

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



ISSN 2311-5181 DOI Prefix:10.33685/1316 العام العاشر - العدد 93 - يناير 2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة عالميا 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. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر)
أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)
د. حنان شعشوع محمد الشّبري (جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية)
د. صونيا عيواج (جامعة باتنة 1، الجزائر)
د. يزيد شويعل (جامعة المدية، الجزائر)
د. يوسف جاب الله (جامعة المدية، الجزائر)

التدقيق اللغوي:

- د. عبلة حسن (جامعة لينكولن، نبراسكا، الولايات المتحدة الأمريكية)
د. فاتن عدّي (جامعة قسنطينة، الجزائر)

رئيس اللجنة العلمية: أ.د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)

اللجنة العلمية:

- أ.د. أبكر عبد البنات آدم (جامعة بحري، السودان)
أ.د. بالموشي عبد الرزاق (جامعة الوادي، الجزائر)
د. بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر)
د. زين العابدين عبد الحفيظ (جامعة خميس مليانة، الجزائر)
د.عبد الله ملوكي (جامعة سطيف 2، الجزائر)
د.علة المختار (جامعة الجلفة، الجزائر)
د.محمد البشير رازقي (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس)
د. نجوى نايف عبد النبي شكوكاني (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
د.هاني إسماعيل رمضان (جامعة جيرسون، تركيا)

أعضاء اللجنة التحكيمية الاستشارية لهذا العدد:

- أ.د. صالح نهبراهي (جامعة واسط، العراق).
د. إبراهيم إسماعيل عبده محمد (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية).
د. إخلص محمد عبد الرحمن (جامعة الجزيرة، السودان).
د. أسماء سالم علي عربي (الجامعة الأسمرية، ليبيا).
د. اليسع حسن أحمد (جامعة طرابلس، ليبيا).
د. بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر).
د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون).
د. شّاللي لخضر (المركز الجامعي أفلو، الأغواط، الجزائر).
د. لطيف نجاح شهيد القصاب الفتلاوي (جامعة كربلاء، العراق).
د. مسعودي طاهر (جامعة الجلفة، الجزائر).
د. يزيد شويعل (جامعة المدية، 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	• أغذية التونسيين اليومية والاحتفالية في أواخر القرن 19 وبداية القرن 20 من خلال كتاب "الهدية أو الفوائد العلمية في العادات التونسية" لمحمد بن عثمان الحشايشي: رشاد الأكل ، جامعة قطر.
29	• الجماعات الترابية ودينامية المشهد الحضري بإقليم سيدي قاسم - قراءة سوسيولوجية عامة- إسماعيل الراجي ، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.
47	• التعليم عن بعد بين التطور التكنولوجي والإكراه التنزيلي، عبد النبي فنان، جامعة ابن زهر، المغرب.
59	• التنشئة الاجتماعية في الأسرة الريفية الفلسطينية: دراسة ميدانية على عينة من الآباء والأمهات في قرية عبسان الجديدة، د.بسام محمد أبو عليان، جامعة الأقصى، فلسطين.
89	• المدينة العربية المعاصرة وإشكاليات الاندماج والاعتراق "مدينة أم درمان أنموذجاً"، أبكر عبد البنات آدم، جامعة بحري - فتح الرحمن عدلان موسى، جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم، السودان.
107	• ديدكتيك السؤال التربوي وتنمية الكفايات العليا في التفكير، محمد ابن عياد، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة طنجة تطوان الحسيمة، المغرب.

الافتتاحية

7

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

يسعدنا أن نضع بين أياديكم أعزاءنا القراء الكرام العدد الثالث والتسعين (93) من مجلة "جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية" والذي يتضمن رزنامةً جيّدةً من الأبحاث و المقالات الأكاديمية التي تدعم مجالات علمية عديدة ومتنوعة، لتخلق فسيفساء متجانسة لمختلف فروع ومجالات اهتمامات المجلة، إذ يعكس هذا التنوع اهتمامنا بخلق التناسق بين مختلف الميادين العلمية والحقول المعرفية، وذلك لهدف أسمى وهو تطوير البحث العلمي.

ولا يسعنا إلا التأكيد على أن باب النشر في مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية مفتوح دوماً لكل الأساتذة ، الباحثين ، وطلبة الدكتوراه.

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**

أغذية التونسيين اليومية والاحتفالية في أواخر القرن 19 وبداية القرن 20 من خلال كتاب
"الهدية أو الفوائد العلمية في العادات التونسية" لمحمد بن عثمان الحشايشي

The daily and festive foods of Tunisians in the late 19th and early 20th centuries through a book "The
Gift in Tunisian Customs" by Muhammad bin Othman Al-Hashayshi

د. رشاد الأكلح/ برنامج التاريخ، قسم العلوم الإنسانية، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر.

Dr. Rached Lakhel/Humanities Department, CAS, Qatar University.

Abstract:

This article aims to shed light on an important aspect of Tunisian life in the late 19th and beginning of the 20th century, which is nutrition, by focusing on food customs and traditions and introducing the most important dishes and foods they ate at that time and ways of preparing, storing and consuming them. In this work, we have relied on a major source, which is the book "The Gift or Scientific Benefits in Tunisian Customs" by its owner Muhammad Bin Othman Al-Hashayshi, in which most of the Tunisian customs and traditions are presented. We tried to select information related to food and categorize it into two sections: daily foods and festive foods, with an analysis of their symbolic dimensions and their economic, social and cultural implications.

This work enabled us to come to the following conclusions:

- The importance of food as a tool for measuring hierarchy within Tunisian society (urban, rural, and Bedouin) at the beginning of the twentieth century.
- The richness of the Tunisian food heritage as a result of the acculturation process and its absorption of external food influences.
- The connection of festive foods with the religious and social aspects and their role in strengthening the bonds of relations between individuals and groups.

Keywords: Nutrition, Food habits, Tunisia, Al Hashayshy, Daily life, Festivity, Dishes.

ملخص:

تهدف هذه المقالة إلى تسليط الضوء على جانب هام من حياة التونسيين في أواخر القرن 19 وبداية القرن 20 ألا وهو التغذية، وذلك من خلال التركيز على العادات والتقاليد الغذائية والتعريف بأهم الأطباق والأطعمة التي يتناولونها آنذاك وطرق إعدادها وتخزينها واستهلاكها، وقد اعتمدنا في هذا العمل على مصدر رئيسي هو كتاب "الهدية أو الفوائد العلمية في العادات التونسية" لصاحبه محمد بن عثمان الحشايشي الذي يعرض فيه أغلب العادات والتقاليد التونسية، وحاولنا انتقاء المعلومات المتعلقة بالأغذية وتبويبها في قسمين: أغذية يومية وأغذية احتفالية، مع تحليل أبعادها الرمزية ودلالاتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

مكّنتنا هذا العمل من الوقوف على الاستنتاجات الآتية:

- أهمية الغذاء كأداة لقياس التراتبية داخل المجتمع التونسي (الحضر وأهل الريف والبدو) في بداية القرن العشرين.

- ثراء التراث الغذائي التونسي نتيجة عملية التثاقف واستيعابه للتأثيرات الغذائية الخارجية.

- ارتباط الأغذية الاحتفالية بالجوانب الدينية والاجتماعية ودورها في تمكين أواصر العلاقات بين الأفراد والمجموعات.

الكلمات المفتاحية: تغذية، تونس، الحشايشي، الحياة اليومية، الاحتفالات، أطعمة، أطباق.

مقدمة:

لئن توفرت للباحثين في تاريخ التغذية في الغرب الإسلامي مدونة ثرية تضم عددا من كتب الطبخ تسمح بمعرفة أنواع الطعام ومكوناتها وطرق إعدادها واستهلاكها، فإن مؤرخي الفترة الحديثة والمعاصرة ضلّوا رهينة الوثائق الأرشيفية وما جادت به كتب الإخباريين والرحالة الأجانب من معلومات، وهي في أغلب الأحيان معلومات مقتضبة وعرضية لا تُمكن من الخروج بفكرة مستفيضة عن الحياة المادية للسكان ولا عن نظامهم الغذائي و كيفية تمثيلهم للغذاء ومدى تقبلهم للتأثيرات الغذائية الخارجية... وهذا النقص الفادح في المصادر يُفسّر في حدّ ذاته الإقبال المحتشم على هذا الميدان البحثي وقلّة الدراسات فيه¹. وفي إطار المدد الاستعماري الفرنسي، ظهرت في تونس في مطلع القرن العشرين دراسات ميدانية قام بها فرنسيون من أطباء ومختصين في علم النبات و علم الطبيعة والبيولوجيا وعلم الإناسة والإثنولوجيا تناولت بالدرس مختلف جوانب الحياة اليومية للسكان، و انكب اهتمام بعضهم مثل جاك فمهيل (Jacques VEHEL) وجيل بوكي (Jules BOUQUET) وإتيان

¹RODINSONM., « Recherches sur les documents arabes relatifs à la cuisine », Revue des Etudes Islamiques, n°17,1949, pp. 110-111.

بريناي (Etienne BRUNET) وارنست فيستاف قوبار (Ernest-Gustave GOBERT) على دراسة عادات وتقاليدهم التونسيين الغذائية في محاولة لتبيين جذورها التاريخية و خصائصها الغذائية وطرق طبخها و فوائدها الصحية¹.

وفي هذا الإطار العام يتنزل كتاب محمد بن عثمان الحشايشي "الهدية أو الفوائد العلمية في العادات التونسية" الذي ألفه سنة 1904 بهدف تعريف الأجانب بعادات التونسيين وتقاليدهم المتنوعة²، وهو كتاب ثري يتناول مختلف جوانب حياة الفرد والمجموعة ويُمكن الاستفادة منه لمعرفة حياة التونسيين الغذائية (الأطعمة اليومية والاحتفالية، أسعار المواد الغذائية وأسواق ومهن التغذية بتونس العاصمة) في مستهل القرن العشرين، ويخال القارئ لكتاب الهدية نفسه بأنه سائح يقوم بنزهة في أنحاء مدينة تونس، يتجول في شوارعها ويزور بيوتها و يدخل جوامعها وزواياها و يأكل في مطاعمها ويشرب في مقاهيها ويقضي ما طاب له من أسواقها الكثيرة و دكاكينها المنتشرة هنا وهناك.

وقد تطرق الحشايشي بالتفصيل إلى أغلب العادات التونسية مركزا على تونس العاصمة وذلك "منذ بروزنا من الأرحام إلى أن نوضع في الرغام"³ حسب أطوار الحياة و تقلباتها مستعرضا أهم الممارسات الاجتماعية والمعتقدات والدهنيات السائدة آنذاك ومُبديا رأيه فيها أحيانا، لذلك يُمكن اعتبار كتاب "الهدية" مصدرا مهما لمؤرخي التغذية ودارسي التراث غير المادي، يُمكنهم من الخروج بفكرة عامة حول أغذية التونسيين في بداية القرن العشرين، وهو ما نصبو إليه في هذا العمل التأليفي، بعد التعريف الموجز بالمؤلف والمؤلف في القسم الأول، حاولنا في القسم الثاني جمع وتبويب المعلومات المتوفرة حول الأغذية في محورين رئيسيين: يتضمن المحور الأول أغذية التونسيين اليومية في مستهل القرن العشرين مع تعريف للأطباق الرائجة آنذاك، ويتناول

¹ ينظر على سبيل المثال لا الحصر المراجع الآتية:

Plus de 200 recettes, Tunis, réédité en 2003, présentation de VEHELJ., La véritable cuisine tunisienne, Manuel pratique et complet, Com Editions, 140p.; BOUQUET J., « La meloukhia », Bulletin de la Sociologie Pharmacologique de Paris, n°39, Yassine Essid, Media en Tunisie. Aliments végétaux d'appoint », Archives de 1932, p. 228; du même auteur, « Contribution à l'étude de l'alimentation sud tunisien », l'Institut Pasteur de Tunis (AIPT), vol XXVII, 1938, pp. 66-77; du même auteur, « Notes sur l'alimentation dans le Tunisie », AIPT, vol XXVI, BRUNETE, « Enquête sur l'alimentation en AIPT, vol XXVIII, n° 3, 1939, pp. 350-355. Les articles de 1937, 172p.; du même auteur, « L'alimentation en Tunisie », AIPT, vol. XXVII, 1938, pp.85-95.; du même auteur, « Le blé et le riz céréales dans l'alimentation tunisienne », AIPT, vol. », AIPT, vol. XXIX, 1940, p. 319; BRUNET E. et VISCONTINI M., « Le pain et les mêmes auteur, « Composition de quelques mets tunisiens », AIPT, vol. XXVIII, 1949, pp. 339-349.; XXVIII, 1939, pp. 221-268; du GOBERT E-G., Usages et rites alimentaires des Tunisiens, Présentation et Glossaire de Yassine Essid, MC-Editions, Tunis, 2003, 270p.

² تم تحقيق هذا الكتاب مرتين; الأولى تحت عنوان الهدية في العادات التونسية، تحقيق أحمد الطويلي ومحمد العنابي سنة 2002، والثانية تحمل عنوان العادات والتقاليد التونسية. الهدية أو الفوائد العلمية في العادات التونسية، تحقيق الجيلاني بن الحاج يحيى (طبعة سنة 2004)، والاختلافات بين التحقيقين بسيطة وقد اعتمدنا في هذا العمل على كليهما وستقع الإشارة في كل مرة إلى التحقيق المعتمد بذكر اسم المحقق إلى جانب العنوان.

³ الحشايشي، العادات، دراسة وتحقيق الجيلاني بن الحاج يحيى، ص 35.

المحور الثاني الاحتفالات الدينية والاجتماعية (الولادة، الختان، الزواج، الوفاة) وما يصاحبها من عادات غذائية، مع إبراز أبعادها الرمزية (الاجتماعية، الدينية، الثقافية...) ودورها في تمكين أو اصر العلاقات الاجتماعية. ولم نكتفي خلال هذا العمل بالتعريفات التي قدمها الحشايشي أو مُحققي الكتاب بل حاولنا إثراءها بمعطيات مستقاة من كتب معاصريه ولأحقيه مثل جاك فمبيل وارنست قوبار.

1- الحشايشي وكتابه "الهدية أو الفوائد العلمية في العادات التونسية": موسوعة تراثية لمؤلف متعدد الاختصاصات

1- محمد بن عثمان الحشايشي: بين التكوين التقليدي والانفتاح الحضاري

وُلد محمد بن الحاج عثمان بن الحاج محمد بن الحاج قاسم الحشايشي الشريف بتونس العاصمة في 26 رمضان 1269 للهجرة الموافق لـ 12 جوان 1853، وشب وترعرع في بيئة دينية وعلمية كان لها أثر كبير في تحصيله العلمي وتكوينه الثقافي والاجتماعي والمهني. فقد شغل جده خطة قاضي الفريضة¹ و خطة وكيل دار الباشا² بتونس في عهد حمودة باشا الحسيني (1782-1814)، أما والده عثمان الحشايشي فقد كان فقيها في العلوم الدينية وتولى خطة عدل فرائض بتونس وألف كتباً عُرف منها كتاب في علم التوثيق.

وتلقى الحشايشي تكويناً تقليدياً في الكتاب القرآني حيث حفظ القرآن الكريم وتعلم فنّ القراءة والنظم والنثر³، و بعد وفاة والده سنة 1867، كفله شقيقه الذي أعانه على مواصلة التعلّم وأدخله إلى جامع الزيتونة حيث أحرز شهادة التطويح⁴. كما كان للحشايشي شغف خاص بالأدب، فقد طالع أشعار العرب والمقامات وكتب التصوف والفلسفة الإسلامية، ويذكر المؤلف ولعه "بمطالعة علوم الأجانب ومحاوراتهم و الاختراعات والاستنباطات الوقتية حتى أني صرت أرتكبها في كثير من أشعاري التي تنيف على ستة آلاف بيت في أغراض شتى"⁵.

و لم يكتفي الحشايشي بالتكوين على يد مشايخ الزيتونة، بل أنكبّ على توسيع آفاقه المعرفية من خلال تعلمه اللغتين الفرنسية و الإيطالية والاطلاع على الثقافة و العلوم الأوروبية، إذ يذكر في سيرته بأنه " شديد الشغف بالدراسة، و قد خصّصت لها أغلب أوقاتي، وأعرف شيئاً من اللغتين الإيطالية و الفرنسية...ولي بعض

¹ قاضي الفريضة هو الحاكم المكلف بتحديد النصيب الراجع لكل وريث في الموارث الإسلامية. ينظر ترجمته في أحمد ابن أبي الضياف، إتحاف أهل الزمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان، الجزء السابع، الدار العربية للكتاب، تونس، 1999، ص 125.

² الموظف المكلف بالسهر على مداخيل ومصاريف الحامية التركية بتونس.

³ ينظر ترجمته في محمد محفوظ، تراجم المؤلفين التونسيين، الجزء الثاني، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1982، ص 144-147.

⁴ التطويح هي شهادة ختم الدروس بجامع الزيتونة.

⁵ ينظر تقديم الهدية في العادات التونسية، تقديم وتحقيق أحمد الطويلي ومحمد العنابي، ص 10.

المعلومات عن جغرافية أوروبا، و عن سياسة الدول الأوروبية، و عن التاريخ الحديث، أما المسألة التي تعلق بها أكثر من غيرها فهي دراسة الطرق الكفيلة بتقريب الشقة بين الفرنسيين و العرب.¹

وإثر تخرجه من جامع الزيتونة، اهتم الحشايشي بالصحافة التي كانت تخطو خطواتها الأولى في البلاد التونسية، و حاول الإسهام في بعض الجرائد و المجلات بمقالات، فنشر في مجلة السعادة العظمى و جرائد الحاضرة و الرائد التونسي و الزهرة وغيرها، ولم تقتصر كتابات الحشايشي على المقالات بل عكف كذلك على التأليف، فصنّف في الأدب و التاريخ و علم الاجتماع كتباً تدل على غزارة إنتاجه و سعة اطلاعه، بعضها وُضعت استجابة لطلب كبار مسؤولي الحماية مثل الكاتب العام للحكومة برنار روا Bernard ROY و المقيم العام بول كامبون Paul COMBON و وقعت ترجمتها إلى اللغة الفرنسية². و يدل كل ذلك على الحضوة التي كان يتمتع بها الحشايشي في الأوساط الاستعمارية المهيمنة على البلاد، وهي حضوة استحقتها بثقافته الواسعة و حذقه للغة الفرنسية، في وقت لم يزد فيه التعليم و ظلّ حكراً على الطبقات المترفة من السكان. و في إطار جهده للانفتاح على ثقافة الآخر، أسّس الحشايشي مجلة علمية عربية أطلق عليها اسم "الاستقبال"، الغاية منها حسب قوله "إبراز الاتحاد بين الجنسين و الالتئام بين العربي و الفرنسي في كل ما يجلب منفعة و يدرأ مفسدة"³.

و شغل محمد بن عثمان الحشايشي خططا عديدة أولها كتابا محررا لمقالات الشيخ محمد بريم رئيس جمعية الأوقاف عند تأسيسها سنة 1874 ثم شاهدا عدلا على بعض الأوقاف بالحاضرة ثم مباشرة الأعمال القيس الفلاحي، و في أواخر فيفري 1897 عُيّن متفقدا عاما لجميع خزائن الكتب بالجامع الأعظم و العبدلية.

وألّف الحشايشي عددا من الكتب و الرسائل ضاع بعضها و نشر بعضها ولا يزال البعض الآخر مخطوطا مثل الدرّة النقية في مقاصد الدولة الفرنسية (ألف سنة 1881 و طبع في باريس سنة 1883)، تاريخ جامع الزيتونة (حققه الجيلاني بن الحاج يحي و نشره المعهد القومي للآثار و الفنون بتونس سنة 1974، و أعيد طبعه بمؤسسات بن عبد الله بتونس سنة 1985)، الرحلة الصحراوية عبر أراضي طرابلس و بلاد التوارق (قدم لها وعلق عليها و راجع ترجمتها إلى العربية محمد المرزوقي و نشرته الدار التونسية للنشر سنة 1988)، الهدية أو الفوائد العلمية في العادات التونسية (دراسة و تحقيق الجيلاني بن الحاج يحي عن دار سراس للنشر، طبعة أولى سنة 1994 و طبعة ثانية سنة 1996 و طبعة ثالثة سنة 2004، كما حققه و قدمه الأستاذين أحمد الطويلي و محمد العنابي و نشرته المطبعة الرسمية بتونس سنة 2002).

¹ محمد بن عثمان الحشايشي، الرحلة الصحراوية عبر أراضي طرابلس و بلاد التوارق، الدار التونسية للنشر، تونس، 1988، ص 39.

² ألف الحشايشي كتابا سماه الدرّة النقية في النوايا الصادقة للحكومة الفرنسية، طبع بباريس سنة 1883 بأمر من وزارة الخارجية، و يقول فيه صراحة " حاولت فيه إبراز المقاصد التمدنية لفرنسا تجاه سكان الإيالة معرّفا بهذه المقاصد بالتفصيل، و بالنتائج السعيدة التي ستنتج عن الحماية". ينظر الحشايشي، الرحلة الصحراوية، ص 18.

³ الحشايشي، الهدية، تقديم و تحقيق أحمد الطويلي و محمد العنابي، ص 11.

توفي الحشايشي يوم الثلاثاء 3 ذي الحجة 1330 / 12 نوفمبر 1912 عن عمر يناهز ستين سنة قضى جزءا كبيرا منها في التأليف والكتابة.

2- كتاب "الهدية أو الفوائد العلمية في العادات التونسية": موسوعة تراثية حول العادات والتقاليد التونسية في مستهل القرن العشرين

من المهم التذكير بأن تأليف الحشايشي لكتاب حول العادات والتقاليد التونسية كان استجابة لطلب الكاتب العام الفرنسي للحكومة التونسية آنذاك برنار روا Bernard ROY، وأنّ الغاية منه "هو اطلاع الوافدين من الأوروبيين على عوائد أهل البلد حتى يتمكنوا من ربط العلائق المتينة معهم"¹.

ويجد المتصفح لكتاب الهدية معلومات مفيدة ومعارف متنوعة تتناول العادات المتعلقة بالصناعات والحرف ومختلف أوجه عيش التونسيين مع وصف عميق ودقيق ينم عن معرفة المؤلف بأدق تفاصيل الأجواء التونسية والظروف المادية للسكان. ويحتوي الكتاب على مقدمة عامة في اختلاف العادات عند الشعوب وخمس عشر مقالة وخاتمة حول الإدارة التونسية في بداية القرن العشرين، وخصّص الحشايشي في ثنايا الكتاب حيّزا مهما للحديث عن العادات والتقاليد الغذائية اليومية والموسمية وأنواع المأكولات وأسعارها وأسواقها والمهن المشغلة فيها.

ويبرز جليّا من أسلوب الكتابة تأثر الحشايشي بالمنهج الخلدوني وميله إلى علم الاجتماع من خلال رواية العادات والتقاليد و تبسيطها و ذكر تفاصيلها و ترتيبها وأسبابها ومسبباتها وتعليل ممارسة التونسيين لها والبدع المستحدثة حولها، و قد صرح بذلك بكل وضوح في مقدمة كتابه بقوله: "...لا يخفى على كل لبيب أن الإنسان يشواق بطبعه إلى الإحاطة بعلم أحوال سائر المخلوقات، و غرائزها، و ما هي عليه، خصوصا عوائد بني جنسه المكرم في الاجتماع و المعاش"².

وقد سلطت الباحثة فوزية الحشايشي تريمش -إحدى حفيدات الكاتب- الأضواء على المسار الثري والمتنوع للحشايشي من خلال كتبه ورحلاته التي استعمل فيها مقاربات متعددة الاختصاصات (تاريخية وجغرافية وإثنية واقتصادية واجتماعية، الخ) و بيّنت البعد الأنثروبولوجي في مصنفه و محاكاته أساليب البحث الإثنولوجي في دراسة المجتمع التونسي³، أمّا من الناحية التاريخية، فيمكن اعتبار كتاب العادات والتقاليد التونسية معينا لا ينضب من المعلومات ومصدرا هاما لما احتواه من معطيات متنوعة مدعومة بجداول وأرقام وقوائم

¹ يذكر الحشايشي ذلك صراحة في المقدمة: "... ودعت الضرورة لتأكيد علائق الدولة الحامية والحماية، وحسن المعاشرة بين الأمة الفرنسية والأمة العربية التونسية. ولهذا الشرط طلب مني - ولم تسعني مخالفته لحسن مقصده- أن أؤلف كتابا جامعا في عوائد أهل هذا القطر ... فليت هذا الطلب الذي ستحمد إن شاء الله عقباه... وها أنا أعرضه على نصير الإسلام جناب مسيو روا القنصل جنرال وكتب الدولة العام، عسى أن يرى ذلك الصنيع، مما يحسن عند الجميع..."، ينظر الحشايشي، العادات، تحقيق الجيلاني بن الحاج يحي، ص 25-27.

² الحشايشي، الهدية، تقديم وتحقيق أحمد الطويلي ومحمد العنابي، ص 27.

³ EL HACHAICHI-TRIMECHE F., Itinéraire d'un intellectuel anthropologue du Maghreb. Mohamed El -Hachaichi, Centre de Publication Universitaire, Tunis, 2007, p 157.

وتفاصيل متنوعة حول حياة التونسيين اليومية في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وهي فترة مميزة في تاريخ البلاد شهدت تحولات اقتصادية واجتماعية وثقافية هامة بعد إرساء أسس الهيمنة الاستعمارية، ولئن ألف الحشايشي كتاب الهدية في سنة 1904 إلا أنه يعود في تحليله إلى فترة متأخرة (القرن التاسع عشر)، مستقيا معلوماته من مصادر عديدة مثل كتاب الإتحاف لابن أبي الضياف وصفوة الاعتبار لمحمد بيرم الخامس وأقوم المسالك لخير الدين التونسي ونزهة الأنظار لمحمد مقديش الصفاقسي، الخ، وبالتالي يمكن اعتماد المؤلف كوثيقة تاريخية فريدة من نوعها وشاهدة على العصر.

وقد اعتمد الباحث لطفي عيسى في كتابه حول أخبار التونسيين، مراجعات في سرديات الانتماء والأصول على مدونة متنوعة من ضمنها كتاب الهدية بهدف غور بعض جوانب الشخصية التونسية خلال القرنين التاسع عشر والعشرين والبحث في أخلاق التونسيين وطباعهم ومعاشرهم وعاداتهم وأعمالهم اليومية والموسمية، وشدد المؤلف على أهمية هذا الكتاب كمصدر أساسي لمعرفة الموروث الثقافي التونسي في أدق تفاصيله وفهم الواقع المعيش واستكشاف خصوصيات العيش المشترك المتصلة بالعادات والمعتقدات والقيم والفنون والممارسات الاجتماعية وكيفية تمثّل التونسيين لها¹.

ونطمح من جهتنا في هذه العمل إلى المساهمة في هذا البناء المعرفي التراكمي وذلك بالتركيز على بعض مظاهر الحياة التونسية الغذائية بالاعتماد على كتاب "الهدية"، مع محاولة إثراء ذلك بمعطيات مستقاة من كتب معاصره ولاحقيه أمثال جاك فيميل وارنست قوبار واتيان برناي، ودراسة أبعادها المتنوعة الاقتصادية والاجتماعية والأنثروبولوجية.

II- أغذية التونسيين اليومية في بداية القرن العشرين: بين ثقافة الادخار وسعة الإنفاق

1- مؤسسة "العولة": إحدى مقومات الهوية الغذائية التونسية

اقتداء بالمنهج الخلدوني في علم العمران البشري، ركز الحشايشي منذ المقدمة على إبراز المكانة الهامة التي يحتلها الغذاء في حياة الفرد والمجموعة، وكيف أنّ القوت أساس حياة الإنسان، وتحصيله من صميم الوجود البشري، واستحالة التماسه دون تعاون مع أبناء جنسه. فالإنسان غير قادر على القيام بكل الأعمال من زرع وحصد وطحن وعجن وطبخ بمفرده وهو يحتاج كذلك إلى صانعي الآلات والمواعين اللازمة².

ومن البديهي القول بأنّ الهمّ الأوّل للإنسان هو توفير حاجاته الأساسية من أكل و شرب وملبس وتحصيل القوت وادخاره لفترات لاحقة، فتراه يعمل دوما على تصبير وتخزين كميات من الغذاء لاستهلاكها طوال السنة، مستغلا في ذلك وفرة الإنتاج ورخص الأسعار عند "الصباة" (المحاصيل)، وهو ما يُطلق عليه في البلاد التونسية

¹ لطفي عيسى، أخبار التونسيين. مراجعات في سرديات الانتماء والأصول، مسكيلياني للنشر والتوزيع، تونس، 2019، 350 صفحة.

² الحشايشي، العادات، تحقيق الجيلاني بن الحاج يحيى، ص 29.

بـ"العولة" أو "المونة" أي الادخار الغذائي¹، وقد خصّص الحشايشي فصلا كاملا للحديث عن عادة التونسيين في ادخار المؤن وطرق تخزينها، وهي عادة كانت حاضرة بقوة في التقاليد الغذائية التونسية لكنها ما فتئت تندثر اليوم لتترك مكانها تدريجيا لفائدة الوجبات الجاهزة والسريعة و محلات المطاعم و حتى خدمة الإيصال إلى المنزل².

ولعلّ اللافت للانتباه في حديث الحشايشي عن مؤسسة "العولة" هو ربطه بين عملية الادخار الغذائي ونوع من التراتبية الاجتماعية حيث اعتبر عملية خزن المؤن إحدى ميزات "البلدية" (المقصود هنا سكان الحاضرة، الأعيان) وأنّ "من لم يدخر المؤنة فهو ليس بلدي"، فالعولة حسب المؤلف عنصر من عناصر الهوية وأحد مقومات الانتماء إلى هذه الفئة الاجتماعية الراقية، وضمن فئة "البلدية" نفسها، يضيف الحشايشي تصنيفا آخر مرتبطا دوما بالعولة وهو صنف "البلدية الحذاق النهاء"، أي هؤلاء "الذين يدخرون كل شيء مما يلزم المنزل مثل الحطب، والفحم، والبصل الصيفي، والفلفل الشائح، والثوم، والجبن المملح، والمكانس، والسمن، والعسل، وسائر الحبوب، والبامية الشائحة، والملوخية، والأبزرة، وغير ذلك، بحيث أنّ البلدي لا يبقى له من النفقة إلا شراء اللحم وبعض الغلال الوقتية"³.

ويوضح الحشايشي أنّ العولة هي عادة أهل المدن بالأساس وتتم في فصل الصيف (بعد موسم الحصاد) ولا تقتصر على المواد الأساسية فقط مثل الكسكسي⁴ والبرغل⁵ والمحمّص⁶ والقديد⁷، بل تشمل كذلك الأبزرة⁸ والفلفل المجفف وشرائح الطماطم المجففة والطماطم المعصورة والثوم والأجبان المملحة والسمن والعسل والملوخية والبصل والفحم والحطب وغير ذلك، ويقع تخزين كميات هامة في جرار وقلال وأزبار توضع في غرفة

¹ العولة هي ممارسة اقتصادية واجتماعية قديمة وهي تنضوي في المجتمعات العربية الإسلامية ضمن اختصاص التدبير المنزلي. ينظر خاصة: ESSID Y., At-Tadbīr/ Oikonomia. Pour une critique des origines de la pensée économique arabo-musulmane, Tunis, Editions T.S., 1993, p 239-257.

² لا تحظى "العولة" اليوم بنفس المكانة التي كانت تحتلها سابقا نظرا لفتت العائلة الممتدة، وخروج المرأة إلى العمل وبالتالي قلة الوقت والجهد، والسكن في شقق صغيرة تتميز بالضيق وعدم توفر فضاء مخصص لخزن المؤن، وتطور الصناعات التصديرية وتوفر المنتجات الغذائية النصف جاهزة والجاهزة في المساحات التجارية الكبرى، وانتشار ثقافة الأكل في الشارع و الوجبات السريعة و الوجبات الجاهزة و المعلبة. لمزيد التفاصيل حول هذا الموضوع، ينظر:

FISCHLER C., « La Macdonalisation des mœurs », dans Jean Louis Flandrin & Massimo Montanari, Histoire de l'alimentation, Fayard, 1996, p 859-879.

³ الحشايشي، العادات، تحقيق الجيلاني بن الحاج يحيى، ص 294.

⁴ الكسكسي أو الكسكسي هو طعام يتناوله التونسيون بكثرة سواء في حياتهم اليومية أو في احتفالاتهم، ويتكون من حبات من دقيق السميد ويقع طهيه بطرق مختلفة ومتنوعة، ينظر تعريفه في الحشايشي، الهدية، تحقيق أحمد الطويلي ومحمد العنابي، ص 134.

⁵ البرغل هو قمح يطبخ ثم يهرس في مهراس كبير. الحشايشي، الهدية، تحقيق أحمد الطويلي ومحمد العنابي، ص 134.

⁶ المحمّص مثل الكسكسي و لكن حبوبها أكبر جرما منه. نفس المصدر، ص 134.

⁷ القديد هو عبارة عن شرائح من لحم البقر أو الغنم مملحة ومتبلة ومجففة في الشمس والهواء.

⁸ يقصد بالأبزرة التوابل والأفاويه التي تطيب الطعام مثل الكمون والفلفل والخردل والقرنفل والقرفة.

مخصصة للغرض يطلق عليها "بيت المونة" أو "بيت الخزين" أو "المقصورة" أو "الكمانية"¹. وتختلف كمية المواد الغذائية المدخرة وأنواعها من بيت إلى آخر حسب امتداد العائلة ودرجة ترفها.

ولئن حصر الحشايشي ممارسة "العولة" في فئة "البلديّة" المترفة دون غيرها، فإنّه يجب التوضيح أن العائلات المتوسطة الدخل تعتمد هي الأخرى إلى خزن بعض المؤن لوقت الشدة مثل اللحوم المجففة والزيت والكسكسي والمحمص والقمح وغيرها، بينما تكاد تقتصر ثقافة الادخار عند الفئات الفقيرة والمهمشة على بعض المواد الأساسية نظرا لانعدام الموارد، ففي أطروحته حول الفقراء والمهمشين والأقليات بمدينة تونس، يذكر عبد الحميد لرقش أن "مونة" هذه الفئة تقتصر على كمية بسيطة من المحمص والحمص والبقول وجرة صغيرة من الزيت وكيس من البسيصة².

وحي بني التأكيد هنا على أن العولة في المجتمعات القديمة هي إحدى طرق التأمين الغذائي وحسن التصرف في الموارد الاقتصادية المتاحة. وهنا لا بد من ذكر المثال الذي أورده محمد الصغير بن يوسف في كتابه المشرع الملكي في سلطنة أولاد علي التركي (كُتب في النصف الثاني من القرن الثامن عشر) والذي يصف فيه حياة ذلك الخياط الذي يأتي خصيصا إلى سوق بوسديرة لتقديم خدماته للعساكر التي تنزل بالمكان من ناحية والتزود بشتى المواد الغذائية الضرورية للعولة من ناحية أخرى: "فما تأتي عليه أيام فحصل على دراهم فيبيعتها إلى عياله فيكيلون قفيزا من القمح بثمانية ريالات...فتأخذ العيلة ما يكفيها من القمح مؤونة وغيرها، و يبعث لهم بشحم البقر يشتره بالرخص من جزارة بوسديرة ويبعثه إلى عياله، ثم بعد أيام يرسل بعض الدراهم فيشتروا بها لحم البقر للقديد و يأخذون مطر الزيت و يرتاحون من العولة"³.

فالعولة إذن هي إحدى مقومات الهوية الغذائية للتونسيين ويُمكن اعتمادها كأداة لقياس الفروقات الاقتصادية والاجتماعية بين مختلف فئات المجتمع، وهي تنم كذلك عن أهمية ثقافة الادخار لدى التونسي

¹ الفضاء المخصص لخزن المؤن ووضع الجرار والقلال وأواني الطبخ يمكن أن يكون ركننا من المطبخ أو غرفة على حدة أو علوا بأكمله يسمى "علو المونة" (خاصة في المنازل الكبرى)، حول هذا الموضوع، ينظر المراجع الآتية :

BAIRAM A., « Le Bit- al Muna ou chambre de provision dans l'habitation traditionnelle à Tunis », Cahiers des Arts et des Traditions Populaires, n°7, 1980,p 47-58. ; LAKHAL R., « La cuisine des beys de Tunis aux XVIII^e et XIX^e siècles », La cuisine du Maghreb n'est-elle qu'une simple histoire du couscous, sous la direction de Kilien Stengel et Sihem Debbabi Missaoui, L'Harmattan, Paris, 2020,p 143-164 ; LAKHAL R., Nourrir la ville et l'Etat. L'approvisionnement en viande de la capitale, de l'armée et de la cour en Tunisie aux XVIII^e et XIX^e siècles, Dar Al Massira,2021, p 249-252.

²LARGUECHE A., Les ombres de la ville. Pauvres, marginaux et minoritaires à Tunis (XVIII-XIX^e siècles), CPU, Tunis, 1999, p 89.

³ الصغير بن يوسف، المشرع الملكي في سلطنة أولاد علي التركي، تقديم وتحقيق الدكتور أحمد الطويلي، المجلد الأول، الطبعة الأولى، المطبعة العصرية، 1998، ص 41.

وسعيه الدؤوب لتوفير ضروريات الحياة اليومية وتأمين الحاجيات الغذائية المستقبلية تحسبا لنقص المحاصيل وارتفاع الأسعار¹، ولا يخلُ إعداد طبق يومي أو احتفالي من مواد متأتية من "العولة".

2- الأطباق اليومية التونسية في مستهل القرن العشرين: بين بساطة البدو وترف الحضرة.

يلاحظ القارئ لكتاب الهدية ثراء المخزون الغذائي التونسي وتنوعه من وسط إلى آخر (المدن والأرياف) ومن فئة اجتماعية إلى أخرى ("البلدية" والعامّة) من حيث المكونات وطرق الإعداد والاستهلاك، فبينما يكون طعام أهل البوادي بسيطا متكونا أساسا من دقيق القمح أو الشعير أو الذرة و اللبن و اللحم المشوي، يأكل سكان المدن أنواعا عديدة من السلاطة مثل سلاطة الخصّ و سلاطة الفجل و سلاطة "الفقوس"²... وهي أنواع أخذها التونسيون عن الوافدين بالمخالطة على حد قول الحشايشي³. كما يحتسي هؤلاء الشربة، ولها أنواع كثيرة، ويقبلون كثيرا على البريك خاصة البريك المحشو بالجبن أو اللحم المفروم⁴، أمّا الأطباق الرئيسية فـ"الكسكسو" (الكسكسي) أو العصيدة⁵ أو البازين⁶ هو الطعام الغالب في أهل المدن والبوادي على حد سواء، و يطبخ أهل

¹ تجدر الإشارة إلى أن عملية ادخار المؤن لا تقتصر على مستوى العائلات فقط، بل تمارسها الدولة كذلك التي تمتلك مخازن للحبوب تقع في هضبة الرابطة بتونس العاصمة، وفضاءات لحفظ المواد الغذائية توجد في قصر بارود. لمزيد التفاصيل حول هذا الموضوع، ينظر:

LAKHAL R., « La Rabta (office du blé) à Tunis au XIX^e siècle : l'institution et son rôle à l'époque des Réformes », Nourrir les cités de Méditerranée. Antiquité – Temps modernes, Paris, Maisonneuve et Larose, 2004, p 461-472.

² تعتمد سلاطة الخص أساسا على أوراق الخص بالأساس، أما سلاطة الفقوس (نوع من الخيار) فهي تتكون من الفقوس الذي يقع تقشيريه وقصه على شكل دوائر أو أصابع و رشه بالملح مع إضافة قطع من الفلفل الأخضر والبصل الطازج أو المطبوخ و قليلا من الفلفل الأسود والخل أو عصير الليمون. وتتركب سلاطة الفجل من الفجل و قليلا من المعدنوس والكرفس وحبات من الزيتون دون نواة. يقع خلط كل ذلك بقليل من الملح و الزيت و الخل أو عصير الليمون، ينظر : VEHEL J., La véritable cuisine tunisienne, p122.

³ لا نعتقد من جهتنا أنّ التونسيين يجلبون هذه الأنواع من السلاطة لكن يبدو أن الحشايشي أراد التأكيد على عملية التثاقف الحاصلة على المستوى الغذائي والتأثير الإيجابي للاستعمار الفرنسي بتونس، وهو ما عبّر عنه في أكثر من موضع وخاصة في كتابه الدرّة النقية في النوايا الصادقة للحكومة الفرنسية.

⁴ يعرف الحشايشي البريك كما يلي: "تجعل أوراق جيدة صفيقة من سميد البرّ بعد عجنها وعركها جيدا وتسقى بالزيت الناعم و يجعل في وسطها شيء من اللحم المفروم مع بعض البزور وشيء من الجبن يجعل على شكل دائرة، و يجعل بوسطها بيضة دجاج و تلف تلك الورقة على ذلك على شكل مثلث تقلى في الزيت أو السمن ثم ترفع، و هي أحسن ما يؤكل، أما بريك اللحم، فهو شبه ذلك إلا أنه يجعل في طبق كبير من نحاس ويرسل إلى الفرن ليطيب فيه"، ينظر الحشايشي، الهدية، تحقيق أحمد الطويلي ومحمد العنابي، ص 169.

⁵ طعام من السميد يجعل فوقه السمن والعسل والسكر مثل طعام "العيش" عند أهل طرابلس (طرابلس الغرب) والجنوب التونسي، ينظر الحشايشي، الهدية، أحمد الطويلي ومحمد العنابي، ص 97، وتعتبر العصيدة من الوجبات الرئيسية في النظام الغذائي التونسي بعد الكسكسي من حيث تواترها وأهميتها استهلاكها وهي فينفس الوقت طبق يومي ومناسبي (تستهلك خاصة في الاحتفال بالمولد النبوي الشريف). ينظر GOBERT E-G., Usages et rites, p125-126.

⁶ البازين طعام مثل العصيدة وله أنواع مثل بازين الفرماس (المشمش المجفف) وبازين العنبر (نوع من السمك المجفف) والبازين باللحم... ينظر الحشايشي، العادات، تحقيق الجيلاني بن الحاج يحيى، ص. 373. ولمزيد المعلومات حول طريقة طبخ البازين وكيفية أكله، ينظر:

GOBERT E-G., Usages et rites, pp.80-81 et p155.; VALENSI L., Fellahs tunisiens. L'économie rurale et la vie des compagnes aux 18^e et 19^e siècles, Mouton-Paris-La Haye, 1977, p. 240-244.

تونس كذلك الهرقمة¹ والأرز والمقرونة والدويذة² والملوخية³ و أنواعا كثيرة من الطواجن مثل طاجين الجبن و طاجين السبناخ و طاجين الملسوقة⁴ و أنواعا كثيرة من الحساء مثل مرقة البطاطاس ومرقة القرع والشكشوكة ومرقة طماطم والتي يغمسونها بالخبز⁵، ويفيدنا الحشايشي أن الخبز في تونس أنواع: خبز العربان ويصنع من السميد ويكون منضجا في فرن من الطين يسمى "الطابونة"، وخبز المدن وهو خبز مرتفع صغير قليل النضج، يُنضج في الفرن المعتاد، ونوع آخر كبير وهو الذي يصنع في الديار ويكون أنضج من الأول. أما بالحاضرة فيوجد حسب الحشايشي "اثنا عشر نوعا من الخبز كلها جيدة سليمة ناضجة على النحو الذي يعرف في المشرق بالإفرنجي"⁶.

ويبدو أن التونسي في بداية القرن العشرين مولع باستهلاك الحلويات والمرطبات التي تبلغ حسب الحشايشي أكثر من خمسين نوعا، أتى الأندلسيون بأغلبها عندما حلوا بتونس في بداية القرن السابع عشر، ومن ذلك

¹ الهرقمة حسب الحشايشي "طعام يصنع من رؤوس البقر والغنم وأرجلها في مرق و أزرعة ناعمة و لعاب البيض"، ينظر الحشايشي، الهدية، تحقيق أحمد الطويلي، ص 169، ينظر طريقة طبخها في VEHEL J., La véritable cuisine tunisienne, p 15.

² يُعرّف الحشايشي الدويذة بأنها طعام مثل المقرونة لكنه أجود منه، الحشايشي، الهدية، تحقيق أحمد الطويلي ومحمد العنابي، ص 169، وتبدو هذه الأكلة قديمة إذ تحدث عنها ابن أبي الدينار في القرن السابع عشر، ينظر ابن أبي الدينار، المؤنسي أخبار افريقية وتونس، دار المسيرة، لبنان، 1993، ص 333، لمزيد من المعلومات حول تاريخ الدويذة، ينظر سهام الدبابي الميساوي، مائدة افريقية. دراسة في ألوان الطعام، منشورات المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون بيت الحكمة، تونس، 2017، ص 167.

³ الملوخية طبق للاستهلاك اليومي والاحتفالي (خاصة في احتفال رأس العام الهجري) يُستخدم فيه مسحوق أوراق الملوخية المجففة. يتم قلي مسحوق الملوخية في الزيت ثم يُطبخ مع اللحم (اللحم البقري في الأغلب) بعد إضافة الثوم والطماطم (الطازجة أو المجففة) والملح وبعض أوراق الرند والهريرة (أو مسحوق الفلفل) و قليلا من الكمون و الكروية و الفلفل الأسود. تُطبخ الملوخية على نار هادئة لمدة ست ساعات أو أكثر وعلامة نضجها هي طفح الزيت على سطحها، ينظر: OUQUET J., « La meloukhia », Bulletin, n°39, p 228.

⁴ يذكر قوبار حوالي اثني عشر نوعا من الطواجن، كل نوع حسب المادة الأساسية المستعملة، فطجين الجبن يطغى عليه استعمال الجبن، وطاجين السبناخ يتميز بهيمنة طعم السبناخ، أما طاجين الملسوقة فيتميز كما يدل على ذلك اسمه باستعمال أوراق الملسوقة (أوراق البريك) المصفوفة على طبقتين في أسفل الطاجين والمدهونة بالزبدة ثم يوضع فوقها قطع اللحم ومرقه. يغطي كل ذلك بأوراق من الملسوقة وتوضع في الفرن، ينظر: GOBERT E- G., Usages et rites, p 95.

⁵ الشكشوكة حسب الحشايشي هي طعام من زيت و قديد و بصل و طماطم و فلفل. ينظر الحشايشي، الهدية، تحقيق أحمد الطويلي، ص 159. أما جاك فمبيل فيصفها بكونها تشبه ما يطلق عليه بالفرنسية "سلطة الروس" وهي نوعان: النوع الأول يُستهلك في فصل الشتاء ويتكون من بصل و فلفل و طماطم و بطاطا، يُضاف إليهم البيض وأحيانا المرزاز، أما النوع الثاني فيتركب بالإضافة إلى المكونات السابقة من القرنبيط والجزر والفول (طازج أو جاف) والثوم والبيض، ويُستهلك في فصل الصيف. ينظر VEHEL J., La véritable cuisine tunisienne, p 13.

⁶ الحشايشي، العادات، تحقيق الجبلاني بن الحاج يعي، ص 352، ويبين جاك فمبيل من ناحيته أن الخبز أحسن مثال للمثاقفة بين التونسيين والشعوب الوافدة التي حافظت على بعض أصناف الخبز وأدرجتها ضمن الأغذية التونسية، ويبرز ذلك خاصة من خلال التسمية مثل الخبز الإيطالي والخبز المالطي والرغيف السوداني... ينظر VEHEL J., La véritable cuisine tunisienne, p 105-106. وللمزيد من التفاصيل حول مختلف أنواع الخبز بالبلاد التونسية، ينظر مقال جمال بن طاهر، 1998، «خبز الأغنياء وخبز الفقراء بالبلاد التونسية خلال العصر الحديث»، المغيبيون في تاريخ تونس الاجتماعي، منشورات بيت الحكمة بقرطاج، تونس، ص 17-36.

البشكوطو¹ والغريبة² والكعك³ والمقروض⁴ والجوارش⁵ والبقلاوة⁶ وبقلاوة الباي⁷ والملبس⁸ والقنفيد⁹ والصمصمة¹⁰ والتيتمة¹ ووزان القاضي² والقطايف³.

¹ يطلق جاك فمهيل تسمية "خبز اسبانيا" Pain d'Espagne على البشكوطو ويقدم طريقة صنعه كالتالي: يُخلط مقدار كيلو من الفارينة وربع كيلو من السكر ووزينتين من البيض مزروع منه لعابه الأبيض وكأس من الزهر، يُركض كل ذلك جيدا ومطولا ثم يُوضع في طبق من حديد ويُحمل إلى الفرن وعندما تصفر قشرته يُخرج ويقع قصه. ينظر. VEHEL J., La véritable cuisine tunisienne, p 144.

² الغريبة من الحلويات الشعبية والرأجة تصنع من السميد الناعم والزيت أو الزبدة والسكر وتكون في شكل معين أو في شكل مخروط دائري منتظم. لمزيد التفاصيل حول طريقة إعداد الغريبة، ينظر. VEHEL J., La véritable cuisine tunisienne, p144.

³ توجد عدة أصناف من الكعك مثل كعك التمر وكعك السكر وكعك السمّن، وشكله حلقة من طحين السميد المخمر والسكر والزبدة أو الزيت والمحشو بالتمر أو باللوز أو البندق أو الفستق والمُعطر بماء الزهر، وقد اختصت زغوان بصناعة كعك الورقة المُعطر بماء النسري، تلك الزهرة التي جلبها الأندلسيون للبلدة، ينظر الحشايشي، الهدية، تحقيق أحمد الطويلي ومحمد العنابي، ص 80 و 86.

⁴ يُعتبر المقروض من أشهر الحلويات التونسية وقد اختصت مدينة القيروان بصنعه، ويذكر ابن أبي الدينار أن التونسيين "مما يستعملونه في أيام العيد من الحلوات والأطعمة المقروض الذي يتفاخرون به وهو مشهور بينهم ولا يحتاج إلى تعريف وهو أطيب حلوياتهم وليس بعد شيء، حتى أني التقيت بمن أكله في الحضرة فأعجبه غاية الإعجاب فقال عجبت لمن في بيته المقروض كيف ينام الليل"، ينظر، ابن أبي الدينار، المؤنس، ص 332.

⁵ اكتفى الحشايشي بالقول بأن الجوارش أنواع عديدة دون وصفها أو تقديم مكوناتها وطريقة إعدادها، كما لا نجد لها ذكرا في وصفات فيه ولا في كتاب قوبار، أما في وقتنا الحاضر، فتوجد أربعة أنواع من الجوارش (اللوز، الفستق، البندق والبندق الصنوبري) ويتم تحضيرها بطرق مختلفة. لمزيد المعلومات ينظر، محمد الكوكي، 1997، 500 وصفة من الطبخ التونسي، أمك صنافا، دار التراث التونسي للنشر ص 252.

⁶ البقلاوة من الحلويات التي يتطلب إعدادها وقتا وعناية نظرا لدقة العملية، تُبسط العجينة الرقيقة و المورقة في صينية نحاسية في شكل طبقات منضدة (حوالي 12 طبقة) و بكل حذر حتى لا تتمزق و تُدهن بخليط الزيت و السمّن بواسطة فرشاة لينة أو خرقة من القماش ثم يُفرش فوقها خليط اللوز المرّج و السكر و القرفة وشوش الورد. يُغطى الخليط بطبقات منضدة من العجين بنفس الأسلوب الأول (في شكل طبقات منضدة). تقص بعد ذلك البقلاوة في شكل معينات وتطهى في فرن هادئ الحرارة، حالما يحمر سطح البقلاوة يقع إخراجها من الفرن وسقيها بالعسل المذوب (أو قطر السكر وعصير الليمون و ماء الورد أو العطرشية)، ثم تعاد إلى الفرن من جديد لإتمام الطهي، عندما تحضر البقلاوة يقع قصها بعد أن تبرد (أو في اليوم الموالي). ينظر: GOBERT E- G., Usages et rites, p 176.

⁷ لم نجد لها وصفا عند الحشايشي أو قوبار أو فمهيل، لكن اللافت للانتباه أن فمهيل يقدم وصفة لحلويات اسمها "روح الباي" Ame de prince. تتطابق من حيث اللون والشكل وكيفية التحضير مع بقلاوة الباي في وقتنا الحاضر. وبقلاوة الباي لها نفس شكل بقلاوة اللوز الأنفة الذكر لكن لونها اخضر وأحمر. ينظر. VEHEL J., La véritable cuisine tunisienne, p 148.

⁸ نوع من الحلويات التي تستهلك في الاحتفالات خاصة الولادة والزواج. يُخلط دقيق اللوز والسكر المرّج و البيض وماء الزهر و تُشكل العجينة في شكل أقراص صغيرة متشابهة وتُغطس في قطر يتركب من سكر و عصير الليمون وتُلف بالسكر المحبب ثم تُترك جانبا حتى تجف، ينظر الكوكي، 500 وصفة من الطبخ التونسي، ص 257.

⁹ لم نعثر على تعريف القنفيد و كيفية تحضيره، لكن يبدو أنه من الحلوى المتداولة في احتفالات الولادة و الختان و الزواج، و يطلق عليه اليوم بالعامية التونسية "حلى دراجي" dragée La وهو عبارة عن حبة من اللوز المحمص و"الملبسة" (أي المغلفة) بطبقة رقيقة من السكر.

¹⁰ تعتبر الصمصمة من الحلويات الخاصة باحتفال رأس العام الهجري وهي عبارة عن أوراق المسوقة المطوية في شكل مثلث والمحشية بخليط يتركب من جريش اللوز المقلي والسكر المرّج وماء العطرشية، تُقلّى الصمصمة في الزيت و تُغطس في العسل المذاب أو في قطر من السكر وعصير الليمون وماء الورد ثم تُغشى بقليل من جريش اللوز وتُصّف في طبق. وتجدر الإشارة هنا أنّ فمهيل يذكر وصفة اسمها "بريك البايات الصغير" petites breycs beylicales تتطابق من حيث الشكل والمكونات مع وصفة الصمصمة التي قدمها قوبار، ينظر:

وغزير البنات⁴ والزلابية والمخارق⁵ والجلجلانية⁶ والبجاوية⁷ واللوزية⁸ والصابونية⁹ والسكرية¹⁰ وطواجن اللوز والفسق بكل أنواعها والمحلبية¹¹ والزريقة¹² والفتاير المشجرة¹³ وبريك الحليب والفرشك وغيرها. وتختص بعض البلدان بحسن صناعة نوع من الحلويات كشهرة القيروان بصناعة المقروض، وزغوان بصناعة كعك الورقة، وباجة بصناعة الزلابية والمخارق.

أما بخصوص المشروبات المستخرجة من الثمار والغلال الطازجة والمصبرة فهي متنوعة مثل عصير البرتقال ومشروب البنفسج، وكذلك أنواع المعاجين مثل معجون السفرجل ومعجون الترنج ومعجون البنفسج ومعجون القرع البوجي (نوع من الخضر) الناعم. وكل هذه الحلويات والمشروبات هي من إعداد النسوة في المنازل اللاتي يجتمعن ويتعاونن في صنعه خاصة في المناسبات الاحتفالية.

¹ تُسمى كذلك الطيطمة، وهي عبارة عن تناوب بين ورقة المسوقة ودقيق اللوز أو الفستق بعد طهيها، تُقص الطيطمة في شكل مربعات متساوية وتُسقى بقطر ويُرش سطحها بجريش الفستق ثم توضع في فرن معتدل الحرارة لمدة 20 دقيقة وعندما تبرد تُصَف في صحنون مسطحة، ينظر الكوكي، 500 وصفة من الطبخ التونسي، ص 262-263.

² عبارة باللهجة العامية التونسية يقصد بها أذني القاضي، وتسمى كذلك "عمّة القاضي" وفي مصر تسمى "لقمة القاضي"، وهي من الحلويات المشهورة التي أتى بها الأندلسيون إلى تونس، وتختلف الروايات حول أصل التسمية والأقرب إلى الظن أنها تتصل بشكل هذه الحلويات التي تشبه أذن كبيرة، حيث يجب أن تكون أذني القاضي كبيرتين حتى يسمع ما يعرض عليه من قضايا. يطلق تسمية "دبلة" على هذه الحلويات عندما تكون صغيرة الحجم، أما بخصوص مكوناتها وكيفية تحضيرها، يتعرض إليها قوبار دون وصف و يذكرها فيميل عرضيا عند حديثه في آخر كتابه عن الحلويات المحلية و يطلق عليها اسم Oreillettes grossières كما يذكر "الدبلة" ويعطيا اسما مقابلا و هو Manicotti دون تقديم تفاصيل إضافية. ينظر: VEHEL J., La véritable cuisine tunisienne, p156.

³ القطايف من الحلويات المشرقية القديمة رغم اختلاف التسمية من بلد إلى آخر. ينظر سهام الدبابي الميساوي، مائدة افريقية، ص.131-133. و يُبين قوبار أن القطايف هي من حلويات الحضر و تستهلك خاصة في شهر رمضان و تصنع في المنازل كما تباع في الأسواق كذلك. والقطائف عبارة عن خيوط شعرية من العجين مدهونة بالسمن و المقلية في الزيت. تخلط هذه الخيوط بدقيق اللوز والجوز والبندق والسكر المرحي وتُسقى بقطر ثم تُطهى في فرن معتدل الحرارة. عندما تتماسك القطايف و تتورد يقع قلبها بكل لطف في طبق ثان و إعادتها بضع دقائق إلى الفرن حتى يحمر الوجه الثاني، ينظر: GOBERT E- G., Usages et rites, p 176.

⁴ لم يرد لها ذكرا في كتابي فيميل و قوبار، و غزل البنات حسب وصفة الكوكي نوع من الحلوى المصنوعة من دقيق الحمص و قطر في شكل كتلة من الغزل شبيهة بخصلة الشعر المنفوشة. ينظر محمد الكوكي، 500 وصفة من الطبخ التونسي ص 255.

⁵ تستهلك خاصة في شهر رمضان و قد اشتهرت مدينة باجة بصنع حلويات الزلابية و المخارق، حول طريقة إعدادها ينظر:

GOBERT E- G., Usages et rites, p. 268.; VEHEL J., La véritable cuisine tunisienne, p146.

⁶ كما يدل على ذلك اسمها هي حلوى مصنوعة من الفواكه الجافة والجلجلان (السَّمْسَم) أساسا.

⁷ من الحلويات التقليدية التونسية و تصنع من اللوز المهروش و الفواكه الجافة المحمصّة.

⁸ حلوى تصنع من اللوز أساسا كما يدل على ذلك اسمها.

⁹ سميت كذلك للونها الأبيض المشابه للصابون نظرا لاستعمال مادة النشا في صنعها.

¹⁰ حلوى مصنوعة من شراب السكر المركز.

¹¹ ينظر طريقة تحضيرها في محمد الكوكي، 500 وصفة من الطبخ التونسي، ص 231.

¹² ينظر طريقة تحضيرها في محمد الكوكي، 500 وصفة من الطبخ التونسي، ص 234.

¹³ الفطائر المغموسة في العسل.

3- الاحتفالي والغذائي في البلاد التونسية في مستهل القرن العشرين: الأطباق والدلالات

لعلّه من نافلة القول بأنّ المناسبات الاحتفاليّة تكون عادة مصحوبة باستهلاك أطباق ومشروبات مميزة وإقامة الموائد والولائم في بعض الأحيان، فبالإضافة إلى مظاهر الزينة والتجمل والتأنق والعناية بالملبس والمسكن وتنظيم الألعاب والموسيقى، يقع الاستعداد عادة لأي حدث احتفالي ديني أو اجتماعي بإعداد مشروبات وأطباق خاصة، وهي عادات غذائية موروثية من جيل إلى آخر وتحمل رموزا دينية وأبعادا اجتماعية وثقافية هامة. وتختلف مظاهر الاحتفال حسب المستوى الاقتصادي للعائلة أو المجموعة وحسب الوسط الاجتماعي (الحضري والريفي).

ويُميّز الحشايشي بين المواسم الشرعية (الأعياد الدينية) والاحتفالات الاجتماعية مثل الولادة والختان والزواج والمآتم، ويُفرد كل احتفال بوصف العادات الاستهلاكية الخاصة به.

أ- المواسم الشرعية واستهلاك اللحوم والحلويات

يصف الحشايشي المواسم الشرعية بأنّها "أيام زهو وأكل وشرب وبعال"¹، صنفها إلى مراتب؛ عيد الأضحى وعيد الفطر ويوم عاشوراء في المرتبة الأولى، ثم يأتي المولد النبوي و ليلة رأس العام الهجري و ليلة المعراج و ليلة 27 من شهر رجب في المرتبة الثانية، وهي حسب رأيه "منسوبة إلى الشّرع و ليست منه"².

و يُعتبر عيد الأضحى أعظم مواسم المسلمين جميعا ويسمى كذلك بعيد النحر إذ ينحر فيه المسلم حيوانا (شاة أو عنز أو بقر أو ابل) يأكل منه شيئا و يتصدق بشيء و يدخر الباقي بعد تملّحه و تجفيفه (و هو ما يسمى القديد)³. ويدوم الاحتفال بعيد الأضحى ثلاثة أو أربعة أيام، و يخبرنا الحشايشي أنّ "بعض أهل الحاضرة لا يكسرون لحم الضحية إلّا في اليوم الثاني من العيد و هو بدعة"⁴، إضافة إلى استهلاك اللحم و "المرقاز"⁵، يصنع التونسيون بمناسبة عيد الأضحى الحلويات والكعك بأصنافه و شيئا يسمونه "البناضح" و هو طعام من السميد المعجون بالسمن و وسطه لحم مفروم⁶. كلّ ذلك يهيئونه للأقارب في وقت المعايدة.

¹ الحشايشي، العادات، تحقيق الجيلاني بن الحاج يحيى، ص 195.

² نفس المصدر، ص 197.

³ يُستحب توزيع ثلث الأضحية على الفقراء رحمة بهم، تطبيقا لقول الرسول صلى الله عليه وسلم: فكلوا وادخروا وصدقوا. ويرمز ذلك من المنظور السوسولوجي إلى نوع من التكافل الاجتماعي.

⁴ لا يكسرون بمعنى لا يقطعون، الحشايشي، العادات، تحقيق الجيلاني بن الحاج يحيى، ص 195، تبدو هذه العادة متواصلة اليوم في بعض المدن التونسية مثل جربة.

⁵ شيء من اللحم المفروم المخلوط باللبية والكبد يحشون به المصارين.

⁶ الحشايشي، العادات، تحقيق الجيلاني بن الحاج يحيى، ص 196، ويقدم أحمد الطويلي في تحقيقه وصفا أكثر دقة لكيفية صنع البناضح: يجعل شكل السميد المعجون كدائرة يوضع بنصفه اللحم المفروم و يُرجع عليه النصف الآخر و يُلصق بالنصف الآخر و يُرم و يُقتل الطرفان بالأصابع في شكل حبل مفتول). ينظر الحشايشي، الهدية، تحقيق أحمد الطويلي، ص 96، الهامش 37.

وجرت العادة في عيد الفطر، وهو الموسم الثاني من المواسم الشرعية، استهلاك الحلويات وخاصة طبق المروزية المتكون من اللحم المطبوخ بالزبيب و القسطل¹. وهذه العادة ليست جديدة إذ أشار إليها ابن أبي الدينار في بداية القرن السابع عشر وينسب هذا الأكلة إلى الفرس وبالتحديد إلى مدينة مروز².

أما يوم عاشوراء فيتميز بذبح الدجاج وشراء اللحم الغني وكذلك طبخ الحبوب وشراء الفاكهة المخلوطة. وتجدر الإشارة إلى أنّ ظاهرة استهلاك التونسيين لحوم الدجاج في هذه المناسبة ليست بالجديدة فقد تعرض إليها ابن أبي الدينار في كتابه المؤنس وأكد على أنّ "...من أيامهم المشهورة اليوم العاشر من شهر محرم يحتفلون له غاية الاحتفال... وكذلك اليوم التاسع منه يواظبون فيه على أكل الدجاج والطعام الذي يقال له دويذة... فيقولون الفطير وما يطير، ويعظمون هذا اليوم... ويرون الإنفاق فيه من التوسعة على العيال وملازمة أكل الدجاج من جهة التطيب، لأن الحكماء قالوا لا بأس به مرة في السنة والمداومة عليه تورث النقرس، أعاذنا الله منه"³.

ويشتري التونسيون في ليلة المعراج وليلة 27 من رجب اللحم وينفقون على العيال، ويتقربون إلى الله بالصدقات والعبادات وقلّ إنسان لا ينفق في هذه الليلة، ويتميز الاحتفال بليلة المولد الشريف باستهلاك أكلة العصيدة.

ويحتفل التونسيون بليلة رأس العام الهجري (رأس السنة الهجرية) بطبخ طبق مميز هو الكسكسي بالقديد وال فول. ويحمل استهلاك هذا الطبق المتكون من مواد مجففة ومحفوطة ومتأبّية من "العولة" أبعادا رمزية هامة إذ يدل على عدم انقطاع "النعمة" (الطعام) وتوفرها طيلة السنة إلى آخر يوم منها، وفي اليوم الموالي، يتناول التونسيون طبق الملوخية باللحم والتي تتميز بلونها الأخضر دلالة على التفاؤل بالخصب والرخاء.

تحظى الاحتفالات بالمواسم الشرعية بمكانة هامة في حياة التونسيين الدينية والاجتماعية والاقتصادية ويظهر ذلك جليا في سعة الإنفاق وتنوع الأطباق التي تحمل دلالات متعددة حسب كل مناسبة، فكل احتفال يقترن باستهلاك مواد غذائية معينة وأكلة وعادات ترمز إلى قيم دينية واجتماعية (مثلا التكافل الاجتماعي) وتصورات ذهنية ونفسية مرتبطة بالمنظومة الثقافية السائدة آنذاك (مثل استهلاك الملوخية في اليوم الأول من السنة الهجرية)، ويمكن التأكيد هنا على الحضور القوي للحوم كمادة غذائية أساسية واحتفالية في الوقت نفسه، سواء في المواسم الشرعية أو في الاحتفالات الاجتماعية⁴.

¹ الحشايشي، العادات، تحقيق الجيلاني بن الحاج يحيى، ص 196.

² ابن أبي الدينار، المؤنس، ص 332.

³ نفس المصدر، ص 333.

⁴ 241-249. LAKHAL R., Nourrir la ville et l'Etat, p4

ب-ولائم الاحتفالات الاجتماعية: الطعام لتمتين أواصر اللّحمة الاجتماعية

تنقسم حياة الإنسان من الولادة حتى الوفاة إلى مراحل، ويُعبّر عن كل انتقال من مرحلة إلى أخرى بنوع من الطقوس تُسمى طقوس العبور وهي تحمل رموزاً وأبعاداً اجتماعية و أنثروبولوجية هامة، ويقع الاحتفال بهذه الأحداث عادة بإعداد أكالات معينة ودعوة الناس إلى وليمة، وهي كذلك فرصة لتمتين العلاقات داخل المجموعة العائلية/القبلية من ناحية وإبراز سعة العائلة من ناحية أخرى. فكلما كان عدد المدعوين كبيراً والموائد كثيرة والأطباق متنوعة، كلما كانت العائلة تتمتع بمكانة اجتماعية أرفع ومقام أسمى، فالاستهلاك الغذائي خلال هذه المناسبات هو تعبير عن الثروة والجاه والمكانة¹.

وأولى الاحتفالات الاجتماعية ترتبط بالولادة، وهو حدث سار يجسد الخروج إلى الحياة والنور، و يفيدنا الحشايشي أنّه من عادات التونسيين أن يُولم للمولود ويجعل طعام من سميد البُرّ يخلط بالعسل والسمن، يطلق عليه عند الحضر اسم العصيدة وتُأكل منه الأقارب والجيران، وعند أهل الريف والبدو يسمّى بالحرش²، كما يقع توزيع "صحاف كبيرة الجرم" من البسيصة³ على الأحباب والأقارب والجيران، "ولما تبلغ تلك البسيصة إلى من وُزعت عليه، يُعطون للموزع بدلها جنباً من الدراهم، مقداره، في الغالب، من خمسة فرنكات إلى فرنكين، على حسب الرفاهية. وهذه العادة تكون في العام الأول من نفقة والد المرأة، سواء كانت بكراً أو ثيباً، وفي الثاني وما بعده من نفقة زوجها"⁴.

و في الأيام السبعة الموالية للولادة، يقع الاحتفال بالعقيقة وهي من السنة المستحبة وذلك بذبح "عند سابع الولادة شاة من الغنم أو المعز أو البقر أو الإبل، يشترط فيها مثل ما يشترط في شاة الضحية... وتذبح ضحوة ولا يمس الصبي شيئاً من دمها ويؤكل منها ويتصدق ويكره أن يجعل منها وليمة"⁵، وعندما يبلغ الطفل سن الرابعة أو الخامسة في الغالب، وقد يكون في الأولى أو في التاسعة، يقع ختانه أي قطع الجلد الساترة للحشفة، ويسمى في اللهجة العامية التونسية "الطهور"، ومن عادة التونسيين إشهار الختان وإقامة وليمة يطلق عليها الطّعمان (كلمة متأتية من الطعام)⁶، وتكون الوليمة في المدن مصحوبة بالموسيقى العربية تصدح بأنغامها العذبة، أو تكون بدلها جماعة البردة والقادرية، ينشدون أثناء ذلك قصيدة البردة للإمام البوصيري، وبعض أمداح في حق القطب الرباني، شيخنا سيدي عبد القادر الجيلاني، أما سكان البوادي والخيام والجبال الجوفية... فيطبخون في الختان الكسكسي واللحم، وتكون الوليمة مصحوبة بالطبال (قارح الطبل) والزكار

¹ELIAS N., La société de cour, Flammarion, Paris, 1985, p 331.

²الحشايشي، العادات، تحقيق الجيلاني بن الحاج يحيى، ص38، حول أغذية الولادة ينظر سهام الدبابي الميساوي، الولادة في تونس، الطقوس والرموز، دار الجنوب للنشر، تونس، 2021.

³أكلة تتكون من دقيق القمح أو الشعير يُضاف إليه التوابل (وأحياناً الحمص و العدس) وتُخلط بزيت الزيتون.

⁴الحشايشي، العادات، تحقيق الجيلاني بن الحاج يحيى، ص 36.

⁵نفس المصدر، ص 40.

⁶نفس المصدر، ص 67-68.

(عازف الزكرة وهي آلة موسيقية تشبه المزمار) وصراخ البارود ولعب الخيل عوض الموسيقى، ويدفعون للولد دراهم أيضا، أو بقرا، أو غنما، أو معزا، أو بعيرا، وهذا الإعطاء يكون بمثابة السلف الواجب رده، حتى إن من لم يرده من العرب يصير ملوما، و يجبر على رده.

ولا تختلف وليمة العرس (الزواج) عن الختان كثيرا من حيث مظاهر الاحتفال ودعوة الأقارب وإقامة الموائد وتقديم الأطعمة والأشربة، و يُمَيِّز الحشايشي كعادته بين أعراس الحضر و أعراس "العرب العرياء" (أهل البوادي و الجبال). ففي الحاضرة مثلا، "يقع قبل ليلة العرس بيوم تنظيم وليمة بالحلويات الخفيفة على مائدة مستطيلة كبيرة في إحدى البيوت المتسعة، حولها كراسي، و يدعى إليها مئات من الناس من أول النهار إلى ما بعد نصفه، كلما جاء فوج أدخل أعيانه كما تقدم في موكب طعام الختان المسى بالطعمان... وقد يعوض هذا الطعمان بالوليمة، وهي عشاء بعد منتصف النهار محتو على مطبوخ من اللحم والطيور والسّمك والحلويات على حسب الرفاهية على مائدة واحدة، وتدخل عليه الناس كما مرّ، غير أنّ الأكل منه أكثر من السابق... وقد يعوض عن الجميع بوليمة ليلة العرس لمجرد أحباب الزواج وأقربائه..."¹، ويحضر عند وليمة العرس أهل الموسيقى وهم في الغالب من اليهود. أما عند العرب، فتنقسم وليمة العرس إلى قسمين: "قسم للرجال وقسم للنساء، ويعطي لكل شخص لحمة في يده من رجل أو امرأة، واللحم موضوع في القفة، ثم تقدم قصب الكسكسو، و لمن أخذ لحمة فوجدها عظما أن يردها و يأخذ غيرها..."².

أخيرا، يعتبر الموت حدثا محزنا ينتقل فيه الإنسان من دار الحياة إلى دار الفناء ويقع الاحتفال به بطرق مختلفة لا تخلو من طقوس وعادات لم يتعرض إليها الحشايشي إلا بصورة مقتضبة جدا، مميّزا بين أهل الحضر والعرب. ففي المدن، لا يطبخ أهل الميّت طيلة أيام الموت بل يقع "إهداء الأكل لأهل الميت أيام موته، لا في السادس و ما بعده..."³، و خلافا لأهل الحواضر، فإنّه "من عوائد العرب، يطعمون الطعام يوم المأتم لمن يرد للمتغزبة"⁴.

في نهاية المطاف، يمكن القول أنّ الاحتفالات الدينية والاجتماعية تمثل مناسبة هامة لإشباع البطن والتمتع بالأكل ومشاركة الطعام في إطار جماعي بهدف توطيد العلاقات العائلية والاجتماعية، وهي تتيح كذلك الفرصة للفرد والمجموعة لممارسة طقوسهم وعاداتهم في وسط بيئي وثقافي مختلف (المدن والأرياف)، وتمكن البعض من التفاخر وعرض وجاهتهم وبالتالي تعزيز مكانتهم في المجتمع.⁵

¹ نفس المصدر، ص 359.

² نفس المصدر، ص 361.

³ نفس المصدر، ص 362.

⁴ نفس المصدر، ص 183.

⁵ يطلق نوربار إلياس على ذلك عبارة une consommation de prestige بمعنى استهلاك تفاخري، ينظر. Elias, N., La société de cour, p 17.

خاتمة :

يلاحظ المطلع على كتاب الهدية للحشاشي مدي ثراء وتنوع التراث الغذائي التونسي في مستهل القرن العشرين، وهو تراث يعود إلى عهود قديمة ويحمل في طياته تراكمات تاريخية وثقافية واجتماعية متعددة تطورت بفعل التأثيرات الخارجية لمختلف الحضارات التي حلت بالبلاد (من القرطاجية حتى الأوروبية مروراً بالعربية والعثمانية). ولعله من نافل القول بأن الغذاء يمثل مرآة عاكسة لعملية التثاقف ومدى قابلية التونسي لاستيعاب ثقافة الآخر وانفتاحه عليه، فالأطباق التي يتناولها التونسي سواء في حياته اليومية أو بمناسبة الأعياد الشرعية والاحتفالات الاجتماعية هي في حد ذاتها تعبير عن تلاقح بين ثقافتين مختلفتين (محلية ووافدة) وتنوع بين الأوساط الحضرية والريفية.

ولا شك أن حياة الإنسان مرتبطة أشد الارتباط بتحصيله لقوته والمحافظة عليه ولذلك يحتل الطعام مكانة مركزية في حياته اليومية وفي احتفالاته الدينية والاجتماعية، فلا يكاد يخلو حدث، سار أو محزن، من وليمة تجمع أفراد العائلة أو القبيلة، يتقاسمون من خلالها قيمهم الجماعية، ويمارسون طقوسهم ومعتقداتهم، ويوطدون علاقاتهم ببعضهم وبالآخر. وكل نوع من الطعام له دلالاته ورمزيته، توارثته الناس جيلاً عن جيل وطورته في نسق يتماشى مع سيرورة الزمان وكيئونة المكان، فلا يزال تونسيو اليوم، على غرار أجدادهم في القرن 19 والقرن 20، يحتفلون برأس السنة الهجرية بطبخ الكسكسي بالقديد بالفول، والملوخية في صبيحة السنة الجديدة، ويطبخون الكسكسي باللحم في نصف رمضان وليلة السابع والعشرون منه، ويقيمون الولائم في حفلات الختان والأعراس.

أخيراً، لا بد من التأكيد على أهمية التغذية كمجال خصب لا للبحث التاريخي فحسب بل لكافة الاختصاصات، فهي مرآة عاكسة للتراتبية الاجتماعية ومؤشر يدل على التغير الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للمجتمعات.

قائمة المصادر والمراجع :

- 1- ابن أبي الدينار، المؤنس في أخبار إفريقية وتونس، دار المسيرة، لبنان، 1993.
- 2- أحمد ابن أبي الضياف، اتحاف أهل الزمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان، الجزء السابع، الدار العربية للكتاب، تونس، 1999.
- 3- الصغير بن يوسف، المشرع الملكي في سلطنة أولاد علي التركي، تقديم وتحقيق أحمد الطويلي، المجلد الأول، المطبعة العصرية، تونس، 1998.
- 4- محمد الكوكي، 500 وصفة من الطبخ التونسي، «أمك صنافة»، دار التراث التونسي للنشر، تونس، 1997.
- 5- محمد بن عثمان الحشاشي، الدرّة النقية في النوايا الصادقة للحكومة الفرنسية، باريس، 1883.

- 6- محمد بن عثمان الحشايشي، الرحلة الصحراوية عبر أراضي طرابلس وبلاد التوارق، الدار التونسية للنشر، تونس، 1988.
- 7- محمد بن عثمان الحشايشي، الهدية في العادات التونسية، تقديم وتحقيق أحمد الطويلي ومحمد العنابي، المطبعة الرسمية، تونس، 2002.
- 8- محمد بن عثمان الحشايشي، العادات والتقاليد التونسية. الهدية أو الفوائد العلمية في العادات والتقاليد التونسية، دراسة وتحقيق الجيلاني بن الحاج يحيى، تقديم محمد اليعلاوي، دار سراس للنشر، تونس، 2004.
- 9- محمد محفوظ، تراجم المؤلفين التونسيين، الجزء الثاني، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1982.
- 10- جمال بن طاهر، «خبز الأغنياء وخبز الفقراء بالبلاد التونسية خلال العصر الحديث»، المغيبون في تاريخ تونس الاجتماعي، منشورات بيت الحكمة بقرطاج، تونس، 1998، ص. 17-36.
- 11- لطفي عيسى، أخبار التونسيين، مراجعات في سرديات الانتماء والأصول، مسكيليانى للنشر والتوزيع، تونس، 2019.
- 12- سهام الدبابي الميساوي، مائدة افريقية، دراسة في ألوان الطعام، منشورات المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون بيت الحكمة، تونس، 2017.
- 13- سهام الدبابي الميساوي، الولادة في تونس، الطقوس والرموز، دار الجنوب للنشر، تونس، 2021.
- 14- BAIRAM Alya, « Le Bit- al Muna ou chambre de provision dans l'habitation traditionnelle à Tunis », **Cahiers des Arts et des Traditions Populaires**, n°7, 1980.
- 15- BOUQUET Jules, « La meloukhia », **Bulletin de la Sociologie Pharmacologique de Paris**, n°39, : 1932.
- 16- BOUQUET Jules, « Contribution à l'étude de l'alimentation en Tunisie. Aliments végétaux d'appoint », **Archives de l'Institut Pasteur de Tunis (AITP)**, vol XXVII, 1938.
- 17- BOUQUET Jules, « Notes sur l'alimentation dans le sud tunisien », **AIPT**, vol XXVIII, n° 3, 1939.
- 18- BRUNET Etienne, « Enquête sur l'alimentation en Tunisie », **AIPT**, vol XXVI, 1937 .
- 19- BRUNET Etienne, « Le blé et le riz », **AIPT**, vol. XXIX, 1938.
- 20- BRUNET Etienne, « L'alimentation en Tunisie », **AIPT**, vol. XXVII, 1940.
- 21- BRUNET Etienne et VISCONTINI M., « Le pain et les céréales dans l'alimentation tunisienne », **AIPT**, vol. XXVIII, 1939.
- 22- BRUNET Etienne et M. VISCONTINI, « Composition de quelques mets tunisiens », **AIPT**, vol. XXVIII, 1949.

- 23- ELIAS Norbert, La société de cour, Flammarion, Paris, 1985.
- 24- ESSID Mohamed Yassine, **At-Tadbîr/ Oikonomia. Pour une critique des origines de la pensée économique arabo-musulmane**, Editions T.S., Tunis, 1993.
- 25- FISCHLER Claude, « La Macdonalisation des mœurs », FLANDRIN Jean Louis & MONTANARI Massimo, **Histoire de l'alimentation**, Fayard, Paris, 1996.
- 26- GOBERT Ernest-Gustave, **Usages et rites alimentaires des Tunisiens**, Présentation et Glossaire de Yassine Essid, MC-Editions, Tunis, 2003.
- 27- LAKHAL Rached, **Nourrir la ville et l'Etat. L'approvisionnement en viande de la capitale, de l'armée et de la cour en Tunisie aux XVIII^e et XIX^e siècles**, Edition Dar Al Massira, Tunis, 2021.
- 28- LAKHAL Rached, «La cuisine des beys de Tunis aux XVIII^e et XIX^e siècles», **La cuisine du Maghreb n'est- elle qu'une simple histoire du couscous**, sous la direction de Kilien STENGEL et Sihem DEBBABI MISSAOUI, L'Harmattan, Paris, 2020.
- 29- LAKHAL Rached, « La Rabta (office du blé) à Tunis au XIX^e siècle : l'institution et son rôle à l'époque des Réformes », **Nourrir les cités de Méditerranée. Antiquité – Temps modernes**, Maisonneuve et Larose, Paris, 2004, p 461-472.
- 30- LARGUECHE Abdelhamid, **Les ombres de la ville. Pauvres, marginaux et minoritaires à Tunis (XVIII-XIX^e siècles)**, CPU, Tunis, 1999.
- 31- RODINSON Maxime, « Recherches sur les documents arabes relatifs à la cuisine », Revue des Etudes Islamiques, 1949, pp.95-166.
- 32- VALENSI Lucette, **Fellahs tunisiens. L'économie rurale et la vie des compagnes aux 18^e et 19^e siècles**, Mouton-Paris-La Haye, 1977.
- 33- VEHEL Jacques, **La véritable cuisine tunisienne, Manuel pratique et complet, illustré. Plus de 200 recettes**, présentation de Yassine Essid, MediaCom Editions, Tunis, 2003.

الجماعات الترابية ودينامية المشهد الحضري بإقليم سيدي قاسم - قراءة سوسيولوجية عامة-
إسماعيل الراجي ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية-جامعة ابن طفيل-القنيطرة، المغرب

**Local authorities and the dynamics of the urban landscape in the province of Sidi Kacem-
sociological reading of a general community-**

ISMAIL RAJI holds, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco

Abstract:

Through this study, we aim to present a descriptive study on the territorial collectivities that make up the region of Sidi Kacem, which is regionally affiliated with the Rabat-Salé-Kenitra region, through the quality of local authorities, based on the analysis of the monograph of the deprivation of Sidi Kacem, the statistics of the center of residence at the territorial level of a region, based on the results of the population and housing census and the administrative classification in force on the territory of the province of Sidi Kacem. This study attempts to provide quantitative and qualitative data on the territorial area of a region within its region, as part of a sociological reading of the territorial landscape in the province of Sidi Kacem, in the light of the paradoxes of the evolution of the urban landscape at regional and regional levels. The Moroccan and regional territorial area is experiencing a steady growth in urbanization dynamics, while in the province of Sidi Kacem, there is an almost special case related to the urban dynamics of the region, represented by the slow pace of territorial transitions towards urbanization, as well as the rise of urban centers that have stagnated for decades on the territory of the province of Sidi Kacem. It goes without saying that through this study, we will try to present a general socio-community reading through the variable of the number and quality of local authorities, and the place of residence of the population among the territorial collectivities classified as rural or urban communes.

Keywords: development, local authorities, population, rural, urban, deprivation of Sidi Kacem, Jorf El Malha.

ملخص:

نتوخى من خلال هذه الدراسة تقديم دراسة وصفية عن الجماعات الترابية المكونة لإقليم سيدي قاسم، التابع جهويا لجهة الرباط سلا القنيطرة، من خلال نوعية الجماعات الترابية، بالاعتماد على تحليل مونوغرافية إقليم سيدي قاسم، إحصائيات وسط الإقامة على الصعيد الترابي لإقليم، بالاعتماد على نتائج الإحصاء للسكان والسكنى والتصنيف الإداري المعمول به في تراب إقليم سيدي قاسم. إن هذه الدراسة تحاول أن تحين بعض المعطيات الكمية والنوعية عن المجال الترابي لإقليم ضمن الجهة المنتمي لها، في إطار قراءة سوسيوإقليمية للمشهد الترابي بإقليم سيدي قاسم، على ضوء مفارقات اتجاه المشهد الحضري على الصعيد الجهوي والإقليمي. إذ يعرف المجال الترابي المغربي والجهوي نموا مطردا لديناميات التحضر، بينما في إقليم سيدي قاسم هناك حالة شبه خاصة تتعلق بديناميات الحضرية بالإقليم تتمثل في بطء وثيرة التحولات الترابية نحو الحضرية، وكذا صعود المراكز الحضرية التي تراوح مكانها منذ عقود في تراب إقليم سيدي قاسم.

الكلمات المفتاحية: التنمية، الجماعة الترابية، عدد السكان، عدد الأسر، وسط قروي، وسط حضري، إقليم سيدي قاسم، جرف الملحة.

مقدمة:

يعد سؤال واقع التنمية الترابية ومشهد وثيرة نمو المراكز الحضرية بالأقاليم الترابية المغربية، أحد أهم الأسئلة التي تلقي بظلالها على مجموعة من الأقاليم الترابية التي سجلت بها مجموعة من المؤشرات الدالة على انحصار المشهد التنموي المحلي، ومنه اشكالية تأهيل المراكز السكانية لما يستجيب لسيرورة التحضر في الإقليم والجهة. فهذا إقليم سيدي قاسم، من الأقاليم الترابية المتواجد على تخوم حدود جهة الرباط سلا القنيطرة يعد من الأقاليم التي تحسب من الجماعات الترابية (الجماعات الترابية هي العمالات والأقاليم والجهة)، التي يطغى عليها المشهد القروي؛ مجاليا واقتصاديا وترابيا ورغم من عملية التحولات الديمغرافية التي تمت عقب العقود المنقرطة، فحسب المؤشرات الترابية والإدارية المعمول بها على صعيد عمالة إقليم سيدي قاسم، يتكون الجسم الترابي للإقليم من خمس جماعات حضرية، وأربعة وعشرون جماعة قروية (مع المراكز القروية الناشئة). بمجموع عدد سكان بلغ حسب نتائج الإحصاء العام للسكان والسكنى لعام 2014⁽¹⁾ ما مجموعه 522070 نسمة. موزعة على نسبة 32.262% تقيم بالوسط الحضري، في حين ما نسبته 67.74% من مجموع ساكنة الإقليم تقيم في الأوساط القروية. هذه المعادلة السكانية والمجالية والترابية ترخي بظلالها على قضايا التنمية الترابية في الإقليم؛ لا سيما أن مجموعة من ساكنة هذا الإقليم ما تزال تعاني من غياب بعض الخدمات الأساسية، إلى حد الغياب التام، لخدمة كالماء الشروب، وطرق فك العزلة والبنية الأساسية (طرق والمسالك)،

1 نتائج الإحصاء العام للسكان والسكنى 2014 (RGPH2014)

نهيك عن صعوبة الولوج لخدمات الصحة الأولية ونحوها من خدمات القرب. ومن الجدير بالذكر، أن إقليم سيدي قاسم من الأقاليم الترابية التي تتوفر على مجموعة من المؤهلات والمعطيات المجالية والطبيعية النوعية التي كانت عليها أن تساهم في جعل المنطقة-الإقليم أكثر نشاطاً وتنمية وتوسعاً حضرياً. لكن، يبدو أن التحديات التنموية، كانت عائقاً أمام تحقيق طفرة تنموية تنعكس على الإنسان والمجال بالشكل الإيجابي، وتحقق ما يمكن تحقيقه من تقدم وازدهار يساهم في تحسين ما يمكن تحسينه من وظائف مجالية، تعكس بالشكل الإيجابي على الفرد والمجتمع من خلال الاستفادة من ارتفاع المجال الترابي لمعادلة تنسجم مع قوة الطبيعية، ويصبح الإقليم من بين الأقاليم التي تعد الأكثر جذباً، ما يعني توسيع الشبكة الحضرية عن طريق الاستثمار في المجالات الترابية المؤهلة، ما يعني توسيع الاستفادة من دينامية المشهد الحضري التي تلازمها طفرة اقتصادية وسكانية يستفيد من المجال المؤهل والصاعد حضرياً.

في إقليم سيدي قاسم تقل الدراسات والأبحاث التي تتناول هذا الموضوع. وعلى ضوء هذا وما سبق؛ سنحاول أن نقوم بتقديم قراءة سوسيو مجالية، وصفية للمجال الترابي لإقليم سيدي قاسم، مركزين على تحليل النتائج الإحصائية الديمغرافية واسقاطاتها المستقبلية (عدد السكان، عدد الأسر)، وحالة السكن والإقامة. كما سنقوم بالأحالة على حالة جماعة ترابية تشكل قفزة نوعية في عملية نمو المراكز الحضرية بإقليم سيدي قاسم حالة جرف الملحة، تعبر عن طفرة نوعية وكمية في المجال الترابي للإقليم سيدي قاسم من حيث نمو المراكز الحضرية الصاعدة.

الغاية من الدراسة:

نتوخى من هذه الدراسة وصف شبكة الجماعات الترابية المشكلة لإقليم سيدي قاسم، ورصد مشهد دينامية الحضرية ونمو المراكز الصاعدة بالإقليم من خلال الوقوف على حالة جماعة جرف الملحة، وقراءة تحليلية للواقع التنموي الذي عليه بعض الجماعات الترابية بالإقليم. وكل ذلك من شأنه أن يقدم لنا قراءة سوسيو مجالية وصورة جزئية عن دينامية المشهد الترابي والمجال وواقع التحولات الاجتماعية بإقليم سيدي قاسم الذي يصنف من مجموع شبكة الأقاليم المغربية التي يهيمن على ترابها المجال الترابي القروي.

إشكالية والفرضيات:

تتبلور الإشكالية المؤطرة لهذه الورقة البحثية والتي نسعى من خلالها؛ لوصف وتحليل المشهد الترابي بإقليم سيدي قاسم بناء على ضوء متغير دينامية المشهد الترابي القروي والحضري بالإقليم، وانعكاس هذه القضية على المشهد التنموي ككل، على أساس السؤال المركزي الآتي: إلى أين مضت وتمضي دينامية المشهد الترابي على صعيد إقليم سيدي قاسم؟ وبخصوص هذا الاشكال، نطرح نفترض، أن دينامية المشهد الترابي على صعيد إقليم سيدي قاسم قد احتفظت على نفس البنية الترابية التي يطغى عليها المجال الترابي القروي، وحالياً؛

تمضي نحو توسيع نطاقات الشبكات الحضرية من خلال الارتقاء وتأهيل التجمعات السكانية بالإقليم؛ ما يعني ذلك التحول من المجال الترابي القروي نحو المجال الترابي الحضري.

المنهج المعتمد في الدراسة وأدواتها :

في متن هذه الدراسة، سنعتمد على مقارنة منهجية تجمع بين منهجين: المنهج التاريخي، المنهج الوصفي، وذلك سيمكننا من قراءة وتحليل المعطيات السوسيوثقافية والمجالية والإدارية المتعلقة بإقليم سيدي قاسم. من خلال الاستعانة بالعمل البيبليوغرافي المتعلق بموضوع الدراسة، سواء في الجانب النظري، أو الميداني. وذلك من خلال الاطلاع على المصادر والمراجع التي تتناول قضية البحث التي هي قضية التحولات المجالية والاجتماعية والترابية، والمسألة الحضرية، لاسيما أن هذه القضية تتقاطع فيها مجموعة من الحقول الأكاديمية، كحقل علم الاجتماع والجغرافية، والتاريخ...إلخ. وهذا ما يستوجب النظر إلى بعض الدراسات السابقة في الموضوع، لا سيما تلك التي تتقاطع مع موضوع البحث؛ والاطلاع على المعطيات الرسمية المتعلقة بالإحصاء، خاصة نتائج إحصاء المندوبية السامية للتخطيط: 1994، 2004، 2014. واسقاطات الإحصائيات الاستشرافية، هذا من جهة. ومن جهة أخرى سنقوم بقراءة في مضمون مونوغرافية إقليم سيدي قاسم، وبعض مونوغرافية الجماعة الترابية المستشهد بها في متن هذه الدراسة. ولا يفوتنا اطلاع على بعض وثائق الجماعات الترابية كوثيقة برنامج عمل الجماعة والميزانية ونحوها من الوثائق. ولا ننسى الاستعانة بالمعينة الميدانية لبعض الجماعات التي من خلال نعين بعض قضايا التنمية الترابية على صعيد بعض الجماعات بإقليم سيدي قاسم. علاوة على العمل الخرائطي.

مجال الدراسة:

كما هو مصرح به من عنوان الدراسة، مجال الدراسة العام هو إقليم سيدي قاسم، التابع إلى جهة الرباط سلا القنيطرة. هذا الإقليم الذي عرف جملة من التحولات الترابية والإدارية خلال السنوات الماضية، أهمها ادراج إقليم سيدي قاسم ضمن جهة الرباط سلا القنيطرة خلال التقسيم الترابي 2015، بعدما كان إقليما تابعا لجهة الغرب شراردة بني احسن في التقسيم الجهوي السابق. وعقب التعديلات المتعلقة بإحداث العمالات والأقاليم، تم خلال سنة 2009، بإدراج جماعة ترابية من إقليم سيدي قاسم لإقليم وزان الجديد. ومن الخصائص والميزات الاستراتيجية لإقليم سيدي قاسم، هناك جملة من المعطيات المجالية، حيث المعطى الطبيعية المتعلقة بطبيعة التضاريس والتربة والماء هبة للإقليم سيدي قاسم الذي يعد مجاله الطبيعي خصب للنشاط الفلاحي. كما يتواجد الإقليم في وسط محيط من المدن الإقليمية والجهوية التي تبعد عن عاصمة إقليم سيدي قاسم_ حوالي ما بين 60 و100 كلم؛ كمدينة القنيطرة، مدينة العريش، مدينة فاس، مدينة مكناس، مدينة الشفشاون، مدينة وزان...إلخ. وهذا ما يجعل الإقليم يستفيد من البنية التحتية وشبكة الطرق المحورية الوطنية والجهوية وشبكة السكة الحديدية...إلخ.

ومن الجدير بالإشارة، أن إقليم سيدي قاسم، يندرج ضمن منطقة الغرب، التي تعد من المجالات الترابية التاريخية التي تعرف أنثروبولوجيا وتاريخيا بساكنة الغرب التي تتنوع فيها المكونات القبلية.

أولا: المجال والإنسان بإقليم سيدي قاسم

1- موقع الإقليم

يقع إقليم سيدي قاسم ضمن جهة الرباط سلا القنيطرة، وحسب خريطة الجهة، يتموقع الإقليم ضمن الشمال الشرقي للجهة، ويمتد ترابه إلى حدود وسط الجهة. وعلى مستوى الوطني يقع الإقليم ضمن الشمال الغربي للمغرب، وكما هو ملاحظ من خلال الخريطة يتشارك إقليم سيدي قاسم حدودا داخلية مع بعض أقاليم من نفس الجهة (القنيطرة، سيدي سليمان)، ومن جهة ثانية مع أقاليم من جهات أخرى، كإقليم مكناس ومولاي يعقوب بالنسبة لجهة فاس مكناس، وإقليم وزان بالنسبة لجهة طنجة تطوان؛ كما هو واضح في الخريطة أسفله.

خريطة 01: توطين إقليم سيدي قاسم



إعداد الطالب الباحث، المصدر التقسيم الترابي 2015

إعداد الباحث، المصدر التقسيم الترابي 2015

2- المناخ والتضاريس والماء

2-1 المناخ

يطغى على مناخ إقليم سيدي قاسم، مناخ متوسطي "يتميز بتناوب فترتين فصليتين: الأولى تمتد ما بين شهر أكتوبر وأبريل، وهي فترة تعرف بكثرة رطوبتها حيث لا يتعدى متوسط درجات الحرارة خلالها 16 درجة، بينما الفترة الثانية الممتدة من ماي إلى شتنبر، فيغلب عليها الجفاف وشدة الحرارة إذ يصل متوسط الحرارة خلالها 24.7 درجة"⁽¹⁾. ومن الجدير بالذكر، خلال السنوات الماضية الأخيرة، عقب التقلبات المناخية الناجمة عن تغير المناخ على صعيد كوكب الأرض، يلاحظ حسب نتائج بعض الدراسات الجغرافية⁽²⁾، أن التقلبات المناخية الأخيرة أدت إلى انعكاسات سلبية على النشاط الفلاحي بإقليم سيدي قاسم، حالة بعض الجماعات الترابية التي تنشط في القطاع الزراعي البوري الذي يعتمد على التساقطات الموسمية، أي الزراعة البورية ونحوه.

2-2 المساحة والتضاريس

تشكل تضاريس إقليم سيدي قاسم ونوعية تربتها أحد أهم المعطيات النوعية في المجال الترابي لإقليم، فيلاحظ حسب الوصف الجغرافي لتضاريس المنطقة هناك؛ أن تضاريس تتسم بالتنوع الملحوظ⁽³⁾؛ فهناك السهول الشاسعة، التي هي امتداد للمجال السهلي المسماة سهل الغرب الذي يمتد على المجال الترابي لإقليم سيدي قاسم، الإقليم الذي تقدر مساحته بحوالي 4060 كلم². تمتد في إقليم سيدي قاسم، سلسلة من التلال متباينة الارتفاع ونوعية التربة؛ مثلا في الشرق والجنوب والشمال المحاذي لمقدمة تلال الريف والشرق، لكن المشهد السائد على التضاريس في المنطقة هو مشهد السهول، التي هي امتداد لسهل الغرب الذي يعد أهم معطى مجالي في منطقة الغرب؛ نظرا لتوفره على معطيات طبيعية حيوية، كالمعطى المائي والتربة وسهولة الولوجية...إلخ.

2-3 الموارد المائية

يعد الماء من المعطيات المجالية المهمة، وعنصر من عناصر الأساسية في تشييد العمران البشري على الامتداد الجغرافي للمجتمعات تاريخيا وراهنيا، ومن المفارقات المتعلقة بالماء، أنه معطى مجالي محدد سلفا، فإما أن يكون المجال الترابي يتوفر على هذا المعطى أو يكون معلق بوضعيات خاصة، ومنه وضعية القلة والندرة، نظرا للعوامل الطبيعية المرتبطة بالمناخ والجغرافية، أو مرتبطة بوضعيات جيوسياسية معقدة، إن الموارد المائية أهم متغير في معادلة التنمية الفلاحة، والصناعية، حيث يملئ حجم المياه بكافة أشكالها وألونها

1 المندوبية السامية للتخطيط، مونوغرافية إقليم سيدي قاسم-2016، المديرية الجهوية لجهة الرباط سلا القنيطرة، ص 20.

2 شيكر مصطفى، التقلبات المناخية وانعكاساتها على النشاط الفلاحي بجماعة احد كورت وضاحتها، من خلال تمثلات الفلاحين، المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، المجلد 2، العدد 15، الأردن 2021، ص 76-90.

3 المندوبية السامية للتخطيط، مونوغرافية إقليم سيدي قاسم-2016، المديرية الجهوية لجهة الرباط سلا القنيطرة، ص 20.

في المجال نوع سياسة الإنتاج في المجال. ومن عناصر القوة المجالية بإقليم سيدي قاسم، توفره على موارد مائية مهمة، أهمها اختراق مجموعة من الأودية لمجاله الترابي؛ كواد ورغة وسبو... إلخ. يستفيد المشاهد الفلاحي بإقليم سيدي قاسم من هذه الثروة التي تعد أهم رأسمال طبيعي في المنطقة، ونظرا لامتداد سهل الغرب في تراب إقليم سيدي قاسم، يتوفر المجال الترابي لإقليم على فرصة مائية تعد الأهم. إذن، من مشهد قوة المجال الترابي بإقليم سيدي قاسم، المعطى المائي، فبعد التساقطات المطرية الموسمية التي يسجلها الإقليم، يتوفر الإقليم على ثروة مائية جد مهمة من مصادر واد سبو، وواد ورغة_ والمياه الجوفية، فرشة سهل الغرب، تعد أهم فرشة مائية على صعيد التراب الوطني. وتعد هذه الثروة كنز للاستثمار الفلاحي بشتى ألوانه، وعلى أساس هذه الموارد الطبيعية، سيكون النشاط الفلاحي هو عصب الاقتصاد بالإقليم عبر سيرورته التاريخية والاقتصادية، قصارى القول، يتوفر إقليم سيدي قاسم على معطيات طبيعية مهمة تعتبر هبة لهذا الإقليم الترابي الذي تنتمي مكوناته الطبيعية (الجغرافية والمناخية) إلى الوسط الطبيعي لمنطقة الغرب⁽¹⁾.

3- الخصائص الديمغرافية والاقتصادية لإقليم سيدي قاسم

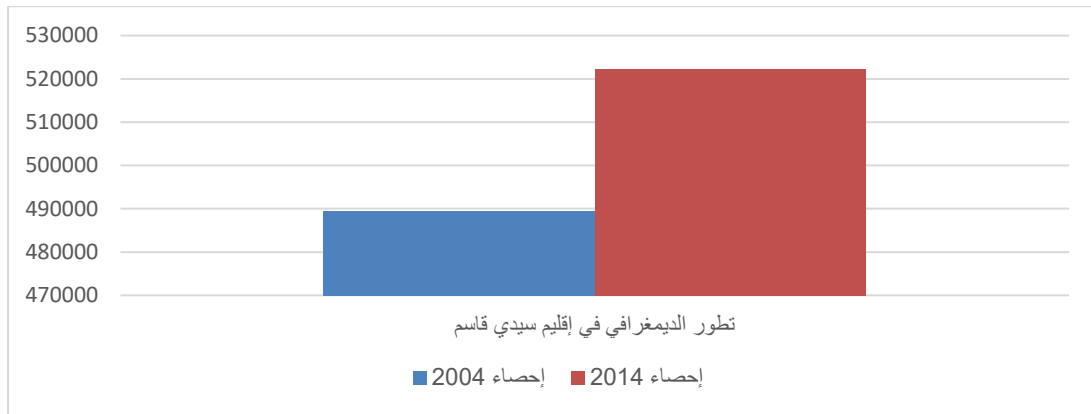
3-1 عدد السكان والأسر

تقدر الكثافة السكانية بإقليم سيدي قاسم بحوالي 166، في حين تقدر الكثافة الساكنة لجهة الرباط سلا القنيطرة بحوالي 255. ويقدر عدد سكان الإقليم ب 522070 نسمة⁽²⁾. ويشكل عدد سكان إقليم سيدي قاسم ما نسبته 11.47% من مجموع نسبة عدد سكان الجهة، التي بلغت حوالي 4552585 نسمة. أما مجموع عدد الأسر بالإقليم، فقد بلغ عدد 99191 أسرة. ولقد جاءت نتائج الإحصاء بين الذكور والاناث متقاربة، حيث يرتفع عدد سكان الذكور عن الاناث في الإقليم 6268 نسمة، أي ما نسبته 0.60%. وتشكل نسبة السكان الاناث 49.40%. وبمقارنة نتائج إحصاء 2004، مع نتائج إحصاء 2014، نجد أن ساكنة إقليم سيدي قاسم عرفت تطورا ملحوظا، حيث زاد عدد الساكنة خلال عشر سنوات بحوالي 32848 نسمة، كانت هذه الزيادة أساسا في الأوساط الحضرية للإقليم حسب الإحصائيات.

مبيان 01: مقارنة عدد سكان إقليم سيدي قاسم خلال محطة الإحصائية 2004 و2014

1 للمزيد حول الخصائص الطبيعية لمنطقة الغرب، ينظر: غازي عبد الخالق، معطيات طبيعية حول الوسط الطبيعي لمنطقة الغرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالقنيطرة، سلسلة ندوات ومنشورات رقم 3، المغرب 1991، ص 11-20.

2 نتائج الإحصاء العام للسكان والسكنى 2014 (RGPH2014)



اعداد الباحث، المصدر (RGPH2014)

3-2 النشاط سوسيو اقتصادي

بناء على احصائيات المتعلقة بإقليم سيدي قاسم، سنقوم باستعراض بعض المؤشرات حول نسب النشاط والشغل في إقليم سيدي قاسم، ومقارنتها على صعيد الجهة، والتحولت التي عرفت بالمقارنة مع إحصاء 2004. تشير أولا الإحصاءات إلى أن المعدل الصافي للنشاط على مستوى إقليم بلغ سنة 2014 44.67%، بينما على مستوى الجهة بلغ المعدل الصافي للنشاط 49.73%. وقد تباين المعدل الصافي للنشاط عند الذكور والاناث، حيث لم يتجاوز المعدل الصافي للنشاط عند الاناث 11.31% (على مستوى الجهة 25.46%) بينما عند الذكور وصلت النسبة إلى 77.53% في الإقليم، وهي أقل على مستوى الجهة حيث لم يتجاوز 75%. أما فيما يخص معدل النشاط بين الوسط الحضري والقروي بالإقليم، فنجد المعدل الصافي للنشاط بالوسط القروي في حدود 44.72% (على مستوى الجهة أكثر من 48)، بينما المعدل الصافي للنشاط بالوسط الحضري في حدود: 44.58% (على مستوى الجهة تجاوز 50 بالمئة).

ثانيا: الجماعات الترابية بإقليم سيدي قاسم ومقارنة وسط الإقامة بين الوسط القروي والحضري

1- الجماعات الترابية بإقليم سيدي قاسم

1-1 تعريف الجماعات الترابية

يعرف دستور 2011 الجماعات الترابية في الفصل 135، على أنها "الجهات والعمالات والأقاليم والجماعات، ويشير الدستور إلى أن الجماعات الترابية أشخاص اعتبارية، خاضعة للقانون العام"، يتكون المجال الترابي المغربي من 12 جهة؛ تضم 1503 جماعة ترابية⁽¹⁾، منها 1282 جماعة تصنف قروية، في حين لا يتجاوز عدد الجماعات الترابية المصنفة حضرية 221 جماعة. الجماعات القروية يقيم فيها حوالي ثلاثة عشر مليون ونصف

1 للمزيد حول عدد الجماعات الترابية وتصنيفها ينظر اللامركزية في أرقام 2014-2015، إعداد وزارة الداخلية المديرية العامة للجماعات المحلية.

مليون نسمة، في حين يعيش تقريبا في الجماعات الترابية الحضرية حوالي عشرون مليون ونصف المليون نسمة⁽¹⁾.

1-2 عدد الجماعات الترابية بإقليم سيدي قاسم ونوعيتها وخصائصها الديمغرافية والسكانية

يضم إقليم سيدي قاسم، ثلاثون جماعة ترابية، تتميز فيما بينها بين ثلاثة أنواع من الجماعات الترابية؛ الجماعات الترابية الحضرية، والجماعات الترابية القروية مع المراكز الحضرية. تتوزع الجماعات الترابية بإقليم سيدي قاسم على خمسة دوائر ترابية، وخمسة بلديات. وهي على المنوال الآتي كما يوضح الجدول:

جدول 01: الجماعات الترابية بإقليم سيدي قاسم

الكثافة السكانية	عدد الأسر	عدد السكان	اسم الجماعة الترابية	اسم الدائرة والبلديات
104	4836	24241	عين الدفالي	دائرة تلال الغرب
57.97	1383	7485	بني وال	
52.22	1386	7893	مولاي عبد القادر	
81.79	1371	7810	سيدي احمد بنعيسى	
134	2096	11814	سيدي اعمر الحاضي	
83.32	2578	14356	سيدي عزوز	
121	3113	17842	الحوافات	دائرة غرب بني مالك
165	4460	24805	انويرات	
169	4081	25075	صفصاف	
143	2489	13412	الخنيشات	دائرة ورغة
2230	2193	10295	الخنيشات المركز	
99.91	3878	20461	لمرابيح	
71.59	1988	11371	اولاد نوال	
115	1373	7737	سيدي امحمد الشلح	
113	2589	14764	توغيلت	

42.06	1282	7697	باب تيوكا	دائرة الشارقة
132	2047	11370	بئر الطالب	
130	1949	10371	اشبانان	
78.41	1570	10239	سلفات	
73.78	1131	7068	ثكنة	
96.26	1729	10032	زكوة	
121	1630	8606	زيرارة	
4655	1673	8000	مركز: زيرارة	
306	5068	32127	دار العسلوجي	
128	2569	16861	ارميلات	
246	4826	30199	سيدي الكامل	
1456	1298	6643	دار الكداري	البلديات
1042	1777	7819	احد كورت	
3409	5888	28671	جرف الملحة	
3853	7017	31434	مشرع بلقصيري	
2927	17923	75572	سيدي قاسم	

إعداد الباحث، المصدر: مونوغرافية إقليم سيدي قاسم وموقع المندوبية السامية للتخطيط (RGPH2014)

2- المشهد الحضري من خلال متغير وسط الإقامة

2-1 نبذة عن نواة التمدن بإقليم سيدي قاسم

في نظام الترابي المغربي، يميز بين الجماعات الترابية، من خلال الدراسات الإحصائية المعمول بها في دواليب المندوبية السامية للتخطيط بين مجالين للسكن والإقامة، فإما نجد وسط الإقامة مصنف وسط قروي أو وسط حضري. ومن الجدير بالإشارة هناك شبه غموض حول الفروق القروية والحضرية، خصوصا في مجالات العالم الثالث حيث هناك نقاش حول تصنيف المجال في العلوم الاجتماعية؛ من بين الأسئلة التي يتم طرحها على التصنيف المجالي، ما الفروق المجالية بين القرية والمدينة؟ أو كما يعبر عنها محمد الجوهري؛ الفروق الريفية الحضرية⁽¹⁾. كما هناك من يفضل استعمال التمدنية عوض كلمة التمدن؛ فالتمدنية هي "عبارة عن شبكة علاقات مكانية واجتماعية وفكرية، يوظفها الشخص أو مجموعة من الأشخاص في ممارسته الخاصة

1 محمد الجوهري، "الفروق الريفية الحضرية" في: عالية حبيب وآخرون، علم الاجتماع الريفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 2011 ط2.

والعامة، تساعد على اندماجه في المحيط الحضري وتبلغ ذروة تبلور التمدنية في وسط المدينة ومركزها النابض بالحياة والمعاملات المتشعبة، وهي في آن واحد سلوك وتصور علاقات بين الأشخاص وقيم ديناميكية اجتماعية وثقافية، وهي كذلك تعرف تعبيرها الأقوى في المجال المتميز للمدينة، أي غفي مركزية حضرية تكيف تطور المدينة بأجمعها وتحدد علاقات السكان فيها بمختلف المؤسسات الحضرية⁽¹⁾ بينما التمدن "يعبر عن النمو الكمي والكيفي للعمران الحضري"⁽²⁾. وعلى ضوء هذه الإشارة المتعلقة بالمسألة الحضرية، يؤكد عبد الرحمن المالكي القول حول تصورات علماء الاجتماع حول مفهوم التحضر أنه يعني بالأساس "هذه العمليات الاجتماعية التي وصلت مراحلها النهائية في الدول المتقدمة. والتي يمكن القول أن ما يسمى بالدول النامية قد انخرطت فيها تدريجاً. وبشكل حتمي"⁽³⁾؛ حيث تتحقق أربعة عمليات يقول المالكي: التحضر كعملية تنشئة اجتماعية؛ التحضر كعملية اندماج أو ادماج حضري؛ التحضر عملية مثقافة أو ثقاف حضري؛ التحضر كعملية إعادة بناء ونشك الهوية.

لقد شكل الامتداد الترابي بمنطقة إقليم سيدي قاسم، موطن العديد من الحضارات والأقوام التي عبرت بالمغرب خلال التاريخ القديم والمتوسط؛ كانت منطقة إقليم سيدي قاسم المنتمية إلى منطقة الغرب التاريخية في المجال المغربي، موطن العديد من مكونات المجتمع خلال التاريخ الحديث، وشكلت موطن بناء عديد من المستوطنات السكانية التي تم الإشارة لها في المصادر التاريخية، أهمها وأشهرها "مدينة البصرة" في منطقة الغرب التي يشير لها الحسن الوزان⁽⁴⁾. ومن الجدير بالإشارة في هذا السياق التاريخي، الإشارة إلى أن مدينة سيدي قاسم التي تعد عاصمة الإقليم اليوم؛ كانت منطقة "الزواية" التي تدخل ضمن المجال الحضري للمدينة من بين النواة الحضرية الأولى⁽⁵⁾. وحين حل الاحتلال الفرنسي في منطقة إقليم، وزرع الاحتلال المعمرين الفرنسيين هناك قام المستوطنين بإطلاق تسمية على مدينة سيدي قاسم الحالية اسم PETIT-JEAN.

2-2 ساكنة إقليم سيدي قاسم وأوساط الإقامة:

في إقليم سيدي قاسم ومن خلال نتائج إحصاء 2014 (RGPH2014) التي أشارت أن عدد سكان الإقليم وصل 522070 نسمة، تقيم بالوسط القروي ما مجموعه 353636 نسمة، في مقابل 168434 نسمة بالوسط الحضري. أما عدد الاسر الذي بلغ عدده ما مجموعه 99191 أسرة، تقيم منها 61422 أسرة بالوسط القروي،

1 محمد الناصري، التمدنية وتطور المدن العربية الإسلامية، مجلة آفاق، العدد 58 (المغرب، 1996)، ص 71.

2 محمد الناصري، التمدنية وتطور المدن العربية الإسلامية، المرجع السابقة.

3 عبد الرحمن المالكي، الثقافة والمجال: دراسة سوسولوجية التحضر والهجرة في المغرب، منشورات مختبر سوسولوجيا التنمية الاجتماعية، المغرب 2015، ط1، ص 25.

4 للمزيد ينظر: الحسن بن محمد الوزان الفاسي، وصف افريقيا، ترجمة محمد حيي ومحمد الأخضر، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1983 ط2.

5 للمزيد حول هذا الموضوع ينظر: مبارك الشيكور، "سيدي قاسم"، معلمة المغرب: المغرب الأقصى (قاموس مرتب على حروف الهجاء يحيط بالمعارف المتعلقة بمختلف الجوانب التاريخية والجغرافية والبشرية و الحضارية للمغرب الأقصى) (ج 15)، (المغرب، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، 2004)، ص 5216.

في حين لا يتعدى عدد الاسر التي تقيم بالوسط الحضري 37769 أسرة. وعلى ضوء هذه النتيجة السكانية والسكنية، صنف إقليم سيدي قاسم من بين الأقاليم الترابية المغربية التي تتسم ديناميتها الحضرية، بأقل الأقاليم تمدنا، حيث لا يشغل المجال الحضري من خلال بعد الإقامة سوى ثلث عدد سكان الإقليم.

2-3 مقارنة التمدن بإقليم سيدي قاسم داخل مشهد الحضري بجهة الرباط سلا القنيطرة:

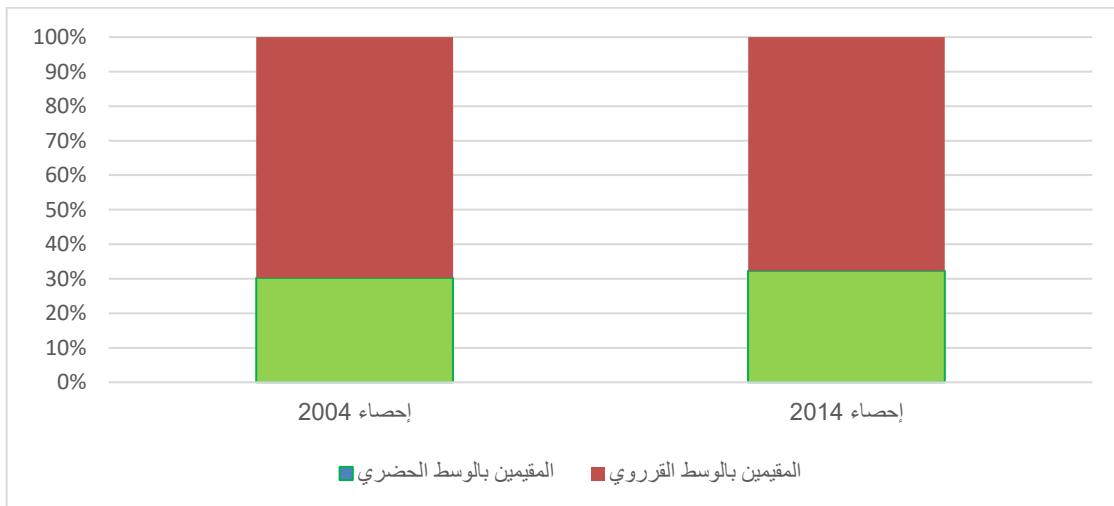
يحتل إقليم سيدي قاسم بالمقارنة مع باقي أقاليم جهة الرباط سلا القنيطرة، فقط، سوى خمسة بالمئة من مجموع الساكنة الحضرية بالجهة، لاسيما أن جهة الرباط سلا القنيطرة، بلغ فيها نسبة التحضر 69.8 %، حسب نتائج الإحصاء العام للسكان والسكنى (RGPH2014). بعدما كانت الجهة يسجل بها في السنة الإحصائية 2004، ما يقدر 67.4% (RGPH2004).

ومن خلال قراءة أرقام وسط الإقامة على صعيد إقليم سيدي قاسم، يتبين أن نسبة السكان المقيمين بالوسط الحضري على صعيد إقليم سيدي قاسم، لا تتجاوز ما نسبته 32.26%، في حين تتجاوز نسبة السكان المقيمين بالوسط القروي 67.74%. أما حسب متغير الاسرة، إذ نجد ما نسبته 62% من الأسر تقيم بالوسط القروي.

وحسب إحصائيات 2004؛ كان يقدر عدد الساكنة المقيمة بالوسط القروي بحوالي 341444 نسمة، في حين لم يتجاوز عدد المقيمة بالوسط الحضري 147978 نسمة. وخلال سنة الإحصائية لعام 2014؛ سجل وسط الإقامة في المجال القروي، ما نسبته 353639 نسمة، بينما بلغ عدد سكان الإقليم في الوسط الحضري ما نسبته 168631. ومن الجدير بالإشارة، أن الزيادة 32848 نسمة، توزعت على نسبة 37 %، بالأوساط القروية، 63 % بالأوساط الحضرية.

مبيان 02: مقارنة المقيمين بالوسط القروي والحضري بإقليم سيدي قاسم من خلال محطة الاحصائية

2004 و2014



إعداد الباحث، المصدر: مونوغرافية إقليم سيدي قاسم 2016

ومن المعلوم على صعيد جهة الرباط سلا القنيطرة، نجد أربع وكالات حضرية، ويقدم الجدول التالي هذه الوكالات مع مؤشرات التمدن بها على صعيد كل وكالة حضرية.

جدول 02: الوكالات الحضرية بجهة الرباط سلا القنيطرة ومؤشرات التحضر حسب كل وكالة

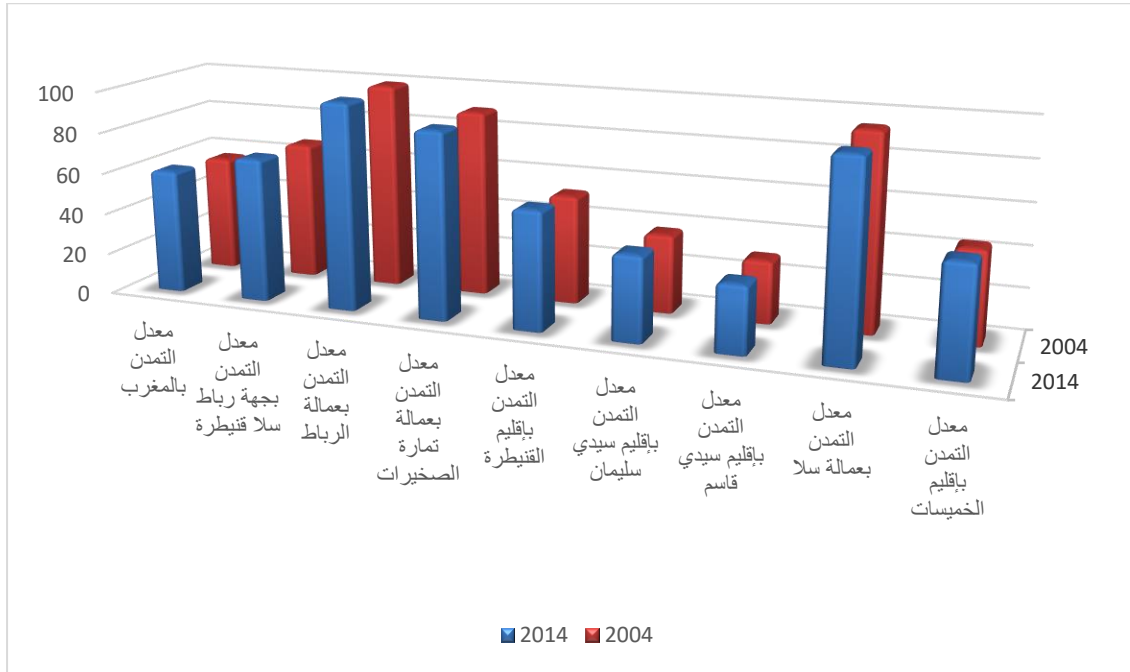
معدل التحضر	الكثافة السكانية	مجموع عدد السكان	عدد الجماعات الترابية		عدد العمالات	اسم الوكالة
			الحضرية	القروية		
90.00%	527.00 / km ²	574553	10	0	1	الوكالة الحضرية صخيرات- تمارة
96.00%	-	1480616	4	2	2	الوكالة الحضرية الرباط-سلا
67.60%	238.00 / km ²	1904112	10	53	3	الوكالة الحضرية قنيطرة-سيدي قاسم
52.00%	-	539828	4	31	-	الوكالة الحضرية للخميسات

إعداد الباحث، المصدر: موقع فدرالية الوكالات الحضرية بالمغرب: [https://www.federation-](https://www.federation-majal.ma/ar/reseau-aum)

[majal.ma/ar/reseau-aum](https://www.federation-majal.ma/ar/reseau-aum) والمندوبية السامية للتخطيط

ومن خلال عملية المقارنة بين نسبة السكان القرويين والحضريين على صعيد الإقليم والجهة، يتبين أن نسبة السكان بالوسط الحضري على مستوى الجهة مرتفعة، حيث قارب سبعين بالمئة. في حين لا تتعدى في إقليم سيدي قاسم 33 بالمئة، وهذا ما يستنتج، أن نسبة السكان الحضريين ترتفع على مستوى الجهة، وتنخفض على مستوى الإقليم. إذن المجال الترابي للإقليم، تطفى على مشهده الساكنة المقيمة بالوسط القروي، ومنه نستخلص أن المجال الاجتماعي هو قروي بامتياز.

مبيان 03: مقارنة معدل التمدن على صعيد أقاليم وعمالات رباط سلا القنيطرة خلال سنة 2004 و2014



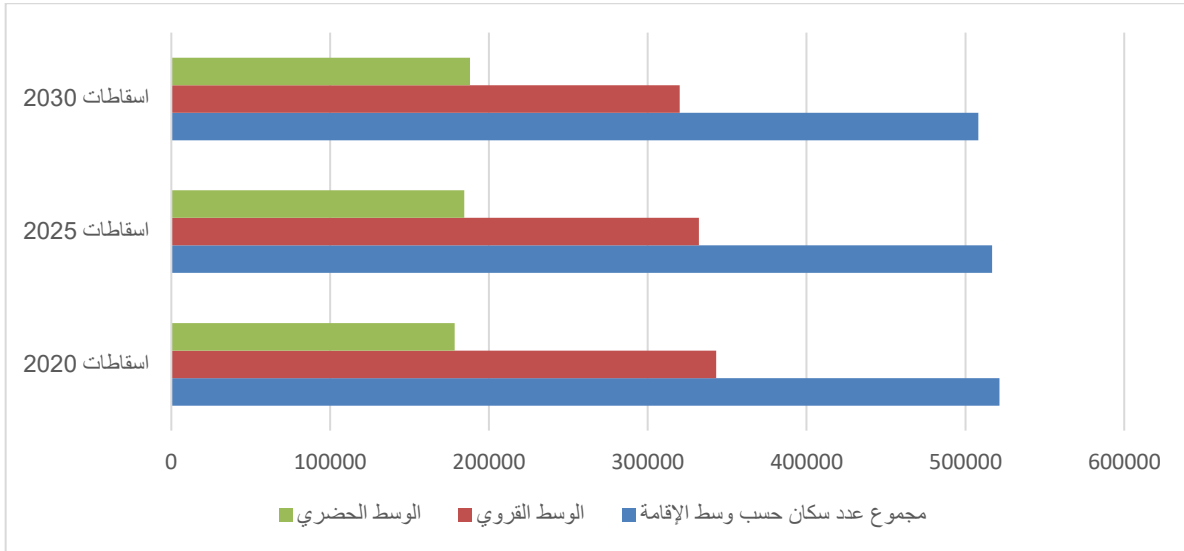
إعداد الباحث، المصدر: مونوغرافية إقليم سيدي قاسم 2016

2-4 مشهد الإقامة المتوقع مستقبلا:

بناء على منهجية اسقاطات الإحصائية المعمول بها، تشير التوقعات الإحصائية أنه "سينخفض عدد سكان إقليم سيدي قاسم من 522058 نسمة سنة 2015 إلى 508098 نسمة في أفق 2030، أي بانخفاض ديمغرافي إجمالي يعادل (13960)- نسمة". ويهم هذا الانخفاض الذي من المرتقب سيسجل حسب الاسقاطات الاحصائية للمندوبية السامية المتعلقة بإقليم سيدي قاسم⁽¹⁾؛ يخص "هذا الانخفاض أساسا ساكنة الوسط القروي التي ستتقلص بمعدل سنوي يصل إلى 0.63%؛ في المقابل سيعرف عدد سكان المدن اطرادا في عدد السكان؛ حيث من المحتمل أن يعرف عدد سكان المدن بإقليم سيدي قاسم تزايدا "بمعدل سنوي يعادل 0.67%".

مبيان 04: استشراف عدد السكان بين الوسط القروي والحضري 2025-2030

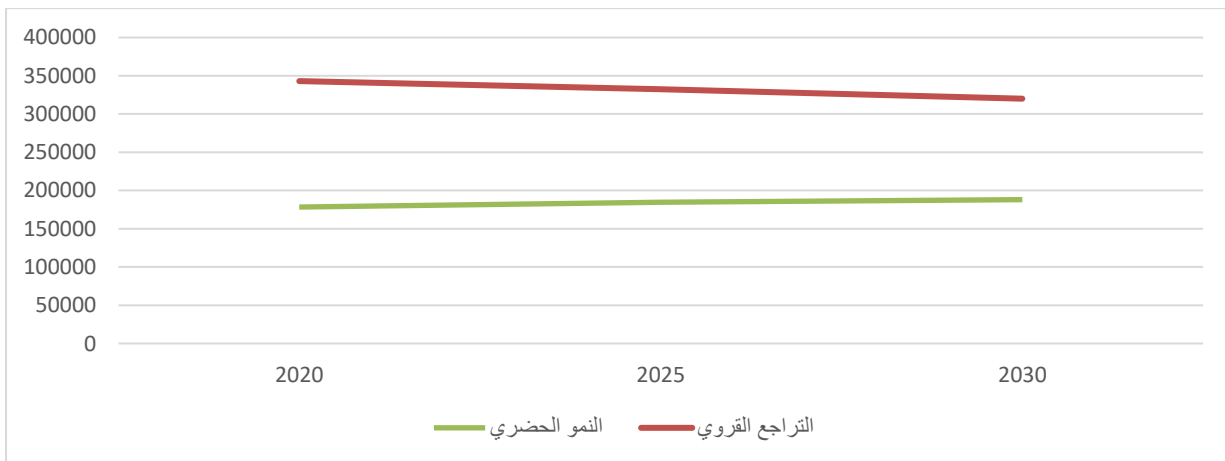
1 المندوبية السامية للتخطيط، مونوغرافية إقليم سيدي قاسم-2016، المديرية الجهوية لجهة الرباط سلا القنيطرة، ص20.



إعداد الباحث، المصدر: مونتوغرافية إقليم سيدي قاسم 2016

كما هو واضح في المبيان، وكما هو مرجح من خلال اسقاطات الإحصائية، سيعرف إقليم تراجعاً لعدد السكان، فقد يتراجع عدد سكان حسب الاسقاطات الاحصائية لسنة 2015 من 522277 إلى 521390 سنة 2020؛ أي تراجع يقدر بـ 887 نسمة، ومن المرجح أن يستمر هذا التراجع إلى من 52390 إلى 516842 نسمة خلال 2025؛ أي تراجع عدد سكان الإقليم من سنة 2020 إلى سنة 2025 بما يقدر بـ 4548 نسمة. وقد يصل هذا التراجع في أفق 2030 إلى بما يقدر بـ 8744 نسمة. إجمالاً: سيتراجع عدد سكان إقليم سيدي قاسم خلال عقد القادم 2020 إلى 2030 بحوالي 13292 نسمة. ما يعادل سكان جماعة ترابية قروية. في خضم هذا التراجع، سيعرف المشهد الحضري من خلال وسط الإقامة نمواً مطرداً، دون أن يصل سنة 2030 إلى 200000 نسمة، في المقابل سيتراجع عدد السكان المقيمين بالمجالات الترابية القروية.

مبيان 05: استشراف النمو الحضري والتراجع القروي للسكان المرتقب على صعيد إقليم سيدي قاسم



إعداد الباحث، المصدر: مونتوغرافية إقليم سيدي قاسم 2016

3- توطين المجالات الحضرية والقروية بإقليم سيدي قاسم وخصائصها السكانية

في إقليم سيدي قاسم يتم تصنيف خمس جماعات ترابية ضمن التصنيف الجماعات الترابية-الحضرية، وهي كل من جماعة حد كورت وسيدي قاسم وجرف الملحة ودار الكداري ومشرع بلقصابيري.

جدول 03: شبكة المدن بإقليم سيدي قاسم

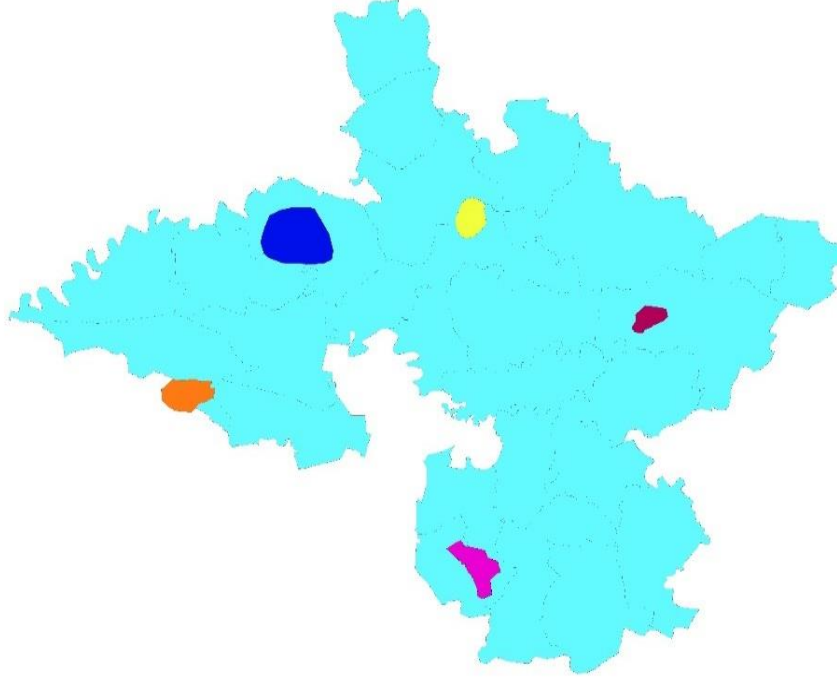
اسم المدينة	عدد السكان	عدد الاسر
حد كورت	7843	1777
سيدي قاسم	75672	17923
جرف الملحة	28681	5888
دار الكداري	6643	1298
مشرع بلقصابيري	31497	7017

إعداد الباحث، المصدر: موقع المندوبية السامية للتخطيط (RGPH2014)

من الجدير بالذكر، الإشارة إلى المراكز القروية ببعض الجماعات الترابية بإقليم سيدي قاسم، حيث هناك مجموعة من المراكز التي تم الارتقاء بها، ومن أبرزها المراكز المسجلة في إحصاء 2014، مركز الخنيشات، ومركز زرارة. لكن يلاحظ ميدانيا في المجال الترابي لإقليم سيدي قاسم بزوغ مراكز أخرى كمركز عين الدفالي وغيرها من المراكز التي ستحتل في المستقبل مركزا في شبكة الجماعات الحضرية بالإقليم. أي هناك مراكز واعدة مجاليا من حيث التوسع العمراني وجذب السكان في المنطقة هي من ستحدد ملامح التحولات المجالية والحضرية بإقليم سيدي قاسم بالإضافة إلى المدن الرئيسية بإقليم.

خريطة 02: توطين المدن بإقليم سيدي قاسم

توطين الجماعات الترابية الحضرية بإقليم سيدي قاسم



مفتاح
 سيدي قاسم
 مشرع بلقاصيري
 جرف الملحة
 حد كورت
 دار الكداري

20 10 0 كم

توطين الجماعات الترابية الحضرية، اعداد الطالب الباحث، المصدر التقسيم الترابي 2015

إعداد الباحث، المصدر: المندوبية السامية للتخطيط ومونوغرافية إقليم سيدي قاسم 2016

خاتمة:

إن إقليم سيدي قاسم عرف نموا حضريا، تجلى بالأساس في تشكل مدينة جرف الملحة، التي أصبحت قطبا مديني بإقليم، محتلة بذلك المدينة الثالثة بعد مدينة سيدي قاسم التي تعد عاصمة الإقليم. ومدينة بلقاصيري. وهذا له دلالاته الترابية في التحولات الترابية. لكن هذا الإقليم معرض في السنوات المقبلة إلى تحولات مهمة من حيث دينامية السكانية والمجالية، فمن المرتقب والمرجح حسب اسقاطات الإحصائية للمندوبية السامية، أن يعرف إقليم سيدي قاسم، تراجعا لعدد السكان. وفي خضم هذا التراجع السكاني، سيعرف المشهد الحضري، من خلال بعد وسط الإقامة نموا، دون أن يصل سنة 2030 إلى 200000 نسمة، وهذا سيكون على حسب تراجع المقيمين في المجالات القروية على صعيد الإقليم؛ أي سيكون المجال القروي بإقليم سيدي قاسم في حركة هجرة سكانية من الجماعات الترابية-القروية إلى الجماعات الترابية-الحضرية سواء داخل الإقليم أو خارجه. وهذا ما يضع الإقليم في دوامة نزيف الهجرة السكانية لدواعي تتعلق بظروف السكن من جهة والبحث عن العمل من جهة ثانية، وبالتالي إننا نإزاء وضع مجالي طارد يحتاج الى إعادة النظر في الظروف الاجتماعية والاقتصادية، وهذا ما يتطلب نموذج تنموي ناجح على صعيد الإقليم يجعل من أولويته تحقيق الكامل

لمتطلبات السكن التي أصبحت أكثر من مجرد تزويد الساكنة بالمتطلبات البنية التحتية وسوسيواقتصادية، بل خلق اقتصاد يتمشى مع ظروف الساكنة التي باتت تتصارع من أجل كسب القوت اليومي، الذي تزداد ظروفه صعوبة نظرا لمتغيرات الفقر، والظروف المناخية، وعبء كلفة المعيشة.

قائمة المراجع :

1. الحسن بن محمد الوزان الفاسي، وصف افريقيا، ترجمة محمد حجي ومحمد الأخضر، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1983 ط2.
2. شيكر مصطفى، التقلبات المناخية وانعكاساتها على النشاط الفلاحي بجماعة احد كورت وضاحتها، من خلال تمثلات الفلاحين، المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، المجلد 2، العدد 15، الأردن 2021.
3. عبد الرحمن المالكي، الثقافة والمجال: دراسة سوسولوجيا التحضر والهجرة في المغرب، منشورات مختبر سوسولوجيا التنمية الاجتماعية، المغرب 2015، ط1.
4. غازي عبد الخالق، معطيات طبيعية حول الوسط الطبيعي لمنطقة الغرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالقنيطرة، سلسلة ندوات ومنشورات رقم 3، المغرب 1991، ص ص 11-20.
5. اللامركزية في أرقام 2014-2015، إعداد وزارة الداخلية المديرية العامة للجماعات المحلية.
6. مبارك الشيكرك، "سيدي قاسم"، معلمة المغرب: المغرب الأقصى (قاموس مرتب على حروف الهجاء يحيط بالمعارف المتعلقة بمختلف الجوانب التاريخية والجغرافية والبشرية و الحضارية للمغرب الأقصى) (ج 15)، (المغرب، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، 2004).
7. محمد الجوهرى، "الفروق الريفية الحضرية" في: عالية حبيب وآخرون، علم الاجتماع الريفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 2011 ط2.
8. محمد الناصري، التمدينية وتطور المدن العربية الإسلامية، مجلة آفاق، العدد 58 (المغرب، 1996).
9. المندوبية السامية للتخطيط، مونوغرافية إقليم سيدي قاسم-2016، المديرية الجهوية لجهة الرباط سلا القنيطرة.
10. نتائج الإحصاء العام للسكان والسكني 2014 (RGPH2014)

التعليم عن بعد بين التطور التكنولوجي والإكراه التنزيلي

ط.د. عبد النبي فنان/ جامعة ابن زهر، المغرب

Education sur le développement technologique et la coercition de téléchargement.

PhD student Abdenbi fennane /Ibn Zahra University, Morocco

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف عن التعليم عن بعد وأهميته في تحقيق الأهداف والكفايات وما يتميز به عن التعليم الحضوري، وكذا تحديد بعض آليات التنزيل التي تتجلى في تأهيل الموارد البشرية وتوفير الوسائل الحديثة والشبكة العنكبوتية بالإضافة إلى إبراز بعض الإكراهات التي تعيق عملية التنزيل عن طريق توظيف البيداغوجية المناسبة وتطبيق البرامج والمناهج الدراسية، مع ذكر بعض الحلول والمقترحات للتقليل من تلك الإكراهات والصعوبات.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، الإكراهات، التكنولوجيا، البيداغوجية.

Abstract:

De l'étude à l'éducation, puis au développement de l'éducation, puis au développement de l'éducation par le développement de l'éducation, puis au développement dans le développement de l'éducation et de l'imprimerie. Pédagogique, parc, programmes et curricula, m rance quelques solutions et propositions pour réduire celles contraintes et le quotidien.

key words: Enseignement à distance, contraintes, technologie, éducation, pédagogie.

تقديم:

تعتبر التربية والتعليم من أهم الأمور والمهام الأساسية التي اهتم بها الإسلام ودعا إليها، فكانت أول كلمة نزلت في القرآن الكريم تأمر بالقراءة والتعليم والتعلم، قال تعالى: "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ"¹، وقد رفع الله العلماء في كل عصر وزمان، وفي كل مكان في الدنيا والآخرة، يقول الحق سبحانه تعالى: "يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ"².

ومن هذا المنطلق فإن عملية التعليم هي عملية مستمرة في حياة الإنسان مادامت الأرض والسموات في سر وجوده في هذه الأرض ودليل تمييزه عن سائر الكائنات مهما اختلفت الأجناس، فلقد خلق الله الإنسان ووهب له عقلاً، فميزه به عن سائر المخلوقات؛ لذا كان لزاماً عليه أن يوسع مدارك هذا العقل، ليملك القدرة التي تساعده في تحصيل العلم والحفاظ على استمرارية تعلمه في كل زمان ومكان.

ومما يساعد على استمرارية التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف المتوخاة منه والقدرات والكفايات، عملية التعليم عن بعد، باعتبارها آلية من أهم الآليات التي تحافظ على ضمان الاستمرارية البيداغوجيا في ظل الأزمات، رغم الإكراهات والصعوبات، إذ تساعد المتعلم في التحصيل المعرفي دون انقطاع بغض النظر عن الزمان والمكان، وفي تنمية القدرات والمهارات والحصول على البيانات، والمعلومات وتحقيق الأهداف والكفايات رغم بعد المسافات والفصل بين المتعلم والمدرس وقاعة الدروس والمحاضرات.

وتتم عملية التعليم عن بعد عن طريق استخدام جميع التقنيات الحديثة التي تعتمد بالأساس على الشبكة العنكبوتية من خلال استعمال الحاسوب وجميع الوسائط الإلكترونية الحديثة.

- إشكالية الدراسة:

لقد أدت الثورة التكنولوجية خلال هذا القرن إلى ابتكار العديد من الأساليب التعليمية المستخدمة عن طريق الانترنت والوسائط التعليمية المختلفة³، ولا سيما في بداية الألفية الثالثة، بحيث أصبحت الحاجة إلى التعليم عن بعد ملحة؛ إذ أن أبرز الاتجاهات الحديثة- في التعليم ومظاهر التطور والتجديد التربوي - اعتبرت التعليم عن بعد شيئاً أساسياً في المستقبل، وذلك من أجل الحفاظ على الحق في التعلم لكل فرد داخل المجتمع. وقد تأكدت الحاجة إلى التعليم عن بعد بشكل كبير وملحوس في مختلف بقاع العالم خلال جائحة كورونا؛ الشيء الذي تبين بأنه لا مفر منه وأنه هو المستقبل والأساس في العملية التعليمية التعلمية، لكن هل التعليم عن بعد يحل محل التعليم الحضوري في تحقيق الأهداف والغايات والكفايات؟.

¹ سورة العلق، الآية 1-5.

² سورة المجادلة، الآية 11.

³ رحيمة عيسان العولمة وحوار الحضارات والثقافات/ مجلة عالم التربية، ص 496.

وتتفرع عن هذا السؤال المحوري أسئلة من قبيل، ما المقصود بالتعليم عن بعد؟ وما هي أهميته ومميزاته وآليات التنزيل؟ وهل تواجه عملية التنزيل بعض الإكراهات؟ وما هي بعض الحلول المقترحة لتجاوز تلك الإكراهات.

- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بالتعليم عن بعد وأهميته في تنمية المهارات والقدرات لدى المتعلم، وإبراز بعض آليات التنزيل والإكراهات التي تواجهها، مع ذكر بعض الحلول والمقترحات لتجاوز تلك الإكراهات.

- منهج الدراسة:

تتم هذه الدراسة، وفق المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي، وذلك عن طريق الحديث عن التعليم عن بعد من حيث التعريف وتاريخ بدء الاستخدام به وأهميته، ومن حيث إبراز بعض آليات التنزيل والإكراهات التي تواجهها، مع تقديم بعض الاقتراحات والحلول من أجل تجاوز تلك الإكراهات.

ومعالجة هذه النقاط تتم من خلال فصول ثلاثة، فالفصل الأول: يخصص للحديث عن التعليم عن بعد وأهمته وآليات التنزيل. والفصل الثاني: يخصص للحديث عن بعض الإكراهات التي تعيق عملية التنزيل. وأما الفصل الثالث: يتناول بعض الحلول والمقترحات لتجاوز تلك الإكراهات، ومفاصل ما تم إجماله يأتي وفق الآتي:

الفصل الأول: التعريف بالتعليم عن بعد وأهميته وآليات تنزيهه.

أولاً: التعريف بالتعليم عن بعد.

1_ ما هو التعليم عن بعد؛

يعتبر التعليم عملية يقوم بها المعلم عكس التعلم الذي يقوم به المتعلم، وعملية التعليم قد تكون حضورية ويسمى آنذاك بالتعليم الحضوري، وقد تكون عن بعد ويسمى آنذاك بالتعليم عن بعد، وقد يمزج بينهما عن طريق التناوب فيسمى: "التعليم بالتناوب" كما حدث في المغرب أثناء مواجهة جائحة كورونا؛ إذ أصدرت وزارة التربية الوطنية إطاراً وطنياً مرجعياً ينظم النمط التربوي القائم على التناوب بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي، وتقوم عملية التدريس بالتناوب على أساس تخصيص فترات للتعليم الحضوري، وأخرى للتعلم الذاتي، بشكل تناوبي (50 في المئة لكل واحد منهما) ويعتمد هذا النمط التربوي من التعليم على تقسيم كل قسم إلى فوجين، من أجل تسهيل عملية الرجوع إلى السير العادي للدراسة، كما أن هذا التقسيم سيمكن من تحقيق التباعد الجسدي، ويقوم التعليم بالتناوب أيضاً على توزيع استعمالات الزمن إلى شقين، فالأول تعليم حضوري، والثاني التعلم الذاتي بشكل تناوبي ومتساوي بين الأفواج، وتخصص الحصص في التعليم الحضوري للأنشطة التعليمية البنائية للتعلمات مع إعطاء توجهات وإرشادات للمتعلمين في الحصة الحضورية حول

كيفية التعامل مع باقي الأنشطة الواردة في الكتب المدرسية أو في الموارد الرقمية، فضلا عن تتبع إنجازات المتعلمين في حصص التعلم الذاتي وأنشطة التعلم الذاتي¹.

انطلاقا مما تقدم نخلص بأن التعليم الحضوري يتم في قاعة الدروس والمحاضرات بشكل مباشر ومتزامن في الوقت والمكان دون وجود فاصل بين الأستاذ والمتعلم، في حين أن التعليم عن بعد عكس ذلك.

ومن هنا جاء تعريف التعليم عن بعد على أنه "تعليم لا يتقيد بجدران ومقاعد دراسة وبنائيات ثابتة أو قاعات دراسة تستوجب أن يكون الطالب وجها لوجه مع المعلم كما في الجامعات التقليدية"².

ومن خلال هذا التعريف يتبين بأن التعليم عن بعد يتميز بعدم التواصل المباشر والكلي بين الأستاذ والمتعلم داخل الفصل، بحيث أنه يتم فيه تقديم المواد التعليمية عبر الأقسام الافتراضية من خلال استخدام وسائل التواصل الحديثة، ويتكون التعليم عن بعد من ثلاث مكونات أساسية وهي:

1-المعلم، باعتباره المؤطر المباشر للعملية التعليمية والساخر على تنفيذها سواء حضوري أو عن بعد.

2- المتعلم، باعتباره المحور الأساس في العملية التعليمية.

3- المحتوى التعليمي، باعتباره محل التعاقد البيداغوجي والديداكتيكي بين أطراف العملية³.

وعليه فالتعليم عن بعد هو تعليم يجعل الطالب يعتمد على نفسه، الشيء الذي يساعده ويمكنه بشكل أساسي من متابعة دراسته الجامعية في مختلف بقاع العالم بأقل تكلفة مادية، على اعتبار أن فلسفة التعليم عن بعد هي في الأساس مبنية على مبدأ المرونة والمساواة في التعليم وتقريب الفضاء التعليمي إلى المتعلم، تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين والمتعلمات في كل مكان⁴.

ومن هنا فالتعليم عن بعد هو: تعليم يتميز بكونه يتم بطريقة، قد تكون متزامنة في الفصل الدراسي، وقد تكون غير متزامنة؛ أي دون الالتزام بمكان محدد بين الأستاذ والمتعلم؛ إذ يكون الاعتماد في التعليم عن بعد على التعلم الذاتي بشكل أكبر⁵، وذلك لأن التعليم عن بعد هو تعليم مبنٍ على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية حديثة مختلفة ومتنوعة، بحيث يكون المتعلم بعيداً

¹ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الإطار المرجعي للنمط التربوي القائم على التناوب بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي، يوليوز 2020م. ص 4-6.

² أفنان نظير دروزة مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن عمان، 38/ 2001م. 120/ وقع التعلم المفتوح.

³ عايد الشهران التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العربي: نحو التطوير والإبداع، دولة الكويت ص 2.

⁴ محمد عبد القادر العمري وسائل وتقنيات التعليم في عملية التعليم والتعلم جامعة اليرموك، ص 52.

⁵ محمد عبد القادر العمري وسائل وتقنيات التعليم في عملية التعليم والتعلم جامعة اليرموك، ص 50.

ومنفصلاً عن المعلم، على اعتبار أن التعليم عن بعد ما هو إلا تفاعلات تعليمية يكون فيها المعلم والمتعلم منفصلين عن بعضهما زمانياً أو مكانياً أو كلاهما معاً¹.

2- لمحة تاريخية عن التعليم عن بعد.

إن التعليم عن بعد ليس وليد اليوم، بل ظهر عبر مراحل في أزمنة متقدمة بأشكال مختلفة، فقد رصد تقرير اليونسكو (2002) بيان التطور التاريخي للتعليم عن بعد في أربعة مراحل: أنظمة المراسلة، وتعتمد على المواد المطبوعة والإرشادات المصاحبة من وسائل سمعية وبصرية يجعل البريد العادي وسيلة للتواصل بين طرفي العملية التعليمية التعليمية من معلم ومتعلم، ثم أنظمة التلفزيون والراديو، فضلاً عن أنظمة الوسائط المتعددة: النصوص والأصوات والأشرطة والحاسوب وكذلك الأنظمة التي تعتمد على الشبكة العنكبوتية².

وقد بدأ الاستخدام بالتعليم عن بعد في بريطانيا سنة 1858م بجامعة لندن عن طريق التعليم بالمراسلة وكذلك سنة 1892م بجامعة وسكنش، ثم تطور عبر بلدان العالم ك: مصر من العرب³.

ومن هذا المنطلق فإن التعليم عن بعد ليس نوعاً واحداً بل هو أنواع حسب كل مرحلة من مراحل ظهوره وتطوره، كما أنه يختلف من بلد إلى بلد آخر؛ نتيجة المؤهلات والقدرات المادية والبيداغوجية التي يتمتع به كل بلد، ورغم هذا التطور والظهور للتعليم عن بعد بشكل مبكر، إلا أنه لم يظهر له مصطلح رسمي إلا في سنة 1982م، وذلك عندما أرادت اليونسكو أن تغير اسم الهيئة العلمية للتربية بالمراسلة إلى اسم جديد يضم الهيئة العالمية للتربية عن بعد⁴.

ومن هنا نستشف بأن التعليم عن بعد ليس شيئاً جديداً على الساحة التربوية، بل هو تعليم قديم، وكان يعتمد على الوسائل المتاحة لدى كل بلد، ثم بدأ يتطور تدريجياً بعد ظهور وتطور الوسائل التكنولوجية والأنظمة التي تعتمد على الشبكة العنكبوتية.

2- أهداف ومزايا التعليم عن بعد

إن التعليم عن بعد يكتسي أهمية كبيرة، ولا سيما إذا كان يستفيد منه مجموعة كبيرة من المتعلمين والمتعلمات سواء في العالم القروي أو الحضري على اختلاف ثقافتهم وأجناسهم، وأعمارهم، فهو تعليم يحقق مجموعة من الأهداف والكفايات؛ من ذلك الملاءمة بين المعلم والمتعلم، والمرونة في التعامل بين أقطاب العملية التعليمية التعليمية في حل المشاكل وتذليل الصعوبات وتعزيز المكتسبات واختيار الوقت المناسب حسب

¹ دليل لصانعي التعليم عن بعد، مفهومه أدواته، واستراتيجياته، السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية، اليونسكو 2020 ص 14.

² م.م جان سيريل فضل الله، واقع وآفاق التعليم عن بعد وأثره في التعليم في العراق، مركز بحوث السوق وحماية المستهلك/ جامعة بغداد، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعية، العدد الثالث والعشرون، ص 8-10.

³ طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ص 13.

⁴ طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ص 13.

الرغبة والاختيار المشترك، وكذا التأثير والفاعلية والمقدرة ، على اعتبار أن عملية التعليم عن بعد لا تكلف المستفيد مادياً¹، وذلك لكون استخدام التقنيات المرنة والملائمة قد تساعد بشكل كبير على: "رفع شعور وإحساس الطلاب بالمساواة في توزيع الفرص في العملية التعليمية، وكسر حاجز الخوف والقلق لديهم، وتمكينهم من التعبير عن أفكارهم والبحث عن الحقائق والمعلومات بوسائل أكثر وأجدي مما هو متبع في قاعات الدرس التقليدية"².

ومن هنا فإن التعليم عن بعد يتميز بميزات، من أهمها: الاعتماد على التعلم الذاتي، وعلى الإرشاد والتوجيه في مواجهة كل الإكراهات التي قد تحول دون الاستفادة من التعليم الحضوري؛ لكونه يعطي حرية للمتعلم في الاختيار متى وأين وكيف يتعلم، فضلاً عن سعة الوقت والمكان، عكس التعليم الحضوري الذي يحدد فيه الزمان والمكان بشكل إلزامي للجميع³.

وقد يعمل بالتعليم عن بعد من أجل التخفيف الناتج عن الاكتظاظ ولا سيما في التعليم الجامعي العالي الذي لا يتوقف أساساً على التعليم الحضوري، نتيجة تراكم المعارف وتعدد المهارات لدى الطلبة في التعليم الجامعي عكس تلامذة التعليم قبل الجامعي؛ لذلك لا بد من التمييز عند الحديث عن التعليم عن بعد ومميزاته وأهميته، بين المراحل الابتدائية والثانوية (التي قد يكون تطبيق التعليم عن بعد فيها عائقاً لمجموعة من المتعلمين والمتعلمات لسبب من الأسباب، كصعوبة توظيف الوسائل الديداعتيكية والبيداغوجيا) وبين المراحل في التعليم الجامعي التي قد تكون عكس ذلك.

وحسب الممارسة المهنية يتبين بأن التعليم عن بعد قد يكون أفضل في بعض الأحيان من التعليم الحضوري، لكن الأفضل والأنسب أن يكون المزج بين التعليمين في المرحلة الابتدائية والثانوية بشكل تكاملي، وفي المرحلة التعليمية الجامعة بشكل اختياري حسب الطلبة والإمكانات المتوفرة لديهم ومراعاة القدرات والمهارات واحترام مبدأ البيداغوجيا الفارقية؛ إذ أن كثيراً من المتعلمين قد لا يتلاءم مع التعليم عن بعد ولو في الجامعة، وخاصة في المراحل الأولى منها، ولذلك لا بد أن يراعى في تنزيله اختيارات الطالب المتعلم الذي يعتبر محور العملية التعليمية في كل المراحل التعليمية.

¹ إدريس الخفاجي، محمد السامرائي، الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس ، منشورات دار دجلة، الطبعة الأولى، 2014، ص 99-100.

² إدريس الخفاجي، محمد السامرائي، الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس، منشورات دار دجلة، الطبعة الأولى، 2014، ص 103.

³ طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ص 4.

3- آليات التنزيل.

إن عملية التعليم عن البعد تتم عبر وسائل التعليم الإلكتروني عن طريق استخدام الإنترنت، والبريد الإلكتروني، وأجهزة الحاسوب وإنشاء أقسام افتراضية لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر والطرق دون الالتزام بمكان محدد¹.

وعليه فعملية التعليم عن بعد تحتاج إلى مجموعة من العناصر التي تخول ربط الاتصال بين المعلم والمتعلم بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، وبطريقة مباشرة أو غير مباشرة، على اعتبار أنه يتم التركيز بالأساس على الشبكة العنكبوتية دون التقيد بزمان ولا بمكان مع تحديد الخيارات التقنية الحديثة لاستعمالها في العملية التعليمية التعليمية لدى الجميع حتى يتسنى لهم مواكبة العملية بشكل جيد ومرن دون انقطاع أو تعثر يمنع نجاح تلك العملية².

ومن هنا فإن عملية التنزيل هي عملية مرتبطة بالفاعل التربوي عموماً، وبالفاعل التعليمي وبالوسائل الحديثة التكنولوجية وبكل الموارد الرقمية بالأساس؛ إذ لا يمكن الحديث عن التعليم عن بعد دون توفر هذه الوسائل وما تتطلبه من معدات وأجهزة متنوعة.

ومن هذا المنطلق فإن عملية التعليم عن بعد تعتبر من الموضوعات التي ظهرت أهميتها بشكل كبير خلال جائحة كورونا؛ إذ فرضت نفسها على المنظومة التربوية في العالم دون استثناء حتى أصبح محور اهتمام كل المؤتمرات العالمية والندوات الدولية والوطنية والمحاضرات واللقاءات التربوية الرسمية وغير الرسمية وكل الفاعلين التربويين والشركاء والمجتمع، ولا سيما بعد أن تبين بشكل جلي على أن: "الانغماس في التكنولوجيا هو ما ينبغي أن تكون عليه الفصول في القرن الحادي والعشرين، حيث تكون الأدوات الرقمية هي الخيار المتاح دوماً وليس مجرد حدث نخطط لإقامته بين الحين والآخر"³.

انطلاقاً من ذلك يستنتج بأن التعليم عن بعد أصبح - بالاعتماد على جميع الوسائط الإلكترونية ولاسيما الأنظمة التي تعتمد على الشبكة العنكبوتية - شيئاً أساسياً من أجل الحفاظ على استمرارية العملية التعليمية التعليمية؛ بغية تحقيق الأهداف المنشودة.

الفصل الثاني: ماهي الإكراهات التي تعيق آليات تنزيل التعليم عن بعد.

إن عملية التعليم عن بعد تعرف مجموعة من الإكراهات التي تعيق عملية التنزيل، ويمكن أن نميز بين نوعين من الإكراهات:

¹ محمد عبد القادر العمري، وسائل وتقنيات التعليم في عملية التعليم والتعلم، جامعة اليرموك، ص 50.

² م.م. جان سيريل فضل الله واقع وآفاق التعليم عن بعد وأثره في التعليم في العراق، مركز بحوث السوق وحماية المستهلك/ جامعة بغداد، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعية، العدد الثالث والعشرون، ص 14.

³ مايكل فيشر، استراتيجيات التعلم الرقمي، ترجمة: محمد بلال الجبوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2016، ص 12.

1-النوع الأول: إكراهات مادية، وهي إكراهات تتجلى في تفاوتات كبير بين الأسر داخل المجتمع، فهناك من ينتهي إلى الطبقة المتوسطة والفقيرة، وهناك من ينتهي إلى الطبقة الغنية، الشيء الذي يؤكد على صعوبة تحقيق الكفايات والأهداف وتطبيق البرامج والمناهج بشكل سليم وصحيح كما تُطبق في الأقسام¹، ومما يلحق بهذا الجانب ما يتعلق بالتكوين المستمر للفاعلين التربويين عموماً والفاعل التعليمي خصوصاً في تقنيات التكنولوجيا الحديثة وتوظيف الموارد الرقمية بمختلف أنواعها، وكذا المتعلمين والمتعلمات، مع توفير القاعات المجهزة.

2-النوع الثاني: إكراهات عملية بيداغوجية وهي إكراهات تتوقف على مدى خبرة الفاعل التعليمي في استعمال البيداغوجية الحديثة في ظل المقاربة بالكفايات وفي ظل التعليم بالقدوة التي تعتبر من أهم الأسس التربوية؛ لأن "من عوائق مهمة التربية هو انحصار التربية في الجانب التعليمي المعرفي فقط وإهمال الجانب السلوكي الأخلاقي التربوي مع العلم أن مفهوم التربية جامع لمجالات أساسية ثلاثة: المعارف، والسلوك، والقدرة على التدبير والتنظيم"² وذلك لأنه: "يؤدي إلى غياب التواصل التربوي وبالأخص التواصل البيداغوجي الصفي من تبادل المعلومات والأفكار بين أعضاء جماعة القسم في شكل حوار عمودي وأفقي"³.

وعموماً أن الصعوبات التي تواجه عملية التنزيل منها ما يرتبط بالعامل البشري (معلمين متعلمين) ومنها ما يرتبط بالعامل المادي (التكاليف- الأجهزة- البرمجيات- الاتصالات- البنية التكنولوجية)⁴.

الفصل الثالث: حلول ومقترحات من أجل تجاوز تلك الإكراهات أو التقليل منها ولو نسبياً.

مما لا شك فيه أن بعض الدول قطعت شوطاً كبيراً في عملية التعليم عن بعد وتطورت فيه بشكل كبير، الشيء الذي يقتضي الاستعانة بها من أجل إعطاء بعض الحلول والمقترحات لتجاوز تلك الإكراهات والتقليل منها ولو نسبياً، ومن تلك الاقتراحات والحلول ما يلي:

1- ضرورة الاستعانة بتجارب وخبرات بعض الدول المتقدمة في تفعيل التعليم عن بعد.

إن الاستعانة بتجارب بعض الدول المتقدمة تعتبر ضرورة في هذا المجال للاستفادة منها عن طريق تكوين المدرسين، وتنزيل برامج مرتبطة بإنتاج مواد ومضامين رقمية؛ لأن التوجه نحو توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة هو توجه عام، ولاسيما في عصر تميز بالرقمنة، والتوجه نحو التعليم عن بعد؛ إذ يوجد بالخارج

1 التعليم المغربي عن بعد في زمن كورونا بين رهان نجاح التجربة وإكراهات التنزيل: بتصرف www.noonpresse.com

2 محمد حمداوي النداء التربوي، مجلة تربوية عدد 13، السنة السابعة 2004، ص 15.

3 العربي اسليماني، المعين في التربية المطبعة الورقية الداوديات- مراكش، ط 8 سنة 2015، ص 308.

4 زيد القيق- آلاء الهدمي "الصعوبات التي وجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا" المجلة العربية للنشر العلمي العدد 29 تاريخ الإصدار 2 آذار 2021، ص 350.

مجموعة من الدول الرائدة في هذا المجال ك: كندا وبلجيكا، بحيث توجد فيهما وفي غيرها جامعات نشيطة في التعلم عن بعد؛ الشيء الذي يتطلب تدارك الأمر فوراً وبسرعة وتكثيف الجهود¹.

2_ توفير وتعزيز المجال التعليمي بالوسائل الحديثة في مختلف المؤسسات التعليمية.

فبعد الاستفادة من الدول ذات الخبرة والتجربة الرائدة في مجال التكنولوجيا في منظومة التربية والتعليم ينبغي تعزيز المجال التعليمي في مختلف المؤسسات التعليمية سواء العامة والخاصة عن طريق إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإحداث مختبرات للابتكار وإنتاج الموارد الرقمية وتنوع طرق وأساليب التكوين، وذلك عن طريق إدماج التعليم الإلكتروني تدريجياً في أفق تعميمه مستقبلاً كما نص على ذلك القانون الإطار بالنسبة للمغرب².

ومن هنا يتعين على المسؤولين في القطاع أن يعملوا بشكل كبير ودائم ومستمر ومسؤول على تطوير موارد ووسائل التدريس والتعلم والبحث في المنظومة التربوية، من خلال توفير كل الوسائل الحديثة التي تساعد على القيام بعملية التعليم عن بعد، مع الحرص أن تكون الاستفادة شاملة لكل الفئات سواء معلمين ومتعلمين ومؤطرين وإداريين وجميع الفاعلين التربويين، ضماناً لتكافؤ الفرص للجميع، بغض النظر عن الوسط الذي ينتهي إليه الفرد سواء كان قروي أو حضري، فالكل ينبغي أن تمنح له فرصة التعليم عن بعد.

ومن هذا المنطلق فإن ينبغي توفير الوسائل الإلكترونية بجميع أنواعها؛ إذ أصبحت ضرورية في العملية التعليمية التعليمية، سواء في التعليم الحضوري أو التعليم عن بعد، ولاسيما في هذا العصر الذي تميز بمجموعة من التحديات والتطورات التكنولوجية بشكل غير سابق، على اعتبار أن الثورة التكنولوجية أدت إلى ابتكار العديد من الأساليب التعليمية المستخدمة لتزويد التعليم عن بعد، الشيء الذي فرض إعماله في مجال التدريس في مختلف المراحل التعليمية وخاصة الجامعية؛ إذ أصبح الاعتماد عليه كخطة بديلة في التدريس³.

3- مساهمة الأسرة في تكوين أبنائها وبناتها لما لها من دور كبير.

تعتبر الأسرة من أبرز الأساسيات في تكوين الشخص وتربيته وتعليمه، ولاسيما عندما يتعلق الأمر بالتعليم عن بعد الذي يحتاج أيضاً إلى التحضير المكثف وتزويد الطلبة والمتعلمين بجميع المواد والواجبات والمهام التي يجب القيام بها، وهذا يتطلب من الأسر بذل مجهود كبير لمساعدتهم أبنائهم من الناحية الفنية والمنهجية

1 التعليم المغربي عن بعد في زمن كورونا بين رهان نجاح التجربة وإكراهات التنزيل > www.noonpresse.com

2 القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي في المادة 33.

3 رحيمة عيساني العولمة وحوار الحضارات والثقافات/ مجلة عالم التربية، ص 496.

والتعليمية، على اعتبار أن بعض المتعلمين لا يمتلكون الخبرة اللازمة أو القليل منها في نظام التعلم عن بعد بالإضافة إلى غياب الدافعية والفاعلية وسوء التخطيط والتنظيم¹.

ومن هنا فعلى الأسرة أن توفى بجميع مسؤولياتها تجاه أبنائها وبناتها في العمل والدراسة من أجل ضمان نجاح العملية التعليمية، وتتجلى وظيفة الأسرة في القيام برعاية الأبناء ماديا ومعنويا والحرص على مراقبتهم أثناء المحاضرات وخلال وقت المؤتمرات والندوات الصوتية.

وعليه فمساهمة الأسرة في التعليم والتربية يبقى شيء أساسي في نجاح أي عملية تعليمية لأبنائهم وبناتهم، وهذا لا يعني أن يكون لجميع الأسر مؤهلات معرفية وبيداغوجية، وفنية تقنية ومهنية، بل يكفي أن تكون للأسرة رغبة في تعلم أبنائها وبناتها، والحس بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم ولو كانت أمية لا تقرأ ولا تكتب؛ إذ يكفي أن تدعم الأسر أبنائها وبناتها عن طريق الدعم العاطفي المتجلى في التشجيع والتحفيز والاهتمام الشامل بهم، وتوضيح المهام لهم بغية الوصول إلى الأهداف التي يرغبون في تحقيقها.

خاتمة:

إن اعتماد التعليم عن بعد يبقى رهينا بمدى توفر كل الإمكانيات البشرية المؤهلة والمعدات والوسائط الإلكترونية الحديثة لكل الفئات المعنية، والبحث عن آليات ووسائل وطرق بيداغوجيا وديداكتيكية تواكب العملية التعليمية التعليمية في كل التحديات التي تعيشها الساحة التربوية، ومع توفر كل هذه الوسائل فإن التعليم الحضوري يبقى شيئا أساسيا لا يمكن الاستغناء عنه، لما له من دور إيجابي وهادف، ولذا تبقى عملية التعليم عن بعد في ظل بعض الإمكانيات المحدودة، عملية ذات طابع تكميلي من جهة إمكانية التعليم الحضوري، وذات طابع أساسي وضروري من جهة عدم إمكانية التعليم الحضوري في بعض الظروف القاهرة التي تحول دون القيام به في وقت من الأوقات، ورغم ذلك فيبقى السؤال المطروح حول مدى فعالية تنزيله على مختلف الفئات والمراحل التعليمية، فهل يمكن أن يحقق ما يحققه التعليم الحضوري من تحقيق الأهداف والغايات والكفايات سواء المعرفية والمهارية والوجدانية والتواصلية وغيرها من الكفايات والمهارات المتوخى تحقيقها من المنهاج التربوي العام والبرامج والمناهج الدراسية ومقاصد المواد بشكل خاص.

قائمة المصادر والمراجع:

- (1) إدريس الخفاجي، محمد السامرائي الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس، منشورات دار دجلة، الطبعة الأولى 2014.
- (2) رحيمة عيساني، العولمة وحوار الحضارات والثقافات/ مجلة عالم التربية،.
- (3) أفنان نظير دروزة، وقع التعلم المفتوح، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن عمان، 38/ 2001.

¹ زيد القيق- آلاء الهدمي: "الصعوبات التي وجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا" المجلة العربية للنشر العلمي العدد 29 تاريخ الإصدار 2 آذار 2021، ص 350.

- (4) التعليم المغربي عن بعد في زمن كورونا بين رهان نجاح التجربة وإكراهات التنزيل www.noonpresse.com
- (5) العربي سليمان، المعين في التربية المطبوعة الورقية الداوديات - مراكش، ط 8 سنة 2015.
- (6) طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- (7) عايد الشهران، التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العربي نحو التطوير والإبداع، الكويت.
- (8) محمد عبد القادر العمري، وسائل وتقنيات التعليم في عملية التعليم والتعلم جامعة اليرموك.
- (9) دليل لصانعي، التعليم عن بعد، مفهومه أدواته، وإستراتيجياته، السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية، اليونيسكو 2020.
- (10) محمد حمداوي النداء التربوي، مجلة تربوية عدد 13، السنة السابعة 2004.
- (11) زيد القيق- آلاء الهدمي "الصعوبات التي وجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا" المجلة العربية للنشر العلمي العدد 29 تاريخ الإصدار 2 آذار 2021.
- (12) القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي في المادة 33.
- (13) م.م جان سيريل فضل الله، واقع وآفاق التعليم عن بعد وأثره في التعليم في العراق، مركز بحوث السوق وحماية المستهلك/ جامعة بغداد، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعية، العدد الثالث والعشرون.
- (14) مايكل فيشر، استراتيجيات التعلم الرقمي ، ترجمة: محمد بلال الجيوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2016 .
- (15) وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الإطار المرجعي للنمط التربوي القائم على التناوب بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي، يوليو 2020، المغرب.

التنشئة الاجتماعية في الأسرة الريفية الفلسطينية: دراسة ميدانية على عينة من الآباء والأمهات في قرية
عبسان الجديدة

**Socialization in the Palestinian rural family Field study on a sample of fathers and
mothers in the village of Absan aljadida**

د. بسام محمد أبو عليان/ جامعة الأقصى، فلسطين

DR. Bassam M. Abu Eleyan/ Alaqsa University-Palestine

ملخص:

هدف البحث للتعرف على أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة لدى الأسرة الريفية الفلسطينية، وعلاقتها بمتغيرات: (التعليم، وحجم الأسرة، والدخل)، استخدمت مناهج: (الوصفي التحليلي، والمقارن، والإحصائي)، وأداة المقابلة بالاستبيان، بلغ حجم العينة أربعين أسرة اختيرت بطريقة عشوائية، حيث أجري البحث على الآباء والأمهات في هذه الأسر. أهم نتائج البحث: اتفق الوالدان على أسلوب الإيذاء النفسي، فجاء في مقدمة أساليب التنشئة السلبية، والآباء أكثر استخدامًا له من الأمهات، كما اتفق الوالدان على أسلوب تقبل الذات، فجاء في مقدمة أساليب التنشئة الإيجابية، والأمهات أكثر استخدامًا له من الآباء.

الكلمات المفتاحية: الأسرة، التنشئة الاجتماعية، قرية.

Abstract :

The objective of the research is to learn about the socialization methods used by the Palestinian rural family. Its relationship with variables (education, family size, income). Used curricula (Analytical, comparative, and statistical descriptive), Tool: interview with questionnaire. The sample size was forty families, selected in a random manner, Where the research was conducted on the parents in this family. The most important results of the research: the parents agreed on (psychological abuse) and came at the forefront of negative nurturing methods, Parents are more used for it than mothers, The parents agreed on (self-acceptance), so they came at the forefront of positive upbringing methods. Mothers use them more than fathers.

Keywords: Family, Socialization, Village.

مقدمة:

قال تعالى على لسان نوح عليه السلام: ﴿رَبِّ لَا تَذَرْنِي عَلَى الْأَرْضِ مِنَ الْكَافِرِينَ دَيَّارًا * إِنَّكَ إِن تَذَرْنَاهُمْ يَضِلُّوا عِبَادَكَ وَلَا يَلِدُوا إِلَّا فِاجِرًا كَفَّارًا﴾¹، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

"كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه، أو ينصرانه، أو يمجسانه..."²، في هذا إشارة واضحة لدور التنشئة الاجتماعية في تشكيل شخصية الفرد، وتنميط سلوكه، وتكوين اتجاهاته، فهي انعكاس لثقافة المجتمع، حيث تمارسها مؤسسات المجتمع المختلفة بدرجات متفاوتة، بدءًا بالأسرة، مرورًا بالحي السكني، وجماعة الرفاق، ومؤسسات التعليم، ودور العبادة، والنوادي، والأحزاب، ووسائل الإعلام. فعملية التنشئة تبدأ منذ اللحظات الأولى على ميلاد الطفل، وتستمر عبر المراحل العمرية المتعاقبة، ولا تتوقف عند سن معينة، لا يختلف اثنان على أهمية دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية، فهي أول من يستقبل الطفل، وتحتضنه، وتحوله من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي؛ ليتكيف مع المجتمع.

بناءً على ما سبق، جاء هذا البحث ليلسط الضوء على واقع التنشئة الاجتماعية في الأسرة الريفية الفلسطينية.

مشكلة البحث:

سعى البحث للإجابة على السؤال الرئيس الآتي: ما هي أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة لدى الأسرة الريفية الفلسطينية؟ ومنه تفرعت الأسئلة الآتية:

1. ما هي أكثر أساليب التنشئة السلبية التي يتبعها الوالدان في الأسرة الريفية الفلسطينية؟
2. ما هي أكثر أساليب التنشئة الإيجابية التي يتبعها الوالدان في الأسرة الريفية الفلسطينية؟
3. ما هي أكثر أساليب التنشئة السلبية التي يتبعها الوالدان في الأسرة الريفية الفلسطينية وفق متغيرات: (المستوى التعليمي، وحجم الأسرة، والدخل الشهري)؟
4. ما هي أكثر أساليب التنشئة الإيجابية التي يتبعها الوالدان في الأسرة الريفية الفلسطينية وفق متغيرات: (المستوى التعليمي، وحجم الأسرة، والدخل الشهري)؟

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث النظرية في تسليط الضوء على أساليب التنشئة الوالدية الإيجابية والسلبية المتبعة لدى الأسرة الفلسطينية الريفية. هذا من جهة، من جهة أخرى يعد البحث حلقة مكملة في سلسلة أبحاث التنشئة

¹نوح: 26-27.

²صحيح البخاري: 1385.

الاجتماعية، ويمثل إضافة نوعية للمكتبة السوسولوجية الفلسطينية، لاسيما في مجال علم الاجتماع العائلي. وتبرز أهمية البحث التطبيقية ببيان أكثر أساليب التنشئة الاجتماعية الإيجابية ممارسة للعمل على تعزيزها، وبيان آثارها الإيجابية على النشء، في الجهة المقابلة بيان أكثر أساليب التنشئة الاجتماعية السلبية، وبيان آثارها السلبية على النشء، والعمل على تحاشيها.

أهداف البحث:

سعى البحث لتحقيق هدف رئيس، هو: التعرف أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة لدى الأسرة الريفية الفلسطينية؟ ومنه تفرعت الأهداف الآتية:

1. التعرف على أكثر أساليب التنشئة السلبية التي يتبعها الوالدان في الأسرة الريفية الفلسطينية.
2. التعرف على أكثر أساليب التنشئة الإيجابية التي يتبعها الوالدان في الأسرة الريفية الفلسطينية.
3. التعرف على أكثر أساليب التنشئة الإيجابية التي يتبعها الوالدان في الأسرة الريفية الفلسطينية وفق متغيرات: (المستوى التعليمي، وحجم الأسرة، والدخل الشهري).
4. التعرف على أكثر أساليب التنشئة السلبية التي يتبعها الوالدان في الأسرة الريفية الفلسطينية وفق متغيرات: (المستوى التعليمي، وحجم الأسرة، والدخل الشهري).

مفاهيم البحث:

(1) التنشئة الاجتماعية:

تالكوت بارسونز: "عملية تعلم تعتمد على التقليد، والمحاكاة، والتوحد مع الأنماط العقلية، والعاطفية، والأخلاقية عند الطفل، والراشد، وهي عملية دمج عناصر الثقافة في نسق الشخصية، وهي عملية مستمرة"¹. فوزية دياب: "عملية تحويل الطفل من كائن عضوي حيواني السلوك إلى شخص آدمي بشري التصرف في محيط أفراد آخرين من البشر، يتفاعل بعضهم مع بعض، ويتعاملون على أسس مشتركة من القيم التي تبلور طرائقهم في الحياة"².

"تلقي الفرد قيم ومفاهيم وثقافة مجتمعه الذي يعيش فيه، كما تضمن التفاعل القائم بين الفرد وأسرته ومجتمعه، بحيث يصبح متدرِّبًا على أداء مجموعة أدوار تحدد نمط سلوكه اليومي"³.

1 محمد الشناوي، وآخرون، التنشئة الاجتماعية للطفل، ط 1، دار الصفاء للنشر، عمان، 2001، ص 15-16.

2 فوزية دياب، الطفل بين الأسرة ودور الحضنة، مكتبة النهضة، القاهرة، 1981، ص 113.

3 ماجد ملحم أبو حمدان، طرائق التنشئة الاجتماعية الأسرية وعلاقتها بمدى مشاركة الشباب في اتخاذ القرار داخل الأسرة، مجلة جامعة دمشق بسوريا، المجلد 27، العددان الثالث والرابع، 2011، ص 374.

التعريف الإجرائي: "عملية تعلّم يتعلم من خلالها الفرد المراكز والأدوار الاجتماعية، ويكتسب القيم والمعايير الاجتماعية والثقافية التي تنمط سلوكه، وتضبط انفعالاته، وتشبع حاجاته، وهي عملية ديناميكية متسمة عبر المراحل العمرية المختلفة".

(2) الأسرة:

فوجل: "وحدة بنائية تتألف من رجل وامرأة يرتبطان بطريقة منظمة اجتماعيًا مع أطفالهما بيولوجيًا أو بالتبني"¹.

مصطفى الخشاب: "جماعة إنسانية تنظيمية مكلفة بواجب استقرار المجتمع وتطوره"².

"تتكون من الزوج والزوجة، وطفل أو أكثر، أو بدون أبناء، وتقوم العلاقة بين أفراد الأسرة بشكل صريح ومباشر، كما أنها تقوم على أساس رابطة الدم بين الزوجين، وأبناءهما، وقد يرتبط الزوج والزوجة بالرابطة الدموية أو بدونها"³.

التعريف الإجرائي: "وحدة اجتماعية تتكون من رجل وامرأة بينهما رباط مقدس يقره الدين والقانون والمجتمع، لهما أبناء، وعلاقاتهم مباشرة، يقيمون في سكن مشترك".

الإطار النظري

أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية

أغلب - إن لم يكن جميع - من وقف على دراسة أساليب التنشئة الأسرية تناولها من إحدى الزوايا الآتية: وجهة نظر الوالدين، أو وجهة نظر الأبناء، أو جمع بين وجهتي النظر.

يمكن للباحث تعريف أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية: "هي مجمل أنماط السلوك التي يتبعها أحد الوالدين أو كليهما مع الأبناء فتؤثر على تشكيل شخصياتهم، وتنميط سلوكهم، وتكوين اتجاهاتهم، وتصنف إلى أساليب سلبية (غير سوية)، وإيجابية (سوية)".

أولاً: أساليب التنشئة الاجتماعية السلبية (غير السوية):

1. الحماية والدلال الزائد: تتمثل في قيام أحد الوالدين أو كليهما بأعمال يفترض أن يقوم بها الطفل بنفسه، وحرمانه من حرية التصرف، والتدخل السافر في أدق شؤون حياته، تعددت أسباب هذا الأسلوب، منها: أن يكون الطفل وحيداً في الأسرة، أو وحيداً في جنسه، أو جاء بعد طول انتظار، أو أصيب بعاهة مستديمة

1 موسى حلس، وناصر مهدي، الأسرة والمجتمع، سلسلة الدراسات الفلسطينية، غزة، 2005، ص 27.

2 أسعد عبد الرحمن، وآخرون، سيكولوجية البيئة الأسرية والحياة، ط 1، مكتبة الفلاح، الكويت، 2016، ص 21.

3 إبراهيم حمد، وآخرون، علم الاجتماع العائلي، دار المنارة، غزة، 1997، ص 21.

أو مرض مزمن، من مظاهره: إطعامه بكثرة، حين يدخل المدرسة يقوم أحد الوالدين بإيصاله وإرجاعه، وأداء واجباته المدرسية، وتلبية كل طلباته دون رفض.

2. الإهمال: "يعني شعور الطفل بأنه ليس من أفراد الأسرة، مما يجعله يفقد حاجة من حاجات التنشئة الاجتماعية، هي: الأمن"¹، يأخذ الإهمال صوراً عديدة، منها: عدم توفير احتياجات الطفل الضرورية، تركه دون توجيه ورقابة، عدم الاستماع لشكواه وآرائه، عدم متابعة تحصيله الدراسي، تعددت أسبابه، منها: الهجر والطلاق، ترك الأم العاملة طفلها عند المربيات أو الأقارب، كبر حجم الأسرة، الانشغال بالوظيفة على حساب الأبناء.

3. الإيذاء النفسي: يقصد به: "كل تصرف خاطئ يمكن أن يترك أثراً سيئاً في نفس الطفل، قد يكون هذا التصرف صادر عن أحد الوالدين أو كليهما"، من صورته: الرفض، الإهانة، التخويف، العزل والحبس، الاستغلال، الحرمان من العاطفة.

4. العقاب الجسدي: يعتقد أكثر الآباء والأمهات أن العقاب الجسدي أفضل أساليب التنشئة الاجتماعية، ويجهلون أن التنشئة تقوم على التجربة والخطأ، وعليهم إتقان الثواب قبل العقاب، يشمل العقاب الجسدي كل محاولات إلحاق الأذى بالجسد كالضرب، والقرص، والعض، وشد الشعر، والركل بالأرجل، والحرق، والقيد بالحبال والسلاسل... إلخ. توجد نقطتان مهمتان لابد أن يلتفت لهما الوالدين عند ممارسة العقاب الجسدي. الأولى: لا بد أن يوضح للابن الخطأ الذي عوقب بسببه: ليتجنبه في المرات القادمة. الثانية: ألا يُقدّم الوالدان على العقاب الجسدي وهما في حالة غضب شديد. كم من والد غاضب عاقب ولده فأصممه أو ألحق به عاهة جسدية أو نفسية مستديمة؟

5. التذبذب: يعد من أسوأ أساليب التنشئة الاجتماعية، يقصد به: "عدم اتفاق الوالدان على منهج ثابت وموحد في تنشئة الأبناء"²، يوجد صنف من الآباء والأمهات غير مستقر في تعامله مع أطفاله، أي لا توجد خطوط عامة تضبط التنشئة الاجتماعية، فتارة يعاقب ابنه لأتفه الأسباب، وتارة يغض الطرف عن أخطاءه، وربما شجعه على إتيان السلوك الخطأ، وتارة يتأرجح بينهما، هذا التذبذب يجعل الطفل في حيرة من أمره، لا يستطيع التمييز بين المقبول والمرفوض اجتماعياً، ولا يعرف الصواب الذي يثاب عليه، ولا الخطأ الذي يعاقب عليه. من صور التذبذب أيضاً أن يكون موقف الوالدين متناقضاً تجاه المسألة الواحدة. الخروج من حالة التذبذب هذه يكون بتحديد المقبول والمرفوض اجتماعياً، واتفاق الوالدان على أسلوب الثواب والعقاب، بل أبعد من هذا أن يتفق الوالدان على أسلوب تنشئة غير سوي كالقسوة أفضل بكثير من أن يتشدد أحدهما، ويتراخى الآخر، وكأنهما على طرفي نقيض، ولا يدري الابن لأي طرف يميل، فلا يعرف أيهما صواب، وأيهما خطأ.

6. التمييز: هو التفريق بين شيئين، بحيث يميل الفرد لشيء على حساب الآخر. فيما يخص التنشئة الاجتماعية هناك أسر تميز بين الأبناء حسب ترتيبهم في الأسرة، فالمولود الأول يحظى برعاية واهتمام كاملين،

¹ بسام محمد أبو عليان، الحياة الأسرية، ط 4، دار لوتيس للنشر، القاهرة، 2021، ص 127.

² المرجع نفسه، ص 132.

لكن مع قدوم المولود الثاني تنصرف الأنظار كلية نحوه، بالتالي تراجع منسوب الاهتمام بالأول، في هذه الحالة يشعر الأول بالغيرة من الثاني؛ لأنه خطف الأنظار من حوله، أحياناً يكون التمييز بين الأبناء بحسب النوع، حيث يفضل الذكور على الإناث.

الأثار المترتبة على أساليب التنشئة الاجتماعية السلبية (غير السوية):

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة أحصى الأثار النفسية والاجتماعية المترتبة على أساليب التنشئة الاجتماعية السلبية، ولخصها في الآتي: تزييف الواقع وتشويه وعي الطفل، عدم قدرته على التكيف الاجتماعي، وأد الروح النقدية لدى الطفل، بحيث لا يستطيع التعبير عن أفكاره ومشاعره صراحة، عدم قدرة الطفل على اتخاذ قرارات مهمة في حياته، فقدان الطموح، انعدام روح المنافسة، الخشية من المبادرة، الشعور بالإحباط، الإحساس بالذنب، الخوف، فقدان الثقة في النفس، سيطرة الروح الانهزامية، التواكل، عدم تحمل النقد، فقدان الشعور بالأمن، الانطوائية، الخجل، التردد، القلق، الإفراط في الخيال هرباً من الواقع، نمو الزعة التدميرية، التغير المفاجئ في السلوك، الغياب المتكرر عن المدرسة، تدني التحصيل الدراسي، عدم الرغبة في العودة إلى المنزل.

ثانياً: أساليب التنشئة الاجتماعية الإيجابية (السوية):

1. الاستقلال: مفهوم الاستقلال نسبي يختلف باختلاف المواقف الاجتماعية، والمرحلة العمرية. عبرت فوزية دياب عن ذلك بقولها: "حاجة الطفل إلى الاستقلال والحرية متمشية مع نموه، ومطالب تطوره الجسدي والعقلي والوجداني والاجتماعي. فهو في حاجة لحرية المشي والكلام والجري والتسلق والحفر والتجريب والهدم والبناء وفي حاجة إلى اللعب بكل مظاهره..."¹.

الطفل بحاجة للاستقلال عن والديه والاحتماء بهما في الوقت نفسه. على الوالدين ألا يحقوا واحدة على حساب الأخرى، بل يتدرجا معه للانتقال من الاتكالية إلى الاستقلالية، فهذا يجعله يتحمل تبعات تصرفاته، وتمنحه الثقة في نفسه، ويسهم في بناء شخصية سوية.

2. تقبل الطفل لذاته: من حق الطفل على والديه مساعدته لتقبل ذاته، كتقبله لجنسه، ولون بشرته، ولون عينيه، ونوع شعره، وحجمه، ونطقه للحروف والكلمات، ولا يعيرانه في صفاته، ولا ينتقصان من قدره، مع الأخذ في الحسبان أن يكون تشجيعاً موضوعياً بعيداً عن المبالغة والكذب، من تقبل الطفل أيضاً عدم مقارنته بأطفال آخرين سواء كانوا أخوته، أو أقاربه، أو أقرانه، لذلك يجب أن يدرك الوالدان مسألة الفروق الفردية بين الأفراد، فكل فرد يختلف عن الآخر في قدراته الجسمانية، والاجتماعية، والنفسية، والعقلية، والمهارية، بالتالي لا يجوز قياس حالة بحالة أخرى.

¹ فوزية دياب، مرجع سابق، ص 101.

3. التوجيه والإرشاد: يستخدم أسلوب التوجيه والإرشاد على نطاق واسع في التنشئة الاجتماعية: لتعليم الطفل السلوك الجيد، ودفعه إليه، وتجنبه السلوك الخاطئ. يعد الثواب والعقاب أداتان ضروريتان لهذا الأسلوب، ولا مناص منهما في التنشئة الاجتماعية، لكن يجب استخدامهما باعتدال، وفي الوقت المناسب، وألا يقتصر العقاب على الجانب الجسدي، بل له صورة معنوية، مثل: اللوم، والتأنيب، والمعاتبة. بالنسبة للثواب ليس بالضرورة إثابة الطفل على كل عمل يفترض أن يأتيه، ويسهل تنفيذه. له صورة عديدة، قد يكون بالكلمة الطيبة، والعبارات التشجيعية، والثناء أمام الآخرين، والهدايا الرمزية، والقبلة الحانية، أو الخروج مع الأصدقاء، أو زيادة مصروفه الشخصي، أو شراء الألعاب التي يفضلها، أو مرافقة الوالدين في المناسبات الاجتماعية.

4. الاتزان في معاملة الأبناء: كي تحقق التنشئة الاجتماعية هدفها في بناء شخصية سوية، على الوالدين الاتفاق على أسلوب التنشئة، لا أن يكون الأب حازماً، والأم متساهلة، أو العكس، وأن يعامل الأبناء بالتساوي قدر الإمكان، ولا يفرق بينهم على أساس الجنس أو العمر. عندما نتحدث عن المساواة تكون في الجانب المادي (الطعام، واللباس، والمصروف، والعلاج، والتعليم... إلخ)، أما الجانب المعنوي لا يمكن التحكم فيه بشكل كامل، فهذه مسألة من اختصاص القلوب التي من طبيعتها التقلب. رغم ذلك، إن ميل أحد الوالدين أو كليهما لطفل دون أخوته يجب أن يكون بحذر، ولا تصل إلى حد التمييز الواضح الذي ينمي بذور الشقاق والحقد بين الأخوة والأخوات.

5. الديمقراطية: يعد الأسلوب الديمقراطي من أفضل أساليب التنشئة الاجتماعية، لكن إن استُخدم دون ضابط فإن نتائجه ضارة جداً. الديمقراطية المطلوبة تكون في حدود المعقول يتخللها الحزم كلما اقتضت الحاجة لذلك، ومنح الأبناء مساحة للتعبير عن آرائهم، واتخاذ القرارات الخاصة بهم. فهذا ينمي ثقة الابن في نفسه، ويجعله قادراً على المبادرة، وتحمل المسؤولية.

الأدوار الوالدية في التنشئة الاجتماعية:

أولاً: دور الأم في التنشئة الاجتماعية:

ليس ثمة شك حول أهمية دور الأم في التنشئة الاجتماعية، لاسيما في مرحلة الطفولة المبكرة. لحكمة يريدنا الله تعالى جعل غذاء الطفل في هذه المرحلة من ثدي أمه؛ لما لها من آثار نفسية وبيولوجية طيبة، لأجل ذلك يوصي الأطباء أن تحرص الأم على الرضاعة الطبيعية، فالأم هي المحرك الرئيس لانفعالات الطفل، يغضب ويبكي إذا غابت، ويفرح ويسعد إذا حضرت. يرى تالكوت بارسونز "أن علاقة الطفل بأمه هي موضع حبه الأول وهي أساس علاقاته مع الآخرين، والذي يحرم من أمه في هذه المرحلة يتأخر نموه النفسي، والعاطفي، والجسدي، والعقلي، والاجتماعي، واللغوي، وتعرض شخصيته لهزات نفسية أليمة بحيث لا يستطيع التعبير

عن مشاعره ولا يستجيب لابتسامات الآخرين، وترسم على وجهه علامات البؤس والشقاء"¹.

ثانياً: دور الأب في التنشئة الاجتماعية:

دور الأب في التنشئة الاجتماعية لا يمكن تجاهله، فنجاح الأم مرهون بالأب، الذي يقع على عاتقه تأمين كل احتياجاتها النفسية، والاجتماعية، والمادية. إلا أن دور الأب ليس مطابقاً لدور الأم تمامًا خاصة في الأشهر الأولى من مر الطفل. رغم ذلك لا يمكن رسم حدود فاصلة بين دوريهما، فنجاح كل منهما مرهون بالآخر. يقول وطفة: "التوازن في تأثير كل منهما [الأب، والأم] يحدث ربما في السابعة من العمر ويتلاشى عندما يبلغ الطفل سن الرشد ويحصل على استقلاله وعندما تتحول علاقة الأب مع الطفل إلى علاقة بين راشدين"². الآباء ليسوا سواءً في التنشئة، فهم على ثلاثة أصناف، هي: المتراخي، والمتسلط، والمعتدل. بدون شك، النمطان الأولان آثارهما سلبية على شخصية ونفسية الطفل، والنمط الأخير هو الأفضل إن أحسن التوازن بينهما.

الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: دور وأثر مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الريف اليمني³: هدفت الدراسة للتعرف على أدوار مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الريف اليمني. استخدم المناهج التاريخي، والمقارن، والمسح الاجتماعي، والإحصائي. اختيرت العينة بطريقة عشوائية، حيث بلغت ستمائة أسرة. توصل إلى أن الإشراف على عملية التنشئة يعتمد كلياً على الوالدين، وتقلص دور الأقارب، وتجمع التنشئة بين الشدة واللين، والآباء أكثر ميلاً للتمييز بين الأبناء حسب الجنس لصالح الذكور، اتخاذ القرار الأسرية يتم بالشراكة بين أفراد الأسرة، وتوجد مراقبة مشددة من الأسرة لأبنائها.

الدراسة الثانية: التنشئة الديمقراطية كما يدرکہا الوالدان والأبناء في الأسرة الكويتية⁴: هدفت الدراسة للتعرف على أساليب التنشئة الديمقراطية في الأسرة الكويتية. اختيرت العينة بطريقة عمدية، بلغ مجموعها مائة وثلاثين أسرة، منهم مائتي وستين أباً وأماً، اختيروا من ثلاث محافظات. اعتمدت على الاستبيان لجمع المعلومات. توصلت إلى أن الأسرة الكويتية تميل إلى الديمقراطية، وهو أمر متفق عليه في الأسرة.

الدراسة الثالثة: أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها ببعض المتغيرات⁵: هدفت الدراسة للتعرف على أساليب

¹ فوزية دياب، مرجع سابق، ص 127.

² علي أسعد وطفة، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ط 1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999، ص 176.

³ سالم محمد الشمسي، دور وأثر مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الريف اليمني...دراسة اجتماعية ميدانية في مديرية الصعيد محافظة شبوة، أطروحة دكتوراه، جامعة صنعاء، 2005.

⁴ فاطمة نذر، التنشئة الديمقراطية كما يدرکہا الوالدان والأبناء في الأسرة الكويتية، مجلة العلوم الاجتماعية بالكويت، المجلد 29، العدد 4، شتاء 2001، ص 87-113.

⁵ ازين العابدين أحمد المصطفى، أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة نفسية مقارنة في أساليب التنشئة الوالدية للأسرتين السودانية واليمنية، رسالة ماجستير، الجامعة اليمنية، 2001.

التنشئة المتبعة في الأسترين اليمنية والسودانية. تكونت العينة من مائتي أسرة، قسمت مناصفة بين أسر سودانية ويمنية، وقسمت كل مائة مناصفة لأباء وأمهات. استخدم المنهجين المقارن، والإحصائي، وأداة الاستبيان لجمع المعلومات. توصل البحث إلى أن أكثر الأساليب الوالدية استخدامًا في الأسترين اليمنية والسودانية (التسامح، والثواب)، و(الاستقلال) الأقل استخدامًا.

الدراسة الرابعة: التفاعل بين الثقافة التقليدية والثقافة الحديثة وأثره على موقف الوالدين في تنشئة الطفل في المجتمع اليمني¹: هدف البحث للتعرف على مدى استمرار القيم الثقافية التقليدية كموجه لسلوك الوالدين في تنشئة أطفالهم، وتأثير الثقافة الوافدة على تنشئة الطفل. استخدم المنهج المقارن، وأداة الاستبيان. اختيرت العينة بطريقة عشوائية، حيث بلغ عددها مائة، قسمها مناصفة من الآباء والأمهات. توصل إلى أن التمييز بين الجنسين لصالح الذكور، والاعتماد على الذات أحد القيم الموجهة للوالدين في تنشئة الأبناء.

تعقيب على الدراسات السابقة:

جميع الدراسات السابقة المشار لها اتفقت مع بحثنا في أن العينة شملت الآباء والأمهات من نفس الأسرة، وسعت للتعرف على أساليب التنشئة الاجتماعية الوالدية الإيجابية والسلبية، عدا دراسة نذر التي ركزت على الأسلوب الديمقراطي فقط. هذه الدراسات منها أجري على مجتمع حضري كدراسة نذر، ومنها أجري على مجتمع ريفي كدراساتي العليعي، والشمسي. هذه تتفق مع بحثنا الذي أجري على الريف الفلسطيني. كل الدراسات السابقة اتفقت في استخدام أداة الاستبيان لجمع المعلومات، أما المناهج فكانت متنوعة بين التحليلي، والمقارن، والإحصائي، وكلها تتفق مع بحثنا.

إجراءات البحث المنهجية

مناهج البحث:

1. المنهج التحليلي الوصفي: استخدمه الباحث بهدف وصف وتحليل أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة لدى الأسرة الريفية الفلسطينية.
2. المنهج المقارن: استخدمه الباحث للمقارنة بين الوالدين في اتباعهما لأساليب التنشئة الاجتماعية الإيجابية والسلبية.

3. المنهج الإحصائي: استعان به الباحث عند تفرغ البيانات، وجدولتها، وتحليلها. بعد الانتهاء من جمع البيانات الميدانية أدخلها إلى الحاسب الآلي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي الاجتماعي (spss)، وقد أجري تحليلًا كميًا، اشتمل على توزيعات تكرارية بسيطة لكل أسئلة الاستبيان؛ لوصف أساليب التنشئة الاجتماعية

¹ شاد محمد العليعي، التفاعل بين الثقافة التقليدية والثقافة الحديثة وأثره على موقف الوالدين في تنشئة الطفل في المجتمع اليمني، مجلة كلية الآداب باليمن، العدد 17، 1994، ص 713-771.

في الأسرة الريفية الفلسطينية، وجداول مركبة لكشف العلاقات بين متغيرات البحث.

أدوات البحث:

1. المقابلة بالاستبيان: صمم الباحث استبياناً دارت أسئلته حول موضوع البحث، ثم قام بمقابلة المبحوثين والمبحوثات من الآباء والأمهات لتعبئة الاستبيان.

مجالات البحث:

1. المجال الجغرافي: وقع اختيار الباحث على قرية عسان الجديدة لتكون مجالاً جغرافياً. هي إحدى القرى التي تقع شرق محافظة خانيونس، نشاطها الاقتصادي الرئيسي الزراعة.

2. المجال البشري: وحدة البحث هي الأسرة. استهدف البحث الوالدين معاً، حيث بلغ إجمالي العينة أربعين أسرة، وإجمالي مفردات العينة ثمانين مبحوثاً، مقسمين مناصفة بين الآباء والأمهات. وقد اختيرت بطريقة عشوائية.

3. المجال الزمني: يتمثل في الفترة الزمنية التي استغرقها البحث. وقد شرعت في البحث منذ أبريل حتى يوليو 2022م.

البحث الميداني والتحليل السوسولوجي

أولاً: البيانات الأولية:

جدول رقم (1) المستوى التعليمي للوالدين

الأم		الأب		المستوى التعليمي
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
27.5%	11	12.5%	5	دون الثانوية
40%	16	40%	16	الثانوية
32.5%	13	47.5%	19	الجامعة
100%	40	100%	40	الإجمالي

يتضح من الجدول أن نسبة الآباء دون الثانوية (12.5%)، الثانوية (40%)، الجامعة (47.5%). أما الأمهات دون الثانوية (27.5%)، الثانوية (40%)، الجامعة (32.5%). يلاحظ أن غالبية الآباء من الجامعيين. أما الأمهات من ذوات التعليم الثانوي. يعود ارتفاع التعليم الجامعي عند الآباء للتمييز بين الجنسين، وتفضيل تعليم الذكور على تعليم الإناث، خاصة أن البحث أجري على مجتمع ريفي، أي مجتمع ذكوري بامتياز.

جدول رقم (2) حجم الأسرة

النسبة	التكرار	حجم الأسرة
47.5%	19	أقل من 5
32.5%	13	7-5
20%	8	8 فأكثر
100%	40	الإجمالي

يتضح من الجدول أن الأسر المكونة (أقل من خمسة) أفراد نسبتها (47.5%)، الأسر (5-7) (32.5%)، الأسر (8 فأكثر) (20%). يلاحظ أن غالبية الأسر صغيرة الحجم. يعد هذا من التغيرات التي طرأت على بناء الأسرة الريفية الفلسطينية، التي صارت تفضل الأسرة النوواة على الممتدة.

جدول رقم (3) الدخل الشهري

الأم		الأب		مقدار الدخل الشهري
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
25%	10	22.5%	9	أقل من 1000
50%	20	37.5%	15	1000-2000
25%	10	15%	6	2001-3000
-	-	12.5%	5	3001-4000
-	-	12.5%	5	4001 فأكثر
100%	40	100%	40	الإجمالي

يتضح من الجدول أن نسبة الآباء الذين دخلهم الشهري (أقل من 1000) (22.5%)، (1000-2000) (37.5%)، (2001-3000) (15%)، (3001-4000) (12.5%)، (4001 فأكثر) (12.5%). أما الأمهات اللواتي دخلهن (أقل من 1000) (25%)، (1000-2000) (50%)، (2001-3000) (25%)، أما الفئتين الأخيرتين لا يوجد شيء. يلاحظ أن غالبية الآباء والأمهات ينحصر دخلهم الشهري في الفئة (1000-2000) شيقلاً. هؤلاء غالبيتهم يعملون إما في العمل الزراعي بحكم أنهم في مجتمع ريفي، أو العمل الحكومي.

ثانياً: التنشئة الاجتماعية:

جدول رقم (4) أساليب التنشئة الاجتماعية السلبية (غير السوية)

الأم		الأب		أسلوب التنشئة
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
7.5%	3	7.5%	3	الحماية والدلال الزائد
12.5%	5	5%	2	التذبذب
0%	0	7.5%	3	الإهمال
20%	8	17.5%	7	التمييز
35%	14	50%	20	الإيذاء النفسي
25%	10	12.5%	5	العقاب الجسدي
100%	40	100%	40	الإجمالي

يوضح الجدول أساليب التنشئة السلبية. عند الأب: الحماية والدلال الزائد (7.5%)، التذبذب (5%)، الإهمال (7.5%)، التمييز (17.5%)، الإيذاء النفسي (50%)، العقاب الجسدي (12.5%). أما الأمهات: الحماية والدلال الزائد (7.5%)، التذبذب (12.5%)، الإهمال (0%)، التمييز (8%)، الإيذاء النفسي (35%)، العقاب الجسدي (25%). يلاحظ أن (الإيذاء النفسي) أكثر الأساليب السلبية اتباعاً عند الوالدين، لكن الآباء أكثر استخداماً له من الأمهات. هذه النتيجة تختلف مع دراستي العليبي، والشمسي اللتان بينتا أن التمييز حسب الجنس هو أكثر الأساليب الوالدية السلبية ممارسة. بذلك تمت الإجابة على السؤال الأول: ما هي أكثر أساليب التنشئة السلبية التي يتبعها الوالدين في الأسرة الريفية الفلسطينية؟.

فيما يلي تفصيل صور الأساليب السلبية التي يستخدمها الوالدان مع الأبناء:

جدول رقم (5) الحماية والدلال الزائد

الأم		الأب		الحماية والدلال الزائد
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
66.6%	2	33.3%	1	منع الابن/ة من اللعب في الشارع؛ لئلا يصاب بأذى
0	0	66.6%	2	إيصال الابن/ة إلى المدرسة، والإرجاع
33.3%	1	0	0	أداء الواجبات المدرسية نيابة عن الابن/ة
99.9%	3	99.9%	3	الإجمالي

يوضح الجدول صور الحماية والدلال الزائد، فكانت عند الأب: منع الابن من اللعب في الشارع (33.3%)،

إيصال الابن/ة للمدرسة (66.6%)، أداء الواجبات المدرسية نيابة عن الابن/ة (0%). أما الأم: منع الابن من اللعب في الشارع (66.6%)، إيصال الابن/ة إلى المدرسة (0%)، أداء الواجبات المدرسية نيابة عن الابن/ة (33.3%). يلاحظ اختلاف ترتيب صور الحماية والدلال الزائد عن الوالدين، فالأب اهتم بالتوصيل إلى المدرسة. هذا ليس بالضرورة يعتبر شكلاً من أشكال الحماية والدلال الزائد، ربما الأب يملك وسيلة نقل، فيأخذ الأبناء معه في طريقه إلى عمله، بمعنى لا ينهض خصيصاً لهذه المهمة، أما الأمهات كانت الصورة الأكثر المنع من اللعب في الشارع؛ خشية أن يصابوا بالأذى.

جدول رقم (6) التذبذب

التذبذب	الأب		الأم	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الكذب	1	50%	3	60%
الشتيمة	1	50%	2	40%
الإجمالي	2	100%	5	100%

يوضح الجدول صور التذبذب، فكانت عند الأب: الكذب، والشتيمة نفس النسبة (50%). أما الأم: الكذب (60%)، الشتيمة (40%). يلاحظ تشابه موقف الأب في حالتي الكذب، والتذبذب. أما الأم أكثر تذبذباً في موضوع الكذب.

جدول رقم (7) الإهمال

الإهمال	الأب		الأم	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
عدم توفير احتياجات الابن/ة الضرورية	0	0	0	0
عدم الابن/ة دون رقابة	0	0	0	0
عدم الاستماع إلى شكوى الابن/ة	1	33.3%	0	0
عدم تسجيل الابن/ة في المدرسة	0	0	0	0
عدم متابعة التحصيل الدراسي للابن/ة	2	66.6%	0	0
الإجمالي	3	99.9%	0	0

يوضح الجدول صور الإهمال، فكانت عند الأب: عدم الاستماع لشكوى الابن/ة (33.3%)، عدم متابعة التحصيل الدراسي (66.6%). أما الأم: لم تشر لأي صورة إهمال. الإهمال عند الأب ليس بالضرورة يعكس تقصيراً متعمداً، ربما يعود لانشغاله بالأعمال خارج البيت، فضلاً عن التقسيم التقليدي للعمل في المجتمع الريفي المرأة تعمل داخله، والرجل خارجه.

جدول رقم (8) التمييز

الأم		الأب		التمييز
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
%25	2	%71.4	5	التمييز بين الأبناء حسب النوع
%75	6	%28.5	2	التمييز بين الأبناء حسب الترتيب في الأسرة
%100	8	%99.9	7	الإجمالي

يوضح الجدول صور التمييز، فكانت عند الأب: حسب النوع (41.7%)، حسب الترتيب في الأسرة (28.5%). أما الأم: حسب النوع (25%)، حسب الترتيب في الأسرة (75%). يلاحظ أن التمييز عند الأب حسب النوع أعلى من الترتيب في الأسرة، والعكس عند الأم. تمييز الآباء حسب النوع يأخذ إحدى صورتين: إما الصورة التقليدية، تمييز الذكور على الإناث، أو الصورة الحديثة، تمييز الإناث على الذكور؛ لما لهن من قدرة على كسب عطف، ومحبة، ومودة الآباء، وإشباع حاجاتهم، التي يقصر أو يفشل فيها الذكور. أما تمييز الأم للأبناء حسب ترتيبهم في الأسرة غالبًا يكون لصالح البكر أو الصغير.

جدول رقم (9) الإيذاء النفسي

الأم		الأب		الإيذاء النفسي
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
%7.1	1	%5	1	الرفض
%50	7	%40	8	الإهانة والألقاب السيئة
%21.4	3	%20	4	التخويف
%7.1	1	%15	3	العزل والحبس
%14.2	2	%20	4	الحرمان العاطفي
%99.8	14	%100	20	الإجمالي

يوضح الجدول صور الإيذاء النفسي. الأب: الرفض (5%)، الإهانة والألقاب السيئة (40%)، التخويف (20%)، العزل والحبس (15%)، الحرمان العاطفي (20%). الأم: الرفض (7.1%)، الإهانة والألقاب السيئة (50%)، التخويف (21.4%)، العزل والحبس (7.1%)، الحرمان العاطفي (14.2%). يلاحظ أن الوالدين اتفقا على أكثر صور الإيذاء النفسي (الإهانة والألقاب السيئة). لكنه، يمارس عند الأم أكثر من الأب.

جدول رقم (10) العقاب الجسدي

الأم		الأب		العقاب الجسدي
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
30%	3	100%	5	الضرب، والركل بالأرجل
70%	7	0	0	القرص، والعض، وشد الشعر
0	0	0	0	الحرق
0	0	0	0	التقييد بالحبال
100%	10	100%	5	الإجمالي

يوضح الجدول صور العقاب الجسدي. الأب: الضرب والركل بالأرجل (100%). الأم: الضرب والركل بالأرجل (30%)، القرص والعض وشد الشعر (70%). يلاحظ أن الأب لم يستخدم إلا الضرب والركل بالأرجل، أما الأم أكثر استخدام القرص والعض وشد الشعر. ربما يعود هذا لاختلاف القوة الجسدية عندهما.

جدول رقم (11) أساليب التنشئة الاجتماعية الإيجابية (السوية)

الأم		الأب		أسلوب التنشئة
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
7.5%	6	17.5%	12	الاستقلالية
37.5%	15	30%	12	تقبل الذات
30%	12	25%	10	التوجيه والإرشاد
10%	4	7.5%	3	الحوار والديمقراطية
7.5%	3	7.5%	3	التوازن في المعاملة
100%	40	100%	40	الإجمالي

يوضح الجدول اتباع الوالدين لأساليب التنشئة الإيجابية. الأب: الاستقلالية (17.5%)، تقبل الذات (30%)، التوجيه والإرشاد (25%)، الحوار والديمقراطية (7.5%)، التوازن (7.5%). أما الأم: الاستقلالية (7.5%)، تقبل الذات (37.5%)، التوجيه والإرشاد (30%)، الحوار والديمقراطية (10%)، التوازن (7.5%). يلاحظ أن الوالدين اتفقا على (تقبل الذات) كأكثر أساليب التنشئة الإيجابية ممارسة. لكن، الأم أكثر استخداماً له من الأب. تختلف هذه النتيجة مع كل الدراسات السابقة التي قدمت أساليب أخرى للتنشئة الإيجابية كالحوار (نذر)، والاعتماد على الذات (العيبي)، والتسامح والثواب (المصطفى)، والجمع بين الشدة واللين (الشمسي). بذلك تمت الإجابة على السؤال الثالث: ما هي أكثر أساليب التنشئة الإيجابية التي يتبعها الوالدين مع الأبناء في الأسرة الريفية الفلسطينية؟

فيما يلي تفصيل صور الأساليب الإيجابية التي يستخدمها الوالدان مع الأبناء:

جدول رقم (12) الاستقلالية

الأم		الأب		الاستقلالية
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
50%	3	33.3%	4	السماح للأبناء بممارسة هواياتهم
33.3%	2	25%	3	السماح للأبناء اختيار الملابس، وتسريحة الشعر
16.6%	1	41.6%	5	السماح للأبناء حرية اختيار أصدقائهم
99.9%	6	99.9%	12	الإجمالي

يوضح الجدول صور أسلوب الاستقلالية. الأب: السماح للأبناء بممارسة هواياتهم (33.3%)، السماح للأبناء اختيار الملابس وتسريحة الشعر (25%)، السماح للأبناء اختيار الملابس وتسريحة الشعر (33.3%)، السماح للأبناء بممارسة هواياتهم (50%)، السماح للأبناء اختيار الملابس وتسريحة الشعر (33.3%)، السماح للأبناء اختيار أصدقائهم (16.6%). يلاحظ اختلاف الوالدين في استخدامهما للاستقلالية، فالآباء منحوه للأبناء وفق الترتيب الآتي: اختيار الأصدقاء، وممارسة الهوايات، واختيار الملابس وتسريحة الشعر. أما الأمهات: ممارسة الهوايات، واختيار الملابس وتسريحة الشعر، واختيار الأصدقاء.

جدول رقم (13) تقبل الذات

الأم		الأب		تقبل الذات
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
40%	6	66.6%	8	تقبل جنس الابن/ة
33.3%	5	16.6%	2	تقبل لون بشرة، وشعر الابن/ة
26.6%	4	16.6%	2	تقبل قدرات الابن/ة الجسمية، والعقلية
99.9%	15	99.8%	12	الإجمالي

يوضح الجدول صور أسلوب تقبل الذات. الأب: تقبل جنس الابن/ة (66.6%)، تقبل لون بشرة وشعر الابن/ة (16.6%)، تقبل قدرات الابن/ة الجسمية والعقلية (16.6%). أما الأم: تقبل جنس الابن/ة (40%)، تقبل لون بشرة وشعر الابن/ة (33.3%)، تقبل قدرات الابن/ة الجسمية والعقلية (26.6%). يلاحظ أن الوالدين اتفقا على تقبل جنس الأبناء، وإن كانت النسبة عند الأب أعلى من الأم. ينبع هذا التقبل من الإيمان بأن الذي يتحكم في تحديد جنس الجنين هو الله تعالى، وليس الأزواج. لكن تراجع نسبة الأم يعود إلى ثقافة المجتمع الريفي التقليدية التي تفضل الذكور على الإناث، فالاعتقاد السائد أن الزوجة التي تكون غالبية ذريتها من الإناث تكون تحت تهديد الولادات المتقاربة إلى أن يأتي المولود الذكر، أو تعدد الزوجات، أو الطلاق، أو

العنف النفسي، واللفظي، والجسدي.

جدول رقم (14) التوجيه والإرشاد

الأم		الأب		التوجيه والإرشاد
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
25%	3	40%	4	تعديل السلوك، والقيم، والأفكار
16.6%	2	30%	3	اختيار الأصدقاء
33.3%	4	20%	2	التحصيل الدراسي
25%	3	10%	1	إنفاق المصروف الشخصي
99.9%	12	100%	10	الإجمالي

يوضح الجدول صور التوجيه والإرشاد. الأب: تعديل السلوك، والقيم، والأفكار (40%)، اختيار الأصدقاء (30%)، التحصيل الدراسي (20%)، إنفاق المصروف الشخصي (10%). أما الأم: تعديل السلوك، والقيم، والأفكار (25%)، اختيار الأصدقاء (16.6%)، التحصيل الدراسي (33.3%)، إنفاق المصروف الشخصي (25%). يلاحظ اختلاف اهتمامات الوالدين في ترتيب قضايا التوجيه والإرشاد، فكان أعلاها عند الأب (تعديل السلوك والقيم والأفكار). أما الأم (التحصيل الدراسي). هذا طبيعي: كون الأب يتولى بشكل كبير تنشئة الأبناء بعدما يتخطون الطفولة المبكرة التي يكون الاعتماد الكبير فيها على الأم، ويأتي اهتمام الأم بالتحصيل الدراسي؛ لأنها هي التي تتولى مسألة متابعة تعليم وتحصيل الأبناء الدراسي سواء في البيت، أو الزيارات المدرسية.

جدول رقم (15) الحوار والديمقراطية

الأم		الأب		الحوار والديمقراطية
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
100%	4	66.6%	2	الاستماع لآراء الأبناء فيما يخص أمورهم الخاصة
0	0	33.3%	1	أخذ رأي الأبناء في قضايا الأسرة العامة
100%	4	99.9%	3	الإجمالي

يوضح الجدول صور الحوار والديمقراطية. الأب: الاستماع لآراء الأبناء فيما يخص أمورهم الخاصة (66.6%)، أخذ رأي الأبناء في قضايا الأسرة العامة (33.3%). أما الأم: الاستماع لآراء الأبناء فيما يخص أمورهم الخاصة (100%)، ولم تأخذ رأي الأبناء في قضايا الأسرة العامة، يلاحظ اتفاق الوالدين في الاستماع لآراء الأبناء فيما يخص أمورهم الخاصة، وإن كانت عند الأم أعلى من الأب؛ لأنها تمنح الأبناء مساحة أكثر أماناً واستماعاً أكثر من الأب، في المقابل منح الأب الأبناء مساحة لأخذ آرائهم في قضايا الأسرة العامة، في حين الأم لم تسمح

بذلك.

جدول رقم (16) التوازن في المعاملة

الأم		الأب		الاتزان في المعاملة
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
%33.3	1	%66.6	2	التوازن في معاملة الأبناء حسب النوع
%66.6	2	%33.3	1	التوازن في معاملة الأبناء حسب الترتيب في الأسرة
%99.9	3	%99.9	3	الإجمالي

يوضح الجدول صور أسلوب التوازن. الأب: حسب النوع (%66.6)، حسب الترتيب في الأسرة (%33.3). أما الأم: حسب النوع (%33.3)، حسب الترتيب في الأسرة (%66.6). يلاحظ اختلاف موقف الوالدين في أسلوب التوازن ففي الوقت الذي يوازن فيه الأب حسب النوع، فالأم توازن حسب ترتيبهم في الأسرة. يرجع ذلك إلى ثقافة المجتمع الريفية التي تفضل الذكور على الإناث.

ثالثاً: العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية ومتغيرات البحث:

جدول رقم (17) العلاقة بين المستوى التعليمي للأب وأساليب التنشئة السلبية

النسبة	التكرار	المستوى التعليمي للأب أسلوب التنشئة السلبية
%40	16	الثانوية
%7.5	3	الإهمال
%15	6	الإيذاء النفسي
%17.5	7	التمييز
%47.5	19	الجامعة
%35	14	الإيذاء النفسي
%12.5	5	العقاب الجسدي
%12.5	5	دون الثانوية
%5	2	التذبذب

7.5%	3	الحماية والدلال الزائد
100%	40	الإجمالي الكلي

يتضح من الجدول أن التمييز أكثر ممارسة عند الآباء ذوي التعليم الثانوي (17.5%)، الإيذاء النفسي عند الجامعيين (35%)، أما دون الثانوية بنسب منخفضة يستخدمون الحماية والدلال الزائد، والتذبذب نسبيهما على التوالي (7.5%)، و(5%).

جدول رقم (18) العلاقة بين المستوى التعليمي للأم وأساليب التنشئة السلبية

النسبة	التكرار	المستوى التعليمي للأم أسلوب التنشئة السلي
40%	16	الثانوية
27.5%	11	الإيذاء النفسي
12.5%	5	التمييز
32.5%	13	الجامعة
7.5%	3	الإيذاء النفسي
25%	10	العقاب الجسدي
27.5%	11	دون الثانوية
12.5%	5	التذبذب
7.5%	3	التمييز
7.5%	3	الحماية والدلال الزائد
100%	40	الإجمالي الكلي

يتضح من الجدول أن الإيذاء النفسي أكثر ممارسة عند الأمهات ذوات التعليم الثانوي (27.5%)، العقاب الجسدي عند الجامعيات (25%)، التذبذب عند دون الثانوية (12.5%).

في الجدولين (17 و 18) تمت الإجابة على شق من السؤال الثالث: ما هي أكثر أساليب التنشئة السلبية التي يتبعها الوالدان في الأسرة الريفية الفلسطينية وفق متغير المستوى التعليمي ؟

جدول رقم (19) العلاقة بين المستوى التعليمي للأب وأساليب التنشئة الإيجابية

النسبة	التكرار	المستوى التعليمي للأب أسلوب التنشئة الإيجابي
40%	16	الثانوية
17.5%	7	الاستقلالية
22.5%	9	تقبل الذات
47.5%	19	الجامعة
7.5%	3	التوازن في المعاملة
25%	10	التوجيه والإرشاد
7.5%	3	الحوار والديمقراطية
7.5%	3	تقبل الذات
12.5%	5	دون الثانوية
12.5%	5	الاستقلالية
100%	40	الإجمالي الكلي

يتضح من الجدول أن تقبل الذات أكثر ممارسة عند الآباء ذوي التعليم الثانوي (22.5%). التوجيه والإرشاد عند الجامعيين (25%). الاستقلالية عند الثانوية (12.5%).

جدول رقم (20) العلاقة بين المستوى التعليمي للأم وأساليب التنشئة الإيجابية

النسبة	التكرار	المستوى التعليمي للأم الأسلوب الإيجابي
40%	16	الثانوية
15%	6	التوجيه والإرشاد
25%	10	تقبل الذات
32.5%	13	الجامعة
7.5%	3	التوازن في المعاملة
15%	6	التوجيه والإرشاد
10%	4	الحوار والديمقراطية

%27.5	11	دون الثانوية
%15	6	الاستقلالية
%12.5	5	تقبل الذات
%100	40	الإجمالي الكلي

يتضح من الجدول أن تقبل الذات أكثر ممارسة عند الأمهات ذوات التعليم الثانوي (25%)، التوجيه والإرشاد عند الجامعيات (15%)، الاستقلال عند دون الثانوية (15%).

في الجدولين (19 و 20) تمت الإجابة على شق من السؤال الرابع: ما هي أكثر أساليب التنشئة الإيجابية التي يتبعها الوالدان في الأسرة الريفية الفلسطينية وفق متغير المستوى التعليمي؟.

جدول رقم (21) العلاقة بين حجم الأسرة للأب وأساليب التنشئة السلبية

النسبة	التكرار	حجم الأسرة للأب أسلوب التنشئة السلي
%20	8	8 فأكثر
%7.5	3	الإيذاء النفسي
%12.5	5	العقاب الجسدي
%47.5	19	أقل من 5
%7.5	3	الإهمال
%10	4	الإيذاء النفسي
%5	2	التذبذب
%17.5	7	التمييز
%7.5	3	الحماية والدلال الزائد
%32.5	13	من 5-7

الإيذاء النفسي	13	32.5%
الإجمالي الكلي	40	100%

يتضح من الجدول أن العقاب الجسدي أكثر ممارسة عند آباء الأسر المكونة من (8 فأكثر) (12.5%). التمييز عند آباء الأسر (5 فأقل) (17.5%)، آباء الأسر (5-7) انفردوا بأسلوب الإيذاء النفسي فقط (32.5%).

جدول رقم (22) العلاقة بين حجم الأسرة للأم وأساليب التنشئة السلبية

النسبة	التكرار	حجم الأسرة للأم أسلوب التنشئة السلي
20%	8	8 فأكثر
20%	8	العقاب الجسدي
47.5%	19	أقل من 5
7.5%	3	الإيذاء النفسي
12.5%	5	التذبذب
20%	8	التمييز
7.5%	3	الحماية والدلال الزائد
32.5%	13	من 5-7
27.5%	11	الإيذاء النفسي
5%	2	العقاب الجسدي
100%	40	الإجمالي الكلي

يتضح من الجدول انفردت أمهات الأسر المكونة من (8 فأكثر) بالعقاب الجسدي (20%). التمييز أكثر استخدامًا عند أمهات الأسر (5 فأقل) (20%)، الإيذاء النفسي عند أمهات الأسر (5-7) (27.5%).

في الجدولين (21 و 22) تمت الإجابة على شق من السؤال الثالث: ما هي أكثر أساليب التنشئة السلبية التي يتبعها الوالدان في الأسرة الريفية الفلسطينية وفق متغير حجم الأسرة؟.

جدول رقم (23) العلاقة بين حجم الأسرة للأب وأساليب التنشئة الإيجابية

النسبة	التكرار	حجم الأسرة للأب أسلوب التنشئة الإيجابي
%20	8	8 فأكثر
%7.5	3	التوازن في المعاملة
%5	2	التوجيه والإرشاد
%7.5	3	الحوار والديمقراطية
%47.5	19	أقل من 5
%30	12	الاستقلالية
%17.5	7	تقبل الذات
%32.5	13	من 5-7
%20	8	التوجيه والإرشاد
%12.5	5	تقبل الذات
%100	40	الإجمالي الكلي

يتضح من الجدول أنه تشابهت نسب أسلوبي التوازن، والحوار والديمقراطية عند الآباء الأسر المكونة من (8 فأكثر) (%7.5). الاستقلالية أكثر استخدامًا عند آباء الأسر (5 فأقل) (%30)، والتوجيه والإرشاد أكثر استخدامًا عند آباء الأسر (5-7) (%20).

جدول رقم (24) العلاقة بين حجم الأسرة للأم وأساليب التنشئة الإيجابية

النسبة	التكرار	حجم الأسرة للأم أسلوب التنشئة الإيجابي
%20	8	8 فأكثر
%7.5	3	التوازن في المعاملة
%2.5	1	التوجيه والإرشاد
%10	4	الحوار والديمقراطية
%47.5	19	أقل من 5
%15	6	الاستقلالية
%32.5	13	تقبل الذات
%32.5	13	من 5-7

27.5%	11	التوجيه والإرشاد
5%	2	تقبل الذات
100%	40	الإجمالي الكلي

يتضح من الجدول أن أمهات الأسر (8 فأكثر) أكثر استخدامًا للحوار والديمقراطية بنسبة (10%). أمهات أسر (5 فأقل) أكثر استخدامًا لتقبل الذات (32.5%)، أمهات أسر (5-7) أكثر استخدامًا للتوجيه والإرشاد (27.5%).

في الجدولين (23 و 24) تمت الإجابة على شق من السؤال الرابع: ما هي أكثر أساليب التنشئة الإيجابية التي يتبعها الوالدان في الأسرة الريفية الفلسطينية وفق متغير حجم الأسرة ؟

جدول رقم (25) العلاقة بين الدخل الشهري للأب وأساليب التنشئة السلبية

النسبة	التكرار	الدخل الشهري للأب أسلوب التنشئة السلي
37.5%	15	2000-1000
22.5%	9	الإيذاء النفسي
15%	6	التمييز
15%	6	3000-2001
15%	6	الإيذاء النفسي
12.5%	5	4000-3001
12.5%	5	الإيذاء النفسي
12.5%	5	4000 فأكثر
12.5%	5	العقاب الجسدي
22.5%	9	أقل من 1000
7.5%	3	الإهمال
5%	2	التذبذب
2.5%	1	التمييز
7.5%	3	الحماية والدلال الزائد
100%	40	الإجمالي الكلي

يتضح من الجدول أن الإيذاء النفسي أكثر ممارسة عند الآباء الذين يتراوح دخلهم بين (2000-1000) شيقلاً (22.5%). انفردت الفئة (3000-2001) بالإيذاء النفسي (15%)، الفئة (4000 فأكثر) انفردت بالعقاب

الجسدي (12.5%)، الفئة (أقل من 1000) أكثر استخدامًا لأحد أسلوبين إما الإهمال أو الحماية والدلال الزائد فتشابهت نسبيتهما (7.5%).

جدول رقم (26) العلاقة بين الدخل الشهري للأم وأساليب التنشئة السلبية

النسبة	التكرار	الدخل الشهري للأم أسلوب التنشئة السليبي
50%	20	2000-1000
35%	14	الإيذاء النفسي
15%	6	التمييز
25%	10	3000-2001
25%	10	العقاب الجسدي
25%	10	أقل من 1000
12.5%	5	التذبذب
5%	2	التمييز
7.5%	3	الحماية والدلال الزائد
100%	40	الإجمالي الكلي

يتضح من الجدول أن الإيذاء النفسي أكثر ممارسة عند الأمهات اللواتي يتراوح دخلهن بين (2000-1000) شيقلاً (35%). انفردت الفئة (3000-2001) بالعقاب الجسدي (25%)، الفئة (أقل من 1000) أكثر استخدامًا للتذبذب (12.5%).

في الجدولين (25 و 26) تمت الإجابة على شق من السؤال الثالث: ما هي أكثر أساليب التنشئة الإيجابية التي يتبعها الوالدان في الأسرة الريفية الفلسطينية وفق متغير الدخل الشهري؟.

جدول رقم (27) العلاقة بين الدخل الشهري للأب وأساليب التنشئة الإيجابية

النسبة	التكرار	الدخل الشهري للأب أسلوب التنشئة الإيجابي
37.5%	15	2000-1000
7.5%	3	الاستقلالية
30%	12	تقبل الذات
15%	6	3000-2001
15%	6	التوجيه والإرشاد

%12.5	5	4000-3001
%10	4	التوجيه والإرشاد
%2.5	1	الحوار والديمقراطية
%12.5	5	4000 فأكثر
%7.5	3	التوازن في المعاملة
%5	2	الحوار والديمقراطية
%22.5	9	أقل من 1000
%22.5	9	الاستقلالية
%100	40	الإجمالي الكلي

يتضح من الجدول أن تقبل الذات أكثر ممارسة عند الآباء الذين يتراوح دخلهم بين (2000-1000) شيقلاً (30%). انفرادت الفئة (3000-2001) بالتوجيه والإرشاد (15%)، الفئة (4000-3001) أكثر استخداماً للتوجيه والإرشاد (10%)، الفئة (4000 فأكثر) أكثر استخداماً للتوازن (7.5%)، الفئة (أقل من 1000) انفرادت بالاستقلالية (22.5%).

جدول رقم (28) العلاقة بين الدخل الشهري للأُم وأساليب التنشئة الإيجابية

النسبة	التكرار	الدخل الشهري للأُم أسلوب التنشئة الإيجابي
%50	20	2000-1000
%22.5	9	التوجيه والإرشاد
%27.5	11	تقبل الذات
%25	10	3000-2001
%7.5	3	التوازن في المعاملة
%7.5	3	التوجيه والإرشاد
%10	4	الحوار والديمقراطية
%25	10	أقل من 1000
%15	6	الاستقلالية
%10	4	تقبل الذات
%100	40	الإجمالي الكلي

يتضح من الجدول أن تقبل الذات أكثر ممارسة عند الأمهات اللواتي ذوات دخل (2000-1000) (35%).

الفئة (2001-3000) أكثر استخدامًا للحوار والديمقراطية (10%)، تشابه أسلوب التوازن والتوجيه (7.5%)، الفئة (أقل من 1000) أكثر استخدامًا للاستقلالية (15%).

في الجدولين (27 و 28) تمت الإجابة على شق من السؤال الرابع: ما هي أكثر أساليب التنشئة الإيجابية التي يتبعها الوالدان في الأسرة الريفية الفلسطينية وفق متغير الدخل الشهري؟.

نتائج البحث:

- الإيذاء النفسي أكثر أساليب التنشئة السلبية اتباعًا عند الوالدين، لكن يتبعه الآباء أكثر من الأمهات.
- اختلف ترتيب صور الحماية والدلال الزائد عند الوالدين، حيث يهتم الأب بتوصيل الأبناء إلى المدرسة، والأم تمنع الأبناء من اللعب في الشارع.
- تشابهه تذبذب الأب في حالتي (الكذب، والشتيمة)، أما الأم كانت أكثر تذبذبًا في حالة الكذب.
- أكثر صور الإهمال عند الأب: عدم متابعة تحصيل الأبناء الدراسي، ولا يوجد عند الأم أي صورة من صور الإهمال.
- التمييز عند الأب حسب النوع أعلى من التمييز حسب الترتيب في الأسرة، أما الأم العكس.
- أكثر صور العقاب الجسدي عند الأب الضرب والركل بالأرجل، أما الأم القرص، والعض، وشد الشعر.
- تقبل الذات أكثر أساليب التنشئة الإيجابية اتباعًا عند الوالدين، لكن تتبعه الأم أكثر من الأب.
- اختلف الوالدان في استخدامهما لأسلوب الاستقلالية: الأب اختيار الأصدقاء. الأم: ممارسة الهوايات.
- اتفق الوالدان على تقبل جنس الأبناء، وإن كانت نسبة التقبل عند الأب أعلى من الأم.
- اختلفت اهتمامات الوالدين في ترتيب قضايا التوجيه والإرشاد، فكان أعلاها عند الأب تعديل السلوك والقيم والأفكار. أما الأم التحصيل الدراسي.
- اتفاق الوالدان في الاستماع لآراء الأبناء فيما يخص أمورهم الخاصة، وإن كانت عند الأم أعلى من الأب، في المقابل منح الأب الأبناء مساحة لأخذ آرائهم في قضايا الأسرة العامة، في حين الأم لم تسمح بذلك.
- اختلف موقف الوالدين في أسلوب التوازن: الأب يوازن في معاملة الأبناء حسب النوع، أما الأم توازن في المعاملة حسب الترتيب في الأسرة.
- التمييز أكثر ممارسة عند الآباء ذوي التعليم الثانوي، والإيذاء النفسي عند الجامعيين، الحماية والدلال الزائد، والتذبذب بنسب متدنية عند دون الثانوية. أما الأمهات: الإيذاء النفسي عند ذوات التعليم الثانوي، والعقاب الجسدي عند الجامعيات، والتذبذب عند دون الثانوية.

- تقبل الذات أكثر ممارسة عند الوالدين ذوي التعليم الثانوي، والتوجيه والإرشاد عند الجامعيين، أما دون الثانوية الاستقلالية.

- اتفق الوالدان على العقاب الجسدي في الأسر المكونة من (8 فأكثر)، والتميز عند الأسر (5 فأقل)، والإيذاء النفسي عند الأسر (5-7).

- استخدم التوازن، والحوار والديمقراطية عند الآباء الأسر المكونة من (8 فأكثر). والاستقلالية عند آباء الأسر (5 فأقل) (30%)، والتوجيه والإرشاد عن الأسر (5-7). أما أمهات الأسر من (8 فأكثر) أكثر استخدامًا للحوار والديمقراطية، وأسر (5 فأقل) تقبل الذات، والأسر (5-7) التوجيه والإرشاد.

- الإيذاء النفسي أكثر ممارسة عند الآباء ممن دخلهم يتراوح بين (1000-3000)، والعقاب الجسدي عند الفئة (4000 فأكثر)، والإهمال والحماية والدلال الزائد عند الفئة (أقل من 1000). أما الأمهات: الإيذاء النفسي عند فئة (1000-2000)، والعقاب الجسدي (2001-3000)، والتذبذب (أقل من 1000).

- تقبل الذات أكثر ممارسة عند الوالدين الذين دخلهم (1000-2000)، والفئتان (2001-4000) التوجيه والإرشاد، والفئة (4000 فأكثر) التوازن (7.5%)، والفئة (أقل من 1000) عند الوالدين الاستقلالية. أما الأمهات: الفئة (2001-3000) الحوار والديمقراطية.

التوصيات:

- إجراء المزيد من الأبحاث الميدانية حول التنشئة الاجتماعية الريفية بالتطرق إلى محاور ومتغيرات أخرى لم يتطرق لها هذا البحث. فالمجتمع الريفي الفلسطيني يعد مجتمعًا خامًا تنقصه الكثير من الدراسات والأبحاث الميدانية والتطبيقية.

- قيام المؤسسات الرسمية والأهلية ذات الاختصاص بعقد دورات تدريبية وتأهيلية للآباء والأمهات حول أساليب التنشئة الاجتماعية، والعمل على تعزيز الأساليب الإيجابية، والتقليل قدر الإمكان من الأساليب السلبية.

قائمة المراجع:

1. بسام محمد أبو عليان، الحياة الأسرية، ط 4، دار لوتس للنشر، القاهرة، 2021.
2. موسى حلس، وناصر موسى، الأسرة والمجتمع، سلسلة الدراسات الفلسطينية، غزة، 2005.
3. إبراهيم حمد، وآخرون، علم الاجتماع العائلي، دار المنارة، غزة، 1997.
4. فوزية دياب، الطفل بين الأسرة ودور الحضنة، مكتبة النهضة، القاهرة، 1981.
5. محمد الشناوي، وآخرون، التنشئة الاجتماعية للطفل، ط 1، دار الصفاء للنشر، عمان، 2001.
6. أسعد عبد الرحمن، وآخرون، سيكولوجية البيئة الأسرية والحياة، ط 1، مكتبة الفلاح، الكويت، 2016.

7. علي أسعد وطفة، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ط 1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999.
8. سالم محمد الشمسي، دور وأثر مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الريف اليمني..دراسة اجتماعية ميدانية في مديرية الصعيد محافظة شبوة، أطروحة دكتوراه، جامعة صنعاء، 2005.
9. زين العابدين أحمد المصطفى، أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها ببعض المتغيرات:دراسة نفسية مقارنة في أساليب التنشئة الوالدية للأسرتين السودانية واليمنية، رسالة ماجستير، الجامعة اليمنية، 2001.
10. ماجد ملحم أبو حمدان، طرائق التنشئة الاجتماعية الأسرية وعلاقتها بمدى مشاركة الشباب في اتخاذ القرار داخل الأسرة، مجلة جامعة دمشق بسوريا، المجلد 27، العددان الثالث والرابع، 2011.
11. رشاد محمد العليبي، التفاعل بين الثقافة التقليدية والثقافة الحديثة وأثره على موقف الوالدين في تنشئة الطفل في المجتمع اليمني، مجلة كلية الآداب باليمن، العدد 17، 1994.
12. فاطمة نذر، التنشئة الديمقراطية كما يدركها الوالدان والأبناء في الأسرة الكويتية، مجلة العلوم الاجتماعية بالكويت، المجلد 29، العدد 4، شتاء 2001.

المدينة العربية المعاصرة وإشكاليات الاندماج والاعتراب "مدينة أم درمان أنموذجاً"
The contemporary Arab city and the problems of integration and alienation
"Omdurman City as a Model"

أ.د. أبكر عبد البنات آدم، جامعة بحري، السودان

د. فتح الرحمن عدلان موسى، جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم، السودان

Prof Abaker Abdelbanant Adam- University of Barhi, Sudan

Dr.Fatahelrhman Adlan Musa/ University of the Holy Quran and Taseel of Sciences , Sudan

ملخص :

تناولت هذه الدراسة موضوع "المدينة العربية المعاصرة وإشكاليات الاندماج والاعتراب والإبداع مدينة أم درمان أنموذجاً" عبر التاريخ وموقعها الجغرافي وتعريف مفهوم الثقافة وارتباطها بالظواهر المدنية كالتحضر سماته وخصائصه ومظاهره المختلفة، ثم توالت الدراسة لمعرفة مدى فعالية المدينة لتكوين المدينة المعاصرة، وما هي معايير المعاصرة على الرغم من اختلاف العادات والتقاليد بين مكوناتها. كذلك استعرضت الدراسة مراحل تطورها قديماً وحديثاً، ولتحقيق تلك الأهداف استخدم المنهج الاستقرائي بإتباعه للأسلوب الوصفي والتحليلي للتعريف على مدينة أم درمان وتحولاتها من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والحضرية؛ وأثر تلك التحولات الديمغرافية على الهجرات المتوالية وتأثيرها على الاستقرار السياسي بالسودان.

الكلمات المفتاحية: المدينة المعاصرة، الثقافة، الاندماج، الاعتراب، مدينة أم درمان.

Abstract

This study dealt with the topic of "The Contemporary Arab City and the Problems of Integration, Alienation and Creativity, Omdurman City as a Model" throughout history and its geographical location, and the definition of the concept of culture and its connection with urban phenomena such as urbanization, its features, characteristics and various manifestations. Despite the difference in customs and traditions between its components. It also reviewed the stages of its development, past and present. To achieve these goals, the inductive approach was used, following the descriptive and analytical method, to define the city of Omdurman and its transformations from the economic, social and urban aspects; And the impact of demographic shifts and forced migrations on political stability in Sudan.

Keywords: Contemporary city, culture, integration, alienation, Omdurman city, Sudan.

مقدمة :

تمثل مدينة أم درمان في بواكيرها جسراً التواصل بين مكوناتها الإثنية والقبلية مما ساعد في ازدهار الحركة التجارية والاقتصادية وقبلة لكثير من العلماء من مختلف الطرق الصوفية والمذاهب الفكرية المعاصرة، الذين وفدوا من داخل السودان وخارجها. وقد انعكس ذلك في التلاحق والتلاحم والتعايش السلمي، حتى أصبحت المدينة شبه دولة مصغرة حيث أخذت المدينة تعيش حالة من التوسع الأفقي والرأسي بل خلف واقعاً مغايراً عندما توسعت أطرافها نتيجة للهجرات المترامية ومتتالية التي شهدتها المدينة.

مشكلة الدراسة:

تطورت مدينة أم درمان التي تمثل نموذجاً من نماذج المدن السودانية العريقة، نتيجة للمتغيرات الديمغرافية مما أكسبت هذه المدينة مكانتها الثقافية والفكرية والاقتصادية والتجارية والسياسية، والنمو الحضري والعمراني. ورغم ما تعرض له المدينة من الضغط السكاني، وتضييق المساحات، والهجرات المتتالية، إلا أنها حافظت على الشكل الهرمي للمدينة في كثير من الأحيان. لذا فإن ظهور ما يعرف بالضغط الاجتماعي التي تعبر عن مدى قدرة المدينة على الاستجابة لحاجات الأسر والتخلص من تحديات المنافسة من خلال تطور البنية الاقتصادية والسياسية كل هذه العوامل ساعدت في اكتظاظ الأحياء الطرفية بالسكان مما أدى إلى فرض واقعاً مغايراً نتجت من خلالها ضرورة توسع المدينة في ظل تحدي جديد ألا وهو كيف يمكن المحافظة على سماتها العريقة؟

أهمية الدراسة:

لا شك أن الإنسان يحتاج في حياته إلى تطور ونماء خاصة في هذا العصر الذي يعج بمشاكل التحضر والمدنية، وقد سعت الدول النامية لتخرج من العزلة الدولية، والدخول في مجال العصرية لتحقيق معاني المدنية. ومدينة أم درمان، كغيرها من المدن السودانية العريقة، حاولت الحكومات المتعاقبة الكشف عن الظواهر الإيجابية لموقع المدينة، والتخلص من الظواهر السلبية التي غيرت من مفهوم المدينة الأنموذجية؛ رغبةً في تحقيق التنمية المتوازنة، ورفع إمكانيات إنسانها، والاستفادة من طاقاته العقلية لتحقيق الكفاءة الذاتية في الإبداع والابتكار.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مراحل تطور المدينة منذ نشأتها وحتى وقتنا الحاضر، ودراسة الملامح الحضارية للمدينة التي تعكس عراققتها، ومعرفة دور منظمات المجتمع المدني في الحفاظ على المقتنيات الثقافية بالمدينة، والكشف عما تقدمه مراكز الشباب من أنشطة وبرامج، ودورها في ترقية مواهب الشباب والأطفال والتعرف على المشكلات والتحديات البيئية التي تواجه مدينة أم درمان كإحدى المدن العربية المعاصرة.

أسئلة الدراسة:

تكمن أسئلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيسي الآتي: ما هي السمات المميزة للمدينة المعاصر؟ والتي تدل على أن أم درمان مدينة تاريخية من الطراز الأول؟ ما دور الحكومات الوطنية المتعاقبة في الحفاظ على مقتنيات مدينة أم درمان؟ ما هي الجوانب الطبيعية المؤثرة في تخطيط مدينة أم درمان؟ وإلى أي مدى تمثل إشكاليات اندماج ثقافي محددًا لنماء مدينة أم درمان؟ وكيف يمكن تجاوز ثقافة الاغتراب في ظل التغيرات والتحولات الحضرية السريعة التي يعاني منها المجتمع السوداني؟ وهل هنالك مراكز تساعد في تنمية مواهب الشباب والأطفال للتعرف على المبدعين؟

فرضيات الدراسة

1. تعتبر مدينة أم درمان من المدن السودانية ذات الطابع المعاصر.
2. سعت كثير من الحكومات المتعاقبة في الحفاظ على شكل المدينة.
3. تفتقر الجهات ذات الصلة بالتخطيط إلى النظرة الشمولية للمنطقة.
4. شكلت الهجرات الجماعية وتمركزها في أطراف المدينة ضغطًا كبيرًا على الخدمات المحدودة، كما ساهمت في زيادة الأزمات البيئية.

منهجية الدراسة: استخدم الباحثان الوصفي التحليلي والاستقرائي لدراسة الحقائق التاريخية لمدينة أم درمان منذ نشأتها ومراحل تطورها هذا بالإضافة إلى تحليل الظواهر الطبيعية والجيومورفولوجية والجيولوجية وأثرها في تكوين بيئة المدينة.

وسائل وطرق جمع المعلومات

1. المصادر الأولية: الملاحظة الميدانية للمدينة بمختلف أحيائها والاستطلاع على أهم المعالم بها.
2. المصادر الثانوية: الكتب والمراجع والمخطوطات وصفحات الإنترنت وتقارير الشهرية للمسؤولين بالمدينة.

الإطار المفاهيمي للدراسة

تعتبر مدينة أم درمان ذات أبعاد زمانية ومكانية تشكلت منها حضارة السودان العريقة، وتمتد جذور هذه المدينة إلى عهود مختلفة، ثم تطورت في مراحل مختلفة تاريخها الطويل، نشأت هذه المدينة كقرية جنوب الموقع الحالي وتعرف بأبو سعد؛ وذلك إبان ظهور الثورة المهديّة بقيادة محمد أحمد المهدي الذي اتخذ عاصمةً لدولته وبنى فيها مسجده وقبته الشهيرة ولكن سرعان ما وافته المنية. وواصل تخطيطها الخليفة عبد الله التعايشي الذي جاء من غرب السودان، والذي اعتمد على النمط الدائري، كعادة المدن العربية التقليدية التي يتوسطها المسجد والسوق ومكاتب الإدارة، وأعطى لكل قبيلة رقعة سكنية خاصة بها للحفاظ على العادات والتقاليد

والموروثات الثقافية الأخرى، وحدد فيها ثلاثة شوارع رئيسية من أشهرها شارع الأربعين الذي يربط السودان بمصر وهو من أشهر الطرق التجارية، مما أكسب المدينة موقعاً استراتيجياً جذب السكان من مختلف بقاع السودان أن يتوافدوا إليها، وخاصةً الذين يتبعون الطريقة الأنصارية، وسميت بالبقعة المباركة. ولأهمية موقعها الجغرافي غرب النيل مما جعلها منطقة تجارية ورعوية وزراعية، ثم تمدد حتى شمل كل من ولايتي شمال كردفان والشمالية من الغرب والشمال الغربي، وولاية النيل الأبيض من الجنوب، كل هذه السمات جعلتها أن تكون منطقة ذات خصوصية في التكوين الثقافي المتعدد الأعراق والاندماج العشائري، الأمر دفع أهل أم درمان أن يشكلوا بوتقة ثقافية تجمع كل ألوان الطيف السوداني غربه وجنوبه وشماله وشرقه، هكذا تطور المجتمع الأمدرماني من خلال مراكزه الثقافية ونواحيه المفعمة بالكثير من المعاني الروحية والمادية التي تعبر عن اتساع أفق التعايش والتآلف في الأحياء المختلفة.

تمتاز مدينة أم درمان بالطراز الثقافي القديم، وسميت بالعاصمة الوطنية التي انصهرت فيها كل عناصر التنوع العرقي والثقافي في السودان. وعندما اجتاحت موجات الجفاف والتصحر معظم ولايات السودان، أصبحت مدينة أم درمان بمثابة قبلة لأهل الريف، ومن خلال تلك الهجرات ظهرت بوادر التحضر أو التمدن أي انتقلت مظاهر حياة المهاجرين الجدد من الحياة القروية إلى المدنية. وبالتالي شكلت أم درمان لوحة للتعايش السلمي في كل مرافقها الإدارية وفي الحياة اليومية رغم ما تعانيه من ويلات التحضر السريع أو الانفجاري التي فرضته ظروف الكوارث الطبيعية والبشرية. فظهرت ثقافة التمدد الأفقي، الذي جعل المدينة تعاني من اشكاليات الاندماج.

المبحث الأول: مفهوم المدينة لغة واصطلاحاً

المدينة لغةً: وردت لفظة المدينة مرادفةً لكلمة قرية في كثير من الآيات القرآنية، وجاءت في عدة مواضع (مدن، مدائن، حاضرة، أم القرى)، كذلك وردت في الدراسات الحضريّة مرادفةً لكلمة حاضرة، وجمعها مدن، حضر، تحضر وتمدن (Cities, city dweller, urbanite, become urbanization)¹.

أما اصطلاحاً يطلق على التحضر أو التمدن ويعني الانتقال إلى حياة المدن والعيش فيها. وفي الوقت الحاضر أصبحت المدن تعاني من مشكلات عديدة فرضتها ظاهرة سرعة النمو الحضري الناتج عن التطور العلمي والتكنولوجي. ولذلك اختلف العلماء في تفسير مصطلح المدينة فمنهم من يراها على أنها هي ظاهرة اجتماعية تاريخية ارتبط وجودها بوجود المجتمع الإنساني، ويختلف باختلاف المراحل التاريخية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية². وهناك من عرّفها على ضوء عدد السكان وهو ما أشارت إليه الاتفاقيات الدولية على أنها المكان الذي يعيش فيه أكثر من 20000 نسمة فأكثر. أيضاً يرى علماء الجغرافيا أن المدينة هي مجموعة

¹ - الشمري، ظاهر نباح (2012). الأحوال الاقتصادية في مدينة الحلة منذ 495هـ وحتى نهاية القرن الثامن الهجري وأثارها في بناء مدينة الحلة. مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية ط1 ص33.

² - أحمد، التجاني عامر (2004) أم درمان. مركز محمد عمر بشير للدراسات السودانية، الخرطوم، ط1، ص30.

من العادات والتقاليد المتأصلة في المجتمع. كما عرّفها "بارك" بأنها منطقة طبيعية لإقامة الإنسان المتحضر؛ ولها أنماط ثقافية خاصة بها، وتشكل بناءً متكاملًا يخضع لقوانين طبيعية واجتماعية على درجة عالية من التنظيم¹. ويرى "ماكس فيبر" أن المدينة هي بمثابة شكل اجتماعي يؤدي إلى ظهور أنماط متعددة وملموسة لأساليب وطرق الحياة يسمح بإظهار الفروق الاجتماعية، وهي وسيلة للتغير الاجتماعي والتاريخي². وقد وضع صافيتا معايير تميز المدينة عن القرية منها التباين في الحجم وارتفاع الكثافة السكانية وعدم التجانس الاجتماعي، وكبر المساحة الذي يؤدي إلى ضعف العلاقات الاجتماعية كنتيجة لتعدد الجماعات واختلاف الثقافات وتباعدها³.

المبحث الثاني: مدينة أم درمان: النشأة والتطور

أم درمان Omdurman هي أحد المدن السودانية المكونة لولاية الخرطوم؛ وتعرف قديماً بالعاصمة القومية، وتشكل واقعاً حضرياً يبلغ إجمالي عدد سكانه حوالي 7.830.479 نسمة حسب تعداد عام 2008م.

تقع أم درمان على دائرة العرض 15°41' شمالاً، وخط الطول 32°37' شرقاً، بارتفاع 280 متراً فوق سطح البحر، على الضفة الغربية لنهر النيل قبالة النيل الأبيض، وترتبط بجسر النيل الأبيض مع الخرطوم وبجسر شمبات مع الخرطوم بحري. ويحدها من الشمال ولاية نهر النيل ومن الغرب والشمال الغربي ولاية شمال كردفان ومن الجنوب ولاية النيل الأبيض ومن الشرق النيل الأبيض ونهر النيل. وقوع المدينة في الإقليم الجاف جعل مناخها يتسم بالجفاف وقلة الأمطار إذ لا تتعدى 181 ملم في الموسم. ومتوسط درجات الحرارة لا يقل عن 31.7 درجة مئوية معظم أيام السنة⁴(أنظر خريطة 1). أما اسم أم درمان فقد تعددت حوله الروايات، وأشهرها هو أن الرومانيين قد اتخذوها قبل الفتح الإسلامي عاصمتهم على الضفة الشرقية للنيل عند موقع قبة خوجلي، وبنى الحاكم "ديرمان" قصرًا لوالدته على الضفة الغربية؛ وسمي قصر "أم ديرمان" ثم أهمل لفظ قصر وحُرِّفت مع مرور الزمن فصارت أم درمان⁵.

والراجح كانت أم درمان بمثابة قرية صغيرة تقع إلى الجنوب من موقع المدينة الحالية، مع أنها لم تكن متصلة بها عند بداية نشأتها. ولمدينة أم درمان أهمية تاريخية قل ان نجدها في كل مدن السودان حيث تضم كافة إثنيات (أعراق) وثقافات هذا الوطن. بيد أن أهميتها في العصر الحديث - كما هو معلوم - مستمدة من كونها

1 - أحمد، التجاني عامر (2004). مصدر نفسه، ص 45.

2 - المصدر نفسه، ص 47.

3 - صافيتا، محمد (2009). ظاهرة التحضر أو البيئات الحضرية في الوطن العربي واقعها، سماتها، مشكلاتها، الآفاق المستقبلية لتطويرها. جامعة دمشق-كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ط5، ص 13.

4 - باكر، إنصاف علي عمر (2014). النمو الحضري في السودان. المجلة العالمية للتخطيط الحضري والتنمية المستدامة، المجلد 1 والعدد 1، ص 56.

5 - أبو سليم، محمد (1971)، أوفاهي (1999م). الدولة والمجتمع في دارفور، ترجمة عبد الحفيظ سليمان عمر، النرويج، جامعة بيرجن، ص 42.

حاضرة دولة المهديّة (1885 - 1898م) التي تعتبر أول حركة وطنية قام بها السودانيون في العصر الحديث ضد المستعمر، رغم أن طابعها وأهدافها كانا تقليديين وإسلاميين أكثر مما كانا لدوافع دنيوية محضة¹.

أيضاً تعتبر مدينة أم درمان حديثة النشأة بعض الشيء إذا ما قورنت بالخرطوم. وكانت أم درمان أول أمرها قرية، بعد مقتل القائد البريطاني غردون باشا، ودخول محمد أحمد المهدي الخرطوم في 26 يناير 1885م، أراد المهدي أن تكون له عاصمته الخاصة به بعيداً عن الخرطوم التي أسسها الحكم الأجنبي، فاختر لها أم درمان، ولهذا سميت بـ "بقعة المهدي" واختصاراً "البقعة"، ونمت المدينة بسرعة فائقة لأنها عبارة عن نقطة التقاء الوافدين من غرب السودان، حيث تشير بعض الدراسات أن في السنوات الثلاث الأولى من عمر الدولة المهديّة دخلتها حوالي نصف مليون نسمة في الفترة من 1885-1888م، معظمهم من أتباع المهدي مما جعل المدينة الأولى في السودان، ومن أكبر المدن الإفريقية كثافة في التنوع الإثني. وأصبحت منذ ذلك الوقت عاصمة الدولة المهديّة، ولكن انخفض هذا العدد إلى 25 ألفاً في عام 1900م بسبب تغير الظروف المناخية التي أدت إلى ظهور مجاعة عام 1889م مما دفعت الكثير من الناس إلى العودة إلى أريافهم²، ويرى بعض المؤرخين أن السبب الأساسي لتلك المجاعة هو إهمال الإنتاج الزراعي. وعندما استقرت الأحوال بعد بضع سنين، ارتفعت عدد السكان مرة أخرى حيث بلغ نحو 271403 نسمة عام 1997م³، هكذا واصلت المدينة في نموها الحضاري والثقافي، الأمر الذي دعا الكثيرين على أن يختاروا أم درمان كمدينة للحضارة السودانية.

وقد ذكرت بعض الروايات التاريخية الشفاهية أن مدينة أم درمان من أعرق المدن السودانية في الماضي ولا زالت هذه الروايات متداولة حتى يومنا هذا، وتكمن أهمية هذه الروايات في أنها تدل على مكانة أم درمان والتي تمثل عنصر من عناصر التواصل بين الريف والمدن، مما دفع مجموعات كبيرة من سكان السودان الهجرة إليها بين الفينة والأخرى. هذا بالإضافة إلى تأثر معظم أنحاء السودان بالمتغيرات الطبيعية كالجفاف والتصحر، وغياب التنمية، مما حداً ببعض القوميات إلى اتخاذ مدينة أم درمان منطقة التقاء الثقافات والحضارات. فقد كانت أم درمان قبل المهديّة مجرد (حلة) صغيرة تقوم في سهل فسيح رملي لا شجر فيه وكانت محطاً لتجار الغرب قبل دخولهم الخرطوم⁴.

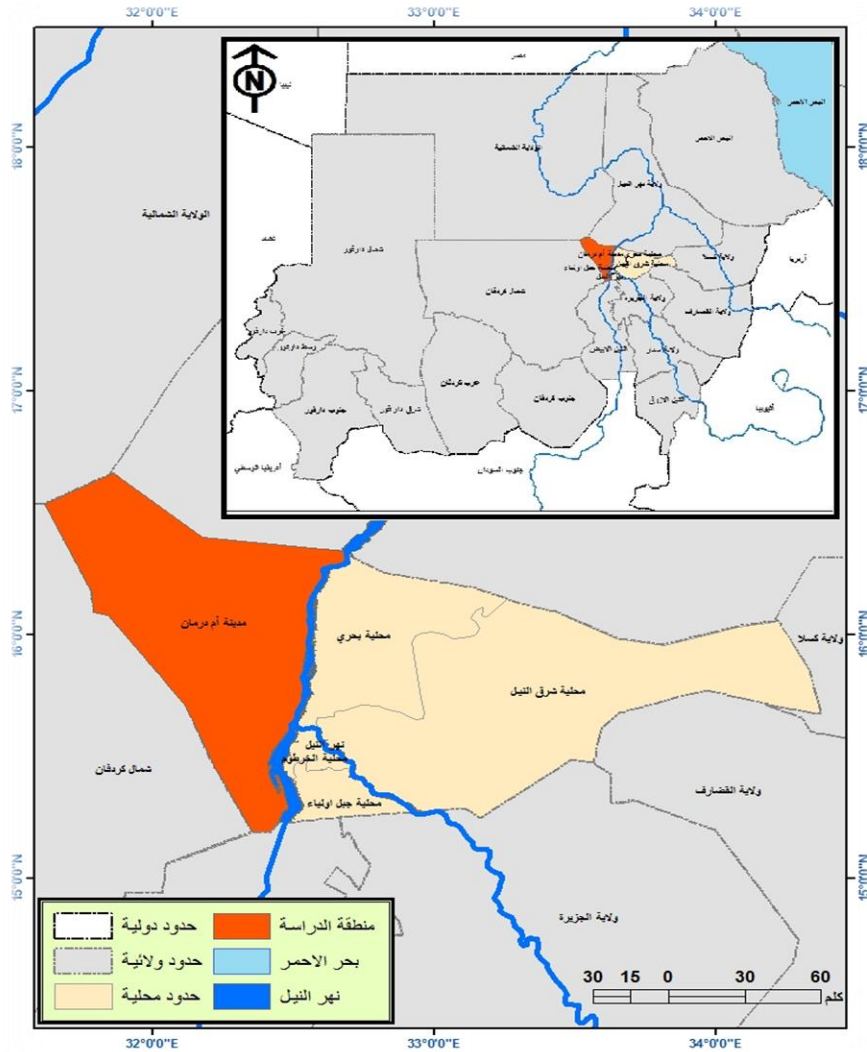
¹ - مهدي، ناصر صالح (2006). النمو السكاني والتطور العمراني لعدد من المدن العربية المعاصرة، مجلة المخطط والتنمية، العدد 15، ص 76.

² - بخيت، نضال محمد (2010). العوامل الاقتصادية المؤثرة على الاستخدام الحضري للأرض بالتطبيق على إقليم الخرطوم الكبرى. مجلة جامعة جوبا-كلية الدراسات الاقتصادية والاجتماعية، العدد 5، ص 14.

³ - بانقا، شرف الدين إبراهيم (2004). إدارة المدن الإسلامية بين مفاهيم الأصل والعصر. هيئة الأعمال الفكرية، الخرطوم، ط 1 ص 56.

⁴ - شقير، نعوم (1989). جغرافية وتاريخ السودان. دار العلم، القاهرة، ط 1 ص 23.

خريطة (1) موقع منطقة الدراسة



المصدر: الهيئة العامة للمساحة- ولاية الخرطوم، 2021م

المبحث الثالث: الخصائص الجيولوجية والجيومورفولوجية لمدينة أم درمان

اثبتت الدراسات التي أجريت للبحث عن العوامل الجغرافية لمدينة أم درمان من عدة صخور أرضية¹، وهذا مصداقاً، لقوله تعالى: (ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين) إذ أن الطين نفسه مستمد كله من صخور القشرة الأرضية؛ ويضم الآتي:

أ/ الصخور الرملية النوبية التي تكونت في العصر الكريتي.

ب/ التكوينات القاعدية المتحولة.

¹ - الزين، قيصر موسى (2006م). ورشة الهوية والاندماج: مسألة الهوية في السودان الظاهرة والمنظور. مركز التنوير المعرفي-الخرطوم، ط2ص8.

ج/ رسوبيات السهول الطينية أو ما يعرف بتربة الجزيرة السوداء.

د/ الرمال التي تجرفها الرياح والحصى والصخور البركانية ذات العلاقة بالعصر الثالث.

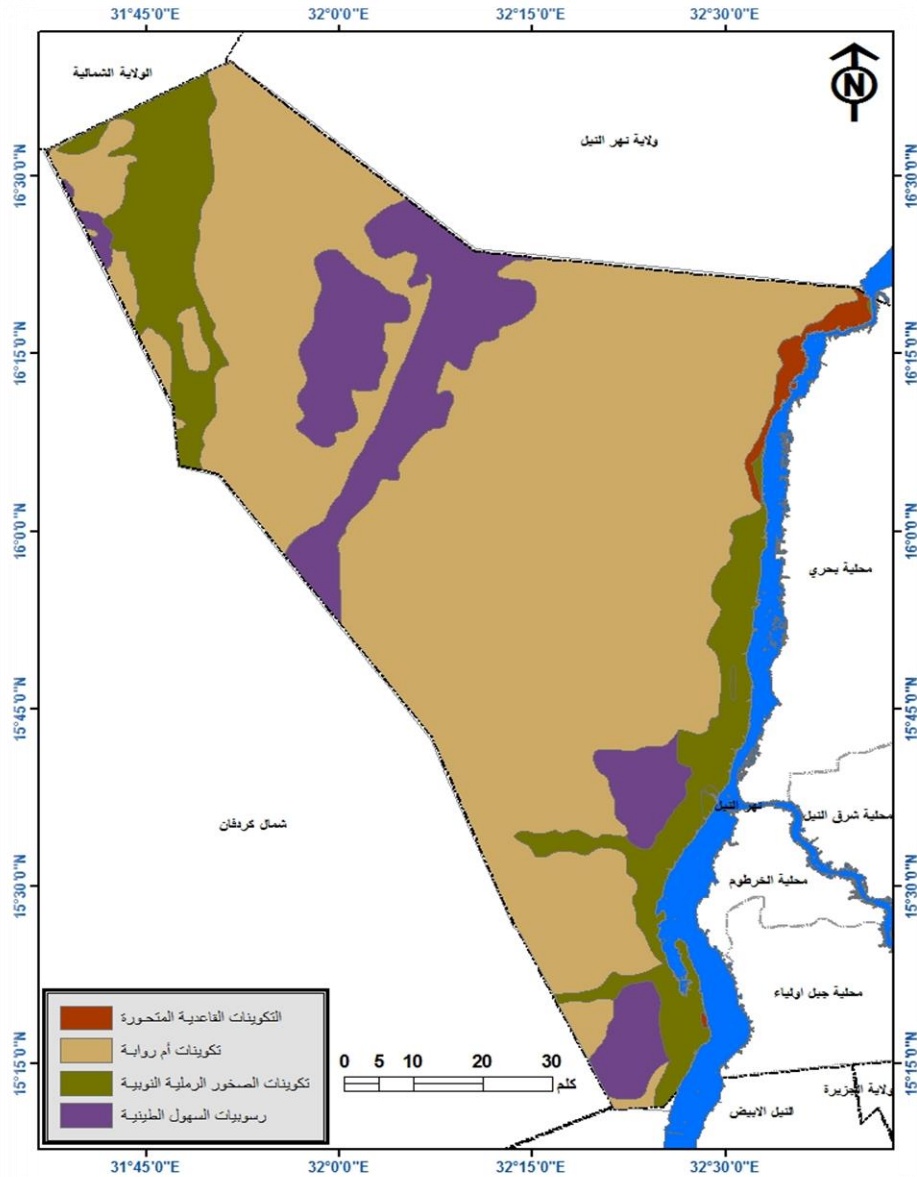
ه/ تكوينات أم روبة التي تغطي معظم منطقة الدراسة (أنظر خريطة رقم2).

وتشكل الظواهر الجيومورفولوجية العنصر الأساسي للبيئة الطبيعية بمنطقة أم درمان، وهي ذات صلة وثيقة بخصائص المياه الكمية والنوعية تشمل هذه الظواهر ممثلة في انحدار الأرض ببط نحو اتجاه النيل في الشرق مثل انحدار خور شمبات وخور أبو عنجه وبعض المسيلات المائية الصغيرة التي تغذي هذه الخيران. ويتراوح ارتفاع المنطقة بين 250-960 متر فوق مستوى سطح البحر؛ وهي منطقة خالية من التلال والجبال ماعدا جبال المرخيات، وجبال مندرة، وجبال كرري، والجبل الأسود في غرب أم درمان وشمالها¹(أنظر خريطة 3).

أما الخصائص البيدولوجية، فهي تربة صخرية حديدية رملية حمراء في الجزء العلوي منها، مختلطة بطفل رملي أحمر ويغلب في مجملها التكوين الصخري الحديدي الحصى الذي يقع تحت المادة الأساسية التي تأثرت بعوامل التجويف من الصخر الرملي النوبي، وصنفت هذه التربة حديثاً ضمن التربة الصحراوية (أنظر الخريطة4).

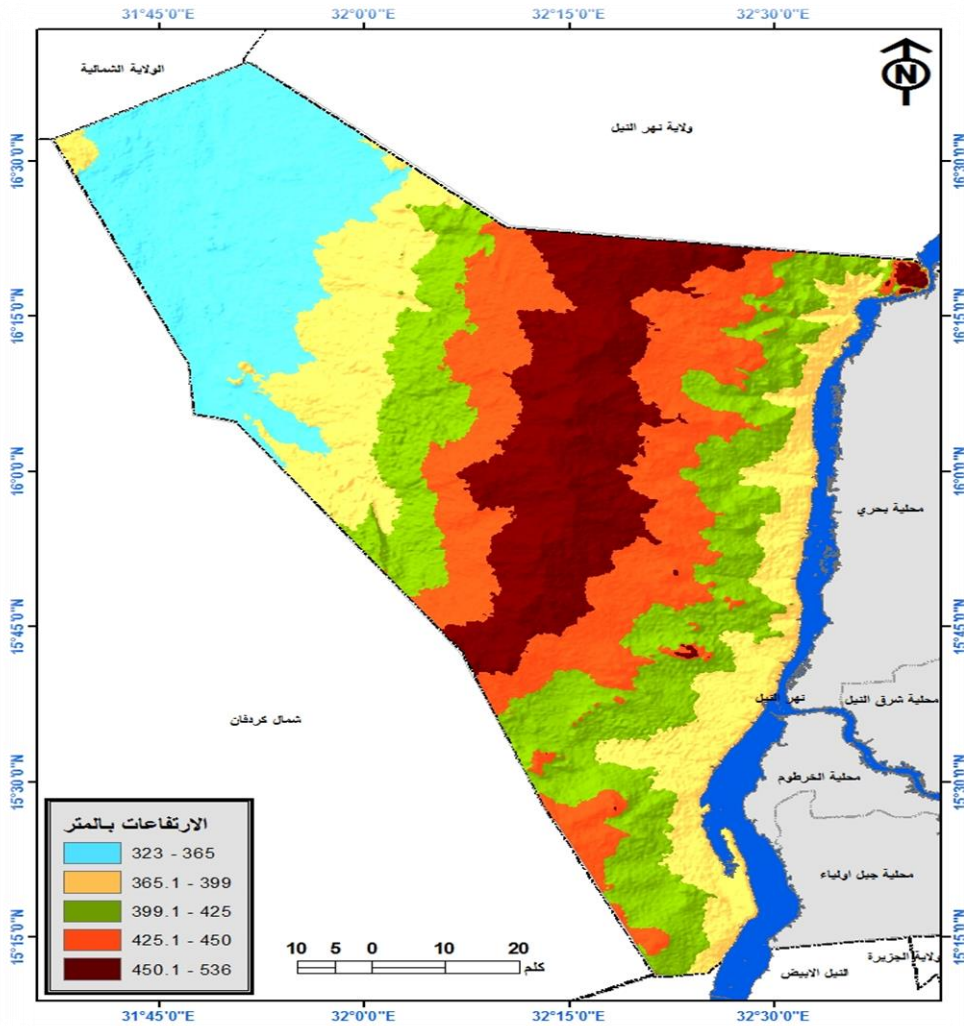
(خريطة 2) التركيب الجيولوجي لمنطقة الدراسة

¹- مهدي، ناصر صالح (2006). النمو السكاني والتطور العمراني لعدد من المدن العربية المعاصرة، مجلة المخطط والتنمية، العدد15، ص34.



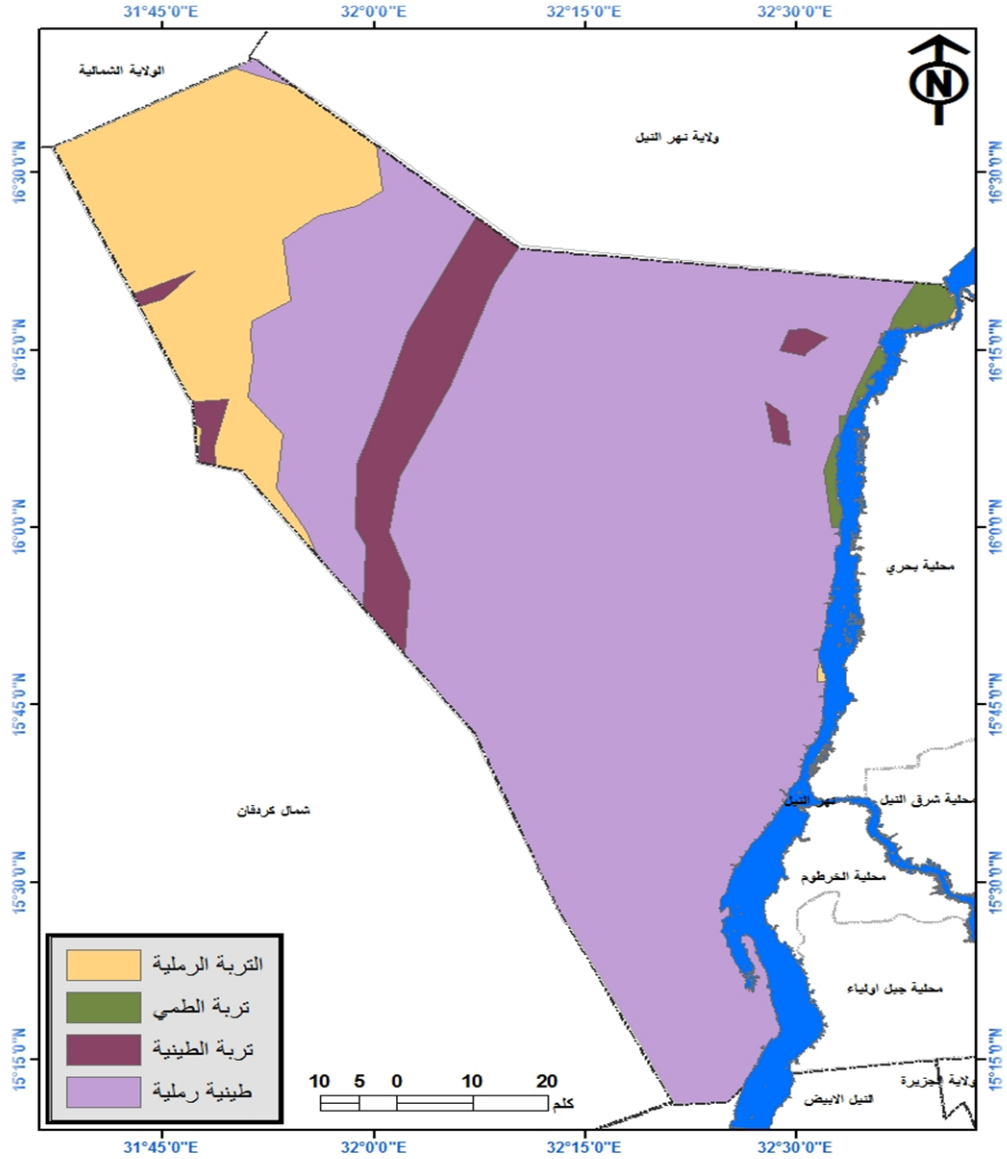
المصدر: الهيئة العامة للمساحة- ولاية الخرطوم، 2021م

خريطة رقم (3) التكوينات الجيومورفولوجية لمنطقة الدراسة



المصدر: الهيئة العامة للمساحة-ولاية الخرطوم، 2021م

خريطة (4) التربة بمنطقة الدراسة



المصدر: الهيئة العامة للمساحة- ولاية الخرطوم، 2021م (بتصرف)

المبحث الرابع: السمات الحضرية لمدينة أم درمان وخصائصها

لعب الاستعمار دوراً بارزاً في شكل التحضر في الدول النامية عامة والسودان على وجه الخصوص، حيث تم تأسيس المدن وفق حاجته، فجمع المدن كل الجوانب الإدارية والتنموية والتطور الصناعي والتجاري والسياسي مما أدى إلى ظهور المدن المهيمنة (Primate City). أما في السودان تعتبر مدينة الخرطوم من المدن التي جمعت كل خصال المدن المستعمرة في شكلها الحضري والبنائي¹، أما إذا نظرنا إلى مدينة أم درمان فالأمر هنا يختلف

¹ - شقير، نعوم (1989) مصدر سابق، ص22.

عما هو في الخرطوم، فهي مدينة حضرية ريفية. وهنالك فوارق كبيرة بين أوضاع المدن الحضرية في الدول المتقدمة والدول النامية حيث يزيد عدد السكان في الدول المتقدمة بنسبة 75% من جملة سكان الدولة، وبينما يقل في الدول النامية بنسبة 43%¹، كذلك الذين يعيشون في الحضر تتسم حياتهم بالرفاهية والتقدم في كل مناحي الحياة المختلفة، كما يزيد دخل الفرد الأمر الذي أدى إلى جذب سكان الريف للاغتراب والهجرة نحو المدن نسبة لارتفاع الأجور والمرتببات وتوفير الخدمات من الصحة والتعليم وغيرها فمدينة أم درمان من المدن ذات السمات الحضرية والريفية من حيث البناء الحضري أو التكوين الثقافي والفكري والعادات والتقاليد، كل هذه المعطيات وفرت بيئة مناسبة للعيش المشترك بين مكوناتها الأثنية.

ويتسم النمو الحضري في مدينة أم درمان بالحدائثة النسبية في الإطار التاريخي والاجتماعي، والاستمرارية بمعدلات متسارعة لانتعاش الحركة التجارية بين الولايات المتاخمة لها، حيث أصبحت منطقة ذات ثقل سكاني جمع معظم سكان السودان بأطيافها المختلفة. لذا أصبحت من المدن القابلة للتغير والتحول، بل اتصفت بأنها من المدن ذات مظاهر ومؤشرات معيارية مناسبة في الوطن العربي والإسلامي من حيث المحافظة على التراث الثقافي، إضافةً إلى ارتباطها الوثيق بالصناعات التحويلية التي ساعدت في تمويل المناطق الريفية ذات الحاجة العالية لتسيير دفة الحياة. ونتيجة لتلك المقومات أصبحت شكل النمو الحضري في أم درمان يشبه الكثير من المدن المعاصرة من حيث شكل العمران خاصة في المساجد ودور العلم، والخلوي، هذا بالإضافة لبعض المؤسسات التي تحمل بعض ملامح التراث الإسلامي.

ومن أهم الظواهر المرتبطة بالتحضر هي الهيمنة الحضرية (Urban Primacy) والتي تُعنى بالمركزية السياسية والاقتصادية والسكانية في المدينة²، وتعتبر مدينة أم درمان من المدن الكبرى المهيمنة من حيث الحجم، وكثافة السكان، فمثلاً مؤشر الهيمنة في الدول المتقدمة لا يتعدى 33%، ولكن في المدن النامية يتراوح بين 2-3 مما يدل على أقصى درجات التمرکز في المدينة المهيمنة³.

كذلك اتسمت الموقع الجغرافي لمدينة أم درمان بنوع من ترييف المدن (Realization)، والتي تُعنى بكثافة المهاجرين الجدد من الريف إلى المدن والتمركز في أطرافها مما أكسبها طابعاً ريفياً شكلاً ومضموناً، ويظهر ذلك في السلوك الريفي المنتشر في الجوانب الاجتماعية والثقافية والفكرية. وتحولت تلك القيم السلوكية بمرور الزمن إلى ولادة ثقافة جديدة عبارة عن مزج بين النمط الريفي والحضري. مثال لذلك بلغت نسبة أريفة مدينة الخرطوم 60%، حسب ما ورد في تقرير صحة البيئة في عام 2013، بينما يرى البعض أن ذلك التأثير كان سلباً

¹ - محمد صالح، الطاهر مصطفى (2009م). المدن وثقافة التواصل الاجتماعي في السودان في الفترة بين 1504-1820م، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، ط1 ص 49.

² - بخيت، نضال محمد (2012). الهيمنة الحضرية للخرطوم الكبرى: الأسباب والحلول، مجلة جامعة بحري للأداب والعلوم، العدد (2) ديسمبر 2012.

³ - عثمان، صلاح الدين محمود (2012م). التخلخل الاجتماعي في المراكز الحضرية المتسارعة النمو: دراسة مقارنة عن أثر الحرب والسلام على النسيج الحضري في مدينتي الخرطوم ونبالا، المعهد العربي لإنماء المدن، ط1 ص 33.

على الحياة العامة، وزاد من تشويه الصورة الجمالية للمدينة، يرى الباحثان أن تلك الظاهرة تشكل حالة إيجابية على بيئة المدينة؛ خاصة أن تلك الظاهرة ساعدت في إيجاد نوع من التعاون بين مكونات المدينة، بل دفعت إلى تفعيل القواسم المشتركة بين أهل الريف والمدن، كما جعل الجميع يتقاسمون الخدمات بالتساوي؛ وهذا ما كان مفقوداً في السابق.

فالتمدد الحضري (Urban Sprawl) التي تمتاز بها مدينة أم درمان هي ظاهرة التمدد الأفقي للمدينة، نتيجةً لعدم مقدرة الأفراد على البناء الرأسي لتدني الوضع الاقتصادي للسكان، وتعدد السكن العشوائي في أطراف المدينة، كما وأن طبوغرافيا المنطقة وخلوها من التضاريس ساهمت في تمدد المدينة، وخير مثال لذلك مدينة أم بدة والتورة والفتيحاب وغيرها.

أما التضخم الحضري (Over Population) حدث هذه الظاهرة لعدة أسباب منها:

أولاً: الهجرة المتزايدة من الريف إلى المدينة مما جعل قطاع المهن الثانوية ليس لها القدرة على امتصاص واستيعاب المهاجرين.

ثانياً: ضعف القاعدة الاقتصادية في الدولة السودانية.

ثالثاً: عدم توفر الخدمات الصحية والتعليمية وسط المهاجرين¹.

المبحث الخامس: مفهوم الثقافة

الثقافة لغةً تعني الفطنة والنشاط، والحذق، وثقف الرمح أي ساواه وعدله². عندما يوصف بها شخصٌ أنه مثقفٌ في حياته اليومية، فهذا يعني أنه متعلماً ومهذباً ومتمكناً من العلوم والفنون والآداب. أما الثقافة في الاصطلاح فأختلف العلماء في تفسيرها فمنهم من يرى أن الثقافة تعني الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفنون والآداب والقانون والعرف وما يكتسبه الفرد من مجتمعه. وآخرون يرون أن الثقافة تمثل طرق الحياة المختلفة من سبل كسب العيش والحياة الروحية والفكرية التي تساهم في ترقية وتطوير الأوضاع الإنسانية³. ومما سبق يمكن أن نلخص مفهوم الثقافة بأنه هو مجموعة العادات والقيم والتقاليد التي تعيش وفقها جماعة أو مجتمع بشري، بغض النظر عن تطوره. وكما أن الثقافة عرفت في إحدى مؤتمرات اليونسكو (منظمة الأمم المتحدة للعلوم والثقافة) بأنها "جميع السمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية التي تميز مجتمعاً بعينه أو فئة اجتماعية بعينها. وهي تشمل الفنون والآداب وطرائق الحياة كما تشمل الحقوق الأساسية

¹ - مسعود، أبو بكر حسن أحمد (2012م). اللغة العربية والهوية الثقافية (الحالة السودانية أنموذجاً): مؤتمر هوية اللغة العربية بين ثقافة العولمة: صراع ثقافات أم صراع هويات، الأردن 15 أكتوبر 2012، ط1 ص41.

² - محمد صالح (2009م)، مصدر سابق، ص9.

³ - محمد أحمد، حسن مكي (2011م)، الواقع الثقافي في السودان: مدخل تحليلي ورؤية مستقبلية، مجلة دراسات أفريقية، العدد 46-جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، ص65.

للإنسان ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات". أضف إلى ذلك أن الثقافة هي التي تمنح الفرد القدرة على التفكير في ذاته وتجعله كائناً يتميز بالإنسانية قادراً على النقد وملتزماً أخلاقياً. وبين أبوبكر حسن مسعود (2012) ثلاثة معاني أساسية تعبر عن الثقافة منها التذوق المتميز للفنون الجميلة والعلوم الإنسانية، النمط المتكامل للمعرفة البشرية، مجموعة من الاتجاهات المشتركة والقيم والأهداف والممارسات¹. كما أن مفهوم الثقافة له دلالتين: الأولى شيء مكتسب ولا صلة له بالغريزة في الإنسان، أما الثانية فهي متبادلة التأثير مع الإنسان وتؤثر بصفة خاصة على السلوك الفردي والجماعي. أما مكونات الثقافة فهي العموميات وتتضمن اللغة والدين والمعتقدات والقيم الاجتماعية وهي مقاومة للتغير، والخصوصيات وهي الظواهر التي تفل فيها مشاركة الأفراد كالمهن وتقل مقاومتها للتغير، والبديلات وتشمل الاهتمامات والأذواق وعرضة للتغير. ومن أهم الأوعية الثقافية في أم درمان منها المكتبات العامة التي أنشأتها الدولة مثل مكتبة أم درمان المركزية هي أقدم مكتبة عامة في السودان، أنشأتها وزارة المعارف عام 1951م، والمراكز الثقافية منها مركز الشباب والأطفال والذي أسسه اللواء جعفر نميري في سبعينيات القرن الماضي لتدريب الشباب في مجالات الثقافة والفنون والمهن الأخرى، ومركز عبد الكريم ميرغني الثقافي الذي يقع في شمال حي العمدة، بمساحة قدرها (500) متر مربع. أنشأته أسرة المرحوم عبد الكريم ميرغني تخليداً لذكراه عام (1998) م، وهو مؤسسة ثقافية وطنية غير حكومية، ذات شخصية اعتبارية غير ربحية، والمسارح منها المسرح القومي وغيرها، والأندية الرياضية مثل نادي ود نوباوي الذي أنشئ في العام 1944م، ونادي المورد ونادي الهلال ونادي المريخ، ونادي الربيع في العباسية وغيرها.

أما بالنسبة للاندماج الثقافي تتكون مدينة أم درمان من خليط من الاندماج الاثني والقبلي فريد في نوعه يشمل كل أنحاء السودان، بل والعالم، فقد كان بالمدينة الوليدة عدد من الاجانب كالمصريين واليونانيين والنمساويين والأتراك تطوعوا على الاندماج في المجتمع الجديد والزواج منه خدمة لدعوة المهديّة. ومن صور الاندماج القبلي جمع شمل أهل السودان تحت راية السودان للسودانيين، من الأحياء القديمة والحديثة، وكلما توسعت المدينة القديمة دخلتها الحضارة من كل حذب وصوب، تكونت المدينة من عدد كبير من الإحياء تضم في طياتها معظم ألوان الطيف السوداني، بل اصبحت قبلة تجذب الزوار من داخل وخارج السودان، ومن أشهر احيائها حي المسالمة وحي المواليد والعباسية والموردة أحياء أم بدة والمهندسين وودنوباوي والثورات والفتيحاب ودار السلام، هذا بالإضافة إلى أنها موطن لأول جمعية وطنية سميت باللواء الأبيض التي ساهمت في جمع شمل الخريجين الذين تحدثوا باستقلال السودان، كذلك تضم في جوانبها عدد من النوادي والمراكز الثقافية المنتشرة في أنحاء المدينة عكست تاريخ المدينة في جميع النواحي الثقافية والفكرية والحضارية لمواطني المدينة بمختلف سحناتها.

¹ - مسعود(2012م)، مصدر سابق، ص37.

المبحث السادس: مفهوم الاغتراب الثقافي والاجتماعي

يعد مفهوم الاغتراب من أكثر المفاهيم استخداماً في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية. ويعتبر منهجاً مميّزاً لدراسة وتحليل كل من الاستلاب والقهر والأوضاع السيكولوجية للفرد في سياق تفاعله مع معطيات وجوده الاجتماعي¹. فالاغتراب هنا يقصد به مقاومة الثقافة المحلية والتقليدية للثقافات الوافدة من الدول الغربية أي ما يعرف بالاختراق الثقافي وخاصةً في المناطق الحضرية، وما يترتب عليه معاناة الإنسان العربي المعاصر من قهر ثقافي وضيق وعطالة وجمود وجداني. وكثيراً ما يستخدم المفهوم في الإطار الثقافي ليشير إلى حالة الشخص النفسية وإلى تكوينه الثقافي بما يمس شخصية أمته الثقافية ومكوناتها. ومدينة من المدن السودانية التي تعرضت لموجة من الاغتراب الثقافي والفكري والاجتماعي. فالإنسان كما يقول "هنري ليفيفر" يؤثر في الطبيعة ويتأثر بها، وعندما يسرع في تغييرها يتغير معها جميع مظاهر الحياة، وبالتالي فإن العلاقة الوثيقة بين المهاجرين والطبيعة لا تنطوي على خفايا وأسرار؛ لأن هذه العلاقة تتم عبر العمل بصورة مركزية، فالإنسان يستطيع عبر العمل أن يتجاوز حدود الحياة العنقودية المباشرة في الطبيعة، فهو ينتج ويبعد أشياء متعددة تلبية لحاجاته ورغباته وطموحاته، ولكنها في الوقت نفسه تولد حاجات جديدة من خلال التطور المعرفي والتكنولوجي، ففي عملية الاغتراب، كثيراً ما يتنازل المرء عن نفسه إزاء استسلامه لقيم المجتمع السائدة خاصة في المجتمع المتعدد الأعراق، هكذا هو حال إنسان أم درمان استطاع أن يتخطى تلك الصعاب لبناء علاقة تعايش وتسامح، فالإنسان له كينونة جوهرها الروح والعقل وكل ما من شأنه أن يحول الاغتراب والقهر والتسلط إلى بناء فكري يتسم بقول الآخر.

خاتمة:

أكدت الدراسة أن مدينة أم درمان تمثل أحد المدن التاريخية الهامة في السودان بالرغم من الاختلافات الاجتماعية التي عاشتها هذه المدينة عبر تاريخها الطويل. كما خلصت الدراسة أن لمدينة أم درمان أهمية تاريخية قل أن نجدها في كل مدن السودان حيث تضم كافة الإثنيات بيد أن أهميتها في العصر الحديث - كما هو معلوم - مستمدة من كونها حاضرة دولة المهديّة (1885 - 1898م) التي تعتبر أول حركة وطنية قام بها السودانيون في العصر الحديث ضد المستعمر، رغم أن طابعها وأهدافها كانتا تقليديتين وإسلاميين أكثر مما كانتا لدوافع دنيوية محضة، أيضاً أكدت الدراسة أن مدينة أم درمان تمثل أحد المدن التاريخية الهامة في السودان بالرغم من الاختلافات الاجتماعية التي عاشتها هذه المدينة عبر تاريخها الطويل.

أهم التوصيات:

- ضرورة دراسة البيئة الثقافية والفكرية لمدينة أم درمان.

¹ - وطفة، علي أسعد (2013). الاغتراب الثقافي المعاصر: الإنسان المدجن بثقافة الهزيمة، الكويت ط2ص34.

- إعادة التخطيط السليم لمدينة أم درمان.
- ضرورة الاهتمام بتنمية الريف حتى نستطيع وقف الهجرات إلى العاصمة.

قائمة المراجع :

1. أحمد، التجاني عامر (2004) أم درمان. مركز محمد عمر بشير للدراسات السودانية، الخرطوم
2. بابكر، إنصاف علي عمر (2014). النمو الحضري في السودان. المجلة العالمية للتخطيط الحضري والتنمية المستدامة، المجلد 1 والعدد 1.
3. بانقا، شرف الدين إبراهيم (2004). إدارة المدن الإسلامية بين مفاهيم الأصل والعصر. هيئة الأعمال الفكرية، الخرطوم.
4. بخيت، نضال محمد (2010). العوامل الاقتصادية المؤثرة على الاستخدام الحضري للأرض بالتطبيق على إقليم الخرطوم الكبرى. جامعة جوبا-كلية الدراسات الاقتصادية والاجتماعية.
5. بخيت، نضال محمد (2012). الهيمنة الحضرية للخرطوم الكبرى: الأسباب والحلول، مجلة جامعة بحري للأداب والعلوم، العدد (2) ديسمبر 2012.
6. الزين، قيصر موسى (2006م). ورشة الهوية والاندماج: مسألة الهوية في السودان الظاهرة والمنظور. مركز التنوير المعرفي-الخرطوم، ط2.
7. الشمري، ظاهر نباح (2012). الأحوال الاقتصادية في مدينة الحلة منذ 495هـ وحتى نهاية القرن الثامن الهجري وأثارها في بناء مدينة الحلة. مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية، ط1.
8. صافيتا، محمد (2009). ظاهرة التحضر أو البيئات الحضرية في الوطن العربي واقعها، سماتها، مشكلاتها، الآفاق المستقبلية لتطويرها. جامعة دمشق-كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ط5.
9. عثمان، صلاح الدين محمود (2012م). التخلخل الإجتماعي في المراكز الحضرية المتسارعة النمو: دراسة مقارنة عن أثر الحرب والسلام على النسيج الحضري في مدينتي الخرطوم ونيالا، المعهد العربي لإنماء المدن.
10. محمد، السيد البشري وآخرون (2006)، التحضر في الدول النامية. معهد الدراسات الحضرية جامعة الخرطوم، ط3.
11. محمد أحمد، حسن مكي (2011م). الواقع الثقافي في السودان: مدخل تحليلي ورؤية مستقبلية، مجلة دراسات أفريقية، العدد 46-جامعة أفريقيا العالمية. الخرطوم.

12. محمد صالح، الطاهر مصطفى (2009م). المدن وثقافة التواصل الاجتماعي في السودان في الفترة بين 1504-1820م، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم.
13. مسعود، أبوبكر حسن أحمد (2012م). اللغة العربية والهوية الثقافية (الحالة السودانية نموذجاً): مؤتمر هوية اللغة العربية بين ثقافة العولمة: صراع ثقافات أم صراع هويات، الأردن 15 أكتوبر 2012.
14. مهدي، ناصر صالح (2006). النمو السكاني والتطور العمراني لعدد من المدن العربية المعاصرة، مجلة المخطط والتنمية، العدد (15).
15. وطفة، علي أسعد (2013). الاغتراب الثقافي المعاصر: الإنسان المدجن بثقافة الهزيمة، الكويت.

ديداكتيك السؤال التربوي وتنمية الكفايات العليا في التفكير

Didactic educational question and the development of higher competencies in thinking

د. محمد ابن عياد، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة طنجة تطوان الحسيمة، المغرب

Dr. Mohamed BenAyad, Regional Center for Education and Training Professions in the Tangier-Tetouan-Al-Hoceima Region

Abstract

This article studies the problematic of the dialectical question and active learning in terms of the professor's familiarity with the mechanisms of the educational question, its functions, types and objectives to motivate the learner to active learning, as well as the question of the didactic and pedagogical methods that he adopts in selecting appropriate questions, organizing, investing, and managing them during the lesson and the evaluation process according to the level of Learners and their preparations, the nature of the lesson and the contexts of its achievement, which would enhance the educational system with an effective educational vision in line with the spirit of the curriculum, programs, textbooks, guides and developments in education and training to develop the communicative competencies of the learners, their preparations, tendencies, knowledge and intelligence, to build themselves an open personality that believes in the principle of constructive cultural and educational dialogue.

Keywords: The dialectical question -Active learning - motivate the learner—dialogue

ملخص:

تدرس هذه المقالة إشكالية السؤال الديداكتيكي والتعلم النشط من حيث مدى إلمام الأستاذ بآليات اشتغال السؤال التربوي، ووظائفه، وأنواعه، وأهدافه، وصيغته.. لتحفيز المتعلم على التعلم النشط، فضلا عن سؤال الطرق الديداكتيكية والبيداغوجية التي يعتمدها في انتقاء الأسئلة الملائمة، وتنظيمها، واستثمارها، وتديريها خلال الدرس، وعملية التقويم حسب مستوى المتعلمين واستعداداتهم، وطبيعة الدرس وسياقات إنجازه، بما من شأنه أن يعزز المنظومة التربوية بتصوير تربوي فعال ينسجم وروح المنهاج والبرامج والكتب المدرسية والدلائل، ومستجدات التربية والتكوين لتنمية الكفايات التواصلية لدى المتعلمين واستعداداتهم وميولاتهم ومعارفهم، وذكاءاتهم، ليبينوا بأنفسهم شخصية منفتحة؛ تؤمن بمبدأ الحوار الثقافي والتربوي البناء.

الكلمات المفتاحية: السؤال الديداكتيكي. التعلم النشط. تحفيز المتعلم. الحوار.

1 - مقدمة

لديداكتيك السؤال التربوي ارتباط مباشر بالممارسة الصفية في ظل التعلم النشط، الذي يحفز على التفاعل التربوي لخلق دينامية تغري المتعلم على المشاركة في الدرس، ليستوعب المادة المدروسة، ويمارس التفكير النقدي، ويبني شخصيته الفاعلة في الحياة بصفة عامة، حيث أصبح السؤال هاجسا يعيش مع المتعلم عند كل امتحان أو اختبار لتقاس به كفاياته، ومعارفه، واستعداداته، ومهاراته، وقدراته لتلقي المادة المدروسة، والتفاعل معها فهما وتحليلا ونقدا وتأويلا وتقويما وتطبيقا...

ولعل الإشكالية الأساسية الذي انطلقت منها هذه المقالة هي مدى إلمام الأستاذ بآليات اشتغال السؤال التربوي ووظائفه وأنواعه وأهدافه ليبني مختلف كفايات المتعلم العليا في المادة المدروسة، سواء على مستوى أهداف التعليم التي تصاغ بدقة ووضوح، أو على مستوى أهداف الوضعيات التعليمية التعلمية التي تصاغ في شكل مطالب، أو مهام، تنمي كفايات حل المشكلات، والنقد والبحث والمقارنة والتحليل والتعليق والمقارنة والتعليل.. إلخ، فضلا عن سؤال الطرق الديداكتيكية والبيداغوجية التي يعتمدها المدرس في انتقاء الأسئلة وتنظيمها، واستثمارها، وتديريها خلال عملية التقويم، حسب مستوى المتعلمين واستعداداتهم، وطبيعة الدرس وسياقات إنجازه، بما من شأنه أن يعزز المنظومة التربوية بتصوير تربوي فعال ينسجم وروح المنهاج الدراسي والبرامج التعليمية والكتب المدرسية ومستجدات التربية والتكوين، لتنمية الكفايات التواصلية لدى المتعلمين، واستعداداتهم، وميولاتهم، ومعارفهم، وذكاءاتهم.. ليبينوا بأنفسهم شخصية منفتحة تؤمن بمبدأ الحوار الثقافي والتربوي البناء.

2. في فلسفة السؤال التربوي:

يشكل "السؤال" بصفة عامة مفتاح المعرفة البشرية الذي يحفز الإنسان على البحث، ويدفعه إلى تحرير العقل من ريقة الجمود الفكري لكشف جوهر الأشياء، وأسرار الكون، ومجاهل المعارف والعلوم، حتى أصبح السؤال في أدبيات الفكر الفلسفي أهم من الجواب، ومطلبا قويا في تنوير العقل البشري، وإغناء تأملاته ليعمق معارفه الثقافية العامة.

وإذا كان السؤال التربوي وسيلة ديداكتيكية وبيداغوجية لخلق فاعلية صفية في إنجاز الدروس وفهمها واستيعابها، فهو كذلك وسيلة لتنمية قدرات ومهارات متعددة تسعى لتحقيق النماء الفكري لدى المتعلم، فضلا عن إثراء حسه الانفعالي، ووعيه الثقافي والاجتماعي والإنساني بصفة عامة، سواء في انفتاحه على أشكال التفكير والتأمل والكشف والانفعال، أو تعميق وعيه بالظواهر والوقائع التي يعيش بين أحضانها.

ولعل من بين أهم مبادئ النظرية البنائية التربوية، في هذا الصدد، هو إثارة حافزية المتعلم للدرس بصفة خاصة، والمعرفة الإنسانية بصفة عامة، عبر طرح الأسئلة لتنشيط عملية التعلم، وإثارة الذهن على التأمل، والتفكير، والاكتشاف بحثا عن إجابات وحلول لوضعيات مشكلة، لوضع المتعلم في صلب العملية التعليمية التعلمية، حتى يطور قدراته، ومهاراته وكفاياته استعدادا لمرحلة أعلى من البحث التي تثري معارفه وتبني شخصيته الناقدة.

وهكذا أصبح نجاح الدرس مرتبطا بإتقان طرح السؤال لاستثارة نشاط المتعلمين الذاتي، وتحريك الفعاليات العقلية لاكتشاف الخبرات، والميولات والرغبات.. ليقف المدرس على مكامن القوة والضعف لدى المتعلمين، ويستطيع تدارك ثغرات تفكيرهم قبل معارفهم؛ ذلك أن المدرس المقتدر هو الذي يعرف كيف يسأل، ومتى يسأل ولماذا يسأل، وعنايته بأسئلته معناه العناية بفعاليات التدريس وطرقه الناجحة ليبنى مختلف كفايات المتعلمين ومعارفهم، ويبني شخصيتهم، خاصة وأن السؤال يجعل المتعلم يباشر الأشياء والوقائع الطبيعية والظواهر المحسوسة، ويحثه على التساؤل، وتشغيل الفكر ليقف بنفسه على قوانين الأشياء، ويكتشف ويحلل بدقة الملاحظة ونفاذ البصيرة، لا أن يقف مشدوها متفرجا في موقف سلمي.

ولكي يتحرر المتعلم من مثل هذه المواقف السلبية تقوم الطريقة الحوارية بتعليمه كيف يسأل، وكيف يحسن الإجابة، ويعلل ويحلل ويقارن، ويطبق. لذا يقول جان جاك روسو "إن هدف المعلم ليس هو إعطاء المتعلم العلوم وإنما تعليمه اكتشافها عند الحاجة"، حيث أضحى الموقف التربوي الهادف صناعة متشعبة بالمضامين والتقنيات والمهارات، ونزوعا نحو خطاب تربوي معاصر، يروم تأسيس حوار تواصل دينامي، يتمثل في بناء عقد ديداكتيكي بين المدرس والمتعلم والمادة المدرسة ضمن أهداف¹ وكفايات، انطلاقا من وظيفة

¹ - للتوسع في الموضوع يراجع: RE. Comment définir les objectifs pédagogiques, OP. CIF Bordas-Paris 1977, P : 5-6.

السؤال التعليمي الهادف، المنسجم وثقافة التدريس، والمساوق لشروط الإنجاز الذي يحقق للعملية التعليمية التعليمية، غاياتها الأسمى.

انطلاقاً من هذا الأساس يمكن القول: إن السؤال التعليمي يشمل ثلاثة مستويات متضافرة حتى يحقق أهدافه التي يسعى إليها، من قبيل:

أ - الشرط التعليمي المرتبط بطبيعة المادة المدرّسة أو المجال الذي تروم الاشتغال عليه.

ب- معيار جودة الصياغة وعلاقة ذلك بالهدف المحدد من كل سؤال؛ فإذا كان الهدف من تحليل الأفعال الكلامية في نص مسرحي ما هو دراسة مستويات تلقي النص، فإن السؤال لا ينبغي (مثلاً) أن يرتبط بالشاهد النحوي في صورته الضيقة في موضوع الاستفهام، أو الأمر أو التمني أو النهي، ولكن ينبغي أن يرتاد (أي السؤال) آفاق موضوع الاستلزام الحوارية للأساليب، وما تفيده من معاني جديدة في سياقات تداولية مخصوصة.

ج . مستوى العمليات العقلية التي يرومها (تحليل، مقارنة، تأويل، استنباط، تحليل..) لذا ينبغي أن يكون السؤال المستعمل موجهاً لهذه المستويات لا لغيرها وإلا انحرف عن غاياته.

وهكذا بات ديدكتيك السؤال مشروعاً تربوياً مفتوحاً يقوم على أساس السؤال المحفز على التعلم، والمجدد لأسئلة التفكير الناقد، والتعليل الكاشف، لبناء المعرفة والشخصية في الآن نفسه.

ولقد نبه علماء التربية - في هذا الصدد - على أهمية السؤال في عملية التعليم، وأكدوا على حُسن استغلاله؛ بالتدرج من السهل إلى المعقد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد، يقول كولفن: "إن جودة التعليم تقاس إلى حد كبير بنوع الأسئلة التي يُلقمها المعلم، وبالعبارة التي يصوغ بها أسئلته. ولا يستطيع أي معلم النجاح في تعليمه إذا لم يملك -بصورة جيدة- زمام فن السؤال"¹.

وهكذا تقوم الأسئلة على ترسيخ التعلّمات في أذهان المتعلمين، وتربية ملكة التحليل والملاحظة، وتهذيب طرق التفكير، لذلك اعتبر سقراط الأسئلة فن "توليد العقول la maïeutique" إلى حد القول "إن الأنفس حبلية بالحقائق وعلى فن التربية أن يولدها".

ولا تتم هذه العملية إلا عبر الأسئلة الهادفة، كما يتطلب من ممارستها تهيئ العُدّة الكافية لامتناء هذا الفن. ولن يتأتى له ذلك إلا إذا كان المدرس واعياً بدوره التربوي، وبالكفايات التي يسعى إلى بنائها لدى المتعلمين، التي تحتاج إلى مران طويل، وشعور بروح المسؤولية، وذوق سليم، ومهارة العزف على هذا الفن الجميل: "فن السؤال" ومعرفة أهدافه، على اعتبار أن الهدف الأسمى للتدريس في كل منظومة تعليمية هو تأسيس فكر علمي متكامل العناصر، حيث يسعى المدرس إلى تأصيل المفاهيم، والقيم المرتبطة بالبنية الثقافية والاجتماعية للمتعلم؛ بتجاوز المعرفة المبنية على تصورات عقيمة، أو تأملات خاطئة، أو أفكار باهتة، حول مختلف الظواهر

¹ - أديب يوسف (1960) التربية وعلم النفس، ط:2، المكتبة الأموية - دمشق. ص:119.

الطبيعية والاجتماعية لارتداد نطاق البحث عن وسائل الإبداع، والتجديد، مما يسعف على خلق استراتيجيات تعليمية. تعليمية هادفة، ومتكاملة، ترتكز أساسا على تنمية مختلف مهارات المتعلمين وقدراتهم ومعارفهم، وتعمل على ترسيخ الحس النقدي، والتحليل الدقيق، والإبداع الخلاق، كما تفتق قدراتهم، وتساعدهم على الانتقال من النزعة المتمركزة حول الذات إلى النزعة الموضوعية الإجرائية.

وتجدر الإشارة في هذا الصدد أنه لا ينبغي على مدرس اللغة العربية (مثلا) عن طريق الأسئلة أن يوجه المتعلمين إلى ذوقه الخاص حتى لا يجعل تلقي النص الأدبي -مثلا- مشوبا بآثار انفعال شخصي، وحماسة عنصر خارجي يلغي ذائقة المتعلم وخياله، وقدراته التحليلية والتأملية، لذلك وجب عليه أن يندمج في ذوق المتعلمين أولا ليفسح لهم مجالاً للاجتهاد، ثم يعتمد إلى خطة التعديل أو التصحيح¹ حتى يصبح للسؤال التربوي دور فعال في إثارة همم المتعلمين؛ لأن القراءة العاملة للأستاذ قد تلغي شخصية المتعلم، وتقوض تفكيره، لذا عليه أن يحسن الأخذ بأسباب التلقي السليم عبر الأقطاب الثلاثة الفاعلة في بناء المعرفة المدرسية: المدرس والنص والمتعلم.

3. إشكالات صياغة السؤال الديدكتيكي والتعلم النشط:

إن الاشتغال على السؤال التربوي بصيغته الاستفهامية المعروفة (من؟ ماذا؟ متى؟ كيف؟...) ومطالبه المتعددة التي تقارب مهارات وعمليات عقلية وفكرية متعددة (حلل، استخراج، ناقش، قارن، لخص، أوضح، عين...) هو أس العملية التعليمية التعلمية في مختلف مكونات درس اللغة العربية التي تمر بمراحل أساسية لعل أهمها ما يلي:

- السلوك المطلوب إنجازه (رتب، علل، حلل، ركب، ناقش، اشرح...)

- شروط إنجاز السلوك (من خلال: نص نثري، قولة، أبيات، جملة، عبارة...)

- معايير الإتقان المطلوبة (مستشهادا، بدون أكثر من خطأين، في خمسة أسطر، في نص منسجم، في شكل رؤوس أقلام، استعمل منهجا استقرائيا أو استنباطيا،... إلخ)

بين هذا العنصر أو ذلك يعيش المدرس مع المتعلمين مخاضا تربويا من التفاعل حول المادة المدرّسة يكون فيها السؤال والجواب قطب رحي العملية التعليمية؛ فكما استطاع المدرس عبر الأسئلة المفتوحة أن يولد من جواب المتعلم أسئلة أخرى (بدل حسمه للجواب) كلما بنى لدى المتعلم الفكر النقدي، ونهى لديه القدرة على

¹ - عشعاش عزيز " ديدكتيك النص الأدبي بين النظرية والتطبيق" (2019) مجلة: دراسات بيداغوجية (محور ديدكتيك النص ودرس الأدب) عدد مزدوج

الحكم والتحليل والتنظيم والمقارنة والتنبؤ، وهو ما يسميه "جيلفورد"¹ بالتفكير المتشعب الذي يتخطى من خلاله المتعلم ما هو موجود ليبدع ويخلق، ويتجاوز مرحلة الرتابة في الدرس.

من هذه المنطلقات سعت إلى رصد تجليات فن ديدكتيك السؤال التربوي من خلال أدبيات معروفة، وأخرى هي وليدة تجربة مهنية في ميدان التدريس والتأطير التربوي والبحث العلمي، فضلا عن الاشتغال على بعض الكتب المدرسية، وما تطرحه الممارسة الصفية من مشكلات التعامل مع الأسئلة إبان إنجاز الدروس، أو عندما يكلف المدرس تلامذته بإنجاز بعض التمارين داخل الفصل، أو خارجه ضمن أسئلة الإعداد القبلي، أو في إطار تقويم في مرحلة فروض المراقبة المستمرة، أو الامتحانات الإسهادية التي تكشف، في حالات كثيرة، عن مشاكل ديداكتيكية تؤرق منظومة التربية والتكوين بصفة عامة، سواء ما تفرزه من نتائج، أو ما تثيره من مشاكل التقييم والتقويم.

وهكذا طرقت الموضوع ضمن تفكير نسقي وإشكالي بيت القصيدة فيه هو إثارة إشكالات ديداكتيكية وتربوية في تدريس اللغة العربية ومكوناتها في التعليم المغربي الذي عرف طفرة إيجابية في تأليف الكتب المدرسية الجديدة مع مقررات التعليم الابتدائي، التي استثمرت بفعالية. نتائج الدراسات اللسانية المعاصرة في تدريس اللغات، فضلا عن عمق الوعي المنهجي والقيمي، والتربوي، والفني، والجمالي، والثقافي في التعامل مع المادة المدرسة في ظل استثمار جاد لنظريات التعلم ومناهجه، وما جادت به البحوث النظرية والميدانية في الموضوع.

إن انطلاقي من تأطير موضوع المقالة عبر محور الاستفهام والسؤال البلاغي والتربوي هو قناعة منهجية تجاوزت فيما حد تعريف المفهوم (السؤال) إلى طَرق بعض إشكالاته الديداكتيكية من حيث أهداف الأسئلة، وبناء الكفايات لدى المتعلم، والتعلم النشط، ومعايير الأسئلة الجيدة في درس الأدب، والتفاعل الصفي وتقنيات طرح الأسئلة، وأنواع الأسئلة في الكتب المدرسة، وبناء القدرات والمعارف.. في طرح تربوي متكامل قطب رحاه إشكالات السؤال التربوي في الممارسة الصفية بكل أنشطتها ومهاراتها، وكفاياتها المستهدفة، لذا استشهدت بمقاطع تطبيقية من الكتب المدرسية حتى أقف عند بعض الإشكالات التربوية في تعامل المتعلم مع السؤال، وما يطرحه من صعوبات في الصياغة، والأهداف، وبناء الكفايات، ونتائج كمية، وقياسية تحدد مصير المتعلم الدراسي ومستواه.

¹ - أيت أوشان علي: (29 يناير 2003) " نحو تأسيس رؤية تربوية سليمة للسؤال في مادة الإنشاء الأدبي"، جريدة الاتحاد الاشتراكي، عدد: 1080.ص:5.

4. ديدكتيك السؤال والاستفهام¹ في درس العربية:

عندما يخرج الاستفهام كما هو معروف - عن معناه الحرفي فإنه يفيد دلالة جديدة تفهم من سياق الكلام تسمى في علم المعاني بخروج الاستفهام عن مقتضى الظاهر، حيث يشكل هذا الانزياح عن المعنى الحرفي وسيلة تعبيرية تتلبس معاني وغايات تواصلية واقناعية؛ فقد تكون دعوة لتعديل سلوك، أو حثا على فعل ما في سياق تداولي معين، أو إقناعا للمخاطب بفحوى رسالة أو وجهة نظر، أو توجيها لحوار نحو موضوع ما، كأن نقول فاتحة لمحاضرة أو حوار "كيف نشأت الرواية العربية؟"، "ما هي الخصائص البنيوية لهذا الفن الحديث؟" ومعنى هذا أنه إذا كان الاستفهام الحقيقي يبتغي معرفة غير حاصلة وقت الطلب، ويتوقف طرحها عندما يحصل الجواب، فإن السؤال البلاغي هو فن التأثير في الآخر، وفن توليد العقول، ووسيلة للإقناع الفكري، واللغوي لتحريك الهمم، وتوجيه السلوكيات، والتعبير عن الأفكار والأحاسيس.

من هذا المنطلق يكون السؤال هو مفتاح الطريق المُشَرَّع أمام المعرفة الإنسانية، لأنه يسعفنا على تحديد مؤهلات المتعلمين، واستعداداتهم وكفاياتهم، ويحرك عقولهم على الإبداع والكشف والنقد والبحث.. لذا ينبغي ألا نقتل السؤال في الجواب، كما يقول الفلاسفة، حتى نشجع المتعلمين على الحوار، والتواصل والجدل، ليتم تفعيل آليات الاجتهاد وطرائق البحث المتعددة، يقينا منا أن الدهشة هي الباعث على التعلم.

ثمة إذن علاقة وطيدة بين الأسئلة، وما يسمى في المصطلح التربوي بالتقويم التنبئي EVALUATION PRONOSTIQUE الذي يرمي إلى "قياس الحصيلة المعرفية، والمهارات المتوفرة لدى المتعلمين، وذلك للتأكد من مدى استعدادهم لاتباع شعبة أو تخصص جديد؛ وقياس حظوظ النجاح المرتقب ولو بصورة تقريبية.

أما وظيف الأسئلة التربوية في دروس اللغة العربية فلها أهداف متعددة؛ تختلف حسب سياقات الإنجاز التربوي، منها ما يلي:

- اختبار معلومات المتعلمين السابقة، وما وصلوا إليه من تقدم، وما استوعبته عقولهم من المادة المدروسة، فضلا عن فهمهم للحقائق المقدمة لهم؛ فالاستيعاب ليس هو الفهم، لذلك نجد في مصنف بلوم (المجال المعرفي). مثلا أن اكتساب المعرفة، في عملية التدريس، تعقبا عملية اكتشاف مدى فهم المتعلمين (عملية الفهم والإدراك) ويندرج ضمن هذه المرحلة ما يسمى بالنقل والتحويل، والتأويل والتعميم، ثم تعقب هذه المرحلة الكبرى مراحل أخرى هي التحليل والتركيب والتقويم، على أن أسئلة المرحلة الأخيرة (أي التقويم) ينبغي أن تنبثق عن التعلّمات "المعبر عنها قبل أن تبدأ الحصّة الجديدة، وبمعنى آخر ينبغي أن يرافق تخطيط إجراءات التقويم تلك المتعلقة بأنشطة التعليم والتعلم، وتكمن فيها النقط المشتركة التي يستند عليها هذان الهدفان في

¹ - رحومة الشكيلي بسمة بلحاج (2007) السؤال البلاغي، الإنشاء والتأويل ط:1، دار محمد علي للنشر، صفاقس، تونس، 2007. (ينظر القسم الثاني: السؤال البلاغي: إنشاؤه - تأويله - معانيه)

التخطيط للأهداف البيداغوجية المسطرة¹ الخاصة بكل مكون من مكونات مادة اللغة العربية في المنهاج التعليمي.

إثارة اهتمام المتعلمين، ودفعهم إلى حب الاستطلاع، والبحث والتنقيب، كأفضل طريقة في التدريس، لأنه إذا كانت لديهم رغبة ملحة في الكشف والمعرفة، ووجدوا من يثير هذا الجانب لديهم، تحول العمل عندهم إلى رغبة قوية، في اكتشاف الأجوبة، من هنا فإن المدرس الماهر هو الذي يعرف كيف يُحوّل بأسئلته المتعلم المهمل والخامل واللامبالي، إلى متعلم نشيط ومتحمس إلى المعرفة بشوق واهتمام، لأن السؤال يستفز العمل إيجابيا إذا وجد التربة الصالحة.

إغناء قوى تقدير الأمور والأشياء في المتعلمين، لأنهم يكتسبون حقائق مختلفة تتباين درجات صحتها وأهميتها، لذا فهم في حاجة إلى انتقاء ما هو أصحح لهم. وهنا يأتي دور المدرس في تعويدهم على الموازنة والمفاضلة بين الحقائق المكتسبة قبل الأخذ بها، واتخاذها معتنقا يوجه سلوكهم، ويسيطر على طريقة تفكيرهم. دفع المتعلمين إلى ربط بعض خبراتهم السابقة بالدرس الجديد أو ما يسمى بالأسئلة الاختبارية.

توجيه انتباه المتعلمين نحو العناصر الأساسية في الدرس بفضل الأسئلة المركزة التي ستدور حول مجال اشتغال المدرس في الحصص المقبلة لتبقى راسخة في أذهانهم، وتنظم المعرفة لديهم، وتضبط اكتسابهم لها. ضمان تنظيم المواد التعليمية والخبرات، وضبطها بطريقة تكفل الحصول السليم والسهل على تعلمات أخرى تُكوّن الرصيد المعتمد عليه عند الضرورة، لأن تقدير وتمييز الحقائق لدى المتعلم تكون، أحيانا، مضطربة وغير منظمة، مما يصعب عملية الإفصاح عنها، فتبقى جامدة عقيمة الفائدة.

لذا فهدف الأسئلة هو حمل المتعلمين على معرفة العلاقة بين الحقائق، وتأثير هذه العلاقات في نتائج أشمل. تدريب المتعلمين على حفظ المعلومات وترسيخها في الذهن، لأن السؤال يساعد كثيرا على تكرار المبادئ والقواعد والمعارف التي تلقاها المتعلم، لأنه كثيرا ما يتعرض لأفة النسيان في ظل كثرة المواد الدراسية وتشابكها، لذا وجب التذكير المتجدد لما يتلقاه من معارف ومهارات.

والمدرس الناجح هو الذي يستطيع، بتقنيات طرح أسئلته، أن يحقق هذا الهدف، ويرسخه في المتعلمين. وإذا تحدثنا في هذا النطاق عن المدرس في الفصل، فإننا لا نستثني بعض الأطراف الأخرى كواضع الكتاب المدرسي الذي يجب عليه أن يأخذ هذه الأهداف بعين الاعتبار؛ في طرحه للأسئلة المذيلة بالنصوص، أو الأسئلة الأخرى التي يطلب الإجابة عنها الانطلاق من سلوك معين، لا أن يطرح أسئلة هائمة يضعها كيف ما عَنَّ وتراءى له.

¹ - ينظر: عبد الرحيم هاروشي (2004) بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (ترجمة الحسن اللحية، عبد الإله شرياط) ط:1، نشر الفنك، الدار البيضاء، ص:224.

- إثارة التفكير في أذهان المتعلمين؛ وهو من أبرز أغراض التربية الحديثة، لأن الأسئلة التي تهدف إلى تذكُّر المعلومات فقط، هي أسئلة لا تعود المتعلمين على بناء فكر نقدي يحلل ويقارن ويعلل...، ويبيدي الآراء والانتقادات حول الموضوع المناقش، وهذا النوع هو أرقى أنواع الأسئلة لأنه يجعل أذهان المتعلمين نشيطة ويقظة لكثرة احتكاكها بعقل المدرس، وهو عقل يفترض فيه أنه أسعى وأكثر دينامية وعطاءً.

- جلب وإدامة انتباه المتعلمين للدرس بسبب تعرض بعضهم للشرود، أو إعراضهم عن الدرس لسبب من الأسباب. من هنا يمكن القول إن السؤال الذي يطرح على تلميذ معين يهدف في أغلب الحالات إلى إثارة اهتمامه سبب ملل أو تعب أو شرود، أما عندما يوجه السؤال إلى القسم بأكمله فإنه يهدف إلى التواصل والتكوين من أجل نجاح الدرس وإعطائه الحيوية المطلوبة.

- اكتشاف ميول المتعلمين، وإنشاء الروابط معهم؛ فمن الخطأ الاعتقاد أن السؤال مرتبط بالدرس دائماً بطريقة آلية.. إن الدرس وسيلة للوصول إلى أهداف أبعد، فهو الفرصة التي يستطيع بواسطتها المدرس معرفة ميول المتعلمين الفكرية والنفسية، واهتماماتهم العامة، وإمكاناتهم العقلية، ولا يمكن أن نستثني في هذا الصدد أسئلة المتعلمين التي غالباً ما تفصح عن تطلعاتهم ومواقفهم تجاه درس ما، أو تجاه مجال علمي معين، أو تجاه قضايا فكرية أو اجتماعية أو سياسية إلخ، فإذا ما وجدوا المدرس المتقبل لروح النقاش والمعرفة، ارتاحوا إليه، ووطدوا علاقتهم معه، وهذا ما يجب أن يكون عليه كل مشرف على التربية والتعليم.

- تنمية الإعجاب في المتعلمين لبعض المظاهر الحياتية وبعض الوضعيات التي يلاقونها في دراستهم، والإعجاب هنا يكون إعجاباً فكرياً وعاطفياً لمواد مختلفة كالأدب أو الرياضيات أو العلوم الطبيعية أو التاريخ والجغرافية.. إلخ.

5. التعلم النشط وشروط الأسئلة الديدانكتيكية في درس الأدب:

إن استعمال لفظة "شروط" لا يتقيد بالمعنى الحرفي لهذه الكلمة، لأن التعلم ظروف وأوضاع، وأزمنة وأمكنة، وأجواء وحالات متغيرة، لذا فالمدرس يتكيف حسب المتغيرات والمشوشات التي قد تطرأ على السير العادي للدرس، إلا أن هذا لا يمنع من استحضار بعض التوجهات الديدانكتيكية التي يتفق علماء التربية والمهتمون بمجالات التعليم على سلامتها، وأهميتها القصوى في نجاح الدرس، وتحقيق الأهداف المتوخاة منه، فمن الطبيعي أن للسؤال التعليمي "خصوصياته التي تميزه عن باقي الأسئلة في مستوى الوضعيات التربوية المختلفة، وتبعاً لاستراتيجيات متنوعة، وصياغات متباينة، وأهداف مسطرة لكل درس، أو مرحلة، أو بناء، أو مكون معين، مما يثبت ظرفية السؤال، واختلاف وظيفته من وضع لآخر.

فالمدرس المقتدر هو الذي يعرف كيف يسأل، ومتى يسأل، وكيف يستغل آليات السؤال، ويستثمر إجابات المتعلمين في بناء الدرس¹. والأسئلة التي تندرج مع أدق الضوابط، وتتأزر مع أصح المعايير، وتتوافق مع أصدق القواعد، تكون في تساق تام، خدمة لكافة المهارات والاستعدادات، لأنها تستشرف طبيعة الطرح الإشكالي المحفز، وتصبو إلى غاية النسق التوليدي المثمر، والاستكشاف البنائي المتجدد، قوامه تفعيل النشاط، وتحريك آليات الخطاب، وغرس الحس الإبداعي، في نفوس الناشئة، حتى يظل المتعلم في وضعية أكثر نشاطاً وفاعلية، وأجود إنتاجاً، وأقوم هدفاً، وأقدر على تحقيق تواصل ذي مصداقية...

السؤال التربوي يستوجب الإثارة والتنوع، وتعددية الاهتمامات؛ فهو يلامس الواقع المعيش ومستجداته، ويمضي قدماً في تحريك منازع المتعلمين، وتفعيل أنشطتهم، وإذكاء جذوة الفهم عندهم، تنبهاً لهم، وتوجيهاً لأفكارهم، فهو يراعي ثلاثة اعتبارات هي: زمن التلقي وخصوصية المتلقي، ومراحل الإنجاز. كما أن السؤال التعليمي، يبتعد عن التخمين أو العشوائية أو السذاجة في التركيب أو البناء، دون إغفال ارتباطه بالمادة، أو أهدافها، وخصوصية الفئة المستهدفة، وعقلية أفرادها. ويمكن حصر أهم عناصر السؤال التربوي فيما يلي:

- الوضوح والسهولة، والخلو من الإبهام..
- الملاءمة لسن المتعلمين ومستواهم العقلي والعمري.²
- توزيع الأسئلة بين التلاميذ حتى تضمن مشاركة أكبر عدد ممكن منهم، لتقف على تعثراتهم وكفاياتهم، وما ينبغي تعديله في تكوينهم وسلوكهم كذلك.
- وجوب خدمتها (أي الأسئلة) للمادة التعليمية، بما له ارتباط وثيق بالمقرر والبرنامج الدراسي العام.³

1- ينظر:

- عبد المجيد حدوش "إشكالية السؤال في الدرس التعليمي ووظيفته التربوية"، مجلة: معارف تربوية، ع:2، ديسمبر 2016، ص: 39،40، (بتصرف)
- بوخالفة بوشتي (2000) "خصوصيات السؤال التربوي ومجالات توظيفه ديدكتيكياً" مجلة: المرشد التربوي، عدد 2. ص:31.
- لبيب رشيد وجابر عبد الحميد وعطا الله منير (1983) الأسس العامة للتدريس. دار النهضة العربية، بيروت. ص:90،91،93.
- مجلة: الدراسة النفسية والتربوية وطرق وأساليب في الديدكتيك: "الأسس العامة لصياغة السؤال (1990) مجلة علمية متخصصة، مطبعة المعارف الجديدة، الدار البيضاء، العدد 11. ص: 80.
- دروزة أوفان نظير (1992) "النظرية في التدريس وترجمتها عملياً" الناشر: رابطة الجامعيين، الخليل، دائرة البحث والتطوير، ط:1، ص: 246.
2 - م، نفسه، ص: 39،40، بتصرف.

3 - " ينظر: مهدي محمود سالم وعبد اللطيف بن حمد الخليبي (1998) التربية الميدانية وأساسيات التدريس. مكتبة العبيكان ط:2، الرياض. ص:6 وما بعدها، وحمدان محمد زياد (2010) تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته (ط:1) دار العلم للملايين، بيروت لبنان. ص: 309. والأسس العامة لصياغة السؤال (1990)..

- وضوح الصياغة (مثلا: عندما تطرح السؤال التالي: كيف قال الأديب فكرته التي جاءت في الفقرة الثانية؟ فإن صياغة السؤال هنا غير واضحة لأن الأداة "كيف" تفيد الحال، كأن نقول مثلا جوابا عن السؤال: "كيف أنشد قصيدته؟" الجواب مثلا: أنشد قصيدته وقوفا!

لذا تعتبر جودة الصياغة حجر الزاوية في بناء السؤال التعليمي، المرتكز أساسا على الحوار الهادف، والبناء الصحيح، والتعليل السليم، فهو يستوجب من المدرس، أن يأخذ بعين الاعتبار وضوح الأسئلة وسلامة صياغتها، فضلا عن تجنب الأسئلة المغلقة، والنمطية، والترتبية التي تبعث على الهجنة والسامة والملل¹ مما يقلق المتعلم ويشوش على تركيزه؛ فعندما تطرح السؤال الآتي:

- استخرج نوع التشبيه من بيت بشار بن برد الآتي:

كأن مثار النقع فوق رؤوسنا وأسيافنا ليل تهاوى كواكبه

إن هذا السؤال قد يفرز إجابات جاهزة أو انتقائية دون إعمال للنظر، إن لم يردفه المدرس بسؤال التعليل والشرح، خاصة ما له علاقة بما هو وظيفي وتداولي، كالانتقال من ضبط المفهوم في صورته المعيارية، إلى فهم الظاهرة البلاغية، وصولا إلى تذوق الصورة لتحليل النص الشعري والتفاعل معه جماليا.

نموذج آخر:

يقول قيس بن الملوح:

ألم تعرفوا وجها لليلي شعاعه إذا برزت يغنيكم عن الشمس والبدر

- السؤال: استخرج نوع الاستعارة الواردة في البيت الشعري.

إن صياغة السؤال بهذا الشكل، يخلق نوعا من النمطية كذلك؛ لأن أغلب المتعلمين يعتمدون على الإجابات الجاهزة دون وعي بالظاهرة البلاغية ووظائفها التداولية والنقدية والجمالية، ولتفادي هذه الوضعية المشكلة، ينبغي على المدرس سلوك مبدأ التدرج في الحوار عبر توليد أسئلة دياكتيكية إضافية من أجل بناء التعلّمات، وتحقيق التفاعل الصفي أثناء مرحلة تحليل النصوص بلاغيا وجماليا من قبيل:

• ما الفرق بين التشبيه والاستعارة؟

• إذا كانت العلاقة في الاستعارة هي المشابهة فما هي العلاقات في المجاز؟

• فكك الصورة التالية ... ما دلالاتها في سياق النص الشعري ...؟

- ضرورة تنوع أدوات الاستفهام ومطالبتها، وتكييفها حسب الغرض المطلوب، والسياق الخاص، والمقام

المحدد، مع شرح دلالة كل أداة (أدوات التحقيق / أدوات التصور)

¹ - ينظر : عبد المجيد حدوش "إشكالية السؤال في الدرس التعليمي ووظيفته التربوية" مجلة معارف تربوية، ص : 40.

التركيز على عنصر الإثارة والتحفيز والدافعية (التشويق لشد انتباه المتلقين، ولفت أنظارهم، وتفعيل آليات الاجتهاد عندهم).

وطبيعي "أن صياغة السؤال تكون عنصرا حاسما في نجاح أي درس أو فشله، وكما يقال "إن السؤال نصف العلم" لأن قيمة الأسئلة في نوعيتها وكيفيةها، لا في كثرتها وكميتها، فكلما كانت الأسئلة محددة ومدققة وهادفة، كان توظيفها أليق بالمقام، وأنسب للسياق، وأقرب إلى الفهم"¹

يجب أن تكون الصياغة موجزة، وخالية من الجمل التفسيرية والحشو والإطناب الذي يُنسي المتعلم آخره أوله؛ حيث يشتت فكر المتعلم، ويشرد عن موضوع السؤال المطروح، إلا أنه تستحسن الجمل التفسيرية الوظيفية إن كانت تقوم مقام شرح لا غنى عنه في فهم السؤال، كتوضيح بعض عناصره، أو إزالة لبس قد يعترض عملية الفهم، خاصة في درس الأدب المفتوح على تعدد التأويلات والتفسيرات.

يجب تجنب التعقيد والإيهام الذي تفرضه بعض التراكيب المضطربة، أو بعض المصطلحات الغريبة، أو التي استعملت في غير مكانها، أو التي لا تناسب فكر المتعلمين؛ كأن تنتمي إلى حقل معرفي آخر وأدخلت تعسفا على صياغة السؤال، بالإضافة إلى مصطلحات غير عربية عُرِّبت صيغتها كـ "الأبستمولوجيا، الدياكروني، الطوبوغرافيا" لذا يجب أولا شرح هذه المصطلحات في سياق نصي يسعف على التمثل السليم.

يجب أن يكون السؤال واحدا غير مركب، لأن من شأن التركيب أن يُربك المتعلم، ويدعوه إلى التقصير في الإجابة، بنسيان أو إهمال لبعض النقاط المطلوب الإجابة عنها، كأن تسأل أسئلة مترادفة من قبيل: من قال هذا القول؟ ومتى قاله؟ وأين قاله؟ ولم قاله؟

ومن أنواع الأسئلة الفضفاضة والأكثر استغلاقا على الضبط، لأنها تتطلب إجابة غير ملموسة، السؤال التالي:

- ما معنى ما قرأت (قصيدة، نص قصصي..)?
- تكلم عن هذا النص.

فإذا كان المدرس يتصور إجابة ما، فإن لطبيعة طرح السؤال وصيغته الخطوة الحاسمة في تحقيق هذا السلوك عند المتعلم، وهنا تكمن خطورة تقويم المدرس لأجوبة المتعلمين، إذ غالبا (عندما يطرح أسئلة غير محددة) ما يتلقى إجابات مهمة، أو غير صحيحة مع العلم أن الخلل كامن في سؤاله.

لذا ينبغي قبل تقويم إجابات المتعلمين التأكد من سلامة السؤال لغة وتركيبا ومقصديا، خاصة وأن الأسئلة المفتوحة، وغير المحددة تضع المتعلمين أمام مشكلتين: مشكلة المعنى، ومشكلة المبنى، لذلك يقع الخلط

والاضطراب، لأنه قد يعرف المتعلمون المعنى معرفة كاملة وتامة إلا أنهم يجدون صعوبة في التعبير عنها بما يلائم توقعات المدرس في سياق الدرس أو التمرين المنجز.

فإذا أردت، مثلا، أن تسأل المتعلمين عن أسلوب الشاعر في نصوصه، فلا توجه السؤال الآتي:

• ما رأيكم في أشعار أمل دنقل؟

إن صعوبة مثل هذه الأسئلة (وإن كانت لا تضم مصطلحات صعبة وتراكيب غامضة) تكمن في أنها لا تحدد المقصود من السؤال، وعادة ما يطلب المتعلمون إيضاحات من المدرس ليوضح لهم المقصود؛ هل المقصود هو شعرية النص، أو رسائله، أو رؤياه الشعرية.. خاصة إذا كانت القصيدة حديثة¹، إلخ.

الارتباط بإطار الموضوع ضرورة ملحة في إبقاء ذهن المتعلمين مركزا، ومتبعيا لخطوات الدرس، خاصة إذا كان الوضع يستلزم عدة أسئلة مترسلة يهدف المدرس من ورائها تحقيق غاية لدى المتعلمين. وهنا ينبغي أن تكون الأسئلة متتالية ومنطقية الترتيب، ومتراصلة؛ ينشأ السؤال الثاني من طبيعة السؤال الأول وإجابته، أما إذا أقحم سؤالاً بعيد عن هذا الخط شتت فكر المتعلمين وأفقدهم التركيز.

لذا يجب أن تكون الأسئلة باعثة على تلقي الأجوبة عنها بانتظام؛ بحيث يتكون من مجموعها موضوع مركب العناصر محكم البناء، وكلما كانت الأسئلة مضطربة مفككة أفرزت أجوبة من نفس النوع، وربما أكثر تفككا وأسوء توليفا، خاصة إذا علمنا أنها أجوبة متعلمين.

- عندما يضع المدرس أسئلته يجب عليه (بدءا) تحديد الهدف منها؛ هل يثير مناقشة، أو يختبر ذكاء، أو رصيذا معرفيا، أو يهدف إلى أشياء أخرى... فكلما وضع المدرس نصب عينيه هذا الجانب كلما كان الدرس أكثر دينامية وفائدة.

- يجب أن يكون السؤال في مستوى النضج الفكري للمتعلمين، ومسيرا لخبراتهم السابقة، ومنسجما مع معلوماتهم وسياق الإنجاز. فمن العبث المطالبة بمعلومات فوق قدراتهم العقلية والمعرفية، مما سيفقدتهم الثقة بالنفس، وينفرهم من الطريقة الحوارية إلا إذا كانت الغاية تحريك الهمم ووضع المتعلمين في سياق تعليمي له غايات ومرامي محسوبة الخطوات تربويا.

يُستحسن تجنب صيغ أسئلة الكتاب المدرسي دائما، أو ترتيب مادته، لأن هذه الطريقة لا تدرب المتعلمين على طرح أسئلتهم الشخصية، بقدر ما تقيدهم بسند يساعدهم على ذلك، كما أن ترتيب المادة في السؤال يقدم

¹ - ينظر مثلا مجزوءة؛ تجديد الرؤيا، من كتاب: في رحاب اللغة العربية، السنة الثانية من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، طبعة الدار العالمية للكتاب، مكتبة السلام الجديدة، 2007.

لهم إجابة بسهولة، والحصيلة: السؤال الذي يوجي بالجواب بطرق غير مباشرة، وكمثال على ذلك تطرح السؤال التالي:

- عرف بصاحب النص (والتعريف مكتوب في الكتاب)
- ما هي مؤلفات الكاتب؟ (والمؤلفات مكتوبة كذلك)

فليكون الحوار تعليميا يمكن أن يطلب المدرس قراءة حياة الكاتب خارج الحصة ثم يختبر المتعلمين في ذلك داخل الفصل دون أن يفتحوا الكتب دعما لتعليم التعلم، وأساليب الدرس المعكوس. وثمة أسئلة نمطية لا تساعد على نمو التفكير، وبناء الحس النقدي؛ كقولنا في هذا السؤال الموحى بالجواب: "الشاعر البارودي تشبع بالقصيدة القديمة، وتأثر بعمود الشعر كما عند الرواد الأوائل من قبيل المتنبي وأبي تمام والبحري.. هل يكتب هذا الشاعر بالطريقة القديمة أم بالطريقة الحديثة؟" - يجب أن يكون للسؤال قيمة مادية أو علمية، تتوخى الهدف المدروس. إنه السؤال الذي يتطلب التروي والتفكير الهادف الإيجابي. أما السؤال التافه الذي لا يثير الفكر، ولا يتوخى نتيجة، ولا يقدم ولا يؤخر في الموضوع فهو مضيعة للوقت، واستخفاف بعقول المتعلمين. ومن الأمثلة على ذلك الأسئلة (المعزولة عن السياق) الآتية:

- من فيكم يشرب الماء؟
- من منكم كتب بالقلم؟

ويندرج ضمن هذا النوع بعض الأسئلة التي يكون الجواب عنها واضحا جليا؛ لا يستلزم جهدا، ولا إعمالا للفكر، بل يكفي بقراءة الجواب مكتوبا على السبورة، مثلا:

- ما هو عنوان درسنا اليوم؟ (والعنوان مكتوب بطريقة واضحة).

ويمكن استعمال مثل هذه الأسئلة إذا كانت وظيفية؛ يسعى المدرس من خلالها إلى هدف معين، كتثبيت فكرة أو معلومة ليبنى عليها معرفة أو مهارة لاحقة.

كل سؤال يجب ألا يحمل المتعلمين على الحدس والتخمين، لأنه لا يعودهم على التفكير الصحيح والواعي. لذا يجب عدم الإكثار من الأسئلة المغلقة التي يكون الجواب عنها بلا أو بنعم، أو أي كلمة أخرى تقوم بنفس الوظيفة إلا إذا كان الجواب معللا.

وهكذا نخلص إلى أن للسؤال التربوي استراتيجيات متعددة لعل أهمها هو التعلم الذي ينتقل من تقريب محتويات الدروس وترسيخها في الأذهان إلى التعليم الذي يعزز مهارات النقد والتفكير والجدل والحوار والتفكير المنهجي بما يعطي للتعليمات معنى جديدا يشجع على تطوير الذات.

6. التفاعل الصفي وتقنيات طرح الأسئلة:

إن نجاح الدرس لا يحدّد بتقنيات مخصوصة، بل هو وليد معطيات أخرى يمررها المدرس بنوع من المرونة تبعاً لمتطلبات الدرس، وجو الفصل عموماً، والظرف العام الذي يوجد فيه.

لذا فإن هذه التقنيات التي سنتحدث عنها يمكن الشد عن بعضها، وإضافة أخرى أكثر مردودية، إلا أن هذه الاقتراحات التي سنذكرها متفق على سلامتها، ومتداولة بين الباحثين والمربين في مجال التربية والتعليم.

وهي على الشكل الآتي:

- طرح السؤال يجب، أولاً، أن يراعي الحالة النفسية للمتعلمين؛ كمعرفة استعداداتهم، والمتغيرات التي تكون قد طرأت على حالتهم (التعب، الخجل، الارتباك، الخوف، فقدان الثقة بالنفس بسبب إحباط، أو رسوب في مادة معينة...).

كما يجب مراعاة كل هذه الجوانب بإلقاء السؤال مُظهراً ثقتك بقدرتهم على الإجابة، ومشجعاً لهم على المشاركة، وإن كان الجواب خاطئاً أو ناقصاً. فبذلك تحفزهم على التفكير، والإفصاح عما يكونون عن موضوع الدرس سواء سلباً أو إيجاباً، أما إذا أبدت قلة الاهتمام والاكتراث بأجوبتهم، أفرزت لديهم إحساساً بالنقص وكبتت عزيمتهم.

- يجب توزيع الأسئلة بين المتعلمين بصورة عادلة ما أمكن، حتى لا تحبط عزائمهم فتبقى لحظات الانكسار عالقة في أذهانهم، مما قد يفرز السأم وقلة الانتباه، وبذلك يكون السؤال هو المشجع والمنبه التربوي الذي يوجه المتعلمين نحو المزيد من العطاء التربوي الفعال، لذا من الخطأ طرح الأسئلة فقط على عينة من المتعلمين المهتمين بالدرس، ذلك أن إحراج الآخرين إحراجاً تربوياً لطيفاً من شأنه أن يوقظ فيهم الهمم، وينعش جو المنافسة بينهم لإبراز الذات داخل جماعة القسم.

- من الأفضل توجيه السؤال إلى جميع المتعلمين قبل تكليف متعلم معين بالإجابة، فلهذه الطريقة بعض الإيجابيات والفوائد، منها أنها تمنح لجميع المتعلمين فرصة التفكير في الجواب، كما تضمن انتباههم لأنهم جميعاً معرضون للسؤال.

- لتجنب بعض المشاكل الانضباطية الناتجة عن التهاون في تتبع مراحل الدرس يجب توجيه بعض الأسئلة المفاجئة للتلاميذ اللانضباطين حتى يتم إرجاعهم إلى مسير الدرس، ليكونوا عبرة لسائر المتعلمين إن تكرر نفس الوضع.

- يُستحب، بعد كل سؤال، خاصة إن كان فكرياً، أن يمهل المدرس المتعلمين برهة من الوقت لإعداد الإجابات الصحيحة، أما في الأسئلة الاختيارية، التي تستهدف الإعادة والتكرار والمراجعة، فمن المفروض أن تكون الإجابات عنها أسرع من الأولى، فسيكون من الخطأ إذا طرح المدرس أسئلة للتفكير، وألح على أجوبة سريعة،

لأن الهدف سينتفي من إلقاء هذه الأسئلة، فالذي عود متعلميه هذه الطريقة يُكوّن لديهم عادة إصدار الأحكام السريعة مما يقلل من نسبة صحة الأجوبة، وسلامتها.

لا ينبغي تعويد المتعلمين، بصورة عامة، على إعادة الأجوبة حتى تدفعهم إلى حسن الإنصات والاهتمام، لذا يجب أن يعتاد المتعلمون الحديث بصوت مرتفع وبوضوح، حتى يتم تجنب مثل هذه المواقف، لكن في دروس المراجعة يستحسن إعادة الأجوبة لتحقيق الهدف من فعل "المراجعة".

إذا تم توجيه سؤال إلى تلميذ ما، ولم يستطع فهمه، تحول المدرس إلى غيره، فإنّ في هذا أدعى من أية وسيلة أخرى إلى جعل المتعلم يشعر بالخجل من عدم اهتمامه بالدرس.

في توزيع الأسئلة يجب عدم إتباع ترتيب خاص يُفرض على المتعلمين، كأن يتبع المدرس جدول أسمائهم أو ترتيب جلوسهم حسب الصفوف، لأنّ هذه الطريقة مدعاة إلى التهاون وقلة الاكتراث للأسئلة السابقة.

ألا يُلقَى السؤال بلهجة أو إشارة توحى بالجواب؛ كأن تسأل حول أهم فكرة في الدرس وأنت تشير إليها مكتوبة على السبورة.

كُن مرنا في أسئلتك، ولا تتقيد بالأسئلة التي أعددتها في التحضير، لأن سير الدرس قد يضطرك إلى ترك هذه الأسئلة وإدراج أخرى تبعا للمواقف المستجدة أو لحاجات يتطلبها الدرس حتى لا يشعر المتعلمون بالافتعال والتصنع.

يجب أن تلقي أسئلتك بصوت واضح، ونشاط وثبات لا تردد فيه ولا تلعثم، مع إشعار المتعلمين بالعطف عليهم والثقة في إمكاناتهم.

أما بالنسبة للأسئلة الكتابية فينبغي ألا يتوقف جزء لاحق فيها على جزء سبقه؛ بحيث لو فشل المتعلم في الإجابة عن الجزء السابق عجز عن اللاحق. وكمثال على ذلك أن يُطرح السؤال الآتي:
يقول الشاعر:

يميناَ لنعم السيدانُ وُجدتما *** على كل حال من سحيل ومُبرِم

تداركتما عسبا وذبيان بعدما *** تفانوا، ودقوا بينهم عطر منشم

أكمل بقية الأبيات الخمسة الأخرى؟ وحللها من حيث المعجم والأساليب والإيقاع.

خاتمة:

وخلاصة القول، ينبغي الحرص كثيرا على العناية بالتفاعل الصفّي الشفهي حتى يحبب المدرس المادة التعليمية لمتلقيها في ظل ديدكتيك السؤال الشفهي من حيث وظائفه النفسية والفكرية في تحفيز المتعلمين وتشجيعهم، وبث روح الأمل في نفوسهم ليتغلبوا على الخوف الداخلي الذي ينتابهم من الخطأ والارتباك، خاصة

عندما لا يعطي لهم المدرس مهلة للتفكير، أو عندما تكون صياغة الأسئلة مربكة، والأستاذ غير واع بذلك، ليندمجوا في جماعة القسم بشكل طبيعي وإيجابي حتى يكتسبوا شخصية متزنة وقوية لها القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة والحياة بصفة عامة.

يمكن أن نقول كذلك بأن الأجوبة التي تقدم حول الأسئلة الصفية هي جزء من عملية التعلم الذاتي التي تسعف المتعلم على اكتشاف قدراته ونواقصه وكفاياته المختلفة، بل هي كذلك جزء من التواصل التربوي والفكري مع الذات والعالم والمواد المدرّسة، ومختلف مجالات المعرفة الإنسانية بصفة عامة، كما تمكن (الأسئلة) من تدريب المتعلم على حل المشكلات فيما يُستقبل من تعلمات ليكتشف مشاعره تجاه الظواهر بما من شأنه أن يسعف على بناء شخصية مستقلة، ويمكن من بناء المعرفة وتوسيع مجالاتها، فضلا عن تقديمها للتغذية الراجعة التي تعمل على ربط التعلم السابقة بالجديدة تشجيعا على التعلم الذاتي، والتفاعل مع المحيط عبر امتدادات ثقافية عامة لا ترتبط بالمقرر الدراسي فحسب، وإنما ترتبط بالغايات الكبرى لمنهاج اللغة العربية، خاصة في تنمية كفايات ثقافية وتواصلية ومنهجية، ينشئ عبرها المتعلم علاقات مع المفاهيم التي يتعلمها توفقا لمرفق فكري أعلى، وهو الانتقال من حفظ المعلومات والمعارف واستظهارها إلى تنمية مهارات التفكير العليا بما ينسجم وروح ميثاق التربية والتكوين والقانون الإطار (في التعليم المغربي) خاصة تنمية الفكر النقدي الذي يتجاوز تلقي المعرفة إلى التحاور معها بمهارات التحليل والمقارنة والتعليل والتقييم والتأويل والتطبيق.

قائمة المراجع:

1. أديب يوسف (1958) التربية وعلم النفس، ط:2، المطبعة الأموية، دمشق.
2. مجلة: الدراسة النفسية والتربوية وطرق وأساليب في الديدكتيك: " الأسس العامة لصياغة السؤال (1990) مجلة علمية متخصصة، مطبعة المعارف الجديدة، الدار البيضاء، العدد 11.
3. آيت أوشان علي (29 يناير 2003) " نحو تأسيس رؤية تربوية سليمة للسؤال في مادة الإنشاء الأدبي"، جريدة الاتحاد الاشتراكي، عدد 1080.
4. بركات زياد (2010) " فعالية المتعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها" مجلة: العلوم الإنسانية، ع: 46.
5. بوخالفة بوشتي (2000) " خصوصيات السؤال التربوي ومجالات توظيفه ديدكتيكيا" مجلة: المرشد التربوي، عدد 2.
6. حدوش عبد المجيد (ديسمبر 2016) " إشكالية السؤال في الدرس التعليمي ووظيفته التربوية"، مجلة: معارف تربوية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، طنجة، ع: 2.
7. حمدان محمد زياد (2010) تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته (ط:1) دار العلم للملايين، بيروت لبنان.

8. دروزة أفنان نظير (1992) "النظرية في التدريس وترجمتها عمليا" الناشر: رابطة الجامعيين، الخليل، دائرة البحث والتطوير، ط1.
9. رحومة الشكيلي بسمة بلحاج (2007) السؤال البلاغي، الإنشاء والتأويل ط:1، دار محمد علي للنشر، صفاقس، تونس، 2007.
10. عبد الرحيم هاروشي، (2004) بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (ترجمة الحسن اللحية، عبد الإله شريط) ط:1، نشر الفنك الدار البيضاء.
11. عشعاش عزيز " ديدكتيك النص الأدبي بين النظرية والتطبيق" (2019) مجلة: دراسات بيداغوجية (محور ديدكتيك النص ودرس الأدب) عدد مزدوج 4-5، الناشر: دار أبي رقرق للطباعة والنشر.
12. محمد فتوحى. (1984) "التقويم ودوره في تحسين الوظيفة التعليمية"، مجلة الدراسات النفسية التربوية، عدد4.
13. لبيب رشيد وجابر عبد الحميد وعطا الله منير (1983) الأسس العامة للتدريس. دار النهضة العربية، بيروت.
14. مهدي محمود سالم وعبد اللطيف بن حمد الحلبي (1998) التربية الميدانية وأساسيات التدريس. مكتبة العبيكان ط:2، الرياض.
15. كتاب: في رحاب اللغة العربية، السنة الثانية من سلك البكالوريا. مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، طبعة الدار العالمية للكتاب، مكتبة السلام الجديدة، 2007.
16. RE. Comment définir les objectifs pédagogiques, OP. CIF Bordas-Paris 1977.



DOI Prefix:10.33685/1316

جميع الحقوق محفوظة © لمركز جيل البحث العلمي