الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أدرار

معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتمـاع

التسرّب المدرسي للفتاة المزابية

دراسة ميدانية في معهد الإصلاح للبنات بمدينة غرداية

مذكرة شهادة الماستر في تخصص: علم الاجتماع المدرسي

إعداد الطالب :

حمو عبد الله عيسى بن يحي

تحت إشراف

الأستاذ: مرموري بشير بن عمر

السنة الجامعية : 2014– 2015م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

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

أوّلا وقبل كلّ شيء أحمد الله سبحانه وتعالى حمدا كثيرا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه على أن وفقني لإنجاز هذا العمل العلمي، آملا أن يتقبل مني هذا الجهد ويبارك فيه وينفع به.

في هذه المناسبة أتقدم بجزيل الشكر والامتنان، ووافر التقدير والعرفان لأستاذي المشرف: **مرموري بشير بن عمر** على إرشاداته وتوجيهاته القيمة، ولجميع أساتذتي الفضلاء الذين أناروا لي درب العلم والمعرفة خلال مسيرتي العلمية.

كما لا يفوتني أن أشكر أساتذة معهد الإصلاح للبنات وإدارة المعهد وكل من ساعدني من قريب أو بعيد في إنجاز هذا البحث وإخراجه في صورته النهائية جزاهم الله خيرا.

وأغتنم هذه الفرصة أن أشكر كل من قام بواجبه في الطاقم الإداري للجامعة أدرار، آملا أن تكون هذه الجامعة منارة هدى، ومركز إشعاع فكري، وحضاري للمنطقة والجزائر والعالم الإسلامي.

شكرا لكم وجزاكم الله كلّ خير

إهداء

إلى والديَّ العزيزين الذين غرسا في قلبي الإيمان والتقوى، وحبّبا إليّ الله تعالى ورسوله (ﷺ) وعلماني فعل الخير والحياة للغير وإلى جدتي رمز التقوى والوفاء رحمها الله وأسكنها فسيح الجنان.

إلى شريكتي في الحياة، زوجتي الكريمة، رمز الطهارة والنقاء، والتي تحملت معي متاعب درب الحياة ومازالت، أكرمها الله آمين.

إلى أبنائي الأعزاء: فائزة، وأحمد، وحياة، وفافه، والصديق والأمين، سدد الله خطاهم، إلى إخواني وأخواتي وأبنائهم حفظهم الله.

إلى مشايخي ومعلِّمي وأساتذتي الأفاضل الذين أناروا عقلي وبصيرتي، رحمهم الله أحياء وأمواتا وأحسن إليهم.

إلى مؤسسة معهد الإصلاح للبنين الذي علمني وقوّم اعوجاجي.

إلى أصدقائي الأوفياء في كشافة الإصلاح أحلى ذكريات الصبا والشباب أعزهم الله.

إلى زملائي في التربية والتعليم الكادحين أعانهم الله وأثابهم دنيا وأخرى.

إلى كل الإخوة والأخوات العاملين في نشر العلم والأيمان والتقوى وفقهم الله.

إلى كل من له نسب في القلب.

إلى كل هؤلاء .....أهدي جهد هذا العمل العلمي.

أبو أحمد

فهرس الموضوعات:

فهرس الموضوعات:.....1

فهرس الجداول:.....7

مقدّمة :.....11

مدخل الدراسة: المحدّدات المنهجيّة

1- أسباب اختيار الموضوع:.....14

2- أهداف الدراسة: 15

3- صعوبات البحث: 15

4- الدراسات السابقة: 16

5- الإشكاليّة: 24

6- الفرضيّات: 26

7- المفاهيم الإجرائية: 26

الباب الأوّل: البناء المفاهيميّ والتاريخيّ

الفصل الأوّل: المدرسة الجزائرية

تمهيد: 30

المبحث الأوّل: المدرسة الجزائرية، قبل الاستقلال الوطني، وأثناء الاحتلال الفرنسي.....31

1- المفهوم السوسيولوجي للمدرسة.....31

2- وظائف المدرسة.....32

3- التربية والتعليم في الجزائر قبل الاحتلال.....35

4- جهود جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في التربية.....47

المبحث الثاني:المدرسة الجزائرية نشأتها وواقعها بعد الاستقلال، الاصلاحات، الواقع والآفاق.....48

1-التربية والتعليم في الجزائر عهد الاستقلال.....48

1-1- المرحلة الأولى من سنة 1962م إلى سنة 1970م.....48

1-2- المرحلة الثانية من سنة 1970 إلى سنة 1980م.....50

1-3- المرحلة الثالثة من سنة 1980 إلى سنة 2000م.....52

1-4- المرحلة الرابعة من سنة 2000 إلى سنة 2005م.....53

خلاصة الفصل: 54

الفصل الثاني: التسرب المدرسي أسبابه وآثاره

تمهيد:.....56

المبحث الأوّل: تعريف التسرب المدرسي:.....57

المبحث الثاني: أسباب التسرب المدرسي:.....59

1- العوامل الاجتماعية والأسباب الاقتصادية: .....59.

2- الأسباب الداخلية: 65

3- الأسباب الخارجية: 71

المبحث الثالث: آثار التسرب المدرسي: 80

1- آثار التسرب المدرسي على الأسرة: 80

2- آثار التسرب المدرسي على المدرسة: 80

3- آثار التسرب المدرسي على المجتمع: 81

خلاصة الفصل: 83

الفصل الثالث: المجتمع المزابي مقاربة سوسيوتاريخية

تمهيد: 85

المبحث الأوّل: مزاب تاريخه، نظمه الاجتماعية: 86

1- تعريفات: 86

2- مزاب موقع وتاريخ: 86

3- المذهب الإباضي: 90

4- نظام حلقة العزابة: 94

5- المرأة في المجتمع المزابي: 98

المبحث الثاني: مزاب ومنظومته التعليمية: 101

1- تطوّر التعليم الحرّ في واد مزاب: 101

2- تطوّر تعليم البنت في واد مزاب: 103

3- المدرسة الحرّة: 106

4- دور المرأة في المجتمع المزابي: 109

المبحث الثالث: العرف في المجتمع المزابي:.....116

1- العرف بوجه عام: 116

2- العرف في مزاب: 119

خلاصة الفصل: 120

الباب الثاني: البناء الميدانيّ التحقيقيّ

الفصل الرابع: محدّدات الدراسة الميدانية وأدواتها

تمهيد: 123

المبحث الأول: متوسطة الإصلاح للبنات بغرداية، نشأتها وتطوّرها:.....124

المبحث الثاني: مجتمع البحث وعيّنته وأدواته: 130

1- مجتمع البحث: 130

2- العينة: 130

3- المنهج المتبع في هذه الدراسة: 134

4- الدراسة الاستطلاعية: 135

5- مجالات الدراسة: 135

6- الأدوات المستعملة في الدراسة: 136

7- خصائص العينة: 137

خلاصة الفصل: 147

الفصل الخامس: التسرب المدرسي للفتاة المزابية والمستوى التعليمي للوالدين.

(تحليل الفرضية الأولى)

تمهيد: 149

1- المستوى الدراسي للأب: 150

2- المستوى التعليمي للأم: 158

3- مستوى مطالعة الأب في البيت: 167

4- مستوى مطالعة الأم في البيت: 173

نتائج الفرضية الأولى:.....178

الفصل السادس: أعراف المجتمع المزابي والتسرب المدرسي للفتاة المزابية.

(تحليل الفرضية الثانية)

تمهيد: 180

1- العشيرة في المجتمع المزابي: 180

2- العزابة في المجتمع المزابي: .....189.

3- تمسيردين: 195

4- احترام الكبير: 201

5- عرف المناسبات في المجتمع المزابي: .....205.

نتائج الفرضية الثانية: 218

النتائج العامة للدراسة

أ- النتائج المتعلقة بالجانب النظريّ: .....220.

ب- النتائج المتعلّقة بالجانب الميداني: .....221.

الخاتمة: 224

المصادر والمراجع: 226

الملاحق: 235

فهرس الجداول:

الرقم	العنـــوان	الصفحة
01	يبين نسبة الطلبة الجزائريين إلى الطلبة الأوروبيين في كليات الجامعة عام 1954م	46
02	يبين فروع معهد الإصلاح للبنات وأول موسم دراسي في كلّ فرع	128
03	يبين منظومة المواد بحجمها الساعي؛ للسنة الرابعة متوسط، في الموسم 2015/2014م	128
04	يبين عدد الطالبات المزابيات اللائي تسربن من متوسطة الإصلاح للبنات	131
05	يبيّن تطور عدد الطالبات المتسربات من السنة الرابعة متوسط في متوسطة الإصلاح للبنات فرع حواشة خلال ستة مواسم دراسية	132
06	يبين تطوّر عدد الطالبات في السنة الرابعة متوسط في متوسطة الإصلاح للبنات خلال خمسة سنوات	133
07	يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب السنّ.	138
08	يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب حالتهنّ الاجتماعية	139
09	يبيّن توزيع العينة حسب سبب الانقطاع من الدراسة	140
10	يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب سن خطبة	141
11	يبيّن توزيع أفراد العينة حسب سن زواجهن	142
12	يبيّن توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأب	143

13	يبيّن توزيع العيّنة حسب المستوى التعليمي للأم	144
14	يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب امتلاكهم مكتبة للمطالعة في البيت.	145
15	يبيّن توزع أفراد العيّنة حسب امتلاك الهاتف المحمول	145
16	يبين ارتباط سنّ الخطبة بالمستوى التعليمي للأب	150
17	يبيّن ارتباط سنّ الزواج بالمستوى لتعليمي للأب	152
18	يبيّن مدة المكوث في البيت ما بين الانقطاع من المدرسة والزواج بالمستوى التعليمي للأب	154
19	يبيّن العلاقة بين المتسربات من المدرسة الغير مخطوبات والمستوى التعليمي للأب	156
20	بين العلاقة بين المتسربة الغير مخطوبة وسبب الانقطاع والمستوى التعليمي للأب	157
21	يبين ارتباط سنّ الخطبة بالمستوى التعليمي للأم	159
22	يبيّن ارتباط سنّ الزواج بالمستوى لتعليمي للأم	161
23	يبيّن مدة المكوث في البيت ما بين الانقطاع من المدرسة والزواج بالمستوى التعليمي للأم	163
24	يبيّن العلاقة بين المتسربات من المدرسة الغير مخطوبات والمستوى التعليمي للأم	165
25	بين العلاقة بين المتسربة الغير مخطوبة وسبب الانقطاع والمستوى التعليمي للأب	166
26	يبيّن الارتباط بين سنّ الخطبة ومطالعة الأب في البيت	168
27	مدة المكوث في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج و مستوى مطالعة الأب	170

28	العلاقة بين المتسربة الغير مخطوبة ومستوى مطالعة الأب	172
29	يبيّن الارتباط بين سنّ الخطبة ومطالعة الأم في البيت	173
30	مدة المكوث في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج و مستوى مطالعة الأم	175
31	يبين رؤية أفراد العينة للعشيرة	181
32	يبين ارتباط الرؤية للعشيرة، بسن الخطبة للفتاة المزابية	182
33	يبين ارتباط الرؤية للعشيرة، بسن الزواج للفتاة المزابية	184
34	يبين ارتباط الرؤية للعشيرة، بمدة مكوث الفتاة المزابية بالبيت ما بين التسرب المدرسي والزواج	186
35	يبين ارتباط الرؤية للعشيرة، بسبب الانقطاع من المدرسة لغير المتزوجات.	188
36	يبين مستوى الامتثال أفراد العينة لأوامر الحلقة	190
37	يبين ارتباط الامتثال لأوامر العزابة ، بسنّ الخطبة للفتاة المزابية	191
38	يبين ارتباط الامتثال لأوامر العزابة، بسنّ الزواج للفتاة المزابية	192
39	يبين ارتباط الامتثال لأوامر العزابة، بمدة مكوث الفتاة المزابية بالبيت ما بين التسرب المدرسي والزواج	194
40	يبين رؤية أفراد العينة لتمسردين	195
41	يبين ارتباط الرؤية لتمسردين، بسن الخطبة للفتاة المزابية	196
42	يبين ارتباط الرؤية لتمسردين، بسن الزواج للفتاة المزابية	198

43	يبين ارتباط الرؤية لتمسردين، بمدة مكوث الفتاة المزابية بالبيت ما بين التسرب المدرسي والزواج	200
44	يبين طريقة مصافحة أفراد العينة للمرأة كبيرة السنّ أو من هيئة تمسردين	202
45	يبين ارتباط طريقة مصافحة المرأة كبيرة السنّ أو من تمسردين، بسن الخطبة للفتاة المزابية	203
46	يبين ارتباط طريقة مصافحة المرأة كبيرة السنّ أو من تمسردين ، بسن الزواج للفتاة المزابية	204
47	يبين طريقة تلاوة القرآن في الأعراس عند أفراد العينة	206
48	يبين ارتباط طريقة تلاوة القرآن في الأعراس ، بسنّ الخطبة للفتاة المزابية	207
49	يبين ارتباط طريقة تلاوة القرآن في الأعراس، بسن الزواج للفتاة المزابية	209
50	يبين ارتباط طريقة تلاوة القرآن في الأعراس، بمدة مكوث الفتاة المزابية بالبيت ما بين التسرب المدرسي والزواج	211
51	يبين طريقة أداء المدائح والأناشيد في الأعراس عند أفراد العينة	212
52	يبين ارتباط طريقة أداء المدائح والأناشيد في الأعراس ، بسنّ الخطبة للفتاة المزابية	213
53	يبين ارتباط طريقة أداء المدائح والأناشيد في الأعراس ، بسن الزواج للفتاة المزابية	215
54	يبين ارتباط طريقة أداء المدائح والأناشيد في الأعراس ، بمدة مكوث الفتاة المزابية بالبيت ما بين التسرب المدرسي والزواج	216

مقدمة

منذ أن وجد الإنسان على الأرض وهو يتعلم، ويبحث بكل جهده على الراحة والاستقرار والسيطرة على محيطه، فستطاع أن يسخر الطبيعة بمختلف الوسائل والتقنيات. فالتعليم مر بمراحل كثيرة في تاريخ البشرية حيث كان الإنسان يتعلم بالممارسة في الطبيعة التي من حوله.

استطاع الإنسان بعد حقب زمنية أن ينشئ مؤسسات بها معلمين ومتعلمين، وكانت التجارب اليونانية في مجال التعليم، مُكسبةً البشرية التجربة العميقة في مجال التربية والتعليم، إلى أن أتى الإسلام وكانت أول كلمة في القرآن الكريم " اقرأ " . كان الرسول صلى الله عليه والسلم معلماً والصحابة الكرام متعلمين والمسجد مدرسة. وبعد تطور الظروف الاجتماعية، انشأ الإنسان مدارس خاصة ومعلمين متفرغين للعملية التعليمية.

حاولنا في هذه الدراسة أن نتناول إشكالية التسرب المدرسي للفتاة المزابية، وعلاقتها بالمستوى التعليمي للأبوين، وبالالتزام بعرف المجتمع المزابي، ضمن إحدى المدارس الحرة بالمجتمع المزابي الذي طالما اعتبر تعليم البنت دعامته الأساسية وإحدى مقوماته الأولية، وعاملا حاسما في الاحتفاظ بتماسك واستمرار المجتمع المزابي ألا وهي متوسطة الإصلاح للبنات. وهذا ليتبنوا تربية بناتهم وفق ما يتطلّبه مجتمعهم، و ــ برتران درسل ــ يقول " الإنسان في أكثر أعماله وأفكاره ليس ابن غرائزه بل صنع تربيته ". إلاّ أن هذه الدعامة بدأت تشهد تغيرات واضطرابات في الفترة الأخيرة نتيجة ظروف وعوامل مختلفة، كما أن لظاهرة التسرب المدرسي للفتاة المزابية، الأثر الرئيس في تدني الوعي في المجتمع النسوي، والآثار المختلفة الأخرى على الفرد والمجتمع.

كان التسرب المدرسي للفتاة المزابية، في مستوى الرابعة متوسط؛ أي في آخر سنة لطور المتوسط، له أسباب كثيرة، منها الزواج في مقدمة هذه الأسباب، لأن الزواج المبكر في المجتمع المزابي منتشر إلى حدٍ كبير خاصة في العنصر النسوي، وقصد الفهم المنهجي والعلمي للتسرب المدرسي للفتاة المزابية، تضمنت دراستنا بابين وستة فصول. ثلاث فصول للبناء النظريّ، حيث كان الفصل الأول حول المدرسة الجزائرية، والفصل الثاني للتسرب المدرسي أسبابه وآثاره، والفصل الثالث

للمجتمع المزابي مقاربة سوسيوتاريخية. أما التحقيق الميداني فضمّ الفصل الرابع لمحدّدات الدراسة الميدانية وأدواتها، والفصل الخامس للمستوى التعليميّ للوالدين والتسرب المدرسي للفتاة المزابية، أي الفرضية الأولى، والفصل السادس للعرف الاجتماعي في مزاب والتسرب المدرسي للفتاة المزابية، أي الفرضية الثانية.

هدفنا في هذه الدراسة إثراء المكتبة الجزائرية في علم الاجتماع التربوي وطرح تساؤلات وإشكالات أخرى للإجابة عنها في دراسات قادمة، كما كان الهدف كذلك الرقي بمتوسطة الإصلاح للبنات إلى مستوى علمي ومنهجي ليكون منارة ونقطة وصل بين الماضي والحاضر.

وفي الأخير نتمنى أن لا تبقى هذه الدراسة مجرد حبر على ورق بل تكون قاعدة لبناء، في مجالات التربية والتعليم. وفي النهاية ندعو المولى عزّ وجل أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتنا ويسدد خطانا إلى ما فيه الصلاح والسداد.

مدخل الدراسة

المحددات المنهجية

1- أسباب اختيار الموضوع.

2- أهداف الدراسة.

3- صعوبات البحث.

4- الدراسات السابقة.

5- الإشكالية.

6- الفرضيات.

7- المفاهيم الاجرائية.

1- أسباب اختيار الموضوع:

لكلِّ موضوع بحث أسباب دفعت الباحث لاختياره ودراسته من بين الموضوعات الأخرى، وموضوع هذا البحث الخاصّ بـ" التسرب المدرسي للفتاة المزابية" دفعتني إليه أسباب عدّة، ذاتية وموضوعيّة، أوجزها في النقاط الآتية:

أ- الأسباب الذاتية:

- اهتمامي بمواضيع التربية والتعليم، وانشغالي في هذا الوسط كأستاذ.

- ارتباط الموضوع بحياتي الاجتماعية، لنشأتي في المجتمع المزابيّ، ومعرفتي بخصوصيته وواقعه ومشكلاته.

- رغبتي في تحسين وضعية الفتاة المزابية وتنويرها، وتعليمها، وتثقيفها.

- رغبتي في تطوير متوسطة الإصلاح للبنات وثانويتها وكليتها، لاعتقادي أنها منارةً تنير الدرب للفتاة المزابية.

- إيماني بخطورة الجهل على المجتمع المزابي، والأمة الإسلامية جمعاء، وأن حرمان الإنسان من التعلّم لا يقلّ خطورة من حرمانه من الحياة.

ب- الأسباب الموضوعية:

- كون الموضوع ذي أهمية كبيرة وحساسة في المجتمع المزابي، خاصة في الأوساط المحافظة.

- اهتمام كثير من المثقفين والدارسين والمرشدين بالتسرب المدرسي للذكور دون الإناث.

- اهتمام الشباب وخاصة الجامعيين منهم، بموضوع تطوير تعليم الفتاة المزابية، وخاصة المقبلين منهم على الزواج.

- انفتاح المجتمع المزابيّ على العالم الخارجيّ، وظهور حاجات اجتماعية جديدة.

– نقص الدراسات السوسيولوجية والسيكولوجية في موضوع تعليم الفتاة المزابية بصفة عامة.

2– أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي:

– معرفة أسباب ظاهرة التسرب المدرسي للفتاة المزابية، من خلال متغيّرين المستوى الثقافي للوالدين، وتطبق الأسرة للعرف.

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

– الاطّلاع على مسار المدرسة الحرة في مزاب وتطورها، ورصد آفاقها.

– محاولة تحليل المجتمع المزابيّ، من خلال دراسة سوسيوتاريخيّة له، ولبنائه ونظامه الاجتماعيّين، مع التركيز على المرأة ووضعيتها فيه.

– محاولة إنتاج معرفة علميّة، قد تضيف جديدا في ميدان سوسيولوجيّة التربية ومجال الفتاة المزابية.

– يضاف إلى هذا ما قد تثيره هذه الدراسة من مسائل، واستفسارات، وانتقادات حول الظاهرة المدروسة، يمكن أن تكون منطلقا لبحوث ودراسات أخرى مستقبلية، تفيد هي الأخرى في تحليل الواقع الاجتماعيّ في مزاب، وتسهم في تطويره واستقراره.

3– صعوبات البحث:

كثيرا ما سمعت بصعوبة وازعاج البحث السوسيولوجيّ من اساتذتي أثناء دراستي الجامعيّة، لكنّي لمسته وعايشته حقيقةً طيلة مراحل هذه الدراسة؛ فقد اعترضتني مصاعب جمّة، أوجزها فيما يأتي:

- كان اختياري على موضوع ذي حساسيّة كبيرة، فالحديث عن الفتاة المزابية يعتبر "طابوها"، فهذا الأمر مرفوض في الأوساط المحافظة، وعند شريحة واسعة من أفراد المجتمع وحتى من بعض المثقفين منهم.

- كون العينة ليس من السهل الوصول إليها، لأن أغلبها متزوجات وأمهات، ولكون بعض منهن خارج مزاب.

- انعدام الدراسات التي تناولت موضوع تسرب الفتاة في مزاب.

- تحفّظ بعض من أفراد العينة من الاستجابة والمشاركة، ولم يمكن لي الاتصال بها لأنهن نساء في البيوت.

- بعض من الأزواج منعوا نسائهم من الاستجابة والمشاركة.

- بالإضافة إلى كلّ هذا، الظروف الاجتماعية والمهنية، والتي اقلقتني كثيرا، لكن زادتني إصرارا بعملي.

4- الدراسات السابقة:

1- الدراسة الأولى:

- عنوانها: la vie féminine au M'zab, étude de sociologie musulmane.

للباحثة: آن ماي غواشون(A.M.Goichon).

أجرتها في السنوات من 1924م إلى 1927م.

نشرت من طرف: librairie oriontaliste paul Geuthner,paris.

كان هذا العمل عبارة عن دراسة أنثروبولوجية، مكثت أثنائها الباحثة في مزاب، وخصوصا في قصر غرداية، عدة سنوات واستطاعت أن تنفذ إلى داخل المجتمع والأسرة المزابية عن طريق الأخوات البيض، اللائي كنّ يعملن في مجال الصحة والتوليد، وقد ركّزت عملها على حياة المرأة المزابية بكلّ تفاصيلها وجزئيّاتها.

تميزت دراسة غواشون بشموليتها لمعظم مناحي حياة المرأة المزابية، غير أن الباحثة اهتمت كثيرا بالوصف الظاهريّ الذي كان دقيقا للأشكال والحركات، ولم يهمل أبسط الجزئيات؛ وتجنبت في أغلب الأحيان التحليل السوسيولوجي العميق، وهذه سمة الدراسات الأنثروبولوجية.

2- الدراسة الثانية:

عنوانها: Sociologie et histoire des algériens ibadites

للباحثة: دادي عدون عائشة.

سنة الدراسة: 1977م.

تعتبر هذه الدراسة دراسة اجتماعية، وقد شكل هذا العمل حدثا بارزا في نهاية السبعينيات من القرن الماضي، أثار ردود أفعال متباينة. هذه الدراسة، تكتسي أهميّة بالغة، كونها أوّل دراسة سوسيولوجية تناولت موضوع المرأة في المجتمع المزابيّ، يقوم بها أحد أفراده، والباحثة في هذه الدراسة حاولت إبراز أهم سمات المجتمع المزابيّ، ومعالم ثقافته، وركزت على المرأة، مبيّنة وضعيّتها ودورها الاجتماعيّ غير أن عرضها كان في أغلب المراحله سردا للعادات والتقاليد الاجتماعية، ووصفا لها، دون تحليل أو تفسير سوسيولوجي لمظاهر وسلوكات اجتماعية.

3- الدراسة الثالثة:

عنوانها: تعليم البنت في مزاب، بين الأصالة والحداثة- دراسة لميكانزمات التغيير في الواقع الاجتماعي.

للباحث: بشير بن عمر مرموري.

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

إشراف: د/ عبد الغاني مغربي.

نوقشت في: 2003/01/21م.

طبعت في كتاب بعنوان: الفتاة في مزاب- تنشئتها وتعليمها بين الثابت والمتغير، سنة 2005م

انطلق الباحث من سؤال الإشكالية:

إلى أي حدّ بلغ التغيير في النظام التعليميّ والتربويّ للفتاة في مزاب؟ وما هي نتائج هذا التغيير؟. ثم حدّد فرضيات البحث كما يأتي:

أ- الفرضية العامّة:

تتعلق قضايا التجديد في النظام التعليميّ الحرّ للبنات بثلاث عناصر هي: حتمية التغيّر الاجتماعيّ، النظام الاجتماعيّ والتربويّ، الرؤية الاجتماعية لتعليم البنت.

ب- الفرضيات الجزئية:

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 الرسميّة، وبين تكييفها لطبيعة النمط التربويّ السائد.

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

تمثل 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 فقد غطّت 05% من مجتمع البحث، فكان عددها 20 مبحوثا.

أما أهم النتائج التي توصل إليها الباحث في هذه الدراسة، أوجزها في ما يأتي:

- اختلاف الرؤى وتعدّد المواقف من تعليم البنت في مزاب، لم يكن ليمسّ الهدف المنشود من تربية الفتاة وتعليمها، المتمثّل في إعدادها لتكون فتاة مسلمة وزوجة صالحة وأمّا حنونا وراعيّة ماهرة لشؤون البيت والمجتمع.

- الإقبال الواسع للفتيات على التعليم الحرّ، يؤكد 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.

4- الدراسة الرابعة:

عنوانها: التعليم الجامعي والقيم السوسيودينية للفتاة المزابية.

للباحث: فخار إبراهيم بن عيسى.

دراسة قدمت لنيل درجة الماجستير في علم الاجتماع الديني، جامعة غرداية، الجزائر.

إشراف: د/ خواجه عبد العزيز.

نوقشت في: سنة 2012م.

انطلق الباحث في دراسته من الأسئلة الإشكاليّة الآتية:

– إذا كانت التربية والتعليم يحفظان هويّة المجتمع ويحميان قيّمه، فلم نسجّل هذا "التحفّظ الاجتماعيّ" من التحاق الفتاة المزابيّة بالجامعة؟ وهل فعلا يؤثّر التعليم الجامعيّ من القيم السوسيو دينية للفتاة المزابيّة؟ وكيف هي طبيعة هذا التأثير؟

– وهل اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ، يوجّه قيمها نحو الحداثة، ويجعل تمسكها بالقيم السوسيودينية التقليديّة يقلّ؟

– وهل توافق أهداف الفتاة المزابيّة من دراستها الجامعيّة، مع الصورة التقليديّة النموذجيّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، يجعل تمسّكها بالقيم السوسيودينيّة التقليديّة يزيد؟

ثم حدّدت فرضيّات البحث كما يأتي:

أ– الفرضيّة العامة:

يؤثّر التعليم الجامعيّ في القيم السوسيودينية للفتاة المزابيّة حسب مستوى اندماجها في الوسط الجامعيّ، وطبيعة أهدافها من الدراسة الجامعيّة.

ب– الفرضيّات الجزئية:

1– كلّما زاد اندماج الفتاة المزابية في الوسط الجامعيّ، قلّ تمسّكها بالقيم السوسيودينية التقليديّة للمجتمع المزابي.

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

تمثّل مجتمع البحث في هذه الدراسة الطالبات المزابيّات اللائي يدرسن في جامعة غرداية. أما بالنسبة للعينة فغطّت مجتمع البحث كله أي دراسة مسحية.

أما أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة نوجزها فيما يأتي:

– تباين تمسّك الفتاة المزابيّة الجامعيّة بالقيم السوسيودينية التقليديّة لمجتمعها حسب طبيعة القيمة نفسها، وحسب علاقة هذه القيمة بسلوكاتها وأفعالها الاجتماعيّة؛ فإذا كان هذا التمسّك مرتفعاً مع قيم الاحترام والهويّة، والجديّة والصرامة، التي تبدو واضحة في سلوكها ومواقفها، فإنه متوسّط مع قيم: القرآن حفظا وتلاوة، والطهارة والطاعة والانقيّاد، بينما هو منخفض مع قيمة السمت واللباس، ولعلّ هذا التباين في التمسّك بقيم مجتمعها التقليديّة يعود إلى طبيعة تنشئتها الاجتماعية، ومستوى عقلانيّتها، ودرجة تأثيرها بالوسط الجامعيّ وقيّمه الحداثيّة.

– إن الفتيات اللاتي تتوافق أهدافهنّ مع صورة المرأة التقليديّة في المجتمع –مع انخفاض نسبتهنّ– هنّ الأكثر تمسكاً بالقيم السوسيودينية التقليديّة للمجتمع المزابيّ.

وحسب الدراسة فقد حققت فرضيتان:

– فكلّما زاد اندماج الفتاة المزابيّة في الوسط الجامعيّ –رغم ضعف الملاحظة لهذا الاندماج– قلّ تمسكها بالقيّم السوسيودينيّة التقليديّة.

– وكلما توافقت أهداف الفتاة المزابية من دراستها الجامعيّة، مع الصورة التقليديّة النموذجيّة للمرأة في المجتمع المزابيّ، زاد تمسّكها بالقيم السوسيودينية التقليديّة.

5– الدراسة الخامسة:

عنوانها: التسرّب المدرسي في المجتمع المزابي.

للباحث: بضليس صالح بن حمو.

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

إشراف الأستاذة: عقاب نصيرة.

نوقشت في : 2005م.

انطلق الباحث في دراسته من السؤال الإشكاليّ الآتي:

إلى أيّ مدى ساهم الاتجاه المادي للمجتمع المزابي في التنفير من العلم، وفي ارتفاع نسبة التسرب المدرسي خاصة في الطور الثالث، وما هي الأسباب التي جعلت هذه الثقافة تظهر في المجتمع؟، وما هي الآثار التي تركها الاتجاه المادي على المجتمع المزابي عامة وعلى الأسرة المزابية خاصة وهذا في الجانب التربوي التعليمي.

ثم حدّد فرضيّات البحث كما يأتي:

أ- الفرضية العامة:

إن إعطاء المجتمع المزابي أهمية للجانب الاقتصادي ساهم في ظهور الثقافة المادية التي أدّت وساهمت بدورها في التسرب المدرسي في المجتمع المزابي، وذاك يجعل التلاميذ يكتفون بالحد الأدنى من التعليم.

ب- الفرضيات الجزئية:

1- تدني المستوى التعليمي للوالدين يجعل التلميذ عرضة للتسرب المدرسي.

2- اهتمام الأسرة بالجانب المادي على حساب الجانب العلمي يساهم في التسرب المدرسي للأبناء.

اختار الباحث مجتمع البحث مزابيي بلدية غرداية المتسربين من المدرسة الرسمية في الطور الثالث من لا يتجاوز عمره 26 سنة. وبلغت العينة 62 فردا بكرة الثلج.

حاول الباحث من خلال هذه الدراسة أن يصل إلى تحقق الفرضيتين:

– تدني المستوى التعليمي للوالدين يجعل التلميذ عرضة للتسرب المدرسي، لأن تدني المستوى التعليمي للوالدين لا يسمح لهما بمتابعة ومساعدة الأبناء في دراستهم، ويجعلهما لا يهتمان بالعلم والتعليم لأنهما لا يدركان قيمته، ويكون اتصال الولي أو الأب بالمدرسة محتشما، أو لا يتصل أصلا، ومن هنا فإن المتسرب من المدرسة في وقت مبكر قد جنى على نفسه أولا، وجنى على أسرته وأبناءه بعد ذلك.

– اهتمام الأسرة بالجانب المادّي على حساب الجانب العلمي يساهم في التسرب المدرسي للأبناء، وهذا ما أكدت عليه الدراسة، إذ كلما كان الاهتمام بالمال أكثر انعكس ذلك على التحصيل العلمي للأبناء، وعلى مستقبلهم العلمي بشكل عام، فالأسرة التي لا تشجع أبناءها على العلم من خلال الدروس الخصوصية مثلاً، وتدفع أبناءها إلى العمل الذي يكون فيه أجراً خلال العطل كل هذا يعتبر اهتماما بالمادة، وإهمالا للعلم، وهذا ما يجعل التلميذ يتأثر بهذا الاتجاه الأسري، فينعكس ذلك على نتائجه وتحصيله الدّراسي، ثم يكون التسرب في آخر المطاف.

بعد اطلاعي على هذه الدراسة للباحث أسجّل الملاحظات الآتية:

– موضوع الدراسة في المجتمع المزابي جديد وهام وحساس.

– تميزت الدراسة رغم صغر حجمها، بوفرة المعلومة خاصة في الجانب النظري.

– احتوت الاستمارة على 22 سؤال وهذا قليل، وهذا ما يقلل من قوة النتائج المتحصل عليها.

– لم يكن هناك ضبط واضح لبعض المصطلحات خاصة الثقافة المادية والاتجاه المادي.

– التفسير السوسيولوجي لمعطيات الدراسة الميدانية كان ناقصا.

تقييم الدراسات السابقة:

إنّ هـذه الدراسـات الخمسـة المعروضـة، الـتي رصـدتها واطّاعـت عليهـا ضـمن القـراءات حـول الموضوع، تشترك كلّها مع هذه الدراسة في تناول الفتاة المزابية أو التسرب المدرسي، لكنها تتباين من حيث زاوية البحث ومجال الدراسة ومقارنتها ونتائجها؛ وبالتالي يبقى موضوع هذه الدراسة المتمثل في التسرب المدرسي للفتاة المزابية، علاقته بها وتأثيره فيها، موضوعا جديدا، لم يطرق من قبل من طرف أيّ باحث، وهذا يجعلها دراسة تأخذ زاوية مختلفة تماماً عمّا تمّت دراسته سابقا حول الفتاة والمرأة في مزاب.

5- الإشكاليّة:

للمرأة دورها الاجتماعي الفاعل، كونها مركز الخصوبة في المجتمع، ومحور التنشئة الاجتماعية، وبعد أن كانت المجتمعات البدائية القديمة أمويّة، تعتمد على المرأة في الحياة الاجتماعية بشكل أساسي، عانت المرأة في مختلف المجتمعات الإنسانية نتيجة لظروف وأوضاع متوارثة تسود فيها النظرة الدونية للمرأة، فحرمت من حقوقها، ابتداءً من حقِّها في الحياة {وَإِذَا الْمَوْؤُودَةُ سُئِلَتْ بِأَيِّ ذَنبٍ قُتِلَتْ }[1] ، وحقَّها في التعلُّم والتثقف والإبداع وحقها في الاختيار وإبداء الرأي واتخاذ القرار.

والمجتمعات الإسلامية كغيرها من المجتمعات البشرية، لم تسلم من هذه الظاهرة الاجتماعية رغم تعاليم الدين الإسلامي المكرِّمة للإنسان، ذكرا كان أم أنثى{ مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ اَوُ أُنثَا وَهُوَ مُومِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمُ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ }[2] ، وجهود العلماء والمصلحين الاجتماعيين بارزة لتغيير هذه الأوضاع منذ القرن التاسع عشر الميلادي.

(1) التكوير الآية 8_9

(2) سورة النحل الآية 97

المجتمع المزابي كونه مجتمعاً اسلامياً محافظاً وهو مجتمع مهيكل في نظم ومؤسسات اجتماعية متساندة، تشكل بناءً اجتماعياً هرميًّا قمّته المسجد، بهيئته الدينية الاجتماعية "العزابة" التي تسير مختلف الأنساق والمؤسسات الاجتماعية وتراقب وظائفها.

أولى النظام الاجتماعي في مزاب اهتماماً خاصًّا بالمرأة، مدركا أهمية دورها وخطورته هذا الدور المتمثِّل في التربية والتنشئة وإعادة إنتاج القيم الاجتماعية، وبالتالي المحافظة على هوية المجتمع، فضبط حدود حياتها وحصر مجال نشاطها في إطار ثقافة مجتمعها وقيمه.

مع نهضة الإصلاح والتغيير التي مست مدن مزاب مع الثلاثينيات من القرن العشرين، تطور تعليم الفتاة في مزاب من تعليم تقليدي تلقيني بسيط إلى تعليم حديث، في إطار التعليم الحر تحت إشراف وتوجيه المسجد وهيئته الدينية. ومع التغير الاجتماعي الحاصل في مزاب بانفتاح المجتمع على العالم الخارجي، وظهور حاجات اجتماعية جديدة سجل بعض الآباء بناتهم في مدارس التعليم الرسمي بعد نيل الجزائر استقلالها ظنا منهم بعجز المؤسسات الحرة على تلبية حاجات المجتمع الجديدة فعاش المجتمع ازدواجية التقليد والحداثة. لكن مؤسسات التعليم الحر استطاعت أن تواكب سير التعليم الحديث بتغيراته وأمرياته وإصلاحاته، دون أن تفقد الفتاة المزابية أهدافها وهويتها الاجتماعية. فكل هذه المؤسسات كغيرها من مؤسسات التعليم في الجزائر تعاني من ظاهرة التسرب المدرسي في الأطوار التعليمية الثلاثة، وهذا التسرب تختلف أسبابه وأشكاله من حالة إلى أخرى.

هنا نجد أنفسنا أمام سؤال إشكالي:

إلى أي مدى يؤثر العرف الاجتماعي والمستوى التعليمي على التسرب المدرسي للفتاة المزابية؟

6- الفرضيّات:

على ضوء السؤال السابق في الإشكالية، تمّ تحديد الفرضيّات الآتية:

أ- الفرضية العامة:

يؤثر العرف الاجتماعي والمستوى التعليمي للوالدين في التسرب المدرسي للفتاة المزابية على حسب أهدافها في الدراسة.

ب- الفرضيات الجزئية:

1- كلما زاد المستوى التعليمي للوالدين كلما نقص التسرب المدرسي للبنت.

2- كلما كانت الأسرة أكثر التزاما بتطبيق العرف الاجتماعي كلما زاد التسرب المدرسي للبنت.

7- المفاهيم الإجرائية:

المفاهيم المتعلّقة بمتغيّرات هذه الدراسة، وعناصرها الأساسيّة، قد تمّ تحديدها في مواطنها من الفصول النظريّة؛ غير أني أعيد عرضها هنا، من حيث الحفاظ على سيرورة البحث ووحدة تصوّر خطه المنهجيّ.

أ- المدرسة الحرّة:

تعدّدت التعاريف عن المدرسة الحرة، إلا أنها لم تختلف في جوهرها، فهناك من يعرفها بأنها "كل مدرسة خاصة لا علاقة لها بالدولة، لا من حيث النفقة عليها، ولا من حيث النظام السائد فيها،

فهي مؤسسة للجميع منشأة من تبرعات المحسنين، تكون غالبا تابعة للمسجد كما تكون تابعة لبعض الجمعيات الخيرية مثل: جمعية الإصلاح بغرداية، وجمعية الحياة بالقرارة...." [1].

ب- المجتمع المزابي:

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

ج- الفتاة المزابية:

هي الفتاة البربرية الأصل، الإباضية المذهب، المنتمية للمجتمع المزابيّ.

د- التسرب المدرسي:

هو انقطاع التلميذ عن الدراسة أو تركه للدراسة قبل أن يصل إلى نهاية المرحلة الدراسية التي هو فيها[2].

(1) دبوز صالح ، وآخرون، **علاقة المحتوى التربوي بالأهداف التربوي لتعليم البنت في المدرسة الحرة بوادي مزاب**، مذكرة نهاية الليسانس، جامعة الجزائر، 1997، ص 109.

(2) مرسي(مُحَمَّد منير). **الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها**، عالم الكتب، 1984م، ص 20.

الباب الأوّل

البناء المفاهيميّ والتاريخيّ

الفصل الأوّل: المدرسة الجزائرية

الفصل الثاني: التسرب المدرسي أسبابه وآثاره

الفصل الثالث: المجتمع المزابي، مقاربة سوسيو تاريخية.

الفصل الأوّل

المدرسة الجزائرية

المبحث الأول: المدرسة الجزائرية، قبل الاستقلال الوطني، وأثناء الاحتلال الفرنسي.

المبحث الثاني: المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال الوطني، الاصلاحات، الواقع والآفاق.

تمهيد:

إن التربية والتعليم من أهم ومن أخطر المجالات التي على المجتمع أن يهتم بها، فنجاحها أساس كل تطور ورقي اجتماعي وفشلها سبب كل مشكلة اجتماعية، تؤدي إلى تفكك المجتمع وتخلفه. التربية قيمة في المجتمعات قدم الإنسان، وجذورها ضاربة في التاريخ، وتفاعل الإنسان مع بيئته كان دائما ومستمرا، فبيئته هي مدرسته الأولى التي يتعلم ويكتشف فيها المجاهيل.

والتربية والتعليم مرت بمراحل تطورية كثيرة وكانت العنصر الأول في التقدم الذي يعيشه المجتمع المعاصر اليوم.

كسائر المجتمعات العالمية شهد مجال التربية والتعليم في المجتمع الجزائري عدة تطورات وإصلاحات كانت السبب الرئيسي في الرقي، فقد كان التعليم في العهد التركي، يمتاز بخصائص تبعا للنظام الحاكم وتطور في عهد الاستعمار الفرنسي رغم الصعوبات التي كان المجتمع الجزائري يعانيها، وبعد الاستقلال عرف قطاع التربية والتعليم عدة إصلاحات منها إصلاحات وفق أمرية 16أفريل 1976م وإصلاحات 2003م فهو الآن في مرحلة المناهج الجديدة المسماة بالمقاربة بالكفاءات.

في هذا الفصل سنتعرض لنظام التعليم في الجزائر، من خلال مقاربة سوسيو تاريخية، بداية بتحديد مفهوم المدرسة، وأهميتها، ووظائفها؛ ثم نستعرض ظروف نشأة المدرسة الجزائرية، وواقعها قبل الاحتلال الفرنسي وأثناء الاحتلال الفرنسي للجزائر، ثم نواكب مراحل تطورها بعد الاستقلال، مع عرض للإصلاحات التي شملتها.

المبحث الأول: المدرسة الجزائرية نشأتها وواقعها قبل وأثناء الاحتلال الفرنسي.

قبل التطرّق لنشأة المدرسة الجزائرية، وواقعها قبل وأثناء الاحتلال الفرنسي للجزائر، نعرض بعض المفاهيم حولها، مع بيان أهميتها وتحديد وظائفها.

1- المفهوم السوسيولوجي للمدرسة:

اختلفت التعريفات التي أعطيت لمؤسسة المدرسة، وذلك حسب تباين الاتجاهات النظرية في مجال علم الاجتماع التربوي، لكن معظم التعريفات التي أعطيت للمدرسة والتي تجمع على أن مؤسسة المدرسة هي نظام اجتماعي ديناميكيا معقدا ومكثفا وبصفتها مطلبا وحاجة اجتماعية. وبالتالي نجد عدة تعريفات نذكر منها:

تعريف فريديناند بويسون: " مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية"[(1)].

تعريف فريديريك هاسن: " المدرسة نظام معقد من السلوك المنظم، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم"[(2)].

تعريف شيمبان: " يرى شمبان المدرسة بأنها شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية "[(3)].

كما يرى كل من **باكمان وسيكورد** المدرسة بأنها: " مجتمع مصغر له ثقافته ومناخه الخاص، وتتحدد هذه الثقافة المدرسية بمركب متغاير من الثقافات الفرعية الملموسة والتي تؤثر في سلوك وعمل

(1) وطفة (علي اسعد)، **علم الاجتماع المدرسي**، مجد المؤسسة الجامعية، ط1، بيروت، لبنان، 2004م، ص 16.
(2) الموضع نفسه.
(3) المرجع نفسه، ص 17.

التلاميذ بطرق مختلفة. ويلاحظ هنا أن الباحثين ينظرون إلى المدرسة بوصفها مجتمعا متكاملا بثقافته ومكوناته"[1].

كل هذه التعريفات تتفق على أن مؤسسة المدرسة " نظام متكامل" يتكون من عناصر محددة يتمثلون في القائمين على العملية التربوية أي الفاعلين التربويين وذلك في إطار جملة من الأدوار والوظائف الاجتماعية في إطار الحياة الاجتماعية. فمؤسسة المدرسة يطلق عليها السوسيولوجيون على أنها " مؤسسة شكلية رمزية معقدة، تشمل على سلوك مجموعة كبيرة من الفاعلين، وتنطوي على منظومة من العلاقات بين مجموعات تترابط فيما بينها بواسطة شبكة من العلاقات التي تؤدي فعلا تربويا عبر التواصل بين مجموعات المعلمين والمتعلمين"[2].

2- وظائف المدرسة:

لا يقتصر دور مؤسسة المدرسة في أي مجتمع كان على نقل المعارف إلى الأفراد فقط بل تتعدى إلى مستوى أكبر من ذلك، والوظائف التي توكل للمدرسة تختلف باختلاف كل مجتمع، سوف ندرج ثلاث وظائف من أهم الوظائف الموكلة للمدرسة:

2-1- وظيفة التنشئة الاجتماعية:

تعتبر المدرسة المؤسسة التنشيئية الثانية للأفراد بعد الأسرة، حيث تقوم المدرسة بإعداد الأجيال الجديدة روحيا ومعرفيا وسلوكيا وأخلاقيا ومهنيا. كل هذا من أجل إتاحة الفرصة للأفراد إلى أن يكتسبوا عضوية الجماعة وأن يشغلوا أدوارا ومراكز تسمح لهم بالمساهمة الفعلية في كل النشاطات الاجتماعية المختلفة في المجتمع الذي ينتمون إليه.

(1) الموضع نفسه.

(2) وطفة (علي اسعد)، **المرجع السابق**، ص 21.

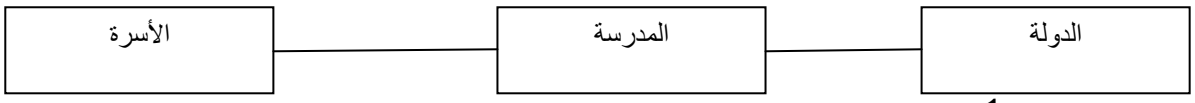
في المجتمعات المعاصرة تعمل المدرسة على تحقيق عدّة مهام ووظائف تربوية، نجد أبرزها تتمثل في: التربية الاجتماعية، التربية فنية(الرسم، الموسيقى،...)، التربية البدنية، التربية الروحية والأخلاقية، كما تعمل أيضا على تحقيق النمو المعرفي والتربية المهنية، يمكن الإشارة هنا أن كل الوظائف الأخرى للمدرسة مرتبطة ارتباطا شديدا بوظيفتها الاجتماعية.

2-2- الوظيفة السياسية للمدرسة:

كل مجتمع يتبنى سياسة خاصة به، يرى من خلالها أن تحقيق غاياته وأهدافه في كل مجالات الحياة الاجتماعية وميادينها.

كما هو معروف، السياسة التربوية في أي مجتمع هي المسؤولة عن تحديد الأهداف التربوية والتعليمية للمدرسة، فهي تعنى بتحديد أهداف التربية وغاياتها وتحديد استراتيجيات العمل المدرسي ومناهجه، هذا كله من أجل تحقيق أو الوصول إلى أهداف سياسية تكون معلنة أو خفية.

في معظم الأحوال ينظر للمدرسة في أي مجتمع أنها عبارة عن حلقة وسيطة بين الأسرة والدولة لتحقيق الأهداف الاجتماعية التي قد حددها أي مجتمع لنفسه.



حلقة وسيطة[1]

قد تكون قطيعة اجتماعية بين الدولة والأسرة في غياب المدرسة.

تبين الدراسة التاريخية لمؤسسة المدرسة من خلال ما تؤديه من وظائف فهذه الأخيرة تختلف وتتغير باختلاف نظام الحكم القائم والإيديولوجيات السائدة، وعلى سبيل المثال نجد البلدان العربية، تسعى السياسة التربوية عن طريق المدرسة على تعزيز الانتماء القومي والأصالة القومية.

(1) أولاد هدار خديجة، وآخرون. **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط من التدريس بالمقاربة بالكفاءات**. مذكرة الليسانس، جامعة غرداية 2008، غير منشورة، ص 32.

فالسياسات التربوية القائمة لأي بلد من البلدان، تحدد للمدرسة وظائفها ومهامه وأدوارها، وتصوغ لها مناهجها بما ينسجم مع التوجهات السياسية الكبرى للمجتمع المعني. ويتم ذلك كله عبر منظومة من الخطط والاستراتيجيات المتكاملة والموجّهة[1].

2-3- الوظيفة الاقتصادية:

تتمثل الوظيفة الاقتصادية للمدرسة إلى ظهور المدرسة الحديثة وخاصة خلال مرحلة الثورة الصناعية الأولى، ويرجع ذلك إلى ضرورة وجود يد عاملة مؤهلة لتدبير الآلات، وتكون قادرة على انسجام التكنولوجيا الحديثة. وبالتالي تظهر بقوة وظيفة المدرسة الاقتصادية المتمثلة في تزويد المجتمع بأفراد مختصين مؤهلين دورهم إدارة المصانع والمنشآت الصناعية، ولا تزال الوظيفة هذه مستمرة لحد الساعة، فالمدرسة تعمل جاهدة على تلبية احتياجات التكنولوجيا الحديثة وذلك من خلال إعداد أفراد خبراء، وعلماء وفنيين، وبدأت في الآونة الأخيرة ترتبط تدريجيا وبشكل عميق مع المؤسسات الاقتصادية الإنتاجية، ويظهر ذلك في تأسيس المدارس الفنية والمهنية المتخصصة التي تتصل بشكل مباشر بعجلة الإنتاج الصناعي المتطور.

المدرسة تؤدي دورا هاما في زيادة الدخل القومي، والسعي نحو تحقيق نمو اقتصادي كبير في كل من البلدان المتطورة والنامية على حدٍ سواء.

تشير دراسة **دونيزون** في هذا الصدد: وهي دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1962م، إلى أن 23% من نسب النمو الاقتصادي لهذه الدولة تعود إلى تطور مجال التعليم فيها.

والاقتصادي الإنجليزي **آدم سميث** أشار إلى أهمية رأس المال البشري والدور الذي يؤديه في زيادة الدخل الاقتصادي القومي ويقول في هذا الشأن " الرجل المؤهل علميا يمكن أن يقارن بآلة

[1] وطفة (علي اسعد)، **المرجع السابق** ، ص 35 36.

حديثة فائقة التطور تتميز بتكاليفها الهائلة ولكنها قادرة على الإنتاج بطريقة مذهلة تتجاوز حدود نفقات إنتاجها بالآلاف"[1].

2-4- الوظيفة الثقافية للمدرسة:

الوظيفة الثقافية للمدرسة من بين أهم وظائفها التي تؤديها في المجتمع، فهي تعمل على إحداث التواصل والتجانس الثقافيين في إطار كل مجتمع، و كلما ازدادت التناقضات الثقافية والاجتماعية التي نجدها في المجتمع الواحد بين الثقافات الفرعية القائمة نذكر على سبيل المثال: التناقضات والاختلافات الجغرافية والعرقية والدينية والاجتماعية وغيرها، هذه التناقضات وغيرها تعتبر كعوامل تسهم بشكل مباشر إلى عدم تحقيق الوحدة السياسية للمجتمع ومدى تواصله الثقافي وتفاعله الاقتصادي.

3- التربية والتعليم في الجزائر قبل الاحتلال:

3-1- التربية والتعليم في الجزائر في العهد التركي:

كان التعليم ومازال، الأساس الحقيقي لكل ثقافة ولأي تقدم في المجتمع الإنساني. وقد تحدثت الكثير من المصادر عن انتشار التعليم بالجزائر خلال العهد العثماني انتشارا ملحوظا، وكان المورد الرئيسي للتعليم ونواحيه العلمية والفنية خلال هذه الحقبة الزمنية من تواجد الدولة العثمانية[2]

3-1-1 سياسة التعليم:

لم يكن هناك اهتمام بالتعليم ولم يكن آنذاك وزير شؤون التعليم ولا مدير أو وكيل. لقد كانت هموم الدولة منحصرة في المحافظة على الاستقرار السياسي والدفاع عن الحدود وجمع الضرائب لبيت المال، ولم تكن هذه المداخيل تستعمل في نشر التعليم وترقيته وتنميته الثقافية وتنشيطها ولكن كانت تسخر لأجور الجنود وفي المعدات الحربية وخصوصا البحرية منها. " ولم تكن هموم الدولة بأي حال

---

(1) **المرجع نفسه**، ص 36.

(2) نورية صبار، **مدخل إلى علوم التربية**، (الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2006م)، ص102.

من الأحوال منصرفة إلى تطوير المجتمع اقتصاديا وثقافيا، ولا إلى تربية الشعب سياسيا، وإذا فعلت شيئا من ذلك فعن طريق الدين"[1]

وهذا يعني أن رجال الدولة كانوا أحيانا يلتفتون إلى المشاريع الدينية الخيرية فيبنون جامعا أو كتابا لتعليم القرآن، أو ينشؤوا زاوية لأحد الأولياء الصالحين.

إذن يمكن القول بأنه لم تكن هناك سياسة للتعليم في الجزائر في العهد التركي، بل كان التعليم خاصا يقوم على جهود الأفراد والمؤسسات الخيرية، ويدخل في هذا العموم رجال الدولة أيضا كأفراد. فالآباء هم الذين كانوا يسهرون على تعليم أبنائهم، إما امتثالا لحث الدين على التعليم، وإما لأن الأطفال في سن معينة لا يحتاج أهلهم إليهم في العمل وإما لأن مهنة التعليم والقضاء وما إليهما كانت وراثية في الأسرة، وإما لأن التجارة والحرفة تقتضي معرفة بالحساب ونحوه وقد يكون شعور الآباء نحو التعليم منطلقا من هذه العوامل كلها، كما ينطلق من تقاليد الجزائريين الراسخة وهي احترامهم للإنسان، ومهما كان من أمر فإن الأسرة المسلمة تتحمل أعباء تعليم أبنائها ولو كانت فقيرة.

فالآباء تميزوا في المجتمع الجزائري بالحرص على إرسال أبنائهم إلى الكتاب لتعلم المبادئ العامة للقراءة والكتابة وحفظ القرآن، وكانت الأوقاف والصدقات هي التي تتكفل بتغطية مصاريف التعليم وليس ميزانية الدولة.

كان أساس التعليم هو الدين، فحفظ القرآن الكريم كان عمدة التعلم الابتدائي، ومعرفة بعض علوم القرآن كان مهمة التعليم الثانوي والعالي، ولم يكن تعلم القراءة والكتابة إلا تابعا لحفظ القرآن، كما أن تعلم بعض العلوم العلمية كالحساب كان يهدف أيضا إلى غرض ديني بالدرجة الأولى، وهو معرفة الفرائض وقسمة التركات بين الورثة.

لقد أبدى بعض العلماء الجزائريين بعض الملاحظات شأنهم في ذلك شأن بعض الرحالة المسلمين والكتاب الأوروبيين تتعلق بوضع التعليم الذي كان في حالة سيئة وغير سارة، ذلك أن

(1) أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي**، ج1، ش و ن ت الجزائر، 1981م، ص315.

الحكم العثماني لم يكن يشجع التعليم بل كان يستولي على الأموال المخصصة له من قبل أهل الخير لتستعمل في أغراض أخرى فقد اشتكى الرحالة " أبوراس، صاحب عجائب الأسفار" في أوائل القرن الثالث عشر من سوء أحوال العلم والتعليم في وقته، رغم أنه كان يعيش عصر الباي محمد الكبير، قائلا " إني في زمن عطلت فيه مشاهد العلم ومعاهده، وسدت مصادره وموارده وخلت دياره ومراسمه، وعفت أطلاله ومعالمه"[1]

لم تكن مهمة التعليم من المهن المرغوب فيها أو المربحة خلال العهد العثماني، فقد كانت مهنة لا تجلب لصاحبها إلا الفقر، رغم أنها تجلب إليه عطف الناس وإحسانهم واحترامهم المعنوي، وكان الناس ينظرون إلى المعلم وخصوصا معلم الأولاد نظرة شفقة وعطف أكثر من نظرة الاحترام والتبجيل، ذلك لأنه كان يعيش عيشة الكفاف في أغلب الأحيان، وكان مورده غير قار ولا آمن، رغم كل ما يدفعه له آباء التلاميذ من أجر ومن هدايا في مختلف المناسبات.

كان المعلمون صنفين: معلمو المدن ومعلمو الأرياف وفي كلا الحالتين هناك درجات للمعلم فهو مؤدب للصبيان إذا كان يباشر التعليم الابتدائي إلى أن يبلغ الطفل المراهقة، وهو معلم أو مدرس إذا كان يباشر التعليم للفتيان إلى سن العشرين ونحوها، ثم هو أستاذ أو شيخ إذا كان يدرس لما فوق ذلك من الأعمار والمستويات.

كان الواقف أو أهل الحي هم الذين يختارون مؤدب الصبيان في المدن وأحيانا تختاره العائلة التي سيعلم لها أطفالها، وخصوصا البنات تعليما خاصا. يتم اختيار المعلم على أساس أنه ينتمي إلى أهل التقى والصلاح والضمير الاجتماعي، وقد يشترط فيه الزواج والأخلاق الفاضلة، ومن الطبيعي أن يكون حافظا للقرآن الكريم، معروفا بأداء الصلوات وأنه يكتب ويقرأ الرسائل ونحوها.

يشبه مؤدب الريف مؤدب المدينة إلى حد كبير، ولكن يختلف عنه في بعض التفاصيل فأهل القرى الصغيرة يختارون مؤدب أطفالهم بطريقة مباشرة غير أن حاجتهم إلى المؤدب في شؤون أخرى غير حفظ القرآن أكثر من حاجة أهل المدينة، فهم يستفتونه في شؤون الدين ويستكتبونه العقود

(1) **المرجع نفسه**، ص 318.

ونحوها، ويلجئون إليه في الفتن والمشاكل الاجتماعية والاقتصادية. فهو محل تقدير وثقة، وهو إمامهم في الصلوات أيضا. والمؤدب في كلتا الحالتين (في المدينة أو في الريف) يعلم الصبيان في الكتاب أو في مسجد القرية[1].

للتعليم في العهد التركي جملة من الحوافز للمتعلمين تدفعهم إلى المزيد من العلم والإتقان، وكان الحافز الأول هو الدين، فمعظم المتعلمين كانوا يستزيدون علما استكمالا لدينهم وفهما لمبادئه وحدوده فليس هناك أهداف سياسية واقتصادية يحمل عليها المتعلم، بل كان مدفوعا إلى العلم بدافع ذاتي. ذلك أن العلم كان لذة وهواية، فالطالب كان يقدم على التعليم لرغبة ملحة وتضحية كبيرة لأنه يجد فيه لذته وإشباع ميوله الشخصية، وهناك من كانت تدفعه إلى طلب العلم تقاليد الأسرة ومكانة الأب العلمية فيقلده، ولأن بعض الأسر كانت تتوارث العلوم، كما كانت أسر أخرى تتوارث التجارة ولعل من سيئات التعليم في هذا العهد، كون المتعلم لا يجد بعد تحصيله ما يفعل به، وإذا تخرج يظل في غالب الأحيان دون عمل يناسب درجة علمه، وخلال ذلك قد نسي ما تعلمه وأفنى فيه جزءا من حياته. فإذا كان من المحظوظين نال به وظيفة الإمامة أو الخطابة في أحد الجوامع أو القضاء أو وكالة وقف من الأوقاف[2].

3-1-2 المؤسسات التعليمية:

انتشرت في الجزائر المدارس الابتدائية بصورة ملحوظة، وقد عد بعض المؤرخين العشرات من المدارس بالإضافة إلى المساجد والزوايا، وكان الأوقاف والصدقات تلعب دورا هاما في انتشار المدارس ونشر التعليم، فبمدينة تلمسان مثلا قد اشتهرت بوفرة المدارس والعلماء، وقد وجد الفرنسيون بتلمسان إبان احتلالهم الجزائر ما يربوا عن خمسين مدرسة ابتدائية ومدرستين للتعليم الثانوي.

مدينة قسنطينة كانت مدارسها الابتدائية كثيرة في العهد الحفصي وظلت كذلك في العهد العثماني، والدارس لتاريخ الجزائر الثقافي يدرك أن الجزائريون كانوا يؤسسون المدارس الابتدائية والثانوية،

(1) حمو عبد الله عيسى. **المقاربة بالكفاءات في التعليم، والانتماء الكشفي لأساتذة المدرسة الحرّة**، مذكرة الليسانس، جامعة غرداية 2009، غير منشورة، ص 16.

(2) نورية صبار، **المرجع السابق** ، ص 107.

وقد كان عدد المدارس الابتدائية في قسنطينة عند دخول الفرنسيين حوالي تسعون مدرسة ابتدائية وسبعة ثانوية. أما في العاصمة فالأقوال متضاربة حول عدد المدارس الابتدائية والثانوية ويبدو أن هذا التضارب يعود أساسا إلى أن بعضهم كان يضم الزوايا والمساجد في عدد المدارس.

كانت أقل وحدة للتعليم هي الكتاب أو المكتب كما يسمى أحيانا، وكان يطلق عليه ولاسيما في العاصمة اسم "مسيد" ذلك أن الكتاب المخصص عادة لتحفيظ القرآن الكريم وتعليم مبادئ القراءة والكتابة للأطفال كان في الغالب عبارة عن حجرة أو دكان في الأصل أو جناح في المسجد، وكذلك كان الأمر في زوايا المرابطين أجنحة خاصة لتعليم الأطفال وحفظ القرآن، وكانت الكتاتيب منتشرة في الأحياء.

أما فيما يخص الجوامع والزوايا فكان البعض منها يؤدي وظيفة المدرسة في نشر التعليم بجميع أنواعه وخاصة الثانوي منه. وكان بعض الزوايا عبارة عن مدارس كما كانت مساكن للطلبة الذين يدرسون، إما في المدارس وإما في المساجد[1].

3-1-3 المواد المدروسة وطرائق تعليمها:

أ- في الابتدائي:

كانت طريقة التعليم الابتدائي بسيطة بساطة التعليم نفسه، فالمؤدب كان يجلس عادة في صدر الكتاب متربعا على حصير، مسندا ظهره إلى الجدار مرتديا عمامة وجبة وفوقها أحيانا برنوس، وبيده عصا طويلة تصل إلى أبعد تلميذ عند الحاجة، وعندما يحين وقت الإملاء يملي المؤدب بصوت عال على مسامع التلاميذ. وكان التلاميذ يتحلقون حوله في نصف دائرة متربعين على حصيرة أمام المؤدب وبيد كل منهم لوح كبير أو صغير بحسب إمكانية التلاميذ وعمرهم، يستعمله في كتابة آيات القرآن الكريم، فعلى الوجه الأول درس الأمس وعلى الثاني درس اليوم، فإذا استظهر التلميذ درس الأمس على المؤدب أجاز له محوه وكتابة درس جديد، وهكذا إلى أن يأتي التلميذ على القرآن كله كتابة وحفظا.

---

[1] **المرجع نفسه**، ص 109.

ب- في الثانوي:

يلتحق الطالب بعد المسجد والمدرسة يتابع دراسته المتوسطة والثانوية، فإذا كان فقيرا أو قادما من مكان بعيد قدم له سكنا في الزاوية المعدة لاستقبال الطلبة الفقراء والغرباء.

يلتحق الطالب بالثانوية فيجد المدرس أو المدرسين وحولهم الطلاب في حلق وكل مدرس يتناول مسألة أو كتابا معينا، والمدرس حر في وضع البرنامج الدراسي وفي تحديد أوقات التدريس وكان المدرس ينصح بكيفية القراءة والكتب التي عليه أن يدرسها وبطريقة تحضير الدرس وبالمواضيع التي عليه حفظها ونحو ذلك مما له علاقة ببرنامج التدريس.

كانت ميزة الدروس في التعليم الثانوي والعالي هي الشرح والإملاء، فقد كان لكل مدرس مسمع يقرأ له النص أو جزءا من الكتاب ثم يأخذ المدرس في شرح المسألة وتوضيحها والاستشهاد لها.

وفيما يخص المواد المدروسة في التعليم الثانوي والعالي فإنها شملت زيادة على المواد الرياضية والطبية العلوم الدينية واللغوية وبعض كتب التاريخ والسيرة، وقانون ابن سيناء في الطب وتفسير القرآن الكريم ودراسة الحديث الشريف، والتوحيد أو علم الكلام وأصول الفقه إلى غير ذلك من المواد[1].

2-3 التربية والتعليم في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي:

كان بالجزائر قبل الاحتلال الفرنسي عدد معتبر من المساجد التعليمية والمدارس والزوايا التي كان الأطفال يتلقون فيها تعليمهم، وكانت هناك مرحلتان من التعليم تعليم ابتدائي وتعليم ثانوي، الأول في الكتاب (الجامع والمسيد)، وكانت نسبة المتمدرسين من مجموع الأولاد الجزائريين 20 ٪[2] وهي نسبة عالية إذا ما قيست مع بعض المجتمعات في ذلك الوقت.

أما التعليم الثانوي فكان يلقن في الزوايا وفي المدارس التي أنشأت في المدن، وكان يوجد في العاصمة سنة 1830م اثنتي عشرة مدرسة ثانوية وكان عدد الزوايا التعليمية 349 زاوية[3].

(1) **المرجع نفسه**، ص 110.

(2) M. Violette. **L'Algérie vivra elle** . PARIS 1931 P 258.

(3) قريني بن عمرو، **التربية والتعليم في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي**، دراسة غير منشورة الجزائر 2005، ص 69.

3_2_1 سياسة فرنسا التعليمية:

عندما احتلت فرنسا الجزائر سنة 1830م شرعت في تطبيق مبدأ الفرنسة على الأهالي والسكان الجزائريين، فتصدت للغة العربية وعملت على محاربتها باعتبارها منافسا للغة الفرنسية، فكانت الإدارة الفرنسية تمنعها عن الأهالي من جهة وتقدم اللغة الفرنسية كبديل لها من جهة أخرى حتى تضع الجزائريين في موقف الاختيار، بين الفرنسية أو الجهل وقد فضل الكثير منهم أن يبقى أبناؤهم أميين على أن يرسلوا بهم إلى المدارس الفرنسية. وكان رد فعل الإدارة الفرنسية هو القضاء على المراكز الثقافية وعلى اللغة العربية عن طريق غلق المدارس العربية والمعاهد والزوايا. " ...فالبعض منها تحولت إلى معاهد للثقافة الفرنسية، والبعض منها سلم إلى الهيئات التبشيرية المسيحية والبعض الآخر تم تهديمه تحت دعوى إعادة تخطيط المدن الجزائرية"[1].

وهكذا واصلت الإدارة الفرنسية محاربتها للمدارس العربية بدون هوادة إلى أن توصلت إلى إغلاق جميع المدارس العربية ولم تبق في البلاد سوى ثلاثة مدارس سنة 1850م. ويبدو أن الأهالي بعد استفاقتهم من هول الاحتلال راحوا يفتحون الكتاتيب وكان يعزو هذه الكتاتيب والزوايا المدرسون الذين انقرض قسم منهم بفعل الحرب والتقتيل، ومهاجرة بعضهم إلى الخارج، واحتفظت المناطق النائية بالبعض الآخر إلا أنهم كانوا قلة، ورغم ذلك فقد تخوفت الإدارة من عودة انتشار التعليم الوطني، فأصدرت بتاريخ 18 أكتوبر 1892م مرسوما يقضي بعدم فتح مدارس عربية إلا برخصة من الحكومة. أصبحت اللغة الفرنسية هي لغة التخاطب في المدن الكبرى، مثل وهران وقسنطينة وعنابة وغيرها[2]. يتحدث ابن باديس عن هذه الفترة من الحياة الثقافية حيث يقول:" هذا القطر قريب من الفناء ليست له مدارس تعلمه وليس له رجال يدافعون عنه ويموتون من أجله"[3].

(1) أحمد بن نعمان، **التعريب بين المبدأ والتطبيق**، 1981م ش،و،ن،و. ص 165.

(2) عن أنور الجندين، **الفكر والثقافة المعاصرة في شمال إفريقيا**، ص 52.

(3) عن جريدة البصائر، السنة 4 عدد 171 قسنطينة 22 جوان 1939.

لقد جرت محاولات شاقة لإدخال مناهج حديثة على التعليم من قبل بعض الأساتذة الذين تخرجوا من معهدي الزيتونة والأزهر أمثال الشيخ عبد الحميد بن باديس والبشير الإبراهيمي في الشرق الجزائري والشيخ بيوض في الجنوب.

3_2_2 نظام التعليم:

هناك نظامان من التعليم خلال هذه الفترة الاستعمارية: التعليم الوطني الذي يتمثل في المساجد والمدارس والزوايا كما أسلفنا، وتعليم رسمي يتكون من مرحلتين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي.

أ- التعليم العربي:

واجهت الإدارة الفرنسية منذ بدأ الاحتلال مشكلة إيجاد أعوان لها من بين الجزائريين يتولون ترجمة أوامرها للشعب، فاهتمت بعد انتهاء حربها مع الأمير عبد القادر بأمر إيجاد جماعة من أبناء العائلات الأرستقراطية الجزائرية يمكنها بعد أن تخضع لتربية مناسبة أن تصبح النواة الأولى لمجتمع مندمج، وأسست في هذا السبيل بموجب مرسوم 14 جويلية 1850م مدارس مختلطة فرنسية إسلامية تعطي دروسا باللغتين ولكن التركيز الرئيسي كان على اللغة الفرنسية وبلغت هذه المدارس أوجها سنة 1863م حيث كان عددها 17 مدرسة يتولى التدريس فيها 34 معلما وتضم 682 تلميذا بينهم 506 من الجزائريين[1].

كان برنامج الدراسة يشمل القواعد والأدب والقانون والجغرافيا والتاريخ والنظام الإداري والحساب ومبادئ الهندسة والعلوم الطبيعية والكونية وحفظ الصحة وكانت كلها تدرس بالفرنسية، أما المواد التي تدرس بالعربية فهي مبادئ اللغة العربية، التوحيد الفقه، واستمرت هذه المدارس حتى نهاية الحكم الفرنسي[2].

(1) CLOUDE BONTEMS, **Manuel des institutions Algériennes**. Tome 1 éd Cujas. Paris 1976. p 96.

(2) نورية صبار، **المرجع السابق**، ص 114.

ب- التعليم الفرنسي:

صاحب التعليم الفرنسي الحملة الفرنسية منذ بدايتها ولكن للفرنسيين فقط أما الجزائريون فبعضهم تلقى التعليم الفرنسي في المدرسة الفرنسية الإسلامية سنة 1836م والمدارس التي أنشئت على نفس نمط هذه المدرسة فيما بعد إنما كان يهدف إيجاد مترجمين متعاونين مع القوات العسكرية ولأغراض سياسية وعسكرية.

في عهد الإمبراطورية الثالثة جرى اهتمام فعلي بتعليم الجزائريين، فارتفع عدد المدارس الفرنسية الإسلامية بعد أن توقفت عن تعليم العربية وتحولت إلى التعليم الفرنسي وحده حتى بلغ عام 1870م، 36 مدرسة، مجموع تلاميذها 13000، إلا أن هذه السياسة التعليمية أثارت اعتراض المستوطنين الذين أوقفوها تحت تأثير الجمهوريين.

وبالفعل تقلص عدد المدارس المخصصة للجزائريين سنة 1880م إلى أقل من النصف وأصبح مجموع تلاميذها 3172 بينما بلغ عدد التلاميذ الفرنسيين في هذه الفترة 44326 تلميذا.

بعد الحرب العالمية الأولى ازداد الإقبال على التعليم الفرنسي، ولكن النسبة لم تتطور كما يجب فقد بلغ مجموع التلاميذ الجزائريين سنة 1929م 60765 تلميذا من أصل 900000 ولد بلغوا سن الدراسة، أما بالنسبة للفتاة الجزائرية فقد كانت محرومة من التعليم، فلا الدولة شجعتها ولا الوضع الاجتماعي سمح لها بذلك ولم تلج الفتاة الجزائرية المدارس الرسمية إلا في الأربعينيات[1].

ج- التعليم الثانوي:

لم يكن التعليم الثانوي مقسما كالتعليم الابتدائي إلى مدارس خاصة بالأوروبيين وأخرى للجزائريين، بل كان مبدئيا خاص بالأوروبيين مع الإذن للجزائريين المحظوظين بدخول المدارس لمتابعة دراستهم، وكانت هذه المدارس قبل سنة 1900م تستقبل 84طالبا كمعدل في السنة ثم ازداد هذا المعدل إلى 150 حتى سنة 1914م[2].

(1) **المرجع نفسه**، ص 114.

(2) **المرجع نفسه**، ص 115.

ج- التعليم العالي:

تعتبر الجامعة الفرنسية في الجزائر من أقدم الجامعات في الوطن العربي، حيث أنشئت سنة 1877م في العاصمة (الجزائر)، ثم أعيد تنظيمها بموجب القانون المؤرّخ في 1909/12/31م[1].

والواقع أن جامعة الجزائر نشأت كجامعة فرنسية، ولخدة أبناء المستوطنين الأوروبيين في الجزائر، وظلّت محافظة على طابعها وروحها الفرنسيين في دراساتها وأبحاثها، وطلباتها الذين يتابعون الدراسة بها، بحيث لم يتخرج منها جزائري واحد إلاّ بعد الحرب العالمية الأولى(1914م/1918م)، حين تخرج منها محامي واحد فقط، كما لم ينشأ بها قسم لدراسة اللغة العربية والثقافة العربية، على غرار قسم اللغة والأدب الفرنسي منذ إنشائها حتى الاستقلال سنة 1962م[2]. وقد كانت جامعة الجزائر تضم أربع كليات علمية هي:

- الآداب والعلوم الإنسانية.
- الحقوق والعلوم الاقتصادية.
- العلوم والفيزياء.
- الطب والصيدلة.

وإلى جانب هذه الكليات أنشئت العديد من المعاهد وهي:

- معهد النظافة والطب لما وراء البحار عام 1923م
- معهد الأرصاد الجوية وفيزياء الكواكب عام 1931م.
- معهد البحوث الصحراوية عام 1937م.
- معهد التعمير عام 1941م.
- معهد التربية البدنية والرياضية عام 1944م.

---

(1) فخار إبراهيم، **المرجع السابق**، ص 55.

(2) تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ط2، ص 146.

- معهد البيوتقني والبيوميتري عام 1945م.
- المعهد العالي للدراسات الإسلامية عام 1946م.
- معهد العلوم السياسية عام 1949م.
- معهد الدراسات الفلسفية عام 1952م.
- المعهد الإثنولوجي عام 1956م.
- معهد الدراسات النووية عام 1956م.
- معهد التحضير للأعمال عام 1957م[1].

في بداية الأمر كان رد فعل الجزائريين أمام إنشاء جامعة الجزائر الرفض التام، لكن بمرور الزمن شرع بعض الطلاّب يلتحقون بها، ثم أخذ عددهم يتزايد لكن بوتيرة ضعيفة ومتذبذبة، ففي عام 1916م كان عددهم 16 طالبا، ولم يبلغ 100 طالب إلا في حدود سنة 1939م، ليصل إلى 360 طالبا سنة 1945م، ثم ليتراجع إلى 227 طالبا سنة 1947م، ثم ليرتفع إلى 386 طالبا سنة 1950م، وليبلغ 589 طالبا سنة 1954م.

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

يقول تركي رابح: " لقد كان عدد طلبة جامعة الجزائر الفرنسيين يمثلون طالبا واحدا لكل 227 من السكان الأوربيين في الجزائر، الذين كان يبلغ عمرهم قبل بداية الثورة في الجزائر سنة 1954م أقل من مليون نسمة، أمّا الطلبة الجزائريون فقد كانوا يمثلون طالبا واحدا لكلِّ 15342 من السكان الجزائريين، الذين كان يبلغ عددهم حوالي عشر ملايين من نفس السنة"[3].

---

(1) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الجزائر، **دليل الإجراءات الإدارية والبيداغوجية**، مركز الطباعة لجامعة الجزائر، 2002م، ص 10 11.

(2) GUY Perville, **Les étudiants algériens de l'université française**, casbah éditions, Alger, 2004, p 20 21.

(3) تركي رابح، **المرجع السابق**، ص 147 148.

وقد جاء في تقرير لمندوب جبهة التحرير الوطني، في حلقة مشكلات التعليم الجامعي في البلاد العربية المنعقدة في بنغازي بليبيا، تحت إشراف جامعة الدول العربية سنة 1961م حول وضعية الطلبة الجزائريين في جامعة الجزائر ما يأتي:

" وفي الجامعة نلمس الهوة السحيقة التي يرزح فيها أبناء الجزائريين، فمن بين 5146 طالب وطالبة في الجامعة بعاصمة الجزائر، لا يوجد حتى فاتح نوفمبر 1954م، غداة الثورة ضدّ الاستعمار الفرنسي سوى 557طالب وطالبة فقط من الجزائريين "، والجدول الآتي يوضح نسبة الطلبة الجزائريين إلى الطلبة الأوروبيين في كليات الجامعة:

جدول (01) يبين نسبة الطلبة الجزائريين إلى الطلبة الأوروبيين في كليات الجامعة عام 1954م[1]

الكليات	عدد الطلبة الأوروبيين	عدد الطلبة الجزائريين
الحقوق	1528	179
الطب	714	110
الصيدلة	369	43
الآداب	1157	172
العلوم	762	64
المجموع	4530	559

(1) **المرجع نفسه**، ص 149.

والأرقام تبين بوضوح الفرق الشاسع بين الفئتين، الدالّ على فشل سلطات الاحتلال الفرنسي في سياسة الإدماج في الجزائر، واستعصاء المجتمع الجزائري على فرنسته، نظرا لتماسكه ومحافظته وتخوفه من كلِّ منتج ذي مصدر غير إسلامي.

4- جهود جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في التربية:

لم يكن هدف جمعية العلماء المسلمين الجزائريين مقتصرا على الدعوة إلى الإصلاح الديني القائم على ضرورة العودة بالإسلام إلى مجده ومنابعه الأصيلة الأساسية، الكتاب والسنة وعمل السلف الصالح فقط وإنما كان للجمعية بحكم تكوينها العلمي الوطني هدف على جانب كبير من الأهمية والخطورة، هو بعث الثقافة العربية في بلد تعرض القوانين الفرنسية دمجه الكلي بفرنسا، وتتولى المدرسة الفرنسية وحدها مهمة نشر التعليم فيه.

سارت الجمعية على هدى الحركة الإصلاحية التي كانت تؤمن بأن نشر الإصلاح الديني والفكري لا يمكن أن يتخذ سبيله إلى عقول المواطنين إلا إذا كان مصحوبا بالتعليم، والتعليم القومي على الخصوص الذي يشمل بالإضافة إلى مبادئ القراءة والكتابة، دراسة التاريخ العربي الإسلامي وهكذا نجحت الجمعية في تكوين دعاة مصلحين سلاحهم الفكر والثقافة.

تقسم المراحل التي مرت بها جهود الجمعية إلى مرحلتين أساسيتين:

_ المرحلة الممتدة من تاريخ تأسيس الجمعية حتى وفاة الشيخ بن باديس (1931_1940).

_ مرحلة ما بعد بن باديس وتمتد من سنة 1941م حتى تاريخ توقف نشاط الجمعية نهائيا سنة 1956م أي بعد قيام الثورة الجزائرية[1].

(1) نورية صبار، **مدخل إلى علوم التربية**، (الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2006م)، ص116.

المبحث الثاني: المدرسة الجزائرية نشأتها وواقعها بعد الاستقلال، الاصلاحات، الواقع والآفاق.

1- التربية والتعليم في الجزائر عهد الاستقلال:

لقد وجدت الجزائر نفسها غداة استرجاع السيادة الوطنية في مواجهة التخلف الاجتماعي وتحدياته من أمية وجهل وفقر ومرض وغيرها، وأمام منظومة تربوية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين[1].

وعلى الرغم من تنصيب لجنة وطنية لإصلاح التعليم ووضع خطة تعليمية في 1962/09/15م ونشر تقريرها في نهاية سنة 1964م فإن التغيرات على المستوى البنيوي لم تكن معتبرة[2].

وحتى نتمكن من تقديم نبذة عن تطور النظام التربوي الجزائري منذ سنة 1962م إلى الآن، سنعتمد تقسيم الفترة التاريخية هذه إلى أربعة مراحل كبرى وهي:

1_1 المرحلة الأولى من سنة 1962م إلى سنة 1970م .

1_2 المرحلة الثانية من سنة 1970م إلى سنة 1980م.

1_3 المرحلة الثالثة من سنة 1980م إلى سنة 2000م.

1_4 المرحلة الرابعة من سنة 2000م إلى سنة 2005م.

1_1 المرحلة الأولى من سنة 1962م إلى سنة 1970م.

وهي مرحلة تتميز بمجابهة الأحداث ومصارعة الظروف ومحاولات في القيام بإصلاحات جزئية وتغييرات ضرورية في النظام:

_ مضاعفة الساعات المخصصة للغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية تحقيقا لمبدأ تعريب التعليم.

_ إعادة النظر في تدريس كل المواد ولاسيما الأخلاق والعبادات والتاريخ والجغرافيا والفلسفة والعلوم والرياضيات تحقيقا لمبدأ الأصالة والاختيار العلمي.

---

(1) مُحَّد بريقو، **التربية والتعليم في الجزائر عهد الاستقلال**، دراسة غير منشورة، الجزائر، 2005.

(2) المجلس الأعلى للتربية، وزارة التربية الوطنية، **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**، مشروع تمهيدي، الجزائر 1997م، ص 6.

ـ المدارس في كل الأماكن القريبة والبعيدة المدنية منها والقروية والجبلية والصحراوية تعميما لعملية التعليم وتحقيقا لمبدأ الديمقراطية، ومن هنا بدأت تتبلور هذه الأهداف الأساسية الثلاثة : التعريب وديمقراطية التعليم والاختيار العلمي والفني.

ـ التعريب قصد استرجاع الأصالة والمحافظة على الشخصية الإسلامية العربية.

ـ الديمقراطية تهدف إلى نشر التعليم على كل المواطنين، ونضمن لهم الوصول إلى أعلى درجات من المعرفة.

ـ الاختيار العلمي والفني يعني الالتحاق بركب العالم المتقدم في ميدان التكنولوجيا.

وتمتاز هذه المرحلة بتنصيب لجنة عليا لإصلاح التعليم سنة 1964/1963م، أعادت النظر في محتويات المناهج الموروثة واستبدلتها بمناهج أخرى، وعلى اثر ذلك نشأ المعهد التربوي الوطني لتأليف الكتب اعتمادا على المناهج الجديدة ولوضع طريقة جديدة لتعليم اللغة العربية تعتمد على الشاشة الملبدّة والصويرات والحواريات، وهي طريقة " مالك وزينة" للسنوات الأولى من التعليم الابتدائي[1].

1-1-1 هيئة التدريس:

تميزت هذه المرحلة بالتوظيف الكمي للممرنين من حاملي شهادة الدراسات الابتدائية أو ذوي مستويات مختلفة منها الثالثة ثانوي، مساعدون لهم شهادة دراسات المرحلة الأولى أو مستوى السنة الأولى أو الثانية ثانوي.

إن التوظيف لموظفين ليست لهم كفاءة عليا تؤهلهم للقيام على أحسن وجه بالمهام المسندة إليهم، خفف في الواقع من حدة النقص المسجل في تعداد خريجي دور المعلمين الست التي كانت موجودة غداة الاستقلال والتي ارتفع عددها إلى واحد وعشرون دار للمعلمين سنة 1970/1969م.

وإذ بقيت عملية توظيف موظفين جزائريين محليا غير كافية لتغطية الحاجيات، توجب اللجوء إلى التعاون، وهكذا شكل المعلمون الأجانب 36٪ من مجمل تعداد معلمين الابتدائي خلال السنوات الأولى من الاستقلال ليستقر في حدود 15٪ في نهاية الستينيات[2].

(1) عبد القادر بن محمّد، **حول التعليم والتعريب في الجزائر**، همزة الوصل: مجلة التربية والتكوين الوزارية، العدد8، الجزائر، 1975/1974م، ص 17/16.

(2) وزارة التربية الوطنية، **تكوين المكونين**، آفاق مستقبلية، الجزائر 1997م ص 4/3.

1-2 المرحلة الثانية من سنة 1970 إلى سنة 1980م :

هي مرحلة المخطط الرباعي الأول من سنة 1969 إلى سنة 1973م، والمخطط الرباعي الثاني من سنة 1974 إلى سنة 1977م، والآفاق البعيدة التي تتراءى إلى سنة 1985م.

إن التطور الكبير الذي عرفه نظام التعليم في الجزائر استجابة لاختيارات البلاد الأساسية كاد ينحصر في الناحية الكمية، وجاء المخطط الرباعي الأول فدفع هذا التطور ونظمه، ولكنه لم يخرج عن طبيعته، فقد كان تطور نظام التربية في فترة هذا المخطط تطورا كميا في الأساس أما التطور النوعي فقد كان محدودا. وقد تجلى هذا التطور في ميزانية الدولة المخصصة لقطاع التربية وبرامج التجهيز والزيادة الملحوظة في أعداد التلاميذ والمدرسين.

رغم الإنجازات الهامة التي تمت خلال فترة المخطط الرباعي الأول والتي مكنت من نشر التعليم بصفة محسوسة فإن النظام التربوي ظل يعاني من بعض النقائص والعيوب المتمثلة في:

ـ الفوارق في توزيع النمو بين مستويات التعليم المختلفة وبين المناطق الجغرافية.

ـ غلبة التعليم العام على التعليم التقني وخاصة في التعليم الثانوي.

ـ ضعف مؤسسات تكوين مدرسي المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.

ـ ضآلة نصيب التربية خارج المدرسة وتعليم الكبار بالنسبة لمجموع النظام المدرسي التقليدي[1].

1-2-1 المخطط الرباعي الثاني :

راعيت في وضع منهجيته الأسس الآتية:

ـ ربط إصلاح نظام التعليم بالتخطيط وإعطاء الأولوية للتغييرات النوعية التي يجب أن تشمل البيانات والمناهج وطرق التدريس.

ـ إن مشاريع التغيير الشامل لمجموع النظام التربوي ولمحيطه العام لا يمكن حصرها في مخطط رباعي واحد، ولهذا وقع تحديد أهداف متوسطة المدى يمكن تحقيقها في فترة ثلاثة مخططات رباعية وهذه الفترة تمتد نظريا من سنة 1974 إلى سنة 1985م .

(1) وزارة التربية الوطنية، **آفاق المخطط الرباعي لتطوير التربية، 1974/1977م**، همزة وصل، مجلة التربية والتكوين الوزارية، العدد 3، الجزائر، 1973/1974م، ص 9

ـ اعتبار القطاع الذي تشرف عليه وزارة التعليم الابتدائي والثانوي لا يمثل إلا جزءا من قطاع التربية والتكوين وأن تنسيق مشاريع الوزارة مع بقية أجزاء قطاع التربية والتكوين أمر حيوي بل هو شرط أساسي لسد حاجيات البلاد من الإطارات اللازمة لمشاريع النمو الاقتصادي.

ـ تجتهد الوزارة في تقديم مشاريع المخطط المقبل مشفوعة بتقديرات التكاليف المالية وما تتطلبه هذه المشاريع من وسائل مادية وبشرية ممتدة على فترات ثلاث مخططات[1].

1-2-2 التحضير للإصلاح :

وتحضيرا لإصلاح التعليم حددت الأهداف المتوسطة المدى الآتية:

ـ إنشاء المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات، مما يتطلب زوال المرحلة الابتدائية والمتوسطة، كما هي منظمة، تدريجيا وتعويضا لمدارس جديدة تتمثل في مدرسة أساسية موحدة ذات تسع سنوات تؤدي إلى مرحلة التعليم الثانوي ومختلف شعب التكوين المهني.

ـ جعل الدراسة متعددة التقنيات، إذ يجب أن تتضمن مناهج التعليم في المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات، محتوى جديدا وطرقا جديدة وترمي لربط الدراسة بالحياة والنظري بالتطبيق.

ـ المرحلة التحضيرية بما فيها من مدارس حضانة ورياض أطفال وأقسام تحضيرية.

ـ التعليم الخاص بالأطفال المعوقين والمتأخرين والناقصي النمو.

ـ المدارس في المرحلة الثانوية، لتمكين أصحاب المواهب من تفتح جميع إمكانياتهم في مختلف المجالات رياضيات، علوم، فنون،...

تطوير التكوين المهني، إذ أن مشاكل التكوين المهني لتغطية حاجات النشاط الاقتصادي الوطني في ميادين الصناعة والزراعة، لا يمكن حصرها ولا حلها في حدود اختصاصات وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، ولهذا يجب أن توضع لها سياسة في مجال أوسع تسمح بتجنيد وتنسيق جميع الطاقات والجهود وإحداث التغييرات الكبيرة التي يتوقف عليها بلوغ الأهداف المرسومة.

(1) **المرجع نفسه**، ص 12.

وإن إنشاء عدد من المتاقن لتكوين الإطارات اللازمة، مشاركة بين وزارة التعليم الابتدائي والثانوي والقطاعات المستخدمة على أساس ربط التكوين بالاستخدام والاشتراك في التمويل والتكوين والتسيير، يمثل الصيغة التي يمكن أن تعتمد في المستقبل قاعدة لتطوير التكوين المهني[1].

1-3- المرحلة الثالثة من سنة 1980 إلى سنة 2000م:

1-3-1 التربية الوطنية :

تم تنصيب الإصلاح الجديد المتمثل في التعليم الأساسي بداية من الثمانينات بموجب الأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976م، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين[2].

1-3-2 هيكلة النظام التربوي[3]:

المادة 17: وتتفرع إلى مستويات التعليم الآتية:

ـ التعليم التحضيري.

ـ التعليم الأساسي.

ـ التعليم الثانوي.

ـ التعليم العالي.

ويلقن كل صنف من أصناف هذا التعليم في مؤسسات ملائمة.

المادة 18: علاوة على مؤسسات التربية والتكوين لمختلف المستويات المشار إليها في المادة السابقة، يشمل النظام التربوي المؤسسات والمصالح التي تعتني على الخصوص:

ـ بالتكوين التربوي.

ـ والبحث التربوي.

ـ والتوجيه المدرسي والمهني.

ـ والنشاط الاجتماعي المدرسي.

ويشمل من جهة أخرى كل المؤسسات التي يقتضي إنشاؤها تطور النظام التربوي.

---

(1) وزارة التربية الوطنية، آفاق المخطط الرباعي لتطوير التربية 1974 1977م ، همزة الوصل: مجلة التربية والتكوين الوزارية، العدد 3، الجزائر، 1974/1973م ، ص 13.

(2) نورية صبار، **المرجع السابق** ، ص 136.

(3) الأمر رقم 76 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976م، **يتعلق بتنظيم التربية والتكوين**، الجريدة الرسمية الجزائرية، العدد 33، الجزائر، 1976م.

1-4 المرحلة الرابعة من سنة 2000 إلى سنة 2005م:

1-4-1- إصلاح نظام التربية الوطنية :

بادر رئيس الجمهورية في 09 ماي 2000م بتنصيب لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية[1].

أ- تنصيب الإصلاح في التعليم الابتدائي بداية من الموسم الدراسي 2003-2004م

تدوم الدراسة في مرحلة التعليم الابتدائي خمسة سنوات وحددت مجالاتها التعليمية التي تشمل الجوانب التربوية الأساسية، اللغوية والعلمية والاجتماعية والجمالية، ترجمت إلى مناهج جديدة أعددتها المجموعات المتخصصة للمواد وصادقت عليها اللجنة الوطنية للمناهج[2].

ب- تنصيب الإصلاح في التعليم المتوسط بداية من الموسم الدراسي 2003-2004

تدوم الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط أربع سنوات وحددت مجالاتها التي تشمل جميع الجوانب التعليمية والتربوية، اللغوية والعلمية والاجتماعية والجمالية، مصاغة بصفة عملية في مناهج للمواد تتضمن الأهداف التربوية والكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية مرحلة التعليم المتوسط، كما تتضمن مشاريع وحدات تعلميه وكفاءات قاعدية تجسدها أنشطة تعلميه تتلاءم ومستوى تلاميذ المرحلة ومكتسباتهم.

ج- تنصيب الإصلاح في التعليم الثانوي بداية من الموسم الدراسي 2005-2006

تم تحديد خمسة اختيارات هي: هندسة ميكانيكية، هندسة مدنية، هندسة كهربائية، علوم تجريبية، اقتصاد وتسيير.

تقوم كل مؤسسة بتحديد ثلاث اختيارات تبعا للإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة، بحجم ساعي (1+1) تقدم ساعة واحدة للقسم كله في حجرة دراسية عادية، وساعة(1) لنصف القسم في شكل أعمال تطبيقية بالمخبر. تم إدراج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في كل التخصصات بهدف إعطاء المتعلم ثقافة شاملة حول مبادئ المعلوماتية وتدريبه على كيفية استعمال الوسائل الحديثة للمعلومات والاتصال ومختلف البرمجيات الملحقة، ومنحه أداة جديدة الاتصال والتواصل.

(1) وزارة التربية الوطنية، موقع، **النظام التربوي الجزائري**، الآفاق المستقبلية، الجزائر، 2002.

(2) وزارة التربية الوطنية، المنشور رقم: 246 2003، تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، جوان 2003.

خلاصة الفصل:

المدرسة مؤسسة اجتماعية تربوية، تعكس المجتمع الذي تنتمي إليه، به تتأثر وفيه تؤثّر، بتكوين أفراده، وإعادة إنتاجهم كما يقول الاجتماعيون، كما أن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي تحدد مسار المجتمع ومستقبله.

المدرسة الجزائرية تطوّرت كثيراً ، وانتقلت من أداة في يد المستعمر الفرنسيّ، للتخريب والتنصير وزرع فكرة الجزائر فرنسية...، إلى وسيلة للتنمية الوطنية، بعد استقلال الجزائر، بها تبنى العقول، وبها يعاد البناء الحضاري للبلاد، وبها يتحقّق التقدّم المنشود.

قد مرّت المدرسة بمراحل مختلفة، من خلال اصلاحات متلاحقة، فرضها واقع والتغيّرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية السريعة، على المستوى المحلي والعالميّ.

لكنّ هذه الاصلاحات، إمّا لكونها سطحيّة وشكليّة لم تلمس الأعماق، أو لنقص الوسائل المادية والبشرية والقانونية، أو لأنها ليست من واقع المجتمع ذاته أي أنها منقولة من مجتمعات واقعها لا ينطبق على الواقع الجزائري، فكانت هذه الاصلاحات لا يمكنها أن تبغ الغايات، ولا أن تبلغ الأهداف المسطّرة والمتمثّلة في: اعداد الفتى الذي يريده المجتمع الجزائري المسلم في جانب العلم والهويّة والأخلاق والقيّم.

الفصل الثاني

التسرب المدرسي أسبابه وآثاره

المبحث الأول: تعريف التسرب المدرسي.

المبحث الثاني: أسباب التسرب المدرسي.

المبحث الثالث: آثار التسرب المدرسي.

تمهيد:

التسرب المدرسي مشكلة تربوية ذات أهمية لكونها سببا من أسباب الأمية والتخلف الاجتماعي وعائقا من عوائق التنمية في كل مجالاتها، كما تعتبر خسارة لموارد الدولة وامكاناتها المادية، وهي هدر للعنصر البشري والجهد والزمن.

يقول الدكتور عبد القادر رمزي في مجلة التربية القطرية عن خطورة التسرب المدرسي " إن كل حالة تسرب تستلزم ثلاثة أضعاف النفقات التي تنفق على حالة نجاح واحدة"[1]

(1) حسن، (مُحَّد الصديق)، **التسرب والتنمية: الأسباب والدوافع**، مجلة التربية، ع99، السنة 20 ديسمبر 1991م، ص 106.

المبحث الأول: تعريف التسرب المدرسي.

وردت كلمة التسرب المدرسي في القواميس اللغوية بمعان متعددة فكلمة تسرب الرجل تعني دخلها خفية كقوله تسربت الجواسيس، وتسربت الإبل تعني أرسلها جماعة.

لقد تعدد وتنوع تعريف التسرب المدرسي من الباحثين والمختصين فعرفه الدكتور إسماعيل علي بقوله " التسرب المدرسي يتمثل بمغادرة التلاميذ المدرسة قبل الأوان أي قبل تمام المرحلة التعليمية بنجاح"[1]، ويعرفه الأستاذ: مُحَّد سيف الدين فهمي بقوله: " أنه يتمثل في أن الطفل المتسرب من المرحلة الابتدائية هو التلميذ الذي دخل المدرسة الابتدائية وأمضى فيها بعض الوقت ثم تركها قبل إتمام تعليمه بها ودون أن يتابع دراسته في مدرسة أخرى"[2].

يقول مُحَّد منير مرسي إن التسرب هو: " انقطاع التلميذ عن الدراسة أو تركه للدراسة قبل أن يصل إلى نهاية المرحلة التعليمية التي هو فيها"[3]. ويعرفه ادجار فور بأنه " نسبة من يترك المدرسة نهائيا أو يعيد السنة"[4].

جاء في مستخلص أعمال الندوة المنعقدة في الجزائر من 17 إلى 22 جانفي 1972 تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة حول تسرب التلاميذ وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي ما يلي: " هل يطلق مفهوم التسرب المدرسي على أولئك التلاميذ الذين ينقطعون عن الدراسة في مرحلة تعليمهم قبل نهاية هذه المرحلة أم ندخل في عداد المتسربين كذلك الفرق بين أعداد التلاميذ الذين يقعون في نطاق سن التعليم في المرحلة طبقا للإحصائيات السكانية، وبين الذين ينظمون في الدراسة فعلا؟، وهل ندخل في عداد المتسربين أولئك الذين يتمون المرحلة ولكنهم لا يحصلون على

---

(1) سعيد (إسماعيل علي). **التعليم في الوطن العربي: الحاضر والمستقبل**، عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية، ط1، 1991، ص 59.

(2) فهمي (مُحَّد سيف الدين). **اقتصاديات التربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة**، العدد 5، 17 جانفي 1972، ص 02.

(3) مرسي (مُحَّد منير). **الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها**، عالم الكتب، 1984، ص 20.

(4) ادجار فور، وآخرون. **تعلم لتكون**، ترجمة حنفي بن عيسى، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، 1976، ص2.

الشـهادة الـتي تنتهـي بهـا الدراسـة في المرحلـة وبعـد نقاشـات طويلـة أتفـق علـى الأول واسـتبعد الثـاني والثالث"[1].

بالنسبة لمنظمة اليونسكو فتخصص التسرب المدرسي ب: " يخص التلاميذ الذين لا ينهون دراستهم في عدد السنوات المحددة لها، إما لأنهم ينقطعون عنها نهائيا، أو لكونهم يعيدون السنة أو سنوات معينة"[2]. بعبارة أوضح يمكن القول أن التسرب المدرسي هو الفرق بين عدد التلاميذ الذين يباشرون دراستهم (طور، سنة، وحدة تعليمية، درس) وعدد أولئك الذين ينهونها في الآجال المحددة لها، وفي الجزائر يمكن أن نصنف التسرب المدرسي إلى ثلاث فئات هي:

1- الفئة الأولى: هم أولئك الذين تخلوا عن الدراسة بمحض إرادتهم قبل بلوغهم السن الإلزامي 16 سنة.

2- الفئة الثانية: وهم أولئك المرغمون على مغادرة مقاعد الدراسة بعد بلوغهم سن 16 سنة بسبب نتائجهم الدراسية.

3- الفئة الثالثة: وتخص مختلف المستويات، وهم الذين وإن كانت نتائجهم الدراسية مقبولة إلا أنهم ينقطعون عن الدراسة لأسباب مختلفة منها المادية.

سنحاول تحليل ظاهرة التسرب المدرسي للفتاة المزابية بمتوسطة الإصلاح (فرع حواشة) والتعرف على خلفياتها ومسبباتها، وهذا بناء على ما جمعنا من معطيات وستكون الدراسة مقارنة بين ستة سنوات 2008- 2014م، والفترة التي سنركز عليها هي السنة الرابعة متوسط.

(1) التسرب المدرسي، **همزة وصل**: مجلة التكوين والتربية، الجزائر، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، العدد5، 1973، ص103.

(2) المركز الوطني للوثائق التربوية، **التسرب المدرسي**، رقم 6، 2001، ص 10.

المبحث الثاني: أسباب التسرب المدرسي.

إن ظاهرة التسرب المدرسي ظاهرة شائكة، لها علاقة مع كل جوانب الحياة الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية، بالإضافة إلى أسباب داخلية تتعلق بالمنظومة التربوية في حدِّ ذاتها، وأسباب خارجية أي خارجة عن المنظومة التربوية، وسنحاول في هذا المبحث أن نسلط الضوء على أهم أسباب التسرب المدرسي كما يراها الباحثون في مجال التربية.

1- العوامل الاجتماعية والأسباب الاقتصادية :

تؤدي الأوضاع الاقتصادية للأفراد بل وللشعوب دور في تمكين الإنسان من الحصول على كل ما يرتضيه لنفسه ومن ذلك التعليم ولا شك انه كلما ضعفت الإمكانيات المادية ضعفت معها تحقيق الرغبات ويظهر ذلك واضحاً في الدراسات السابقة الخاصة بهذه الظاهرة ويهمنا هنا أن نذكر أن ضعف الإمكانيات الاقتصادية للأسرة من شانه أن يجعل رب الأسرة يسرع في الاستفادة من جهود أبنائه قبل انتهائهم من الدراسة تخلصا من احتياجاتهم المعيشية رغبة في زيادة دخل الأسرة .

وعلى جانب آخر فإن الأوضاع الاقتصادية للدول ذاتها تسهم إسهاماً كاملاً في المساعدة على التسرب بين أبناء ذوي الدخول المحدودة، ذلك لأن امكانات تلك الدول لا تساعد على توفير وتغطية مطالب شعوبها أو تعويضها عن خدمات أبنائها ويظل ذلك واضحاً في المجال التعليمي.

ومما لاشك فيه أن زيادة النمو السكاني بين شعوب الدول ذات الإمكانيات الاقتصادية المحدودة يسهم إسهاما مباشراً في خفض اقتصاديات تلك البلاد خاصة إذا كانت مواردها ومنتجاتها غير كافية – ونخلص من هذا أن العوامل الاقتصادية تؤثر بدرجة كبيرة على نسبة التسرب الدراسي في المرحلة الثانوية ونلخصها في الآتي :

- عدم قدرة الأسرة على متابعة أبنائها وإجابة متطلبات المرحلة من دروس خصوصية ونفقات التعليم والكتب الخارجية .
- المساعدة في دخل الأسرة.

إغراءات سوق العمل وزيادة الطلب على العمال بأجور مرتفعة لدرجة تفوق قيمتها في المتوسط وما يحصل عليه خريج الجامعة من أجر القطاع الحكومي أو العام[1].

كثرة عدد الأطفال في الأسرة والعبء المالي الذي سوف تتحمله الأسرة عند تعليم أبنائها بما يفوق طاقة الوالدين .

الزواج المبكر للفتيات وخاصة في المناطق الريفية ومناطق البدو.

عدم وعي الوالدين بأهمية المرحلة التي يمر بها اولادهما وخصوصاً في حالة أمية الوالدين.

دفع الأسرة لأولادهم للتعليم الثانوي العام دون دراية مسبقة بمهارات أولادهم وما هي نوعية التعليم الذين يفضلونه عن التعليم الثانوي فقد تكون نوعية التعليم الفني الأكثر أهمية بالنسبة إليهم وقد تكون لديهم مهارات يدوية تساعدهم في الحياة العملية أكثر من الدراسة النظرية .

انحياز الأسر لكليات القمة (الطب- الهندسة – العلوم الاقتصادية ... إلخ) كل هذا يؤدي في النهاية إلي وجود ضغط كبير على الأبناء مما يؤدي في النهاية إلي فشل الطالب في الدراسة أو عدم إكمال مرحلته الدراسية علي النحو الذي يريده.

([1]) جمال شكري محمد عثمان – **دراسة فاعلية العلاج الأسري في علاج مشكلة التسرب الدراسي** – رسالة ماجستير – القاهرة – جامعة حلوان –كلية الخدمة الاجتماعية سنة 1986 ص"53،54".

الاضطرابات الأسرية من مشكلات ونزاعات وطلاق، تجعل الطالب في حالة من عدم الثقة بالنفس وبالآخرين، وقد يجد الملاذ النفسي في الصحبة التي يلتقي بها في الشارع، وهنا تتعزز الراحة النفسية لديه دون انزعاج أو تعب أو تفكير في الحضور للمدرسة.

عدم وجود شخص يساعد الطالب على الدراسة داخل الأسرة.

ضعف عوامل الضبط و الرقابة الأسرية بسبب ثقة الوالدين المفرطة في الأبناء أو إهمالهم و انشغالهم عن متابعتهم الذين وجدوا في عدم المتابعة فرصة لاتخاذ قراراتهم الفردية بعيدا عن عيون الآباء.

سوء المعاملة الأسرية والتي تتأرجح بين التدليل والحماية الزائدة التي تجعل الطالب اتكالي سريع الانجذاب وسهل الانقياد لكل المغريات وبين القسوة الزائدة والضوابط الشديدة التي تجعله محاطاً بسياج من الأنظمة والقوانين المنزلية الصارمة مما يجعل التوتر والقلق هو سمة الطالب الذي يجعله يبحث عن متنفس آخر بعيد عن المنزل والمدرسة.

1-1 عوامل تتصل بالطالب نفسه :

- تدني التحصيل الدراسي نتيجة عدم الانتظام في الصف الدراسي ومتابعة المنهج والحصص الدراسية.

- عدم الاهتمام بالدراسة والانشغال مع رفاق السوء وتمضية الوقت فيما لا يفيد والاهتمام بالصداقات والإنترنت وغيرها.

– الزواج والخطوبة وهذا العامل يكثر في الفتيات أكثر من الفتيان وخصوصاً في المجتمعات الريفية والبدوية.

– ضعف القدرة على الاستيعاب وعدم وجود القدرات والمهارات اللازمة لعملية التعلم والاستذكار الجيد.

– الرسوب المتكرر نتيجة عدم توافق مهاراته وقدراته مع التعليم الثانوي العام .

– الشعور بعدم جدوى التعليم ففي الوقت الحاضر مع عدم وجود فرص العمل المتاحة أمام خريجي الجامعات فيتساءلون لماذا الجهد مع عدم وجود فرص للعمل بعد الانتهاء من التعليم مما يؤدي بهم للإحباط واليأس.

– الرغبة في تأكيد الاستقلالية وإثبات الذات فيظهر الاستهتار والعناد و كسر الأنظمة والقوانين التي يضعها الكبار(المدرسة والمنزل) والتي يلجأ إليها كوسائل ضغط لإثبات وجوده.

– عدم تقبل الطالب والتعرف على مشكلاته ووضع الحلول المناسبة لها مما أوجد فجوة بينه وبين بقية عناصر المجتمع المدرسي فكان ذلك سبباً في فقد الثقة في مخرجات العملية التعليمية برمتها واللجوء إلى مصادر أخرى لتقبّله.

– عدم الإحساس بالحب والتقدير والاحترام من قبل عناصر المجتمع المدرسي حيث يبقى الطالب قلقاً متوتراً فاقداً الأمن النفس.

1-2 العوامل والأسباب المتصلة بالعملية التعليمية والتربوية :

قبل أن نبدأ في سرد العوامل والأسباب المتصلة بالعملية التعليمية والتربوية التي تؤدي إلي التسرب من المدرسة لابد لنا أن نوضح ماهية النظام التعليمي في المدرسة الحرة في مزاب خصوصاً والجزائر عموماً، وما هي مشكلاته التي تؤرق التربويين والعاملين في الحقل التعليمي وكذلك أولياء الأمور والطلاب وكل من له دور في هذه العملية.

أ- النظام التعليمي:

اكتسبت العلوم الإنسانية مفهوم النظام من العلوم البيولوجية والهندسية ، فقد أدى البحث والتأمل في هذه العلوم إلى إدراك أن كل ما في الكون، صغر أو كبر، يعد وحده متكاملة متناسقة في ذاته وأنه ينتمي إلى وحدات اكبر، والتي بدورها تنتمي إلى وحدات أكبر وهكذا، وأن كل وحدة من هذه الوحدات لها وظيفة محددة تسعى عناصرها إلى تحقيقها، وتترابط وتتكامل في سبيل ذلك.

ولعل الجسم الإنساني أوضح مثال لمفهوم النظام، فالجسم وحدة متكاملة أو نظام متكامل يتكون من عدة أجهزة أو نظم فرعية كالنظام الدوري والنظام الهضمي والنظام التنفسي، وكل من هذه النظم الفرعية يسعى إلى تحقيق بقاء النظام الكلي وهو الجسم، فالنظام الدوري يمد جميع نظم الجسم الأخرى بالدم المؤكسد ويخلصها من الدم غير المؤكسد، والنظام التنفسي يعمل على تخليص الدم من ثاني أكسيد الكربون وبخار الماء ويحمله بغاز الأكسجين الذي ينقله إلى جميع خلايا الجسم، بينما يؤمن الجهاز الهضمي الغذاء اللازم لسائر أنظمة الجسم كي تقوم بوظائفها في الصورة التي يمكن بها أن تستفيد منه، وتعتبر الدورة الدموية نظام مستقل بذاته له وظيفته الأساسية ونظمه الفرعية كالقلب

والأوعية الدموية والدم، كما يمكن اعتبار القلب نظاما متكاملاً له وظيفته ونظمه الفرعية كالأذنين والبطينين والصمامات.

ولكي يحقق النظام الكلي أهدافه بفعالية ينبغي أن تقوم نظمه الفرعية .كل وحدة من الوحدات على حدة . بأداء وظائفها على الوجه الأكمل، كما ينبغي أن تتناسق العلاقات التي بينها وتترابط. وأي خلل في وظيفة أي من هذه النظم الفرعية أو في العلاقات التي تربطها بغيرها من النظم الفرعية الأخرى يؤثر على النظام الكلي وعلى سائر النظم الفرعية التي يتكون منها النظام الأم، فإذا اختل الهضم تأثرت الدورة الدموية ولم ينتظم التنفس وإذا لم تنتظم الدورة الدموية اختل الهضم واضطرب التنفس...وهكذا. ورسول الإسلام مُحَمَّد ﷺ قد ضرب لهذا أحسن مثال فقال في حديث: " مثل المؤمنين في توادهم وتعاطفهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى"[(1)]. ومن بعده المفكرون الاجتماعيون.

ب- سمات النظام:

1- النظام يتكون من مجموعة من العناصر : وأي نظام له مكونات أو نظم فرعية أو نظم صغيرة تتحد معا لتكوِّن النظام الكبير أو الرئيسي.

2- لكل نظام وظيفة أو وظائف وأهداف يسعى إلى تحقيقها. كما أن لكل مكوِّن من مكونات النظام وظائفه الخاصة التي يقوم بها في غير انعزال عن بقية المكونات، بل في إطار تكاملي مع المكونات الأخرى لتحقيق الهدف الرئيسي للنظام.

(1) أخرجه مسلم في الصحيح، كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين، حديث رقم:2586، ص (4/1999).

3- وجود قوانين تحكم العلاقات بين مكونات النظام، حيث لا يتم التفاعل بين عناصر النظام بطريقة عفوية، ولكن وفقا لأسس ثابتة ومرنة.

4- لا يوجد النظام في فراغ بل في بيئة محددة ، وهذا يعني أن النظام ذو علاقات مع غيره من النظم الأخرى، ويظهر ذلك في النظم الاجتماعية حيث نجد تفاعلا بين النظام السياسي والنظام الاقتصادي وبينهما وبين النظام التعليمي...

5- بيئة النظام هي كل ما هو داخل حدود النظام، ويعني هذا أن لكل نظام حدوداً خاصة به تجعله متميزاً في البيئة المحيطة به ، حيث نستطيع أن نميز النظام السياسي من النظام التعليمي رغم العلاقات القائمة بينهما.

6- للنظام مصادر ونواتج بمعنى أن لأي نظام مدخلات ومخرجات.

7- يتوقف اختلاف أي نظام عن الآخر باختلاف المدخلات وبالتالي اختلاف المخرجات.

2- الأسباب الداخلية:

وهي الأسباب التي لها علاقة بالمنظومة التربوية، وكل ما يتعلق بها كالتخطيط، وطرق التدريس، والمناهج، والأستاذ، والإدارة المدرسية، وأساليب التقويم، والتوجيه المدرسي، وغيرها...

2-1 التخطيط والتنظيم التربوي:

تعتبر الخطط والنظم التربوية أحد الدوافع المؤدية إلى التسرب المدرسي إذا لم تبنى على استراتيجيات محكمة وأسس علمية لأهداف اجتماعية واقتصادية وسياسية واضحة تخدم المجتمع.

للتخطيط التربوي دورا واضحا في جلب التلميذ والمجتمع عامة نحو التعلم والتحصيل العلمي، أو انصرافه وتسربه عنها. يدخل في التخطيط التربوي كل ما له علاقة بالمنظومة التربوية، من مناهج التدريس، وطرق التدريس، وتأهيل الأساتذة والمديرين والإداريين ...

2-2- المناهج التعليمية:

إن المناهج التعليمية تبنى على ثلاث ركائز أساسية وهي:

- أساسيات المادة الدراسية.
- متطلبات التلميذ المتمثلة في الحاجات والميول.
- متطلبات المجتمع حسب متطلبات العصر.

إذا لم يتحقق التكامل بين هذه الأركان الثلاثة، أصبحت المناهج الدراسية قاصرة على تحقيق الأهداف المرسومة للتربية[1]، فالاعتماد على المادة الدراسية واهمال متطلبات الحياة وحاجات التلميذ وميوله كانت المناهج تقليدية تعتمد المادة كوسيلة وغاية، فالاعتماد على جانب دون الآخر سيسفر بخلل ونقص في المنظومة التربوية، فإذا كانت المناهج الدراسية بطريقة مجردة غير مرتبطة ببيئة التلميذ ولا يراعى فيها ميول وحاجات التلميذ فسيشعر التلميذ بالملل[2]، وإذا كانت المناهج وطرق التدريس لا تتماشى مع الوسط الاجتماعي، سيؤدي بأبناء الطبقات الدنيا إلى عدم التوافق مع هذه المناهج، لأن ثقافة المدرسة انعكاسا لثقافة الطبقة المهيمنة اجتماعيا، كما يؤكد هذا كثير من باحثين علم الاجتماع منهم: بودلو (Baudlot) واستابليه (Establet) وبورديو (Bourdiau) وباسرون (Barsseron) وغيرهم...

([1]) حسن، (مُحَّد صديق مُحَّد). **التسرب والتنمية**: الأسباب والدوافع، مجلة التربية، العدد 99، السنة 20 ديسمبر 1991، ص 107.

([2]) مقداد (مُحَّد)، وآخرون. **قراءات في المناهج التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي**، باتنة: ط1، 1995، ص118.

وعن هذا تقول بوركين إفلين (Burquier E) " إن أطفال الفئات البرجوازية يأتون إلى المدرسة وهم مسلحون بمعاييرها وقيمها، أما أبناء الفئات الفقيرة فإنهم يأتون إليها وهم مجردون من هذه الأسلحة بحكم ثقافتهم المرجعية ... إن زادهم الثقافي وفقا للمعايير المدرسية لا يسمح لهم بالدخول في المنافسة عادلة مع الآخرين على صعيد النجاح والتفوق المدرسيين"[1]، وبهذا يكون ضعف المردود والتحصيل الدراسي فالفشل والتسرب، رغم أن المدرسة مفتوحة للجميع.

وقد يكون البرنامج مرهقا لأعصاب التلاميذ ومتعبا لأذهانهم، لأنه يفتقد إلى التدرج في تتابع الدروس من السهل إلى الصعب[2]، ومن البسيط إلى المركب ومما يمكن ذكره عن المناهج المدرسية، وكيف تساهم في التسرب المدرسي ما يأتي[3]:

- عدم الانسجام بين حجم المعلومات المقررة والتوقيت المسطر.
- كثافة المضامين في بعض المواد وعدم مسايرتها للواقع.
- عدم مراعات مبدأ التدرج والتكاملية بين المواد في مختلف المراحل.
- عدم تلاؤمها في كثير من الأحيان مع حاجات عالم الشغل.

2-3- المدرِّس:

للمعلم دور هام وعظيم في العملية التربوية، وعلى عاتقه مهمة تشكيل شخصية الطفل بعد الوالدين، وقد يكون عمله توجيها وتهذيبا وتربية خلقية، وكثيرا ما تبدو المدرسة للطفل المكان الآمن، ويبدو المربي ناصحا أمينا، ومما يواجه المعلم التعامل مع مجموعة من التلاميذ يختلفون في الاستعدادات والعواطف والدوافع.

---

(1) وطفة (علي أسعد). **علم الاجتماع التربوي**، جامعة دمشق، مطبعة الاتحاد، 1993، ص135.

(2) مقداد مُحَمَّد، وآخرون. **المرجع السابق**، ص 118.

(3) الحد من ظاهرة التسرب المدرسي، الندوة الجهوية للتربية لمنطقة الغرب الجزائري، وهران، 15 ماي 2000، ص 2 3.

فعلى من يختار مهنة التعليم أن يكون ذو كفاءة والتزام لأداء ما فيها من مهام وواجبات ثقيلة، ولا يكفي تمكنه من المادة المدرسة، بل عليه معرفة الأفراد الذين يعلمهم معرفة سيكولوجية دقيقة، ويولي كل تلميذ الاهتمام المناسب، ويقدم له التشجيع والتحفيز، ويختار من طرق التدريس أنجعها، وأن يتابع آخر الأبحاث والمستجدات العلمية في مجاله حتى يحسن من أدائه ومردوديته.

في غياب نظام واضح للتوظيف يراعى فيه كفاءة الأستاذ، ومستوى أدائه وسلوكياته، ومدى استيعابه للرسالة التربوية، هذا ما يؤثر على الخطة التربوية، ويؤثر على التلميذ وأدائه، ومستوى تحصيله، إذا طبيعة مهنة المعلم تقتضي أن يتوفر في المعلم تكوين معرفي أكاديمي، وتكوين بيداغوجي تربوي، وله دراية بتعليمية المادة، وسيكولوجية الأطفال والمراهقين، وأخلاقيات المهنة[1] ، وأي تقصير أو إهمال بجانب من هذه الجوانب فإن المعلم ستعترضه مشاكل في أداء مهمته، ويكوِّن لدى التلميذ نوع من النفور منه ومن المدرسة، قد ينتهي بالرسوب والتسرب.

2-4 أساليب التقويم:

لأساليب التقويم التربوي أهمية كبيرة في المجال التربوي، فهي التي تحدد نسب النجاح والفشل، وتساهم في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في المنظومة التربوية، فإذا كان التقويم لا يسير بطريقة صحيحة أي يعتمد على جانب ويهمل الجوانب الأخرى فإنه لا يؤدي دوره المنتظر منه، فالمنظومة التي تعتمد على الامتحانات، وتتخذها هدفا في حدِّ ذاتها، وليست وسيلة للارتقاء وتنمية الجوانب المختلفة من شخصية التلميذ، كأن تعتمد على مستويات المعرفة المتمثل في الحفظ والتذكر والاسترجاع، مهملا للمستويات الأخرى كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والنقد والتقويم والتفاعل، فمن بين التلاميذ من ذاكرته ضعيفة، ولكنه يتفوق في بعض المجالات الأخرى، وعليه الاعتماد على جانب دون آخر في التقويم يعتبر خلال بيداغوجي تربوي.

(1) الحد من ظاهرة التسرب المدرسي، الندوة الجهوية للتربية لمنطقة الغرب الجزائري، مرجع سابق، ص 2.

قد يوجه الناجحين إلى تخصصات لا تتناسب وقدراتهم وميولهم مما يجعلهم يعانون، وقد يصاب التلميذ الفاشل بالإحباط النفسي، فيلجأ إلى التسرب في حين لديه مؤهلات وقدرات في جوانب أخرى من شخصيته، ولا زالت الكيفية التي تتم بها أساليب التقويم في مختلف المواد تعتمد على الأساليب التقليدية التي لا تعكس المستوى الحقيقي للمتعلمين رغم الإصلاح التربوي الذي خص المنظومة التربوية الجزائرية في 2002م، فنتائج هذا التقويم التقليدي لا يعكس المستوى الحقيقي للمتعلمين، ولا يعبر بموضوعية عن المستوى التحصيلي الحقيقي والأداء العلمي للمتعلمين، وعدم استغلال نتائج هذا التقويم ف إعادة بناء الاستراتيجيات المتعلقة بتفعيل الفعل التربوي وتطويره.

2- 5 التوجيه التربوي:

التوجيه التربوي عملية مصيرية للتلميذ، يتحدد وفقها المجال الدراسي أو المهني الذي يتبعه التلميذ، فأي خطأ في التوجيه التربوي سيؤدي إلى صعوبات يواجهها التلميذ في دراسته بعد توجيهه، ويظهر التوجيه الغير السليم في عدة أشكال، ومن بينها التوجيه الذي لا يهتم أساسا بميول التلميذ وقدراته، وإنما يهدف إلى تحقيق متطلبات الخريطة المدرسية، وفق معايير الكم والنسب المحددة مسبقا، بدلا من أن يعتمد على التقنيات والمعايير العلمية، والاعتماد في أغلب الأحيان على التنقيط الذي لا يعكس المؤهلات الحقيقية للمتعلم، وعلى القرارات الإدارية التي لا تنسجم مع التوجيه التربوي الصحيح، وهذا ما يجعل التلميذ ينبذ الدراسة لعدم تكيفه مع التخصص الذي وُجِّه إليه قصرا.

2-6 الإدارة المدرسية:

الإدارة المدرسية قيادة تربوية تحتل موقعا هاما من مواقع المسؤولية، سواء تجاه المجتمع أو تجاه المتعلم أو المؤسسة التعليمية، وهي مسؤولة عن تنظيم فعاليات العملية التربوية في المدرسة ومتابعة مسيرتها، ولنوع العلاقة بين الإدارة المدرسية والمعلمين، وبينها وبين التلاميذ أهمية كبيرة، فإذا كانت مبنية على الاحترام المتبادل، وعلى ضوابط علمية عادلة، فإن هذا سينعكس على الجو العام لتلك المدرسة، مما يجعل الجميع يشعر بالارتياح، وأي خلل من الإدارة المدرسية سواء في التعاملات

والعلاقات وحتى مع الأولياء والمجتمع، أو في البرمجة وأساليب العمل فإنه سيترك أثرا على نفسية التلاميذ، الذين سيفكرون في طرق تبعدهم عن الوسط المدرسي المشحون بالمشكلات.

2-7 الأنشطة المدرسية:

للأنشطة المدرسية أهمية كبيرة في دفع العملية التربوية، والكشف عن قدرات التلاميذ وميولهم ومواهبهم، وفيها يجد التلاميذ متنفسا للملل الذي يصيبهم من جراء الدراسة النظرية المجردة، وأصبحت المناهج الحديثة تولي لها أهمية كبيرة، وكلما تنوعت هذه الأنشطة، وتجاوزت النشاط العقلي إلى أنشطة جسمية ونفسية واجتماعية كلما حققت الغايات المرجوة منها في تلبية حاجات التلاميذ، وربطهم بالمدرسة وتعلقهم بها[1]. ومن أنواع الأنشطة المدرسية، النشاط الرياضي، النشاط الثقافي والاجتماعي، والمسابقات بأنواعها، ...

2- 8 كثافة البرامج المدرسية:

مما أعيب على البرامج المدرسية الجديدة بعد إصلاح 2002م كثافة البرامج مما تجعل هيئة التدريس تفكر في تخفيف البرنامج بتخطي بعض المحاور والوحدات بدل التركيز على النوعية والاستيعاب، وتقدم البرامج بطرق بسيطة وسريعة، مما يجعل التلميذ يعتمد على ذاكرته فقط لتخزين تلك المعلومات ريثما يجتاز الامتحان.

2- 9 اكتظاظ الأقسام:

الأقسام المكتظة تصعب من مهمة الأستاذ، ويفقد التحكم فيها مهما كانت كفاءته التربوية، لأن ازدياد عدد التلاميذ يعني ازدياد الفروق الفردية في القدرات الذهنية والخصائص النفسية والسلوكية، ومما يجعل التلميذ لا يتحصل من وقت المعلم إلا على اليسير الذي قد لا يسمح له

(1) حسن، (مُحَّد صديق مُحَّد). **التسرب والتنمية: الأسباب والدوافع**، مجلة التربية، مرجع سابق، ص 92.

بالاستيعاب الكافي، ومن خلال هذا الجدول نلاحظ متوسط الكثافة للأقسام التربوية في مستوى الرابعة متوسط في متوسطة الإصلاح بمدينة غرداية ومتوسط كثافة الأقسام في ولاية غرداية.

3- الأسباب الخارجية:

يقصد بالأسباب الخارجية الخارجة عن قطاع التربية والتعليم، فالمنظومة التربوية ليست هي المسؤولة الوحيدة عن كلّ إخفاقات قطاع التربية، بل للعوامل الخارجية أيضا أثرها، ومن هذه العوامل الخارجية، الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يعيشها التلميذ.

3-1 العوامل الاجتماعية:

لظاهرة التسرب المدرسي علاقة وطيدة بالواقع الاجتماعي، سواء على مستوى الأسرة أو المحيط الأوسع المجتمع المحلي، والوطني، و...

أ- على مستوى الأسرة:

للعلاقات الأسرية سواء بين الوالدين أو بين الوالدين والأبناء أهمية قصوى في في الشعور بالراحة النفسية والاطمئنان في نفوس أفراد الأسرة، فالطفل الذي ينشأ في جوٍّ أسري مشحون بالمشاكل والمشاجرات ستكون نفسيته مضطربة، ويشعر بعدم الأمن والاطمئنان، هذا ما يجعله لا يهتم بدراسته، ويكون مشوَّشُ الذهن، عديم التركيز فاشلا في دراسته، يحاول الهروب من هذا الوسط، فالتآلف الدائم بين الوالدين يبعث الهدوء في المنزل، وهذا ما يشجع على أداء الواجبات المدرسية ومراجعة الدروس.

إن الطفل يشعر بالراحة والاطمئنان في أحضان والديه، وأي فقدان لأحدهما سواء بالوفاة أو الانفصال سيترك أثرا كبيرا في حياة الطفل، وسينعكس على مستقبله ككل إذا لم يلقى في تلك الفترة رعاية خاصة، تجعله يتأقلم تأقلما إيجابيا مع وضعه الجديد، والطفل لا يشعر بفقدان أحد والديه إلا في الطلاق أو الوفاة، بل يشعر بهذا أيضا في حالة وجود الأب الذي تطغى عليه أعماله واهتماماته

الخارجية عن أسرته، مما يجعل عائلته تحرم من حضوره والأنس معه، يخرج مبكرا قبل استيقاظ الأسرة ويعود متأخرا بعد نومهم، بدعوى أنّ تعبه وحرصه كله من أجل العائلة، حتى يضمن حياة كريمة ورغد عيش لأسرته وأبنائه، وخفي عنه دوره العاطفي تجاه أسرته، والأبناء لا يحتاجون إلى المأكل الملبس بل يحتاجون أيضا إلى الحب الأبوي وإلى الرعاية العاطفية، وخاصة في المراحل الأولى من حياتهم، ولكل من الوالدين دور هام لا يستطيع أحدهما أن يعوضه عن الآخر.

إن التنشئة خارج إطار الوالدين سيكون لها آثارها في حياة الطفل، وسيكون ذلك الطفل يتيما برغم حياة والديه، ويتمه يعود إلى تخلي أمه أو انشغال والديه، والشاعر العربي يقول:

ليس اليتيم من انتهى أبواه من هم الحياة وخلفاه ذليلا[1]

إن الطفل الذي ينشأ في وضع أسري يفتقد فيه إلى مراقبة ومتابعة الأب والأم، وعدم الاهتمام به وبدراسته، والتقصير في الحنان وعطف الوالدين ستكون شخصيته مضطربة ممّا ينعكس على نتائجه الدراسية التي لا تهم أحدا في أسرته، فتكثر غياباته ومشاكله، ويقرر الانسحاب من المدرسة.

إن لعدد أفراد الأسرة ومساحة المنزل دور في النفور من المدرسة، فالأسرة كثيرة العدد وتقطن منزلا ضيقا ليس فيه أماكن مخصصة للدراسة لا يجد فيه التلميذ الظروف المواتية لإنجاز واجباته المدرسية، وهذا لكثرة الضوضاء وقلة الإمكانيات، مما يجعله يتعرض لتوبيخ وعقاب المعلم، وهذا ما يجعله ينفر من المدرسة وينقطع عنها.

ب- المستوى الثقافي للوالدين:

إن المستوى الثقافي للوالدين لا يؤثر على مساعدة الأبناء أثناء فترة تمدرسهم فحسب، وإنما الأمر يتعدى ذلك، إن لهما دورا أساسيا في تهيئتهم قبل الدخول إلى المدرسة، حيث أنه من المؤثرات

(1) أحمد شوقي: الأعمال الشعرية الكاملة، قصيدة: "العلم والتعليم وواجب المعلم"، ط: 1، دار العودة، بيروت، لبنان، 1988، ص (183/1).

الثقافية التي تؤثر على النتائج الدراسية سلبا هو غياب تحضير الطفل لأداء دوره التعليمي، ولقد توصلت العديد من البحوث إلى أن أولياء التلاميذ المتخلفين دراسيا لهم فعرفة محدودة بنشاط النسق التربوي، وهذا نتيجة انخفاض مستواهم الثقافي، الأمر الذي منعهم من تحضير ومتابعة الأبناء، واعطائهم ولو صورة مصغرة لكيفية سير العملية التعليمية داخل المدرسة، وهذا ما قد يصدم التلميذ بانتقاله الفجائي من جو الأسرة إلى جو المدرسة الذي كان يجهله، وهذا النوع من الانتقال له تأثير سلبي على استعداد التلميذ لاكتساب المادة التعليمية هذا في المراحل الأولى، ونفس السبب يجعل الوالدين لا يتابعان دراسة أبنائهم، ولا يعطون الاهتمام الكافي للعلم والمدرسة، مما يجعل الأسرة لا تكمّل دور المدرسة في متابعة أبنائهم، وهذا ما يجعل الابن يتهاون في أداء واجباته المدرسية، هذا لانعدام المتابعة المطلوبة من الأسرة، وهكذا تتراكم عليه المشاكل في المدرسة، ولا يستطيع أن ينسجم مع نظامها، وهذا ما يدفعه إلى الغيابات وترك المدرسة، وتبين الدراسات أن مستوى تحصيل الأطفال أبناء الفئات ذات التعليم العالي يكون أفضل من مستوى تحصيل أبناء الفئات ذات التعليم الأدنى، وتلك هي النتيجة التي توصل إليها الباحث الفرنسي " بول كليرك ، clerc.p " في دراسة له حول دور الأسرة في مستوى النجاح المدرسي في فرنسا على عينة من التلاميذ في مستوى المرحلة الإعدادية سنة 1963م. وهذا ما يؤكده كل من بورديو وباسرون (Basseron- Bordiau) في جل أعمالهما عن الدور الكبير الذي يلعبه العامل الثقافي على مستوى التحصيل المدرسي للأطفال، ويعود تأثير العامل الثقافي إلى جملة من العوامل منها: مستوى التوجيه العلمي للأبوين، أنماط اللغة المستعملة، مستوى التشجيع الذي يقوم به الآباء نحو أطفالهم...[1].

ج- جماعة الرفاق:

إن لجماعة الرفاق دور هام في عملية التنشئة الاجتماعية، وفي النمو النفسي والاجتماعي للفرد، فهي تؤثر في معاييره الاجتماعية، وفي قيمه وعاداته، وهي المجال الذي يسمح له بالقيام بأدوار

(1) وطفة (علي أسعد). **المرجع السابق**، ص 85.

متعددة لا تيسر له خارجها. كلما كان ارتباط واندماج الفرد بهذه الجماعة أكبر كلما كان التأثير أقوى، وهي من أهم المؤسسات التي تتيح للطفل حرية واسعة في مجال تحقيق الهوية واكتشاف الذات[1].

يكون تأثير جماعة الرفاق أكبر أمام ضعف مؤسسات التنشئة الأخرى وخاصة الأسرة، وتقوم جماعة الرفاق على مجموعة من الأسس تؤدي إلى توثيق صلات الصداقة بين الأطفال كتقارب العمر الزمني، وتشابه الميول، وتجاور السكن، والتقارب في النمو الجسمي، وفي القدرات التحصيلية والعقلية والاتجاهات العامة لأفرادها، والمركز الاجتماعي المشترك[2].

إن متابعة وتوجيه وإرشاد الأسرة للطفل يجعله على وعي في اختيار أصدقائه، وأي تهاون من الأسرة في أداء هذه الأدوار ينعكس سلبا على حياة الطفل، ويكون عرضة لجماعة الرفاق الفاشلة أو السيئة، ومصاحبة الطفل لرفاق فاشلين يشعرون بالملل تجاه الدراسة أو هم في مجال العمل يجعل الطفل يتأثر بهم، وتدريجيا يشعر بشعورهم، ويجب أن يكون لديه المال ليفعل به ما يريد، ويكون مثل أصدقائه فتتأخر نتائجه الدراسية وتكثر غياباته فيتسرب.

د- الوسط الاجتماعي:

إن الوسط الاجتماعي هو المحيط الذي يعيش فيه الفرد، بداية من الأسرة إلى المجتمع وما فيه من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وبما أن الإنسان ابن بيئته فإنه سيتأثر حتما بأفكار وقيم ذلك الوسط، فيصبح المقدس في ذلك الوسط مقدسا عند الفرد، والبغيض في الوسط بغيضا لدى الفرد، ومن هنا تتحدد أهمية الوسط الاجتماعي ومدى تأثيره على الأفراد، فالمجتمع الذي يعطي الأهمية والأولوية للعلم والذي يريد أن يبني حضارة أساسها العلم والمعرفة سيفعل كل ما من شأنه أن يوصله إلى مبتغاه مثل: تشييد المؤسسات التربوية، تخصيص ميزانية معتبرة للتربية والتعليم، تقدير أهل العلم

(1) **المرجع نفس** ، ص 49.

(2) العناني (حنان عبد الحميد). **الطفل والأسرة والمجتمع**، الأردن: دار صفاء، ط1 ، 2000، ص 93.

والثقافة من علماء وأساتذة تقديرا ماديا ومعنويا.... والذي ينشأ في هذا المجتمع أكيد سيتأثر بهذا الاتجاه يكون للعلم مكانة معتبرة في نفسه وتفكيره، ويكون العلم عنده أساس المكانة الاجتماعية وهذه هي العلاقة التي تربط الفرد بالمجتمع. أما المجتمع الذي يولي أهمية للمال ويراه هو أساس الحضارة سوف يقوم بعمل وتشجيع كل ما يكرس هذه الفكرة، فتنشأ الأجيال مهتمة بالمال ولا تولي أهمية لغيره.

هـ- التفاعل بين البيت والمدرسة:

إن التعاون بين الأسرة والمدرسة أمر ضروري وهام جدا من أجل تحقيق الأهداف التربوية للمنظومة التربوية، كما أن بين الأسرة والمدرسة علاقة تكاملية تعاونية، فلا يمكن للمدرسة أن تؤدي دورها دون الأسرة، والمدرسة لكي تؤدي دورها تحتاج إلى معرفة خصائص التلاميذ ومشاكلهم مثل: الخوف، العدوان، الخجل، وإلى معرفة خصائص أسرهم والعلاقات السائدة داخل الأسرة هذا لكي تتعامل المدرسة مع التلميذ وفق خصائصه وخصائص محيطه. والمدرسة تحتاج إلى الأسرة في متابعة أبنائها في دراستهم ومساعدتهم وتحضيرهم ليكون استيعابهم أحسن واستعدادهم أفضل، وبهذا يتجسد التكامل بين المؤسستين، وتدعم كل مؤسسة مجهودات المؤسسة الأخرى، مما يؤدي إلى إنجاح العملية التربوية، وتهاون الأسرة عن واجبها اتجاه تمدرس أبنائها سينعكس سلبا على مستواهم ومستقبلهم العلمي.

3-2 العوامل الاقتصادية:

للوضعية الاقتصادية تأثير كبير على تمدرس الأبناء ومستقبلهم العلمي.

أ- الوضعية الاقتصادية للوطن:

للتغير الاقتصادي الجزائري في مرحلة التسعينيات، الأثر العميق في مستوى التربية والتعليم للأبناء، فارتفاع الأسعار وتحررها وانخفاض قيمة الدينار الجزائري، وغلق المؤسسات العمومية العاجزة عن المنافسة، وتسريح العمال بالآلاف جعلت الجزائر أمام وضع استثنائي صعب، فكيف يتصرف

العمـال المسـرحين الـذين فقـدوا مصـدر رزقهـم إزاء الارتفـاع الكبـير لأسـعار الخبـز والحليـب واللبـاس والأدوات المدرسية ...، وأمام هذا الوضع يلجأ الآباء إلى تخفيض أكبر قدر ممكن من المصاريف بما فيهـا مصـاريف تعليم الأبنـاء، والاكتفـاء بالحـد الأدنى مـن الإنفـاق، ممـا يـؤدي إلى انخفـاض التحصـيل الدراسي لدى الأبناء، هذا إن لم يتسرب الابن من المدرسة لمساعدة الأب في تمويل الأسرة.

ب- مهنة الأب:

لمهنـة الأب تـرابط قـوي مـع المسـتوى العقلـي عنـد الطفـل، ومـا تؤكـده الدراسـات أن حاصـل الـذكاء يرتفـع تـدريجيا كلمـا تم الصـعود في السـلم المهـني لـلأب، وفي دراسـة المجلـس الاسـكوتلاندي للبحـوث التربوية نجـد 66% مـن الأذكيـاء هـم أبنـاء أسـاتذة الجامعـة والمهـن الحـرة، مقابـل 10% أبنـاء العمال المهنيين غير المؤهلين[1]، لأن النوع الأول يكون أكثر ثقافة، وهذا ما يجعله أكثر إدراكا وتفهما لقضايا التعليم، مما يسمح له بتشجيع ومساعدة أبنائه أكثر، ومن جهة أخرى الأب الذي يصل إلى البيت مرهق لا تكون له الفرصة للجلوس مع أبنائه وأسرته، مما لا يسمح له بالمتابعة والمساعدة، ومن جهة أخرى العمل بعيد عن الأسرة يصعب على الأب متابعة أبنائه ومساعدتهم.

ج- الحالة المادية للأسرة:

للوضع الاقتصادي الوطني تأثيرا على حياة الأسر في كل نواحي الحياة، فمع غلاء المعيشة وعدم كفايـة الـدخل يفكـر الوالـدين في حلـول أخـرى كـإخراج أبنـائهم مـن المدرسـة أو عمـل الأم أو عمـل الأبناء دون السن القـانوني للعمـل...، ويمكـن للفقـر أن يكـون السـبب في الفشـل المدرسـي والتسـرب، نظرا لما يترتب عليه من نقص في التغذية وعجز عن تحمل نفقات المدرسة التي يحتاجها التلميذ، كما يعكـس الفقـر ضـعف الإمكانيـات الـتي مـن الممكـن أن تسـاهم في زيادة خـبرات ومعـارف المتعلم مـن وسـائل الإعـلام كـالتلفزة والأنـترنات والمكتبة ووسـائل التعلم الحديثة المختلفة، كمـا لا يجـد التلميـذ في الأسـرة الفقـيرة المتابعـة الكافيـة في دراسـته، بالإضـافة إلى ضـيق المسـكن وكثـرة العـدد في المنـزل هـذا مـا

(1) وطفة (علي أسعد). **المرجع السابق**، ص 88.

يدفع بالأسرة إلى إيقاف دراسة أبنائها والبحث لهم عن عمل يساهمون به في رفع دخل الأسرة، هذا ما يكرس لدى هؤلاء الأطفال الإحساس بالحرمان والضعف، وحرمانهم من فرص تربوية متاحة لغيرهم، عن هذا يقول بودون (BOUDON) إن العامل الاقتصادي للأسرة يلعب دورا محددا على مستوى نجاح أبنائها[1].

د- التوجه المادي للمجتمع:

إذا طغى التوجه المادي في المجتمع فإن الأبناء سيرثون هذا التوجه مع تنشأتهم الاجتماعية في كل مؤسسات المجتمع، فالتلميذ الذي يشاهد الموظف والأستاذ الذين تحصلوا على مستوى علمي ومعرفي معين يصنفون في المراتب الدنيا للمجتمع، في حين أن أقرانهم الذين انقطعوا وتسربوا من المدرسة قد أتيحت لهم فرص عديدة في فترة قصيرة لاكتساب المال، واكتساب مراكز مرموقة في المجتمع دون الصعود في سلم العلم والمعرفة، وبذلك أصبحت قيمة الشخص تقدر بما جمعه من مال، ومن جهة أخرى فإن عالم الشغل في الإطار العمومي خصوصا لم يعد قادرا على تلبية طلبات الإطارات المتخرجة بشهادات عليا مما كون فكرة سيئة في أذهان التلاميذ[2].

3-3 الأسباب الذاتية النفسية:

من الصعب فصل الأمراض النفسية وعزلها عن الأمراض الجسمية للفرد، لأن الصحة الجسدية تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في الصحة النفسية والعكس صحيح، فمن الباحثين من يرجع من يرجع التسرب إلى اضطرابات عضوية كضعف البصر أو السمع أو اضطرابات في لنطق حيث ينتج عنها اضطرابات لغوية، أو الصداع وسرعة التعب، كما أن لزيادة أو نقصان هرمونات بعض الغدد قد يؤدي إلى إفراط حركي أو خمول، فتجعل التلميذ عاجزا عن المتابعة العادية للمدرسة.

([1]) **المرجع نفسه** ، ص 87.

([2]) زرابي (حسين)، وآخرون. **التسرب المدرسي في الطور الثالث**، مذكرة إنهاء التكوين الأولي لمديري الإكماليات، المركز الوطني لتكوين مستخدمي التربية، قسنطينة، 1998/1999م، ص6.

قد تكون الاضطرابات العاطفية والنفسية سببا في ظاهرة التسرب، حيث تصيب التلميذ بشرود الذهن وضعف الذاكرة والقدرة على التركيز، ويكون حزينا خجولا منطويا على نفسه، ويتهرب من الذهاب إلى المدرسة، ويفقد الثقة في نفسه.

إن الأمراض الوبائية المعدية كالسل والكوليرا، والأمراض المزمنة كالربو والسكري التي تجعل التلميذ ينقطع من فترة إلى أخرى عن المدرسة، مما يجعله لا يستوعب الدروس، كما أن للبنية الجسمية للتلميذ انعكاساتها على عمل ونشاط التلميذ في المدرسة، وطبقا لهذا فإن ضعف الصحة للفرد واضطراب النواحي العضوية تشتت انتباه التلميذ، وتعجزه عن بذل الجهد، وتعيق الوظائف العقلية من تأدية وظيفتها على أكمل وجه كالتخيل والتذكر والتفكير والتحليل، كما تؤثر في حالته الانفعالية فيصبح قلقا، وهذا ما من شأنه أن يؤثر على الفهم واستيعاب المادة التعليمية، هذا ما يساهم في نفور التلميذ من المدرسة، وبالتالي تخلفه ورسوبه، وقد يكون تسربه وعن هذا يقول الدكتور زهران " إن ضعف البنية والتلف المخي وضعف الحواس مثل السمع والبصر، والضعف الصحي العام، واضطراب الكلام يؤدي إلى التأخر الدراسي والرسوب، كما يعتبر من العوامل المفرزة للتسرب لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة"[1].

3-4 العوامل الثقافة:

أ- وسائل الإعلام:

لقد أصبحت وسائل الإعلام بشتى أنواعها قطب الاهتمام لكل فئات المجتمع وخاصة فئة الشباب والمراهقين، بما تعرضه من برامج متنوعة وأسلوب مشوق، وأصبحت تمثل المصادر الأساسية للمعرفة والتنشئة الاجتماعية والاتجاهات والمفاهيم[2]، والأوقات التي يقضيها التلميذ

([1]) ميمون،(رمضان)، والي (السعيد). **التسرب المدرسي في الطور الثالث**، مذكرة للتخرج مدير إكمالية، المركز الوطني لتكوين مستخدمي التربية، قسنطينة، 1998/1999م، ص12.

([2]) وطفة (علي أسعد). **المرجع السابق**، ص 181 182.

مع وسائل الإعلام أكبر بكثير من الأوقات التي يقضيها مع الأستاذ وبهذا يتأثر بوسائل الإعلام أكثر ما يتأثر بالأستاذ، وهذا يؤثر سلبا على تحصيله العلمي.

ب- لغة التدريس:

من العوامل الثقافية في تشجيع أو عرقلة التحصيل الدراسي نجد لغة التدريس ، فكثيرا ما ينشأ الطفل في وسط يستعمل لغة مخالفة للغة المدرسة كما هو الحال في المجتمع المزابي، وهذا الاختلاف قد يعرقل استيعاب التلميذ للمادة العلمية المقدمة، والقدرات اللغوية للتلميذ تشكل قاعدة أساسية لاكتساب واستيعاب ما يلقيه الأستاذ، ونلاحظ هذه الظاهرة خاصة في الأوساط التي لا يتقاسم فيها الأستاذ والتلميذ نفس اللغة أو اللهجة.

المبحث الثالث: آثار التسرب المدرسي.

1- آثار التسرب المدرسي على الأسرة:

- إن المتسرب وخاصة المراهق يتطلب من الأسرة عناية أوفر ومتابعة دقيقة مبنية على الإرشاد والتوجيه والحوار مما يعني أنه سيكلف الأسرة وقتا وتفكيرا في أمره أكبر.

- والمتسرب فرد من أفراد الأسرة قد يكون قدوة لإخوانه مما يجعل الظاهرة تتفشى في تلك الأسرة وخاصة في غياب دور الوالدين.

- إن أغلبية الطلبة المتسربين، يبقون بدون علم مدة طويلة، فيصبحون عبئا كبيراً على أسرهم وأقربائهم وأصدقائهم والمجتمع.

- يظل الطالب المتسرب على بعد تام من القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية.

- شعور الطالب المتسرب دائما بالقلق والانطواء والنقص والعجز والعزلة نتيجة الحرمان من أمور كثيرة.

- إن المتسرب سيكوِّن في يوم ما أسرة، ويصبح أبا مسؤولا عليها، فكيف يضمن لها الاستقرار والانسجام، وما مصير أبناء تحت وصايته، وكيف ستكون تربيته لهم، كل هذا مع محدودية المستوى التعليمي للوالدين والذي هو من بين أسباب التسرب مما يجعل المشكل ينتقل في حلقة مغلقة.

2- آثار التسرب المدرسي على المدرسة:

إن ارتفاع نسبة التسرب المدرسي قد تترك آثارا على المدرسة منها:

- فقدان النظام التربوي لمصداقيته العلمية ونجاعته العملية في المجتمع.

- فقدان الثقة فيما تقدمه المدرسة للتلاميذ، مما يجعلها لا تقوم بتأدية رسالتها.

– فقدان المدرسة لقدسيتها وشرعيتها في نظر التلاميذ والأولياء والمجتمع عامة.

– إن ظاهرت التسرب المدرسي إذا زادت أدَّت إلى تسرب أعداد أخرى من المتمدرسين تحت تأثير مبدأ التقليد.

– إن التسرب المدرسي يؤدي إلى إهدار تربوي وتعليمي، إذ كل المجهودات المبذولة من طرف المؤطرين تذهب سدى، وهذا قد لا يشجع ولا يقوِّي عزيمتهم.

3– آثار التسرب المدرسي على المجتمع:

ما يصيب الأفراد والأسر سينعكس حتما على المجتمع، لأنهما أساس بنائه، وتلك الآثار التي يتركها التسرب المدرسي على الأفراد وأسرهم قد تصل إلى المجتمع ككل، ومن تلك الآثار:

– انتشار الأمية: بعد أن كان الاستعمار الفرنسي سببا في أمية المجتمع الجزائري بفرض خططه الاستعمارية ، استطاعت الدولة الجزائرية بعد الاستقلال أن تخفف من ظاهرة الأمية، وتحقق نهضة علمية، لكنها اليوم تعود بأسباب أخرى وأهمها التسرب المدرسي، وهذا ما يؤثر على المستوى الثقافي العام في المجتمع، والذي سيكون متخلفا بانتشار الأمية، وخاصة مع الانفجار الهائل للمعلومات في العالم، مما جعل حتى مفهوم الأمية يتغير، ويصبح الأمي هو الذي لا يحسن استعمال الإعلام الآلي.

– إن الأمية والجهل والمستوى التعليمي المتدني لا يسهم في تطوير المجتمع والدولة، بل على العكس من ذلك قد تنتج أفرادا يعيقون حركة التنمية، ويخربون بدل أن يشيدوا.

– لما كان التعليم في أي بلد من البلدان يعتبر استثمار قومياً، فإن الانقطاع عنه لأي سبب من الأسباب يعتبر عائقا أمام عملية الاستثمار هذه ، وأنه لا يخفي على الفرد الذي يتابع الدراسة، ويتلقى المعارف والمهارات التي تلزمه لممارسة مهنته يكون أقدر من غيره على العمل والإنتاج، وبالتالي يكون أكثر فاعلية في بناء اقتصاديات المجتمع من حوله وتطويرها بالشكل السليم. أما إذا كان الفرد قد تسرب من المدرسة في وقت مبكر وقبل أن يتمكن من التزود بالمعارف والمهارات التي تلزمه، فإنه

يكون أقل قدرة على التكيف مع متطلبات سوق العمل من حوله، ويكون أقل فاعلية في بناء الكيان الاقتصادي لمجتمعه.

– إن التسرب المدرسي يفقد المجتمع والدولة طاقات بشرية هائلة، لو استثمر فيها لعادت عليها بالخير، ولَسَاهَمتْ في دفع حركة التطوّر والازدهار، وسارت بالمجتمع والدولة إلى مسار الدول المتقدمة.

– إن التسرب المدرسي يعرقل التنمية الشاملة للمجتمع في كل المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

– إن الآثار التي يتركها التسرب المدرسي على الأفراد والأسرة قد تؤدي بهم إلى الانحراف، وتفشي الظواهر السلبية في المجتمع كالمخدرات والعنف وغيرها.

– إن التسرب المدرسي يتسبب في إهدار أموال طائلة بدون مردود أو عائد، فكل النفقات التي تحملتها الدولة من التجهيز والتسيير تذهب سدى، والأمر لا يتوقف هنا، فهو قد يحمل الميزانية أموالا إضافية وهذا لرعاية المتشردين ومعالجة المنحرفين ومساعدة البطالين، ووضع برامج لمحو أميتهم، كل هذه الميزانية كان بإمكان الدولة أن تستغلها في جوانب تنموية أخرى.

– إن نوعية وكفاءة الفرد العامل مرتبطة بشكل كبير بمستواه التعليمي، الذي كلما ارتفع كان الأداء والكفاءة أحسن، وهذا المشكل يطرح في المستويات التعليمية المتقدمة، فما بالك لمن مستواه التعليمي الطور الثاني أو الثالث على الأكثر، وهذا ما يؤثر سلبا على التنمية الاقتصادية والعلمية والإنتاجية.

– تحول المجتمع إلى مجتمع مستهلك، بدل أن يكون مجتمع منتجا، أو يوازن بين الاستهلاك والإنتاج.

خلاصة الفصـل:

إن ظاهرة التسرب المدرسي، على اختلاف انواعها واسبابها، وتباين تفسيراتها، وتعدّد دراساتها وتناولها، تبقى ظاهرة شائكة متعدّدة الأسباب، منها ما يعود إلى المنظومة التربوية في حدّ ذاتها، ومنها ما يعود إلى عوامل اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية أو تتعلق بذاتية التلميذ ونفسيته.

تترك ظاهرة التسرب المدرسي آثارا وخيمة على:

- الفرد الذي تضعفه على الأداء وتعرّضه إلى الانحراف.
- الأسرة التي تصبح في دوّامة من المشاكل والصراعات التي قد تعصف بكيانها.
- المجتمع والدولة التي ستتأثر حتما بما يصيب الفرد والأسرة.

إذن ظاهرة التسرب المدرسي، ظاهرة اجتماعية خطيرة قد تؤثر في صيرورة وحركية المجتمع ككل، وتجعله عرضة للتخلف والجهل والصراعات التي تضعف وحدة المجتمع وقوّته.

الفصل الثالث

المجتمع المزابي مقاربة سوسيو تاريخية

المبحث الأول: مزاب تاريخه، نظمه الاجتماعية.

المبحث الثاني: مزاب ومنظومته التعليمية.

المبحث الثالث: العرف في المجتمع المزابي.

تمهيد:

يقول الشيخ إبراهيم بن مُحَّد طلاي " في واد جدب، ناء عن أماكن العمران وعن الحياة، وبين جبال جرداء صخرية، تكوّنت في صبر وأناة قرى ومداشر، ونشأت حولها في صمت مدهش، وإرادة محيرة، واحات ضئيلة، تضمن البقاء لتلك الديار، بما تدرّ من ثمرات، وبما تضفيه عليها من ظلٍّ يخفِّف عنها الحرارة المحرقة" [1]. إذن مزاب رقعة بربرية أمازيغية في الجزائر، ضاربة في القدم، نشأت فيها حضارة مزابية في ظروف تاريخية واجتماعية وجغرافية استثنائية.

في هذه الظروف الصعبة ولد المجتمع المزابي ودخل التاريخ، وكوّن حضارة قائمة إلى يومنا هذا، كما أن المجتمع المزابي أسس بناء اجتماعيا متميزا في نظمه، وخصوصيته، ودقته، بناء سمح للمزابيين أن يصمدوا ويقاوموا في تماسك اجتمعي محكم البناء أي خطر محاط بهم، سياسي أو فكري أو اقتصادي.

في هذا الفصل نبرز ظروف نشأة المجتمع المزابي، وطبيعة بنائه الاجتماعي، ووظائف نظمه الاجتماعية، ومنظومته التعليمية، والأعراف السائدة في المجتمع.

(1) الشيخ إبراهيم بن مُحَّد طلاي، **مزاب بلد كفاح**، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1970، ص 11.

المبحث الأول: مزاب تاريخه، نظمه الاجتماعية.

1- التعريفات:

أ- المجتمع المزابي:

هـو المجتمـع المتكـوّن مـن أفـراد ذوي أصـول بربريـة أمازيغيـة، ينتسـبون إلى المـذهب الإباضـي، ويقطنون منطقة "مزاب" بولاية غرداية، في الجنوب الجزائري.

ب- الفتاة المزابية:

هي الفتاة البربرية الأمازيغية الأصل والإباضية المذهب، المنتمية للمجتمع المزابي.

2- مزاب موقع وتاريخا:

2-1 الموقع:

يقـع واد مـزاب في بـلاد "الشـبكة"، سميـت بالشـبكة لأنهـا تتخللهـا أوديـة عديـدة، وهـي منطقـة صـحراوية، مركزهـا مدينـة غرداية الـتي تبعـد بخـط مسـتقيم عـن الجزائـر العاصـمة بـ:600 كـم جنـوبا علـى الطريق الوطني رقم 1 الرابط بين العاصمة وتمنراست، تقع في خط العرض الشـمالي 32 30 '، وخـط الطول الشرقي 3 45'، وارتفاعها عن سطح البحر 530مترا، منطقة حارة صيفا وباردة شتاء [1].

بلاد الشبكة عـامرة بالبربر، منذ العصر الحجري الأول فقـد ألقـى الـدكتور الفرنسي بيـار روفـو (p. Roffo) في الدورة الحادية عشر لمؤتمر ما قبل التاريخ المنعقد بفرنسا سنة 1934م، وصف فيها ما جمعه من أدوات ذلك العصر التي بلغ عددها 2959 أداة. بالإضافة فإن المنطقة غنية برسومات ما قبل التاريخ على الصخور، وهي رموز وحروف أمازيغية وأعداد [2].

---

(1) يوسف بن بكير الحاج سعيد، **تاريخ بني مزاب**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 2014، ص 1.

(2) **المرجع نفسه**، ص 3.

2-2 السكان الأوائل لمزاب:

سكان مزاب الأصليون بربر أمازيغ من قبيلة بني مصعب فرع " زناته"، يقول الدكتور بحاز " إن زناته ومصاب خاصة، هم الوحيدون الذين كانوا يسكنون هذه المنطقة التي حددها ابن خلدون بنوع من الدقة، وهذا إلى عهده، وهو المتوفى عام 808هـ/1406م. فالمنطقة للزناتيين عموما، ونسبت للمزابيين خصوصا، وهي إلى القرن الثامن الهجري ارابع عشر الميلادي، لا يسكنها إلا هؤلاء الزناتيون، الذين غلبت على تسميتهم بني مصاب" [1].

أما سبب تحريف مصعب إلى مزاب فلأن من البربر من لا يستطيع النطق بالعين محقّقة، وإنّما ينطق بها همزة، وقد يسهلها إلى الألف. ونجد ذلك جليا في بعض المخطوطات القديمة التي نقرأ فيها أمِّي سعيد بدل عمِّي سعيد أو أَمِّي عيسى بدل عمِّي عيسى. ثم إن اتحاد الصاد والزاي في الصفات وتقاربهما مع الضاد في المخرج من جهة، وتعدد اللهجات والألسنة من جهة أخرى، وتقادم العهد من جهة ثالثة، أدت إلى اختلاف النطق لهذه الكلمة، فقالوا مصعب ومُصَابْ ومُضَابْ ومْزَابْ ومِزَابْ. وممّا يؤيد هذا الرأي إبدال بني مزاب الصاد زايا مفخمة في بعض الكلمات العربية، مثل الصلاة أصبحت "تْزَالِّتْ" والصوم أصبح "أَزُومِي" [2].

كان السكان الأوائل لمزاب وثنيين الديانة، والشيخ مُحَّد علي دبوز يقول: "كان للبربر دين وثني جاؤوا به من الشرق، وكانوا يعتقدون بوجود إله يدبر هذا الكون، ولكن لا ذات له ترى، وإنّما يتجلى لهم في المظاهر التي تروّعهم بقوّتها، أو بجمالها، أو بغرابتها، فلذلك يعبدون تلك المظاهر. وهذا اله الذي يعتقدون أنه مصدر حياة الكون لسمه (أَمُونْ)، ومظاهره هي الكبش الأقرن القوي، وبعض الحيوانات الأخرى، وبعض الكواكب ..." [3].

([1]) **مجلة الحياة**، العدد الأول، ص 126.

([2]) يوسف بن بكير الحاج سعيد، **المرجع السابق**، ص 8.

([3]) مُحَّد علي دبوز، **تاريخ المغرب الكبير**، ج1، ص 69.

بعد الفتح الإسلامي للمغرب اعتنق أهالي مزاب الدين الإسلامي، وكانوا على المذهب المعتزلي أتباع واصل ابن عطاء، والشيخ أمُحَّد بن يوسف أطفيش قطب الأئمة يقول: " وليس أهل هؤلاء القرى إباضية من أوّل، بل كانوا معتزلة، يسافرون إلى تاهرت لقتال الإباضية" [1]. وقد اجمع المؤرخون على أنّ تحول بني مزاب إلى المذهب الإباضي يرجع سببه إلى الدّعوة التي قام بها الدّاعية أبو عبد الله مُحَّد بن بكر الفرسطائي النفوسي في القرن الخامس الهجري [2].

كان المزابيون الأوائل يسكنون الغيران والخيام، ثم أسسوا تجمعات سكنية تطوّرت حتى أصبحت قرى، وأشهر قراهم: (أَغَرْمْ نَتْلَزْدِيتْ) هي الآن أطلال على بعد ستة كيلومترات جنوب شرق العطف. يقول الشيخ إبراهيم متياز إنها أسست سنة 95هـ أما تاريخ خرابها فمجهول [3].

2-3 نشأة قرى مزاب:

مع مرِّ الزمن تكونت قصور في واد مزاب وضواحيه ومنها حسب تاريخ تأسيسها:

2-3-1 (أَغَرْمْ أَنْوَادَّايْ):

أسّست عام 395هـ/1004م تقع بين مليكة الحالية والوادي لم يبقى منها إلاَّ مسجدها.

2-3-2 (تَاجْنِينْتْ) العطف:

هي أقدم مدن مزاب الحالية تأسيسا، أسسها خليفة بن أَبْغُور عام 402هـ/1012م. أما كلمة (تَاجْنِينْتْ) فتدلّ على المكان المنخفض.

([1]) أمُحَّد بن يوسف أطفيش، **الرسالة الشافية**، ص 38.

([2]) يوسف بن بكير الحاج سعيد، **المرجع السابق**، ص 20.

([3]) **المرجع نفسه**، ص 12.

2-3-3 قرية (بُوكْيَاوْ) :

أسسها المعتزلة على جبل مشرف على الأجنة الحالية لبني يزقن على يمين الذهاب إليها. لا تزال أطلالها تزار إلى اليوم.

2-3-4 (تَغَرْدَايْتْ) غرداية:

أسست سنة 447هـ/1053م، وأصل كلمة (تَغَرْدَايْتْ) بمعنى أرض مسطحة واقعة على ضفة مجرى الوادي، ويحتمل أن يكون الاسم مشتقا من كلمة (إِغَرْدْ) ومعناها الكتف ومصغرها (تِغَرْدت)[1].

2-3-5 (أَتْ بُونُورْ) بونورة:

بونور اسم قبيلة بربرية أمازيغية . أسست سنة 457هـ/1065م.

2-3-6 (آتْ يَزْجَنْ) بني يسجن:

أسست سنة 720هـ/1321م. أصل المدينة (تَافِيلَالْتْ) ولا يزال هذا الاسم يطلق على أوّل أحياء المدينة في الجزء الأعلى منها. ويظهر أن إسجن اسم قبيلة بربرية، يقول بيار كوبيرلي : " وعلى كل حال، فإن آت يسجن يشكلون قبيلة زناتية يوجدون حاليا في عين مليلة وعين كرشة قرب تلمسان" [2].

---

(1) cloude pavard, **lumières du M'zab**, delroisse, paris, France, 1974, p 38.

(2) يوسف بن بكير الحاج سعيد، **المرجع السابق**، ص 18.

2-3-7 (أَمْلِيشَتْ) مليكة:

أسست سنة 756هـ/1355م. في أصل التسمية يقول الشيخ أمُحَّد بن يوسف أطفيش قطب الأئمة: " ويمكن أن تكون سميت لرجال عمروها من بلاد تسمى مْلِيكَشْ" ومْلِيكَشْ قبيلة أمازيغية[1].

2-3-8 (لَقْرَاره) القرارة:

أسست 1040هـ/1631م. أصل تسميتها (تقرار) وهي جبال لها أشكال بيضوية بجوارها سهول مقعّرة يستقر فيها الماء [2].

2-3-9 بريان:

أسست سنة 1060هـ/ 1690م. أصل تسميتها (آتْ بَرْقَان) وكلمة (بَرْقَانْ) تعني خيمة مصنوعة من الوبر، وقيل إن أهل بريان الأوائل كانت لهم خبرة في نسيج هذا النوع من الخيم، فنسبوا إليها [3].

القرى الموجودة حاليا بأنظمتها الاجتماعية وسكانها المزابيين الذين يتحدثون اللغة المزابية سبعة: العطف، بنورة، مليكة، بني يسجن، غرداية، بريان، القرارة. والباقي مندثر أو بقي منها أطلالا.

3- المذهب الإباضي:

أقدم المذاهب الإسلامية هو المذهب الإباضي، ظهر في القرن الأول الهجري بالبصرة، يعود تأسيسه إلى **الإمام جابر بن زيد العماني الأزدي** الذي أرسى قواعه الفقهية وأصوله العقدية.

([1]) **المرجع نفسه**، ص 18.

([2]) فخار إبراهيم، **المرجع السابق**، ص 113.

([3]) بكير أعوشت، **وادي مزاب في ظل الحضارة الإسلامية**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 1991م، ص 69.

جابر بن زيد إمام فقيه محدث، ولد سنة 20 هـ بعمان، عهد الخليفة **عمر بن الخطاب**، تتلمذ لإمام **جابر بن زيد** على كثير من الصحابة، منهم **عائشة أم المؤمنين، وعبد الله بن عمر، وأنس بن مالك، وعبد الله بن عباس**، وغيرهم، يقول **جابر** عن نفسه " أدركت سبعين بدريا فحويت ما عندهم إلاَّ البحر" ويقصد بالبحر: **عبد الله بن عباس** وقد 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].

توفي **جابر بن زيد** سنة 93هـ وقال **الإمام الذهبي**: " لماّ توفي **جابر بن زيد** قال الصحابي **أنس بن مالك**: دلّوني على قبره وكان فاقد البصر، ووقف عليه فقال: اليوم مات أعلم من في الأرض" [2].

لم ينسب المذهب الإباضي إلى مؤسسه جابر بن زيد، بل إلى تلميذه عبد الله بن إباض التميمي، ومردّ ذلك أن ابن إباض أكثر ظهورا من جابر في واقفه السياسية مع السلطة الأموية الحاكمة، كما أن ابن إباض من قبيلة بن تميم، وهي قبيلة قوية في البصرة يحسب لها حسابها من الأمويين [3].

المذهب الإباضي مذهب سني كغيره من المذاهب الإسلامية، والإباضية ليسوا خوارج، وإلحاقهم بالخوارج وقع فيه بعض المؤرخين قديماً وحديثاً، يقول التواتي بن التواتي: " مما ذكرنا يمكن أن نذهب إلى أن الإباضية ليسوا من الخوارج، ولا يصح لدى الباحث المدقّق أن ينسب هؤلاء إليهم...ومن

---

(1) محمّد العربي مخيلف، **التربية الإسلامية السنة التاسعة من التعليم الأساسي**، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1989، ص 153.

(2) **المرجع نفسه**، ص 153.

(3) بكير أعوشت، **دراسات إسلامية في الأصول الإباضية**، مطبعة البعث، قسنطينة، الجزائر، 1982، ص 20.

الظلم أن يُعدّوا منهم، وإني أدعوا أهل الإنصاف والعدل إلى إعادة النظر في كثير من كتب التفسير والأخبار من الاتهام الباطل في حقِّ جماعة من المسلمين من أهل التوحيد" [1].

إن المتتبع لمؤلفات الإباضية يدرك حقيقة المذهب وخصوصياته، يقول عوض مُحَّد خليفات: " ويمكن للباحث المطلع على هذه المؤلفات أن يسجل الملاحظات الآتية:

1- إن الإباضيين ليسوا خوارج، كما تزعم بعض كتب المقالات والملل والنحل، وكما يدعي بعض الكتاب المحدثين الذين قلدوا هذه المؤلفات دون تحقيق وتمحيص، والواقع أن الإباضية لا يجمعهم بالخوارج سوى إنكار التحكيم.

2- أنّ إباضية حرموا قتل الموحدين واستحلال دمائهم، وحرموا استعراض الناس وامتحانهم، كما فعل متطرفو الخوارج مثل الأزارقة والنجدية.

3- أنّ الإباضية ينظرون إلى الدين نظرة واحدة متكاملة، لا فصل فيها بين المظاهر الروحية والمادية، ولا طغيان لإحداهما على الأخرى، وتبعا لذلك فقد أنكروا التصوف ورفضوه.

4- إنّ المدقّق في المصادر الفقهية الإباضية، يجد أن أصحاب المذهب الإباضي من أكثر المسلمين اتباعا للسنة الشريفة والاقتداء بها، أمّا ما تلصقه بهم بعض المصادر من تهم فإنما هو ناتج عن أحد أمرين، الجهل أو التعصب.

5- أنّهم وحدهم الذين طبقوا مبدأ الشورى في الحكم بعد الخليفتين **أبي بكر وعمر** [2].

3-1 ومن العقائد الإباضية ما يأتي:

أ- الصفات الإلاهية هي عين ذات الله، نفياً لتعدد القدماء.

([1]) التواتي بن التواتي، **الفقه المالكي والفقه الإباضي دراسة تقابلية بين المذهبين من حيث الأصول والفروع**، ج1، مطبعة رويغي، الأغواط، الجزائر، 2009، ص 32 33.

([2]) عوض مُحَّد خليفات، **الأصول التاريخية للفرقة الإباضية**، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن، د ت ، ص 53 54.

ب– رؤية الله لا تتحقّق أبدا في الآخرة فضلا عن الدنيا.

ت– القرآن مخلوق عند قسم كبير منهم، المغاربة خاصة.

ث– الخلود في الجنة والنار أبديّ، لا يشقى من سعد في الآخرة أبدا، ولا يسعد من شقي فيها أبدا.

ج– الإنسان حرٌّ في اختياره، مكتسب لعمله، ليس مجبرا عليه ولا خالقا لفعله.

ح– الإيمان قول وتصديق وعمل، وليس قولا وتصديقا فقط دون عمل.

خ– ولاية المطيع والبراءة من العاصي والوقوف عند الضرورة واجب.

د– النفاق منزلة بين الشرك والإيمان، وليس منزلة بين الإيمان والكفر.

ذ– إذا أطلقت كلمة " الكفر" على الموحّد، فالمقصود منها كفر النعمة لا كفر الشرك.

ر– مصادر التشريع هي: القرآن والسنة والرأي، وهذا الأخير قد يأتي بمعنى الاجتهاد أو الإجماع أو القياس.

ز– الصحابة كلهم عدول، ورواياتهم مقبولة، إلاّ في الأحاديث المتعلقة بالفتن ممن خاض فيها.

س– الإمامة فرض ولا تنحصر في عنصر خاصّ، وإنّما شرطها هو الكفاءة الشرعية.

ش– الإمامة أربعة أنواع، وتعرف عند الإباضية بمسالك الدين وهي:

إمامة الظهور والدفاع والشراء والكتمان [1].

([1]) إبراهيم بحاز، **الدولة الرستمية دراسة في الأوضاع الاقتصادية والحياة الفكرية**، م لافوميك، الجزائر، 1985، ص 97 98 99.

4- نظام حلقة العزابة:

بعد سقوط الدولة الرستمية على يد الفاطميين في تهرت ونهاية إمامة الظهور سنة 296هـ، وبعد استقرار فلول الرستميين في مزاب وورجلان، وانتشار المذهب الإباضي في بلاد الشبكة، فكر أبو عبد الله مُحَّد بن بكر الفرسطائي في نظام يحفظ كيان المذهب فأنشأ نظام العزّابة، معلنا دخول الإباضية إمامة الكتمان.

4-1- مؤسس نظام العزابة:

هو أبو عبد الله مُحَّد بن بكر الفرسطائي النفوسي، ولد سنة 345هـ/956م بجبل نفوسة، تلقى علومه على مشائخ الإباضية بجربة، اقترح عليه شيخه أبو زكرياء فصيل بن أبي مسور ترتيب نظام يحفظ كيان الإباضية بعد سقوط الدولة الرستمية، فوضع أسوس نظامٍ سماه نظام العزابة [1].

4-2- مفهوم العزابة:

العزابة، واحدهم عزّابي من العزوب، عن الدنيا وزخارفها، والاتجاه إلى الآخرة بخدمة الصالح العام، ومن خصائص العزّابي التي تشترط عليه، الاستقامة دينا وخلقاً، عمارة المسجد ومجالس الذكر، النظافة الحسية والمعنوية، المصلحة العامة قبل المصلحة الخاصة، التضحية في سبيل خدمة المجتمع [2].

4-3- مهام حلقة العزابة:

تطور نظام العزابة من تأسيسه الذي كان نظاما تعليما، إلى أن أصبح نظاما اجتماعيا يشرف على كل نواحي الحياة في المجتمع المزابي.

---

(1) مجموعة من الباحثين، **معجم أعلام الإباضية**، جمعية التراث القرارة، الجزائر، 1999م، ص 772 778.

(2) مُحَّد بن بكير أرشوم، **الواضح في التاريخ الإسلامي**، م تقنية الألوان، الجزائر، 2001، ص 27.

4-3-1- مهام دينية:

الأذان في المسجد، إمامة الصلاة، الإفتاء، تجهيز الموتى، رعاية الأوقاف العامة، الإشراف على السوق، الإشراف على المجازر والذبح...

4-3-2- المهام الاجتماعية:

- الإشراف على الأعراس والمآتم وتحديد المهور.

- الإشراف على مجالس المؤسسات الاجتماعية، كمجالس العشائر.

- تسوية النزاعات والمشاكل الاجتماعية.

4-3-3- المهام التربوية:

- الوعظ والإرشاد في المسجد والمناسبات.

- البراءة العلنية ممّن ثبت أنه ارتكب معصية أو فاحشة، أو خالف أوامر المسجد، أو تمرّد على النظام الاجتماعين حتى يعلن توبته.

- الإشراف على التعليم القرآني في المحاضر.

4-3-4- المهام الاقتصادية:

- الإشراف على الأسواق ومراقبتها من الغش و البيوع المحرمة.

- الإشراف على تعيين أنصبة الزكاة.

- تشجيع وتوجيه ومراقبة الفلاحة والتجارة والصناعة والحرف.

4-3-5- المهام الأمنية:

- إطفاء الفتن والمحافظة على السلم الاجتماعي.
- ردّ الاعتداءات التي قد يتعرض لها الوطن [1].

4-4 المؤسسات الاجتماعية التابعة لنظام العزّابة:

المجتمع المزابي مجتمع مهيكل في مؤسسات اجتماعية عديدة، تحت إشراف حلقة العزابة، وبالتالي سمي المجتمع المسجدي لأن المسجد يحتل فيه قمة الهرم.

يقول **الشيخ إبراهيم بن عمر بيوض**: " على هذا بني مجتمعنا وكذلك على المعهد وتعليمه، والمدارس وبرامجها، والعشائر ونظامها، والمجالس العائلية، هذه كلّها تعمل متعاونة، المسجد هو القمة، هو الركيزة الوسطى للخيمة، وهي التي تمسك بها، ثمّ تأتي الركائز الأخرى على الجوانب، ومجتمعنا خيمة مبنية على كتاب الله، رأسها وركيزتها المسجد، تحتها هذه المؤسسات: المعهد، المحاضر، المدارس، العشائر كذلك تتعاون مع المسجد، من عصى عشيرته يبرأ منه في المسجد، ما دام هذا النظام موجودا فهو يحفظنا" [2].

من المؤسسات الاجتماعية التابعة لحلقة العزّابة:

مجلس عمّي سعيد:

يتكون من ممثلي عزّابة قصور وادي مزاب وورجلان، ثلاثة أعضاء لكل قصر، يرأسه شيخ يعين من طرفهم. من مهام المجلس: الافتاء، الفصل في المشاكل الطارئة، دراسة النوازل، الإشراف على الأوقاف الإباضية المزابية في العالم.

([1]) مُحَّد بن بكير أرشوم، **المرجع السابق**، ص 30 31.

([2]) إبراهيم بن عمر بيوض، **المجتمع المسجدي**، رسالة أعدّها للطبع مُحَّد ناصر بوحجام، م العربية، غرداية، الجزائر، 1989م، ص 68.

مجلس باعبد الرحمن الكرثي:

مجلس يضم كل ممثلي القصور يهتم بالقضايا السياسية.

مؤسّسة " إِمَصُّرْدَانْ" :

مؤسسة مهمتها أمن البلد، ينخرط فيها شباب تتوفر فيهم شروط هي:

- أن يكون متزوجاً.

- أن يكون ذا أخلاق وسيرة حسنة.

مؤسسة " الأومناء":

مؤسسة تشرف على تصريف مياه الأمطار والأودية، وتقسيمها على الأجنة تقسيما متساويا عادلا، كما تتوالى مراقبة السدود، يعين أعضاؤها من العزابة.

مجلس العشائر:

ما من مزابي إلا وهو منضمٌّ في عشيرة، فالعشيرة تضمّ عائلات تربط بينها رابطة النسب والرحم، لكل عشيرة دار ومجلس. من أهم وظائفها:

- كفالة اليتامى والقصر والحفاظ على أموالهم وأملاكهم.

- رعاية الأرامل والقيام بشؤونهن.

- جمع وتوزيع الزكاة على مستحقيها.

- إصلاح ذات البيت.

- الإشراف على مناسبات الأفراح والأتراح.

- جمع ديات القتل الخطأ...

هيئة " تِمْسِيرِيدِنْ":

هيئة تتولي شؤون المرأة في المجتمع المزابي، من أهم وظائف هذه الهيئة:

- غسل الأموات من النساء والأطفال الاقل من سبعة سنوات.
- محاربة البدع والإسراف.
- الإشراف على تطبيق أوامر العزابة في المناسبات.
- إعلان البراءة من المتمردات.
- توجيه النساء وإرشادهن في الأمور الشرعية كالحيض والنفاس... [1]

5- المرأة في المجتمع المزابي:

كثيرا ما قيل عن المرأة المزابية أنها متخلفة محرومة من الحياة الحضارية، لكن الحقيقة أن سر بقاء المجتمع المزابي هو المرأة لا غير [2]، فالمرأة المزابية ساهمت في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وكان دورها بارزا في التربية والتنشئة الاجتماعية والمحافظة على هوية المجتمع المزابي.

فالأسرة هي الخلية الأساسية والعماد المركزي للمجتمع المزابي، والمرأة هي العنصر الأساسي في البناء ومملكتها منزلها، حيث تحافظ على المبادئ المستوحاة من القرآن الكريم، وما تعلمته من علوم في المدرسة الحرة، ومن تراث أسرته، وبدورها تنقل هذه المبادئ والتقاليد إلى أولادها، وتغرس فيهم قوة

(1) مُحَّد ناصر بوحجام، **البعد الروحي لنظام العزّابة**، جمعية التراث، القرارة، الجزائر، 2007، ص 46.

(2) مقابلة مع الأستاذ الحاج سعيد مُحَّد بن أيوب، رئيس جمعية ابي إسحاق، كلام نقله عن الإمام غالب بن علي، غرداية، الجزائر، يوم 2015/03/28 م.

خارقة في الاندماج الاجتماعي الذي يجعل المزابي يعود دائما إلى واديه البعيد كما يعود سمك السلمون إلى النبع الذي ولد فيه [1].

تقول آن ماري غواشون (A .M. Goichon): " إن النساء في مزاب يغرسن في نفوس الإباضيين أرض الآباء وينقلن إليهم التقاليد التي يحافظن عليها، تحت رقابة القدامى الذين يسهرون على سلوكهن، إنّهنّ يعلّمن الأطفال الفضائل والاحترام الصارم للعائلة" [2].

لم يقتصر دور المرأة المزابية على التنشئة الاجتماعية للأولاد ، والقيام بشؤون الزوج والأبناء، وأشغال البيت فحسب، بل كانت المرأة المزابية عنصرا اجتماعيا فاعلا، تقوم بأعمال كثيرة، منها خدمة الصوف، تنقية وغسلا وحلجا وصباغة، والنسيج بمختلف أنواعه، ورحي الحبوب، وفرز التمور، والاعتناء بالحيوانات خاصة المعز والدجاج، والخياطة ...

يقول يوسف بن بكير الحاج سعيد: " وفي صناعة الغزل والنسيج كانت النساء ينتجن الحياك والألبسة للنساء، والعباءات والبرانس للرجال والفرش المتنوعة، والمناديل للف أواني الطعام، ونقل الخضر...، والتجارة كانت تتم في سوق البلدة، حيث يتبادل أهلها مع القوافل البدو منتوجاتهم، فكان الأولون يقدمون المنسوجات التي صنعتها أيدي المزابيات، والفائض من محصول التمور، مقابل الصوف والسمن، إلى غير ذلك...، يظهر من هذا أن اقتصاد المنطقة كان يتعاون على حمله كلا الجنسين، فبينما يظل الرجل في بستانه مكابدا لقساوة الطبيعة، وصادا لغارات البدو، كانت المرأة في منزلها تغزل وتنسج، علاوة على قيامها بشؤون البيت...، كان الإنتاج السنوي في مزاب من الملابس

(1) cloude pavard, **op**, **cit**, p 96.

(2) A.M.Goichon, **la vie féminine au m'zab**, étude de sociologie musulmane, librairie orientaliste paul Geuthner, paris, France, 1931, p 18 19.

الصوفية في القرن التاسع عشر يقدّر بـ سبعين ألف قطعة، وكان آنذاك سبعة آلاف امرأة تشتغل في النساجة في البيت، وكان يدخل إلى مزاب سنويا ثلاثون ألف جزّة صوف" [1].

فالمرأة المزابية الساعد الأيمن لزوجها –كما يقول مُحَّد علي دبوز– من جهتين: أولا كونها عاملة حازمة تعينه على الرزق بجدها وجهدها، وثانيا حسن تدبيرها واقتصادها وتقشفها في الحياة، وقدرتها على الجلد والتحمّل [2].

([1]) يوسف بن بكير الحاج سعيد، **المرجع السابق**، ص 44 45.

([2]) مُحَّد علي الدبوز، **أعلام الإصلاح في الجزائر**، ج1، م البعث، قسنطينة، الجزائر، 1974م، ص 109.

المبحث الثاني: مزاب ومنظومته التعليمية.

1- تطور التعليم الحر في وادي مزاب:

1-1- الحركة الإصلاحية بزعامة الشيخ أبو زكريا بن صالح الأفضلي:

بعد أسادت سنوات الركود الفكري والانحطاط الديني والاجتماعي، ظهرت شخصية حاولت قلب الأوضاع وإرجاع وادي مزاب إلى سابق عهده بازدهاره الديني والعلمي والحضاري...، حيث كانت أول بادرة للنهضة الحديثة في وادي مزاب شخصية الشيخ أبو زكرياء يحي ابن صالح الأفضلي (1126هـ/1714م-1202 هـ/1788م)، وعالم مصلح جدّ في طلب العلم لكنه لم يجد في وادي مزاب سوى المحاضر القرآنية التي لا تزيد على تحفيظ القرآن وبعض الأحاديث والقراءة والكتابة، فرحل إلى جربة التي كانت قبلة العلماء في ذلك الوقت. أخذ العلم عن الشيخ يوسف ابن مُحَّد المصعبي المليكي، وهو من مدينة مليكة بواد مزاب، فقد كان شيخ جربة وزعيمها لعلمه الغزير وشخصيته القوية، وعند وصول أبي زكرياء إلى جربة قطع كل صلاته بوادي مزاب وسبّل نفسه للعلم ومكث فيها مدة اثنا عشر سنة وعند عودته إلى مزاب، بادر في إصلاح الأوضاع وتطهير الدين من البدع والخرافات، وعقد حلقات العلم فكوّن جماعة كبيرة من التلاميذ أخذت منه أنواع العلوم التي لم تكن منتشرة في وادي مزاب آنذاك، وقد ذاع خبره في مزاب وورجلان وأريغ وجنوب الجزائر عامة، ويعتبر بحق مؤسس النهضة العلمية في وادي مزاب [1].

أصبح الشيخ أبو زكرياء بن صالح الأفضلي، قبلة للطلبة في وادي مزاب، فنبغ على يده علماء كانوا الحجر الأساس واللبنة الأولى في النهضة العلمية في وادي مزاب، ومن أشهر هؤلاء العلماء: الشيخ عبد العزيز الثميني، الذي واصل مسيرة شيخه في عقد حلقات العلم، فأسندت إليه دروس الوعظ والإرشاد في المسجد، ثم عين بإجماع عزابة وادي مزاب شيخا عليهم يرأس كل المجامع العلمية.

([1]) يوسف بن بكير الحاج سعيد، **المرجع السابق**، ص 110 111.

1-2- معهد الشيخ أمُحَّد بن يوسف أطفيش:

أسس الشيخ أطفيش معهدا للطلبة كان منارة العلم في مزاب، ومن أهم مميزات هذا المعهد أن الشيخ قسم المعهد إلى نظام الطبقات، حيث خص كل طبقة بدروس معينة تليق بمستواها، حيث جعل طبقة تعليم القرآن (المبتدئين)، ثم طلبة العلوم والآداب (الثانويين)، ثم طلبة التعليم العالي وهو ما يمكن مقارنته بمراحل التعليم العصرية المتوسط، ثم الثانوي، ثم العالي أو الجامعي المتخصص، وهذه الطبقات مترابطة فيما بينها، حيث تلقن المبادئ الأساسية للمبتدئين ثم يتوسع في الثانوي، ثم يتعمق مع طبقة الطبقة العليا المتخصصة.

استعمل الشيخ أطفيش أمهات الكتب الإباضية مثل كتاب: " **النيل والشفاء العليل**" للشيخ عبد العزيز الثميني، وحتى غير الإباضية كتفسير "**الكشاف**" للزمخشري، وكتاب " **المغني** " لابن هشام، وقد خصص كتاب معين لكل مرحلة على حسب مستوى الإدراك لدى التلاميذ، كما ألف كتب دراسية يستعين بها الطلبة مثل كتاب " **التيسير** " في التفسير.

تعدّدت المواد الدراسية في المعهد، حيث شملت أغلب فروع العلم الموجودة في ذلك العصر والملاحظ في نوعية برنامجه الدراسي أنه كان يعتمد أشد الاعتماد على التكوين العقدي والفقهي، وهذا نظرا لما تتطلبه المرحلة والظروف التي كان يعيش فيها آنذاك، من أجل الإصلاح الديني والاجتماعي.

بفضل هذه المجهودات في التكوين الديني والعلمي، استطاع الشيخ أطفيش أن يكون نخبة من العلماء والمصلحين الذين كانوا النواة في ازدهار التعليم وتطويره في وادي مزاب، ومن طلبته **الشيخ الحاج عمر لبريكي**، الذي فتح معهدا في القرارة لتحفيظ القرآن وتدريس العلوم الشرعية والعربية،

فكان له الفضل في تطوير مناهج التعليم في هذه المدينة، تخرج على يده نخبة من العلماء أمثال الشيخ إبراهيم بن عمر بيوض الذي قاد حركة الإصلاح في وادي مزاب [1].

1-3- البعثات العلمية:

أنشأت في وادي مزاب عدة معاهد كان السبب الرئيس في تطوير التعليم احر في وادي مزاب، من هذه المعاهد:

- معهد الشيخ إبراهيم بن بكير حفار بالقرارة سنة 1334هـ/1915م، ومعهده في بني يسجن سنة 1343هـ/ 1925م.

- معهد الشيخ الحاج عمر بن مسعود بالقرارة سنة 1342هـ/1924م.

- معهد الحياة للشيخ إبراهيم بن عمر بيوض بالقرارة سنة 1343هـ/1925م.

- المعهد الجابري للشيخ مُحَّد بن يوسف بابانو سنة 1361هـ/1942م [2].

فهذه المعاهد كانت تخرج طلبة متفقهين في الدين منهم من يدخل في مجال الحياة ومنهم من ينتقل إلى جامز الزيتونة للاستزادة في العلم، فكانت هذه البعثات إلى تونس عاملا ثانيا في تطوير التعليم الحر والنهضة العلمية في مزاب.

2- تطور تعليم البنت في وادي مزاب:

حتى أواخر الثلاثينيات وبداية الأربعينيات، ظل تعليم البنت في وادي مزاب

تعليما تقليدياً يعتمد على تلقين النذر القليل من القرآن الكري، والحديث الشريف، والتوحيد.

---

(1) دبوز صالح وآخرون، **علاقة المحتوى التربوي بالأهداف التربوي لتعليم البنت في المدرسة الحرة بوادي مزاب**، مذكرة نهاية الليسانس، جامعة الجزائر، 1997، ص 91.

(2) **المرجع نفسه**، ص 91.

تعتبر جمعية الإصلاح بغرداية أول جمعية في وادي مزاب قامت بعملية تطوير تعليم البنت إلى المدرسة العصرية، حيث بدأ التفكير في إنشاء مدرسة للبنات؛ سنة 1948م وبتاريخ الثلاثاء 06 ديسمبر 1950م، على الساعة الثامنة والنصف، انعقد اجتماع لجمعية الإصلاح برئاسة الشيخ بابكر صالح، وأعضاء آخرون من الجمعية وهم السادة:

- الناصري علي بن عمر.
- الشيخ صالح عيسى بن صالح.
- رأس النعامة عمر بن إبراهيم.

هذا الاجتماع كان موضوعه العزم في فتح مدرسة للبنات، نوقش الموضوع وقرروا في آخر الجلسة أن يكون الافتتاح يوم: السبت 10 ديسمبر 1950م. الموافق لشهر ربيع الأول 1370هـ، على الساعة الثامنة صباحا.

ووكلت مهمة تعليم البنات للأستاذ عمر بن إبراهيم رأس النعامة، كمعلم للتلميذات في بيته، لعدم وجود وجود مدرسة للبنات أو حتى قسم خاص بهن، بلغ عدد التلميذات 60 بنتا يتراوح أعمارهن بين السابعة والثانية عشر ربيعاً. مدة التدريس ساعتان في اليوم، ثم أصبح ساعتان ونصف، وكان يتم خلالها تعليم القراءة والكتابة والتوعية الدينية، واللغة العربية.

في الفصل الأول من أول سنة دراسية للبنات، والذي دام شهرين وبضعة أيام، درسن القرآن الكريم باستظهار السور من الناس إلى سورة النبأ، وخمسة وعشرون حديثا يشتمل كل حديث على سطرين، وثلاثة عشر قطعة نظم، وإملاء ورسم [1].

([1]) **المرجع نفسه** ، ص 99.

اقتفت كل المدارس الإصلاحية في وادي مزاب نفس نهج جمعية الإصلاح، فأنشأوا مدارس لتعليم بناتهم، ففي العطف لأول مرة جلس البنت على مقعد المدرسة أمام معلم سنة 1954م، على يد الشيخ حاج أحمد قاسم في بيته الخاص جهز من جمعية النهضة.

وبالنسبة لمدرسة أبي سالم بالعطف فقد بدأت فيها المدرسة العصرية للبنات سنة 1971م، تحت إشراف المعلمين: حاج سعيد حاج عيسى بن مُحَّد، السايح حاج عمر.

في بني يسجن فوجد فيها نوعان من تعليم البنت، التعليم تقليدي والتعليم الرسمي، التعليم التقليدي كان يتم مع بعض النساء نذكر من بينهن على سبيل المثال: زكرياء مامه بنت عدون، نوح عائشة بنت عمر، خيرون زليخاء بنت يحي، بحيو شاشة بنت إبراهيم، يعقوب عائشة بنت مُحَّد، وغيرهن، فكانت المعلمة تقوم بتلقين البنات بعض السور من القرآن الكريم ابتداء من السور القصار ثم سورة يسين والصافات، ثم سورة النور، ثم سورة الأنعام، إضافة إلى مبادئ التوحيد...، أي كما كان قديما في كل قصور وادي مزاب [1].

أما التعليم الرسمي فقد ابتدأ في بني يسجن سنة 1962م، وكان تابعا لوزارة التربية والتعليم، وهي مدرسة للبنات تضم بنات من بي يسجن وحس سيدي اعباز القريب من بني يسجن، إلا أن هذا التعليم لم يشهد سوى حوالي ثلث بني يسجن، أما الباقي فكتفين بما اكتفت بهي أمتهن وجدّاتهن.

وبتردي الأوضاع التعليمية للبنت وبقائها عرضة للتيارات المختلفة، طالب الشباب من المدرسة الجابرية منذ الستينيات أن تفتح فرعا للبنات شعورا منهم بخطورة الوضع، إلا أن الإدارة لم تستجب لطلبهم، لأن الأستاذ سيكون رجلا وهذا ما كان يرفضه الكثير. في سنة 974م قدِّم مشرع تعليم البنت بالطريقة العصرية إلى حلقة العزابة وشيخ الحلقة آنذاك **الشيخ الحاج مُحَّد بابانو** لكن لم تتم الموافقة على إنشاء فرع للبنات في الجابرية، لكن أسند المشروع للذين طالبوا به لإنشاء مدرسة حرة

(1) **المرجع نفسه**، ص 101.

للبنات غير تابعة للمسجد، وافتتحت هذه المدرسة في نوفمبر 1974م بـ 52 تلميذة. في سنة 1976م تقبل المسجد إيواء المشروع وتبناه كفرع من المدرسة الجابرية، لكن بإدارة مستقلة عن إدارة البنين [1].

أما في القرارة، فقد ابتدأ تعليم البنت بالطرق العصرية مع بداية الخمسينيات، ولم يواجه هذا المشروع أية صعوبات أو عراقيل تذكر، بل لقي تشجيعا من طرف المسؤولين والعزابة كما لقي الإقبال من جميع شرائح المجتمع [2].

3- المدرسة الحرة

مفهوم المدرسة الحرة:

تعدّدت التعاريف عن المدرسة الحرة، إلا أنها لم تختلف في جوهرها، فهناك من يعرفها بأنها "كل مدرسة خاصة لا علاقة لها بالدولة، لا من حيث النفقة عليها، ولا من حيث النظام السائد فيها، فهي مؤسسة للجميع منشأة من تبرعات المحسنين، تكون غالبا تابعة للمسجد كما تكون تابعة لبعض الجمعيات الخيرية مثل: جمعية الإصلاح بغرداية، وجمعية الحياة بالقرارة...." [3].

كما أن هناك من يعرفها بأنها " ...مدرسة لا علاقة لها بالتعليم الرسمي فتعتمد في بنائها وتكوينها ومعلميها وتمويلها على إدارة مكونة من البلد الذي تنشأ فيه، وإدارتها هي التي تهيئ البرامج..." [4].

إلاَّ أن هناك من يرى أه من الصعب وليس من السهل وضع تعريف مدقق للمدرسة الحرة لأنها قد مرَّت بمراحل مختلفة شهدت فيها تطورات جذرية، فقد يفهم منها أنه التعليم الذي كان موجودا في

([1]) **المرجع نفسه**، ص 101.

([2]) **المرجع نفسه**، ص 104.

([3]) دبوز صالح، حدبون محفوظ، حاج سعيد يحي، **المرجع السابق**، ص 109.

([4]) **الموضع نفسه**.

الزوايا، وقد يفهم منها الكتاتيب القرآنية، وقد يفهم منها التعليم في المدرسة الحرة العصرية، بينما تمثل كل هذه المفاهيم جوانب من المراحل التاريخية التي مرَّت بها المدرسة الحرة [1].

من خلال كل هذه التعاريف والرؤى للتعليم الحر، يمكن أن تستخلص تعريفا للتعليم الحر من عدة جوانب فهو: تعليم خير خاضعٍ للدولة سواء في مناهجه أو تمويله، أو الإشراف عليه، فهو مستقل استقلالا تاماً عن الدولة، يتم تمويله من تبرعات المحسنين وهذا ما نجده في التعليم العربي القديم، أو في التعليم الحر بوادي مزاب. والجزائر قد عرفت عدة أشكال من التعليم الحر، منه التعليم في الكتاتيب، والزوايا، وتطور فيما بعد إلى مدارس حرة عصرية، وما يميز هذا التعليم أنه تعليم ديني في أساسه [2].

العلاقة بين المدرسة الحرة والمدرسة الرسمية:

لو نظرت إلى المباني المخصصة للتعليم الحر في مزاب، وإلى الوسائل البيداغوجية المخصصة للتدريس، وإلى جلِّ الأعمال الإدارية في هذه المدارس، والعلاقات الاجتماعية بين أطراف العمل التربوي، لما وجدت اختلافا بينها وبين التي خصصت للتعليم الرسمي للدولة، إذن فأين يكمن الاختلاف؟

إن جوهر الاختلاف يكمن في الأهداف، فالمدرسة الرسمية ركزت أهدافها على الهدف العلمي والتقني، وخاصة إن كان الأستاذ ليس جزائرياً، أما المدرسة الحرة فكان شعارها دائماً "الأخلاق قبل الثقافة"، فالمدرسة الحرة ركزت على اللغة العربية، والمواد الدينية، ومن وراء كلِّ هذا غرس العقيدة الإسلامية في نفوس التلاميذ، وتنشئتهم على قيم وأصالة مجتمعهم. فالمزابيون اتخذوا مسلكا خاصاً في

(1) **الموضع نفسه.**

(2) **الموضع نفسه.**

التعليم وتحملوا المسؤولية الكاملة في تنشئة أبنائهم، وأعدوا لهذا الغرض كل المتطلبات، المادية والمعنوية والبشرية، مركزين في ذلك كثيرا على العنصر النسوي الذي في نظرهم هو مربط الفرس [1].

دور المدرسة الحرة في تكوين شخصية البنت المزابية:

من خلال الأهمية التي توليها قيادات المجتمع المزابي للمدرسة الحرة يتبين أهمية هذه الأخيرة في تكوين شخصية البنت المزابية، إذ أن كل تصور للمنظومة التربوية هو في الحقيقة تصور لنمط حياة مستقبلية لجيل جديد؛ تريده المدرسة الحرة أن يكون جيلا مسلماً قولاً وعملاً مؤمن بالله كامل الإيمان، يتجلى ذلك في تفكيره وسلوكه، شعاره " **الأخلاق قبل لثقافة ومصلحة الجماعة قبل مصلحة الفرد**".

المدرسة الحرة تسعى إلى إعادة إنتاج القيم الاجتماعية وترسيخها عند البنت من خلال نمط اللباس المفروض واحترام النظم والهيئات الاجتماعية وأعضائها، من أجل تكيف وتفاعل إيجابي مع المجتمع بمختلف شرائحه، وكذا مساعدة البنت في فهم الواقع والتكيف مع المستجدات العصرية، فشخصية البنت المزابية تريدها المدرسة الحرة أن تكون بعيدة عن عقدة النقص والدونية أمام الواقع وأمام أترابها اللواتي خارج إطار المدرسة الحرة.

إذن شخصية البنت المتخرجة من المدرسة الحرة شخصية متوازنة في جميع النواحي، دينياً، وخلقياً، وثقافياً، واقتصادياً، من أجل تحقيق ذاتها وأداء دورها المناسب في المجتمع كما حدّدته له المدرسة.

([1]) مرموري بشير، **تعليم البنات في مزاب بين الأصالة والحداثة**، بحث شهادة ماجستير، جامعة الجزائر، 2001، ص 111.

4- دور المرأة في المجتمع المزابي:

لقد اقتضت حكمة الله تعالى الذي دبّر أمر هذا الكون أحسن تدبير أن يخلق من كلِّ شيءٍ زوجين، قال تعالى: {وَمِن كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ } [1]. وقدر لكل شيء مقداره وصفاته وخصائصه وضبط علاقته بسائر ما حوله من الأشياء الأخرى.

قال تعالى: {وَأَنَّهُ خَلَقَ الزَّوْجَيْنِ الذَّكَرَ وَالْأُنثَى } [2]. فأودع سبحانه وتعالى في كلٍّ من الرجل والمرأة خصائص وصفات ليستمرَّ التآلف والتكامل بينهما، الذي هو أساس الحياة الإنسانية واستمرارها. وقال تعالى: {... وَاللهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعَتْ وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالأُنثَى ... } [3]. فهذه حقيقة أقرَّها الله تعالى وأثبتها العلم الحديث، لأن بين الرجل والمرأة رغم تشابههما في بعض الصفات، اختلافات وفوارق لا يستطيع أي عاقل أن ينكرها.

وتصنيف الخصائص الناجمة عن الحيض والحمل والولادة والرضاعة، خصائص الأنوثة نفسها، حيث نجد المرأة تمتاز باللطافة والحنان والرقة والإحساس المرهف وأناقة المظهر، في حين أن الرجل يمتاز بقوة العضلات وصلابة العظام والتحكم بالعقل والبطش والقدرة على الأعمال الشّاقة والخشونة، ومن هنا يتضح جلياً أن بين لبرجل والمرأة فوارق ظاهرة نصنفها إلى ثلاثة أقسام: فوارق جسمية – فوارق عقلية – فوارق وجدانية، تميز الذكر عن الأنثى.

وما دام بين الرجل والمرأة هذه الاختلافات البينية فمن الطبيعي إذن أن يختلف في الوظائف والمسؤوليات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بتركيزها الجسمي والعقلي والوجداني، يقول العلماء والأطباء الآن، إن الاختلافات في توزيع الأعمال من شأنه أن يقتضي الاختلاف في الخصائص وفي التركيب

---

(1) الذاريات، الآية 49.

(2) النجم، الآية 45.

(3) آل عمران، الآية 36.

العضوي وفي التركيب النفسي، فإذا واجهنا هذه الاختلافات في الخصائص كان لنا أن نعرف أنه مؤشر واضح لاختلاف الوظائف.

إن تركيب المرأة يتماشى مع ما تقوم به من وظائف طبيعية، فتركيبها الجسمي والعقلي والوجداني، يؤهلها لما تتحمله من مسؤوليات الأمومة والزوجية والبنوة ورعاية البيت على تماسك الأسرة، التي هي المجتمع المصغر، فلها قيمها وتقاليدها وقوانينها، والركن الأساسي لهذا المجتمع هي المرأة. فإذا هجرت المرأة وظائفها لسبب من الأسباب فإن ذلك سيؤدي إلى تحلل الأسرة وفسادها وضياع أفرادها وانهيار المجتمع وتدهور الحضارة، ولهذا فالدور الأسمى للمرأة هو القيام بشؤون البيت ورعاية الزوج والأولاد.

بعد أن أوضحنا دور المرأة الحقيقي في هذه الحياة، سوف نتطرق إلى دور المرأة في المجتمع المزابي، وهذا ما له دور أساسي بالمحتوى التربوي الذي تتلقاه البنت في المدرسة الحرة، استعدادا للدور التربوي والاجتماعي والاقتصادي المنوط بها في المجتمع.

4-1- الدور التربوي:

إن المجتمع المزابي ألقى على المرأة مهمة جليلة ومسؤولية عظيمة، وهي تربية الأبناء، فالطفل يولد وهو كتلة من الغرائز والاستعدادات والأم هي التي تشكله على النحو الذي يجعله عضوا نافعا في أمته ومجتمعه، فتعلِّمُه اللغة والعادات والتاريخ والأخلاق والآداب العامة وماهر السلوك العام والخاص، حتى تجعل منه كائنا اجتماعياً إيجابياً، وأن أيُّ تقصير في أداء هذه الرسالة الخطيرة التي يجب موالاتها يوما بعد يوم وساعة بعد ساعة تؤثر في الطفل فتحُول بينه وبين الطريق السوي، وقد تنحرف به حياته كلها.

للمرأة دور في حياة الطفل والشاب وللأب دور مكمل ولكن دور المرأة أكثر أهمية لأن الطفل ملازم لأمه أكثر وخاصة في السنوات الأولى من عمره فهو ينمو نمواً طبيعياً كاملا إذا وجد العناية اللازمة من أمه، يقول **الدكتور عبد الرحمن الصابوني**: " إن ذكاء الطفل ينمو، وقدرته على الكلام

تقوى إذا نشأ بين أبويه، ولم يترك للحاضنات ورياض الأطفال أو المربيات الأجنبيات..." [1]، هذا مع إجماع الأطباء وعلماء النفس على أن أهم مرحلة في نمو الأطفال هي السنوات الخمسة الأولى من أعمارهم حيث تتكون فيها قواهم الجسدية، والعقلية، والعاطفية، ولذلك يجب أن يعيشوا خلالها بين آبائهم وأمهاتهم.

يقول **سيملس** " للمرأة في تهذيب النوع الإنساني أكثر ما لأي أستاذ فيه، وعندي منزلة الرجل في النوع منزلة المخ من البدن، ومنزلة المرأة منه منزلة القلب" [2]. فالمرأة المزابية تلازم أبناءها من اللحظة التي يرون فيها نور الحياة إلى حين زواجهم رجالا معتدين بأنفسهم، ففي هذه الفترة تقوم بتربيتهم وإرشادهم ومراقبة تصرفاتهم. فتعلمهم منذ الصغر الحلال من الحرام والطاهر من الناجس والحسن من القبيح وتغرس في نفوسهم الأخلاق الحميدة، وتبث في قلوبهم العقيدة الإسلامية والإيمان الصحيح؛ إن المرأة في المجتمع المزابي تؤمن بأن دورها الحقيقي في بناء المجتمع وحضارته هو تربية الأجيال ورعايتهم [3].

قال **شيلر**: "كلما وجدت رجلا وصل بعمله إلى غايات المجد وجدت بجانبه امرأة محبوبة"، وقال **روسو**: " يكون الرجال كما تكون النساء، فإذا أردت أن تجعل الرجال من ذوي الهمة والفضيلة فعلِّم المساء الهمة والفضيلة" [4].

4-2 – الدور الاقتصادي:

قد يتساءل البعض كيف يكون للمرأة المزابية دور اقتصادي في المجتمع وهي ماكثة في البيت؟

يقول مُحَّد علي دبوز: " ...المرأة المزابية عاملة حازمة حسنة التدبير مقتصدة كل الاقتصاد في العيش

([1]) دبوز صالح، حدبون محفوظ، حاج سعيد يحي، **المرجع السابق**، ص 118.

([2]) عمر رضا كحالة، **المرأة في عالمي العرب والإسلام**، ج2، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1979م، ص 117.

([3]) دبوز صالح، حدبون محفوظ، حاج سعيد يحي، **المرجع السابق**، ص 119.

([4]) عمر رضا كحالة، **المرجع السابق**، ص 118.

والنفقة، تعتقد أنها الساعد الأيمن لزوجها وكاهله القوي الذي يحمل أثقاله ويصول به، ...ويعينه على الرزق بعملها ويديها الصانعة في نسيج الصوف، وبحسن تدبيرها، وتقوى الله الذي تتصف به وهو أكبر سبب للغنى، فهي مثالا للنشاط في الأعمال ومثالا الطاعة والبر بزوجها وأهله" [1].

المجتمع المزابي لا ينكر مبدأ حق العمل للمرأة متى دعت إليها وضعيتها الاجتماعية، أو اقتضت ذلك بعض الظروف الخاصة للأمة كالأزمات الاقتصادية التي تمرُّ بها من حين لآخر، ويضيف الشيخ مُحَّد علي دبوز قائلا: " ...المرأة المزابية عمالة حازمة لا يلذها إلاَّ العمل ومؤازرة الزوج في الحياة؛ صناعة اليد في نسيج الصوف فتنسج من الأثواب الصوفية القشاشيب وملاحف النساء وخمارهن وكذا الحنابل للفراش والأغطية الصوفية، ... تهيء من كل هذه في كل عام عددا كثيرا يبيعه زوجها فيدر عليه مالا كثيرا..." [2].

يقول **الشيخ سعيد كعباش**: " إن بيوتنا لا تكاد تخلوا من المناسج وآلات الطرز والخياطة لتشغيل النساء اللائي اكتسبن المهارة، وتكوين البنات المتمرنات على مستوى كلِّ أسرة، لأن من أوكد الواجبات لدى ربات البيوت عندنا أن يتولين بأنفسهن إنتاج كل ما تحتاجه الأسرة من أنواع الزرابي والأكسية لتجهيز البيوت الخاصة أو البيوت الزوجية للبنات اللائي يتزوجن، ولكم أن تقدروا ما توفره المرأة في هذا الجانب الاقتصادي من حياة الأسرة زيادة على ذلك الجانب النفسي والمعنوي بحصول ذلك القدر من الطمأنينة وراحة البال والشعور بالغبطة والرضى عندما يقوم الإنسان بواجبه، وقد قدم لنفسه وذويه عملا متقنا وخدمة جلية تحقق لهم السعادة والهناء" [3].

([1]) دبوز صالح، حدبون محفوظ، حاج سعيد يحي، **المرجع السابق**، ص 119.

([2]) **الموضع نفسه**.

([3]) مُحَّد سعيد كعباش، **حديث الشيخ الإمام رداً على بعض الشبهات والأوهام**، نشر جمعية النهضة، العطف، غرداية، الجزائر، 1993م، ص 12.

4-3- الدور الاجتماعي:

إن للمرأة المزابية دور اجتماعي كبير، فهي تمثل الركيزة الأولى في البناء العائلي، فهي المنبت الطيب للذرية تتحمل بصبر ويقين آلام الحمل والوضع، معتمدة على نفسها في تربية أبنائها ورعاية زوجها وتدبير شؤون بيتها، ولا تتصرف في مسؤوليتها إلا وفق ما تمليه عليها طبيعتها المتميزة بنتا وزوجاً وأماً، وهي تعتقد أن ترك واجباتها يعتبر ضياعا للبيت ومن فيه، وصلاحها يعني صلاح البيت، وصلاح البيت يعني صلاح المجتمع.

يقول **فلنون** : " إن الواجبات التي تطالب بها النساء هي أساس الحياة الإنسانية، فالمرأة تدير جميع شؤون العائلة، وبهذا العمل يكون لها أعظم نصيب في إصلاح الأخلاق وفسادها ...وما من أحد يمكنه أن يهذب العائلة سوى المرأة " [1].

يقول **روزفيلت** رئيس الولايات المتحدة السابق : " إن واجب المرأة المتزوجة أن تنهض بأعباء البيت، وتنظم شؤون الأسرة، وعلى الفتاة أن تتزوج وتعيش في كدح زوجها ليتسنى لنا أن نربح من جهود المرأة في دائرة البيت أضعاف ما نربحه من جهود في الأعمال الأخرى " [2].

تقوم المرأة المزابية برعاية زوجها والاعتناء به وأداء حقوقه كاملة فهي تطيعه في غير معصية لأنها تعلم حق زوجها عليها لقوله ﷺ : { لو كنت آمرا أحدا أن يسجد لأحد لأمرت المرأة أن تسجد لزوجها} [3]، وتعمل جاهدة لتفوز برضاه لقوله ﷺ: {أيما امرأة ماتت وزوجها عنها راضٍ دخلت

([1]) عمر رضا كحالة، **المرجع السابق**، ص 118.

([2]) دبوز صالح، حدبون محفوظ، حاج سعيد يحي، **المرجع السابق**، ص 120.

([3]) أخرجه أبو داود في السنن، كتاب النكاح، باب في حق الزوج على المرأة، حديث رقم: 2148، ص (244/2)؛ والترمذي في السنن، كتاب الجنائز عن رسول الله ﷺ، أبواب الرضاع عن رسول الله ﷺ، وقال: «حديث حسن غريب»، حديث رقم: 1159، ص (457/3)؛ وابن ماجة في سننه، كتاب النكاح، باب حق الزوج على المرأة، حديث رقم: 1153ص (595/1).

الجنة } [1]، وهي كذلك تحفظ لها نفسها وماله وبيته وأولاده لأنها راعية في بيت زوجها ومسؤولة عن راعيتها. يقول مُحَّد علي دبوز : " الرجل المزابي سعيد بزوجته كل السعادة، لأنه يجد منها المساعدة القوية في معارك الحياة والسند المتين في كل المصاعب، تستقبله بوجه بشوش ونفس مطمئنة إذا رجع من عمله، وتنسيه برضائها وبهدوئها أتعاب الحياة..." [2].

للمرأة المزابية دور اجتماعي خارج بيتها وهو قيامها بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والوعظ والإرشاد في الوسط النسوي، إضافة إلى الحملات التعاون الجماعي بين العائلات سيما في بعض المناسبات كموسم جني التمور والأعراس...، وهكذا فالمرأة المزابية تقوم بجميع وظائفها وتؤدي دورها الحقيقي النوط بها في بيئتها الطبيعية، تحافظ على كرامتها وتصون شرفها وتجاهد في تربية أبنائها وخدمة زوجها والقيام بشؤون بيتها، ويدرك المجتمع المزابي أن خروج المرأة إلى الحياة العملية وهجر وظائفها سيؤدي إلى ضياع الأسرة وانهيار المجتمع وزوال حضارته [3].

يقول المفكر الانجليزي **ساموبل سمايلس** وهو من أركان النهضة الانجليزية: " إن النظام الذي يقضي بتشغيل المرأة في المعامل مهما نشأ عنه من ثروة للبلاد فإن نتيجته كانت هادمة لبناء الحياة المنزلية لأنه هاجم هيكل المنزل، وقوّض أركان الأسرة ومزّق الروابط الاجتماعية، لأنه يسلب الزوجة من زوجها والأولاد من أقاربهم ولا نتيجة له إلا تسفيل أخلاق المرأة، إن وظيفة المرأة الحقيقية هي القيام بالواجبات المنزلية مثل: ترتيب مسكنها وتربية أولادها والاقتصاد في وسائل معيشتها مع القيام بالاحتياجات البيئية، ولكن المعاكل تسلخها من كل هذه الواجبات بحيث أصبحت المنازل غير منازل، وأصبحت الذرية تشب على عدم التربية وتلقى في زوايا الإهمال، أطفئت المحبة الزوجية

([1]) أخرجه الترمذي في السنن، كتاب الجنائز عن رسول الله ﷺ، أبواب الرضاع عن رسول الله ﷺ، وقال: «حديث حسن غريب»، حديث رقم: 1161، ص (458/3)؛ وابن ماجة في سننه، كتاب النكاح، باب حق الزوج على المرأة، حديث رقم: 1854، ص (595/1).

([2]) دبوز صالح، حدبون محفوظ، حاج سعيد يحي، **المرجع السابق**، ص 121.

([3]) **الموضع نفسه**.

وخرجت المرأة من كونها الزوجة الظريفة والقرينة المحبة للرجل، وصارت زميلته في العمل والمشاق وباتت معرضة للتأثيرات التي تمحوا غالبا التواضع الفكري والأخلاقي الذي عليه مدار حفظ الفضيلة "[1].

وهكذا فإن للمرأة المزابية كنموذج للمرأة الصحراوية الجزائرية عموما، دور اقتصادي مهم فهي في الواقع العمدة والركيزة الأساسية في الحياة الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع منذ القدم.

([1]) أحمد خليل، **قضايا معاصرة ومشكلات المجتمع الإسلامي**، مكتبة الفلاح، دبي، الإمارات العربية المتحدة، 1982م، ص 100.

المبحث الثالث: العرف في المجتمع المزابي.

إذا تأملنا في القوانين المطبقة في العصر الحاضر، نجد أن القواعد القانونية قد صيغت في مواد، وجمعت في مجموعات قانونية مرتبة حسب مواضيعها، ومقسمة في نسق علمي، توضح حقوق كل فرد وتبين واجباته، مكل فرع من فروع القانون وضع في مجموعة خاصة كالقانون المدني والقانون التجاري، وقانون العقوبات، الخ...

إن هذه الحالة التي عرفناها حليا لم تكن معروفة في جميع العصور السالفة، بل وصلت إلى الصورة التي تشاهدها اليوم بالوضوح، بعد تطورات متتابعة. لكن لا يمكن التسليم بأن الإنسان لم يعرف القانون في العهود القديمة، بل أن القانون ظهر في الأدوار الأولى من حياة البشرية في عصر ما قبل التاريخ في صورة شعور نفساني بأن هنالك حقوقا للإنسان، وأن هنالك واجبات للغير، وظهر هذا الشعور للعيان باستعمال القوة التي كانت المصدر الوحيد للقاعدة القانونية في ذلك العصر.

1- العرف بوجه عام

1-1- تعريفه:

عرفه الفرنسي بلانيول (planiol)، بأنه: " هو ذلك القانون الذي لم يصدر أبدا عن هيئة تشريعية، فهو يتكون من قواعد العادة، والتي تكونت شيئا فشيئا مع مرور الزمن" [1]، ويمكن تعريفه كذلك بأنه: " اعتياد الناس على سلوك معين في ناحية من نواحي حياتهم الاجتماعية بحيث تنشأ منه قاعدة يسود الاعتقاد بأنها ملزمة" [2] .

([1]) لحسن بن الشيخ أت ملوبا، **القانون العرفي الأمازيغي**، دار هومه للطباعة، بوزريعة، الجزائر، 2000م، ص 41.

([2]) **المرجع نفسه**، ص 41.

ويطلق اصلاح العرف كذلك على القواعد القانونية ذاتها التي تنشأ من اعتياد الناس على مثل هذ السلوك، فالاصطلاح ذاته يستعمل أحيانا بمعنى المصدر، ويستعمل أحيانا أخرى بمعنى القواعد التي تستمد من هذا المصدر. وهو أول مصدر رسمي للقانون ظهر في تاريخ المجتمع البشري.

1-2- أركان العرف:

يقوم القانون العرفي على ركنين وهما: ركن مادي وهو اعتياد الناس على سلوك معين، وركن معنوي، وهو اعتقاد الناس بأن القاعدة التي نشأت من هذا السلوك قاعدة ملزمة.

1-2-1- الركن المادي:

أساسه هو اعتياد الناس على نوع من السلوك في خصوص أمر من أمور حياتهم الاجتماعية، حيث تنشأ بينهم عادة نتيجة اتِّباعهم لسلوك معين واطراد العمل به، فهي عادة لا تفرضها سلطة معينة كما هي الحال بالنسبة إلى التشريع، ولا توحي به جهة معينة كما هي الحال بالنسبة إلى القواعد اتي يستقر عليها القضاء أو الفقه، وإنما تنشأ مما يختطه الأفراد لأنفسهم من قواعد في ضوء الظروف المحيطة بهم، فقد يحصل أن عددا قليلا من الأشخاص يسلكون طريقة معينة في تنظيم أمر يعنيهم بوحي من عقولهم وعلى هدي الظروف التي تحيط بهم، ثم يتكرر هذا المسلك من غيرهم بحكم غريزة حب التقليد، والميل إلى ما هو مألوف، وإيثاره على غير المعروف، وهكذا تطرد العادة وتستقر، حتى تصبح ثابتة ويرسخ أثرها في النفوس، ومن ثم يشترط في العادة التي يقوم عليها الركن المادي للعرف أربعة شروط هي:

أ- الشرط الأول:

يجب أن تكون العادة عامة ويرجع هذا الشرط إلى خاصية التجريد والعموم التي تثبت لكل قاعدة قانونية، ومن هنا لا ينبغي أن تكون العادة قاصرة على أشخاص معينين بالذات، وإنما تتوجه إلى الأشخاص بصفاتهم لا بذواتهم، كما ينبغي أن يسود اتباعها الأغلبية من الأفراد في النطاق الذي

تنطبق فيه، فقد تكون شاملة لكل إقليم الدولة، وقد تقتصر على قبيلة أو عشيرة معينة، أو على طائفة محدودة من الأشخاص يزاولون مهنة معينة كالتجار والمزارعين أو الجزارين، فيكون العرف حينئذ مهنياً.

ب- الشرط الثاني:

يجب أن تكون العادة قديمة، بمعنى أن يكون قد مضى عليها نشوئها مدة، بحث تدل على رسوخ أثرها في النفوس، وقيام عرف مستقر على أساسها، وليست هناك مدة محددة في هذا الشأن، فهي تختلف باختلاف نوع السلوك ومدى تكراره في حياة الأفراد.

ج- الشرط الثالث:

يجب في المحل الثالث، أن تكون العادة ثابتة، ويراد بذلك أن يطَّرِدَ اتباعها بشكل منتظم على نحو يتوفر فيه معنى الاستقرار، فلا يتبعها الناس في أوقات ويعدلون عنها في أوقات أخرى، على أن هذا لا يعني أن عدول بعض الأشخاص عن اتباعها يكفي لنفي الثبات عنها، فالعبرة في هذا الشأن بغلبة اتباعها في أكثر الحالات.

د- الشرط الرابع:

يشترط أن لا تكون العادة مخالفة للنظام العام أو الآداب في المجتمع [1].

([1]) **المرجع نفسه**، ص 43 44.

1-2-2- الركن المعنوي:

لا يكفي لقيام العرف أن تتكون العادة بالشروط المذكورة أعلاه، بل يجب كذلك أن يتوفر الركن المعنوي للعرف، بمعنى أن يتولد الاعتقاد لدى الناس بأن هذه العادة ملزمة باعتبارها قاعدة قانونية في المجتمع.

2- العرف في مزاب:

لا يمكن أن نتكلم عن السلطة التشريعية بالنسبة للأمازيغ، لكون القانون عند أغلبية الأمازيغ يتمثل في التكوين التلقائي لتجمع زمني للعادات والمعتد بها من قبل السكان، فالتقبل العام للقانون العرفي في مزاب هو منبع القوة الإلزامية لهذا الأخير، والقانون العرفي متقارب في كل قصور وادي مزاب، ويمكن التمييز بين نوعين من العرف هما: العادة والعرف.

2-1- العادة:

وهي العرف العام، الذي ينتقل من جيل لآخر بواسطة السماع والحفظ، فهو يطبق على كل ما يمس مسألة الأحوال الشخصية من زواج وطلاق ونسب وغيرها ...

2-2- العرف:

هي العادة التي اتفق عليها الجميع أن تكون قانون وملزم للجميع، فمصدر العادة أو العرف هو الرضا العام والناتج عن سيادة الشعب وهو قابل للتعديل، فعندما يتعلق الأمر بتعديل عرف في المجتمع المزابي فهذا يستلزم اتفاق الهيئات الاجتماعية وعلى رأسها حلقة العزابة. والعرف يمكن أن يكون ذو مصدر ديني أو غير ديني مصلحة اجتماعية مثلا وغيرها [1].

([1]) **المرجع نفسه**، ص 46 47

خلاصة الفصـل:

هذه فكرة بسيطة عن مزاب، وهل يمكن اختصار مجتمع عاش قرونا، في فصل من البحث؟، مجتمع ولد في ظروف زمانيّة ومكانيّة قاسية، ونشأ مقاومًا لكل شيء، حذرًا من كل غريب ومجهول، مجتمع ديني مسجدي محافظ، متشبث بجذوره وماضيه، متميّز بنظمه الاجتماعية، ونسقه القيمي والفكريّ، ومنظومته التعليمية، مجتمع مهيكل في بناء اجتماعيّ متماسك، بنظمه وأنساقه المتساندة، مقاوم لكلّ ضروب التغيير والحداثة، احتلت فيه المرأة مركزا بارزا، ولها دورا أساسيا متمثل في وظائفها الاجتماعية والاقتصادية والتربوية.

لكنّ عجلة التاريخ لا تتوقف، ووتيرة التغيّر الاجتماعي باتت متسارعة، حاملة معها أشكالا مختلفة من الثقافات والقيم، في حين ظلّت بنيات المجتمع المزابيّ قائمة على حالها، وجهود المخلصين التربويين واضحة، من أجل الأصالة والعصرنة، ومن أبرز هذه الجهود تعليم البنت المزابية في مجال المدرسة الحرة، وسيبقى المجتمع مواجه لتحديات ثقافية واجتماعية في مجال تعليم البنت.

الباب الثاني

البناء الميداني التحقيقيّ

الفصل الرابع: محدّدات الدراسة الميدانيّة وأدواتها.

الفصل الخامس: المستوى التعليمي للوالدين والتسرب المدرسي للفتاة المزابية.

الفصل سادس: العرف الاجتماعي والتسرب المدرسي للبنت المزابية.

الفصل الرابع

محدّدات الدراسة الميدانية

المبحث الأوّل: متوسطة الإصلاح للبنات بغرداية: نشأتها وتطوّرها.

المبحث الثاني: مجتمع البحث وعيّنته وأدواته.

تمهيد:

شهدت قرى مزاب في أواسط القرن العشرين أكتوبر 1950م حدثا متميّزا وغريباً على المجتمع المزابي، لقي ردود أفعال متباينة في الأوساط الاجتماعية، يتمثل في افتتاح مدرسة عصرية لتعليم البنت، كان الأستاذ فيها ذكرا ، أتيحت هذه المدرسة للفتاة المزابية أن تجلس على طاولة المدرسة وتتلقى فنون العلم المختلفة، لقيت هذه المدرسة الرفض التام في الوسط الاجتماعي، نظرا للسمات المجتمع المزابي وخصوصياته.

شيئا فشيئا بدأ المجتمع المزابي يفهم ضرورة تعليم البنت، وأن البنت هو النصف الثاني للمجتمع ولا يمكن التقدم والتحضر بنصف مجتمع أمّي، فبدأت مدارس تعليم البنت تنتشر في كامل قصور وادي مزاب من القرارة إلى العطف (تَجْنِينْتْ)، ودخلت الفتاة المزابية مرحلة العلم والمعرفة، والفتاة المزابية اليوم موضوع دراستنا.

في هذا الفصل عرض موجز، حول متوسطة الإصلاح للبنات بغرداية، من حيث النشأة والتطور، بحكم كونها ميدان هذه الدراسة؛ يليه استعراض لمجتمع البحث ومميّزاته، والعينة وخصائصها، وكذا التقنيات المستعملة في البحث.

المبحث الأول: متوسطة الإصلاح للبنات بغرداية، نشأتها وتطوّرها.

1- النشأة:

كان مشروع إنشاء متوسطة للبنات بقصر غرداية، مطلبا اجتماعيًا، وأملا ينشد تحقيقه الكثير من الأهالي، خاصة المثقفين، إلى أن أصبح واقع ملموسا. كانت البنت في غرداية إلى سنة 1985م، تكتفي بالتعليم الابتدائي، في سبعة سنوات، ومن أكملت السنوات السبعة إمّا تمكث في البيت وتتزوّج؛ أو أنها تلتحق بقسم للقرآن الكريم يسمى " قسم التكميلي".

في بداية الموسم الدراسي 1985-1986م قررت جمعية الإصلاح، فتح أقسام تجريبية للمتوسطة، وفي نهاية الموسم كانت النتائج إيجابية، خاصة في إقبال المجتمع على المتوسطة.

المواد التي درّست في السنة التجريبية هي:

- القرآن الكريم
- الرياضيات.
- العلوم الطبيعية.
- الفرنسية.
- اللغة العربية.
- الفقه والحديث.

وعدد الأساتذة المدرسين في هذه السنة عشرة أستاذة.

2- تطوّر متوسطة الإصلاح للبنات:

في شهر جويلية 1985م، أقيمت جلسة تقييمية بمنزل الشيخ حمو بن عمر فخار مدير ابتدائية الإصلاح للبنين، وبحضور الأساتذة المشاركين في السنة التجريبية، وبحضور أعضاء إدارة جمعية الإصلاح، وبعد السماع للتقرير، كان القرار: الاستمرار في التعليم المتوسط للبنت المزابية في غرداية، ابتداء من الموسم الدراسي 1986-1987م بفرع حواشة.

وبتعاقب المواسم الدراسية، تطوّرت المتوسطة تطوّر سريعا وملحوظا على كلّ المستويات: طالبات، أساتذة، هياكل بيداغوجية.

أ- الموسم الدراسي: 1986/1987م:

تميّز افتتاح هذا الموسم الدراسي بفتح ثلاثة أقسام:

- الأول متوسط
- الثانية متوسط.
- الثالثة متوسط.

وكانت منظومة المواد كالآتي:

- اللغة العربية.
- الرياضيات.
- علوم طبيعية.
- قرآن.
- أخلاق.

- تاريخ.
- جغرافية.
- فقه.
- ميراث.
- أصول الفقه.
- أصول الدين.
- حديث.
- إسعافات أولية.
- فرنسية.
- أشغال يدوية (خياطة، تفصيل، طرز، نسيج...).

كانت الانطلاقة في متوسطة الإصلاح للبنات، بالتعاون مع معهد الإصلاح للبنين، من حيث الأساتذة والمناهج، والوسائل البيداغوجية.

الأقسام الثلاثة في هذا الموسم الدراسي، وصل تعداد الطالبات ما يقرب من 80 طالبة.

بالنسبة للهيكل فكانت المتوسطة، داخل ابتدائية الإصلاح.

ب- الموسم الدراسي 1988/1987م:

ابتدائية الإصلاح للبنات كانت منتشرة بفروعها في كامل تراب بلدية غرداية، أما المتوسطة فكانت متمركزة إلاّ في فرع حواشة، ولذا فكّرت جمعية الإصلاح؛ فتح فرع ثاني لمنطقة سكنية ببلدية

غرداية وهو فرع " باباالسعد"، فكان أول موسم لمتوسطة الإصلاح فرع باباالسعد هو الموسم 1988/1987م.

ج- الموسم الدراسي 1989/1988م:

تزايد عدد الطالبات في المتوسطة، وطلبات الأهالي لفتح فرع بلغنم، فكان الموسم 1989/1988م الموسم الأول لمتوسطة الإصلاح للبنات فرع بلغنم.

وهكذا كان الإقبال متزايدا على المتوسطة في كلّ مناطق بلدية غرداية، وجمعية الإصلاح على حسب القدرات المادية والبشرية تفتح فروعها، في مناطق بلدية غرداية.

وفي الموسم الدراسي 1999/ 2000م، أعيد تسمية متوسطة الإصلاح للبنات بمعهد الإصلاح للبنات، لأنه أصبح يضمّ متوسطات وثانويات، في كل فرع من فروعها.

في الموسم الدراسي 2013/2012م، تم جمع كلّ الثانويات الفرعية لمعهد الإصلاح للبنات في ثانوية واحدة، وهذا تجميعا للجهد والمال، وتكفلت جمعية الإصلاح بنقل كل الطالبات.

في الموسم الدراسي، 1015/2014م، وصل تعداد الطالبات في معهد الإصلاح للبنات، بجميع فروعه، 1721طالبة [1].

(1) مقابلة مع الأستاذ بكير بن أحمد ملال، مقتصد معهد الإصلاح للبنات، بمكتبه بالمعهد بغرداية، يوم: 2015/05/10م.

الجدول (02): يبين فروع معهد الإصلاح للبنات وأول موسم دراسي في كلّ فرع [1].

الفرع	أول موسم دراسي فيه
حواشة	1987/1986م
بابا السعد	1988/1987م
بلغنم	1989/1988م
الواحة	1991/1990م
عطروش	2008/2007م
بين جبلين	2014/2013م
ثانوية حواشة	2013/2012م

الجدول (03): يبين منظومة المواد بحجمها الساعي؛ للسنة الرابعة متوسط، في الموسم 2015/2014م [2].

المادة	الحجم الساعي
القرآن الكريم	3
اللغة العربية	6

(2) المرجع نفسه.

(1) هذه المعلومات أخذتها من الإدارة العامة لمعهد الإصلاح للبنات.

اللغة الفرنسية	3
اللغة الإنجليزية	1
رياضيات	4
الأشغال اليدوية	4
الشريعة(فقه، حديث، تفسير، أخلاق، عقيدة)	4
التاريخ العام	1
التاريخ الإباضي	1
جغرافية	1
علوم طبيعية	2
إعلام آلي	2
الإسعافات الأولية	1
أحكام التلاوة	1

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 والتقصي" [1].

مجتمع البحث في هذه الدراسة يتكوّن من الفتيات المزابيات اللائي تسرّبن من المدرسة في مستوى الرابعة متوسط. وهذا من الموسم الدراسي 2008-2009م إلى الموسم 2013-2014م أي ستة سنوات.

2- العينة:

تعرّف العينة بأنها: " مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزءا من الكلِّ، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع الأصلي على أن تكون ممثلة له" [2].

ويقول موريس أنجرس في العينة: " العينة من الأفراد، أي ذلك الجزء من مجتمع البحث الذي سنجمع من خلاله المعطيات. في ميدان العلم، نتطلع أن تسمح لنا العينة المتكونة من بعض العشرات، المئات أو الآلاف من العناصر، وذلك حسب الحالة، والمأخوذة من مجتمع بحث معين بالوصول إلى التقديرات التي يمكن تعميمها على كل مجتمع البحث الأصلي" [3].

وفي بحثا هذا كانت العينة هي الطالبات اللائي تسربن من متوسطة الإصلاح للبنات بحواشة ببلدية غرداية، من الموسم الدراسي 2008-2009 إلى الموسم الدراسي 2013-2013م.

---

(1) موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة، الجزائر، 2004م، ص 289.

(2) رشيد زرواطي، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2004م، ص 181.

(3) موريس أنجرس، المرجع السابق، ص 301.

عدد هؤلاء الطالبات تطوّر في هذه السنوات الستة ، حسب الجدول الآتي:

الجدول (04) يبين عدد الطالبات المزابيات اللائي تسربن من متوسطة الإصلاح للبنات

الموسم الدراسي	عدد الطالبات التسربات	عدد المسجلات في الموسم	نسبة التسرب
2009/2008م	33	119	% 27.73
2010/2009م	25	88	% 28.41
2011/2010م	15	79	% 18.98
2012/2011م	13	79	% 16.45
2013/2012م	15	89	% 16.85
2014/2013م	14	81	%17.28

جدول (05): يبيّن تطور عدد الطالبات المتسربات من السنة الرابعة متوسط في متوسطة الإصلاح للبنات فرع حواشة خلال ستة مواسم دراسية

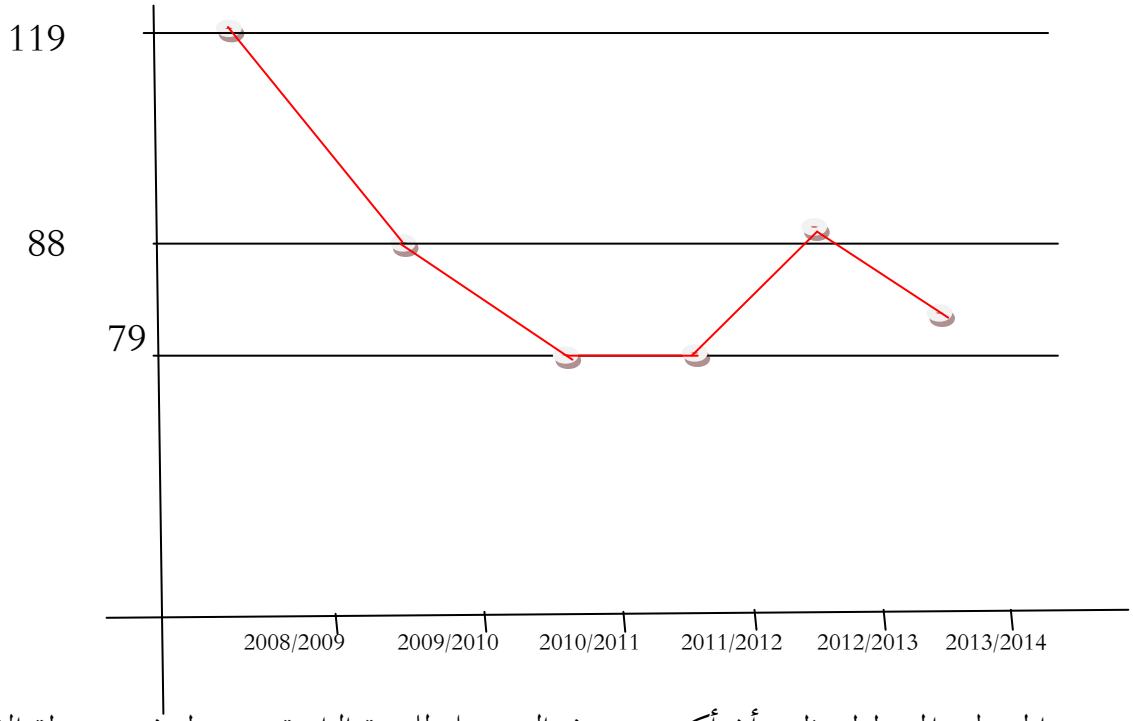
الطالبات المتسربات في الموسم الدراسي (الرابعة متوسط)	العدد	النسبة
2009/2008	33	28.69
2010/2009	25	21.73
2011/2010	15	13.04
2012/2011	13	11.30
2013/2012	15	13.04
2014/2013	14	12.17
المجموع	115	100

من الجدول نلاحظ أن أكبر نسبة للتسرب كان في الموسم الدراسي 2009/2008م (28.69 %)، بعد دراستنا للسبب علمنا أن ابتدائية الإصلاح للبنات كانت تدرس سبعة سنوات، وفي الموسم الدراسي 2005/2004م خرج قرار جمعية الإصلاح الراعية للتعليم الحرّ في مدينة غرداية أن تلغي السنة السابعة وتكتفي بستة سنوات، وكان انتقال الطالبات من الابتدائي إلى المتوسط لسنوات السادسة ابتدائي والسابعة ابتدائي، وهذه الدفعة وصلت الرابعة متوسط في الموسم 2009/2008م مما أدى إلى ارتفاع نسبة التسرب في هذا الموسم، ثم انخفضت النسبة في الموسم الذي يليه، وهكذا تنخفض في المواسم التي بعدها، وهذا يعود إلى ارتفاع قليل في سنّ الزواج.

جدول (06): يبين تطوّر عدد الطالبات في السنة الرابعة متوسط في متوسطة الإصلاح للبنات خلال خمسة سنوات

التسجيل في الموسم الدراسي (السنة الرابعة متوسط)	العدد	النسبة
2009/2008	119	22.24
2010/2009	88	16.44
2011/2010	79	14.76
2012/2011	79	14.76
2013/2012	89	16.63
2014/2013	81	15.14
المجموع	535	100

مخطط بياني لتطوّر عدد الطالبات المسجلات في السنة الرابعة متوسط في متوسطة البنات بفرع حواشة بغرداية خلال خمسة مواسم دراسية



الجدول والمخطط يظهر أن أكبر عدد في التسجيل للسنة الرابعة متوسط في متوسطة الإصلاح للبنات بفرع حواشة، كان في الموسم الدراسي 2009/2008م بنسبة 22.24 %، وهذا ناتج لقرار إلغاء السنة السابعة ابتدائي من ابتدائية الإصلاح للبنات في الموسم 2005/2004م. أما المواسم التي بعدها فنسبة التسجيل متقاربة.

3- المنهج المتبع في هذه الدراسة:

" المنهج هو مجموعة من العمليات تسعى لبلوغ هدف"[1].ويحدد المنهج المناسب على حسب طبيعة موضوع الدراسة.

يقول إميل دوركهايم " إن التفسير السوسيولوجي يتمثل حصريا في إقامة علاقات سببية، بل ويتعلق الأمر بربط ظاهرة بسببها، أو على العكس من ذلك، ربط سبب بنتائجه. ولما كانت الظواهر

[1] موريس أنجرس، المرجع السابق، ص 98.

الاجتماعية، من جهة أخرى، غير خاضعة لتأثير الباحث، فإن المنهج فإن المنهج المقارن هو المنهج الوحيد الملائم لعلم الاجتماع" [1].

أما أوغيست كونت (A.conte) يرى أنّ المنهج التاريخيّ هو الأكثر ملائمة لها، لاعتقاده أنّ القوانين السوسيولوجية لا تعبّر أساسا عن علاقات سببيّة محدّدة، بل عن الاتجاه الذي يسير فيه التطوّر البشريّ على العموم، وبالتالي لا يمكن اكتشاف هذه القوانين عن طريق مقارنات، إذ حتى يتسنى لنا مقارنة مختلف الأشكال التي تأخذها ظاهرة اجتماعية ما عند شعوب مختلفة، يجب علينا أن نفصلها عن السلاسل الزمنية التي تنتمي إليها. لكن لو بدأنا تجزئة التطور البشري هكذا فيصبح من غير الممكن لنا أن نعرف ما الذي يعقب أو يأتي بعد كل مرحلة من هذا التطور [2].

وعلى العموم فإن المناهج الكميّة لا الكيفيّة والوصفيّة هي المعتمدة في الدراسات السوسيولوجيّة، التي تستعين بالمعطيات الإحصائيّة الكميّة، فتتناولها بالتحليل والتفسير السوسيولوجيّ الذي يعطي لها الدلالات والمعاني؛ لأن علم الاجتماع لا يكتفي بالوصف الظاهريّ، بل هو دوماً يبحث عن الخفيّ، ويتقصى الأسباب الكامنة، لهذا فقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة الميدانيّة المنهج الكمّي، والذي يسمح بتناول الظاهرة المدروسة في بيانات احصائية مستمدّة من الواقع، ثم تحليلها، ومحاولة تفسيرها سوسيولوجيا.

4- الدراسة الاستطلاعية:

لمعرفة حجم الظاهرة المراد دراستها، وأبعادها وتغيراتها، لبدا من دراسة استطلاعية أو استكشافية. والاستطلاع أو الاستكشاف، يتضمن عمليات القراءة والمقابلات الاستكشافية [3].

---

(1) إميل دوركهايم، قواعد المنهج السوسيولوجي، تر: سعيد سبعون، دار القصبة، الجزائر، 2008م، ص 155.

(2) المرجع نفسه، ص 156.

(3) ريمون كيفي ولوك كمبنهود، دليل الباحث في العلوم الاجتماعية، تر: يوسف الجباعي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 1997م، ص 59.

وتم هذا بمرحلة القراءة والتي تمت من خلال زيارة بعض المكتبات التي علمنا أنها تحتوي على دراسات في الموضوع الدراسة ومن أهم هذه المكتبات، مكتبة الشيخ أبي اسحاق إبراهيم أطفيش لخدمة التراث، والمتخصصة في الدراسات الإباضية والدراسات التي تهتم بمزاب. وبعدها مرحلة المقابلات مع من له صلة بموضوع الدراسة كبعض الأساتذة ومديري المؤسسات، والموضوع ليس بالأمر الهين لأن مجتمع البحث أغلبيته موجود في المنازل وإمكانية الاتصال به تكون عن طريق الوسائط، ومع خصوصيات المجتمع المزابي الذي مثل هذه الدراسات أنها تضرّ بالمجتمع أكثر ممّا تفيده.

5- مجالات الدراسة:

على الباحث، قبل الشروع في البحث، أن يؤطره في حدود واضحة، وهذا فيما يتصل بالمشكلة ومجالها، أو العينة ونوعها، أو الأفراد أو المؤسسة أو المؤسسات التي يشملها البحث؛ وهذا من أجل التركيز على أهداف معيّنة، ولتجنب التعميم الزائد، وكذا من أجل توفير الجهد والوقت والتكلفة.

ويمكن ضبط حدود هذه الدراسة في المجالات الآتية:

أ- المجال البشريّ: شملت الدراسة الفتيات المزابيات اللائي تسربن من المدرسة في السنة الرابعة متوسط، من متوسطة الإصلاح للبنات بحواشة ببلدية غرداية ولاية غرداية، في ستة مواسم دراسية من الموسم 2008-2009/ إلى الموسم الدراسي 2013 -2014م.

ب- المجال المكانيّ: متوسطة الإصلاح للبنات بحواشة ببلدية غرداية ولاية غرداية.

ج- المجال الزمنيّ: استغرقت الدراسة الميدانية ثلاثة أشهر: فيفري، مارس، أفريل 2015م.

6- الأدوات المستعملة في الدراسة:

لقد وضعت العلوم الإنسانية، على غرار العلوم الطبيعية، وسائل من أجل تفحص الواقع. فعلا، بمجرد تحديد مشكلة البحث بصفة نهائية يجب الانتقال إلى تنظيم عملية جمع المعطيات الضرورية

للتحقق. وتقنية البحث أو الأداة أو الوسيلة هي: مجموعة إجراءات وأدوات التقصي المستعملة منهجياً [1].

قد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على " الاستمارة" كأداة رئيسة، بالإضافة إلى تقنية "المقابلة" كأداة مدعمة.

أ- المقابلة:

كانت المقابلات مع الفاعلين في المجا التعليم الحر، تمّ اختيارهم لعلاقتهم بالموضوع الدراسة، تناولت موضوعات الآتية:

- المرأة في المجتمع المزابي.
- تعليم البنت في المجتمع المزابي.
- العرف في المجتمع المزابي.
- المنظومة التعليمية في المجتمع المزابي.
- تاريخ متوسطة الإصلاح للبنات في بلدية غرداية.

قد استفاد الباحث من هذه المقابلات، لأن المراجع في هذه المواضيع نادرة.

ب- الاستمارة:

اعتمد الباحث تقنية الاستمارة لأنها التقنية الرئيسية للبحث السوسيولوجيّ، ولأنها أنسب أداة لجمع البيانات والمعلومات من العينة المبحوثة.

7- خصائص العينة:

[1] موريس أنجرس، المرجع السابق، ص 184.

أ- السنّ:

جدول (07): يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب السنّ.

فئات السنّ	العدد	النسبة
16	3	4.28
17	9	12.86
18	9	12.86
19	10	14.28
20	10	14.28
21	12	17.14
22	12	17.14
23	5	7.14
المجموع	70	100

من خلال هذا الجدول يتّضح أن النسبة العليا تعود للسنّ: 21- 22 سنة، تليها سنّ 19-20سنة، ثم سنّ 17-18 سنة، وأخيرا نسبة سنّ 16 سنة ونسبة سنّ 23سنة.

ارتفاع نسبة سنّ 22 لدليل أن المتسربات من الموسم الدراسي 2009/2008 كان أكبر عدد أما بالنسبة للسنّ 23 سنة فهي الطالبات اللائي كرّرن السنة أو عدّة سنوات في مسارهن الدراسي،

وبالنسبة للسنّ بين 17و 20 فهو متقارب لأن عدد المتسربات بعد موسم 2009/2008 كلها متقاربة في العدد والسن.

بالنسبة للسنّ 16 فهي حالات خاصة وكلهنّ متسربات في الموسم 2014/2013م، وحسب الحالة الاجتماعية فاثنتين منهن متزوجات والأخرى مخطوبة فهذا دليل واضح للزواج المبكر في المجتمع المزابي خاصة بالنسبة للإناث.

1) جدول (08): يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب حالتهنّ الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة
غير مخطوبة	5	7.14
مخطوبة	11	15.71
متزوّجة	54	77.14
مطلّقة	00	00
أرملة	00	00
المجموع	70	100

من خلال هذا الجدول، يمكن أن نسجّل ملاحظة هامّة جداً: هي أن أكبر نسبة للمتسربات من المدرسة تكون لسبب الزواج وهي تمثل نسبة 77.14 % من مجموع العينة، والنسبة القليلة من المتسربات الغير مخطوبات، وهي تمثل نسبة 7.14 %، أمّا بالنسبة للمخطوبات فهي تمثل نسبة 15.71 %، وهذه النسبة في الحقيقة مهمة لأننا في مجتمع الزواج فيه مبكراً، وللفتاة المزابية قبل زواجها واجب عليها تحضير تجهيزات عرسها من خياطة ألبستها التقليدية وأغطية غرفتها وتعلم بعض

المهارات الضرورية في الحياة الزوجية كالطبخ بأنواعه، كما يعتبر مكوثها في المنزل قبل الزواج تدريباً لها لأنها ستمكث في بيت زوجها ممكن لسنين.

جدول (09): يبيّن توزيع العينة حسب سبب الانقطاع من الدراسة

سبب الانقطاع من الدراسة	العدد	النسبة
الزواج	46	65.71
أمر من الأم	3	4.28
أمر من الأب	5	7.14
عدم الرغبة في الدراسة	11	15.71
عدم النجاح في الشهادة	3	4.28
مشكلة مع الإدارة	1	1.43
مشكلة مع أستاذ	1	1.43
اتباع للزميلات	00	00
المجموع	70	100

من خلال الجدول، يتبيّن لنا أن أكبر نسبة لسبب الانقطاع عن الدراسة هي لسبب الزواج بنسبة 65.71 %، هذه النسبة في المجتمع المزابي تعتبر مهمة لأن أغلبية المتسربات تسربن من المدرسة لأجل الزواج فعندما كانت الفتاة المزابية محرومة من التعلم كلّياً أصبحت الآن تنقطع عن الدراسة من

أجل الزواج فكلما تأخر سن الزواج تأخر سن الانقطاع من الدراسة بالضرورة، تليها نسبة عدم الرغبة في الدراسة بنسبة 15.71 %. وبالنسبة للأباب الأخرى فهي ضعيفة جدا.

2) جدول (10): يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب سن خطبة

سنّ الخطبة	العدد	النسبة
أقل من 16سنة	36	55.38
من 16 إلى 17 سنة	19	29.23
أكبر من 17سنة	10	15.38
المجموع	65	100

من خلال هذا الجدول، نلاحظ أن سنّ الخطبة لأغلبية الفتيات العينة كان قبل سنّ الـ16سنة بنسبة 55.38 %، وهذا دليل واضح على الزواج المبكر في المجتمع المزابي، وتليها نسبة 29.23 % أي سنّ الخطبة في المجتمع المزابي هو ما دون سنّ 17 سنة. والفتاة بمجرد ما تخطب فهي تفكر في الحياة الزوجية التي ستقدُم عليها، وهل ستوفّق فيها أم تخفُقُ ومن سيكون شريك حياتها، وفي هذا المجتمع المحافظ الفتاة تخبر بأنها مخطوبة دون أخذ رأيها في ذلك، وأما نسبة المخطوبات في سنّ أكبر من 24 سنة فهي ضعيفة جدا 15.38 %

بالنسبة للائي لم يجبن على السؤال ، فهنّ المنقطعات عن الدراسة و غير مخطوبات وأغلبيتهنّ لعدم رغبتهنّ في الدراسة.

جدول (11): يبيّن توزيع أفراد العينة حسب سن زواجهن

سن الزواج	العدد	النسبة
أقل من 18سنة	22	40.74
من 18 إلى 19 سنة	28	51.85
أكبر من 19سنة	4	7.40
المجموع	54	100

يلاحظ من الجدول، أن أكبر نسبة لسن الزواج لفتيات العينة من 18 إلى 19 سنة بنسبة 51.85 % وبعدها وقريبة منها نسبة المتزوجات في سنّ أقل من 18 سنة بنسبة 40.74% وهذا دليل أن أغلبية فتيات العينة تزوجنّ قبل السنّ القنوني للزواج في القانون الجزائري، وهو العائق الأساسي لمتابعة الدراسة، وهذا يدل على أن حقوق الفتاة من حيث التعلم مهضومة في المجتمع المزابي. وبالنسبة للائي لم يجبن ففيها نسبة ضعيفة للائي امتنعن عن الجواب عن هذا السؤال والباقي فهن الفتيات اللائي لم يتزوجن بعدُ.

جدول (12): يبيّن توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي للأب	العدد	النسبة
دون تعليم	1	1.43
ابتدائي	16	22.86
متوسط	19	27.14
ثانوي	27	38.57
جامعي	7	10
المجموع	70	100

من الجدول، يتضح أن المستوى التعليمي للعيّنة محصور وموّزعة بنسبة كبيرة بين الابتدائي والمتوسط والثانوي، وأعلى نسبة للثانوي، بنسبة 38.57 %، ويليها مستوى المتوسط، بنسبة 27.14 %، ثم مستوى الابتدائي، بنسبة 22.86 %، ونسبة قليلة للمستوى الجامعي الذي يمثل 10% ونسبة ضعيفة جدا لدون التعلّم بنسبة 1.43 %. وهذا يشير بوضوح لانخفاض المستوى التعليمي لآباء فتيات العينة وبالضرورة سيأثر على المسار التعليمي للأبناء ذكورا وإناثاً، وسيأثر أكثر على الإناث لأنهن أقل حظوظا في التعلّم داخل المجتمع المزابي.

جدول (13): يبيّن توزيع العيّنة حسب المستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	العدد	النسبة
دون تعلم	3	4.28
ابتدائي	38	54.28
متوسط	28	40
ثانوي	1	1.42
جامعي	00	00
المجموع	70	100

نلاحظ من الجدول، أن أكبر نسبة لأمهات العينة تمثل نسبة المستوى التعليمي ابتدائي بنسبة 54.28 % ثم تليها نسبة المتوسط بنسبة 40 %، بالمقابل تنعدم النسبة في المستوى الجامعي، بالمقارنة مع المستوى التعليمي للأب نلاحظ أن أكبر نسبة للمستوى التعليمي للأب في المستوى التعليمي ثانوي بنسبة 35.71 %، ويوجد مستو جامعي بنسبة 10 %، هذا يدل أن التعليم العصري بالنسبة للذكور في المجتمع المزابي سبق تعليم البنات بسنين، فتعليم البنت بالنمط العصري في المجتمع المزابي ظهر سنة 1950م وليجد القبول في الوسط الاجتماعي استغرق سنوات. وهو دليل آخر أن حظوظ تعليم البنت في المجتمع المزابي أقل من حظوظ تعليم الذكور.

جدول (14): يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب امتلاكهم مكتبة للمطالعة في البيت.

امتلاك مكتبة مطالعة في البيت	العدد	النسبة
نعم	38	54.28
لا	32	45.71
المجموع	70	100

من الجدول، نلاحظ أن نسبة امتلاك مكتبة المطالعة في البيت، وعدم امتلاكها نسبة متقاربة، فالممتلكين للمكتبة تمثل نسبة 54.28 % والذين لا يمتلكون مكتبة للمطالعة في البيت يمثلون نسبة32 %. وهذا يدل أنه توجد نسبة مهمة من أولياء العينة يقتنون الكتب، ويكونون مكاتب في منازلهم.

الجدول (15): يبيّن توزع أفراد العيّنة حسب امتلاك الهاتف المحمول

امتلاك الهاتف المحمول	العدد	النسبة
نعم	43	61.43
لا	27	38.57
المجموع	70	100

نسبة عالية من أفراد العينة (61.43 %)يمتلكن هاتفا محمولا، ونسبة 38.57 % لا يمتلكن هذه الأداة الحداثية، وهذه إشارة واضحة لانتقال المجتمع المزابي إلى الحداثة، وانتقال المجتمع إلى

الحداثة، سيلزم عليه تأخير سنّ الزواج منه استكمال المسار التعليمي للبنت ومنه نقص التسرب المدرسي للبنات.

خلاصة الفصل:

يعتبر معهد الإصلاح للبنات بمدينة غرداية بفروعه متوسطات وثانويات قطبا هاماً، فهو يلبّي الحاجة الاجتماعية المتزايدة في ارتياد الطالبات للتعليم؛ وهو في تطوّر مستمرّ، والطالبات المزابيات بالمعهد، يشكلن نسبة عالية للطالبات المزابيات في مدينة غرداية.

نسبة المتسربات من المدرسة في مستوى الرابعة متوسط خلال ستة مواسم دراسية، قد تطوّر، فعددهن (33 طالبة) بنسبة 27.73 % من مجموع المسجلات في ذلك الموسم وبنسبة 28.69 % من مجموع المتسربات خلال ستة مواسم دراسية، وهذا يعود لارتفاع عدد الطالبات في الموسم، الذي كان ناتجاً من قرار إلغاء السنة السابعة ابتدائي من ابتدائية الإصلاح للبنات في الموسم 2005/2004م.

أماّ بالنسبة للمستوى التعليمي لأمهات الطالبات أفراد العيّنة؛ فكان منخفضا وأكبر نسبة كانت للمستوى الدراسي ابتدائي بنسبة (54.28 %)، تليها نسبة المستوى الدراسي متوسط بنسبة (40.00 %) ومنعدم في المستوى الجامعي وهذا له الأثر القوي في سبب الانقطاع عن الدراسة قبل انتهاء المسار التعليمي. كما لاحظنا انخفاض المستوى التعليمي لآباء الطالبات أفراد العينة لكن أقل منه في الأمهات، حيث كانت أكبر نسبة للمستوى التعليمي الثانوي بدل الابتدائي عند الأمهات بنسبة 35.71 %. وهذا يشير أن التعليم بالنمط العصري كان للذكور فقط دون الإناث في المجتمع المزابي، والبنت في المجتمع المزابي دخلت المدرسة العصرية في 10 ديسمبر 1950م [1] .

وما لاحظناه أن السبب الرئيس لانقطاع البنت المزابية عن الدراسة هو الزواج، فالمنقطعات عن الدراسة بسبب الزواج يمثلن نسبة 65.71 % من مجموع المتسربات خلال ستة مواسم دراسية. وبالنسبة لأفراد العينة الحاملات لهاتف النقال فيمثلن 61.43 % فهي نسبة تؤشر إلى انتقال المجتمع المزابي إلى الحداثة.

[1] مقابلة مع أول أستاذ لتعليم البنات في مدينة غرداية الأستاذ عمر راسنعامة .

الفصل الخامس

التسرب المدرسي للفتاة المزابية والمستوى التعليمي للوالدين

(تحليل الفرضية الأولى)

تمهيد:

يعتبر التعلم أساس الحضارة والتقدّم في المجتمعات الإنسانية، ولقياس التقدم الحضاري لأي مجتمع علينا بدراسة المنتوج الفكري له، والمنتوج المادي لا يكون إلاّ بالرعاية الفكرية. والمجتمع الإنساني له قطبين ذكر وأنثى متلازمان ومشتركان، وبإقصاء أحدهما يصير المجتمع أعرجاً. وللتعليم في المجتمع دور بارز في مجال التفاعل الاجتماعيّ والانتشار الثقافيّ وترسيخ القيّم الاجتماعية التي حدّدها المجتمع في المدرسة.

في هذا الفصل سأقوم بتحليل الفرضية الأولى، وهي:

"كلما زاد المستوى التعليمي للوالدين كلما نقص التسرب المدرسي للبنت".

وقد بنيت هذه الفرضيّة للتحقّق ميدانياً في ما إذا كان للمستوى التعليمي للوالدين تأثير في التسرب المدرسي للفتاة المزابية. كما حاولت أن أربط كل ماله تأثير بتنمية المستوى الثقافي للفرد، كحلقات العلم، وقراءة الجريدة، وغيرها من المؤشرات التي تنمي المستوى الثقافي للفرد.

1- المستوى الدراسي للأب:

يمثل المستوى الدراسي للأب عاملا أساسيا في التسيير الأسري، فالأب المثقف يساعد أفراد أسرته على التحضر والحداثة.

جدول (16): يبين ارتباط سنّ الخطبة بالمستوى التعليمي للأب

سن الخطبة / م ت للأب	أقل من 16سنة		من 16 إلى 17 سنة		أكبر من 17سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
دون تعليم	0	00	1	100	0	00	1	1.54
ابتدائي	9	60	2	13.33	4	26.66	15	23.07
متوسط	9	50	8	44.44	1	5.55	18	27.69
ثانوي	16	68	5	20.83	3	12.5	24	36.92
جامعي	2	28.57	3	42.85	2	28.57	7	10.76
المجموع	36	55.38	19	29.23	10	15.38	65	100

نلاحظ من خلال الجدول، من حيث سنّ الخطبة، أنّ أعلى نسبة من أفراد العيّنة، تمثلها الفئة التي تخطب قبل سنّ 16 سنة، بنسبة 55.38 %، تليها فئة الطالبات اللائي يُخطبن ما بين سنّ 16و17 سنة، بنسبة 29.23 %، ثم تأتي فئة اللائي يُخطبن في سنّ أكبر من 17 سنة، بنسبة 15.38 %.

أما بالنسبة بسؤال المتغيّر المستقلّ، عن المستوى التعليمي للأب، فإن أعلى نسبة تعود للآباء الذين مستواهم التعليمي ثانوي، بنسبة 36.92 %، وهذا يدلّ أن أغلبية الآباء الذين لديهم بنات في سن الخطبة ما بين سنة 2008 و2014م لديهم مستوى تعليمي ثانوي. تليها فئة الآباء الذين لديهم مستوى تعليمي متوسط، بنسبة 27.69 %، وهذا يشير إلى أن هؤلاء الآباء تسربوا من المدرسة في مرحلة المتوسط. تليها بعد ذلك فئة مستوى الابتدائي، بنسبة 23.07 %، وهو مستوى منخفض جدا نظرا لعصر الحضارة والحداثة في وقتنا الحاضر. أما بالنسبة لفئة دون تعلم فهي منخفضة جدا، بنسبة 1.54 %، وفئة الجامعيين بنسبة 10.76 %.

وعند ارتباط سؤالي المتغيّرين، ومن خلال الجدول، نلاحظ بالنسبة لفئة الطالبات اللائي

يُخطبن قبل سنّ 16 سنة، وآبائهنّ في مستوى الثانوي يمثّلن نسبة مرتفعة 66.66%، وتنخفض هذه النسبة مع اللائي يُخطبن ما بين سنّ 16 و17، إلى 20.83%، وتنخفض أكثر مع اللائي يُخطبن في سنّ أكبر من 17 سنة، إلى 12.5 %، في هذه الحالة لا يشير تغير هذه النسب إلى أن الأب المزابي ذو مستوى تعليمي ثانوي لم يؤثر في سنّ خطبة ابنته، بل خضع كلّية إلى أعراف مجتمعه، أو إلى تأثير زوجته في أخذ قرار الخطبة دون سنّ 16 سنة.

أمّا بالنسبة للطالبات اللائي يُخطبن قبل سنّ 16 سنة، وآبائهنّ في مستوى المتوسط يمثّلن نسبة 50 %، بينما اللائي يُخطبن ما بين سنّ 16 و17 سنة وآبائهنّ في مستوى المتوسط، يمثلن 44.44 %، واللائي يُخطبن في سنّ أكبر من 17 سنة وآبائهنّ في مستوى المتوسط، يمثّلن 5.55%، وهذا كذلك لا يشير إشارة قوية إلى أثر المستوى التعليمي للأب على سنّ خطبة البنت. بينما إذا انتقلنا إلى الطالبات اللائي آبائهنّ في مستوى الجامعي، نلاحظ أن اللائي يخطبن قبل سنّ 16 سنة منخفضة إلى نسبة 28.57%، واللائي يخطبن ما بين سنّ 16 و17 سنة نسبة مرتفعة إلى نسبة 42.85 %، هذا يشير بالقوة إلى الأثر الذي به المستوى التعليمي على سنّ خطبة الفتاة في المجتمع المزابي تقديما وتأخيرا، بينما اللائي يخطبن في سنّ أكبر من 17 سنة فنسبته منخفضة، ودائما يعود إلى قهر العرف الاجتماعي على الأفراد.

بالنسبة للائي آبائهنّ في مستوى الابتدائي يبدين مؤشر جيّد لتأثير المستوى التعليمي على سنّ الخطبة، فاللائي يُخطبن قبل سنّ 16 سنة يمثّلن 60 %، بينما تنخفض مع اللائي يُخطبن ما بين 16 و17 سنة إلى 13.33 %، ومع اللائي يُخطبن بعد سنّ 17 سنة إلى نسبة 26.66 %.

وبالنسبة للآباء دون مستوى تعليمي بناتهم يُخطبن ما بين 16و17 سنة.

وبالتالي المستوى الذي ظهر تأثيره على سنّ الخطبة هو مستوى الجامعي والابتدائي.

جدول (17): يبيّن ارتباط سنّ الزواج بالمستوى لتعليمي للأب

سن الزواج / م ت للأب	أقل من 18سنة		من 18 إلى 19 سنة		أكبر من 19سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
دون تعليم	0	00	1	100	0	00	1	1.85
ابتدائي	7	58.33	4	33.33	1	8.33	12	22.22
متوسط	4	26.66	10	66.66	1	6.66	15	27.77
ثانوي	9	45	10	50	1	5	20	37.03
جامعي	2	33.33	3	50	1	16.66	6	11.11
المجموع	22	40.74	28	51.85	4	7.40	54	100

من الجدول، نلاحظ من حيث سنّ الزواج، أن أعلى نسبة من أفراد العيّنة، تمثلها الفئة التي تتزوج ما بين سنّ 18و19 سنة، بنسبة 51.85 %، تليها فئة الطالبات اللائي يتزوّجن قبل سنّ 18

سنة، بنسبة 40.74 %، ثم تأتي فئة الطالبات اللائي يتزوّجن بعد سنّ 19 سنة بنسبة 7.40% . وبالمقارنة مع سنّ الخطبة والمستوى التعليمي للأب نلاحظ العكس، أي الفئة الصغيرة أكبر نسبة وهذا يدل على أن الفتاة في المجتمع المزابي تخطب لعدة سنوات قد تصل إلى خمسة أو ستة سنوات، أماّ الزواج فأغلبيته ما بين 18 و19 سنة.

بالنسبة لسؤال المتغيّر المستقلّ، المستوى لتعليمي للأب، فإن أعلى نسبة تعود للآباء الذين مستواهم التعليمي ثانوي، بنسبة 37.03 %، وهذا يدلّ أن أغلبية الآباء الذين زوّجوا بناتهم في سن 18 أو 19 سنة، ما بين سنة 2008 و2014م لديهم مستوى تعليمي ثانوي. تليها فئة الآباء الذين لديهم مستوى تعليمي متوسط، بنسبة 27.77 %، وهذا يشير إلى أن هؤلاء الآباء تسربوا من المدرسة في مرحلة المتوسط. يليها بعد ذلك فئة مستوى الابتدائي، بنسبة 22.22 %، أما بالنسبة لفئة دون تعلم فهي منخفضة جدا، بنسبة 1.85 %، وفئة الجامعيين بنسبة 11.11 %.

وعند ارتباط سؤالي المتغيّرين، ومن خلال الجدول، نلاحظ بالنسبة لفئة الطالبات اللائي يتزوّجن قبل سنّ 18 سنة وآبائهنّ في مستوى الثانوي يمثّلن نسبة 45%، ثم ترتفع النسبة مع اللائي يتزوّجن ما بين سنّ 18 و19 سنة، إلى نسبة 50 %، وتنخفض مع اللائي يتزوّجن في سنّ أكبر من 19 سنة، إلى نسبة 5%.

أمّا بالنسبة للائي آبائهنّ في مستوى المتوسط فنلاحظ أن النسبة مرتفعة مع اللائي يتزوّجن في سنّ ما بين 18 و19 سنة وهي الأغلبية، وتنخفض في اللائي يتزوّجن في سنّ قبلّ 18 سنة، إلى نسبة 26.66 %، وتنخفض أيضاً مع اللائي يتزوّجن في سنّ أكبر من 19 سنة.

إذا في فئات اللائي آبائهنّ في مرحلة المتوسط والثانوي، لم نرى مؤشر واضحاً للمستوى العلمي للأب في سنّ الزواج، مثلما هو واضح في سنّ الخطبة، لكن بالنسبة للائي آبائهنّ في مستوى الجامعي، نلاحظ اللائي تزوّجن قبلّ سنّ 18 سنة يمثلن نسبة 33.33%، وهي نسبة منخفضة بالنسبة للائي يتزوّجن ما بين سنّ 18 و19 سنة وهي 50 %، هنا يتضح أن المستوى العلمي

الجامعي له أثر في تأخير سنّ الزواج، وبالتالي نقص في التسرب المدرسي للبنت، كما نلاحظ بالنسبة للائي آبائهنّ في مستوى ابتدائي للائي تزوّجن قبل 18 سنة نسبة عالية 58.33 % بالنسبة للائي يتزوّجن ما بين 18 و19 سنة التي تمثّل 33.33%، أي الآباء في مستوى الابتدائي أغلبهم زوّجوا بناتهم قبل سنّ 18 سنة عكس الآباء في مستوى الجامعي، وبالتالي للمستوى التعليمي أثر في الزواج المبكر داخل المجتمع المزابي، أمّا فيما يخص اللائي يتزوّجن في سنّ أكبر من 19 سنة في الفئات الثلاث منخفضة ولا تعطي دلالة واضحة على أثر المستوى التعليمي للأب لأن عامل العرف سيتدخل.

الجدول (18):يبيّن مدة المكوث في البيت ما بين الانقطاع من المدرسة والزواج بالمستوى التعليمي للأب

مدة المكوث في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج	أقل من 13شهرا		من 13 إلى 24 شهرا		أكثر من 24شهرا		المجموع	
م ت للأب	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
دون تعليم	00	00	0	00	1	100	1	1.53
ابتدائي	3	20	7	46.66	5	33.33	15	23.07
متوسط	3	16.66	13	72.22	2	11.11	18	27.69
ثانوي	12	50	10	41.66	2	8.33	24	36.92
جامعي	7	100	0	00	0	00	7	10.76
المجموع	25	38.46	30	46.15	10	15.38	65	100

سؤال المكوث في البيت أجابت عليه الطالبات المخطوبات لأنهنّ يعرفن تاريخ زواجهنّ، والطالبات المتزوجات.

نلاحظ من خلال الجدول، ومن حيث مدة المكوث في البيت ما بين الانقطاع عن الدراسة والزواج، أن أعلى نسبة من أفراد العينة، تمثلها الفئة التي تمكث ما بين 13 و 24 شهرا في البيت بين الانقطاع عن المدرسة والزواج، بنسبة 46.15 %، وهذا مؤشر على أن الوعي بوجوب التعليم للأبناء في المجتمع المزابي في تزايد، تليها فئة الطالبات اللائي يمكثن في البيت أقل من 13 شهرا بين انقطاعهنّ عن الدراسة وزواجهنّ، بنسبة 38.46 %، وفي الأخير الطالبات اللائي يمكثن في البيت أكثر من 24 شهرا بين انقطاعهنّ عن الدراسة والزواج، بنسبة 15.38 %، وهي نسبة منخفضة، وتبقى معبّرة، نظراً لأننا في مجتمع محافظ من عاداته الزواج المبكر.

بالنسبة لسؤال المتغيّر المستقل، عن المستوى التعليمي للأب، فهي نفس نسب جدول متغيّر الخطبة والمستوى التعليمي السابق لا تتغيّر،

وعند ارتباط سؤالي المتغيّرين، ومن خلال الجدول، نلاحظ بالنسبة لفئة الطالبات اللائي آبائهنّ في مستوى تعليمي ثانوي، ويمكثن في البيت ما بين التسرب والزواج مدة أقل من 13 شهرا يمثلن نسبة 50%، وتنخفض هذه النسبة مع اللائي يمكثن في البيت ما بين 13 و24 شهرا إلى نسبة 41.66%، ثم تنخفض أكثر مع اللائي يمكثن في البيت أكثر من 24شهرا، إلى نسبة 8.33%.

أمّا بالنسبة للائي آبائهنّ في مستوى المتوسط فنلاحظ أن النسبة مرتفعة مع اللائي يمكثن في البيت ما بين التسرب والزواج مدة ما بين 13 24 شهرا وهي الأغلبية، بنسبة 72.22%، وتنخفض في اللائي يمكثن أقلّ من 13 شهرا، وإذا انتقلنا إلى اللائي آبائهنّ في مستوى الابتدائي، نلاحظ اللائي يمكثن في البيت ما بين 13 و24 شهرا مرتفعة كذلك، بنسبة 46.66%، ومع اللائي يمكثن أقلّ من 13 شهرا تنخفض إلى 20%، ومع اللائي آبائهنّ دون مستوى علمي، نجد النسبة 100%، مع اللائي يمكثن مدة أكبر من 24 شهرا في البيت ما بين التسرب والزواج.

بالنسبة إلى اللائي آبائهن في مستوى جامعي، نجد كلّ الطالبات يمكثن في البيت مدة ألّ من 13 شهرا ما بين التسرب والزواج بنسبة 100%.

وبالتالي كلّ ما زاد المستوى التعليمي للأب المزابي قلّ مدة مكوث البنت في البيت ما بين التسرب والزواج.

جدول (19):يبيّن العلاقة بين المتسربات من المدرسة الغير مخطوبات والمستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي للأب	دون تعليم		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
غير مخطوبة	00	00	1	20	1	20	03	60	00	00	5	100

يتضح من خلال الجدول أنّ الطالبات اللائي ينقطعن عن الدراسة في مستوى الرابعة متوسط وهن غير مخطوبات؛ وآبائهن في مستوى الثانوي، يمثلن نسبة 60 %، واللائي آبائهن في مستوى الابتدائي يمثّلن 20 %، و20 % للائي آبائهن في مستوى المتوسط، أما الآباء في مستوى الجامعي فبناتهم لا ينقطعن عن الدراسة في مستوى الرابعة متوسط؛ إذا لم يكنّ مخطوبات. كما أنّ الآباء الذين دون تعليم لم يظهروا في الجدول لأن نسبتهم ضعيفة جدا بالنسبة للمجموع العام.

إن الملاحظ لهذا الجدول، يلاحظ أن أعلى نسبة للمتسربات الغير مخطوبات من فئة اللائي آبائهنّ في مستوى تعليمي ثانوي، وهذا لا يحقق الفرض في أن ارتفاع المستوى التعليمي للأب ينقص

من التسرب المدرسي للبنت، وهذا ما يلجئونا إلى متابعة العلاقة بين التسرب المدرسي للبنت الغير مخطوبة والسبب الذي أدى إلى التسرب.

جدول (20):بين العلاقة بين المتسربة الغير مخطوبة وسبب الانقطاع والمستوى التعليمي للأب

سبب الانقطاع للبنت الغير مخطوبة / المستوى التعليمي للأب	أمر من الأم		أمر من الأب		عدم الرغبة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
دون تعليم	00	00	00	00	00	00	00	00
ابتدائي	01	100	00	00	00	00	1	20
متوسط	00	00	1	100	00	00	1	20
ثانوي	00	00	00	00	3	100	3	60
جامعي	00	00	00	00	00	00	00	00
المجموع	1	20	1	20	3	60	5	100

يتضح من الجدول، أن سبب الانقطاع من المدرسة للبنت المزابية في العينة؛ أعلى نسبة يمثلها عدم الرغبة في الدراسة، بنسبة 60%، تليها الأمر من الأم، والأمر من الأب بنسب متساوية، 20 %.

وأما بمتغير المستوى التعليمي للأب في هذه الحالة فإن أكبر نسبة يمثلها الآباء في مستوى الثانوي60%، تليها نسبة مستوى المتوسط بنسبة 20%، ومستوى ابتدائي بنفس النسبة 20%، أما بالنسبة للجامعيين فمنعدمة. نلاحظ أن 100 % من الآباء في مستوى الثانوي بناتهم تسرّبن بسبب عدم الرغبة في التعليم فلم نجد في فئة الآباء في مستوى الثانوي بنت تسربت بسبب الأمر من الأب أو من الأم، لكن فئة الآباء في مستوى المتوسط والابتدائي بناتهم تسرّبن 100%، إمّا بأمر من الأم أو بأمر من الأب.

الملاحظ لهذا الجدول يدرك أهمية المستوى التعليمي الأب في توجيه البنات في التعليم، ويلاحظ أنه كلما زاد المستوى التعليمي للأب نقص التسرب المدرسي للبنات.

2- المستوى التعليمي للأم:

يقول الشاعر:

الأم مدرسةً إذا أعددتها أعددت شعباً طيّب الأعراق[147]

فلا يمكن لإنسان أن يخفي هذه الحقيقة، الأم المتعلمة والمثقفة مساعدة لأبنائها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

(147) حافظ إبراهيم: **ديوان حافظ إبراهيم**، قصيدة: "مدرسة البنات ببورسعيد"، ضبط وترتيب وتصحيح وشرح: أحمد أمين وآخرون، ط:3، الهيئة المصرية العامة للشباب، مصر، 1987م، ص 282.

جدول (21):**يبين ارتباط سنّ الخطبة بالمستوى التعليمي للأم**

سن الخطبة / م ت للأم	أقل من 16سنة		من 16 إلى 17 سنة		أكبر من 17سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
دون تعليم	2	100	0	00	0	00	2	3.08
ابتدائي	17	50	15	44.12	1	2.94	34	52.30
متوسط	9	32.14	18	64.28	1	3.57	28	43.08
ثانوي	0	00	1	100	0	00	1	1.64
جامعي	0	00	0	00	0	00	0	00
المجموع	36	55.38	19	29.23	10	15.38	65	100

نلاحظ من خلال الجدول، من حيث سنّ الخطبة، أنّ أعلى نسبة من أفراد العيّنة، تمثلها الفئة التي تخطب قبلّ سنّ 16 سنة، بنسبة 55.38%، تليها فئة الطالبات اللائي يُخطبن ما بين 16 و17 سنة، بنسبة 29.23 %، ثم تأتي فئة اللائي يُخطبن في سنّ أكبر من 17 سنة، بنسبة 15.38 %.

أما بالنسبة لسؤال المتغيّر المستقلّ، عن المستوى التعليمي للأم، فإن أعلى نسبة تعود للأمهات اللائي مستواهنّ التعليمي ابتدائي، بنسبة 52.30 %، وهذا يدلّ على أن أغلبية الأمهات اللائي لديهنّ بنات في سن الخطبة ما بين سنة 2008 و2014م لديهنّ مستوى تعليمي ابتدائي. تليها فئة الأمهات اللائي لديهنّ مستوى تعليمي متوسط، بنسبة 43.08 %، وهذا يشير إلى أن أغلبية

أمهات العينة تسرّبن من المدرسة في مرحلة الابتدائي أو المتوسط. تليها بعد ذلك فئة مستوى دون تعليم، بنسبة 3.08 %، أما بالنسبة لفئة الثانوي فهي منخفضة جدا، بنسبة 1.54 %، وهو مستوى منخفض جدا وهذا نظرا لأننا في عصر الحضارة والحداثة، وفئة الجامعيات فهي منعدمة.

وعند ارتباط سؤالي المتغيّرين، ومن خلال الجدول، نلاحظ بالنسبة لفئة الطالبات اللائي

يُخطبن قبل سنّ 16 سنة، وأمهاتهنّ في مستوى ابتدائي، يمثّلن نسبة مرتفعة 50.00%، وتنخفض هذه النسبة مع اللائي يُخطبن ما بين سنّ 16 و17، إلى 44.12%، وتنخفض أكثر مع اللائي يُخطبن في سنّ أكبر من 17 سنة، إلى 2.94 %، في هذه الحالة إشارة إلى أن الأم المزابية دون مستوى تعليمي تسمح بخطبة بنتها دون سنّ 16 سنة.

أمّا بالنسبة للطالبات اللائي يُخطبن ما بين 16 و17 سنة، وأمهاتهنّ في مستوى المتوسط يمثّلن نسبة 64.28 %، بينما اللائي يُخطبن قبلّ سنّ 16 سنة وأمهاتهنّ في مستوى المتوسط، يمثلن 32.14 %، إشارة واضحة إلى أنّ المستوى التعليمي للأم زاد ونقصت معه نسبة الخطبة قبل سنّ 16 سنة أي المستوى التعليمي للأم سيسبب تأخير سنّ الخطبة عند البنات واللائي يُخطبن في سنّ أكبر من 17 سنة وأمهاتهنّ في مستوى المتوسط، يمثّلن 3.57%، وهي نسبة ضعيفة. بينما إذا انتقلنا إلى الطالبات اللائي أمهاتهنّ دون مستوى تعليمي فكلّهنّ يُخطبن قبل سنّ 16 سنة بنسبة 100%، هي كذلك إشارة إلى تأثير المستوى التعليمي للأم على سنّ خطبة البنت.

وبالتالي المستوى التعليمي للأم يؤثر بصفة قوية في سنّ خطبة البنت المزابية، فكلّما زاد المستوى التعليمي للأم تأخر سنّ الخطبة للبنت، ودائماً هناك عامل العرف الذي يعتب قاهراً في المجتمع المزابي.

جدول (22): يبيّن ارتباط سنّ الزواج بالمستوى لتعليمي للأم

سن الزواج / م ت للأم	أقل من 18سنة		من 18 إلى 19 سنة		أكبر من 19سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
دون تعليم	2	100	0	00	0	00	2	3.70
ابتدائي	11	40.74	15	55.55	1	3.70	27	50
متوسط	9	37.5	12	50	3	12.5	24	44.44
ثانوي	0	00	1	100	0	00	1	1.85
جامعي	0	00	0	00	0	00	0	00
المجموع	22	40.74	28	51.85	4	7.41	54	100

من الجدول، نلاحظ من حيث سنّ الزواج، أن أعلى نسبة من أفراد العيّنة، تمثلها الفئة التي تتزوج ما بين سنّ 18و19 سنة، بنسبة 51.85 %، تليها فئة الطالبات اللائي يتزوّجن قبل سنّ 18 سنة، بنسبة 40.74 %، ثم تأتي فئة الطالبات اللائي يتزوّجن بعد سنّ 19 سنة، بنسبة 7.41%.

بالنسبة لسؤال المتغيّر المستقلّ، المستوى لتعليمي للأم، فإن أعلى نسبة تعود للأمهات اللائي مستواهنّ التعليمي ابتدائي، بنسبة 50 %، وهذا يدلّ على أن أغلبية الأمهات اللائي زوّجن بناتهنّ في سن 18 أو 19 سنة، ما بين سنة 2008 و2014م لديهنّ مستوى تعليمي ابتدائي. تليها فئة الأمهات اللائي لديهنّ مستوى تعليمي متوسط، بنسبة 44.44%، وهذا يشير إلى أن هؤلاء

الأمهات تسرّبن من المدرسة في مرحلة المتوسط. يليها بعد ذلك فئة مستوى دون تعليم، بنسبة 3.70 %، أما بالنسبة لفئة الثانوي فهي منخفضة جدا، بنسبة 1.85 %، وفئة الجامعيين منعدمة.

وعند ارتباط سؤالي المتغيّرين، ومن خلال الجدول، نلاحظ بالنسبة لفئة الطالبات اللائي يتزوّجن ما بين سنّ 18و19 سنة، وأمهاتهنّ في مستوى ابتدائي يمثّلن 55.55%، تنخفض هذه النسبة مع اللائي تزوّجن قبل سنّ 18 سنة، إلى نسبة 40.74%، وتنخفض أكثر مع اللائي تزوّجن بعد سنّ 19 سنة، إلى نسبة 3.70%.

بالنسبة للائي أمهاتهنّ في مستوى المتوسط، واللائي تزوّجن ما بين سنّ 18 و19 سنة يمثّلن 50%، تنخفض هذه النسبة مع اللائي تزوّجن قبل سنّ 18 سنة، إل نسبة 37.5%، وتنخفض النسبة أكثر مع اللائي تزوّجن بعد سنّ 19 سنة، إلى نسبة 12.5%.

بالنسبة للائي أمهاتهنّ في المستوى الجامعي كلهنّ تزوّجن ما بين 18 و19 سنة، أي بنسبة 100%، وأخيرا اللائي أمهاتهنّ دون مستوى تعليمي، كلّهن تزوّجن قبل سنّ 18 سنة، أي بنسبة 100%.

وبالتالي كلّما كانت الأم أكثر تعليما كلّما نقص الزواج المبكر للبنت، ونلاحظ أن عرف المجتمع المزابي عامل قوي بالنسبة للتحكم في سنّ الزواج، فأغلب البنات يتزوّجن ما بين سنّ 18 و19 سنة، وبالنسبة للائي يتزوّجن بعد سنّ 19 سنة فهي نسبة ضعيفة جداً في كل فئات المستوى التعليمي للأم، وهذا مطابق لجدول الارتباط بين المستوى التعليمي للأب وسنّ الزواج، فالعائلة المزابية متأثرة بالعرف المزابي في الزواج الذي يطبّق حديث رسول الله الذي يقول: " من استطاع منكم الباءة فليتزوج فإنه أغضّ للبصر وأحصن للفرج ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء"[148]

(148) متفق عليه، أخرجه البخاري في الصحيح، كتاب النكاح، باب قول النبي ﷺ: «من استطاع...»، حديث رقم: 5065، ص (3/7)؛ ومسلم في صحيحه، كتاب النكاح، باب استحباب النكاح لمن تاقت نفسه إليه، حديث رقم: 1400، ص (1018/2) .

الجدول (23):يبيّن مدة المكوث في البيت ما بين الانقطاع من المدرسة والزواج بالمستوى التعليمي للأم

مدة المكوث في البيت ما بين التسرب المدرسي الزواج / مستوى الأم	أقل من 13شهرا		من 13 إلى 24 شهرا		أكثر من 24شهرا		المجموع	
م ت للأم	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
دون تعليم	0	00	0	00	2	100	2	3.07
ابتدائي	11	32.35	15	44.12	8	23.53	34	52.30
متوسط	13	46.43	15	53.57	0	00	28	43.07
ثانوي	1	100	0	00	0	00	1	1.53
جامعي	0	00	0	00	0	00	0	00
المجموع	25	38.46	30	46.15	10	15.38	65	100

سؤال المكوث في البيت أجابت عليه الطالبات المخطوبات لأنهنّ يعرفن تاريخ زواجهنّ، والطالبات المتزوجات.

نلاحظ من خلال الجدول، ومن حيث مدة المكوث في البيت ما بين الانقطاع عن الدراسة والزواج والمستوى التعليمي للأم، أن أعلى نسبة من أفراد العينة، تمثلها الفئة التي تمكث في البيت ما بين 13 و 24 شهرا بين الانقطاع عن المدرسة والزواج، بنسبة 46.15%، تليها فئة الطالبات اللائي

يمكثن في البيت أقل من 13 شهرا بين انقطاعهنّ عن الدراسة وزواجهنّ، بنسبة 38.46%، وفي الأخير الطالبات اللائي يمكثن في البيت أكثر من 24 شهرا بين انقطاعهنّ عن الدراسة والزواج، بنسبة 15.38%.

وعند ارتباط سؤالي المتغيّرين، المكوث في البيت بين الانقطاع من المدرسة والمستوى التعليمي للأم من خلال الجدول، نلاحظ أن الطالبات اللائي يمكثن في البيت ما بين 13 و24 شهرا بين انقطاعهنّ عن المدرسة وزواجهنّ، واللائي أمهاتهنّ في مستوى الابتدائي يمثلن 44.12%، وهي نسبة مرتفعة، وتليها اللائي يمكثن في البيت أقل من 13 شهرا، بنسبة 32.35%، وتنخفض أكثر مع اللائي يمكثن في البيت أكثر من 24 شهرا ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ، بنسبة 23.53%.

أمّا بالنسبة لفئة الأمهات اللائي مستواهنّ متوسط، فاللائي بناتهنّ يمكثن في البيت ما بين 13 و24 شهرا، يمثّلن نسبة 53.57%، تنخفض هذه النسبة مع اللائي يمكثن في البيت أقل من 13 شهرا بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ، إلى نسبة 46.43%، وتنعدم مع اللائي يمكثن في البيت أكثر من 24 شهرا.

بالنسبة لفئة الأمهات دون تعليم كلّ بناتهنّ يمكثن في البيت أكثر من 24 شهرا ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ، أي 100%، وهذا يعني أن الأم المزابية التي ليس لها مستوى تعليمي ترغم بنتها على المكوث في البيت أكثر من 24 شهرا من أجل تعلّم أمور البيت الزوجية، لكن هذا على حساب تعلّم بنتها، وهذا راجع لعدم الوعي بالأهمية الأساسية للتعلم في هذا العصر.

بالنسبة لفئة الأمهات اللائي مستواهنّ ثانوي، كل بناتهنّ مكثن في البيت أقلّ من 13 شهرا، أي بنسبة 100%، وهذا يعني أن الأم المتعلّمة ولو كان تعلّمها بسيط، فإنّ لهذا التعلّم أثر في قرار تسرب ابنتها من المدرسة، وهذا وعي بأهمية العلم.

وبالتالي نلاحظ أن المستوى التعليمي للأم له الأثر الواضح في مدة مكوث البنت في البيت بين التسرب المدرسي والزواج، أي أنه كلّما زاد المستوى التعليمي للأم نقصت مدة مكوث البنت في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج.

جدول (24):يبيّن العلاقة بين المتسربات من المدرسة الغير مخطوبات والمستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	دون تعليم		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
غير مخطوبة	1	20	4	80	00	00	00	00	00	00	5	100

يتضح من خلال الجدول أنّ الطالبات اللائي ينقطعن عن الدراسة في مستوى الرابعة متوسط وهن غير مخطوبات؛ وأمهاتهنّ دون تعليم يمثلن نسبة 20 %، واللائي أمهاتهنّ في مستوى الابتدائي يمثّلن 80 %، أما الأمهات في مستوى المتوسط والثانوي والجامعي فبناتهنّ لا ينقطعن عن الدراسة في مستوى الرابعة متوسط؛ إذا لم يكنّ مخطوبات.

هذه إشارة أخرى إلى أن المستوى التعليمي للأم له أثر واضح في قرار التسرب من المدرسة للأبناء أو البنات، فإذا كانت الظاهرة الاجتماعية قاهرة على الفرد كالزواج، فالأم مسايرة أما إذا كانت البنت غير مخطوبة فلا تنقطع عن الدراسة، هذا إذا كان المستوى التعليمي للأم متوسط وأكبر من المتوسط.

جدول (25):بين العلاقة بين المتسربة الغير مخطوبة وسبب الانقطاع والمستوى التعليمي للأب

سبب الانقطاع / البنت الغير مخطوبة / المستوى التعليمي للأم	أمر من الأم		أمر من الأب		عدم الرغبة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
دون تعليم	1	100	00	00	00	00	1	20
ابتدائي	1	25	1	25	2	50	4	80
متوسط	00	00	00	100	00	00	00	00
ثانوي	00	00	00	00	00	00	00	00
جامعي	00	00	00	00	00	00	00	00
المجموع	2	20	2	40	2	40	5	100

يتضح من الجدول، أن سبب الانقطاع من المدرسة للبنت المزابية في العينة؛ أعلى نسبة يمثلها الأمر من الأب، وعدم الرغبة في التعليم، بنسبة 40 %، تليها نسبة الأمر من الأم بنسبة 20 %.

وأما بمتغير المستوى التعليمي للأم في هذه الحالة فإن أكبر نسبة تمثلها الأمهات الابتدائي، بنسبة 80 %، تليها نسبة الأمهات دون مستوى تعليمي، بنسبة 20%، أما بالنسبة لمستوى المتوسط

والثانوي والجامعي فمنعدمة. نلاحظ أن 50 % من الأمهات مستوى الابتدائي بناتهنّ تسرّبن من المدرسة لعدم الرغبة في الدراسة و25 % بأمر من الأب، و 25% بأمر من الأم و100 % من الأمهات دون مستوى تعليمي، بناتهنّ تسرّبن بأمر من الأم.

يتضح أن الأم كلما كان مستواها التعليمي مرتفع كلّما كان تشجيعها للبنت أكبر وكلّما استطاعت البنت أن تتغلب على عدم الرغبة في التعلّم، كما سيختفي سبب أمر الأم للانقطاع عن الدراسة، وربما اتفقت مع الأب في قرار عدم الانقطاع عن الدراسة.

الملاحظُ لهذا الجدول يدرك أهمية المستوى التعليمي الأم في توجيه البنات في التعليم، ويلاحظ أنه كلما زاد المستوى التعليمي للأم نقص التسرب المدرسي للبنات.

3- مستوى مطالعة الأب في البيت:

الإنسان يمتلك عدّة وسائل للرفع من مستواه الثقافي والعلمي، فليس إلا المدرسة هي المسؤولة على رفع المستوى الثقافي والعمي في المجتمع؛ بل هي وسيلة في زمنٍ عمريٍ محدّدٍ، فالعصاميّ لم يدخل المدرسة لكن رفع من مستواه العلمي بالمطالعة، فالمطالعة هي وسيلة للتعلم بدون حدود عُمريّةٍ.

جدول (26): يبيّن الارتباط بين سنّ الخطبة ومطالعة الأب في البيت

سن الخطبة / مستوى مطالعة الأب	أقل من 16سنة		من 16 إلى 17 سنة		أكبر من 17سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
لا يطالع أبدا	13	81.25	3	18.75	00	00	16	24.61
أحيانا يطالع	13	46.43	14	50	2	7.14	28	43.08
دائما يطالع	3	14.28	10	47.62	8	38.09	21	32.31
المجموع	36	55.38	19	29.23	10	15.38	65	100

نلاحظ من خلال الجدول، ومن حيث سنّ الخطبة ، أن أعلى نسبة من أفراد العيّنة، تمثّلها الفئة التي تُخطبُ في سنّ أقل من 16 سنة، بنسبة 55.38 %، تليها فئة الطالبات اللائي يُخطبن ما بين سنّ 16 و17 سنة، بنسبة 29.23 %، ثم تأتي فئة اللائي يُخطبن في سنّ أكبر من 17 سنة، بنسبة 15.38 %.

أمّا بالنسبة لسؤال المتغيّر المستقلّ، عن مستوى مطالعة الأب، فإن أعلى نسبة تعود للطالبات اللائي آبائهنّ يطالعون أحياناً في البيت، بنسبة 43.08 %، ثم تليها فئة اللائي آبائهنّ يطالعون دائماً، بنسبة 32.31 %، أما الفئة اللائي آبائهنّ لا يطالعون أبدا في البيت، بنسبة 24.61 %، هذا يشير إلى أن الأب المزابي مستوى مطالعته في البيت متوسطة.

وعند ارتباط سؤالي المتغيرين، ومن خلال الجدول، وبالنسبة لفئة الطالبات اللائي يُخطبن في سنّ أقلّ من 16 سنة وآبائهنّ يطالعون أحياناً، يمثلن نسبة 46.43 %، وبانتقالنا إلى اللائي يُخطبن في

سنّ ما بين 16 و17 سنة وآبائهنّ يطالعون أحياناً، ترتفع النسبة إلى 50 %، وتنخفض في فئة اللائي يُخطبن في سن أكبر من 17 سنة، إلى نسبة 7.14 %.

بالنسبة للائي يُخطبن فيما بين سنّ 16 و17 سنة، وآبائهن يطالعون دائماً، يمثلن 47.62%، وبانتقالنا إلى اللائي يُخطبن فيما بعد 17 سنة، تنخفض النسبة إلى 38.09%، وتنخفض أكثر مع اللائي يُخطبن في سنّ أقلّ من 16 سنة إلى نسبة 14.28%.

ونلاحظ أنّ الطالبات اللائي يُخطبن في سنّ أقلّ من 16 سنة واللائي آبائهنّ لا يطالعون في البيت أبدا، يمثلون نسبة 81.25%، وإذا انتقلنا إلى اللائي يُخطبن ما بين سنّ 16 و17 سنة تقلّ النسبة إلى 18.75 %، أي أغلب الآباء اللذين لا يطالعون أبدا، تُخطب بناتهم في سنّ قبل 16 سنة.

المتتبع لهذه النسب يلاحظ أنه كلّما كان الأب يطالع أكثر كان مستواه الثقافي مرتفع أكثر وزاد وعياً بأهمية العلم، ونقصت خطبت بناته في سنّ قبل 16 سنة، أي تأخر سنّ الخطبة وبالتالي تأخر سنّ الزواج، ومنه نقص التسرب المدرسي للبنت، وبالتالي نعم مستوى مطالعة الأب في البيت تؤثر على التسرب المدرسي للبنت.

جدول (27): مدة المكوث في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج و مستوى مطالعة الأب:

مدة المكوث في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج / مستوى مطالعة الأب	أقل من 13شهرا		من 13 إلى 24 شهرا		أكثر من 24شهرا		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
لا يطالع أبدا	4	25	5	31.25	7	43.75	16	24.61
أحيانا يطالع	8	28.57	18	64.28	2	7.14	28	43.08
دائما يطالع	13	61.90	7	33.33	1	4.76	21	32.31
المجموع	25	38.46	30	46.15	10	15.38	65	100

نلاحظ من خلال الجدول، ومن حيث مدة المكوث في البيت ما بين التسرب المدرسي، والزواج، أن أعلى نسبة من أفراد العيّنة، تمثّلها الفئة التي تمكث في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج مدة ما بين 13 و24 شهرا، بنسبة 46.15 %، تليها فئة الطالبات اللائي يمكثن في البيت أقلّ من 13 شهرا ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ، بنسبة 38.46 %، ثم تأتي فئة اللائي يمكثن في البيت أكثر من 24 شهرا ما بين تسرّبهنّ من المدرسة وزواجهنّ، بنسبة 15.38%.

أمّا بالنسبة لسؤال مستوى مطالعة الأب، فإن أعلى نسبة تعود للطالبات اللائي آبائهنّ يطالعون أحياناً في البيت، بنسبة 43.08 %، ثم تليها فئة اللائي آبائهنّ يطالعون دائماً، بنسبة

32.31 %، أما الفئة اللائي آبائهنّ لا يطالعون أبدا في البيت، بنسبة 24.61 %، هذا يشير إلى أن الأب المزابي مستوى مطالعته في البيت متوسطة.

وعند ارتباط سؤالي المتغيرين، ومن خلال الجدول، نلاحظ أنّ الطالبات اللائي يمكثن في البيت ما بين تسربهنّ من المدرسة وزاجهنّ مدّة ما بين 13 و24 شهرا واللائي آبائهنّ يطالعون أحيانا في البيت، يمثلون نسبة 64.28%، وإذا انتقلنا إلى اللائي يمكثن في البيت أقلّ من 13 شهرا ما بين تسرّبهنّ من المدرسة وزواجهنّ تقلّ النسبة إلى 28.57%، ثم تقلّ أكثر عند اللائي يمكثن في البيت أكثر من 24 شهرا ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ، إلى نسبة 7.14% أي أغلب الآباء الذين يطالعون أحيانا، بناتهم يمكثن في البيت ما بين 13 و24 شهرا ما بين تسرّبهنّ من المدرسة وزواجهنّ.

بالنسبة للائي يمكثن في البيت أكثر من 24 شهرا، وآبائهن يطالعون دائماً، يمثلن 4.76%، وبانتقالنا إلى اللائي يمكثن في البيت ما بين 13 و24 شهرا، ترتفع النسبة إلى 33.33 %، وترتفع أكثر مع اللائي يمكثن في البيت أقلّ من 13 شهرا إلى نسبة 61.90%. أي أن أغلب طالبات هذه الفئة يمكثن في البيت أقلّ من 13 شهرا؛ ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ، وهذا دليل على الوعي بوجوب التعلّم.

وبالنسبة لفئة الطالبات اللائي يمكثن في البيت أكثر من 24 شهرا، وآبائهنّ لا يطالعون أبدا، يمثلن نسبة 43.75%، وبانتقالنا إلى اللائي يمكثن في البيت ما بين 13 و24 شهرا ما بين تسرّبهنّ من المدرسة وزواجهنّ، وآبائهنّ يطالعون أحياناً، ترتفع النسبة إلى 31.25%، وتنخفض في فئة اللائي يمكثن في البيت أقل من 13 شهرا ، إلى نسبة 25%. وهذا يشير إلى أن الآباء الذين لا يطالعون أبدا في البيت، يحبذون مكوث بناتهم في البيت مدة كبيرة انتظارا للزواج، وهذا دليل على عدم الوعي بأهمية التعلّم.

المتتبع لهذه النسب يلاحظ أنه كلّما كان الأب يطالع أكثر قلت مدة مكوث بنته في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج، فكلما زاد المستوى الثقافي نقصت مدة المكوث في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج.

جدول(28): العلاقة بين المتسربة الغير مخطوبة ومستوى مطالعة الأب

مستوى مطالعة الأب / الحالة الاجتماعية	لا يطالع أبدا		يطالع أحيانا		دائما يطالع		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
غير مخطوبة	3	60	1	20	1	20	5	100

من الجدول نلاحظ أن المتسربات من المدرسة في السنة الرابعة متوسط، وهن غير مخطوبات؛ وآبائهنّ لا يطالعون أبدا يمثلن 60 **%**، واللائي يتسربن من المدرسة وآبائهن يطالعون أحيانا، يمثلن 20 %، وهي نفس النسبة مع اللائي يتسربن من المدرسة في السنة الرابعة، وآبائهنّ يطالعون دائماً، أي أنّ أغلب الطالبات اللائي يتسرّبن من المدرسة في السنة الرابعة متوسط وهنّ غير مخطوبات آبائهنّ مستواهم الثقافي منخفض.

وبالتالي كلّما ارتفع المستوى الثقافي للأب قلّ التسرب المدرسي للبنت.

4- مستوى مطالعة الأم في البيت

الجدول (29):يبيّن الارتباط بين سنّ الخطبة ومطالعة الأم في البيت

سن الخطبة / مستوى مطالعة الأم	أقل من 16سنة		من 16 إلى 17 سنة		أكبر من 17سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
لا تطالع أبدا	20	80	4	16	1	4	25	38.46
أحيانا تطالع	15	65.22	5	21.74	3	13.04	23	35.38
دائما تطالع	1	5.88	10	58.82	6	35.29	17	26.15
المجموع	36	55.38	19	29.23	10	15.38	65	100

نلاحظ من خلال الجدول، ومن حيث سنّ الخطبة ، أن أعلى نسبة من أفراد العيّنة، تمثّلها الفئة التي تُخطبُ في سنّ أقل من 16 سنة، بنسبة 55.38 %، تليها فئة الطالبات اللائي يُخطبن ما بين سنّ 16 و17 سنة، بنسبة 29.23%، ثم تأتي فئة اللائي يُخطبن في سنّ أكبر من 17 سنة، بنسبة 15.38%.

أمّا بالنسبة لسؤال المتغيّر المستقلّ، عن مستوى مطالعة الأم، فإن أعلى نسبة تعود للطالبات اللائي أمهاتهنّ لا يطالعن أبدا في البيت، بنسبة 38.46 %، ثم تليها فئة اللائي أمهاتهنّ يطالعن أحياناً، بنسبة 35.38 %، أما الفئة اللائي أمهاتهنّ دائماً يطالعن في البيت، بنسبة 26.15 %، هذا يشير إلى أن الأمهات المزابيات مستوى مطالعتهنّ في البيت ضعيفة، وهذا يدل على أن أغلبية الأمهات مستواهنّ التعليمي مستوى متوسط فما دون.

وعند ارتباط سؤالي المتغيرين، ومن خلال الجدول، نلاحظ أنّ الطالبات اللائي يُخطبن في سنّ أقل من 16 سنة واللائي أمهاتهنّ لا يطالعن في البيت أبدا، يمثلن نسبة 80.00%، وإذا انتقلنا إلى اللائي يُخطبن ما بين سنّ 16 و17 سنة تقلّ النسبة إلى 16%، وتنخفض أكثر مع اللائي يُخطبن في سنّ أكبر من 17 سنة، إلى نسبة 4%، أي أغلب الأمهات اللائي لا يطالعن أبدا في البيت، تُخطب بناتهنّ في سنّ قبل 16 سنة.

وبالنسبة لفئة الطالبات اللائي يُخطبن في سنّ أقلّ من 16 سنة وأمهاتهنّ يطالعن أحياناً، يمثلن نسبة 65.22 %، وبانتقالنا إلى اللائي يُخطبن في سنّ ما بين 16 و17 سنة وأمهاتهنّ يطالعن أحياناً، تنخفض النسبة إلى 21.74%، وتنخفض في فئة اللائي يُخطبن في سن أكبر من 17 سنة، إلى نسبة 13.04%.

بالنسبة للائي يُخطبن في سنّ أقل من 16 سنة وأمهاتهنّ يطالعن دائماً في البيت، يمثلنّ 5.88%، وبانتقالنا إلى اللائي يُخطبن في سنّ ما بين 16 و17 سنة ترتفع النسبة إلى 58.82 %، وتنخفض مع اللائي يُخطبن في سنّ أكبر من 17 سنة بنسبة 35.29%.

المتتبع لهذه النسب يلاحظ أنه كلّما كانت الأم تطالع أكثر في البيت كان مستواها الثقافي مرتفعا أكثر وزاد وعيها بأهمية العلم، ونقص خطبت بناتها في سنّ قبل 16 سنة، أي تأخر سنّ الخطبة عند بناتها وبالتالي تأخر سنّ الزواج، ومنه نقص التسرب المدرسي للبنت، وبالتالي نعم مستوى مطالعة الأم في البيت تؤثر على التسرب المدرسي للبنت.

جدول (30): مدة المكوث في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج و مستوى مطالعة الأم:

مدة المكوث في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج / مستوى مطالعة الأم	أقل من 13شهرا		من 13 إلى 24 شهرا		أكثر من 24شهرا		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
لا تطالع أبدا	5	20	13	52	7	28	25	38.46
أحيانا تطالع	7	30.43	14	60.87	2	8.69	23	35.38
دائما تطالع	13	76.47	3	17.65	1	5.88	17	26.15
المجموع	25	38.46	30	46.15	10	15.38	65	100

نلاحظ من خلال الجدول، ومن حيث مدة المكوث في البيت ما بين التسرب المدرسي، والزواج، أن أعلى نسبة من أفراد العيّنة، تمثّلها الفئة التي تمكث في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج مدة ما بين 13 و24 شهرا، بنسبة 46.15 %، تليها فئة الطالبات اللائي يمكثن في البيت أقلّ من 13 شهرا ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ، بنسبة 38.46 %، ثم تأتي فئة اللائي يمكثن في البيت أكثر من 24 شهرا ما بين تسرّبهنّ من المدرسة وزواجهنّ، بنسبة 15.38%.

أمّا بالنسبة لسؤال مستوى مطالعة الأم، فإن أعلى نسبة تعود للطالبات اللائي أمهاتهنّ لا يطالعن أبدا في البيت، بنسبة 38.46%، ثم تليها فئة اللائي أمهاتهنّ يطالعن أحيانا، بنسبة 35.38 %، أما الفئة اللائي أمهاتهنّ يطالعن دائما في البيت، بنسبة 26.15 %، هذا يشير إلى أن الأم المزابية مستوى مطالعتها في البيت منخفضة.

وعند ارتباط سؤالي المتغيرين، ومن خلال الجدول، نلاحظ أنّ الطالبات اللائي يمكثن في البيت ما بين تسربهنّ من المدرسة وزاجهنّ مدّة ما بين 13 و24 شهرا واللائي أمهاتهنّ لا يطالعن أبدا في البيت، يمثلن نسبة 52%، وإذا انتقلنا إلى اللائي يمكثن في البيت أكثر من 24 شهرا ما بين تسرّبهنّ من المدرسة وزواجهنّ تقلّ النسبة إلى 28%، ثم تقلّ أكثر عند اللائي يمكثن في البيت أقلّ من 13 شهرا ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ، إلى نسبة 20% أي أغلب الأمهات اللائي لا يطالعن أبدا، أغلب بناتهن يمكثن في البيت ما بين 13 و24 شهرا أو أكثر من 24 شهرا ما بين تسرّبهنّ من المدرسة وزواجهنّ.

بالنسبة للائي يمكثن في البيت ما بين 13 و24 شهرا، وأمهاتهنّ يطالعن أحيانا، يمثلن 60.87%، وبانتقالنا إلى اللائي يمكثن في البيت أقلّ من 13 شهرا، تنخفض النسبة إلى 30.43 %، وتنخفض أكثر مع اللائي يمكثن في البيت أكثر من 24 شهرا إلى نسبة 8.69%. أي أن أغلب طالبات هذه الفئة يمكثن في البيت ما بين 13 و24 شهرا أو أقلّ من 13 شهرا؛ ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ، وهذا دليل على وجود نوع من الوعي بوجوب التعلّم.

وبالنسبة لفئة الطالبات اللائي يمكثن في البيت أقلّ من 13 شهرا، وأمهاتهنّ يطالعن دائما في البيت، يمثلن نسبة 76.47%، وبانتقالنا إلى اللائي يمكثن في البيت ما بين 13 و24 شهرا ما بين تسرّبهنّ من المدرسة وزواجهنّ، وأمهاتهنّ يطالعون دائما في البيت، تنخفض النسبة إلى 17.65%، وتنخفض في فئة اللائي يمكثن في البيت أكثر من 24 شهرا ، إلى نسبة 5.88%. وهذا يشير إلى أن الأمهات اللائي يطالعن دائما في البيت، يحبذون مكوث بناتهم في البيت مدة قصيرة انتظارا للزواج، وهذا دليل على ارتفاع الوعي بأهمية التعلّم.

المتتبع لهذه النسب يلاحظ أنه كلّما كانت الأم تطالع أكثر قلت مدة مكوث بنتها في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج، فكلما زاد المستوى الثقافي نقصت مدة المكوث في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج.

نتائج الفرضية الأولى:

كان وضع وتحديد الفرضية كما يلي:

"كلما زاد المستوى التعليمي للوالدين كلما نقص التسرب المدرسي للبنت "

فالظاهرة المتداولة بالدراسة هي: التسرب المدرسي للفتاة المزابية، وربطت تلك الظاهرة بمتغيّر المستوى التعليمي للأب والأم.

وعند تحليل أجوبة الطالبات المبحوثات، ومعاينة الجداول الإحصائيّة، البسيطة والارتباطيّة الخاصة بهذه الفرضية، يمكن لنا أن نسجل النتائج الآتية:

المستوى التعليمي للأب له أثر واضح في تأخير سنّ الخطبة، وسنّ الزواج لدى الفتاة المزابية، كما لاحظنا أن مدة المكوث في البيت، لها علاقة وطيدة بالمستوى التعليمي للأب، فكلّما زاد المستوى التعليمي للأب، نقصت مدة المكوث في البيت بين التسرب المدرسي والزواج للفتاة المزابية. وكذلك الجداول الإحصائية، تبرز أن للمستوى التعليمي للأم العلاقة الوطيدة بسنّ الخطبة وسنّ الزواج ومدة المكوث في البيت بين التسرب المدرسي والزواج، أي زيادة المستوى التعليمي للأم يؤدي إلى تأخر سنّ الخطبة وسنّ الزواج، ونقص مدة المكوث في البيت بين التسرب من المدرسة والزواج.

وبالنسبة للمتسربات الغير مخطوبات، لاحظنا أن أغلبيتهنّ، لأولياء آباء أو أمهات لدهنّ مستوى تعليمي ضعيف، للائي تسربن بأمر من الأم، أو بأمر من الأب، وهذا مؤشر واضح لعلاقة المستوى التعليمي للوالدين في التسرب المدرسي للفتاة المزابية. وكلّ هذا يؤكد صحة الفرضية الأولى وهي: **كلما زاد المستوى التعليمي للوالدين كلما نقص التسرب المدرسي للبنت**

الفصل السادس

أعراف المجتمع المزابي والتسرب المدرسي للفتاة المزابية

(تحليل الفرضية الثانية)

تمهيد:

تتباين المجتمعات وتختلف، من حيث أعرافها وتنشئة أبنائها، وتنشئة الأبناء في المجتمع تكون وفق أعراف المجتمع وقيمه، هذا من أجل الحفاظ على قيم المجتمع وتوريثها للأجيال القادمة بطريقة اجتماعية آلية. لكن العولمة في العصر الحديث أدّت بالمجتمعات إلى الحراك الاجتماعي نحو الحداثة.

إن الصورة السائدة في المجتمع المزابي حول المرأة، هي الصورة التقليدية التي نشأت بالتنشئة الاجتماعية، في اطار أعراف موروثة من جيل إلى آخر.

في هذا الفصل سنحاول القيام بدراسة وتحليل الفرضية الثانية، وهي: "كلّما كانت الأسرة أكثر التزامًا بتطبيق العرف الاجتماعي زاد التسرب المدرسي للبنت".

وقد بنيت هذه الفرضية للتحقّق ميدانياً ممّا إذا كان هناك تأثير؛ على التسرب المدرسي للفتاة المزابية، بالالتزام الأسرة والفرد لعرف المجتمع المزابية.

سندرس هذه الفرضية، إن شاء الله تعالى، ونحلّل جداولها الإحصائية، وسوف نركّز على المتغيّر المستقلّ، الخاص بالعرف في المجتمع المزابي، ثم على ارتباطه وتأثيره في المتغيّر التابع، أي الظاهرة المدروسة وهي: التسرب المدرسي للفتاة المزابية.

الجداول التالية ستبيّن نتائج الارتباط بين مؤشرات التسرب المدرسي للفتاة المزابية، بمؤشرات الأعراف في المجتمع المزابي.

1- العشيرة في المجتمع المزابي:

العشيرة في المجتمع المزابي مؤسسة اجتماعية عرفية، فكلّ فرد في المجتمع المزابي لبدا أن يكون ضمن عشيرة، هذا من أجل التكفل ومتابعة الأفراد في المجتمع، لكن في العصر الحديث أصبح بعض من الناس يرون إلى العشيرة بنظرة ناقصة غير ملزمة بالإتباع والانصياع.

جدول (31): يبين رؤية أفراد العينة للعشيرة

رؤية أفراد العينة للعشيرة	العدد	النسبة
يجب المحافظة عليها ودعمها	46	65.71
يجب تطويرها وتحديثها	20	28.57
لا جدوى منها	4	5.71
المجموع	70	100

من خلال هذا الجدول، نكتشف أن أعلى نسبة من الطالبات (65.71 %) رؤيتهنّ للعشيرة المحافظة والدعم، وهؤلاء يمثلن لاتجاه المحافظ العرفي، أي يمثلن الالتزام بالعرف، وهذا يشير إلى أن أغلب الأسر في المجتمع المزابي مازالت ملتزمة بتطبيق العرف الاجتماعي.

وإذا انتقلنا الفئة الثانية، نجد أنفسنا أمام فئة تمثل (28.57 %)، تحاول التطوير والتحديث، دائما بالتمسك الأصل، فهذه من نتائج التعليم والوعي الاجتماعي، خلافا للفئة الأولى التي تناشد التشبث بالقديم، دون أي تطوير أو تحديث، هذا لخوف فيها على المؤسسة، فالإنسان إذا خاف من ضياع شيء حفظه وستره كما هو ولم يستثمر فيه.

بانتقالنا إلى الفئة الأخيرة، نجد أنفسنا أمام فئة تمثل (5.71 %)، وهي الفئة التي ترى أن العشيرة لا جدوى منها، وهي غير نافعة في المجتمع، هذه الفئة تمثل الاتجاه الحداثي الذي يرى إلى القديم بأنه غير صالح في العصر الحديث، فرغم ضعف هذه النسبة إلاّ أنها معبرة لأننا في البنت والبنت ستكون أماً، والأم هي أهم عنصر لانتقال الأفكار من الجيل القديم إلى الجيل الحديث.

جدول (32): يبين ارتباط الرؤية للعشيرة، بسن الخطبة للفتاة المزابية

سنّ الخطبة / الرؤية للعشيرة	أقلّ من 16 سنة		ما بين 16و17 سنة		أكبر من 17 سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
يجب الحفاظ عليها ودعمها	31	70.45	10	22.72	3	4.61	44	67.69
يجب تطويرها وتحديثها	4	21.05	9	47.36	6	31.58	19	29.23
لا جدوى منها	1	50	00	00	1	50	2	3.07
المجموع	36	55.38	19	29.23	10	15.38	65	100

الفتاة في المجتمع المزابي كانت محرومة من القراءة والكتابة، لأسباب كثيرة ومنها المحافظة على قيم المجتمع، وتعليم الفتاة المزابية في الاطار الاجتماعي الحرّ؛ كان لهدف اكتساب المعرفة لا غير، وفي التنشئة الاجتماعية للفتاة هدف المحافظة على القيم الاجتماعي للمجتمع، والحفاظ على أعرافه.

من خلال هذا الجدول، إذا نظرنا إلى رؤية أفراد العينة للعشيرة، نلاحظ أنّ أعلى نسبة تعود إلى الطالبات اللائي لديهنّ رؤية المحافظة والدعم، بنسبة 67.69 %، تليها نسبة اللائي رأين التطوير والتحديث، بنسبة 29.23%، ثم أخيرا الطالبات اللائي رأين عدم الجدوى في العشيرة في عصرنا الحالي، بنسبة 3.07%.

إذن: النسبة المرتفعة تمثل الصورة التقليدية السائدة في المجتمع، وهي المحافظة على مؤسساته كما هي، دون تحديث أو تطوير، وهي صورة لا تزال تشغل حيز كبير لدى الفتيات المزابيات، غير العولمة والاتجاهات الداعية إلى التطوّر والحداثة في كلّ شيء ولو في الأصول.

وعند ارتباط مؤشّري المتغيّرين، نكشف أن الطالبات اللائي يرين إلى العشيرة بالمحافظة والدعم، أعلى نسبة لديهنّ يخطبن قبل سنّ 16 سنة، بـ 70.45%، وإذا جمعنا هذه النسبة مع نسبة اللائي يخطبن ما بين 16و17سنة، ترتفع النسبة إلى 93.17 %، وهي نسبة عالية تؤكّد خط الفرضية.

وإذا التفتنا إلى فئة الطالبات اللائي صرّحن أنّ العشيرة يجب أن تطوّر وتحدّث، نجد أنّ خطبتهنّ قبلّ 16سنة منخفضة وتمثّل 21.05 %، وأنّ أعلى نسبة لديهنّ تعود إلى اللائي يخطبن ما بين 16و17 سنة، بنسبة 47.36 %.

وبالتالي يمكن أن نستنتج أنه، كلّما كانت الأسرة أكثر التزاما بتطبيق العرف، والمتمثل هنا المحافظة على العشيرة بصورتها التقليدية، نقص سنّ الخطبة لدى الفتاة، أي زاد التسرب المدرسي لديها.

جدول (33): يبين ارتباط الرؤية للعشيرة، بسن الزواج للفتاة المزابية

سنّ الزواج / الرؤية للعشيرة	أقلّ من 18 سنة		ما بين 18و19 سنة		أكبر من 19 سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
يجب الحفاظ عليها ودعمها	19	54.28	15	42.85	1	2.85	35	64.81
يجب تطويرها وتحديثها	3	16.66	13	72.22	2	11.11	18	33.33
لا جدوى منها	00	00	00	00	1	100	1	1.85
المجموع	22	40.74	28	51.85	4	7.40	54	100

الفتاة في المجتمع المزابي تتزوج في سنّ مبكّرة، وهذا لأن المجتمع المزابي يحفز على الزواج لمبكر حفظا للعرض والشرف،.

من خلال هذا الجدول، إذا نظرنا إلى رؤية أفراد العينة للعشيرة، نلاحظ أنّ أعلى نسبة تعود إلى الطالبات اللائي لديهنّ رؤية المحافظة والدعم، بنسبة 67.69 %، تليها نسبة اللائي رأين التطوير والتحديث، بنسبة 29.23%، ثم أخيرا الطالبات اللائي رأين عدم الجدوى في العشيرة في عصرنا الحالي، بنسبة 3.07%.

وعند ارتباط مؤشّري المتغيّرين، نكشف أن الطالبات اللائي يرين إلى العشيرة بالمحافظة والدعم، أعلى نسبة لديهنّ يتزوّجن في سنّ أقلّ من 18 سنة، بـ 54.28%، ثم تليها اللائي يتزوّجن ما بين سنّ 18 و19سنة، بنسبة 42.85%.

وإذا التفتنا إلى فئة الطالبات اللائي صرّحن أنّ العشيرة يجب أن تطوّر وتحدّث، نجد أنّ زواجهنّ قبلّ 16سنة منخفضة وتمثّل 16.66 %، وأنّ أعلى نسبة لديهنّ تعود إلى اللائي يتزوّجن ما بين 18و19 سنة، بنسبة 72.22 %.

وإذا انتقلنا إلى الفئة التي صرّحت بعدم جدوى العشيرة، فكلّهنّ يتزوّجن في سنّ أكبر من 19 سنة، 100 %، وهي نسبة غير معتبرة لأنها ضعيفة بالنسبة للمجموع العام.

إذا بالمقارنة بين اللائي صرّحن بالمحافظة وزواجهنّ، واللائي صرّحن بالتحديث والتطوير، وزواجهنّ نلاحظ أثر الالتزام بعرف العشيرة، على سنّ الزواج، وبالتالي يمكن أن نستنتج أنه، كلّما كانت الأسرة أكثر التزاما بتطبيق العرف، والمتمثل هنا المحافظة على العشيرة بصورتها التقليدية، نقص سنّ الزواج لدى الفتاة، أي زاد التسرب المدرسي لديها.

جدول (34): يبين ارتباط الرؤية للعشيرة، بمدة مكوث الفتاة المزابية بالبيت ما بين التسرب المدرسي والزواج.

المكوث في البيت / الرؤية للعشيرة	أقلّ من 13 شهرا		ما بين 13و24 شهرا		أكثر من 24 شهرا		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
يجب الحفاظ عليها ودعمها	16	36.36	18	40.90	10	22.72	44	67.69
يجب تطويرها وتحديثها	18	94.73	1	5.26	00	00	19	29.23
لا جدوى منها	2	100	00	00	00	00	2	3.07
المجموع	36	55.38	19	29.23	10	15.38	65	100

من خلال هذا الجدول، إذا نظرنا إلى رؤية أفراد العينة للعشيرة، نلاحظ أنّ أعلى نسبة تعود إلى الطالبات اللائي لديهنّ رؤية المحافظة والدعم، بنسبة 67.69 %، تليها نسبة اللائي رأين التطوير والتحديث، بنسبة 29.23%، ثم أخيرا الطالبات اللائي رأين عدم الجدوى في العشيرة في عصرنا الحالي، بنسبة 3.07%.

وعند ارتباط مؤشّري المتغيّرين، نكشف أن الطالبات اللائي يرين إلى العشيرة بالمحافظة والدعم، أعلى نسبة لديهنّ يمكثن في البيت ما بين 13و24 شهرا ما بين تسرّبهن من المدرسة وزواجهنّ، 40.90%، ثم تليها اللائي يمكثن في البيت أقلّ من 13 شهرا، بنسبة 36.36%.

وإذا التفتنا إلى فئة الطالبات اللائي صرّحن أنّ العشيرة يجب أن تطوّر وتحدّث، نجد أنّ أعلى للطالبات اللائي يمكثن في البيت أقل من 13 شهرا ، بنسبة 94.73%، وأنّ أدنى نسبة لديهنّ تعود إلى اللائي يمكثن في البيت ما بين 13و24 شهرا، بنسبة 5.26 %، واللائي يمكثن في البيت أكثر من 24 شهرا، منعدمة.

وإذا انتقلنا إلى الفئة التي صرّحت بعدم جدوى العشيرة، فكلّهنّ يمكثن في البيت أقلّ من 13 شهرا ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ، بنسبة 100 %.

إذا بالمقارنة بين اللائي صرّحن بالمحافظة وزواجهنّ، واللائي صرّحن بالتحديث والتطوير، وزواجهنّ نلاحظ أثر الالتزام بعرف العشيرة، على مدة المكوث في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج ، وبالتالي يمكن أن نستنتج أنه، كلّما كانت الأسرة أكثر التزاما بتطبيق العرف، والمتمثل هنا المحافظة على العشيرة بصورتها التقليدية، نقصت مدة المكوث في البيت ما بين التسرب المدرسي والزواج، أي زاد التسرب المدرسي لديها.

جدول (35): يبين ارتباط الرؤية للعشيرة، بسبب الانقطاع من المدرسة لغير المتزوجات.

سبب الانقطاع للبنت الغير مخطوبة / الرؤية للعشيرة	أمر من الأم		أمر من الأب		عدم الرغبة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
يجب الحفاظ عليها ودعمها	1	50	1	50	00	00	2	40
يجب تطويرها وتحديثها	00	00	00	00	1	100	1	20
لا جدوى منها	00	00	00	00	2	100	2	40
المجموع	1	20	1	20	3	60	5	100

يتضح من الجدول، أننا إذا نظرنا إلى رؤية أفراد العينة (الطالبات المتسربات من المدرسة في مستوى الرابعة متوسط وغير مخطوبات) للعشيرة، نجد أن أكبر نسبة للائي لديهنّ رؤية المحافظة والدعم، ونفس النسبة مع اللائي يرين بعدم الجدوى للعشيرة، بنسبة 40 %، وأدى نسبة للائي يرين التطوير والتحديث في العشيرة، بنسبة 20 %، سبب الانقطاع من المدرسة للبنت المزابية في العينة؛ أعلى نسبة يمثلها عدم الرغبة في الدراسة، بنسبة 60%، تليها الأمر من الأم، والأمر من الأب بنسب متساوية، 20 %.

وأما بمتغير المستوى التعليمي للأب في هذه الحالة فإن أكبر نسبة يمثلها الآباء في مستوى الثانوي60%، تليها نسبة مستوى المتوسط بنسبة 20%، ومستوى ابتدائي بنفس النسبة 20%، أما بالنسبة للجامعيين فمنعدمة. نلاحظ أن 100 % من الآباء في مستوى الثانوي بناتهم تسرّبن بسبب عدم الرغبة في التعليم فلم نجد في فئة الآباء في مستوى الثانوي بنت تسربت بسبب الأمر من الأب أو من الأم، لكن فئة الآباء في مستوى المتوسط والابتدائي بناتهم تسرّبن 100%، إمّا بأمر من الأم أو بأمر من الأب.

الملاحظ لهذا الجدول يدرك أهمية الرؤية للعشيرة كمؤسسة عرفية في المجتمع المزابي، في سبب انقطاع الفتاة المزابية من المدرسة، لكنّ المؤشرات ضعيفة بالنسبة للائي انقطعن في هذه الحالة بالنسبة للرؤية للعشيرة.

2- العزابة في المجتمع المزابي:

العزابة هيئة اجتماعية في المجتمع المزابي، وهي القمة في التنظيم، بيدها الحلّ والعقد في أمور البلد، تسيّر المسجد وسائر الشؤون الاجتماعية والسياسية في البلد، كل الهيئات الأخرى تحت إمرتها. في عصرنا الحديث، وخاصة بعد الاستقلال الجزائري؛ بدأت تفقد سيطرتها على المجتمع، وأول ما فقدته الحلقة نظام الولاية والبراءة. واتباع الناس لأوامر الحلقة يعتبر عرفا اجتماعيا في المجتمع المزابي.

جدول (36): يبين مستوى الامتثال أفراد العينة لأوامر الحلقة

الامتثال لأوامر الحلقة	العدد	النسبة
نعم يمتثل	45	64.28
أحيانا يمتثل	19	27.14
لا يمتثل	6	8.57
المجموع	70	100

من خلال هذا الجدول، نكتشف أن أعلى نسبة من الطالبات (64.28 %) يمتثلنّ لأوامر العزابة خاصة فيما يتعلق بالعرف الاجتماعي في الأعراس والمناسبات، أو ما يتعلّق بالأخلاق العامة كالحجاب الشرعي، والدخول في الدكاكين، وهؤلاء يمثّلن الاتجاه الملتزم والمنقاد للمؤسسة الاجتماعية، أي يمثلن الالتزام بالعرف، وهذا يشير إلى أن أغلب الأسر في المجتمع المزابي يمتثلن لأوامر العزابة، أي ملتزمة بتطبيق العرف الاجتماعي.

وإذا انتقلنا إلى الفئة الثانية، نجد أنفسنا أمام فئة تمثل (27.14 %)، أحيانا يمتثلن لأوامر العزابة، هذه الفئة تمثل نتائج الحداثة في المجتمع المزابي، فطبيعة المجتمعات الحراك، لكن نلاحظ أنها نسبة ما زالت ضعيفة مقارنة مع الفئة الأولى التي تمثل المحافظة والثبات، وما نلاحظ أن هذه الفئة ربما لديها أعراف تطبقها وأعراف في نظرها لا جدوى منها.

بانتقالنا إلى الفئة الأخيرة، نجد أنفسنا أمام فئة تمثل (8.57 %)، وهي الفئة التي لا تمتثل لأوامر العزابة، وهي الفئة الخارجة عن السيطرة الاجتماعية، وهذه النسبة موجودة في كل مجتمع انساني، فالعناصر الناقمة على المجتمع تكون لأسباب كثير منها؛ التطرف الفكري، عدم النجاح في

الحياة الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو المجتمع لم يلبي احدى حاجياته إلى آخره من الأسباب. وهذه الفئة في الحقيقة هي فئة خطيرة على تماسك المجتمع المزابي، وخاصة هي فئة نسوية.

جدول (37): يبين ارتباط الامتثال لأوامر العزابة ، بسنّ الخطبة للفتاة المزابية

سنّ الخطبة / الامتثال لأوامر العزابة	أقلّ من 16 سنة		ما بين 16و17 سنة		أكبر من 17 سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم يمتثل	34	79.07	8	18.60	1	2.32	43	66.15
أحيانا يمتثل	2	11.11	9	50	7	38.88	18	27.69
لا يمتثل	00	00	2	50	2	50	4	6.15
المجموع	36	55.38	19	29.23	10	15.38	65	100

عند تحليل معطيات هذا الجدول، نلاحظ أنّ فئة الطالبات اللائي يمتثلن لأوامر العزابة، يمثلن أعلى نسبة 66.15 %، تليها نسبة اللائي يمتثلن أحيانا، بنسبة 27.69 %، أما اللائي لا يمتثلن تماما فتمثل 6.15 %.

ولارتباط بين المتغيرين نلاحظ أن فئة الطالبات اللائي يمتثلن لأوامر العزابة، وهن اللائي يمثلن اتجاه الصورة التقليدية للمرأة المزابية، أعلى نسبة لديهنّ تخطب في سنّ أقلّ من 16 سنة، بنسبة 79.07%، واللائي يخطبن ما بين 16 و17 سنة فيمثلن 18.60 %، واللائي يخطبن في سنّ أكبر من 17سنة يمثلن 2.32 %. إذا الطالبات اللائي نشأن في أسر ملتزمات بالعرف الاجتماعي في

مزاب، أغلبيتهنّ يخطبن قبل 16 سنة، وهو سبب للزواج المبكر الذي هو العنصر الأساس في التسرب المدرسي للفتاة المزابية.

أمّا فئة الطالبات اللائي يمتثلن أحيانا لأوامر العزابة، فأكبر نسبة لديهنّ تخطب ما بين 16 و17 سنة، وهي: 50 %، ثم تليها اللائي يخطبن في سنّ أكبر من 17 سنة بنسبة 38.88%، أمّا اللائي يخطبن قبل 16 سنة فنسبتهنّ منخفضة إلى 11.11%، إذا مقارنة مع فئة الممتثلات لأوامر العزابة، هذه الفئة تأخر لديها سنّ الخطبة، فهي في مسار الفرضية.

من هذا الجدول نستنتج أن الطالبات الملتزمات بتطبيق العرف، والمتمثل هنا الامتثال لأوامر العزابة، سنّ الخطبة لديهنّ متقدّم بالنسبة للطالبات اللائي يمتثل أحيانا لأوامر العزابة أو لا يمتثلن بتاتًا.

جدول (38): يبين ارتباط الامتثال لأوامر العزابة، بسنّ الزواج للفتاة المزابية

سنّ الزواج / الامتثال لأوامر العزابة	أقلّ من 18 سنة		ما بين 18و19 سنة		أكبر من 19 سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم يمتثل	20	52.63	17	44.74	1	2.63	38	70.37
أحيانا يمتثل	2	14.28	10	71.43	2	14.28	14	25.92
لا يمتثل	00	00	1	50	1	50	2	3.70
المجموع	22	40.74	28	51.85	4	7.40	54	100

في هـذا الجـدول، نلاحـظ أنّ فئـة الطالبـات اللائـي يمتـثلن لأوامـر العزابـة، يمـثلن أعلـى نسـبة 70.37%، تليهـا نسبة اللائي يمتثلن أحيـانا، بنسبة 25.92 %، أمـا اللائـي لا يمتثلن تمامـا فتمثل 3.70 %.

ولارتباط بين المتغيرين نلاحظ أن فئة الطالبات اللائي يمتثلن لأوامر العزابة، وهن اللائي يمثلن اتجـاه الصـورة التقليديـة للمـرأة المزابيـة، أعلـى نسـبة لـديهنّ تتـزوّج في سـنّ أقـلّ مـن 18 سـنة، بنسـبة 52.63%، واللائي يتزوّجن ما بين 18 و19 سنة فيمثلن 44.74 %، واللائي يخطبن في سنّ أكبر مـن 19سـنة يمـثلن 2.63 %. إذا الطالبـات اللائـي نشـأن في أسـر ملتزمـات بالعـرف الاجتمـاعي في مـزاب، أغلبيـتهنّ يتـزوّجن قبـل 18 سـنة، وهـو سـبب للـزواج المبكـر الـذي هـو العنصـر الأسـاس في التسرب المدرسي للفتـاة المزابية، لكـن هـذه النسبة متقاربة مع نسبة الزواج ما بين 18و19سنة وهـذا يدل أن في المجتمع المزابي الخطبة المبكرة، أما الزواج المبكر فقد بدأ في التأخر.

أمّا فئة الطالبات اللائي يمتثلن أحيانا لأوامر العزابة، فأكبر نسبة لـديهنّ تتزوّج ما بين 18 و19 سنة، وهي: 71.43 %، ثم تليها اللائي يتزوّجن في سنّ أكبر من 19 سنة، واللائي يتزوّجن في سنّ أقلّ من 18 سنة، بنسبة 14.28%، ، إذا مقارنة مع فئة الممتثلات لأوامر العزابة، هـذه الفئة تأخر لديها سنّ الزواج، فهي في مسار الفرضية.

مـن هـذا الجـدول نستنتج أن الطالبـات الملتزمـات بتطبيـق العـرف، والمتمثـل هنـا الامتثـال لأوامـر العزابة، سنّ الزواج لديهنّ متقدّم بالنسبة للطالبات اللائي يمتثل أحيانا لأوامر العزابة أو لا يمتثلن بتاتًا.

جدول (39): يبين ارتباط الامتثال لأوامر العزابة، بمدة مكوث الفتاة المزابية بالبيت ما بين التسرب المدرسي والزواج.

المكوث في البيت / الامتثال لأوامر العزابة	أقلّ من 13 شهرا		ما بين 13و24 شهرا		أكثر من 24 شهرا		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم يمتثل	17	39.53	16	37.21	10	23.25	43	66.15
أحيانا يمتثل	16	88.88	2	11.11	00	00	18	27.69
لا يمتثل	3	75	1	25	00	00	4	6.15
المجموع	36	55.38	19	29.23	10	15.38	65	100

في هذا الجدول، وبالارتباط بين المتغيّرين نلاحظ أن فئة الطالبات اللائي يمتثلن لأوامر العزابة، وهن اللائي يمثلن اتجاه الصورة التقليدية للمرأة المزابية، أعلى نسبة لديهنّ تمكث في البيت ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ مدة أقلّ من 13 شهرا، بنسبة 39.53%، واللائي يمكثن في البيت ما بين 13 و24 شهرا، فيمثلن 37.21 %، واللائي يمكثن أكثر من 24 شهرا، يمثلن 23.25%. هذه النسب متقاربة وغير معبرة بصورة جيدة على صحة مسار الفرضية، هنا إشارة إلى أن مستوى المعي في المجتمع المزابي، بلزوم التعليم للبنت وبقائها مدة طويلة في البيت منتظرة الزواج بدأ في الارتفاع.

أمّا فئة الطالبات اللائي يمتثلن أحيانا لأوامر العزابة، فأكبر نسبة لديهنّ تمكث في البيت مدة أقلّ من 13 شهرا ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ، بنسبة 88.88 %، ثم تليها اللائي يمكثن ما

بين 13 و24 شهرا، بنسبة 11.11%، واللائي يمكثن أكبر من 24 شهرا منعدمة، هذه الفئة من الطالبات يمثلن الاتجاه الحداثي للمجتمع المزابي، وهذه النسب تحقق مسار الفرضية.

من هذا الجدول نستنتج أن الطالبة لكلما كانت في الاتجاه الحداثي كلّما نقصت مدة مكوثها في البيت ما بين تسرها من المدرسة وزواجها.

3- تِمْسِرِدِينْ:

هيئة اجتماعية عرفية تهتم بالمجتمع النسوي، وهي الحافظة للقانون الاجتماعي في المجتمع النسوي. والامتثال لأوامر الهيئة الاجتماعية النسوية في المجتمع المزابي، يعتبر عرفا اجتماعياً وأي عصيان هو تمرّد على الأعراف الاجتماعية.

جدول (40): يبين رؤية أفراد العينة لتمسردين:

رؤية أفراد العينة لتمسردين	العدد	النسبة
يجب المحافظة عليها ودعمها	53	75.71
يجب تطويرها وتحديثها	12	17.14
لا جدوى منها	5	7.14
المجموع	70	100

من خلال هذا الجدول، نكتشف أن أعلى نسبة من الطالبات (75.71 %) رؤيتهنّ لهيئة تمسيردين المحافظة والدعم، وهؤلاء يمثلن الاتجاه التقليدي المحافظ، أي يمثلن الالتزام بالعرف والخوف من المستقبل الذي يهدد هل المجتمعات التقليدية المحافظة من العولمة والتفكك، المجتمع النسوي في مزاب هو الذي يحفظ المجتمع من التفكك والعولمة، وهذا لامتثالهنّ للعرف الاجتماعي.

وإذا انتقلنا إلى الفئة الثانية، فهي فئة تمثل (17.14 %)، تحاول التطوير والتحديث، لكن دائما بالتمسك بالأصل، فهذه من نتائج التعليم والوعي الاجتماعي، خلافا للفئة الأولى التي تناشد التشبث بالقديم، دون أي تطوير أو تحديث، هذا لخوف فيها على المؤسسة الاجتماعية من الزوال، فالإنسان إذا خاف من ضياع شيء حفظه وستره كما هو.

بانتقالنا إلى الفئة الأخيرة، نجد أنفسنا أمام فئة تمثل (7.14 %)، وهي الفئة التي ترى أن هيئة تمسيردين لا جدوى منها، وهي غير نافعة في المجتمع، هذه الفئة تمثل الاتجاه الحداثي الذي يرى إلى القديم بأنه غير صالح في العصر الحديث، فرغم ضعف هذه النسبة إلاّ أنها معبرة لأننا في فئة البنات والبنت ستكون أماً ،كما أننا في هيئة خاصة للنساء.

جدول (41): يبين ارتباط الرؤية لتمسردين، بسن الخطبة للفتاة المزابية

سنّ الخطبة / الرؤية لتمسردين	أقلّ من 16 سنة		ما بين 16و17 سنة		أكبر من 17 سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
يجب الحفاظ عليها ودعمها	31	63.26	12	24.49	6	12.24	49	75.38
يجب تطويرها وتحديثها	5	41.66	4	33.33	3	25	12	18.46
لا جدوى منها	00	00	3	75	1	25	4	6.15
المجموع	36	55.38	19	29.23	10	15.38	65	100

بداية، بالنسبة للمتغيّر المستقلّ، نلاحظ أنّ النسبة العليا للطالبات المبحوثات 75.38%، صرّحن بوجوب المحافظة على هيئة تمسيردين ودعمها كما هي الآن، وهذه إشارة واضحة إلى أن البنات المزابيات لديهنّ اعتزاز بهيئتهن تمسيردين، ويحاولن المحافظة عليها ودعمها كما هي كي لا تهدّد.

بينما الفئة التي ترى وجوب التحديث والتطوير، فهي تمثل 18.46%، والفئة الأخيرة التي ترى عدم الجدوى من الهيئة، فتمثل 6.15 %.

بارتباط المتغيّرين نلاحظ أن فئة الطالبات اللائي صرّحن بوجوب المحافظة على هيئة تمسيردين ودعمها، أكبر نسبة لديهن يُخطبن قبل سنّ 16 سنة، بنسبة 63.26%، واللائي يخطبن ما بين 16و17 سنة فيمثلن في هذه الفئة 24.49 %، واللائي يخطبن بعد سنّ 17 سنة، نسبتهن 12.24%.

بينما الفئة التي ترى وجوب التحديث والتطوير في الهيئة، فأكبر نسبة لديهنّ تخطب قبل سنّ 16 سنة، بنسبة 41.66%، واللائي يخطبن ما بين 16 و17 فيمثلن 33.33%، واللائي يخطبن في سنّ أكبر من 17 سنة فيمثلن 25%. في هذه النسب مسار الفرضية غير محقق، ولعلّ أهم معيق لتطبيق أفكار واتجاهات الانسان، قهرية الظاهرة الاجتماعية كما يقول دوركهايم.

بالنسبة للفئة التي صرحت بعدم جدوى هيئة تمسيردين، أعلى نسبة لديهنّ يخطبن ما بين 16و17 سنة، بنسبة 75%، أما اللائي يخطبن بعد سنّ 17 سنة 25% ، واللائي يخطبن قبل سنّ 16 سنة فمنعدمة.

نستنتج من هذا الجدول أن الطالبة الملتزمة بتطبيق العرف الاجتماعي في مزاب، سنّ الخطبة عندها متقدم بالنسبة للطالبة التي لا تلتزم بتطبيق العرف الاجتماعي المزابي، المتمثل هنا في رؤية الطالبة إلى هيئة تمسيردين، وقد أخذنا التي تقول بالمحافظة والدعم، والتي تقول بعدم الجدوى من الهيئة.

جدول (42): يبين ارتباط الرؤية لتمسردين، بسن الزواج للفتاة المزابية

سنّ الزواج / الرؤية لتمسردسن	أقلّ من 18 سنة		ما بين 18و19 سنة		أكبر من 19 سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
يجب الحفاظ عليها ودعمها	21	51.22	19	46.34	1	2.44	41	75.92
يجب تطويرها وتحديثها	1	10	7	70	2	20	10	18.52
لا جدوى منها	00	00	2	75	1	25	3	5.55
المجموع	22	40.74	28	51.85	4	7.40	54	100

بالنسبة للمتغيّر المستقلّ، نلاحظ أنّ النسبة العليا للطالبات المبحوثات 75.92%، صرّحن بوجوب المحافظة على هيئة تمسيردين ودعمها كما هي الآن، بينما الفئة التي ترى وجوب التحديث والتطوير، فهي تمثل 18.52%، والفئة الأخيرة التي ترى عدم الجدوى من الهيئة، فتمثل 5.55%.

بارتباط المتغيّرين نلاحظ أن فئة الطالبات اللائي صرّحن بوجوب المحافظة على هيئة تمسيردين ودعمها، أكبر نسبة لديهنيتزوّجن قبل سنّ 18 سنة، بنسبة 51.22%، واللائي يتزوّجن ما بين 18و19 سنة فيمثلن في هذه الفئة 46.34 %، واللائي يتزوّجن بعد سنّ 19 سنة، نسبتهن 2.44%.

بينما الفئة التي ترى وجوب التحديث والتطوير في الهيئة، فأكبر نسبة لديهنّ يتزوّجن ما بين سنّ 18و19 سنة، بنسبة 70%، واللائي يتزوّجن في سنّ أكبر من 19سنة، فيمثلن 20%، واللائي يتزوّجن في سنّ أقلّ من 18 سنة فيمثلن 10%. في هذه النسب مسار الفرضية محقق، فأغلب الطالبات اللائي صرّحن التطوير والتحديث تأخر لديهنّ سنّ الزواج بالنسبة للائي يناشدن المحافظة والدعم.

بالنسبة للفئة التي صرحت بعدم جدوى هيئة تمسيردين، أعلى نسبة لديهنّ يتزوّجن ما بين 18و19 سنة، بنسبة 75%، أما اللائي يتزوّجن بعد سنّ 19 سنة 25% ، واللائي يتزوّجن قبل سنّ 18 سنة فمنعدمة.

نستنتج من هذا الجدول أن الطالبة الملتزمة بتطبيق العرف الاجتماعي في مزاب، سنّ الزواج عندها متقدم بالنسبة للطالبة التي لا تلتزم بتطبيق العرف الاجتماعي المزابي، المتمثل هنا في رؤية الطالبة إلى هيئة تمسيردين.

جدول (43): يبين ارتباط الرؤية لتمسردين، بمدة مكوث الفتاة المزابية بالبيت ما بين التسرب المدرسي والزواج.

المكوث في البيت / الرؤية لتمسردين	أقلّ من 13 شهرا		ما بين 13و24 شهرا		أكثر من 24 شهرا		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
يجب الحفاظ عليها ودعمها	22	44.89	17	34.69	10	20.41	49	75.38
يجب تطويرها وتحديثها	11	91.66	1	8.33	00	00	12	18.46
لا جدوى منها	3	75	1	25	00	00	4	6.15
المجموع	36	55.38	19	29.23	10	15.38	65	100

في هذا الجدول، وبالارتباط بين المتغيّرين نلاحظ أن فئة الطالبات اللائي صرّحن بوجوب المحافظة على هيئة تمسيردين، وهن اللائي يمثلن اتجاه الصورة التقليدية للمرأة المزابية، أعلى نسبة لديهنّ تمكث في البيت ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ مدة أقلّ من 13 شهرا، بنسبة 44.89%، واللائي يمكثن في البيت ما بين 13 و24 شهرا، فيمثلن 34.69 %، واللائي يمكثن أكثر من 24 شهرا، يمثلن 20.41%. هذه النسب متقاربة وغير معبرة بصورة جيدة على صحة مسار الفرضية، ونفسها بالنسبة للجدول السابق في متغيّر الامتثال لأوامر العزابة.

أمّا فئة الطالبات اللائي صرّحن بالتطوير والتحديث، فأكبر نسبة لديهنّ تمكث في البيت مدة أقلّ من 13 شهرا ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ، بنسبة 91.66 %، ثم تليها اللائي

يمكثن ما بين 13 و24 شهرا، بنسبة 8.33%، واللائي يمكثن أكبر من 24 شهرا منعدمة، هذه الفئة من الطالبات يمثلن الاتجاه الحداثي للمجتمع المزابي، وهذه النسب تحقق مسار الفرضية.

من هذا الجدول نستنتج أن الطالبة لكلّما كانت في الاتجاه الحداثي كلّما نقصت مدة مكوثها في البيت ما بين تسرها من المدرسة وزواجها، مسار الفرضة محقق.

4- احترام الكبير:

يقول الرسول صلى الله عليه وسلّم " من لم يوقرّ كبيرنا ويرحم صغيرنا فليس منّا"[1]، يعتبر الاحترام من أهم الوسائل التي تحفظ لكل عنصر في المجتمع قيمته الاجتماعية، أو العلمية، أو الأبوية، أو غيرها من القيم. في المجتمع المزابي تتداول كلمات تعبر عن الاحترام، ككلمة " حَمَّالِّيكْ" في كل بداية كلام مع إنسان أكبر من المتكلّم، أو تقديم يدين لمصافحة الكبير، ...

وهنا نريد أن ندرس الارتباط بين طريقة مصافحة الكبير؛ ومؤشرات التسرب المدرسي.

(1) أخرجه الترمذي في سننه، كتاب الذبائح، أبوب البر والصلة عن رسول الله ﷺ، باب ما جاء في رحمة الصبيان، وقال: «هذا حديث غريب»، حديث رقم: 1921، ص (322/4).

جدول (44): يبين طريقة مصافحة أفراد العينة للمرأة كبيرة السنّ أو من هيئة تمسردين:

مصافحة المرأة كبيرة السنّ أو من تمسردين	العدد	النسبة
بيدين	63	90
بيد واحدة	6	8.57
لا يهم	1	1.43
المجموع	70	100

من خلال هذا الجدول، نكتشف أن أعلى نسبة من الطالبات (90 %) يحترمن الكبير ويوقرونه اتباعا لتوجهات خير خلق الله مُحَّد صلى الله عليه وسلّم كما سبق، وهذه قيمة اسلامية للك المجتمعات الاسلامية؛ وهي مرتفعة هنا في المجتمع المزابي، وهؤلاء يمثلنّ الاتجاه الأصلي المحافظ، أي يمثلنّ المرأة المسلمة الإباضية المزابية، وهذا يشير إلى أن أغلب الأسر في المجتمع المزابي مازالت ملتزمة بقيمة الاحترام للكبير بتقديم اليدين في المصافحة، وهو تطبيق لعرف من أعراف المجتمع المزابي.

وإذا انتقلنا إلى الفئة الثانية، نجد أنفسنا أمام فئة تمثل (8.57 %)، وهي اللائي يصافحن بيدٍ واحدة، ثم التي بحدها لا يهمها بيدين أو بيد واحدة، بنسبة (1.43 %)، والنسبتين مجتمعتين تمثّلان (10 %)، وهي نسبة تشير إلى التطوّر والحضارة، والملاحظ لهذا الجدول والجداول السابقة يلاحظ أن الحداثة ظهرت قوية في بعض الأعراف، وكانت ضعيفة في البعض الأعراف الأخرى كهذا العرف الاحترام، وهذا دليل على الأصل الإسلامي للمجتمع المزابي، فأغلبية أعراف المجتمع المزابي مبنية على أصولٍ إسلامية.

جدول (45): يبين ارتباط طريقة مصافحة المرأة كبيرة السنّ أو من تمسردين، بسن الخطبة للفتاة المزابية

سنّ الخطبة / طريقة المصافحة	أقلّ من 16 سنة		ما بين 16و17 سنة		أكبر من 17 سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
بيدين	36	62.06	13	22.41	9	15.51	58	89.23
بيد واحدة	00	00	5	83.33	1	16.66	6	9.23
لا يهم	00	00	1	100	00	00	1	1.83
المجموع	36	55.38	19	29.23	10	15.38	65	100

بداية، بالنسبة للمتغيّر المستقلّ، نلاحظ أنّ النسبة العليا للطالبات المبحوثات 89.23%، صرّحن بأنهنّ يصافحن الكبير بيدين، وهذه إشارة واضحة إلى مستوى احترام الفتاة المزابية للكبير، وهي قيمة اجتماعية دينية، وتعتبر من العرف الاجتماعي في مزاب.

بينما الفئة التي صرّحت بأنها تستعمل يد واحدة، فتمثل 9.23%، والفئة الأخيرة التي لا يهمها استعمال يد واحدة أو يدين، فتمثل 1.83 %.

بارتباط المتغيّرين نلاحظ أن فئة الطالبات اللائي صرّحن باستعمال اليدين في المصافحة، أكبر نسبة لديهن يُخطبن قبل سنّ 16 سنة، بنسبة 62.06%، واللائي يخطبن ما بين 16و17 سنة فيمثلن في هذه الفئة 22.41 %، واللائي يخطبن بعد سنّ 17 سنة، نسبتهن 15.51%.

بينما الفئة التي تستعمل يد واحدة في مصافحة الكبير، وهي الفئة التي انخفضت لديها قيمة الاحترام التي تعتبر من العرف في المجتمع المزابي، أعلى نسبة لديهنّ يخطبن ما بين 16 و17 سنة، بنسبة 83.33%، وللائي يخطبن في سنّ أكبر من 17سنة، فيمثلن 16.66%، واللائي يخطبن قبل 16 سنة نسبتهنّ منعدمة. في هذه النسب مسار الفرضية محقق.

بالنسبة للفئة التي صرحت بأنها لا يهمها استعمال يد واحدة أو يدين، كلّهن يخطبن ما بين 16و17سنة، أي 100%.

نستنتج من هذا الجدول أن الطالبة الملتزمة بتطبيق العرف الاجتماعي في مزاب، سنّ الخطبة عندها متقدم بالنسبة للطالبة التي لا تلتزم بتطبيق العرف الاجتماعي المزابي، المتمثل هنا في طريقة مصافحة الكبير.

جدول (46): يبين ارتباط طريقة مصافحة المرأة كبيرة السنّ أو من تمسردين ، بسن الزواج للفتاة المزابية

سنّ الزواج / طريقة المصافحة	أقلّ من 18 سنة		ما بين 18و19 سنة		أكبر من 19 سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
بيدين	22	44	24	48	4	8	50	92.59
بيد واحدة	00	00	4	100	00	00	4	7.41
لا يهم	00	00	00	00	00	00	00	00
المجموع	22	40.74	28	51.85	4	7.40	54	100

بالنسبة للمتغيّر المستقلّ، نلاحظ أنّ النسبة العليا للطالبات المبحوثات 92.59%، يستعملن يدين في مصافحة الكبير، بينما الفئة التي تستعمل يد واحدة في المصافحة، يمثلن 7.41%، والفئة الأخيرة التي لا يهمها الأمر، نسبتها منعدمة.

بارتباط المتغيّرين نلاحظ أن فئة الطالبات اللائي يستعملن يدين في المصافحة، أكبر نسبة لديهن يتزوّجن ما بين 18و19سنة، بنسبة 48%، واللائي يتزوّجن قبل سنّ 18 سنة فيمثلن في هذه الفئة 44 %، واللائي يتزوّجن بعد سنّ 19 سنة، نسبتهن 8%، في هذه الحالة مسار الفرضية غير محقق، دائمّا لعلّها الأسباب القاهرة في المجتمع.

بالنسبة للفئة التي تستعمل يد واحدة، كلّهن يتزوّجن ما بين 18و19سنة، أي 100 %.

نستنتج من هذا الجدول، أن الطالبة التي لا تلتزم بتطبيق العرف الاجتماعي المزابي، المتمثل هنا في طريقة المصافحة يتأخر عندها سنّ الزواج.

5- عرف المناسبات في المجتمع المزابي:

المجتمع المزابي مجتمع مهيكلّ بمؤسسات اجتماعية؛ قمتها العزابة مسؤولة عن تنظيم كل المناسبات والأفراح، والمآتم وغيرها، ففي الأعراس من عرف المجتمع المزابي أن العزابة تقرأ القرآن تلاوة جماعية لا فردية، لكن في الآونة الأخيرة ظهرة التلاوة الفردية بالترتيل في الأعراس، أو التلاوة الجماعية بالترتيل. كما أنّه من عرف المجتمع المزابي المدائح والأناشيد في الأعراس دون دفوف ولا موسيقى، لكنّ هناك بعض من الأعراس استحدثت فيها الدفوف.

أ- تلاوة القرآن في الأعراس:

جدول (47): يبين طريقة تلاوة القرآن في الأعراس عند أفراد العينة:

طريقة تلاوة القرآن في الأعراس	العدد	النسبة
تلاوة شخص واحد بالترتيل	29	41.43
تلاوة جماعية بالترتيل	9	12.86
تلاوة تقليدية جماعية	32	45.71
المجموع	70	100

من خلال هذا الجدول، نكتشف أن أعلى نسبة من الطالبات (45.71 %) يفضّلن قراءة القرآن الكريم قراءة تقليدية جماعية، تليها فئة الطالبات اللائي يفضّلن قراءة القرآن الكريم في الأعراس والمآتم دراسة شخصية بالترتيل، بنسبة (41.43%)، وهي نسبة قريبة من الفئة الأولى، فالملاحظ لهذا الجدول يكشف أن المجتمع المزابي له المجال الواسع في التحديث، بالنسبة الأمور التي ليست من أصول الاسلام كطريقة قراءة القرآن الكريم، أو أنها ليست من أصول المؤسسات الاجتماعية التي يعتمد عليها المجتمع، كالعزابة وتمسيردين والعشيرة وغيرها.

وإذا انتقلنا إلى الفئة الثالثة، فهي فئة تمثل (12.86 %)، وهنّ اللائي يفضّلن القراءة الجماعية بالترتيل، فكلّها مشروعة لكننا نلاحظ أن الترتيب الزمني لهذه الطرق، كانت بداية بالقراءة التقليدية الجماعية، ثم القراءة الفردية بالترتيل، ثم القراءة الجماعية بالترتيل.

جدول (48): يبين ارتباط طريقة تلاوة القرآن في الأعراس ، بسنّ الخطبة للفتاة المزابية

سنّ الخطبة / طريقة تلاوة القرآن	أقلّ من 16 سنة		ما بين 16و17 سنة		أكبر من 17 سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
تلاوة شخص واحد بالترتيل	8	29.63	13	48.15	6	22.22	27	41.54
تلاوة جماعية بالترتيل	5	62.5	1	12.5	2	25	8	12.31
تلاوة تقليدية جماعية	23	76.66	5	16.66	2	6.66	30	46.15
المجموع	36	55.38	19	29.23	10	15.38	65	100

بداية، بالنسبة للمتغيّر المستقلّ، نلاحظ أنّ النسبة العليا للطالبات المبحوثات 46.15%، صرّحن بأنهنّ يفضّلن تلاوة تقليدية جماعية، وهنّ يعبرن بقوة تمسكهنّ بالصورة التقليدية،

بينما الفئة التي تفضّل التلاوة الفردية بالترتيل، فتمثل 41.54%، والفئة الأخيرة التي تفضّل التلاوة الجماعية بالترتيل، فتمثل 12.31%.

بارتباط المتغيّرين نلاحظ أن فئة الطالبات اللائي يفضّلن التلاوة التقليدية الجاعية، أكبر نسبة لديهن يُخطبن قبل سنّ 16 سنة، بنسبة 76.66%، واللائي يخطبن ما بين 16و17 سنة فيمثلن

في هذه الفئة 16.66 %، واللائي يخطبن بعد سنّ 17 سنة، نسبتهن 6.66%، في هذه الفئة مسار الفرضية محقق.

بينما الفئة التي تفضّل الترتيل الفردي، أعلى نسبة لديهنّ يخطبن ما بين 16 و17 سنة، بنسبة 48.15%، واللائي يخطبن في سنّ أقلّ من 17سنة، فيمثلن 29.63%، واللائي يخطبن في سنّ أكبر من 17سنة نسبتهنّ 22.22 % في هذه الفئة مسار الفرضية محقق لكن أقلّ من الفئة السابقة.

بالنسبة للفئة تفضل التلاوة الجماعية بالترتيل، أعلى نسبة لديهنّ يخطبن قبل 16سنة، بنسبة 62.5%، واللائي يخطبن بعد سنّ 17 سنة يمثلن 25 %، واللائي يخطبن ما بين 16و17 سنة يمثلن 12.5%.

نستنتج من هذا الجدول أن الطالبة الملتزمة بتطبيق العرف الاجتماعي في مزاب، المتمثل في طريقة قراءة القرآن الكريم لا يحقق بصورة واضحة مسار الفرضية.

جدول (49): يبين ارتباط طريقة تلاوة القرآن في الأعراس، بسن الزواج للفتاة المزابية

سنّ الزواج / طريقة تلاوة القرآن	أقلّ من 18 سنة		ما بين 18و19 سنة		أكبر من 19 سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
تلاوة شخص واحد بالترتيل	5	22.72	14	63.63	3	13.63	22	40.74
تلاوة جماعية بالترتيل	2	33.33	4	66.66	00	00	6	11.11
تلاوة تقليدية جماعية	15	57.69	10	38.46	1	3.85	26	48.15
المجموع	22	40.74	28	51.85	4	7.40	54	100

بالنسبة للمتغيّر المستقلّ، نلاحظ أنّ النسبة العليا للطالبات المبحوثات 48.15%، يفضّلن التلاوة التقليدية الجماعية، بينما اللائي يفضّلن التلاوة الفردية بالترتيل، يمثلن 40.74 %، واللائي يفضّلن التلاوة الجماعية بالترتيل، يمثلن 11.11 %.

بارتباط المتغيّرين نلاحظ أن فئة الطالبات اللائي يفضّلن التلاوة الجماعية التقليدية، أكبر نسبة لديهن يتزوّجن قبل سنّ 18سنة، بنسبة 57.69%، واللائي يتزوّجن ما بين سنّ 18و19سنة

فيمثلن في هذه الفئة 38.46 %، واللائي يتزوّجن بعد سنّ 19 سنة، نسبتهن 3.85%، في هذه الحالة مسار الفرضية محقق.

أما بالنسبة للفئة التي تفضّل التلاوة الفردية بالترتيل، فأكبر نسبة لديهنّ للائي يتزوّجن ما بين سنّ 18و19سنة، بنسبة 63.63 %، واللائي يتزوّجن قبل سنّ 18 سنة يمثلن 22.72 %، واللائي يتزوّجن بعد 19سنة، يمثلن 13.63 %.

وفي الفئة التي تفضّل التلاوة الجماعية بالترتيل، فأكبر نسبة لديهنّ للائي يتزوّجن ما بين سنّ 18و19سنة بنسبة 66.66 %، تليها نسبة اللائي يتزوّجن قبل سنّ 18 سنة، بنسبة 33.33%، واللائي يتزوّجن بعد 19سنة فنسبتها منعدمة.

نستنتج من هذا الجدول، أن الطالبة التي تلتزم بالتلاوة التقليدية الجماعية سنّ الزواج لديها متقدم، أي زواج مبكر، أما الطالبة التي تفضّل التلاوة الحديثة بالترتيل سواء كانت فردية أو جماعية فسنّ الزواج لديهنّ متأخر، ففي هذا المتغير مسار الفرضية محقق.

جدول (50): يبين ارتباط طريقة تلاوة القرآن في الأعراس، بمدة مكوث الفتاة المزابية بالبيت ما بين التسرب المدرسي والزواج.

المكوث في البيت / طريقة تلاوة القرآن	أقلّ من 13 شهرا		ما بين 13و24 شهرا		أكثر من 24 شهرا		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
تلاوة شخص واحد بالترتيل	24	88.88	1	3.70	2	7.41	27	41.54
تلاوة جماعية بالترتيل	4	50	3	37.5	1	12.5	8	12.31
تلاوة تقليدية جماعية	8	26.66	15	50	7	23.33	30	46.15
المجموع	36	55.38	19	29.23	10	15.38	65	100

في هذا الجدول، وبالارتباط بين المتغيّرين نلاحظ أن فئة الطالبات اللائي يفضّلن التلاوة التقليدية الجماعية، أعلى نسبة لديهنّ يمكث في البيت ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ مدة ما بين 13 و24 شهرا، بنسبة 50%، واللائي يمكثن في البيت أقلّ من 13 شهرا، فيمثلن 26.66%، واللائي يمكثن أكثر من 24 شهرا، يمثلن 23.33%.

أمّا فئة الطالبات اللائي يفضّلن التلاوة الفردية بالترتيل، فأكبر نسبة لديهنّ تمكث في البيت مدة أقلّ من 13 شهرا ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ، بنسبة 88.88 %، ثم تليها اللائي يمكثن أكثر من 24 شهرا، بنسبة 7.41%، واللائي يمكثن ما بين 13و14 شهرا يمثلن 3.70%.

أمّا فئة الطالبات اللائي يفضّلن التلاوة الجماعية بالترتيل، فأكبر لديهنّ تمكث في البيت مدة أقلّ من 13شهرا، بنسبة 50%، ثم تليها اللائي يمكثن في البيت ما بين 13و24 شهرا، بنسبة 37.5 %. من هذا الجدول نستنتج أن الطالبة لكلّما كانت في الاتجاه الحداثي كلّما نقصت مدة مكوثها في البيت ما بين تسرها من المدرسة وزواجها، مسار الفرضة محقق.

ب- المدائح والأناشيد في الأعراس:

جدول (51): يبين طريقة أداء المدائح والأناشيد في الأعراس عند أفراد العينة:

طريقة أداء المدائح والأناشيد في الأعراس	العدد	النسبة
بدون دفوف	43	61.43
بالدفوف	26	37.14
أغاني وموسيقى	1	1.43
المجموع	70	100

من خلال هذا الجدول، نكتشف أن أعلى نسبة من الطالبات (61.43 %) يفضّلن أداء المدائح والأناشيد في الأعراس بدون دفوف، ثم تليها فئة الطالبات اللائي يفضّلن أداء المدائح والأناشيد في الأعراس بالدفوف، بنسبة (37.14 %)، لو قارنّاها بطريقة قراءة القرآن الكريم؛ لوجدنا الفرق الواضح، ففي طريقة المدائح والأناشيد قد شدّدت فيها المؤسسات الاجتماعية، والمرشدين، وقد

ألّف الشيخ حمو بن عمر فخار كتاب أسماه " ماذا بعد الدّف"، ولذلك كان الانتقال إلى الحداثة في المدائح والأناشيد أقل حراكا، بالنسبة لطريقة قراءة القرآن.

وإذا انتقلنا إلى الفئة الثالثة، فهي فئة تمثل (1.43 %)، وهنّ اللائي يفضّلن الغناء والموسيقى في الأعراس، وهي نسبة مهملة، وهي نسبة لا يعتد بها ولعلّها تمثل الفئة الناقمة على المجتمع، وهي نسبة موجودة في كل مجتمع انساني.

جدول (52): يبين ارتباط طريقة أداء المدائح والأناشيد في الأعراس ، بسنّ الخطبة للفتاة المزابية

سنّ الخطبة / طريقة أداء المدائح والأناشيد في الأعراس	أقلّ من 16 سنة		ما بين 16و17 سنة		أكبر من 17 سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
بدون دفوف	27	65.85	10	24.39	4	9.75	41	63.07
بالدفوف	9	37.5	9	37.5	6	25	24	36.92
أغاني وموسيقى	00	00	00	00	00	00	00	00
المجموع	36	55.38	19	29.23	10	15.38	65	100

بداية، بالنسبة للمتغيّر المستقلّ، نلاحظ أنّ النسبة العليا للطالبات المبحوثات 65.85%، صرّحن بأنهنّ يفضّلن المدائح والأناشيد دون دفوف، وهو الاتجاه التقليدي العرفي في المجتمع المزابي.

بينما الفئة التي تفضّل الدفوف، فتمثل 36.92%، والفئة الأخيرة للموسيقى فمنعدمة.

بارتباط المتغيّرين نلاحظ أن فئة الطالبات اللائي لا يفضّلن الدفوف، أكبر نسبة لديهن يُخطبن قبل سنّ 16 سنة، بنسبة 65.85%، واللائي يخطبن ما بين 16و17 سنة فيمثلن في هذه الفئة 24.39 %، واللائي يخطبن بعد سنّ 17 سنة، نسبتهن 9.75%، في هذه الفئة مسار الفرضية محقق.

بينما الفئة التي تفضّل الدفوف، أعلى نسبة لديهنّ يخطبن ما بين 16 و17 سنة، بنسبة 37.5%، وهي نفس النسبة بالنسبة للائي يخطبن أقلّ من 16سنة، أمّا اللائي يخطبن في سنّ أكبر من 17سنة نسبتهنّ 25 % في هذه الفئة مسار الفرضية محقق لكن أقلّ من الفئة السابقة.

نستنتج من هذا الجدول أن الطالبة الملتزمة بتطبيق العرف الاجتماعي في مزاب، المتمثل في طريقة أداء المدائح والأناشيد، يحقق بصورة واضحة مسار الفرضية مع الفئة التي لا تفضل الدفوف.

جدول (53): يبين ارتباط طريقة أداء المدائح والأناشيد في الأعراس ، بسن الزواج للفتاة المزابية

سنّ الزواج / طريقة أداء المدائح والأناشيد في الأعراس	أقلّ من 18 سنة		ما بين 18و19 سنة		أكبر من 19 سنة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
بدون دفوف	18	51.43	16	45.71	1	2.86	35	53.85
بالدفوف	4	21.05	12	63.16	3	15.79	19	35.18
أغاني وموسيقى	00	00	00	00	00	00	00	00
المجموع	22	40.74	28	51.85	4	7.40	54	100

بالنسبة للمتغيّر المستقلّ، نلاحظ أنّ النسبة العليا للطالبات المبحوثات 53.85%، لا يفضّلن، بينما اللائي يفضّلن الدفوف، يمثلن 35.18 %، واللائي يفضّلن الموسيقى نسبتهن منعدمة.

بارتباط المتغيّرين نلاحظ أن فئة الطالبات اللائي لا يفضّلن، أكبر نسبة لديهن يتزوّجن قبل سنّ 18سنة، بنسبة 51.43%، واللائي يتزوّجن ما بين سنّ 18و19سنة فيمثلن في هذه الفئة 45.71 %، واللائي يتزوّجن بعد سنّ 19 سنة، نسبتهن 2.86%، في هذه الحالة مسار الفرضية محقق.

أما بالنسبة للفئة التي تفضّل الدفوف، فأكبر نسبة لديهنّ للائي يتزوّجن ما بين سنّ 18و19سنة، بنسبة 63.16 %، واللائي يتزوّجن قبل سنّ 18 سنة يمثلن 21.05 %، واللائي يتزوّجن بعد 19سنة، يمثلن 15.79 %.

نستنتج من هذا الجدول، أن الطالبة التي تلتزم بالمدائح والأناشيد دون دفوف، سنّ الزواج لديها متقدم، أي زواج مبكر، أما الطالبة التي تفضّل الدفوف، فسنّ الزواج لديهنّ متأخر، ففي هذا المتغير مسار الفرضية محقق.

جدول (54): يبين ارتباط طريقة أداء المدائح والأناشيد في الأعراس ، بمدة مكوث الفتاة المزابية بالبيت ما بين التسرب المدرسي والزواج.

المكوث في البيت / طريقة أداء المدائح والأناشيد في الأعراس	أقلّ من 13 شهرا		ما بين 13و24 شهرا		أكثر من 24 شهرا		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
بدون دفوف	16	39.02	18	43.90	7	17.07	41	63.08
بالدفوف	20	83.33	1	4.16	3	12.5	24	36.92
أغاني وموسيقى	00	00	00	00	00	00	00	00
المجموع	36	55.38	19	29.23	10	15.38	65	100

في هذا الجدول، وبالارتباط بين المتغيّرين نلاحظ أن فئة الطالبات اللائي لا يفضّلن الدفوف، أعلى نسبة لديهنّ يمكثن في البيت ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ مدة ما بين 13 و24 شهرا، بنسبة 43.90%، واللائي يمكثن في البيت أقلّ من 13 شهرا، فيمثلن 39.02%، واللائي يمكثن أكثر من 24 شهرا، يمثلن 17.07%.

أمّا فئة الطالبات اللائي يفضّلن الدفوف، فأكبر نسبة لديهنّ تمكث في البيت مدة أقلّ من 13 شهرا ما بين تسربهنّ من المدرسة وزواجهنّ، بنسبة 83.33 %، ثم تليها اللائي يمكثن أكثر من 24 شهرا، بنسبة 12.5%، واللائي يمكثن ما بين 13و14 شهرا يمثلن 4.16%.

من هذا الجدول نستنتج أن الطالبة لكلّما كانت في الاتجاه الحداثي كلّما نقصت مدة مكوثها في البيت ما بين تسرها من المدرسة وزواجها، مسار الفرضة محقق.

نتائج الفرضية الثانية:

كان وضع وتحديد هذه الفرضية كما يأتي:

"كلّما كانت الأسرة أكثر التزامًا بتطبيق العرف الاجتماعي زاد التسرب المدرسي للبنت"

فالظاهرة المتناولة بالدراسة هي: التسرب المدرسي للفتاة المزابية، وربطت تلك الظاهرة في هذه الفرضية بمتغيّر الالتزام بالعرف في المجتمع المزابي.

بعد دراسة أجوبة الطالبات المبحوثات، ومعاينة الجداول الإحصائية، ومعطياتها الخاصّة بهذه الفرضية، يمكن أن نجمع أهمّ النتائج المسجّلة في ما يلي؛ مع العلم أنّ نتائج المتغيّر التابع، أي الظاهرة المدروسة، المتمثلة في المستوى التعليمي للأبوين، قد تمّ عرضها، أثناء تحليل الفرضية الأولى؛ فتجنبًا للتكرار، نكتفي بعرض نتائج المتغيّر المستقلّ، ثمّ نتائج ارتباطه بالمتغيّر التابع.

وباتباع التسرب المدرسي للفتاة المزابية، ارتباطا بالعشيرة، أو العزابة، أو تمسيردين، أو احترام الكبير، نجد أن الفرضية الثانية قد تحقّقت في كلّ هذه المؤشرات، وبالتالي نعم:

كلّما كانت الأسرة أكثر التزامًا بتطبيق العرف الاجتماعي زاد التسرب المدرسي للبنت

النتائج العامة للدراسة

النتائج العامة للدراسة:

نلخِّصُ فيما يأتي أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، حول تأثير المستوى الدراسي للأبوين والعرف الاجتماعي على التسرب المدرسي للفتاة المزابية، والدراسة مجراة بمتوسطة الإصلاح للبنات فرع حواشة بغرداية:

أ- النتائج المتعلقة بالجانب النظريّ:

1- المدرسة في الجزائر تطوّرت كثيرا بعد استقلال البلاد، وبعد تخلصها من الاستعمار الفرنسيّ، وقد جعلها فرنسية، شكلا ومضمونا، تخدم مصالحه وأهدافه، ولم يجد الجزائريون مقعدهم فيها إلاّ القليل منهم. ورغم الجهود المبذولة منذ عام 1962م، على مرّ المراحل المتعاقبة، وما اشتملت عليه من إصلاحات، تهدف إلى تحسين أوضاع المدرسة الجزائريّة، كي تؤدي دورها المنوط بها، والمتمثل في تكوين الطفل وتنشئته ليكون ابن مجتمعه، إلا أنها لا تزال تعاني من مشكلات عدّة، شكلت عوائق حالت دون تحقيق الأهداف المرجوّة، ومن أبرز هذه المشكلات وضعية الأستاذ، من حيث التكوين والظروف المهنية الاجتماعيّة.

2- تعتبر ظاهرة التسرب المدرسي، ظاهرة اجتماعية شائكة متعددة الأسباب، منها ما يعود إلى المنظومة التربوية، ومنها ما يعود إلى المنهاج التربوي، ومنها ما يعود إلى الإدارة التربوية، ومنها ما يعود إلى التلميذ ذاته، ومنها ما يعود إلى الأسرة، ومنها ما يعود إلى المجتمع.

3- كما أن لهذه الظاهرة الأثر العميق على الفرد، والأسرة، والمجتمع، والدولة، فالتسرب المدرسي، هي الظاهرة التي تحول دون تطوّر المجتمع وتنميته، في كلّ جوانبه الحيوية.

4- المجتمع المزابيّ مجتمع ديني "مسجدي" محافظ، صامدا أمام التغيّرات الاجتماعية التي فرضها الواقع الاجتماعي، بفض مؤسساته الاجتماعية. إن صلابة بناء المجتمع المزابيّ، وتماسك بنياته، وتساند

أنساقه ونظمه، المتمثلة في مؤسساته الاجتماعية العرفية المهيكلة في شكل هرميّ، قمته المسجد، وقوّتها: عمليّة التنشئة الاجتماعية، وممارسة الضبط الاجتماعيّ على الأفراد والجماعات.

وقد سجّل التاريخ أنّ أول مدرسة تفتح أبوابها لتعليم الفتاة في مزاب، هي **مدرسة الإصلاح بغرداية**، وكان ذلك في: 10 أكتوبر 1950م، وأوّل معلّم بها هو الأستاذ: **عمر بن إبراهيم راسنعامة**.

نتيجة للمستوى التعليمي للوالدين، وخاصة المستوى التعليمي الضعيف للأم، والذي فرضه الواقع الاجتماعي في القديم، كان له الأثر الكبير في تسرّب الفتاة المزابية من المدرسة، كما أن العرف الاجتماعي في مزاب، كالزواج المبكر للفتاة، وغيرها من الأعراف التي تحول دون مزاولة الفتاة لمسارها العلمي.

ب- النتائج المتعلقة بالجانب الميداني:

1- أهم خصائص الطالبات، أفراد العينة المبحوثة كانت كالآتي:

- أعلى نسبة من أفراد العينة كانت متزوجة، تليها المخطوبات؛ وأقلّ نسبة تعود لغير المخطوبات.
- أغلبية الطالبات يتسرّبن بسبب الزواج.
- أغلب آباء الطالبات من مستوى ثانوي (38.57 %).
- أغلب أمهات الطالبات من مستوى ابتدائي (54.28 **%**).

2- توافقت أغلب مؤشرات المستوى التعليمي للأبوين مع مسار الفرضية الأول للبحث.

3- توافقت أغلب مؤشرات العرف الاجتماعي في مزاب، مع مسار الفرضية الثانية.

4- وقد تحققت فرضيّتا البحث بشكل واضح.

كلما زاد المستوى التعليمي للوالدين كلما نقص التسرب المدرسي للبنت

كلّما كانت الأسرة أكثر التزامًا بتطبيق العرف الاجتماعي زاد التسرب المدرسي للبنت

الخاتـــمة

الخاتمة

كان الهدف الرئيس من هذا البحث السوسيولوجي، هو محاولة الكشف عن التأثير الذي يمكن أن يحدثه المستوى التعليمي للوالدين، والعرف الاجتماعي للمجتمع المزابي؛ في التسرب المدرسي للفتاة المزابية، بصفتها احدى مقومات المجتمع المزابي.

عرضنا بداية ظروف نشأة المدرسة الجزائرية، وتتبعنا مسارها قبل وأثناء الاحتلال الفرنسيّ، وبعد استقلال البلاد؛ واطّلعنا على المراحل والإصلاحات التي مرّت بها، مع الإشارة إلى أبرز المشكلات والتحدّيات، التي تواجهها.

ثم تطرّقنا بعد ذلك لظاهرة التسرب المدرسي، بتعاريفها المتعددة، وأسبابها، وآثارها في الفرد والأسرة والمجتمع.

ثمّ قدّمنا عرضًا شاملا ومختصرًا عن أهمّ سمات المجتمع المزابيّ، من خلال مقاربة سوسيوتاريخية، تناولت ظروف نشأته، ومراحل تاريخه، ونظمه الاجتماعية، وحلّلنا منظومته التعليميّة، وخاصة منظومة تعليم البنت.

بعد ذلك قمنا بدراسة ميدانية، بمتوسطة الإصلاح للبنات فرع حواشة (أول فرع في المتوسطة أنشأ في الموسم الدراسي 1987/1986م) بغرداية، لاختيار فرضيّات البحث، وعيّنته، وقد تمكّنّا من اثبات فروضه ميدانيًا.

أرجو أن يكون هذا البحث قد حقّق شيئًا، ولو يسيرًا، يضاف إلى حقل المعرفة العلمية، ونتائجه قد تكون منطلقًا لدراسات علمية مستقبليّة.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

أ- **المعاجم والقواميس:**

2- مجموعة من الباحثين، **معجم أعلام الإباضية**، جمعية التراث، القرارة، الجزائر، 1999م.

3- مُحَمَّد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة مصر، 1979م.

4- معن خليل العمر، **معجم علم الاجتماع المعاصر**، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2006م.

ب- **المراجع الخاصة بالمنهجية:**

5- إميل دوركهايم، قواعد المنهج السوسيولوجي، تر: سعيد سبعون، دار القصبة، الجزائر، 2008م.

6- تركي رابح، **مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984م.

7- رشيد زرواطي، **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2004م.

8- ريمون كيفي ولوك كمبنهود، دليل الباحث في العلوم الاجتماعية، تر: يوسف الجباعي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 1997م.

9- موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، تدريبات عملية**، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة، الجزائر، 2004م.

10- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الجزائر، **دليل الإجراءات الإدارية والبيداغوجية**، مركز الطباعة لجامعة الجزائر، 2002م.

ت- المراجع الخاصة بعلم الاجتماع:

11- إبراهيم ناصر، **التنشئة الاجتماعية**، دار عمار، عمّان، الأردن، 1992م.

12- عبد الغني مغربي، **الفكر السوسيولوجي عند ابن خلدون**، تر: مُحَّد الشريف بن دالي حسين، دار القصبة، الجزائر، 2006م.

13- فوزية دياب، **القيم والعادات الاجتماعية**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1980م، ط2.

14- وطفة (علي اسعد)، **علم الاجتماع المدرسي**، مجد المؤسسة الجامعية، ط1، بيروت، لبنان، 2004م.

ث- المراجع الخاصة بالتربية وعلم النفس:

15- أحمد بن نعمان، **التعريب بين المبدأ والتطبيق**، 1981م ش،و،ن،و.

16- ادجار فور، وآخرون. **تعلم لتكون**، ترجمة حنفي بن عيسى، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، 1976.

17- برتراند، **النظريات التربوية المعاصرة**، تر: مُحَّد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2001م.

18- بوفلجة غياث، **التربية والتكوين في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992م.

19- تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990م، ط2.

20- سعيد (إسماعيل علي). **التعليم في الوطن العربي: الحاضر والمستقبل**، عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية، ط1، 1991.

21- العناني (حنان عبد الحميد). **الطفل والأسرة والمجتمع**، الأردن: دار صفاء، ط1 ، 2000.

22- قريني بن عمرو، **التربية والتعليم في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي**، دراسة غير منشورة الجزائر 2005.

23- المجلس الأعلى للتربية، وزارة التربية الوطنية، **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**، مشروع تمهيدي، الجزائر 1997م.

24- مُحَمَّد منير مرسي، **التعليم الجامعي المعاصر، قضاياه واتّجاهاته**، دار النهضة، القاهرة، مصر، 1997.

25- مرسي (مُحَمَّد منير). **الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها**، عالم الكتب، 1984.

26- مقداد (مُحَمَّد)، وآخرون. **قراءات في المناهج التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي**، باتنة: ط1، 1995.

27- نورية صبار، **مدخل إلى علوم التربية**، (الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2006م).

28- وزارة التربية الوطنية، **تكوين المكونين**، آفاق مستقبلية، الجزائر 1997م.

29- وطفة (علي أسعد). **علم الاجتماع التربوي**، جامعة دمشق، مطبعة الاتحاد، 1993.

ج- المراجع الخاصة بالإباضية ومزاب:

30- إبراهيم بحاز، **الدولة الرستمية-دراسة في الأوضاع الاقتصادية والحياة الفكرية**، م لافوميك، الجزائر، 1985م.

31- إبراهيم بن عمر بيوض، **المجتمع المسجدي**، رسالة أعدّها للطبع مُحَّد ناصر بوحجام، م العربية، غرداية، الجزائر، 1989م.

32- إبراهيم طلاي، **مزاب بلد كفاح**، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1970م.

33- أمُحَّد بن يوسف أطفيش، **الرسالة الشافية**.

34- بشير مرموري، **الفتاة في مزاب، تنشئتها وتعليمها بين الثابت والمتغير**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 2005م.

35- بكير أعوشت وأحمد كروم، **مسلمات صالحات في روضة الإيمان**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 1994م.

36- بكير أعوشت، **دراسات إسلامية في الأصول الإباضية**، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1982م.

37- بكير أعوشت، **وادي مزاب في ظل الحضارة الإسلامية**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 1991م.

38- مُحَّد بن بكير أرشوم، **الواضح في التاريخ الإسلامي**، م تقنية الألوان، الجزائر، 2001.

39- مُحَّد سعيد كعباش، **حديث الشيخ الإمام رداً على بعض الشبهات والأوهام**، نشر جمعية النهضة، العطف، غرداية، الجزائر، 1993م.

40- مُحَّد علي الدبوز، **أعلام الإصلاح في الجزائر**، ج1، م البعث، قسنطينة، الجزائر، 1974م.

41- مُحَّد علي دبوز، **تاريخ المغرب الكبير**، ج1.

42- مُحَّد ناصر بوحجام، **البعد الروحي لنظام العزّابة**، جمعية التراث، القرارة، الجزائر، 2007.

43- يوسف بن بكير الحاج سعيد، **تاريخ بني مزاب**، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 2014.

ح- المراجع الخاصة بالفكر والفلسفة والتاريخ:

44- أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي**، ج1، ش و ن ت الجزائر، 1981م.

45- أحمد توفيق المدني، كتاب الجزائر، ج2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1984م.

46- أحمد خليل، **قضايا معاصرة ومشكلات المجتمع الإسلامي**، مكتبة الفلاح، دبي، الإمارات العربية المتحدة، 1982م.

47- عمر رضا كحالة، **المرأة في عالمي العرب والإسلام**، ج2، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1979م.

48- عوض مُحَّد خليفات، **الأصول التاريخية للفرقة الإباضية**، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن، د ت.

49- لحسن بن الشيخ أت ملوبا، **القانون العرفي الأمازيغي**، دار هومه للطباعة، بوزريعة، الجزائر، 2000م.

خ- المراجع الخاصة بالعلوم الشرعية:

50- ابن ماجة أبو عبد الله مُحَمَّد بن يزيد القزويني، وماجة اسم أبيه يزيد (المتوفى: 273هـ)، **سنن ابن ماجة**، تح: مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي، دط، دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي، دم، دت.

51- أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني (المتوفى: 275هـ) **سنن أبي داود**، تح: مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد، دط، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت: لبنان، دت.

52- التواتي بن التواتي، **الفقه المالكي والفقه الإباضي-دراسة تقابلية بين المذهبين من حيث الأصول والفروع**، ج1، مطبعة رويغي، الأغواط، الجزائر، 2009.

53- مُحَمَّد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي (المتوفى: سنة)، **الصحيح**، تح: مُحَمَّد زهير بن ناصر الناصر، ط:1، دار طوق النجاة، دم، 1422هـ.

54- مُحَمَّد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ)، **سنن الترمذي**، تح وتع: أحمد مُحَمَّد شاكر، ومُحَمَّد فؤاد عبد الباقي، وإبراهيم عطوة عوض، ط:2، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، دت.

55- مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ)، **صحيح مسلم**، تح: مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي، دط، دار إحياء التراث العربي، بيروت: لبنان، دت.

د- الرسائل الجامعية:

56- أولاد هدار خديجة، وآخرون. **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط من التدريس بالمقاربة بالكفاءات**. مذكرة الليسانس، جامعة غرداية 2008، غير منشورة.

57- جمال شكري محمّد عثمان – **دراسة فاعلية العلاج الأسري في علاج مشكلة التسرب الدراسي** – رسالة ماجستير – القاهرة – جامعة حلوان –كلية الخدمة الاجتماعية سنة 1986.

58- حمو عبد الله عيسى. **المقاربة بالكفاءات في التعليم، والانتماء الكشفي لأساتذة المدرسة الحرّة**، مذكرة الليسانس، جامعة غرداية 2009، غير منشورة.

59- دبوز صالح وآخرون، **علاقة المحتوى التربوي بالأهداف التربوي لتعليم البنت في المدرسة الحرة بوادي مزاب**، مذكرة نهاية الليسانس، جامعة الجزائر، 1997.

60- زرابي (حسين)، وآخرون. **التسرب المدرسي في الطور الثالث**، مذكرة إنهاء التكوين الأولي لمديري الإكماليات، المركز الوطني لتكوين مستخدمي التربية، قسنطينة، 1998/1999م.

61- فخار إبراهيم. **التعليم الجامعيّ والقيّم السوسيودينيّة للفتاة المزابيّة**، مذكرة ماجستير، جامعة غرداية، الجزائر، 2012مز

62- محمّد بريقو، **التربية والتعليم في الجزائر عهد الاستقلال**، دراسة غير منشورة، الجزائر، 2005.

63- ميمون،(رمضان)، والي (السعيد). **التسرب المدرسي في الطور الثالث**، مذكرة للتخرج مدير إكمالية، المركز الوطني لتكوين مستخدمي التربية، قسنطينة، 1998/1999م.

ذ- الجرائد والمجلات:

64- اقتصاديات التربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة، العدد 5، 17 جانفي 1972.

65- جريدة البصائر، السنة 4 عدد 171 قسنطينة 22 جوان 1939.

66- الجريدة الرسمية الجزائرية، العدد 33، الجزائر، 1976م.

67- مجلة التربية، ع99، السنة 20 ديسمبر 1991م.

68- همزة الوصل: مجلة التربية والتكوين الوزارية، العدد 3و5و8 ، الجزائر، 1974/1973، 1974 /1975م.

ر- المقابلات:

69- بكير بن أحمد ملال، مقتصد معهد الإصلاح للبنات، غرداية، الجزائر، بمكتبه، يوم: 2015/05/10م.

70- عمر بن إبراهيم راسنعامة، معلّم متقاعد، أول مدرّس للفتيات في مزاب، غرداية، الجزائر، بمعهد الإصلاح للبنات، يوم: 2014/12/14م.

71- مُحَّد بن أيوب الحاج سعيد، رئيس جمعية الشيخ أبي إسحاق لخدمة التراث، غرداية، الجزائر، بمقر الجمعية، يوم: 2015/01/10م.

72- مراجع باللغة الفرنسية:

73- - cloude pavard, **lumières du M'zab**, delroisse, paris, France, 1974.

74– A.M.Goichon, **la vie féminine au m'zab**, étude de sociologie musulmane, librairie orientaliste paul Geuthner, paris, France, 1931.

75– AICHA Dadiaddoun, Sociologie et histoire d'Algériens ibadites, imprimerie Elarabia, GHARDAIA, Algérie, 1977.

76– CLOUDE BONTEMS, **Manuel des institutions Algériennes**. Tome 1 éd Cujas. Paris 1976.

77– –GUY Perville, **Les étudiants algériens de l'université française**, casbah éditions, Alger, 2004.

78– M. Violette. L'Algérie vivra-elle . PARIS 1931.

الملاحـــق