

الأبعاد الوجودية لمسؤولية الواقع الدراسي لدى التلاميذ: دراسة سوسيولوجية لمواقف عينة من تلاميذ الثانوي التأهيلي

Student's existential responsibility toward their schools: a sociological study of the attitudes of sample of high schools students

د. محمد خيدون*

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقيظرة، المغرب

Mohamedkhaidounee@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2024/04/06 تاريخ القبول: 2024/09/26 تاريخ النشر: 2024/12/21

Abstract:

الملخص:

This study attempts to find out if high school students take responsibility for their grades and the conditions in which they study.

The research was conducted at Salah Eddine Al-Ayyubi Secondary School in Safi, on a sample of 322 individuals (164 females and 158 males) distributed over two levels: the first and second baccalaureate.

The study found that the members of the sample do not consider themselves responsible for the reality of their school. Accordingly, they rely on the charisma of institution frameworks to determine study conditions, and they explain their grades by objective factors beyond their reach. This is interpreted as underestimating the importance of their actions and choices in determining their reality, in other words, they have a low sense of existential responsibility.

Keywords: Existential responsibility, Responsibility, School, Students, School reality.

عملت الدراسة على كشف مدى تحمل تلاميذ الثانوي التأهيلي لمسؤولية النتائج التي يحصلونها والظروف التي يدرسون داخلها.

تم البحث على ثانوية صلاح الدين الأيوبي التأهيلية الموجودة بأسفي، حيث تم اختيار عينة تضم 322 فردا بينها 164 من إناث و158 من الذكور موزعين على مستويين هما الأولى والثانية باكوريا.

توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة لا يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن واقعهم الدراسي، ويتجلى ذلك في كونهم يربطون كيفية سير الأمور داخل القسم وخارجه بكاريزمية الأطر العاملة بالمؤسسة، ويربطون نتائجهم الدراسية بعوامل موضوعية خارج تحكمهم، الأمر الذي يمكن اعتباره إشارة على كونهم يقللون من أهمية أفعالهم واختياراتهم الخاصة في تحديد واقعهم، وبعبارة أخرى يمكن القول أن هناك ضعفا في حس المسؤولية الوجودية لديهم.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية الوجودية، المسؤولية، المدرسة، التلاميذ، الواقع الدراسي.

* المؤلف المرسل

1- مقدمة

يختلف الأفراد داخل المجتمع من حيث أوضاعهم الاقتصادية ومستوياتهم التعليمية وأحوالهم الصحية ومكانتهم الاجتماعية... الخ، لكنهم يتشابهون جميعا في كونهم يمتلكون أفكارا معينة حول هذه الظروف، ومن بين أهم هذه الأفكار هناك تلك التي تتعلق بمدى قدرتهم على توجيهها والتحكم فيها، بحيث يمكن أن نجد البعض يعتبرها شيء حتميا خارج إرادتهم، وفي المقابل يرى آخرون أنها شيء ناتج عن اختياراتهم وأفعالهم الخاصة، ويتمثل الفرق الأساسي بين الاثنين في تصور كل منهما لمدى مسؤوليته تجاه واقعه. فمن يعتبر نفس متحكما في هذا الواقع، يرى أنه مسؤول عنه، والعكس صحيح. ومع أن الفرق بين الاثنين يبدو جليا على المستوى النظري، لكنه ليس كذلك على مستوى الواقع.

إذا كان الاستعمال الشائع لمفهوم المسؤولية يرتبط بعبء أو واجب يقوم به الإنسان تجاه أفراد آخرين أو مؤسسات معينة، فإن المعنى الذي يهمننا في هذا الإطار هو أعمق من ذلك، حيث يتعلق الأمر بكيفية تصور الإنسان لذاته وواقعه وقدرته أفعاله على إنتاجهما، وهو ما يمكن أن نطلق عليه بالمسؤولية الوجودية. ومع أن هذا المفهوم يحمل دلالة فلسفية ثقيلة، لكن ذلك لا يمنع استعماله في السوسيولوجيا، لاسيما أنه يحبل بإمكانات واسعة قد تساعد على فهم العديد من الاختيارات والأفعال الفردية والظواهر الاجتماعية، وذلك شريطة مقارنته بطريقة نقدية وإعادة صياغته على نحو يجعله قابلا للاستعمال العلمي، وهو ما تسعى إليه هذه الدراسة، حيث تعمل على إبراز آفقه عبر استعماله لفهم بعض الإشكالات التي تطرحها المدرسة، كالتحصيل الدراسي وظروف سير الدراسة داخل القسم وخارجه.

استخدام مفهوم المسؤولية في هذا الإطار هو موجه بهدفين أساسيين أحدهما يتمثل في محاولة فهم بعض الظواهر وأشكال الفعل التي تحدث داخل المدرسة المغربية، والآخر يتمثل في محاولة منح المفهوم صبغة سوسيولوجية تسمح باستخدامه في بحوث مستقبلية، وإذا تم اختيار المدرسة تحديدا كمجال لإجرائه، فذلك أولا لأنها جزء من المجتمع ومدخل مهم لفهمه، وثانيا لأنها مجال مبني على الجزاء والعقاب والنجاح والفشل، وتتضمن اختيارات حاسمة تتحكم بشكل كبير في مصير الفرد، الأمر الذي يجعلها إحدى أكثر المجالات تأثرا بمدى تحمل الأفراد للمسؤولية.

2- إشكالية الدراسة

إذا كانت المسؤولية الوجودية هي ربط الإنسان لواقعه الحاضر بأفعاله الماضية ومستقبله بأفعاله في الحاضر، فإن المدرسة هي من بين المجالات التي تمنح إمكانية رصدتها بشكل ملموس، وذلك لأنها تتضمن احتمالي النجاح والفشل، وتنظمها العديد من القواعد التي يجب احترامها، فنجد أن التلميذ مطالب داخلها بالقيام بمجموعة من الواجبات ومهدد بمجموعة من العقوبات، الأمر الذي يتطلب منه الانتباه لأفعاله الخاصة والنتائج التي قد تترتب عنها، بعبارة أخرى يمكن القول أنها تتطلب منه التحلي بالمسؤولية تجاه ذاته والآخرين والمؤسسة بشكل عام، والحقيقة أنه ليس هناك ما يضمن هذا الأمر، فوعي التلاميذ بمسؤوليتهم يبقى سؤالا مطروحا للبحث، وهو ما تعمل الدراسة على إبرازه، حيث تتناول الإشكالات الآتية: هل يتحمل التلاميذ مسؤولية واقعهم الدراسي؟.

من أجل الإجابة عن هذا الإشكال حاولت الدراسة كشف بعض أفعال التلاميذ وتصوراتهم المتعلقة بالنتائج التي يحصلونها وظروف سير الدراسة داخل القسم وخارجه، ويمكن صياغة الأسئلة الفرعية التي تعالجها على النحو التالي:

- هل يتحمل التلاميذ مسؤولية نتائجهم الدراسية؟
- هل يتحملون مسؤولية ظروف سير الدراسة داخل القسم؟
- هل يتحملون مسؤولية ظروف سير الدراسة داخل المؤسسة التعليمية بشكل عام؟

هدف هذه الدراسة هو كشف مدى تأثير المسؤولية في التحصيل الدراسي وسلوك التلاميذ داخل القسم وخارجه، بعبارة أخرى يمكن القول أن هدفها هو تسليط الضوء على العلاقة بين الواقع الدراسي للتلاميذ ومدى تحملهم لمسؤوليته، كما تهدف أيضا الانفتاح على إشكالات هامة يثيرها هذا الموضوع كسؤال دور المدرسة في ترسيخ المسؤولية، وديناميات التفاعل بين المسؤولية والمجتمع وتأثير كل منهما في الآخر، وذلك طمعا في وضع أرضية تنبني عليها نقاشات ودراسات مستقبلية تستخدم المفهوم لتحليل المجتمع ككل.

3- مفهوم المسؤولية: من البعد القانوني إلى البعد الوجودي

تعتبر المسؤولية بشكل عام من بين المفاهيم التي تستعمل على مدى واسع وتحمل دلالات مختلفة حسب الحقل الذي تستعمل داخله، فنجد أن هناك مسؤولية أخلاقية وقانونية واجتماعية... الخ، ونجد أنها تحيل في الاستعمال اليومي إلى الواجبات الضرورية التي يجب على الفرد الالتزام بها، وهو ما تشير إليه كثير من العبارات التي تتردد في اللغة العامية من قبيل "الزواج مسؤولية" أو "الأبناء مسؤولية"، والتي تقيد بأن الزواج والإنجاب -على سبيل المثال لا الحصر- هما التزام يترتب عنه ضرورة قيام الفرد بمجموعة من الواجبات، والواقع أن هذه الدلالة لا تختلف كثيرا عن المعنى الذي يحمله مفهوم المسؤولية الاجتماعية، حيث يشير إلى ضرورة مراعاة الفرد للآخرين والمجتمع بشكل عام في أفعاله واختياراته (Argandoña, 2017, p 5).

من بين الدلالات الأخرى لمفهوم المسؤولية هناك أيضا الدلالة القانونية، حيث تحيل في القانون المغربي إلى وضع يدخل ضمنه الفرد عندما يرتكب خطأ يتسبب في ضرر معين، وتنقسم إلى قسمين وهما المسؤولية الجنائية، وتترتب عن ارتكاب فعل ضار بالمجتمع، والمسؤولية المدنية، وتترتب عن إخلال الفرد بالتزام مقرر في ذمته (أباش، 2022). والملاحظ في هذا الإطار أن مفهوم المسؤولية في القانون المغربي يكتسي دلالة ضيقة تقتصر على ما يترتب عن الإخلال بالواجب الذي يحدده القانون.

3-1- المسؤولية في تصور جون بول سارتر:

يعد سارتر أحد أبرز الفلاسفة الذين قاموا بمنح مفهوم المسؤولية دلالة أعمق، حيث قام بإخراجه من بعده القانوني والأخلاقي والمعياري وربطه بالوجود الإنساني بشكل عام، ومع أنه لم يهتم بوضع تعريف محدد لهذا المفهوم، لكنه قدم أفكارا واضحة حول ما تعنيه المسؤولية بالنسبة إليه، حيث أشار إلى أنه مادام الوجود يسبق الماهية فإن ذلك يعني أن الإنسان مسؤول عن ماهيته، كما اعتبر أن مهمة الفلسفة الوجودية هي جعل كل فرد يعي هذا الأمر ويتحمل مسؤولية وجوده (Sartre, 2007, p23)، وهكذا فإن المسؤولية بالنسبة إليه ليست منحصرة في واجبات معينة تحددها التقاليد والأعراف و/أو النصوص القانونية، بل هي عبارة عن عبء يتحمله الإنسان تجاه ذاته، وهذا العبء أثقل بكثير مما يمكن أن تتضمنه القوانين والأعراف، فجعل ماهية الإنسان رهينة بأفعاله واختياراته هو أمر يجعل مسؤوليته أعظم من أي كائن آخر، الأمر الذي يدفعنا للتساؤل: ما الذي يجعل سارتر يحمل الإنسان هذا القدر من المسؤولية؟ لماذا يعتبر سارتر أن الإنسان مسؤول عن وجوده وماهيته؟

يتأسس تصور سائر للمسؤولية على تصوره لماهية الإنسان وقدرته على الاختيار والفعل، حيث يرى أن الإنسان ليس محكوماً بشروط معينة بل هو كائن محكوم عليه بالحرية، وفي تفسيره لهذا الأمر يشير إلى أن الإنسان محكوم عليه لأنه لم يخلق نفسه، وحر لأنه بمجرد أن يلقي في هذا العالم يصير مسؤولاً عن كل شيء يفعله، فهو لم يختار الوجود لكنه يختار مصيره ويتحكم في ماهيته، حيث لا يوجد شيء مسبق يحدد الإنسان، ويقدم سائر مثالا بالشجاعة والجبن، فيشير إلى أن الجبان مسؤول عن جبنه وكذلك الشجاع مسؤول عن شجاعته، وذلك لأن الفرق بينهما لا يرجع إلى اختلاف قلوبهما أو أدمغتهما، بل يرجع إلى أفعالهما واختياراتهما (Sarte, 2007, p38)، وهكذا فإن مسؤولية الإنسان حسب سارتر هي شيء نابع من حريته، فكونه حر يعني أنه هو الذي يختار ظروف وجوده، وبما أنه هو الذي يختارها فإنه هو المسؤول عنها في النهاية.

لا تتوقف مسؤولية الإنسان بالنسبة لسارتر عند الجانب الفردي، فالإنسان ليس مسؤولاً عن وجوده الخاص وحسب، بل إن مسؤوليته تشمل كل الإنسانية، وذلك لأن نتائج أفعال كل فرد لا تنعكس عليه وحده بل تشمل الجميع، فما يقوم به الفرد من أفعال تشكل إنسانيته، وتنعكس على ماهية الإنسانية بشكل عام، ويقول سارتر في هذا الإطار "الإنسان الذي يلزم نفسه ويدرك بأنه ليس فقط ذلك الفرد الذي اختار أن يكون وأنه مشروع يختار في نفس الوقت- ما يجب أن تكون عليه الإنسانية ككل، هو شخص لا يمكنه إلا أن يعي مسؤوليته الكاملة والعميقة" (Sartre, 2007, p25)، وهكذا فإن حجم المسؤولية التي يضعها سارتر على الإنسان يفوق كل ما يمكن أن تتصوره أي قواعد سواء كانت قانونية أو اجتماعية أو دينية... الخ، حيث إن الفرد بالنسبة إليه يحمل على عاتقه مسؤولية تشكيل ماهيته الخاصة، والأكثر من ذلك فإنه يتحمل مسؤولية ماهية الإنسانية ككل، وبناء على هذا الأساس فإن المسؤولية بالنسبة إليه ليست شيء فردياً بل هي عيى يربط الفرد بسائر أبناء البشر، فأفعال الفرد تقحم كل فصيلته كما لو أن الإنسانية تنطلق منه وتقيس ذاتها بناء على تصرفاته (Sartre, 2007, p26-27).

بناء على ما سبق يمكن القول أن المسؤولية التي يتحملها الإنسان بالنسبة لسارتر هي مسؤولية وجودية تتبع من حريته الاستثنائية وتتجلى في كونه المسؤول عن ماهيته الخاصة، ويعني هذا الأمر أن الإنسان هو مسؤول عن واقعه، بحيث أن أفعاله واختياراته هي التي تحدد هذا الواقع وتتحكم في ظروف وجوده، ويذهب سارتر إلى أبعد من ذلك فيعتبر بأن أفعال الفرد لا تحدد مصيره الخاص وحسب بل تحدد مصير الإنسانية ككل. وبالتالي فإن المسؤولية بالنسبة إليه تحيل إلى العبء الذي يتحمله الإنسان تجاه ذاته وتجاه واقعه، وينبع حجم هذا العبء من حجم حرية الإنسان وقدرته على الاختيار والفعل.

2-3 - تصور إرفين يالوم للمسؤولية

من بين المفكرين الذين اهتموا بالبعد الوجودي للمسؤولية هناك أيضاً المعالج النفسي إرفين يالوم (Irvin D. Yalom)، حيث أشار إلى أن هذا المفهوم يحمل دلالات متعددة، فهو يرتبط عند البعض بأهلية الثقة، ويستعمله آخرون للإحالة إلى ضرورة التزام الفرد بواجباته القانونية أو المالية أو الأخلاقية، ويحيل في مجال الصحة النفسية إلى قدرة المريض على التصرف وفق منطق العقل وإلى ضرورة التزام المعالج بأخلاقيات المهنة، أما الدلالة التي يمنحها يالوم لهذا المفهوم والتي توطر تصوره بشكل عام للحياة النفسية وممارسة العلاج النفسي فهي مبنية على ما قدمته فلسفة سارتر، حيث يرى أن الوعي بالمسؤولية يحيل إلى وعي الفرد بكونه مسؤولاً عن تشكيل نفسه ومصيره وظروف حياته ومشاعره ومعاناته، كما اعتبر أن الفرد الذي لا يقبل مثل هذه المسؤولية

ويصر على إبعاد اللوم عن نفسه هو شخص لا يمكن للعلاج النفسي الوجودي أن يساعده (Yalom, 1980, p218).

يذهب بالوم إلى حد كبير في استحضاره لأفكار سارتر فيعتبر أن الإنسان لا يخلق واقعه وحسب بل يخلق ذاته أيضاً، ويعتبر أن إرادته والقرارات التي يتخذها هي الحجر الأساس لهذا الخلق، فالإنسان يصنع من ذاته ما هي عليه من خلال الإرادة، والواقع أن هذه القدرة هي جزء مهم من المسؤولية الوجودية التي يتحملها الإنسان حسب بالوم، ومع أن الكثير من الأفراد لا يدركونها لكن ذلك لا يعني أنهم يجهلونهم بقدر ما يعني أنهم يتجاهلونهم من أجل التهرب من المسؤولية التي تراقفها (Yalom, 1980, p230).

يمكن القول انطلاقاً مما سبق أن تصور بالوم للمسؤولية لا يختلف عن تصور سارتر، حيث يعتبر هو الآخر أن الفرد هو الذي ينتج واقعه بما في ذلك كل ما يعانيه من مشاكل نفسية، ومعنى هذا أن الإنسان هو المسؤول عن واقعه النفسي، وبالتالي فإن مهمة العلاج النفسي هي مساعدة المريض على تحرير نفسه من القيود التي يكبل بها ذاته من أجل التهرب من مسؤوليته الوجودية، فإنكار هذه الأخيرة هو أساس المشاكل النفسية وتحملها هو السبيل الوحيد لتجاوزها.

انطلاقاً مما سبق يمكن القول أن المعنى الذي تحمله المسؤولية عند سارتر وبالوم يختلف عن المعنى الذي تأخذه في القانون أو الاستعمال اليومي، حيث تحيل بالنسبة إليهما إلى مسؤولية الإنسان تجاه حياته بشكل عام، بما في ذلك الفقر والغنى والنجاح والفشل سواء في الدراسة أو العمل أو السياسة أو الفن... الخ، وذلك أن الظروف لا تصنع الإنسان بل هو الذي يصنعها، وبشكل عام يمكن القول أن كون حياة الفرد محكومة بأفعاله واختياراته، وكونها محددة بما شاء لها أن تكون، كلها أشياء تجعله المسؤول عن كل ما يحدث خلالها وكل الاتجاهات التي تأخذها.

ترتبط المسؤولية عند سارتر وبالوم أيضاً بإضفاء المعنى، فالإنسان هو الذي يمنح معنى لكل شيء في العالم، وبغيابه ليس للوجود بأكمله أي دلالة، وهذا الأمر يجعل الإنسان في مركز العالم، كما يجعله مسؤولاً عن المعنى الذي يحمله كل شيء انطلاقاً من ذاته وواقعه الخاص وانتهاء بكل الموجودات وكل ما بوسع هذا الكائن إدراكه.

لا تتوقف مسؤولية الفرد حسب سارتر وبالوم عند هذا الحد، فهي تتجاوزه وتطال الإنسانية ككل، وذلك لأن أفعال الفرد واختياراته هي التي تؤدي في النهاية إلى تشكيل ما نقصده بأن يكون الفرد إنساناً، بعبارة أخرى إنها تحدد ماهية الإنسان، وبالتالي فإنه مسؤول عن هذه الماهية بقدر مسؤوليته عن أفعاله الخاصة.

بشكل عام يمكن القول أن مسؤولية الإنسان حسب سارتر وبالوم لا تنبع من قواعد معينة كما هو الأمر بالنسبة للمسؤولية القانونية، بل هي نابعة من الحرية التي يتمتع بها، وتتجلى هذه الحرية في ثلاث عناصر أساسية، يتمثل أولها في قدرة الإنسان على بناء ذاته والتحكم فيها، ويتمثل الثاني في قدرته على التحكم في واقعه، أما العنصر الأخير فيتمثل في إضفاء الإنسان للمعنى على ذاته والواقع المحيط به، وبناء على هذا الأساس فإنه يمكن القول أن الإنسان بما أنه يخلق ذاته وواقعه، ووحدته الذي يضيف عليهما معنى، فإنه في النهاية هو الذي يخلق وجوده، وبما أنه يخلق وجوده فإنه هو المسؤول عنه، ولهذا فإن مسؤولية الإنسان -حسب المفكرين- هي مسؤولية وجودية.

3-3- محاولة لتكييف مفهوم المسؤولية الوجودية من أجل ملائمة البحث السوسيولوجي

بما أن المسؤولية تحمل معاني مختلفة فإنه لابد من توضيح المعنى الذي ستحملة في هذه الدراسة، وجدير بالإشارة أن هذه الأخيرة تستند بشكل أساسي على التصورات التي قدمها سارتر، حيث تحاول ربط المسؤولية بالبعد الوجودي للإنسان لكنها لا تستخدمها بنفس طريقة الفيلسوف الفرنسي، وذلك لأنه يذهب إلى حدود بعيدة في تقديره لحجم المسؤولية التي تقع على عاتق الإنسان، ويرجع الأمر إلى تصور له مدى قدرته على الاختيار والفعل (أي حريته)، الأمر الذي يجعلنا أمام إشكال أساسي وهو: هل يمكن استعمال مفهوم المسؤولية بنفس المعنى الذي يمنحه إياه سارتر دون تبني الخلفية الفلسفية التي تدعّمه؟ بعبارة أخرى، هل يمكن تبني تعريف سارتر للمسؤولية دون تأييد موقفه حول حرية الإنسان؟

يرى سارتر أن الإنسان هو كائن حر ينتج ذاته وواقعه، وهذا الأمر هو الذي يجعله مسؤولاً عن وجوده، وهكذا فإنه لا يمكن الفصل بين تصوره للمسؤولية وتصوره للحرية، والحقيقة أن سارتر ليس وحده الذي تناول العلاقة بين هذين الاثنين، فقد شكلت موضوعاً مركزياً في أعمال فلاسفة آخرين من بينهم إمانويل كانط، والذي اعتبر أن المسؤولية -الأخلاقية تحديداً- تسير يدا بيد مع الحرية، فالفعل غير المسبوق بالقصدية والقدرة على الاختيار هو فعل لا يمكن ربطه بأي مسؤولية، وإذا كان الإنسان يتحمل مسؤولية أخلاقية تجاه أفعاله -خلاقاً للحيوان- فإن ذلك راجع إلى كونه وحده الذي يتمتع بالعقل والحرية (Kant, 2002).

بناء على هذا الأساس يمكن القول أنه لا يمكن الفصل بشكل عام بين المسؤولية والحرية، وذلك لأن هذه الأخيرة شرط الأولى ومعيّار حجمها، فالقول بأن الإنسان يتحمل مسؤولية وجودية هو قول يتضمن في طياته التسليم بقدرته على تحديد وجوده، الأمر الذي يطرح مجموعة من الصعوبات أمام الاستعمال السوسيولوجي والعلمي لهذا المفهوم، لكن عموماً يمكن القول أن استخدامه لا يعني بالضرورة تأييد الباحث لكل أفكار سارتر حول حرية الفرد.

يتمثل "تطرف" تصور سارتر للمسؤولية في كونه يعتبر الإنسان منتجاً لذاته وواقعه، ويترتب عن هذا الأمر كون الإنسان يتحمل مسؤولية كاملة تجاه وجوده، والحقيقة أن التسليم بصحة هذا التصور ليس شرطاً ضرورياً من أجل استخدام مفهوم المسؤولية الوجودية، وذلك لأن هذه الأخيرة لا تعني بالضرورة أن الإنسان هو المنتج الوحيد لوجوده والمسؤول الوحيد عنه، بل إنها تحيل إلى قدرته على إنتاج وجوده أيما كان حجم هذه القدرة، وتحيل إلى المسؤولية التي يتحملها تجاه ذاته وواقعه أيما كان حجم هذه المسؤولية، ويبقى تقدير الباحث أو الفيلسوف لحجم كل من هذين الاثنين رهيناً بتصوراتهما وأفكاره حول الإنسان بشكل عام.

إن استخدام مفهوم المسؤولية الوجودية لا يشترط موقفاً محدداً من الإشكال الفلسفي للحرية، فاعتبار الإنسان فاعلاً في سيروية إنتاج ذاته وواقعه قد لا يسمح بالقول أنه يتحمل كامل مسؤوليته الوجودية، لكنه يسمح باستخدام هذا المفهوم للإحالة إلى الجزء الذي يتحملة ضمن هذه السيروية، والواقع أن مقدار هذا الجزء وحجم مسؤولية الإنسان هو ليس مسلمة يتم الانطلاق منها في علم الإجماع بل هو نتيجة يتم الوصول إليها، وبناء على هذا الأساس يمكن القول أن الباحث ليس مطالباً بتحديد موقف معين إزاء هذا الإشكال من أجل استخدام مفهوم المسؤولية الوجودية في هذه الدراسة، وذلك لسببين أساسيين، أولهما كون المفهوم لا يستوجب ذلك بالضرورة، والثاني هو كونها لا تهدف فحص قدرة الأفراد على التحكم في واقعهم بل تسعى لكشف تصورهم حول مدى قدرتهم على إنتاج هذا الواقع.

تربط الدراسة مفهوم المسؤولية بالبعد الوجودي الذي ينطوي عليه، وتقترح تكييفه لملاءمة البحث السوسيولوجي عبر استخدامه للإشارة إلى الجزء الذي يتحمله الإنسان من المسؤولية تجاه واقعه الخاص، ويعني هذا الأمر كل الأفعال والاختيارات التي تؤثر بشكل سلبي أو إيجابي في حاضر الفرد وتؤدي إلى تشكيل وتحديد مستقبله، وبالتالي فعندما تشير الدراسة إلى أن الفرد يتحمل مسؤولية وجودية، فإنها تقصد أن أفعاله واختياراته تؤثر في حاضره وتتحكم في مستقبله، وعندما تعتبر أنه يعي مسؤوليته الوجودية، فإنها تقصد أنه يدرك مدى أهمية أفعاله واختياراته في تحديد وتفسير واقعه ككل، وعندما تشير إلى أنه ينكر هذه المسؤولية أو يتهرب منها فإنها تقصد كل ما يقوم به للتقليل من أهمية أفعاله واختياراته الخاصة في تحديد هذا الواقع.

4- الدراسات السابقة

رغم أهمية مفهوم المسؤولية، إلا أنه من الصعب إيجاد دراسات سوسيولوجية ميدانية تستخدم المفهوم بالمعنى الوجودي الذي يمنحه إياه كل من سارتر وياكوم، لكن في المقابل هناك دراسات عديدة حول المسؤولية بشكل عام والمسؤولية والاجتماعية بشكل خاص، من بينها بحث "Nader Ayish" و "Tanju Deveci" والذي تناول خلال عينة من 124 طالب بمدرسة المهندسين، فحاولا الكشف عن كيفية تصورهم للمسؤولية من حيث معناها وفوائدها وكذا دورها في تعزيز تعلماتهم، وذلك أولا من خلال تحليل تصور الطلبة لمسؤولية تكوينهم الخاص ودورهم في المساعدة على تكوين زملائهم، وثانيا من خلال الكشف عن العناصر الخاصة التي تنمي حس المسؤولية في التكوين الذي يتلقونه، ثم أخيرا عبر الكشف عن تأثير السلوك المسؤول على تكوينهم وتكوين زملائهم، وقد توصل الباحثان في هذه الدراسة إلى أن أغلب الطلبة يمنحون أهمية أكبر لمسؤوليتهم تجاه تكوينهم الخاص وذلك على حساب الحاجة لمساعدة زملائهم، كما توصلا أيضا إلى أن الطلبة موضوع البحث يستطيعون تحديد الأنشطة التي تتطلب منهم التحلي بالمسؤولية ويدركون إيجابيات وفوائد هذه الأخيرة بالإضافة إلى أهمية مساعدة زملائهم لكنهم لا يوظفون هذا الفهم دائما (Ayish and Deveci, 2019, p224).

من بين الدراسات التي أنجزت حول المسؤولية في البلدان العربية، هناك بحث لعلي سعيد عبد الله هيصه حول الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مدينة أبها، وقد استخدم الباحث في هذا الإطار منهجا وصفيًا، وتضمنت عينة بحثه 40 طالبا نصفهم من المتفوقين والنصف الآخر من غير المتفوقين، وقد توصل إلى أنه ليس هناك اختلافات مهمة في حس المسؤولية بين الفئتين من التلاميذ (عبد الله هيصه، 2017، ص 236). ومن بين الأعمال الأخرى التي أنجزت حول الموضوع هناك أيضا دراسة أنجزت بين سنتي 2010 و2011، من قبل الباحثة ندى عبد باقر حول علاقة المسؤولية الاجتماعية بالأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية، حيث قامت خلالها باختيار عينة من 112 فردا، وتوصلت في النهاية إلى أنه كلما زادت المسؤولية كلما زادت معها كفاءة الأداء الوظيفي وبالعكس (باقر، 2012، ص 559). ويمكن أن نستحضر أيضا في هذا الإطار دراسة أخرى أنجزت من قبل قادري حليلة حول اتجاهات الشباب نحو المسؤولية الاجتماعية بمدينة وهران، حيث اختارت الباحثة عينة من 130 شابا واعتمدت على تقنية الاستمارة من أجل جمع المعطيات، وتوصلت في النهاية إلى أنه ليس هناك اختلافات في الإجابات حسب متغير الجنس، لكن في المقابل يلعب المستوى التعليمي دورا مهما في تباين المواقف بخصوص المسؤولية (قادري، 2016، ص 129).

أما بخصوص المغرب فإنه يصعب الحديث عن دراسات سابقة حول المسؤولية، وذلك لأنه ليس هناك كتابات علمية منشورة حول الموضوع، الأمر الذي يدفعنا للبحث في الكتابات المتعلقة بالقيم، حيث تتضمن هذه الأخيرة - بشكل مباشر أو غير مباشر - أفكارا هامة حول حس المسؤولية لدى المغاربة، وفي هذا الإطار يمكن أن استحضار البحث الذي أنجز حول القيم في إطار تقرير الخمسينية، حيث تشير بعض معطياته إلى تصور المرأة لطبيعة مسؤوليتها داخل بيت الزوجية وداخل المجتمع بشكل عام، ويتضمن معطيات أخرى تشير إلى تصور الأفراد لطبيعة مسؤوليتهم السياسية (Rachik et Bourquia, 2005, p32,49,50)، لكن هذه المعطيات لا تقدم سوى أفكار غير مباشرة حول إشكال المسؤولية ولا تكفي لتوجيه بحوث مستقبلية حول الموضوع.

من بين الدراسات الأخرى حول القيم بالمغرب هناك البحث العالمي حول القيم الذي أنجز سنة 2011، حيث عمل هذا الأخير على كشف تصورات المغاربة حول قضايا مختلفة تتوزع بين ما هو سياسي واجتماعي وثقافي واقتصادي وديني، وكما هو الشأن بالنسبة للبحث السابق فإن هذه الدراسة هي الأخرى لا تتطرق بشكل مباشر لإشكال المسؤولية، لكنها تقدم معطيات كثيرة يمكن استثمارها من أجل تناوله، ومن بين الأمثلة لهذا الأمر هناك الإجابات التي قدمت بخصوص الانخراط في تنظيمات سياسية ونقابية وجمعية ومنظمات غير حكومية، إضافة إلى المشاركة في بعض الأشكال الاحتجاجية للفعل الجماعي كتوقيع عارضة أو المشاركة في مسيرة أو مظاهرة... الخ (WVS, 2011, p38,39)، والواقع أنه رغم أهمية المعطيات التي تدلي بها هذه الإفادات، لكنها لا تخدم الدراسة حول المسؤولية إلا من بعيد، وينطبق هذا الأمر على بحوث أخرى من قبيل بحث رحمة بورقية حول القيم والتغير الاجتماعي (Bourquia, 2006)، وبحث حسن رشيق ومحمد الطوزي ومحمد العيادي حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب (El Ayadi, Rachik, Tozy, 2007).

بناء على ما سبق يمكن القول أن الدراسات التي تتناول بشكل مباشر أو غير مباشر - مفهوم المسؤولية تقدم أفكارا هامة حول الموضوع، حيث تسلط الضوء على علاقتها بالتحصيل الدراسي والتفاعل مع الآخرين، كما تشير إلى أهمية المدرسة والأنشطة التعليمية في ترسيخها، والواقع أنه رغم أهمية هذه الأفكار لكنها لا تجعل من هذه الدراسات مراجع كافية لإنارة الطريق نحو بحوث ميدانية دقيقة حول المسؤولية الوجودية، لاسيما أن بعضها لا يتناول مفهوم المسؤولية سوى بشكل غير مباشر كما هو الشأن بالنسبة للدراسات حول القيم بالمغرب، والبعض الآخر يركز على شكل محدد للمسؤولية (كالمسؤولية السياسية أو الاجتماعية)، ويغيب فيه التناول النقدي لهذا المفهوم كما يغيب الطموح لمنحه بعدا سوسولوجيا يجعله كفيلا بأن يصير أداة مهمة لفهم بعض الأفعال والظواهر الاجتماعية.

5- الإطار المنهجي للدراسة

يتعلق هذا البحث بمدى حضور المسؤولية الوجودية لدى تلاميذ التعليم الثانوي في مدينة آسفي بالمغرب، الأمر الذي يستوجب الوقوف عند بعض مواقف وممارسات هذه الفئة، لكن بما أن الدراسة لا تستطيع الوقوف عند إجابات كل أفراد هذه الفئة نظرا لحجمها الكبير، ونظرا لأن هدفها العلمي لا يستوجب ذلك، فقد تم الاشتغال على إحدى المؤسسات التعليمية الموجودة بأسفي وهي "ثانوية صلاح الدين الأيوبي التأهيلية"، حيث تم اختيار عينة تضم 322 فردا بينها 164 من إناث و158 من الذكور موزعين على مستويين هما الأولى والثانية باكوريا.

في تحديد العينة اعتمدت الدراسة على إحدى التقنيات غير العشوائية لاختيار المبحوثين، وهي "العينة المبنية على المصادفة" (Acidentels échantillons)، والتي يتم خلالها اختيار الأفراد لدوافع عملية وفقا لإمكانية الوصول إليهم ووجودهم ضمن متناول الباحث، وتعتبر مبنية على المصادفة لكون الباحث لا يدرج أي معايير في اختياره للأفراد ويعتمد فقط على ما تتيحه ظروف البحث (Beaud, 2003, p222).

ترتكز الدراسة على منهج كمي، حيث تم الاعتماد على تقنية الاستمارة من أجل تجميع المعطيات، وقد تم توزيعها عبر صيغتين، إحداها ورقية والأخرى رقمية أرسلت لأفراد العينة في مجموعات الواتساب الخاصة بالدراسة، وتتضمن الصيغتين نفس الأسئلة، بحيث تضم حوالي 26 سؤال موزعة على المحاور الأساسية للبحث وهي: مسؤولية التحصيل الدراسي؛ مسؤولية النظام داخل القسم؛ مسؤولية النظام داخل المؤسسة.

6- نتائج الدراسة

1-6- عرض المعطيات:

1-1-6- مسؤولية التحصيل الدراسي:

من أجل تحليل مدى تحمل التلاميذ لمسؤولية تحصيلهم الدراسي تم طرح مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بالعوائق التي تعترضهم في هذا الإطار وعدد الساعات التي يمضونها في الدراسة ومدى تفاؤلهم بإمكانية تحقيق نتائج أفضل في المستقبل، وقد تضمنت إجاباتهم مجموعة من الأفكار الهامة، حيث أشار جلهم إلى أنهم قادرون على تحقيق نتائج أفضل، لكن أغلبهم قدم في نفس الوقت العديد من العوائق التي تمنعه من ذلك، حيث أشار البعض إلى أن هناك عوامل أسرية تمنعه من تحسين مستواه الدراسي، وأشار آخرون إلى وجود العديد من الأشياء التي تشتت تركيزهم (كالهاتف)، كما أشار آخرون لعوامل أخرى مثل التوتر والمرض وزملاء الدراسة...الخ.

تشير المعطيات السابقة إلى أن معظم التلاميذ لا يربطون نتائجهم الدراسية بمجهودهم الخاص، ويتأكد هذا الأمر بشكل أوضح من خلال إشارة 56% منهم إلى أن القليل من التلاميذ ينجحون بالاعتماد على أنفسهم، وإشارة 14% منهم إلى أنه لا أحد من التلاميذ ينجح اعتمادا على مجهوده، والواقع أن هذا الأمر هو أكثر من مجرد موقف تجاه سلوك زملائهم، فهو تصور شائع لدى التلاميذ حول العلاقة بين الجهود الفردية والتحصيل الدراسي، ومن بين الأدلة على هذا الأمر هناك إفادة أفراد العينة بخصوص عدد الساعات التي يمضونها في المراجعة، حيث أشار 30% منهم إلى أنهم يمضون أقل من ساعتين في المراجعة، وأشار 26% إلى أنهم يمضون ساعة واحدة، وأشار 19% منهم إلى أنهم يمضون نصف ساعة. وهكذا فإن 45% تقريبا من أفراد العينة يمضون أقل من ساعة واحدة في المراجعة، و75% منهم يمضون أقل من ساعتين، الأمر الذي يمكن عده نسبة أقل مما قد يتطلبه تحقيق النتائج التي يتفعلون بتحصيلها، وقد أشار معظمهم في هذا الإطار إلى أن ما يمنعه من تمضية وقت أطول في المراجعة هو الهاتف، وقدم آخرون أسبابا أخرى كالممل والتعب وكثرة الدروس وتعقدها...الخ.

إذا كانت بعض المعطيات السابقة تقدم أفكارا غير مباشرة حول تصور التلاميذ لمدى تحملهم لمسؤولية نتائجهم الدراسية، فإن هناك إفادات أخرى تجيب بشكل مباشر عن هذا السؤال، حيث أشار 72% من أفراد العينة إلى أن التلميذ ليس مسؤولا عن فشله في الدراسة، إذ ربط 42% منهم الأمر بالعوامل الاجتماعية، وربطه 21% بالمنظومة التعليمية، كما ربطه 9%

بالأستاذة. ومن بين الأسئلة الأخرى التي تم طرحها في هذا الإطار هناك أيضا سؤال بخصوص العامل الأهم في التحصيل الدراسي، وقد أشار 49% إلى أنه العمل الجاد، لكن في المقابل أشار 51% إلى أن هناك عوامل أخرى أهم، حيث اعتبر البعض أن الذكاء الفطري يلعب دورا مهما في هذا الإطار، وسلط آخرون الضوء على أهمية الحظ، كما أشار البعض إلى أهمية الظروف الاقتصادية والاجتماعية.

بناء على ما سبق يمكن القول أن أفراد عينة البحث لا يربطون التحصيل الدراسي بمجهودات التلميذ بقدر ما يربطونها بعوامل أخرى خارج تحكمهم، فهم يتفاعلون بقدرتهم على تحقيق نتائج أفضل، لكنهم لا يمنحون وقتا كافيا يعكس استعدادهم لتحقيقها، ويبررون هذا الأمر بعوامل خارج تحكمهم، وهو الأمر نفسه الذي ينطبق على تصورهم للفشل الدراسي بشكل عام، حيث يربطونه بعوامل موضوعية كما يربطون النجاح هو الآخر بعوامل أخرى لا تتعلق بالمجهودات التي يمكن بذلها في هذا الإطار.

2-1-6- مسؤولية القسم:

من بين الجوانب الهامة التي عملت الدارسة على تحليلها من أجل فهم مدى تحلي التلاميذ بالمسؤولية هناك أيضا تصوراتهم حول مسؤولية القسم وما يحدث داخله، وقد تم في هذا الإطار طرح أسئلة حول جوانب متعددة كنظافة القاعة والتأخر والانضباط... الخ، وقد أفاد معظم التلاميذ (حوالي 88%) بأن نظافة القسم هي شيء مهم بالنسبة إليهم، لكن في المقابل أفاد 67% منهم بأنهم يرمون الأربال في القسم أحيانا، الأمر الذي يمكن عده إشارة على أنه رغم كونهم يهتمون بنظافة القسم، إلا أنهم لا يعتبرون أفعالهم مؤثرة في هذا الجانب، وذلك لأن رميهم للأربال ليس -حسب تصورهم- عاملا مهما في نظافته أو اتساخه، ومن بين الأدلة الأخرى على هذا الأمر هناك أيضا إفادة نصفهم فقط بأنهم شاركوا من قبل في تنظيف القسم عبر جمع الأوراق أو بطرق أخرى.

قامت الدراسة أيضا في تحليلها للمسؤولية عند التلاميذ بطرح أسئلة حول درجة التزامهم بالتوقيت المقرر للحصص الدراسية، وقد أفاد أغلبهم بأنهم لا يلتزمون بهذا التوقيت دائما، حيث أجاب حوالي 65% بأنهم يتأخرون أحيانا، وأجاب 4% بأنهم يتأخرون دائما. ومن بين الإفادات الهامة التي قدم التلاميذ في هذا الإطار هناك أيضا إشارة حوالي 45% منهم إلى أنهم لا يحضرون الحصص إذا علموا بأنه لن يتم تسجيل الغياب، الأمر الذي يشير إلى أن التزام الكثير منهم بالحضور واحترام التوقيت هو أمر لا ينبع من وعيهم بأهمية هذا الأمر بقدر ما يفعلونه لأنهم مجبرون على ذلك.

ومن بين الأسئلة الأخرى التي تم طرحها هناك أيضا سؤال حول سلوك التلاميذ أثناء الحصص الدراسية، حيث أشار 70% منهم إلى أنهم يتكلمون أثناء الحصص أحيانا وأشار 9% إلى أنهم يتكلمون دائما، الأمر الذي يمكن عده إشارة أخرى على أن التلاميذ لا يعتبرون أنفسهم مسؤولين على ما يحدث داخل القسم، ومن بين الأدلة الواضحة على هذا الأمر هناك أيضا إفادتهم حول مسؤولية عدم الانضباط داخل القسم، حيث أشار 56% إلى أن الأستاذ هو المسؤول الأول ثم التلميذ ثانيا، وأشار 24% إلى أن الأستاذ وحده المسؤول عن هذا الأمر، وفي المقابل اعتبر 15% فقط بأن التلميذ هو المسؤول الأول واعتبر 5% بأنه المسؤول الوحيد.

تشير المعطيات السابقة إلى أن التلاميذ لا يحملون أنفسهم مسؤولية نظام القسم، حيث يشيرون إلى أهمية نظافة القاعة لكنهم لا يفعلون ما يتطلبه الأمر للحفاظ عليها، كما أنهم لا يلتزمون

بالتنظيم الزمني للحصص الدراسية، ويشيرون إلى أنهم لا يلتزمون الصمت أثناء الحصص الدراسية، وإذا كانت كل هذه الإفادات تشير بشكل غير مباشر إلى تصورهم لمسؤولية نظام القسم، فإن رأيهم حول سبب عدم انضباط التلاميذ يقدم دليلاً واضحاً ومباشراً حول طبيعة تصوراتهم في هذا الإطار، حيث يعتبر معظمهم بأن الأستاذ هو المسؤول الأول عن هذا الأمر، وبالتالي فإنهم لا يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن السير المنظم لما يحدث داخله، فهذا الأمر هو -حسب تصورهم- ليس حصيلة عمل مشترك بين التلميذ والأستاذ، بل إنه شيء يفرضه هذا الأخير ويتولى مسؤولية الحفاظ عليه.

3-1-6- مسؤولية المؤسسة:

بما أن الحياة الدراسية ليست محصورة فيما يحدث داخل القسم، فإن تحمل التلاميذ لمسؤولية واقعهم الدراسي ليست هي الأخرى محصورة ضمن حدوده، وبناء على هذا الأساس فقد تم طرح مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بسلوك التلاميذ ومواقفهم بخصوص المؤسسة بشكل عام، حيث طرح سؤال حول استعداد التلاميذ للمشاركة في نشاط يخص تحسين المؤسسة، ومواقفهم حول مسؤولية الأمور السلبية التي تحدث داخلها، وقد أشار 46% إلى أن المسؤول الأول عن تحسين سمعة المؤسسة هم الأطر العاملين بها، وأشار 28% إلى أن هذا التغيير يجب أن ينطلق من محيطها، وأشار 26% فقط إلى أن التلميذ هو الأساس الذي يجب أن تنطلق منه أي محاولة لتحسينها.

من بين الإفادات الأخرى الهامة التي قدم أفراد العينة هناك أيضاً إجاباتهم بخصوص استعدادهم للمشاركة في بعض الأنشطة من قبيل التنظيف أو البستنة أو صباغة الجدران... الخ، حيث تردد 55% بخصوص المشاركة، إذ أشار 20% إلى أنهم ليسوا مستعدين للمشاركة، وأشار 35% إلى أنه ليس لديهم جواب معين في هذا الإطار، أما بخصوص الانضباط في المؤسسة، فقد أشار معظمهم إلى أنه ليس من مسؤولية التلاميذ، حيث أشار 44% منهم إلى أن الطاقم الإداري أولاً ثم التلاميذ ثانياً هم الذين يتحملون مسؤولية عدم الانضباط، وأشار 33% إلى أن الطاقم الإداري وحده الذي يتحمل المسؤولية، ثم أشار 23% إلى أن التلاميذ أولاً هم المسؤولون ثم الطاقم الإداري ثانياً.

تشير المعطيات السابقة إلى أن معظم التلاميذ الذين شملهم هذا البحث لا يعتبرون أنفسهم مسؤولين عما يحدث داخل المؤسسة بشكل عام، ويتجلى هذا الأمر في اعتقادهم بأن عدم الانضباط داخلها ليس مسؤولية التلاميذ بقدر ما هو مسؤولية تقع على عاتق الطاقم الإداري، فهو ليس شيء نابعا من ذاتهم بقدر ما هو نظام يجب فرضه عليهم من قبل العاملين بالمؤسسة، ومن بين التجليات الأخرى للمسؤولية لدى التلاميذ هناك أيضاً مدى استعدادهم للمشاركة في أنشطة تهم تحسين المؤسسة، حيث نجد في هذا الإطار أن جزء كبيراً منهم ليس متسعداً للمشاركة، كما نجد أيضاً أن أغلبهم يربط إمكانية تغييرها بالمحيط والأطر العاملين بها.

2-6- مناقشة:

1-2-6- المسؤولية الوجودية داخل المدرسة:

انطلاقاً من المعطيات السابقة يمكن القول أن التلاميذ الذين تناولتهم هذه الدراسة يعتبرون واقعهم الدراسي معطى خارج تحكمهم، فلا يمنحون أهمية كبيرة لقدرتهم على تغييره ولا يفعلون ما قد يمكنهم من ذلك. وهكذا فإنهم يتصرفون بسلبية تجاه هذا الواقع، بحيث يرون أن تحصيلهم

الدراسي رهين بما يقدمه الأستاذ وتسمح به بعض الشروط الموضوعية، ويعتبرون أن طبيعة الظروف التي تتم داخلها الدراسة سواء في القسم أو خارجه هي رهينة بكاريزمية الأطر العاملة بالمؤسسة، الأمر الذي يشير إلى أنهم لا يعتبرون أنفسهم فاعلين داخل المدرسة بقدر ما يعتبرون أنفسهم مجرد متلقين يتوقف مصيرهم على ما يفعله أفراد آخرون

إن المعطيات السابقة تثير التساؤل حول تأثير المسؤولية الوجودية في التحصيل الدراسي، فالتصورات التي يملكها التلاميذ حول قدرتهم على تحديد واقعهم لابد من أن تؤثر على قدرتهم الفعلية على التحكم فيه، وبناء على هذا الأساس تفترض الدراسة أن تحلي التلاميذ بالمسؤولية يلعب دورا مهما في تحديد واقع المدرسة، سواء تعلق الأمر بالتحصيل الدراسي أو سلوك التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية بشكل عام. فاعتقادهم أن المجهود الشخصي ليس العامل الأهم في التحصيل يمكن أن يفسر إلى حد كبير قدر المجهودات التي يبذلونها من أجل تحسين نتائجهم، كما يمكن أن يفسر سبب لجوئهم إلى وسائل أخرى مثل الغش وانتظار عطف وسخاء الأساتذة. ويمكن للمسؤولية أيضا أن تفسر العديد من الأفعال التي يقومون بها داخل المؤسسة سواء داخل القسم أو خارجه، فيما أنهم ليسوا مسؤولين -حسب تصورهم- عن ظروف سير الحياة المدرسية، فإنهم لا يهتمون بنتائج أفعالهم وتأثيرها على هذه السيورة، وقد يكون هذا الأمر عاملا مهما إفراز بعض المشاكل التي يعاني منها العاملون في قطاع التربية كالشغب مثلا.

يكمن التأثير الأهم لغياب المسؤولية الوجودية في كونه يجعل التلاميذ غير مباينين بانعكاسات أفعالهم على مصيرهم الخاص وعلى مصير المدرسة، وهكذا فإنهم لا يحصلون نتائج هزيلة لأنهم غير مهتمين بذلك، بل لأنهم لا يعتقدون أن مجهوداتهم كافية بتحقيق الأمر، ولا يؤثر بشكل سلبي على سير المدرسة لأنهم يريدون ذلك بل لأنهم لا يعتقدون أن أفعالهم الفردية يمكن أن تؤثر على سير المؤسسة. وبشكل عام يمكن القول أن التلاميذ يقومون داخل المدرسة وخارجها بمجموعة من الأفعال التي تؤثر بشكل سلبي على مصيرهم، ويمكن تفسير هذا الأمر أساسا بمدى تحملهم للمسؤولية الوجودية، أي بمدى اعتقادهم أنهم هم المنتجون لواقعهم الخاص، فيما أنهم لا يعتبرون أنفسهم المسؤول الأول عن هذا المصير فإن أفعالهم ستتضمن دائما ارتباطا ضعيفا بين السبب والنتيجة والوسيلة والغاية. فقد نجد أن التلميذ يقوم بأفعال غير كافية لتحقيق أهدافه، وذلك لأنه ينتظر تدخل عوامل أخرى يمكن أن تساعد على ذلك، وقد نجد أيضا أنه يقوم بمجموعة من الأفعال التي يمكن أن تورطه في العديد من المشاكل، لكنه لا يتردد في فعلها مادامت هناك عوامل أخرى تتحكم في مصيره يمكن تخرجه من مأزقه. وهكذا فإن المواقف التي يتخذها التلميذ تجاه ذاته وواقعه تتحكم بشكل كبير في أفعاله داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، كما تتحكم إلى حد كبير في واقع المدرسة بشكل عام.

تثير الأفكار السابقة التساؤل حول الأسباب التي تجعل التلاميذ يتبنون مواقف سلبية تجاه واقعهم بشكل عام. والحقيقة أن هذه الدراسة لا يتضمن معطيات كافية للإجابة عن هذا السؤال، لكنها تتضمن ما يكفي لوضع مجموعة من الفرضيات، حيث يمكن القول أن التنشئة الاجتماعية تلعب دورا أساسيا في هذه السيورة، إذ نجد على سبيل المثال أن التنشئة التي يخضع لها كل من الجنسين تكون لدى كل منهما مجموعة من الأفكار حول حدود قدرتهما على الفعل وأدوارهما داخل المجتمع (Stokard, 2006, p216)، الأمر الذي يتحكم بشكل كبير في توقعات كل منهما وتصورتها لمدى قدرتهما على إنتاج واقعهما والتحكم فيه (Fuller, 2018, p94)، وينطبق هذا الأمر أيضا على التلاميذ الذين تناولتهم الدراسة، حيث يمكن إرجاع تصوراتهم إلى التنشئة التي يخضعون لها، سواء تعلق الأمر بتلك التي يتلقون داخل أسرهم ومحيطهم الاجتماعي، أو تلك التي

يتلقون داخل المدرسة، حيث يمكن أن تلعب هذه التنشئة دورا أساسيا في تشكيل الأفكار التي توطر توقعاتهم لمدى قدرتهم على تحديد واقعهم.

يؤثر حس المسؤولية لدى التلاميذ في واقع المدرسة، وفي المقابل تؤثر هذه الأخيرة في بناء حس المسؤولية (الوجودية)، وذلك لأنها تعد إحدى المؤسسات الأساسية التي تعمل على تنشئة الأفراد وإعدادهم للاندماج داخل المجتمع، فهي من بين المسؤولين الأساسيين عن طبيعة التصورات التي يملكها الأفراد حول ذاتهم وواقعهم وكذا آفاق توقعاتهم وطموحاتهم (Durkheim, 1968)، والواقع أن هذه الوظيفة هي شيء معن عن وليست أمرا خفيا، حيث تحتل الأنشطة الرامية لتنشئة التلاميذ قسما كبيرا من مجهودات المؤسسات التربوية، ويتجلى هذا الأمر في قدر الأهمية التي تمنحها "لحسن السلوك" وتوافقه مع القواعد الاجتماعية والمدرسية، كما يتجلى أيضا في حجم الطاقة التي تستثمرها في هذا الإطار، وتعمل كل هذه الجهود على ترسيخ مجموعة من العادات السلوكية التي تجعل الأفراد مستعدين للاندماج داخل المجتمع والامتثال لقواعده وتبني قيمه (Brint, 2017, p 150).

إن التنشئة التي يخضع لها التلاميذ داخل المدرسة تلعب دورا مهما في تفسير مقدار تحملهم للمسؤولية، فالممارسات التي تقوم بها المدرسة والسلوكات التي ترسخها تقوم بشكل مباشر أو غير مباشر بترسيخ مجموعة من الأفكار لدى التلاميذ حول طبيعة دورهم وحدود مسؤوليتهم داخل المؤسسة التربوية، وبالمثل فإن الكثير من الممارسات التي تقوم بها الدولة عبر المدرسة وعبر مجموعة من المؤسسات الأخرى، ترسخ العديد من الأفكار حول طبيعة وظيفة الفرد داخل الدولة ومدى قدرته على تحديد واقعه السياسي، وتقوم المؤسسات الاجتماعية من جهتها بتنشئة التلاميذ وتشكيل تصوراتهم حول مدى قدرتهم على تحديد واقعهم الاجتماعي، والحقيقة أن هذا التقسيم يبقى تسفيا، وذلك لأن هذه المؤسسات تبقى متداخلة فيما بينها في الواقع، بحيث أن التنشئة التي تقوم بها المدرسة لا تتحكم في تصور التلميذ لواقعه المدرسي وحسب بل تطل أيضا واقعه السياسي والاجتماعي، وينطبق الأمر أيضا على المؤسسات السياسية والاجتماعية. بعبارة أخرى يمكن القول أن التنشئة التي تقوم بها المؤسسات التربوية والاجتماعية والسياسية تتداخل فيما بينها في تشكيل تصور التلميذ لمسؤوليته، وبالتالي فإنها يمكن أن تفسر إلى حد كبير تصورات أفراد العينة لمدى قدرتهم على إنتاج واقعهم.

بناء على ما سبق يمكن القول أن هناك عوامل متعددة تتداخل في تشكيل التصورات والأفعال التي تم تحليلها في هذه الدراسة، حيث يمكن تفسير تصور التلاميذ لمسؤوليتهم الوجودية بالكيفية التي تعاملهم بها المدرسة والأفكار التي يتلقونها بشكل مباشر أو غير مباشر داخل المؤسسات التربوية، ويمكن تفسير هذا الأمر أيضا بآليات التحكم وفرض السلطة التي تقوم بها المؤسسات السياسية (Foucault, 1975). والواقع أن هذه العوامل تتداخل فيما بينها بحيث لا يمكن وضع خط فاصل بين حدود تأثير كل منها، كما لا يمكن منح أحدها أهمية أكبر من من باقي العوامل، ويمكن القول أيضا أن البحث في هذا الإشكال قد يكشف عن عوامل أخرى تتدخل في هذه السيرة.

6-3- المسؤولية الوجودية في المغرب بشكل عام: آفاق المفهوم

لا تقتصر أهمية المعطيات السابقة على تفسير بعض الظواهر وأشكال الفعل الفردية والجماعية التي تحدث داخل المدرسة، بل إنها تقدم أيضا أفكارا هامة يمكن أن تساعد على فهم مجموعة من التفاعلات التي تحدث خارج المدرسة، وذلك لأن هذه الأخيرة هي جزء من المجتمع

وبالتالي فإنها يمكن أن تقدم مثالا ميكروسوسولوجيا لبعض التفاعلات الهامة التي تحدث داخله (Campbell, 1976, p52)، وبناء على هذا الأساس يمكن أن نتساءل: إلى أي حد يتحلى المغاربة بالمسؤولية الوجودية؟ ما العوامل التي تفسر تحملهم أو عدم تحملهم لهذا النوع من المسؤولية؟ وما تأثير هذا الأمر على المجتمع الذي يعيشون فيه؟

تسمح المعطيات التي تم التوصل إليها حتى الآن بالافتراض أن لدى المغاربة حس مسؤولية (وجودية) ضعيف، وتتأكد منطقية هذه الفرضية أكثر وأكثر كلما تأملنا في القيم التي توجه أفعال واختيارات الكثير من الأفراد في هذا المجتمع، حيث تهيم العديد من الأفكار الدينية والثقافية التي تربط الفضل والنجاح بعوامل موضوعية وخارجية كالقدر والعين والحسد وكيد الأعداء... الخ، وتعمل -كما أشار يالوم- كآليات سيكولوجية يحاول من خلالها الأفراد تجنب مسؤوليتهم الخاصة في تشكيل واقعهم عبر تحميلها لأشياء أو أشخاص آخرين (Yalom, 1980, p 224,225).

من بين الأفكار الأخرى الهامة التي يمكن استحضارها في هذا الإطار هناك أيضا المعطيات التي قدمتها العديد من البحوث حول القيم، من بينها البحث الذي أنجز في المغرب سنة 2011، حيث تضمن هذا الأخير العديد من الأسئلة التي تمس بشكل مباشر أو غير مباشر -موضوع الدراسة، من بينها سؤال يتعلق بتصور أفراد العينة لمدى تحكمهم في حياتهم، لكن بما أن اختيار الإجابة تضمن وضع أرقام من 1 إلى 10 بحيث أن الرقم الأول يشير إلى انعدام التحكم والأخير يشير لنسبة تحكم عالية، فقد توزعت الإجابات بشكل لا يسمح بوضع تحديد دقيق للاتجاهات التي أخذتها، لكن هذا الأمر لا يقلل من أهمية السؤال، حيث تبين من خلاله أن النسبة الأكبر من الإجابات (28%) حضيت بها نسبة التحكم التي تقدر بـ 50%، وفي المقابل أشار 13% فقط إلى أن لديهم نسبة تحكم عالية (WVS, 2011, p21)، الأمر الذي يمكن اعتباره إشارة هامة على تصور المغاربة لمدى قدرتهم على تحديد واقعهم، وإذا كانت صيغة هذا السؤال تنقص من أهمية المعطيات التي يقدمها، فإن مقارنته بأسئلة أخرى في البحث (كمدى ثقة المبحوثين في بعض مؤسسات الدولة) تشير إلى أن الأمر لا يرتبط بصيغة السؤال بقدر ما يرتبط بموضوعه، ففي الوقت الذي اتخذت الإجابات مسارات مشتتة في سؤال مقدار التحكم في الحياة، نجد أنها في مقابل ذلك اتخذت اتجاهات واضحة في الأسئلة الأخرى التي تشبهه من حيث الصيغة. ويدفعنا هذا الأمر إلى الافتراض بأن المبحوثين لا يملكون تصورا واضحا حول المسؤولية الوجودية، فهم يكشفون عن هذا التصور في مختلف الأفعال التي يقومون بها وبعض الأفكار التي يقدمونها، لكنهم لا يستطيعون صياغة موقف خاص يدافعون عنه.

من بين الإشارات الهامة التي تكشف عن مدى تحلي الأفراد بالمسؤولية الوجودية هناك أيضا مقدار انخراطهم وفاعليتهم في المجال السياسي، وقد توصل البحث الذي أنجز حول القيم في المغرب سنة 2011 إلى أن معظم المغاربة غير مهتمين بالسياسة، وهو ما أفاد به 81% من المبحوثين، كما أفاد 79% بأنهم لا ينوون المشاركة في توقيع عارضة في المستقبل، وأفاد 80% بأنهم لن يشاركوا في مقاطعات مستقبلية، وأفاد 74% بأنهم ليسوا مستعدين للمشاركة في مظاهرات سلمية (WVS, 2011, p38,39)، ومن بين الدراسات الأخرى التي تدعم هذه الفكرة هناك أيضا البحث الوطني حول القيم الذي أنجز في إطار تقرير الخمسينية، حيث أشار هذا الأخير إلى أن 13% فقط من أفراد عينته مسرورون بأداء الأحزاب السياسية في المغرب، و 37% فقط مسرورون بعمل الجمعيات، 36% فقط مسرورون بأداء الإدارة العمومية، أما بالنسبة للعدالة فإن النسبة لم تتجاوز 35% كما لم يتجاوز البرلمان 21% (El Ayadi et al, 2007, p 50)، وكما هو الشأن بالنسبة لقضية البيئة، فإن أفراد عينة هذا البحث لم يظهروا أي استعداد من أجل

المشاركة في تغيير واقع هذه التنظيمات والمؤسسات، حيث أفاد 2% فقط بأنهم منخرطون في أحزاب سياسية، وأفاد 2% بأنهم منخرطون في نقابات، كما أفاد 7% بأنهم منخرطون في جمعيات (El Ayadi et al, 2007, p49)، ويشير هذا الأمر إلى أن المغاربة ليسوا مسرورين بما يقع في المجال السياسي لكنهم غير مقتنعين بقدرة مشاركتهم وأفعالهم الخاصة على تغييره، بعبارة أخرى يمكن القول أنهم لا يعتبرون أنفسهم مسؤولين عما يقع في هذا المجال ولا يرون أنفسهم مطالبين بفعل شيء معين من أجل تحسينه.

انطلاقاً مما سبق يمكن القول أن هناك الكثير من المعطيات التي تسمح بافتراض أن أغلب المغاربة لا يتحلون بالمسؤولية الوجودية، فهم يبدون استياء كبيراً تجاه العديد من الأشياء في واقعهم لكنهم لا يبدون الاستعداد من أجل تغييرها، ولعل المجال السياسي هو مثال واضح لهذا الأمر، حيث تشير المستويات المتدنية لمشاركتهم وانخراطهم في التنظيمات السياسية والجمعية إلى أنهم لا يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن الواقع السياسي، وتشير إفاداتهم بخصوص البيئة إلى أنهم لا يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن الواقع البيئي، كما تشير إفاداتهم بخصوص مدى قدرتهم على التحكم في حياتهم إلى أنهم لا يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن واقعهم الاجتماعي والاقتصادي، ويمكن في النهاية القول أنهم لا يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن وجودهم الخاص.

إن العوامل التي تساعد على فهم حس المسؤولية الوجودية لدى المغاربة بشكل عام، هي نفسها العوامل التي تفسر هذا الأمر لدى التلاميذ، وهكذا فإنه يمكن القول أن التنشئة الاجتماعية تلعب دوراً أساسياً في هذا الإطار، فهي عبارة عن سيرورة يتحول من خلالها الفرد إلى كائن اجتماعي، وذلك عبر تلقي القدرة على استعمال الرموز التي تم خلقها من طرف الأجيال السابقة، وتعلم التفاعل مع الآخرين بالطرق المطلوبة، وتكوين الروابط العاطفية، والانخراط في مجموعة من التنظيمات، وتشارك الوفاء والانتساب لمجال ترابي محدد، وتشرب مجموعة المعايير والقيم وأنماط السلوك الاجتماعي (Mishra, 2021, p1).

تتضمن عملية تحول الفرد لكائن اجتماعي كل الإجابات عن سؤال سبب عدم تحمله للمسؤولية الوجودية، وهكذا فإنه يمكن القول أن التنشئة التي يتلقى المغاربة عبر مختلف المؤسسات الاجتماعية والتربوية والدينية والسياسية تكون لديهم مجموعة من الأفكار التي تؤثر في تصورهم لقدرتهم على التحكم في واقعهم الخاص، فنجد مثلاً أن المغاربة يمنحون أهمية ضئيلة لقدرتهم على تحديد واقعهم الاقتصادي لأنهم يؤمنون بأن الأمر يتوقف أساساً على الرزق، كما يمنحون أهمية ضئيلة لقدرتهم على التحكم في واقعهم الاجتماعي لأنهم يؤمنون بأن كل شيء متوقف على "المكتوب"، ويمنحون أهمية ضئيلة لقدرتهم على تحديد واقعهم السياسي لأنهم يؤمنون بأن كل شيء متوقف على القضاء والقدر.

كما هو الشأن بالنسبة للعلاقة بين المدرسة وحس المسؤولية لدى التلاميذ، يمكن أن نفترض أيضاً أن هناك علاقة تفاعل بين حس المسؤولية لدى المغاربة والمجتمع الذي يوجدون داخله، بحيث أن الطرف الأول يؤثر هو الآخر في الثاني، ومعنى هذا أنه إذا كانت البيئة التي يتربص داخلها الفرد مهمة في تحديد تصوره لواقعه، فإن هذا التصور بدوره يؤثر في بيئته، ويمكن أن نجد بناء على هذا الأساس أن عدم تحمل المغاربة لمسؤولية واقعهم الاقتصادي يجعلهم أقل استعداداً لبذل جهد كبير من أجل تحسينه، الأمر الذي يمكن أن يؤثر ليس فقط على وضع الفرد وحده بل يمكن أن ينعكس على المستوى الاقتصادي للمغرب، ولعل ما قدمه ماكس فيبر حول الأخلاق

البروتستانتية هو ودليل على التأثير الذي يمكن أن تحدثه أفكار الأفراد على الواقع الاقتصادي بشكل عام (فيبر، ب.ت.).

يمكن أن يؤثر حس المسؤولية لدى المغاربة على واقعهم الاجتماعي أيضا، وذلك أن كونهم لا يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن ظروفهم الاجتماعية، قد يجعلهم يتصرفون بنوع من العفوية واللامبالاة، فما دامت أفعالهم غير مسؤولة عن هذه الظروف فإنه لا داعي للتفكير طويلا في نتائجها، الأمر الذي قد يلعب دورا مهما في تفسير بعض الأوضاع الصحية والتعليمية للأفراد كما يمكن أن يساعد على فهم بعض الظواهر الاجتماعية كالإدمان والانحراف والجريمة... الخ.

يمكن القول أن الواقع السياسي المغربي يتأثر هو الآخر بعامل المسؤولية، فإذا غابت هذه الأخيرة فإن هناك احتمالا كبيرا لتراجع مشاركة المواطنين واهتمامهم بالمجال السياسي، كما يحتمل أن يؤدي الأمر إلى ضعف المجتمع المدني، وذلك لأن اعتقاد الفرد بأنه غير قادر على تغيير واقعه السياسي يمكن أن يحول دون انخراطه في التنظيمات الجموعية والسياسية كما يمكن أن يحول دون انخراطه في بعض أشكال الفعل الاحتجاجية، والحقيقة أن هذا الأمر يؤثر بشكل عام في طبيعة النظام السياسي، فإذا كان هذا الأخير يتحكم في مدى تحلي الأفراد بالمسؤولية، فإنها بدورها تؤثر في هذا النظام، فإما أن تعزز ديمقراطيته أو ترسخ استبداده.

- الخاتمة

ختاما يمكن القول أن البحث في إشكال مدى تحمل التلاميذ للمسؤولية الوجودية وتأثير هذا الأمر على المدرسة، جعل الدراسة تتوقف عند تصور تلاميذ ثانوية صلاح الدين الأيوبي لقدرتهم على التحكم في واقعهم الدراسي، فتوصلت إلى أنهم لا يربطون التحصيل الدراسي بالجهود الشخصي، ويعتبرون الأستاذ مسؤولا عن النظام داخل القسم كما يعتبرون الأطر الإدارية مسؤولة عما يحدث داخل المؤسسة، وأشارت إلى أن هذا الأمر يمكن أن يؤثر على المدرسة، سواء من حيث التحصيل الدراسي أو ظروف سير الدراسة داخل القسم وخارجه، واعتبرت أيضا أن المدرسة يمكن أن تؤثر بدورها في مدى تحمل التلاميذ للمسؤولية، وقد حاولت الدراسة أيضا الانطلاق من هذه المعطيات -إضافة إلى معطيات أخرى- لفهم بعض السيرورات والتفاعلات التي تحدث خارج المؤسسة التعليمية، فافتترضت أن المغاربة لا يتحملون المسؤولية تجاه واقعهم الخاص، وأشارت إلى أن هذا الأمر يرجع إلى تأثير المجتمع كما أشارت إلى أن هذا الأخير يتأثر بدوره -سواء في بعده الاقتصادي أو السياسي أو الاجتماعي- بمسؤولية أفراد. وبناء على هذا الأساس يمكن القول أن المدرسة المغربية يمكن أن تمنح منطلقا مهما لفهم المجتمع المغربي، وذلك لأنها عبارة عن انعكاس ميكروسوسولوجي لما يحدث في المجتمع، فكما أن هناك علاقة تفاعل بين المدرسة ومقدار تحمل التلاميذ للمسؤولية، فإن هناك تبادلا للتأثير بين الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع المغربي من جهة ومدى تحلي المغاربة بالمسؤولية من جهة أخرى، بحيث أن هذا الواقع يؤثر في مدى تحملهم للمسؤولية، وفي المقابل تؤثر مسؤوليتهم الوجودية في مدى انخراطهم ضمن مختلف الأفعال التي ترمي إلى تغيير هذا الواقع.

إذا كان لهذه الدراسة أهميتها فإن لها أيضا حدودها، وذلك أن المعطيات التي تم جمعها لا تتضمن شروط التعميم، لذا فإن الإفادات المقدمة هي أفكار تخص العينة ولا تمثل فئة تلاميذ الثانوي التأهيلي بالمغرب، كما أن الانطلاق من المدرسة كمدخل لفهم المجتمع بشكل عام هو أمر قد يحتمل الكثير من الخطأ، لكن أهمية المشروع تجعل منه أمرا يستحق المحاولة رغم كل الصعوبات التي قد تعترضه، فمفهوم المسؤولية الوجودية يمكن أن يساعد على فهم العديد من الأفعال والاختيارات

الفردية إضافة إلى الكثير من الظواهر الاجتماعية، وذلك شريطة منحه دلالة علمية دقيقة تتخذ موقفا محايدا إزاء إشكال الحرية الإنسانية، وشريطة منحه أهميته تليق بالإمكانات التي ينطوي عليها. وتجدر الإشارة أخيرا إلى أن هذه الدراسة هي محاولة لخوض غمار هذه التجربة، لكن وحدها تبقى غير كافية لبناء مشروع من هذا القبيل، لذا فإنه يمكن اعتبارها دعوة علمية وفكرية الانخراط ضمنه، كما يمكن اعتبارها أيضا أرضية يمكن الاستناد عليها لبناء دراسات مستقبلية قد تسمح - عند توفر المعطيات الكافية - بصياغة واستخدام علميين لمفهوم المسؤولية الوجودية من أجل فهم مجتمعاتنا.

- - قائمة المراجع

- Argandoña, Antonio. (2017). Social Responsibilities and Ethics in organizational management, IESE Business School Working Paper, N°.1163, pp1-14.
- Sartre, Jean-Paul. (2007). *Existentialism Is a Humanism*. Translated by Carol Macomber. New Haven: Yale University press.
- Yalom, Irvin D. (1980). *existential psychotherapy*. Basic Books.
- Kant, Immanuel. (2002). Critique of practical reason. Hackett Publishing.
- Ayish, Nader, and Tanju Deveci. (2019). Student Perceptions of Responsibility for Their Own Learning and for Supporting Peers' Learning in a Project-Based Learning Environment. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, vol. 31(2), pp224-237.
- عبد الله هيض، علي سعيد. (2017). الشعور بالمسؤولية لدى تلاميذ مرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مدينة أبها، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 18، ص ص 231-246.
- عبد باقر، ندى. (2012). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية، مجلة كلية التربية الأساسية، 18(73)، ص ص 537 - 567.
- حليلة، قادري. (2016). اتجاهات الشباب نحو المسؤولية دراسة مقارنة على عينة من شباب مدينة وهران، دراسات نفسية وتربوية، 9(1)، ص ص 129-142.
- Rachik, Hassan, et al., (2005). *Rapport de synthèse de l'enquête nationale sur les valeurs*. Rabat : Cinquantenaire de l'indépendance du Royaume du Maroc.
- World Value Survey. (2011). WV6_Results: Morocco 2011_v20180912.
- Bourquia, Rahma. (2006). *Les valeurs, Changements et perspectives*. Rabat : Rapport sur le développement humain.
- El Ayadi, Mohammed, et al., (2007). *L'Islam au quotidien. Enquête sur les valeurs et les pratiques religieuses au Maroc*. Casablanca : Prologues, coll : Religion et société.

- Beaud, Jean-Pierre. (2003). L'échantillonnage. In *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. éd. Benoit Gauthier, 4ème éd. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Stockard, Jean. (2006). Gender Socialization. In *Handbook of the Sociology of Gender. Handbooks of Sociology and Social Research*. Boston: Springer.
- Fuller, Carol. (2018). The existential self: challenging and renegotiating gender identity through higher education in England. *Gender and Education*, vol.30 (1), pp92-104.
- Durkheim, Émile. (1968). *Éducation et sociologie*. Paris: Les Presses universitaires de France.
- Brint, Steven. (2017). Schools and Socialization. In *Schools and Societies*, Redwood City: Stanford University Press.
- Foucault, Michel. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris :Gallimard.
- Campbell, Lloyd P. (1976). Schools Do Not Have to be a Microcosm of Society. *Contemporary Education*, vol.48(1).
- Mishra, Parul. (2021). Socialization's Effect on Personality Development. *Indian Journal of Law and Social Sciences*, vol.1(1), pp1-10.
- فيبر، ماكس. *الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية*. ترجمة محمد علي مقلد، لبنان: مركز الإنماء القومي.