

# 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](http://www.jilrc.com) - [social@journals.jilrc.com](mailto:social@journals.jilrc.com)



ISSN 2311-5181 DOI Prefix:10.33685/1316 العام الثاني عشر - العدد 111 - يناير 2025



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المشرفة العامة / أ.د. سرور طالبي

المؤسس ورئيس التحرير: د. جمال بلبكاي

www.jilrc.com - social@journals.jilrc.com

DOI Prefix:10.33685/1316

### 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)

### ضبط ومراجعة:

أ. رؤوف أحمد المل (الجامعة اللبنانية، طرابلس)

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

### اللجنة العلمية:

- أ.د. أبكر عبد البنات آدم (جامعة بحري، السودان)  
أ.د. باللموشي 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 جيسون، تركيا)

### أعضاء اللجنة التحكيمية الاستشارية لهذا العدد:

- أ.د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)  
د. أحمد جوهاري (جامعة عبد المالك السعدي، المغرب)  
د. جهان محمد إبراهيم (كليات عنيزة الأهلية، المملكة العربية السعودية)  
د. حميد بن مسلم بن سعيد السعدي (وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان)  
د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون)  
د. عواطف جمعة مسعود (جامعة طرابلس، ليبيا)  
د. محمد بالراشد (جامعة جندوبة، تونس)

# 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 والجدول والملاحق.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:
  - اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
  - اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
  - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.
- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث 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

6

- 7 • الافتتاحية
- 9 • الشباب المغربي في خطاب السياسات العمومية: سوسيولوجيا المفهوم و رهانات الحضور والتمكين؛ العيادي طيب (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ابن طفيل، القنيطرة، المغرب)
- 29 • المؤسسة الاجتماعية وتعلم القيم: دراسة نسقية لسيرورات اكتساب القيم الأخلاقية داخل المجتمع المغربي؛ ميلود بوخريص (جامعة القاضي عياض، مراكش المغرب)
- 47 • مدى تقبل مديري ومعلمي مدارس التّعليم الأساسي لدور الأخصائي الاجتماعي بمدينة سرت؛ فتحية علي حامد - لطيفة عمر البرق (جامعة سرت، ليبيا)
- 73 • أثر التدريس بواسطة نهج التقصي العلمي على تنمية المهارات والمواقف لدى المتعلمين، امبارك بورخيس (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس- مكناس، المغرب)
- 85 • العلاقة بين السياسات العمومية والاستياء الاجتماعي والفعل الاحتجاجي؛ محمد خيدون (جامعة ابن طفيل، المغرب)

## الافتتاحية

الحمد لله الذي وهب الإنسان العقل وسخره للبحث والتأمل، والصلاة والسلام على معلم البشرية الأول، محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

يسر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية أن تقدم لقراءها الكرام هذا العدد الحادي عشر بعد المئة، الذي يزخر بمواضيع علمية رصينة، تلامس قضايا معاصرة في مجالات السوسولوجيا، التربية، السياسات العمومية، الاحتجاج الاجتماعي، وغيرها من القضايا التي تعكس دينامية المجتمعات في ظل التحولات الراهنة. يبحث هذا العدد في قضايا الشباب وتموقعهم في خطاب السياسات العمومية، مسلطاً الضوء على سوسولوجيا المفهوم ورهانات الحضور والتمكين. كما يتناول دور المؤسسة الاجتماعية في ترسيخ القيم الأخلاقية داخل المجتمع، من خلال مقارنة نسقية تستكشف سيرورات اكتساب القيم.

وفي السياق التربوي، يناقش أثر التدريس بنهج التقصي العلمي في تنمية المهارات والمواقف لدى المتعلمين، مما يساهم في تطوير أساليب التعليم وفق منهجيات أكثر تفاعلية. ومن جهة أخرى، يتناول مدى تقبل مديري ومعلمي مدارس التعليم الأساسي لدور الأخصائي الاجتماعي، وهو موضوع يبرز أهمية التخصصات الاجتماعية في النهوض بالمؤسسات التربوية.

أما العلاقة بين السياسات العمومية والاستياء الاجتماعي والفعل الاحتجاجي، فتشكل محوراً مهماً في هذا العدد، حيث تُطرح تساؤلات جوهرية حول تداعيات السياسات الحكومية على المجتمع وحراكه.

نأمل أن يجد قراءونا في هذه الأبحاث إضافة نوعية تغني معارفهم، وتفتح آفاقاً جديدة للتفكير والتأمل.

**والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل،،،**

**رئيس التحرير / د. جمال بلبكاي**

**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**

## الشباب المغربي في خطاب السياسات العمومية: سوسيولوجيا المفهوم ورهانات الحضور والتمكين

Moroccan youth in public policy discourse: The sociology of the concept and the stakes of presence and empowerment

د. العيادي طيب (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ابن طفيل، القنيطرة، المغرب)

Dr. Al-Ayadi Tayeb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco

**Abstract:**

Throughout history, youth has been characterized by a set of materialistic and symbolic traits, which constitute their value. Yet such wide consensus about the youth 'value has been contradicted in the reality. Beyond great importance attached to the value of youth, the development of our society would not be achieved in the face of these unprecedented changes that have swiftly swept into our world. To our view point, this invisible loss is traceable to the outdated strategy towards the issues related to the youth in its multi-dimensions.

The situation has been worsened by the misunderstanding of socio-cultural processes which can better construct the continuously real concern targeting youth. So has its reasonable roots. The first is that the question of youth remains a social priority above all. Additionally, the deliberate plastic eye exercised by the else not youth, towards the youth question. These are a bedrock of epistemological impediments that hinder the clear-cut understanding of youth question. In case scholars fail to seriously consider so will undoubtedly reproduce another reality which is not distanced itself from the developmental loss and marginalization.

**key words:** youth, social construction, integration, achievements strategies.

## مستخلص:

لا مرأ في أن فئة الشباب كانت ولا تزال تحظى بقيمة مادية ورمزية خاصة؛ داخل كل المجتمعات وعلى مر التاريخ، غير أن هذا الإجماع القيمي يقابله واقع معاكس لما يفترض أن تحوزه من اهتمام بقدراتها وعناية بتطوير كفاياتها في ما فيه تنمية البلد والرقى به لمواجهة التحديات التي تفرضها تحولات عالم اليوم وعلى مختلف الأصعدة.

وفي تقديري يعود هذا النوع من التعاطي-الذي هو خسارة أفقية غير مرئية- إلى نوع التفكير الكلاسيكي الذي يتصدى للمسألة الشبابية وأبعادها؛ حيث تطرح نفس الأسئلة ومن نفس الجهات لتصادف ذات الأجوبة المتكررة فتراوح المخرجات مكانها، وهذا بدوره مرتبط بعدم تخصيص ما يكفي من الحاجة لفهم السيرورات السوسيوثقافية لبناء وصيرورة الواقعة الشبابية؛ باعتبارها أولاً واقعة اجتماعية بامتياز، ثم احتكار "الحقيقة حول القضية الشبابية" من أطراف غير "شابة"، وهذه كلها عوائق ابستمولوجية تحد الفهم الموفق لتداعيات الموضوع الشبابي بما هو موضوع إنساني-تنموي في عمقه، وأي اتجاه لتمكين هذه الفئة الديمغرافية يقفز على هذا المؤدى؛ سيجانب حتما غاياته ويعيد إنتاج ذات واقع الإقصاء والخسارة التنموية.

الكلمات المفتاحية: الشباب؛ البناء الاجتماعي؛ الإدماج؛ استراتيجية التمكين.

## تقديم:

يجري استقبال واستعمال مفهوم الشباب اليوم وفق معنى مؤسساتي يقوم على نوع من التقطيع/التفئ العمرية (12-17 سنة؛ 16-25 سنة؛ 18-30 سنة)، وهي تحديدات تروم توحيد أو "تطويع" المعنى الاجتماعي-وحتى المجتمعي-المختلف والمتعدد للمفهوم؛ والذي بقدر ما يحيل على وجوده فهو يجعل كذلك حضوره غامضا و"بالقوة أكثر من الفعل" بتعبير الفلاسفة.

وقد اختص حضور الشباب المغربي في المجال العام بمجموعة من السمات التي تكشف عن علاقة توتر وتدافع بينهما، وهذا ما تدعمه مختلف الدراسات والتقارير الرسمية منها وغير الحكومية، والتي تلتقي عند مجموعة من المؤشرات الإحصائية الواصفة لحجم ونوعية انخراط الشباب المغربي في الشأن العام.

ويتمد هذا القلق القائم بين الشباب المغربي وما يروج في الشأن العام إلى عقود سابقة- خاصة الموائية لما بعد الاستقلال- عرفت حضورا وحيدا ومحتكرا لجهاز الدولة في إدارة المشهد العمومي، كانت خلاله تزاوج بين موقعي الطرف/الحاكم و والحكم/المعارضة، إن التصدي استهمايا لواقع ومستقبل إدماج الشباب وتمكينهم في التجربة المغربي لا يمكن أن يستقيم دون العودة بنوع من التأصيل لسيرورات الإقصاء والتضييق الممنهجين وصيرورتهما تخليا من لدنهم اليوم؛ حد الإحساس بنوع من الغربة إزاء كل ما هو شأن عام بل والأخطر من كل هذا أن يستقر الرأي الشبابي على اعتبار أن حياته ومستقبله موجود ومضمون خارج بلده، ولا بديل عن الهجرة ولو عبر قوارب الموت.

وأمام التحولات السوسيواقتصادية والقيمية والسياسية والديمغرافية في مستويها الماكرو والميكرو التي يعرفها عالم اليوم؛ حيث طال التغير البنيات الذهنية والمادية داخل الدول وإن بشكل متفاوت حسب كل تجربة، ظهر خطاب جديد حول الشباب يتعاطى معه كقيمة نمووية ثابتة يتعين اعتبارها وحتمية إشراكها وحسن استعمالها لتحقيق النمو والاستقرار، وهو نفسه المنظور الذي تم إعلانه مغربيا بقوة مجموعة من الضغوط الخارجية منها والداخلية والتي جعلت من سلوك هذا المنحى المفارق لما سبق؛ ضرورة أكثر منه مجرد اختيار واقتناع، خصوصا كما أشرنا إلى التحولات الهائلة التي يعرفها عالم اليوم لا سيما في المجال التواصلي الذي جعل طوق سيطرة الدولة على الجانب العلائقي بين الأفراد والتحكم فيه وتوجيهه؛ ينفرد بالشكل الذي وجد فيه هؤلاء الشباب أنفسهم أمام تعددية الاختيارات التواصلية للتنسيق بينهم أو للانفتاح على تجارب مقارنة متقدمة والرغبة في إعادة إنتاجها أو صناعة أسبابها في السياق المحلي. واستنادا عليه ستقوم مقارنة هذا الموضوع عبر العناصر الآتية:

#### 1- الشباب والمجال العام: البناء المفاهيمي والقيمة الإجرائية

1- مفهوم الشباب في المتن السوسولوجي.

2- معطيات وصفية للبنية الديمغرافية.

II- الخصائص العامة للشباب المغربي .

1- مؤشرات حول الحياة العامة للشباب: التكوين و الشغل مثلا.

2- المجال العام وقيمة حضور الشباب المغربي.

III- السياسات العمومية لإدماج الشباب: مكونات العرض وحدوده.

1- الاستراتيجية الوطنية المندمجة للشباب 2015-2030.

2- مداخل وأليات تمكين الشباب وإدماجهم في سيرورات التنمية.

VI- خلاصات.

## I- الشباب والمجال العام: البناء المفاهيمي والقيمة الإجرائية

### 1- مفهوم الشباب في المتن السوسولوجي:

يمتلئ مفهوم "الشباب" بمجموعة من التصورات الاجتماعية التوقعية وأحكام القيمة التي تختلف من حيث اتجاهاتها "رضى وإيجابية؛ أو سخط وسلبية من مجتمع لآخر ومن زمان لآخر<sup>1</sup>، صور ثقافية نمطية يبني على أثرها أفراد الوسط المجتمعي الذي يحتضنها قراراته ومواقفه إزاء شباب المرحلة (والتي سبق وأن خضعوا لها بدورهم سابقا)، حيث يقوم فيها كل من محددى السن والجنس ثنائيا اعتباريا حاسما تتحدد معه ما يلاقيه "الشباب" من نوعية في الحضور العمومي أو في المعاملة الخاصة... فقد ينظر إليه كـرأس مال (اقتصادي؛ ديمغرافي؛ اجتماعي...) يتحدد بكيفية تأثيره على حال ومستقبل المجتمع، أو كتهديد ومصدر للعنف-المادي والرمزي- وحامل لكل مواصفات التهور وعدم النضج، ما يستوجب مراقبته دائما وضبط عنفوانه وترويض جموحه<sup>2</sup>.

ومن منطلق تأصيلي؛ وإذا كان مفهوم الطفولة قد اعتمد خلال القرن الثامن عشر<sup>3</sup> وإن بشكل تمييزي بين أطفال البوادي وأقرانهم بالمدن على أساس المجال والوضع الاجتماعي ومن حيث الحقوق والواجبات، فإن ظهور مفهوم "الشباب" بشكل صريح يعود إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية خلال 1950<sup>4</sup>.

1 - Berger (P), Luckmann (T), 1982, La construction sociale de la réalité, Paris, Armand Colin.

2 - Voir: A. Vulbeau, M. Boucher 2003; Émergences culturelles et jeunesse populaire. Turbulences ou médiations Paris, l'Harmattan,.

3 - Ariès (P), 1973, L'Enfant et la famille sous l'Ancien Régime, Paris, Seuil.

4 - INJEP, 2001, Les jeunes de 1950 à 2000. Un bilan des évolutions, INJEP

يزداد تحديد مفهوم "الشباب" *la jeunesse* صعوبة وغموضا مع مرور الزمن؛ لأنه مفهوم زمني بامتياز يشتغل باستدماج كما بإقصاء مجموعة من المقاييس الإجرائية والمتغيرة المعتمدة في عملية تحديده وتقديمه مفهومًا تداوليا وحتى موضوعا علميا، وهو ما يعود أساسا إلى الطابع السوسيوثقافي الذي يؤثر اتجاهات هذا التعريف الماهوي للشباب؛ حيث تتعالى وتنفلت من اختزالية المحدد البيولوجي؛ باعتباره معطى يصعب الإمساك بمدلوله أكثر مما يعين عليه، لأنه بدوره خدع للتبينة الاجتماعية والتطبيع الثقافي كما تفسره مقاربات النوع الاجتماعي... ولعل المسلك الاسطوغيرافي سيفيد كثيرا في عرض ما يكفي ويليق من الشواهد في هذا الاتجاه. فهل نحن أما شباب واحد أم شبابات متعددة ومختلفة؟ استنادا إلى تعدد التحديدات التي تصادفها كلمة الشباب حسب السياقات الزمكانية، أو مجالات الاهتمام والاستعمال التي يحضر فيها الدال والمدلول الشبابيين؛ بشكل متوافق أو بالاعتماد الإجرائي على خصائص تتراوح ما بين نقطة بداية معينة ونقطة نهاية مفترضة، قد تكون بيولوجية فيزيائية أو سوسيوثقافية كما سنوضحه بعده، حيث ما بينهما من سنوات أو عقود هو الحيز المحدد لنشاط الشباب وحياته بتلك الصفة ووفق طقوس مرور تنشئية؛ المحلي فيها أكثر من العالمي، ووفق آليات ظاهرة ومضمرة؛ قهرية ورضائية.

إن التفكير في الشباب بمنطق الحصر الحدي؛ من خلال استفهام متى يبدأ هذا الشباب وأين ينتهي؟ يستعصي دون توسل مجموعة من المداخل التي من شأن استعمالها المساعدة على الدراسة<sup>1</sup> و الوقوف عند تقريب علمي للمفهوم، مداخل تتوزع بين ما هو ميتودولوجي-ابستمولوجي حيث أننا نقارب الموضوع نفسه بالخطاب بنفسه وطريقة التفكير بينما نكتفي بتغيير الأسئلة والمحاور أو زاوية معالجة الموضوع، ومنها ما يتراوح كذلك بين المعطى البيولوجي والبناء السيكولوجي والسوسيوثقافي للدلالة، التي يتعين تفكيكها واستكناه منطق اشتغالها في صناعة حمولة "للشباب"؛ في أنها كما في تفاعلاتها التجليلية التي تحفظ استمرارية/تأبيد<sup>2</sup> تلك الدلالة وخصائصها الأخلاقية، وتتيح احتواء الثابت والمتحول فيها.

على المستوى الاستعمالي الواصف؛ تحيل كلمة "الشباب" ذهنيا على مجموع وصفي قد ينسحب على كل فرد يستوفي مجموعة من العلامات البيولوجية؛ وكذلك على بعد عالمي مرتفع عن الزمن والجغرافيا بفعل نوع من المأسسة التي جرى فيها الاستقرار على تنميته نسقيا في دلائلها وقراراتها ومواثيقها... بينما على المستوى

<sup>1</sup> - نذكر هنا بدراسة كل من باسكون وبنطاهر حول "ما يقوله 296 شاب قروي" حيث حددا مفهوم الشاب كيفيا "في القدرة على الصوم وعلى الزواج".

<sup>2</sup> - P. Bourdieu, J.-C. Passeron 1964, Les héritiers, Paris, Minuit.

الواقعي؛ نجدنا أمام تباينات قصدية يخضع لها توظيف كلمة "الشباب" داخل التخاطب السوسيوثقافي المحلي، وحيث فيه أيضا يمارس الشباب سيادتهم الشبابية ويلعبون ما تقتضيه من أدوار كما يلتزمون بما يتقلص فيه هامش حقهم في الخطأ<sup>1</sup>، وهو الاختلاف الذي نجد له انعكاسا كذلك في الخطاب العلمي حول الموضوع الشبابي؛ حيث تتغير الدلالة بحسب التخصص المعرفي (ديمغرافيا؛ أنثروبولوجيا؛ سوسولوجيا؛ سيكولوجيا؛ سيميولوجيا؛ اقتصاد؛ صحة...) بقوة انطلاقه واشتغاله على الدلالات النشيطة في واقع أو ميدان بحثه.

فمثلا تبرز لنا أنثروبولوجيا المجتمعات الإفريقية كيف يتفاوت أمد الحياة؛ سنا بين الخمسين سنة والستين وحتى الثمانين سنة، ونوعا اجتماعيا بين النساء والرجال، إذ يتم خلال كل أمد ترتيب وتقسيم الحياة الاجتماعية للفرد، فتعمل بعض المجتمعات على التكبير بمرحلة الشباب (ما يوازي أيضا إنهاء مرحلة الطفولة) من سن التاسعة لتولي المسؤوليات الاجتماعية (كسن الزواج مثلا) وهناك من يمدده إلى أكثر من ذلك...بحسب مجموع أمد الحياة محليا، كما يتم إنهاؤها بإعلان مرحلة الشيخوخة التي تتقلد بدورها وظائف وقيم سوسيوثقافية محلية تعترف بها...علما أن حتى أمد الحياة بهذه القيمة المعيارية<sup>2</sup>؛ يخضع بدوره لمجموعة من المحددات التي يحتكم إليها طولها أو قصرها (التطور الطبي والولوج إلى العلاج؛ مستوى ثقافة النظام المعيشي؛ حالات الحرب أو السلم...).

يتأكد إذن أن المعطى البيولوجي لم يعد مكثف بذاته في هذا الموضوع؛ بل هو خاضع فيه للإطار الثقافي الذي يحضر فيه ويحدد له خلاله معناه وأدواره وقيمه...كل ذلك وفق مقتضيات مرجع قيمي سائد محليا؛ هو الذي يتكلف إما بالمصادقة على "بلوغهم الاجتماعي puberté sociale"<sup>3</sup> حال توافر المؤشرات الكيفية المتواضع بشأنها في هذا الصدد (ظهور الشارب؛ المستوى الدراسي؛ نيل وثائق معينة كبطاقة التعريف الوطنية، بطاقة الناخب ورخصة السياقة أو شهادات إدارية؛ واستحقاق الزواج والإرث والصيام<sup>4</sup>؛ وغيرها...)، أو عدم المصادقة وإقصاء فئة من ذلك البلوغ الاجتماعي-أو حصره في أدنى درجة من سلم القيم القائم-لعوامل محض ثقافية

<sup>1</sup> - E. Goffman 1973, La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi, Paris, Minuit,

<sup>2</sup> - Chamboredon (JC) 1966, « La société française et sa jeunesse » dans Darras, , Le partage des bénéfiques, Paris, Minuit.

<sup>3</sup> - É. de La Rochebrochard, 1999; Les âges de la puberté des filles et des garçons en France. Mesures à partir d'une enquête sur la sexualité des adolescents », Population, vol. 54, n° 6, , p. 933-962

<sup>4</sup> - H. Rachik 1991, « Jeunesse et groupes d'âge en milieu rural », Collectif, Jeunesse et société dans les pays du Maghreb, Faculté des Sciences de l'éducation, Rabat

حتى مع استيفاء المواصفات والشروط البيولوجية البادية (كأبناء المهاجرين؛ أبناء العلاقات غير المعترف بها<sup>1</sup> مثلا)، ودون أن يغيب عنا موقف هؤلاء الأفراد الشباب/وموضوع الشباب؛ وتفاعلهم مع هذا النوع من الاستقبال الاجتماعي سواء بالتطبيع أو بالتمرد والعنف.

أما بخصوص بناء معرفة سوسيولوجية حول الإشكال الشبابي؛ فقد ارتبط الالتفات السوسيولوجي لموضوع الشباب كتدخل لعلاج بعض الأزمات المرتبطة به؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلا؛ وابتداء من سنة 1923 عمل الباحثون ضمن مشروع مدرسة شيكاغو على إنجاز بحوث ميدانية تعنى بقضايا جنوح الأحداث بعلاقة مع الحياة في المجال الحضري<sup>2</sup> حيث درسوا عصابات مكونة من شباب الأحياء الفقيرة، من خلال التركيز على نوع العلاقات البينية السائدة وكذا العلاقة بين الأجيال للوقوف على طبيعة المنظومة القيمية والمعيارية التي تنظم أولئك الشباب في خصوصيتها أو في مدى تقاطعها مع ما يكتسب من التنشئة الاجتماعية العامة، فاتضح لهم كيف أنهم يتفاعلون بنظام قيمى بديل مع إمكانية اكتسابهم لمعارف عملية من مصادر أخرى وما بين الأقران.

الهاجس نفسه نجده في الحالة الإنجليزية؛ حيث أنه خلال عقد الخمسينات من القرن الماضي ومع ظهور شباب بروليتاري وتزايد حالات من المشاكل الاجتماعية المتعلقة بجنوح الأحداث... قام مركز الدراسات الثقافية المعاصرة بجامعة برمنغهام بأبحاث حول الشباب والطبقة العمالية وساكنة الضواحي والمعطلين والأسر في وضعية الهشاشة ولها تعبر عن ثقافة مهيمن عليها من ثقافة تفرض سيطرتها عليهم ويقابلونها بنوع من المقاومة الطقسية والسلوكية على شكل أعمال غير شرعية أحيانا؛ من الشباب بسبب ثقافة حديثة فرعية خاصة بفتهم يتفاوضون من خلال قواعدها القيمية، أما في التجربة الفرنسية؛ فمنذ النصف الثاني من عقد الستينات-وتحت تأثير انتفاضة 1968- ثار السجال حول إمكانية ومشروعية الحديث عن الشباب كمجموعة اجتماعية *groupe social* منسجمة نسبيا، فتفرق الرأي السوسيولوجي بين من قال أن الشباب شريحة عمرية قائمة يسود الانسجام مكوناتها؛ وذات ثقافة وأساطير وطقوس خاصة بها، وهنا من اعتبر الشباب " مجرد كلمة " *la jeunesse n'est qu'un mot*<sup>3</sup> وليست شيئا ملموسا موجودا في الواقع نعرف متى يبدأ ومتى ينتهي تماما

<sup>1</sup> - A. Sayad 1979, « Les enfants illégitimes », Actes de la recherche en sciences sociales, n° 25, janvier, p. 61-81 et n° 26-27, mars-avril 1979, p. 117-132.

<sup>2</sup> - Chapoulie (JM), 2001, La tradition sociologique de Chicago 1892-1961, Paris, Seuil.

<sup>3</sup> - Bourdieu (P), 1984, Questions de sociologie, Paris, Minuit.

كالحديث عن نهاية الفقر وبداية الثروة؛ حيث يقوم الباحث بتصنيف متغيراتها من الواقع بالضم كما بالاستبعاد ويعيد بناءها، كما يقوم الأفراد بتداولها انطلاقا مما تم اكتسابه بصدها من تمثلات داخل كل زمان ومكان معينين، يتم تعريفها عبر آليات تصنف ولا تصنف بها ويعاد بناؤها وفقا لذلك... فتطور هذا التدافع إلى نقاش عمومي حاد داخل المجتمع وجد نفسه ينتقل من الحديث عن مجتمع صناعي بطبقات اجتماعية إلى مجتمع أصبح يحدد بثقافات الجماهير المكونة له، وهذا التضارب هو الذي أطر فيما بعد الجدل العلمي حول "الشباب"، لكن يمكن إجمال وتقسيم اتجاهات البحث العلمي في الموضوع إلى محورين عامين وهما: أمد الشباب<sup>1</sup> و التجارب التدرجية المرتبطة به<sup>2</sup>.

وبالمغرب تبقى الدراسات السوسولوجية حول الشباب معدودة؛ حيث يعود أقدمها إلى دراسة أندري آدم سنة 1982 حول عينة من 418 شاب متمدرس مسلم (61% ذكور و 39% إناث) موزعين مجاليا بين مدينتي الدار البيضاء وفاس، والثانية هي التي أنجزت سنة 1969 من طرف بول باسكون والمكي بنظاهر على 296 شاب قروي عن طريق المقابلة، ثم دراسات مجموعة البحث والدراسات السوسولوجية<sup>3</sup> التي كان يديرها كل من رحمة بورقية والمختار الهراس وإدريس بنسعيد سواء على القيم لدى طلبة الرباط أو في مجال الصحة والدين.

يبدو إذن من خلال ما سبق أن القصور سيعتري أية عملية تحديدية لـ"الشباب" ما دامت لا تستحضر بشكل متساوق الزمنين البيولوجي/الفيزيائي والثقافي/القيمي ودون أية مسافة تمييزية بينهما.

### 1- معطيات وصفية للبنية الديمغرافية

ورد في مذكرة "الشباب في أرقام" التي تصدرها المندوبية السامية للتخطيط أن الشباب المتراوحة أعمارهم بين 15 و 24 سنة يمثلون حوالي خمس سكان المغرب بمقدار 6,3 مليون، وخلال سنة 2011 بلغت نسبة الشباب ما بين 18 و 40 سنة 13,8 مليون تمثل ضمنهم الإناث نسبة 52%، وتوزع بين 31% من أولئك الشباب من فئة 18-24 سنة و 39% بين 25-34 سنة و 30% ما بين 35-44 سنة، وحوالي 49,7% من أولئك الشباب بين 18 و 44 سنة هم في وضعية عزوبية؛ خصوصا لدى الذكور 59% قياسا بالإناث.

<sup>1</sup> - Olivier Galland ; 1991, Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie, Paris, Armand Colin.

<sup>2</sup> - François Dubet ; 1987, La galère, jeunes en survie, Paris, Fayard.

<sup>3</sup> - Bourqia, Rahma, L'étudiant et les valeurs, in. Bourqia, R., El Harras, M. et Bensaid, D. 1995 ; Jeunesse estudiantine marocaine Valeurs et stratégies, Publications de la Faculté des Lettres et des sciences Humaines de Rabat, p 127.

ويقتطن 8,3 مليون منهم بما يماثل 60% المجال الحضري و5,5 مليون أي 40% المجال القروي.

بنية سكان المغرب (%) حسب فئات السن الكبرى لمجموع السكان 1960-2026

السكان العامة			
السنوات	ما بين 0 و14	ما بين 15 و59	60 سنة وأكثر
1960	44,4	48,4	7,2
1971	45,9	47	7,1
1982	42,2	51,5	6,3
1994	37	55,9	7,1
2004	31	61	8
2014	28,2	62,4	9,4
2015	27,8	62,5	9,6
2016	27,4	62,7	9,9
2017	27	62,8	10,2
2018	26,6	62,9	10,5
2019	26,3	62,9	10,9
2020	25,9	62,8	11,3
2021	25,6	62,7	11,7
2022	25,3	62,5	12,2
2023	24,9	62,4	12,7
2024	24,5	62,3	13,1
2025	24,1	62,4	13,5
2026	23,6	62,5	13,9

المصدر: المندوبية السامية للتخطيط [www.hcp.ma](http://www.hcp.ma)

توضح لنا المعطيات الإحصائية السابقة محتويات البنية الديمغرافية في مكوناتها وتوزيعها المجالي، وتأسيسا عليه يمكن أن نبني صورة عامة حول المجتمع الشبابي المقصود في موضوعنا هذا كما في السياسات العمومية التي تستهدفه وفقا لخصائصه المعروضة.

## II- الخصائص العامة للشباب المغربي :

### 1- مؤشرات حول الحياة العامة للشباب: التكوين والشغل مثالا :

تم التركيز على جانبي التكوين والشغل على أساس تقدير مؤداه أن باقي المؤشرات خاصة منها الصحة هي متأثرة بهما بل ومتوقفة بنسبة كبية على واقعهما عند كل حالة شبابية، وكذلك بالنسبة للتعليم فسيتم تناوله في جزء منه من خلال التكوين.

فلا جدال أن الشغل يبقى في مقدمة شروط العيش الكريم؛ ولبلوغه يلزم توافر متطلبات سابقة تحدد الانتساب إليه مبدأ ونوعا، ومن تلك الشروط نجد التكوين الملائم لعروض سوق الشغل، وهذا التكوين الذي يكاد لا ينفصل عن التعليم أو التدريب المهني، وتحقق كل هذا سيخوّل الشاب العامل تلبية باقي حاجياته بما فيها الصحية.

قبل تخصيص الحديث في الحياة العامة للشباب أو في عروض تمكينهم من اندماج أفضل في هذه الحياة العامة، يبدو من الواجب والمفيد منهجيا تقديم معطيات تصور تفاصيل ملامح العيش بالمغرب ككل، وبعدها الانتقال بزاد إحصائي واقعي لفهم الواقع الخاص بفئة الشباب ضمنه.

فوفقا لتقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنة 2019 حول الفقر متعدد الأبعاد، والذي شمل 101 دولة، تبلغ نسبة المغاربة الفقراء بشدة حوالي 46%، وهي مرشحة جدا للارتفاع في ظل تعرض أكثر من 13% من المغاربة للفقر المتعدد الأبعاد؛ حيث 42% يعانون من فقر التعليم مقابل 13% من فقر الصحة، و 32% على مستوى المعيشة الضرورية، ويستوطن 60% من فقراء المغرب المجال القروي.

وهي إحصائيات تجد تصديقا عاما من طرف مجموعة من الدراسات المنجزة من مؤسسات حكومية كالمندوبية السامية للتخطيط<sup>1</sup> حول خرائط الفقر بالمغرب؛ حيث حددته حسب مخرجات الإحصاء العام

<sup>1</sup> - www.hcp.ma

للسكان والسكنى 2014 في نسبة 1,4% من المغاربة الذين يعانون فقرا مدقعا، أو تقارير بنك المغرب<sup>1</sup> حول الثروة الإجمالية للمغرب، وكذا تقارير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي<sup>2</sup> حول الفوارق الاجتماعية والمجالية لسنة 2017 ثم المرصد الوطني للتنمية البشرية<sup>3</sup> حول خريطة الفقر المتعدد الأبعاد.

وبخصوص علاقة الشباب بالتكوين والشغل، فقد أبانت دراسة المندوبية السامية للتخطيط أن الحجم الإجمالي للتشغيل لا يعرف استقرارا أو نموا خطيا إيجابيا، وهو ما كشف أحد تقاريرها، حيث فقد بحسبها الاقتصاد الوطني 37 ألف منصب شغل في سنة 2016، هي حصيلة إحداث 26 ألف بالمنطق الحضرية وفقدان 63 ألف بالمنطق القروية، كما انتقلت النسبة من 10 ملايين و679 ألف سنة 2015 إلى 10 ملايين و642 ألف سنة 2016، أي أن معدل الشغل تراجع بـ 0,8 نقطة على المستوى الوطني، متغيرا بذلك من 42,8% إلى 42%. كما تراجع بـ 0,5 نقطة بالوسط الحضري، من 35,4% إلى 34,9%، وبنقطة واحدة بالوسط القروي، من 54,4% إلى 53,4%.

واعتمادا على معطيات الإحصاء العام لسنة 2014؛ رصدت تقارير مختلفة لذات الهيئة الإحصائية فجوة كبيرة بين التكوين ومتطلبات سوق الشغل، إذ سجلت تفاوتات كبيرة فيما يتعلق بمطابقة التكوينات مع درجة المهنة، حيث إما تكون هذه الدرجة مرتفعة أي أن التكوين أو الشهادة المحصل عليها أقل من متطلبات المهنة، وإما أن تكون درجة المهنة منخفضة، أي عندما يكون مستوى التكوين أعلى من مستوى التأهيل المطلوب، علما بأن هذه المؤشرات تختلف من قطاع إلى آخر. وهذه أبرز النتائج ذات الصلة بلازمي التكوين والشغل لدى الشباب المغربي<sup>4</sup>:

52,2% من الساكنة النشيطة لا تتوفر على أي شهادة؛ و 34,2% من العاطلين دون أي شهادة، وتبلغ بطالة حاملي الشهادات 20% مقابل 38% من المشتغلين حاملين لشواهد التعليم العام و 11,2% من بين النشيطين المشتغلين دون شهادة. في حين 45,7% من المشتغلين في وضعية ملائمة و 46,7% في وضعية ارتفاع درجة المهنة؛ ويبقى قطاع الخدمات التجارية الأكثر توظيفاً للمشتغلين في وضعية انخفاض درجة المهنة بنسبة 19,6% متبوعا بقطاع الإدارة العمومية والتعليم والصحة والعمل الاجتماعي بنسبة 17,8%.

<sup>1</sup> - www.bkam.ma

<sup>2</sup> - www.cese.ma

<sup>3</sup> - www.ondh.ma

<sup>4</sup> - www.hcp.ma

وحسب إحالة للمجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي؛ فقد ظلت غالبية الشباب المتراوحة أعمارهم ما بين 34 و15 سنة، وهي الفئة التي تمثل حوالي ثلث ساكنة البلاد على هامش النمو الاقتصادي المطرد الذي شهدته المملكة خلال السنوات العشر الأخيرة، ولم يستفيدوا بشكل منصف من التقدم الاقتصادي المتأاتي من دينامية النمو التي عرفتها البلاد.

إن قراءة سريعة للإحصائيات السابقة-قبل أي استنطاق تحليلي-تكشف عن حجم الهشاشة التي تعترى واقع الشباب المغربي، كما سيتيح تبين مبلغ الصعوبات والتحديات-الداخلية أو الناجمة عن التطورات الدولية المتسارعة- التي تسم اليومي الشبابي بالمغرب.

### 1- المجال العام وقيمة حضور الشباب المغربي

حسب دراسة ميدانية على عينة من 100 شاب قيادي إفريقي؛ فالشباب الإفريقي أبان عن معرفة عميقة بالمشاكل الاجتماعية، الاقتصادية والسياسية التي تعانها دول القارة الإفريقية ورغم صعوبتها فقد عبر هؤلاء الشباب عن اعتزازهم والتزامهم بانتمائهم الإفريقي، مقترحة ضرورة العمل على تمكين هذه الفئة المجتمعية من فرصة مشاركتها في صنع القرار السياسي والإنصات لها والثقة في إبداعها وأفكارها لتنمية إفريقيا وتوظيف تعدديتها الثقافية في ما يكفل تقدمها وإقرار أحوال السلم والاستقرار بها<sup>1</sup>.

أمام هذه التوصيات نجد المغرب قد صنف سنة 2016 في المرتبة 120 من أصل 183 دولة في مؤشر تنمية الشباب؛ وذلك خلف غالبية دول منطقتي الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ذات الدخل المتوسط<sup>2</sup>، وهو تصنيف يقوم على قياس مؤشرات خمسة مجالات من بينها: المشاركة المدنية؛ المشاركة السياسية، وهو ما نقصد به إجرائيا بالحضور في مجال العام.

فقد ذهب تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي استنادا إلى مجموعة من الدراسات إلى تسجيل أن مشاركة الشباب المغربي في الحياة المدنية تكاد تكون منعدمة، إذ يخصص معظم أوقاتهم لأنشطة شخصية، يمارسونها فرادى أو جماعات، ويتعضد هذا الواقع بمعطيات إضافية تهم مثلا نسبة الشباب ما بين 18 و25 سنة المسجلين باللوائح الانتخابية والتي تبلغ فقط 7% و22% لما بين 26 و35 سنة؛ غير أن النظر إلى بنية حكومة 2019 بمعطى السن؛ يفضي إلى أن معدل سن الوزراء هو 57 سنة وأصغرهم 41 سنة... وفي

<sup>1</sup> - D. Guerraoui , N. Affaya 2007: l'Afrique vue par ses jeunes : le chaos et l'espoir, Paris Ed. l'Harmattan.,

<sup>2</sup> - <http://thecommonwealth.org/youthdevelopmentindex>

ظل غياب إحصائيات رسمية لنسب واتجاهات تصويت فئة الشباب لو مع بعض المكاسب التي قبلت بتخصيص كوتا برلمانية لهم.

ويعد هذا الغياب شبه التام للشباب عن المشاركة السياسية، والذي يتجلى في النسبة الضئيلة لانخراطهم في النقابات والأحزاب السياسية (نسبة 1% من الشباب منخرطون في حزب سياسي)، مؤشرا سوسيولوجيا على أزمة ثقة قائمة بين الشباب والتنظيمات السياسية. أما انخراط فئة الشباب في الفعل الجمعي فيلاحظ إقبال متواضع على الانضمام إلى التنظيمات الجمعوية، حيث تتراوح نسبته ما بين 10% و15%، وهي نسبة ضعيفة تعكس ضعف اكتراث الشباب بالمبادرة المدنية، وهو ما قد يفسر بما توارثته عن أجيال الستينات والسبعينات من موقف نمطي حول عواقب منافسة حضور الفاعل الدولي في المجال العام، وعلمنا أن هذا الأخير هو من بات اليوم يطلب ويشجع على هذه المشاركة المشروعة التي من شأنها وضع تلك الفئة أما أنظاره والاشتغال بما تنظمه القوانين والضوابط الجاري بها العمل.

كما قد يقوم هذا الانصراف عن الفعل الجمعي؛ عبارة بليغة عن خيبة أمل مما يحف العمل السياسي المباشر، حيث تم تسجيل مثلا سلوكيات عنف خطيرة بين أعضاء في شبكات حزبية بسبب مطامح شخصية مغلفة بما هو تنظيمي وسواء المنتمية منها إلى اليمين أو اليسار، ما يسوق انسدادا في آفاق العمل السياسي الذي دأب على تأنيث استعراض لحضور الشباب فيه، لكن قياداته سرعان ما تلجأ إلى طلب ود الأعيان للترشح الانتخابي وحتى دون أقدمية في الانخراط والمردود النضالي. ويشهد هذا التضيق على النساء أكثر وعلى الجنسين معا بالمجال القروي.

فحينما نتحدث عن المشاركة السياسية فإننا نقصد أساسا نوعية الترسنة القانونية المؤطرة لها ثم المؤسسات الوسيطة فيها وفي مقدمتها الأحزاب السياسية المنوط بها تأطير وتمثيل المواطنين، حيث عبرها تتجسد الفكرة الديمقراطية بحث لا يمكن تصور مجتمع ديمقراطي إلا في ظل أحزاب فعالة وفاعلة<sup>1</sup>.

### III- السياسات العمومية لإدماج الشباب: مكونات العرض وحدوده:

بالرغم من حرص المؤسسات الرسمية بالمغرب على إبداء الاهتمام بالشباب؛ يسجل على سياساتها في هذا الباب افتقارها لوضوح الرؤية، بسبب قطاعيتها المغلقة وبالتالي غياب الإلتقائية في معالجة الإشكالات المرتبطة

1 - محمد زين الدين 2011: القانون الدستوري و المؤسسات السياسية، جامعة الحسن الثاني، المحمدية، الدار البيضاء، كلية العلوم القانونية و الاقتصادية والاجتماعية، ط الأولى.

بقضايا الشباب كالتكوين والتشغيل والصحة وغيرها، ثم تغييب وعدم إشراك الشريحة المعنية في صناعة تلك السياسات وفق حاجياتها المعبر عنها من قبلها مباشرة وليس بالنيابة والوصاية عنهم. وهي المفارقة السافرة بين الخطاب والممارسة الحكومية بصدد المسألة الشبابية.

فمنذ استقلال المغرب يتم الإعلان بشكل متواتر عن أولوية الاهتمام بالشباب؛ وهو ما ينسجم مع ما انتهى إليه تقرير الخمسينية من أن بلوغ المغرب الممكن مشروط بالرفع من مسار التنمية البشرية الرهين بدوره بتعزيز إشراك الشباب عبر سياسات متكاملة تلامس مختلف مناحي حياته وتنهض بحاجياتها فيها<sup>1</sup>.

وقد عملت الحكومة المغربية استجابة للطلب الشبابي القوي والمتنامي على إعداد عرضها في المجال؛ كوصفة مفارقة لما سبق في مجال العناية والنهوض بالشأن الشبابي المحلي، تركز على مجهودات المؤسسة والتمكين الملموس، وهو ما سنقف عنده خلال تناول مقتضيات الاستراتيجية الوطنية المندمجة للشباب؛ من حيث منطق تنزيلها ومنطوقها وكذا مستويات المحدودية العملية التي قد تنتابها.

#### 1- الاستراتيجية الوطنية المندمجة للشباب 2015-2030:

أضحت المقاربة الشبابية حاضرة ضمن الرهانات الاستراتيجية للحكومة عبر عدد من الوزارات على رأسها وزارة الشباب والرياضة والمؤسسات العمومية والمنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية و الجمعيات، بمجهودات متعددة وبإمكانيات مختلفة في غياب رابط التنسيق المشترك بين مختلف هذه المكونات، الشيء الذي دفع بوزارة الشباب والرياضة إلى أخذ مبادرة التفكير في تجميع خطط العمل لأجل الشباب، من خلال استراتيجية وطنية مندمجة للشباب، بمستطاعها إيجاد حلول متقدمة لقضايا شائكة تطبع الشأن الشبابي بالمغرب؛ كالبطالة، الهجرة السرية، التسرب المدرسي،...

وهو ما حتم وضع استراتيجية وطنية للشباب توفر أجوبة عملية ومقنعة للقضايا المذكورة؛ وفي سياق ارتفاع وتكرار النداءات السياسية والمدنية ووطنيا ودوليا بضرورة إيلاء ما يلزم من الاعتبار لفئة الشباب، حتى أنه تم وضع مؤشرات تنموية وديمقراطية دولية تعتمد على قياس الاستثمار في الشباب من عدمه؛ وتمكينهم من إدارة الشؤون العامة أو على الأقل توفير ما يتعين لولوج سلس وأمن لهذا الحق. وهو ما كان محورا متكررا

<sup>1</sup> - تقرير الخمسينية مطبوعة دار النشر المغربية، 2006 الدار البيضاء المغرب.

في خطاب رئيس الدولة في توجيه الحكومة للانكباب على معالجة القضايا المتصلة بفئة الشباب من تعليم وتشغيل وصحة و تكوين مهني و تمثيلية سياسية.

وقد أعلن مشروع الاستراتيجية في صفحتها العاشرة عن مبرراتها، وحددتها في سبعة منطلقات يجتمع فيها الواقعي (إحصائيا وكيفيا) والتاريخي والسياسي ممثلا في موجة الاحتجاجات الاجتماعية؛ والتفاعل مع التوجهات الملكية وتنزيل الالتزامات الحكومية...

منهجيا، تم لهذا الغرض<sup>1</sup>: نظمت الوزارة "حوارا وطنيا" بتاريخ 22 شتنبر 2012، في مقرات 212 دور الشباب بـ 16 جهة؛ شملت مختلف مناطق المغرب، حضرها حوالي 4000 شابا وشابة، عبروا عن تقييمهم وتشخيصهم لأعطاب السياسات العمومية المتعاقبة في مجال الشباب، وقدموا بشأن تطويرها وتحقيق الأهداف التنموية للبلد مجموعة من الاقتراحات حملت في مضمونها تطلعاتهم وتلبية للحاجيات المتجددة التي أوجبتها تحولات عالم اليوم، وهي المحاور التي صرحت الوزارة الوصية أنها ستشكل أرضية المناظرة الوطنية الأولى للشباب والتي ستسند وبشكل واضح ودقيق المهام والأدوار الواجبة لمختلف المتدخلين و المعنيين بقطاع الشباب.

وكانت أول خطوات هذه الاستراتيجية الوطنية المندمجة للشباب مبادرة فتح حوار بين مختلف الفاعلين في مجال الشباب بمنطق تفاعلي مع كل الحساسيات الأيديولوجية، وبدعم ورعاية من عدد كبير من الشركاء العموميين أو من القطاع الخاص، وبتأطير من منظمات دولية شريكة<sup>2</sup> في أفق إرساء خارطة طريق تتدارك ما فات من زمن وفرص وتعوض بشكل ملموس وناجع تغييب الشباب من الإسهام في تقرير مصيره التنموي من مواقع أخرى غير الحكومة.

وقد صادفت هذه المنهجية ومخرجاتها مجموعة من الانتقادات التي انصبت على تبيان محدوديتها وزيفها عن الفلسفة التي حكمت الخطاب الرسمي والإعلامي حولها، خاصة ما تم توصيفه إقصاء لمجموعة من الفعاليات ذات التجربة والتراكم الميداني في مجال الشباب، وكذا تضيق هامش القبول بالرأي المختلف عن ما سبق، وتم وضعه في الصيغة الأولى للمشروع، وعموما يمكن إجمال أبرز أوجه التعرض والتحفيز على هذه التجربة في الجوانب الآتية:

<sup>1</sup> - عرض لوزارة الشباب و الرياضة حول الاستراتيجية الوطنية المندمجة للشباب 2010.

<sup>2</sup> - تم توفير الدعم التقني للمنظمات الثلاث للأمم المتحدة، و UNICEF و UNFPA و PNUD.

أ- تسجيل نوع من الاستمرارية في التعامل الحكومي التوظيفي لقضايا الشباب بغرض اكتساب منافع سياسية أكثر من إيجاد حلول بنيوية لها، وهو ما يدل عليه غياب تراكم ورصيد مرجعي من الإنجازات التي تلي طموحات الفئات الشابة.

ب- افتقاد البرامج والمبادرات والمشاريع التي تعتبر الشباب هدفا لها لآلية التنسيق والتكامل وفق رؤية مندمجة مع تغييب حضور تمثيلية شبابية لتتبع التفعيل الميداني واستشارتهم ومشاركتهم.

بالإضافة إلى مجموعة من الملاحظات التي تم تقديمها على شكل اختلالات قد تقوض مستقبل هذه الاستراتيجية؛ وجلها ذات علاقة بمجريات الحوار والتمثيلية في هيئات الإشراف.

## 2- مداخل وآليات تمكين الشباب وإدماجهم في سيرورات التنمية:

رغم أن بدايات تداول مصطلح التمكين Empowerment ومنذ أكثر من ثلاثين عاما كان في خطابات النوع الاجتماعي والتنمية المرتبطة أساسا بالوضعيات الاجتماعية للنساء، فاستدعاؤه عند التطرق لقضايا الشباب كان خلال سنة 2001 حين ورد ضمن تقرير الأمين العام للأمم المتحدة حول تنفيذ "برنامج العمل الدولي للشباب لعام 2000" وما بعدها، وتم طلبه بعد ذلك في تقارير ودراسات موضوعاتية ومتخصصة لاحقة، طورت النقاش حول أبعاد المفهوم الذاتية والمجتمعية، ووضعت أسسا مقياسية وشرطية لتحقيق التمكين للشباب<sup>1</sup>:

-أولا: يهتم القواعد المنظمة للممارسة الديمقراطية وكيفيات تداول السلطة واستقلاليتها، وإجراءات دعم مأسسة المواطنة وسيادة حقوق الإنسان. ومنها وضع قانون خاص بالشباب يضمن مشاركة المنظمات غير الحكومية في اتخاذ القرارات الاستراتيجية المتعلقة بالشباب، ويضمن نجاعة التدخلات الحكومية لصالح الشباب<sup>2</sup>.

-ثانيا: يهتم بالعدالة الاجتماعية وتوزيع الثروة من خلال المساواة في الحقوق والالتزامات بين الفاعلين في الاقتصاد، سواء كانوا مقاولات أم عمال.

-ثالثا: وهو ذا طبيعة قيمية وأخلاقية يعنى بإقرار مبادئ تساوي الحظوظ والاستفادة من الخدمات بين فئات المجتمع؛ على مستوى الجنس، السن، المجال الجغرافي والاثني.

<sup>1</sup> - Guerin-Plantin (C), 1999, Genèses de l'insertion : l'action publique indéfinie, Paris, Dunod.

<sup>2</sup> - المنتدى الأوروبي للشباب 2002؛ "11 مؤشرا لسياسة وطنية للشباب"، الاتحاد الأوروبي، بروكسيل.

وحسب منظمة الوسيط من أجل الديمقراطية وحقوق الإنسان<sup>1</sup>، فإرساء سياسات عمومية ذات وقع مباشر وإيجابي على الشباب ومجموع المجتمع؛ يتطلب قبل أي مقوم إشراكا حقيقيا لكل الحساسيات الشبابية وعدم خشية تبايناتهم وتعددية آرائهم وجرأتها، وهذه الصيغة هي الكفيلة بتملكهم لأي مشروع مجتمعي وتأهيلهم لخوض تحدياته.

#### 7- خلاصات:

من خلال ما تقدم بين لنا كيف أنه مهما بلغت براعة صناعة الأطر التنظيمي للشباب، ومهما خصص لها من إمكانيات، فإصابتها لأهدافها سيتعلق بشروط أخرى لا تقل أهمية، ومنها أساسا: نوعية المنهجية المعتمدة في إعداد أية سياسة عمومية؛ من لحظة التفكير إلى غاية التقرير والتفعيل، ونخص الحديث هنا بضرورة استحضار الشباب وليس النيابة عنهم وتسويق الخطاب حولهم قصد استجلاب مغنم سياسية ضيقة فقط...

ثم نوعية منطوق التفكير المعتمد فبناء تلك السياسات الشبابية، حيث يتوجب تحلله من الثقل الإداري والكمي، إلى إشراك مختصين من مجالات معرفية متصلة كالسوسولوجيا والأنثروبولوجيا وعلم النفس... وذوي التجربة الميدانية، لما يمكن أن يفيدوا به في ما يخص أولا استيعاب تفاصيل الموضوع وأبعاده داخل سياقه المجتمعي، ثم كقوة اقتراحية لسيناريوهات الأجراء الواقعية وما تحتاجه من مقومات أو ما قد تواجهه من مخاطر بحس استباقي.

#### قائمة المراجع:

1. تقرير الخمسينية (2006): مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء المغرب.
2. المنتدى الأوروبي للشباب (2002): "11 مؤشرا لسياسة وطنية للشباب"، الاتحاد الأوروبي، بروكسيل.
3. محمد زين الدين (2011): القانون الدستوري و المؤسسات السياسية جامعة الحسن الثاني المحمدية الدار البيضاء كلية العلوم القانونية و الاقتصادية و الاجتماعية ط الأولى .
4. الوسيط من أجل الديمقراطية وحقوق الإنسان (2010): تقرير حول تقييم السياسات العمومية ذات الصلة بالشباب الرباط.

<sup>1</sup> - الوسيط من أجل الديمقراطية وحقوق الإنسان: تقرير حول تقييم السياسات العمومية ذات الصلة بالشباب الرباط؛ يونيو 2010

5. Ariès (P), (1973), L'Enfant et la famille sous l'Ancien Régime, Paris, Seuil.
6. A. Sayad ; (1979), « Les enfants illégitimes », Actes de la recherche en sciences sociales, n° 25, janvier , p. 61-81 et n° 26-27, mars-avril.
7. A. Vulbeau, M. Boucher (2003); Émergences culturelles et jeunesse populaire. Turbulences ou médiations Paris, l'Harmattan.
8. Berger (P), Luckmann (T), (1982), La construction sociale de la réalité, Paris, Armand Colin.
9. Bourdieu (P), (1984), Questions de sociologie, Paris, Minuit.
10. Bourdieu P. , J.-C. Passeron ; (1964), Les héritiers, Paris, Minuit,.
11. Bourqia, Rahma (1995), L'étudiant et les valeurs, in. Bourqia, R., El Harras, M. et Bensaid, D. ; Jeunesse estudiantine marocaine Valeurs et stratégies, Publications de la Faculté des Lettres et des sciences Humaines de Rabat.
12. Chamboredon (JC) (1966), « La société française et sa jeunesse » dans Darras, , Le partage des bénéfiques, Paris, Minuit.
13. Chapoulie (JM), (2001), La tradition sociologique de Chicago 1892-1961, Paris, Seuil.
14. D. Guerraoui , N. Affaya (2007): l'Afrique vue par ses jeunes : le chaos et l'espoir, Paris Ed. l'Harmattan,.
15. É. de La Rochebrochard ; (1999); Les âges de la puberté des filles et des garçons en France. Mesures à partir d'une enquête sur la sexualité des adolescents », Population, vol. 54, n° 6.
16. E. Goffman (1973), La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi, Paris, Minuit,
17. François Dubet ; (1987), La galère, jeunes en survie, Paris, Fayard .
18. Guerin-Plantin (C), (1999), Genèses de l'insertion : l'action publique indéfinie, Paris, Dunod.
19. Hassan. Rachik (1991), « Jeunesse et groupes d'âge en milieu rural », Collectif, Jeunesse et société dans les pays du Maghreb, Faculté des Sciences de l'éducation, Rabat,
20. INJEP, (2001), Les jeunes de 1950 à 2000. Un bilan des évolutions, INJEP

21. Olivier Galland ;(1991), Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie, Paris, Armand Colin.

22. [www.bkam.ma](http://www.bkam.ma)

23. [www.cese.ma](http://www.cese.ma)

24. [www.hcp.ma](http://www.hcp.ma)

25. <http://thecommonwealth.org/youthdevelopmentindex>

26. [www.ondh.ma](http://www.ondh.ma)



## المؤسسة الاجتماعية وتعلم القيم:

## دراسة نسقية لسيرورات اكتساب القيم الأخلاقية داخل المجتمع المغربي

## Social enterprise and values learning A systematic study of the processes of acquiring moral values within Moroccan society

الطالب الباحث ميلود بوخريص (جامعة القاضي عياض، مراكش المغرب)  
Miloud Boukhriess /Qadi Ayyad University Marrakesh, Morocco

**Abstract:**

The value approach is one of the basic approaches in every educational process, as it is a set of principles, behaviors and judgments that the individual issues on anything based on principles inspired by the Qur'an and Sunnah, in addition to what he acquires from social upbringing within the family, school and society.

These principles are what determine his actions and behaviors in their various emotional, affective and practical manifestations, and are translated in their natural course into positive behaviors in reality in general. However, the mutation that may affect these principles and values due to multiple and different factors may cause them to turn into negative behaviors and violent reactions that are reflected in one way or another on the security and stability of societal institutions, starting with the family, And reaching society.

However, the challenge that awaits us to preserve values and morals and confront all forms of their collapse and transformation requires concerted efforts and integration between all institutions of society, especially in light of the existence of contemporary challenges imposed by the transformations of the third millennium society characterized by the information revolution and globalization.

**Keywords :** Values, Education on values, Social institutions, Moroccan society

## مستخلص:

إن مدخل القيم من المداخل الأساسية في كل عملية تربية، باعتبارها مجموعة من المبادئ والسلوكيات والأحكام التي يصدرها الفرد على أي شيء مستندا في ذلك على مبادئ مستوحاة من القرآن والسنة، إضافة إلى ما يكتسبه من التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة، المدرسة، والمجتمع، وهذه المبادئ هي التي تحدد أفعاله وتصرفاته بمختلف مظهراتها الوجدانية والانفعالية والعملية، وترجم في منحها الطبيعي إلى سلوكيات إيجابية في الواقع بصفة عامة، إلا أن الطفرة التي قد تصيب هذه المبادئ والقيم بفعل عوامل متعددة ومختلفة قد تجعلها تتحول إلى سلوكيات سلبية وردّات فعل عنيفة تنعكس بشكل أو بآخر على أمن واستقرار المؤسسات المجتمعية بدءا من الأسرة، ووصولاً إلى المجتمع.

غير أن التحدي الذي ينتظرنا للحفاظ على القيم والأخلاق ومواجهة كل أشكال انهيارها وتحولها في حاجة إلى تضافر الجهود وتكاملها بين جميع مؤسسات المجتمع، خاصة في ظل وجود تحديات معاصرة فرضتها تحولات مجتمع الألفية الثالثة المتميز بثورة المعلومات والعولمة.

**الكلمات المفتاحية:** القيم، التربية على القيم، المؤسسات الاجتماعية، المجتمع المغربي.

## مقدمة:

يعرف كل مجتمع إنساني عبر مختلف الأزمنة عدة مؤسسات للتنشئة، ومن أهم هذه المؤسسات مؤسسة الأسرة والمدرسة وغيرها، والتي أوكل إليها المجتمع دورا عظيما يتمثل في التربية، التنشئة والتعليم، وتكوين فرد ومواطن صالح متشبع بالقيم الأخلاقية الفاضلة.

غير أنه في الآونة الأخيرة أصبحنا نرى كيف أن هذه القيم بدأت تخرج عن نسقها المألوف، وأضحت هناك سلوكيات لا تمت للقيم الأخلاقية بأي صلة، مما يثير قلق ومخاوف كل أفراد ومؤسسات المجتمع لكون هذه السلوكيات دخيلة على مجتمعنا، ونظرا لخطورتها البالغة والتي تمس ركيزة أساسية للمجتمع ألا وهي القيم، وبالتالي فهي تهدد استقرار وأمن المجتمع، الشيء الذي دفع الباحثين والمختصين على اختلاف تخصصاتهم إلى الكشف عن عواملها وتحديد أدوار المتدخلين في اكتساب القيم الأخلاقية وخصوصا بعدما عرف هذا الجانب القيمي من انهيار وتحول، ومحاولة إيجاد حلول لهذا التحول.

وتروم هذه الدراسة التعرف على اكتساب القيم الأخلاقية داخل المجتمع المغربي من خلال مختلف المؤسسات المسؤولة، وللإجابة عن سؤال مركزي وهو:

كيف تساهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التربية على القيم؟

ولمقاربة مثل هذا الموضوع نحتاج إلى إعمال نظرة شمولية تولى الاهتمام بأجزاء النسق القيمي، ثم تحلل العلاقات المتداخلة بينها بعيداً عن الاختزال والانتقاء والتبسيط، وهذا ما تروم إليه بيداغوجيا السياقات المغربية المركبة التي تجعل من النظرة الشمولية النسقية مصاحبة لكل فعل بيداغوجي يسعى به صاحبه لدراسة أي ظاهرة كيفما كانت.

### 1. القيم والتربية أية علاقة:

#### 1.1 الدلالة اللغوية والإجرائية لمفهوم القيم:

يعتبر مفهوم القيم من المفاهيم الشائعة الاستخدام حيث يتم توظيفه في حقول معرفية مختلفة ومتنوعة، مثل التربية، الاقتصاد، علم النفس، الاجتماع... مما يبين وزن هذا المصطلح كمفهوم ذو دلالات متعددة.

القيمة ثمن الشيء بالتقويم وفي اللغة العربية مشتقة من القيام وهو نقيض الجلوس، قام يقوم قوماً وقياماً وقواماً وقامة، والقيام بمعنى آخر هو العزم ومنه قوله تعالى: ﴿وَأَنَّهُ لَمَّا قَامَ عَبْدُ اللَّهِ يَدْعُوهُ كَادُوا يَكُونُونَ عَلَيْهِ لِبَدًا﴾ [سورة الجن آية 19]، أي لما عزم، كما جاء بمعنى المحافظة والإصلاح ومنه قوله تعالى: ﴿الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ﴾ [سورة النساء آية 34]، وأما القوام فهو العدل وحسن الطول وحسن الاستقامة.<sup>1</sup>

كما تدل كلمة القيمة على الاعتدال والاستواء وبلوغ الغاية، فهي مشتقة أصلاً من الفعل قام بمعنى وقف، اعتدل، انتصب، بلغ، استوى،<sup>2</sup> وفي القاموس المحيط: "القيمة، بالكسر: واحدة القيم، وماله قيمة: إذا لم يدم على شيء، وقومت السلعة واستقمته: ثمنته، واستقام: اعتدل، وقومته: عدلته، فهو قويم ومستقيم"<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> ابن منظور، لسان العرب، دار لبنان للعرب، بيروت، 1994، ص 496 – 505.

<sup>3</sup> عادل العوا، الفكر التربوي العربي الإسلامي للأصول والمبادئ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، تونس، 1987، ص 215-216.

<sup>4</sup> الفيروز أبادي ومحمد بن يعقوب، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1991، ص 245.

أما القيمة في قاموس علم الاجتماع (Dictionnaire de Sociologie) هي: تعبير عن المبادئ العامة، التوجيهات الأساسية و الأفضليات، والمعتقدات الجماعية في كل مجتمع<sup>1</sup>.

فالقيمة هي كل ما هو جدير بالاهتمام والعناية لاعتبارات اجتماعية، اقتصادية، أخلاقية وجمالية، إذ تشمل الجوانب المادية والروحية.<sup>2</sup>

وتعددت تعريفات القيم وتنوعت حسب التخصصات والحقول المعرفية التي ينتمي إليها هذا المفهوم، حيث أعطى كل من العلماء والمفكرين تعريفا للقيم يتوافق مع تخصصه.

• فعند علماء الاقتصاد: هنالك قيم الإنتاج وقيم الاستهلاك وكل له مدلوله الخاص.

• وعند علماء الاجتماع: القيمة هي الاعتقاد بأن شيئاً ما ذا قدرة على إشباع رغبة إنسانية، وهي صفة للشيء تجعل هذا أهمية للفرد أو الجماعة.

• وعند الفلاسفة: تعد القيم جزءاً من الأخلاق والفلسفة، أما المعنى الإنساني للقيمة فيتمثل في أنها المثل الأعلى الذي لا يتحقق إلا بالقدرة على العمل والعطاء.

• وفي الرياضيات تستخدم القيمة للدلالة على الكم لا على الكيف.

• أما المعنى الفني لكلمة القيمة (فهي تجمع بين الكم والكيف وتعبر عن العلاقات).

• وأما القيمة اللغوية وهي غير المعنى اللغوي للقيمة فهي قيمة اللغة، وهي لا تتأتى إلا في كون الكلمات لها قيمة نحوية تبين معناها ودورها في الجملة<sup>3</sup>.

وعرف ضياء زاهر القيم بأنها مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولا من جماعة اجتماعية معينة تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته واهتماماته<sup>4</sup>

كما عرفها لطفي بركات أحمد بأنها مجموعة القوانين والمقاييس التي تنبثق عن جماعة وتكون بمثابة موجّهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية، وتكون لها من القوة والتأثير على الجماعة بمالها من

<sup>1</sup>Ranaond Bordon, Philippe Besnard, **Dctionnaire de Sociologie**, impression réalisée par bussiere, France, 2005 , P 242 .

<sup>3</sup> جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الأول، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982، ص 40.

<sup>4</sup> فؤاد علي العاجز، القيم وطرق تعلمها وتعليمها، مجلة الجامعة الإسلامية عدد31، مصر، 2000، ص98.

<sup>5</sup> ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، مرآة الكتاب للنشر، مصر الجديدة، 1994، ص24.

صفة الضرورة والإلزام والعمومية، وأي خروج أو انحراف عنها يصبح بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومثلها العليا.<sup>1</sup>

ويذهب عبد الرحيم الرفاعي بكرة إلى أن القيم هي عبارة عن مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا التي نزل بها الوحي، والتي يؤمن بها الإنسان ويحدد سلوكه في ضوءها وتكون مرجعاً في كل ما يصدر عنه من أفعال وأقوال وتصرفات تربطه بالله تعالى وبالكون.<sup>2</sup>

من خلال التعريفات السابقة لمفهوم القيم يمكننا القول بأن القيم يمكن أن تكون معياراً أو مقياساً يمثل ميزانا لأعمالنا، ورغم صعوبة قياس هذه القيم إلا أنه يمكن تنمية القيم المرغوب فيها عن طريق التربية وبالتالي تنشئة الأفراد عليها أو إكسابها لهم.

## 2.1. البعد الفلسفي للقيم:

تباينت الفلسفات الرئيسية الثلاث في نظرتها للقيم، وهناك اختلاف في وجهات النظر إلى القيم تبعاً للمنطلقات التي تركز عليها الفلسفة المعنية فنجد:

أن نظرة الفكر المثالي للقيم تقوم على أساس الاعتقاد في وجود عالمين: أحدهما مادي والآخر معنوي.<sup>3</sup>

وتؤمن المثالية بوجود قيم ثابتة لا تتغير، يتوصل إليها المفكرون والعلماء والعظماء، ولا يجوز الشك في صحتها فهي صالحة لكل زمان ومكان، وإذا حصل تنافر بين هذه القيم ومطالب الحياة فهذا لا يعني أنها غير صادقة بل أن أساليب حياتنا هي الخاطئة وتحتاج إلى تصحيح.<sup>4</sup>

أما نظرة الفكر الواقعي إلى القيم فتقوم على أساس أن القيم حقيقة موجودة في عالمنا المادي وليست خيالاً أو تصوراً وأن كل شيء فيه قيمته، فالقيم مطلقة ويمكن الحصول عليها وتقديرها عن طريق المشاهدة أو استخدام الأسلوب العلمي.<sup>5</sup>

<sup>2</sup> لطفي بركات احمد، القيم والتربية، دار المريخ للنشر، الرياض، 1983، ص 4.

<sup>3</sup> عبد الرحيم الرفاعي بكرة، القيم الخلقية في التربية الإسلامية، 1980 م، ص 15.

<sup>4</sup> محمد منير مرسي، فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، القاهرة، 1982، ص 180.

<sup>5</sup> عبد الله الرشيدان ونعيم جعيني، المدخل إلى التربية والتعليم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1997، ص 60.

<sup>1</sup> ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج العربي، ط2، 1986، ص 13.

في الاتجاه الواقعي تصنف القيم إلى قسمين:

• قيم مطلقة : وهي قيم يتفق عليها الناس.

• قيم نسبية : وهي قيم متغيرة قابلة للتجديد والتطور.

أما البراجماتية فيرى أصحابها أن القيم نسبية ذاتية مردها إلى الواقع الاجتماعي الذي تنبثق منه، ومن ثم فهي متغيرة متطورة حسب الظروف والأحوال.

ولا تؤمن هذه الفلسفة بوجود قوانين خلقية مطلقة، وترى أن أحكامنا حول القيم قابلة للتغيير ولاوجود لقوانين خلقية أو قيمية يفرضها واقع غير طبيعي كما هو الحال في المثالية، فالأحكام التي نصدرها على شيء ما تعتمد على نتيجة تطبيق هذا الشيء وما يحققه من نتائج عملية نفعية لصاحبه، فهي بهذا المعنى لا تؤمن بوجود قيم في ذاتها خارج حياتنا.<sup>1</sup>

إذن من خلال التمعن في نظرة الفلاسفات الثلاث للقيم يظهر لنا عدم وجود اتفاق، فبينما يرى الاتجاه البراجماتي أن القيم نسبية متغيرة، فهي في نظر الاتجاه المثالي مطلقة، في حين أن الاتجاه الواقعي يراها مطلقة ونسبية في آن واحد.

### 3.1 التصورات البيداغوجية للتربية على القيم:

من أهم من تناولوا هذا الموضوع بالدراسة والتحليل، البيداغوجي Hartmut von Hentig في مؤلف له بعنوان: يا خسارة ... القيم...!!!...die Werte Ach

جاء في الصفحة 65 من مؤلفه مايلي: " قيمنا نحن من يحددها، لكن لانخترعها، لانصنعها بالاستناد على أخلاق، بل بالأخلاق نشرحها، نفسرها، نؤكددها، نرتبها ضمن سلم نحدد من خلاله أهمها ومهمها، وثانويها. كما لا يمكننا كذلك أن نحذفها، أو أن نلغيها... بل فقط أن نتنكر لها "

وعموما فالقيم من وجهة نظرنا هي مجموع ما نسعى للعمل وفق مقتضياته اعتقادا في صوابه، وقوته، ونفعه، وأثرها الإيجابي على النفس والمؤسسات، والمجتمع. إنه اذا كالمجرد الذي يوجه أفعالنا، ويؤطرها، ويتجلى فيها .

<sup>1</sup> فؤاد علي العاجز : القيم وطرق تعلمها وتعليمها، مرجع سابق، ص 114 - 115.

وما أن نتحدث عن أزمة القيم حتى نجر المدرسة لساحة النقاش والبحث والتحليل، فأزمة القيم هي أزمة تربية وبالتالي أزمة المدرسة باعتبارها المؤسسة الاجتماعية والتربوية التي أنيط بها تهذيب وتربية وتطوير النشء على قيم بعينها، وعلى العموم فالتصورات العامة والأساسية للتربية على القيم في المدرسة في حقل البيداغوجيا تنقسم إلى ثلاثة توجهات كبرى، وإنضاف إليها توجه رابع توفيق المنطلق لا يزال في مرحلة التشكل، وهي على التوالي:

• التصور الأول ويطلق عليه نعت: التوجه المعياري/الرومانسي.

• التصور الثاني ونسميه بالتوجه المادي ويمكن أن ينعت بالتوجه التقني أو التقنوقراطي.

• التصور الثالث: وهو المعروف بالتوجه الرسمي: نظرا لتبنيه من طرف عدد من الأنظمة التعليمية الرسمية،

وهو توجه سيكولوجي.

• التصور الرابع الأخذ في التشكل هو ما يسمى بالتوجه المندمج.<sup>1</sup>

أما المقاربات التي تندرج تحت هذه التوجهات فهي ثلاث مقاربات بخلفيات فلسفية ومعرفية مختلفة، وتندرج تحتها برامج عملية مختلفة.

#### 4.1 أنثروبولوجيا القيم:

تتأسس على فلسفة روسو والتي تنطلق من أساس أنثروبولوجي مفاده أن الإنسان خيري بطبعه، كما تعتبر المجتمع هو مصدر كل ما هو سلبي، وعلى هذا التصور بني تخطط ومشاريع إجرائية مهمة هي:

• منهجية تمحيص القيم Wertklaerungsverfahren: وهو خطة عمل لكل من Simon, Hermin, Raths

• تحليل القيم Werteanlyse: وهو برنامج عمل كل من Hall, Metcalf

• برنامج خط البداية أو برنامج خط الحياة Startline/ Lifeline Programme لصاحبه Mc Phail

هذه كلها برامج مبنية على التصور الرومانسي ومضامينها هي بالأساس:

• شرح القيم.

<sup>1</sup> عبد الجليل أميم " في قيم مغرب ومدرسة الغد "، العدد 71 من مجلة علوم التربية 2018، ص 133.

• التفكير في القيم.

يعتبر كل من الشرح والتفكير هدفين أساسيين للتربية على القيم في المدرسة في هذا التصور، كما أنهما طريقتان لإيصال القيم والعمل على استنتاجها في العمل داخل المؤسسة المدرسية.

ولتوضيح العلاقة بين هذه المقاربة والتربية على القيم في المدرسة أورد الدكتور عبد الجليل أميم ما يأتي:

• الانطلاق من كون تطور استدخال القيم هو في أغلبه فعل ذاتي، وعليه فالمدرسة تعرض القيم وتشرحها وتدفع المتعلمين إلى التفكير فيها أي إلى إعمال عقولهم فيها.

• الانطلاق من تمكين المتعلم من أن يتخذ قراره بنفسه ليصل إلى قيادة نفسه بنفسه، أي أن يقبل قيما بعينها وأن يرفض أخرى، وهذا يعني أن دور المدرسة هو الذهاب بشخصية المتعلم إلى تحصيل ما يطلق عليه بالاستقلالية، والتي تعتبر من المبادئ المركزية في التربية في الغرب.<sup>1</sup>

#### 5.1 التصور المادي/التقني:

تندرج تحته المقاربات التكنوقراطية ببرامجها الآتية:

أهم نماذجها:

• نموذج برنامج: إيصال القيم وترجمتها عمليا

Wertevermittlung und Werteübertragung W. Brezinka

• نموذج برنامج تربية السجايا أو تربية الطبايع Charaktererziehung

• وهو نموذج أمريكي له أصول جرمانية واستفاد من نظرية Kholberg في النمو الأخلاقي للطفل، كما استفاد

من Wilhelm von Humboldt و Joachim Heinrich Campe

Friedrich Schiller : in seiner Abhandlung Über die ästhetische Erziehung des Menschen im Jahre 1795.

<sup>1</sup> عبد الجليل أميم، في قيم مغرب ومدرسة الغد، نفس المرجع السابق، ص 134.

• نموذج برنامج: مدارس السجية ProCharakterSchulen وهذا برنامج اشتهرت به خصوصا ولاية بايرن في ألمانيا، كما أن الأمم المتحدة عقدت حوله ندوات دولية متعددة.

تدور هذه البرامج التي تندرج تحت التصور المادي/التقني حول سيرورة تلقين القيم، وتعتبر أن القيم هي بالأساس مضامين تُلقن، وسلوكات تُؤسس، واستدخالها غير متعلق فقط بالطفل بل هو واجب الأستاذ، أي على هذا الأخير أن يلقنها وأن ينضبط لمقتضياتها ويحترمها في حياته وخصوصا أمام المتعلمين، لأن في ذلك تلقينا غير مباشر بالقدوة، وعليه يتعلم الأطفال الانضباط، الاحترام، تبادل الآراء وقبول الآخر عن طريق المضامين والسلوكات التي يأتي بها الأستاذ.

كما أن تلقين القيم عليه أن يصلها بأسسها في الثقافة الغربية في ماضيها وحاضرها باعتبارها مجال إتيان فعل التعليم والتعلم، فالفعل التعليمي فعل تربوي أولا وقبل كل شيء، ويتم في كل ثقافي معين. والقيم المقصودة عندهم هو ما يسمونه بالقيم الموضوعية. فما هي؟

هيكل القيم التي تعانق الواقع وخصوصا التي لها أثر مباشر على حياة المتعلم وعلى الواقع الاجتماعي: الضبط، الاحترام، الانضباط، المواعيد، النجاح...

إن التركيز على القيم الموضوعية يهدف بالأساس إلى جعلها سابقة في أولويات المتعلم عن القيم الذاتية، ففي حضور الجماعة يكون أدائه موضوعيا، وفي حياته الخاصة يكون أدائه ذاتيا.

وعليه فالمدرسة تربي وتعلم وعليها أن تأتي بالأدوار الآتية:

• تلقين القيم.

• توفير القدوة في القيم.

• تعزيز كل استجابة إيجابية للقيم من طرف المتعلمين.

• تدريب وتمارين المتعلمين على السلوكات القيمية الموضوعية والذاتية.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> عبد الجليل أميم، في قيم مغرب ومدرسة الغد، مرجع سابق، ص 135-136.

## 6.1. الدينامية النفسية وتعلم القيم:

يتأسس هذا التصور بمقارباته و برامجه على النظرية البنائية في علم النفس. ويمكن اعتبار طرقها لإكساب المتعلم القيم في المدرسة هي نفسها أهداف قيمية.

أهم نماذجها:

• النموذج التصاعدي أو التطوري لصاحبه L. Kohlberg.

• نموذج التعلم عن طريق أفضل القدوات لكل من Puka ; Bandura

• نموذج التعلم عن طريق الحوار: مع وضد... لصاحبه Oser Fritz

• نموذج: Just- community-Schulen المدارس العادلة: يتعلق الأمر هنا بتصوير يعتبر المدارس مجتمعات

صغيرة يسودها العدل ويولاها الاهتمام: Kholbergund Oser

• نموذج جامعة كونستانس (KMDD) Konstanze Methode der Dilemma-Diskussion : لصاحبه Lind

تركز أغلب هذه البرامج على ما يلي:

• تعليم قيم الحجاج والمناظرة بموازاة مع أخلاق الحوار والقدرة على الحكم القيمي على الشيء.

• التوجه الذاتي، بمعنى تركيزها على الفرد أساسا (هنا التصور الأنثروبولوجي عن الإنسان والحقيقة الثانوية

وراءه عند البنائية المتطرفة).

• تقريرها للنسبية وغياب الحلول المطلقة لأية وضعية مشكلة سواء على المستوى الماكرو أو الميكرو، ومجال

القيم لا يشكل استثناء.

أما في علاقتها بالتربية على القيم بالمدرسة فترى ما يلي:

• لا تعليم للقيم دون مراعاة التطور السيكولوجي للمتعلمين.

• المآزق المعرفية والواقعية أي الوضعيات المشكلة وسيلة استدخال قيم متنوعة.

• التركيز على الجانب المعرفي، أي البعد المعرفي للشخصية.

•دمقرطة المدرسة والعلاقات داخلها سبيل إكساب القيم لأنها مجال الفعل والتفاعل اليومي.<sup>1</sup>

## 2. مفهوم التربية:

للتربية دور هام في حياة المجتمعات والشعوب، فهي تعتبر وسيلة للبقاء والاستمرار وأساسا للتطور والازدهار، علاوة على كونها ضرورة فردية تكون شخصية الإنسان وثقافته حتى يكون عنصرا فاعلا في التعامل مع محيطه إضافة إلى كونها ضرورة اجتماعية تروم تلبية احتياجات المجتمع.

وقد شغلت التربية على مر الأزمنة الباحثين والدارسين، وخصصوا لها من التحليل والدراسة والنصيب الوافر من الاهتمام.

## 1.2 الدلالة اللغوية والإجرائية لمفهوم التربية:

جاءت كلمة التربية في اللغة العربية من الفعل ربا أي بمعنى زاد ونما كما ورد في القاموس المعتمد، وربى الصغير أي نشأ، وربى الطفل أي غذاه، ونشأ ونهى قواه الجسدية والعقلية والخلقية ويقال تربى الفتى أي تنشأ وتهذب.<sup>2</sup>

وفي اللغة الفرنسية، التربية مشتقة من كلمة *éducation* وأصلها اللاتيني *educāre* التي تدل على القيادة والهيمنة والإخراج والتحول من حال إلى آخر، كما تعني العلم المُعين على إخراج الطفل من حالته الأولية التي كان عليها في البيت والأسرة ومساعدته على تحصيل الفضائل والقيم من المحيط القريب منه.<sup>3</sup>

اختلف العلماء والمفكرون في تحديد مفهوم موحد للتربية وذلك بسبب اختلاف مرجعياتهم، وهذه بعض آرائهم حول التربية:

فأرسطو طاليس (384 - 329 ق. م) كان يرى أن التربية ضرورية لبناء مجتمع متماسك يسوده الأمن والاستقرار وبناء الروح المعنوية وإعداد المواطنين الصالحين، ويرى أيضا أن: التربية الصالحة يجب أن تشمل تربية الجسم عن طريق الألعاب الرياضية وتربية النفس غير العاقلة أي تهذيب الرغبات والدوافع والشهوات عن طريق الموسيقى والآداب وتربية النفس الناطقة وذلك بدراسة الفلسفة والرياضة والهندسة.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> عبد الجليل أميم، في قيم مغرب ومدرسة الغد، مرجع سابق، ص 137-138.

<sup>2</sup> أبو عبد الرحمان محمد عبد الله قاسم، "المعتمد. قاموس عربي"، صادر بيروت، 2000، ص 205.

<sup>3</sup> dictionnaire actuel de l'éducation, Renald legendre, 1993, p 56

<sup>4</sup> عمر محمد التوني الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للمكتبات، طرابلس ليبيا، 1971، ص 35.

وعرف روني أوبر R.Hubert التربية بأنها مجموع التأثيرات والأفعال التي يمارسها بكيفية إرادية، كائن إنساني على آخر، غالبا ما يكون راشدا على شاب صغير، والتي تستهدف تكوين مختلف الاستعدادات التي تقوده إلى النضج والكمال.<sup>1</sup>

أما إميل دوركايم فعرف التربية بقوله: "هي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال الصغيرة التي لم تصبح بعد للحياة الاجتماعية، وموضوعها إثارة وتنمية عدد من الاستعدادات الجسدية والفكرية والأخلاقية عند الطفل، والتي يتطلّبها المجتمع السياسي في مجمله والوسط الخاص الذي يوجه إليه"<sup>2</sup> والقصد من التربية عند دور كايم هو إدماج الفرد في المجتمع من أجل خدمة المجتمع الذي ينتمي إليه، فلا قيمة للتربية إن لم يتمكن الفرد من امتلاك مهارات الحياة ليواجه بها إكراهات الحياة وتقلباتها حتى يضمن استمرارته فيها.

فيما يخص التربية عند الإمام الغزالي فقد بيّن في كتابه "أبها الولد" أن التربية هي الفارق والفاصل بين الإنسان والحيوان، فهي الأساس والمنطلق والضرورة في صلاح الفرد وفي صلاح المجتمع، والسبيل إلى تحقيق التمدن والسعادة للإنسان والارتقاء من الحيوانية إلى الإنسانية. وشبهه الغزالي المربي بالفلاح، فالفلاح يخرج إلى الحقل يوميا لينزع الشوك الفاسد ليُبقي على الصالح، وكذلك المربي.<sup>3</sup>

وعرف عبد الجليل أميم التربية بكونها "كل الأفعال المقصودة والهادفة والمنظمة والإيجابية والاختزالية أو الانتقائية التي يهدف من خلالها المربون إلى التأثير على شخصية الطفل قصد تأهيله للعيش المسؤول في المجتمع".<sup>4</sup>

وشكل كتاب جون جاك روسو إميل أو التربية نقلة نوعية في الممارسات التربوية، بحيث انتقلت هذه الممارسة من الخطاب النظري الفلسفي إلى ما هو تطبيقي، أي التوجه نحو خدمة الفرد والمتعلم بصفة عامة أكثر من الاهتمام بالخطاب النظري لإيصال الفرد إلى أقصى ما يمكن من درجات الكمال الروحي البدني والمهاري

<sup>1</sup> عبد الله الدائم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، ط5، بيروت لبنان، 1984، ص 507.

<sup>2</sup> ما هي علوم التربية تأليف جماعي لعدد من المؤلفين ضمن سلسلة التكوين التربوي 1999 المغرب.

<sup>3</sup> الإمام الغزالي، أبها الولد، ص 131.

<sup>4</sup> عبد الجليل أميم، مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية، مرجع سابق، ص 48.

المعرفي وفق الشروط الثقافية الاقتصادية الاجتماعية التي ينتمون إليها، بشكل اتسعت معه قيمة وأهمية العلوم الإنسانية في فهم واستيعاب ومواجهات تحديات العصر ومشاكله، وهي المشاكل التي أخذت تتزايد وتتنامى بفعل الثورة الرقمية التي شهدتها العالم في الآونة الأخيرة.<sup>1</sup>

### 3. التربية على القيم ومصادرها:

#### 1.3. التربية على القيم:

تعتبر التربية ضرورة هامة من ضرورات الحياة في الوقت الراهن أكثر من أي وقت مضى نظرا لتردي الجانب القيمي لدى الأفراد على المستوى العالمي؛ حيث الانحلال الخلقي المتمثل في انتشار الجريمة والفساد، وضعف الضمير الإنساني، وتغليب المصلحة الخاصة.<sup>2</sup>

وباعتبار القيم هي الموجه الأساسي لعملية التربية، اهتم علماء التربية بدراسة القيم كونها هي التي ترسم الطريق وتحدد الأهداف باتجاه بناء أفراد صالحين نافعين لأنفسهم ومجتمعهم، ومعتمدين في ذلك على القيم الراسخة التي توجههم للطريق الصحيح وحتى يصبحوا فاعلين ومساهمين في تنمية وإصلاح المجتمع.

وفي هذا العصر – عصر التطور التقني والانفجار المعرفي – نجد أن الأمور تسير في طريق إبعاد الفرد والمجتمع عن قيمة ودينه أكثر فأكثر، ابتداءً من الانهيار بالتطور التقني والتجاوب معه دون وجود رصيد قيمي وسلوكي يضبط الحياة، مروراً بالميل المتنامي لدى كثير من الأفراد نحو اللامبالاة بما يقترفه بعض الأفراد والجماعات في المجتمع من سلوكيات تتنافى وقيم هذا المجتمع، إضافة إلى ظهور بعض التيارات والدعوات التي تنادي صراحة أو ضمناً بالخروج على هذه القيم، مع تسلل القدوة السيئة التي لا تتفق مع قيمنا إلى معظم البيوت من خلال أجهزة الإعلام ووسائل الاتصال الحديثة، حيث أصبحت هذه القدوة – مع مرور الوقت – شيئاً مألوفاً. هذا مع انشغال الناس في هذه الأيام أكثر فأكثر بهموم لقمة العيش التي أصبح تحصيلها يستنزف معظم وقت وجهد رب الأسرة.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> محمد بنعمر، مقال مقدمات في مفهوم التربية، على الموقع <https://www.new-educ.com>، تاريخ الاطلاع شتنبر 2019.

<sup>2</sup> عبد الغفار أحلام رجب، التطور القيمي لطلاب كلية التربية النوعية، التربية المعاصرة، ص 18.

<sup>3</sup> فؤاد علي العاجز و عطية العمري، القيم وطرق تعلمها وتعليمها، دراسة مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية والفنون تحت عنوان: "القيم والتربية في عالم متغير"، والمنعقد في جامعة اليرموك، 27 - 29 / 7 / 1999 م إربد، الأردن، ص 2.

## 2.3. مصادر القيم:

اعتبرت العديد من الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالقيم values، أن المصدر الذي تنبع وتستقى منه القيم هو المجتمع وأفراده، من خلال التفاعلات الاجتماعية والبيئية، في حين ترى بعض الدراسات الأخرى أن للقيم مصدرين هما :

## ○ المصدر الأول:

يتمثل في الدين الإسلامي ممثلاً في كتاب الله عز وجل وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، فالإسلام حافل بكل ما يثبت دعائم القيم ويرسخ الأسس والمبادئ التي تستقيم معها الحياة الصالحة، والدين هو مصدر الأخلاق المثلى، وكما أن تعاليم الدين تؤدي وظيفة مزدوجة في غرس القيم وتنميتها وإصلاح المعوج منها فهي تحدد السلوك الصادر من الأفراد تجاه الأشياء وتقوم بترشيد النسبة القليلة للسلوك الصحيح، فالدين يقوم بهتذيب السلوك وتحويله إلى سلوك سويّ، وبالتالي فإن الدين الإسلامي نجح في رسم العلاقة بين الإنسان والمجتمع من حوله والارتقاء بسلوك الفرد وتنظيم تكوينه النفسي الداخلي.<sup>1</sup>

## ○ المصدر الثاني: ويتمثل في العالم الخارجي بما فيه من البشر والمحسوسات ونذكر منها:

الأُسرة: اعتبر علماء الاجتماع الأسرة أهم المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر في تنشئة أفرادها، حيث يحاول الوالدان تشكيل شخصية الأبناء وفقاً لنموذج الثقافة السائدة، إذ تشرع الأسرة في توجيه سلوكيات الشباب لما يتفق مع قيمها ومعاييرها.<sup>2</sup>

المدرسة: تعتبر المدرسة المؤسسة الثانية بعد الأسرة والتي لها دور كبير يفوق دور المؤسسات الاجتماعية الأخرى، باعتبار أن القيم التي تغرس في الفرد داخل الأسرة تغرس فيه أيضاً عن طريق المدرسة وفقاً لقواعد وقوانين منظمة تعتمد على المنهج، وسيلة الإيضاح، المعلم، فيكتسب الفرد قيماً تسهم في توجيه سلوكه.

يتاح للمتعلمين داخل المدرسة فرصاً للتذوق وتفهم مواطن الجمال، الأمر الذي يستدعي أن يتضمن المبنى المدرسي إمكانية تطوير التذوق الجمالي للنشء ويشعرهم بأهمية الحفاظ على المدرسة كبيئة يجب المحافظة عليها، وبالتالي ينمي لدى الطالب قيم المحافظة على الممتلكات العامة، وبهذا فالمدرسة ليست كياناً مستقلاً عن

<sup>1</sup> عبد الرحمن لمعاينة، مقال "القيم، مفهومها، نشأتها واكتسابها" على الموقع <http://educapsy.com/blog/valeur-419> تاريخ الاطلاع نونبر 2019.

<sup>2</sup> نوال سليمان رمضان، التنشئة الاجتماعية والقيم السياسية لدى الطفل المصري، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1992، ص

الواقع الاجتماعي الذي يحيا فيه الفرد، ولكنها تختلف عن الأسرة في كونها مؤسسة تتسم بأنها بيئة أكبر وأوسع من الأسرة، وتضم جماعات متعددة من الأفراد.<sup>1</sup>

### وسائل الإعلام:

لوسائل الإعلام دور في غرس القيم الاجتماعية والوعي لدى الشباب، فوسائل الإعلام سواء المرئية (التلفزيون) أو المكتوبة ( الصحف والمجلات) توجه أذواق الأفراد ورؤيتهم للحياة، فالتلفزيون له تأثير على الأفراد، حيث يرى ميلز أن وسائل الإعلام تساهم في تشكيل السلوك الإنساني من خلال ما تبثه من معلومات، وكثير من الدراسات العلمية أثبتت أن وسائل الإعلام مصدر مهم للحصول على المعلومات وخاصة الشباب باعتبارهم يعيرون اهتماماً كبيراً للأخبار والبرامج المقدمة، ويقضون أوقاتاً طويلة وساعات أمام التلفزيون أكثر من ساعات البقاء مع الأسرة أحياناً، ولكن في أحيان كثيرة نلاحظ أن الإعلام بوسائله المختلفة وأساليبه المتنوعة يفتقد إلى المنهج الفكري الواضح، وهذا يجعل لدى الشباب حالة من التناقض الحاد في القيم والسلوك ومعايير التعامل مع الواقع من خلال طغيان الجانب المادي على السلوكيات، أدى هذا إلى سيادة القيم المادية وجعل قيم مثل: التعاون والتسامح والإيثار تغطي عليها قيم سلبية مثل الأنانية واللامبالاة والسطحية.<sup>2</sup>

### جماعة الرفاق:

تعتبر جماعة الرفاق كذلك مصدراً من مصادر اكتساب القيم، وذلك بأن الفرد يتأثر بأفكار وسلوك المحيط من حوله، وتختلف درجة تأثر الفرد بقيم واتجاهات رفاقه حسب تقبله وانتمائه لأفكار هذه الجماعة، ومحاولة الارتباط بقيمها كنوع من أنواع الولاء والانتماء التام لكل مخططات الجماعة وعلى جميع الجوانب (الشخصية، الأخلاق، التوجهات، المواقف، ...).

وقد عرفت جماعة الرفاق بأنها: " اتصال جماعة متقاربة في الميول والأهداف والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، اتصالاً مباشراً، وتربطهم علاقة محبة ومتبادلة، كما تربطهم قيم ومعايير متشابهة".<sup>3</sup>

<sup>1</sup> نوال سليمان رمضان، المرجع السابق، ص 42.

<sup>2</sup> عبد الهادي الجوهري، الأسرة والبيئة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1998، ص 229.

<sup>3</sup> فهد بن علي عبد العزيز الطيار، العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2005، ص 47.

## خلاصة:

القيم هي مجموعة من المبادئ والسلوكيات والأحكام التي يصدرها الفرد على أي شيء مستندا في ذلك على مبادئ مستوحاة من القرآن والسنة، إضافة إلى ما يكتسبه من التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة، المدرسة، والمجتمع، وهذه المبادئ هي التي تحدد أفعاله وتصرفاته بمختلف مظهراتها الوجدانية والانفعالية والعملية، وترجم في منحها الطبيعي إلى سلوكيات إيجابية في الواقع بصفة عامة، إلا أن الطفرة التي قد تصيب هذه المبادئ والقيم بفعل عوامل متعددة ومختلفة قد تجعلها تتحول إلى سلوكيات سلبية وردّات فعل عنيفة تنعكس بشكل أو بآخر على أمن واستقرار المؤسسات المجتمعية بدءا من الأسرة، مروراً بالمدرسة ووصولاً إلى المجتمع.

## قائمة المصادر والمراجع :

## القرآن الكريم.

1. الإمام الغزالي، أمها الولد.

2. ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، مرآة الكتاب للنشر، مصر الجديدة، 1994.

3. ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج العربي، ط 2، 1986.

4. عادل العوا، الفكر التربوي العربي الإسلامي للأصول والمبادئ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، تونس، 1987.

5. عبد الجليل أميم، مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية رؤية تربوية مغايرة، في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة، الجزء الأول، سلسلة نحو مغرب عالم عامل 3، الطبعة الأولى، 2016.

6. عبد الجليل أميم، مقال " في قيم مغرب ومدرسة الغد"، العدد 71 من مجلة علوم التربية 2018.

7. عبدالرحيم الرفاعي بكرة، القيم الخلقية في التربية الإسلامية، 1980.

8. عبد الغفار أحلام رجب، التطور القيمي لطلاب كلية التربية النوعية، التربية المعاصرة.

9. عبد الله الدائم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، ط 5، بيروت لبنان، 1984.

10. عبد الله الرشدان ونعيم جعيني، المدخل إلى التربية والتعليم، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1997.

11. عبد الهادي الجوهري، الأسرة والبيئة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1998.

12. عمر محمد التوني الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للمكاتب، طرابلس ليبيا، 1971.
13. فهد بن علي عبد العزيز الطيار، العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2005.
14. فؤاد علي العاجز و عطية العمري، القيم وطرق تعلّمها وتعليمها، دراسة مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية والفنون تحت عنوان: "القيم والتربية في عالم متغير"، والمنعقد في جامعة اليرموك، 27 - 29 / 7 / 1999م إربد، الأردن.
15. فؤاد علي العاجز، القيم وطرق تعلمها وتعليمها، مجلة الجامعة الإسلامية عدد 31، مصر، 2000.
16. لطفي بركات احمد، القيم والتربية، دار المريخ للنشر، الرياض، 1983.
17. محمد منير مرسي، فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، القاهرة، 1982.
18. نوال سليمان رمضان، التنشئة الاجتماعية والقيم السياسية لدى الطفل المصري، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1992.
19. أبو عبد الرحمان محمد عبد الله قاسم، "المعتمد: قاموس عربي" ط.إ. صادر بيروت. 2000.
20. ابن منظور، لسان العرب، دار لبنان للعرب، بيروت، 1994.
21. الفيروز أبادي ومحمد بن يعقوب، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1991.
22. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الأول، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982.
23. جماعة من المؤلفين، ما هي علوم التربية، ضمن سلسلة التكوين التربوي 1999 المغرب.
24. محمد بنعمر، مقال مقدمات في مفهوم التربية، على الموقع <https://www.new-educ.com> تاريخ الاطلاع شتنبر 2019.
25. عبد الرحمن لمعايطة، مقال " القيم، مفهومها، نشأتها واكتسابها " على الموقع <http://educapsy.com/blog/valeur-419> تاريخ الاطلاع نونبر 2019.
26. dictionnaire actuel de l'éducation, Renald legendre , 1993
27. Dctionnaire de Sociologie : Ranaond Bordon , Philippe innapression realisee par busSiere , France 2005



مدى تقبل مديري ومعلمي مدارس التّعليم الأساسي لدور الأخصائي الاجتماعي بمدينة سرت  
The extent to which principals and teachers of basic education schools accept the role of the social  
worker in the city of Sirte

د. فتحية علي حامد (وزيرة الشؤون الاجتماعية بالحكومة الليبية سابقاً) د. لطيفة عمر البرق (جامعة سرت، ليبيا)  
Fathia Ali Hamed (Ex Minister of Social Affair , Libya) - Latifa Omar Al-Barq (University of Sirte, Libya)

**Abstract:**

The school social worker performs their professional roles as part of an integrated system that aligns with the school's general program. Social work relies on other professions, such as school administration, teachers, and others, to effectively fulfill its function. Therefore, a social worker cannot carry out their duties within the school unless they maintain full communication with the administration and teachers. They must establish strong relationships with them and be equipped with a set of skills and experiences to accomplish their tasks in the best possible way.

Due to the importance of the role of social work in the school setting, this study is titled: **"The Extent of Acceptance of Social Workers' Role by Principals and Teachers in Basic Education Schools in Sirte."**

The study adopted the **descriptive methodology**, as it is the most suitable approach for examining social phenomena. Among the key findings, the study revealed that the participants believe that teachers and principals understand the role of the social worker and trust their ability and competence in solving students' problems, with a response rate of **91.4%**. Additionally, the study indicated that the level of acceptance of the social worker's role by principals and teachers in basic education schools in Sirte was very high.

**Keywords:** Social Worker – Teacher – Principal – Basic Education – Role – Social Work.

## مستخلص:

يمارس الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي أدواره المهنية كجزء من نظام متكامل يساير برنامج المدرسة العام، فالخدمة الاجتماعية تعتمد في أداء وظيفتها على المهن الأخرى كالإدارة المدرسية والمعلمين وغيرهم، لذلك لا يستطيع الأخصائي أن يقوم بمهامه داخل المدرسة ما لم يكن على تواصل تام مع الإدارة والمعلمين، ولابد أن تربطه بهم مجموعة من العلاقات التي ينبغي أن تكون وطيدة، كما يجب أن يكون متسلحاً بمجموعة من المهارات والخبرات من أجل إنجاز مهامه في أفضل صورة ممكنة، ولأهمية موضوع دور الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، جاءت هذه الدراسة بعنوان "مدى تقبل مديري ومعلمي مدارس التعليم الأساسي لدور الأخصائي الاجتماعي بمدينة سرت".

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باعتباره أنسب المناهج لدراسة الظواهر الاجتماعية، وتوصلت إلى نتائج من أهمها أن أفراد العينة يرون أن المعلمين والمدراء يتفهمون دور الأخصائي الاجتماعي ويثقون بقدرته وكفاءته على حل مشاكل الطلاب، حيث جاءت بنسبة (91.4%)، كما أوضحت أن درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس لدور الأخصائي الاجتماعي في مدارس التعليم الأساسي بمدينة سرت جاءت بنسبة عالية جداً. الكلمات المفتاحية: أخصائي اجتماعي - معلم - مدير - التعليم الأساسي - الدور - الخدمة الاجتماعية.

## مقدمة:

تعد مهنة الخدمة الاجتماعية من المهن الأساسية في أي مجتمع؛ حيث تهتم بتحقيق العديد من الأهداف والمهام التي تساعد المجتمعات على تحقيق أوجه الرعاية الاجتماعية المختلفة؛ ونظراً لأن التعليم أصبح يمثل حقلاً مهماً من حقول الرعاية الاجتماعية بمفهومها الحديث، إذ يمثل مجالاً حيويًا من مجالات الخدمة الاجتماعية بطرقها المختلفة.

وتعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي أعدها المجتمع لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات الاجتماعية الملائمة، والتي تسمح بالتفاعل الإيجابي مع البيئة التي يعيش فيها، وهي جزء أساسي وضروري من المجتمع الحديث، وتتميز المدرسة كبقية التنظيمات الاجتماعية بالديناميكية والتفاعل وهي سمة من سمات التخصص، والنواة التي أفرزت النظام الاجتماعي التعليمي في مجتمعنا الحديث، والذي يمكن أن يحدد أنماط السلوك الاجتماعي التي يتبعها أفراد المجتمع في علاقاتهم وتفاعلاتهم.

## مشكلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة حول دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي ومدى تقبل مدرء المدارس لهذه الأدوار في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة والاتجاهات الحديثة لمهنة الخدمة الاجتماعية، وفي ضوء ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى تقبل مدرء المدارس ومعلمي المدارس في مدينة سرت لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي محاولين الإجابة على التساؤل الرئيس: ما مدى تقبل مديري ومعلمي المدارس لدور الأخصائي

## الاجتماعي المدرسي؟

## أهمية الدراسة:

تكتسب الخدمة الاجتماعية المدرسية أهميتها البالغة من أهمية تمتع الطلاب بتوافق نفسي واجتماعي، وتعليمي، ينعكس إيجابياً على تحصيلهم الدراسي، وعليه فتدعيم ثقة الأخصائيين الاجتماعيين في قدرتهم على أداء أدوارهم في التعامل مع الطلاب، والمعلمين، وأولياء أمور الطلاب له الأثر البالغ في خفض مستوى المشكلات والظواهر المختلفة في المدرسة، وتكمن أهمية الدراسة في أن هذا الموضوع لم يحظ بقسط وافر من الدراسات والبحوث العلمية، لذلك نأمل بأن تكون هذه الدراسة إضافة للمجال التربوي، كما يمكن أن يستفاد مما تنتهي إليه من نتائج وتوصيات في إصلاح وتطوير مهنة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي بمدينة سرت.

## أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيسي الآتي " مدى تقبل مدرء ومعلمي المدارس لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي"، ولتحقيق هذا الهدف يتم من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

- لفت الانتباه إلى الدور الذي يمكن أن يؤديه الأخصائي الاجتماعي في مساعدة الطلاب والمجتمع على النمو والتقدم.

- التعرف على أهم الخبرات العلمية والفنية التي يمتلكها الأخصائي الاجتماعي بمدارس التعليم الأساسي بمدينة سرت.

- معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين الخبرات العلمية والفنية التي يمتلكها الأخصائي الاجتماعي ودرجة تقبل مديري ومعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة سرت.

- إمكانية استفادة القادة والإداريين من خبرات ومهارات الأخصائي الاجتماعي واستثمارها في تطوير مهنة الخدمة الاجتماعية.

## تساؤلات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

- (1) ما مدى تقبل مديري ومعلمي التعليم الأساسي لدور الأخصائي الاجتماعي بمدينة سرت؟
  - (2) ما أهم الخبرات العلمية والفنية التي يمتلكها الأخصائي الاجتماعي بمدارس التعليم الأساسي بمدينة سرت؟
  - (3) هل هناك علاقة بين الخبرات العلمية والفنية التي يمتلكها الأخصائي الاجتماعي ودرجة تقبل مديري ومعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة سرت؟
- متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: دور الأخصائي الاجتماعي (الدور هو الوظيفة التي يمارسها الأخصائي الاجتماعي المدرسي في الواقع).

المتغيرات الوسيطة: لكي يؤدي الأخصائي الاجتماعي الدور المناط به على أكمل وجه لا بد أن يمتلك بعض الخبرات العلمية والفنية التي تمكنه من القيام بدوره مثل (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - فن التواصل - الدورات التدريبية).

المتغير التابع: مدى تقبل مديري ومعلمي التعليم الأساسي لدور الأخصائي الاجتماعي (التقبل هو التعاون - تفويض بعض الصلاحيات).

- مدى التقبل (هو المجال الذي من خلاله نستطيع قياس أو بيان نسبة التعاون وفسح المجال من قبل المدير والمعلمين في المدرسة أمام الأخصائي الاجتماعي للقيام بدوره على أكمل وجه).

مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

الخدمة الاجتماعية المدرسية:

هي مجموعة المجهودات والخدمات والبرامج التي يقدمها أخصائيو اجتماعيون لأطفال وطلبة المدارس ومعاهد التعليم على اختلاف مستوياتها، بقصد تحقيق أهداف التربية الحديثة، أي تنمية شخصيات الطلاب وذلك بمساعدتهم على الاستفادة من الفرص والخبرات المدرسية إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم واستعداداتهم المختلفة، وعلى ذلك فالخدمة الاجتماعية يمكن اعتبارها أداة لتحقيق أهداف التربية الحديثة.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> عبد المعى صالح: الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1997م، ص 26

## المدرسة:

هي بناء اجتماعي يخضع لقيم المجتمع وتقاليده، فهي جزء لا يتجزأ منه وصورة مصغرة له بكل نظمه وقوانينه وسياساته، وهي كغيرها من المؤسسات مجموعة من الأفراد الذين يتفاعلون ويعملون معاً لتحقيق وظيفتها ورسالتها، ولذا فهي تعتبر مرحلة وسطى بين الأسرة والمجتمع بثقافته المتعددة. وتعد المدرسة المنظمة التي أوكل إليها المجتمع الوظيفة التعليمية.<sup>1</sup>

ويقصد بالمدرسة في الدراسة الحالية إجرائياً: هي مؤسسة حكومية يوجد بها مجموعة من الأفراد الذين يتفاعلون ويعملون معاً لتحقيق وظيفتها التعليمية والتربوية.

## التقبل:

موقف وجداني يقفه الأخصائي من منتفعيه، وهو اتجاه عاطفي عام للأخصائي نحو طالب المساعدة يتسم بالحب والتسامح والرغبة في المساعدة، ولا يعني ذلك قبولاً لسلوكه اللاأخلاقي، وإنما قبولاً له كإنسان له قيمته وكرامته مهما مارس من خطأ.<sup>2</sup>

ويعرف إجرائياً: بمدى تفهم وتقبل مدراء المدارس والمعلمين بمدارس تعليم سرت لوجود الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة.

## الدور:

يعرف الدور في علم الاجتماع بأنه: "السلوك المتوقع من الفرد الذي يشغل موقعاً أو منصباً اجتماعياً معيناً، ويكون الدور غطاءً شاملاً من السلوك المميز اجتماعياً، يوفر وسيلة لتعريف وضع الفرد في المجتمع، ويعمل أيضاً كاستراتيجية ليكون بمستوى الأوضاع المتكررة وللتعامل مع أدوار الآخرين".<sup>3</sup>

ويعرف إجرائياً: بأنه مجموعة الوظائف والمهام التي يتوقع من الأخصائي الاجتماعي أن تقوم بها في المدرسة للمساهمة في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

<sup>1</sup> زينب معوض الباهي: مفاهيم الخدمة الاجتماعية في مجالات الممارسة المهنية، مكتبة الرائد، القاهرة، 2005م، ص 11

<sup>2</sup> محمد محسن زرة: مدى تقبل مدراء المدارس لدور الأخصائي الاجتماعي، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن، 2012م، ص 39.

<sup>3</sup> أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1982م، ص 52.

كما يعرف بأنه "الممارس المهني المؤهل عملياً ونظرياً في المعاهد والمدارس المتخصصة لتعليم الأخصائيين الاجتماعيين الذين يمكن أن نطلق عليهم تسمية المتخصصين الاجتماعيين تمييزاً لهم عن غيرهم من العاملين في ميادين الرعاية الاجتماعية من متخصصين في علم النفس والاجتماع والتربية..."<sup>1</sup>

ويقصد بالأخصائيين الاجتماعيين إجرائياً: المتحصلين على درجة الدبلوم أو الليسانس في علم الاجتماع أو الخدمة الاجتماعية ويمارسون الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي بالمدارس الحكومية للتعليم الأساسي بمدينة سرت.

### الدراسات السابقة:

- دراسة كاذية بنت راشد بن سيف (2006)<sup>2</sup>: بعنوان: (معوقات الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي- دراسة وصفية مطبقة على مدارس المنطقة):

هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهات نظر الأخصائيين الاجتماعيين حول المعوقات التي تواجههم في المجال الدراسي، ومعرفة الأدوار الفعلية التي يمارسها الأخصائي الاجتماعي في المدرسة، وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية، حيث اعتمدت على منهجي المسح الاجتماعي الشامل، وتحليل المضمون، واستخدمت أداة الاستبيان لجمع البيانات من جميع الأخصائيين الاجتماعيين بمدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان والبالغ عددهم (64) أخصائياً اجتماعياً ذكوراً وإناثاً للعام الدراسي 2005-2006م، وقد أظهرت الدراسة وجود العديد من المعوقات التي تواجه عمل الأخصائي الاجتماعي في المدارس، حيث جاءت وفقاً للترتيب الآتي: معوقات خاصة بالأسرة والمجتمع، معوقات مرتبطة بالإمكانات المادية والبشرية، معوقات مرتبطة بإعداد الأخصائي الاجتماعي، معوقات خاصة بإدارة المدرسة، معوقات خاصة بالتدريب والإشراف، معوقات مرتبطة بشخصية الأخصائي الاجتماعي، معوقات مرتبطة بمدى تجاوب الطلاب مع الأخصائي الاجتماعي.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأخصائي الاجتماعي يمارس أدواراً ثانوية غير مرتبطة بالممارسة المهنية الخاصة بعمله الذي يجب أن يؤديه في المدرسة.

<sup>1</sup> محمد عبد الفتاح: الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية بالمجال المدرسي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2015م، ص 59.

<sup>2</sup> كاذية بنت راشد الشقصي: معوقات الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، رسالة ماجستير منشورة، قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، سلطنة عمان، تاريخ النشر 2007 م، على موقع

دراسة – Diane<sup>1</sup>: (2008)

هدفت إلى التعرف على مدركات المعلمين في المدرسة الثانوية تجاه الأخصائي النفسي ومدى الاستفادة من الخدمات التي يقدمها في المدرسة الثانوية في ضاحية سوس أيسترن بالولايات المتحدة الأمريكية، وشملت عينة الدراسة (10) من المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن معلومات المعلمين عن طبيعة دور ومهام الأخصائي الاجتماعي النفسي المدرسي محدودة، وليس لهم الرغبة في التعاون معه، إلا فيما تتطلبه الاستراتيجيات للتدخل مع الطلاب في حجرة الدراسة، وأكدت الدراسة على أهمية تقييم فاعلية الخدمات الاجتماعية ودور الأخصائي النفسي في المدرسة في المجال المدرسي.

- دراسة عوض الكريم (2009م):<sup>2</sup> بعنوان: (واقع ممارسة الخدمة الاجتماعية ودور الأخصائي الاجتماعي في المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، السودان):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع ممارسة الخدمة الاجتماعية ودور الأخصائي الاجتماعي في المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، السودان، مع معرفة مدى تأهيلهم المهني والتعرف على المعوقات والصعوبات التي تواجه ممارسة الخدمة الاجتماعية في المجال الطلابي، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود وعي كافي بأهمية دور الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، وأن المعلم يؤدي دوراً مزدوجاً، حيث يعمل معلماً وأخصائياً اجتماعياً، وهذا يتنافى مع دوره الأساسي في الخدمة التعليمية، وقد أدى قلة عدد الممارسين لهذه المهنة من الأخصائيين الاجتماعيين إلى وجود مشكلات تواجه الطلاب تستدعي التدخل المهني من قبل أخصائيين اجتماعيين مهنيين محترفين في هذا المجال.

- دراسة عبدالحكيم أحمد محمد (2010).<sup>3</sup> بعنوان: (المكانة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي من وجهة نظر الممارسين):

<sup>1</sup>Diane, S. L. (2008). Teachers Perceptions of Role of Psychological Services in one Southeastern Suburban High School. Chicago, USA: Loyola University.

<sup>2</sup>ريم عبد المطلب: واقع ممارسة الخدمة الاجتماعية ودور الأخصائي الاجتماعي في المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، المجلد/العدد: مج 31، ع 1، 2023م، "37.

<sup>3</sup> عبد الحكيم محمد: المكانة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي وعلاقتها بفاعلية الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، العدد 29، المجلد 3، 2010 م، ص 76.

هدفت الدراسة إلى معرفة المكانة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي من وجهة نظر الممارسين، واستخدمت منهج المسح الاجتماعي عن طريق العينة، واعتمدت على المقياس كأداة لجمع البيانات، حيث تم تطبيقه على عدد (313 مفردة) من الأخصائيين العاملين بالمرحلة الإعدادية بمحافظة الفيوم. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: لا توجد حدود واضحة تمارس من خلالها مهنة الخدمة الاجتماعية المدرسية دورها، كذلك وجود العديد من الصعوبات تواجه هذه المهنة وتؤثر على مكانتها بشكل سلبي، الأمر الذي أدى إلى شعور الأخصائيين الاجتماعيين بالإحباط لعدم تقدير المسؤولين لمكانتهم المهنية.

(2014م).<sup>1</sup> Laura A. Richard & Leticia Villarr – دراسة:

هدفت إلى معرفة دور الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس ولاية لويزيانا، كذلك الكشف عن الغموض الذي تعاني منه مهنة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي، حيث تم توزيع الاستبيان الإلكتروني على عينة من الأخصائيين الاجتماعيين بمدارس ولاية لويزيانا عددها (487 مفردة)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن الأخصائيين الاجتماعيين يقدمون عدة خدمات منها الإرشاد والتوجيه وبعض الأعمال الإدارية بالإضافة إلى البرامج الوقائية.

- هناك بعض التحديات التي تواجه ممارسة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي منها وجود درجة من الغموض في تحديد دور الأخصائي الاجتماعي في هذا المجال.

(2016م)<sup>2</sup> Kelly Ms, Frey A, Thompson – دراسة: -

هدفت الدراسة إلى تحديد المعرفة المتعلقة بممارسة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، وذلك من خلال دراسة خصائص الممارسة وخصائص الممارس وبيئة الممارسة، واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بالعينة، واعتمدت على أداة الاستبيان في جمع المعلومات حيث طبقت على عدد (3769 مفردة) من الأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي في مختلف مناطق الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائج المسح الوطني لعدة نتائج كان من أهمها: أن الأخصائيين الاجتماعيين في حاجة إلى مزيد من الاهتمام بتطوير قدرات وموارد المدرسة، ومزيداً من تحقيق التعاون بشكل مباشر مع المعلمين.

<sup>1</sup> Laura A. Richard & Leticia Villarreal Sosa, "School Social Work in Louisiana: A Model of Practice", Children & Schools, Volume 36, Issue Octobre 2014

<sup>2</sup> Kelly Ms, Frey A, Thompson A, Klemp H, Alvarez M, Berzin SC, "Assessing the National School Social Work Practice Model: Findings from the Second National School Social Work Survey", Social Work Journal. NASW, USA, Volume 61, Number 1 January. 2016.

-دراسة الحبسية (2019):<sup>1</sup>

بعنوان: (و واقع عمل الإرشاد الطلابي الاجتماعي والنفسي بمدارس سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس):هدفت إلى وصف واقع عمل الإرشاد الطلابي الاجتماعي والنفسي بمدارس سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس، والتعرف على المعوقات التي تعيق عمل الأخصائيين الاجتماعيين، وقد توصلت الدراسة إلى أن الواقع لا يخلو من تحديات ومعيقات تعيق عمل الإرشاد الاجتماعي، تمثلت في قلة التعاون والتنسيق ما بين أولياء أمور الطلاب والمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين، وعدم تناسب عدد الأخصائيين الاجتماعيين مع كثافة الطلاب، وقلة امتلاك الأخصائيين الاجتماعيين للمهارات والقدرات الوظيفية اللازمة لأداء دورهم في علاج المشكلات السلوكية للطلاب.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

على الرغم من تنوع البيئات التي أجريت فيها الدراسات السابقة وكذلك تنوع الأهداف إلا أنها تتفق جميعاً على ما يلي:

- أهمية دور الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي.

- لا يمكن للأخصائي الاجتماعي القيام بدوره على أكمل وجه إلا من خلال التعاون مع المكونات الأخرى المكونة للبيئة المدرسية.

- توجد العديد من المعوقات التي تحد من قيام الأخصائي الاجتماعي بدوره منها: ضعف التأهيل العلمي والمهني، وندرة الدورات التدريبية أثناء الخدمة، كما أنهم يكفون بأعمال إدارية أو كتابية تحول دون أدائهم لمهامهم على أكمل وجه، وعدم تقدير المسؤولين لمكانتهم المهنية.

## أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

(1) التوجيه في اختيار وصياغة مشكلة الدراسة، وفي تحديد أهداف الدراسة وتساؤلاتها بما يتفق مع ما وصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج وتوصيات.

(2) المساعدة في بناء أداة جمع البيانات " الاستبيان " من خلال تحديد أبعاده، وكذلك جمع العبارات وارتباطها مع كل بعد تلتني إليه.

<sup>1</sup> رضية الحبسية: واقع عمل الإرشاد الطلابي الاجتماعي والنفسي بمدارس سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس، مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي، ص 231.

3) تم الاستفادة منها في تحديد مجتمع البحث وهم الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بمدارس التعليم الأساسي واختيار المبحوثين.

### الإطار النظري:

#### الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي:

تعتبر الخدمة الاجتماعية المدرسية أحد الجهود المبذولة لمساعدة المدرسة في تحقيق أهدافها وتأدية رسالتها التربوية عن طريق أخصائيين مُعدين ومتدربين لممارستها، وباعتبار الطالب محورا للعملية التعليمية فإن للبيئة المدرسية تأثيراً بالغ الأهمية على التعلم، فقد تكون عاملاً إيجابياً يساهم في تحسين التعلم لدى الطلاب، وقد تكون عاملاً سلبياً يشكل عائقاً أمام تلقي التعليم. ولكي تتوفر البيئة المدرسية الفعالة والمؤثرة إيجابياً في شخصية الطالب وتحصيله يتطلب تكوين علاقات إنسانية إيجابية بين جميع من يتفاعلون مع الجو التعليمي بالمدرسة من (المدير و الأخصائيين الاجتماعيين و المعلمين والطلاب) "وأن يكون الجو المدرسي مبنياً على الإيمان بقيمة الفرد والجماعة، وتعزز الانتماء إلى العمل التربوي من قبل الجميع، وتمنح فرصاً للإنجاز والتقدم، وترفع من الروح المعنوية، وتساعد الفرد على توفير مطالبه الأساسية في الحياة وإشباع حاجاته ليصل إلى درجة مقبولة من الرضا والتوازن".<sup>1</sup>

فالعلاقات الإنسانية ليست مجرد خبرة وإحساس يكتسبه الفرد من خلال الخبرة والممارسة، بل أصبحت علماً في فن التعامل مع الأفراد والجماعات، وهنا يبرز دور مهنة الخدمة الاجتماعية المدرسية، وهو من ضمن العديد من الأدوار المنوطة بها والمسؤولة عن تنفيذها.

فالخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي بما لديها من نظريات وأسس علمية واستراتيجيات وتقنيات وأدوار مهنية، فهي تعمل على تحقيق التفاعل الإيجابي بين العاملين في المدرسة من إداريين ومعلمين وطلاب ومشرفي أنشطة.<sup>2</sup>

لذلك يجب على الأخصائي الاجتماعي أن يكون متسلحاً بمجموعة من المهارات والخبرات التي تمكنه من إنجاز مهامه في أفضل صورة ممكنة و بمنهجية علمية واضحة، وفي هذا الصدد يرى عبد الحلیم رضا عبد العال بأن الخدمة الاجتماعية كمهنة تطبيقية تحتاج من الأخصائي الاجتماعي تنمية مهاراته بشكل متواصل واطلاعه على

<sup>1</sup> عيد مناحي الدماك: دور مديري مدارس دولة الكويت في توفير متطلبات البيئة المدرسية الآمنة، رسالة ماجستير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، 2018م، ص12.

<sup>2</sup> نجاة الهادي عبدالله: الخدمات الاجتماعية المدرسية ودور الأخصائي الاجتماعي، مجلة أنوار المعرفة، العدد 6، السنة الثالثة، ديسمبر 2019 م، ص108.

الأفكار والمعرفة العلمية الجديدة وعلى الخبرات المهنية للآخرين، للاستفادة منها، وقد يتحقق ذلك من خلال المشاركة في الندوات وورش العمل والمؤتمرات العلمية للخدمة الاجتماعية.<sup>1</sup>

#### أهداف الخدمة الاجتماعية المدرسية:

- مساعدة الطلاب على إشباع حاجتهم الضرورية.
- تقديم المشورة لإدارة المدرسة لتحديد أهم المشكلات التي يجب أن تواجهها الإدارة وتعمل على حلها، والمساعدة في تنمية العلاقات التعاونية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحيط بها، وكذلك المساهمة في وضع السياسة المدرسية والتي تؤثر على رعاية الطلاب.
- تقديم المشورة للمدرسين عن أفضل الأساليب التي توجه وتهيء المناخ المناسب لنجاح العملية التعليمية من حيث شعورهم بالارتياح والإقبال على الدروس، وذلك من خلال توضيح العوامل الثقافية والاجتماعية المؤثرة في حياة الطلاب، وتنظيم العلاقات الإدارية داخل الفصل وتسهيل استخدام الترويج داخل المدرسة.
- تنظيم جماعات من الآباء ومن المجتمع المحلي للمساعدة في تحقيق مصالح المدرسة والطلاب وتحسين العلاقات بين المدرسة ومجتمعها المحيط بها.
- تكوين وتنمية الروابط والصلات بين المدرسة والمؤسسات العاملة في مجالات الخدمة الاجتماعية الهامة مثل: مؤسسات رعاية الطفولة، الصحة العقلية، ومؤسسات تقديم الخدمات للفقراء الأمر الذي يتيح تسهيل خدمات أكبر للطلاب وأسرتهم، ويسهم في التغيير في أنماط برامج الرعاية الاجتماعية وفقاً لمصالح الطلاب والمدرسة.

- الاستعانة بالتخصصات الأخرى لتقديم الخدمات للطلاب مثل: الموجهين الاجتماعيين، الأخصائيين النفسيين والطبيين.<sup>2</sup>

#### الأخصائي الاجتماعي:

يعتبر الأخصائي الاجتماعي الشخص القادر على ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية، والذي تقع عليه مسؤولية ممارسة هذه المهنة التي تتعامل مع الإنسان في كافة صوره، فنجاح العمل الاجتماعي مرهون بما يتميز به الأخصائي الاجتماعي من صفات جسمية أو ذهنية أو اجتماعية، وما يتقنه من مهارات، وما يتمتع به من معارف وخبرات اكتسبها أثناء إعداده وتدريبه والتي تمكنه من أداء دوره بكفاءة وفعالية عالية.

<sup>1</sup> عبد الحليم رضا عبد العال: السياسة الاجتماعية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2000م، ص221.

<sup>2</sup> عبد العلي محمود صالح: الخدمة الاجتماعية ومجالات الممارسة المهنية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2014م، ص120.

والأخصائي الاجتماعي هو خريج مدارس الخدمة الاجتماعية بدرجة البكالوريوس أو الماجستير، والذي يستخدم علمه ومهاراته من أجل توفير الخدمات الاجتماعية للأفراد والأسر والجماعات والمجتمعات والمنظمات.<sup>1</sup>

### صفات الأخصائي الاجتماعي:

يقتضي على الأخصائي الاجتماعي أن تتوافر فيه مجموعة من الصفات اللازمة للقيام بمهامه على أكمل وجه، كما يجب على الذي يتقدم لدراسة مهنة الخدمة الاجتماعية أن يتحلى بمجموعة من الصفات، ويتم اختيار الطالب المتقدم لدراسة مهنة الخدمة الاجتماعية على أساس مجموعة من الصفات كما يأتي:

- اتزان الشخصية.

- الرغبة والاستعداد للعمل المهني.

- الثقة في النفس وفي الغير.

- القابلية لتكوين علاقات بناءة مع الآخرين.

- المقدرة على معرفة متى يتحمل المسؤولية ومتى يسندها للآخرين.

- المقدرة على حب الغير، والتضحية.

- الإيمان بالعمل، والمقدرة على تحقيق الأهداف التي تخدم الصالح العام.<sup>2</sup>

ومن أهم الصفات الواجب توافرها في الأخصائي الاجتماعي للقيام بدوره على أكمل وجه ما يأتي:

- صفات جسمية: أن يكون الأخصائي الاجتماعي مقبولاً من حيث سلامة البدن وخالياً من العاهات

والتشوهات، وأن يكون على درجة من النظافة وأن يتناسب مظهره مع طبيعة المؤسسة التي يعمل بها.

- صفات نفسية: أن يكون لديه القدرة على ضبط النفس وخالياً من الأحقاد.

- صفات عقلية ومعرفية: أن يكون الأخصائي الاجتماعي قادراً على التحليل والإقناع وفهم الآخرين، وأن

يكون على معرفة دقيقة بخصائص المجتمع الذي يعمل معه من حيث عاداته، تقاليده، قيمه، عقيدته،

وظروفه الاقتصادية والاجتماعية.

- صفات مهنية: أن يكون الأخصائي الاجتماعي على معرفة علمية واسعة بالعلوم الإنسانية، وأن يكون لديه

المقدرة على ربط النظرية بالتطبيق.

<sup>1</sup> نيازي: مصطلحات ومفاهيم انجليزية في الخدمة الاجتماعية، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، 2000م، ص89.

<sup>2</sup> محمد حسنين: طريقة الخدمة الاجتماعية في تنظيم المجتمع، الطبعة السادسة. مكتبة الانجلو المصرية، مصر، القاهرة، 1992م، ص43.

-صفات اجتماعية: أن يتمتع بالسمعة الحسنة والنزاهة والخلق القويم، وأن يتقبل الأشخاص الذين يتعامل معهم كما هم، وبغض النظر عن اللون، الجنس، الدين، الطبقة الاجتماعية والعمر، وأن تكون لديه القدرة على التعامل مع الآخرين والتعاون معهم.<sup>1</sup>

وبذلك يمكن القول بأن الصفات التي يتحلى بها الأخصائي الاجتماعي تؤثر بدرجة كبيرة على أداءه لدوره المطلوب منه في ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية.

### مهارات الأخصائي الاجتماعي:

من أجل أن يصبح الأخصائي الاجتماعي على مستوى عالٍ من الكفاءة في ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية، لا بد أن يعمل على تنمية مهاراته بالإعداد المهني والتدريب والاستفادة من خبرات الآخرين لتعزيز مهاراته وإكسابه مهارات جديدة.

وتعرف المهارة "بأنها القدرة المكتسبة التي تساعد الشخص على القيام بعمله بدقة وإتقان، ويتم اكتسابها من خلال ممارسته لعمله.<sup>2</sup>

ومن المهارات الواجب توافرها في الأخصائي الاجتماعي والتي يمكن من خلالها مساعدته في أداء عمله بكفاءة وفعالية، ما يلي:

المهارات المعرفية: ترتبط هذه المهارات بمدى توفر المعلومات عن طبيعة المشكلة التي يعاني منها العميل، والعوامل التي أدت إلى حدوث هذه المشكلة، وما هي الآثار التي ترتبت على هذه المشكلة.

المهارات الابتكارية: تتمثل هذه المهارات في قدرة الأخصائي الاجتماعي على إعادة صياغة علاقات جديدة بين ظواهر مختلفة.

المهارات الإدراكية: وهي مهارات تساعد الأخصائي الاجتماعي في إدراك وترجمة الواقع ترجمة علمية موضوعية.

مهارات العلاقات الإنسانية: وهي مهارات تساعد الأخصائي الاجتماعي في تكوين علاقات مهنية بينه وبين كافة المرتبطين بالمشكلة الاجتماعية، والقدرة على تكوين الثقة بينه وبين الآخرين.

<sup>1</sup> إبراهيم بيومي مرعي: اتجاهات الرعاية الاجتماعية ومداخلها المهنية، ط1، مكتبة المعارف الحديثة، القاهرة، 1983م، ص79

<sup>2</sup> معي مصطفى: بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، الطبعة الأولى، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2006م، ص94.

المهارات التأثيرية: تتمثل في قدرة الأخصائي الاجتماعي بالتأثير على الآخرين سواء كان هدف الممارسة نمواً أو علاجاً أو تمكيناً أو تنسيقاً، فجميعها تستهدف تأثيراً في العملاء.

المهارات القيادية: العمل الاجتماعي بطبيعته عمل قيادي، فسواء كان الأخصائي الاجتماعي يأخذ موقف المؤثر أو المعالج أو المساعد أو المرشد أو الخبير أو المخطط أو المدير، فلا بد من توفر سمة القيادة بدرجة أو بأخرى لديه.<sup>1</sup>

### اختصاصات الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي:

هنالك مجموعة من الاختصاصات المنوط بالأخصائي الاجتماعي القيام بها تتمثل في إعداد الخطة والبرنامج الزمني لأعمال الخدمة الاجتماعية بالمدرسة حسب الإمكانيات المتوفرة لديه، والعمل على ابتكار واستحداث أنماط جديدة من البرامج، وإعداد سجلات مختلفة منظمة لأعمال الخدمة الاجتماعية بالمدرسة، مثل: سجل الأخصائي الاجتماعي، سجل الاجتماعات الرسمية بالمدرسة، سجل الجماعات الاجتماعية تحت إشرافه، سجل المتابعة المدرسي لحالات الغياب والتأخير والطلاب المتفوقين، سجل الحالات الفردية للطلاب، سجل التوجيه والإرشاد الجمعي، بالإضافة لعمل اتصالات مع أولياء الأمور، ويضاف لتلك السجلات الزيارات المنزلية للحالات التي تتطلب ذلك بإعلان مسبق بالزيارة، والعمل على رعاية الحالات النفسية المختلفة وتحويل ما يحتاج منها للعيادات التخصصية، بالإضافة لاقتراح موارد أو صندوق مساعدات مالية للحالات المحتاجة تحت إشراف إدارة الخدمة الاجتماعية.<sup>2</sup>

فالخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي شأنها شأن أي مهنة لا تخلو من وجود بعض المعوقات التي تعترضها في أثناء ممارستها وتحد من القيام بها على الوجه الأكمل، وهذه المعوقات تختلف من مدرسة إلى أخرى، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى، تبعاً لظروف المدارس وطبيعة القائمين عليها، وهذه المعوقات يحددها محمد معيتيق كما يلي:

### أولاً:- معوقات خاصة بالأخصائي الاجتماعي نفسه:

- (1) شخصية الأخصائي الاجتماعي واستسلامه لأدوار متواضعة في المدرسة.
- (2) عدم وجود الرغبة والميل التلقائي لدى الأخصائي الأمر الذي تنعكس آثاره السيئة على عطائه المهني.

<sup>1</sup> حسام روناسي ، أهداف الخدمة الاجتماعية، المدرسية نموذجاً. تم الاسترداد من الوفاق أونلاين بتاريخ 5 أكتوبر 2023م، <https://al-vefagh.ir/News/351538.htm>

<sup>2</sup> محمد سالم معيتيق: معوقات الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، مجلة القلعة، العدد 8، 2017م، ص235.

(3) قلة الاطلاع والقدرة المهنية مما يبعده عن التطور المستمر لمهنة الخدمة الاجتماعية.

ثانياً:- معوقات خاصة بالإدارة المدرسية:

عدم تفهم الإدارة المدرسية لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في المدرسة وعدم معاونتها له في أداء هذا الدور لاعتقاد بعض المدراء بأن دور الأخصائي الاجتماعي في المدرسة لا يرتبط بالتحصيل الدراسي للطلاب، الأمر الذي يترتب عليه تكليف الأخصائي الاجتماعي بأعمال ومهام لا تمت بصلة إلى دوره الأساسي في المدرسة مما يعطل ويعرقل فاعلية أدائه لدوره المهني<sup>1</sup>.

ثالثاً:- معوقات خاصة بالمدرسين:

(1) عدم تعاون بعض المدرسين مع الأخصائي الاجتماعي، وذلك لعدم وعيهم بأهمية الدور الذي يقوم به الأخصائي الاجتماعي في العملية التربوية والتعليمية.

(2) وجود بعض المشاعر السلبية تجاه الأخصائي الاجتماعي بسبب نفور بعض المدرسين من عرض مشكلات الفصل وصعوباته عليه.

(3) رفض المدرس التعاون مع الأخصائي الاجتماعي في مواجهة مشكلات الطلاب والاهتمام بالجانب التعليمي دون الجوانب التربوية الأخرى حيث محور اهتمام المدرسة هو المدرس.

(4) تخوف بعض المدرسين من عرض مشكلات الفصل وصعوباته على الأخصائي الاجتماعي، لأن هذه التصرفات قد تعبر عن ضعف المدرس أو فشله في السيطرة على الفصل، وبالتالي فإنه يعتبر تحويل مشكلات الفصل وطلابه على الأخصائي عملاً ماساً بمكانته وقدراته.

(5) قد يعتقد أن الأخصائي الاجتماعي قد يقف بجانب الطالب عندما يدرس حالات الطلاب ويتوصل إلى الدوافع الأصلية للمشكلة التي يعاني منها، مما قد يثير المقاومة عند المدرس وقد يرفض التعاون مع الأخصائي<sup>2</sup>.

رابعاً. معوقات خاصة بالإمكانيات المادية:

يتسبب قلة الاعتمادات في تعطيل أوجه النشاط المختلفة، لأن البرامج والخطط يجب أن تقع في ضوء الإمكانيات المتاحة، ولا مكان تنفيذها في الظروف الحالية للمدارس من نقص الإمكانيات وقصور الموارد

<sup>1</sup> عبد الرحمن بن عثمان: المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي الدورة في الممارسة والتخطيط لمواجهتهما، المؤتمر العلمي السابع مرحلة مناهج، الكلية الخدمية الاجتماعية، جامعة حلوان، سنة 1996م، ص 16.

<sup>2</sup> المرجع السابق: ص 17.

وتكسد الفصول، إلى جانب ذلك تحتاج مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية في كثير من الإدارات إلى الدعم الفني والخبرات اللازمة المعاونة التي يحول إليها الطلاب.

مما سبق يجب التأكيد على أهمية التكامل الوظيفي بين جميع العاملين بالمدرسة (المدير، المعلم والأخصائي الاجتماعي) فالكل يسعى رغم اختلاف الأدوار إلى تحقيق أهداف المدرسة، فهذه القوى البشرية المتفاعلة لابد أن تعمل متكاثفة لخدمة الطالب الذي هو محور العملية التعليمية، وتأخذ بعين الاعتبار أن التعليم عمل تعاوني يقوم به بصورة تكاملية جميع العاملين بالمدرسة، والعمل بروح الفريق الواحد وفي وحدة عضوية متكاملة من أجل إنجاز العمل في أفضل صورة ممكنة<sup>1</sup>.

### الإجراءات المنهجية:

#### أولاً: نوع الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة والمتمثلة في مدى تقبل مدرء المدارس لدور الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس "دراسة ميدانية في مدينة سرت"، ولما تتطلبه الدراسة من تجميع البيانات والحقائق من الواقع، وعرضها ومناقشتها وتفسيرها، لاستخلاص دلالاتها، فقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعد أحد الوسائل العلمية التي يستعملها الباحث للحصول على معلومات معينة عن طريق وصف وتحليل ظاهرة أو وحدة محددة.

#### ثانياً: منهج الدراسة

من العمليات الأساسية التي يهتم بها الباحث عملية اختيار المنهج الذي سيتبعه في دراسته، والذي يتأثر بهدف الدراسة التي يسعى إليها الباحث وموضوعها، ولهذا تم اعتماد المنهج العلمي للمسح الاجتماعي، ويذكر الدكتور عبد الله الهماي بهذا الصدد (أن المسح الاجتماعي الشامل يدرس هذا النوع من المسوح كل أعضاء المجتمع أو جماعة معينة).

وبناء على هذه المعطيات تم استخدام منهج المسح الاجتماعي باستخدام العينة العشوائية القصدية، مما يمكن من جمع المعلومات والحقائق عن موضوع الدراسة وتحليل المعلومات والبيانات وتفسيرها والوصول

<sup>1</sup> زهرة عبد الله بن عبد الله: معوقات أداء الدور المهني للممارس العام في المجال المدرسي: دراسة ميدانية مطبقة علي الأخصائيين الاجتماعيين في حي الأندلس، كلية التربية، جامعة الزاوية، ليبيا، ص12.

إلى النتائج المتعلقة بموضوع الدراسة المتمثل في الوصول إلى أهم الأدوار التي يقوم بها الأخصائيون الاجتماعيون بالمدارس ومدى تقبل مدرء المدارس لها، ووصفها كماً وكيفاً.

### ثالثاً: مجالات الدراسة

المجال المكاني: عدد من مدارس التعليم الأساسي داخل حدود مدينة سرت.

المجال البشري: اقتصر البحث على الأخصائيين الاجتماعيين داخل مدارس التعليم الأساسي بمدينة سرت.

المجال الزمني: وهي الفترة التي استغرقتها الدراسة في مهمة جمع البيانات من الميدان.

### رابعاً: مجتمع الدراسة وكيفية اختيار العينة

تم تطبيق العينة عن طريق العينة العشوائية القصدية، حيث تم توزيع استمارات الاستبيان على الأخصائيين الاجتماعيين على حسب تواجدهم بالمدارس أثناء الزيارة الميدانية لمجتمع الدراسة، وبلغ مجتمع الدراسة (35) أخصائياً اجتماعياً.

### خامساً: أدوات الدراسة

تتوقف دقة النتائج البحثية إلى حد كبير على أدوات جمع البيانات، وعلى مدى تمثيل هذه البيانات المستخدمة في مشكلة الدراسة، وفي هذا الإطار تم إجراء الخطوات الآتية:

(1) إعداد (استمارة الاستبيان) بصفتها أداة رئيسية من أدوات البحث الاجتماعي، وذلك للحصول على المعلومة اللازمة حول مشكلة الدراسة والتي تتناول (مدى تقبل مدرء المدارس لدور الأخصائيين الاجتماعيين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة سرت).

(2) تقسيم الاستمارة إلى جزئين احتوت على (26) سؤالاً في صورتها المبدئية، وقد اشتمل الجزء الأول على بيانات أولية، واشتمل الجزء الثاني على دور الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس، وعلى مدى تقبل مدرء المدارس لدورهم، وقد عرضت الاستمارة في صورتها المبدئية على مجموعة من الأساتذة الخبراء والمختصين الذين لهم خبرة في مجال البحث العلمي بغية التأكد من صلاحيتها، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة تم وضعها في صورتها النهائية، وقد اشتملت على (24) سؤالاً.

### سادساً: صدق وثبات أداة الدراسة

للتحقق من صدق الاستمارة تم عرضها على مجموعة من المحكمين\* المتخصصين في علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، وذلك للحكم على مدى صلاحيتها لإجراء الدراسة وتحقيق أهدافها، حيث تم تعديلها وفقاً لملاحظات المحكمين لتصبح صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

كما تم التحقق من الثبات من خلال أسلوب إعادة الاختبار، حيث تم إجراء دراسة أولية على عدد (10) مفردات) وبعد مرور أسبوعين تم إعادة الاختبار عليهم مرة أخرى، وقد بلغ معامل الثبات 89%، وهذا يدل على وجود درجة عالية من الاتساق بين إجابات المبحوثين.

#### سابعاً: جمع البيانات

بعد وضع الاستمارة في صورتها النهائية، تم الشروع في الدراسة الميدانية، إذ تم توزيع استمارة الدراسة على أفراد العينة، والتي استغرقت مدة أسبوع.

#### ثامناً: تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية

بعد إتمام عملية جمع البيانات من الميدان ومراجعتها، تم تفرغ البيانات بعد وضع ترميز خاص للإجابات وبعد ذلك تم استخدام البرنامج الإحصائي (spss)، على ضوء ذلك تم اختيار النسب المئوية لصالحيتها لتبيان الفروق للمتغير الواحد.

#### الدراسة الميدانية:

#### أولاً: وصف خصائص العينة

الجدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد العينة حسب النوع		
النسبة	التكرار	النوع
11.4%	4	ذكر
88.6%	13	أنثى
100%	53	المجموع

يتضح من الجدول أن نسبة الإناث من الأخصائيين الاجتماعيين تمثل النسبة الأكبر، حيث بلغت (88.6%)، بينما سجلت نسبة ضئيلة جداً للذكور، ويفسر هذا على اعتماد الكادر الوظيفي التعليمي على الإناث بالدرجة الأولى.

الجدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة
29-20 سنة	12	34.3%
39-30 سنة	18	51.4%
40 فأكثر	5	14.3%
المجموع	35	100%

يلاحظ من الجدول أن معظم مفردات العينة تنتمي للفئة العمرية من (39-30) سنة بنسبة (51.4%) بينما نسبة الفئة العمرية من (29-20) سنة، سجلت نسبة (34.3%)، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفئة العمرية من 40 فأكثر.

الجدول رقم (3): يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
خدمة اجتماعية	8	22.9%
علم اجتماع	25	71.4%
علم نفس	2	5.7%
المجموع	35	100%

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن معظم مفردات العينة من تخصص علم اجتماع، حيث بلغت النسبة (71.4%)، وهذا يفسر أن معظم خريجي قسم علم الاجتماع بجامعة سرت يعملون كأخصائيين اجتماعيين بالمدارس، وجاءت في المرتبة الثانية تخصص خدمة اجتماعية بنسبة (22.9%) في حين لم تسجل إلا نسب بسيطة لتخصص علم النفس.

الجدول رقم (4): يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

النسبة	التكرار	سنوات الخبرة
8.6%	3	أقل من 5 سنوات
77.1%	27	من 5 إلى 10 سنوات
14.2%	5	من 10 فأكثر
100%	35	المجموع

نلاحظ من الجدول رقم (4) أن معظم أفراد العينة من الأخصائيين تتجاوز عدد سنوات خبرتهم في مجال العمل تنتهي للفئة من (5 – 10 سنوات)، حيث بلغت نسبته (77.1%)، وبلغت نسبة من سنوات خبرتهم للفئة من (10 سنوات فأكثر)، نسبة (14.2%)، وسجلت أقل نسبة للذين تتراوح خبرتهم في الوظيفة نسبة 8.6% للسنوات من الأقل من خمس سنوات.

#### ثانياً: تحليل البيانات

نلاحظ من الجدول رقم (4) أن معظم أفراد العينة من الأخصائيين تتجاوز عدد سنوات خبرتهم في مجال العمل تنتهي للفئة من (5 – 10 سنوات)، حيث بلغت نسبته (77.1%)، وبلغت نسبة من سنوات خبرتهم للفئة من (10 سنوات فأكثر)، نسبة (14.2%)، وسجلت أقل نسبة للذين تتراوح خبرتهم في الوظيفة نسبة 8.6% للسنوات من الأقل من خمس سنوات.

الجدول رقم (5): يوضح المعوقات التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين أثناء أداء عملهم					
م	لا		نعم		العبارة
	%	ك	%	ك	
<b>معوقات مرتبطة بالأخصائي الاجتماعي</b>					
100	%91.4	32	%8.6	3	لا يوجد مكتب خاص بالأخصائيين الاجتماعيين داخل المدرسة.
100	%71.4	25	%28.6	10	قصور المعارف والمهارات التي يمتلكها الأخصائي الاجتماعي اللازمة لممارسة المهنة.
100	%37.1	13	%62.9	22	خطة عمل الأخصائي الاجتماعي لا تتناسب مع الواقع الذي يشهده النظام التعليمي.
100	%8.6	3	%91.4	32	الإعداد النظري للأخصائي الاجتماعي غير مرتبط بالممارسة المهنية الواقعية.
100	%65.7	23	%34.3	12	هناك بعض الغموض حول مفهوم ودور الأخصائي الاجتماعي للعاملين في المدرسة.
100	%2.9	1	%97.1	34	عدم تناسب عدد الأخصائيين الاجتماعيين بالمدرسة مع الأعداد المتزايدة للطلاب.
<b>معوقات مرتبطة بالإدارة المدرسية</b>					
100	%68.6	24	%31.4	11	عدم إيمان الإدارة المدرسية بأهمية مهنة الخدمة الاجتماعية المدرسية.
100	%14.3	5	%85.7	30	قيام الإدارة المدرسية بتكليف الأخصائي بأعمال ومهام إدارية ليس لها علاقة بمهنة الخدمة الاجتماعية.
100	%65.7	23	%34.3	12	لا يوجد قبول لدور الأخصائي الاجتماعي في المدرسة من قبل الإدارة.
100	%14.3	5	%85.7	30	يُعتبر دور الأخصائي الاجتماعي في المدرسة من الأدوار الهامشية.
100	%14.3	5	%85.7	30	لا تقوم الإدارة المدرسية بتفويض بعض الصلاحيات للأخصائي الاجتماعي كالتعامل مع (أولياء الأمور - وقيادات المجتمع المحلي).

100	%5.7	2	%94.3	33	قصور الميزات والإمكانيات المادية اللازمة لممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية المدرسية.
معوقات مرتبطة بالمعلمين					
100	%88.6	31	%11.4	4	لا يوجد قبول لدور الأخصائي الاجتماعي في المدرسة من قبل المعلمين.
100	%85.7	30	%14.3	5	عدم تعاون المعلمين مع الأخصائي في اكتشاف المشكلات المدرسية أو الصفية للتلاميذ.
100	%74.3	26	%25.7	9	عدم تعاون المعلمين مع الأخصائي الاجتماعي في إيجاد حلول للمشكلات المدرسية أو الصفية للتلاميذ.
100	%5.7	2	%94.3	33	لا يتم توجيه الطلاب من قبل المعلمين إلى الأخصائي الاجتماعي.

## ثانياً: تحليل البيانات

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (5) أن هناك عددا من المعوقات التي تواجه عمل الأخصائيين الاجتماعيين منها ما يتعلق بالأخصائي نفسه ودوره في المدرسة، وأوضحت نتائج الدراسة أن أهم عائق هو العدد المتزايد للطلبة الذين تحت إشراف الأخصائي الواحد، إذ يبلغ عددهم في عدد من المدارس إلى 300 طالب للأخصائي الواحد ويفسر هذا بقلة عدد الأخصائيين بالمدارس، يليها القصور في الإعداد النظري ووضع خطط عمل تتناسب مع عدد ومشاكل الطلاب بالمدارس.

كما أوضحت نتائج الجدول أن هناك معوقات أيضا ترتبط بالإدارة المدرسية، والتي تمثلت في قلة الإمكانيات اللازمة لممارسة مهنة الأخصائي الاجتماعي، حيث بلغت نسبتها (94.3%)، يليها عدم وضوح دور الأخصائي الاجتماعي وتمييزه وتكليفه بأعمال ومهام لا تتناسب مع مهنة الخدمة الاجتماعية وتداخل الأدوار فيما بينهم. كما لوحظ من بيانات الجدول رقم (5) أن هناك معوقات ترتبط بالمعلمين، وتمثلت في عدم تعاون المعلمين مع الأخصائيين في تحويل الحالات وإيجاد الحل لمشاكل بعض الطلاب، إضافة إلى أن المعلمين لا يقومون بتوجيه الطلاب ممن لديهم مشاكل للأخصائي الاجتماعي، وإنما يتم بتوجيههم الإدارة حيث سجلت نسبة (94.3%).

الجدول رقم (6): يوضح مدى تقبل مدراء ومعلمي المدارس لدور الأخصائي الاجتماعي						
المجموع		لا		نعم		العبارة
%	م	%	ك	%	ك	
100%	35	40%	14	60%	21	يتفهم مدير المدرسة والمعلمين دور الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة.
100%	35	65.7%	23	34.3%	12	يهتم المعلمين والمدراء بموضوع الخدمة الاجتماعية المدرسية.
100%	35	8.6%	3	91.4%	32	يساهم مدير المدرسة والمعلمين معي في حل مشاكل الطلاب وتفهم احتياجاتهم.
100%	35	74.3%	26	25.7%	9	يقوم المعلمين ومدراء المدارس بتوجيه الطلاب إلى الأخصائي الاجتماعي.
100%	35	40%	14	60%	21	يثق مدير المدرسة بقدرته وكفاءة الأخصائي الاجتماعي على حل مشاكل الطلاب.

يوضح الجدول أهم مظاهر تقبل مديري ومعلمي المدارس لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي، حيث جاءت في مقدمتها تأكيد المبحوثين على أن مساهمة مدير المدرسة والمعلمين مع الأخصائيين في حل مشاكل الطلاب وتفهم احتياجاتهم بنسبة (91.4%)، وأن أفراد العينة يرون أن المعلمين والمدراء يتفهمون دور الأخصائي الاجتماعي، ويثقون بقدرته وكفاءته على حل مشاكل الطلاب، حيث جاءت بنسبة 60%، يليها دورهم في توجيه الطلاب للأخصائي الاجتماعي واهتمامهم بموضوع الخدمة الاجتماعية بنسب متقاربة نوعاً ما، ومن خلال الجدول نستنتج أن درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس لدور الأخصائي الاجتماعي في مدارس التعليم الأساسي بمدينة سرت كانت عالية نوعاً ما، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.5).

#### النتائج العامة للدراسة:

(1) توصلت الدراسة إلى عدد من المشكلات والمعوقات التي تعيق الأخصائي الاجتماعي عن أداء وظيفته، وأهم عائق هو العدد المتزايد للطلبة الذين تحت إشراف الأخصائي الواحد، حيث يبلغ عددهم في عدد من المدارس

300 طالب للأخصائي الواحد، إذ بلغت نسبته 97.1%، ويفسر هذا بقلة عدد الأخصائيين بالمدارس، وتأتي بنسبة (94.3%) أن هناك معوقات ترتبط بالإدارة المدرسية والتي تمثلت في قلة الإمكانيات اللازمة لممارسة مهنة الأخصائي الاجتماعي.

(2) أوضحت نتائج الدراسة أن أفراد العينة يرون أن المعلمين والمدرء يتفهمون دور الأخصائي الاجتماعي، ويثقون بقدرته وكفاءته على حل مشاكل الطلاب، حيث جاءت بنسبة (91.4%)، كما أوضحت أن درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس لدور الأخصائي الاجتماعي في مدارس التعليم الأساسي بمدينة سرت جاءت بنسبة عالية جداً.

### التوصيات:

- (1) إجراء دراسات من شأنها تطوير دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في تقديم الخدمات الاجتماعية المدرسية.
- (2) تطوير أساليب اختيار الأخصائي الاجتماعي وفقاً للمعايير والضوابط التي تضمن قيامه بدوره بفاعلية تجاه (الطلاب، المعلمين، أولياء أمور الطلاب، وإدارة المدرسة).
- (3) إجراء المزيد من الأبحاث في مجال الخدمة الاجتماعية وعلاقتها بالإدارة المدرسية، وذلك بهدف تطوير العملية التعليمية.
- (4) العمل على توفير المكاتب للخدمة الاجتماعية المدرسية بالمؤسسات التعليمية، وتوفير الإمكانيات التي تساهم في نجاح الأنشطة المدرسية.
- (5) العمل على عقد ندوات ومحاضرات تثقيفية، كالتعريف بمهنة الخدمة الاجتماعية ودور الأخصائي الاجتماعي في جماعات النشاط المدرسي عبر وسائل الإعلام المختلفة.
- (6) العمل على عقد ملتقيات دورية للممارسين المهنيين حول تطوير العمل الاجتماعي عبر وسائل الإعلام حول دور الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي.
- (7) العمل على تشجيع التعاون بين المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين وإدارة المدرسة.

## قائمة المراجع:

- (1) إبراهيم بيومي مرعي: اتجاهات الرعاية الاجتماعية ومداخلها المهنية، ط1، مكتبة المعارف الحديثة، القاهرة، 1983م.
- (2) أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1982م.
- (3) حسام روناسي: أهداف الخدمة الاجتماعية، المدرسية نموذجاً. تم الاسترداد من الوفاق أونلاين بتاريخ 5 أكتوبر 2023م، <https://al-vefagh.ir/News/351538.htm>.
- (4) رضية الحبسية: واقع عمل الإرشاد الطلابي الاجتماعي والنفسي بمدارس سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس، مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي.
- (5) ريم عبدالمطلب: واقع ممارسة الخدمة الاجتماعية ودور الأخصائي الاجتماعي في المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، المجلد/العدد: مج 31، ع 1، 2023م.
- (6) زينب معوض الباهي: مفاهيم الخدمة الاجتماعية في مجالات الممارسة المهنية، مكتبة الرائد، القاهرة، 2005م.
- (7) زهرة عبد الله بن عبد الله: معوقات أداء الدور المهني للممارس العام في المجال المدرسي دراسة ميدانية مطبقة علي الأخصائيين الاجتماعيين في حي الأندلس، كلية التربية، جامعة الزاوية، ليبيا.
- (8) عبد الحكيم محمد: المكانة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي وعلاقتها بفاعلية الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، العدد 29، المجلد 3، 2010م.
- (9) عبد الحلیم رضا عبد العال: السياسة الاجتماعية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2000م.
- (10) عبد الحي محمود صالح: الخدمة الاجتماعية ومجالات الممارسة المهنية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2014م.
- (11) عبد المحي صالح: الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1997م.
- (12) عيد مناحي الدماك: دور مديري مدارس دولة الكويت في توفير متطلبات البيئة المدرسية الآمنة، رسالة ماجستير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، 2018م.

- (13) كاذية بنت راشد الشقصي: معوقات الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، رسالة ماجستير منشورة، قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، سلطنة عمان، تاريخ النشر 2007 م، على موقع [https://maqsurah.com/home/item\\_detail/356](https://maqsurah.com/home/item_detail/356)
- (14) محمد حسنين: طريقة الخدمة الاجتماعية في تنظيم المجتمع، الطبعة السادسة. مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، القاهرة، 1992 م.
- (15) معي مصطفى: بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، الطبعة الأولى، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2006 م.
- (16) محمد سالم معيتيق: معوقات الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، مجلة القلعة، العدد 8، 2017 م.
- (17) محمد محسن زرة: مدى تقبل مدراء المدارس لدور الأخصائي الاجتماعي، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن، 2012 م.
- (18) محمد عبد الفتاح: الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية بالمجال المدرسي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2015 م.
- (19) نجاة الهادي عبدالله: الخدمات الاجتماعية المدرسية ودور الأخصائي الاجتماعي، مجلة أنوار المعرفة، العدد 6، السنة الثالثة، ديسمبر 2019 م.
- (20) نيازي: مصطلحات ومفاهيم إنجليزية في الخدمة الاجتماعية، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، 2000 م.
- (21) Diane, S. L (2008) Teachers Perceptions of Role of Psychological Services in one Southeastern Suburban High School Chicage, USA: Loyola University.
- (22) Laura A. Richard & Leticia Villarreal Sosa, " School Social Work in Louisiana: A Model of Practice" ,Children & Schools, Volume 36 , Issue Octobre 2014.
- (23) Kelly Ms, Frey A, Thompson A, Klemp H, Alvarez M, Berzin SC, "Assessing the National School Social Work Practice Model: Findings from the Second National School Social Work Survey " ,Social Work Journal . NASW ,USA, Volume 61, Number 1 January. 2016

## أثر التدريس بواسطة نهج التقصي العلمي على تنمية المهارات والمواقف لدى المتعلمين

The impact of applying the scientific investigation method in developing skills and attitudes among learners

د. امبارك بورخيس (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس- مكناس، المغرب)

Mbarek Bourkhiss / Regional Center for Education and Training, Fez-Meknes, Morocco

### Abstract:

The study aimed to investigate the impact of the use of teaching based on the investigative approach on the development of a set of skills and scientific attitudes during the teaching of scientific activity. The sample of the study consisted of 39 students in the 5th year of the primary cycle in three rural schools under the Regional Directorate of Education and Training in Ifrane (Morocco) through behavioral indicators for the learners. The results showed that the skills and attitudes studied were present in low to very average proportions during direct observation of the study sample members, and underwent ascending and differentiated development when the stages of the scientific research approach were adopted.

**Key words:** Scientific activity, investigative approach, skills, attitudes, evaluation

## مستخلص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التدريس المبني على نهج التقصي على تنمية مجموعة من المهارات والمواقف العلمية أثناء تدريس مادة النشاط العلمي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 39 تلميذا من تلاميذ المستوى الخامس بالمرحلة الابتدائية بثلاث مدارس تابعة للمجال القروي بالمديرية الإقليمية للتربية والتكوين بإفرا (المغرب)، من خلال المؤشرات السلوكية للمتعلمين. وقد أظهرت النتائج المتحصل عليها أن المهارات والمواقف المدروسة حاضرة بنسب ضعيفة إلى حد متوسط عند الملاحظة المباشرة لأفراد عينة الدراسة، وعرفت تطورا تصاعديا ومتباينا عند اعتماد خطوات نهج التقصي العلمي.

الكلمات المفتاحية: النشاط العلمي، نهج التقصي، المهارات، المواقف، التقويم.

## مقدمة :

منذ انطلاق الميثاق الوطني للتربية والتكوين<sup>1</sup>، اختارت المملكة المغربية منحى إصلاحيا في مجال التربية والتعليم مع إعادة تحيين المناهج والبرامج التعليمية وصدور الكتاب الأبيض<sup>2</sup> لتصل إلى إطلاق البرنامج الاستعجالي<sup>3</sup> قصد تحقيق ما لم يتم تحقيقه في الحقبة الأولى من تنزيل الميثاق، الذي ركز على بناء المدارس وتجهيز المؤسسات وضمان التعليم الإلزامي للأطفال ما قبل 15 سنة وتحسين استراتيجيات التدريس.

ومع إطلاق الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 وإصدار القانون الإطار للتربية والتكوين<sup>5</sup> تم إعطاء نفس جديد للمدرسة المغربية من أجل تحقيق الإنصاف، تكافؤ الفرص، ضمان الجودة، الارتقاء بالفرد والمجتمع، وريادة ناجعة وتدريب جديد للتغيير، وفي هذا الإطار تمت مراجعة وتنقيح المناهج والبرامج التربوية، حيث تم

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية. (1999). الميثاق الوطني للتربية والتكوين. المملكة المغربية.

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية. (2002). الكتاب الأبيض. لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي. المملكة المغربية.

<sup>3</sup> وزارة التربية الوطنية. (2008). البرنامج الاستعجالي لمنظومة التربية والتكوين 2009-2012. المملكة المغربية.

<sup>4</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2014). الرؤية الاستراتيجية 2015-2030. المملكة المغربية.

<sup>5</sup> وزارة التربية الوطنية. (2020). القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين. المملكة المغربية.

التركيز -بالإضافة إلى اكتساب المعارف- على تنمية الممارسات والمهارات والمواقف والقيم لدى المتعلمين منذ المراحل الابتدائية خاصة في المواد العلمية.

نسعى من خلال الدراسة الراهنة إلى تناول كيفية تنمية وتقويم مجموعة من المهارات والمواقف لدى المتعلمين في مادة النشاط العلمي في المرحلة الابتدائية من خلال المؤشرات السلوكية المقدمة، قصد الرفع من مستوى بناء التعلّيمات العلمية باعتماد خطوات نهج التقصي خطوات نهج التقصي.

### مشكلة الدراسة:

ينطلق تدريس العلوم من قاعدة تعتبر أن تعلم العلوم يجب أن يتم بالطريقة التي يتكون بها، بمعنى أن العلوم تكون بالبحث والتقصي، ومن ضمن المناهج التدريسية التي تتماشى وهذا المبدأ، والتي أثبتت نجاعتها في مجال تدريس العلوم نهج التقصي.

اعتماد نهج التقصي يجعل المتعلمين ينغمسون في المعرفة العلمية، المهارات، والعادات العقلية، ليقوموا بممارسة العلوم والبحث والتقصي، حل المشكلات الإبداعية، و التفكير العلمي، كما يسمح بابتكار المواقف التي يأخذ فيها المتعلمون دور العلماء، فيبادرون إلى ملاحظة الظواهر، طرح الأسئلة حولها، تقديم تفسيرات ممكنة لها، تصميم وإجراء اختبارات وتحقيقات لدعم أو نقض نظرياتهم، تحليل البيانات، تكوين الاستنتاجات، وتصميم وبناء النماذج.

وتأسيسا على ذلك فإن مشكلة هذه الدراسة تكمن في التساؤل الرئيسي الآتي:

ما هو أثر توظيف نهج التقصي في مادة النشاط العلمي في المرحلة الابتدائية في تنمية المهارات والمواقف لدى المتعلمين؟

### أهمية الدراسة:

- إبراز دور مادة النشاط العلمي في إكساب المتعلمين المفاهيم العلمية المبسطة والخطوات الأولية للنهج العلمي في سن مبكرة.

- أهمية التركيز على المهارات و المواقف من أجل تطوير التفكير العلمي لدى التلاميذ.

- تنمية مجموعة من المهارات و المواقف بتقويمها وتتبعها من خلال حصص مادة النشاط العلمي.

## حدود الدراسة:

الحدود المكانية: ثلاث مدارس تابعة للمجال القروي بالمديرية الإقليمية للتربية و التكوين، إيفران-المغرب.  
الحدود الزمانية: تم إنجاز هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي 2024/2023 خلال حصص مادة النشاط العلمي.

الحدود الموضوعية: تلاميذ المستوى الخامس من التعليم الابتدائي.

## مصطلحات الدراسة:

## النشاط العلمي :

وهي مادة دراسية تندرج ضمن قطب العلوم تتطرق لدراسة الظواهر الفيزيائية والطبيعية والجيولوجية والميكانيكية والفضائية ، بطرق مبسطة تيسر تكيفها والقدرات المعرفية للمتعلمين من خلال اعتماد مجموعة من الأنشطة التربوية التي تندرج ضمن نهج التقصي الوارد في المنهاج الدراسي للمستوى الابتدائي<sup>1</sup>.

ويهدف تدريس مادة النشاط العلمي إلى تشجيع المتعلمين وتمكينهم من :

- تطوير التفكير النقدي والفضول العلمي وتنمية الخبرات لاستكشاف الذات والمحيط الطبيعي.
- تشجيع المتعلمين وتحفيزهم على اكتساب ثقافة علمية لمساعدتهم على اتخاذ قرارات سليمة ، واتخاذ إجراءات مسؤولة في حياتهم اليومية.
- تمكين المتعلمين من أسس علمية متينة تسمح لهم بالابتكار ومتابعة دراسة العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات من أجل التعلم والعمل في المستقبل.
- تعويد المتعلمين على ممارسة المهارات العلمية وأساليب التفكير العلمي والعمل التعاوني من خلال التقصي العلمي وحل المشكلات، بما يساهم في اكتساب خطوات وقيم البحث العلمي.
- التعبير عن الأفكار والبراهين والتجارب العلمية بدقة وبطرق وأشكال متنوعة.
- تقدير مزايا العلم وحدوده وأهميته في التطورات التكنولوجية.

<sup>1</sup> مديرية المناهج. (2021). المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي- الصيغة النهائية الكاملة. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. المملكة المغربية.

- فهم طبيعة العلم والعلاقات المتبادلة بينه وبين التكنولوجيا والمجتمع، بما في ذلك المزايا والآثار الناجمة عن التطورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والأخلاقية.

- تبني مواقف إيجابية وتطوير قيم الصدق والأمانة العلمية واحترام الذات والآخر والبيئة المشتركة، والانخراط في مسار تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

### نهج التقصي العلمي:

التقصي لغة: في القاموس المحيط<sup>1</sup> تقصى في المسألة بلغ نهايتها، وفي المعجم الوسيط<sup>2</sup> تقصى الأمر بلغ أقصاه في البحث عنه، ومنه فإن التقصي يرتبط بالبحث عن حقيقة الأمر بدقة.

التقصي اصطلاحاً: هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد العامة وباستخدام أساليب محددة تمكن من التوصل إلى نتائج معلومة<sup>3</sup>، و من ثم يمكن القول بأن التقصي في التعليم هو الطريق الذي يسمح للباحث/المتعلم بالوصول إلى معلومات جديدة عن طريق التجربة انطلاقاً من تمثلاته وخبراته السابقة، وذلك بشكل مستقل جزئياً أو كلياً عن المدرس، وتنظم مختلف جوانب نهج التقصي وفقاً لمبدأين:

- مبدأ الوحدة: أساس الاستمرارية بين التساؤل الأولي للتلاميذ والتقصي المنجز للإجابة عنه واكتساب المعارف والمهارات والقيم.

- مبدأ التنوع: عدم الاكتفاء بالتقصي التجريبي، ولكن استكشاف وسائل أخرى (نمذجة، زيارات، بحث في وثائق...).

ويتم نهج التقصي عبر الخطوات الآتية<sup>4</sup>:

- وضعية الانطلاق: تقتضي مواجهة المتعلم لمشكل يدفعه إلى الإحساس بالحاجة إلى البحث عن حلول، تسمح ببناء وضعية محفزة تثير اهتمام المتعلم وفضوله وتدفعه إلى طرح التساؤلات.

<sup>1</sup> الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (2005). القاموس المحيط، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي بمؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، ط 8.

<sup>2</sup> مجمع اللغة العربية (2004). المعجم الوسيط. القاهرة. مصر. دار الشروق الدولية.

<sup>3</sup> الصحاح في اللغة والعلوم للجوهري. (1974). تحقيق نديم مرعشلي، وأسامة مرعشلي، دار الحضارة العربية، بيروت.

<sup>4</sup> Cariou J.Y. (2015). Quels critères pour quelles démarches d'investigation? Articuler esprit créatif et esprit de contrôle. Recherches en éducation No21. ISSN: 1954-3077.

- تملك الوضعية وصياغة سؤال التقصي: في هذه المرحلة يتم فتح المجال لانخراط المتعلم، فالإحاطة بالمشكل وطرح تساؤلات موضوعية حوله وصياغته صياغة علمية تشير إلى ما ينبغي إنجازه بشكل محدد.

- تقديم الفرضيات: تمكين المتعلم من الإسهام في تقديم أجوبة أو تفسير أولي ومؤقت لظاهرة أو حل مؤقت لمشكلة محددة.

- التقصي لاختبار الفرضيات: اختبار الفرضيات من خلال عزل المتغيرات واعتماد وسيلة التقصي المناسبة. يقوم المتعلمون بتحرير النتائج المتوصل إليها إما باعتماد الرسوم أو التعابير الكتابية، بشكل فردي أو جماعي.

- تقديم وتقاسم الإنتاجات: يعرض ممثلو المجموعات نتائج عمليات التقصي المنجزة، وتتم مناقشتها ومقارنتها بالفرضيات المقترحة من أجل إثباتها أو نفيها، ويقوم الأستاذ بالتنشيط والاهتمام أكثر بالتمثيلات أو الأخطاء التي يمكن أن تظهر خلال المرحلة من أجل تصحيحها.

- مرحلة التعميم: يعتمد هذا النشاط على تدخل الأستاذ بناء على مرحلة التقاسم على تشكيل وبناء التعلم المستهدفة، وتمكن المتعلمين من توثيقها على شكل استنتاجات أو أشكال أو جداول يهدف التعميم.

- استثمار التعلم المكتسبة: تمكن من توسيع التفسيرات إلى ما وراء المعطيات بغية تحديد الانعكاسات والتأثيرات المطابقة للشروط الموصوفة وتطبيقها في وضعيات جديدة.

#### المهارات:

يعرفها داوود عبد القادر إيليغا على أنها سلوك عقلي أو جسدي يؤدي إلى إتقان عمل معين بأقل وقت وأقل جهد ممكنين<sup>1</sup>. كما يعرفها Cottrell بأنها القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقت ما نريد<sup>2</sup>. بينما يعرف عبد الشافي رحاب المهارة التعليمية بكونها شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب، وأن ما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> إيليغا، داوود عبد القادر. (2011). تنمية مهارات اللغة العربية واستراتيجياتها المعاصرة لغير الناطقين بها. بحث منشور بمؤتمر اللغة العربية الثاني. الجامعة الإسلامية العالمية. ماليزيا.

<sup>2</sup> Cottrell, S. (1999). The study skills handbook. London. Macmillan press Ltd p21.

<sup>3</sup> عبد الشافي أحمد سيد رحاب. (1997). فاعلية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية. المجلة التربوية كلية التربية بسوهاج. العدد الثاني عشر، الجزء الأول

تعتبر المهارات من الأمور الهامة التي ينبغي إكسابها بشكل ضمني أو صريح للمتعلّقات والمتعلّمين، ذلك أنّها تمكّنهم من التعامل مع الحياة اليومية والتقدم والنجاح في المدرسة والعمل والحياة المجتمعية على حد سواء، كما تمكّنهم من التكيف مع تعقيدات البيئة العالمية والرقمية التي غالباً ما تشكل تحدياً كبيراً.

### المواقف:

يرى Ramsden أن الموقف هو استعداد وميل شخص ما للاستجابة بطريقة معينة لمجموعة من المنهات،<sup>1</sup> وميز Alexandre بين ثلاث مكونات للموقف: المكون المعرفي والمكون العاطفي و المكون السلوكي<sup>2</sup>، و احتفظ Osborne و آخرون بالمكونين الأول والثاني في التعريف السابق و عوضوا المكون الثالث بالمكون القيمي<sup>3</sup>. نستنتج مما سبق أن المواقف هي مجموعة من المعارف والعواطف والتصرفات والقيم نحو شيء أو شخص أو حدث معين، وتكون في الغالب ناتجة عن التجارب المتكررة للشخص أو تنشئته، ويمكن أن يكون لها تأثير قوي على السلوك الإنساني، وبينما تستمر هذه المواقف فإنها يمكن أن تتغير أيضاً.

تعد تنمية المواقف العلمية بأنواعها المختلفة من أهم أهداف تدريس العلوم التي ينبغي تنميتها لدى المتعلم ، ولا شك أن تنمية الفكر النقدي على الخصوص يشغل حيزاً كبيراً من هذه الأهداف التي يسعى تدريس العلوم لتحقيقها، وهذا لتكوين العقلية العلمية التي تواجه المشكلات بطريقة إيجابية في عصر يتسم بتطور المعلومات والتغيرات المتلاحقة في مجال العلوم.

### تقويم المهارات والمواقف:

يعتبر التقويم جزءاً مندمجاً ضمن سيرورة العملية التعليمية التعلّمية، حيث يساعد في قياس مدى تحقق المعارف والمهارات والمواقف لدى المتعلمين.

يهدف برنامج النشاط العلمي في المرحلة الابتدائية إلى إكساب المتعلمين مجموعة من المهارات العلمية التي تتقاطع مع مهارات التفكير العلمي وتشكيل مجموعة من المواقف الإيجابية لديهم.

<sup>1</sup>Ramsden J.M. (1998). Mission impossible? : Can anything be done about attitudes to science? International Journal of Science Education, 20 (2), 125-137

<sup>2</sup> Alexandre V. (1996). Les attitudes, définition et domaines. In J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois, La psychologie sociale, tome II, Des attitudes aux attributions: sur la construction sociale de la réalité, p. 23-40. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

<sup>3</sup> Osborne J., Simon S. et Collins S. (2003). Attitude toward science a review of literature and its implications. International Journal of Science Education, 25 (9), 1049-1079.

## إجراءات الدراسة :

## منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الملاحظة المباشرة لمجموعة من المهارات والمواقف لدى المتعلمين من خلال مؤشرات سلوكية أثناء الحصص المنجزة في مادة النشاط العلمي، قصد رصد وجودها أو غيابها وكذا تتبعها وتقييمها وتنميتها خلال ثلاث محطات موزعة على الموسم الدراسي 2024/2023.

## عينة الدراسة:

يتكون مجتمع البحث من تلاميذ المستوى الخامس من التعليم الابتدائي التابعين لثلاث مدارس تابعة للإقليم القروي بالمديرية الإقليمية للتعليم بإفران- المغرب، ويبلغ العدد الكلي لأفراد العينة 39 تلميذا وتلميذة بطريقة عشوائية.

## أداة الدراسة:

تم اعتماد الملاحظة لتتبع وتقييم المؤشرات السلوكية لمجموعة من مهارات ومواقف المتعلمين أثناء الحصص المنجزة في حصص مادة النشاط العلمي<sup>1</sup>.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

خلال حصص تقييم وتتبع المهارات والمواقف المدروسة، وقراءة للنتائج المتحصل عليها بمقارنة مدى امتلاك هذه المهارات و المواقف بين المحطة الأولى والمحطة الثالثة للتتبع توصلنا إلى النتائج المبينة في الجدولين (01) و(02).

## المهارات العلمية:

جدول (01): نتائج تقييم المهارات العلمية للمتعلمين			
المحطة الثالثة	المحطة الثانية	المحطة الأولى	المهارات
%95	%85	%31	يطرح الأسئلة، يحدد المشكل المطروح، ويصوغ الفرضيات.
%95	%78	93%	يلاحظ، يقدم طريقة لحل المشكل، ويجرب.
%56	%38	%10	ينظم، يقارن، ويؤول المعطيات.

<sup>1</sup> Caillé A. (2003). L'enseignement des sciences de la nature au primaire. Presses de l'Université de Québec.

يتواصل، يقوم الخلاصات، ويحاول تطبيقها.	21%	3%2	51%
--	-----	-----	-----

من خلال الجدول (01) يلاحظ أن المؤشر الأول المتعلق بمهارة طرح الأسئلة، وتحديد المشكل المطروح، و صياغة الفرضيات في المحطة الأولى حاضر بنسبة جد متوسطة (31%) عند الملاحظة المباشرة لأفراد عينة الدراسة، مما استدعى تدخلنا لإثارة دافعية المتعلمين أكثر وشرح المطلوب والانطلاق من وضعيات مستقاة من حياتهم اليومية، ليرتفع المؤشر بنسبة 85% و 95% في المحطة الثانية والثالثة على التوالي.

(أما بالنسبة للمؤشر الثاني المرتبط بمهارة الملاحظة، ومهارة تقديم طريقة لحل المشكل) ومهارة التجريب، فيلاحظ أنه حاضر بنسبة جد متوسطة منذ المحطة الأولى (39%)، ومن أجل تعزيزه تم دفع المتعلمين إلى العمل المكثف على الوثائق وملاحظتها، وكذلك القيام بإجراءات قصد جعل موضوع الدرس أكثر واقعية، وهذا ما يفسر التطور الكبير للمهارة خلال المحطة الثانية بنسبة (78%)، ثم الثالثة بنسبة (95%).

من خلال النسب المحصل عليها بالنسبة للمؤشر الثالث يتبين أن مهارة: (ينظم، ويقارن، ويؤول المعطيات) ضعيفة جدا في المحطة الأولى (10%)، ثم عرفت تطورا ملحوظا خلال المحطة الثانية (38%)، وفي الثالثة بنسبة (56%).

فيما يخص المؤشر الرابع الخاص بمهارة: (يتواصل، يقوم الخلاصات ويحاول تطبيقها)، و فيما يخص المؤشر الرابع الخاص بمهارة: (يتواصل، يقوم الخلاصات ويحاول تطبيقها) فنسبة حضوره في المحطة.. نسبة حضوره في المحطة الأولى ضعيفة (12%)، وحاضر جزئيا في المحطتين الثانية بنسبة (32%) والثالثة بنسبة (51%)، ويمكن تفسير ضعف حضور هاتين المهارتين خلال المحطة الأولى وعدم تمكن المتعلمين منهما بوتيرة مرتفعة بسبب قلة المكتسبات القبلية في النشاط العلمي بالخصوص، وضعف المستوى اللغوي لدى التلاميذ، وعدم تعويدهم على استنتاج المستخلص من تلقاء أنفسهم.

#### المواقف العلمية:

جدول (2): نتائج تقويم المواقف العلمية للمتعلمين			
المواقف	المحطة الأولى	المحطة الثانية	المحطة الثالثة
يبرهن على الفضول العلمي.	5%	33%	49%
يبرهن على الفكر النقدي.	3%	20%	31%

35%	8%	2%	يبرهن على الإبداع.
100%	49%	27%	يشارك ويتعاون.

من خلال الجدول (2) يلاحظ أن المؤشرات المرتبطة بالمواقف الثلاثة الأولى: (البرهنة على الفضول العلمي، والفكر النقدي، والإبداع) شبه غائبة عند الملاحظة المباشرة لأفراد عينة الدراسة، وفي المحطة الثانية والثالثة يلاحظ تطور نسبيا لهذه المؤشرات لكنها لا تزال دون المستوى المطلوب، ويمكن إرجاع ضعف نسب هذه المواقف لدى المتعلمين إلى كونهم كانوا يشتغلون دون وضعيات انطلاق، حيث يتم تقديم الدروس بشكل تقليدي دون وضعهم في وضعيات مشكلة لإثارة فضولهم العلمي وتحفيزهم للمبادرة في فهم وتحليل موضوع الدرس والقيام باستغلال حصة المشروع التكنولوجي لصنع وابتكار وسائل مفيدة للدرس المقدم، بالإضافة إلى عدم تعويد المتعلمين على طرح تساؤلات جديدة مرتبطة بموضوع الدرس في نهاية الحصة ومطالبتهم بإعادة صياغة المستخلص بشكل فردي.

بينما يتبين أن جميع أفراد العينة المدروسة تمكنوا من امتلاك موقف التعاون والمشاركة بين المحطة الأولى والمحطة الثالثة بنسبة 100%، كذلك التذكير بها متى لاحظوا تهاونا من أحد الأفراد وتحفيزه رغبة في فوز المجموعة.

إن مشاركة المتعلم في بناء الدرس أمر جد مهم في تنمية مهاراته ومواقفه و كذا قيمه، حيث يعتمد على قدراته في استثمار أي موضوع متناول، ويشكل العمل التعاوني والتشاركي جزءا كبيرا في تكوين الحس العلمي والتجريبي لدى المتعلم، حيث أن العمل داخل المجموعات يدفع المتعلم لتحمل المسؤولية التي أسندت إليه باعتباره عضوا من أعضاء المجموعة، وهذا ما يفسر حضور هذا الموقف بشكل كبير في المحطات الثلاث، إذ تم اعتماد طريقة العمل في مجموعات في أغلب حصص مادة النشاط العلمي.

من خلال النتائج المتوصل إليها، وبعدما تم ملاحظته عند أفراد العينة المدروسة أصبح واضحا مدى أهمية استحضار خطوات نهج التقصي في امتلاك مجموعة من المهارات والمواقف والقيم الإيجابية التي تعمل على تنمية وتطوير آليات التفكير العلمي لدى المتعلمين خاصة في هذا العمر المبكر، لبناء طاقات على أساس متين للتطبيق المستقبلي لعملية البحث العلمي.

## التوصيات:

- تشجيع الأساتذة على اعتماد خطوات نهج التقصي خلال حصص النشاط العلمي.
- العمل الدائم مع أعضاء هيئة التدريس على رفع دافعية المتعلمين من خلال تفعيل التدريس المبني على المهارات والمواقف العلمية مما له انعكاس إيجابي على عمليتي التعلم والتعليم.
- تشجيع البحث العلمي التربوي المتعلق بالمهارات والمواقف العلمية والكشف عن أثر البرامج التعليمية التعليمية على تنميتها.
- توفير بيئات للأشغال التطبيقية بالمدارس الابتدائية.
- العمل على محاربة الاكتظاظ، وهذا بزيادة عدد الأقسام الدراسية وتقليص أعداد التلاميذ فيها.

## قائمة المراجع:

1. وزارة التربية الوطنية. (1999). الميثاق الوطني للتربية والتكوين. المملكة المغربية.
2. وزارة التربية الوطنية (2002). الكتاب الأبيض. لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي. المملكة المغربية.
3. وزارة التربية الوطنية. (2008). البرنامج الاستعجالي لمنظومة التربية والتكوين 2009-2012. المملكة المغربية.
4. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2014). الرؤية الاستراتيجية 2015-2030. المملكة المغربية.
5. وزارة التربية الوطنية. (2020). القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين. المملكة المغربية.
6. مديرية المناهج. (2021). المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي- الصيغة النهائية الكاملة. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. المملكة المغربية.
7. الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (2005). القاموس المحيط، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي بمؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، ط 8.
8. مجمع اللغة العربية (2004). المعجم الوسيط. القاهرة. مصر. دار الشروق الدولية.
9. الصحاح في اللغة والعلوم للجوهري. (1974). تحقيق نديم مرعشلي، وأسامة مرعشلي، دار الحضارة العربية، بيروت.

10. إيليغا، داوود عبد القادر. (2011). تنمية مهارات اللغة العربية واستراتيجياتها المعاصرة لغير الناطقين بها. بحث منشور بمؤتمر اللغة العربية الثاني. الجامعة الإسلامية العالمية. ماليزيا.

11. عبد الشافي أحمد سيد رحاب. (1997) فاعلية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية. المجلة التربوية كلية التربية بسوهاج. العدد الثاني عشر، الجزء الأول.

12. Ramsden J.M. (1998). Mission impossible Can anything be done about attitudes to science? International Journal of Science Education, 20 (2).

13. Alexandre V. (1996). Les attitudes, définition et domaines. In J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois, La psychologie sociale, tome II, Des attitudes aux attributions: sur la construction sociale de la réalité, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

14. Osborne J., Simon S. et Collins S. (2003). Attitude toward science a review of literature and its implications. International Journal of Science Education, 25 (9)

15. Caillé A. (2003). L'enseignement des sciences de la nature au primaire. Presses de l'Université de Québec.

16. Cariou J.Y. (2015). Quels critères pour quelles démarches d'investigation? Articuler esprit créatif et esprit de contrôle. Recherches en éducation No21.

17. Cottrell, S. (1999). The study skills handbook. London. Macmillan press Ltd

## العلاقة بين السياسات العمومية والاستياء الاجتماعي والفعل الاحتجاجي

## The relationship between public policy, social discontent and protests act

د. محمد خيدون (جامعة ابن طفيل، المغرب)

Dr.Mohamed Khaidoune (University of Ibn Tofail, Morocco)

**Abstract:**

The trio public policy, social discontent and social protest, is one of the most important relationships that got lot of attention of sociologists, but didn't get the adequate analysis it needs. Our paper aims to participate in this project. First, we will present some examples to demonstrate the important role that public policy plays in the accumulation of social discontent. Then we will present two hypotheses to answer the following question: how public policies produce social discontent? The first hypothesis suggests that discontent is caused by the objective results of policies, and the second one relates their effects with the emotions and changes in attitudes of individuals toward their own situations. Finally, we conclude that the relationship between public policy, social discontent and social protests isn't as easy as it may looks, therefore it requires more attention and research in order to understand it.

**Keywords:** Social discontent, Public policies, Social protests, Vulnerability, Exclusion

## مستخلص:

تعد العلاقة الثلاثية بين السياسات العمومية والاستياء الاجتماعي والاحتجاج، أحد أهم العلاقات التي حظيت باهتمام كبير من قبل الدراسات السوسيولوجية، لكنها لم تحظ بمحاولات كافية للتحليل. تهدف هذه الورقة إلى الانخراط ضمن هذا المشروع، حيث سنحاول بداية، من خلال عرض مجموعة الأمثلة، إبراز الدور الذي تلعبه السياسات العمومية في توليد الاستياء الاجتماعي، لننتقل بعدها إلى تحديد كيفية توليدها لهذا الاستياء، حيث سنقوم بطرح فرضيتين أساسيتين للإجابة عن هذا السؤال، الأولى تربط الاستياء بالنتائج الموضوعية للتدخل العمومي، والثانية تربطه بالأحاسيس والتأثيرات التي يحدثها على موقف الأفراد تجاه أوضاعهم. ثم سنخلص في النهاية إلى أن العلاقة بين السياسات العمومية والاستياء الاجتماعي والاحتجاج ليست بالبساطة التي تبدو عليها وبالتالي فإنها تستوجب المزيد من الاهتمام والبحث لفهمها.

الكلمات المفتاحية: الاستياء الاجتماعي، السياسات العمومية، الاحتجاج الاجتماعي، الهشاشة، الاقصاء.

## تقديم:

يبدو سؤال العلاقة بين السياسات العمومية والاحتجاج الاجتماعي بسيطاً أو حتى بديهياً في الوهلة الأولى، إذ يمكن التوقف عنده لكنه لا يستحق أن يكون موضوعاً للبحث، وقد يكون هذا الأمر عاملاً في عدم وجود محاولات كثيرة لتحليل هذه العلاقة، فمع أن هناك كتابات عديدة حول بعض أوجه التفاعل بينهما إلا أنها لا تطرح هذا السؤال بشكل مباشر، ولا تجعله محور اهتمامها، الأمر الذي يكمن اعتباره تقليلاً من أهمية التعقيد الذي تنطوي عليه العلاقة بين الفعلين العمومي والاحتجاجي وأهمية البحث السوسيولوجي والسياسي حول هذا الموضوع. وبناء على هذا الأساس فإن الهدف في هذا الإطار هو الدفاع عن أهمية هذا الإشكال، وذلك أولاً من خلال التأكيد بأن الاستياء الاجتماعي ليس مجرد نتيجة مباشرة للآثار الموضوعية لتدخل الفاعل العمومي، وثانياً من خلال إبراز مختلف الأبعاد التي تنطوي عليها العلاقة بين الظاهرتين.

1. أمثلة لدور السياسات العمومية في تراكم الاستياء واندلاع الاحتجاج الاجتماعي:

يعد الاستياء ترجمة لمصطلح Discontent بالإنجليزية، ومصطلح Mécontentement بالفرنسية، وبغض النظر عن الدلالات اللغوية التي يحملها في معاجم أي من اللغات الثلاث، فإنه يحمل دلالة خاصة في مجال

سوسيولوجيا الحركات الاجتماعية، حيث يعرفه نيكولاس سوما Nicolás Somma " بأنه شعور بعدم الارتياح تجاه أحد مظاهر العالم، وهو تعريف يشمل شعور الفرد بعدم الرضا تجاه وضعه الاقتصادي الخاص، أو عدم الثقة في السلطات السياسية بسبب الاعتقاد بالتعرض لتعسف سلطة فاعل ما"<sup>1</sup>، والواقع أن الاستياء الاجتماعي هو تعبير عن السياق الذي يولد ضمنه، ففي كل مجتمع أشكاله الخاصة من الاستياء، لكن هذا لا يمنع وجود أشكال كثيرة تتقاسمها شعوب ومجتمعات مختلفة، وتجدر الإشارة أيضا إلى أنه في كثير من الأحيان يكون خفيا ولا يتم التعبير عنه، لكنه في أحيان أخرى يأخذ أشكالا ملفتة للانتباه كالاحتجاجات العنيفة والثورات.

#### أ. السياسات النيولبرالية:

تقدم السياسات النيولبرالية أمثلة بارزة على الدور الذي قد تلعبه السياسات العمومية في تراكم الاستياء الاجتماعي واندلاع الاحتجاج، حيث يقول أحد الأشخاص من بوليفيا في مقابلة أجريت معه سنة 2000 من طرف الباحث Willem Assies: "مناجمتا تمت خصوصتها، وهو الأمر نفسه بالنسبة لشركة الكهرباء وخطوط الطيران والاتصالات والسكك الحديدية، والبتروول والغاز خاصتنا. الأشياء التي لا زلنا نملك هي الماء والهواء، وقد خضنا صراعات حتى يبقى الماء ملكا لنا"<sup>2</sup>.

الإفادة السابقة ليست مجرد موقف خاص تجاه سياسات الخصوصية، وإنما هي تعبير دقيق ومركز جدا عن التأثيرات التي قد تحدثها هذه السياسات، والأدوار التي قد تلعبها في تراكم الاستياء الاجتماعي وإثارة غضب المتضررين منها. وقد بين التقرير الذي أنجزه Asef Bayat حول التنمية الاجتماعية والحركات الاجتماعية في الشرق الأوسط سنة 2000، أن السياسات التنموية النيولبرالية التي تم اعتمادها من قبل مجموعة من الدول في الشرق الأوسط خلال سنة 1980، أحدثت أثارا سوسيواقتصادية كبيرة أثرت بشكل سلبي على أوضاع الفئات الفقيرة، حيث صارت هذه الفئات أكثر فقرا واتسعت الهوة بينها وبين الفئات الغنية، والأكثر من ذلك أنها تُركت للاعتماد على نفسها من أجل البقاء، ونتيجة لذلك ظهرت مجموعة من الاحتجاجات العنيفة في

<sup>1</sup> - Somma Nicolás: «Discontent, collective protest, and social movements in Chile,» in: Alfredo Joignant et al., *Malaise in Representation in Latin American Countries: Chile, Argentina, and Uruguay* (New York: Palgrave Macmillan, 2017), pp. 47-68. p1.

<sup>2</sup>- Willem Assies: «David versus Goliath in Cochabamba: Water rights, neoliberalism, and the revival of social protest in Bolivia,» *Latin American Perspectives*, vol. 30, no.3 (May 2003), pp. 14-36. p14.

المناطق الحضرية، تندد بغلاء المعيشة الذي صاحب هذه السياسات في كل من المغرب، مصر، الأردن، السودان، وتونس<sup>1</sup>.

من الجدير بالذكر في هذا السياق أن غلاء المعيشة يرجع في جزء كبير منه إلى تأثيرات السوق، لكن هذا الأمر لا يعفي الفاعلين العموميين من المسؤولية، وذلك لأنهم قادرون على تحسين الأوضاع، حيث يمكنهم تغيير السياسات التي تحدث هذه الأضرار والعمل على تقليص الاستياء الاجتماعي الذي تفرزه<sup>2</sup>، وتشير الأمثلة السابقة كلها أن فشلهم في ذلك هو الذي جعل الأوضاع أسوأ ما عليه وأجج الاحتجاج الاجتماعي.

#### ب. الإقصاء والتهميش:

الاستياء الذي قد ينجم عن سياسات عمومية لا يكون دائما بسبب التأثير السلبي الذي تحدثه على تكاليف العيش وغيرها من الأمور المادية، ففي كثير من الأحيان تكون نتائج تدخلاتها إيجابية في هذا الخصوص، لكن الاستجابات التي تقابلها تكون خلاف ذلك، فالأمر لا يتوقف على حل المشاكل فقط ولكن أيضا على إشراك المعنيين في حلها، وهو الأمر الذي ظهر جليا حسب كلاوديويبينو من خلال الاحتجاجات العنيفة التي حدثت في الشيلي عقب الزلزال الذي حدث سنة 2010، حيث قامت بعض السياسات العمومية خلال الثلاثين سنة الماضية بتحويل السكان الفقراء والمهمشين إلى مجرد مستفيدين ومتلقين (وليس فاعلين) للتدخلات والبرامج الاجتماعية<sup>3</sup>، وهو الأمر الذي يفسر بالنسبة إليه ظهور مجموعة من الحركات الاجتماعية كحركة Pobladores، التي تعد بمثابة ردة فعل على السياسات التنموية التي لا تقحم الأفراد ولا تشركهم في تحديد واختيار الأصلح بالنسبة إليهم<sup>4</sup>.

من بين الأمثلة الأخرى على هذا الأمر هناك الاحتجاجات العنيفة التي حدثت في فرنسا خلال نوفمبر سنة 2005 في مجموعة من الأحياء المهمشة بالأوساط الحضرية، ويرى الباحث Cyprien Avenel أن أسبابها لا ترجع

<sup>1</sup>- Asef Bayat: Social movements, activism and social development in the Middle East (Geneva: United Nations Research Institute for Social Development, 2000), p3.

<sup>2</sup>- Nicolás Somma, «Discontent, collective protest, and social movements in Chile», p7.

<sup>3</sup>- Claudio Pulgar Pinaud : «Quand la justice spatiale fait trembler la ville néolibérale. Le double mouvement tellurique et social dans le Chili d'après le tremblement de terre du 27 février 2010.» justice spatiale | spatial justice, no. 6 (juin 2014), p8.

<sup>4</sup>- Ibid., p9.

إلى غياب تدخل السياسات العمومية في هذه الأحياء بل إلى كيفية التدخل<sup>1</sup>، حيث أنها لا تقحم المعنيين في القرارات التي تهمهم، وتجعل الشباب القاطنين بها يشعرون بالإقصاء والهجر<sup>2</sup>، ومن بين الأمثلة على هذا الأمر، تعقيد الإجراءات الإدارية للمساعدات، حيث تصل في كثير من الأحيان لدرجة ضرورة اللجوء للمساعدين الاجتماعيين، ومع أن هذه الوساطة تسهل الولوج إلى الخدمات، لكنها في الآن ذاته تعزز الشعور باتساع المسافة بين الفاعل العمومي وسكان الأحياء المهمشة، إضافة إلى الشعور بالتبعية<sup>3</sup>.

يقدم المثاليين السابقين أحد أهم أشكال الإقصاء التي قد يمارسها الفاعل العمومي، لكنها ليست الوحيدة، ففي بعض الأحيان لا يتعلق الأمر بكيفية التدخل وإنما بغياب هذا التدخل أو غياب المساواة أمام ما يمكن أن يقدمه، ونجد في المغرب أمثلة كثيرة على هذا الأمر، فصحيح أن السياسات التنموية التي انطلقت منذ سنة 2004 (المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، سياسات السكن الاجتماعي...)، لم تقدم نتائج مهمة، ولم تتوافق مع الانتظارات والتطلعات التي تم رسمها والترويج لها عبر الاعلام<sup>4</sup>، لكن الأمر الذي أثار الاستياء تجاهها كان الأساس هو تغطيتها لبعض المناطق والفئات المهمشة دون غيرها، الأمر الذي أجج المناطق غير المستفيدة ودفعها نحو الاحتجاج ضدا على الإقصاء الذي مارسه، فالمحتجون لم يتضرروا بهذه التدخلات لكنهم طالبوا بالحق في الاستفادة منها<sup>5</sup>.

بناء على ما سبق يمكن القول أن الاستياء الاجتماعي والاحتجاج لا يرتبطان بنوع معين من السياسات ولا بطريقة محددة لتدخلها، فقد يكون سبب الاستياء هو تدخلات معينة، وقد يكون أيضا غياب التدخل نفسه هو السبب، كما قد يكون المشكل هو نتائج التدخل أو قد تكون طريقة وكيفية التدخل نفسها مشكلا، والواقع أنه لا يمكن حصر دور السياسات العمومية في إنتاج الاستياء والاحتجاج الاجتماعي في أي من هذه الأصناف.

<sup>1</sup> Cyprien Avenel: « Les émeutiers de la politique de la ville. Des espoirs d'intégration aux désespoirs d'insertion,» Mouvements, vol.44, no.2, (January 2006), pp. 36-44. p40

<sup>2</sup> -Ibid., p36.

<sup>3</sup> -Ibid., p41.

<sup>4</sup>-Abderrahmane Rachik: «Choix rationnel, frustration et protestation sociale. Le cas des diplômés chômeurs au Maroc,» Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences, vol. 54, no.2 (novembre 2016), pp. 195-218, p211.

<sup>5</sup>-Abderrahmane Rachik: Les mouvements de protestation au Maroc: de l'émeute à la manifestation (Rabat: Forum des Alternatives Maroc, 2014), p75.

## II. الاهتمام العلمي بتفاعل السياسات العمومية والاحتجاج الاجتماعي:

إن الأمثلة حول العلاقة بين السياسات العمومية والاحتجاجات الاجتماعية كثيرة ومتعددة، وكذلك الأمر بالنسبة للكتابات التي تناولها، حيث إنها كثيرة هي الأخرى لكن في المقابل هناك بحوث قليلة تحاول تسليط الضوء على أهمية هذه العلاقة، سواء من أجل فهم ديناميات الاحتجاجات الاجتماعية أو من أجل تحليل ديناميات الفعل العمومي. ومن بين البحوث القليلة التي حاولت القيام بهذا العمل، هناك ما قدمه دافيد ماير David Meyer، حيث أشار إلى أن هناك علاقة وطيدة بين الاحتجاج الاجتماعي والسياسات العمومية، فهذه الأخيرة تؤدي عبر طرق مختلفة إلى إنتاج الاحتجاج، وذلك من خلال فتح الطريق أو إغلاقها أمامه، كما تلعب طبيعة وطرق تدخلاتها دورا كبيرا في توجه الأفراد والجماعات إليه كاختيار استراتيجي، إضافة إلى ذلك فهي عامل أساسي في إثارة أسباب التعبئة، والتي ليست في غالب الأحيان سوى تعبير عن استياء تجاه شيء تفعله السلطات العمومية أو تمتنع عن فعله<sup>1</sup>.

الحقيقة أنه ليس هناك أي شك في وجود علاقة بين السياسات العمومية والاحتجاج الاجتماعي، لكن السؤال الحقيقي يتعلق بطبيعة هذه العلاقة وبمدى أهميتها، وبهذا فإنه ليس من الصعب الجزم بأن غياب ثقة الأفراد والجماعات في هذه السياسات وفي جودة وفعالية ما تقدمه هو من بين أهم العوامل المساهمة في تعزيز قابليتهم للمشاركة في الاحتجاجات الاجتماعية<sup>2</sup>. أما فيما يتعلق بطبيعة العلاقة التي تجمع الفاعلين العمومي والاحتجاجي فإنه من المنطقي اعتبارها علاقة تفاعلية، حيث أن كلا منهما يؤثر في الآخر، ويشير الباحث دافيد ماير في هذا السياق إلى أنه ليس هناك شك في تفاعل السياسات العمومية والاحتجاج الاجتماعي، لكن من الصعب الجزم في أسبقية أحدهما في التأثير على الآخر، إن الأمر أشبه -حسب تعبيره- بسؤال أسبقية الدجاجة والبيضة وذلك رغم كون فكرة أسبقية السياسات أكثر منطقية، لكنها في النهاية ليست بأهمية فكرة التفاعل الذي يجمع الفاعلين<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> -David S. Meyer: «Social movements and public policy: Eggs, chicken, and theory.» in: David S. Meyer et al., Routing the Opposition: Social Movements, Public Policy, and Democracy (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2005), pp. 1-26. pp8-9.

<sup>2</sup> -Campos Lima, Maria da Paz & Antonio Martín Ariles: «Social protests, discontent and politics in Southern and Eastern Europe: trends, patterns and polarisation.» Transfer: European Review of Labour and Research, vol. 24, no.2 (March 2018), pp. 195-215. p97.

<sup>3</sup> -David S. Meyer: «Social movements and public policy: Eggs, chicken, and theory.» p11.

تستدعي متانة وأهمية العلاقة بين السياسات العمومية والاحتجاجات الاجتماعية علاقة مشابهة بين سوسيولوجيا الحركات الاجتماعية وتحليل السياسات العمومية، لكن الأمر ليس كذلك في الواقع، إذ نجد أن هناك اهتماما ضعيفا من جانب التخصيصين بأهمية روابط الصلة التي تجمعهم، فنجد مثلا أن أغلب الدراسات في سوسيولوجيا الحركات الاجتماعية تمنح أهمية ضئيلة للاحتجاجات المتعلقة بالسياسات العمومية، نظرا لكونها أقل تنظيما وانسجاما قياسا إلى الحركات البيئية أو النسوية مثلا<sup>1</sup>، كما نجد أيضا أنها لا تهتم بالديناميات الداخلية لتشكل هذه السياسات بقدر ما تركز بشكل أساسي على إمكانات تغييرها، وفي المقابل، تختزل أغلب الدراسات السياسية الاحتجاجات في بعدها المتعلق بالاستجابة للتدخل العمومي، دون اهتمام بطبيعة الفاعلين داخلها أو أي من خصوصياتها واختلافاتها<sup>2</sup>.

ونشير في هذا الإطار إلى أن محاولة تسليط الضوء على دور السياسات العمومية في إنتاج الاستياء الاجتماعي والاحتجاج لا تندرج ضمن أي من التوجهين السابقين، بل تندرج ضمن محاولة رامية إلى تقوية الروابط بين التخصيصين، وذلك أولا عبر إبراز مدى ارتباط الظاهرتين، وثانيا عبر إبراز مدى أهمية استحضار هذا التداخل في فهمهما وبالتالي ضرورة انفتاح التخصصات التي تتناولها على بعضها. والواقع أنه لا يسعنا التوقف لمناقشة مختلف الأبعاد النظرية التي تتضمنها هذه العلاقة وأهميتها، لكن يكفي أن نشير إلى أن البحث الراهن محكوم بوعي كبير بأهميتها، وأن كل المعطيات التي يقدمها هي جزء من هذا الأمر.

### III. كيف تنتج السياسات العمومية الاستياء الاجتماعي؟

انطلاقا مما سبق يمكن القول أنه ليس هناك شك في مدى أهمية دور السياسات العمومية في إنتاج الاحتجاج الاجتماعي، لكن السؤال الأهم يتعلق بكيفية حدوث هذا الأمر، فالقول بأن الفعل العمومي ينتج الاستياء الاجتماعي غير دقيق وغير كاف لتوضيح ديناميات التفاعل بين الاثنين، وذلك لأنه ليس كل تدخل عمومي ينتج الاستياء. الأمر الذي يجعلنا نتساءل متى يحصل هذا الأمر؟ أو بعبارة أدق كيف تثير السياسات العمومية الاستياء الاجتماعي؟

1- Dupuy Claire: «Mouvement social et politiques publiques», in: Laurie Boussaguet éd., Dictionnaire des politiques publiques, 5<sup>e</sup> édition (Paris: Presses de Sciences Po/Presses de Sciences Po, 2019), pp. 360-365. p361.

2- David S. Meyer: «Social movements and public policy: Eggs, chicken, and theory», p2.

## أ. الفرضية الأولى:

الحقيقة أنه لا يمكن ربط الاستياء الاجتماعي بسياسات محددة لكن يمكن انطلاقاً من الأمثلة التي رأينا، التمييز بين فرضيتين أساسيتين، حيث تفيد الأولى بأن الاستياء الاجتماعي ينجم عن نتائج التدخل. فالتأثير السلبي للفعل العمومي على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للأفراد والجماعات هو ما يعزز هذا الشعور ويدفع نحو الانخراط في الاحتجاج، ومعنى هذا أن دور السياسات العمومية في تبلور الاحتجاجات الاجتماعية يكمن بالأساس في الآثار الموضوعية والأضرار التي تحدثها على ظروف عيش الفئات المحتجة.

من بين الأطروحات التي تدعم هذا التصور هناك الأطروحة الماركسية، والتي تذهب -في صيغتها الأصلية- إلى أن ظروف العمل المزرية وغير الأمانة والأجور الزهيدة التي يتقاضاها العمال إضافة إلى القمع والاضطهاد، تؤدي إلى تزايد مستمر في استياء الطبقة العاملة، فالاستغلال الاقتصادي والقهر السياسي وتردي الوضع الاجتماعي كلها عوامل موضوعية تولد الاستياء الاجتماعي وتمهد الطريق نحو الثورة<sup>1</sup>. ونشير في هذا السياق أن التصورات التي تقدمها هذه النظرية حول الاستياء تتعلق بنمط الانتاج بشكل عام وليس فقط السياسات العمومية، لكنها تلهم الفرضية المذكورة، وتتوافق معها حول أهمية العوامل السوسيواقتصادية.

ويرى سوروكين في هذا السياق أن الحلول دون رغبة الأفراد والجماعات في إشباع حاجاتهم الأساسية هو العامل الحاسم في استعدادهم للاحتجاج والثورة، حيث يقول "السبب المباشر للثورة هو دائماً تزايد قهر الحاجات الأساسية لأغلب أفراد المجتمع، واستحالة الحصول على القدر الأدنى الضروري من الإشباع لهذه الحاجات"<sup>2</sup>. ويضيف أيضاً بأنه إذا تعرضت حاجة عدد كبير من السكان إلى الطعام للقهر بفعل المجاعة فإن ذلك سيكون سبباً في الاحتجاج الاجتماعي، وهو الأمر نفسه بالنسبة لحاجة الفرد والجماعة إلى الأمان، وإلى قدر معين من الحاجات التكميلية كاللباس والسكن، وأيضاً حاجة الأفراد إلى التملك والتعبير... الخ<sup>3</sup>. إن عدم تلبية هذه الحاجات سواء من خلال القهر الكبير لإحداها، أو من خلال قهر أغلبها هو السبب الرئيسي لأغلب الثورات التاريخية حسب سوروكين (لاسيما الشكل الثاني من القهر)، لكن شرط أن يعم هذا القهر نسبة كبيرة

<sup>1</sup> -Ted Robert Gurr: "Why men rebel", Princeton University Press, Princeton, 1970, p48.

<sup>2</sup> -Pitirim Aleksandrovich Sorokin: "The sociology of revolution", JB Lippincott Company, Philadelphia, 1925, p367.

<sup>3</sup> - Ibid., p368.

من أفراد المجتمع، وذلك لأن القهر يوجد دائما وفي كل المجتمعات، لكنه لا يؤدي سوى إلى أشكال صغيرة من الخروج عن النظام والتي هي الجريمة، ولا يتحول إلى ثورة إلا عندما يصبح عاما<sup>1</sup>.

يمكن القول أن تصور سوروكين لتأثير السياسات العمومية في الاحتجاج الاجتماعي يسلب الضوء بالأساس على دور هذه السياسات في تسهيل تحقيق الأفراد لحاجياتهم الأساسية، فبقدر ما تفشل في هذا الأمر أو تعيقه، بقدر ما يتزايد الاستياء الاجتماعي وترتفع احتمالات توجيههم نحو أشكال عنيفة من الاحتجاج، ومعنى هذا أن الاستياء الاجتماعي الذي يولده الفعل العمومي ينبع بالأساس من الآثار السلبية والملموسة التي يحدثها على حياة الأفراد وعلى قدرتهم على إشباع حاجاتهم الأساسية، فمن خلال جعل واقع عيش المحتجين أسوأ مما عليه تؤدي إلى تراكم الاستياء واضطراب النظام الاجتماعي.

#### ب. أمثلة لتطبيقات الفرضية الأولى في المغرب:

من بين الأمثلة لبعض التطبيقات الهامة لهذه الفرضية في المغرب هناك الدراسة التي قام بها عزيز خمليش سنة 2005، في كتابه "الانتفاضات الحضرية بالمغرب دراسة ميدانية لحركتي مارس 1965 و يونيو 1981"، إذ تطرق خلالها إلى نماذج كثيرة من الانتفاضات الحضرية التي عرفها المغرب، وخلص إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها أن هذه الاحتجاجات تأثرت بشكل كبير بمجموعة من التحولات على رأسها تراكم العجز والتمركز الديمغرافي والازدحام الكبيرين في المدن المغربية بسبب التحضر المتوحش، إضافة إلى انتشار أحزمة الفقر والسكن العشوائي وارتفاع معدلات الجريمة والبطالة والتلوث ومظاهر التريف<sup>2</sup>. ومن بين العوامل الأخرى التي يضيف خمليش هناك أيضا اندحار الطبقات الوسطى وتدني مستوى عيشها واستهلاكها وانحيازها المستمر نحو محيطات المدن حيث يتواجد السكن العشوائي<sup>3</sup>، وكذا عدم قدرة شبكة المدن الصغرى والمتوسطة على التخفيف من الضغوط المتزايدة على المدن الكبرى، وذلك لعدم توفرها على البنيات التحتية الأساسية، والشروط الدنيا التي تتطلبها الحياة الحضرية<sup>4</sup>.

تشير هذه الاستنتاجات إلى أن دور السياسات العمومية بالنسبة لخمليش يكمن بالأساس في تكريسها لأوضاع الفقر والهشاشة والإقصاء الاجتماعي الذي تعيشه الفئات المقهورة داخل المدن المغربية، الأمر الذي

<sup>1</sup> -Ibid., p369.

<sup>2</sup> -عزيز خمليش: "الانتفاضات الحضرية بالمغرب: دراسة ميدانية لحركتي مارس 1965 و يونيو 1981"، أفريقيا الشرق، البيضاء، 2005، ص152

<sup>3</sup> المرجع السابق، ص159.

<sup>4</sup> - المرجع السابق، ص170.

يعني أنه يربط الاستياء الاجتماعي الناجم عن تدخلات الفعل العمومي بانعكاساته الملموسة على واقع الأفراد متمثلاً في البنيات التحتية للمدن وجودة العيش داخلها وكذا الأوضاع السوسيواقتصادية لسكانها. ومن المهم الانتباه في هذا الصدد إلى أننا لا ندعي بأن دراسة خمليش تفسر الانتفاضات الحضرية بهذه الأسباب، بل إننا نقول إن تصوره لدور السياسات العمومية في هذه الانتفاضات يكمن في مساهمتها في تردي هذه الأوضاع وتراكم المشاكل الاجتماعية.

### ج. الفرضية الثانية:

تقترح الفرضية الثانية عدم اختزال تأثير السياسات العمومية في الآثار الملموسة التي تحدثها، وذلك لأن الأمر يتعلق بكيفية تصور الأفراد لهذه الآثار وليس فقط على الآثار نفسها. ومعنى هذا أنه لا يمكن الجزم بأن مساهمة التدخلات العمومية في تحسين الأوضاع الاجتماعية لفئة ما سيؤدي بالضرورة إلى سرور هذه الفئة، كما لا يمكن الجزم أيضاً بأن التأثير السيء لتدخلاتها على هذه الأوضاع سيؤدي إلى تشكيل استياء اجتماعي. وتؤكد هذه الفرضية في المقابل بأن الدور الأهم للسياسات العمومية داخل الديناميات الاحتجاجية يكمن في التأثير الذي تحدثه على تصورات الأفراد والجماعات لأوضاعهم الخاصة، بغض النظر عن النتائج الموضوعية التي تخلفها على الظروف الاقتصادية والاجتماعية.

من ضمن الأطروحات المهمة التي تدعم هذه الفرضية تلك التي قدم روبرت غور Robert Gurr من خلال مجموعة من المفاهيم من بينها "الإحباط النسبي"، والذي يشير حسب تعريفه إلى "موقف الفاعلين من الاختلال الحاصل بين قيم توقعاتهم value expectations وقيم قدراتهم"، إذ أن قيم التوقعات تشير إلى الامتيازات والظروف التي يرى الفاعلون أنهم يستحقونها، أما قيم القدرات فتحيل إلى الامتيازات والظروف التي يرون أنهم قادرون على تحقيقها والمحافظة عليها فعليا، وبهذا المعنى يكون تركيز هذه الأطروحة ليس على الإحباط نفسه، وإنما كيفية إدراكه وتصوره من قبل الفاعلين، فقد يكون الأفراد محبطون حتى وإن بدى لنا أنهم في وضع لا يستحق ذلك، والعكس صحيح، وكما يقول Runciman "إذا لم يكن للناس سبب للطموح في أكثر مما يستطيعون الوصول إليه فإنهم سيكونون أقل استياء بما يملكون، بل إنهم قد يفرحون به ويسعدون بمجرد الحفاظ عليه"<sup>1</sup>. يشير غور إلى أن التعريف الذي يضعه للإحباط لا يتضمن مصدر "قيم التوقعات"، أي أنه لا

<sup>1</sup>-Ted Robert Gurr: "Why men rebe", p22.

يشير إلى مرجع معين يقيّم الفاعلون بناء عليه وضعهم وواقعهم، فقد يكون هذا المرجع جماعة ما أو الوضع السابق للفرد نفسه، كما قد يكون مثالا مجردا أو معايير مشكلة من قبل قائد...الخ<sup>1</sup>.

يكمن دور السياسات العمومية في تشكيل الاستياء الاجتماعي والاحتجاج حسب هذه النظرية، ليس في محتوى تدخلاتها ذاته وانعكاساتها الموضوعية، وإنما في تفاعل هذه التدخلات مع طموحات وتوقعات الأفراد الموجهة إليهم. ومعنى هذا أن الاستياء الاجتماعي والدافع نحو الاحتجاج بالنسبة لهذه النظرية هو المشاعر التي تخلقها السياسات وليس النتائج التي تحققها أو تعجز عن تحقيقها.

#### د. أمثلة لتطبيقات الفرضية الثانية في المغرب:

من ضمن الأمثلة الهامة لتطبيقات هذه الفرضية في المغرب هناك ما قدمته الباحثة مريم كاتوس، حيث أشارت إلى أن الاحتجاجات التي اندلعت في مختلف أرجاء المغرب خلال فترة الربيع العربي، ليست نتيجة مباشرة للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية الهشة والاستبداد السياسي، فقد كان لعوامل أخرى دور أساسي في تفاقم هذه الأوضاع وتراكم الاستياء الاجتماعي من بينها التفاوت الحاصل بين الترويج الذي تحظى به المشاريع وتأثيرها الحقيقي على أرض الواقع، إضافة إلى نجاح البعض وعجز الآخرين عن تحقيق الحركية الاجتماعية، فالفقر والإقصاء وأوضاع الهشاشة ليست وحدها السبب في اندلاع هذه الاحتجاجات الواسعة، فلو كان الأمر كذلك حسب كاتوس لعرف المغرب والكثير من الدول العربية احتجاجات مثيلة بشكل دائم<sup>2</sup>.

من ضمن الأمثلة الأخرى هناك أيضا كتابات الباحث المغربي عبد الرحمان رشيق، حيث أشار في تفسيره لتأثير السياسات العمومية في مجموعة من الاحتجاجات التي عرفها المغرب، إلى أن أوضاع الفقر والإقصاء المجالي كانت "طبيعية" وجزء من واقع كثير من المناطق المهمشة، ولهذا السبب لم يقيم سكانها بالاحتجاج، حيث لم يشعروا بفقدان شيء من حقهم حتى يتأججوا للدفاع عنه، وهنا يكمن أثر التدخلات العمومية<sup>3</sup>، فقد أدت حسب رشيق إلى تشكيل نوع من الإحباط النسبي، وذلك عبر إنعاش آمال وانتظارات وتوقعات سكان هذه المناطق في تحسين ظروف عيشهم، كما أدت إلى تكريس الشعور بالإقصاء والتمهيش لدى المناطق غير

<sup>1</sup> -Ibid., p25.

<sup>2</sup> -Myriam Catusse : «Le «social»: une affaire d'Etat dans le Maroc de Mohammed VI,» Confluences méditerranée, vol. 78, no. 3 (September 2011), p73.

<sup>3</sup> -Abderrahmane Rachik : Les mouvements de protestation au Maroc, p76.

المستفيدة، الأمر الذي أدى في النهاية إلى تراكم الإحباط النسبي وتوجه الأفراد نحو الاحتجاج الاجتماعي أملا في تغيير وتحسين ظروفهم (بما أن الأمر صار ممكنا)<sup>1</sup>.

### خلاصة تركيبية:

تشير المعطيات السابقة إلى أن العلاقة بين السياسات العمومية والفعل الاحتجاجي ليست بالبداية التي قد نتصورها. فعندما نفترض بأن عدم نجاعة السياسات العمومية في حل المشاكل الاجتماعية يؤدي بشكل تلقائي إلى تراكم الاستياء الاجتماعي، وبالتالي إلى اندلاع الاحتجاجات كردة فعل على ذلك، فإننا نبسط هذا السؤال ونقلل من أهميته، ولعل ما قدمه غور في هذا الإطار هو تأكيد لهذا الأمر، حيث أشار إلى أن نجاح السياسات العمومية في حل المشاكل هو الذي يولد المزيد من الاحتجاجات الاجتماعية، إذ أن الأمر لا يتوقف على التأثيرات السلبية التي قد تحدثها السياسات على ظروف عيش الفئات الموجهة إليها، وإنما يتعلق أيضا وبشكل أساسي بالتأثير الذي تحدثه على مواقف هذه الفئات من أوضاعها الخاصة، ومدى قبولها لهذه الأوضاع.<sup>2</sup>

### خاتمة:

بناء على ما سبق يمكن القول أن البحث في العلاقة بين السياسات العمومية والاستياء الاجتماعي والفعل الاحتجاجي هو مشروع يمكن أن يثمر عن الكثير من الأفكار التي يمكن أن تقدم إضافات مهمة لسوسيولوجيا الاحتجاج وتحليل السياسات العمومية، لكن ذلك مشروط أولا بعدم التقليل من أهمية الموضوع، وثانيا باستحضار أشكال التفاعل التي تجمع بين الفعيلين الاحتجاجي والعمومي، وذلك لأن العلاقة بين هذين الإثنين ليست مجرد ارتباط بسيط بين عامل ونتيجة، فالسياسات العمومية قد تحسن من أوضاع فئة معينة لكن ذلك لا يضمن رضاها، وفي المقابل فقد تحدثت تأثيرات سلبية لكن دون أن يحدث ذلك ردود فعل احتجاجية، الأمر الذي يفيد بأن فهم هذا الإشكال يستوجب الذهاب إلى ما هو أبعد من النتائج الموضوعية للفعل العمومي، كما يفيد أيضا بأنه لا بد من منح هذا الإشكال قدرا أكبر من الدراسة، والواقع أن الأفكار التي قدمنا في هذا الإطار ما هي إلا محاولة لتسليط الضوء على بعض الأبعاد المعقدة التي يحلمها هذا السؤال، وذلك من أجل

<sup>1</sup> -Ibid., p75.

<sup>2</sup> -Ted Robert Gurr: Why men rebel, p182

الدعوة للانخراط في مشروع البحث في مختلف التفاعلات التي تحصل بين الفعل العمومي من جهة والفعل الاحتجاجي من جهة أخرى.

### قائمة المراجع:

1. عزيز خمليش: الانتفاضات الحضرية بالمغرب: دراسة ميدانية لحركتي مارس 1965 ويونيو 1981، أفريقيا الشرق، البيضاء، 2005.
2. Assies Willem: «David versus Goliath in Cochabamba: Water rights, neoliberalism, and the revival of social protest in Bolivia,» *Latin American Perspectives*, vol. 30, no.3 (May 2003).
3. Avenel Cyprien: «Les émeutiers de la politique de la ville. Des espoirs d'intégration aux désespoirs d'insertion,» *Mouvements*, vol.44, no.2, (January 2006).
4. Bayat Asef: *Social movements, activism and social development in the Middle East* (Geneva: United Nations Research Institute for Social Development, 2000)
5. Catusse Myriam: «Le «social»: une affaire d'Etat dans le Maroc de Mohammed VI,» *Confluences méditerranée*, vol. 78, no. 3 (September 2011).
6. Claire Dupuy: «Mouvement social et politiques publiques,» in: Laurie Bousaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques*. 5e éd., Paris: Presses de Sciences Po/Presses de Sciences Po, 2019.
7. Gurr Ted Robert: "Why men rebe", Princeton University Press, Princeton, 1970.
8. Lima Campos, Maria da Paz & Antonio Martín Artiles : «Social protests, discontent and politics in Southern and Eastern Europe: trends, patterns and polarisation,» *Transfer: European Review of Labour and Research*, vol. 24, no.2 (March 2018).
9. Meyer David S: «Social movements and public policy: Eggs, chicken, and theory,» in: David S. Meyer et al., *Routing the Opposition: Social Movements, Public Policy, and Democracy*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2005.

10. Pinaud Claudio Pulgar : «Quand la justice spatiale fait trembler la ville néolibérale. Le double mouvement tellurique et social dans le Chili d'après le tremblement de terre du 27 février 2010,» justice spatiale | spatial justice, no. 6 (juin 2014)
  11. Rachik Abderrahmane : «Choix rationnel, frustration et protestation sociale. Le cas des diplômés chômeurs au Maroc,» Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences, vol. 54, no.2 (novembre 2016)
  12. Rachik Abderrahmane : « Les mouvements de protestation au Maroc: de l'émeute à la manifestation », Forum des Alternatives Maroc, Rabat, 2014.
  13. Somma Nicolás: «Discontent, collective protest, and social movements in Chile,» in: Alfredo Joignant et al., Malaise in Representation in Latin American Countries: Chile, Argentina, and Uruguay. New York: Palgrave Macmillan, 2017.
  14. Sorokin Pitirim Aleksandrovich: "The sociology of revolution" JB Lippincott Company, Philadelphia, 1925.
-





DOI Prefix:10.33685/1316

جميع الحقوق محفوظة © لمركز جيل البحث العلمي