

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

الاندماج الجامعي للطالبة المزابية والضبط الاجتماعي

دراسة ميدانية بجامعة غرداية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إشراف الأستاذ:

أ.د/ عبد العزيز خوجة

إعداد الطالبة:

أسماء عبد العزيز

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
كريمة بن قומר	أستاذة محاضرة - أ-	جامعة غرداية	رئيسا
عبد العزيز خوجة	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	مشرفا مقررًا
جميلة أوشان	أستاذة التعليم العالي	جامعة غرداية	مناقشا

الموسم الجامعي:

1447-1448هـ / 2025-2026م

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غرداية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

الاندماج الجامعي للطالبة المزابية والضبط الاجتماعي
دراسة ميدانية بجامعة غرداية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إشراف الأستاذ:

أ.د/ عبد العزيز خوجة

إعداد الطالبة:

أسماء عبد العزيز

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
كريمة بن قומר	أستاذة محاضرة - أ-	جامعة غرداية	رئيسا
عبد العزيز خوجة	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	مشرفا مقررًا
جميلة أوشان	أستاذة التعليم العالي	جامعة غرداية	مناقشا

الموسم الجامعي:

1447-1448هـ / 2025-2026م

إهداء

كـه إلى من آمن بي حين كانت البدايات متعثّرة، ورأى فيّ ما لم أكن أراه في نفسي، فكان دعمه يقينا، وثقته قوّة، وتوجيهه أثرا لا يزول... أبي الغالي.

كـه إلى مدرسة الصّبر، وأصدق مثال في البذل، وأرحب قلب احتوى تعبي قبل فرحي، فكانت السّنَد الذي لا ينفد لها دعاء ولا ينقطع... أمّي العزيزة.

كـه إلى إخوتي وأزواجهم... الذين كانوا نعم السّنَد ورفقاء المودّة، والذين كانت محبّتهم طمأنينة، ودعواتهم قوّة، ووجودهم دفئا لا يعوّض.

كـه إلى عائلتي الكريمة التي منحتني دفء الانتماء، ورسّخت في وجداني أنّ الإنسان يقوى بجذوره كما يزهر بثماره.

كـه إلى طالباقي العزيزات... اللّواتي غمرني بوّدهن وصدق سؤالهن، وصالح دعائهن، وكنّ برهانا على أنّ أثر التّربية أبقى من الدّرس، وأعمق من أن تحدّه الأيام.

كـه إلى زملائي ورفيقاتي بالجامعة... شركاء الطّريق، الذين تقاسمنا معهم مشقّة السّعي وجمال الدّكرى.

كـه إلى جميع المعلّمين والأساتذة... الذين أناروا دربي منذ أولى خطوات التعلّم إلى رحاب الجامعة.

كـه إلى كلّ من يؤمن بأنّ الفكر يسمو بالإنسان وأنّ التّقافة تبني الأمم، وأنّ القيم هي المعنى الأسمى لكلّ نجاح.

إلى هؤلاء جميعا أهدي ثمرة جهدي هذا...

أسماء

شكر وعرفان

﴿ في مستهلّ هذا المقام، أحمد الله أن وفّقنا لإتمام هذا العمل بكلّ تصميم وقوّة... وأن كان لنا المعين للنّيل من فيض علمه وبلوغ هذا المستوى. ﴾

﴿ كما أتقدّم بخالص الشُّكر وجزيل الامتنان إلى الأستاذ المشرف: أ.د/ عبد العزيز خواجه، لما أحاطني به من توجيه وتسديد، ومتابعة جديّة، ونصح كريم كان له الأثر البالغ في إنجاز هذا العمل، والرّفْع من قدراتي وكفاءاتي المعرفيّة والميدانيّة. ﴾

﴿ وأشكر جميع الأساتذة المناقشين لهذا العمل، الذين أفادوني بملاحظاتهم وتوجيهاتهم في سبيل الوصول إلى عمل أكثر إتقاناً. ﴾

﴿ كما أتوجّه بجزيل الشُّكر والامتنان لجميع الأساتذة الأفاضل، الذي ساهموا في تكويني وصقل شخصيّتي العلميّة، فأغْنَوْا مساري الجامعي بخبرتهم وتفانيهم، وأخصُّ بالذِّكر أ.د/ محمّد طويل، أ.د/ محمّد عبد النور، د. مشري صافي فقد كنتم خير منارة ومعين لي في إنجاز هذه المذكرة. ﴾

﴿ وأوجّه شكري إلى كل الطّالبات المزيّيات الكريمات اللّواتي تفضّلن بالمشاركة في هذه الدّراسة، سواء عبر المقابلات أو الاستثمارات، وإلى كلّ من مدّت لي يد العون وسهّلت لي سبيل الوصول إلى العيّنّة، أهديكن خالص الامتنان وعميق التّقدير. ﴾

﴿ ولا يفوتني أن أعبر عن بالغ تقديري وشكري لكلّ من ساهم من قريب أو بعيد بكلمة أو نصيحة، أو دعم ماديّ أو معنويّ في سبيل مساندتي على إنجاز وإتمام هذه المسيرة. ﴾

فإلى هؤلاء جميعاً أرفع أسمى عبارات الشُّكر والعرفان

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في كيفية مساهمة الضبط الاجتماعي للمجتمع المزايي في التدعيم أو الحد من اندماج الطالبات المزاييات في الجامعة، بتحديد أنماط استهلاكهن لفضائهن العام وصياغة تفاعلاتهن وعلاقاتهن الاجتماعية والأكاديمية مع الفاعلين، وذلك في إطار تساؤلنا المركزي: إلى أي مدى يؤثر الضبط الاجتماعي للطالبة المزايية على اندماجها الجامعي؟

وفي سبيل البحث عن إجابة لهذا التساؤل تم صياغة فرضية رئيسية وفرضيتين ثانويتين، وتم التحقق من صحتها عبر استعمال منهج كمي بتوظيف تقنية الاستمارة كتقنية رئيسية، ومن ثم جمع المعطيات من خلال توزيعها على عينة البحث المتمثلة في 63 طالبة مزايية مسجلة في مستوى الثانية والثالثة ليسانس من كلية الحقوق والعلوم السياسية وكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة غرداية، وبعد الحصول على هذه المعطيات تم تفريغها وعرضها في جداول، ومن ثم تحليلها وقراءتها إحصائياً واجتماعياً وسوسولوجياً، وتم التوصل إلى النتائج العامة الآتية:

- كلما كان الضبط الاجتماعي الذي تمارسه الأسرة تقليدياً عبر وساطتها بين الخطاب المسجدي والقيم الاجتماعية والدينية والتنميطات السائدة وبين أفرادها، انخفض الاندماج الاجتماعي للطالبة المزايية في الوسط الجامعي.
- وكلما كان الضبط الاجتماعي الذي تمارسه الأسرة مُعقلناً عبر تفاوضها مع القيم الاجتماعية والدينية والتنميطات السائدة ومراعاتها لمتطلبات العصر، ارتفع الاندماج الأكاديمي للطالبة المزايية في الجامعة.

Abstract

This study aims to understand how social control within the Mozabite community either nurture or hinder the integration of the Mozabite girls into university life. By examining the patterns through which these students navigate their public space and how they shape their social and academic relationships with those around them, the research addresses a crucial question: To what extent does social control within the Mozabite community shape the university integration of its female students?

To seek answers, the study relied on a primary hypothesis and two sub-hypotheses, tested through a quantitative approach using a questionnaire as the main investigative tool. The voices of 63 Mozabite female students from the University of Ghardaia specifically from the Faculty of Law and Political Science, and the Faculty of Social and Human Sciences were gathered and analyzed. Through a careful sociological and statistical reading of their responses, the following insights emerged:

- The more traditional the social control exercised by the family acting as a mirror for mosque discourse and cultural stereotypes, the more likely it is that the student's social integration within the university will be restricted.
- On the other hand, the more rationalized the social control exercised by the family, achieved through negotiating with social and religious values and adapting to contemporary demands, the higher the academic integration of the Mozabite student becomes.

فهرس المحتويات

الإهداء

شكر وعرفان

ملخص الدّراسة

Abstract

فهرس الجداول والأشكال

1 مقَدِّمة

الفصل الأوّل: الاقتراب المنهجيّ للدّراسة

4	تمهيد.....
4	(1 أسباب اختيار الموضوع.....
5	(2 أهميّة الدّراسة وأهدافها.....
6	(3 الدّراسات السّابقة.....
19	(4 الإشكاليّة.....
20	(5 الفرضيّات.....
21	(6 التّحليل البعدي.....
21	(7 تحديد المفاهيم.....
24	(8 المقاربة النّظريّة.....
27	(9 منهج الدّراسة.....
28	(10 صعوبات البحث.....
29	خلاصة الفصل.....

الجانب النّظري

الفصل الثاني: الضّبط الاجتماعي: المفهوم والتّناول السّوسولوجي

31	تمهيد.....
----	------------

31	المبحث الأول: ماهية الضبط الاجتماعي.....
31	(1) التطور التاريخي للمفهوم.....
33	(2) طبيعة الضبط الاجتماعي وخصائصه وأهميته.....
36	المبحث الثاني: أنواع الضبط الاجتماعي ومؤسساته.....
36	(1) أنواع الضبط الاجتماعي.....
38	(2) مؤسسات الضبط الاجتماعي.....
40	المبحث الثالث: آليات الضبط الاجتماعي.....
40	(1) الآليات الرسمية.....
43	(2) الآليات غير الرسمية.....
45	المبحث الرابع: أهم النظريات السوسيولوجية في الضبط الاجتماعي.....
45	(1) النظريات الكلاسيكية.....
47	(2) النظريات الحديثة والمعاصرة.....
50	خلاصة الفصل.....

الفصل الثالث: الاندماج الجامعي: الأسس النظرية والسياق الجامعي الجزائري

52	تمهيد.....
52	المبحث الأول: الإطار المفاهيمي والتاريخي للاندماج.....
52	(1) التطور التاريخي للمفهوم وطبيعته.....
54	(2) مفهوم الاندماج وعلاقته ببعض المفاهيم السوسيولوجية.....
55	المبحث الثاني: الاندماج الاجتماعي: الأوساط والنظريات.....
55	(1) أوساط الاندماج الاجتماعي.....
57	(2) أهم النظريات السوسيولوجية حول الاندماج.....
60	المبحث الثالث: الجامعة الجزائرية والتعليم العالي.....
60	(1) نشأة الجامعة الجزائرية وتطورها.....
62	(2) أهمية الجامعة ووظائفها.....

63	 (3) التّعليم العالي من منظور سوسيولوجي
64	 المبحث الرَّابع: الاندماج الجامعيّ وأبعاده
64	 (1) الاندماج الأكاديميّ وآليات تعزيزه
66	 (2) الاندماج الاجتماعيّ الجامعيّ وآليات تحقيقه
67	 خلاصة الفصل

التّحقيق الميداني

الفصل الرَّابع: محدّدات الدّراسة الميدانيّة

69	 تمهيد
69	 المبحث الأوّل: مجتمع البحث والدّراسة الاستطلاعيّة
69	 (1) مجتمع البحث: المرأة المزابيّة بين آليات الضّبط الاجتماعيّ ومسارات التّعليم
74	 (2) الدّراسة الاستطلاعيّة
75	 المبحث الثّاني: مجالات الدّراسة
75	 (1) المجال المكانيّ للدّراسة
76	 (2) المجال الزّمانيّ للدّراسة
77	 المبحث الثّالث: تقنيات البحث وخصائص العيّنة
77	 (1) تقنيات البحث
80	 (2) العيّنة وطريقة المعاينة
81	 المبحث الرَّابع: خصائص العيّنة
81	 (1) السّن
81	 (2) المسار الدّراسي
84	 (3) الانتماء الجغرافيّ ونمط الإقامة
86	 (4) الحالة المدنيّة
87	 خلاصة الفصل

الفصل الخامس: الضبط الاجتماعي التقليدي والاندماج الاجتماعي الجامعي

تمهيد.....	89
(1) الخطاب المسجدي والاندماج الاجتماعي.....	89
(2) استهلاك الفضاء العام والاندماج الاجتماعي.....	97
(3) التواصل مع أبناء الأقارب والاندماج الاجتماعي.....	105
(4) تصوير الفتاة المزانية والاندماج الاجتماعي.....	108
(5) الحجاب والاندماج الاجتماعي.....	114
نتائج الفرضية الأولى.....	120

الفصل السادس: الضبط الاجتماعي المعقلن والاندماج الأكاديمي الجامعي

تمهيد.....	125
(1) خروج الفتاة المزانية من المنزل والاندماج الأكاديمي.....	125
(2) استعمال الهاتف والاندماج الأكاديمي.....	133
(3) التعليم المختلط والاندماج الأكاديمي.....	139
(4) عمل المرأة والاندماج الأكاديمي.....	149
نتائج الفرضية الثانية.....	158

النتائج العامة

خاتمة.....	166
قائمة المراجع.....	169
الملاحق.....	

فهرس المخططات والأشكال

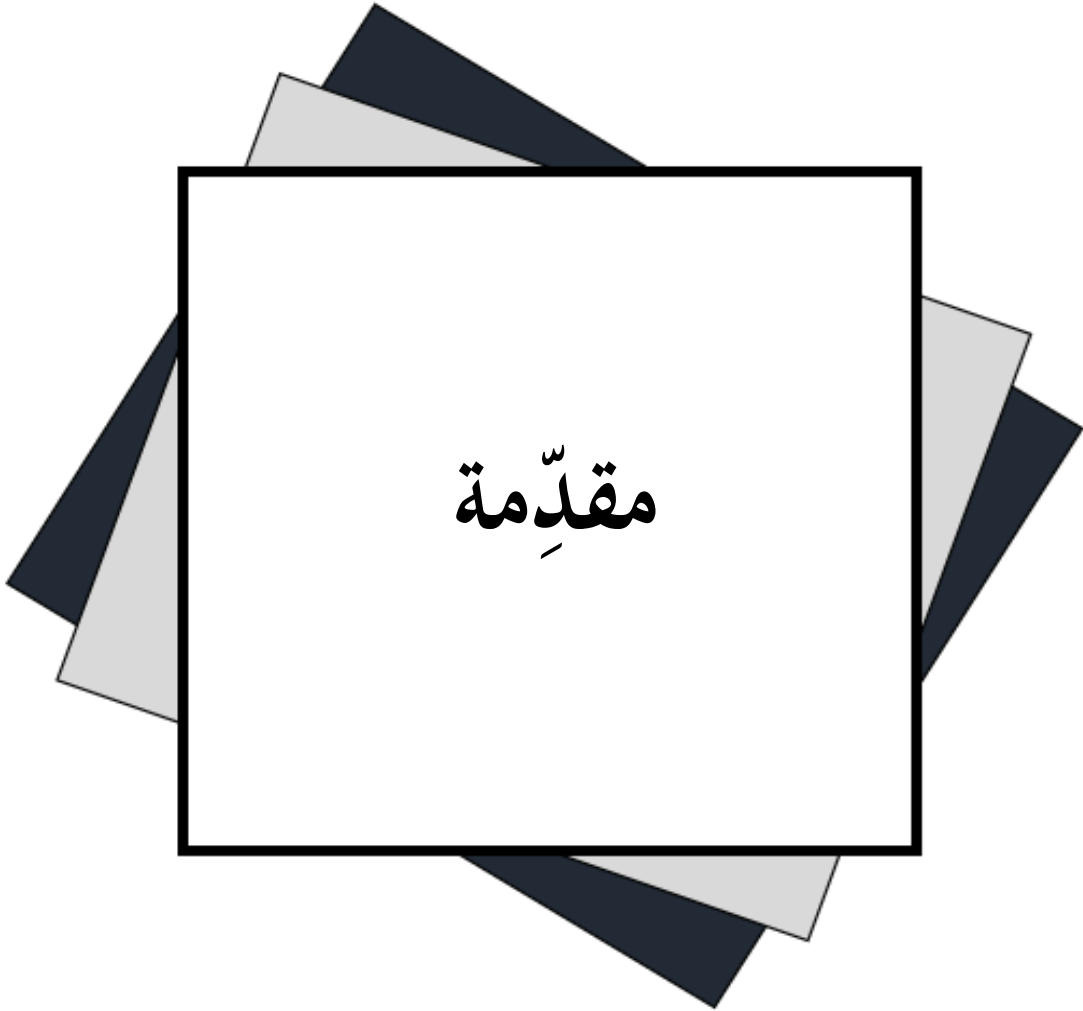
21	المخطط رقم 01: التَّحليل البعدي لمتغيَّرات الدِّراسة.....
27	المخطط رقم 02: يوضِّح الأفكار الأساسيّة لنظرية بيرغر ولوكمان.....
38	المخطط رقم 03: يوضح أنواع الضَّبَط الاجتماعي ومعايير تصنيفه.....
66	المخطط رقم 04: يوضِّح آليات تعزيز الاندماج الأكاديمي لدى الطُّلبة الجامعيّين.....
83	الشَّكل رقم 06: يوضِّح توزيع أفراد العيّنة حسب الكليّة.....

فهرس الجداول

59	الجدول رقم 01: يوضِّح الأنساق الفرعيّة والوظائف ضمن التَّسق العام للفعل عند بارسونز.....
81	الجدول رقم 02: يمثِّل توزيع أفراد العيّنة حسب السن.....
82	الجدول رقم 03: يبيِّن توزيع أفراد العيّنة حسب المسار الدِّراسيِّ قبل الجامعي.....
82	الجدول رقم 04: يوضِّح توزيع أفراد العيّنة حسب المستوى الجامعي.....
83	الجدول رقم 05: يوضِّح توزيع أفراد العيّنة حسب التخصُّص الجامعي.....
84	الجدول رقم 06: يوضِّح توزيع أفراد العيّنة حسب القصر الذي ينتمين إليه.....
85	الجدول رقم 07: يوضِّح الجدول توزيع المبحوثات حسب مكان إقامتهنَّ خلال الدِّراسة الجامعيّة.....
86	الجدول رقم 08: يوضِّح توزيع أفراد العيّنة حسب الحالة العائليّة.....
90	الجدول رقم 09: يبيِّن ارتباط استماع الأسرة لدروس المسجد بخاصيّة الأصل الثَّقافيِّ في اختيار الطَّالبة المزابيّة لصديقاتها بالجامعة.....
92	الجدول رقم 10: يوضِّح ارتباط رأي الأسرة حول دروس المسجد بقضاء وقت فراغ الطَّالبة المزابيّة في الجامعة.....
95	الجدول رقم 11: يبيِّن ارتباط أخذ الأسرة بتوجيهات المسجد حول سلوك المرأة باهتمام الطَّالبة المزابيّة بخاصيّة الالتزام في شَخْصية وسلوك صديقاتها بالجامعة.....
97	الجدول رقم 12: يبيِّن ارتباط تواجد الأسرة في الفضاءات التَّرفيهيّة بذهاب الطَّالبة المزابيّة إلى مطعم الجامعة (الفوايي).....
100	الجدول رقم 13: يوضِّح أسباب عدم انخراط الطَّالبات المزابيّات في النوادي والمنظَّمات الطُّلابيّة.....

الجدول رقم 14: يوضّح ارتباط ذهاب المزاينة للإدارات العمومية بالنسبة للأسرة بمشاركة كطالبة في النوادي والمنظمات الطلابية.....	101
الجدول رقم 15: يبيّن ارتباط ذهاب الطالبة المزاينة للإدارات العمومية بتمثيلها لفوجها أو دفعتها.....	103
الجدول رقم 16: يوضّح ارتباط تبادل الفتاة لأطراف الحديث مع أبناء أقاربها بالنسبة لأسرتها ومشاركتها كطالبة في النوادي والمنظمات الطلابية.....	106
الجدول رقم 17: يبيّن ارتباط موقف الأسرة من تصوير الفتاة مع صديقاتها بأخذها لصور تذكارية مع زملائها في الجامعة.....	108
الجدول رقم 18: جدول بسيط يبيّن نسب مشاركة الطالبات المزيّنات في بعض الأنشطة الجامعية.....	110
الجدول رقم 19: يوضّح ارتباط ضبط الأسرة لنشر صور الفتاة بمشاركتها كطالبة جامعية في النوادي والمنظمات الطلابية.....	111
الجدول رقم 20: يوضّح ارتباط استعمال الطالبة للحجاب التقليدي باستعمالها لمجموعة الفوج الرقمية.....	115
الجدول رقم 21: يبيّن ارتباط استعمال الفتاة لأدوات الزينة بالنسبة لأسرتها باختيارها لصديقاتها في الجامعة وفق مظهر لباسهن.....	118
الجدول رقم 22: يوضّح ارتباط تحديد الأسرة لأوقات الدخول والخروج بحضور الطالبة المزاينة للملتقيات العلمية داخل الكلية.....	126
الجدول رقم 23: يبيّن ارتباط تحديد الأسرة لأوقات الخروج والدخول بحضور الطالبة المزاينة للحصص المسائية في الجامعة.....	128
الجدول رقم 24: يوضّح ارتباط موقف الأسرة من لقاء الطالبة بصديقاتها خارج الجامعة بمشاركتها في الرحلات العلمية بالجامعة.....	131
الجدول رقم 25: يوضّح ارتباط موقف الأسرة من استعمال الفتاة للهاتف بإنجازها لبحوثها الجامعية.....	134
الجدول رقم 26: يبيّن ارتباط موقف الأسرة من استعمال الطالبة للهاتف بنمط تواصلها مع الأساتذة.....	137
الجدول رقم 27: جدول بسيط يوضّح موقف الأسرة من التعليم المختلط.....	140
الجدول رقم 28: يبيّن ارتباط موقف الأسرة من الاختلاط بمشاركة الطالبة في نقاشات جماعية بالقسم.....	141

الجدول رقم 29: يوضّح ارتباط موقف الأسرة من التّعليم المختلط بمشاركة الطّالبة المزابيّة في المراجعات الجماعيّة قبل الاختبار.....	144
الجدول رقم 30: يوضّح ارتباط المسار الدّراسيّ السّابق للطّالبات المزابيّات بإنجازهنّ لبحوثهنّ الجامعيّة.....	147
الجدول رقم 31: يوضّح ارتباط موقف الأسرة من عمل المرأة بنمط تواصل الطّالبة المزابيّة بالأساتذة الجامعيّين خارج قاعة الدّرس.....	150
الجدول رقم 32: جدول بسيط يعرض مواقف الأسر من امتهان المرأة المزابيّة لبعض الوظائف.....	153
الجدول رقم 33: يبيّن ارتباط موقف الأسرة من عمل المرأة كموظّفة في الإدارات العموميّة بنمط تواصل الطّالبة المزابيّة بالأساتذة الجامعيّين خارج قاعة الدّرس.....	154



مقدمة

مقدّمة

يعتبر المجتمع المزابيُّ من المجتمعات التي تعرف نظاماً اجتماعياً خاصاً، ينظّم سير مؤسساتها وأدوار الفاعلين، كما يرسم لنفسه حدوداً رمزيّة واضحة لكلٍّ من الجنسين، ولعلّ للمرأة خصوصيّتها التي تمتاز بها في إطار هذا المجتمع، حيث تحكمها معايير وقواعد اجتماعيّة خاصّة مبنية على العرف والدّين والتقاليد.

وفي هذا السّياق يحظى موضوع تعليم البنت في مزاب بمكانة استثنائيّة في البحث والدّراسة، ذلك أنّ ظهوره كواقع اجتماعيٍّ لم يكن إلّا في السّنوات الأخيرة من القرن السّابق، خاصّة بعد ظهور التّعليم الحرّ في المنطقة، إلّا أنّه ومع بروز التّعليم العالي، أخذ الموضوع طابعاً إشكاليّاً أكبر، حيث تمّ مواجهته كظاهرة دخيلة على المجتمع، ممّا جعله يقابل بالرّفض و"المقاومة" حتّى وقتنا الحالي، رغم التّراجع النّسبيّ لهذه المقاومة خاصّة مع ازدياد أعداد الطّالبات المزيبيّات في الجامعات الوطنيّة بشكل عام، وفي جامعة غرداية بشكل خاص.

هذه الأخيرة -الجامعة- التي ساهم تواجدها بوادي مزاب في ارتفاع أعداد الملتحقات، إلّا أنّهنّ وفي ظلّ قدرتهنّ على الالتحاق وإكمال تعليمهنّ، ما زلن يعشن نوعاً خاصّاً من الاندماج، فبينما تجدد الطّالبات والطلّبة "الآخرون" الملتحقون بالجامعة حريّتهم في الانخراط في مختلف أنشطتها الأكاديميّة والاجتماعيّة، التّرفيهيّة والثّقافيّة، تواجه الطّالبات المزيبيّات نوعاً من القيود الاجتماعيّة التي تحكم تفاعلاتها واستهلاكها لهذا الفضاء الحديث، ومن هنا تتجلى أهميّة الموضوع بمحاولة الإحاطة بهذه الظّاهرة التي تشهدها المزيبيّات في الجامعة، والوقوف على أشكال اندماجهنّ، باعتبار هذا الاندماج عاملاً مهمّاً لتعزيز نجاحهنّ الأكاديميّ والرّفعة من قدرتهنّ وكفاءتهنّ المعرفيّة والاجتماعيّة.

كما سنسعى من خلال هذه الدّراسة للوقوف على المحدّدات الاجتماعيّة التي توجّه سلوكهنّ في الجامعة، وبالتّحديد أنماط الضّبط الاجتماعيّ الذي يمارسها المجتمع بشكل عام والأسرة بشكل خاص، باعتبارها الوسيط بين قيم وعادات المجتمع، وبينهنّ كأفراد مشكّلات لهذه الأسرة، وكيف يمكن لتغيّر أنماط هذا الضّبط أن يساهم في الحدّ أو الرّفعة من مستويات اندماجهنّ في الوسط الجامعيّ.

ومن أجل الكشف والتّحقيق في هذا الموضوع، تمّ تقسيم المذكرة إلى ستّة فصول، حيث شرعنا بداية في فصل منهجيّ نورد من خلاله أهمّ المحدّدات المنهجية للموضوع، كأسباب اختياره وأهميّته وأهدافه، كما

طرحنا فيه أهمّ الدِّراسات السَّابقة ذات العلاقة بموضوع بحثنا والتي أفادتنا في بنائه، وكذا إشكاليّة هذا البحث والفرضيّات والمفاهيم التي يقوم عليها، وأخيرا الصُّعوبات التي واجهتنا والمنهج المعتمد.

أمّا في الفصلين المواليين، ضمن الجانب النّظريّ، فقد خصّصنا الفصل الثّاني لتفكيك مفهوم الضّبط الاجتماعيّ كمتغيّر مستقلّ للدِّراسة، وقمنا بطرح التّطور التّاريخي له، وكذا أهمّ الإسهامات والمعطيات المقدّمة فيه من طرف علماء الاجتماع، وأهمّ النّظريّات السّوسيولوجيّة التي عالجت، بينما طرحنا في الفصل الثّالث مفهوم الاندماج الجامعيّ بوصفه المتغيّر التّابع للدِّراسة، عبر تفكيكه مفاهيميّاً بالتّطرّق إلى مفهوم الاندماج تاريخيّاً وسوسيولوجيّاً، وإلى الجامعة الجزائريّة وتطوّرها التّاريخيّ والتّنظيرات السّوسيولوجيّة، ثمّ عبر تحليله إلى أبعاد، بالتّطرّق إلى الاندماج الأكاديميّ والاجتماعيّ الجامعي.

وأخيرا تناولنا في الجانب الميدانيّ ثلاثة فصول، حيث تطرّقنا في الفصل الرّابع إلى المحدّدات الميدانيّة ذات الارتباط المباشر بالتحقيق الإمبريقي، كمجتمع البحث والعينة وخصائصها، وكذا تقنيّات البحث ومجالات الدِّراسة الزّمنيّة والمكانيّة، أمّا في الفصل الخامس من هذا الجانب فقد خصّصناه لعرض الجداول المركّبة التي وظّفناها في سبيل التّأكّد من صحّة الفرضيّة الأولى، وكذا الفصل السّادس الذي عرضنا فيه الجداول المركّبة المتعلّقة بالفرضيّة الثّانية لهذا البحث، وختاماً عرضنا التّائج العامّة لهذه الدِّراسة.

الفصل الأول: الاقتراب المنهجي للدراسة.

- 1- أسباب اختيار الموضوع.
- 2- أهمية وأهداف الدراسة.
- 3- الدراسات السابقة.
- 4- الإشكالية.
- 5- الفرضيات.
- 6- التحليل البعدي.
- 7- تحديد المفاهيم.
- 8- المقاربة النظرية.
- 9- منهج الدراسة.
- 10- صعوبات البحث.

تمهيد

لا تقوم أيُّ دراسة في علم الاجتماع إلا على مجموعة من المحدّات المنهجية، وعلى رأسها الإشكالية والفرضيات التي تعتبر بمثابة القاعدة الأساسية لأيِّ بحث سوسيولوجي، إلا أنَّ هذه القاعدة تقوم بدورها على مجموعة محدّات أخرى تمهّد لها وتوصل الباحث لصياغتها وبنائها على الوجه المناسب لها، كالدراسات السابقة وأسباب وأهمية الموضوع المختار، كما تتّصل بمحدّات منهجية أخرى لا تقلُّ أهمية عنها، في كونها الدليل الذي يوجّه الباحث في دراسته، وعلى رأسها المفاهيم الرئيسية والتحليل البعدي وكذا المقاربة النظرية والمنهج المتبني، ومنه فسنحاول من خلال هذا الفصل حوصلة كل هذه المحدّات وتوضيح المسارات التي سنتبّعها.

1) أسباب اختيار الموضوع:

أ- الأسباب الموضوعية:

- ارتباط الموضوع بقضايا التّغير الاجتماعي، حيث تعتبر الجامعة وسطا اجتماعيًا مختلفا عن طبيعة الوسط التقليدي للفتاة المزابية، والذي يعتبر ظهورها فيه من بوادر حداثة وانفتاح المجتمعات التقليدية على العالم الخارجي.
- نقص واضح في الدراسات السوسيولوجية التي تناولت التّعليم العالي لدى الفتاة المزابية، باعتباره موضوعا حديثا نسبيا في سياقها الاجتماعي، إلى جانب قلة البحوث العلمية المتخصصة التي اهتمت بدراسة تأثيرات الضبط الاجتماعي التقليدي عليها، نظرا لاعتبار هذا الموضوع من القضايا الحساسة أو الطّابوهات التي يُتجنّب الخوض فيها.
- محورية العلاقة بين المحدّات الاجتماعية وأساليب التّنشئة الأسرية وبين السّلك الفردي للطّالب، والذي يعتبر من المواضيع المحورية في تخصّصنا.
- وجود فجوة معرفية في الدراسات السابقة فيما يتعلّق بواقع التّعليم العالي للطّالبة المزابية، تستلزم معالجة الجوانب التي لم تتناول بشكل كاف فيها.

ب- الأسباب الذاتية:

- انتماؤنا للمجتمع المزاي، وللمجتمع البحث الذي قمنا بدراسته في هذا العمل، وشغفنا الدائم بقضاياها باعتباره مجتمعا تقليدياً له نظامه الاجتماعي الخاص، وكذا بقضايا المرأة فيه.
- ملاحظتنا التي كوّناها منذ سنتنا الأولى في الجامعة حول واقع الطالبة المزايّة، ومحدودية تكوينها لعلاقات اجتماعية متنوعة، وكذا تحفظاتها في التعامل مع الجنس الآخر من طلبة وأساتذة، والذي انعكس بدوره على مستوى اندماجها الأكاديمي والاجتماعي.
- اهتمامنا بمواضيع التربية والتعليم وعلاقتهما بالمجتمع بشكل عام، خاصة انشغالنا الدؤوب بإشكالية تعليم الفتاة المزايّة، وطبيعة التعليم المناسب لها، ورغبتنا في دراسة هذه العوائق الاجتماعية الحائلة دون قدرتها على مواصلة تعليمها.

(2) أهمية الدراسة وأهدافها:

يكتسي هذا الموضوع أهميته من خلال الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، ويمكن أن نلخصها فيما يلي:

- كونه يعالج تقاطعا مهماً يجمع بين المحدّدات الاجتماعية والسلوك الفردي، وهو ما يمنحه خصوصية عن غيره من الدراسات السابقة، ومنه فإننا نهدف ليكون إضافة علمية نسدُ بها النقص في الدراسات السوسيولوجية التي تناولت موضوع الاندماج الجامعي ودور المجتمع والأسرة في تقييده أو تعزيزه.
- تساهم هذه الدراسة في إثراء الحقول المعرفية المجاورة، خاصة الدراسات المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية، والهوية، والتغير القيمي، كما يمكن أن تفتح آفاقاً لدراسات لاحقة تقارن بين فئات اجتماعية مختلفة أو بيئات تعليمية متنوعة، مما يدعم الفهم النظري لمسارات الاندماج لدى الطالبة.
- تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في إمكانية توظيف نتائج هذه الدراسة في فهم التحديات التي تواجه الطالبة المزايّة في الاندماج في الوسط الجامعي، حيث إلى مساعدة الفاعلين التربويين والأسر على تطوير أساليب أكثر توازناً بين الحفاظ على القيم الاجتماعية ومتطلبات الحياة الجامعية، مما قد يساهم في اقتراح مبادرات تدعم اندماج الطالبات بشكل إيجابي دون إحداث قطيعة مع مرجعياتهن الثقافية.

(3) الدراسات السابقة:

1. الدراسات الأجنبية:

● الدراسة الأولى:

Julien Berthaud, L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence¹.

الاندماج الاجتماعي للطلاب: العلاقات والآثار ضمن المسارات الناجحة في درجات الليسانس.

تتمحور هذه الدراسة حول الاندماج الاجتماعي للطلاب الجامعيين وعلاقته بالنجاح الأكاديمي، مع التساؤل حول الدور الذي تلعبه المهارات العابرة والخصائص الفردية والاجتماعية للطلاب في تعزيز اندماجه وتأثيره على الأداء الدراسي، كما اهتمت بالتقصي عن العوامل المساعدة لتحقيق النجاح الأكاديمي إلى جانب الاندماج.

- وبناء على هذه الإشكالية صاغ الباحث 7 فرضيات أساسية هي:

أولاً: يتأثر الاندماج الاجتماعي للطلاب بالخصائص الديموغرافية والظروف المعيشية والدراسية والأهداف الأكاديمية وسياق التكوين.

ثانياً: تعزز المهارات العابرة للطلاب بشكل إيجابي اندماجهم الاجتماعي.

ثالثاً: امتلاك المهارات العابرة يعتمد على الخصائص الشخصية والسياق التعليمي والمعيشي للطلاب.

رابعاً: يتأثر الاندماج الاجتماعي للطلاب بشكل مشترك بالمهارات العابرة والعوامل الأخرى.

خامساً: يؤثر الاندماج الاجتماعي والمهارات العابرة على النجاح الأكاديمي للطلاب.

سادساً: هناك تأثير مباشر للاندماج الاجتماعي والمهارات العابرة على النجاح الأكاديمي عند التحكم في العوامل التقليدية للنجاح.

¹ Julien Berthaud, L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence, Doctoral Thèse, Sciences de l'Éducation, Université Bourgogne Franche-Comté, France, 2017.

سابعاً: يعمل الاندماج الاجتماعي عاملاً وسيطاً بين العوامل المختلفة للنجاح الأكاديمي ومخرجات الأداء الدراسي.

واعتمدت الدراسة للتحقيق الميداني المنهج الكمي، باستخدام تقنية الاستمارة مصدراً رئيسياً لجمع البيانات مدعومة بالبيانات الإدارية المسجلة، كما ركزت على عينة مكونة من 1365 طالباً، من طلاب مرحلة الليسانس المسجلين حضورياً في جامعة بورغونيا بفرنسا، مع استبعاد طلبة الطب والهندسة وبعض التخصصات العلمية الأخرى، توصل الباحث في نهاية دراسته إلى النتائج الآتية:

أولاً: للانندماج الاجتماعي ثلاثة أبعاد: البعد الهيكلي المتمثل في الخصائص الكمية للشبكة الاجتماعية للطلاب، والبعد الوظيفي المتعلق بنوعية تلك العلاقات وكيفيةها، والبعد الذاتي المرتبط بشعور الطالب وانتمائه ورضاه عنها.

ثانياً: يتأثر الاندماج الاجتماعي بالعوامل الفردية للطلاب كعمره وجنسه وأهدافه، وبالسباق التعليمي والظروف التي توفرها له المؤسسة، وكذا بالمهارات العابرة التي اكتسبها سابقاً (كقدرته على العمل الجماعي وإدارة التوتر...).

ثالثاً: ينقسم الطلاب حسب درجة اندماجهم ونوعه إلى أربعة أصناف: مجموعة محدودة والتي يمثلها ذوو الاندماج المنخفض، والمجموعة الشبائية التي تتميز بانندماج مرتفع لكن بتفضيل التفاعلات الخارجية، والمجموعة العاطفية التي تشير إلى اندماج عالٍ مع الحفاظ على الشبكات السابقة، والمجموعة الناضجة التي تتميز بانندماجها المرتفع في التعاون الدراسي والمهارات الدراسية العالية.

رابعاً: للانندماج الاجتماعي دور في تعزيز النجاح الأكاديمي، لكنه ليس العامل الرئيسي، بينما تلعب المهارات العابرة دوراً أكبر في تحقيق النجاح من الاندماج.

- التعقيب على الدراسة:

تظهر هذه الدراسة تقاطعاً مهماً وبارزاً مع موضوع بحثنا من حيث اهتمامها بالاندماج الاجتماعي للطلبة في التعليم العالي، وكذا اهتمامها بالعوامل التي تقف وراء اختلاف درجات اندماج الطلاب وجودة اندماجهم، غير أنها تختلف مع دراستنا من حيث تركيزها على المهارات العابرة باعتبارها متغيراً وسيطاً يؤثر على الاندماج والنجاح الأكاديمي في إطار مقارنة سيكوسوسيولوجية - تربوية، وإهمالها لدور الخلفية الثقافية

والاجتماعية والأسرية في تعزيز الاندماج أو محدوديته، بالرغم من أنها تطرقت إلى أهمية هذا العامل في الجانب النظري منها.

كما أن استعمال الباحث للاستبيان الإلكتروني، وبالرغم من أنه يسهل عملية الوصول إلى العينة، إلا أن العينة التي تحصل عليها كانت صغيرة جدا مقارنة بمجتمع البحث المستهدف، حيث لم يستطع الباحث إلا استرجاع 15% من مجموع الاستبيانات التي أرسلها، كما أن اختلاف السياق بين البيئة الفرنسية والجزائرية (الغداوية بالخصوص) يحد من قابلية تعميم نتائج الدراسة على مجتمعات أخرى.

تظل الدراسة مفيدة في دعم الإطار المنهجي لدراستنا، خاصة فيما تعلق بالتفكيك المفهومي لمتغير الاندماج بصفة عامة والاندماج الاجتماعي بصفة خاصة، وكذا توسيع الرؤية النظرية لبحثنا من خلال التعرف على مقاربات جديدة عنت بتفسير وتفكيك ظاهرة الاندماج الطلبي.

● الدراسة الثانية:

Saad Saud Jan, Cultural Constraints and Women Education; A Case Study of Women's Higher Education in District Mardan¹.

القيود الثقافية وتعليم المرأة: دراسة حالة عن التعليم العالي للمرأة في منطقة مردان.

اهتمت الدراسة بالبحث عن الحواجز الثقافية والاجتماعية التي تحول دون حصول النساء في منطقة مردان بباكستان على التعليم العالي، وكيفية تأثير الأعراف والتقاليد المرتبطة بالأدوار الجندرية على فرص التعليم للنساء، كما تسعى الدراسة لفهم كيف تساهم الصور النمطية والمعايير الثقافية ووسائل الضبط الاجتماعي في تقييد مشاركة النساء في التعليم الاجتماعي والحد منه.

- ولمعالجة هذا الموضوع صاغ الباحث مجموعة أسئلة إشكالية هي:

أولاً: ما هي القيود الثقافية الرئيسية التي تواجهها المرأة في متابعة التعليم العالي في منطقة مردان؟

ثانياً: كيف تخلق القيود الثقافية والصور النمطية حواجز أمام مشاركة المرأة في التعليم العالي في منطقة مردان؟

¹ Saad Saud Jan, **Cultural Constraints and Women Education; A Case Study of Women's Higher Education in District Mardan**, Undergraduate thesis, sociology, Department of Sociology, Forman Christian College, Lahore, Pakistan, 2023.

- ومن أجل البحث في الموضوع اعتمد على منهج نوعي، باستعمال تقنية المقابلات شبه المنظمة، التي أجريت مع أولياء أمور الفتيات اللواتي لم يستطعن الالتحاق بالتعليم العالي أو انقطعن عنه، ووصل عددهم إلى 14 مبحوثاً تم اختيارهم بشكل قصدي.

- توصل الباحث إلى مجموعة من العوامل التي كانت بارزة كقيود ثقافية لتعليم الفتاة في مردان وهي:

- الزواج المبكر: حيث كان الاعتقاد الاجتماعي بأهمية تزويج الفتيات في أسرع وقت ممكن.
- الفقر: ذلك أن بعض الأسر لم تستطع تحمل نفقات التعليم لبناتها لمدة طويلة.
- الوصمة الاجتماعية: يعتبر المجتمع خروج الفتاة للتعليم عاراً لأسرتها، ويتم التشكيك في عفتها.
- نقص المؤسسات ووسائل النقل: حيث شهدت المنطقة نقصاً كبيراً في مؤسسات التعليم الثانوي والجامعي، مما يستلزم قطعاً لمسافات طويلة للالتحاق بها، الأمر الذي حال دون التحاق الفتيات بها، لرفض المجتمع خروج الفتاة من القرية بمفردها.
- المعتقدات الدينية والثقافية: يعتبر خروج المرأة للتعليم منافياً للمعتقدات الدينية كالحياء والاحتشام، بالإضافة إلى خطابات رجال الدين التي تزدّم في الفتيات الملتحقات بالتعليم العالي وأسرهن.

- التعقيب على الدراسة:

على الرغم من اختلاف السياقين الجغرافيين بين هذه الدراسة وموضوع بحثنا، إلا أنه يمكن النظر إلى مذكرتنا باعتبارها امتداداً تاريخياً للإشكالية ذاتها، حيث برهنت الدراسة السابقة على دور المحددات الثقافية والتمثيلات المجتمعية في تقييد التعليم العالي للمرأة، وهو ما شهدته المجتمع المزاي في حقبة زمنية سابقة، خاصة قبل تأسيس المركز الجامعي بغرداية، ومنه فإن بحثنا يشترك مع هذه الدراسة في التركيز على دور المؤسسات الاجتماعية في ضبط سلوك الفتيات والحد من فرص تعليمهن سواء كان بالمنع المطلق أو التقييد النسبي. إلا أن ما يلاحظ عليها إقصاء صوت الفاعل الأساسي "الفتيات" عن الدراسة، فلم يقيم الباحث باستقصاء حول آرائهن وتوجهاتهن في الموضوع، كما ارتكزت العينة على منطقة واحدة وصغيرة، مع اختياره لها بشكل قصدي مباشر، مما يحد من إمكانية تعميم نتائجها، بالإضافة إلى أنه أهمل الجانب النظري للدراسة، وركز على جانبيها المنهجي والميداني فقط.

ومع ذلك، فقد أفادت الدراسة في تعزيز تصورنا حول الأبعاد الاجتماعية والثقافية، وأثر التنشئة الاجتماعية في توجيه المسارات التعليمية، كما ساعدتنا في اختيار مؤشرات مناسبة لقياس المحددات الاجتماعية المتحركة في سلوك الطالبة بالجامعة.

2. الدراسات الجزائرية:

• الدراسة الثالثة: بلمقدم يحي، تحرر المرأة الجزائرية - الطالبة الجامعية نموذجاً - جامعة

تلمسان نموذجاً¹.

طرحَت الدِّراسة الجامعة بوصفها فضاءً حديثاً، يجمع بين طلبة من ثقافات وأصول اجتماعية مختلفة، الأمر الذي قد يعرِّض بعض الطالبات من أصول تقليدية، لخوض صراع بين ما هو عائلي وتقليدي وبين ما هو جامعي وحداثي، كما يجعلها في بيئة أكثر تحرراً من قيود المجتمع والأسرة التي نشأت فيها، ممَّا يعزِّز من قدرتها على تبني قيم أخرى جديدة.

وعلى هذا الأساس صاغ الباحث ثلاث فرضيات أساسية مفادها:

أولاً: إنَّ حياة الطالبة الجامعية سواء كانت مقيمة بالحي الجامعي أو غير مقيمة تصبح أمام واقع اجتماعي جديد وبعيد عن المراقبة الذكورية والعائلة هذا من جهة، ومن جهة أخرى هي في حقل اجتماعي جديد على حدِّ تعبير بورديو، يتيح لها فضاءً واسعاً من الحرية والاستقلالية ومجالاً للسلطة في سلوكاتها وتصرفاتها وتحرُّرها من القيود السوسيوثقافية.

ثانياً: يلعب الوازع الديني دوراً مهماً في ضبط مظاهر تحرُّر الطالبة الجامعية عند تواجدها بالجامعة.

ثالثاً: ربما تتعدَّد أشكال التَّحرُّر ومظاهره عند الطالبة الجامعية في ظلِّ العوائق السوسيو ثقافية حسب استراتيجيات كلِّ طالبة وتمثُّلاتها للتَّحرُّر.

ومن أجل التَّحقُّق من صحَّة الفرضيات، اعتمد الباحث على المنهج الفيبري، والمنهج المقارن للمقارنة بين أشكال التَّحرُّر عند نماذج مختلفة من الطالبات، كما استعمل كلاً من الملاحظة والمقابلة والاستمارة لجمع البيانات من عينة مكوَّنة من 21 طالبة متمدرسة بجامعة تلمسان، قام باختيارهنَّ بشكل قصديٍّ مع مراعاة التَّنوع في أصولهنَّ ولباسهنَّ وإقامتهنَّ...

- توصلَ الباحث في نهاية بحثه إلى مجموعة نتائج أهمُّها:

¹ يحي بلمقدم، تحرر المرأة الجزائرية - الطالبة الجامعية نموذجاً - جامعة تلمسان نموذجاً، رسالة ماجستير، تخصُّص علم الاجتماع السياسي والديني، كُليَّة العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2014-2015.

أولاً: وجود فجوة واضحة بين سلوك المرأة داخل الأسرة وخارجها، هذه الفجوة تكبر كلما كانت الطالبة من أصول أكثر حضرية، ذلك أن الطالبات من أصول ريفية أو شبه ريفية يواجهن قيوداً أكبر.

ثانياً: تعيش الطالبات صراعاً بين ثقافتين: تقليدية (العائلة) وحديثة (الجامعة)، وتلجأ أغلبهن لتبني استراتيجيات للتوفيق بين الفضائل دون خسارة مكانتهن فيهما.

ثالثاً: نوع العائلة (منفتحة أو محافظة) يؤثر بشكل كبير على درجة حرية الطالبة، كما أن الطالبات بدورهن ينقسمن إلى ثلاثة نماذج (محافظ / انتقالي / متطور).

رابعاً: الجامعة والإقامة الجامعية خاصة، توفر هامش حرية واسع بسبب غياب الرقابة العائلية، والشعور بالحرية يزداد كلما ازداد ابتعادها عن العائلة.

خامساً: الحوار داخل الأسرة يعزز تمسك الطالبة بقيم المجتمع ويحد من الانحراف عن تلك القيم.

- التّعقيب على الدراسة:

تتقاطع هذه الدراسة مع موضوع بحثنا في اعتبارها للجامعة فضاء حداثياً يجمع فاعلين اجتماعيين من أصول ثقافية مختلفة، مما يجعل الملتحقين به عرضة لمواجهة تغييرات وقيم جديدة، الأمر الذي يجعلهم يعيشون صراعاً قيمياً بين المرجعيات التقليدية والحديثة، إلا أنها تختلف عن دراستنا في تركيزها على التحرر، بينما ركزنا على الاندماج كظاهرة أكثر توسعاً، يمكن أن تندرج فيها الأنماط الثلاثة (المحافظ / الانتقالي / المتطور).

وما يُنتقد على هذه الدراسة صغر حجم العينة المستعملة، الأمر الذي يحد من إمكانية تعميم النتائج على باقي الطالبات الجامعيات، كما أن الدراسة اقتصرَت على القراءة الإحصائية والاجتماعية للجدول، ولم تبرهن على نتائجها سوسيولوجياً، بالرغم من تبنيها لعدة نظريات سوسيولوجية في الإطار المنهجي.

وعلى الرغم من هذا فقد ساعدتنا في تسليط الضوء على مؤشرات أخرى لقياس القيم الاجتماعية التقليدية، وكذا الاندماج الاجتماعي للطالبة، كما نبهتنا لأهمية متغيرات رائدة كالإقامة الجامعية أو البعد المكاني، والوسائط الرقمية في التأثير على سلوك الطالبة، بالإضافة إلى توجيهنا لتبني نمطية مقارنة في تقسيم نماذج الطالبات بين التّحفُّظ والتّطوُّر والانتقالية بما يتناسب مع خصوصية مجتمع بحثنا.

3. الدراسات المحلية:

• الدراسة الرابعة: بشير مرموري، تعليم البنات في ميزاب: بين الأصالة والحداثة، دراسة

لميكانيزمات التغير في الواقع الاجتماعي.¹

تناولت هذه الدراسة إشكالية تعليم الفتاة في ميزاب، وكيف تحرّر المجتمع المزابي من تصوّراته السابقة في محدودية تعليم المرأة، وسعى إلى معرفة الحد الذي بلغه التغيير في النظام التعليمي والتربوي للفتاة المزابية ونتائج هذا التغيير، كما اهتمت الدراسة بوصف الحالة التي وصل إليها تعليم الفتاة فيه، خاصة الحرّ منه، الذي ارتكزت دراسته عليه، كأحد أشكال التعليم الجديد الذي فتح آفاقاً لم تكن موجودة لتعليمها سابقاً.

- وبناء على هذه الإشكالية صاغ الباحث فرضياته كما يلي:

الفرضية الرئيسية: تتعلّق قضايا التجديد في النظام التعليمي الحرّ للبنات بثلاثة عناصر هي حتمية التغير الاجتماعي والنظام الاجتماعي والتربوي والرؤية الاجتماعية لتعليم الفتاة في الحرّ.

الفرضيات الجزئية:

أولاً: تحرّر التعليم الحرّ من الرؤية السلفية، جسّدته حتمية التغير الاجتماعي.

ثانياً: يسير التجديد في المدارس الحرة للبنات باتجاه تحديث يخضع لعقلانية مكيفة تتأرجح بين توافق المحتويات التربوية الحرة بالمحتويات التربوية الرسمية وبين تكييفها لطبيعة النمط التربوي السائد.

ثالثاً: إرساء العقلانية المكيفة في نظام التعليم الحرّ للبنات، غير منحى الرؤية الاجتماعية لتعليم البنت من تحفّظ إلى تحييد.

اعتمد الباحث في دراسته عيّنة قدرها 20 فرداً بنسبة 5% من مجتمع البحث المتمثّل في أولياء الطالبات المتدرّسات في مدرسة الحياة بالقرارة بولاية غرداية، واللّواتي هنّ على وشك إنهاء تعليمهن، واستعمل لذلك مقابلة بالاستمارة ضمّت 15 سؤالاً، وتوصّل من خلالها إلى 3 نتائج أساسية هي:

¹ بشير مرموري، تعليم البنات في ميزاب: بين الأصالة والحداثة، دراسة لميكانيزمات التغير في الواقع الاجتماعي، رسالة ماجستير، تخصّص علم الاجتماع التربوي، كليّة العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 2001.

أولاً: حتمية التّغير الاجتماعيّ ساهمت في تحرير التّعليم الحرّ من الرّؤية السّلفيّة، والتي جاءت في شكل صراع ثقافيّ بين القيم والعادات الموروثة، وانتهت بالعدول عن بعض منها والالتزام بكلّ ما من شأنه تحقيق التّوافق بين مطلبين اجتماعيّين هامّين هما الأصالة والحداثة.

ثانياً: التّجديد في المدارس الحرّة يسير نحو عقلانيّة مكيفة تتأرجح بين تكييف لبرامجها بما يتوافق مع النمط التربويّ السائد، وتوافق مع المحتويات التربويّة الرّسمية، بالرّغم من أنّه لم يكن توافقا كاملاً، لاقتصار وتركيز البرامج الحرّة على التّربية الدّينيّة والحلقيّة والمنزليّة للفتاة.

ثالثاً: توصّل إلى أنّ الرّؤية الاجتماعيّة للفتاة تسير نحو التّغيير، فقد تحوّلت من التّحفّظ إلى التّحبيذ، بالرّغم من التزامها بالتّعليم القرآنيّ والحرّ بشكل أكبر، واللّذان يضمنان لها السّير باتجاه أهداف المجتمع.

- التّقيب على الدّراسة:

تشترك الدّراسة السّابقة مع هذا البحث في عدّة جوانب أساسيّة، أهمّها مجتمع البحث الذي يمثّله المجتمع المزابي، وكذا اهتمامها بقضيّة تعليم الفتاة، وتحليلها لعلاقة هذا التّعليم بحركيّة التّغير الاجتماعيّ، والإشكاليّة التي أنتجها حول الحفاظ على الأصالة أو مواكبة الحداثة.

غير أنّ دراسة الباحث اختصّت بالتّعليم الأساسيّ للفتاة المزابيّة، الذي كان يُعتبر في وقت إجرائه لدراسته من المواضيع الإشكاليّة في المجتمع آنذاك، في حين يسعى بحثنا للاهتمام بتعليمها العالي، واندماجها في الوسط الجامعيّ، بالرّغم من اشتراكنا في ربط تعليمها بالمحدّدات الاجتماعيّة والأسريّة.

ومنه فقد أفادتنا هذه الدّراسة في تأطير الجانب التّطريّ، خاصّة ما تعلّق بالجانب التّاريخيّ لتعليم الفتاة المزابيّة وتطوّره الذي كان ثريّاً فيها، على عكس الجانب الميدانيّ لها الذي لم يكن غنيّاً كفاية لاعتبار نتائجها، ذلك أنّه اعتمد على استمارة صغيرة جدّاً لمعالجة 3 فرضيّات شاسعة، ولم يقدّم تحليلاً سوسيولوجيّاً لنتائج هذه الاستمارة، كما لم يبيّن المنهج والنظريّة التي اعتمد عليهما.

• الدراسة الخامسة: إبراهيم فخّار، التّعليم الجامعيّ والقيم السوسيو دينيّة للفتاة المزابيّة:

دراسة ميدانيّة بالمركز الجامعيّ غرداية¹.

اهتمّت الدّراسة بمعرفة الأسباب التي تقف وراء تحفّظ المجتمع المزابيّ من التّعليم العالي للفتاة، وفيما إذا كان هذا الأخير يؤثّر في قيمها السوسيو دينيّة؟ وطبيعة هذا التّأثير؟ كما تناولت ضمن هذا الإطار اندماج الطّالبة في الوسط الجامعي، وما إذا كان هذا الأخير يؤثّر في تمسّكها بقيمها التّقليديّة من عدمه.

- وبناء على هذه الإشكاليّة صاغ الباحث فرضيّاته، كما يلي:

الفرضيّة الرئيسيّة: يؤثّر التّعليم الجامعيّ في القيم السوسيو دينيّة للفتاة المزابيّة حسب مستوى اندماجها في الوسط الجامعي، وطبيعة أهدافها من الدّراسة الجامعيّة.

الفرضيّات الجزئيّة:

أوّلا: كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعي، قلّ تمسّكها بالقيم السوسيو دينيّة التّقليديّة للمجتمع المزابي.

ثانيا: كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة الجامعيّة تتوافق مع الصّورة التّقليديّة النموذجيّة للمرأة في المجتمع المزابيّ زاد تمسّكها بالقيم السوسيو دينيّة التّقليديّة لمجتمعها.

وللتحقيق في ذلك، غطّى الباحث مجتمع بحثه المتمثّل في الطّالبات المزابيّات بالمركز الجامعيّ بغرداية كلّه، والمتمثّل في 76 طالبة، واتّبع في ذلك المنهج الكميّ بتقنية الاستمارة، لجمع المعلومات المناسبة، إلّا أنّه لم يستردّد إلّا 70 استمارة، وتوصّل في نهاية بحثه إلى مجموعة من النتائج أهمّها:

أوّلا: هناك تباين في تمسّك الفتيات المزابيات بالقيم السوسيو دينيّة التّقليديّة لمجتمعها، حسب طبيعة القيمة نفسها، وحسب علاقة هذه الأخيرة بسلوكاتها وأفعالها الاجتماعيّة، كما أنّ هذا التّباين في القيم يعود إلى طبيعة تنشئتها الاجتماعيّة ومستوى عقلانيّتها ودرجة تأثرها بالوسط الجامعيّ وقيمه الحداثيّة.

¹ إبراهيم فخّار، التّعليم الجامعي والقيم السوسيو دينيّة للفتاة المزابيّة، رسالة ماجستير، تخصّص علم الاجتماع التربوي الديني، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، المركز الجامعي غرداية، الجزائر، 2011-2012.

ثانيا: تجد الفتاة المزابية صعوبة في الاندماج في الوسط الجامعي، فاندماجها فيه محدود ومنخفض خاصة ما تعلّق بالأنشطة الأكاديمية أو الترفيهية التي فيها اختلاط، وكلّما كان اندماجها ضعيفا كان تمسّكها بقيمها السوسيو دينية أقوى.

ثالثا: تختلف أهداف الطالبات الجامعيات المزابطات عن صورة المرأة التقليدية في المجتمع، بشكل كبير، ولا تتوافق معها إلا فئة قليلة منهنّ، هذه الفئة هنّ الأكثر تمسّكا بقيم مجتمعهنّ السوسيو دينية التقليدية.

رابعا: وجّه التعليم العالي قيم الفتاة المزابية نحو الحداثة، ما يجعل منه متّجها هو الآخر نحو القبول الاجتماعيّ.

التعقيب على الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة من بين أكثر الدراسات تقاطعا مع بحثنا، وذلك لاهتمامها بالتعليم الجامعي للطالبة المزابية، وكذا تركيزها على متغيّر الاندماج الجامعي، كما تربط الدراسة بين متغيّر الاندماج كسلوك فردي، والقيم السوسيو دينية كجانب اجتماعي تابع له، إلّا أنّ دراستنا ركّزت أساسا على دور المحدّدات الاجتماعية السابقة (التنشئة الأسرية والضبط الاجتماعي) في توجيه السلوك الفردي للطالبة، وبالتالي فهم الاندماج كمتغيّر تابع.

ومّا لوحظ في هذه الدراسة تركيزها على الرّبط الإحصائي والاجتماعي بين مؤشّرات البحث، وإهمال التحليل السوسيو لوجي للمعطيات المتوصّل إليها، ممّا جعلها أقرب لدراسة وصفية منها إلى دراسة تحليلية تفسّر دور الوسط الجامعي بشكل واضح في تغيير قيم الطالبة المزابية.

وبالرّغم من هذا فقط أفادتنا في بناء المؤشّرات المناسبة واختيارها لقياس الاندماج والضبط الاجتماعي، وكذا الاطلاع على التطور التاريخي للقيم السوسيو دينية التقليدية للمجتمع المزابي، وكذا التّصورات الاجتماعية له فيما يتعلّق بقبول التعليم العالي للفتاة المزابية.

4. دراسات الماستر:

يجدر التّنويه إلى أنّ الأصل من النّاحية المنهجية في إعداد مذكرة الماستر عدم الاعتماد على دراسات من المستوى العلمي نفسه في الدراسات السابقة، إلّا أنّه نظرا لمحدودية الدراسات السابقة في موضوع

الاندماج الجامعي ضمن حقل علم الاجتماع، ارتأينا الإشارة إليها نظرا لقربها الكبير من موضوع دراستنا، وذلك من باب الاستئناس بما ورد فيها من نتائج ومعطيات، دون اتخاذها كمرجعية أساسية.

● الدراسة السادسة: زينب ترشين، استهلاك الفضاء الجامعي والتّمثّلات الثقافية للجنّدر:

دراسة ميدانية على عيّنة من الطّلبة المزابيين بجامعة غرداية¹.

تتمحور الإشكالية المركزية لهذه الدراسة حول كيفية تشكّل تمثّلات الطّلبة المزابيين لقضايا الجنّدر، في ظلّ المرجعية الثقافية والدينية للمجتمع المزابي، كما تسعى لتحليل مدى تأثير هذه التّمثّلات على ممارسات الطّلبة داخل الوسط الجامعي، وعلى استهلاكهم للجنّدر فيه، وبناء على هذه الإشكالية صاغت الباحثة تساؤلها المركزيّ كما يلي:

- هل تؤثر التّمثّلات الثقافية لدى الطّلبة تجاه الجنّدر التي هيكلها المجتمع المزابي في استهلاكهم للجنّدر داخل الفضاء الجامعي؟

ومنه فقد صاغت هذه الإشكالية مجموعة فرضيّات كالآتي:

الفرضيّة الرئيسيّة:

تؤثر التّمثّلات الثقافية للجنّدر لدى الطّلبة على استهلاك الجنّدر في الفضاء الجامعي.

الفرضيّات الجزئية:

أوّلاً: كلّما اتّجهت التّمثّلات الثقافية عند الطّلبة نحو تقديس الجنّدر عملوا على تجسيدها على مستوى الممارسات داخل الفضاء الجامعي، والعكس صحيح.

ثانياً: كلّما اتّجهت التّمثّلات الثقافية عند الطّلبة نحو تقديس الجنّدر عملوا على تجسيدها على مستوى المعاملات داخل الفضاء الجامعي، والعكس صحيح.

¹ زينب ترشين، استهلاك الفضاء الجامعي والتّمثّلات الثقافية للجنّدر، مذكرة ماستر، تخصّص علم الاجتماع الثقافي، كليّة العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة غرداية، الجزائر، 2021 – 2022.

وللتحقق من صحة هذه الفرضيات اعتمدت الدراسة على عينة من 200 طالب وطالبة مزابية، من مختلف المستويات الجامعية (باستثناء السنة أولى ليسانس) ومن مختلف كليات الجامعة، وذلك باستعمال تقنية الاستمارة في إطار المنهج الكمي.

وتوصلت الباحثة في نهاية بحثها إلى التحقق من صحة فرضياتها وإلى مجموعة نتائج أهمها:

أولاً: رفض الاختلاط في الفضاءات الأسرية: أظهرت التمثلات الثقافية ميلاً لعدم إعادة إنتاج الاختلاط داخل الأسرة، مع تفضيل التفاعل ضمن الجنس نفسه.

ثانياً: تباين المواقف حسب نوع الفضاء: رغم رفض الاختلاط في الأسرة، تقبل بعض الطلبة ممارسته في فضاءات حديثة مثل النادي الجامعي والمطاعم، خاصة عندما تكون خارج الرقابة الاجتماعية المباشرة.

ثالثاً: تقديس بعض الممارسات ورفض أخرى: ميل الطالبات إلى تقديس أنشطة مثل الذهاب للمطاعم بشكل جماعي، بينما يختلف الموقف تجاه الاختلاط والعمل المشترك حسب السياق.

رابعاً: اختلاف تمثيلات اللباس والجسد: هناك رفض لتقديس بعض المظاهر مثل الحجاب أو اللباس في الشارع لدى فئات معينة، مقابل تمسك فئات أخرى بها كجزء من الهوية الثقافية.

خامساً: تأثير السياق الاجتماعي على الممارسة: تتحدد ممارسات الطلبة بين القبول والرفض للجندر تبعاً لدرجة الرقابة الاجتماعية والانفتاح، ما يعكس تفاوضاً مستمراً بين القيم التقليدية والفضاءات الحديثة.

التعقيب على الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة من بين أقرب الدراسات زمنياً ومكانياً إلى بحثنا، الأمر الذي ساهم في تشكيل تصوّر أوضح لموضوعنا، كما عزّز من أوجه الاشتراك، حيث تشاركنا مجتمع البحث نفسه، وكذا ربط سلوك الطلبة المزابيين في الجامعة بالمحددات الاجتماعية، واستعمال المنهج الكمي بتقنية الاستمارة للتحقق من الفرضيات.

إلا أنّ دراستنا تختلف عنها في تركيزنا على السلوك الاندماجي عند الطالبات المزابيات على وجه الخصوص، وكذا اهتمامنا بمختلف العلاقات الاجتماعية، سواء مع الفاعلين من جنسهن نفسه، أو مع الطلبة والأساتذة من الجنس الآخر.

وما يمكن أن ينتقد على هذه الدراسة السابقة اختيارها لعينة قصديّة من الطّالبات والطّلبة المزيّنين، فالرغم من تغطيتها لحجم كبير من أفراد العينة إلّا أنّها اختارتها بشكل قصديّ حصصيّ، دون تبيان لطريقة هذا الاختيار، ولنسبة العينة الممثّلة للطّلبة ضمن كلّ تخصّص (نسبة الحصّة من الكلّ)، مما يحدّ من إمكانية تعميم هذه النتائج على الحصص غير المختارة.

❖ تعقيب عام على الدّراسات السابقة:

من خلال استعراض الدّراسات السابقة، يتّضح لنا أنّها عاجلت موضوع التّعليم الجامعيّ وطبيعة التّفاعلات فيه من منظورات مختلفة، حيث ركّزت دراسة جوليان بيرثود على الاندماج الاجتماعيّ الجامعيّ كمتميّز مستقلّ له دوره في تحقيق التّجّاح الأكاديمي، ولم تفصّل بالقدر الكافي حول دور المحدّدات الاجتماعيّة في الاندماج، بالرّغم من تأكيدها على أهميّتها، كما أنّ اعتمادها على عينة بحث من طلبة من كلا الجنسين ذوو أصول اجتماعيّة حضريّة أو شبه حضريّة، جعل من الضّرورة بمكان إجراء الدّراسة في سياقات تقليديّة ذات خصوصيّة اجتماعيّة مختلفة.

أمّا عن الدّراسات الأخرى، فقد كانت أقرب من حيث طبيعة مجالها المكانيّ أو من حيث الخصائص الثقافيّة لمجتمع البحث، إلّا أنّها اهتمّت بتفسير ظواهر أخرى ذات علاقة بموضوع بحثنا، كاهتمامها بأثر القيود الثقافيّة في إقبال الفتاة نحو التّعليم من عدمه كما برهن على ذلك سعد سعود جان في باكستان، أو بمحاولة إيجاد العلاقة التي تربط بين أنماط المجتمعات والأسر التي تأتي منها الطّالبة، في تحديد سلوكها التّحرّري أو المحافظ في الوسط الجامعيّ في دراسة بلمقدّم يحي.

وتحتل الدّراستين المحليّتين أهميّة خاصّة، لاشتراكهما مع هذه الدّراسة في نفس مجتمع البحث، حيث اهتمّت كلّ منهما بظاهرة تعليم الفتاة المزيّنة في حقبة زمنيّة مختلفة شهدتها المجتمع، فاهتمّ بشير مرموري بتوضيح تطوّر موقف المجتمع من تعليم المرأة المزيّنة، من الرّفص إلى القبول المشروط، بينما ركّز إبراهيم فخّار على التّعليم العالي لها وأثره في تغيير قيمها السوسيو دينيّة، هذه الأخيرة التي تُعتبر من أكثر الدّراسات تقاطعا مع موضوع بحثنا، غير أنّها لم تتناول بشكل مباشر مسألة الاندماج الجامعيّ والعوامل الاجتماعيّة المؤثّرة فيه، على غرار دراستنا التي تهدف للتّركيز بشكل مباشر على الضّبط الاجتماعيّ كعامل مفسّر لطبيعة الاندماج الجامعيّ للطّالبة المزيّنة، بوصفه موضوعا إشكاليّا حديثا، أنتجه التّغيّر الاجتماعيّ الذي شهدته المجتمع.

وعليه تتميز دراستنا بكونها تسعى لسدّ هذا الفراغ المعرفي من خلال الانتقال من الاهتمام بإشكالية تعليم الفتاة من حيث الإتاحة أو النوع، إلى إشكالية اندماجها الفعلي في الوسط الجامعي بعد أن أصبحت جزءاً فاعلاً فيه، وذلك من خلال الربط بين المحدّدات الاجتماعية والأسرية للطالبة وبين سلوكها الفردي في الوسط الجامعي.

(4) الإشكالية:

يشكّل التعليم العالي في المجتمعات الحديثة فضاء مركزياً لإعادة إنتاج المعارف والقيم، كما يُعدّ مجالاً لتشكّل الهويّات الفرديّة والجماعيّة في سياق تفاعليّ معقّد، فالجامعة تُعدّ مرحلة انتقاليّة نوعيّة في مسار الفرد، ينتقل من خلالها من أنماط تنشئة أوليّة محدّدة، إلى فضاء أوسع تتعدّد فيه المرجعيّات والمعايير، فهي لا تختزل في كونها فضاء بيداغوجيّاً لنقل المعارف فقط، بل تمثّل واقعا تداوياً intersubjective تُبنى داخله علاقات اجتماعيّة متعدّدة، وتعاد من خلالها صياغة التّصورات والتّمثيلات، بما يفرض على الطّلبة التّكيف مع نسق جديد، ومن ثمّ الاندماج معه أكاديميّاً استجابة لمتطلّبات التّحصيل العلمي، واجتماعيّاً عبر انخراطهم في شبكة من العلاقات والتّفاعلات داخل هذا الوسط.

وبذلك تبرز أهميّة مقارنة الاندماج الجامعيّ ضمن تصوّر بنائيّ للواقع الاجتماعيّ كما طرحه كلٌّ من بيتر بيرغر **Peter L. Berger** وتوماس لوكمان **Thomas Luckmann**، إذ يُنظر إلى الواقع الجامعيّ باعتباره بناء اجتماعيّ يتمّ إنتاجه وإعادة إنتاجه عبر التّفاعلات اليوميّة، وما يتخلّلها من حركيّة مستمرّة بين أنماط متعدّدة، كالانتقال من التّنميط إلى التّفريد، ومن الإشكاليّ إلى غير الإشكالي، فضلاً عن التّردّد القائم بين التّجريدات المعنويّة والوقائع المغيّرة، فالطّالب لا يندمج في الجامعة بوصفها معطى جاهزاً، بل من خلال استبطانه للمعاني والقواعد التي تحكم هذا الفضاء، وإعادة تشكيلها بما يتوافق مع خلفيّاته والأكوان الرمزيّة التي استدمجها خلال تنشئته الأولى السّابقة.

وفي هذا الإطار تتقاطع المحدّدات الاجتماعيّة بالسلوك الفردي، إذ تلعب الخلفيّات الاجتماعيّة والثّقافيّة للطّالب دوراً محوريّاً في تشكيل أنماط تفاعله وسلوكه داخل الجامعة، بل وتمثّل أطراً مرجعيّة تُوجّه سلوك الطّالب وتحدّد مدى انخراطه في الحياة الجامعيّة، وفي هذا السّياق يبرز مفهوم الضّبط الاجتماعيّ كآليّة مركزيّة لفهم كيفية توجيه السلوك الفرديّ داخل الجامعة، فقد أكّد **إميل دوركايم** أنّ المجتمعات -خاصّة التّقليديّة

منها أو المجتمعات ذات التضامن الآلي-تمارس نوعاً من الإكراه المعنوي على أفرادها، من خلال منظومة من القيم والمعايير التي تفرض نفسها باعتبارها حقائق اجتماعية ملزمة¹.

وانطلاقاً من هذا التصور، نجد المجتمع المزابي بوصفه نموذجاً لمجتمع يتميز بدرجة عالية من التنظيم والضبط الاجتماعي، حيث تضطلع مؤسساته الاجتماعية، وعلى رأسها الأسرة، بدور محوري في تكريس هذا الضبط وتوجيه سلوك الأفراد وفق منظومة معيارية واضحة، فالأسرة لا تكتفي باستدماج القيم في أفرادها، بل تعمل على مراقبة الامتثال لها، سواء في صيغتها التقليدية أو في اتجاه عقلنتها بما يتلاءم مع متغيرات العصر، ويمتد هذا الضبط لينعكس على سلوك الفتاة المزابية، حتى عند انتقالها إلى الجامعة.

حيث تجد الطالبة المزابية نفسها أمام نسق جديد من القيم والتفاعلات التي قد تختلف جزئياً أو كلياً عن نسقها الأصلي، خاصة وفي ظلّ المعايير المستبطنة داخلها خلال التثنية الاجتماعية والأسرية لها، وفي ظلّ ضبط المجتمع وتوجيهه لسلوك المرأة فيها ضمن تنميطات وقواعد مأسسة لتفاعلاتها، والذي يجعلها عند التحاقها بهذا الفضاء الحديث تواجه صعوبات في الاندماج فيه، وهو ما يطرح إشكالا حول دور الضبط الاجتماعي الذي تخضع لها داخل أسرتها ومجتمعها في الحد من اندماجها الجامعي أو تعزيزه، وانطلاقاً من هذا الطرح، يتبلور السؤال الإشكالي الرئيسي لدراستنا والآتي: إلى أي مدى يؤثر الضبط الاجتماعي للطالبة المزابية على اندماجها الجامعي؟

ومنه نطرح التساؤلات الجزئية الآتية:

- إلى أي مدى يؤثر الضبط الاجتماعي التقليدي للطالبة المزابية على اندماجها الاجتماعي الجامعي؟
- وإلى أي مدى يؤثر الضبط الاجتماعي المعقلن على اندماجها الأكاديمي في الجامعة؟

(5) الفرضيات:

أ- الفرضية الرئيسية:

يؤثر الضبط الاجتماعي للطالبة المزابية في تحديد مستويات اندماجها الجامعي.

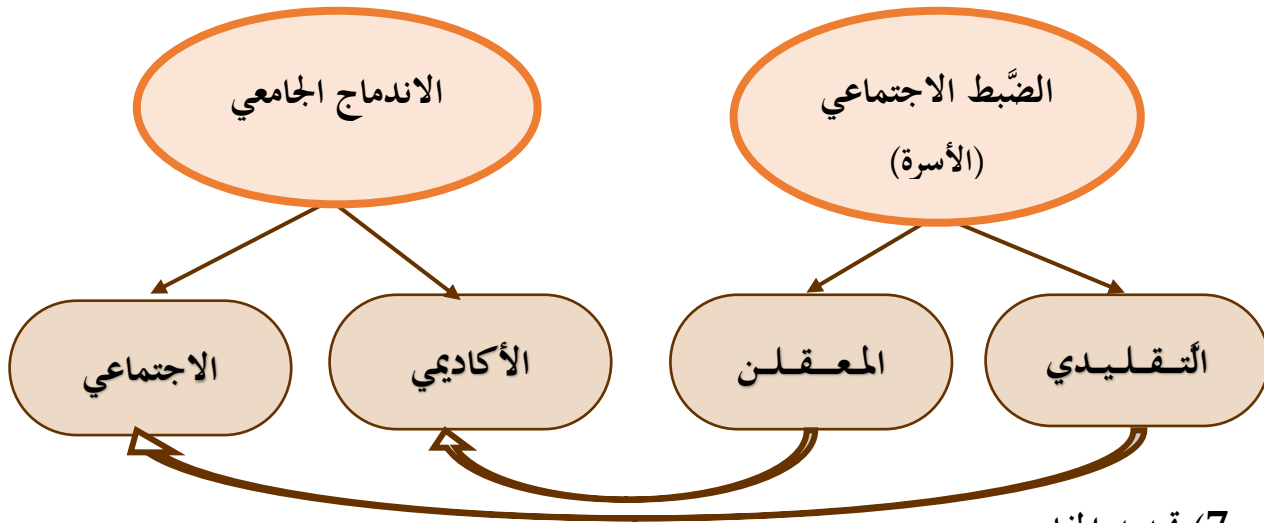
ب- الفرضيات الجزئية:

- كلما كان الضبط الاجتماعي للطالبة المزابية تقليدياً انخفض اندماجها الاجتماعي الجامعي.
- كلما كان الضبط الاجتماعي للطالبة المزابية معقلناً ارتفع اندماجها الأكاديمي الجامعي.

¹ أنتوني غدنز، علم الاجتماع، تر: فايز الصباغ، ط4، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2005، ص64، 65.

(6) التحليل البعدي:

المخطط رقم 01: التحليل البعدي لمتغيرات الدراسة.



(7) تحديد المفاهيم:

أ- تحديد المفاهيم الاصطلاحية:

1. الضبط الاجتماعي Social control:

تعددت التعريفات التي قدّمها علماء الاجتماع والباحثون في مفهوم الضبط الاجتماعي، ذلك أنّه يُعتبر من المفاهيم المحوريّة في العديد من نظريّات علم الاجتماع، ولقد عرّفه خليل أحمد خليل على أنّه مختلف الموارد الماديّة والرمزيّة التي يوظّفها مجتمع ما من أجل تحقيق توافق سلوك أفراد مع قيمه وقواعده¹، كما عرّف على أنّه "عملية هادفة وملازمة سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة مخطّطة أو غير مخطّطة تقوم بها الجماعة أو المجتمع من خلال وسائل رسميّة أو تلقائيّة لضبط سلوك الأفراد والجماعات بما يحقّق الامتثال للقواعد والمعايير والأعراف العامّة وقيم الحياة السائدة في المجتمع وبما يحقّق النّظام والاستقرار والتّضامن الاجتماعيّ والأهداف العامّة للمجتمع"²، ومنه فإنّ التعاريف المقدّمة لمفهوم الضبط الاجتماعيّ ترتكز أساساً على تلك الوسائل والموارد المستعملة من أجل تحقيقه، والهدف من تحقّقه، حيث تتنوّع الأولى بما يتناسب من أجل تحقّق الثانية، وفق خصائص المجتمع وبنية التّنظيميّة.

¹ خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحداثة، بيروت، لبنان، 1984، ص 127.

² مصلح الصّالح، الضبط الاجتماعي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص 28.

2. الاندماج الجامعي University integration:

يعتبر مفهوم الاندماج الجامعي مفهوماً مركباً، يجمع بين مفهومين أساسيين، الاندماج والجامعة (أو التعليم العالي)، ومنه يمكننا أن نعرف الاندماج بدايةً وفق ما عرّفه معجم The Sage Dictionary of Sociology على أنه شعور الأفراد بالانتماء إلى جماعة ما من خلال مشاركة معاييرها¹، كما تعني المشاركة المتساوية في جميع الأنظمة والنشاطات الفرعية لتلك المؤسسة أو المجتمع².

بينما تُعرف الجامعة على أنها تلك المؤسسة التعليمية التي تجمع الأساتذة بالطلاب من مختلف الأصول الاجتماعية، والتي تقوم بوظيفة التدريس وتزويد الطلاب بمختلف المعارف والعلوم كما تساهم في تنمية البحث العلمي ونشر الثقافة³.

ومنه فالاندماج الجامعي يشير إلى مختلف العلاقات والتفاعلات الاجتماعية التي تتم في إطار الجامعة بوصفها مؤسسة تعليمية تجمع فاعلين اجتماعيين مختلفين، ومشاركة هؤلاء في مختلف الأنشطة الأكاديمية أو الاجتماعية الترفيهية أو الثقافية داخل الوسط الجامعي، مما يعزز شعورهم بالانتماء إليه.

3. الاندماج الأكاديمي University academic integration:

يعرف الاندماج الأكاديمي الجامعي على أنه تلك الجهود والممارسات التي يبذلها الطالب في اكتساب الخبرة الأكاديمية، كمشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ذات الارتباط المباشر بالعملية التعليمية الجامعية، والتفاعل مع أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب الآخرين في إطار هذه الأنشطة⁴.

¹ Bruce Steve and Yearly Steven, **The Sage Dictionary of Sociology**, SAGE Publications, London, 2006, p154.

² Albert Scherr, **The Meaning of Integration under the Conditions of Complex and Dynamic Societies**, Noca Acta Leopoldina, National Academy of Sciences, N0 415, Germany, 2017, p06.

³ رضوان بواب وصبرينة ميلاط، **سوسيولوجية التعليم العالي: قراءة مفاهيمية ونظرية**، مجلة سوسيولوجيون، مركز فاعلون للبحث في الأنثروبولوجيا والعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 02، العدد 01، الجزائر، 2021، ص30.

⁴ رشا نعمة عيلان وبجي عبيد ردام، **الاندماج الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ**، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في بيروت، العدد 20، لبنان، 2021، ص97.

4. الاندماج الاجتماعي الجامعي University social integration:

عرّف فينسنت تينتو Vincent Tinto الاندماج الاجتماعي في الجامعة، بأنه مشاركة الطالب في الأنشطة اللامنهجية (اللاصفية)، ووجود علاقات إيجابية مع الطلبة الآخرين، والتفاعل مع مختلف الفاعلين الاجتماعيين في الجامعة بصفة إيجابية، مما يؤثر في الأهداف المهنية والتطور الشخصي¹.

ومنه فإنّ الاندماج الأكاديمي والاجتماعي يعتبران وجهين مهمّين للاندماج الجامعي، فالأول يختصّ بالمشاركة الفعلية للطالب في الأنشطة الدراسية الصفية، وتفاعله مع الفاعلين الذي يشاركونه إياها، بينما يختصّ الثاني بالمشاركة الفعلية للطالب في النشاطات الترفيهية والثقافية اللاصفية في الجامعة، وعلاقاته الاجتماعية المتنوعة مع مختلف الفاعلين في هذا الوسط.

ب- تحديد المفاهيم الإجرائية:

1. الضبط الاجتماعي التقليدي:

نعني به تلك العملية التي تمارسها الأسرة بوصفها مؤسسة اجتماعية في استدماج قيم ومعايير المجتمع التقليديّة حول سلوك الفتاة المزابية المقبول ومراقبة امتثالها لها، أي على سبيل المثال حرص الأسرة على الانقياد التام بتوجيهات المسجد لسلوك المرأة المزابية وتعليماته عن استهلاكها للفضاء العام، أو الحجاب واللباس المطلوب...

2. الضبط الاجتماعي المُعقلن:

نقصد به العملية التي تقوم بها الأسرة بمحاولة عقلنة القيم ومعايير المجتمع التقليديّة حول سلوك الفتاة المزابية وفقاً لمتطلبات العصر، بما يحقق التوازن بينهما، على سبيل المثال عقلنة الأسرة لتوجيهات المسجد بمناقشتها فيما بينها، والأخذ بما يتناسب مع متطلبات العصر، دون تركها تماماً، أي حرصها على امتثال الفتاة المزابية لتلك القيم بشكل نسبيٍّ ومشروط، دون منحها الحرية المطلقة، أو التخلي التام عنها.

¹ Julien Berthaud, OP. cit, p38.

3. التعليم الجامعي:

نقصد بالتعليم الجامعي في بحثنا، مختلف الطلبة الذين يحظون بتعليم عال رسمي في إطار جامعة غرداية، ضمن إحدى تخصصاتها، أي كلّ الطلبة المتحصّلين على شهادة البكالوريا وتمكّنوا من الالتحاق بالجامعة الحكومية في المنطقة.

4. المجتمع المزابي والطلّابة المزابيّة:

هو ذلك المجتمع الذي ينتمي إلى الأمازيغ (البربر)، ويقطنون في منطقة بجنوب الجزائر تسمّى بوادي مزاب في ولاية غرداية، ويتحدّثون باللغة المزابيّة "تُومَزَابْت" كلغة محليّة، إلى جانب اللغة العربيّة، كما ينتسب أفرادها إلى المذهب الإباضي الإسلامي.

ومنه فإنّنا نقصد بالطلّابات المزابيّات في دراستنا كلّ طالبة متمدرسة بجامعة غرداية الحكومية ذات الأصول الأمازيغيّة، والتي تنتمي إلى إحدى قصور بني مزاب السّبعة، وتعتنق المذهب الإباضي الإسلامي.

(8) المقاربة النظرية:

تعدّ النّظرية الإطار الذي يساعد الباحث في بناء وتوجيه بحثه ضمن تصوّر معيّن، تساهم في صياغة لفرضيّاته وتفسير العلاقة بين متغيّراته، واختيار أدواته وبناء إشكاليّته.

ومنه فقد اخترنا في بحثنا هذا اعتماد التّصور النّظريّ لكل من بيتر بيرغر **Peter L. Berger** (1929-2017) وتوماس لوكمان **Thomas Luckmann** (1927-2016)، وهو يعتبر من النّظريات البارزة الظهور في حقل علم الاجتماع العام، وعلم اجتماع المعرفة بشكل خاص، إذ يقدّم كلّ من بيرغر ولوكمان في كتابهما البناء الاجتماعي للواقع تصوّراً سوسيولوجياً، ينطلق من فكرة أساسيّة مفادها أنّ واقع الحياة اليوميّة ليس معطى ثابتاً وطبيعياً كما قد يتمثّله الأفراد، بل بناء اجتماعيّ ينتج وبعاد إنتاجه من خلال التّفاعل الاجتماعي للأفراد، وأنّ واقع الحسّ المشترك مليء بالتفسيرات العلميّة وغير العلميّة التي تُعتبر منتوجاً اجتماعياً ينتجه الإنسان لإنتاج حياته، وليست مسلّمات بديهيّة أو أنماط مستقلّة كما تبدو للأفراد¹.

¹ Peter L. Berger and Thomas Luckmann, **The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge**, Penguin Books, London, 1966, P33-36

فالمعرفة وفقهما هي نتاج اجتماعي، وعامل في التّغيير الاجتماعيّ في الآن ذاته، فمن خلال اللّغة تكوّن المعرفة مخزوناً اجتماعياً يتراكمه الأجيال، وعلى هذا الأساس فإنّ البناء الاجتماعيّ للواقع يسير في الآن نفسه وفق ثلاث عمليّات جدليّة تشكّل ما أطلقا عليه المؤسسة **Institutionalization**، والتي تحدث كلما وُجد تصنيف متبادل من الأفعال المعتادة من قبل أنماط معيّنة من الفاعلين¹، وتتمّ عبر:

1- الإخراج أو التّجسيد الخارجي (externalization): يتميّز واقع الحياة اليوميّة بأنه واقع "تداوتي" intersubjective، أي ذلك الواقع الذي يتشاركه الفرد مع الآخرين من خلال التّفاعل، وتعدّ المواجهة المباشرة الشّكل الأهمّ للتّفاعل فيه، ذلك أنّها تتسم بقدر عالٍ من المرونة وتعديل المعاني باستمرار، ومن ثمّ فإنّه ومن خلال هذه الاستمرارية والتّكرار يستطيع الأفراد إنتاج أنماط من السّلوك والقواعد الخارجيّة².

2- الموضوعيّة (objectivity): وهي عمليّة إنتاج وتشديد الإنسان لعالمه المؤسّسي، أي تلك القواعد والأنماط التي تكتسب وجوداً خارجيّاً مستقلاً عن النّشاط الإنساني - بالرّغم من أنّ الإنسان هو مُنتجها- والتي تساهم في تسيير وتنظيم واقعه، وسمّيها بالتّشبيء objectivation، أي تحوّل المعاني المجسّدة خارجيّاً إلى واقع موضوعي، يفرض تدخّله القسري، فمجرد وجود مؤسسة مشيئة يعني وجود ضبط اجتماعي³.

3- الاستدماج: (internalization): أو الاستدخال، والتي يعاد فيها إدخال العالم الاجتماعيّ المشيئ إلى الوعي من خلال التّنشئة الاجتماعيّة، هذه الأخيرة التي تتمّ بشكل أساسيّ عبر التّنشئة الأولى للطفل، والتي يمارسها عليه "الآخرين المهمّين Significant Others" ويقصدان بهم الأولياء المسؤولين عن تربيته في مراحله الأولى، ومساهماتهم في تبني الطفل لأدوارهم ومواقفهم، ومن ثمّ تجريدها في داخلهم للتّحول إلى مواقف عامّة "الآخر المعّم Generalized Other"، كما تتمّ عبر التّنشئة الثّانوية بدرجة أقلّ، ذلك أنّ هذه الأخيرة تكتسب من خلالها المعرفة الخاصّة بالأدوار، وهي معرفة تحتاج إلى ربطها بالمعرفة المشكّلة في تنشئته الأولى لترسّخ⁴.

¹ Ibid, p 56, 72, 104.

² Ibid, p37, 44, 122

³ Ibid, p78.

⁴ Ibid, p149- 166.

وتتجسّد هذه المؤسسة عبر اللّغة التي تسمح بنقل المعاني وتضمن عمليّة التشيئة المستمرة، كما تعتمد أيضا على "بنى المعقوليّة plausibility structures" أي الأساس الاجتماعي الذي يدعم الفرد، ذلك أنّه لا يستطيع الحفاظ على هويّته ومعتقداته إلا داخل بيئة تؤكّدها¹.

وتتجلّى المؤسسة وفق توماس وبيتر بين حدّين من التّطّرف، يتمثّل الأوّل منهما في المجتمع "السّاذج naive" والثّاني في "المتطوّر sophisticated" حيث تكون المؤسسة في الأوّل كليّة وواسعة، وفي الثّاني جزئيّة وضيقّة، ومن ثمّ فإنّ المجتمعات التّقليديّة والمحافظة، غالبا ما تكون أقرب إلى النمط السّاذج، على عكس الحديثة التي تقترب إلى النمط المتطوّر، فالمجتمعات التّقليديّة في مرحلتها الأولى تسير وفق "أكوّان رمزيّة symbolic universe" (أي المعاني والتّصورات المؤسّسة) بشكل بديهي، ومع إعادة إنتاج المعرفة عبر الأجيال -خاصّة مع ظهور جماعات تنحرف عنها، أو تعتبر هذه الأكوّان كموضوع إشكاليّ- تلجأ إلى عملية الشّرعنة Legitimization (أي محاولة إيجاد تبريرات لهذه الأكوّان للمحافظة عليها) ومنه فإنّها تعتمد بداية على أشكال بسيطة من الشّرعنة كالأسطورة، والتي غالبا ما تكون قريبة من المعرفة العامّة، ثمّ في مرحلة أكثر حداثة وتجريدا على تبريرات أكثر منطقيّة وعقلانيّة، وأبعد عن المعرفة العامّة، كالتبريرات الدينيّة، وهو ما أسماه بـ"اللاهوت"، ثمّ في مرحلة قصوى من التّطّرف تعتمد التّبريرات على الفلسفة والعلم وتقتصر على النّخبة من أجل الحفاظ على المجتمع، وهي معرفة أكثر ما تكون بعيدة عن المعرفة العامّة للإنسان العادي².

ومنّه فإنّ المعرفة تلعب دورا مركزيّا، فهي ليست فقط نتاجا اجتماعيّا بل أداة لتنظيم السلوك وإعادة إنتاجه، والتي تتضمّن فيها مختلف معايير الأدوار وأنماط الفعل الاجتماعي، التي تكون معروفة ومشتركة، ومعروفة بأنّها معروفة، مما يسمح بمساءلة الأفراد وضبطهم، من خلال عمليّتي العلاج therapy (اعتبار كل مُخالِف منحرف، ومحاولة علاجه بتحسيسه بالذّنب ووصمه) والإفناء أو الإلغاء nihilation (شرعنة سلبية من خلال الإنقاص من قيمة الأكوّان الرمزيّة المخالفة ولو كانت لمجتمعات أخرى)³.

من خلال هذا الاقتراب النظريّ لبيغر ولوكمان ينطلق تصوّرنا لفهم الاندماج الجامعيّ للطّالبة المزيّنة وتفسيره، بوصفها فردا من مجتمع شبه تقليديّ له مأسسته الواسعة على أفرادها، حيث تنظّم الحياة فيه وفق

¹ Ibid, P172- 174.

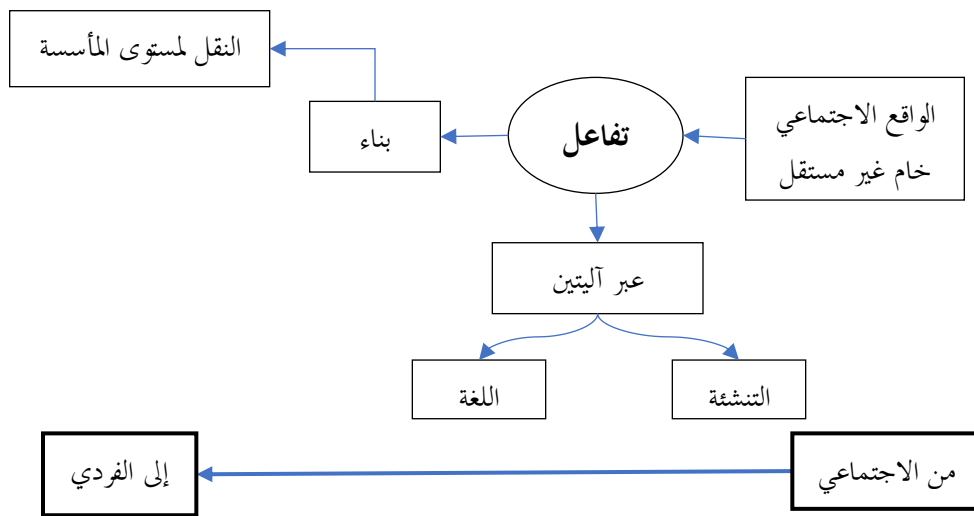
² Ibid, p97-98, 123, 128-129.

³ Ibid, P130- 133.

أنماط وأكوان رمزية مشتركة (الدين، اللغة، التقاليد، العرف...) والتي تُفرض بشكل ضمني من خلال مؤسسات التنشئة فيها.

هذا الذي يساعدنا في فهم سلوك الطالبة المزايية عند التحاقها بالوسط الجامعي، ومواجهتها لواقع تعددي جديد، يضم معانٍ وثقافات مختلفة، وكيفية اندماجها فيه وفقا لطبيعة التنشئة الاجتماعية الأولية والأكوان الرمزية التي استدمجتها.

المخطط رقم 02: يوضح الأفكار الأساسية لنظرية بيرغر ولوكمان.



9) منهج الدراسة:

عرّف موريس أنجرس المنهج بأنه "مجموعة منظمة من العمليات... كيفية تصوّر وتخطيط العمل حول موضوع دراسة ما، وذلك قصد البلوغ لتحقيق أهداف معينة"¹، ومنه فإنّ المناهج تنقسم بناء على هدف البحث إلى نوعين رئيسيين، هما المنهج الكمي والمنهج الكيفي.

وبما أنّ دراستنا تهدف لقياس ظاهرة الاندماج عند الطالبة المزايية في علاقتها مع الضبط الاجتماعي، فإنّنا اعتمدنا على المنهج الكمي، وذلك بهدف التّحقّق من صحّة الفرضيات المسطّرة في هذا الموضوع، وذلك باستعمال تقنية الاستمارة كتقنية رئيسية، نسعى من خلالها إلى ترجمة إجابات المبحوثات إلى معطيات

¹ موريس أنجرس، منهجية البحث في العلوم الإنسانية، دار القصة للنشر، الجزائر، 2004، ص 98-99.

كمية، مما يسمح لنا بقياس متغير الاندماج والضبط الاجتماعي بطريقة إحصائية، ومن ثم قراءة وتفسير هذه النتائج والمعطيات الكمية وفق النظرية السوسولوجية المختارة في البحث.

(10) صعوبات البحث:

لا يخلو البحث العلمي من الصعوبة والتعقيد أيًا كان مجاله، إلا أن البحوث في علم الاجتماع تتميز بطبيعتها الخاصة، وبطبيعة ظواهرها ومادتها البحثية المعقدة، الأمر الذي يجعل الباحث فيها يواجه عدّة صعوبات في سبيل الوصول إلى نتائج ومعطيات صحيحة، وإن من بين أهمّ الصعوبات التي واجهتنا في دراستنا هذه، نجد:

1- صعوبة تطبيق المنهج الكيفي في الدراسة، من خلال تقنية المقابلة، حيث كوننا من نفس مجتمع البحث عرقل علينا عملية التواصل والتفاعل مع عينة البحث، ذلك أن بعض الطالبات كنّ يبدن تحفظًا في الإجابة أو يحاولن تقديم تبريرات لأجوبتهن عند إجراء المقابلات، خاصة إذا ما جمعنا علاقة أو معرفة شخصية بهنّ مسبقًا، كما عزّز ذلك طبيعة الموضوع، التي اعتبرها البعض حساسة وتمسّ جوانب من حياتهنّ الشخصية.

2- صعوبة الوصول إلى أفراد العينة، فاعتمادنا على الطالبات من أصل مزايّ فقط، جعل من الصعوبة بمكان إيجادهنّ ضمن كلّ فوج وتخصّص ومستوى، خاصة أنهنّ يمثّلن الأقلّية مقارنة بالطالبات من أصول أخرى.

3- صعوبة التعامل مع العينة في تسليم واسترجاع الاستمارات، حيث اضطررنا للالتقاء بهنّ بشكل فرديّ لعدّة مرّات من أجل استكمال الاستمارات، خاصة وأنّ فترة توزيعها تزامنت مع نهاية الفصل الأوّل وبداية الفصل الثّاني، ممّا جعل أغلبهن غائبات عن الوسط الجامعي لمُدّة طويلة.

4- حداثة الموضوع جعل من الدراسات السابقة التي عالجت موضوع التّعليم العالي للطالبة المزايّة شبه منعدمة في حقل علم الاجتماع، ذلك أن التحاق الطالبة المزايّة بالجامعة يُعتبر ظاهرة مستجدّة في المجتمع المزاي، لم تبدأ في الظهور بشكل جليّ إلا في السّنوات الأخيرة.

خلاصة الفصل

وفي ختام هذا الفصل المنهجي، تمّ التأسيس للخوض في الجانب النظري والتحقيق الميداني اللذين ستتضمنهما هذه الدراسة، وذلك من خلال ما عرضناه من مختلف المحدّات المنهجية الأساسية لها، فقد تمّ التطرّق إلى الأسباب الذاتية والموضوعية التي تقف وراء اختيارنا لهذا الموضوع دون غيره، وكذا أهمية هذه الدراسة وأهدافها وما يمكن أن تقدّمه من إضافة معرفية وعلمية.

كما تمّ بناء الإشكالية وصياغة التساؤلات والفرضيات التي ستسعى هذه الدراسة إلى اختبارها في ضوء المعطيات الميدانية لاحقاً، وكذا تمّ استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة، قصد الاستفادة من نتائجها وتحديد موقع الدراسة العلمية ضمن التراكم العلمي القائم، وإلى جانب ذلك فقد جرى ضبط المفاهيم الأساسية اصطلاحاً وإجرائياً، وتحديد أبعادها بما يضمن وضوح الاستخدام المفاهيمي لها داخل هذا البحث.

وعلاوة على ذلك، فقد تمّ عرض المقاربة النظرية والمنهج المستخدم من خلال هذا الفصل، واللذان سيمثّلان الضوء الذي تسير في خطاه هذه الدراسة، وبهذا فإنّ هذا الفصل يشكّل قاعدة منهجية سننطلق منها للفصول اللاحقة، تضمن لنا قدراً من التنظيم والموضوعية والدقة العلمية في معالجة الموضوع.

الجانب النظري

الفصل الثاني:

الضبط الاجتماعي: المفهوم والتناول السوسيولوجي

المبحث الأول: ماهية الضبط الاجتماعي.

المبحث الثاني: أنواع الضبط الاجتماعي ومؤسساته.

المبحث الثالث: آليات الضبط الاجتماعي.

المبحث الرابع: أهم النظريات السوسيولوجية في الضبط الاجتماعي.

تمهيد

يعدّ الضّبط الاجتماعي من المسائل التي لاقت اهتمام علماء الاجتماع والمفكرين منذ القدم، وذلك لما له من تأثير ودور يمسّ العديد من الظواهر الاجتماعيّة، علاوة على ارتباطه الوثيق بتنظيم الحياة الاجتماعيّة وضمان استقرارها واستمراريتها، فالمجتمعات باختلاف أشكالها وبُناها لا يمكنها الاستمرار دون آليات للضّبط الاجتماعي التي توجّه سلوك أفرادها وأفعالهم بما يتوافق مع القيم والمعايير السّائدة،

ومن هذا المنطلق يشكل الضّبط الاجتماعي إطاراً تفسيرياً لفهم كيفية تحقيق التّوازن بين حريّة الفرد ومتطلّبات الجماعة، ودور المؤسّسات الاجتماعيّة في الحدّ من مظاهر الانحراف وتعزيز الامتثال للنّظام الاجتماعي، وهو ما يسعى هذا الفصل إلى تناوله من خلال إبراز ماهيّة الضّبط الاجتماعي، أنواعه ومؤسّساته، آليّاته، وكذا أهمّ التّنظيرات السّوسولوجيّة التي عالجت هذا المفهوم.

المبحث الأول: ماهيّة الضّبط الاجتماعي.

(1) التّطور التاريخي لمفهوم الضّبط الاجتماعي.

يُعدّ مفهوم الضّبط الاجتماعي من المفاهيم القديمة في الفكر الإنساني، إذ لم يظهر بوصفه مصطلحاً علمياً منذ البدايّة، وإنما عالجته الفلسفة اليونانيّة ضمن مسمّيات أخرى كالقانون، والدّين، والعرف. فقد أشار أفلاطون إلى أهميّة وجود آليات وقواعد تنظّم جمهوريّة الفاضلة وتضبط مجتمعتها بمختلف طبقاته، كما تناول أرسطو في كتابه "السّياسة" العلاقة بين الحاكم والمحكوم بوصفها أساساً لتنظيم المجتمع¹، وامتدّ الاهتمام بمضامين المفهوم إلى مفكرين لاحقين مثل فوستيل دي كولانج (Fustel de Coulanges 1830-1889) في كتابه "المدينة العتيقة"، ومونتيسكيو (Montesquieu 1689-1755) في "روح القوانين"، إضافة إلى أوغست كومت (Auguste Comte 1789-1857) الذي شدّد على دور الأخلاق والقيم الاجتماعيّة في دعم استقرار النّظام الاجتماعي.

أمّا الظهور الأول لمصطلح الضّبط الاجتماعي فكان على يد هيربرت سبنسر (Herbert Spencer 1820-1903) في كتابه "مبادئ علم الاجتماع" سنة 1839، غير أنّه لم يمنحه دلالة واضحة أو مستقلّة².

¹ مرزوق العيسي، دور الدّين في الضّبط الاجتماعي، مجلّة المعرفة، مركز جسور، العدد 18، المغرب، 2024، ص 1234.

² أمال عبد الحميد وآخرون، علم الاجتماع القانوني والضّبط الاجتماعي، ط2، دار المسيرة، الأردن، 2015، ص43.

ولم يبدأ المفهوم في التَّبَلُّور النَّظري إلَّا مع مطلع القرن العشرين، حين تناوله إدوارد روس Edward Ross (1866-1951) في مؤلَّفه "الضَّبْط الاجتماعي" أين قدَّم تحليلًا حول الطَّبِيعَة البشريَّة ونزوعها إلى المنافسة والصِّراع، وكيف يساهم الضَّبْط الاجتماعي في توجيهها¹.

حظي مفهوم الضَّبْط وخلال مرحلة التَّأسيس لعلم الاجتماع في الولايات المتَّحدة، باهتمام أعمق مع أعمال شارلز كولي Charles Cooley (1864-1929) وويليام توماس William Thomas (1863-1947)، فقد اعتمد كولي على "فلسفة اجتماعيَّة في التفاعل والضَّبْط الاجتماعي... ويعتمد الضَّبْط عنده إلى حدِّ كبير على ضبط الذات، ومن خلال تحليله للجماعة الأوليَّة والعلاقات، أكَّد على النَّزعة الفرديَّة باعتبارها عنصرًا حاسمًا في تحقيق الضَّبْط الاجتماعي الهادف والفعال"². أمَّا توماس، فقد ركَّز على أهميَّة الضَّبْط العقلائي في الحياة الاجتماعيَّة، وأسهم في إبراز العلاقة الوثيقة بين الضَّبْط والتَّنظيم الاجتماعي³.

كما أسهم الاتجاه الوظيفي، خاصَّة مع دوركايم Emile Durkheim (1858-1917) وتالكوت بارسونز Talcott Parsons (1902-1979) في ترسيخ الأساس النَّظري لمفهوم الضَّبْط، وتكشف كتابات بارسونز عن تركيز واضح على عناصر النَّظام الاجتماعي والضَّبْط، حيث انطلق اهتمامه الصَّريح بالمفهوم من تحليله لأعمال دوركايم، ففي كتابه "بنية الفعل الاجتماعي"، أشار إلى أنَّ دوركايم لم يَحَقِّق فهما عميقًا لطبيعة الضَّبْط الاجتماعي فحسب، بل أبرز أيضًا دور الامتثال الأخلاقي وأهميَّته، بينما احتل الضَّبْط موقعًا أكثر مركزيَّة في كتابه "النَّظام الاجتماعي" بوصفه عنصرًا أساسيًا في تفسير أنماط السُّلوك المنحرف⁴.

وقد مهَّد هذا التَّوجه لربط مفهوم الضَّبْط بالانحراف، بخاصَّة مع كتابات هوارد بيكر Howard Becker (1928-2023) حيث جرى التركيز على آليَّاته من خلال تفسير الانحراف، ممَّا أدَّى إلى تداخل المفهومين في التَّحليل السُّوسِيولوجي، والذي أسهم إلى جانب التَّحويلات السياسيَّة التي أعقبت الحرب العالميَّة الثانيَّة، في إدخال مفهوم الضَّبْط في حالة من الركود النَّظري، وأدخلت علم الاجتماع في أزمة⁵.

¹ عبد العزيز خواجه، الضَّبْط الاجتماعي ومعوقاته في المجتمعات التَّقليديَّة، داية للطباعة، غرداية، الجزائر، 2017، ص16.

² مصلح الصَّالح، مرجع سابق، ص30.

³ الموضع نفسه.

⁴ Morris Janowitz, *Sociological Theory and Social Control*, American Journal of Sociology, University of Chicago Press, Vol 81, No 01, USA, 1975, p97.

⁵ أحمد زايد، علم الاجتماع: النَّظريات الكلاسيكيَّة والنَّقديَّة، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1984، ص 218 – 222.

غير أنّ هذا الرّكود لم يدم طويلاً، إذ عاد المفهوم إلى الواجهة خلال ثمانينات وتسعينات القرن العشرين برؤية جديدة، وأصبح فيها أكثر ارتباطاً بدراسة الدّولة، والديمقراطية، وممارسات السّلطة وحدود الشّرعية. وفي هذا السّياق برزت إسهامات ستانلي كوهين Stanley Cohen (1942-2013) الذي أعاد توظيف المفهوم في تحليل سياسات الضّبط وتحولات العلاقة بين الدّولة والمجتمع.

ومع مطلع القرن الحادي والعشرين، تعقّدت إشكاليات الضّبط الاجتماعي بفعل التّحول الرّقمي وتسارع العولمة، وتراجع سلطة المؤسّسات التّقليدية، وقد أفرز ذلك اختلالات متعدّدة، تمثّلت في تداخل الضّبط الرّسمي وغير الرّسمي، وتعدّد مصادر التّأثير، وظهور قدرة متزايدة للفرد على التّنقّل الاختياري بين أنماط الضّبط المختلفة أو إعادة تشكيلها¹. وفي ضوء هذه التّحوّلات، تجدد النّقاش حول أهميّة الضّبط الاجتماعي في تحقيق الحدّ الأدنى من النّظام الاجتماعي، دون افتراض الوصول إلى حالة استقرار نهائية.

ولا يزال هذا النّقاش مفتوحاً، مع استمرار الدّراسات السّوسولوجية في رصد حدود الضّبط الاجتماعي، وظهور دعوات متزايدة لإعادة إحيائه بوصفه أساساً لنظرية مستقلة تسعى إلى فهم آليات التّنظيم الاجتماعي في عالم يتّسم بالتّعقيد والتّغير المستمرّ وتآكل أشكال السيطرة التّقليدية.

(2) طبيعة الضّبط الاجتماعي وخصائصه وأهميّته.

عاش الإنسان منذ نشأته الأولى داخل جماعات، وهو ما جعله في حاجة دائمة إلى إشباع حاجاته الاجتماعية التي لا يمكنه تحقيقها في منأى عنهم. وبناءً على ذلك، يضطرّ الفرد إلى التّنازل عن بعض حاجاته الفردية لصالح المصلحة الاجتماعية العامّة، من أجل تحقيق التّماتل مع باقي الأفراد، والذي يفرض عليه الخضوع لجملة من الضّوابط التي تنظّم سلوكه ضمن الإطار العام للمجتمع، سواء في صورتها الرّسمية المكتوبة كالدين والقانون، أو غير الرّسمية كالعادات والتّقاليد².

وانطلاقاً من ذلك، يتكوّن الضّبط الاجتماعي من عنصرين هما: القاعدة والعاقبة الاجتماعية، فالقاعدة الاجتماعية تُشير إلى مجموعة القواعد والمعايير التي تهدف إلى تنظيم سلوك الأفراد وتفاعلاتهم، في حين تمثّل العاقبة الاجتماعية مختلف الوسائل التي تضمن تقيّد الأفراد بالقواعد، وتقويم انحرافاتهم عنها.

¹ آمال عبد الحميد وآخرون، مرجع سابق، ص 47 - 49.

² معن خليل العمر، الضّبط الاجتماعي، دار الشّروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص 41 - 42.

وتنقسم القواعد الاجتماعيّة إلى نوعين وفقاً لنطاقها، يتمثل النّوع الأوّل في القواعد التي تنشأ داخل الجماعات الصّغيرة الأوّليّة للفرد، كجماعة الأسرة، والأقران... وغالباً ما تتجلّى في شكل عادات اجتماعيّة بسيطة. أمّا النّوع الثّاني فيشمل القواعد التي تنشأ وتعمل على مستوى الجماعات الكبرى والمجتمع ككل¹، وتظهر في صورة التّقاليد، والأخلاق، والقوانين التي يطورها المجتمع، وتعمل القواعد الاجتماعيّة بنوعها على تحديد التزامات الفرد تجاه المجتمع، كما تحدّد في المقابل الالتزامات المتوقّعة من المجتمع تجاهه.

في المقابل، تؤدّي العاقبة الاجتماعيّة دوراً أساسيّاً في حماية معايير المجتمع، وذلك من خلال استخدام أساليب إيجابيّة أو سلبيّة، رسميّة أو غير رسميّة. فالعاقبة الإيجابيّة الرسميّة تتمثل في أشكال الدّعم والتّقدير التي تقدّمها الدّولة والمؤسّسات الرسميّة مثل شهادات التّكريم، والمنح، والأوسمة. أمّا العاقبة الإيجابيّة غير الرسميّة فتظهر في الرموز الاجتماعيّة التي يُقيّم بها السّلوّك الاجتماعي، كاللتّقدير والاحترام والمكانة الاجتماعيّة².

وعلى الجانب الآخر، تتمثّل العاقبة السّلبيّة الرسميّة في الجزاءات التي تفرضها التّشريعات واللّوائح التّنظيميّة، مثل الغرامات، والحدود، والسّجن... في حين تتجسّد العاقبة السّلبيّة غير الرسميّة في مختلف أشكال الضّغط الاجتماعي التي يمارسها الأفراد تجاه السّلوّك المنحرف، كالسّخرية، وقطع العلاقات، أو تقديم ملاحظات سلبيّة حولهم وغيرها من مظاهر النّقد والإقصاء الاجتماعي³.

وانطلاقاً ممّا سبق، فإنّ الضّبط الاجتماعي يتّسم بمجموعة من الخصائص المحدّدة له هي:

- أ- القهر والإلزام: يفرض الضّبط الاجتماعيّ كغيره من الظّواهر الاجتماعيّة نوعاً من القهر والإلزام على أفراد المجتمع باعتباره قوّة خارجيّة، تمارس الرّقابة عليهم.
- ب- العموميّة والنسبيّة: أي أنّ الضّبط الاجتماعيّ موجود في مختلف الجماعات والمجتمعات الإنسانيّة، ونسبي باختلاف أشكاله وطبيعته من مجتمع إلى آخر، ومن فترة زمنيّة إلى أخرى⁴.

¹ Ibragimov. K. D, **Social Control: An Essential Condition for the Existence of a Social System**, Science and Innovation International Scientific Journal, Science and Innovation, Vol 02, No 02, Uzbekistan, 2023, p521.

² Ibid, p522.

³ Kürşat Şahin Yildirimer, **Evaluation of the Concepts of Social Control and Power**, Current Science, Current Science Association, India Vol 05, No 5-9, 2023, p 06 , 11.

⁴ مصلح الصّالح، مرجع سابق، ص 80 – 82.

ج- الدلالة الرمزية: تعبّر المجتمعات غالبا عن الضبط في صورة دلالات رمزية تعمل بشكل غير مباشر في ضبط السلوك، تتجلى في بعض المراسيم والعادات والطقوس والممارسات الثقافية¹.

د- الطبيعة الاجتماعية للضبط الاجتماعي والحاجة إليه: ينبع الضبط الاجتماعي من طبيعة المجتمع والإنسان ويتأثر بهما وبيئته، وأنّ الإنسان وبحكم طبيعته تتولّد لديه الحاجة إليه، كضرورة لاستقرار النظام².

ومن خلال ما سبق، نستنتج أنّ أهمية الضبط الاجتماعي تكمن أساسا في:

أ- الحفاظ على النظام القائم: يساهم الضبط في الحفاظ على الوضع القائم، والتّصديّ للمتغيّرات الثقافية الدّخيلة، خاصّة إثر تصاعد عمليّة التثاقف في ظلّ العولمة والاتّصال الثقافي، وبالرّغم من أنّه قد يعرقل المجتمعات عن التّقدّم الاجتماعي، إلّا أنّه ضروريّ لحفظ النظام³.

ب- يساهم الضبط في التّقليل من نسب الانحراف في المجتمع، وذلك عبر وسائل الرّدع والتّحفيز التي ينتهجها، كما يعمل على رسم سبل الكسب والعيش السّوي، بما يتوافق مع القيم والقوانين المتعارف عليها⁴.

ج- يعمل الضبط الاجتماعي على تنظيم العلاقات والتّفاعلات بين الأفراد، والحرص على أدائهم لواجباتهم واحترام حقوقهم، ومنه القضاء على أشكال الفوضى النّاتجة عن انتهاك هذه القواعد⁵.

د- يعزّز الضبط الاجتماعي "آليّة المسايرة للحراك الاجتماعي، وللتّغير الاجتماعي عن طريق تنمية الوعي وترقيته"⁶، حيث يعمل كصمّام أمان ضدّ التّغيرات الوافدة، ويلعب دورا محوريّا في تنمية الوعي بها وغربلتها.

¹ فتحي عبد الله سالم الطّالبي، دور وسائل الضبط الاجتماعي في الحد من الجريمة، مجلّة القرطاس، الجمعية الليبية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 12، ليبيا، 2021، ص391.

² مصلح الصّالح، مرجع سابق، ص 77 – 78.

³ Kahish Khanna, **Social Control and Forms of Societal Governance**, International Journal of Humanities Social Science and Management, Vol 03, N0 03, India, 2023, p666.

⁴ عبد السّلام إبراهيم محمّد، الضبط الاجتماعي في المجتمعات القبليّة، الدار العالميّة للنشر والتوزيع، مصر، 2010، ص29.

⁵ حسام الدّين محمود فياض، الضبط الاجتماعي: دراسة سوسيولوجيّة تحليليّة، مكتبة نحو علم اجتماع تنويري، د.م.ن، 2018، ص06.

⁶ حبيبة عامر، وسائل الضبط الاجتماعي في المجتمع الحضري، أطروحة دكتوراه، تخصّص علم الاجتماع القانوني، كليّة العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، قسم علم الاجتماع، جامعة باتنة 1، الجزائر، موسم 2020 – 2021، ص71.

المبحث الثاني: أنواع الضَّبْط الاجتماعي ومؤسَّساته.

(1) أنواع الضَّبْط الاجتماعي.

صنَّف علماء الاجتماع الضَّبْط الاجتماعيَّ إلى عدَّة أنواع وفق تصنيفات مختلفة اعتمدوا عليها، وفيما يلي طرح لأهمِّ هذه التَّصنيفات:

أ- من حيث وسيلة الضَّبْط والتَّأثير: ميَّز كمبل يونج (Kimball Young 1893-1972)

بين نوعين للضَّبْط حسب الوسيلة التحفيزيَّة أو الرَّدعيَّة المعتمد عليها في جعل الأفراد يمثلون للمعايير والقواعد الإيجابيّة، بما يجعل الضَّبْط إيجابيّاً أو سلبيّاً وفقها¹، بالنَّحو الآتي:

1- الضَّبْط الإيجابي: وهو الذي يعتمد على وسائل تحفيزيَّة إيجابيّة لدفع الأفراد للانقياد واتباع قواعد المجتمع، وذلك من خلال التَّكريم والمكانة والترقيَّة والأوسمة...

2- الضَّبْط السَّلبي: هو اعتماد العقاب الماديِّ والمعنوي، في ردع السُّلوك المنحرف عن هذه القواعد، وكذا الوقائيَّة من حدوثه، ويكون في أشكال عدَّة كالغرامة والسَّجن، والتَّفني وغيرها...

ب- من حيث نمط السَّيطرة: يصنِّف جيرم داود (J. Dawd) وفق دراسة له بعنوان: "الضَّبْط

داخل المجتمعات الإنسانيَّة" الضَّبْط الاجتماعيَّ إلى نوعين، ضبط أبويّ تسلُّطي، وضبط اجتماعيٍّ ديمقراطي، حيث يرى أنَّ المجتمعات الإنسانيَّة تمرُّ من حالة المركزيَّة في الضَّبْط الأوَّل، ثمَّ نتيجة للانتفاض المجتمعيِّ ضدها، تنتقل إلى الضَّبْط اللامركزيِّ والاجتماعيِّ الموزَّع بين مختلف أفراد وطبقات المجتمع، بمعنى:

1- الضَّبْط الأبويُّ أو التَّسلُّطي: هو الضَّبْط الذي تتمركز السَّيطرة فيه على يد فرد أو هيئة واحدة، وذلك في مختلف أنساق المجتمع، بدايَّة من الأسرة التي تتمركز في يد الأب وصولاً إلى شيخ القبيلة أو الحاكم.

2- الضَّبْط الاجتماعيُّ أو الديمقراطي: هو المرحلة التَّاريخيَّة الثَّانيَّة التي شهدتها المجتمعات الإنسانيَّة، أين تتوزَّع السَّيطرة فيها، ويصبح المجتمع ككلٍّ مصدراً للسَّيطرة والضَّبْط².

¹ عبد السَّلام إبراهيم محمَّد، مرجع سابق، ص 31.

² نبيل السَّمالوطي، البناء النَّظري لعلم الاجتماع، ط5، المركز العلمي للطباعة والكمبيوتر، مصر، 2007، ص 203 - 204.

ج- من حيث طبيعة وسائل الضّبط: حيث يختلف الضّبط حسب برنارد Bernard

Lahire (1963) من خلال نوعيّة الوسائل التي يستعملها إلى ضبط استغلاليّ وآخر بنائيّ، أي الضّبط الذي يوظّف الجزاء الرّدعيّ الملموس والآخر الذي يوظّف الجزاء المعنويّ.

1- الضّبط الاستغلاليّ: أي الجزاءات الملموسة التي توظّف العنف الماديّ والجسديّ، في تثبيط السّلوك غير السّويّ، كالعقوبات الجسديّة والماديّة (السّجن والإعدام والغرامات الماليّة...).

2- الضّبط البنائيّ: ويقصد بها ردود الفعل التي يصدرها أفراد المجتمع، تجاه السّلوّكات السّليبيّة المناهية لقواعد المجموعة، وغالبا ما تكون ذات طابع معنويّ أكثر منه ماديّ، أين يمارسون ضد المنحرف أسلوب السّخرية والتّهكم والتّهميش، وفي المقابل الاحترام والتّقدير والتّمجيد لتحفيز الأفراد على مواصلة الامتثال للقواعد الاجتماعيّة، وكذا "أساليب الضّبط السّحريّة والدّينيّة في شكل محرّمات ومحلّلات... والقواعد الأخلاقيّة والتّقاليد والعادات والتّشريعات والأساليب التّربويّة والإصلاح الاجتماعي" ¹.

د- من حيث طبيعة البناء الاجتماعي والتّضامن السّائد: يميّز إميل دوركايم بين نوعين

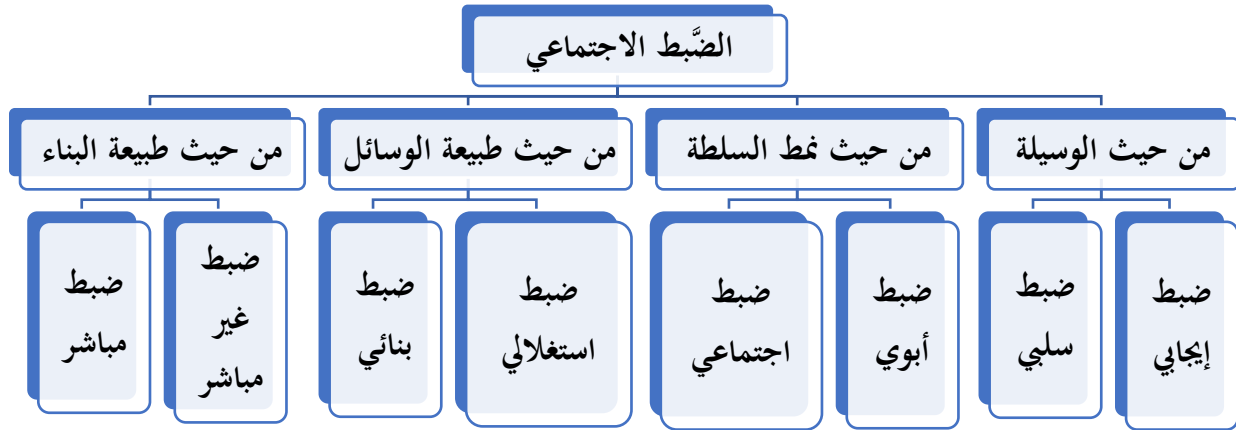
من المجتمعات، يسود في المجتمعات التّقليديّة نوع من التّضامن الآليّ الذي يقوم على درجة تمايز وتماثل بين أفرادها على نحو كبير جدا، هذا الذي يخلق لنا ضبطاً اجتماعيّاً غير مباشر وداخليّ، يعتمد على التّوجيهات اللفظيّة وغير اللفظيّة النّاتجة عن أنماط التّنشئة الاجتماعيّة الموحّدة، بينما المجتمعات الصّناعيّة التي يسود فيها تقسيم العمل والتّضامن العضويّ، يظهر فيها الضّبط الاجتماعيّ المباشر والخارجيّ بشكل صريح، المرتبط غالبا بالمؤسّسات القانونيّة واللّوائح التنظيميّة ².

من خلال هذه التّصنيفات يمكن القول بأنّ الضّبط الاجتماعيّ، سواء في المجتمعات التّقليديّة أو الحديثة، ينقسم أساسا إلى نوعين، يتمثّل الأول منهما في الضّبط الرّسمي من خلال القانون والدّين ومختلف النصوص التنظيميّة الصّريحة، والثّاني في الضّبط غير الرّسمي الذي يتجلّى في التّقاليد والأعراف والقيم الاجتماعيّة السّائدة، وهذا ما سنفصّل فيه في المبحث الثالث من هذا الفصل.

¹ المرجع نفسه، ص 305.

² Rémi Lenoir, **Contrôle (du) social : La construction d'une notion et ses enjeux**, Informations sociales, Caisse nationale des allocations familiales, No 126, France, 2005, p08 - 09.

المخَطَّط رقم 03: يوضِّح أنواع الضَّبْط الاجتماعي ومعايير تصنيفه



(2) مؤسَّسات الضَّبْط الاجتماعي.

أ- الأسرة:

تعتبر الأسرة المؤسَّسة الأولى التي يحتكُّ بها الطِّفل، والتي من خلالها يتشرب القواعد والمعايير والآداب العامَّة، حيث تعمل الأسرة على نقل ثقافة المجتمع وخصائصه إلى أبنائها، ونقل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي قادر على التَّكْيُف مع محيطه ومجتمعه، ومن ثمَّ تتَّكَّم في إطار الأسرة "أولى مراحل الضَّبْط الاجتماعيِّ بطريقة غير رسميَّة... فيتعلَّم الأطفال الفرق بين الخطأ والصَّواب وبين السُّلوك الحسن والسُّلوك السيِّئ، والمعايير التي تفرِّق بين دور الذَّكر والأنثى وتقبل سلطة الأبوين، حيث يصاب الطِّفل بالخرق أو بتأنيب الضَّمير إذا قاموا بانتهاك هذه القوانين"¹ بالإضافة إلى مختلف الجزاءات التي تُمارس تجاهه.

ومنه فإنَّ العلاقة بين التَّنشئة الأسريَّة التي تقوم بها الأسرة والضَّبْط الاجتماعي علاقة وطيدة، حيث تعمل الأسرة من خلال ممارستها لدورها في التَّنشئة والتَّربية في التَّقليل من نسب الانحراف والحياد عن معايير المجتمع، ومنه فإنَّ الأسرة تعتبر إحدى أهمِّ المؤسَّسات التي تمارس الضَّبْط الوقائي²، أي الضَّبْط الذي يمنع الفرد من الوقوع في الخطأ، ويقوِّم السُّلوك ويتجنَّب المنحرف منه قبل حدوثه.

¹ فتحي عبد الله سالم الطَّالبي، مرجع سابق، ص 395.

² آمال عبد الحميد وآخرون، مرجع سابق، ص 240.

ب- المدرسة:

تُعدّ المدرسة إحدى أهم مؤسسات التّشعّبة الاجتماعيّة المنظّمة، إذ تضطلع بدور أساسيٍّ في غرس القيم الإيجابيّة والمعايير الاجتماعيّة لدى النّاشئة، وذلك من خلال ما تعتمد عليه من قواعد وأنظمة مكتوبة تُنظّم الحياة المدرسيّة، والتي تسهم في إعداد الطّفل إعداداً شاملاً يجعله قادراً على مواجهة متطلّبات الحياة المختلفة، والانخراط الفعّال في مجالاتها المتعدّدة، إضافة إلى مساعدته على التّكثيف مع محيطه الاجتماعيّ ومجتمعه بوجه عام، الأمر الذي يدعّم عمليّة الضبط الاجتماعي ويُنمّي لدى الطّفل الانضباط الذاتي¹.

كما تؤدّي المدرسة، من خلال الفاعلين التربويّين بها، دوراً محوريّاً في توجيه سلوك الطّفل وتكوينه، وذلك عبر تعويده على الالتزام بالآداب العامّة واحترامها، وتنمية روح الانقياد الواعي للقواعد المدرسيّة، ويعزّز هذا الدّور من خلال توظيف أساليب متنوّعة من الجزاءات الإيجابيّة والسّلبيّة المحفزة أو الرّديّة.

ج- المسجد ودور العبادة:

تُعتبر المساجد ودور العبادة بصفة عامّة، من أهمّ مؤسسات الضبط الاجتماعيّ المقدّسة، لما تضطلع به من أدوار اجتماعيّة وتربويّة مختلفة، وما تساهم فيه من تنظيم للمجتمع ومؤسساته المختلفة، وذلك عبر الخطب ودروس الوعظ التي تحاول من خلالها تذكير النّاس بالقيم والأخلاق الدّينيّة، وتحثّهم على اتّباع القوانين والقواعد العامّة، وتجنّب السّلوّكات المخالفة لتعاليم الدّين والمجتمع كأفكار التّطرّف والعنف²...

ومن خلال هذه العمليّة التي تقوم بها، تنمّي لدى الأفراد المرتادين لها وازعهم الدّيني، وكذا الرّقابة الذاتيّة لأنفسهم، بما يساهم في تقليل مظاهر الانحراف، وإضافة إلى ذلك، تؤدّي دور العبادة وظيفّة اجتماعيّة من خلال حثّ النّاس على التّضامن الاجتماعي، والانتماء إلى الجماعة، وروح المواطنة والإخلاص لها، ممّا يساهم في دمج الأفراد ببعضهم البعض، والخضوع لتعليمات الجماعة والتّفاعل الإيجابيّ معها³.

¹ سلطان بن رجب القنّامي، العلاقة التكامليّة بين التربيّة والعمليات الاجتماعيّة، المجلّة الدوليّة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، كِلّيّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العدد 63، بيروت، لبنان، 2024، ص194.

² عصام فارح، دور المسجد كمؤسسة ضبط اجتماعي في ترسيخ قيم الأمن البيئي الداخلي، مجلّة العلوم الإنسانيّة، جامعة أمّ البواقي، المجلّد 08، العدد 02، الجزائر، 2021، ص674.

³ المرجع نفسه، ص675.

د- جماعة الرّفاق:

تعتبر جماعة الرّفاق من أقرب مؤسّسات التّنشئة الاجتماعيّة للضّبط الاجتماعيّ خاصّة للأفراد في مرحلتي الطّفولة المتأخّرة والمراهقة نظرا للجزء الكبير من الوقت الذي يقضونه ضمن هذه الجماعات. وتتمثّل وظيفة جماعة الرّفاق في الضّبط الاجتماعيّ فيما تفرضه من معايير غير مكتوبة وقواعد سلوكيّة غير رسميّة على المنتمين إليها، وقدرتها على فرض الامتثال لها وذلك لرغبة أفرادها في حصد القبول والانتماء إليها¹.

إلا أنّ هذه الأخيرة قد تلعب دورا معاكسا وسلبيا، حينما تشجّع على الانحراف وتبني سلوكات سيّئة، وبالتالي فإنّ قدرتها على الضّبط الاجتماعيّ الإيجابيّ مقرون بطبيعة القيم والمعايير التي تبنيها الجماعة نفسها.

هـ- أجهزة الإعلام:

تعتبر أجهزة الإعلام من بين أقوى مؤسّسات التّنشئة الاجتماعيّة وأكثرها حداثة، ذلك أنّ هذه الأخيرة تتمتّع بقدرة عالية في التّأثير على مستعمليها، ونقل القيم والمعايير الاجتماعيّة السّائدة إليهم، حيث تقوم بتشكيل الرّأي العام، والتّأثير في أنماط التّفكير والاعتقاد²، خاصّة لدى شرائح الشّباب.

وبالتّالي فإنّ أجهزة الإعلام تصنّف من بين مؤسّسات الضّبط الاجتماعيّ أيضا، لما لها من دور كبير في نشر الوعي بالقوانين والقيم والواجبات، وكذا التّحذير من السلوكات المنحرفة والتوعية بمخاطرها، إلّا أنّها كمؤسّسة جماعة الرّفاق، قد تكون إيجابيّة وسليبيّة تبعا لطبيعة الرّسائل الإعلاميّة التي تبثّها ومضامينها، ولل فرد المستهلك لها، وطبيعة الأمور التي يتابعها.

المبحث الثالث: آليات الضّبط الاجتماعي.**(1) الآليات الرسميّة:**

يسعى المجتمع من أجل الحفاظ على النّظام الاجتماعي، إلى ممارسة ضبط اجتماعيّ على أفرادها، ومراقبة انقيادهم له من عدمه، ويتمّ هذا باستخدام مجموعة من القواعد والتّشريعات القانونيّة التي تسعى

¹ فتحي عبد الله سالم الطّالبي، مرجع سابق، ص 396.

² الموضع نفسه.

مختلف مؤسسات الضبط الاجتماعي للامتثال لها وتوضيح ضرورة الالتزام بها¹، هذه الآليات قد تكون وضعيّة أو إلهيّة، حيث تمارس الدّولة الضبط الاجتماعي من خلال آليّة القانون الذي تفرض من خلاله مجموعة واجبات وأنظمة على جميع أفرادها الالتزام بها، وتجند مؤسسات الضبط المختلفة لمراقبة مدى الالتزام بها ومعاقبة المنحرفين عنها، وفي المقابل تمارس الأديان نوعا من الضبط الرّسمي كذلك، وذلك من خلال النصوص والتشريعات المكتوبة في مختلف الكتب المقدسة، والتي تفرض من خلالها مجموعة قواعد أخلاقيّة ومختلف القيم ومعايير السّلوک والتّعاملات السّوية، وما يقابلها من الجزاءات التحفيزيّة والرّدعيّة.

من خلال هذا يمكن أن نعرض فيما يلي أهمّ آليات الضبط الاجتماعي الرّسميّة:

أ- القانون:

يعرّف القانون على أنّه مجموعة من القواعد التي تنظّم سلوك الأفراد وعلاقاتهم داخل المجتمع بطريقة ملزمة، والتي تهدف إلى إحلال النّظام والعدالة وتحقيق التّعايش السّلمي، وكذا حماية الحقوق والحريّات الفرديّة والجماعيّة².

وتعتبر القوانين الصّورة المكتوبة والرّسميّة من الأعراف، ذلك أنّ القوانين ارتبطت بالدّولة الحديثة والسياسات التشريعيّة، التي كانت في زمن مضى أعرافا وعادات سائدة في المجتمع، ليتّم تدوينها وإعطائها طابعا من الرّسميّة والعموميّة والالزاميّة، مع تطوّر أشكال المجتمعات³.

ويعدّ القانون من بين أهمّ آليات الضبط الاجتماعي، وذلك لطبيعة الوظائف التي يقوم بها، ويمكن أن نجعلها في وظيفتين أساسيتين:

أ- الوظيفة السّلبيّة: ويقصد بها ممارسة القانون لدوره في ضبط السّلوک من الحياد والانحراف عن الأطر العامّة والسّائدة، وحملهم على الانقياد لها واحترامها، وبالتالي فإنّه يسعى إلى التّأثير في الجماعات ودفعها للامتثال لتوقّعات السّلوک السّوي⁴.

¹ Kahish Khanna, Op. Cit, p664.

² Tayeb belhout and mabrouk ben yattou, **Conceptual Interaction between Sociology and law**, Academic journal of regal and political researchs, Université Omar Telidji of Laghouat, Vol 08, No 02, Algeria, 2024, p735.

³ مصلح الصّالح، مرجع سابق، ص 179 – 180.

⁴ عبد السّلام إبراهيم محمّد، مرجع سابق، 130.

حيث يعمل القانون على التَّقليل ومحاولة الحد من الظَّواهر السَّلبية، من خلال العقوبات التي ينصُّ عليها الماديَّة والجسديَّة، كالسَّجن والإعدام والغرامات الماليَّة... وهذا ما يجعل منه بديلا موضوعيا عن الانتقام والثَّار والقصاص الفردي، الذي يمكن أن ينجرَّ عنه تفاقم للسُّلوكات المنحرفة بدل القضاء عليها.

ب- الوظيفة الإيجابية: تتجلَّى في حماية القانون للحريَّات والمصالح الجماعيَّة، والعمل على الإصلاح الاجتماعيِّ وحلِّ النِّزاعات، بما يضمن استقرار المجتمع ونظامه¹، فالقانون لا يقتصر على المنع والعقوبات فحسب، بل يسهم في إرساء الحقوق وضمان الحريَّات، وتنظيم المعاملات الاقتصاديَّة والسِّياسيَّة والاجتماعيَّة، بما يحقِّق العدالة والمساواة، كما يشجِّع على السُّلوك الإيجابي من خلال توفير إطار قانونيٍّ يضمن التعاون والاستقرار والتنمية داخل المجتمع.

ولقد أكد تالكوت بارسونز على أهميَّة القانون في حالتين، الأولى منهما حين يتصارع أفراد المجتمع حول القيم التي يجدر اتِّباعها فيتدخل القانون لحلِّها، والثانيَّة حين يتَّفقون عليها ويختلفون على سبل الوصول إليها، فتكون وظيفة القانون هنا التَّوازن بين مصالح الأفراد الفرديَّة والجماعيَّة من أجل الوصول إليها².

ب- الدِّين:

يعتبر الدِّين من المفاهيم المعقَّدة والتي واجه المفكِّرون صعوبة في تعريفها، وذلك لتعدُّد أشكاله وممارساته، ولا ارتباطه بالجانب المعنويِّ والرُّوحيِّ من الحياة الاجتماعيَّة، ومن بين التَّعريفات التي قدِّمت إليه، نجد تعريف محمَّد بدوي، حيث عرّفه بأنَّه "مجموعة متماسكة من العقائد والعبادات المتَّصلة بالأشياء المقدَّسة بحيث تولِّف هذه المجموعة وحدة دينيَّة متَّصلة تنظِّم كلَّ من يؤمنون بها"³.

ويُعَدُّ الدِّين من أبرز الآليات التي تسهم في تنظيم السُّلوك الاجتماعي، إذ يزوّد الفرد بمنظومة من القيم والمعايير التي توجه تصرُّفاته وعلاقاته بالآخرين، مما يعزِّز روح التَّضامن والتَّكافل ويقوِّي الرُّوابط الاجتماعيَّة داخل المجتمع، الأمر الذي يجعله من أقوى وسائل الضَّبَط الاجتماعي.

¹ المرجع نفسه، ص131.

² صالحة حاي يحيى السَّفياني، وسائل الضَّبَط الاجتماعي ودورها في تحقيق القيم الإيجابيَّة لدى طالبات جامعة الطائف، المجلة التربويَّة، جامعة سوهاج، العدد 72، مصر، 2020، ص579.

³ مصلح الصَّالح، مرجع سابق، ص154.

وقد اهتم عدد من علماء الاجتماع بدراسة دور الدّين في استقرار المجتمع وتنظيمه، فقد أكّد راد كليف براون Radcliffe Brown أن الدّين، لا سيما في المجتمعات البدائيّة، يمثل ارتباطاً بسلطة أخلاقيّة أو روحيّة خارجيّة تؤثر بشكل مباشر في سلوك الأفراد وتضبط علاقاتهم الاجتماعيّة. أمّا هيربرت سبنسر Herbert spencer فقد أشار في كتابه "مبادئ علم الاجتماع" إلى أنّ النّظم الدّينيّة والطّقوسيّة والسياسيّة تُعد وسائل أساسيّة للضبط الاجتماعي، إذ تعمل على تنظيم السّلك الإنساني من خلال المنع والتّوجيه، موضّحاً أن تطوّر المجتمعات يؤدّي إلى اعتماد أكبر على النّظم الدّينيّة والسياسيّة بدل الطّقوس التّقليديّة في ضبط السّلك¹.

وفي السّياق نفسه، رأى إميل دوركايم أنّ الدّين يسهم في تحقيق التماسك الاجتماعي من خلال الشّعائر الجماعيّة التي تعزّز الانسجام والتّلاحم، ويوجّه الأفراد للالتزام بالقيم والمعايير المشتركة².

(2) الآليات غير الرّسميّة:

يقصد بالآليات الضّبط الاجتماعي غير الرّسمي، مختلف الوسائل التي تسيّر سلوك الأفراد وتحدّد معاييرهم، إلّا أنّها لا تتّصف بالرّسميّة والنصوص المكتوبة والمقنّنة، فهي عادة تتّسم بالقبول والانتشار مع مرور الوقت، ولا يمكن تحديد أصلها بدقّة، إلّا أنّها غالباً ما تكون أكثر فعاليّة من الضّبط الرّسمي، بالرّغم من أنّها لا تحتاج إلى أجهزة لتطبيقها، ولا إلى سلطة إجباريّة أو عقوبات جسديّة لدفع الأفراد للامتثال لها³، ومن بين أهمّها:

أ- العادات والتّقاليد:

تعرّف العادة بأنّها طريقة تقليديّة مقبولة على نطاق واسع للتّصرف، وهي خاصّة بمجتمع أو مكان أو زمان، أمّا التّقليد فهو ممارسة تمّ تناقلها عبر الأجيال وبممارستها غالبيّة الناس في ثقافة معيّنة، ويكمن الفرق بينهما في أنّ العادة غالباً ما تتحوّل بالتّدريج إلى تقليد، كما أنّها قد تكون خاصّة بأسرة أو فرد، بينما التّقاليد تتّصف بالعموميّة والتّناقل عبر الأجيال، فكلّ تقليد عادة، لكن العادة ليست بالضرورة تقليد⁴.

¹ مرزوق العيسي، مرجع سابق، ص 1248.

² جون سكوت، علم الاجتماع: المفاهيم الأساسيّة، تر: محمّد عثمان، الشّبكة العربيّة للأبحاث والنشر، لبنان، 2009، ص 204.

³ Kahish Khanna, Op. Cit, p665.

⁴ Rangel Gibbon, **Characteristics of Culture: Customs and Traditions**, Journal of Anthropology Reports, Walsh Medical Media, Vol 05, No 05, USA, 2022, p01.

تمارس العادات والتَّقاليد دورًا مهمًّا في ضبط المجتمع وتنظيم سلوك أفرادهِ، إذ تُعدُّ نتاجًا مباشرًا للمجتمع نفسه، ومنبثقة عن عقله الجمعيِّ الذي يتمتَّع بسلطة تفوق سلطة الأفراد، هذه السُّلطة المعنويَّة تجعل الأفراد ملتزمين باتِّباعها والانقياد لها، رغبةً في تحقيق التَّوافق والتَّماثل مع بقيَّة أعضاء المجتمع.

ومن خلال الالتزام بالعادات والتَّقاليد، يكتسب الفرد القدرة على التَّكيُّف والاندماج داخل الجماعة، كما تسهم هذه المنظومة القيمية في تعزيز الانسجام الاجتماعي، والحدِّ من الصِّراعات، والمحافظة على استقرار المجتمع واستمراريتِهِ عبر الزَّمن..

كما تمتاز العادات والتَّقاليد بدرجة عالية من الجبريَّة والالزاميَّة، خاصَّة في المجتمعات التَّقليديَّة، ذلك أنَّها تمارس نوعاً من العقاب الاجتماعيِّ ضدَّ كلِّ من ينحرف عنها¹، كالإقصاء والتَّهميش الاجتماعي، والسَّخرية والنِّبذ...، ممَّا يجعل الأفراد متشبَّتين بهذه العادات، خشية منهم للتَّعرض لهذه الجزاءات السَّلبية، والحفاظ على توافقهم مع مجتمعهم وتحصيل الاحترام والمكانة منهم.

ج- العرف والرَّأي العام:

يعرِّف العرف على أنَّه "شكل من أشكال العادات الواسعة الانتشار، تهتم بخدمة الجماعات الاجتماعيَّة المتمثِّلة في المجتمع أو الأُمَّة... وهو طرق السُّلوك التي يعتقد أولو الأمر سواء كانوا قليَّة أم أكثرية أنَّها طرق جوهرية لرفاهيَّة المجتمع ولصِّلاح حاله... وتتضمَّن درجة مرتفعة من الشُّعور بالصَّواب والخطأ"².

ويختلف العرف عن العادة في كون الأوَّل مقتبسا بشكل خطِّي من فرد إلى آخر في الجيل الواحد، وذلك عن طريق التَّفاعل فيما بينهم والتَّجاور، بينما العادات والتَّقاليد، غالبا ما تقتبس رأسيا من جيل سابق إلى حاضر، وغالبا ما يكون العرف أكثر مقاومة ورفضاً في بدايته من التَّقاليد، التي تُكتسب بشكل تلقائي منذ ميلاد الطِّفل وتنشئته، كما يمتاز بالعموميَّة مقارنة بالعادات التي تتميز بالخصوصيَّة المجتمعيَّة أو الطَّبقيَّة... فالعرف يسعى لتحقيق المصالح الجماعيَّة للأُمَّة بغضِّ النظر عن المصالح الفرديَّة أو الجماعيَّة³.

¹ عبد السَّلام إبراهيم محمَّد، مرجع سابق، ص 67.

² حبيبة عامر، مرجع سابق، ص 98.

³ مصلح الصَّالح، مرجع سابق، 211 - 212.

مَّا سبق يتبين لنا أهميَّة العرف كآليَّة للضبط الاجتماعي، ولقد شبهه كنزلي ديفنر بالنواة في البرتوبلازم، فالعرف قلبها والعادات الاجتماعية جسمها، فهو يقوم بدور القانون وقوَّته، خاصَّة في المجتمعات التَّقليديَّة، ومنه استُمدَّت أغلب القوانين في عمليَّة التَّحديث التي شهدتها المجتمعات في الوقت المعاصر. وتكمن قوَّته في قدرته على توجيه السُّلوك العام، ومعاينة المنحرفين عنه بالتَّهكُّم والازدراء والنَّبذ بشكل مباشر، فهو لا يحتاج إلى إجراءات بيروقراطيَّة أو رسميَّة كالقانون، بل جزاءاته تأتي بشكل مباشر وسريع عند مخالفته¹.

المبحث الرَّابع: أهم النظريات السُّوسولوجيَّة في الضَّبْط الاجتماعي.

(1) النظريات الكلاسيكيَّة.

أ- نظريَّة ابن خلدون:

يُعَدُّ ابن خلدون من أوائل المفكرين الذين تناولوا فكرة الضبط الاجتماعي تنظيرًا وتحليلًا؛ إذ اعتبره مجموع الوسائل والتدابير التي يعتمدها المجتمع، أو فئة منه، من أجل توجيه سلوك الأفراد وحملهم على الالتزام بالمعايير السائدة والمتعارف عليها داخل الجماعة، بما يضمن تجنُّب الانحراف أو الإضرار بالنظام العام².

ولقد ميَّز ابن خلدون بين الضَّبْط عبر آليات وضعيَّة من البشر، وبين الضَّبْط الذي يمارسه الدِّين، حيث أشار في كتابه إلى أنَّ "الاجتماع للبشر ضروري ولا بد لهم... من وازع حاكم يرجعون إليه، وحكمه فيهم إِمَّا يستند إلى شرع منزَّل من عند الله بموجب انقيادهم إليه إيمانهم بالثَّواب والعقاب عليه، أو إلى سياسيَّة عقليَّة يوجب انقيادهم إليها ما يتوقَّعون من ثواب ذلك الحاكم بعد معرفته بمصالحهم..."³.

علاوة على هذا، فقد أكَّد ابن خلدون على أهميَّة الضَّبْط الاجتماعي رغم كون الإنسان مدنيًّا بطبعه، إلَّا أنَّ ميوله العدوانيَّة تجعل من الضَّرورة وجود ضابط لسلوكه، وأنَّ أقوى آليات الضَّبْط الدِّين⁴.

¹ المرجع نفسه، ص 214 – 215.

² ولي الدِّين عبد الرَّحمن بن محمَّد، مقدمة ابن خلدون، الجزء الأول، تح: عبد الله محمَّد الدرويش، دار يعرب، سوريا، 2004، ص 64.

³ المرجع نفسه، ص 501.

⁴ المرجع نفسه، ص 137.

ب- نظريّة إيميل دوركايم:

يظهر الضّبط الاجتماعي عن دوركايم من خلال نظريّته حول اللامعيارية والانتحار، حيث رأى أنّ المجتمعات التي تمتاز بالتّكامل الاجتماعي تشهد معدّلات انتحارٍ أقلّ من المجتمعات غير المتكاملة التي يكون فيها الأفراد منفصلين عن الحياة الاجتماعيّة، ذلك أنّ المجتمع يفرض سلطة أخلاقيّة تحول دون تتبّع الفرد لشهواته الشخصيّة وميوله، التي يمكن أن تؤدّي به إلى الانحراف والسّلوّكات غير السّوية¹.

كما تطرّق إيميل دوركايم للقانون كآليّة من آليات الضّبط الاجتماعي، في كتابه حول تقسيم العمل الاجتماعي، أين ميّز بين المجتمعات التّقليديّة التي يسود فيها التّضامن الآلي، والمجتمعات الحديثة التي تقوم على التّضامن العضوي²، ورأى بأنّ الأولى يحكمها قانون جمعي، تشكل من أفراد المجتمع وذواتهم، وأصبح سلطة تسيّر وتضبط تفاعلاتهم بشكل غير رسمي، أمّا الثّانية فيسود فيها القانون الوضعي، الذي تديره سلطات ومؤسّسات معيّنة.

بالإضافة إلى ذلك، فقد أكّد على أنّ الحقيقة والقواعد الأخلاقيّة بصفة عامة، تتميز بالإلزام والقهر، فالفرد مجبر على الامتثال لها، إلّا أنّ هذا الإلزام لا يتّسم بالإكراهيّة، بل يتمّ اتّباعها طوعاً³، أملاً في الوصول إلى المثال الأعلى الذي يتوق لتحصيله كلّ فرد من أفراد ذلك المجتمع.

ج- النّظرية الماركسيّة:

جاءت النّظرية الماركسيّة كردّ فعل ونقدٍ مباشر للنّظرية الوظيفيّة التي تنظر إلى الضّبط الاجتماعي باعتباره آليّة ضروريّة لتحقيق التّوازن والتّكامل والاستقرار داخل المجتمع. ففي حين تؤكّد الوظيفيّة على الدور الإيجابيّ للضّبط عبر آليّاته الرسميّة وغير الرسميّة، يرى رواد النّظرية الماركسيّة أنّ هذا الضّبط لا يعمل بشكل محايد، بل يُستخدم كأداة للسيطرة الطبقيّة⁴، إذ تستغلّ الطبقة الرّأسماليّة والحاكمة مؤسّسات الدّولة، ولا سيما القانون والدّين، لفرض هيمنتها وإضفاء الشرعيّة على سلطتها وعلاقات الاستغلال القائمة.

¹ مصلح الصّالح، مرجع سابق، ص 105 – 106.

² Rémi Lenoir, Op. Cit, p08.

³ أنثوني غدنز، مرجع سابق، ص 63 – 64.

⁴ آمال عبد الحميد وآخرون، مرجع سابق، ص 53 – 54.

ومنه، فإنّ الضّبط الاجتماعي يصبح وسيلة تخدم مصالح فئة معيّنة من المجتمع دون غيرها، تُوظّف لفرض السّلطة والتّحكّم في سلوك الأفراد والجماعات الخاضعة. وهو ما يؤدّي إلى تحوّل الضّبط من آليّة لتحقيق التّكامل الاجتماعيّ وحفظ النّظام، إلى وسيلة لتعميق الفجوة الطبقيّة والتّفاوت الاجتماعي، وتعزيز الصّراع الاجتماعي والسياسي تجاه السّلطة.

(2) النّظريات الحديثة والمعاصرة:

أ- نظريّة تطور وسائل الضّبط الاجتماعي لروس:

جاءت أهمّ أفكار إدوارد روس حول الضّبط الاجتماعي في كتابه « الضّبط الاجتماعي » الصّادر عام 1901، حيث حدّد فيه أهمّ وسائل الضّبط الاجتماعي انطلاقاً من تصوّره للنّظام الطّبيعي، ويرى روس أنّ النّظام ليس معطى سابق، بل هو نتيجة مباشرة لعمليّات الضّبط الاجتماعي. كما يؤكّد أنّ هذا الضّبط يتّخذ أشكالاً متعدّدة تتراوح بين القسوة واللين، والزيادة والنقصان وبين القوّة والضعف¹.

ويرى روس أنّ الضّبط الاجتماعيّ يقوم على جملة من العوامل، في مقدّماتها العوامل الأخلاقيّة، وعلى رأسها الغرائز الطّبيعيّة والتّعاطف الوجداني الذي يُسهم في تدعيم الرّوابط الأسريّة والاجتماعيّة، ويقلّل من حدّة التقلّبات، ويساعد على تحقيق النّظام والتّوازن الاجتماعي².

كما يؤكّد على العوامل الاجتماعيّة، مثل الرّأي العام الذي يُعدّ ردّ فعل المجتمع تجاه السّلك المنحرف ويكمل دور القانون باعتباره أداة رسميّة ملزمة، والدين بنوعيه الرّسميّ (المرتبط بالاعتقاد) والاجتماعيّ (المتعلّق بمثاليّة العلاقات الاجتماعيّة)، فضلاً عن الإيحاء والعرف بوصفهما وسائل فعّالة في توجيه السّلك. كما يولي روس أهميّة لكلّ من الشّخصيّة والفن، معتبراً الفنّ وسيلة لنشر التّعاطف وتصحيح الرّموز الاجتماعيّة، بما يجعله عاملاً داعماً للضّبط الاجتماعيّ أو مهدّداً له³.

¹ عبد العزيز خواجه، الضّبط الاجتماعي ومعوّقاته في المجتمعات التّقليديّة، مرجع سابق، ص30.

² صبرينة بن جامع، الضّبط الاجتماعي: منظور نظري، مجلّة العلوم الإنسانيّة، جامعة محمّد خيضر ببسكرة، العدد 47، الجزائر، 2017، ص569.

³ عمّار سليم عبد حمزة، أثر الوسائل العقابيّة في الضّبط الاجتماعي داخل الحرم الجامعي: دراسة اجتماعيّة ميدانيّة على عيّنة من طلبة جامعة بابل، مجلّة جامعة بابل للعلوم الإنسانيّة، المجلّد 23، العدد 01، العراق، 2015، ص259.

ب- نظريّة الضّوابط التلقائيّة لسمنر:

عالج عالم الاجتماع الأمريكي ويليام سمنر William Sumner الضّبط الاجتماعيّ في كتابه «العادات الشّعبيّة»، أين رأى بأنّ العادات الشّعبيّة والأعراف تعتبر من أهمّ الضّوابط التي يخضع لها الأفراد بدون معرفة منهم بذلك، ذلك أنّها تمارس نوعاً من الجزاءات والعقوبات تماثل في قوّتها قوّة الجزاءات التي يحدّها القانون، إلّا أنّ الأخير تمتاز جزاءاته بنوع من العقلانيّة والرسميّة أكثر مقارنة بالمووروثات التّقليديّة¹. هذه الأخيرة غالباً ما تمتاز بالتلقائيّة، من خلال نبذ المجتمع للمنحرف عنهم، وتجنّب الحديث أو التّفاعّل معه، والسّخريّة من السّلوّكات المناقيّة للتّقاليد، ومنه فإنّ الفرد يحاول قدر الإمكان تجنّب مخالفة هذه القواعد سعياً منه لتحقيق التّماثل مع بقيّة الأفراد والقبول منهم.

ج- نظريّة تالكوت بارسونز:

يرى بارسونز أنّ الفعل الاجتماعيّ الذي يصدر من الفاعل لا يكون عفويّاً، بل تحكمه مجموعة من المحدّدات تتمثّل في أفكاره ومشاعره وانطباعاته وقيمه، والتي بدورها تحكم الفاعلين الذين يشاركونه هذه العمليّة، ولقد أطلق بارسونز على هذا التّفاعّل بين هذه العناصر مصطلح نسق التّفاعّل الثّابت²، هذا الأخير يحتاج إلى دعم مستمرّ لضمان استمراريّته، إذ إنّ غياب هذا الدّعم يؤدّي إلى ظهور الانحراف. وانطلاقاً من هذا، يحدّد بارسونز ميكانيزمين اجتماعيّين يؤدّيان إلى استمرار النّسق والحفاظ عليه، أوّلهما التّنشئة الاجتماعيّة، ذلك أنّها تعمل على بناء الدافعيّة لدى الأفراد والقاعدة التي تمكّنه من خوض التّفاعلات الاجتماعيّة المختلفة ملتزماً بتوقّعات الدّور والمعايير العامّة، وثانيهما الضّبط الاجتماعيّ، الذي يعمل على مواجهة الانحرافات الاجتماعيّة التي تعجز التّنشئة الاجتماعيّة عن الوقاية منها³.

د- نظريّة الضّبط الذاتي لكولي:

يرى كولي أنّ موقفه من المجتمع ووحدهاته يقوم على تصوّر واقعيّ يؤكّد وحدة الكلّ الاجتماعيّ وعدم

¹ مرزوق العيسي، مرجع سابق، ص 1236.

² خديجة عامري، الضّبط الاجتماعي للمراهق في المدرسة القرآنيّة، مجلّة تاريخ العلوم، جامعة زيان عاشور بالجلفة، العدد 08، الجزائر، 2017، ص 148.

³ الموضوع نفسه.

قابليّته للانقسام إلى أجزاء مستقلة، إذ يعتبر أنّ الحياة الرّوحية تمثّل عنصراً دائماً في الواقع الاجتماعي، ويتجلّى في مفاهيم مثل «نحن» و«الذات». وفي هذا السّياق، شدّد كولي على أهميّة الرّموز والأنماط والمستويات الجمعيّة، إضافة إلى القيم والمثل الاجتماعيّة التي تُعدّ موجّهات أساسيّة للعمليّة الاجتماعيّة¹.

وبما أنّ هذه العمليّة موجّهة بالقيم والمثل، فإنّ الضّبط الاجتماعي عنده يُفهم بوصفه عمليّة مستمرة من الضّبط الدّاتي، حيث يقوم المجتمع بضبط أفرادهِ وينضبط في الوقت نفسه. فالأفراد ليسوا منفصلين عن العقل الاجتماعي، بل يشكّلون جزءاً منه، ويظهر الضّبط الاجتماعي على مستوى الكلّ والجزء.

كما رفض تفسير السّلوك الاجتماعي بالغرائز وحدها، مؤكّداً أنّه ينضبط بشدّة من خلال نموّ الضّمير النّاتج عن المشاركة الاجتماعيّة، حتّى وإنّ تمتّ بصورة غير شعوريّة، ويتجسّد بوضوح في دور الجماعات الأوليّة القائمة على المودّة والعلاقات المباشرة، والتي تسهم في تنمية الذات الاجتماعيّة وتوجيه السّلوك².

هـ - النّظرية الثّقافيّة التكامليّة لجورفيتش:

جاءت أهمّ أفكار جورج جورفيتش Georges Gurvitch في كتابه المعنون بـ علم اجتماع القرن العشرين، حيث عرف الضّبط على أنّه "مجموع النّماذج الثّقافيّة والرّموز الجمعيّة... والقيم والأفكار والمثل، وكذلك الأفعال والعمليّات المتّصلة بها مباشرة، التي يستطيع بها المجتمع والجماعة وكلّ فرد... القضاء على كلّ ما يؤثّر في التّوازن الاجتماعي..."³، وقد قسم جورفيتش على هذا الأساس الضّبط الاجتماعي إلى:

1. الضّبط الاجتماعي المنظّم: والذي يرتبط بالقانون والتّشريعات السّياسيّة.
2. الضّبط الاجتماعي عن طريق الممارسات الثّقافيّة والرّموز والعادات الموروثة.
3. الضّبط الاجتماعي التلقائي: والذي يتّسم من خلال الأفكار والقناعات الدّائيّة.
4. الضّبط الاجتماعي المرن: والذي يتغيّر ويتشكّل مع تنامي الخبرة الجمعيّة المباشرة⁴.

واعتبر جورفيتش الضّبط الاجتماعي على هذا الأساس عاملاً مباشراً في تنظيم السّلوك الإنسانيّ من خلال عوامله ومؤسّساته المختلفة المتمثّلة في الدّين والعرف والتّقاليد والقانون والأسرة والمدرسة والدّولة.

¹ حبيبة عامر، مرجع سابق، ص 60.

² الموضوع نفسه.

³ مرزوق العيسي، مرجع سابق، ص 1237.

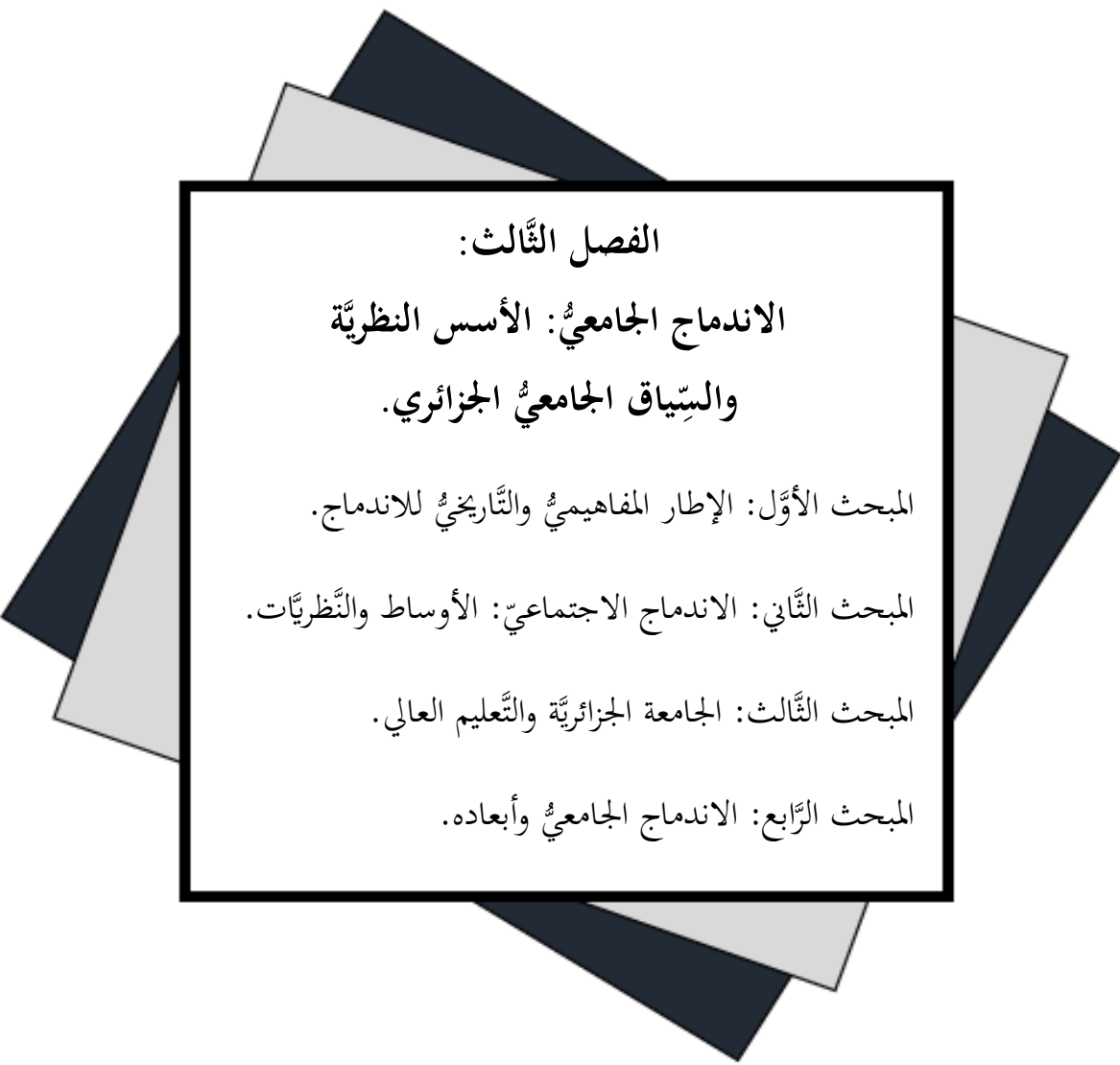
⁴ الموضوع نفسه.

خلاصة الفصل

يُعدّ موضوع الضّبط الاجتماعي من القضايا المحوريّة التي حظيت باهتمام بالغ لدى المفكّرين وعلماء الاجتماع، حيث تناولته العديد من الدّراسات والبحوث والمقالات العلميّة، لما ينطوي عليه من أهميّة بالغة في فهم آليات انتظام المجتمع واستقراره. وقد أثري هذا المفهوم برصيد وافر من المعطيات النّظريّة والتطبيقيّة التي أسهمت في توضيح أبعاده ووظائفه المختلفة داخل البناء الاجتماعي.

ويعود هذا الاهتمام إلى الدّور الحيويّ الذي يؤدّيه الضّبط الاجتماعي في تحقيق النّظام الاجتماعيّ وضمان استمراريّته، من خلال ترسيخ القيم والمعايير السّائدة، والحدّ من مظاهر الانحراف والصّراع التي قد تنشأ نتيجة اختلاف سلوك الأفراد عن تلك المعايير. كما يضطلع الضّبط الاجتماعيّ بوظيفة علاجيّة عند وقوع الانحراف، وذلك عبر ما يوفّره المجتمع من جزاءات رسميّة وغير رسميّة، وأجهزة ومؤسّسات تعمل على تقويم السّلك والحفاظ على التّوازن الاجتماعيّ.

وفي ضوء ما سبق، يتبيّن أنّ الضّبط الاجتماعيّ يشكّل ركيزة أساسيّة في بناء المجتمعات واستقرارها، إذ لا يمكن تصوّر مجتمع منظمّ دون آليات فعّالة تضبط سلوك أفرادهِ وتوجّههِ. وعليه، فإنّ دراسة هذا المفهوم تظلّ ضروريّة لفهم طبيعة العلاقات الاجتماعيّة وتحوّلات المجتمع، وما يطرأ عليه من تغيّرات تستوجب تطوير أساليب الضّبط بما يتلاءم مع واقعه ومتطلّباته المتجدّدة.



الفصل الثالث:

الاندماج الجامعي: الأسس النظرية

والسياق الجامعي الجزائري.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي والتاريخي للاندماج.

المبحث الثاني: الاندماج الاجتماعي: الأوساط والنظريات.

المبحث الثالث: الجامعة الجزائرية والتعليم العالي.

المبحث الرابع: الاندماج الجامعي وأبعاده.

تمهيد

يُعدّ الاندماج الجامعي ظاهرة سوسيولوجية مهمّة، لكونه يعكس طبيعة العلاقة التي يبنها الطالب مع الجامعة بوصفها نسقًا اجتماعيًا له قواعده وتنظيماته وأنماط تفاعله الخاصّة. فالانتقال إلى الحياة الجامعيّة لا يقتصر على بعده التّعليمي، بل ينطوي على تحوّل اجتماعي يفرض على الطالب التّكيف مع أدوار جديدة، وعلاقات مختلفة، وأنماط تفكير وسلوك مغايرة لما اعتاده سابقًا.

ومن هذا المنطلق، يُفهم الاندماج الجامعي كعملية اجتماعية متدرّجة، تتأثّر بالخلفيات الاجتماعية والتّجارب السّابقة للطلّبة، وتنعكس بشكل مباشر على مسارهم الدّراسي، ومستوى مشاركتهم، وقدرتهم على الاستمرار والنّجاح داخل المؤسّسة الجامعيّة.

المبحث الأوّل: الإطار المفاهيمي والتاريخي للاندماج.

(1) التّطور التاريخي للمفهوم وطبيعته.

يعتبر مفهوم الاندماج من المفاهيم المتشعبة الاستعمال بين التخصصات، فتمّ توظيفه في كل من الاقتصاد والسياسة وعلوم المادة، حيث يوظّف في إطار علم الاقتصاد للإشارة إلى اندماج الدّول وانخراطها في إطار العولمة، وكذا لوصف حالة الشّباب والنّساء المستبعدة من سوق العمل... بينما استعمله السياسيون في تسطير برامج الدّمج الاجتماعيّ للمهاجرين¹، واستعمل بمعنى التّكامل في علوم المادة.

لينتقل بعد ذلك إلى حقل العلوم الاجتماعيّة، ويظهر كمفهوم في علم الاجتماع في أواخر القرن التّاسع عشر²، بدايةً من كتابات إيميل دوركايم مع أطروحته المعنونة بتقسيم العمل الاجتماعيّ سنة 1893، وكذا كتابه عن الانتحار سنة 1897، أين اعتبره مفهوما معارضا للأنوميا أو اللامعيارية، وحالة تتميّز بها المجتمعات المستقرّة والتي يسود فيها النّظام الاجتماعيّ.

¹ Rhein Catherine, **Intégration sociale. Intégration spatiale**, L'Espace géographique, Éditions Belin, Vol 31, No 03, France, 2002, p193 - 194.

² دليّة مهيري، الاندماج الاجتماعيّ بالمنظمة الجزائريّة، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، جامعة غرداية، المجلّد 09، العدد 01، الجزائر، 2016، ص 879.

ومنه فقد أُعتبرت دراسات **دوركاييم** الأساس للعديد من الدّراسات الموالّية، فقد توالّت بعده أعمال مدرسة شيكاجو، أين اهتمت بتفسير ظاهرة الهجرة، ومشاكل الاندماج التي يعاني منها الوافدون إلى أمريكا وسبل استيعاب أعدادهم الكبيرة، ومن أشهر الدّراسات التي برزت في هذا الإطار، دراسة الفلاح البولندي، والتي ربطت اندماج المهاجرين بخصائص ذواتهم ومدة إقامتهم، هذه الأخيرة التي تمكّنهم من اكتساب قيم المجتمع الجديد، والتّخلّي عن قيمهم الأصليّة تدريجيّاً ممّا يمكّنهم من الاندماج في المجتمع الجديد¹.

إلا أنّ الملاحظ في الدّراسات الأمريكيّة التي توالّت بشكل غزير في الفترة الممتدة من 1880 إلى 1950، استعمالها لمفهوم الاستيعاب *assimilation* للإشارة إلى الاندماج *Integration*، غير أنّ نظراءهم من علماء الاجتماع الفرنسيّين تخلّوا عنه واختاروا توظيف مصطلح الاندماج والذي يتماشى مع الإرث الفكري لإميل دوركايم²، غير أنه ومع حلول النّصف الثّاني من القرن العشرين، اجتمع أغلب العلماء على استعمال مفهوم الاندماج، وتمّ التّخلي عن الاستيعاب بصفة تامة تقريباً في علم الاجتماع، إلا أنّ مفهوم الاندماج ذاته تعرّض لاختلاف بين علماء الاجتماع في دلّالته.

فمنهم من اعتبره ذات دلالة إيجابيّة كونه يشير إلى تكافؤ الفرص والحقوق والوحدة، في المقابل اعتبره البعض ذا دلالة سلبية ذلك أنّ ارتفاعه يعني اختفاء الخصوصيّات وصورةً جبريّةً للتّوحيد، أمّا بالنسبة لآخرين فالمصطلح لا يعني بالضرورة دلالة إيجابيّة أو سلبية، بقدر ما هو وصف لحالة اجتماعيّة ولأنماط راسخة من العلاقات ضمن مجتمع ما³، وأنّ الاندماج باختلاف دلّالاته، يعني تلك العمليّة التي تصف حالة الفرد في مجتمعه ضمن مستويين: سوسيولوجي (ارتباط الفرد بالآخرين والمجال المكاني) وسوسيولثقافي (الموروث الثّقافي الذي يتلقّاه عبر التّنشئة الاجتماعيّة والذي يمكّنه من الاندماج)⁴.

¹ Abdallah Azrur, **De l'assimilation à l'intégration à travers la sociologie de l'immigration : ruptures et continuités**, Revue des sciences sociales, Centre Démocratique Arabe pour les Études Stratégiques Politiques et Économiques, No 20, Berlin, Allemagne, 2021, p428 -430.

² فوزي بوخرىص، الاندماج الاجتماعيّ والديمقراطيّة: نحو مقارنة سوسيولوجيّة، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، المغرب، 2021، ص8.

³ United Nations Research Institute for Social Development, **Social Integration: Approaches and Issues**, Briefing Paper, NO 01, Geneva, Switzerland, 1994, p03.

⁴ حرّان العربي، الشّباب ومسألة الاندماج الاجتماعيّ في المجتمع الجزائري، مجلّة الباحث، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 12، الجزائر، 2013، ص250.

(2) مفهوم الاندماج وعلاقته ببعض المفاهيم السوسولوجية:

أ- العائلة المفاهيمية للاندماج:

1. التّكْيُف الاجتماعي:

هو عملية يقوم من خلالها الفرد بالتّطّبع بخصائص البيئة الاجتماعية التي يتواجد فيها، وكذا التلاؤم والانسجام بينه وبين أفراد المجتمع، ممّا يجعله قادرا على القيام بمختلف أنشطته وأدواره الاجتماعية، وكذا المشاركة والتفاعل مع الآخرين، ومنه فالتّكْيُف عملية فردية ذاتية تُمكن الفرد من الاندماج في بيئته التي تُمكنه من التّكْيُف معها، وبالتالي فهو مرحلة سابقة له، ولا يمكن أن يتحقّق الاندماج إلا بها¹.

2. التّنشئة الاجتماعية:

تعرّف التّنشئة الاجتماعية على أنّها تلك العملية التي يتمّ من خلالها نقل أنماط التّفكير والثّقافة المجتمعية إلى الأجيال الجديدة، واستدماجها في شخصياتهم، وذلك للحصول وضع اجتماعيّ معيّن ضمن مجتمعهم. بناءً على ذلك، تُعدّ عملية التّنشئة عملية أساسية في بناء معايير الفرد وقيمه بما ينسجم مع القيم التي يرتضيها المجتمع، إذ تعمل على تهيئته للتّوافق مع محيطه الاجتماعيّ والاندماج فيه بصورة تدريجية². كما تمثّل التّنشئة الاجتماعية شأنها شأن عملية التّكْيُف الاجتماعيّ، مرحلة أساسية أولية تعزّز عملية الاندماج الاجتماعيّ.

ب- الاندماج في ضوء المفاهيم المقابلة له:

يذهب بعض الباحثين إلى اعتبار عدم الاندماج حالةً وصفيةً نقيضة للاندماج، غير أنّ لهذا المفهوم مقابلاتٍ أخرى قريبة الدلالة أيضاً، نذكر منها ما يلي:

¹ عبد المؤمن سنغاري، الطّلاب الدّوليون بين إشكالية الاندماج والتّحصيل الدّراسي، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنّشر العلمي، العدد 76، 2025، ص 49-50.

² خليفة عبد القادر وفاطمة سامي، دور المؤسسة التربوية في إدماج الفرد في المجتمع، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مسيلة، العدد 15، الجزائر، 2014، ص 5.

1. الإقصاء أو الاستبعاد الاجتماعي:

يعرّف الإقصاء الاجتماعي على أنه "مجموعة من العوامل التي تحول دون مشاركة الفرد أو الجماعة في الأنشطة المجتمعية وعدم القدرة على التفاعل والانصهار في بقعة المجتمع الأوسع الذي يستوعب الكل بلا استثناء"¹، ومنه فإنّ الاستبعاد يعتبر عملية اجتماعية مضادة للاندماج، حيث يعيش المستبعدون حالة من الاغتراب مع البيئة المتواجدين فيها وكذا ضعفا في المشاركة المجتمعية بمختلف أشكالها.

2. الاغتراب:

يعتبر الاغتراب من المفاهيم الماركسية التي يُقصد بها حالة التّفشخ التي تصيب العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، والمسافة التي تتولّد بين المغترب والآخرين والابتعاد عنهم²، هذا الذي يجعل المغترب في حالة من الانعزال نتيجة لعدّة عوامل، تجعله عاجزا عن تنمية وتطوير علاقته بالحيط، وبالتالي انخفاض مشاركته وحضوره في مختلف المجالات والنشاطات الاجتماعية، والذي ينجّر عنه ضعف اندماجه الاجتماعي.

المبحث الثاني: الاندماج الاجتماعي: الأوساط والنظريات.

(1) أوساط الاندماج الاجتماعي:

"أوضح جورج سيمل G. Simmel (1858 - 1918) أنّ الأفراد يتموّقون ضمن تقاطع عدّة دوائر اجتماعية"³ وتُشكّل هذه الدوائر منظومة معقّدة من العلاقات والتفاعلات الاجتماعية التي تنشأ بين الأفراد داخل كل دائرة، كما تمتد لتشمل تفاعلاتها مع الدوائر الاجتماعية الأخرى في المجتمع، في علاقة تأثير وتأثر متبادلة. إنّ تحليل هذه العلاقات يتيح فهم طبيعة الموقع الذي يشغله كلّ فرد داخل هذه الدوائر، كما يسمح بتحديد درجة اندماجه الاجتماعي في كلّ وسط من هذه الأوساط.

¹ إسماعيل إبراهيم علي وحياة علي جاسم، الاستبعاد الاجتماعي وعلاقته بالسلوك الفوضوي لدى طلبة الجامعة، مجلّة نسق، الجمعية العراقية للدراسات التربوية والتفسيّة، العدد 14، العراق، 2017، ص 129.

² جيل فيريول، معجم مصطلحات علم الاجتماع، تر: بسّام محمّد الأسعد، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، 2011، ص 29.

³ كريمة بن قומר، العمل بصيغة العقود المحدودة المدة والاندماج الاجتماعي، رسالة ماجستير، تخصّص التنظيم والديناميكا الاجتماعية والمجتمع، كليّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة غرداية، الجزائر، 2012-2013، ص 95.

فالفرد لا ينتمي إلى إطار اجتماعي واحد، بل يتحرك ضمن مجموعة من الأوساط الاجتماعية المتعددة، تبدأ بالأسرة، ثم تمتد إلى جماعة الرفاق، والمؤسسة التعليمية، ومكان العمل، وغيرها من الفضاءات التي تنمي من قدرته على الاندماج الاجتماعي، وسيتم التطرق إلى أهمها فيما يلي:

أ- الأسرة:

تُعرف الأسرة على أنها "شكل اجتماعي يتميز بطابع ثقافي مميز يختلف من مجتمع إلى آخر، ويعمل هذا النظام الثقافي على طبع وتلقين الفرد... السلوك الاجتماعي المقبول، ويتعلم... طبيعة التفاعل مع الأفراد والعادات والتقاليد، وبقية النظم الاجتماعية السائدة في المجتمع"¹.

ومنه فإن الأسرة لا تعمل في منأى عن المجتمع، بل تُعتبر الخلية الأساسية فيه، فبالرغم من أن لكل أسرة خصوصيتها التاريخية والثقافية، إلا أنها ليست جسما منعزلا عن باقي المؤسسات الاجتماعية²، وبالتالي فهي تلعب دورا محوريا في نقل قيم وثقافة المجتمع السائدة، التي تُسهل على الفرد عملية التكيف والتفاعل مع أسرته ومن ثم مع مجتمعه والاندماج فيه تدريجيا.

كما تُعتبر الأسرة الإطار المرجعي والنموذج المثالي لأفرادها، حيث يرى بيار بورديو Pierre Bourdieu (1930 - 2002) أن "العلاقات الأسرية في صيغتها الرسمية ترمي إلى أن تصبح المقياس الذي تُبنى على أساسه وتقيم كل علاقة اجتماعية"³، تُبرز هذه الفكرة المكانة التي تحتلها الأسرة في تشكيل التصورات الأولى للعلاقات الاجتماعية للأفراد، فهي تمثل الإطار المرجعي الذي تُبنى في داخله أنماط التفاعل والقيم.

ومن هذا المنطلق، تصبح الأسرة بمثابة النموذج الأصلي الذي يستبطنه الفرد ويعيد إسقاطه لاحقا على علاقاته الاجتماعية الأخرى. فوفقا لبيار بورديو، لا تقتصر العلاقات الأسرية على بعدها العاطفي أو البيولوجي، بل تؤدي وظيفة رمزية وتنظيمية في تحديد المقبول واللامقبول من السلوكات الاجتماعية.

¹ ممدوح رضا الجندي، الأسرة والمجتمع: مفاهيم ونظريات، دار الراية، عمان، الأردن، 2015، ص12.

² رشيد حمدوش، مسألة الرباط الاجتماعي في الجزائر المعاصرة إمتدادية أم قطيعة؟، ط2، دار هومة، الجزائر، 2009، ص284.

³ المرجع نفسه، ص285.

ب- المؤسسة التعليمية:

تُعتبر المؤسسة التعليمية مؤسسة اجتماعية قام المجتمع بإيجادها من أجل تطبيع الأفراد المتعلمين فيها اجتماعيًا، الأمر الذي يجعل منهم أفرادًا متلائمين مع خصائص مجتمعهم وقيمه، ومنه الوصول بهم ليكونوا أفرادًا صالحين فيه¹.

ومنه فإن المدرسة باعتبارها من بين أبرز المؤسسات التعليمية تلعب دورًا مهمًا في نقل الفرد من التّمرّك الذاتي حول نفسه إلى التّمرّك ضمن الجماعة، وذلك عبر تطوير إمكانياته في التّواصل وتكوين العلاقات الاجتماعية والمشاركة²... هذه التي تمكّن الطفل تدريجيًا من تحقيق الاندماج الاجتماعي وسط المؤسسة التعليمية أولًا، ثمّ وسط المجتمع ككلّ ثانيًا.

وفي سياق مواز نجد الجامعة بدورها من بين الأوساط التي يحظى فيها الاندماج الطّلابي بأهمية كبيرة، ذلك أنّه يمكّن الطّلاب من الشّعور بانتمائهم للمؤسسة وبالتالي زيادة دافعيتهم نحو التّعلم وتطوير مهاراتهم الحياتية المختلفة عبر المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية التي يُوفّرها فضاء الجامعة³.

(2) أهم النظريات السوسولوجية حول الاندماج:

أ- التّصوّر الوظيفي للاندماج:

تعود الجذور الأولى للتّصوّر الوظيفي لمفهوم الاندماج إلى إميل دوركايم، أين اهتم بهذه الظّاهرة ضمن سياق دراسته المعنونة بـ "تقسيم العمل الاجتماعي"، حيث رأى أنّ الجماعة تكون مندمجة كلّما كان أفرادها "يتملكون وعيًا مشتركًا ويتقاسمون نفس المعتقدات والسلوكات، ويتفاعلون مع بعضهم البعض، ويشعرون بالالتزام بأهداف مشتركة"⁴.

¹ إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، ط2، دار الجيل، لبنان، 1996، ص72.

² خليفة عبد القادر وفاطمة سالم، مرجع سابق، ص06 – 07.

³ رشا نعمة عيلان ويحيى عبيد ردام، مرجع سابق، ص97.

⁴ Raymond Boudon et al, **Dictionnaire de sociologie**, Larousse, Paris, 1999, p126.

ومن ثمَّ فإنَّ الوعي الجمعيَّ يعمل بمثابة سلطة فوقية لتأطير أفعال الأفراد والروابط بينهم، إلا أنَّ هذه الروابط تتميز بين القوَّة والضَّعف أو التماسك والانفصال، وفقًا لطبيعة المجتمع، ففي المجتمعات التقليدية يخضع الوعي الفرديُّ إلى الوعي الجمعيِّ بصورة شبه تامَّة مما يُنتج تضامنا آليا، وأنَّ الفرد في هذا النوع من المجتمعات يستبطن المعايير والقيم الأخلاقية لمجتمعه ويتبنَّاها، ممَّا يعزِّز من شعوره بالانتماء، ويرفع من تماثله وانسجامه مع الآخرين، هذا الذي يجعل عملية الاندماج الاجتماعيِّ قويَّة ومرتفعة¹.

في المقابل، يرى دوركايم أنَّ المجتمعات الحديثة، تتميز فيها الوظائف والأفراد، وتصبح الحاجة بين الآخرين قائمة على الاعتماد المتبادل والتكامل الوظيفي، وهو ما أسماه بالتضامن العضوي، هذا الذي أدَّى إلى ضعف سلطة الوعي الجمعي، حيث أصبح الأفراد ضمن هذه المجتمعات أكثر خضوعا للقوانين الإصلاحية²، فسادت العزلة بين الأفراد أو النزعة الفردية، ممَّا جعل الاندماج والتماسك الاجتماعيَّ ضعيفا، وهو ما يؤدِّي إلى ارتفاع نسب الانحراف والانتحار، كما بيَّن لاحقا في دراسته حول الانتحار³.

ب- النظرية البنائية الوظيفية لتالكوت بارسونز:

يرى تالكوت بارسونز أنَّ "الاندماج الاجتماعيَّ يشكِّل واحدا من وظائف النظام الاجتماعيِّ حيث يعمل على تأمين التَّرابط بين مختلف أجزاء النظام لتأمين العمل الجيِّد لكلِّ"⁴، ومنه فإنَّ النَّسق العام للفعل بالنسبة لدوركايم ينقسم إلى أربعة أنساق فرعية، لكلِّ منها وظيفتها الأولية التي تقوم بها، كالاتي:

¹ Christine Jaminon, **Processus d'affiliation Analyse d'une population de personnes sans emploi ayant transité par un dispositif d'insertion**, Thèse de doctorat, Sociologie, UCL Belgique, 2002, p10.

² سمير نعيم أحمد، النظرية في علم الاجتماع، دار الهاني للطباعة والنشر، مصر، 2006، ص 104 – 106.

³ دليلة مهيري، مرجع سابق، ص 880.

⁴ عبد المؤمن سنغاري، مرجع سابق، ص 51.

الجدول رقم 01: يوضح الأنساق الفرعية والوظائف ضمن النسق العام للفعل عند بارسونز¹.

الوظائف الأولية	الأنساق الفرعية	النسق العام للفعل
إبقاء نماذج المراقبة	النسق الثقافي	
تعزيز الاندماج للأفراد	النسق الاجتماعي	
تحقيق الغايات الجماعية	نسق الشخصية	
تلاؤم مع المحيط المادي (التكيف)	هيئة السلوك	

من خلال هذا الجدول نجد أنّ بارسونز أشار إلى دور النسق الاجتماعي في تعزيز الاندماج لأفراده، ويجدر الإشارة هنا إلى أنّ النسق الاجتماعي لا يقصد به الشخص في حالته الفردية فحسب، بل يشار به إلى كل الطوائف المجتمعية المكونة للمجتمع، فالأسرة نسق اجتماعي والطبقة نسق والقبيلة نسق وهكذا...، ومن ثمّ فالطائفة المجتمعية تعتبر "نواة للمجتمع من منطلق وظيفة الاندماج...، وتكمن وظيفتها في تعريف التزامات الولاء للجماعة... من خلال التمايز في المكانات والأدوار... وإدماج الأفراد في الجماعة"².

ج- نظرية فرديناند تونيز Ferdinand Tonnies:

ترتبط رؤية تونيز (1855 - 1936) لمفهوم الاندماج بنظريته التي عرضها في كتابه الموسوم بـ "الجماعة والمجتمع" الصادر سنة 1887، حيث يعتبر أنّ الإرادة تلعب دوراً في انتقال التجمع الإنساني من شكل تقليديّ إلى شكل حديث، وأنّ لكل نوع من التجمعات إرادته التي تفرز نمطاً محدداً من الروابط الاجتماعية. وتمثّل الإرادة الأولى في الإرادة العضوية التي تفرز وضعيّة "الجماعاتيّة" أو الجماعة، إذ يقوم هذا النمط من التنظيم على علاقات اجتماعية محدودة يغلب عليها التعلّق الداخلي والعاطفة الشديدة نحو الأفراد الذين تجمعهم روابط الدم كالأُسرة والعشيرة والقبيلة، وكذا نحو الممارسات الدينية والقيم التقليدية³.

¹ جان بيار دوران وروبرت ويل، علم الاجتماع المعاصر، تر: ميلود طواهري، دار الروافد الثقافية - ناشرون، بيروت، لبنان، 2019، ص200، بتصرف.

² المرجع نفسه، ص201 - 202.

³ عبد العزيز خواجه، سوسيولوجية الرابط الاجتماعي: بناءات مفاهيمية ومسارات نظرية، دار داية للطباعة، غرداية، الجزائر، 2018، ص33-34.

وتستند هذه الوحدة الاجتماعية إلى أسس التضامن والانسجام والتآلف، حيث يشترك أفرادها في اللغة والعادات والممارسات الثقافية والقيم، مما يعمق إحساسهم بالانتماء إلى الجماعة ويؤدي في المقابل إلى رفض المختلفين عنهم، وبذلك يظل اندماج الأفراد محصوراً داخل إطار الجماعة دون أن يتجاوزها¹.

أما النوع الثاني من الإرادة فيتمثل في الإرادة المفكرة، التي تفرز وضعيّة "المجتمعيّة" أو شكل المجتمع، وهو نمط يقوم على العقلانيّة والحساب والتفكير الفردي، حيث يغدو الأفراد أكثر انعزاًلاً وتباعداً عن بعضهم البعض²، نتيجة غياب المعايير الجمعيّة الموحدة التي كانت تضبط العلاقات داخل الجماعات التقليديّة، وغالباً ما تتولّى القوانين مهمّة التنظيم، غير أنّها تكون محدودة الكمّ والقيود. ويترتب عن ذلك ارتفاع مستوى التسامح تجاه الاختلافات الدينيّة والثقافيّة والفكريّة، مما يجعل الاندماج داخل هذا النوع من المجتمعات أكثر انفتاحاً على التّشوّع الثقافي، وإن كان أقلّ قوّة وتماسكاً بفعل اتّساع دائرة التّباين بين الأفراد³.

المبحث الثالث: الجامعة الجزائرية والتعليم العالي.

1) نشأة الجامعة الجزائرية وتطورها:

أ- الجامعة الجزائرية قبل الاستقلال:

تُعدّ مدرسة الطبّ في الجزائر أوّل مؤسّسة متخصصة في التّعليم العالي بالجزائر، والتي أنشئت سنة 1833م، إلّا أنّها كانت مخصّصة في بدايتها لاستقبال الطّلبة الفرنسيين فقط، ثمّ توسّع نشاطها ليعمّ الطّلبة العرب والأتراك المسلمين واليهود... وتحوّلت أخيراً إلى كليّة تابعة لجامعة الجزائر بعد تأسيسها سنة 1909م، تلى ذلك نشأة عدّة مدارس أخرى تقدّم تعليماً عالياً كمدرسة الحقوق سنة 1879م ومدرسة العلوم سنة 1868م... والتي تحوّلت إلى كليّات تابعة للجامعة الجزائرية بعد تأسيسها سنة 1909، إلّا أنّها كانت جميعاً تحت وطأة الاستعمار الفرنسيّ ولخدمة أهدافه وتوجّهه⁴.

¹ Albert Scherr, Op. Cit, p03.

² عبد العزيز خواجه، مرجع سابق، ص 34-35.

³ Albert Scherr, Op. Cit, p04.

⁴ محمّد خان، الجامعة الجزائرية من التأسيس إلى التأسيس، حوليات المخبر، جامعة محمّد خيضر، العدد 06، بسكرة، الجزائر، 2016، ص 10-13.

ب- الجامعة الجزائرية بعد الاستقلال:

انطلقت الجزائر في مشوارها من أجل الإصلاح سنة 1962م بجامعة واحدة وملحقتين لها بكلٍّ من وهران وقسنطينة¹، فحاولت استقطاب الأساتذة من مختلف الدول العربية، وكذا تكوين بعضهم داخليًا، تحضيرًا للاكتفاء الذاتي مستقبلًا، كما أنشأت أول وزارة خاصة للتعليم العالي والبحث العلمي سنة 1970م²، كما اتبعت الجزائر سياسة إصلاحية قامت على أربعة مبادئ أساسية هي³:

1. ديمقراطية التعليم العالي: حيث فتحت الجامعة لكل الطلبة المتحصّلين على شهادة البكالوريا بكافة شرائحهم وبغض النظر عن أصولهم الثقافية، والذي أدّى إلى زيادة أعدادهم بعد الاستقلال.
 2. الجزائر: ويقصد به إيجاد تعليم جزائريّ كامل يخدم مصالح الهوية الوطنية، من حيث مناهجه وطاقمه.
 3. التعريب: والذي بدأ تدريجيًا من العلوم الأدبية والاجتماعية وصولًا إلى علوم المادة والأرض، ليكتمل التعريب بشكل تامّ خلال الموسم الجامعي 1996-1997م.
 4. التّوجه العلمي والتّكنولوجي: وذلك من خلال إعطاء الأهمية للشعب العلمي وفتح تخصصات أخرى بما يتناسب مع متطلبات العولمة، وتوفير المخابر والأجهزة التكنولوجية المناسبة لذلك.
- وخلال موسم 71-1972 اعتمدت الجامعات على النظام الكلاسيكي، الذي يدرس فيه الطالب مدّة أربع سنوات مرحلة الليسانس، ولستين في الماجستير على الأقلّ، وخمس سنوات في الدكتوراه⁴.

ج- الجامعة الجزائرية في ظلّ نظام LMD:

اعتمدت الجزائر في موسم 2003-2004 نظام LMD، متتبعة بذلك التّوجّه العالميّ في اعتماده هذا النظام،

¹ سجّية بولرياس، نبذة عن تطور التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، مجلّة الباحث، جامعة قاصدي مرباح، المجلّد 05، العدد 02، ورقلة، الجزائر، 2013، ص 02-03.

² حبيبة بولقواس ولامية بوكرع، إشكالية إصلاح التعليم العالي في الجزائر، مجلّة متون، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، المجلّد 11، العدد 01، سعيدة، الجزائر، 2019، ص 130.

³ سجّية بولرياس، مرجع سابق، ص 03-04.

⁴ صلاح الدين طالي وبركة الزين، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، المجلّة الجزائرية للمالية العامة، جامعة أبو بكر بلقايد، العدد 04، تلمسان، الجزائر، 2014، ص 155.

واستمرت الجامعات بتنفيذه تدريجياً ليعمّم في جميعها موسم 2006 – 2007¹، وهدفت الجزائر من خلال تبنّيها للنظام الجديد تحقيق تكوين نوعي، وربط الجامعة بسوق العمل والمحيط السوسيو اقتصادي، وكذا التّفّتح على التّطورات العالميّة، وفتح المجال للطّالب ليكون البناء الأساسيّ لمعرفته².

تمّ وضع هيكلية من ثلاثة أطوار، بدايةً بمرحلة الليسانس التي تدوم لثلاث سنوات، تليه مرحلة الماستر لستين، وأخيرا مرحلة الدكتوراه التي تبلغ مدّتها من ثلاث إلى أربع سنوات³.

(2) أهميّة الجامعة ووظائفها:

أ – أهميّة الجامعة:

تكمن أهميّة الجامعة في المساهمات التي تقدّمها في خدمة البحث العلميّ والمجتمع، حيث تعمل الجامعة على تطوير البحوث واكتساب ونقل المعارف وتجديدها، وتخرج نخبة من المتخصّصين في مجالاتهم والذين بدورهم يساهمون في تحقيق التنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة النوعيّة والكميّة للمجتمع، كما تساهم أيضا في رفع المستوى العلميّ والثّقافيّ للمواطن وللمجتمع ككلّ، من خلال نشر الوعي والمعرفة بين عامّة النّاس⁴.

كما تبرز أهمّيّتها كذلك في بعدها الدّاخليّ المرتبط بالطّالب، إذ تسهم في "تنميّة شخصيّة بأبعادها المختلفة، وهذا يتطلّب توقيع في النّشاطات والفعاليات والمواقف التّعليميّة.. لكي ينمو الطّالب في جميع أبعاد شخصيّة الروحيّة والقيميّة والمعرفيّة واللغويّة..."⁵، حيث تُعدّ الجامعة من أهمّ أوساط الاندماج، إذ تُكّن الطّلبة من صقل شخصيّاتهم من خلال الاحتكاك بالآخرين والمشاركة في الأنشطة الجماعيّة.

¹ حبيبة بولقواس ولاميّة بوكري، مرجع سابق، ص 135 – 136.

² سمّية الزاحي، المكتبة الجامعيّة والعملية التّعليميّة – التّعليميّة والبحثيّة في ظل نظام LMD، مجلّة علم المكتبات، المجلّد 07، العدد 01، جامعة الجزائر 2، 2015، ص 31 – 32.

³ المرجع نفسه، ص 33 – 34.

⁴ مسعودة حمايدي وخديجة سلامي، التّعليم الجامعيّ ودوره في دعم التنمية، مجلّة الباحث للعلوم الرياضيّة والاجتماعيّة، جامعة الجلفة، المجلّد 04، العدد 07، الجزائر، 2021، ص 175.

⁵ حميدي زقاي ومحمّد أمين رماس، دور التّعليم العالي في تنميّة الموارد البشريّة في الدّول العربيّة، مجلّة نور للدراسات الاقتصاديّة، المركز الجامعي نور البشير، المجلّد 05، العدد 01، البيض، الجزائر، 2020، ص 03.

ب- وظائف الجامعة:

- تكمن وظائف الجامعة في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهي وظائف متداخلة، حيث:
- 1- تعمل الجامعة على تطوير البحث العلمي وتنمية المعارف والمهارات الاجتماعية والتفاعلية للطلاب المتدربين بها وكذا الرفع من المستوى المعرفي للمواطن بشكل عام¹.
 - 2- تساهم الجامعة في التصدي للقيم الدخيلة والظواهر السلبية في المجتمع، وذلك عبر نشر الوعي بخطورتها، وكذلك عبر البحوث العلمية التي تجريها في سبيل دراسة هذه الظواهر وتقديم الحلول لها، والوقاية منها².
 - 3- إنتاج نخبة من المتخصصين، بما يتناسب مع الحاجات الاجتماعية ومتطلبات سوق العمل³.

(3) التعليم العالي من منظور سوسيولوجي:

أ- التعليم العالي من منظور الاتجاه المحافظ:

ينظر إميل دوركايم إلى التعليم العالي باعتباره جزءاً من النسق التعليمي العام الذي يؤدي وظيفة اجتماعية أساسية تتمثل في نقل قيم المجتمع ومعاييرها وتحقيق التجانس الاجتماعي. فالجامعة في تصوّره، لا تُدرس بوصفها مؤسسة مستقلة بقدر ما تُفهم ضمن دور التعليم في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي. ويرى دوركايم أنّ النظم التعليمية تختلف باختلاف السياقات الاجتماعية، لذلك لا يمكن الحديث عن نموذج تعليمي موحد لكل المجتمعات. كما يؤكد على دور الجامعة في تكريس التخصص وتقسيم العمل، من خلال إعداد كفاءات علمية ومهنية عالية تساهم في تحقيق التكامل الاجتماعي⁴.

بينما يرى تالكوت بارسونز أنّ الجامعة تُعدّ نسقاً اجتماعياً يساهم في تحقيق الاستقرار والتكامل داخل المجتمع، من خلال دورها في إعداد الأفراد لأداء أدوار تخصصية في مرحلة الرشد، كما يؤدي التعليم العالي

¹ محمد دهان، الجامعة الجزائرية وتحديات التكوين الكفاءات في عصر اقتصاد المعرفة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، المجلد 17، العدد 46، بسكرة، الجزائر، 2017، ص 04.

² نورة قدور، الجامعة الجزائرية وتطبيق نظام ل.م.د ومدى نجاعته في تحقيق الإنماء الحضاري للمجتمع، مجلة ألف اللغة والإعلام والمجتمع، جامعة الجزائر 2، المجلد 08، العدد 02، 2021، ص 174.

³ مسعودة حمايدي وخديجة سلامي، مرجع سابق، ص 173.

⁴ رضوان يواب وصبرينة ميلاط، مرجع سابق، ص 35 - 36.

وظيفة أساسية في تكوين الكوادر العلمية والمهنية، وأن الجامعة لا تقتصر على التدريس فقط، بل تشمل أيضًا البحث العلمي وإنتاج المعرفة، بما يضمن استمرارية المجتمع وتوازنه¹.

ب- التعليم العالي من منظور الاتجاه الصراعي:

يرى بيار بورديو أن الفرد يحمل داخله رصيدًا من الهايتوس، وهو نتاج ما يكتسبه خلال مراحل التنشئة الاجتماعية الأولى، ويعمل هذا الهايتوس بوصفه مجموعة من الاستعدادات المكتسبة التي توجه سلوك الفرد العام، وتؤثر في طريقة إدراكه للعالم من حوله². وبناءً على ذلك، فإن وضع الفرد داخل المؤسسة التربوية لا يكون معزولاً، بل يعكس الهايتوس الذي تشكّل لديه في مراحل سابقة من حياته.

كما يرى إلى الاختبارات الجامعية على أنها أداة للاصطفاء والانتقاء حسب الأصل الاجتماعي³، ذلك أنها مبنية على الرّساميل الثقافية للطبقة المسيطرة، ومنه فإنّ "الشّعب العلميّة والتكنولوجيا كالتّرب... تُعدّ حكرًا على أبناء الطبقة البرجوازية، وبالمقابل تبقى حلما نادر التّحقق لبقية طبقات المجتمع"⁴.

ومنه فإنّ الجامعة بالنسبة لبورديو ما هي إلا أداة لتحقيق هيمنة الطبقات البرجوازية في المجتمع، وإعادة إنتاج سيادتها على الطبقة الأخرى، وأنّ أداء الطلبة داخلها وسلوكهم هو نتاج للهايتوس والرّساميل التي تشكّلت لديهم عبر التنشئة الاجتماعية والأسرية.

المبحث الرابع: الاندماج الجامعي وأبعاده.

1) الاندماج الأكاديمي الجامعي وآليات تعزيزه:

يُعدّ الاندماج الأكاديمي الجامعي مفهومًا مركزيًا في سوسيولوجيا التعليم، يعكس تفاعل الطالب مع المؤسسة الأكاديمية وبقية الفاعلين فيها، ويظهر هذا الاندماج من خلال استثمار الطالب لطاقته المعرفية

¹ المرجع نفسه، ص 36-37.

² زهية دباب، قضايا ومفاهيم سوسيولوجيا التربية في فكر بيار بورديو، مجلة دفاتر المخبر، جامعة محمد خيضر، المجلد 16، العدد 01، بسكرة، الجزائر، 2021، ص 141.

³ عماد عبد الغني، علم اجتماع التربية: الاتجاهات والمدارس والمقاربات، منتدى المعارف، لبنان، 2007، ص 81.

⁴ سعاد بلحريزي، إسهامات بيار بورديو في علم اجتماع التربية، مجلة التدوين، جامعة وهران 2، المجلد 05، العدد 01، الجزائر، 2013، ص 04.

والسلوكية، ومشاركته في الأنشطة الدراسية، وتفاعله مع الأساتذة والمعلمين، مما يعزز شعوره بالانتماء إلى الحقل الأكاديمي¹.

وانطلاقاً من هذا الفهم، يُنظر إلى الاندماج الأكاديمي بوصفه عملية اجتماعية ديناميكية ناتجة عن التفاعل الأكاديمي للطلّاب مع البنية الجامعية، وهو ما يستدعي التطرّق إلى آليات تعزيزه، وهي كالآتي²:

أ- **برامج التوجيه الجامعي**: تُعدّ برامج استقبال وتوجيه الطلبة الجدد آلية أساسية لتسهيل اندماجهم الأكاديمي، من خلال تعريفهم بالأنظمة الجامعية، ومتطلبات الدراسة والتخرج، ومساعدتهم على التكيف المبكر مع البيئة الأكاديمية.

ب- **الاستراتيجيات التدريسية الفعّالة**: يُسهم اعتماد بيداغوجيا تفاعلية وبيئة صفية داعمة في تعزيز التفاعل بين الطلبة والأساتذة، وتحسين نقل المعرفة، بما يدعّم تعلّم الطلبة ويقوّي اندماجهم الأكاديمي.

ج- **دورات الإعداد الجامعي**: تُساعد البرامج التحضيرية - خاصة اللغوية والأكاديمية - الطلبة على تجاوز صعوبات التعلّم والتواصل، ورفع مستوى ثقتهم، مما يسهّل اندماجهم في برامجهم الدراسية.

د- **جماعات التعلّم**: تمكّن جماعات التعلّم الطلبة من تبادل الخبرات والعمل الجماعي، وتعزّز التفاعل الاجتماعي والأكاديمي، وهو ما ينعكس إيجاباً على الأداء والاستمرارية الدراسية.

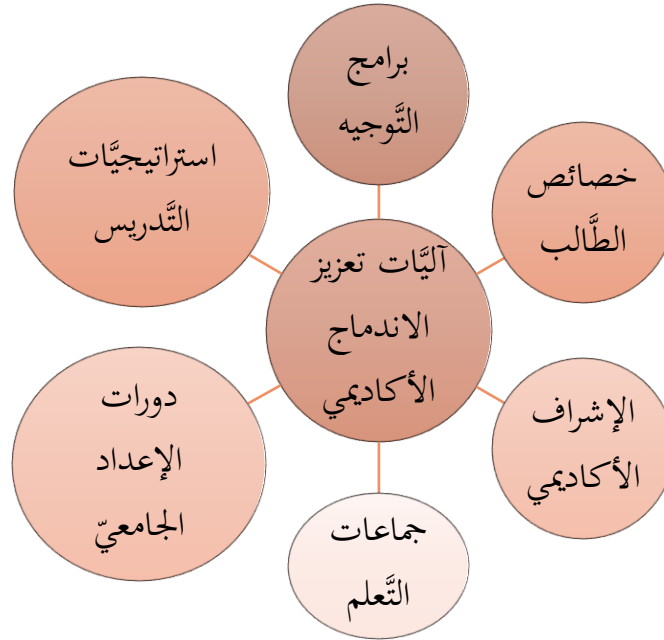
هـ- **الإشراف الأكاديمي**: يشكّل الإشراف الفعّال، القائم على التواصل المنتظم والتغذية الراجعة والتحفيز من طرف الأساتذة والطّاقم الإداري، عاملاً حاسماً في اندماج الطلبة الأكاديمي داخل المؤسسة الجامعية.

و- **العوامل الشخصية والأسرية للطلّاب**: تؤدّي الخصائص الفردية مثل الكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس، والمثابرة، وكذا الخصائص المستدمجة لديه من خلال عملية التّنشئة الاجتماعية والأسرية السابقة دوراً مهماً في تعزيز قدرة الطّالِب على الاندماج الأكاديمي والاستمرار في الدراسة.

¹ رشا نعمة عيلان ويحيى عبيد ردام، مرجع سابق، ص 97.

² Nurudeen Abdul-Rahaman, Vincent E. Arkorful, Tochukwu Okereke, **Academic integration in higher education: A review of effective institutional strategies and personal factors**, Frontiers in Education, Frontiers Media SA, Vol 07, Switzerland, 2022, p04 -05.

مخطط رقم 05: يوضح آليات تعزيز الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين.



(2) الاندماج الاجتماعي الجامعي وآليات تحقيقه:

يُعدّ الاندماج الاجتماعي للطلبة في الوسط الجامعي من الركائز الأساسية التي تُسهم في تشكيل تجربتهم الأكاديمية والاجتماعية على حدٍ سواء، بوصفه عملية تفاعل مستمرّ يتمّ من خلالها تشكيل العلاقات المتنوّعة مع الطلبة الآخرين، والمشاركة في مختلف أنشطة الحياة الطلابية...

ومن هذا المنظور، تتجلى أهمية الاندماج الاجتماعي للطلبة الجامعيين، في كونه:

- وسيلة داعمة في تسهيل الانتقال إلى الحياة الجامعية: ذلك أنّ الاندماج وتعزيز الروابط الاجتماعية مع الطلبة، يمكنهم من التكيف مع الحياة الجديدة للجامعة وتجاوز صعوبات الانتقال من الوسط الأسري والمدرسي، إلى وسط أكثر تنوعاً واختلافاً¹.
- تعويض النقص في الرأسمال الاجتماعي والثقافي: حيث يساهم الاندماج الاجتماعي للطلبة في تكوين شبكة اجتماعية وعلائقية قويّة، وتنمية رأسماله الثقافي، خاصّة لأولئك المنحدرين من أصول اجتماعية ضعيفة أو منغلقة، وذات رساميل ثقافية منخفضة.

¹ يونس لعوي وأحمد منعيد، واقع الاندماج الاجتماعي لطلبة السنة أولى جامعي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة أمّ البواقي، العدد 04، الجزائر، 2015، ص 134.

- دعم التعلّم والتّحصيل الأكاديمي: يُسهم الاندماج الاجتماعي للطّالب في الرّفْع من مهاراته وكفاءاته خاصّة التطبيقية منها، الأمر الذي يَمكّنهُ من تحقيق نتائج دراسية أفضل.
- الحدّ من احتمالات الانسحاب والتّسرّب: يُمكن الاندماج الاجتماعي الطّالب من رفع شعوره بالانتماء لمؤسّسته، وتوطيد علاقته به، ممّا يُعزّز من احتمالية مواصلته فيها¹.

ومنهُ، ولأهميّة الاندماج الاجتماعي للطّلبة في الجامعة، باعتبارها وسطا يضمّ شرائح مجتمعية مختلفة الأصول والثّقافة، فإنّه من المهم الإشارة إلى ثلاث مداخل وشروط لتحقيق الاندماج، أوّلها الاستيعاب: ويُقصد به تهيئة الخصائص الثّقافية والدّينية عند الدّخول إلى الوسط والمجال العام، ومن ثمّ الشرط الثاني وهو التّشريط الإثني: والذي يعني احترام الخصائص الثّقافية والدّينية لدى الآخرين في الوسط، والشرط الثالث المتمثّل في التعددية الثّقافية: والتي تُعتبر وسيلة للحفاظ على الخصائص في إطار من الوحدة².

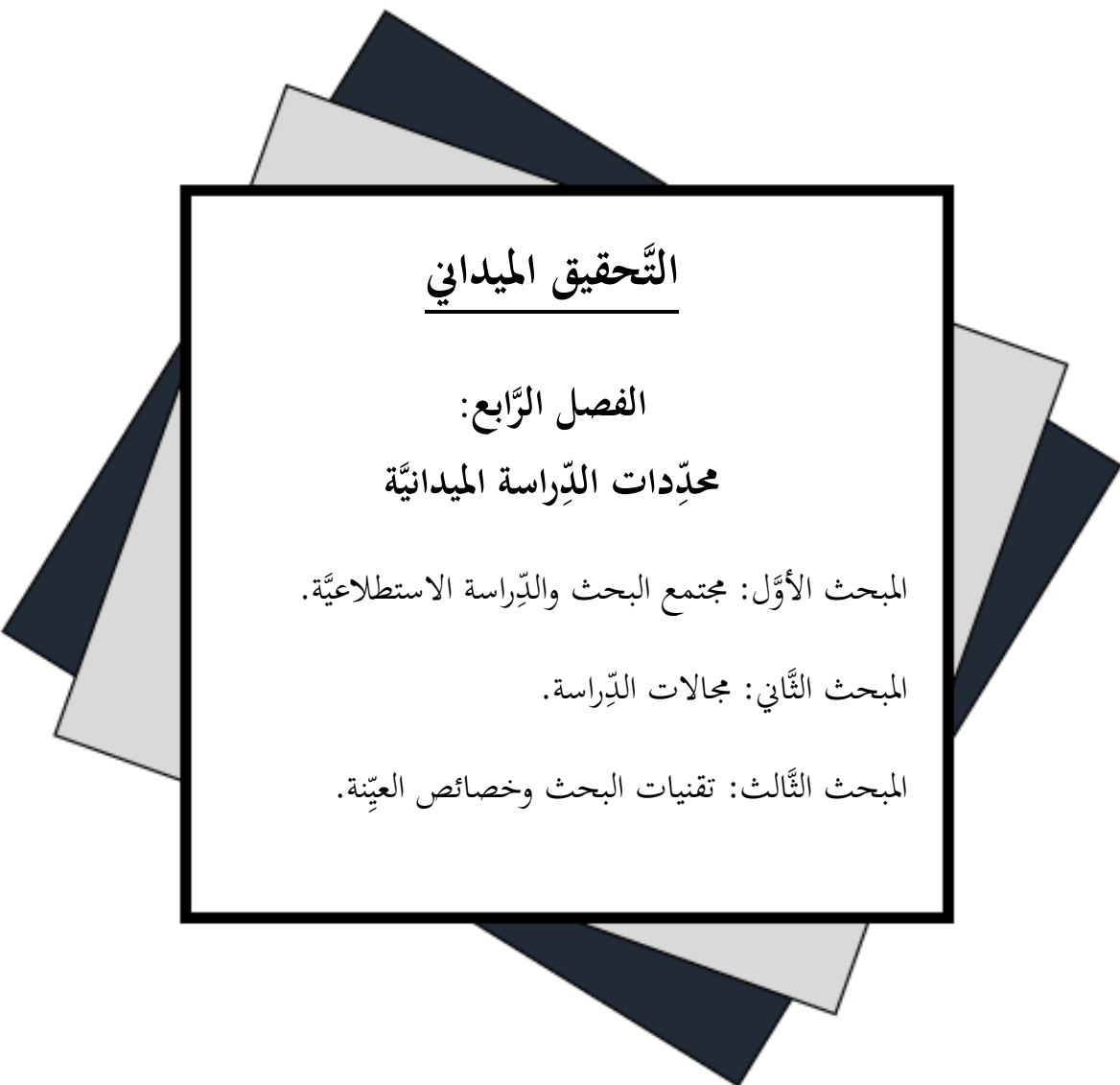
خلاصة الفصل:

في ضوء ما تمّ عرضه عبر مباحث هذا الفصل، يتبيّن أنّ الاندماج ليس مجرد مفهوم وصفي، بل هو سيّورة اجتماعية مركّبة تتقاطع فيها الأبعاد التاريخية والمفاهيمية والنّظرية مع التّحوّلات التي يعرفها الحقل الجامعي.

فمن خلال تتبّع تطوّر المفهوم وعلاقته ببعض المفاهيم السّوسولوجية المجاورة، واستعراض أهمّ المقاربات النّظرية المفسّرة له، ثمّ إسقاط ذلك على واقع الجامعة الجزائرية ووظائفها، يتّضح أنّ الاندماج الجامعي بأبعاده الأكاديمية والاجتماعية يشكّل شرطاً أساسياً لاستقرار الطّالب داخل النّسق الجامعي وتحقيقه للنّجاح والاستمرارية. وعليه، فإنّ فهم آليات تعزيز هذا الاندماج يظلّ مدخلاً تحليلياً ضرورياً لتفسير مسارات الطّلبة داخل التّعليم العالي، واستشراف سبل تطوير المؤسّسة الجامعية بما يحقّق فاعليتها التّربوية والاجتماعية.

¹ B. Gail Thomas and Janet Hanson, **Developing social integration to enhance student retention and success in higher education: the GROW@BU initiative**, Widening Participation and Lifelong Learning, The Open University, vol16, No 03, United Kingdom, 2014, p04 -05.

² مجموعة من المؤلفين، **جذليات الاندماج الاجتماعي وبناء الدولة والأمة في الوطن العربي**، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، لبنان، 2014، ص 58-59.



التّحقيق الميداني

الفصل الرَّابِع: محدّدات الدّراسة الميدانيّة

المبحث الأوّل: مجتمع البحث والدّراسة الاستطلاعيّة.

المبحث الثّاني: مجالات الدّراسة.

المبحث الثّالث: تقنيات البحث وخصائص العيّنة.

تمهيد:

لكلِّ بحث مجموعة من المحددات المنهجية التي تؤطره، وتكون بمثابة الموجّه للباحث في دراسته، حيث تتعلّق بيانات هذا الفصل بالمعطيات المنهجية التي تمسُّ مختلف جوانب هذا البحث، حيث سنتطرّق فيه إلى التعريف بمجتمع البحث وبخصوصية أصل الطالبة المزابية، كما سنعرّف فيه المجال المكاني للدراسة ونشأته، الذي تتواجد فيه عيّنة دراستنا، وسنخرج كذلك إلى سرد أهمّ مراحل وخطواته، بداية من بذور نشأته الأولى، مروراً بالدراسة الاستطلاعية، ووصولاً لتبيان تقنيات البحث التي استعملناها فيه، وكذا التفصيل في خصائص العيّنة وطريقة اختيارها.

المبحث الأول: مجتمع البحث والدراسة الاستطلاعية.

1) مجتمع البحث: المرأة المزابية بين آليات الضبط الاجتماعيّ ومسارات التعليم.

يتميّز المجتمع المزابي عن غيره بخصوصيته الثقافية والاجتماعية، حيث يقوم على نظام اجتماعيّ تضبطه مجموعة من المعايير والقيم المستمدة أساساً من المرجعية الدينية والأعراف التقليدية، كما يتّسم بوجود أنماط محدّدة من العلاقات والتفاعلات التي تؤطر سلوك الأفراد داخل نسق اجتماعيّ منظم، حيث لا يُترك الفعل الفرديّ بمعزل عن الجماعة، بل يخضع لجملة من الضوابط والتوجيهات، كما يحضر فيه دور المؤسسات التقليدية التي تتكفّل بوظائف التنظيم والضبط، بما يجعل فهم بنيته ضرورياً لتحليل الكيفية التي تمارس بها آليات الضبط الاجتماعي، خاصة فيما يتعلّق بسلوك المرأة.

وانطلاقاً من هذا، تمثّل هيئة العزّابة إحدى أهمّ مؤسسات الضبط الاجتماعيّ في المجتمع المزابي، وتعرّف بأهمّ الهيئات التي تضمُّ مجموعة من خيرة المفكرين والعلماء وأهل الرأي والاختصاص (الذكور)، والذين تُسند إليهم مختلف شؤون المجتمع الدينية والاجتماعية والتربوية والسياسية والاقتصادية¹، كما تسعى من خلال دروس الوعظ في المسجد إلى إعادة إنتاج النظام الاجتماعيّ والمحافظة على معايير وقيمه².

ومن الجانب النسوي، تمثّل هيئة "تمسّرين" إحدى أبرز مؤسسات الضبط الاجتماعيّ أيضاً، فتعرّف بأهمّ الهيئات النسوية المكلفة بغسل الأموات من النساء والأطفال دون سنّ البلوغ، كما تتكفّل موازاة مع

¹ أحمد حشاني، نظام العزّابة ودوره في تأمين التماسك الاجتماعي للمجتمع الإباضي في منطقة وادي ميزاب، مجلّة روافد البحوث والدراسات، مخبر الجنوب الجزائري للبحث في التاريخ والحضارة الإسلامية، جامعة غرداية، العدد 09، الجزائر، 2020، ص 86، 90.

² عبد العزيز خواجه، الضبط الاجتماعي وموقعاته في المجتمعات التقليدية، مرجع سابق، ص 172.

عمل هيئة العزابة، بالتنبيه لضرورة الانقياد بتوجيهات المسجد، ومراقبة تطبيق التعليمات الصادرة من هيئة العزابة في إطار المجتمع النسوي، والإعلان عن "البراءة"¹ ممن يخالف هذه التعليمات².

وتسعى أيضا كل من الهيئتين إلى فرض النظام الاجتماعي، ومقاومة السلوكات المخالفة له سواء كان ذلك بطريقة مباشرة (البراءة مثلا) أو غير مباشرة (التنبيه، النبذ، السخرية...)، هذه الآليات التي تُعتبر من أقوى آليات الضبط الاجتماعي، التي أكد على فعاليتها - كما بينا سابقا خلال الإطار النظري - ويليام سمنر William Sumner رغم تلقائيتها وتقليديتها، ويساعدهما في ذلك مختلف مؤسسات المجتمع التقليديّة، وعلى رأسها العشيرة، والأسرة والمدارس الحرّة التابعة لهيئة العزابة³.

ويتخذ هذا الضبط طابعا أكثر تحديدا حين يتعلّق بسلوك المرأة المزابيّة، حيث يتمّ توجيهه بشكل مباشر من خلال دروس الوعظ والإرشاد، ذلك أنّ هذه الأخيرة تقدم جملة من التوجيهات والمعايير السلوكيّة التي تؤطّر حضور المرأة في مختلف مجالات الحياة، ونذكر من بين هذه الضوابط:

- ضبط خروج المرأة: حيث تنبّه الهيئتان على أهميّة بقاء البنت في المنزل وعدم خروجها إلّا لضرورة، وتربيتها على ذلك منذ الصّغر، من أجل تعويدهنّ وتجهيزهنّ لذلك عند زواجهنّ⁴.
- ضبط عمل المرأة: فترفض الهيئتان عمل المرأة إلّا للضرورة القصوى، وعدم توفّر رجل يكفل المرأة، وأنّه وفي حال توفّره فالمطلوب منها قرارها في المنزل، وتدعو للاكتفاء بالعمل من داخل المنزل.
- ضبط التواصل مع الرّجل: تؤكّد المعايير الاجتماعيّة على التخلّق بقيمة الحياء حين محادثة الرّجل الأجنبيّ عنها (من غير محارمها)، ولا يكون ذلك إلّا لضرورة⁵.

¹ تعتبر البراءة إحدى أهمّ آليات الضبط الاجتماعيّ التقليديّة في المجتمع، وتعني مقاطعة الشّخص المخالف لتعليمات المسجد مقاطعة تامّة في الحديث والشّراء ومختلف التّعاملات اليوميّة معه حتّى حين إعلان توبته، وتجدر الإشارة هنا إلّا أنّ هذا النّظام لم يعد معتمدا بشكل كبير في العديد من قصور وادي مزاب.

² يوسف الحاج سعيد، بلدة بني يزقن من خلال المجتمع المدني، مطبعة الآفاق، غرداية، الجزائر، 2013، ص 29، 30.

³ عبد العزيز خواجه، الضبط الاجتماعي وموقوفاته في المجتمعات التقليديّة، مرجع سابق، ص 172، 173.

⁴ منير بن سعدون، التّحضير لموسم الصيف، درس مسجدي مقدم بتاريخ 09 أفريل 2026، تمّ الاطلاع عليه بشكل مباشر حين بيّنه، الرابط: <https://mosisguen.mixlr.com/recordings/3089015>.

⁵ إبراهيم بن عمر بورورو، دور البنت والمرأة في المجتمع المزابي، درس مسجدي، يوم 24 جويلية 2021، تمّ الاطلاع عليه بتاريخ 13/04/2026، الرابط: https://www.youtube.com/watch?v=hQu_-lq21tU&t=844s.

- ضبط اختلاط المرأة مع الجنس الآخر: تمتع الهيئتان اختلاط المرأة المزابية مع الرجال بمجرد بلوغها سن البلوغ، ولو كان من أبناء أقربائها، كما تعزز قيمة الفصل بينهما من خلال تنظيم مختلف المناسبات الاجتماعية على هذا الأساس (الأعراس، المآتم...).

- ضبط حجاب وهندام المرأة: تؤكد القيم الاجتماعية في المجتمع على أهمية استعمال الحجاب الساتر غير المتبرج، وكذا استعمال الحجاب التقليدي "أحولي" خاصة للمرأة المتزوجة¹.

- ضبط ظهور المرأة في وسائل التواصل الاجتماعي: ترفض القيم الاجتماعية ظهور المرأة المزابية في وسائل الإعلام والاتصال، لأي سبب كان، وكذا عرض أمورها الخاصة للعلن كرقم هاتفها²...

وإذا كانت هذه التوجيهات تعكس الكيفية التي يؤطر بها سلوك المرأة في الواقع اليومي، فإنها ترتبط أيضا برؤية اجتماعية أوسع تحدد موقعها وأدوارها داخل المجتمع، ويقود ذلك إلى النظر في مسألة تعليمها، باعتبارها إحدى المجالات التي عكست تحولات هذه الرؤية، حيث لم يكن موقف المجتمع منها ثابتا، بل عرف مسارا تدريجيا من التقييد إلى قدر من الإثابة، ويمكن أن نلخص هذا التطور التاريخي كما يلي:

➤ المرحلة الأولى: التقييد شبه التام للتعليم.

كانت الفتيات يتلقين تعليمهن في هذه المرحلة من طرف إحدى المنتسبات لهيئة "تمسردين" والتي بدورها قد تلقت بعضا من العلم من أحد محارمها الفقهاء في الدين، وكانت تقوم بتلقين الفتيات دون سن البلوغ بعض سور القرآن القصار، بينما تُعلم الفتيات البالغات الصلاة وبعض أمور دينهن من فقه الصلاة والطهارات وغيرها، وكان الاتصال المباشر بين الفتيات والجنس الآخر شبه منعدم خارج إطار المحارم، ولو كنّ دون سن البلوغ، ولم يسمح بتعليمهن القراءة والكتابة إلا في إطار ضيق جدا³.

¹ رستم بورورو، معصية الاختلاط، محاضرة مصورة منشورة بتاريخ 08 سبتمبر 2022، تمّ الاطلاع عليه بتاريخ 13/04/2026، الرابط: <https://www.youtube.com/watch?v=2ZyfYSdLBxA&t=250s>.

² الحاج إبراهيم مطباز، جناية النسوة على الفطرة الأنثوية، درس مسجدي، يوم 05 مارس 2026، تمّ الاطلاع عليه بتاريخ 14/04/2026، الرابط: https://www.youtube.com/watch?v=pnRShfU_JUk.

³ بشير مرموري، مرجع سابق، ص 173-174.

➤ المرحلة الثانية: بدايات الانفتاح على تعليم البنات.

تعتبر جمعية الإصلاح بغرداية أول جمعية اقترحت فكرة تعليم البنات القراءة والكتابة، وكان تجسيد الفكرة بداية من سنة 1950، عند افتتاح أول مدرسة للبنات في مزاب، وكانت تهتم بتدريس الفتيات القراءة والكتابة واللغة العربية والقرآن الكريم والحديث وبعض العلوم الشرعية، ومع نجاح الفكرة في غرداية، بدأت تنتشر إلى القصور الأخرى وافتتحت مدارس حرة تابعة بشكل مباشر لهيئة العزابة في كل قصر.

وسعت فئات من المجتمع لتحديث التعليم الحر للبنات، بالرغم من موجة الاعتراض القوي التي واجهت أصحاب الفكرة، ممن انتقدوا فكرة تعليم المرأة تماما، وممن رفضوا تحديث تعليمها وطالبوا بالاعتصار على ما هي عليه. وكانت مجموعة كبيرة من الإناث ممن يرتدن المدارس الرسمية في المنطقة، إلا أنهن غالبا ما يتناقص عددهن في المستويات العليا (المتوسط والثانوي) ويتم توجيههن من طرف أوليائهن للتعليم الحر، تفاديا للاختلاط وتجهيزا لها لفترة الخطوبة والزواج (الذين كانا يتمان في سن مبكرة في ذلك الوقت)¹.

➤ المرحلة الثالثة: تطوير المدارس الحرة ومحاولة التوفيق بين المناهج الرسمية والقيم التقليدية.

في نهاية القرن العشرين، توجهت أغلب المدارس الحرة في المنطقة لتدريس المواد العلمية والأدبية المختلفة المُدرّسة في المدارس الحكومية، كالتاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات واللغات الأجنبية، مع محاولة تكييفها بما يتناسب مع خصوصية المنطقة، فكانت تضم دروسا حول تاريخ المنطقة وتاريخ الإباضية إلى حصص التاريخ، كما يتم التركيز على العلوم الإسلامية باختلافها (علم الكلام، التجويد، التفسير...)، وتأخذ هذه الأخيرة الحصّة الكبرى من الحجم الساعي للطالبات².

➤ المرحلة الرابعة: انتشار تعليم الفتاة المزابية.

❖ انتشار المدارس الخاصة ورقمنة التعليم الحر:

يعتبر القرن الجاري من بين أكثر القرون التي شهد تعليم الفتاة المزابية فيه مرحلة متقدمة، بالرغم من كل الجدل الاجتماعي الواسع الذي جارته في إطار التغيرات الاجتماعية السائدة، حيث عرف انتشارا واسعا لمدارس التعليم الخاص، بعدما كان تعليمها محصورا في التعليم الحر بشكل أساسي وفي التعليم الرسمي

¹ المرجع نفسه، ص 176-194.

² المرجع نفسه، ص 212-217.

بشكل أقلّ ظهوراً، إلّا أنّه وخاصّة مع توجّه الجزائر نحو تدعيم القطاع الخاصّ وتقنيته في مختلف المجالات بما فيها التّعليم، عبر مجموعة من الأوامر الرئاسيّة والمراسيم التّنفيذيّة خاصّة في السّنوات من 2003 إلى 2005، حيث بموجب القانون الصّادر في 2005 والتي نصّت المادة العاشرة منه إمكانيّة فتح مدرسة خاصّة من طرف أيّ شخص طبيعيّ مؤهّل¹، ساهم هذا في ظهور عدّة مدارس خاصّة بالمنطقة، منها التي تقدّم تعليمًا مختلطاً، ومنها التي حافظت على النّهج الذي كانت تتبعه المدارس الحرّة من عدم الاختلاط.

وفي موسم 2019-2020 أعلن وزير التّربية الوطنيّة عن إدراج نظام الرّقمنة بجميع المدارس الحرّة في وادي مزاب، وذلك نزولاً عند رغبة المجتمع المدنيّ وما حقّقته هذه المدارس من نتائج مرضية²، ويعتبر هذا التّحوّل نقطة محوريّة في مسار تعليم الفتاة في مزاب، حيث ساهم هذا في الرّفّع من فرصها في الالتحاق بسلك التّعليم العالي، وهو ما أثار جدلاً واسعاً في المنطقة ممّن شجّع هذا التّوجّه وبين من رفضه أو تحفّظ عنه.

❖ التّعليم الجامعي:

كان التّعليم الجامعيّ في بدايات القرن الواحد والعشرين للفتاة المزابيّة شبه منعدماً، حيث سجّل المركز الجامعيّ بولاية غرداية عند افتتاحه سنة 2004 التحاق طالبة مزابية واحدة، ليزداد العدد إلى 7 طالبات في الموسم الجامعيّ المقبل، واستمرّ العدد في التّزايد ليصل موسم 2009-2010 إلى 76، والذي يُعتبر نسبة ضئيلة جدّاً من مجموع الطّالبات المزابيّات المتحصّلات على شهادة البكالوريا الملتحقات بالجامعة، وهذا يعود لحملة الرّفّض التي شنت بُجاء الملتحقات بالتّعليم الرّسميّ أساساً فضلاً عن الجامعة³، فالتّعليم العالي كان ولا زال يُنظر إليه في المجتمع على أنّه فرض كفاية، وأنّ مطالب الأسرة والزّواج والمنزل أولى منه⁴، وكانت الطّالبات اللّواتي استطعن الالتحاق بالجامعة يعانون من عدّة عراقيل اجتماعيّة تقليديّة⁵.

¹ حفيظة نّاهلي، التّعليم الخاص في الجزائر بين الاستقلاليّة القانونيّة ورقابة الوزارة الوصيّة، مجلّة آفاق العلوم، جامعة زيان عاشور، الجلفة، المجلّد 06، العدد 04، الجزائر، 2021، ص301.

² توفيق كرمي، إدراج نظام الرّقمنة رسميّاً للمدارس الحرّة، <https://www.echoroukonline.com/>، تمّ الاطلاع عليه بتاريخ 2026/04/30، على 11:52 صباحاً.

³ إبراهيم فخّار، مرجع سابق، ص162، 163.

⁴ خضير بابا واعمر، أهميّة تعليم المرأة ودورها في المجتمع، محاضرة مقدّمة بتاريخ 12 أكتوبر 2021، تمّ الاطلاع عليها بتاريخ 2026/04/12، الرابط: <https://www.youtube.com/watch?v=PD42jedR5Aw>.

⁵ محمّد صالح ناصر، ذكريّاتي ومذكّراتي، الجزء الثالث، دار ناصر للنّشر والتوزيع، الجزائر، 2019، ص181.

2) الدراسة الاستطلاعية:

امتدت المرحلة الاستطلاعية لهذه الدراسة بشكل غير رسمي للسنة الأولى لنا من المسار الجامعي سنة 2021، حيث أسهم انتماؤنا إلى نفس مجتمع البحث (من حيث الجنس، الأصل الثقافي والانتماء الجامعي) في إتاحة فرصة استعمال تقنية الملاحظة بالمشاركة، باعتبارها إحدى التقنيات المعتمدة في علم الاجتماع، وقد سمح هذا التّموقع الميداني المبكر بتكوين رصيد أولي من الملاحظات غير المنظّمة حول أنماط سلوك الطالبات المزيّيات داخل الوسط الجامعي.

وفي هذا السياق تمّ رصد تمايزات واضحة يمكن تصنيفها ضمن ثلاث فئات هي: فئة أولى اتّسمت بطابع تقليديّ محافظ، تجنّبت التفاعل مع غير المزيّيات ولم تنخرط في الأنشطة خارج الإطار الضيق، وفئة ثانية بدت أكثر انفتاحاً وعقلانية، حيث شاركت في مختلف الأنشطة ذات الطابع الدّراسي مع الحفاظ على حدود معيّنة في التفاعل الاجتماعي، خاصّة مع الجنس الآخر، ثمّ فئة ثالثة هي الأقلّ عددا أظهرت انفتاحاً أوسع على مختلف أشكال التفاعل سواء في الأنشطة الدّراسية أو غير الدّراسية.

وقد أسهمت هذه الملاحظات الأولية في إثارة تساؤلات مستمرة لدينا حول أسباب هذا التّباين، ما دفعنا إلى تعميق فهمنا للظاهرة من خلال فتح نقاشات وحوارات غير رسمية كلّما سنحت لنا الفرصة، في إطار التفاعلات اليومية مع الطالبات المزيّيات داخل الوسط الجامعي، ومع تراكم هذه التّساؤلات والخبرات الميدانية، تبلورت معالم الإشكالية البحثية تدريجيّاً إلى تبني هذا الموضوع بشكل منهجيّ كعمل أكاديميّ للتّخرج في مرحلة الماستر.

وقد استمرّت هذه المرحلة الاستطلاعية في تغذية التّفكير البحثي، حيث وجدنا أنفسنا أمام تساؤل منهجيّ استدعته المعطيات الميدانية الأولية، يتعلّق بتحديد المتغيّر المستقلّ الأكثر قدرة على تفسير تباين مستويات الاندماج لدى الطالبات المزيّيات في الجامعة، إذ تردّدنا بين ربطه بالتمثيلات الاجتماعية التي تشكّل تصوّراتهن عن القيم السوسيوثقافية، وبين إرجاعه إلى آليات الضبط الاجتماعيّ وما تفرضه من حدود ومعايير للسلوك داخل الجامعة.

وعليه تمّ اللجوء لاستخدام تقنية المقابلة كتقنية ثانوية استطلاعية في هذا البحث، والتي استطعنا من خلالها توجيه الاختيار المنهجيّ نحو متغيّر الضبط الاجتماعيّ لبناء فرضيّات الدّراسة، كما مكّنتنا المقابلات

الاستكشافية وبالموازاة مع القراءات الاستكشافية التي قمنا بها من التحضير للأسئلة المناسبة لقياس مؤشرات كلِّ بعد من أبعاد المتغيّرين، وكذا تأكيد موقفنا في استعمال الاستمارة كتقنية رئيسية للبحث، بما يتناسب مع طبيعة بحثنا وعينتنا - كما سنبين ذلك لاحقاً-، واستطعنا من خلالها توسيع رؤيتنا للموضوع والتّقرّب من عينتنا بشكل أكبر، وكذا التّعرّف على نماذج أخرى من الطّالبات المزيّيات من كلفة وقصور مغيرة، ممّا ساهم في بناء أفضل لإشكاليّتنا.

المبحث الثاني: مجالات الدراسة.

1) المجال المكاني للدراسة:

أجريت دراستنا حول الضّبط الاجتماعيّ واندماج الطّالبة المزيّية بجامعة غرداية، باعتبارها الجامعة الواقعة في وادي مزاب، والأكثر ارتيادا من طرف الطّالبات المزيّيات، ومنه يمكن لنا أن نتطرّق بداية إلى تقديم صورة أوضح بالمجال المكانيّ لدراستنا، كما يأتي:

أ- نشأة المركز الجامعيّ بغرداية:

"في عام 2004 أنشأت ملحقة جامعة الجزائر بغرداية بموجب القرار الوزاري المشترك المؤرّخ في 08 رجب 1425هـ الموافق لـ 24 أوت 2004م، بعدها شهد قطاع التّعليم العالي بولاية غرداية تطوّرا متسارعا حيث وبموجب المرسوم التنفيذي رقم 05-302 المؤرّخ في 16 أوت 2005م أنشئ المركز الجامعيّ بغرداية، مع انضمام ملحقة المعهد الوطنيّ للتّجارة بمتمليلى إلى المركز"¹، وتمّ الشّروع في الموسم الأوّل بتخصّصين هما علم الاجتماع والتّاريخ وبعدد طلبة يصل إلى 212 طالبا، ثم في الموسم الجامعيّ الثّاني 2005-2006 تمّت إضافة تخصّصات أخرى كالأدب العربيّ والحقوق وعلم النّفس، وتضاعف عدد الطّلبة إلى 836 طالبا².

ب- تطوّر المركز الجامعيّ بغرداية لجامعة:

استمرّ المركز الجامعيّ بغرداية خلال السّنات الموالية في فتح تخصّصات أخرى جديدة بشكل متوالٍ كتخصّص العلوم الطبيعيّة والحياة والعلوم الإسلاميّة والعلوم الاقتصاديّة والحقوق والعلوم السياسيّة... كما

¹ الموقع الرّسمي لجامعة غرداية، الرّابط: <https://www.univ-ghardaia.edu.dz> /تعريف-جامعة-غرداية، تمّ الاطّلاع عليه بتاريخ 2026/04/15 على السّاعة 10:00.

² إبراهيم فخّار، مرجع سابق، ص 157، 158.

شهد المركز افتتاح المكتبة الجامعية موسم 2007-2008، وتواصلت الجهود في افتتاح المخابر وتوفير التجهيزات المختلفة، حتى تم الارتقاء بالمركز إلى مصاف الجامعات الوطنية بتاريخ 04 جوان 2012م على مساحة قدرها 30 هكتارا وتوسع لمقعد 4000 بيداغوجي.

وتطور الأمر لتصل جامعة غرداية إلى ماهي عليه الآن، حيث تضم حاليا 6 كليات هي:

1. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
2. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.
3. كلية الحقوق والعلوم السياسية.
4. كلية الآداب واللغات.
5. كلية علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض.
6. كلية العلوم والتكنولوجيا.

بالإضافة إلى ملحقة المدرسة العليا للأساتذة بغرداية، التي تم افتتاحها في الموسم الجامعي الجاري 2025-2026، إلا أنها لا تزال قيد التطوير¹.

(2) المجال الزمني للدراسة:

تم الشروع بصفة رسمية في البحث عن موضوع دراستنا بتاريخ 2025/10/06، حيث حاولنا جرد الدراسات السابقة في الموضوع، وبناء إشكالية مبدئية وصياغة فرضيات أولية له، ومن ثم التحضير لإجراء مقابلات استكشافية والشروع فيها بتاريخ 2026/01/11 واستمرت العملية حتى يوم 2025/12/07.

وبعد المرور من المرحلة الاستطلاعية للبحث بشقيها الميداني والنظري، قمنا بالتحضير لاستمارة تجريبية وتم التواصل مع 7 طالبات مزييات من أفراد العينة وتوزيعها عليهن، واستمرت العملية مدة 3 أيام منذ تاريخ 2026/01/17 حتى 2026/01/19، وبناء عليها قمنا بإعادة هيكلة الاستمارة وتصحيح الأسئلة التي أشكلت على المبحوثات، ومن ثم إعادة توزيعها بداية من شهر فيفري 2026/02/01 واستمرت العملية حتى أواخر شهر فيفري 2026/02/25، وخلال هذه الفترة قمنا ببناء الفصلين النظريين للدراسة من خلال محاولة جرد

¹ الموقع نفسه.

مختلف الإرث السوسيولوجي المدوّن في موضوع الضبط الاجتماعي والاندماج الجامعي، كما قمنا بالشروع في عملية ترميز أسئلة الاستمارة وخيارات الإجابة فيها، ومن ثمّ الشروع في إدخالها إلى قاعدة بيانات البرنامج الإحصائيّ spss نسخة 22 بمجرد استرداد كلّ الاستمارات، وتمّ الفراغ من عملية الإدخال في البرنامج بتاريخ 2025 / 03 / 04.

بعد ذلك شرعنا في عملية استخراج الجداول المناسبة للتحقق من صحة كلّ فرضية، ومن ثمّ قراءتها قراءة إحصائية واجتماعية وسوسيولوجية، والخروج بنتائج جزئية وعامة لهذه الدراسة، وأخيرا التأكيد من سلامة العمل ومراجعته.

المبحث الثالث: تقنيات البحث وخصائص العينة.

1) تقنيات البحث:

إنّ اختيار الباحث لأداة جمع البيانات المناسبة، هو أمر في غاية الصعوبة، ذلك أنّه يستدعي من الباحث دقة بالغة في اختيار التقنية الملائمة لمجتمع البحث ولطبيعة الموضوع، الأمر الذي دفعنا إلى اختيار تقنية الاستمارة كأداة رئيسية تمكّنا من الوصول إلى إجابات دقيقة من المبحوثين، واعتماد كلّ من تقنية الملاحظة بالمشاركة والمقابلة كتقنيات استطلاعية ثانوية مساعدة، وذلك لكوننا من نفس مجتمع البحث، الأمر الذي جعل بعض أفراد العينة ممّن لنا معرفة مسبقة بهم يتحقّقون على إجاباتهم أثناء المقابلات المباشرة، خاصة فيما تعلّق بالمواضيع الحساسة أو الشخصية بالنسبة لهم.

أ- التقنيات الرئيسية للبحث:

❖ تقنية الاستمارة:

تعدّ الاستمارة إحدى أهمّ أدوات جمع المعطيات في البحث ضمن حقل علم الاجتماع، حيث تقوم على مجموعة من الأسئلة المهيكلة التي تُوجّه للمبحوثين بهدف الحصول على معلومات دقيقة قابلة للتحليل الكمي¹، وتمتاز الاستمارة عن غيرها من التقنيات بقدر عال من الموضوعية نظرا لإمكانية توحيد الأسئلة

¹ سعيد سبعون، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصة للنشر، الجزائر، 2012، ص155.

وضبطها بين جميع المبحوثين، كما تمكّن الباحث من الوصول إلى أكبر عدد ممكن من أفراد العينة في وقت وجيز، ممّا يرفع من إمكانية تعميم نتائج الدراسة على بقية أفراد مجتمع البحث.

وقد تمّ اختيار الاستمارة كتقنية رئيسية في هذا البحث نظرا للاعتبارات المنهجية السابق ذكرها، بالإضافة إلى كونها أداة مناسبة لقياس مواضيع قد تحمل طابعًا حساسًا أو اجتماعيًا خاصًا، الأمر الذي يمنح المبحوثين قدرًا أكبر من الحرية والراحة في التعبير عن آرائهم.

ومن جهة أخرى وبحكم انتمائنا إلى نفس مجتمع البحث، فقد تمّ تفضيل الاستمارة على المقابلة -رغم استعمال هذه الأخيرة في المرحلة الاستطلاعية- كخيار منهجيّ بديل يهدف للتقليل من أثر القرب الاجتماعيّ وما قد يترتب عنه من تحفّظ المبحوثات في الإجابة أو إعادة تشكيل الإجابات تحت تأثير النظرة المجتمعية، وعليه فإنّ الاستمارة وفرت للمبحوثات فضاء أكثر حيادية وطمأنينة لتقديم معطيات أكثر صدقًا وواقعية.

في الوقت ذاته وحرصًا منّا على جمع معطيات تعكس حيثيات الموضوع بدقة، فقد قمنا بمقابلات استطلاعية من أجل الوقوف على الظواهر ذات التأثير بالموضوع، واختيار المؤشرات المناسبة لقياسه، وبناء عليها استطعنا صياغة استمارة تجريبية متضمنة لأسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة، قمنا بتوزيعها على عينة من سبع طالبات بعد عرضها ومصادقتها من الأستاذ المشرف، وبناء على الملاحظات والإشكالات التي خرجنا بها، قمنا بإعادة هيكلة الاستمارة وتصحيح الأسئلة التي أشكلت على المبحوثات، ومن ثمّ إعادة توزيعها طيلة شهر فيفري، وذلك نظرا لصعوبة الوصول إلى الطالبات، خاصّة أنّ العملية تمّت مع بداية الفصل الثاني ونهاية اختبارات الفصل الأوّل، الأمر الذي جعل أغلبهنّ غائبات عن الجامعة لفترة طويلة.

في الأخير استطعنا الوصول لتوزيع 70 استمارة على كلّ الطالبات المزيّيات ضمن مستوى الثانية ليسانس والثالثة ليسانس من كلّية العلوم الاجتماعية والإنسانية وكلّية الحقوق والعلوم السياسية، إلّا أنّنا لم نستطع استرجاع إلا 63 استمارة منها، نظرا لرفض أربعة منهنّ المشاركة في الدراسة بعد معرفتهن لطبيعة الموضوع، وصرّحت اثنتان منهنّ أنّ أولياءهن رفضن مشاركتهنّ فيها، الأمر الذي ينم عن ضبط اجتماعيّ أسريّ قويّ لديهنّ رغم تواجدهنّ في فضاء خارجيّ بعيد نسبيًا عن أسرهنّ، كما امتنعت ثلاثة منهنّ من المشاركة حتّى قبل معرفتهنّ بالموضوع.

ضمّت الاستمارة بداية 56 سؤالاً، في 4 محاور: المحور الأول ضمّ الأسئلة المتعلقة بالبيانات الشخصية للعيّنة، بينما حُصّ المحور الثاني لأسئلة المتغيّر المستقلّ المتمثّل في الضبط الاجتماعيّ، وشمل المحور الرابع والخامس أسئلة المتغيّر التابع المتمثّل في الاندماج الجامعيّ ببعديه الأكاديميّ والاجتماعيّ، وأخيراً ختمت الاستمارة بخمس أسئلة تقاطع لتدعيم تحليل الجداول لاحقاً، وبعد جمع الاستمارات وترميزها وتفريغها باستعمال البرنامج الإحصائيّ spss، وجدنا من الضّرورة الاستغناء عن بعض الأسئلة؛ لعدم قدرتنا على عرض ارتباطاتها جميعاً في هذا العمل، على أمل استغلالها لأعمال علميّة أخرى مستقبلاً¹.

ب- التقنيات الثانوية:

❖ الملاحظة بالمشاركة:

عرّف موريس أنجرس الملاحظة بالمشاركة، على أنّها تلك "الحالة التي يشارك فيها الملاحظ أو الملاحظة في حياة الأشخاص الموجودين تحت الملاحظة"²، وقد قمنا باستعمال هذه التّقنية بداية من سنة 2021، كتقنية ثانويّة للبحث، مكّنا انتماءنا الاجتماعيّ منها، حيث وظّفناها بشكل غير منظّم، لملاحظة سلوك الطّالّبات المزيّيات بعد التحاقهن بالجامعة، وتطوّر هذا السلوك مع تطوّر مستواهن الجامعي، وكذا تمّ استعمالها لملاحظة اختلاف الطّالّبات فيما بينهنّ في استهلاك الفضاء الجامعي، والمشاركة في أنشطته الثقافيّة والترفيهيّة، وملاحظة الزيّ الذي يستعملنه، واختلاف تفاعلاتهنّ بين التّحفظ والتّقبّل مع الجنس الآخر، ومع الطّالّبات من غير أصولهنّ الاجتماعيّة، وكذا الاختلافات التي تطرأ على أفعالهنّ عند حضور طلبة آخرين من نفس أصولهنّ الاجتماعيّة (خاصّة من نفس القصر)، واستمرّت التّقنية في الحضور عند إجراء المقابلات الاستكشافيّة، وملاحظة ردود فعل الطّالّبات عند الإجابة على الأسئلة، ومنه فقد مكّنتنا هذه الملاحظة من بلورة إشكاليّة البحث، والوصول إلى المؤشّرات المناسبة لقياس الضبط الاجتماعيّ والاندماج.

❖ المقابلة:

تُعتبر المقابلة من أهمّ التّقنيات الكيفيّة المستعملة في علم الاجتماع، وتُعرّف بأنّها تقنية مباشرة تستعمل من أجل مساءلة الأفراد بشكل منعزل أو جماعي، وذلك بطريقة نصف موجهة، ومن بين أهمّ متطلّبات استعمالها، الرّغبة في التّعرّف على الأشخاص المعنيّين بالبحث، وكذا محاولة التّحديد النهائيّ لمشكلة

¹ الملحق رقم 01.

² موريس أنجرس، مرجع سابق، ص 185.

الدراسة¹، قبل الشروع في التأكد من صحة الفرضيات، وقد استعملناها في هذا البحث بغرض الاستطلاع عن الموضوع، موازنة مع القراءات الاستكشافية، وكذا التقرب من أفراد العينة، ومحاولة الخروج بمشكلة بحث محدّدة، وذلك من خلال اختيار المتغير المستقلّ ذي الارتباط الأكبر بالمتغير التابع للدراسة، وعليه فقد تمّ إجراء 8 مقابلات مع طالبات مزيّيات من قصور (بن يزقن، العطف، القرارة، غرداية، مليكة) وتخصّصات مختلفة (علم النفس، إعلام واتّصال، حقوق، علوم إسلامية)، وفق دليل مقابلة مطوّل من 45 سؤالاً².

(2) العينة وطريقة المعاينة:

مجتمع البحث أو المجال البشريّ المعنيّ بدراستنا هنّ الطالبات المزيّيات المسجّلات في جامعة غرداية، وقصدنا عينةً منهنّ وهنّ الطالبات المزيّيات في مرحلة الليسانس في كليّة العلوم الاجتماعية والإنسانية وكليّة الحقوق والعلوم السياسية بجامعة غرداية، وقمنا باستبعاد السّنة أولى ليسانس كون هذه الأخيرة لازال طلبتها حديثي العهد بالجامعة، ممّا يجعل مستوى الاندماج فيها بطبيعتها ضعيفا ومؤقتا نظرا لعدم تعودهنّ على الفضاء الجديد وأنماط التّفاعل السّائدة فيه، ممّا قد يؤثّر على صحّة المعطيات المرتبطة بموضوع الدراسة.

كما قمنا بالاكْتفاء بتغطية هذين المستويين ضمن كليّتين فقط، نظرا لتمكّنا من الوصول إلى عينة تفوق 40 طالبة، وهو حجم يعدّ مقبولا من النّاحية المنهجية ويخدم أهداف الدراسة بالإضافة إلى وصولنا لتحقيق مسح اجتماعيّ كليّ لطالبات المستويين معا ضمن الكليّتين، كما أنّ هذا الاختيار ينسجم مع الإمكانيّات الميدانية المتاحة، إذ إنّ توسيع مجال البحث ليشمل جميع الكليّات كان سيستغرق وقتا وجهدا أكبر للوصول إلى المبحوثات، خاصّة وأنّ العينة تقتصر على الطالبات المزيّيات دون غيرهن، وهو ما يتطلّب عمليّا توفّر شبكة من العلاقات أو معرفة مسبقة بطالبة واحدة على الأقلّ ضمن كل مستوى وتخصّص لتسهيل الوصول إلى باقي الحالات، الأمر الذي عزّز من جدوى التّركيز على كليّتين فقط لضمان نجاعة العمل الميدانيّ ودقّته.

ومنه فإنّ العينة محلّ البحث في دراستنا تُعتبر عينة قصديّة، اخترنا فيها مستويين معيّنين ضمن كليّتين من أصل 06 كليّات من جامعة غرداية، والتي يصل عدد أفرادها إلى 63 طالبة مزيّية.

¹ المرجع نفسه، ص 197.

² الملحق رقم 02.

المبحث الرابع: خصائص العينة.

من المهم قبل التطرق إلى التحقق من الفرضيات، عرض أهم خصائص العينة المختارة لبحثنا، من أجل أخذ صورة واضحة عنها، تفيدنا في فهم الجداول المركبة لاحقاً، والمتغيرات المعروفة للعينة كالمستوى والتخصص ونوع الإقامة وغيرها... لها دور وتأثير كبير على الظاهرة المدروسة.

(1) السن:

للسن أهمية بالغة في تحديد الشرائح العمرية لأفراد العينة، ويظهر ذلك في الجدول التالي:

الجدول رقم 02: يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن.

سنُّ المبحوثات	التكرار	%
من 19 إلى 20 سنة	33	52.38
من 21 إلى 22 سنة	19	30.16
من 23 إلى 24 سنة	8	12.70
فوق 25 سنة	3	4.76
المجموع	63	100

يتبين لنا من خلال الجدول أنَّ الجزء الأكبر من العينة متمركز في الأعمار الدنيا بين 19 إلى 22 سنة، وأكثر من نصف العينة تتراوح أعمارهم بين 19 و 20 سنة بنسبة 52.38%، ذلك أنَّ العينة المختارة متواجدة في طور الليسانس بين السنة الثانية والثالثة، وهو ما يفسر تمركزها في الأعمار دون 23 سنة بشكل أكبر، بينما نلاحظ أنَّ نسبة 4.76% من العينة فقط كبيرات في السن، ممَّا يعكس عودتهنَّ للدراسة بعد انقطاع عنها.

(2) المسار الدراسي:

يعدُّ المسار الدراسي من أبرز المتغيرات المحددة لخصائص العينة إذ يعكس الخلفية التعليمية للطلّابات ومستوياتهنَّ وتخصّصاتهنَّ، ومن خلاله يمكن فهم بعض الفروق المرتبطة بتجاربهنَّ الجامعية وأنماط اندماجهنَّ، ويظهر ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم 03: يبين توزيع أفراد العينة حسب المسار الدراسي قبل الجامعي.

نوع التعليم الأساسي	التكرار	%
رسمي	32	50.79
خاص	13	20.64
حر	10	15.87
مختلط	8	12.70
المجموع	63	100

يبين الجدول أن نصف المتدرسات في الجامعة، كان مساهنن الدراسة قبلها رسمياً بنسبة 50.79%، بينما درست 20.64% منهن في التعليم الخاص، 15.87% منهن في التعليم الحر، ثم تليها نسبة 12.7% من الطالبات اللواتي أخذن تعليماً مختلطاً بين الحر والرسمي في مساهنن قبل الجامعي. ويفسر ذلك طبيعة الاتجاه المحافظ الذي تبنته المدارس الحرة، حيث تسعى هذه الأخيرة إلى اعتماد تنشئة اجتماعية تقليدية، تنقل من خلالها معايير وأعراف المجتمع، إلى جانب التربية الحلقية والدينية التي تأخذ نصيباً كبيراً منها كما أكد على ذلك بشير مرموري في دراسته حول التعليم الحر للفتاة.

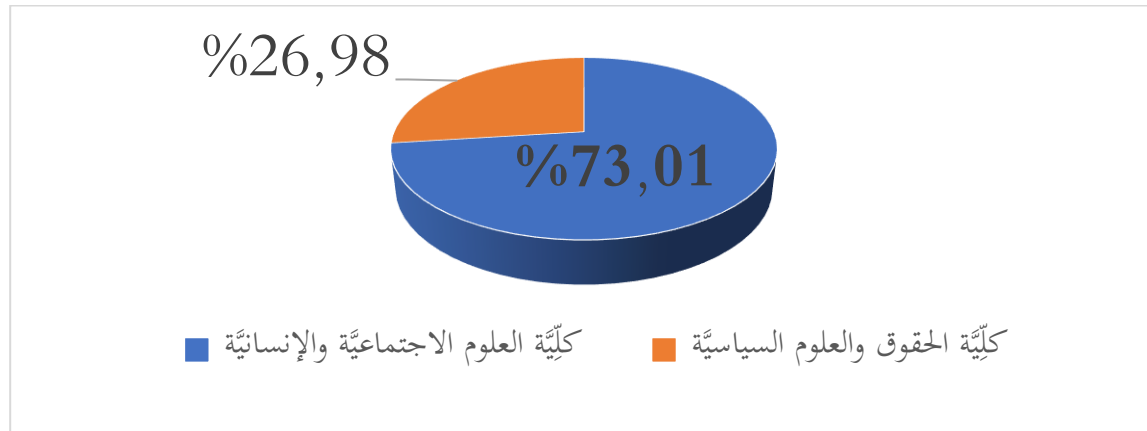
بالإضافة إلى ما سبق، تعتمد المدارس الحرة بصفة تامة النظام غير المختلط في التعليم سواء بالجنس الآخر أو بالأصول الثقافية المغايرة من نفس الجنس، على عكس التعليم الرسمي الذي ينتهج البرامج التربوية الحكومية، ويلتحق به مختلف الطلبة من الجنسين، ومن مختلف الأصول الثقافية والاجتماعية، الأمر الذي يجعل من متغير المسار الدراسي قوياً الحضور في التأثير على مواصلة التعليم العالي للطلبة المزاينة، وعلى طبيعة مواصلتها كما سنبين ذلك لاحقاً.

الجدول رقم 04: يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الجامعي.

المستوى الجامعي	التكرار	%
الثانية ليسانس	36	57.14
الثالثة ليسانس	27	42.86
المجموع	63	100

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ عدد الطّالّبات المتمدرسات في السّنة الثّانية ليسانس من الكليّتين أكبر وهو يمثّل نسبة 57.14%، مقابل 42.86% من الطّالّبات المتمدرسات في السّنة الثّالثة ليسانس، وهذا يرجع إلى ازدياد أعداد الطّالّبات الملتحقّات بالجامعة كلّ سنة منذ فتح الجامعة بغرداية، كما أنّ رقمّة التّعليم الحرّ في المنطقة، ساهم في ازدياد أعداد الملتحقّات، فلو أخذنا نسبة المتمدرسات تعليما أساسيا حرّا بين المستويين الجامعيّين، نجد أنّ النّسبة زادت بـ 20% من الثّالثة إلى الثّانية ليسانس.

الشّكل رقم 08: يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب الكليّة.



الجدول رقم 05: يوضّح توزيع العيّنة حسب التخصّص الجامعيّ.

التخصّصات	التكرار	%
علم الاجتماع	05	7.94
علم النفس	20	31.75
إعلام واتّصال	06	9.52
تاريخ	01	1.59
أرطفونيا	04	6.35
علوم إسلاميّة	10	15.87
حقوق وعلوم سياسيّة	17	26.98
المجموع	63	100

نلاحظ من خلال الجدول والشّكل، أنّ أغلب أفراد العيّنة متمدرسات في كليّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة بمختلف تخصّصاتها بنسبة 73.01%، مقارنة بنسبة تكاد تصل إلى الربع 26.98% في كليّة الحقوق.

وهذا يرجع إلى طبيعة التخصصات الموجودة في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية مقارنة بالحقوق والعلوم السياسية، هذا الأخير الذي رآته بعض الطالبات من التخصصات غير المناسبة للمرأة وللفتاة المزابية، حيث صرّحت إحدى المبحوثات قائلة: «نعم هناك بعض التخصصات التي ستعمل بها البنت في أعمال لا أراها مناسبة لها كالمحاماة مثلاً، أرفض أن تكون البنت في مكتب وتستقبل الرجال لحل قضاياهم، أو تجلس في المحكمة بجانبهم»، كما رأت إحدى المبحوثات المتدرسات في كلية الحقوق أنّ التخصص ذاته مقبول من أجل العلم، إلا أنّه غير مناسب للعمل إلا للضرورة.

وإذا عُدنا إلى دراسة فخّار إبراهيم التي أجراها في موسم 2011/2012 بجامعة غرداية، وبالرغم من أنّه جمع كلّ المزيّيات المتدرسات في مرحلة الليسانس الكلاسيكي، إلا أنّه وصل إلى 6 طالبات مزيّيات فقط في تخصص الحقوق والعلوم السياسية، الأمر الذي ينم عن تغيّر في التّصورات الاجتماعية لالتحاق الطالبة المزابية بهذا التخصص خلال العقد السّابق والجاري.

(3) الانتماء الجغرافي ونمط الإقامة:

تعكس معطيات الجداول أدناه الانتماء الجغرافي للطالبة، وكذا نمط إقامتها خلال الدّراسة، بما يساهم في فهم ظروفها المعيشية ومدى تأثيرها في تجربتها الجامعية.

الجدول رقم 06: يوضّح توزيع أفراد العينة حسب القصر الذي ينتمين إليه.

اسم القصر	التكرار	%
غرداية	15	23.81
بن يزقن	13	20.63
القرارة	13	20.63
العطف	7	11.11
بريّا	6	9.52
مليكة	3	4.76
بنورة	2	3.17
دون إجابة	4	6.35
المجموع	63	100

بيّن هذا الجدول أنّ أفراد العيّنة ينتمي أكثرهم إلى قصر غرداية وبن يزقن والقرارة، بنسبة 23.81% من غرداية، و20.63% من بن يزقن والنسبة نفسها من القرارة، ويمكن أن يرجع هذا إلى الحجم السّكاني لقصر غرداية، الذي يعتبر من أكثرها كثافة سكانية، بالإضافة إلى أنّ هذه القصور تعتبر من بين القصور ذات التّوجه الحداثي مقارنة بقصور أخرى كملبكة وبنورة، فهذان الأخيران يتميّزان بطابع أكثر محافظة، ويدلّ على ذلك عدم توفير الجامعة لنقل إلى داخل القصرين، لشبه انعدام الطّالبات المتمدّرات في الجامعة منهما.

كما يجب الإشارة هنا إلى أنّ 35.29% من مجموع المتمدّرات في كليّة الحقوق هنّ من قصر غرداية، وهي أعلى نسبة بين القصور في هذه الكليّة، وهو ما يؤكّد الافتراض السّابق في الاتّجاه الحداثي لقصر غرداية مقارنة بقصر بنورة الذي كانت كلّ طالباته بنسبة 100% من أفراد العيّنة متمدّرات في تخصّص العلوم الإسلاميّة.

الجدول رقم 07: يوضّح الجدول توزيع المبحوثات حسب مكان إقامتهنّ خلال الدّراسة الجامعيّة.

مكان الإقامة	التكرار	%
مع الأسرة	44	69.84
الإقامة الجامعيّة	19	30.16
المجموع	63	100

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ أعلى فئة من الطّالبات المزيّيات يُقمن مع أسرهنّ خلال الدّراسة الجامعيّة بنسبة 69.84%، بالمقابل نجد أنّ 30.16% من الطّالبات يستعملن الإقامة الجامعيّة خلال فترة دراستهنّ بالجامعة، وهي نسبة منطقيّة لأنّها تمثّل 19 طالبة وهنّ عدد الطّالبات المنتميات إلى قصر القرارة وبريّا اللّذان يعتبران القصرين الوحيدين اللّذين تقيم بناتهنّ في الإقامة لبعدهما عن الجامعة.

كما نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ ما يقارب ثلث العيّنة تقيم في الإقامة الجامعيّة، وهو دليل على حدوث تحولات اجتماعيّة تدريجيّة مرتبطة بالتّوسع في التّعليم العالي، وزيادة تقبّل الأسرة لفكرة تنقّل البنات من أجل الدّراسة، خاصّة عندما تفرض الطّروف الجغرافيّة والأكاديميّة ذلك.

(4) الحالة المدنية:

يعكس الجدول أدناه الوضع العائلي للطالبة، باعتباره إحدى أهم الخصائص التي قد تعكس جملة من الأدوار والتصورات الاجتماعية المرتبطة بها، وتأثيرها على تجربتها الجامعية.

الجدول رقم 08: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الحالة العائلية.

الحالة العائلية	التكرار	%
عزباء	53	84.12
مخطوبة	8	12.70
متزوجة	1	1.59
مطلقة	1	1.59
المجموع	63	100

نلاحظ من خلال الجدول أنَّ الفئة الأكبر من المبحوثات عازبات بنسبة 84.12%، بالمقابل لا تتجاوز الحالات العائلية الأخرى حُصص العينة، فنجد أنَّ نسبة المخطوبات 12.70%، بينما لا تزيد نسبة المتزوجات والمطلقات معا عن 3.18%.

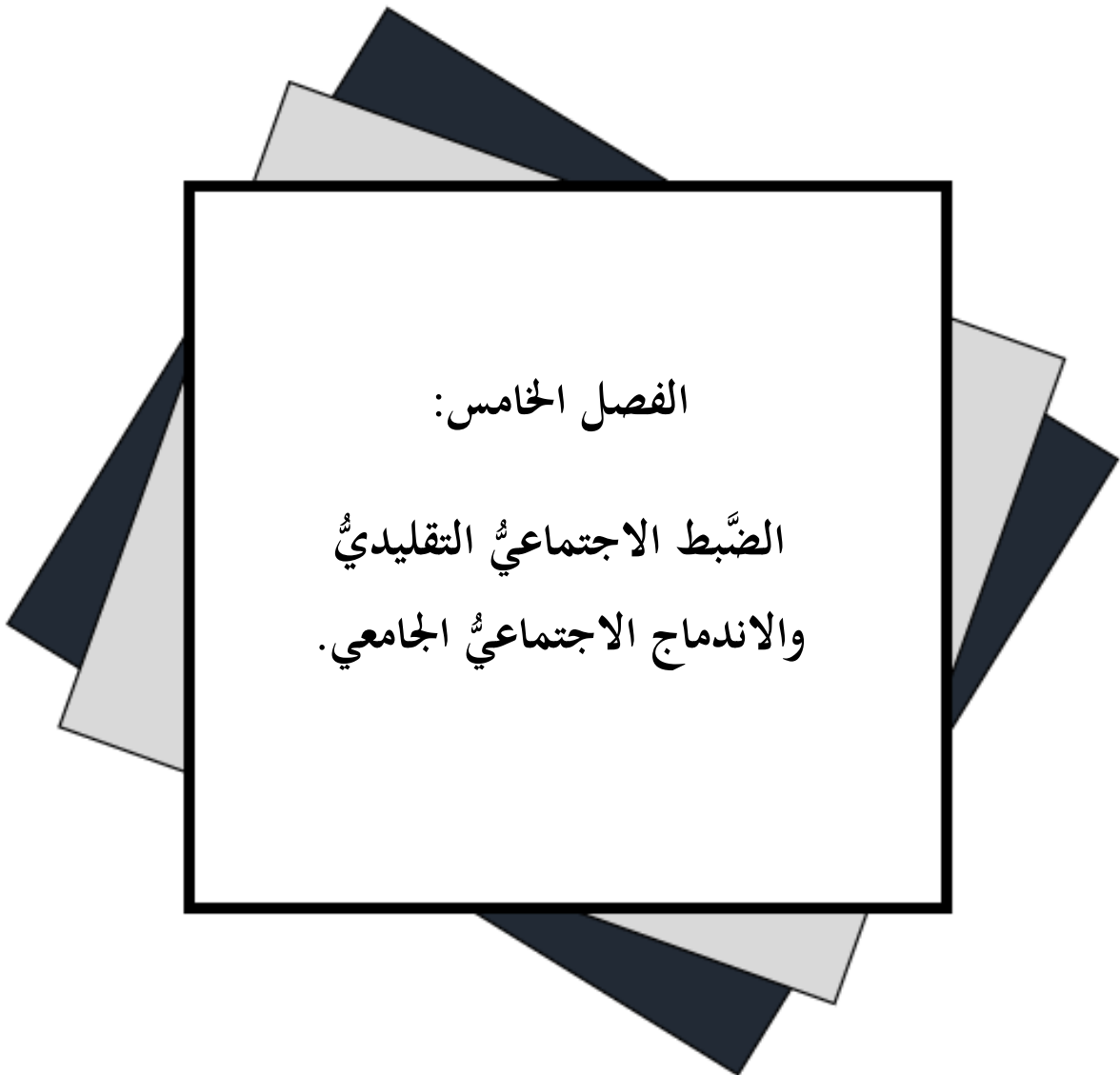
وهذا يعود إلى التوجُّه المحافظ للمجتمع المزابي، الذي مازال يرفض تدرس المتزوجة بالجامعة، وبصفة أقل مواصلة المخطوبة لتعليمها العالي، حيث صرَّحت إحدى المبحوثات أنَّها تفضِّل زواج البنت بعد إكمالها لتعليمها معللة ذلك قائلة: «لأنَّها وهي فتاة ليست محصَّنة هنا في الجامعة، فما بالك بعد الزَّواج، وهي في ذمَّة رجل، وتخرج وتذهب إلى مكان مختلط، وتلبس نقابا يجذب الأنظار إليها»، فلا زال المجتمع يحدُّ من تعليم الفتاة بوصولها سنَّ العشرين، ويرى من عقد الزواج شهادة تخرج، وإلى الملتحقات بالتعليم العالي في الجامعات الحكومية بعين الريبة¹، الأمر الذي يفسِّر نقص عدد المتزوجات والمخطوبات المرتدادات الجامعة مقارنة بالعازبات، بالإضافة إلى تفضيل المجتمع لقرارها في البيت بعد زواجها، ورفض مختلف أشكال الاختلاط والخروج لغير ضرورة².

¹ صالح الشيخ صالح بن محمد ونور عزيز بن إسماعيل، مشروع جامعة مفتوحة للبنات في مزاب بالجزائر، مجلَّة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة 1، العدد 43، الجزائر، 2015، ص 08.

² خضير بن بكير بابا واعمر، مرجع سابق، تمَّ الاطلاع عليه بتاريخ 2026/04/12.

خلاصة الفصل:

يشكّل هذا الفصل قاعدة أساسية للعمل، حيث ساهم في تشكيل صورة واضحة عن المحدّدات المنهجية المتعلقة بهذه الدراسة، كما تمكّننا من خلاله رسم معالم عينة البحث، سواء ما تعلّق بخلفيتها التاريخية وأصولها الاجتماعية، أو ما تعلّق بمجالها المكاني والزمني، وكذا ما ارتبط بخصائصها المعرفية لها من حيث السّنّ والمسار الدراسي والانتماء الجغرافي ونمط الإقامة والحالة المدنية، ممّا يسمح لنا باستغلال هذه المعطيات للتأكد من صحة فرضيات البحث، وكذا الوقوف على دورها باعتبارها متغيّرات دخيلة لها من الارتباط القويّ بالمتغيّر التابع لدراستنا "الاندماج الجامعي"، والتّداخل البارز مع المتغيّر المستقلّ "الضّبط الاجتماعي".



الفصل الخامس:

الضبط الاجتماعي التقليدي
والاندماج الاجتماعي الجامعي.

تمهيد:

تبين أطروحة لوكرمان وبييرغر أنّ الحياة الاجتماعية تقوم على مخزون مشترك من المعرفة، يحدّد معايير الأدوار ويجعلها معروفة للجميع، هذا الإدراك المشترك يمنح المعايير طابعاً إلزامياً، حيث يمكن مساءلة الأفراد عن مدى التزامهم بها، كما تستخدم هذه المعايير في التثنية الاجتماعية وفي التحقق من أهلية الأفراد لأداء أدوارهم، وفي هذا الإطار لا تعمل المعرفة اليومية فقط على توجيه سلوك الأفراد، بل تعمل كذلك على تنظيمه داخل أنماط مؤسسية تجعل الانحراف عنها يبدو كخروج من الواقع ذاته، لا مجرد مخالفة فردية.

ومع تأرّخ المؤسسات وتشبّثها، تكتسب هذه الأنماط قوّة موضوعية وقهرية، فتبدو مستقلة عن الأفراد ومفروضة عليهم، وتزداد الحاجة إلى آليات ومؤسسات ضبط اجتماعي تعيد إنتاج الامتثال، خاصة لدى الأجيال الجديدة، فالمؤسسات بوصفها نتاجاً تاريخياً تضبط السلوك عبر تحديد مسارات فعل محدّدة سلفاً، وتحدّ من البدائل الممكنة، ممّا يجعل السلوك أكثر قابلية للتنبؤ والسيطرة.

ومن هذا المنطلق يمكن فهم كيف أنّ شدة الطابع التقليدي للضبط الاجتماعي بما يحمله من معايير جاهزة وصلبة قد تقيّد هامش الفعل والتفاعل لدى الطالبة الجامعية، وتحدّ من قدرتها على إعادة تعريف مواقفها داخل الفضاء الجامعي، وهو ما ينعكس سلباً على مستوى اندماجها الاجتماعي، خاصة في بيئة تتطلب مرونة وتفاعلاً متنوعاً، وهو ما يسعى هذا الفصل إلى برهنه عبر التحقق من صحة الفرضية الآتية:

كلّما كان الضبط الاجتماعي للطالبة المزابية تقليدياً انخفض اندماجها الاجتماعي الجامعي.

(1) الخطاب المسجدي والاندماج الاجتماعي:

تعتبر مؤسسة المسجد من بين أهمّ مؤسسات الضبط الاجتماعي في المجتمع المزابي، حيث تقوم حلقة العزابة والتي هي بمثابة الهيئة الأعلى في تسيير المجتمع، بإصدار قراراتها وتنظيماتها وإذاعاتها عبر منبر المسجد ودروس الوعظ والإرشاد الدورية فيه، وتنوّع مهامها بين التعبدية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية... كما تسعى للحفاظ على الهوية المزابية والتقاليد والأعراف الاجتماعية والقواعد الدينية من الزوال، وذلك بالتذكير والتنبه إلى أهميتها من خلال تلك الدروس، فهي تلحّ على اختيار الرفيق لتأثيره على سلوك الفرد بأن يكون ملتزماً وإعطاء الأولوية لأفراد المجتمع المزابي في ذلك، فهل لاستهلاك هذه الدروس من قبل الأسرة، تأثير على نوعية اختيار الفتاة الجامعية لصديقاتها؟؟؟ هذا ما يظهره الجدول رقم 09:

الجدول رقم 09: يبين ارتباط استماع الأسرة لدروس المسجد بخاصية الأصل الثقافي في اختيار الطالبة المزايبة لصديقاتها بالجامعة.

خاصية الأصل الثقافي		مزايبية		غير مزايبية		لا يهم		المجموع	
الاستماع لدروس المسجد		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
بانتظام		13	81.25	0	0.0	3	18.75	16	25.39%
من حين إلى آخر		12	60	3	15	5	25	20	31.75%
نادرا		0	0.0	1	8.33	11	91.67	12	19.05%
لا تستمع إليها أبدا		0	0.0	1	6.67	14	93.33	15	23.81%
المجموع		25	39.68	5	7.94	33	52.38	63	100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ فئة الطالبات اللواتي لا يهتمهن الأصل الثقافي لصديقاتهن بالجامعة يشكّلن أكثر من نصف العينة بنسبة 52.38%، وتدعمها نسبة 93.33% من الطالبات اللواتي لا تستمع أسرهن أبدا لدروس المسجد، ثمّ تليها بعد ذلك فئة الطالبات اللواتي يهتمهن عند اختيار صديقاتهن بالجامعة، أن يكنّ من أصل ثقافيّ مزايبيّ بنسبة 39.68%، وتدعمها نسبة 81.25% من الطالبات اللواتي تستمع أسرهنّ لدروس المسجد بانتظام، ثمّ المجموعة التي تليها بنسبة أقلّ تقدّر بـ 7.94% وهنّ الطالبات اللواتي يفضّلن أن تكون صديقاتهنّ في الجامعة من أصل ثقافيّ غير مزايبي، وتدعمها نسبة 15% من اللاتي تستمع أسرهنّ لدروس المسجد من حين إلى آخر.

ومنه ومن خلال الاتجاه العام لهذا الجدول، يظهر لنا أنّه كلّما اتّجه استماع الأسرة لدروس المسجد نحو الانتظام أكثر، اتّجه اختيار الطالبة المزايبة لصديقاتها في الجامعة نحو الأصل الثقافيّ المزايبي.

كما أنّ الطالبات اللاتي لا تستمع أسرهنّ إلى دروس المسجد بكثرة، أكثر انفتاحا وتنوعا في علاقاتهن الاجتماعية في الجامعة، ويمكن أن نرجع هذا إلى طبيعة الخطاب المسجديّ الذي يدعو إلى الحرص على اختيار الرفيق، بما يتناسب مع المعايير الاجتماعية والدينية للمجتمع، كونه يؤثّر بشكل أو بآخر على المرافق.

كما أنَّ أكثر من نصف المبحوثات صرّحت أسرهنَّ على أنَّ اختيار المرافقات من غير المزايايات يكون بعناية، والتَّحَقُّظ في اطلاعهنَّ بالأمور الشَّخصيَّة، والاكتفاء بالتَّواصل معهنَّ في إطار الدِّراسة فحسب، كما قالت إحدى المبحوثات: «بلمي أجورغ مع اكْت أو هو تُمزَابت دُجورِغ بشكل رسمي دُخ تُخارِغ دَاوْخِدي مُعامائيو ادْجورغ مع سباتًا ادسيولغ، مي بلمي عادغ مع اكْت تُومزَابت تُؤلوطغ عادي، أولداتغرغ أويسولن، شغل ادجين لامان كي ليغ مع تُومزَابت» أي أنَّها «تتحرى مع من تمشي وماذا ستقول عندما تكون مع صديقة غير مزابية، إلا أنَّها عندما تكون مع صديقة مزابية فتختلط بهنَّ بشكل عادي، حتَّى أسرتها لا تسألها لأنَّها تشعر بالاطمئنان عليها».

وقد أشار هشام شرابي إلى هذا النوع من الولاء للجماعة أو الطائفة على حساب المجتمع العام في إطار المجتمعات الأبويَّة المحدثَة قائلا: "وعلى الرُّغم من كافة المظاهر العقائديَّة، فإنَّ ولاء الفرد الأساسي في المجتمع الأبويِّ المحدث يتَّجه إلى العائلة أو العشيرة أو المذهب أو الطائفة... وفي إطار التَّقالييد الاجتماعيَّة، فإنَّ سلطة الأب وشيخ القبيلة والرَّعيم الدِّيني هي التي تحدّد وجهة ولاء الفرد وموضوعه، وتعمل... على تقوية الولاء الشَّخصيِّ والتَّبعية"¹، أي أنَّ المجتمعات في ظلِّ النِّظام الأبويِّ حسب ما سمَّاه شرابي تمتاز بهذا الولاء المطلق لسلطة الأب أو رجل الدِّين، وهو الذي يعزِّز من تبعية بقيَّة الأفراد إليه دون الآخرين.

وفي إطار تفسير بيرغر ولوكمان للتَّصنيفات الاجتماعيَّة، نجد أنَّ الأفراد غالبا ما لا يدركون الآخرين في البداية كذوات فرديَّة مستقلَّة، بل يستوعبونهم ضمن تصنيفات عامَّة يوقِّرها لهم المجتمع، من خلال الواقع الاجتماعيِّ المبنيِّ والمتداول داخل الجماعة، وعليه فإنَّ الطَّالبات المزايايات اللواتي ينشأن ضمن أسرة كثيرة الاستماع لدروس المسجد، يكنَّ أكثر عرضة لهذه التَّصنيفات التَّقافيَّة والدِّينية، الأمر الذي يرسِّخ من انتمائها الاجتماعيِّ، وتتشكَّل لديها صورة نمطيَّة إيجابيّة نحو كلِّ طالبة مزابية بحكم انتمائها الاجتماعيِّ المشترك والمواجهات المباشرة التي تجمعها بهن، وفي المقابل، تتبنَّى تنميّطات معيَّنة متحقِّظة لآخر، كلّما كان ذلك الآخر أكثر بعدا وتجريدا عن فضائها الاجتماعيِّ الذي نشأت فيه.

كما يدعّم من قوَّة الخطاب المسجديِّ اعتباره مرجعيَّة دينيَّة، فالدِّين يعتبر من أقوى أنظمة الرُّموز حسب لوكمان وبيرغر، وهو يضيف معنى للواقع ويجعله يبدو موضوعيًّا ومسلما به، وبالتالي فإنَّ الخطاب

¹ هشام شرابي، النِّظام الأبويِّ وإشكالية تخلُّف المجتمع العربي، تر: محمود شريح، ط4، مركز دراسات الوحدة العربيَّة، بيروت، لبنان، 2021، ص64.

يعيد تعريف العالم الاجتماعي عبر لغة رمزية محملة بالقيم الاجتماعية، هذه اللغة وحين تتكرر داخل الأسرة، تتحول إلى جزء من الواقع اليومي الذي تعيشه الطالبة فتبدو مسألة اختيار الصديقات على أساس الأصل الثقافي أمراً طبيعياً وبديهياً، وليس اختياراً شخصياً خاضعاً للتفضيل الفردي كما قد يبدو لها.

وبذلك يمكن القول بأن الأسرة عبر وساطتها بين الخطاب المسجدي والطالبة المزايبة، تسهم في إعادة إنتاج الواقع الاجتماعي المصنّف، حتى في الفضاءات الخارجة عنها، عبر الإسهام في ترسيخ حدود رمزية بين "النحن" و"الآخر"، وكلما كان هذا الخطاب أكثر حضوراً في أسرتها، كانت هذه الحدود أكثر وضوحاً في سلوك واختيارات الطالبة في الجامعة، خاصة في اختيار صديقاتها وطبيعة علاقاتها الاجتماعية بهن.

وانطلاقاً من الجدول السابق الذي أبرز دور استماع الأسرة للخطاب الديني في توجيه اختيارات الطالبة لصديقاتها في الجامعة، يمكن توسيع التحليل للانتقال من رأي الأسرة في هذه الدروس وارتباط ذلك باختيار الطالبة المزايبة لمرافقيها أو مرافقاتها أثناء قضاء وقت الفراغ في الجامعة، على أساس الأصل الثقافي والجنس، وذلك من خلال الجدول الموالي.

الجدول رقم 10: يوضح ارتباط رأي الأسرة حول دروس المسجد بقضاء وقت فراغ الطالبة المزايبة في الجامعة.

المجموع		مع زملاء ذكور وإناث		مع مزايبات وغير مزايبات		مع رفيقات غير مزايبات		مع رفيقات مزايبات		لوحدها		قضاء وقت الفراغ في الجامعة أهمية دروس المسجد
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
100%	39	2.56	1	28.20	11	10.26	4	48.72	19	10.26	4	مهمة
61.90%												
100%	24	20.83	5	58.33	14	4.17	1	12.5	3	4.17	1	غير مهمة
38.10%												
100	63	9.52	6	39.68	25	7.94	5	34.92	22	7.94	5	المجموع

يبين الجدول أنّ فئة الطالبات اللواتي يقضين وقت فراغهنّ مع صديقات مزايبات وغير مزايبات هنّ الفئة الأكبر بنسبة 39.68%، وتدعمها نسبة 58.33% من الطالبات اللواتي صرّحن بأنّ أسرهنّ لا تقرّ بأهمية

دروس المسجد، وتليها بعد ذلك فئة الطالبات اللواتي يقضين وقت فراغهنّ مع طالبات مزايّات فقط بنسبة 34.92%، وتدعّمها في ذلك نسبة 48.72% من اللائي ترى أسرهنّ بأنّ دروس المسجد مهمّة، ثمّ فئة الطالبات اللواتي يقضين وقت فراغهنّ مع زملاء ذكور وإناث بنسبة تقدّر بـ 9.52%، وتدعّمها نسبة 20.83% من الطالبات اللواتي ترى أسرهنّ بعدم أهميّة هذه الدروس، وأخيرا تليها فئتان متساويتان بنسبة 7.94% من الطالبات اللواتي يقضين وقت فراغهنّ لوحدهنّ، أو مع طالبات غير مزايّات، وتدعّمهما نسبة 10.26% من اللائي تقرّ أسرهنّ بأهميّة الخطاب المسجديّ.

ومنه يمكننا التّوصّل من خلال الاتجاه العام للجدول أنّه كلّما اتّجه رأي الأسرة نحو أهميّة دروس المسجد ووجوب الاستماع إليها، اتّجهت الطالبة المزايّة لقضاء وقت فراغها مع الطالبات المزايّات.

حيث صرّحت إحدى الطالبات: «لا أرى من المقبول للطالبة المزايّة أن تخلط غير المزايّات وخاصّة الذكور فهو تشويه للهويّة المزايّة»، كما صرّحت أخرى قائلة: «أرى أنّه من غير المقبول للفتاة المزايّة الخروج عن عادات وقيم المجتمع المزايّ الذي نشأت فيه»، وفي المقابل نجد أنّ الطالبات اللواتي صرّحت أسرهنّ بعدم أهميّة دروس المسجد هنّ الأكثر اختلاطا بالطالبات والطلبة من أصول ثقافيّة متنوّعة ومن جندر مختلف، ذلك أنّ الخطاب المسجديّ يميّز مستمعيه من تعريف أنفسهم وفق تصنيفات اجتماعيّة معيّنة، والحال هنا أنّ الأسر التي تستمع إلى هذا الخطاب تعيد تعريف نفسها باستمرار ضمن هويّة عرقيّة ودينيّة معيّنة.

ومن ثمّ فإنّ الطالبات اللواتي ينشأن في أسرة تعيد إنتاج هذا الواقع الذي تمّ بناؤه اجتماعيًا وفق تعريفات الهويّة الدينيّة والعرقيّة سيتمّ تشكيلهنّ وفقه، ممّا يقود بها لتحوّل إلى انخياز نسبيّ مع كلّ العوالم الأخرى التي تمّ بناء الواقع فيها بطريقة مختلفة.

ووفق تفسير لوكمان وبرغر فإنّ الخطاب المسجديّ الدينيّ يمارس قوّته الرّمزيّة على مستمعيه، خاصّة أولئك الذين يؤمنون بقداسته وموضوعيّةه، ممّا يجعلهم ينقادون إليه رغبة لا إكراها، وبالتالي فإنّ الأسرة التي تؤكّد على أهميّة هذه الدروس تنشئ بناتها في إطار نسق رمزيّ دينيّ يعيد تعريف ما هو مقبول وما يقابله من اللامقبول في العلاقات الاجتماعيّة، خاصّة ما تعلق باحتكاك المزايّة مع غير المزايّة، أو ما تعلق باحتكاكها وتفاعلها مع الجنس الآخر في إطار الصّحبة.

وفي السياق نفسه وكما أشرنا في الجانب النظري نجد أنّ راد كليف براون اهتمّ بمسألة الدين أساساً في المجتمعات ذات الطابع البدائي أو التقليدي، واعتبره سلطة أخلاقية أو روحية خارجية، لها تأثيرها الواضح والمباشر على سلوك الأفراد، من حيث توجيهها لهم وضبط علاقاتهم الاجتماعية¹، فيما بينهم كأفراد ضمن المجتمع، وضبط علاقاتهم مع الآخر.

وبهذا تصبح مرافقة الطالبات المزيّيات في وقت الفراغ تعبيراً عن انسجام مع هذا الواقع المشكّل، إذ يتمّ ترسيخ حدود رمزية بين الجماعة الداخلية (نحن) والخارج (الآخر)، ليس فقط على مستوى الأصول الثقافية، بل أيضاً على مستوى الاختلافات الجندرية، حيث يرى في هذا الإطار هنري تاجفيل Henri Tajfel (1919-1982) أنّ "الناس عادة يميلون إلى تفضيل مجموعتهم الداخلية التي ينتمون إليها وأنّ ينحازوا لها مقارنة بالمجتمعات الخارجية، حتّى وإن لم تكن هناك حالة صراع وتنافس مباشر مع المجموعات الخارجية"².

ومنه يصبح قضاء وقت فراغها مع نفس الجماعة الثقافية والجندرية هو نتيجة لعملية تطبيع اجتماعي تقوم به الأسر عبر الخطاب الديني، فتحوّل هذه القيم الاجتماعية إلى ممارسات مجسّدة داخل الحياة الجامعية.

للخطاب المسجدي دور كبير في التأثير على سلوك الطالبة المزيّية في الجامعة من خلال وساطة الأسرة التي تساهم في استدماج القيم التقليدية والدينية التي يؤكّد عليها المسجد، ومن ثمّ مراقبة امتثال سلوك الطالبة لها في اختيار الجنس والأصول الثقافية عند مرافقيها، وامتداداً لدور المسجد في الضبط الاجتماعي، تقوم الأسرة بممارسة ضبطها على أفرادها (خاصة المرأة) من خلال الامتثال لتوجيهات هيئة العزّابة، فهل لهذا الامتثال أثر في اختيار الطالبة المزيّية للشخصية الملتزمة في صديقاتها بالجامعة؟

¹ مرزوق العيسى، مرجع سابق، ص 1248.

² عماد عبد الغني، سوسيولوجيا الهوية: جدليات الوعي والتّفكّك وإعادة البناء، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2019، ص 139.

الجدول رقم 11: يبين ارتباط أخذ الأسرة بتوجيهات المسجد حول سلوك المرأة باهتمام الطالبة المزايبة بخاصية الالتزام في شخصية وسلوك صديقاتها بالجامعة.

أخذ الأسرة بتوجيهات المسجد		ملتزمة		لا يهم		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%
دون نقاش		15	75	5	25	20	31.75%
تناقشها وتأخذ أغلبها		10	62.5	6	37.5	16	25.40%
تأخذ بعضها فقط حسب قناعاتها		7	41.18	10	58.82	17	26.98%
لا يكون لها تأثير يذكر		2	20	8	80	10	15.87%
المجموع		34	53.97	29	46.03	63	100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الفئة الأكبر من الطالبات تهمهنّ خاصية الالتزام في شخصية وسلوك صديقاتها بالجامعة بنسبة 53.97%، وتدعمها نسبة 75% منهنّ ممن تأخذ أسرهنّ بتوجيهات المسجد دون نقاش، وتليها فئة الطالبات اللواتي لا تهمهنّ خاصية الالتزام في شخصية وسلوك صديقاتهنّ في الجامعة بنسبة 46.03%، وتدعمها نسبة 80% من اللاتي لا يكون لتوجيهات المسجد أثر يذكر لدى أسرهنّ. ومنه يتبين لنا من خلال الاتجاه العام للجدول أنّه كلّما اتّجهت الأسرة للأخذ بتوجيهات المسجد حول سلوك المرأة دون نقاش، اتّجهت الطالبة المزايبة للاهتمام بخاصية الالتزام في شخصية صديقاتها. حيث تسعى الطالبة المزايبة المتشعبة بقيم مجتمعتها، للتحرّري عن صفة الالتزام في مرافقاتها بالجامعة، بغضّ النظر عن أصولهن، حيث صرّحت إحدى الطالبات قائلة: «نشين أولاً خيرغ اديجورغ مع تيزيوين أهو تومزايين، تخيرغند سواسي ألان الهندامنسنن دالشخصيتنس ملتزمة، أولاً ترعبتنت أوتسند أوهو تمزابت»، ويعني تصريحها أنّها «ولو اختارت مرافقة الطالبات غير المزايبات في الجامعة، فإنّها تختارهنّ من ذوي الهندام المحافظ والشخصية الملتزمة، حتّى ولو رآها أحد معهنّ لن يشعر بأنهنّ غير مزايبات».

هذا التصريح وإن كان يؤكّد من جهة على أهميّة خاصية الالتزام بالنسبة للمزايبات في الجامعة، فهو يدلّ من جهة أخرى على الصّورة الاجتماعية التي تريد أن تصدّرها لنفسها، حرصاً للمحافظة على سمعتها.

وهو ما أثبتته طالبات أخريات، حيث قالت إحداهن: «المزاييئون دائما وخاصة في الجامعة يراقبون بعضهم البعض»، وهو ما أكّدت عليه ملاحظتنا للفضاء الجامعي، من تجنّب الطالبات المزاييات فيه لكل ما يخالف توجيهات المسجد، في حضور أفراد من نفس المجتمع، وأكّدت على هذه الفكرة إحدى المبحوثات عندما صرّحت بأنّها حين تكون في حاجة لمسؤول القسم لأمر ضروريّ في الدّراسة، فإنّها تؤجّل الحديث معه في وجود مزاييات بجانبها، تجنّبا لما قد يتصوّره من هذا الحديث.

ولا تقلّ ردود الفعل التي يصدرها أفراد المجتمع عن آليات الضبط الأخرى، فحسب ما أشرنا إليه في الجانب النظريّ ووفق ما برهن عليه برنارد لاهير ضمن ما سمّاه بالضبط البنائي، أنّ أفراد المجتمع يمارسون ضدّ المخالف لقيمهم وأعرافهم أسلوب السخرية والتّهكّم والتّهميش... والذي بالرّغم من طابعه المعنوي، لا تقلّ سلطته عن بقيّة آليات الضبط الأخرى الرّسميّة¹، ذلك أنّه يدفع الفرد للانقياد لمجتمعه وتجنّب مخالفتهم أو الظهور في شكل يمكن أن يفهم كمخالفة لمعايير.

ومنه يتبيّن لنا دور المسجد كمؤسسة دينيّة واجتماعيّة في تعزيز وتصدير هذا التّخطيط العامّ أو النّموذج المعياريّ للمرأة المقبولة اجتماعيّا، والذي يبنى عبر اللّغة الدّينيّة والرّموز الأخلاقيّة، حيث وفي ضوء أطروحة بيرغر ولوكمان، فإنّ العلاقة بين الآخرين المهمّين (الوالدين) وبقية النّاس علاقة جدليّة، ذلك أنّ كلّ منهما يؤثّر في الآخر، والمحادثة هي السّبيل للمحافظة على النّظام والاتّساق العامّ للمجتمع، فبالرّغم من أنّ الأسرة تأخذ موقعا مركزيّا في تثبيت هويّة الفرد، إلّا أنّ الفرد ذاته يحتاج إلى تأكيد صريح وعاطفيّ لهويّته من بقيّة أفراد المجتمع، وبالتالي فإنّ نظرة المجتمع ومحادثاتهم لا تقلّ أهميّة عن دور الأسرة، وأنّ هذه المحادثات الخارجيّة تكتسب قوّة أكبر وتأثيرا إذا ما ارتبطت بمكانة اجتماعيّة خاصّة كالمحادثات التي يقوم بها رجال الدّين ضمن ما يطلق عليه بالخطاب الدّيني أو المسجدي.

هذا الخطاب وإذا ما أخذ مكانته في الأسرة، من خلال انقياد هذه الأخيرة لتوجيهاته، فإنّه سينعكس على سلوك الأفراد من خلال إعادة إنتاج هذه التّخطيطات العامّة والنّماذج المعياريّة للمرأة في علاقاتهم واختياراتهم، وهو ما يفسّر اختيار الطّالبة المزاييّة لصديقة ملتزمة حيث لا يفهم ذلك كاختيار فرديّ

¹ نبيل السّمالوطي، مرجع سابق، ص 305.

معزول، بل كفعل اجتماعيٍّ موجّه بواقع مشيّد سلفاً، فتتصف الرّميلات وفق درجة قرْبهنّ من هذا النّمودج الذي أعادت الأسرة استدماجه فيها من خلال التزامها بتوجيهات المسجد في هذا الإطار.

(2) استهلاك الفضاء العام والاندماج الاجتماعي:

يسنّ المجتمع المزايّ قواعد صارمة فيما يتعلّق باستهلاك المرأة للفضاء العام خارج حدود منزلها، ويدعو من خلال الخطاب المسجديّ بضرورة التّكافل والقوامة من الرّجال على المرأة، وتسعى الأسرة بوصفها أهمّ مؤسّسات المجتمع التي تعيد إنتاج هذه القيم، إلى استدماجها لدى بناتها بمجرد وصولهن سنّ البلوغ، وهذا بغرض الحدّ من الوقوع في محرّمات اجتماعيّة أخرى كالاختلاط والتّواصل غير المشروع بين الجنسين.

وفي هذا الإطار تنوّه هيئة العزّابة باستمرار لخطورة الفضاءات التّرفيهيّة العامّة بالبلدة وتداعياتها على الأسرة والمرأة المستهلكين لها، كما تؤكّد على ضرورة استهلاك المرأة للفضاء العام عند الضّرورة فحسب، مع الحرص على تواجد المحرم المرافق لها قدر الإمكان، هذا ما يدفعنا للتّساؤل عن ارتباط هذا الضّبط الاجتماعي لاستهلاك المرأة للفضاء العام باستهلاك الطّالبة المزايّة للوسط الجامعيّ وحضورها لمختلف أنشطته التّثقيّة والترّفيهيّة فيه؟ هذا ما سيظهره الجدول أدناه.

الجدول رقم 12: يبيّن ارتباط تواجد الأسرة في الفضاءات التّرفيهيّة بذهاب الطّالبة المزايّة إلى مطعم الجامعة (الفوايي).

الذهاب إلى مطعم تواجد الأسرة في الفضاءات التّرفيهيّة		لا تذهب إليه		تشتري ما تحتاجه وتخرج		تجلس فيه برفقة صديقاتها فقط		تجلس فيه ولو لوحدها		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
بدعة دخيلة علينا		9	90	1	10	0	0.0	0	0.0	10	15.87%
عند توفر مساحة للعائلات		2	8.70	14	60.87	5	21.73	2	8.70	23	36.51%
غير محبّذ في غرداية		4	22.22	5	27.78	7	38.89	2	11.11	18	28.57%
مقبول في كل الحالات		0	0.0	2	16.67	2	16.67	8	66.67	12	19.05%
المجموع		15	23.81	22	34.92	14	22.22	12	19.05	63	100

يبين الجدول أنّ الفئة الأعلى من الطالبات هنّ اللواتي يشترين ما يحتجنه من المطعم الجامعي ويخرجن بنسبة 34.92%، وتدعمها نسبة 60.87% من الطالبات اللاتي تستهلك أسرهنّ الفضاءات الترفيهية التي توفر مساحة للعائلات فقط، وتليها نسبة 23.81% من الطالبات اللواتي لا يذهبن تماما إلى المطعم الجامعي، وتدعمها نسبة 90% من اللواتي تعتبر أسرهنّ استهلاك هذه الفضاءات الترفيهية بدعة دخيلة على المجتمع، ثمّ تليها فئة الطالبات اللواتي يجلسن في المطعم عند وجود صديقاتهنّ معهنّ بنسبة 22.22%، وتدعمها نسبة 38.89% من الطالبات اللواتي ترفض أسرهنّ تواجدها في الفضاءات الترفيهية في داخل الولاية فحسب، وأخيرا فئة الطالبات اللواتي يجلسن في المطعم الجامعي ولو كنّ لوحدهنّ بنسبة تقدّر بـ 19.05%، وتدعمها نسبة 66.67% من اللاتي تقبل أسرهنّ التواجد في الفضاءات الترفيهية بشكل عام.

ومنه ومن خلال الاتجاه العام نجد أنّه كلّما اتّجهت آراء الأسرة حول اعتبار تواجدها في الفضاءات الترفيهية بدعة دخيلة على المجتمع، اتّجهت الطالبة المزايبة لعدم استعمال المطعم الجامعي تماما.

ويعود هذا إلى اعتبار الطالبات المزيّبات المطاعم الجامعية أكثر مكان يظهر فيه الاختلاط، خاصّة وأنّها صغيرة ومغلقة ومكتظة في أغلب الأحيان، حيث صرّحت إحدى الطالبات قائلة: «أوهو يعجبني قاع لحال ادرقبع ثومزايين ريمحت أمن دسات نيرجازن، سيرتو احتر المطاعم نلجامعة اتافد ديس غير ليجان اطقتنس لعمرية دلفكرية قاع دكت لاش قاع جاراسن حد راشد نغ ليفامي»، أي أنّها «لا يعجبها سلوك الطالبات المزيّبات وهنّ يجلسن أمام الرجال في المطاعم، خاصّة وأنّها تحوي فقط شبابا من نفس الطبقة الفكرية والعمرية، ولا يوجد بينهم شخص راشد أو عائلات».

كما أكّدت بعض الطالبات على استهجان هذا السلوك خاصّة في نطاق البلدة، حيث قالت إحدى المبحوثات: «لو كان دزايير ممكن ادرج عادي، مضح داني عمري، قاع ادرقبن معايا»، أي «لو كانت في العاصمة ربّما ستجلس عادي، لكن هنا سوف تتجه الأنظار نحوها»، وهذا ما يعلّل وجود فئة كبيرة ممّن رفضت فكرة جلوس الأسرة بغرداية في المطاعم، بينما صرّحن بأنّهنّ يجلسن برفقة صديقاتهنّ في مطاعم الجامعة، باعتباره فضاء خارجا عن نطاق القصور المزيّبة نوعا ما، وهو ما يؤكّد على فكرة الرقابة المجتمعية التي يمارسها المجتمع والتي تمّ طرحها خلال تحليل الجدول السابق رقم 11.

فحسب إدوارد روس فإنّ ردود فعل المجتمع حول هذا السلوك المخالف تندرج تحت ما يسمّى بالرأي العام، هذا الأخير وكما بيّنا في الإطار النظري يعتبره روس من أقوى آليات الضبط الاجتماعي وهو لا يقل أهمية عن القانون كأداة رسمية ملزمة¹، وبالتالي فإنّ الرأي العام الذي يرفض تواجد الأسر في الفضاءات الترفيهية يكون ضغطه أقوى في الفضاءات القريبة مكانيًا من المجتمع، في حين تكون قوّته وحضوره أضعف في الفضاءات الخارجة نسبيًا عن نطاق المجتمع كمطاعم الجامعة، وهو ما يفسّر ارتفاع نسبة جلوس الطالبات في المطاعم عند الأسر التي ترفض فكرة استهلاك الفضاء الترفيهي العام في غرداية فقط، وضعف الرأي العام هنا يعتبر ضعفًا نسبيًا، ذلك أنّهم وبالرغم من استهلاكهم للمطعم الجامعي فهو يبقى استهلاكًا نسبيًا مقيّدًا حيث اخترن الجلوس فيه مع صديقاتهنّ، وهو ما يعكس استمرار تأثير الرأي العام ولو بصيغة مخفّفة لديهنّ. وفي المقابل نجد الأسر التي استهجنّت هذا السلوك بشكل تامّ، تركزت فئاتها الممثّلة لها في الطالبات اللواتي لا يستعملن المطعم تمامًا، أو يستعملنه لشراء ما يحتجّنه ويخرجن، وهذا يعود إلى طبيعة التّشعّث الأولى التي تلقّتها هذه الطالبات، فحسب بيرغر ولوكمان، يقوم الآخرون المهمّين أو الوالدين باستدماج مواقفهم وأدوارهم في أطفالهم، لتتحوّل مع نموّ الطّفل إلى مواقف عامّة تحكم السلوك العام عبر تجريده لها.

ومنه فإنّ الأسرة تعيد تعريف الفضاءات العامّة وتحديد مشروعيتها من خلال منظومة المعاني التي تنقلها إلى بناتها، هذه المعاني التي تتحوّل عبر عمليّة التّجريد إلى معاني عامّة تحكم سلوكها، وتضبط تواجدتها في الفضاءات الترفيهية في مختلف الأوساط بما فيها الوسط الجامعي الذي يعدّ خارجًا عن نطاق المجتمع نوعًا ما، حفاظًا على انسجامها مع القيم الجماعيّة التي أنتجها المجتمع والتي ترفض الاختلاط بين الجنسين ضمن هذه الفضاءات.

وبالتّالي فإنّ الأسر التي تتبنّى قيما تقليديّة أنتجها المجتمع وأعادتها هي إنتاجها وضبطها لدى أفرادها، تنخفض نسبة اندماج بناتها بوصفهنّ طالبات جامعيّات من خلال تقنين استهلاكهنّ للمطاعم الجامعيّة المختلطة.

انطلاقًا من هذا المعطى الذي أبرز لنا آراء الأسر المزابيّة حول استهلاك الفضاء الترفيهي وارتباط ذلك باستهلاك الطّالبة المزابيّة للوسط الجامعي، وللمطعم على وجه الخصوص، يمكن توسيع الاستهلاك خارج

¹ صبرينة بن جامع، مرجع سابق، ص 569.

الفضاء الترفيهي، للانتقال إلى استهلاك الفضاء العام، الذي تستلزمه متطلبات الحياة الواقعية كالتوجه إلى الإدارات العمومية حين الحاجة لاستخراج وثائق معينة، وإلى أي مدى يمكن لأشكال الضبط في استهلاك هذا النوع من الفضاء أن يؤثر على انخراط الطالبة المزابية في النوادي والمنظمات الطلابية؟

وبداية نعرض من خلال هذا الجدول البسيط الأسباب التي صرحت بها بعض المبحوثات عن عدم انخراطهن في النوادي والمنظمات الطلابية:

الجدول رقم 13: يوضح أسباب عدم انخراط الطالبات المزائيات في النوادي والمنظمات الطلابية.

أسباب عدم المشاركة	التكرار	%
الاختلاط والتصوير	9	37.5
تضييع وقت الدراسة	9	37.5
لا تحب النوادي والمنظمات الطلابية	3	12.5
وجود أهداف وأنشطة أخرى مشاركة فيها خارج الجامعة	2	8.33
لم يوافق الوالدين	1	4.17
المجموع	24	100

ونلاحظ من خلال هذا الجدول أن أهم سببين عن عدم مشاركة الطالبات المزابيات في النوادي والمنظمات الطلابية هو التجاوزات التي تحدث فيها والمعارضة لقيمهن من الاختلاط والتصوير... وهو ما سنوضحه من خلال الجداول الموالية، وكذلك يعود الأمر إلى اهتمام بعضهن بالدراسة فقط في الجامعة، وتجنب الأنشطة التي تلهي عنهن، حيث حقق هذين السببين أكبر فئة بنسبة 37.5%.

وهذا ما يبين اعتقادهم بأن الجامعة فضاء مقبول بشكل نسبي في إطار تنمية الجانب الأكاديمي والتعلم فقط، واعتبار ما دون ذلك من نشاطات مدعاة للخروج عن القيم الاجتماعية، وبالتالي تجنب الانخراط فيها.

الجدول رقم 14: يوضح ارتباط ذهاب المزاوية للإدارات العمومية بالنسبة للأسرة بمشاركتها كطالبة في النوادي والمنظمات الطلابية.

المجموع		مشاركة حاليا		شاركت سابقا وتوقفت		لم يسبق لها المشاركة		الانخراط في النوادي الطلابية
								ذهاب الفتاة إلى الإدارات العمومية
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
%100 %42.86	27	0.0	0	3.70	1	96.30	26	برفقة محرم
%100 %17.46	11	0.0	0	18.18	2	81.82	9	برفقة أحد ولو كان طفلا
%100 %15.87	10	50	5	10	1	40	4	لوحدها إذا كانت الإدارة قريبة
%100 %23.81	15	46.67	7	13.33	2	40	6	لوحدها
100	63	19.05	12	9.52	6	71.43	45	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول أن 71.43% من الطالبات المزاويات لم يسبق لهنّ الانخراط والمشاركة في أيّ نادٍ أو منظمة طلابية طيلة فترة دراستهنّ بالجامعة، وتدعمها النسبة الأكبر 96.30% من الطالبات اللواتي يذهبن إلى الإدارات العمومية برفقة محرم، تليها فئة الطالبات اللواتي هنّ مشاركات حاليا بنسبة 19.05%، وتدعمها نسبة 50% من اللاتي يذهبن للإدارات العمومية لوحدهنّ إذا كانت قريبة، ثمّ فئة الطالبات اللواتي سبق لهنّ المشاركة في إحدى النوادي والانقطاع منها بنسبة 9.52%، وتدعمها نسبة 18.18% من اللواتي يذهبن برفقة أحد ولو كان طفلا إلى الإدارات العمومية.

ويبقى الأمر على حاله إذا ما جمعنا بين المشاركات في النادي حالياً، أو ممّن سبق لهنّ المشاركة، كدلالة على وجود الفعل ولو في فترة سبقت، نجد أنّ نسبتهنّ لا تصل إلى 30%، أي أنّ أكثر من ثلثي الطالبات المزاويات غير مشاركات في أيّ نادٍ أو منظمة ولم يسبق لهنّ ذلك.

ومن خلال الاتجاه العام للجدول نجد أنّه كلّما اتّجهت الأسرة لفرض مرافقة المحرم عند ذهاب الفتاة للإدارات العمومية، اتّجهت الطالبة المزاوية لعدم الانخراط في النوادي والمنظمات الطلابية.

كما نلاحظ أنَّ الفتاة المزابية تفضّل ذهابها مع مرافق ولو كان طفلاً صغيراً ما يمكن ألا يمنع الاختلاط تماماً إلا من باب سدّ كلام الناس عنها، وهذا ما صرّحت عنه إحدى المبحوثات حين قالت: «ادْجَمْعْ اذْزَوِيعْ وَحْدِيكَ لِلْإِدَارَاتِ مِي دِيْمَا تَفْضَلْغْ حُدْ مَعَايَا أَوْلَا أَرَا دَابْزَانَ، تَلِيدْ تَسْنَدْ لِعَقْلِيَّةِ كَيْفَاهْ تَدْجُو، دُخْ اَضْفَلَايْنِ رَقْبْنِ...»، أي «أَتَمَّهَا تَسْتَطِيعُ الدَّهَابَ لَوْحَدَهَا لِلْإِدَارَاتِ لَكِنْ تَفْضِلُ أَنْ يَذْهَبَ مَعَهَا شَخْصٌ وَلَوْ كَانَ طِفْلاً صَغِيراً دَرَا لَأَفْكَارِ الْمُجْتَمَعِ، وَطَرِيقَةُ رُؤْيَا الشَّبَابِ لَهَا»، حيث يرى المجتمع إلى المرأة التي تستهلك هذا الفضاء العام لوحدها بعين الرّيبة والاستهجان، خاصّة في غياب مرافق لها.

هذه الرّقابة التي تمتدّ حتّى الجامعة، حيث نجد أنَّ طالبات الإقامة الجامعيّة تصل نسبة مشاركتهنّ في هذه النوادي الطّلابيّة إلى 11% فقط، رغم ابتعادهنّ عن الرّقابة الأسريّة، وهو ما ينافي التّوجّه الذي ذهب إليه جوليّان بيرثود في دراسته، حين اعتبر طُلّاب الإقامة الجامعيّة أكثر إقبالا على النوادي، لحاجتهم المتزايدة لتكوين علاقات اجتماعيّة بديلة عن العلاقات الأسريّة الغائبة.

ويمكن تفسير هذا الارتباط في ضوء تصوّر بيرغر ولوكمان، حيث يفهم سلوك الطّالبة باعتباره امتداداً لعالم مؤسّسي تنقله الأسرة وتضفي عليه طابعاً واقعياً وتاريخياً، فحين تحدّد الأسرة كيفية ذهاب الفتاة إلى الإدارات العموميّة، فإنّها لا تضع مجرّد توجيهات ظرفيّة، بل ترسّخ نموذجاً متكرّراً للسلوك المشروع، إلى درجة يُستبطن فيها كَأَمْرٌ بديهيّ لا يحتاج إلى تبرير، وهو ما يفسّر تصريح عدّة طالبات بأنّهنّ لا يفضّلن أو لا يردن النوادي الطّلابيّة، دون تقديم تبرير لهذا التّفصيل.

كما أنّ دور الأسرة لا يقلّ عن دور المؤسّسات الأخرى في نقل القيم والمعايير الاجتماعيّة، ولقد أشرنا من خلال الإطار النظريّ إلى أنّ "أولى مراحل الضّبط الاجتماعيّ بطريقة غير رسميّة تتمّ في الأسرة فيتعلم الأطفال الفرق بين الخطأ والصّواب وبين السّلوّك الحسن والسيّء والمعايير التي تفرّق بين الذكر والأنثى وتقبل سلطة الوالدين"¹، ومن ثمّ فإنّ الأسرة وبالأخصّ الوالدين المسؤولين عن تنشئة ورعاية الطفل، يساهمون باستمرار في إعادة إنتاج النظام الاجتماعيّ القائم، ومن ثمّ فإنّ بيرغر ولوكمان يؤكّدان على أهميّة تكرار العمليّة للإيمان بها، فإنّ نقل الأسرة لهذه المعايير الاجتماعيّة عن حرمة الاختلاط وضوابط استهلاك المرأة للفضاء العام، من خلال استمرار توجيهها للفتاة وضبط سلوكها، يؤدّي في النّهاية إلى إيمانها بها، ومن ثمّ

¹ فتحي عبد الله سالم الطّالبي، مرجع سابق، ص 395.

إعادة إنتاجها وتجسيدها في واقع الحياة اليومية، حتى وإن اختفى أو ابتعد الآخرون المهمون (الوالدان) الذين كانوا يمارسون ذلك الضبط.

وهذا ما يفسر انخفاض نسب الطالبات المزيّنات في مشاركتهن في النوادي المختلطة، حتى حين ابتعادهن عن الأسرة وبقائهن في الإقامة الجامعية، ومنه فإن النموذج المجرد الذي تستبطنه الطالبة حول نمط سلوكها المشروع في استهلاكها للفضاء العام، يعمل على تشكيل موقفها تجاه انخراطها في هذه النوادي الطلابية، انسجاماً مع ما تم استدماجه لديها عبر التنشئة الاجتماعية وعبر متطلبات الضبط الاجتماعي التقليدي الممارس تجاهها.

امتداداً للتحليل السابق الذي أبرز لنا الارتباط القائم بين أنماط التنقل المسموح بها للفتاة عند حاجاتها لاستخراج وثائق معينة كمؤشر للضبط الأسري والاستقلالية الممنوحة لها، وبين انخراطها في النوادي والمنظمات كأحد الأنشطة الطلابية التي تم اعتبارها من طرف أفراد العينة كمضيعة للوقت وأحد أسباب الالتقاء عن الدراسة، الأمر الذي دفعنا للتساؤل عن إمكانية وجود ارتباط بين أنماط التنقل إلى الإدارات العمومية المسموح بها من طرف الأسرة وتمثيل الطالبة المزيّنة لفوجها باعتباره أحد الأنشطة الاجتماعية الأكثر قرباً للمجال الدراسي؟ وهو ما سنوضحه من خلال الجدول الموالي.

الجدول رقم 15: يبين ارتباط ذهاب الطالبة المزيّنة للإدارات العمومية بتمثيلها لفوجها أو دفعتها.

المجموع		نعم مثلت فوجها أو دفعتها		لا يوجد عندها مشكل في التمثيل لكن لم يسبق لها ذلك		لا تريد تمثيل الفوج ولم يسبق لها ذلك		تمثيل الطالبة لفوجها ذهاب الفتاة إلى الإدارات العمومية
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
%100 %42.86	27	14.81	4	11.11	3	74.07	20	برفقة محرم
%100 %17.46	11	9.09	1	18.18	2	72.73	8	برفقة أحد ولو كان طفلاً
%100 %15.87	10	50	5	10	1	40	4	لوحدها إذا كانت الإدارة قريبة
%100 %23.81	15	60	9	26.67	4	13.33	2	لوحدها
100	63	30.16	19	15.87	10	53.97	34	المجموع

يوضح لنا الجدول أعلاه أنَّ الفئة الأكبر من الطالبات لا يردن تمثيل فوجهنَّ أو دفعتهنَّ ولم يسبق لهنَّ ذلك بنسبة 53.97%، وتدعمها نسبة 74.07% من الطالبات اللواتي يذهبن إلى الإدارات العمومية برفقة محرم، وكذلك بنسبة مقاربة 72.73% الطالبات اللواتي يرافقهن أحد، تليها نسبة 30.16% من الطالبات اللواتي مثّلن فوجهنَّ أو دفعتهنَّ (أو كنَّ نائبات عن مسؤول الفوج)، وتدعمها نسبة 60% من اللاتي يذهبن لوحدهنَّ إلى الإدارات، ثمَّ تليها فئة الطالبات اللواتي لا يوجد عندهنَّ مشكل في تمثيل الطلبة لكن لم يسبق لهنَّ ذلك بنسبة تقدر بـ 15.87%، وتدعمها نسبة 26.67% من اللواتي يذهبن لوحدهنَّ أيضاً.

ومنه ومن خلال الاتجاه العام للجدول يتبيّن أنّه كلّما اتّجهت الأسرة لفرض ذهاب الفتاة مع محرم للإدارات العمومية اتّجهت الطالبة المزايّة لعدم تمثيل فوجها أو دفعتها مع عدم رغبتها في ذلك.

ويعود رفض الطالبات المزايّات لتمثيل أفواجهنَّ إلى اعتبار هذا التمثيل مدعاة للاختلاط، حيث أشارت 20% من إجابات المبحوثين إلى الاختلاط والاتّصال بالجنس الآخر كسبب رئيسي لرفض تمثيل المزايّة لفوجها، كما صرّحت إحدى المبحوثات قائلة عن ذلك: «هو أمر محرج غالباً لأنّها يضطرُّ بها الأمر إلى التحدّث ومهاتفة الأساتذة وحضور اجتماعات مع ممثّلين الأفواج وأغلبهم ذكور لذلك قد يكون صعباً لها»، كما أكّدت 08% من الإجابات على أهميّة وضع الحدود في التّعامل مع الجنس الآخر إذا ما اضطرّت إلى تمثيل فوجها.

هذا الذي يفسّر ارتباط موقف الأسرة عن ذهاب الفتاة إلى الإدارات العمومية بتمثيلها لفوجها، حيث أنّ تمثيل الطالبة المزايّة لفوجها يعتبر شكلاً من أشكال الظُّهور الرّسمي وتحمل المسؤولية أمام الآخرين، وهو أمر تستهجنه المعايير الاجتماعية، حيث تنصُّ هذه الأخيرة على أهميّة القوامة، وتكفّل الرّجل بالمرأة في قضاء حوائجها، خاصّة ما تعلّق باستهلاكها للفضاءات المختلطة.

هذه المعايير الاجتماعية التي يرى تشارلز كولي بأنّها تتشكّل عند الفرد من خلال المشاركة اليومية في الحياة الاجتماعية، حتّى وإن كانت هذه المشاركة غير واعية، فالفرد منذ طفولته يتعلّم كيف ينظر إليه الآخرون وما الذي يقبل أو يرفض منه، فيبدأ بتكوين صورة عن نفسه بناء على هذه التّفاعلات، وقد أكّد

كولي حسب ما أشرنا إلى ذلك في الجانب النظري من دراستنا على "دور الجماعات الأولية القائمة على المؤدة والعلاقات المباشرة... في تنمية الذات الاجتماعية وتوجيه السلوك"¹، والتي تعد الأسرة من أبرزها.

ومنه فإن الأسرة ووفق منظور بيرغر ولوكمان تسهم في بناء إدراك الطالبة لحدود حضورها في الفضاء العام ومشاركتها وأنماط التفاعل المشروعة فيه، وذلك عبر عملية استدماجها لقيمة حرمة الاختلاط ولأهمية الحرم أو المرافقة لها منذ صغرها عبر عملية التنشئة الاجتماعية، هذه القيمة التي تتجاوز الإطار الظرفي المرتبط بالفضاء العام داخل قصرها، أو المرتبط باستهلاكها للإدارات العمومية، ليمتد إلى مختلف الفضاءات الخارجية التي يمكن أن تتواجد فيها، ومن ثم تعمل الأسرة عبر هذه العملية على المحافظة على النظام الاجتماعي وضمن استمراريته عبر إعادة إنتاجه في الأجيال الجديدة، ونقله من إطاره الموضوعي المجرد، إلى كينونته الذاتية والواقعية التي تضمن ضبط سلوك الأفراد وفقه.

وبالتالي إذا كان موقف الأسرة أكثر تقبلاً لاستقلالية الفتاة في تنقلها، أصبح تمثيل الفوج فعلاً منسجماً مع واقعها المشيد سابقاً، مما يعزز رغبتها في الاضطلاع على هذا الدور، بينما إذا تبنت الأسرة موقفاً مقيداً لاستهلاك الفتاة للفضاء العام خاصة المختلط منه، فإن الطالبة تميل إلى التحفظ أو العزوف، ليس فقط لاعتبارات فردية، بل لأن هذا الدور يتجاوز الحدود التي تم استدماجها لديها والأدوار الاجتماعية المتوقعة منها.

(3) التواصل مع أبناء الأقارب والاندماج الاجتماعي:

تعمل هيئة العزابة من خلال دروس الوعظ والإرشاد للتنبية لحرمة التواصل بين الجنسين لغير ضرورة ملحة، وتؤكد على اعتبار الرجال من غير المحارم أجنب عن الفتاة، ولو كان ذلك في إطار العلاقات الأسرية كأبناء الأعمام والأخوال... أو الأصهار أو إخوة الزوج وغيرهم من الرجال الذين تجمعها بهم علاقة قرابة أو مصاهرة دون أن يكون محرماً لها، وذلك تجنباً للخلوة والاختلاط وتداعياتهما على الطرفين.

ومنه يتبادر إلينا تساؤل حول الارتباط الذي يمكن أن نجده بين استدماج الأسرة لهذه القيم في الفتاة وضبط تواصلها مع أبناء أقاربها، وبين مشاركتها كطالبة في النوادي والمنظمات الجامعية التي يمكن أن تكون مدعاة للاختلاط والخلوة الالكترونية... وهذا ما سنظهره من خلال الجدول رقم 16.

¹ حبيبة عامر، مرجع سابق، ص 60.

الجدول رقم 16: يوضح ارتباط تبادل الفتاة لأطراف الحديث مع أبناء أقاربها بالنسبة لأسرتها ومشاركتها كطالبة في النوادي والمنظمات الطلابية.

المجموع		مشاركة حاليا		شاركت سابقا وتوقفت		لم يسبق لها المشاركة		الانخراط في النوادي الطلابية
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	تبادل أطراف الحديث مع أبناء الأقارب
100%	10	0.0	0	0.0	0	100	10	تخطي حدود الحرم
100%	32	3.12	1	6.25	2	90.63	29	مقبول بشكل محدود عند الضرورة
100%	8	50	4	12.5	1	37.5	3	في مختلف المواضيع بوجود الأسرة
100%	13	53.84	7	23.08	3	23.08	3	لها الحرية الكاملة
100	63	19.05	12	9.52	6	71.43	45	المجموع

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن نسبة 71.43% من الطالبات المزيّنات لم يسبق لهنّ الانخراط والمشاركة في أيّ نادٍ أو منظمة طلابية طيلة فترة دراستهنّ بالجامعة، وتدعمها النسبة الأكبر 100% من الطالبات اللواتي ترى أسرهنّ أن تبادل أطراف الحديث مع أبناء الأقارب تخطي حدود الحرم، تليها فئة الطالبات اللواتي هنّ مشاركات حاليا بنسبة 19.05%، وتدعمها نسبة 53.84% من اللاتي لديهنّ الحرية الكاملة في التواصل مع أبناء الأقارب، وكذلك بنسبة مقارنة 50% اللواتي تعطي لهنّ الحرية في وجود الأسرة فحسب، ثمّ فئة الطالبات اللواتي سبق لهنّ المشاركة في إحدى النوادي والانقطاع منها بنسبة 9.52%، وتدعمها نسبة 23.08% من اللواتي تعطي لهنّ أسرهنّ الحرية الكاملة في التواصل مع أبناء الأقارب.

ونجد أنّ هذه النسب تحافظ على تمركزها حتّى ولو قمنا بدمج العمودين الأخيرين (المشاركة حالياً والمشاركة سابقاً)، ممّا يوضح لنا ومن خلال الاتجاه العام للجدول، أنّه كلّما اتّجهت الأسرة لاعتبار تبادل أطراف الحديث مع أبناء الأقارب تخطي حدود الحرم، اتّجهت الطالبة المزيّنة لعدم الانخراط في النوادي والمنظمات الطلابية.

حيث وكما أشرنا سابقاً في الجدول رقم 13، فإنّ الاختلاط والتّصوير يعتبران من أهمّ الأسباب التي تحول دون مشاركة الطالبات المزيّنات في النوادي والمنظمات الطلابية، حيث صرّحت إحدى المبحوثات

عن سبب رفضها للانخراط فيها قائلة: «بحكم أنّها مختلطة وتحدث فيها تجاوزات تنافي القيم الدينيّة والاجتماعيّة»، وهذا ما يبرّر تركز الفئة الكبرى من غير المشاركات في اللّواتي اعتبرن تبادل أطراف الحديث مع أبناء الأقارب تحطيًا لحدود الحرمة أو مقبولا بشكل محدود جدًّا، وهو ما أكّده دراسة فخّار إبراهيم التي ربط فيها بين انخفاض الاندماج الجامعي وارتفاع القيم السّوسيودينيّة.

هذه الأخيرة التي تبدو ظاهرة من خلال إجابات المبحوثات عن حرمة الاختلاط، فالأسرة التي تسهم في رسم الحدود الرّمزيّة للتّفاعل مع الجنس الآخر، حتّى في نطاق الدّوائر العائليّة القريبة، تستمدُّ أسسها من الدّين الذي يعتبر السّلطة الأقوى في المجتمع¹ وفق تصوّر ابن خلدون كما أشرنا إلى ذلك في إطار الفصل الثاني من دراستنا، ذلك أنّه يعمل على تصنيف السّلوك المقبول واللامقبول وفق المحرّم والمحلّل، وهو نفسه يعمل كنظام رمزيّ حسب بيرغر ولوكمان، له وجوده الموضوعي المجرد، الذي يمارس ضبطه وسلطته الفوقيّة على واقع الحياة اليوميّة للأفراد.

ومن ثمّ فإنّ رفض الأسرة لسبل الاختلاط مع الجنس الآخر ضمن الفضاء الضيّق المتمثّل في العائلة، لا يعني تركز هذا الموقف في هذا النّطاق، بل تعمل التّنشئة الاجتماعيّة للطّالبات على نقله من مستوى الواقعيّة الطّرفيّة، إلى مستوى العموميّة التجريديّة، ليصبح بمثابة تعريف أوسع لما هو مقبول وغير مقبول في العلاقات الاجتماعيّة، حيث يرى بورديو في السّياق نفسه أنّ "العلاقات الأسريّة... تصبح المقياس الذي تبنى على أساسه وتقيّم كلّ علاقة اجتماعيّة"²، هذه الرّؤية وكما بيّنا في الإطار النّظريّ تعتبر تأكيداً على المكانة التي تحتلّها الأسرة في تشكيل وبناء التّصوّرات القاعديّة الأولى لدى أفرادها، وكذا أنماط التّفاعل والقيم والمعايير الاجتماعيّة التي تحكم سلوكه، وفق ما أطلق عليه بورديو بالهايتوس.

ومنه فإنّ الأسرة التي تتبنّى هذه القيم الاجتماعيّة والدينيّة التّقليديّة، تعيد إنتاجها في بناتها عبر عمليّة الاستدماج، وممارسة الضّبط التّقليديّ عليهنّ في علاقاتهنّ وتفاعلاتهنّ، ممّا ينعكس بشكل أوسع على أنماط اندماجهنّ في الوسط الجامعي، من خلال تقنين مشاركتهنّ في هذه النوادي الطّلابيّة.

¹ ولي الدين عبد الرحمن بن محمّد، مرجع سابق، ص 64.

² رشيد حمدوش، مرجع سابق، ص 284.

4) تصوير الفتاة المزابية والاندماج الاجتماعي:

في ظلّ التّحوّلات الرّقميّة الرّاهنة، تبرز مسألة تصوير الفتاة المزابيّة ونشر صورها كأحد القضايا التي تعكس تفاعلا بين القيم التّقليديّة ومتغيّرات العصر، فبينما تتباين مواقف الأفراد داخل المجتمع بين الرّفص أو التّحفظ والقبول النّسي... تميل الهيئات والمرجعيات الدّينية إلى تبني موقف رافض بشكل قطعيّ لتصوير الفتاة خارج الإطار الأسري، وبشكل أكبر تداول تلك الصّور عبر وسائل التّواصل.

الأمر الذي يدعونا للتّساؤل عن الارتباط القائم بين امتثال الأسر لتوجيهات الهيئات الدّينية في هذه المسألة، وحرصها على استدماج هذه القيم لدى بناتها، ومراقبة امتثالهنّ لها، وبين مشاركتهنّ كطالبات في مختلف الأنشطة الجماعية الثّقافيّة أو التّرفيهيّة والنّوادي الطّلابيّة في الجامعة، وذلك عبر الجداول أدناه:

الجدول رقم 17: يبيّن ارتباط موقف الأسرة من تصوير الفتاة مع صديقاتها بأخذها لصور تذكاريّة مع زملائها في الجامعة.

المجموع		نعم تشارك مع بقيّة الرّؤماء		تلتقط مع صديقاتها باختلاف أصولهن		مع زميلات فقط		تشارك مع تغطية الوجه		تنسحب من المشاركة تماما		المشاركة في أخذ الصور الجماعية من تصوير الفتاة مع صديقاتها
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
100%	45	2.22	1	2.22	1	6.67	3	22.22	10	66.67	30	مرفوض
71.43%	18	33.33	6	16.67	3	22.22	4	16.67	3	11.11	2	مقبول
28.57%	63	11.11	7	6.35	4	11.11	7	20.63	13	50.79	32	المجموع

يظهر لنا من خلال الجدول أنّ نصف العيّنة بنسبة 50.79% من الطّالبات ينسحبن تماما من المشاركة في الصّور الجماعيّة التّذكاريّة التي يأخذها طّلاب الفوج أو الدّفعة، وتدعمها نسبة 66.67% من الطّالبات اللّواتي صرّحن برفض أسرهنّ لتصوير الفتاة مع صديقاتها، تليها نسبة 20.63% من الطّالبات اللّواتي يشاركن في أخذ هذه الصّور مع تغطية وجوههن، وتدعمها نسبة 22.22% من اللّاتي صرّحت أسرهنّ بالرّفص أيضا، بينما تليها فئة الطّالبات اللّواتي يقبلن التقاط هذه الصّور مع زميلاتهنّ من أصول مزابيّة فحسب

بنسبة 11.11%، وتدعمها نسبة 22.22% من اللائي تقبل أسرهن التقاط الفتاة لصور لها مع صديقاتها، وكذلك فئة الطالبات اللواتي يشاركن في هذه الصور بشكل عادي بنسبة 11.11% أيضا، وتدعمها نسبة 33.33% من اللواتي تقبل أسرهن التصوير أيضا، وأخيرا فئة الطالبات اللواتي يقبلن المشاركة في التقاط الصور مع زميلاتهن فقط بغض النظر عن أصولهن بنسبة 6.35%، وتدعمها نسبة 16.67% من الطالبات اللائي توافق أسرهن على مشاركتهن التصوير مع صديقاتهن.

ومنه ومن خلال الاتجاه العام للجدول نجد أنه كلما اتجهت الأسر لرفض تصوير الفتاة مع صديقاتها، اتجهت الطالبة المزايبة للانسحاب عن أخذ صور جماعية مع بقية زملائها في الدفعة.

هذا الذي يشير إلى التوجه الاجتماعي للمجتمع في رفض تصوير المرأة خارج نطاق أسرتها، وبصفة أكثر تداول تلك الصور، وهو ما أكدت عليه الطالبات المزايبات، حين صرحن برفضهن ظهورهن في الصور الجماعية، ليس فقط في نطاق القسم بل حتى في إطار الندوات أو المنتقيات العلمية، حيث صرحت أكثر من 58% من الطالبات أنهن يغطين وجوههن عند حضور المنتقيات مخافة الظهور في الصور المنشورة عنها، كما صرحت إحدى المبحوثات قائلة: «أولغيسغ أديباني سيجي أولا دايرضنك باشاك أوي عقلن ميدن سوامن تغاطيغ قاع تاجنناك سيفاسنيك بتا أوفيغ»، أي أنها «ترفض أن يظهر حتى جسمها مخافة أن يعرفها شخص من ملابسها، فتحاول تغطية رأسها بيديها عند توجهه كاميرا التصوير إليها».

وهو ما يبرهن تمرکز نسب الطالبات اللواتي ترفض أسرهن تصويرهن برفقة صديقاتهن في خاني الرّفص التّام من المشاركة في الصور التذكارية أو تغطية وجوههن، كما أنّ البعض منهن وافقن على المشاركة إن كان مع زميلاتهن المزايبات فقط مخافة أن يتم نشر تلك الصور من طرف المشاركين الآخرين من أصول ثقافية أخرى لا تقرّ بهذه القيمة الاجتماعية.

وهو ما أطلق عليه كل من لوکمان وبيغرر بنى المعقوليّة plausibility structures، أي القاعدة والعمليات الاجتماعية التي تمكّن الفرد من المحافظة على هويته، والذي لا يمكن له ذلك إلا ضمن بيئة تؤكدها، وبالتالي فإنّ تفضيل بعض الطالبات للتصوير مع المزايبات فقط، لا يعكس مجرد تفضيل عفوي بل يرتبط ببحثها عن محيط اجتماعي يضمن انسجام سلوكها مع القيم التي استندجت فيها، خاصة ما تعلق بالتحفظ تجاه نشر الصور أو عرضها على غير المحارم، وبالتالي فهي تسعى لقصر تفاعلاتها داخل دائرة تشعر فيها بالأمان الرمزي، حيث يتقاسم الفاعلون فيها نفس المعايير الاجتماعية.

وهو ما أشار إليه ويليام سمنر في ضوء تفسيره للضبط الاجتماعي - كما أشرنا إلى ذلك سابقا ضمن الإطار النظري- حين أشار إلى أنَّ الفرد يحاول قدر الإمكان تجنب مخالفة القواعد والأعراف الاجتماعية، سعيا منه لتحقيق التماثل مع بقية أفراد المجتمع وتحصيل القبول منهم، ومن جهة أخرى تجنب التعرض لأشكال الرِّفض والاستهجان الاجتماعي كالسَّخط أو النَّبذ أو السُّخرية التي يمارسها المجتمع لمنع الأفراد من مخالفته¹.

ومنه فإنَّ موقف الطالبة من المشاركة في الصُّور الجماعية يعتبر امتدادا لعملية المؤسسة السابقة لممارسة التصوير داخل الأسرة، فعندما تتبنَّى الأسرة قاعدة مؤسسية رافضة لهذا التصوير، فإنَّ هذا سينعكس بشكل بديهيٍّ على سلوك الطالبة من خلال رفضها للمشاركة، دون الحاجة لرعاية مباشرة أو عقوبات لتلتزم به، بل تمارس هذا الفعل بوصفه الطريقة الطبيعية للتصرف.

ومواصلةً لتحليل الارتباط بين مسألة تصوير الفتاة المزايبة واندماجها الاجتماعي الجامعي، نجد أنَّ مسألة تداول صورها هو من أكثر المسائل التي تواجه رفضا اجتماعيا كبيرا أو شبه مطلق، ويعدُّ المخالف لهذا التصوُّر الاجتماعيِّ السائد منحرفا أو خارجا عن القيم والقواعد الاجتماعية، ممَّا يدفعنا للبحث عن طبيعة الارتباط القائم بين الضبط الاجتماعي الذي يرفض نشر صورها في وسائل التواصل الاجتماعي واندماجها الاجتماعي في الجامعة، من خلال مشاركتها في النشاطات والنوادي الطلابية التي غالبا ما تكون مصوَّرة وموثَّقة في الصَّفحات الرِّسمية، وهذا ما يُظهره لنا الجدول رقم 19، وبداية نعرض أدناه جدولا بسيطا يبيِّن نسبة انخراط الطالبات المزايبات في بعض الأنشطة الجامعية:

الجدول رقم 18: جدول بسيط يبيِّن نسب مشاركة الطالبات المزايبات في بعض الأنشطة الجامعية.

الأنشطة	عدد المشاركات	%
تنشيط الأيام التحسيسية والتوجيهية	9	14.29
الوقفات والمظاهرات الطلابية	5	7.94
النشاطات الرياضية	2	3.17
عارضة في معارض الكتاب	0	0.0
حملات التشجير	0	0.0

¹ مرزوق العيسى، مرجع سابق، ص 1236.

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسب مشاركة الطالبات المزيَّيات في هذه الأنشطة الجامعية ضعيف جداً، حيث لا تتعدَّى أكبر نسبة مشاركة سدس العينة، فنجد نسبة المشاركات في تنشيط الأيَّام التحسيسية والتوجيهية 14.29%، أي 9 طالبات فقط من أصل 63 طالبة مزيَّية، تليها الوقفات والمظاهرات الطلابية التي تصل نسبة المشاركات فيها إلى 7.94%، ثمَّ بنسبة أقلَّ النشاطات الرياضية التي تصل نسبة المشاركات فيها إلى 3.17% من مجموع المبحوثات، وأخيراً نجد المشاركة في معارض الكتب وحملات التشجير بنسبة منعدمة لهنَّ 0.0%.

وهذا ما يمكن أن نبرِّره باختلاط كما أشرنا إلى ذلك من خلال الجدول رقم 13، الذي بيَّن لنا أسباب عدم انخراط الطالبات في مثل هذه الأنشطة، كما يمكن أن نرجعه أيضاً إلى تصوير المشاركين فيها ونشر صورهم كما قد برهن على قوَّة حضور هذا السبب الجدول نفسه، الأمر الذي يدفعنا للتأكيد على هذا الارتباط من خلال الجدول أدناه:

الجدول رقم 19: يوضِّح ارتباط ضبط الأسرة لنشر صور الفتاة بمشاركتها كطالبة جامعية في النوادي والمنظمات الطلابية.

الانخراط في النوادي		ضبط الأسرة		لم يسبق لها المشاركة		شاركت سابقاً وتوقفت		مشاركة حالياً		المجموع	
الطلابية		لنشر صور الفتاة		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
مرفوض نشرها تماماً				28	96.55	1	3.45	0	0.0	29	46.03%
لا مانع من النشر في أمور الدراسة				06	35.29	5	29.42	6	35.29	17	34.92%
مقبول في الصفحة الخاصة				5	41.67	0	0.0	7	58.33	12	19.05%
لها الحرية الكاملة				0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0%
دون إجابة				5	100	0	0.0	0	0.0	05	7.94%
المجموع				45	71.43	6	9.52	12	19.05	63	100

يمكن أن نقوم قبل قراءة الجدول بمحاولة تصغيره بضمّ خيار المشاركة حالياً إلى شاركت سابقاً وتوقّفت، وهذا من أجل قياس ارتباط ضبط الأسرة لنشر صور الفتاة بوجود سلوك المشاركة لديها في النوادي الطلابية، سواء كانت هذه المشاركة في وقت مضى أو في الوقت الحاضر من دراستها الجامعية، ومنه يصبح الجدول بالشكل الآتي:

المجموع		شاركت سابقاً أو مشاركة حالياً		لم يسبق لها المشاركة		الانخراط في النوادي الطلابية
						ضبط الأسرة لنشر صور الفتاة
%	ت	%	ت	%	ت	
100% 46.03%	29	3.45	1	96.55	28	مرفوض نشرها تماماً
100% 34.92%	17	64.71	11	35.29	06	لا مانع من النشر في أمور الدراسة
100% 19.05%	12	58.33	7	41.67	5	مقبول في الصفحة الخاصة
0.0% 0.0%	0	0.0	0	0.0	0	لها الحرية الكاملة
100% 7.94%	05	0.0	0	100	5	دون إجابة
100	63	28.57	18	71.43	45	المجموع

يظهر لنا من خلال هذا الشكل الثاني أنّ نسبة 71.43% لم يسبق لهنّ المشاركة في أيّ ناد أو منظمة، وتدعمها نسبة 96.55% من الطالبات اللواتي ترفض أسرهنّ تماماً نشر صورهنّ، بينما نجد أنّ نسبة الطالبات اللواتي سبق لهنّ أو لازلن منخرطات في إحدى النوادي الطلابية تقدّر بـ 28.57%، وتدعمها نسبة 64.71% من اللائي لا تمنع أسرهنّ من نشر صورهنّ إذا ما كان في إطار الدراسة، كما نلاحظ أنّ 5 طالبات ممّن هنّ غير مشاركات في أيّ ناد أو منظمة امتنعن عن التصريح عن موقف أسرهنّ تجاه نشر الفتاة لصورها، وكذا لم تجب أيّ طالبة بأنّ أسرته تعطي الحرية لها في نشر صورها.

ورغم أن القاعدة المنهجية تقتضي استبعاد الجداول التي تتضمن خياراً لم يسجل له أي تكرار، فقد تمّ الإبقاء على هذا الجدول لما يحمله من دلالة تفسيرية مهمة، إذ إنَّ انعدام اختيار فئة الحرية الكاملة للفتاة في نشر صورها لا يعدُّ فراغاً إحصائياً بقدر ما يعكس حضوراً قوياً للضبط الاجتماعي في هذا المجال باختلاف درجاته، فصفرية هذا الاختيار تشير إلى حدود استقلالية الفتاة المزابية في هذه المسألة، كما يمكن أن نرجع عدم إجابة 5 طالبات على سؤال نشر صورها، إلى طبيعته الحساسة، خاصة إذا كنَّ أكثر تفتُّحاً وقبولاً لهذه المسألة فيتحفظن عن الإجابة مخافة أن يصرَّحن بمخالفتنَّ للقواعد الاجتماعية.

ومنه ومن خلال الاتجاه العام للجدول نستنتج أنه كلما اتَّجه موقف الأسرة نحو رفض نشر صور الفتاة تماماً في وسائل التواصل، اتَّجهت الطالبة المزابية لعدم مشاركتها في النوادي والمنظمات الطلابية.

وهو ما أكّدت عليه تصريحات المبحوثات، حين قالت إحداهنَّ في تبريرها لعدم انخراطها في النوادي الطلابية قائلة: «لأنَّها تكون ذات طابع مختلط، كثرة التصوير وتناقل الحدث عبر صفحات الكليّة»، وهو ما يبرِّر تركز أكثر من ثلثي العينة في خانة عدم المشاركة، وهي نسبة تعدُّ مرتفعة مقارنة بما صرَّح عنه جوليان بيرثود، حيث رأى في دراسته أنَّ النسبة المعقولة لعدم انخراط الطلبة في النوادي الطلابية تصل على حدِّ أقصى إلى 60%، وذلك لما لهذه النوادي من إيجابيات على حياة الطالب الاجتماعية والأكاديمية.

وفي ضوء نظرية لوتمان وبيرغر، يفهم ضبط الأسرة لنشر صور الفتاة كجزء من منظومة أوسع تحدّد حدود الظهور المسموح لها في الفضاء العام، فحين تقنن الأسرة مسألة التصوير والنشر، فهي لا تضبط فعلاً معزولاً ظرفياً، بل تؤسّس لتعريف معياري لما هو مقبول في الحضور الاجتماعي.

ولقد ميّز جورج غورفيتش بين الضبط الظرفي والضبط غير الظرفي، معتبراً الأوّل محدوداً بنطاق الأسرة والعمل، وأنَّ الخروج منهما يؤدّي إلى انتهاء هذا الضبط، في حين يمتدُّ الثاني مع الفرد حتّى حين تواجهه في مواقف أو فضاءات خارجية¹، وبالتالي فإنَّ مسألة نشر صور الفتاة لا تُفهم هنا على أنَّها تندرج ضمن ضبط ظرفي، ذلك أنَّ ضبط الأسرة لهذا النشر يمتدُّ مع الفتاة في مختلف أطوار حياتها وأماكن تواجدها.

¹ عبد العزيز خواجه، الضبط الاجتماعي ومواقفه في المجتمعات التقليدية، مرجع سابق، ص 57.

فعبّر عملية التّشعّث الأولى للفتاة تقوم بتحويل المواقف الطّرفيّة التي ينقلها لها الآخرون المهّمون (الوالدان) المسؤولون عن رعايتها إلى مواقف عامّة مجرّدة تحكم سلوكها ومختلف المواقف التي تنصبّ في دائرة ذلك الفعل، ويتمّ تأسيس تلك المعايير والقيم الطّرفيّة لتصبح بمثابة سلطة موضوعيّة تحكم حضورها في الفضاء العام وتفاعلاتها الاجتماعيّة.

ومنه فإنّ النوادي والنّشاطات الطّلابيّة تعدّ بمثابة فضاءات يتكتّف فيها الحضور والتّفاعل، خاصّة وأنّ هذه الأنشطة غالبا ما ترتبط بالتّصوير والنّشر، وهو ما يجعلها امتدادا لنفس المجال الرّمزيّ الذي تمّ ضبطه أسريّا، لذلك نجد الطّالبات اللّواتي أُستدجعت فيهنّ قيم ومعايير أكثر تقليديّة وتحفظا في مسألة تصويرهن، هنّ الأكثر تفاديا لوضعيات قد تتعارض مع هذه المعايير مثل الأنشطة الطّلابيّة.

(5) الحجاب والاندماج الاجتماعي:

يعتبر الحجاب أحد أهمّ المسائل التي يتمّ معالجتها وطرحها ضمن مختلف دروس الوعظ والإرشاد من طرف رجال الدّين والفقهاء وعلى رأسهما هيئة العزّابة وهيئة "تمسّرين"، حيث يؤكّدون من خلال هذه الدّروس على أهميّة اتّباع المعايير الدّينيّة والتّقليديّة في الحجاب المناسب للمرأة المزيّنة بما لا يكشف عن جسدها ولا يُزيّنّه، فيدعون إلى التّشبّث في استعمال الحجاب التّقليديّ "أحولي" وعدم التّخلّي عنه، بوصفه رمزا لاحتشام وحياء المرأة، بما يحفظ لها حضورها خارج المنزل، ويبعدها عمّا يمسّ قيمها الدّينيّة والاجتماعيّة.

ومنه نحاول من خلال الجداول أدناه، أن نبين الارتباط القائم بين ضبط الأسرة لحجاب بناتها، وبين اندماجهنّ كطالبات مزيّيات في الجامعة، وإلى أيّ مدى يمكن أن يؤثّر هذا الضّبط الاجتماعيّ للزّي والمظهر الخارجيّ في الحدّ من اندماجها الاجتماعيّ؟ وكذا إلى أيّ مدى يمكن أن يمتدّ هذا الضّبط ليحدّ من حضورها الرّقميّ كما حدّد من حضورها الواقعيّ؟

الجدول رقم 20: يوضح ارتباط استعمال الطالبة للحجاب التقليدي باستعمالها لمجموعة الفوج الرقمية.

المجموع	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	استعمال الفوج الرقمية استعمال الحجاب التقليدي
100% 17.46%	11	0.0	0	9.10	1	18.18	2	72.73	8	واجب خارج أوقات الدّراسة ولا تخرج إلا به
100% 9.52%	06	16.67	1	0.0	0	16.67	1	66.66	4	يقبل عدم استعماله عند التسوّق فقط
100% 12.70%	08	0.0	0	37.5	3	37.5	3	25	2	ضروريّ في الأعياد والأعراس فقط
100% 44.44%	28	32.14	9	28.57	8	17.86	5	21.43	6	للفتاة الحرّة الكاملة في ارتدائه
100% 15.88%	10	50	5	0.0	0	10	1	40	4	لم يعد مستعملا للفتاة
100	63	23.81	15	19.05	12	19.05	12	38.09	24	المجموع

يظهر لنا من خلال الجدول أنّ النسبة الأكبر من الطالبات المزيّيات لا يستعملن مجموعة الفوج الرقمية ولا يتحدّثن أو يرسلن فيها إلا نادرا بنسبة 38.09%، وتدعمها نسبة 72.73% من الطالبات اللّائي ترى أسرهنّ بوجوب استعمال الحجاب التقليدي خارج أوقات الدّراسة، تليها بعد ذلك نسبة 23.81% من الطالبات اللّواتي يتحدّثن في مختلف المواضيع الدّراسيّة وغير الدّراسيّة فيها، وتدعمها نسبة 50% من اللّواتي صرّحن بأنّ الحجاب التقليديّ لم يعد مستعملا.

ثم تليها بعد ذلك بنسبة متساوية فئة الطالبات اللّواتي يستعملن مجموعة الفوج الرقمية لمناقشة الأمور المتعلّقة بالدّراسة فقط، وكذلك فئة الطالبات اللّواتي يستعملنها لمناقشة مختلف المواضيع العلميّة في التخصّص

بنسبة 19.05%، وتدعمهما معا نسبة 37.5% من الطالبات اللائي صرّحن بضرورة استعمال الحجاب التقليدي في الأعياد والأعراس فقط.

هذا الذي يظهر لنا ومن خلال الاتجاه العام للجدول أنه كلما اتجهت الأسرة نحو إلزام الحجاب التقليدي لبناتها، اتجهت الطالبة المزابية لعدم استعمال المجموعة الرقمية للفوج إلا نادرا.

حيث يعتبر الحديث في المجموعات الرقمية بالنسبة للطالبات المزابيات أمرا محرجا وغريبا بالنسبة لهن، خاصة اللواتي نشأن في عائلات أكثر محافظة، حيث صرّحت إحدى المبحوثات قائلة: «توَعَّ يا سَاوَلُغْ لَقْرُوبْ سِي بُدِيغْ الجامعة امْبَعْدْ زُقْبُغْ الحَالْ أُولِيدِيْجِي، لُقْصَرَة مَعْ يَضْفَلَايْنْ نَشِيْنْ قَاغْ أُولُوفْغْ، شَغْلْ سِيْدِيْغْ اسَاوَلُغْ زَمْعَاْسَنْ تَاوُورْتْ أُولَا لَاكْلَاْسْ أَدْسِيُولْنْ مَعَايَا، أُولَا مَعْ تِيْزِيُوْبِيْنْ تِيْضْدِيْنْ أُوهُو التُّومَزَايْنْ اتَاْفُحْتَنْتْ خُكَاَنْتْ سَلَاْمُورَنْسَنْ الشَّخْصِيَّة شَغْلْ زَمْعَاْسَنْتْ أُرِيْدْ أَدْسَنْتْ أُولَا اسْجِي، بَطْلُغْ»، أي أنها «كانت في بداياتها بالجامعة تتحدّث بشكل عاديّ في مجموعة الفوج الرقمية، ثمّ بدأت تحسّ بأنّ الأمر غير ملائم، خاصة في حديثها الفضايف مع الذكور وكأنّها فتحت لهم بابا ليتحدّثوا معها حتّى في القسم، وكذلك غير المزابيات، وجدت أنّهنّ يحكين لها عن أمورهنّ الشخصية، ممّا يستلزم لها هي كذلك أن تفعل، فتوقّفت عن الحديث تماما».

وبما أنّ الحجاب التقليديّ في المجتمع المزابي يعتبر بمثابة رمز اجتماعي يفرض حدود حضور المرأة المزابية في الفضاء العام وتفاعلها فيه، فإنّ ضبط الأسرة لاستعماله كجزء من تنشئة أوليّة ترسخ قيم حضورها وتفاعلاتها الاجتماعية بوصفها واقعا حتميا وبديهيّا، هذا الواقع الحتمي وحسب بيرغر ولوكمان، طالما ظلّ الإحساس بحتميته فإنّ الطالبة تعيد إنتاجه في سلوكياتها وتفاعلاتها حتّى خارج إطار مجتمعتها، أو في الفضاءات غير المباشرة كالمجال الرقمي، من خلال تقنين حديثها ومشاركتها في المجموعة.

في حين أنّ الطالبات اللواتي يحتكن بيئات اجتماعية أخرى، لها نظامها وقيمها الاجتماعية، يجعل من هذه الأخيرة تُسهم في نوع من إحداث التّخفيف على هذه الحتمية، فتبدأ في التّفاوض مع هذه القيم التي أُستدّجت فيها داخل الفضاء الرقمي، فتظهر أنماط انتقائية أو وسطية من التّفاعل، بينما في الحالات التي يكون فيها ضبط استعمال الحجاب التقليديّ أقلّ حدة، فإنّ هامش التّفاعل يتّسع لينعكس على مشاركتها وتفاعلاتها في إطار المجموعات الرقمية.

وفي السياق نفسه يبرهن ألفرد شوتز Alfred Schutz (1899-1959) أنَّ "عقل الفاعل الاجتماعي ليس مجرداً بل هو عقل تفاعلي يكتسب قوعد اجتماعية من محيطه الاجتماعي، وعند تعايشه مع المحيط وتفاعله مع الآخرين يبدأ باكتساب خبرات اجتماعية حول عالمه المحيطي، وهو لا يفرط في هذه المكتسبات الاجتماعية، ويحرص على تخزينها لتكون مرجعاً لمعارفه، ولتعامله اليومي مع الناس"¹، ومنه فإنَّ سلوك الطالبة المزايبة التي تمتنع عن المشاركة في النقاشات حتَّى ولو في الفضاء الرقمي، يعتبر نتيجة لهذه التراكمات والخبرات التي شكَّلتها واستبطنتها من خلال تفاعلاتها واستهلاكها للفضاء العام في حياتها اليومية، والذي ساهم في تشكيل هذه المعاني التي تصبح بمثابة الإطار المرجعي الذي يحكم تفاعلاتها مستقبلاً.

وبالتالي فإنَّ ضبط الأسرة لاستعمال الحجاب التقليدي هو مؤثِّر على نمط أوسع من الضبط المرتبط بالحياء وحدود الظهور والتعبير، فالحجاب لا يفهم فقط كلباس، بل كرمز يؤطِّر علاقة الفتاة بالفضاء العام، الأمر الذي ينعكس على مستويات اندماجها وتفاعلها في الوسط الجامعي، من خلال انسحابها أو تقنينها لظهورها ومشاركتها في الفضاءات المختلطة كالمجموعة الرقمية للفوج.

في السياق نفسه، نجد أنَّ التغيُّرات السريعة التي تشهدها المجتمعات، والتي يمرُّ بها المجتمع المزايبي نفسه، جعل من الحجاب التقليدي يتناقض استعماله في حضور أنواع أخرى من الحجاب، خاصَّة مع استعمال الأنواع المستحدثة منه من أجل العمل والدِّراسة، والتي تسهِّل عليهنَّ التَّنقل والحركة والتَّفاعل مع الآخرين، إلَّا أنَّ مؤسسات المجتمع لم تزل تنوِّه على أهمية السِّتر والاحتشام في الحجاب المقتنى بغضِّ النَّظر عن نوعه، والابتعاد عن مظاهر التَّبَرُّج والزَّينة، الأمر الذي يدفعنا للتَّساؤل عن ارتباط استدماج هذه القيمة من طرف الأسرة في بناتها بالحدِّ من اختياراتهنَّ لصديقاتهنَّ بالجامعة؟ وإلى أيِّ مدى يمكن أن يؤثِّر هذا في اندماجها الاجتماعي؟ هذا الذي سنظهره من خلال الجدول رقم 21.

¹ عماد عبد الغني، سوسيولوجيا الهوية: جدليات الوعي والتفكك وإعادة البناء، مرجع سابق، ص 54.

الجدول رقم 21: يبين ارتباط استعمال الفتاة لأدوات الزينة بالنسبة لأسرتها باختيارها لصديقتها في الجامعة وفق مظهر لباسهن.

اختيار الصديقات وفق مظهر اللباس		ضبط الأسرة لاستعمال الفتاة لأدوات الزينة		خمار وحجاب		خمار		لا يهم		المجموع	
ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
15	75	3	15	2	10	20	31.75	100	100	20	31.75
15	51.72	4	13.79	10	34.48	29	46.03	100	100	29	46.03
4	28.57	4	28.57	6	42.86	14	22.22	100	100	14	22.22
34	53.97	11	17.46	18	28.57	63	100	100	100	63	100

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ نسبة 53.97% من الطالبات تهمهنّ أن تكون صديقاتهنّ يلبسن خمارا وحجابا في الجامعة، وتدعمها نسبة 75% من اللائي ترفض أسرهنّ استعمالهنّ لأدوات الزينة تماما، تليها فئة الطالبات اللواتي لا يهمنّ ذلك بنسبة 28.57%، وتدعمها نسبة 42.86% من اللواتي تعطي لهن الحرية الكاملة في استعمالها، ثمّ تليها نسبة 17.46% من الطالبات اللواتي يهمنّ أن يخترن صديقة تلبس خمارا، ولو لم تلبس الحجاب، وتدعمها نسبة 28.57% من اللائي تعطي لهنّ الحرية التامة أيضا.

ومنه يتّضح لنا من خلال الاتجاه العام للجدول، أنّه كلّما اتّجهت الأسر لمنع بناتهنّ من وضع واستعمال أدوات الزينة، اتّجهت الطالبات المزيّيات في الجامعة لاختيار صديقاتهنّ ممّن يلبسن حجابا وخمارا.

وتظهر أهمية المظهر الخارجي بالنسبة للطالبة المزيّية في التصريح الذي عرضناه في إحدى الجداول السابقة، حين قالت: <<نشئنا أولا خبز أديجورغ مع تيزيوين أهو الثومزبين، نخبز خبز سواسي الآن

الهَندَامُتْسُنْ دَالشَّخْصِيَّتْسُنْ مُلْتَزِمَةً>>، أي >>أُنْهَا تَرَاعِي فِي اخْتِيَارِهَا لَصَدِيقَاتِهَا وَلَوْ كُنَّ غَيْرَ مَزَايِيَّتْ مَسْأَلَةُ الْإِلْتِزَامِ وَالْهَندَامِ السَّاتِرِ>>.

وفي ضوء تفسير بيرغر ولوكمان، يفهم ضبط الأسرة لاستعمال أدوات الرِّبْنة كجزء من منظومة معيارية أوسع تعرّف المظهر المقبول للفتاة، وتحمله دلالات أخلاقية واجتماعية، ومنه فإنّ هذه المعايير الاجتماعية لا تبقى في حدود السلوك الفردي للطلّابة وحدها، بل تمتدّ عبر التّنشئة الأولى إلى مرجعية تقيّم بها الآخرين، وعليه فإنّ اختيارها لصديقاتها وفق اللباس، يعكس عملية تصنيف عامّ "تنميط" يتمّ فيه ربط المظهر بدرجة الالتزام والقرب من القيم الاجتماعية والدينية، وبالتالي فإنّ الطّالبات المزايات اللّواتي نشأن في بيئة تعزّز هذا التّنميط، وتعيد إنتاجه من خلال عملية الاستدماج، يعدن إنتاجه هنّ أيضا في علاقاتهن الاجتماعية من خلال عملية الانتقاء والفرز وفق هذا التّنميط.

وفي السّياق نفسه نجد سيرج موكوفيتشي Serge Moscovici (1925-2014) ينطلق من فكرة مفادها أنّ الأفراد لا يدركون الواقع بشكل مباشر، بل عبر منظومات من المعاني المشتركة التي ينتجها المجتمع ويتداولها، وهي ما أسماها بالتّمثّلات الاجتماعية¹، هذه الأخيرة ليست مجرد أفكار، بقدر ما هي بني رمزية تفسيرية تمكّن الأفراد من فهم العالم وتصنيفه، ومنه فإنّ المظهر الخارجي أو اللباس يؤخذ ضمن تمثّل اجتماعي يُحيل إلى معاني الالتزام والاحتشام والانتماء الثقافي... وتوظّفه الطّالبة بمثابة معيار لتحديد من يشبهها ومن يتطابق مع التّنميط العامّ الذي استدمجته، ومن يختلف عنها في هذا الإطار.

وهذا ما يبرّر تأكيد الطّالبات اللّواتي تمارس أسرهنّ ضبطا اجتماعيا يوازي القيم والمعايير الاجتماعية التقليديّة والدينيّة -من خلال رفض استعمالهنّ لأدوات الرِّبْنة، والتّقيّد بصفة الاحتشام والابتعاد عن التّبرُّج- على أهميّة الحجاب والخمار بصفتها رمزا للالتزام والقرب من هذه المعايير.

¹ أمين حليل، التّمثّلات الاجتماعية: مفهوم في مفترق طرق العلوم الاجتماعية، مجلّة أفكار وآفاق، جامعة الجزائر2، المجلّد 12، العدد04، 2024، ص9-10.

(6) نتائج الفرضية الأولى:

حاولنا خلال هذا الفصل التحقق من صحة فرضيتنا الأولى التي تنص على أنه:

كلما كان الضبط الاجتماعي للطالبة المزابية تقليدياً انخفض اندماجها الاجتماعي الجامعي.

وفي سبيل التحقق من صحتها، قمنا بعرض مجموعة من الجداول وقراءتها إحصائياً واجتماعياً ثم سوسيولوجياً، وتوصلنا من خلال هذه القراءات إلى النتائج الآتية:

1. الخطاب المسجدي والاندماج الأكاديمي:

استطعنا من خلال هذا البعد التوصل إلى ما يلي:

- كلما اتجهت الأسرة لاستماع الخطاب المسجدي بانتظام أكثر اتجهت الطالبة المزابية في اختيارها لصديقاتها بالجامعة نحو الأصول المزابية، حيث وجدنا أن 81% من اللواتي تستمع أسرهن لدروس المسجد بانتظام، و60% من اللواتي يستمعن لدروس المسجد من حين إلى آخر، تهنهن خاصية الأصل الثقافي المزابي في صديقاتهن بالجامعة.

- كلما اعتبرت الأسرة دروس المسجد مهمة وأوجبت الاستماع إليها، اتجهت الطالبة المزابية لاختيار قضاء وقت فراغها مع الطالبات المزابطات بالجامعة، ذلك أننا وجدنا نسبة 49% من الطالبات اللواتي أقرت أسرهن بأهمية دروس المسجد اخترن قضاء وقت فراغهن مع رفيقات مزابطات.

- كلما اتجهت الأسرة للأخذ بتوجيهات الخطاب المسجدي حول سلوك المرأة بدون نقاش، اتجهت الطالبة المزابية نحو الاهتمام بخاصية الالتزام في اختيارها لصديقاتها بالجامعة، حيث وجدنا أن 75% من الطالبات اللواتي نشأن في أسر تأخذ بتوجيهات المسجد بدون نقاش، و63% ممن أسرهن تناقش هذه التوجيهات وتأخذ أغلبها، يخترن صديقاتهن بالجامعة وفق خاصية الالتزام.

من خلال كل ذلك يتبين أن الأسرة وفي وساطتها بين الخطاب المسجدي والطالبة المزابية، تعيد إنتاج الترميمات العامة والنماذج المعيارية السائدة في المجتمع عبر استدماجها لدى بناتها، مما حد من اختياراتهن في الصُحبة والمرافقة في الجامعة.

2. استهلاك الفضاء العام والاندماج الأكاديمي:

توصلنا من خلال هذا البعد إلى:

- كلما تبنت الأسرة مواقف أكثر تقليدية في اعتبار تواجدتها في الفضاءات الترفيهية كبذعة، انسحبت الطالبات المزييات من استعمال المطعم الجامعي المختلط، حيث أن 90% من الطالبات اللواتي رأت أسرهن إلى الفضاءات الترفيهية بوصفها بدعة دخيلة، لا يستهلكن المطعم الجامعي (الفواي).

- كلما اتجهت الأسرة لفرض مرافق للفتاة عند استهلاكها للفضاء العام كذهابها إلى الإدارات العمومية، اتجهت الطالبة المزيية لعدم المشاركة في النوادي الطلابية، باعتبارها فضاءات مختلطة، حيث وجدنا أن نسبة 96% من الطالبات اللواتي تفرض عليهن أسرهن ذهابن مع محرم للإدارات، و82% منهن ممن تفرض عليهن أسرهن الذهاب مع مرافق بغض النظر عن عمره وجنسه، لم يسبق لهن المشاركة خلال دراستهن بالجامعة في أي ناد أو منظمة طلابية.

- كلما اتجهت الأسرة لفرض مرافق للفتاة عند استهلاكها للإدارات العمومية، اتجهت الطالبات المزييات أيضا لعدم رغبتهن في تمثيل أفواجهن، حيث وجدنا أن 74% من الطالبات اللواتي تفرض أسرهن المحرم كمرافق، و73% منهن ممن تفرض مرافقا بشكل عام، لم يسبق لهن تمثيل فوجهن أو دفعتهن ولا يرغبن في ذلك تماما.

النتيجة بالتالي أن الطالبات المزييات اللواتي نشأن في أسر تمارس عليهن ضبطا تقليديا في استهلاك الفضاء العام، خاصة المختلط منه، تنخفض لديهن نسب المشاركة في الأنشطة الترفيهية والثقافية في الجامعة، وكذا يتجنبن استهلاك الفضاء الترفيهي فيها.

3. التواصل مع أبناء الأقارب والاندماج الاجتماعي:

توصلنا من خلال هذا البعد الذي يندرج ضمن الفرضية الأولى إلى:

- كلما اتجهت الأسرة لتحريم اتصال الفتاة بأبناء أقاربها الذكور من غير محارمها، اتجهت الطالبة المزيية للانسحاب عن المشاركة في النوادي والمنظمات الطلابية، حيث وجدنا أن نسبة 100% ممن تحرم أسرهن

اتّصلهنّ بأبناء الأقارب، و91% ممّن يقبلنه بشكل محدود عند الصّورة، لم يسبق لهنّ أبدا الانخراط في نادٍ أو منظّمة طلابيّة.

بالتّالي فالطّالبات المزيّنات اللّواتي نشأن ضمن أسرة تمارس ضبطا تقليدياً عليهنّ في علاقاتهنّ واتصاهنّ بالجنس الآخر في إطار علاقات القرابة، هنّ أقلّ الطّالبات انخرطوا في النوادي المختلطة.

4. تصوير الفتاة المزيّنة والاندماج الاجتماعي:

توصّلنا من خلال الجداول ضمن هذا البعد إلى:

- كلّما اتّجهت الأسرة لرفض تصوير الفتاة مع صديقاتها تماما، اتّجهت الطّالبة نحو الانسحاب ورفض المشاركة في التقاط الصّور الجماعيّة التّذكاريّة مع بقيّة زملائها في الفوج، حيث أنّ 67% من الطّالبات اللّواتي رفضت أسرهنّ التّصوير مع الرّفقات، انسحبن عن المشاركة في هذه الصّورة التّذكاريّة الجماعيّة.

- كلّما اتّجهت الأسرة لتبني موقف رافض لنشر صور الفتاة تماما في وسائل التّواصل الاجتماعي، اتّجهت الطّالبات المزيّنات لعدم الانخراط والمشاركة في النوادي الطلابيّة، حيث وجدنا أنّ نسبة 97% ممّن ترفض أسرهنّ نشر الصّور تماما لم يسبق لهنّ المشاركة أبدا فيها.

وبالتّالي فالطّالبات اللّواتي نشأن ضمن أسر تتبنّى قاعدة مؤسسيّة رافضة لتصوير الفتاة ونشر صورها في الفضاء العام، تنخفض نسب مشاركتهنّ في الأنشطة الجماعيّة المشتركة التي يتمّ فيها التّصوير في الجامعة.

5. الحجاب والاندماج الاجتماعي:

من خلال الجداول التي اندرجت تحت هذا البعد، استنتجنا:

- أنّ الأسر التي تمارس ضبطا تقليدياً على بناتها من خلال فرض استعمال الحجاب التّقليديّ في أغلب الأوقات، تتّجه بناتهنّ بوصفهنّ طالبات جامعيّات إلى عدم استعمال المجموعة الرّقميّة للفوج والمشاركة فيها إلا نادرا، حيث أنّ نسبة 73% من الطّالبات اللّواتي فرضت عليهنّ أسرهنّ استعماله في كامل الأوقات ماعدا الدّراسة، ونسبة 67% ممّن فرضته عليهنّ في كامل الأوقات ماعدا في التّسوّق أو الدّراسة، لا يرسلهنّ أو يتحدّثن في المجموعة الرّقميّة للفوج إلّا نادرا.

- أنَّ الطَّالِبَات اللّواتي اتَّجهت أسرهنَّ لضبط استعمالهنَّ لأدوات الزّينة، اتَّجهنَّ في الجامعة لاختيار صديقات يلبس حجاباً وخماراً، حيث أنَّ نسبة 75% مَن رفضت أسرهنَّ تماماً استعمال أدوات الزينة، و52% مَن سمحت بالضروريّ منها، أكّدت على أهميّة أن تكون صديقاتهنَّ في الجامعة يلبسن خماراً وحجاباً.

ما يعني أنَّ الأسر التي تمارس ضبطاً تقليديّاً على بناتها من خلال إعادة إنتاج القيم التّقليديّة والدّينيّة للمجتمع، انخفضت نسبة انخراطهنَّ في الفضاءات الرّقميّة والواقعيّة في الجامعة.

ومنهُ نستنتج من خلال تحليلنا للجداول، أنَّ الفرضيّة الأولى في دراستنا تحقّقت بدرجة معتبرة، ذلك أنّه كلّما كان الضّبط الاجتماعيُّ الممارس من طرف الأسرة في وساطتها مع المجتمع والخطاب المسجديّ والقيم الاجتماعيّة تقليديّاً، انخفض الاندماج الاجتماعيُّ للطّالبة المزابيّة في الوسط الجامعيّ.



الفصل السادس:

الضبط الاجتماعي المعقلن
والاندماج الأكاديمي الجامعي.

تمهيد:

تشهد المجتمعات التقليدية باستمرار تغيرات على مستوى الأنظمة والمؤسسات والعلاقات والقيم، ذلك أنها ومن خلال إنتاجها للمعرفة، تساهم هذه الأخيرة في عملية التغير الاجتماعي، وهو ما يجعلها تسير نحو النموذج المتطور من المؤسسة، أي ذلك النموذج الذي تقل فيه المعرفة المشتركة، وتكون فيه المؤسسة ذات طابع فردي أو أسري أكثر من كونه اجتماعيًا مشتركًا، كما تسير فيه الأكوان الرمزية حسب بيرغر ولوكمان نحو العقلنة وتبتعد عن التأويلات الدينية أو الأسطورية لتحولها إلى موضوع إشكالي، ومن ثم تأخذ التنشئة الأولية طابعها الفردي الخاص بالمسؤولين عن الرعاية "الآخرين المهمين"، هؤلاء الذين يقومون بعملية الاستدماج لقيم ومعايير المجتمع، ليس بشكل مطلق، بل بإعادة تعريفها وفق معايير ذاتية عقلنة.

ومن هذا المنطلق، يمكن أن نفهم أن الطابع العقلن للضبط الاجتماعي الذي تتبناه الأسرة، من خلال إعادة التوازن بين المعايير التقليدية الجاهزة والمتطلبات الحديثة للعصر، يمكن أن يساهم في إعادة إنتاج واقع مشابه من العقلنة في الفضاء الجامعي للطالبة المزايبة، من خلال انعكاس ذلك إيجابا على مستوى اندماجها الأكاديمي، وهو ما يسعى هذا الفصل إلى التحقق منه غير الفرضية التي مفادها:

كلما كان الضبط الاجتماعي للطالبة المزايبة عقلنا ارتفع اندماجها الأكاديمي الجامعي.

1) خروج الفتاة المزايبة من المنزل والاندماج الأكاديمي:

نؤهلنا سابقا إلى جملة القيود التي يفرضها المجتمع المزايبي على خروج المرأة من المنزل، بحيث لا يسمح به إلا في إطار الضرورة، غير أن متطلبات هذا العصر وسير المجتمع نحو النموذج المتطور، جعل من الضرورة بمكان تكييف قيود خروجها بما يوازن بين القيم التقليدية الاجتماعية، وبين ما تفرضه ضرورات الحياة الواقعية، هذه العقلنة التي تسمح للفتاة المزايبة بفرض وجودها في الفضاء العام، وقدرتها على التكيف مع التغيرات السريعة التي يشهدها العالم.

وفي هذا السياق يبرز التساؤل عما إذا كان هذا الضبط العقلن لخروجها من المنزل ولتحديد أوقات خروجها أو وجهتها من هذا الخروج يساهم في فتح آفاق جديدة لها، ويعزز من اندماجها الأكاديمي كطالبة في الوسط الجامعي، وهذا ما سيظهره الجدول رقم 22.

الجدول رقم 22: يوضح ارتباط تحديد الأسرة لأوقات الدخول والخروج بحضور الطالبة المزاوية للملتقيات العلمية داخل الكلية.

المجموع	لا تحضرها		نادرا ما تحضرها		المبرجة ضمن التخصّص فقط		تتضر مختلف الملتقيات المبرجة		حضور الملتقيات العلمية		تحديد الأسرة لأوقات الدخول والخروج
	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
%100 %14.29	9		11.11	1	11.11	1	22.22	2	55.55	5	ترك الحرية
%100 %33.33	21		9.52	2	14.29	3	42.86	9	33.33	7	تطلب فقط الإخبار دون تحديد وقت
%100 %22.22	14		14.29	2	50	7	28.57	4	7.14	1	تحدّد وقت العودة فقط
%100 %30.16	19		47.37	9	42.11	8	10.53	2	0.0	0	تحدّد وقت الخروج والعودة بدقّة مع المحاسبة عليهما
100	63		22.22	14	30.16	19	26.99	17	20.63	13	المجموع

يتّضح لنا من خلال الجدول أنّ الفئة الأكبر من الطالبات المزاويات لا يحضرن الملتقيات العلمية داخل الكلية إلا نادرا بنسبة 30.16%، وتدعمها نسبة 50% من اللائي تحدّد أسرهنّ وقت العودة فقط، تليها فئة الطالبات اللواتي يحضرن الملتقيات المبرجة ضمن التخصّص فيها بنسبة 26.99%، وتدعمها نسبة 42.86% من الطالبات اللائي تطلب أسرهنّ الإخبار دون تحديد وقت.

ثمّ نجد بشكل موالٍ فئة الطالبات اللواتي لا يحضرنها تماما بنسبة تقدّر بـ 22.22%، وتدعمها النسبة الأكبر 47.37% من الطالبات اللائي تحدّد أسرهنّ أوقات الخروج والعودة بدقّة مع المحاسبة عليهما، وأخيرا فئة الطالبات اللواتي يحضرن مختلف الملتقيات العلمية المبرجة داخل الكلية بنسبة 20.63%، وتدعمها نسبة 55.55% من اللائي تترك لهنّ أسرهنّ الحرية في الخروج والعودة إلى المنزل.

ومنه ومن خلال الاتجاه العام للجدول نجد أنه كلما اتجهت الأسرة نحو العقلنة عبر الموازنة بين التقييد والحرية في ضبطها لأوقات خروج ودخول بناتها، اتجهت الطالبة المزابية لحضور المنتقيات العلمية داخل الكلية بشكل مكثف.

ذلك أن عودة الفتاة المزابية إلى والديها في أخذ الإذن من الخروج أو وقت العودة هو أمر بديهي، وهو ما صرحت به إحدى المبحوثات حين قالت: «أونجمع أدفع سندارت أنع أدقيمغ أغلاد بلأما أسنسقرغ لحساب إيلوالدينك، سيرتو باباك، أخاترش ديماكغ ثبعغ غيرس اتوسامغ غيغس لازم أديشن بتا أليغ أندجغ، أديدول غيرس أتني إي أنغ أوهو»، أي «أنها لا تستطيع الخروج من المنزل أو البقاء خارجه دون إخبار والديها، خاصة أباه باعتبارها تابعة له ومسماة عليه، لذا يجب أن يكون مطلعا على ما تفعله، وهو من يقرر الموافقة أو الرفض».

وبناء على هذا التصريح وفي ضوء تفسير بيرغر ولوكمان للدور والمؤسسات، حيث ينظران إلى هذه الأخيرة بوصفها كلاً من الأدوار التي يقوم بها الفاعلون، بحيث لا يمكن للمؤسسة أن تظهر في التجربة الفعلية إلا من خلال هذا التمثيل في الأدوار المؤداة، وهي التي تكسبها طابعها السلطوي، ويجعلها قادرة على ضبط أفرادها وفق معاييرها، باعتبار موضوعيتها التي تفرض على الأفراد الانقياد لها بشكل تلقائي لا إكراها، عبر استدماج توقعات الدور في الأجيال الصاعدة عبر عملية التنشئة الأولية.

وهذا ما يظهر في حالة الطالبة التي ترى أن الرجوع إلى والدها ليس خياراً ذاتياً، بل التزاماً نابعا من دورها كابنة، وانقياداً نابعا من دور والديها كمسؤولين عن رعايتها، وهو ما تطرقنا إليه في الجانب النظري حين أشار بارسونز إلى أن التنشئة الاجتماعية تعمل على تشكيل الدافعية لدى الأفراد وتعليمهم المعايير الاجتماعية السائدة، التي تمكنهم من خوض التفاعلات الاجتماعية المختلفة ملتزمين بها وتوقعات الدور¹. وهو ما ينعكس في الأخير على اندماجها الجامعي، فنجد الطالبات اللواتي خضعن لضبط معقلن يوازن بين تقنين خروجها وإتاحته، هن أكثر قدرة على تنظيم وأداء دورها الأكاديمي بفعالية، من خلال حضورها للمنتقيات العلمية المبرمجة في مجال تخصصها بشكل أكبر.

¹ خديجة عامري، مرجع سابق، ص 148.

وبذلك فإن ارتفاع مستوى المشاركة والاندماج الأكاديمي لها في ظلّ الضبط المعقلن يعكس قدرة هذا النمط من الضبط في إعادة توجيه السلوك بدلا من كبحه، وجعل القواعد والمعايير العامة إطارا داعما للاندماج الأكاديمي لا عائقا له.

وامتدادا لتحليل الارتباط بين ضبط أوقات خروج الفتاة من المنزل، واندماجها الأكاديمي في الجامعة، نتساءل حول وجود هذا الارتباط أيضا في حضورها للحصص المسائية، بوصف هذه الأخيرة من ضمن البرنامج الدراسي الأكثر إلزامية وأهمية في الحضور مقارنة بحضور الملتقيات العلمية، وهل أنّ الاستدماج المعقلن لقيم المجتمع من طرف الأسرة يمكن أن يساهم في تعزيز اندماجها عبر قدرتها على حضور الحصص المختلف في الجامعة ولو كانت في الفترة المسائية التي تتنامى فيها المعارضة المجتمعية لخروج المرأة، هذا ما سيظهره لنا الجدول رقم 23.

الجدول رقم 23: يبين ارتباط تحديد الأسرة لأوقات الخروج والدخول بحضور الطالبة المزبينة للحصص المسائية في الجامعة.

المجموع	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	تحدد الأسرة لأوقات الدخول والخروج
100%	9	0.0	0	0.0	0	22.22	2	77.78	7	تترك الحرية
100%	21	9.52	2	9.52	2	12.29	3	66.67	14	تطلب فقط الإخبار دون تحديد وقت
100%	14	0.0	0	57.14	8	7.14	1	35.72	5	تحدد وقت العودة فقط
100%	19	26.31	5	47.37	9	10.53	2	15.79	3	تحدد وقت الخروج والعودة بدقة مع الحاسبة عليهما
100	63	11.11	7	30.16	19	12.70	8	46.03	29	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنَّ الفئة الأكبر من الطالبات المزيَّيات يحضرن كلَّ الحصص المسائيَّة بنسبة تصل إلى 46.03%، وتدعمها نسبة 77.78% من الطالبات اللَّائِي تترك لهنَّ أسرهن الحرية التَّامة في الخروج والعودة إلى المنزل، تليها فئة الطالبات اللَّوَاتِي يكتفين بحضور حصص الأعمال الموجهة فقط بنسبة 30.16%، وتدعمها نسبة 57.14% من اللَّائِي تحدّد أسرهنَّ أوقات العودة فقط.

بينما تشترط نسبة 12.70% وجود النّقل الجامعيّ القريب من منزلها لحضور الحصص المسائيَّة وتدعمها نسبة 22.22% من اللَّوَاتِي تترك لهنَّ أسرهن الحرية التَّامة في أوقات الدخول والخروج، وأخيرا نسبة 11.11% من الطالبات صرّحن بأنَّهنَّ لا يحضرن الحصص المسائيَّة في الجامعة تماما، وتدعمها نسبة 26.31% من اللَّائِي تحدّد أسرهنَّ أوقات الخروج والعودة بدقّة مع المحاسبة عليهما.

ومن خلال الاتجاه العام لهذا الجدول يظهر لنا أنّه كلّما اتَّجهت الأسرة لتحديد أوقات خروج ودخول بناتها بشكل أكثر مرونة، اتَّجهت الطالبة المزيَّية نحو حضور الحصص المسائيَّة في الجامعة بشكل أكبر.

فحضور الحصص المسائيَّة بالنسبة للطالبة المزيَّية ليس بالأمر الجديد عليها في التّعليم الأساسي، إلّا أنّ بعد الجامعة عن منزلها، وتناقص أعداد الطالبات الملتحقات بالجامعة مقارنة بالتّعليم السّابق، جعل من مسألة عودتها في الفترة المسائيَّة أمرا حرجا، وهو ما صرّحت به إحدى المبحوثات قائلة: «وَالْفَغْ أَتْفَعْ عَادِي لِقَائِلَة سِيرْتُو سِيُوغْ عَزْمُغْ الْحَرْ، مِي دُوَقْلَغْ قَاغْ مَعَ الْجُمَاعَة، لُكَارْ يَسَاوَاضْ أَلِيْمِي تَدَارْتْ تَقْرِيْب، مِي إِيْمَارُو لْجَامِعَة إِيْتَعَادَا أُولِيْنِيْهِ أَدِيْجُوْرَغْ دُلْقَائِلَة وَخَدِيْكَ، بَتَا أُولْمَلَاقِيْغْ خَدْ تَعَادِيْغْ أُوْقْدَغْ، بَتَا مَلَاقِيْغْ تَعَادِيْغْ حَشْمُغْ، رُقْبْنْ مَعَايَا بَاتَا تَلَّا تَدَجَّا تُوْنِي إِيْعُولَاذْ لُوْقُتُو»، أي أنّها «كانت متعوّدة على الانصراف من المدرسة في الفترة المسائيَّة، خاصّة وأنّها تنصرف مع زميلاتّها، وتأتي في حافلة تنزلها قرب منزلها، لكن الآن بعدما بدأت تدرس في الجامعة أصبح انصرافها لوحدها أمرا مستهجنّا، فإذا لم تلتق أحدا كانت خائفة، وإن التقت كانت محرّجة ممّا سيقولون تجاهها لخروجها في هذا الوقت».

ومنه فإنّ مسألة بعد الجامعة عن مناطق السّكن جعل منها خاصّة في المجتمعات التّقليديّة موضع استهجان وخرج دائم للفتاة، وهو ما أشارت إليه دراسة سعد سعود جان بباكستان، أين وجد أنّ بُعد

مؤسسات التعليم العالي يعدُّ من بين أهم الأسباب التي تدفع المجتمع لرفض التحاق الطالبات بها، والأمر نفسه هنا، حين ترفض بعض الأسر الفترة المسائية من التعليم العالي باعتبارها فترة مستهجنة اجتماعيًا.

إلا أنه وكما "أظهرت الدراسات التجريبية إمكانية تدخل الإنسان في تعديل النظم الاجتماعية وتكييفها... خاصة إذا وجد شعور عام بعدم فعالية التراث السابق وقدرته على تلبية الرغبات الاجتماعية... مما يتطلب مجابهتها بنماذج قيمية جديدة تعمل على إعادة توازن القوى وتكييف الهياكل والأفراد مع مقتضياتها"¹، وهو ما يفسر اتجاه أكثر من نصف العينة نحو عقلنة هذه النظم الاجتماعية وتكييف مأسسة السلوك الزمني لخروج المرأة، حيث تمَّ التخلي عن القيود الزمانية التقليدية في التحديد الصّارم لأوقات الدخول والخروج من المنزل، وإعادة توازنها عبر اعتماد موقف وسطي بين التقيد التام والحرية المطلقة، بما يتناسب مع متطلبات العصر وظروف تعليمها.

فحسب بيرغر ولوكمان فإنَّ الوقت يتحوّل إلى إطار معياريٍّ منظمٍّ يحمل دلالات اجتماعية واضحة (متى يكون الخروج مشروعاً ومتى يصبح غير مقبول)، ومع تكراره عبر عملية نقله من قبل الوالدين، يتمُّ استبطانه من طرف الطالبة، ليغزو جزءاً من واقعها البديهي، ويؤدّي في النهاية إلى الإيمان به كطريقة طبيعية وبديهية لتنظيم حياتها.

ومن ثمَّ فإنَّ الطابع المعقلن للضبط يكتسي أهميته في كونه لا يفرض حدوداً مغلقة، بل ينتج نمطاً من التوقعات المرنة، ممّا يسمح لها بإدماج متطلبات الجامعة كالخصص المسائية داخل النسق المؤسسي، وتتمكّن من الموازنة بين دورها كابنة ملتزمة وكطالبة جامعية مسؤولة، دون أن تعيش تناقضاً بينهما يلزمها على الانقياد لتوقعات المجتمع في دورها كابنة والتخلي عن دورها كطالبة.

وبذلك فإنَّ الضبط المعقلن ينتج واقعاً متوازناً، يعاد إنتاجه يومياً من خلال الممارسة، حيث تصبح الحصص المسائية جزءاً طبيعياً من حياة الطالبة، لا استثناء يتطلب تبريراً، وهذا ما يفسر ارتفاع حضورها ضمن هذا الطابع مقارنة بالطالبات اللواتي يمارس عليهنَّ ضبط صارم.

¹ عبد العزيز خواجه، الضبط الاجتماعي ومعتقداته في المجتمعات التقليدية، مرجع سابق، ص 42.

وفي سياق حديثنا عن ضبط المجتمع لخروج المرأة من منزلها، سواء كان الأمر متعلّقاً بأوقات خروجها، أو سبب خروجها أو وجهة ذهابها، هذه الأخيرة التي تفرض إشكالا هي الأخرى، في تنوع المواقف الاجتماعية بين الرافض والمتحفّظ والمتفتّح حسب طبيعة تلك الوجهة، ولعلّ أهمّ المسائل التي تلعب الفروق الجندريّة دورها الواضح فيها، مسألة التقائها بصديقاتها بشكل عام، ففي حين تُفتح القيود أمام الذكور لتشكيل صداقات متنوّعة، والخروج مع رفاقهم متى وأينما شاؤوا خاصّة مع بلوغهم سنّ الرّشد، تُفرض قيوداً اجتماعيّة في حركة الإناث وتجمّعها مع صديقاتها خارج إطار الجامعة أو الدّراسة، هذا الذي يدفعنا للتّساؤل حول الارتباط القائم بين ضبط الأسرة للقاء الفتاة بصديقاتها من خارج الجامعة وبين مشاركتها في الرّحلات العلميّة التي تقيمها الجامعة أو الكليّة، وهو ما سنظهره من خلال الجدول رقم 24.

الجدول رقم 24: يوضّح ارتباط موقف الأسرة من لقاء الطّالبة بصديقاتها خارج الجامعة بمشاركتها في الرّحلات العلميّة بالجامعة.

المشاركة في الرّحلات موقف الأسرة من لقاء الفتاة بصديقاتها		تشارك بشكل عادي		عندما تكون داخل الولاية		إذا كانت المؤسّسة قريبة		لا تشارك أبدا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت
تعطي الحرّيّة الكاملة	5	50	3	30	0	0.0	2	20	10	15.87	100
تقبل عند معرفة أسرهن	0	0.0	8	57.14	0	0.0	6	42.86	14	22.22	100
تسمح به عند الاحتفال بمناسبة فقط	0	0.0	0	0.0	3	50	3	50	6	9.52	100
إذا كان الأمر لدراصة أو عمل	2	15.38	2	15.38	5	38.46	4	30.77	13	20.64	100
ترفض ذلك تماما	0	0.0	1	5.26	0	0.0	18	94.74	19	30.16	100
دون إجابة	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100	1	1.59	100
المجموع	7	11.11	14	22.22	8	12.70	34	53.97	63	100	

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنَّ أكثر من نصف الطالبات المزيَّيات لا يشاركن تماماً في الرّحلات العلميّة المبرمجة في الجامعة وذلك بنسبة 53.97%، وتدعمها نسبة 94.74% من الطالبات اللّواتي ترفض أسرهنَّ تماماً التّقاءهن بصديقاتهنَّ من خارج الجامعة، ثم تليها نسبة 22.22% من الطالبات اللّواتي صرّحن بأنَّه لا مانع لديهنَّ من حضورها إذا كانت مبرمجة داخل حدود ولاية غرداية، وتدعمها نسبة 57.14% من اللّائي تقبل أسرهنَّ التّقاءهنَّ بصديقاتهنَّ خارج الجامعة، عند معرفة أسرهنَّ.

ثم تليها نسبة 12.70% من اللّواتي أجنبن بأنَّهنَّ يذهبن فقط للرّحلات العلميّة المبرمجة إلى مؤسّسات قريبة من الجامعة، وتدعمها النّسبة الأكبر 50% من الطالبات اللّائي صرّحن بأنَّ أسرهنَّ تسمح لهنَّ بلقاء صديقاتهنَّ إذا كان في إطار الاحتفال بمناسبة ما، وأخيراً نسبة 11.11% ممّن يحضرنها بشكل عادي، وتدعمها نسبة 50% من الطالبات اللّواتي تعطي لهنَّ أسرهنَّ الحرّيّة التّامة في الالتقاء بصديقاتهنَّ خارج الجامعة.

ومنه نتوصّل من خلال الاتّجاه العامّ للجدول أنّه كلّما اتّجهت الأسرة نحو تبني موقف وسطي حول تجمّع الفتاة بصديقتها من خارج إطار الأسرة ومشروطيّة هذا التّجمّع، اتّجهت الطّالبة المزيّية لحضور الرّحلات العلميّة المبرمجة داخل الولاية.

حيث نجد أنَّ الطالبات اللّواتي فتحت لهنَّ أسرهنَّ مجالاً للقاء صديقاتهنَّ، عبر ضبط هذا اللّقاء بشكل نسبي، وذلك بعقلنة حدوده، هنَّ الأكثر مشاركة في الرّحلات والخرجات العلميّة والميدانيّة المبرمجة في إطار الجامعة، هذه المشاركة التي اتّصفت هي الأخرى بنوع من العقلنة، حيث لم يشاركن في مختلف الرّحلات المبرمجة، بل كنَّ أكثر انتقاء لها، وفق معيار قرب المكان المتوجّه إليه.

وهذا يعود حسب تصوّر بيرغر ولوكمان إلى أنَّ المعارف والممارسات المرتبطة بالفضاء الجامعيّ تندرج ضمن التّنشئة الثّانويّة، وهي لا تكتسب طابعها الواقعيّ إلّا إذا وجدت كامتداد للتّنشئة الأولى التي تلقّاها الفاعلون في هذا الفضاء، حيث أنَّ الأسر التي كانت أكثر موازنة في ضبط استهلاك الفتاة للفضاء العام، من خلال الموازنة بين القيم التّقليديّة للمجتمع، وبين متطلّبات هذا العصر، رسّخت لدى بناتها شرعيّة الخروج الجماعيّ المعقلن، ممّا جعل من هذه الممارسات تبدو مألوفة ومنسجمة مع واقعها المستبطن، وبالتالي

يسهل عليها الانخراط في هذه الخرجات الميدانية، أمّا في حال غياب هذا التعزيز، فإنّ هذه الأنشطة قد تظلّ خارج إطار ما تعتبره طبيعيًا، ممّا يحثّ من مشاركتها فيها.

ويتقاطع هذا التحليل مع ما أشرنا إليه في الجانب النظري، عند حديثنا عن التعليم العالي، حيث أشار بيار بورديو إلى أنّ الفرد يحمل داخله رصيда من الهابيتوس، الذي تشكلّ خلال عملية التنشئة الاجتماعية الأولية، وهو بوصفه مجموعة من الاستعدادات المكتسبة يوجّه سلوك الفرد وتصوراته تجاه العالم وإدراكه له¹، فتجعل بعض الأفعال تبدو بديهية وقابلة للإنجاز، في حين تبدو أخرى غريبة أو غير مريحة إذا ما تعارضت مع هذه الاستعدادات المستدججة فيه.

ومنه فإنّ انخراط الطالبة المزايية في الرّحلات العلمية يعكس توافقاً بين ما تمّ استدماجه فيها خلال التنشئة الأولية وحدود الخروج المسموح لها به، وما يعترضها من مواقف خلال التنشئة الثانوية لها في الفضاء الجامعي، وبالتالي فإنّ عقلنة ضبط الأسرة لخروجها مع صديقاتها يساهم في تعزيز اندماجها الأكاديمي في الجامعة، من حيث مشاركتها في الخرجات الميدانية المبرمجة بشكل أكبر.

(2) استعمال الهاتف والاندماج الأكاديمي:

إنّ امتلاك المرأة المزايية لهاتف خاصّ بها في وقت ليس ببعيد لم يكن الأمر ممكناً إلّا بعد زواجها، إلّا أنّه وفي ظلّ توجّه المجتمع نحو الحداثة أو "النموذج المتطور" أصبح من الممكن لها اكتسابه حتّى قبل زواجها، خاصّة مع توجّهها للتعليم الجامعي أو العمل، بيد أنّه وفي ظلّ هذه التغيّرات مازال اكتسابها لهاتفها ولرقمها الخاصّ أمراً غير مستساغ تماماً من جميع فئات المجتمع، ممّا يجعل الهيئات الاجتماعية تحثّ على مراقبة استعماله والحدّ منه قدر الإمكان، بالإضافة إلى الحفاظ على خصوصيّة رقمها ووسائل التواصل التي تستعملها عن الأشخاص الأجانب عنها.

هذا الذي يجعل المرأة المزايية حتّى وفي ظلّ استعمالها لهاتفها الخاصّ حذرة من مخالفة هذه القيم المستدججة فيها، والحياد عن موقف أسرتها من استعمالها له، في حين تجد اللائي تتبنّى أسرهنّ موقفاً أكثر

¹ زهية دباب، مرجع سابق، ص 141.

عقلانيةً مجالاً أوسع لاستعمال الهاتف ومواقع التّواصل فيه، وكذا لبناء علاقات تعاونيّة وعملية، الأمر الذي يدفعنا للتّساؤل عن المدى الذي يمكن أن يساهم فيه الضّبط العقلن لاستعمال الهاتف في تعزيز أشكال الاندماج الأكاديمي مع فاعلين من أصول ثقافيّة أو جندر مختلف؟ وهو ما سنظهره من خلال الجدول أدناه.

الجدول رقم 25: يوضّح ارتباط موقف الأسرة من استعمال الفتاة للهاتف بإنجازها لبحوثها الجامعية.

المجموع		لوحدها		مع زميلات مزايّات		مع زميلات غير مزايّات		مع أيّ زميلة بغضّ النّظر عن أصولها		في مجموعات مختلطة الجنسين		إنجاز البحوث
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	استعمال الهاتف
%100 %19.05	12	0.0	0	8.33	1	8.33	1	41.67	5	41.67	5	لها الحرية دونما رقابة
%100 %52.38	33	3.03	1	18.18	6	21.21	7	45.46	15	12.12	4	مسموح في أيّ وقت مع التّوجيه المستمر
%100 %12.70	8	12.5	1	12.5	1	37.5	3	25	2	12.5	1	مرفوض في الليل فقط
%100 %15.87	10	50	5	50	5	0.0	0	0.0	0	0.0	0	مقبول مع المراقبة
100	63	11.11	7	20.63	13	17.46	11	34.92	22	15.87	10	المجموع

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ الفئة الأكبر من الطّالبات المزانيّات ينجزن بحوثهنّ مع زميلات بغضّ النّظر عن أصولهنّ بنسبة 34.92%، تدعّمها نسبة 45.46% من الطّالبات اللائي صرّحن بأنّ أسرهنّ تسمح لهنّ باستعمال الهاتف في أيّ وقت مع التّوجيه المستمر، وكذلك بنسبة مقارنة 41.67% من الطّالبات اللائي تعطي لهنّ أسرهنّ الحرية الكاملة في استعمال الهاتف دونما رقابة، تليها فئة الطّالبات اللّواتي ينجزن بحوثهنّ

مع طالبات مزايئات فقط بنسبة 20.63%، وتدعمها نسبة 50% من اللائي تقبل أسرهنّ استعمالهنّ للهاتف مع المراقبة.

في حين أنّ نسبة الطالبات اللواتي ينجزن بحثهنّ مع طالبات غير مزايئات تصل نسبتهنّ إلى 17.46%، وتدعمها نسبة 37.5% من اللواتي ترفض أسرهنّ استخدامهنّ للهاتف ليلا فقط، أمّا فئة الطالبات اللواتي ينجزن بحثهنّ مع طلبة ذكور تصل نسبتهنّ إلى 15.87%، وتدعمها نسبة 41.67% من اللائي تعطي لهنّ الحرية الكاملة في استخدام الهاتف، وأخيرا فئة الطالبات اللواتي ينجزن بحثهنّ لوحدهنّ بنسبة 11.11%، وتدعمها نسبة 50% من اللائي تقبل أسرهنّ استخدامهنّ للهاتف مع المراقبة.

ومنه نتوصل من خلال الاتجاه العام للجدول، أنّه كلّما اتّجهت الأسرة نحو ضبط استعمال الفتاة المزابيّة للهاتف بشكل معقلن، اتّجهت الطالبة المزابيّة لإنجاز بحثها مع زميلات من أصول ثقافية متنوعة.

كما وجدنا بأنّ نسبة مرتفعة من الأسر تتبنّى موقفا أكثر انفتاحا في تواصل الطالبة المزابيّة مع غير المزابيّات خاصّة في إطار الدّراسة والحياة الأكاديميّة في الجامعة، حيث نجد أنّ نسبة 30% من العيّنة تسمح لبناتهنّ الاحتكاك بغير المزابيّات في أمور الدّراسة والبحث، كما صرّحت 43% من العيّنة بأنّ الأسرة تعطي لهنّ الحرية الكاملة في التّعامل معهنّ، وبالتالي فإنّ نسبة 73% منهنّ يتواصلن مع غير المزابيّات بشكل عاديّ على الأقلّ في نطاق الدّراسة والبحوث الأكاديميّة.

هذا الذي يمكن أن نرجعه إلى النموذج "المتطوّر" الذي تسير نحوه العديد من الأسر عبر تبنيها لمواقف أكثر عقلنة في ضبط سلوك بناتها، فمن خلال الجدول التمسنا وجود نسبة كبيرة منهنّ ممّن فتح لهنّ مجال أوسع في استعمال الهاتف بالرّغم من وجود حدود نسبيّة لذلك، وبالتالي فإنّ ضبط الأسرة لاستعماله كجزء من عمليّة بناء الواقع الاجتماعيّ تتمّ عبر التّنشئة الأولى، فلهاتف باعتباره أداة تواصل أساسيّة، لا ينظر إليه فقط كوسيلة تقنيّة، بل كفضاء اجتماعيّ يعاد تعريف حدوده وفق القيم والمعايير الاجتماعيّة لما هو مقبول في العلاقات والتّفاعلات.

ومن ثمَّ فإنَّ هذه الأسر التي تسير نحو النَّمُودَج "المتطوِّر" للمجتمعات تجد نفسها في موقف حرج بين مواكبة التحدّيات الجديدة للعصر (الانفتاح على الاختلافات الثقافيّة والجندريّة) وإعادة بناء الواقع الاجتماعيّ من خلال استدماج قيم ومعايير المجتمع (الانغلاق على الأصول الاجتماعيّة)، هذا الذي يدفعها إلى الموازنة بينهما من خلال تكييف هذه المعايير مع متطلّبات الحداثة (الانفتاح على الاختلافات الثقافيّة مع التّحفظ على الاختلافات الجندريّة)، الأمر الذي يجعلها أكثر عقلنة في ضبط سلوك أفرادها.

وهو ما بيّنه كارل منهايم Karl Mannheim (1893-1947) في أطروحته حول الإيديولوجيا واليوتوبيا حين قال: أنَّ "الفرد يجد نفسه في وضع موروث ذي أنماط فكريّة مناسبة لذلك الوضع، ويحاول أن يزيد أنماط ردود الفعل الموروثة إتقاناً، أو أن يستبدلها بأنماط غيرها، لكي يعالج بكفاءة أكبر التّحدّيات الجديدة التي تنجم عن التّعيرات والتّحوّلات الجديدة في وضعه"¹.

وبالتّالي فإنَّ الأسر التي تتبنّى ضبطاً معقلناً حسب بيرغر ولوكمان تنتج أنماطاً جديدة من القواعد المتّصلة بالاستعمال المشروع للهاتف والتّواصل فتمارس كفعل اجتماعيٍّ متكرّر (التّجسيد الخارجي)، هذه القواعد التي تتحوّل في إطار السّيرورة الزّمنيّة إلى واقع موضوعيٍّ مؤسّس، تقوم باستدماجه في بنائها ليصبح جزءاً من وعيها اليوميٍّ ومسلّماتها في تفسير علاقاتها الاجتماعيّة.

ومن هذا المنظور، فإنَّ اختيار الطّالبة لشركاء إنجاز البحوث لا يفهم كقرار ظرفي، بل كامتداد لهذا الواقع المشيّد سابقاً، فالّتعاون الأكاديميُّ يعاد تعريفه داخل إطار من المعايير التي تمّ ترسيخها أسريّاً، خاصّة ما يتعلّق بالثّقّة وحدود التّفاعل، وبذلك يوضّح لوكمان وبيرغر أنَّ ما يبدو سلوكاً أكاديميّاً بسيطاً هو في العمق نتيجة لواقع مؤسّس ومستبطن تعيد إنتاجه الطّالبة بشكل يوميٍّ في اختياراتها، وأنَّ لهذا الامتداد الاجتماعيّ المتمثّل في الضّبط المعقلن من أسرتها لاستعمالها للهاتف دور في تعزيز اندماجها الأكاديميِّ في الوسط الجامعي.

¹ كارل منهايم، الإيديولوجيا واليوتوبيا: مقدّمة في سوسيولوجيا المعرفة، تر: محمّد رجا الديري، شركة المكتبات الكويتية، الكويت، لبنان، 1980، ص 85.

انطلاقاً من معطيات الجدول وقراءته، يتّضح أنّ المجتمع يعارض عموماً سبل التّواصل مع الجنس الآخر، خاصّة في أوساط الشّباب أو الطّلبة الذين تجمعهم فئة عمريّة متقاربة، وتبقى التّفاعلات معهم محدودة في إطار الأسر التي تعقلن ضبطها لهذا التّواصل بتوجيهه في إطار الدّراسة أو العمل، غير أنّ هذا المعطى يطرح تساؤلاً حول مدى استمرار تأثير هذا الضّبط عند انتقال هذا التّفاعل إلى فاعلين اجتماعيين خارج فئتها العمريّة، وحول ما إذا كان ضبط الأسرة المعقلن لاستعمال الطّالبة للهاتف، يمكن أن يساهم في تعزيز علاقاتها الأكاديميّة مع الأساتذة الجامعيّين عبر إتاحة قنوات تواصل متنوّعة معهم؟

الجدول رقم 26: يبيّن ارتباط موقف الأسرة من استعمال الطّالبة للهاتف بنمط تواصلها مع الأساتذة.

المجموع		لا يوجد تواصل تماماً		عبر الايميل فقط		عبر الرّسائل من مختلف وسائل التّواصل		هاتفياً عند الحاجة		نمط التّواصل مع الأساتذة	موقف الأسرة من استعمال الطّالبة للهاتف
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت		
%100 %19.05	12	8.33	1	16.67	2	33.33	4	41.67	5	لها الحرّيّة دونما رقابة	
%100 %52.38	33	6.06	2	36.36	12	45.46	15	12.12	4	مسموح في أيّ وقت مع التّوجيه المستمر	
%100 %12.70	8	37.5	3	50	4	12.5	1	0.0	0	مرفوض في اللّيل فقط	
%100 %15.87	10	60	6	20	2	10	1	10	1	مقبول مع المراقبة	
100	63	19.05	12	31.75	20	33.33	21	15.87	10	المجموع	

نلاحظ من خلال الجدول أنّ 33.33% من الطّالبات المزيّيات يتواصلن مع الأساتذة بالمراسلة الكتابيّة عبر مختلف وسائل التّواصل الاجتماعي، وتدعمها نسبة 45.46% من اللّائي يسمح لهنّ باستعمال الهاتف في أي وقت مع التّوجه المستمر، في حين نجد أنّ نسبة 31.75% منهنّ يستعملن الايميل في التّواصل مع الأساتذة الجامعيّين، وتدعمها نسبة 50% من الطّالبات اللّواتي صرّحن بأنّ أسرهنّ ترفض استعمالهنّ للهاتف في اللّيل، وتليها فئة الطّالبات اللّواتي لا يتواصلن تماماً مع الأساتذة عن بعد بنسبة 19.05%، وتدعمها نسبة

60% من اللواتي ترأق أسرهن استعملهن للهاتف، ثم فئة الطالبات اللواتي يتواصلن هاتفياً مع الأستاذ عند حاجتهن إليه بنسبة تقدر بـ 15.87%، وتدعمها نسبة 41.67% من اللاتي ترك هن أسرهن الحرية الكاملة في استعمال الهاتف.

وعليه ومن خلال الاتجاه العام للجدول، نجد أنه كلما اتجهت الأسرة لتبني موقف أكثر عقلانية في استعمال الطالبة للهاتف، اتجهت هذه الأخيرة لاستعمال مختلف وسائل التواصل الاجتماعي للاتصال بالأساتذة الجامعيين.

ويتضح لنا من خلال الجدول التباين البارز بين اتجاهات الطالبات حول التواصل مع الأساتذة ففي حين صرحت إحدى المبحوثات قائلة: «كيفاه أديونل مع لمعلم سنيلقون، أولاً دليمساج لاش، بتا قاع شرا أسرنل البحت سليمائل خلاص، خايلد أيرفنل أنغرل أسالانل سواطيل مع ورجاز»، أي «لا يمكنها الحديث تماماً مع الأساتذة حتى بالرسائل، بل تكفي بإرسال البحوث إليهم عبر الايميل كأقصى حد».

وصرحت فيما معناه: «تخيلي أن تراني أسرتي أتحدث باستفاضة مع رجل!!!»، نجد أخرى قالت: «عادي أديونل معاس، ياك قاع لكانل فوعزام نورمال، أنغرل ألان أسنل أويقرن لاختا أرجاز دارعلوك باينل سحقيعت شرا فوعزام»، أي أنها «ستتحدث معه بشكل عادي مادام الأمر في سياق الدراسة، حتى أسرتها لن تمنع مادامت تتحدث مع رجل كبير فالأمر واضح أنه في إطار الدراسة».

هذان التصريحان وإن كانا يعكسان من جهة الاختلاف القائم بين مواقف الأسرة من استعمالهن للهاتف في التواصل مع الجنس الآخر، فهو يعكس بدرجة أقوى دور الأسرة في تبني الطالبة لسلوك ما دون غيره، الأمر الذي يجعل هذا التباين في مواقفهن نتيجة حتمية وبديهية، وهو ما أكدته دراسة بلمقدم يحي، حين وجد أن نوع العائلة (المنفتحة أو المحافظة) يؤثر بشكل واضح على سلوك الطالبة في الجامعة، ويخلق ثلاثة نماذج هن (المحافظ والانتقالي والمتطور).

فالجامعة باعتبارها إحدى المؤسسات الاجتماعية تساهم في التنشئة الثانوية - حسب بيرغر ولوكمان - من خلال المعرفة الإضافية التي تقدمها، هذه الأخيرة التي لا يمكن أن تترسخ لدى الطالبات المزيئات إلا

عبر ربطها بالمعرفة الأولية لهن، فكُلّما كانت متقاربتين استطاعت التّرشّخ أكثر لديهن، وبالتالي فإنّ الأسر التي تعمل في إطار إعادة إنتاجها للواقع الذي مأسسته لدى بناتها، على تقنين استعمالهنّ للهاتف، باعتباره فضاء اجتماعيًا محمّلاً بشبكة من المعاني والدلالات حول حدود التّواصل المشروع، خاصّة مع الفاعلين خارج الدائرة الأسريّة، تساهم من خلال تكرار هذا التّقنين في استبطان الطّالبة المزابيّة لهذه الحدود كواقع موضوعيٍّ بديهيٍّ يوجّه سلوكها الأكاديميٍّ وينعكس على نمط تواصلها عن بعد.

وبالتّالي فإنّ الأسر التي تقيد هذا الاستعمال للهاتف عبر استدماج حدود صارمة في التّعامل مع الجنس الآخر، ينعكس على الطّالبة المزابيّة في الحدّ من تواصلها مع الأساتذة الذّكور في الجامعة، ليس كقمع خارجيٍّ مباشر، بل عبر كونه واقعا مؤسّسا ومسلّمًا به، في حين نجد أنّ الأسر التي تعقلن تقنينها لاستعمال الطّالبة للهاتف، تعمل على تعزيز الاندماج الأكاديميٍّ لها عبر فتح المجال أمامها للتّواصل مع الأساتذة من مختلف الوسائل الرّقميّة المتاحة ومن ثمّ تكثيف علاقتها الأكاديميّة بهم.

(3) التّعليم المختلط والاندماج الأكاديمي:

يعتبر الاختلاط من بين أكثر المسائل التي تندّد عن حرمتها هيئة العزّابة وهيئة تمسّدين، حيث يسعون دوما لتوعية المجتمع بخطورته، كما يحاولون قدر الإمكان الفصل بين الجنسين في مختلف الفضاءات والمناسبات، فتخصّص في الحوانيت جهة معيّنة لدخول النّساء، وكذا تفصل بينهم في الأعراس والمآتم.

إلا أنّ مسألة التّعليم وبالرّغم من السّعي المستمرّ لدفع أولياء الأمور لتسجيل بناتهم في المدارس الحرّة ومنعهنّ من ارتياد المدارس المختلطة، تبقى المسألة متفشّية بكثرة، خاصّة مع التغيّرات التي مسّت المجتمع، والتي جعلت من قضيّة الاختلاط يُرى إليها من طرف بعض الأسر على أنّها إحدى ضرورات العصر، كما شجّع عليه البعض باعتباره أمرا إيجابيًا.

في هذا السّياق يتولّد تساؤلنا حول ارتباط موقف الأسرة من التّعليم المختلط بالتّدعيم أو الحدّ من اندماج الطّالبة الأكاديميٍّ في الجامعة، وإلى أيّ مدى يمكن أن تساهم الأسر التي تضبط مسألة الاختلاط في بناتها بصورة أكثر عقلانيّة، في الرّفّع من اندماجهنّ في الأوساط التّعليميّة، من خلال قدرتهنّ على إنشاء

علاقات أكاديمية في إطار البحث والدِّراسة مع الجنس الآخر، وهو ما سنظهره من خلال الجداول أدناه، وبداية نوضح من خلال الجدول البسيط أدناه مواقف أسر الطَّالبات المزيَّيات من التعليم المختلط:

الجدول رقم 27: جدول بسيط يوضِّح موقف الأسرة من التَّعليم المختلط.

النسبة	التكرار	موقف الأسرة من التعليم المختلط
14.29%	9	تشجّع عليه وتراه إيجابياً
33.33%	21	تقبله على أنّه أمر عادي
12.70%	8	غير محبّد في مستويات معيّنة فقط
25.39%	16	شرٌّ لكنّه من ضرورات العصر
14.29%	9	حرام ويجب تجنُّبه
100	63	المجموع

نلاحظ من خلال هذا الجدول البسيط أنّ أغلب الأسر التي أرسلت بناتها للجامعة تتباين آراؤها بين التشجيع والتَّحفُّظ النَّسبي، حيث أنّ أكبر نسبةٍ منهنّ وهي 33.33% تقبله على أنّه أمر عادي، تليها فئة الأسر التي ترى إلى الاختلاط على أنّه شرٌّ لكنّه من ضرورات العصر وذلك بنسبة تقدَّر بـ 25.39%، بينما لا تشكّل الفئة التي ترفض الاختلاط تماماً إلّا نسبة 14.29% من مجموع العيّنة، الأمر الذي يدفعنا للتَّساؤل عن ارتباط هذه المواقف التي يغلب عليها التَّقبُّل النَّسبي للاختلاط باندماج الطَّالبة الأكاديمي في الجامعة بوصفه أحد الفضاءات التي تجمع بين الجنسين، وهو ما سنحاول إظهاره من خلال الجدول أدناه.

الجدول رقم 28: يبين ارتباط موقف الأسرة من الاختلاط بمشاركة الطالبة في نقاشات جماعية بالقسم.

المجموعة		أكتفي بالاستماع فقط		عندما يكون مع زميلاتي		عندما يكون الحديث مع الأستاذ فقط		نعم بشكل عادي		المشاركة في المناقشات الجماعية	موقف الأسرة من التعليم المختلط
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت		
%100 %14.29	9	0.0	0	0.0	0	22.22	2	77.78	7	تشجع عليه وتراه إيجابياً	
%100 %33.33	21	9.52	2	9.52	2	9.52	2	71.43	15	تقبله على أنه أمر عادي	
%100 %12.70	8	0.0	0	0.0	0	37.5	3	62.5	5	غير مجتهد في مستويات معينة فقط	
%100 %25.39	16	12.5	2	37.5	6	37.5	6	12.5	2	شر لكنّه من ضرورات العصر	
%100 %14.29	9	44.44	4	55.56	5	0.0	0	0.0	0	حرام ويجب تجنّبه	
100	63	12.70	8	20.63	13	20.63	13	46.03	29	المجموع	

يظهر لنا من خلال الجدول السابق أنّ النسبة الأعلى من الطالبات المزيّات يشاركن في المناقشات الجماعية في القسم بشكل عاديّ وتقدر بـ 46.03%، وتدعمها نسبة 77.78% من اللائي تشجّع أسرهنّ على الاختلاط وتراه إيجابياً.

تليها نسبتان متساويتان، للطالبات اللواتي يشاركن في النقاشات مع الأستاذ فقط بنسبة 20.63%، وتدعمها نسبة 37.5% من الطالبات اللائي ترى أسرهنّ إلى التعليم المختلط على أنه شرّ من ضرورات العصر، وكذلك اللواتي يشاركن في النقاشات مع زميلتهنّ فحسب بنسبة تصل إلى 20.63% أيضاً، وتدعمها نسبة 55.56% من اللائي ترى أسرهنّ أنّ التعليم المختلط حرام ويجب تجنّبه، بينما نجد أنّ الطالبات اللواتي لا يشاركن أبداً في النقاشات الجماعية ويكتفين بالاستماع فقط نسبتهنّ 12.70%، وتدعمها نسبة 44.44% من اللائي تحرم أسرهنّ الاختلاط أيضاً.

ومنه نتوصل من خلال الاتجاه العام لهذا الجدول، بأنه كلما اتجهت الأسرة لتبني موقف معقلن للتعليم المختلط، اتجهت الطالبة المزابية للمشاركة في النقاشات الجماعية في القسم بشكل عادي.

في المقابل تميل الطالبات اللواتي نشأن في أسر ترفض الاتصال بالجنس الآخر، إلى تجنب المشاركة في الأنشطة الجماعية المختلطة، سواء كان الأمر مرتبطا بالدراسة أو غيرها، حيث صرحت إحدى الطالبات قائلة: «أتفرغ دوماً نصحي أو تحوّلوطع إضفلاين قاع، مع أولدتشيزغ قاع سوام، سوامن إيمارو الجامعة بتا يسويلي إفن أوضفلي أدتفع قاع إيمانك أدخلض الحالك، أصلاً غير أذعادن معايا لأكلاس أو تافع إيمانك أليز»، أي «أن أسرتها دائماً ما تنصحها بالابتعاد عن أشكال الاتصال بالجنس الآخر وربتها على ذلك، مما جعلها الآن كطالبة جامعية تشعر بالتوتر الكبير من وجود ذكور حولها أو حديثهم معها»، وتصل نسبة الأسر التي تمنع اتصال بناتها بالجنس الآخر منعاً تاماً إلى ثلث العينة، في حين صرحت 20% من الطالبات أن أسرهن تقبل ذلك فقط في وجود ضرورة بحثية قصوى.

ويمكن فهم هذا السلوك في إطار نظرية تالكوت بارسونز، حيث يعتبر نتاجاً لآليات الضبط الاجتماعي التي تمارسها الأسرة سعياً منها للحفاظ على توازن النسق القيمي، وكذا نتاجاً لميكانيزم التنشئة الاجتماعية، وقد أشرنا في الإطار النظري إلى أن بارسونز حدّد ميكانيزمين لاستمرار النسق والحفاظ عليه، أولهما التنشئة الاجتماعية، وثانيهما الضبط الاجتماعي¹.

وفي هذا السياق يشير بيرغر ولوكمان إلى دور الأسرة كأحد أبرز مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأولية في استدماج هذه القيم أو تكييفها، حيث يفهم موقفها من التعليم المختلط كجزء من بناء اجتماعي للواقع، يعيد إنتاج التعريفات المسبقة لما هو مشروع أو غير مشروع في التفاعل مع الجنس الآخر، أو يعيد إنتاجها مع تعديلها لتتكيف مع متطلبات العصر، وذلك عبر المرور بعملية التجسيد الخارجي لهذا الموقف ومن ثمّ تشييده واستدماجه لدى بناتها.

¹ خديجة عامري، مرجع سابق، ص 148.

وبالتالي فإن موقف الأسرة من التعليم المختلط يتحوّل إلى واقع موضوعي يبدو بديهياً ثمّ يُستبطن من طرف الطالبة ليصبح إطاراً مرجعياً يوجّه سلوكها في القسم، فسلوك المشاركة في النقاشات الجماعية في القسم، لا يعتبر فعلاً بيداغوجياً محضاً، بل هو فعل اجتماعي محكوم بحدود رمزية مسبقة.

فحين يكون موقف الأسرة صارماً ورافضاً للتعليم المختلط أو متحفّظاً قميل الطالبات لعدم المشاركة في النقاشات أو تقنين مشاركتها انصياعاً للضبط التقليدي الممارس تجاههن، باعتبار هذه المشاركة فضاء يتجاوز حدود التفاعل المقبولة لها، أمّا في الحالات التي تتبنّى فيها الأسرة مواقف أكثر تقبلاً وعقلنة للقيم التقليدية، فإنّ هذا السلوك يعاد تعريفه كجزء مشروع من الدور الأكاديمي له يتناسب مع طبيعة الضبط المعقلن الموجه لها، فتظهر مشاركتها بشكل أكثر انفتاحاً.

وفي نفس السياق نجد أنّ للأسرة حضوراً قوياً في ترسيخ القيم الاجتماعية التي تدعو للحدّ من الاختلاط مع الجنس الآخر أو مع الآخرين من أصول ثقافية أو مذهبية مختلفة، كما تساهم كذلك في عقلنة هذه التوجّهات الاجتماعية، من خلال تحقيق التوازن بين هذه القيم التقليدية وبين متطلبات العصر الحديثة، الأمر الذي يدعونا للتساؤل عن دور الأسرة الموازنة بينهما كمؤسسة للضبط الاجتماعي المعقلن في تعزيز الاندماج الأكاديمي للطالبة المزابية في الجامعة من خلال فتح المجال لها للمشاركة في مجموعات المراجعة المتنوعة، وهو ما سنوضّحه من خلال الارتباط الذي يعرضه الجدول أدناه.

الجدول رقم 29: يوضح ارتباط موقف الأسرة من التعليم المختلط بمشاركة الطالبة المزايية في المراجعات الجماعية قبل الاختبار.

المجموع		لم تراجع في جماعات أبدا		مع زميلات مزايئات		مع زميلات غير مزايئات		مع زميلات مزاييات وغير مزاييات		مع زميلات وزملاء		المشاركة في المراجعات الجماعيَّة موقف للأسرة من التَّعليم المختلط	
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت		
%100 %14.29	9	11.11	1	0.0	0	0.0	0	44.44	4	44.44	4	تشجّع عليه وتراه إيجابيًا	
%100 %33.33	21	19.05	4	4.76	1	19.05	4	28.57	6	28.57	6	تقبله على أنّه أمر عادي	
%100 %12.70	8	25	2	12.5	1	12.5	1	12.5	1	37.5	3	غير مجبّد في مستويات معيَّنة فقط	
%100 %25.39	16	50	8	18.75	3	12.5	2	12.5	2	6.25	1	شرٌّ لكنّه من ضرورات العصر	
%100 %14.29	9	33.33	3	33.33	3	11.11	1	22.22	2	0.0	0	حرام ويجب تجنُّبه	
100	63	28.57	18	12.70	08	12.70	08	23.81	15	22.22	14	المجموع	

نلاحظ من خلال الجدول أن أكثر من ربع العينة لا يراجعن في جماعات أبدا قبل الاختبارات، وتصل نسبتهن إلى 28.57%، وتدعمها نسبة 50% من اللائي ترى أسرهن إلى التعليم المختلط على أنه شر لكنه من ضرورات العصر، تليها فئة الطالبات اللواتي يراجعن في جماعات مع زميلاتهن المزاييات وغير المزاييات بنسبة 23.81%، وتدعمها نسبة 44.44% من اللائي تشجع أسرهن على التعليم المختلط وتراه إيجابيا.

ثم تليها فئة الطالبات اللواتي يراجعن في مجموعات مختلطة من الذكور والإناث قبل الاختبار بنسبة 22.22%، وتدعمها أيضا نسبة 44.44% من الطالبات اللواتي صرحت أسرهن بإيجابية التعليم المختلط

وشجعت عليه، بينما نجد أنَّ الطَّالبات اللّواتي يراجعن في مجموعات من زميلات غير مزايَّات تقدَّر نسبتهنَّ بـ12.7%، وتدعمها نسبة من اللّائي تقبل أسرهنَّ التعليم المختلط على أنَّه أمر عاديّ، وكذلك نجد بشكل متساو نسبة 19.05% من الطَّالبات اللّائي يراجعن في مجموعات من زميلات مزايَّات فقط، والتي تقدَّر بـ12.7%، وتدعمها نسبة 33.33% من اللّواتي ترى أسرهنَّ بحرمة التَّعليم المختلط.

ومنه نتوصَّل من خلال الاتجاه العام للجدول أنَّه كلّما اتَّجهت الأسر إلى تبني موقف معقلن حول التَّعليم المختلط اتَّجهت الطَّالبة المزايَّة للمشاركة في مجموعات مراجعة جماعيَّة مختلطة جنسًا وأصولًا ثقافيَّة.

ويُتَّضح من الجدول أنَّ موقف الأسرة من التَّعليم المختلط يشكِّل عاملاً موجِّهاً لنمط العلاقات الدِّراسية التي تنخرط فيها الطَّالبة، فالأسر التي تتبنَّى موقفاً تقليدياً متحفِظاً ومنسجماً مع القيم السَّائدة، تميل إلى إنتاج طالبات يفضِّلن المراجعة ضمن مجموعات متجانسة ثقافيّاً وجنسديّاً، بما يضمن لهن انسجاماً قيمياً وشعوراً بالأمان الاجتماعي، في المقابل فإنَّ الأسر التي تتبنَّى موقفاً معقلناً وأكثر مرونة تتيح لبناتها هامشاً أوسع، فيتَّجهن للانخراط في مجموعات مراجعة مختلطة جنسديّاً أو ثقافيّاً، وهو ما يعكس نوعاً من الانفتاح، وإن ظلَّ محكوماً باعتبارات اجتماعيَّة، حيث صرَّحت 78% من الطَّالبات اللّواتي يراجعن ضمن مجموعات مختلطة أنَّهنَّ يخترن المراجعة في قاعات فارغة على المراجعة في المكتبة، تفادياً لنظرة الآخرين، في حين تبدي الطَّالبات اللّواتي يراجعن في مجموعات متجانسة جنسديّاً إلى اختيار فضاء المراجعة بشكل أكثر حرّيَّة.

ويمكن تفسير هذا الارتباط في ضوء نظريَّة بيرغر ولوكمان، خاصَّة من خلال فكرة التَّنميط (التَّصنيف العام) التي سبق وأنَّ أشرنا إليها في سياق تحليل معطيات جداول الفرضيَّة الأولى، حيث نجد أنَّ الطَّالبات يملن إلى إدراك الآخرين وفق فئات اجتماعيَّة محدَّدة مسبقاً (مزايَّة/غير مزايَّة، ذكور/إناث) تُحمِّل بدلالات قيمية ومعياريَّة، فهذه التَّصنيفات ليست محايدة، بل تُبنى داخل الأسرة وتُستبطن عبر التَّنشئة الأولى، ممَّا يجعل اختيار شركاء المراجعة يتمُّ وفق هذه القوالب الجاهزة، وبالتالي فإنَّ الطَّالبات اللّواتي نشأن في أسر تعيد إنتاج واستدماج هذه التَّنميطات، يخترن المراجعة ضمن فئات متجانسة ثقافيّاً وجنسديّاً باعتبارها الأكثر مشروعية.

في حين نجد أنَّ الطَّالِبَات اللَّوَاتِي يَعِشْنَ فِي حَالَةٍ مِنَ الضُّبُطِ الْمَعْقِلَنِ، فَإِنَّ هَذِهِ التَّصْنِيفَاتِ لَا تَحْتَفِي لَكِنَّهَا تَصْبَحُ أَكْثَرَ مَرُونَةً، حَيْثُ تَبْدَأُ الطَّالِبَةُ فِي تَحَاوُزِ هَذِهِ التَّنْمِيطَاتِ مَعَ قَدَرٍ مِنَ الْحَذَرِ، ذَلِكَ أَنَّ الْإِنْتِقَالَ لَيْسَ مِنَ الْإِنْعِلَاقِ إِلَى الْإِنْفِتَاحِ الْمَطْلُوقِ، بَلْ مِنْ تَصْنِيفٍ صَارِمٍ إِلَى تَصْنِيفٍ قَابِلٍ لِلتَّفَاوُضِ.

وَيَتَعَزَّزُ هَذَا التَّحْلِيلُ مِنْ خِلَالِ نَظَرِيَّةِ مِيْشَالِ لَامُونْتِ Michèle Lamont (1957) حَوْلَ الْحُدُودِ الرَّمْزِيَّةِ، حَيْثُ عَرَفَتْهَا عَلَى "أَنَّهَا الْمَعَايِيرُ الَّتِي يَعْتَمِدُ عَلَيْهَا النَّاسُ لِلتَّمْيِيزِ بَيْنَ الْأَفْرَادِ الْأَكْثَرِ قِيَمَةً وَالْأَقَلِّ قِيَمَةً... أَوْ كَيْفَ يَقَرِّرُ النَّاسُ أَنْوَاعَ الْأَشْخَاصِ الَّذِينَ سَيَخْتَلِطُونَ بِهِمْ... أَوْ بِمَعَايِيرِ التَّقْيِيمِ لِلتَّقْسِيمِ إِلَى نَحْنُ وَهُمْ"¹، وَبِالْتَّالِي فَإِنَّ الْمَرَاجِعَةَ مَعَ الْمَزَايِئَاتِ تَقَعُ دَاخِلَ حُدُودِ مَأْلُوفَةٍ لَا تَسْتَدْعِي تَبْرِيرًا، ذَلِكَ أَنَّهَا تَتَوَافَقُ مَعَ مَوْقِفِ الْأُسْرَةِ التَّقْلِيدِيَّةِ حَوْلَ التَّعْلِيمِ الْمُخْتَلَفِ وَالْمَوْقِفِ الْاجْتِمَاعِيِّ السَّائِدِ حَوْلَ حُدُودِ التَّفَاعُلِ الْمَسْمُوحِ بِهِ لِلْمَرْأَةِ الْمَزَايِئَةِ، فِي حِينٍ أَنَّ الْمَرَاجِعَةَ مَعَ غَيْرِ الْمَزَايِئَاتِ أَوْ مَعَ الذُّكُورِ يُمَثِّلُ عُبُورًا جُزْئِيًّا لِهَذِهِ الْحُدُودِ الرَّمْزِيَّةِ لِلْمَجْتَمَعِ، فَبِالرُّغْمِ مِنْ أَنَّ هَذَا الْعُبُورَ هُوَ نَتَاجُ لِعَقْلَنَةِ الْأُسْرَةِ لَضَبْطِهَا لِسُلُوكِ الْمَرْأَةِ مِنْ خِلَالِ تَكْيِيفِ الْحُدُودِ الرَّمْزِيَّةِ لِلْمَجْتَمَعِ، إِلَّا أَنَّ هَذِهِ الْحُدُودَ لَا تُلْغَى بِشَكْلٍ مَطْلُوقٍ، بَلْ تَظَلُّ تَمَارَسُ ضَغْطُهَا مِنْ خِلَالِ بَقِيَّةِ أَفْرَادِ الْمَجْتَمَعِ، وَهُوَ مَا يَبْرِّرُ اخْتِيَارَهُنَّ لِلْقَاعَاتِ الْفَارِغَةِ أَوْ الْبَعِيدَةِ عَنْ أَنْظَارِ الْمَجْتَمَعِ.

وَمِنْهُ يُمْكِنُ الْقَوْلُ بِأَنَّ الضُّبُطَ الْمَعْقِلَنِ الَّذِي تَمَارَسُهُ الْأُسْرَةُ مِنْ خِلَالِ تَبْيِيْهِهَا لِمَوَاقِفِ أَكْثَرِ مَشْرُوطِيَّةِ حَوْلَ التَّعْلِيمِ الْمُخْتَلِطِ سَاهَمَ فِي تَوْسِيعِ الشَّبَكَاتِ الْاجْتِمَاعِيَّةِ لِلطَّالِبَةِ، مِمَّا أَتَاحَ لَهَا الْإِنْخِرَاطَ فِي مَجْمُوعَاتِ مَرَاجِعَةٍ مُتَنَوِّعَةٍ ثَقَافِيًّا وَجَنْدَرِيًّا، وَهُوَ مَا يَدْعُمُ إِنْدِمَاجَهَا الْإِكَادِيمِيَّ فِي الْجَامِعَةِ بِالرُّغْمِ مِنْ أَنَّهَا تَظَلُّ مُتَأَثِّرَةٌ وَلَوْ بِشَكْلٍ نَسْبِيٍّ بِالْحُدُودِ الرَّمْزِيَّةِ لِلْمَجْتَمَعِ.

وَفِي ضَوْءِ هَذَا التَّفْسِيرِ لِلْجَدُولَيْنِ السَّابِقَيْنِ الَّذِي أَبْرَزَ دَوْرَ التَّنَشُّةِ الْأَوَّلِيَّةِ الْأُسْرِيَّةِ لِلطَّالِبَةِ الْمَزَايِئَةِ فِي تَوْجِيهِ مُمَارَسَتِهَا دَاخِلَ الْفَضَاءِ الْجَامِعِيِّ، وَكَذَا دَوْرَ الْأُسْرَةِ فِي عَقْلَنَةِ الْقِيَمِ الْاجْتِمَاعِيَّةِ بِمَا يُمْكِنُهَا مِنْ تَعْزِيزِ إِنْدِمَاجِ بَنَاتِهَا فِي الْفَضَاءَاتِ الْحَدِيثَةِ، يَبْرُزُ التَّسْأُلُ حَوْلَ دَوْرِ الْمَدْرَسَةِ بِوصْفِهَا إِحْدَى أَهَمِّ مَوْسَّسَاتِ التَّنَشُّةِ الْأَوَّلِيَّةِ أَيْضًا فِي تَعْزِيزِ الْقِيَمِ الْاجْتِمَاعِيَّةِ أَوْ عَقْلَنَتِهَا بِمَا يَجْعَلُ مِنَ التَّنَشُّةِ الثَّانَوِيَّةِ الَّتِي تَمُرُّ بِهَا الطَّالِبَةُ الْمَزَايِئَةِ

¹ Nemanja Krstić, **The Concept of symbolic Boundaries - Characteristics and Scope**, Facta Universitatis, University of Niš, SERBIA, Vol 21, No 02, 2022, p64.

خلال تجربتها الجامعية أكثر ترسيخاً للنمط الجديد من القيم -إذا ما اتفقت مع قيم التَّنَشئة الأولى في المدرسة- أو أكثر تضارباً إذا ما تعارضت مع القيم التي استدمجتها الطالبة خلال مسارها الدراسي قبل الجامعة، هذا الذي سنظهره من خلال الجدول رقم 30.

الجدول رقم 30: يوضح ارتباط المسار الدراسي السابق للطالبات المزايا بإنجازهن لبحوثهن الجامعية.

المجموع	لوحدها	مع زميلات		مع زميلات		مع أي زميلة		في مجموعات		إنجاز	
		مزايا		غير مزايا		بغض النظر		مختلطة		المسار	
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت
%100 %50.79	32	6.25	2	12.5	4	18.75	6	40.63	13	21.87	7
%100 %20.64	13	15.38	2	23.08	3	15.38	2	30.77	4	15.38	2
%100 %12.70	8	12.5	1	25	2	12.5	1	50	4	0.0	0
%100 %15.87	10	20	2	40	4	20	2	10	1	10	1
100	63	11.11	7	20.63	13	17.46	11	34.92	22	15.87	10

نلاحظ من خلال الجدول أنَّ النسبة الأعلى 34.92% هنَّ من الطالبات اللواتي ينجزن بحوثهنَّ مع أي طالبة بغض النظر عن أصولها، وتدعمها نسبة 50% من اللاتي درسن في تعليم مختلط، كما نجد أنَّ النسبة الكبرى المدعومة الموالية من الطالبات اللاتي درسن في التعليم الرسمي، ثمَّ النسبة الموالية 20.63% من الطالبات اللواتي ينجزن بحوثهنَّ مع طالبات مزايا فقط، وتدعمها نسبة 40% من اللاتي درسن في التعليم الحرّ. كما يظهر لنا من خلال الجدول أنَّ نصف العينة بنسبة 50.79% درسن في تعليم رسمي قبل الجامعة، ومثلتهنَّ النسب الكبرى 40.63% و 21.87% التي كانت متمركزة في الطالبات اللاتي ينجزن بحوثهنَّ مع طالبات وطلبة من أصول ثقافية وجندرية مختلفة.

وعليه يظهر لنا من خلال الاتجاه العام للجدول، أنَّه كلما اتجهت الأسر لتسجيل بناتها في المؤسسات الحكومية المختلطة (جندرياً وأصولاً ثقافية)، اتجهت الطالبات المزايا إلى إنجاز بحوثهنَّ في الجامعة مع أصول ثقافية وجندرية مختلفة.

بينما تميل الطالبات المزيَّيات المتمدرسات سابقا في التَّعليم الحرّ أو غير المختلط إلى تجنُّب إنجاز بحوثهنَّ مع طالبات غير مزيَّيات أو مع ذكور، حيث صرَّحت إحدى المبحوثات قائلة: «نُعاضاي بُلْمِي أُوْفِغْ إِكْتْ نَعَزْمْ قَاعْ لُحْرْ أَتَاوُضْ الْجَامِعَةُ أَتْدَجْ أَرَايْسْ أَتْبَدَا نَحُولُوطْ، الحمد لله الأغلبية نَتِينِّي أَلَأَنْتْ عَزَمْنَتْ الْحُرْ قَاعْ حَاطِيْهُمُ أَحُولُطْ»، أي «أنَّه يزعجها أن تجد طالبات كنَّ متمدرسات في التَّعليم الحرّ، وعندما يصلن إلى الجامعة يبدأن في الاختلاط المفتوح، ولكنَّها تعترف في الوقت ذاته بأنَّ اللواتي درسن في الحرّ أغلبهنَّ يكنَّ أكثر انتقاء وتقنينا لعلاقاتهنَّ».

ويمكن تفسير الارتباط في الجدول أعلاه وفق نظريَّة بيرغر ولوكمان لإعادة بناء الواقع الاجتماعي، حيث يبيِّن كلُّ منهما على أنَّ الفرد يعيش روتين حياته اليومية بوصفها غير إشكاليَّة، وما هو جديد يتعامل معه على أنَّه إشكالي، لكن وبما أنَّ عالم الحياة اليومية يتميَّز ببنية زمنيَّة خاصَّة، والتي تعتبر أساسية لتشكيل الوعي، فإنَّ هذه المسائل الإشكاليَّة تتحوَّل مع مرور الزَّمن إلى مسائل غير إشكاليَّة، خاصَّة إذا ما تمَّ ذلك في وضعيَّة المواجهة المباشرة (وجها لوجه)، والتي ترفع من إمكانيَّة تغيير التَّنميَّطات السَّابقة.

وفي إطار الارتباط بين المسار الدراسي السَّابق، والحياة الجامعيَّة للطَّالبة المزيَّية، نجد أنَّ الطَّالبات اللَّائِي درسن في تعليم مختلط سابقا اختلاطا ثقافيًا وجندريًا، يكنَّ أكثر قدرة على الاندماج في فئات متنوِّعة في الجامعة، وذلك يعود إلى علاقات "المواجهة" المباشرة بينهنَّ وبين الطَّالبات غير المزيَّيات والطَّلبة الذُّكور، هذه المواجهة التي تمكَّنهنَّ مع مرور الزَّمن من التَّخلُّص عن التَّنميَّطات الاجتماعيَّة السَّائدة حول التَّفاعل مع الجنس الآخر ومع الأفراد من مجتمعات أخرى، ويتحوَّل تعليمها المختلط وتفاعلاتها المفتوحة من مسألة إشكاليَّة غير مقبولة حتَّى منها باعتبارها فردا من المجتمع الذي تسود فيه هذه التَّنميَّطات، إلى مسألة غير إشكاليَّة، ممَّا يرفع من فرص اندماجها الأكاديمي المفتوح مع مختلف الفئات الاجتماعيَّة الموجودة في الجامعة.

على عكس الطَّالبات اللَّواتي لم يعشن هذه "المواجهة" المباشرة قبل التحاقهنَّ بالجامعة، هذا الذي يساهم في تأخير مواجهتهنَّ لهذه المسألة كموضوع إشكاليٍّ إلى حين وصولهنَّ الجامعة، وبالتالي فإنَّ اندماجهنَّ المنفتح يكون أقلَّ مقارنة بزميلاتهنَّ، ذلك أنَّهنَّ ما يزلن تحت تأثير التَّنميَّطات الاجتماعيَّة السَّائدة حول حرمة الاختلاط، واستهجان تفاعلاتهنَّ المكثَّفة بالطَّالبات غير المزيَّيات.

ويدعم هذا التحليل من منظور ميكروسوسيولوجي، توجه النظرية التفاعلية الرمزية عند هيربرت بلومر Herbert Blumer (1987-1900)، هذا الأخير الذي يرى أنَّ المعاني تنتج داخل التفاعل اليومي، وأنَّ هذه المعاني يمكن لها أن تتحوَّل أو تتعدَّل وفقاً لطبيعة التفاعلات التي يخوضها الفرد، ووفقاً للتأويلات التي يستخدمها الفرد في مواجهة الإشارات الجديدة التي يتلقاها¹، أي أنَّ العلاقات الأكاديمية للطالبة المزايبة لا تُبنى فقط من خلال الانتماءات الأولية لها، بل إنَّ التفاعل اليومي الذي تخوضه في إطار المدرسة سابقاً يعيد تشكيل هذه المعاني، أو يقوم بتثبيتها.

وهذا ما يكشف الجدول عنه من خلال المعطيات التي قدَّمها، والتي تبرهن على أنَّ المدرسة بوصفها إحدى مؤسسات التَّشْئَة الأولى تساهم هي الأخرى في إعادة بناء الواقع الاجتماعي من خلال المحافظة على التَّصنيفات السَّائدة، أو إعادة تشكيلها وتكييفها وفق متطلَّبات الحياة اليومية والإشكالات التي يتمُّ مواجهتها.

ومن ثَمَّ فَإِنَّ الطَّالِبَات اللَّوَاتِي استطعن عبر المدرسة إعادة تشكيل التَّنميطات السَّائدة، ترتفع نسب اندماجهنَّ الأكاديميَّ في الجامعة من خلال المشاركة المتنوعة في إنجاز البحوث مع طلبة من أصول ثقافيَّة وجندريَّة مختلفة.

(4) عمل المرأة والاندماج الأكاديمي:

يعدُّ عمل المرأة من المواضيع التي كانت ولا زالت من أهمِّ القضايا الملحَّة والمطروحة في التَّقاشات العامَّة والخطابات المسجديَّة، حيث عرفت تحوُّلاً ملحوظاً بين الرِّفْض التَّقْلِيدِيَّ والتَّحْفُظ من جهة، وبين القبول النَّسْبِيَّ والتَّفَتْح من جهة أخرى، حيث كان ينظر إليه سابقاً باعتباره مجالاً قد يهدِّد الضَّوابط الاجتماعيَّة المرتبطة بدور المرأة وحدود حضورها في الفضاء العام واختلاطها بالجنس الآخر، غير أنَّ التَّحوُّلات

¹ عماد عبد الغني، سوسيولوجيا الهوية: جدليَّات الوعي والتَّفَكُّك وإعادة البناء، مرجع سابق، ص55.

الاجتماعية الحديثة، وما رافقها من تغيير في أنماط التفكير داخل بعض الأسر، أسهمت في بروز توجه نحو عقلنة الموقف من عمل المرأة، مما أتاح لها فرصاً أوسع للانخراط في مجالات مهنية مختلفة.

وفي هذا السياق يبرز التساؤل حول انعكاس هذا التحول على اندماجها الأكاديمي وأنماط تفاعلها مع الفاعلين الآخرين المختلفين عنها جندرياً في الفضاء الجامعي، وهو ما سنظهره من خلال الجدول الموالي.

الجدول رقم 31: يوضح ارتباط موقف الأسرة من عمل المرأة بنمط تواصل الطالبة المزايبة بالأساتذة الجامعيين خارج قاعة الدرس.

المجموع		لا تتحدث معه أبداً		تكتفي بالسلام فقط		تتحدث معه عند الضرورة الدراسية		تتحدث بشكل عادي في أمور الدراسة والبحث		تبادل أطراف الحديث في مختلف المواضيع		تواصل الطالبة مع الأساتذة خارج القاعة	موقف الأسرة من عمل المرأة
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت		
100% 15.87%	10	0.0	0	0.0	0	10	1	30	3	60	6	لها الحرية للعمل أينما شاءت	
100% 20.63%	13	15.39	2	23.08	3	46.15	6	15.38	2	0.0	0	لا مانع من عملها عند الضرورة	
100% 41.27%	26	3.85	1	53.85	14	23.08	6	11.54	3	7.69	2	تقبل الفكرة حسب مكان العمل	
100% 12.70%	8	50	4	25	2	12.5	1	12.5	1	0.0	0	يمكنها العمل من داخل المنزل فقط	
100% 9.52%	6	66.67	4	0.0	0	16.67	1	16.67	1	0.0	0	حرام ويجب تجنبه	
100	63	17.46	11	30.16	19	23.81	15	15.87	10	12.70	8	المجموع	

يتوضّح لنا من خلال الجدول أنّ الفئة الأكبر من الطالبات يكتفين بالسلام فقط عند التقائهنّ بأستاذ خارج القاعة بنسبة 30.16%، تدعمها نسبة 53.85% من اللائي صرّحن بأن أسرهنّ تقبل عمل المرأة حسب مكان هذا العمل، تليها فئة الطالبات اللواتي يتحدّثن مع الأستاذ عند الضرورة الدراسية بنسبة 23.81%، وتدعمها فئة الطالبات اللواتي لا تمنع أسرهنّ عملهنّ عند الضرورة بنسبة 46.15%.

ثمّ تليها مجموعة الطالبات اللواتي لا يتحدّثن أبداً مع الأستاذ خارج القاعة وسط الحرم الجامعيّ وتقدر نسبتهنّ بـ 17.46%، وتدعمها نسبة 66.67% من الطالبات اللائي تبنت أسرهنّ موقف التّحريم لعمل المرأة، بينما نجد أنّ نسبة 15.87% من الطالبات يتحدّثن مع الأساتذة بشكل عاديّ خارج القاعة في أمور الدّراسة والبحث، وتدعمها نسبة 30% من اللائي أتاحنّ لهنّ أسرهن العمل بكلّ حرّية، وبأقلّ نسبة فئة الطالبات اللواتي يتحدّثن مع الأساتذة في مختلف المواضيع ونسبتهنّ 12.7%، والتي تدعمها نسبة 60% من الطالبات اللائي أتاحنّ لهنّ العمل أيضاً.

ومنه نصل من خلال الاتجاه العام لهذا الجدول أنّه كلّما اتّجهت الأسرة نحو عقلنة عمل المرأة ومشروطيّته اتّجهت الطالبة لتشكيل أنماط تواصل أكثر كثافة مع الأساتذة الجامعيّين خارج القاعة.

في حين نجد أنّ الطالبات اللواتي تبنت أسرهنّ موقفاً أكثر تقليديّة وانقياداً للضبط الاجتماعيّ التقليديّ السائد حول عمل المرأة، كنّ أكثر تجنّباً للحديث مع الأساتذة بحكم مخالفة هذا السلوك للقيم الاجتماعيّة حول حرمة الاختلاط واتّصال الأنثى بالذكور خارج نطاق محارمها، وقد صرّحت إحدى الطالبات قائلة: «مستحيل أَدسيوُنغُ معاسن، أصلاً أوسدفيقغُ إعقُب غيفي، تجوريغُ تيطاوينك تآمورت»، أي أنّها «نفثت تماماً إمكانيّة الحديث مع الأساتذة»، وقالت بأنّها لن تشعر بمرورهم بجانبها أصلاً، لأنّها تطأطأ رأسها إلى الأرض بمجرد خروجها من قاعة الدّرس».

ويفهم هذا التّباين في أنماط تواصلهنّ مع الأساتذة في ضوء تفسيرات بيرغر ولوكمان لامتداد التّحديدات الاجتماعيّة إلى نطاق الجامعة، حيث أنّ موقف الأسرة من عمل المرأة يعتبر جزءاً من بناء اجتماعيّ للواقع يخضع للمعاني والقواعد الاجتماعيّة حول حدود التّفاعل المشروعة للمرأة وحدود استهلاكها للفضاء العام المختلط، هذه المعاني التي يتم استدماجها في الطالبات المزايّات من خلال عمليّة التّنشئة الأولى، والتي تتحوّل إلى مواقف عامّة مجرّدة وإلى إطار مرجعيّ يوجّه إدراكها للعلاقات داخل الجامعة،

ولطبيعة التفاعلات فيها خاصّة مع الجنس الآخر، ليصبح الحديث معهم خاضعا لتقييم غير مباشر مرتبط بما هو مقبول أو غير مقبول اجتماعيًا.

ويأتي نوربرت إلياس Norbert Elias (1897-1990) في السياق نفسه، مدعّمًا لأهميّة التّنشئة الاجتماعية الأولى للطفل في تشكيل شخصيّته وأنماط تفاعله وسلوكه في حياته اليومية، ذلك أنّه يرى إلى المعرفة المجتمعية باعتبارها مخزونا مستضمرا لدى الأفراد، والتي تتجذّر فيهم عبر عمليّات التّطبع التي تمارس تجاههم من طرف عدّة مؤسسات وعلى رأسها الأسرة¹، هذه المعرفة المجتمعية هي التي تشكّل خصائص الفرد وتوجهاته المستقبلية بما يتناسب مع خصائص المؤسسة المستديحة.

وبالتّالي فإنّ أنماط حديث الطّالبة المزاوية مع الأستاذ، لا تعرف باعتبارها استجابة ظرفيّة أو ذاتيّة، بقدر ما هي نتيجة لتنشئة اجتماعيّة طويلة المدى تنتج ضبطا ذاتيًا داخليًا لديها، ومن ثمّ فإنّ الأسر التي تبنّت مواقف أكثر عقلنة في ضبط عمل المرأة، تمكّنت بناتهنّ بوصفهنّ طالبات جامعيّات من الاندماج الأكاديمي بشكل أكثر ارتفاعا وكثافة مقارنة بغيرهن، وذلك لاستدماجهنّ مواقف تجريدية عامّة أكثر عقلنة فيما يخصّ مسألة الاختلاط مع الجنس الآخر خاصّة في إطار العلاقات الأكاديمية والعلمية أو العملية.

ومنه ومن خلال ما أظهرته لنا معطيات الجدول السّابق نجد أنّ أغلب الأسر تتخذ موقفا وسطا بين تحريم عمل المرأة وبين قبوله تماما، حيث أجمعت أكثر من ثلث العيّنة على أنّ مكان العمل أو نوع الوظيفة يلعب دوره في تحديد القبول والرّفص.

خاصّة بعض الوظائف التي يمكن أن تمسّ بالقواعد والقيم الاجتماعية المتعلّقة بالمرأة، كعملها في المصانع أو الوظيف العموميّ أو المحاماة وغيرها من الوظائف التي تلقى معارضة شديدة من المجتمع مقارنة بعملها في التّعليم أو الطّب، خاصّة وأنّ هذه الوظائف تكون فيها أكثر عرضة للاختلاط الواقعيّ والرّقمي، وهو ما حاولنا أن نبيّنه من خلال هذا الجدول البسيط الذي يقيس لنا مواقف أسر الطّالبات المزاويات حول بعض الوظائف التي يمكن أن تتقلّدها المرأة:

¹ المرجع نفسه، ص51.

الجدول رقم 32: جدول بسيط يعرض مواقف الأسر من امتحان المرأة المزاوية لبعض الوظائف.

نوع الوظيفة موقف الأسرة من عمل المرأة فيها		معلّمة		طبيبة		موظّفة في إدارة عموميّة		موظّفة في ورشة (مصنع)		محامية		صحفيّة في التلفاز	
		ت		ت		ت		ت		ت		ت	
		%		%		%		%		%		%	
عادي		58		92.06		50		79.37		19		30.16	
إلا إذا كان للضرورة		05		7.94		08		12.70		10		15.87	
غير محبّد		0		0.0		04		6.35		25		39.68	
حرام ويجب تجنّبها		0		0.0		0		0.0		09		14.29	
بدون إجابة		0		0.0		01		1.59		0		0.0	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ عمل المرأة في التّعليم والطبّ كان أكثر قبولاً من الأسر، حيث تركزت أكثر من ثلاثة أرباع العيّنة في الخيار الأوّل "عادي"، بينما تركزت الفئات الأعلى في الوظائف الأخرى في الخيار الثالث "غير محبّد"، حيث أجابت 39.68% على أنّ عمل المرأة في الإدارات العموميّة أو كمحاميّة غير محبّد، وكذلك أجابت 42.86% نفس الإجابة فيما يخصّ عملها كموظّفة في ورشة أو مصنع وفي عملها كصحفيّة في التلفاز، مع ملاحظة استهجان فئة كبيرة من العيّنة لعمل المرأة المزاوية كصحفيّة في التلفاز بنسبة 38.10%.

ويمكن أن نفسّر هذه المعطيات بناء على ما توصّلنا إليه خلال الفصل السّابق والجاري، بأنّ هذه الوظائف الأربعة الأخيرة هي الأكثر عرضة فيها للاختلاط، وكذلك الأمر بالنسبة لعملها كصحفيّة، ممّا يجمع بين الاختلاط والتّصوير كأكثر قيمتين يعارضهما المجتمع.

وعليه، ومن خلال معطيات الجدول، يمكن إبراز وظيفة "موظّفة في إدارة عموميّة" باعتبارها من بين الوظائف الأكثر ارتباطاً ببيئات يكثر فيها الاختلاط، كما تُعدّ من النّماذج التي يتداولها الخطاب المسجديّ بوصفها مثالا عن مواقف يُنظر إليها كموضع احتكاك بين الصّوابط الاجتماعية والدّينيّة ومتطلّبات الواقع

المهني، وهي في الوقت ذاته من بين الوظائف التي تباينت فيها الآراء بين الاستهجان والقبول بشكل شبه متساوٍ، ومن هذا المنطلق، يكتسي تحليل علاقتها باندماج الطالبة الأكاديمي أهمية خاصة، لاسيما فيما يتعلّق بتفاعلها الأكاديمي خارج قاعة الدّرس، كالتّواصل مع الأساتذة وبناء علاقات علميّة معهم، وهو ما سنسعى إلى توضيحه من خلال الجدول رقم 33.

الجدول رقم 33: يبيّن ارتباط موقف الأسرة من عمل المرأة كموظّفة في الإدارات العموميّة بنمط تواصل الطالبة المزاويّة بالأساتذة الجامعيّين خارج قاعة الدّرس.

المجموع		لا تتحدّث معه أبدا		تكتفي بالسلام فقط		تتحدّث معه عند الضّرورة الدّراسيّة		تتحدّث بشكل عادي في أمور الدّراسة والبحث		تتبادل أطراف الحديث في مختلف المواضيع		تواصل الطالبة مع الأساتذة خارج القاعة	موقف الأسرة من عمل المرأة في الإدارات العموميّة
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت		
100% 30.16%	19	5.26	1	5.26	1	10.53	2	36.84	7	42.11	8	عادي	
100% 15.87%	10	10	1	30	3	60	6	0.0	0	0.0	0	إلا إذا كان للضّرورة	
100% 39.68%	25	20	5	44	11	24	6	12	3	0.0	0	غير محبّد	
100% 14.29%	9	44.44	4	44.44	4	11.11	1	0.0	0	0.0	0	حرام ويجب تجنّبها	
100	63	17.46	11	30.16	19	23.81	15	15.87	10	12.70	8	المجموع	

يتوضّح لنا من خلال الجدول أنّ الفئة الأكبر من الطالبات يكتفين بالسلام فقط عند التقائهنّ بأستاذ خارج القاعة بنسبة 30.16%، تدعّمها نسبة 44.44% من اللّائي صرّحن بأنّ أسرهنّ تحرمّ عمل المرأة في الإدارات العموميّة، كما تدعّمها أيضا بنسبة مقارنة 44% من الطالبات اللّواتي رأت أسرهنّ أنّ عمل المرأة

في الإدارات غير محبذ، تليها فئة الطالبات اللواتي يتحدثن مع الأستاذ عند الضرورة الدراسية بنسبة 23.81%، وتدعمها فئة الطالبات اللواتي لا تمنع أسرهن عملهن في الإدارات العمومية عند الضرورة بنسبة 60%.

ثم تليها مجموعة الطالبات اللواتي لا يتحدثن أبدا مع الأستاذ خارج القاعة وسط الحرم الجامعي وتقدر نسبتهن بـ 17.46%، وتدعمها نسبة 44.44% من الطالبات اللاتي تبنت أسرهن موقف التحريم لعمل المرأة في الإدارات العمومية، بينما نجد أن نسبة 15.87% من الطالبات يتحدثن مع الأساتذة بشكل عادي خارج القاعة في أمور الدراسة والبحث، وتدعمها نسبة 36.84% من اللاتي أتاحن لهن أسرهن العمل في الإدارات بشكل عادي، وبنسبة أقل نجد الطالبات اللواتي يتحدثن مع الأساتذة في مختلف المواضيع ونسبتهن 12.7%، والتي تدعمها نسبة 42.11% من الطالبات اللاتي رأت أسرهن أن عمل المرأة في هذه الإدارات عادي أيضا.

ومنه يظهر لنا من خلال الاتجاه العام للجدول أنه كلما اتجهت الأسرة لتبني موقف أكثر عقلانية في عمل المرأة في الإدارات العمومية، اتجهت الطالبة للحديث مع الأساتذة خارج القاعة الدراسية في أمور الدراسة والبحث أكثر.

حيث يظهر لنا من خلال أسئلة التقاطع أن نسبة 9% فقط من العينة رفضت أسرهن التواصل مع الأساتذة خارج القاعة، بينما كان المجال أكثر انفتاحا بالنسبة للطالبات الأخريات، مع العلم بأن نسبة 28% وافقت على التواصل معهم فقط في إطار الاستفسار عن الأمور الضرورية حول الدراسة، حيث صرحت إحدى المبحوثات قائلة: «لا أرى أن تبادل أطراف الحديث مع الذكور والأساتذة خارج إطار الدراسة والمزاح سلوكا مقبولا للطالبة المزانية».

هذه المعطيات وإن كانت تشير من جهة إلى تباين آراء الطالبات والأسر في التواصل المباشر مع الأساتذة، وانفتاح نسبة كبيرة منهن على التواصل معهم في إطار الجامعة، إلا أنها تشير أيضا إلى محدودية هذا التواصل حتى عند الأسر التي كانت أكثر انفتاحا نوعا ما، وهذا يعود إلى أن هذا الانفتاح لا يعني الخوض التام لها في الفضاءات العامة والتفاعلات الاجتماعية مع مختلف الفاعلين فيها، بل هو انفتاح نسبي عُقِلَ فيه ضبط سلوكها ولم يُحرر تماما.

هذا التباين يمكن أن يفهم كما أشرنا إلى ذلك سابقا في إطار نظرية بيرغر ولوكمان على أنه جزء من بناء اجتماعي للواقع تتحدد فيه مسبقا طبيعة حضور المرأة في الفضاء العام وحدود تفاعلها مع الجنس الآخر، وأن موقف الأسرة من عمل المرأة في الإدارات العمومية لا يعتبر موقفا ظرفيا محصورا في هذه الوظيفة بل يتم التعامل معه من طرف الأفراد الذي يستقبلون هذه المواقف على أنها مواقف مجردة أو إطار مرجعي في تحديد ما هو مقبول وغير مقبول اجتماعيا في ما يتعلق بالاختلاط والتواصل بين الجنسين، ويرتفع من كونه موقفا يتعلق بحالة اجتماعية واحدة يمكن أن تصادفها الفتاة، إلى نموذج عام يحكم كل تفاعلاتها.

ويضيف في هذا السياق **هارولد جارفينكل** Harold Garfinkel (1917-2011) أن "الكثير من أنماط التفاعل التي تحدث بين أعضاء المجتمع، تهدف إلى المحافظة على رؤية معينة للحقيقة الاجتماعية التي قاموا بتشكيلها في مواقف محددة"¹، فحديث الطالبة مع الأساتذة خارج القاعة يمكن فهمه كفعل منعكس، أي أنه لا يهدف فقط إلى تبادل معلومات أكاديمية، بل إلى المحافظة على تعريف معين للوضع الاجتماعي، فالطالبة حينما تنتمي إلى أسرة أكثر عقلنة في ضبط تفاعلها مع الجنس الآخر، تحرص من خلال كلماتها ونبرة صوتها واختصارها للحديث في إطار الدراسة، على تأكيد أن هذا التفاعل يظل ضمن حدود مشروعة وغير قابل لإعادة التأويل.

وقد أشار **جارفينكل** أيضا إلى ارتباط البيئة بالمعنى، أي موقف الأسرة من امتثال المرأة لهذه الوظيفة لا يفهم كاتجاه عام نحو العمل فقط، بل يسهم في إعادة تعريف الفضاءات الاجتماعية نفسها من حيث المعنى والدلالة، فالإدارة العمومية بما تتضمنه من اختلاط وتفاعل يومي مع الرجال، تُبنى داخل الأسرة كبيئة مشحونة بالمعاني، والتي لا تبقى مرتبطة بسوق العمل فقط، بل تُسقط على فضاءات أخرى مشابهة كالفضاء الجامعي، خاصة في وضعيات التفاعل خارج الإطار الرسمي (خارج القاعة).

وبالتالي فإن الأسر التي تتبنى موقفا معقلنا عن عمل المرأة في هذه الوظيفة، هي في الحقيقة تتبنى المعاني المرتبطة بهذه البيئة، حيث تعتبر الفضاء المختلط في العمل ليس تخطيطا لحدود الحرمة بشكل تام، بل هو ضرورة تستلزمها الفضاءات المهنية أو الأكاديمية بشكل عام، ومنه فإن تفاعل الطالبة مع الأساتذة الذكور

¹ خزار وسيلة يعيش، المنهج الإنثوميتودولوجي: الأسس النظرية والتقنيات الأمبريقية، مجلة التراث، جامعة الجلفة، العدد 13، الجزائر، 2014، ص 135.

خارج قاعة الدّرس يفهم داخل هذا الإطار المهنيّ والأكاديميّ المشروع، ممّا يسمح لها بأنماط تواصل أكثر مرونة دون الإحساس بضرورة الحذر المفرط.

وبذلك يظهر أنّ المؤشّر المتمثّل في موقف الأسرة من عمل المرأة في الوظيف العموميّ لا يؤثّر فقط على السّلوّك بشكل مباشر، بل يعمل في مستوى أعمق في تشكيل معنى مرتبط بالفضاءات الاجتماعيّة المختلطة بشكل عام، وهو ما ينعكس على أنماط تفاعل الطّالبة المزيّنة داخل الوسط الجامعي.

(5) نتائج الفرضية الثانية:

حاولنا في هذا الفصل التحقق من صحة فرضيتنا الثانية التي تنص على أنه:

كلما كان الضبط الاجتماعي للطالبة المزايية معقلنا ارتفع اندماجها الأكاديمي الجامعي.

ومن أجل ذلك قمنا بعرض مجموعة جداول ضمن كل بعد من الأبعاد الموالية، ومن ثم قراءتها إحصائياً واجتماعياً ثم سوسيولوجياً، وتوصلنا إلى النتائج الآتية:

1. خروج الفتاة المزايية من المنزل والاندماج الأكاديمي:

توصلنا من خلال الجداول إلى:

- أن الأسر التي تعقلن ضبطها لأوقات خروج وعودة بناتها، ينعكس عليهم كطالبات جامعيّات في تكثيف حضورهنّ للملتقيات العلميّة، خاصّة تلك المبرجة في إطار تخصّصهنّ بالكلّيّة، حيث وجدنا أن 43% من الطّالبات اللّواتي تطلب منهنّ الأسرة إخبارها فقط دون تحديد وقت معيّن، يحضرن الملتقيات المبرجة ضمن تخصّصهنّ، في حين أن الأسر التي تتبنّى ضبطاً أقلّ عقلنة بتحديد أوقات عودتهنّ فقط، وجدت نسبة 50% منهنّ يحضرن الملتقيات العلميّة بشكل نادر.

- أنّه كلّما اتّجهت الأسر لضبط أوقات خروج وعودة بناتها بشكل أكثر عقلنة، اتّجهت الطّالبات المزايّات نحو حضور الحصص المسائيّة في الجامعة بمختلف أنواعها، حيث وجدنا أن الأسر التي تكتفي بطلب إخبارها من بناتها دون ضبطهنّ بوقت معيّن تحضر نسبة 67% منهنّ كلّ الحصص الجامعيّة المسائيّة.

- أن الأسر التي عقلنت ضبطها للقاء الطّالبة المزايّة بصديقاتها خارج سياق الجامعة، من حيث ربط ضبطها بشروط دون المنع التّام، استطاعت بناتها من المشاركة في الرّحلات والخرجات الميدانيّة، حيث وجدت النّسب الكبرى للطّالبات اللّواتي اشترطت أسرهنّ معرفة أسر صديقاتهنّ، أو لقائهنّ بهن في

حال الاحتفال بمناسبة أو الدراسة والعمل متمركزة في قدرتهنّ على المشاركة حين قرب المؤسسة المتوجّه إليها أو تواجدها في إطار الولاية.

بالتّالي نستنتج أنّ هناك ارتباطا بين ما يتمّ استدماجه لدى الطّالبات المزيّيات خلال التّشعّبة الأولى في الأسرة، من حدود الخروج المسموح به مكانا وزمانا، وبين حضورهنّ الملتقيات العلميّة والمشاركة في الخرجات الميدانيّة.

2. استعمال الهاتف والاندماج الأكاديمي:

تمكّنا من خلال الجداول المطروحة ضمن هذا البعد من التّوصّل إلى:

- أنّه كلّما اتّجهت الأسرة لضبط أكثر عقلنة لاستعمال الفتاة الهاتف الخاصّ بها، اتّجهت الطّالبات المزيّيات لإنجاز بحوثهنّ مع زميلات من أصول ثقافيّة متنوّعة، حيث أنّ ما يقارب نصف العيّنة صرّحت بأنّ الأسرة تضبط بشكل معقلن استعمالهنّ للهاتف من خلال التّوجيه المستمرّ دون منعه، ممّا جعل الفئة الكبرى منهنّ بنسبة 45% تنجز بحوثها مع أيّ زميلة بغضّ النظر عن أصولها الثقافيّة.
- أنّ الأسر التي تضبط استعمال الفتاة للهاتف بشكل معقلن، تساهم أيضا في تعزيز تفاعل الطّالبة وتكثيف علاقاتها بالأساتذة الجامعيّين من خلال قدرتها على الاتّصال بهم من مختلف وسائل التّواصل الاجتماعي، حيث وجدنا أنّ الفئة الكبرى من الطّالبات اللّواتي أسهرنّ تكتفي بالتّوجيه المستمر لاستعمالهنّ الهاتف، تتمركز في الطّالبات اللّواتي يتواصلن مع الأساتذة باستعمال الرّسائل من مختلف وسائل التّواصل وذلك بنسبة 45%.

هكذا فإنّ الأسر التي تستدمج لدى أفرادها قواعد مؤسّسة توازن بين قيم ومعايير المجتمع التّقليديّة في استعمال الفتاة للهاتف، وبين متطلّبات العصر الحديثة، تمكّنت من ممارسة ضبط أكثر عقلنة عليهنّ في هذه المسألة، الأمر الذي انعكس على قدرتهنّ في الاتّصال بطلبة من أصول ثقافيّة مختلفة وبناء علاقات أكاديميّة مكثّفة مع الأساتذة.

3. التعليم المختلط والاندماج الأكاديمي:

تمكنا من خلال الجداول ضمن هذا البعد من التوصل إلى:

- أنَّ الطالبات اللواتي تتبني أسرهنَّ موقفاً منفتحاً نسبياً حول التعليم المختلط استطعن المشاركة بكثافة في النقاشات الجماعية في القسم بشكل عادي، حيث أنَّ النسب الكبرى الممثلة لهذه المواقف المنفتحة نسبياً تركزت في خانة المشاركة في هذه النقاشات الجماعية بشكل عادي.
- وأنَّ هذه الأسر ساهمت في تعزيز مشاركة الطالبات المزيَّيات في المراجعات الجماعية مع زملاء وزميلات من أصول ثقافية وجندرية مختلفة.
- أنَّ الطالبات اللواتي درسن في إطار التعليم الرسمي المختلط كنَّ أكثر قدرة على إنجاز بحوثهنَّ مع طالبات من أصول ثقافية مختلفة بنسبة 41%، وكذلك كنَّ أكثر الفئات إنجازاً لبحوثهنَّ مع الطلبة الذكور بنسبة 22%.

استنتجنا بالتالي أنَّ الأسر التي تبنت مواقف أكثر عقلنة عن التعليم المختلط ساهمن في تدعيم اندماج الطالبات في فئات ثقافية وجندرية مختلفة من خلال إعادة تشكيل التّرميمات السائدة اجتماعياً، وهو الأمر الذي ساهمت فيه كذلك المدارس.

4. عمل المرأة والاندماج الأكاديمي:

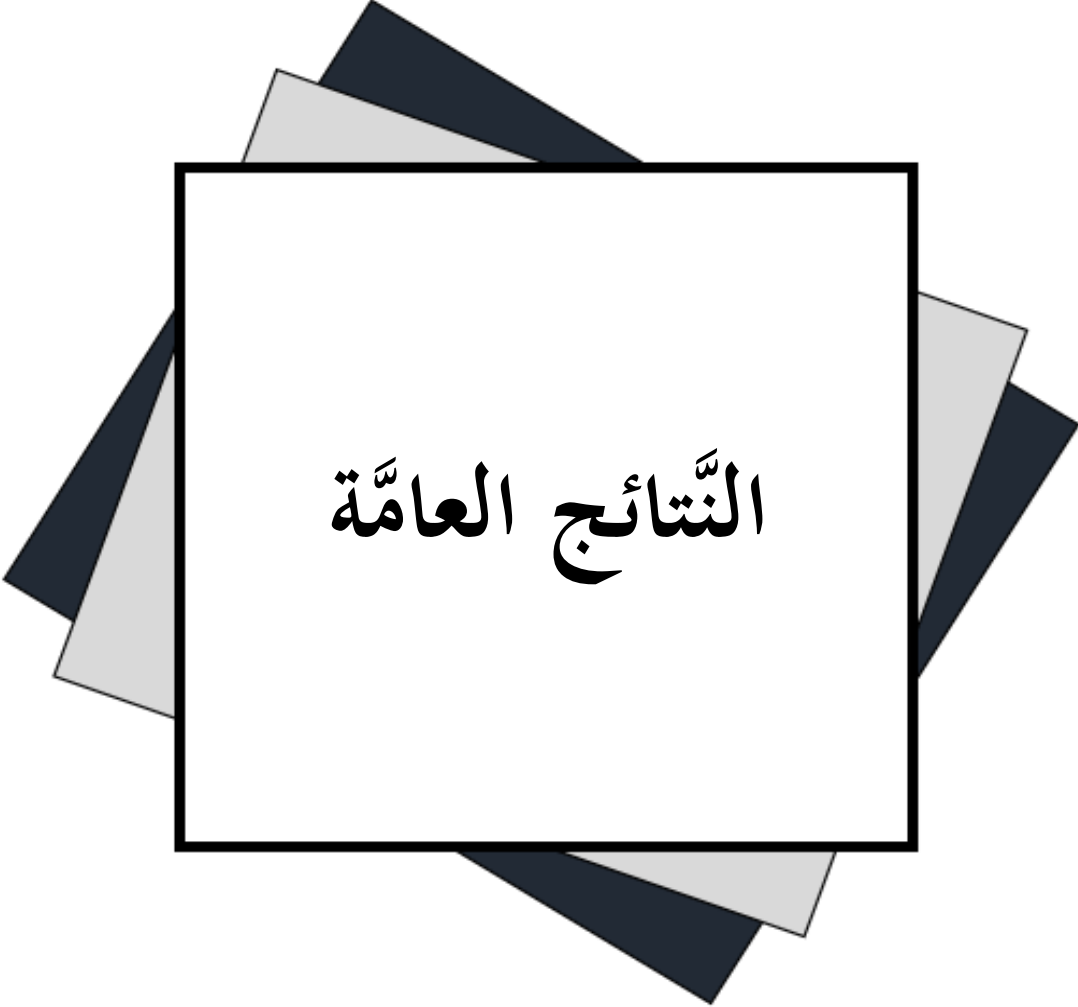
استنتجنا من خلال الجداول ضمن هذا البعد ما يلي:

- أنَّ الأسر التي تبنت مواقف معقلنة حول عمل المرأة استطاعت تعزيز اندماج الطالبة المزيَّية أكاديمياً من خلال تكثيف أنماط تواصلها مع الأساتذة الجامعيين خارج قاعة الدّرس، حيث استطاعت الأسر التي سمحت للفتاة بالعمل عند الضّرورة من تمكينها من التّواصل مع الأساتذة خارج القاعة عند الضّرورة الدّراسية بنسبة: 46%.
- أنَّ الطالبات اللواتي نشأن في أسر تتبني موقفاً أكثر عقلنة حول عمل المرأة في الإدارات العموميّة استطعن تشكيل علاقات أكاديميّة مع الأساتذة الجامعيين بدرجة أكبر من خلال قدرتهنَّ على الحديث

معهم خارج قاعة الدّرس في أمور البحث والدّراسة، حيث أنّ الطّالبات اللّواتي رأت أسرهنّ بأنّه يمكن للمرأة العمل عند الضّرورة، استطاعت نسبة 60% منهنّ الحديث مع الأستاذ عند الضّرورة الدّراسيّة خارج قاعة الدّرس.

ومنه فإنّ الأسرة تعمل على تشكيل المعاني المرتبطة باستهلاك الفضاءات العامّة المختلطة من خلال مواقفها عن عمل المرأة فيها، هذه المواقف تنعكس لتشكّل أنماط تفاعل وبناء الطّالبات المزاويّات لعلاقات أكاديميّة داخل الجامعة خاصّة مع الأساتذة.

ومنّه نستنتج من خلال تحليلنا للجداول، أنّ الفرضيّة الثّانية لدراستنا تحقّقت بدرجة معتبرة، ذلك أنّه كلّما كان الضّبط الاجتماعيّ الممارس من طرف الأسرة عبر تفاوضها مع التّنميّطات السّائدة في المجتمع والقيم الاجتماعيّة التقليديّة معقلنا، ارتفع الاندماج الأكاديميّ للطّالبة المزاويّة في الوسط الجامعيّ.



النتائج العامّة

النتائج العامة

بعد عرضنا لنتائج كلٍّ من الفرضية الأولى والثانية والثالثان توصلنا إلى تحقُّقهما من خلال الجداول المركبة المعروضة خلال الفصلين السابقين، أين تدرج جميعها ضمن الفرضية الرئيسية لدراستنا والتي تنصُّ على أن:

الضبط الاجتماعي للطلّابة المزابية يؤثر في اندماجها الجامعي، وبالاكتفاء على المقاربة النظرية لهذا البحث، توصلنا ختاماً إلى هذه النتائج:

- تتباين الأسر ضمن المجتمع المزابي في مواقفها حول حدود تفاعل المرأة وسلوكها واستهلاكها للفضاء العام، حيث نجد بعضها تحاول الحفاظ على النظام الاجتماعي من خلال إعادة إنتاج القيم والمعاني والتّرميمات السائدة في المجتمع ذات الصبغة التقليديّة في الأجيال الجديدة، في حين تذهب أخرى للموازنة بين هذه القواعد الاجتماعية وبين متطلّبات العصر التي يفرضها سير المجتمع نحو النمط المتطوّر منه، وبالتالي فإنّ الأولى تمارس ضبطاً تقليديّاً على أفرادها، في حين تمارس الثانية ضبطاً معقّلاً على الفاعلين المكوّنين لها.

- تقوم الأسر التي تمارس ضبطاً تقليديّاً بإعادة إنتاج التّرميمات العامة والقيم الاجتماعية السائدة التقليديّة والدّينية من خلال وساطتها بين الخطاب المسجديّ وأفراد أسرتها، إذ أنّه كلّما اتّجهت الأسرة لاستهلاك دروس الوعظ والإرشاد والأخذ بتعليماتها اتّجهت الطّالبات المزابيات لتقنين اختياراتهنّ في علاقاتهنّ وتفاعلاتهنّ على الطّالبات من أصول ثقافيّة مزابيّة، والتّأكيد على أهميّة الالتزام في شخصيّة رفيقاتها.

- كلّما اتّجهت الأسر إلى ممارسة ضبط تقليديّ في استهلاك الطّالبة المزابيّة للفضاء العامّ خاصّة الفضاءات التّرفيهيّة أو المختلطة، انخفض استهلاك الطّالبة المزابيّة لهذه الفضاءات في الوسط الجامعي وانسحبت عن الانخراط والمشاركة في الأنشطة الطّلابيّة المختلطة، في حين أنّ الأسر التي تمارس ضبطاً أكثر عقلنة لخروج الفتاة المزابيّة من المنزل تساهم في الرّفّع من اندماجها الأكاديميّ من خلال قدرتها على المشاركة الفعّالة في الأنشطة الصّفيّة وحضور المنتديات العلميّة بكثافة أعلى.

- ممارسة الأسرة لضبط تقليديّ في إعادة إنتاج القيم الاجتماعية التي تنصُّ على حرمة الاختلاط وتصوير الفتاة أو نشر صورها بمختلف أشكالهما، ينعكس ليحدّ من قدرتها في الجامعة من الانخراط في التّواصي والأنشطة الطّلابيّة المختلفة التي تُعتبر فضاءً تكثر فيه التّفاعلات بين الجنسين وكذا تداول الصّور

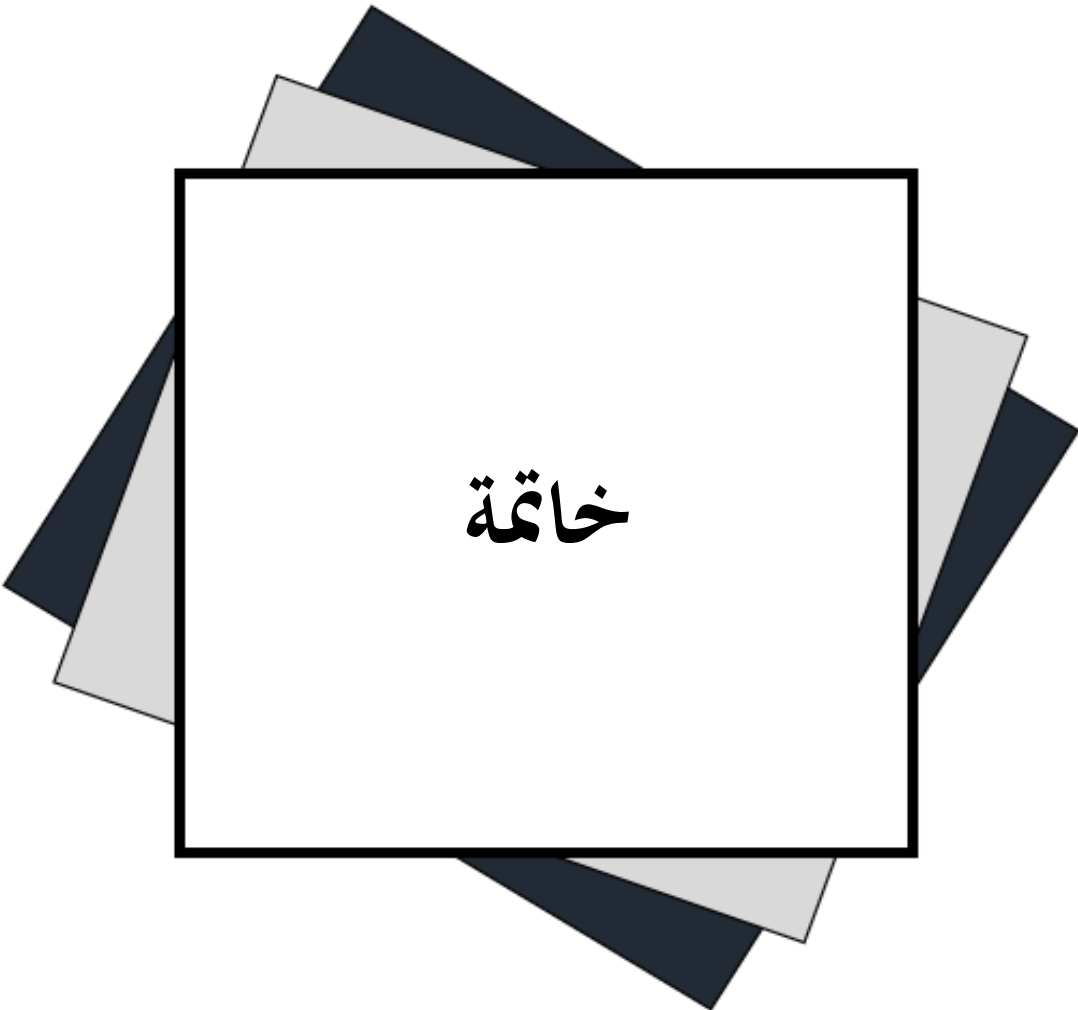
ونشرها، في حين أنَّ الأسر التي تبنت مواقف أكثر عقلنة نحو الاختلاط خاصة في إطار التعليم أو العمل وضبطا أكثر عقلنة لاستعمال الفتاة الهاتف، تمكّنت من المساهمة في الرّفْع من الاندماج الأكاديمي للطالبات المزيّيات من خلال تعزيز علاقاتهنّ الأكاديميّة بالطّلبة والطّالبات من أصول ثقافيّة وجندريّة مختلفة، وكذا تمكينهنّ من تشكيل علاقات أكاديميّة مكثّفة مع الأساتذة الجامعيّين سواء في الفضاء الواقعيّ أو الرّقميّ.

- ضبط الأسرة التقليديّ والصّارم لاستعمال الفتاة للحجاب المقنّن وفق المعايير الاجتماعيّة والدّينيّة، ساهم في تشكيل معانٍ ومواقف عامّة لدى الطّالبات حول حدود استهلاكها وحضورها في الفضاء العام، ممّا انعكس على انخفاض حضورها ومشاركتها في الفضاءات الرّقميّة والواقعيّة في الجامعة.

ومنه فإنّنا نخلص في النّهاية إلى أنّ الضّبط الاجتماعيّ الذي تمارسه الأسر على الطّالبات المزيّيات يؤثّر بشكل واضح في مستويات اندماجهنّ في الوسط الجامعي، حيث أنَّ الأسر التي تتبنّى ضبطا تقليديّا لسلوك الفتاة المزيّية من خلال رسم حدود رمزيّة واضحة في استهلاكها للفضاء العام والتّفاعل مع الجنس الآخر أو الأفراد من أصول ثقافيّة أخرى، يساهم في انخفاض الاندماج الاجتماعيّ الجامعيّ للطّالبات المزيّيات التي استدجن هذه المواقف خلال التّنشئة الأولى، في حين نجد أنّ الطّالبات المزيّيات اللّواتي نشأن في أسر تمارس عليهنّ ضبطا اجتماعيّا معقلنا من خلال التّفاوض مع القيم والمعايير الاجتماعيّة التقليديّة وتكييفها مع متطلّبات العصر، هنّ أكثر اندماجا أكاديميّا في الوسط الجامعي.

وبالتّالي فإنّ التّحقيق الإمبريقيّ الذي قمنا به في جامعة غرداية على عيّنة من الطّالبات المزيّيات في مستويي الثّانية والثّالثة ليسانس أثبت أنّ الفرضيّة العامّة لبحثنا تحقّقت بدرجة معتبرة، والتي تنصّ على أنّ:

الضّبط الاجتماعيّ للطّالبة المزيّية يؤثّر في تحديد مستويات اندماجها الجامعي.



خاتمة

خاتمة

وفي ختام هذه المذكرة يتّضح أنّ مسألة تأثير المحدّدات الاجتماعية في السلوك الفرديّ تعدّ من القضايا المركزيّة التي انشغل بها علم الاجتماع منذ نشأته، باعتبارها من أبرز الثنائيات الجدليّة التي يقوم عليها هذا العلم، والمتمثّلة في علاقة التأثير المتبادل بين الفرد والمجتمع، فنجد من بين أوائل رواد علم الاجتماع الذين أبرزوا هذا التأثير للمجتمع على الفرد إميل دوركايم، الذي اهتمّ بأنماط المجتمعات وكيف يساهم كلّ نمط في تشكيل سلوك أفرادها.

ولقد تمكّنا عبر معالجتنا لإحدى تجلّيات هذه العلاقة المركّبة بينهما، من التوصل إلى دور المجتمع في توجيه سلوك أفرادها حتّى في فضاءات خارجيّة، وكيف يمكن للمجتمع عبر مسيرة انتقاله بين التّمودجين التّقليديّ والحديث أن يتبنّى مواقف وآليّات ضبط مختلفة، هذه الأخيرة التي برهن هذا العمل على تأثيرها القويّ في اختيارات الأفراد وتمثّلاتهم وسلوكهم في واقع الحياة اليوميّة، وذلك في ضوء مقارنة توماس لوكمان وبيتر بيرغر حول البناء الاجتماعيّ للواقع.

كما توصلنا إلى شكيلين أساسيين من الضّبط الاجتماعيّ الذي يميّز به المجتمع المزايي، يكتسي الأوّل طابعا تقليديّاً، تحاول الأسرة من خلاله الحفاظ على النّظام الاجتماعيّ وضمان استمراريّته عبر إعادة إنتاجه في الأجيال الجديدة، بينما يأخذ الثّاني طابعا معقلنا، تتفاوض فيه الأسرة مع القيم والمعايير الاجتماعيّة التّقليديّة وتكيّفها بما يتناسب مع متطلّبات العصر والحدّثة.

ولكلّ منهما دوره وتأثيره على الطّالبة المزايّة، حيث وجدنا أنّ الشّكل الأوّل يساهم في الحدّ من الاندماج الاجتماعيّ للطّالبة المزايّة في الوسط الجامعيّ من خلال رسمه لحدود رمزيّة صارمة في استهلاكها للفضاء العام المختلط ولتفاعلاتها مع الجنس الآخر ومع الأفراد من أصول ثقافيّة أخرى، بينما ساهم الشّكل الثّاني في تعزيز اندماجها الأكاديميّ من خلال فتح مجال ولو كان نسبياً لها للمشاركة في الأنشطة العلميّة والثّقافيّة وبناء علاقات أكاديميّة مع مختلف الفاعلين في الجامعة.

غير أنّ هذا الموضوع يظلّ مفتوحاً لإشكالات بحثيّة أخرى، نأمل أن تنال من الباحثين اللاحقين اهتماماً أوسع، من قبيل التّركيز على امتداد هذا الضّبط الاجتماعيّ إلى فضاءات أخرى خارجة عن

نطاق وادي مزاب، والتَّطَرُّقُ لكيفية توجيه هذا الضَّبْط لسلوك أفرادهم الذُّكور حتَّى حين تواجدهم في ولايات أو دول أخرى، وكيفية تشكيل وسائل التَّواصل والوسائط الرِّقْمِيَّة لأنماط الضَّبْط الاجتماعيِّ التَّقليدي، وامتدادات هذا الضَّبْط لتوجيه سلوك المرأة في نشاطات أخرى غير التَّعليم كالعمل والوظيف، كما نأمل أن يتَّهَم الاهتمام بالخطاب المسجديّ وكيفية تطويره بما يتناسب مع متطلَّبات العصر والحداثة، خاصَّة في ظلِّ نتائج هذه الدِّراسة التي أقرَّت بوجود نسبة معتبرة من الأسر التي بدأت تحيد عن الاستماع إليه والأخذ بتوجيهاته.



قائمة المراجع

1) المراجع العربية:

أ) القواميس والمعاجم:

1. جيل فيريول، معجم مصطلحات علم الاجتماع، تر: بسّام محمّد الأسعد، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، 2011.

ب) كتب المنهجية:

2. سعيد سبعون، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصة للنشر، الجزائر، 2012.
3. عبد العزيز خواجه، الدليل العلمي لكتابة المذكرات الجامعية في علم الاجتماع، ط2، داية للطباعة، غرداية، الجزائر، 2019.
4. مورييس أنجرس، منهجية البحث في العلوم الإنسانية، دار القصة للنشر، الجزائر، 2004.

ج) الكتب:

5. إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، ط2، دار الجيل، لبنان، 1996.
6. أحمد زايد، علم الاجتماع: النظريات الكلاسيكية والنقدية، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1984.
7. أمال عبد الحميد وآخرون، علم الاجتماع القانوني والضبط الاجتماعي، ط2، دار المسيرة، الأردن، 2015.
8. أنتوني غدنز، علم الاجتماع، تر: فايز الصياغ، ط4، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2005.
9. جان بيار دوران وروبرت ويل، علم الاجتماع المعاصر، تر: ميلود طواهري، دار الروافد الثقافية — ناشرون، بيروت، لبنان، 2019.
10. جون سكوت، علم الاجتماع: المفاهيم الأساسية، تر: محمّد عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، لبنان، 2009.
11. حسام الدين محمود فياض، الضبط الاجتماعي: دراسة سوسيولوجية تحليلية، مكتبة نحو علم اجتماع تنويري، د.م.ن، 2018.
12. خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحداثة، بيروت، لبنان، 1984.
13. رشيد حمدوش، مسألة الرباط الاجتماعي في الجزائر المعاصرة إمتدادية أم قطيعة؟، ط2، دار هومة، الجزائر، 2009.
14. سمير نعيم أحمد، النظرية في علم الاجتماع، دار الهاني للطباعة والنشر، مصر، 2006.

15. عبد السلام إبراهيم محمّد، الضبط الاجتماعي في المجتمعات القبليّة، الدار العالميّة للنشر والتوزيع، مصر، 2010.
16. عبد العزيز خواجه، الضبط الاجتماعي ومعوقاته في المجتمعات التقليديّة، داية للطباعة، غرداية، الجزائر، 2017.
17. عبد العزيز خواجه، سوسيولوجيّة الرابط الاجتماعي: بناءات مفاهيميّة ومسارات نظريّة، دار دايّة للطباعة، غرداية، الجزائر، 2018.
18. عماد عبد الغني، سوسيولوجيا الهوية: جدليّات الوعي والتّفكّك وإعادة البناء، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2019.
19. عماد عبد الغني، علم اجتماع التربيّة: الاتجاهات والمدارس والمقاربات، منتدى المعارف، لبنان، 2007.
20. فوزي بوخريص، الاندماج الاجتماعي والديموقراطيّة: نحو مقارنة سوسيولوجيّة، مؤسّسة مؤمنون بلا حدود، المغرب، 2021.
21. كارل منهايم، الإيديولوجيا واليوتوبيا: مقدّمة في سوسيولوجيا المعرفة، تر: محمّد رجا الديري، شركة المكتبات الكويتية، الكويت، لبنان، 1980.
22. مجموعة من المؤلّفين، جدليّات الاندماج الاجتماعي وبناء الدولة والأمة في الوطن العربي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، لبنان، 2014.
23. محمّد صالح ناصر، ذكريّاتي ومذكراتي، الجزء الثالث، دار ناصر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2019.
24. مصلح الصّالح، الضبط الاجتماعي، مؤسّسة الورّاق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.
25. معن خليل العمر، الضبط الاجتماعي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.
26. ممدوح رضا الجندي، الأسرة والمجتمع: مفاهيم ونظريات، دار الرائيّة، عمان، الأردن، 2015.
27. نبيل السّمالوطي، البناء النظري لعلم الاجتماع، ط5، المركز العلمي للطباعة والكمبيوتر، مصر، 2007.
28. هشام شرابي، النظام الأبوي وإشكاليّة تخلف المجتمع العربي، تر: محمود شريح، ط4، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2021.
29. ولي الدّين عبد الرّحمن بن محمّد، مقدّمة ابن خلدون، الجزء الأول، تح: عبد الله محمّد الدرويش، دار يعرب، سوريا، 2004.
30. يوسف الحاج سعيد، بلدة بني يزقن من خلال المجتمع المدني، مطبعة الآفاق، غرداية، الجزائر، 2013.

د) الرسائل والأطروحات الجامعية:

31. إبراهيم فخّار، التّعليم الجامعيّ والقيم السوسيودينيّة للفتاة المزيّنة، رسالة ماجستير، تخصّص علم الاجتماع التربوي الديني، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، المركز الجامعي غرداية، الجزائر، 2011-2012.
32. بشير مرموري، تعليم البنات في ميزاب: بين الأصالة والحداثة، دراسة لميكانيزمات التغير في الواقع الاجتماعي، رسالة ماجستير، تخصّص علم الاجتماع التربوي، كليّة العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 2001.
33. حبيبة عامر، وسائل الضبط الاجتماعي في المجتمع الحضري، أطروحة دكتوراه، تخصّص علم الاجتماع القانوني، كليّة العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، قسم علم الاجتماع، جامعة باتنة 1، الجزائر، موسم 2020 - 2021.
34. زينب ترشين، استهلاك الفضاء الجامعي والتمثيلات الثقافية للجنادر، مذكرة ماستر، تخصّص علم الاجتماع الثقافي، كليّة العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة غرداية، الجزائر، 2021 - 2022.
35. كريمة بن قومار، العمل بصيغة العقود المحدودة المدّة والاندماج الاجتماعي، رسالة ماجستير، تخصّص التنظيم والديناميكا الاجتماعية والمجتمع، كليّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة غرداية، الجزائر، 2012-2013.
36. يحي بلعمّدم، تحرّر المرأة الجزائرية - الطالبة الجامعية نموذجاً - جامعة تلمسان نموذجاً، رسالة ماجستير، تخصّص علم الاجتماع السياسي والديني، كليّة العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2014-2015.

هـ) المجلات والدوريات العلمية:

37. أحمد حشّاني، نظام العزّابة ودوره في تأمين التماسك الاجتماعي للمجتمع الإباضي في منطقة وادي ميزاب، مجلّة روافد البحوث والدراسات، مخبر الجنوب الجزائري للبحث في التاريخ والحضارة الإسلامية، جامعة غرداية، العدد 09، الجزائر، 2020.
38. إسماعيل إبراهيم علي وحياة علي جاسم، الاستبعاد الاجتماعي وعلاقته بالسلوك الفوضوي لدى طلبة الجامعة، مجلّة نسق، الجمعية العراقية للدراسات التربويّة والنفسية، العدد 14، العراق، 2017.

39. أمين حليل، التَّمثُّلات الاجتماعية: مفهوم في مفترق طرق العلوم الاجتماعية، مجلّة أفكار وآفاق، جامعة الجزائر2، المجلّد 12، العدد04، 2024.
40. حبيبة بولقواس ولاميّة بوكرع، إشكاليّة إصلاح التّعليم العالي في الجزائر، مجلّة متون، جامعة الدّكتور مولاي الطّاهر، المجلّد 11، العدد 01، سعيدة، الجزائر، 2019.
41. حران العربي، الشّباب ومسألة الاندماج الاجتماعيّ في المجتمع الجزائري، مجلّة الباحث، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 12، الجزائر، 2013.
42. حفيظة نهائي، التّعليم الخاص في الجزائر بين الاستقلاليّة القانونيّة ورقابة الوزارة الوصيّة، مجلّة آفاق العلوم، جامعة زيان عاشور، الجلفة، المجلّد 06، العدد 04، الجزائر، 2021.
43. حميدي زقاي ومحمّد أمين رماس، دور التّعليم العالي في تنمية الموارد البشريّة في الدّول العربيّة، مجلّة نور للدراسات الاقتصاديّة، المركز الجامعي نور البشير، المجلّد 05، العدد 01، البيض، الجزائر، 2020.
44. خديجة عامري، الضّبط الاجتماعي للمراهق في المدرسة القرآنيّة، مجلّة تاريخ العلوم، جامعة زيان عاشور بالجلفة، العدد 08، الجزائر، 2017.
45. خزار وسيلة يعيش، المنهج الإثنوميتودولوجي: الأسس النّظريّة والتّقنيات الأميريّة، مجلّة التراث، جامعة الجلفة، العدد13، الجزائر، 2014.
46. خليفة عبد القادر وفاطمة سالم، دور المؤسّسة التربويّة في إدماج الفرد في المجتمع، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة مسيلة، العدد 15، الجزائر، 2014.
47. دليّة مهيري، الاندماج الاجتماعي بالمنظّمة الجزائريّة، مجلّة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، المجلّد 09، العدد 01، الجزائر، 2016.
48. رشا نعمة عيلان وبجي عبّيد ردام، الاندماج الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ، المجلّة الدّوليّة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة في بيروت، العدد 20، لبنان، 2021.
49. رضوان بواب وصبرينة ميلاط، سوسيولوجيّة التّعليم العالي: قراءة مفاهيميّة ونظريّة، مجلّة سوسيولوجيون، مركز فاعلون للبحث في الأنثروبولوجيا والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلّد 02، العدد 01، الجزائر، 2021.
50. زهيّة دباب، قضايا ومفاهيم سوسيولوجيا التّربية في فكر بيار بورديو، مجلّة دفاتر المخبر، جامعة محمّد خيضر، المجلّد16، العدد01، بسكرة، الجزائر، 2021.
51. فتحي عبد الله سالم الطّالبي، دور وسائل الضّبط الاجتماعي في الحد من الجريمة، مجلّة القرطاس، الجمعية الليبية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 12، ليبيا، 2021.

52. سجيّة بولرياس، نبذة عن تطوّر التّعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، مجلّة الباحث، جامعة قاصدي مرباح، المجلّد 05، العدد 02، ورقلة، الجزائر، 2013.
53. سعاد بلحريزي، إسهامات بيار بورديو في علم اجتماع التّربية، مجلّة التدوين، جامعة وهران2، المجلّد 05، العدد01، الجزائر، 2013.
54. سلطان بن رحيان القثامي، العلاقة التكامليّة بين التّربية والعمليات الاجتماعيّة، المجلّة الدوليّة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، كليّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 63، بيروت، لبنان، 2024.
55. سميّة الزاحي، المكتبة الجامعيّة والعمليّة التّعليميّة - التعلّميّة والبحثيّة في ظل نظام LMD، مجلّة علم المكتبات، المجلّد 07، العدد 01، جامعة الجزائر 2، 2015.
56. صالح الشيخ صالح بن محمّد ونور عزيز بن إسماعيل، مشروع جامعة مفتوحة للبنات في مزاب بالجزائر، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة 1، العدد 43، الجزائر، 2015.
57. صالحة حاي يحيى السّفياني، وسائل الضّبط الاجتماعي ودورها في تحقيق القيم الإيجابيّة لدى طالبات جامعة الطّائف، المجلّة التربويّة، جامعة سوهاج، العدد 72، مصر، 2020.
58. صبرينة بن جامع، الضّبط الاجتماعي: منظور نظري، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة محمّد خيضر بيسكرة، العدد 47، الجزائر، 2017.
59. صلاح الدّين طالبي وبركة الزين، التّعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، المجلّة الجزائريّة للمالّيّة العامة، جامعة أبو بكر بلقايد، العدد04، تلمسان، الجزائر، 2014.
60. عبد المؤمن سنغاري، الطّلاب الدّوليون بين إشكاليّة الاندماج والتّحصيل الدّراسي، المجلّة الأكاديميّة للأبحاث والنّشر العلمي، العدد 76، 2025.
61. عصام فارح، دور المسجد كمؤسّسة ضبط اجتماعيّ في ترسيخ قيم الأمن البيئي الدّاخلي، مجلّة العلوم الإنسانيّة، جامعة أم البواقي، المجلّد 08، العدد 02، الجزائر، 2021.
62. عمار سليم عبد حمزة، أثر الوسائل العقابيّة في الضّبط الاجتماعي داخل الحرم الجامعي: دراسة اجتماعيّة ميدانيّة على عينة من طلبة جامعة بابل، مجلّة جامعة بابل للعلوم الإنسانيّة، المجلّد 23، العدد 01، العراق، 2015.
63. محمّد خان، الجامعة الجزائريّة من التأسيس إلى التّأصيل، حوليّات المخبر، جامعة محمّد خيضر، العدد 06، بيسكرة، الجزائر، 2016.
64. محمّد دهان، الجامعة الجزائريّة وتحديات التكوين الكفاءات في عصر اقتصاد المعرفة، مجلّة العلوم الإنسانيّة، جامعة محمّد خيضر، المجلّد17، العدد 46، بيسكرة، الجزائر، 2017.

65. مرزوق العيسى، دور الدين في الضبط الاجتماعي، مجلّة المعرفة، مركز جسور، العدد 18، المغرب، 2024.
66. مسعودة حمايدي وخديجة سلامي، التعليم الجامعي ودوره في دعم التنمية، مجلّة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية، جامعة الجلفة، المجلد 04، العدد 07، الجزائر، 2021.
67. نورة قدور، الجامعة الجزائرية وتطبيق نظام ل.م.د ومدى نجاعته في تحقيق الإنماء الحضاري للمجتمع، مجلّة ألف اللغة والإعلام والمجتمع، جامعة الجزائر2، المجلد 08، العدد 02، 2021.
68. يونس لعوي وأحمد منعيد، واقع الاندماج الاجتماعي لطلبة السنة أولى جامعي، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة أمّ البواقي، العدد 04، الجزائر، 2015.

(و) المواقع والحوامل الالكترونية:

69. إبراهيم بن عمر بورورو، دور البنت والمرأة في المجتمع المزاي، درس مسجدي، يوم 24 جويلية 2021، تمّ الاطلاع عليه بتاريخ 13/04/2026، الرابط: https://www.youtube.com/watch?v=hQu_-lq21tU&t=844s.
70. الحاج إبراهيم مطياز، جناية النسوية على الفطرة الانثوية، درس مسجدي، يوم 05 مارس 2026، تمّ الاطلاع عليه ب 14/04/2026، الرابط: https://www.youtube.com/watch?v=pnRShfU_JUk.
71. توفيق كرمي، إدراج نظام الرقمنة رسميًا للمدارس الحرة، <https://www.echoroukonline.com>، تمّ الاطلاع عليه بتاريخ 30/04/2026، على 11:52 صباحا.
72. خضير بابا واعمر، أهمية تعليم المرأة ودورها في المجتمع، محاضرة مقدّمة بتاريخ 12 أكتوبر 2021، تمّ الاطلاع عليها ب 12/04/2026، الرابط: <https://www.youtube.com/watch?v=PD42jedR5Aw>.
73. رستم بورورو، معصية الاختلاط، محاضرة مصورة منشورة بتاريخ 08 سبتمبر 2022، تمّ الاطلاع عليه ب 13/04/2026، الرابط: <https://www.youtube.com/watch?v=2ZyfYSdLBxA&t=250s>.
74. منير بن سعدون، التحضير لموسم الصيف، درس مسجدي مقدّم بتاريخ 09 أفريل 2026، تمّ الاطلاع عليه بشكل مباشر حين بثّه، الرابط: <https://mosisguen.mixlr.com/recordings/3089015>.
75. الموقع الرسمي لجامعة غرداية، الرابط: <https://www.univ-ghardaia.edu.dz> تعريف-جامعة-غرداية، تمّ الاطلاع عليه بتاريخ 15/04/2026 على الساعة 10:00.

(2) المراجع الأجنبية:

a) Dictionaries and book:

76. Bruce Steve and Yearly Steven, *The Sage Dictionary of Sociology*, SAGE Publications, London, 2006.

77. Peter L. Berger and Thomas Luckmann, **The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge**, Penguin Books, London, 1966.
78. Raymond Boudon et al, **Dictionnaire de sociologie**, Larousse, Paris, 1999.

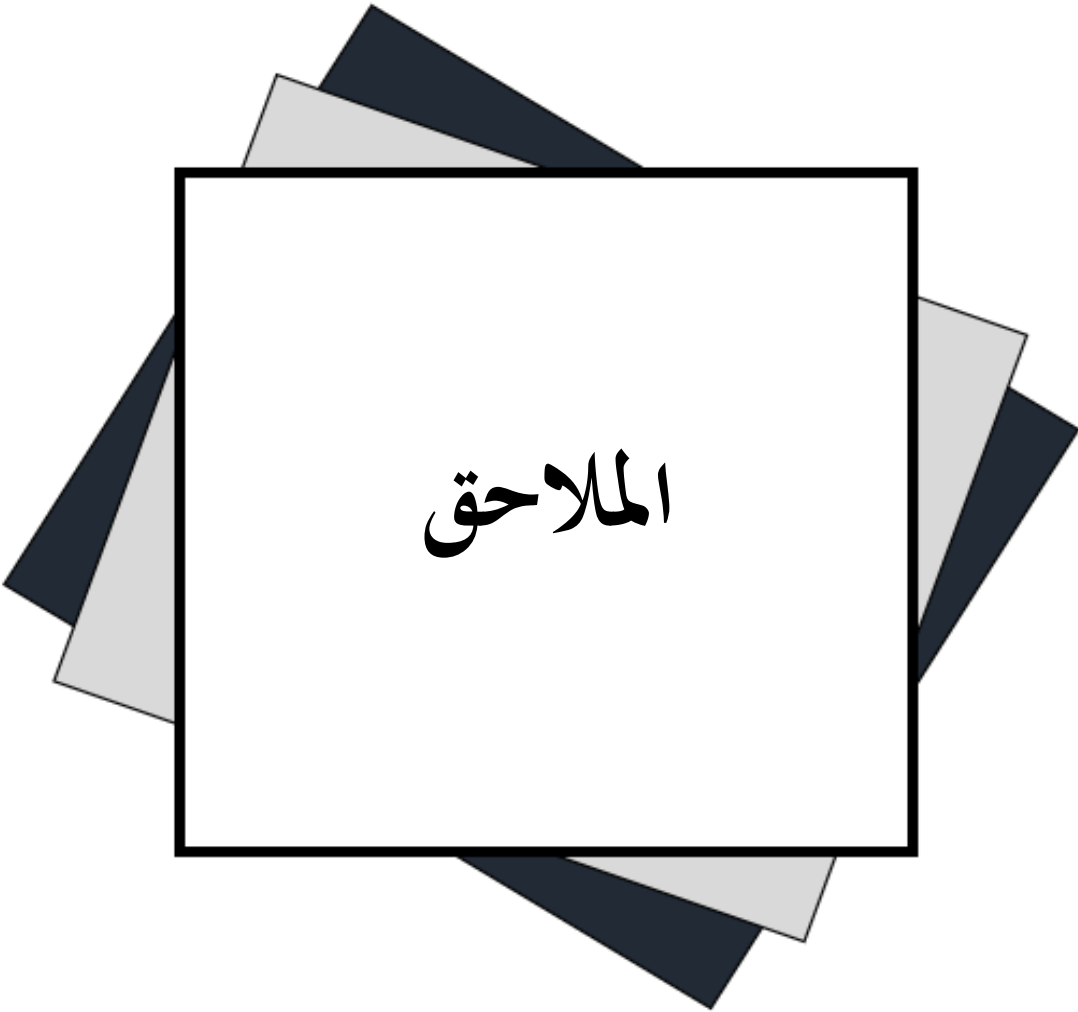
b) University theses:

79. Christine Jaminon, **Processus d'affiliation Analyse d'une population de personnes sans emploi ayant transité par un dispositif d'insertion**, Thèse de doctorat, Sociologie, UCL Belgique, 2002.
80. Julien Berthaud, **L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence**, Doctoral Thèse, Sciences de l'Éducation, Université Bourgogne Franche-Comté, France, 2017.
81. Saad Saud Jan, **Cultural Constraints and Women Education; A Case Study of Women's Higher Education in District Mardan**, Undergraduate thesis, sociology, Department of Sociology, Forman Christian College, Lahore, Pakistan, 2023.

c) Revues:

82. Abdallah Azrarr, **De l'assimilation à l'intégration à travers la sociologie de l'immigration : ruptures et continuités**, Revue des sciences sociales, Centre Démocratique Arabe pour les Études Stratégiques Politiques et Économiques, No 20, Berlin, Allemagne, 2021.
83. Albert Scherr, **The Meaning of Integration under the Conditions of Complex and Dynamic Societies**, Noca Acta Leopoldina, National Academy of Sciences, No 415, Germany, 2017.
84. B. Gail Thomas and Janet Hanson, **Developing social integration to enhance student retention and success in higher education: the GROW@BU initiative**, Widening Participation and Lifelong Learning, The Open University, vol16, No 03, United Kingdom, 2014.
85. Ibragimov. K. D, **Social Control: An Essential Condition for the Existence of a Social System**, Science and Innovation International Scientific Journal, Science and Innovation, Vol 02, No 02, Uzbekistan, 2023.
86. Kahish Khanna, **Social Control and Forms of Societal Governance**, International Journal of Humanities Social Science and Management, Vol 03, No 03, India, 2023.
87. Kürşat Şahin Yildirimer, **Evaluation of the Concepts of Social Control and Power**, Current Science, Current Science Association, India Vol 05, No 5-9, 2023.
88. Morris Janowitz, **Sociological Theory and Social Control**, American Journal of Sociology, University of Chicago Press, Vol 81, No 01, USA, 1975.

89. Nemanja Krstić, **The Concept of symbolic Boundaries - Characteristics and Scope**, Facta Universitatis, University of NIŠ, SERBIA, Vol 21, No 02, 2022.
90. Nurudeen Abdul-Rahaman, Vincent E. Arkorful, Tochukwu Okereke, **Academic integration in higher education: A review of effective institutional strategies and personal factors**, Frontiers in Education, Frontiers Media SA, Vol 07, Switzerland, 2022.
91. Rémi Lenoir, **Contrôle (du) social : La construction d'une notion et ses enjeux**, Informations sociales, Caisse nationale des allocations familiales, No 126, France, 2005.
92. Rangel Gibbon, **Characteristics of Culture: Customs and Traditions**, Journal of Anthropology Reports, Walsh Medical Media, Vol 05, No 05, USA, 2022.
93. Rhein Catherine, **Intégration sociale. Intégration spatiale**, L'Espace géographique, Éditions Belin, Vol 31, No 03, France, 2002.
94. Tayeb belhout and mabrouk ben yattou, **Conceptual Interaction between Sociology and law**, Academic journal of regal and political researchs, Université Omar Telidji of Laghouat, Vol 08, No 02, Algeria, 2024.
95. United Nations Research Institute for Social Development, **Social Integration: Approaches and Issues**, Briefing Paper, N0 01, Geneva, Switzerland, 1994



جامعة غرداية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

تخصص: علم اجتماع التربية.

أختي الطالبة...

تندرج هذه الاستمارة في إطار بحث ميداني "ماستر" يهدف إلى دراسة الحياة الجامعية والاجتماعية للطلبة المزاوية، وتعدّ إجاباتكم ذات أهمية كبيرة لإنجاح هذا البحث وإعطائه مصداقية علمية.

فنرجو منكم التفضل بالإجابة على الأسئلة بكل صدق ودقة، مع التأكيد على أنّ جميع المعلومات المقدمة ستُستعمل لأغراض علمية بحثية، وستعامل بسريّة تامّة، ولن يُطلب منكم ذكر اسمكم أو أيّ معلومات أخرى تسمح بالتعرف على هويّتكم.

- ولكم منّا جزيل الشكر على حسن تعاونكم معنا -

ملاحظة:

من فضلك ضعي علامة (x) داخل مربع الإجابة المناسبة.

المحور الأول: البيانات الشخصية.

1. السن:
2. التخصص الجامعي:
3. المستوى: ثانية ليسانس ☐ الثالثة ليسانس ☐
4. مكان الإقامة خلال السنة الجامعية: مع الأسرة ☐ الإقامة الجامعية ☐ مع الأقارب ☐
5. الحالة العائلية: عزباء ☐ مخطوبة ☐ متزوجة ☐ مطلقة ☐ أرملة ☐
6. قصر:
7. المسار الدراسي ما قبل الجامعي: رسمي ☐ حر ☐ خاص ☐ مختلط ☐

المحور الثاني: الضبط الاجتماعي.

8. تتابع أسرتك دروس الوعظ والإرشاد المسجدي:

- بانتظام ☐ من حين إلى آخر ☐ نادرا ☐ لا تستمع إليها ☐

9. ترى أسرتك أن دروس المسجد: (في حال تعدد الإجابات رتبها من الأهم إلى الأقل أهمية)

- مهمة ويجب الاستماع إليها ☐ تقدم مضامين متكررة في الغالب ☐ تقتصر على مواضيع محدودة ☐
لا تقدم محتوى مواكب للعصر ☐ الأفضل عدم الالتفات إليها ☐

10. تأخذ أسرتك بالتوجيهات المتعلقة بسلوك المرأة التي تقدّم من هيئة العزابة وتمسردين:

- دون نقاش ☐ تناقشها بينها وتأخذ أغلبها ☐ تأخذ ببعضها فقط حسب قناعاتها ☐ لا يكون لها تأثير يذكر ☐

11. في حال حاجتك لاستخراج وثيقة رسمية من إحدى الإدارات العمومية (البلدية، البريد...) تذهبين غالبا:

- برفقة محرم ☐ برفقة أحد ولو كان طفلا صغيرا ☐ برفقة صديقة ☐
لوحدها إذا كانت الإدارة قريبة ☐ لوحدها ☐

12. تواجد الأسر المزابية في الفضاءات الترفيهية العامة (حدائق، مطعم...) بالنسبة لأسرتك:

- بدعة دخيلة علينا ☐ غير محبذ عندما تكون في غرداية ☐
لا مانع إذا تم توفير مساحة للعائلات ☐ مقبول في كل الحالات ☐

13. تبادل الفتاة أطراف الحديث مع أبناء الأقارب الذكور (أبناء الأعمام والأخوال...) بالنسبة لأسرتك:

- تخطي لحدود الحزمة ☐ مقبول بشكل محدود (السلام والتحية البسيطة) ☐
لا مانع من حديثها معهم في أمور ضرورية ☐ ممكن في مختلف المواضيع عند وجود الأسرة ☐
لديها الحرية للحديث معهم في مختلف المواضيع أينما شاءت ☐

14. تصوير الفتاة بالنسبة لأسرتك: (يمكنك اختيار أكثر من إجابة)

- ☐ مرفوض تماما إلا عند استخراج الوثائق الرسمية ☐ مسموح بالحجاب ومن طرف أسرتها ☐ لا مانع من أخذ صور حتى مع صديقاتها بالحجاب ☐ يمكنها أخذ صور بالحجاب أو بدونه من هاتفها ☐ يمكنها أن تأخذ صوراً بدون حجاب مع أسرتها ☐ لها الحرية أن تصور كيفما شاءت ☐

15. نشر صور الفتاة بالنسبة لأسرتك:

- ☐ مرفوض ولا يجب أن يتم نشرها تماما ☐ لا مانع من نشرها إذا ارتبط الأمر بالدراسة ☐ مقبول في الصفحة الخاصة فقط ☐ لها الحرية الكاملة في نشر صورها بالحجاب ☐

16. ارتداؤك للحجاب التقليدي "أحولي" بالنسبة لأسرتك:

- ☐ واجب خارج أوقات الدراسة ولا يمكن الخروج إلا به ☐ يقبل عدم استعماله في السوق فقط ☐ ضروري في الأعياد والأعراس فقط ☐ للفتاة الحرية الكاملة في ارتدائه متى شاءت ☐ لم يعد مستعملاً للفتاة ☐ استعمال أدوات الزينة (خاتم، أدوات التجميل، ساعة...) للفتاة عند الخروج من المنزل بالنسبة لأسرتك:

- ☐ مرفوض تماما ☐ مسموح بوضع الضروري منها فقط ☐ مقبول عند الخروج ليلا فقط ☐ لها الحرية في استعمالها متى شاءت ☐

18. عند خروجك من المنزل، أسرتك:

- ☐ تحدّد وقت الخروج والعودة بدقة وتحاسبك عليهما ☐ تحدّد وقت العودة فقط ☐ تترك لك الحرية أن تخرجي وتدخلتي وقتما تشائين ☐ تطلب الإخبار فقط دون تحديد وقت ☐

19. تسمح أسرتك بالاجتماع مع صديقاتك من خارج الجامعة:

- ☐ تعطي لي الموافقة فقط إذا كان الأمر في إطار دراسة أو عمل ☐ ترفض ذلك تماما ☐ تقبل عند معرفتها لأسرهن جيدا ☐ تعطي لي الحرية الكاملة في برمجة اجتماعات معهن ولقائهن ☐ تستعمل الفتاة للهاتف (المكالمات ومواقع التواصل الاجتماعي) بالنسبة لأسرتك:

- ☐ مقبول مع المراقبة ☐ مرفوض في الليل فقط ☐ مسموح في أي وقت مع التوجيه المستمر ☐ لها كامل الحرية دونما رقابة ☐

21. التّعليم المختلط بالنسبة لأسرتك:

- ☐ حرام ويجب تجنبه ☐ شر لكنه من ضرورات العصر ☐ غير محبذ في مستويات معينة فقط ☐ تقبله على أنه أمر عادي ☐ تشجع عليه وتراه إيجابيا ☐

22. ترى أسرتك عمل المرأة:

- ☐ حرام ويجب تجنبه تماما ☐ يمكنها العمل داخل المنزل فقط ☐ لا مانع من عملها عند الضرورة ☐ تقبل الفكرة حسب مكان العمل ☐ لها الحرية الكاملة في العمل أينما شاءت ☐

23. ترى أسرتك عمل المرأة المزابية في هذه الوظائف:

الوظيفة	عادي	إلا إذا كان للضرورة	غير محبذ	حرام ويجب تجنبه
معلمة				
محامية				
موظفة في مصنع				
موظفة في إدارة عمومية				
صحفية في التلفاز				
طبيبة				

المحور الثالث: الاندماج الأكاديمي.

24. تحضرين الملتقيات العلمية داخل الكلية: ☐ لا أحضرها بتاتا ☐ نادرا ما أحضرها ☐

أحضر المبرمجة ضمن تخصصي فقط ☐ أحضر مختلف الملتقيات العلمية المبرمجة ☐

- في حال حضور ملتقى علمي، تحرصين على تغطية وجهك؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

25. تحضرين الملتقيات العلمية خارج الولاية:

لا أحضرها أبدا ☐ أحيانا عندما يتوفر محرم مرافق لي ☐ عندما تبرمج في ولايات قريبة ☐
عندما تبرمج في ولاية لدي أقارب للإقامة عندهم ☐ لوحدي عند المقدرة ☐

26. تشاركين في نقاشات جماعية مع بقية الزملاء والأستاذ في القسم: ☐ أكتفي بالاستماع فقط ☐

عندما يكون الحديث مع الأستاذ فقط ☐ عندما يكون مع زميلاتي فقط ☐ نعم بشكل عادي ☐

27. تحضرين الحصة المسائية بين الواحدة والثانية مساء: ☐ لا أحضرها تهما ☐

حصة الأعمال الموجهة فقط ☐ عند ضمان نقل جامعي قريب من منزلي ☐ أحضرها في كل الحالات ☐

28. تتواصلين مع الأساتذة عن بعد في أمور البحث والدّراسة: (يمكن اختيار عدة إجابات)

لا أتواصل معهم عن بعد بأي شكل ☐ عبر الايميل فقط ☐

عبر الرسائل من مختلف وسائل التواصل ☐ هاتفياً عند الحاجة ☐

29. أنجزت أغلب بحوثك مع: (يمكنك اختيار عدة إجابات)

لوحدي ☐ مع زميلات مزايات ☐ مع زميلات غير مزايات ☐

مع أي زميلة بغض النظر عن أصولها ☐ في مجموعات مختلطة من الزميلات والزملاء ☐

30. شاركت في مجموعات مراجعة جماعية في الفوج قبل الاختبارات: (حددي كل الحالات التي شاركت فيها)

لم أراجع في جماعات أبداً ☐ مع زميلات مزايايات ☐ مع زميلات غير مزايايات ☐ مع زميلات وزملاء ذكور ☐

- أين تجلس(ون) من أجل المراجعة جماعيا؟

31. عند التقائك بأحد أساتذتك خارج قاعة الدرس (في الحرم الجامعي):

لا أتحدث معه أبداً ☐ أكتفي بالسلام فقط ☐ أتحدث معه عند الضرورة الدراسية فقط ☐
أتحدث معه بشكل عادي حول أمور دراسية وبحثية ☐ نتبادل أطراف الحديث في مختلف المواضيع ☐

32. تشاركون في الرحلات العلمية التي تبرمجها الجامعة: ☐ لا أشارك فيها أبداً ☐

إذا كانت المؤسسة قريبة فقط ☐ عندما تكون الرحلة داخل الولاية فقط ☐ أشارك بشكل عادي ☐

المحور الرابع: الاندماج الاجتماعي.

33. شاركت في إحدى النوادي أو المنظمات الطلابية:

لا، لم يسبق لي المشاركة ☐ سابقا، وتوقفت ☐ نعم، أنا مشاركة حاليا ☐

في كل الحالات لماذا؟

34. تقضين وقت فراغك في الجامعة عادة: (عند تعدد الإجابات رتبها من الأغلب إلى الأندر)

لوحده ☐ مع رفيقات مزايايات ☐ مع رفيقات غير مزايايات ☐
مع رفيقات مزايايات وغير مزايايات ☐ مع زملاء ذكور وإناث ☐

35. الخصائص التي تهتمك في صديقاتك اللواتي ترافقنهن عادة في الجامعة:

أصولها الثقافية: ☐ مزاياية ☐ غير مزاياية ☐ لا يهم ☐
شخصيتها وسلوكها داخل الجامعة: ☐ ملتزمة ☐ لا يهم ☐
زيها ومظهر لباسها: ☐ خمار وحجاب ☐ خمار ☐ لا يهم ☐

36. تتحدثين في مجموعة الفوج الرقمية (مجموعة المسنجر أو الواتساب...):

نادرا ما أرسل وأتحدث فيها ☐ عند مناقشة أمور متعلقة بالدراسة فقط ☐
في النقاش حول مواضيع علمية في تخصّصي ☐ في مختلف المواضيع الدراسية وغير الدراسية ☐

37. أي من الأنشطة الآتية سبق لك المشاركة فيها في الجامعة: (يمكنك اختيار أكثر من إجابة)

عارضة في معارض الكتاب ☐ الوقفات والمظاهرات الطلابية ☐ حملات التشجير ☐
تنشيط أيام تحسيسية / توجيهية ☐ النشاطات الرياضية ☐

38. تذهبن إلى المطاعم في الجامعة "لفوايي":

- ☐ لا أذهب إليها ☐ أشتري ما أحتاجه وأخرج ☐ أجلس فيها عندما أكون برفقة صديقاتي ☐ أجلس فيها ولو لوحدي

39. سبق لك وأن مثّلت الطلبة (أو كنت نائبة المسؤول) في فوجك أو دفعتك:

- ☐ لا أريد تمثيل الفوج، ولم يسبق لي ذلك ☐ لا يوجد عندي مشكل في تمثيل الفوج، لكن لم يسبق لي ذلك ☐ نعم مثلت فوجي أو دفعتي

- ما رأيك في تمثيل الطالبة المزايبة لفوجها أو دفعتها؟

40. في نهاية كل سنة، يأخذ زملاء الفوج صورة تذكارية أو فيديوهات جماعية، تشاركن فيها:

- ☐ لا أشارك معهم فيها أبدا ☐ أشارك مع تغطية وجهي ☐ ألتقط صورة تذكارية مع زميلاتي المزايبات فقط ☐ ألتقط صورة مع صديقاتي فقط باختلاف أصولهن ☐ نعم أشارك مع بقية الزملاء

41. تحكين لأسرتك ما يحدث معك في الجامعة:

- ☐ نعم أحكي لهم كل شيء ☐ أحكي لهم بعض الأمور المهمة فقط ☐ نادرا ما أحكي لهم

42. تتعامل أسرتك مع المواقف التي يكون فيها احتكاك بطلبات غير مزايبات: (يمكنك اختيار عدة إجابات)

- ☐ بالرفض القطعي ☐ بتحفظ، وتفضل الاحتكاك بهن في أمور الدراسة فقط ☐ تقبل الاحتكاك بهن مع التحفظ في اطلاعهن بالأمور الشخصية ☐ تسمح به خلال فترة الدراسة بالجامعة فقط ☐ تنبه على اختيار المرافقات منهن بعناية ☐ تعطي لك الحرية الكاملة في حديثك وعلاقاتك بهن ☐ أخرى.....

43. تتعامل أسرتك مع المواقف التي يكون فيها احتكاك بأساتذة خارج القاعة:

- ☐ بالرفض التام ☐ تسمح به عندما يكون الأمر متعلقا بسؤال ضروري في أمور الدراسة ☐ تقبل به في إطار البحث والاستفسارات العلمية عامة ☐ تشجع على إقامة علاقات قوية بهم ☐ تعتبره أمرا عاديا مادام في إطار الجامعة ☐ لا تقدم لي أية آراء حول علاقتي بهم

44. تتعامل أسرتك مع المواقف التي يكون فيها احتكاك بطلبة ذكور: ☐ بالمنع التام

تسمح به عند وجود ضرورة بحثية دراسية ☐ تقبل به في إطار البحوث ومجالات الدراسة بشكل عام ☐

تسمح به في إطار الدراسة والعمل ضمن نواد أو مشاريع جماعية ☐ تعتبره أمراً مقبولا في كل الحالات ☐
لا تقدم لي أية آراء أو توجيهات حول علاقاتي بهم ☐ أخرى.....

45. ما هي السلوكات والتصرفات التي ترين أنها غير مقبولة من طرف الطالبات المزائيات في الجامعة؟

.....

.....

.....

.....

.....

دليل المقابلة الاستطلاعية

1) البيانات الشخصية:

1. البَسن.
2. التخصص والقسم مع سبب اختياره.
3. الحالة العائلية.
4. عدد الإخوة الذكور والإناث.
5. القصر.

2) أسئلة المتغير المستقل (ضبط الأسرة والمجتمع وتمثلات الطالبة):

أ- ضبط الأسرة والمجتمع:

6. هل يوجد في عائلتك القريبة من له علاقة بمجال العلوم الشرعية والخطابة... (هيئة العزابة، تمسردين، مرشادات) وما طبيعة علاقتك به؟
7. ما هي طبيعة العلاقات في عائلتك الكبيرة مع غير محارمك (في الحياة الواقعية داخل وخارج المنزل، وفي المواقع)؟ وكيف تكون التجمعات المختلطة (التي يجتمع فيها الرجال والنساء معا) في العائلة؟
8. ما هي الفضاءات التي ترين أن من الممكن تواجد المرأة فيها لوحدها؟ ولماذا؟ وهل تتدخل أسرته في تقييد تواجدك فيها؟
9. مع من تجدين راحتك في إعطاء رأيك له في أمر لا يقره المجتمع؟
10. هل تتبعين توجيهات الوالدين في الأمور الشخصية (اللباس، العلاقات، التخصص الدراسي...)?
11. كيف دخلت إلى الجامعة؟ وهل واجهت أي رفض؟ وما هو رأي عائلتك في ذلك؟
12. هل تحكين لعائلتك عن يومياتك في الجامعة؟ إن كان نعم، من أفراد عائلتك تحكين له؟ - إن كان لا، لماذا؟ وهل كان الأمر مخالفا لذلك قبل الجامعة؟
13. ماهي ردود أفعال العائلة عند عدم التزامك / أو ماذا تتوقعين أن تكون ردود أفعالهم لو لم تلتزمي... عتاب.. نقاش.. تهديد بالتوقيف.. تجاهل.. أخرى؟
14. رتب هذه الأمور حسب أولويتها عندك: رضا الله، رضا الوالدين، منفعتك الشخصية، السمعة.

15. هل تشعرين بأنَّ المجتمع من حولك يراقبون تصرفاتك؟ وهل أثّر هذا على بعض تصرفاتك؟
16. هل سبق وأن امتنعت عن سلوك أردت القيام به، لأنَّك أحسست أنَّ الناس من حولك يراقبونك؟
17. هل تلتزمين بما تأمر به هيئة العزابة أو تمسردين دائما؟
18. هل تعودين إلى المفتي أو أقوال المشائخ في معرفة جواز ما تقومين به أم لا؟
19. لماذا اخترت أن تلبسي هذا النوع من الحجاب بهذه الكيفية؟
- ب- المرجعية الذاتية في اتخاذ القرار وتمثيلات الطالبة:**
20. هل تحددين ما تريدن فعله انطلاقا من قناعتك؟ أو قناعتك ورأي الأسرة؟ رأي الأسرة ولو لم تقتنعي؟ رأي المجتمع بأي حال من الأحوال؟
21. ما هو مقدار الحرية الذي تشعرين بأنَّك تملكينه فعلا في حياتك؟
- اللباس والحجاب، أدوات الزينة، الخروج من المنزل، مواصلة الدِّراسة، اختيار التخصص، العمل ونوعه، اختيار شريك الحياة، اختيار الصديقة.
22. عندما تواجهين قرارا آتيا (كان شخصا أو دراسيا) هل تعتمدين على رأيك فقط؟ أو تتصلين وتستشيرين الأسرة أو توازنين بين الإثنين؟
23. ما هو السن الذي ترينه مناسبا لزواج البنت؟
24. ما رأيك حول زواج البنت، من مزاي من غير قصرها؟ من رجل من غير مذهبها؟ (في حال كانت موافقة، ما رأي أسرتها في ذلك؟)
25. ما هو نوع الزَّواج الذي ترينه مناسبا لك وللفتيات في هذا الوقت؟
26. ما رأيك في العبارة القائلة: "المرأة مكانها البيت أو المطبخ"؟
27. ما رأيك في العبارة القائلة "البنت الجامعية احتمالية انحرافها أكبر من غير الجامعية"؟
28. ما رأيك في التَّعليم المختلط؟ وهل هناك مراحل مسموح بها وأخرى لا؟
29. ما رأيك في الفتاة المزايبة التي لديها صداقات (شخصية أو علمية) مع طالبات من غير قصرها؟ مع غير المزايبات؟ مع طلبة؟ وهل تتعاملين مع كل واحدة منهن؟
30. هو نوع العمل الذي تطمحين لامتهانه مستقبلا؟
31. هل ترين بأنَّ هناك تخصصات جامعية أو وظائف غير مناسبة للنساء؟ ماهي (بعض الأمثلة)؟
32. ما رأيك في العمل المختلط؟

33. ما رأيك في سفر المرأة لوحدها؟ ماذا إن كان من أجل التّعلم؟

34. ما رأيك في استعمال الحسابات الشخصية للفتاة لنشر: صور تظهر فيها جزء من جسمها (يدها، أو رجلها مثلا)؟ صور تظهر فيها كاملة مع تغطية الوجه؟ صور تظهر فيها بدون تغطية الوجه؟

(3) أسئلة المتغيّر التابع (الاندماج الجامعي):

أ- الاندماج الأكاديمي:

35. هل لديك زميلات يدرسن معك تستفسرين من خلالهنّ عن أمور الدّراسة داخل الجامعة (نعم لا)

إذا كان نعم هل هنّ زميلات من نفس ثقافتك / من ثقافة أخرى / من الثقافتين؟

36. هل سبق وأن جمعتك أعمال، بحوث، مراجعات جماعيّة مع الطّالبات غير المزيّيات أو مع الذكور؟

وكيف كانت؟ (إن كان لا، فما موقفك منها؟)

37. كيف هي علاقاتك مع الأساتذة في الجامعة؟ هل تحدثينهم خارج القاعة؟ وهل تتواصلين معهم عن

بعد؟ متى وأين؟ باستعمال ماذا؟

38. هل تحضرين الملتقيات العلميّة التي يكون فيها تصوير؟ وما رأيك في حضورها؟

ب- الاندماج الاجتماعي:

39. هل تتواصلين أثناء الدّراسة أو في أوقات الفراغ بطالبات خارج ثقافتك؟ لماذا؟

40. كيف وأين تقضين أوقات فراغك في الجامعة؟ (مكتبة، مطعم... ومع من تقضينها؟)

41. كيف هي علاقتك مع الطّالبات خارج ثقافتك المجتمعيّة المحليّة؟

42. هل تلتزمين بقواعد زميلاتك من نفس ثقافتك التي يقرّها مجتمعك المحليّ أو لديك حرّيّة التّصرّف؟

43. هل تشاركين في النشاطات الثقافيّة أو الترفيهيّة بالجامعة، أو في النوادي الطلابيّة؟ إذا كان لا لماذا؟

44. هل تتبادلين أطراف الحديث أو المناقشات في مجموعة الفوج أو الدّفعة؟ أو في الخاص مع الطّالبات

غير المزيّيات أو مع الطّلبة؟

45. هل تشعرين أنّ البيئة الجامعيّة تؤثر على ثقافتك المجتمعيّة؟ في كلّ الحالات لماذا؟