنة 2016

البلد	مجموع اللاجئين	مجموع المتقدمين للمرة الأولى بطلب اللجوء سنة 2016
ألمانيا	317387	392120
السويد	112146	9625
هولندا	56737	7270
النمسا	32168	15425
اليونان	43794	34345
فرنسا	29721	19680
المملكة المتحدة البريطانية	288803	9180
إيطاليا	26246	8895

¹ الأمم المتحدة، الإسكوا، المنظمة الدولية للهجرة الدولية، تقرير الهجرة الدولية لعام 2017، مرجع سابق، ص 25

المصدر: الأمم المتحدة، الإسكوا، المنظمة الدولية للهجرة الدولية، تقرير الهجرة الدولية لعام 2017، مرجع سابق، ص 27 خاتمة:

تعد المنطقة العربية من أهم المناطق في العالم المستقبلية و المرسله للهجرة، إذ تعرف المنطقة أكبر تحديات لها و خاصة في حجم وتيارات الهجرة العربية و أنه منذ سنة 1990 شهدت المنطقة إرتفاعا ملحوظا في العدد المطلق للمهاجرين و التطورات التي طرأت عليهم و نسبتهم من مجموع عدد السكان، في حين تراجعت حركة المهاجرين بين البلدان العربية غير أن هذا التراجع قابله ازدياد في حركة النازحين من بعض بلدان المنطقة إلى بلدان المجاورة لها و لاسيما على أثر الأزمة السورية، وكما لوحظ أن نسبة المهاجرين في المنطقة العربية لم تشكل سوى 32% مع الفوارق الكبيرة بين مجموعة البلدان لتشهد بذلك بلدان مجلس التعاون الخليجي أدنى نسبة لها، ومن أهم أسباب الزيادة الكبيرة في التحركات السكانية في المنطقة يعود إلى ارتفاع عدد النازحين داخليا أكثر نتيجة النزاعات التي تشهدها المنطقة في السنوات الأخيرة وتستضيف المنطقة العربية حاليا أكثر من 16 مليون نازح وأكثر من 8 مليون لاجئ، أما البلدان التي تستضيف أكبر عدد من اللاجئين هو من الجمهورية العربية السورية. و إن توفر الديناميات المتنوعة والمتداخلة للهجرة، والنزوح في المنطقة العربية فرصا هامة لتحقيق التنمية المستدامة، لكنها قد تشكل صعوبات يجب التعامل معها، ما يحتم ضرورة وضع إطار عالمي فعال لمعالجة تلك الصعوبات، وفي سياق المنطقة العربية، لابد للجهات الفاعلة وواضعي السياسات على الأصعدة المحلية والوطنية الإقليمية والعالمية من اعتماد سياسات واستراتيجيات ملائمة للتعامل مع واقع ديناميات الهجرة الحالية

ولا شك في أن الهجرة ستبقى قوة ديمغرافية كبيرة في المنطقة العربية، سواء أغابت السياسات الحكومية، أم حضرت فبناء الجدران الحدودية وزيادة القيود في السياسات والنظم القانونية لا يردعان حركات الهجرة واللجوء، بل يزيدان من خطورة حركات التنقل ويضران بالجميع وبالتالي، لابد للبلدان العربية من اعتماد نهج يعتبر المهاجرين عاملا من عوامل التنمية، ومن وضع نظم إدارية متقدمة تضمن حماية المهاجرين وأسرههم، فيما تعزز فوائد التنقل البشري وتقلل المخاطر والتكاليف المرتبطة به.

قائمة المراجع:

1. فريد أمعشوشو ، "الهجرة المغربية إلى أوروبا في الحاجة إلى مقاربات بديلة"، مجلة مسالك في السياسة و الاقتصاد، العدد 03، المغرب، 2013
2. سورة النساء: الآية 100
3. احمد عبد العزيز الأصقر ، "الهجرة غير مشروعة الإنتشار والأشكال والأساليب المتبعة، مكافحة الهجرة غير مشروعة"، ط1، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، 2010
4. نبيل عاشوري ، حوكمة الهجرة في المنطقة المتوسط (مقارنة بين دور المنظمة الدولية للهجرة والإتجاه الأوروبي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في العلوم السياسية، تخصص الأمن و التعاون في العلاقات الدولية ودراسات متوسطة، قسم العلوم السياسية، كلية الحقوق و العلوم السياسية، جامعة باتنة-01، الجزائر، 2019.
5. عبد الله الغني غانم ، "المهاجرون دراسة سوسيو أنثروبولوجية"، ط2، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، مصر، 2002.
6. عبد القادر رزيق لمخادمي ، الهجرة السرية و اللجوء السياسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012.

7.علياء شكري وآخرون، دراسات علم السكان، مطبعة العمرانية للأوفيسست، مصر، 2006.

8.محمد حسين صادق حسن، "الهجرة الخارجية وآثارها على البناء الطبقي-دراسة ميدانية على قريتي خزام والعياشية بمحافظة قنا"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب جامعة جنوبي الوادي، 1998.

9.أنور عطية العدل، "السكان والتنمية"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1987.

10.تامر على أحمد، عاطف طه حسين، "هجرة العقول العربية إلى الغرب و اقع مخيف وآمال ممكنة، ورقة بحثية مقدمة للمشاركة في ندوة الشباب و الهجرة، تونس، ديسمبر 2012

11.ذكرى عبد المنعم إبراهيم، "الهجرة الخارجية وتحدياتها الثقافية ولشمولية في المجتمع العراقي -بحث أنثروبولوجي عن تداعيات هجرة الكفاءات العلمية"، مجلة الآداب، العدد 106، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2013

12.جامعة الدول العربية، إدارة السياسات السكانية و المغتربين و الهجرة، قطاع الشؤون الاجتماعية، التقرير الإقليمي للهجرة العربية، الهجرة الدولية والتنمية، 2014.

13.المنظمة الدولية للهجرة، تقرير الهجرة في العالم لعام 2018، وكالة الأمم المتحدة، 2018

14.الأمم المتحدة، الإسكوا ومنظمة الهجرة الدولية، تقرير الهجرة الدولية لعام 2015: الهجرة والنزوح والتنمية في منطقة العربية، 2015.

15.على بن سعد، المغرب العربي على محك الهجرة جنوب الصحراء، غربة على هجرة، باريس، 2009

وسائل الدعوة إلى العرض المسرحي وأثرها

Les campagnes publicitaires pour la représentation théâtrale et leur impact sur le public

د. زهير بن ترديت/جامعة قابس، الجمهورية التونسية

141

ملخص :

يعتبر العرض المسرحي حدثاً ثقافياً لا يمكن أن يكتمل بدون حضور الجمهور وكي يتحقق ذلك يهتم المنظمون بوسائل دعوة المشاهدين التي تتنوع ويتنوع تأثيرها؛ متأقلمة مع وسائل الإعلام الإلكترونية وتطور الطباعة وانتشار الإعلام المرئي والمسموع. أصبح العرض المسرحي مسبقاً بعروض تنشيطية دعائية وغدا مشاهير الشاشة ضيوفاً يكرمون في الافتتاحات ليستدرج الناس ويطلعون على بقية الفقرات. وغدت مواضيع الندوات الفكرية ذات علاقة بالمناهج الدراسية أحياناً وبمشاغل المرّين أو المسرحيين أحياناً أخرى. لذا نسعى من خلال هذه الدراسة إلى البحث في مختلف الوسائل التي يعتمدها منظمو العروض المسرحية لدعوة الجمهور والتأمل في أثرها على العرض المسرحي. الكلمات المفتاحية: الدعاية للعرض المسرحي – التنشيط والاتصال-التأثر والتأثير

Résumé

Une représentation théâtrale est un événement culturel qui ne peut être accompli qu'en présence d'un public. Pour ce faire, et pour attirer un large public, les responsables et les organisateurs mobilisent toutes sortes de moyens d'information (presse écrite, audiovisuelle, électronique...). Par ailleurs, une représentation théâtrale est souvent précédée d'une campagne publicitaire. On y annonce souvent qu'on va rendre hommage à des personnalités et des stars de la télévision. C'est là un moyen pour attirer un large public. Nous proposons, dans cette recherche, d'étudier les effets des méthodes adoptées par les responsables sur la représentation théâtrale et le produit artistique.

. **Mots Clés** : Campagnes publicitaires - Animation et communication - Impact et influence.

مقدمة

نحاول من خلال هذا المقال أن ندرس الوسائل المعتمدة لدعوة الجمهور إلى مواكبة العرض المسرحي بالبلاد التونسية في المرحلة الراهنة.

يعتبر العرض المسرحي في حد ذاته احتفالا؛ إذ لا يمكن للفعل المسرحي أن يكتمل دون العرض. وليس انفصال تيسيس عن الجوقة ليكون أول ممثل إلا تجديدا لشكل الاحتفال وابتكارا لمظهر آخر ثائر ومجدد؛ فلولا مهرجانات ديونيزوس وأعياده مثلا لما بقيت نصوص سوفوكليس ويوربيدس واسخيلوس وغيرهم ولما وصلت إلينا. فأغلب النصوص التي بين أيدينا متوجّهة في هذه الاحتفالات. إن الاحتفال هو من دوافع المؤلف كي يكتب، وهو ما يمنحه الفرصة كي يلتقي بالجمهور. الفعل المسرحي ليس مذكرات تحبّر سراً، أو فعلا تمثيلا إذا عينا ينصت إليه بشكل فردي. إنّه لقاء بجمهور يشارك في اكتمال عناصر الفعل المسرحي فبدون جمهور لن ينجز العرض الآن وهنا.

لئن كان العرض المسرحي نواة الاحتفال ولها فإن هنالك عروضاً أخرى تدور من حوله فتجعل من المناسبة محفلا قد يضم عروضاً موسيقية أو عروض دمي وعرائس عملاقة، وقد تكون لقاءات مع نجوم ومشاهير مسرحية أو تلفزية أو سينمائية، وقد تكون برامج إعلامية مؤثرة تغري الجمهور من أجل الحضور، ولم لا المشاركة فيها تعليقا أو حتى مجرد حاضرين يلتقطون صورا مع المشاهير أو يرونهم عن قرب.

تعتمد المهرجانات المسرحية طرقا متنوعة ووسائل عديدة لجلب الجمهور وذلك في ظل التطور التكنولوجي المذهل الذي يغري المشاهد كي يلتحم بدفء فراشه أمام حاسوبه أو هاتفه الجوال. فبعد أن كان المنادي يتجول قارعا طلبه مخبرا بأنيائه، معلما عن مناسبات أو أحداث، غدت سيارات الدعاية تجوب الأنهج والأزقة بالإضافة إلى الإعلانات الحائطية والبلاغات الإذاعية والتلفزية والمواقع الإلكترونية. إنّه ليس من السهل أن يستجيب الجمهور ويقدم على العرض المسرحي فكما قال محمد عبادة "يبقى جمهورنا إلى اليوم جمهورا صعب المراس وفي غالب الأحيان جمهورا محدودا ومناسباتيا".¹ لكن طبيعة الفعل المسرحي الآن وهنا تبتدع من خصوصيتها أشكالاً ومضامين حيّة ومباشرة تلتقي بالجمهور لتؤثر في جزء منها وتحولّه إلى جمهور مسرحها المتابع لعروضها.

1- في مفهوم الدعوة والدعاية

1-1 الدعوة

لئن ارتبط مصطلح الدعوة ب"البعد الديني ولازمه ومعنى هذا أنّ نشر العقيدة هو جوهر هذا المفهوم".² إلا أنّه لا يعني افتقاده للمعنى خارجها؛ فقد ورد في لسان العرب "دعا الرجل أي ناداه والاسم الدعوة ودعوت فلانا أي صحت به واستدعيت".³

إنّ المقصود بالدعوة في هذا السياق المناداة وجلب الانتباه كي يقدم المتفرج إلى مكان العرض ويحضره وقد اخترنا استخدام مصطلح الدعوة عوضا عن الدعاية التي قد تحمل معنى تجاريا في حين أنّنا نفترض أنّ الفعل المسرحي خارج سياق التجارة والبيع والشراء.

1- محمد عبادة، دراسة بعنوان: المسرح والجمهور، دراسات مسرحية، منشورات المعهد العالي للفن المسرحي، مارس 1994، تونس، ص32.

2- رضا المثاني، مفهوم الدعاية وأنواعها، ص 08-09، محاضرة مخطوطة، تونس 2002

3- ابن منظور لسان العرب جندع: دع 1 الجزء الثاني ص 1386 - دار المعارف 2008

2-1 الدعاية

تحمل دلالات سياسية أكثر منها ثقافية من ذلك اعتبار الدعاية فن تعبئة القوى الفكرية والعاطفية لتيسير عملية الإقناع بمثالية برنامج سياسي أو رأي أو موقف. والدعاية عملية تستهدف التأثير على الرأي العام لإفراز سلوك سياسي معين أو لتغيير رأي أو تعديل موقف وهي تسعى إلى إقناع المواطن أو الناخب بصحة الآراء التي يتبناها تنظيم سياسي أو حزب¹ وقد صنفت الدراسات الحديثة الدعاية أربعة أصناف وهي:

دعاية التأييد العقائدي والتوسع والاستقطاب - دعاية التهييج - دعاية الإدماج ودعاية التدمير. وفي كل الأحوال عادة ما يوحى لنا هذا المصطلح "دعاية" بأننا نروج لمنتج أو فكر بكل الوسائل ولو كان هذا المنتج عكس ما ندعو إليه; بمعنى أننا قد نضلّل المستهلك. إذ هي "محاولة التأثير في الأفراد والجماهير والسيطرة على سلوكهم لأغراض وأهداف متعددة خلال فترة زمنية معينة"²

إنّ استعمالنا للفظ الدعوة فيه من مخاطبة الوجدان ولطف الأسلوب وتجنّب الابتزاز أو المتاجرة بالجمهور. وقد دأب منظّموا العروض على استخدام هذا المصطلح في مراسلاتهم حيث يكتسي حميمية ويشعر المدعو أنّه ضيف مبدّل وليس حريفاً يقدم مقابل نظير الخدمات التي ستوفّر له.

2- وسائل الدعوة إلى العرض المسرحي وأثرها

إنّ وسائل الدعوة إلى العروض المسرحية متنوّعة وعديدة وتختلف من منطقة إلى أخرى ومن عرض إلى آخر. وقد يستخدم الدعاة إلى العرض المسرحي وسائل تتوافق مع إمكانياتهم المادية ومع طبيعة المجتمع الذي يدعونه. كما يختارون زمن الدعوة إلى العرض والطريقة المعتمدة. وقد اعتمد الناس قديماً على "البرّاح" أو المنادي الذي يسير في الشوارع والساحات ليخبر الناس بحدث ما. ومع ظهور الطباعة أصبحت الصحف تنشر أخبار العروض وتعلم عنها كما تعتمد الفرق المسرحية المعلقات كوسيلة إشهار وإعلام. وسنحاول تحليل وسائل الدعوة إلى العرض المسرحي في تونس منطلقين من أوّل خطة اتصالية ألا وهي تسمية المهرجان مروراً بمختلف مراحل الدعوة إلى العرض.

1-2 تسمية المهرجان الخطوة الأولى للتعريف به :

يبحث كلّ مهرجان عن تسمية تميّزه عن بقية المهرجانات فإمّا أن يختار عنواناً يعبر عن مضمونه "عرائس، تجريب،..." أو مدى انفتاحه "مغاربي، عربي، متوسطي، دولي..." وأحياناً يطلق اسم فنان مسرحي علا كعبه وعرفت تجربته; عادة ما يكون ابن تلك المنطقة التي ينتظم فيها المهرجان. فعنوان المهرجان هو مرآته وصورته التسويقية.

"العنوان يجلب نظر القارئ ويجذبه نحو المعنى والمحتوى. كما هو معلوم عدد كبير من المتقبلين يقفون فقط على العنوان لذا فإنّ دوره مهم جدّاً."³ فإمّا أن يجذب انتباه القارئ أو يصرف نظره عنه. فلا يجب أن يكون طويلاً معقداً بل عادة ما يكون

1- نفس المصدر، ص 11.

2- رستم أبو رستم ومحمد بوجمعة، الدعاية والإعلان، دار المعتر للنشر، عمان، بدون تاريخ، ص 39

3-Ksenija Djordjevic Léonard, Eléonore Yasri-Labrique -Médias et Pluralisme: La diversité à l'épreuve -Édition des archives contemporaines-2004- Page 119

عنوانا بسيطا وملحقا بعنوان فرعي يعبر عن خصوصية كل دورة؛ كأن يكون مهرجان مسرح الهواة تحت شعار طفل يعبر - شباب يتحرر. أو مهرجان مسرح التجريب تحت شعار التجريب في الفضاء أو التجريب في النص أو ما إلى ذلك...

2-2 التنشيط الجماهيري بغاية جلب الجمهور إلى العرض المسرحي:

تعتمد أغلب المهرجانات على تقديم عروض تنشيطية متنوعة خارجية، في الساحات والتجمعات الجماهيرية وذلك قبيل انطلاق العرض الأول. الغاية منها إعلام الناس بالحدث والدعوة إليه. تتنوع محتويات العروض التنشيطية وإن كانت أغلبها تعتمد على الإيقاع القوي كالتبّل أو الأبواق والمزامير، تحرص بعض إدارة المهرجان على أن تكون ضمن الفرق المشاركة فرقا للفنون الشعبية أو النحاسية أو غيرها والتي تصل أصوات موسيقاها إلى أبعد مدى. فعلى سبيل المثال قد تشارك الفرق الموسيقية الجواله كالتبالة والماجورات* والفرقة النحاسية وغيرهم.

كما تشارك عروض دمي عملاقة تحاكي أشكالها شخصيات عرفت في برامج تلفزيونية مثل: "ميكى ماوس أو سبونجبوب أو بيكاتشو أو طوم وجيري أو شارلي شابلن وغيرها، وقد يشارك لاعبون واقفون على العصي أو قد تجد فرسانا أو عروض البوسعدية** أو ماجورات وغيرها. أحيانا يتقدم كل هذه الفرق عدد من الشباب يحمل لافتة تعلن عن المهرجان وقراته المختلفة. كما قد يتمكن المهرجان في بعض الدورات من تقديم عروض مسرحية خارجية يمكن أن نصنفها ضمن ما يسميه عبد الكريم برشيد بالمرح الاحتفالي " لقد ربطت الاحتفالية بين الفن والتحرر، الشيء الذي جعل الاحتفال يكون (مرادفا للتحرر... التحرر من المكان والتحرر أيضا من الزمن)."¹.



عرض " بلدي حار" المغرب.

-الماجورات فرق موسيقية لا تختلف كثيرا عن الفرق النحاسية من حيث الآلات المستعملة لكن العازفين عادة ما يكونون فتيات يافعات.*

**-بوسعدية شخصية تؤدى الرقص الإفريقي وتعزف إيقاعات افريقية .

¹- عبد الكريم برشيد ، الاحتفالية في أفق التسعينيات - الاحتفالية إلى أين- مطبعة اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص 123.

إنّ الجمهور المتحرّك والذي يلتقي بالعرض صدفة، كثيرا ما يترك هدفه ويؤجّل سيره ليقف مشاركا أو مستهلكا أو أحيانا مصقّقا ولربّما راقصا على إيقاعات العازفين. وبعدها تنزاح منه أعداد هامة لمشاهدة العروض وبقية فعاليّات المهرجان جالبة أطفالها وأصدقاءها و...

إذن تنطلق العملية اتصاليّة، تحاول من خلالها إدارة المهرجان إعلام النَّاس بمواعيد الفعاليّات وأماكنها ومحتوياتها مجيبة عن الأسئلة التالية: من صاحب الرّسالة؟ ماذا يقول؟ بأيّ واسطة؟ لمن يقول؟ وسرعان ما يتحوّل الأمر إلى فعل تواصلٍ يضاف إليه السّؤال الرّابع وربّما الأهمّ على حدّ تعبير هارولد لاسوال (Harold Dwight Lasswell) ألا وهو: أيّ تأثير؟ أي مدى تجاوب المستفيد وردّة فعله. إنّ ما ينتظره المنظّمون من هذه الأنشطة هو أن يتفاعل المستفيدون ويبادروا بالقدوم إلى الفعاليّات ومواكبتها.

3-2 استضافة مشاهير التّلفزة والمسرح سبيل المنظّم نحو الإقبال الجماهيري:

تعتمد المهرجانات عادة إلى دعوة بعض المسرحيين ممّن لهم شهرة واسعة وشعبية وذلك بهدف استدراج الجمهور نحو العرض المسرحي، إذ في ظلّ انتشار التكنولوجيات الحديثة وبرامج التلفزيون لم تأس المهرجانات بل وظّفت شهرة بعض فنّاني التلفزيون من المسرحيين لتجلبهم وتقربهم من الجمهور. لا يعني ذلك أنّنا نسعى لتكوين جمهور يتصرف بعقلية القطيع "إنّ هذا الجمهور يصبح جمهورا غنميا (Public Moutonnier) مقلّدا أو وديعا يقبل على ما يقدّم إليه، ويسعد به لأنّ منتج العمل المسرحي أرضعه ذلك منذ البداية وألف به فبقي يقدّمه له باستمرار في أشكال مختلفة (ومثال ذلك مسرح الفودفيل أو المسرح الحرّ أو حتّى بعض العروض المنتظمة للكوميدي فرانساز في باريس فيصبح هذا الجمهور مشروطا ومتعوّدا أو جمهورا تحت الأوامر. أوامر المنتج، وأوامر غرائزه وطبيعته أي العادة"1. بل أن نستدرج هذا النوع من الجمهور ليكتشف أعمالا مسرحية مختلفة وإبداعات مغايرة. أن نحوّله عبر عاطفته إلى فاعل مفكّر، متفاعل يناقش ويتدبّر. تحقّق استضافة المسرحي "النجم" أكثر من فائدة كأن يقدم الجمهور على عرضه وينتبه إلى بقية العروض ويجلب وسائل الإعلام ومن ثمّة يذاب الثلج ويكسر حاجز التردّد لحضور عروض لا يشارك فيها نجوم.

يمثّل عرض الافتتاح حجر الزاوية للمهرجان لذا عادة ما تشارك أسماء لها مكانتها في المسرح. تكون هذه العروض منفذا ومعبرا ليطلّع الجمهور على البرنامج وتفصيله وتنشّط ميزانيّة المهرجان. فغالبا ما يكون إقبال الجمهور مرتبطا بأسماء المشاركين في العرض. إنّ الجمهور الذي يواكب العروض يقتطع تذاكر ويدفع مقابلا ماديا عن طيب خاطر فهو منجذب إلى العرض متحمّس لرؤية المخرجين والممثلين، وكلّ نوع من العروض له جمهوره وهناك أعداد ثابتة وأخرى متغيّرة؛ فأما الثابتة فتواكب كلّ العروض شعبية كانت أو نخبوية وأما المتغيّرة فهي تتنوّع حسب نوعية العرض. وأحيانا في سهرة واحدة تلتقي الأذواق والجماهير فيقبل الجمهور بأعداد غفيرة كما تهتم الصحافة بالمدعوّين فتتنقل تصريحاتهم وصورهم ممّا يجلب انتباه النَّاس ويحقق ذياع صيت المهرجان.

يبين الباحثون في مجال علوم الاتصال أنّ المصدر الاتصالي يعتمد على أمرين مهمّين هما الجاذبيّة (Attractiveness) والمصدقيّة (Credibility). ففيما يتعلّق بالجاذبيّة يستند التوجّه الإبتيمولوجي إلى أبعاد الحضور الاتصالي للشخصيّة مثل درجة المقبولية لدى الجمهور من حيث تماثل اهتماماتها ومواقفها وتجاربها مع جمهور الرّسالة، إضافة إلى النواحي الشكلية التي تتعلّق بمظهر الجسد وحركته في الموقف الاتصالي"2.

1- محمد عبّازة عن أن ماري قوردون، دراسة بعنوان: المسرح والجمهور، دراسات مسرحية، مصدر سابق، ص 32

2- عبد الله بن مسعود الطويقي، المجلة التونسية لعلوم الاتصال، معهد الصحافة وعلوم الإخبار، العدد 31، جوان 1997، ص 75.

إنّ لقاء الجمهور بشخصيات كان يراها على شاشة التّلفزة يمثّل حدثاً هاماً بالنسبة إليه. حتّى أنّ بعض المهرجانات أصبحت تنظم سهرات بعنوان "نجوم المسرح والتلفزيون" فتستضيف فنانيين لهم مشاركات على شاشات التلفزيون أو السينما ناجحة للقاء الجمهور دون أن يقدموا عروضاً. إنّ الجمهور عادة ما يتعلّق بشخصيات برزت على خشبة أو في الأعمال التّلفزيونية فيرى نفسه فيها.

ولا نستثني من هذا عروض الأطفال التي كثيراً ما يتمّ انتقاؤها حسب رغبات الجمهور. ولا يعني ذلك أنّها استهلاكية بلا قيمة فنيّة وإنّما يكون الفاعلون فيها ممّن خبرهم جمهور المرّين والمدرّسين وعرف أعمالهم، فنجد أعمالاً لمنشّطين ومذيعي البرامج التّلفزيونية الموجهة إلى الطفل. وكذلك نجد أعمالاً لمبدعين من أهل الاختصاص وغيرهم ممّن جمعوا بين الشّهرة والأداء المسرحيّ المتميّز.

عادة ما يأت الطفل مع المرّين ضمن رحلات منظمة بعد أن يطّلع هذا الأخير على البرنامج ويتعرّف على العروض والمشاركين فيها ومن ثمّة يختار العروض التي يراها مناسبة لأطفال مدرسته أو ناديه أو ما إلى ذلك. وحتّى الأطفال الذين يأتون مع أوليائهم مباشرة دون المرور بمؤسّسات التّربية أو الوقت الحرّ عادة ما يدخلون إلى القاعة صحبة الأولياء فيتابعون مع العرض ويقومون بتأطير أطفالهم أثناء المشاهدة.

2-4 حضور إعلاميين مؤثّرين وأكاديميين مرموقين يجلب الجمهور إلى العرض.

تسعى المهرجانات إلى دعوة إعلاميين لهم مكانتهم في النقد المسرحيّ والكتابة الفنيّة وجامعيين وأدباء ممّن علا كعبيهم في المجال الفنيّ والمسرحيّ خاصّة وبذلك تصبح مداخلاتهم وتصريحاتهم محلّ متابعة وتقدير ويقبل عليهم طلاب المعرفة من المعاهد والجامعات لتتعلّم على أيديهم. وهذا هو الأمر الثاني الذي يعتمد عليه المصدر الاتصالي أي "المصدقية التي تشير إلى الخبرة والموثوقية فتثق الجمهور فيما يقوله المتخصّص في مقابل شخص غير مؤهل إذ أنّ الخبرات والمؤهلات تدخل ضمن المعيارية التي تتجسد بموجها الصورة الذهنيّة للمصدر الاتصاليّ كشخص يمكن الوثوق به جماهيرياً¹. كما أنّ حضور أساتذة الفنّ المسرحيّ وهم الباحثون الجامعيّون يجلب الشّباب تماماً كجلبه للكبار فهم أهل ثقة ولهم مكانة معرفيّة معترف بها أكاديمياً، حيث يأتى الطلبة بأعداد غفيرة للتشّبع بموضوع ما خاصة إذا ما كان مدرجا ضمن مقرّهم الدراسيّ وقد يكون حضورهم في الندوة الفكرية سبباً لانتباههم لبقية البرامج فيعودون لمشاهدة العروض التي لم يكن لديهم علم بها.

2-5 الورشات التكوينية التي يؤمّها مختصّون معروفون في مجالهم توفر نواة قارة لحضور مختلف الفعاليّات.

يحقق التكوين في أغلب الأحيان رغبة هواة المسرح الذين يرون احترافهم له حلماً قد يتحقّق بالاحتكاك بمكوّن له تجربة ودراية، فما بالك لو كان بالإضافة إلى ذلك ممّن حقّقوا شهرة مسرحيّة ومكانة مرموقة. فيصبح القدوة والمثال الذي به يحتذى.

يقبل المرّيون والشّباب العاشق للمسرح على هذه الترتيبات لحاجتهم الماسّة لتعلّم التقنيات على أيدي خبراء من محليين وآخرين آجانب. ويدفعون مقابل أحياناً مبادرين بالتسجيل إلى درجة تفوق إمكانات القاعات والمؤطّرين. إنّ مربيّة الطفولة التي تتكوّن في الورشة سرعان ما تنتبه إلى عروض الأطفال فتتنظم رحلات لمنحرفي ناديتها وربّما تعود في المساء صحبة عائلتها لمشاهدة عروض الكبار.

كما قد يؤثّر المتكوّنون في أصدقاتهم وعائلاتهم فيجلبون عشرات آخرين لمواكبة العروض ومشاهدة الفنانين.

¹- نفس المصدر السابق، نفس الصفحة.

خاصة إذا ما كان المكوّن من كبار المخرجين أو الخبراء في مجالهم كما كان الأمر مثلاً في " مشروع مسرح الشعب بفرنسا لموريس بوتشار " Maurice Pottecher " الذي كان ينجز أعمالاً تتناول قضايا الجهة يؤدّيها مشهورون وأناس من العامة يحظون بتجربة فريدة "أفان يجد الفرد نفسه مع ممثل مشهور فرصة يبحث عنها الهواة ولو بمقابل. فقد تفتح لهم آفاق مشاركات احترافية وقد يرضى البعض بمجرد صورة مع المكوّن وآخرون يستثمرون شهادة ممضاة من طرفه .

خاتمة :

حاولت هذه الدراسة رصد الوسائل المعتمدة لدعوة الجمهور إلى العرض المسرحي وأثرها وما قد تتيحه للمهرجانات المسرحية من أفق للتواصل مع الجماهير و الانفتاح والإشعاع. يعتمد منظمو العروض المسرحية وسائل الطباعة والإعلام الإلكتروني بالإضافة إلى الإشهار التلفزيوني ولكنهم يقتبسون من طبيعة الفعل المسرحي "الآن وهنا" وسائل تنشيطية في الشوارع تواجه المارة وتستوقفهم لتحوّل وجهتهم إلى قاعة العرض . هناك حيث نجوم الشاشة يكرّمون وأساتذة الجامعات يحاضرون وشخص المسرح يبدعون. إنّها سلسلة مترابطة الحلقات لا غنى فيها عن أية حلقة إذا ما أراد المنظم أن يحقق نجاح عرضه المسرحي.

لم تلغ وسائل الاتصال الحديثة طبيعة الفعل المسرحي الاحتفالية قبل العرض وأثناءه وبعده. نعم إنّ ما يحقّقه نشر بلاغ على صفحات الانترنت لا مثيل له فقد يصل إلى أصقاع الدنيا في ثوان ويوصل ما نريد نشره من معلومات ودعوات وقرارات، لكنّ اللقاء المباشر الآن وهنا له سحره الأخاذ في وجدان الجمهور وعقله إنّهُ بمثابة الصدمة أو تحويل الوجهة التي لا يجزّمها القانون بل يدفع مقابلها الجمهور. فهي نابعة من طبيعة العرض المسرحي نفسه، تخلق بهجة داخل الشوارع المزدحمة وتفتح أفقا لهؤلاء القادمين لغاية أخرى كالحصول على شهادة في دورة تكوينية أو الحصول على معلومات من ندوة فكرية، فيزحون الستارة ويندمجون مع العتمة باحثين عن نور الركح وسحر الأداء وعبق المسرح. متوغّلين في مضمونه، متلذّذين جماله .

قائمة المراجع:

باللغة العربية:

1. ابن منظور (جمال الدين ابن الفضل) ، لسان العرب ، (مادة د ع ا.) ، الجزء الثاني ص 1386 – دار المعارف 2008
2. برشيد عبد الكريم ، الاحتفالية في أفق التسعينيات – الاحتفالية إلى أين- مطبعة اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
3. رستم أبو رستم ومحمد بوجمعة ، الدعاية والإعلان ، دارالمعتز للنشر، عمان ، بدون تاريخ .
4. المجلة التونسية لعلوم الاتصال ، معهد الصحافة وعلوم الإخبار ، العدد 31 ، جوان 1997.
5. دراسات مسرحية، منشورات المعهد العالي للفن المسرحي ، مارس 1994، تونس.
6. دراسات مسرحية ، منشورات المعهد العالي للفن المسرحي ، تونس ، 1996.
7. رضا المثناني ، مفهوم الدعاية وأنواعها، ص 08-09 ، محاضرة مخطوطة ، تونس 2002
8. جريدة الصحافة 12 ديسمبر 1992.

9. جريدة الشروق، تونس، 22 مارس 2001.

باللغة الأجنبية:

10. Catherine Naugrette, **Le coût et la gratuité**, Editions L'Harmattan 2011 .

11. Ksenija Djordjevic Léonard, Eléonore Yasri-Labrique -**Médias et Pluralisme: La diversité à l'épreuve** –
Édition des archives contemporaines-2004.

Social cohesion and cultural diversity in Contemporary Britain : Impossible Mission!

Dr. Hassen Zriba/University of Gafsa, Tunisia

Abstract

In contemporary multicultural Britain, the concept of social cohesion has been a pressing priority for not only politicians and sociologists but also for the various British ethnic minorities. Race riots like those of 2001 in Northern Britain and the events of 7/7 in London (2005) put into question the allegiances of different British ethnic populations. They equally shed light on the real or perceived lack of social and cultural communication between the established British host population and the British ethnic and immigrant communities. Hence, social cohesion came to the fore as the new jargon of governance in contemporary Britain.

This article analyzes on the concept of social cohesion and its applicability within an officially declared multicultural community like that of Great Britain. The concept will be reviewed, defined and approached from different liberal political perspectives (Robert Dahl's pluralist approach and Arend Lijphart's consociationalism to the more recent Will Kymlicka's group-differentiated citizenship) while paying special attention to the British context. Bhikhu Parekh's conception of the different theoretical approaches to the issue of social cohesion that are pertinent to liberal capitalist societies in general and the British context, in particular, is investigated. The aim of this study is to highlight the complexity of the normative accounts of the political scientists regarding the challenges that face multicultural Britain in coming to terms with its endeavour of creating "unity within diversity". The 2002 White Paper and security speech of David Cameron (2011) political discourses are analyzed and evaluated to decipher how they understood national identity in relation to cultural diversity and social cohesion.

Keywords: Social cohesion, diversity, British ethnic minorities, race.

1) Introduction

Generally speaking, social cohesion is one of the most fundamental concepts in sociology. In fact, all sociologists dealt with this concept from their diverse and different perspectives. Thus the ultimate task of sociology has been considerably dominated by the idea of how societies cohere, and what factors help construct social and societal harmony and cohesion. For example, Emile Durkheim was concerned with how society coheres through what he called mechanical solidarity and organic solidarity. In his landmark, *The Division of Labour in Society* (1893) Durkheim distinguished between two types of solidarity which he considered as important concepts in organizing societies and keeping them functional. He argued that there was no such social contract that did not rest on a common and generally shared normative value system (Durkheim, 1964: 209-214).

The same is for other sociologists such as Max Weber (1997), Auguste Comte (1976), Talcott Parsons (1971) and many others. Within functional sociology, society is perceived as a group of individuals who maintain a degree of social solidarity and mutual expectations. To secure such solidarity and fulfil each other's expectations, society is conceived as composed of multiple communities that are linked together by some shared societal and political values. Even conflict-based theories of social relations such as Marxism, though stressing the inevitability of struggle and conflict, postulate the need for a certain consensus to preserve communitarian ties and social cohesion. If Marxists refuse the capitalist system, it is simply to replace it with an alternative system (allegedly a socialist one). However, such a socialist and communist society has to be cohesive from within in order to succeed as a system. There must be a value consensus that secures plausible degrees of harmony and cohesion. In this section, I try to define the concept of social cohesion. The different conceptions of the issue will be churned out. Also, the British theoretical tradition will be prioritized. I argue here that the British experience is, in many respects, unique in its broaching of social cohesion problematic. As will be clarified later, the concept has been elusive or to use one commenter's phrase a "quasi-concept" (Bernard, 2000: 3). It has been used with many different modifiers which stress the fact that it meant many things to many people; Is it social cohesion, community cohesion or even national cohesion?

Arguably, different modifiers reflect different ideological assumptions and value orientations. Generally, the British theorists and officials prefer to use the modifier "community" (Worley, 2005). One major question is: what are the terminological differences between the above-mentioned modifiers of the headword "cohesion". Another question is whether such terminological differences convey categorical and absolute ideological propensities.

I want to suggest in this article that social cohesion-although it can be easily related to other non-ethnicity related phenomena like generation gap, class system, globalization etc- has often been invoked in relation to ethnicity and race relations: what I propose to name "the ethnicisation or racialisation of social

cohesion". Within the classical sociological theory, when the issue of social cohesion is invoked, it is usually related to class relations. Individuals are classically and simplistically divided into distinctive social classes depending on their economic positions in society. Classical liberal thought was basically interested in individual natural rights the most important of which was the economic pursuit of happiness. When the radical politics of Marxism came to the stage, they asked for a redistribution of wealth according to egalitarian and socialist criteria. Class conflict was envisaged as the inevitable outcome of such a new utopian vision. The victim of such conflicts would be social cohesion which was theoretically expounded as the need to share compatible and harmonious values and world views. Functionalist conceptions of the social system reflected (and perhaps constructed) a need to reach a consensus based on the acquiescence and consent of the majority of the population; a kind of social contract that would set up and preserve the rules of the game. Such a consensus would be the basis of a common value system and of a socio-political safety valve against the social deviant values.

However, the advent of mass immigration into post-colonial western countries posed new challenges to liberal thought and added new dimensions to the traditional conflict theories. The class thesis seems to have been relegated to a subordinate position vis-à-vis race thesis. The social conflicts have been read as cultural and racial conflicts. There seems to be a racialisation of social boundaries and an ethnicisation of the rhetoric of governance. The class-based social conflict has been largely replaced by a race-related one. The vertical class struggle is substituted by a horizontal racial one. The contemporary discourses of cohesion in Western democracies in general and in Britain, in particular, are replete with images of ethnic minorities as sources of striking value differences and hence a challenge to the social cohesion. In Britain, the adoption of the phrase "community cohesion" highlights the myth that Britain is a community that needs cohesion. The choice of the modifier "community" stresses, I believe, the ethnic dimensions of such official discourses.

This article is divided into two parts. In the first one, I will review the various approaches to the concept of social cohesion from Robert Dahl's pluralist approach, Arend Lijphart's consociationalism to the more recent Will Kymlicka's group-differentiated citizenship. In general, all those theories tried to normatively offer diagnoses and solutions to the problem of the lack of social cohesion. Each of those theories provided a distinctive, though in many respects controversial, paradigm. The second part contextualizes the theoretical approaches to social cohesion within the relevant British tradition. However, it is vital to define the concept in question so as to highlight its controversial and multi-dimensional aspects.

2) The definitional problematic of social cohesion:

The concept of social cohesion has been defined differently by different political theorists and sociologists. The definitions of the concept are, to use James Moody and Douglas R. White's phrase "often

vague and difficult to operationalize" (2003:103). It is an all-encompassing quasi-concept as Paul Bernard suggested above.

Moody and White believe that the concept lacks adequate scientific rigour. In order to make the concept analytical, they distinguished what they called the ideational and the relational aspects of social cohesion. They spoke about relational togetherness and a sense of togetherness (ideational) which they considered two different components of social cohesion. Such theoretical categorization was also expressed by Mark Mizruchi when he distinguished between the "shared normative sentiments" (ideational) and "objective characteristics of the social structure" (relational) of the concept of social solidarity (Mizruchi, 1992). The conflation between the ideational (subjective) and the relational (objective) aspects of social cohesion "limits our ability to ask questions about how a relational component of solidarity affects or is affected by ideational factors" (Moody and White: 106). Thus, such analytical distinction, I believe, would make it easier to deal with social cohesion as a mental concept as well as a social relation. Being a social relation, social cohesion could be empirically measured through various social structures and institutions. Consequently, cohesion becomes more than a subjective attitude and unfolds as a lived experience. The absence of relations between members of the same community is thus a symptom of the lack of cohesiveness.

For the concern of this paper, I adopt Jane Jenson's definition which is considered as a synthesis of different sociological traditions, namely that of Alexis De Tocqueville and Emile Durkheim as well as contemporary ones (Stanley, 2003). The definition of Jenson has also been borrowed by the British authorities in order to theoretically inform their politics of community cohesion. In the table below, Jenson introduced the major theoretical traditions and theorists that broached the issue of social cohesion:

Box 1

Three Theoretical Traditions

Social Cohesion Theories

(examples: Durkheimian and Parsonian social theory, Tories)

Social order results from interdependence shared loyalties and solidarities.

Classical Liberalism

Social order results from private behaviour in private institutions such as markets.

- **Tocquevillian Liberalism**

(examples: Tocquevillian social and political theory, Putnamian social capital)

Social order results from private behaviour in private institutions such as markets, families and social networks.

Democracy Theories

(examples: social democracy, Christian democracy, positive liberalism)

Social order – and change – results from active democratic government guaranteeing a basic measure of economic equality and equity.

Source: Jenson's *Mapping Social Cohesion: The State of Canadian Research* (p12)

Jenson identified five dimensions of the concept of social cohesion. They are stated in binary oppositions; she shows what helps social cohesion and what hampers it. The binary oppositions are as follows:

Recognition / rejection,

Belonging/isolation,

Legitimacy / illegitimacy,

Participation / non-involvement,

Inclusion / exclusion (Jenson, 1998: VI)

Those five dimensions refer to different types and degrees of involvement. The first two oppositions (recognition/rejection and belonging/isolation) refer to social involvement. The other two (legitimacy/illegitimacy and participation/non-involvement) tackle the issue of political involvement while the last (inclusion/exclusion) designates economic involvement. The value of equality in the distribution of social resources and benefits looms large in creating and maintaining social cohesion. Dick Stanley wrote: "If society fails to distribute its social outcomes equitably, social cohesion deteriorates and social outcomes suffer (2003: 8). Hence, social cohesion is rather a "reciprocal function of equality" (8) which enhances the values of cooperation and solidarity. For cooperation to succeed there should be the willingness and also the capacity to cooperate. Willingness and capacity are two concepts governed by two different but complementary processes. Willingness emanates from a sense of belonging that propels individuals to cooperate. However, capacity is an objective ability based on the politics of empowerment to give free and equal access to socioeconomic opportunities so that individuals are empowered to cooperate. The two processes have to coexist to fulfill successful cooperation and thus secure social cohesion. Willingness (desire) without capacity (ability) or vice versa will hinder cooperation and undermines social cohesion. Stanley expressed such formula when he stated:

“Social cohesion then is the sum over a population of individuals' willingness to cooperate with each other without coercion in the complex set of social relations needed by individuals to complete their life courses”. (Stanley, 2003:9). Jenson acknowledges the difficulty to define the concept. She wrote: “... definitional efforts are rare, however. It is much more common to deploy the term rather than to define it, to treat it as if “it goes without saying.” (1998: 5). However, she argued that interdependence and interrelatedness of the five dimensions make up the basic components of the whole social cohesion agenda. She stated: “The literature on the social economy hypothesizes that improving one dimension of social cohesion (inclusion) depends on coupling it with another dimension (participation). The two together will then generate stronger feelings of belonging and citizenship.” (30). Jenson warns that the belief that “shared values” are the defining features of social cohesion has to be taken with caution. She insists that a stronger version of shared values cohesion can stifle the idea of social cohesion itself. She urges to differentiate between those values that have to be shared and those that can be confined to certain minorities or social groups. Jenson commented: “We must know more precisely the consequences of these differences for social cohesion. This means knowing which values must be shared and which can differ without threatening the capacity to engage in “developing a community.” (31). In her treatment of social cohesion, Jenson moves on to introduce what she called a “research agenda” that has to be followed by the future researchers in order to effectively address the social cohesion problematic. The table below charts the different research questions that have to be researched:

Box 2

**The Role of Institutions in Recognising Diversity and
Developing a Community of Shared Values**

A Research Agenda:

1. What are the consequences, if any, of existing differences in values? Which differences matter and which are the inevitable – even desirable – manifestation of Canada’s multinational and polyethnic history?
2. Which values must be shared and which can differ without threatening the capacity to engage in “developing a community”?
3. Which kind of institutional practices reinforce each of the dimensions of social cohesion? Which practices, if any, weaken social cohesion?
4. Do public institutions of representation have the capacity to mediate conflicts of value and recognise the contributions of all citizens, no matter their ethnic, cultural or socio-economic circumstances?

5. Does sufficient institutional space exist for participation, or have governments, parties, and others effectively closed down discussion about priorities and collective choices in order to get on with their own projects?

Source: Jenson's *Mapping Social Cohesion: The State of Canadian Research* (p32).

Kenneth Bollen and Rick Hoye suggest the same definition of the concept of social cohesion or what they "perceived cohesion". Their definition is based on the need of belonging and membership to a certain community. They wrote:

"Perceived cohesion encompasses an individual's sense of belonging to a particular group and his or her feelings of morale associated with membership in the group" (*italics in the original*) (Bollen and Hoye, 1990: 482).

Within the British context, the Commission on Integration and Cohesion (CIC), which was set up in August 2006, had the mission of deepening the understanding of community cohesion politics and provide the practical approaches and procedures to apply those politics locally. It provided a list of the features of the aspects and characteristics of cohesive communities. Below is what is necessary to diagnose any community as cohesive:

1. Equality of opportunity, access, treatment, and services
2. Engagement and participation
3. Respect for diversity and social trust
4. Meaningful interaction across groups
5. Solidarity and collective community action". (Commission on Integration and Cohesion, 2007: 20)

In general, the discourses of the British version of social cohesion resorted to Jane Jenson's model to identify the politics of involvement as the organising concept of post-2001 race riots politics of community cohesion. Jane Jenson suggested above a research agenda on social cohesion. What comes next is a consideration of how the concept has been conceptualized and perceived by the various western liberal approaches, notably Robert Dahl's pluralism, Arend Lijphart's consociationalism and finally Will Kymlicka's group-differentiated or multicultural citizenship.

2-1) Liberal approaches to social cohesion:

As stated above, this section will identify and review the major approaches of the concept of social cohesion within liberal democracies, from three distinctive perspectives; Robert Dahl's pluralist approach and Arend Lijphart's consociationalism to more recent Will Kymlicka's group-differentiated citizenship.

2-1-1) Liberal pluralism:

I start with the pluralist tradition best epitomized by the writings of the American political scientist Robert Dahl as well as the writings of other sociologists such as Edward Shils and Michael Mann. The theory of political pluralism of Robert Dahl has been very influential in explaining the nature of the post-war American liberal society in particular and other western democracies in general. Dahl's monumental books (such as A Preface to Democratic Theory in 1956 and Who Governs? Democracy and Power in An American City in 1961) were influential in theorizing the liberal socio-political pluralism. Dahl's theory of political or interest-group pluralism has been employed by scholars to explain how minorities (national or cultural) co-exist and thrive while respecting each other's differences.

Dahl wanted to show that pluralist America was governed neither by a socio-political oligarchy nor by the rule of the majority. For him, along with other pluralists, the American society was to be governed by delicate and ever-changing balances of powers and interests. Dahl believed that constitutional rights could not be an effective guarantee to minorities. He wanted to protect those minorities from what Alexis De Tocqueville termed "the tyranny of the majority". He wrote "(I)n the absence of certain social prerequisites, no constitutional arrangements can produce a non-tyrannical republic" (Dahl, 1956 neither: 83). Thus the social pluralism in which each group is engaged in a dynamic process of negotiation with other groups, along with the freedom of association for individuals, would result into a common framework that allows groups as well as individuals to advance their agendas and get their rights recognized. Consequently, no group is dominant in all or most domains. Decision-making is a continual process of negotiation and compromise. There should be social coalitions, or what Antonio Gramsci would call "historic block", in which the rights and duties of the all are protected, recognized and advanced in the public realm. A system of checks and balances would be the outcome of such pluralism. The mosaic nature of each majority would hinder it from being a tyrant. The internal diversity of interests within such a majority would propel and secure a culture of negotiation and compromise. Dialogue would be the norm to solve any conflict of interests.

Expounding the nature of liberal democracies, Dahl argued: "if there is anything to be said for the process that actually distinguished democracy...from dictatorship, it is not discoverable in the clear-cut distinction between government by a majority and a government by a minority. The distinction comes much

closer to being one between government by a minority and government by minorities (*italics in the original*) (Dahl, 1956: 133).

The government in a pluralist society is neutral and theoretically unbiased to any group at the expense of other groups. There was a shift from simple majoritarian representative governments “towards a unanimity-rule basis (in which only proposals with which everyone agrees can be implemented)” (Dunleavy, 1981: 202). Thus no concentration of power is permitted and the pluralist government has to make special arrangements to prevent the translation of economic power into political power such as recruiting specialist personnel with no overlap with business. Also, powerful business interests can be checked and thus balanced by powerful trade unionism. The society that emerges out of the classical or conventional pluralism is one “in which there are multiple (plural) centres of power, and one in which the ordinary citizen can intervene relatively easily and effectively” (Dunleavy, 1981: 202).

However, the question is how social cohesion is achieved in the liberal pluralist approach. This could be attained in different ways. First, social groups are perceived as dynamic and overlapping, their interests intersect and intermingle. This simply means that the structure of such groups is ever-changing according to the specific agendas advanced by the individuals who make up such groups. Individuals can move to and fro, and vacillate between different coalitions according to their interests and strategies. The efficacy and even the survival of coalitions are governed by the extent of their success in advancing certain interests. Individuals who fail on certain fronts are likely to succeed in others. This multiple and fluid nature of membership is a safeguard against persistent and chronic failure or marginalization.

Theoretically, no group is excluded and marginalized from public governance. Pluralist politics would make all groups and individuals belong to the wider community and enjoy a degree of inclusion and participation. Back to Jenson, those concepts constitute the bulk and core of the concept of social cohesion itself. Being included in the system and given a constant opportunity to participate in the public decision-making urges social actors to be loyal and committed to the system, and thus consensus and social cohesion are kept intact. Moreover, according to Dahl, social cohesion is secured by the citizens’ adherence to a democratic creed or what Edward Shils calls the “central value system”. There must be a general consensus over what it means to be a part of the system or rather the compliance to the general “rules of the democratic game”. A common value system is to be upheld by all members of the community. No inclusion in the American community is allowed without a sincere adherence to the general democratic values such as the “freedom of speech”, “freedom of religion” and “democracy”. To reject such values is thus equal to rejecting being a member of such a liberal pluralist community. Without broaching the variants in the liberal pluralist tradition, social cohesion is secured by the specific and dynamic nature of the liberal pluralist society as imagined by liberal pluralists; a publicly plural and dynamic society in which (at least theoretically) all groups and individuals can

advance, to differentiated degrees, their interest-based agendas. The dynamic and coalitional nature of such society secures and is secured by a considerable degree of “checks and balances”. Also, the mobility and openness of the system render all members capable to seek for new social and political alliances to avoid being consistently, constantly and systematically marginalized. One can be excluded from one opportunity, but included in another. Importantly, no cohesion is tenable without being a member of the community whose values one has to agree on. Such pluralist and organic nature of liberal pluralism is the core of the consensus theory and social cohesion within liberal western democracies in general and America in particular. Plurality, belonging, mobility and commitment have been paramount concepts in liberal democracies and also guarantees the social consent and cohesion. Dahl’s promotion of shared and common values as an indispensable trigger of social cohesion is also reflected in Shils’ “central value system”.

Edward Shils believed that every society has a centre which imparts the dominant values. Such an abstract system of values is a social and political need for social actors. He argued that “The existence of a central value system rests, in a fundamental way, on the need which human beings have for incorporation into something which transcends and transfigure their concrete individual existence” (Shils, 1981: 244). From his macro-social perspective, Shils postulated the existence of a central value system which is clearly hegemonic. However, he argued that the gap between the central values and the periphery is not such wide. Central values are vulnerable and subject to opposition and at least to negotiation from various social agents. The consensus that emerges from such central value system is not a perfect one and is permeable to different sets of oppositional values and interests. Even such a value system is “neither unitary or homogenous” (248) yet consensus and social cohesion are proffered by its “ideological potentiality” (243). The centre’ ideological potentiality bestows the dominant values with a sense of “sacredness” and defines the norms and the roles for the rest of society.

Michael Mann was interested mainly in the extent to which different classes-and by analogy, different ethnic groups- in liberal societies internalize norms, values, and beliefs which legitimate the social order. He extensively reviewed the value consensus-related sociological literature and concluded that even in well-integrated and cohesive liberal societies, like the United States and Britain, an absolute “value-consensus” did not exist. He identifies two types of consensus: dominant consensus and deviant consensus. The relationship between these two binary value systems is dialectical. However, it remains vital to explain why the dominant value system succeeded in holding together the conflicting elements in a generally accepted consensus. Mann opts for the Marxist perspective to account for social cohesion and liberal consensus. He explains the role played by manipulative socializing agencies such as education and mass media in disseminating dominant values across various social groups. Confining his arguments within the class thesis, Mann argues that the working classes develop a pragmatic role acceptance since they envision no appropriate and reliable alternative

to the dominant liberal value system. Also, the lack of internal cohesion within the lower classes keeps them subordinate to the more coherent and cohesive capitalist oligarchy. He wrote: "A significant measure of consensus and normative harmony may be necessary among ruling groups, but it is the absence of consensus among lower classes which keeps them compliant" (Mann, 1981: 265). Hence, in a sense, the elements of conflict within lower classes can be powerful sources of consensus and social cohesion.

Dahl, shells, and Mann, though differing in their perspectives, attempted to investigate and answer one major sociological question: How could liberal societies manage social and cultural differences (even conflicts) and secure a necessary degree of consensus which is indispensable for social cohesion? All of them stressed the importance of having shared common values and norms which would facilitate social cooperation and demote socio-cultural fragmentation. However, no values can be common without being relevant and responsive, at least theoretically, to the needs and interests of all community members. Issues of participation, belonging and power-sharing are so vital in maintaining and creating social cohesion because "only those actually sharing in societal power need develop consistent societal values" (Mann, 1981: 263).

2-1-2) Consociationalism:

Consociationalism is a political normative theory that tries to deal with the issue of social cohesion within deeply culturally and ethnically divided societies. The theory was developed by the political scientist Arend Lijphart in his seminal article "Cultural Diversity and Political Integration," (1971). Terminologically, the term Consociationalism is derived from the root word "consociation" which is composed of two items: the prefix "con-" and the word "sociation". Lexically, the concept "consociation" means the coexistence of different societies each of which is separate from the others, but exist side by side and have specific relations.

Consociational democracy is, according to Lijphart, a combination of "autonomy" and "power-sharing" within deeply segmented societies. He wrote that there was an agreement "that the successful establishment of democratic government in divided societies requires two key elements: power-sharing and group autonomy. Power sharing denotes the participation of representatives of all significant communal groups in political decision making, especially at the executive level; group autonomy means that these groups have authority to run their own internal affairs, especially in the areas of education and culture." (Lijphart, 2004: 96).

The lack of certain socio-cultural homogeneity is deemed as a grave problem for the process of democratization. However, what antagonistic social groups need to share in a consociational democracy is a respect to the rules of the democratic game. Each group "interacts" with other groups through representatives who are supposed to be competent and professional members of those segmented communities. Within the British context, what is generally referred to as "ethnic community leaders" can be considered as an example of consociational arrangements. The local authorities in Britain tend to negotiate with those leaders whenever

an ethnicity-related issue is under consideration. For instance, the outbreak of 'race riots' of 2001 in some northern British cities was an opportunity which local authorities and police used to negotiate with Muslim community leaders certain arrangements for violence appeasement and curtailment. Such practice validates Lijphart claim that what he and other consociational theorists did was simply to academically study what politicians had already invented many decades before the official appearance of the theory of power-sharing democracy or consociationalism.

Consociationalism, unlike other comparative political theories, does not require social or cultural homogeneity. The difference is respected but it is confined to specific pillars. That is no cultural or social group is to impose its world view and ways of life on others. There is nothing called the influence of the dominant culture in the political sharing of power. The theory is meant to deal with a society in which no or few memberships cut across socio-cultural and ethnic cleavages. In a consociational society, power is shared cooperatively between the different segments of the society in question. For the theory to work effectively, Lijphart suggested that consociational democracies are characterized by four major features: grand coalition, segmental autonomy, proportionality and mutual veto (Lijphart, 1977). Without delving into the details of those features, it is sufficient to show how they are related, and above all how they contribute to the ethnocultural conflict management. And so, they result in social cohesion. Being divided into different socio-cultural segments, consociational society respects such segments and allows for cooperation between their representatives: the elites. Each segment or pillar is proportionally represented in the governing oligarchy which prevents a situation of majoritarian dominance and tyranny. Moreover, mutual veto creates a balance of interests and guarantees each pillar's security. Consociational democracy is thus built upon collaboration rather than competition. Answering our question on the difference between majoritarian democracy (pluralist one like that advocated by Robert Dahl) and consociational democracy, Lijphart affirmed that "[t]he difference between majoritarian and consociational systems is not that one is elitist and the other is not, but that majoritarian systems have competitive elites and consociational systems have cooperative elites" (Lijphart, 2007).

Social cohesion is thus the outcome of the cooperation and collaboration between the different representative elites. It is also achieved by discouraging mass interaction and permitting minorities to make their own decisions for their communities. It seems that consociationalism breeds a sense of segmental self-determination and propels a strategy of avoidance between ethnically and culturally divergent communities. However, it is necessary to emphasize that consociationalism, like other theories of democracy, is a solution to a specific problem. It is an option taken within severely fragmented societies to manage conflict and secure a satisfactory level of social cohesion.

2-1-3) Multicultural Citizenship:

“How far is the theory of differentiated citizenship successful in providing an appropriate political framework for liberal democratic states like Britain to sustain an acceptable degree of community cohesion?”

Such a question has been the concern of sociologists of race relations and urban studies in many western countries which have sizable ethnic minorities. One of the most distinguished sociologists that tackled such issue was the Canadian sociologist Will Kymlicka. A basic concern for Kymlicka has been how to attain a balance between the particular needs of minorities and the universal need for social cohesion. The aim was to reconcile the liberal norms of equality and justice with the multicultural character of the modern multicultural societies. Kymlicka believes that classical liberalism with its stress on state neutrality in the liberal society is not tenable. Such neutrality is ultimately in favour of the dominant majority. The values and symbols of the majority tend to be popularized and represented as the values and symbols of the whole society. The result is marginalizing the cultural values of national and ethnic minorities. Liberal citizenship, being rested on such cultural definition of membership, is likely to cast minorities as second class citizens or even “denizens”. Sticking to the rule of the democratic game, the state will inevitably uphold the values of the dominant culture as the norm and any different value systems will be delineated as deviant. Citizens will, consequently, obtain unequal differentiated positions vis-à-vis the concept of citizenship. Kymlicka tried to rework the relationship between the theory of liberalism and group rights. In *Liberalism, Community, and Culture* (1989), he represented the liberal view of the community and showed how the values of the community and those of the individual can be compatible. However, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, which he wrote in 1995 was a landmark in the political sociology. Kymlicka dealt in his book with the issues of multiculturalism and theorized how it is possible to incorporate the diverse values of different communities within the framework of liberal thought. He introduced the idea of differentiated citizenship in order to recognize the specific needs of minorities. His multicultural citizenship includes specific measures that integrate the values and cultures of minorities into the mainstream culture. However, Kymlicka divides minorities into two different categories with different measures of integration: poly-ethnic minorities and national minorities. Poly-ethnic minorities, in order to integrate, require rights like civic education, training in the official language, anti-discrimination laws, and cultural recognition. National minorities require another set of rights such as language rights, special representation and in some cases self-determination. Those specific rights, it is thought, would promote minorities’ integration into and membership of mainstream society which would aid and encourage social cohesion. Avigail Eisenberg wrote: “the values and identity of group-differentiated citizenship are not meant to conflict with the particular ethnic or national identities of minority groups, but rather to encompass or include them” (Eisenberg, 2002). Social cohesion is thus achieved within this paradigm by having minorities’ values and cultural identities recognized and accommodated. Also, such

recognition is to be sustained by relevant socioeconomic and political arrangements of the integration of minorities into the mainstream. If given such rights and measures, minorities are expected to share with the mainstream majority an identity that values diversity while accepting the need for social cohesion.

3) British ethnicity-related politics:

“Secure border-safe haven”, was the official understanding of how to broach the increasingly multicultural nature of the early 21st century British society. That issue became the wisdom of the day since the events of race riots in some northern British cities alarmed the national government to the possible dangers that national identity and social unity might be facing. With the increasing number of immigrants and their offspring along with their demands of socio-cultural and economic rights, multiculturalism has become the new ideology of governance at the end of the 20th century and beyond. The race riots of Bradford, Oldham, and Burnley of 2001 were symptomatic of an urgent need to contain and respond to new multicultural demands in order to avoid socio-cultural conflicts, and hence the eradication of social cohesion.

Suffering from various types of disadvantages, the British ethnic minorities, and notably, the second and third generations, demanded citizenship rights with specific multicultural sensitivities. Ethnic minorities have been suffering from what is generally perceived as “institutional racism” which was spectacularly detected in the notorious case of the police investigation and conduct in response to the murder of the black teenager, Stephen Lawrence. Based on the behavior of the Metropolitan Police Service (MPS), William Macpherson defined the concept of institutional racism as:

The collective failure of an organisation to provide an appropriate and professional service to people because of their colour, culture, or ethnic origin. It can be seen or detected in processes, attitudes, and behaviour which amount to discrimination through unwitting prejudice, ignorance, thoughtlessness and racist stereotyping which disadvantage minority ethnic people. (Macpherson, 1999, p. 28)

The Macpherson Report was produced in 1999 and affirmed the ethnic fears of a biased and institutionally racist government. Such incidence had a cumulative effect on the behavior of ethnic minorities’ teenagers who went violent.

The successive British governments, whether Labour or Conservative, have been aware of such inherent and underlying ethnic wrath. They employed different discourses that attacked multiculturalism and opted for the alternative politics of cultural diversity. Two outstanding speeches framed the early race related discourses in contemporary Britain both politically and ideologically. Those political discourses are the white paper of the British Home Secretary David Blunkett (2002) and the speech of Prime Minister David Cameron (2011). I do not argue here that these two discursive discourses are exclusive in their relevance and importance, yet, it is suggested that they were, in many respects, foundational of a new and direct rejection of

multiculturalism as a political ideology while they opted for an alternative cultural diversity agenda. Such agenda encourages multiculturalism as a lived (every day) experience that champions cultural diversity and plurality without sacrificing national cohesion and unity. The same agenda, arguably, delineates the cultural contours that would sustain a “consensual” national identity considerably compatible with the hegemonic constructions of the British “imagined community” to use Benedict Anderson expression.

3-1) The Blunkett White Paper and the new British “pure” identity:

A few months after the national events of Bradford and other British cities and the international attacks of September 2001, a new White Paper was produced in February 2002 as a response to the real or perceived dangers ushered by them. The Paper attempted to prove that social cohesion can be sustained by the consolidation of a national identity that embraces certain dominant common values. Even before the production of the 2002 White Paper, David Blunkett expressed his conviction that no social cohesion is possible without core values and a considerable degree of “cultural conformity”. In an interview with the *Sunday*, he declared that: “If we are going to have social cohesion we have got to develop a sense of identity and a sense of belonging” (Brown, 2001). What the Home Secretary suggests is that the lack of national identity and a sense of belonging within ethnic minorities is the ultimate trigger of social and cultural divisions. The cure is then a higher dose of culture; this time mono-culture not “multi-culture”. In the same vein, the White Paper, as its very title suggests, asked for the need to control immigration in order to facilitate integration and make cultural diversity fruitful rather than destructive. The document is replete with references to immigrants’ numbers and statistics.

One major goal of the Paper is to propel the cohesion-oriented political and social agenda. It states that the “Government sets out our key objectives for the development of citizenship and nationality policy. To ensure social integration and cohesion in the UK” (Secure Borders, Safe Haven, p 10). To reach this target, immigration has to be controlled since it was deemed as the cause of increasing social disharmony. The same message is voiced all over the document. On page 20, it states that: “... (the government) will develop ... (its) citizenship and nationality policy to create a supportive, safe and cohesive community”, and again, this could be possible only if immigrants and the borders are controlled in the best possible ways. The conclusions already reached by the *Cantle Report* (2001) are confirmed by Blunkett’s document. He even builds his arguments on them. The *Cantle Report* identified residential segregation and the lack of ethnic communication as the most crucial cause of the race riots. The same is implied in Blunkett’s White Paper, yet importantly a direct link is constructed by Blunkett between the need for core national identity and social cohesion and the immigration-related policies. While the *Cantle Report* focuses on ethnic minorities within, the White Paper concentrates on the potential ones without. An equilibrium is sought by Blunkett between the need to avoid ethnocentrism and the must of sustaining, if not, creating social cohesion. Nira Yuval-Davis wrote that: “Blunkett is trying hard not

to be ethnocentric and to embrace the cultural and ethnic diversity of British citizens, although he constructs this diversity as a result of immigration of outsiders and a basic unavoidable problematic that resulted from this" (2004:226). That was the challenge that the White Paper and, in fact, all the British government had to cope with: making the two ends meet; diversity and cohesion.

3-2) David Cameron and the failure of State Multiculturalism:

Multiculturalism is thought to be the cause of the cultural stagnation and the lack of intercultural communication. Different researchers and politicians declared even the death of multiculturalism and they affirmed that social cohesion and genuine cultural diversity were victimized by the officially adapted and adopted multiculturalism. In February 2011, the British Prime Minister David Cameron gave a speech at the Munich Security Conference in Germany. He outlined what he deemed as the failures of 'state multiculturalism' in British society.

Cameron believed that the old official policies of multiculturalism sowed the seeds of segregation and interethnic enmity. There was a genuine lack of communication between the British mainstream society and its ethnic minorities, notably Muslim ones. This attitude confirmed the findings of the 2001 *Cattle Report*, which identified residential and cultural segregation as the major cause of the 2001 race riots in Britain. So, the segregation of the mainstream British community was the trigger of extremism and violence. And social cohesion is the victim. Cameron stated:

"But these young men also find it hard to identify with Britain too, because we have allowed the weakening of our collective identity. Under the doctrine of state multiculturalism, we have encouraged different cultures to live separate lives, apart from each other and apart from the mainstream. We've failed to provide a vision of society to which they feel they want to belong. We've even tolerated these segregated communities behaving in ways that run completely counter to our values. (2011)

As early as 2002, the British political writer Arun Kundnani declared the death of multiculturalism and argued that multiculturalism as a political ideology failed to respond to the needs of both the host British society and ethnic minorities as well. What the ideology of multiculturalism did was at best to keep the status quo and at worse to worsen it. Kundnani wrote that "Multiculturalism became an ideology of conservatism, of preserving the status quo intact, in the face of a real desire to move forward" (2002). Equally, Cameron declared the failure of what he called "the doctrine of state multiculturalism". State multiculturalism, thus, encouraged separatism in all walks of life. It stifled the common sense of belonging to a national shared identity. Consequently, it created patches of "ethnic niches" that were mutually exclusive. Here, I would refer to the increasing power of what came to be called "community leaders" who enjoyed considerable influence on their respective communities. Yet, arguably, those leaders were representative of the British state in their

communities. Thus, there seemed to be no direct contact between various ethnic minorities and mainstream society. Crucially, there was no real contact between ethnic minorities themselves. They seemed to lead “parallel lives” within their “comfort zones” (Zriba, 2014). Britain turned out to be a patch of different separate ethnic communities (white ethnicity is included as well) with no real sense of belonging or clear identity attachments. Seemingly, Britain was nearer to the consociationalist approach of social cohesion than the pluralist or multicultural citizenship one. However, as stated above, consociationalism is an option available to the multinational states; states with different national communities, not ethnic communities. Maybe, it is theoretically immature or irrelevant to the British case to speak about “ethnic consociationalism” where different ethnic communities resort to community leaders to reach consensus on tricky problematic issues so that to create and sustain social cohesion. But, real instances of cultural and social bargaining have been noticed between community leaders and British authorities which may bestow certain credibility to the claim that Britain leads a specific race-related model of “ethnic consociationalism”.

Cameron refused such “ethnic consociational” arrangements and suggested that the British ethnic population, notably the young, needed to belong to the mainstream culture and adopt the values of the British national community. He stressed the failure of state multiculturalism to broach some illiberal cultural practices of ethnic communities such as the South Asian tradition of “arranged marriages”. Accordingly, ethnic cultures seemed to represent “states within the state” and endangered not only the British national identity but the possibility of social cohesion itself. The inability of the second and third generations of the ethnic population to identify with both their homelands’ cultural traditions and be fully accepted by the British mainstream “imagined community” alienated and marginalized them. “And this all” Cameron argued “leaves some young Muslims feeling rootless. And the search for something to belong to and something to believe in can lead them to this extremist ideology” (Ibid). To avoid this alienation and to fight against the socio-cultural disintegration, and increasing terrorism, Cameron states that “it is time to turn the page on the failed policies of the past”. He adds “second, instead of encouraging people to live apart, we need a clear sense of shared national identity that is open to everyone” (Ibid). It is obvious that the commonness and sharedness of a national identity are the clue to the British ethno-racial and security-related issues. In fact, this renewed belief in and reinvigoration of the discourses of the nation and the myth of the common national origin have always been present in the British rhetoric of governance with different pitches and paces in accordance with and in response to the zeitgeist of the day.

4) Conclusion:

Community cohesion or social cohesion has been the political jargon that has dominated British politics at the onset of the twenty-first century. It is the direct outcome of real or perceived threats to the “homogeneity” of the British national culture given the increasing national and global challenges that the

nation-state has been facing. Arguably, the worry about social cohesion is not novel in British society, yet, I argue that with the intersection of different “anti-statist factors” such as multiculturalism, devolution, and globalization, it has become a pressing need to respect and maintain what Nira Yuval-Davis (2004) called the “holy trinity”: state, territory, and people. The social cohesionist agenda is thus concerned with how to make sure that the British citizens-whatever their ethnicity was- would keep their allegiances to the British state. Both Blunkett and Cameron voiced such concerns and thought that social cohesion and unity can be achieved only when Britishness-in its very basic definition - is sustained and fostered.

References

1. Bernard, P. (2000) Social Cohesion: A Dialectical Critique of a Quasi-Concept? SRA. Strategic Research and Analysis, Department of Canadian Heritage, Ottawa: English translation of Bernard, Paul (1999) “La cohésion sociale: critique dialectique d’un quasi concept,” Lien social et politique – RIAC: numéro 41, printemps 1999: 47-59.
2. -Blunkett, D. (2002) Secure Borders, Safe Haven. White Paper. Home Office, London.
3. -Bollen, K and Hoyele, R. (1990) “Perceived Cohesion: A Conceptual and Empirical Examination”, Social Forces, Vol. 69, No. 2, pp. 479-504, published by University of North Carolina Press.
4. -Brown, C. (2001) “If we want social cohesion we need a sense of identity” Sunday, 9 December.
5. -Cameron, D. (2011) “PM’s speech at Munich Security Conference” (<https://www.gov.uk/government/speeches/pms-speech-at-munich-security-conference>), accessed on 30 May 2016.
6. -Cantle, T. (2001) Community Cohesion: A Report of the Independent Review Team, London: Home Office.
7. Clarke, T. (2002) Report of the Burnley Task Force. Burnley: Burnley Local Council.
8. Comte, A. (1976) Auguste Comte: The Foundation of Sociology, Michigan: Nelson Edition, University of Michigan.
9. -Dahl, R. (1956) A Preface to Democratic Theory, Chicago: University of Chicago Press.
10. -Denham, J. (2002) Building Cohesive Communities: A Report of the Ministerial Group on Public Order and Community Cohesion, London: Home Office.
11. -Dunleavy, P. (1981) “Alternative theories of liberal democratic politics: the pluralist-Marxist debate in the 1980’s” in Potter, D et al. (1981) Society and Social Sciences, Routledge and Kegan Paul Ltd: London.
12. -Durkeim, E. (1964) The Division of Labour in Society, Free Press: New York.
13. -Eisenber, A. (2002) “Pluralism, Consociationalism, Group-Differentiated Citizenship and the Problem of Social Cohesion”. University of Victoria: Victoria, British Columbia, Canada.

14. (<http://www2.arts.ubc.ca/cresp/plurpap.pdf>) (Accessed on 10/01/2008)
- 15.-Gordon, P. (1990) "A Dirty War: The New Right and Local Authority Anti-Racism", in Ball, W. and Solomos, J. Race and Local Politics, London: Macmillan.
- 16.-Jenson, J. (1998) Mapping Social Cohesion: The State of Canadian Research (Ottawa: CPRN F-03).
17. (http://www.cprn.org/documents/15723_en.pdf), accessed on 13/05/2008.
- 18.-Kundnani, A. (2001) "From Oldham to Bradford: the violence of the violated", in Race and Class, 43, 2: 105-131: Institute of Race Relations.
- 19.-Kundnani, A. (2002) "The death of multiculturalism" Institute of Race Relations. (<http://www.irr.org.uk/news/the-death-of-multiculturalism/>), accessed on 12 April 2016.
- 20.-Kymlicka, W. (1989) Liberalism, Community and Culture. Oxford: Oxford University Press.
- 21.-Kymlicka, W. (1995) Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights. Oxford: Oxford University Press.
- 22.-Lester, A. (1998) "From Legislation to Integration" in Blackstone, T., Parekh, B. and Sanders, P., Race Relations in Britain: a developing agenda. London: Routledge.
- 23.-Lijphart, A. (1971) "Cultural Diversity and Political Integration," Canadian Journal of Political Science IV:1 (March) 1-14.
- 24.-Lijphart, A. (2004) "Constitutional Design for Divided Societies", Journal of Democracy, Volume 15, Number 2, pp 96-109.
- 25.-Lijphart, A. (1977) Democracy in Plural Societies: A Comparative Exploration, Yale University Press: New Haven, CT.
- 26.-Malik, K. (2001) "The trouble with multiculturalism". Spiked-Politics Online,
27. (<http://www.spiked-online.com/articles/00000002D35E.htm>) Accessed on 02/06/2008.
- 28.-Malik, K. (2002) "Against multiculturalism », *New Humanist*
29. (http://www.kenanmalik.com/essays/against_mc.html). Accessed on 15/8/2008.
- 30.-Malik, K. (2006) "multiculturalism and the road to terror", *handelsblatt*, 3 January (http://www.kenanmalik.com/essays/muslims_handelsblatt.html) accessed on 20/11/2008.
- 31.-Mann, M (1981) "The Social Cohesion of Liberal democracy" in Potter, D et al (1981). Society and Social Sciences, London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- 32.-Mizuchi, M. (1992) The Structure of Corporate Political Action. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press.

- 33.-Moody, J. White, D. (2003) "Structural Cohesion and Embeddedness: A Hierarchical Concept of Social Groups", *American Sociological Review*, Vol. 68, No. 1. (Feb. 2003), pp. 103-127.
- 34.-Ouseley, H. (2001) *Community Pride not prejudice*, Bradford: Bradford Vision.
- 35.-Parekh, B. (2000a) 'Defining British national identity', *Political Quarterly*, 71, pp. 4-14.
- 36.-Parekh, B. (Ed) (2000c) *The Future of Multi-Ethnic Britain*, London: The Runnymede Trust.
- 37.Parsons, T. (1971) *The System of Modern Societies*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- 38.-Pilkington, A. (2003) *Racial Disadvantage and Ethnic Diversity in Britain*, London: Palgrave Macmillan.
- 39.-Ritchie, D. (2001) *Oldham Independent Review*, Oldham: Oldham Local Council.
- 40.-Shils, E. (1981) "Center and periphery" in Potter, D et al (1981). *Society and Social Sciences*, Routledge and Kegan Paul Ltd: London.
- 41.-Stanley, D. (2003) "What Do We Know about Social Cohesion: The Research Perspective of the Federal Government's Social Cohesion Research Network", *Canadian Journal of Sociology*, Vol.28 No. 1, Special Issue on Social Cohesion in Canada. (Winter, 2003), pp. 5-17.
- 42.-Weber, M. (1997) *The Theory of Social and Economic Organization*, New York: Free Press.
- 43.-Worley, C. (2005) 'It's not about race. It's about the community': *New Labour and 'community cohesion'*, *Critical Social Policy Ltd* 0261-0183 85 Vol. 25(4): 483-496; London: Sage Publications.
- 44.-Yuval-Davis, N. (2004) "Borders, Boundaries and the Politics of belonging" in May, S., Modood T., and Squires, J. *Ethnicity, Nationalism and Minority Rights*, London: Cambridge University Press.
- 45.Zriba, H.(2014) "Representation of "Ethnic Residential Segregation" in British Post-2001 Race Riots National Reports", *European Journal of Academic Essays* 1(3): 20-27.



جميع الحقوق محفوظة

لمركز جيل البحث العلمي © 2019