

مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية



مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي

Lebanon – Tripoli: Branche P.O. Box Abou Samra - www.jilrc.com - social@journals.jilrc.com



www.jilrc.com ISSN 2311-5181

العام السابع - العدد 69 - نوفمبر 2020

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المشرفة العامة / أ.د. سرور طالبي

المؤسس ورئيس التحرير: د. جمال بلبكاي

www.jilrc.com - social@journals.jilrc.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 الأصيلة للباحثين في هذه التخصصات كافة مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

هيئة التحرير:

- أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)
د. بوطي محمد نور الدين (المدرسة العليا للأساتذة، القبة، الجزائر)
د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر)
د. يزيد شويعل (جامعة المدية، الجزائر)

رئيس اللجنة العلمية: د. صونيا عيواج (جامعة باتنة 1، الجزائر)

اللجنة العلمية:

- د. بالأموشي عبد الرزاق (جامعة الوادي، الجزائر)
د. بن الأخضر محمد (جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر)
د. جاب الله يوسف (جامعة المدية، الجزائر)
د. زين العابدين عبد الحفيظ (جامعة خميس مليانة، الجزائر)
د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)
د. عبد الله ملوكي (جامعة سطيف 2، الجزائر)
د. علّة المختار (جامعة الجلفة، الجزائر)
د. قاسمي وفاء (جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر)
د. نجوى نايف عبد النبي شكوكاني (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)

أعضاء اللجنة التحكيمية الاستشارية لهذا العدد:

- د.م.إسراء كاظم الحسيني (جامعة واسط، العراق).
د.إبراهيم إسماعيل عبده محمد (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية).
د.إخلاص محمد عبد الرحمن (جامعة الجزيرة، السودان)
د.بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر).
د.بن سولة نور الدين (جامعة مصطفى اسطمبولي، معسكر، الجزائر).
د.بوطي محمد نور الدين (المدرسة العليا للأساتذة، القبة، الجزائر)
د.حُسام موسى محمد شوشة (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
د.حسن زربية (جامعة قفصة، تونس)
د.سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون)
د. شلّالي لخضر (المركز الجامعي أفلو، الأغواط، الجزائر).
د.محمد زيد إسماعيل (جامعة السلطان زين العابدين، ماليزيا).
د.مسعودي طاهر (جامعة الجلفة، الجزائر)
د.مسلم فايز أبو حلو (جامعة القدس، فلسطين).
أ.م.علاء كامل صالح العيسوي (جامعة البصرة، العراق)

التدقيق اللغوي:

- د.عبلة حسن (جامعة لينكولن، نبراسكا، الولايات المتحدة الأمريكية).
د. فادن عدّي (جامعة قسنطينة 1، الجزائر).
د.منال ميزاب (جامعة مصطفى بن بولعيد، باتنة 2، 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 مؤتمر 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 والجداول 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 تعريفا مختصرا 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 الكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@journals.jilrc.com

الفهرس

الصفحة

7

• الافتتاحية

9

• الأزمات الداخلية للحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية 1958-1962: قضية عميرة علاوة أنموذجاً
"محمدي محمد (جامعة محمد بوضياف المسيلة؛ الجزائر)

19

• التدابير الوقائية ضد جائحة كورونا كوفيد 19 (بالمغرب): التداعيات الاقتصادية والاجتماعية
والبيئية: مزوز الحسين- الرفيق محمد: (جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، المغرب)

29

• الكبح واضطراب طيف التوحد: جيراوي هشام (جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب)

41

• المشكلات السلوكية المدرسية: مفهومها، نسبة انتشارها، أسبابها، وكيفية التعامل معها: أفرح عبده
حسن علي (جامعة الحديدية، اليمن)

63

• الهوية الاجتماعية وتشكل التصورات الاجتماعية نحو الوظيفة لدى البطالين الجامعيين: باشي أمال
(جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر)

79

• واقع أحداث مدينة الخليل ضد سكانها اليهود في سياق ثورة البراق 1929 : طارق عبد الفتاح الجعبري
(جامعة الخليل، فلسطين)

99

• أثر التنشئة الدينية في تقويم المسار العلمي للمتمدرس في ظل التحديات التي يواجهها الوسط التعليمي
الجزائري: سليم عمري (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)

117

• التسويق الإلكتروني في مواقع التواصل الاجتماعي في زمن جائحة كورونا: (الفايسبوك نموذجاً) مكيري
فلة (جامعة الجزائر 3)

137

• درجة امتلاك مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمهارات الاتصال والتواصل وعلاقتها بالأداء
الوظيفي للمعلمين: دراسة ميدانية على مديري الحلقة الثانية في مدينة دمشق: ماهر علي الصالح
السالم (جامعة دمشق، سورية)

159

• التربية على المواطنة في مجتمع متعدّد- النظام التربوي في لبنان أنموذجاً : محمد رضا رمّال (جامعة
القديس يوسف، بيروت، لبنان)

الافتتاحية

يسر هيئة تحرير مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية أن تضع بين أيدي الباحثين والدارسين والمهتمين العدد التاسع والستين (69) من المجلة.

وكعادتها تسعى المجلة منذ تأسيسها إلى أن تكون منبراً متاحاً لجميع الباحثين والمنشغلين بحقول المعرفة من مختلف الأجيال والتوجهات الفكرية، وقد تضمن هذا العدد مقالاتاً لباحثين من مختلف الأمصار، وهذا دليل على القيمة العلمية التي صارت تحوزها المجلة.

ولقد تطرق الباحثون إلى مواضيع راهنية ذات قيمة علمية، حيث تطرق الباحثان: د. مزوز الحسين و الرفيق محمد من جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس بالمغرب إلى موضوع التدابير الوقائية ضد جائحة كورونا كوفيد19 بالمغرب وتداعياتها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية. أين تعرضا إلى تداعيات أزمة كورونا ومخلفاتها على المجتمع المغربي وعلى اقتصاد الدولة. كما نجد دراسة حول الهوية الاجتماعية وتشكل التصورات الاجتماعية نحو الوظيفة لدى البطالين الجامعيين للدكتورة باشي أمال من جامعة ورقلة، الجزائر، والتي سعت من خلالها إلى الكشف عن التصورات الاجتماعية للوظيفة عند شريحة البطالين الجامعيين. كما تضمن العدد مقالا للدكتورة مكيري فلة من جامعة الجزائر 3 عن التسويق الإلكتروني في مواقع التواصل الاجتماعي في زمن جائحة كورونا: الفيس بوك نموذجا حيث سعت الباحثة بواسطة دراسة ميدانية إلى الكشف عن مدى استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (الفايسبوك) للتسويق الإلكتروني، خاصة في ظل انتشار فيروس كورونا. كما تضمن العدد كذلك بحوثاً أخرى متنوعة.

وفي الأخير تشكر هيئة تحرير المجلة كل من ساهم في إخراج هذا العدد في صورته النهائية.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل،،،

رئيس التحرير / د. جمال بلبكي

**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**

الأزمات الداخلية للحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية 1958-1962: قضية عميرة علاوة أنموذجاً

The internal crises of the Algerian government 1958-1962:

The case of Amira Alloua as a model

د.محمدي محمد/ جامعة محمد بوضياف المسيلة: الجزائر

D. mhamdi Mohamed ; University Of M'sila ; Algeria

ملخص:

تروم هذه الدراسة التاريخية المتواضعة، تسليط الضوء البحثي والتاريخي نحو واحدة من القضايا الهامة والحساسة التي عاشت أطوارها الثورة التحريرية الجزائرية خلال سنوات كفاحها الطويلة 1954-1962، أين يتطرق موضوع الدراسة إلى أنموذج للأزمات الداخلية التي عاشتها الحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية إبان مسيرتها التحررية منذ تاريخ تأسيسها (19 سبتمبر 1958) وإلى غاية استرداد الحرية والاستقلال (05 جويلية 1962)، والتي نجد أن قضية مقتل "عميرة علاوة" المناضل السابق في حزب الشعب الجزائري والصيدق المقرب من الدكتور "محمد لمين دباغين"، الذي قتل في الـ 10 فيفري 1959 بالعاصمة المصرية "القاهرة" في ظروف أقل ما يقال عنها أنها كانت غامضة، وبذلك قد صنفت قضية مقتل "عميرة علاوة" أحد الأزمات الكبرى التي عاشتها الحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: عميرة علاوة؛ فرحات عباس؛ الحكومة المؤقتة؛ الأزمات الداخلية؛ مصر؛ الاغتيال؛ الانتحار.

Abstract:

The following historical study attempts, to one of the important issues of the Algerian liberation revolution of 1954-1962. It relates to one of the Most serious internal crises experienced by the Algerian revolution in general and the interim government in particular. It is the incident of the Mulder of the militant Amira Alloua in the Egyptian capital, Caro in the Winter of 1959. This has borough the resolutioner leadership into a cycle of internal conflicts, from which a number of important repercussions have been drain for the liberation revolution.

Keywords: The Provisionnel Gouvernement ; Infernal crises ; The assassinations ; Suicide ; Égypt . ; Amira alloua ; Ferhat Abbas.

مقدمة:

عديدة هي الانجازات السياسية والدبلوماسية التي حققتها الثورة التحريرية الجزائرية 1954-1962، بعد تأسيسها للحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية في الـ 19 سبتمبر 1958، لكننا بالمقابل من ذلك أيضاً نقف على الكثير من الأزمات والمشاكل التي مرت بها هذه الحكومة الوطنية الفتية، فمنذ الإعلان الرسمي عن تأسيس هذه الأخيرة كناطق رسمي باسم الثورة التحريرية ومُسيرة توجهاتها الداخلية والخارجية، كادت الأزمات الحادة التي شهدتها خلال مسيرتها القصيرة أن تعصف بالمنجزات التي حققها المجاهد بسلاحه والدبلوماسي بفكره لصالح الثورة التحريرية منذ اللحظة الأولى لاندلاعها ضد الاستعمار الفرنسي، كما كادت الأزمات سائلة الذكر أن تعصف بالوحدة الداخلية لجيش وجهة التحرير الوطنيين، لولا التعقل والدعوة للحوار والتشاور عبر الاجتماعات والمؤتمرات الثورية، التي كانت بحق مفاصل لاحتواء الأزمات الكبرى والقضايا الشائكة في مسيرة الثورة التحريرية. ولا أدل على هذه الأزمات الثورية من قضية مقتل المناضل "عميرة علاوة" بالعاصمة المصرية "القاهرة" شتاء 1959، والتي صنفت كواحدة من أعقد وأخطر الأزمات الداخلية التي شهدتها الثورة التحريرية خلال مسيرتها التحريرية.

وانطلاقاً من الأهمية البالغة التي حازتها قضية مقتل المناضل "عميرة علاوة" بالنسبة لمسيرة الثورة الجزائرية عامةً، فقد حاولنا من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على القضية استقراءً ونقداً وتحليلاً، من أجل التوصل إلى كشف ظروف وحقائق هذه الأزمة وملابساتها إبان مرحلة الثورة وخلال أحلك وأصعب مراحلها السياسية والعسكرية، وعليه فقد حاولنا تفكيك إشكالية مقتل عميرة علاوة وانعكاساتها على المسارين السياسي والعسكري للثورة التحريرية؟ إلى مجموعة من التساؤلات الفرعية من أهمها: "من هو عميرة علاوة؟ وما هي ظروف مقتله؟ وما مدى تأثير قضية هذا الأخير على المسار السياسي والعسكري للثورة التحريرية الجزائرية...؟".

وللإجابة على هذه الإشكالية فقد قمنا بتفكيكها إلى مجموعة من الأسئلة الفرعية ونذكر منها:

1-التعريف بشخصية "عميرة علاوة"؟

2-ما هي ظروف وملابسات حادثة مقتل المناضل "عميرة علاوة"؟

3- ما هي انعكاسات مقتل عميرة علاوة على مسار الحكومة المؤقتة خاصة والثورة التحريرية الجزائرية بصفة عامة؟

1. التعريف بشخصية عميرة علاوة:

المناضل "عميرة علاوة" جزائري الجنسية تعود أصوله إلى منطقة سطيف¹، لا نكاد نعثر على ترجمة وافية ودقيقة لسيرة هذه الشخصية الثورية، إذ لم تسهب المصادر التاريخية في إعطائنا لمحة مفصلة عن أصول المناضل عميرة علاوة ولا عن عائلته

¹- بوعلام بن حمودة: الثورة الجزائرية (ثورة أول نوفمبر 1954 ومعالها الأساسية)، دار النعمان للطباعة والنشر، الجزائر، 2012، ص 461.

بالمنطقة، ولا عن نشأته الاجتماعية أو تدرجه التعليمي أو الدراسي، وكل ما زدتنا به الأبحاث أن أصول هذه الشخصية تعود إلى منطقة سطيف، كما ذكرت أن هذا الأخير يعد أحد الأصدقاء المقربين من الدكتور "محمد الأمين دباغين"¹.

إذ تشير الدراسات أن العلاقة التي تربط بين هتين الشخصيتين قد توطدت بفعل الزمالة النضالية التي جمعت بينهما تحت مظلة العمل السياسي في حزب الشعب الجزائري PPA وحزب حركة الانتصار للحريات الديمقراطية MTLD بعد تأسيسه سنة 1946، أين تعرض المناضل للطرد من الحزب بعد الانعكاسات العنيفة التي خلفتها تداعيات الأزمة البربرية على منتسبي الحزب ومناضليه سنة 1949²، كما أضافت أن هذا الأخير كان من أوائل الملتحقين ببناء الكفاح المسلح الذي دعت إليه جبهة التحرير الوطني عشية الفاتح نوفمبر 1954³، كما عمل في مكتب جبهة التحرير بمدريد بإسبانيا⁴، في الوقت الذي نجد شبه طمس للمسيرة الثورية لهذه الشخصية النضالية، عدا أن المسؤول المباشر عن هذا الأخير قد قرر إبعاده من الجزائر إلى المغرب ثم إلى بيروت (لبنان)⁵، بسبب انتقاداته التي كانت موجهة إلى قادة الثورة وبخاصة بعد تأسيس الحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية في 19 سبتمبر 1958، إذ اتهم بعض القادة السياسيين بالمواقف الاندماجية ومحاولة الاستيلاء على هذه الثورة⁶.

2. ظروف وملابسات حادثة مقتل عميرة علاوة:

يكاد يتحقق إجماع الدارسين والباحثين في حقل تاريخ الثورة الجزائرية، أن حادثة مقتل المناضل "عميرة علاوة" تتعلق بخلاف حاد وواضح بين هذا الأخير وبين القادة السياسيين على رأس السلطة السياسية للثورة التحريرية، سيما ما تعلق بشخص "فرحات عباس" المعين على رأس الحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية الأولى في 19 سبتمبر 1958⁷، فالقضية حسب ما ذكر المناضل "أحمد توفيق المدني" أن عميرة علاوة كان أحد أنصار "محمد أمين دباغين" في القاهرة، غير أن هذا الشخص بحسب ما ذكر هذا الأخير كان لا يتورع في إصدار الأحكام ضد أي شخص لا يروقه أو هو في خلاف معه، بل إننا نجد أن الكاتب قد ذهب إلى ما هو أبعد من ذلك، وقد ورد في قوله كلام خطير حول شخص المناضل عميرة، والذي برره بعض الدارسين

¹ من مواليد 1917 بالجزائر العاصمة، من عائلة تعود أصولها إلى منطقة خميس مليانة. كانت عائلته ميسورة الحال فولده كان يعمل مترجماً قضائياً، درس المرحلة الابتدائية بشرشال بالقرب من مقر عمل والده فأظهر تفوقاً ونبوغاً أهله لمواصلة دراسته بالمرحلة الثانوية في مدينة البلدية، وبعد حصوله على شهادة البكالوريا التحق بكلية الطب، تعود جذور تعلقه بالقضية الوطنية إلى الاحتفالية المنوية وما واكبها من استفزاز واضح لمشاعر الجزائريين، فكانت نقطة التحول بالنسبة له حيث التحق منذ هذا التاريخ بصفوف حزب الشعب الجزائري، وأثناء الحرب العالمية الثانية اعتقل من قبل السلطات الاستعمارية ليطلق سراحه سنة 1943، كان من بين الملتحقين الأوائل بالكفاح المسلح أين أسندت له مهام العمل على المستوى الخارجي بالقاهرة، كما تقلد مسؤوليات هامة خلال الثورة التحريرية إلى غاية سنة 1959، توفي بتاريخ 21 جانفي 2003؛ ينظر. عبد الله مقلاتي: قاموس أعلام شهداء وأبطال الثورة الجزائرية، دار بلوتو، الجزائر، 2009، ص 262-264.

² حميد عبد القادر: فرحات عباس رجل الجمهورية، دار المعرفة، الجزائر، 2007، ص 210.

³ عبد النور خيثر: تطور الهيئات القيادية للثورة التحريرية 1954-1962، أطروحة دكتوراه، إ: شاول حباسي، قسم التاريخ، جامعة الجزائر، الجزائر، 2005-2006، ص 339.

⁴ عمار بوحوش: التاريخ السياسي للجزائر من البداية ولغاية 1962، ط1، دار الغرب الاسلامي، لبنان، 1997، ص 485.

⁵ محمد شوب: اجتماع العقدة العشر: 11 أوت إلى 16 ديسمبر 1959 ظروفه وأسبابه وانعكاساته على مسار الثورة، رسالة ماجستير، إ: بوعلام بلقاسمي، قسم التاريخ، جامعة وهران، الجزائر، 2009-2010، ص 40.

⁶ رايح لوئيسي: الجزائر في دوامة الصراع بين العسكريين والسياسيين، دار المعرفة، الجزائر، 2000، ص 39.

⁷ عمر بوضربة: النشاط الدبلوماسي للحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية 1958-1959 من خلال محفوظات الثورة الجزائرية بالمركز الوطني للأرشيف - بئر خادم، رسالة ماجستير، إ: مسعودة يحيوي، قسم التاريخ، جامعة الجزائر، 2001-2002، ص 03.

بالعلاقة التي تربط الكاتب بشخص فرحات عباس¹، ومما جاء في كتابه نذكر: " فالرجل... كان يطلق لساناً بذنباً في كل وزير من الوزراء، ويكيل لكل واحد منهم من التهم الشخصية، ما يمليه عليه خيال مريض، وكان أكثر الناس حظاً من تلك التهم الرئيس فرحات عباس والدكتور أحمد فرنسيس، فكان يتهمهما بأبشع وأشنع الأوصاف الأخلاقية..."²

في حين أفاد ضابط المخابرات المصري "فتحي الديب"، أن قضية عميرة تتعلق بخلاف شخصي قديم بين المندوب السابق في لبنان "إبراهيم كابويا"³، والذي تم انهاء مهامه بعد حادثة الاتصال بالقوميين السوريين، وقام وزير الشؤون الخارجية "محمد لمين دباغين" بتعيين المناضل "عميرة علاوة" كبديل له في هذا المنصب. هذه الخطوة أثارت حفيظة "كابويا ابراهيم" ضد "عميرة علاوة" المعين بمنصب مندوب الجزائر في لبنان، الشيء الذي حز في نفسية المندوب السابق أين أقدم "كابويا ابراهيم" بدافع الانتقام إلى ارسال تقرير مفاده أن عميرة يكيل التهم إلى فرحات عباس رئيس الحكومة المؤقتة وعدد كبير من وزرائها، وقد ورد في التقرير أن عميرة يسيء إلى الوزراء الحكومة الجديدة بتهم مختلفة وثقيلة، حيث كان يعلن صراحة أن وزراء الهيئة السياسية المستحدثة (الحكومة المؤقتة) قد انحرفوا عن المبادئ التي رسمها بيان أول نوفمبر 1954، وأضاف التقرير أن قادة وجنود جيش التحرير في الولايات الداخلية للبلاد متدمرون من الأساليب المنتهجة من الحكومة المؤقتة في معالجة قضايا الثورة التحريرية وأزماتها المتتالية.⁴

وفي ظل الأوضاع المشحونة ضد شخص "عميرة علاوة" في كلا الحالتين، كان استدعاء نائب وزير الخارجية للجمهورية الجزائرية المؤقتة "محمد لمين دباغين"، لأجل مسائلته والتحقيق معه في كل ما نسب إليه من الأقوال والتهم، وهو ما تكفل به عبد الحفيظ بوصوف ورجاله بعد إشارة من "فرحات عباس" رئيس الحكومة، فذكر: "...لقد حول فرحات عباس التقرير إلى بوصوف، الذي وجد فيه فرصته فتفاهم مع عباس ليبرق فوراً إلى عميرة للحضور إلى القاهرة، وحضر عميرة والتقى به رجال بوصوف يوم 09 فيفري طلبوا منه الحضور إلى مقر الحكومة في 10 فيفري لمقابلة رئيس الحكومة..."⁵

وفي اليوم الموالي كان حضور عميرة علاوة من أجل مقابلة رئيس الحكومة في مبنى هذه الأخيرة، الواقع في العمارة رقم 04 - مديرية التحرير- شارع جاردن سيتي Garden City بالقاهرة⁶، وبعد دخوله المكتب؛ ما هي إلا لحظات حتى سُمع صوت ضجيج داخل المكتب⁷، ويضيف أحمد توفيق المدني أن صديقه الغسيري قد ذكر بأن الحاضرين في مسرح الحادث قد سمعوا جرياً

¹- محمد شوب: المرجع السابق، ص 41.

²- أحمد توفيق المدني: مذكرات حياة كفاح (مع ركب الثورة التحريرية)، ج 03، دار البصائر، الجزائر، 2009، ص 591.

³- من مواليد منطقة المسيلة بدأ نشاطه في صفوف الحركة الوطنية مبكراً؛ ليلتحق بالثورة التحريرية بعد اندلاعها مباشرة متقلداً عديد المسؤولين والمهام القيادية في هياكلها وفروعها، فمن مسؤول منطقة بالأوراس إلى نائب لرئيس مصلحة الإمداد والتموين على الحدود التونسية في سنة 1957، ليعين مندوباً للجزائر في لبنان عام 1959 كما تولى المسؤولية ذاتها في كوناكري في 1961، ليعين بعد الاستقلال سفيرا للجزائر في سلطنة عمان سنة 1964؛ للاستزادة ينظر. عبد الله مقلاتي: أعلام وأبطال الثورة الجزائرية، ج 05، دار شمس الزيبان للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص-ص 314-315.

⁴- فتحي الديب: عبد الناصر وثورة الجزائر، ط2، دار المستقبل العربي، مصر، 1990، ص 423.

⁵- فتحي الديب: المصدر السابق، ص 424.

⁶- محمد شوب: المرجع السابق، ص 41.

⁷- سهام ميلودي: علاقة الحكومة المؤقتة بقيادات جيش التحرير الوطني سبتمبر 1958- مارس 1962، رسالة ماجستير، إ: سيفو فتيحة، قسم التاريخ، جامعة وهران، الجزائر، 2010-2011، ص 27.

نحو أقصى الغرفة¹، وبعد أن فُتِحَ الباب خرج فرحات عباس "مصفر الوجه مكفهر السريرة" وهو يقول بصوت خافت: "لقد ألقى اللعين بنفسه من النافذة"²، وفي المقابل من رواية المدني فقد ذكر فتحي الديب معلومات أخرى مخالفة للرواية السابقة التي نقلها أحمد توفيق المدني عن الأستاذ محمد الغسيري، إذ يذكر رجل المخابرات المصري أن عبد الحفيظ بوصوف قد سافر قبل أربعة أيام لإبعاد الشبهة من حوله، غير أن رجاله قد بقوا بالقاهرة لأجل تنفيذ الخطة التي يعتقد الديب أنه هو من رسمها لهم شخصياً للقضاء على المعارض الشرس لسياسة الحكومة، وحول هذه الحادثة يذكر: "...لقد تم استدعاء عميرة علاوة إلى الطابق الخامس لاستجوابه، وكان ذلك بحضور رجال بوصوف وأعوانه منهم -محمد عبد السلام تازي-، أغلق الباب وبدأ الشجار... وقيام أحد معاوني التازي بضرب عميرة على رأسه ضربة قوية ففضى عليه، وقذفوا به من شرفة الغرفة إلى الطريق العام جثة هامدة..."³.

وبعد الحادثة المأساوية التي أدت إلى مقتل عميرة علاوة مع مطلع فيفري 1959، تعددت الروايات حول حقيقة حادثة مبنى الحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية بالعاصمة المصرية (القاهرة)، غير أن الرواية الأكثر تداولاً في الأوساط الجزائرية والمصرية كانت تفيد بانتحار هذا الأخير بعد أن عثر عليه ملقى من مبنى العمارة التي يتواجد بها مقر الحكومة المؤقتة⁴، فكان أن فتحت الشرطة المصرية تحقيقاً في القضية لكنه سرعان ما أغلق دون الوصول إلى نتيجة نهائية، مما جعل الحادث يفتح المجال واسعاً أمام أزمات وعقبات حادة ومنتالية، أصبحت تعلن عن نفسها أمام تشكيلة الحكومة المؤقتة خلال مسيرتها التحريرية ضد الاستعمار الفرنسي الذي أصبح أكثر خطورة في هذه المرحلة الحساسة من عمر الثورة، وكانت بداية هذه الأزمات مع استقالة وزير الشؤون الخارجية بذات الحكومة المناضل "محمد أمين دباغين"⁵.

3. انعكاسات مقتل عميرة علاوة على مسار الحكومة المؤقتة والثورة التحريرية:

لقد كان لحادث مقتل المناضل "عميرة علاوة" الصديق المقرب من وزير الشؤون الخارجية للحكومة المؤقتة الجزائرية "محمد أمين دباغين"، انعكاسات جمة على المسار السياسي والعسكري للحكومة المؤقتة الجزائرية بصفة عامة والثورة التحريرية بصفة عامة، ومن بين هذه الانعكاسات نذكر:

1. استقالة محمد أمين دباغين:

لقد أدرك وزير الشؤون الخارجية في تشكيلة الحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية السيد "محمد أمين دباغين"، بعد حادثة مقتل صديقه المقرب "علاوة عميرة"، أن وجوده في تشكيلة هذه الحكومة المؤقتة التي يترأسها فرحات عباس ويسيرها الباءات الثلاثة بات غير مرغوب فيه أو مرحب به من قبل طاقم هذه الحكومة، سيما بعد أن تأكد لديه بعد تحريات طويلة ومعقدة، أن لرئيس الحكومة المؤقتة فرحات عباس لبس كبير بمقتل علاوة عميرة، وفي هذا الصدد أفادت الأبحاث والروايات أن وزير الشؤون الخارجية، قد جاهر في اتهامه لرئيس الحكومة "فرحات عباس" بصريح العبارة قائلاً أن علاوة عميرة مات مقتولاً وأنت

¹- مختار سامي: إشكالية الصراع على السلطة في المؤسسات الانتقالية للثورة الجزائرية 1954-1962، أطروحة دكتوراه، إ: أحمد مسعود سيد علي، قسم التاريخ، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 2018-2019، ص 131.

²- أحمد توفيق المدني: المصدر السابق، ص 592.

³- فتحي الديب: المصدر السابق، ص 424.

⁴- محمد شوب: صفحات من مسار الثورة التحريرية - أزمات الحكومة المؤقتة 1958-1959، مجلة عصور، ع 34-35، جامعة وهران، الجزائر، أبريل - جوان 2017، ص 294.

⁵- بوعلام بن حمودة: المرجع السابق، ص 461.

من قتله¹، كما ذكرت الروايات أن فرحات عباس لم يتقبل التهم الخطيرة الموجهة إليه من شخص وزير الخارجية لمن دباغين، وكان له رد فعل عنيف ضد متهمه حتى وصل الوضع بينهما درجة إشهار السلاح من فرحات عباس ضد الوزير، ولولا تدخل كريم بلقاسم لفض الخلاف بينهما لحدث ما لا يحمد عقباه، فرد عليه محمد لمن دباغين قائلاً: "تأكدوا يقيناً بأن الميث اليوم ليس هو عميرة علاوة، بل إن الميث اليوم هي الحكومة المؤقتة"، ليقدم بعدها بفترة قصيرة استقالته بصفة رسمية ومكتوبة في 19 مارس 1959 مبيناً فيها الأسباب المباشرة وغير المباشرة لهذه الخطوة التي أقدم عليها هذا الأخير بعد اغتيال صديقه المقرب عميرة علاوة.²

ب- اجتماع العقدها العشر 11 أوت -16 ديسمبر 1959:

يتفق الدارسون والباحثون في حقل دراسات الثورة التحريرية وأحداثها السياسية والعسكرية، أن دعوة العقدها العسكريين العشر (10) لاجتماع المائة يوم (100) من 11 أوت إلى 16 ديسمبر 1959 في تونس، ليصنف كأحد أبرز النتائج والتداعيات المنجزة عن اغتيال المناضل عميرة علاوة بالعاصمة المصرية القاهرة، حيث أن هذه الحادثة قد اعتبرت كواحدة من أهم المعالم التي كرس ضرورة حصول تغيير جذري في السياسات السابقة لتسيير الأجهزة السياسية والعسكرية للثورة التحريرية.³

فكانت الدعوة لاجتماع عقدها الثورة الجزائرية أمراً في غاية الأهمية، من أجل تجاوز مرحلة حساسة وخطيرة من مسيرة النضال السياسي والكفاح المسلح الذي شرع فيه الوطنيون الجزائريون منذ الفاتح نوفمبر 1954، وعليه كان مقر وزارة الاتصالات العامة والمواصلات بالشقيقة تونس محطة لعقد أطول اجتماع في تاريخ الثورة الجزائرية من 11 أوت إلى 16 ديسمبر 1959، والذي ضم العقدها العشرة: الباءات الثلاثة، قائدي اللجنتين العسكريتين للحرب بالجهتين الشرقية والغربية (محمد السعيد، هواري بومدين)، إضافة إلى العقدها الخمسة لتمثيل الولايات الداخلية عدا الولاية السادسة التاريخية، وكل ذلك للبحث في الأزمات المتعاقبة التي باتت تعيشها الثورة التحريرية، وبخاصة في الولايات الداخلية من نقص في الأسلحة والذخيرة من جراء الحصار والخنق الذي فرضته السلطة الاستعمارية منذ إقامة الحواجز الشرقية والغربية لعزل المجاهدين الجزائريين بالداخل، فضلاً عن بعض المشاكل السياسية الأخرى كمشكلة مقتل عميرة علاوة.⁴

ج- اجتماع المجلس الوطني للثورة الجزائرية 16 ديسمبر 1959 إلى 18 جانفي 1960:

وإضافة إلى هتين النتيجةين، فقد كان لحادثة مقتل عميرة علاوة العديد من الانعكاسات الأخرى على المسار السياسي للثورة الجزائرية كذلك، إذ نجد أن الدعوة لانعقاد المجلس الوطني للثورة الجزائرية في دورته الممتدة من 16 ديسمبر 1959 إلى 18 جانفي 1960، فرغم كون انعقاد المجلس بعد سنة كاملة عن حادثة الاغتيال المذكورة، إلا أن نتائج ومقررات هذه الدورة أكدت

¹ محمد شوب: صفحات من مسار الثورة التحريرية أزمات الحكومة المؤقتة 1958-1959، مجلة الأكاديمية للدراسات الإنسانية والاجتماعية،

ع16، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر، جوان 2016، ص 42.

² مختار سالي: المرجع السابق، ص 132.

³ محمد شوب: اجتماع العقدها...، المرجع السابق، ص 46.

⁴ مختار سالي: المرجع السابق، ص 135.

أن هذا الأخير لم يكن سوى محطة لتصفية الحسابات مع أنصار لمين دباغين الذي تم استبعاده بصورة شكلية من تشكيلة الحكومة، علماً أنه قد قدم استقالته لقيادة الثورة التحريرية في مارس 1959.¹

ولا أدل على اعتبار دورة المجلس المذكور انعكاساً واضحاً لمقتل عميرة علاوة واستقالة محمد دباغين من حكومة فرحات عباس، مما جاء على لسان المؤرخ "محمد حربي" في كتابه بالقول: "... بعد مئة وعشرة أيام (يقصد اجتماع العقلاء العشر) من النقاشات المملة والدسائس، انتهى اجتماع العشرة هكذا إلى تعيين مجلس وطني جديد، استبعد منه كل من الأمين دباغين...، الذي أزيح بسبب موقفه في قضية علاوة عميرة...".²

د- استحداث هيئة الأركان العامة:

لم تكن القرارات الصادرة عن الاجتماع التاريخي للمجلس الوطني للثورة المنعقد في الفترة 16 ديسمبر 1959 إلى 18 جانفي 1960، ببعيدة الصدى عن قضية مقتل عميرة علاوة بالقاهرة المصرية، فصعوبة الحصول على الأسلحة بالنسبة للولايات الداخلية التي فجرها عميرة علاوة متهماً الحكومة المؤقتة بالتقصير في هذا الجانب، ها هي تفجر قضية أخرى محورها إلغاء التنظيم العسكري المعروف بلجنة العمليات العسكرية الذي فشل في أداء مهامه بإدخال السلاح من على الشريطيين الحدوديين، إذ تذكر الأبحاث أن إلغاءه كان بسبب الفشل الذي مني به هذا الجهاز العسكري في الجهة الشرقية من البلاد بقيادة "محمدي السعيد"، كنتيجة لجملة من الأسباب والظروف المحيطة بهذه الهيئة، ومن ذلك نجد: النعرات الجهوية والولاءات الشخصية، في الوقت الذي حقق ذات التنظيم نجاحاً واضحاً في الجهة الغربية من البلاد بقيادة هواري بومدين، مما كان سبباً مباشراً في إسناد هذا الأخير بقيادة هيئة عسكرية جامعة للنظام العسكري الثوري على المناطق الحدودية، والتي أطلق عليها اسم: قيادة (هيئة) الأركان العامة.³

هذه الهيئة العسكرية المستحدثة بناء على قرارات المجلس الوطني للثورة الجزائرية، كانت أحد الانعكاسات الواضحة لما نادى به عميرة قبل مقتله كما أنها أحد التداعيات المباشرة لقضية اغتياله الغامضة، وحول تأسيس هذه الهيئة يذكر رايح لونيبي بالقول: "...إن من أهم قرارات المجلس الوطني للثورة الجزائرية المنعقد بطرابلس 1962، هو إنشاء الأركان العامة لجيش التحرير الوطني بقيادة هواري بومدين الذي اقترحه العقيد محمدي السعيد لهذا المنصب، وعلى الأركان العامة أن تعمل تحت سلطة لجنة وزارية للحرب CIG وتتشكل من الباءات الثلاث، والهدف من هذا القرار هو توحيد جيش التحرير الوطني تحت قيادة مركزية موحدة...".⁴

¹- مختار ساملي: المرجع السابق، ص 132.

²- محمد حربي: جبهة التحرير الوطني... بين الأسطورة والواقع، تر: كميل قيصر داغر، ط1، مؤسسة الأبحاث العربية، لبنان، 1983، ص 206.

³- سيد علي أحمد مسعود: تطور الثورة الجزائرية سياسياً وتنظيمياً 1960-1961 (من خلال محاضر مجلسها الوطني المنعقد بطرابلس من 09 إلى 27 أوت 1961)، رسالة ماجستير، إ: محمد العربي الزبيري، قسم التاريخ، جامعة الجزائر، 2001-2002، ص-ص 28-29.

⁴- رايح لونيبي: المرجع السابق، ص 43.

خاتمة:

وفي ختام هذه الدراسة نستنتج أن:

- الحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية ومنذ تأسيسها في الـ 19 سبتمبر 1958 وهي تعيش واقعاً من الأزمات المتعاقبة خلال مسيرتها التحريرية، وذلك على مستويات مختلفة منها الخارجية والداخلية، التي كادت في أحيان كثيرة أن تعصف بالمنجزات الكبرى التي حققها مناضلو جبهة وجيش التحرير الوطنيين في المجالين العسكري بالداخل والدبلوماسي في الخارج.

-تعود جذور الخلافات الحاصلة في الأجهزة القيادية للثورة التحريرية (لجنة التنسيق والتنفيذ، الحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية، المجلس الوطني للثورة الجزائرية)، إلى التباينات الأيديولوجية بين المناضلين الجزائريين خلال مسيرتهم النضالية والثورية على حد سواء، فإما أنها تعود إلى مؤتمر الصومام والخلافات الحاصلة في شأنه، أو إلى مرحلة ما قبل اندلاع الثورة التحريرية والتباينات في طبيعة ووسائل الكفاح التحريري بين الأحزاب الوطنية لمواجهة الاستعمار الفرنسي وإعلان الكفاح المسلح.

-تعتبر قضية مقتل "عميرة علاوة" واحدة من أخطر الأزمات الداخلية التي شهدتها الثورة الجزائرية خلال مسيرتها التحريرية، والتي كادت أن تعصف بالمنجزات المحققة من قبل جبهة وجيش التحرير الوطنيين، فهي الحادثة التي هزت عرش السلطة السياسية والعسكرية للثورة التحريرية وأحدثت فيها جملة من التغييرات الهامة والحساسة، من مثل: استقالة وزير الشؤون الخارجية للحكومة المؤقتة الأولى "محمد أمين دباغين"، الدعوة لاجتماع العقداء العسكريين العشر بتونس من 11 أوت إلى 16 ديسمبر 1959، انعقاد الاجتماع التاريخي للمجلس الوطني للثورة الجزائرية في 16 ديسمبر 1959 إلى 18 جانفي 1960، هذا الأخير الذي دعى إلى استحداث هيئة الأركان العامة للبحث عن حلول جذرية لمشكلة التسليح التي أثارها عميرة علاوة قبيل مقتله بفترة وجيزة.

قائمة المصادر والمراجع:

أ-الكتب:

1. بوحوش عمار: التاريخ السياسي للجزائر من البداية ولغاية 1962، ط1، دار الغرب الاسلامي، لبنان، 1997.
2. بن حمودة بوعلام: الثورة الجزائرية (ثورة أول نوفمبر 1954 ومعالمها الأساسية)، دار النعمان للطباعة والنشر، الجزائر، 2012.
3. الديب فتحي: عبد الناصر وثورة الجزائر، ط2، دار المستقبل العربي، مصر، 1990.
4. حربي محمد: جبهة التحرير الوطني... بين الأسطورة والواقع، تر: كميل قيصر داغر، ط1، مؤسسة الأبحاث العربية، لبنان، 1983.
5. لونيبي رايح: الجزائر في دوامة الصراع بين العسكريين والسياسيين، دار المعرفة، الجزائر، 2000.
6. مقالاتي عبد الله: قاموس أعلام شهداء وأبطال الثورة الجزائرية، دار بلوتو، الجزائر، 2009.

7..: أعلام وأبطال الثورة الجزائرية، ج 05، دار شمس الزيان للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013.

8. المدني أحمد توفيق: مذكرات حياة كفاح (مع ركب الثورة التحريرية)، ج 03، دار البصائر، الجزائر، 2009.

9. عبد القادر حميد: فرحات عباس رجل الجمهورية، دار المعرفة، الجزائر، 2007.

ب-المقالات العلمية:

1. شوب محمد: صفحات من مسار الثورة التحريرية –أزمات الحكومة المؤقتة 1958-1959، مجلة عصور، ع 34-35، جامعة وهران، الجزائر أفريل –جوان 2017.

2. صفحات من مسار الثورة التحريرية أزمات الحكومة المؤقتة 1958-1959، مجلة الأكاديمية للدراسات الانسانية والاجتماعية، ع16، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر، جوان 2016.

ج-الرسائل الجامعية:

-الدكتوراه:

1. سامي مختار: إشكالية الصراع على السلطة في المؤسسات الانتقالية للثورة الجزائرية 1954-1962، أطروحة دكتوراه، أحمد مسعود سيد علي، قسم التاريخ، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 2018-2019.

2. خيثر عبد النور: تطور الهيئات القيادية للثورة التحريرية 1954-1962، أطروحة دكتوراه، إ: شاوش حباسي، قسم التاريخ، جامعة الجزائر، الجزائر، 2005-2006.

-الماجستير:

3. أحمد مسعود سيد علي: تطور الثورة الجزائرية سياسياً وتنظيمياً 1960-1961 (من خلال محاضر مجلسها الوطني المنعقد بترابلس من 09 إلى 27 أوت 1961)، رسالة ماجستير، إ: محمد العربي الزبيري، قسم التاريخ، جامعة الجزائر، 2001-2002.

4. بوضرية عمر: النشاط الدبلوماسي للحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية 58-1959 من خلال محفوظات الثورة الجزائرية بالمركز الوطني للأرشيف –بئر خادم-، رسالة ماجستير، إ: مسعودة يحيوي، قسم التاريخ، جامعة الجزائر، 2001-2002.

5. ميلودي سهام: علاقة الحكومة المؤقتة بقيادات جيش التحرير الوطني سبتمبر 1958- مارس 1962، رسالة ماجستير، إ: سيفو فتيحة، قسم التاريخ، جامعة وهران، الجزائر، 2010-2011.

6. شوب محمد: اجتماع العقدة العشر: 11 أوت إلى 16 ديسمبر 1959 ظروفه وأسبابه وانعكاساته على مسار الثورة، رسالة ماجستير، إ: بوعلام بلقاسمي، قسم التاريخ، جامعة وهران، الجزائر، 2009-2010.

التدابير الوقائية ضد جائحة كورونا كوفيد 19 (بالمغرب) : التداعيات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية

Preventive measures against the Coronavirus COVID-19 pandemic (Morocco)

Economic, social and environmental implications

Errafik Mohammed الرفيق محمد

د.موزو الحسنين Mazoz Lhoussaine

جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، المغرب University of Sidi Mohamed Ibn Abdullah Fez ,Morocco

ملخص :

إن تدبير المخاطر هي أحد المكونات الأساسية لتحقيق وقاية فعالة، سواء من الناحية الاقتصادية أو المجتمعية أو البيئية. وإذ نعتبر السلامة المثلى للإنسان والمنتجات والخدمات من بين الأولويات الكبرى لأي بلد، وهو خيار استراتيجي لتنميته ومواجهة أي خطر.

يأتي خطر جائحة كورونا كوفيد 19 الذي يعتبر من التهديدات التي عرفتها البشرية خلال القرن الواحد والعشرين، نظرا لما خلفته من ضحايا بشرية وأزمات نفسية واقتصادية منذ ظهوره بالصين خلال شهر دجنبر 2019 بالصين. ولم يسلم المغرب من هذه الجائحة، حيث سارع هو الآخر في تبني سياسة إجرائية محكمة خفضت من انتشار هذا الوباء مقارنة بالدول الأوروبية والآسيوية والأمريكية. إلا أن طول عمر هذا الوباء إلى الآن زاد من تأزم الوضع اقتصاديا واجتماعيا ونفسيا.

الكلمات المفتاحية: كوفيد 19، التهديد، الخطر، التدبير، السياسة، المغرب .

Abstract :

Risk management is an essential component of achieving effective prevention, be it economic, societal or environmental. We consider the optimum safety of people, products and services among the major priorities of any country, and it is a strategic choice for its development and facing any danger.

The threat of the Corona Covid 19 pandemic, which is considered one of the threats that humanity has known during the twenty-first century, comes due to the human casualties and psychological and economic crises it left behind since its appearance in China during December 2012 in China. Morocco was not spared from this pandemic, as it also hastened to adopt a tight procedural policy that reduced the spread of this epidemic compared to European, Asian and American countries. However, the prolonged life of this epidemic to date has worsened the situation economically, socially and psychologically.

Keywords : Covid 19, threat, danger, measure, politics, Morocco.

تقديم

إن ما يميز الأخطار هو طابعها الفجائي وفداحة الخسائر التي تخلفها، وأمام انتشار هذه الجائحة بالمغرب تجندت مختلف المصالح الإدارية على المستوى المركزي، الجهوي والمحلي منذ تسجيل أول حالة بداية شهر مارس 2020 حيث بادرت كل المؤسسات الرسمية إلى اتخاذ مجموعة من التدابير الوقائية أملا في الحد في تفشي هذا الوباء الذي هو موضوع الدراسة.

يعالج المقال الآليات الإجرائية المتخذة لمواجهة كوفيد-19، وتداعياتها على المستوى الاجتماعي، الاقتصادي والبيئي. وقد اعتمدنا في هذه المنهجية، تشخيص السياسة المتبعة في مواجهة هذه الجائحة مع التركيز على الإحصائيات والتقارير الرسمية حول تطور هذه الظاهرة.

2. تدير المخاطر

إدارة المخاطر هي أحد المكونات الأساسية لنجاح أي بلد سواء من الناحية الاقتصادية أو الاجتماعية والبيئية، حيث تعتبر السلامة المثلث للإنسان والمنتجات والخدمات من الأولويات الكبرى كما هو خيار استراتيجي لمواجهة أي خطر.

يأتي خطر جائحة كورونا كوفيد-19، التي تعتبر من التهديدات الكبرى خلال القرن الواحد والعشرين، نظرا لما خلفته من خسائر في الأرواح وتراجع في الاقتصاد وأزمات نفسية منذ ظهوره بالصين بوهان بداية شهر دجنبر 2019.

ولم يسلم المغرب من هذا الوباء حيث سارع هو الآخر في تبني سياسة إجرائية محكمة لمنع تفشي هذا الوباء، وقد خففت السياسة المتخذة من انتشار هذا الوباء مقارنة بدول أوروبا وأمريكا الشمالية والجنوبية والتي عرفت خسائر كبيرة من الضحايا.

1.2: ظهور الوباء تعريفه ومجالات انتشاره الجغرافي

بدأ ظهور الوباء بالمغرب بتاريخ 2 مارس 2020 كأول حالة أصيبت بهذا الوباء من الجالية المغربية بأوروبا، لينتشر بشكل تدريجي وفي مراحل الأولى بين الأجانب ويصاب بعده السكان المحليين. يعتبر وباء كورونا من الفيروسات التي تسبب أمراضا وعدوى في الجهاز التنفسي. وهي تنتمي إلى فصيلة الكورناويات المستقيمة ضمن فصيلة الفيروسات التاجية أو المكلملة، تتمثل الأعراض الأكثر شيوعاً لمرض كوفيد-19 في الحمى والإرهاق والسعال الجاف، وقد يعاني بعض المرضى من الألام والأوجاع، أو احتقان الأنف، أو الرشح، أو ألم الحلق، أو الإسهال.

رغم التدابير الوقائية المتخذة من قبل الدولة، إلا أن الوباء زاد امتداده على ربوع المملكة بشكل تدريجي عم في البداية المدن الكبيرة، هذا الانتشار ناتج عن النقص في الإمكانيات المادية والبشرية للتصدي الفجائي لهذا المرض.

2.2 التدابير الوقائية للتخفيف من حدة انتشار الوباء

أدركت الدولة في المغرب حجم الخطر، الذي يمثله فيروس كورونا، بعدما عاينت بأم عينها كيف طأطأ الوباء بسرعة رؤوس دول كبرى، وجعل أنظمتها الصحية المتطورة شبه عاجزة عن مواجهة زحف الفيروس الأحمر، حتى بات حالها أقرب ما يكون إلى

الوضع المؤلف في البلدان النامية. لذا تبنت السلطات المغربية خطة استباقية، قوامها متوالية من القرارات والخطوات والإجراءات، الرامية إلى التخفيف من وقع هذه الجائحة وتأثيرها على مناحي الحياة في البلد.

جاءت التدابير المتخذة تباعا، بدءا من إجلاء المواطنين المغاربة العالقين في مدينة ووهان الصينية، وهي كالاتي:

- ❖ بتاريخ 16 مارس 2020: تم تعليق الدراسة بالمؤسسات التعليمية وإغلاق الفضاءات العمومية.
- ❖ بتاريخ 17 مارس 2020: تم إحداث صندوق الدعم لمعالجة تداعيات جائحة كورونا المستجد.
- ❖ بتاريخ 19 مارس 2020: تم إعلان حالة الطوارئ شهرا، وإغلاق دور العبادة والمقاهي والمطاعم، ثم منع كل الأنشطة الرياضية والثقافية والسياسية والتجمعات الكبرى.

هذه الإجراءات استدعت تحرك وزارة الداخلية ومديرية الأمن الوطني، بهدف ضمان التنزيل الأمثل لإجراءات الحماية من الوباء، على الرغم مما تفرضه من مقتضيات تقييد الحقوق والحريات، فحركة التنقل اليومي ارتكزت على أشخاص ممن تفرض طبيعة عملهم ذلك. وأضحت مغادرة المنزل لدى عموم المواطنين مقيدة بالضرورة القصوى، شريطة الحصول على رخصة، مختومة من السلطة، وقد أثنى المغاربة على عمل رجال السلطة وباقي الأجهزة الأمنية الساهرة على تنزيل إجراءات فترة الطوارئ الصحية واليقظة المبكرة مقارنة مع ما حدث في دول مجاورة (إسبانيا وإيطاليا وفرنسا).

بداية شهر أبريل 2020 أعطت المملكة مجموعة من التعليمات الصارمة بفعل تزايد عدد المصابين، ألزم جميع الأفراد بوضع الكمامات الواقية واكبتها حملة إعلامية تبين أهميتها وتشرح عمليات ارتدائها، كما انطلقت عمليات توزيع المنح على شكل إعانات (من صندوق الدعم كوفيد 19)، تم المقاولات ومختلف الأنشطة المتضررة في المجال الاقتصادي. واعتمدت، في المجال الاجتماعي، جملة من التدابير، في مقدمتها التعويض عن توقف الشغل للمنخرطين في صندوق التضامن الاجتماعي، والفئات التي تتوفر على بطاقة المساعدة الطبية (راميد)، ثم فئة العاملون في القطاع غير المهيكل، تتراوح قيمة هذه الإعانات ما بين 800 درهم (80 أورو) إلى 1200 درهم (120 أورو). وكان لقطاع التعليم بدوره نصيب، بعدما قرّرت الحكومة مكرهة تطبيق نظام التعليم عن بعد، وتم الاستعانة بقنوات الإعلام العمومي لبث الدروس للتلاميذ، ورغم الفوارق الاجتماعية والمجالية في المدرسة المغربية، إلا أن البرنامج استكمل باجتياز الامتحانات الجهوية خلال شهر يوليوز 2020 والامتحانات الوطنية المقررة شهر شتنبر 2020.

3.2 الفاعلون في تدبير جائحة كورونا المستجد

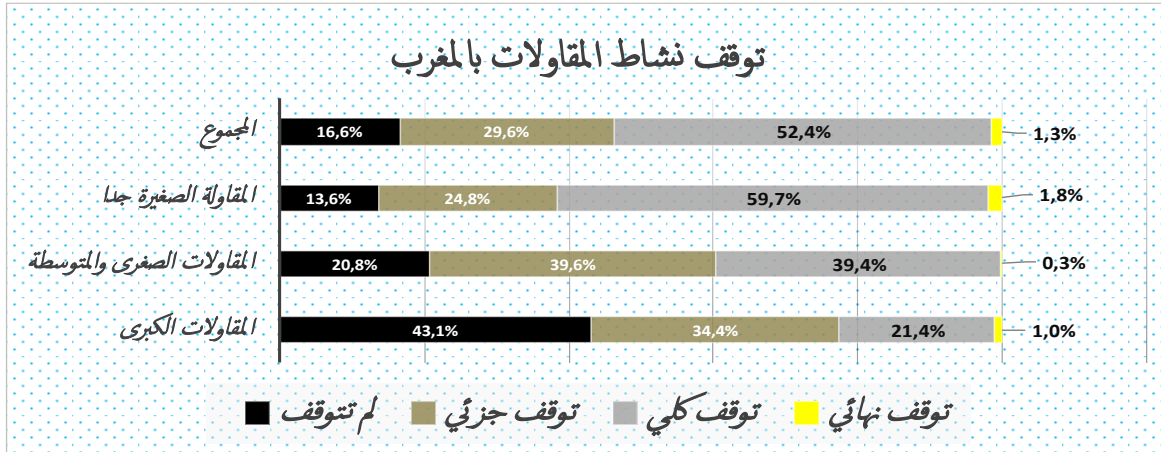
لقد جندت المملكة مجموع هيئاتها لمواجهة جائحة كورونا المستجد، وتقديم استجابة فعالة وعرضانية لحماية المواطنين كافة. سخرت لكل القطاعات المتدخلة كل الإمكانيات الضرورية لاحتواء هذا المرض والتقليص من الآثار والانعكاسات المترتبة عنه، وقد تباينت أدوارهم حسب الصلاحيات التي يتيحها لهم القانون، وهذه أبرز الفعاليات:

1. قطاع الصحة: تعزيز البنيات الصحية الأساسية، والتجهيزات الضرورية والمعدات الطبية والتواصل اليومي عبر مختلف المنابر الإعلامية الرسمية.
2. وزارة الداخلية: المراقبة الفاعلة لضمان الأمن عبر التراب الوطني والحرص على تطبيق حالة الطوارئ (تشكيل لجن اليقظة) بجميع العمالات والأقاليم المغربية، والسهر على توزيع المنح للأسر المتضررة.

3. القطاعات الأمنية: تجندت كل القوى الأمنية كل حسب اختصاصاته في مواجهة هذا الوباء بالسهرة على تنفيذ حالة الطوارئ الصحية، وذلك لحماية الأفراد سواء في المدن أو القرى النائية أو داخل السجون مع التعاون وتقديم المساعدات بين الأطراف الشريكة.
4. الجماعات الترابية: المساهمة في توزيع المنح والإعانات للأسر المتضررة، وتعقيم المرافق الحيوية والعمل على تطبيق حالة الطوارئ وتشوير الممرات حفاظا على مسافة التباعد الاجتماعي في الأماكن المكتظة (الأسواق...).
5. المجتمع المدني: المساهمة في التوعية ونشر الإعلانات وتبوع الإرشادات المقدمة من وزارة الصحة وتقديم المساعدات للأسر المعوزة من المواد الغذائية (دقيق، زيت، القطنيات...).
6. القطاع الخاص: ساهمت مجموعة من الشركات خلال فترة الحجر الصحي، في تقديم تبرعات شملت العائلات الفقيرة والدعم المقدم لصندوق تدير جائحة كورونا.
- على العموم لقد سجل التاريخ أن المغاربة أبانوا، باستجابتهم وتفاعلهم مع التدابير الوقائية التي اتخذتها الدولة، لمواجهة هذه المرحلة عن وعي ومسؤولية كبيرين، وكشفوا عن استعدادهم وقابليتهم للثقة في الدولة ومؤسساتها. وقد اتسمت هذه المرحلة بإشراك كل مكونات المجتمع لتجاوز هذا الوباء، مما يجعل المملكة إلى التفكير في اتخاذ تدابير تخفيف الحجر الصحي، وحفاظا على التوازنات التي تفرضها الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

3. تدابير تخفيف الحجر الصحي

إن وقع حالة الطوارئ الصحية والإجراءات المتخذة، كان لابد أن تنعكس سلبا على مجموعة من القطاعات الحيوية في البلاد، حيث تضررت المقاولات. واستنادا إلى معطيات إحصائية¹، حوالي 83.4% من مجموع المقاولات المنظمة توقفت عن العمل خلال فترة الحجر الصحي، 52.4% من المقاولات قلصت نشاطها بشكل جزئي، بينما 29.6% أوقفت إنتاجها كليا وبشكل مؤقت. في حين أعلن أرباب المقاولات عن توقف نشاطهم بشكل دائم.



المصدر: المندوبية السامية للتخطيط 2020

حسب الفئة، وصلت هذه النسبة إلى حوالي 86% لدى المقاولات الصغيرة جدا، 79% بالنسبة للمقاولات الصغرى والمتوسطة و57% للمقاولات الكبرى. إجمالا حوالي ثلاثة أرباع المقاولات أوقفت أنشطتها جزئيا أو كليا أثناء فترة الحجر الصحي، وتبقى القطاعات الأكثر تضررا هي الفنادق والمطاعم بنسبة 98% وصناعة النسيج والجلد 99% والصناعات المعدنية والميكانيكية بنسبة 91% ثم قطاع البناء بنسبة 93%.

1.3: تقسيم المغرب إلى مناطق التخفيف

إن ما تفرضه تداعيات الحجر الصحي جراء انتشار وباء كورونا المستجد كوفيد 19، أرغم المملكة المغربية إلى نهج سياسة الرفع التدريجي للحجر الصحي، حسب درجة تفشي هذا الوباء. وقد ابتدأت هذه المرحلة بتاريخ 11 يونيو 2020 وبموجب المخطط، تم تقسيم عمالات وأقاليم المملكة، وفق المعايير المحددة من طرف وزارة الصحة إلى منطقتين:

❖ **المنطقة 1:** تضم الأقاليم والمدن الخالية من الوباء أو التي تضم حالات متحكم فيها، وشملت الإجراءات بهذه المنطقة ما يلي:

1. التنقل داخل المجال الترابي للعمالة أو الإقليم بدون رخصة والإدلاء ببطاقة التعريف الوطنية
2. استئناف وسائل النقل ومختلف الأنشطة، وفتح الفضاءات العمومية مع منع التجمعات والأفراح والحفاظ على مسافة التباعد الاجتماعي وارتداء الكمامات الواقية.

❖ **المنطقة 2:** تضم المدن والأقاليم التي تعرف ارتفاع في عدد المصابين وهي (الدار البيضاء، الرباط، فاس، مراكش و طنجة) عدد الأقاليم 16 شملتها الإجراءات الآتية:

1. التنقل برخصة من طرف السلطة المحلية.
2. إغلاق المحلات التجارية على الساعة الثامنة مساء.
3. استئناف النقل العمومي في حدود طاقة استيعابية 50%.
4. الإبقاء على القيود المقررة خلال فترة حالة الطوارئ وذلك لاحتواء البؤر المتزايدة.

2.3: المرحلة ما بعد عملية التخفيف

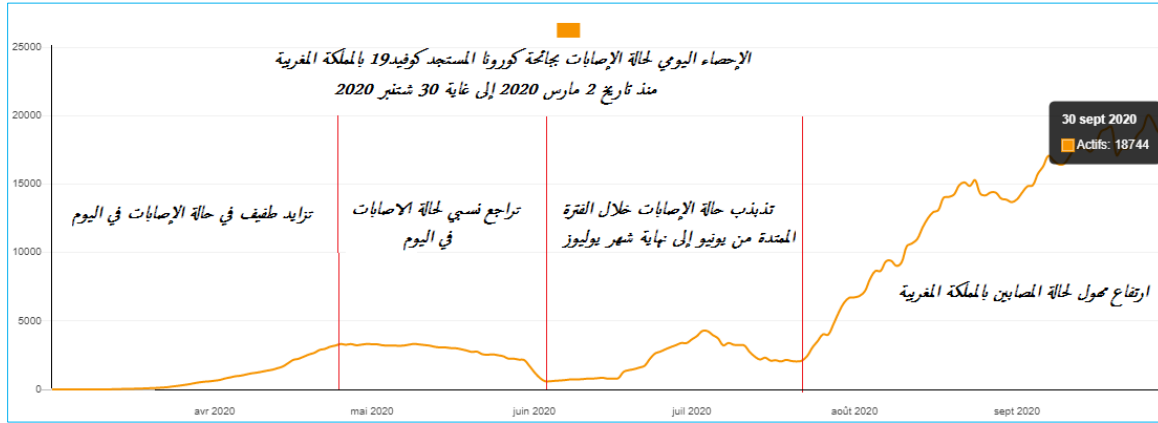
بعد هذه المرحلة التي امتدت لشهر كامل من الإجراءات المتخذة، ولإنعاش الأنشطة الاقتصادية والسياحة على المستوى الوطني وللتخفيف من الأزمات النفسية والاجتماعية على الأفراد، صدر بلاغ رسمي مشترك بين المؤسسات الحكومية نفذ بتاريخ 24 يونيو 2020 يبين الآليات والإجراءات الفعلية المتخذة لاحتواء المرض ودون الأضرار بالأنشطة الحيوية في البلاد وذلك باستئناف العمل بالقطاعات الخدمية (السياحة الشاطئية، التنقل داخل وخارج المجال الترابي لكل منطقة برخصة مهنية، فتح الفضاءات العمومية وممارسة الأنشطة بمختلفها واستئناف الرحلات الجوية وذلك في حدود الطاقة الاستيعابية بنسبة 50% والمرافق التجارية من المطاعم والمقاهي مع إلزامية التوقيت في حدود الساعة العاشرة مساء كحد أقصى)، كما تقرر تجميع المصابين والموزعين بمختلف المستشفيات الطبية في وحدتين للعلاج والمتواجدة بمدينة بن سليمان وابن جرير، وخصصت لهاته الوحدتين كل التجهيزات الضرورية واللوجستيكية والموارد البشرية الكافية لتتبع عمليات العلاج.

4. النتائج: تفاقم الحالة الوبائية بالمغرب

بعد التطرق إلى أهم العمليات الإجرائية المتخذة من المملكة المغربية جراء انتشار هذا الوباء، لا بد من الإشارة إلى تطور كرونولوجي للوضع الوبائي بالمغرب في هذه المرحلة الحالية، محاولين تفسير ظاهرة تفشي الوباء وبأعداد كبيرة خلال شهري غشت وشتنبر 2020، والبحث عن الأسباب التي تقف وراء هذا التزايد المهول.

1.4: تطور الحالة الوبائية وارتفاع عدد الوفيات

استنادا إلى المعطيات الإحصائية، والتي نشرت على الموقع الرسمي لتتبع جائحة كورونا المستجد كوفيد19 بالمغرب والتقارير الرسمية من الجهات المعنية، تبين أن انتشار الوباء عرف تطورا ملموسا على مراحل (مبيان رقم 02).

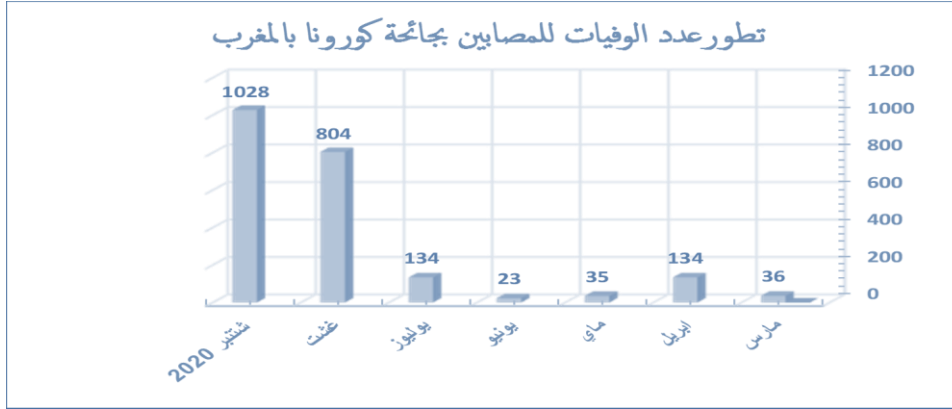


المصدر: <https://m.le360.ma/covidmaroc/>

لقد تطور الوباء في بدايته بتزايد طفيف خلال الشهر الأول بين المخالطين لفئة الأجانب المصابين. ونظرا للإجراءات الاستباقية التي اتخذتها المملكة وإعلان حالة الطوارئ خلال شهر أبريل 2020 تراجع عدد حالات المصابين نسبيا مما اضطرت معه المملكة المغربية إلى نهج سياسة التخفيف الحجر الصحي حفاظا على التوازنات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، هذه الإجراءات نتج عنها قيود تخفيفية أدت إلى تذبذب في حالة المصابين بلغت حوالي 4261 بتاريخ 4 يونيو 2020 لينخفض العدد إلى 2041 مصابا بتاريخ 22 يوليو 2020 وتزايد حالة الشفاء. إلا أنه وبتاريخ 23 يوليو 2020 سيأخذ تسجيل حالات الإصابات منحى تصاعدي وفي ازدياد كبير لعدد المصابين ليبلغ إلى حدود تاريخ 22 شتنبر 2020 حوالي 17574 مصابا.

هذا التزايد المهول من عدد المصابين واكبه ارتفاع في عدد الوفيات (مبيان رقم 3)، وقد بينت التقارير الرسمية لوزارة الصحة ومختبر الفيروسات بجامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء "أنما نعيشه اليوم من ارتفاع هو من نتائج ما سجل من تراخٍ وتهاون المواطنين في الالتزام بالتدابير الاحترازية الموصى بها"¹.

¹<https://ar.lesiteinfo.com/tag/ب-الثاني-الحسن-الجامعة-الفيروسات-بمختبر>



مبيان رقم 3: التطور الشهري لعدد الوفيات المصابين بجائحة كورونا بالمغرب

المصدر: <https://m.le360.ma/covidmaroc/>

وإذا رجعنا إلى الواقع الملموس وما يمكن استنباطه من خلال المبيان هو أن هناك أرواحا بريئة حصدها هذه الجائحة والتي تستهدف الفئات الهشة من الشيوخ والأطفال والنساء لأسباب متعددة، بالإضافة إلى ما ذكر سلفا فضعف البنيات الصحية وقلة الأدوية والتحاليل المخبرية مع التزايد في عدد المصابين، وكذا الانهيارات المرتبطة بالالتزامات النفسية والأعصاب وغيرها كلها عوامل قد تؤدي إلى الوفاة.

1.4: أسباب تزايد الحالة الوبائية بالمملكة

إن تزايد الوضعية الوبائية منذ تاريخ 23 يوليوز 2020، أدى بنا إلى تشخيص هذه الظرفية، والوقوف على تداعياتها السلبية الناتجة عن ارتفاع في حالات الوفيات يوما بعد يوم. فقد عرفت المملكة خلال الثلث الأخير من شهر يوليوز 2020 حركية غير اعتيادية بين الأفراد في الأسواق دون التزام بالقيود المفروضة، والتي كانت متوقعة مع اقتراب مناسبة عيد الأضحى المبارك نهاية شهر يوليوز 2020.



صورة رقم 01: سوق بنسودة فاس لبيع الأضاحي بمناسبة عيد الأضحى بتاريخ 27 يوليوز 2020

وقد كان هذا النشاط الاقتصادي سببا في تزايد انتشار الوباء بين المخالطين، لتنتقل العدوى بشكل كبير في صفوف الأسر حيث التجمعات بفعل الزيارات بين أفراد العائلات، مما زاد في تفاقم هذا الوباء، يمكن القول إن هذه المناسبة شكلت منعطفا رئيسيا في تطور جائحة كورونا كوفيد19 بالمغرب.

2.4: تداعيات هذه الظاهرة على الفرد والمجتمع والاقتصاد

إن من تداعيات هذه المعضلة المرتبطة بتفشي وباء كورونا المستجد، هو إحداث نمط عيش غير معتاد، والحرمان من الممارسات المهنية والاجتماعية السابقة والمألوفة، وانتظارات المواطنين المقرونة بالخوف من فقدان العمل أو الرأسمال المادي، نتج عنه تفشي أعراض القلق والأمراض بين الفئات الهشة.

● الأثار على الفرد:

إن خطر العدوى وما ترتب عليه من قيود حالة الطوارئ أدى إلى تغيير في السلوكيات السابقة والتأقلم مع العالم الصغير، ومع الذات، نتج عنه تصرفات غير معتادة بين أبناء المجتمع الواحد بل الأسرة الواحدة. بعد انتشار الوباء، ونتيجة للتغطية الإعلامية اليومية والمستمرة من حصيلة للقتلى من هذا الوباء، وما امتلأت به قنوات التواصل الاجتماعي بالإحصاءات المخيفة، أصبح كثير من الأفراد لا بل عمومهم لا يفكر إلا فيما سترتب عليه انتشار هذا الوباء على سلامتهم الشخصية ومستقبل حياتهم. هذا الموضوع أضى يحتل مساحة كبيرة من قلق لجميع المواطنين ويضعهم تحت ضغط شديد من التفكير، تولدت عنه مجموعة من المعضلات:

- الخوف من الإصابة بالفيروس والذي يعني الموت المحتوم مع ارتفاع حالات الوفاة،
- الشعور المستمر بالتهديد تولد معه أزمات نفسية،
- الخوف من فقدان العمل أو الرأسمال المادي (بعد توقف القطاعات الحيوية)،
- فقدان الشعور بالأمان يمكن أن يخلق أشخاص يرون أن الانتحار أو التخريب هي سُبُل لتحقيق الأمان المفقود،
- فقدان الثقة بين الأشخاص بفعل التباعد الاجتماعي،

● الأثار على المجتمع:

إن استفحال الوباء وزيادة الضغط الإعلامي والصحي، خلق أزمة اجتماعية بسبب عدم تكافؤ الفرص والمساواة بين أفراد المجتمع. وبسبب هذه الأزمة عانى الكثيرين من فقدان الوظائف وزيادة الأعباء العائلية، تلك الوظائف الأكثر عُرضة للخطر من الاتصال بالفيروس، وافتقار الأسر للإمكانيات اللوجستية وتجهيزات الأساسية من وسائل الاتصال والأنترنت لمسيرة الوضع الحالي كما هو الحال بالنسبة للتعليم عن بعد، مما سيزيد من الفجوة بين الطبقات وفي عدم المساواة.

ومن جانب آخر هناك ثقة المجتمع بالعلم، حيث عرفوا أهمية البحث العلمي الحقيقي، وهذا ساهم في إعادة التعريف بالمفاهيم العلمية المبنية على الحقائق. ومن المكاسب الإيجابية أن تم استعادة الاحترام العام للخبرة في مجالات عديدة مثل الصحة العامة والأوبئة والتمريض ومهندسي الاتصالات والحاسوب وغيرهم. لقد أجبرت الجائحة المجتمع على العودة إلى قبول أهمية الخبرة والعلم، ليكون العلم والعلماء على مسافة متساوية من رجال الأمن والجيش في خدمة المجتمع.

● الأثر على الاقتصاد:

توالت الأزمات الاقتصادية على عموم القطاعات الحيوية خلال فترة الحجر الصحي، فقامت 49.8% من المقاولات المنظمة بتخفيض عدد العاملين لديها مؤقتاً و9.6% منها قامت بتسريح العمال بشكل دائم. وقد بلغت نسبة تقليص عدد العمال خلال الأزمة الصحية 85% بين المقاولات العاملة في صناعة النسيج والجلود و82% من تلك العاملة في الصناعة الكهربائية والإلكترونية. إذن ما يقرب من 10% من المقاولات التجأت إلى تسريح العمال، وثلثا من المقاولات توقفت من إنجاز الاستثمارات المبرمجة لسنة 2020¹.

الجانب الإيجابي في ظل الجائحة وعلى رأس المستفيدين شركات صناعات الأقمعة، والقفازات، وسوائل تعقيم اليدين، ثم شركات صناعة الأدوية وشركات الاتصالات قطاع التجارة الإلكترونية كالعملاق التجاري أمازون تحت مظلة المستفيدين من انتشار الفيروس². بالإضافة إلى تقليص الغازات المسببة للاحتباس الحراري أدى إلى انسداد ثقب الأوزون وتحسن في جودة الهواء³.

وأمام انهيار المنظومة الصحية فإن الرهان الحقيقي اليوم يقع على عاتق المواطن، على وعيه والتزامه بتدابير الأزمات، وضرورة احترام التدابير الوقائية لحماية نفسه أولاً والإحاطة ببقية مكونات المجتمع. فالوعي المجتمعي بمشكلات المرحلة الراهنة هو أساس الخروج من براثن الأزمة والتفاعل الإيجابي يساعد الدولة على توفير لا فقط الإمكانيات والطاقات البشرية بل أيضاً مجموعة من الأفكار المتجددة والآراء التي يمكن لها أن تساهم في استنباط حلول فعالة تساعد الدول التي لا تمتلك كل الضروريات لمجابهة الأزمات.

خاتمة:

الانتشار السريع لفيروس كورونا وصعوبة احتوائه، فضلاً عن إيجاد اللقاح المناسب له، أوقع العالم في خسائر مادية وبشرية غير مسبوقة، وتسعى جميع دول العالم لإيجاد حلول بديلة من شأنها التخفيف من الآثار المترتبة عن هذا الوباء. وتوصلنا في النهاية إلى جملة من النتائج أهمها شح الإيرادات المالية بسبب انهيار أسعار المواد الأولية، وشلل في القطاعات الإنتاجية وارتفاع معدلات البطالة وتراجع معدلات النمو الاقتصادي.

ولاحتواء التهديدات المتزايدة النابعة من انتشاره، ينبغي للجميع في مختلف أنحاء العالم العمل معاً للحدّ من انتقال العدوى وخفض حصيلة الوفيات. حيث أظهر الانتشار السريع للفيروس أهمية بناء القدرات المحلية والصمود في مواجهة التهديدات المختلفة من: الأمراض الوبائية إلى العنف المتطرف وانعدام الأمن المناخي.

تمثل الجائحة أيضاً فرصة لتذكير أنفسنا بالمهارات التي يحتاجها الجيل القادم من أبناء المجتمع للتعامل بشكل أفضل مع ما لا يمكن التنبؤ بها، ومنها الوصول للقرار المستنير والحلول الإبداعية الناجعة، وربما قبل كل شيء القدرة على التكيف معها.

¹المصدر: المندوبية السامية للتخطيط 2020

²مهاني عبد اللطيف: أستاذ الاقتصاد بجامعة سوانزي ببريطانيا

³www.carbonbrief.org/analysis-coronavirus-has-temporarily-reduced-chinas-co2-emissions-by-a-quarter.

قائمة المراجع:

- 1- السلماوي مصطفى (2020). "تدخلات الدولة زمن الجائحة بين الرعاية الاجتماعية وتهدئة الأوضاع المشحونة". الكتاب الجماعي (جائحة كورونا والمجتمع المغربي فعالية التدخلات وسؤال المآلات، تنسيق الرحالي ميلود، منشورات المركز المغربي للأبحاث وتحليل السياسات. ص: 113.
- 2- المندوبية السامية للتخطيط (2020). استئناف نشاط المقاولات بعد رفع الحجر الصحي، البحث الثاني حول تأثير كوفيد 19 على نشاط المقاولات يونيو 2020. ص: 18.
- 3- بلاغ مشترك لوزارة الداخلية ووزارة الصحة (9 يونيو 2020). المتعلق بتمديد سريان مفعول حالة الطوارئ الصحية بسائر أرجاء المملكة لمدة شهر المرسوم رقم 406.2.20.
- 4- بلاغ مشترك لوزارة الداخلية ووزارة الصحة ووزارة الصناعة والتجارة والاقتصاد الأخضر والرقمي (21 يونيو 2020). المتعلق بالمرحلة الثانية من تخفيف الحجر الصحي.
- 5- حيروش مبارك (2020). من أجل مقارنة بيداغوجية لإرساء التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، تجربة المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة كلميم واد نون نموذجا، مجلة الباحث، ملف خاص 2 (جائحة كورونا) العدد 18 ص 253.
- 6- **Carbon Brief**. Coronavirus has temporarily reduced China's CO2 emissions by a quarter, February 12th, 2020 (accessed on March 21st). <https://www.carbonbrief.org/analysis-coronavirus-has-temporarily-reduced-chinas-co2-emissions-by-a-quarter>.

الكبح واضطراب طيف التوحد

Inhibition and autism spectrum disorder

ط.د جبراوي هشام/جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب

Doctorant chercheur, Université Sidi Mohamed Ben Abdallah, Maroc/Jabraoui Hicham

ملخص:

عالجت هذه الدراسة موضوع وظيفة الكبح في اضطراب طيف التوحد، بحيث يعد هذا الإشكال عنصرا رئيسا في نظرية خلل الوظائف التنفيذية في التوحد. انطلقت من فرضية مفادها وجود تباين دال في أداء وظيفة الكبح بين المصابين وغير المصابين بالتوحد. واعتمدت من أجل تحقيق هدفها على تطبيق اختبار "تحرك/لا تتحرك"، بحيث قارنت من خلاله بين نتائج أداء وظيفة الكبح لعينة "ضابطة" بنتائج عينة من ذوي "التوحد". اتضح تباين الأداء بين العينتين، كما تبين وجهة الفرضية التي انطلقت منها هذه الدراسة، التي أكدت وجود أداء ضعيف لوظيفة الكبح لدى عينة التوحد.

الكلمات المفتاحية: التوحد، الكبح، خلل الوظائف التنفيذية، اضطراب طيف التوحد.

Abstract:

This study addressed the subject of inhibition in autism spectrum disorders; this problem is an essential element in the theory of executive dysfunction in autism. The starting hypothesis indicate that there is a significant difference in the inhibition performance between the two groups in the sample of this study (group of 10 autistic children and a group of 10 normal children). In order to achieve its objective, this study used the "Go / No go" test, she compares the results of the inhibition task between a "control" sample and another of the "autistic" children. It is clear that performance varied between the two samples.

The results of this study demonstrate the validity of the initial hypothesis, and confirm the existence of low inhibition performance in the autistic sample.

Keywords: Autism, Inhibition, Autism Spectrum Disorders, executive dysfunction.

مقدمة :

تلعب وظيفة الكبح دورا بارزا في جل السلوكيات، إذ تعد سيرورة جد مهمة للقيام بمجموعة متنوعة من الاستجابات الخاصة بمواقف الحياة اليومية المختلفة؛ مثل منع بشكل فجائي لفعل تم تهيئته وأعد لتنفيذه بطريقة غير ملائمة¹، أو كحجب المعلومات والدوافع غير ذات الصلة بالتدخل في موقف ما². ويعد الكبح أيضا قدرة تمنح إمكانية منع أو حذف فعل غير ذي نفع، وغير ضروري، وغير ملائم لسياق ما³. كما يتدخل في كل أنواع الأفعال؛ بحيث يسمح بالسيطرة على الانتباه والسلوك والأفكار والانفعالات من أجل المرور إلى استجابات أخرى تتوفر على شروط محددة تؤدي إلى تفعيلها؛ إذ يساهم في السيرورة التي تسمح بتغيير وباختيار مجموعة متنوعة من الاستجابات بدل الانغلاق في عادات بدون تفكير، وبالتالي يلعب الكبح دورا مهما حينما يسمح بتنفيذ فعل ما عندما يكون ملائما أو ضروريا لموقف ما. الأمر الذي يستدعي في المقابل وجود القدرة على عملية وقف سلوك آخر عندما يكون هذا السلوك غير مناسب لذلك الموقف.

جاء الاهتمام بوظيفة الكبح، نتيجة الاقتناع بأنها من أهم الوظائف التنفيذية التي عرفها "مياك" (Miyake) على أنها آليات ضبط ذات استعمال عامة، تقوم بتعديل أداء مختلف العمليات الذهنية الفرعية، وتسمح بتنظيم الدينامية المعرفية الأساسية⁴. وتتجلى أهمية دراسة الكبح في التوحد من خلال الدور الذي تلعبه في فرضية اختلال الوظائف التنفيذية، التي قدمت تفسيراً معرفياً لاضطراب التوحد⁵، والتي استندت في بنائها على أعمال فريق "داماسيو"⁶ (Damasio)، الذي لاحظ وجود مجموعة من العلامات المعرفية والإكلينيكية للتوحد شبيهة بعلامات ما يعرف باضطراب الفص الجبهي⁷ (Syndrome frontal). سنحاول في هذه الدراسة معالجة موضوع وظيفة الكبح في التوحد وفي اضطراب طيف التوحد؛ الذي يعد شكلا من أشكال الاضطرابات النورو-نمائية، والذي يصيب بعض الأطفال منذ ولادتهم، بحيث تبرز مظاهره الإكلينيكية من خلال عدم قدرتهم

¹Coxon, J. P., Stinear, C. M., &Byblow, W. D. (2007). Selective Inhibition of Movement. *Journal of Neurophysiology*, 97(3), 2480-2489. <https://doi.org/10.1152/jn.01284.2006>

²Robinson, S., Goddard, L., Dritschel, B., Wisley, M., &Howlin, P. (2009). Executive functions in children with Autism Spectrum Disorders. *Brain and Cognition*, 71(3), 362-368. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.007>

³Geurts, H. M., Bergh, S. F. W. M. van den, &Ruzzano, L. (2014). Prepotent Response Inhibition and Interference Control in Autism Spectrum Disorders : Two Meta-Analyses. *Autism Research*, 7(4), 407-420. <https://doi.org/10.1002/aur.1369>

⁴Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks : A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), p50.

⁵Hughes, C., Russell, J., & Robbins, T. W. (1994). Evidence for executive dysfunction in autism. *Neuropsychologia*, 32(4), 477-492. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(94\)90092-2](https://doi.org/10.1016/0028-3932(94)90092-2)

⁶Valeri, G., &Speranza, M. (2009). Modèles neuropsychologiques dans l'autisme et les troubles envahissants du développement. *Developpements*, n° 1(1), 34-48.

⁷Happé, F., &Frith, U. (1996). The neuropsychology of autism. *Brain*, 119(4), 1377-1400. <https://doi.org/10.1093/brain/119.4.1377>

من تطوير المهارات التواصلية، وتكوين العلاقات الاجتماعية الطبيعية، كما يتصف سلوكهم بالحركات التكرارية، ويتميز نشاطهم بالاهتمامات المحدودة¹.

ننطلق في توضيح هذه المسألة من خلال الإشارة إلى الدراسات التي نفت وجود خلل وظيفة الكبح وأكدت على سلامته في التوحد³². وقد تم تأكيد هذا الأمر أيضا، في الدراسات المقارنة من قبيل دراسة "شان"⁴ (Chan) ودراسة "لي"⁵ (Lee) ودراسة "كولديبرج"⁶ (Goldberg) و"لارسون"⁷ (Larson)، والتي لم تجد نتائجها أي اختلاف دال بين مكونات الكبح عند الأشخاص ذوي النمو العادي مقارنة مع الأشخاص المصابين بالتوحد.

يقر على العكس من ذلك، مجموعة من الباحثين بوجود قصور في وظيفة الكبح، ونستحضر في هذا الإطار دراسة "هيل"⁸ (Hill) التي تؤكد خلل كبح الاستجابة المرجحة⁸، الأمر الذي أكدته نتائج دراسة "روبينسون"⁹ (Robinson). لقد سبق وأنشأ "جورتنس"³ (Geurts) إلى ذلك، من خلال عرضه مجموعة من الدراسات، التي بينت وجود صعوبات في مجالين من الكبح، وهما كبح الاستجابة المرجحة، وكبح الاستجابة في طور الإنجاز¹⁰. كما تم تأكيد هذا الأمر بشكل نسبي في دراسات أخرى مثل دراسة "شاوين"⁷ (Shawn) و"كوربيت"⁷ (Corbett)، التي أفرت بأن علاقة الارتباط بين ضبط التدخل والتوحد هي علاقة ارتباط قوية، وأضافت بأن مستوى دلالة تلك العلاقة هو أكبر من مستوى دلالة الارتباط الموجود بين التوحد وعجز كبح الاستجابة

¹APA. (2015). Dsm-5 : Manuel Diagnostique Et Statistique Des Troubles Mentaux. Elsevier Masson.

²Russell, J., Jarrold, C., & Hood, B. (1999). Two Intact Executive Capacities in Children with Autism : Implications for the Core Executive Dysfunctions in the Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), 103-112. <https://doi.org/10.1023/A:1023084425406>

³Geurts, H. M., Verté, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., & Sergeant, J. A. (2004). How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 836-854. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00276.x>

⁴Chan, A. S., Cheung, M., Han, Y. M. Y., Sze, S. L., Leung, W. W., Man, H. S., & To, C. Y. (2009). Executive function deficits and neural discordance in children with Autism Spectrum Disorders. *Clinical Neurophysiology*, 120(6), 1107-1115. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2009.04.002>

⁵Lee, P. S., Yerys, B. E., Della Rosa, A., Foss-Feig, J., Barnes, K. A., James, J. D., VanMeter, J., Vaidya, C. J., Gaillard, W. D., & Kenworthy, L. E. (2009). Functional Connectivity of the Inferior Frontal Cortex Changes with Age in Children with Autism Spectrum Disorders : AfcMRI Study of Response Inhibition. *Cerebral Cortex*, 19(8), 1787-1794. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn209>

⁶Goldberg, E., & Bougakov, D. (2005). Neuropsychologic assessment of frontal lobe dysfunction. *The Psychiatric Clinics of North America*, 28(3), 567-580, 578-579. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2005.05.005>

⁷Larson, M. J., Clawson, A., Clayson, P. E., & South, M. (2012). Cognitive Control and Conflict Adaptation Similarities in Children and Adults. *Developmental Neuropsychology*, 37(4), 343-357. <https://doi.org/10.1080/87565641.2011.650337>

⁸Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.003>

⁹Robinson, et al., op.cit.

¹⁰Geurts, et al, (2014), op.cit.

المرجحة²¹. بينما أكد "لاي" على أن بعض الباحثين قد رجحوا فرضية اختلال كل من كبح الاستجابة المرجحة، وضبط التدخلات في التوحد³. وأضاف "جوريس" على أن علاقة عجز سيرورات الكبح بالتوحد تتجسد أيضاً لدى المصابين بالتوحد في الصعوبات التي تجد تعبيرها في عدم قدرتهم على حجب ومنع بعض السلوكيات بالرغم من التبعيات السلبية التي تترتب عن هذه السلوكيات⁴.

إشكالية البحث

دفعت بعض الدراسات التي نفت وجود علاقة ارتباط بين وظيفة الكبح والتوحد، إلى التشكيك في صدق فرضية علاقة خلل الكبح بالتوحد. وتظهر من خلال هذه الملاحظة، أهمية الدراسة الحالية التي تهدف من جهتها، دراسة وظيفة الكبح في التوحد، بحيث تسعى إلى الكشف عن الفروق الموجودة في أداء هذه الوظيفة بين عينة مصابة بالتوحد وأخرى ضابطة. ويمكن تلخيص بناء على ما سبق ذكره، إشكالية هذا البحث في التساؤل الآتي:

- هل هناك فروق في أداء وظيفة الكبح بين الأطفال المصابين بالتوحد وبين الأطفال ذوي النمو "العادي"؟

فرضيات البحث

استندت فرضية هذا البحث على افتراض أساسي، يدور حول توقعي بأن يحصل المصابين بالتوحد على درجات متدنية في الاختبار الخاص بوظيفة الكبح، وذلك مقارنة مع نتائج العينة الضابطة، بحيث صيغت هذه الفرضية بالشكل الآتي:

- أفترض أن نجد تباين دالفي أداء وظيفة الكبح بين المصابين وغير المصابين بالتوحد.

أدوات البحث

¹Corbett, B. A., Constantine, L. J., Hendren, R., Roche, D., & Ozonoff, S. (2009). Examining executive functioning in children with autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder and typical development. *Psychiatry Research*, 166(2), 210-222. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2008.02.005>

²Christ, Shawn E., Holt, D. D., White, D. A., & Green, L. (2007). Inhibitory Control in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1155-1165. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0259-y>

³ Lai, C. L. E., Lau, Z., Lui, S. S. Y., Lok, E., Tam, V., Chan, Q., Cheng, K. M., Lam, S. M., & Cheung, E. F. C. (2017). Meta-analysis of neuropsychological measures of executive functioning in children and adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 10(5), 911-939. <https://doi.org/10.1002/aur.1723>

⁴Geurts, et al, (2014).Op.cit.

اختبار "تحرك / لا تتحرك" (Test Go/No go): يعتبر هذا الاختبار من بين الأدوات الأكثر استخداماً من أجل التحقق من أداء وظيفة الكبح، بحيث يطلب من المفحوص الاستجابة لمثير معين، وكبح الاستجابة عند تقديم مثير آخر³²¹. وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدة نماذج ونسخ من هذا الاختبار⁵⁴. يتكون الاختبار المطبق في هذه الدراسة (أنظر الصورة 1)، من 52 بطاقة موزعة على فئتين. وتضم كل فئة 26 بطاقة ذات اللون الأحمر أو اللون الأخضر، زائد بطاقتين مستقلتين (باللون الأحمر والأخضر)، فضلاً عن مطرقة بلاستيكية يستعملها المفحوص من أجل طرق الطاولة، وذلك تبعاً لما يقدم له من تعليمات خاصة في كل مرحلة من المراحل الثلاثة من هذا الاختبار، وهي كالآتي:

- المرحلة الأولى: استعملت بطاقات الفئة الأولى في تنفيذ محاولات هذه المرحلة، بحيث يطلب من المفحوص أن يضرب بالمطرقة كلما ظهرت البطاقة الخضراء، وأن يستجيب بعدم ضرب الطاولة حينما يرى البطاقة الحمراء.
 - المرحلة الثانية: وفيما استخدمت بطاقتين فقط (خضراء وحمراء)، بحيث يطلب من المفحوص الاستمرار في طرق الطاولة ما دامت البطاقة الخضراء مرفوعة، وأن يكف عن الطرق بمجرد أن يرى البطاقة الحمراء.
 - المرحلة الثالثة: تتميز باستخدام بطاقات الفئة الثانية، وتعليمات هي عكس ما جاء في المرحلة الأولى، بحيث يطلب من المفحوص أن يضرب بالمطرقة كلما ظهرت البطاقة الحمراء، وألا يستجيب بالطرق حينما يرى البطاقة ذات اللون الأخضر.
- يتم بعد تطبيق الاختبار، حساب عدد المحاولات الصحيحة في كل مرحلة على حدة، ثم نقوم بعد ذلك بجمع مجموع عدد المحاولات السليمة للاختبار ككل.

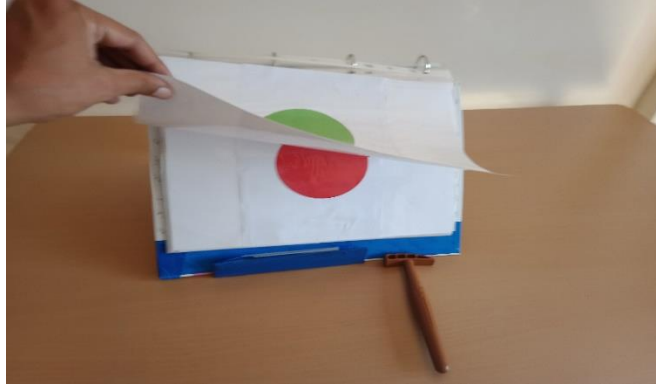
¹Noël, M.-P. (2007). Bilan neuropsychologique de l'enfant. Editions Mardaga.p. 128.

²Wessel, J. R. (2018). Prepotent motor activity and inhibitory control demands in different variants of the go/no-go paradigm. *Psychophysiology*, 55(3), e12871. <https://doi.org/10.1111/psyp.12871>

³Benikos, N., Johnstone, S. J., & Roodenrys, S. J. (2013). Varying task difficulty in the Go/Nogo task : The effects of inhibitory control, arousal, and perceived effort on ERP components. *International Journal of Psychophysiology*, 87(3), 262-272. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2012.08.005>

⁴Langenecker, S. A., Zubieta, J.-K., Young, E. A., Akil, H., & Nielson, K. A. (2007). A task to manipulate attentional load, set-shifting, and inhibitory control : Convergent validity and test-retest reliability of the Parametric Go/No-Go Test. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 29(8), 842-853. <https://doi.org/10.1080/13803390601147611>

⁵Linden, M. V. der, Seron, X., &Meulemans, T. (2014). L'évaluation des fonctions exécutives. In *Traité de neuropsychologie clinique de l'adulte : Tome 1—Evaluation* (2e éd., p. 461-497). De Boeck Supérieur.



الصورة 1: صورة من إنجاز الباحث، تمثل أدوات اختبار "تحرك/لا تتحرك".

ميدان وعينة الدراسة

أجريت هذه الدراسة، بمستشفى الأم والطفل التابع للمركز الاستشفائي الجامعي محمد السادس بمراكش، على عينة مكونة من 20 طفلا، موزعة على مجموعتين. تتكون المجموعة الأولى من 10 أطفال من ذوي التوحد، تضم 7 ذكور و3 من الإناث، تتراوح أعمارهم بين 8 و9 سنوات. بينما تتكون المجموعة الثانية من 10 أطفال عاديين بدون أي اضطراب، ولها نفس خصائص المجموعة الأولى من حيث الجنس والسن. وقد تكونت المجموعة الثانية من إخوة وأقارب بعض الأطفال غير التوحديين، الذين يخضعون للعلاج بالمستشفى، بحيث كان شرط قبول أفراد هذه العينة هو عدم إصابة قريبهم بالتوحد، وقبول الأسرة مشاركة الطفل في هذه الدراسة.

جدول رقم 1: تلخيص لخصائص العينة وإجراءات الدراسة

مجموعة الضابطة (10=مج)		مجموعة التوحد (10=مج)			
النسبة	العدد	النسبة	العدد		
80%	8	60%	6	9 سنوات	السن
20%	2	40%	4	10 سنوات	
70%	7	70%	7	ذكر	جنس العينة
30%	3	30%	3	أنثى	
المستشفى الجامعي محمد السادس، مراكش مستشفى الطفل والأم				مكان الدراسة	
اختبار تحرك / لا تتحرك				أدوات البحث	

المصدر: من إنجاز الباحث، ويوضح بعض خصائص عينة الدراسة، وإجراءات البحث.

أسلوب التحليل والمعالجة الإحصائية

اعتمدنا في هذا البحث على برنامج الإحصاء الاجتماعي (SPSS)، من أجل معالجة وتحليل المعطيات المحصل عليها من الميدان. ويمكن حصر أهم الأساليب الإحصائية المستعملة فيما يلي:

- معدلات النزعة المركزية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري...) من أجل مقارنة متوسطات مجموعتي عينة الدراسة، والفئات المكونة لتلك العينة.

- حساب قيمة اختبار "ت" («T» Test) من أجل دراسة تباين نتائج مجموعتي الدراسة.

نتائج البحث

جدول رقم 2: التباين بين مجموعتي "التوحد" و"غير التوحد" في مجموع درجات وظيفة الكبح

اختبار "T"		الانحراف المعياري	أكبر قيمة	أصغر قيمة	المتوسط	العدد	العينة	وظيفة الكبح
الدلالة	قيمة "T" + (قيمة الدلالة)	2,224	8	1	4,50	10	توحد	
دال	8,775 (0,00)	1,947	15	10	12,70	10	غير توحد	

يوضح الجدول رقم 1 أن مدى مجموع درجات الكبح يتراوح بين 1 و15 نقطة، وأن متوسط النقط التي حصل عليها أفراد مجموعة "غير التوحد" قد بلغ (12,70) بانحراف معياري يقدر ب(1,947). وأن أدنى نقطة في هذه المجموعة تساوي (10) وأعلى نقطة هي (15). بينما متوسط الحسابي لمجموعة "التوحد" هو (4,50) و بانحراف معياري (2,224)، وأن أقل نقطة في هذه المجموعة هي (1) وأعلىها هي (12).

يظهر من خلال نتائج هذا الجدول، أن معامل اختبار التباين "T" قد بلغ (8,775) وبمستوى دلالة إحصائية أقل من (0,05)، وبالتالي تشير هذه النتائج إلى وجود تباين وفروق في وظيفة الكبح بين مجموعة "التوحد" ومجموعة "غير التوحد" لصالح متوسط وظيفة الكبح لمجموعة "غير التوحد".

مناقشة نتائج البحث

تنص فرضية هذه الدراسة على توقع وجود تباين بين أداء مجموعتي عينة الدراسة، وذلك من خلال مقارنة نتائج أداء مجموعة من الأطفال المصابين بالتوحد، بنتائج أداء مجموعة ضابطة (مجموعة "غير التوحد")، وقد اتضح من خلال هذه النتائج أن أدنى درجات الوظائف التنفيذية للمجموعة الضابطة، يعد أعلى من درجات الوظائف التنفيذية لمجموعة "التوحد"، بحيث حصل جل أفراد العينة الضابطة على قيم أكبر من (10 نقطة)، وفي المقابل حصل جل أفراد مجموعة

"التوحد" على قيم أصغر من (8 نقطة)؛ الأمر الذي يعني تفوق مجموعة "غير التوحد" على مجموعة "التوحد" في أداء اختبار وظيفة الكبح. ويشير مستوى الأداء الضعيف لوظيفة الكبح لدى عينة "التوحد" إلى إمكانية وجود صعوبة في أداء هذه الوظيفة لدى عينة "التوحد"، ويتفق هذا الأمر مع نظرية اختلال الوظائف التنفيذية في التوحد.

لقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من دراسة "موسستير-كيرشوف" ¹(Mostert-Kerckhoffs) و"تساي" ²(Tsai) و"بيليكانو" ³(Pellicano) التي دعمت فرضية وجود صعوبات في وظيفة الكبح، وذلك من خلال مقارنة نتائج أداء عينة التوحد بنتائج أداء عينات ضابطة في الاختبارات الخاصة بالكبح، وخلصت هذه الدراسات إلى ضعف الكبح في التوحد. وأكدت دراسة "سميتسون" (Smithson) أيضا على وجود قصور في وظيفة الكبح ⁴. وأضاف "روزنتال" (Rosenthal) بأن هذا القصور يعد مؤشرا على خلل يتجلى في سلوكيات الحياة اليومية لذوي التوحد، واستند فيهماهات الخلاصة علم مقارنة نتائج معطيات مقياس ⁵(BRIEF) لعينة مصابة بالتوحد مع نتائج أطفال من ذوي النمو "العادي" ⁶.

في مقابل هذه الدراسات، يرى "روسيل" (1997) بأن خلل وظيفة الكبح ليس من الخصائص التي تميز التوحد ⁷. وأشارت دراسة "أوزونوف" (Ozonoff) و"جونسون" (Jensen) إلى ذلك من خلال تأكيدها على عدم وجود تباين بين نتائج عينة "التوحد" وعينة "مصابة بفرط الحركة ونقص الانتباه"، في أداء وظيفة الكبح من خلال تطبيق اختبار "سترووب" ⁸. بينما تتفق جزئيا نتائج دراسة "كريست" (Christ) مع نتائج دراستنا الحالية، حيث قارنت هذه الدراسة أداء عينة مكونة من 28 مصاب بالتوحد مع عينة مكونة من 49 فرد من ذوي النمو "العادي". وأكدت نتائجها على نقطتين هامتين بخصوص

¹Mostert-Kerckhoffs, M. A. L., Staal, W. G., Houben, R. H., & de Jonge, M. V. (2015). Stop and Change : Inhibition and Flexibility Skills Are Related to Repetitive Behavior in Children and Young Adults with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(10), 3148-3158. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2473-y>

² Tsai, C.-L., Pan, C.-Y., Wang, C.-H., Tseng, Y.-T., & Hsieh, K.-W. (2011). An event-related potential and behavioral study of impaired inhibitory control in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1092-1102. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.12.004>

³Pellicano, E., Maybery, M., Durkin, K., & Maley, A. (2006). Multiple cognitive capabilities/deficits in children with an autism spectrum disorder : "Weak" central coherence and its relationship to theory of mind and executive control. *Development and Psychopathology*, 18(1), 77-98. <https://doi.org/10.1017/S0954579406060056>

⁴Smithson, P. E., Kenworthy, L., Wills, M. C., Jarrett, M., Atmore, K., & Yerys, B. E. (2013). Real World Executive Control Impairments in Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(8), 1967-1975. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1747-x>

⁵ هو مقياس لجرد مظاهر السلوكيات للوظائف التنفيذية في البيئة المدرسية (Behavior Rating Inventory of Executive Function) (BRIEF) مقياس والأسرية ، لدى الأطفال والمراهقين. ويهتم بتقييم الجوانب المختلفة لاختلال هذه الوظائف وانعكاساتها في الحياة اليومية.

⁶ Rosenthal, M., Wallace, G. L., Lawson, R., Wills, M. C., Dixon, E., Yerys, B. E., & Kenworthy, L. (2013). Impairments in real-world executive function increase from childhood to adolescence in autism spectrum disorders. *Neuropsychology*, 27(1), 13-18. <https://doi.org/10.1037/a0031299>

⁷Valeri, G., & Speranza, M. (2009). .op.cit.

⁸Ozonoff, S., & Jensen, J. (1999). Brief Report : Specific Executive Function Profiles in Three Neurodevelopmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), 171-177. <https://doi.org/10.1023/A:1023052913110>

وظيفة الكبح، تتعلق النقطة الأولى بمسألة عدم وجود فرق دال بين العينتين في أداء كبح "السلوكيات المرجحة". أما النقطة الثانية فتؤكد وجود فرق دال بين عينتي الدراسة في أداء كبح "التدخلات"، الذي يتعلق بكبح وحذف المعلومات غير المهمة¹، وهذا ما يعني أن خلاصة هذه الدراسة قد أكدت على وجود خلل في أحد مكونات وظيفة الكبح في التوحد. كما افترضت دراسة "سميتسون" (Smithson) بأن خلل الكبح له ارتباط دال بمقاومة التغييرات في بيئة المصاب بالتوحد²؛ الأمر الذي يجعله شخصا جامدا، يرفض تغيير سلوكه، فيقوم بتكراره بطريقة نمطية. وذلك لأن اختلال الكبح قد لا يسمح بحذف وإيقاف السلوكيات غير الملائمة، وبالتالي لا يمكن تعويضها بسلوكيات مرنة تراعي مختلف السياقات التي تصدر فيها.

تجدر الإشارة في الأخير بأن حدود الدراسة الحالية تمنع من تعميم نتائجها على كل المصابين بالتوحد؛ وذلك لأن دراستنا قد اهتمت بعينة صغيرة، ضمت 10 أفراد من ذوي التوحد، تراوحت أعمارهم بين 9 و10 سنوات. الأمر الذي يعني أنه من الصعب تعميم نتائج الدراسة الحالية على باقي الفئات العمرية؛ بحيث تحتاج هذه المسألة إلى إنجاز المزيد من الدراسات التي عليها استحضار عامل السن ومراحل النمو في بحثها، وذلك من أجل الخروج بخلاصات أكثر دقة بخصوص وظيفة الكبح في التوحد.

خاتمة :

حاولت هذه الدراسة معالجة موضوع وظيفة الكبح في اضطراب طيف التوحد، وسعت إلى تحقيق هدفها انطلاقا من مقارنة سيكو-معرفية، واعتمدت على أداة تتميز بالبساطة في التطبيق، ولا تركز بشكل كبير على الجانب اللغوي في إجراءاتها، وقادرة على التمييز بين المصابين بالتوحد وبين غير المصابين. قارنت هذه الدراسة نتائج عينة "ضابطة" بنتائج عينة من ذوي "التوحد" في أداء وظيفة الكبح؛ بحيث اتضح ضعف الأداء لدى العينة الأخيرة، وظهر بأن الصعوبات التي تعاني منها هذه الفئة، تعلق في المقام الأول بإيقاف ومنع السلوكيات والأنشطة المألوفة والروتينية، وبضعف القدرة على الانتقال من شيء إلى آخر. لقد بينت نتائج هذه الدراسة وجهة الفرضية التي انطلقنا منها، وأكدت وجود ضعف أداء وظيفة الكبح في التوحد.

قائمة المراجع :

1. APA. (2015). *Dsm-5 : Manuel Diagnostique Et Statistique Des Troubles Mentaux*. Elsevier Masson.
2. Benikos, N., Johnstone, S. J., & Roodenrys, S. J. (2013). Varying task difficulty in the Go/Nogo task : The effects of inhibitory control, arousal, and perceived effort on ERP components. *International Journal of Psychophysiology*, 87(3), 262-272. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2012.08.005>

¹ Christ, S. E., Kester, L. E., Bodner, K. E., & Miles, J. H. (2011). Evidence for selective inhibitory impairment in individuals with autism spectrum disorder. *Neuropsychology*, 25(6), 690-701. <https://doi.org/10.1037/a0024256>

² Smithson, P. E., Kenworthy, L., Wills, M. C., Jarrett, M., Atmore, K., & Yerys, B. E. (2013). Real World Executive Control Impairments in Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(8), 1967-1975. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1747-x>

3. Chan, A. S., Cheung, M., Han, Y. M. Y., Sze, S. L., Leung, W. W., Man, H. S., & To, C. Y. (2009). Executive function deficits and neural discordance in children with Autism Spectrum Disorders. *Clinical Neurophysiology*, 120(6), 1107-1115. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2009.04.002>
4. Christ, S. E., Kester, L. E., Bodner, K. E., & Miles, J. H. (2011). Evidence for selective inhibitory impairment in individuals with autism spectrum disorder. *Neuropsychology*, 25(6), 690-701. <https://doi.org/10.1037/a0024256>
5. Christ, Shawn E., Holt, D. D., White, D. A., & Green, L. (2007). Inhibitory Control in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1155-1165. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0259-y>
6. Corbett, B. A., Constantine, L. J., Hendren, R., Rocke, D., & Ozonoff, S. (2009). Examining executive functioning in children with autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder and typical development. *Psychiatry Research*, 166(2), 210-222. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2008.02.005>
7. Geurts, H. M., Bergh, S. F. W. M. van den, & Ruzzano, L. (2014). Prepotent Response Inhibition and Interference Control in Autism Spectrum Disorders : Two Meta-Analyses. *Autism Research*, 7(4), 407-420. <https://doi.org/10.1002/aur.1369>
8. Geurts, H. M., Verté, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., & Sergeant, J. A. (2004). How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 836-854. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00276.x>
9. Goldberg, E., & Bougakov, D. (2005). Neuropsychologic assessment of frontal lobe dysfunction. *The Psychiatric Clinics of North America*, 28(3), 567-580, 578-579. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2005.05.005>
10. Happé, F., & Frith, U. (1996). The neuropsychology of autism. *Brain*, 119(4), 1377-1400. <https://doi.org/10.1093/brain/119.4.1377>
11. Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.003>
12. Hughes, C., Russell, J., & Robbins, T. W. (1994). Evidence for executive dysfunction in autism. *Neuropsychologia*, 32(4), 477-492. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(94\)90092-2](https://doi.org/10.1016/0028-3932(94)90092-2)
13. Lai, C. L. E., Lau, Z., Lui, S. S. Y., Lok, E., Tam, V., Chan, Q., Cheng, K. M., Lam, S. M., & Cheung, E. F. C. (2017). Meta-analysis of neuropsychological measures of executive functioning in children and adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 10(5), 911-939. <https://doi.org/10.1002/aur.1723>

14. Langenecker, S. A., Zubieta, J.-K., Young, E. A., Akil, H., & Nielson, K. A. (2007). A task to manipulate attentional load, set-shifting, and inhibitory control : Convergent validity and test–retest reliability of the Parametric Go/No-Go Test. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 29(8), 842-853. <https://doi.org/10.1080/13803390601147611>
15. Larson, M. J., Clawson, A., Clayson, P. E., & South, M. (2012). Cognitive Control and Conflict Adaptation Similarities in Children and Adults. *Developmental Neuropsychology*, 37(4), 343-357. <https://doi.org/10.1080/87565641.2011.650337>
16. Lee, P. S., Yerys, B. E., Della Rosa, A., Foss-Feig, J., Barnes, K. A., James, J. D., VanMeter, J., Vaidya, C. J., Gaillard, W. D., & Kenworthy, L. E. (2009). Functional Connectivity of the Inferior Frontal Cortex Changes with Age in Children with Autism Spectrum Disorders : AfcMRI Study of Response Inhibition. *Cerebral Cortex*, 19(8), 1787-1794. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn209>
17. Linden, M. V. der, Seron, X., & Meulemans, T. (2014). L'évaluation des fonctions exécutives. In *Traité de neuropsychologie clinique de l'adulte : Tome 1—Evaluation* (2e éd., p. 461-497). De BoeckSuperieur.
18. Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks : A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
19. Mostert-Kerckhoffs, M. A. L., Staal, W. G., Houben, R. H., & de Jonge, M. V. (2015). Stop and Change : Inhibition and Flexibility Skills Are Related to Repetitive Behavior in Children and Young Adults with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(10), 3148-3158. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2473-y>
20. Noël, M.-P. (2007). *Bilan neuropsychologique de l'enfant*. Editions Mardaga.
21. Ozonoff, S., & Jensen, J. (1999). Brief Report : Specific Executive Function Profiles in Three Neurodevelopmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), 171-177. <https://doi.org/10.1023/A:1023052913110>
22. Pellicano, E., Maybery, M., Durkin, K., & Maley, A. (2006). Multiple cognitive capabilities/deficits in children with an autism spectrum disorder : “Weak” central coherence and its relationship to theory of mind and executive control. *Development and Psychopathology*, 18(1), 77-98. <https://doi.org/10.1017/S0954579406060056>
23. Robinson, S., Goddard, L., Dritschel, B., Wisley, M., & Howlin, P. (2009). Executive functions in children with Autism Spectrum Disorders. *Brain and Cognition*, 71(3), 362-368. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.007>

24. Rosenthal, M., Wallace, G. L., Lawson, R., Wills, M. C., Dixon, E., Yerys, B. E., & Kenworthy, L. (2013). Impairments in real-world executive function increase from childhood to adolescence in autism spectrum disorders. *Neuropsychology*, 27(1), 13-18. <https://doi.org/10.1037/a0031299>
25. Russell, J., Jarrold, C., & Hood, B. (1999). Two Intact Executive Capacities in Children with Autism : Implications for the Core Executive Dysfunctions in the Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), 103-112. <https://doi.org/10.1023/A:1023084425406>
26. Smithson, P. E., Kenworthy, L., Wills, M. C., Jarrett, M., Atmore, K., & Yerys, B. E. (2013). Real World Executive Control Impairments in Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(8), 1967-1975. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1747-x>
27. Tsai, C.-L., Pan, C.-Y., Wang, C.-H., Tseng, Y.-T., & Hsieh, K.-W. (2011). An event-related potential and behavioral study of impaired inhibitory control in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1092-1102. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.12.004>
28. Valeri, G., & Speranza, M. (2009). Modèles neuropsychologiques dans l'autisme et les troubles envahissants du développement, n° 1(1), 34-48.
29. Wessel, J. R. (2018). Prepotent motor activity and inhibitory control demands in different variants of the go/no-go paradigm. *Psychophysiology*, 55(3), e12871. <https://doi.org/10.1111/psyp.12871>

المشكلات السلوكية المدرسية: مفهومها، نسبة انتشارها، أسبابها، وكيفية التعامل معها

School behavior problems, its concept, prevalence, causes, and how to deal with it

د.أفراح عبده حسن علي/جامعة الحديدة، اليمن

Dr. Afrah Abdo Hassan Ali / Faculty of Arts, University of Hodeidah, Yemen

Abstract:

The topic of researchers behavioral problems - and still occupying them - is occupied in an era in which children receive a tremendous amount of information and experience, and patterns of behavior whether it is originating from the environment or intruding and modern through various cultural media, and that the process of adapting the child and his compatibility with his surrounding environment is an educational process undertaken by the family The school aims to teach the child to conform to the requirements of his environment and integrate into his society, and this is a necessity for every child to enable him to have comprehensive growth in all aspects of his personality. At this stage, children are exposed to many problems related to the activities that emanate from them, whether activities that can I observed it, such as: physiological and motor activities, or activities that are not remarkably done, such as thinking, creativity and remembering, or activities related to feelings, feelings, emotional and mood responses.

Behavioral problems in schools, in general, and those issued by middle school students, in particular, are among the most important issues that concern educators at all levels these days. Many studies have indicated that behavioral problems are among the most prominent problems experienced by children, both in pre-school, or at the elementary, or at the middle school. This is evident in most the studies that were conducted on children's problems, whether foreign or Arab societies.

key words: behavior - problem - behavioral problems - school - emotions.

ملخص :

شغل موضوع المشكلات السلوكية الباحثين_ وما زال يشغلهم_ في عصرٍ يتلقّى فيه الأطفال قدرًا هائلًا من المعلومات والخبرات، وأنماط السلوك سواء كان أصيلاً نابعاً من البيئة أو دخيلاً وحديثاً، عبر الوسائط الثقافية المختلفة، وإن عملية تكيف الطفل وتوافق مع بيئته المحيطة هي عملية تربوية تضطلع بها الأسرة والمدرسة؛ بهدف تعليم الطفل التوافق مع متطلبات محيطه والاندماج في مجتمعه، وهذه ضرورة لكل طفل؛ ليتسنى له النمو الشامل في مظاهر شخصيته كافة، ويتعرض الأطفال في هذه المرحلة إلى مشكلات عديدة تتعلق بالنشاطات التي تصدر عنهم، سواء أكانت النشاطات التي يمكن ملاحظتها مثل: النشاطات الفسيولوجية والحركية، أو النشاطات التي تتم على نحو غير ملحوظ كالتفكير والإبداع والتذكر، أو النشاطات المتعلقة بالمشاعر والأحاسيس والاستجابات الوجدانية والمزاجية.

وتعتبر المشكلات السلوكية في المدارس بشكل عام والتي يصدرها طلاب المرحلة الإعدادية بشكل خاص من أكثر القضايا التي تشغل بال التربويين على جميع الأصعدة هذه الأيام، فلقد أشارت كثير من الدراسات أن المشكلات السلوكية هي من أبرز المشكلات التي يعاني منها الأطفال، سواء في مرحلة ما قبل المدرسة، أو في مرحلة المدرسة الابتدائية أو الإعدادية، ويتضح ذلك في أغلب الدراسات التي أجريت على مشكلات الأطفال سواء في المجتمعات الأجنبية أو العربية.

الكلمات المفتاحية: السلوك ، المشكلة - المشكلات السلوكية - المدرسة - الانفعالات.

مقدمة:

تعدد المشكلات التي تجابه إنسان هذا العصر، والتي قد تجعل منه إنساناً مشكلاً أو شخصية عصابية عندما يتكرر فشله في مواجهة هذه المشكلات، وتعد المشكلات السلوكية من أكثر المشكلات التي تنتشر بين الطلاب من أطفال ومراهقين والفرد في تلك المرحلة، والتي تبدأ غالباً في سن (12) عاماً يواجه العديد من التغيرات الجسمية والانفعالية والتقلبات المزاجية وغيرها من التغيرات في النواحي العقلية والاجتماعية، وعلى الرغم من تعدد تلك المشكلات السلوكية، إلا أنها غالباً ما تعبر عن عرض حاجة، أو أكثر لم تشبع لدى الفرد، أو هي صعوبات أو مظاهر لسوء التكيف، أو سلوكيات غير مرغوبة اجتماعياً تتكرر بصورة مستمرة، وغالباً ما تتنافى هذه السلوكيات مع معايير السلوك السوي المتعارف عليها، كما لا تتناسب مع المرحلة النمائية التي يمر بها الفرد.

وتشكل المشكلات السلوكية المصاحبة للطلاب في مراحل التعليم المختلفة عامة، والمرحلة الإعدادية خاصة مصدر قلق رئيسي للأسرة والمعلمين؛ فظهور كثير من المشكلات السلوكية عند بعض الطلبة قد يعيق تنفيذ العديد من البرامج التربوية التي تقدمها المدارس، والتي تهدف إلى رفع مستوى قدرات الطلبة، والوصول بها إلى أقصى درجة ممكنة.

إن المشكلات السلوكية في المدارس، ونتيجة دراسات عديدة دلت على أنها من أخطر التحديات لدور المدرسة من جانب وأطراف العملية التربوية الأخرى الممثلة بالآباء، والإدارات التربوية، والبيت والمحيط، ومن هذه المشكلات الشغب، والسلوك الفوضوي، والعدوان، والانسحاب، والعنف، والتدخين، وإتلاف الممتلكات العامة، والتقليد الأعمى في الملابس والسلوك... الخ، مما أدى ذلك إلى تدهور حالات الأداء والتحصيل العلمي، وتدني حالات الانضباط والالتزام والتقيد بالقيم والمبادئ التربوية.⁽¹⁾

لقد استحوذ موضوع المشكلات السلوكية، وأساليب مواجهتها من قبل المعلمين على اهتمام العديد من الباحثين السيكولوجيين والتربويين، وبخاصة بعد أن أصبحت المشكلات السلوكية تشكل عائقاً يحول دون تحقيق المدرسة لأهدافها، وتعطل سير العملية التعليمية التعلّمية. ولذا فقد هدفت دراسة (Morgan, 2005) إلى تقصي العلاقة بين السيطرة الدماغية واستجابة السلوك السلبي لدى عينتين من الطلاب، (10) طلاب من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى، و(10) طلاب من ذوي السيطرة الدماغية اليمنى، وقد أظهرت الدراسة علاقة إيجابية لسيطرة النصف الأيسر من الدماغ في إظهار الطلاب للسلوك السلبي، وعزت الدراسة أسباب هذه العلاقة لما يتمتع به أصحاب السيطرة الدماغية اليسرى من صفات شخصية وانفعالية كالانطوائية والانفعالية الشديدة، والتوتر والاضطراب النفسي.⁽²⁾

وتوصلت دراسة هوفمان (Hoffmann, 2004) إلى الكشف عن أنماط السلوك السلبي لدى طلاب المرحلة الأساسية من وجهة نظر عينة مكونة من (280) معلماً ومعلمة، وبيّنت النتائج أن نمط السلوك اللفظي هو الأكثر انتشاراً لدى الطلاب، ثم نمط السلوك الحركي، ثم السلوك العدواني التخريبي، وأظهرت الدراسة أن مستوى السلوك السلبي عموماً كان متوسطاً.⁽³⁾

وأجرى واي (Wei, 2003) دراسة بهدف تقصي مظاهر السلوك السلبي من وجهة نظر عينة مكونة من (164) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن أكثر أشكال السلوك السلبي انتشاراً لدى الطلاب هي السلوكيات المرتبطة بالتهجم اللفظي والشتيم والصراخ على الآخرين، ثم السلوكيات التخريبية والفوضوية، وأخيراً سلوكيات السرقة، والاعتداء على ممتلكات الغير، وكان متوسط ظهور هذه الأشكال السلوكية مرتفعاً لدى الطلاب. وأكد الدسوقي وموسى (2000)، وجود فروق واضحة بين نتائج الدراسات من حيث طبيعة المشكلات التي يعاني منها الطلاب والمراهقين في مختلف الدول العربية، وتعود مثل هذه الفروق إلى طبيعة المتغيرات الثقافية والاجتماعية الخاصة بكل بلد، ومما لا شك فيه أن حجم المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية تلعب دوراً رئيسياً في نوعية المشكلات التي يعاني منها الطلاب في مرحلة المراهقة ومنها المرحلة الإعدادية. ففي الدول الفقيرة كما في الدول المتأخرة تقنياً، وثقافياً تنحصر مشكلات الطلاب بحالات لها علاقة بالحرمان المادي والصحي والنفسي، في حين تنحصر مشكلات الطلاب الذين ينتمون لمجتمعات غنية ومتقدمة تقنياً في مجالات ذات علاقة بالتسرب

¹ - زياد بركات (2006): دوافع السلوك الصفي السلبي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين، مجلة دراسات عربية في علم النفس مج 5، العدد 4، ص ص 845-882.

² - A. Morgan (2005). "Relationship between right hemisphere stroke and a passive behavioral response", Scandinavian Journal of Behavior . 63(1) p. 68-78

³ - R. Hoffmann (1995). "Silent rage: Passive-aggressive behavior in organizations". Dissertation Abstracts International, 56(2-B), 1138.

والغش وإساءة استخدام التكنولوجيا وعدم الانضباط....، ولهذا فقد أجريت بعض الدراسات في الوطن العربي والتي ركزت على تحديد طبيعة المشكلات السلوكية والنفسية والجسمية والعاطفية والاجتماعية التي يعاني منها الطلاب.⁽¹⁾

وأجرى بركات (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توافر المخالفات السلوكية لدى مرحلي التعليم الأساسي والثانوي في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر المعلمين وذلك في ضوء متغيرات: الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والتخصص، وقد تم توزيع لائحة المخالفات السلوكية المعدّة لهذا الغرض على عينة من المعلمين مكونة من (197) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن المخالفات السلوكية تتوافر لدى الطلبة بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى توافر المخالفات السلوكية لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين بحيث تعزى لمتغيرات الجنس والمرحلة التعليمية وذلك لصالح الطلاب الذكور، طلاب المرحلة الثانوية، بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى عدم وجود فروق في مستوى المخالفات السلوكية لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيري المؤهل والتخصص العلمي.⁽²⁾

أمّا دراسة الجسماني والطحان (1985)، والتي أجريت في دولة الإمارات العربية المتحدة، فقد أشارت إلى أن أكثر المشكلات جدية تمثلت في المشكلات الأخلاقية والدينية، ثم مشكلات التكيف، ثم المشكلات الانفعالية، ثم المشكلات التي لها علاقة مع البيئة والأسرة، ومشكلات ذات الصلة بالحالة المادية والمعيشية، وطرق الدراسة، والحالة الصحية، والتكيف الاجتماعي. كما أشارت دراسة الدرهمي وآخرون (2004)، والتي أجريت أيضاً في دولة الإمارات العربية المتحدة إلى شيوع مشكلات تتراوح بين المظهر الخارجي، والعلاقات مع الوالدين والأسرة والتفكير في المستقبل، ومشكلات أخرى ذات طبيعة مادية ومعيشية، كالمصرف اليومي والمشكلات الدراسية.⁽³⁾

أمّا يونس (2002) فقد درس مشكلة التدخين لدى طلاب المدارس الإعدادية والثانوية في مدينة أبو ظبي وضواحيها حيث ركّزت دراسته على حجم هذه المشكلة، وعلى اكتشاف بعض المتغيرات المصاحبة لانتشارها. شملت عينة الدراسة (1231) طالباً من طلاب المرحلة الإعدادية، و(834) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن (4.31%) سبق لهم التدخين، وأن (2.27%) من أفراد العينة أوقفوا التدخين، وأن ما نسبته (11.4%) استمروا في التدخين. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن نسبة المدخنين من المراهقين تتزايد مع التقدم في العمر، ويرتبط الاستمرار في التدخين بالانحرافات السلوكية، وارتفاع درجة القلق، والميول الاكتئابية.⁽⁴⁾

1 - عبد العزيز السرطاوي وآخرون (2009): المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، العدد 26، ص ص (39 - 57).

2 - يوسف ذياب عواد، و معدي علي زامل (2011): درجة تقدير المعلمين للسلوك المشكل لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا) في محافظة نابلس، وسبل علاجه، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، ع2، ص ص (139 - 178).

3 - عبد العزيز السرطاوي وآخرون (2009): مرجع سابق، ص ص (39 - 57).

4 - عبد العزيز السرطاوي وآخرون (2009): مرجع سابق، ص ص (39 - 57).

وهدفت دراسة وزارة المعارف السعودية (2004) إلى مسح المشكلات السلوكية لطلاب المراحل التعليمية الثلاث في المناطق التعليمية بمحافظة جدة، والمدينة المنورة، وعسير، والرياض، والشرقية، وشملت عينة الدراسة (180300) طالب في (500) مدرسة، وأوضحت الدراسة أن مشكلات: الغياب، وقصات الشعر، والتأخر الدراسي، والتأخر الصباحي، والكتابة على الجدران، والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الابتدائية أقل شيوعاً من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، كما أوضحت الدراسة أن مشكلتي إهمال الواجبات المدرسية، والكذب أكثر شيوعاً لدى طلاب المرحلة الابتدائية من طلاب المدرسة الثانوية، وهم - طلاب المدرسة الثانوية - أقل شيوعاً من طلاب المرحلة الإعدادية.⁽¹⁾

1- مفهوم المشكلات السلوكية:

كثيراً ما تتردد أمامنا كلمة مشكلة، فنحن حين نكون أمام موقف غامض نقول هذه مشكلة، وحين نكون أمام سؤال صعب فإننا نواجه مشكلة وحين نشكك في حثيثة شيء ما فإننا أمام مشكلة. فما المقصود بالمشكلة؟

"المشكلة قد تكون موقفاً غامضاً أو نقصاً في المعلومات أو الخبرة، وقد تكون سؤالاً محيراً أو حاجة لم تشبع، وقد تكون رغبة في الوصول إلى حل للغموض، أو إشباع للنقص، أو إجابة عن السؤال".⁽²⁾

وتعرفها (قطامي، 2002) على أن المشكلة "عبارة عن زيادة أو نقصان في المجالات المعرفية والانفعالية والسلوكية مقارنة بمقارنين هذا النقص أو الزيادة بمستوى مقبول أصلاً".⁽³⁾

وتشير (حمام، 2003) على أن المشكلات السلوكية والتربوية التي يعاني منها الوالدان في تنشئة أبنائهم كما يعاني منها المعلم في تنشئة طلابه كالكذب، والسرقية، والغش، والخوف، والتخريب، والسلوك العدواني، والغياب المتكرر عن المدرسة، والتأخر الدراسي. وهذه المشكلات موجودة عند جميع الأطفال، وهي لا تدل بأي حال من الأحوال على اضطراب الطفل بل إن كثيراً منها يعتبر جزءاً متمماً لتطوره الطبيعي، ونتيجة لتفاعله مع بيئته، وهذه المشكلات تزول دون أن تترك أثراً إذا أحسن علاجها، ولكنها تستفحل وتزداد ثباتاً ورسوخاً إذا أسيء علاجها.⁽⁴⁾

وسوف نستعرض بعضاً من هذه التعريفات كالاتي:

أما (محمود ومحمد، 2000) يعرفان المشكلات السلوكية على أنها: "نواحي عجز أو قصور في طرق استجابة الطالب للمثيرات المقدمة إليه، تلك التي تعبر عن نفسها في صورة عجز الطالب عن التعلم".⁽⁵⁾

1 - نظمي أبو مصطفى (2006): المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين، مجلة الجامعة الإسلامية، مج14، ع2، ص ص (399 - 432).

2 - عبد العزيز المعايطة، محمد الجغيمان (2005): مشكلات تربوية معاصرة، ط1، دار الثقافة - عمان، ص16.

3 - نايفة قطامي، و يوسف قطامي (2002): إدارة الصفوف، ط1، دار الفكر، عمان، ص203.

4 - فادية كامل حمام (2002): مشكلات الأطفال السلوكية والتربوية، ط1، دار الزهراء للنشر والتوزيع - الرياض، ص17.

5 - عبد الحي على محمود، وأحمد، محمد عبد اللطيف (2002): إعزاءات المعلمين للمشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودرجة شيوع هذه المشكلات لديهم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد 12، العدد 24، ص 215-265.

ويعرفها (خالد عبد الرزاق، 2001) على أنها مجموعة من الأفعال متكررة الحدوث، بحيث تتجاوز الحد المقبول للسلوك المتعارف عليه، وتبدو في شكل أعراض قابلة للملاحظة من جانب المحيطين بالطفل خلال النشاط اليومي.⁽¹⁾

ويعرف (منصور، 2002) المشكلات السلوكية بأنها: "تلك الأنواع من السلوك التي يرى المعلمون والمعلمات أنها سلوك غير مرغوب فيه ويجدون، صعوبة في مواجهته، ويؤدي إلى اضطراب في عملهم، ويمثل سلوكاً لا توافقياً من قبل الطالب".⁽²⁾

وتعرف (خولة، 2003) المشكلات السلوكية على أنها: "شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يصدر عن الفرد؛ نتيجة وجود خلل في عملية التعلم، وغالباً ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي، وعدم تعزيز السلوك التكيفي".⁽³⁾

يعرف (الظاهر، 2004) المشكلات السلوكية على أنها: "سلوك متكرر الحدوث غير مرغوب فيه يثير استهجان البيئة الاجتماعية ولا تتفق مع مرحلة النمو التي وصل إليها الطفل، ويجب تغييرها لتدخلها في كفاءة الطفل الاجتماعية والنفسية، أو كلاهما، ولما لها من آثار تنعكس على قبول الفرد اجتماعياً، وعلى سعادته ورفاهيته، ويظهر في صورة عرض أو عدة أعراض سلوكية متصلة ظاهرة، ويمكن ملاحظتها مثل السرقة والكذب والتدمير والتشاجر، وغيرها".⁽⁴⁾

تعريف (أبو مصطفى، 2006) المشكلون سلوكياً هم: "الذين يصدر عنهم سلوك غير مرغوب فيه، وغير مقبول اجتماعياً، فيعيق عملهم، ويقلل من عملية إرشادهم، وتوجيههم، ويؤثر على فاعلية العملية التربوية عندهم".⁽⁵⁾

وذهب (أبو دف، 2006) في تعريفه حسب المعيار الاجتماعي للمشكلات السلوكية على أنها: "الأخطاء السلوكية الصادرة عن الأفراد في أقوالهم وأفعالهم في المجالات العقائدية والأخلاقية والاجتماعية".⁽⁶⁾

ويعرفها (الطروانة، 2009) بأنها: "المواقف الحرجة التي يتعرض لها الطالب فلا يستطيع أن يشبع دوافعه، ويحقق أهدافه، أو يرضي حاجاته النفسية والسيولوجية، فتؤدي به إلى سوء التوافق والتكيف مع نفسه ومع بيئته".⁽⁷⁾

ويعرفها (الخياط وآخرون، 2013) على أنها: "الأنماط السلوكية الغير مرغوب بها والتي، تظهر لدى الطلاب، وتمثل بوضوح سلوكاً لا توافقياً من قبلهم، ويخل بنظام الصف الدراسي أو المدرسة أو يسئ لهؤلاء الطلاب دينياً وخلقياً واجتماعياً".⁽⁸⁾

¹- خالد عبد الرزاق السيد، (2001): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مركز الإسكندرية للكتاب - الأزيطة، ص ص (327-328).

²- عبد المجيد منصور وآخرون (2002): السلوك الإنساني بين التفسير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصر، ط ب، الانجلو المصرية- القاهرة، ص90.

³- خولة أحمد يحيى (2003): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط2، دار الفكر - عمان، ص ص162-163.

⁴- أنس محمد أحمد القاسم (2002): أطفال بلا أسر، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، ص113.

⁵- نظمي أبو مصطفى (2006): مرجع سابق.

⁶- محمود أبو دف (2006): منهج الرسول صلى الله عليه وسلم، في تقويم السلوك، وكيفية الاستفادة منه في تعليمنا المعاصر "بحث مقدم لمؤتمر تطوير كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية" كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص ص2-31.

⁷- عبد الله الطروانة (2009): مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي، (مشاكل الطلاب التربوية، النفسية، السلوكية والاجتماعية)، ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن - عمان، ص121.

⁸- ماجد محمد الخياط وآخرون (2013): واقع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمرشدين التربويين، المجلة التربوية مجلد 27، ص ص (256-302).

والمقصود بالمشكلات السلوكية من وجهة نظرنا بشكل عام "خروج سلوك الطالب بشكل متكرر عن دائرة السلوك العام المتفق عليه، والمتوافق مع معايير محددة، وهذه المعايير تختلف بين الآباء، وبين المربين، والمهتمين بميادين اضطراب ومشكلات السلوك"

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول: إن الطفولة في مراحلها المختلفة المبكرة والوسطى والمتأخرة لا تخلو من وجود مشكلات سلوكية منها ما هو مؤقت يزول بزوال المراحل النمائية، ومنها ما يبقى ويستمر؛ نتيجة لما يواجهه الطفل من احباطات وخبرات فشل نتيجة لإصابته باضطراب سلوكي، وما يقوم به الآخرون من ردود أفعال سلبية نحوه.

2-نسبة انتشار المشكلات السلوكية والانفعالية:

بمقدار الصعوبة التي واجهت الباحثين والمختصين في إعطاء تعريف موحد والاتفاق على محددات دقيقة للمشكلات السلوكية كانت إمكانية الوصول لنسب ثابتة توضح مدى انتشارها في أي مجتمع حتى في ظل التطور الواضح في أساليب وأدوات القياس النفسي، فتحديد مدى انتشارها يعتمد في قلته وكثرته بين الأطفال على طبيعة كلٍ منهما، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة في تقويم الطلاب والأفراد الذين يقومون بالتقويم.⁽¹⁾

ومع ذلك فقد كانت هناك عدة محاولات من قبل المختصين لإعطاء نسب تقريبية لتوضيح مدى انتشارها يعد الاستناد إليها فرصة ملائمة لوضع تصور أولي عن ذلك في فلسطين، وقد كان أبرزها على النحو الآتي:

- يشير تقرير (مؤتمر هيئة الصحة النفسية للأطفال، 1970) إلى أن شكلاً من أشكال الرعاية النفسية مطلوب لنسبة تصل بين (10-12%) من أي مجتمع طفولة أو شباب، بينهم ما لا يقل عن (2%) بحاجة لرعاية أخصائيين ومعالجين نفسيين، وما نسبته (8-10%) يمكن رعايتهم بواسطة أفراد متخصصين كالأخصائي النفسي في المدرسة، أو بمعرفة مدرس متخصص.⁽²⁾

- أظهرت دراسة "Tuma" أن نسبة (11%) من الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية يعانون من اضطرابات نفسية وعقلية.⁽³⁾

- يقرر المعهد القومي للصحة العقلية أن هناك ما نسبته (10%) من الأطفال في مدارس المراحل العامة بالولايات المتحدة تتصف بالاضطراب الانفعالي، وهم بحاجة إلى إرشاد سيكاتري، وهناك ربع مليون طفل على الأقل يعانون اختلالات سيكاترية أقل خطورة ويتلقون الخدمات سنوياً في عيادات الصحة العقلية.⁽⁴⁾

¹- مارتين هنلي، وآخرون (2004): خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر، ط1، دار الفكر العربي - القاهرة، ص ص 201 - 203.

²- جمال القاسم، وآخرون (2000): الاضطرابات السلوكية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص 49.

³- يوسف، جمعة سيد (2000): الاضطرابات السلوكية وعلاجها، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، ص 49.

⁴- سوين، رتشاردم (1988): علم الأمراض النفسية والعقلية، ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع - الكويت ص 660.

- أكدت كازدين على نسبة انتشارها بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (4-18) سنة بمعدل (2 - 6%) تقريباً، وهذا يعني أن هناك (1.3-3.8) مليون طفلاً يظهرون اضطرابات سلوكية.⁽¹⁾

وأشارت الدراسات إلى أن نسب تتراوح ما بين (1-15%) في حين تعد نسبة (2%) هي المعتمدة في كل الدول ومعظم المضطربين سلوكياً تكون درجتها لديهم من المدى المتوسط، ونادراً ما تكون شديدة أو شديدة جداً، ويكثر ظهورها لدى الذكور، ويقل حدوثها نسبياً لدى طلاب المرحلة الأساسية، وتبلغ ذروتها في فترة المراهقة لتتخفض بعد ذلك، ولكل نوع منها نسب خاصة به.⁽²⁾

3- آثار المشكلات السلوكية:

لقد أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى أن بعض المشكلات السلوكية كالسلوك العدواني مثلاً تؤدي إلى مخاطر على الفرد والمجتمع، وتحدث إرباكاً للعملية التعليمية بأكملها، كما أنها تترك بيئة الأسرة والمدرسة، وتجعل أداؤها غير متوازن، وقد أشار لوزانو (Lozano, 1997) إلى أن المشكلات السلوكية للطلاب لم تعد تؤثر فقط على حجرة الدراسة ومستوى التحصيل، وإنما يمكن أن تظهر على هيئة ظاهرة نفسية اجتماعية تعبر عن السلبية والافتراق. وقد تباينت التقديرات حول نسب الطلاب الذين يعانون من مشكلات سلوكية إلا أن المعلومات المتوفرة عن نتائج البحوث والدراسات السابقة تشير إلى أن أعداد الطلاب الذين يعانون من مشكلات سلوكية قد استدعى اهتمام المعلمين والعاملين والمدراء في مؤسسات التعليم المختلفة، بحيث تركزت معظم جهود هؤلاء المعلمين على مواجهة تلك المشكلات، مما جعلهم ينصرفون بشكل ملحوظ عن تأدية الأدوار الفنية والإدارية الموكلة إليهم في تلك المؤسسات؛ لذلك فإن الاهتمام بالسلوكيات الظاهرة للطلاب يزدادنا بدليل ملموس يمكن من خلاله التحقق من توافقيهم الشخصي والاجتماعي.⁽³⁾

وقد تشكل المشكلات السلوكية مصدر قلق رئيسي للأسرة وأولئك الذين يعملون بشكل مباشر مع الطلاب في المدارس المختلفة. فقد أشارت دراسة (Hamberger, et al -1960) التي أجريت على عينة تكونت من (800) من أمهات الطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن طبقات اجتماعية مختلفة إلى أن (72%) منهن يعانين من القلق الناشئ من بعض مظاهر السلوك المشكل لأبنائهن، وأن (28%) منهن يعانين من القلق الشديد بسبب تلك السلوكيات. كما أشارت بعض الدراسات إلى أن المشكلة التي يظهرها الأبناء تشكل عبئاً ثقيلاً على أسرهم وكذلك العاملين معهم، كما أكدوا على أن السلوك العدواني يعد فقط أحد المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب والتي تؤدي في الغالب إلى آثار سلبية متمثلة في إرباك الأداء الطبيعي لدور الأسرة بالإضافة إلى نبذهم وجعلهم أفراداً غير مرغوبين في المدرسة والمجتمع ككل.

¹- ألان كازدين (2003): الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين، ترجمة: عادل عبد الله محمد، ط2، دار الرشاد - القاهرة، ص25.

²- سعيد العزة (2002): التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع - دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص34.

³- عبد العزيز السرطاوي، وآخرون (2009): المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، العدد 26، ص ص (39 - 57).

4- مسببات المشكلات السلوكية:

يمكن تصنيفها إلى ثلاث مقاربات كما يلي:

4-1 المشكلات السلوكية على ضوء العوامل الفردية (سيكولوجية خاصة): انطلقت مجموعة من الدراسات من اعتماد العوامل الفردية في مقاربتها للمشكلات السلوكية والانفعالية، ويقصد بالعوامل الفردية: مجموعة الخصائص والصفات التي تميز الطالب كفرد، وتشمل هذه العوامل كل ما يتعلق بالقدرات العقلية للطالب، مثل: الذكاء، القدرة على التذكر والتمييز، والمقارنة، والتحليل والحكم... الخ، وخصائصه الوجدانية والانفعالية، مثل: الاستعدادات والقابليات، المواقف، الحوافز والعواطف، ومميزاته العضوية (كل ما يتعلق بالسمع والبصر والنطق، وحركة الأعضاء وتموضعات الجسم...⁽¹⁾).

إن تصورات هذه الدراسات عن الظاهرة متباينة، ويمكن أن نميز فيها منهجياً بين تصورين: أحدهما يتعامل مع الظاهرة باعتبارها حالة مرضية، موجهاً الاهتمام إلى حالات خاصة ناتجة عن عيوب عضوية أو تكوينية أو وراثية، والآخر ينظر إليها كوضعية عادية يعاني فيها الطالب من صعوبات دراسية، وضعية قابلة للتجاوز إذا ما توفرت للطالب الشروط الضرورية والملائمة.

كما تعد العوامل والأسباب البيولوجية مسؤولة عن العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية وخاصة الشديدة، وهناك العديد من الدراسات التي أثبتت على وجود علاقة للعوامل البيولوجية بالمشكلات السلوكية والانفعالية، وقد أشار كيرك وجولجر (1983) إلى أنه في العقود الماضية كان هناك ميل شديد للاعتقاد بأن المشاكل السلوكية في المحيط الاجتماعي راجعة إلى التفاعل القائم بين الطالب وأسرته، أو بين الطالب ورفاقه وجيرانه والجوانب الثقافية الموجودة في المجتمع. وفي السنوات الأخيرة بدأت العوامل البيولوجية تأخذ مكانتها كعوامل مسببة للمشكلات السلوكية بالرغم من الصعوبة في البرهنة على ذلك، ويؤدي قصور بعض أعضاء الجسم أو خلل وظائفها إلى تغير في شخصية الطالب، واضطراب في سلوكه، ومن ذلك اضطراب إفراز الغدد وخلل الكروموسومات، وشذوذ الخصائص الوراثية التي تحملها الجينات والتهابات المخ، واضطرابات عمليات التمثيل الغذائي في خلايا الجسم، وخلل الجهاز العصبي، أو ضعف الصحة العامة، أو وجود عاهة جسمية، أو مرض مزمن لديه، وغيرها من العوامل التي تؤدي إلى ظهور بعض المشكلات السلوكية والتربوية عند الطلاب.⁽²⁾

وقد كشفت دراسات "اريكسون" النفسية النقاب عن كثير من الأمور المتعلقة بنمو الهوية فقد يواجه بعض الأطفال صعوبات في مواجهة الأزمات النفسية خلال مراحل النمو المبكرة، وبالتالي يصلون إلى المراهقة وقد انتابهم كثيراً من المشاعر السلبية: مثل الشك، الخجل، والإثم، ومثل هؤلاء الصغار قد يشعرون بتدني مستوى تقدير الذات، وعدم الثقة في قدرتهم على مواجهة أعباء الحياة، ومن ثم تنمو لديهم نزعات العداة والشك التي تؤثر على مفهومهم عن ذاتهم وعلى أساليب تعاملهم مع الآخرين، ونظراً لشعور هؤلاء الأفراد بأن المجتمع قد أساء معاملتهم؛ فإنهم يحاولون تعويض ذلك الشعور بعدم الكفاءة

¹ - عبد اللطيف الفاربي، ومحمد آيت موحى (1991): بيداغوجيا التقييم والدعم أساليب كشف تعثر التلاميذ وأنشطة الدعم، سلسلة علوم التربية، العدد 6، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء، ص 19.

² - فادية كمال حمام (2002): مرجع سابق، ص 21.

من خلال تنمية هوية تتمركز حول النماذج الاجتماعية السلبيه كالمهارة في استقلال الآخرين، فقد تحل الرغبة في السيطرة على الآخرين والتحكم في مصائرهم محل المساواة كقيمة أساسية وتصبح هذه قاعدة في حياتهم.⁽¹⁾

2-4. المشكلات السلوكية على ضوء العوامل الأسرية والبيئة:

للعوامل البيئية دور كبير في إثارة المشكلات السلوكية والانفعالية، وتأتي في مقدمة هذه العوامل المؤثرات الأسرية، والتي تسبب بعض المشكلات السلوكية، حيث تلعب العلاقات الأسرية دوراً رئيسياً في النمو الاجتماعي الأولي التي يحتك بها الطفل احتكاكاً مستمراً ومنتظماً، والتي ينمي فيها أنماط سلوكه الاجتماعي المبكر، وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه، والأسرة هي التي تهيئ أول لقاء للطفل مع تحديات الذات والقبول، والعلاقات الاجتماعية، والكفاءة والإنجاز، إضافة إلى أن الأسرة إما أن تعده للنجاح في عالم دائم الاتساع، وإما أن تعوقه، حيث لا يمكن الإصلاح، وتستق الأسرة ثقافتها من القيم والعادات والتقاليد وأنماط السلوك، ومن ثم تتكون الدعائم الأولى للشخصية الإنسانية في جو الأسرة. وقد أكدت الدراسات التبعية للأطفال على أسس الشخصية التي تتكون في السنين الأولى من حياة الطفل يصعب فيما بعد تعديلها.⁽²⁾

ويرى بعض الباحثين أن البيئة الأسرية التي يعيش فيها الطالب تلعب دوراً هاماً في بناء شخصيته وتطويرها، فهي البيئة التي ينشأ فيها، والتي قد تخلق منه إنساناً سويّاً خالياً من المشكلات السلوكية، وفي المقابل قد تكون البيئة سبباً مباشراً في حدوث العديد من المشكلات السلوكية لدى الطالب. فقد أشارت كلاً من ديلالا ومولينوكس (Dilalla & Mullineaux, 2008) أن مشكلات الطلاب السلوكية تكون عادة نتيجة لتأثيرات جينية وبيئية، وقد تظهر أيضاً كنتيجة لتدني المستوى الثقافي والتعليمي، فقد يفتقر الوالدين إلى الخبرة اللازمة لتربية الأبناء، والذي بدوره قد يؤثر على طبيعة السلوك المكتسب. فعدم فهم التغيرات النفسية والاجتماعية والعقلية التي يمر بها الطفل خلال مراحل النمو المختلفة، قد يؤدي إلى تطور سلوكيات غير مقبولة لديه، كما أن مشاهدة الطالب للعنف البيئي سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها قد يخلق لديه شخصية غير متوازنة.⁽³⁾

ولقد اتضح من نتائج الدراسات التي أجريت على الطلاب ذوي المشكلات السلوكية أن أسرهم هي المسؤولة الأولى عن مشاكلهم، وتفاقمها بشكل مباشر مما جعل الباحثون تسمية هذه الأسر بالأسر المشككة (Difficult Families)، ويعتبرون الطلاب أصحاب المشكلات ضحايا هذه الأسر فهي مسؤولة إلى حد كبير عن العوامل الجسمية والنفسية التي لها علاقة بمشكلات الطفولة، حيث أن الأسرة قد تنمي التكوين النفسي الشاذ وتعوق نموهم وتعرضهم للأمراض والحوادث، ومن أهم أخطاء هذه الأسرة فشلها في إشباع حاجات الطالب الأساسية، مما يؤدي إلى شعور الطالب بالإحباط، والصراع، والقلق، وهي

¹ - ريزو، جوزيف وزابل، روبرت (1999): تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً، ترجمة: عبد العزيز الشخص، الجزء 1، ط1، دار الكتاب الجامعي - الإمارات، ص 217، ص 332.

² - محمد زيدان (1979): النمو النفسي للطفل والمراهق، ونظريات الشخصية، ط1، دار الشروق للطباعة، ص 242.

³ - عبد العزيز السرطاوي وآخرون (2009): مرجع سابق، ص 39 - 57.

مشاعر مؤلمة لا يستطيع الطالب تحملها والتغلب عليها فيزداد شعوره بالعجز، وتنعدم ثقته في نفسه، وفي كل من يحيطون به، ويشعر بالنبذ وعدم التقب.⁽¹⁾

ويشير مارتن (Martin) إلى أن الأطفال الذين تمت معاقبتهم بقسوة في منازلهم كانوا أكثر احتمالاً أن يكونوا منحرفين وضد المجتمع في مرحلة المراهقة، وأكثر عدوانية على الأطفال الآخرين والمدرسين. ويؤكد اريكسون (Erikson) على ضرورة نمو إحساس الطفل بالثقة في الوالدين من خلال علاقته معهم من أجل اكتساب نمو شخصية سوية، ومن هذه الثقة في الوالدين يبني ثقته في العالم وفي جماعته المحيطة به، وأعظم من ذلك ثقته في نفسه وتقبله لذاته، ونجد الأساليب المختلفة التي قد يتبعها الآباء مع أبنائهم في سبيل تنشئتهم اجتماعياً لا تتغير في الواقع إلا قليلاً، وقد أثبتت هذه الحقيقة بحوث تتبعية متعددة من أهمها البحث الذي قام به كاجان وموس (Kagan & Moss, 1962)، والذي أوضح أن الأهميات اللاتي كن متشدات مع أطفالهن ظلت معاملتهن هذه ثابتة في هذا الاتجاه على الأقل في السنوات العشر الأولى من حياة هؤلاء الأطفال، وأوضحت العديد من الدراسات أن هناك علاقة قوية بين الأسلوب الذي يتبعه الآباء من ناحية وبين تكوين الشخصية من ناحية أخرى.⁽²⁾

4-3. المشكلات السلوكية في ضوء العوامل التربوية:

في ضوء ما سبق نلاحظ أن بعض الباحثين أولى أهمية كبيرة للعوامل الفردية؛ باعتبار أن سبب مشكلات الطالب توجد في الطالب نفسه، والبعض الآخر اعتبر أن العوامل المحيطة بالطالب اجتماعياً أو اقتصادياً أو ثقافياً لها دور أساسي وحاسم في نشوء المشكلات السلوكية، والبعض يرجعها إلى عوامل أخرى كالعوامل التربوية البيداغوجية، وقد انتبه بعض الباحثين إلى هذا الأمر فراحوا يبحثون عن الأسباب الظاهرة داخل المحيط التربوي، ونتج عن ذلك تأسيس خطاب نظري متميز، خطاب تتمحور تحليلاته حول تفسير المشكلات الدراسية انطلاقاً من متغيرات، تربوية مثل: المناهج الدراسية وطرائق التدريس وأساليب التقييم والعلاقة التربوية... الخ.

فالطفل ينتقل من بيئة المنزل إلى بيئة المدرسة التي تتولى مسؤولية الطفل بعد الأسرة مباشرة، وهي بالتالي تعمل على تهذيبه، وعلى إحداث التكيف الاجتماعي للطالب داخل هذه البيئة الجديدة، وتمثل الروح المدرسية العامة، وما يسودها من اضطراب أو استقرار أو شدة أو لين في المعاملة أو ثواب وعقاب، وقد تؤثر بيئة المدرسة على الطالب وعلى شخصيته وعلى مستوى تحصيله، فالجو العام الذي يسود المدرسة يشكل الإطار الذي ينمو فيه الفرد بداخلها.⁽³⁾

إن طبيعة المجال المدرسي بكل ما يزخر به من بنيات مادية، مؤسسية أو بشرية تجعل المراهق ينخرط في علاقات نفسية لها خصوصياتها الخاصة، فكل شيء في المحيط الجديد يجعل المراهق يحس في البداية بوحده وتفرد في هذا المجال الذي

¹ - فادية كامل حمام (2002): مرجع سابق، ص 21.

² - أحمد السيد إسماعيل (1993): مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين، ط 1، دار الفكر الجامعي - الإسكندرية، ص 73.

³ - رشاد علي عبد العزيز موسى، ومديحه منصور سليم الدسوقي (2000): المشكلات والصحة النفسية، ط 1، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة، ص 532.

يعمق شعوره بأنيته ووحدته إلى أن يرتد هذا الإحساس والشعور ويتوجه إلى التغيير لإقامة أواصر العلاقة معه، خاصة وأن هذا الآخر في سنه ومستواه الدراسي.⁽¹⁾

وللمدرسة أثر كبير على الطالب من حيث تكيفه من عدم تكيفه، فالأساليب المختلفة التي يستخدمها المعلمون كأسلوب الاستبدادي، والمتهاون، والمتذبذب، الديمقراطي، تؤثر في تكيف الطالب أو عدم تكيفه، فنرى أن الأسلوب الاستبدادي والمتهاون والمتذبذب بعيدة عن تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية للطلاب، بينما الأسلوب الديمقراطي يحقق هذه الحاجات، كما يؤثر المنهج الدراسي والجو الذي يسود المدرسة والعلاقة بين الإدارة والمعلمين في خلق حالة من التوافق للطلاب، وللمعلمين دور مهم بالتأثير على الطلاب من خلال تفاعلهم معهم، حيث تؤثر توقعات المعلمين على الأسئلة التي يوجهونها للطلاب، وكذلك التعزيز الذي يقدمونه لهم، وعدد مرات التفاعل مع الطلاب ونوعيته، وقد يسبب المعلمون في بعض الأحيان المشكلات السلوكية أو يزيدون من حدتها؛ وذلك عندما لا يراعي المعلم الفروق الفردية بين الطلاب، فإن ذلك يؤدي إلى ظهور استجابات عدوانية محبطة، وتعتبر بعض البيئات التربوية غير مناسبة لبعض الطلاب، وقد يلجأ بعض الطلاب إلى القيام بسلوكيات مضطربة لتغطية قضية أخرى مثل صعوبات التعلم ويقترح كوفمان خمسة أساليب على المدارس أن تتعامل مع الطلاب من خلالها للوقاية من تطور المشكلات السلوكية لديهم وهي.⁽²⁾

1 - مراعاة الفروق الفردية على مستوى الاهتمام والقدرات.

2- التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطالب بثبات فالمرونة المفرطة والحزم المبالغ فيه يزيدان من حدة المشكلات السلوكية.

3- تبني توقعات واقعية من سلوك الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي.

4 - مكافأة السلوك المرغوب فيه، وتجاهل السلوك غير المرغوب فيه.

5 - مراعاة حاجات الطالب التعليمية؛ وذلك من خلال جعل مجالات الدراسة مثيرة لاهتمامات التلميذ قدر المستطاع.

وكما جاء في دراسة كيرت ليفن (Kurt Lewin, 1939) حول تأثير الأنماط المختلفة من القيادة على جو الفصل الدراسي ذات أهمية كبيرة في مجال التنشئة الاجتماعية، وفي هذه الدراسة تم تقسيم عدد من الأطفال الذكور ممن تتراوح أعمارهم السنوات العشر إلى مجموعات، كل مجموعة مكونة من خمسة أطفال وذلك في أندية النشاط الترويحي، ووزعوا على عدد من القواد، كل قائد بأن يتبع في تعامله مع هؤلاء الصبية أحد الأنماط القيادية (نمط تسلطي، نمط ديمقراطي، نمط الحرية المطلقة أو التسامح المطلق)، وقد أسفرت هذه التجربة على أن النمط الديمقراطي أفضل من النمطين الآخرين، حيث كان الطلاب أكثر إنتاجاً حتى في غيبة القائد وكانوا أكثر سعادة مع بعضهم البعض ومع قائدهم، وأقل عدوانية مع بعضهم البعض، وأدى

1 - أحمد أوزي (2011): المراهق والعلاقات المدرسية، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص92.

2 - يحيى القبالي (2008): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط1، دار المسيرة، الأردن - عمان، ص34.

النمط المتحرر إلى نوع من الفوضى، وعدم النظام وأكثر ملاماً، وأقل كفاءة وأكثر ميلاً للشجار، أما أطفال القيادة الاستبدادية فكانوا أكثر سلبية أو أكثر تمرداً وعصياناً وأكثر عداوة في تفاعلهم الجماعي وأقل إنتاجاً في غيبة القائد.⁽¹⁾

5- تصنيف المشكلات السلوكية:

من أهم التصنيفات التي انتشرت في مجال المشكلات السلوكية:

5-1 تصنيف منظمة الصحة العالمية (WHO): بحلول عام (1948) أحرزت منظمة الصحة العالمية التصنيف الدولي للأمراض، والذي يختص الباب الخامس منه بالأمراض العقلية International Classification of Diseases والمعروف اختصاراً (I.C.D) وقد روجع هذا الدليل عدة مرات، وبالوصول إلى عام 1968م كانت الطبعة الثامنة فيه قد أقرت وقسمت التشخيصات الواردة فيها إلى ثلاث مجموعات هي: (الذهان والعصاب واضطراب الشخصية، اضطرابات عقلية أخرى غير ذهنية، التأخر العقلي)، ثم روجعت هذه الطبعة وظهرت الطبعة التاسعة عام 1987م (I.C.D 9) وظلت تستخدم حتى عدلت عام 1991، وظهرت الطبعة العاشرة (I.C.D 10) عام 1992م والتي تستخدم في الوقت الراهن وتشمل على قائمة بالصفات ثلاثية الصفة وتبدأ من صفر حتى 99.⁽²⁾

5-2. النموذج الطبي للاضطرابات السلوكية The Medical Model: يذهب أصحاب النموذج الطبي إلى أن زملة الأعراض المرضية، أو مجموعة الأعراض التي يتكرر حدوثها معاً ترجع إلى سبب عضوي معين يمكن في مرض أو إصابة أحد أجهزة الجسم، فارتفاع درجة حرارة الجسم على سبيل المثال قد يعكس مشكلة صحية معينة، كما أن الصداع قد يشير أيضاً إلى وجود خلل في أداء أجهزة الجسم، ورغم ذلك فلا يمكن لارتفاع درجة الحرارة أو الصداع تحديد المشكلة الصحية بالضبط، حيث أنهما ينذران فقط بوجود مرض عضوي يسببها، وهكذا يتمثل العامل الأساسي لفهم النموذج الطبي للاضطرابات السلوكية في أن وجود مؤشرات وأعراض واضحة يعبر عن حدوث مشكلة عضوية تكمن خلفها، بيد أنها لا تمثل المشكلة في حد ذاتها. وقد يعتمد الطبيب إلى علاج الأعراض أحياناً حيث يحاول خفض درجة حرارة الجسم أو الصداع باستخدام المسكنات مثل الأسبرين، لكنه يدرك تماماً أنه يتعين علاج الأسباب المرضية المسببة لتلك الأعراض والإلا تكرر حدوثها، ويعد النموذج الطبي للأمراض أساساً للتشخيص والعلاج في مجال الطب، وهو موجود منذ القدم.⁽³⁾

5-3. تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA): يعتبر دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorder، والذي يعرف اختصاراً DSM، والصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) من أكثر الأنماط التصنيفية استخداماً على مستويات العالم، وقد تمت مراجعته عدة مرات، وتعرض للتطوير عدة مرات منذ ظهوره عام 1952م، فكانت الطبعة الثانية منه عام 1968م، والطبعة الثالثة عام 1980م، والطبعة الثالثة المعدلة عام 1987م، ثم الطبعة الرابعة عام 1994.⁽⁴⁾

² - جمعة سيد يوسف (2000): الاضطرابات السلوكية وعلاجها، مرجع سابق، ص 45.

³ - روبرت زابل، جوزيف ريزو (1999): مرجع سابق، ص 36.

⁴ - ألان كازدين (2000): الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين، ترجمة عادل عبد الله، ط 1، دار الرشاد - القاهرة ص 54.

يستخدم دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها نظام تصنيف متعدد المحاور، بمعنى أنه يتم تصنيف الاضطرابات النفسية وفقاً لعدة محاور أو أبعاد في وقت واحد المحور الأول: يتكون أساساً من زملة الأعراض الإكلينيكية أو مجموعات الأعراض المؤتلفة مع بعضها، فمجموعة الأعراض التي يتلازم حدوثها بصورة معينة تشكل زملة أعراض مرضية، وفيما يلي عرضاً لبعض التصنيفات الشخصية وفقاً للمحور الأول: والتي غالباً ما يواجهها المهتمون بالاضطرابات السلوكية للأطفال، ويتضمن دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها أيضاً اضطرابات نمائية معينة مثل الاضطرابات النمائية في القراءة، واللغة، والحساب، والتي تندرج ضمن المحور الثاني من أن أي تصنيف تشخيصي آخر قد يظهر بصورة عادية بعد المراهقة ربما يتم تطبيقه على الأطفال أو المراهقين في ضوء محكات معينة.

أما المحور الثاني: يتكون من عدة نماذج مختلفة من سمات الشخصية التي تحول دون قدرة الفرد على التكيف بسبب الجمود أو عدم المرونة، أو إعاقة الأداء الاجتماعي والمهني، وما تسفر عنه من مخاطر أو ألم له، وقد تستخدم النماذج التي يضمها هذا المحور في بعض الحالات لوصف سمات الشخصية حتى لو لم يتم تشخيص الاضطراب في الواقع، فقد يوصف الفرد مثلاً في ضوء المحور الثاني على أن لديه اضطراب في الشخصية يتمثل في العدوان السلبي، المماثلة والعناد وعدم الكفاءة، والإهمال.

نلاحظ أن الفرق الجوهرية بين المحورين الأول والثاني من هذا الدليل يكمن في أن المحور الأول يستعرض المظاهر السلوكية بصورة درامية متشعبة، بينما يركز المحور الثاني على الاضطرابات الهامة، وقد يبدي الفرد مشكلة أو أكثر يمكن تشخيصها في ضوء أحد المحورين أو كليهما⁽¹⁾.

والمحوران الرابع والخامس يضمنان معلومات واضحة حول العوامل المسببة للاضطرابات، مثل الضغوط الاجتماعية، ومستويات الأداء التي تساعد على فهم الفرد، حيث أن المحور الرابع يتضمن تقديرات لشدة مصادر الضغوط النفسية والاجتماعية في بيئة الطفل مثل تغيير المعلم، أو الانتقال إلى مدرسة جديدة أو دخول المستشفى، كما أن هذه التقديرات تعكس القدرة العامة للطفل على مواجهة تلك الضغوط. فالطفل الذي يتعرض للاضطراب النفسي عند فقد أي من مصادر الضغوط النفسية والاجتماعية المهمة يصبح أكثر حساسية وعرضة للتأثر من قرينه الذي يتعرض لمثل هذه المشكلات عندما يفقد أحد والديه بسبب الموت أو الطلاق مثلاً⁽²⁾.

4-5. التصنيف التجريبي Empirically Based Classification: تستند المداخل التجريبية للتصنيف إلى مبدأ أساسي مؤداه أن وصف سلوكيات الأطفال كما تحدث في الواقع يعد خير وسيلة لفهمها؛ لذلك يلجأ أصحاب هذه المداخل إلى استخدام الاستبيانات التي يقوم المعلمون أو أولياء الأمور بوصف سلوكيات الطلاب عليها، بدلاً من الاعتماد على التصورات والانطباعات المستمدة من النظريات أو المفاهيم التاريخية، ويقوم الباحثون بعد ذلك بإخضاع البيانات المستمدة من تلك الاستبيانات للتحليل الإحصائي؛ لتحديد السلوكيات التي يتكرر حدوثها معاً لدى الطلاب، وكذلك يمكن تحديد تلك السلوكيات التي لا

¹ - المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض تصنيف والاضطرابات النفسية والسلوكية ICD-10: منظمة الصحة العالمية المكتب الإقليمي لشرق المتوسط.

² - روبرت زابل، جوزيف ريزو (1999): مرجع سابق، ص 40.

تحدث معا. وبناء على ذلك أمكن لكثير من الباحثين تحديد أوجه الاتفاق أو الاختلاف بين السلوكيات التي تسمح بتصنيف الطلاب وفقاً لسلوكياتهم الفعلية دون التأثير على القدرات والاحتياجات الخاصة لكل طالب على حدة. وغالباً ما تستخدم هذه الأبحاث أساليب إحصائية مثل التحليل العاملي، الذي يحاول تحديد أنماط معينة للسلوكيات من خلال تحديد تجمعات الصفات التي ترتبط مع بعضها بدرجة عالية، بينما لا ترتبط بتجمعات السلوكيات الأخرى بنفس الدرجة.⁽¹⁾

5-5. التصنيف النفسي التربوي **Educational Psychology Classification**: ويعتمد هذا التصنيف على وجود مشاكل

في مجالات الحياة المختلفة للطفل ومن هذه المجالات:

الأسرة والتفاعل مع أفرادها والآخرين، مشكلات في الانفعال (الهياج، ثورات الغضب) الصراخ وغيرها، ومشكلات في المدرسة مثل: الهروب، والتشتت، وتدني مستوى التحصيل الدراسي، الصحبة السيئة، تعاطي المخدرات، والتدخين، وغيرها، ومشكلات تكيفية غير آمنة مثل: الاكتئاب، والقلق، والسلوك، وإيذاء الذات، والعدوان، ومشكلات مع الرفاق والأخوة بشكل متكرر غير طبيعي، وعدم القدرة على تكوين صداقات، عدم المعرفة بطرق الاتصال والتواصل، عدم القدرة على تعلم مهارات حل المشكلات، وتدني مفهوم الذات.

ظهور المشكلات (الانسحابية) العزلة والانطواء، ظهور مشكلات عدوانية متكررة في سلوكه، عدم القدرة على اختيار مهنته، الأنانية والاعتماد والفضولية، عدم القدرة على الاستفادة من البرامج التربوية التعليمية المتاحة له، عدم تقبل التغيير والتجديد.⁽²⁾

6.5. تصنيف كوي (Quay): ظهر تصنيف كوي في السبعينات، والذي يعتبر من أفضل الأنظمة التصنيفية للمشكلات السلوكية والانفعالية، وهو تصنيف متعدد الأبعاد، يعتمد على تقديرات الوالدين والمعلمين للسلوك أو تاريخ الحالة، واستجابة الطفل على قوائم التقدير، ويتكون تصنيف كوي من أربعة أبعاد هي:

✓ اضطرابات التصرف Conduct disorders: وتشتمل على المشاجرة، وعدم التعاون، عدم الطاعة، التخريب، واستخدام ألفاظ نابئة.

✓ اضطرابات الشخصية personality disorders: وتشتمل على القلق والخوف، البكاء باستمرار الانسحاب، عدم الثقة بالنفس.

✓ عدم النضج Immaturity: وتشتمل على قصر مدة الانتباه، الكسل، ضعف التركيز، الفوضى، أحلام اليقظة.

✓ الجنوح الصبباني Socialized deinquency: ويشتمل على السرقة، التهرب من أداء الواجبات والهروب من المدرسة.

إن هذا التصنيف يشكل معنى للمعلم، ويكون له دور أفضل من تصنيف الطب النفسي الأمريكي.⁽³⁾

5-7. تصنيف كانفرو وساسلو (Conifer & Saslow): حيث صنفا الاضطرابات السلوكية إلى ثلاث فئات هي:⁽⁴⁾

¹ - روبرت زابل، جوزيف رينزو (1999): مرجع سابق، ص 46.

² - سعيد حسني العزة (2002): مرجع سابق، ص 40.

³ - قحطان أحمد الظاهر (2008): مرجع سابق، ص 288.

⁴ - القاسم، جمال وآخرون (2000): مرجع سابق، ص 20.

✓ التصنيف على أساس الأمراض: ويتضمن هذا التصنيف تجميع الاضطرابات السلوكية طبقاً لأسبابها المرضية الشائعة والمعروفة.

✓ التصنيف على أساس الاستجابة للعلاج: وفق هذا التصنيف فإنه يتم تجميع الاضطرابات السلوكية حسب درجة استجابتها للعلاج.

✓ التصنيف على أساس الأعراض: يعتمد هذا التصنيف على ما تشمل عليه الاضطرابات السلوكية من أعراض أو مظاهر جسمية ملازمة لهذه الاضطرابات.

5-8. تصنيف دريكرز وكاسل (Drkers and Cacell): ركزا ديريكرز وكاسل في تصنيفهما على مترتبات السلوك المشكل على المعلم، وذلك ضمن أربعة أنماط هي:

✓ جذب الانتباه: القيام بسلوكيات تضايق المعلم لعرض الاستحواذ على الانتباه.

✓ البحث عن السلطة والقوة: الكذب، المناقضة، المعارضة، نوبات مزاجية، العناد، رفض القيام بالعمل، ... فالمعلم هنا يشعر بالتهديد.

✓ الانتقام: المعاناة أحياناً، من الإحباط الشديد، العدوانية على الأقران والحيوانات، روح رياضية منخفضة الحقد على الآخرين في حال الخسارة، ... فالمعلم هنا يشعر أنه أُوذي من سلوك الطالب.

✓ عدم الكفاءة: همة مثبطة، الاستسلام، التخلي عن النجاح، اليأس، الانسحاب.⁽¹⁾

✓ وهناك تصنيفات عربية نختار منها:

5-9. تصنيف نايفة قطامي ويوسف قطامي: لقد صنفا السلوك المشكل إلى ثلاثة أنواع رئيسية:⁽²⁾

✓ النشاط الحركي الزائد: ومن مظاهره عدم القدرة على الجلوس، والهدوء فترة زمنية محددة، كثرة الكلام، عدم القدرة على انتظار حدوث الأشياء المهجة، الطلب الدائم لجذب الانتباه، القيام بأصوات مزعجة، عدم القدرة على التنسيق، سرعة الاستثارة.

✓ شرود الذهن: ويشمل على عدم القدرة على إتمام العمل والنشاطات، مستوى عالٍ من التشويش، عدم القدرة على الاستقرار فترة من الزمن حتى على لعبة من الألعاب، عدم القدرة على إتمام أي مشروع، عدم القدرة على تركيز الانتباه، العجز عن متابعة التعليمات، الخجل والانسحاب من المواقف التي تتطلب التعامل مع أناس جدد، عدم القدرة على الجلوس والانتباه.

✓ ممارسة سلوك مضطرب: ومن مظاهره عدم القدرة على قبول التصحيح، الميل لإغاضة الآخرين مستوى عالٍ من الميل للانحراف، الرد بالكلام، الهجوم، صعوبة التعامل مع الاحباطات.

10.5. تصنيف مريم سليم: ترى مريم سليم أن ذوي المشكلات السلوكية هم أصحاب التقدير للذات إذ ينشغلون بسلوكيات دفاعية لمنع الآخرين من معرفة مدى القصور أو عدم الأمان الذي يشعرون به، وتشمل هذه الآليات التي هي في صورتها مشكلات سلوكية: التمرد، المقاومة، التحدي، الرد، الشك في الآخرين، مضايقتهم أو تحقيرهم، الكذب، الغش، توجيه

¹ - ماجد الخطايبية، وآخرون (2004): التفاعل الصفي، ط1، دار الشروق - عمان، ص ص115-116.

² - نايفة قطامي، ويوسف قطامي (2002): إدارة الصفوف، ط1، دار الفكر - عمان، ص ص 211، 212.

اللوم للآخرين عند حدوث فشل أو خطأ، الفشل في تحمل مسؤولية تصرفاتهم، الاستقواء على الآخرين وتهديدهم، الانسحاب، الخجل، الاستغراق في أحلام اليقظة، اتباع أساليب الهروب بما فيها التأخر والتغيب⁽¹⁾

11.5. تصنيف عبد العزيز المعايطة ومحمد الجغيمان 2005: تطرقا عبد العزيز المعايطة ومحمد الجغيمان في تصنيفهما للمشكلات السلوكية الآتية:⁽²⁾

✓ المشكلات السلوكية المدرسية، ومظاهرها عند الطلاب في المحيط المدرسي: سوء التكيف أو التوافق المدرسي اضطرابات الذاكرة (غياب الخبرات عن عالم الوعي، وعدم القدرة على تذكرها بشكل مشوش وناقص) واضطرابات اللغة (عدم تمكن الطفل من استيعاب المفردات والربط بينها، تأخر الطفل عن اتقان مهارة اللغة وفق المحددات العمرية المقررة لمراحل النمو العام، الإعاقة الحركية في وصل وإخراج الحروف)، الكتابة باليد اليسرى، التبول اللاإرادي، قضم الأظافر، النرجسية، قلة النشاط أو الخمول الانفعالي.

✓ المشكلات الصفية السلوكية: التسرب من المدرسة، الغياب المتكرر عن المدرسة، التأخر الصباحي عن المدرسة، الغش في الاختبارات وأداء الواجب، تخريب الأثاث المدرسي، ضرب الأقران أو وخزهم وأخذ ممتلكاتهم عنوة، السرقة وعدم الأمانة.

✓ المشكلات الصفية التعليمية: ضعف الدافعية للدراسة، العادات الدراسية الخاطئة، عدم المشاركة الصفية، ضعف القدرة على إتباع التعليمات، الرسوب والإعادة.

✓ المشكلات الصفية الأكاديمية: عدم إحصار الطالب الدفاتر والكتب والأدوات اللازمة، التأخر عن أداء الواجب المدرسي أو القيام به بصورة غير كاملة أو دقيقة، ضعف التحصيل، اختلاف الأسلوب الإدراكي للطلاب، ضعف القدرة على التركيز والمثابرة.

✓ المشكلات النفسية للمتعلم: ضعف الانتباه أو التشتت، أحلام اليقظة، الاعتمادية الزائدة، القلق، الخوف الاكتئاب، وإيذاء الذات، الخجل.

وتصنف المشكلات السلوكية والانفعالية بشكل عام بأنها سلوكيات خارجية أو سلوكيات داخلية أو مشكلات قليلة الحدوث، حيث تكون السلوكيات الخارجية موجبة نحو الآخرين مثل العدوان، والشتيم، والسرقة، والنشاط الزائد، بينما تكون السلوكيات الداخلية بصورة اجتماعية انسحابية مثل: فقدان الشهية، والانسحاب، والاكتئاب، أما الاضطرابات قليلة الحدوث فهي الفصام والتوحد.⁽³⁾

12.5. تصنيف الباحثة للمشكلات السلوكية:

أولاً مشكلات السلوك الفوضوي: وهو السلوك المعرقل الذي يقوم به الطالب ضد الآخرين (الزملاء المعلمين، الأنظمة المدرسية) في شكل يعمل على إثارة الفوضى، وإلحاق الضرر بالآخرين بصورة تنتهك فيها حقوقهم الشخصية، وتتمثل هذه المشكلات في الخروج عن القوانين، والنظم المدرسية، وإدارة الصف، وعدم المحافظة على ممتلكات المدرسة.

1 - مريم سليم (2003): تقدير الذات والثقة بالنفس، ط1، دار النهضة العربية- بيروت، ص18.

2 - عبد العزيز المعايطة، و محمد الجغيمان (2005): مرجع سابق، ص ص125-126.

3 - تيسير مفلح كوافحة، وعمر فواز عبد العزيز (2010): مقدمة في التربية الخاصة، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة - عمان، ص144.

ثانياً مشكلات السلوك العدواني: ويقصد به السلوك المتسم بالعنف وشدة الانفعال وعدم الامتثال للنظام والذي يؤدي إلى إلحاق الأذى النفسي أو البدني بالأفراد، والإضرار بالممتلكات، ويتمثل في العدوان اللفظي، والعدوان البدني والعدوان غير المباشر نحو الممتلكات المدرسية، والعدوان نحو الذات.

ثالثاً مشكلات السلوك الذاتي: ويقصد به نوع من العدوان يتجه نحو الذات وتدميرها، ويتمثل في التقليل من شأن الذات، والنظر إليها نظرة دونية، إضافة إلى التعصب ببعض الأفكار الخاطئة، وعدم إتباع نصائح الغير من الزملاء والمحيطين بهم.

رابعاً مشكلات السلوك الانسحابي: هو الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، والإخفاق في المشاركة في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب، والافتقار إلى أساليب التواصل الاجتماعي، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية أو بناء صداقة مع الزملاء، إلى كراهية الاتصال بالآخرين، والانعزال عنهم، وعدم الاكتراث بما يحدث في البيئة المدرسية.

خامساً مشكلات سلوك القلق: ويقصد به حالة نفسية تظهر على شكل توتر، وتوجس أو خوف بشكل مستمر نتيجة شعور الطالب بوجود خطر يهدده، ومثل هذا الخطر قد يكون موجوداً فعلاً أو يكون متخيلاً لا وجود له في الواقع، ويتمثل في قلق الطالب من محاسبة المعلم أمام الآخرين، القلق من الامتحانات، القلق من الوقوف أمام الزملاء أثناء الإجابة أو التعبير عن نفسه، القلق من زيارة ولي أمره إلى المدرسة للسؤال عنه.

الأسلوب الأفضل للتعامل مع الطالب المراهق:

إن الرحلة النمائية الشاقة التي يقطعها المراهق للخروج من طفولته تتوقف على مقدار الجهود المبذولة والمقدمة من المحيطين به أسرياً ومدرسياً ومجتمعياً وإعلامياً لتسهيل رحلته، فالرحلة النمائية التي يقطعها شاقة ومليئة بالتحديات والصعوبات التي تعززها وتقويها طبيعة عملية النمو الإنساني، ونقص مهارات المراهق وخبراته والضغوط النفسية والاجتماعية، إلا أن الاحتواء النفسي والاجتماعي الواعي من المحيطين به يمتص هذه الصعوبات ويخفف وطأة الصراعات.

وهذا الاحتواء النفسي والاجتماعي الذي يواكب رحلة المراهق، ويستمر معه حتى يصل إلى أرض النضج يتضمن توفير بيئة هادئة متفاهمة تشعره بالتقبل والاحترام وتشعره بأنه موضع تقدير واهتمام، وتتيح له الفرص والإمكانات لتحقيق الاستقلال واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤوليات، وإشعاره أثناء التعامل معه بالقبول والإعجاب والثناء والنظر المتعقل إلى أهمية إشباع حاجاته؛ نظراً لكون الصراعات والمشكلات ترتبط بعدم إشباع الحاجات، كما أن الترحيب به وضمه إلى مجتمعات الكبار وإشعاره بسعادتهم لانضمامه إليهم وحاجتهم إليه تمثل صورة متقدمة من صور الاحتواء النفسي والاجتماعي، إضافة إلى إتاحة الفرص له في الاشتراك في أنشطة الكبار، والمساهمة في تحمل بعض المسؤوليات.

ويشر (ليري، 2006) إلى "أن أفضل سياسة تتبع مع المراهق هي سياسة احترام رغباته في التحرر والاستقلال دون إهمال رعايته وتوجيهه، حيث ستؤدي مثل هذه السياسة إلى خلق جو من الثقة بين الآباء وأبنائهم من جهة، كما ستؤدي من جهة أخرى، إلى وضع خطة واضحة نحو تكيف سليم يساعد المراهق على النمو والنضج والالتزان"⁽¹⁾.

كما يرى الباحثون أن توفير الأندية المجتمعية بكل أشكالها يعد مطلباً إنسانياً ووطنياً ملحاً واحتضان إنسان هذه المرحلة في هذه الأندية يمثل قمة النضج المجتمعي من جهة، وقنوات تنفيس لطاقات وأنشطة المراهقين من جهة أخرى، ويعد توفير هذه الأندية دعماً واعياً ومقصوداً ومنظماً من المجتمع باتجاه تكامل شخصيات المراهقين وتحقيق النمو النفسي المتزن، فمن خلال هذه الأندية يتم إشباع الحاجات الأساسية للمراهقين بأنواعها وملء الفراغ بأعمال ونشاطات ترضي طموحاتهم وآمالهم وتزيد من تحقيقهم لذواتهم، وتنمي ثقتهم بأنفسهم ومجتمعهم، كما أنها بمثابة المعالجة الإرشادية الجماعية التي يُقبل عليها المراهق، وعن طريقها يتم امتصاص الصراعات التي تفرضها طبيعة النمو، واحتواءً ذكياً لطاقتهم، وإشعارهم بأهميتهم ودورهم في المشاركة الفاعلية في مجتمعهم، كما أنها دليلاً يشعر من خلاله المراهقون بأنهم موضع الاهتمام ومحل التقدير، إضافة لكون إتاحة الفرص للمراهق لأن يمارس الأنشطة المختلفة تعد مجالاً خصباً لاكتشاف المواهب والإبداعات ورعايتها، كما أنها تشكل تحدياً للمراهق من الوقوع في الانحرافات، وهذا ما تؤكدته العديد من الدراسات، حيث تؤكد دراسة (عطية، 2001) أنه يمكن أن تسير مرحلة المراهقة بيسر، وعدم صعوبة ومشكلات، إذا ما حاول الكبار تهيئة المواقف المفيدة والنافعة أمامه بطريقة سليمة تشجعه ولا تحبطه وتوتره، وإتاحة الفرص لاستقلالته واعتماده على نفسه، وتحمل مسؤوليات الحياة، واحترام رأيه ووجهات نظره دون تسفيهه أو نبذ أو تحطيم، وإنما بالمساعدة والتشجيع - بقدر الإمكان - والتوجيه نحو الأفضل بصورة سليمة لا قصر فيها ولا إجبار، وتعزيز مواقفه لاتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، وهذا لا يتأتى دفعة واحدة، وإنما يسير في مسارات تدريجية لمحصلة سنوات تعلم واكتساب ترتكز - أساساً - على وعي أفراد البيئة الأسرية، أولاً وقبل كل شيء، من خلال سياساتهم وخططهم السليمة التي تعمل على النمو الانفعالي والنضج والالتزان واكتساب الخبرات في مجالات متعددة.⁽²⁾

ويقدم صالح (1988) مجموعة من الإرشادات والقواعد التي تساهم في حل الكثير من مشاكل المراهقين، وتتضمن أن يعامل المراهق على أساس أنه رجل، وأن يكون اتجاه الوالدين والمدرسين نحوه اتجاههم إزاء رجل، وأن نشعره بالمسؤولية ونعاملهم معاملة الكبار، وأن نحترم آراءهم ولا نسفهمها، وأن نكون مخلصين لهم وقدوة صالحة، وأن نبتعد عن استفزازهم ومعايرتهم، وأن ننتقدهم أو نجرح مشاعرهم وأن نبتعد عن أساليب القسوة والضعف والإهمال وأن نسعى لإرضاء غرورهم الاجتماعي وأن نعطيهم مكانتهم في المجتمع، وأن نسهل لهم فرص المشاركة الاجتماعية.⁽³⁾

1 - صالح ليري (2006): العلاقة بين الأسرة وتصرفات المراهق، دراسة استطلاعية على عينة من الأسرة الكويتية، مجلة العلوم الاجتماعية، مج 34، ع1، جامعة الكويت، ص ص 95 - 120.

2 - نوال أحمد عطية (2001): علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي، ط1، دار القاهرة للكتاب - القاهرة، ص 12.

3 - أحمد زكي صالح (1988): علم النفس التربوي، ط1، مكتبة النهضة المصرية - القاهرة، ص 246.

قائمة المراجع:

1. نظمي أبو مصطفى (2006): المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين، مجلة الجامعة الإسلامية، مج 14، ع 2.
2. أحمد أوزي (2011): المراهق والعلاقات المدرسية، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
3. زياد بركات (2006): دوافع السلوك الصفّي السلبي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين، مجلة دراسات عربية في علم النفس مج 5، العدد 4.
4. فادية كامل حمام (2002): مشكلات الأطفال السلوكية والتربوية، ط1، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.
5. ماجد الخطيبية وآخرون (2004): التفاعل الصفّي، ط1، دار الشروق، عمان.
6. ماجد محمد الخياط وآخرون (2013): واقع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمرشدين التربويين، المجلة التربوية مج 27.
7. جوزيف ريزو، وروبرت زابل (1999): تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً، ترجمة: عبد العزيز الشخص- زيدان السرطاوي، الجزء 1، ط1، دار الكتاب الجامعي - الإمارات.
8. محمد زيدان (1979): النمو النفسي للطفل والمراهق، ونظريات الشخصية، ط1، دار الشروق للطباعة.
9. عبد العزيز السرطاوي، وآخرون (2009): المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، العدد 26.
10. مريم سليم (2003): تقدير الذات والثقة بالنفس، ط1، دار النهضة العربية- بيروت.
11. رتشارد م. سوين (1988): علم الأمراض النفسية والعقلية، ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع - الكويت.
12. خالد عبد الرزاق السيد (2001): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مركز الاسكندرية للكتاب.
13. أحمد زكي صالح (1988): علم النفس التربوي، ط1، مكتبة النهضة المصرية - القاهرة.
14. عبد الله الطروانة (2009): مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي، (مشاكل الطلاب التربوية، النفسية، السلوكية والاجتماعية)، ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن - عمان.
15. قحطان أحمد الظاهر (2008): مدخل إلى التربية الخاصة، ط2، دار وائل للنشر- عمان
16. سعيد العزة (2002): التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع - دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
17. نوال أحمد عطية (2001): علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي، ط1، دار القاهرة للكتاب القاهرة.
18. يوسف ذياب عواد، ومجدي علي زامل (2011): درجة تقدير المعلمين للسلوك المشكل لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا) في محافظة نابلس، وسبل علاجه، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، ع 2.

19. عبد اللطيف الفاربي، ومحمد أيت موحى (1991): بيداغوجيا التقويم والدعم أساليب كشف تعثر التلاميذ وأنشطة الدعم، سلسلة علوم التربية، العدد 6، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء.
20. أنس محمد أحمد القاسم (2002): أطفال بلا أسر، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب.
21. جمال القاسم، وآخرون (2000): الاضطرابات السلوكية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
22. يحيى القبالي (2008): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط1، دار المسيرة، الأردن - عمان.
23. نايفة قطامي، ويوسف قطامي (2002): إدارة الصفوف، ط1، دار الفكر، عمان.
24. ألان كازدين (2000): الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين، ترجمة عادل عبد الله، ط1، دار الرشاد - القاهرة.
25. ألان كازدين (2003): الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين، ترجمة: عادل عبد الله محمد، ط2، دار الرشاد - القاهرة.
26. تيسير مفلح كوافحة، وعمر فواز عبد العزيز (2010): مقدمة في التربية الخاصة، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة - عمان.
27. صالح ليري (2006): العلاقة بين الأسرة وتصرفات المراهق، دراسة استطلاعية على عينة من الأسرة الكويتية، مجلة العلوم الاجتماعية، مج 34، ع1، جامعة الكويت.
28. عبد الحي علي محمود، ومحمد عبد اللطيف أحمد (2002): إعزات المعلمين للمشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودرجة شيوع هذه المشكلات لديهم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج 12، ع24.
29. المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض التصنيف والاضطرابات النفسية والسلوكية ICD-10: منظمة الصحة العالمية المكتب الإقليمي لشرق المتوسط.
30. عبد العزيز المعايطه، ومحمد الجغيمان (2005): مشكلات تربوية معاصرة، ط1، دار الثقافة، عمان.
31. رشاد علي عبد العزيز موسى، مديحه منصور سليم الدسوقي (2000): المشكلات والصحة النفسية، ط1، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة.
32. مارتن هنلي، وآخرون (2004): خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر، ط1، دار الفكر العربي - القاهرة.
33. خولة أحمد يحيى (2003): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط2، دار الفكر، عمان.
34. يوسف، جمعة سيد (2000): الاضطرابات السلوكية وعلاجها، ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
35. R. M. Hoffmann (1995). Silent rage: Passive-aggressive behavior in organizations. Dissertation Abstracts International, Section B: The Science and Engineering, 56, 1138.
36. A. Morgan (2005): Relationship between right hemisphere stroke and a passive behavioral response, Scandia Journal of Behavior. 63(1).

الهوية الاجتماعية وتشكل التصورات الاجتماعية نحو الوظيفة لدى البطالين الجامعيين

L'identité sociale et la constitution des représentations sociales à l'égard de la fonction chez les chômeurs universitaires

د.باشي أمال/جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر

Dr.BACHI Amel/Université de KasdiMerbah Ouargla-Algerie

Résumé :

Cette étude visait à analyser l'identité sociale des chômeurs universitaires et à mettre en évidence la relation dialectique qui les lie à leurs perceptions de leur position sociale à travers des choix professionnels, où cette étude a été lancée à travers notre expérience et notre observation directe du phénomène des protestations répétées des manifestants et des émeutes, qui veulent travailler dans les compagnies pétrolières situées dans la ville Hassi Messaoud (Wilaya de Ouargla) à la recherche du statut social que ces entreprises fournissent à l'individu ainsi qu'au salaire élevé, quel que soit le poste, sous prétexte que c'est le droit des populations du Sud et qu'ils, seuls ont la priorité dans l'emploi et pas dans les autres.

En conséquence, nous avons décidé de mettre en évidence sur le côté identitaire, qui contribue à forger le regard des jeunes sur leur avenir professionnel et leur position sociale, en analysant l'orientation des chômeurs de la population du Sud et de la zone d'étude notamment pour ne travailler que dans les compagnies pétrolières malgré la disponibilité des emplois dans d'autres domaines.

Mots clés : l'identité sociale, les chômeurs universitaires, les représentations sociales

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الهوية الاجتماعية لدى البطالين الجامعيين وإبراز العلاقة الجدلية التي تربطها بتصوراتهم لمكانتهم الاجتماعية من خلال الاختيارات المهنية، حيث انطلقت هذه الدراسة من خلال معايشتنا وملاحظتنا المباشرة لظاهرة احتجاج البطالين المتكررة وأعمال الشغب، الذين يريدون العمل في الشركات البترولية المتواجدة بمدينة حاسي مسعود (ولاية ورقلة) بحثا عن المكانة الاجتماعية التي تمددها هاته الشركات للفرد فضلا عن الراتب المرتفع مهما كانت الوظيفة، بحجة أنها من حق أبناء الجنوب ولهم الأولوية في التوظيف فيما دون غيرهم.

وعليه ارتأينا إلقاء الضوء على الجانب الهوياتي الذي يساهم في تكوين نظرة الشباب نحو مستقبلهم المهني ومكانتهم الاجتماعية، من خلال تحليل اتجاه البطالين من أبناء الجنوب ومنطقة الدراسة بصفة خاصة للعمل فقط في الشركات البترولية مع توفر مناصب عمل في مجالات أخرى.

الكلمات المفتاحية: الهوية الاجتماعية، البطالين خريجي الجامعات، التصورات الاجتماعية.

الإشكالية:

تعتبر البطالة طويلة المدى ظاهرة اجتماعية معقدة لما لها من آثار اجتماعية على بناء المجتمع، ذات أبعاد مختلفة حيث بات موضوع الشغل والبطالة محل انشغال العديد من السياسيين، الاقتصاديين، أصحاب القرار في المجتمع الجزائري الذي عرف عدة تحولات وتغيرات عميقة في مختلف بنائه، أين أصبح سوق العمل يعتبر إشكالية في الجزائر بالرغم من السياسات التدبير التي تنتهجها الدولة للقضاء على ظاهرة البطالة في تسهيل خلق مناصب عمل للفئات التي تعاني البطالة أكثر من غيرها، إلا أنها لم تتمكن من القضاء عليها وتوفير فرص العمل الكافية، ونظرا للتزايد المطرد لخريجي الجامعات فإن مؤسسات الدولة غير قادرة على استيعاب هاته الطاقات الهائلة وتشغيلها، حيث بلغت نسبة البطالين لمدة طويلة الذين تجاوزت مدة بطالتهم السنة "حسب تعريف المكتب العالمي للشغل BIT"⁽¹⁾

إلى غاية سبتمبر من سنة 2013 بـ 9.8%، قدرت نسبة البطالة إلى غاية أبريل 2014 بـ 9.8%، بلغت ما نسبته 10% لدى خريجي الجامعات من الذكور مقارنة بـ 15.9% لدى الإناث من نفس الفترة². حيث يواجه التعليم العالي تحديات تفرضها عليه تحولات اقتصادية وسياسية ولا سيما المتعلقة بسوق العمل، والتي تتجلى في عدم مواثمة مخرجات الجامعة الجزائرية واحتياجات سوق العمل وبالتالي فهي تطرح إشكالية أكثر تعقيدا، وهذا ما أكده عالم الاجتماع كلود ديبوار "الأفراد

(2) <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/chomeur-de-longue-duree.htm>, le 20/07/2013 à 23h02.

(1) Ons, **Données Statistiques, Activité Emploi et Chômeurs Avril 2014**, N° 671.

يصطدمون بوقائع سير سوق العمل أو تحولات أنظمة التشغيل، فهي ليست مواضيع محددة ميكانيكيا، لا من خلال السياسات البنائية ولا من خلال مساراتهم السابقة فهم فئات نشطة قادرة لتثبيت إمكانياتها وتعطي انسجاما لاختياراتها¹. تشكل المهنة قيمة اجتماعية فضلا عن كونها موردا ماليا، فهي ليست مجرد معرفة تقنية ومؤهلات وإنما مكانة اجتماعية أيضا، فبانتمال البطال من وضعية البطالة إلى عالم الشغل يتحدد بذلك مسار حياته، فهي تعزز موقعه ضمن الجماعة، وهنا يكون اعتراف المجتمع بالمكانة الاجتماعية للفرد من خلال الامتيازات التي تقدمها المهنة للأفراد، وهذا لن يتحقق بالنسبة للبطال إلا من خلال الاندماج السوسيوومني، وهذا الدور والمركز هما الصورة الاجتماعية لهوية الفرد وقد تؤدي البطالة والحرمان من العمل إلى الحرمان من المكانة الاجتماعية.

وعليه فإن تصورات الشباب البطال لمكانته الاجتماعية تختلف باختلاف الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه، علاقاته الاجتماعية ومكتسباته الثقافية، فمنهم من يعتمد على المكانة الاجتماعية لأحد والديه، ومنهم من يختصر مراحل التكوين الجامعي لكسب المال المبكر، آخر يفكر في الهجرة، والأخر يواصل الدراسة للحصول على الشهادة أملا منه في أنها هي الخلاص وضمن للمستقبل، محاولا بذلك إثبات وجوده اجتماعيا، هاته المتغيرات التي من شأنها تمكنه من وضع تصور لما يطمح ويتطلع إليه والذي هو نتاج لهويته الاجتماعية، حيث تعبر هذه الأخيرة عن سيرورة من البناء الاجتماعي في حياة الأفراد، وهي تتجذر في الحياة الاجتماعية، نابعة من التفاعلات بين الأفراد والمرتبطة في نفس الوقت بالمسار الذاتي للفرد والعلائقي والتفاعلي مع الغير إذ يتم بناء وإعادة بناء الهويات في حقل اجتماعي محدد²، و الهوية غير ثابتة قد تتغير عندما يصل الفرد إلى المهنة، وهذا ما يؤكد كلود ديبار مشددا على أهمية العمل والتكوين في تحديد الهوية الاجتماعية للأفراد، كما يؤكد على أن الاصطدام بسوق العمل يكون عاملا حاسما في بناء هذه الهوية كذلك شبه كلود ديبار "مرحلة الانتهاء من التكوين الجامعي و محاولة الدخول لسوق العمل، بمرحلة التحول من مرحلة المراهقة إلى مرحلة البلوغ كشكل من أشكال الاستقرار الاجتماعي"³. وأن البطال الجامعي يعيد بناء هويته الاجتماعية بناء على الهوية الموروثة من خلال الوضعيات الاجتماعية والتفاعلات الجديدة التي تطرأ على حياته بعد التخرج من الجامعة وتحديدا أثناء فترة البحث عن عمل والتي هي مزيج بين خصائص اجتماعية علائقية وأخرى فردية متعلقة بالبطال نفسه، والتي من خلالها يتصور مكانته الاجتماعية بحثا عن الاعتراف الاجتماعي في المجتمع.

وعليه ومن خلال ما سبق يمكننا طرح التساؤل الآتي:

هل تساهم الهوية الاجتماعية للبطال الجامعي في تشكيل تصوراتها الاجتماعية نحو الوظيفة المستقبلية؟

(2) Claude Dubar, "Formes identitaires et socialisation Professionnelle" In : Revue française de sociologie v33 : 33-34. 1992, pp. 505-529, p520.

(3) Claude Dubar, « Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques », Op.cit. pp81-82.

(4) Claude Dubar, La Socialisation Construction des Identités Sociales et Professionnelle, 3^{ème} éd, Armand Colin, Paris, 2000, p118.

التساؤلات الفرعية:

- 1- هل تساهم العوامل الاجتماعية للبطل الجامعي على تشكيل تصوراتاته الاجتماعية نحو الوظيفة المستقبلية؟
- 2- هل العلاقات الاجتماعية للبطل الجامعي تعمل على تشكل تصوراتاته الاجتماعية نحو الوظيفة المستقبلية؟
- 3- هل يتوقف تشكل التصورات الاجتماعية للبطل الجامعي نحو الوظيفة المستقبلية على المستوى الثقافي؟

الفرضية العامة

ان تشكل التصورات الاجتماعية التي يحملها البطل خريج الجامعة مرتبط بهويته الاجتماعية

الفرضيات الجزئية:

- 1- تساهم العوامل الاجتماعية للبطل الجامعي في تشكل التصورات الاجتماعية التي يحملها البطل خريج الجامعة نحو الوظيفة المستقبلية.
- 2- تعمل ان تشكل التصورات الاجتماعية التي يحملها البطل خريج الجامعة نحو الوظيفة المستقبلية يتوقف على الراس مال الاجتماعي من العلاقات الاجتماعية للبطل ولعائلته.
- 3- يتوقف تشكل التصورات الاجتماعية التي يحملها البطل خريج الجامعة نحو الوظيفة المستقبلية بمستواه الثقافي والممارسات الثقافية التي تعتبر جزء من مساره البيوغرافي.

مفاهيم الدراسة

- ✓ تعريف الهوية: عرفها دوركايم على أنها "نتاج للتنشئة الاجتماعية، وهي عبارة عن نظام من الأفكار، المشاعر والمواقف التي المترجمة في (نحن) والمقصود هو ليس شخصياتنا ولكن الجماعة أو الجماعات التي ننتمي إليها"¹.
- يقصد بمفهوم الهوية عند كلود ديبار أنها "أعلى ما يملكه الفرد، فقدان الهوية يعني المعاناة، القلق والموت، الهوية ليست معطاة من ميلاد الفرد، لكن تبني خلال الطفولة ويجب إعادة بناؤها خلال مراحل الحياة، والفرد لا يبنمها بمفرده لكنها متعلقة بأحكام الآخرين، واتجاهات وتعريف الذات، وبالتالي الهوية هي نتاج للتنشئة الاجتماعية المتواصلة"².
- الهوية بالنسبة ل اريك اريكسون هي "شعور ذاتي لوحدة شخصية واستمرارية زمنية، المبدأ الذي يعطي الانسجام وتعدد الخبرات الاجتماعية لدى الأفراد"⁽³⁾.

من خلال التعاريف السابقة نستطيع إدراج مفهوم إجرائي حسب دراستنا الحالية وهو أن الهوية الاجتماعية للبطل عبارة على سيرورة من البناء الاجتماعي بمعنى هي الخبرات التي اكتسبها البطل ابتداء من تنشئته الأسرية مروراً بمختلف المراحل

(5) Claude Dubar, " Formes identitaires et socialisation Professionnelle ", Op.cit. p, 505.

(6) Claude Dubar, La Socialisation Construction des Identités Sociales et Professionnelles. Op.cit., p15.

(2) Pierre Tap, Identité ; Nature et Dimension de l'Identité Personnelle, v09. France : In, Encyclopediainiversalis, 2003, p76.

التعليمية وصولاً إلى نهاية التعليم الجامعي ليقع في فجوة تحول بين خبراته الاجتماعية ومكتسباته العلمية وبين الولوج إلى عالم الشغل، وهذا هو محور دراستنا.

✓ تعريف البطالين: حسب تعريف المكتب العالمي للشغل BIT، البطالين هم كل الأشخاص الذين تجاوزوا سن معين من خلال فترة المرجعية (البطالة) ويصنفون إلى 03 أنواع:

1- هم الأشخاص بدون عمل الذين لم يسبق لهم أن عملوا براتب أو بدون راتب.

2- هم الأشخاص المستعدين للعمل براتب أو بدون راتب خلال فترة البطالة.

3- هم الأشخاص الذين يبحثون عن العمل، أي اتخذوا إجراءات للبحث عن عمل مأجور أو غير مأجور

وبما أن عينة دراستنا تتمحور حول البطالين الجامعيين، يمكننا إدراج تعريف لهم: "هم فئة من فئات البطالين الذين تحصلوا على شهادات جامعية ثم وجدوا أنفسهم في حالة عدم عمل لأسباب خارجة عن إرادتهم، كما أنهم صرحوا بأنهم يبحثوا عن عمل بمختلف الوسائل والإمكانات المتوفرة"¹.

من خلال ما سبق يمكننا تعريف البطالين خريجي الجامعة لمدة طويلة والذين هم عينة دراستنا على أنهم الشباب حاملي الشهادات الجامعية الذين يبحثون عن عمل لمدة تجاوزت السنة فما فوق، وأنهم مسجلين لدى مكتب التشغيل بمدينة تڨرت. تعريف التصور: يعتبر سارج موسكوفتشي من أبرز رواد نظرية التصورات الاجتماعية، والذي عرف التصورات على أنها نظام من القيم ومن المبادئ والممارسات المرتبطة بأشياء معينة سواء مظاهر أو أبعاد خاصة بالوسط الاجتماعي، والتي تسمح باستقرار إطار الحياة الخاصة بالأفراد والجماعات، كما تشكل أيضاً أداة لتوجيه إدراكنا وكذا بناء استجاباتنا². بالنسبة ل جين كلود أبريك التصورات هي "منتج وعملية من النشاط الفكري، من خلاله الفرد أو الجماعة يعيد بناء الحقيقة التي يصطدم بها، والتي تقدم له دلالات معينة"³.

✓ تعريف المكانة الاجتماعية: عرفها انتوني غيدنز على أنها "الشرف الاجتماعي أو الهيبة التي يضيفها بعض أفراد المجتمع على جماعة بعينها، وعادة ما تتسم الجماعة ذات المكانة بأسلوب مميز للحياة، أي بأنماط السلوك المميز للجماعة أي بأنماط السلوك التي يتبعها أعضاء الجماعة، قد تكون الامتيازات المصاحبة للمكانة ايجابية ام سلبية، فجماعات المنبوذين ينظر إليها باحتقار، و/ أو تعامل باعتبارها جماعات طريفة من قبل أغلبية السكان"⁴.

وعرفها ريمون بودون في قاموس علم الاجتماع على أنها مجموع الوضعيات التي يشغلها الفرد ضمن إحدى أبعاد النظام الاجتماعي، مثل المهنة، الدخل، المستوى التعليمي، الجنس، السن... الخ، ومن جهة أخرى فهي ترتبط بالهوية الاجتماعية،

(7) ناصر قاسمي، " دليل مصطلحات علم اجتماع العمل والتنظيم"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011، ص 25.

(8) Monique Lebrun, "Les Représentations Sociales des Méthodes de Recherches aux Problèmes de Société", Les éditions logiques, Québec, 2001, p96.

(09) Jean Claude Abric, "Pratiques Sociales et Représentations", 4^{ème} éd, PUF, Paris, 2003, p53.

(10) أنتوني غدنز، كارين بيردسال، "علم الاجتماع"، ترجمة: فايز الصباغ. ط4، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2005، ص 763.

الدور، الحقوق والواجبات للفرد وتقاس من خلال متغيرين: الأول عمودي ويترجم العلاقات الهرمية، والثاني أفقي ويعبر التفاعلات ما بين المتساوين، والدور أكثر مفهوم التصاقا بالمكانة.¹

كما عرفها الأنثروبولوجي رالف لينتون، على أنها "المركز الذي يشغله الفرد في نظام معين وفي وقت معين بالنسبة لهذا النظام".²

وعليه فإنه يمكننا تعريف المكانة الاجتماعية على أنها مجموع الأدوار والوضعيات التي يشغلها الفرد ضمن نسق معين والتي من خلالها يتم التمييز بين الأفراد وتعطي رتبة لكل فرد في المجتمع.

منهج وأدوات الدراسة

في هذه الدراسة اعتمدنا على المنهج الكمي الذي ريمون بودون على أنه "يسمح لنا بجمع معلومات متشابهة من عنصر لأخر من مجموع العناصر، فيما بعد تسمح هذه التشابهية بين المعلومات القيام بالإحصاءات وبشكل أعم في التحليل الكمي للمعطيات، إذ أن الشرط الأساسي لتطبيق المناهج الكمية، هو أن تتوجه الملاحظة نحو مجموعة عناصر هي بشكل معين مقارنة، غالبا ما تكون هذه العناصر أفرادا، ولكن يمكن أيضا أن تكون جماعات، مؤسسات، مجتمعات أو أنواع وحدات أخرى.³

وعليه قمنا بتطبيق المنهج الكمي بإجراءاته بعدما قمنا بالخطوات الأولى، لنصل إلى عملية جمع المعطيات عبر الاستبيان والمقابلة مع مدير الوكالة المحلية للتشغيل، ومن ثم نقوم بالتحليل الكمي للمعطيات المتحصل عليها من قبل الباحثين بالطرق الإحصائية المتاحة.

باعتبارنا نتعامل مع طبقة متعلمة ومثقفة اعتمدنا في دراستنا هذه على الاستبيان الذي يعتبر "أداة من أدوات جمع البيانات، وظيفته الأساسية إضفاء أبعاد أكبر للبحث، والتحقق إحصائيا إلى آخر نقطة يمكن تجميع الفرضيات المبنية مسبقا، كما يحتوي على أسئلة موجهة للمبحوثين إما مغلقة وتكون الإجابة عنها محددة بدائل، وأسئلة مفتوحة توجي للباحث بمعطيات أكثر ربما كانت غائبة عنه"⁴، كما تمت الاستعانة بالمقابلة مع مدير الوكالة المحلية للتشغيل محل الدراسة وكذلك الملاحظة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الصدفة (l'échantillon accidentel) في هذه الدراسة، والتي تندرج ضمن العينات الغير احتمالية، "أين يلعب عامل الصدفة دورا هاما في اختيار هذه العينة والتي يمكننا تشبيهها بسحب اليانصيب مثلا إذا أخذنا أول 100 مبحوث الذين وجدناهم في مكان معين من شارع معين فحيث يعتمد الباحث على عامل الصدفة في اختيار

(11) Raymond Boudon, et autres, 2005, "Dictionnaire de Sociologie". V 01, Boussière, Paris , p226.

(12) Ralph Linton, "Le Fondement Culturel de la Personnalité", Bordas, Paris, 1977, p 87.

(13) ريمون بودون، "مناهج علم الاجتماع"، ترجمة: هالة شئبون الحاج، ط 4، منشورات عويدات، بيروت، 1988، ص 37.

(4) JeanClaude Combessie, "La Méthode En Sociologie", 1^{ère} éd, Casbah éditions, Alger, 1998. P33, 41.

الأفراد الذين يمثلون العينة وتعطي الحظ للأفراد من الظهور.¹⁵ حيث قمنا بالتواجد بالوكالة المحلية للتشغيل فرع تقرت التابعة لولاية ورقلة (مكان الدراسة)، وجمعنا عينة قدرها 64 شاب بطل متخرج من الجامعة، تجاوزت مدة بطالتهم السنة (بطالة طويلة المدى حسب تعريف المكتب العالمي للشغل BIT).

◀ **خصائص العينة:** تم اختيار الذكور البطالين أصحاب الشهادات الجامعية المتخرجين لمدة طويلة (تجاوزت السنة حسب تعريف BIT)، كعينة للدراسة وذلك للاعتبارات الآتية:

- مجتمع البحث (مدينة تقرت) مجتمع ذكوري، حيث أن الكثافة السكانية للمدينة تمثلت في 95.095 نسمة من الذكور أي بنسبة 51%، و 94.893 نسمة من الإناث أي بنسبة 49%²، كذلك كون الذكور يرفضون العمل في بعض المهن دون غيرها خاصة إذا كانت أقل من مستوى الشهادة التي يحملها، ويتوجهون فقط نحو العمل في الشركات البترولية، وهذا ما تبين لنا من خلال الدراسة الاستكشافية التي أجريناها في بداية الدراسة، وعليه تم اختيار عينة الدراسة.

- كما أن نسبة الذكور المسجلين في الوكالة المحلية للتشغيل تقدر ب 62% والتي تفوق نسبة الإناث بكثير والمتمثلة في 38% والتي تعادل تقريبا ضعف نسبة الذكور.

- كما ان من يقومون بالاحتجاجات للظفر بمنصب عمل في اقطاع المحروقات هم البطالين من الذكور

◀ **الحدود الجغرافية:** تم إجراء الدراسة الميدانية بالوكالة المحلية للتشغيل فرع تقرت (الجزائر)، التي تقع في وسط مدينة تقرت وتحديدا بالقرب من مقر البلدية، وتم اختيار الوكالة المحلية للتشغيل بمدينة تقرت لإجراء الدراسة الميدانية، كون الباحثة من المنطقة وكذلك لتسهيل عملية البحث الميداني.

◀ **الحدود الزمانية:** دامت شهرا كاملا ابتداء من يوم الاثنين 18 أوت إلى غاية 18 سبتمبر 2014، حيث تم النزول إلى الميدان طيلة أيام عمل مكتب التشغيل خلال كل أسبوع، وتم الحصول على عينة قدرها 83 مبحوث، إذ تم إلغاء 19 استمارة لأسباب مختلفة، ليتبقى في الأخير 64 استمارة كعينة للدراسة من أصل 83، وتمت عملية الدراسة الميدانية كما هو موضح في الجدول الآتي:

⁽¹⁵⁾ Gauthier Benoît, "Recherche Sociale de la Problématique à la Collecte des Données", 05^{ème} éd, Presses de l'Université du Québec, Canada, 2009, p.262.

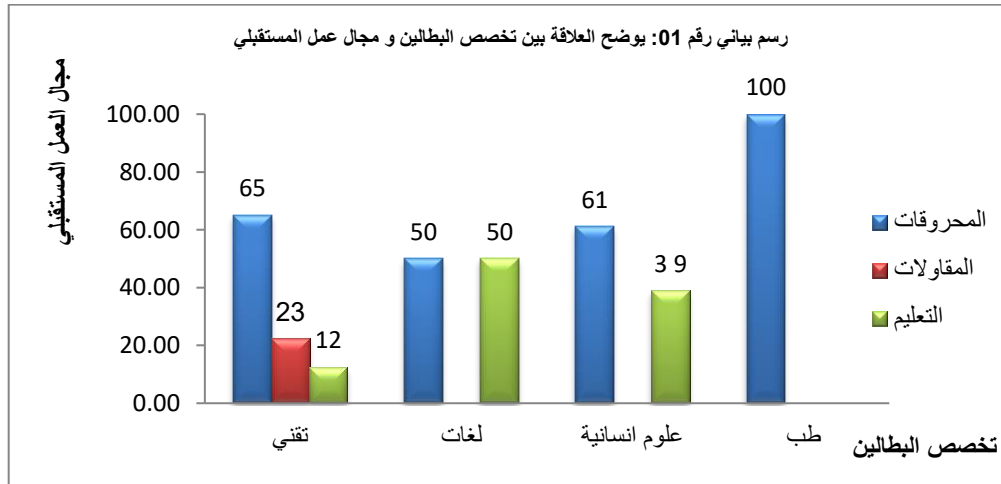
⁽¹⁶⁾ Ons, Répartition de la Population Résidente par Sexe, tom 01, Ouargla : annuaire statistique, 2013.

جدول رقم 01: يوضح مراحل الدراسة الميدانية

النسبة (%)	المجموع	الأربعاء	الثلاثاء	الاثنين	الأحد	أيام الأسبوع مراحل الدراسة
09%	06	06	الوكالة مغلقة	00	/	المرحلة الأولى من 18 إلى 21 أوت
05%	03	الوكالة مغلقة	03	01	00	المرحلة الثانية من 24 إلى 28 أوت
14%	09	06	03	00	00	المرحلة الثالثة من 31 إلى 04 سبتمبر
31%	20	15	03	الوكالة مغلقة	02	المرحلة الرابعة من 07 إلى 11 سبتمبر
41%	26	23	01	02	00	المرحلة الخامسة من 14 إلى 18 سبتمبر
% 100	64					

نتائج الفرضيات

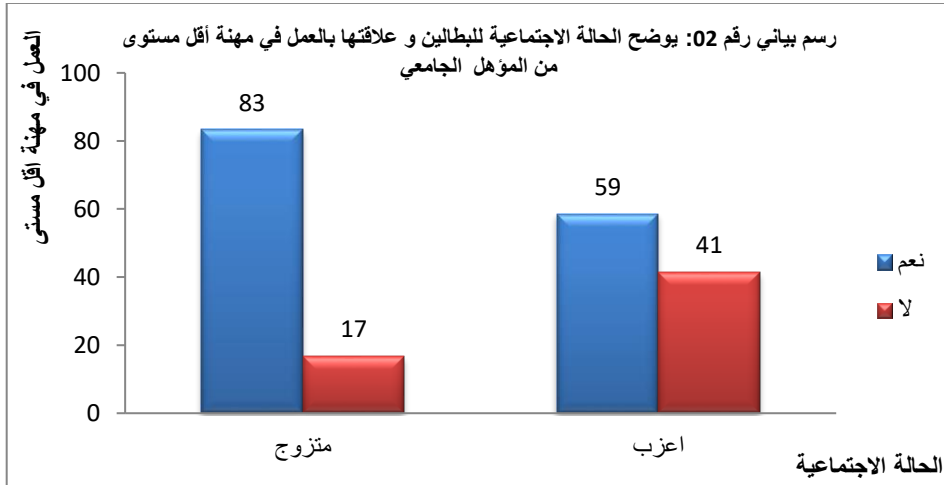
نتائج الفرضية الأولى:



يتبين لنا من خلال الأعمدة البيانية أن أعلى نسبة للبطالين ذوي التخصصات العلمية المتمثلة تحديدا في الطب بنسبة 100% والذين يتمنون العمل في مجال البترول، أما ثاني نسبة كانت للبطالين ذوي التخصصات التقنية مثل (محروقات، تنقيب، كهرباء تقنية، صناعة ميكانيكية، أدواتية بترولية...) والمتمثلة في 65% و الذين يريدون العمل مستقبلا في مجال المحروقات وهذا يتلاءم جدا مع تخصصاتهم بحيث تتيح لهم العمل في هذا المجال، في حين نجد أن البطالين الذين لديهم

تخصصات في العلوم الانسانية والاجتماعية مثل (الحقوق، علم الاجتماع، علم النفس، علوم سياسية، علوم تجارية...) والتي بلغت نسبتهم 61% كذلك تعتبر نسبة هامة حيث تفوق نصف المبحوثين والذين بدورهم يريدون العمل في مجال المحروقات، أما المبحوثين الذين لديهم تخصص في اللغات كانت نسبة توجههم بنسبة 50% نحو العمل في مجال المحروقات، مقارنة ب 39% من البطالين الذين يريدون العمل في مجال التعليم ولديهم تخصصات في العلوم الإنسانية، أما البطالين ذوي التخصصات التقنية الذين لديهم توجه نحو العمل في مجال التعليم كانت نسبتهم 12% في حين كانت نسبة البطالين الذين لديهم اتجاهات نحو العمل في التعليم ولديهم تخصص لغات 50%، يقابلهم ما نسبتهم 23% من البطالين ذوي التخصصات التقنية يريدون العمل في مجال المقاولاتية والذي أصبح رائدا في السنوات الأخيرة الذي يفتح الأفق أمام الشباب من حيث التكوين الذاتي.

خلال النتائج الإحصائية نجد قيمة معامل الارتباط Spearman مساويا للقيمة 0.46 وهذا يدل على وجود علاقة موجبة ارتباطية متوسطة بين تخصص البطالين وتوجههم نحو العمل المستقبلي، حيث أن أغلب البطالين بمختلف تخصصاتهم لديهم تصور موجب نحو المكانة الاجتماعية والتي يعتقدونها في العمل بمجال المحروقات وحتى كذلك من تخصصهم لا يسمح بذلك فهم يمتنون العمل في هذا المجال حيث وجد مبحوث واحد من بين أفراد العينة يحمل تخصص علوم شرعية ويطمح للعمل كذلك في مجال المحروقات، وهذا راجع لما تقدمه هذه الشركات من رواتب عالية والتي من شأنها تحقق الحماية الاجتماعية لصاحبها فضلا عن كونها ضمان اقتصادي.



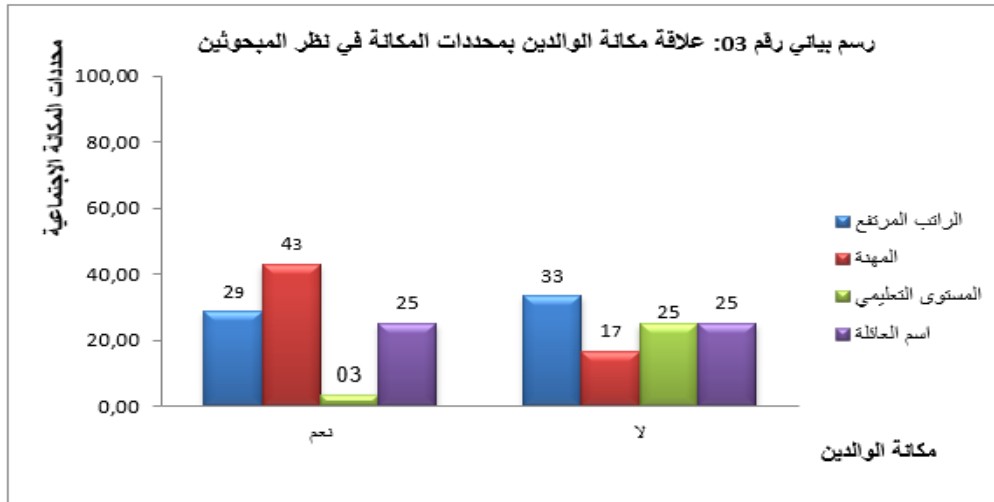
من خلال الأعمدة البيانية يظهر لنا الاتجاه العام 83% من البطالين المتزوجين الذين يقبلون العمل في مهنة أقل مستوى من مؤهلهم الجامعي وهذا راجع لحالتهم الاجتماعية التي تضطربهم إلى ذلك فالشباب المتزوج لديهم مسؤوليات أكبر تتمثل في إعالة زوجة وأبناء والإنفاق والعمل على تلبية كل ما تحتاجه هذه الأسرة، عكس الشباب الأعزب والذي تقل مسؤوليته في الإنفاق مقارنة بالمتزوج، في حين صرح 59% من البطالين العزاب بإمكانية العمل في مهنة أقل مستوى عن مؤهلاتهم الجامعية وذلك أيضا لإشباع وتلبية حاجياتهم فالشباب خاصة إذا ما تحصل على شهادة جامعية فالكمل ينتظر منه العمل والإنفاق على نفسه ومساعدة باقي أفراد الأسرة، لكن وفي ظل غياب فرص العمل يتحتم على العديد من الشباب تدبير مصروفهم الخاص من خلال نشاطات غير رسمية، مقارنة بنسبة البطالين العزاب المتمثلة في 41% والذين يرفضون العمل بأقل من مستواهم الجامعي،

في حين صرح 17% من البطالين المتزوجين بأنهم لا يقبلون في عمل أقل مستوى من المؤهل العلمي، وهذا راجع لتصورهم السليبي نحو العمل اليدوي خاصة بغض النظر إلى حالتهم الاجتماعية التي قد تتطلب العمل في أي مجال لتلبية حاجيات أسرهم.

نتيجة هذا الطرح السوسيولوجي نستخلص أن العوامل والخصائص الاجتماعية باعتبارها مكون من مكونات الهوية الاجتماعية للفرد فهي تؤثر في بناء تصور البطالين لمكانتهم الاجتماعية بالرغم من اختلاف العوامل الاجتماعية (سن، مؤهلات وضعية اجتماعية...)، إلا أن أغلبهم لديهم نفس التصورات والاتجاهات حول المكانة الاجتماعية المستقبلية، وهذا عكس ما توصلت إليه دراسة ايزابيل رينو حول إشكالية البطالة المطبقة على فئة البطالين، "حيث أثبتت هذه الأخيرة أن جماعة البطالين الاجتماعية الغير متجانسة (السن، الجنس، التأهيل ومدة البطالة...) لا تقود الجماعة إلى نفس الأفكار ونفس المكانة"¹

من خلال التحليل الإحصائي نلاحظ أن معامل الارتباط Spearman والذي تساوي قيمته 0.52 والذي يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين الحالة الاجتماعية للبطالين وتصورهم للعمل في مهن أقل مستوى من مؤهلهم الجامعي، وعليه يمكننا القول بأن الفرضية الأولى تحققت.

نتائج الفرضية الثانية:



يتضح لنا من خلال الرسم البياني أعلاه أن الاتجاه العام والمتمثل في نسبة 43% من المبحوثين الذين صرحوا بأن مكانة الوالدين الاجتماعية تساعد في الحصول على منصب عمل يرون بأن المهنة هي المحدد الأساسي لمكانة الفرد في المجتمع وهذا يدل على أن المهنة ليست مجرد مورد رزق و إنما الفرد يحتاجها كذلك كتقدير اجتماعي وهذا ما أكده ماسلو في هرم الحاجات²، كما اعتبر هوغز "المهنة كأشكال مكتملة للذات"³، فصورة البطال تختلف عن صورة الموظف في نظر الآخرين، مقارنة

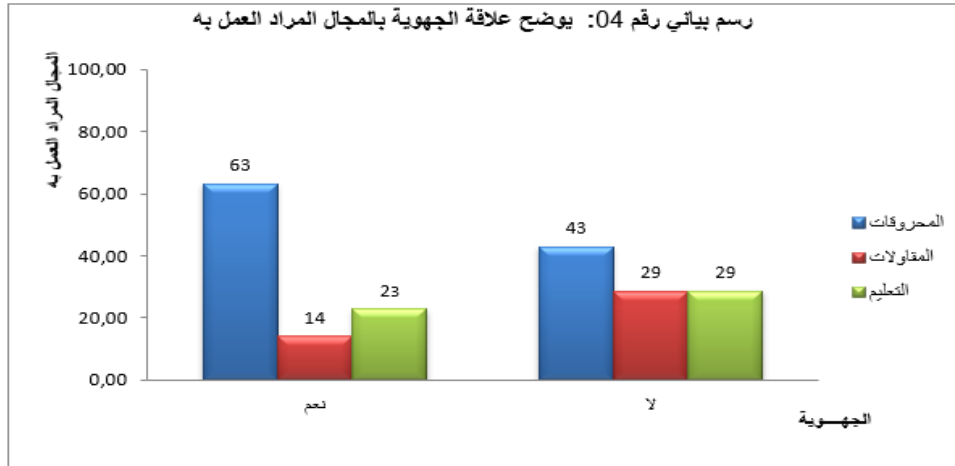
(17)-Demazière, Didier. **La Sociologie des Chômeurs**, Paris : Ed la découverte (collection repères), 2006, Op.cit.95.

(2)-<http://www.psychologueutravail.com/tag/pyramide-des-besoins-de-maslow/>, le 13-08-2014 à 14h03.

(3) -Claude, Dubaret Pierre Tripier. **Sociologie des Professions**. Op.cit. p96.

ب 17% من المبحوثين ممن يرون بأن مكانة الوالدين لا توصل إلى المهنة، في حين صرح 29% من المبحوثين بأن الراتب المرتفع هو الذي يرفع من مكانتهم، في حين يرى 33% الذين لا يعتبرون مكانة الوالدين توصل للمهنة أن الراتب المرتفع هو المحدد للمكانة الاجتماعية، فتصور هؤلاء المبحوثين عن المكانة الاجتماعية لا يتوقف عند وصول الفرد فقط إلى المهنة بل كان الراتب هو المعيار في ذلك حيث أن المهنة لوحدها والراتب الضعيف لا يعطي لصاحبه مكانة اجتماعية فهي مسألة تصنيف للمهن كما جاء في تصنيف المهن عند اخوان الصفاء حيث قسموا المهن إلى شريفة وديئة فمنها ما تضع صاحبها في أعلى المراتب وأخرى يتصنف من خلالها في أدنى المراتب¹، مقابل 25% من المبحوثين صرحوا بأن اسم العائلة هو الذي يرفع من مكانة الفرد، فالهيبه أو الشرف الاجتماعي الذي تحمله عائلة ما قد يعطي لأصحابها مكانة مميزة ضمن البناء الاجتماعي، في حين كان تصور المبحوثين للمستوى التعليمي كأدنى نسبة والتمثلة في 03%، وهذا التصريح ما هو إلا نتيجة للوضع التي يعيشها البطل حيث أنهم وصلوا إلى مستويات عليا من التعليم لكن لا يتمتعون بتقدير اجتماعي كاف من طرف الآخرين بسبب بطالتهم.

من خلال التحليل الإحصائي كانت نسبة معامل الارتباط Spearman مساوية للقيمة 0.20 والتي تعبر عن وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين متغير مكانة الوالدين وتصور المبحوثين إلى محددات المكانة الاجتماعية.



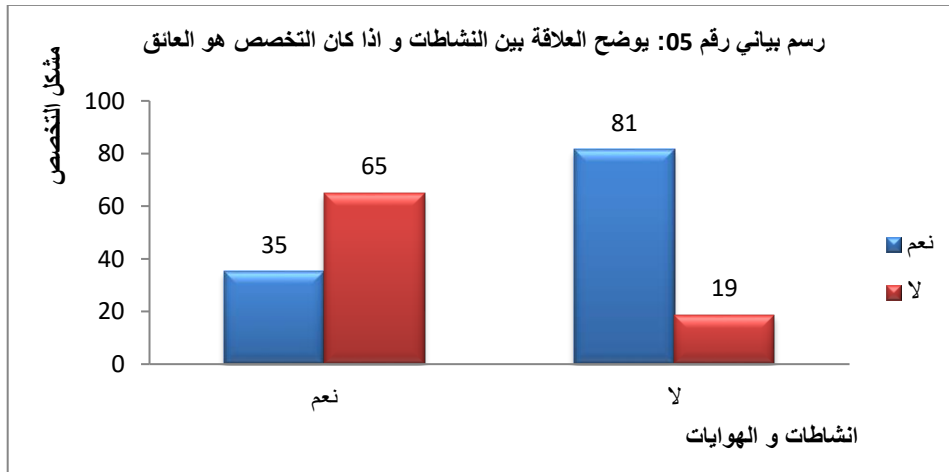
يشير الاتجاه العام الرسم البياني الموضح أمامنا إلى أن المبحوثين الذين صرحوا بأن الجهوية هي السبب الذي كان حائلا بينهم وبين العمل وفي نفس الوقت يتمنون العمل في مجال المحروقات كانت نسبتهم 63%، حيث لاحظت الباحثة من خلالها زيارتها اليومية لوكالة التشغيل المحلية بعض الممارسات والمعاملات الخاصة لبعض البطالين الذين رفضوا بعض عروض العمل وتم إعطاؤهم مناصب أخرى وفي شركات من اختيارهم، حيث أنه عندما تمنح فرصة عمل لبطل معين ويرفضها، لا يعاد سحب اسمه مرة أخرى حسب نظام الوكالة، حيث أن شدة الصراع على المناصب قائم حول الشركات البترولية، يقابلهم 43% من المبحوثين الذين لا يعتبرون الجهوية السبب في عدم وصولهم للعمل والذين يتمنون العمل مستقبلا في مجال المحروقات، مقارنة ب 29% من المبحوثين الذين لا يعتقدون أن الجهوية سببا في عدم وصوله للمهنة ويتمنون العمل في مجال التعليم، في حين صرح 23% من البطالين الذين يتمنون العمل بقطاع التعليم أن الجهوية كانت السبب الحائل بينهم وبين

وصولهم للعمل، مقارنة بـ 29% من المبحوثين الذين يريدون العمل في مجال المقاولاتية بينما صرحت النسبة المتبقية والتمثلة في 14% من البطالين الذين يريدون العمل في المقاولاتية أن الجهوية هي العائق، وهذا دليل على وجود ارتباط طردي متوسط بين متغير الجهوية ومتغير تصور البطالين لمهنة المستقبل، وهذا راجع للتوزيع الغير عادل لمناصب العمل أحيانا، أيضا عدد البطالين كما رأينا في دراستنا هذه من ذوي التخصصات التقنية قدرت نسبتهم بـ 63% من مجمل العينة حيث أنها تمثل شباب بطال في مدينة تقرت فقط وفي فترة زمنية معينة، فإذا ما تم تعداد مؤسسات الدولة البترولية مقارنة بحاملي الشهادات وخاصة التقنية فمؤسسات الدولة لا تستطيع استيعاب كل الطاقات المتخرجة وتوفير مناصب عمل.

من خلال التحليل الإحصائي تبين لنا أن معامل الارتباط Spearman 0.40 وهذا دليل على وجود ارتباط طردي متوسط بين متغير الجهوية و متغير تصور البطالين لمهنة المستقبل، وهذا راجع للتوزيع الغير عادل لمناصب العمل أحيانا، أيضا عدد البطالين كما رأينا في دراستنا هذه من ذوي التخصصات التقنية قدرت نسبتهم بـ 63% من مجمل العينة حيث أنها تمثل شباب بطال في مدينة تقرت فقط وفي فترة زمنية معينة، فإذا ما تم تعداد مؤسسات الدولة البترولية مقارنة بحاملي الشهادات وخاصة التقنية فمؤسسات الدولة لا تستطيع استيعاب كل الطاقات المتخرجة وتوفير مناصب عمل.

من خلال ما تقدمنا به في هذه الفرضية التي تحققت نسبيا نستخلص أن العلاقات الاجتماعية للبطالين تؤثر على تصورهم لمستقبلهم المهني، كما جاء في تحليل البناء الهوياتي عند كلود ديبار والتي تمثل " العملية العلائقية في البناء الهوياتي والتي تتعلق بالاعتراف في وقت معين، وضمن فضاء محدد من الشرعية، هويات متعلقة بالمعرفة، مهارات وصور للذات مقترحة ومعبّر عنها من طرف الأفراد في نظام الفعل"¹.

نتائج الفرضية الثالثة:

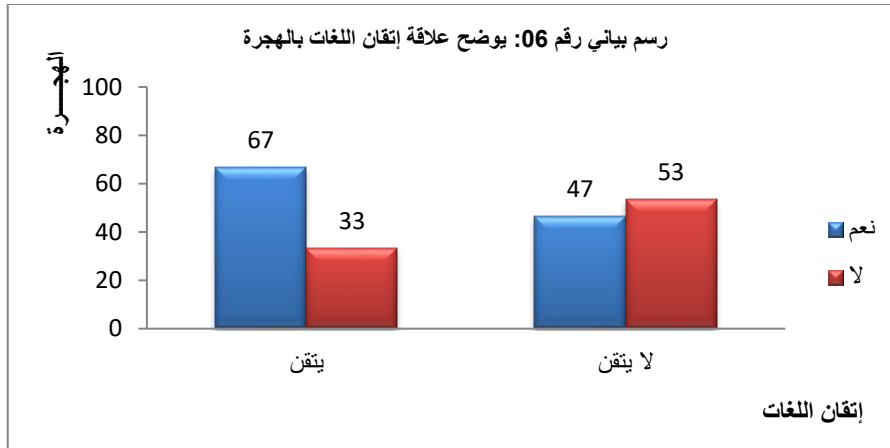


يتبين لنا من خلال الأعمدة البيانية الموضحة أعلاه أن الاتجاه العام للمبحوثين كان في نسبة 81% من المبحوثين الذين لم يمارسوا أي نشاط خلال فترة البطالة بأن التخصص هو السبب في عدم تحصلهم على فرصة عمل، مقابل بـ 35% من المبحوثين الذين يمارسون نشاطات ويعتقدون بأن تخصص دراستهم هو المشكل والعائق في عدم تحصلهم على فرصة

(¹) -Claude, Dubar. La Socialisation: Construction des Identités Sociales et Professionnelles. Op.cit.p122.

عمل، مقارنة ب 65 % من المبحوثين الذين يقومون بنشاطات ولا يعتبرون التخصص سببا في بطالتهم، مقارنة ب 19 % من المبحوثين الذين لم يمارسوا أي نشاط في فترة بطالتهم ويعتبرون أن التخصص ليس سببا في عدم وصولهم للعمل بحيث تقف أسباب أخرى وراء بطالتهم مثل قلة الخبرة، المحسوبة، افتقارهم لمهارات أخرى عدا المؤهل.

يتضح لنا من خلال التحليل الإحصائي بأن معامل الارتباط Spearman كانت قيمته مساوية ل 0.40 وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين متغير النشاطات ومتغير العائق في الحصول على وظيفة، حيث أن أغلب البطالين يمارسون نشاطات من بينهم 46 % نشاطاتهم تتعلق بمجال الرياضة، في حين كان 32 % يمارسون نشاطات ثقافية (المسرح، بيع الكتب)، مقابل 22 % من هؤلاء المبحوثين الذين يمارسون نشاطات جموعية تتعلق بالجمعيات وفعل الخير، في هذا الصدد يتأكد ما ذكره ديدبيدو مازيار حول مسألة وقت البطالين توصل بأن "وقت البطالين ليس وقت فراغ بل مفعم وهو متعلق بالوقت الاجتماعي والمتمثل في نشاطات غير متلائمة و البحث عن عمل"¹، و بالتالي يعتبر عامل الوقت مهم جدا في حياة البطال إذا ما تم استغلاله في نشاطات أخرى من شأنها تفيدته في مسار البحث عن عمل وقد تكون هي السبب في التوظيف عدا الشهادة الجامعية.



يتضح لنا من خلال الأعمدة البيانية الموضحة أعلاه بأن الاتجاه العام للمبحوثين يتمحور حول نسبة حسب 67% من البطالين ممن يتقنون اللغات الأجنبية و يتمنون الهجرة من بحثا عن العمل و من أجل تغيير أوضاعهم، يقابلهم 47% من المبحوثين الذين لا يتقنون اللغات الأجنبية و يريدون الهجرة مقارنة ب 53 % من المبحوثين الذين لا يتقنون اللغات الأجنبية ويفكرون في الهجرة، في حين صرح 33 % من المبحوثين الذين يتقنون اللغات ويريدون البقاء في أوطانهم وعلى حد تعبير أحد المبحوثين (نرجع خيرى لبلدي)، فهم يتمنون التوظيف في بلدهم الأصلي، والتي تدل على وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين متغير إتقان اللغات الأجنبية والهجرة حيث أن متغير اللغة كان محفزا للهجرة، فحسب تصور البطالين اللغة مهمة في التفاعل و الحوار مع الطرف الأخر.

(¹)-http://isociologia.pt/App_Files/Documents/working9_101019094201.pdf.13/06/2013 à 14h09.

من خلال التحليل الإحصائي قيمة معامل الارتباط Spearman والمساوية قيمته ل 0.19 والتي تدل على وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين متغير إتقان المبحوثين للغات الأجنبية والهجرة حيث أن متغير اللغة كان محفزاً للهجرة، فحسب تصور البطالين اللغة مهمة في التفاعل والحوار مع الطرف الآخر، لكن في نفس الوقت كل تفكيرهم منصب على إيجاد منصب عمل يتلاءم مع المؤهل العلمي دون التفكير في تحسين مستوى اللغات وحتى اكتساب لغات جديدة من شأنها تفتح أمامهم آفاقاً للعمل.

يتضح لنا من خلال التحليل السوسيولوجي لهذه الفرضية والتي تحققت نسبياً، أن المستوى الثقافي للبطالين يتسم بالهشاشة، وهذا راجع للموارد الثقافية التي يكتسبها البطالين من ضعف في اللغة وحتى استغلالهم لمواقع التواصل الاجتماعي هي مجرد للتسلية والصدقة وابتعادهم عن الاشتراك في مواقع الكترونية تجارية أو نوادي والتي تعتبر من مقومات الهوية الاجتماعية إلا أن أغلب المبحوثين منخرطين في نشاطات جمعوية ثقافية ورياضية ما يساهم في تشكيل تصورات ايجابية نحو مستقبلهم.

الناتج العامة للدراسة

إن البطالة طويلة المدى هي بناء اجتماعي ناتج من الثقافة المجتمعية التي تلعب دوراً محورياً في تصنيف المهن، حيث توصلنا في دراستنا هذه إلى أن البناء الهوياتي للبطالين ساهم كثيراً في تشكيل وبناء تصوراتهم نحو مكانتهم الاجتماعية المتوقعة والتي تمتاز باستخدام معرفة خاصة ومهارة وذلك من خلال تصورهم لمستقبلهم المهني، عبر مسارات اجتماعية، علائقية وثقافية ساهمت بطريقة أو بأخرى في حصر طموحهم في منظار معين، وهذا ما أكدته كلود ديبار بأن الهوية الاجتماعية هي عبارة عن مسارات متعاقبة في حياة الأفراد، التي تبدأ مع التنشئة الاجتماعية الأولى للفرد لتستمر إلى التنشئة الاجتماعية الثانوية التي تتعلق باكتساب المعارف المختصة والأدوار المباشرة أو الغير مباشرة المتجذرة في تقسيم العمل¹ من خلال المؤسسات، المهنة والثقافة، لتتقاطع مع حياته الذاتية الخاصة بشخصيته، حيث هي غير ثابتة وتتأثر بالمسارات السالفة الذكر، كما أن التنشئة الاجتماعية لا تحقق أبداً من خلال إعادة إنتاج الأدوار الجماعية الموروثة، ولكن تتم بواسطة التدريب على الأدوار المجتمعية الجديدة من خلال الاستحواذ على مكانة تسمح بالاعتراف الاجتماعي وذلك لن يتحقق إلا من خلال وصول البطالين إلى المهنة²، ما أعطاهم تصور إيجابي نحو المهنة المستقبلية، حيث تمحورت اتجاهات البطالين حول العمل في مجال المحروقات والذي يرفع من مكانة العامل به، بالتالي البطالين يبحثون عن شرف ورفع المهنة أولاً والتي من خلالها يحتل الفرد موقع في النظام الاجتماعي، وهذا ما أكدته انتوني غيدنز "الأفراد يتعلمون التوقعات التي تكتنف المواقع الاجتماعية في ثقافته"³، حيث ينبع التصور من الرصيد المعرفي الفردي، الثقافي والاجتماعي.

(23) Claude Dubar, "La Socialisation Construction des Identités Sociales et Professionnelles", Op.cit. p98.

(24) Samir, El-Hoyek. "Représentations Identitaires et Rapport à la Formation Continue ; Cas des Enseignants Français du Liban", Thèse de Doctorat en Science de l'Éducation, Université de Charles de Gaulle, Lille 3, 2004, p103.

(25) أنتوني غيدنز، كارين بيردسال، مرجع سبق ذكره، ص 89.

وفي المقابل نستطيع أن نقول بأن البناء الهوياتي للبطالين أكسبهم تصور سلبي في نفس الوقت، حيث أنه لا يزال ينقص شبابنا الوعي بمفهوم العمل، فغالبية الشباب يريدون العمل فقط بقطاعات الدولة وعلى وجه الخصوص الشركات البترولية والتي هي بمثابة ورقة رابحة لهم وضمنا لحقوق أكثر وهذا حق مشروع، وهو نتيجة الخلفية الذهنية المجتمعية للمبحوثين والهوية الاجتماعية الموروثة والمكتسبة، بحيث أصبح العامل بإحدى الشركات البترولية شأنه شأن الطبيب لما توفره هذه المهنة لصاحبها من مكانة رفيعة وراتب جيد يمكن صاحبه من العيش الكريم، لكن في حقيقة الأمر هم مغيبون كثيرا عن ثقافة التكوين الذاتي والذي يعتبر مرحلة مهمة في حياة الفرد، الذي يعتبر سند يمنعهم من الوقوع في شباك البطالة والتقيد فقط بالمؤهل المتحصل عليه، فمؤسسات الدولة غير قادرة على استيعاب كل الطاقات الهائلة المتخرجة من الجامعة، كما يجب التفريق بين التأهيل والكفاءة، فالتأهيل مرتبط بشرط الحصول على التكوين المرتبط بالشهادة، في حين أن الكفاءة ليست بالضرورة كذلك، وعليه فإن ليس كل مؤهل كفاء ولا كل كفاء ذو مؤهل، وهذا ما التمسناه في عينة الدراسة المتمثلة غالبيتهم في نسبة 80% وبالرغم من طول مدة البطالة إلا أنهم لم يفكروا في تجديد ومعارفهم والبحث عن فرصة أخرى من خلال تكوين ثانوي في مجال مختلف والذي قد يفتح الأفق أمام العديد منهم لدخول عالم الشغل ومن ثم الاندماج المهني والحصول على مكانة اجتماعية وبالتالي الاعتراف الاجتماعي.

خاتمة :

بحكم الأهمية العلمية والعملية لموضوع الدراسة، وانطلاقا من طبيعة وخصوصية النتائج المتوصل إليها والتي قادتنا لمعرفة العلاقة الجدلية بين الهوية الاجتماعية للبطالين والتي تلعب دورا حاسما في تشكيل تصورهم لمكانتهم الاجتماعية، فإن البحث عن وظيفة عملية طبيعية يباشرها كل فرد يبحث عن تحقيق مكانة اجتماعية واندماج سوسيو مهني، بحيث وضعت الدولة سياسة وبرامج لدعم تشغيل الشباب مثل جهاز الإدماج المهني وغيرها من الأجهزة لامتناس البطالة، لكنها أصبحت بذلك تورث البطالة حيث لا يوجد توافق بين مخرجات الجامعة وسوق العمل، وبالتالي إنتاج البطالة من جديد بصورة جديدة في أوساط المتعلمين.

قائمة المراجع:

- 1- أحمد، بن عبد الله. إخوان الصفا وخلان الوفا. ج1. هنيدي بازار: مطبعة نخبة الاخبار، 1305هـ.
- 2- أنتوني غدنز، كارين بيرد سال، "علم الاجتماع"، ترجمة: فايز الصباغ. ط4، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2005.
- 3- أنتوني غدنز، كارين بيرد سال، "علم الاجتماع"، ترجمة: فايز الصباغ. ط4، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2005.
- 4- ريمون بودون، "مناهج علم الاجتماع"، ترجمة: هالة شئبون الحاج، ط4، منشوراتعويدات، بيروت، 1988.
- 5- ناصر قاسيمي، "دليل مصطلحات علم اجتماع العمل والتنظيم"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011.
- 6- Ons, *Données Statistiques, Activité Emploi et Chômage*en Avril 2014, N° 671.
- 7- ClaudeDubar, " *Formes identitaires et socialisation Professionnelle* "In : *Revue française de sociologie* v33 : 33-34. 1992.

- 8- Claude Dubar, "Trajectoire sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques revue : Sociétés Contemporaines, v29. (1998).
- 9- Claude Dubar, **La Socialisation: Construction des Identités Sociales et Professionnelle**, 3^{ème} éd, Armand Colin, Paris, 2000.
- 10- Claude Dubar, " **Formes identitaires et socialisation Professionnelle** "In : Revue française de sociologie v33 : 33-34. 1992.
- 11- Claude Dubar, **La Socialisation Construction des Identités Sociales et Professionnelle**, 3^{ème} éd, Armand Colin, Paris, 2000.
- 12- Monique Lebrun, " **Les Représentations Sociales des Méthodes de Recherches aux Problèmes de Société** ", Les éditions logiques, Québec, 2001.
- 13- Jean Claude Abric, " **Pratiques Sociales et Représentations** ", 4^{ème} éd, PUF, Paris, 2003.
- 14- **Raymond Boudon, et autres, 2005, " Dictionnaire de Sociologie". V 01, Boussière, Paris.**
- 15- **Ralph Linton, "Le Fondement Culturel de la Personnalité", Bordas, Paris, 1977.**
- 16- Jean Claude Combessie, " **La Méthode En Sociologie** ", 1^{ère} éd, Casbah éditions, Alger, 1998.
- 17- Gauthier Benoît, " **Recherche Sociale de la Problématique à la Collecte des Données** ", 05^{ème} éd, Presses de l'Université du Québec, Canada, 2009.
- 18- **Ons, Répartition de la Population Résidente par Sexe, tom 01, Ouargla : annuaire statistique, 2013.**
- 19- Demazière, Dédier. **La Sociologie des chômeurs**. Paris : Ed la découverte (collection repères), 2006.
- 20- <http://www.psychologuedutravail.com/tag/pyramide-des-besoins-de-maslow/>, le 13-08-2014 à 14h03.
- 21- Dubar, Claude et Tripier Pierre. **Sociologie des professions**. Paris : Armand Colin, 1998.
- 22- Claude Dubar, **La Socialisation Construction des Identités Sociales et Professionnelles**, 3^{ème} éd, Armand Colin, Paris, 2000.
- 23- http://isociologia.pt/App_Files/Documents/working9_101019094201.pdf. 13/06/2013 à 14h09.
- 24- Claude Dubar, **La Socialisation Construction des Identités Sociales et Professionnelles**, 3^{ème} éd, Armand Colin, Paris, 2000.
- 25- Samir, El-Hoyek. " **Représentations Identitaire et Rapport à la Formation Continue ; Cas des Enseignants Français du Liban** ", Thèse de Doctorat en Science de l'Éducation, Université de Charles de Gaule, Lille 3, 2004.

واقع أحداث مدينة الخليل ضد سكانها اليهود في سياق ثورة البراق 1929 The Events of Hebron Against Jewish Residents In The Context Of The Al-Buraq Revolution 1929

د. طارق عبد الفتاح الجعبري/ جامعة الخليل، فلسطين

Dr. TAREQ A. JABARI/ HEBRON University, Palestine

Abstract:

The study deals with analysis and interpretation of the events of the Al-Buraq Revolution in 1929 in Hebron, as they are among the most important stations of this revolution. The Al-Buraq Revolution was one of the most important political events in Palestine in the early twentieth century. Its events in Hebron are worthy of study, as they contained major events, including the killing of more than sixty Jewish residents of the city. The problem of the study focused on the causes of the Hebron's turn against its Jewish inhabitants, who had given them safety over decades, and what were the events, introductions, results, and the interpretation of the role of the English security forces. The study aimed to identify the causes and most important results of the Al-Buraq Revolution. And standing on the events of the Buraq revolution in the city of Hebron and the role of the British in the conflict. The researcher used the historical analytical method and the descriptive method. The study concluded that the penetration of the Zionist movement among the Jews of Hebron was the direct cause of the people of Hebron turning against them. And many families from Medina participated in protecting most of the Jewish families, in fulfillment of the covenant of safety and the right of neighbor. The British forces played a major role in facilitating and encouraging the Arabs to kill the Jews in Hebron.

Key words: Hebron. Al-Buraq Revolution. Palestine

ملخص :

تناولت الدراسة بالتحليل والتفسير أحداث ثورة البراق عام 1929 في مدينة الخليل، باعتبارها من أهم محطات هذه الثورة. وكانت ثورة البراق من أهم الأحداث السياسية في فلسطين في مطلع القرن العشرين. وطبيعة أحداثها في الخليل جديرة بالدراسة كونها احتوت على أحداث جسام ومنها مقتل ما يزيد عن ستين يهوديا من سكان المدينة. وكانت مشكلة الدراسة تركزت حول أسباب انقلاب أهل الخليل على سكانها اليهود الذين منحوهم الأمان على مدار عشرات السنوات، وطبيعة الأحداث والمقدمات والنتائج وتفسير دور الإنجليز فيها. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب ثورة البراق وأهم نتائجها. والوقوف على طبيعة أحداث ثورة البراق في مدينة الخليل ودور الإنجليز في مسار هذه الأحداث. وكانت أسئلة الدراسة التي حاولت الإجابة في الأسباب والنتائج للحدث وتحقيق أهداف الدراسة. واستخدم الباحث المنهج التحليلي التاريخي والمنهج الوصفي. وخلصت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها أن تغلغل الحركة الصهيونية بين يهود الخليل كان السبب المباشر لانقلاب أهل الخليل عليهم. وساهمت عائلات كثيرة من المدينة في حماية معظم عائلات اليهود وفاء لعهد الأمان وحق الجار. وكان لقوات الإنجليز دور كبير في تسهيل وتشجيع العرب على قتل اليهود في الخليل.

الكلمات المفتاحية: الخليل. ثورة البراق. فلسطين.

الإطار المنهجي للدراسة :

تناولت الدراسة أحداث ثورة البراق عام 1929 في مدينة الخليل باعتبارها من أهم محطات وعلامات هذه الثورة. وحيث أن ثورة البراق كانت من أهم الأحداث السياسية في فلسطين في مطلع القرن العشرين. كانت طبيعة أحداثها في الخليل جديرة بالدراسة كونها احتوت على أحداث جسام ومنها مقتل ما يزيد عن ستين يهوديا من سكان المدينة. وكانت مشكلة الدراسة تمحور حول أسباب انقلاب أهل الخليل على سكانها اليهود الذين منحوهم الأمان على مدار عشرات السنوات، وطبيعة الأحداث والمقدمات والنتائج وتفسير دور الإنجليز فيها. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب ثورة البراق وأهم نتائجها. والوقوف على طبيعة أحداث ثورة البراق في مدينة الخليل ودور الإنجليز في مسار هذه الأحداث. وكانت أسئلة الدراسة التي حاولت على الإجابة في الأسباب والنتائج للحدث وطبيعته في المدينة. وطرح الباحث أسئلته كالتالي : ما هي أسباب وأحداث ثورة البراق وأهم نتائجها؟ وما هي طبيعة أحداث ثورة البراق في مدينة الخليل؟ وما هو دور الإنجليز في مسار هذه الأحداث؟ واستخدم الباحث المنهج التحليلي التاريخي والمنهج الوصفي في سعيه نحو تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها. وحرص الباحث على تعدد مصادره من المصادر العربية والأجنبية وخاصة الإسرائيلية. مجتهدا في تحليل وتركيب وتفسير الأحداث وتتبع تطوراتها.

مقدمة :

الحديث عن أحداث سنة 1929م والتي عرفت بثورة البراق، والدور البريطاني في تطور الاضطرابات في مدينة الخليل، يقودنا إلى البحث الجدي في طبيعة التدخل المباشر للانتداب البريطاني في تطور الصراع العربي الفلسطيني الصهيوني من بداية هذا القرن¹. وخاصة أن ثورة البراق كان لها من الأهمية الكبرى استناداً لوقائعها ونتائجها². مما عمل على اعتبارها إحدى المفاصل الرئيسية في الصراع الفلسطيني الصهيوني. وما زال هناك الكثير لبحثه ودراسته في تاريخ الصراع ضد الصهيونية، حتى يتم إدراكه في الوعي الوطني، حيث يلقي كل طرف ظلال رؤاه ومنطقه ومفهومه في تاريخ النزاع وأحداثه. ومن هنا رأيت من الأهمية دراسة أحداث سنة 1929م، متتبِعاً وقائع أحداث مدينة الخليل والدور البريطاني الميداني التي جاءت تباعاً لأحداث البراق في القدس. وفي هذه الأحداث قتل في الخليل وحدها ستون يهودياً، وتم إعدام ثلاثة فلسطينيين اثنين منهم من الخليل. ونحاول الإجابة على العديد من الأسئلة في هذه الأحداث. ومنها الانقلاب العنيف من قبل أهل الخليل على الجالية اليهودية التي منحته الأمان طوال قرون من الزمن أو أحداث القتل التي طالت اليهود بشكل قاسي مع مقابلة لموقف الكثير من أهالي المدينة الذين قاموا بدفاع وحماية اليهود المجاورين لهم، مما حال من إبادة اليهود بشكل كلي في المدينة³. ولم تعن المراجع والمؤلفات التاريخية العربية كثيراً بتفاصيل أحداث مدينة الخليل سنة 1929م، وإنما تم تناوله في الأغلب كملحق ثانوي في ثورة البراق.

تكمن أهمية الدراسة كونها تمثل مرتكز السياسة الإسرائيلية نحو الخليل وتهويدها⁴، وفيها المبرر للاعتداءات التي لا تتوقف في المدينة على الأراضي والمقدسات والسكان. وقد استعرضت في هذا البحث ما أوردته المراجع التاريخية العربية والأجنبية خاصة الإسرائيلية حول الأحداث، ومستفيداً من روايات المعمرين من أهل المدينة. وكان منهجي ربط وتحليل العناصر والعوامل المتشابهة في الحدث، مفنداً بعضها ومدعماً أخرى حسب ما توافر لدي من مادة تاريخية. واجتهدت أن أبدأ بتعريف مختصر لمدينة الخليل وأهميتها التاريخية والدينية. كما قمت بوصف أحوال المدينة ما قبل الأحداث وخلالها وما بعدها. ثم تطرقت بالتفصيل لتسلسل الأحداث ابتداء في القدس والمنتهية بالخليل مع وصف لمجريات قتل وملاحقة اليهود في المدينة. ثم تبعت سياسة الانتداب البريطاني في فلسطين والذي أدى إلى خلق أجواء التوتر والصراع والصدمات. أما دور الإنجليز المباشر في أحداث الخليل فقد جمعت الروايات وقارنتها وقلبها يميناً وشمالاً، حيث ظهرت بعض الملامح والنتائج حول دورهم الواضح في تصعيد الأحداث. ومن أهم الدراسات السابقة التي تناولت أحداث الخليل خاصة كتاب (سيفر حبرون)⁵ للمؤلف اليهودي (عوديد أبيشار)، من الروايات اليهودية التي تضمنت ووجدت عناية فائقة ومتابعة لأدق التفاصيل. فقد عني بتحليل وسرد تفصيلات الأحداث حسب الرواية اليهودية باذلاً جهداً طيباً. مستفيداً من روايات أهل الخليل وبعض وثائقهم في تدعيم رأيه.

¹ أحمد محمود علو السامرائي. (2013). تطورات القضية الفلسطينية بين عامي 1914-1939. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. (11)، 20-703، 2013.

² مؤسسة الدراسات الفلسطينية: وثائق الحركة الوطنية الفلسطينية 1918 – 1939 بيروت، ط 2، 1982، ص 214.

³ Saleh, M. M. (2014). The Palestinian Issue: Historical Background & Contemporary Developments: القضية الفلسطينية: خلفياتها. مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات. التاريخية وتطوراتها المعاصرة.

⁴ أسامة محمد أبو نحل: يهودية دولة إسرائيل: جذور المصطلح وتأثيره على القضية الفلسطينية، 2018، ص 53.

⁵ عوديد أبيشار: كتاب الخليل، ترجمة مكتبة بلدية الخليل، 1970، ص 44.

الأهمية الدينية والتاريخية

مدينة الخليل من أقدم وأهم المدن الفلسطينية تاريخياً، حيث يمتد عمرها إلى الألف الخامس قبل الميلاد، عندما سكنها الكنعانيون وأطلقوا عليها اسم (قرية أربع)¹، وبدأ نجم المدينة يسطع عندما سكنها نبي الله إبراهيم عليه السلام ومن ثم دفن فيها. بعدها تواكبت القبائل العربية لسكن فيها كبنو عدي ومن ثم لخم وجذام². وحازت المدينة على مكانة مرموقة بعد الفتح الإسلامي، ونالت قدسية كبيرة لدى المسلمين باعتبارها تحتضن قبر سيدنا إبراهيم عليه السلام وقبور زوجاته³. إضافة لمقامات الأنبياء اسحق، ويعقوب، ويوسف، ولوط، ويونس، وبعض مقامات الصحابة كتميم الداري رضي الله عنه وبعض التابعين والصالحين. أما ما يدعيه اليهود وبعض المستشرقين أن الخليل أصلها وجذورها يهودية فإنه لم يصمد أمام ردود علماء الآثار والمؤرخين الذين ردوا على اليهود بشكل قاطع هذه الآراء⁴. تقع مدينة الخليل – التي سميت على اسم ساكنها إبراهيم الخليل عليه السلام – على بعد 36 كم جنوب القدس، وهي ذات علاقة استراتيجية متينة مع القدس بوابة الخليل. والمدينة جبلية التضاريس تشتهر بالكثير من المزروعات أهمها العنب والزيتون⁵.

تاريخ اليهود في المدينة ورؤيتهم الدينية لها:

تعتبر الخليل توأم القدس تاريخياً ودينياً في العقيدة اليهودية، فقد تم ذكرها في التوراة – الإصحاح الأول – بل إن التاريخ اليهودي يبدأ من الخليل مع أبي اليهود إبراهيم عليه السلام⁶. وقد ورد ذكر مدينة الخليل في الكتاب المقدس 87 مره باسم حبرون أو قرية أربع أو ممرى. ويعترف المؤرخون اليهود أن الفتح الإسلامي لفلسطين زمن عمر – رضي الله عنه – أوقف اضطهاد اليهود من قبل البيزنطيين وتم السماح لهم بالعودة إلى القدس والخليل بشكل تدريجي⁷. وباستيلاء الصليبيون على الخليل سنة 1100م تم طرد اليهود أيضا من المدينة ولم يبدؤوا بالعودة حتى تحرير الخليل سنة 1260م على يد السلطان المملوكي بيبرس⁸. ثم يعود يؤكد المؤلف اليهودي أيشار أن اليهود تواجدوا في الخليل بصورة متقطعة وجزئية خلال القرنين الرابع عشر والخامس عشر الميلاديين سواء بالسكن أو الزيارة. إلى أن بدأ تواجد يهود الأندلس في المدينة يكبر بعد رحيلهم من الأندلس. وبدأ التواجد اليهودي في الخليل ينشط بشكل جدي خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر ففي سنة 1870م جاء إلى الخليل اليهودي

¹ تيسير جباره: مدينة خليل الرحمن، رابطة الجامعيين مركز الأبحاث، ط 1، 1987. ص7.

² يونس عمرو: خليل الرحمن العربية، دار القلم، رام الله، ط 1، 1985، ص12.

³ Reiter, Y. (2017). Contested Holy Places in Israel–Palestine: Sharing and Conflict Resolution. Taylor & Francis.

⁴ Freas, E. (2012). Hajj Amin al-Husayni and the Haram al-Sharif: A Pan-Islamic or Palestinian Ma'oz, M. (2014). The Role of the Temple Mount/Al-Haram Al-Sharif in the Deterioration of Muslim–Jewish Relations.

⁵ تيسير جباره: مدينة خليل الرحمن، رابطة الجامعيين مركز الأبحاث، ط 1، 1987، ص34.

⁶ Ma'oz, M. (2015). A national or religious conflict? The dispute over the temple Mount/Al-Haram Al-Sharif in Jerusalem. Palestine-Israel Journal of Politics, Economics, and Culture, 20(4/1), 25.

⁷ صبري جريس: تاريخ الصهيونية، ج2، مركز أبحاث منظمة التحرير الفلسطينية، 1986، ص146.

⁸ مصطفى مراد الدباغ: بلادنا فلسطين، ج5، في ديار الخليل، الطبعة الرابعة، بيروت، دار الطليعة، 1988، ص214.

الثري (حاييم رومانو) واشترى أرضاً بنى عليها عمارة فخمة¹، بينما بدأ تطور الجالية اليهودية في المدينة يتضح سنة 1890م حيث بدءوا بإنشاء بعض المدارس، وإرسال بعض طلاب اليهود إلى القدس للتعليم. أما في سنة 1895م فقد أقيم مستوصف طبي خاص بهم، وشرع اليهود في هذا العام بتعلم الحرف والمهن وإنشاء دكاكين صغيرة. حيث بلغ عددهم في هذا العام حوالي 1429 شخص منهم 810 من يهود الأندلس، و 619 من الإشكناز².

وفي مطلع القرن العشرين بدأ اليهود ينشطون بشكل واضح حيث أرسلوا وفوداً متعددة إلى أوروبا لجمع التبرعات لجالية الخليل. وفي سنة 1909م أقام يهودي من بغداد مستشفى لليهود، أقام (يعقوب ساسون) مدرسة دينية أيضاً سنة 1910م وهو عام شهد تطور مشاركة اليهود في صناعة الأحذية والتجارة والخياطة والحدادة وتصليح الساعات والصياغة والمنسوجات الصوفية، إلا أن هذه الصناعات لم تصمد طويلاً في المدينة، فتدهورت معظمها وهاجر معظم حرفيي اليهود من المدينة³. الخليل من مطلع القرن العشرين إلى سنة 1929م. وعاشت المدينة خلال هذه الفترة حياة بائسة في معظم شؤون حياتها، وذلك انعكاساً للأوضاع السياسية والاقتصادية المتراكمة التي تعاقبت على فلسطين⁴. إلا أن الخليل وغزه ونابلس وبعض المدن الأخرى، كان مستوى المعيشة فيها أدنى مما في القدس ويافا⁵. وكان التعليم في المدينة كان في أبسط صوره عدد الطلاب في المراحل النهائية في المدارس (ثاني ثانوي) سنة 1932م كانوا تسعة طلاب فقط⁶. في حين أنه سنة 1922م اقتصر عدد المدارس على أربع فقط، ثلاثة منها ابتدائية ضمت 387 طالباً، بينما اليهود في المدينة والبالغ عددهم آنذاك (430 يهودياً) مقارنة بالمسلمين البالغ عددهم العام 53689 نسمة. فقد كان لليهود في تلك الفترة أيضاً أربع مدارس ضمت 42 طالباً⁷. والإقبال على المدارس لم يكن بشيء الكثير، لأن غالبية السكان تحيا حياة تعجز فيها عن توفير الأقلام والدفاتر ناهيك عن الرسوم. وكانت غالبية سكان المدينة تعتمد على الزراعة بطرقها البدائية معتمدة على مزروعات البلد كالعنب والزيتون والقمح والخضار واللوزيات، إضافة إلى بعض الصناعات والحرفيات الخفيفة، أما المواصلات فكانت سيئة، تعتمد على الدواب ولم تدخل السيارات إلى المدينة إلا في سنة 1923⁸.

الوضع السياسي في المدينة سنة 1929م

تنامي الشعور الوطني والانتماء والوعي السياسي بتطور القضية الفلسطينية منذ مطلع القرن. وكانت البداية مع الإنجليز ترحيبية، وانسجاماً مع التوجه العربي والفلسطيني العام، فإن أهل الخليل قد علقوا الآمال العظام على بريطانيا، وفي كتابهم

¹Jaeger, D. A., &Paserman, M. D. (2008). The cycle of violence? An empirical analysis of fatalities in the Palestinian-Israeli conflict. American Economic Review, 98(4), 1591-1604.

²يونس عمرو: خليل الرحمن العربية، دار القلم، رام الله، ط 1، 1985، ص 26.

³عوديد أبيشار: كتاب الخليل، ترجمة مكتبة بلدية الخليل، 1970، ص 53.

⁴Qumsiyeh, M. B. (2011). Popular resistance in Palestine: A history of hope and empowerment (p. 208). London: Pluto Press.

⁵عيسى السفري: فلسطين العربية بين الانتداب والصهيونية، يافا، 1937، ص 87.

⁶تيسير جباره: مدينة خليل الرحمن، رابطة الجامعيين مركز الأبحاث، ط 1، 1987. ص 72

⁷عوديد أبيشار: كتاب الخليل، ترجمة مكتبة بلدية الخليل، 1970، ص 36.

⁸مصطفى مراد الدباغ: بلادنا فلسطين، ج 5، في ديار الخليل، دار الطليعة، بيروت، ط 4، 1988، ص 116.

إلى الشريف حسين بتاريخ 1918/2/8 م يعلن ممثلي الخليل الولاء له، ويثنون بالشكر إلى جلالة ملك بريطانيا العظمى بل يزيدوا "فلقد يعلم الله أننا صادقون في محبتها -بريطانيا- متهاالكون في خدمتها، أطال الله أيامهما، وحف بالنصر أعلامهما. وقامت مجموعة من أهل الخليل بالتوقيع على عريضة احتجاج الفلسطينيين إلى هيئة مؤتمر السلم العام ووزارة الخارجية البريطانية محتجين على الحركة الصهيونية والحالة السيئة في فلسطين وذلك بتاريخ 1918/2/12 م، فمن الخليل كان الموقعون داود شكري وموسى شكري و خليل عزت¹. وأثناء عقد المؤتمر السوري العام في دمشق 1919/6/2 م، كانت مشاركة من الخليل ممثلة بالدكتور أحمد قدرى ورفيق التميمي. وفي سنة 1921 م شارك من الخليل ممثلين في المؤتمر الفلسطيني الرابع، وكان من أعضاء اللجنة التنفيذية المنتخبة من الخليل الحاج سليم شنيتر. وعقب تأسيس المجلس الإسلامي الأعلى سنة 1922 م وانقسام الفلسطينيين ما بين عائلي الحسيني والنشاشيبي سرت هذه العدوى في الخليل وقراها وأثارت الخصومات بين العائلات والقرى بعضها البعض². أما المؤتمر الفلسطيني السابع سنة 1928 م فقد كان وفد كبير من الخليل مشاركاً، وضم كل من: الشيخ طالب مرقه، وأمين الحموري، والحاج سليم حجازي، ومحمد يوسف بدر، وناصر عبد الفتاح، وطالب عبد المجيد، وراشد عرفة، وعبد زيتون، وعبد الله طهبوب، والشيخ صبري عابدين، وعلي العويوي، وعبد الله بشير عمرو، وأمين الجعبري، وعبد الفتاح العزة، ويونس زلوم، والحاج إبراهيم أبو خلف، ومحمد علي الجعبري، وراتب الناظر، وعبد الله الشعراوي. وقد تم انتخاب بعضهم لعضوية اللجنة التنفيذية كلاً من: الشيخ طالب مرقه وناصر الدين ناصر الدين³.

ومع تصاعد التوتر حول حائط البراق بسبب استفزازات اليهود، شكل العرب جمعية حراسة البراق الشريف بمشاركة واضحة من أهل الخليل. حيث تلاها تشكيل جمعية الشبان المسلمين لدفاع عن البراق الشريف وكان رئيس فرعها في الخليل الشيخ طالب مرقه⁴. واشتد الصراع حول حائط البراق أواخر سنة 1928 م، مما دعا المسلمين إلى عقد مؤتمر عربي لدفاع عن حائط البراق الشريف بتاريخ 1928/11/1 م في مدينة القدس، حضر المؤتمر 700 مندوباً من سوريا ولبنان والأردن وفلسطين، قرر المجتمعون فيه تشكيل منظمات لحماية الأقصى المبارك بصورة جمعية أسموها "جمعية حراسة الأقصى والأماكن الإسلامية المقدسة" وقد مثل الخليل في المؤتمر كلاً من الشيخ طلب مرقه، والشيخ صبري عابدين، ومحمود الحموري، وأمين الحموري، وعبد الله طهبوب، وعبد العلي الخطيب، ومحمد علي الجعبري، وسليم حجازي، وحמידان كاتبة، وظاهر دعنا، ورضوان دويك، وراشد دعنا، وعيسى حسن. وكانت مدينة الخليل بعيدةً كثيراً عن الجو الحزبي الفلسطيني، وان مشاركة أهل الخليل في هذه الأحزاب يكاد لا يذكر⁵.

¹ يعقوب يهوشع: تاريخ الصحافة العربية الفلسطينية 1919 - 1929، جامعة حيفا، 1981، ص 113.

² عبد الوهاب الكيالي: تاريخ فلسطين الحديث، الطبعة التاسعة، منشورات المؤسسة العربية، بيروت، ط 7، 1985، ص 76.

³ واصل عبوشي: فلسطين قبل الضياع، ترجمة د. علي الجرباوي، 1985، ص 68.

⁴ أحمد محمود علو السامرائي. (2013). تطورات القضية الفلسطينية بين عامي 1914-1939. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، (11) 20

-703.2013.

⁵ Qumsiyeh, M. B. (2011). Popular resistance in Palestine: A history of hope and empowerment (p. 208). London: Pluto Press.

يهود الخليل من مطلع القرن الحالي إلى سنة 1929 م

تصف الروايات التاريخية يهود الخليل في هذه الفترة بأنهم متدينين ورعين. وجاءوا للعبادة في جوار قبر إبراهيم عليه السلام. وقد عاش يهود الخليل طوال عدة قرون مع أهل الخليل المسلمين بكل وطمأنينة. رغم ذلك يبدو توجه يهود الخليل نحو الصهيونية قبيل الأحداث قد ساهم مساهمة فعالة في تأجيج العداء وإبرازه ضد اليهود بمن فيهم يهود الخليل. وكان يهود الخليل عشية أحداث سنة 1929 م من المتدينين وتخلوا أطماع الصهيونية من تصرفاتهم. بل إن علاقاتهم مع أهل الخليل فيها كثير من التعاون والقبول¹. فما الذي دفع بأهل الخليل التنكر لهذا الجوار الذي منحوه لليهود، وارتدادهم عليهم والقيام "بأعمال قتل وحشية بشعة ومذبحة عامة ضد يهود المدينة" حسب وصف المندوب السامي².

وبالرغم من أن الفلسطينيين توجسوا من عمليات الاستيطان الأولى من قبل اليهود أواخر القرن التاسع عشر. ووجود احتكاكات واصطدامات منذ بداية العمليات الاستيطانية³. لكن الخليل بمن فيها من مسلمين ويهود كانت تحيا حياة مطمئنة تخلو من الصراع العربي الصهيوني الذي كان يتعاظم في الساحل الفلسطيني، والذي ركز الاستيطان اليهودي عليه مستبعداً المناطق الداخلية الفلسطينية. فمثلاً يصف الرحالة (القساطلي سنة 1875 م) أهل الخليل أنهم مسلمون ويهود، المسلمون عددهم 15000 نسمة، واليهود 2000 جميعهم من السكناج. أما الباعة المتجولون من تجار اليهود من الخليل فقد كانوا يبيعون منتجات الخليل والزجاج في سائر أنحاء فلسطين ذلك الوقت. تمتع يهود الخليل وصولاً إلى مطلع القرن العشرين بحماية مزدوجة، أولها: من سكان المدينة الذين منحوهم الجوار والأمان، وثانيها: الحماية الأجنبية من بريطانيا والنمسا. تذكر الروايات التاريخية أن اليهود قاموا بالشكوى ضد عبد الرحمن عمرو الذي تمرد على الدولة العثمانية، وأخذ بجمع الضرائب لصالحه مما مسّ مصالح يهود الخليل، فقاموا بالشكوى إلى القنصلين الإنجليزي والنمساوي اللذين ذهبا إلى الخليل ليتفقدوا أحوال يهود المدينة المتمتعين بحمايتهم⁴.

وأصبح أمان اليهود من المعلوم الذي لم يخرج عليه أحد، وحرص وجهاء المدينة على تأمين وأمان اليهود المجاورين. وعند انسحاب ومجيء الإنجليز إلى البلاد سنة 1917 م حيث أصبحت مدينة الخليل بدون حكومة وأحكام، وقد كان من الممكن أن يتعرض اليهود فيها إلى خطر حقيقي، حينها عمد وجهاء المدينة إلى الحاخام "سليمان ماني" مؤكدين له بأنهم سيدافعون بأنفسهم عن حياة اليهود وأموالهم ريثما يدخل الإنكليز المدينة، وأكثر من ذلك فإن وجهاء المدينة ولمدة أسبوعين متواصلين عملوا على الاجتماع ليلاً في ساحة اليهود حتى دخول الجيش البريطاني الخليل⁵. وعندما أحكم الإنجليز على الخليل فتحوا المجال للحركة الصهيونية بالتسلل إلى يهودها بشكل عملي كبناء مدارس ومستوصف، وإنشاء فرع لبنك أنكلو فلسطين، وبعض

¹ أحمد محمود علي السامرائي. (2013). تطورات القضية الفلسطينية بين عامي 1914-1939. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية 20(11),703.

² عبد الفتاح العويس: جذور القضية الفلسطينية، دار الحسن، الخليل، ط 2، 1992، ص 48.

³ أكرم زعيتر: القضية الفلسطينية، دار المعارف، مصر، 1955، 111.

⁴ Jaeger, D. A., & Paserman, M. D. (2008). The cycle of violence? An empirical analysis of fatalities in the Palestinian-Israeli conflict. American Economic Review, 98(4), 1591-1604.

⁵ عويد أبيضار: كتاب الخليل، ترجمة مكتبة بلدية الخليل، 1970، ص 38.

المنشآت الداعمة لوجود اليهود في المدينة. غير أن أحداث النبي موسى سنة 1929م كانت إحدى المحطات الرئيسية والتي أسفرت عن صدام بين أهل الخليل مع الحركة الصهيونية، ويهود القدس على الأخص ومنها كانت بذرة الصدام والانتقام من اليهود. حيث اعتاد أهل الخليل وقراها المشاركة السنوية في احتفالات النبي موسى، الواقع على طريق القدس أريحا. وعادةً ما يكون وفد الخليل من أكبر الوفود المشاركة حيث ينطلق من الحرم الإبراهيمي في المدينة منطلقاً إلى القدس، ليكون في استقباله سائر الوفود. فقد تحرك وفد الخليل في نيسان 1920م إلى القدس حيث كان في استقباله وفد القدس ووفد نابلس، الذين قابلاه بالأناشيد الدينية والتي سرعان ما تحولت إلى أناشيد وخطب سياسية، وألقى خلالها موسى كاظم الحسيني -رئيس بلدية القدس آنذاك - كلمة ترحيبه بوفد الخليل هاجم فيها السياسة البريطانية مما أدى إلى عزله لاحقاً¹. ومن هنا نستطيع القول أنه بدأ الصدام الأول بين العرب واليهود، فقد قام أحد اليهود بالبسوق على المحتفلين واعتدى بعض اليهود على أحد مواطني الخليل المحتفلين، ومن ثم اشتبك الطرفان في أحداث استمرت عدة أيام قتل فيها عدة أشخاص. ووصلت أخبار صدامات القدس إلى الخليل مساء ذلك اليوم، وأن الصهاينة هاجموا علم الخليل في القدس فقتلوا رجال الموكب ومزقوا العلم. فهب أهل الخليل واستعدوا للسفر إلى القدس لنجدة إخوانهم، إلا أن الحاكم العسكري البريطاني (الكابتن تشامبيون) أغلق طريق القدس في وجههم مانعهم من السفر إلا أنه سمح لهم بعد إلحاح طويل بتنظيم مظاهره ضد الصهاينة تخرج من الحرم الإبراهيمي². ويظهر لنا هنا أن أهل الخليل في احتجاجهم ضد الصهاينة لم يشملوا يهود الخليل بصورة مباشرة، فلم يمسوا يهود الخليل بسوء. وهذا ما حمل الألوف من أهالي الخليل بالتجمع حول ساحة اليهود صبيحة اليوم التالي، ولم ينفضوا إلا بمجيء القوات البريطانية المساندة من القدس. ثم إن وجهاء الخليل ذهبوا بعد فضّ المظاهرة إلى بيت الحاخام ماني مؤكدين له أنهم لن يمسوا يهود الخليل بسوء وأن مظاهراتهم ضد الصهيونيين الأجانب. ولم تكن أحداث سنة 1920م مستنده إلى تخطيط، إنما هي ردّة فعل وانفجار شعبي على خطر اليهود المتزايد، وهم البادئين بالتحرش. وتبدو أنها سياسة متبناة من اليهود والحركة الصهيونية في توتير الأجواء وتسخين الحالة السياسية في فلسطين للفت أنظار العالم وكسب تأييده. مما دفع بعض المؤرخين المعاصرين بالتلميح أن هذه الأحداث ربما كانت مدبره من اليهود أو الحكومة³. وهنا تظهر حقيقة تدخل الإنجليز في هذه الأحداث، وإلى النهج المتعمد من قبل اليهود الحركة الصهيونية بتوتير الأجواء وتفاعل الصدامات مع العرب، وهي متقاربة إلى حد كبير مع أحداث النبي موسى عام 1920، حيث يمكن اعتبارها امتداداً لتلك السياسة وتطوير للرؤية اليهودية والاستراتيجية في سيطرتهم على فلسطين.

ومن النتائج التي يمكن استخلاصها لأحداث النبي موسى عام 1920م: تفاعل أهل الخليل مع الأحداث بصورة مباشرة وسريعة فور سماعهم أخبار الاصطدامات في القدس، أما التقاطع مع الحركة الصهيونية والوقوف موقف الصدام معها فكان واضحاً بمسيرة الخليل ومظاهراتهم ضد الصهاينة. إضافة أن أهل الخليل كانوا عنصراً أساسياً في الصراع والأحداث مع اليهود

¹Mattar, P. (1992). The Mufti of Jerusalem: Al-Hajj Amin al-Husayni and the Palestinian National Movement. Columbia University Press.

²ابو القاسم موسى محمد: القضية الفلسطينية الفلسطينية منذ الحرب العالمية الأولى (1332هـ/1914م حتى حرب 1367هـ/1948م، جامعة الجزيرة..

³ ناجي علوش: المقاومة العربية في فلسطين 1917 - 1948، دار الأسوار، عكا، 1979، ص34.

عام 1920م، حيث أن "رواية فوج معاصر للحدث تشير أن تحرش اليهود كان بجماهير أهل الخليل القادمة إلى القدس للاحتفال بموسم النبي موسى، فما كان من أهل الخليل إلا أن هاجموهم وقتلوا منهم -اليهود- مقتلة عظيمة"¹. فلا غرو من أن يتنامى شعور العداء ما بين أهل الخليل واليهود عامه، فقد حققت هذه الصدمات النفوس بالضغينة والحقد الذي أخذ يكبر يوماً بعد يوم. إضافة إلى ما سبق فإن تلاصق الأحداث أسهم في إزالة القناع عن يهود الخليل المتصفين بالتدين غير الصهيونية، فكانت وفودهم المتكررة إلى أوروبا نهاية العشرينات لجمع التبرعات لليهود الخليل وتعاونهم مع الوكالة اليهودية التي بنت لهم مدرسة ومرافق أخرى. أيضاً فإن الاعتداءات المتكررة من قبل اليهود طوال العشرينات على الحرم الإبراهيمي. حيث اعتاد المسلمون أن يسمحوا لليهود والأجانب بالصعود إلى الدرجة السابعة من المسجد، وكانوا في كل يوم جمعة يبكون وينوحون-كما في حائط البراق_، إلا أنهم لم يقتنعوا بذلك وبدئوا بمحاولة الصعود أكثر من الدرجة السابعة المسموح لهم بها، بل إنهم جلبوا أدوات إبادة معهم في محاولة لخلق واقع جديد لهم في الحرم الإبراهيمي، مما جلب نقمة المسلمين عليهم².

ويمكن تلخيص توجهات السياسة البريطانية في فلسطين في الفترة 1917-1929 كالاتي: فقد دخلت القوات البريطانية إلى فلسطين متظاهرة تحالفها مع العرب، وأنها ما جاءت إلا لتحرر العرب من طغيان الدولة العثمانية. إلا أن هذه السياسة المتلونة لم تصمد طويلاً أمام الوقائع والحقائق التي أخذت تثبت على الأرض، وأهمها دعم الحركة الصهيونية ومن ثم وعد بلفور في 2-11-1917م معلنا التزام بريطانيا بإقامة وطن قومي لليهود في فلسطين³. ومن ثم توالت خطوات الشراكة والتحالف البريطاني والصهيوني في فلسطين، ففي مؤتمر الصلح في باريس 1919م، أجيبت مطالب الوفد الصهيوني. ومن ثم تعيين اليهودي الصهيوني هيربرت صموئيل لاحقاً مندوباً سامياً على فلسطين⁴. أما الانتداب البريطاني على فلسطين 1922م، فقد جاء كأحد الخطوات المتممة للمشروع الصهيوني، فتأثير الصهيونية في بنود الانتداب واضح جلي⁵. وأصبحت سياسة الحكومة البريطانية في فلسطين تبدو أكثر وضوحاً يوماً بعد يوم في انحيازها ودعمها للحركة الصهيونية، كما يؤكد المسؤولين البريطانيون أن السياسة البريطانية في فلسطين خلال السنوات الخمس الأخيرة مرتكزة إلى تصريح بلفور⁶. وكان اليهود بالإدارة البريطانية في فلسطين يتعاملون على أن البلاد بلادهم وما على العرب إلا أن يرحلوا عنها⁷ وقد خلصت الهيئات الفلسطينية إلى نتائج السياسة البريطانية في فلسطين، في الوثائق التي أعدتها أمام لجنة التحقيق البريطانية الأمريكية سنة 1946م، مجملين هذه الخطوط العريضة للسياسة البريطانية من 1917-1939م بأنها مرتكزة على الحيلولة دون أن يصبح العرب أو اليهود أقوى مما ينبغي. وأن أسباب حوادث سنة 1919م وسنة 1920م وسنة 1929م لم تكن ناجمة عن أسباب مؤقتة أو من مظالم إدارية،

¹ عبد الفتاح العويسي: جذور القضية الفلسطينية، دار الحسن، الخليل، ط 2، 1992، ص 136.

² مؤسسة الدراسات الفلسطينية: وثائق الحركة الوطنية الفلسطينية 1918 - 1939 بيروت، ط 2، 1982، ص 33.

³ جريس، صبري: تاريخ الصهيونية، ج 2، مركز أبحاث منظمة التحرير الفلسطينية، 1986، ص 39.

⁴ زعيتر، أكرم: القضية الفلسطينية، دار المعارف، مصر 1955

⁵ Freas, E. (2012). Hajj Amin al-Husayni and the Haram al-Sharif: A Pan-Islamic or Palestinian Ma'oz, M. (2014). The Role of the Temple Mount/Al-Haram Al-Sharif in the Deterioration of Muslim-Jewish Relations.

⁶ عبد الفتاح العويسي: جذور القضية الفلسطينية، دار الحسن، الخليل، ط 2، 1992، ص 136.

⁷ جهاد الخازن: عيون وأذان-نبذة تاريخية عن القضية الفلسطينية، 2020، ص 32.

بل إنها نجمت عن معارضة وطنية لجميع السياسة الصهيونية التي اتخذتها السلطة المنتدبة. وفي الخلاصة يمكننا أن نصف سياسة الانتداب البريطاني في فلسطين في كلمتين بأن "حكومة فلسطين يهودية أكثر من اليهود"¹.

مجريات أحداث ثورة البراق في القدس :

انطلقت شرارة الأحداث الأولى في 14/8/1929م عندما قام اليهود باستفزاز المسلمين بتنظيم مظاهرة ضخمة في تل أبيب بمناسبة ذكرى تدمير هيكل سليمان، ثم أعقبها في اليوم التالي مظاهرة كبيرة في شوارع القدس، وصل اليهود فيها قرب حائط البراق حيث رفعوا العلم الصهيوني وأخذوا ينشدون النشيد القومي الصهيوني (الهاتكفا: الأمل). وقد صدر من بعض اليهود الشتائم والاستفزازات للمسلمين مطالبين باستعادة الحائط باعتباره (حائط المبكى)، وأنه الجدار الباقي من هيكل سليمان². وتزامنت هذه المظاهرات في اليوم التالي 16 آب، وقد كان يوم جمعة، ذكرى المولد النبوي الشريف حيث جرت العادة احتفال أهالي القدس والقرى المجاورة الاحتفال بالمسجد الأقصى، فخرج المسلمون بعد صلاة الظهر آلافاً ناقمين على اليهود فتوجهوا نحو حائط البراق محطمين منضدة اليهود، وأحرقوا بعض الأوراق التي تخص اليهود، ثم حدث في اليوم التالي -17 آب - اشتباك بين مجموعة من العرب وأخرى من اليهود، أدت إلى جرح 11 شخصاً من الجانبين ووفاة يهودي، مما دفع بالقوات البريطانية لاعتقال عدد كبير من الشباب العرب وبعض اليهود. وأخذت هذه الأخبار بالانتشار سريعاً في سائر المدن الفلسطينية، وأن اليهود يعملون على احتلال حائط البراق. فما كان إلا أن تدفق آلاف أهالي من القدس وما جاورها إلى الصلاة المسجد في المسجد الأقصى يوم 23 آب، حاملين العصي والهاويات متحدين اليهود الذين كانوا مجتمعين في انتظارهم، ووقع الصدام بين الطرفين، وتدخلت الشرطة البريطانية فأطلقت النيران على العرب وحلقت الطائرات فوق القدس ودخلت المصفحات البريطانية شوارع القدس لإعادة الهدوء إلى المدينة عصباً. وأخذت هذه الأحداث العنيفة تصل إلى باقي المدن الفلسطينية مثل نابلس والخليل وصفد وغيرها، حاملة نداءات الاستغاثة ودعاوى الثأر والانتقام من اليهود، وقد كانت الردود واضحة وقوية في اليوم التالي في كل من صفد والخليل³.

الأحداث في الخليل :

وصلت أخبار الصدمات والأحداث من القدس إلى الخليل، والتي كانت تحيا حالة من الهدوء المعيشي المتقبل لليهود في ذلك الوقت ولم يلق وجودهم أي معاملة تسيء إليهم بل على العكس فوجهاء المدينة "تكفلوا دوماً بأن يتمتع يهود الخليل باليهود التام ولا يساء إليهم"⁴. وبما أن العلاقات الاجتماعية والروابط الاقتصادية ما بين الخليل والقدس من القوة والترابط بمكان، حيث عملت على الاحتكاك اليومي باتصال مباشر بين المدينتين، فمن المعلوم أن أعداد كبيرة من أهل الخليل كانت قد سكنت القدس، وإن الخليل كانت حلقة وصل ما بين القدس وبئر السبع وغزة. إضافة لصلاة الجمعة في الأقصى الشريف الذي يحرس

¹ أحمد محمود علو السامرائي: تطورات القضية الفلسطينية بين عامي 1914-1939. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. 703، (11)، 20، 2013.

² لونا أبو سويح: القدس ومستقبل القضية الفلسطينية. 1-2، (6)، 5710، Arabi، 6، 2018. al-Mustaqbal

³ أحمد محمود علو السامرائي: تطورات القضية الفلسطينية بين عامي 1914-1939. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. (11)، 20

⁴ تيسير جباره: مدينة خليل الرحمن، رابطة الجامعيين مركز الأبحاث، ط 1، 1987. ص 17.

عليه الكثير من أهل المدينة، فمن الطبيعي إذا أن تمسّ أحداث القدس أهل الخليل مباشرة¹. ومع وصول أخبار الصدمات من القدس إلى أهل الخليل أخذ كلا من أهل المدينة واليهود بالتحفز والاستعداد للمواجهة، فقد وصل في يوم أحداث القدس مجموعة من شباب الهاغانا المدججين بالسلاح إلى الخليل حيث أودعوا أسلحتهم في مقر بنك (أنكلو- فلسطين) عند مديره اليهودي (اليعيزر دان سلونيم)، كما أن خوف اليهود دفعهم إلى زيارة حاكم الخليل المسيحي (عبد الله كردوس) يطالبون بحمايتهم، فأجابهم أنهم في مأمن وان هناك قوات ضخمة علينية وسرية تقوم بالحراسة وقادرة على ضبط الأمور. كذلك قام بعضهم (شنيرسون والحاخام فرانكو) بالاتصال تلفونيا بلجنة (القدس اليهودية)، طالبين النجدة، فردت عليهم النجدة بأن يطمئنوا وأنهم بمنأى عن الأحداث، خاصة أن أهل الخليل مشهورون بمعارضتهم للمجلس الإسلامي الأعلى². وبقيت المدينة تحيا حالة من الهدوء حتى الساعة الثانية والنصف من يوم الجمعة 23 آب، حيث بدأت أخبار الأحداث الدامية تتوالى، مبتدئها سائق دراجة أخذ يطوف في السوق يخبر الأهالي أن المئات من المسلمين قد قتلوا، وبعدها شرعت السيارات تصل إلى المدينة من القدس تؤكد أخبار الأحداث، وتدعو إلى الانتقام والثأر. وقد بلغ التأثر والهيجان العاطفي للسكان، مبلغا عظيما فكانت ردة الفعل سريعة بقذف كل يهودي يرونه أمامهم بالحجارة، وقام بعض الأهالي بمهاجمة ثلاثة شبان يهود كانوا بجوارهم فطعن أحدهم وهرب الاثنان. وبدأت جماهير المدينة تتجمع وتتوالى بالقرب من منزل نائب قائد الشرطة، وبدأت مسيرة صاحبة تتحرك نحو التجمع اليهودي الذين كانوا يراقبون عن كثب. حاول الحاخام سلونيم التوجه إلى قائد الشرطة لطلب الحماية فتعرض له البعض بالضرب، فتوجهت إحدى اليهوديات إلى قائد الشرطة البريطاني (كفراتا) طالبة منه حماية الحاخام واليهود من العرب المتظاهرين أمامه، إلا أن قائد الشرطة رد عليها بفظاظة طالبا منها إغلاق منزلها عليها، وأضاف يقول على مسامع العرب المتظاهرين بان اليهود هم المسؤولون عن كل هذا الأمر باللغة الإنجليزية التي فهمها بعض الأهالي المتواجدين، فشجع الجماهير العربية الساخطة على مواصلة الاحتجاج³. وأما (كفراتا) هذا، قائد الشرطة الإنكليزي وممثل السياسة البريطانية في المدينة، فقد أكد الكثير من مواطني المدينة أنه قام بتحريض العرب على اليهود، كما أن اليهود ذاتهم يؤكدون ذلك وان قائد الشرطة كان يقف وراء الجماهير الصاخبة⁴. بل إنه قاد جماهير المدينة الصاخبة إلى بيوت اليهود بيتاً بيتاً ليقتلوهم. بعد سماع الجماهير العربية أقوال كفراتا عن مسؤولية اليهود للأحداث تشجعوا في الإقدام والتظاهر، فتوجهوا نحو منزل (غرودمينسكي) الذي يصف الأحداث قائلاً "ساحة البيت عشرات العرب وحاولوا تحطيم الأبواب ثم بدئوا بتكسير النوافذ وقذف الحجارة، مع أن فرسان الشرطة العرب هبوا لمساعدتنا إلا أن الجماهير الغاضبة لم تأبه بوجودهم من البداية واستمر الاحتجاج حتى تمكنت الشرطة من تفريقهم بعدما أصيب طالب من المدرسة الدينية. بعدها توجهت الجماهير نحو المدرسة الدينية التي قذفت بالحجارة وأسفرت عن مقتل حارس المدرسة طعنا بالخناجر⁵"، بعدها تفرقت الجماهير العربية بحلول المساء متوجهين إلى بيوتهم. وخيم الليل بسكون مشحون، هدوء ما قبل العاصفة، وتمثل رد الجماهير فيهم في اليوم التالي.

¹ يونس عمرو: خليل الرحمن العربية، دار القلم، رام الله، ط 1، 1985، ص 43.

² يونس عمرو: مرجع سابق، ص 47.

³ عبد الحفيظ الجعيري: مقابلة شخصية، بتاريخ 16 / 4 / 1999، وهو أحد المعاصرين للأحداث ويتمتع بذهن صاف.

⁴ عوديد أبيشار: كتاب الخليل، ترجمة مكتبة بلدية الخليل، 1970، ص 22.

⁵ عوديد أبيشار: مرجع سابق، ص 64.

مرت ليلة السبت 1929/8/24 م على اليهود كدهر، وقفت فيها أنفاسهم، وسكنت أشباح الصمت بيوتهم، في انتظار ما تسفر عنه صبيحة اليوم التالي، وفي غضون هذه الليلة قام الضابط البريطاني (كفراتا) باستدعاء ابن المدرسة اليهودية (ابشتاين)، وأخبره بضرورة التزام اليهود منازلهم وعدم مغادرتها، وتكفل (كفراتا) بصون حياتهم. ونهض اليهود صباحاً حالي الساعة الخامسة محاولين الاتصال بالقدس بأي طريقة، وذلك لشرح حالتهم في المدينة التي أصبح أهلها يشكلون خطر دائم وحقيقي على الجالية اليهودية في الخليل¹، إلا أنهم لم يتمكنوا من الاتصال سوى الساعة الثامنة صباحاً. وبينما أصبحت الخليل على الجماهير الغاضبة تتوافد من المدينة وقراها وجبل الخليل أجمع، حيث وصلت أخبار الأحداث إلى كل قرية وخرية، وبدأت الجموع بالاحتشاد من كل أصقاع الخليل وجبالها ملوحين بالسيوف، مرددين الأهازيج والأناشيد الحماسية². وفي هذا الوقت ذهب زعماء اليهود إلى قائد الشرطة (كفراتا) للاحتجاج على إجبارهم ملازمة بيوتهم، بينما الجماهير العربية تجوب الشوارع، حيث تقابل وفد اليهود بالمواطن "عيسى عرفة" طالبين منه أن يسعى وجهاء الخليل لحماية اليهود، فوعدهم خيراً، مؤكداً عليهم ضرورة تسليم الغرباء المسلحين الذين وصلوا أمس حتى يستطيعوا حماية أنفسهم من الجماهير الغاضبة، إلا أن اليهود أنكروا هذا الطلب معتبرين انه ليس في اليهود غرباء وأنهم شعب واحد ولن يسلموا تلك القوات المسلحة التابعة للمهاغاناه³. وهذا يعكس بوضوح نخوف أهل المدينة من وجود قوات الهاغاناه بين يهود الخليل الذين فتحوا لهم منازلهم، بحيث أصبحوا قنابلاً موقوتة داخل المدينة.

وعلى أثر هذه الحشود الضخمة، بدأت هذه الجماهير الغاضبة تتجه نحو بيوت اليهود تدهمها، فتقتل من تجد أمامها ناهبة البيوت أو تدمرها، وقد عمّت الفوضى هذه الاضطرابات فاختلف الحابل بالنابل فحرقت بعض البيوت وقتل من اليهود بعض النساء والكهول، فتشابكت مشاعر الثأر والانتقام من اليهود المعتدين، متداخلة إلى سلب البيوت وتدميرها من سالمي البلاد ومغتصبي الأرض. وبالرغم أن معظم يهود الخليل كانوا من متوسطي المعيشة ولم تكن بيوتهم تحوي الشيء الكثير، لكنها أفعال في جو فوضوي عارم ثوري بلا قيود، فإذا الحاجة والعوز تدفعهم إلى نهب ما يستطيعوا⁴. وقد أحاطت مئات من الجماهير منزل الخواجا "سلونيم"، حيث كان قد لجأ إليه حوالي سبعين من اليهود، وكان "سلونيم" يحظى بتقدير من أهل المدينة وله أصدقاء كثيرين منهم، ويدعي بعض اليهود المختبئين في ذلك المنزل أنهم هوجموا بالأسلحة النارية⁵، بينما ينفي أهل المدينة ذلك بشدة وأن المتظاهرين لم يكن معهم أي سلاح ناري. لقد كانت دوافع الانتقام ومشاعر الحقد أكبر من أن تقف أمامه بيت "سلونيم" واقتحم الثائرون البيت فأطلق "سلونيم" عليهم النار، لكن سرعان ما نالت أيدي الجماهير التي زادت درجات غليانها بعد إطلاق النار، وهنا جاست الجماهير البيت منطلقاً من عقالها، فأطاحت السيوف والهراوات على كل ما في البيت التي تداخل فيها النساء بالرجال بالكهول بالأطفال، وأسفرت أحداث بيت سلونيم عن مقتل 24 شخصاً و13 جريحاً، استمرت حوالي

¹ اسحق شامير: مذكرات اسحق شامير، ترجمة دار الجليل، دار الجليل، عمان، ط1، 1994، ص 61.

² الحاج مصطفى شاور: مقابلة شخصية، بتاريخ 20 / 4 / 1999، وهو أحد المعاصرين للأحداث وبصحة جيدة.

³ عوديد أبيشار: كتاب الخليل، ترجمة مكتبة بلدية الخليل، 1970، ص 37.

⁴ عبد الحفيظ الجعبري: مقابلة شخصية، بتاريخ 16 / 4 / 1999، وهو أحد المعاصرين للأحداث ويتمتع بذهن صاف.

⁵ الحاج مصطفى شاور: مقابلة شخصية، بتاريخ 20 / 4 / 1999، وهو أحد المعاصرين للأحداث وبصحة جيدة.

نصف ساعة. ثم تحولت الجماهير العريضة الثائرة إلى الشوارع وإلى بيوت أخرى لليهود، لكنها جوبهت بمعارضة بعض اليهود منها منزل مدير المدرسة الدينية¹.

وقد ادعى بعض اليهود أن الشيخ طالب مرقة كان يقود الجماهير محرّضاً وخطيباً فيهم قائلاً: "يا معشر المسلمين اذبحوا اليهود، اشربوا من دماءهم فاليوم يوم الإسلام، انتقموا لدماء إخوانكم المسلمين الذين ذبحوا في القدس "الله وأكبر"، وقد أدت دعاوي اليهود هذه إلى اتهام الحكومة الشيخ طالب مرقة وحبسه فيما بعد². وفي نفس الوقت يقر اليهود أن أبا شاعر عمرو قد كان من الذين ساعدوا اليهود وعملوا على إنقاذهم من غضب الجماهير، حيث أنه توجه الفندق الذي يخفي فيه الكثير من اليهود، وتقدمت جماهير الخليل الغاضبة نحو الفندق وتصايحت مع أبي شاعر الذي أصر أنهم لن ولم يدخلوا الفندق إلا على جثته. والحقيقة التي يقر بها اليهود أن الكثير من العائلات العربية قد عملت على حماية جيرانها اليهود والدفاع عنهم أمام أفواج الجماهير الغاضبة، وهذا مثبت وموضح بالقوائم الموجودة في الملاحق والتي بينت أسماء العائلات العربية وأسماء الذين حمتهم من اليهود، وقد اصدر حاخام الخليل فيما بعد وثائق لهؤلاء العائلات يعترف فيها بموقفهم في حمايتهم³، وما زال الكثير من الأسر الخليلية اليوم تحتفظ بهذه الوثيقة أو بسبب ما نحيه اليوم من حساسية في الوضع الأمني خاصة تجاه اليهود أثرتنا عدم متابعة هذه الوثائق الأكيدة الوجود. وفي نهاية اليوم مع حلول الظلام تفرقت الجماهير العربية، وبدت قوات الشرطة بجمع سيارات المدينة حتى تنقل الجرحى إلى القدس، ثم شرعت الشرطة واليهود يدفن القتلى اليهود ليلاً، وبعدها تجمع باقي اليهود في المخفر، وبعدها عملت القوات البريطانية على إجلاء اليهود من الخليل، حيث خلت من اليهود المدينة حتى عام 1967م وقامت الشرطة بتعزيز قواتها من سائر فلسطين⁴.

ردود الفعل حول الأحداث :

قتل في أحداث الخليل 60 يهودياً وجرح 50 آخرون، وتم تدمير الكثير من أملاك اليهود، واختفت الجالية اليهودية من المدينة حتى سنة 1967م. بينما استشهد 18 شخصاً من أهل والخليل وجبلها، وتم لاحقاً إعدام اثنين من أبناء المدينة على خلفية الأحداث وهما عطا الزير وفؤاد جمجوم. وكان لأحداث سنة 1929م في القدس والخليل وصفد أثراً واضحاً في سير القضية الفلسطينية وصراعها ضد الحركة الصهيونية، وقد أحدثت هذه محلية وضجة عالمية سلطة الأضواء على المنطقة من جديد. وذلك بسبب أحداثها الجسام وسقوط عدد كبير من القتلى والجرحى، فقد قتل في الأحداث عامة 133 يهودياً و339 جريحاً من اليهود، أما العرب فقد استشهد 116 شهيد، وتم اعتقال 1000 شخص غالبهم العظمى من العرب⁵. وأعقبت الأحداث إجراءات عسكرية بريطانية قاسية تجاه الفلسطينيين والمشاركين بالاضطرابات، حيث تم تطبيق أحكام قانون العقوبات المشتركة

¹ عوديد أبيشار: كتاب الخليل، ترجمة مكتبة بلدية الخليل، ص 78.

² خليل البديري: ستة وستون عاماً مع الحركة الوطنية وفيها، منشورات صلاح الدين، القدس، 1981، ص 52.

³ عوديد أبيشار: كتاب الخليل، ترجمة مكتبة بلدية الخليل، 1970، ص 47.

⁴ Saleh, M. M. (2014). The Palestinian Issue: Historical Background & Contemporary Developments: خلفياتها

التاريخية وتطوراتها المعاصرة. مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات.

⁵ هادي مراح: التطورات السياسية للقضية الفلسطينية خلال الفترة (1914-1936)، 2017.

بشكل جماعي على سكان المدن والقرى التي أدينت بالاشتراك في الهجوم على اليهود في الخليل وصفد، وتم فرض غرامات ضخمة وإجراءات انتقامية شديدة. فقد تم فرض غرامة مالية جماعية قدرها (12000 جنها فلسطينيا) وتم جمعة من السكان بالقوة، وقد تم أيضاً اعتقال عدد كبير من الرجال حيث حكم على أربعين منهم ما بين السجن المؤبد إلى 15 سنة وأحكام أقل¹. وكان المندوب السامي الذي قطع زيارته في لندن، مصدراً منشوراً وزع على الفلسطينيين أعلن فيه عن صدمته ودهشته للأعمال الفظيعة التي اقترفتها جماعات من الأشرار، سفاكي الدماء عديبي الرأفة، وقد وصف أحداث الخليل بأنها أعمال همجية لا توصف². وفي حين أن اللجنة التنفيذية الوطنية ردت على منشور المندوب السامي، فندت فيه افتراءات المنشور الذي أدان العرب وبرأ اليهود من تبعة الأحداث، مستذكّرين أن أكثر اليهود كانوا مسلحين وأنهم البادئون في الأحداث، وأنه لم يوجد في قتل اليهود تمثيل أو تشويه حتى قتل الخليل، مؤكدين أن اضطرابات فلسطين السابقة والحالية ناشئة عن السياسة البريطانية الصهيونية³. وكذلك المحامون العرب احتجوا على منشور المندوب السامي منوهين للألفاظ القاسية التي استخدمها المنشور، وقد تساءلوا في بيانهم إن كان المندوب السامي اعتمد على تقارير رسمية من إدارة الصحة حتى يصف أعمال القتل في الخليل بأنها أعمال همجية لا توصف، متحدين المندوب إظهار أي حادثه تفضيع ارتكبت من قبل العرب سواء في الخليل أو غيرها. كما أن الأطباء والصيدلية العرب في فلسطين احتجوا أيضاً على منشور المندوب السامي، مؤكدين أنه لم يحدث أي تمثيل أو تشويه في قتل اليهود حتى في الخليل، وقد أشاروا إلى أن الصحف اليهودية اعترفت بأن عشرات من اليهود كانوا في حماية العرب، وخلصوا بنتيجة واضحة أن اليهود كانوا هم المسببين لهذه الفتنة⁴.

ومن الملاحظ أن أحداث الخليل قد استقطبت الجزء الأكبر في ردود الفعل، فالمندوب السامي وصفها "أحداث وحشية لا توصف"، أما لجنة شو فوصفتها بـ "هجوم وحشي"، بينما يصفها الكتاب الصهيونيين بأنها مذبحه (بوغروم). وأشاع اليهود أن أهالي الخليل قد مثلوا بقتلاهم، مما استدعى الحكومة أن ترسل لجنة طبية مؤلفة من ثلاثة أطباء من العرب وثلاثة من اليهود وثلاثة من الإنجليز، وعملت اللجنة في 12 أيلول على إخراج 24 جثة يهودية من قبورها وفحصها فلم تجد أثراً للتمثيل، مما فند افتراءات اليهود⁵. إلا أن الدعاية اليهودية وهي التي تحسن مخاطبة العالم والرأي العام، أخذت تركز على قتل النساء والأطفال والشيوخ في الخليل بالذات، ورغم أن الأحداث أسفرت عن مقتل 7 نساء وطفل يهودي، فهي لا تغير بحال أن الأحداث كانت عفوية في معظمها رداً على استفزازات اليهود والحركة الصهيونية، حتى أن الكثير من الأهالي استنكر قتل النساء، وعلى الأغلب جاء قتل النساء في بيت سلوونم الذي تجمع فيه عدد كبير من اليهود مما خلق حالة من الفوضى⁶. وكانت الجموع الغفيرة التي شاركت في الأحداث من منطقة جبل الخليل مثل دورا ويطا وبين نعيم وشيوخ وسعير جنباً إلى جنب مع أهالي الخليل، كان قد

¹ جميل هلال، منير فخر الدين، خالد فراج: مراجعات السياسات الإسرائيلية تجاه القضية الفلسطينية، 2017، ص 86.

² عبد الفتاح العويس: جذور القضية الفلسطينية، دار الحسن، الخليل، ط 2، 1992، ص 26.

³ عبد الوهاب الكيالي: تاريخ فلسطين الحديث، الطبعة التاسعة، منشورات المؤسسة العربية، بيروت، ط 7، 1985، ص 96.

⁴ Saleh, M. M. (2014). The Palestinian Issue: Historical Background & Contemporary Developments: خلفياتها: القضية الفلسطينية: مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات. التاريخية وتطوراتها المعاصرة.

⁵ مؤسسة الدراسات الفلسطينية: وثائق الحركة الوطنية الفلسطينية 1918 – 1939 بيروت، ط 2، 1982، 116.

⁶ يونس عمرو: خليل الرحمن العربية، دار القلم، رام الله، ط 1، 1985، ص 33.

ساعد على الإقدام تجاه اليهود بأقل حساسية التي اعترت بعض سكان المدينة بسبب المجاورة والمعاملة الوثيقة والحسنة ما بينهم وبين اليهود. وفي حين يعترف قادة الحركة الصهيونية أن قوات الهاغاناه إبان أحداث سنة 1929م كانت في وضع مخز، وأن جهاز الهاغاناه كان في ضعف كبير، وافتقرت فروع الهاغاناه ووحداتها إلى التنظيم الجيد وإلى الأسلحة الكافية، وهو ما أدى إلى أن تدفع التجمعات اليهودية النائية مثل الخليل الثمن من أرواحهم ودمائهم¹. وهنا لابد إعادة التأكيد على حقيقة أن هجوم جماهير الخليل استهدف في الدرجة الأولى بيوت اليهود الصهيونيين أي المهاجرين الجدد، في حين أن يهود الخليل القدامى قد أجارهم جيرانهم وحمومهم في بيوتهم وقد كانوا أكثرية يهود الخليل².

دور الإنجليز في أحداث الخليل

يبدو أن السياسة البريطانية في فلسطين كان لها دور كبير في تأجيج أحداث سنة 1929م، فسياسة الإنجليز المنحازة تماماً للحركة الصهيونية كان لها دور أساسي في تفاعلات اغضب والسخط لدى الجماهير العربية³. وإضافة لهذه السياسة المعلنة يبدو أن هنالك خطوات وإجراءات خفية للحكومة البريطانية في أحداث سنة 1929م. وهل سهلت بريطانيا عملية قتل واسعة لليهود في الخليل، وكيف نفسر الإجراءات العنيفة المتخذة في المدينة عقب الأحداث، مع الإصرار على إعدام ثلاثة فلسطينيين. ونفتقد إلى بيانات دامغة وتحليلات أكيدة في إثبات الدور الإنجليزي في أحداث مدينة الخليل بشكل مباشر، لكن من جهة أخرى تلوح إشارات ليست بالقليلة أن القوات الإنجليزية في المدينة إن لم تكن ساعدت بشكل واضح وفعال في ذبح اليهود مع أهل مدينة الخليل، فعلى الأقل وقفت موقف سلمي من حماية اليهود من الجماهير العربية الثائرة عليهم، وهذا ما تؤكد الروايات التاريخية للأحداث أشبه بالإجماع.

فقد أكدت روايات كثيرة من معاصرين الأحداث في المدينة أن الإنجليز كان لهم دور مباشر وسبب رئيسي في الأحداث، وهم الذين سهلوا الطريق للجماهير العربية في قتل اليهود، وأن مدير الشرطة البريطاني (كفراتا) شجع العرب على ملاحقة اليهود قائلاً أن هذه فرصتكم، ومع هذا فقد أطلق النار لاحقاً على العرب قاتلاً حوالي 15 شخصاً من العرب⁴.

بينما تشير لجنة شو أن (كفراتا) قد أبدى البسالة ما حال من تحويل الاضطرابات إلى مجزرة عامة⁵، لكن أهل المدينة يؤكدون الدور المباشر للقائد الإنجليزي، حيث قتل بعض اليهود على مرآه وأمان من قبل العرب، وهو ما شجع الجماهير العربية على قتل اليهود، بل حتى أن حاكم المدينة المعين من قبل الإنجليز كان يصرخ بالجماهير "اذبحوا اليهود" على مسامع الإنجليز المتفرجين. وكذلك وقف اليهود موقف الاتهام للسلطات البريطانية، التي تهاونت في حماية اليهود وساهمت في تسهيل قتلهم، فتذكر المراجع اليهودية أنه "عمد اليهود بتحميل المسؤولية للبريطانيين مسؤولية خاصة في الخليل، التي لم تتخذ احتياطات

¹ عبد الحفيظ محارب: هاغاناه، اتسل، ليحي "العلاقات بين المنظمات الصهيونية المسلحة 1927 - 1948"، ص 72.

² عبد الحفيظ الجعبري: مقابلة شخصية، بتاريخ 16 / 4 / 1999، وهو أحد المعاصرين للأحداث ويتمتع بذهن صاف.

³ أكرم محمد عدوان. (2016). المشاريع والأفكار الصهيونية تجاه تسوية القضية الفلسطينية والصراع العربي الإسرائيلي 1922-1973م. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية. (2)، 12،

⁴ عبد الحفيظ الجعبري: مقابلة شخصية، بتاريخ 16 / 4 / 1999، وهو أحد المعاصرين للأحداث ويتمتع بذهن صاف. و شاور، الحاج مصطفى:

مقابلة شخصية، بتاريخ 20 / 4 / 1999، وهو أحد المعاصرين للأحداث وبصحة جيدة

⁵ مؤسسة الدراسات الفلسطينية: وثائق الحركة الوطنية الفلسطينية 1918 - 1939 بيروت، ط 2، 1982، ص 211.

كافية"، بل أن هنالك من حمل المسؤولية للحكومة في لندن مباشرة مشيراً "إلى تأمر بعض المسؤولين البريطانيين مع الهيئة العربية العليا"¹.

وفيما أكد بعض القادة اليهود أن الإنجليز لم يتخذوا الرد المناسب حينها، خاصة في البداية مشجعين العرب الثائرين، حتى صاروا يهتفون بأن (الحكومة معنا ... الحكومة معنا). وأُضيف إلى ذلك فإن كفاتا قد قام بنقل الأخبار عن أحداث القدس إلى أهالي الخليل بطريقة توجي بالتحريض والدعوة للانتقام². ومما يجدر ذكره أن أحداث سنة 1929 م جاءت بالفرح المادي للوكالة اليهودية، التي كانت تعلم أنه ليس كمنشوب الاضطرابات سبيل إلى دفع عجلة التبرعات والإعانات اليهودية من شتى أنحاء العالم، خاصة بعد الضائقة الاقتصادية التي ألمت بالمستوطنين اليهود في فلسطين أواسط العشرينات³. وقد استطاعت الحركة الصهيونية دعايتها العالمية حول أحداث سنة 1929 م أن تجلب عطف وتأييد معظم يهود العالم، يذكر (اسحق شامير) رئيس وزراء إسرائيل الأسبق بأن اللحظة الحاسمة التي دعت له للانضمام إلى الشبيبة الصهيونية في (وارسو) كانت أبناء أحداث سنة 1929 م، ولم يكن يتجاوز عمره بعد 14 عاماً، ويستطرد بأنه أصيب بذهول شديد وبصدمة عنيف لدى سماعه الأحداث خاصة "قتل وجرح الرجال والنساء والأطفال في الخليل"⁴. وهو نفس شعور وحال (موشيه ديان) وزير الدفاع الإسرائيلي الأسبق. الذي أثر فيه انقضاض العرب على المدارس الدينية في الخليل وقتل الرجال والنساء والأطفال والحاخامات والطلاب اليهود⁵.

نظرات في تقرير - لجنة شو

على أثر هذه الأحداث قامت الحكومة البريطانية بتعيين لجنة تحقيق برئاسة قاضي السابق المستر "شو" ومعه ثلاث نواب بريطانيين، وقد سميت اللجنة باسم رئيسها. وقد أوكلت الحكومة البريطانية لهذه اللجنة التحقيق في الأسباب المباشرة التي أدت إلى الاضطرابات ووضع التوصيات والتدابير الواجب اتخاذها لمنع تكرار مثل هذه الحوادث. وتشكيل هذه اللجنة يأتي ضمن سياسة اللجان التي اتبعتها بريطانيا نحو القضية الفلسطينية، وذلك لامتناس الغضب واحتواء الأحداث ضمن الإستراتيجية البريطانية، وقد مكثت اللجنة 66 يوماً في فلسطين، قضت معظم أيامها في القدس مع زيارات قصيرة لبعض المدن، استمعت خلالها إلى 160 من الشهود العرب والإنجليز واليهود، إضافة للشهادات السرية التي لم تنشر⁶. واتخذ اليهود موقفاً عدائياً من تقرير اللجنة التي خلصت إليه، باعتبار أن التقرير قد تعدى حدود اختصاص اللجنة، في المقابل استقبل التقرير بارتياح من قبل العرب إلا أنه لم يدم طويلاً⁷.

¹ عوديد أبيشار: كتاب الخليل، ترجمة مكتبة بلدية الخليل، 1970، ص 64.

² يونس عمرو: خليل الرحمن العربية، دار القلم، رام الله، ط 1، 1985، ص 31.

³ Kelman, H. C. (2007). Anti-Semitism and Zionism in the debate on the Palestinian issue: personal reflections. M Polner & S Merken (eds).

⁴ اسحق شامير: مذكرات اسحق شامير، ترجمة دار الجليل، دار الجليل، عمان، ط 1، ص 116.

⁵ موشيه ديان: فارس ذو العين الواحدة، سيرة موشيه دايان، مطبعة الجليل، عكا، ترجمة مطبعة الجليل، 1995، ص 49.

⁶ ناجي علوش: المقاومة العربية في فلسطين 1917 - 1948، دار الأسوار، عكا، 1979، ص 48.

⁷ مؤسسة الدراسات الفلسطينية: وثائق الحركة الوطنية الفلسطينية 1918 - 1939 بيروت، ط 2، 1982، ص 75.

وقد أرجعت اللجنة السبب الأساسي للأحداث "الذي لولاه لما وقعت الاضطرابات هو شعور العرب بالعداء والبغضاء نحو اليهود، شعوراً نشأ عن خيبة أمانهم السياسية والوطنية وخوفهم على مستقبلهم الاقتصادي"¹، ورأت اللجنة أن الأسباب المباشرة هو تظاهر اليهود بجانب حائط البراق، إلى جانب المقالات المهيجة في الصحف والحملات التحريضية المهيجة للأهالي² في حين أن العامل الديني _ كما رأت _ أنه لعب دوراً هاماً في الحوادث والاضطرابات وكذلك الأوضاع السياسية والاقتصادية التي طال عهدها، قد أحدثت حالة هيجان عند العرب حتى ثار العرب ضد من اعتبروهم سبباً لمشاكلهم السياسية والاقتصادية³. وأما المسؤولين عن الأحداث، فقد اتجه رأي اللجنة على أن اضطرابات عام 29 افتقرت إلى التنظيم ولم تكن متعمدة، مما يعني عدم مسؤولية أي زعيم وطني محدد، أو أي جهة وطنية معينة، فقد جاءت الأحداث عفوية تعبيراً عن مشاعر الغضب الناجمة عن تطور الصراع والأحداث مع الحركة الصهيونية.

بينما لجنة الانتداب الدائمة التابعة لعصبة الأمم التي اجتمعت سنة 1930م لتناقش أحداث سنة 1929، فهذه اللجنة اختلفت مع لجنة شو، ورأت أن الاضطرابات لم تكن عفوية وتلقائية، بل موجهة إلى الحركة الصهيونية وبريطانيا على سواء. واعتبرت لجنة الانتداب أن حكم لجنة شو على الزعماء الفلسطينيين بالتبرئة كان "لين ليس له ما يبرره"⁴. ويبدو أن لجنة الانتداب هذه أقل موضوعية من لجنة شو، وحكم تقريرها رؤى سياسية خاصة غير التي حكمت لجنة شو، ويبدو أن كلامها سباق بحيث لم ينصف الشعب الفلسطيني المعتدى عليه والمغصوبة أرضه، من قبل غريمه الحركة الصهيونية التي عولمت كشريك شرعي في هذه البلاد⁵. أما عن دور الصحافة في الأحداث والذي أشار التقرير بأنه دور هام، فإن اللجنة ترى أن الخلاصات المأخوذة عن الصحف العربية مهيجة أكثر من تلك المأخوذة من الصحف العبرية في أسبوع ما قبل الأحداث، بينما ترى اللجنة في تقريرها أن الصحف العبرية أخذت تشيع إشاعات اضطرابات بين اليهود والعرب منذ 20 آب، وأن جريدة (دور هايوم) ذات المقالات المتطرفة فترة الاضطرابات، قد عمدت إلى نشر كراس قبل أسبوع من الاضطرابات حوى على الكثير من المعلومات المغلوطة تجاه الاضطرابات والخلاف على حائط البراق⁶. إلا أن التقرير يخلص أن الصحف العبرية التزمت بأوامر المندوب السامي بعدم تهيج المشاعر سوى "دور هايوم"، بينما الصحف العربية استمرت في التحريض العام. ومفارقة غريبة أن يحمل التقرير الصحف العربية مسؤولية أكبر بكثير من الصحف العبرية في تحريض وتهييج المشاعر، ولا عجب في ذلك وخاصة بعد نرى رأي المختصين والباحثين في الصحافة الفلسطينية آنذاك بأنها كان لها تأثير بالغ على الجمهور، وساهمت مساهمة

¹ حامد أيوب: القضية الفلسطينية بين الموائيق الدولية والمصالح السياسية: المشروع الفلسطيني لإنهاء الاحتلال الإسرائيلي نموذجاً. 2017، ص 46.

² عبد الوهاب الكيالي: تاريخ فلسطين الحديث، الطبعة التاسعة، منشورات المؤسسة العربية، بيروت، ط 7، 1985، ص 66.

³ Reiter, Y. (2017). Contested Holy Places in Israel—Palestine: Sharing and Conflict Resolution. Taylor & Francis.

⁴ Ma'oz, M. (2015). A national or religious conflict? The dispute over the temple Mount/Al-Haram Al-Sharif in Jerusalem. Palestine-Israel Journal of Politics, Economics, and Culture, 20(4/1), 25.

⁵ Jaeger, D. A., & Paserman, M. D. (2008). The cycle of violence? An empirical analysis of fatalities in the Palestinian-Israeli conflict. American Economic Review, 98(4), 1591-1604.

⁶ كامل محمود خلة: فلسطين والانتداب البريطاني 1922 – 1939، الطبعة الثانية، المنشأة العامة، ليبيا، 2001، ص 82.

فعالة عن طريق الافتتاحيات الحماسية والأسلوب الحاد في أن تغذي العداوة والحقد، كما ساهمت دعائها ومواعظها في التحول من أساليب الاحتجاج بواسطة العرائض والمؤتمرات إلى الاضطرابات والمظاهرات وأعمال العنف¹.

خاتمة:

الصراع العربي الإسرائيلي صراع وجود، ولن ينهيه رسم حدود أو رفع ما بين الشعبين من سدود، واليهود المتمثلين بدولة إسرائيل اليوم والقائمة على بلاد الأجداد وجماجم الآباء، لن تستطيع هذه الدولة بكل جبروتها أن تتجاوز بحر الدماء العربية الفلسطينية التي أحاطت نفسها بها. وإن كانت ثورة البراق إحدى معالم مقاومة الشعب الفلسطيني للأطماع الصهيونية والاستعمار العالمي، فإن أحداث الخليل الموافقة لثورة البراق لم تحد عن هذا الخط، وإن عتراها بعض الشائبات التي لا تخلو منها ثورة، سواء قتل بعض النساء والأطفال أو نهب بعض الحاجيات.

قام الباحث بالدراسة والتحليل والتفسير أحداث ثورة البراق عام 1929 في مدينة الخليل، باعتبارها من أهم محطات هذه الثورة. وكانت ثورة البراق من أهم الأحداث السياسية في فلسطين في مطلع القرن العشرين. وأظهرت الدراسة مركزية أحداث الخليل في سياق ثورة البراق. كونها احتوت على أحداث جسام ومنها مقتل ما يزيد عن ستين يهودياً من سكان المدينة. واستنتجت الدراسة أن أسباب انقلاب أهل الخليل على سكانها اليهود والذين منحوهم الأمان على مدار عشرات السنوات، كان ردة فعل لتزايد الاحتقان ضد الحركة الصهيونية واعتداءاتها ضد المقدسات الإسلامية. وأضف إلى ذلك تغلغل أفراد الحركة الصهيونية بين يهود مدينة الخليل وظهور الأسلحة بينهم. كما أظهرت الدراسة دور واضح للقوات البريطانية في دعم أحداث العنف ضد اليهود سواء من حيث تحريض العرب أو اليهود أو التكاثر في حماية اليهود في ذروة الأحداث. ولاحظت الدراسة أن العديد من العائلات العربية في المدينة ساهمت في حماية معظم عائلات اليهود وفاء لعهد الأمان وحق الجار.

وكانت أحداث عام 1929م وخاصة في الخليل إحدى المحطات التي تزودت بها الحركة الصهيونية واستثمرتها بشكل جيد في ترسيخ الأطماع الصهيونية والاستعمار. فأحداث الخليل وإن كانت قد طالقت 60 يهودياً، فإن ذمة ووفاء أهل الخليل أيضاً قد تعالت على الجراح وقامت بحماية أكثر من 500 يهودياً آخرون، في وقت طغت أطماع واستفزاز اليهود كل منطلق وجوار وتسامح، فكان الانفجار طبيعياً، وما أروعه من نضال وما أعظمه من إصرار على حماية الجيران اليهود الذين لم يظهر ارتباطهم بالحركة الصهيونية. إن أحداث مدينة الخليل عام 1929م تكأة للأعمال الوحشية والمجازر من قبل الإسرائيليين ضد شعب الخليل، الذي يزداد تمسكه بالأرض مع كل ضغط واضطهاد، لقد شهدت مدينة منذ احتلالها عام 1967م إجراءات عسكرية صهيونية قاسية وعنيفة ضد الشعب وضد الأرض، ومازالت هذه السياسة الصهيونية تأكل الأرض وتهودها وتدبح الأهالي وتريق الدماء. إن مدينة الخليل اليوم تحيا صراعاً مريراً مع اليهود، وهو صراعاً في ذروته رغم قناع السلام الذي تلبسه إسرائيل اليوم، وبذا تكون المدينة مهبأة لمزيد من أعمال العنف، وهي قنبلة موقوتة ربما يكون انفجارها شرارة الصدام الذي لن ينتهي إلا بنهاية أحد الطرفين.

¹ يعقوب يهوشع: تاريخ الصحافة العربية الفلسطينية 1919 - 1929، جامعة حيفا، 1981، ص 51.

قائمة المصادر والمراجع :

1. أبو القاسم موسى محمد: القضية الفلسطينية منذ الحرب العالمية الأولى (1332هـ/1914م حتى حرب 1367هـ/1948م، جامعة الجزيرة.
2. أحمد محمود علو السامرائي: تطورات القضية الفلسطينية بين عامي 1914-1939. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية (11) 20، -703، 2013.
3. أسامة محمد أبو نحل: يهودية دولة إسرائيل: جذور المصطلح وتأثيره على القضية الفلسطينية، 2018، ص 53.
4. اسحق شامير: مذكرات اسحق شامير، ترجمة دار الجليل، دار الجليل، عمان، ط 1، 1994.
5. أكرم زعيتير: القضية الفلسطينية، دار المعارف، مصر، 1955.
6. تيسير جباره: مدينة خليل الرحمن، رابطة الجامعيين مركز الأبحاث، ط 1، 1987.
7. جميل هلال، منير فخر الدين، خالد فراج: مراجعات السياسات الإسرائيلية تجاه القضية الفلسطينية، 2017.
8. جهاد الخازن: عيون وأذان- نبذة تاريخية عن القضية الفلسطينية، 2020.
9. الحاج مصطفى شاور: مقابلة شخصية، بتاريخ 20 / 4 / 1999، وهو أحد المعاصرين للأحداث وبصحة جيدة.
10. حامد أيوب: القضية الفلسطينية بين المواثيق الدولية والمصالح السياسية: المشروع الفلسطيني لإنهاء الاحتلال الإسرائيلي نموذجاً. 2017، ص 46. 1982.
11. خليل البديري: ستة وستون عاماً مع الحركة الوطنية وفيها، منشورات صلاح الدين، القدس، 1981.
12. صبري جريس: تاريخ الصهيونية، ج 2، مركز أبحاث منظمة التحرير الفلسطينية، 1986.
13. عبد الحفيظ الجعبري: مقابلة شخصية، بتاريخ 16 / 4 / 1999، وهو أحد المعاصرين للأحداث ويتمتع بذهن صاف.
14. عبد الحفيظ محارب: هاغاناه، اتسل، ليعي "العلاقات بين المنظمات الصهيونية المسلحة 1927 - 1948".
15. عبد الفتاح العويسي: جذور القضية الفلسطينية، دار الحسن، الخليل، ط 2، 1992.
16. عبد الوهاب الكيالي: تاريخ فلسطين الحديث، الطبعة التاسعة، منشورات المؤسسة العربية، بيروت، ط 7، 1985.
17. عوديد أبيشار: كتاب الخليل، ترجمة مكتبة بلدية الخليل، 1970.
18. كامل محمود خلة: فلسطين والانتداب البريطاني 1922 - 1939، الطبعة الثانية، المنشأة العامة، ليبيا، 2001.
19. لونا أبو سويح: القدس ومستقبل القضية الفلسطينية. 1-2، (5710) *al-Mustaqbal al-'Arabi*, 2018.
20. مصطفى مراد الدباغ: بلادنا فلسطين، ج 5، في ديار الخليل، الطبعة الرابعة، بيروت، دار الطليعة، 1988.
21. مؤسسة الدراسات الفلسطينية: وثائق الحركة الوطنية الفلسطينية 1918 - 1939، بيروت، ط 2.
22. موشهديان: فارس ذو العين الواحدة، سيرة موشيه دايان، مطبعة الجليل، عكا، ترجمة مطبعة الجليل، 1995.
23. ناجي علوش: المقاومة العربية في فلسطين 1917 - 1948، دار الأسوار، عكا، 1979.
24. واصف عبوشي: فلسطين قبل الضياع، ترجمة د. علي الجرباوي، 1985.
25. يعقوب يهوش: تاريخ الصحافة العربية الفلسطينية 1919 - 1929، جامعة حيفا، 1981.
26. يونس عمرو: خليل الرحمن العربية، دار القلم، رام الله، ط 1، 1985.

27. Bennis, P. (2012). Understanding the Palestinian-Israeli conflict: A primer. Interlink Publishing.
28. fatalities in the Palestinian-Israeli conflict. American Economic Review, 98(4), 1591-1604.
29. Freas, E. (2012). Hajj Amin al-Husayni and the Haram al-Sharif: A Pan-Islamic or Palestinian Ma'oz, M. (2014). The Role of the Temple Mount/Al-Haram Al-Sharif in the Deterioration of Muslim—Jewish Relations.
30. Jaeger, D. A., & Paserman, M. D. (2008). The cycle of violence? An empirical analysis of
31. Kelman, H. C. (2007). Anti-Semitism and Zionism in the debate on the Palestinian issue: personal reflections. M Polner & S Merken (eds.).
32. Ma'oz, M. (2015). A national or religious conflict? The dispute over the temple Mount/Al-Haram Al-Sharif in Jerusalem. Palestine-Israel Journal of Politics, Economics, and Culture, 20(4/1), 25.
33. Mattar, P. (1992). The Mufti of Jerusalem: Al-Hajj Amin al-Husayni and the Palestinian National Movement. Columbia University Press.
34. Nationalist Cause?. British journal of middle eastern studies, 39(1), 19-51.
35. Omar, A. M. (2017). Al-Aqsa Mosque's incident in July 2017: affirming the policy of deterrence. Insight Turkey, 19(3), 69-82.
36. Qumsiyeh, M. B. (2011). Popular resistance in Palestine: A history of hope and empowerment (p. 208). London: Pluto Press.
37. Reiter, Y. (2017). Contested Holy Places in Israel—Palestine: Sharing and Conflict Resolution. Taylor & Francis.
38. Saleh, M. M. (2014). The Palestinian Issue: Historical Background & Contemporary Developments: القضية الفلسطينية: خلفياتها التاريخية وتطوراتها المعاصرة. مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات الفلسطينية: خلفياتها التاريخية وتطوراتها المعاصرة.

أثر التنشئة الدينية في تقويم المسار العلمي للمتمدرس في ظل التحديات التي يواجهها الوسط التعليمي الجزائري

The effect of Islamic education in correcting the student's scientific path in light of the challenges that the Algerian educational milieu faces

د.سليم عمري / الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

D.Salim Amri / International Islamic University, Malaysia

Abstract :

This research is an answer to some questions about the role of religious upbringing in educating and modifying the scientific path of the Algerian student in his various educational stages from primary to intermediate to secondary, even university level, by shedding light on the aspects that education is a light for it to reveal its symbols and remove the darkness from it through its multiple fields, for all ages, starting from the family to the mosque, public libraries and Quranic schools, and the extent of the effectiveness of these methods in containing everything that would control the student's culture and straighten the learner's religious path by providing him the foundations for correct behavior and sober morals that stem from the Sharia of the Chosen One, and providing him with the scientific weapon The true and correct legal increase in the face of any Western cultural invasion whose purpose is to corrupt morals or throw arrows of sedition and the openness claim that has no purpose other than raising a student on a morally decadent Western template saturated with the insolubility of the decadent culture, where all the mechanisms on which the various religious media depend at the level of Around the Algerian country in facing the challenges that the school community faces, and to clarify how religious upbringing monitors individual behavior in its dealings. it continues with him an inexhaustible resource, as well as mentioning some of the living examples that were pioneered in winning the good purpose and successes in all fields due to this sober building, with some recommendations mentioned.

key words: The educational milieu, Islamic education, challenges, and means of religious education.

ملخص:

هذا البحث عبارة عن إجابة لبعض التساؤلات حول دور التنشئة الدينية في تثقيف وتعديل المسار العلمي للطالب الجزائري في شتى أطواره التعليمية من الابتدائي إلى المتوسط إلى الثانوي، حتى المرحلة الجامعية من خلال تسليط الضوء على الجوانب التي تكون التربية نورا لها لكشف رموزها وإزاحة الظلمة عنها من خلال الوسائط المتعددة، لكل الأعمار بداية من الأسرة إلى المسجد والمكتبات العمومية والمدارس القرآنية، ومدى نجاعة هذه الوسائل في احتواء كل ما من شأنه أن يضبط ثقافة الطالب، ويقوم المسار الديني للمتعلم، بإمداده مقومات السلوك الصحيح والخلق الرّصين الذي منبعه شريعة المصطفى P، وتزويده بالسلاح العلمي الحقيقي والزاد الشرعي الصحيح في مواجهة أيّ غزو ثقافي غريبة مفاده إفساد الأخلاق أو إلقاء سهام الفتنة ودعوى الانفتاح الذي ليس له غرض إلا تنشئة طالب على قالب غربي منحط خلقياً مشبعاً بالغث من الثقافة الانحلالية، حيث تمّ عرض كل الآليات التي تعتمد عليها الوسائط الدينية بمختلفها على مستوى ربوع القطر الجزائري في مواجهة التحديات التي يواجهها الوسط المدرسي، وتوضيح كيف تكون التنشئة الدينية مراقبا للسلوك الفردي في تصرفاته ومعاملاته، إذ تستمر معه موردا لا ينفد، وكذلك ذكر بعض النماذج الحية التي نالت قصب السبق في الفوز بالغاية الحميدة والنجاحات في كل الميادين بسبب هذه اللبنة الرصينة، مع ذكر بعض الاقتراحات و التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الوسط التعليمي، التربية الاسلامية، التحديات، وسائط التعليم الديني،

مقدمة:

يعتبر العلم السبيل الأوحى للوصول إلى الغاية المحمودة والهدف المنشود، به تعرف الحقائق وتستنتج دروب الحياة، وهو صمام أمان للأمم و درب ريادةها وأساس بناء مجدها، وسلاحها على أعدائها، وأمة الإسلام هي أول الأمم التي رفع الله بالعلم شأنها وجعل رايها تعلق كل الرايات، فبالعلم أمر نبيها رسول الهدى محمد صلى الله عليه وسلم، وبه علم العالمين، فكان أول الكلمات نزولا على قلبه قوله تعالى: ﴿ أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴾ [العلق: 1]، فكان منها أن شيّد مدرسة تخرّج منها عظماء عجز رحم التاريخ أن يلد أمثالهم، صحابته وأتباعهم ومن سار على دربهم، فرفعوا للحق رايته، ونشروا السلم والسلام واخرجوا الناس من الظلمات إلى النور، تلك هي المدرسة المحمدية ومن تخرج منها.

وعلى سبيلها سارت الأمة عصورا من الزمن فأصبحت المدارس الإسلامية بمختلف تسمياتها من جامعات ومعاهد وكتاتيب منائر للحق ومصدرا للعلم والمعرفة، إلى أن حطّت رحالها في هذا الزمن الذي ترامت فيه الفتن وانزوى أهل الحق بمعزل حيث حلّ أهل الباطل محلهم، فأصبحت مدارس التعليم ملاذاً لكل ما هو سيئ وريء، فظهرت في الأمة العربية والإسلامية عامة، والجزائر خاصة نماذج من المدارس والجامعات تعتبر في الكثير من الأحيان وكرراً لأهل الفساد، وموطننا لكل الآفات الاجتماعية المذمومة، فنشأ في العديد منها أجيالا طغت عليهم مظاهر التربية الفاسدة، وعشعش في وسطها علكٌ أغيت أهل العقل أن يجدوا لها حلا وطريقا إلى للخلاص منها، إذ وجدوا أن الأمر متجدّر ومتغلغل، والمؤسسة التربوية ليست رهينة لما يحدث داخلها،

وليست معزولة عن محيطها، وان الجو الذي تعيشه هو إعادة إنتاج لما هو خارجي، فالمدرسة والجامعة ما هي إلا احتواء لتلك الأخلاق والمبادئ التي تربي عليها التلميذ وطالب، فهناك محطات أخرى يتدرج فيها التلميذ يتحلى فيها بأفكارها وغرسها، كالأُسرة والمجتمع، وكذا اللبانات التي بنيت بها شخصيته.

فالتربية الخلقية والدينية التي يتعرع فيها الطفل هي كالماء الذي يتروى منه ليينع ثمره ويستوي عوده، والمتقلب في صفحات التاريخ يجد أن التربية الإسلامية هي النواة الأساسية لتكوين الشخصية المتزنة التي تبتعد عن طرق الظلال والغواية، ولك في مدرسة الرسول الأعظم صلى الله عليه وسلم خير مثال، ونموذج الصحابة الذين درسوا فيها وتخرجوا منها، وكذا المدارس الجزائرية التي نشأ فيها رعيث الثورة وجيش المجاهدين الذين تغدوا بمبادئ الدين والأخلاق والإيمان والعقيدة الصحيحة، جعلهم يضربون لنا أمثلة في الشخصية الإسلامية المتزنة، رغم ظلام المستدمر المستبد الذي ضرب عليهم بسيفه، وقيد حريتهم، فانشق من ذلك الظلام، ابن باديس وجمعية العلماء المسلمين والزوايا، وكذا جميع محطات التعليم، إلى أن نالت الجزائر استقلالها، وسلكت مدارس التعليم فيها مسلكا عقلانيا صحيحا بعيدا عن الآفات السيئة، حتى تداعت فيها بعض المظاهر السلبية أفرزت وسطا علميا أغلب ما يقال عليه أنه متعفن بأنواع من الظواهر الاجتماعية السلبية، كالمخدرات وسوء الأدب مع المعلم، والعنف الجسدي، والتسيب المدرسي، والطيش وبعض الأفكار الهدامة، المظلة، وطبيعة المعلم فيها والمتمدرس.

ولمستبصر أن يعرف أن لهذا سببه، وأن لهذه النتائج سبل إليها، ومن خلال ذلك وبحثنا عن مكنم الداء واستقراءً لتاريخ التعليم ومدارسه في العالم الإسلامي عامة والجزائر خاصة، فلا بد من تشخيص الداء، ومعرفة الدواء، وتسليط الضوء والتركيز على التربية الإسلامية التي كان لها دور في تقويم وترشيد العقل ورسم الطريق الصحيح، وتربية الأجيال على الآداب الفاضلة، في بيئة تسودها المظاهر الحقيقية للتعليم، في ظل ما هو عليه الوسط التعليمي في زمننا الراهن الذي يستدعي البحث عن آليات وسبل الخلاص من وحل الآفات التي تترنخ في المؤسسات التربوية والتعليمية والتي تعيق ذهنية التلميذ عن الدراسة بل احترام مدرسته أو معلمه، وعليه فإن الإشكالية التي تفرض نفسها، هي: إلى أي مدى يمكن للتربية الإسلامية والتنشئة الدينية أن تسيّر بالوسط التعليمي إلى بر الأمان بعيدا عن كل الآفات التي تضره؟ وما مدى تأثير الوسط الديني في عقلية المتمدرس في ظل ما تواجهه البيئة التعليمية الجزائرية من تحديات؟

أولا: الوسط التعليمي الجزائري

الأصل في علاج المشكلة، هو تشخيص الداء وبعدها وصف الدواء، أو النظر إلى الأسباب التي تؤدي إليها، ثم النظر في الحلول المقترحة والآليات التي تصلح حلا حقيقيا، ومنه فمعرفة واقع الوسط التعليمي المتمثل في كل المؤسسات التربوية والتكوينية، والنظر إليه من كل الزوايا والكشف عن التحديات وكل العوائق التي يواجهها، هو السبيل لإيجاد الحلول والبدائل، وعليه يجدر بنا معرفة الوسط التعليمي والواقع الذي عليه المؤسسات التربوية والتعليمية بكل أشكالها حكومية كانت أو خاصة، تربوية أو مهنية، وما هي الآفات الاجتماعية التي تعتره ومنه النظرة العلاجية والطرق العملية لذلك.

1-تعريف الوسط التعليمي:

الوسط التعليمي متمثل في المدرسة، وكل ما يقاس عليها من الهياكل التعليمية الأخرى، ولقد عرفت على أنها: " المؤسسة الخطيرة التي أنشأها المجتمع لتتولى تربية نشئته الطالع وهي تلك المؤسسة القيمة على الحضارة الإنسانية هي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطفل"¹، ويرى أحمد محمد "أن المدرسة بناء اجتماعي يستمد مقوماته المؤسسية من التكوين الاجتماعي العام، تستمد منه هذه المؤسسة فلسفتها وسياساتها وأهدافها وتسعى إلى تحقيقها من خلال الوظائف والأدوار التي تقوم بها"²، ويعرفها عدلي سليمان بأنها "المنشأة أو المنظمة التي تتم من خلالها العملية التعليمية سواء في شكل روضة أطفال أو مدرسة أو معهد أو كلية أو مركز تعليمي، ولكل مدرسة أهداف ومناهج وبرامج وخدمات وكذا أدوات وغيرها"³.

من المدرسة يتكون الوسط التعليمي المتمثل في المراحل عليها المتمدرس خلال مدة زمنية معينة، وكذا تختلف الوسائط التعليمية من مؤسسات تربوية إلى مهنية، كالمعاهد، ومدارس ذات طابع ديني كالمدارس القرآنية وغيرها، كل هذا في جملته هو وسائط تعليمية تحوي المتمدرس على حسب الرغبة والميول.

2- النظام التربوي في الجزائر

النظام التربوي في الجزائر مر على مراحل كثيرة تنوعت فيها التقسيمات والمناهج، وهذا تبعا للظروف التي مرت عليها من الاستعمار وما تبعه، إن إصلاح المنظومة التربوية أعاد تنظيم التعليم الإلزامي بإقامة كيانين متميزين بوضوح يتمثلان في: المدرسة الابتدائية ومؤسسة التعليم المتوسط، وهكذا، تم تخفيض مدة طور التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات مع إدخال مرحلة التربية التحضيرية والعمل على تعميمها بالتدرج، وتمديد مدة طور التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات.⁴

التربية التحضيرية:

تشكل التربية التحضيرية مقوماً قاعدياً في تربية الأطفال وتحضيرهم للانتقال بالتعليم الابتدائي، بإتاحة الفرصة لهم للتعلم وتطوير قدراتهم البدنية والذهنية والابتكارية والنفسية الاجتماعية، إنها ترمي كذلك إلى تطوير شخصيتهم وإيقاظ حسهم الجمالي وجعلهم يكتسبون المهارات الحسية الحركية وكذا العادات الحميدة التي تعدهم للحياة الجماعية كما ترمي أيضاً إلى إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب.

إن التربية التحضيرية، في مفهوم القانون التوجيهي للتربية، هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس وست سنوات للانتقال بالتعليم الابتدائي، يشير القانون التوجيهي إلى التعميم التدريجي للتربية التحضيرية بمشاركة الهيئات الإدارية والمؤسسات العمومية والجمعيات وكذا القطاع الخاص.

¹ ناصر، إبراهيم: أسس التربية، ط 2، دار عمار، عمان، 1409، ص 181.

² محمد، أحمد علي الحاج، أصول التربية، ط 2، دار المناهج، عمان، 2003، ص 242.

³ سليمان، عدلي، المدرسة والمجتمع من منظور اجتماعي، دط، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1994، ص 56.

⁴ موقع وزارة التربية الوطنية، www.education.gov.dz.

التعليم الأساسي:

يشكّل التعليم الأساسي الذي مدته 9 سنوات، التربية القاعدية المشتركة بين كافة التلاميذ، يمنح التعليم الأساسي في المدرسة الابتدائية ذات الخمس سنوات وفي المتوسطة ذات الأربع سنوات.

التعليم الابتدائي/مهامه:

يتمثل الهدف العام للتعليم الابتدائي في تطوير قدرات الطفل بمنحه العناصر والأدوات الأساسية للمعرفة وهي: التعبير الشفوي والكتابي والقراءة والرياضيات. يتيح التعليم الابتدائي للطفل اكتساب تربية ملائمة تمكنه من توسيع إدراكه للزمن والمكان والأشياء ولجسمه كما يسمح له بتطوير ذكائه وحسه واستعداداته اليدوية والبدنية والفنية، وكذلك اكتساب تدريجي للمعرفة المنهجية كما يعده لمتابعة الدراسة بالتعليم المتوسط في أحسن الظروف.

يجري التعليم الابتدائي بالمدرسة الابتدائية التي تشكل مؤسسة قاعدة لكل النظام التربوي الوطني. يتيح القانون الأساسي لهذه المؤسسة لأن تحصل على الوسائل الضرورية لأداء مهمتها وإعداد مشروع للمؤسسة، يحدد مشروع المؤسسة، تحت سلطة المدير، الكيفيات الخاصة لتنفيذ البرامج الوطنية بضبط النشاطات المدرسية وترتيبات التكفل بمختلف فئات التلاميذ.

التعليم المتوسط/مهامه:

يشكل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي بغاياته الخاصة وبكفاءات محددة جيدا، مما يضمن لكل تلميذ قاعدة من الكفاءات الضرورية، في مجال التربية والثقافة والتأهيل، وهو الأمر الذي يسمح له بمواصلة الدراسة والتكوين في مرحلة ما بعد الإلزامي أو بالاندماج في الحياة العملية.

يجري التعليم المتوسط بمؤسسات التعليم المتوسط/تنظيمه:

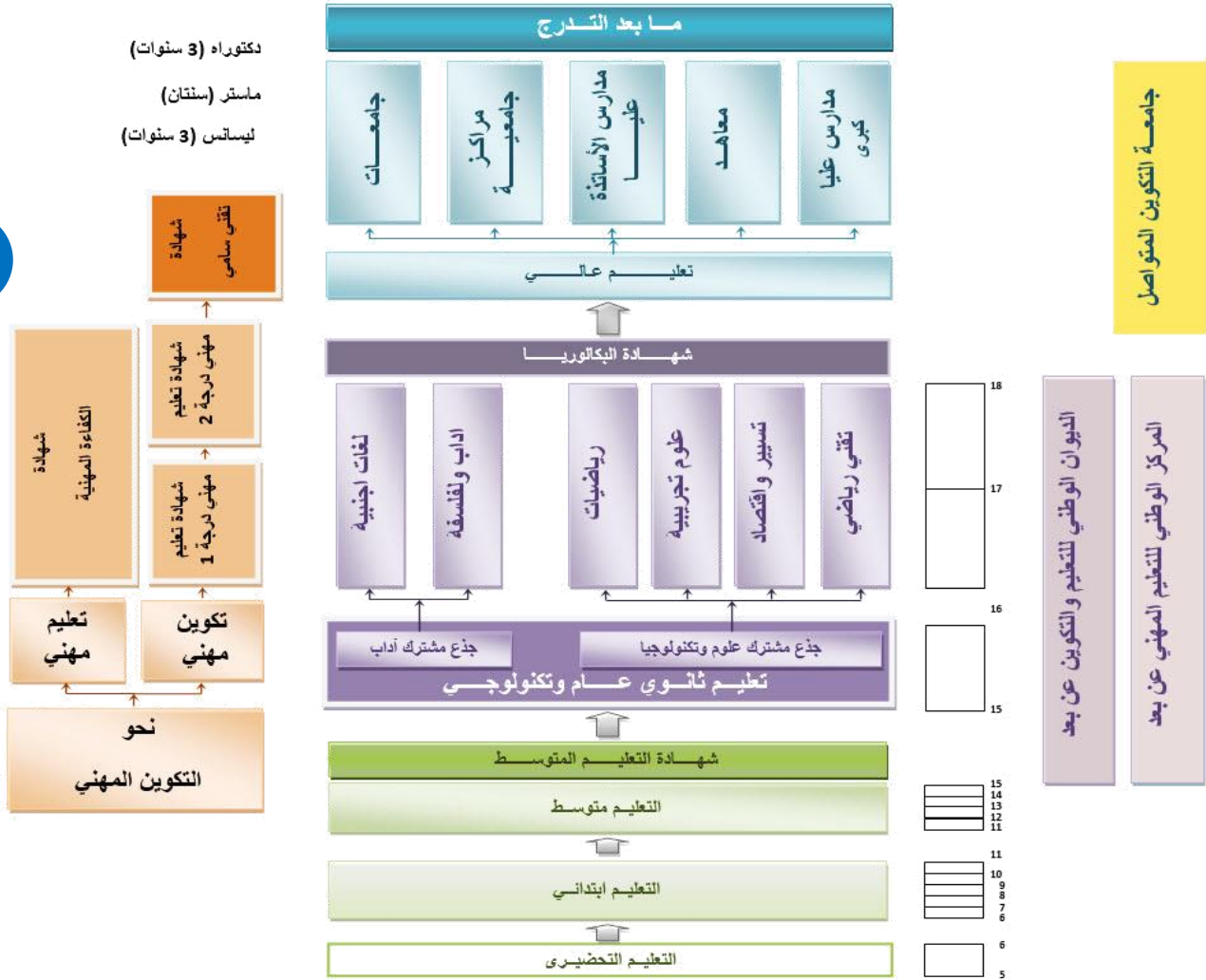
تدوم الدراسة في طور التعليم المتوسط 4 سنوات ويدرس في هذا الطور أساتذة متخصصون في مختلف المواد التعليمية. الوسائل التعليمية في الابتدائي والمتوسط: يمثل الكتاب المدرسي الأداة الأساسية في التعليم الأساسي. التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: لقد أعيد تنظيم التعليم ما بعد الإلزامي في إطار إصلاح المنظومة التربوية، انطلاقا من السنة الدراسية 2006/2005. تتركب هذه المرحلة من 3 مقاطع:

المقطع الأول: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

المقطع الثاني: التكوين والتعليم المهنيين، المقطع الثالث: التعليم العالي.

يتبين جليا أن خطاطة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يكتسي ميزة تتمثل في التناسق بين التعليم الإلزامي في المرحلة القبلية وفي انسجام مع إعادة تنظيم التعليم العالي والمسلك المهني في المرحلة البعيدة.

هيكلية النظام التربوي



*شكل يمثل الإطار الهيكلي للنظام التربوي في الجزائر بكل أطواره

لقد مرتّ الجزائر بالكثير من التغييرات في المجال التعليمي من عهد الاستعمار إلى يومنا هذا من خلال التبعي لمختلف التقسيمات لمراحل التعليم وكذلك مناهج التدريس وطبيعة التعامل مع المعلم والمتعلم، والذي يهمننا نحن في بحثنا أن رغم هذه الميزات التي يتجلى بها النظام التربوي إلا أنه لا يؤدي إلى النتائج الجيدة من ناحية جودة التعليم وكذا نوعية الطالب والمتمدرس في كل هذه الأطوار، بل تجد من المظاهر السلبية ما يغطي تلك الجهد المبذولة، وهذا كله عائد إلى ما يتغلغل في الوسط التعليمي من بعض المظاهر الاجتماعية السيئة، وبعض السلوكيات الخاطئة والتي هي تحديات تواجه عجلة التعليم للمضي قدما وهي ما نتناولها في هذا العنصر.

ثانيا: التحديات في الوسط التعليمي الجزائري

التحديات المعاصرة يقصد بها تلك العوائق التي تعترض طريق المنظومة التعليمية أو التي تتخلل الوسط التعليمي ونذكر منها ما هو متعلق بموضوع بحثنا وهي، الآفات الاجتماعية، التي غزت كل المؤسسات التربوية والأطوار الدراسية، وهي كثيرة و تختلف باختلاف المكان والزمان واختلاف طبيعة وثقافة المجتمع "المدرسة مجتمع متعدد فيه العلاقات، فهي أكثر تباينا

واتساعا من البيئة الأسرية والمجتمع المدرسي يقارن المراهق نفسه وبين الزملاء، من حيث المكانة الاجتماعية والثقافية والخصائص الشخصية ويتأثر بهم ويؤثر فيهم¹، ومن بين المظاهر السلبية في الوسط التعليمي الجزائري:

-العنف المدرسي: يعرف أنه: "مجموع السلوك غير المقبول اجتماعيا، بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، ويحدد في العنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو على ممتلكات المدرسة أو الغير، والتخريب داخل المدرسة والكتابة على الجدران والاعتداء الجنسي والقتل والانتحار وحمل السلاح والعنف المعنوي كالسبّ والشتم والسخرية والاستهزاء والعصيان وإثارة الفوضى بأقسام الدراسة"²، وقد برزت ظاهرة العنف بقوة في المجتمعات الحديثة نظرا لتفاعل هذه الفئة مع مختلف الوسائل الحديثة وكذلك طبيعة الحالة الاجتماعية، "فإن العنف ظاهرة ارتبطت بالاختلافات والتميزات ذات الصلة بالثقافة الاجتماعية والتركيب الثقافي والسياسي والاقتصادي لهذا المجتمع أو ذاك"³، ولقد أجريت الكثير من الدراسات⁴ للبحث عن أسباب العنف المدرسي، توصلوا إلى الكثير منها، كالمشاكل الأسرية، وطبيعة المجتمع والفقر، وبعض الخصائص الوراثية، وكذا طبيعة المدرسة و المعلمين وغيرها.

-المخدرات: إن تعريف المخدرات يختلف باختلاف النظرة إليها فلا يوجد تعريفا يتفق عليه العلماء يوضح معناها نظرا للتداخل في معنى الكلمة، ويعرف المشرع القانوني المخدرات على أنها: "كل مادة مسكرة أو مفترة طبيعية أو مستحضرة كيميائية، من شأنها أن تزيل العقل جزئيا أو كليا، وتناولها يؤدي للإدمان بما ينتج عنه تسمم في الجهاز العصبي فتضر الفرد والمجتمع، ويحظر تداولها أو زراعتها، أو صنعها إلا لأغراض يحددها القانون، وبما لا يتعارض مع الشريعة الإسلامية"⁵، وقد تعدد أسباب تعاطي المخدرات في المدرسة نذكر منها على سبيل المثال الأسرة ودورها في التوجيه الحالة العائلية وطبيعة المجتمع والثقافات الغربية المستوردة وعدم تناغمها مع المجتمع الإسلامي، "فالألمعية نوع من إفرازات العولمة والتقدم التكنولوجي والعلمي والتي بدورها أدت إلى أنماط جديدة للعيش تتماشى مع العصر الجديد، وتتناقض مع قيم المجتمع حيث جعلت المراهق يعيش حالة من التيه والصراع بين ما هو ملوم باتباعه من قوانين وقيم المجتمع بمؤسساته المختلفة سواء داخل الأسرة أو المدرسة، وبين ما هو متطلع إليه من قيم الثقافة الجديدة من خلال ما يشاهده في دنيا الغرب"⁶.

وعند النظر للميدان الدراسي فقد كشفت دراسة حديثة عن الإدمان في الجزائر، أن 13% من الطالبات يتعاطين المخدرات، وتناولت الدراسة حالة لطالبات مقيمات في الأحياء الجامعية بالعاصمة، تؤكد فيها أن 22% ممن شملتهن الدراسة يتناولن المخدرات يوميا وبصورة منتظمة وأن 39% منهن يفعلن ذلك داخل الإقامة، فيما ذكرت أن 52% يتناولن المخدرات

¹ فرج، عبد اللطيف حسين، منبر المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، دط، دار الثقافة، عمان، 2009، ص 109

² البشير، عامر بن سابع بن محمد، دور المرشد الطلابي في الحد من العنف في المدارس، رسالة ماجستير، جامعة نايف، السعودية، 2005، ص 23.

³ عبد المنصور، محمد فوزي، اتجاهات الفكر التربوي المعاصر في إسرائيل.

⁴ مثل دراسة فوزي أحمد بن دريدي سنة 2007، تحت عنوان العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، ولقد اختير لهذه الدراسة ثانويتان بولاية سوق أهراس.

⁵ حوري، محي الدين، الجريمة أسبابها وكافحتها، دط، دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، 2003، ص 511.

⁶ حداد، عبد العزيز، حالة الألفية والمشكلات النفسية والاجتماعية لدى الشباب الجزائري العوامل المسببة وسبل التجاوز، بحث مقدم في الملتقى الوطني حول التحولات الاجتماعية وانعكاساتها النفسية على الشباب في المجتمع الجزائري، جامعة الجزائر، 2013، 02-06 ماي، ص 16.

بصفة فردية، وضبطت الدراسة نسبة الطالبات اللاتي لا يعرفن الكثير من المخدرات في الوسط الجامعي وكذا الإدمان بـ20%، هذه كعينة فقط يمكن القياس عليها لكل فئات الشباب وكذا جميع المدار والجامعات.

ومن الآفات التي تتعشش في الوسط المدرسي، التسبب، والاستعمال السيئ للتكنولوجيا، الهواتف النقالة على وجه الخصوص منها، وغيرها مما تعيشها الكثير من الدول العربية والإسلامية في أيامنا هذه، وكذا الترنج في أحوال الثقافة الغربية التي تتجلى مظاهرها في شكل اللباس الذي يرتديه الجنسين سواء كان ساترا أو غيره فهو غالبه تقليد بدون بصيرة لمعتقدات شركيه أو عادات لا تنتمي لمجتمعاتنا، أو تلك التسريجات التي تلمح بارزة على رؤوس المراهقين بمختلف أنماطها مستوحاة مما يشاهد عبر قنوات التواصل الاجتماعي ومنابر الشاشة والبرامج التي تعرض عبر أروقة الهوائيات المقعرة والتي غالبها دناءة وغث من السلوكيات والأخلاق، كل تلك المظاهر دليل على الثقافة التي يتحلّى بها التلاميذ وخاصة المراهقين منهم، تجعل منهم أشكالا ممسوخة وعقولا صماء لمن يعتقدون بعقيدتهم، والتي تبعدهم تماما عن المجال التعليمي والوسط الذي يتمدرسون فيه، واغلبهم يصابون بالازدراء وعدم التقبل للمحيط الذي يتعلمون فيه هذا كله يدعوا لكل أشكال العنف وعدم الرغبة في التحصيل العلمي.

وفي هذا الإطار بدأت الجزائر في التفكير بوضع برنامج وطني لمكافحة العنف وكل الآفات الاجتماعية داخل المدارس منذ الدخول المدرسي 2000/1999م، ولقد شكلت وزارة التربية الوطنية لجنة وطنية لتحضير استراتيجية وطنية للمكافحة والوقاية من العنف داخل المدارس الجزائرية، ونفي هذا الإطار اقترح أعضاء اللجنة الوطنية ثلاثة محاور رئيسية للتفكير، تدور حول ميثاق المدرسي (charte de l'école)، والقوانين واللوائح الداخلية للمدرسة، وجالس الاتصال ودور المجالس المختلفة.

كما وضع القرار رقم 778/وت/أخ و الذي يحتوي على تسعة مواد خاصة بالتلاميذ وكذلك القرار رقم 171/2/المؤرخ في 10 جوان 1992 الذي يتضمن منع العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ منعا باتا في جميع المؤسسات التعليمية، ورغم هذه التدابير المتخذة في مواجهة انتشار هذه الظاهرة إلا أنها لا تزال منتشرة في مؤسساتنا التربوية.

ومما سبق ذكره يتضح أن أغلب البرامج والإجراءات التي تتخذ من طرف بعض الحكومات والمنظمات والمدارس لمواجهة الآفات الاجتماعية ومعالجتها، ما تزال تتعامل مع المشكلة بعد وقوعها، ولا تتطلع إلى منعها قبل الوقوع عن طريق تغيير سلوك الأطفال واهتماماتهم، والعمل على تنشئة أجيال مسالمة محصنة بالأخلاق الإسلامية، تقدر قيمة الفرد والمجتمع والمعلم، وعليه فإن البرنامج المثالي يجب أن يكون قادرا على تغيير تفكير الأطفال واهتماماتهم قبل ارتكاب الجريمة أو الانغماس في وحل الأخلاق الدنيئة، ومن ثم يجب أن يتجه الاهتمام إلى التربية الإسلامية والتنشئة الدينية الصحيحة التي تصون الفرد في كل مراحل دراسته، والاعتناء بوسائل التربية الإسلامية التي منها الأسرة والمدرسة والإعلام، ولا بد من العمل على تقديم ثقافة دينية وأهداف تربوية وأخلاقية جديدة، لتكون مضمون الرسالة التي تقدم للفرد المتعلم (التلميذ) لصنع أجيال مسلمة تحترم القوانين والنظم وتقدر الحياة الإنسانية والبيئة التعليمية.

ثالثا: التنشئة الدينية ومصدرها للمتعلم:

1- مفهوم التنشئة الدينية:

للتربية الإسلامية تعاريف كثيرة ومفاهيم كلها تنصب في قالب واحد، أنها التربية الشاملة الكاملة التي تصلح لكل زمان ومكان، فهي صياغة للفرد صياغة حضارية إسلامية، وإعداد شخصيته إعدادا شاملا ومتكاملا من حيث العقيدة والأخلاق والذوق والفكر والعقل، ليتحقق فيه الفرد الذي يكون الأمة الوسط والأمة التي هي خير أمة أخرجت للناس.

عرّفها الغلامي بأنها: "الإعداد الدقيق لتوجيه السلوك الإنساني توجيها صالحا لنمو شخصية الفرد لتزكو مواهبه وليدرك موازين الخير والفضيلة توخيا لحفظ كيانه وتوثيق بنائه ورفع شأنه"¹.

وفي ضوء ما ذكر نستخلص أن التربية الإسلامية نظام متكامل للحياة يهدف إلى تعزيز الإيمان بالله وبناء السلوك الإنساني، وبالأخص في البيئة التعليمية وضرورة تسليح الطالب بها مما يجعله يسير في السبيل الصحيح، ويتعد عن كل ما من شأنه أن يفسد الأخلاق كالأفات الاجتماعية والمظاهر السلبية التي تهدد المسار العلمي للطالب في كل أدواره الدراسية، فالتربية الإسلامية "ضرورة اجتماعية ونفسية، إذ الدين الإسلامي في حقيقته جاء لينق الإنسان من عبادة الأصنام إلى عبادة الله وحده لا شريك له؟ وهذه العبادة الحققة تحرر عقله وتنور قلبه وتقوم سلوكه وتنقذه من الخرافة، وتحقق مصلحته الفردية"²، فهي كالحصن الذي يمنع التأثيرات السلبية أن تعيق أو تفسد المجال والبيئة التعليمية، وللتربية الإسلامية موارد ومحطات يتدرج عليها الإنسان بدءا من الأسرة التي هي اللبنة الأولى لبناء لتشييد الذهنية المستوية إلى كل ما من شأنه أن يعين على تعلم السلوك الحسن كالمسجد والمدارس القرآنية والمجتمع وغيرها.

2- وسائط التربية الإسلامية:

الحديث عن التربية الإسلامية ومصدرها هو الحديث عن الدين الذي جاء به محمد صلى الله عليه وسلم والشرائع التي يتضمنها، والمتمثلة في الوحيين، القرآن والسنة، وبالنسبة لموضوع البحث فإن الأمر متعلق بالوسط التعليمي وكيف له أن يصطبغ بالصبغة الدينية، حيث يجتمع فيه المعلم والمتعلم على نسق واحد من السلوك والأخلاق تنبع من مشكاة واحدة، وبالأخص إذا كان الأمر متعلقا بالتلميذ في مراحل دراسته الأولى إلى أعلى الدرجات من أين يستمد المبادئ والذهنية الصحيحة التي تجعله يسير على نهج صحيح يبعده عن الطيش وسقيم الأخلاق مما يؤثر سلبا على البيئة التعليمية، وأول المنابع لهذه التربية الأسرة.

أ- الأسرة:

وهي الخلية الأولى التي يتكون منها نسيج المجتمع، كما أنها الوسط الطبيعي الذي يتعهد الإنسان بالرعاية والعناية منذ سنوات عمره الأولى، وقد حث الإسلام على تكوينها والاهتمام بها لأثرها البارز في بناء شخصية الإنسان وتحديد معالمها منذ الصغر، وتتكون الأسرة في الغالب من مجموعة أفراد تجمعهم فيها ظروف المعيشة الواحدة؛ وتربطهم رابطة شرعية قائمة على

¹ جابر، جابر عبد الحميد، وآخران، مهارات التدريس، دط، دار النهضة، القاهرة، 1982، ص65.

² الحيلة، محمد محمود، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1، دار المسيرة، عمان، 1999، ص145.

المودة والمحبة، فهي "جماعة من الأفراد يتفاعلون مع بعضهم البعض، وهي تعتبر الهيئة الأساسية التي تقوم بعملية التطبيع الاجتماعي للجيل الجديد، أي أنها تنقل إلى الطفل خلال نموه جوهر الثقافة لمجتمع معين إذ يقوم الأبوان بغرس العادات والتقاليد والمهارات الفنية والقيم الأخلاقية في نفس الطفل، وكلها ضرورية لمساعدة العضو الجديد للقيام بدوره الاجتماعي والمساهمة في حياة المجتمع"¹

تُعدُّ الأسرة أهم المؤسسات التربوية الاجتماعية التي لها الكثير من الوظائف، وعلمها العديد من الواجبات الأساسية حيث تُعتبر بمثابة الحضان الأول الذي يعيش الإنسان فيها أطول فترةٍ من حياته، كما أن الفرد المتمدرس يأخذ عن الأسرة العقيدة، والأخلاق، والأفكار، والعادات، والتقاليد، وغير ذلك من السلوكيات الإيجابية الدينية التي تحرصه من الزيغ والضلال مصداقاً لقول صلى الله عليه وسلم: "مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلَّا يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ، فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أَوْ يُنَصِّرَانِهِ أَوْ يُمَجِّسَانِهِ."²

وتُعدُّ الأسرة هي المصدر الأول في تكوين قيم الفرد واتجاهاته، وقد نوه القرآن الكريم بذلك في قوله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ إِذَا أَنْتُمْ بَشَرٌ تَنْتَشِرُونَ * وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الروم 20 – 21] فحكمة الله أنه جعل يعد خلقه الأسرة مورد الأخلاق والرحمة والمودة، فهي التي تمدّه بالرصيد الأول من القيم والعادات الاجتماعية، وهي بذلك تمدّه بالضوء الذي يرشده في سلوكه وتصرفاته، ففي الأسرة يتلقى الطفل أول درس عن الحق والواجب، والسلوكيات الصائبة والخاطئة، والحسنة والقيحة، وما يجوز عمله وما لا يجوز، والمرغوب فيه وغير المرغوب فيه، وماذا يجب عمله، وماذا يجب تجنبه، ولماذا، وكيف يكسب رضا الجماعة، وكيف يتجنب سخطها؟

للأسرة وظائف كثيرة ومتنوعة لا سيما أنها تُعنى بتنمية ورعاية جميع الجوانب الشخصية للإنسان وخاصة الدينية منها، في مختلف مراحل عمره، وعلى الرغم من اشتراك الأسرة المسلمة مع غيرها من الأسر في أداء بعض الوظائف التربوية؛ إلا أن للأسرة المسلمة بعضاً من الوظائف التربوية المميزة التي من أبرزها ما يلي:

● تحقيق عوامل السكون النفسي والطمأنينة لجميع أفراد الأسرة حتى تتم عملية تربيتهم في جوٍّ مُفعمٍ بالسعادة بعيداً عن القلق والتوتر والضيق، والتي تجعل من المتمدرس يتمتع بالهدوء والرزانة والبعد عن السلوكيات السلبية، عكس الأسرة غير المتدينة فإن أفرادها حين لا يحسون بالسكينة في جوها فإن ذلك ينعكس عليهم في الوسط التعليمي ومع زملائهم في الصف، ويأتي ذلك تحقيقاً لقوله عزّ وجل: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ٢١﴾ [الروم: 21].

● حُسن تربية الأبناء والقيام بواجب التنشئة الاجتماعية الإيجابية، والعمل على صيانة فطرتهم عن الانحراف والضلال، تحقيقاً لقوله صلى الله عليه وسلم: "كُلُّ مَوْلُودٍ يُوَلَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ، أَوْ يُنَصِّرَانِهِ، أَوْ يُمَجِّسَانِهِ"³، ومعنى ذلك أن الدور الكلي للولدين في غرس المبادئ والمثل في شخصية الولد، فإما أن تكون على غير الإسلام من أخلاق يهودية أو مسيحية، وهذا ما يظهر في الكثير من الأسر في تتبعهم للمناهج الغربية والتأثر بكل ما هو من غير بيئتهم حتى ينطبع ذلك في سلوك الذرية

¹ حسن، محمد، الأسرة ومشكلاتها، دط، دار النهضة العربية، بيروت (لبنان)، 1981، ص02.

² البخاري، صحيح البخاري، كتاب الجنائز، باب ما قيل في أولاد المشركين، ط1، دار طوق النجاة، دمشق، رقم 1319.

³ سبق تخريجه

الذين بدورهم يعيشون به كل مراحل دراستهم، عكس التربية الإسلامية التي يتعهد الوالدين بغرس تلك القيم التي تحترم الكبير وتوقر المعلم

• توفير مقومات التربية الإسلامية الصحيحة لأفراد الأسرة عن طريق العناية بمختلف الجوانب الشخصية للإنسان (روحياً، وعقلياً، وجسماً). والحرص على توازنها وتكاملها لما لذلك كله من الأثر الكبير في تشكيل وتكوين الشخصية المسلمة السوية، والعمل على تفاعلها وتكيفها مع ما حولها من المكونات، ومن حولها من الكائنات بصورة إيجابية، ومستمرّة طول فترة الحياة.

• وظيفة المراقبة التي تقوم بها الأسرة تجاه أفرادها وخاصة الصغار والمراهقين منهم، في إبعاد كل ما منه أن يفسد فطرتهم والتفريق بينهم وبين أصدقاء السوء وكذا مراقبة التصرفات والسلوكيات وطريقة التعامل مع الآخرين، مصداقاً لقوله عزّ وجلّ: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ﴾ [التحریم: 6]. وكذا حمايتهم من شتى دواعي الانحراف، "والأصل بأن التربية الأسرية تجمع بين الأصالة والحداثة...فالتربية التقليدية لا تتفق مع مجتمع يتجه نحو الحداثة، والتربية الحديثة لا تتفق أيضاً مع مجتمع لم يصل إلى درجة الحداثة تماماً...فإن عدم الاتفاق على أسس حياتية واضحة ينشأ عنه تباين وتصادم بين مهو تقليدي وبين ما هو حديث...والنتيجة المتوقعة من ذلك هي الفوضى التربوية"¹.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الدور التربوي للأسرة في عصرنا الحاضر قد تقلص بعض الشيء ولم يعد بنفس المنزلة التي كان عليها من قبل، والسبب في ذلك أن هناك مؤسسات اجتماعية أخرى تمكنت في العصر الحاضر من مُزامنة الأسرة والسيطرة على معظم الوقت الذي يقضيه الإنسان تحت تأثيرها ومن هذه المؤسسات وسائل الإعلام التي تُعد بحق في عصرنا أهم وأبرز المؤسسات التربوية الاجتماعية المؤثرة تأثيراً فاعلاً في حياة الإنسان صغيراً كان أو كبيراً، جاهلاً أو مُتعلماً، ذكراً أو أنثى.

ب: المسجد:

يُعد المسجد أبرز وأهم المؤسسات الاجتماعية التربوية التي ارتبطت بالتربية الإسلامية ارتباطاً وثيقاً نظراً لعددٍ من العوامل التي أدت في مجموعها إلى ذلك الارتباط والتلازم، لا سيما وأن المسجد لم يكن في المجتمع المسلم الأول مجرد مكان لأداء العبادات المختلفة فقط بل كان أشمل من ذلك، إذ كان جامعاً لأداء العبادات من الفرائض والسُنن والنوافل، وجامعةً للتعليم وتخرج الأكفاء من الخلفاء والعلماء والفقهاء والأمراء، ومعهداً لطلب العلم ونشر الدعوة في المجتمع، ومركزاً للقضاء والفتوى، وداراً للشورى وتبادل الآراء، ومنبراً إعلامياً لإذاعة الأخبار وتبليغها، ومنزلاً للضيافة وإيواء الغرباء، ومكاناً لعقد الألوية وانطلاق الجيوش للجهاد في سبيل الله تعالى، ومنتدًى للثقافة ونشر الوعي بين الناس، إلى غير ذلك من الوظائف الاجتماعية المختلفة.

وبذلك يمكن القول إن المسجد في الإسلام يُعد جامعاً وجامعةً، ومركزاً لنشر الوعي في المجتمع، وفي صقل شخصية طالب العلم بالأخلاق الحميدة وتعليقه بخالقه، كما يعتبر مكاناً لاجتماع المسلمين وأفراد المجتمع فتجتمع قلوبهم قبل أجسادهم مما يؤلف بينهم حيث تتشكل أواصر الحبة والاحترام بين الطالب ومعلمه، وهو بحق أفضل مكان، وأظهر بقعة، وأقدس محلٍ يمكن أن تتم فيه تربية وتنشئة الإنسان المسلم والتلميذ والطالب الجامعي على الأخص، ليكون بإذن الله تعالى فرداً صالحاً في مجتمع صالح، "فهو المكان الأساسي والرئيسي في صنع الأجيال المسلمة الواعية، وفي صنع الإنسان المتكامل خلقاً وسلوكاً وعلماً،

¹ ربيع، حمد الله، الفوضى التربوية في الوسط الغربي، مسؤولية الأسرة والمجتمع، باقة الغربية، أكاديمية القاسمي، 2005، ص 29-32 بتصرف.

المتكامل في كل ناحية من نواحي شخصيته حيث لا تطفئ ناحية على أخرى¹. لعل من أهم ما يُميز رسالة المسجد التربوية في المجتمع المسلم أنه يُعطي التربية الإسلامية هويةً مميزةً لها عن غيرها، وأنه مكانٌ للتعليم والتوعية الشاملة، التي يُفيد منها جميع أفراد المجتمع على اختلاف مستوياتهم، وأعمارهم، وثقافتهم، وأجناسهم؛ "فيمكن للمسجد أن يؤدي دوره الأول في حياة المسلمين وتربية أبنائهم وتوجيههم في النواحي الروحية والأخلاقية والاجتماعية، وذلك بأن نجعل منه مؤسسة تربوية بالمعنى الشامل، ذلك المعنى الذي يكاد يرادف معنى الحياة بكافة جوانبها، السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من مجالات الحياة العامة للمسلمين"².

إضافةً إلى فضل التعلم في المسجد، وما يترتب على ذلك من عظيم الأجر وجزيل الثواب، كما قال المولى عزَّ وجل: ﴿ فِي بُيُوتٍ أُذِنَ لِلَّهِ أَنْ تُرْفَعَ وَيُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ يُسَبِّحُ لَهُ فِيهَا بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ ۖ ﴾ [النور: 36]

وكذا ما يترتب على المسجد من إحداث التعارف والاخوة الإسلامية، وتخرج أصحاب الكفاءات³ للقيام بأمر الأمة ونشر الدعوة، والقضاء على الفواحش، وتعليم النظام ومحاربة الثقافات الغربية وتحصين المسلم بحصن القرآن والسنة من خلال الخطب والدروس التي تقام به، وقد روي عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ما اجتمع قومٌ في بيتٍ من بيوتِ الله تعالى يتلون كتابَ الله ويتدارسونه بينهم، إلا نزلت عليهم السكينة، وغشيتهم الرحمة، وحفَّتهم الملائكة، وذكرهم الله فيمن عنده"⁴.

وعليه فإن المسجد هو الوسيلة التربوية الثانية بعد الأسرة، وخاصة إذا تعلق الأمر للطلاب في الدراسة الثانوية أو المرحلة الجامعية، فإنه أدعى لفهم الخطاب الموجه إليه من خالقه، ليجعل من ذلك سلوكاً في مجتمعه الدراسي.

ج: المدرسة القرآنية:

والمدرسة القرآنية شأنها شأن المسجد في التربية الدينية إلا أنها تتميز بطابعها التعليمي الذي كثيراً ما يشبه المدارس الأخرى، والملاحظ أن المدارس القرآنية تنعدم فيها كل الآفات الاجتماعية والأخلاق السلبية، وهذا عائد للروح الدينية التي غرست في الناشئين في أحضانها، ولقد شهدت الجزائر نهضة علمية مباركة، بعد أن عمل الاحتلال الفرنسي على تجهيلها وتضييق الخناق على رجالات العلم والتعليم فيه، "وكانت مدارس التعليم القرآني الحر بمثابة الدعاية لهذه النهضة، حيث ساهمت بقوة كبيرة

¹ الرفاعي، محمد عبد اللطيف، خطبة الجمعة أهميتها، تأثيرها، واقعها، كيفية النهوض بها، دط، مطبعة جروس برس، لبنان، 1995، ص 312

² أنظر، سعيد، اسماعيل علي، معاهد التعليم الاسلامي، دط، دار الثقافة، مصر، 1978، ص 100-102

³ تجلّى أثر المسجد جلياً في الطلبة والتلاميذ الذين تخرجوا منه والذين زاولوا حفظ القرآن وسماع الدروس والتفقه في الدين في رحابه من خلال حلق الذكر والدروس والخطب المسموعة، ولذلك تبرز علامات التفوق والارتقاء لهؤلاء الطلبة توفيقاً من الله وبركة القرآن الكريم والهدي النبوي، وهذا ما نلاحظه في المتفوقين في كل المستويات التعليمية الابتدائي والمتوسط والثانوي والجامعي، وقد شهدت سنة 1442هـ/2020م زمرة من أوائل الناجين لشهادة البكالوريا حفلة لكتاب الله كلهم يتمتعون بمعالي الاخلاق التي استمدوها من بيوت الله.

⁴ مسلم، صحيح مسلم، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر، دط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2010، رقم: 4997

في بعث الوعي لدى نفوس الشعب وغرس مبدأ الإسلام واللغة العربية في قلوب الناشئة..¹، وفي هذا المسعى قال الشيخ الإبراهيمي: "هذه الحركة العلمية الجليلة القائمة بالقطر الجزائري هي الأساس المتين للوظيفة الحقيقية، وهي التوجيه الصحيح للأمة الجزائرية، فغايتها التي ترمي إليها هي تصحيح القواعد المعنوية من عقل وفكر وروح وذهن، وتقوية المقومات الاجتماعية من دين ولغة وفضائل وأخلاق، هذه حقيقة لا يمار فيها إلا مكابر"².

من هذا المنطلق كانت المدارس القرآنية والزوايا منبع إشعاع لكل أفراد الشعب الجزائري وخاصة المتعلمين منهم، فاحتضنت جيلا أرغم أنف فرنسا بمبادئه وأخلاقه التي أخذها في أحضانها، فكيف بها والحال في هذه الأيام لا تقوم بدورها في ظل توفر كل المقومات، وذهاب ظلام المستدمر، بل إن المدارس القرآنية تعتبر كالأساس لبناء شخصية الطالب والمتعلم، إذ هي أول مراحل تدمرسه، التي يتشبع فيها بعلوم القرآن وبركته التي تستمر معه زادا في كل مراحل التعليمية، وهي المهمل الذي يستقي منه كل الأخلاق الإسلامية التي تبعده عن الآفات التي تهدد مساره التعليمي، وتحصنه من الوقوع في الرذائل.

إن دور المدارس القرآنية في تربية النشء الصاعد دور مهم للغاية، ولقد أعطيت لهذه المدارس هذا الدور الرفيع لا فقط لأنها تربي وتوسع مدارك الأطفال، وتفتح عيونهم على آفاق جديدة، سيستفيدون منها في مستقبل أيامهم، ولكن أيضا، وعلى الخصوص تجعل منهم زيادة على كونهم متعلمين مواطنين صالحين يعرفون حق الله، ويحترمون حقوق الناس... إن دور المدرسة القرآنية زيادة على كونها تقوم بتربية النشء الصاعد تربية حسنة، تجعل منه - إن شاء الله تعالى - مواطنا صالحا مفيدا له ولعائلته، ولوطنه، ولأمته، وللناس جميعا، يجب أن تقوم أيضا ولكل الوسائل المتاحة لها تربية الذوق السليم، محبة له الطيب في الصوت وفي غيره، مكرهة له الفسوق والعصيان، وإن مما يجب أن تقوم به المدرسة القرآنية الآن في عالمنا الإسلامي، هي أن تحرك الهمم بدر الناس إلى منطلقهم السليم الذي منه انطلقوا فسادوا، تردنا ردا جميلا وبعلم، وعلى أساس علم إلى ثقافة القرآن المجيد، وهدي الرسول الكريم، لا بد أن تعيد المدرسة القرآنية هذا النشء الصاعد، الذي نريده صالحا مصلحا³.

د: المكتبات العامة:

وهي أماكن خاصة تتوافر فيها الكتب، والمراجع، والمواد المطبوعة أو غير المطبوعة التي تُقدّم عدداً من الخدمات التعليمية، والتثقيفية، والإعلامية، والتوعوية خاصة منها الدينية اللازمة للتلميذ والطالب على حد سواء في كل أطواره التعليمية، ويأتي من أبرز مهام المكتبات تسهيل مهمة الاطلاع والقراءة على القراء وطلاب العلم والدارسين، وتمكينهم من القيام بمهمة البحث والدراسة بأنفسهم من خلال المكتبات بالعودة إلى المصادر والمراجع الإسلامية، وللمكتبات العديد من المناشط التي تُسهم من خلالها في نشر الثقافة والمعرفة، وخدمة القضايا التربوية والتعليمية والاجتماعية ونحوها. ولعل من أبرز هذه المناشط والإسهامات تنظيم المسابقات الثقافية، وعقد الدورات التدريبية، وإقامة المحاضرات والندوات المتنوعة، وتنظيم معارض

¹ دحمان، زيرق، دور المدارس القرآنية في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ-دراسة ميدانية بمدينة الجلفة-رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، السنة الجامعية 2011-2012، ص120.

² الإبراهيمي، بشير، آثار محمد البشير الإبراهيمي، جريدة البصائر، ج3، ط1، دار الغرب الإسلامي، الجزائر، 1997، ص312.

³ التهامي، الراجعي الهاشمي، دور المدارس القرآنية، مجلة دعوة الحق، العدد330، سبتمبر 1997م، ص23.

الكتاب، ونحو ذلك من النشاطات المختلفة، وكذلك تعين البطال على استغلال أوقات الفراغ، لأن النفس إن لم تشغلها بالحق شغلتك بالباطل.

و: الصحبة الصالحة:

وهي نوعٌ من المؤسسات الاجتماعية التربوية التي لها تأثيرٌ كبير في تربية الإنسان انطلاقاً من كونه كائناً حياً اجتماعياً يميل بفطرته إلى الاجتماع بغيره، ولذلك فإن جماعة الرفاق في أي مجتمع بمثابة جماعةٍ أوليةٍ شأنها شأن الأسرة في الغالب، لأنها صغيرة العدد، وتكون عضوية الفرد فيها تبعاً لروابط الجوار، والشريحة العمرية، والميول، والدور الذي يؤديه الفرد في الجماعة، فالصحبة هي تلك الجماعة الرسمية أو غير الرسمية التي تتكون من أعضاء يمكن أن يتعامل أفرادها مع بعض بعضاً على أساس المساواة والتكافؤ، ولها بنية اجتماعية متميزة خاصة بها، كما لها وظائفها التي تؤديها لأعضائها¹.

لجماعات الرفاق أثرٌ فاعلٌ في تربية الإنسان وتكوين شخصية التلميذ، لاسيما في سنوات مرحلي الطفولة والمراهقة، حيث يكون أكثر تأثيراً بأفراد هذه الجماعات الذين يكونون عادةً من الأنداد، سواء كانوا زملاء دراسةٍ، أو رفاق لعبٍ، أو أصدقاء عمرٍ؛ أو غيرهم ممن يُرافقهم الإنسان لفترات طويلةٍ أو قصيرةٍ، كما قال صلى الله عليه وسلم: "المَرْءُ عَلَى دِينِ خَلِيلِهِ"² ولعل تأثير جماعة الرفاق على الإنسان عائدٌ إلى اختلاف أفرادها، وتنوع ثقافتهم، وميولاتهم وخاصة الدينية منها، كما أن لكل جماعة من جماعات الرفاق ثقافةٌ خاصةٌ بهم، وهذه الثقافة تُعد فرعياً ومنتزعةً مع مستوياتهم العقلية والعمرية، وخبراتهم الشخصية، وحاجاتهم المختلفة، إلا أنها تختلف من جماعةٍ إلى أخرى، تبعاً للمستويات الثقافية والتعليمية والعمرية، والأوساط الاجتماعية المتباينة.

وتجد في القرآن الكريم ما يتحدث الله جل جلاله فيه عن تأثير الرفقة في شخصية الفرد حتى أنها تكون سبباً لكفره وخروجه من الدين كما قال عز وجل: ﴿يَا وَيْلَتَى لَيْتَنِي لَمْ أَتَّخِذْ فَلَانًا خَلِيلًا ۚ ۲۸ لَقَدْ أَضَلَّنِي عَنِ الذِّكْرِ بَعْدَ إِذْ جَاءَنِي وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِلْإِنْسَانِ خَذُولًا﴾ [الفرقان: 28-29]، فكيف بها في التأثير في عقلية المتعلم وبالتالي يتجلى ذلك في سلوكياته مع أقرانه في المدرسة أو الجامعة، أو أي مكان يجتمع بهم، وقد اهتمت التربية الإسلامية بجماعات الرفاق وأدركت أهميتها ودورها الفاعل في التأثير على سلوك الأفراد سواء كان ذلك التأثير سلبياً أو إيجابياً، ولعل خير دليلٍ على ذلك ما روي عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه أنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "مثلُ الجليس الصالحِ و السَّوءِ كَحَامِلِ الْمَسْكِ وَنَافِخِ الْكَبِيرِ، فَحَامِلُ الْمَسْكِ إِذَا أُذِيكَ، وَإِذَا أَنْ تَبْتَاعَ مِنْهُ، وَإِذَا أَنْ تَجِدَ مِنْهُ رِيحًا طَيِّبَةً، وَنَافِخُ الْكَبِيرِ إِذَا أُذِيكَ، وَإِذَا أَنْ تَجِدَ رِيحًا خَبِيثَةً"³

وعلى الرغم من تعدد أنواع هذه المؤسسات الاجتماعية وتعدد وظائفها وواجباتها إلا أن علاقة الإنسان المسلم بالمؤسسات التربوية في المجتمع تنطلق من كون التربية الإسلامية عمليةً متمازة بخاصية الشمول والاستمرارية والتجدد، إذ إنه لا حد نهائي

¹ كرم سليمان، سميحة عبد الرحمن، توجيه المراهقين نحو والدهم أو أقربائهم وعلاقته ببعض سمات شخصياتهم، مجلة علم النفس-العدد 40، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1997، ص 82.

² الترمذي، محمد بن عيسى، الجامع الكبير، كتاب الزهد، باب ما جاء بأخذ المال بحقه، دط، دار الجيل، بيروت، 1998، ج 4، ص 589، رقم: 2378.

³ مسلم، صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب استحباب مجالسة الصالحين ومجانبة مقارنة السوء، دط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001، رقم 4891.

لتربية الإنسان المسلم، فهو طالب علم ومعرفة منذ أن يولد وحتى يموت، ولذلك فإن تربيته الشاملة ليست محدودة بزمنٍ ما، أو مرحلةٍ معينة، ولا تقتصر مسؤوليتها على مؤسسةٍ دون أخرى، ولكنها مسؤولية جميع المؤسسات والأوساط التربوية في المجتمع، لأن الإنسان يمكن أن يكون عضواً في عدة مؤسساتٍ تربوية تعليمية ما دام حياً، فمثلاً يكون الولد فرداً في أسرة، وطالباً في مدرس، وعضواً في النادي الرياضي، ومداوماً على الصلاة وحلقات العلوم في المسجد المجاور، وقد يكون الوالد أباً في المنزل، ومدرساً في مدرسة، أو طبيباً في المستشفى، ومساهم في نشاط الإذاعة والتلفزة، وتكون السيدة أمّاً في المنزل، وعضوةً في الجمعية النسائية، وطبيبةً أو مديرة وهكذا فحياة المسلم والتلميذ، كلها خيرٌ وإنتاج، تعتمد على مزيدٍ من التربية والتعليم. وعليه فإن التربية الإسلامية لا تقتصر على مرحلةٍ دون أخرى كي تكون لنا فرداً صالحاً ومصالحاً، وطالبا خلوقاً مهذباً، بل إنها ترافق طالب العلم في كل فتراته العمرية والتعليمية، لتكون له الحارس الدائم والحصن المنيع من كل الانحرافات، ولذلك أمر الله جلّ جلاله بالتذكير: ﴿وَذَكِّرْ فَإِنَّ الذِّكْرَى تَنْفَعُ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [الذاريات:55]، ومن حكمته أن جعل تعدد هذه الوسائط من أسرة إلى مسجد إلى مدرسة قرآنية وأوصى بالخليل والصاحب الصالح، ليتناسب ذلك مع كل الفئات العمرية وكل الأوساط التعليمية، ابتدائية كانت أم جامعية.

خاتمة:

إن للمؤسسات التربوية المختلفة في المجتمع المسلم أهميةً بالغةً، وأثراً بارزاً في العملية التربوية بعامة والتعليمية بخاصة، الأمر الذي يفرض على المهتمين في الميدان التربوي والتعليمي مزيداً من العناية والاهتمام بها، والحرص على أن تكون مُتميزةً في المجتمع المسلم، ومختلفةً عن مثيلاتها في المجتمعات الأخرى، وأن تكون التربية الإسلامية كأمر واجب، ومتعين على المعلم والمتعلم، قال الله تعالى ﴿وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ [الحشر:7] نظراً لكون المجتمع المسلم ينفرد عن غيره من المجتمعات الأخرى بمصادره، وأهدافه، وغاياته، وخصائصه التي تفرض على مؤسساته التربوية المختلفة في المجتمع المسلم أن تكون فريدةً هي الأخرى، ومُتميزةً، وقادرةً على تحقيق ما هو مرجوٌّ منها، لأنها هي المسؤولة عن تربية الإنسان المسلم، وإعداده لممارسة أدواره ووظائفه الاجتماعية المختلفة في الحياة، وكذا جدير بالذكر أن يكون تعاملنا مع هذه الآفات التي تسود الوسط التعليمي، تعاملًا وقائياً، لا تعاملًا علاجياً، حيث نبحت عن الأسباب التي تؤدي إلى ذلك فنستأصلها قبل أن يستفحل الأمر فيستعصي علينا علاجه، وقد نوه الله عز وجل إلى ذلك في كتابه العزيز في قوله عز وجل: ﴿وَالْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرِجُ نَبَاتُهُ بِإِذْنِ رَبِّهِ وَالَّذِي خَبَتْ لَا يَخْرُجُ إِلَّا نَكِدًا كَذَلِكَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَشْكُرُونَ﴾ [الأعراف:58]، فالمنشأ الطيب لا يكون منه إلا طيباً، والأسرة والوسط الاجتماعي اللذان يرتكزان على دعائم الأخلاق الإسلامية، لا يكون منهما إلا أجود الطلبة، والمتدربين، بل منهم تكون عليّة القوم من المتفوقين بالدرجات العليا من التعليم، وأما غيره من المجتمعات والأسر التي لا تعتمد على التربية الدينية كأداة للتقويم والتعليم فهي منشأ كل مجرم ومنحرف ومفسد وهم تتلوث البيئة الدراسية، فالتربية الدينية الإسلامية هي المنهج القويم والأصلح لترشيد المسار التعليمي لطالب العلم، وهو الطريق الأنجع للوصول إلى الغاية المحمودة، في ظل ما تعانيه المدارس العربية والإسلامية على حد سواء، من مظاهر سلبية

وأفات اجتماعية تكاد تعصف بالمنظومة التعليمية بكل أطوارها، ولنا في المدرسة المحمدية خير دليل، والمدرسة الثورية الجزائرية التي كان منطلقها الدين، أصبحت أنموذجاً ومثالاً في يحتذي بها في تخريج المفكرين والعلماء والمجاهدين والشهداء . على ضوء ما سبق، نضع مجموعة من التوصيات المقترحات، يمكن وضعها في الاعتبار عند إعداد أي برنامج متكامل لعلاج مشكلة الآفات الاجتماعية في الوسط التعليمي وهي:

- التركيز على الأسرة ودورها الأساسي في غرس المبادئ الإسلامية للطفل في أول مراحلها، من خلال التوعية وتوجيه الرسائل عن طريق الملتقيات وكل المنابر الدعوية.
- تفعيل دور المسجد وعدم الاقتصار على الخطب والمنبر، بل وجوب جلب الشباب وتعليمهم الجوانب الخفية عنهم، كالعمل الخيري والتطوعي وإشراكهم في ذلك.
- توطيد العلاقة بين طالب العلم والمدرسة القرآنية، سائر أيام السنة، ولا يقتصر ذلك على المدرسة الصيفية فقط.
- تفعيل دور الإعلام الديني وتوجيهه للمتعلمين.
- غرس القيم والتقاليد الإسلامية في الشباب: حيث إن التمسك بالقيم والتقاليد الإسلامية، وبيان موقف الدين الإسلامي من تعاطي المخدرات والخمور، أو استعمال العنف أو التحرش، يعتبر من أهم الجوانب التي يمكن أن تساعد في تقليص حجم المشكلة، فقد ثبت من خلال الدراسات أن العلاج بالإيحاء الديني له أثر كبير في مساعدة المدمن على التخلص من السلوكيات السلبية، ولعل أهمية التمسك بالفرائض الإسلامية ترجع إلى:
- أن العبادات الإسلامية توفر للشباب الوقت الكافي لكي يتأمل نفسه بالنسبة للكون الكبير والخالق العظيم كما أنها تخفف من الشعور بالذنب وتساعد على توفير الطمأنينة لشعور الشخص بأن الله بجانبه في السراء والضراء
- أنها تعطي للشباب شعوراً بأنه ينتمي لجماعة كبيرة تشارك معه في التفكير والعقيدة، وفي تأدية العبادات بنفس الطريقة، وهذا شعور بالانتماء إلى الجماعة ينمي الشعور بالأمن والاستقرار.
- التحذير من الظلم، وعواقبه، لأن الآفات الاجتماعية تفقد العقل مما يجعل التلميذ في مقام المعتدي.
- التذكير أنجزاء من جنس العمل، كما تدين تدان.

قائمة المصادر والمراجع:

1. الابراهيمي، بشير، آثار محمد البشير الإبراهيمي، جريدة البصائر، ط1، دار الغرب الاسلامي، الجزائر، 1997.
2. أحمد حويطي، العنف المدرسي الأسباب والمظاهر، دراسة ميدانية في ثانويات بالجزائر العاصمة؛ فورام للنشر الجزائر، 2004.
3. البخاري، صحيح البخاري، كتاب الجنائز، باب ما قيل في أولاد المشركين، ط1، دار طوق النجاة، دمشق.
4. البشير، عامر بن سابع بن محمد، دور المرشد الطلابي في الحد من العنف في المدارس، رسالة ماجستير، جامعة نايف، السعودية، 2005.
5. الترمذي، محمد بن عيسى، الجامع الكبير، كتاب الزهد، باب ما جاء بأخذ المال بحقه، دط، دار الجيل، بيروت، 1998.
6. التهامي، الراجحي الهاشمي، دور المدارس القرآنية، مجلة دعوة الحق، العدد330، سبتمبر 1997م.
7. جابر، جابر عبد الحميد، وآخرون، مهارات التدريس، دط، دار النهضة، القاهرة، 1982.

8. حدار، عبد العزيز، حالة اللامعيارية والمشكلات النفسية والاجتماعية لدى الشباب الجزائري العوامل المسببة وسبل التجاوز، بحث مقدم في الملتقى الوطني حول التحولات الاجتماعية وانعكاساتها النفسية على الشباب في المجتمع الجزائري، جامعة الجزائر، 2013، 02-06 ماي.
9. حسن، محمد، الأسرة ومشكلاتها، دط، دار النهضة العربية، بيروت (لبنان)، 1981.
10. حوري، معي الدين، الجريمة أسبابها وكافحتها، دط، دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، 2003.
11. الحيلة، محمد محمود، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1، دار المسيرة، عمان، 1999.
12. دحمان، زيرق، دور المدارس القرآنية في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ-دراسة ميدانية بمدينة الجلفة- رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، السنة الجامعية 2011-2012.
13. ربيع، حمد الله، الفوضى التربوية في الوسط الغربي، مسؤولية الأسرة والمجتمع، باقة الغربية، أكاديمية القاسمي، 2005.
14. الرفاعي، محمد عبد اللطيف، خطبة الجمعة أهميتها، تأثيرها، واقعها، كيفية النهوض بها، دط، مطبعة جروس برس، لبنان، 1995.
15. سعيد، اسماعيل علي، معاهد التعليم الاسلامي، دط، دار الثقافة، مصر، 1978.
16. سليمان، عدلي، المدرسة والمجتمع من منظور اجتماعي، دط، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1994.
17. عبد المنصور، محمد فوزي، اتجاهات الفكر التربوي المعاصر في إسرائيل.
18. فرج، عبد اللطيف حسين، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، دط، دار الثقافة، عمان، 2009.
19. كرم سليمان، سميحة عبد الرحمن، توجيه المراهقين نحو والديهم أو أقربائهم وعلاقته ببعض سمات شخصياتهم، مجلة علم النفس-العدد40، الهيئة المصرية العامة لكتاب، القاهرة، 1997.
20. محمد، أحمد علي الحاج، أصول التربية، ط 2، دار المناهج، عمان، 2003.
21. مسلم، صحيح مسلم، دط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001.
22. مسلم، صحيح مسلم، دط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2010.
23. موقع وزارة التربية الوطنية، www.education.gov.dz.
24. ناصر، إبراهيم: أسس التربية، ط 2، دار عمار، عمان، 1409.
25. وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، رسالة المسجد، عدد خاص بجائزة الجزائر الدولية، نوفمبر 2004م.

التسويق الالكتروني في مواقع التواصل الاجتماعي في زمن جائحة كورونا : (الفيسبوك نموذجاً)

Digital Marketing in Social Media in Times of COVID-19: The Case of Facebook

د.مكيري فلة/ جامعة الجزائر 3

Dr.MEKIRI FELLA/University Of ALGIERS 3

ملخص :

يتيح التسويق الالكتروني باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي ، فرصا عديدة للمستهلك و حاليا يحظ بأهمية كبيرة عنده ، فالكثير من الناس يفضلونه على التسويق العادي ، فمن خلاله يستطيعون التسوق عن بعد ، يطلبون ما يشاؤون على الخط و هم بمنزلهم ، فقط بمجرد النقر على حاسبهم الشخصي ، أو لوحتهم الالكترونية يشترون ما يشاؤون من منتجات و هم بذلك يؤمنون حياتهم ، بتطبيق إجراءات التباعد الاجتماعي خلال فترة الحجر الصحي و انتشار فيروس كورونا .

الكلمات المفتاحية :التسويق الالكتروني، مواقع التواصل الاجتماعي ، الفيسبوك .

Abstract:

Digital marketing and social media usage during quarantine are getting more important than ever as many people are self-isolating. As a result, they become hungry for content. On account of people's lack of physical movements and due to their being tied to laptops, phones and tablets consuming online content, demands for online advertising and commerce are likely to grow.

key words:Digital marketing-Social media- Facebook.

تمهيد :

يعيش العالم اليوم ثورةً تكنولوجيةً، أفرزها ظهور شبكة الانترنت، والخدمات التي وفّرتها هذه الشبكة للبشرية. ومن بينها خدمة التسويق الإلكتروني، فقد أصبح هذا النوع من التسويق جزءًا مهمًا من الاستراتيجية التسويقية الحديثة، يسعى إلى تحقيق أهدافه من خلال الانترنت.

إن الحديث عن استفادة التسويق الإلكتروني من خدمات الانترنت يقودنا للحديث عن خدمات التواصل الاجتماعي للتسويق الإلكتروني، أو ما يعرف بالتسويق الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي، فقد انتهج هذا النوع من التسويق بفضل هذه المواقع طريقة جديدة في فهم سلوك العملاء، حيث أتاحت له فرص التواصل بين المنتجين والمستهلكين، فالحوار المباشر بين هذين الطرفين صار ممكنا، ما أدى إلى تطور العلاقات فيما بينهم، فالمنتج سيعرض منتوجًا مناسبًا ويدفع الزبون للشراء بعد أن عرف أنماط سلوكه، متجاوزًا حدود الزمان والمكان، والمستهلك يصل إلى منتجات متنوّعة بسهولة، في أي وقت يريد و من أي مكان.

إشكالية الدراسة :

شهد العالم عامّةً والجزائر خاصّةً تحولًا كبيرًا في سلوك المستهلك بعد ظهور جائحة الكورونا، فدفعت إجراءات الحجر الصحيّ وما ترتّب عنها من إجراءات التّباعد الاجتماعي، و غلق المحلّات للحدّ من انتشار الوباء منذ مارس 2020، إلى إجبار النّاس على المكوث في بيوتهم و التسوّق عبر مواقع التواصل الاجتماعي، على غرار الفايسبوك الذي لم يعد فضاءً للتّواصل و الدردشة و إنما صار فضاءً للتسوّق، و بديلاً عن التسوّق العادي في فترة الحجر الصحيّ، فأصبح الفايسبوك منصّة لعرض المنتوجات المختلفة، و صار فضاءً للتفاعل بين المنتجين

و المستهلكين، هذا الواقع دفعنا لطرح السّؤال الجوهريّ الآتي : كيف استخدم التسويق الإلكتروني الفايسبوك في ظل الجائحة؟

أهميّة الدراسة:

تستمدّ الدراسة أهميّتها في معرفة مدى استخدام مواقع التواصل الاجتماعي(الفايسبوك) للتسويق الإلكتروني، خاصّة في ظلّ انتشار فيروس كورونا، المستجّد في العالم و الجزائر، فقد زاد اهتمام مؤسسات التسويق بالتسويق الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي(الفايسبوك) نظرا لما توفره هذه المواقع من خدمات على رأسها خدمة ترويج المنتج.

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن تلخيصها فيما يلي:

- التعرف على التسويق الإلكتروني في الفايسبوك.
- معرفة دور الفايسبوك في اتخاذ قرار الشراء لدى المستهلك في فترة الحجر الصحيّ.
- التعرف على استفادة التسويق الإلكتروني من الفايسبوك لتطويع خدماته.

– إبراز دور الجائحة في انتشار ظاهرة التسويق الإلكتروني.

أسباب اختيار موضوع الدراسة:

لم يكن اختيار دراسة التسويق الإلكتروني، صدفة وإنما جاء نتيجة اعتبارات ذاتية وموضوعية، متعلقة بالوضع الصحي الذي يعرفه العالم عامة والجزائر خاصة ، بعد انتشار فيروس كورونا، وإجراءات الحجر الصحي، في ظل وجود بدائل أفرزتها تكنولوجيا الاتصال الحديثة، على رأسها التسويق الإلكتروني في موقع الفايسبوك، ما يجعل هذا الموضوع يتسم بسمة الحداثة أمام محدودية الدراسات التي خصت هذا الموضوع بالدراسة هذا من جهة و من جهة أخرى انتشار التسويق الإلكتروني عبر الفايسبوك في ظل الجائحة ، جعلنا نرغب في معرفة الطرق والأساليب التي ساعدته على هذا الانتشار.

منهج الدراسة :

نظرا لطبيعة موضوع الدراسة و بناءً على الإشكالية التي سعينا للإجابة عليها ، فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي لوصف الظاهرة و تفسيرها.

أدوات الدراسة:

اعتمدت دراستنا على أداتي الملاحظة خلال ملاحظة الظاهرة ، والاستمارة الاستبائية من أجل التعرف على آراء المبحوثين حول ظاهرة التسويق الإلكتروني في مواقع التواصل الاجتماعي في ظل الجائحة.

الفترة الزمنية للدراسة :

كان اختيار الفترة الزمنية للدراسة مواكبا لانتشار جائحة الكورونا في الجزائر واستمرار الحجر الصحي فيها و يمكن تحديد فترة الدراسة من (ماي 2020 إلى أوت 2020).

مصطلحات الدراسة :

التسويق : هو عملية تخطيط و تنفيذ لمفهوم التسعير و الترويج للخدمات و الأفكار¹ ، فهو مجموعة من الأنشطة تسعى من خلالها المؤسسة إلى توفير خدمة للمستهلك الحالي و المرتقب بالكمية و المواصفات المناسبة و المطلوبة و في الزمان و المكان المناسبين ، بما يتماشى مع ذوقه ، و بأقل تكلفة ممكنة من خلال طرق سهلة و بسيطة²

إجرائيا : يمكن أن نعرف التسويق انطلاقا من التعريفات السابقة بكونه عملية متبادلة بين طرفين أو أكثر لشيء ذو قيمة.

¹سويدان نظام موسى:، التسويق مفاهيم معاصرة ، دار الحامد للنشر و التوزيع، ط1، الأردن، 2003 ص 42.

² عقلي، وصفي عمر، و آخرون: مبادئ التسويق ، دار زهران ، الأردن ، ط1، 1994 ص 2، 3 .

التسويق الإلكتروني: يعرف التسويق الإلكتروني بأنه مجموعة من الأنشطة التسويقية، يقوم على استخدام الانترنت¹ و التكنولوجيا الرقمية المرتبطة بها لتحقيق أهداف تسويقية.²

إجرائيا: يتسنى لنا القول من خلال التعريفات السابقة للتسويق الإلكتروني، أنه نشاط تسويقي، استفاد من الانترنت و ووسائط تكنولوجيا الاتصال الرقمية في عملية التداول الإلكتروني للبيانات.

مواقع التواصل الاجتماعي: تعتبر مواقع التواصل الاجتماعي وسائل جديدة لنقل المعلومات بطريقة تكنولوجية، سريعة و اجتماعية، و تعتمد بشكل أساسي على شبكة الانترنت،³ و تسمح هذه المواقع للأفراد بالتواصل مع بعضهم البعض و بطرق مختلفة حسب ما الخدمات التي يتيحها كل موقع منها.⁴

إجرائيا:

من خلال التعريفين السابقين لمواقع التواصل الاجتماعي يمكن أن نستنتج أنها مواقع ظهرت بفضل الانترنت، التي منحت للأفراد بفضل خدماتها فرصة للتواصل وتبادل المعلومات، الصور، الأخبار و مختلف المحتويات.

الفايسبوك:

هو أحد منصات التواصل الاجتماعي يمكن لمستخدمه نشر و مشاركة الصور و مختلف المضامين،⁵ و يمنح لمستخدمه فرصة التفاعل مع الآخرين.⁶

إجرائيا:

يعرف إجرائيا بكونه أحد مواقع التواصل الاجتماعي و أشهرها، يمكن لمستخدمه من نشر معلومات و صور، كما يتيح له فرصة مشاركة ما نشره و التعليق عليه و على مضامين أخرى منشورة.

1 محمد فريد الصحن: إدارة التسويق في بيئة العولمة و الانترنت، ط1، دار الجامعة الجديد، الأردن، 2000، ص. 490.

4علي موسى وعبد الله فرغلي: تكنولوجيا المعلومات ودورها في التسويق التقليدي و الإلكتروني، ايتراك، مصر، دط، د، ص. 128.

3) D,REGUER.. medias sociaux et politique, Edition les Encrs , 2 emedition , France,2009, 2009 p9,10

4D,Boy D –N . ELLISON .SOCIAL NETWORK sites :Définition , History ,and scholarship . " in journal of computer mediated communication , (2007) enligne . http://onlinelibrary. Wiley.com /doi/ 10, 1111/ j. 10836101, 2007. 00393. X/FULL(consulté le 3/2/ 2020.

5حسان أحمد قمحية: الفاييسبوك تحت المجهر، دار النخبة، ط1، دب، 2017، ص 11.

6الصاعدي، الشبكات الاجتماعية خطر أم فرصة، تم الاطلاع على محتوى المقال 2020/8/22 على

مدخل نظري للتسويق الإلكتروني:

1 - تعريف التسويق الإلكتروني

يعرف أبو فارة يوسف في كتابه التسويق الإلكتروني ، التسويق بكونه هو نوعا من التسويق لسلعة أو خدمة معينة¹ أما ميشال بادوك فيذكر في تعريفه أنه نوع من التسويق يتأسس على أربعة متغيرات رئيسية وهي: المعلومة ، التكنولوجيا ، التوزيع ، و الأفراد².

فالتسويق الإلكتروني عبارة عن نشاط تسويقي يعتمد على الانترنت ، و الخدمات التي يمنحها في أداء نشاطه³.

نلاحظ من خلال عرض التعريفات الخاصة بالتسويق الإلكتروني أنه ورغم تعددها و اختلافها إلا أنها تجمع على كون التسويق الإلكتروني نشاطا يهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التسويقية باستخدام الانترنت و تكنولوجيا الاتصال.

خصائص التسويق الإلكتروني:

يمكن أن نلخص خصائص التسويق الإلكتروني في النقاط الآتية:

الأرشيف الإلكتروني: فقد أصبح بإمكان المؤسسة المسوقة إيصال البيانات الرئيسية و المخزنة في الأرشيف حول وجهات نظر الزبائن الشخصية عن حالات الشراء السابقة .

إمكانية الوصول: هي مقدار المعلومات المتاحة على شبكة الانترنت و التي تمكن الزبائن من الوصول الى المعلومات التي يحتاجونها في الحصول على بيانات تفصيلية حول المنتج قبل اتخاذ قرار الشراء⁴.

استخدام الانترنت و الاستفادة من خدماته: يعتمد التسويق الإلكتروني على الانترنت في جميع عملياته التسويقية من توزيع، ترويج، و بيع ، بعيدا عن العناصر المادية.

التفاعلية: فقد منحت الانترنت فرصة للمنتجين في معرفة آراء المستهلكين حول منتجاتهم و أيضا منحت المستهلكين الفرصة للتواصل مع المنتجين ، و الحوار معم.

مجتمع الدراسة وعينة الدراسة

¹ أبو فارة يوسف أحمد التسويق عبر الانترنت ، دار وائل ، ط1 ، عمان ، 2004 ، ص 135.

² Michel badocet autre , e :marceting de la banque et de l'assurance , 2 em édition Edition d'organisation , 2000 paris ,74,75

³ طه طارق: التسويق بالانترنت و التجارة الإلكترونية ، دن ، ط1 ، مصر ، 2006 ، ص 31.

⁴ بيان هاني حرب :مبادئ التسويق ، مؤسسة الورق ، ط1، عمان، 2007، ص 412 .

يتكوّن مجتمع الدّراسة من الطّلبة ذوي مستويات وتخصّصات مختلفة، منخرطين في المجموعات الطلابية التي في الفايسبوك، و قد شملت الدّراسة خمس مجموعات ورّعت عليها الاستمارة الاستبائية تمثلت فيما يلي:

.Usthb

جامعة الجزائر (2) بوزريعة.

.ITFC : journalismes et sciences politiques

.ITFC - JOURNALISME - 3 éme ANNÉE

.master : management (univ cns2)

وبناء عليه تم تحديد عينة الدراسة بـ (100) طالب في هذه المجموعات، وتعتبر هذه العينة عينة قصديه كوننا أخذنا 20 طالب من كل مجموعة تنطبق عليهم الدّراسة ومن الجدير بالذكر أنّه تم توزيع الاستبيان على عينة الدراسة التي تم تحديدها أعلاه وفيما يلي ملخص بعدد الاستبيانات الموزعة والمستردة والخاضعة لتحليل.

الجدول رقم (01): العينة المستهدفة ودرجة الاستجابة الفعلية

العدد	بيان
100	الاستمارات الموزعة
80	الاستمارات المستردة
10	الاستمارات غير مستردة
10	الاستمارات غير صالحة لتحليل
80	الاستمارات الخاضعة لتحليل

المحور الأول: البيانات الشخصية:

جدول رقم (2) البيانات الشخصية حسب متغير الجنس

النسبة	التكرار	الجنس
32,5%	26	الذكور
67,5%	54	الإناث
100%	80	المجموع

تشير بيانات الجدول الخاص بالبيانات الشخصية ، والتي اقتصرت على متغير الجنس أنّ مجتمع البحث يتكوّن من الإناث أكثر مقارنة بالذكور إذ إنّ عدد الإناث جاء بعدد تكرارات الإناث (54) و بنسبة 67,5% أمّا عدد الذكور فقد بلغ 26 تكرار بنسبة 32,5% ربّما يعود هذا التفاوت عدد الطلبة في الجامعات الجزائرية الذي يغلب عدد الإناث فيه مقارنة بالذكور.

المحور الثاني : معلمات خاصة بالدراسة

جدول رقم (3) يبيّن شراء المبحوثين للمنتجات المعروضة على الفاسبوك

النسبة	التكرار	الاختيارات التكرارات
78,75%	63	نعم
21,25%	17	لا
100%	80	المجموع

في إطار فهم علاقة عينة البحث، بشراء المنتجات المعروضة على الفاسبوك كشفت بيانات الجدول السابق عن وجود عدد كبير من المبحوثين، يتخذون من الفاسبوك وسيلة لاقتناء مشترياتهم، بدليل أنّ تكرار المجيبين بنعم حول هذا السؤال كان 63 بنسبة 78,75%.

جدول رقم (4) يبيّن شراء المبحوثين للمنتجات المعروضة على الفايسبوك قبل وبعد الجائحة

النسبة	التكرار	التكرارات - الاختيارات	
		قبل الجائحة	في ظلّ الجائحة
%21.25	17		نعم
%57.5	46		
%78.75	63	المجموع	
%21.25	17	لا	
%100	80	المجموع	

يتّضح من بيانات الجدول أنّ نسبة شراء المبحوثين للمنتجات المعروضة على الفايسبوك في ظلّ الجائحة كانت أكبر من تلك التي كانت قبل الجائحة وهذا بنسبة (57.5%) في حين بلغت نسبة شراء المبحوثين للمنتجات المعروضة على الفايسبوك قبل الجائحة، بنسبة 21.25% من إجمالي عدد المبحوثين الذين يشترون منتجات عبر الفايسبوك، وهذا يعطي مؤشّر أنّ الجائحة ساهمت في توجّه المبحوثين لاقتناء مشترياتهم عبر الفايسبوك .

جدول رقم (5) يبيّن تحديد الزمن الذي تم فيه شراء المنتجات المعروضة في الفايسبوك في ظلّ الجائحة

النسبة	التكرار	التكرارات - الاختيارات		
		تزامنا مع شهر رمضان	مع بداية الجائحة	
%50	23			نعم
%6.5	3			
%32.60	15	خلال شهر رمضان.		ظلّ الجائحة
%10.86	5	غير مرتبط بمناسبة		
%100	46	المجموع		

يتبين من الجدول أعلاه إن من بين مختلف الاقتراحات الخاصة بتحديد المبحوثين للفترة التي قاموا فيها بشراء المنتوجات عبر الفايسبوك هي تزامنا مع شهر رمضان المبارك حيث جاءت هذه الفترة في المرتبة الأولى بنسبة 50% ثم جاءت الفترة الخاصة بخلال شهر رمضان المبارك وتزامنا مع عيد الفطر في المرتبة الثانية بنسبة 32.60% وهذا مؤشّر على أنّ طول فترة الجائحة التي امتدت إلى شهر رمضان وتزامنها معه قد ساهمت في توجّه المبحوثين لشراء منتوجاتهم من الفايسبوك.

جدول رقم جدول رقم (6) يبيّن ثقة مستخدم الفاييسبوك بالمنتوج المعروض في الفاييسبوك

النسبة	تكرار	التكرار الاختيارات
86.25	69	نعم
13.75	11	لا
100%	80	المجموع

تؤكد بيانات الجدول أنّ مستخدم موقع الفاييسبوك يثقون بالمنتوج المعروض فيه بدليل أنّ أغلب المبحوثين كانت إجابتهم نعم حول هذا السؤال فقد بلغت نسبة المجيبين بنعم 86.25% في حين بلغت نسبة المجيبين بلا 13.75%.

جدول رقم (7) يبيّن أسباب ثقة المبحوثين بالمنتجات المعروضة في الفاييسبوك

النسبة	تكرار	التكرار الاختيارات
33.64%	36	تفاعل الآخرين مع المنتج
21.49%	23	العلامة التجارية
15.88%	17	فيديو توضيحي
28.97%	31	خدمة الإرجاع
100%	107*	المجموع
10.71%	3	طريقة الدفع
89.29%	25	غياب الجانب الإنساني
100	28*	المجموع

*اختيار أكثر إجابة تشير بيانات الجدول (7) إلى أن أسباب ثقة المبحوثين بالمنتجات المعروضة في الفاييسبوك عديدة و مختلفة فالنسب كانت متقاربة إلا أنّ تفاعل الآخرين مع عرض المنتج جاء في المرتبة الأولى بنسبة 33.64% و الثقة بالعلامة التجارية جاء في المرتبة الثانية بنسبة 21.49% أما بسبب خدمة الإرجاع فقد احتل المرتبة الثالثة بنسبة 15.88% ومن جهة أخرى فالسبب الرئيسي وراء عدم ثقة المبحوثين بالمنتجات التي تعرض في الفاييسبوك هو غياب الجانب الإنساني في العرض ، فقد بلغت نسبة غياب الجانب الإنساني 89.29%.

جدول رقم (8) يبيّن استخدام موقع التواصل الاجتماعي للاطلاع على المنتجات

النسبة	تكرار	التكرار / الاختيارات
85%	68	نعم
15%	12	أحيانا
-	-	نادرا
100%	80	المجموع

توضّح بيانات الجدول أنّ معدّل استخدام موقع الفايسبوك في الاطلاع على المنتجات جاء بكثافة عالية، بدليل أنّ عدد تكرار المجيبين بنعم حلّ في المرتبة الأولى فبلغ 68 بنسبة 85% في حين حلّت إجابة أحيانا في المرتبة الثانية بتكرار 12 و بنسبة 15%.

جدول رقم (9) يبين تقديم رأي المبحوثين على المنتجات المعروضة في الفايسبوك

النسبة	تكرار	التكرار / الاختيارات
75%	51	نعم
25%	17	أحيانا
-	-	لا
100%	68	المجموع

بيّن الجدول أعلاه أنّ المبحوثين يبدون آراؤهم حول المنتجات المعروضة في الفايسبوك ، فلم يسجل الجدول إجابة سالبة عن هذا السّؤال و أغلب المبحوثين أجابوا بنعم بنسبة 75% في حين بلغت نسبة المجيبين بأحيانا 25%.

جدول رقم (10) يبيّن تفاعل المنتجين مع آراء المبحوثين حول المنتجات في الفيسبوك

النسبة	تكرار	التكرار الاختيارات
70.59%	48	نعم
29.41%	20	أحيانا
-	-	نادرا
100%	68	المجموع

تشير بيانات الجدول (10) والمتعلّق بتفاعل المنتجين مع آراء المبحوثين حول المنتجات في الفيسبوك، أنّ المنتجين يولون أهميةً لآراء المبحوثين حول المنتجات المعروضة في الفيسبوك، حيث كانت إجابة المبحوثين في هذا المجال بنعم، نسبة 70.59% وجاءت في المرتبة الأولى فيما بلغت نسبة المجيبين بأحيانا 29.41% وحلّت في المرتبة الثانية.

جدول رقم (11) يبيّن طريقة تفاعل المنتجين مع المبحوثين

النسبة	تكرار	التكرار الاختيارات
43.75%	21	تقديم عروض جديدة
56.25%	27	التفاعل الفوري معي
100%	48	المجموع

يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة الطرق التي يتفاعل بها المنتجون مع المبحوثين متقاربة إلا أنّ هناك تفاوتاً طفيفاً بين طريقة التفاعل الفوري مع المبحوثين التي احتلت المرتبة الأولى بنسبة 56.25% وطريقة تقديم العروض الجديدة التي جاءت في المرتبة الثانية بنسبة 43.75%

جدول رقم (12) يبيّن مدى انخفاض أسعار المنتجات المعروضة في الفايسبوك مع المبحوثين مقارنة بالأسواق العادية

التكرار	الانتخابات	تكرار	نسبة
نعم		51	63.75%
لا		29	36.25%
المجموع		80	100%

يتّضح من دراسة الجدول أن المبحوثين يرون أنّ أسعار المنتجات المعروضة في الفايسبوك سعرها أقل مقارنة بالأسواق العادية في فترة الحجر الصحي فقد جاءت الإجابة على هذا السؤال بنعم في المرتبة الأولى بنسبة 63.75% بينما حلت الإجابة لا في المرتبة الثانية بنسبة 36.25%.

جدول رقم (13) يبيّن مدى مساعدة عملية التسويق الالكتروني المبحوثين على اقتناء منتجاتهم في ظلّ الجائحة

التكرار	الانتخابات	تكرار	نسبة
نعم		69	86.25
لا		11	13.75
المجموع		80	100%

يتبين من خلال الجدول السابق أنّ عملية التسويق الالكتروني ساعدت المبحوثين على اقتناء منتجاتهم في ظلّ الجائحة وذلك استناداً لإجابة المبحوثين بنعم بنسبة قدرت بـ 86.25%.

جدول رقم (14) يبين المنتجات التي قام المبحوثون بشراؤها

التكرار	الاختيارات	تكرار	نسبة
مواد غذائية		55	30.73%
ملابس		88	49.16%
أفرشة		6	3.36%
أجهزة		19	10.61%
أخرى أذكرها		11	6.15%
المجموع		179*	100%

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن هناك تنوع في توجهات الشراء من موقع الفايسبوك عند المبحوثين إلا أن الملابس حلت في المرتبة الأولى بنسبة 49.16% و المواد الغذائية في المرتبة الثانية بنسبة 30.73% و الأجهزة في المرتبة الثالثة بنسبة 10.61%.

جدول رقم (15) يبين تحمل المبحوثين مصاريف الشحن

التكرار	الاختيارات	تكرار	نسبة
نعم		70	87.5%
لا		10	12.5%
المجموع		80	100%

يؤكد المبحوثون حسب الجدول السابق أنهم غالباً ما يتحملون مصاريف الشحن عند اقتنائهم لمنتجات معروضة على الفايسبوك ، حيث كانت نسبة المجيبين بنعم 87.5% بينما نسبة المجيبين بلا فقد كانت 12.5%.

الجدول رقم (16) يبين آراء المبحوثين حول مصاريف الشحن

التكرار	الانتخابات	تكرار	نسبة
متناسبة		66	82.5 %
غير مناسبة		14	17.5 %
المجموع		80	100 %

يظهر من الجدول السابق أن المبحوثين يرون أن أسعار الشحن مناسبة بالنسبة إليهم فقد بلغت نسبة من اعتبروها مناسبة 82.5% فيما اعتبر 17.5% منهم أنها غير مناسبة .

الجدول رقم (17) يبين سبب اختلاف تسعيرة الشحن حسب المبحوثين

تكرارات	الانتخابات	تكرار	نسبة
المسافة التي يرسل منها المنتج		17	42.5 %
وزن المنتج		29	36.25 %
الزمن المستغرق لإيصاله		34	21.25 %
المجموع		80	100 %

تشير بيانات الجدول أنّ هناك مجموعة من الأسباب وراء ارتفاع سعر الشحن إلا أن مرتبة المسافة التي يرسل منها المنتج حلّ في المرتبة الأولى بنسبة 42.5% بينما جاء وزن المنتج في المرتبة الثانية بنسبة 36.25% في حين جاءت الزمن المستغرق لإيصال المنتج المعروض في المرتبة الثالثة بنسبة 21.25%

الجدول رقم (18) يبين التزام البائعين بالإجراءات الوقائية ضد فيروس كورونا

تكرارات	الانتخابات	تكرار	نسبة
نعم		80	100 %
لا		-	-
المجموع		80	100 %

يظهر من خلال الجدول السابق أنّ كل المبحوثين أجمعوا على أنّ عملية بيع المنتجات المعروضة في الفايسبوك تتمّ باتّباع الإجراءات الوقائيّة من طرف الباعة وهذا بنسبة 100%

الجدول رقم (19) يبيّن إجراءات الوقاية من فيروس كورونا

نسبة	تكرار	تكرارات اختيارات
30.89 %	80	ارتداء الكمامات عند الشّحن
30.89 %	80	ارتداء القفّاز
12.35 %	32	تغليف المنتجات بالبلاستيك
25.87 %	67	استعمال المطهر
100	259*	المجموع

* اختيار أكثر من إجابة، يتبيّن من خلال الدراسة الكميّة للجدول أن الباعة يتخذون مختلف الإجراءات الوقائية لحماية أنفسهم و الزبون خلال عملية تسليم المنتج ، خاصة بالنسبة لارتداء الكمامات و القفاز حيث احتل ارتداء الكمامات و ارتداء القفاز المرتبة الأولى بنسبة 30.89%.

الجدول رقم (20) يبين مدى ارتفاع أسعار المنتجات المعروضة على الفايسبوك بين فترة الحجر الصحي و بينما كانت عليه سابقا

نسبة	تكرار	تكرارات اختيارات
82.5 %	66	نعم
17.5 %	14	لا
100 %	80	المجموع

يظهر الجدول وجود ارتفاع في أسعار المنتجات المعروضة في الفايسبوك مقارنة بما كانت عليه قبل الحجر الصحيّ حيث أجاب معظم المبحوثين عن هذا السؤال بنعم و بنسبة 82.5 % في حين كانت نسبة الإجابة بلا 17.5 %.

جدول رقم (21) يبين المنتجات- المعروضة في الفايسبوك- التي ارتفعت أسعارها مع فترة الحجر

تكرارات الخيارات	تكرار	نسبة
مواد غذائية	12	18.19 %
ملابس	13	19.69 %
أفرشة	6	9.09 %
أجهزة	24	36.36 %
أخرى أذكرها	11	16.67 %
المجموع	66	100 %

يظهر من خلال الجدول السابق أنّ ارتفاع الأسعار قد شمل كل المنتجات المعروضة في الفايسبوك حسب المبحوثين إلا أن الأجهزة احتلت المرتبة الأولى بنسبة 36.36% ثم الملابس احتلت المرتبة الثانية بنسبة 19.69%، فالمواد الغذائية في المرتبة الثالثة بنسبة ثم 18.19% ثم المنتجات الأخرى مثل مواد التجميل في المرتبة الرابعة بنسبة 16.67% وفي المرتبة الخامسة و الأخيرة حلت الأفرشة بنسبة 9.09%.

جدول رقم (22) يبين تطابق المنتج المعروض في الفايسبوك مع الواقع

تكرارات الخيارات	تكرار	نسبة
نعم	66	82.5 %
لا	14	17.5 %
المجموع	80	100 %

تظهر بيانات الجدول أعلاه أن المبحوثين في الغالب ما تتطابق حسيم المنتجات المعروضة في الفايسبوك و الواقع و هذا بتكرار 66 و نسبة 82.5%.

جدول رقم (23) يبين مكانة التسويق الالكتروني أمام التسويق العادي في ظل الجائحة

تكرارات	اختيارات	تكرار	نسبة
نعم		50	62.5 %
لا		30	37.5 %
المجموع		80	100 %

عبر المبحوثين من خلال الجدول أعلاه بان التسويق الالكتروني قد اخذ مكانة التسويق العادي بنسبة 62.5 % و بتكرار عدد 50 من حجم العينة الكلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أثبتت الدراسة الخاصة بالتسويق الالكتروني في مواقع التواصل الاجتماعي الفاسبوك نموذجا ، أنّ عدد المبحوثين الذكور فاق عدد الإناث في الدراسة و يعود هذا لكون المبحوثين طلبة في الجامعة الجزائرية ، التي يعرف فيها أنّ نسبة الطالبات تفوق نسبة الذكور .

-بيّنت الدراسة إن الفايسبوك في المجتمع الجزائريّ باعتباره موقعا من مواقع التواصل الاجتماعي لم يعد فقط وسيلة للتواصل و الدردشة و إنما صار وسيلة لاقتناء المنتجات و أصبح فضاء للتسوّق.

-أكدت نتائج الدراسة أن جائحة كورونا قد ساهمت بشكل كبير في توجّه الزبون للفايسبوك، من أجل اختيار وشراء منتوجه، من أجل سلامته و سلامة أهله ، فقد أجبرت الجائحة حتى ذلك الزبون الذي لم يكن لديه اهتمامات بالتكنولوجيا و الأنترنت على تغيير عادات تسوقه من التسوق العادي إلى التسوق الكترونيا . -تبيّن من خلال الدراسة أنّ مستخدمي الفايسبوك قاموا باقتناء منتجاتهم عبره بكثرة خلال الفترة التي تزامنت مع شهر رمضان والفترة التي تزامنت مع عيد الفطر ، وذلك لطول فترة الحجر الصحي من جهة ، و قرب أفراد المجتمع الجزائري من المناسبات الدينية ، خاصة شهر رمضان و عيد الفطر ، فقد أجبرت ظروف الحجر الصحيّ المبحوثين على اقتناء منتجاتهم من الفايسبوك لإحياء هاتين الشعيرتين .

-أوضحت الدراسة أنّ أغلب المبحوثين يثقون في المنتجات المعروضة في الفايسبوك و يعود سبب ثقتهم إلى عنصرين رئيسيين وهما تفاعل الآخرين مع المنتج و خدمة الإرجاع ، حيث يستفيد الزبون خلال عملية تسويق المنتج عبر الفايسبوك من تعليقات الآخرين حوله ، خاصة في حالة ما إذا كانوا قد جرّبوا المنتج ، كما تعدّ خدمة الإرجاع سببا مهما في كسب ثقة الزبون ، ففي حالة عدم رضاه على المنتج يمكن له استرداد نقوده . من جهة أخرى فانعدام الثقة بالمنتجات المعروضة في الفايسبوك ، يعود حسب المبحوثين إلى غياب الجانب الإنساني بدرجة كبيرة ، فالزبون يريد أن يرى كيف يعمل المنتج إن كان جهازا و كيف يبدو عند ارتدائه ، فهو يريد أن يكون مصدر تأثيره إنسان به روح و ليس مجرد مادة يقتننها .

أثبتت الدراسة أنّ عادات المبحوثين في التسوق الإلكتروني عبر الفايسبوك لا تقتصر فقط على الشراء وإنما يتخذ المبحوثين منصّة الفايسبوك فضاء للتعبير عن آرائهم حول المنتجات المعروضة ، و المثير في الأمر أنّ الدّراسة أثبتت تفاعل المنتجين أيضا مع المبحوثين من أجل أداء أفضل و خدمة أحسن لهم ، و غالبا ما يكون تفاعلهم سريع حيث يتم الردّ فورا على التعليقات المنشورة حول المنتج ، فيما يفضّل بعض المنتجين تقديم عروض جديدة كطريقة لتفاعلهم حول تعليقات الزبائن .

- أوضحت الدراسة أنّ الفايسبوك ساعد المبحوثين على التسوّق خاصّة و أنّ أسعار المنتجات المعروضة في الفايسبوك سعرها أقلّ من تلك المعروضة في الأسواق ، وهذا تحديدا في فترة الجائحة و الحجر الصّحيّ.

بيّنت الدراسة الميدانيّة أنّ مقتنيات المبحوثين من الفايسبوك متنوّعة في فترة الجائحة إلا أنّ الملابس تصدّرت قائمة مقتنياتهم ، خاصّة و أنّ فترة تسويقهم حسب الدراسة تزامنت مع عيد الفطر ، كما بينت الدراسة أنّ المواد الغذائية أيضا كانت من أهم مشتريات المبحوثين عبر الفايسبوك ، إضافة إلى الأجهزة و تمثلت حسيهم في آلات الخياطة و أجهزة الرياضة ، فقد أفرزت فترة الحجر الصحيّ مللا للزبائن دفعهم لشراء أجهزة تملؤه لهم .

نستنتج من خلال الدراسة الميدانية أنّ الزبائن يتحملون مصاريف شحن المنتجات المعروضة في الفايسبوك، و غالبا ما تكون هذه المصاريف مناسبة ، و ترتبط أساسا في المسافة التي يرسل منها المنتج ، فتكلفة إيصال المنتج داخل نفس ولاية صنعته تختلف تسعيرتها عن تلك التي تكون خارج نطاقها ، و كذلك ترتبط أحيانا بوزن المنتج و نادرا ما ترتبط بالزمن المستغرق لإيصاله .

يلتزم بائعي المنتجات المعروضة في الفايسبوك بالإجراءات الوقائيّة ضدّ فيروس كورونا ، خاصّة في ما يتعلّق بارتداء الكمامة و القفّاز ، و هو الأمر الذي يعزّز ثقة الزبائن بهم و بالتالي تتعزّز لديهم الثقة بالتسويق الإلكتروني .

- تؤكّد الدّراسة أنّ أسعار المنتجات المعروضة في الفايسبوك خلال فترة الحجر الصّحي ارتفعت عما كانت عليه سابقا ، وتعلّق الأمر بالأجهزة ، و الملابس بدرجة كبيرة ، يعود هذا ربما لكون عدد كبير من المنتجين هم في الأصل ملاك محلات أغلقت بسبب الجائحة ، فزيادة الطلب على هذه المنتجات ، جعلهم يستغلون الفرصة لرفع الأسعار ، قصد تدارك الخسارة التي تكبدوها خلال فترة الحجر الصّحي مع إجراءات الغلق المتّخذة .

تظهر الدّراسة أنّ أغلب المنتجات المباعة في الواقع تتطابق مع النموذج المعروض في الفايسبوك ما يزيد من ثقة الزبون بالتسويق الإلكتروني عبر موقع الفايسبوك كنموذج من مواقع التواصل الاجتماعيّ .

يبدو أنّ التسويق الإلكتروني في فترة الجائحة قد اثبت جدارته في خدمة الزبون ، حيث أكدت الدراسة أنّ التسويق الإلكتروني احتل مكانة أكبر من التسويق العادي في فترة الجائحة .

قائمة المراجع:

(1) الصحن محمد فريد :إدارة التسويق في بيئة العولمة و الانترنت، ط1، دار الجامعة الجديد،الأردن، 2000.

(2)أحمد أبو فارة يوسف التّسويق عبر الانترنت ، دار وائل، ط1، عمان ، ، 2004.

(3) حرب هاني بيان: مبادئ التسويق، مؤسسة الورق، ط1، عمان، 2007.

(4) سويدان نظام موسى:، التسويق مفاهيم معاصرة، دار الحامد للنشر و التوزيع، ط1، الاردن، 2003¹

(5) علي موسى وعبد الله فرغلي: تكنولوجيا المعلومات ودورها في التسويق التقليدي و الالكتروني، ايتراك، مصر، دط، د.ن.

(6) عقلي، وصفي عمر، و آخرون: مبادئ التسويق، دار زهران، الأردن، ط1، 1994.

(7) طه طارق: التسويق بالانترنت و التجارة الالكترونية، دن، ط1، مصر، 2006.

(8) قمحية حسان أحمد: الفاييسبوك تحت المجهر، دار النخبة، ط 1، دب، 2017

(9) الصاعدي، الشبكات الاجتماعية خطر أم فرصة، تم الاطلاع على محتوى المقال 2020/8/22 على

<http1/www.alukah.net/spotlight/0/40402>

10) REGUER.D .medias sociaux et politique, Edition les Encrs , 2 emedition , France, 2009

¹¹⁾ D, Boy D –N . ELLISON .SOCIAL NETWORK sites :Définition , History ,and scholarship . "in journal of computer mediated communication , (2007) enligne . <http://onlinelibrary.Wiley.com/doi/10.1111/j.10836101.2007.00393.X/FULL>(consulté le 3/ 2/ 2020

¹²⁾ Michel badoc et autre , e :marceting de la banque et de l'assurance , 2 em édition Edition d'organisation , 2000 paris .



درجة امتلاك مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي مهارات الاتصال والتواصل وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين:

دراسة ميدانية على مديري الحلقة الثانية في مدينة دمشق

The Degree to which Managers of the Second Cycle of Basic Education Possess Communication and Connection Skills and its Relationship to the Job Performance of Teachers/ A field study on the managers of the second cycle in Damascus city

د. ماهر علي الصالح السالم/ جامعة دمشق، سورية

Dr. Maher Ali AL-Saleh AL-Salem/ university of Damascus/ Syria

Abstract:

The present study aimed to identify the degree to which managers of the second cycle of basic education have communication and connection skills and its relationship to the job performance of teachers, and to recognize the differences according to the variables (gender, educational qualification, years of experience) from the point of view of the study sample on the degree of possession of communication and connection skills, the study was applied to a sample of the managers of the second cycle in basic education in the city of Damascus composed of (63) managers, and used the questionnaire as a tool to reach the results, and the study followed the descriptive analytical approach and reached the following results: The Degree of second cycle managers' possession of communication and connection skills was high, and the existence of a statistically significant relationship between the degree of possession of communication skills and job performance of teachers, and the lack of differences to the degree of the possession of communication and connection skills by managers attributable to the variables of (gender, scientific qualification and years of experience).

Keywords: The second cycle managers, job performance of teacher, communication and connection skills.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية تعرف درجة امتلاك مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمهارات الاتصال والتواصل وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين، وتعرف الفروق تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) من وجهة نظر عينة الدراسة لدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل، وتم تطبيق الدراسة على عينة من مديري الحلقة الثانية في التعليم الأساسي في مدينة دمشق مكونة من (63) مديراً ومديرة، واستخدمت الاستبانة كأداة للوصول إلى النتائج، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى النتائج الآتية: أن درجة امتلاك مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمهارات الاتصال والتواصل كانت بدرجة كبيرة، ووجود علاقة ذات دلالة احصائية بين درجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل والأداء الوظيفي للمعلمين، وعدم وجود فروق لدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل من قبل المدرء تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: مديري الحلقة الثانية، الأداء الوظيفي للمعلمين، مهارات الاتصال والتواصل.

مقدمة:

للتعليم دور كبير في بناء مجتمع قادر على مواجهة مشكلاته وحلها، وتنمية المواهب وتغذية العقول، وفتح آفاق جديدة لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي والمعرفي، وهو سبب لتقدم البشرية ورفقها، وجميع الدول تحرص على التعليم وتطوير مساره ودعمه وتشجيعه لاستمرارها ومنافستها في كافة المجالات.

والمدرسة هي الوسيط التربوي الذي يقع على كاهلها تربية وتعليم أفراد المجتمع من خلال تقديم برامج تربوية متنوعة، ولكي تقوم المدرسة بمهامها التربوية والتعليمية بشكل فعال، فهي بحاجة إلى إدارة مدرسية فاعلة تساعد في إدارة تلك المهام بدرجة عالية من الفاعلية¹.

ومدير المدرسة لم يعد هدفه مجرد الحفاظ على النظام في مدرسته، بل أصبح محور العمل في إدارة المدرسة، وأصبح يبحث حول تحقيق الأهداف الاجتماعية التي ينادي بها المجتمع، حيث أصبح تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية حجر الأساس في نجاح العملية التعليمية².

وإن من أهم خصائص الإدارة المدرسية الناجحة، ممارستها للديمقراطية والعلاقات الإنسانية، وفهم أهمية احترام الآخرين، ووجود نظام جيد للاتصال والتواصل سواء كان خاصاً بالعلاقات الداخلية للمدرسة أو بينها وبين المجتمع المحلي، أو

¹ - إبراهيم أبو خطاب، إبراهيم: مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الارتقاء بها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية في غزة، فلسطين، 2008، ص 1.

² - حسين السخني وميسون الزعبي، ميسون: الإشراف التربوي، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2012، ص 145.

مع السلطات التربوية الأعلى¹، فالاتصال والتواصل الجيد من أهم عوامل نجاح الإدارة وتحقيق أهدافها لأنه أساس العملية الإدارية، فبدونه تنعدم الإدارة وتضعف، فالإدارة هي الاتصال الفعال لتحقيق الأهداف المرجوة وفق خطط وتنظيم المؤسسة². وعلى المدير أن يكون ملماً بمهارات الاتصال والتواصل لأنها حلقة الوصل بينه وبين المحيطين به من معلمين وطلبة وأفراد المجتمع المحلي، حيث يستخدم المدير الاتصال والتواصل في كل يوم، وهو يقضي معظم وقته في الاتصال والتواصل، والمدير الناجح يطور مهارات الاتصال والتواصل الفعالة لأنه يستخدم هذه المهارات لفهم المعلومات وتفسيرها وتحفيز المعلمين والتعامل معهم بفاعلية³.

ويتوقف نجاح المدرسة أو فشلها على مدى الاتصال والتواصل الذي يقيمه المدير⁴، وبالتالي هذا الاتصال والتواصل يؤثر في أداء المعلمين الوظيفي ويؤدي إلى نجاح هذا الأداء أو فشله، فأن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين لا يعكس فقط أداء المعلمين بل أيضاً قدرات مدراءهم، وربما يتم ذلك من خلال امتلاك مهارات الاتصال والتواصل من قبل المديرين لتنفيذ المهام والمسؤوليات وتحقيق النتائج التي ترغب المدرسة في تحقيقها⁵. وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لدراسته، للوقوف على درجة امتلاك مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمهارات الاتصال والتواصل وعلاقتها بأداء المعلمين الوظيفي.

1- مشكلة الدراسة:

إن مرحلة التعليم الأساسي هي من أهم المراحل التعليمية، حيث يتوقف نجاح العمل فيها على امتلاك القائمين عليها لمهارات متنوعة ومن أهمها مهارات الاتصال والتواصل، فيجب أن يمتلك مدير المدرسة مهارات الاتصال والتواصل لتفعيل عملية المشاركة في المدرسة، حيث أن مهارات الاتصال والتواصل احتلت مكانة مهمة في المداخل الإدارية المعاصرة، فقد أجمع الباحثون على أنه أفضل الأساليب لتطوير التعليم⁶.

وقد قام الباحث بدراسة استطلاعية على عدد من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، شملت (8) مدراء، ولاحظ الآتي:

غياب مهارة الاستماع لدى المديرين، عند حديث المعلمين معهم نتيجة الضغط والأعمال الإدارية الروتينية التراكمية، وغياب مهارة الحديث وضيق الأفكار، وعدم وجود وسيلة للإقناع وفهم المستمع للرسالة، وهناك بعض المدراء لا يتقنون

1 - أحمد عايش، أحمد: إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص 56.

2 - فاروق فليح، والسيد عبد المجيد: السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص 17.

3 - Rue, leslie and Byars, Liloyd: Management Skills and Application: McGRAW-HillIrwin, 2005, p53.

4 - فاروق البوهي: الإدارة التعليمية والمدرسية، القاهرة، دار قباء للنشر، مصر، ط2، 2001، ص 358.

5 - طلال الشريف، طلال: الأنماط الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية، كلية الدراسات العليا، السعودية، 2004، ص 45.

6 - لمياء أبو ندى، لمياء: مهارات التواصل لدى مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بتفعيل المشاركة المجتمعية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية في غزة، فلسطين، 2008، ص 5.

القراءة بشكل جيد، ولا يكررون الجمل، والتي قد تكون أحياناً غامضة على بعض المعلمين، وغياب كافة أشكال مهارات الاتصال والتواصل غير اللفظية، وينهار بعض المدراء عند وجود ضغوط في العمل وغيرها من الأمور ذات الصلة.

وأيضاً أكدت دراسة محمد¹ على ضرورة اهتمام مدير المدرسة بحاجات المجتمع المحلي من خلال اتصاله بمؤسساته وتفاعله معها، وأوضحت دراسة الدعس² أن أهم المعوقات التي تواجه المديرين تتعلق بالبيئة المحيطة بالعملية الاتصالية التواصلية، وكذلك معوقات تتعلق بالوسيلة وبالرسالة الاتصالية.

وإن امتلاك المدراء لمهارات الاتصال والتواصل لها دور كبير في التأثير على أداء المعلمين الوظيفي، وتحسينه للوصول إلى تحقيق الأهداف المرسومة من خلال التعاون والعمل المشترك.

وهذا ما تسعى الدراسة الحالية للوصول إليه والتأكد منه ودراسته، ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الآتي:

ما درجة امتلاك مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمهارات الاتصال والتواصل، وما علاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين؟

2- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

- تسليط الضوء على مهارات الاتصال والتواصل التي يمتلكها مديرو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- تناولها لموضوع مهارات الاتصال والتواصل وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين.
- قد تفيد المسؤولين عن قطاع التربية في تعريف المديرين على الاتجاهات الإدارية المعاصرة.
- إضافة علمية جديدة لما كتب في هذا المجال، وتفتح آفاقاً ومجالات جديدة للباحثين.
- تكمن أهمية الدراسة في ندرة الدراسات التي تناولت مهارات الاتصال والتواصل وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين.

3- أهداف الدراسة:

- تعرف درجة امتلاك مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمهارات الاتصال والتواصل من وجهة نظرهم.
- تعرف العلاقة بين درجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل من قبل المديرين والأداء الوظيفي للمعلمين.
- تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات المديرين فيما يتعلق بدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل تبعاً لمتغيري (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

¹ - جاسم محمد جاسم: سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص36.

² - يسرى الدعس: المشاركة المجتمعية والتنمية المتواصلة. القاهرة، البطاش سنتر للنشر والتوزيع، مصر، 2009، 73.

4- أسئلة الدراسة وفرضياتها :

4-1- أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة امتلاك مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمهارات الاتصال والتواصل من وجهة نظرهم؟

- ما العلاقة بين درجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل من قبل المديرين والأداء الوظيفي للمعلمين؟

- ما الفروق بين متوسطات درجات المديرين فيما يتعلق بدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل تبعاً لمتغيري (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

4-2- الفرضيات:

تجيب الدراسة عن الفرضيات الآتية عند درجة تحقق 0.05%:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمهارات الاتصال والتواصل والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المدراء.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5- حدود الدراسة:

5-1- الحدود الزمنية: تم إنجاز هذه الدراسة خلال الدوام الإداري للمدراء من العام الدراسي 2019/2020 يومي الاثنين والثلاثاء من كل أسبوع.

5-2- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

5-3- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة مدراء الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

5-4- الحدود الموضوعية: درجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل وعلاقتها بالأداء الوظيفي.

6- متغيرات الدراسة:

6-1- المتغيرات المستقلة: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

2-6- المتغيرات التابعة: درجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل وعلاقتها بالأداء الوظيفي.

7- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

المهارة: الأداء السهل والدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف، لتحقيق النتائج المطلوبة¹.

وتعرف المهارة إجرائياً: هي كل ما يقوم به المدير في مدرسته بأقل التكاليف والجهد وأسرع وقت وأفضل النتائج، والتي من خلالها يحقق أهداف المدرسة بالتعاون مع المعلمين.

الاتصال والتواصل: عملية تبادل للأفكار والآراء والمعلومات والقناعات والمشاعر عبر وسائط متنوعة لفظية وغير لفظية، كاللغة والكتابة والأصوات والصور والألوان والحركات والإيماءات أو بواسطة أي رموز مفهومة لدى الأطراف المشاركة فيه².

ويعرف الاتصال والتواصل إجرائياً: هو العملية التي يتم من خلالها الاتصال بين المدير والوسط المحيط به بمختلف الوسائل المتوفرة للتواصل والاتصال، سواء كان بشكل مباشر أو غير مباشر لإيصال الرسالة المطلوبة.

مهارات الاتصال والتواصل: هي تلك المهارات التي يستخدمها الأفراد في مواقف التفاعل وجهاً لوجه ليعملوا من خلالها على كيفية تنظيم سلوكياتهم لتتماشى مع الأهداف التي يبتغونها³.

وتعرف مهارات الاتصال والتواصل إجرائياً: هي ما يستخدمه المدير من وسائل وطرائق هدفها تحقيق أهداف المدرسة وتنظيم العمل فيها، هدفها التخطيط والتنظيم لتحقيق الأهداف المشتركة في العمل.

درجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل: وهي الدرجة التي سيتم الحصول عليها من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

الأداء الوظيفي: المسؤوليات والواجبات والأنشطة والمهام التي يتكون منها عمل الفرد التي يجب القيام بها، فهو في الحقيقة سلوك بأوسع معانيه⁴.

الأداء الوظيفي إجرائياً: قيام المدير بالواجبات الموكلة إليه بموجب الأنظمة والتعليمات المعمول بها، لتحقيق الأهداف المرسومة بالشكل الأمثل، وتحمل المسؤوليات والواجبات التي تسعى المدرسة لتحقيقها.

8- الدراسات السابقة:

1-8- الدراسات العربية:

1 - نضال صبيحة: أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2010، ص1.

2 - الجيلالي الحطاب: التواصل بين الولي والمؤسسة التربوية كيف يمكن تفعيله، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2011، ص141.

3 - جون هنري: مهارات التواصل بين الأفراد في العمل، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص28.

4 - حاتم رضا: الأبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية، كلية الدراسات العليا، السعودية، 2004، ص33.

- دراسة (نعامة وعلي)¹ سورية:

عنوان الدراسة: الضغوط المهنية وعلاقتها بالأداء الوظيفي.

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين أفراد العينة على مقياس مصادر الضغوط المهنية ومقياس الأداء الوظيفي استناداً لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وتكونت عينة الدراسة من (120) عاملاً وعاملة من موظفي مكتبة الأسد الوطنية، واعتمدت على أدوات مقياس الضغوط المهنية، ومقياس الأداء الوظيفي، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

أكثر مصادر الضغوط المهنية هي الضغوط الناتجة عن المردود المادي، توجد علاقة ارتباطية بين الضغوط المهنية والأداء الوظيفي تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

- دراسة (صبيرة وزهرة)² سورية:

عنوان الدراسة: مهارات التواصل الإداري لدى مديري مدارس التعليم الأساسي دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية. هدفت الدراسة تعرف درجة امتلاك مديري مدارس التعليم الأساسي لمهارات التواصل الإداري في مدينة اللاذقية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (92) مديراً ومديرة، و(308) معلماً ومعلمة، وكانت أهم النتائج: عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة في تقديرهم لواقع التواصل الإداري وفقاً لمتغير الخبرة، ووجود فروق لمتغير المؤهل العلمي.

- دراسة (أبوندى)³، فلسطين:

عنوان الدراسة: مهارات التواصل لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بتفعيل المشاركة المجتمعية.

هدفت الدراسة معرفة مدى توافر مهارات التواصل لدى مديري المرحلة الثانوية وعلاقتها بتفعيل المشاركة المجتمعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة، وتكونت عينة الدراسة من (335) معلماً ومعلمة، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

إن درجة توافر مهارات التواصل لدى المديرين كانت بنسبة (81.20%)، وعدم وجود فروق لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة والمنطقة، ونسبة المشاركة المجتمعية كانت (77.20%).

¹ - سليم نعامة، أنور علي: الضغوط المهنية وعلاقتها بالأداء الوظيفي، مجلة جامعة تشرين، مجلد 33، العدد 5، 2011.

² - فؤاد صبيرة، نوار زهرة: مهارات التواصل الإداري لدى مديري مدارس التعليم الأساسي دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية. مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 38 (3)، 2016.

³ - مرجع سابق.

2-8- الدراسات الأجنبية:

دراسة نجوين¹ (Nguyen)، فيتنام:

Improving Performance Through Linking it and TQM in Vietnamese organizations.

عنوان الدراسة: تطوير إطار مفاهيمي لدراسة الأبعاد المهمة في إدارة الجودة الشاملة من أجل تحسين الأداء المهني.

هدفت الدراسة إلى تطوير إطار مفاهيمي لدراسة الأبعاد المهمة في إدارة الجودة الشاملة من أجل تحسين الأداء المهني، وتكونت عينة الدراسة من (77) منظمة من المنظمات الفيتنامية، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة والتي تناولت فيها أبعاد إدارة الجودة الشاملة لمعرفة مدى ارتباطها بالأداء المهني، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أن معظم أبعاد إدارة الجودة الشاملة (القيادة، التركيز على المستهلك، إشراك الموظفين في أعمال المنظمة، إدارة المعلومات، العملية الإدارية، التحسين المستمر، العلاقات مع الأطراف الخارجية للمنظمة) ترتبط بشكل كبير بالأداء المهني.

- دراسة أوسكواي² (Osakwe)، نيجيريا:

Dimension of Communication as predictors of Effective Classroom Interaction.

عنوان الدراسة: أبعاد التواصل كمتنبئات لتواصل صفي فاعل.

هدفت الدراسة التعرف إلى أبعاد التواصل كمتنبئات لتواصل صفي فاعل، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة، وتكونت عينة الدراسة من (600) معلماً ومعلمة، وكانت أهم النتائج:

وجود علاقة بين مواقف المعلمين وقاعدة المعرفة وبين مهارات التواصل الصفّي الفاعل.

- دراسة سابانسي³ (Sabanci)، تركيا:

The Correlation Between School Managers' Communication Skills and School Culture.

عنوان الدراسة: العلاقة بين مهارات التواصل لدى مديري المدارس وثقافة المدرسة.

هدفت الدراسة التعرف إلى آراء مديري المدارس والمعلمين حول العلاقة بين مهارات التواصل لدى مديري المدارس والثقافة المدرسية بمحافظة أنطاليا في تركيا، واتبعت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (1037) مديراً ومعلماً، وكانت أهم النتائج:

إن العلاقة بين مهارات التواصل لدى مديري المدارس والثقافة التنظيمية في المدرسة هي علاقة متوسطة.

¹- Nguyen, T: Improving Performance Through Linking it and TQM in Vietnamese organizations. Unpublished thesis doctor, University of Frbourg, Switzerland, 2006.

²- Osakwe, R.N: Dimension of Communication as predictors of Effective Classroom Interaction. Department of Educational Administration and Policy Studies, Faculty of Education, Delta University, Abraka, Nigeria, 2009.

²⁰- Osakwe, R.N: Dimension of Communication as predictors of Effective Classroom Interaction. Department of Educational Administration and Policy Studies, Faculty of Education, Delta University, Abraka, Nigeria, 2009.

- التعقيب على الدراسات السابقة العربية والأجنبية:

تنوعت الدراسات السابقة العربية والأجنبية من حيث موضوعاتها وأهدافها ونتائجها، والمنهجية العلمية المتبعة في الدراسات السابقة هي المنهج العلمي، أما بالنسبة للعينة فقد تناولت مؤسسات وأفراد، أما النتائج فقد كانت متنوعة وتؤكد أهمية مهارات التواصل وكذلك الأداء المهني، أما الدراسة الحالية فقد تميزت بتناولها لدرجة امتلاك مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لمهارات الاتصال والتواصل وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين، إضافة للاختلاف بالمحتوى والمجتمع والعينة والبيئة والهدف في الدراسة، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة، وفي بناء الأداة، والمنهجية العلمية المتبعة، والاطلاع على آلية العمل العلمي، والنتائج التي توصلت إليها الدراسات وكذلك مقترحاتها.

9- الجانب النظري:

تمهيد: أن الاتصال والتواصل من أهم المهارات التي يجب على مدير المدرسة امتلاكها لأنها أساس عمله، ولا ينجح عمله إلا إذا أتقنها، فهو بحاجة للتواصل مع المعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، من أجل إنجاح العملية التعليمية والارتقاء بها.

أهداف الاتصال والتواصل:

حدد بعض الباحثين أهداف الاتصال والتواصل في الأمور الآتية:

- نقل الأوامر والتعليمات من القادة للعاملين. - التوصيل الجيد للمعلومات للقادة ليتخذوا القرارات المناسبة.
- معرفة وجهات نظر وآراء العاملين نحو التعليمات. - التنسيق بين جهود العاملين ليتمكنوا من القيام بوظائفهم.
- توضيح الأهداف والغايات للعاملين ورفع روحهم المعنوية¹.
- معرفة ما يحيط بالإنسان من ظواهر وأحداث. - التدريب على مهارات جديدة.
- المساهمة في تحديد مشكلات الحياة والتوصل لحلول لها².
- إن الأهداف السابقة لها دور كبير في نجاح عملية التواصل وجميعها يدور حول كيفية نجاح العمل وتحقيق أفضل النتائج.

- أنواع الاتصال والتواصل:

يوجد العديد من أنواع الاتصال والتواصل التي يتم اختيارها بحيث تناسب مع طبيعة المرسل والمستقبل ومنها: التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي.

أولاً: التواصل اللفظي: وهو يستخدم بكثرة لسهولة وقدرته على توصيل الرسالة بشكل صحيح، ويستعمل فيها اللفظ وهو بمثابة الوسيلة التي تنقل بها الرسالة من المرسل إلى المستقبل، وهذا اللفظ من الممكن أن يكون منطوقاً يصل إلى المستقبل

¹ - محمد العجمي: الإدارة المدرسية، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر، مصر، 2000، ص119.

² - محمد السيد علي، محمد السيد: موسوعة المصطلحات التربوية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص18.

الذي يدركه عن طريق حاسة السمع، ومن الممكن أن تكون هذه اللغة اللفظية مكتوبة كالتقارير والمنشورات¹ ويتم عن طريق الحديث المنطوق فيستقبله السامع عن طريق حاسة السمع، ولا يقتصر التواصل اللفظي على الحديث الشفوي وإنما يرتبط بنبذة الصوت².

ويتم بواسطتها تبادل المعلومات بين المرسل والمستقبل شفهيًا عن طريق الكلمة المنطوقة لا المكتوبة مثل المقابلات الشخصية، والمكالمات الهاتفية، والندوات، والاجتماعات، والمؤتمرات، ويعتبر هذا الأسلوب أقصر الطرق لتبادل المعلومات وأكثر سهولة ويسراً³، وتتحدد مهارات التواصل اللفظي في أربعة مهارات أساسية وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. إن على المدير أن يتقن مهارات التواصل اللفظي في عمله لتوجيه المهام مباشرة للمعلمين.

ثانياً: **التواصل غير اللفظي:** هو التواصل الذي لا تستخدم فيه الألفاظ أو الكلمات، ويتم نقل الرسالة غير اللفظية عبر الإشارات أو الحركات أو العلامات ولغة الجسد مثل تعبيرات الوجه وحركة العينين واتجاه النظر ووضع الشفاه والضم والأسنان، ووضع الجسم بشكل عام⁴.

ويتم بواسطتها تبادل المعلومات بين المرسل والمستقبل عن طريق الإشارات، والإيماءات والسلوك مثل: تعبيرات الوجه، وحركة العينين، واليدين، وطريقة الجلوس، ويطلق عليها لغة الجسد⁵.

إن إتقان المدير لمهارات التواصل غير اللفظي إلى جانب مهارات التواصل اللفظي يساعد على أداء عمله بالشكل الذي يحقق أهداف المدرسة.

- أهمية الأداء الوظيفي في المدرسة:

يحتل الأداء الوظيفي مكانة هامة باعتباره الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة، حيث تكون المدرسة أكثر استقراراً وأطول بقاء ويكون أداء المعلمين فيها أداءً متميزاً ونشطاً، ويمكن القول بأن اهتمام إدارة المدرسة بمستوى الأداء يفوق اهتمامها بالمعلمين أنفسهم، لأن أداء المعلمين ليس انعكاساً لقدراتهم فقط بل أيضاً لقدرات مدير المدرسة، وترجع أهمية مفهوم الأداء ليس فقط في المدرسة بل من وجهة نظر أي منظمة إلى ارتباطه بدورة حياتها في مراحلها المختلفة وهي مرحلة الظهور، مرحلة البقاء والاستمرارية، مرحلة الاستقرار، مرحلة السمعة والفخر، مرحلة التميز، ثم مرحلة الريادة ومن ثم فأن قدرة المدرسة أو أي منظمة على تخطي مرحلة ما من مراحل النمو والدخول في مرحلة أكثر تقدماً، إنما يتوقف على مستويات الأداء بها⁶.

1 - عمر عبد الرحيم نصر الله: مبادئ الاتصال التربوي والإنساني، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2001، ص 153.

2 - رافده الحريري، رافده: مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات التربوية، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص 10.

3 - بلال خلف السكارنة: المهارات الإدارية في تطوير الذات، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص 54.

4 - كامل مراد، كامل: الاتصال الجماهيري والاعلام: عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص 94.

5 - مرجع سابق.

6 - مرجع سابق.

للأداء الوظيفي دوراً كبيراً في عملية استقرار المدرسة ونجاحها وتحقيق أهدافها وتميزها، وبالتالي الوصول إلى الهدف الأساسي من عملية التعليم والتعلم.

- العلاقة بين امتلاك المديرين لمهارات الاتصال والتواصل والأداء الوظيفي للمعلمين:

إن عملية الاتصال والتواصل التي يقوم بها المدير لها دور كبير لأداء العمل في المدرسة، ولها دوراً كبيراً في العلاقات الإنسانية وهو مطلب رئيس لإدارة الحياة نحو الجودة وتعتبر مهارات التواصل من قبل المدير إشارات المرور التي ترشد إلى الطريق الآمن وتبعده عن الخطأ والضرر¹، ولهذا الاتصال والتواصل دوراً كبيراً في التأثير على المعلمين والشعور بالأمان والثقة وبالتالي تحقيق أفضل أداء وظيفي مطلوب نتيجة لمهارات التواصل المختلفة التي تشعر المعلم بأنه جزء من نجاح الإدارة وتحقيق مستقبلها.

إن العلاقة بين امتلاك المدير لمهارات الاتصال والتواصل والأداء الوظيفي للمعلمين علاقة جيد تحقق أهداف المدرسة وترفع من شأنها وتحقق الاستقرار لها.

10- إجراءات الدراسة الميدانية:

- 1 - منهج الدراسة: تعتمد هذه الدراسة من حيث طريقة إجرائها على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة الظاهرة التربوية ووصفها كما توجد في الواقع والتعبير عنها كمياً وكيفياً².
- 2 - المجتمع الأصلي: يتكون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من جميع مديري الحلقة الثانية في مديرية التربية في دمشق، والبالغ عددهم (129) مديراً، وذلك حسب دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية.
- 3 - عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (63) مديراً ومديرة، من مدرء الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة دمشق، أي نسبتها (48.84%) من المجتمع الأصلي البالغ (129) مديراً.
- 4 - أداة الدراسة: بناء على ما تقتضيه أهداف الدراسة تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتتألف من قسمين، القسم الأول: يتعلق بدرجة امتلاك المدرء لمهارات الاتصال والتواصل، والقسم الثاني: يتعلق بالأداء الوظيفي للمعلمين، حيث تم بناء الاستبانة من خلال صياغة تعليمات الاستبانة، وتحديد الهدف منها، وبناء مفردات الاستبانة من خلال الكتابات والآراء النظرية والمقاييس الخاصة بذلك، وتم تصحيح الاستبانة من خلال الأوزان الرقمية بحيث أعطي: كبيرة جداً (5)، وكبيرة (4)، ومتوسطة (3)، وقليلة (2)، وقليلة جداً (1)، حيث كانت الاستبانة في صورتها الأولية تتكون من (45) عبارة للاستبانة الأولى، و(23) للاستبانة الثانية، وأجري التعديل للوصول إلى الشكل النهائي للاستبانة، وتشمل الاستبانة الأولى بصورتها النهائية على (38) عبارة، والاستبانة الثانية على (18) عبارة، والجدول الآتي يبين آراء المحكمين في تعديل الاستبانتين:

¹ - محمد الإمام، فؤاد الخوالدة، فؤاد: السلوكيات الدالة على نظرية العقل، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص120.

² - سامي محمد ملحم، سامي: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الأردن، عمان، دار المسيرة، ط5، 2007، ص370.

جدول (1) بعض بنود الاستبانة قبل التعديل وبعد التعديل

الاستبانة بعد التعديل	الاستبانة قبل التعديل
أشجع المعلمين على تقديم الرأي الصحيح.	أقوم بتشجيع المعلمين على الرأي الجيد والصائب.
استخدم عبارات مفهومة من قبل المعلمين.	أحاول استخدام عبارات قريبة من مستوى تفكير المعلمين.
اتعامل بتواضع مع المعلمين.	أظهر التواضع قدر الإمكان مع المعلمين.
يقوم المعلمون بتأدية الأعمال المطلوبة منهم بكفاءة وفاعلية.	يحاول المعلمون أن يقوموا بأعمالهم بشيء من النجاح.

5 - الخصائص السيكومترية لأداة القياس: تم التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة القياس على عينة مؤلفة من (8) مدراء في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، حيث تم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية موزعة على (8) مدارس، وكانت النتائج كالآتي:

*صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة باتباع الطرق الآتية:

- صدق المحتوى: ذلك من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق، وتم الأخذ بملاحظاتهم حول وضوح العبارات، ومدى سلامتها اللغوية وملاءمتها للموضوع.

- صدق المجموعات الطرفية: تم حساب الصدق بدلالة المجموعات الطرفية للاستبانة من خلال تحديد المجموعتين العليا والدنيا وذلك باختيار أعلى 25% وأدنى 25% وكانت النتائج كالآتي:

جدول (2) اختبار مان وتني لصدق المجموعات الطرفية

القرار	القيمة الاحتمالية	قيمة Z	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الفئة	الاستبانة
دالة	0.001	2.387	63.00	43.569	16.312	8	العليا	درجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل
				36.418	14.102	8	الدنيا	
دالة	0.001	3.541	58.486	48.367	13.468	8	العليا	الأداء الوظيفي
				47.822	13.284	8	الدنيا	

يتضح من الجدول (2) أن قيمة مان وتني دالة إحصائياً، إذ كانت القيم الاحتمالية لها أصغر من 0.05 وهذا يعني أن هناك فروق دالة بين المجموعة العليا والدنيا وهذا يشير إلى الصدق بدلالة المجموعات الطرفية.

**ثبات الاستبانة: تم حساب الثبات بالطرق الآتية:

- طريقة التجزئة النصفية: في هذه الطريقة تم تقسيم بنود الاستبيان إلى جزئين: البنود الفردية والبنود الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بينهما، وصُححت هذه الطريقة بمعادلة "سبيرمان براون" (Spearman-Brown)، والجدول الآتي يوضح الثبات لكل من العبارات المتعلقة بالاستبانة:

الجدول (3) الثبات بطريقة التجزئة النصفية

مستوى الدلالة	بعد التعديل	قبل التعديل	الاستبيان
دال عند 0.01	0.85	0.81	درجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل
دال عند 0.01	0.86	0.83	الأداء الوظيفي

كما هو واضح من الجدول (3) أن عبارات درجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل والأداء الوظيفي تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha): الجدول الآتي يوضح نتائج الثبات بطريقة كرونباخ ألفا:

جدول (4) نتائج الثبات بطريقة كرونباخ ألفا

مستوى الدلالة	قيمة معامل كرونباخ ألفا	الاستبيان
دال عند 0.01	0.91	درجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل
دال عند 0.01	0.92	الأداء الوظيفي

وتدل نتائج معامل كرونباخ ألفا على الثبات العالي لعبارات درجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل والأداء المهني. نستخلص من مجمل النتائج السابقة أن الاختبار صادق وثابت ويمكن الاعتماد عليه في قياس درجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل وعلاقتها بالأداء الوظيفي.

- عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيراتها:

أولاً- الإجابة عن سؤال الدراسة وتفسيره:

تناولت الدراسة هنا المعالجات الإحصائية، وعرض النتائج التي أسفرت عنها، في تعرف درجة امتلاك مديري الحلقة الثانية لمهارات الاتصال والتواصل في مدينة دمشق، وقد تم عرض ومناقشة النتائج حسب ما تنص عليه أسئلة الدراسة وفق المعيار

الآتي: تم حساب المدى أو طول الفئة، وهو محك¹، وتم تحديد طول الفئات في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5=1-4)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (5) للحصول على طول الفئة (0.8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5) طول الفئة لدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل:

طول الفئة	1 – 1.80	1.81 – 2.60	2.61 – 3.40	3.41 – 4.20	4.21 – 5
التفسير	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً

سؤال الدراسة: ما درجة امتلاك مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمهارات الاتصال والتواصل من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب الإحصاء الوصفي لمحاو الاستبانة كما في الجدول (6).

جدول (6) الإحصاء الوصفي

م	محاو الاستبانة	متوسط الاستجابات	الانحراف المعياري	التفسير
1	مهارة الاستماع	3.62	1.78	كبيرة
2	مهارة التحدث	3.77	1.47	كبيرة
3	مهارة القراءة	4.12	1.34	كبيرة
4	مهارة الكتابة	4.11	0.71	كبيرة
5	مهارات الاتصال والتواصل غير اللفظية	3.55	1.69	كبيرة
	المجموع الكلي	3.83	1.94	كبيرة

التفسير: يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الكلي لهذه الأبعاد (3.83) والانحراف المعياري (1.94)، بمعنى أن درجة امتلاك المدراء لمهارات الاتصال والتواصل من وجهة نظرهم كانت كبيرة، حيث حصل المحور الأول مهارة الاستماع على متوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (1.78)، وحصل المحور الثاني مهارة التحدث على متوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (1.47)،

وحصل المحور الثالث مهارة القراءة على متوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (1.34)، وحصل المحور الرابع مهارة الكتابة على متوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.71)، وحصل المحور الخامس مهارات الاتصال والتواصل غير اللفظية على متوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (1.69)، ويمكن تفسير النتيجة الحالية بأن المدراء يعتبرون مهارات الاتصال والتواصل وامتلاكها جانباً أساسياً ولها دور كبير في نجاح العمل الإداري المكلفون به، فضلاً عن الاطلاع الواسع من خلال وسائل التواصل الاجتماعي والانترنت بشكل عام على الكثير من التجارب في هذا المجال واكتساب خبرة متنوعة في مهارات التواصل وتطبيقها في العمل المدرسي والإداري.

وإن المراسلات التي يستخدمها المدير سواء الإلكترونية أو الكتابية تتطلب مستوى عالٍ من القراءة والكتابة، وأن مهارات التواصل غير اللفظية لها دور كبير في نجاح العملية الإدارية وهي تسهم في إيصال الكثير من الرسائل الإدارية، وأن مهارة الاستماع لها دور كبير في نجاح عملية التواصل، وكما أن التحدث مهارة كذلك الاستماع مهارة ولكليهما دور كبير في نجاح العمل وتحقيق أهداف المدرسة، وشخصية المدير تتطلب منه امتلاك مهارات التواصل ليصل إلى الاقناع مع من حوله بعيداً عن الصدامات والصراعات في المدرسة، وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة أبو ندى (2018) لوجود مهارات التواصل لدى المديرين بدرجة كبيرة.

ثانياً- نتائج الفرضيات وتفسيرها:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمهارات الاتصال والتواصل والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المدراء.

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق معامل الارتباط Pearson (r) بين استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل، واستبانة الأداء الوظيفي، والجدول الآتي يبين النتائج.

جدول (7) نتائج معامل ارتباط بيرسون Pearson (r) بين استجابات عينة الدراسة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة r المحسوبة	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة	القرار
درجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل	33.21	1.89	0.51	0.32	0.01	دال*
الأداء الوظيفي	31.27	1.37				

التفسير: يتبين من خلال الجدول (7) أن قيمة (r) المحسوبة كانت (0.51) وهي أكبر من قيمة (r) النظرية وبالتالي فإن الفرضية دالة إحصائياً، وعليه نرفض الفرضية القائلة بعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين في مدينة دمشق، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجة امتلاك

مهارات الاتصال والتواصل وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين في مدينة دمشق، وتفسر النتيجة الحالية بأن العلاقة بين امتلاك المدراء لمهارات الاتصال والتواصل والأداء الوظيفي للمعلمين هي علاقة طردية فكلما كان المدراء يمتلكون مهارات الاتصال والتواصل الجيد كان أداء المعلمين أفضل وذو إنتاجية أفضل، وكلما كان الاتصال والتواصل من قبل المدراء سيء كان أداء المعلمين سيء.

حيث يشعر المعلمون أنهم يعملون في بيئة من التعاون والعمل المشترك ويكون كل فرد في المدرسة سبباً في نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها، حيث أن مهارات الاتصال والتواصل الجيد من قبل المدراء مع المعلمين يؤدي إلى شعورهم بالثقة وبالتالي تحقيق بيئة عمل مشجعة على الإنتاج.

ويتحقق الولاء من قبل المعلمين لمهنتهم وتحقيق أهداف المدرسة التي تصبح أهدافهم وتندمج فيما بينها، وكل ذلك متوقف على مهارات الاتصال والتواصل من قبل المدراء وشعور المعلمين بأنهم أسرة واحدة تسعى لتحقيق أهداف مشتركة بعيداً عن الصراع.

- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

من أجل الوصول إلى نتيجة هذه الفرضية وتفسيرها وإظهار الفروق ودلالاتها بحسب استجابات المديرين وفقاً لمتغير الجنس، تم حساب T ستودنت (Independent Samples TEST)، وحساب المتوسط والانحراف المعياري للوصول إلى النتيجة لتفسيرها كما تظهر في الجدول (8).

جدول (8) T ستودنت (Independent Samples TEST) للفروق في إجابات العينة وفقاً لمتغير الجنس:

القرار	قيمة الدلالة	T	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجنس
غير دال	0.644	1.81	1.97	26.18	49	ذكر
			2.04	22.31	14	أنثى

التفسير: يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في استجابات عينة الدراسة لدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل تبعاً لمتغير الجنس، وبذلك نقبل الفرضية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، وتفسر هذه النتيجة بأن اختيار المدراء في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لا تخضع لشروط ومعايير واضحة، وأن كل من الذكور والإناث لا يخضعون لدورات تدريبية قبل البدء في العمل الإداري، ولا يتم التركيز في عملية انتقاء المدراء الذكور والإناث على مهارات الاتصال والتواصل أو أي شكل من أشكال الإدارة المعاصرة أو العلاقات الإنسانية، بل يتم التعيين بشكل غير واضح وغير دقيق لكل من الذكور والإناث.

فضلاً عن القوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن المستوى التربوي الأعلى التي لا تفرق بين الذكور والإناث ولا تركز على مدى امتلاك مهارات الاتصال والتواصل لدى الجنسين، بل هناك اعتقاد خاطئ لدى السلطات التربوية العليا أن العمل الإداري ينجح فيه الذكور والإناث دون دورات تدريبية ودون امتلاك لأي مهارة من مهارات العمل الإداري، تتفق مع دراسة أبو ندى (2018) والتي لم توجد فروق لصالح متغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للموصول إلى نتيجة الفرضية وتفسيرها وإظهار الفروق ودلالاتها حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، وتحليل التباين الأحادي الاتجاه (One Way ANOVA) وتظهر النتائج في الجدول (9).

جدول (9) الإحصاء الوصفي لإجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي				المتغير
الكلي	دراسات عليا	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	فئات المتغير
63	6	14	43	العينة
13.58	9.94	11.66	21.01	المتوسط الحسابي
1.84	1.19	1.73	1.46	الانحراف المعياري

ويتبين من الجدول (9) ومن خلال المتوسطات السابقة حسب المؤهل العلمي، وجود فروق ظاهرية، واختبار دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA)، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10) تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في إجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

القرار	قيمة الدلالة	قيمة F	متوسطات المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
غير دال	0.317	2.618	105.88	2	211.75	بين المجموعات
			19.311	60	1158.69	داخل المجموعات
				62	1370.44	الكلي

التفسير: يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة امتلاك مديري الحلقة الثانية لمهارات الاتصال والتواصل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك نقبل الفرضية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتفسر هذه النتيجة بأن مهارات الاتصال والتواصل لدى مدرء الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لا تتطلب مؤهل علمي معين لاملاكها، بل تأتي من خلال الممارسة والعمل الإداري الناجح، والخضوع لدورات تدريبية تصب في مصلحة العمل الإداري وخدمة أهداف المدرسة، وتصيب جوانب النقص لدى المدرء.

فالإدارة وطرق ممارستها تحتاج إلى فكر وعمل وليس مؤهل علمي معين، وربما يصطدم المدرء بالقوانين والأنظمة المركزية التي تصدر عن وزارة التربية التي تمنع الابداع والفكر الإداري الجديد والمتطور، تختلف النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة صبيرة وزهرة (2016) التي وجدت فروق لصالح المؤهل العلمي، ولكن تتفق مع دراسة أبو ندى (2018) التي لم تجد فروق.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للوصول إلى نتيجة الفرضية وتفسيرها وإظهار الفروق ودلالاتها حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، وتحليل التباين الأحادي الاتجاه (One Way ANOVA) وتظهر النتائج في الجدول (11).

جدول (11) الإحصاء الوصفي لإجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة				المتغير
الكلي	أكثر من 11 سنوات	من 6-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	فئات المتغير
63	38	19	6	العينة
14.80	17.55	12.32	11.04	المتوسط الحسابي
1.95	1.61	1.19	1.88	الانحراف المعياري

ويتبين من الجدول (11) ومن خلال المتوسطات السابقة حسب سنوات الخبرة، وجود فروق ظاهرية، واختبار دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA)، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12) تحليل التباين الاحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في إجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

القرار	قيمة الدلالة	قيمة F	متوسطات المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
غير دال	0.487	2.715	104.44	2	208.88	بين المجموعات
			16.375	60	982.47	داخل المجموعات
				62	1191.35	الكلية

التفسير: يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة امتلاك مديري الحلقة الثانية لمهارات الاتصال والتواصل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك نقبل الفرضية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتفسر هذه النتيجة بأن جميع المدراء على اختلاف سنوات الخبرة التي يمتلكونها ربما لديهم المهارات المطلوبة للتواصل، اكتسبوها من خلال العمل الإداري لسنوات طويلة، وفهم التركيبة الخاصة بالعمل في المدرسة وطرق التعامل مع المعلمين وغيرهم من العاملين في المدرسة.

وإن الخبرة السابقة للمدراء من خلال العمل كمعلم أو غيره، اكتسب من خلالها المهارات المطلوبة للعمل الإداري، وأن سنوات الخبرة هي تراكمية يمكن من خلالها أن يكون المدير رصيد كاف من المهارات وطرق وأساليب العمل والتواصل التي تؤدي إلى نجاح العمل الإداري، تتفق النتيجة الحالية مع كل من دراسة أبو ندى (2018) ودراسة صبيبة وزهرة (2016) اللتان لم تجدان فرق لصالح متغير سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة:

- إن درجة امتلاك مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمهارات الاتصال والتواصل كانت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (1.94).

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك المديرين لمهارات الاتصال والتواصل والأداء الوظيفي للمعلمين.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك مهارات الاتصال والتواصل تعزى لمتغير (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

المقترحات:

- عقد دورات للمديرين حول كيفية توظيف مهارات الاتصال والتواصل في التفاعل في المدرسة.

- توجيه المدراء الذكور والإناث إلى ضرورة الأخذ بالاتجاهات الإدارية الحديثة، وخاصة مهارات الاتصال والتواصل بكافة الاتجاهات لما له من آثار إيجابية على العملية التعليمية.

- التركيز في مناهج التعليم الجامعي الموجه لطلبة الإجازة والدبلوم والدراسات العليا على مهارات الاتصال والتواصل وكيفية توظيفها بالشكل الأمثل.

- صقل خبرات المدراء من خلال دورات تدريبية تتناسب مع احتياجاتهم من خلال التحديد الدقيق لهذه الاحتياجات والعمل على تليتها بشكل دوري.

- انتقاء المديرين على أسس واضحة تتعلق بالاتجاهات الإدارية المعاصرة والعلاقات الإنسانية ومهارات الاتصال والتواصل.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم أبو خطاب، إبراهيم: مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الارتقاء بها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية في غزة، فلسطين، 2008.
2. أحمد عايش، أحمد: إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.
3. بلال خلف السكارنة: المهارات الإدارية في تطوير الذات، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.
4. جاسم محمد جاسم: سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.
5. الجيلالي الحطاب: التواصل بين الولي والمؤسسة التربوية كيف يمكن تفعيله، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2011.
6. جون هنري: مهارات التواصل بين الأفراد في العمل، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011.
7. حاتم رضا: الأبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية، كلية الدراسات العليا، السعودية، 2004.
8. حسين السخني وميسون الزعبي، ميسون: الإشراف التربوي، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2012.
9. رافده الحريري، رافده: مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات التربوية، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.
10. سامي محمد ملحم، سامي: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الأردن، عمان، دار المسيرة، ط5، 2007.
11. سليم نعامة، أنور علي: الضغوط المهنية وعلاقتها بالأداء الوظيفي، مجلة جامعة تشرين، مجلد 33، العدد 5، 2011.
12. طلال الشريف: الأنماط الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية، كلية الدراسات العليا، السعودية، 2004.
13. عمر عبد الرحيم نصر الله: مبادئ الاتصال التربوي والإنساني، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2001.
14. فاروق البوهي: الإدارة التعليمية والمدرسية، القاهرة، دار قباء للنشر، مصر، ط2، 2001.

15. فاروق فلييه، والسيد عبد المجيد: السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.
16. فؤاد صبيرة، نوار زهرة: مهارات التواصل الإداري لدى مديري مدارس التعليم الأساسي دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية. مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 38 (3)، 2016.
17. كامل مراد، كامل: الاتصال الجماهيري والاعلام: عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011.
18. لمياء أبو ندى، لمياء: مهارات التواصل لدى مديري مدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بتفعيل المشاركة المجتمعية. رسالة ماجستير غير منشور، الجامعة الإسلامية في غزة، فلسطين، 2008.
19. محمد العجمي: الإدارة المدرسية، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر، مصر، 2000.
20. محمد السيد علي، محمد السيد: موسوعة المصطلحات التربوية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.
21. محمد الإمام، فؤاد الخوالدة، فؤاد: السلوكيات الدالة على نظرية العقل، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.
22. نضال صبحه: أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2010.
23. يسرى الدعس: المشاركة المجتمعية والتنمية المتواصلة. القاهرة، البطاش سنتر للنشر والتوزيع، مصر، 2009.
24. Nguyen, T: Improving Performance Through Linking it and TQM in Vietnamese organizations. Unpublished thesis doctor, University of Frbourg, Switzerland, 2006.
25. Osakwe, R.N: Dimension of Communication as predictors of Effective Classroom Interaction. Department of Educational Administration and Policy Studies, Faculty of Education, Delta University, Abraka, Nigeria, 2009
26. Ozen, G., Yaman, M. & Acar , G: Determination of the employment status of graduates of recreation department. The Online Journal of Recreation and Sport, 1(2),2012.
27. Rue, leslie and Byars, Management Skills and Application: McGRAW-HillIrwin,2005 .



التربية على المواطنة في مجتمع متعدد - النظام التربوي في لبنان أنموذجاً

Citizenship education in a diverse society - the educational system in Lebanon as a model

د. محمد رضا رَمَّال / جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان

Mohamad Rida Rammal/Professor at Saint Joseph University – Beirut, Lebanon

Abstract :

This research aims to uncover the problems that accompany the Lebanese educational system assuming its role in citizenship, and its ability to achieve citizenship in a diverse society. The qualitative approach was approved. The research problem arises from the consideration that Lebanese society has always been vulnerable to political, security, social and sectarian imbalances, which seriously raises the issue of achieving citizenship education through institutions, specifically the educational system. It has been shown through research that the Lebanese political system based on quotas and sectarian criteria plays a role in formulating the educational philosophy on which the educational system is based, making the latter failing to build the citizen according to purely national standards. It also emerged that the official interest in education as a whole rank modestly from independence until today. And that sectarian and familial power outweighs the authority of the state, and the power of factional affiliations overwhelms the national affiliation and makes the educational system fail to build an inclusive citizenship. And it became clear to us that there is a disagreement about the concept of citizenship education, and it was limited to one course only. As for the most prominent result, the educational system is still facing major obstacles at the level of legacies that cast a shadow over its educational institutions and ideas despite the passage of more than three decades since the approval of the National Accord Document.

Key words: Citizenship - Citizenship education - Pluralistic society - Educational system - Unified history book.

ملخص:

يهدف هذا البحث للكشف عن الإشكاليات التي ترافق اضطلاع النظام التربوي اللبناني بدوره في بناء المواطنة، وقدرته على تحقيق المواطنة في مجتمع متعدي. وتمّ اعتماد المنهج النوعي حيث قامت إشكالية البحث من اعتبار أنّ المجتمع اللبناني كان على الدوام عرضةً للاختلالات السياسية والأمنية والاجتماعية والطائفية، ممّا يطرح بجدية مسألة تحقيق التربية على المواطنة من خلال مؤسسات النظام التربوي. وقد تبين من خلال البحث أنّ النظام السياسي اللبناني القائم على المحاصصة والمعايير الطائفية يلعب دورًا في صياغة الفلسفة التربوية التي يقوم عليها النظام التربوي، ما يجعل هذا الأخير قاصرًا عن بناء المواطن وفق معايير وطنية صرفة. وتبين أيضًا أنّ الاهتمام الرسمي بالتربية ككل يحتل مرتبة متواضعة منذ الاستقلال وحتى اليوم. وأنّ السلطة الطائفية والعائلية تفوق سلطة الدولة، وتطغى قوّة الانتماءات الفئوية على الانتماء الوطني وتجعل النظام التربوي قاصرًا عن بناء مواطنة جامعة. وتبين لنا أنّ هناك خلأً حول مفهوم التربية على المواطنة فتمّ حصره في مقرّر واحد فقط. أمّا النتيجة الأبرز فكانت أنّ النظام التربوي لا تزال تواجهه عقبات رئيسة على مستوى الموروثات التي تلقي بظلالها على مؤسساته وفكره التربوي على الرغم من مرور أكثر من ثلاثة عقود على إقرار وثيقة الوفاق الوطني.

الكلمات المفتاحية: المواطنة- التربية على المواطنة- المجتمع التعددي- النظام التربوي- كتاب التاريخ الموحد.

مقدمة:

عندما تُطرح مسألة التربية على المواطنة، يتخذ طرْحُها في المجتمع اللبناني شكل التحدي الذي يكون أحيانًا تحديًا تربويًا، وأحيانًا أخرى سياسيًا واجتماعيًا، وفي الأحيان جميعها هو تحدٍ وطني لأنّه يتعدّى قدرة التربية المدرسية بمفردها، كما يتعدّى قدرة أيّة مؤسسة منفردة على مواجهته.

إنّ التحدي التربوي نابع من تزايد الإحساس بالخصوصيات الدينية والثقافية، ومن تراجع تحديات الدولة الوطنية ومورثاتها، ومن إعادة النقاش في التمييز بين الموضوعين التربوي والتعليمي، وهذا لم يكن حاضرًا عند وضع وثيقة الوفاق الوطني (1989)، حيث كان التركيز في تلك الفترة على تجنّب الحساسيات الدينية، والتوفيق بين الاتجاهات المتناقضة في الموضوع الوطني بأيّ ثمن، وذلك لتجاوز آثار الحرب (1975-1990). فألغى التعليم الديني من البرنامج الرسمي، وتخلّت الدولة عن دورها في انتداب معلّمين لمادّة الدين تاركة الحريّة للمدارس في اختيارهم. وظهر إصرار على توحيد كتابي التنشئة الوطنية والتاريخ.

لقد كان كتاب التربية الوطنية أوّل ما ظهر من الكُتب المطلوب توحيدها في مناهج ما قبل 1997، ونظرًا لحساسيته الوطنية والدينية والعلمية، حصلت تسويات في الموضوع الوطني تمثلت بكثرة الاستشهاد بالدستور، وبالتنظيمات الدولية، ومنظمات حقوق الإنسان والحريات والحقوق المدنية. لكنّ الدولة، في الفكر والممارسة، بدت دائمة على تباعد مع المجتمع المدني، كونها لم تطرح مباشرة في برامجها ما يحتاجه هذا المجتمع لاستعادة وحدته الوطنية وتعزيز القواسم المشتركة بين أبنائه، ومع ذلك ظلّ وضعها أفضل من نزاع الطوائف، وظهر نوعٌ من التسوية، تجلّت مثلًا في كُتب التنشئة الوطنية باعتبارها توفيقًا بين

المجتمع والدولة مع غلبة للأول، وكان هناك تجاهل للدين في تلك الكتب بحجة البعد عن الانقسام الطائفي، وعمّا يمكن أن يتسبب به الحديث عن الأديان من مشكلات في كلمة هنا أو هناك.

إنّ التّحدّي التربوي الذي يواجهه طرّح مسألة التربية على المواطنة قد يعود إلى الإطار التعدّدي الذي يميّز به الواقع الثقافي-الطائفي في لبنان، حيث يجري التركيز على المجال الذي يؤكّد التمايز والتفرّد والخصوصيّة لغلبة المصالح الفنيّة على المصالح العامّة.

أمّا التّحدّي السياسي أو الوطني الذي يمكن أن يواجهه طرّح مسألة التربية على المواطنة فيتمثل في أنّه بعد وضع دستور جديد، قام النظام السياسي وفق المبدأ الطائفي للسياسة، ولم يتم بناء الوحدة الوطنيّة، حيث بقيت هذه الأخيرة متأثرة بانشقاقات عميقة، لعل أبرز دلالاتها ما يعتبر مركزية الدولة الوطنيّة من ضعف لصالح مركزية الطوائف وإفرازاتها الحزبيّة، ومن تعاضم الولاءات الفرديّة الضيقة على حساب الولاء الوطني العام، مما جعل للطائفة سلطة على أفرادها تفوق أحياناً سلطة الدولة عليهم. وكان من الطبيعي، ولاعتبارات تتصل بالطريقة التي تمّت فيها إعادة بناء النظام السياسي، أن يحصل الخلل في علاقة الدولة بمواطنيها، إمّا بسبب النظرة إلى الأداء السياسي العام، وإمّا بسبب الموقع الذي احتله الانتماء الطائفي في ترتيب أولويات الأفراد. وهذا الخلل غيّب الدولة في أحيان كثيرة عن لعب دور المرجعيّة الضامنة للحقوق الفرديّة والجماعيّة، وحال دون وعي الأفراد لواجباتهم تجاه الدولة، كما حال دون ممارستهم لهذا الوعي.

هناك جانب آخر لا يقل أهمية عن مآزق العلاقة المتبادلة بين الدولة ومواطنيها، وهو العلاقة بين المواطنين أنفسهم. فقد أوهنت الحرب منظومة العلاقات الاجتماعية التي كانت تربط بين المواطنين، وكان الرهان على مرحلة ما بعد الحرب لتوحيد الخيارات في إطار وطني جامع لا يلغي التعددية التي تميّز المجتمع، بل يفسح في المجال أمام العمل السياسي الديمقراطي، ويسمح بالاختلاف ولكن تحت سقف المصلحة الوطنيّة العليا. لكنّ هذا التوجّه لم يلمسه اللبنانيون، وبقي هاجس اهتزاز الوحدة الوطنيّة قائماً عند كل استحقاق داخلي أو خارجي، ولم تستطع عمليّة البناء السياسي أن تشكّل عنصراً ضامناً لوحدة المجتمع، لأنّ النصوص القانونيّة يجب أن تترافق مع إرادة وطنيّة تحمي هذا المجتمع، وتكون تعبيراً عن رأي المواطنين، بحيث يصبحون شركاء كاملين في المسؤوليّة الوطنيّة.

1- إشكالية البحث

يستند مفهوم المواطنة على مبدأ أنّ "الفرد ممثّل في السياسة الديمقراطية"، وهذا يتطلب منه فهماً وقبولاً بحقوق الإنسان، انطلاقاً من أنّ "هذه الحقوق تشكّل الأرضيّة الصالحة والملائمة للتفاعل السياسي والاجتماعي في الأنظمة الديمقراطية بمساواة جميع الأفراد أمام القانون من جهة، وباحترام حقهم في الكرامة والحريات الأساسية من جهة أخرى، ومنها: حرية الرأي والتفكير والتعبير والمعتقد والانتقال والتملّك والزواج والحياة الأسرية والمشاركة في الحياة السياسية"¹.

ونرى إلى أنّ كلّ مواطنة تستند إلى مفهوم الوحدة بالإضافة إلى مفهوم الحرية، بمعنى أنها تحرص على وحدة الجماعة والانتماء لها من جهة بينما تعزّز الحرية الذاتية والفرديّة من جهة أخرى. فكيف يمكن للتربية في مجتمع متعدّد، كالمجتمع

¹ أميشال بدر، حنا عوكر، مقرّر التربية على المواطنة، ص 12.

اللبناني، أن توفّق بين الحرص على تنمية الاستقلال الفردي والمحافظة على التضامن الاجتماعي؟ كيف يمكن لها أن تؤلّف بين الاعتراف بالقيم العالمية وبين التعبير عن الخصوصيات الثقافية والدفاع عنها؟

إنّ المجتمع اللبناني كان على الدوام عرضةً للكثير من الاهتزازات السياسيّة والأمنيّة والطائفية كان أشدها وقعاً الحرب الأهلية التي أحدثت انشقاقاً وطنياً تمثّلت خطورته في عسكرة النزاع وخلّق ذاكرة معادية لدى كل طائفة. لكنّ فترة ما بعد الحرب لم تصل إلى بناء الحياة الديمقراطيّة المنشودة، بل وقّرت حقلاً خصباً للمحسوبية التي طغت على بناء المواطنة، فالقرار السياسي في النظام الطائفي يعود إلى زعماء بنوا سيطرتهم على تكريس الانقسامات الطائفية وليس على الوحدة الوطنية، لأنّ وصولهم إلى مناصب الدولة يمرُّ بمنافسة الطوائف، وهذا ما يشلّ العمل الوطني العام.

أمام هذا المأزق نتساءل: كيف السبيل إلى بناء المواطنة الصحيحة حتى يصبح الفرد شريكاً كاملاً في المسؤولية الوطنية؟ وهل في ظل الواقعين التربوي والسياسي يمكن أن تتشكّل فرصة من شأنها مواجهة التحدي التربوي في بناء المواطنة؟

2- منهج البحث

إنّ المنهج المتعمّد في هذه البحث هو المنهج النوعي الذي يقوم على تشخيص الظاهرة بالاستناد إلى الأدبيات والدراسات التي قاربها، ويحاول الوصول إلى فرضيات حول علاقات بين متغيرات ذات الصلة بموضوع البحث. وسنحاول في اعتماد هذا المنهج مقارنة المفاهيم المتعلقة بالموضوع، كالمواطنة والتربية عليها، والإشكاليات التربوية والسياسية التي ترافق مساهمات النظام التربوي ومؤسساته في بناء المواطنة.

3- المقاربة النظرية

3-1- المجتمع المتعدد

يتضمّن كلّ مجتمع أنواعاً من التعدّد أو التنوّع، فهناك تنوّع في المستوى التربوي، وتنوّع في الطبقات الاجتماعية، وتعدّد عرقي حيث يكون الصراع العرقي في المجتمعات دافعاً إلى حركات انفصالية وحروب أهلية¹. أمّا التعدّد الديني والمذهبي فهو واقع مجتمعات كثيرة جداً حول العالم، وهو، على غرار التعدّد العرقي، قد أدّى في المجتمع الواحد إلى حروب أهلية كانت من أعنف الحروب في تاريخ الجنس البشري كالصراعات التي نشأت بين الكاثوليك والبروتستانت في فرنسا وألمانيا خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر، والصراع بين الهندوسية والإسلام الهندي الذي أدّى إلى نشوء بنغلادش. أمّا التعدّد السياسي فيتمثل بالأحزاب وفي شكل أنظمة الحكم².

لكنّ التعدّد لا يمكن له أن يبقى متفلّتا من كلّ تنظيم. وما المعارف والعلوم والنظم المختلفة التي توصل إليها الإنسان سوى محاولات لاكتشاف مبادئ تتوخّد حولها الظواهر. وإذا كانت الشخصية مبدأ الوحدة على الصعيد الفردي، فالدولة هي مبدأ الوحدة على الصعيد الاجتماعي والوطني. وكما في حال النفس البشرية، لا بدّ من أن يؤدي التعدّد المطلق، أي ذلك الذي لا توجده مبادئ معينة، إلى فوضى على الصعيد الاجتماعي. وهذا واقع بعض المجتمعات، حيث الأعراق المختلفة أو الأديان

¹أنظر: أديب صعب، الدين والمجتمع، ص 13.

²Ludwig Feuerbach, The Essence of Christianity, p. 274.

المختلفة أو المذاهب المختلفة أو الأحزاب والتكتلات السياسية المختلفة أقوى من الدولة. ولطالما حصل، باسم الديمقراطية أو مفهوم الأكثرية، تغليب عرقٍ على بقية الأعراق، أو دين على بقية الأديان، أو مذهب على بقية المذاهب.

إنّ وظيفة الدولة هي استيعاب تعددية المجتمع من غير طمسها أو إبراز فئة، مهما غلبت عددًا، على سواها، لأنّ أيّ تعددٍ من دون وحدة هو اختلال في طبيعة الأشياء، وأية وحدة من دون تعددٍ هي هكذا أيضًا؛ فالوحدة التي تحصل على حساب التعدد هي وحدة تعسفية تُجافي، على صعيد الاجتماع البشري، المبادئ والقيم الأساسية لهذا الاجتماع كالحرية والعدالة والمساواة. أمّا الوحدة المنشودة فهي الوحدة في التعدد. وإذا كان التوصل إلى هذا النوع من الوحدة أشبه بتحقيق "المدينة الفاضلة" أو الدولة المثالية، فلا شك أنّ رقيّ الأنظمة السياسية يقاس باقترابها من هذا المثال.

ينتمي لبنان إلى نموذج المجتمع المتعدد، ففيه 18 طائفة دينية، تشكل مجتمعة صيغة فريدة للمجتمعات في العالم، البعض يقول أنّها مصدر غنى، والبعض الآخر يرى فيها سببًا لتوليد الصراعات والاختلالات الاجتماعية بسبب غياب سلطة الدولة. "فكلُّ شيء في لبنان تسيرهُ الطوائف إلى حدٍّ بعيد، هو حدُّ انعدام الولاء الوطني العام وإعلاء الولاء المذهبي فوق كلّ ما عداه، بدءًا من التعليم الذي تديره الجماعات الطائفية التي تربّي الأجيال وفق تطلّعات وقيم ومواقف متنافرة، بحيث لا تجمع بين أفرادها نظرة واحدة إلى الوطن والعالم والإنسان، وصولًا إلى الوظائف كلّها".¹

يقول الدكتور ريمون ملاًط إنّ لبنان يبدو كأنّه مجموعة فئات تعيش ضمن حدود معيّنة، فإذا ما عجزت هذه الفئات عن مواجهة الواقع والتسليم بأنّها وحدة عضوية حيّة لا تتجزأ، مرامها ازدهار الوطن الذي ترعرع على أرضه، والمضي بها سبيلًا إلى العلاء عبّر تبادل الثقة والاحترام فيما بينها، إذا ما تخلّفت عن ذلك، كان مصيرها التلاشي في الريبة".²

ويقول السيد موسى الصدر في حديث نُشر في جريدة النهار في 18/1/1977 "إنّ تعدد الطوائف وإن كان يشكل عازلاً أو ضعفاً أو خطراً، فإنّه إذا أدّى في النهاية إلى تبادل المعارف والتجارب والحضارات فينتهي إلى قوّة الوطن... فالخطر ليس إداً في تعدد الطوائف بل في تحوّل هذا التعدد إلى السلبية".³ وقد أحسن بعض علماء الاجتماع عندما وصفوا المجتمع اللبناني بأنّه "فسيكسائي" أكثر منه تعددياً⁴، لأنّ "الفسيكسائية" تشير إلى تعددية مطلقة، في حين أنّ التعددية السلمية تنطوي على مفاهيم النظام والانسجام والوحدة.

إنّ التحدي الذي يجد اللبنانيون أنفسهم أمامه اليوم هو: كيف تتحقّق الوحدة ويبقى التعدد؟ كيف تُصان التعدديات وتصبح عامل استقرار بدلاً من أن تكون عامل فوضى وصدام؟ ما هو نموذج الحكم المنشود الذي تكون فيه الدولة وحدة وسط التنوع؟ فما يحتاج إليه لبنان لتحقيق الوحدة في التعدد على الصعيد السياسي هو دولة مركزية قوية تجسّد مفاهيم

¹ أديب صعب، الدين والمجتمع، ط2، ص 80-82.

² ريمون ملاًط، لبنان ما بين المأزق والحل، ص 148.

³ نبيل قسطنطين، التعددية والحلول التربوية في لبنان، جريدة الأخبار، السنة 6، العدد 1517، الأربعاء 21 أيلول 2011، ص 16.

⁴ حليم بركات، "المجتمع اللبناني: فسيكسائي أم تعددي؟"، مجلة مواقف، العدد 1، بيروت، تشرين الأول/تشرين الثاني 1968، ص 110.

الوطن والمواطنة. والتحدي الذي يواجه اللبنانيين هو خَلق الوطن والمواطن اللبنانيين، وطن يكون فيه كلُّ الناس مواطنين متساوين أمام القانون في الحقوق والواجبات والكرامة الإنسانية.

2-3- مفهوم التنشئة الوطنية

في الواقع ليس هناك تعريف جامعٌ للتنشئة الوطنية، بل تتعدّد تعاريفها بتعدّد الكتابة في موضوعاتها. فعندما يُقصد منها تسهيل انخراط الفرد في المجتمع تُعطى بُعدًا اجتماعيًا، وفي هذا الحال تعني تعلّم الفرد لمعايير اجتماعيّة عن طريق مؤسسات المجتمع المختلفة، والتي تسهم في زيادة قدرته على أن يتعايش معه سلوكيًا¹. ويتّفق هذا التعريف تمامًا مع تعريف هايمن (Herbert Hymen) للتنشئة². وعندما يرتبط دورها بالسلوك السياسي للفرد تصبح "العملية التي يتم بها اكتساب الفرد للاتجاهات والقيم السياسيّة التي يحملها معه حين يتم تجنيده في الأدوار الاجتماعية المختلفة"³.

وقد يكون من الخطأ حصر مفهوم التنشئة الوطنيّة بهديّن الإطارين فقط، فهو أشمل من ذلك بكثير، لأنّ التنشئة الوطنيّة عملٌ يلامس بناء المواطن من جوانبه كافة ولا يجوز حصره بناحية محدّدة من نواحي حياته. فالتنشئة لا تقتصر فقط على نقل ثقافة المجتمع وقيمه السياسيّة من جيل إلى آخر عبر مؤسساته المختلفة⁴، ولكنّها كذلك عملية اكتساب الثقافة والقيم وتغييرها طبقًا لما تراه الدولة⁵، يضاف إلى ذلك أنّ جزءًا مهمًّا من عملية التنشئة يكمن في إحلال قيم جديدة وفي تطوير الثقافة الوطنيّة بما تحمله من قيم واتجاهات ونُظُم، وما يترتّب على ذلك كلّهُ من أنماط سلوك ملائم للوظائف الجديدة للنظام السياسي.

فكما تؤدّي التربية إلى إعداد الإنسان وتنمية قدراته العلميّة، فالتربية على المواطنة تؤدّي إلى بناء المواطنة الصحيحة عنده، أي بناء الإنسان - المواطن. وتحقيق ذلك يتم من خلال التنشئة التي يخضع لها الفرد بشكل متدرّج ومستمر.

3-3- مفهوم المواطنة (Citizenship)

المواطنة بحسب دائرة المعارف البريطانيّة هي علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق. وبذلك تدل المواطنة ضمناً على مرتبة من الحرّيّة مع ما يصاحبها من مسؤوليّات (...)، وهي على وجه العموم تُسبغ على المواطن حقوقاً سياسيّة، مثل حقّ الانتخاب وتولّي المناصب العامّة⁶.

وتذكر موسوعة الكتاب الدوّلي أنّ المواطنة هي عضوية كاملة في دولة. وهذه الموسوعة لا تميّز بين المواطنة والجنسيّة، مثلها مثل دائرة المعارف البريطانيّة. وتؤكد أنّ "المواطنين لديهم بعض الحقوق، مثل حقّ التصويت وحقّ تولّي المناصب العامّة، وكذلك عليهم بعض الواجبات، مثل واجب دفع الضرائب والدّفاع عن بلدهم"⁷.

¹ عبد المنعم المشاط، التربية والسياسة، ص 58.

² Herbert Hymen, Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behavior, p.250.

³ Go Almond and B. Powel, Comparative Politics: A Developmental Approach, p.70.

⁴ Kenneth Langton, Political Socialization, p.40.

⁵ كمال المنوفي، "التنشئة السياسيّة في الأدب المعاصر"، مجلة العلوم الاجتماعية (القاهرة)، السنة 6، ع 4، يناير 1979، ص 13.

⁶ Encyclopedia Britanica, Inc., The New Encyclopedia Britanica, vol 20, P. 332.

⁷ World Book International, The World Book Encyclopedia, vol. 4, p. 15.

وتعرّف موسوعة كولير الأميركية كلمة Citizenship (وتقصد بها مصطلح المواطنة ومصطلح الجنسية دون تمييز) بأنها "أكثر أشكال العضوية في جماعة سياسية اكتمالاً"¹.

وتطرح دراسة الكواري (2001) رؤية حول مقوّمات المواطنة تتلخّص في أن "المواطنة تجسيد لنوع من الشعب، يتكوّن من مواطنين يحترم كل فرد منهم الفرد الآخر، ويتحلّون بالتسامح تجاه التنوّع الذي يزخر به المجتمع. ومن أجل تجسيد المواطنة في الواقع، يبدو أنّ القانون يحدّد حقوق المواطنين وواجباتهم، وأن يعامل ويعزّز معاملة كل الذين يُعتَبَرُون بحكم الواقع أعضاء في المجتمع، على قدم المساواة وبصرف النظر عن انتمائهم أو طبقتهم أو جنسيتهم أو عرقهم أو ثقافتهم أو أي وجه من أوجه التنوّع بين الأفراد والجماعات. وعلى القانون أن يحمي كرامة الأفراد، وأن يقدّم الضمانات القانونية لمنع أي تجاوزات على الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية، وعليه أيضاً تحقيق الإنصاف، وتمكين الأفراد من المشاركة بفاعلية في اتخاذ القرارات التي تؤثر في حياتهم، والقرارات السياسية في المجتمعات التي ينتسبون إليها"²، ومن السهل أن نكتشف بأنّ هناك تداخلاً بين مفهومي المواطنة والمواطنة.

ويجد القصيفي (2001) أنّ المضامين الأساسية التي تُعطى لمفهوم المواطنة تحجم في النهاية عن إعطاء تعريف "جامع مانع" لهذا المفهوم، "فليس من السهل إعطاء تعريف لمفهوم يتطوّر مع تطوّر المجتمعات، ولكن من الصعب أيضاً تركّز المفاهيم دون تحديد مضامينها الأساسية"³. ويقترح (القصيفي) تعريفاً للمواطنة يعكس مضامينها الأساسية، على أن تتم بلورة هذه المضامين من وقتٍ لآخر. بينما يطرح (الكواري)، في دراسة حول مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، المضامين الأساسية التالية: المساواة بين فئات المجتمع بغض النظر عن الجنس أو الفئة الإثنية أو الطائفية، المشاركة بكل أبعادها، احترام رأي الآخر وقبول التنوّع، المضمون الاجتماعي المتمثّل في الحدّ من تفاوت الدّخل والمكانة الاجتماعية.

4-3- مضامين التربية على المواطنة

من البديهي أن تزود التربية على المواطنة الفرد بالمعارف الأساسية المتعلقة بحقوق الإنسان، مع التأكيد أنّ تعليم حقوق الإنسان لا يقتصر على تعرّف هذه الحقوق فقط، بل تعرّف الضمانات والمسؤوليات المتعلقة بها أيضاً. لكن هذه المعارف لا تشكل وحدها جوهر التربية على المواطنة، بل يجب أن تشمل أيضاً التعريف بمبادئ الحياة السياسية والإدارية والاقتصادية والاجتماعية والقانونية، والآليات المحدّدة لعمل المؤسسات الدستورية. ومن المعارف أيضاً اكتساب الفرد ما يسمح له بتكوين صورة وافية عن تاريخه، وتمكّنه من الأدوات الفكرية التي يحتاجها للتوفيق بين مقتضيات الاندماج ومقتضيات إعلاء شأن الذاتيات الخاصة في إطار التعايش بين الثقافات. وهذه المعارف لا يتم اكتسابها في النظم التعليمية وحدها بل أيضاً في إطار التعليم المستمر الذي تضطلع به مؤسسات المجتمع.

أمّا القيم التي تسعى التربية على المواطنة إلى أن يسترشد بها الفرد، بالإضافة إلى قيمة حقوق الإنسان، وما تعنيه من تساؤل في الكرامة بين الجميع، واحترام الآخرين وتقبلهم، والتسامح الديني والاثني والعرق والثقافي...، فهي قيم التعددية والتضامن

¹ أحمد صدقي الدجاني، مسلمون ومسيحيون في الحضارة العربية الإسلامية، ص 96.

² علي خليفة الكواري، "مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية"، في المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، كانون الأوّل 2001، ص 23.

³ جورج القصيفي، المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، ص 43.

والمبادرة والمسؤولية. وقد يكون من السهل تحقيق توافق حول القيم المشتركة، لكنّه قد يكون من الصعب ترجمة تلك القيم إلى معايير اجتماعية للسلوك، فكيف يمكن إذاً إيجاد تربية من أجل القيم تكون ديمقراطية في مجتمعات يتزايد فيها الانشقاق (التعددية، صراع الأجيال، والصراعات بين القيم التقليدية وقيم الحداثة)؟

إنّ التربية على المواطنة هي بلا شك مادة للتعليم، لكنّها أولاً ثمرة الممارسة، فالمواطنة تمارس وتُختبر في الحياة اليومية، سواء في المدرسة والجامعة، أم في الأسرة، أم في محيط العمل، لكنّ الدّور الأساس يُلقى على النظام التربوي ومؤسساته باعتبارها الموقع الأوّل لتلقين مبادئ المواطنة، كيف؟

3-5-5- إسهامات النظام التربوي اللبناني في بناء المواطنة

يتشكّل النظام التربوي عادة من الفلسفة التربويّة التي تعتمدها الدّولة في المناهج، والتي تتجسّد فيها الأهداف والغايات التربويّة، كما يتشكّل من المؤسّسات والكوادر المولجة بالتربية. لذلك فإنّ البحث عن إسهامات النظام التربوي في تحقيق المواطنة هو في الواقع بحث عن دور الدّولة في هذا المجال، فهي التي تسنّ التشريعات التربويّة، وتضع القوانين وتخطّط للمستقبل، ثم يأتي دور المؤسّسات التربوية لتنفيذ الخطط وتحقيق الأهداف التي تضمّنتها الفلسفات التربويّة.

إنّ بحث إشكالية التربية على المواطنة من الزاوية التربويّة الصّرفة لا بدّ وأن يتّخذ وجهتين اثنتين: الأولى، لتحديد موقع التربية على المواطنة في الفلسفة التربويّة اللبنانية، والثانية، لتشخيص واقع النظام التربوي اللبناني، والعوائق التي تقف حائلاً دون قيام مؤسّساته، بتحقيق أهداف التربية على المواطنة، سواء ما يتعلّق منها بطبيعة هذه المؤسّسات، أو ما يتعلّق بمحتوى المناهج والإشكاليات التي تعترض التوصل إلى مناهج تؤسّس لبناء المواطنة في لبنان.

3-5-1- دور الفلسفة التربويّة في التربية على المواطنة

من الناحية النظرية، تشكّل الفلسفة التربويّة المعتمدة في أي نظام الإطار الرسمي الذي يحدّد أهداف التربية وغاياتها، والتي يأتي من ضمّنها هدف تحقيق التربية على المواطنة. وعلى هذا الأساس يتم وضع المناهج الكفيلة بالوصول إلى هذه الأهداف، وتُعتمد السياسات التربويّة التي تؤمّن وضع هذه الفلسفة موضع التنفيذ. فما هو الحيز الذي تحتله التربية على المواطنة في الفلسفة التربويّة اللبنانية؟

3-5-1-1- مفهوم الفلسفة التربويّة

تقوم الفلسفة التربويّة على تنشئة الإنسان، ليصبح قادراً على وعي وضعه الخاص، وحلّ المشكلات التي تعترضه في حياته. فالأوطان لا تقاس بأهميّة العمران والازدهار فحسب، بل بصلاية مواطنيها، وبمقدار احترامتنوع الخيارات، ما عدا الولاء الواحد للوطن. "ولكي نقيّم تربية شعب ما يجب أن نفهم فلسفة هذا الشعب في الحياة، والنظريات التربويّة التي صاغها عقول مفكّريه نتيجة لهذه الفلسفة"¹.

¹فريد نجار، تطوّر الفكر التربوي، 18/1.

ولكل فلسفة تربوية غايات تختلف تبعاً لطبيعة المجتمع الذي توضع لأجله، وتأتي في مقدّمة أولويات هذه الفلسفة الأهداف الوطنية، والتي يُعبّر عنها عادة بالتنشئة التربويّة الوطنيّة، وأحياناً التنشئة المدنية، والتي يوكل النظام التربوي العام مسؤوليّة القيام بها إلى مؤسّساته انطلاقاً من أطر الفلسفة التربويّة المعتمدة.

3-1-2- مبادئ التربية على المواطنة من خلال الفلسفة التربويّة اللبنانيّة

يقول النجار أنّ تاريخ الفكر التربوي أكثر شمولاً من تاريخ الممارسات التربويّة، لأنّ التطبيق يتخلّف غالباً عن النظريات. وأصدق صورة عن التربية لدى شعب ما هي في مثله العليا كما رآها مفكّروه وليس في الممارسات الفعلية والواقع الفعلي الذي كانت عليه تربية هذا الشعب (...). لذلك كان تقييم الأمانى التربويّة لشعب ما أكثر أهميّة من تقييم منجزاته التربويّة، إذ أنّ التربية بمعناها الشامل هي الوسيلة التي يحاول الشعب أن يحقّق بواسطتها مثله العليا¹.

نسوق هذا القول لنقول بأنّ الفلسفة التربويّة تطرح على الدوام أقصى ما يتمنّاه المجتمع ويصبو إليه، وأحياناً تطرح ما لا طاقة لها على تحقيقه، فلا يجد طريقه إلى الواقع.

أ- مرحلة ولادة الاستقلال

إنّ الميثاق الوطني اللبناني الذي وُضِع عام 1943 كان عبارة عن "اتفاق ضمني، أو صيغة توازن طائفي وطني التقى عليها الزعماء السياسيون، وظل، ومن خلفهم السياسيون ورجال الدولة وعلماء السياسة، يستشهدون بها أو يرجعون إليها، في ممارستهم للنظام السياسي اللبناني أو تحليلهم له"².

لكنّه بالعودة إلى الظروف التي رافقت ولادة الميثاق الوطني نجد أنّ الدّستور اللبناني الذي سنّه الفرنسيون عام 1926 ما لبثوا أن عدّلوه عام 1927، ليتوقّف العمل به عام 1932 بقرار منهم. لذلك فإنّ الفترة الواقعة بين عامي 1920 و1932 لم تشهد استقراراً دستورياً يمكن فيه الحديث بالمثل عن فلسفة تربوية وطنية من خلال دستور وضعته الدولة المنتدبة، لأنّ من أهداف التربية على المواطنة إذكاء نزعة الاستقلال والتحرّر لدى الفرد. وبغياب الاستقرار الدّستوري، والدّستور نفسه، ليس علينا إلا الرجوع لمواقف السياسيين الحاكمين وبرامجهم السياسيّة.

لقد شهدت تلك الفترة بروز تيار وطني إلى جانب تيارين آخرين موجودين أصلاً (التيار المسيحي - اللبناني والتيار المسلم - العربي). واستطاع هذا التيار الجديد بحكم تفلّته من الصبغة الطائفية أن يواصل تقدّمه، لما ميّز توجهاته من اعتدال ووطنية في ظلّ انقسام طائفي كبير. وتشكّل من السّاسة المسيحيين الذين عارضوا الانتداب، ومن المسلمين المعتدلين، والأحزاب والحركات السياسيّة غير الطائفية، والأحزاب الأيديولوجية، والحركات النقابية، والصحافة المستقلّة. "ورفع هذا التيار شعارات ومبادئ تقوم على احترام الحياة الدّستورية والديمقراطية، ورفض الطائفية السياسيّة والدّعوة إلى الوطنية (...). والدّفاع عن الحقوق الاجتماعية والاقتصادية الوطنيّة"³.

¹ فريد نجار، تطوّر الفكر التربوي، 18/1.

² باسم الجسر، ميثاق 1943، ص 10.

³ باسم الجسر، ميثاق 1943، ص 61.

وعلى الرغم من ذلك بقي الانقسام الوطني والطائفي قائماً حتى عام 1936. لكنَّ الفترة الواقعة بين عامي 1936 و1943 شهدت تطوُّراً وطنياً أثَّرت فيه بشكل أساسي ثلاثة عوامل هي: عودة الحياة الدِّستورية، وانتهاء الانتداب الفرنسي، والوجود البريطاني بعد عام 1941. وكان لهذه العوامل نتائج مزدوجة، فمن جهة كانت تثير التناقضات الطائفية والسياسية والقومية، وفي الوقت نفسه كانت تدفع الفرقاء المتناقضين وغيرهم من الأحزاب والشخصيات المعتدلة إلى البحث عن حلول سياسية، وعن صيغ تألف طائفية ووطنية.

تبلورت حول هذه النزاعات، والحلول المقترحة لها الصيغة الوطنية وأبرزها عودة الحياة الدِّستورية تدريجياً ابتداء من العام 1934، وانتخاب إميل إدّه رئيساً للجمهورية عام 1936، وتكليف خير الدين الأحدب بتشكيل الحكومة، فتكرست منذ ذلك الوقت الأعراف الخاصة باللون الطائفي للرئاسات، ما سرَّع في اندماج المسلمين في الدولة، كما ساعد على اندماجهم أيضاً النظام الانتخابي الذي جعل سگان دائرة انتخابية معينة، بصرف النظر عن انتمائهم الطائفي، يقترعون معاً لانتخاب نائب أو قائمة واحدة، مما أجبر المرشحين على الدَّعوة إلى التفاهم الطائفي، والتحالف الانتخابي مع مرشحين من طوائف أخرى في قائمة انتخابية واحدة. أما المسيحيون ذوو النزعة "الوطنية اللبنانية" فتأثرت مواقفهم بما حدث خلال فترة 1936-1943، وتفاعلوا مع موجبات العملية الانتخابية، ترشيحاً وتحالفاً، فبرز تكتلان انتخابيان سياسيان كبيران (الإديونوالخوريون) وضمماً سياسيين منتمين إلى الطوائف المختلفة.

إنَّ ما يوصف به الميثاق الوطني هو أنه اتفاق الضرورة، وتسوية طائفية لصراع الطوائف، وأنه كرَّس الطائفية (...) بدلاً من أن يعمل على إلغائها. وأنه لم يكن الميثاق - الأداة التي تبني المواطنة الصحيحة في مجتمع كان يتقاسمه تياران طائفيان. وإن كان لم يكرِّس الطائفية في نصِّ مكتوب، إلا أنَّ الممارسات السياسية التي أعقبت ولادته جاءت لتكرِّس أعرافاً طائفية، تجلَّت في طائفية الرئاسات، وفي تشكيل الحكومات، وتوزيع الوظائف. فأول حكومة استقلالية تألفت من ممثلي الطوائف الست الكبرى، وجاء بيانها الوزاري الأول في 7 تشرين الأول 1943 لينص على¹:

"(...) ومن أسس الإصلاح التي تقتضيها مصلحة لبنان العليا معالجة الطائفية والقضاء على مساوئها، لأنها تقيد التقدم الوطني من جهة، وسمعة لبنان من جهة أخرى، وتسمم روح العلاقات بين الجماعات الروحية المتعددة. وقد كانت في معظم الأحيان أداة لكفالة المنافع الخاصة، وأداة لإيهان الحياة الوطنية، ونحن واثقون أنه متى غمر الشعب الشعور الوطني، يُقبل بطمأنينة على إلغاء النظام الطائفي المُضعف للوطن. والساعة التي يمكن فيها إلغاء الطائفية هي ساعة يقظة وطنية مباركة (...) ومن الطبيعي أن تحقيق ذلك يحتاج إلى تمهيد وإعداد في مختلف النواحي (...)."

وبالتوقف عند العبارة الأخيرة نجد أن الحكومة الاستقلالية أدركت أنَّ إضعاف الشعور الطائفي لدى المواطنين هو بالدرجة الأولى عملية إعداد، وإن لم يذكر البيان هويّة هذا الإعداد ومكانه ووسائله، إلا أننا نفترض أنه عني به الإعداد التربوي. وإذا صحَّ افتراضنا، أمكن القول أنَّ الفلسفة التربوية في الميثاق الوطني دعت إلى إعداد مواطنين غير طائفيين، لا يدينون بالولاء إلا لوطنهم وليس لطوائفهم. أمّا ما تناوله البيان حول التربية، فجاء تحت عنوان التربية الوطنية: "(...) فستسعى الحكومة بأن تربي

¹الجمهورية اللبنانية، البيانات الوزارية، ص 73.

الناشئة تربية وطنية صحيحة، وبأن توجّه منذ الآن توجّهًا صريحًا على الحرية والعزّة والاستقلال (...). فنحن نريد أن نخرج جيلًا واحدًا، موحد الهدف والشعور والوطنية (...). وعليه فإنّ ما ورد في البيان الأوّل للحكومة حول التربية الوطنية يمكن اعتباره الفلسفة التربويّة للجمهورية الجديدة، لأنّ الميثاق الوطني لم يكن نصًّا مكتوبًا يمكن العودة إليه عند الحاجة.

ب- منهاج العام 1946 وحتى مرحلة اتفاق الطائف

في 30 أيلول 1946 رفع وزير التربية الوطنية فيليب تقلا كتابًا إلى رئيس مجلس الوزراء يشير فيه إلى أنّ الحكومة رأت "ضرورة حصول تعديل أساسي في المناهج يوافق التجنّد الناهض بלבنا، ووضعت منهاج عامّة للتعليم، في سبيل توحيد وتوجيهه وطنيًا. وكان هدفها الأوّل تعزيز الشخصية الإنسانية في النشء اللبناني¹".

أمّا الصّفات والمهارات الشخصية التي توقّعت السياسة التربويّة تحقيقها فهي: "الأمانة للتراث اللبناني في عمق ثقافته وإشعاع رسالته (...). ورفع مستوى الدروس حتى يغدو رجل الطب ورجل العدل ورجل الهندسة ورجل الأدب ورجل الإدارة، قبل أن يصبحوا اختصاصيين في مهتهم، من خيرة المواطنين ثقافة شاملة وحسًا اجتماعيًا واعتزازًا بانتمائهم إلى أمة تعرف ماضيها وحاضرها، فهم ناسٌ ومواطنون قبل أن يكونوا أطباء وقضاة ومحامين ومهندسين وأدباء وإداريين. وإنشاء المواطن البصير، العضو في المجتمع والعارف والعامل"².

لقد أقرّت الحكومة هذه المشاريع في حينه ووضعتها في مقدّمة منهاج عام 1946، ولا يسعنا إلاّ تبيان مواطن الإيجابية والخلل فيها، حتى نستطيع الحكم على ما يمكن اعتباره أوّل فلسفة تربوية مكتوبة بعد الاستقلال.

على صعيد الإيجابيات، هدفت هذه المقدّمة إلى تحقيق غاية تربويّة مهمّة، وهي تنمية الروح الوطنية اللبنانية، فتميّزت بالروح الاستقلالية الصادقة المخلصة للبنان، وجاءت نموذجًا في الهدف والتعبير، تُبرز تمسُّك اللبناني بوطنه، وعشقه للحرية والكرامة. كما أعطت هذه المقدّمة أهميّة بالغة لدور التربية في التنشئة الوطنية والإنسانية، وفي التنمية العامّة، وهذا ما تقرّه علوم التربية الحديثة. وركّزت على دور التربية المدرسية في تعزيز الشخصية الوطنية والإنسانية.

أمّا السلبيات فهي: إهمال هذه المقدمة لمفهوم التربية الشاملة، وكأنّها تُعادل بين التربية والمدرسة. وتجاهلها بأنّ التربية مسؤولة عن الفرد منذ تكوينه وحتى آخر حياته، وفي كل البيئات التي يعيش فيها، كما أنها لم تأخذ في الاعتبار ما يمكن أن يسببه النظام التربوي أحيانًا من تفرقة تربوية -اجتماعية بين أبناء الوطن الواحد، فاعتمدت الطبقية في تنظيمها التربوي، وابتعدت عن مفهوم ديمقراطيّة التعليم. وما يهْمُنَا هو أنها شكّلت إطارًا للفلسفة التربويّة في بداية عهد الاستقلال، وقد طرأت عليها تعديلات طفيفة خلال أعوام 1968 و1970 و1971، بحيث أصبح الشق المتعلّق بالتنشئة الوطنية على الشكل التالي: "ترمي التربية في لبنان إلى إعداد إنسان وطني لبناني، يحترم وطنه وعلمه وأثاره ومعامله، وكل الرموز والقيم التي تعزّز هذا الاحترام، عبّر تركيز برامج وطنية تتناول جميع أبناء الوطن، من خلال النشاطات اليومية والأسبوعية الخاصّة بالمناسبات الوطنية، وعبر الإعلام التربوي والثقافي والنشاطات التربويّة".

¹ شوقي أبو حيدر، "الفلسفة التربوية في لبنان"، مجلة الأبحاث التربوية، كلية التربية، الجامعة اللبنانية، العدد 20، 1997، ص 51.

² شوقي أبو حيدر، "الفلسفة التربوية في لبنان"، مجلة الأبحاث التربوية، كلية التربية، الجامعة اللبنانية، العدد 20، 1997، ص 52.

بعد أقل من سنة على اندلاع الحرب، وتحديداً في 14 شباط 1976، أطلق الرئيس سليمان فرنجية ما سمي "بالوثيقة الدستورية" التي تضمنت في شقها المتعلق بالتربية الوطنية، ما يلي: "... لن يكون أمنٌ في لبنان ما لم يأمن اللبناني جانب أخيه اللبناني، فيؤمنان معاً إيماناً سوياً بأن أرض لبنان لجميع أبنائه، عندها يرى الجميع أنّ التوافق والمشاركة والمساواة من عادات الأمور التي تكون بداهة ولا تُطلب. إزالة الطائفية في الوظائف واعتماد مبدأ الكفاءة. وتطوير البرامج التربوية بما يرسخ الوحدة الوطنية. إنّ لبنان يستحق ولاء أبنائه كلّهم غير المقيّد بشرط ولا المشوب بعبء"¹.

لم تسمح الحرب التي بدأت عام 1975، بإدخال أي تعديل على مناهج عام 1971، بل ساهمت بتوسيع الهوة بين الأهداف والممارسة الفعلية، فصيغت الأهداف وفق سياسة تخص كل مؤسسة تعليمية وتربوية، وتحولت التندثة الوطنية إلى تندثة نظرية في جزء أساسي منها، وبرزت الاعتبارات الطائفية والمذهبية والحزبية وفق المواقع الجغرافية، وأصبحت الأولوية لدى التلامذة للانتماءات الحزبية والمناطقية والطائفية والعشائرية وليس الوطنية، وتحولت القيم الوطنية رموزاً عبثية. ممّا جعل قضية إعادة بث روح الانتماء الوطني والوطنية وزرعها في نفوس التلاميذ بحاجة إلى جهود جبارة.

ج- مبادئ التربية على المواطنة المستوحاة من اتفاق الطائف

إنّ اتفاق الطائف الذي وُضع بتاريخ 1989/10/22 ليضع حدّاً للنزاعات المسلّحة قد أصبح دستور البلاد، بعد إقراره في مجلس النواب بتاريخ 1989/11/5، وكانت الأهمية المرجوة منه هي إصلاح ما دمّرت الحرب، وخصوصاً في الشأن التربوي الذي يعيننا. ففي مجال التربية على المواطنة نصّ الاتفاق على مبادئ عامّة منها:

"ج - لبنان جمهورية ديمقراطية برلمانية، تقوم على احترام الحريات العامّة، وفي طليعتها حرية الرأي والمعتقد، وعلى العدالة الاجتماعية والمساواة في الحقوق والواجبات بين جميع المواطنين دون تمييز أو تفضيل.

ط - أرض لبنان واحدة لكلّ اللبنانيين (...). فلا فرزٌ للشعب على أساس أي انتماء كان.

ي - لا شرعية لأي سلطة تُناقض ميثاق العيش المشترك.

ز - إلغاء الطائفية السياسية هدفٌ وطني يقتضي العمل على تحقيقه وفق خطة مرحلية، وعلى مجلس النواب اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيقه، وتشكيل هيئة وطنية (...) مهمتها دراسة واقتراح الطرق الكفيلة بإلغاء الطائفية، وتقديمها إلى مجلسي النواب والوزراء. وفي مجال التربية والتعليم، نصّ الاتفاق على: تعزيز رقابة الدولة على المدارس الخاصة وعلى الكتاب المدرسي، وإعادة النظر في المناهج وتطويرها بما يعزّز الانتماء والانصهار الوطنيين والانفتاح الروحي والثقافي، وتوحيد الكتاب في مادّتي التاريخ والتربية الوطنية².

¹ مجلس النواب اللبناني، الوثائق الدستورية، ص 152.

² الجمهورية اللبنانية، مجلس النواب، وثيقة الوفاق الوطني، ص 7.

3-5-2- الإشكاليات التي تعترض النظام التربوي في بناء المواطنة

3-5-2-1- تأثير الواقع الطائفي والأيدولوجي

لقد أدّى اختلاف التوجّهات التربويّة في مدارس لبنان إلى اختلاف في أساليب التعليم ومنهجيّته، ممّا ولّد مجموعة مشكلات متأثرة بالمناخات السياسيّة والوطنية والاجتماعيّة، انعكست على التربية كانعكاسها على كل المرافق¹.

هذا في التوصيف شبه النظري، ولكن لا بدّ أن نتوقف أمام مسألة مهمّة وهي الخلفيات الطائفية وتأثيرها على المناهج وتحديدًا مناهج التربية على المواطنة. فقد كرّست المادة العاشرة من الدستور عام 1926 حقوق الطوائف لجهة إنشاء مدارسها الخاصّة، وجاءت هذه المادة لتعلن أن هذه الحقوق لا يمكن أن تُمس. ولم تعدّل المادة في دستور الطائف.

ويشخّص عبد الساتر (2000) الواقع التربوي بأنّه مُقَدِّم على كارثة حقيقيّة، فالتعليم، برأيه، "لم يشكّل في نظر الدولة، ومنذ تأسيسها، أحد المرتكزات في تكوين المجتمع اللبناني، وخاصّة فيما يتعلّق بالهويّة الوطنيّة، لسببين أساسيين؛ الأوّل، التعليم الخاص الذي نشأ ونما قبل قيام الدولة، والثاني، التعقيدات الطائفية التي تتحكّم بالمسار العام للبنانيين وخصوصًا في الإطار التربوي. فالمجتمع الطائفي والطوائفي أقوى من الدولة وهي النّاطم الأساسي للمجتمع. وعلى الرغم من الخلل الكبير في بنية النظام فقد ابتلع المجتمع الأهلي - الطائفي الدولة، ولا يزال يتابع عمليّة الابتلاع المتواصلة"².

ولا عجب أن يطالب أفاضلون الدولة بتولّي مسؤوليّة الإشراف التام على التعليم وعدم تركه في أيدي أفراد أو هيئات خاصة³. فالتربية هي إحدى أهمّ مقوّمات الاجتماع السياسي والوطني للمجتمعات، لكنّ الاستقالة الاختيارية للدولة غيّبت إلى حدٍ بعيد قيام نظام تربوي موحد، ناهيك عن الفشل في توحيد المؤسسات التربويّة لوضع حدٍ للإمارات التربويّة للطوائف. ولم تستطع الدولة، بفعل التأثير الطائفي لهذه المؤسسات، أن توحّد الرؤية التربويّة، وأن تلغي الجُزُر التربويّة بمؤسّساتها الطائفية المنتشرة تبعًا للخريطة الطائفية.

لقد جعلت الظروف الطارئة للبنان الطائفة أقوى من الدولة، حتى وجدت الأخيرة نفسها غير قادرة على طرح كتاب موحد للتاريخ، يكون مقبولًا ومُعتمدًا من المدارس. فبعد سنوات من الدّرس (بعد إقرار وثيقة الوفاق الوطني) صدرت كُتُب التاريخ لمرحلة التعليم الأساسي لتضع هذه الخطوة حدًا للخلاف المزمّن بين اللبنانيين على التاريخ وكتابته وتدرّسه، وهو خلاف يدور حول رؤيتين للكيان والوطن. ففيما "مفهوم الوطن في كُتُب المدارس المسيحية مستقلًا، والوطنية هي الدِّفاع عن الاستقلال والولاء له، هو في كُتُب المدارس الإسلامية عربي الطابع وجزء من محيطه العربي الأوسع. وعليه فقد كان لكل من الكتّابين رؤيتهما المتفرّدة للاستقلال والكيان، كما كان لكل طائفة بطولها أو أبطالها. وبالطبع لم تكن هناك فقط كُتُب في المدارس الإسلاميّة والمسيحيّة، بل كانت هناك كُتُب في المدارس الرسميّة أيضًا، والملفت أنّ هذه الكتب كانت متطابقة، إلى هذا الحد أو ذاك، مع كُتُب هذه المدارس أو تلك"⁴.

¹ رياض علاء الدين، "التعاون بين المدارس وسائر المؤسسات التعليمية"، صحيفة الحياة، العدد 14192، الصادر في 2002/1/26.

² فيصل عبد الساتر، "أزمة تربوية مفتوحة على كارثة حقيقية"، صحيفة السفير، العدد 8721، الصادر في 2000/10/4.

³ بطرس غالي، خيرى عيسى، المدخل في علم السياسة، ص 38.

⁴ زهير هواري، "الوقائع التاريخية بدلًا من أيديولوجيا الانقسامات اللبنانية"، صحيفة السفير، العدد 9012، الصادر في 2001/9/25.

3-2-5-2- إشكاليّة مناهج التربية على المواطنة والعوامل المؤثرة فيها

إنّ الإشكاليّة الكبرى التي تواجه المناهج الخاصّة بالتربية على المواطنة هي في تحديد الغاية التي يجب أن ترمي إليها هذه المناهج، ممّا يقود إلى إشكاليّة أخرى وهي: ماذا يجب أن تتضمّن هذه المناهج لتحقيق هذه الغاية؟

إنّ تحقيق المنهاج وتطويره يبدأ بتشخيص حاجات المجتمع ضمن النواحي التالية¹: الفردية، لتحديد أي إنسان نريد، أو أي مواطن نريد؟ ونوع المعارف والمهارات والقيم التي نتوقع منه أن يحصّلها في كل مرحلة دراسية؟ وما يهمننا من هذه المعارف تلك المتعلقة بالشأن الوطني، وهنا لا بدّ من طرح التساؤلات التالية: هل نريد تطوير المجتمع ليصبح ديمقراطيًا، تعدديًا، أو عكس ذلك؟ أم نريد التغاضي عن التعددية والافتراض بوجود لون واحد وفئة واحدة في المجتمع؟ باختصار، أي نوع من المواطنين نريد في المستقبل؟

يواجه اللبنانيون مشكلة في منهاج التربية المدنيّة لأنّه يركّز على تنمية المعارف أكثر منه على تربية المهارات والقيم. وقد كان للتنوع الاجتماعي والسياسي أن أوجد صعوبات في مناهج التربية المدنيّة تعود إلى النظرة لمفهوم الوطن ومفهوم المواطنة، ومنطلقات القيم السياسيّة والاجتماعيّة لدى اللبنانيين، ويمكن أن يكون هناك توافق سهل حول قضيّة الأخلاق المسلكيّة، لكن مفهوم الوطن وحقوق المواطن وواجباته وعلاقته بالوطن وبالانتماءات الدينيّة موضوع شائك.

أول ما ظهرت مناهج التربية المدنيّة في لبنان كان عام 1946، فركّزت على الأخلاق والأخلاق المسلكيّة مع بعض المعطيات عن المؤسسات الدستوريّة القائمة في لبنان. وفي تعديلات المناهج عام 1962 وُضعت مناهج بعنوانين تفصيليّة للتربية المدنيّة في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسّط دون توسّع في المنهج. وفي مناهج المرحلة المتوسّطة والثانويّة عامي 1968 و 1970 وُضعت عناوين فقط دون أي مضمون.

ظهرت مادّة التربية الوطنيّة في منهج التعليم الصادر بعد الاستقلال، في أوّل تشرين الأوّل 1946، في إطار مادّة عامّة تسمّى مادّة الأخلاق والتربية الوطنيّة. ركّزت في مرحلة الحضانه أو روضة الأطفال على "تغذية الأطفال بحب وطنهم بطريقة القصص والأناشيد والرسوم: العلم اللبناني، مناظر لبنان، النشيد الوطني، الأرض اللبنانية". وفي مرحلة التعليم الابتدائي توزّعت المادّة على خمس سنوات، تندرج التربية على المواطنة في سياقها على هذا النحو²:

"تفسير كل كلمة ترد في القراءة والمحادثه من شأنها أن توقظ شعورًا وطنيًا." و"توضيح مبدئي بسيط لكلمات مختارة، مثل: أمة، شعب، إدارة، نيابة عامّة، جزاء نقدي، مشاريع عامّة، جمر، رسوم، إلخ". أو "معلومات أوليّة عامّة عن شكّل الحكومة، السلطات، النظام البرلماني، النظام الإداري، النظام القضائي، درجات المحاكم، حب الوطن والتضحية في سبيله، الدفاع الوطني، الخدمة العسكريّة، الضرائب والرسوم، الاقتراع العام، واجبات الناخب، والأمن العام".

أمّا في مرحلة التعليم المتوسّط، فنجد تحت عنوان "الأخلاق والشؤون المدنيّة والوطنية"، مادّة موزّعة على أربع سنوات، وهذه المادّة هي في الحقيقة الإنجاز الرئيس لبرنامج 1946 في موضوع التربية على المواطنة. فهي تستعيد وتوسّع وتنظّم مثلتها

¹نمر فريحة، "المناهج المدرسية: تنسيقها وتطويرها"، ورقة قدمت ضمن فعاليات مؤتمر التربية المدنية في العالم العربي، بيروت، 2-3 أيلول 1994.

²ناصيف نصار، في التربية والسياسة، ص 23.

في مرحلة التعليم الابتدائي، ولا يتجاوزها شيء على صعيد التعليم الثانوي، بالمعنى الضيق. والمراسيم الإصلاحية التي صدرت في أعوام 1968، 1970، 1971، لا تأتي بجديد في موضوع التربية على المواطنة، ففي مرحلتي الروضة والتعليم الابتدائي، أُعيد طرْح مادّة المدنيّات في إطار "منهج الاجتماعيات" مع مادّتي التاريخ والجغرافيا. وبقي برنامج المرحلة المتوسطة للأخلاق والشؤون المدنيّة والوطنية على ما كان عليه.

3-2-5-3- عدم إدراك أهميّة التربية على المواطنة في التعليم

لقد ذهب أفلاطون في كتابه "الجمهورية" إلى "اعتبار التعليم واحدًا من أهمّ أعمدة الدولة الفاضلة، فهذه الأخيرة لا قيام لها بغير مواطنين صالحين، ولا سبيل إلى خلق المواطن الصالح إلّا من خلال نظام تربوي تعليمي مميّز¹". وكرّس أرسطو الفصل الأخير من "سفر السياسة" للحديث عن التربية، وجاء فيه "أنّ من ضمن واجبات الحاكم أن يهتم بأمر تربية النشء²". وفي العصر الحديث، راح مونتسكيو (Montesquieu) يعزو انتصار الرومان إلى روحهم البطوليّة التي عزّزتها عقيدتهم، وحيث ذهبت عنهم هذه الروح في ركاب انشغالهم بالغنائم وتأثرهم بعقائد الشعوب التي خضعت لهم، أفل نجم الإمبراطورية الرومانية. كما نبّه روسو إلى تأثير الثقافة والتنشئة الوطنيّة على نظام الحكم وسياسته³.

وكان ظهور كتاب "أمة في خطر" (Nation at Risk)، الذي وضعته لجنة رئاسية في الولايات المتحدة الأميركية عام 1983، مؤشرًا إلى ضرورة تأكيد أهميّة التعليم في التربية على المواطنة. "فالإحساس المتزايد بأنّ النظام التعليمي الأمريكي قاصر عن إعداد المواطن والمجتمع الأمريكي دفع بالرئيس الأمريكي رونالد ريغان إلى تكوين هذه اللجنة لمراجعة النظام التعليمي، واقتراح الاستراتيجيات والسياسات الكفيلة بتطويره، وانبرت كلُّ مؤسّسات المجتمع الأمريكي لتدارك مواطن الضعف في هذا النظام⁴". وقد تزامنت مع هذه المبادرة الأميركية، أو تبعتها مباشرة، مبادرات مماثلة في اليابان ودول أوروبا الغربية، ودول المعسكر الشرقي والهند وغيرها.

أمّا في لبنان، فقد حدّد تقرير أصدره المركز التربوي للبحوث والإنماء ست تحديّات تواجهها التربية مع مطلع القرن الحادي والعشرين⁵، يقتضي التوقف عند التحديّ الثالث، وهو تحديّ تحقيق الاندماج الوطني والاجتماعي، إذ أنّ قدرًا من التفكُّك في المجتمع، وخصوصًا خلال فترة الأحداث، يتحمّل قسطًا منه قطاع التعليم، لأنّ مؤسّسات هذا القطاع هي أبرز الجهات المسؤولة عن التنشئة الوطنيّة، وعن تنمية مهارات الحوار وقبول الآخر.

¹ بطرس غالي، خيري عيسى، المدخل في علم السياسة، ص 38.

² أرسطو، السياسات، ص 419.

³ Gabriel Almond and Sidney Verba, He Civic Culture Revisted, p.5.

⁴ عبد المنعم المشاط، التربية والسياسة، ص 16.

⁵ المركز التربوي للبحوث والإنماء، "تطوّر التربية: التقرير الوطني للجمهورية اللبنانية"، مقدّم إلى الدورة 46 للمؤتمر الدولي في جنيف بين 5 و7 أيلول 2001.

3-5-2-4- عدم التفريق بين تدريس التربية على المواطنة والمواد الأخرى

إنّ التربية على المواطنة بمفهومها الحديث لم تعد محصورة في كتاب محدّد، بل أصبحت أوسع وأشمل من ذلك بكثير، بحيث تتوزّع أهدافها وأنشطتها على جميع المواد الدراسية، وهذا ما سعت إليه المناهج الجديدة في لبنان أقله نظرياً، لكنّ المادّتين الأكثر صلة تقليدية بالمواطنة هما التاريخ والتنشئة المدنية، وتقدّم هاتان المادّتان بوضعهما الحالي أبلغ توصيف عن المآزق الذي تعاني منه التربية على المواطنة في لبنان.

إنّ المشكلة التي نعاني منها في لبنان، في موضوع التربية الوطنية، هي أنّ التعامل مع كُتب التربية ومقرّراتها هو كالتعامل مع سائر المواد والمقرّرات، على الرّغم من "أنّ الفارق بين التربية الوطنية وغيرها من المواد التعليمية هو أنّ المعيار الحقيقي فيها هو سلوك الطالب داخل المدرسة وخارجها. ذلك لأنّ طرائق الشّرح والمحادثة والتمرين الكتابي المعتمّدة في تعليم معظم المواد التعليمية ليست كافية لتكوين السلوك المدني - الوطني المطلوب"¹. أمّا بشأن الحاجة إلى كُتب للتربية مستقلة عن باقي المواد، فالمشكلة "ليست في وجود كتاب مستقل للتربية الوطنية، أو لا، لكنّها في وجود تكامل بين المواد التعليمية، وبين الأنشطة المختلفة على مستوى الأهداف. فالكتاب قد يكون في التاريخ، أو في الجغرافيا أو الفلسفة، أو قد يكون كتاباً مستقلاً. وهذا التكامل يتم على مستوى المفاهيم (البيئة، السلام، الصحة، العدالة، الحرية، حقوق الإنسان)، ويكون على واضع المنهج أن يؤمّن وجود هذه المفاهيم في الصف معين أو في مادّة معينة"².

وهناك قضية أخرى وهي مشكلة التلقين، فالتربية المدنية- المدرسية هي نقل معارف ومهارات ومواقف سلوكية للناشئة، ومن الممكن أن يتم هذا النقل وفق الأسلوب التقليدي، أي التلقين بالاستناد إلى كُتب مع وسائل إيضاح، ولكنّ الموضوع يبقى بالدرجة الأساسية موضوعاً تلقينياً. فعندما كنّا نخضع للامتحانات الرسمية في مادّة التربية المدنية كان المعلمون يملّون علينا ماذا يجب أن نكتب في الامتحان الرسمي لكي يتناسب مع ما يريده المصحّحون.

قضية أخيرة تتعلق بموضوع التربية المدنية وهي الملاءمة، فهل ما نضعه أو نقدّمه من مواد للتربية مناسب وعمر التلميذ أم لا؟ فالنظرة إلى كُتب التربية تشير إلى أنّ المعارف الاجتماعية لتلامذتنا محدودة جدّاً بخلاف الدّول المتطوّرة في مجال التربية المدنية وعلوم النفس والمنهج، حيث نجد أنّ لديهم تصوّراً واضحاً عن اهتمامات التلامذة ومعارفهم وأعمارهم، وعن الذي يقرؤونه ويكتبونه، والبرامج التي يشاهدونها. ويمكن معالجة موضوع الملاءمة هذا في أن يُسأل المتعلّمون عن رأيهم في المنهج المقرّر لهم قبل كتابته، فيؤدي اختبار ردود أفعالهم عليه في تكوين المادّة الأنسب.

3-6- إشكالية الحلول التربوية للواقع التعدّدي

تبقى ظاهرة التعدّد أو التنوّع الديني، والطائفي أو المذهبي هي الظاهرة الأكثر تعقيداً في لبنان. وتبقى المحاولات الجادّة، على أهميتها، من دون جدوى ما لم يتوافر لها المناخ الملائم للأخذ بها، ووضعها موضع التنفيذ. "والاقتراحات التي طُرحت في محاور التعدّدية والتربية الدينية والأخلاقية، والتعدّدية وإعداد المعلمين، لا يمكن أن تعطي ثمارها ما لم يقتنع بها المعنيون على

¹عدنان الأمين وآخرون، المواطن والتربية المدنية في لبنان: دليل المعلم، ص 14.

²عدنان الأمين، "المشاكل المتعلقة بمنهج التربية المدنية"، مجلة أبعاد (بيروت)، العدد 1، أيار 1994، ص 48.

المستويين التربوي والسياسي. وشعار "وبالتربية نبني معاً" يلقي على عاتق الجميع مسؤولية التفكير والبحث عن الأساليب والوسائل الناجعة التي يمكن أن تساعد في بناء المواطن على أسس تربوية وعلمية مركبة، تأخذ بالاعتبار الواقع اللبناني في كل مشكلاته وتعقيداته، وعلى الأخص تلك المتأتية من التعددية والتنوع وما خلفته من انعكاسات اجتماعية واقتصادية وسياسية، كادت تقضي على كل مقوماته¹.

تقدمت "حركة حقوق الناس" خلال إعلان كتاب "التعليم الديني الإلزامي في لبنان" في 2002/3/8 باقتراح لمعالجة إشكالية التعددية من خلال التربية وتضمن خمس نقاط هي: إدخال ما يسمى "التنشئة على عدم التمييز الطائفي" في المراحل التعليمية كافة، كجزء لا يتجزأ من "الثقافة الإنسانية حول المعتقدات"؛ منع فصل التلاميذ بحجة التعليم الديني؛ اعتماد منهاج أو مادة "ثقافة إنسانية حول المعتقدات" لا تعليم ديني أو تربية دينية؛ يدرس ذلك منهاج أو المادة معلمون وأساتذة متخصصون في مجال التربية والتيارات الدينية؛ إعداد كُتب مدرسية في "التنشئة على عدم التمييز الطائفي" بمعدل كتاب واحد لكل مرحلة تعليمية تكون بمثابة دليلاً للمعلم.

ومن الحلول أيضاً اقتراح مشروع القانون الذي تقدّمت به لجنة التربية النيابية والقاضي بإعداد كتاب موحد لـ"الثقافة الدينية والإيمانية" ليدرّس في مختلف المدارس اللبنانية. وقد عمل المركز التربوي مباشرة على تأليف لجنة لمتابعة ذلك الموضوع ووضع تقرير خلال فترة خمسة عشر يوماً، ولكن لسوء الحظ لم ير الكتاب النور حتى تاريخه.

الخلاصة والتوصيات :

إنّ ما يمكن إيجازه في نهاية هذا البحث هو:

- إنّ العوائق والصعوبات التي تعترض الاشتراك الفعلي للنظام التربوي في بناء المواطنة ليست كلها من صنع هذا النظام، إنّما معظمها عبارة عن أسباب أقحمت عليه من خارجه، أو آلت إليه من العقود الغابرة، دون أن تتأثر بما أصاب العالم من تطوّر. فغياب الاهتمام الرسمي بالتربية لا يحمل وزره النظام التربوي، كما لا يحمل وزر الصعوبات الناتجة عن بعض طائفيّة التعليم، وغموض المناهج واختلاف النظرة إلى التاريخ، وإلى مفهوم تدريس التربية على المواطنة، فهذه كلها مؤشرات قد لا تُنتج تربية على المواطنة.
- يعاني النظام التربوي من أزمة بنيوية يتداخل فيها الجمود الإداري مع السياسي والطائفي، وتتمظهر هذه الأزمة في غياب الإصلاحات التربوية التي يفرضها تطور الأهداف التربوية ومتطلبات القرن الواحد والعشرين.
- بعد مرور أكثر من ثلاثة عقود على إقرار وثيقة الوفاق الوطني لم يولد كتاب التاريخ الموحد بعد، كما لم يتم التوافق على تربية وطنية شاملة لكل المؤسسات التعليمية، ولا زالت كل طائفة تدرّس التاريخ الخاص بها.
- تفتقر الفلسفة التربوية إلى التركيز على القواسم المشتركة في مجتمع متعدد، من الديني إلى الثقافي والاجتماعي والوطني، وصولاً إلى التاريخي، فيبني على الإفادة من التجارب واكتساب العبر وليس التركيز على الاختلافات.

¹ نبيل قسطنطين، التعددية والحلول التربوية في لبنان، جريدة الأخبار، السنة 6، العدد 1517، الأربعاء 21 أيلول 2011، ص 16.

- إنَّ تعديل المناهج وإدماج التربية على المواطنة في المواد، ووضع روزنامة زمنيّة تعدّل المناهج بموجها وبما يتناسب مع التطورات المعرفية والتكنولوجية والاجتماعية، كل هذا يمكن أن يجعل من النظام التربوي المصدر الفعلي لبناء المواطنة وحافراً للمؤسسات الأخرى للعب الدور نفسه.

قائمة المراجع:

1. أبو حيدر (شوقي)، "الفلسفة التربوية في لبنان"، مجلة الأبحاث التربوية، كلية التربية، الجامعة اللبنانية، العدد 20، 1997، 45-71.
2. أرسطو، السياسات؛ ترجمة وتعليق الأب أوغسطينوس البوليسي، ط1، بيروت: اللجنة الدولية لترجمة الروائع الإنسانية، 1957.
3. الأمين (عدنان)، "المشاكل المتعلقة بمنهاج التربية المدنية"، مجلة أبعاد (بيروت)، العدد 1، أيار 1994، 47-50.
4. الأمين (عدنان) وآخرون، المواطن والتربية المدنية في لبنان: دليل المعلم، لا ط.، بيروت: المركز اللبناني للدراسات، لا ت.
5. بدر (ميشال)، عوكر (حنان)، مقرر التربية على المواطنة، بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2010.
6. بركات (حليم)، "المجتمع اللبناني: سيفسائي أم تعددي؟"، مجلة مواقف (بيروت)، العدد 1، تشرين الأول/ تشرين الثاني 1968، 108-125.
7. بشور (نجلاء نصير)، القضية الفلسطينية والوحدة العربيّة في مناهج التعليم في الأردن وسوريا ولبنان، ط1، بيروت: المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، 1978.
8. الدجاني (أحمد صديقي)، مسلمون ومسيحيون في الحضارة العربيّة الإسلامية، القاهرة: مركز يافا للدراسات والأبحاث، 1999.
9. دي جوفنيل (هوغ)، ماذا عن التربية للمستقبل، ط1، باريس: المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، 1978.
10. الجسر (باسم)، ميثاق 1943، ط1، بيروت: دار النهار للنشر، 1997.
11. الجمهورية اللبنانيّة، مجلس النواب، البيانات الوزارية، مج1، بيروت: مجلس النواب، 1945.
12. الجمهورية اللبنانية، مجلس النواب، وثيقة الوفاق الوطني، 1989.
13. حريق (إيليا)، "ماهية الدولة ومسؤولياتها"، صحيفة النهار، العدد 21016، الصادر في 2001/5/13.
14. حماد (مجددي)، العسكريون العرب وقضية الوحدة، ط1، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة، 1987.
15. شميطلي (عبد الوهاب)، "تقنيات تعليم التربية المدنية المدرسية"، مجلة أبعاد (بيروت)، العدد 2، أيلول 1994، 53-57.
16. صعب (أديب)، الدين والمجتمع، ط2، بيروت: دار النهار، 1995.
17. عبد الساتر (فيصل)، "أزمة تربوية مفتوحة على كارثة حقيقية"، صحيفة السفير، العدد 8721، الصادر في 2000/10/4.
18. علاء الدين (رياض)، "التعاون بين المدارس وسائر المؤسسات التعليمية"، صحيفة الحياة، العدد 14192، الصادر في 2002/1/26.
19. غالي (بطرس)، عيسى (خيربي)، المدخل في علم السياسة، ط7، القاهرة: مطبعة الأنجلو المصرية، 1975.
20. فريحة (نمر)، "المناهج المدرسية: تنسيقها وتطويرها"، ورقة قدمت ضمن فعاليات مؤتمر التربية المدنية في العالم العربي، الذي أقامه المركز اللبناني للدراسات في بيروت، 2-3 أيلول 1994.

21. قسطنطين (نبيل)، "التعددية والحلول التربوية في لبنان"، جريدة الأخبار، السنة السادسة، العدد 1517، الأربعاء 21 أيلول 2011.
22. القصيفي (جورج)، المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، ط1، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2001.
23. الكواري (علي خليفة)، "مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية"، في المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، ط1، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، كانون الأول 2001، 13-41.
24. المركز التربوي للبحوث والإنماء، "تطور التربية: التقرير الوطني للجمهورية اللبنانية"، تقرير قدمه المركز التربوي إلى الدورة 46 للمؤتمر الدولي الذي عُقد في جنيف بين 5 و7 أيلول 2001.
25. المشاط (عبد المنعم)، التربية والسياسة، ط1، القاهرة: مركز ابن خلدون، 1992.
26. المنوفي (كمال)، "التنشئة السياسية في الأدب المعاصر"، مجلة العلوم الاجتماعية (القاهرة)، السنة 6، ع4، يناير 1979، 7-28.
27. النجار (فريد)، تطور الفكر التربوي، ج1، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 1980.
28. نصّار (ناصر)، في التربية والسياسة، ط1، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 2000.
29. هوارى (زهير)، "الوقائع التاريخية بدلاً من أيديولوجيا الانقسامات اللبنانية"، صحيفة السفير، العدد 9012، الصادر في 2001/9/25.
30. هيئة جودة التعليم والتدريب في البحرين، إدارة مراجعة أداء المدارس الحكومية، دليل مراجعة أداء المدارس، 2019.
31. وطفة (علي)، علم الاجتماع التربوي، ط1، دمشق: مطبعة الاتحاد، 1993.
32. وطفة (علي)، "الإلكترونيات والاعتراّب النفسي"، مجلة الطيران المدني (جدّة)، ع 19، 1996، 56 - 73.
33. Encyclopedia Britanica, Inc., The New Encyclopedia Britanica, vol 20.
34. Gabriel Almond and Sidney Verba, He Civic Culture Revisited, Boston: Little Brow, 1980.
35. G. Almond and B. Powel, Comparative Politics: A Developmental Approach, Little Brown and Co., 1966.
36. Herbert Hymen, Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behavior, New York: Free of Glencoe, 1959.
37. Kennth Langton, Political Socialization, Boston: Little Brown, 1969.
38. Ludwig Feuerbach, The Essence of Christianity, New York : Harper, 1957.
39. World Book International, The World Book Encyclopedia, vol. 4, London: World Book.



جميع الحقوق محفوظة
© مركز جيل البحث العلمي