الجمهـوريـة الجزائـرية الديـمقـراطـية الشعـبيـة

وزارة التعـليم العـالي والبحـث العـلميّ

المركـز الجـامعيّ –غـرداية–

معهـد العـلوم الإنسانيّـة والاجتماعيّـة

قسم: عـلـم الاجـتمـاع

التعليـم الجامعيّ والقيـم السوسيـودينيّـة للفتـاة المـزابيّـة

دراسـة ميدانيّـة بالمركـز الجـامعيّ غـردايـة

مذكّرة شهادة الماجستير في تخصّص: علم الاجتماع التربويّ الدينيّ

إعداد الطـالب:

فخـار إبـراهيـم

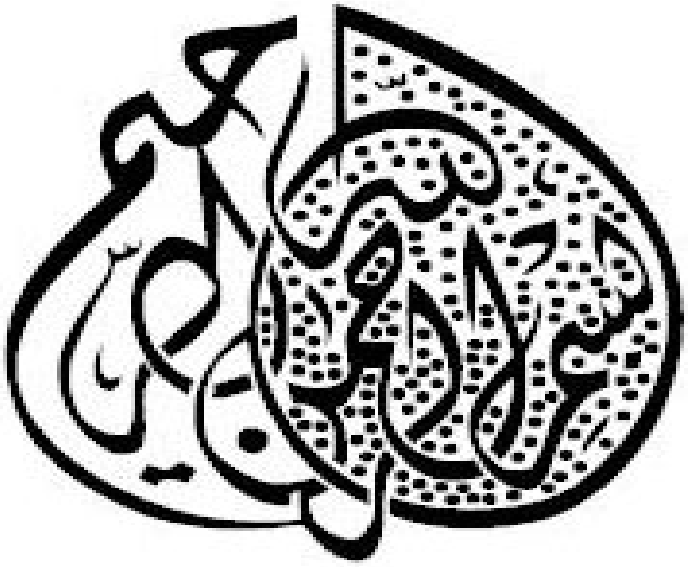
إشـــــراف:

الدكتور: خواجة عـبد العـزيز

لجنـــة المنـاقـشة:

الدكتور:	**رميـتـــــة أحمـــــد**	**رئيسا**
الدكتور:	**خـــواجـة عـبد العـزيـز**	**مشرفا ومقرّرا**
الدكتور:	**مـــــزوار بـلـــخضـــــر**	**عضوا**
الدكتور:	**راسمـال عـبد العزيـــــز**	**عضوا**

السنة الجامعيّة: 2012/2011



باقـــــة شكـــر

"ولقد آتينا لقمان الحكمة أن اشكر لله" لقمان، الآية 12.

اللهمّ لك الحمد كلّه، ولك الشكر كلّه وإليك يرجع الأمر كلّه، غمرتني بنعمك وآلائك، وأمددتني بعونك وتوفيقك، فاجعل اللهمّ عطاءك لي دائما، وشكري لك قائما.

- أتقدّم بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور خواجة عبد العزيز، الذي أشرف على عملي، وجاد عليّ بإرشاداته ونصائحه بسخاء لا نظير له، فكان لي نعم المرشد والموجّه.
- كما أقف وقفة احترام وشكر وعرفان أمام أساتذتي الأفاضل الذين نوّروا عقلي، وأناروا دربي، وفتحوا أمامي آفاقا فسيحة من العلم والمعرفة والبحث عن الحقيقة، أخصّ بالذكر منهم:
  - ❖ أساتذة السنة الأولى من مرحلة التدرّج: الدكاترة: رجراج محمد، بوتخدميت رشيد، قوطال لعمارة، تومي حسين، العيادي كمال، ابن دريسو إبراهيم.
  - ❖ أساتذة مرحلة ما بعد التدرّج: الدكاترة: رميتة أحمد، مزوار بلّخضر، خواجة عبد العزيز، محي الدين مختار (رحمه الله)، الشايب الساسي، حسن هشام، زغودي يحي، شرّون حدّة.
- كما أشكر أصدقائي وزملائي، والطالبات أفراد عيّنة الدراسة، والذين أجريت معهم المقابلات، وجميع من أمدّني بيد العون والتشجيع، –وهم كثرة– ومساعدتهم كانت لي نعم الزاد في الطريق الطويل الشاقّ.

ولا أنسى أن أشكر أيضا الذين عارضوا هذا العمل وحاولوا عرقلته –وهم قلّة– فقد أمدّوني بطاقة لا تضاهى من التحدّي والإصرار والمضيّ قدما.

إلى كلّ هؤلاء أقول:

شكرا جزيلا لكم، وجزاكم الله خيرا.

إهـــــداء

❖ إلى روح والديّ العزيزين اللذين ربّياني على تقوى الله وحسن الخلق، وغرسا في وجداني قيم الحقّ والخير والجمال، ربّ ارحمهما كما ربّياني صغيرا.

❖ إلى مشائخي ومعلّميّ وأساتذتي اللذين أناروا عقلي وبصيرتي، أذكر منهم شيخي الفاضل حمو بن عمر فخار، رحمه الله.

❖ إلى أسرتي الغالية، حيث الدعم والدفء والسكينة:

❖ زوجتي العزيزة، رفيقة الدرب وقرّة العين.

بنيّ العزيز خالد، البطل الذي تحمّل معي أعباء نسخ الدراسة وطباعتها.

بناتي العزيزات، بهجة القلب: زينب، آسية، سارة، ليلى، خديجة.

أحفادي الأحبّاء، الزنابق الجميلة: ابتسام، محمد إسلام، سليمان عيسى، رضوان، رعاهم الله.

❖ إلى الجدّة المباركة، تقبّل الله منها، وأطال عمرها، ونفعنا بدعواتها.

❖ إلى أخواتي وإخوتي الكرماء وأبنائهم وأحفادهم، حفظهم الله.

❖ إلى أصدقائي الأوفياء في جمعيّة "الفتوّة الصالحة"، أحلى ذكريات فتوّتي وشبابي، أعزّهم الله.

❖ إلى الفجر الباسم وأمل المستقبل، جمعيّة "الفضيلة"، صان الله زهراتها وحقّق طموحاتها.

❖ إلى الآلاف من تلميذاتي وتلاميذي خلال مسيرتي التعليميّة الطويلة والممتعة، وفّقهم الله.

❖ إلى أصدقائي وزملائي وأحبّائي ... وكلّ العاملين على درب الفضيلة، أرضاهم الله

إلى كلّ هؤلاء.....أهدي ثمرة جهدي

إبـــــراهيـم

فهـــرس المـوضوعـــــات

فهرس الموضوعات:.....1

فهرس الجداول:.....9

مقدّمة.....13

مدخل الدراسة: المحدّدات المنهجيّة

1-أسباب اختيار الموضوع.....18
2-أهداف الدراسة.....19
3-صعوبات البحث.....20
4-الدراسات السابقة.....21
5-الإشكاليّة.....34
6-الفرضيّات.....36
7-المفاهيم الإجرائيّة.....37

الباب الأوّل: البناء المفاهيميّ والتاريخيّ

الفصل الأوّل: التعليم الجامعيّ في الجزائر

تمهيد.....41

المبحث الأوّل: الجامعة الجزائريّة، نشأتها وواقعها أثناء الاحتلال الفرنسيّ.....43

1-مفهوم الجامعة.....43
2-أهمّية الجامعة ووظائفها.....44
أ- أهمّية الجامعة.....44
ب- وظائف الجامعة.....45
3-الجامعة من منظور سوسيولوجيّ.....47
أ- روبرت ماكيفر.....47
ب-إميل دوركهايم.....48

ج- ماكس فيبر.....49
د- تالكوت بارسونز.....49
هـ- بيار بورديو وجين كلود باسيرون.....50
4-نشأة الجامعة الجزائريّة، وواقعها أثناء الاحتلال الفرنسيّ.....51
أ- واقع التعليم في الجزائر قبل الاستقلال.....51
1-التعليم العربيّ.....51
2-التعليم الفرنسيّ.....54
ب-الجامعة الجزائريّة: النشأة والواقع أثناء الاحتلال.....55

المبحث الثاني: الجامعة الجزائريّة بعد الاستقلال: الإصلاحات، الواقع والآفاق.....58

1-إصلاحات التعليم الجامعيّ.....58
أ- المرحلة الأولى (1962م/1970م).....58
ب-المرحلة الثانية(1970م/1980م).....59
ج- المرحلة الثالثة(1980م/1990م).....61
د- المرحلة الرابعة(1990م/2000م).....62
هـ- المرحلة الخامسة(نظام: ل.م.د).....63
2-الواقع والآفاق.....66
أ- المؤسّسات الجامعيّة الجزائريّة.....66
ب-التدفّق الطلاّبيّ.....67
ج- تأطير التعليم العالي.....68
د- الإنفاق على التعليم العالي.....68
هـ- البحث العلميّ.....69
و-إشكاليّة الإدارة الجامعيّة.....71
ز-الكتاب الجامعيّ.....71
ح- التدريس الجامعيّ.....72

خلاصة الفصل.....74

الفصل الثاني: القيم، مفهومها وأبعادها

تمهيد.....76

المبحث الأوّل: مفهوم القيم: فلسفيّا، نفسيّا، واجتماعيّا.....78

1-القيم في اللغة.....78
2-مفهوم القيم في الدراسات الفلسفيّة.....79
أ- اتّجاه الفلسفات المثاليّة.....81
ب-اتّجاه الفلسفات الوضعيّة.....81
3-مفهوم القيم في الدراسات النفسيّة.....82
4-مفهوم القيم في الدراسات السوسيولوجيّة.....85

المبحث الثاني: أبعاد القيم.....93

1-خصائص القيم.....93
2-تصنيف القيم.....95
3-نسبيّة القيم.....97
أ- النسبيّة المكانيّة.....97
ب-النسبيّة الزمانيّة.....98
ج- صلاحيّة القيم.....98
4-مصادر القيم.....99
أ- الثقافة.....99
ب-الدين.....99
ج- الخبرة.....99
د- المصدر الاجتماعيّ.....100
هـ- الأسرة.....100
و- المدرسة ومؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة الأخرى.....100
5-اكتساب القيم.....100
6-القيم السوسيودينيّة.....101
أ- القيم الاجتماعيّة.....102

ب-القيم الدينيّة.....102
ج- القيم السوسيودينيّة.....103
7-القيم بين التقليد والحداثة.....104
أ- مفهوم التقليد.....104
ب-مفهوم الحداثة.....105
ج- القيم التقليدية.....106
د- القيم الحداثيّة.....106
8-علماء الاجتماع ومشكلة حكم القيمة.....106

خلاصة الفصل.....108

الفصل الثالث: المجتمع المزابيّ، مقاربة سوسيوتاريخيّة

تمهيد.....110

المبحث الأوّل: مزاب، تاريخه ونظمه الاجتماعيّة.....111

1-تعريفات.....111
2-مزاب، لمحة تاريخيّة.....111
أ- الموقع والسكان الأوائل.....111
ب-نشأة قرى مزاب.....112
3-المذهب الإباضيّ.....113
4-نظام حلقة العزّابة.....118
أ- مؤسّس نظام العزّابة.....118
ب-مفهوم العزّابة.....118
ج- مهامّ حلقة العزّابة.....118
5-المؤسّسات الاجتماعيّة التابعة لنظام العزّابة.....120
أ- مجلس عمّي سعيد.....120
ب-مجلس باعبد الرحمان الكرثي.....121
ج- مجلس "إروان" والمحاضر.....121
د- مؤسّسة "إمصّوردان".....121

هـ- مؤسّسة "لاومنا".....121
و- مجلس العشائر.....122
ز-مجلس الأعيان.....122
ح-هيئة "تمسيريدين" 123
6-المرأة في المجتمع المزابيّ.....124
أ- عمل المرأة المزابيّة.....125
ب-المرأة المزابيّة والسفر.....126
ج- الفتاة والمرأة المزابيّة والتقسيم الاجتماعيّ للجنس.....128
1-المدرسة.....129
2-البيت.....129
3-العرس.....129
4-الشارع.....130
5-الحافلة.....130

المبحث الثاني: مزاب، قيمه ومنظومته التعليميّة.....131

1-القيم السوسيودينيّة للمجتمع المزابيّ.....131
أ- القرآن حفظا وتلاوة.....132
ب-الطهارة.....132
ج-الأمانة والثقة.....132
د- الاحترام.....133
هـ- الطاعة والانقياد.....133
و- التمسّك بالهويّة.....134
ز-السمت واللباس.....135
ح-التكافل الاجتماعيّ.....136
ط-التطوّع.....136
ي- العلم.....137
ك- العمل والاقتصاد.....137
ل- الجدّية والصرامة.....138

2-المنظومة التعليميّة للمجتمع المزابيّ.....140
أ- تعليم الذكور.....141
1-في العصور القديمة.....141
2-بوادر نهضة علميّة.....141
3-التعليم الرسميّ الفرنسيّ.....142
4-التعليم الحرّ المحلّي.....143
ب-تعليم الإناث.....144
1-الوضع السائد قديما.....144
2-التعليم التقليديّ.....145
3-التعليم الحرّ.....147
4-التعليم الرسميّ.....150
خلاصة الفصل.....152

الباب الثاني: البناء الميدانيّ التحقيقيّ

الفصل الرابع: محدّدات الدراسة الميدانيّة وأدواتها

تمهيد.....155
المبحث الأوّل: المركز الجامعيّ بغرداية: نشأته وتطوّره.....156
1- النشأة.....156
2-التطوّر حسب المواسم الجامعيّة.....156
أ- الموسم الجامعيّ:2005م/2006م.....156
ب-الموسم الجامعيّ:2006م/2007م.....157
ج- الموسم الجامعيّ:2007م/2008م.....157
د- الموسم الجامعيّ:2008م/2009م.....157
هـ-الموسم الجامعيّ: 2009م/2010م.....158

المبحث الثاني: مجتمع البحث وعيّنته وأدواته.....162

1-مجتمع البحث.....162
2-العيّنة.....163
3-المنهج المتّبع في هذه الدراسة.....164
4-الدراسة الاستطلاعيّة.....165
5-مجالات الدراسة.....165
6-الأدوات المستعملة في الدراسة.....166
أ- المقابلة.....166
ب-الملاحظة من دون مشاركة.....167
ج- الاستمارة.....167
7-خصائص العيّنة.....169

خلاصة الفصل.....177

الفصل الخامس: الاندماج في الوسط الجامعيّ والقيم السوسيودينيّة التقليديّة

(تحليل الفرضيّة الأولى)

تمهيد.....179

1-قيمة "القرآن حفظا وتلاوة".....180
2-قيمة "الطهارة".....185
3-قيمة "الاحترام".....188
4-قيمة "الطاعة والانقياد".....194
5-قيمة "التمسّك بالهويّة".....198
6-قيمة "السمت واللباس".....205
7-قيمة "الجدّية والصرامة".....208

نتائج الفرضيّة الأولى.....216

الفصل السادس: أهداف الطالبة المزابيّة والقيم السوسيودينيّة التقليديّة

(تحليل الفرضيّة الثانيّة)

تمهيد.....222

1-قيمة "القرآن حفظا وتلاوة".....223
2-قيمة"الطهارة".....230
3-قيمة "الاحترام".....232
4-قيمة "الطاعة والانقياد".....236
5-قيمة "التمسّك بالهويّة".....241
6-قيمة "السمت واللباس".....247
7-قيمة "الجدّية والصرامة".....249
8-جوانب أخر عن تصوّرات الطالبة.....252

نتائج الفرضيّة الثانيّة.....258

النتائج العامّة للدراسة

أ- النتائج المتعلّقة بالجانب النظريّ.....262
ب-النتائج المتعلّقة بالجانب الميدانيّ.....264

الخاتمـــة.....268

المراجع.....272

الملاحق.....283

فهـرس الجـــداول

الرقم	العنـــــــــــــوان	الصفحة
01	يبيّن نسبة الطلبة الجزائريّين إلى الطلبة الأوروبيّين في كلّيات الجامعة عام1954م	57
02	يبيّن المؤسّسات الجامعيّة في الجزائر	66
03	يبيّن التدفّق الطلاّبيّ على الجامعات في الجزائر	67
04	يبيّن تطوّر أعداد الأساتذة الجامعيّين في الجزائر	68
05	يبيّن الإنفاق على التعليم بالنسبة للإنفاق العامّ الإجماليّ في دول المغرب العربيّ	69
06	يبيّن مراحل الإمامة عند الإباضيّة	117
07	يبيّن إحصاء المحاضر والطلبة في مدن مزاب عام 1924م	142
08	يبيّن تزايد عدد المتمدرسات في مدارس جمعيّة الإصلاح بغرداية	150
09	يبيّن تزايد عدد الطلبة بالمركز الجامعيّ بغرداية	158
10	يبيّن التخصّصات الموجودة على مستوى المركز الجامعيّ بغرداية	160
11	يبيّن تطوّر عدد الطالبات المزابيّات بالمركز الجامعيّ بغرداية	162
12	يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب السنّ	169
13	يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب الانتماء لمدن مزاب	170
14	يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب مستوى السنة الجامعيّة	171
15	يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب التخصّص الجامعيّ	172
16	يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب الحالة الاجتماعيّة	173
17	يبيّن توزيع المقيمات بالحيّ الجامعيّ حسب المدن	174
18	يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب امتلاك الهاتف المحمول	174
19	يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب امتلاك رخصة السياقة	175
20	يبيّن توزيع الطالبات المالكات لرخصة السياقة حسب مدن مزاب	175
21	يبيّن ارتباط نوع الأصدقاء بالمركز الجامعيّ بحفظ القرآن	180
22	يبيّن ارتباط ظروف الحوار مع الأساتذة بحجم قراءة القرآن	182
23	يبيّن ارتباط كيفيّة قضاء الطالبة أوقات الفراغ بالجامعة بأخذ المصحف معها	183
24	يبيّن تبريرات أخذ الطالبة المصحف معها للجامعة	184

25	يبيّن ارتباط الصلاة بمصلّى الجامعة بتخصيص ثوب للصلاة	185
26	يبيّن تبريرات عدم الصلاة بمصلّى المركز الجامعيّ	186
27	يبيّن ارتباط الذهاب للمطعم الجامعيّ بتخصيص ثوب للصلاة	187
28	يبيّن ارتباط تصرّف الطالبة عند جلوس طالب إلى جانبها في حافلة النقل الجامعيّ بتعاملها مع المرشدات (تمسيريدين)	188
29	يبيّن ارتباط نظرة الطالبة إلى الاختلاط في الوسط الجامعيّ بكيفيّة مصافحتها للمرأة المسنّة أو ذات المركز الاجتماعيّ	190
30	يبيّن ارتباط مشاركة الطالبة في نشاط ثقافيّ بالجامعة باستعمال لفظ "حمّاليك" عند تحدّثها مع إنسان كبير السنّ	191
31	يبيّن تبريرات عدم مشاركة الطالبة في نشاط ثقافيّ بالجامعة	192
32	يبيّن تصرّف الطالبة عند شربها الماء	193
33	يبيّن ارتباط انجاز البحوث الجماعيّة بالاستماع إلى الوعظ والإرشاد المحلّي	194
34	يبيّن ارتباط المشاركة في نشاط ثقافيّ بالجامعة برأي الطالبة في قول بعض الوعّاظ: "المرأة مكانها البيت"	196
35	يبيّن الارتباط بين الصلاة في مصلّى الجامعة ورأي الطالبة حول مهر المرأة المحدّد من طرف هيئة العزّابة	197
36	يبيّن ارتباط تصوّر إقامة الطالبة المزابيّة بالحيّ الجامعيّ بما تتقنه من أنواع النسيج	199
37	يبيّن ارتباط تقلّد الطالبة مسؤوليّة في قسمها بمصدر الفتوى عندها	200
38	يبيّن انتماء الطالبات المزابيّات للتيّارات الإسلاميّة	201
39	يبيّن ارتباط تصوّر الطالبة لخطورة الوسط الجامعيّ على قيم الفتاة المزابيّة برأيها في زواج المزابيّات من غير المزابيّين	202
40	يبيّن ارتباط مشاركة الطالبة في إضراب أو احتجاج بموقفها من هيئة "تمسيريدين"	204
41	يبيّن ارتباط ردّ فعل الطالبة عند معاكسة طالب لها بنوع حجابها خارج الجامعة	206
42	يبيّن ارتباط الاختلاط في الوسط الجامعيّ بلبس الطالبة خاتما وهي بالجامعة	207
43	يبيّن ارتباط تصرّف الطالبة عند جلوس طالب إلى جانبها في حافلة النقل الجامعيّ بموقفها من ظهور الأغاني المزابيّة بالموسيقى العصريّة	209

44	يبيّن أسباب رفض الطالبات لظهور وذيوع الأغاني المزابيّة بالموسيقى	210
45	يبيّن ارتباط نظرة الطالبة إلى الاختلاط في الوسط الجامعيّ برأيها حول تقسيم حافلات النقل العموميّ المحلّي إلى قسم للرجال وآخر للنساء	211
46	يبيّن ارتباط مشاركة الطالبة في نشاط ثقافيّ بالجامعة بنظرتها إلى قراءة القرآن في الأعراس	213
47	يبيّن ارتباط معيّة إنجاز الطالبة للبحوث الجماعيّة بالطريقة المفضّلة لديها للاحتفال بالعرس	214
48	يبيّن كيفيّة التحاق الطالبة المزابيّة بالجامعة	223
49	يبيّن ارتباط الهدف الأوّل من الالتحاق بالجامعة بحفظ القرآن	225
50	يبيّن ارتباط رغبة الطالبة في العمل خارج البيت بحجم قراءة القرآن	227
51	يبيّن ارتباط موقف الطالبة من خروج المرأة المزابيّة للعمل بأخذ مصحف القرآن معها للجامعة	228
52	يبيّن ارتباط موقف الطالبة من الشعار التقليديّ بتخصيص ثوب للصلاة	230
53	يبيّن ارتباط الرغبة في العمل خارج البيت بتخصيص ثوب للصلاة	231
54	يبيّن ارتباط مشاركة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في العمل الدعويّ المحلّي بتعاملها مع المرشدات "تمسيريدين"	233
55	يبيّن ارتباط هدف الطالبة الأوّل من التحاقها بالجامعة بكيفيّة مصافحتها المرأة المسنّة	234
56	يبيّن ارتباط موقف الطالبة من خروج المرأة المزابيّة للعمل بتصرّفها عند شرب الماء	235
57	يبيّن ارتباط الموقف من مساهمة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في وسائل الإعلام بالاستماع إلى الوعظ والإرشاد المحلّي	237
58	يبيّن ارتباط موقف الطالبة من الشعار التقليديّ بموقفها من عبارة بعض الوعّاظ	239
59	يبيّن الارتباط بين رغبة الطالبة في التوظيف والعمل خارج البيت ورأيها حول مهر المرأة المحدّد من طرف هيئة العزّابة	240
60	يبيّن الارتباط بين موقف الطالبة من الدعوة إلى إشراك المرأة المزابيّة في إدارة المؤسّسات الاجتماعيّة وما تتقنه من أنواع النسيج	242

61	يبيّن الارتباط بين موقف الطالبة من البحوث الجامعيّة حول المرأة المزابيّة ومصدر الفتوى عندها	244
62	يبيّن الارتباط بين الهدف الأوّل للطالبة من دراستها الجامعيّة ورأيها في زواج المزابيّات من غير المزابيّين	246
63	يبيّن الارتباط بين موقف الطالبة من الشعار التقليديّ ونوع حجابها خارج الجامعة	247
64	يبيّن الارتباط بين مساهمة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في وسائل الإعلام وحمل الطالبة خاتما وهي في الجامعة	248
65	يبيّن الارتباط بين رغبة الطالبة في التوظيف والعمل وموقفها من ظهور الأغاني المزابيّة مصحوبة بالموسيقى العصريّة	250
66	يبيّن الارتباط بين مساهمة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في وسائل الإعلام وتقسيم حافلات النقل العموميّ المحلّي إلى قسم للرجال وآخر للنساء	251
67	يبيّن تصوّر الطالبة لكيفيّة تأثير التعليم الجامعيّ على القيم السوسيودينيّة للفتاة والمرأة المزابيّة	253
68	يبيّن تصوّر الطالبة لاتّجاه تعلّم الفتاة المزابيّة بالجامعة مستقبلا	254
69	يبيّن تصوّر الطالبة لوظائف ومهن الفتاة والمرأة المزابيّة	255

مقــدّمـــــــــة:

لقد شكّل موضوع المرأة والحديث عن قضاياها، مادّة كثيرة التناول من طرف الأدباء والعلماء، والباحثين والدارسين، مع اختلاف المداخل والمقاربات، وزوايا البحث والدراسة؛ أفرزت مواقف متباينة تباين الأيديولوجيّات والتيّارات الفكريّة. ولعلّ المجال الأكثر تطرّقا من غيره عند تناول موضوع المرأة، هو مجال التربيّة والتعليم؛ فقد أولى التربويّون وعلماء النفس والاجتماع اهتماما خاصّا بالمرأة، ولا يزالون، ومردّ ذلك إلى الأوضاع التي مرّت بها منذ العصور القديمة، والإقصاء والتهميش الذي تعرّضت له في كلّ المجتمعات البشريّة، بما فيها الإسلاميّة، رغم أنّ القرآن كرّم الإنسان، وساوى بين الجنسين في الواجبات والحقوق، والعمل والجزاء،: "**من عمل صالحا من ذكر أو أنثى وهو مؤمن، فلنحيينّه حياة طيّبة ولنجزينّهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون.**"[1]

فقد كانت المرأة في العصر الجاهليّ مهضومة الحقوق، حتّى حقّها في الحياة، فكانت كثيرا ما توأد بعد ميلادها خشية العار أو الفقر، إلى أن ظهر الإسلام؛ فعاشت المرأة المسلمة في المجتمع الإسلاميّ الأوّل، مجتمع الرسول (ص)، والخلفاء الراشدين من بعده، قويّة مصانة الحقوق، فاعلة اجتماعيّة، ترتاد المساجد وساحات القتال إلى جنب الرجل، لكن سرعان ما اكتنفها الجهل والجمود، ورزحت تحت وطأة العادات والتقاليد، مع حلول عصر الانحطاط والتخلّف، وتعرّض المجتمعات الإسلاميّة للغزو والاحتلال الأجنبيّ؛ فظلّت المرأة لا دور لها سوى إعداد الطعام والفراش، ذكر اسمها عيب، ورؤية وجهها حرام، وصوتها عورة، بعيدة عن تعاليم القرآن، ومنهج الرسول (ص) الذي روي عنه أنّه قال: "طلب العلم فريضة على كلّ مسلم."[2] والمسلم في اللغة يجمع الذكر والأنثى.

وفي أوروبا، عاشت المرأة أوضاعا لا تقلّ سوءا إلى أن حلّ عصر التنوير، فدخلت مجتمعاتها مرحلة الحداثة، واصطدمت مع الكنيسة برفع شعار الحرّية واحترام حقوق الإنسان، واعتماد المنهج العلميّ والتفكير العقلانيّ، الأمر الذي جعل المفكّر **سان سيمون (S.Simon)**

[1]- سورة النحل، الآية 97.

[2]- أبوحامد الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ج1، دار القلم، بيروت، لبنان، د.ت، ص13.

يصرّح قائلا: "الإنسان الاجتماعيّ هو الرجل والمرأة "[1]، فأخذت المرأة تنتزع حقوقها، وتقتحم مجالات الحياة إلى جنب الرجل.

وقد بذل العلماء والمصلحون الاجتماعيّون في العالم العربيّ والإسلاميّ، جهودا كبيرة في بثّ الوعي وتنوير الفكر وتصحيح المفاهيم ونشر العلم، منذ منتصف القرن التاسع عشر الميلاديّ، أمثال **جمال الدين الأفغاني** و **محمّد عبده** و**رشيد رضا** في المشرق، و**عبد الحميد بن باديس ومحمّد يوسف أطفيّش وإبراهيم عمر بيوض** في المغرب، وبمرور الزمن والتغيّر الاجتماعيّ الحاصل أخذت أوضاع المرأة تتغيّر، بأشكال محدودة، إلاّ أنّ حقّ التعليم ظلّ –طويلا– مقتصرا على الذكور دون الإناث في معظم المجتمعات الإسلاميّة التقليديّة.

وفي مزاب، ظلّت حالة المرأة على هذا النحو لأجيال متعاقبة، رغم دورها الاجتماعيّ البارز والفاعل في عمليّة التنشئة الاجتماعيّة، والمحافظة على نسق القيم الاجتماعيّة وإعادة إنتاجها. لكنّ ذلك الوضع لم يتمكّن من الصمود في النهاية أمام تسارع وتيرة التغيّر الاجتماعيّ، فظهرت مبادرات تبنّاها رجال اعتقدوا بأنّ الإصلاح الاجتماعيّ يبقى ناقصا ومبتورا، إذا لم يشمل المرأة وحقّها في التعليم؛ فبدأت تتلقّى تعليما تقليديّا تلقينيّا بسيطا، ثمّ تطوّر بعد ذلك، بظهور مدارس "التعليم الحرّ" مع منتصف القرن العشرين.

ومن سنة لأخرى، ومع انفتاح المجتمع المزابيّ على البيئة الخارجيّة، أخذت تبرز حاجات اجتماعيّة جديدة للأفراد، وطموحات لهم وأهداف لم يستطع ذلك النظام التعليميّ المحلّي تحقيقها، فالتحقت الفتاة المزابيّة بالتعليم الرسميّ، متدرّجة مع أطواره تباعا، إلى أن بلغت مستوى التعليم الجامعيّ، وخاصّة بعد افتتاح المركز الجامعيّ بغرداية، الأمر الذي شجّع كثيرا من الأسر والآباء على السماح لبناتهم مواصلة الدراسة فيها، مستغلّين ظاهرة تأخّر سنّ زواج الفتاة بشكل تدريجيّ، لكنّ أصواتا معارضة ظلّت ترتفع رافضة التحاق الفتاة بنظام التعليم الرسميّ، والجامعيّ منه بالخصوص، وتعتبره خطرا على قيم الفتاة والمرأة في مزاب وعلى هويّة المجتمع وثقافته.

غير أنّ أعداد الفتيات الملتحقات بالتعليم العالي عبر الوطن، والمركز الجامعيّ بغرداية بصفة

[1]- جيزيل حليمي، **النساء نصف العالم نصف الحكم**، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، لبنان، 1998، ص10.

خاصّة، أخذ يتزايد ويتضاعف من موسم لآخر، وأضحى يشكّل ظاهرة جديرة بالدراسة العلميّة التي تشخّص هذا الواقع وتدرسه بعقلانيّة، وفق منهج علميّ بعيدا عن الأفكار النمطيّة المسبقة، والأحكام القيميّة.

وهذا ما حاولت القيام به في هذه الدراسة التي لم تكن بالأمر الهيّن والميسور، في مجتمع محافظ، نشأ على أساس دينيّ، وعاش لقرون داخل بناء اجتماعيّ متماسك، ونسق قيميّ محكم متشبّثا بالماضي والأسلاف، إلى أن دفعته عجلة التاريخ وتيّارات التغيّر الاجتماعيّ إلى الانفتاح على البيئة الخارجيّة المفعمة بمظاهر الحداثة، جعلته يعيش صراعا بين التمسّك بهويّته وقيمه التقليديّة، والانسياق وراء الحداثة وقيمها ومظاهرها.

وقد اتّخذت في دراستي هذه مسلكين: نظريّ تاريخيّ وتحقيقيّ ميدانيّ، فقسّمت البحث إلى بابين وستّة فصول، على الشكل التالي:

الباب الأوّل: تناول البناء المفاهيميّ والتاريخيّ للدراسة، وضمّ ثلاثة فصول:

يتناول الفصل الأوّل التعليم الجامعيّ في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسيّ وبعد الاستقلال الوطنيّ، مع تحليل أهمّ مراحله وإصلاحاته، ورصد واقعه وآفاقه. أمّا الفصل الثاني فيتناول موضوع القيم، مفهومها وأبعادها وتصنيفاتها، مع تحليل أهمّ مداخلها ومقارباتها. والفصل الثالث خصّصته للمجتمع المزابيّ، منتهجا مقاربة سوسيوتاريخيّة لبنائه ونظمه الاجتماعيّة، مع تحليل لمنظومته القيميّة والتعليميّة، وقد ركّزت أثناء ذلك على المرأة ودورها الاجتماعيّ.

أمّا الباب الثاني، فتناول البناء الميدانيّ التحقيقيّ للدراسة، وضمّ ثلاثة فصول أيضا: فصلا مخصّصا لمحدّدات الدراسة الميدانيّة وأدواتها، مع عرض لمسيرة وواقع المركز الجامعيّ بغرداية، وتحديد مجتمع البحث وخصائص العيّنة، وفصلين آخرين عالجت فيهما معطيات الدراسة الميدانيّة حول فرضيّتي البحث محلّلا نتائجهما ومفسّرا لها.

وختمت الدراسة بعرض نتائجها العامّة وبخاتمة ملخّصة لأهمّ خطواتها ومراحلها ومنتهى سيرورتها.

وأرجو أن يقدّم هذا العمل إضافة للمكتبة ويساهم في إثرائها، وأن يستفيد منها الطلاّب

والباحثون، خاصّة مع النقص الملحوظ للدراسات حول الموضوع؛ كما آمل أن تفتح هذه الدراسة نقاشا علميّا جادّا، يبلور تصوّرا جديدا، في إطار تطوير تعليم الفتاة في مزاب، وترقيته وتدعيمه.

ويجدر بي أن أتقدّم بجزيل الشكر لكلّ من ساعد في إنجاز هذا العمل الذي كان ثمرة تعاون الكثيرين والكثيرات، والذي أرجو أن يكون ذا نفع وفائدة.

"**فأمّا الزبد فيذهب جفاء وأمّا ما ينفع الناس فيمكث في الأرض**"[1].

[1]- سورة الرعد، آية 17.

مدخل الدراسة

المحـــدّدات المنهجيّـــة

1- أسباب اختيار الموضوع.

2- أهداف الدراسة.

3- صعوبات البحث.

4- الدراسات السابقة.

5- الإشكاليّة.

6- الفرضيّات.

7- المفاهيم الإجرائيّة.

1- أسباب اختيار الموضوع:

لكلّ موضوع بحث أسباب دفعت الباحث لاختياره من بين الموضوعات الأخرى، وتناوله بالدراسة والتحليل؛ وموضوع هذا البحث الخاصّ بـ "الفتاة المزابيّة الجامعيّة" دفعتني إليه أسباب عدّة، ذاتيّة وموضوعيّة، أوجزها في النقاط التالية:

أ- الأسباب الذاتيّة:

- اهتمامي الخاصّ بمواضيع التربية والتعليم ومشكلاتهما، واشتغالي في هذا الوسط كأستاذ، لمدّة تزيد على خمس وثلاثين سنة.
- ارتباط الموضوع بحياتي الاجتماعيّة، لنشأتي في المجتمع المزابيّ، واطّلاعي على واقعه.
- تأثّري بوضعيّة المرأة المزابيّة منذ طفولتي، في صورة أمّي، وانبهاري بجدّها وحزمها، واشتغالها الدؤوب: في تربيّة الأولاد، والقيام بأشغال البيت وأعمال الصوف والنسيج، ومساعدة والدي في الحقل؛ فهي دائما أوّل المستيقظين قبل طلوع الفجر، وآخر النائمين ليلا، وملاحظتي أنّ أتعابها الكثيرة هذه لا يوازيها حظّها الضئيل من التعلّم والمعرفة.
- رغبتي الكبيرة في تحسين وضعية الفتاة والمرأة المزابيّة بتنويرها، وتعليمها، وتثقيفها، وجهودي في هذا المجال جلبت لي متاعب جمّة.
- قناعتي أن لا سبيل للخروج من دائرة التخلّف، بثالوثة: الجهل، الفقر، المرض؛ إلاّ بنهضة اجتماعيّة تقوم على أساس تعلّم الإنسان، ذكرا وأنثى على حدّ سواء، وحرمان إنسان من التعلّم لا يقلّ خطورة من حرمانه من الحياة
- شغفي الكبير بالدراسات السوسيولوجيّة، خاصّة حول موضوعات: المرأة، والأسرة والتربيّة، والثقافة، وحول موضوع التقليد والحداثة.

ب- الأسباب الموضوعيّة:

- اكتساء الموضوع أهمّية وحساسيّة كبيرة في المجتمع، فهو من "الطابوهات" خاصّة في الأوساط المحافظة.
- تنامي اهتمام المثقّفين، والشباب الجامعيّين، بموضوع تطوير تعليم الفتاة في مزاب، وخاصّة من طرف المقبلين منهم على الزواج.

- إشارة الكثير من الوعّاظ والمرشدين في مزاب، في المساجد والمناسبات إلى خطورة التعليم الجامعيّ على قيم الفتاة المزابيّة وثقافتها.
- الجدل القائم في مزاب، والنقاش المثار حول تعليم الفتاة، بين النظام الحرّ والنظام الرسميّ، وملاحظة تزايد توجّه الفتيات لمدارس التعليم الرسميّ، رغم الجهود المبذولة لتحسين التعليم الحرّ وتطويره.
- حيرة الكثير من الآباء والأمّهات في اختيار نمط التعليم لبناتهم، وتخوّف بعضهم من إلحاق بناتهم بالجامعة بعد حصولهنّ على شهادة الباكالوريا.
- افتتاح المركز الجامعيّ بغرداية، وتزايد عدد الفتيات الملتحقات به، عاما بعد عام، وبجامعات أخرى عبر الوطن.
- انفتاح المجتمع المزابيّ على العالم الخارجيّ، وظهور حاجات اجتماعيّة جديدة تفرضها التغيّرات الاجتماعيّة الحاصلة، ومتطلّبات الحياة الحديثة.
- نقص الدراسات السوسيولوجيّة في موضوع تعليم الفتاة والمرأة في مزاب بصفة عامّة، والتعليم الجامعيّ بصفة خاصّة، وندرة البحوث العلميّة حوله.

2- أهـداف الدراسـة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس التالي:

- معرفة مدى تأثير التعليم الجامعيّ في القيم السوسيودينيّة التقليديّة للفتاة المزابيّة، من خلال متغيّري الاندماج في الوسط الجامعيّ، وأهداف الفتاة من دراستها الجامعيّة.

بالإضافة إلى هذا، تحاول هذه الدراسة الوصول إلى أهداف جزئيّة أخرى أجملها في ما يلي:

- الاطّلاع على مسار الجامعة الجزائريّة وتطوّرها، والكشف عن مشكلاتها ورصد آفاقها.
- محاولة الإلمام بموضوع القيم، وتحليل مختلف أبعادها، ومجالات دراستها.
- محاولة تحليل المجتمع المزابيّ، من خلال دراسة سوسيوتاريخيّة له، ولبنائه ونظامه الاجتماعيّين، مع التركيز على وضعيّة المرأة ودورها فيه.
- محاولة رسم منظومة القيم السوسيودينيّة للمجتمع المزابيّ، وتحليل منظومته التربويّة

التعليميّة.

- الوقوف على طبيعة سلوكات الفتاة المزابيّة الجامعيّة، ومعرفة مستوى اندماجها في الوسط الجامعيّ، والتعرّف على أهدافها، ومدى تمسّكها بقيم مجتمعها، ومنحها فرصة بيان مواقفها والاستماع إليها.
- تطوير النقاش الجاري في مزاب حول موضوع "تعليم الفتاة"، ومواجهة الانتقاد "اللاعلمي"، وإطلاق الأحكام القيميّة الجزافيّة، بدراسة علميّة موضوعيّة.
- إبراز أهمّية الدراسات السوسيولوجيّة الجادّة حول المجتمع المزابيّ، وظواهره ومشكلاته الاجتماعيّة، وتشجيع طلبة الدراسات العليا لتبنّيها والاعتناء بها.
- محاولة إنتاج معرفة علميّة، قد تضيف جديدا في ميدان سوسيولوجيّة التربيّة والدين، ومجال الفتاة والمرأة في مزاب.

يضاف إلى هذا ما قد تثيره هذه الدراسة من مسائل، واستفسارات، وانتقادات حول الظاهرة محلّ البحث، يمكن أن تكون منطلقا لبحوث ودراسات أخرى مستقبليّة، تفيد هي الأخرى في تحليل الواقع الاجتماعيّ في مزاب، وتسهم في تنويره وتطويره واستقراره.

3- صعوبات البحث:

إنّ البحث السوسيولوجيّ "صعب" و"مزعج"، هذا كلام كنت أسمعه من أساتذتي أثناء دراستي الجامعيّة، لكنّي لمسته وعشت حقيقته طيلة مراحل هذه الدراسة؛ فقد اعترضتني مصاعب جمّة، أوجزها فيما يلي:

- اختياري لموضوع صعب وذي حساسيّة كبيرة، فالحديث عن الفتاة والمرأة في مزاب يعتبر من الطابوهات، فكيف بالبحث في دراسة الفتاة المزابيّة بالجامعة؟ هذا الأمر المرفوض في الأوساط المحافظة، وعند شريحة واسعة من أفراد المجتمع.
- التشويش الذي تعرّضت له الدراسة، من طرف من حاول تشويه أهدافها ودفع الطالبات، أفراد العيّنة، إلى عدم التعاون معها.
- تحفّظ بعض الطالبات من الاستجابة والمشاركة، ما ألجأني إلى عقد عدّة مقابلات معهنّ،

لتوضيح الأهداف من الدراسة، وتفسير طريقة العمل لكسب ثقتهنّ وضمان مشاركتهنّ.

- تعثّر استمارة البحث لمدّة ثلاثة أشهر، منذ توزيعها في أوّل مقابلة مع الطالبات، إلى جمع آخر استمارة؛ فكنت أطلبها من طالبة لأخرى، وأعيدها إذا وجدت بها إجابات ناقصة، مع تكرار الشرح والتوضيح. ومع هذا فقد امتنعت بعض الطالبات عن الإجابة؛ ولعلّ من أسباب ذلك –إضافة إلى ما سبق– كثرة أسئلتها وتناولها لجوانب حسّاسة من الحياة الاجتماعيّة.
- صعوبة الوصول إلى بعض المراجع، ما دفعني إلى التنقّل إلى بعض المدن والجامعات عبر الوطن للتقصّي والبحث.
- انعدام الدراسات التي تناولت موضوع القيم الخاصّة بالمجتمع المزابيّ، الأمر الذي جعلني ألجأ إلى استنتاجها واستنباطها من بين السطور، في بطون الكتب والمراجع، وأيضا من خلال المقابلات التي أجريتها مع شخصيّات مختلفة من المجتمع، الأمر الذي لم يكن ميسورا خاصّة مع العنصر النسويّ .
- الحيرة التي لزمتني طيلة مراحل البحث، وخاصّة أثناء تحليل النتائج وتفسيرها السوسيولوجيّ، فكلّما اعتقدت أنّي تحصّلت على النتيجة وأمسكت بالمعلومة واطمأننت لذلك، طرأت مؤشّرات أخرى كانت كامنة، فبعثرت نتائجي وشكّكت في صحّتها؛ وهذا تأكيد على صعوبة البحث في علم الاجتماع.
- يضاف إلى كلّ هذا، الظروف الاجتماعيّة والصحّية الصعبة التي مررت بها أثناء مجريات الدراسة، والتي أقلقتني كثيرا، لكن –في نفس الوقت– زادتني إصرارا وتصميما وتشبّثا بعملي.

4- الدراسات السابقـــة:

مباشرة بعد سؤال الانطلاق وقبل تحديد إشكاليّة البحث وفرضيّاته، أجريت قراءات عديدة لأهمّ ما رصدته من دراسات سابقة، حول مختلف المتغيّرات المتعلّقة بالبحث، وهي: التعليم الجامعيّ، القيم، المجتمع المزابيّ، الفتاة والمرأة المزابيّة. لقد كانت العمليّة شاقّة ومضنيّة، وأخذت من البحث وقتا طويلا، زرت خلاله عدّة مكتبات، متصفّحا فهارسها، سابرا محتوياتها، منقّبا عن مراجع ودراسات، متعلّقة بموضوع البحث، غير مهمل أيّا منها، لندرتها وقلّتها. وقد اضطررت مرارا للتنقّل

إلى مدن وولايات عبر الوطن، للحصول على مرجع، أو ضبط وثيقة، أو التأكّد من معلومة، بالإضافة إلى إبحاري المستمرّ عبر المواقع الجادّة في شبكة الأنترنت.

وهنا، سأحاول رصد كلّ الدراسات السابقة الجادّة، التي تحصّلت عليها حول موضوع "الفتاة والمرأة المزابيّة"، مكتفيّا بها، ومركّزا عليها، وعارضا إيّاها في ترتيب كرونولوجيّ، علّه يكون ذا فائدة للباحثين والدارسين.

1. الـدراسة الأولى:

عنوانها: La Vie féménine au M'zab, etude de Sociologie musulmane.

للباحثة: **آن ماري غواشون (A.M.Goichon)**
أجرتها في السنوات من 1924م إلى 1927م، ثمّ أضافت لها جزءا ثانيّا مكمّلا عام 1931م،
ونشرت من طرف: Librairie orientaliste Paul Geuthner, Paris, 1927.

كان هذا العمل عبارة عن دراسة أنتروبولوجيّة، مكثت أثنائها الباحثة في مزاب، وخصوصا في

غرداية، عدّة سنوات واستطاعت أن تنفذ إلى داخل المجتمع والأسرة المزابيّة عن طريق الأخوات البيض، اللائي كنّ ينشطن في مزاب في مجال الرعاية الصحّية والتوليد، وعن طريق صداقات خاصّة مع بعض الرجال، وقد ركّزت عملها على حياة المرأة المزابيّة بكلّ تفاصيلها وجزئيّاتها.

وشملت دراستها في جزئها الأوّل المحاور التاليّة:

- تكوين المجتمع المزابيّ وتشريعه العائليّ
- الميلاد
- الطفولة
- الزواج
- المرأة الشابّة
- أحلام الأمومة
- الأفراح والأتراح
- السحر

فبعد موجز عن ظروف تكوين المجتمع المزابيّ، وعرض عن نظامه العائليّ، تتبّعت الباحثة بالوصف أهمّ مراحل حياة المرأة، منذ ميلادها وخصوصيّات طفولتها، ثمّ طقوس زواجها، فحياتها كامرأة شابّة، ثمّ تعرّضت لظروف حياتها كأمّ ومربّية، ولأعمالها المختلفة في البيت، وعرضت بعد ذلك مختلف مناسبات الأفراح والأتراح في المجتمع، ثمّ قدّمت أخيرا عرضا عن لجوء المزابيّين لممارسة الرقية، واعتمادهم عليها كعلاج ووقاية سمّتها "بالسحر".

وفي الجزء الثاني من دراستها، قدّمت شروحات وإضافات أهمّها:

- الإصلاح الدينيّ
- الغسّالات يقاومن العادات البربريّة
- الأساطير المزابيّة
- عادات الزنوج
- وصفات للطبخ المزابيّ
- أهازيج نسويّة

تتميّز دراسة **غواشون** بشموليتها لمعظم مناحي حياة المرأة المزابيّة، غير أنّ الباحثة اهتمّت كثيرا بالوصف الظاهريّ الذي كان دقيقا للأشكال والحركات، ولم يهمل أبسط الجزئيات؛ وتجنّبت –في أغلب الأحيان– التحليل السوسيولوجيّ العميق، وتفسير الظواهر الاجتماعيّة التي تعرّضت لها، وهذه سمة الدراسات الأنتروبولوجيّة.

2. **<u>الدراسة الثانيّة:</u>**

عنوانها: Sociologie et Histoire des algériens ibadites.

للباحثة: **عائشة دادي عدون (A. Daddi Addoun)**

أجرتها سنة: 1977م

نشرت من طرف: Imprimerie El'Arabia, Ghardaia, 1977.

تعتبر **عائشة دادي عدون** –في حدود علمنا– أوّل امرأة مزابيّة تقوم بدراسة اجتماعيّة وتنشرها، وقد شكّل عملها ذلك حدثا بارزا في نهاية السبعينات من القرن الماضي، أثار ردود أفعال متباينة، لكن سرعان ما طوى النسيان واللامبالاة تلك الدراسة وصاحبتها، ولم يعرف ظهور آخر

للباحثة بعد ذلك.

كان عملها عبارة عن دراسة أنتروبولوجيّة أيضا، ولعلّها تأثّرت بعمل **غواشون**، فنحن نلاحظ نفس الخطوات في بعض مراحل بحثها الذي اشتمل على فصلين:

الفصل الأوّل: قدّمت فيه الباحثة دراسة سوسيولوجيّة عن المجتمع المزابيّ، وكانت أهمّ محاوره كما يلي:

- حياتي في برّيان
- الميلاد
- نشأة الطفل
- وضعيّة المرأة
- الزواج
- المرأة في البيت
- حياة الجماعة

الفصل الثاني: قدّمت فيه الباحثة دراسة تاريخيّة لمسيرة الإباضيّة، ومراحل الدولة الرستميّة، ثمّ نشأة قرى مزاب.

إنّ هذه الدراسة، رغم بساطتها، تكتسي أهمّية بالغة، كونها أوّل دراسة سوسيولوجيّة تناولت موضوع المرأة في المجتمع المزابيّ، يقوم بها أحد أفراده، والمفارقة المثيرة للانتباه، أنّ صاحبة الدراسة "امرأة" تنتمي لمجتمع لم يمنح الفتاة والمرأة نفس حظوظ الذكور في طلب العلم، والباحثة في هذه الدراسة حاولت إبراز أهمّ سمات المجتمع المزابيّ، ومعالم ثقافته، وركّزت على المرأة، مبيّنة وضعيّتها ودورها الاجتماعيّ غير أنّ عرضها كان –في أغلب مراحله– سردا لعادات والتقاليد الاجتماعيّة، ووصفا لها، دون تحليل أو تفسير سوسيولوجيّ لمظاهر وسلوكات اجتماعيّة. أمّا الجانب التاريخيّ من دراستها، فقد اقتصر على سرد موجز لمسيرة الإباضيّة بشمال أفريقيا، ولإنجازات بعض أئمّة الدولة الرستميّة، ولم تتعرّض لمراحل تاريخ المجتمع في مزاب، مكتفيّة بذكر نشأة قراه.

3. الدراســة الثالثــة:

عنوانها: المرأة في المجتمع المزابيّ

للباحث: **يوسف بن الحاج يحي الواهج**

أجراها سنة: 1982م

نشرت من طرف: دار المطبوعات الجميلة، الجزائر، 1982.

هذه أوّل دراسة حول المرأة في مزاب، يقوم بها باحث من الرجال، في حدود ما وصل إلينا، وذلك بعد خمس سنوات عن دراسة **عائشة دادي عدون**، والمفارقة هنا واضحة وداعيّة للتأمّل.

كانت الدراسة اجتماعيّة بسيطة، تطرّق فيها صاحبها إلى تربيّة الفتاة في مزاب تربيّة دينيّة، ثم ذكر ظروف خطبتها وزواجها ، متطرّقا لبعض العادات والتقاليد الاجتماعيّة، واستقرار المرأة المزابيّة في البيت، وأعمالها فيه، كما عرض بعض ملامح التعليم التقليديّ والحرّ للبنات، مع تقديم نبذة عن حياة بعض الشخصيّات البارزة نساء ورجالا، ثمّ تناول بالوصف مجلس "الغسّالات" ومؤتمر "لا إله إلاّ الله" النسويّ، وختم بحثه بمحور سمّاه "ظواهر يجب أن تزول" انتقد فيه بعض السلوكات والمظاهر التي لاحظها في حياة المرأة المزابيّة، مبرزا خطورتها، وهي حول: الحجاب والسفر والتعليم والعمل.

ما يلاحظ حول هذه الدراسة، أنّها لم تعتمد المنهج العلميّ، وخطوات البحث المعروفة في الدراسات الاجتماعيّة. فكانت –في أغلب مراحلها– سردا لعادات وتقاليد ومظاهر اجتماعيّة، تظهر من خلاله ذاتيّة الباحث واضحة، كما أنّه لم يخف عاطفته، وأحكامه القيميّة في الإشادة بالمرأة المزابيّة، وبيان خصالها ومناقبها التي كانت نتيجة لتمسّكها بدينها وتقاليدها؛ يضاف إلى ذلك، اعتماد الباحث الأسلوب الأدبيّ ونبرة الوعظ والإرشاد.

4. الدراســة الرابعــة:

عنوانها: مسلمات صالحات في روضة الإيمان.

للباحثين: **بكير بن سعيد أعوشت وأحمد بن حمو كروم.**

أجريت سنة: 1994م.

نشرتها: المطبعة العربيّة، غرداية، 1994م.

تبتدئ هذه الدراسة بنبذة تاريخيّة عن الإباضيّة وظروف نشأتهم، مع نقد لما كتب ونشر عنهم، وعرض لبعض الدراسات "المنصفة" –حسب الباحثين– التي أزالت بعض الشبهات، وصحّحت المفاهيم الخاطئة حولهم.

وموضوع الدراسة ينحصر حول عرض لبعض النماذج النسويّة الإباضيّة البارزة عبر التاريخ، والتي قدّمها الباحثان من خلال ثلاثة فصول هي:

الفصل الأوّل: مجاهدات من القرن الأوّل (امرأتان اثنتان)
الفصل الثاني: عظيمات من عهد الدولة الرستميّة (7 نساء)
الفصل الثالث: المرأة الحديثة في المجتمع المزابيّ والوارجلانيّ (16 امرأة)

تعتبر الدراسة مرجعا تاريخيّا واجتماعيّا هامّا، يضمّ تراجم عن أبرز النساء الإباضيّات عبر مراحل تاريخ الإباضيّة، وقد تناولت جوانب حياتهنّ، وأهمّ أعمالهنّ ومواقفهنّ، مع وصف لفضائلهنّ وما تميّزن به من صفات.

يظهر مجهود الباحثين واضحا في جمع مادّة البحث وعرضها، غير أنّ الطرح لم يكن علميّا مجرّدا، في معظم مراحل الدراسة، فقد طغت عليه الذاتيّة والإشادة بفضائل ومكارم تلك النساء، المشتركات كلّهنّ في صفات التقوى والورع وغزارة العلم وسموّ الأخلاق والتفاني في خدمة المجتمع، كما افتقرت الدراسة للتحليل السوسيولوجيّ العلميّ.

5. <u>الدراســـــة الخامسـة:</u>

عنوانها: تعليم البنت في مزاب، بين الأصالة والحداثة– دراسة لميكانيزمات التغيير في الواقع الاجتماعيّ.

للباحث: **بشير بن عمر مرموري.**

دراسة قدّمت لنيل درجة الماجستير في علم الاجتماع التربويّ، جامعة الجزائر.

إشراف: د/عبد الغني مغربي.

نوقشت في: 2003.01.21م.

طبعت في كتاب بعنوان: الفتاة في مزاب –تنشئتها وتعليمها بين الثابت والمتغيّر، سنة 2005م.

انطلق الباحث في دراسته من السؤال الإشكاليّ التالي:

إلى أيّ حدّ بلغ التغيير في النظام التعليميّ والتربويّ للفتاة في مزاب؟ وماهي نتائج هذا التغيير؟ ثمّ حدّد فرضيّات البحث كما يلي:

أ- الفرضيّة العامّة: تتعلّق قضايا التجديد في النظام التعليميّ الحرّ للبنات بثلاثة عناصر هي: حتميّة التغيّر الاجتماعيّ، النظام الاجتماعيّ والتربويّ، والرؤية الاجتماعيّة لتعليم البنات.

ب- الفرضيّات الجزئيّة:

1-تحرّر التعليم الحرّ للبنات من الرؤية السلفيّة جسّدته حتميّة التغيّر الاجتماعيّ.

2-يسير التجديد في المدارس الحرّة للبنات باتّجاه تحديث يخضع لعقلانيّة مكيّفة، تتأرجح بين توافق المحتويات التربويّة الحرّة بالمحتويات التربويّة الرسميّة، وبين تكييفها لطبيعة النمط التربويّ السائد.

3-إرساء العقلانيّة المكيّفة في نظام التعليم الحرّ للبنات، غيّر منحى الرؤية الاجتماعيّة لتعليم البنات من تحفّظ إلى تحبيذ.

وقد قسّم الباحث دراسته إلى خمسة فصول هي:

الفصل الأوّل: قراءة تاريخيّة اجتماعيّة للتعليم الحرّ.

الفصل الثاني: نهضة التعليم ونشأة الجمعيّات.

الفصل الثالث: مكانة المرأة في المجتمع.

الفصل الرابع: تعليم البنات في مزاب، الفكرة والمسار.

الفصل الخامس: الجانب التطبيقيّ.

تمثّل مجتمع البحث في هذه الدراسة في أولياء الطالبات اللواتي هنّ على وشك إنهاء مراحل الدراسة بمدرسة الحياة الحرّة بمدينة القرارة، ولاية غرداية، ويبلغ عددهم 400 وليّ للطالبات. أمّا العيّنة المختارة المبحوثة فقد غطّت 05% من مجتمع البحث، فكان عدد أفرادها 20 مبحوثا.

وكانت الأداة المستعملة من طرف الباحث تتمثّل في المقابلة، مع استمارة تحتوي على 15 سؤالا غطّت خمسة محاور.

أمّا أهمّ النتائج التي توصّل إليها الباحث من هذه الدراسة، أوجزها في ما يلي:

- اختلاف الرؤى وتعدّد المواقف من تعليم البنات في مزاب، لم يكن ليمسّ الهدف المنشود

من تربيّة الفتاة وتعليمها، المتمثّل في إعدادها لتكون فتاة مسلمة وزوجة صالحة وأمّا حنونا وراعيّة ماهرة لشؤون البيت والمجتمع.

- الإقبال الواسع للفتيات على التعليم القرآنيّ الحرّ، يؤكّد تحرّره من ذهنيّة التهميش والإقصاء، وسيره باتّجاه الأهداف الاجتماعيّة المرجوّة.
- دعوة الأولياء إلى تعديل برامج التعليم الحرّ، وتطوير جهازه التربويّ والتعليميّ بما يتناسب مع مفهوم الحداثة والعصرنة.
- دعم المجتمع للتعليم الحرّ يعكس تمسّكه بثوابته وأصالته.

بعد الاطّلاع على هذه الدراسة، يمكن تسجيل الملاحظات التاليّة:

- الجانب النظريّ من البحث لا يعادل الجانب التطبيقيّ منه، فقد كان الأوّل ثريّا وواسعا، بينما كان الثاني –وهو الأهمّ في الدراسة– أقلّ حجما وعمقا.
- اقتصرت الدراسة على تعليم الفتاة في مزاب في مدارس التعليم الحرّ فقط، ولم يتعرّض الباحث فيها للتعليم الرسميّ الذي بات واقعا بارزا إلاّ في فترات قليلة مقلّلا من شأنه وحجمه؛ فلو حدّد الباحث في عنوان بحثه نوع التعليم المقصود بالدراسة لكان أحسن وأدقّ.
- ذكر الباحث أنّه اعتمد على تقنيّة "المقابلة" كأداة لجمع البيانات، طارحا أسئلته من خلال "استمارة" قدّمها لأفراد العيّنة، والمعلوم أنّ أسئلة المقابلة تطرح على المبحوثين من خلال دليل مقابلة وليس استمارة.
- عيّنة البحث كانت صغيرة جدّا (20 فردا من 400) أي غطّت 05% من مجتمع البحث، وأسئلة الاستمارة كانت قليلة (15 سؤالا تغطّي خمسة محاور)، وبالتالي لا يمكن أن تحظى نتائج الدراسة بالقوّة والمصداقيّة الكافيّة.
- لعلّ التحليل السوسيولوجي وتفسير المعطيات المتحصّل عليها في العمل الميدانيّ كان ناقصا، ولم يظهر تشكّله في إطار نظريّ واضح.

6. <u>الدراسة الســـادسـة:</u>

عنوانها: المرأة المزابيّة وتحدّيات الغربة.

للباحثة: **مريم بنت صالح أبو بكر.**

أجرتها: سنة 2004 في إطار إثبات الكفاءة المنهجيّة بمعهد المنار، الحميز بالجزائر.

إشراف: **د/ الحاج موسى بن عمر.**
تمّ نشرها في كتاب بمركّب المنار، الجزائر، 2004.

أدرجت هذا البحث مع هذه الدراسات –رغم بساطته– لسببين:
أوّلا: كون صاحبته فتاة طالبة بمعهد تابع لنظام تعليميّ جديد في المجتمع المزابيّ، وهو التعليم الخاصّ.
ثانيّا:أهمّية موضوعه ومستوى طرحه المنهجيّ.

بدأت الباحثة بطرح إشكاليّة الدراسة، التي بلورتها من خلال هذه التساؤلات: لماذا منع المشائخ سفر المرأة خارج مزاب قديما؟ ثمّ لماذا سمح لها بذلك؟ وهل للمرأة المزابيّة تحدّيات في الغربة؟ وكيف يمكن لها الحفاظ على قيمها في تلك الأوساط؟ وهل مقاومة تحدّيات الغربة مسؤوليّة المرأة أم الرجل أم المجتمع؟ وهل واجبات الأمّ والزوجة في الغربة مختلفة عن واجباتها في مزاب؟

وقد تضمّن البحث ثلاثة فصول هي:

الفصل الأوّل: المرأة المزابيّة بين موجبات الحضر ومبرّرات السفر.
الفصل الثاني: واقع المرأة المزابيّة في الغربة.
الفصل الثالث: المرأة المزابيّة ومقاومة التحدّيات.

أمّا أهمّ النتائج التي توصّلت إليها الباحثة فهيّ كالتالي:

- اصطحاب الزوجة إلى الغربة أصبح أمرا ضروريّا لتحقيق السكن للزوجين، وللتعاون على تحمّل مسؤوليّة تربية الأبناء.
- البنت المزابيّة في الغربة غالبا ما تكون أوفر حظّا في الدراسة وطلب العلم.
- أغلب الأسر في الغربة أكثر تماسكا وانضباطا في شؤونها.
- المرأة المزابيّة في الغربة أكثر احتكاكا بوسائل الإعلام، والتلفاز بصفة خاصّة.
- وجود الزوجة مع زوجها يخفّف من شعوره بالغربة، ويزيد من اندماجه وميله إلى الاستقرار هناك.

وقد أنهت الباحثة دراستها بتساؤلين مثيرين هما:

- هل مشائخنا محقّون عندما أفتوا بالمداومة على صلاة السفر في الغربة لربط الشعور بالاغتراب دائما؟
- هل الحرص على تسجيل المواليد في الغربة في البلديّة التي ينتمي إليها في مزاب، أحد العوامل المساهمة في التمسّك بمزاب والانتماء إليه؟

وفي ختام بحثها، قدّمت توصيات إلى المرأة المغتربة، وإلى الهيئات وكبار الجماعة.

كان اعتماد الباحثة في هذه الدراسة على الجانب النظريّ أكثر، أمّا الجانب التطبيقيّ فقد استند إلى المقابلات. تميّز البحث –رغم صغر حجمه– بالدقّة والوضوح، غير أنّه افتقر كثيرا للتحليل السوسيولوجيّ، والتفسير العلميّ لنتائج الظاهرة المدروسة.

7. الدراســـــة السابعـــــة:

عنوانها: Femmes mozabites et habitat à Guerrara (Algerie)

Etude sur l'adaptation culturelle à un nouveau type d'habitation.

للباحثة: **سارة بن عيسى (S. Benaissa)**

أجرتها سنة 2008 م في إطار: Master "Urbanisme et Territoires"

تحت إشراف: **ليليان بيار لويس (L.Pierre louis)**

بمعهد: Institut d'urbanisme de paris.

تطرح الباحثة من خلال هذه الدراسة السوسيولوجيّة، معتمدة على منهجيّة إثنوغرافيّة، إشكاليّة علاقة البيت والشكل المعماريّ للمسكن التقليديّ بحياة المرأة المزابيّة، ونشاطها الاجتماعيّ؛ ومع ظهور أنماط جديدة معماريّة للسكن وانتشارها في مزاب، تتساءل الباحثة في مطلع بحثها: ما مدى تأثير التغيّرات الحاصلة في الفنّ المعماريّ للبيت في مزاب على نمط حياة المرأة المزابيّة، وعلى نشاطها ودورها الاجتماعيّ؟

وقد قسّمت بحثها إلى أربعة فصول هي:

الفصل الأوّل: السكن في القرارة، النموذجيّة المعماريّة.

الفصل الثاني: النساء والمساكن في المحيط الحضريّ.

الفصل الثالث: البيت، مجال النساء.

الفصل الرابع: العلاقات المشفّرة بين الرجال والنساء في البيت.

أمّا النتائج التي توصّلت إليها الباحثة من دراستها التي اعتمدت فيها ميدانيّا على الملاحظة والمقابلات، فيمكن تلخيصها في مايلي:

- المكان المخصّص لحياة المرأة المزابيّة (القرارة نموذجا) هو البيت، بتصميمه التقليديّ، أين تجد عالمها الخاصّ، فليس لها الحقّ الكامل في المدينة، باستثناء حقّ المرور الذي يمكّنها من بلوغ بعض البيوت العائليّة أو القريبة.
- المقبرة هي المكان العموميّ الوحيد الذي يمكن للمرأة الذهاب إليه، مع التزامها بضوابط صارمة لأيّ ظهور لها خارج البيت.
- اختيار البيت كشاهد على التطوّر الحاصل لظروف حياة المرأة المزابيّة، أمر لا يمكن الاستغناء عنه.
- وجود ثلاثة أنواع –حاليّا– للبيت في مزاب:

1–البيت التقليديّ المصمّم وفق الثقافة المزابيّة والملائم لحياة المرأة التقليديّة، يتواجد خصوصا في مركز المدينة.

2–البيت التقليديّ المعدّل والمطوّر من طرف المزابيّين والموجود بكثرة في أطراف المدينة وضواحيها.

3–البيت الحديث المصمّم من طرف الدولة وفق أنماط معماريّة جديدة، والمبنيّ غالبا في مناطق بعيدة عن وسط المدينة.

- البيوت الحديثة الموجودة في التجمّعات العمرانيّة البعيدة تطرح إشكالات كثيرة في حياة المرأة المزابيّة، فهي تبعدها عن منطقة الأمان الاجتماعيّ، والحياة الدينيّة، وتقلّص من حركاتها في البيت ومن خروجها منه، كما أنّ تصميم هذه البيوت وشكلها المعماريّ لا يتوافق مع ثقافتها وعاداتها الاجتماعيّة، وظروف المنطقة المناخيّة، وكأمثلة على ذلك: صغر مساحات البيوت وقلّة غرفها، النوافذ الخارجيّة، عدم وجود "الشبّاك" ووسط الدار والدهليز، مداخل البيوت المتقابلة والمنفتحة مباشرة على الشوارع والساحات.
- تتوقّع الباحثة أن يكون لهذا النمط من البيوت تأثير كبير على حياة المرأة والأسرة في مزاب: نهاية الأسرة الممتدّة وظهور الأسرة النوويّة، انخفاض الإنجاب، تقلّص الزيارات

والحفلات واللقاءات العائليّة في المناسبات، انعكاس ذلك على نشاط المرأة وحرّيتها والقيم الأسريّة والاجتماعيّة؛ لذلك لجأ البعض من أصحاب هذه البيوت إلى إجراء تعديلات في شكل بنائها، كي تتلائم مع حياة المرأة التقليديّة، أو بيعها لمواطنين غير مزابيّين.

تساءلت الباحثة في الأخير كثيرا عن مستقبل حياة المرأة المزابيّة في هذه المساكن الحديثة، وأيضا عن سرّ عدم استجابة الدولة لمطالب المزابيّين وتصميم بيوت تتوافق مع خصوصيّتهم الثقافيّة.

وقد ضمّنت الباحثة **سارة بن عيسى** دراستها تصاميم وصورا كثيرة، للبيوت المزابيّة وغرفها ومرافقها وتفاصيلها، بالإضافة إلى معالم عمرانيّة في المدينة.

بعد اطّلاعي على هذه الدراسة السوسيولوجيّة الإتنوغرافيّة لاحظت تميّزها بالمنهجيّة العلميّة، والدقّة الوصفيّة، والعرض التفصيليّ للأشكال والأشياء والصور والحركات، والربط بينها وبين حياة المرأة والأسرة في مزاب؛ فتعدّ بذلك دراسة فريدة غير مسبوقة –حسب علمي– في هذا المجال ومرجعا مهمّا للباحثين والدارسين، وارضيّة لدراسات أخرى مستقبليّة.

8. <u>الدراســـــة الثامنـــــــة:</u>

عنوانها: عمل الفتاة المزابيّة دوافعه وآثاره–دراسة ميدانيّة لعيّنة من الفتيات العاملات في مدينة بني يسجن.

للباحثة: **زهراء أحمد حفّار.**

أجرتها سنة 2010م في إطار مذكّرة لنيل شهادة التخرّج من كلّية المنار للدراسات الإسلاميّة فرع مليكة –غرداية–.

إشراف الأستاذ: **صالح حمو بضليس.**

شرعت الطالبة في بحثها بطرح إشكال الدراسة، من خلال هذه التساؤلات:

يلاحظ اليوم تحوّل اهتمام الفتاة من الحرص على تعلّم المهارات المنزليّة، إلى الاجتهاد في إيجاد منصب عمل لها، هنا يطرح السؤال: ما حاجة الفتاة إلى العمل؟ هل هي الحاجة للمكانة وإثبات الذات؟ أم هي الحاجة المادّية؟ أم هي حاجة أخرى؟ ثمّ ماهي الآثار التي ستنتج عن خروجها للعمل؟

ثمّ حدّدت فرضيّات بحثها كما يلي:

- الفرضيّة الأولى: إلغاء مكانة الفتاة وتقزيم دورها في المجتمع أدّى بها للعمل إثباتا لذاتها.
- الفرضيّة الثانيّة: لارتفع المستوى التعليميّ للفتاة تأثير في بحثها عن عمل.
- الفرضيّة الثالثة: تقصير الوليّ في توفير الحاجات المادّية للفتاة أدّى بها للبحث عن عمل.

وقد قسّمت الباحثة دراستها إلى أربعة فصول:

الفصل الأوّل: البناء المنهجيّ

الفصل الثاني: الفتاة في مزاب، تنشئتها وحقوقها المشروعة

الفصل الثالث: عمل الفتاة دوافعه وآثاره ومجالاته

الفصل الرابع: الجانب الميدانيّ

تمثّل مجتمع البحث في هذه الدراسة في الفتيات المزابيّات العاملات في مدينة بني يسجن، وقد بلغ عدد أفراد العيّنة المبحوثة 100 فتاة عاملة، وكانت العيّنة عشوائيّة.

وقد استعملت الباحثة "الاستبيان" كأداة لدراستها الميدانيّة، واشتمل على 23 سؤالا.

وكانت نتائج هذه الدراسة كما يلي:

1-كانت لمكانة الفتاة ودورها المقزّمين في المجتمع تأثير في بحثها عن عمل، لأن تثبت ذاتها بأداء دور يكسبها مكانة ترضاها بين أفراد مجتمعها، ومن خلال النتائج لوحظ أنّ الفتاة العاملة في مرحلة إثبات الذات لذاتها، وتمّ في نهاية تحليل عدّة جداول إثبات الفرضيّة الأولى.

2-كان للمستوى التعليميّ للفتاة تأثير في خروجها للعمل، من حيث الأسباب ومجالات العمل، فثبت بذلك أنّ ارتفاع المستوى التعليميّ للفتاة من عوامل بحثها عن عمل؛ فتحقّقت بذلك الفرضيّة الثانيّة.

3-بعد ربط المستويات الاقتصاديّة لأسر المبحوثات بعدّة متغيّرات، تبيّن أنّ عدم توفير الوليّ للحاجات المادّية للفتاة، لا علاقة له بالمستوى الاقتصاديّ للأسرة، في حين أنّ له علاقة ببحث الفتاة عن عمل، ما يثبت أنّ تقصير الوليّ في توفير الحاجات المادّية للفتاة أحد عوامل خروجها للعمل. وهذا يؤكّد الفرضيّة الثالثة.

بعد اطّلاعي على هذه الدراسة للباحثة، الطالبة بمعهد المنار الخاصّ، أسجّل الملاحظات التاليّة:

- تميّزت الدراسة، رغم صغر حجمها، بالدقّة واتّباع المنهجيّة العلميّة السوسيولوجيّة.
- موضوع الدراسة، جديد وهامّ وحسّاس، يدلّ على نباهة الباحثة وشجاعتها.
- عدد أفراد العيّنة 100 فتاة، وهذا عدد هامّ يمثّل نسبة عاليّة في مجتمع البحث.
- احتوت استمارة البحث على 23 سؤالا، وهذا قليل، إذا علمنا أنّ فرضيّات الدراسة احتوت على أربع متغيّرات (ثلاثة متغيّرات مستقلّة، ومتغيّر تابع) وهذا ما يقلّل من قوّة النتائج المتحصّل عليها.
- التفسير السوسيولوجيّ لمعطيات الدراسة الميدانيّة كان ناقصا ولم يتّضح إطاره النظريّ.

تبقى هذه الدراسة رائدة من حيث موضوعها، ومتميّزة من حيث طرحها ودقّتها.

تقييـــم الدراســات السابقــة:

إنّ هذه الدراسات الثمانيّة المعروضة، التي رصدتها واطّلعت عليها ضمن القراءات المسحيّة الواسعة حول موضوع البحث، تشترك كلّها مع هذه الدراسة في تناول موضوع الفتاة والمرأة المزابيّة، لكنّها تتباين من حيث زاوية البحث ومجال الدراسة ومقاربتها ونتائجها؛ وبالتالي يبقى موضوع هذا البحث المتمثّل في التعليم الجامعيّ والقيم السوسيودينيّة للفتاة المزابيّة، علاقته بها وتأثيره فيها، موضوعا جديدا، لم يطرق من قبل من طرف أيّ باحث، وهذا يجعله بحثا يأخذ زاويّة مختلفة تماما عمّا تمّت دراسته سابقا حول الفتاة والمرأة في مزاب، ويضفي عليه صعوبة وأهمّية في آن واحد.

5- الإشكاليّـــة:

رغم دورها الاجتماعيّ الفاعل، بكونها مركز الخصوبة في المجتمع، ومحور التنشئة الاجتماعيّة، وبعد أن كانت المجتمعات البدائيّة القديمة أمويّة، تعتمد على المرأة في الحياة الاجتماعيّة بشكل أساسيّ، عانت المرأة في مختلف المجتمعات الإنسانيّة نتيجة لظروف وأوضاع متوارثة، تسود فيها النظرة الدونيّة لجنس المرأة، فحرمت حقوقها، ابتداء من حقّها الطبيعيّ في

الحياة، وحقّها في التعلّم والتثقّف والإبداع، وحقّها في الاختيار وإبداء الرأي واتّخاذ القرار.

والمجتمعات الإسلاميّة، كغيرها من المجتمعات البشريّة، لم تسلم من هذه "الظاهرة الاجتماعيّة"، رغم تعاليم الدين الإسلاميّ، المكرّمة للإنسان، ذكرا كان أو أنثى، وجهود العلماء والمصلحين الاجتماعيّين، لتغيير هذه الأوضاع، منذ القرن التاسع عشر، أسوة بالمجتمعات الغربيّة الحديثة التي قطعت أشواطا بعيدة في مجال تحرير المرأة ومنحها حقوقها، فاقتحمت بذلك مختلف ميادين الحياة.

والمجتمع المزابيّ، كونه مجتمعا "دينيّا محافظا" في طور الانتقال من التقليد نحو الحداثة، يعيش أفراده هذه الازدواجيّة بكلّ أبعادها ومظاهرها، وهو مجتمع مهيكل في نظم ومؤسّسات اجتماعيّة متساندة، تشكّل بناء اجتماعيّا هرميّا قمّته المسجد، بهيئته الدينيّة الاجتماعيّة "العزّابة" التي تسيّر مختلف الأنساق والمؤسّسات الاجتماعيّة وتراقب وظائفها.

وقد أولى النظام الاجتماعيّ في مزاب اهتماما "خاصّا" بالمرأة، رغم حرمانها كثيرا من حقوقها، مدركا أهمّية دورها وخطورته، هذا الدور المتمثّل في التربيّة والتنشئة وإعادة إنتاج القيم الاجتماعيّة، وبالتالي المحافظة على هويّة المجتمع. ولكي يضبط حدود حياتها، ويحصر مجال نشاطها في إطار ثقافة مجتمعها وقيمه، منعها من السفر والتنقّل خارج "مزاب"، وحرمها من تعلّم القراءة والكتابة لعهود طويلة.

ومع نهضة الإصلاح والتغيير التي مسّت مدن مزاب، مع الثلاثينيّات من القرن العشرين، تطوّر تعليم الفتاة في مزاب من تعليم تقليديّ تلقينيّ بسيط إلى تعليم "حديث نسبيّا"، في إطار ما يطلق عليه محلّيا "التعليم الحرّ"، بمناهجه الخاصّة المتميّزة بالطابع الدينيّ والثقافة المزابيّة، والتي ظلّت تحت إشراف وتوجيه المسجد وهيئة العزّابة.

ومع التغيّر الاجتماعيّ الحاصل في مزاب بانفتاح المجتمع على العالم الخارجيّ، وظهور حاجات اجتماعيّة جديدة، عجزت المؤسّسات الاجتماعيّة التقليديّة عن تلبيّتها، وإيجاد إجابات لها، سجّل بعض الآباء بناتهم في مدارس التعليم الرسميّ، بعد نيل الجزائر استقلالها، ومن ذلك التاريخ، وعدد الفتيات المزابيّات يزداد في أطوار التعليم الرسميّ تباعا، من الابتدائي إلى الثانوي، إلى أن التحقت الفتاة المزابيّة بالتعليم الجامعيّ، وسط رفض اجتماعيّ وعدم رضا واسعين، خاصّة

من الهيئات العرفيّة التي استنكرت هذا الوضع، وأبرزت مرارا على ألسنة الأئمّة والوعّاظ خطورة التعليم الرسميّ، وخاصّة الجامعيّ، على القيم الثقافيّة والدينيّة للفتاة المزابيّة.

وقد شهدت مدينة غرداية نهاية عام 2004م حدثا تاريخيّا بارزا، متمثّلا في افتتاح المركز الجامعيّ فيها، وكانت ضمن أوّل دفعة للطلبة، فتاة مزابيّة واحدة، وبعد مضيّ خمس سنوات، بلغ عدد الفتيات المزابيّات فيه 76 طالبة، وهذا التزايد السريع المخالف للاتّجاه التقليديّ الرافض لتعلّم الفتاة في الجامعة، يحمل دلالات سوسيولوجيّة هامّة.

وأمام هذا الوضع، نلاحظ وجود نمطين مختلفين من التعليم تتلقّاهما الفتاة في مزاب: تعليم حرّ موجّه، ذو طابع دينيّ، يخضع لنظام المجتمع المزابيّ، وثقافته وقيمه السوسيودينيّة، وتعليم رسميّ، موجّه من طرف الدولة الجزائريّة ذو طابع علميّ عقلانيّ، هامش الدين فيه ضيّق، ينظر إليه محلّيا في الأوساط المحافظة، على أنّه خطر على قيم الفتاة والمرأة المزابيّة، وثقافة المجتمع وهويّته.

وهنا نجد أنفسنا أمام سؤال إشكاليّ يتضمّن مفارقة:

- إذا كانت التربيّة والتعليم يحفظان هويّة المجتمع ويحميان قيمه، فلم نسجّل هذا "التحفّظ الاجتماعيّ" من التحاق الفتاة المزابيّة بالجامعة؟ وهل فعلا يؤثّر التعليم الجامعيّ في القيم السوسيودينيّة للفتاة المزابيّة؟ وكيف هي طبيعة هذا التأثير؟
- وهل اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، يوجّه قيمها نحو الحداثة، ويجعل تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة يقلّ؟
- وهل توافق أهداف الفتاة المزابيّة من دراستها الجامعيّة، مع الصورة التقليديّة النموذجيّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، يجعل تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة يزيد؟

6- الفــرضيّــات:

على ضوء التساؤلات السابقة في الإشكاليّة، تمّ تحديد الفرضيّات التاليّة:

أ- الفرضيّة العامّــة:

يؤثّـر التعليم الجامعيّ في القيـم السوسيودينيّـة للفتـاة المـزابيّـة حسب مستـوى انـدماجها في الوسط الجامعيّ، وطبيعة أهدافها من الدراسة الجامعيّة.

ب- الفرضيّات الجزئيّة:

1-كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة للمجتمع المزابيّ.

2-كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة الجامعيّة تتوافق مع الصورة التقليديّة النموذجيّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، زاد تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة لمجتمعها.

7- المفاهيم الإجرائيّة:

المفاهيم المتعلّقة بمتغيّرات هذه الدراسة، وعناصرها الأساسيّة، قد تمّ تحديدها في مواطنها من الفصول النظريّة؛ غير أنّي أعيد عرضها هنا، من حيث معانيها ودلالاتها الإجرائيّة المقصودة في هذه الدراسة لا غير، وذلك تجنّبا للتكرار، وحفاظا على انتظام سيرورة البحث، ووحدة تصوّر خطّه المنهجيّ.

أ- التعليم الجامعيّ:

هوّ أعلى مراحل التعليم وآخرها، يتلقّاه الطلبة في الجامعة، وهي: مؤسّسة اجتماعيّة تنشيئيّة، تربويّة وتعليميّة، تهدف إلى تكوين الإطارات العلميّة النخبويّة، وتطوير البحث العلميّ، وإنتاج المعرفة العلميّة التي تسهم في تطوير وتنميّة المجتمع.

ب- القيم السوسيودينيّة التقليديّة:

هي القيم المنتشرة في المجتمعات التقليديّة، والتي مصدرها الدين، بعقائده وتشريعاته وطقوسه، ومن خلال نصوصه، والتي توجّه سلوك الأفراد وفق أنماط موحّدة، ونحو غايات مشتركة، ومن خلال أحكام إلزاميّة، يتبنّاها الأفراد بطريقة طوعيّة، والدين المقصود في هذه الدراسة هو الدين الإسلاميّ.

ج- المجتمع المزابيّ:

هو المجتمع المتكوّن من أفراد ذوي أصول بربريّة، ينتسبون إلى المذهب الإباضيّ، ويقطنون منطقة مزاب بولاية غرداية، في الجنوب الجزائريّ.

د- الفتاة المزابيّة:

هي الفتاة البربريّة الأصل، الإباضيّة المذهب، المنتميّة للمجتمع المزابيّ.

هـ- الاندماج في الوسط الجامعيّ:

توافق الطالبة الجامعيّة مع العناصر الثقافيّة، والسمات القيميّة المتواجدة بالوسط والمحيط الجامعيّ، المختلفة عن سمات ثقافة مجتمعها وقيمه، والتعامل معها بنوع من القبول والرضا.

و- الصورة النموذجيّة للمرأة في المجتمع المزابيّ:

هي الصورة التقليديّة، الراسخة في وجدان ووعي غالبيّة المزابيّين عن المرأة المزابيّة، المتمثّلة في الشعار الذي رفعته بعض مدارس التعليم الحرّ في مزاب، وهو: "من أجل زوجة صالحة وأمّ مثاليّة وربّة بيت حاذقة"، أي أنّ مجال نشاطها وتحرّكها هو بيتها ليس غير.

الباب الأوّل

البناء المفاهيميّ والتاريخيّ

الفصل الأوّل: التعليم الجامعيّ في الجزائر

الفصل الثاني: القيم، مفهومها وأبعادها

الفصل الثالث: المجتمع المزابيّ، مقاربة سوسيوتاريخيّة

الفصل الأوّل

التعليـــم الجـــامعيّ في الجـــزائـــر

المبحث الأوّل: الجامعة الجزائريّة: نشأتها، وواقعها أثناء الاحتلال الفرنسيّ

المبحث الثاني:الجامعة الجزائريّة بعد الاستقلال: الإصلاحات، الواقع والآفاق

تمهيـــد:

إنّ ظهـور التربيــة والتعليم قديــم قدم وجود الإنسان، فجـذورهما ضاربة في التاريخ، وتفاعل الإنسان كان دائما ومستمرّا مع بيئته الطبيعيّة التي أضحت مدرسته الأولى، منها يتعلّم وفيها يكتشف المجاهيل.

وقد اهتمّت المجتمعات الحديثة بالتربية والتعليم اهتماما بالغا، وأولت لهما عناية خاصّة، ووفّرت لهما إمكانيات مادّية هائلة؛ فأقامت مؤسّسات تعليميّة مختلفة، وكوّنت إطارات متخصّصة، وأعدّت مناهج كانت تقوّم باستمرار، وتعاملت معها بصفة غير منفصلة عن حاجات المجتمع وغاياته، ومتطلّبات الحياة الاجتماعيّة.

والنظام التربويّ يعتبر النسق الرئيس في البناء الاجتماعيّ، كما تعدّ المؤسّسات التربويّة العمود الفقريّ في هيـــاكل المجتمعـات والأمم، وهـــي الأرض الخصبة لإنتاج الأفكار، وتكـوين الأفـراد، وتعديلهم وفق وجهة ومسار محدّد؛ بالتالي، لابدّ أن تكون لها علاقة وطيدة بالمجتمع والمحيط، به تتأثّر وفيه تؤثّر، ووفق قيمه ومعاييره وهويته تبني مناهجها، وتخطّط سيرورتها.

وإنّ الانضمام لمجتمع ما لا يكون اختياريا لأفراده، فإنّ ولادة طفل ما في أسرة معيّنة تجعل منه، شاء أم أبى، عضوا من الجماعة التي تنتمي إليها الخليّة العائليّة، وعليه فلا بدّ من أن تكيّف كلّ من أيديولوجيّة وكوزمولوجيّة الجماعة هذا الطفل؛ وكلّ ما يتعلّمه في حداثته يظلّ مطبوعا في ذاكرته ويكوّن شخصيّته.[1]

فالمؤسّسة التربويـّة المتمثّلـة فـي المـدرسة في جميـع أطـوارهـا و مراحـلها، والجامعة منها بصفة خاصّة، تحتلّ مركزا هامّا و"خطيرا" في المجتمع، نتيجة لدورها المصيريّ والفاعل فيه، فهي قلبه النابض، ومحقّق أهدافه، ومؤشّر تقدّمه أو ضعـفه؛ بها يحافظ المجتمع على ذاته، ويضمن بقاءه، ويعيد إنتاج قيمه. يقـول **تركي رابـح عمامرة:** " فالمجتمع يرسم لنفسه خطّة التقدّم والتطوّر، محدّدا الأهداف التي يـودّ أن يحقّقـها،ثمّ يكلّـف معاهـد التعليـم أن تعمل على تحقيـق تلك الأهداف"[2].

[1]- عبد الغني مغربي، **الفكر السوسيولوجيّ عند ابن خلدون**، تر: محمد الشريف بن دالي حسين، دار القصبة، الجزائر،2006، ص135.
[2]- تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ط2، ص45.

والنظام التربويّ التعليميّ في الجزائر – والتعليم الجامعيّ بصفة خاصّة– مرّ بمراحل متعدّدة، وتطوّر عبر الزمن؛ فبالرّغم من أنّ الجامعة الجزائريّة، كمؤسّسة تربويّة تعليميّة لإنتاج المعرفة، حديثة النشأة نسبيّا، كبقية جامعات العالم، إلاّ أنّ جذورها التاريخيّة ضاربة في القدم، فالجامعة الجزائريّة اليوم تعتبر امتدادا طبيعيّا لمؤسّسات التعليم المختلفة، من فترة ما قبل الاحتلال الفرنسيّ للجزائر، فمرحلة الاحتلال، ثمّ مرحلة الاستقلال التي شهدت تغيّرات متتالية.

في هذا الفصل سنتعرّض لنظام التعليم الجامعيّ في الجزائر، من خلال مقاربة سوسيوتاريخيّة، بداية بتحديد مفهوم الجامعة، وأهمّيّتها، ووظائفها؛ ثمّ نستعرض ظروف نشأة الجامعة الجزائريّة، وواقعها أثناء الاحتلال الفرنسيّ للجزائر؛ ثمّ نواكب مراحل تطوّرها بعد الاستقلال، مع عرض للاصلاحات التي شملها التعليم العالي، ومحاولة لتشخيص واقعه، واستشراف آفاقه المستقبليّة.

المبحث الأوّل: الجامعة الجزائريّة: نشأتها، وواقعها أثناء الاحتلال الفرنسيّ

قبل التطرّق لنشأة الجامعة الجزائريّة، وواقعها أثناء الاحتلال الفرنسيّ للجزائر، نعرض بعض المفاهيم حولها، مع بيان أهمّيتها وتحديد وظائفها.

1_ مفهوم الجامعة:

تعدّدت تعاريف التعليم العالي، والتعليم الجامعيّ، والجامعة؛ فنجد في كثير من الأحيان، أنّ هذه المفاهيم تستخدم مترادفة، غير أنّه وبشيء من التدقيق، نلاحظ أنّ مفهوم التعليم العالي أشمل وأوسع من مفهوم التعليم الجامعيّ والجامعة.

أمّا بالنسبة لمفهوم الجامعة، فقد تعدّدت تعاريفها: من تحديد لدورها، إلى شرح لوظائفها، إلى رسم لأهدافها... وبالتالي لا يوجد تعريف شامل تامّ قائم بذاته.

و هذه بعض التعاريف:

1-الجامعة (لغة): اسم فاعل من فعل: جمع، مجموعة معاهد علمية تسمى كلّيات تدرّس فيها الآداب والفنون و العلوم.(محدثة)[1]

2- الجامعة عبارة عن جماعة من الناس يبذلون جهدا مشتركا في البحث عن الحقيقة والسعي لاكتساب الحياة الفاضلة للأفراد والمجتمعات.[2]

3- الجامعة هي المصدر الأساسي للخبرة، والمحور الذي يدور حوله النشاط الثقافيّ في الآداب والعلوم والفنون.[3]

4- الجامعة تمثّل مجتمعا علميّا يهتمّ بالبحث عن الحقيقة.[4]

5- الجامعة أوّل مؤسّسة للتنمية، من خلالها تتم العمليّة المؤهّلة لتطوير المجتمع[5].

6-الجامعة معقل الفكر الإنسانيّ في أرفع صوره ومستوياته، وموطن المعرفة والخبرة الراقية والإبداع في شتّى أصناف العلم والآداب والفنون، ومصدر لبناء النظريات، ومخبر

---

[1]- إبراهيم أنيس و آخرون، **المعجم الوسيط**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1972، ط2، ص135.

[2]- تركي رابح، **المرجع السابق**، ص73.

[3]- محمد العربي ولد خليفة، **المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1989، ص177.

[4]- أحمد أبو ملحم، **أزمة التعليم العالي**، مجلة الفكر العربي، بيروت، لبنان، العدد:98، 1999، ص21.

[5]- عبد الحميد دليمي، **واقع التعليم العالي وتحديات العولمة**، مجلّة الباحث الاجتماعي، قسنطينة، الجزائر، العدد06، أفريل 2004، ص 35.

للتطبيقات العلمية.[1]

7- الجامعة مؤسّسة اجتماعية منتجة للقوى البشريّة المدرّبة.[2]

8-الجامعة نتاج ومحرّك التنمية في آن واحد.[3]

9- عرّفت الموسوعة البريطانية الجامعة على أنّها: معهد للدراسات العالية، يتألّف من كليات الآداب والعلوم ومدارس للمهنيّين، ومدرسة خرّيجي الدراسات العليا، وهذا المعهد يمتلك حقّ منح الدرجات العلمية في ميادين الدراسات المختلفة.[4]

من خلال ما سبق ذكره من تعريفات مختلفة للجامعة، أعتمد التعريف الإجرائي الآتي الذي يتماشى مع اهتمامات البحث:

الجامعة مؤسّسة اجتماعيّة تنشيئيّة تربويّة وتعليميّة، تهدف إلى تكوين الإطارات العلميّة النخبويّة، وتطوير البحث العلميّ، وإنتاج معرفة علميّة وأفكار جديدة تساهم في تنمية وتطوير المجتمع.

2_ أهمّية الجامعة ووظائفها:

للجامعة أهمّية بالغة في المجتمعات الحديثة، ولها وظائف متعدّدة، تنسجم مع غايات التربية ومخطّطاتها ومناهجها.

أ- أهمّية الجامعة:

التعليم العالي الجامعيّ هو آخر المراحل التعليميّة، وأرقاها درجة، وأبرزها أثرا، وهو يكتسي أهمّية قصوى في كلّ بلدان العالم، وتتجلّى أهمّيته والوعي بتلك الأهمّية في الموارد المالية الضخمة التي تخصّص لقطاعه، إضافة إلى القيمة المعنوية التي تولى له، والمتمثّلة في البحوث والدراسات العلميّة والملتقيات التقييميّة والتقويميّة والاستشرافيّة التي تقام لدراسة قضاياه ومشكلاته. يقول **مالك بن نبي:** "لا يقاس غنى المجتمع بكمّية ما يملك من أشياء، بل بمقدار ما فيه

---

[1]- بشير معمرية، **بحوث ودراسات متخصّصة في علم النفس**، ج2، منشورات الحبر، الجزائر، 2007، ص 157.

[2]- حسين عبد الحميد و أحمد رشوان، **العلم والتعليم والمعلّم من منظور علم الاجتماع**، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر، 2006، ص159.

[3]- محفوظ بنون، **من أجل مدرسة و جامعة حديثة**، جريدة الوطن، الجزائر، 24 ماي1999، ص5.

[4]- سامي سلطي عريفج، **الجامعة والبحث العلمي**، دار الفكر، عمّان، الأردن، 2001، ص26.

من أفـكار".[1]

في المجتمع ثروتان: مادّية وتتبلور في عالم الأشياء، واجتماعيّة و تتمثّل في عالم الأفكار؛ الثروة المادّية من إنتاج المؤسّسات الاقتصاديّة، بينما الثروة الاجتماعيّة من إنتاج المؤسّسات التربويّة التعليميّة، والجامعة منها بصفة خاصّة، ولا يخفى على أحد أنّ الثروة المادّية المتمثّلة في عالم الأشياء مرتبطة ومرهونة بالثروة الاجتماعيّة المتمثّلة في عالم الأفكار؛ وهنا تكمن أهمّية الجامعة وخطورتها.

ويرجع أ.**حسين آيت عيسى** أهمية الجامعة للعوامل الآتية:

- اعتبار الجامعة تتويجا لمراحل التعليم ككلّ، والطلبة الملتحقين بها الناتج النهائيّ من مخرجات النسق التعليميّ.
- توقّف اِطّراد سير المجتمع نحو التقدّم أو التقهقر على الخصائص الكيفية لخرّيجي الجامعات.
- اعتبار التكوين العلميّ العالي شرطا أساسيّا لاندماج الشباب ومساهمته في التقدّم الاجتماعي نظرا للانفجار المعرفيّ والتكنولوجيّ، وتوسيع مجال تطبيق التكنولوجيات الحديثة.
- التزايد السريع للطلب الاجتماعيّ على التعليم العالي، مما أدّى إلى توسيع نسقه وارتفاع كلفته وحجم ميزانيته.
- اعتبار التعليم العالي حلقة تكوينية ذات أهمّية بالغة، ودور حاسم، واستقطاب متزايد في الاقتصاد الحديث.[2]

ب- وظائف الجامعة:

تعدّدت وظائف الجامعة واختلفت حسب اختلاف الأزمنة وتعاقب المجتمعات، يقول **ياسبرز(K.Jaspers)** في كتابه "فكرة الجامعة" : "هناك ثلاثة أمور تطلب من الجامعة: التدريب على مهنة، البحث العلميّ، الثقافة العامّة؛ لأنّ الجامعة هي المدرسة المهنيّة ومعهد البحث

[1]- مالك بن نبي، **ميلاد مجتمع- شبكة العلاقات الاجتماعية**، تر: عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1986، ص34.
[2]- حسين آيت عيسى، **التحصيل العلمي في الجامعة الجزائرية ومعادلة الإرادة و الإمكان**، دراسات اجتماعية، دار الخلدونية، الجزائر، العدد02، أكتوبر،2009، ص63.

والمركز الثقافي في آن واحد، وإنّ من يدفع الجامعة لأن تختار بين الوظائف الثلاثة، أو من يحاول دفعها لأن تصبح ثلاثة مراكز منفصلة، أحدها للتدريب المهنيّ وآخر للتعليم وثالث للبحث العلميّ، يكون قد جرّها إلى الانتحار، لأنّ حياتها تقوم على تفاعل الوظائف الثلاثة وتكاملها."[1]

ويحدّد **تركي رابح** هذه الوظائف في: نشر العلم، ترقية العلم، تعليم المهن الرفيعة.[2]

ويرى **حسين عبد الحميد** و**أحمد رشوان** أنّها تنحصر في أربعة محاور هي:

- إعداد القوى البشرية.
- البحث العلميّ.
- التنشيط الثقافيّ والفكريّ العامّ.
- إدارة القوى البشريّة.[3]

في حين يرى **حسين آيت عيسى** أنّها تتجسّد في خمسة أبعاد وهي: التكوين، البحث العلمي، التوجيه والإرشاد، التحضير للاندماج المهنيّ، التثقيف.[4]

ويحدّدها **محمد منير مرسي** في:

- إعداد الموارد البشريّة.
- إجراء البحوث العلميّة.
- المساهمة في عملية التنشئة ونقل الثقافة.
- العمل على خدمة وتنمية المجتمع.[5]

وفي الجزائر جاء المرسوم التنفيذيّ رقم: 83_44 المؤرّخ في 17ذو الحجّة 1403هـ الموافق لـ 1983/09/24م المتضمّن للقانون الأساسيّ النموذجيّ للجامعة، ليحدّد الوظائف الأساسيّة للجامعة وفقا للمادة الثالثة كما يلي:

- تساهم في تعميم نشر المعارف وإعدادها وتطويرها.

[1]- سامي سلطي عريفج، **المرجع السابق**، ص35.
[2]- تركي رابح، **المرجع السابق**، ص70.
[3]- حسين عبد الحميد وأحمد رشوان، **المرجع السابق**، ص159.
[4]- حسين آيت عيسى،**المرجع السابق**، ص61-62 .
[5]- محمد منير مرسي، **التعليم الجامعي المعاصر-قضاياه واتّجاهاته**، دار النهضة، القاهرة، مصر، 1997، ص24.

- تكوّن الإطارات اللازمة لتنمية البلاد وفقا للأهداف المحدّدة في التخطيط الوطنيّ.
- تضطلع بترقية الثقافة الوطنيّة.
- تساهم في تطوير البحث وتنمية الروح العلميّة،
- تتولّى تلقين الطلاب مناهج البحث.
- تتقدّم بأيّ عمل لتحسين المستوى وتجديد المعلومات والتكوين العامّ.
- تتولّى نشر الدراسات ونتائج البحث.[1]

من خلال ما ذكر آنفا، يمكن حصر الوظائف الرئيسة للجامعة المعاصرة في ثلاثة محاور كبرى، هي:

- التعليم والتكوين.
- البحث العلميّ.
- خدمة وتنمية المجتمع.

وبعد نظرة فاحصة لهذه الوظائف الرئيسة للجامعة المعاصرة، أرى من الضروري إضافة محور رابع لا يقلّ أهمّية عن المحاور الثلاث الماضية، تفرضه متطلّبات العصر وواقع المجتمعات الحديثة، وهو: الاستشراف المستقبليّ، حيث أنّه بات من الضروريّ على الجامعة المعاصرة الاهتمام بدراسة المستجدّات، وملاحظة وتتبّع وتيرة التغيّرات الاجتماعيّة في جميع المجالات، وتوقّع خط سيرها و مآلها، للإعداد والتحضير للحياة الاجتماعيّة المستقبليّة، فالمستقبل لم يعد ذلك المجهول المنتظر بأحداثه ومفاجآته.

3- الجامعة من منظور سوسيولوجيّ:

في نقاط مختصرة، وددت تقديم رؤية بعض علماء الاجتماع للجامعة ووظائفها، كعيّنة صغيرة لدراسات سوسيولوجيّة كثيرة، تناولت التعليم بصفة عامّة، والجامعة بصفة خاصّة.

أ-روبرت ماكيفر (R. Maciver):

يعتبر **روبرت ماكيفر** أحد علماء الاجتماع الأوائل، الذين حاولوا دراسة الجامعات من منظور

[1]- براهمي وريدة، **المعوقات الاجتماعية للأستاذ الجامعي و أثرها على أهداف المؤسّسة الجامعية**، مذكّرة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة الحاج الأخضر، باتنة، الجزائر، س.ج:2005/2004، ص 89-90.

سوسيولوجيّ، حيث قام بالتركيز على مشاكلها في العصر الحديث، وذلك من خلال إعطاء تفسيرات حول الجامعات والمؤسّسات الأكاديميّة، ووظيفتها في المجتمع. وتعتبر مشكلة الحرّية الأكاديميّة إحدى أهمّ المشكلات التي اهتمّ بدراستها وتحليلها، أين أشار بوضوح إلى مكوّنات مسألة الحرّية الأكاديميّة بالجامعات؛ فميّز بين ثلاثة أبعاد رئيسة لها، وهي: البعد الوظيفيّ، البعد الأكاديميّ المهنيّ، والبعد النّظاميّ.[1]

ويأتي اهتمام **ماكيفر** بهذه المشكلة، من خلال تأكيده على أهمّيّة الجامعة، وحقوق أعضاء الهيئة الأكاديميّة بها، وعلى ضرورة تهيئة الجوّ العلميّ المناسب، المؤدّي إلى زيادة فاعليّة الجامعة، وإنجاز وظائفها؛ وكذلك تأكيده المستمرّ على حقّ الأستاذ الجامعيّ، في الحصول على الحرّية الأكاديميّة بكلّ معانيها، ليؤدّي عمله الحضاريّ كاملا.

ب-إميـل دوركهايـم (E. Durkheim):

يعتبر **إميل دوركهايم** أوّل من مثّل جهود علماء الاجتماع، في بلورة الاتّجاه الاجتماعيّ، في مجال التربية والتعليم؛ وتكشف لنا آراؤه وتصوّراته، أنّه لم يركّز على دراسة الجامعة بصفة أساسيّة، بقدر ما جاءت كتاباته لتعبّر عن أهمّيّة نظام التعليم، ووظيفته في نقل قيم المجتمع ومعاييره، من جيل إلى آخر، وتحقيق التجانس له.[2]

ويؤكّد **دوركهايم** على ضرورة جعل التعليم تخصّصيّا، لتوفير التنوّع والاختلاف الذي يقوم عليه التكامل في المجتمع، وذلك عن طريق إكساب الأفراد المهارات النوعيّة الضروريّة، اللازمة للمهنة التي سوف يزاولونها مستقبلا، لتحقيق مبدأ "التضامن العضويّ" و" تقسيم العمل" في المجتمع. ومن هذا المنطلق، يمكن القول أنّ المؤسّسة الرائدة في جعل التعليم تخصّصيا، هي الجامعة، باعتبارها المؤسّسة الوحيدة التي بإمكانها تكوين أفراد ذوي مهارات عالية التخصّص. وفي هذا السياق، طرح **دوركهايم** تصوّره عن عدم وجود شكل تربويّ، نظريّ أو عمليّ، تتفق عليه جميع المجتمعات؛ لأنّ التنوّع المهنيّ الموجود، نتيجة للتخصّص، يحتاج إلى تنوّع أنماط التربية، التي تتعدّد بتعدّد المجتمعات، وتختلف باختلاف الأساليب النظريّة، والممارسات العمليّة في المجتمع الواحد.

[1]- عبد الله محمّد عبد الرحمان، **سوسيولوجيا التعليم الجامعيّ**، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، مصر، 1991، ص94.
[2]- السيّد علي شتا وفادية عمر الجولاني، **علم الاجتماع التربويّ**، مكتبة الإشعاع، القاهرة، مصر، 1998، ص134.

ج- ماكـــس فيـبر (M. Weber):

يعتبـر **ماكس فيبر** مـن مؤسّسي علـم الاجتماع الأوائـل، والعديـد من فـروعه المتخصّصة، لذا تعدّدت إسهاماته السوسيولوجيّة، ومن بينها دراسته للمؤسّسات العلميّة، وخاصّة رؤيته للجامعات؛ هذه الرؤية التي تعكسها خبرته كأحد أساتذة الجامعة. فقد قام **فيـــبر** بتحليل ودراسة عدّة قضايا تخصّ الجامعة، وكثير من المشكلات التي تواجه نظام التعليم العالي، في ألمانيا بصفة خاصّة. ومن أبرز هذه المشكلات: الحرّية الأكاديميّة، العـلاقة بيـن الجامعـة والدولـة وبين الجامـعة والمجتمع، العمليّة التعليميّة وطرائق التدريس الجامعيّ، نوعيّة الحياة الجامعيّة للطلاّب؛ بالإضافة إلى تصوّراته حول الجامعة، كتنظيم متميّز عن البيروقراطيّات والمؤسّسات المجتمعيّة الأخرى.[1]

بصفة عامّة، قدّم **فيـــبر** إسهامات كثيرة، وعرض أفكارا هامّة حول الجامعة ووظائفها، ومستقبل المهنة الأكاديميّة، والتقدّم التكنولوجيّ، وعمليّات التحديث لأدوار الجامعة في المجتمع، وكثير من مشكلات الجامعات الحديثة.

د- تالكـــوت بارسونز (T. Parsons):

قدّم **بارســـــونز** نموذجا آخر، يعبّر فيه عن آراءه وتحليلاته الوظيفيّة عن التعليم بصفة عامّة، والجامعات بصفة خاصّة، في إطار نظريّته العامّة عن النسق والفعل الاجتماعيّ، حيث يرى أنّ التعليم يحدّد أنواع الالتزام: فالتعليم الأوّليّ يؤكّد الالتزام بتشرّب واستدماج القيم الاجتماعيّة للمجتمع؛ أمّا التعليـم الثانـويّ والجامعيّ، فيساعد على تحـديـد نمـط الدور التخصّصي الذي يشغله الفرد في مرحلة النضج.[2]

وقد اهتمّ **بارســـــونز** بدراسة وظيفة الجامعة في المجتمع، باعتبارها نسقا اجتماعيّا، يسعى لتحقيق التكامل الاجتماعيّ والمهنيّ، ولكونها مركّبا تنظيميّا للمعرفة، أو ما أسماه: بالتنظيم أو المؤسّسة الأمّ؛ لأنّها تمدّ جميع التنظيمات الأخرى بالإطارات الفنّية والمهنيّة الأكاديميّة. ومن ناحيّة أخرى يؤكّد **بارســـــونز** على ضرورة دراسة الجامعة مثل الأنساق الفرعيّة، التي لا يمكن فهم أدوارها البنـائيّة والوظيفيّـة إلاّ في ضوء سياقـاتها الاجـتماعيّة والثقـافيّة، وعلاقاتها المتبادلة مع

[1]- عبد الله محمّد عبد الرحمان، المرجع السابق، ص100-106.
[2]- حمدي علي أحمد، **مقدّمة في علم اجتماع التربيّة**، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر، 1995، ص 129.

الأنساق الفرعيّة الأخرى، التي تكوّن في مجملها طبيعة النسق الاجتماعيّ العامّ، وهو المجتمع.[1]

لقد ركّز **بارســـونز** على خاصّية التخصّص في الجامعة، كإحدى السمات العامّة التي يتّصف بها المجتمع الحديث، كما وضّح طبيعة أنساق التعاون العلميّة والبحثيّة بين الجامعة والمؤسّسات الاقتصاديّة، من خلال ميكانيزمات التكامل والتساند بين الجامعة والمؤسّسات المجتمعيّة، على أساس دور الجامعة، في التنمية، وحلّ مشكلات المجتمع.

هـ- بيار بورديــو وجين كلود باسيرون (P.Bourdieu et J.C.passeron):

قدّم **بورديــو وباسيرون** دراسة عن إعادة الإنتاج والمجتمع والثقافة، محاولة لوضع النظام التعليميّ، بمختلف مؤسّساته ومستوياته، بما فيها الجامعة، في إطارها الطبيعيّ من بناء علاقات القوى ؛ وتعتبر عمليّة إعادة الإنتاج وظيفة لعمليّتين هما:

- فرض معاني ثقافيّة بعينها ، والأدوات المستخدمة لفرض هذه المعاني.
- تحديد محتوى المعاني الثقافيّة، والتوزيع المتبادل لها على الأفراد المختلفين، والتي تحوّل المعرفة باعتبارها رأس مال ثقافيّ. ولهذا ترجم عدم التكافؤ في القوّة إلى عدم تكافؤ ثقافيّ.[2]

لقد حاول **بورديــو وباسيرون** تفسير دور النظام التعليميّ بصفة عامّة، والتعليم العالي بصفة خاصّة، في إعادة إنتاج البناء الطبقيّ، وذلك بالإشارة إلى أنّ البناء الطبقيّ في المجتمع الصناعيّ، لا يعبّر عن مجرّد علاقات السيطرة في المجال الاقتصاديّ، وإنّما ترتبط ظروف إعادة إنتاج هذا البناء، بصورة مباشرة، بآليات عمل المؤسّسات التعليميّة، التي تكون مناهجها، بمحتواها المعرفيّ، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم المعتمدة، مرتبطة بثقافة الطبقة المسيطرة، باعتبارها رأس مال ثقافيّ ، يتحوّل من خلال التعليم، إلى ثروة وقوّة؛ فالنجاح يكون متوقّفا بشكل كبير على رصيد الطالب من الرأسمال الثقافيّ، هذا الرصيد الذي يعمل على فرز الطلاّب وتصنيفهم، وفقا لأصولهم الثقافيّة، وتحديد مجالات ومستويات دراسيّة ملائمة لكلّ مجموعة ثقافيّة منهم. هذه الآليّة المستخدمة في التصنيف أو "الاختيار الاجتماعيّ"، تعتمد على أنماط التدريس، وأساليب التقويم، التي تعتبر أحسن ميكانيزم لتسهيل الفصل بين أبناء الطبقات المختلفة، وإعادة إنتاج النظام القائم،

[1]- عبد الله محمد عبد الرحمان، **المرجع السابق**، ص113.
[2]- حمدي علي أحمد، **المرجع السابق**، ص153.

الذي يمارس القهر والسيطرة، من خلال النظام التعليميّ الذي ينطوي على القهر الثقافيّ.

4- نشأة الجامعة الجزائـريّة وواقعـها أثنـاء الاحتلال الفرنسيّ:

بالرغم من أنّ الجامعة كمؤسّسة تربويّة تعليميّة لإنتاج المعرفة، حديثة النشأة نسبيا، فإنّ جذورها التاريخية ضاربة في القدم، تعود إلى مدارس الحكمة في الصين وما يماثلها في الحضارات القديمة مثل الحضارة الإغريقيّة أو المصريّة أو حضارة وادي الرافدين، وغيرها.

وتعتبر الحضارة الإسلاميّة المهد الذي انبثقت منه الجامعة، حيث يعتبر بناء المسجد النبويّ في المدينة المنوّرة، كأوّل عمل يقوم به الرسول محمّد(ص) بعد الهجرة، النواة الحقيقيّة للمدارس العربيّة الإسلاميّة الكبرى التي تطـوّرت عنها الجامـعة الحديثة، ومـن بينها مدارس غرناطة بالأندلس(795م)، و جامعة القرويين في فاس (859م)، والقيروان في تونس والأزهر في مصر (970م).[1]

وفي أوروبا تشير معظم الدراسات إلى أنّ الجامعات الأولى التي ظهرت فيها هي جامعات باريس وبولونيا وسالرنو، وذلك بين القرنين الثاني عشر والثالث عشر للميلاد، باعتبارهما نقطة البداية[2]، متناسية الحقبة الإسلامية وما قبلها. ومع ظهور موجات التغيير بعد الثورة الفرنسية، تغيّرت أوضاع الجامعات جذريّا، فأنشئت جامعة برلين الألمانية سنة 1809م التي تعتبر بداية الجامعة الحديثة.

أ- واقـع التعليـم في الجزائـر قبـل الاستقـلال:

مرّ التعليم في الجزائر قبل الاستقلال بمراحل متعدّدة، وكان بصفة عامّة، متباينا بين صورتين مختلفتين تماما، هما: التعليم العربيّ، و التعليم الفرنسيّ.

1_ التعليم العربيّ:

كانت التربية قبل الاحتلال الفرنسيّ شديدة الانتشار في الجزائر، إذ كانت تمتدّ على طول البلاد وعرضها شبكة واسعة من الكتاتيب والمدارس، لكنّ السلطات الاستعماريّة تفطّنت للدور

[1]- فضيل دليو و آخرون، **الجامعة تنظيمها وهيكلتها**، مجلّة الباحث، جامعة قسنطينة، الجزائر، العدد01، جوان 1995، ص206.
[2]- سامي سلطي عريفج، **المرجع السابق**، ص20.

الهامّ الذي تنهض به المدرسة في استخلاف الأجيال، فضيّقت على هذه المدارس، وأقامت في البلاد منظومة تربويّة بديلة، لتقضي بذلك على حضارة الشعب وأصالته من جهة، ولتكوّن المساعدين الذين تحتاج إليهم لخدمة أغراضها من جهة أخرى، فتقلّص التعليم في الأوساط الشعبيّة مع مرور الزمن، وانتشرت الأمّية، فلقد كتب الجنرال **دوماس (Doumas)** يقول: " كان التعليم الابتدائيّ قبل الاحتلال أكثر انتشارا في الجزائر وذلك عكس الاعتقاد السائد آنذاك، وكانت العديد من المدارس والزوايا تسدي تعليما في المستوى الثانويّ والعالي أحيانا، وكان الطلبة المتفوّقون يتوجّهون إلى مدن فاس وتونس والقاهرة لاستكمال تحصيلهم العلميّ هناك؛ وبعد مرور قرن أصبح التعليم معمّما لدى الفرنسيّين، في حين عمّت الأمّية صفوف السكان المسلمين فصارت تشمل 90 % من الكبار سنة 1948."[1]

أمّا الضربة القاضية التي أوهنت انتشار التعليم في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسيّ، فتمثّلت في مصادرة أملاك الأوقاف وغلق المدارس وهجرة المدرّسين، كتب **دوتوكفيل (A.Detocquville)** عن ذلك ما يأتي: " لقد بسطنا أيدينا على العائدات (الأوقاف)، و تركنا المدارس عرضة للاندثار، وألغينا "المحاضر" فانطفأت الأنوار حولنا، لقد جعلنا السكان المسلمين أكثر جهلا وتوحّشا ممّا كانوا عليه قبل أن يتعرّفوا علينا... وبعض الضبّاط كانوا يعلنون جهرا، أنّه عندما تتحوّل المدارس القرآنية إلى هباء، ويعود العرب إلى جاهليّة القرون الأولى، فحينئذ يتهيّأ لنا تعليمهم شيئا ما."[2]

وعن هذه الحقبة يقول **أحمد توفيق المدني:** "إذا نحن نظرنا إلى التعليم الموجود بأرض الجزائر آنذاك، نجده انقسم إلى قسمين بينهما بون شاسع وفرق غريب: تعليم الفرنسيّين والأوروبيّين عامّة، وهو منتشر انتشارا غريبا، وهو إجباريّ على العموم، فلست تجد أبدا أيّة قرية، أو دشرة أو مركز صغير من مراكز الاستعمار إلاّ ورأيت به بناية المدرسة الجميلة، ووجدت كلّ أطفال القرية أو المركز تفد – إجباريّا– على المدرسة، فلست ترى أبدا في الأوساط الفرنسيّة والأوروبيّة من ولد أمّيّ لا يجد في المدرسة مقعده الفسيح؛ ثمّ تعليم المسلمين، وهو يسير مشية الأعرج الهرم، فتجد البوادي والقرى والمدن عامرة بآلاف الأطفال الجزائريّين الذين يذهبون كلّ غرّة أكتوبر إلى المدارس الحكوميّة، فلا يجدون مقاعد لهم، فيعودون أدراجهم وقد امتلأت أنفسهم يأسا وألما، ويهيمون على

[1]- غي بريفيلي، **النخبة الجزائرية الفرنكفونية**، تر:م حاج مسعود و آخرون، دار القصبة، الجزائر، 2007، ص22.
[2]- **المرجع نفسه**، ص23.

وجوههم فيعيشون أمّيّين جهلاء... وما أسعد من ساقته المقادير يومئذ إلى مدرسة قرآنية أو زاوية يتلقّى بها علوم آباءه الأوّلين."[1]

ويواصل قائلا:" قال **مسيو كومب (E.Combes)** في تقريره الذي قدّمه لمجلس الشيوخ الفرنسيّ في 02 فيفري 1894م ما نصّه: " كان التعليم العالي يشمل في أرض الجزائر جمّا غفيرا من الناس المتعطّشين للعلم والمعرفة، يجلسون حول شيوخ علماء محترمين، لا يتلقّون عنهم علوم الشريعة وقوانينها فحسب، بل أيضا علوم الرياضيات والأدب والهيأة، فكانت نتيجة انتصار أسلحتنا أن تفرّق الشيوخ واضمحلّ التعليم العالي."[2]

وقد رأت الحكومة الفرنسيّة نفسها بحاجة إلى تكوين فئة من العلماء الدينيّين يتولّون المناصب الشرعية؛ فقرّرت في 30 سبتمبر 1850م تأسيس مدارس عربيّة إسلاميّة في المدية وتلمسان وقسنطينة، وقد نقلت من بعد مدرسة المدية إلى البليدة ثمّ إلى الجزائر العاصمة. "وقد جاء في تقرير عن مديرية المعارف عن المدارس، نشر في ديسمبر عام 1894م ما نصّه: "إنّ هذه المدارس لم تعط النتائج التي كانت تتوقّعها الحكومة منها، وذلك نظرا لقصر سنوات الدراسة ولانحطاط مستوى التعليم."[3]

وإثر ذلك أدخلت تعديلات على نظام المدارس الثلاثة، فمدّدت الدراسة إلى أربعة أعوام بدل ثلاثة، والعلوم التي تدرّس بها هي: اللغة الفرنسيّة، التاريخ والجغرافيا، القوانين والنظامات الإداريّة، والحساب والهندسة، العلوم الطبيعيّة وحفظ الصحّة، ثمّ اللغة العربية والتوحيد والفقه الإسلاميّ.

وقد بلغ عدد التلاميذ في هذه المدارس الثلاثة 140 تلميذا، وهم يتقاضون منحة شهرية قدرها 250 فرنك، لمن كانت عائلته خارج المدينة التي بها المدرسة، و125 فرنك للمستقرّين بالمدينة، ويشترط في راغب دخول هذه المدارس أن يكون سنّه بين 15 و20 سنة. وإذا أتمّ هؤلاء التلاميذ برنامج الدراسة الأوّل، ومدّته أربعة أعوام، تحصّلوا على الشهادة الابتدائيّة، ثمّ يسمح لعشرة منهم فقط أن يلتحقوا بالقسمين العاليين بالمدرسة الثعالبيّة بالعاصمة، حيث يتلقّون علوم الفقه والتفسير والآداب العربيّة، وتاريخ التمدّن الفرنسيّ، ومبادئ الحقوق الفرنسيّة، والنظام الإداريّ الجزائريّ؛

[1]- أحمد توفيق المدني، **كتاب الجزائر**، دار البصائر، الجزائر، 2009، ص372.
[2]- **المرجع نفسه**، ص378.
[3]- **المرجع نفسه**، ص380.

والطالب الذي ينجح في الامتحان النهائيّ ينال شهادة "العلوم العليا".

وكان الإقبال على هذه المدارس ضعيفا للأسباب الآتية:

- ضعف التعليم العربيّ بها مقارنة مع التعليم الفرنسيّ.
- تدنّي المنحة الدراسيّة مقارنة مع منحة المدارس الفرنسيّة.
- قلّة فرص العمل بشهاداتها وتدنّي راتبها.

فشهادة المدرسة الابتدائيّة تسمح لحاملها بأن يتولّى: عون قاض، أو وكيلا لدى المحاكم الشرعيّة، أو خوجة أي: كاتب بإدارة البلديّة؛ أو دلاّلا بدار القاضي.

أمّا إجازة التعليم العالي فهي تسمح للمتحصّل عليها بالإحراز على رتبة: باش عادل، وهو مثل نائب القاضي، أو قاض، أو موثّق، أو مفتي، أو مدرّس بالمسجد، أو مدرّس بالمدرسة. وقد ظهرت مع مطلع القرن العشرين مدارس التعليم القرآنيّ الحرّ، وانتشرت عبر الوطن، كمدرسة بجاية، وجمعية الإخاء ببسكرة، وجمعية الإصلاح بغرداية، لكن هذه المدارس ظلّت تعاني من تضييق السلطات الاستعماريّة.[1]

2 _ التعليم الفرنسيّ:

اهتمّت السلطات الاستعماريّة الفرنسيّة بتعليم أبنائها اهتماما كبيرا، فأنشأت نظاما تربويّا تابعا لنظام التعليم في فرنسا، فكان خاضعا لقوانين 16 جوان 1881م المتعلّقة بمجّانية التعليم الابتدائيّ، ولقانون 28 مارس 1882م المتعلّق بإجبارية التعليم الابتدائي، وقد تمّ تعيين مراقب عامّ للتعليم في كل عمالة جزائريّة، كما أنشئت مدرسة ابتدائية واحدة على الأقلّ في كلّ مركز بلديّة، وثانويّة في كلّ عمالة، بالإضافة إلى خمس مؤسّسات لتخريج المدرّسين والأساتذة.

كان عدد التلاميذ المتمدرسين من الفرنسيّين والأوروبيّين في المدارس والثانويّات الفرنسيّة عام 1930م، زهاء 136 ألفا من مجموع السكّان الفرنسيّين والأوروبّيّين، الذي يبلغ 913 ألفا، أي بنسبة 15 % تقريبا، أمّا التلاميذ الجزائريّون المتمدرسون في هذه المدارس والثانويّات، فكان عددهم 60 ألفا من جملة السكان الجزائريين المسلمين، الذي يبلغ حوالي 06 ملايين نسمة، أي

[1]- **المرجع نفسه**، ص 379 - 384.

بنسبة 01 %. وهذا راجع لعدم إجباريّة التعليم على الجزائريّين من جهة، وتخوّف وحذر الأسر الجزائريّة على أبنائها من الأوساط التعليميّة الفرنسيّة من جهة ثانية.[1]

ب- الجامعة الجزائريّة، النشأة والواقع أثناء الاحتلال:

تعتبر الجامعة الفرنسيّة في الجزائر من أقدم الجامعات في الوطن العربيّ، حيث أنشئت سنة 1877م في العاصمة (الجزائر)، ثمّ أعيد تنظيمها بموجب القانون المؤرّخ في 31_12_1909م.[2]

والواقع أنّ جامعة الجزائر نشأت كجامعة فرنسيّة، ولخدمة أبناء المستوطنين الأوروبيّين في الجزائر، وظلّت محافظة على طابعها وروحها الفرنسيين في دراساتها وأبحاثها، وطلبتها الذين يتابعون الدراسة بها، بحيث لم يتخرّج منها جزائريّ واحد إلاّ بعد الحرب العالميّة الأولى(1914م_1918م)، حين تخرّج منها محام واحد فقط، كما لم ينشأ بها قسم لدراسة اللغة العربيّة والثقافة العربيّة، على غرار قسم اللغة والأدب الفرنسيّ منذ إنشائها حتى الاستقلال سنة 1962م.[3] وقد كانت جامعة الجزائر تضمّ أربع كلّيات علميّة هي:

- الآداب والعلوم الإنسانيّة.
- الحقوق والعلوم الاقتصاديّة.
- العلوم والفيزياء.
- الطبّ والصيدلة.

وإلى جانب هذه الكلّيّات أنشئت العديد من المعاهد وهي:

- معهد النظافة والطبّ لما وراء البحار عام 1923م.
- معهد الأرصاد الجوية وفيزياء الكواكب عام 1931م.
- معهد البحوث الصحراويّة عام 1937م.
- معهد التعمير عام 1942م.

[1]- **المرجع نفسه**، ص 373.
[2]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الجزائر، **دليل الإجراءات الإدارية والبيداغوجية**، مركز الطباعة لجامعة الجزائر، 2002، ص 7.
[3]- تركي رابح، **المرجع السابق**، ص146.

- معهد التربية البدنيّة والرياضيّة عام 1944م.
- معهد البيوتقنيّ والبيومتريّ عام 1945م.
- المعهد العالي للدراسات الإسلاميّة عام 1946م.
- معهد العلوم السياسيّة عام 1949م.
- معهد الدراسات الفلسفيّة عام 1952م.
- المعهد الإثنولوجيّ عام 1956م.
- معهد الدراسات النوويّة عام 1956م.
- معهد التحضير للأعمال عام 1957م.[1]

في بداية الأمر كان ردّ فعل الجزائريّين أمام إنشاء جامعة الجزائر الرفض التامّ، لكن بمرور الزمن شرع بعض الطلاّب يلتحقون بها، ثمّ أخذ عددهم يتزايد لكن بوتيرة ضعيفة ومتذبذبة، ففي عام 1916م كان عددهم 16 طالبا، ولم يبلغ 100 طالب إلاّ في حدود سنة 1939م، ليصل إلى 360 طالب سنة 1945م، ثمّ ليتراجع إلى227 طالب سنة 1947م، ثمّ ليرتفع إلى 386 طالب سنة 1950م، و ليبلغ 589 طالب عام 1954م.

ويرجع هذا التذبذب إلى هجرة بعض الطلبة الجزائريّين إلى فرنسا لطلب العلم في جامعاتها، خاصة بعد انتهاء الحرب العالميّة الثانية[2].

يقول **تركي رابح:** " لقد كان عدد طلبة جامعة الجزائر الفرنسيّين يمثّلون طالبا واحدا لكل 227 من السكّان الأوروبيّين في الجزائر، الذين كان يبلغ عددهم قبل بداية الثورة في الجزائر سنة 1954م أقلّ من مليون نسمة، أمّا الطلبة الجزائريّون فقد كانوا يمثّلون طالبا واحدا لكلّ 15342 من السكان الجزائريّين، الذين كان يبلغ عددهم حوالي عشرة ملايين من نفس السنة."[3]

وقد جاء في تقرير لمندوب جبهة التحرير الوطنيّ، في حلقة مشكلات التعليم الجامعيّ في البلاد العربيّة المنعقدة في بنغازي بليبيا، تحت إشراف جامعة الدول العربية سنة 1961م حول وضعية الطلبة الجزائريّين في جامعة الجزائر ما يلي:

[1]- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، (جامعة الجزائر)، **المرجع السابق**، ص 10_11.
[2] -Guy Perville, **Les étudiants algériens de l'université française**, casbah éditions, Alger, 2004, p20-21.
[3]- تركي رابح، **المرجع السابق**، ص147-148.

"وفي الجامعة نلمس الهوّة السحيقة التي يرزح فيها أبناء الجزائريّين، فمن بين 5146 طالب وطالبة في الجامعة بعاصمة الجزائر، لا يوجد حتى فاتح نوفمبر 1954م، غداة الثورة ضدّ الاستعمار الفرنسيّ سوى 557 طالب وطالبة فقط من الجزائريّين"، والجدول التالي يوضّح نسبة الطلبة الجزائريّين إلى الطلبة الأوربيّين في كليّات الجامعة:

جدول (01): يبيّن نسبة الطلبة الجزائريّين إلى الطلبة الأوروبيّين في كليات الجامعة عام 1954م[1]

الكليّات	عدد الطلبة الأوروبيّين	عدد الطلبة الجزائريّين
الحقوق	1528	179
الطب	714	110
الصيدلة	369	43
الآداب	1157	172
العلوم	762	64
المجموع	4530	559

والأرقام تبيّن بوضوح الفرق الشاسع بين الفئتين، الدالّ على فشل سلطات الاحتلال الفرنسيّ في سياسة الإدماج في الجزائر، واستعصاء المجتمع الجزائريّ على فرنسته، نظرا لتماسكه ومحافظته وتخوّفه من كلّ منتج ذي مصدر غير إسلاميّ.

[1]- **المرجع نفسه**، ص149.

المبحث الثاني:الجامعة الجزائريّة بعد الاستقلال: الإصلاحات، الواقع والآفـاق

بعد الاستقلال لم تكن الجزائر تملك سوى جامعة واحدة، هي جامعة الجزائر (العاصمة)، وقد كانت فرنسيّة من حيث مناهجها وبرامجها وأهدافها وإدارتها ولغتها، وقد حاولت السلطة الجزائريّة غداة الاستقلال التخلّص من هذا الموروث الاستعماريّ، فباشرت التفكير في إحداث إصلاحات على التربية والتعليم بصفة عامّة، والتعليم الجامعيّ بصفة خاصّة، ليتناسب مع طبيعة المجتمع الجزائريّ وأصالته وهويّـته.

1_ إصلاحات التعليم الجامعيّ:

مرّت الجامعة الجزائريّة بعد الاستقلال بعدّة أطوار، وتعرّضت لإصلاحات متتالية، تأثّرت بطبيعة الظروف النظاميّة والأيديولوجيّة التي مرّت بها البلاد، والتغيّر الحاصل في المجال التربويّ عالميا.

أ- المرحلة الأولى (1962م_1970م):

تمّ في هذه المرحلة إنشاء جامعتين جديدتين هما: جامعة وهران سنة 1966م، ثمّ جامعة قسنطينة سنة 1967م.[1]

ومن ناحية النظام البيداغوجيّ المتّبع، فقد بقي على ما كان عليه أثناء الاحتلال الفرنسيّ، من حيث الكليّات ومراحل التعليم التي كانت كما يلي:

- مرحلة الليسانس: وتدوم ثلاث سنوات بغالبيّة التخصّصات، وهي عبارة عن نظام سنويّ للشهادات المستقلّة، والتي تكون مجموعتها شهادة الليسانس.
- شهادة الدراسات المعمّقة: وتدوم سنة واحدة، يتمّ التركيز فيها على منهجيّة البحث، إلى جانب مذكّرة مبسّطة لتطبيق الدراسات النظريّة.
- شهادة دكتوراه الدرجة الثالثة: وتدوم سنتين على الأقلّ من البحث لإنجاز أطروحة علميّة.
- شهادة دكتوراه الدولة، ويمكن أن تصل مدّة تحضيرها إلى خمس سنوات.[2]

---

[1]- **المرجع نفسه**، ص150 .

[2]- بوفلجة غياث، **التربية والتكوين في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص62.

ما يلاحظ على هذه المرحلة، أنّ الإصلاحات بها كانت جزئية ومؤقّتة وترقيعية، نظرا لعدم التحضير لها، ونقص الإطارات المكوّنة، والإمكانيات المادّية، ومع ذلك فـقد شهـدت بعـض الإصلاحات نذكر منها:

- إنشاء فروع للآداب باللغة العربيّة.
- بداية تطبيق مبدأ الجزأرة الجزئيّة بانتهاج تكوين سريع.
- بداية تطبيق مبدأ التعريب حيث تمّ تعريب معهد الحقوق والعلوم القانونية والإدارية جزئيا.
- الاستعانة ببعض الدوّل العربيّة في الوثائق والإطارات، لسدّ الفراغ الذي خلّفه الاستعمار.
- اعتماد المخطّط الثلاثي للتنمية (1967م_1970م)

ب- المرحلة الثانية: (1970م_1980م):

تعتبر هذه المرحلة بداية ميلاد الجامعة الجزائرية الحديثة، التي تزامنت مع تنفيذ المخطّط الرباعيّ الأوّل والثاني للتنمية (1970م_1973م) و (1974م_1977م)، فتمّ الشروع في إصلاح شامل للتعليم العالي، حتّى ينسجم مع متطلّبات التنمية الشاملة، التي تتلخّص في الثورات الثلاث التي اتخذتها الجزائر كمحاور أساسية للتنمية، وهي : الثورة الصناعيّة، الثورة الزراعيّة، الثورة الثقافيّة.

وقد راجعت سلطات البلاد النظريّات التربويّة المعتـمدة في إعداد المناهج، وبناء مقرّرات التعليم، وانتقاء الطرائـق، وإعـداد الإطارات، فتخلّت عـن النظـريّات الأكاديميّـة المركّزة على المحتويات، كما ابتعدت عن النظريّات الروحانيّة والشخصانيّة التي تتناول شخص المتعلّم كقطب أساسيّ، ولم تركّز كثيرا على النظريات الاجتماعية المتمحورة أساسا حول المشكلات الاجتماعيّة والثقافيّـة والبيئيّـة، بل اعتمدت كثيـرا على النظريّات التربويّـة ذات التفاعلات البيداغوجيّة مع الأقطاب الثلاث: المتعلّم، المحتويات، المجتمع. وهي النظريّات التكنولوجيّة، والنفسيّة والمعرفيّة، والاجتماعيّة المعرفيّة.[1]

وفي هذه المرحلة تمّ تكوين وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ سنة 1970م، كما تمّ وضع الأساس الأوّل للبحث العلميّ في الجزائر، بتكوين المنظّمة الوطنية للبحث العلميّ سنة 1973م،

[1]- إ.بيرتراند، **النظريات التربوية المعاصرة**، تر:محمد بوعلاّق، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2001، ص15.

التي أسندت إليها عمليّة تطوير البحوث التطبيقيّة في ميدان البحث العلميّ، وفي تلك السنة تمّ إنشاء المجلس الوطنيّ للبحوث العلميّة، ووكّلت إليه مهمّة رسم المحاور الأساسية للبحث العلميّ الموجّه نحو التنمية الوطنيّة. كما تمّ في هذه المرحلة إنشاء أقطاب جامعيّة جديدة وهي: جامعة العلوم والتكنولوجيا بالعاصمة، وجامعة العلوم والتكنولوجيا في وهران، والجامعة التكنولوجيّة في عنّابة، حيث لم تصل سنة 1977م حتّى أصبحت الجزائر تتوفّر على ستّ جامعات.[1] ويمكن تلخيص إصلاحات هذه المرحلة فيما يلي:

- إنشاء جامعات جديدة.
- اعتماد مناهج جديدة مبنيّة على النظريّات التربويّة التفاعليّة خاصّة النظريّات التكنولوجيّة النسقيّة.
- تطوير العلاقة بين الجامعة والمحيط الاجتماعيّ والمهنيّ.[2]
- في المجال البيداغوجيّ تمّ تقسيم الكلّيات إلى معاهد مختلفة، واعتماد نظام السداسيات المستقلّة، وإدخال الأعمال التطبيقيّة في البرامج الجامعيّة إلى جانب التطبيقات الميدانيّة، ووضع تسهيلات لعمليّة التسجيل بالامتحانات الخاصّة، والدورات الاستدراكيّة لشهادة الباكالوريا، وبالتوازي مع ذلك أصدر قانون تسهيل التحاق قدماء المجاهدين بالدراسات العليا[3].
- تعديل مراحل الدراسات الجامعيّة لتصبح كالتالي: مرحلة الليسانس (04 سنوات)، مرحلة الماجستير(سنتان)، مرحلة الدكتوراه (05 سنوات).

وقد شهدت هذه المرحلة تزايدا كبيرا في أعداد الطلبة في الجامعات الجزائريّة، ليرتفع من: 12243 طالب في مستوى التدرّج و317 طالب في مستوى ما بعد التدرّج في الموسم الجامعيّ (1969م _ 1970م)، إلى 57445 طالب في مستوى التدرّج، و3965 طالب في مستوى ما بعد التدرّج في الموسم الجامعيّ (1979م_ 1980م).[4]

ولكن رغم هذه الإصلاحات والتعديلات التي شهدتها الجامعة الجزائريّة في تلك المرحلة، إلاّ

[1]- تركي رابح، **المرجع السابق**، ص150.
[2]- لحسن بوعبد الله وأحمد مقداد، **تقويم العملية التكوينية في الجامعة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998، ص3.
[3]- مرسوم رقم 71-203 المؤرخ في 25 -08- 1971، الجريدة الرسمية الجزائرية، العدد 104، 21 ديسمبر 1971.
[4]- محمود بوسنة، **تأمّلات تحوّل تطوّر التعليم العالي في الوطن العربيّ ومدى مساهمته في عملية التنمية_ عرض لتجربة الجزائر**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، الجزائر، العدد 13، جوان 2000، ص11.

أنّ مساهمة الجامعة في التنميّة بقيت محدودة، وغير فعّالة في تحقيق البرامج التنمويّة المبرمجة إذا استثنينا مشاركة الطلبة الجامعيّين في حملات التطوّع في إطار الثورة الزراعيّة آنذاك. كما أنّ تدفّق الأعداد الكبيرة من الطلبة على الجامعات، جعل الوزارة تضع سدودا وحواجز عند التسجيلات الجامعيّة، فلم يعد حصول الطالب على شهادة الباكالوريا كافيا للتسجيل في الشعبة التي اختارها، بل اشترط عليه –زيادة على ذلك– الحصول على معدّلات معيّنة في بعض المواد، كما قلّصت فترة التسجيلات.

ج– المرحلــة الثالثــة: (1980م_1990م):

تعتبر هذه المرحلة مرحلة الخريطة الجامعيّة التنظيميّة التي ظهرت عام 1983م في صورتها الأوّلية العامّة، ثمّ اتّضحت معالمها سنة 1984م.

وتهدف هذه الخريطة إلى:

- تخطيط التعلـيم الجامعــيّ إلى آفـاق سنة 2000م، اعتمادا على احتياجات الاقتصاد الوطنيّ بقطاعاته المختلفة.
- تحديد احتياجات سوق العمل قصد توفيرها.
- تحقيق التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصّصات التي يحتاجها سوق العمل.
- تحويل المراكز الجامعيّة إلى معاهد وطنية، والحفاظ عل 07 جامعات كبرى فقط.
- تطوير نظام الخدمات الجامعيّة.[1]

لكن رغم هذا التخطيط والإصلاح الذي شهدته هذه المرحلة، فإنّ الجامعة لم تحقّق أهدافها كاملة، فظلّت تقوم بدورها المتمثّل في تخريج الإطارات الجامعيّة، لكن القطاع الإنتاجيّ ظلّ عاجزا على استيعابها وتوظيفها، فارتفعت نسبة البطالة بين خرّيجي الجامعات؛ كما أنّ هذه الإصلاحات لم تشمل الأستاذ الجامعيّ، ولم تتعرّض لظروفه قصد تحسينها، رغم أنّ الأستاذ يعتبر المحرّك الأساسيّ للمنظومة الجامعيّة وقيام الجامعة بدورها وتحقيق أهدافها.

وقد طبعت هذه المرحلة أحداث أكتوبر 1988م.

[1]- لرقط علي، **إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر**، مذكّرة ماجستير في علوم التربية، جامعة الحاج الأخضر، باتنة، الجزائر، س ج: 2009/2008، ص67.

د- المرحلة الرابـعـة: (1990م_2000م):

في هذه المرحلة بدأ الحديث عن استقلاليّة الجامعة الجزائريّة، التي طرحت سنة 1989م، وبدأ العمل بها سنة 1990م، حيث جاء على شكل مشروع تتمحور بنوده حول استقلاليّة المؤسّسات والهيئات الجامعيّة من الناحية الإداريّة والماليّة، والبيداغوجيّة والبحثيّة.

وأهمّ ما ميّز هذه المرحلة ما شهده منتصف التسعينيات (1995م)، الذي سمّي بإصلاح أكتوبر الذي تركّزت استراتيجيّته على ما يلي:

- تحقيق مهمّة الخدمة العموميّة للجامعة.
- استقلاليّة المؤسّسة الجامعيّة عن التسيير المركزيّ.
- الانتقال من الكمّ إلى الكيف في عمليّة التكوين.
- تطابق التكوين ومتطلّبات ميدان الشغل.
- إنتاج القيم الثقافيّة التي تغذّي الهويّة الشخصيّة الوطنيّة.
- إنتاج معايير وأنساق علميّة قادرة على وضع مشروع مجتمعيّ.
- تكثيف الملتقيات والورشات التربويّة التكوينيّة للأساتذة داخل الوطن وخارجه.
- تقديم تعلـيم عصريّ متفتّـح على التقدّم العلميّ والتقنيّ، مع الأخذ بعين الاعتبار الواقع الاجتماعيّ الجزائريّ.
- بناء حلقة وطيدة بين الجامعة والمحيط المهنيّ والاجتماعيّ.[1]

لقـد جاء هذا الإصلاح ليتجـاوب مع التحـوّلات التي عـرفتها الجزائر في المجال السياسيّ والاقتصاديّ، والتي كانت نتيجة أحداث أكتوبر 1988م، فقد شهدت هذه المرحلة محاولة – من جديد– لبناء علاقة وطيدة بين الجامعة والمحيط المهنيّ الاجتماعيّ، لأنّ المؤسّسات الإنتاجيّة تستعدّ للدخول إلى ساحة الاقتصاد الحرّ، حيث يجب أن تكون قويّة ومتوفّرة على إطارات ذات كفاءات عالية، لتصمد في وجه المنافسة الداخليّة والخارجيّة، لكن بالرغم من كلّ هذه الإصلاحات، لم تـرق الجامعة الجزائريّـة إلى مستـوى التـحدّيات التي فرضتهـا التحـوّلات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة الجديدة... فشهدت البلاد نزيفا خطيرا متمثّلا في هجرة

[1]- لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد، **المرجع السابق**، ص05.

الكفاءات العلميّة، وزاد ذلك ما عرفته البلاد من فوضى وعدم استقرار، ودخولها في دوّامة عنف مسلّح أفقد البلاد أمنها، وأودى بعشرات الآلاف من الضحايا، وترك بصماته واضحة في المجتمع الجزائريّ.

هـ- المرحلــة الخامـسة: نظـام (ل.م.د)

في ظلّ التغيّرات "العميقـة" التي عرفتهـا الجزائـر، مع حلـول القرن الواحد والعشرين، على المستويات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة والثقافيّة، أصبحت الجامعة الجزائريّة لا تتلائم مع هذه التغيّرات الحاصلة عالميّا وإقليميّا ومحلّيّا، الأمر الذي دفع السلطات في الجزائر إلى التفكير في إصلاح شامل للمنظومة التربويّة الجزائريّة بصفة عامّة، والمنظومة الجامعيّة بصفة خاصّة، فتشكّلت اللجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة الجامعيّة، التي أصدرت توصية لإصلاح التعليم العالي، والتي صادق عليها مجلس الوزراء المنعقد في 20 أفريل 2002م، ومن المحاور الأساسيّة التي برمجت في إطار إستراتيجيّة تطوير التعليم العالي، لفترة مابين 2002م/2013م من خلال إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي: نظام (ل.م.د L.M.D).[1]

1- دوافــع هـذا الإصـلاح:

يعرف النظـام الجامعيّ الكلاسيكيّ عـدّة اختلالات، سـواء عـلى مستوى المـرافق وتنظيم المؤسّسات، أو على المستوى البيداغوجيّ والعلميّ؛ أمام هذا الوضع لجأت السلطات الجزائريّة لتصحيح هـذه الاختـلالات عبـر إصلاح شامل وعميـق، علـى مستـوى التسييـر، والأداء، والمخرجات، حتى تصبح الجامعة تؤدّي دورا مركزيّا يتمثّل -من جهة- في تطلّع المواطنين،لاسيما فئة الشباب، نحو بناء مشروع مستقبليّ، بالاستفادة من تكوين نوعيّ عال، يمدّهم بمؤهّلات ضروريّة لاندماج أمثل في سوق الشغل، ومن جهة أخرى، في تلبية متطلّبات القطاع الاجتماعيّ والاقتصاديّ، الذي يطمح إلى التنافسيّة والنجاعة، وهذا بإمداده بموارد بشريّة ذات كفاءة قادرة على الإبداع والتجديد، مع التكفّل بمسعى ازدهار البحث العلميّ والتنمية، هذه الدوافع أدّت -على غرار معظم البلدان المجاورة- إلى اعتماد المنظومة العالميّة الجديدة للتعليم العالي، نظام: ليسانس، ماستر، دكتوراه.

[1]- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، www.mesrs.dz، 11-02-2011.

هذا النظام الذي يرتكز على مقاربة جديدة للعلاقات البيداغوجيّة والعلميّة: الطلبة، الأساتذة، الإدارة؛ ضمن مسعى يضع الطالب في قلب جهاز التكوين، ويزوّده بالكفاءات، ويجعل من هيئة التدريس العنصر المحرّك والمصمّم.

2- مهمّة هذا الإصلاح:

إنّ مهمّة هذا الإصلاح زيادة على إثبات الطابع العموميّ للتعليم العالي، تكمن في:

- ضمان تكوين نوعيّ، يتكفّل بتلبية الطلب الاجتماعيّ المتزايد في مجال الالتحاق بالتعليم العالي.
- تقوية مهمّة الجامعة الثقافيّة، بترقية منظومة القيم، خاصة تلك المتعلّقة بالتسامح والاحترام.
- التمكّن من التفتّح أكثر على التطوّر العالميّ خاصّة في مجال العلوم والتكنولوجيا.
- ترسيخ أسس تسيير ترتكز على التشاور والمشاركة.
- تشجيع التعاون الدوليّ وفق السبل والأشكال المتأتية.
- دعم قاعدة واسعة للبحث العلميّ، حرّة أكثر منها موجّهة.
- إيجاد الشروط الملائمة للتوظيف، والاحتفاظ بالكفاءات الواعدة والأساتذة الباحثين بجامعاتنا.

3- غايات هذا الإصلاح:

- تقديم تكوين نوعيّ لضمان إدماج مهنيّ أحسن.
- جعل الجامعة أداة فعّالة في خدمة التنمية وترقية المجتمع.
- التكوين للجميع وعلى مدى الحياة.
- استقلالية المؤسّسات الجامعيّة.
- انفتاح الجامعة على العالم.

4- هيكلة نظـــام (ل.م.د):

إنّ هذه الهيكلة الجديدة تتمحور في ثلاثة أطوار تعليميّة:

1- طور أوّل يتوّج بشهادة الليسانس: ويتضمّن مرحلتين، تتمثّل أولاهما في تكوين قاعديّ متعدّد التخصّصات، مدّته: من سداسي واحد إلى أربع سداسيات، تخصّص للحصول على المبادئ الأوليّة والمعارف الأساسيّة العلميّة والمنهجيّة، وتتبع في المرحلة الثانية بتكوين مخصّص من فرعين:

- فرع أكاديميّ: يتوّج بشهادة ليسانس، تسمح لصاحبها بمواصلة دراسات جامعيّة عليا.
- فرع مهنيّ: يتوّج بشهادة تسمح لصاحبها بالاندماج المباشر في عالم الشغل، وتحدّد برامجها بالتشاور مع قطاع الشغل.

2- طور ثان يتوّج بشهادة الماستر: تدوم هذه المرحلة سنتين، ويسمح بها لكلّ طالب متحصّل على شهادة ليسانس أكاديميّة، والذي تتوفّر فيه شروط الالتحاق.

ويحضّر هذا التكوين إلى اختصاصين مختلفين:

- تخصّص مهنيّ: يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما يؤهّل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية. ويبقى توجّه هذا المسار دائما مهنيّا (ماستر مهنيّ).
- تخصّص في البحث: يمتاز بتحضير الطالب للبحث العلميّ، و يؤهّله للقيام بنشاط بحث في الوسط الجامعيّ أو الاقتصاديّ(ماستر بحث).

3- طور ثالث يتوّج بشهادة الدكتوراه:

يضمن هذا الطور من التكوين الذي تبلغ مدّته الدنيا 06 سداسيات:

- تعميق المعارف في تخصّص محدّد.
- تحسين المستوى عن طريق البحث، ومن أجل البحث.

إنّ نظام (ل.م.د) أعاد تنظيم التعليم العالي في سداسيات تتضمّن وحدات تعليميّة، وتجمع التكوينات في ميادين تكوين. إنّ ميدان التكوين هوّ بناء متجانس، يغطّي عدّة تخصّصات، تقدّم التكوينات في شكل عروض تكوين، تتفرّع إلى ميدان فرع أو تخصّص. ولا يقاس التعليم والتكوين المحصّلين بسنوات الدراسة، وإنّما بأرصدة، إذ: يجب اكتساب 180 رصيد للحصول على الليسانس، و120 رصيد للحصول على الماستر. إنّ الأرصدة هي وحدة حساب تسمح بقياس عمل الطالب خلال السداسي (دروس، أعمال موجّهة، أعمال تطبيقيّة، تربّص، بحث، عمل شخصي...) والأرصدة قابلة للاكتساب والتحويل من مسار لآخر.

2_ الواقــع والآفــاق:

تعيش الجامعة الجزائريّة تحدّيات كبيرة على أكثر من صعيد، رغم الجهود المبذولة باستمرار لجعل الجامعة في الجزائر قاطرة البلاد للتنمية والتقدّم. فحسب المعلومات المستقاة من موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ، نتبيّن الواقع التالي:

أ_ المؤسسات الجامعيّة الجزائريّة:

توجد حاليا في الجزائر 88 مؤسّسة جامعيّة، بعد أن كان العدد غداة الاستقلال جامعة واحدة فقط. وهذا العدد يغطّي 46 ولاية، موزّعة كما في الجدول الآتي:

جـدول (02) يبيّن المؤسسات الجــامعيّة في الجزائــر.[1]

نوع المؤسّسة الجامعيّة	العـدد
الجامــعات	36
المراكــز الجامعيــّة	16
الملحقات الجامعيّة	02
المدارس الوطنيّة العليا	16
المدارس العليا للأساتذة	06
المدارس التحضيريّة	10
الأقسام التحضيريّة المدمجة	02
المجـموع	88

رغم التطـوّر الحاصل في الجامعـة الجزائريّة مـنذ الاستقـلال حتّى الآن، فإنّ مشكـلات عدّة تواجه مسيرتها وتعيق أداءها لوظائفها.

[1]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، www.mesrs.dz، يوم: 03-08-2011.

ب_ التدفّــق الطلاّبــيّ:

الواقع أنّ الجزائر نجحت في توسيع قاعدة التدريس في الجامعات، فقد قامت بمجهودات كبيرة لرفع معدّلات التسجيل الجامعيّ، والإحصائيات خير دليل على ذلك، إذ أنّه غداة الاستقلال، لم يكن عدد الطلبة يتعدّى في الموسم الجامعي (1962م/ 1963م) : 3718 طالب، ليصبح في الموسم الجامعي (2006م/2007م): 820664 طالب، والجدول التالي يوضّح عدد المسجّلين خلال السنوات (1996م/1997م)-(2006م/2007م):

جـدول (03) يبيّن التدفّــق الطــلاّبيّ على الجامعـات في الجزائــر.[1]

السنوات	المسجّلون في التدرّج	المستفيدون من الإقامة الجامعيّة	النسبــة	الطلبة الممنوحون	النسبــة
1997/1996	285554	143646	50.3	207899	72.8
1998/1997	339518	176015	51.8	282987	83.3
1999/1998	372647	192692	51.7	335772	90.1
2000/1999	407995	215292	53.8	338333	82.9
2001/2000	466084	250816	53.8	393184	84.4
2002/2001	543869	283056	52.0	473255	87.0
2003/2002	589993	302525	51.3	526207	89.2
2004/2003	622980	321453	51.6	581259	93.3
2005/2004	721833	364250	50.5	638744	88.5
2006/2005	743054	366332	49.3	636464	85.7
2007/2006	820664	394091	48.0	678260	82.6

يلاحظ من هذا الجدول، أنّ الطلب على التعليم الجامعيّ في تزايد مستمرّ وسريع، حيث في عشر سنوات تضاعف العدد بما يقارب ثلاثة أضعاف، فمع افتراض ثبات نسبة التزايد فإنّه بحلول عام 2017م سيصبح عدد الطلبة يقارب 2.5 مليون طالب، ممّا يتوجّب على وزارة التعليم العالي

[1] لرقط علي، **المرجع السابق**، ص74.

والبحث العلميّ، أن تتخذ التدابير اللازمة والإجراءات الضرورية، لاستيعاب الأعداد الهائلة من الطلبة واستثمار هذه الطاقة من الموارد البشرية الاستثمار الأمثل.

ج_ تأطير التعليم العالي:

بالموازاة مع التزايد الكبير لأعداد الطلبة المتوافدين على الجامعات الجزائريّة، حاولت وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ، توفير التأطير المناسب، غير أنّ عدد الأساتذة ظلّ ناقصا، وتوزيعهم على المؤسّسات الجامعيّة غير متوازن.

والجدول التالي يبيّن تطوّر أعداد الأساتذة الجامعيّين، ونسبة جزأرة هيئة التدريس بين الموسمين الجامعيين: (1996م/1997م) _ (2006م/ 2007م):

جدول (04) يبيّن تطوّر أعداد الأساتذة الجامعيّين في الجزائر.[1]

الموسم الجامعيّ	عدد الأساتذة الجامعيّين	عدد الأجانب	نسبة الجزأرة
1997/1996	14581	69	99.53
2007/2006	29062	73	99.75

يلاحظ من هذا الجدول أنّه رغم ازدياد عدد الأساتذة فهو لا يواكب تزايد عدد الطلبة، ففي حين تضاعف عدد الطلبة ثلاث مرات في عشر سنوات، فعدد الأساتذة تضاعف مرّتين فقط.

د_ الإنفاق على التعليم العالي:

إنّ الإنفاق على التعليم بصفة عامّة، والتعليم العالي بصفة خاصّة، يعتبر مؤشّرا هامّا لقياس اهتمامات الدولة وتطلّعاتها من رصيد رأسمالها البشريّ، وتطالعنا التقارير والمقالات على أنّ الجزائر تخصّص أغلفة مالية كبيرة على قطاع التعليم العالي، وعلى أنّ معدّلات الإنفاق في تزايد، إلاّ أنّها لا تزال غير كافية نظرا للاحتياجات المتزايدة، ومقارنة مع قطاعات أخرى. وبإلقاء نظرة فاحصة على الجدول التالي الذي تضمّنه التقرير الاقتصاديّ العربيّ الموحّد، لصندوق النقد العربيّ عام 2005م، والمنشور من طرف المعهد العربيّ للتخطيط، نكتشف واقعا مثيرا للانتباه:

[1]- **المرجع نفسه**، ص75.

جدول(05) يبيّن الإنفاق على التعليم بالنسبة للإنفاق العام الإجماليّ في دول المغرب العربيّ[1]

دول المغرب العربيّ	1970	1980	1990	2002/1996
	%	%	%	%
الجزائر	31.6	24.3	21.1	16.4
تونس	23.2	16.4	13.5	28.5
المغرب	16.6	18.5	26.1	26.1

والمثير للانتباه في هذا الجدول، هو تناقص الإنفاق العامّ على التعليم الذي يتضمّن التعليم العالي، منذ السبعينات، رغم الإمكانيات والموارد الهائلة في الجزائر، وتزايده في دول الجوار مع مواردها وإمكانياتها المحدودة.

"وهنا يظهر التحدّي الكبير الذي يواجه الجزائر في البحث عن مصادر أو جهات تساعد على التمويل، لمواجهة الإنفاق المتزايد على التعليم، والذي يتماشى ومتطلّبات سوق العمل."[2]

هـ_ البحث العلمـــيّ:

" يعتبر البحث العلميّ الأساسيّ والتطبيقيّ، أحد الشروط الأولى لاستكمال الاستقلال السياسيّ، ومضامينه الاقتصاديّة والثقافيّة والاجتماعيّة، فلا يمكن للدولة أن تزعم لنفسها استقلالا حقيقيّا إذا بقيت تعيش عالة على الإنتاج العلميّ والتقنيّ الأجنبيّ، وتقبل بوضعية المستهلك للخبرة المستوردة."[3]

رغم أهمّية البحث العلميّ، ودوره الفاعل في مستقبل البلاد والمجتمع، فهو في الجزائر يعاني من تدنّي مستواه عمّا ينبغي أن يكون، وتوجد دلالات عديدة على ذلك نذكر منها:

- عدم وجود برامج بحثيّة واضحة المعالم على مستوى الكليّات بالجامعة الجزائريّة.
- عدم توجيه الاهتمام الكافي من جانب أعضاء هيئة التدريس، للإشراف على الباحثين

[1]- دحماني دريوش، **فعالية نظام التعليم والتكوين في الجزائر وانعكاسه على معدّلات البطالة**، المؤتمر الدولي حول أزمة البطالة في الدول العربية، القاهرة، مصر، 2008، ص07.
[2]- **الموضع نفسه**.
[3]- محمد العربي ولد خليفة، **المرجع السابق**، ص 251.

المسجّلين لدرجتي الماجستير والدكتوراه، ممّا ينعكس على شكل المستوى العلميّ للكثير من المذكّرات والرسائل الجامعيّة.

- تراجع الإمكانيات البحثيّة بشكل كبير في بعض الجامعات، بفعل سياسات الحدّ من الإنفاق العام، وسيطرة الإداريّ على البحث العلميّ بدل الأستاذ الجامعيّ.
- ضعف الدافع لإجراء بحوث تخدم احتياجات الاقتصاد الوطنيّ، لعدم وجود مستخدمين ومستفيدين من هذه البحوث.

ومن بين الأسباب التي جعلت مساهمة أعضاء هيئة التدريس في البحث العلميّ محدودة ما يلي:

- ارتفاع عبء التدريس والمهامّ الأكاديميّة لأعضاء هيئة التدريس.
- تدنّي مستوى الرواتب ممّا يدفع معظمهم لتدريس ساعات إضافية، أو العمل خارج الجامعة.
- نقص التسهيلات البحثيّة وضعف الدعم الماليّ لنشاطات البحث العلميّ.
- عدم توجيه معظم طلبة الدراسات العليا نحو تبنّي مشروعات بحثيّة تطبيقيّة، لحلّ مشكلات المجتمع.
- قلّة مراكز البحث المتميّزة وضعف التنسيق بينها.[1]

ورغم كلّ هذه النقائص فإنّ وزارة التعليم العالي والحكومة الجزائريّة، بادرت إلى إرساء تقاليد جديدة للبحث العلميّ من خلال إصدار القانون رقم 11- 98 المؤرّخ في ربيع الثاني عام 1419هـ الموافق لـ22 أوت 1998م والمتضمّن القانون التوجيهيّ للبرنامج الخماسيّ حول البحث العلميّ والتطوير التكنولوجيّ 1998م- 2002م المعدّل والمتمّم بقانون رقم 05-08 المؤرّخ في 23 فيفري 2008م، ويحدّد هذا القانون التوجيهيّ المبادئ المتعلّقة بترقية البحث العلميّ والتطوّر التكنولوجيّ، وكذا التدابير والطرق والوسائل الواجب توفيرها لتحقيق الأهداف والبرامج المسطّرة، وبهذه الصفة يرمي هذا القانون إلى ما يأتي:

- ضمان ترقية البحث العلميّ والتطوير التكنولوجيّ، بما في ذلك البحث العلميّ الجامعيّ.
- تدعيم القواعد العلميّة والتكنولوجيّة للبلاد.
- تحديد الوسائل الضروريّة للبحث العلميّ والتطوّر التكنولوجيّ، وتوفيرها.

[1]- يسعد فائزة، **مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية**، مذكّرة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة فرحات عبّاس، سطيف، الجزائر، س.ج: 2006- 2007، ص71.

- ردّ الاعتبار لوظيفة البحث في مؤسّسات التعليم العالي، والمؤسسات المعنية بالبحث العلميّ وتحفيز عملية تثمين نتائج البحث.[1]

و_ إشكاليّـة الإدارة الجامعيّة:

كما حدّدها **ناصر ميــزاب** تتمثّل في:

- نقص التكوين في مجال الإدارة الذي انعكس سلبا على سير الإدارة من جهة، وعلى أداء العمليّة البيداغوجيّة من جهة أخرى.
- عدم ميل الأستاذ المسيّر في الجامعة إلى التسيير الإداريّ، وذلك لكـونه لم يكن مهيّئا لأن يكون مسيّرا إداريّا.
- إنّ منصب الأستاذ المسيّر في الجامعة ليس منصبا دائما، ومصيره الرجوع إلى منصبه البيداغوجيّ.
- إنّ الأسـتاذ الإداريّ يعـيش ثنائـية المنصـب (إداري / بيـداغـوجيّ) مـمّا يؤثّر على عمـليّة التسيير نفسها.
- انعدام الحوافز المادّيّة والمعنويّة.[2]

ز_ الكتــاب الجامعيّ:

يعتبر الكتاب الجامعيّ المتخصّص سندا بيداغوجيّا أساسيّا في العمليّة التعليميّة، والبحث العلميّ على حدّ سواء، والمكتبة الجامعيّة في الجزائر –رغم الجهود المبذولة– لا تزال تعاني من نقص في الكتاب الحديث، وكذلك في المصادر والوثائق، فإذا استثنينا بعض المكتبات الكبرى، مثل المكتبة الوطنيّة، ومكتبة الجامعة المركـزيّة بالجزائر العاصمة، فإنّ معظم المؤسّسات الجامعيّة عبـر الوطـن لا تـزال مكتـباتها لا تلبّي الطـلب المتزايد عليها، ولا تتماشى مع طموحات البلاد في مجال تطوير التعليم العالي وترقية البحث العلميّ.[3]

---

[1]- المرسوم رقم 05-08 المؤرّخ في 23-02-2008، الجريدة الرسمية الجزائرية، العدد10، سنة 2008، ص 3-6.

[2]- ناصر ميزاب، **إشكالية التكوين الجامعي بين الإداري والبيداغوجي_ إشكالية التكوين و التعليم في إفريقيا و العالم العربي**، إصدارات مختبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، العدد 01، 2004، ص 402.

[3]- لرقط علي، **المرجع السابق**، ص80.

ح- التدريس الجامعيّ:

يقول **جمال غرّيد** متحدّثا عن واقع التدريس الجامعيّ: " إنّ الوضع الحالي للتعليم الجامعيّ في الجزائر يعبّر عن التأخّر الكبير في مجال المعرفة ومستوى تقديمها، ويجب في نفس الوقت أن لا ننسى أنّ الجامعة مؤسّسة اجتماعيّة، وهي تعكس الحالة الحقيقيّة للمجتمع، فإذا كانت الجامعة الجزائريّة حاليا في أزمة فلأنّ المجتمع في عمومه يعيش أزمة مترامية الأطراف، تمسّ مؤسّسات أخرى مثل: الأسرة، المؤسّسة الاقتصاديّة، المستشفى،..."[1]

فإشكاليّة التدريس الجامعيّ تكمن في مستوى تقديم وتبليغ المعرفة، والطرائق المتّبعة في هذه العملية. وهنا سأقتصر على مشكلة واحدة لكنها أساسيّة، ولعلّها تكون السبب الرئيس في تدنّي مستوى التحصيل المعرفيّ والتكوين الإبستمولوجيّ للأستاذ والطالب في آن واحد، وهذه المشكلة تطرحها الأستاذة **خولة طالب إبراهيمي** في مداخلة بملتقى فتقول: " منذ سنوات بدأت أشعر بحيرة كبيرة وأنا أمارس نشاطي داخل الجامعة، وألتقي بالطلبة وأشعر بالقلق الذي يعيشونه تجاه مستقبلهم، وألاحظ في سلوكاتهم مظاهر النفرة من الدروس، فتكاثرت الأسئلة وصارت شغلي الشاغل إلى درجة القلق والتعب... كيف تبنى المعارف لدى الطلبة؟ ما دورهم في هذا التحصيل؟، كيف يمكن تفسير مواقفهم و تبريرها؟، وقد لفت انتباهي ما أسمعه من الطلبة من سنة لأخرى، إذ أنّهم كلّما سئلوا عن هذه المسألة يجيبون بكلمة واحدة: " التلقين"، وكأنّها معادلة واحدة لا غير: التعليم هو التلقين، فإذا بدأت درسك في حصصها الأولى، تسمع أصواتا تنادي بالإملاء، وإذا أرجعت وثائق الامتحان تسمع كذلك طلبة يحتجّون فيقولون: " كتبت واش قلت" إنّ المعرفة بالنسبة لهم شيء خارجيّ، هي لباس وليست أكلا يهضم ويستوعب، إنّهم يقولون: تلك المعرفة ليست ملكنا وهي ملك الأستاذ فنردّها له وكفى؛ وكأنّ الطلبة بذلك سجناء نمط من التعليم لا يقدرون على ردّه والتحرّر منه، فهم أدمغة تشكّل وتحشى بالمعلومات، فإذا أخرجتهم من هذا النمط شعروا بالقلق والفشل،..."[2]

إنّ التدريس الجامعيّ بحاجة إلى دراسة دقيقة فاحصة، ومراجعة عميقة جادّة، خاصّة ونحن نعيش عصرا تطوّرت فيه نظريات وأساليب وطرائق التدريس كثيرا، فأصبح التلميذ والطالب محور

[1] -Djamel Guerid, **l'université aujourd'hui,** actes de séminaire, édition crasc, Oran, Algérie, 1998, p21.

[2]- خولة طالب إبراهيمي، **من الثانوية إلى الجامعة بين لغة التدريس والموقف من الجامعة**، الجامعة اليوم، أعمال ملتقى،CARSC، وهران، الجزائر، ماي 1998، ص12 .

العملية التعليميّة، أماّ الأستاذ فهو الموجّه والمسهّل لها، وطبعا عملية المراجعة لابدّ أن تتعرّض لكلّ مراحل التعليم دون استثناء.

هذه إشارات إلى واقع الجامعة الجزائرية التي تشكو من خلل على مستوى قطاعاتها المختلفة، بالإضافة إلى مشكلات أخرى تطبع الحياة الجامعية، لم يسع المجال لبسطها هنا، وهي كثيرا ما تنشر في الصحف والجرائد مثل: العنف والغش والانحراف.

خلاصــة الفصــل:

الجامعة مؤسّسة اجتماعيّة تربويّة، تعكس المجتمع الذي تنتمي إليــه، به تتأثّر وفيــه تؤثّر، بتكوين أفراده وإعداد نخبه، وتحديد مساره ومستقبله.

والجامعة الجزائرية –من أقدم الجامعات الحديثة في العالم العربيّ– تطوّرت كثيرا، وانتقلت من أداة في يد المستعمر الفرنسيّ، يقضي بها مآربه، ويحقّق بها أهدافه وأطماعه، إلى وسيلة للتنمية الوطنيّة، بعد استقلال الجزائر، وإلى صرح علميّ وفكريّ يعيد البناء الحضاريّ للبلاد، ويحقّق لها التقدّم المنشود.

وقد مرّ التعليم العالي في الجزائر بمراحل مختلفة، من خلال إصلاحات متلاحقة، فرضها الواقع والتغير الاجتماعي السريع، على المستوى المحلّي والعالميّ.

لكنّ هذه الإصلاحات، إمّا لكونها سطحيّة وشكليّة لم تلمس الأعماق، أو لنقص الوسائل المادّيّة والبشريّة والقانونيّة، ظلّت تتعثّر وتكبو ولا ترقى للطموحات، وبعيدة عن الغايات والأهداف المسطّرة والمتمثّلة في : إعداد وتكوين الأفراد من أجل العمل والتوظيف وتخريج نخب وطنيّة ذات كفاءة من أجل تنمية المجتمع وتطويره، والعمل على إيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية المعيقة لعملية التنمية، والدفع بالبحث العلميّ حتى يصبح فاعلا ومنتجا.

يقول **جمال غرّيد:** "الجامعة كمؤسّسة اجتماعيّة تعيش مشكلات كلّ المجتمع، وبديهيّا لا يمكن إنقاذها وحدها، إنّه عمل إعادة بناء اجتماعيّ، ولتحقيق ذلك لابد من نهاية لعملية الهروب إلى الأمام، والتسيير السياسيّ. إنّ إعادة إنتاج النخبة الوطنيّة، وتكوين الإطارات عملية ذات أهمّية كبرى، بحيث لا يمكن أن تترك للسياسيّين فقط، وإنّ إعادة هذا البناء يجب أن ينطلق من الملاحظة الموضوعيّة ممّا عليه الجامعة الآن، و ليس ممّا يقوله السياسيّون عنها."[1]

[1] -Djamel Guerid, **op.cit**, p36.

الفصل الثـــاني

القيـــــم، مفهومـــها وأبعـــــادهـا

المبحث الأول: مفهوم القيم: فلسفيّا، نفسيّا، واجتماعيّا

المبحث الثاني: أبـعاد القـــــيم

تمهيـــد:

إنّ الحديث عن القيم بشكل دقيق، ومحاولة إجراء دراسة عنها ليس بالأمر الميسور والسهل كما قد يتخيّله البعض، وهذه الصعوبة تكمن في اختلاف المفكّرين والعلماء في معناها، وتباين نظرتهم إليها؛ وهذا الاختلاف في تحديد مفهومها لم ينشأ بسبب طبيعة اختلاف المعنيّـين بها والتي تشمل جوانب معرفيّة متعدّدة، أهمّها الفكر الفلسفيّ وعلوم التربية وعلم الاجتماع فحسب، وإنّما نلاحظ هذا الاختلاف موجودا حتى بين الباحثين في نفس المجال المعرفيّ.

وهذا التضارب والغموض الذي يكتنف موضوع القيم، جعل عالم الاجتماع **ألفين توفلر (A.Toffler)** يصف القيم بأنّها: " الطفل غير السعيد الذي يعاني من بؤس وشقاء عدم علمنا به"، في حين قال **فون مرنج (V.Mering):** " هناك في ميدان البحوث في القيم على وجه الخصوص جدب في النظريات المتناسقة و خصب في النظريات المتضاربة ".[1]

إنّ دراسة القيم ليست شيئا جديدا في ميدان المعرفة، فقد لقيت دراستها عناية واهتماما كبيرين من رواد الفكر الفلسفيّ، وأقطاب الدراسات الأخلاقيّة القدماء والمعاصرين؛ ومع ذلك فإنّ مصطلح "القيم" بالمعنى الذي نريده لم يستعمل إلاّ في الدراسات الحديثة، حين استقطب اهتمام علماء النفس والتربية وعلماء الاجتماع.

وتكمن أهمية دراسة القيم في كونها من أهمّ الديناميات التي تحدّد وتوجّه سلوك الفرد في حياته اليومية، وهي تمثّل المركز النشيط في الجهاز النفسيّ الاجتماعيّ لكلّ فرد، الذي يستقبل الأحداث المادية بصورها المختلفة ثمّ يقوم بعملية إنتاج السلوك الذي يقوم بدوره إلى تكوين العلاقات البشرية في الجماعات المختلفة، وبالتالي فإنّ القيم تنبري وراء كثير من المتغيّرات المرتبطة بظواهر ومشكلات نفسيّة أو اجتماعيّة معقّدة ومتداخلة من جهة، كما أنّها يمكن أن تسهم في تحليل وتفسير كثير من تلك الظواهر والمشكلات.

لكلّ هذا ارتأيت تخصيص هذا الفصل للإطلاع على موضوع القيم وتحديد مفهومها ومحاولة الإلمام بمعانيها المختلفة، وعرض أبعادها المتعدّدة من خلال كثير من الدراسات الفلسفيّة

[1]- ضياء زاهر، **القيم في العملية التربوية**، مؤسسة الخليج العربي، (د م)، 1984، ص10.

والسيكولوجيّة والسوسيولوجيّة التي تباينت واختلفت في وجهات النظر، لكنّها أجمعت على أهمّيتها ودورها الفاعل في تحديد هويّة المجتمعات وسيرورتها وتغيّرها الثقافيّ والاجتماعيّ.

المبحث الأوّل: مفهوم القيـم: فلسفيّا، نفسيّا، واجتماعيّا

كلمة "القيم" من الكلمات الشائع استعمالها، فهي كثيرة التردّد على ألسنة التربويّين والمفكّرين والمثقّفين وغيرهم.

وإنّ أيّة محاولة لاستعراض معاني "القيمة" كما تتداول في أحاديث الناس، سوف تبيّن أنّهم يستعملونها استعمالات مختلفة، متباينة، كثيرة المرونة.

وقد تعدّدت تعريفات القيم وتنوّعت، ومردّ ذلك يعود إلى اختلاف وجهات نظر المختصّين الذين تناولوها، حسب طبيعة الاختصاص والموضوعات المطروقة.

فالقيمة باعتراف الكثير من العلماء ليس من السهل تحديد معناها ووضع تعريف لها؛ ولذلك فإنّ **ميننج (Meinong)** يصفها بأنّها ذلك العنصر الغامض العصيّ على الفهم، أمّا **دورثي لي (D.Lee)** فتقرّر أنّ القيم عصيّة على التعريف بدليل قولها : " إنّي أتكلّم عن القيمة، ولكنّي لست مستعدّة لتعريفها "[1]

وعلى الرغم من هذا الغموض الذي يكتنف مفهوم "القيم"، فسأغامر وأحاول تقديم تعريفات لها من خلال مداخل ومقاربات مختلفة: لغويّة، فلسفيّة، نفسيّة، وسوسيولوجيّة.

1- القيـم في اللغـة:

- القيم: جمع لكلمة "قيمة"، وهي مشتقة من الفعل الثلاثي "قام"، و من مادّة " قوِمَ "
- الفعل " قـام " : اعتدل، ظهر واستقـرّ، دام وثبت، تحـدّدت قيمتـه.
- كلمـة "القيمة": القـدر، الثّمـن، الثبـات، الـدوام.
- كلمة "القيِّم": السيّد، الذي يقوم بشأن القوم ويسوس أمرهم، الأمر المستقيم، ذو قيمة.[2]

هذه بعض التعاريف اللغوية لمفهوم القيمة، ويلاحظ أنّ هذا المفهوم بالمعنى الذي يعنيه الآن لم يكن مستعملا منذ القدم، وإنّما هو مصطلح حديث دخل إلى اللغة العربية عن طريق الترجمة للمصطلح الأجنبي: Evaluation، فاستخدمه الباحثون والمفكّرون مع اختـلاف في تحديد دلالته.

---

[1]- فوزية دياب، **القيم والعادات الاجتماعية**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1980، ط2، ص43-44.
[2]- إبراهيم أنيس وآخرون، **المرجع السابق**، ص769-770.

إلاّ أنّنا يمكن أن نجد في تلك التعاريف اللغويّة ما نعدّه مرتبطا بمصطلح القيمة أو القيم، حيث أنّه يتّفق إلى حدّ بعيد مع ما ذكره الباحثون حول المفهوم الاصطلاحيّ للقيم وما يتعلّق بها.

فقد أشار علماء اللغة في تعريف القيمة إلى معنى الثبات والدوام، وهو ما أكّده الباحثون أنّ من خصائص القيم الثبات والاستمرار. كما أنّها تحمل معنى السياسة والقيادة، حيث أنّ القيم– حسب علماء النفس والاجتماع– هي التي توجّه سلوك الأفراد، و تقود المجتمعات إلى الغايات المنشودة.

ولعلّ استعراضنا المفهوم الاصطلاحيّ للقيم فيما سيأتي، لدى عدد من الدراسات، سواء منها الفلسفيّة أو النفسيّة والتربويّة أو الاجتماعيّة، يبيّن الجوانب التي تلتقي فيها هذه المعاني اللغويّة مع تلك الدراسات بمختلف اتّجاهاتها.

2- مفهوم القيم في الدراسات الفلسفيّة:

يقسّم الفلاسفة، وخصوصا الغربيّون منهم، المباحث التي تتناولها العلوم الفلسفيّة، إلى ثلاثة مباحث رئيسيّة هي: أوّلا: مبحث الوجود.

ثانيا: مبحث المعرفة، أو نظريّة المعرفة.

ثالثا: مبحث القيم.[1]

فالقيم أحد المباحث الأساسيّة التي اهتمّ بها الفلاسفة قديما وحديثا، وهي من المفاهيم الفلسفيّة التي كانت ومازالت محورا لخلافات أساسيّة بين المدارس والمذاهب الفلسفيّة المتعدّدة، وفي هذا يقول **جون ديوي (J. Dewey):** " إنّ الآراء حول موضوع القيم تتفاوت بين الاعتقاد من ناحية، بأنّ ما يسمّى قيما ليس في الواقع سوى إشارات انفعاليّة، أو تعبيرات صوتيّة. وبين الاعتقاد في الطرف الآخر بأنّ القيم والمعايير ضروريّة، ويقوم على أساسها كل من الفنّ والعلم والأخلاق."[2]

والقيم في مفهوم الفلاسفة تنقسم إلى ثلاثة أقسام كبرى، تحدّد اتّجاهات الإنسان وسلوكاته في

[1]- عمر محمد التومي الشيباني، **مقدمة في الفلسفة الإسلامية**، الدار العربية للكتاب، تونس، 1978، ص30.
[2]- محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون، **التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1982، ص223.

الحياة، وهي: الحق والخير والجمال، وفي مقابل ذلك، تأتي الأوجه الثلاثة التي تحلّل من خلالها حياة الإنسان الواعية، وهي: الإدراك والسلوك والوجدان.

فالإدراك يفترض فيه أن يكون صحيحا لا مغلوطا، مرشدا لا مضلّلا، حتّى يجيء السلوك على أساس سليم، وهنا تبدو قيمة الحقّ، التي يقوم عليها الإدراك؛ فالإنسان بفطرته ينشد الحقّ، وعليه يبني معارفه.

أمّا السلوك، فيقيس الإنسان صوابه وسلامته بمقياس الخير، الذي هوّ قيمة عنده، ليس له عنها غناء، حتّى وهو يقترف الإثم ويفعل الشرّ.

هاتان قيمتان تمليهما على الإنسان فطرته: قيمة الحقّ فيما يدركه ويعلمه، وقيمة الخير فيما يقوم به من سلوك.

أمّا القيمة الثالثة، فهي حلقة وسطى، تقع بين الإدراك من ناحية، وبين السلوك من ناحية أخرى؛ وهي ما يطلق عليه بالنشوة الجماليّة أو الحالة الوجدانيّة، وبغية المرء أن تجيء هذه الحالة بما يشيع فيه الطمأنينة والرضا، فتراه على هذا الأساس يختار ثيابه ومسكنه وأثاثه ومركوبه.[1]

وقد تطوّر البحث الفلسفيّ في هذه القيم الثلاثة، ليصبح ثلاثة مباحث فرعية، شبه مستقلّة، وهي: المنطق والأخلاق والجمال؛ وهي تعدّ علوما معياريّة تبحث فيما ينبغي أن يكون، وليست علوما وضعيّة تقتصر دراستها على البحث في ما هو كائن.

وينقسم الفلاسفة بصفة عامّة حول ما إذا كانت قيم الأشياء تحدّد بمعزل عن خبرة الناس بها في الحياة الواقعيّة، أم أنّ قيمة الأشياء في حياة الناس تنتج من خبراتهم بها إلى قسمين، وذلك بعد أن تستبعد بعض أصحاب المنهج الوضعيّ المنطقيّ، الذين حذفوا موضوع القيمة من دراساتهم، وعدّوها مجرّد إيماءات أو تعبيرات انفعاليّة عارضة، وهذان القسمان هما:

- اتّجاه الفلسفات المثاليّة أو العقليّة.
- اتّجاه الفلسفات الوضعيّة الطبيعيّة.

[1]- زكي نجيب محمود، **فلسفة وفن**، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، 1963، ص65.

أ- اتّجـاه الفـلسفـات المثاليّـة:

أمّا موقف الفلسفة المثاليّة العقليّة من ذلك الجانب في موضوع القيم، فهي تقول باستقلال القيـم، وانعـزالهـا عن الخبـرة الإنسانيّـة، وهي بالتالي موضوعيّـة، ثابتة لا تتغيّر. فعلى سبيل المثال، تعدّ فلسفة **أفلاطون** فلسفة ترتكز حول مفهوم القيم، ويمكن النظر إليها على أنّها بحث في ما يجب أن يكون وما يجب أن لا يكون. ويرى **أفلاطون** أنّ مصدر القيم خارج عن الحياة الواقعيّة والخبرة الشخصيّة للإنسان، تلك الخبرة التي تشتقّ من هذا العالم الحسّي المتغيّر والمتقلّب، ولهذا يتحتّم أن يكون مصدر القيم هو عالم المثل الذي يمتاز بأنّه عالم أبديّ ثابت ومطلق.

غير أنّ **كانط (Kant)** وهو فيلسوف من أصحاب هذا الاتجاه الفلسفيّ يرى أنّ مصدر كلّ من العلم أي الحقّ، والخـير أي الأخـلاق، وكذلك الجمـال، هـو العقـل، ذلك لأن العقل هو الذي يعطي للخبرات الحسّيّة شكلها الخاصّ الذي ندركه، حيث إنّ التركيب الداخليّ للعقل يحتوي على مفاهيم هي مقولات الفكر، وهذه المفاهيم موجودة في العقل وجودا مستقلاّ عن الخبرة وسابقا لها[1].

ب- اتّجــاه الفلسفــات الـوضعيّـة:

أمّا موقف الفلسفـة الوضعيّة أو الطبيعـيّة من القيـم، فهي تعدّها جزءا لا يتجزّأ من الحياة الواقعيّة والخبرة الإنسانيّة؛ وترى أنّ قيم الأشياء ناتجة عن اتّصالنا بها وتفاعلنا معها، وأنّها لا تنشأ في الفراغ، وهي بذلك ليست مجرّدة مطلقة ولا ثابتة ولا أبديّة؛ ومن هنا فإنّ أصحاب هذا الاتّجاه يـرون أنّ الأشياء ليست في ذاتهـا خيرا أو شرّا، حقّا أو باطلا، صحيحة أو خاطئة، وإنّما هي أحكام نصدرها من واقع تأثّرنا بها وتأثيرنا فيها. والقيمة لدى هؤلاء هي القرار الذي يصدره الإنسان بالنسبة لأمر ما، بناء على منظومة من المبادئ أو المعايير، التي تميّز بين الجوانب القيميّة الثلاثة التي تشملها الخبرة الإنسانيّة، وهي: الحقّ والخير والجمال، كما تعلّمها، وكما تتضمّنها صورته المثاليّة عن ذاته وعنها[2].

يقول الفيلسوف **أوجان نيدا (E. Nida)** : " إنّ قيمة جرس الحرّية في أمريكا لا تتوقّف على صفات ذاتية فيه، فهو من هذه الناحية ذو قيمة تافهة لا تكاد تذكر، لأنّه جرس قديم مشروخ ولا

[1]- محمد عماد الدين و آخرون، **المرجع السابق**، ص228.
[2]- مساعد بن عبد الله المحيا، **القيم في المسلسلات التلفازية**، دار العاصمة، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1994، ص34-35.

يساوي شيئا، ومع هذا فهو لا يقدّر بثمن، وله قيمة عالية كبرى في نظر الأمريكيّين، لأنّه رمز للحرية التي يقدّسونها" [1].

ذلك هو – باختصار– مفهوم الفلاسفة للقيم، وتلك هي نظرتهم لها، وتجدر الإشارة إلى أنّ الفلاسفة المتأخّرين والمعاصرين اعتمدوا كثيرا الاتّجاه الطبيعي في دراساتهم للقيمّ، كما أنّ الدراسات النفسيّة والاجتماعيّة للقيم انطلقت من نفس الاتّجاه.

وقبل أن نتعرّض لمفهوم القيم في الدراسات النفسيّة والاجتماعيّة، نشير بإيجاز لنظرية الفيلسوف الاجتماعي **رالف بارتون بري (R.B.Perry)** المعروفة بـ "النظريّة العامّة للقيمة" التي تتّخذ مفهوم "الاهتمام" محورا وأساسا لتفسير القيمة؛ ومحتوى هذه النظريّة أنّ أيّ اهتمام بأيّ شيء يجعل هذا الشيء ذا قيمة، فالاهتمام في رأيه يعدّ الينبوع الأصليّ، والسمة المميّزة، والخاصّية الدائمة في جميع القيم. ويختصر فكرته في المعادلة "البسيطة" التالية: **س** ذو قيمة = هناك اهتمام بـــ **س**.[2]

3- مفهوم القيم في الدراسات النفسيّة:

تعدّ القيم من أهمّ الموضوعات التي تعنى بها الدراسات والبحوث النفسيّة في الوقت الحاضر، وذلك لارتباطها بعدّة نواح نظريّة وتطبيقيّة من ميدان علم النفس، كما أنّ موضوع القيم يعتبر من المواضيع الأساسيّة في علم النفس الاجتماعيّ.

والفضل في دراسة القيم سيكولوجيا يعود إلى اثنين من علماء النفس، الأوّل هو السيكولوجي الألماني **إدوارد سبرانجر (E.spranger)** الذي قدّم عام 1928م كتابا بعنوان: "أنماط الرجال"، بيّن فيه أنّ الناس يتوزّعون بين ستّة أنماط، تبعا لسيادة واحدة من القيم التالية: النظريّة، الاقتصاديّة، السياسيّة، الاجتماعيّة، الجماليّة، الدينيّة. والثاني: هو السيكولوجي الأمريكي **لويس ليون ترستون(L.L.Threston)** الذي نشر عام 1954م مقالا بعنوان:"قياس القيم–منظور سيكولوجي"، قدّم فيه تصوّرا لمعالجة القيم في إطار البحث العلميّ النفسيّ. ثمّ توالت بعد ذلك

[1]- فوزيه دياب، **المرجع السابق**، ص35.
[2] **المرجع نفسه**، ص36.

بحـوث لدراســة القيـم، وخاصّة ضمـن موضوعـات علـم النفـس الاجتمـاعــيّ.[1]

ويرى علماء النفس أنّ هناك ارتباطا وثيقا بين القيم والشخصيّة، فإذا عرفنا قيم الشخص عرفنا شخصيّـته، لأنّ قيم الفرد تمثّل إحدى المحدّدات الهامّة لسلوكه، و" التنظيم القيميّ يكون في القمّة مـن تـنظـيم الشخصيّــة."[2]

وقد اهتمّ علماء النفس، والباحثون النفسيّون والتربويّون كثيرا بالقيم، ووضعوا لها تعاريف كثيرة، بعضها يؤكّد الناحية الشعوريّة، وبعضها يؤكّد الناحية الوجدانيّة، وبعضها الآخر يؤكّد الناحية العمليّة؛ إلاّ أنّها جميعا تؤكّد أنّ القيم أحكام يصدرها الفرد على العالم الإنسانيّ والاجتماعيّ والمادّي الذي يحيط به.[3]

وهذه عيّنة من التعاريف الواردة في كثير من الدراسات النفسيّة المتناولة لموضوع القيم:

من هذه التعاريف ما يذكره **أحمد عبد اللطيف وحيد**، أنّ القيم: " تنظيمات عقليّة فعّالة معقّدة، تتضمّن أحكاما عقليّة وتقويميّة، إيجابيّة وسلبيّة، نحو الأشياء وأوجه النشاط المختلفة، وتكون إمّا صريحة أو ضمنيّة، نستنتجها من السلوك اللفظيّ وغير اللفظيّ"[4]

ويرى **شافير** و**سترونغ (Shaver and Strong)** أنّ القيم: "هي المقاييس والمبادئ التي نستعملها للحكم على قيمة الشيء، وهي المعايير التي نحكم من خلالها على الأشياء(الناس، الأغراض، الأفكار، الأفعال، المواقف)، بأنّها جيّدة وقيّمة ومرغوبة، أو على عكس ذلك بأنّها سيّئة ومن غير قيمة، أو قبيحة."[5]

في حين يرى **عطية محمود هنّا** أنّ القيم" عبارة عن تنظيمات معقّدة، لأحكام عقليّة وانفعاليّة معمّمة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني، سواء كان التفضيل الناشئ عن هذه التقديرات المتفاوتة صريحا أو ضمنيّا، وأنّ من الممكن أن نتصوّر هذه التقديرات على أساس أنّها امتداد يبدأ

---

[1] بشير معمرية، **بحوث ودراسات متخصّصة في علم النفس**، ج1، منشورات الحبر، الجزائر، 2007، ص 43.
[2] سعد المغربي، **التنمية والقيم –مسلّمات ومبادئ**، مجلّة علم النفس، ع7، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1988،ص24.
[3]- سيد محمد خير الله و محمد مصطفى زيدان، **القدرات و مقاييسها**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر (د.ت)، ص248.
[4]- أحمد عبد اللطيف وحيد، **علم النفس الاجتماعي**، دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2001، ص67.
[5]- ماجد زكي الجلاد، **تعلّم القيم وتعليمها، تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**، دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2007، ط2، ص22.

بالتقبّل، ويمرّ بالتوقّف، وينتهي بالرفض"[1]، وهو يرى أنّ هذا التعريف شامل لجميع النواحي التي ذكرها الباحثون.

وينظر **لطفي بركات أحمد** إلى القيم نظرة أكثر تحديدا فيقول: "هي مجموعة من القوانين والمقاييس، تنبثق من جماعة ما، وتتّخذها معايير للحكم على الأعمال والأفعال والتصرّفات؛ ويكون لها من القوة والتأثير على الجماعة، بحيث يصبح لها صفة الإلزام والضرورة والعموميّة. وأيّ خروج عليها أو انحراف عن اتّجاهاتها، يصبح خروجا عن مبادئ الجماعة وأهدافها ومثلها العليا."[2] وهذا التعريف في تقدير هذا الباحث، هو أقرب التعاريف وضوحا ومطابقة وتحديدا لمصطلح القيم، من وجهة نظر الدراسات التربويّة العامّة.

ويرى كلّ من **غانم العبيدي** و**حنان الجبوري**، أنّ "القيم في واقع الأمر مجموعة من الاتّجاهات العقليّة، نشأت عن مواقف اجتماعيّة، تميّزت في حدّة الاختيار أو المفاضلة، بحيث يستخدمها الفرد في إصدار أحكامه، عندما يمارس التفاعل المستمرّ مع عناصر بيئته الخارجيّة"[3]

ويرى **ماسلو** (**Maslow**) أنّ مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة[4]

ويرى **كانتريل** (**Cantril**) أنّ "القيم اتّجاهات"[5]

في حين يعرّفها **محي الدين مختار** فيقول: " القيم عبارة عن تنظيمات عقليّة انفعاليّة معمّمة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، والقيم موضوع الاتّجاهات، كما أنّها تعبير عن دوافع الإنسان، وتمثّل الأشياء التي توجّه رغباتنا واتّجاهاتنا نحوها؛ والقيمة مفهوم مجرّد ضمنيّ غالبا، يعبّر عن الفضل أو الامتياز."[6]

ويقرّر **ثورنديك** (**E.L.Thorndike**) أنّ: القيم هي التفضيلات أو الأشياء المفضّلة لدى الإنسان أو الجماعة، و تنقسم القيم في نظره إلى قسمين:

---

[1]- عطية محمود هنا، **التوجيه التربوي والمهني**، المطبعة العالمية، القاهرة، مصر، 1959، ص187.
[2]- مساعد بن عبد الله المحيا، **المرجع السابق**، ص39.
[3]- غانم العبيدي و حنان الجبوري، **أساسيات القياس و التقويم في التربية و التعليم**، دار العلوم، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1981، ص322.
[4]- ماجد زكي الجلاد، **المرجع السابق**، ص24.
[5]- فوزية دياب، **المرجع السابق**، ص24.
[6]- محي الدين مختار، **محاضرات في علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص196.

- قسم إيجابيّ يجلب اللذة
- قسم سلبيّ يجلب الألم[1]

ويربط **يونق (K.Young)** القيم بالدوافع والأهداف فيعرّفها بأنّها "تركيب من الأفكار والاتّجاهات التي تعطي مقياسا للتفضيل أو أوّلية للدوافع والأهداف، وكذلك لمجرى الفعل من الدافع إلى الهدف."[2]

تلك هي نظرة الباحثين السيكولوجيّين والتربويّين إلى القيم، رأيناها باختصار من خلال تعريفاتهم المتباينة؛ وتجدر الإشارة إلى أنّ اختلاف نظرتهم إلى القيمة لم تقتصر على موضوع التعريف؛ بل تعدّت ذلك إلى تقسيماتهم إياها، واختلافهم في ثباتها وتغيّرها، ومدى الإلزام فيها، ومصادرها، ومدى تأثّرها بثقافة المجتمع.

4- مفهوم القيم في الدراسات السوسيولوجيّة:

إنّ المتتبّع للدراسات الخاصّة بموضوع القيم، يجد أنّه لقي عناية كبيرة ومبكّرة في ميدان علم الاقتصاد، باعتبار ارتباطه بنظريّة القيمة، أو الثمن أو السعر، فلقد تعمّق الدارسون الاقتصاديّون في تحليله، ودراسة ما يتّصل به من إشباع الحاجات والرغبات، حتّى وصف بعضهم الاقتصاد بأنّه علم القيمة، و في هذا يقول **هرتزلر (Hertzler)** " أنّ علماء الاقتصاد وحدهم ينفردون من بين العلماء الاجتماعيّين بما أولوه من اهتمام جدير بالذكر بدراسة القيم، ولذلك فهم يعدّون بحقّ روّاد دراسة القيم في الميدان الاجتماعيّ، فقد عكفوا منذ قرن مضى على البحث فيها وفي الدور الأساسيّ الذي "تلعبه" في تحديد الأسعار، وفي إنتاج السلع واستهلاكها وتوزيعها"[3]. إضافة إلى ما سبقت الإشارة إليه من اهتمام الفلاسفة به منذ القدم.

أمّا علماء الاجتماع فموضوع القيم يشكّل لديهم أهمّية كبيرة، سواء على مستوى الأفراد أو على مستوى الجماعات أو المجتمعات، وذلك لما لهذه القيم من أثر على السلوك الإنسانيّ، وبالتالي، على الظواهر والمشكلات الاجتماعيّة والتغيّر الاجتماعيّ.

---

[1]- نبيل محمد توفيق، **المنهج الإسلامي في دراسة المجتمع، دراسة في علم الاجتماع الإسلامي**، دار الشروق، جدة، المملكة العربية السعودية، 1980، ط1، ص213.

[2]- محمد أحمد بيومي،**علم الاجتماع الثقافي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002، ص145.

[3]- فوزية دياب، **المرجع السابق**، ص18.

إلاّ أنّه على الرغم من أهمّية القيم، ومكانتها الجوهريّة في الحياة الاجتماعيّة في كافّة ميادين النشاط البشريّ، فقد ظلّت لفترة طويلة بعيدة عن رجال العلم من الباحثين في ميادين الدراسات الاجتماعيّة، ولذا فإنّنا نلاحظ مثلا أنّ موسوعة العلوم الاجتماعيّة لم تشتمل على "القيم" كمادّة مستقلّة.

يقول **محمد أحمد بيومي:** " في الحقيقة أنّه حديثا فقط جاء استخدام لفظة "قيمة" كمصطلح من المصطلحات السوسيولوجيّة، و"القيمة" كمفهوم واضح قد استخدمت مبكّرا في معان فنّية محدّدة في ميدان علم الاقتصاد ... وجدير بالإشارة هنا أنّ بعض علماء الاجتماع قد استعملوا ألفاظا أخرى مثل: الطرائق الشعبيّة أو العرف، أو التصوّر الجمعيّ، للإشارة إلى الجوانب الثقافيّة التي لها صفة التقييم، والتي يتطلّبها أيّ مجتمع ويمتثل لها أعضاؤه."[1]

وربّما كان السرّ في إهمال دراسة "القيم" من جانب الباحثين في ميادين الدراسات الاجتماعيّة، أنّ الفلسفات العقليّة قد جعلت من دراستها عنصرا أساسيّا في النسيج الفكريّ المجرّد، ونأت بها عن عالم الواقع. وفي هذا يقول أحد هؤلاء الباحثين وهو **جاندي (E.C.Jandy) :** " كان علماء الاجتماع حتى عهد قريب، يعتقدون أنّ دراسة موضوع القيم من شأن الفلاسفة وحدهم، ولذلك لم يعيروها أيّ اهتمام، وتركوها للفلاسفة" ثمّ يضيف مبديا سبب ذلك: "واضح أنّنا (يقصد علماء الاجتماع) مصابون بفوبيا اجتماعيّة من ناحية القيم، سببها الأساسيّ، اعتقادنا أنّ دراسة القيم لا يمكن أن تكون علميّة بمعنى الكلمة."[2]

ويدعّم هذا التعليل **ليفي شتراوس(L. shtrauss)** فيقول: " ...فمردّ ذلك إلى أنّه عندما نتكلّم عن القيم، إنّما نتكلّم عن الانفعالات والعواطف، والظواهر غير المنطقيّة، وبّما أنّ أيّ علم مهمّته أن يعبّر عن الظاهرة بأسلوب منطقيّ، فإنّنا نخشى أن يفضي الكلام – علميّا – عن القيم إلى التناقض الحادث من تفسير بيانات غير منطقيّة بعبارات منطقيّة، فهذا من شأنه أن يهدم هذه البيانات ويشوّه طبيعة القيم."[3]

فالقيم مفهوم لم يلق من الباحثين في علم الاجتماع عناية واهتماما في وقت مبكّر، إذ يعدّ كلّ

[1]- محمد أحمد بيومي، **المرجع السابق**، ص139.
[2]- فوزية دياب، **المرجع السابق**، ص 17.
[3]- **الموضع نفسه**.

من **توماس و زنانيكي (Thomas et Znaniecki)**، من جامعة شيكاغو في الولايات المتّحدة الأمريكيّة أوّل من استخدم هذا المصطلح في دراسة قاما بها بعنـــوان: "الفـــلاّح البولنـــــدي في أوروبا وأمـــريكا"[1]، وكان ذلك بين 1918م و1920م.

وقد عرّف هذان الباحثان "القيمة الاجتماعيّة" بأنّها: " أيّ معنى ينطوي على مضمون واقعيّ، وتقبله جماعة اجتماعيّة معيّنة، كما أنّ لها معنى محدّدا، حيث تصبح بضوئه موضوعا معيّنا، أو نشاطا خاصّا."[2]

ثمّ توالى بعد ذلك اهتمام الباحثين الاجتماعيّين بدراسة هذا المفهوم. غير أنّي وجدت أنّ دراسة **لإميل دوركهايم (E. Durkheim)** تعرّض فيها للقيم معارضا موضوعيّتها، قائلا: " إنّ هناك أمثلة كثيرة تبيّن لنا أنّه ليست هناك أيّة علاقة على الإطلاق بين خصائص الشيء الكامنة فيه، وبين القيمة التي تنسب إليه، فالمعبود مثلا قد يكون مجرّد قطعة حجر أو قطعة خشب لا تضرّ ولا تنفع، أي أنّها أشياء لا قيمة لها في حدّ ذاتها، ومع ذلك يشعر القوم نحوها بالتقديس والرهبة والخشوع، ولم تخل حقبة في تاريخ الإنسانيّة من ظاهرة عبادة أشياء عادية أو تافهة أو وضيعة،... وظاهر أنّ قيمة هذه المعبودات في نظر الإنسان لا يمكن إطلاقا أن تكون متوقّفة على صفاتها الذاتية،... وما طابع البريد إلاّ مربّع صغير من الورق الرقيق، ليس فيه في كثير من الأحيان أيّ جمال فنيّ، ومع ذلك قد ينفـق الشخص جنيهات للحصول عليه، وكيـف نفسّر ارتفاع قيمة اللؤلؤ والماس والفـراء والدانتيل وغيرها من الملابس وأدوات الزينة؟، لايمكن أن تكون طبيعة أو خصائص هذه الأشياء الكامنة فيها هي المسؤولة عن ارتفاع قيمتها."[3]

ومن المعروف أنّ **إميل دوركهايم** وهو من روّاد علم الاجتماع، توفي عام 1917م، أي قبل قيام **توماس** و**زنانيكي** بدراستهما، فلم إذن يعتبران –كما وجدت في أكثر من دراسة– أوّل من استخدم هذا المفهوم (القيم) في دراسة سوسيولوجيّة؟ أم أنّ استخدام السوسيولوجيّ الفرنسيّ **إميل دوركهايم** لم يعدُ كونه إبداء وجهة نظر ليس غير؟، تساؤل يحتاج إلى بحث أكثر.

لقد كان لاهتمام الباحثين الاجتماعيّين بدراسة القيم، أكبر الأثر في ترابط العلوم الاجتماعيّة

[1]- مساعد بن عبد الله المحيا، **المرجع السابق**، ص46.
[2]- محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1979، ص505.
[3]- فوزية دياب، **المرجع السابق**، ص34-35.

المختلفة، أو على الأقلّ ترابط طائفة كبيرة منها، أصبحت تعرف فيما بعد بعلوم القيمة؛ وهي العلوم التي أصبحت نظريّة القيمة فيها من النظريّات المعروفة والمرتبطة بها، هذه العلوم تشمل علم الأخلاق، وعلم الجمال، وعلم الاقتصاد، وعلم السياسة، والأنتروبولوجيا، وعلم الاجتماع، ونظريّة المعرفة؛ وقد استطاعت نظريّة القيمة أن تجمع شمل هذه العلوم من خلال استخلاص لبّ المشاكل التي تشترك فيها، وذلك بعد أن فرّق التخصّص بينها، وعزل بعضها عن بعض، فالقيم حلقة اتّصال تربط كثيرا من مختلف الدراسات المتخصّصة بعضها ببعض[1].

إنّ أيّة محاولة لاستعراض "القيمة" كما يتداولها عامّة الناس في أحاديثهم وحواراتهم اليوميّة، سوف تظهر أنّهم يستعملونها استعمالات متعدّدة مختلفة كثيرة المرونة. وجدير بالذكر أنّ هذا الاستعمال المرن لكلمة "قيمة" ليس فقط في أحاديث الناس، بل نلاحظ أيضا أنّ الميدان العلميّ لدراسة القيمة مليء بالاختلافات المتباينة، بالنسبة لمعناها ومدلولاتها، وذلك لأنّ القيمة – كما سبقت الإشارة – من المفاهيم العلميّة المشتركة في الدراسات الفلسفيّة والاقتصاديّة، وكذلك في دراسات علم الاجتماع وعلم النفس والأنتروبولوجيا؛ فكلّ ميدان من هذه الميادين لم يستطع إلى الآن أن يجمع على رأي واحد محدّد، خاصّ بذلك المصطلح[2].

وحقيقة الأمر أنّ لفظة "القيمة" قد استخدمت باتّساع في تراث العلوم الاجتماعيّة لدرجة أنّ الباحث يواجه بوجهات نظر مختلفة ومتنوّعة، تجاه مشكلة تعريف القيمة؛ ولا شكّ أنّ الافتقار إلى "تعريف عامّ" للقيمة قد فسّر بعدّة تفسيرات مختلفة، فقد كانت النظرة إليها متردّدة بين الاتّساع الشديد والتحديد الضيّق، وقد أشار **ويليامز(R.H.Williams)** إلى ذلك بقوله: " القيمة مفهوم واسع وشامل، له ميزة جذب الانتباه لإمكانية وجود عناصر قيّمة في كل أنواع السلوك الفطريّة أو التلقائيّة، أمّا التعريف الدقيق ربّما يكون له ميزات التحديد والتخصيص، ولكنّه قد يؤدّي إلى أخطاء إذا لم تؤخذ الظواهر المستبعدة في الحسبان، في سياق المفاهيم المتّصلة بفكرة القيمة اتّصالا وثيقا."[3]

والباحثون الاجتماعيّون الذين حاولوا تعريف القيمة، غالبا ما كانوا يخلطون بين " القيمة" كمفهوم و"القيمة" كعمليّة؛ كذلك خلطوا بين " القيمة " وبعض المفاهيم الأخرى المتّصلة بها مثل

[1]- **المرجع نفسه**، ص18-19.
[2]- **المرجع نفسه**، ص20-21.
[3]- محمد أحمد بيومي، **المرجع السابق**، ص140-141.

المعايير والاتجاهات؛ مع هذا فإنّ الباحث في التراث السوسيولوجيّ، كما يقول **محمد أحمد بيومي:** " يمكنه أن يميّز بين ثلاثة نماذج من التعريفات، تعكس ثلاثة موجّهات مختلفة نحو مفهوم القيمة وهي:

- الموجّهات الفلسفيّة والثقافيّة.
- الموجّهات السيكولوجيّة.
- الموجّهات السوسيولوجيّة.[1]

وقبل أن نستعرض مجموعة من تعاريف علماء الاجتماع لمفهوم "القيمة"، تجدر الإشارة إلى أنّ معظم هؤلاء العلماء يعتبرون القيم حقائق أساسية في البناء الاجتماعيّ للمجتمع، وعلى أساس هذا الفهم، فهم يعالجونها باعتبار أنّها عناصر بنائيّة تشتقّ أساسا من التفاعل الاجتماعيّ.[2]

أمّا تعاريف أولئك الباحثين، فمنهم من يوسّع دائرة القيم –كما أسلفنا– وبالتالي يزيد من غموضها وعدم تحديدها. ومن هؤلاء:

بيبير(Peper) الذي يقول: " القيمة بأوسع معانيها هي أيّ شيء خيرا كان أو شرّا."[3]

ويرى **بيري(Perry)** أنّ القيمة هي " أيّ اهتمام بأيّ شيء ، فإذا كان شيء موضوع اهتمام، فإنّه حتما يكتسب قيمة"[4].

في حين يصف **تشارلز موريس (C. Morris)** القيم بأنّها "علم السلوك التفضيليّ"[5].

ويعرّفها **بارك** و **برجس (Park et Burgess)** بأنّها: " أيّ شيء قيمته قابلة للتقدير".[6]

ومن ناحية أخرى فقد ساوى **دود (S.C.Dodd)** القيمة بالمرغوب فيه فقال أنّها " أيّ شيء مرغوب فيه أو مختار من شخص ما في وقت ما ."[7]

---

[1]- **المرجع نفسه**، ص 141.
[2]- محمد عاطف غيث، **المرجع السابق**، ص504.
[3]- فوزية دياب، **المرجع السابق**، ص21.
[4]- **المرجع نفسه**، ص22.
[5]- **المرجع نفسه**، ص23.
[6]- محمد أحمد بيومي، **المرجع السابق**، ص141.
[7]- **الموضع نفسه**.

ويعرّف **هنري (Henry)** القيمة بأنّها: " أيّ شيء نرى فيه خيرا مثل: الحبّ، الشفقة، الهدوء، القناعة، المرح، الأمانة، الذوق، الترويح، البساطة."[1]

ويشير **روسك ووارن (Roucek et Warren)** إلى أنّ القيم هي: " القدرة على إرضاء رغبة إنسانيّة متّصلة بأيّ موضوع أو فكرة أو محتوى تجربة."[2]

والملاحظة في هذه التعاريف أنّها تحمل مفارقة غريبة، فهي من ناحية حصرت مفهوم القيمة في مدلول واحد، ومن الناحية الأخرى يبقى هذا المدلول فضفاضا واسعا، لا تستطيع أن تضع يدك من خلاله عل مفهوم واضح محدّد، يبيّن معنى "القيم" بدقّة، و يبعد عن دائرتها ما ليس منها.

وفي مقابل ذلك هناك تعاريف أكثر دقّة وتحديدا لمفهوم "القيم" من وجهة نظر أصحابها، حيث تستطيع أن تحدّد نظرة هذا الباحث إلى القيمة، وتصوّره لمفهومها من خلال تعريفه لها.

وهذه بعض تلك التعاريف:

- تعريف **هاري جونسون (H. Jonson)** الذي يقول فيه بأنّ: " القيمة فكرة أو معيار تقارن على أساسه الأشياء أو الأفعال، فتحظى بالقبول أو الرفض، باعتبارها من الأمور المستحبّة أو غير المرغوبة، الصحيحة أو الخاطئة."[3]
- ويرى **هرتزلر (Hertezler)** أنّ " القيم تقديرات لمعاني وأهمّية الأشياء والأعمال والعلاقات اللازمة، لإشباع حاجات الفرد الفسيولوجيّة والاجتماعيّة."[4]
- ويكون **أحمد زكي بدوي** أكثر وضوحا حين يعرّفها قائلا إنّها:" أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعيّة، يتشرّبها الفرد، و يحكم بها، وتحدّد مجالات تفكيره، وتحدّد سلوكه، و تؤثّر في تعلّمه."[5]
- وتتوافق معه **فوزية دياب** حين تعرّف القيمة بأنّها: " الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما، مهتديا بمجموعة المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يحدّد

---

[1]- **الموضع نفسه**.
[2]- **المرجع نفسه**، ص144.
[3]- فاروق زكي يونس، **الخدمة الاجتماعية والتغيّر الاجتماعي**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1978، ص148.
[4]- فوزية دياب، **المرجع السابق**، ص24.
[5]- أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1977، ص438.

المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك."[1]

- ويقول **كلاكهوهن (C.Kluckhohn):**" القيمة تتضمّن قانونا أو مقياسا له شيء من الثبات على مرّ الزمن، ينظّم نسق السلوك والأفعال، والقيمة بهذا المعنى تضع الأفعال وطرق السلوك وأهداف الأعمال على مستوى المقبول وغير المقبول، أو المرغوب فيه والمرغوب عنه، أو المستحسن والمستهجن."[2]
- وتعرّفها **نوال محمد عمر** بأنّها: "فكرة تعتنقها جماعات من الناس تجعل الفرد يفضّل موقفا على آخر، ويسلك سلوكا يتّفق مع هذه القيم التي تقبلها الجماعة... وإنّ الانحراف عن هذه القيم يشعر الفرد بالذنب، سواء كانت سيئة أو مرغوبا فيها، خيّرة أو شريرة."[3]
- ويعرّفها **ريمون بودون(R.Boudon)** قائلا: " القيم تعبير عن المبادئ العامّة، والاتّجاهات الأساسيّة، وقبل ذلك، عن التفضيلات والاعتقادات الجماعيّة، ففي كلّ مجتمع يتمّ تحديد الأهداف انطلاقا من المرغوب فيه، ويظهر في المثل الجماعيّة، وهذه القيم الموجّهة نسقيا، تنتظم في رؤية للعالم، وتظهر غالبا كمعطيات غير قابلة للتقليص، ونواة ثابتة، ومجموعة من المتغيّرات المستقلّة ."[4]
- أمّا **مالينوفسكي (B.K.Malinawski)** فيرى أنّ القيم " اتّصال حتميّ وقويّ بموضوعات أو معايير أو أشخاص، ينظر إليهم باعتبارهم وسيلة لإرضاء حاجات الكائن."[5]
- ويثير **سوروكين(P.A.Sorokin)** غموضا وصعوبة في ربطه بين "المعنى" و"القيمة" و"المعيار" فقال: "إنّ أيّ معنى –بالمفهوم الضيّق– هو قيمة، وأيّ قيمة تتطلّب معيارا للسلوك بالنسبة لتحقيقها أو رفضها، و من ناحية أخرى فإنّ أيّ معيار هو بالضرورة معنى، وهو قيمة إيجابيّة أو سلبيّة، ومن ثمّ فإنّ ألفاظ المعنى والقيمة والمعيار سوف تستخدم تبادليّا، لتشير إلى الفئة العامّة من الظواهر ذات المعنى، التي فرضت فوق الصفات الفوق طبيعيّة للأشخاص أو الأفعال أو الحوادث."[6]

---

[1]- فوزية دياب، **المرجع السابق**، ص52.

[2]- **الموضع نفسه**.

[3]- نوال محمد عمر، **دور الإعلام الديني في تغيير بعض قيم الأسرة الريفية والحضرية**، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، مصر، 1984، ص168.

[4] -Raymond Boudon et autres, **Dictionnaire de Sociologie,** Larousse, Paris, France, 2005, p243.

[5]- محمد أحمد بيومي، **المرجع السابق**، ص142.

[6]- **المرجع نفسه**، ص 142-143.

ونلاحظ هذا التخبّط بين القيمة والمعنى والمعيار، ثمّ في الأخير لم يحدّد لنا **سوروكين** ما مقصوده بالفئة العامّة من الظواهر ذات المعنى.

- وفي كتابه **النسق الاجتماعيّ** (**Social System**) ميّز **بارسونز** (**T.Parsons**) القيمة بأنّها: " عنصر في النسق الرمزي المشترك الذي يخدم كمعيار أو مقياس للإختيار بين بدائل الموجّهات التي تنفتح ذاتيا في الموقف."[1]
- ويعرّفها **عبد الحميد محمد الهاشمي** بأنّها: "مجموعة من التنظيمات النفسيّة لأحكام فكريّة وانفعاليّة، يشترك فيها أشخاص، بحيث تعمل تلك التنظيمات في توجيه دوافع الأفراد ورغباتهم في الحياة الاجتماعيّة الكبرى لخدمة أهداف محدودة تسعى لتحقيقها تلك الفئة."[2]
- ويبدو **حميد خروف** أكثر وضوحا ودقّة وتبسيطا لمفهوم القيم، حين يعرّفها قائلا: "القيم مجموعة من المعتقدات الصريحة أو الضمنيّة التي تحدث في سياق اجتماعيّ وثقافيّ متميّز، الأمر الذي يضفي عليها هويّة ترتبط بطبيعة البناء الاجتماعيّ، وتحرّر ما هو مرغوب فيه أو عنه اجتماعيا، وتتسم القيم بالديناميّة والاستمرار النسبيّ، فتنشأ عن التفاعل بين الأفراد والواقع الاجتماعيّ المحيط بهم. وتفصح القيمة عن نفسها من خلال التفضيل والاختيار بين البدائل المتاحة، وتتحد في الأنماط السلوكيّة المختلفة للأفراد، وفي اهتماماتهم واتّجاهاتهم."[3]

---

[1]- **المرجع نفسه**، ص146.

[2]- عبد الحميد محمد الهاشمي، **المرشد في علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985، ص139.

[3]- حميد خروف، **فعالية القيم في العملية التربوية، رؤية سوسيولوجية**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، عدد10، 1998، ص147-148.

المبحث الثـــاني: أبعـــاد القـــــيم

من خلال التعاريف والتفسيرات السابقة نجد أنّ القيم تتضمّن معاني كثيرة ومتباينة، وهذا التعدّد والتباين سيبرز لنا أيضا عند تناولنا لأبعادها المختلفة التي سنحاول حصرها في ما يلى:

1- خصائـــص القيـم:

القـيم في نظـر أولئـك الباحثين الاجتماعيّين تتميّز بخصائص عديـدة نختـار منها ما يلي:

أ- تحدّدها **فوزية دياب** فيما يلي:

1- إنّها ذاتيّة وشخصيّة يحسّها كلّ فرد على نحو خاصّ به.

2- إنّها غير خاضعة للقياس وهذا ناتج عن طبيعتها المعقّدة التي تؤكّد صعوبة دراستها دراسة علميّة .

3- إنّها إنسانيّة شخصيّة تتوقّف على الاعتقاد، فالأشياء في نظر هؤلاء ليست في ذاتها خيّرة أو شرّيرة، وإنّما هذه، أحكام شخصيّة نصدرها وننسبها إليها، وذلك من واقع اهتمامنا بها واعتقادنا فيها.

4- إنّها –بناء على ذلك– نسبيّة، بمعنى أنّها تختلف سواء بالنسبة للشخص من حيث حاجاته ورغباته وتربيته... أو الأشخاص على وجه العموم، وذلك من شخص إلى شخص، ومن زمن إلى زمن، ومن مكان إلى مكان، ومن بيئة إلى بيئة، ومن ثقافة إلى ثقافة.

5- إنّها ترتّب ترتيبا هرميا في سلّم خاص بها، فتهيمن بعض القيم على بعض، أو تخضع لها، مما يعني أنّ القيم على درجات. وتجدر الإشارة هنا إلى ملاحظتين متعلّقتين بهذا السلّم هما:

الملاحظة الأولى: إنّ فكرة ترتيب القيم فكرة يسيرة من حيث واقعيتها، فالفرد له عدد من سلالم القيم، وهذا العدد يتناسب مع أنواع وعدد المواقف التي تدعوه للاختيار والمفاضلة.

الملاحظة الثانية: إنّ القيم في سلّم القيم ليست جامدة، بل تتغيّر وتتبادل المراتب فيما بينها، تبعا لظروف الفرد وأحوالـه ورغباته واهتـماماته، من حيث قوتـها وإلحاحها، وسهـولة أو صعوبة تحقيقها، وتبعا أيضا لتطوّره الجسميّ والعقليّ والاجتماعيّ.

6- إنّ القيم تتضمّن الوعي، أو الشعور بمظاهره الثلاثة: الإدراكيّ والوجدانيّ والنزوعيّ، فالقيمة لا تكون قيمة بالنسبة للفرد إلاّ إذا وجد فيها ثلاثة شروط هي:

الشرط الأوّل: أن يكون عند الفرد وعي يتبلور حول وجود شيء أو فكرة أو شخص.

الشرط الثاني: أنّ وعيه هذا يخصّه ويهمّه، بمعنى أنّه يحدث عنده اتّجاها انفعاليا، مع أو ضدّ ذلك الشيء أو الفكرة أو الشخص.

الشرط الثالث: أنّ هذا الوعي أو الاتّجاه يدومان بعض الوقت.[1]

ب- وتذكر **نوال محمد عمر** عددا من خصائص القيم، أختصرها فيما يلي:

1- تتصف بأنّها أساليب وقوالب وأوضاع التفكير والعمل الإنسانيّ.
2- توصف بالتلقائيّة.
3- هي فرديّة واجتماعيّة في آن واحد.
4- توصف بأنّها موضوعيّة.
5- تتميّز بأنّها مترابطة.
6- توصف بالعموميّة والانتشار.
7- توصف بأنّها تاريخيّة اجتماعيّة ثقافيّة.
8- توصف بأنّها ذات إلزام جمعيّ.[2]

ج- هناك من أضاف إلى تلك الخصائص ما يلي:

- القيمة ذات قطبين في الجملة، فهي إمّا هذا الوجود أو ذاك، إنّها حق أو باطل، خير أو شرّ.[3]
- تتكوّن لدى الأفراد من خلال عمليّة التنشئة الاجتماعيّة، أي أنّها لا تنتقل للفرد بطريق الوراثة البيولوجيّة، وإنّما يتمّ انتقالها بالاكتساب عن طريق عمليّات التعلّم.[4]
- تؤثّر في السلوك وذلك عن طريق إمداد الفرد بإطار مرجعيّ لإدراك وتنظيم الخبرة،

[1]- فوزية دياب، **المرجع السابق**، ص 25-29.
[2] نوال محمد عمر، **المرجع السابق**، ص 171-174.
[3]- إبراهيم ناصر، **التنشئة الاجتماعية**، دار عمار، عمّان، الأردن، 1992، ص151.
[4]- أحمد عبد اللطيف وحيد، **المرجع السابق**، ص70.

وللاختيار بين بدائل الفعل.[1]

- إنّها مألوفة ومعروفة لدى أفراد المجتمع، ومرغوبة اجتماعيّا لأنّها تشبع حاجات الناس.[2]

2- تصنيــف القيــم:

يقرّ كثير من الباحثين صعوبة وعسر تصنيف القيم تصنيفا شاملا ودقيقا، وبالتالي فإنّ غالبيّتهم يتجنّبون تصنيفها وتمييز بعضها عن بعض، إلاّ أنّه مهما يكن في تصنيف القيم من قصور عن الإحاطة بكلّ أنواعها، فإنّ ذلك لا يسوّغ تجنّب بحث ذلك ودراسته؛ يقول **هندرسون(Henderson)** : " فما دمنا في مجال البحث العلميّ، فإنّ أيّ تصنيف أياّ كان خير من عدم التصنيف."[3]

ومن هذه التصنيفات ما ذكرته فوزية دياب،و تبعها باحثون آخرون، حيث صنّفت القيم على أساس أبعادها الستّة، كما يلي:

أوّلا: بعــد المحــتوى:

هناك محاولات مختلفة لتقسيم القيم من حيث محتواها، ولعلّ أحسن تصنيف لها من هذه الناحية هو ما قدّمه **سبرانجر (Spranger)** في كتابه: "أنماط الرجال"، – والذي سبقت الإشارة إليه– حيث تحدّث عن ستة أنماط من القيم هي: القيم النظريّة والاقتصاديّة والجماليّة والاجتماعيّة والدينيّة.

ثانيا: بعــد المقصــد:

تنقسم القيم باعتبار مقصدها إلى قسمين:

1–قيم وسائليّة: وتعدّ وسائل لغايات أبعد.

2–قيم غائيّة: وهي التي تكون غاية في حدّ ذاتها.

ويجمع الباحثون على أنّ التمييز بين القسمين ليس بالأمر السهل لتداخلهما، والتمييز بينهما في الغالب يكون نسبيّا.

---

[1]- بشير معمرية، **المرجع السابق**، ص52.

[2]- عمر أحمد همشري، **التنشئة الاجتماعية للطفل**، دار صفاء، عمّان، الأردن، 2003، ص310.

[3]- فوزية دياب، **المرجع السابق**، ص25.

ثالثا: بعـــد الشـــدّة:

وتقـدّر شدّة القيم بدرجة الإلزام التي تفرضها، وبنوع الجزاء الذي تقرّره على من يخالفها؛ وهي بالتالي تتفاوت من ناحية شدّتها تفاوتا كبيرا، يمكن أن نقسّمها إلى ثلاثة أقسام:

1- ما ينبغي أن يكون، أي: القيم الملزمة أو الآمرة الناهية.
2- ما يفضّل أن يكون، أي: القيم التفضيليّة.
3- ما يرجى أن يكون، أي: القيم المثاليّة أو الطوبائيّة.

رابـعا: بعـــد العمـــوميّة:

تنقسم القيم من حيث عموميتها و شيوعها وانتشارها إلى قسمين:

1- قيم عامّة: وهي التي يعمّ انتشارها في المجتمع كلّه، وبقدر ما في المجتمع من قيم عامّة يكون تماسكه وتجانسه، وتكون وحدته، فهي بذلك تساهم في التخفيف من حدّة الصراع القيميّ، الذي يمثّل حالة من عدم التوافق والتجانس، التي قد تؤدّي إلى التفكّك.
2- قيم خاصّة: وهي القيم المتعلّقة بمواقف أو مناسبات اجتماعيّة معيّنة، أو ترتبط بفئة خاصّة أو تتحدّد بمكان وزمان معيّنين.

خامسا: بعـــد الوضـــوح:

تنقسم القيم بالنسبة لوضوحها إلى قسمين:

1-قيم ظاهرة أو صريحة، وهي القيم التي يصرّح بها الفرد، و يعلن عنها بالكلام.
2-قيم ضمنيّـة، وهـي التي تستخلص ويستدلّ على وجـودها مـن ملاحـظة الاختيـارات والاتّجاهات التي تتكرّر في سلوك الأفراد بصفة منتظمة، والقيم الضمنيّة هي في الغالب القيم الحقيقيّة، لأنّها هي القيم التي يحملها الفرد مندمجة في سلوكه، إذ أنّ أفضل ما يدلّ على القيمة هو آثارها الظاهرة في السلوك لا الكلام.

سادسا: بعـــد الـــدوام:

تنقسم القيم من ناحية دوامها إلى قسمين:

1-قيم عابرة: وهي القيم الوقتية سريعة الزوال، والعارضة التي لا تدوم طويلا لارتباطها بحدث ما أو ظاهرة معيّنة تزول بزوالها.

2-قيم دائمة: وهي القيم التي تدوم طويلا، ويتناقلها الناس من جيل إلى جيل، كالقيم المرتبطة بالعرف والتقاليد.

وهناك من العلماء من ينظر إلى هذين القسمين السابقين، من حيث علاقتهما بما هو مادّي محسوس، أو بما هو روحيّ ومعنويّ، فوصفوهما بالقيم المادّية والقيم الروحيّة.

أ- القيم المادّية: وهي متّصلة بالأشياء المادّية، وسائر اللذّات الحسّية، وهي متغيّرة حسب نضج الشخص، أو تقدّمه في السن، وتغيّر الزمن، وهذا ما يجعلها عابرة زائلة.

ب- القيم الروحيّة: وهي متصلة بموضوعات اجتماعيّة غير مادّية، ذات أساس دينيّ في الغالب، وهذه القيم دائمة، دواما نسبيّا، فكلّما كانت القيم بعيدة عن المادّيات كان بقاؤها أطول وأكثر دواما[1].

هذا أحد تصنيفات القيم التي يصعب الإحاطة بها جميعا، وهذا التصنيف لا يعني أنّ الأفراد يوزّعون حسبه، بل الأفراد في المجتمع يرتبطون بجميع القيم، لكنّها تختلف من فرد إلى آخر، حسب قوّتها وضعفها، وحسب ترتيبها، وذلك يعود لمتغيّرات عديدة، منها: العمر، والجنس، والزمان والمكان.

3- نسبيّة القيم:

القيم تتّصف بالنسبيّة، وهذه الصفة مرتبطة بالزمان والمكان، ومدى صلاحيّتها، تبعا لثقافة المجتمعات التي تسود فيها.

أ- النسبيّة المكانيّة:

لكلّ ثقافة معاييرها الخاصّة بها، و"المرغوب فيه" يختلف تبعا لذلك من ثقافة إلى ثقافة، وبالتالي تختلف القيم من ثقافة لأخرى، أي من مجتمع لآخر، بمعنى من مكان لآخر، فما يراه مجتمع ما ذا قيمة وصوابا، يراه آخر خطأ وغير ذي قيمة. وقد يحدث الاختلاف في القيم حتى

[1]- **المرجع نفسه**، ص73-96.

في الثقافة الواحدة وفي المجتمع الواحد، وذلك حسب أقاليمه المحليّة وأحيائه، وثقافاته الفرعيّة وجماعاته المختلفة.

فعلى سبيل المثال، فيما يتعلّق باللباس، فالاختلاف في القيم واسع جدا من حيث معنى الأدب والحشمة وستر العورة، ذلك لأنّ مفهوم الحشمة والعورة يختلفان باختلاف البيئات والثقافات، وبالتالي ليس هناك مقياس أو معيار واحد في كلّ الثقافات، لنوع وشكل ونموذج الملابس التي تتطلّبها الحشمة، ولذلك تختلف الأثواب طولا وقصرا ولونا، كما تختلف في طريقة تفصيلها، وفي تغطيتها لأعضاء الجسم، وذلك حسب الاعتبارات الاجتماعيّة والثقافيّة الخاصّة بكلّ مجتمع[1].

ب- النسبيّة الزمانيّة:

كما أنّ القيم نسبيّة مكانا، فكذلك هي نسبيّة زمانا، أي أنّها تختلف وتتغيّر في المجتمع الواحد عبر الزمن، بما يطرأ على نظمه من تطوّر وتغيّر، وهي تخضع للمناسبات الاجتماعيّة في التاريخ، كما تخضع لظروف الوسط الثقافيّ الذي توجد فيه، فالقيم ظاهرة ديناميكيّة متطوّرة، وفي ذلك يقول **بن خلدون:** "إنّ أحوال العالم والأمم وعوائدهم ونحلهم لا تدوم على وتيرة واحدة ومنهاج مستقرّ، إنّما هو اختلاف على الأيام والأزمنة وانتقال من حال إلى حال، وكما يكون ذلك في الأشخاص والأوقات والأمصار، فكذلك يقع في الآفاق والأقطار والأزمنة والدول، سنّة الله التي خلت في عباده."[2]

فالقول بأنّ القيم نسبيّة مكانا وزمانا، يعني أنّ معناها لا يتحدّد ولا يتّضح في النظر إليها مجرّدة، بل لابدّ أن يتمّ ذلك خلال الوسط الذي تنتشر فيه وظرفه الزمانيّ والمكانيّ، وذلك بنسبتها إلى المعايير التي يضعها مجتمع معيّن في زمن معيّن، وربطها دائما بثقافته.[3]

ج- صلاحيّة القيم:

إنّ مدى صلاحيّة القيم يخضع دائما إلى مبلغ فائدتها الاجتماعيّة، فالقيم تكون صالحة أو فاسدة تبعا لدرجة قدرتها على إشباع الحاجات الأساسيّة، البيولوجيّة والاجتماعيّة للناس في

[1]- **المرجع نفسه**، ص59.
[2]- عبد الرحمان ابن خلدون، **مقدّمة ابن خلدون**، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، 2004، ص36.
[3]- فوزية دياب، **المرجع السابق**، ص64.

الثقافة المعينة.[1]

4- مصـــادر القيـــم:

يمكن حصر المصادر الأساسيّة للقيم في مايلي:

أ- الثقـافـــة:

تشير معظم الدراسات أنّ المصدر الأساسيّ للقيم لدى الطفل، ثقافة المجتمع الذي ينشأ ويعيش فيه، إلى درجة أنّ الكثير من الباحثين يصفون القيم أساسا أنّها ثقافيّة، كما يصفون المعايير بأنّها اجتماعيّة، وهذا صحيح وملاحظ، فالقيم السائدة في أي مجتمع تنبثق من ثقافته وتراثه التاريخيّ، وأعرافه وعاداته وتقاليده المتناقلة من جيل إلى جيل، عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعيّة. و"جدير بالذكر أنّ القيم الأساسية في الثقافة تشكّل ضمير الجماعة، ومصدر الإلتزام في المجتمع، وتعبّر عن نقاط الالتقاء بين ضمائر أعضاء الجماعة."[2]

ب- الديـــن:

يمثّل الدين المكوّن الثقافيّ الأساسيّ والمصدر الرئيس لكثير من القيم الإنسانيّة، المنتشرة خاصة في المجتمعات الدينيّة التقليديّة، سواء كان الدين سماويّا أو وثنيّا، إحيائيّا أو فلسفيّا، فالمجتمعات الإسلاميّة "المحافظة"، كالمجتمع المزابي – مثلا – نجد معظم القيم المنتشرة فيه تستند إلى مصدري التشريع الإسلاميّ الأساسيين: القرآن والسنّة النبويّة.

ج- الخبـــرة:

تعدّ خبرات الأفراد مهمّة في استخلاص القيم، وتظهر في الأحكام والأوزان التي يعطيها الفرد للأشياء، فالطفل الأميّ الذي لم تتح له فرصة التعليم، يعطي قيمة كبيرة للعلم بسبب حرمانه منه.[3]

---

[1]- **المرجع نفسه**، ص57-64.

[2]- محمد أحمد صوالحة، **أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة**، دار الكندي، إربد، الأردن، 1994، ص185.

[3]- عمر أحمد همشري، **المرجع السابق**، ص315.

د- المصـدر الاجتماعيّ:

تعدّ الجماعة التي ينتمي إليها الفرد،مصدرا آخر للقيم، فقد يغيّر الطفل من قيمه، بسبب تأثير ضغوط جماعة الرفاق مثلا، والعامل قد يغيّر قيمه نتيجة الضغوط التي تمارسها عليه جماعة العمل، وأيّا كان، فالفرد جزء من المجتمع الذي يعيش فيه، وبالتالي يعتبر مجتمعه مصدرا أساسيا لقيمه.

هـ- الأســـــــرة:

يقول **محمد عماد الدين إسماعيل:**"... لكلّ مجتمع قيمه ومعاييره التي تمثّل خلاصة التراث الثقافيّ لتاريخ هذا المجتمع، وعن طريق الأسرة تنتقل هذه القيم إلى الجيل الناشئ الجديد، وعلى الرغم من أنّ هناك مؤسّسات اجتماعيّة أخرى في حياة الطفل تؤثّر في تطبيعه الاجتماعيّ، وتكوين شخصيّته، مثل المدرسة وجماعة الرفاق وغيرها، إلاّ أنّ العلماء والباحثين يولون الأسرة عناية خاصّة، لما لها من تأثير حيويّ في تكوين البناء الأساسيّ للشخصيّة، إذ يتحدّد في إطار هذا البناء وفي نطاقه، ترجمة الطفل الناشئ للقيم والخبرات الجديدة التي يتعرّض لها في حياته ومستقبله."[1]

و- المدرســة ومؤسّسـات التنشـئة الاجتماعـيّة الأخـرى:

لا شكّ أنّ للمدرسة دورا كبيرا في إمداد المتعلّمين بالقيم وغرسها فيهم، لهذا اهتمّت المجتمعات بإنشاء المدارس، وأعدّت لها مناهج وضمّنتها قيما، وتعتبر المدرسة مكمّلة لدور الأسرة ومدعّمة لقيمها ومنقّحة إياها، وفق أهداف وغايات مسطّرة.

وبالإضافة إلى المدرسة تتولّى مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة الأخرى المتمثّلة في المؤسّسات الدينيّة ووسائل الإعلام والنوادي وغيرها، دور تربية الطفل وتوجيهه، في ضوء ما تمثّله ثقافة المجتمع من قيم.

5- اكتســاب القيـــم:

يرى **كراثوول(Krathwohl)** أنّ اكتساب القيم يحدث عبر عمليّات تذويب متسلسلة على نحو

[1]- محمد عماد الدين اسماعيل وآخرون، **المرجع السابق**، ص49.

هرميّ، ذات خمسة مستويات هي:[1]

أ- مستوى الاستقبال:

ويشير هذا المستوى إلى مرحلة وعي المتعلّم، وحساسيّته بالمثيرات المحيطة به، ورغبته في استقبالها، وضبط انتباهه، وتوجيهه نحو مثيرات معيّنة دون غيرها لأهمّيتها في نظره.

ب- مستوى الاستجابة:

ويتعدّى المتعلّم في هذا المستوى مجرّد الانتباه، إلى الاندماج في الموضوع أو الظاهرة أو النشاط، مع الشعور بالارتياح لذلك.

ج- مستوى التقييم:

ويعطي المتعلّم في هذا المستوى قيمة أو تقديرا للأشياء أو الظواهر أو الأفكار، ويسلك سلوكا متّسقا وثابتا إزاء بعض المعلومات، يجعلنا نستنتج أنّ لديه قيمة معيّنة.

د- مستوى التنظيم:

يقف المتعلّم في هذا المستوى على العلاقات المتبادلة بين مختلف القيم، ويعيد تنظيمها في منظومة قيميّة، مبيّنا ترتيب هذه القيم، ومدى سيادة كلّ منها على القيم الأخرى.

هـ- مستوى الوسم بالقيمة:

وبه تنتهي عملية التذويب، حيث يستجيب فيه المتعلّم استجابة متّسقة للمواقف المشحونة بالقيم، وفقا للقيم التي يتبنّاها ويعتقدها، وفي هذا المستوى يتمّ إصدار السلوك دون استثارة للانفعالات، ويوسم بقيمة تدلّ على نمط سلوكه وحياته، كأن يوصف بالتعاون أو الصدق أو الاندفاع، نتيجة للتوافق بين قيمه وسلوكه، أو بين أعماله وما يؤمن به.

6- القيم السوسيودينيّة: (القيم الاجتماعيّة-الدينيّة)

تعدّدت تصنيفات القيم وتباينت -كما رأينا-، ولعلّ الصفة الإجماليّة والعامّة لها هي أنّها

[1]- إبراهيم ناصر، **المرجع السابق**، ص152.

ثقافيّة، فالثقافة الخاصّة لأيّ مجتمع هي التي تحدّد القيم التي توجّه وتضبط سلوك أفراده، ويعتبر الدين المكوّن الثقافيّ الرئيس للقيم السائدة في المجتمعات الدينيّة التقليديّة المحافظة، كالمجتمع المزابي، لذلك كانت القيم المنتشرة فيه متّسمة بصبغة دينيّة واضحة، ومن هنا اعتمدت هذا المفهوم، "القيم السوسيودينيّة"، وقبل توضيح هذا المفهوم أتوقّف باختصار عند مفهوميّ "القيم الاجتماعيّة" و"القيم الدينيّة".

أ- القيم الاجتماعيّة:

بديهيّ أن توصف القيم بأنّها اجتماعيّة، فالمجتمع ميدانها، والحياة الاجتماعيّة تتطلّب وجود قيم ومعايير، وتوفّر الاتّفاق على تلك القيم والمعايير بين أفراد المجتمع، وعلى هذا فإنّ طبيعة المجتمع تتوقف على منظومة القيم السائدة فيه، والتي تضع مجموعة المعايير التي يتعامل بها أفراده، والقيم الاجتماعيّة لها دور جوهريّ في توجيه العلاقات الاجتماعيّة وتحديد طبيعة التفاعل بين الأفراد.

وقد يقصد بالقيم الاجتماعيّة: " اهتمام الفرد و ميله إلى غيره من الناس، فهو يحبّهم ويميل إلى مساعدتهم، ويجد في ذلك إشباعا له، وهو ينظر إلى غيره على أنّهم غايات، وليسوا وسائل لغايات أخرى، ولذلك كان الذين يمتازون بالقيم الاجتماعيّة يمتازون أيضا بالعطف والحنان والإيثار وخدمة الغير."[1]

فالقيم الاجتماعيّة هي القيم المنسوبة لمجتمع ما، وهي التي تحفظ ثقافته وهويّته، وتضمن بقاءه واستمراريّته. وهي القيم التي تجعل صاحبها ومعتقدها إنسانا اجتماعيّا كثير العلاقات بالناس، أي هي التي تجسّد نمط الفرد الاجتماعيّ.

ب- القيـــم الدينيّـــة:

ويسمّيها البعض "القيم الروحية"، وهي القيم التي "تتضمّن الاهتمام بالمعتقدات والقضايا الروحيّة والدينيّة والغيبيّة والبحث عن حقائق الوجود وأسرار الكون."[2]

وتعرّفها **نـورهان فـهمي** بأنّها:" تشكّل الإطار المرجعيّ لضبط السلوك وترشيد علاقة الإنسان

[1]- فوزية دياب، **المرجع السابق**، ص 75.
[2]- ماجد زكي الجلاد، **المرجع السابق**، ص48.

بذاته والمجتمع، وتشمل العبادات والإيمان بالقوى الغيبية... ودعم القيم الدينيّة يقصد بها ارتقاء وتقوية القيم الروحيّة التي تنعكس عمليا على سلوك الفرد، من حيث الالتزام بالأدوار والواجبات الفرديّة والاجتماعيّة."[1]

ويعرّف **أحمد الخشاب** القيم الدينيّة بأنّها " تلك القيم التي تكرّم الفرد بصفته إنسانا، وتحمي الجماعة بصفتها كائنا عضويّا حيويّا ينشد كمال ذاته، واتّخذت من المضمون الروحيّ للنظام الاجتماعيّ أساسا لكل تغيير."[2]

وتعرّفها **فوزية دياب** تعريفا يتميّز بالعمومية فتقول: " يقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهريّ، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره ويرى أنّ هناك قوّة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول أن يربط نفسه بهذه القوة بصورة ما." [3]

والقيم الدينيّة تتميّز بما يلي:

1- مصدرها الدين بمعتقداته ونصوصه وتشريعاته.
2- هي أكثر توجيها للسلوك الإنسانيّ.
3- تشمل جميع جوانب الحياة ونشاطات الإنسان.
4- تتميّز بالثبات والقـوّة والتأثير.

ج- القيـم السوسيودينيّة:

اعتمدت في هذه الدراسة مفهوم " القيم السوسيودينيّة" لأشير بذلك إلى القيم المنتشرة في المجتمع، والتي مصدرها الدين، علما بأنّ القيم الاجتماعيّة السائدة في المجتمع المزابيّ، بصفته مجتمعا " دينـيّا تقـليديّا محافظـا"، يطغى عليهـا الجانب الدينيّ، ويظهـر واضحـا جليّا في سلوك أفراده.

ويمكن أن أعرّف إجرائيا القيم السوسيودينيّة بما يلي:

[1]- نورهان منير حسن فهمي، **القيـم الدينية للشبـاب من منظـور الخدمة الاجتماعيـة**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1999، ص175.
[2]- أحمد الخشاب، **علم الاجتماع الديني-مفاهيمه النظرية وتطبيقاته العملية**، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، مصر، د ت، ص400.
[3]- فوزية دياب، **المرجع السابق**، ص75.

هي القيم المنتشرة في المجتمع، والتي مصدرها الدين، بعقائده وعباداته وتشريعاته، ومن خلال نصوصه، والتي توجّه سلوك الأفراد وفق أنماط موحّدة، ونحو غايات مشتركة، ومن خلال أحكام إلزاميّة يتبنّاها الأفراد بطريقة طوعيّة. وطبعا الدين المقصود في هذه الدراسة هو الدين الإسلاميّ.

7- القيـــم بين التقـــليد والحـــداثـــة:

هل يمكـن وصف القيـم بـ " التقليديـّة" و"الحداثيـّة"؟، قبل الإجابة عـن هذا السؤال نستعرض بإيجاز مفهومي التقليد والحداثة.

أ- مفهـوم التقليـــد:

حسب معجم السوسيولوجيا: " التقليد يدلّ على كلّ ما هو منقول من الماضي إلى الحاضر، من أشياء ومعالم واعتقادات وسلوكات ومؤسّسات."[1]

ويعرّفه **محمد عاطف غيث** بأنّه: " انتقال المعتقدات وأنماط السلوك والأنشطة من جيل إلى جيل آخر"[2]

والمجتمع التقليديّ يتميّز بـ" صلابة بنياته وقوة مؤسّساته، بحيث يبدو وكأنّ الفرد ليس فقط خاضعا للمجتمع خضوعا كلّيّا، بل يبدو وكأنّ الفرد غير موجود، أو على الأقلّ فإنّ وجوده وفعاليته لا يتعدّى كونه جسما، هو بمثابة شاشة استقبال وتمثّل لمفاعيل التقاليد والأعراف والتصوّرات والمثل التي يفرضها المجتمع."[3]

ويرى **علي أسعد وطفة** أنّ المجتمعات التقليدية هي التي تمجّد الماضي، وهي مجتمعات ساكنة "ستاتيكيّة"، وفي هذه المجتمعات يتجلّى دائما الموقف المجانف للتغيير والابتكار، حيث ينظر إلى كل محاولة للتغيير على أنّها تهديد اجتماعيّ، والمحافظة – وهي سمة أصيلة في البنية العقليّة التقليديّة– تضمن لهذه المجتمعات حماية ذاتيّة ضدّ كلّ ما يهدّد الطابع التقليديّ لوجودها،

---

[1]- Raymond Boudon et autre**, op.cit**, p236.

[2]- محمد عاطف غيث، **المرجع السابق**، ص452.

[3]- محمد سبيلا، **شروط انبثاق الفرد في مجتمع تقليدي في طور التحوّل**، ندوة حول "الإسلام و الحرية"، بون، ألمانيا، 09-2006/10/10، ص1، موقع: www.mohemed sabila.com، يوم: 19-02-2011.

فالثبات هو قانون جوهريّ في السجلّ الداخليّ للعقليّة التقليديّة.[1]

ب- مفهـــوم الحـــداثة:

حسب معجم السوسيولوجيا: "الحداثة تدلّ في نفس الوقت على مرحلة من التاريخ الإنسانيّ، ابتدأت في أوروبا، وعلى مجموعة الظواهر التي تميّزت بها."[2]

ويعرّفها **محمد سبيلا** فيقول: " هي رؤية للإنسان والمجتمع والتاريخ، والكون والطبيعة، من زاوية ثلاثة عناصر هي: العقل ومرجعيّة الإنسان والحرّية."[3]

والمجتمع الحديث يتميّز بديناميّة ومرونة، وبتلبية حاجات الأفراد، وبقدرة عناصره على الإقناع والتحدّي، والحركة والانتشار خارج إطاره الزماني والمكاني[4]، ويبرز فيها العقل والفردانيّة والحرّية باعتبارها قيما أساسيّة.

ومن خلال نظرة سوسيولوجيّة للتقليد والحداثة، يمكن تصنيف المجتمعات البشريّة إلى ثلاثة أصناف:

أوّلا: مجتمعات تقليديّة، ساكنة، يذوب فيها الفرد في الجماعة، تعظّم الماضي وتمجّد مضامينه، وتعيد إنتاجه.

ثانيا: مجتمعات حديثة، عقلانيّة، متحرّكة مرنة، تهتمّ بالحاضر وتتطلّع للمستقبل، يتميّز فيها الفرد بحقوقه وحرّياته كنواة للنظام الاجتماعيّ.

ثالثا: مجتمعات تحاول الانتقال من مستوى التقليد إلى مستوى الحداثة، فهي في طور تغيّر اجتماعيّ وثقافيّ؛ وهي بالتالي تعيش نوعا من " العطالة والتثاقل" في التطوّر، بسبب قوّة وضغط التقاليد، فامتزجت فيها مظاهر التقليد بمظاهر الحداثة، ولعلّ المجتمع المزابي بدأ يعيش هذه الحالة.

---

[1]- علي أسعد وطفة، **اتّجاهات التجديد والتقليد في العقلية العربية**، قراءة سوسيولوجية في آراء عيّنة من المثقفين الكويتيين، ص 1-2، موقع: www.watfa.net، يوم: 15-02-2011.

[2] -Raymond Boudon et autres, **op.cit**, p155.

[3]- محمد سبيلا، **المرجع السابق**، ص1.

[4]- علي أسعد وطفة، **المرجع السابق**، ص2.

وفي هذا الصراع الحاصل في المجتمعات بين من يدعو إلى المحافظة على التقليد ومن يدعو إلى الحداثة، أي: الصراع الحاصل بين الهويّة والحضارة، نجد دعوة التقليد تنحو إلى توحيد نفسها مع الدين بينما تنحو دعوة الحداثة إلى مطابقة ذاتها مع العالم المتحضّر.[1]

وبما أنّ القيم تتسم بأنّها اجتماعيّة، وتنتشر في المجتمعات المختلفة، وتنبثق من مكوّناتها الثقافيّة، فيمكن تصنيفها إلى قيم تقليديّة وقيم حداثيّة. ويمكن تعريفها كما يلي:

ج- القـيم التقليـديّـة:

هي القيم المنتشرة في المجتمعات التقليديّة، وتتميّز بكونها جماعيّة، وهي أكثر ثباتا وإلزاما، ولها علاقة وطيدة بالماضي.

د- القيـم الحـداثيّـة:

هي القيم المنتشرة في المجتمعات الحديثة، وتتميّز بكونها فرديّة، وهي أقلّ ثباتا وإلزاما، كما أنّها تشكّل قطيعة مع الماضي.

أمّا المجتمعات التي هي في طور التحوّل من التقليد إلى الحداثة، فسينتشر فيها النمطان من القيم، وقد تشهد صراعا بينهما سواء على المستوى الفرديّ أو الجماعيّ.

8- علماء الاجتماع ومشكلة "حكم القيمة":

لعلّ التفرقة بين "ماهو كائن" و"ما ينبغي أن يكون" لازالت مسألة أساسيّة قائمة في النظريّة السوسيولوجيّة، فقد كان مفهوم **ماكس فيبر (M.Weber)** " التحرر من القيمة": محاولة لإيجاد قاعدة موضوعيّة للعلوم الاجتماعيّة عامّة، ولعلم الاجتماع خاصّة، فبالنسبة لـ **فيـبر** فإنّ علم الاجتماع كعلم يتناول فقط ما هو واقع، وهو بذلك يفسّر الواقع، وذلك عن طريق النظر إلى الأسباب؛ فمفهوم **فيـبر** الخاصّ بالتحرّر من القيمة، يساعد على تأمين الظروف للموضوعيّة في العلوم الاجتماعيّة.[2]

والإشكال المطروح لدى الباحث السوسيولوجيّ، هو: كيف يدرس القيم التي توصف بالذاتيـة

[1]- برهان غليون، **إغتيال العقل**، المؤسّسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة، وحدة الرغاية، الجزائر، 1990، ص21.
[2]- محمد أحمد بيومي، **المرجع السابق**، ص159.

لدى الأفراد بشكل موضوعيّ؟، وما هي الآليات والتقنيات الضروريّة لذلك؟، ومن ناحية أخرى، كيف يؤمّن دراسته العلميّة الموضوعيّة من إصدار أيّ حكم قيميّ ذاتيّ؟.

هذا الأمر يستدعي من الباحث السوسيولوجيّ، الشجاعة العلميّة في تناوله موضوعات القيم من جهة، والانتباه والحذر حتى لا ينساق لمنظومته القيميّة وتأثيرها، ويتجنّب كل أحكام القيمة في أبحاثه.

خــلاصة الفصــل:

إنّ القيم، على اختلاف أنواعها، وتباين تفسيراتها، وتعدّد مقاربات دراستها وتناولها، يبقى مردّها في نهاية الأمر إلى الإنسان كفرد في المجتمع، نشأ وتربّى في إطار مكوّنات ثقافيّة عديدة، وأنساق اجتماعيّة متساندة، ولعلّ هذه الصفة الإنسانيّة الاجتماعيّة التي تتّصف بها القيم هي التي جعلت عالما مثل **توماس هوبكنز (T.Hobkinz)** يقول: " إنّ القيم كلّها خلقية "[1]، بمعنى سلوكية، أي تظهر في أفعال الفرد ومواقفه الاجتماعيّة، وهنا تكمن أهمّيتها بالنسبة للأفراد والمجتمعات على حدّ سواء.

والقيم مرتبطة بثقافة المجتمع ارتباطا وثيقا، وللثقافة عدد من الوظائف في المجتمع، تتمثّل فيما تقدّمه للفرد من طرائق ووسائل لإشباع حاجاته ومطالبه البيولوجيّة والنفسيّة والاجتماعيّة، فعن طريقها يتكيّف الفرد مع البيئة التي يعيش فيها؛ كما تعمل الثقافة من جهة أخرى على ضمان وحدة الجماعة واستمرار وجودها.[2]

وإذا عرّفنا الثقافة أنّها إجابات المجتمع المادّية والمعنويّة لحاجاته، وجدنا أنّ القيم الاجتماعيّة تصدر عن هذه الثقافة ومكوّناتها المختلفة، وبصفة خاصة " الدين " كأهمّ عنصر مكوّن للثقافة، فالدين يصنع الثقافة، كما أن الثقافة تصنع الدين، أو بالأحرى تصنع "التديّن"، أي: الطقوس والممارسات والسلوكات الدينيّة.

بالإضافة إلى أنّ القيم هي التي تحدّد وتوجّه سلوك الأفراد، وتضبط أفعالهم وعلاقاتهم، في صورة نشاط مشترك، في إطار شبكة العلاقات الاجتماعيّة، وهي في نفس الوقت تحافظ على هويّة المجتمع، وتضمن بقاءه واستمرار أنماطه الثقافيّة وعاداته وتقاليده.

من هنا يمكن القول: أنّ القيم " تكتسي أهمّية كبرى على المستويين الشخصيّ والاجتماعيّ، لأنّها مرتبطة بالحاجات الضرورية للحياة.... وعلى هذا الأساس يمكننا أن ننظر إلى الفرد كنسق من القيم في حالة تقييم دائم." [3]

---

[1]- فوزية دياب، **المرجع السابق**، ص 99.

[2]- محمد السويدي، **مفاهيم علم الاجتماع الثقافي ومصطلحاته**، المؤسّسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991، ص90.

[3] الطاهر بوغازي، **القيم التربوية،-مقاربة نسقية**، منشورات الحبر، الجزائر، 2010، ص31.

الفصل الثـــالث

المجتمع المزابــيّ، مقاربــة سوسيوتاريخيّــة

المبحث الأول: مزاب، تاريخه ونظمه الاجتماعيّة

المبحث الثاني: مـزاب، قيمـه ومنظومته التعليميّة

تمهيـــد:

مزاب مجتمع راسخ في القدم، نشأ في ظروف تاريخيّة واجتماعيّة وجغرافيّة استثنائيّة، عبّر عنها **إبراهيم محمد طلاّي** قائلا: " في واد جدب، ناء عن أماكن العمران وعن الحياة، وبين جبال جرداء صخريّة، تكوّنت في صبر وأناة قرى ومداشر، ونشأت حولها في صمت مدهش، وإرادة محيّرة، واحات ضئيلة، تضمن البقاء لتلك الديار، بما تدرّ من ثمرات، وما تضفيه عليها من ظلّ يخفّف عنها الحرارة المحرقة."[1]

في كنف هذه الظروف الصعبة، ولد مجتمع، ودخل التاريخ، وكوّن حضارة دامت قرونا، وأسّس بناء اجتماعيا متميّزا في نظمه، ودقّته، وصرامته، بناء سمح للمزابيين أن يصمدوا ويقاوموا في تماسك اجتماعي، ومحافظة على الهويّة، وتشبّث بالقيم، وحذر دائم من "المجهول"

في هذا الفصل مقاربة سوسيوتاريخيّة لهذا المجتمع الدينيّ، تبرز ظروف نشأته، وطبيعة بنائه الاجتماعيّ، ووظائف نظمه وأنساقه الاجتماعيّة، مع محاولة "جريئة" لرصد قيمه السوسيودينيّة، وتحليل منظومته التعليميّة، وإبراز وضع الفتاة والمرأة فيه، وبيان ظروف حياتها، ودورها الاجتماعيّ والاقتصاديّ والتربويّ، وآثاره على التنشئة الاجتماعيّة للأفراد، وإعادة إنتاج القيم الثقافيّة للمجتمع.

[1]- إبراهيم محمد طلاي، **مزاب بلد كفاح**، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1970، ص11.

المبحث الأوّل: مزاب، تاريخه ونظمــه الاجتمـاعيّـة

1- تعــريفــات:

قبل التعرّض لقيم المجتمع المزابيّ، وإلقاء نظرة سريعة على مساره التاريخيّ وانتمائه المذهبيّ، يجدر بنا أن نقف عند تعريفين إجرائيين لمفهومين تناولتهما الدراسة.

أ-المجتمــع المزابــيّ:

هو المجتمــع المتكوّن من أفــراد ذوي أصــول بربريّــة، ينتسبون إلى المــذهب الإباضيّ، ويقطنون منطقة "مزاب" بولاية غرداية، في الجنوب الجزائريّ.

ب-الفتــاة المــزابيّــة:

هي الفتاة البــربــريّة الأصـل والإباضيّة المــذهب، المنتميــة للمجتمــع المــزابيّ.

2- مـــزاب: لمحــة تاريخيّـــة:

أ-الموقــع والسكــان الأوائــل:

يقع وادي مزاب في بلاد "الشبكة"، وهي منطقة صخريّة صحراويّة "حمادة"، في الجنوب الجزائريّ، على بعد 600 كلم من العاصمة، على الطريق الوطني رقم 01 الرابط بين العاصمة وتمنراست.

وبلاد مزاب متوغّلة في القدم، فقد كانت مسكونة منذ العصر الحجريّ، كما تدلّ عليه أبحاث العالم الفرنسي **بيار روفــو(P.Roffo)** الذي تمكّن من جمع 2959 أداة كان يستعملها إنسان ما قبـل الـتاريـخ، وجــدت فـي المـنطـقـة، بالإضـافـة إلى الـرسـوم المنحوتـه عـلى بـعض الجبـال كجبـل "دار أويسر".[1]

وسكّان مزاب الأصليون بربر من قبيلة بني مصعب فرع "زناته".[2]

[1]- بكير أعوشت، **ميزاب يتكلّم**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 1993، ص43.
[2]- يوسف الحاج سعيد، **تاريخ بني مزاب**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 1992، ص13.

وأصل كلمة "مزاب" من "مصعب" وسبب تحريف مصعب إلى مزاب يعود إلى أنّ من البربر من لا يستطيع النطق بحرف العين، فينطق به همزة، وقد يسهّله إلى الألف، ولذلك نجد في بعض المخطوطات: "عمّي سعيد" و"عمّي عيسى" مكتوبتين: "أمّي سعيد" و"أمّي عيسى"، بالإضافة إلى تحوّل الصاد زايا، وهذا دأب المزابيين، فقد أبدلوا الصاد زايا في "الصلاة" و "الصوم" –مثلا– فقالو: "تزالّيت" و "أزومي".[1]

وبعد الفتح الإسلاميّ لشمال إفريقيا، اعتنق أهالي مزاب الإسلام على مذهب المعتزلة.

كان المزابيّون الأوائل يسكنون الخيام والغيران، ثم أسّسوا تجمّعات سكنية تطوّرت حتّى أصبحت قرى، وأشهر قراهم: " أغرم نتلزضيت" وهي الآن أطلال على بعد 6 كلم جنوب شرق مدينة العطف، أمّا تاريخ تأسيسها وخرابها فمجهول[2].

وبعد نزوح الإباضيّة من "تيهرت" و"سدراتة" واستقرارهم بمزاب، اندمجوا مع أهاليه بعد فترة عداء وحروب، وتحوّل المزابيّون إلى المذهب الإباضيّ، بفضل الدعوة التي قام بها **أبو عبد الله محمد بن بكر**في القرن الخامس الهجري.[3]

ب–نشـأة قــرى مــزاب:

نشأت على مرّ الزمن سبع قرى في مزاب، وهي حسب تاريخ نشأتها:

1– **العطــف:** وأصل تسميتها البربريّة "تاجنينت"، بمعنى الأرض المنخفضة، وهي أقدم مدن مزاب الحالية، أسّسها **خليفة بن أبغور** سنة402هـ/1012م.

2– **بنـــورة:** وأصل تسميتها البربريّة "آت بنور" نسبة إلى القبيلة الأمازيغيّة التي بنتها، وكان ذلك عام 437هـ/1046م.[4]

3– **غــردايــة:** وأصل تسميتها البربريّة "تغردايت"، وهي بمعنى أرض مستصلحة واقعة على ضفّة مجرى الوادي، ويحتمل أن يكون الاسم مشتقّا من كلمة "إيغرد" ومعناها "الكتف"،

[1]- **المرجع نفسه**، ص14.
[2]- **المرجع نفسه**،ص17
[3]- **المرجع نفسه**، ص25.
[4]- بشير مرموري، **الفتاة في مزاب-تنشئتها وتعليمها بين الثابت والمتغيّر**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 2005، ص65.

ومصغرها "تيغردت"[1].

وتجدر الإشارة إلى وجود أسطورة شعبيّة، يعتمد عليها البعض في تسمية مدينة غرداية، مفادها أنّ امرأة اسمها "داية" كانت تقطن غارا مع عنزتها، والذاهب إلى المكان، والمتأمّل الغار، يدرك أنّ الأمر لايعدو كونه أسطورة، فالغار صغير جدّا، لا يسع ولدا صغيرا، فكيف بامرأة وعنزتها؟. وقد أنشئت عام 447هـ/1053م.

4- **مليكـــة:** وأصل تسميتها البربريّة "آت مليشت" نسبة إلى "مليكش" أحد زعماء زناتة الأمازيغيّة، وقد أنشئت عام 521هـ/1124م.

5- **بـني يسجـن:** وأصل تسميتها البربريّة "آت يسجن" ولعلّ الأرجح في تسميتها يعود لكلمة "أسجن" وتعني بالبربريّة : النصف، وسمّيت المدينة كذلك، لأنّها كانت تضمّ آنذاك نصف أهالي مزاب، وقد أسّست عام 720هـ/1321م.

6- **القـــرارة:** وأصل تسميتها البربريّة "تقرار" وهي جبال لها أشكال بيضوية بجوارها سهول مقعّرة يستقرّ فيها الماء. وقد أنشئت عام 1040هـ/1631م.

7- **بـريـان:** وأصل تسميتها البربريّة "آت برقان"، وكلمة "برقان" بالبربريّة تعني خيمة مصنوعة من الوبر، وقيل إنّ أهل بريان الأوائل كانت لهم خبرة في نسيج هذا النوع من الخيم، فنسبوا إليها، وقد أنشئت عام 1060هـ/1690م.[2]

وكما نلاحظ، فإنّ هاتين المدينتين الأخيرتين حديثتا العهد بالنسبة للأخريات، ونشأتهما كما يقول **ابراهيم طلاي:** " كان توسّعا ضروريّا ألجئ إليه سكّان مزاب، بعد أن امتدّ العمران وكثر عدد السكان فضاق بهم الوادي"[3]. والأولى تبعد عن غرداية بـ100 كلم والأخيرة بـ48 كلم.

3- المذهـب الإبـاضـيّ:

ظهـر المذهـب الإباضيّ في القرن الأول الهجريّ في البصرة، فهو أقدم المذاهب الإسلامية على الإطلاق[4]، وتعود نشأته إلى **الإمام جابر بن زيد** الذي أرسى قواعده الفقهيّة وأصوله، فهو

[1] -Claude Pavard ,**Lumières du M'zab, Delroisse,** Paris, France, 1974,p37.

[2]- بكير أعوشت، **وادي مزاب في ظلّ الحضارة الإسلامية**، المطبعة العربية، غرداية، 1991، الجزائر، ص68-69.

[3]- إبراهيم طلاي، **المرجع السابق**، ص19.

[4]- أبو الربيع سليمان الباروني، **مختصر تاريخ الإباضية**، (لم يذكر دار النشر و مكان النشر)، 1936، ص17.

إمام محدّث فقيه، من مواليد سنة 20هـ بعمان، في حياة **الخليفة عمر بن الخطاب**، وقد تتلمذ **جابر** على أيدي كثير من الصحابة، منهم **عائشة أمّ المؤمنين**، و **جابر بن عبد الله**، و **عبد الله بن عمر**، و**أنس بن مالك**، و**عبد الله بن عباس**، وكان أكثر ملازمة له. وكان **جابر** يقول:" أدركت سبعين بدريّا فحويت ما عندهم إلاّ البحر." ويقصد بالبحر: **عبد الله بن عباس** الذي قال في **جابر**: " يا أهل البصرة كيف تأتون الحجاز وتسألوني وفيكم **جابر بن زيد؟**، لو أنّ أهل البصرة نزلوا عند قول **جابر** لوسعهم علما بما في كتاب الله." [1]

لقد كانت وفاة **جابر** سنة 93هـ، وقال **الإمام الذهبي** " لمّا توفيّ جابر بن زيد قال الصحابيّ الجليل **أنس بن مالك**: " دلّوني على قبره" وكان فاقد البصر، ووقف عليه فقال: " اليوم مات أعلم من في الأرض."[2]

والمذهب الإباضيّ لا ينسب في تسميته إلى **الإمام جابر**، بل إلى تلميذه **عبد الله بن إباض**، ومردّ ذلك إلى أنّ **ابن إباض** كان أكثر ظهورا من **جابر** في مواقفه الكلاميّة والسياسيّة في عهد الدولة الأمويّة.[3]

والمذهب الإباضيّ كغيره من المذاهب الإسلاميّة السنيّة، لا يوجد كبير اختلاف بينه وبينها، وهو أقرب المذاهب إلى السنّة، إذ قول **ابن إباض** –كما يقول المبرّد– أقرب الأقاويل إلى السنّة.[4]

والإباضيّة ليسو خوارج، وإلحاقهم بالخوارج خطأ وقع فيه بعض المؤرّخين قديما وحديثا، لأسباب وظروف اجتماعيّة وسياسيّة، وهناك دراسات حديثة سلّطت الضوء على هذه المسألة واستخلصت هذه النتيجة. يقول **التواتي بن التواتي**: " مما ذكرنا يمكن أن نذهب إلى أنّ الإباضيّة ليسوا من الخوارج، ولا يصحّ لدى الباحث المدقّق أن ينسب هؤلاء إليهم... ومن الظلم أن يعدّوا منهم، وإنّي أدعو أهل الإنصاف والعدل إلى إعادة النظر في كثير من كتب التفسير والأخبار من الاتّهام الباطل في حقّ جماعة من المسلمين من أهل التوحيد."[5]

---

[1]- محمد العربي مخيلف، **التربية الإسلامية-السنة التاسعة من التعليم الأساسي**، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1989، ص153.
[2]- **الموضع نفسه**.
[3]- بكير أعوشت، **دراسات إسلامية في الأصول الإباضية**، مطبعة البعث، قسنطينة، الجزائر 1982، ص20.
[4]- إبراهيم بحاز، **الدولة الرستمية-دراسة في الأوضاع الاقتصادية والحياة الفكرية**، م لافوميك، الجزائر، 1985، ص77.
[5]- التواتي بن التواتي، **الفقه المالكي والفقه الإباضي-دراسة تقابلية بين المذهبين من حيث الأصول والفروع**، ج1، مطبعة رويغي، الأغواط، الجزائر، 2009، ص32-33.

ويقول **فهمي هويـدي:**" فإنّ مختلف الشواهد كانت تدلّ على تبرئة ساحة الإباضيّة وردّ الاعتبار لهم، وهو هدف مشروع وبلوغه مطلوب من قبل كل الداعين إلى وحدة المسلمين... فهم خرجوا فعلا على الإمام علي ومعاوية بن أبي سفيان، ولكنهم يبرؤون من الخوارج، والتقاؤهم مع الخوارج في الموقف السياسيّ لم يؤثّر على التقائهم مع أهل السنّة في الموقف الفكريّ أو الفقهيّ."[1]

ويقول **عـوض محمد خليفات:** "ويمكن للباحث المطّلع على هذه المؤلّفات أن يسجّل الملاحظات التالية:

1-أنّ الإباضيّين ليسوا خوارج، كما تزعم بعض كتب المقالات والملل والنّحلّ، وكما يدّعـي بعـض الكتـاب المحدثيـن الذين قلّـدوا هـذه الـمؤلّـفات دون تدقيـق وتمحيص، والواقع أنّ الإباضيّة لا يجمعهم بالخوارج سوى إنكار التحكيم.

2-أنّ الإباضيّة حرّموا قتل الموحّدين واستحلال دمائهم، وحرّموا استعراض الناس وامتحانهم كما فعل متطرّفو الخوارج مثل الأزارقة والنجديّة.

3-أنّ الإباضيّـين ينظرون إلى الدين نظرة واحدة متكاملة، لا فصل فيها بين المظاهر الروحيّة والمادّية، ولا طغيان لإحداهما على الأخرى، وتبعا لذلك فقد أنكروا التصوّف ورفضوه.

4-إنّ المدقّق في المصادر الفـقهيّـة الإبـاضيّة، يجـد أنّ أصحاب المـذهب الإباضـيّ من أكـثر المسلمين إتّباعا للسنّة الشريفة والاقتداء بها، أمّا ما تلصقه بهم بعض المصادر من تهم فإنّما هو ناتج عن أحد أمرين: الجهل أو التعصّب .

5-أنّهـم وحدهـم الذين طبّقـوا مبـدأ الشورى في الحكـم بعـد الخليفتين **أبي بكـر وعـمر**."[2]

وهذه بعض عقائد الإباضيّة:

1-الصفات الإلهيّة هي عين ذات الله، نفيا لتعدّد القدماء.

2-رؤية الله لا تتحقّق أبدا في الآخرة فضلا عن الدنيا.

3-القرآن مخلوق عند قسم كبير منهم، المغاربة خاصّة.

4-الخلود في الجنّـة والنار أبـديّ، لا يشقى من سعد في الآخـرة أبـدا، ولا يسعد من شقي فيها

[1]- فهمي هويدي، **أزمة الوعي الديني**، أشغال مؤتمر عقد في مسقط بعمان شهر أفريل 1988، دار الحكمة، صنعاء، اليمن، 1988، ص7-9.
[2]- عوض محمد خليفات، **الأصول التاريخية للفرقة الإباضية**، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن، د ت، ص53-54.

أبـدا.

5-الإنسان حرّ في اختياره، مكتسب لعمله، ليس مجبرا عليه ولا خالقا لفعله.

6-الإيمان قول وتصديق وعمل، وليس قولا وتصديقا فقط دون عمل.

7-ولاية المطيع والبراءة من العاصي والوقوف عند الضرورة واجب.

8-النفاق منزلة بين الشرك والإيمان، ولا منزلة بين الإيمان والكفر.

9-إذا أطلقت كلمة "الكفر" على الموحّد، فالمقصود بها كفر النـعمة لا كفـر الشرك.

10- مصادر التشريع هي: القرآن والسنّة والرأي، وهذا الأخير قد يأتي بمعنى الاجتهاد أو الإجماع أو القياس.

11- الصحابة كلّهم عدول، ورواياتهم مقبولة، إلاّ في الأحاديث المتعلّقة بالفتن ممن خاض فيها.

12- الإمامـة فرض ولا تنحصر في عنصر خاصّ، وإنّمـا شرطهـا هـو الكفـاءة الشرعيّـة.

13- الإمامة أربعة أنواع، وتعرف عند الإباضيّة بمسالك الدين وهي:

إمامة الظهور والدفاع والشراء والكتمان[1].

والجدول التالي يبيّن مراحل الإمامة عند الإباضيّة:

[1]- إبراهيم بحاز، **المرجع السابق**، ص97-98-99.

جـــدول(06) يبيّن مراحـــل الإمامـــة عـنـــد الإباضيّة.[1]

مراحل الإمـامة	الظهـور	الدفـــاع	الشـــراء	الكتمـــان
الهـــدف	إقامة الدولة العادلة	الدفاع عن الدين ومحاربة الفساد	الثورة ضد الحاكم الجائـر	المحافظة على الدين وإصلاح المجتمع
دليل المشروعيّة	"ولله العزّة ولرسوله وللمؤمنين"	"وجاهدوا في سبيله لعلّكم تفلحون"	" إنّ الله اشترى من المؤمنين أنفسهم وأموالهم..."	أدلّة مشروعيّة "التـقيّة"
الشروط الواجبة	توفير القوة الكافية في العدد والعدّة	انتشار الفساد أو ظهور العدوّ	تسلّط حاكم جائر أو مستعمر كافر	أقلّية ضعيفة في دولة مخالفة
نوع السلطة	إمام ينتخب وحكومة عادلة	إمام يعزل بانتهاء الحرب	قائد مؤقّت ينتصر أو يموت	سلطة اجتماعيّة(نظام العزّابة)
أسلوب العمل	تسييس الرعيّة وتطبيق أحكام الشرع	المجابهة بالقوة بعد التصدّي والتحذير	الثورة عند الظلم أو المراقبة في السلم	النشاط الدينيّ والتربويّ والاجتماعيّ
الإمكانيات	السلاح والعلم والمال والرجال	السلاح والرجال	ما يحتاج إليه الفدائيّ مع قوّة الإيمان	العلماء والمؤسّسات الثقافيّة والاجتماعيّة
مثال	النبيّ بعد الهجرة الخلفاء الراشدون الدولة الرستميّة	عبد الله بن وهب الراسبي	أبو بلال مرداس وزحاف الطائي وقريب بن مرّة	إباضيّة الجزائر وتونس وليبيا بعد الدولة الرستميّة

[1]- عبد العزيز خواجة، **الضبط الاجتماعي ومعوقاته في مزاب-دراسة سوسيوأنتروبولوجية لنظام العزابة من خلال مواقف الشباب-حالة بني يسجن**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة الجزائر، س ج: 2000/1999، ص100.

4- نظـــام حلقـــة العزّابـــة:

بعـد انهيـار الدولـة الرستميّة ونهـاية إمامة الظـهور في تيهرت عـام 296هـ، وبعد استقرار فلول الرستميّين والسدراتيّين في مزاب، وانتشار المذهب الإباضيّ فيه، أنشأ **أبو عبد الله محمد بن بكر** نظام العزّابة، معلنا دخول الإباضيّة إمامة الكتمان.

أ- مؤسّس نظـــام العزّابـــة:

هو **أبو عبد الله محمد بن بكر بن أبي بكر الفرسطائي النفوسي**، ولد بفرسطاء جبل نفوسة بليبيا عام 345هـ/956م، وتوفّي عام 440هـ/1049م، تلقّى علومه بجربة والقيروان، اقترح عليه شيخه **أبو زكرياء فيصل بن أبي مسور** ترتيب نظام للطلبة، اختلى بنفسه مدة أربعة أشهر، ووضع أسس نظام الحلقة، وبعد أن استقرّ به المقام في وادي مزاب، دعا أهلها إلى المذهب الإباضيّ، وأرسى هناك قواعد نظام حلقة العزّابة.[1]

ب- مفهـــوم العـــزّابـــة:

العزّابة، واحدهم عزّابيّ من العزوب، وهو البعد عن زخارف الدنيا ومغرياتها، والاتّجاه إلى الآخرة بخدمة الصالح العامّ، ومن أهمّ شروط اختيار العزّابيّ: الاستقامة دينا وخلقا، حفظ القرآن، عمارة المسجد ومجالس الذكر، النظافة الحسيّة والمعنويّة، القدرة على العمل في سبيل المصلحة العامّة، التضحية في سبيل خدمة المجتمع.[2]

ويرتدي العزّابة ثوبا خاصّا أبيض اللون يضفي عليهم مهابة، يدعى: "أحولي"، عدد العزّابة من غير الشيخ اثنا عشر: الإمام والمؤذّن، ثلاثة لتحفيظ الطلبة القرآن، خمسة لغسل الموتى، ووكيلان على مال المسجد.[3]

ج- مهـامّ حلقـــة العـزّابـة:

تطوّرت مهامّ حلقة العزّابة على مرّ الزمن، وتوسّعت لتشمل مايلي:

---

[1]- إبراهيم بحاز وآخرون،**معجم أعلام الإباضية**، جمعية التراث، القرارة، الجزائر، 1999، ص772 - 778.
[2]- محمد بن بكير أرشوم، **الواضح في التاريخ الإسلامي**، م تقنية الألوان، الجزائر، 2001، ص27.
[3]- يوسف الحاج سعيد، **المرجع السابق**، ص30.

1-المهـــامّ التعبـّديّة:

الأذان، إمامـة الصلاة، الإفتاء، تجهيز الموتى، تنظيـم شـؤون الحـجّ، رعـاية الأوقـاف، مـراقبـة المجازر وتعيين من يتولّى الذبح.

2-المهـــامّ التربويّـة:

- الإشراف على التعليم القرآنيّ في المحاضر والمدارس والمعاهد.
- الوعظ والإرشاد في المساجد والمناسبات.
- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
- البراءة العلنيّة ممّن ثبت أنّـه ارتكـب معصية أو فاحشـة، أو خـالف أوامـر المسجـد، أو تمرّد على الأعراف والنظم الاجتماعيّة، حتى يعلن توبته.

3-المهـــامّ الاجتماعيّـــة:

- تحديد المهور ووضع نظام الأعراس وطقوس العبور.
- الإشراف على مناسبات الأعراس والمآتم.
- محاربة الآفات الاجتماعيّة.
- الإشراف على مجالس المؤسّسات الاجتماعيّة، كمجالس العشائر.

4-المهـــامّ الاقتصاديّـة:

- الإشراف على الأسواق ومراقبتها.
- محاربة الاحتكار والغشّ والإسراف.
- الإشراف على تصريف مياه الأمطار والأودية وتقسيمها.
- خرص التمر لمعرفة نصاب الزكاة.
- تشجيع وتوجيه ومراقبة الفلاحة والتجارة والصناعة والحرف التقليديّة.

5-المهـــامّ الأمنيّـــة:

- الإشراف على الحراسة.

- إطفاء الفتن والمحافظة على السلم الاجتماعيّ.
- ردّ الاعتداءات التي قد يتعرّض لها الوطن، مثل الاحتلال الفرنسيّ.[1]

5- المؤسّسات الاجتماعيّة التابعة لنظام العزّابة:

المجتمع المزابيّ منظّم ومهيكل في مؤسّسات اجتماعيّة عديدة، تابعة لنظام حلقة العزّابة، وهو بالتالي نظام دينيّ "مسجديّ"، يحتلّ المسجد فيه قمّة الهرم.

يقول **إبراهيم بن عمر بيوض** : "على هذا بني مجتمعنا وكذلك على المعهد وتعليمه، والمدارس وبرامجها، والعشائر ونظامها، والمجالس العائليّة، هذه كلّها تعمل متعاونة، المسجد هو القمّة، هو الركيزة الوسطى للخيمة، وهي التي تمسك بها، ثمّ تأتي الركائز الأخرى على الجوانب، ومجتمعنا خيمة مبنيّة على كتاب الله، رأسها وركيزتها المسجد، تحتها هذه المؤسّسات: المعهد، المحاضر، المدارس، العشائر كذلك تتعاون مع المسجد، من عصى عشيرته يبرّأ منه في المسجد، مادام هذا النظام موجودا فهو يحفظنا."

ويستمرّ الشيخ واصفا المجتمع المزابيّ:" هذا هو المجتمع المسجديّ المتديّن، لم نتعثّر مرّة واحدة عن بلوغ مآربنا بسبب المال، بل العكس، إنّنا نجد الناس كلّهم يتزاحمون على البذل، إننا بمجرّد أن نلقي كلمة في المسجد، ونعلن عن فتح باب التبرّع، إذا بالناس يتزاحمون إلى وكيل المسجد، ليدفعوا الأموال التي لا يعلم سرّها إلاّ الله ... هذا هو المجتمع الطاهر النقيّ، مجتمع المسجد، المجتمع المسلم."[2]

وهذه أهمّ المؤسّسات الاجتماعيّة التابعة لحلقة العزّابه:[3]

أ- مجلس عمّي سعيد:

مجلس يجمع كلّ مدن مزاب، أعضاؤه من العزّابة، ثلاثة من كلّ مدينة، يرأسه شيخ يعيّن من طرفهم. من مهامّ المجلس: الإفتاء، دراسة القضايا المستجدّة، البتّ في المشاكل الطارئة، الصلح

[1]- محمد أرشوم، **المرجع السابق**، ص30-31.
[2]- إبراهيم بن عمر بيوض، **المجتمع المسجدي**، رسالة أعدّها للطبع محمد ناصر بوحجام، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 1989، ص68-76.
[3]- مقابلة مع عمر بن صالح الشيخ صالح، رئيس حلقة العزابة لمسجد الإصلاح، بمنزله بغرداية، يوم:17-07-2010.

والفصل في المنازعات التي ترفع إليه من مجالس العزّابه، الإشراف على الأوقاف الإباضيّة داخل الوطن وخارجه، يجتمع أعضاؤه في مسجد **الشيخ عمي سعيد الجربي** مرّة كل ثلاث أشهر، عدا الحالات الطارئة.

ب- مجـلس باعبد الرحمن الـكرثـي:

مجلس عامّ أيضا، يجمع كل مدن مزاب، ينتخب أعضاؤه من المثقّفين، حسب الكثافة السكانيّة لكل مدينة، ويهتمّ بالقضايا السياسيّة.

ج- مجـلس "إروان" والمحـاضـر:

"إروان" هم: الطلبة، و"المحاضر" هي: المدارس القرآنيّة. وهؤلاء الطلبة لهم دار خاصّة بهم، يدرسون فيها القرآن، ويتعلّمون العلم، ويتفقّهون في الدين، ولهم لباس خاصّ يميّزهم، والعزّابه يختارون منهم، وتطوّرت المحاضر لتشمل مدارس ومعاهد التعليم الحرّ.

د- مؤسّسة "إمصّـوردان":

ينخرط فيها الشباب المتوفّرة فيهم الشروط التالية:

- أن يكون ذا أخلاق وسيرة حسنة.
- أن يكون أمينا، بالغا، عاقلا متزوّجا.
- أن يكون ذا صحّة جيّدة.

وهي مؤسّسة خدماتية أمنية.[1]

هـ- مؤسّسـة "لاومـنا":

يعيّن أعضاؤها من طرف حلقة العزّابه، ممّن جمعوا بين رجاحة العقل وقوّة البدن، مهامّهم تنحصر في الإشراف على تصريف مياه الأمطار والأودية، وتقسيمها تقسيما عـادلا، وفق معايير محـدّدة، ومراقبـة السدود ومنـافذ المياه، وعـند هطـول أمطار يجتمعون آليا تأهّبا لأيّ طارئ.

[1]- بكير أعوشت، **وادي مزاب في ظلّ الحضارة الإسلامية**، مرجع سابق، ص108.

و- مجـلس العشــائــر:

المجتمع المزابيّ مجتمع عشائريّ، منظّم في إطار عشائر تضمّ عائلات تربط بينها رابطة النسب و الرحم وقد ينضمّ إليها أفراد وعائلات، سرعان ما تندمج فيها؛ لكلّ عشيرة دار ومجلس. من أهمّ وظائفها:

- كفالة اليتامى والقصّر والحفاظ على أموالهم.
- رعاية الأرامل والقيام بشؤونهنّ.
- إعانة الفقراء وتوفير ضروريّات الحياة لهم كالتعليم والتزويج والنفقات اللازمة
- جمع زكاة أبناء العشيرة وصرفها على مستحقّيها.
- إصلاح ذات البين، وفضّ النزاعات العائليّة والزوجيّة.
- إنفاذ الوصايا وتقسيم التركات.
- الإشراف على مناسبات الأفراح والأتراح.
- إنقاذ المفلسين وإعانتهم، وإيجاد مناصب الشغل للشباب.
- تشجيع وتوجيه طلاّب العلم.
- إصلاح وإرشاد المنحرفين، ومساندة المسجد في تأديب العصاة.
- جمع ديات القتل الخطأ.[1]

ز- مجلــس الأعيــان:

هذه المؤسّسة الاجتماعيّة كـان لها دور بـارز في المجتمـع المزابيّ، وبعد استقلال الجزائر تقلّص دورهـا، ثـمّ غابـت عـن الساحة في بعض مدن مزاب، وقد أعيد بعثها مـن جديـد فـي مديـنة غـرداية عام 2006؛ وهي هيئة عرفيّة للمجتمع المزابيّ الإباضيّ، تسعى إلى تحقيق مصلحته العامّة، وذلك بالتنسيق والتعاون مع جميع الهيئات، وهذه المصلحة العـامّة يحـدّدها المجلس حسب مبـادئ وأهداف ميثاق الأعيان. ومن أهمّ مبادئه:

- التمسّك بتعاليم الدين الإسلاميّ بمنظور المذهب الإباضيّ.
- المحافظة على الثوابت الوطنيّة للدولة الجزائريّة.

[1]- مقابلة مع حمو بن عمر فخار، رئيس عشيرة "آت فخار"، وثيقة مخطوطة، دار العشيرة، غرداية، الجزائر، يوم:25-07-1975،

- التمسّك بالمميزات المزابيّة الأصيلة.
- الإنصات إلى الانشغالات الواردة من أوساط المجتمع والتكفّل بمعالجتها.[1]

ح- هيئــة "تمسيريديــن":

مؤسّسة تتولّى شؤون المرأة في المجتمع، ومعنى "تمسيريدين": الغسّالات، وأطلقت على الهيئة هذه التسمية، لأنّ وظيفتها البارزة هي غسل الأموات من النساء والأطفال الصغار. وهؤلاء الغسّالات يتمّ تعيينهنّ من طرف هيئة العزّابة.[2] ويعقد المجلس اجتماعاته في دار تكون بجانب المسجد، وفيها يحضرن صلاة الجماعة، ويستمعن إلى دروس الوعظ والإرشاد و التفقّه في الدين، وهذه الدور مفتوحة لسائر النساء في أوقات الصلاة وحلقات الذكر والعلم[3].

إنّـه لا يعـرف تاريخ محـدّد لانطلاق هـذا المجلس النسوي، ولـكنّه حسب **عوض خليفات**، كان موجودا في القرن التاسع الهجريّ، الخامس عشر الميلاديّ[4].

أهـمّ وظـائف هـذا المجـلس:

- غسل الأموات من النساء والأطفال الصغار.
- تحقيق حكم البلوغ للبنات.
- بيان أحكام الحيض والنفاس وشؤون الحمل والولادة.
- محاربة البدع والإسراف.
- إعلان البراءة من المتمرّدات، في مجلس الذكر الأسبوعيّ.[5]
- توجيه النساء وإرشادهنّ من خلال دروس الوعظ وحلقات العلم والإفتاء.
- الإشراف على مناسبات الأفراح والأتراح.[6]
- تنظيم مؤتمـر "لا إلـه إلاّ الله" والإشراف عليه، وهـو لقـاء يعقد كلّ عام في مدينة من مدن مزاب بالتداول، ترأسه كبيرة "تمسيريدين" في المـدينـة التي يعقـد فيهـا، وتحضـره جميـع عضوات هذه المجالس، بالإضافة إلى كـلّ النساء الراغبات، وسمّي بمؤتمر "لا إلـه إلاّ الله"

[1]- ميثاق مجلس الأعيان، غرداية، إعداد مكتب العشائر لقصر غرداية، الجزائر، 2006 ص03.
[2]- محمد ناصر بوحجام، **البعد الروحي لنظام حلقة العزّابه**، جمعية التراث، القرارة، الجزائر، 2007، ص46.
[3]- يوسف الواهج، **المرأة في المجتمع المزابي**، المطبوعات الجميلة، د م، 1983، ص72.
[4]- يوسف الحاج سعيد، **المرجع السابق**، ص32.
[5]- **المرجع نفسه**، ص33.
[6]- بكير أعوشت، **وادي مزاب في ظلّ الحضارة الإسلامية**، مرجع سابق، ص110.

لأنّ النساء يكرّرن هذا الذكر ألف مرّة قبل الشروع في أعمالهنّ المتمثّلة فيما يلي: تلاوة القرآن، وعظ وإرشاد، توجيهات حول بعض المستجدّات، قرارات من المجلس تخصّ الحياة الاجتماعيّة.[1] ومن هذه القرارات التي اتّخذت بالتنسيق مع حلقة العزّابه، وضع شروط على الزوج في عقد الزواج، تحفظ للمرأة حقوقها كزوجة وهي:

- أن لا يتزوّج عليها
- أن لا يغيب عنها أكثر من عامين متتاليين
- أن لا يرتكب فاحشة الزنا
- أن لا يلعب القمار
- أن لا يشرب الخمر والدخان
- أن لا يرتكب جريمة القتل.

تضاف لهذه الشروط هذه الفقرة: " وإن ارتكب إحدى هذه المخالفات صار أمر طلاقها بيدها."[2]

6- المـرأة في المجتمـع المـزابـيّ:

بالرغم من الفصل الواضح والصارم بين مجتمع الذكور والمجتمع النسويّ، ساهمت المرأة المزابيّة في الحياة الاجتماعيّة والاقتصاديّة، وكان دورها بارزا في التربية والتنشئة الاجتماعيّة والمحافظة على هويّة المجتمع المزابيّ.

" فالأسرة بمعناها التقليديّ (الأجداد، الوالدان، الأولاد) هي الخليّة الأساسيّة ومحور المجتمع المزابيّ، والمرأة هي الشخصيّة الأساسيّة فيها... ومـملكتها هي الدار، حيث تحافظ على التقاليد المستوحاة من القرآن الذي تعلّمته في المدرسة القرآنية ومن تراث أسرتها، وتعلّم هذه التقاليد بدورها لأولادها فور أن ينطقوا، كما تغرس فيهم هذه القوة الخارقة في الاندماج الاجتماعي الذي يجعل المزابيّ يعود دائما إلى واديه البعيد كما يعود سمك السلمون إلى النبع الذي ولد فيه."[3] وتقول **آن ماري غواشون (A.M.Goichon)**: " إنّ النساء في مزاب يغرسن في نفوس الإباضيّـين أرض الآبـاء وينقـلـن إليهم التقـاليد التي يحـافظـن عليهـا، تحت رقابـة القــدامى الذين يسهـرون

[1]- يوسف الواهج، **المرجع السابق**، ص73.
[2]- مريم بنت صالح أبو بكر، **المرأة المزابية وتحديات الغربة**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 2004، ص18-19.
[3] -Claude pavard, **op.cit**, p96.

على سلوكهنّ، إنّهنّ يعلّمن الأطفال الفضائل والاحترام الصارم للعائلة.[1]

أ- عمـل المـرأة المزابيّـة:

بالإضافة إلى دورها التربويّ التنشيئيّ، لم تكن المرأة المزابيّة مجرّد "ماكثة بالبيت"، تقوم بشؤون الزوج والأولاد وأشغال البيت فحسب، بل كانت فاعلا اجتماعيا بارزا، تقوم بأعمال أخرى كثيرة. تقول السيدة **ف.ل:** " ... بمجرّد أن نؤدّي صلاة الفجر، ويتّجه الرجال إلى أعمالهم وحقولهم، والأطفال إلى المحاضر، نشرع في أعمالنا، وهي كثيرة ومتعدّدة، أبرزها خدمة الصوف، من تنقية وحلج وغزل وصباغة، والنسيج بمختلف أنواعه: أثواب للرجال والنساء والأطفال، بالإضافة إلى الأفرشة والزرابي. وأدوات خدمة الصوف والنسيج لا يكاد يخلو منها منزل، كما كان يوجد في مدخل معظم البيوت رحى حجرية، نستعملها في طحن الحبوب المنتجة من الحقول والمزارع، وكنّا كثيرا ما نساعد الرجال فيها، فنسقي المزروعات ونجني الثمار ونفرز التمور، ونعتني بالحيوانات، خاصّة المعز، كما ندّخر ونجفّف كثيرا من الثمار والخضروات واللحوم... كنّا دائما نعمل، لا نجد فراغا، ولا نخلد للراحة كما تفعل بنات ونساء اليوم."[2]

ولازلت أذكر والدتي(1920م-1991م)، وهي تقوم بهذه الأعمال وغيرها في البيت، وهي تنشد أهازيج جميلة، بالإضافة إلى اشتغالها بالخياطة، وهي من النساء الأوليات في غرداية في هذه المهارة، وحضورها البارز في المزرعة، تساعد والدي في أعمال الفلاحة، أمر لايمكن أن ينسى أو يمّحي من الذاكرة.

يقول **يوسف الحاج سعيد:** " وفي صناعة الغزل والنسيج كانت النساء ينتجن الحياك والألبسة للنساء، والعباءات والبرانس للرجال والفرش المتنوّعة، والمناديل للفّ أواني الطعام ونقل الخضر... والتجارة كانت تتمّ في سوق البلدة، حيث يتبادل أهلها مع قوافل البدو منتوجاتهم، فكان الأوّلون يقدّمون المنسوجات التي صنعتها أيدي المزابيات، والفائض من محصول التمور، مقابل الصوف والسمن، إلى غير ذلك... يظهر من هذا أنّ اقتصاد المنطقة كان يتعاون على حمله كلا الجنسين، فبينما يظلّ الرجل في بستانه مكابدا لقساوة الطبيعة، وصادّا لغارات البدو، كانت المرأة

[1] -A.M.Goichon, **la vie féminine au m'zab**, étude de sociologie musulmane, Librairie orientaliste Paul Geuthner, Paris, France, 1931, p18-19.

[2]- مقابلة مع السيّدة: ف.ل، 86 سنة، ربّة بيت،بدارها بغرداية، الجزائر، يوم:2010/08/03.

في منزلها تغزل وتنسج، علاوة على قيامها بشؤون البيت... كان الإنتاج السنويّ في مزاب من الملابس الصوفيّة في القرن التاسع عشر يقدّر بـ سبعين ألف قطعة، وكان آنذاك حوالي سبعة آلاف امرأة تشتغل في النساجة في البيت، وكان يدخل إلى مزاب سنويا ثلاثون ألف جزّة صوف."[1]

كما تفنّنت المرأة المزابيّة في نسيج الزرابي بأشكالها المختلفة وألوانها الزاهية، والتي تشكّل رموزا ومعاني وتعابير ذات دلالات اجتماعيّة، وغالبا ما يتمّ نسجها جماعيّا فقد يجتمع ما يقارب عشرين امرأة من نفس العائلة من أجل غزل الصوف ونسيج الزرابي[2].

فكانت بذلك المرأة المزابيّة الساعد الأيمن لزوجها – كما يقول **محمد علي دبوز** – من جهتين: أوّلا كونها عاملة حازمة تعينه على الرزق بجدّها وجهدها، وثانيا حسن تدبيرها واقتصادها وتقشّفها في الحياة، وقدرتها على الجلد والتحمّل.[3]

ومنذ مطلع الثمانينيات، ومع التغيّر الاجتماعيّ الذي بدأ يأخذ وتيرة متسارعة، أخذت كثير من النساء المزابيّات يتخلّين عن هذه الأعمال التقليديّة، مقابل أعمال أخرى، ومع نهضة التعليم، مارست المثقّفات أعمالا خارج البيت كالتعليم والصحّة، لاقت معارضة اجتماعية شديدة في البداية، ثمّ أخذت تخفّ شيئا فشيئا.

ب- المـرأة المـزابيّـة والسفـر:

بعد أن استوطن المزابيّون مزاب، واستقرّوا به أنشأوا مدنهم، وأحاطوها بأسوار ووضعوا نظاما اجتماعيّا يضمن بقاءهم، ويحفظ هويّتهم، وتبعا لذلك النظام، وبسبب ظروف تلك الأوقات، مكثت المرأة في مزاب لا تبرحه لأيّ مكان، وبمرور الزمان أصبح هذا الوضع دأبا مألوفا،

وقد سجّل التاريخ أوّل امرأة خرجت من مزاب لأداء فريضة الحجّ، وهي السيّدة **نوح عائشة بنت عمر** من بني يسجن، زوج العالم **محمد بن يوسف اطفيّش** وذلك سنة 1303هـ/ 1886م، ولغرابة هذا الأمر على المزابيّين، انتدب رجال لملاحقته إلى بريان والجلفة ليسترجعوا المرأة، لكنّهم لم يصلوا إلى تحقيق ذلك، وقد هبّ آخرون للدفاع عنه في هذا العمل الذي

[1]- يوسف الحاج سعيد، **المرجع السابق**، ص44-45.
[2] -Aicha Dadiaddoun, **sociologie et histoire d'algériens ibadites,** Elarabia, Ghardaia ,Algérie, 1977, p45.
[3]- محمد علي دبوز، **أعلام الإصلاح في الجزائر**، الجزء الأول، مطبعة البعث، قسنطينة، الجزائر، 1974، ص109.

لا يقوم به إلاّ عن علم ودراية.[1]

وبعد هذه الحادثة أصدر مجلس عزّابة بني يسجن سنة 1899م قرارا بمنع المرأة المزابية من السفر عدا الحجّ، هذا بعض ما جاء فيه: "فلا يخرج أحد زوجته من أهل البلد إلى مدن التلّ مطلقا، كما هيّ عاداتنا واتّفاق أهل بلدنا، الأوّلين منهم والآخرين، وإن كان أحد يريد أن يسافر بزوجته إلى بيت الله الحرام، ليس ذلك ممنوعا."[2]

وفي 06 شوّال 1346هـ/28 مارس1928م أصدر مجلس عمّي سعيد بوادي مزاب قرارا هذا نصّه: "... هذا وقد اجتمعت أعضاء القرى السبع لوادي مزاب: غرداية ومليكة ويسجن وبنورة والعطف وبريان والقرارة، اجتمعوا في **عمي عبد الرحمان الكرثي** رحمه الله، واتّفقنا، بعد أن قرأنا الفاتحة، على أنّنا لا نرضى على مزابيّ أن يخرج زوجته أو بنته أو حرمة مزابيّة مطلقا، أي يخرجها من مزاب إلى بلدة من سائر البلدان مطلقا، غير إحدى القرى السبع المذكورة ، فجعلنا ذلك حدّا محدودا، وحائطا مشيدا مرصوصا، وسدّا وثيقا، فمن تعدّاها فقد تعدّى حدود الله، ولزمته دعوة السوء من المذهب، وعليه اللعنة والخزي في الحياة الدنيا وفي الآخرة."[3]

وعند تحليل هذه الحادثة وهذين القرارين، نستنتج الملاحظات الآتية:

- إخراج محمد بن يوسف اطفيّش زوجته من مزاب سراّ لأداء فريضة الحجّ، وهو العالم المشهور، يدلّ على قوة هذا الوضع الاجتماعيّ المتمثّل في ظاهرة عدم إخراج المرأة من مزاب.
- جرأة الشيخ على تحدّي سلطة المؤسّسة الدينيّة، يدلّ على عدم توافقه معها، وعلى شجاعة زوجته التي أخذت عنه العلم، ونبغت في زمانها.
- هذا الموقف الجريء من الشيخ وزوجته، دفع مجلس العزّابة إلى مراجعة الأمر، وإصدار القرار باستثناء الحجّ من منع سفر المرأة المزابيّة.
- حدوث تراجع بعد ذلك في قرار استثناء الحجّ المتّخذ من عزّابة بني يسجن منفردة، بإصدار قرار عامّ يشمل كلّ قرى مزاب، بمنع سفر المرأة خارج مزاب مطلقا، لأي مكان كان.

[1]- بكير أعوشت وأحمد كروم، **مسلمات صالحات في روضة الإيمان**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 1994، ص102-103.
[2]- يوسف الحاج سعيد، **المرجع السابق**، ص160.
[3]- **الموضع نفسه**.

- لإكساب القرار القوّة اللازمة للردع، وصف أنّه حدّ من حدود الله، وتوعّدوا منتهكه بدعوة السوء واللعنة، وهذا له وقع كبير في نفسيّة أفراد المجتمع، لكونه مجتمعا دينيّا، ولشدّة هيبة الهيئة التي أصدرت القرار، وقوّة سلطتها في الضبط الاجتماعيّ المشحون بالوعيد دائما، ونشأة أفراد المجتمع على احترام أولي الأمر فيه وطاعتهم والانقياد لهم.

يرى **علي يحي معمّر** أنّ فلسفة المزابيّين في اتّخاذ هذا القرار مبنيّة على عدّة اعتبارات منها ما يلي:

- بقاء المرأة في مزاب يجعل ربّ الأسرة المهاجر للعمل، مرتبطا عاطفيّا بوطنه، فهوّ يفكّر دوما في الرجوع إليه، كما أنّه ينفق عليه بسخاء، وبالتالي يساهم في ازدهار البلد.
- بقاء المرأة في الوطن يجعل أبناء الأسرة ينشؤون على قيم المجتمع.
- السماح للرجل باصطحاب زوجته وأطفاله إلى مقرّ عمله التجاريّ في "التلّ"، قد يكون سببا في أن تروق لهم الحياة، فيستقرّوا هناك.

ثمّ يقدّم وصيّة للمزابيّين فيقول: "إذا أراد الإباضيّة في الجزائر أن يبقى وطنهم حصنا لهم، محتفظا بخصائصه ومزاياه، فليحافظوا على القرار الذي يمنع المرأة من الخروج من مزاب... وليتأكّدوا أنّهم إن تساهلوا في رحيل المرأة عن الوادي فإنّ الشعب المزابي كلّه قد رحل."[1]

ومع مرور الزمن والتغيّر الاجتماعيّ، واتّساع شريحة المتعلّمين، وانتشار الوعي، وظهور حاجات اجتماعيّة جديدة، تزايد انتقاد الشباب والمثقّفين لقرار حظر سفر المرأة المزابيّة، وتجرّأ كثيرون على اختراقه، فأصبح شكليا فقط، ثمّ أخذ يتلاشى تدريجيّا، بعد استقلال الجزائر.

ج- الفتاة والمرأة المزابيّة والتقسيم الاجتماعيّ للجنس:

تنشأ الفتاة المزابيّة منذ صغرها مع قريناتها من البنات، بعيدا عن الأطفال الذكور، وتتحجّب عند بلوغها سنّ الصلاة، وهو –غالبا– من 10 إلى 13 سنة، عن جميع البالغين من غير المحارم، ابتداء من أبناء أعمامها وعمّاتها، وأبناء أخوالها وخالاتها، وأزواج أخواتها. والتقسيم الاجتماعيّ للجنسين بين الذكور والإناث، هو الصفة السائدة في المجتمع المزابيّ.[2]

[1]- علي يحي معمر، **الإباضية في موكب التاريخ (الإباضية في الجزائر)**، ج2، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 1986، ص540-555.
[2] -A.Dadi addoun, **op.cit**, p35-36.

وحسب ملاحظتي، فإنّ هذا التقسيم والفصل بين الذكور والإناث، هو الركيزة الأساسيّة في العلاقات الاجتماعيّة بين الجنسين في مزاب، فلا تجد مكانا يجتمع فيه الجنسان بصفة مباشرة جنبا لجنب إلاّ في الأسرة، حيث العلاقات الزوجيّة والدمويّة التي تسمح بذلك، أو عند الأموات في المقبرة. وهذه بعض المجالات الاجتماعيّة، التي يظهر فيها التقسيم الاجتماعيّ للجنس:

1- المدرسة:

التعليم في مزاب، سواء كان في محاضر التعليم التقليديّ قديما، أو في مدارس التعليم الحرّ حديثا، يعتمد الفصل بين الذكور والإناث، فتنشأ مدارس خاصّة بكلّ جنس، أو تكون أوقات الدراسة مختلفة لتفادي الاختلاط الذي ينظر إليه المزابيّون أنّه سبب كلّ "الآفات والشرور".

يقول **حمو بن عمر فخار**: " وإنّ من المنكرات التي يرضي ربّنا أن نتعرّض لها أن نعلن براءتنا من اختلاط الجنسين حيثما وجد، وببلدتنا الطاهرة مزاب بصفة أخصّ... ونهيب بعقلاء الأمّة أن يوقفوا هذا التيّار الذي ليس وراءه غير خراب البيوت، وخراب الذمم."[1]

2- البيت:

العمران في مزاب متميّز وخاصّ، والمزابيّون "يملكون هويّة في فنّهم المعماريّ، فحركة اليد عندهم لا تتبع العقل فقط، بل العاطفة والوجدان أيضا، فعند وجود فلسفة روحيّة، اليد تتبع بشكل آليّ."[2] يتجلّى التقسيم الهندسيّ للجنس في البيت من خلال الهندسة العمرانيّة المزابيّة، حيث هناك فضاءات خاصّة لأنشطة النساء، وأخرى للرجال.

3- العرس:

فضاء النساء في الأعراس منفصل عن فضاء الرجال، فإذا كان البيت كبيرا يخصّص الطابق الأرضيّ للرّجال، والطابق الأوّل للنساء، أو يخصّص البيت للنساء، وبيت الجار للرجال، أو يحتفل الرجال في دار العشيرة (الحجبة)، كما هو الحال الآن.

[1]- حمو بن عمر فخار، **من خطب الأعياد**، نشر جمعية التراث، المطبعة العربية غرداية، الجزائر، 1998، ص18-19.

[2] -André Ravereau, **Le M'zab une leçon d'architecteure,** Sindbad, Paris, France,1981, p14.

4- الشـــــارع:

حين تضطرّ إلى الخروج للشارع، ترتدي الفتاة البالغة والمرأة المزابية "حايكا" أبيض منسوجا من الصوف "أحولي"، تترك الفتاة وجهها مكشوفا، في حين تستر المرأة كامل جسدها عدا عين واحدة، وتمشي "وئيدة هادئة" بمحاذاة الجدار، تجنّبا للاختلاط مع الرجال، يقول **مانويل روش (M.Roche):** "حين تخرج المرأة المزابيّة للشارع، ليس للتسكّع، بل لزيارة قريباتها أو والديها، نراها هادئة، بطيئة–عادة– لكنّها مستقيمة، متلفعة بصفة كاملة في ردائها الجميل المنسوج من الصوف الأبيض، تاركة فتحة صغيرة أمام عينها ترى من خلالها."[1]

وإن اضطرّت لاشتراء حاجيات من دكّان، فلها كوّة خاصّة جانبيّة في جدار الدكان، تطلب وتتسلّم من خلالها أغراضها.

5- الحـــافـــلـــة:

حافلات النقل الخاصّة التي يملكها المزابيّون، والتي كانت موجّهة ومراقبة من طرف هيئة العزّابة، نجدها دوما مقسّمة بشكل تلقائيّ إلى نصفين: النصف الخلفيّ خاصّ بالنساء، والنصف الأماميّ خاصّ بالرجال؛ ولا يزال الوضع كذلك لوقتنا الحاضر.

[1] -Manuelle Roche, **le M'zab architecture ibadite en Algérie,** Arthand, Paris, France, 1973, p32.

المبحث الثاني: مــزاب، قيمــه ومنـظومتــه التعليميّــة

1- القــيم السوسيودينيّــة للمجتمــع المـزابيّ:

تشكّلت في المجتمع المزابيّ، على مرّ القرون وتعاقب الأجيال، منظومة من القيم الاجتماعيّة، وفق معطيات كثيرة، أهمّها المكوّنات الثقافيّة للمجتمع، وبما أن مزاب مجتمع دينيّ، يتشكّل بناؤه من نظم ومؤسّسات متساندة، على شكل هرم قمّته المسجد، فقد اتّسمت قيمه بالدين واصطبغت به.

ونظرا لعدم توفّر مراجع ودراسات تناولت موضوع القيم في المجتمع المزابيّ، فقد اعتمدت ثلاثة سبل لتحديد أهمّ قيمه الاجتماعيّة، التي وصفتها بالسوسيودينيّة، نظرا لهيمنة العنصر الدينيّ على الحياة الاجتماعيّة فيه، وهذه السبل هي:

- القراءات الواسعة التي قمت بها، حول ما كتب عن المجتمع المزابيّ، تاريخيّا، دينيّا، واجتماعيّا؛ وقد تطرّقت لهذا بإيجاز في المحاور الماضية من هذا الفصل.
- ملاحظاتي وتجاربي الشخصيّة، بصفتي أنتمي للمجتمع نفسه، وأعيش فيه منذ أكثر من 54 عاما.
- المقابلات التي أجريتها مع بعض الشخصيّات والجمـعيّات من غردايـة – كنموذج–، وقد لاحظت إجماع هؤلاء في أحاديثهم على القيم نفسها وهذا ما يدعّم صحّة وجودها[1].

وهـذه أبرز القيـم السوسيودينيّة التي استخلصـتها بصعـوبة بالغـة، والأمـر لـم يكـن ميسورا، فمـوضوع القـيم معقّـد وشائـك، وتحـديد قيـم مجتـمع لا يتـمّ إلاّ بكثير من "الجرأة والحذر":

[1]- المقابلات أجريت مع: (رتّبت حسب تاريخ إجرائها)
- عمر بن صالح الشيخ صالح، رئيس حلقة العزّابة، مسجد الإصلاح، بمنزله، غرداية، يوم: 17-07-2010.
- محمد بن حمو دجال، ليسانس علم اجتماع، (جامعة عين شمس، القاهرة، 1976)، إطار متقاعد، بمنزله، غرداية، يوم، 05-08-2010.
- بكير بن سعيد أعوشت، أستاذ فلسفة ومؤلّف، بمنزل أحد الزملاء، غرداية يوم: 20-09-2010.
- أعضاء من جمعية الفتوة الصالحة، جمعية ثقافية اجتماعية، أنشئت عام 1972، بمقر الجمعية، غرداية، يوم: 15-10-2010.
- عضوات من جمعية الفضيلة، جمعية نسوية ثقافية اجتماعية تربوية، أنشئت عام2002، بمقر الجمعية، غرداية، يوم: 27-10-2010.
- سليمان بن محمد نجار، من قيادات مؤسسة إمصوردان، بمنزله، غرداية، يوم:15-01-2011

أ- القـرآن حفـظا وتلاوة:

يحتلّ حفظ القرآن وتلاوته مكانة مركزيّة في وعـي المجتمع المزابيّ، والفرد تزداد قيمته الاجتماعيّة كلّما حفظ القرآن، وحفظ القرآن يعتبر المعيار الرئيس في تحديد كفاءة الأشخاص الذين يتمّ انتقاؤهم في مجالس المؤسّسات الاجتماعيّة، خاصة: "العزّابة" و"تمسيريدين" و"إروان".

يقول **إبراهيم بن عمر بيّوض:** "ومجتمعنا خيمة مبنيّة على كتاب الله."[1]

ولتلاوة القرآن علاقة وطيدة بالحياة الاجتماعيّة في مزاب، فهو دوما يتلى في المساجد والمحاضر، والحفلات ومناسبات الأعراس والأفراح والمآتم، على الأحياء والأموات على حدّ سواء، وكثيـرا ما يتلو الفلاّحون القرآن في حقولهم، وبساتينهـم، أو وهم على ظهور دوابهم؛ كما أنّ الأمر يشمل النساء أيضا، فهنّ يحرصن على حفظ القرآن وتلاوته أثناء قيامهنّ بأعمالهنّ، ورغم أنّ أغلب النساء قديما كنّ أمّيات، إلاّ أنّهن يحفظن الكثير من السور القرآنية التي حفظنها عن طريق التلقين والسماع.

ب- الـطهـــارة:

قيمة الطهارة تظهر بشكل واضح في سلوكات أفراد المجتمع المزابيّ، فإذا كانت القاعدة الشرعية تنصّ على أنّ الأصل في الأشياء الطهارة حتى تثبت نجاستها، بنجاسة تحلّ فيها، فإنّ احتياط المزابيّين، ومبالغتهم في تحرّي الطهارة، يدفعانهم إلى الشكّ في نجاسة أيّ ثوب أو فراش أو مكان، مالم تثبت طهارته وتطهيره "أسكوبر" بالماء الطاهر، وخاصة ماله علاقة بالصلاة، التي يخصّص لها دائما ثوب خاصّ، وحجرة خاصّة بالبيت، وما وجوب الاستجمار بحجر أو ورق قبل الاستنجاء بالماء، والفصل بين موضعيهما إلاّ دليل على قيمة الطهارة.[2]

ج- الأمـــانـــة والثـقـــة:

وهما قيمتان متلازمتان، أو وجهان لنفس القيمة، فلا ثقة بدون أمانة، ولعلّ هاتين القيمتين عرف بهما المزابيّ داخل مزاب وخارجه قبل غيرهما من القيم؛ ولعلّ تمسّك المزابيّين بهما سبب رئيس في حصانة مجتمعهم وبقائه، فالمزابيّون أقلّية، وبقيمة الأمانة كسبوا ثقة واحترام غيرهم ومن

[1]- ابراهيم بن عمر بيوض، **المرجع السابق**، ص76.
[2]- بكير أرشوم، **المرشد في الصلاة**، مطبعة تقنية الألوان، الجزائر، 1988، ص14-15.

حولهم، فأمنوا وسلموا، وحافظوا على هويّتهم وبنائهم الاجتماعيّ، يقول **حمو محمد عيسى النوري:** " فسرّ بقاء حصانة بني مزاب... يرجع إلى سرّين أساسيين: تمسّكهم بالدين، واعتزازهم بالتقاليد.. والركيزة العظمى للدين والتقاليد في سرّ بقاء الحصانة هي الأمانة " ويضيف قائلا: "إنّ بني مزاب بعددهم الضئيل الذي يربو على الستين ألفا من مجموع سكان الجزائر الذي يناهز عددهم حاليا عشرين مليونا، تعترف لهم قادة الولايات الستّ (أثناء الثورة التحريريّة) وضبّاط الجيش بأنّهم الركن الركين لأسرار الثورة ومحطّ أماناتها في جميع المدن والقرى بكافّة التراب الوطنيّ وخارجه أيضا لما يتمتّعون به من حصانة في الدين والأخلاق والتقاليد المركّزة على السير الحميدة."[1]

وكثيرا ما اعتمد الوعّاظ والمربّون في مزاب، هذا الحديث النبويّ في دروس التوجيه والإرشاد؛ روي عن رسول الله (ص) أنّه قال: "لا إيمان لمن لا أمانة له، ولا دين لمن لا عهد له"، رواه الإمام أحمد.[2] والأولياء في مزاب يحرصون على تربية أولادهم منذ صباهم على هذه القيمة، فينشؤون ملتزمين بها.

د- الاحتـــــرام:

الاحترام قيمة بارزة في حياة المزابيّ، تطبع سلوكه وتسمه بها، فهو ينشأ منذ طفولته على احترام والديه، فمعلّميه وأساتذته، ثمّ ممثلي الهيآت الاجتماعيّة صعودا مع الهرم الاجتماعيّ إلى العزّابة والعزّابات، فاحترام الكبير والعالم والمسؤول، قيمة راسخة في وعي الأفراد، تغرس فيهم ضمن نسق المنظومة التربويّة الاجتماعيّة، في الأسرة والمدرسة والعشيرة والمؤسّسات الأخرى،

وتظهر في صورة مجموعة من السلوكات الاجتماعيّة بشكل فرديّ وجماعيّ.
وكثيرا ما تردّد على ألسنة المعلّمين والوعّاظ حديث رسول الله(ص): " ليس منّا من لم يرحم صغيرنا ويوقّر كبيرنا." رواه أبو داود والترمذي.[3]

هـ- الطاعـــة والانقـــياد:

مزاب مجتمع منظّم في بناء اجتماعيّ محكم، ومهيكل في مؤسّسات اجتماعية متساندة، تقوم بأدوار ووظائف ضمن نسق اجتماعيّ متكامل، تهدف إلى تنشئة الأفراد وفق ثقافة وهويّة المجتمع،

[1]- حمو محمد عيسى النوري، **دور المزابيين في تاريخ الجزائر قديما وحديثا**، ج2، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1984، ص 37.
[2]- عز الدين بليق، **منهاج الصالحين من أحاديث وسنّة خاتم الأنبياء والمرسلين**، دار الفتح بيروت، لبنان، 1978،ص217.
[3]- **المرجع نفسه**، ص360.

وإلى ممارسة ضبط اجتماعيّ صارم عليهم، يصل إلى درجة "نظام البراءة العلنية الذي تستعمله هيئة العزّابة كسلاح روحيّ معنويّ ضدّ المجاهرين بالمعاصي والمعتدين على الحقوق والمخالفين لنظم المسجد."[1]

فينشأ المزابيّ في كنف هذه المؤسّسات الاجتماعيّة المحيطة به من كلّ جانب، والمتكفّلة به في كلّ أطوار حياته، ابتداء من الأسرة إلى المدرسة والعشيرة، وتحت سلطة ومراقبة حلقة العزّابة، ويدأب على طاعتها والانقياد لتعليماتها وقراراتها، لا يحيد عنها، وإلاّ أضحى شاذّا ومنبوذا، وكثيرا ما يعتمد الوعاظ الآية القرآنيّة التالية، حين حثّهم على هذه القيمة: قال الله تعالى: "**ياأيّها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم**"[2]

و- التمسّك بالهويّة:

نتيجة للتنشئة الاجتماعيّة الموجّهة، والضبط الاجتماعيّ "الصارم"، ينشأ المزابيّ متمسّكا بهويّته، لا يرضى عنها بديلا، وأبرز عناصر هذه الهويّة هي:

- المرجعيّة الدينيّة.
- التاريخ والأسلاف.
- اللغة المزابيّة.
- العادات والتقاليد.
- الأرض والوطن.

وهذه هي أهمّ العناصر المكوّنة للثقافة المزابيّة.

ولعلّ الاضطهاد الذي لحق أسلاف المزابيّين، وفرارهم المستمرّ، جعلهم أكثر تمسّكا بهويّتهم وتشبّثا بتراثهم وثقافتهم. يقول **مصطفى نبيل:** "ساهمت حالة التوجّس والخوف التي عاشها هذا المجتمع في الإيغال بالتمسّك بالماضي مما أمدّه بهذه الطاقة التاريخيّة على الدوام والاستمرار... وساهم الماضي في تمسّك أفراد هذا المجتمع بكلّ ما فرّوا من أجله إلى هذه المنطقة النائية، مما يؤكّد أنّ الاضطهاد والملاحقة لا يقضيان أبدا على فكرة، بل يساهمان في الحفاظ عليها والتمسّك

[1]- محمد أرشوم، **المرجع السابق**، ص31.
[2]- الآية 59 من سورة النساء.

بها."[1]

ز- السمت واللبـاس:

يشكّل السمت واللباس قيمة سوسيودينيّة بارزة في المجتمع المزابيّ، فالرجل فيه يتميّز بلباسه التقليديّ الخاصّ المتمثّل في سرواله "العربيّ" و"شاشيته" البيضاء؛ بالإضافة إلى ارتدائه عباءة بيضاء حين ذهابه للمسجد، وفي المناسبات، كما دأب على إطلاق لحيته التي كانت إلى عهد قريب من الواجبات.

وتتميّز المرأة المزابيّة بحجابها الصوفيّ الأبيض "أحولي"، الذي كانت تنسجه بنفسها؛ وترتديه حين خروجها من منزلها، مغطية به كامل جسدها عدا عين واحدة. ومع تطوّر الحياة الاجتماعيّة في مزاب، وظهور حاجات اجتماعية فرضت على المرأة تحرّكات وأنشطة جديدة، ظلّت متمسّكة بحجابها التقليديّ الذي أضحى "عائقا" لها في كثير من الأحيان.

وعند تحليلي لهذه القيمة ، أودّ الإشارة إلى الملاحظات التالية:

أوّلا: اعتماد المزابيّين – رجالا ونساء– اللون الأبيض في لباسهم له دلالة دينيّة وروحيّة، فالبياض رمز الطهارة والنقاء، والحديث النبويّ التالي كثير الورود على ألسنة الوعاظ والمعلّمين: عن ابن عبّاس أنّ رسول الله (ص) قال: "عليكم بهذه الثياب البيض ألبسوها أحيائكم وكفّنوا فيها موتاكم."[2] كما أنّ اللّون الأبيض بميزته الخاصّة في عكس أشعّة الشمس، يخفّف من وطأة الحرارة، ويساعد على تحمّلها، في بيئة معرّضة لأشعّة الشمس في معظم أيّام السنة.

ثانيا: ظهور المزابيّين بلون واحد يشكّل وحدتهم، وانصهارهم في نموذج واحد، وهذا التماثل والنمط الواحد في مزاب بارز في كلّ شيء، حتى في العمران وأشكال البيوت، "إنّ بني مزاب لم يشيّدوا قصرا في أيّ قرية من قراهم، ورئيس جماعة البلدة لا يمتاز عن سواه لا في ملبسه، ولا في مأكله، ولا في سكناه، وإذا اتّسعت داره فلكثرة عياله."[3]

ثالثا: تميّز المزابيّين بمظهرهم الخاصّ، ساهم في تباينهم وانعزالهم، وانكشاف الغريب إذا دخل

[1]- مصطفى نبيل، **عالم مزاب المسحور**، مجلّة العربي، وزارة الإعلام، الكويت، العدد 286، سبتمبر 1982، ص102-107.
[2]- الربيع بن حبيب، **الجامع الصحيح**، ترتيب الشيخ أبو يعقوب يوسف الوارجلاني، دار الفتح، بيروت، لبنان، 1985، ص 128.
[3]- يوسف الحاج سعيد، **المرجع السابق**، ص90.

قراهم، أو حلّ وسطهم، وهذا لا يمكن أخذه من باب التعصّب –حسب اعتقادهم–، وإنّما كان بدافع الحذر الذي ظلّ ملازما لهم طلبا للأمن.

ح– التكافـل الاجتمـاعيّ:

إنّ من ابرز القيم الاجتماعيّة السائدة في مزاب، قيمة التكافل، وقد ظهرت وانتشرت من خلال المؤسّسات الاجتماعيّة، وبصفة خاصة الأسرة والعشيرة، فالأسرة تقليديّة ممتدّة، السلطة فيها للأب، والكلّ فيها يتعاون لتحمّل أعباء العيش، والعشيرة من وظائفها الرئيسيّة– كما أسلفنا– كفالة الضعفاء ورعاية المحتاجين.

يقول **أحمد توفيق المدني** متحدّثا عن المجتمع المزابيّ: "وبفضل نظام العشيرة، روعيت حقوق اليتامى والأرامل والسفهاء والمجانين والغيّاب، وألزمت النفقات وأوصلت حقوق المواريث لأصحابها."[1]

وكنتيجة لهذه القيمة السائدة بين أفراد المجتمع، يتكافل أفراد العائلات وأولوا الأرحام، والجيران بتلقائيّة؛ وإلى عهد قريب لا تجد بين الناس في مزاب فقيرا معدما أو متسوّلا أو متشرّدا أو بطّالا أو شابّا لا يقدر على الزواج، يقول **إبراهيم بن عمر بيوض** : "... فيجتمع أعيان العشيرة للنظر في أمر هذا الشاب الذي لم يتزوّج، فيقال أنّه فقير، فيجمعون له تبرّعات من زكاة وصدقات فيتزوّج."[2]

ط– التـــطـــوّع:

يحتلّ التطوّع مكانا متقدّما في منظومة القيم للمجتمع المزابيّ، فكلّ المؤسّسات الاجتماعيّة، ابتداء من هيئة العزّابة، تقوم على العمل التطوّعيّ، والوظائف فيها تنجز بدون مقابل مادّي. يقول **إبراهيم محمد طلاي:** "وهؤلاء الذين يتولّون القيام بهذه المهامّ الثقيلة، لا يتقاضون أجرا على أعمالهم، ولا يأخذون مرتّبا خاصّا من أوقاف المسجد."[3] وهؤلاء المشرفون على هذه المؤسّسات يكسبون قوتهم من كدّ يمينهم، واعتمادهم على أنفسهم في كسب قوتهم، يضفي على مهمّتهم صفة النزاهة والتعفّف.

---

[1]- أحمد توفيق المدني، **المرجع السابق**،ص121.
[2]- ابراهيم بن عمر بيوض، **المرجع السابق**، ص92.
[3]- إراهيم محمد طلاي، **المرجع السابق**، ص41.

ومن مميّزات الحياة الاجتماعيّة في مزاب، "تويزا"، أي: التعاون والتطوّع، لإنجاز الأهداف العامّة والخاصّة؛ العامّة كبناء المساجد، وسدود المياه، ومنافذ السيول، وشقّ الطرقات، والخاصّة كبناء البيوت، وحفر الآبار وغرس النخيل، وجني التمور وحصاد القمح، وأعمال النسيج من طرف النساء.

كلّ هذه الأعمال وغيرها، دأب الناس على إنجازها تطوّعا بصفة تلقائيّة، وعند الحاجة، تجمع الأموال عن طريق التبرّعات المعلنة في المساجد، يقول **إبراهيم بن عمر بيوض:** "هذا هو المجتمع المسجديّ المتديّن، لم نتعثّر مرّة واحدة عن بلوغ مآربنا بسبب المال، بل العكس، إنّنا نجد الناس كلّهم يتزاحمون على البذل، إنّنا بمجرّد أن نلقي كلمة في المسجد، ونعلن عن فتح باب التبرّع ، إذا بالناس يتزاحمون إلى وكيل المسجد ليدفعوا الأموال التي لا يعلم سرّها إلاّ الله."[1]

ي- العلـــم:

ينظر المزابيّون إلى قيمة العلم نظرة متميّزة، ويحظى حامل العلم باحترام كبير، يصل إلى نوع من التقديس، ويقدّم لتصدير المجالس، ويتحصّل على امتيازات معنويّة دون غيره.

وقد تغيّر مفهوم العلم في مزاب عبر الأجيال، واقتصر في كثير من الأحيان على حفظ القرآن، ومعرفة الأحكام الشرعيّة الضروريّة، خاصّة عند المرأة، ومع مطلع القرن العشرين، انتشرت الكتاتيب والمدارس والجمعيّات في قرى مزاب، وأقبل الناس ذكورا وإناثا على طلب العلم.

وهذا **مصطفى نبيل** يقول: "مجتمع لا تجد فيه أميّا واحدا، بل ويندر أن تجد فيه من لا يتحدّث العربيّة بطلاقة إلى جانب اللغة البربريّة المحليّة،... والدليل الحاسم على نجاح حلقة العزّابة، هو إلغاء الأمّية في مزاب، ففي الجوامع يتعلّم أبناء القرية مبادئ القراءة والكتابة، واللغة العربيّة، ويحفظون القرآن الكريم، وهي صورة فريدة، فالنجاح في القضاء على الأمّية حلم لم ينجح في الوصول إليه العديد من أصحاب النظريّات الحديثة."[2]

ك- العمـل والاقتـصاد:

بحكم موقع مزاب الجغرافيّ الصحراويّ الصعب، عاش المزابيّون في كفاح مرير مع الطبيعة،

[1]- إبراهيم بن عمر بيوض، **المرجع السابق**، ص68.
[2]- مصطفى نبيل، **المرجع السابق**، ص106-114.

غرس في وعيهم حبّ العمل والكدح من أجل العيش، ووسم حياتهم بالتقشّف والاقتصاد وحسن التدبير، لقد تشبّثوا بالأرض، فانكبّوا لإحياء واديهم، على حفر الآبار بعزيمتهم وصبرهم، فحفروا نحوا من ثلاثة آلاف بئر، قد يصل عمقها إلى ثمانين مترا، واهتمّوا بغرس ورعاية النخلة التي ظلّت محور حياتهم[1]؛ فأنشؤوا واحات بنفس الإرادة التي أسّسوا بها قراهم. واشتغلوا بالفلاحة والتجارة وبرعوا فيها، ومارسوا الحرف، وأنشؤوا مصانع، وبذلك لم يعرف مزاب مشكل البطالة، فالكلّ يعمل. والشابّ –منذ سنّ مبكّرة– يفكّر في امتلاك قطعة أرض ليبني مسكنه لاحقا، ويستقرّ في مزاب، معتمدا على نفسه وعمل يده، لا ينتظر من الدولة أن تمنح له مسكنا، ولا يطلب ذلك أساسا. والمرأة بدورها – كما أسلفنا– كانت سند الرجل تكافح معه، وتتحمّل شظف العيش، فكانت دائمة العمل في البيت أو الحقل، وتنشّئ أبناءها على حبّ العمل والاقتصاد ونبذ الإسراف. تقول **ف.ل:** "لا شيء يضيع أو يهمل عندنا، مهما بدا تافها، فكلّ شيء يسترجع ويستغلّ."[2]

يقول **محمد علي دبوز:** "وكان الآباء يعلّمون كلّ أبنائهم الصغار تسلّق النخيل... تدعوه إلى ذلك أمّه وأبوه... والمزابيّون يرون الرجل الذي لا يحسن تسلّق النخلة عاجزا ضعيفا لا شرف له فيحتقرونه ولا يبالون به."[3]

ل– الجـدّية والصـرامة:

الجدّية قيمة سوسيودينيّة راسخة في الوعي الاجتماعيّ للمزابيّين، توجّه سلوكهم وتحدّد مواقفهم وتطبع أحكـامهم.

والمزابيّ منذ طفولته، لا وقت ضائع لديه، فهو إمّا في المدرسة أو المسجـد، يتعلّم ويـدرس القـرآن، تحت مـراقبة معلّمه، أو في الحقـل يعمل تحت توجيهات أبيه، أو في البيت يلبّي طلبات أمّه، أو يلعب مع أقرانه في "تجمّي" (الحي) حين يسمح له بذلك، وإذا أدرك البلوغ تمسّك بهذه القيمة أكثر، فانفصل عن المجتمع النسويّ من غير محارمه، وتعهّد المسجد لأداء الصلوات، ودار العشيرة لممـارسة أنشطة ثقـافيّـة.

وهذه الجدّية التي يتّصف بها أهل مزاب، أرى أنّ منشؤها ثلاثة عناصر:

---

[1]- يوسف الحاج سعيد، **المرجع السابق**، ص38.

[2] السيدة ف.ل، المقابلة السابقة.

[3] محمد علي دبوز، **المرجع السابق**، ص91.

1- العنصر الطبيعيّ: فبيئة مزاب القاسية، حيث الأرض الجرداء، والجفاف والحرارة الشديدة، وسمت أهله بالخشونة والجدّية.
2- العنصر التاريخيّ، فما لاقاه المزابيّون على مرّ العصور من اضطهاد ومطاردات وافتراءات، بات ثقلا ضاغطا على وجدانهم ووعيهم الاجتماعيّ، ودفعهم إلى التحلّي بالحزم والجدّية.
3- العنصر الدينيّ الاجتماعيّ: فبالتنشئة الاجتماعيّة الصارمة، والضبط الشديد من طرف المؤسّسات الاجتماعيّة ذات الخلفيّة الدينيّة، ينشأ المزابيّون في قالب واحد متماثل، سمته الصرامة والجدّية.

لذا ينفرد مزاب- مثلا- بانعدام المقاهي فيه، وبعدم ممارسة أهله الموسيقى، إذا استثنينا الفرق الفلكلوريّة، المستعملة للطبول والمزامير، والتي أفرادها من العبيد "إشمجان". وهامش الترفيه والتسلية فيه ضيّق ومحدود وموجّه، حتى في الأفراح والأعراس، حيث تفتتح بتلاوة القرآن، تليها المدائح الدينيّة ودروس الوعظ، وتختتم بالأدعية. يقول **مصطفى نبيل:** "وقد ساهم في إقامة هذا الوادي ومدنه كلّ من العقيدة والبيئة والتاريخ ... وساهمت عزلته في تكوين طابعه الخاصّ... مجتمع يأخذ نفسه بالشدّة، ويتمسّك بتعاليم الدين الحنيف."[1]

وهذه حادثة طريفة، أوردها للإشارة إلى الصراع المنطلق في مزاب، بين محاولات التحديث والتجديد من جهة، والتشبّث بالقيم التقليديّة ومواجهة أشكال التغيّر الاجتماعيّ من جهة أخرى:

في عام 1995م راسلت جماعة من الشباب، **حمو بن عمر فخار**، بصفته رئيس جمعية الإصلاح، ورئيس حلقة العزّابة، تطلب منه النظر في الترخيص في استعمال الدفّ مع المدائح والأناشيد في الأعراس والأفراح، فجاء ردّ الشيخ رافضا لطلبهم ومحذّرا في رسالة نشرت لاحقا في كتيّب بعنوان: "ماذا بعد الدفّ؟". جاء فيها: "ممّا ورد عليّ من رسائل كريمة، كتاب من هيئة محترمة، لا أشكّ في نزاهتها وإخلاصها والتزامها بالقيم الأخلاقيّة الرفيعة، تسألني عن رأيي أو وجهة نظري في استحداث نقر الدفّ مع الأناشيد، في حفلات أعراسنا بوادي مزاب، وقد لمحت من خلال الكتاب الموجّه إليّ أنّنا على وشك الوقوع في خطأ جسيم، في لحظة عابرة من غفلات

[1] مصطفى نبيل، **المرجع السابق**، ص102-106.

الأريب... كافية لهدم أصالتنا، وهدّ كياننا، ذلك الذي بناه أوائلنا بجهد جهيد، في عمر مديد... هذا إذا وقفنا عند استباحة الدفّ والترخّص فيه، لكن أنّى لنا وللشباب – والشباب شعلة من الجنون– أن لا يتجاوز الدفّ إلى المزمار والناي والكمان والجاز، وإلى كلّ آلات العصر المتطوّرة والمتدهورة والمدمّرة، إنّ البئر المتقن الربط إذا نزعت منه حجرا واحدا تفكّكت أجزاؤه وتداعى بناؤه، وأكل بعضه بعضا، فغصّ من حوله بريقه، بنضوب معينه."[1]

وقد حسم ردّ الشيخ الأمر، وأغلق النقاش في الموضوع.

هذه أبرز القيم السوسيودينيّة السائدة في المجتمع المزابيّ، عليها قام، وبها استمرّ في الوجود، وبسببها تميّز وحافظ على هويّته؛ لكنّ الأمر الملاحظ، وكنتيجة للتغيّر الاجتماعيّ المتسارع، فإنّ منظومة القيم في مزاب بدأت تهتزّ وتتغيّر، نتيجة لعوامل عدّة، أبرزها الانتقال والصراع الحاصل بين التقليد والحداثة، وهذه ظاهرة جديرة بالبحث والدراسة.

2- المنظومة التعليميّة للمجتمع المزابيّ:

يعود اهتمام المزابيّين بالعلم والتعليم إلى أيام الدولة الرستميّة، التي ازدهرت فيها الحياة الفكريّة ازدهارا كبيرا، وقد اهتمّ الأئمّة الرستميّون كثيرا بتنشيط الحركة العلميّة بتيهرت وخارجها، حتى أصبح البيت الرستميّ بيت العلوم، وجامعا لفنونها، من علم التفسير والحديث والفرائض، والأصول والفروع، وعلم اللسان."[2]

وبعد سقوط الدولة الرستميّة، وفرار الإباضيّة إلى وارجلان وسدراتة، أصبحت هذه الأخيرة هي البديل لتيهرت، حيث قدم إليها العلماء من مختلف الأمصار، خاصّة بعد المضايقات التي تعرّض لها إباضيّة أفريقية وطرابلس وجبل نفوسة.[3]

وبعد الاستقرار في مزاب، أنشأ المزابيّون نظاما اجتماعيّا خاصّا، يتمثّل في نظام حلقة العزّابة، والمؤسّسات الاجتماعيّة التابعة لها، ومنها مؤسّسة "إروان" ومحاضر التعليم.

وعند الحديث عن التعليم في مزاب، نجد أنفسنا مدفوعين إلى أن نتناول ذلك في إطار التقسيم

[1]- حمو بن عمر فخار، **ماذا بعد الدفّ؟**، جمعية التراث، القرارة، غرداية، الجزائر، 1999، ص3-6.
[2]- أبو العباس الدرجيني، **طبقات االمشايخ بالمغرب**، ج1، مطبعة البعث، قسنطينة، الجزائر،1974، ص57.
[3]- مزهودي مسعود، **الإباضية في المغرب الأوسط**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 1996، ص239.

الاجتماعيّ للجنس، هذا التقسيم "الصارم" الذي طبع الحياة الاجتماعيّة.

أ- تعليـم الذكـور:

1- في العـصـور القـديمـة:

كان التعليم في مزاب مقتصرا على الذكور لعهود طويلة، يقام في المحاضر التابعة للمسجد، حيث يحفظ الأطفال القرآن، ويتعلّمون اللغة العربيّة قراءة وكتابة؛ فكان التعليم تقليديّا بسيطا ضعيفا. واعتمد المزابيّون طيلة القرون الأولى لنشأة مجتمعهم، اعتمادا كلّيّا على كتب الإباضيّة من وارجلان وجربة وجبل نفوسة وغيرها من مواطن الإباضيّة، وكلّما شعروا بالفراغ العلميّ، طلبوا من إخوانهم أن يمدّوهم بأحد مشايخهم[1]، فمعظم مشائخ تلك الفترة استقدموا استقداما إلى مزاب، لعلّ أبرزهم **الشيـخ أمّي سعيـد بـن علي الجـربي** الذي استقدم من جربـة فوصل غـرداية عـام 1450م.

وكان لهذا الفراغ العلميّ الذي ساد مزاب لفترات طويلة متكرّرة انعكاس مباشر على الأوضاع الاجتماعيّة، فنشبت الفتن وبرزت النعرات القبليّة[2].

2- بـوادر نهضـة علميّـة:

واستمرّ الوضع كذلك حتى أوائل القرن الثامن عشر الميلاديّ، حيث ظهرت بوادر نهضة فكريّة وعلميّة قام بها عدد من العلماء لعلّ أبرزهم:

- أبو زكرياء يحي بن صالح (بني يسجن1714م – 1787م)
- ضياء الدين عبد العزيز بن الحاج إبراهيم الثميني (بني يسجن 1718م–1808م)
- قطب الأئمّة محمد بن يوسف أطفيّش (بني يسجن 1821م– 1914م) الذي فتح داره للتدريس، وتخرّج على يديه عشرات الطلبة والمشائخ من مزاب وجربة وجبل نفوسة.[3]

وارتفع عدد محاضر ودور التعليم في مزاب، بتزايد عدد المتعلّمين، فعمّ التعليم الدينيّ التقليديّ كلّ أرجاء الوادي.

---

[1]- يوسف الحاج سعيد، **المرجع السابق**، ص77.
[2]- بشير مرموري، **المرجع السابق**،ص93.
[3]- يوسف الحاج سعيد، **المرجع السابق**، ص134-135.

وفي سنة 1924م، كان إحصاء المحاضر ودور العلم وأعداد الطلبة في كلّ مدن مزاب كما يلي:

جدول (07) يبيّن إحصاء المحاضر والطلبة في مدن مزاب عام 1924م[1] :

المدينة	عدد المحاضر	عدد الطلبة
غــرداية	06	189
مليـــكة	02	55
بني يسجن	05	100
بنـــورة	01	35
العـطـف	02	45
بـريــان	01	20
القــرارة	05	125
المجموع	22	569

وكان من ثمار هذه النهضة العلميّة في مزاب، الشروع في إرسال بعثات علميّة للدّراسة في تونس، في جامع الزيتونة ومدارس أخرى، ابتداء من عام 1914م.

يقول **محمد علي دبوز:** "وكان وادي مزاب أسبق النواحي الجزائرية كلّها في إرسال البعثات العلميّة المنظّمة إلى تونس، وكانت لهم ثلاث ديار كبيرة للطلبة."[2]

3- التعليـم الرسـميّ الفـرنسيّ:

بنيت أوّل مدرسة فرنسية في مزاب سنة 1889م بغرداية، ثم تلتها مدرسة العطف(1892م)، وبني يسجن(1892م) ثمّ مليكة (1907م)، بالإضافة إلى مدارس الآباء والأخوات البيض، الذين وفدوا إلى المنطقة سنة 1872م، وكان مقرّهم أوّل الأمر في متليلي[3]

كان موقف المزابيّين من حركة التبشير في مزاب معارضا ورافضا، وقد قاد مقاومتها **القطب اطفيّش**، كما ظلّ الأهالي يقاطعون التعليم الفرنسيّ، ويعتبرون أنّ المدارس الفرنسيّة أنشئت قصد

---

[1]- **المرجع نفسه**، ص153.
[2]- محمد علي دبوز، **نهضة الجزائر الحديثة**، ج2، مطبعة البعث، قسنطينة، الجزائر، 1974، ص21.
[3]- يوسف الحاج سعيد، **المرجع السابق**، ص123.

نشر الكفر ومحاربة الإسلام، وأن مهمّتها القيام بالغزو الفكريّ لأبناء المنطقة، وتجريد المجتمع من قيمه ومقوّماته الحضاريّة، فلم يلتحق بهذه المدارس إلاّ أعداد قليلة.

فنلاحظ أنّ عدد التلاميذ في مدرسة بني يسجن – مثلا– استقرّ حول الخمسين في السنوات: 1908م، 1909م، 1910م، بينما كان عدد الأطفال الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين ستّ سنوات وثلاث عشرة سنة في بني يسجن 480 طفلا يوم 12 أكتوبر 1906م، أي: نسبة التمدرس كانت 10% تقريبا.[1]

وقد التحق والدي (1913م/ 1997م) بالمدرسة الفرنسيّة بغرداية سنة 1921م في الثامنة من عمره، وكثيرا ما كان يروي لنا أنّ والدته كانت تأمره بأن يغسل يديه فور رجوعه من المدرسة، وفي هذا السلوك دلالة سوسيولوجيّة واضحة، فالماء مطهّر، وعملية غسل اليدين تدع وعي الطفل منتبها وحذرا، ويفرّق بين بيئتين متباينتين: بيئة الكفر، وبيئة الإيمان.

4- التعليم الحرّ (المحلّي):

نتيجة للنهضة العلمية في مزاب، وخاصّة بعد إرسال البعثات الطلاّبيّة إلى تونس، وعودة الطلبة المتخرّجين من هناك بأفكار تجديديّة، أنشأت جمعيّات في مختلف مدن مزاب، باشرت إصلاح التعليم، وإخراجه من إطاره التقليديّ، حيث الكتابة على الألواح والجلوس على الحصائر، إلى نظام جديد، أصبح يطلق عليه "التعليم الحرّ"، فأنشئت مدارس حديثة أخذت تتطوّر تدريجيّا، فكانت الجمعيّات المؤسّسة داخل مزاب كالتالي:

- جمعيّة الإصلاح بغرداية، وافقت الحكومة عليها في 24 ديسمبر 1928م.
- جمعيّة الحياة بالقرارة تأسّست سنة 1937م.
- جمعيّة النهضة بالعطف أنشأت سنة 1945م.
- جمعيّة النور ببنورة تأسّست سنة 1945م.
- جمعيّة الاستقامة وجمعيّة التوفيق ببني يسجن أنشئتا بين سنتي: 1946م و1947م.
- جمعيّة الفتح ببريان تأسّست سنة 1946م.[2]

[1]- **المرجع نفسه**،ص124.
[2] بشير مرموري، **المرجع السابق**، ص103-104.

- كما أنشئت جمعيّات ومدارس في عدّة مدن جزائريّة لأبناء المزابيّين القاطنين بها، قصد التجارة، مثل: جمعيّة الوفاق بالجزائر العاصمة (1929م)، وجمعيّة الاستقامة بقالمة (1930م)، وجمعيّة الهدى بقسنطينة، وجمعيّة التهذيب بسطيف.

ويمكن تلخيص أهداف هذه الجمعيّات في ما يلي:

- ترسيخ العقيدة الإسلاميّة ومبادئ المذهب الإباضيّ وقيم المجتمع المزابيّ.
- نشر اللغة العربيّة والتمكّن منها والدفاع عنها.
- محاربة الجهل و البدع والخرافات.
- مقاومة الغزو الفكريّ والثقافيّ الأجنبيّ[1].

وكان التلاميذ يحضرون الدروس في مدارس التعليم الحرّ بعد صلاة الفجر، وبعد صلاة المغرب مع مزاولة الكثيرين منهم الدراسة في المدارس الرسميّة الفرنسيّة، وبعد الاستقلال التحق جميع التلاميذ بمدارس الحكومة الجزائريّة، دون الانقطاع عن المدارس الحرّة، فالحرص كان شديدا على مواصلة التعلّم فيها ومتابعة برامجها "الدينيّة" في ثنائية طبعت وجدان وشخصيّة الفرد المزابيّ، لكن هذا الحرص بدأ يقلّ و يخفت تدريجيّا.

ب- تعليم الإناث:

1- الوضع السائد قديما:

كان تعليم الإناث في مزاب، طيلة قرون خلت، ضعيفا جدّا، ومنحصرا داخل الأسرة وذلك الوضع كان نتيجة تصوّر المجتمع لوظائف المرأة آنذاك والمتمثّلة في: الزواج –الذي كان مبكّرا–، والاهتمام بشؤون الزوج والبيت، وإنجاب الأولاد، والاشتغال بأعمال المرأة المختلفة لمساعدة زوجها على تحمّل أعباء العيش، أمّا مجال ما يجب أن تتعلّمه فينحصر في: عقيدة التوحيد، وحفظ بعض السور القرآنيّة، ومعرفة أحكام الطهارات والصلاة والصوم، وسائر أعمال البرّ والمنهيّات؛ وهذه الأمور تلقّن لها في البيت من طرف والديها وذويها، وقد توارثت الأجيال تباعا هذا الوضع القائم الذي رغم بساطته، فقد برزت فيه بعض العالمات اللائي حالفهنّ الحظ، فنشأن في أسر أو بيئة توفّر فيها علماء.

[1] مقابلة مع، أحمد خطارة، مدير مدرسة الإصلاح وعضو حلقة العزّابة، غرداية، 10-11-2010.

أذكر من هؤلاء النساء:

- حاجّة بنت عبد العزيز الثميني، من بني يسجن.
- حاج مسعود مامه بنت عمر من القرارة (ت.1915م).
- عبد الله مامه بنت عبد العزيز من مليكة (1850م-1922م).
- بباز مامة بنت سليمان من غرداية (1863م-1931م).
- نوح عائشة بنت عمر (زوج القطب اطفيّش) من بني يسجن (1855م-1938م)
- ماما حنّه بنت بكير طالب ابراهيم من غرداية (1868م-1944م)
- بهون شيخة بنت ابراهيم من العطف (1888م-1963م)[1]

2- التعـليـم التقـليـديّ:

كانت تتولّى هذا التعليم إحدى النساء المنخرطات في هيئة "تمسيريدين"، المعروفات بالتقوى والصلاح والصرامة، ولم يكن لهؤلاء المعلّمات تكوين علميّ خاصّ، وإنّما يكفي أن تكون إحداهنّ تلقّت بعض التعليم من والدها أو زوجها، وغالبا ما يكون شيخا فقيها أو عضوا في حلقة العزّابة، أو هيئة "إروان"، أو معلّما في المحضرة، فتكون قد حفظت منه سورا قرآنية، وبعض المسائل الفقهيّة والعقائديّة. ويتمّ التعلـيم -غالبا- في بيت المعلّمة، في أوقات تحدّدها هي حسب ظروفها، ضحى أو بعد العصر.

والتلميذات ينقسمن إلى صنفين اثنين:

1- صنف الصغريات: يضمّ بنات من سنّ السادسة إلى العاشرة، تتولّى المعلّمة تحفيظهنّ القرآن، ابتداء من السور القصار، عن طريق التلقين، دون كتابة أو قراءة أو تفسير.
2- صنف الكبريات: يخصّ الفتيات القريبات من سنّ البلوغ، يواصلن حفظ القرآن والأدعية، بالإضافة إلى تعليمهنّ الصلاة، وما يتعلّق بها من الطهارات والآداب.

وتتولّى المعلّمة مراقبة الفتيات من هذا الصنف للتأكّد من بلوغهنّ، عند ذلك يطبّقن الصلاة تحت أنظارها في تربّص يدوم أسبوعا أو يزيد، فيقمن بارتداء الحجاب. وأعلى سنّ للفتاة لبداية أداء

[1] بكير أعوشت وأحمد كروم، **المرجع السابق**، ص74.

الصلاة –إن لم تظهر عليها علامات البلوغ– هو سنّ الثالثة عشر.

والمعلّمات يمارسن عملهنّ التعليميّ تطوّعا، ولا يتقاضين عليه أجرة، إلاّ أنّهنّ كثيرا ما يستعنّ بالتلميذات في بعض أشغالهنّ المنزليّة، كتنظيف البيت، أو إحضار الماء من البئر، أو فرز التمر.[1]

وساد هذا النمط التقليديّ من تعليم البنات في كلّ مدن مزاب، إلى بداية الخمسينيات من القرن الماضي، واستمرّ في بعض الأوساط المحافظة زمنا أطول وصل إلى الثمانينيات.

وعند إلقاء نظرة تحليليّة على هذا التعليم التقليديّ للفتاة في مزاب نسجّل الملاحظتين التاليتين:

أوّلا– كان هذا التعليم يتمّ تحت إشراف هيئة العزّابة وهيئة الغسّالات "تمسيريدين"، عن طريق التلقين والتحفيظ السمعيّ، ولا يسمح فيه بتعليم الفتيات القراءة والكتابة وسائر العلوم واللغات، فذلك ممنوع تماما ومحرّم اجتماعيّا.

وهذا المنع من تعلّم القراءة والكتابة وسائر المعارف الأخرى، أجده مشابها لمنع النساء والبنات من السفر. فإذا كان السفر يسمح للمرأة بالانتقال بجسدها خارج مزاب، فإنّ التعليم يسمح لها بالانتقال بعقلها وفكرها خارج مزاب. فالتعليم، والقراءة والكتابة بالخصوص، شكل من أشكال السفر أيضا؛ وكلا السفرين للمرأة يشكّلان –في نظرهم– خطرا على هويّة المجتمع وقيمه، ويهدّدان بناءه، كما يهدّدان سلطة الذكور وهيمنتهم، سواء كان ذلك في الأسرة أو العشيرة أو المجتمع ككلّ.

لذا كان الحرص شديدا على إبقاء المرأة داخل "أسوار" مزاب جسديّا وعقليّا ووجدانيّا، لا تسمع ولا ترى إلاّ النموذج المزابيّ، ولا تطّلع على ثقافة غير ثقافته ولا تعيش إلاّ في إطار نسقه القيميّ، لضمان إعادة إنتاج نفس القيم. والمنع –دائما– يبرّر دينيّا لضمان قبوله واستمراره.

وتجدر الإشارة هنا إلى المرأة "الشجاعة" من غرداية، السيدة **عائشة بنت حمو نجار** المعروفة بـ"**عيشة نتكيردا**" (ت عام1990م.)، التي كانت معلّمة للبنات في بيتها بحي "ببّاز"، فقرّرت تعليمهنّ مبادئ القراءة والكتابة، مع منتصف الخمسينيات من القرن الماضي، مبرّرة ذلك بتمكينهنّ من قراءة وكتابة الرسائل المتبادلة مع زوجها مستقبلا، حين يسافر للتجارة، لكنّ ذلك

[1]- السيدة ف.ل، المقابلة السابقة.

قوبل باندهاش ومعارضة كبيرة، سرعان ما تحوّل إلى استحسان من طرف كثير من الناس، حتى لقّبت "بعيشة نتكيردا" و"تكيردا" هي الرسالة باللغة المزابيّة.[1]

ثانيا– كان هذا التعليم ينجز من طرف النساء فقط، فلا يسمح للرجل –ولو كان من أعضاء هيئة العزّابة– بتعليم البنات من غير محارمه، ولو كنّ غير بالغات، وهذا التشديد كان مبالغة في الفصل بين الذكور والإناث الذي يقوم عليه المجتمع، فاختلاط الجنسين –في نظرهم– سبب كلّ الشرور والمنكرات، والأخذ بالأحوط مبدأ أساسيّ عند المزابيّين إلى الوقت الحاضر.

3- التعليم الحـــرّ:

بعد الإصلاحات التي مسّت تعليم الذكور في مزاب، بإنشاء جمعيّة الإصلاح بغرداية أوّل مدرسة حرّة للذكور عام 1932م، نتيجة للنهضة العلميّة الحاصلة، أضحت فكرة تطوير تعليم الإناث حاجة اجتماعيّة ملحّة، وأمرا لا مفرّ منه. ويمكن تلخيص دواعي هذا الإصلاح فيما يلي:

- تزايد أصوات الشباب المثقّفين الداعين لضرورة تعليم الفتاة، وتثقيفها لتواكب التغيّر الحاصل في المجتمع.
- افتتاح مدارس تابعة للأخوات البيض في مزاب، وانخراط بعض البنات غير المزابيات فيها "وأغلبهنّ من المذابيح"[2]، وتفكير بعض الآباء المزابيّين تسجيل بناتهم فيها.
- رغبة الفتيات في تعلّم القراءة والكتابة، وطلب العلم والمعرفة ومطالبة آبائهنّ بذلك.

وتعتبر جمعيّة الإصلاح بغرداية، أوّل جمعيّة في مزاب قامت بتطوير تعليم الفتيات، بإنشاء أوّل مدرسة للتعليم الحرّ خاصّة بالبنات عام 1950م. وكان ذلك بعد تفكير طويل وتردّد كبير، لصعوبة الأمر المخالف للتوجّه العامّ للمجتمع، فهو يشكّل ثورة حقيقيّة على الوضع السائد آنذاك.

وكان آخر اجتماع قرّرت فيه إدارة الجمعية فتح أوّل قسم لهذه المدرسة، قد انعقد بتاريخ 06 ديسمبر 1950م، تحت إشراف رئيس الجمعية السيد **الحاج صالح بابكر**، الذي كان أوّل معلّم في مدرسة الإصلاح للذكور عام 1932م، وبحضور السادة: **الناصري علي بن عمر**، و**الشيخ صالح عيسى بن صالح**، و**راسنعامة عمر بن إبراهيم** الذي عيّن للتكفّل بمهمّة التدريس، فكان أوّل

[1]- السيدة ف.ل، المقابلة السابقة.
[2]- يوسف الحاج سعيد، **المرجع السابق**، ص124.

معلّم للفتيات في مـزاب بالمـدارس الحـرّة، فشـرع فـي التدريس بمنـزله بفـوج يضمّ 60 تلميذة، تتراوح أعمارهنّ بين السابعة والثانية عشر، وكان ذلك يوم السبت 10 ديسمبر 1950م.

ومواد التدريس تمثّلت في: القرآن والحديث، القراءة والكتابة والخطّ، والتوعية الدينيّة والأخلاقيّة، المحفوظات والحساب.

وبعد ثلاث سنوات، ومع تزايد أعداد التلميذات، قسّم الفوج إلى مجموعتين، والتحق بالمدرسة معلّم ثان هو السيد **قارة الحاج الأخضر**، فتحت له دار "تمسيريدين" بحي "الراعي" ودرّس فيه القسم الخاص بالكبريات[1].

تقول السيدة **ف.ع:** "كنت ضمن أوّل دفعة من البنات تلتحق المدرسة، كان يوما مشهودا لا ينسى، لقد كنا حقا محظوظات، نذهب إلى منزل معلّمنا صباحا، نحفظ القرآن والحديث والمحفوظات، ونتعلّم القراءة والكتابة والحساب، كان عمري آنذاك ثماني سنوات، غير أنّ دراستي لم تدم سوى عامين، لأني تزوّجت بعد ذلك، لقد عارض ذلك التعليم الكثير من الناس، كان البعض منهم يزجروننا، لكنّه لقي قبولا وتشجيعا من طرف الكثيرين."[2]

لقد لقيت تجربة جمعيّة الإصلاح بغرداية في تعليم الفتيات، إعجاب الجمعيّات الأخرى بوادي مزاب، خاصّة بعد نجاحها "الباهر" وصداها الإيجابيّ الكبير في أوساط الشباب والمثقّفين، فسارع الكثير منها إلى إتباع النهج نفسه، وفتح أقسام لتعليم الفتيات تعليما حديثا.

وأوّل مدن مزاب تجاوبا مع تجربة غرداية هي العطف ثمّ برّيان، بينما كان ذلك متأخّرا في مدن أخرى كبنورة وبني يسجن والقرارة.

ومع مرور الزمن انتشر تعليم الفتاة في جمعيات ومدارس التعليم الحرّ في مـزاب وتطـوّر، محاولا الخروج من النمط التقليديّ إلى النمـط الحـديث، وشمل مراحل التعليم الثلاثة: الابتدائيّ، والمتوسط، والثانويّ.

وأفرز هذا الوضع الجديد مواقف متباينة، وانقسم الناس إزاءه إلى ثلاثة أصناف:

[1]- مقابلة مع، عمر بن ابراهيم راسنعامة، معلّم متقاعد، أوّل مدرّس للفتيات في مزاب، أجريت المقابلة بغرداية، يوم: 16-12-2010.
[2]- مقابلة مع السيدة ف.ع، 69 سنة، كانت ضمن أوّل دفعة للتلميذات بمدرسة الإصلاح، أجريت المقابلة بمنزلها، غرداية، يوم:20-08-2010.

- صنف مؤيّد للمشروع ومشجّع له ومدعّم، ويشكّل نسبة غالبة.
- صنف يرى فيه تجاوزا لقيم المجتمع ومقوّماته، فهو معارض له ورافض.
- صنف متحفّظ وغير مقتنع به، يرى أنّ هذا الإصلاح غير كاف، ولم يرق إلى المستوى المطلوب.

وبإلقاء نظرة على برامج معهد الإصلاح للبنات بغرداية[1]، نسجّل الملاحظات التالية:

- التركيز على المواد الدينيّة كالقرآن والحديث والفقه وأصول الدين والسيرة النبويّة.
- إدماج نشاط الأشغال اليدويّة، بفنونها التقليديّة والحديثة، في برامج الدراسة، بالإضافة إلى مواد الإسعافات والتدبير المنزليّ.
- إلزام الحجاب التقليديّ على الطالبات خارج المؤسّسة، وإباحة الحجاب الحديث داخلها.
- خلو البرامج من نشاط الرياضة، والتربية الفنّيّة.
- عدم مشاركة الطالبات في امتحانات شهادة التعليم المتوسّط والباكالوريا، وتعويض ذلك بشهادات خاصّة بالمعهد.
- عدم اختلاط الجنسين بين الطلبة والطالبات، واعتبار ذلك مبدأ غير قابل للنقاش.
- السعي لتكوين الفتيات وفق الصورة النموذجيّة التقليديّة للمرأة في المجتمع المزابيّ والمتمثّلة في شعار المعهد وهو:

" **من أجل زوجة صالحة وأمّ مثاليّة وربّة بيت حاذقة** "

والمتأمّل لهذا الشعار يدرك أنّ الهدف الرئيس لتعليم الفتاة هو "البيت"، وهذه هي الصورة النموذجيّة التقليديّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، حسب ملاحظاتي كفرد من هذا المجتمع.

وقد تزايد عدد المتمدرسات في مدارس جمعيّة الإصلاح بعد ستّين عاما، تزايدا ملحوظا كما يوضّحه الجدول التالي:

[1]- معهد الإصلاح للبنات يضمّ المرحلة المتوسطة والثانوية أنشئ بغرداية، عام 1986م.

جدول (08) يبيّن تزايد عـدد المتمدرسات في مـدارس جمعية الإصلاح بغرداية[1]

السنة	عدد الأقسام	عدد التلميذات
1950	01	60
1980	19	680
2010	145	3668

4- التعـليـم الـرسمـيّ:

رغم التغيير الذي أحدثته انطلاقة التعليم الحرّ الخاصّ بالفتاة في مزاب، مع بداية الخمسينيات من القرن الماضي، إلاّ أنّ تطوّره كان بطيئا في نظر الكثير من الناس، خاصّة المثقّفين منهم، فعلى سبيل المثال: نجد أنّ مناهج مدارس جمعيّة الإصلاح لم تدرج مادة اللغة الفرنسيّة، كمادة تدرّس للفتيات، إلاّ في منتصف الثمانينيات.

وهذا الوضع دفع بعض الآباء إلى تسجيل بناتهم في مدارس التعليم التابعة للأخوات البيض، ثمّ في مدارس التعليم الرسميّ التابعة للدولـة الجزائريّـة بعـد الاستقلال؛ غير أنّ عـدد التـلميذات المزابيّات في تلك المدارس ظلّ محدودا في البداية، ثمّ أخذ يتزايد بمرور الزمن.

ويمكن حصر أسباب توجّه الفتيات المزابيّات للمدارس الرسميّة آنذاك فيما يلي:

- تواضع برامج المدارس الحرّة بالنسبة للمواد العلميّة والحساب.
- عدم تدريس اللغة الفرنسيّة فيها.
- منع الطالبات في المدارس الحرّة من التقدّم لامتحانات الشهادات.[2]

ومع مرور الأعوام، ازداد توجّه الفتيات المزابيّات إلى المدارس الرسميّة بوتيرة أكبر، خاصّة في المدن التي تأخّر فيها إصلاح التعليم التقليديّ مثل مدينة القرارة .

وعنـد تحليـل هـذه الظاهـرة المتمثّلـة في توجّـه الفتيات المزابيّـات إلى المدارس الرسميّة، الأمر

[1]- عمر بن صالح الشيخ صالح، المقابلة السابقة.
[2]- مقابلة مع السيدة ف.ن، ربّة بيت، من الفتيات الأوليات المتوجّهات للمدرسة الرسمية، أجريت المقابلة بمنزلها، غرداية، يوم:22-03-2011.

الذي يعدّ "تمرّدا اجتماعيّا"، ندرك أنّ سببها يعود للتغيّر الاجتماعيّ الحاصل في مزاب، نتيجة لظهور حاجات اجتماعيّة جديدة، تتمثّل هنا – مثلا – في ضرورة تعلّم الفتيات اللغة الفرنسيّة.

والمجتمعات التقليديّة ليست مهيّئة لضروب التوتّر الناجمة عن الضغوط الخارجيّة والداخليّة، لسبب تصلّب بنياتها الاجتماعيّة. في حين أنّ ثقافة أيّ مجتمع هي في حركة ديناميكيّة مرنة ومستمرّة، والثقافة في أبسط معانيها، هي إجابات المجتمع المادّية والمعنويّة لحاجاته المتجدّدة، فعندما يحدث التصلّب على مستوى أنساق النظم الاجتماعيّة، نتيجة التشبّث بالماضي والخوف من المستقبل، أي: المجهول، يهاب التغيير، فيضطرّ الأفراد إلى البحث عن إجابات لحاجاتهم خارج البناء الاجتماعيّ لمجتمعهم، لعجز ثقافته عن إيجاد حلول لتلك الحاجات، بمعنى أنّهم يلجؤون إلى عمليّة "الاستيراد الثقافيّ"، وهذا ما حدث في المجتمع المزابيّ، فعندما لم تلبّ المدرسة الحرّة حاجات الأفراد، بصفتها نسقا هامّا في النظام التربويّ المزابيّ، اضطرّ هؤلاء إلى إشباع هذه الحاجة ولو من خارج البناء الاجتماعيّ للمجتمع المزابيّ.

اقتصر هذا التوجّه في البداية على المستويين الابتدائيّ والمتوسّط، ثمّ تعدّاهما إلى المستوى الثانويّ مع بداية الثمانينيات، الأمر الذي دفع البعض "للتجرّؤ" على اقتحام التعليم العالي.

وعند افتتاح المركز الجامعيّ بغرداية، في الموسم الجامعيّ 2004م/2005م كانت تدرس بالمركز طالبة مزابيّة واحدة، وبعد خمس سنوات بلغ العدد 76 طالبة.

ودراستي هذه ترمي إلى معرفة مدى تغيّر القيم السوسيودينيّة للفتاة المزابيّة الجامعيّة، ومدى تأثّرها بالتعليم الجامعيّ.

خــلاصــة الفـصــل:

هذا هو مزاب باختصار، وهل يمكن اختصار مجتمع عاش قرونا تربو على العشرة، في فصل من بحث؟، أعترف أنّ عملي هذا لا يعدو كونه مجازفة!، مجتمع ولد في ظروف زمانيّة ومكانيّة قاسية صعبة، ونشأ مقاوما كلّ شيء، وحذرا من كلّ غريب ومجهول، مجتمع دينيّ محافظ، متشبّث بجذوره وماضيه، متميّز بنظامه الاجتماعيّ، ونسقه الفكريّ والقيميّ، ومنظومته التعليميّة؛ يفخر بأسلافه، ويعتزّ بقيمه، مجتمع مهيكل في بناء اجتماعيّ متماسك، بنظمه وأنساقه المتساندة، استمرّ لقرون من الزمان يتصدّى لكلّ ضروب التغيير وأشكال التحديث إلى درجة الانغلاق؛ تحتلّ فيه المرأة مركزا بارزا، وتؤدّي دورا أساسيّا يتمثّل في وظائفها الاجتماعيّة والاقتصاديّة والتربويّة، لعلّ أبرزها، وظيفتها التنشيئيّة، وقيامها بإعادة إنتاج القيم الاجتماعيّة دائما، بعيدا عن العالم الخارجيّ.

لكنّ عجلة التاريخ لا تتوقّف، ووتيرة التغيّر الاجتماعيّ اشتدّت وتسارعت، حاملة معها أشكالا مختلفة من الثقافات والقيم، في حين ظلّت بنيات المجتمع المزابيّ قائمة على حالها التي كانت عليها منذ قرون وأجيال، فأصابها "الوهن" فأمست عاجزة عن إيجاد إجابات جديدة، للحاجات الاجتماعيّة المتجدّدة للأفراد، الناتجة عن التغيّرات الخارجيّة المتسارعة والضاغطة، فاضطرّ كثير من أفراده لعمليّة "الاستيراد الثقافيّ"، أي: إيجاد الإجابات لتلك الحاجات خارج البناء الاجتماعيّ، ولعلّ تعليم الفتاة في مزاب أوضح مثال على ذلك.

الباب الثاني

البناء الميدانيّ التحقيقيّ

الفصل الرابـــع: محدّدات الدراسة الميدانيّة وأدواتها

الفصل الخامس: الاندماج في الوسط الجامعيّ والقيم السوسيودينيّة التقليديّة

الفصل السادس: أهداف الطالبة المزابيّة والقيم السوسيودينيّة التقليديّة

الفصل الرابـــع

محدّدات الدراسة الميدانيّة وأدواتها

المبحث الأوّل: المركز الجامعيّ بغرداية: نشأته وتطوّره

المبحث الثاني: مجتمع البحث وعيّنته وأدواتــه

تمهـيد:

شهدت ولاية غرداية في الموسم الدراسيّ 2004م/2005م حدثا متميّزا، لاقى ردود أفعال متباينة في الأوساط الاجتماعيّة، يتمثّل في افتتاح قطب جامعيّ، يتيح الفرصة للطلبة لاستكمال الدراسات العليا، كان في البداية في صورة ملحقة لجامعة الجزائر، ثمّ سرعان ما تحوّل إلى مركز جامعيّ مستقلّ، أخذ يستوعب تدريجيّا، أعدادا متزايدة من الطلبة، بمن فيهم الطالبات المزابيّات، موضوع الدراسة.

وقد شكّل هذا المشروع حافزا كبيرا للطلبة، لتخفيف أعباء التنقّل إلى الجامعات الأخرى، لاسيما الإناث منهم، ممّا يسهّل لهنّ مواصلة الدراسة قريبا من محلّ السكن، مع توفير جميع الخدمات.

في هذا الفصل عرض موجز، حول المركز الجامعيّ بغرداية، من حيث النشأة والتطوّر وحجم الاستيعاب، بحكم كونه ميدان هذه الدراسة؛ يليه استعراض لمجتمع البحث ومميّزاته، والعيّنة وخصائصها، وكذا التقنيات المستعملة في البحث.

المبحث الأوّل: المركــز الجامعيّ بغـرداية: نشأته وتطـوّره[1]

1- النشــأة:

كان مشروع إنشاء قطب جامعيّ بولاية غرداية، مطلبا اجتماعيّا، وأملا ينشد تحقيقه الكثير من الأهالي، خاصّة المثقّفين، إلى أن أصبح واقعا ملموسا، في هيئة ملحقة تابعة لجامعة الجزائر(العاصمة)، مع صدور القرار الوزاري المشترك المؤرّخ في: 08 رجب 1425هـ الموافق لـ 24 أوت 2004م، وعلى أساسه تمّت انطلاقة الموسم الجامعيّ الأوّل 2004م/2005م، بفتح تخصّصين: علم الاجتماع، والتاريخ؛ مع عدد إجماليّ للطلبة يقدّر بـ 212 طالب، معظمهم من الطلبة العمّال، الذين لولاهم لتأخّر الافتتاح لموسم آخر. وكان عدد الأساتذة 14 أستاذا، معظمهم زائرون من جامعة الجزائر. أمّا المقرّ الإداريّ للملحقة، بالإضافة لحجرتي الدراسة، فكانت بمقرّ المعهد الوطني للتكوين المهني بغرداية.

2- التطوّر حسب المواسم الجامعيّة:

بتعاقب المواسم الجامعيّة، تطوّر المركز الجامعيّ بغرداية تطوّرا سريعا وملحوظا على كلّ المستويات: التخصّصات، الطلبة، الأساتذة، الهياكل البيداغوجيّة.

أ- الموسم الجامعيّ: 2005م/2006م:

تميّز افتتاح هذا الموسم الجامعيّ بارتقاء ملحقة جامعة الجزائر بغرداية إلى مركز جامعيّ وهذا بمقتضى المرسوم التنفيذيّ رقم 05-302 المؤرّخ في: 05 أوت 2005م، وبإضافة ثلاثة تخصّصات جديدة: الأدب العربيّ، الحقوق، وعلم النفس، مع انضمام ملحق المعهد الوطنيّ للتجارة من مدينة متليلي إلى المركز.

وقفز عدد الطلبة إلى مجموع 836 طالب، بينما ارتفع عدد الأساتذة إلى 79 أستاذا (زائرون ومحلّيون). أمّا الدراسة فاستمرّت بمقرّ المعهد الوطنيّ المتخصّص في التكوين المهنيّ.

[1]- هذه المعطيات والإحصائيّات، استمددتها من مصلحة الإحصاء والاستشراف بالمركز الجامعيّ بغرداية يوم: 2010/05/05.

ب- الموسم الجامعيّ: 2006م/ 2007م

تميّز هذا الموسم الجامعيّ باستلام الهياكل البيداغوجيّة بالمقرّ الجديد للمركز الجامعيّ المنجز حديثا، حيث تمّ انطلاق الدروس في الوقت المحدّد مع تسجيل 660 طالب جديد، ليصل العدد الكلّيّ للطلبة إلى 1303 طالب، كما شهد هذا الموسم توظيف وتحويل 25 أستاذا، إضافة إلى الأساتذة المؤقّتين الذين يقدّر عددهم بـ 68 أستاذا، تمّت الاستعانة بهم، ليصل العدد الإجماليّ للأساتذة المؤطّرين إلى 93 أستاذا.

ج- الموسم الجامعيّ: 2007م/2008م

تميّز هذا الموسم بفتح المكتبة الجامعيّة التي زوّدت بعدد معتبر من الكتب المتخصّصة، والتي تتّسع لـ 500 طالب. كما تمّ تسجيل 1177 طالب جديد ليصل العدد الكلّيّ للطلبة إلى 2271 طالب، وهنا نلاحظ الزيادة الملفتة للانتباه لعدد الطلبة الذي تضاعف أكثر من 10 مرّات، مقارنة مع عددهم في الموسم الجامعيّ الأوّل. وقد تمّ توظيف 17 أستاذا جديدا، ليصبح عدد الأساتذة الدائمين 60 أستاذا، في حين قدّر عدد الأساتذة المؤقّتين بـ 47 أستاذا.

د- الموسم الجامعيّ: 2008م/2009م

تميّز هذا الموسم بفتح تخصّصات جديدة ضمن نظام(L.M.D)، وقد تمّ تسجيل 108 طالب جديد في النظام الكلاسيكي، و1067 طالب جديد في نظام (L.M.D) ليصل العدد الإجماليّ للطلبة إلى 3090 طالب.

كما تميّز هذا الموسم أيضا بفتح 04 مخابر خاصّة: باللغات، علم النفس، البيولوجيا والإعلام الآلي؛ كما خصّصت قاعة للأنترنت. وتجدر الإشارة إلى أنّ الهياكل البيداغوجيّة أضحت غير قادرة على استيعاب التدفّق الطلاّبيّ الكبير، فتمّت الاستعانة بمتوسّطة السبخة بمدينة متليلي، كملحقة للمركز مؤقّتا، والتميّز الآخر لهذا الموسم يتمثّل في فتح تخصّصات في ما بعد التدرّج، هي الأولى من نوعها وهي:

- ماجستير في التجارة الدوليّة (15 منصبا).
- ماجستير في التاريخ (15 منصبا).

- ماجستير في علم الاجتماع (12 منصبا).

وقد بلغ العدد الكلّي للأساتذة 126 أستاذ، 73 منهم دائمون.

هـ- الموسم الجامعيّ: 2009م/2010م

تميّز هذا الموسم الجامعيّ بفتح تخصّص: العلوم الإسلاميّة ضمن نظام (L.M.D) هذا التخصّص الذي كان مطلبا اجتماعيّا، ومأملا لكثير من الطلبة خاصّة الإناث منهم. كما أنّ تسجيل الطلبة الجدد حاملي شهادة الباكالوريا، كان مرتفعا؛ فقد التحق بالمركز 1792 طالب مسجّل في النظام الكلاسيكيّ، و1731 طالب مسجّل في نظام (L.M.D).

بالنسبة للأساتذة فقد استفاد المركز في إطار ميزانية 2009م من 40 منصب ماليّ جديد، إضافة إلى المناصب المالية الشاغرة من السنة الفارطة2008م، وهي 11 منصبا حيث تمّ تخصيص 31 منصبا للتوظيف الخارجيّ عن طريق المسابقة، و19 منصبا للتحويل في مختلف الرتب. وبعد إتمام عمليّات التوظيف والتحويلات والترقيات إلى رتب أعلى، أصبح التعداد الحقيقيّ للأساتذة الدائمين إلى غاية 2009/12/31م: 111 أستاذ.

جدول (09) يبيّن تزايد عدد الطلبة بالمركز الجامعيّ بغرداية.[1]

الموسم الجامعيّ	عدد الطلبة	الذكور		الإناث	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
2005/2004	212	107	50.47	105	49.52
2006/2005	836	394	47.12	442	52.87
2007/2006	1303	537	41.21	766	58.78
2008/2007	2271	861	37.91	1410	62.08
2009/2008	3090	1214	39.28	1876	60.71
2010/2009	3563	1381	38.75	2182	61.24

[1]- المصدر نفسه.

من خلال هذا الجدول، يتّضح لنا التزايد المستمرّ للطلبة، فنلاحظ أنّ عددهم في ظرف خمسة مواسم جامعيّة، تضاعف أكثر من ستّة عشر مرّة، وأنّ عدد الإناث الذي كان أقلّ من عدد الذكور في أوّل موسم جامعيّ، أصبح يفوق هؤلاء بما يقارب الألف. فانتقلت النسبة المئويّة للإناث من 49.53% في الموسم الجامعيّ 2004م/2005م، إلى 61.24% في الموسم الجامعيّ 2009م/2010م؛ وفي هذا دلالة واضحة على أهمّية هذا المركز الجامعيّ، كحاجة ومطلب اجتماعيّ كبير، فهو يعفي الطلبة، وخاصّة الإناث، من التنقّل لجامعات شمال الوطن، وهذا عامل مشجّع لهنّ لمواصلة الدراسات العليا.

وارتفاع عدد الإناث مقارنة مع عدد الذكور يعزى إلى أنّ الكثير من الطلبة الذكور لايزالون يفضّلون الانتقال لجامعات شمال الوطن، خاصّة إذا كان التخصّص المرغوب فيه غير متوفّر بالمركز الجامعيّ بغرداية.

جـــدول (10) يبيّن التخصّصـــات الموجـودة على مستوى المركـز:[1]

(2008م/2009م و2009م/2010م)

الميدان	الشعبة (المسار)	التخصّص
علوم الطبيعة والحياة	علم البيئة والمحيط	علم البيئة النباتي
	بيولوجيا	بيولوجيا وفيزيولوجيا نباتية
علوم اقتصادية، تسيير وعلوم تجارية	زراعة	إنتاج نباتي
	علوم التسيير	إدارة أعمال
	علوم اقتصادية	مالية وبنوك
	علوم تجارية	مالية ومحاسبة
		تسويق
آداب ولغات أجنبية	لغة فرنسية	لغة وأدب
لغة وأدب عربي	لغة وأدب عربي	لغة ودراسة قرآنية
		أدب عربي ونقد أدبي
حقوق وعلوم سياسية	حقوق	قانون إداري
علوم إنسانية واجتماعية	علوم إنسانية	تاريخ عام
	علوم اجتماعية	علم النفس المدرسي
		علم النفس العيادي
		علم الاجتماع التربوي
		علم الاجتماع التنظيم والعمل
		علم النفس العمل والتنظيم
	علوم إسلامية	شريعة وقانون
		فقه وأصـــول

[1]- المصدر نفسه.

ما يمكن استخلاصه عند تأمّل الجدول. هو التنوّع في التخصّصات، الأمر الذي شجّع الكثير من الطلبة ومنح لهم هامشا واسعا من الخيارات، فتجنّبوا التنقّل لجامعات أخرى، وهذا ما يفسّر التدفّق الطلاّبيّ الملفت من موسم لآخر.

المبحث الثاني: مجتمع البحث وعيّنته وأدواته

1- مجتمع البحث:

يعرّف مجتمع البحث بأنّه: "مجموعة عناصر لها خاصية، أو عدّة خصائص مشتركة، تميّزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث والتقصّي."[1]

مجتمع البحث في هذه الدراسة يتكوّن من الفتيات المزابيّات المزاولات دراستهنّ الجامعيّة بالمركز الجامعيّ بغرداية.

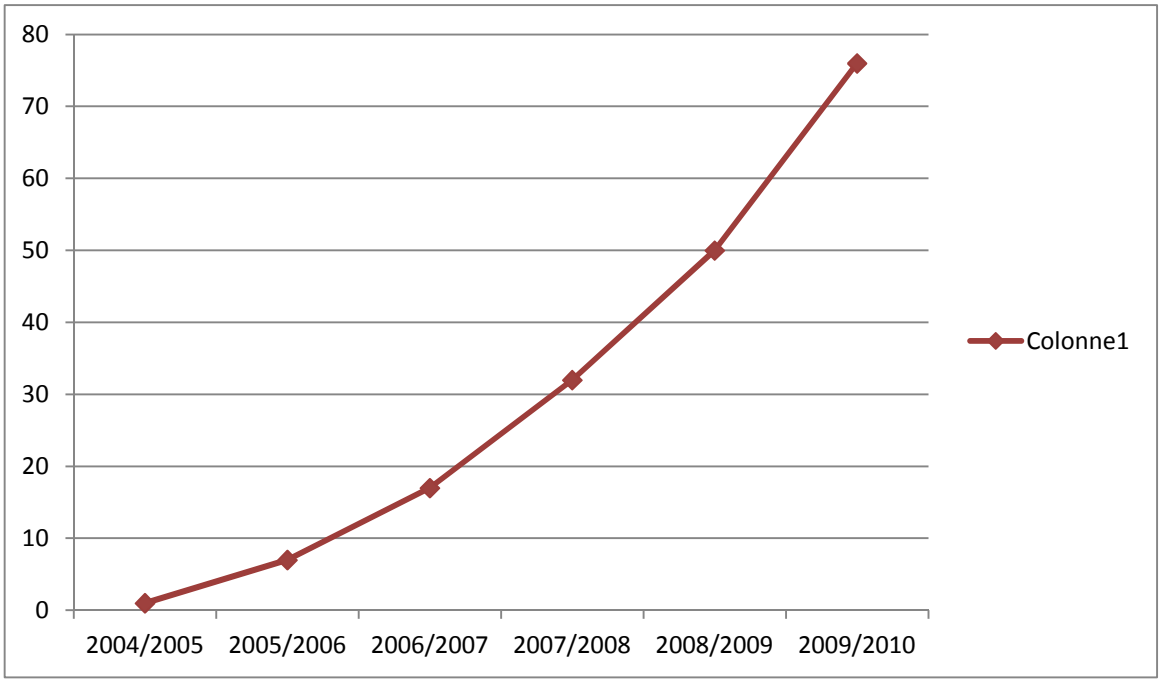
وعدد هؤلاء الطالبات تطوّر منذ افتتاح المركز الجامعيّ في الموسم 2004م/2005م، إلى غاية إجراء هذه الدراسة في الموسم 2009م/2010م، حسب الجدول الآتي:

جدول (11) يبيّن تطوّر عـدد الطالبات المزابيّات بالمركز الجامعيّ بغرداية

الموســـــــم الجـــامعيّ	عـــــدد الطالبـــات
2005/2004	01
2006/2005	07
2007/2006	17
2008/2007	32
2009/2008	50
2010/2009	76

[1]- موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية-تدريبات عملية**، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة، الجزائر، 2004، ص298.

مخطّط بياني يبيّن تطوّر عدد الطالبات المزابيّات بالمركز الجامعيّ بغرداية.



من خلال الجدول والمخطّط البياني نتبيّن بوضوح التزايد المستمرّ والسريع، لعدد الطالبات من موسم لآخر؛ فمن طالبة واحدة في أوّل موسم جامعيّ، يصل العدد إلى 76 طالبة بعد خمسة مواسم، أي: العدد تضاعف 76 مرّة.

وهذا الإقبال المتزايد على التحاق الفتيات المزابيّات بالتعليم العالي، يشكّل وجها واضحا من أوجه التغيّر الاجتماعيّ في المجتمع المزابيّ. ويشير إلى حاجة اجتماعيّة ومطلب لم يلق استجابة داخل النسق الاجتماعيّ المزابيّ. وعدد الطالبات لا يزال منخفضا رغم أهمّيته وتزايده. فعند مقارنة عدد الطالبات المزابيّات (76)، مع العدد الإجماليّ للطالبات بالمركز الجامعيّ لهذا الموسم 2009م/2010م (2182) طالبة، نجد أنّ نسبة الطالبات المزابيّات هو:03.48%، وهي نسبة لاتزال ضعيفة. ولعلّ تفسير ذلك يرجع لأسباب اجتماعيّة بالدرجة الأولى، فنظرة المزابيّين لتعلّم الفتاة في المدارس الرسميّة فضلا عن الجامعة، لاتزال متردّدة ومتحفّظة، وتصل إلى درجة الرفض وعدم الرضا في كثير من الأوساط الاجتماعيّة الأكثر محافظة.

2- العيّـــنة:

تعرّف العيّنة بأنها: "مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانيّة، وهي تعتبر جزءا من

الكلّ، بمعنى أنّه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع الأصليّ على أن تكون ممثّلة له."[1]

وفي بحثنا هذا، غطّت الدراسة مجتمع البحث كلّه، نظرا لعدد أفراده المحدود، فالعيّنة المبحوثة هي نفسها مجتمع البحث؛ وبذلك يمكن القول بأنّنا اعتمدنا طريقة "المسح الاجتماعيّ".

ويعرّف المسح الاجتماعيّ أنّه: " أحد الطرق العلميّة المعينة على كشف العلاقات الناتجة عن تداخل عدد من المتغيّرات، ممّا يستوجب تقصّي الحقائق عنها بإجراء مسح شامل للمجتمع المستهدف بالبحث أو بالدّراسة، ويطلق عليه المسح العامّ عندما لا تستثنى أيّ مفردة أو وحدة من وحدات المجتمع".[2]

والمسوح الاجتماعيّة قليلة في علم الاجتماع فهي لا تعتمد عادة إلاّ إذا كان المجتمع المقصود بالدراسة قليل العدد.[3]

3- المنهج المتّبع في هذه الدراسة:

"المنهج هو مجموعة من العمليّات تسعى لبلوغ هدف"[4]، ويتحدّد المهج المناسب تبعا لطبيعة موضوع الدراسة.

وقد اختلف علماء الاجتماع في تحديد المنهج الأنسب للدراسات السوسيولوجيّة، فإذا كان **أوغست كومت(A.Comte)** يرى أنّ المنهج التاريخيّ هو الأكثر ملائمة لها، لاعتقاده أنّ القوانين السوسيولوجيّة لاتعبّر أساسا عن علاقات سببيّة محدّدة، بل عن الاتّجاه الذي يسير فيه التطوّر البشريّ على العموم، فإنّ **إميل دوركهايم (E.Durkheim)** يقرّر أنّ المنهج المقارن هو المنهج الوحيد الملائم لعلم الاجتماع، ويعلّل ذلك بأنّ التفسير السوسيولوجيّ يتمثّل حصريّا في إقامة علاقات سببيّة، أي: ربط الظاهرة بسببها.[5]

وعموما، فإنّ المناهج الكميّة لا الكيفيّة والوصفيّة هي المعتمدة في الدراسات السوسيولوجيّة، التي تستعين بالمعطيات الإحصائية الكميّة، فتتناولها بالتحليل والتفسير السوسيولوجيّ الذي يعطي

[1]- رشيد زرواطي، **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2004، ص181.
[2]- عقيل حسين عقيل، **فلسفة مناهج البحث العلميّ**، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، 1999، ص76.
[3]- عبد الغني عماد، **منهجية البحث في علم الاجتماع**، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 2007، ص53.
[4]- موريس أنجرس، **المرجع السابق**، ص98.
[5]- إميل دوركهايم، **قواعد المنهج السوسيولوجي**، تر: سعيد سبعون، دار القصبة، الجزائر، 2008، ص155.

لها دلالات ومعاني؛ وعلّة ذلك أنّ علم الاجتماع لا يكتفي بالوصف الظاهريّ، بل هو دوما يبحث عن الخفيّ، ويتقصّى الأسباب الكامنة، لهذا فقد اعتمدت في هذه الدراسة الميدانيّة المنهج الكميّ، والذي يسمح بتناول الظاهرة المدروسة في بيانات إحصائيّة مستمدّة من الواقع، ثمّ تحليلها، ومحاولة تفسيرها سوسيولوجيّا.

4- الدراسة الاستطلاعيّة:

قبل الشروع في البحث قمت بإجراء الدراسة الاستطلاعيّة. والاستطلاع أو الاستكشاف، "يتضمّن عمليّات القراءة والمقابلات الاستكشافية."[1]

وكان الهدف من ذلك، الوقوف على حجم الظاهرة المراد دراستها، والإحاطة بها وبما يتعلّق بها من متغيّرات وأبعاد.

وشملت هذه الدراسة الاستطلاعيّة مرحلتين:

المرحلة الأولى: عمليّات القراءة

وتمّ ذلك من خلال زيارة المكتبات، ومسح فهارسها، وقراءة ما أمكن ممّا كتب حول موضوع الدراسة، وما يتعلّق به.

المرحلة الثانية: المقابلات الاستكشافيّة

وتمّ ذلك بإجراء عدّة لقاءات مع أفراد مجتمع البحث، أي: الطالبات المزابيّات بالمركز الجامعيّ بغرداية، والأمر لم يكن بالهيّن والميسور، لطبيعة موضوع الدراسة الحسّاس والمثير، فالتحاق الفتاة المزابيّة بالجامعة والتعليم العالي موضوع أثار ويثير جدلا واسعا في الأوساط الاجتماعيّة في مزاب.

5- مجالات الدراسة:

على كلّ باحث، قبل أن يشرع في إنجاز بحثه، أن يؤطّره في حدود واضحة، يقول **طلعت همام:**"من المهمّ أن يوضّح الباحث حدود البحث والدراسة، وذلك فيما يتّصل بجوانب

[1]- ريمون كيفي ولوك كمبنهود، **دليل الباحث في العلوم الاجتماعيّة**، تر: يوسف الجباعي، المكتبة العصريّة، بيروت، لبنان، 1997، ص59.

المشكلة ومجالها، والعيّنة أو الأفراد أو المؤسّسات التي يشملها البحث؛ والتحديد يساعد الباحث على التركيز على أهداف معيّنة، ويجعله طوال إجراء البحث على وعي بحدود بحثه، ويساعد هذا التحديد أيضا في تجنّب التعميم الزائد، فضلا عمّا يوفّره الباحث من اقتصاد في الجهد والوقت والتكلفة".[1]

ويمكن ضبط حدود هذه الدراسة في المجالات التالية:

أ- المجال البشريّ: شملت الدراسة الفتيات المزابيّات الجامعيّات بولاية غرداية.
ب- المجال المكانيّ: أجريت الدراسة بالمركز الجامعيّ بغرداية.
ج- المجال الزمانيّ:استغرقت الدراسة الميدانيّة أشهر مارس، أفريل، ماي، جوان 2010.

6- الأدوات المستعملة في الدراسة:

الأدوات التي تستعمل في الدراسات السوسيولوجيّة، أو تقنيات البحث السوسيولوجيّ، تعرّف بأنّها: "مجموعة إجراءات وأدوات التقصّي المستعملة منهجيّا".[2]

وقد اعتمدت في هذه الدراسة على "الاستمارة" كأداة رئيسيّة، بالإضافة إلى تقنيّة "المقابلة" و"الملاحظة من دون مشاركة" كأداتين مدعّمتين. وكنت قد ابتدأت بهما، قبل بناء الاستمارة.

أ- المقابلــة:

كانت المقابلات التي أجريتها على نوعين:

1- مقابلات مع مجموعة من أفراد المجتمع المزابيّ رجالا ونساء، تمّ اختيارهم لعلاقتهم بموضوع الدراسة، تناولت الموضوعات التالية:
- تاريخ المجتمع المزابيّ، ومؤسّساته الاجتماعيّة.
- القيم السوسيودينيّة للمجتمع المزابيّ.
- المنظومة التربويّة التعليميّة للمجتمع المزابيّ.

وكانت هذه المقابلات ذات فائدة كبيرة، نظرا لنقص المراجع التي تناولت تلك الموضوعات.

[1]- طلعت همّام، **سين وجيم عن مناهج البحث العلمي**، دار عمّار، عمّان، الأردن، 1989، ط3، ص76.
[2]- موريس أنجرس، **المرجع السابق**، ص184.

2- مقابلات مع أفراد العيّنة ومجتمع البحث، قبل الشروع في الدراسة وأثنائها، من أجل توضيح أهداف الدراسة وطريقة العمل، لكسب ثقة وتعاون المبحوثات، نظرا لحساسيّة الموضوع واعتباره من الطابوهات، وتحفّظ بعض الطالبات من المشاركة.

ب- الملاحظة من دون مشاركة:

نظرا لانتمائي للمجتمع الأصليّ لأفراد العيّنة، فقد اعتمدت على تقنيّة الملاحظة من دون مشاركة، كأداة إضافيّة مكمّلة، لمعاينة السلوك الفعليّ للمبحوثات، داخل المركز الجامعيّ وخارجه، وهذا يساعدني كثيرا في جمع البيانات وضبطها والتأكّد منها، ثمّ تحليلها وتفسيرها.

ج- الاستمـــارة:

اعتمدت الاستمارة باعتبارها تقنيّة رئيسيّة للبحث السوسيولوجيّ، ولأنّها أنسب أداة لجمع البيانات والمعلومات من العيّنة المبحوثة.

ويعرّفها **موريس أنجرس** أنّها " تقنيّة مباشرة للتقصّي العلميّ، تستعمل إزاء الأفراد، وتسمح باستجوابهم بطريقة موجّهة، والقيام بسحب كمّيّ بهدف إيجاد علاقات رياضيّة، والقيام بمقارنات رقميّة."[1]

وبناء الاستمارة تطلّب منّي جهدا كبيرا، واستغرق وقتا طويلا، فبعد أن صمّمت استمارة أوّليّة، وضمّنتها أسئلة متعدّدة حول متغيّرات موضوع الدراسة، قمت باختبار أوّليّ لها، بتوزيعها على مجموعة من أفراد العيّنة؛ ومن خلال ردود الأفعال والملاحظات المقدّمة، أحدثت التعديلات الضروريّة والمناسبة على الأسئلة.

وبعد أن أجريت عليها اختباري الصدق والثبات، واستشرت الأستاذ المشرف الذي وافق عليها، وزّعت الاستمارات على أفراد العيّنة من خلال لقاءات جمعتني بهنّ بمكتبة المركز الجامعيّ، وكان مجموع هذه المقابلات أربعة.

وكنت أهدف من هذه المقابلات إلى:

[1]- **المرجع نفسه**، ص204.

- بيان الأهداف العلميّة لهذه الدراسة، التي تتميّز بحساسية كبيرة.
- محاولة إزالة التحفّظ الملاحظ على كثير من الطالبات المبحوثات.
- توضيح أيّ غموض قد يكون في الاستمارة التي بلغت أسئلتها 107سؤال.
- كسب ثقة الطالبات المبحوثات، وتشجيعهنّ على التعاون والعمل الجادّ الصادق.

غير أنّ طبيعة موضوع الدراسة الحسّاس، وكثرة الأسئلة (107)، وكون الكثير منها محرجا، جعل الكثير من الطالبات أفراد العيّنة يتردّدن أو يرفضن الإجابة، الشيء الذي أقلقني كثيرا، ودفعني لبذل مجهود أكبر، للشرح والتوضيح والطمأنة.

وقد تمّ جمع الاستمارات على دفعات ومراحل، نظرا لتزامن ذلك مع امتحانات السداسي الثاني. وعند الاطّلاع عليها، كنت ألاحظ أنّ بعض الأسئلة لم يتمّ الجواب عليها، فكنت أعيدها لصاحباتها، مع ترغيبهنّ بشتّى الطرائق على الإجابة الجادّة الصادقة.

وفي نهاية المطاف، ومن مجموع 76 طالبة تضمّنتها العيّنة، تحصّلت على 70 استمارة، في حين رفضت 06 طالبات الإجابة، متعذّرات بكون موضوع الدراسة وأسئلة الاستمارة تسيء إليهنّ وإلى المجتمع المزابيّ، واثنتان منهنّ قدّمتا لي ذلك كتابيّا وبأسلوب لاذع.

رغم الخيبة والإحباط اللذين سيطرا عليّ لفترة، تسلّحت بالإصرار والإرادة، مدركا حقيقة الإدراك أنّ علم الاجتماع – فعلا – صعب ومزعج، لأنّه يبحث عن الخفيّ ويكشف المستور. وقد بلغني من بعض الطالبات أنّ أحد الطلبة بالمركز الجامعيّ، قام بحملة تشويش في وسط أفراد العيّنة داعيا الطالبات إلى عدم التعاون.

وعند الشروع في دراسة الاستمارات المسترجعة، وتحليل الإجابات، أدركت أنّ التعامل مع هذا العدد الكبير من الأسئلة صعب جدّا، خاصّة مع الظروف المحيطة بالدراسة، وضيق الوقت؛ فاختصرتها إلى 63 سؤالا محتفظا بالأسئلة المتبقّية لدراسة أخرى.

وتتكوّن الاستمارة المعتمدة في هذه الدراسة على أربعة محاور:

المحور الأوّل: يشتمل على البيانات الشخصيّة لأفراد العيّنة، لمعرفة خصائصها.أرقام أسئلته من 1إلى8.

المحور الثاني: يـتضمّن الأسئـلة الخاصّة بالمتغيّر التابـع، أي: الظـاهرة المـدروسة وهي: القيـم السوسيودينيّة للفتاة المزابيّة.

والقيم المتناولة بالدراسة هي:

1-القرآن(حفظا وتلاوة)، الأسئلة: 9-10-11-12.
2-الطهارة، السؤال: 13.
3-الاحترام، الأسئلة: 17-21-22-23.
4-الطاعة والانقياد، الأسئلة:14-15-31.
5-التمسّك بالهويّة، الأسئلة: 16-18-19-20-26-30-34-35.
6-السمت واللّباس، السؤالان: 27-28.
7-الجدّية والصرامة، الأسئلة: 24-25-29-32-33.

المحور الثالث: يتضمّن أسئلة المتغيّر المستقلّ، الخاصّ بالفرضيّة الأولى، وهو: الاندماج في الوسط الجامعيّ، أرقام أسئلته: من 36إلى 51.

المحور الرابـع: يشتمل على أسئلـة المتغيّر المستقلّ الخـاصّ بالفرضيّة الثانيّـة، وهو أهداف الفتاة المزابيّة من الدراسة الجامعيّة، أرقام أسئلته: من 52 إلى 63.

7- خصائـص العيّنـة:

1-السـنّ:

جدول (12): يبيّن توزيـع أفـراد العيّنـة حسب السنّ.

فئـات السـنّ	العدد	النسبة
أقلّ مـن 20سنـة	16	22.85
من 20إلى22سنـة	36	51.42
مـن 23إلى 25سنة	12	17.14
أكـثر من 25 سنة	06	08.57
الـمجمـوع	70	100

من خلال هذا الجدول يتّضح أنّ النسبة العليا تعود لفئة السنّ: 20-22سنة، تليها فئة: أقلّ من 20سنة، ثمّ فئة: 23-25 سنة، وأخيرا فئة: أكثر من 25 سنة. وهذا يبيّن تزايد التحاق الطالبات المزابيّات بالتعليم العالي، خاصّة من اللواتي كنّ توقّفن عن الدراسة بعد الباكالوريا لظروف اجتماعيّة، منها بالخصوص بعد المراكز الجامعيّة.

وإنّ وجود 08.57% من مجموع العيّنة يفوق سنّهنّ25 سنة لذو دلالة واضحة على التغيّر الاجتماعيّ الحاصل في المجتمع المزابيّ، الذي يرى الفتاة في هذا السنّ امرأة ماكثة في البيت وليست طالبة جامعيّة.

2- المدينة (القصر)

جدول (13) يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب الانتماء لمدن مزاب.

المدينة	العدد	النسبة
غـــــــرداية	24	34.28
بني يسجـــــن	23	32.85
بـــــريـــان	10	14.28
العطـــــــف	06	08.57
القـــــــرارة	04	05.71
مـــــــليكـــة	02	02.85
بـــــــنـورة	01	01.42
المجـــــــموع	70	100

بإلقاء نظرة تحليليّة على الجدول، نجد أنّ النسبة مرتفعة في كلّ من غرداية وبني يسجن، تليهما بريان والعطف، بينما تنخفض النسبة في كلّ من مليكة والقرارة وبنورة.

وإذا أضفنا الطالبات الستّة رافضات الإجابة، اللاتي تنتمي ثلاثة منهنّ لبريان، واثنتان لبني يسجن، وواحدة لغرداية، تبقى هذه المدن الثلاث في المقدّمة. ورغم أنّ غرداية أكبر من حيث عدد السكان، فإنّ بني يسجن تستوي معها في عدد الطالبات الجامعيّات، وهذا يعود _في نظري _

لذهنيّة الفرد اليسجني الأكثر تفتّحا على الحداثة.

وإذا كانت مدينة القرارة أبعد مدن مزاب عن المركز الجامعيّ، والتحاق الفتاة فيها بالمدارس الرسميّة جاء متأخّرا نسبيا فإنّ مدينتي مليكة وبنورة تبقيان الأقلّ عددا للطالبات الجامعيّات بمركز غرداية؛ وربّما يعود الأمر لصغر حجم المدينتين وقلّة عدد سكّانهما نسبيّا من جهة، ولبروز الاتّجاه المحافظ في الحياة الاجتماعيّة فيهما.

3-المستوى الجامعيّ:

جدول (14) يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب مستوى السنة الجامعيّة.

المستوى الجامعيّ	العدد	النسبة
السنة الأولى	29	41.42
السنة الثانية	24	34.28
السنة الثالثة	09	12.85
السنة الرابعة	08	11.42
المجـــــموع	70	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أعلى نسبة تتمثّل في السنة الأولى، وكلّما اتّجهنا صعودا نحو السنة الرابعة انخفضت النسبة تباعا، وفي هذا دلالة واضحة على أنّ وتيرة توجّه الفتيات المزابيّات للتعليم العالي في تزايد مستمرّ من سنة لأخرى، رغم المعارضة التي لا تزال قويّة في الأوساط الاجتماعيّة، وهذه صورة أخرى من صور التغيّر الاجتماعيّ.

مع العلم أنّه يمكن أيضا أن نعلّل تناقص عدد الطالبات كلّما اتّجهنا نحو السنوات العليا، إلى انقطاع بعض الطالبات عن الدراسة الجامعيّة مباشرة بعد السنة الأولى أو الثانية بسبب الزواج.

4- التخــصّص:

جدول (15) يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب التخصّص الجامعيّ

التخصّص الجامعيّ	العدد	النسبة
علـــم النفـــــس	24	34.28
علوم الطبيعة والحياة	12	17.14
علـــوم إسلاميّـــة	09	12.85
علـــــم الاجتماع	08	11.42
حقوق وعلوم سياسية	06	08.57
لغـــة وأدب عربـــي	05	07.14
آداب ولغات أجنبيّة	03	04.28
علوم اقتصاديّة وتجاريّة	02	02.85
عـــلوم إنسانيّـة(تاريخ)	01	01.42
المجـــــــــموع	70	100

عند تأمّل معطيات الجدول نلاحظ ما يلي:

- العيّنة تتوزّع على تسعة تخصّصات، وبهذا تكون قد غطّت معظم التخصّصات الموجودة بالمركز الجامعيّ، وهذا يدلّ على تنوّع في الميول وتباين في التصوّر، في مجتمع كان كلّ شيء فيه موجّها ومتماثلا ونمطيّا.
- رغم التنوّع الحاصل، نجد النسبة العليا في تخصّص علم النفس، ثمّ في تخصّص علوم الطبيعة والحياة، وهذا يعكس توجّها اجتماعيّا في أوساط الطالبات في مزاب، نحو ما هو علمي وصحّي، مع العلم بأنّ تخصّص علوم الطبيعة والحياة لا يزال في سنته الثانية بالمركز.
- توجّه الطالبات لتخصّص العلوم الإسلامية مرتفع نسبيا، إذا علمنا بأنّ هذا أوّل موسم لهذا التخصّص بالمركز الجامعيّ؛ وهذا يؤكّد التوجّه الدينيّ للمجتمع المزابيّ.
- إذا قارنّا بين نسبة الطالبات في تخصّص الأدب العربي الذي يغطّي السنوات الأربعة، مع

نسبتهنّ في الأدب الفرنسيّ الذي لا يزال في موسمه الأوّل، وإذا أضفنا طالبتين اثنتين من العيّنة رفضتا الإجابة تنتميان لهذا التخصّص، نلمس توجّه الطالبات المزابيات لتعلّم اللغة الفرنسية التي تبقى حاجة اجتماعيّة، وتمثّل رغبة كامنة في وجدان الفتاة المزابيّة لاكتسابها.

- الملفت للانتباه فعلا هو تواجد الطالبات المزابيات في تخصّصي الحقوق، والعلوم التجاريّة اللذين إذا جمعنا نسبتيهما تجاوزت 10%، وهذا يمثّل تغيّرا واضحا في القيم الاجتماعيّة للمجتمع المزابيّ، بالنسبة لدور المرأة ووظيفتها الاجتماعيّة، لعلّه نتج عن حاجة اجتماعيّة جديدة.

5-الحالة الاجتماعية:

جدول (16) يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب حالتهنّ الاجتماعيّة.

الحالة الاجتماعيّة	العدد	النسبة
غير مخطوبـــة	41	58.57
مخطوبـــــــة	19	27.14
مـــتزوّجـــــة	10	14.28
مـطلّـقـــــة	00	00
أرملـــــــــة	00	00
المجـــــموع	70	100

من خلال هذا الجدول، يمكن أن نسجّل ملاحظة هامّة: هي أنّ الزواج يتّجه إلى أن لا يكون عائقا في وجه الطالبة الجامعيّة المزابيّة؛ فالنسبة العليا تتمثّل في فئة العزباوات غير المخطوبات، وهذه صورة أخرى واضحة لتغيّر القيم الاجتماعيّة للفتاة المزابية نحو الحداثة. في مجتمع كان الزواج المبكّر للفتاة فيه دأبا مألوفا، وقيمة متقدّمة في سلّم القيم الاجتماعيّة. في حين وجدت طالبات أخريات الحلّ في مواصلة دراستهنّ الجامعيّة مع ارتباطهنّ بالخطوبة، لضمان الزواج الذي يبقى تجاوزه هاجسا اجتماعيّا لكثير من الأسر. أمّا نسبة الطالبات المتزوّجات، فهي ملفتة للانتباه حقّا، وهذه ظاهرة جديدة في المجتمع المزابيّ، تبيّن مدى شغف الفتاة والمرأة بطلب العلم الذي حرمت منه سابقا.

6-المقيمات بالحيّ الجامعيّ:

جدول(17) يبيّن توزيع المقيمات بالحيّ الجامعيّ حسب المدن.

المقيمات في الحيّ الجامعيّ	العدد	النسبة
من بريان	03	75
من القرارة	01	25
المجـــــموع	04	100

نلاحظ أنّ عدد الطالبات المزابيّات المقيمات بالحيّ الجامعيّ قليل جدّا، 04 طالبات من مجموع 70 طالبة، أي بنسبة 05.71%، وهؤلاء الطالبات المقيمات هنّ من مدينتي بريان والقرارة، وهما بعيدتان نسبيا عن المركز الجامعيّ، مع العلم أنّ عدد طالبات هاتين المدينتين بالمركز الجامعيّ هو 14 طالبة، إذا نسبة المقيمات منهنّ هي 28.57% فقط، وهنا تساءلت: أين تقيم الطالبات العشرة المتبقّيات؟.

وبعد بحث، اكتشفت أنّ بعضهنّ يقمن عند أقارب لهنّ بغرداية، والبعض الآخر من بريان، يفضّلن الذهاب والإياب يوميّا بين مدينتهنّ والمركز الجامعيّ. (بريان تبعد عن غرداية بـ 45 كلم).

وعلى ضوء هذا نلاحظ تحفّظ وحذر الفتاة المزابية وأهلها من الإقامة بالحيّ الجامعيّ، وهو الحذر نفسه الذي يطبع وعي الفرد المزابيّ دائما، مما هوّ خارج ثقافة مجتمعه.

7-امتلاك الهاتف المحمول:

جدول(18) يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب امتلاك الهاتف المحمول.

امتلاك الهاتف المحمول	العدد	النسبة
نعم	68	97.14
لا	02	02.85
المجـــــموع	70	100

أغلب الطالبات (97.14%) يملكن هاتفا محمولا، ولهذا دلالة واضحة على حرص الطالبات

وأوليائهنّ على اقتناء هذه الأداة الحداثيّة، لضمان الاتّصال الدائم والمباشر؛ باستثناء طالبتين اثنتين إحداهما من غرداية، والأخرى من بنورة، وهذه الأخيرة هي الطالبة الوحيدة من هذه المدينة الأكثر محافظة.

8-امتلاك رخصة السياقة:

جدول (19) يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب امتلاك رخصة السياقة.

امتلاك رخصة السياقة	العدد	النسبة
نعم	12	17.14
لا	58	82.85
المجـــــموع	70	100

نلاحظ أنّ 17.14% من أفراد العيّنة، أي: الطالبات المزابيّات بالمركز الجامعيّ، يملكن رخصة سياقة، وهذا مؤشّر واضح ومثير، يدلّ على تغيّر القيم في المجتمع المزابيّ، فإلى السبعينيات من القرن الماضي كانت المرأة المزابيّة لا تزال ممنوعة من السفر خارج مزاب، فهاهي الآن، بعد 40 سنة، تملك رخصة سياقة السيّارة.

جدول (20) يبيّن توزيع الطالبات المالكات لرخصة السياقة حسب مدن مزاب.

المـــــدينـــــــة	العدد	النسبة
بني يسجن	08	66.66
غرداية	02	16.66
بريان	01	08.33
العطف	01	08.33
القرارة	00	00
بنورة	00	00
مليكة	00	00
المجـــــــــموع	12	100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ أعلى نسبة لامتلاك الطالبات لرخصة السياقة تعود لمدينة بني يسجن بـ 66.66% تليها مدينة غرداية، فبريان والعطف، وهذا يبيّن مرّة أخرى تقدّم الإنسان اليسجني على مستوى القيم الحداثيّة، وتجدر الإشارة إلى وجود امرأة متخصّصة لتعليم سياقة السيارات للفتيات والنساء في بني يسجن، حسبما صرّحت لي بعض الطالبات، وهذا عامل مساعد لارتفاع النسبة في تلك المدينة.

خلاصة الفصل:

يعتبر المركز الجامعيّ بغرداية قطبا هامّا، فهو يلبّي الحاجة الاجتماعيّة المتزايدة في ارتياد الطلبة للتعليم العالي؛ وهو في تطوّر سريع ومستمرّ، والطالبات المزابيّات بالمركز، اللائي يشكّلن موضوع الدراسة، رغم قلّة عددهنّ مقارنة بعدد الطالبات الكبير، هنّ في تزايد مستمرّ.

نسبة المقيمات من الطالبات أفراد العيّنة بالحيّ الجامعي ضعيفة (05.71%)، رغم بعد مدينتيّ بريان والقرارة، وفئة السنّ الغالبة عندهنّ هي: 20–22 سنة. أمّا بالنسبة لانتماء الطالبات لمدن مزاب، فنجد غرداية وبني يسجن في الصدارة (34.28%– 32.85%)، تليهما بريان بينما تبقى بنورة ومليكة الأقلّ إمدادا للمركز الجامعيّ بالطالبات (01.42%–02.85%)، وهذا التباين يجسّد مستوى الصراع بين التقليد والحداثة الحاصل في مزاب.

أمّا مستوى الدراسة لدى الطالبات، فالنسبة العليا تعود للسنة الأولى (41.42%)، وتنخفض النسبة كلّما اتّجهنا نحو السنة الرابعة، ممّا يدلّ على التزايد الواضح لالتحاق الطالبات بالمركز من موسم لآخر.

الملاحظ أنّ الطالبات أفراد العيّنة يتوزّعن على معظم التخصّصات الموجودة بالمركز. والتخصّصات الأكثر استقطابا لهنّ تتمثّل في علم النفس(34.28%)، تليها علوم الطبيعة والحياة ، فالعلوم الإسلاميّة، ثمّ علم الاجتماع. بينما أقلّها العلوم الاقتصاديّة(02.85%)، والتاريخ (01.42%)؛ وهذا يشخّص النسق الفكريّ العامّ لدى الطالبات.

نسبة الطالبات المزابيات المخطوبات والمتزوّجات معتبرة (41.42%) وهذا دليل على شغفهنّ على طلب العلم وقدرتهنّ على التكيّف مع مشكلة الزواج، وهو في الوقت نفسه مؤشّر واضح لعمليّة التغيّر الاجتماعيّ. وإذا التفتنا لنسبة المالكات للهاتف المحمول (97.14%) والحاصلات على رخصة السياقة (17.14%)، أدركنا مدى هذا التغيّر، ومستوى التحول والانتقال من التقليد إلى الحداثة.

الفصل الخـــامس

الاندماج في الوسط الجامعيّ والقيم السوسيودينيّة التقليديّة

(تحليل الفرضيّة الأولى)

تمهيـــد:

يتميّز الوسط الجامعيّ بنشاط خاصّ، وبديناميكيّة اجتماعيّة قويّة، فهو ملتقى أفراد جاؤوا من خلفيات أسريّة واجتماعيّة وثقافيّة مختلفة، كما أنّ دوره بارز في مجال التفاعل الاجتماعيّ والانتشار الثقافيّ وتغيّر القيم، وهذه العمليات الاجتماعيّة تنتج بالدرجة الأولى حسب درجة الاندماج الاجتماعيّ في هذا الوسط.

في هذا الفصل سأقوم بتحليل الفرضيّة الأولى، وهي:

" كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة ".

وقد بنيت هذه الفرضيّة للتحقّق ميدانيا في ما إذا كان الاندماج في الوسط الجامعيّ يؤدّي إلى قلّة تمسّك الفتاة المزابيّة بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة للمجتمع المزابيّ.

1- قيمـــــة "القرآن، حفظـا وتــلاوة":

يمثّل القرآن "حفظا وتلاوة"، قيمة بارزة في المجتمع المزابيّ بصفته مجتمعا دينيّا يحتلّ فيه المسجد قمّة الهرم في بنائه الاجتماعيّ، المسجد الذي لا تنقطع فيه تلاوة القرآن جماعيّا في مجالس الذكر، وهو يحفّظ للأولاد ذكورا وإناثا تلقينا منذ الصّغر، وبه يتميّزون في الحياة الاجتماعيّة، كما أنّه يتلى دوما في المناسبات، سواء كانت مناسبات أفراح أو أتراح.

جدول (21) يبيّن ارتباط " نوع الأصدقاء في المركز الجامعيّ" بـ "حفظ القرآن".

حفظ القرآن / نوع الأصدقاء	كاملا		أجزاء منه		السور القصيرة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
طالبات مزابيّات فقط	04	57.14	03	42.85	00	00	07	10
طالبات مزابيّات وغير مزابيّات	03	06.52	40	86.95	03	06.52	46	65.71
طلبة وطالبات	00	00	02	11.76	15	88.23	17	24.28
المجمـــــوع	07	10	45	64.28	18	25.71	70	100

نلاحظ من خلال الجدول، ومن حيث قيمة " حفظ القرآن"، أنّ أعلى نسبة من أفراد العيّنة، تمثّلها الفئة التي تحفظ أجزاء منه، بنسبة 64.28%، تليها فئة الطالبات اللائي يحفظن الصور القصيرة فقط، بنسبة 25.71%، ثمّ تأتي فئة اللائي يحفظن القرآن بكامله، بنسبة 10%. ورغم انخفاض هذه النسبة الأخيرة، تبقى معتبرة، نظرا لكون هؤلاء الطالبات تلقّين تعليمهنّ في مدارس رسميّة، ليس ضمن مناهجها حفظ القرآن كاملا.

أمّا بالنسبة لسؤال المتغيّر المستقلّ، عن نوع الأصدقاء بالمركز الجامعيّ، فإنّ أعلى نسبة تعود للطالبات اللائي أصدقاؤهنّ طالبات مزابيّات وغير مزابيّات، أي: دون الطلبة الذكور بنسبة 65.71%، وهذا يدلّ على وجود اندماج محدود، لعلّ مردّ محدوديّته، ثقافة المجتمع المزابيّ الذي يعتمد التقسيم الجنسيّ في الحياة الاجتماعيّة. تليها فئة الطالبات اللائي صرّحن أنّ أصدقاءهنّ في

المركز الجامعيّ طلبة وطالبات، بنسبة 24.28%، وهؤلاء لا يقمن اعتبارا للجنس، فهنّ بذلك يمثّلن الفئة الأكثر اندماجا وحداثة. ثمّ نجد الطالبات اللائي لا يصاحبن بالمركز الجامعيّ إلاّ الطالبات المزابيّات، بنسبة 10%؛ ولعلّ هؤلاء يجدن صعوبة في الاندماج في الوسط الجامعيّ لاختلافه عن بيئة تنشئتهنّ.

وعند ارتباط سؤالي المتغيّرين، ومن خلال الجدول، نلاحظ أنّ الطالبات اللائي يتكوّن مجموع أصدقائهنّ بالمركز الجامعيّ من طلبة وطالبات، أيّ الطالبات الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، هنّ الأقلّ حفظا للقرآن؛ فنسبة حفظهنّ الكامل للقرآن منعدمة، ونسبة حفظهنّ لأجزاء منه تبلغ 11.76%، بينما ترتفع نسبتهنّ في حفظ السور القصيرة إلى 88.23%.

أمّا الطالبات اللائي يتكوّن مجموع أصدقائهنّ بالمركز الجامعيّ من الطالبات المزابيّات فقط، أي: الطالبات الأقل اندماجا في الوسط الجامعيّ، نجد نسبة حفظهنّ للقرآن كاملا هي الأعلى 57.14%، وتصل إلى 42.85%، مع حفظ أجزاء منه، بينما تنعدم مع حفظ السور القصيرة.

وبإجراء مقارنة نكتشف أنّ الطالبات اللائي يحفظن القرآن كاملا هنّ الأقلّ اندماجا في الوسط الجامعيّ. أمّا الطالبات اللائي يحفظن أجزاء من القرآن فاندماجهنّ موجود لكنّه محدود، ثمّ نجد الطالبات اللائي لا يحفظن من القرآن سوى السور القصيرة هنّ الأكثر اندماجا.

وبالتالي كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، من خلال متغيّر "نوع الأصدقاء" قلّ تمسّكها بقيمة القرآن "حفظا".

أمّا من حيث قيمة " القرآن تلاوة "، فسنكتشف ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (22) يبيّن ارتباط ظروف الحوار مع الأساتذة بحجم قراءة القرآن.

حجم قراءة القرآن / الحوار مع الأساتذة	يوميا		أسبوعيا		أحيانا		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
أثناء الدرس فقط	04	30.76	08	61.53	01	07.69	13	18.57
في قاعة الدراسة أثناء وخارج الدرس	04	17.39	09	39.13	10	43.47	23	32.85
في قاعة الدراسة وخارجها	02	05.88	06	17.64	26	76.47	34	48.57
المجمـــــوع	10	14.28	23	32.85	37	52.85	70	100

يظهر من خلال الجدول، وحسب السؤال الخاصّ بحجم قراءة القرآن، أنّ أعلى نسبة من العيّنة، تتمثّل في فئة الطالبات اللائي يقرأن القرآن "أحيانا" بنسبة 52.85%؛ فهنّ يقرأن القرآن، لكن دون انتظام، لا يوميا ولا أسبوعيا، وهذا يمكن تفسيره بانشغالهنّ بالدّراسة.

أمّا بشأن السؤال الخاصّ بظروف الحوار مع الأساتذة، فأعلى نسبة في العيّنة تعود لفئة الطالبات اللائي يتحاورن مع الأساتذة في قاعة الدراسة وخارجها، أي في أيّ مكان، دون التقيّد بحصّة الدرس، بنسبة 48.57%؛ وهنا نلاحظ ارتفاع نسبة الاندماج في الوسط الجامعيّ، ومردّ ذلك ربّما لكون هذا الاندماج يتمّ في مجال الأساتذة، الذين يراهم الطلبة نموذجا –عادة– ومصدرا للمعرفة.

وبربط سؤاليّ المتغيّرين، يظهر من خلال معطيات الجدول، أنّ الطالبات اللائي يتحاورن مع الأساتذة في قاعة الدراسة وخارجها، وهنّ الأكثر اندماجا، تقلّ نسبة قراءتهنّ للقرآن يوميّا وأسبوعيّا، بينما ترتفع نسبة قراءتهنّ للقرآن "أحيانا" إلى 76.47%.

أمّا الطالبات الأقلّ اندماجا، أي: اللائي لا يتحاورن مع الأساتذة إلاّ أثناء الدرس، فنسبة

قراءتهنّ للقرآن يوميّا وأسبوعيّا مرتفعة، بينما تنخفض إلى 07.69% في قراءة القرآن "أحيانا".

هذه المعطيات تشير إلى أنّ الطالبات الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، من خلال متغيّر الحوار مع الأساتذة، هنّ الأقلّ قراءة للقرآن يوميّا وأسبوعيّا؛ إذن هنّ الأقلّ تمسّكا بقيمة "القرآن تلاوة".

دأب بعض الناس على حمل مصحف القرآن معهم أينما ذهبوا لأغراض متباينة، فهل الفتاة المزابيّة الجامعيّة تفعل ذلك؟ ستكتشف ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (23) يبيّن ارتباط كيفيّة قضاء الطالبة أوقات الفراغ بالجامعة بأخذ المصحف معها.

أخذ الطالبة المصحف إلى الجامعة / قضاء أوقات الفراغ	نعـــــم		لا		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
المطالعة والقراءة	22	52.38	20	47.61	42	60
التجوال والجلوس بحديقة الجامعة	04	14.28	24	85.71	28	40
في نادي الجامعة (المقـــهى)	00	00	00	00	00	00
المجمـــــوع	26	37.14	44	62.85	70	100

إذا نظرنا إلى الجدول نظرة تحليليّة، يمكن أن نسجّل الملاحظات التاليّة:

- 62.85% من الطالبات أفراد العيّنة، لا يأخذن معهنّ مصحف القرآن إلى الجامعة، وربّما يفسّر ذلك بنظرة الطالبات إلى الجامعة على أنّها مكان للتحصيل العلميّ لا غير.
- 60% من الطالبات أفراد العيّنة يقضين أوقات الفراغ بالمركز الجامعيّ في المطالعة والقراءة، في حين أنّ نسبة قضائها بنادي الجامعة (المقهى) منعدمة، وهذا يمكن تفسيره بأنّ المقهى لا يناسب قيمهنّ، وخاصّة قيمة "الجدّيّة والصرامة" التي تطبع سلوكات أفراد المجتمع المزابيّ.

- عند ربط المتغيّرين يبدو لنا أنّ الطالبات اللائي يقضين أوقات الفراغ بالمركز الجامعيّ في التجوال أو الجلوس والاستراحة بحديقة المركز، هنّ الأقلّ أخذا للمصحف معهنّ للجامعة، فنجد أنّ 85.71% منهنّ لا يفعلن ذلك. في حين أنّ 52.38% من الطالبات اللائي يقضين أوقات الفراغ بالمركز الجامعيّ في المطالعة والقراءة، يأخذن معهنّ مصحف القرآن.

وهذا يدلّ على أنّ الطالبات الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، اللائي لا يجدن حرجا في قضاء أوقات الفراغ في التجوال والاستراحة بحديقة المركز، يقلّ تمسّكهنّ بهذه القيمة التقليديّة، وهي: أخذ مصحف القرآن معهنّ حين يتوجّهن للدّراسة.

لكن ما الغرض من أخذ هؤلاء الطالبات مصحف القرآن معهنّ، وهنّ ذاهبات للدراسة في الجامعة؟ سنرى ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (24) يبيّن تبريرات أخذ الطالبة المصحف معها للجامعة.

أسبـــاب أخـــذ المصحـــف	العـدد	النسبـة
التبـــرّك بـــه	02	07.69
تلاوة القرآن في أوقـــات الفـــراغ	16	61.53
الحفـــــظ	08	30.76
المجمـــــوع	26	100

إنّ عدد الطالبات اللائي يأخذن معهنّ مصحف القرآن حين يتوجّهن للدراسة في الجامعة (26) يشكّل نسبة 37.14% من مجموع أفراد العيّنة (70)، وهي نسبة معتبرة رغم كونها منخفضة، إذا اعتبرنا الطالبة الجامعيّة شخصا عقلانيّا وحداثيّا، ولعلّ تفسير ذلك يعود لتمسّك الفتاة المزابيّة بقيم مجتمعها التقليديّة، رغم التحاقها بالجامعة.

وعند تأمّلنا للجدول، فإنّنا نلاحظ أنّ أعلى نسبة لأسباب أخذ المصحف للجامعة، تعود للتّلاوة ثمّ للحفظ؛ وهذا يبيّن تمسّك هؤلاء الطالبات بقيمة القرآن تلاوة "وحفظا"، أمّا التبرّك بالقرآن فنسبته ضعيفة 07.69%، وهي تعكس وعي الطالبة وعقلانيّتها.

على ضوء هذه المعطيات، يتّضح أنّه كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بقيمة "حفظ القرآن وتلاوته".

2- قيمـــــة "الطهـــــارة":

تحتلّ قيمة "الطهارة" المادّية والمعنويّة مكانة بارزة في النسق القيميّ الاجتماعيّ في مزاب. ومن المؤشّرات البارزة لذلك، تخصيص الفرد المزابي ثوبا "طاهرا" لا يستعمله إلاّ لأداء الصلاة، وهذه الظاهرة منتشرة بصفة أكثر عند النّساء.

جدول (25) يبيّن ارتباط الصلاة بمصلّى الجامعة بتخصيص ثوب للصلاة.

تخصيص ثوب للصـلاة / الصلاة بمـصلّى الجامـعة	دائمـا		غـالبا		لا يهـمّ		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	00	00	28	66.66	14	33.33	42	60
لا	24	85.71	04	14.28	00	00	28	40
المجمـوع	24	34.28	32	45.71	14	20	70	100

يتّضح من خلال الجدول أنّ الطالبات اللائي يصلّين بمصلّى الممركز الجامعيّ، واللائي يمثّلن 60% من أفراد العيّنة، وهنّ الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، لا يخصّصن "دائما" ثوب للصلاة، ونجد أنّ 66.66% منهنّ "غالبا" ما يفعلن ذلك، و33.33% لا يهمّهنّ ذلك.

أمّا الطالبات اللائي لا يصلّين بمصلّى المركز الجامعيّ، ويمثّلن 40%من أفراد العيّنة، نجد أنّ 85.71% منهنّ يخصّصن "دائما" ثوبا للصلاة، و14.28%منهنّ "غالبا" ما يفعلن ذلك؛ وهذا يفسّر عدم إقامتهنّ للصلاة بمصلّى المركز الجامعيّ.

من خلال هذه المعطيات نلاحظ أنّ الطالبات الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، اللائي لا

يجدن حرجا في الصلاة بالمركز الجامعيّ هنّ الأقلّ تمسّكا بهذه العادة الاجتماعيّة الناتجة عن قيمة "الطهارة".

أمّا تبريرات الطالبات اللائي لا يصلّين بمصلّى المركز الجامعيّ، نكتشفها في الجدول التالي:

جدول(26) يبيّن تبريرات عدم الصلاة بمصلّى المركز الجامعيّ.

أسباب عـدم الصـلاة بمصلّى الجامعة	العدد	النسبة
عدم الاطمئنان لطهارة المكان	14	50
عدم توفّر ثوب للصلاة	10	35.71
ضيـــــق المكـــان	04	14.28
المجمـــــــــــوع	28	100

40% من أفراد العيّنة لا يصلّين بمصلّى المركز الجامعيّ، وبإلقاء نظرة تحليليّة على أسباب ذلك، حسب تصريحاتهنّ من خلال جوابهنّ على السؤال المفتوح، نجد 50% منهنّ يصرّحن أنّهنّ غير مطمئنّات لطهارة المكان، وهؤلاء يعكسن التصوّر التقليديّ للقيمة السوسيودينيّة "الطهارة" في المجتمع المزابيّ، ومفاد هذا التصوّر: أنّه لا يعدّ الشيء طاهرا إلاّ إذا تأكّد تطهيره.

ثمّ نجد أنّ 35.71% منهنّ يبرّرن ذلك بعدم توفّر ثوب الصلاة لديهنّ وهنّ بالجامعة؛ وهذا تصوّر تقليديّ راسخ في وجدان المرأة المزابيّة لقيمة "الطهارة" وارتباطها بعبادة الصلاة؛ فثوب الصلاة عندها يحظى بنوع من الرمزيّة والقداسة، فلا تلبسه إلاّ للصلاة، وتسارع إلى استبداله بآخر فور انصرافها منها.

وبالرجوع إلى الجدول (25)، نلاحظ أنّ 34.28% من أفراد العيّنة فقط يلتزمن بهذا السلوك، فيخصّصن "دائما" ثوبا للصلاة؛ و45.71% منهنّ "غالبا" ما يفعلن ذلك، بينما نجد 20% منهنّ لا يهمّهنّ ذلك، وهذا مؤشّر واضح لتغيّر القيم عند الطالبة المزابيّة من التقليد إلى الحداثة.

جدول (27) يبيّن ارتباط الذهاب للمطعم الجامعيّ بتخصيص ثوب للصلاة.

تخصيص ثوب للصلاة / الذهاب للمطعم الجامعيّ	دائما		غالبا		لا يهمّ		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
دائما	01	05.55	05	27.77	12	66.66	18	25.71
عند الضرورة	16	38.09	24	57.14	02	04.76	42	60
لا أذهب	07	70	03	30	00	00	10	14.28
المجموع	24	34.28	32	45.71	14	20	70	100

يوضّح لنا هذا الجدول، أنّ الطالبات الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، والمتمثّلات هنا في فئة الطالبات اللائي يذهبن "دائما" للمطعم الجامعيّ، أعلى نسبة لديهنّ تتمثّل في فئة الطالبات اللائي لا يهمّهنّ تخصيص ثوب للصلاة بنسبة 66.66%.

في حين أنّ الطالبات اللائي لا يذهبن تماما للمطعم الجامعيّ، أي الأقلّ اندماجا، أعلى نسبة لديهنّ تتمثّل في فئة الطالبات اللائي يخصّصن دائما ثوبا للصلاة، بنسبة 70%.

وهذا له دلالة واضحة على أنّ الطالبات الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، هنّ الأقلّ اهتماما بتخصيص ثوب دائم للصلاة؛ وهنّ بالتالي أقلّ تمسّكا بقيمة "الطهارة تقليديّا".

وتجدر الإشارة إلى أنّ النسبة العليا في أجوبة المبحوثات، حول سؤال الذهاب إلى المطعم الجامعيّ، هي لفئة الطالبات اللائي يذهبن إليه عند الضرورة فقط، بنسبة 60%، وهذا يبيّن مرّة أخرى محدوديّة اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، ولعلّ ذلك مردّه إلى الحذر من المجهول، والغريب الذي يطبع وعي الفرد المزابيّ.

بعد تحليل هذه المعطيات، يتّضح لنا أنّه، كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بقيمة "الطهارة" كقيمة سوسيودينيّة، من منظور تقليديّ.

3- قيمـــــــة "الاحتـــرام"

من أبرز القيم السوسيودينيّة في المجتمع المزابي، قيمة "الاحترام"، التي تحتلّ مكانة متقدّمة في سلّم القيم، ويحرص المربّون في مزاب على تنشئة الأطفال على احترام الكبير والعالم وذي المكانة الاجتماعيّة، ويعتبرون ذلك من تمام حسن الأدب، وكمال الخلق.

جـدول (28) يبيّن ارتباط تصـــرّف الطالبـة عنـد جـلوس طـالب إلى جـانبها في حـافلة النقل الجامعيّ، بتعاملها مع المرشدات (تمسيريدين).

تعـامل الطالبة مع المرشدات / تصرّف الطالبة	باحترام كبير		بشكل عادي		بلا مبالاة		المجمـــــوع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
تمنعه أو تغيّر المكان	13	68.42	06	31.57	00	00	19	27.14
تشعر بحرج لكن تبقى جالسة	23	60.52	15	39.47	00	00	38	54.28
تعتبر الأمر عاديا	02	15.38	09	69.23	02	15.38	13	18.57
المجمـــــوع	38	54.28	30	42.85	02	02.85	70	100

من خلال الجدول، وحسب أجوبة الطالبات أفراد العيّنة، عن السؤال الخاصّ بكيفيّة تعاملهنّ مع المرشدات عند الالتقاء بإحداهنّ، نلاحظ أنّ أعلى نسبة تعود للطالبات اللائي أجبن بـ "احترام كبير" بنسبة45.28%، تليه نسبة ذوات "التعامل العادي" بـ 42.85%، أمّا صاحبات التعامل "بلا مبالاة" فنسبتهنّ 02.85%، وهي ضعيفة.

إذن الطالبات انقسمن بين تعامل "الاحترام الكبير"و"التعامل العادي"، مع تفوّق طفيف لقيمة "الاحترام" التي كانت سائدة وبارزة في المجتمع المزابيّ، وهذا مؤشّر آخر لتغيّر القيم.

وإذا نظرنا للمتغيّر الآخر الخاصّ بتصرّف الطالبة، إذا جلس طالب إلى جانبها في حافلة

النقل الجامعيّ، فـإنّ أعلى نسبـة ترجـع للـطالبات اللائـي "يشعرن بـحـرج لكـن يبقين جالسات"، بـ 54.28%، تليها الفئة التي " تمنعه أو تغيّر المكان "، بنسبة 27.14% ثمّ تأتي فئة الطالبات الأكثر اندماجا، اللائي "يعتبرن الأمر عاديا" بنسبة 18.57%.

مرّة أخرى نلاحظ أنّ النسبة العليا تعود للطالبات ذوات الاندماج المحدود، الحذر.

وعند ربط المتغيّرين، نكتشف أنّ الطالبات اللائي يعتبرن جلوس طالب إلى جانبهنّ في حافلة النقل الجامعيّ أمرا عاديا، وهنّ الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، نسبة اللائي يتعاملن منهنّ مع المرشدات(تمسيريدين) "باحترام كبير" هي الأكثر انخفاضا، بنسبة 15.38%، وهي تتساوى عندهنّ مع التعامل بلا مبالاة، بنفس النسبة.

أمّا الطالبات اللائي يرفضن جلوس طالب إلى جانبهنّ في حافلة النقل الجامعيّ، وهنّ الأقلّ اندماجا، فنسبة اللائي يتعاملن منهنّ مع المرشدات باحترام كبير هي العليا، بنسبة 68.42%.

إذن، الطالبات الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، تعاملهنّ مع المرشدات هو الأقلّ اتّساما "بالاحترام الكبير"، كما هو مطلوب اجتماعيّا، بقدر ما هو "تعامل عادي".

من المؤشّرات البارزة والدالّة على قيمـة " الاحترام" في المـجتمع المزابيّ، استعمال اليدين معا عند المصافحة، أو عند استلام شيء ما، وهذا السلوك ينشأ عليه الأطفال منذ الصغر ويدأبون على ممارسته مع الكبير أو العالم أو صاحب المركز الاجتماعيّ، فهل لا تزال الفتاة المزابيّة الجامعيّة محافظة عليه؟ لنكتشف ذلك في الجدول الآتي:

جدول (29) يبيّن ارتباط نظرة الطالبة إلى الاختلاط في الوسط الجامعيّ، بكيفيّة مصافحتها للمرأة المسنّة، أو ذات المركز الاجتماعيّ:

مصافحة المرأة المسنّة / النظرة إلى الاختلاط في الوسط الجامعيّ	بيدين اثنتين		بيد واحدة		لا يهمّ		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
واقع محرج	19	90.47	01	04.76	01	04.76	21	30
أمر عاديّ	28	84.84	03	09.09	02	06.06	33	47.14
من ضرورات العصر	04	25	08	50	04	25	16	22.85
المجموع	51	72.85	12	17.14	07	10	70	100

عند معاينة أجوبة المبحوثات حول سؤال كيفيّة مصافحتهنّ المرأة كبيرة السنّ، أو ذات المركز الاجتماعيّ، نلاحظ أنّ النسبة العليا منهنّ أجبن أنّهنّ يستعملن يدين اثنتين، بنسبة 72.85%؛ إذن قيمة الاحترام حاضرة عند الطالبة، لكن، إذا جمعنا نسبتيّ فئتيّ "يد واحدة" و"لايهمّ" نجد النسبة 27.14%، وهذا مؤشّر آخر لتغيّر القيم التقليديّة نحو الحداثة.

وعند ربط المتغيّرين، نلاحظ أنّ الطالبات الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، واللائي يرين الاختلاط فيه من ضرورات العصر، نسبة اللائي يستعملن يدين اثنتين منهنّ، عند مصافحة المرأة المسنّة أو ذات المركز الاجتماعيّ هي الأكثر انخفاضا، بنسبة 25%. بينما ترتفع النسبة إلى 90.47%، عند الطالبات الأقلّ اندماجا في الوسط الجامعيّ، واللائي يرين الاختلاط فيه واقعا محرجا.

وبالتالي: كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بهذه العادة الاجتماعيّة الدالّة على قيمة "الاحترام".

إنّ استعمال كلمة "حمّاليك"عند التحدّث مع شخص كبير في السنّ، ينمّ عن الاحترام وحسن الأدب عند المزابيّين. وهذا السلوك ينشأ عليه الأطفال منذ صباهم؛ وهو معيار لقيمة "الاحترام" التي يجب أن تظهر في سلوكات الصغير إزاء الكبير في المجتمع المزابي. فهل لا تزال الفتاة المزابيّة الجامعيّة محافظة على هذا السلوك؟ الجدول التالي يكشف لنا ذلك:

جدول (30) يبيّن ارتباط مشاركة الطالبة في نشاط ثقافيّ بالجامعة، باستعمالها لفظ "حمّاليك" عند تحدّثها مع إنسان كبير السنّ:

استعمال لفظ حمّاليك / المشاركة في نشاط ثقافي بالجامعة	نعم		أحيانا		لا		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	01	14.28	02	28.57	04	57.14	07	10
لا	53	84.12	08	12.69	02	03.17	63	90
المجموع	54	77.14	10	14.28	06	08.57	70	100

عند ملاحظة إجابات الطالبات على سؤال استعمال هذه الكلمة "حمّاليك"، نجد أنّ نسبة الإجابات باستعمالها الدائم هي العليا بـ 77.14%، تليها نسبة استعمالها "أحيانا" بـ 14.28%، أمّا عدم استعمالها، فنسبته ضعيفة، وهي 08.57%. وهذا له دلالة واضحة على أنّ أثر التنشئة الاجتماعيّة لقيمة "الاحترام"، من خلال هذا السلوك، لا يزال بارزا.

وإذا نظرنا إلى إجابات الطالبات عن سؤال المتغيّر المستقلّ، الخاصّ بالمشاركة في الأنشطة الثقافيّة بالجامعة، فإنّنا نجد أغلبيّة الطالبات المبحوثات لا يشاركن فيها، ونسبتهنّ 90%، وسنرى تبريراتهنّ في الجدول الموالي رقم (31)، أمّا الطالبات اللائي شاركن فيها، وهنّ الأكثر اندماجا، فلا يمثّلن سوى10% من أفراد العيّنة، ومرّة أخرى، نجد أنّ اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ ضعيف.

وعند ارتباط المتغيّرين، نلاحظ في الجدول، أنّ الطالبات الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، أي اللائي شاركن في نشاط ثقافيّ بالجامعة، ونسبتهنّ ضعيفة كما أسلفنا، هنّ الأقلّ استعمالا لكلمة "حمّاليك" عند التحدّث مع امرأة كبيرة السنّ، وذلك بنسبة 14.28%.

أمّا الطالبات اللائي لم يشاركن في أيّ نشاط ثقافيّ بالجامعة، أي الطالبات الأقلّ اندماجا، فنسبة استعمالهنّ لهذه الكلمة مرتفعة وهي:84.12%.

يمكن أن نسجّل هنا، أنّه رغم كون نسبة الاندماج في الوسط الجامعيّ ضعيفة، إلاّ أنّ هؤلاء الطالبات المندمجات هنّ أقلّ استعمالا لهذه الكلمة الدالّة على التمسّك بقيمة الاحترام.

وقد سألنا الطالبات عن أسباب عدم المشاركة في الأنشطة الثقافيّة بالجامعة، فجاءت تبريراتهنّ كما تبدو في الجدول التالي:

جدول (31) يبيّن تبريرات عدم مشاركة الطالبة في نشاط ثقافيّ بالجامعة:

أسبـــــــاب عــدم المشــاركة	العـــدد	النســبة
وجودها بالجامعة لطلب العلم فقط	32	50.79
اختلاط الجنسين في الأنشطة	18	28.57
عـدم توفّـــــر الفرصـــــة	13	20.63
المجمـــــــــــــوع	63	100

رأينا أنّ 90% من الطالبات، أفراد العيّنة، لا يشاركن في أيّ نشاط ثقافيّ في الجامعة، وإذا تأمّلنا تبريراتهنّ لذلك، من خلال الجدول، نلاحظ أنّ النسبة العليا منهنّ، تعلّل ذلك بأنّ وجودهنّ في الجامعة، هو لطلب العلم لا غير، بنسبة 50.79%. وهنّ يرين أنّ تلك الأنشطة تشغلهنّ عن تحقيق ذلك الهدف، و أنّ ممارسة تلك الأنشطة تستلزم تفريغ أوقات تكون على حساب الدراسة.

ولعلّ هذا له دلالة على تمسّك هؤلاء الطالبات، بقيمة "الجدّية والصرامة"، التي سبق أن ذكرنا أنّها من سمات الفرد المزابيّ.

نجد بعد ذلك الطالبات اللائي برّرن عدم مشاركتهنّ، بكون ممارسة تلك الأنشطة، تستلزم الاختلاط بين الجنسين، وذلك بنسبة 28.57%. إنّ هؤلاء الطالبات يذكرن هذا السبب، رغم أنّ

دراستهنّ الجامعيّة تتمّ في ظروف يختلط فيها الجنسان، ولعلّ تفسير ذلك، أنّ الاختلاط في قاعة الدراسة محدود، ويمكن التحكّم فيه أمّا عند ممارسة نشاط ثقافيّ فقد يتجاوز حدودا غير مقبولة لديهنّ. ثمّ نلاحظ فئة من الطالبات صرّحن أنّ سبب عدم مشاركتهنّ في الأنشطة الثقافيّة، يعود لعدم توفّر الفرصة، وهذا بنسبة 20.63%، وهؤلاء إذن مشاركتهنّ ممكنة، وهنّ ينتظرن الفرصة السانحة، والشيء الملاحظ أنّ الأنشطة موجودة، وهنّ ينتظرن الفرصة، ولعلّ هذا دالّ على تحفّظهنّ وتردّدهنّ.

جدول (32) يبيّن تصرّف الطالبة عند شربها الماء

كيفيّة شرب الماء	العدد	النسبة
جالسة	24	34.28
لا يهمّ جالسة أم واقفة	46	65.71
المجموع	70	100

ينظر المزابيّون إلى الماء نظرة خاصّة، يكتنفها كثير من الاحترام مع شيء من التقديس، فهو عنصر الحياة الأساسي، لمجتمع نشأ في بيئة صحراويّة جدبة، يعزّ فيها الماء ويصعب الحصول عليه، وعلى مرّ الأجيال نسجت أساطير حوله، وموروست طقوس خاصّة به..لعلّ إحداها تتمثّل في وجوب جلوس الفرد عند شربه الماء، احتراما لهذه "النعمة الإلهيّة"، والفرد المزابيّ كان ينشأ منذ صباه على هذا السلوك، فلا يشرب الماء إلاّ جالسا؛ وفعل ذلك واقفا كان ينعت بأنّه "حرام"، وهو دليل على "سوء الأدب"، وعدم تقدير هذه المادّة الحيويّة.. لكنّ هذه الممارسة التقليديّة الآن بدأت تزول.

وإذا تأمّلنا الجدول فإنّنا نلاحظ أنّ أغلبيّة الطالبات المبحوثات لا يهمّهنّ الجلوس أو الوقوف عند شرب الماء، بنسبة 65.71%، وهؤلاء يعبّرن عن التغيّر الملاحظ على مستوى القيم التقليديّة في المجتمع المزابيّ. بينما لا تزال 34.28% من الطالبات يمارسن هذا السلوك التقليديّ، رغم مستواهنّ الدراسيّ والعلميّ؛ وهذا دليل آخر على قوّة أثر التنشئة الاجتماعيّة في سلوك الأفراد، وعلى صعوبة زوال السلوكات التقليديّة في مجتمع دينيّ.

بعد فحص هذه الجداول وتحليل معطياتها، يتّضح لنا ما يلي:

- اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ ضعيف ومحدود.
- كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بقيمة "الاحترام" كقيمة سوسيودينيّة تقليديّة.

4- قيمـــة "الطاعـــة والانقيـــاد":

المجتمع المزابيّ مجتمع مؤسّساتيّ، مهيكل في بناء هرميّ قمّته المسجد، وهيئة العزّابة في أعلى سلطة اجتماعيّة فيه، تنظّم حياته وتسيّر شؤونه. والمسجد يحتلّ الحيّز الأكبر من وعي الفرد المزابيّ، الذي دأب على الاستماع إلى خطابه الدينيّ، وطاعته والانقياد له. وهذه القيمة السوسيودينيّة "الطاعة والانقياد" لأولي الأمر في المجتمع واضحة المعالم في سلوك الأفراد، والاستماع إلى الوعظ والإرشاد الصادر من السلطة الدينيّة والاجتماعيّة مؤشّر قويّ على هذه القيمة التقليديّة.

جدول (33) يبيّن ارتباط إنجاز البحوث الجماعيّة بالاستماع إلى الوعظ والإرشاد المحلّي:

الاستمـاع إلـى الوعظ والإرشاد / إنجاز البحوث الجماعيّة المحـلّي	باستمـرار		في المنـاسبات		لا أستمـع		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
مع الطالبات المزابيّات	06	50	04	33.33	02	16.66	12	17.14
مع الطالبات مهما كنّ	05	13.51	29	78.37	03	08.10	37	52.85
لا يهمّ طلبة أم طالبات	00	00	09	42.85	12	57.14	21	30
المجمـــــوع	11	15.71	42	60	17	24.28	70	100

عند ملاحظة هذا الجدول، يبدو أنّ أعلى نسبة من الطالبات (60%) يستمعن إلى الوعظ والإرشاد

المحلّي في المناسبات فقط؛ و24.28% منهنّ لا يستمعن له تماما، بينما نجد أنّ 15.71% منهنّ فقط يستمعن له باستمرار. وهذا مؤشّر واضح على تضاؤل قيمة "الطاعة والانقياد" التقليديّة من وعي الطالبات.

وعند معاينة السؤال الخاصّ بكيفيّة إنجاز البحوث الجماعيّة، نلاحظ أنّ النسبة العليا من الطالبات (52.85%) ينجزنها مع الطالبات مهما كنّ، مزابيّات وغير مزابيّات، وهؤلاء يمثّلن الاندماج المحدود، ثمّ نجد 30% منهنّ لا يهمّهنّ الزميل المشارك في البحث، طالبا كان أم طالبة،وهنّ الطالبات الأكثر اندماجا. بينما الطالبات الأقلّ اندماجا، وهنّ اللائي لا ينجزن البحوث إلاّ مع الطالبات المزابيّات، فنسبتهنّ هي الدنيا.

وعند ملاحظة ارتباط المتغيّرين، نستنتج ما يلي:

- الطالبات الأكثر اندماجا عند إنجاز البحوث، نسبتهنّ هي العليا في عدم الاستماع للوعظ والإرشاد المحلّي.
- الطالبات الأقلّ اندماجا عند إنجاز البحوث، نسبتهنّ هي العليا في الاستماع إلى الوعظ والإرشاد باستمرار
- الطالبات ذوات الإندماج المحدود، نسبتهنّ هي العليا في الاستماع إلى الوعظ والإرشاد في المناسبات فقط.

بالتالي كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ استماعها للوعظ والإرشاد المحلّي، إذن قلّ تمسّكها بقيمة"الطاعة والانقياد".

"المرأة مكانها البيت"، مقولة لاتزال تتردّد على منابر الوعظ والإرشاد، وتعكس التصوّر التقليديّ لدور المرأة الاجتماعيّ والحياتيّ. ترى، ماهو رأي الفتاة المزابيّة الجامعيّة في هذا القول؟ الجدول الآتي يوضّح لنا ذلك:

جدول (34) يبيّن ارتباط المشاركة في نشاط ثقافيّ بالجامعة برأي الطالبة في قول بعض الوعّاظ: "المرأة مكانها البيت".

رأي الطالبة في هذا القول / المشاركة في نشاط ثقافيّ بالجامعة	مقبول وصحيح		مبالغ فيه		غير مقبول وغير صحيح		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	00	00	02	28.57	05	71.42	07	10
لا	10	15.87	52	82.53	01	01.58	63	90
المجموع	10	14.28	54	77.14	06	08.57	70	100

عند ملاحظة الجدول ، يتّضح لنا أنّ أغلبيّة الطالبات يرين أنّ هذا القول مبالغ فيه، بنسبة 77.14%، بينما 14.28% منهنّ يجدنه مقبولا وصحيحا، رغم وجودهنّ بالجامعة، أمّا الطالبات اللائي يرفضنه فنسبتهنّ 08.57%.

وعند ربط ذلك بمتغيّر المشاركة في الأنشطة الثقافيّة بالجامعة، نجد أنّ الطالبات المشاركات في الأنشطة، أي الأكثر اندماجا، نسبة رفضهنّ لهذا القول هي العليا (71.42%)، إذن فهنّ الأقلّ تمسّكا بقيمة "الطاعة والانقياد"، بينما نلاحظ أنّ الطالبات اللائي لا يشاركن في الأنشطة، وهنّ الأقلّ اندماجا، فإنّ نسبة اللائي يرفضن القول منهنّ ضعيفة جدّا (01.58)؛ وبالمقابل نجد أعلى نسبة لديهنّ تعود، لمن ترى منهنّ أنّ القول مبالغ فيه (77.14%)، وبالتالي فهنّ متحفّظات، لا يرفضنه تماما، ولا يقبلنه إلاّ بنسبة 15.87%، واتّخذن بذلك موقفا وسطا بأنّه "مبالغ فيه".

طقوس الزواج في المجتمع المزابيّ، بما فيها مقدار مهر المرأة، تحدّد من طرف هيئة العزّابة، معلّلة ذلك بالمحافظة على هويّة المجتمع وموروثه الثقافيّ، وبمراعاة ظروف الأفراد المادّيّة والاجتماعيّة؛ وجميع أفراد المجتمع يذعنون لتلك القرارات التي تطبّق في طاعة وانقياد.

وسنرى في الجدول التالي رأي الطالبات الجامعيّات المزابيّات حول الموضوع:

جدول (35) يبيّن الارتباط بين الصلاة في مصلّى الجامعة، ورأي الطالبة حول مهر المرأة المحدّد من طرف هيئة العزّابة:

الرأي حول مهر المرأة المحدّد / الصلاة بمصلّى الجامعة	مناسب		غير مناسب		لا يجب تحديده		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	03	07.14	28	66.66	11	26.19	42	60
لا	21	75	05	17.85	02	07.14	28	40
المجموع	24	34.28	33	47.14	13	18.57	70	100

عند سؤال الطالبات عن رأيهنّ حول مقدار مهر المرأة المحدّد من الهيئة الاجتماعيّة العليا، نلاحظ أنّ أعلى نسبة منهنّ، تعود للطالبات اللائي يرين أنّ مقدار المهر المحدّد غير مناسب بـ 47.14%، تليها نسبة الفئة التي تراه مناسبا بـ 34.28%، ثمّ تجيء الفئة التي ترفض تحديده تماما بنسبة 18.57%.

إنّ هذه المعطيات تقدّم لنا دلالة واضحة، على تغيّر قيمة "الطاعة والانقياد" التقليديّة، وتضاؤلها لدى الطالبة المزابيّة الجامعيّة. ويمكن تفسير ذلك بتفتّح الطالبة على بعض مظاهر الحداثة، علما بأنّ الحداثة تتبني أساسا على العقلانيّة والحرّية الفرديّة، وتتعارض مع الأشكال التقليديّة للحياة الاجتماعيّة، حيث يذوب الفرد، ويفقد ذاته بطاعته وانقياده.

وعند ربط المتغيّرين، نلاحظ مرّة أخرى أنّ الطالبات الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، واللائي يصلّين بمصلّى الجامعة، هنّ الأكثر اعتراضا لمقدار مهر المرأة المحدّد، فإنّ 66.66%منهنّ يجدنه غير مناسب، وإنّ 26.19% منهنّ يرفضن تحديده.

في حين أنّ الطالبات الأقلّ اندماجا في الوسط الجامعيّ، واللائي لا يصلّين بمصلّى المركز، يرين مقدار مهر المرأة المحدّد مناسبا بنسبة 75%.

ما يمكن تسجيله بالنسبة لهذه القيمة السوسيودينيّة التقليديّة"الطاعة والانقياد"، ملاحظتان:

- هذه القيمة غير حاضرة بقوّة في وعي الفتاة المزابيّة الجامعيّة، في مجتمع دأب لقرون مضت على ترسيخ قيمة "الطاعة والانقياد" في وعي أفراده، وغرسها في وجدانهم، عن طريق التنشئة الاجتماعيّة منذ الصغر، بل ومعاقبة كلّ من يحيد عنها، عن طريق ضبط اجتماعيّ صارم.
- كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بهذه القيمة التقليديّة.

5- قيمـــة "التمسّـــك بالهويّـــة"

التمسّك بالهويّة في المجتمع المزابيّ، قيمة سوسيودينيّة بارزة، فالمزابيّ يرى أنّه حافظ على دينه واستقامته، وتماسكه الاجتماعيّ، بفضل التمسّك بهويّة مجتمعه، بجميع مكوّناتها. ومن مظاهر التمسّك بالهويّة المزابيّة، تنشئة البنت على تعلّم أنواع النسيج المحلّي التقليديّ، الذي كانت الأمّهات يحرصن على تعليمه لبناتهنّ في البيت منذ صغرهنّ، فبه ترتفع قيمتهنّ الاجتماعيّة، ولذلك تأثير حتّى على زواجهنّ المبكّر.

فهل الفتاة المزابيّة الجامعيّة لاتزال محافظة على هذا السلوك التقليديّ؟ الجدول الآتي يبيّن لنا ذلك:

جدول (36) يبيّن ارتباط تصوّر إقامة الطالبة المزابيّة بالحيّ الجامعيّ، بما تتقنه من أنواع النسيج:

ما تتقنه الطالبة من أنواع النسيج / تصوّر إقامة الطالبة المزابيّة بالحيّ الجامعيّ	كلّها		بعضها		لا شيء		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
يشكّل خطرا على قيمها	01	05	10	50	09	45	20	28.57
مقبول مع جماعة ملتزمة	01	02.5	29	72.5	10	25	40	57.14
مفضّل لتتفرّغ لدراستها	00	00	02	20	08	80	10	14.28
المجموع	02	02.85	41	58.57	27	38.57	70	100

عند طرح السؤال على الطالبات عمّا يتقنّه من أنواع النسيج، نلاحظ أنّ أعلى نسبة منهنّ، صرّحن أنّهنّ يتقنّ بعضها فقط، بنسبة 58.59%، تليها نسبة اللائي لا يتقنّ منها شيئا بنسبة 38.57%، أمّا الطالبات اللائي يتقنّ كلّ أنواع النسيج التقليديّ، فيمثّلن 02.85% فقط، وهي نسبة ضعيفة جدّا، تبيّن لنا بوضوح التغيّر الاجتماعيّ الحاصل على مستوى هذه القيمة.

وعند ملاحظة هذه المعطيات، نجد أنّ الفتاة المزابيّة الجامعيّة رغم كونها لا تتقن كلّ أنواع النسيج المحلّي، إلاّ أنّها تتقن بعضا منها، بنسبة عاليّة، وهذا دليل على تمسّكها بهويّتها، وعدم تخلّيها عن هذا السلوك التقليديّ الموروث جيلا بعد جيل، رغم تفتّحها على مظاهر الحداثة.

وإذا نظرنا إلى المتغيّر المستقلّ، الخاصّ بتصوّر العيّنة لإقامة الطالبة المزابيّة بالحيّ الجامعيّ

نلاحظ أنّ أعلى نسبة منهنّ (57.14) توافق على ذلك شريطة أن تكون الطالبة المقيمة مع جماعة ملتزمة، تليها الفئة التي ترى أنّ ذلك يشكّل خطرا على قيم الطالبة بنسبة 28.57%. ثمّ تأتي الفئة التي تحبّذ ذلك وتراه مفضّلا، لأنّه يساعد الطالبة لتتفرّغ لدراستها، بنسبة 14.28%. وتعدّ هذه الفئة، بتصوّرها هذا، الفئة الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ.

وعند ربط المتغيّرين، نلاحظ أنّ الطالبات اللائي يمثّلن الفئة الأكثر اندماجا، لا يتقنّ شيئا من أنواع النسيج بنسبة 80%، وهي نسبة ملفتة للنظر، وهنّ بذلك الأقلّ تمسّكا بقيمة "الهويّة"، من خلال هذا المؤشّر.

وبالتالي كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بقيمة "الهويّة".

من مظاهر التمسّك بالهويّة في مزاب، الاعتماد على المذهب الإباضي كمرجعيّة دينيّة، وكمصدر وحيد للفتوى، والجدول التالي يبيّن لنا ما إذا كانت الطالبة الجامعيّة المزابيّة لا تزال متمسّكة بهذه القيمة، ومحافظة على هذا السلوك:

جدول (37) يبيّن ارتباط تقلّد الطالبة مسؤوليّة في قسمها، بمصدر الفتوى عندها:

مصدر الفتوى / تقلّد المسؤوليّة	مصدر إباضيّ		أيّ مصدر إسلاميّ		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نـــــعم	02	16.66	10	83.33	12	17.14
لا	46	79.31	12	20.68	58	82.85
المجمـــــوع	48	68.57	22	31.42	70	100

يظهر لنا من خلال الجدول، أنّ أغلبيّة الطالبات المزابيّات يعتمدن على المصادر الإباضيّة عند بحثهنّ عن فتوى شرعيّة، وذلك بنسبة 68.57%، مع الانتباه لوجود نسبة معتبرة، متفتّحة على المصادر الأخرى غير الإباضيّة (31.42%)، وهذا دليل آخر على تغيّر القيم لديهنّ. كما يظهر لنا أيضا ، أنّ أغلبيّة الطالبات لا يتقلّدن مسؤوليّة في صفّهنّ الدراسيّ (82.85%)، وربّما

يمكن تفسير ذلك من خلال جواب للطالبات كنّ قد أدلين به سابقا، أنّهنّ في الجامعة "لطلب العلم فقط". ولعلّه لايمكن أيضا أن نستثني، عاملي الحيطة والحذر عند الفرد المزابيّ.

وعند ربط المتغيّرين، نلاحظ أنّ الطالبات الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، أي: اللائي يتقلّدن مسؤوليّة في صفّهنّ الدراسيّ – رغم عددهنّ القليل –، هنّ الأكثر اعتمادا في الفتوى على أيّ مصدر إسلاميّ، ولو كان غير إباضيّ، على نقيض الأخريات، فهنّ بذلك أقلّ تمسّكا بقيمة "الهويّة". والأقلّ تركيزا على المذهب الإباضيّ كمرجعيّة دينيّة ومصدر للفتوى؛ وهل الأمر سيكون كذلك بالنسبة للانتماء للتيارات الإسلاميّة؟ الجدول التالي يبيّن ذلك:

جدول (38) يبيّن انتماء الطالبات للتيّارات الإسلاميّة:

التيّارات الإسلاميّة	العـــدد	النســبة
الإخوان المسلمون	07	10
الدعوة والتبليغ	02	02.85
التدبّـر القرآنـيّ	01	01.42
لا أنتمـــــــي	60	85.71
المجمـــــوع	70	100

هذه التيّارات الإسلاميّة الثلاثة: الإخوان المسلمون، الدعوة والتبليغ، التدبّر القرآني، انتشرت في المجتمع المزابيّ تباعا، منذ السبعينيات من القرن الماضي، حسب ترتيبها في الجدول، لكن انتشارها كان بطيئا ومحدودا، وشهد في بداية الأمر رفضا ومقاومة اجتماعيّة، وكان أكثر بطئا ومحدوديّة في الوسط النسويّ، لشدّة تماسكه وصعوبة اختراقه. والجدول يظهر لنا بوضوح، عدم انتماء الطالبة المزابيّة الجامعيّة لأيّ تيّار إسلاميّ، بنسبة مرتفعة (85.71%).

وإذا كانت نسبة انتماء الطالبات إلى تيّار "الإخوان المسلمون"، متوقّعة بحكم طبيعة منهجه العقلانيّ"، وكون الوسط الجامعيّ كثيرا ما كان مرتعا له، فإنّ الملفت للانتباه هو الانتماء لجماعة "الدعوة والتبليغ"، رغم النسبة المنخفضة، نظرا لطبيعة التوجّه "الروحيّ" لهذه الجماعة، وتصوّرها الخاصّ لمفهوم "العلم"، وموقفها من تعلّم المرأة. أمّا تيّار التدبّر القرآنيّ، فهوّ حديث الظهور، ويبدو أنّ استقطابه للطالبات الجامعيّات لازال ضعيفا.

من المظاهر التقليديّة السائدة في مزاب الدالّة على التمسّك بالهويّة، انحصار الزواج بين أفراد المجتمع المزابيّ، وإذا كان زواج المزابيّ من غير المزابيّات يشهد بعض الحالات التي لا تزال غير مقبولة في الأوساط المحافظة، فإنّ زواج المزابيّات من غير المزابيّين غير واردة، سنرى في الجدول الآتي، ارتباط هذا المؤشّر بمؤشّر الاندماج في الوسط الجامعيّ:

جدول (39) يبيّن ارتباط تصوّر الطالبة لخطورة الوسط الجامعيّ على قيم الفتاة المزابيّة، برأيها في زواج المزابيّات من غير المزابيّين:

زواج المزابيات من غير المزابيّين / خطورة الوسط الجامعيّ	خطر على الهويّة المزابيّة		أمر عاديّ مادام الشخص مسلما		مستحسن لحلّ مشكلة العنوسة		جيّد للتقارب بين الأعراق والمذاهب		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
كثيرا	10	83.33	02	16.66	00	00	00	00	12	17.14
قليلا	09	30	19	63.33	01	03.33	01	03.33	30	42.85
لا يشكّل خطرا	00	00	03	30	03	30	04	40	10	14.28
يرسّخ قيمها أكثر	17	94.44	00	00	00	00	01	05.55	18	25.71
المجموع	36	51.42	24	34.28	04	05.71	06	08.57	70	100

لنبدأ من المتغيّر التابع: رأي الطالبة في زواج المزابيّات من غير المزابيّين، رغم حساسيّة السؤال، فإنّ الطالبات أجبن عليه بوضوح تامّ؛ خاصّة إذا علمنا أنّ هذا الموضوع يكاد لا يطرح، ولا يتناول بالنقاش في المجتمع، وكأنّ الجواب عنه واحد غير متعدّد، وهو من المسلّمات والبديهيّات. وتجدر الإشارة إلى أنّ حالات زواج من هذا النوع حدثت وهي نادرة جدّا، وقد بحثت عن احصائيّات لهذه الحالات لكنّي لم أتحصّل على شيء يمكن توثيقه.

من خلال أجوبة الطالبات، نلاحظ أنّ أعلى نسبة منهنّ ترى أنّ ذلك يشكّل خطرا على الهويّة المزابيّة؛ ولعلّ ذلك يكون الفكر السائد عند الناس في المجتمع.

لكنّ الملفت للانتباه فعلا، أنّ النسبة لم تكن مرتفعة كما قد يكون متوقّعا (51.42%)، فهي تمثّل نصف عدد المبحوثات تقريبا. إذن، النصف الآخر من الطالبات أفراد العيّنة، لا يرين زواج المزابيّات من غير المزابيّين من منظور كونه خطيرا على الهويّة المزابيّة، لذا فهنّ لا يقصينه، وقد انقسمن إزاءه بين:

- من يرين الأمر عاديّا، مادام الزوج مسلما بـ 34.28%.
- من يرين الأمر جيّدا، للتقارب والتعايش بين الأعراق والمذاهب بـ 08.57%.
- من يرين الأمر مستحسنا، لحلّ مشكلة العنوسة بـ 05.71%.

إنّ هذه المعطيات تعبّر عن مواقف جديدة، قد تفاجئ أكثر المتفتّحين؛ ولعلّها ظهرت نتيجة لوعي بدأ يتشكّل، في إطار تصوّر جديد للحياة الاجتماعيّة في مزاب، أفرزته عمليّة التغيّر الاجتماعيّ، وانتقال المجتمع من التقليد إلى الحداثة.

وعند معاينة أجوبة الطالبات حول سؤال المتغيّر المستقلّ الخاصّ بتصوّرهنّ لخطورة الوسط الجامعيّ على قيم الفتاة المزابيّة، نلاحظ أنّ أغلبيّتهنّ ترى تلك الخطورة قليلة.

والملفت في تلك الإجابات، أنّ ربع مجموع الطالبات المبحوثات، يرين أنّ الوسط الجامعيّ يرسّخ قيم الفتاة المزابيّة أكثر، وهنا قد نتصوّر مفارقة "غريبة"، نظرا للتباين الواضح بين الوسط الجامعيّ والوسط الاجتماعيّ للفتاة المزابيّة؛ ولعلّ تفسير تلك المفارقة يكمن في أنّ الطالبة واعيّة بتباين واختلاف الوسطين، ومدركة لخطورة الوسط الجامعيّ على قيمها، وهي تعاين فيه مواقف وسلوكات تتعارض مع ما تحمله من قيم اجتماعيّة، وهذا الوعي والمعاينة يدفعانها كي تتمسّك بقيمها أكثر.

وعند ربط المتغيّرين، نلاحظ بوضوح أنّ الطالبات المعتقدات أنّ الوسط الجامعيّ لا يشكّل أيّ خطر على قيم الفتاة المزابيّة، فهنّ الأكثر اندماجا فيه، ينظرن إلى زواج المزابيّات من غير المزابيّين، بنظرة متفتّحة فلا يعارضن ذلك، ولا يجدنه يشكّل خطرا على الهويّة المزابيّة أبدا.

بينما نجد أنّ الطالبات الأقلّ اندماجا، واللائي يرين الوسط الجامعيّ مصدر خطورة على قيم الفتاة المزابيّة، ينظرن إلى زواج المزابيّات مع غير المزابيّين على أنّه –هو الآخر– مصدر خطورة عل هويّة المجتمع المزابيّ.

من مظاهر"التمسّك بالهويّة" في مزاب، ولاء الأفراد للمؤسّسات الاجتماعيّة المشكّلة لبناء المجتمع، فهذه المؤسّسات تحظى باحترام يكاد يصل إلى "التقديس"، فما هو موقف الفتاة المزابيّة الجامعيّة من هيئـة "تمسيريدين"(الغسّالات)؟، نكتشف ذلك في الجـدول التالي:

جـدول (40) يبيّـن ارتبـاط مشاركـة الطالبـة في إضـراب أو احتجـاج، بمـوقفها مـن هيئـة "تمسيريدين" (الغسّـالات):

الموقف من هيئة تمسيريدين / المشاركة في إضراب أو احتجاج	يجب المحافظة عليها		يجب تطويرها وتحديثها		يجب الاستغناء عنها		المـجمـوع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعـــم	02	16.66	06	50	04	33.33	12	17.14
لا	14	24.13	44	75.86	00	00	58	82.85
المجمـوع	16	22.85	50	71.42	04	05.71	70	100

من خلال معطيات الجدول يمكن تسجيل مايلي من ملاحظات:

- أغلب الطالبات المبحوثات أبدين رأيهنّ بوجوب تطوير وتحديث هذه الهيئة الاجتماعيّة النسويّة، بنسبة 71.42%، ولعلّ هذا يفسّر بدافع من وعي وحماس الطالبة الجامعيّة، المتطلّع للتغيير؛ فولاؤهنّ لهذه الهيئة موجود، لكن في إطار التطوير والتحديث، مع وجود فئة "معتبرة" تدعو للمحافظة على الهيئة كما هي، بنسبة 22.85%؛ بينما نسبة الداعيات للاستغناء عنها ضعيفة، ولكنّها ملفتة 05.71%.
- أغلب الطالبات المبحوثات لا يشاركن في إضراب أو احتجاج، ونسبتهنّ كبيرة 82.85%، مجسّدات بذلك تصريحهنّ السابق: "أنا في الجامعة لطلب العلم فقط".
- تلتقي الفئتان من الطالبات، الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، اللائي شاركن في إضراب

أو احتجاج، بغير المندمجات، في أنّ أعلى نسبة لديهنّ، تتمثّل في نظرتهنّ التطويريّة والتحديثيّة لهذه الهيئة الاجتماعيّة، مع تفوّق لغير المندمجات. بينما تنفرد الطالبات الأكثر اندماجا بنظرتهنّ الداعية للاستغناء عن الهيئة. وهذا يبيّن قلّة تمسّكهنّ بقيمة "الهويّة".

من خلال كلّ هذه المعطيات الخاصّة بهذه القيمة السوسيودينيّة، "التمسّك بالهوية" نستخلص ما يلي:

- هذه القيمة حاضرة بقوّة في وعي الطالبة المزابيّة الجامعيّة، لكن في إطار التطوير والتحديث.
- كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بهذه القيمة السوسيودينيّة التقليديّة.

6- قــيمة "السمــت واللــباس"

يشكّل "السمت واللباس" قيمة سوسيودينيّة بارزة في المجتمع المزابيّ، حتى غدا عنصرا من عناصر هويّته، كما رأينا في الفصل الثالث من هذه الدراسة، ومن مظاهر هذا السمت ارتداء المرأة المزابيّة "أحولي"، عند خروجها من البيت، وهو الحجاب التقليديّ الصوفيّ الأبيض، الذي دأبت المرأة المزابيّة على ارتداءه منذ قرون وأجيال.

والفتاة المزابيّة عندما أصبحت ترتاد المدارس الرسميّة، استبدلت الحجاب العصريّ بالتقليديّ، حتى لا تلفت الأنظار إليها، لكنّها غالبا ما تعود لارتداء "أحولي"، خارج أوقات الدراسة. بل إنّ بعضهنّ كنّ يذهبن إلى المدرسة الرسميّة بالحجاب التقليديّ، وعند الباب ينزعنه، ويدخلن المدرسة بالحجاب العصريّ، وهذه الحالة شاهدتها في إحدى المتوسّطات التي درّست بها في السبعينيات من القرن الماضي.

والجدول التالي يبيّن لنا ما إذا كانت الطالبة الجامعيّة المزابيّة لاتزال متمسّكة بهذه القيمة، وسنرى ارتباط ذلك بمؤشّر عن متغيّر الاندماج في الوسط الجامعيّ:

جدول (41) يبيّن ارتباط ردّ فعل الطالبة عند معاكسة طالب لها، بنوع حجابها خارج الجامعة:

نوع الحجاب خارج الجامعة / ردّ الفعل عند المعاكسة	الحجاب العصريّ		الحجاب التقليديّ "أحولي"		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الشعور بانزعاج كبير	14	40	21	60	35	50
التضايق قليلا	06	54.54	05	45.45	11	15.71
اللامبالاة به	22	91.66	02	08.33	24	34.28
المجموع	42	60	28	40	70	100

عند ملاحظة الجدول، نكتشف أنّ أغلبيّة الطالبات المبحوثات صرّحن، أنّهنّ يبقين مرتديات الحجاب العصريّ خارج الجامعة، بنسبة60%، بينما 40%، منهنّ يلجأن لارتداء "أحولي" التقليديّ عند تنقّلاتهنّ داخل المجتمع، خارج أوقات الدراسة الجامعيّة. وهذه المعطيات تشير إلى تدنّي هذه القيمة لدى الطالبة الجامعيّة، وهي صورة أخرى من صور تغيّر القيم في المجتمع المزابيّ. أمّا بشأن ردّ فعل الطالبة إذا عاكسها طالب بالوسط الجامعيّ، فنجد أنّ أعلى نسبة منهنّ تشعر بانزعاج كبير، وهذا يدلّ على عدم اندماجهنّ في هذا الوسط. تليها نسبة الطالبات اللائي لا يبالين بالمعاكسة، وهنّ يمثّلن الفئة الأكثر اندماجا وتأقلما مع هذا السلوك.

ومرّة أخرى نلحظ صعوبة اندماج الفتاة المزابيّة، في هذا الوسط المختلف، في كثير من عناصره، مع عناصر وسطها الاجتماعيّ وثقافته.

وعند ربط المتغيّرين، يبدو لنا واضحا، أنّ الطالبات الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، اللائي لا يبالين بالمعاكسات، هنّ الأقلّ ارتداء للحجاب التقليديّ خارج الجامعة، فهنّ يرتدين الحجاب الحديث بنسبة مرتفعة (91.66%)، أمّا الطالبات الأقلّ اندماجا، اللائي يشعرن بانزعاج كبير عند المعاكسة، فهنّ يرتدين الحجاب التقليديّ خارج الجامعة بنسبة 60%، وهنا يظهر مرّة

أخرى تأثير الوسط الجامعيّ، فكلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة فيه، قلّ تمسّكها بالقيمة السوسيودينيّة التقليديّة، المتمثّلة هنا في قيمة "السمت واللباس" في مظهر الحجاب التقليديّ.

"سمت" الفرد المزابيّ ولباسه مضبوطان اجتماعيّا، والمرأة بذلك لا يجوز لها إظهار أيّ شكل من أشكال الزينة لغير محارمها؛ وإذا كان إظهار الوجه واليدين غير محظور على الفتاة البالغة، فإنّ خلوّها من الحليّ وأشكال الزينة الظاهرة كالخاتم مثلا، "أمر واجب". فما هو موقف الطالبة الجامعيّة المزابيّة من هذا، لنلاحظ ذلك في الجدول الآتي:

جدول (42) يبيّن ارتباط الاختلاط في الوسط الجامعيّ، بلبس الطالبة خاتما وهي بالجامعة:

لبس الطالبة خاتما بالجامعة / النظرة إلى الاختلاط بالوسط الجامعيّ	نعم		لا		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
واقع محرج	03	14.28	18	85.71	21	30
أمر عادي	19	57.57	14	42.42	33	47.14
من ضرورات العصر	14	87.5	02	12.5	16	22.85
المجموع	36	51.42	34	48.57	70	100

عند تأمّلنا للجدول، وملاحظة أجوبة الطالبات، نجد أنّ أغلبيّة الطالبات، يضعن خاتما على يدهنّ، وهنّ في الجامعة، أي خارج البيت، بنسبة 51.42%.

رغم أنّ ارتفاع النسبة طفيف، لكنّه ذو دلالة ملفتة على خرق هذا القانون الاجتماعيّ، وتغيّر مستوى هذه القيمة الاجتماعيّة، عند الطالبة الجامعيّة المزابيّة، رغم بعدها الدينيّ، وربّما يفسّر هذاالسلوك بانفتاح الفتاة المزابيّة الجامعيّة على مظاهر الحداثة وتأثّرها بها.

وعند ربط هذا السؤال بمتغيّر الاندماج في الوسط الجامعيّ، نلاحظ أنّ الطالبات الأكثر

اندماجا، اللائي ينظرن إلى الاختلاط في الوسط الجامعيّ أنّه من ضرورات العصر، هنّ الأكثر وضعا للخاتم بنسبة مرتفعة 87.05%، فهنّ بذلك الأقلّ تمسّكا بقيمة "السمت واللباس" التقليديّة.

من خلال هذه المعطيات الخاصّة بهذه القيمة، نسجّل ملاحظتين:

- قلّة تمسّك الفتاة المزابيّة الجامعيّة بقيمة "السمت واللباس" التقليديّة.
- كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بهذه القيمة السوسيودينيّة التقليديّة.

7- قـــيمة "الجدّيـة والصـرامــة"

"الجدّية والصرامة" قيمة سائدة في المجتمع المزابي منذ أجيال، راسخة في وعي أفراده، بارزة في سلوكاتهم، ومردّ ذلك ، كما رأينا في الفصل الثالث من هذا البحث، إلى طبيعة الموقع الجغرافيّ الصحراويّ لمزاب، وصعوبة العيش فيه، وكذلك للظروف التاريخيّة والاجتماعيّة التي مرّ بها، ومن مظاهر هذه القيمة السوسيودينيّة، الحظر الاجتماعيّ على الغناء والموسيقى، وعدم ممارستهما، كما هو الحال أيضا لمعظم مظاهر اللهو والترفيه الحديث. لكن، في السنوات الأخيرة، بدأت تظهر بعض الأغاني باللغة المزابيّة، مصحوبة بالموسيقى العصريّة، يقوم بأدائها شباب مزابيّون؛ وهذه الظاهرة لاقت رفضا رسميّا قاطعا، وردود أفعال متباينة، متحفّظة في كثير من الأحيان، لدى عامّة الناس. وسنرى في الجدول التالي موقف الطالبات من هذه الظاهرة الجديدة:

جـدول (43) يبيّـن ارتبـاط تصرّف الطـالبة عنـد جلوس طالـب إلى جانبهـا في حافلة النقـل الجامعيّ، بموقفها من ظهـور الأغـاني المزابيّـة بالمـوسيقى العـصريّة:

الأغاني المزابيّة بالموسيقى العصرية / تصرّف الطالبة	رافضة		موافقة إن كان من طرف مغنّين فقط		موافقة من مغنّين ومغنّيات		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
تمنعه أو تغيّر المكان	14	33.68	05	26.31	00	00	19	27.14
تشعر بحرج لكن تبقى جالسة	04	10.52	33	47.14	01	02.63	38	54.28
تعتبر الأمر عاديا	03	23.07	04	30.76	06	46.15	13	18.57
المجموع	21	30	42	60	07	10	70	100

عند سؤال الطالبات عن موقفهنّ من هذه الظاهرة، وهذا السلوك الجديد، أظهرت إجاباتهنّ أنّهنّ يؤيّدن ظهور وذيوع الأغاني المزابيّة مرفوقة بالموسيقى العصرية، ولكن إذا كانت تؤدّى من طرف مغنّين فقط، بنسبة 60%؛ أمّا الموقف الرافض لهذه الظاهرة، فهو بنسبة 30% فقط. ثمّ نجد موقف الموافقات لذلك، سواء كان الأداء من طرف مغنّين أو مغنّيات بنسبة 10%، وهي نسبة "مفاجئة"، ومعبّرة عن موقف جديد.

إنّ هذه النتائج مثيرة للانتباه، فإنّنا إذا جمعنا موقفيّ الموافقة، نجد النسبة عالية (70%)، أمام الموقف الرافض، وهذا يشكّل اتّجاها واضحا عند الطالبات المبحوثات، نحو التخلّي عن هذه القيمة الاجتماعيّة "الجدّية والصرامة" التي كانت تطرح دائما في إطار بعدها الدينيّ.

وجدير بنا أيضا أن نلتفت إلى النسبة غير المتوقّعة للفئة التي تؤيّد أداء الأغاني المزابيّة بالموسيقى العصريّة من طرف المغنّين والمغنّيات، فهي إذن لا ترى حرجا من دخول المرأة المزابيّة عالم الغناء والموسيقى، حتّى وإن كانت النسبة منخفضة (10%).

وهذا موقف يدعو للتأمّل، وتسجيل ملاحظة تغيّر القيم عند الطالبة المزابيّة. وبإدخال متغيّر الاندماج في الوسط الجامعيّ، نلاحظ أنّ أغلبيّة الطالبات الأكثر اندماجا، باعتبارهنّ جلوس طالب إلى جانبهنّ في حافلة النقل الجامعيّ أمرا عاديا، يوافقن على ذيوع الأغاني المزابيّة بالموسيقى العصرية، وأدائها من طرف مغنّين ومغنّيات، فهنّ بذلك الفئة الأقلّ تمسّكا بقيمة "الجدّية والصرامة"؛ بينما نجد أنّ أعلى نسبة لدى الطالبات الأقلّ اندماجا، يرفضن هذه الظاهرة؛ أمّا الطالبات ذوات الاندماج المحدود، فغالبيّتهنّ توافق على ذلك، لكن الأداء يكون من طرف مغنّين فقط.

ومن هذه المعطيات نستنتج أنّه كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بقيمة "الجدّية والصرامة" التي كانت سائدة في المجتمع المزابي، وكانت توجّه سلوك ومواقف أفراده، وغالبا ما كانت تطرح في إطارها الدينيّ، من طرف المربّين والوعّاظ الذين كثيرا ما كانوا يثمّنونها ويبرّرونها بنصوص قرآنيّة وأحاديث نبويّة. وعند استفسار الطالبات الرافضات لظهور وانتشار الأغاني المزابيّة بالموسيقى عن سبب ذلك، ظهرت إجاباتهنّ وفق الجدول التالي:

جدول (44) يبيّن أسباب رفض الطالبات لظهور وذيوع الأغاني المزابيّة بالموسيقى:

أسباب الرفض	العـــدد	النســبة
الموسيقى تتنافى مع تقاليد المجتمع	15	71.42
الموسيقى حرام	06	28.57
المجموع	21	100

نلاحظ في هذا الجدول، ومن خلال تعليلات الطالبات لرفضهنّ ذيوع الأغاني المزابيّة بالموسيقى، أنّ أعلى نسبة (71.42%) هي للطالبات اللائي يعتقدن أنّ الموسيقى تتنافى مع تقاليد المجتمع، فرفضهنّ إذن، ذو بعد اجتماعيّ، له علاقة بثقافة المجتمع وقيمه.

أمّا السبب الثاني، وهو بنسبة أقلّ (28.57%) فبعده دينيّ، له علاقة بالأحكام الفقهيّة؛ والملاحظة المسجّلة هنا، هي تقدّم التعليل الاجتماعيّ على التعليل الفقهيّ، وإن كان الأمر في النهاية، يعود إلى الدين، مادام الدين مشكّل النسق الفكريّ والمنظوماتيّ للحياة الاجتماعيّة في المجتمع المزابيّ. والظاهرة الدينيّة كما يقول **دوركهايم**، ظاهرة اجتماعيّة.

التقسيم الاجتماعيّ للجنس في مزاب، والفصل بين الذكور والإناث في الحياة الاجتماعيّة كما سبق أن رأينا، أمر لا تساهل فيه، وهو مؤشّر كبير على رسوخ قيمة "الجدّية والصرامة"، فكيف ترى الفتاة المزابيّة الجامعيّة لهذه الظاهرة الاجتماعيّة؟ نكتشف ذلك في الجدول التالي:

جدول (45) يبيّن ارتباط نظـرة الطالبة إلى الاختـلاط في الوسـط الجامعيّ، برأيـها حـول تقسيم حافلات النقل العموميّ المحلّي إلى قسم للرّجال وآخر للنساء:

رأي الطالبة حول تقسيم حافلات النقـــل المحلّي / النظرة إلى الاختلاط في الوسط الجامعيّ	ضروريّ للمحافظة على القيم		غير مهمّ		دليل على الجمود والتخلّف		المـجمـوع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
واقع محرج	20	95.23	01	04.76	00	00	21	30
أمر عادي	25	75.75	07	21.21	01	03.03	33	47.14
من ضرورات العصر	02	12.5	09	56.25	05	31.25	16	22.85
المجموع	47	67.14	17	24.28	06	08.57	70	100

يظهر لنا هذا الجدول، أنّ أغلبيّة الطالبات (67.14%) يؤيّدن تقسيم حافلات النقل المحلّي إلى

قسم للرجال وآخر للنساء، ويرين ذلك ضروريّا للمحافظة على قيم المجتمع.

وعند اعتماد متغيّر الاندماج في الوسط الجامعيّ، نلاحظ أنّ الطالبات الأكثر اندماجا، اللائي يجدن الاختلاط في الوسط الجامعيّ من ضرورات العصر، لا يؤيّدن هذا السلوك الاجتماعيّ إلاّ بنسبة ضعيفة (12.5%)، وينقسمن بين من ترى ذلك غير مهمّ بنسبة 56.25%، ومن تراه دليلا على الجمود والتخلّف بنسبة 31.25%، وهذه النسبة الأخيرة ملفتة للانتباه، فوجود فئة من الطالبات المزابيّات يرين أنّ التقسيم الاجتماعيّ للجنس في حافلات النقل العموميّ دليل على الجمود والتخلّف، مؤشّر واضح على تغيّر القيم عندهنّ، من التقليد إلى الحداثة. وبالتالي، فالطالبات الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ هنّ الأقلّ تمسّكا بهذه القيمة الاجتماعيّة.

إقامة الحفلات في المناسبات الاجتماعيّة في مزاب، تتميّز بالتوجيه والضبط الاجتماعيّين، ومن المظاهر الاجتماعيّة التي تبدو فيها قيمة الجدّية والصرامة بوضوح، طقوس الزواج وحفلات الأعراس، التي تصدر بشأنها تعليمات من طرف هيئة العزّابة، على جميع أفراد المجتمع اتّباعها. وقديما، كثيرا ما كان يتعرّض المخالفون لها لعقوبة "التبرئة"، التي سبق الحديث عنها في الفصل الثالث. ومن تعليمات حفلات الأعراس، قراءة القرآن جماعيّا في بداية الحفل، هذا الطقس الذي لا يزال متّبعا في أغلب مدن مزاب، وإن صار – في بعض الأوساط الاجتماعيّة– محلّ انتقاد، لكون قراءة القرآن في نظرهم تستدعي التركيز والانتباه، وتضفي رهبة وجلالا لا ينسجمان مع جوّ الفرح والبهجة في العرس.

ترى، ماهو موقف الطالبة المزابيّة الجامعيّة من هذا الموضوع؟ الجدول التالي يبيّن لنا ذلك:

جدول (46) يبيّن ارتباط مشاركة الطالبة في نشاط ثقافيّ بالجامعة، بنظرتها إلى قراءة القرآن في الأعراس:

قراءة القرآن في الأعراس / المشاركة في نشاط ثقافيّ بالجامعة	ضروريّ		ليس في محلّه		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	02	28.57	05	71.42	07	10
لا	43	68.25	20	31.74	63	90
المجموع	45	64.28	25	35.71	70	100

عند سؤال الطالبات عن رأيهنّ حول قراءة القرآن في الأعراس، وهل الأمر ضروريّ، أم أنّه ليس في محلّه، أجابت 64.28% منهنّ أنّه أمر ضروريّ، وهي نسبة مرتفعة، تدلّ على ولائهنّ الاجتماعيّ، ونمسّكهنّ بقيمة "الجدّية والصرامة" التي نشأن عليها؛ ولعلّ حضور قيمة "القرآن" يسجّل هنا أيضا، بالإضافة إلى قيمة "الطاعة والانقياد".

عند إدخال متغيّر الاندماج في الوسط الجامعيّ، نلاحظ أنّ الطالبات الأكثر اندماجا، المشاركات في نشاط ثقافيّ بالجامعة، هنّ الأقلّ تمسّكا بهذه القيمة الاجتماعيّة، فإنّ 71.42%، منهنّ ينظرن إلى قراءة القرآن في الأعراس أنّه أمر ليس في محلّه.

ومرّة أخرى، ظهر أنّه، كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ قلّ تمسّكها بقيمة "الجدّية والصرامة" التقليديّة.

طريقة إقامة الأعراس في مزاب محدّدة وممنهجة من طرف هيئة العزّابة، لا يتميّز فيها أحد عن آخر، وهي نموذج لظاهرة "التماثل" التي تطبع الحياة الاجتماعيّة في كثير من المجالات؛ والطريقة المتّبعة في معظم مدن مزاب، تتمثّل في: قراءة القرآن جماعيّا، ثمّ في المدائح الدينيّة

والأناشيد من المجموعات الصوتيّة، دون دفّ أو آلة موسيقيّة، بالإضافة إلى برامج ثقافيّة أخرى؛ وهذا تجسيد واضح لقيمة "الجدّية والصرامة".

وعند سؤال الطالبات عن الطريقة المفضّلة لديهنّ في الاحتفال بالعرس أجبن حسب الجدول التالي:

جدول (47) يبيّن ارتباط معيّة إنجاز الطالبة للبحوث الجماعيّة، بالطريقة المفضّلة لديها للاحتفال بالعرس:

الطريقة المفضّلة للاحتفال بالعرس / معيّة إنجاز البحوث الجماعيّة	بالمدائح الدينيّة والأناشيد		بالمدائح والأناشيد مع استعمال الدفّ		بالغناء والموسيقى		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
مع الطالبات المزابيّات	10	83.33	02	16.66	00	00	12	17.14
مع الطالبات مهما كنّ	10	27.02	27	72.97	00	00	37	52.85
لا يهمّ طلبة أم طالبات	02	09.52	09	42.85	10	47.61	21	30
المجموع	22	31.42	38	54.28	10	14.28	70	100

من خلال الجدول يتّضح أنّ أغلبيّة الطالبات يؤيّدن مصاحبة الدفّ للمدائح والأناشيد، بنسبة: 54.28%، بينما تتمسّك 31.42% منهنّ فقط بالطريقة التقليديّة السائدة، وهذا يدلّ على رغبة منهنّ في التغيير. ولعلّ الملفت للانتباه، نسبة الطالبات اللائي يفضّلن الاحتفال بالعرس، عن طريق الغناء والموسيقى (14.28%)، وهي نسبة معتبرة رغم أنّها منخفضة، في مجتمع نشأ أفراده

على قيم "الطاعة والانقيّاد" و"التمسّك بالهويّة"؛ وهذا مؤشّر آخر على تغيّر القيم، ولو "تصوّرا" في أذهان الطالبات الجامعيّات.

وعند اعتماد متغيّر الاندماج في الوسط الجامعيّ، نلاحظ أنّ الطالبات الأكثر اندماجا، اللائي ينجزن البحوث الجماعيّة مع الطلبة والطالبات، هنّ الأقلّ تفضيلا للطريقة التقليديّة في إقامة العرس، ونسبة تأييدهنّ للغناء والموسيقى في العرس هي الأعلى. فهنّ بذلك أقلّ تمسّكا بقيمة "الجدّية والصرامة"، بينما نجد الطالبات الأقلّ اندماجا، اللائي ينجزن البحوث الجماعيّة مع الطالبات المزابيّات فقط، هنّ الأكثر تمسّكا بقيمة "الجدّية والصرامة"، من خلال تفضيلهنّ للطريقة التقليديّة للاحتفال بالعرس بنسبة 83.33%.

من خلال هذه المعطيات الخاصّة بهذه القيمة، نستنتج مايلي:

- رغبة الطالبات الجامعيّات المزابيّات، في التخفيف من حدّة "قيمة الجدّية والصرامة"، عندما تعلّق الأمر بالغناء، وأداء المدائح الدينيّة والأناشيد في الأعراس مع استعمال الدفّ؛ وتمسّكهنّ بتلك القيمة في مجال التقسيم الجنسي للحياة الاجتماعيّة، وقيمة "تلاوة القرآن" في الأعراس.
- كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بالقيمة السوسيودينيّة التقليديّة: "الجدّية والصرامة".

نتائـج الفرضيّــة الأولــى:

كان وضع وتحديد هذه الفرضيّة كما يلي:

" كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة للمجتمع المزابيّ. "

فالظاهرة المتناولة بالدراسة هي: مدى تمسّك الفتاة المزابيّة الجامعيّة بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة، وربطت تلك الظاهرة بمتغيّر الاندماج في الوسط الجامعيّ.

وعند تحليل أجوبة الطالبات المبحوثات، ومعاينة الجداول الإحصائيّة، البسيطة والارتباطيّة الخاصّة بهذه الفرضيّة، يمكن لنا أن نسجّل النتائج التاليّة:

أوّلا: تجد الفتاة المزابيّة الجامعيّة صعوبة في الاندماج في الوسط الجامعيّ، فاندماجها فيه محدود، ومنخفض في معظم الحالات؛ ولعلّ هذا الوضع له دلالة على طبيعة التنشئة الاجتماعيّة في مزاب، وقوّتها، وعلى درجة الضبط الاجتماعيّ الممارس على أفراده؛ كما يمكن أن يكون مردّ ذلك لشخصيّة الفتاة المزابيّة التي – رغم اهتزاز سلّم القيم لديها – بأنّها لم تفقدها، وهي لا تزال محافظة على معالم ثقافتها، مبديّة ما يتّصف به الفرد المزابيّ – عادة – من حيطة وحذر من كلّ ما هو مختلف عن بيئته وثقافته ووسطه الاجتماعيّ.

ثانيا: الفتاة المزابيّة الجامعيّة متمسّكة بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة للمجتمع المزابيّ، لكن هذا التمسّك متباين في المستوى والدرجة، حسب القيمة نفسها، وطبيعة علاقة هذه القيمة بسلوكها وأفعالها الاجتماعيّة؛ ويتّضح ذلك فيما يلي:

أ- قيمة "القرآن، حفظا وتلاوة":

- التمسّك بحفظ القرآن متوسّط، فأغلب الطالبات يحفظن من القرآن أجزاء فقط بنسبة 64.28%، ولا يحفظنه كاملا إلاّ بنسبة 10%.
- التمسّك بقراءة القرآن ضعيف، فالطالبات لا يقرأن القرآن إلاّ أحيانا بنسبة 52.85%، ويقرأنه يوميّا بنسبة 14.28% فقط.
- أخذ الطالبة مصحف القرآن معها للجامعة قليل 37.14%، واللائي يفعلن ذلك إنّما هو:

لقراءة القرآن في أوقات الفراغ (61.53%)، ثمّ للحفظ (30.76%)، وأخيرا للتبرّك (07.79%).

إذن، تمسّك الطالبة المزابيّة الجامعيّة بقيمة "القرآن حفظا وتلاوة" تقليديّا، يتأرجح بين المتوسّط والضعيف، ولعلّ مردّ ذلك، لطبيعة دراستهنّ في المدارس الرسميّة التي لا يشغل حفظ القرآن وتلاوته حيّزا كبيرا من مناهجها، عكس ما هو الحال في مدارس التعليم الحرّ، وربّما يعود أيضا لاهتمامهنّ بفهم القرآن، دون التركيز على حفظه وتلاوته.

ب- قيمـــة "الطهـــــارة":

- أغلب الطالبات لا يخصّصن "دائما" ثوبا للصلاة، كما دأبت النساء في مزاب، مبالغة في التمسّك بقيمة "الطهارة"، بل هنّ يفعلن ذلك "غالبا" بنسبة 45.71%، بينما 20% منهنّ لا يهمّهنّ ذلك.
- 60%من الطالبات يصلّين بمصلّى المركز الجامعيّ دون حـرج، بينمـا 40% منهـنّ لا يفعلن ذلك ويبرّرنه بعدم الاطمئنان لطهارة المكان(50%)، ثمّ بعدم توفّر ثوب الصلاة لديهنّ (35.71%)، وأخيرا بضيق المكان (14.28%).

إذن تمسّك الطالبة المزابيّة الجامعيّة بقيمة "الطهارة" من منظور تقليديّ، متوسّط إلى ضعيف، وهذا يفسّره مستواهنّ الفكريّ، وتصوّرهنّ العقلانيّ لهذه القيمة، بالإضافة إلى تأثّرهنّ بالوسط المدرسيّ والجامعيّ اللذين درجن فيهما.

ج- قيمـــة "الاحتـــــرام":

تمسّك الفتاة المزابيّة الجامعيّة بقيمـة "الاحـترام" التقليديّة مرتفع، فكلّ المؤشّرات المطـروحة تـدلّ على ذلك، سواء تعلّق الأمر بتعاملها مع المرشدات، أو الحديث مع الوالدين والمسنّات أو مصافحتهنّ؛ وهذا يدلّ بوضوح على رسوخ قيمة "الاحترام" في الوعي الاجتماعيّ في مزاب، وتقدّمها في سلّم القيم، وحضورها بقوّة في مجال العلاقات بين "الصغار"و"الكبار"و"أولي الأمر". أمّا عادة "الجلوس" عند شرب الماء، الدالّة على احترام هذه النعمة "الإلهيّة"، فهي منخفضة بعد تصريح 65.71% من الطالبات أنّ هذا السلوك غير مهمّ. وهذا دليل آخر على تخلّي الفتاة المزابيّة الجامعيّة عمّا هو "غير عقلاني".

د- قيمـــــة "الطاعـة والانـــــقياد":

تمسّك الفتاة المزابيّة الجامعيّة بهذه القيمة التقليديّة متوسّط، فاستماعها للوعظ والإرشاد المحلّي في المناسبات فقط (60%). وقول بعض الوعّاظ: "المرأة مكـانها البيت"أمر "مبـالغ فيه" حسب رأيها، وليس مرفوضا. وقيمة مهر المرأة المحدّد من طرف هيئة العزّابة، تراه غير مناسب، لكن لا تمانع تحديده.

إذن قيمة "الطاعة والانقياد" حاضرة في وعي الفتاة المزابيّة الجامعيّة لكن بتوسّط وعقلانيّة، فهي لم تعد تلك الطاعة "العمياء" والانقياد التلقائي لكلّ ما يصدر من الهيئات الاجتماعيّة بطريقة تقليديّة، دون تفكير وتمييز، وفي نفس الوقت لم تصل إلى درجة الخروج عنها أو رفضها.

هـ- قيمـــــة "التمسّـــك بالهويّـــة":

تمسّك الفتاة المزابيّة الجامعيّة بقيمة "الهويّة" تباين بين المرتفع والمتوسّط، حسب المؤشّرات المطروحة، فهو مرتفع حسب الإجابات الآتيّة:

- تعتمد في الفتوى على المصدر الإباضي فقط (68.57%).
- لا تنتمي لأيّ تيّار أو حركة إسلاميّة (85.71%).
- رأيها في زواج المزابيّات من غير المزابيّين أنّه خطر على الهويّة المزابيّة (51.42%).

وتمسّكها بقيمة "الهويّة" متوسّط حسب ما صرّحت به في ما يلي:

- هي لا تتقن من أنواع النسيج المحلّي إلاّ "بعضها" (68.57%).
- موقفها من هيئة "تمسيريدين" الغسّالات، هو وجوب تطويرها وتحديثها(71.42%).

إذن الفتاة المزابيّة الجامعيّة متمسّكة بهويّتها الاجتماعيّة في مجال انتمائها الدينيّ المذهبيّ، وانتمائها الاجتماعيّ الأسريّ، غير أنّ تأثّرها بمظاهر الحداثة جعلها لا تهتمّ بإتقان كلّ أنواع النسيج المحلّيّ، لانشغالها – ربّما- بدراستها أوّلا، وإيمانها بضرورة تقسيم العمل، الذي هوّ من سمات الحداثة؛ كما أنّ موقفها من هيئة "تمسيريدين" الداعي لتطوير هذه المؤسّسة الاجتماعيّة، يدلّ على وعيها كطالبة جامعيّة، وتوجّهها الحداثيّ.

و- قيمـــــة "السمــت واللبـــاس":

تمسّك الفتاة المزابيّة الجامعيّة بهذه القيمة السوسيودينيّة منخفض كما يبدو فيما يلي:

- هي ترتدي الحجاب "العصريّ" غير"التقليديّ" خارج الجامعة أي: في وسطها الاجتماعيّ بنسبة 60%.
- هي تضع خاتما في إصبعها وهي بالجامعة بنسبة 51.42%، وهذا متناف مع تعاليم مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة التقليديّة في مزاب.

إذن، ابتعادها عن المظهر التقليديّ في السمت واللباس واضح، ويمكن تفسير ذلك بتأثّرها بالوسط الجامعيّ "الحداثيّ".

ز- قيمـــة "الجدّيـــة والصرامــة"

ظهر تمسّك الفتاة المزابيّة الجامعيّة بهذه القيمة بشكل مرتفع عندما تعلّق الأمر بـ:

- التقسيم الاجتماعيّ للجنس: فإنّ 67.14% من الطالبات المبحوثات يرين أنّ تقسيم حافلات النقل العموميّ المحلّي، إلى قسم للرّجال وآخر للنساء ضروريّ للمحافظة على القيم.
- قراءة القرآن في الأعراس: فإن 64.28% منهنّ يرين أنّه ضروريّ ولا يجدنه في غير محلّه.

في حين ظهر التمسّك بهذه القيمة متوسّطا عندما تعلّق الأمر بـ:

- أداء الأغاني المزابيّة بالموسيقى العصريّة: بحيث أبدت 60% من الطالبات موافقتهنّ على ذلك بشرط أن يكون الأداء من طرف مغنّين فقط.
- الطريقة المفضّلة للاحتفال بالعرس – بعد قراءة القرآن طبعا –: فإنّ 54.28 % من الطالبات يفضّلنها بالمدائح والأناشيد مع استعمال الدفّ.

وهنا نلاحظ رغبة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في التغيير والتخفيف من حدّة قيمة "الجدّية والصرامة" في مجال الغناء المزابيّ باستعمال الموسيقى العصريّة، وأيضا في أداء المدائح

والأناشيد في الأعراس مع استعمال الدفّ، الذي لا يزال محظورا في معظم مدن مزاب؛ أمّا الطالبات الرافضات لأداء الأغاني المزابيّة مصحوبة "بالموسيقى العصريّة"، ونسبتهنّ: 30%، فتعليلهنّ للرّفض انقسم بين:

- الموسيقى تتنافى مع تقاليد المجتمع بـ 71.42%.
- الموسيقى تتنافى مع تعاليم الإسلام بـ 28.57%.

ونلاحظ أنّ البعد الاجتماعيّ تقدّم عندهنّ على البعد الدينيّ، في تعليل رفض الموسيقى. فالظاهرة الاجتماعيّة تتّسم بالقوّة والقهر، ولها سلطة على وعي الأفراد، وإن كانت الظاهرة الدينيّة، هي في الأصل ظاهرة اجتماعيّة كما يقول **دوركهايم**.

ثالثـا: الفتيات المزابيّات الجامعيّات اللائي هنّ أكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ، مع ضعف نسبتهنّ وانخفاضها، هنّ الأقلّ تمسّكا بالقيم السوسيودينيّة للمجتمع المزابيّ؛ وقد ظهر هذا بوضوح مع كل القيم المتناولة في الدراسة الميدانيّة.

ومن هنا يمكن القول أنّ هذه الفرضيّة الموضوعة كإجابة مؤقّتة، عند انطلاق الدراسة تحقّقت ميدانيّا، ممّا يؤكّد صحّتها.

إذن: **كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة للمجتمع المزابيّ.**

الفصل السادس:

أهداف الطالبة المزابيّة والقيم السوسيودينيّة التقليديّة

(تحليل الفرضية الثانية)

تمهيـــــد:

تتباين أهداف الطلبة الجامعيّين من دراساتهم العليا، والفتيات منهم بصفة خاصّة، كلّ واحد منهم حسب تنشئته الاجتماعيّة من جهة، وطموحاته وتصوّره للحياة من جهة أخرى، وارتياد الفتيات المزابيّات للجامعة كان لأهداف مختلفة وغايات متباينة، حسب دوافعهنّ وخلفيّتهنّ الأسريّة، وتمثّلهنّ للحياة الاجتماعيّة، وفق النمط التقليديّ أو الحداثيّ.

والصورة النموذجيّة السائدة في مزاب لحياة المرأة الاجتماعيّة، هي الصورة التقليديّة، التي تظهر المرأة، من خلالها، قارّة في مكانها "الطبيعيّ" أي: بيتها، مؤدّية وظيفتها المتمثّلة في الاعتناء بزوجها وشؤونه، وإنجاب الأولاد، والاهتمام بتربيّتهم و تنشئتهم، والقيام بأشغال البيت.

ولعلّ الشعار الذي رفعته بعض المدارس الخاصّة بالتعليم الحرّ، التابع للنظام الاجتماعيّ المزابيّ، يبرز ذلك ويلخّصه بدقّة، والشعار هو: "من أجل زوجة صالحة، وأمّ مثاليّة وربّة بيت حاذقة"، وفي هذا الفصل، سنحاول القيام بدراسة وتحليل الفرضيّة الثانيّة، وهي: "كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة من دراستها الجامعيّة تتوافق مع الصورة النموذجيّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، زاد تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة."

وقد بنيت هذه الفرضيّة للتحقّق ميدانيّا ممّا إذا كان توافق أهداف الفتاة المزابيّة الجامعيّة مع الصورة النموذجيّة التقليديّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، يزيد من تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّ لمجتمعها، رغم تواجدها في وسط تربويّ حداثيّ.

ونحن ندرس هذه الفرضيّة، وعند تحليل جداولها الإحصائيّة، سوف نركّز على المتغيّر المستقلّ، الخاصّ بأهداف الطالبة المزابيّة من دراستها الجامعيّة، ثمّ على ارتباطه وتأثيره في المتغيّر التابع، أي الظاهرة المدروسة، وهي: القيم السوسيودينيّة للفتاة المزابيّة؛ ولن نتعرّض بالتحليل للمتغيّر التابع على حدة، لتجنّب التكرار، فنحن قد سبق وأن فعلنا ذلك في الفصل الماضي، عند تحليل الفرضيّة الأولى.

الجداول التاليّة ستبيّن نتائج الارتباط بين مؤشّرات القيم السوسيودينيّة بمؤشّرات أهداف الطالبة المزابيّة.

1- قيمــة "القـرآن، حفظـا وتـلاوة":

بداية، سنحاول اكتشاف كيفيّة التحاق الطالبات المبحوثات بالجامعة من خلال الجدول الآتي:

جـدول (48) يبيّن كيفيّـة التحاق الطالبـة المزابيّـة بالجامعـة:

كيفيّة الالتحاق بالجامعة	العدد	النسبة
برغبة منها وتشجيع من العائلة	44	62.85
برغبة منها وتحفّظ من العائلة	17	24.28
برغبة من العائلة وتحفّظ منها	09	12.85
المجمـــــــــــــوع	70	100

من خلال هذا الجدول، نكتشف أنّ أعلى نسبة من الطالبات (62.85%) التحقن بالجامعة، برغبة منهنّ وتشجيع من العائلة، وهؤلاء يمثّلن الاتّجاه الحداثيّ الذي كان منتظرا أن يغطّي العيّنة بكاملها؛ لكنّنا نلاحظ أنّ 24.28% من الفتيات المزابيّات كان التحاقهنّ بالجامعة برغبة منهنّ، لكن مع تحفّظ من عائلاتهنّ، وهذه الحالة تبيّن حدوث عمليّة الانتقال من التقليد إلى الحداثة مع تعاقب الأجيال، وتبرز في نفس الوقت، صعوبة تقبّل تلك العائلات لهذا الوضع الحداثيّ الجديد، غير المألوف عندها، ومع ذلك، سمحت لبناتها المتأثّرات بعمليّات التغيّر الاجتماعيّ والانتشار الثقافيّ بارتيّاد التعليم العالي؛ فهذه الأسر والعائلات تعيش مرحلة التغيّر القيميّ والاجتماعيّ، وهي تحاول التكيّف مع الوضع الجديد، وإن كان ذلك يتمّ بصعوبة وتحفّظ.

وإذا انتقلنا إلى الفئة الأخيرة، نجد أنفسنا أمام حالة ملفتة للنظر – نوعا ما – فمن أفراد العيّنة المبحوثة، هناك 12.85% من الطالبات صرّحن أنّهنّ التحقن بالجامعة برغبة من عائلاتهنّ مع تحفّظ منهنّ، وكلمة "عائلاتهنّ" تعني: ذويهنّ وأهاليهنّ، وآباءهنّ بصفة خاصّة، وهذه الحالة مثيرة للانتباه وداعية للتأمّل.

فالتغيّر الاجتماعيّ، والتحوّل في القيم ظاهرة تحدث تدريجيّا، ومع تعاقب الأجيال، فتمسّ الأبناء أوّلا قبل الآباء؛ وإنّ إبداء هؤلاء الفتيات تحفّظهنّ من التحاقهنّ بالجامعة، وهنّ من الجيل الجديد، مقابل رغبة عائلاتهنّ وآبائهنّ في ذلك، وهم من الجيل القديم، أمر يشكّل مفارقة محيّرة:

فكيف يكون الجيل الجديد أقلّ حداثة، وأكثر تمسّكا بالقيم التقليديّة من الجيل القديم؟، والموقف "المتحفّظ" لهؤلاء الطالبات ناتج من تنشئتهنّ الاجتماعيّة، وتربيتهنّ الأسريّة والعائليّة، فكيف حدث الاختلاف المعكوس؟

لعلّ تفسير ذلك يعزى لحدوث تغيّر ظرفيّ ومفاجئ، في مستوى منظومة القيم الاجتماعيّة لدى تلك الأسر والعائلات وأولياء الطالبات، في موضوع تعلّم الفتاة، من حيث التقليد والحداثة، لسبب أو طارئ ما، أحدث تغيّرا سريعا، لم يحصل بعد بنفس الدرجة، عند هؤلاء الفتيات المتلقّيات تنشئة تقليديّة، رغم دراستهنّ في مدارس التعليم الرسميّ.

وقد يكون أمر التحاق بعض هؤلاء الطالبات بالجامعة، نتيجة تحفيز وتأثير – فقط– من فرد متفتّح وفاعل في العائلة المحافظة، كالأخ الكبير – مثلا–.

ننتقل إلى معرفة أهداف الفتاة المزابيّة من التحاقها بالجامعة، وارتباط ذلك بتمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة لمجتمعها، ابتداء من الجدول الآتي:

جدول (49) يبيّن ارتباط الهدف الأوّل من الالتحاق بالجامعة، بحفظ القرآن:

حفظ القرآن / الهدف الأوّل من الجامعة	كامـــــلا		أجـــزاء منـــه		السور القصيرة		المـجمـوع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
اكتساب العلوم والمعارف	06	12.5	38	79.16	04	08.33	48	68.57
الحصول على شهادة	01	07.14	05	35.71	08	57.14	14	20
التوظيف والعمل	00	00	02	25	06	75	08	11.42
المجمــوع	07	10	45	64.28	18	25.71	70	100

كانت الفتاة والمرأة في مزاب محرومتين من القراءة والكتابة والسفر، لأسباب لها علاقة بالمحافظة على قيم المجتمع ولظروف تاريخيّة واجتماعيّة، كما مرّ في الفصل الثالث من هذا البحث، وبعد تجاوز هذه المرحلة وترسيم التعليم الحرّ، التابع لمؤسّسات التنظيم الاجتماعيّ لمزاب، كان الحرص دائما أن يكون الهدف من تعليم الفتاة والمرأة، اكتساب المعارف لا غير، الدينيّة منها بدرجة أولى، دون التفكير في الحصول على شهادة، أو التوظيف والعمل.

من خلال هذا الجدول،إذا نظرنا إلى الهدف الأوّل من التحاق الفتاة المزابيّة بالجامعة، نلاحظ أنّ أعلى نسبة تعود للطالبات اللائي يرغبن في اكتساب العلوم والمعارف، بالدرجة الأولى، بـ 68.57%، تليها نسبة اللائي يهدفن إلى الحصول على شهادة بـ20%، ثمّ أخيرا الطالبات اللائي يمثّل التوظيف والعمل هدفهنّ الأوّل من دراستهنّ الجامعيّة.

إذن: النسبة المرتفعة تمثّل الصورة التقليديّة السائدة في المجتمع، والتي مفادها أنّ تعليم الفتاة

هدفه اكتساب المعارف، وليس الحصول على الشهادة، أو التوظيف والعمل؛ فهذه الصورة التقليديّة لاتزال تشغل حيّزا معتبرا من وعي الفتاة المزابيّة الجامعيّة، رغم أنّها لم تعد سائدة أمام بروز هدف الشهادة والتوظيف، وإن كانت نسبتها منخفضة.

وعند ربط مؤشّري المتغيّرين، نكتشف أنّ الطالبات اللائي يهدفن من دراستهنّ الجامعيّة إلى اكتساب العلوم والمعارف، أي: اللائي يمثّلن الصورة التقليديّة لتعليم الفتاة والمرأة في مزاب، أعلى نسبة لديهنّ تعود لمن يحفظن من القرآن أجزاء، بـ 79.16%، وإذا جمعنا هذه النسبة مع نسبة من يحفظن القرآن كاملا، ترتفع النسبة إلى 91.66%، وهي نسبة عاليّة تؤكّد خطّ الفرضيّة.

وإذا التفتنا إلى فئة الطالبات اللائي صرّحن أنّ هدفهنّ الأوّل من التحاقهنّ بالجامعة، يتمثّل في التوظيف والعمل، أي: أنّهنّ لا يتوافقن تماما مع الصورة التقليديّة لتعليم الفتاة في مزاب، نجد أنّ نسبة حفظهنّ للقرآن كاملا منعدمة، وأنّ أعلى نسبة لديهنّ تعود للطالبات اللاتي لا يحفظن من القرآن سوى السور القصيرة، ب 75%.

وبالتالي، يمكن أن نستنتج أنّه ، كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة من دراستها الجامعيّة، تتوافق مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، زاد تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة، المتمثّلة هنا في قيمة "حفظ القرآن".

فما هو الحال مع قيمة "تلاوة القرآن"؟ نكتشف ذلك في الجدول الآتي:

جدول (50) يبيّن ارتباط رغبة الطالبة في العمل خارج البيت بحجم قراءة القرآن:

حجم قراءة القرآن / العمل خارج البيت	يوميّا		أسبوعيّا		أحيانا		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	01	02.27	08	18.18	35	79.54	44	62.85
لا	09	34.61	15	57.69	02	07.69	26	37.14
المجموع	10	14.28	23	32.85	37	52.85	70	100

يظهر لنا هذا الجدول، أنّ أغلبيّة الطالبات المبحوثات، يرغبن في العمل خارج البيت بنسبة 62.85%، وهي نسبة عاليّة، وقد تبدو لأوّل وهلة متناقضة مع معطيات الجدول الماضي رقم (49)، حيث كانت نسبة الطالبات اللائي صرّحن أنّ هدفهنّ الأوّل من التحاقهنّ بالجامعة هو التوظيف والعمل ضعيفة، وفي حدود 11.42% فقط، فكيف ارتفعت الآن؟

وتفسير ذلك، أنّ النسبة انخفضت، عندما تعلّق الأمر بالتوظيف والعمل كهدف أوّل للطالبة؛ ثمّ ارتفعت النسبة عندما تعلّق السؤال برغبة الطالبة في التوظيف والعمل خارج البيت؛ فهنا الأمر لايعدو كونه رغبة في نفس الطالبة، وليس أوّل هدف وضعته أمامها، وتسعى لتحقيقه.

فرغبة الطالبة المزابيّة الجامعيّة في التوظيف والعمل خارج البيت حاضرة بقوّة، ونسبتها مرتفعة وملفتة للانتباه، في مجتمع محافظ، لم يتقبّل بعد كلّ مظاهر الحداثة، خاصّة ما تعلّق منها بالمرأة وعملها.

وعند ربط المتغيّرين، نلاحظ أنّ الطالبات اللائي لا يرغبن في التوظيف والعمل خارج البيت، أي: المتمثّلات للصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، هنّ الأكثر تلاوة للقرآن: أسبوعيّا بنسبة 57.69% ويوميّا بنسبة 34.61%؛ أمّا الطالبات الراغبات في التوظيف والعمل خارج

البيت، وهنّ الأكثر تأثّرا بالحداثة ومظاهرها، فلا يقرأن القرآن يوميّا إلاّ بنسبة ضعيفة: 02.27%، في حين ترتفع نسبة قراءتهنّ للقرآن أحيانا إلى 79.54%.

وبالتالي، يمكن لنا أن نستنتج مرّة أخرى، أنّه كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة من دراستها الجامعيّة متوافقة مع الصورة التقليديّة للمرأة في مزاب، زاد تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة للمجتمع، متمثّلة هنا في قيمة "تلاوة القرآن".

وهل الأمر كذلك مع عادة "أخذ الطالبة مصحف القرآن" معها للجامعة؟ الجدول الآتي يبيّن لنا ذلك.

جدول (51) يبيّن ارتباط موقف الطالبة من خروج المرأة المزابيّة للعمل بأخذ مصحف القرآن معها للجامعة:

أخذ الطالبة المصحف للجامعة / خروج المرأة للعمل	نعم		لا		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
مقبول في كلّ المجالات	00	00	09	100	09	12.85
مقبول في مجالات محدّدة كالتعليم والصحة	11	27.5	29	72.5	40	57.14
مقبول داخل النظام الاجتماعيّ المزابيّ فقط	15	71.42	06	28.57	21	30
المجموع	26	37.14	44	62.85	70	100

يظهر لنا من خلال هذا الجدول، أنّ أعلى نسبة من الطالبات المبحوثات يؤيّدن خروج المرأة المزابيّة للعمل، لكن في مجالات محدّدة، كالتعليم والصحة، بنسبة57.14%، وهذا الموقف

الوسط، بين خروج المرأة المطلق للعمل، ورفضه التامّ، يبدو أنّه بدأ ينتشر في كثير من الأوساط الاجتماعيّة، وقد تبنّته أغلبيّة الطالبات المبحوثات. ثمّ نجد بعد ذلك الموقف المؤيّد لخروج المرأة شرط أن يكون عملها داخل النظام الاجتماعيّ المزابيّ، ومؤسّساته العرفيّة، كمدارس التعليم الحرّ مثلا، بنسبة 30%؛ وهؤلاء الطالبات يمثّلن الصورة التقليديّة "المعاصرة" للمرأة في المجتمع.

أمّا الطالبات اللائي يؤيّدن خروج المرأة المزابيّة للعمل في كلّ المجالات، فنسبتهنّ رغم انخفاضها (12.85%)، تدعو للتأمّل، فهي تعبّر عن موقف جديد بدأ يتشكّل، نتيجة للتغيّر الاجتماعيّ والقيميّ الحاصل في مزاب.

وتجدر الإشارة إلى أنّ السؤال المطروح في الاستمارة، على أفراد العيّنة، حول خروج المرأة المزابيّة للعمل، احتوت الإجابات المقترحة له على فئة (غير مقبول)، لكن اختيارها واعتمادها كإجابة كان صفرا. ولعلّنا بذلك يمكن أن نقول أنّ خروج المرأة المزابيّة للعمل –حسب أفراد العيّنة– أمر لا نقاش فيه، ويبقى الاختلاف منحصرا حول مكان العمل ومجالاته.

وعند ارتباط المتغيّرين، المستقلّ والتابع، نلاحظ أنّ الطالبات اللائي صرّحن أنّهنّ لا يؤيّدن خروج المرأة المزابيّة للعمل، إلاّ إذا كان داخل النظام الاجتماعيّ المزابيّ، وهنّ بذلك الأكثر توافقا مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، نسبة أخذهنّ لمصحف القرآن معهنّ للجامعة هي العليا: 71.42%، إذن هنّ متمسّكات بهذه العادة المرتبطة بقيمة "القرآن" أكثر.

بينما نجد أنّ الطالبات اللاتي لا يتوافقن مع هذه الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، واللاتي يؤيّدن خروجها للعمل في كل المجالات مهما كانت، لا يأخذن معهنّ المصحف للجامعة مطلقا، بنسبة100%، وتمسّكهنّ بهذه العادة التي لها علاقة بقيمة "القرآن" منعدمة.

من خلال هذه المعطيات، وبعد تحليل هذه الجداول وقراءتها، نستنتج أنّه، كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة الجامعيّة تتوافق مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، زاد تمسّكها بقيمة "القرآن، حفظا وتلاوة".

2- قيـــــمة "الطهـــــــارة":

الشعار التقليديّ لتعليم الفتاة في مزاب، الذي رفعته بعض مؤسّسات التعليم الحرّ هو: "من أجل زوجة صالحة، وأمّ مثاليّة، وربّة بيت حاذقة" فما هو موقف الطالبة المزابيّة الجامعيّة من هذا الشعار؟ وما هي نتيجة ارتباطه بمؤشّر قيمة "الطهارة" التقليديّة؟ الجدول الآتي يوضّح لنا ذلك:

جدول (52) يبيّن ارتباط موقف الطالبة من هذا الشعار التقليديّ، بتخصيص ثوب للصلاة:

تخصيص ثوب للصلاة / الموقف من الشعار	دائمـــــا		غالبـــــا		لا يهـــــمّ		المـجمـوع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
أؤيّـــــــده	20	68.96	09	31.03	00	00	29	41.42
لا أؤيّـــــــده	04	09.74	23	56.09	14	34.14	41	58.57
المجمـــــوع	24	34.28	32	45.71	14	20	70	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أنّ النسبة العليا من الطالبات المبحوثات، لا يؤيّدن هذا الشعار، لكن نسبتهن ليست مرتفعة كثيرا 58.57%، في مقابل ذلك، نجد 41.42% منهنّ يؤيّدنه، وهذه نسبة معتبرة، فكيف يؤيّدن هذا الشعار التقليديّ المتبنّى أصلا من مدارس التعليم الحرّ، وهنّ يدرسن بالجامعة؟، لعلّ تفسير ذلك، أنّ هؤلاء الطالبات المؤيّدات للشعار، تنحصر أهدافهنّ من التعليم الجامعيّ في اكتساب العلوم والمعارف فقط، لتحقيق ما تضمّنه الشعار من غايات وقيم كلّها تصبّ في الاستقرار في البيت والقيام بشؤونه.

وعند ربط المتغيّرين ، نلاحظ أنّ الطالبات المؤيّدات للشعار، أي اللائي تتوافق أهدافهنّ من التعليم الجامعيّ مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، يخصّصن "دائما" ثوبا للصلاة بأعلى نسبة 68.96%، ويفعلن ذلك "غالبا" بنسبة 31.03%، بينما نسبتهنّ منعدمة في فئة

"لا يهمّ". فتمسّكهنّ، إذن، بقيمة "الطهارة" مرتفعة.

في حين نلاحظ أنّ الطالبات غير المؤيّدات للشعار، لا يخصّصن "دائما" ثوبا للصلاة إلاّ بنسبة 09.74%، والنسبة ضعيفة كما نرى، ولكنّهنّ يفعلن ذلك "غالبا" بأعلى نسبة: 56.09%، فنلاحظ أنّ تمسّكهنّ بهذه القيمة التقليديّة متوسّط، فتخصيصهنّ ثوبا للصلاة ليس دائما، لكنّ ذلك غالبا ما يحدث.

وقد عبّرت 34.14% من الطالبات بأنّ الأمر "لا يهمّ"، ولعلّ هذه الفئة تعبّر في نفس الوقت، عن "لا مبالاتها" بهذه القيمة، وهذا موقف جديد، يشير بوضوح إلى مظهر من مظاهر تغيّر القيم في المجتمع، من التقليد إلى الحداثة.

وبالتالي يمكن لنا القول أنّه، كلّما توافقت أهداف الطالبة الجامعيّة المزابيّة مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، زاد تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة، المتمثّلة هنا في قيمة "الطهارة".

نبقى مع مؤشّر قيمة "الطهارة" نفسه، ونربطه بمؤشّر آخر لمتغيّر أهداف الطالبة، لنلاحظ النتيجة في الجدول الآتي:

جدول (53) يبيّن ارتباط الرغبة في العمل خارج البيت بتخصيص ثوب للصلاة:

تخصيص ثوب للصلاة / العمل خارج البيت	دائما		غالبا		لا يهمّ		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	07	15.90	25	56.81	12	27.27	44	62.85
لا	17	65.38	07	26.92	02	07.69	26	37.14
المجموع	24	34.28	32	45.71	14	20	70	100

عند تحليل معطيات هذا الجدول، ودراسة العلاقة الارتباطيّة بين المتغيّرين، نلاحظ أنّ الطالبات غير الراغبات في التوظيف والعمل خارج البيت، أي: اللاتي تتوافق أهدافهنّ من التعليم الجامعيّ مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، هنّ الأكثر تخصيصا لثوب الصلاة بشكل "دائم" بنسبة: 65.38%، وهنّ "غالبا" ما يفعلن ذلك بنسبة: 26.92% بينما "لا يهمّ" ذلك 07.96% منهنّ فقط.

في حين نجد أنّ الطالبات المصرّحات لرغبتهنّ في التوظيف والعمل خارج البيت، أي المخالفات للصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، لا يخصّصن "دائما" ثوبا للصلاة إلاّ بنسبة 15.90%. من هنا نستنتج، مرّة أخرى، أنّه كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة من دراستها الجامعيّة تتوافق مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، زاد تمسّكها بقيمة "الطهارة" من منظور تقليديّ.

3- قيمـــــة "الاحتـــرام":

"الاحترام" قيمة سوسيودينيّة بارزة، ضمن سلّم القيم في المجتمع المزابيّ، وسنلاحظ، في الجداول الآتية، نتائج ارتباطها بمتغيّر أهداف الطالبة الجامعيّة المزابيّة.

كان العمل الدعويّ النسويّ في مزاب، مقتصرا على هيئة المرشدات "تمسيريدين"، لكنّه، في الآونة الأخيرة، وابتداء من أواخر القرن الماضي، ظهرت بعض الفتيات المتعلّمات، المتخرّجات من مؤسّسات التعليم الحرّ، وانخرطن في سلك العمل الدعويّ، المتمركز أساسا على الوعظ والإرشاد، وسرعان ما لاقين قبولا من الهيئات والأوساط الاجتماعيّة النسويّة؛ هذا القبول الذي كان بدرجة أقلّ، في الأوساط المحافظة، عندما تعلّق الأمر بالفتيات المتخرّجات من الجامعات.

فما هو موقف الفتاة المزابيّة الجامعيّة، من مشاركة زميلاتها الجامعيّات في العمل الدعويّ المحلّي؟، لنر ذلك في الجدول الآتي:

جدول (54) يبيّن ارتباط مشاركة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في العمل الدعويّ المحلّي، بتعاملها مع المرشدات(تمسيريدين):

تعامل الطالبة مع المرشدات / المشاركة في العمل الدعويّ	باحترام كبير		بشكل عادي		بلا مبالاة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
أؤيّده	34	60.71	22	39.28	00	00	56	80
لا أؤيّده	04	28.57	08	57.14	02	14.28	14	20
المجموع	38	54.28	30	42.85	02	02.85	70	100

بداية، بالنسبة للمتغيّر المستقلّ، نلاحظ أنّ النسبة العليا للطالبات المبحوثات (80%) يؤيّدن مشاركة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في العمل الدعويّ المحلّي، وهذا مؤشّر واضح على شعورهنّ بالانتماء للمجتمع، وولائهنّ له، رغم النظرة السلبيّة للكثير من أفراده نحو الطالبة الجامعيّة، كما هو ملاحظ. وعند ارتباط المتغيّرين، نلاحظ أنّ الطالبات المؤيّدات لمشاركة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في العمل الدعويّ المحلّي، وهنّ المتوافقات مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، يتعاملن مع المرشدات باحترام كبير بنسبة عاليّة: 60.71%، والنسبة المتبقّية منهنّ: 39.28% تتعامل معهنّ بشكل عاديّ، أمّا "اللامبالاة" فلا وجود لها في تعاملهنّ مع المرشدات.

بينما الفئة التي لا تؤيّد المشاركة في العمل الدعويّ المحلّي، فاحترامها للمرشدات أقلّ، وتعاملها معهنّ بشكل عادي هو الأعلى.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الطالبات اللائي يتعاملن مع المرشدات "بلا مبالاة" ينتمين لهذه الفئة.

بناء على هذه الملاحظات، نستنتج أنّه، كلّما توافقت أهداف الفتاة المزابيّة الجامعيّة مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، زاد تمسّكها بقيمة "الاحترام" السوسيودينيّة التقليديّة.

من مؤشّرات قيمة "الاحترام" في المجتمع المزابيّ –كما أسلفنا– استعمال اليدين معا، عند مصافحة شخص كبير السنّ، أو عند استلام شيء منه؛ فلنلاحظ نتيجة ارتباط ذلك بمؤشّر عن متغيّر أهداف الطالبة، في الجدول التالي:

جدول (55) يبيّن ارتباط هدف الطالبة الأوّل من التحاقها بالجامعة، بكيفيّة مصافحتها المرأة المسنّة:

كيفيّة مصافحة المرأة المسنّة / الهـدف الأول من الجامعـــــة	بيدين اثنتين		بيد واحدة		لا يهمّ		المـجمـوع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
اكتساب العلوم والمعارف	45	93.75	02	04.16	01	02.08	48	68.57
الحصول على شهادة	05	35.71	08	57.14	01	07.14	14	20
التوظيف والعمل	01	12.5	02	25	05	62.5	08	11.42
المجمـــــوع	51	72.85	12	17.14	07	10	70	100

في هذا الجدول، وعند ارتباط المتغيّرين، نلاحظ أنّ الطالبات اللاتي يكمن هدفهنّ الأوّل من الالتحاق بالجامعة في اكتساب العلوم والمعارف، وليس في الحصول على شهادة ولا في التوظيف، وهذا يتوافق مع الصورة التقليديّة لتعلّم المرأة في مزاب، هنّ الأكثر استعمالا لليدين الاثنتين معا عند مصافحة المرأة المسنّة، وذلك بنسبة عالية جدا: 93.75%، فهنّ بذلك يعبّرن عن تمسّكهنّ الشديد بقيمة "الاحترام" البارزة في المجتمع. في حين تنخفض النسبة عند الطالبات اللاتي التحقن بالجامعة للحصول على شهادة إلى: 35.71%، لتصل إلى أدنى مستوى: 12.5% عند الطالبات الراغبات في التوظيف والعمل، هذه الفئة التي ترى أنّ هذا السلوك الاجتماعيّ الدالّ على الاحترام

"لا يهمّ" بنسبة: 62.5%، وهي أعلى نسبة.

وهكذا نستنتج هنا أيضا، أنّه كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة الجامعيّة متوافقة مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، زاد تمسّكها بهذه القيمة السوسيودينيّة التقليديّة: "الاحترام".

هذه القيمة الحاضرة بقوّة في وعي الأفراد في مزاب، توجّه سلوكهم، ليس نحو الأشخاص فحسب، بل حتى نحو أشياء مادّية أيضا، حسب أهمّيتها الحيويّة، ومنها "الماء" الذي ينظر إليه بصفته نعمة كبرى من نعم الله على الإنسان، ومن مظاهر الاحترام نحو الماء –كما سلف– الجلوس عند شربه.

وسنرى في الجدول التالي، ارتباط هذا المظهر التقليديّ للاحترام، بمتغيّر أهداف الطالبة المزابيّة من دراستها الجامعيّة.

جدول (56) يبيّن ارتباط موقف الطالبة من خروج المرأة المزابيّة للعمل، بتصرّفها عند شرب الماء:

كيفيّة شرب الماء / خروج المرأة المزابيّة للعمل	جالسة		لا يهمّ		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
مقبول في كلّ المجالات	02	22.22	07	77.77	09	12.85
مقبول في مجالات محدّدة، كالتعليم والصحّة	08	20	02	80	40	57.14
مقبول داخل النظام الاجتماعيّ المزابيّ فقط	14	66.66	07	33.33	21	30
المجموع	24	34.28	46	65.71	70	100

بإلقاء نظرة تحليليّة على المتغيّرين المترابطين في هذا الجدول، نلاحظ أنّ الطالبات، اللائي صرّحن أنّهنّ يوافقن على خروج المرأة المزابيّة للعمل، شرط أن يكون ذلك داخل النظام الاجتماعيّ المزابيّ فقط، وهنّ بذلك يتوافقن –إلى حدّ ما– مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، أعلى نسبة لديهنّ تجلس عند شرب الماء، بـ 66.66%، فهي بذلك أشدّ تمسّكا بقيمة "الاحترام"، المتمثّلة هنا في هذا الطقس التقليديّ. بينما نلاحظ أنّ أعلى نسبة في فئة الطالبات المصرّحات أنّ الجلوس أو الوقوف عند شرب الماء سواء، فالأمر "لا يهمّ" تعود لفئة الطالبات اللائي أبدين قبولهنّ لخروج المرأة المزابيّة للعمل، لكن إذا كان في مجالات محدّدة كالصحّة والتعليم، وهو موقف "وسط" كما رأينا، وهؤلاء الطالبات أكثر حداثة وعقلانيّة، ونسبتهنّ هي العليا: 57.14%.

نستنتج من خلال هذه الجداول، ومعطياتها الخاصّة بقيمة "الاحترام"، وارتباطها بأهداف الفتاة المزابيّة من دراستها الجامعيّة، أنّه كلّما توافقت هذه الأهداف مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، زاد تمسّك الفتاة المزابيّة الجامعيّة بقيمة "الاحترام"، كقيمة سوسيودينيّة تقليديّة.

4- قيمـــــة "الطاعــة والانقيـــــاد":

في الجداول الآتيّة، سنتناول ارتباط متغيّر أهداف الطالبة الجامعيّة المزابيّة، بقيمة "الطاعة والانقياد"، السائدة في المجتمع، ونكتشف نتائج ذلك من خلال معطياتها الإحصائيّة:

جدول (57) يبيّن ارتباط المـوقف من مساهمــة الفتــاة المزابيّـة الجامعيّة في وسائـل الإعــلام، بالاستمـاع إلى الوعـظ والإرشـاد المحلّي:

الاستمـــاع إلى الوعـــــظ والإرشــاد المحلّـي / مساهمة الفتاة المزابيّــة فـــي وسائـل الإعــلام	باستمرار		في المناسبات		لا أسمع		المـجمـوع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
جيّد لتطـــــوير المجتمع ومواكبة العصر	01	10	02	20	07	70	10	14.28
مقبول شرط الالتزام بقيم المجتمع	02	04.76	31	73.80	09	21.42	42	60
غير مقبول، هو تشجيع لتحرّر المرأة	08	44.44	09	50	01	05.55	18	25.71
المجمـــــوع	11	15.71	42	60	17	24.28	70	100

بالنسبة للمتغيّر المستقلّ، فإنّ الإجابة عن السؤال المطروح حول الموقف من مساهمة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في وسائل الإعلام، تعبّر –بطريقة غير مباشرة– عن أهداف الطالبة من دراستها الجامعيّة، وتصوّرها لحياتها بعد التخرّج.

نلاحظ من خلال الجدول، أنّ أغلبيّة الطالبات المبحوثات، صرّحن أنّ موقفهنّ من مساهمة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في وسائل الإعلام، هو القبول شرط الالتزام بقيم المجتمع بنسبة 60%، وهي نسبة مرتفعة تعبّر عن موقف "وسط" بين القبول المطلق والرفض؛ تليها فئة الطالبات اللائي كان موقفهنّ الرفض، لأنّه تشجيع لتحرّر المرأة، بنسبة معتبرة: 25.71%، وهنّ الأكثر تمسّكا

بثقافة المجتمع التقليديّة.

ثمّ نجد فئة الطالبات اللائي يوافقن تماما على ذلك، لأنّه جيّد لتطوير المجتمع، ومواكبة العصر، بنسبة: 14.28%، وهي الفئة الأكثر تأثّرا بالحداثة.

وعند دراسة العلاقة الارتباطيّة بين المتغيّرين، نلاحظ أنّ الفئة الرافضة لمساهمة الفتاة المزابيّة في وسائل الإعلام، وهي بذلك تعبّر عن توافق أهدافها مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، هي الأكثر استماعا للوعظ والإرشاد المحلّي "باستمرار"، وهذا مؤشّر قويّ لتمسّكها بقيمة "الطاعة والانقياد" لمحتوى الخطاب الدينيّ والاجتماعيّ، الموجّه من المسجد، والمؤسّسات الاجتماعيّة التابعة له،

بينما نجد الفئة التي تشترط الالتزام بقيم المجتمع، لقبولها مساهمة الفتاة المزابيّة في وسائل الإعلام، ترتفع نسبتها في الاستماع إلى الوعظ والإرشاد المحلّي "في المناسبات" بـ 73.80%، وموقف هذه الفئة "وسط" في الحالتين كلتيهما.

في حين نلاحظ أنّ الفئة الأقلّ توافقا مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، التي ترى أنّ مساهمة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في وسائل الإعلام، أمر جيّد لتطوير المجتمع ومواكبة العصر؛ لا تستمع إلى الوعظ والإرشاد المحلّي تماما بنسبة 70%، وهذا دليل واضح على تأثّرها بالقيم الحداثيّة، وقلّة تمسّكها بقيمة "الطاعة والانقياد التقليديّة".

وبالتالي يمكن لنا أن نستنتج أخيرا، أنّه كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة من دراستها الجامعيّة تتوافق مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، زاد تمسّكها بقيمة "الطاعة والانقياد"، كقيمة سوسيودينيّة تقليديّة.

سبق لنا أن اطّلعنا على موقف الطالبة المزابيّة من عبارة بعض الوعّظ: "المرأة مكانها البيت". في الجدول التالي، سنرى العلاقة الترابطيّة، بين هذا المؤشّر، ومؤشّر آخر عن متغيّر أهداف الطالبة، حول موقفها من الشعار التقليديّ: "الهدف من تعليم الفتاة في مزاب، أن تكون زوجة صالحة، وأما مثالية، وربّة بيت حاذقة."

جـــدول (58) يـبيّن ارتبـاط موقـف الطـالبة من هـذا الشعـار التقليـديّ، بموقفهـا مـن عبـارة بعض الوعّـاظ:

موقـف الطالبة من العبـارة / الموقف من الشعار	مقبول وصحيح		مبالغ فيه		غير مقبول وغير صحيح		المـجمـوع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
أؤيّـــــده	10	34.48	17	58.62	02	06.89	29	41.42
لا أؤيّـــــده	00	00	37	90.24	04	09.75	41	58.57
المجمـــــوع	10	14.28	54	77.14	06	08.57	70	100

عند تحليل معطيات هذا الجدول، نلاحظ أنّ فئة الطالبات المؤيّدات للشعار التقليديّ، حول الهدف من تعليم الفتاة في مزاب، أعلى نسبة لديهنّ ترى القول ببقاء المرأة في البيت "مبالغا فيه"، بنسبة: 58.62%، تليها نسبة اللائي يرينه "مقبولا وصحيحا" بـ 34.48%، وهذا يتناسب مع توافقهنّ مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، ويعبّر في نفس الوقت، عن تمسّكهنّ بقيمة "الطاعة والانقياد".

لكنّ الملفت للانتباه في هذه الفئة، هي نسبة الرافضات للعبارة، فهي رغم انخفاضها 06.89%، تبدو أنّها تشكّل تناقضا، فكيف تؤيّد الفئة الشعار الذي يحصر أدوار المرأة في كونها زوجة وأمّا وربّة بيت، ثمّ ترفض القول الذي يحصر مكان المرأة في البيت؟، ولعلّ التفسير الذي يزيـل هذا الالتـباس، يكمـن في أنّ حصر أدوار المـرأة في كونـها زوجـة وأمّـا وربّـة بيت، لا يؤدّي بالضرورة إلى حصرها في البيت، فيمكن لها أداء هذه الأدوار، مع خروجها منه.

أمّا فئة الطالبات غير المؤيّدات للشّعار، فأعلى نسبة لديهنّ –أيضا– ترى أنّ القول ببقاء المرأة في البيت "مبالغا فيه" بنسبة 90.24%، تليها نسبة اللائي يرينه "غير مقبول وغير صحيح" بـ 09.75%.

والملفت للانتباه هنا، أنّ الفئتين المتقابلتين في الموقف من الشعار، تتّفقان بأنّ القول ببقاء المرأة في البيت "مبالغ فيه" بأعلى نسبهما، وهذا موقف "وسط"، بين القبول التامّ والرفض المطلق؛ هذه الوسطيّة التي لاحظناها مرارا في عدّة جداول، لعلّها تعبير –بشكل ما– عن المرحلة الانتقاليّة التي يعيشها المجتمع المزابيّ، بمختلف أنساقه، في تحوّل قيمه الاجتماعيّة من التقليد إلى الحداثة.

يبقى –في الأخير– أن نشير إلى أنّ الفئة غير المؤيّدة للشعار، كان تعبيرها عن قبول القول ببقاء المرأة في البيت وصحّته، منعدما؛ وهذا أمر منطقيّ، فلا يمكن الجمع بين رفض حصر أدوار المرأة في كونها زوجة وأمّا وربّة بين من جهة، وتأييد بقائها في البيت من جهة أخرى.

في الجدول الموالي، سنتناول الارتباط بين مؤشّر عن أهداف الطالبة الجامعيّة المزابيّة، ورأيها حول مهر المرأة المحدّد من طرف هيئة العزّابة، المؤشّر عن قيمة "الطاعة والانقياد"، علما بأنّ أفراد المجتمع المزابيّ، دأبوا على طاعة قرارات الهيئات الاجتماعيّة والانقياد لها:

جدول (59) يبيّن الارتباط بين رغبة الطالبة في التوظيف والعمل خارج البيت، ورأيها حول مهر المرأة المحدّد من طرف هيئة العزّابة:

مهر المرأة المحدّد / العمل خارج البيت	مناسب		غير مناسب		لا يجب تحديده		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	05	11.36	29	65.90	10	22.72	44	62.85
لا	19	73.07	04	15.38	03	11.53	26	37.14
المجموع	24	34.28	33	47.14	13	18.57	70	100

بإلقاء نظرة تأمّل على هذا الجدول الارتباطيّ، نلاحظ أنّ الطالبات غير الراغبات في التوظيف والعمل خارج البيت، والمتوافقات بذلك مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، يرين مهر

المرأة المحدّد من طرف هيئة العزّابة "مناسبا" بنسبة عالية: 73.07%، وهنّ بذلك يعبّرن عن تمسّكهنّ بقيمة "الطاعة والانقياد" لأعلى هيئة اجتماعيّة في المجتمع.

أمّا الطالبات اللائي عبّرن عن رغبتهنّ في التوظيف والعمل خارج البيت، فأعلى نسبة لديهنّ تنتقد قيمة المهر المحدّد، فتصرّح أنّه "غير مناسب"، بـ 65.90%، يضاف إليها نسبة 22.72% تقرّر أنّه "لا يجب تحديده".

من كلّ هذه الجداول والمعطيات الخاصّة بهذه القيمة، نستنتج أنّه، كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة الجامعيّة متوافقة مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، زاد تمسّكها بقيمة، "الطاعة والانقياد" كقيمة سوسيودينيّة تقليديّة.

5- قيمـــــة "التمسّك بالهويّـــة":

من أبرز القيم السوسيودينيّة في مزاب، التمسّك بهويّة المجتمع وثقافته، بجميع مكوّناتها، والفرد المزابيّ يرى أنّه بفضل ذلك حافظ على دينه واستقامته، والدين –بالمفهوم السوسيولوجيّ– لا ينحصر في النصوص والتشريعات والأحكام، بل يظهر أساسا في الطقوس والممارسات وسلوكات الأفراد والجماعات.

في الجداول الآتية، سنحاول اكتشاف نتائج ارتباط مؤشّرات أهداف الفتاة المزابيّة الجامعيّة، بمؤشّرات قيمة "التمسّك بالهويّة".

لا تشرف المرأة في مزاب إلاّ على هيئة "تمسيريدين" (الغسّالات)، التي هي تحت إشراف هيئة "العزّابة"؛ وهناك من المثقّفين من يدعو إلى إشراك المرأة المزابيّة، في إدارة بعض المؤسّسات الاجتماعيّة العرفيّة الأخرى، إلى جانب الرجل، كمؤسّسة العشيرة مثلا.

ترى، ماهو موقف الطالبة المزابيّة من هذه الدعوة؟ وما علاقة ذلك بما تتقنه من أنواع النسيج المحلّي، كمؤشّر عن قيمة التمسّك بالهويّة؟ نكتشف ذلك في الجدول الآتي:

جدول (60) يبيّن الارتباط بين موقف الطالبة من الدعوة إلى إشراك المرأة المزابيّة في إدارة المؤسّسات الاجتماعيّة، وما تتقنه من أنواع النسيج:

إتقان أنواع النسيج / إشراك المرأة في إدارة المؤسّسات	كلّها		بعضها		لا شيء		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
غير مقبول فذلك ليس من صلاحيّاتها	02	18.18	09	81.81	00	00	11	15.71
أمر مبالغ فيه ولم يحن وقته	00	00	10	76.92	03	23.07	13	18.57
ضروري لتمثيل المجتمع النسويّ	00	00	22	47.82	24	52.17	46	65.71
المجموع	02	02.85	41	58.57	27	38.57	70	100

إنّ أوّل ما يلفت النظر في هذا الجدول، عند ملاحظة المتغيّر المستقلّ، أنّ أغلبيّة الطالبات المبحوثات، يؤيّدن دعوة إشراك المرأة المزابيّة في إدارة المؤسّسات الاجتماعيّة العرفيّة في مزاب، ويرين ذلك ضروريّا لتمثيل المجتمع النسويّ، بنسبة مرتفعة: 65.71%، وهذا مؤشّر جديد، يضاف لمجموع المؤشّرات الدالّة على التغيّر الاجتماعيّ والقيميّ الحاصل في المجتمع باتّجاه الحداثة، والتي من أبرز سماتها حقّ المرأة في الاشتراك في كل مجالات الحياة الاجتماعيّة. تليها فئة الطالبات اللائي يرين أنّ هذا الأمر لم يحن وقته بنسبة: 18.57%، بينما نجد نسبة الفئة الرافضة للفكرة لا تتجاوز 15.71%.

وعند دراسة الارتباط بين المتغيّرين، واعتبارا أنّ موقف الطالبة من هذه الدعوة يطلعنا –بطريقة ما– على أهدافها من دراستها الجامعيّة، نكتشف أنّ الفئة الرافضة لهذه الدعوة، وهي

تتوافق بذلك مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، تتقن من أنواع النسيج المحلّي "بعضها" بنسبة 81.81% و"كلّها" بنسبة 18.18%، وتصل النسبتان مجتمعتين إلى 100%، وتنعدم النسبة في فئة "لا شيء"؛ وهذا يبيّن بوضوح تمسّك هؤلاء الطالبات بقيمة "الهويّة".

في حين نلاحظ أنّ الفئة المؤيّدة للدعوة، وهي المخالفة للصورة التقليديّة، أعلى نسبة لديها، تعود للطالبات اللائي لا يتقنّ من أنواع النسيج المحلّي شيئا بنسبة 52.17%، وبالتالي فتمسّكهنّ بقيمة الهويّة من خلال هذا المؤشّر ضعيف.

نستنتج في الختام إذن، أنّه كلّما توافقت أهداف الفتاة المزابيّة الجامعيّة مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، زادت عندها قيمة "التمسّك بالهويّة".

ممّا يلقي الضوء على أهداف الطالبة الجامعيّة المزابيّة، معرفة موقفها من البحوث الجامعيّة التي تجرى حول المرأة المزابيّة، التي تباينت ردود الأفعال نحوها؛ ومن مؤشّرات قيمة "التمسّك بالهويّة" الاعتماد على المذهب الإباضيّ، كمصدر للفتوى، فكيف سيكون الارتباط بين المتغيّرين؟ الجدول التالي سيوضّح ذلك:

جدول (61) يبيّن الارتباط بين موقف الطالبة من البحوث الجامعيّة حول المرأة المزابيّة، ومصدر الفتوى عندها:

مصـــــدر الفتـــــوى / البحـــــوث حـول المـــــرأة المـــــزابيّـــــــة	مصدر إباضيّ		أيّ مصدر إسلاميّ		المـجـمـوع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
جيّدة تساهم في تطويرها وتحسين وضعيّتها	29	60.41	19	39.58	48	68.57
مثلها مثل بقيّة البحوث	10	83.33	02	16.66	12	17.14
لا داعي لها لكشفها أسرار المجتمع	09	90	01	10	10	14.28
المجمـــــــــــوع	48	68.57	22	31.42	70	100

نلاحظ في هذا الجدول، إذا تأمّلنا معطيات المتغيّر المستقلّ، الخاصّ بموقف الطالبة من البحوث الجامعيّة، التي تجرى حول المرأة المزابيّة، أنّ أعلى نسبة فيها تعود لفئة الطالبات اللائي، صرّحن، أنّ تلك البحوث جيّدة، لأنّها تساهم في تطوير المرأة وتحسين وضعيّتها، بنسبة 68.57%، وهذا اتّجاه حداثيّ واضح. والمفارقة الملفتة للانتباه في الجدول، أنّنا إذا تأمّلنا المتغيّر التابع، الخاصّ بمصدر الفتوى عند الطالبة، نجد نفس النسبة العليا: 68.57%، وهي تعود لفئة الطالبات اللائي يعتمدن في الفتوى على المصدر الإباضي فقط، وهذا اتّجاه تقليديّ واضح، نحو قيمة التمسّك بالهويّة.

فما هو تفسير هذه المفارقة؟

لعلّ الإجابة عن هذا السؤال تكمن في تباين الموضوعين:

لقد أبدت الطالبة الجامعيّة المزابيّة، موقفا عقلانيّا حداثيّا، عندما تعلّق الأمر بموضوع البحث العلميّ، وآثاره في تطوير المجتمع، وتحسين أوضاعه، خاصّة وأنّ الأمر له علاقة بوضع المرأة، هذا الوضع الذي تعيشه الطالبة، وتدركه وتريد تغييره.

أمّا عندما تعلّق الأمر بموضوع الدين ومصدر الفتوى، أبدت الطالبة ولاءها للمجتمع، وتمسّكها بهويّته، ومرجعيّته الدينيّة؛ وقضايا الدين –عادة– تعدّ من المسلّمات، غير القابلة للتفكير العقلانيّ.

ولعلّه من الأجدر هنا، إعادة الإشارة إلى النسبة المعتبرة من الطالبات، رغم انخفاضها: 31.42%، التي صرّحت أنّها تعتمد في الفتوى على أيّ مصدر إسلاميّ، وهذا –كما سلف منّا القول– دليل آخر على التغيّر الاجتماعيّ والقيميّ الحاصل في المجتمع.

وعند ارتباط المتغيّرين، يبدو واضحا أنّ فئة الطالبات اللائي يرفضن هذه البحوث الجامعيّة، التي تجرى حول المرأة المزابيّة، لأنّها تكشف أسرار المجتمع، ونسبتهنّ منخفضة: 14.28%، يعتمدن في الفتوى على المصدر الإباضيّ فقط، بنسبة عاليّة: 90%، وهذه الفئة هي التي تتوافق مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، وهي –رغم قلّتها– أكثر تمسّكا بقيمة "الهويّـة" المتمثّلة هنا في مصدر الفتوى.

إذن، بإمكاننا الاستنتاج، أنّه كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة الجامعيّة، تتوافق مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، ارتفعت عندها قيمة "التمسّك بالهويّة".

نتناول الآن، في الجدول الآتي، مؤشّرا قويّا عن قيمة "التمسّك بالهويّة"، متمثّلا في زواج المزابيّات من غير المزابيّين، مرتبطا بمؤشّر عن المتغيّر المستقلّ:

جـدول (62) يبيّن الارتبـاط بين الهـدف الأوّل للطالبة من دراستها الجـامعيّة، ورأيها في زواج المـزابيّات من غـير المزابيّين:

زواج المـــزابيّات من غيـــــر المزابيّين / الهدف الأوّل من الدراســـــة الجـــــامعيّـــــة	خطر على الهويّة المزابيّة		أمر عادي مادام الشخص مسلما		مستحسن لحلّ مشكلة العنوسة		جيّد للتقارب بين الأعراف والمذاهب		المجمـوع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
اكتساب العلوم والمعارف	31	64.58	12	25	02	04.16	03	06.25	48	68.57
الحصول على شهادة	04	28.57	09	64.28	00	00	01	07.14	14	20
التوظيف والعمل	01	12.5	03	37.5	02	25	02	25	08	11.42
المجمـــــوع	36	51.42	24	34.28	04	05.71	06	08.57	70	100

تجنّبا للتكرار، سوف لن نتناول معطيات كل مؤشّر على حدة، فقد سبق ذلك. أمّا بالنسبة لنتيجة ارتباط المؤشّرين، نلاحظ أنّ الطالبات اللائي صرّحن أنّ أوّل أهدافهنّ من التحاقهنّ بالجامعة، يتمثّل في اكتساب العلوم والمعارف، وهنّ بذلك يتوافقن مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، أعلى نسبة لديهنّ صرّحن أنّ زواج المزابيّات من غير المزابيّين خطر على الهويّة المزابيّة، بنسبة: 64.58%؛ فهنّ بذلك الأكثر تمسّكا بقيمة "الهويّة". بينما نجد الطالبات الراغبات في الحصول على شهادة، وأيضا اللائي يهدفن إلى التوظيف والعمل، أعلى نسبة لديهنّ تعود للفئة التي ترى الأمر عاديّا، مادام الشخص مسلما؛ ونلاحظ أنّ هؤلاء الطالبات، لاتتوافق أهدافهنّ، مع الصورة التقليديّة المرأة في المجتمع، وهنّ أقلّ تمسّكا بقيمة "الهويّة" التقليديّة، وأنّ إجابتهنّ تدلّ على تقديمهنّ البعد الدينيّ الإسلاميّ الشامل، على البعدين المذهبيّ والعرقيّ.

ومن خـلال الجـداول المتعلّقة بهـذه القيمـة السوسيودينيّـة: "التمسّك بالهـويّـة"، وبعـد دراسـة معطياتها، وتحليلها سوسيولوجيّا، نستنتج أنّه كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة الجامعيّة، تتوافق مع

الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، زاد تمسّكها بهذه القيمة السوسيودينيّة التقليديّة.

6- قيمـــة "السمت واللبـاس"

يشكّل السمت واللباس في مزاب قيمة اجتماعيّة أصيلة، مبرّرة دينيّا، كبقيّة القيم الاجتماعيّة؛ وفي الجداول التاليّة سندرس، ارتباط مؤشّرات هذه القيمة، بمؤشّرات المتغيّر المستقلّ، الخاصّ بأهداف الفتاة المزابيّة من دراستها الجامعيّة.

جدول (63) يبيّن الارتباط بين موقف الطالبة من الشعار التقليديّ (من أجل زوجة صالحة وأمّ مثاليّة وربّة بيت حاذقة)، ونوع حجابها خارج الجامعة:

الحجاب خارج الجامعة / الموقف من الشعار	الحجاب الحديث		الحجاب التقليديّ		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
أؤيّده	10	34.48	19	65.51	29	41.42
لا أؤيّده	32	78.04	09	21.95	41	58.57
المجموع	42	60	28	40	70	100

يظهر من خلال هذا الجدول، أنّ الطالبات المؤيّدات للشعار التقليديّ، حول الهدف من تعليم الفتاة في مزاب، الذي يجسّد الصورة النموذجيّة والتقليديّة للمرأة في المجتمع، يلجأن خارج الجامعة إلى ارتداء الحجاب التقليديّ بنسبة 65.51%، وهذا السلوك ذو دلالة واضحة على تمسّكهنّ بقيمة "السمت واللباس" التقليديّة؛ فإذا كانت هؤلاء الطالبات مضطرّات إلى ارتداء الحجاب الحديث في الوسط الجامعيّ، ولعلّ ذلك تجنّبا للتميّز، فبمجرّد عودتهنّ لوسطهنّ الاجتماعيّ، يرتدين "أحولي" وهو الحجاب المزابيّ التقليديّ، ربّما تجنّبا للتميّز أيضا.

أمّا الطالبات غير المؤيّدات للشعار التقليديّ حول تعليم الفتاة، ويبدو من موقفهنّ، أنّ أهدافهنّ من الدراسة الجامعيّة، لا تتوافق مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، فيبقين مرتديّات الحجاب

الحديث حتّى داخل الوسط الاجتماعيّ المحلّي بنسبة 78.04%، معبّرات بذلك عن توجّههنّ الحداثيّ في الحياة.

هل النتيجة ستكون كذلك مع مؤشّر "وضع الطالبة خاتما على يدها" وهي بالجامعة؟ علما بأنّ هذا السلوك لا يتوافق مع قيمة "السمت واللباس" السوسيودينيّة التقليديّة. لنكتشف ذلك في الجدول التالي:

جدول (64) يبيّن الارتباط بين مساهمة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في وسائل الإعلام، وحمل الطالبة خاتما وهي بالجامعة:

حمل الطالبة خاتما / المساهمة في وسائل الإعلام	نعم		لا		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
جيّد لتطوير المجتمع ومواكبة العصر	07	70	03	30	10	14.28
مقبول شرط الالتزام بقيم المجتمع	27	64.28	15	35.71	42	60
غير مقبول، هو تشجيع لتحرّر المرأة	02	11.11	16	88.88	18	25.71
المجموع	36	51.42	34	48.57	70	100

من خلال موقف الطالبة من مساهمة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في وسائل الإعلام، يمكن أن نطّلع على اتّجاه أهدافها من الدراسة الجامعيّة.

فنلاحظ في هذا الجدول، أنّ الطالبات اللائي صرّحن أنّ مساهمة الفتاة الجامعيّة في وسائل الإعلام غير مقبول، لأنّه تشجيع على تحرّر المرأة، ونلمس بذلك أنّ أهدافهنّ من الدراسة، تتوافق مع الصورة التقليديّة المرأة في المجتمع، أعلى نسبة لديهنّ تعود لفئة الطالبات اللائي لا يحملن

خاتما على يدهنّ وهنّ في الجامعة، بنسبة مرتفعة: 88.88%، وهذا دليل على تمسّكهنّ بقيمة "السمت واللباس" التقليديّة.

بينما نجد أنّ الطالبات الأقلّ توافقا مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، والمصرّحات بأنّ مساهمة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في وسائل الإعلام، أمر جيّد لتطوير المجتمع ومواكبة العصر، أعلى نسبة لديهنّ تعود للطالبات اللائي يحملن خاتما، بنسبة 70%؛ ويبدو أنّ هذه الفئة هي الأكثر تأثّرا بالحداثة وقيمها ومظاهرها، فقلّ تمسّكهنّ بهذه القيمة التقليديّة.

من خلال دراسة وتحليل هذه المعطيات، يظهر لنا بوضوح، أنّه كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة الجامعيّة تتوافق مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، زاد تمسّكها بقيمة "السمت والباس" السوسيودينيّة التقليديّة، رغم مستواها الدراسيّ العالي، واحتكاكها بالوسط الجامعيّ الحداثيّ، ولعلّ للتنشئة الاجتماعيّة "القويّة" التي تلقّتها، دور وتأثير في التمسّك بهذه القيمة.

7- قيمـــــة "الجدّيّة والصرامة":

من القيم الاجتماعيّة "المبرّرة" دينيّا، والتي تجد لها مكانا متقدّما في سلّم القيم في مزاب، قيمة "الجدّيّة والصرامة". فالفرد المزابيّ التقليديّ "جادّ" في سلوكه، "صارم" في مواقفه؛ مجال الترفيه عنده ضيّق، لا يرتاد المقاهي ولا يمارس الموسيقى، ولا يقبل الاختلاط بين الجنسين في جميع المجالات والأماكن.

نحاول في الجداول الآتية، دراسة العلاقة الترابطيّة بين مؤشّرات هذه القيمة ومؤشّرات المتغيّر المستقلّ، الخاصّ بأهداف الطالبة الجامعيّة:

جدول (65) يبيّن الارتباط بين رغبة الطالبة في التوظيف والعمل، وموقفها من ظهور الأغاني المزابيّة مصحوبة بالموسيقى العصريّة:

الأغاني المزابيّة بالموسيقى العصريّة / العمل خارج البيت	رافضة		موافقة إذا كان من طرف مغنّين فقط		موافقة من مغنّين ومغنّيات		المجموع	
	العدد	%	العدد	%			العدد	%
نعم	02	04.54	35	79.54	07	15.90	44	62.85
لا	19	73.07	07	26.92	00	00	26	37.14
المجموع	21	30	42	60	07	10	70	100

يظهر لنا من خلال هذا الجدول الارتباطيّ، أنّ الطالبات اللائي أبدين رغبتهنّ في التوظيف والعمل خارج البيت، بعد إنهاء الدراسة الجامعيّة، وهنّ يمثّلن الأغلبيّة، بنسبة 62.85%، وأهدافهنّ لا تتوافق مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، أعلى نسبة لديهنّ تعود للفئة الموافقة لظهور وانتشار الأغاني المزابيّة مع الموسيقى العصريّة، شرط أن يكون الأداء من طرف مغنّين فقط بنسبة عاليّة: 79.54%، وهو موقف مخالف لقيمة "الجدّيّة والصرامة" التقليديّة، لكنّه موقف "وسط"؛ والرافضات للظاهرة، من هذه الفئة، نسبتهنّ ضعيفة: 04.54%.

أمّا الفئة الأخرى، المتمثّلة في الطالبات اللائي صرّحن أنّهنّ لا يرغبن في التوظيف والعمل خارج البيت، بعد التخرّج من الجامعة، وهنّ بذلك يمثّلن الفئة التي تتوافق أهدافها من الدراسة الجامعيّة، مع الصورة النموذجيّة والتقليديّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، أعلى نسبة لديهنّ تعود للطالبات الرافضات ظهور وذيوع الأغاني المزابيّة بالموسيقى العصريّة، وذلك بنسبة مرتفعة: 73.07%، وبذلك أبدت هذه الفئة من الطالبات تمسّكها بقيمة "الجدّيّة والصرامة التقليديّة".

وبالتالي نستنتج أنّه، كلّما توافقت أهداف الطالبة الجامعيّة المزابيّة مع الصورة التقليديّة للمرأة

في المجتمع المزابيّ زاد تمسّكها بقيمة "الجدّيّة والصرامة" التقليديّة.

في الجدول الموالي، سنقوم بدراسة نتائج الارتباط بين مؤشّر عن أهداف الطالبة، ومؤشّر عن هذه القيمة السوسيودينيّة، يتمثّل في الفصل بين الجنسين في حافلات النقل العموميّ المحلّي، هذا السلوك الذي لا يزال متّبعا في معظم مدن مزاب.

جدول (66) يبيّن الارتباط بين مساهمة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في وسائل الإعلام، وتقسيم حافلات النقل العموميّ المحلّي إلى قسم للرّجال وآخر للنساء:

تقسيم حافلات النقل المحلّي / مساهمة الفتاة في وسائل الإعلام	ضروريّ للمحافظة على القيم		غير مهمّ		دليل على الجمود والتخلّف		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
جيّد لتطوير المجتمع ومواكبة العصر	02	20	02	20	06	60	10	14.28
مقبول شرط الالتزام بقيم المجتمع	29	69.04	13	30.94	00	00	42	60
غير مقبول هو تشجيع لتحرّر المرأة	16	88.88	02	11.11	00	00	18	25.71
المجموع	47	67.14	17	24.28	06	08.57	70	100

يبيّن لنا هذا الجدول، أنّ الطالبات الرافضات لمساهمة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في وسائل الإعلام، على أنّه تشجيع لتحرّر المرأة، والمتوافقات بذلك مع صورة المرأة التقليديّة في المجتمع، أعلى نسبة منهنّ تؤيّد تقسيم حافلات النقل العموميّ المحلّي إلى قسمين: قسم للرّجال، وآخر

للنساء، بنسبة 88.88%، وترى ذلك ضروريّا للمحافظة على القيم؛ وهذه الفئة من الطالبات هي الأكثر تمسّكا بقيمة "الجدّية والصرامة" التقليديّة.

بينما نلاحظ أنّ الطالبات غير المتوافقات مع الصورة التقليديّة للمرأة في المجتمع، المؤيّدات لمساهمة الفتاة المزابيّة في وسائل الإعلام، ويرين ذلك جيّدا لتطوير المجتمع ومواكبة العصر، ونسبتهنّ منخفضة: 14.28%، أعلى نسبة لديهنّ ترفض الفصل بين الجنسين في حافلات النقل العموميّ المحلّي، وترى ذلك دليلا على الجمود والتخلّف بنسبة 60%.

مع العلم أنّ هذه الفئة الرافضة للفصل بين الجنسين في الحافلات، نسبتها في عمومها ضعيفة، ولا تمثّل إلاّ 08.57% من أفراد العيّنة؛ وهي بهذا التوجّه، تبدو أكثر تأثّرا بمظاهر الحداثة وقيمها.

من خلال هذه المعطيات الخاصّة بهذه القيمة، نستنتج أنّه، كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة الجامعيّة تتوافق مع الصورة التقليديّة، النموذجيّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، زاد تمسّكها بقيمة "الجدّية والصرامة" كقيمة سوسيودينيّة تقليديّة.

8- جوانب أخر عن تصوّرات الطالبة:

في نهاية الاستمارة المقدّمة لأفراد العيّنة، والمعتمدة كأداة أساسيّة لهذه الدراسة السوسيولوجيّة، طرحت ثلاثة أسئلة إضافيّة على الطالبات المبحوثات، وكانت أسئلة مغلقة متعدّدة الخيارات، ولقد كان الهدف منها، الاطّلاع على تصوّراتهنّ حول التعليم الجامعيّ، وآثاره على قيم الفتاة والمرأة المزابيّة ومستقبله في مزاب، وأيضا حول وظائف ومهن الفتاة والمرأة المزابيّة، في مجتمع يعيش مرحلة الانتقال من الحياة التقليديّة، إلى الحياة الحداثيّة، بكلّ مفارقاتها، ومشكلاتها، وظواهرها.

في الجدول الآتي، نتناول إجابات الطالبات حول السؤال المطروح:

كيف أثّر التعليم الجامعيّ في القيم السوسيودينيّة للفتاة والمرأة المزابيّة؟ وهذا السؤال المباشر، كان حول الظاهرة المدروسة.

جدول (67) يبيّن تصوّر الطالبة لكيفيّة تأثير التعليم الجامعيّ على القيم السوسيودينيّة للفتاة والمرأة المزابيّة.

تأثير التعليم الجامعيّ على قيم الفتاة المزابيّة	العدد	النسبة
رسّخ قيمها التقليديّة أكثر	22	31.42
وجّه قيمها نحو الحداثة	46	65.71
أفقدها قيمها تماما	02	02.85
المجمـــــــــــوع	70	100

نلاحظ من خلال الجدول، أنّ أغلب الطالبات المبحوثات صرّحن أنّ التعليم الجامعيّ، كان له تأثير على القيم السوسيودينيّة للفتاة والمرأة المزابيّة، بحيث وجّه قيمها نحو الحداثة، بنسبة 65.71%؛ ثمّ نجد الفئة التي صرّحت أنّه رسّخ قيمها التقليديّة أكثر، بنسبة 31.42%، تليها أخيرا الفئة التي ترى أنّه أفقدها قيمها تماما بنسبة ضعيفة: 02.85%.

الأمر الملاحظ هنا أنّ تأثير التعليم الجامعيّ نحو الاتّجاه الحداثيّ، كان هو الغالب في تصوّر الطالبات، في مقابل الاتّجاه التقليديّ، الذي يبدو أنّه كان أقلّ حضورا في أذهانهنّ.

ولعلّ هذا التصوّر الحاصل في أذهان الطالبات يعود لتأثّرهنّ بالوسط الجامعيّ، ومظاهره الحداثيّة، رغم أنّ اندماجهنّ فيه –في الغالب– كان ضعيفا، كما سبق أن رأينا؛ وهنا يبدو واضحا الفارق بين التصوّر المجرّد، والواقع المعيش.

في الجدول الآتي، نتناول إجابات الطالبات حول السؤال المطروح:
إلى أين يتّجه تعلّم الفتاة المزابيّة بالجامعة في المستقبل؟
وهذا السؤال كان حول آفاق تعلّم الفتاة بالجامعة في مزاب.

جدول (68) يبيّن تصوّر الطالبة لاتّجاه تعلّم الفتاة المزابيّة بالجامعة مستقبلا:

اتّجاه تعلّم الفتاة المزابيّة بالجامعة مستقبلا	العدد	النسبة
إلى رفــض اجـتماعــيّ متــزايد	08	11.42
إلى أمر واقــع وقبـول اجتمـاعيّ	36	51.42
إلى نهضة وطلب اجتماعيّ متزايد	26	37.14
المجمـــــــــــــوع	70	100

نلاحظ من خلال إجابات الطالبات، أنّ أعلى نسبة منهنّ، ترى أنّ تعلّم الفتاة المزابيّة بالجامعة، يتّجه مستقبلا، إلى أن يصبح أمرا واقعا، وأن يحظى بقبول اجتماعيّ تدريجيّ بنسبة: 51.42%، وهذه الرؤيا من الطالبات يبدو أنّها "واقعيّة ومنطقيّة"، فالرفض الاجتماعيّ لتعلّم الفتاة المزابيّة بالجامعة، أخذ يقلّ وينحسر، ومصيره آيل إلى الزوال، مع تسارع وتيرة التغيّر الاجتماعيّ، الذي بدأ يمسّ أنساق المجتمع برمّته. أمّا الحديث عن نهضة في هذا المجال، وعن طلب اجتماعيّ متزايد، فيبدو أنّه أمر سابق لأوانه، على الأقلّ في الوقت الحاضر، والمستقبل القريب. يبقى الشيء الملاحظ، أنّ تعلّم الفتاة المزابيّة بالجامعة أضحى أمرا واقعا، يفرض نفسه عاما بعد عام، ومساحة القبول الاجتماعيّ به تكبر باستمرار، سواء كان ذلك عن رضا أو عن تحفّظ.

في الجدول الآتي، نتناول إجابات الطالبات عن السؤال المطروح:

كيف تتصوّرين وظائف ومهن الفتاة والمرأة المزابيّة؟

وهذا السؤال يهدف إلى الاطّلاع على ما بذهن الطالبة المزابيّة الجامعيّة، من تصوّر، حول هذا الموضوع "الحسّاس"، الخاصّ بعمل المرأة خارج البيت.

جدول (69) يبيّن تصوّر الطالبة لوظائف ومهن الفتاة والمرأة المزابيّة:

وظائف ومهن الفتاة والمرأة المزابيّـــــــــة	نعم		لا		لم يحن الوقت	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
معلّمة وأستاذة	66	94.28	04	05.71	00	00
أستاذة جامعيّة	54	77.14	10	14.28	06	08.57
باحثة ومؤلّفة	59	84.28	06	08.57	05	07.14
ممرّضة–قابلة	68	97.14	02	02.85	00	00
طبيبة	67	95.71	02	02.85	01	01.42
عاملة في مصنع	22	31.42	48	68.57	00	00
موظّفة في إدارة	30	42.85	36	51.42	04	05.71
صحفيّة–مذيعة	41	58.57	25	35.71	04	05.71
نائبة في البرلمان	02	02.85	48	68.57	20	28.57
وزيرة	02	02.85	49	70	19	27.14
سائقة طائرة	07	10	44	62.85	19	27.14
شرطيّة	00	00	66	94.28	04	05.71
رياضيّة	06	08.57	61	87.14	03	04.28
مطربة	06	08.57	63	90	01	01.42
عاملة نظافة	16	22.85	54	77.14	00	00

لنحاول دراسة معطيات هذا الجدول، بمعاينة النسب الثلاثة الكبرى، في كلّ فئة من الخيارات.

أ– **فئـــــة "نعـــــم"**: أعلى النسب المسجّلة في هذه الفئة تعود للوظائف والمهن الآتية:

1– ممرّضة–قابلة: 97.14%.

2–طبـــيبـــــة: 95.71%.

3–معلّمة–أستاذة: 94.28%.

نلاحظ أنّ أغلب الطالبات يتصوّرن الفتاة والمرأة المزابيّة، تمارس مهنة الممرّضة والقابلة أوّلا، فالطبيبة ثانيّا، ثمّ المعلّمة والأستاذة، وذلك بنسب عاليّة جدّا، وهذه المهن الخاصّة بمجال الصحّة والتعليم على التوالي، ليست غريبة تماما على الفتاة والمرأة المزابيّة، فقد شرعت بعضهنّ في ممارستها، مع ردود أفعال متباينة في المجتمع، بين الرفض، والتحفّظ، والقبول، بل حتّى التشجيع، حسب الأوساط الاجتماعيّة المختلفة، التقليديّة المحافظة والحداثيّة المتفتّحة.

ولعلّ تفسير القبول والرضا الاجتماعيّ النسبيّ، الذي أخذ يسود الآن في المجتمع، عن ممارسة الفتيات والنساء في مزاب لهذه المهن، يعود أساسا، للحاجة الاجتماعيّة الطارئة، لوجود ممرّضات وقابلات وطبيبات يتكفّلن بمعالجة النساء وتوليدهنّ، ومعلّمات وأستاذات لتعليم البنات، في مجتمع يعتمد التقسيم الاجتماعيّ للجنس، ويعتبر "الفصل بين الجنسين" في الحياة الاجتماعيّة، قيمة سوسيودينيّة أساسيّة؛ فممارسة الفتاة والمرأة المزابيّة لهذه المهن، يشكّل إجابة لهذه الحاجة الاجتماعيّة؛ وإنّ تعبير الطالبات عن قبولهنّ بهذه المهن ورضاهنّ عنها، بنسب عاليّة، يتوافق تماما مع ما هو قد بدأ ينتشر في أغلب الأوساط الاجتماعيّة في مزاب.

ب- فئـــة الإجابـة بـ: "لا": أعلى النسب المسجّلة في هذه الفئة، تعود للوظائف والمهن الآتيّة:

1-شرطيّـة: 94.28%.

2-مطربـــة: 90%.

3-رياضيّـة: 87.14%.

نلاحظ أنّ أغلب الطالبات لا يتصوّرن الفتاة والمرأة المزابيّة، تمارس مهنتها كشرطيّة، أو مطربة، أو رياضيّة، وذلك بنسب عالية جدّا. ولعلّ تفسير ارتفاع نسب رفض الطالبات لهذه الوظائف بالذات، يعود لكونها بعيدة عن ثقافة المجتمع، ولا تتوافق مع قيمه السوسيودينيّة، كقيم: "الهويّة" و"الجدّية والصرامة" و"السمت واللباس"؛ وكما أنّ امتهانها يستدعي من الفتاة والمرأة المزابيّة، الاختلاط بالجنس الآخر، وهذا أمر لا ينسجم مع ثقافة المجتمع المزابيّ وتنشئة أفراده.

ج- فئة الإجابة بـ: "لم يحن الوقت": أعلى النسب المسجّلة في هذه الفئة تعود للوظائف والمهن الآتية:

1-نائبة في البرلمان: 28.57%.

2-وزيرة: 27.14%.

3-سائقة طائرة: 27.14%.

نلاحظ أنّ أعلى النسب في هذه الفئة، رغم أنّها نسب ضعيفة، فهي تعود لوظيفتين تعتبران من الوظائف السياسيّة الساميّة: نائبة ووزيرة، بالإضافة إلى "سائقة طائرة"، وهي الأخرى وظيفة "ساميّة"، لكن بالمعنى الحقيقيّ للكلمة، أي تمارس في السماء.

إنّ اختيار الطالبات لهذه الوظائف والتعبير عنها بـ "لم يحن الوقت"، معناه أنّهنّ راضيات عنها، ويقبلن ممارستها من طرف الفتاة والمرأة المزابيّة، لكنّ ذلك مستقبلا، وليس في الوقت الحاليّ، رغم أنّ النسب ضعيفة، لكنّها هي العليا في هذه الفئة.

وربّما يمكن أن نعلّل اختيار هؤلاء الطالبات لهذه الوظائف، رغم أنّ ممارستها يعتبر اقتحاما لعالم الرجال، حسب ما هو سائد في المجتمع، في كونها لا تتعارض مع ثقافة المجتمع تعارضا كلّيا، فهيّ تستدعي من صاحبها قدرا كبيرا من الجدّية والصرامة، وقوّة الشخصيّة، وتضفي عليه الوقار والاحترام، وهذه قيم سائدة في المجتمع المزابيّ -كما رأينا-.

وقد يضاف إلى ذلك، أنّ تصوّر هؤلاء الطالبات، رغم نسبتهنّ المنخفضة، للفتاة والمرأة المزابيّة، نائبة في البرلمان ووزيرة، يعبّر عن رغبة كامنة في ارتياد هذا الميدان، الذي يمنح لصاحبته قدرا من السلطة، وقوّة التعبير عن الانشغالات وإمكانيّة التغيير. أمّا تصوّرهنّ للفتاة والمرأة المزابيّة سائقة طائرة، فلعلّ ذلك تعبير عن امتزاج بين رغبة في التحليق في الفضاء، ترفّعا عن واقع أرضيّ، وسعيا نحو آفاق جديدة، وردّ فعل عن ظروف ماضيّة، لاتزال راسخة في الوعي الاجتماعيّ، كانت فيه المرأة في مزاب ممنوعة من السفر.

نتائــج الفــرضيّة الثــانيّة:

كان وضع وتحديد هذه الفرضيّة كما يلي:

"كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة من دراستها الجامعيّة، تتوافق مع الصورة النموذجيّة التقليديّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، زاد تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة."

فالظاهرة المتناولة بالدراسة هي: تمسّك الفتاة المزابيّة الجامعيّة بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة، وربطت تلك الظاهرة في هذه الفرضيّة بمتغيّر أهداف الفتاة المزابيّة من دراستها الجامعيّة.

بعد دراسة أجوبة الطالبات المبحوثات، ومعاينة الجداول الإحصائيّة، ومعطياتها الخاصّة بهذه الفرضيّة، يمكن أن نجمع أهمّ النتائج المسجّلة في ما يلي؛ مع العلم أنّ نتائج المتغيّر التابع، أي الظاهرة المدروسة، المتمثّلة في تكسّك الفتاة المزابيّة الجامعيّة بالقيم، قد تمّ عرضها، أثناء تحليل الفرضيّة الأولى؛ فتجنّبا للتكرار، نكتفي بعرض نتائج المتغيّر المستقلّ، ثمّ نتائج ارتباطه بالمتغيّر التابع.

1-النتائــج المتعلّقــة بالمتغيّـر المستـقلّ، الخـاصّ بأهــداف الفتــاة المزابيّــة، من دراستــها الجامعيّة:

- يتمثّل الهدف الأوّل من التحاق الفتاة المزابيّة بالجامعة في اكتساب العلوم والمعارف بنسبة 68.57%، قبل الحصول على الشهادة أو التوظيف والعمل، وهذا يتوافق إلى حدّ كبير مع صورة المرأة التقليديّة في المجتمع، ومع الهدف من تعلّمها، المحصور في اكتساب العلم والمعرفة دون غيره
- ترغب الفتاة المزابيّة في التوظيف والعمل خارج البيت، بعد تخرّجها من الجامعة بنسبة 62.65%، وهذه نتيجة لا تتوافق مع الصورة التقليديّة للمرأة، إلاّ أنّها لا تتناقض مع النتيجة السابقة، التي أظهرت هدفها الأوّل من الدراسة، أمّا هنا فالطالبة تصرّح عن رغبة لديها.
- صرّحت الطالبة الجامعيّة المزابيّة أنّ خروج المرأة المزابيّة للعمل مقبول، شرط أن يكون موجّها نحو مجالات محدّدة، كالصحّة والتعليم، بنسبة 57.14%، ويبدو أنّ هذا الموقف

يتوافق مع ما بدأ يظهر في الحياة الاجتماعيّة.

- لا تؤيّد الفتاة المزابيّة الجامعيّة الشعار التقليديّ حول الهدف من تعلّم الفتاة، القائل: "من أجل زوجة صالحة، وأمّ مثاليّة، وربّة بيت حاذقة" بنسبة58.57%، ولعلّ عدم التأييد لا يكمن في رفض هذه الأوصاف "الجميلة" للمرأة، وإنّما في كون الشعار يحصر أدوار المرأة في البيت فقط.
- بينما نجدها تؤيّد مشاركة الطالبة الجامعيّة في العمل الدعويّ المحلّي، بنسبة مرتفعة 80%، وهذا يتوافق مع الصورة التقليديّة "الجديدة" للمرأة في المجتمع، حيث تظهر فيها وهي تمارس أعمالا دعويّة في الأوساط النسويّة المحلّية فقط.
- أمّا موقفها من مساهمة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في وسائل الإعلام، فهي تجد ذلك مقبولا، شرط الالتزام بقيم المجتمع، بنسبة 60%، وقد اتّخذت هنا موقفا وسطا بين القبول المطلق والرفض.
- وهي ترى أنّ الدعوة إلى إشراك المرأة المزابيّة في إدارة وتسيير بعض المؤسّسات الاجتماعيّة العرفيّة، التي ظلّت مقتصرة على الرجال، أمر ضروريّ لتمثيل المجتمع النسويّ بنسبة 65.71%؛ وهذا موقف منتظر من الطالبة المثقّفة، المتحمّسة للتغيير.
- أمّا البحوث العلميّة الجامعيّة، التي تجري حول المرأة المزابيّة، فهي تنظر إليها، على أنّها جيّدة، فهي تساهم في تطويرها، وتحسين مستواها، بنسبة 68.57%؛ وهذا دليل آخر على طموحها لتغيير أوضاع المرأة في المجتمع من جهة، وعلى تجرّدها للعلم والبحث، مهما كانت موضوعاته حسّاسة أو مثيرة.

2-النتائج المتعلّقة بما تتصوّره الطالبة، حول مستقبل التعليم الجامعيّ، وآثاره على الفتاة، والمرأة، والمجتمع المزابيّ:

- الطالبة الجامعيّة المزابيّة ترى أنّ التعليم الجامعيّ وجّه قيمها نحو الحداثة بنسبة 65.71%
- وهي ترى أنّ تعلّم الفتاة المزابيّة بالجامعة يتّجه إلى أن يصبح أمرا واقعا، وأن يحظى بقبول اجتماعيّ بنسبة 51.42%.
- هي تتصوّر وظائف ومهن المرأة المزابيّة كما يلي:
  - تتصوّرها: ممرّضة وقابلة، ثمّ طبيبة، ثمّ معلّمة وأستاذة.

- لا تتصوّرها: شرطيّة، ولا مطربة، ولا رياضيّة.
- تصرّح أنّه لم يحن الوقت كي تصبح: نائبة في البرلمان، أو وزيرة، أو سائقة طائرة.

3-النتائج المتعلّقة بارتباط المتغيّرين، المستقلّ والتابع، أي: نتائج الفرضيّة نفسها:

إنّ أهداف الفتاة المزابيّة من دراستها الجامعيّة، لم تكن دائما متوافقة مع الصورة النموذجيّة التقليديّة للمرأة في المجتمع، فقد اختلفت وتباينت كما يلي:

أ- توافقت أهداف الطالبة مع الصورة التقليديّة للمرأة عندما تعلّق الأمر بـ:
- هدف الطالبة الأوّل من الدراسة.
- المشاركة في العمل الدعويّ المحلّي.

ب- ظهرت أهداف الطالبة المزابيّة في موقف "وسط" مع:
- خروج المرأة للعمل.
- مساهمة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في وسائل الإعلام.

ج- اختلفت أهداف الطالبة مع الصورة التقليديّة للمرأة عندما تعلّق الأمر بـ:
- رغبة الطالبة في العمل خارج البيت.
- موقف الطالبة من الشعار التقليديّ خول تعلّم الفتاة في مزاب.
- إشراك المرأة المزابيّة في المؤسّسات الاجتماعيّة العرفيّة.
- البحوث العلميّة الجامعيّة حول المرأة المزابيّة.

ورغم هذا التباين، فإنّ فئة الطالبات، التي كانت أهدافها متوافقة مع صورة المرأة التقليديّة، سواء كانت نسبتها مرتفعة أو منخفضة، كانت في كلّ مرّة هي الأكثر تمسّكا بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة.

وعلى ضوء هذه النتائج، يمكن القول أنّ هذه الفرضيّة الموضوعة كإجابة مؤقّتة عند إطلاق الدراسة، تحقّقت ميدانيّا، وهذا ما يؤكّد صحّتها.

إذن: **كلّما كانت أهداف الفتاة المزابيّة من دراستها الجامعيّة تتوافق مع الصورة النموذجيّة التقليديّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، زاد تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة.**

النتائج العامّة للدراسة

النتـائــج العـامّــة للــدراســة:

نلخّص فيما يلي، أهمّ النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة، حول تأثير التعليم الجامعيّ في القيم السوسيودينيّة للفتاة المزابيّة من منظورها التقليديّ، والدراسة الميدانيّة مجراة بالمركز الجامعيّ بغرداية:

أ- النتائج المتعلّقة بالجانب النظـريّ:

1-التعليم الجامعي في الجزائر تطوّر كثيرا بعد استقلال البلاد، وبعد تخلّصه من الاستعمار الفرنسيّ، الذي كانت الجامعة الجزائريّة في عهده فرنسيّة، شكلا ومضمونا، تخدم مصالحه وأهدافه، ولم تستقطب إلاّ عددا قليلا من الجزائريّين. ورغم الجهود المبذولة منذ عام 1962م، على مرّ المراحل المتعاقبة، وما اشتملت عليه من إصلاحات، تهدف إلى تحسين أوضاع الجامعة الجزائريّة، وترقيّتها، كي تؤدّي دورها المنوط بها، والمتمثّل في تكوين النخبة العلميّة، وتطوير البحث العلميّ، وإنتاج المعرفة العلميّة التي تسهم في تطوير المجتمع، وتنميّته، إلاّ أنّها لا تزال تعاني من مشكلات عدّة، شكّلت عوائق حالت دون تحقيق الأهداف المرجوّة، ولعلّ أبرز هذه المشكلات تتمثّل في وضعيّة الأستاذ الجامعيّ، من حيث تكوينه،وظروفه المهنيّة والاجتماعيّة، وحرّيته الأكاديميّة.

2- تشكّل القيم موضوعا صعبا للتناول والدراسة، فقد تعدّدت مفاهيمها وأبعادها، واختلفت مقارباتها وزوايا دراساتها، فلسفيّا وسيكولوجيّا وسوسيولوجيّا. ولعلّ قلّة الدراسات السوسيولوجيّة، وتأخّرها النسبيّ في تناول موضوع القيم، جعل الباحثين في علم الاجتماع يتجنّبونها ويحذرون تناولها، معتقدين أنّ ميدان دراستها هو علم النفس الاجتماعيّ دون غيره؛ ولعلّ هذا الموقف يمكن تعديله بأمثال هذه الدراسات، فمع أنّ للقيم طابعها الذاتيّ الشخصيّ، إلاّ أنّها تتشكّل داخل النسق الاجتماعيّ العامّ، وتصدر من ثقافة المجتمع، بمختلف مكوّناتها، وتنتشر فيه محدّدة معاييره، وموجّهة لسلوك أفراده وجماعاتـه؛ إنّ وجههـا الثقـافيّ والاجتماعيّ بـارز في مختلـف العمـليّات الاجتماعيّة وفي شبكة العلاقات داخل المجتمع.

3-المجتمع المزابيّ مجتمع دينيّ "مسجديّ"، يعيش حاليّا صراعا في التحوّل من الحياة التقليديّة نحو الحداثة، ولعلّ بوادر "الأنوميا" واللامعياريّة بدأت تظهر في بعض سلوكات أفراده، وكانت

القيم تحتلّ في بنائه الاجتماعيّ موقعا محوريّا، وتنتظم في نسق متماسك قويّ، وسلّم قيميّ بارز، جعلها تحافظ على مدى أجيال وقرون من الزمن، على هويّة المجتمع، وثقافته، ومساره التاريخيّ، وطابعه التقليديّ.

وقيم المجتمع المزابيّ المتقدّمة في سلّم القيم السوسيودينيّة هي: القرآن "حفظا وتلاوة"، الطهارة، الأمانة والثقة، الاحترام، الطاعة والانقياد، التمسّك بالهويّة، السمت واللباس، التكافل الاجتماعيّ، التطوّع، العلم، العمل والاقتصاد، الجدّية والصرامة.

والأسباب الاجتماعيّة التي منحت لمنظومة القيم في مزاب "مناعتها وحصانتها"، وجعلتها تصمد أمام أوجه التغيّر، وضروب التوتّر، التي تتعرّض لها المجتمعات التقليديّة تحت وطأة الضغوطات الخارجيّة تعود لما يلي:

- صلابة بناء المجتمع المزابيّ، وتماسك بنياته، وتساند أنساقه ونظمه، المتمثّلة في مؤسّساته الاجتماعيّة العرفيّة المهيكلة في شكل هرميّ، قمّته المسجد، وقوّتها: عمليّة التنشئة، وممارسة الضبط الاجتماعيّ على الأفراد والجماعات.
- الإجراءات المتّخذة بشأن المرأة المزابيّة، بمنعها من السفر خارج مزاب، ومنعها من التعلّم ومعرفة القراءة والكتابة، لتجنيبها الاحتكاك بالعالم الخارجيّ والمجتمعات الأخرى، واطّلاعها على قيمها وثقافتها، فلا ترى إلاّ النموذج المزابيّ، وهذا يجعلها تعيد إنتاج نفس القيم، ناقلة إيّاها إلى الأجيال عن طريق التنشئة الاجتماعيّة، يضاف إلى هذا، تجنّب المزابيّين الزواج خارج إطار المجتمع، واعتبار ذلك خطرا على هويّة المجتمع، وثقافته وقيمه.

4- سجّل التاريخ أوّل امرأة مزابيّة تكسر الحظر على سفر المرأة، وتخرج من مزاب لأداء مناسك الحجّ رفقة زوجها، وهي السيّدة: **نوح عائشة بنت عمر** من بني يسجن زوج الشيخ **محمد يوسف اطفيش**، وكان ذلك عام 1886م.

وأوّل مدرسة تفتح في مزاب لتعليم الفتيات القراءة والكتابة، هي **مدرسة الإصلاح بغرداية**، وكان ذلك عام 1950م؛ وأوّل معلّم للفتيات بها هو السيد: **عمر بن إبراهيم راسنعامة**.

5-نتيجة للضغوط الخارجيّة من جهة، وبروز حاجات جديدة للأفراد عجزت ثقافة المجتمع عن تلبيتها، وإيجاد إجابات لها من جهة أخرى، بدأ المجتمع المزابيّ ينفتح على العالم الخارجيّ، ويشهد

تغيّرا اجتماعيّا وقيميّا ، لعلّ من أبرز سماته، تسرّب الفتاة المزابيّة خارج النظام التعليميّ المحلّي، لتزاول دراستها في مدارس التعليم الرسميّ، مع منتصف الخمسينيات من القرن الماضي، ثمّ لتلتحق بالجامعة مع بداية الثمانينيات منه؛ وأوّل فتاة مزابيّة تلتحق بالمركز الجامعيّ بغرداية هي الطالبة: **موسى المال خديجة**، في الموسم الجامعيّ 2004م/2005م في تخصّص علم الاجتماع، وكانت الوحيدة في ذلك الموسم.

ب- النتائج المتعلّقة بالجانب الميدانيّ:

1-أهمّ خصائص الطالبات، أفراد العيّنة المبحوثة، كانت كالتالي:

- أعلى نسبة من الطالبات كانت من مدينة غرداية، تليها بني يسجن؛ وأقلّ نسبة تعود لبنورة.
- أكثر التخصّصات استقطابا للطالبات هو تخصّص علم النفس، يليه تخصّص علوم الطبيعة والحياة، وأقلّها تخصّصا التاريخ والعلوم الاقتصاديّة والتجاريّة.
- 27.14% من الطالبات مخطوبات، و14.28% منهنّ متزوّجات.
- نسبة إقامتهنّ بالحيّ الجامعيّ ضعيفة جدّا: 05.71%.
- 17.14% من الطالبات يملكن رخصة سياقة، 66.66% منهنّ من مدينة بني يسجن.
- أعلى نسبة من الطالبات يدرسن في السنوات الأولى، وتنخفض النسبة كلّما اتّجهنا نحو السنة الرابعة.

2-تباين تمسّك الفتاة المزابيّة الجامعيّة بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة لمجتمعها حسب طبيعة القيمة نفسها، وحسب علاقة هذه القيمة بسلوكاتها وأفعالها الاجتماعيّة؛ فإذا كان هذا التمسّك مرتفعا مع قيم الاحترام والهويّة، والجدّية والصرامة، التي تبدو واضحة في سلوكها ومواقفها، فإنّه متوسّط مع قيم: القرآن حفظا وتلاوة، والطهارة، والطاعة والانقياد؛ بينما هو منخفض مع قيمة السمت واللباس، ولعلّ هذا التباين في التمسّك بقيم مجتمعها التقليديّة يعود إلى طبيعة تنشئتها الاجتماعيّة، ومستوى عقلانيّتها، ودرجة تأثّرها بالوسط الجامعيّ وقيمه الحداثيّة.

والفتاة المزابيّة الجامعيّة:

- تحفظ من القرآن أجزاء منه، وتقرأه "أحيانا"، ولا تأخذ معها مصحفا إلى الجامعة، وإن فعلت ذلك فلتلاوة القرآن في أوقات الفراغ.

- تخصّص "غالبا" ثوبا للصلاة، وتصلّي بمصلّى المركز الجامعيّ دون حرج، واللاتي لا يفعلن ذلك فلعدم اطمئنانهنّ لطهارة المكان.
- تتعامل مع المرشدات والنساء المسنّات ومع والديها باحترام كبير، ولا يهمّها الجلوس أو الوقوف عند شرب الماء، لابتعادها عمّا هو غير عقلانيّ.
- تستمع إلى دروس الوعظ والإرشاد المحلّي في المناسبات فقط، وموقفها من قول بعض الوعّاظ: "المرأة مكانها البيت" أنّه مبالغ فيه، وهي ترى أنّ مهر المرأة المحدّد من طرف هيئة العزّابة "غير مناسب".
- لا تتقن من أنواع النسيج المحلّي إلاّ بعضها، وتعتمد على المذهب الإباضيّ في الفتوى، ولا تنتمي للتيّارات الإسلامية المتواجدة، وترى أنّ زواج المزابيّات من غير المزابيّين خطر على هويّة المجتمع، وموقفها من الهيئات الاجتماعيّة العرفيّة أنّه يجب تطويرها وتحديثها.
- تلبس الحجاب العصريّ وهي في الجامعة أو خارجها.
- توافق على أداء الأغاني المزابيّة بالموسيقى، إن كان الأداء من طرف مغنّين فقط، واللائي يرفضن ذلك، يعلّلنه بأنّ الموسيقى تتنافى مع تقاليد المجتمع، وموقفها من تقسيم حافلات النقل العمومي إلى قسم للرجال وآخر للنساء، أنّ ذلك ضروريّ للمحافظة على القيم، وترى أنّ قراءة القرآن في الأعراس أمر ضروريّ، وأنّ الطريقة المفضّلة للاحتفال بالعرس تكون بأداء المدائح والأناشيد مع استعمال الدفّ.

3-تجد الفتاة المزابيّة الجامعيّة صعوبة في الاندماج في الوسط الجامعيّ، فاندماجها فيه محدود ومنخفض لاسيما عندما تعلّق الأمر بـ:

- كلّ أشكال الاختلاط مع الطلبة: في حافلات النقل وفي قاعات الدراسة، وعند إنجاز البحوث، وربط الصداقات.
- الذهاب إلى النادي أو المطعم، والتجوال والجلوس بحديقة الجامعة.
- المشاركة في الأنشطة الثقافيّة، والإضرابات والاحتجاجات.
- تقلّد المسؤوليات في القسم.

والنسبة المنخفضة من الطالبات اللائي أظهرن اندماجا في الوسط الجامعيّ هنّ الأقلّ تمسّكا بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة للمجتمع المزابيّ.

4-اختلفت أهداف الفتاة المزابيّة من دراستها الجامعيّة وتباينت، فقد توافقت في بعض المؤشّرات مع الصورة النموذجيّة التقليديّة للمرأة في مزاب، في حين اتّخذت موقفا وسطا في مؤشّرات أخرى، بينما اختلفت معها في معظم الحالات. وقد تمثّلت أهدافها فيما يلي:

- هدفها الأوّل من التحاقها بالجامعة، هو اكتساب العلوم والمعارف لا غير.
- ترغب في العمل خارج البيت بعد تخرّجها.
- ترى أنّ عمل المرأة المزابيّة خارج البيت مقبول في مجالات محدّدة كالصحّة والتعليم.
- لا تؤيّد الشعار التقليديّ المرفوع من بعض مؤسّسات التعليم الحرّ في مزاب والقائل: "من أجل زوجة صالحة وأمّ مثاليّة وربّة بيت حاذقة".
- تؤيّد مشاركة الطالبة الجامعيّة في العمل الدعويّ المحلّيّ.
- ترى أنّ مساهمة الفتاة المزابيّة في وسائل الإعلام مقبول، شرط الالتزام بقيم المجتمع.
- تؤيّد إشراك المرأة في المؤسّسات الاجتماعيّة العرفيّة، وترى ذلك ضروريّا لتمثيل المجتمع النسويّ.
- تنظر إلى البحوث العلميّة الجامعيّة التي تجرى حول المرأة المزابيّة، على أنّها جيّدة، لأنّها تساهم في تطويرها وتحسين وضعيّتها.

إنّ الفتيات اللاتي تتوافق أهدافهنّ مع صورة المرأة التقليديّة في المجتمع –مع انخفاض نسبتهنّ– هنّ الأكثر تمسّكا بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة للمجتمع المزابيّ.

5-تصوّرات الطالبة المزابيّة حول مستقبل التعليم الجامعيّ وآثاره على الفتاة والمرأة والمجتمع المزابيّ كانت كما يلي:

- التعليم الجامعيّ وجّه قيم الفتاة المزابيّة الجامعيّة نحو الحداثة.
- تعلّم الفتاة المزابيّة بالجامعة يتّجه إلى أن يصبح أمرا واقعا، وأن يحظى بقبول اجتماعيّ.
- تصوّرها للمهن التي سوف تزاولها المرأة المزابيّة كان كالآتي:
  - تتصوّرها: ممرّضة وقابلة وطبيبة ومعلّمة وأستاذة.
  - لا تتصوّرها: شرطيّة ولا مطربة ولا رياضيّة.
  - ترى أنّه لم يحن الوقت كي تمارس مهنتها أو وظيفتها كنائبة في البرلمان، أو وزيرة،

أو سائقة طائرة.

وقد تحقّقت فرضيّتا البحث بشكل واضح، مع مختلف القيم السوسيودينيّة المجتمع المزابيّ المطروحة للدراسة.

- **فكلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ –رغم الضعف الملاحظ لهذا الاندماج– قلّ تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة.**
- **وكلّما توافقت أهداف الفتاة المزابيّة من دراستها الجامعيّة، مع الصورة التقليديّة النموذجيّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، زاد تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة.**

الخاتـــــــــــمة

الخـــاتـــــــمة:

كان الهدف الرئيس من هذه الدراسة السوسيولوجيّة، هو محاولة رصد التأثير الذي يمكن أن يحدثه التعليم الجامعيّ، كنظام تربويّ خارجيّ عن النسق العامّ للمجتمع المزابيّ، في منظومة القيم السوسيودينيّة للفتاة المزابيّة، بصفتها إحدى وحدات هذا النسق، من خلال متغيّري الاندماج في الوسط الجامعيّ، وأهداف الفتاة المزابيّة الجامعيّة.

عرضنا بداية ظروف نشأة الجامعة الجزائريّة، وتتبّعنا مسارها أثناء الاحتلال الفرنسيّ، وبعد الاستقلال الوطنيّ؛ واطّلعنا على المراحل والإصلاحات التي مرّت بها، مع الإشارة إلى أبرز المشكلات والتحدّيات التي تواجهها، والآفاق المستقبليّة المفتوحة أمامها، والتي لا يمكن تحقيقها إلاّ في إطار منظومة علميّة حديثة تسود فيها القيم، ويشكّل الأستاذ حجر الزاوية في بنائها.

ثمّ تطرّقنا بعد ذلك لموضوع القيم، بمفاهيمها المتعدّدة، ومقارباتها المختلفة، وأبعادها وتصنيفاتها الكثيرة، التي يصعب تحديدها ودراستها بدقّة، نظرا لتعقيداتها والغموض الذي يكتنفها، والتي يبقى ميدانها خصبا لدراسات سوسيولوجيّة جادّة.

ثمّ قدّمنا عرضا شاملا ومختصرا عن أهمّ سمات المجتمع المزابيّ، من خلال مقاربة سوسيوتاريخيّة، تناولت ظروف نشأته، ومراحل تاريخه، وصورة عن بنائه الاجتماعيّ، ونظامه المؤسّساتيّ، كما حاولنا تحديد نسقه القيميّ، وتحليل منظومته التعليميّة، مع التركيز على المرأة، من حيث وضعيتها، ودورها التنشيئيّ والاجتماعيّ.

قمنا بعد ذلك بدراسة ميدانيّة بالمركز الجامعيّ بغرداية، لاختبار فرضيّات البحث، ومعرفة كيفيّة ومدى تأثير التعليم الجامعيّ في القيم السوسيودينيّة التقليديّة للفتاة المزابيّة.

وقد تمكّنّا من تشخيص نوع هذا التأثير ومستواه، حسب درجة الاندماج في الوسط الجامعيّ، بمظاهره الحداثيّة، وحسب طبيعة أهداف الفتاة المزابيّة الجامعيّة.

ولعلّنا نخلص –في الختام– إلى أنّ المجتمع المزابيّ، الذي نشأ في ظروف تاريخيّة وطبيعيّة استثنائيّة، استطاع أن يتشكّل في بناء اجتماعيّ متماسك، يجمع نظما ومؤسّسات متساندة ومتكاملة وظيفيّا، مهيكلة في شكل هرميّ قمّته المسجد، المقام أصلا على قمّة الجبل المشكّل

للمدينة المنحدرة على أطرافه.

استمرّ مزاب في الوجود، مجتمعا دينيّا تقليديّا، داخل أسوار مدنه، يتفاعل أفراده ضمن نظام اجتماعيّ، قائم على أساس منظومة قيميّة، وإطار معاييريّ مشترك، نتجا عن ثقافة المجتمع بعناصرها المتعدّدة، والتي يبقى عنصر الدين أهمّ مكوّناتها؛ فللدين أبرز الأثر في صنع ثقافة المجتمع، كما أنّ الثقافة تصنع الدين –بالمنظور السوسيولوجيّ– أو لنقل تصنع التديّن، أي: تنتج الطقوس والممارسات والسلوكات الدينيّة للأفراد والجماعات.

ظلّ المجتمع المزابيّ محافظا على نظامه الاجتماعيّ، وتوازن بنائه المتماسك، متكيّفا مع البيئة الخارجيّة، لقرون من الزمن، ولأجيال متعاقبة؛ ولعلّ سرّ ذلك يكمن في أمرين اثنين:

أوّلهما: قوّة مؤسّسات المجتمع الاجتماعيّة في تنشئة الأفراد، وسلطتها في ممارسة الضبط الاجتماعيّ عليهم، يصل إلى حدّ "التبرئة" أي: المقاطعة الاجتماعيّة، وفق سلّم قيميّ صارم.

ثانيهما: وضعيّة المرأة المزابيّة الممنوعة من السفر ومن التعلّم، الماكثة في مزاب لا تبرحه، لا تسمع ولا تشاهد ولا تطّلع إلاّ على النموذج المزابيّ، فتقوم بذلك بدور "الحارسة" على قيم المجتمع، وبإعادة إنتاج القيم نفسها باستمرار، في إطار هويّة المجتمع وثقافته؛ هذه الثقافة التي يمكن تعريفها –في أبسط معانيها– أنّها إجابات المجتمع المادّية والمعنويّة لحاجاته وحاجات أفراده المتجدّدة، فإذا ما أصبحت ثقافة مجتمع ما عاجزة عن الاستجابة لتلك الحاجات، وفقدت –في نفس الوقت– القدرة على التكيّف مع البيئة الخارجيّة، حدثت حينئذ عمليّة التغيّر الاجتماعيّ؛ وهذا ما حدث في مزاب: فمع التغيّرات الحاصلة في البيئة الخارجيّة، التي أضحت أكثر تأثيرا بحكم الانفتاح المفروض على المجتمع، ومع بروز حاجات اجتماعيّة جديدة للأفراد، عجز النظام الاجتماعيّ التقليديّ بثقافته وقيمه عن تلبيّتها، فقد النسق الاجتماعيّ العام توازنه، ولم يستطع التكيّف والصمود أمام الضغوط الخارجيّة المتسارعة، فحدثت عمليّة "الاستيراد الثقافيّ"، بالبحث عن الإجابات لتحقيق المتطلّبات من ثقافات أخرى، ولعلّ أبرز مثال على ذلك يتمثّل في ظاهرة تعليم الفتاة في مزاب، وتسرّبها خارج النسق الاجتماعيّ، لإشباع حاجاتها وتحقيق أهدافها في مدارس التعليم الرسميّ، بمختلف أطوارها، إلى أن التحقت بالتعليم الجامعيّ، الذي كان له تأثير على قيمها السوسيودينيّة التقليديّة، كما رأينا سابقا.

وهنا أودّ أن أطرح انشغالا حيّرني كثيرا، أثناء تحليلي لنتائج الدراسة، حين لاحظت، من خلال معطياتها، أنّ الفتيات الأكثر اندماجا في الوسط الجامعيّ –مع قلّتهنّ– هنّ الأقلّ تمسّكا بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة للمجتمع، فخلصت إلى النتيجة التاليّة، المتوافقة مع الفرضيّة: كلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة.

وهنا وبعد عمق في التفكير، برز في ذهني تساؤل أقلقني، وفرض نفسه عليّ رغم محاولتي تجاهله والتهرّب منه أحيانا، يتمثّل في مايلي:

ماالذي يؤكّد لي ويضمن لي أنّ قلّة تمسّك هؤلاء الفتيات بالقيم التقليديّة ناتج عن زيادة اندماجهنّ بالوسط الجامعيّ؟

ألا يمكن أن يكنّ أصلا قد التحقن بالجامعة وتمسّكهنّ بالقيم التقليديّة ضعيف؟ وأنّ ذلك ناتج عن طبيعة تنشئتهنّ الاجتماعيّة ووسطهنّ الأسريّ؟ وبذلك زاد اندماجهنّ في الوسط الجامعيّ دون غيرهنّ من الطالبات؟

وبالتالي، ألا يمكن طرح النتيجة مقلوبة كالآتي: كلّما قلّ تمسّك الفتاة المزابيّة بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة، زاد اندماجها في الوسط الجامعيّ. فيتحوّل بذلك المتغيّر المستقلّ إلى تابع، والمتغيّر التابع إلى مستقلّ.

تساؤلات حيّرتني كثيرا، وأكّدت لي أنّ علم الاجتماع –فعلا– "مزعج"، ليس للمبحوث فقط، بل للباحث أيضا، وهو في نفس الوقت "صعب"، وصعوبة الدراسات السوسيولوجيّة تكمن أساسا في المؤشّرات الخفيّة التي قد يغفل عنها الباحث.

وهنا أستحضر مقولة أحد أساتذتنا، الذي كان ينصحنا قائلا: الباحث الماهر كالسائق الماهر، منتبه دائما، ينظر أمامه، وخلفه، وعن يمينه وعن يساره، لا يغفل عن أيّ مؤشّر أو ملاحظة مهما كانت.

أرجو أن تكون دراستي هذه قد حقّقت شيئا، ولو يسيرا، يضاف إلى حقل المعرفة العلميّة، وهذه التساؤلات الأخيرة أدعها مطروحة، عسى أن تكون منطلقا لدراسات مستقبليّة.

المراجـــــــــع

قـائمـــــة المـــــراجـــع

1- القرآن الكريم.

أ- المعاجم والقواميس:

2- إبراهيم أنيس وآخرون، **المعجم الوسيط**، دار إحياء التراث العربيّ، بيروت، لبنان، 1972، ط2.

3- أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعيّة**، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1977.

4- محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة، مصر، 1979.

ب- المراجع الخاصّة بالمنهجيّة:

5- إميل دوركهايم، **قواعد المنهج السوسيولوجيّ**، تر: سعيد سبعون، دار القصبة، الجزائر، 2008.

6- رشيد زرواطي، **منهجيّة البحث العلميّ في العلوم الاجتماعيّة**، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2004.

7- ريمون كيفي، ولوك فان كمبنهود، **دليل الباحث في العلوم الاجتماعيّة**، تر: يوسف الجباعي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 1997.

8- طلعت همام، **سين وجيم عن مناهج البحث العلميّ**، دار عمار، عمّان، الأردن، 1989، ط3.

9- عبد الغني عماد، **منهجية البحث في علم الاجتماع**، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 2007.

10- عقيل حسين عقيل، **فلسفة مناهج البحث العلميّ**، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، 1999.

11- موريس أنجرس، **منهجيّة البحث العلميّ في العلوم الإنسانيّة، تدريبات عمليّة**، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة، الجزائر، 2004.

ج- المراجع الخاصّة بعلم الاجتماع:

12- إبراهيم ناصر، **التنشئة الاجتماعيّة**، دار عمار، عمّان، الأردن، 1992.

13- أحمد الخشاب، **علم الاجتماع الدينيّ، مفاهيمه النظريّة وتطبيقاته العمليّة**، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، مصر، د.ت.

14- برهان غليون، **إغتيال العقل**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، 1990.

15- حسين عبد الحميد وأحمد رشوان، **العلم والتعليم والمعلّم من منظور علم الاجتماع**، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر، 2006.

16- حمدي علي أحمد، **مقدّمة في علم اجتماع التربيّة**، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، مصر، 1995.

17- السيد علي شتا وفادية عمر الجولاني، **علم الاجتماع التربويّ**، مكتبة الإشعاع، القاهرة، مصر، 1998.

18- الطاهر بوغازي، **القيم التربويّة، مقاربة نسقيّة**، منشورات الحبر، الجزائر، 2010.

19- عبد الرحمان ابن خلدون، **مقدّمة ابن خلدون**، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، 2004.

20- عبد الغني مغربي، **الفكر السوسيولوجيّ عند ابن خلدون**، تر: محمد الشريف بن دالي حسين، دار القصبة، الجزائر، 2006.

21- عبد الله محمد عبد الرحمان، **سوسيولوجيا التعليم الجامعيّ**، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، مصر، 1991.

22- عمر أحمد همشري، **التنشئة الاجتماعيّة للطفل**، دار صفاء، عمّان، الأردن، 2003.

23- فاروق زكي يونس، **الخدمة الاجتماعيّة والتغيّر الاجتماعيّ**، عالم الكتب، القاهرة، مصر،1978.

24- فوزية دياب، **القيم والعادات الاجتماعيّة**، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان، 1980، ط2.

25- محمد أحمد بيومي، **علم الاجتماع الثقافيّ** دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، مصر، 2002.

26- محمد أحمد صوالحة، **أساسيات التنشئة الاجتماعيّة للطفولة**، دار الكندي، إربد، الأردن، 1994.
27- محمد السويدي، **مفاهيم علم الاجتماع الثقافيّ ومصطلحاته**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991.
28- محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون، **التنشئة الاجتماعيّة للطفل في الأسرة العربيّة**، دار النهضة العربيّة، القاهرة، مصر، 1982، ط7.
29- مساعد بن عبد الله المحيا، **القيم في المسلسلات التلفازيّة**، دار العاصمة، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1994.
30- نبيل محمد توفيق، **المنهج الإسلاميّ في دراسة المجتمع، دراسة في علم الاجتماع الإسلاميّ**، دار الشروق، جدة، المملكة العربية السعودية، 1980، ط1.
31- نوال محمد عمر، **دور الإعلام الدينيّ في تغيير قيم الأسرة الريفيّة والحضريّة**، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، مصر، 1984.
32- نورهان منير حسن فهمي، **القيم الدينيّة للشباب من منظور الخدمة الاجتماعيّة**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، 1999.

د- المراجع الخاصّة بالتربيّة وعلم النفس:

33- إ. بيرتراند، **النظريات التربويّة المعاصرة**، تر: محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2001.
34- أحمد عبد اللطيف وحيد، **علم النفس الاجتماعيّ**، دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2001.
35- بشير معمرية، **بحوث ودراسات متخصّصة في علم النفس**، ج1، منشورات الحبر، الجزائر، 2007.
36- بشير معمرية، **بحوث ودراسات متخصّصة في علم النفس**، ج2، منشورات الحبر، الجزائر، 2007.
37- بوفلجة غياث، **التربية والتكوين في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.
38- تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ط2.
39- سامي سلطي عريفج، **الجامعة والبحث العلميّ**، دار الفكر، عمّان، الأردن، 2001.

40- سيد محمد خير الله ومحمد مصطفى زيدان، **القدرات ومقاييسها**، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، د.ت.
41- ضياء زاهر، **القيم في العمليّة التربويّة**، مؤسسة الخليج العربي، د.م، 1984.
42- عبد الحميد محمد الهاشمي، **المرشد في علم النفس الاجتماعيّ**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985.
43- عطية محمود هنا، **التوجيه التربويّ والمهنيّ**، المطبعة العالمية، القاهرة، مصر، 1959.
44- غانم العبيدي وحنان الجبوري، **أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم**، دار العلوم، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1981.
45- لحسن بوعبد الله وأحمد مقداد، **تقويم العمليّة التكوينيّة في الجامعة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998.
46- ماجد زكي الجلاد، **تعلّم القيم وتعليمها، تصوّر نظريّ وتطبيقيّ لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**، دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2007.
47- محمد العربي مخيلف، **التربية الإسلاميّة**، السنة التاسعة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1989.
48- محمد العربي ولد خليفة، **المهامّ الحضاريّة للمدرسة والجامعة الجزائريّة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989.
49- محمد منير مرسي، **التعليم الجامعيّ المعاصر، قضاياه واتّجاهاته**، دار النهضة، القاهرة، مصر،1997.
50- محي الدين مختار، **محاضرات في علم النفس الاجتماعيّ**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.

هـ- المراجـع الخاصّـة بالإباضيّـة ومـزاب:

51- إبراهيم بحاز، **الدولـة الرستميّـة-دراسـة في الأوضـاع الاقتصاديّة والحياة الفـكريّة**، م لافوميك، الجزائر، 1985.
52- إبراهيم بحاز وآخرون، **معجم أعلام الإباضيّة**، جمعية التراث، القرارة، الجزائر، 1999.
53- إبراهيم بن عمر بيوض، **المجتمع المسجديّ**، المطبعة العربيّة، غرداية، الجزائر، 1989.
54- إبراهيم محمد طلاي، **مزاب بلد كفاح**، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1970.

55- أبو الربيع سليمان الباروني، **مختصر تاريخ الإباضيّة**، (لم تذكر دار النشر وبلد النشر)، 1936.
56- أبو العباس الدرجيني، **طبقات المشايخ بالمغرب**، ج1، مطبعة البعث، قسنطينة، الجزائر، 1974.
57- بشير مرموري، **الفتاة في مزاب، تنشئتها وتعليمها بين الثابت والمتغيّر**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 2005.
58- بكير أرشوم، **المرشد في الصلاة**، مطبعة تقنية الألوان، الجزائر، 1988.
59- بكير أعوشت، **دراسات إسلاميّة في الأصول الإباضيّة**، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1982.
60- بكير أعوشت، **مـزاب يتكلّـم**، المطبعة العربيّة، غرداية، الجزائر، 1993.
61- بكير أعوشت وأحمد كروم، **مسلمات صالحات في روضة الإيمان**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 1994.
62- بكير أعوشت، **وادي مزاب في ظلّ الحضارة الإسلاميّة**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 1991.
63- التواتي بن التواتي، **الفقه المالكيّ والفقه الإباضيّ، دراسة تقابليّة بين المذهبين من حيث الأصول والفروع**، ج1، مطبعة رويغي، الأغواط، الجزائر، 2009.
64- حمو بن عمر فخار، **من خطب الأعياد**، نشر جمعية التراث، المطبعة العربية غرداية، الجزائر، 1998.
65- حمو بن عمر فخار، **ماذا بعد الدفّ؟**، جمعية التراث، القرارة، غرداية، الجزائر، 1999.
66- حمو محمد عيسى النوري، **دور المزابيّين في تاريخ الجزائر قديما وحديثا**، ج2، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1984.
67- علي يحي معمر، **الإباضية في موكب التاريخ-الإباضية في الجزائر**، ج2، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 1986.
68- عوض محمد خليفات، **الأصول التاريخيّة للفرقة الإباضيّة**، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن، د.ت.
69- فهمي هويدي، **أزمة الوعي الدينيّ**، أشغال مؤتمر عقد في مسقط بعمان، أفريل 1988، دار الحكمة، صنعاء، اليمن، 1988.

70- محمد بكير أرشوم، **الواضح في التاريخ الإسلاميّ**، مطبعة تقنية الألوان، الجزائر، 2001.
71- محمد علي دبوز، **أعلام الإصلاح في الجزائر**، ج1، مطبعة البعث، قسنطينة، الجزائر، 1974.
72- محمد علي دبوز، **نهضة الجزائر الحديثة**، ج2، مطبعة البعث، قسنطينة، الجزائر، 1974.
73- محمد ناصر بوحجام، **البعد الروحي لنظام حلقة العزّابة**، جمعية التراث، القرارة، الجزائر، 2007.
74- مريم بنت صالح أبو بكر، **المرأة المزابيّة وتحدّيات الغربة**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 2004.
75- مزهودي مسعود، **الإباضيّة في المغرب الأوسط**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 1996.
76- ميثاق مجلس الأعيان، غرداية، إعداد مكتب العشائر لقصر غرداية، الجزائر، 2006.
77- يوسف الحاج سعيد، **تاريخ بني مزاب**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 1992.
78- يوسف الواهج، **المرأة في المجتمع المزابيّ**، المطبوعات الجميلة، د.م، 1983.

و- المراجع الخاصّة بالفكر والفلسفة والتاريخ:

79- أحمد توفيق المدني، **كتاب الجزائر**، دار البصائر، الجزائر، 2009.
80- جيزيل حليمي، **النساء نصف العالم نصف الحكم**، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، لبنان، 1998.
81- زكي نجيب محمود، **فلسفة وفنّ**، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، 1963.
82- عمر محمد التومي الشيباني، **مقدّمة في الفلسفة الإسلاميّة**، الدار العربية للكتاب، تونس، 1978.
83- غي بريفيلي، **النخبة الجزائرية الفرانكفونيّة**، تر: م حاج مسعود وآخرون، دار القصبة، الجزائر، 2007.
84- مالك بن نبي، **ميلاد مجتمع، شبكة العلاقات الاجتماعيّة**، تر: عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1986.

ز- المراجع الخاصّة بالعلوم الشرعيّة:

85- أبو حامد الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ج1، دار القلم، بيروت، لبنان، د.ت.
86- الربيع بن حبيب، **الجامع الصحيح**، ترتيب الشيخ: أبو يعقوب يوسف الوارجلاني، دار الفتح، بيروت، لبنان، 1985.
87- عز الدين بليق، **منهاج الصالحين من أحاديث وسنّة خاتم الأنبياء والمرسلين**، دار الفتح، بيروت، لبنان، 1978.

ح- الرسائل الجامعيّة:

88- براهمي وريدة، **المعوّقات الاجتماعيّة للأستاذ الجامعيّ وأثرها على أهداف المؤسّسة الجامعيّة**، مذكّرة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة الحاج الأخضر، باتنة، الجزائر، س.ج: 2005/2004.
89- عبد العزيز خواجة، **الضبط الاجتماعيّ ومعوّقاته في مزاب، دراسة سوسيوأنتروبولوجيّة لنظام العزّابة من خلال مواقف الشباب**، حالة بني يسجن، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة الجزائر، س.ج: 2000/1999.
90- لرقط علي، **إمكانيّة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسّسات التعليم العالي بالجزائر**، مذكرة ماجستير في علوم التربية، جامعة الحاج الأخضر، باتنة، الجزائر، س.ج:2009/2008.
91- يسعد فايزة، **مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائريّة، من وجهة نظر الهيئة التدريسيّة والإداريّة**، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، س.ج: 2007/2006.

ط- المجلّات والدوريات والمطبوعات:

92- إصدارات مختبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، العدد 01، 2004.
93- الجامعة اليوم، أعمال ملتقى، crasc، وهران، الجزائر، ماي 1998.
94- الجريدة الرسمية الجزائرية، العدد 10، 2008.
95- الجريدة الرسمية الجزائرية، العدد 104، 1971.
96- جريدة الوطن، الجزائر، 24 ماي 1999.

97- دراسات اجتماعية، دار الخلدونية، الجزائر، العدد 02، أكتوبر 2009.
98- دليل الإجراءات الإدارية والبيداغوجية، مركز الطباعة، جامعة الجزائر، 2002.
99- المؤتمر الدوليّ حول أزمة البطالة في الدول العربية، القاهرة، مصر، 2008.
100- مجلة الباحث الاجتماعي، قسنطينة، الجزائر، العدد01، جوان 1995.
101- مجلة الباحث الاجتماعي، قسنطينة، الجزائر، العدد 06، أفريل 2004.
102- مجلة العربي، وزارة الإعلام، الكويت، العدد 286، سبتمبر 1982.
103- مجلة علم النفس، العدد 07، الهيئة المصرية العامة للكتاب،القاهرة، مصر، 1988.
104- مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، العدد 10، 1998.
105- مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، الجزائر، العدد 13، جوان 2000.
106- مجلة الفكر العربي، بيروت، لبنان، العدد 98، 1999.

ي - المقابـــلات:

107- حمو بن عمر فخار، رئيس عشيرة "آت فخار"، غرداية، الجزائر، بدار العشيرة، يوم: 1975/07/25. (وثيقة مخطوطة).
108- عمر بن صالح الشيخ صالح، رئيس حلقة العزّابة لمسجد الإصلاح، غرداية، الجزائر، بمنزله يوم: 2010/07/17.
109- محمد بن حمو دجال، ليسانس علم اجتماع (جامعة عين شمس، القاهرة، 1976)، إطار متقاعد، غرداية، الجزائر، بمنزله يوم: 2010/08/05.
110- بكير بن سعيد أعوشت، ليسانس فلسفة، أستاذ ومؤلّف، غرداية، الجزائر، بمنزل أحد الزملاء، يوم: 2010/09/20.
111- أحمد خطارة، مدير مدرسة الإصلاح وعضو حلقة العزّابة، غرداية، الجزائر، بمكتبه يوم: 2010/11/10.
112- عمر بن إبراهيم راسنعامة، معلّم متقاعد، أوّل مدرّس للفتيات في مزاب، غرداية، الجزائر، بمنزله يوم: 2010/12/16.
113- سليمان بن محمد نجار، من قيادات مؤسّسة إمصّوردان، غرداية، الجزائر، بمنزله يوم: 2011/01/15.
114- السيدة: ف.ع، ربّة بيت، 69 سنة، كانت ضمن أوّل دفعة للتلميذات بمدرسة الإصلاح سنة 1950، غرداية، الجزائر، بمنزلها يوم: 2010/08/20.

115-السيدة: ف.ل، ربّة بيت: 86 سنة، غرداية، الجزائر، بمنزلها يوم: 2010/08/03.
116-السيدة: ف.ن، ربّة بيت، من الفتيات الأوليات المتوجّهات للمدرسة الرسميّة، غرداية، الجزائر، بمنزلها يوم: 2011/03/21.
117-أعضاء من جمعية الفتوّة الصالحة، جمعية ثقافية اجتماعية، أنشئت عام 1972، غرداية، الجزائر، بمقر الجمعية يوم: 2010/10/15.
118-عضوات من جمعية الفضيلة، جمعية ثقافية اجتماعية تربوية، أنشئت عام 2002، غرداية، الجزائر، بمقر الجمعية يوم: 2010/10/27.

ك- المراجع باللغة الفرنسية:

119- Aicha Dadiaddoun, **Sociologie et histoire d'Algériens ibadites**, Imprimerie Elarabia, Ghardaia, Algerie, 1977.
120- A.M. Goichon, **La Vie feminine au M'Zab**, étude sociologie musulmane, Librairie orientaliste, Paul Geuthner, Paris, France, 1931.
121- André Ravereau, **Le M'Zab une leçon d'architecteur**, Sindibad, Paris, France, 1981.
122- Claud Pavard, **Lunieres du M'Zab**, delroisse, Paris, France, 1974.
123- Djamel Guerid, **L'université aujourd'hui**, actes de séminaire, édition crasc, Oran, Algerie, 1998.
124- Guy, Perville, **Les étudiants algériens de l'université française**, Casbah édition, Alger, Algerie, 2004.
125- Manuelle Roche, **Le M'Zab architecture ibadite en Algérie**, Arthand, Paris, France, 1973.
126- Rymond Boudon et autres, **Dictionnaire de sociologie**, Larousse, Paris, France, 2005.

ل- المواقع الإلكترونيّة:

127- www.watfa.net

128- www. MohedSabila.com

129- www.m.e.s.r.s. dz

الملاحـــــــــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ

المركز الجامعيّ –غرداية–

نيابة المديرية لما بعد التدرّج والبحث العلميّ والعلاقات الخارجيّة

فرع علم الاجتماع التربويّ/ الدينيّ .

"المؤسسة التربويّة و الظاهرة الدينيّة في الجزائر"

استمـارة بحث بعنوان:

التعليم الجامعيّ والقيم السوسيودينيّة للفتاة المزابيّة .

دراسة ميدانيّة بالمركز الجامعيّ غرداية.

أختي الطالبة، هذه الاستمارة تهدف إلى إعداد دراسة ميدانيّـة في إطار التحضير لمذكّرة ماجستير في علم الاجتماع، أرجو منك الإجابة على أسئلتها بكلّ صدق ودقّـة، علما بأنّ إجـاباتـك ستستخـدم لأغراض علميّـة محضـة، وتعدّ مشاركتـك الجادّة عونا لنا لإنجـاز عمل مفيد مبني على معطيات حقيقيّة.

ملاحظة:

- **ضعي علامة (x) في المربع الذي يناسب إجابتك**

شكرا على تعاونـك.

السنة الجـــــــامعية :2009 /2010.

I. البيانات الشخصيّة:

1- السن:.....

2- القصر(المدينة):.....

3- السنة الجامعيّة: - س1 ☐ - س2 ☐ - س3 ☐ - س4 ☐

4- التخصّص:.....

5- الحالة الاجتماعيّة: - غير مخطوبة ☐ - مخطوبة ☐ - متزوّجة ☐ - مطلّقة ☐ - أرملة ☐

6- هل تقيمين بالحيّ الجامعيّ؟: - نعم ☐ - لا ☐

7- هل تملكين هاتفا محمولا؟: - نعم ☐ - لا ☐

8-هل تملكين رخصة سياقة؟: - نعم ☐ - لا ☐

II. القيم السوسيودينيّة:

9-هل تحفظين القرآن الكريم؟: -كاملا عن ظهر قلب ☐

- أجزاء منه ☐

- السور القصيرة ☐

10- هل تقرئين القرآن الكريم؟: - يوميا ☐ - أحيانا ☐

- أسبوعيا ☐ - في المناسبات فقط ☐ - لا أقرأ ☐

11- هل تأخذين مصحفا معك إلى الجامعة؟: - نعم ☐ - لا ☐

12- إذا كان الجواب نعم، لماذا؟: - للتبرّك به ☐

- لتلاوة القرآن في أوقات الفراغ ☐

- جواب آخر:.....

13- هل تخصّصين دائما ثوبا للصلاة؟: - نعم مهما كانت الأحوال ☐

- غالبا ماعدا الحالات الاستثنائيّة ☐

- لايهمّ ذلك مادامت ثيابي طاهرة ☐

14- هل تستمعين للوعظ و الإرشاد المحلّي؟:- باستمرار ☐ - في المناسبات ☐ - لا أسمع ☐

15- يقول بعض الوعّاظ: " المرأة مكانها البيت" هل هذا أمر: - مقبول وصحيح ☐

- مبالغ فيه ☐

- غير مقبول وغير صحيح ☐

16- هل تنتمين لأحد التيارات الإسلاميّة الآتية؟: - الإخوان المسلمون ☐

- الدعوة و التبليغ ☐

- التدبّر القرآني ☐

- السلفيّة ☐

- لا أنتمي ☐

17- عندما تلتقين إحدى المرشدات "تمسيردين"، تنظرين إليها:

- باحترام كبير ☐ - بنظرة عادية ☐ - بلامبالاة ☐

18- ما رأيك حول هذه الهيئة " تمسيريدين"؟: - يجب المحافظة عليها و دعم هيبتها ☐

- يجب تطويرها و تحديثها ☐

- يجب الاستغناء عنها لعدم جدواها ☐

19- هل شاركت في مؤتمر "لا إله إلاّ الله" النسويّ؟: - نعم ☐ - لا ☐

20- كيف تجدين هذا المؤتمر؟: - مهمّا، يشكّل مظهرا للتراث المزابيّ الأصيل ☐

- مهمّا، لكن ينبغي إشراف كفاءات علميّة عليه ☐

- غير مهمّ، يستغنى عنه لعدم جدواه ☐

- لا أعرفه ☐

21- عند مصافحة امرأة كبيرة السنّ أو ذات مركز اجتماعيّ وعند استلام شيء منها تستعملين:

- يدين اثنتين ☐ - يدا واحدة ☐ - لا يهمّ ☐

22- عندما تتحدّثين مع إنسان كبير السنّ هل تستعملين لفظ "حمّاليك"؟:

-نعم ☐ - أحيانا ☐ -لا ☐

23 - عندما تشربين الماء: - تجلسين ☐ - لا يهمّ جالسة أو واقفة ☐

24- هل توافقين على ظهور و ذيوع الأغاني المزابيّة بالموسيقى؟:

- ترفضين ذلك ☐ - توافقين من مغنّين ومغنّيات ☐

- توافقين إن كان من طرف مغنّين ☐

25- إذا كنت ترفضين، لماذا؟:.....

26- ماذا تتقنين من أنواع النسيج؟: - كلّها ☐ - بعضها ☐ - لا شيء ☐

27- ماذا ترتدين خارج الجامعة؟: - الحجاب العصريّ ☐ - الحايك التقليديّ (أحولي) ☐

28- هل تلبسين خاتما وأنت بالجامعة؟: - نعم ☐ لا ☐

29- هل تقسيم حافلات النقل العموميّ المحلّي إلى قسم للرجال و آخر للنساء أمر:

- ضروريّ للمحافظة على القيم ☐

- غير مهمّ ☐

- يدلّ عل الجمود والتخلّف ☐

30- ما رأيك في زواج المزابيّات مع غير المزابيّين؟:

- يشكّل ذلك خطرا على الهويّة المزابيّة ☐

- أمر عاديّ مادام الشخص مسلما ☐

- أمر مستحسن لحلّ مشكل العنوسة ☐

- أمر جيّد للتقارب و التعايش بين الأعراق و المذاهب ☐

- جواب آخر:.....

31- المقدار المحدّد لمهر المرأة من طرف هيئة العزّابة تحدينه:

- مناسبا ☐

- غير مناسب ☐

- لا يجب تحديده ☐

32- قراءة القرآن في الأعراس أمر: - ضروريّ ☐ - ليس في محلّه ☐

33- كيف تفضّلين الاحتفال بالعرس؟: - بالمدائح الدينيّة و الأناشيد ☐

- بالمدائح و الأناشيد مع استعمال الدفّ ☐

- بالغناء و الموسيقى ☐

34- ما رأيك في إقامة المرأة المزابيّة مع زوجها و أولادها خارج مزاب بصفة دائمة؟:

- يشكّل ذلك خطرا عل تنشئة الأولاد وقيم المجتمع ☐
- هم أحرار في ذلك ☐
- يساعد على التحرّر من قيود المجتمع ☐
- جواب آخر:.....

35- عندما تبحثين عن فتوى دينيّة تطلبينها: - من مصدر إباضيّ ☐

- من أيّ مصدر إسلاميّ ☐
- جواب آخر:.....

III. الاندماج في الوسط الجامعيّ:

36- أصدقاؤك بالمركز الجامعيّ: - طالبات مزابيّات فقط ☐

- طالبات مزابيّات وغير مزابيّات ☐
- طلبة و طالبات ☐

37- هل تصلّين بمصلّى المركز الجامعيّ: - نعم ☐ - لا ☐

38- إذا كان الجواب لا، لماذا؟:.....

.....

39- الاختلاط في الوسط الجامعيّ تحديه:

- من ضرورات العصر ☐ - واقعا محرجا ☐
- شيئا عاديا ☐ - جواب آخر:.....

40- أوقات فراغك بالمركز الجامعيّ كيف تقضينها؟:

- في البحث والمطالعة بالمكتبة ☐ - مع الزميلات بمقهى المركز(النادي) ☐
- في التجوال والجلوس بحديقة المركز☐ - جواب آخر:.....

41- هل شاركت في نشاط ثقافيّ بالجامعة؟: - نعم ☐ - لا ☐

42- إذا كان الجواب لا، لماذا؟:.....

43- عند إنجاز بحوث جماعيّة، تنجزينها : - مع الطالبات المزابيّات ☐

- مع الطالبات مهما كنّ ☐

- لا يهمّ طلبة أم طالبات ☐

44- هل تذهبين للمطعم الجامعيّ؟: - دائما ☐ - عند الضرورة ☐ - لا أذهب ☐

45- إقامة الطالبة المزابيّة بالحيّ الجامعيّ: - مفضّل لتتفرّغ لدراستها ☐

- مقبول إذا كانت مع جماعة ملتزمة ☐

- يشكّل خطرا على قيمها ☐

-جواب آخر:.....

46- هل تتقلّدين مسؤوليّة في قسمك؟: - نعم ☐ -لا ☐

47- هل شاركت في إضراب أو احتجاج للطلبة؟: - نعم ☐ - لا ☐

48- حوارك مع الأساتذة: - أثناء الدرس فقط ☐

- في قاعة الدراسة أثناء وخارج الدرس ☐

- في قاعة الدراسة و خارجها ☐

- جواب آخر:.....

49- ماهو تصرّفك إذا جلس طالب بجانبك في حافلة النقل الجامعيّ؟:

- تمنعينه أو تغيّرين المكان ☐

- تشعرين بحرج لكن تبقين جالسة ☐

- تعتبرين ذلك أمرا عاديا ☐

50- معاكسة طالب لك: - يزعجك كثيرا ☐

- يضايقك قليلا ☐

- لا تبالين به ☐

51- هل الوسط الجامعيّ يشكّل خطرا على أخلاق و قيم الفتاة المزابيّة:

- كثيرا ☐ - لا يشكّل خطرا ☐

- قليلا ☐ - يرسّخ قيمها أكثر ☐

IV. أهداف التعلّم في الجامعة:

52- التحاقك بالجامعة كان:

- برغبة منك و تشجيع من العائلة ☐ - برغبة من العائلة و تحفّظ منك ☐
- برغبة منك و تحفّظ من العائلة ☐ - جواب آخر:.....

53- ماهو هدفك الأوّل من التحاقك بالجامعة؟:

- اكتساب العلوم و المعارف ☐ - التوظيف و العمل ☐
- الحصول على شهادة ☐ - جواب آخر:.....

54- هل أنت راغبة في التوظيف والعمل خارج البيت؟: - نعم ☐ -لا ☐

55- خروج المرأة المزابيّة للعمل:

- مقبول في كل المجالات ☐
- مقبول في مجالات محدّدة، كالتعليم والصحة ☐
- مقبول داخل النظام الاجتماعيّ المزابيّ فقط ☐
- غير مقبول ☐

56- هل تؤيّدين هذا الشعار: "الهدف من تعليم الفتاة المزابية أن تكون زوجة صالحة وأمّا مثالية وربّة بيت حاذقة"؟:

- تؤيّدين ☐
- لا تؤيّدين ☐

57- هل تؤيّدين مشاركة الفتاة المزابيّة الجامعية في العمل الاجتماعيّ الدعويّ المحلّي؟: - تؤيّدين ☐

- لا تؤيّدين ☐

58- مساهمة الفتاة المزابيّة الجامعيّة في وسائل الإعلام(القنوات التلفزيونيّة-الصحافة-إذاعة غرداية) أمر:

- جيّد لتطوير المجتمع ومواكبة العصر ☐
- مقبول بشرط الالتزام بقيم المجتمع ☐
- غير مقبول، هو تشجيع لتحرّر المرأة ☐
- جواب آخر:.....

59- هناك من يدعو إلى إشراك المرأة المزابيّة في إدارة بعض المؤسّسات الاجتماعيّة العرفيّة،كيف ترين ذلك؟: - غير مقبول فذلك ليس من صلاحياتها ☐ - ضروريّ لتمثيل المجتمع النسويّ ☐

- أمر مبالغ فيه ولم يحن وقته ☐ - جواب آخر:.....

60- هل تتصوّرين الفتاة والمرأة المزابيّة: (ضعي: نعم – لا – لم يحن الوقت)

– معلّمة و أستاذة:.....	– عاملة في معمل:.....	– سائقة طائرة:.....
– أستاذة جامعيّة:.....	– موظّفة في إدارة:.....	– شرطيّة:.....
– باحثة و مؤلّفة:.....	– مذيعة و صحفيّة:.....	– رياضيّة:.....
– ممرّضة، قابلة:.....	– نائبة في البرلمان:.....	– مطربة:.....
– طبيبة:.....	– وزيرة:.....	– عاملة نظافة:.....

61- ما رأيك في البحوث الجامعيّة التي تجرى حول المرأة المزابيّة؟:

- جيّدة تساهم في تطويرها وتحسين وضعيتها ☐
- مثلها مثل بقية البحوث ☐
- لا داعي لها، لكشفها أسرار المجتمع ☐
- جواب آخر:.....

62- كيف أثّر التعليم الجامعيّ في القيم السوسيودينيّة للفتاة المزابيّة؟:

- رسّخ قيمها التقليدية أكثر ☐
- وجّه قيمها نحو الحداثة ☐
- أفقدها قيمها تماما ☐
- جواب آخر:.....

63- إلى أين يتّجه تعلّم الفتاة المزابيّة بالجامعة في المستقبل؟:

- إلى فرض واقعه مع رفض اجتماعيّ متزايد ☐
- إلى أمر واقع وقبول اجتماعيّ ☐
- إلى نهضة و طلب اجتماعيّ متزايد ☐
- جواب آخر:.....

شكرا لك

دليـــل المقابلـــة

موضوع المقابلات: المرأة والقيم السوسيودينيّة للمجتمع المزابيّ

أ- البيانات الشخصيّة:

1-الاسم واللقب

2-السنّ

3-المستوى الثقافيّ

4-المهنة

5-الوظيفة الاجتماعيّة

ب- المـــرأة المزابيّـــة:

6-ماهي وظائف مؤسّسة "تمسيريدين" الغسّالات؟

7-ماهي أسباب منع المرأة المزابيّة قديما من السفر، ومن تعلّم القراءة والكتابة؟

8-ماهي الوظائف الاجتماعيّة للمرأة المزابيّة؟

9-ماهي الأشغال التي كانت تمارسها المرأة المزابيّة؟

10-كيف تطوّر تعليم الفتاة والمرأة في مزاب؟ وماهي أهمّ مراحله؟

ج- القيم السوسيودينيّة للمجتمع المزابيّ:

11-ماهي أهمّ مميّزات المجتمع المزابيّ؟

12-ماهي أبرز صفات الفرد المزابيّ؟

13-ماهي أسس التربية والتنشئة الاجتماعيّة في مزاب؟

14-ماهي مكوّنات الثقافة المزابيّة وخصائصها؟

15-كيف حافظ المزابيّون على ثقافتهم وهويّتهم وقيمهم؟

16-ماهي التحدّيات التي تواجه المجتمع المزابيّ وتؤثّر في هويّته وقيمه؟