المؤتمر العلمي الدولي السابع للدراسات المعاصرة في العلوم الاجتماعية

VII. International Research Congress of Contemporary Studies in Social Sciences

VII. ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLERDEÇAĞDAŞ ARAŞTIRMALAR KONGRESİ

Rimar Academy
Publishing House

المؤتمر العلمي الدولي السابع للدراسات المعاصرة في العلوم الاجتماعية

VII. International Research Congress of Contemporary Studies in Social Sciences

VII. ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLERDEÇAĞDAŞ ARAŞTIRMALAR KONGRESİ

FULL TEXT BOOK
كتاب الوقائع
Tam Metin Kitabı

دار النشر	Publishing House	أكاديمية ريمار – Academy Rimar
نظام الترميز الدولى لترقيم الكتاب	ISBN	978-605-73233-9-2
رقم معرف الكائن الرقمي	DOI	http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress7
المحرر	Editor	Dr.Öğr.Üyesi İsmail ÖZDEMİR
منسق المنشر	Publication Coordinator	Alaa Nsreeny
تاريخ المؤتمر	Conference date	30-29-28 ديسمبر-كانون الأول 2022
تاريخ الطباعة	Printing date	25 آذار / مارس 2023
عدد الصفحات	page	257
رابط النشر	URL	www.rimaracademy.com
رقم شهادة المطبعة	Certificate No	47843

ÖNSÖZ

Rimar Academy ile MARDiN ARTUKLU arasında 28-29-30 Aralık 2022 tarihlerinde yapılan "VII. ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLERDEÇAĞDAŞ ARAŞTIRMALAR KONGRESİ" kurum ve kuruluşların kararlı işbirliğinin, çalışmalarının, maddi ve manevi katkılarının sonucunda gerçekleştirilmiştir.

Rimar Academy Türk dünyasının farklı akademik çalışmalarını ortak bir zeminde buluşturmaktadır. Bilim dünyasının değerli insanlarını farklı çevrelere ilişkin; eğitim, edebi, kültürel, sosyal, siyasi, ekonomi ve diğer konulardaki gelişme düzeyinin artırılmasına, ikili ya da bölgesel sorunların çözümüne dair alternatiflerin sunulmasına yönelik bilimsel çalışmaları paylaşmak kongrenin asıl amaçlarından biridir. Rimar Academy Kongre Bildiri Kitabı, bilimsel üretimin geleceğe birikim ve katkı olarak aktarılması hedefiyle hazırlanmıştır.

Bu kongreye yurtdışı ve yurtiçinde olmak üzere toplamda 175 kişi başvurmuştur. 104 kişi bilim kurulu tarafından kabul edildiği; kabul edilen bildirilerin 5'i Türkiye'den, 99'u Türkiye dışından

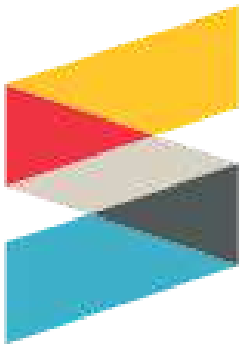
7 ülkeden katılım sağlanmıştır. 69 katılımcı yüz yüze, 35 katılımcı online olarak kongreye katılmıştır. Kongreye 13'ü tam metin bildiri, kalan diğer makaleler Rimak dergisinde yayınlanmaya bilim kurulunca uygun görülmüştür.

Kongremize değerli katkılarından dolayı tüm bilim insanlarına, teşekkür ediyor ve saygılarımı sunuyorum.

Dr.Öğr.Üyesi İsmail ÖZDEMİR

Editor

الجهات الراعية



الرؤساء الفخريون
HONORARY COMMITTEE

الأستاذ الدكتور عماد أبو كشك
Prof. Dr. Imad ABUKISHK

رئيس جامعة القدس
Rector of Al-Qods University

فلسطين palestine

الأستاذ الدكتور إبراهيم أوزوجشار
Prof. Dr. İbrahimÖZCOŞAR

رئيس جامعة ماردين آتوكلو
Rector of Mardin Artuklu University
Türkiye-تركيا

الأستاذ عامر كابلان
Mr. AmirKAPLAN ABDULLAH

مدير أكاديمية ريمار
Manager of Rimar Academy

تركيا Türkiye

الهيئة التحضيرية
Organizing Committee

Prof. Dr. Assiya CHERIF

National School of Statistics and Applied Economics

Algerie

Prof. Dr. Mahmood Fawzi ABDULLAH

Iraqi University

Iraq

Prof. Dr. Ghadir GOLKARİAN

Yakın Doğu University

Cyprus

Dr. Bekir MEHMETALI

Kilis7 Aralık University

Türkiye

Dr. Elzarug ABDULHAMEID ALI

Dean of education college
Misurata University

libya

Dr. İsmail ÖZDEMİR

Istanbul Gedik University
Türkiye

الهيئة الاستشارية
Consultative Committee

Prof. Dr. Mundher Mubdir ALABASI

Diyala University

Iraq

Doç. Dr. Ziya Polat

Mardin Artuklu University

Turkey

Dr. Turgay GÖKGÖZ

Kilis 7 Aralık University

Türkiye

Dr. Djamila GHRIEB

Anaba University

Algerie

Prof. Dr. Mohammed Amer JAMEEL

Ministry of Education

Iraq

Dr. Muhammed Murtaza ÇAVUŞ

Dokuz Eylül University

Türkiye

الهيئة العلمية
Scientific Committee

Prof. Dr. Ibrahim ÖZCOŞAR
Rector of Mardin Artuklu
Türkiye

Prof. Dr. Azza Adnan Ahmed EZZAT
Zakho University
Iraq

Prof. Dr. Sawsan Yousef KARA
Ministry of Education
Palestine

Prof. Dr. Suhaila Najem ALIBRAHIMI
Baghdad University
Iraq

Prof. Dr. Eyal Fayez Isami
Rimar Academy
Palestine

prof. Dr. Sitayeb fatma zohra
University of Algiers 2
Algeria

Dr. İsmail ÖZDEMİR
Türkiye

Dr. Ali Ahmed Mahdi OMRAN
Ahlia University
Bahrain

Doç. Dr. Ziya Polat
Mardin Artuklu University
Türkiye

Dr. Fatma Hamad Mohammed AL-NAIMI
Ministry of Education
Saltanat of Oman

Dr. Mousa Khalil ODEH
Arab American University
Palestine

Dr. Aicha HALIM
Chouaib Doukkali University
El Jadida
Morocco

Prof. Dr. Muhtar KAZIMOĞLU
Director of National Academy of SciencesInstituteof Folklore
Azerbaijan

Prof. Dr. Faeza Abdulameer Nayyef AlHudeeb
University of Baghdad
Iraq

Prof.Dr. Ehab Naas
Rimar Academy
Libya

Prof.Dr. Mohamed Mahmoud KALOU
Adıyaman University
Türkiye

Prof. Dr. Sumaia ALZABOOT
Rimar Academy
Jordan

Prof. Dr. Nadia GALIA
Rimar Academy
Palestine

Dr. Muhammed Elmehdi Rifai
Kırıkkale Üniversitesi
Türkiye

Dr. Merve KARAÇAY TÜRKAL
Gümüşhane University
Türkiye

Dr. Kalthoum BOUKHAROUBA
Algiers University
Algeria

Dr. Sabrina TEBBOUCHE
Constantine university
Algeria

Dr. Anwer Mohamed Ahmed Abujanah
Ben Walid University
Libya

Dr. Mohamad TURKEY
Ankara University
Türkiye

Prof. Dr. Shaymaa Fadhil HAMMODI
Baghdad University
Iraq

Prof. Dr. Süleyman KIZILTOPRAK
MimarSinan Fine Arts University
Türkiye

Prof. Dr. Khalil-M-H-ODEH
An_Najah_National University
Palastine

Prof. Dr. Lubna Akrush
University of Jordan
Jordan

Prof. Dr. Majeed Khairullah RAHI
Wasit University
Iraq

Prof. Dr. Luma Ibrahim Al-BARZENJI
Diyala University
Iraq

Dr. Şefaattin Deniz
Kocaeli University
Türkiye

Dr. Ali Abdulnabi Mohamed HASAN
Ahlia University
Bahrain

Dr. Ikhlas Alhaib
Rimar Academy
Palestine

Dr. Karima ELMADHOON
Rimar Academy
Palestine

Dr. Muhammet ABAZOĞLU
Rimar Academy
Türkiye

Dr. Nid'a Mohammad Fawzi A. EZHAIMAN
Al-Quds University
Palestine

الهيئة العلمية
Scientific Committee

Dr. Ali Noureddin KAMBA
Rimar Academy
Libya

Dr. Fatma Saad B AAL-NAIMI
Qatar University
Qatar

Dr. Dhuha Badr Meften AL-LAMI
University of Baghdad
Iraq

Dr. BasheerSabhan AHMED
Tikrit University
Iraq

Dr. Rili Nacera
Abdel Rahman Mira University
Algeria

Dr. Nahidh Falih SULAIMAN
Diyala University
Iraq

Dr. Ersin KIRCA
Kocaeli University
Türkiye

Dr. Mohammed Saleh Mohammed ALAJMI
Sohar University
Sultanate of oman

Dr. Mohammed Zuhair Hussain JANJON
Rimar Academy
Iraq

Dr. lamyaa Hussein ALI
Baghdad University
Iraq

Dr. Mahmud KADDUM
Bartın University
Türkiye

Dr. Yakup GÖÇEMEN
Kilis 7 Aralık University
Türkiye

Dr. Fouad BENDIFALLAH
Montreal university
Canada

Dr. MEHMET FATİH GÜLOĞLU
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Türkiye

Dr. Naela Jeries HADDAD
Rimar Academy
Palestine

Dr. Alaa Abdulkadhim JABBAR
karbala university
Iraq

Dr. Assad Abed Hasan AL-TEMEMY
AssociateDean of the Higher Instituteof Communications and Posts
Iraq

Dr. OLA HUSEEIN ALHEEB.
The Ministry of Education
Palestine

Dr. Latifa ALAHYANE
Rimar Academy
Morocco

Dr. SaadJORANI
Al-Mustansiriyah university
Iraq

Dr. Ahmad SHAIKH HUSAYN
Kilis7 Aralık University
Türkiye

Dr. Ahmad weliam Ahmad Marаythah
Al-Quds University
Palestine

Dr. Hadda GUERGOUR
Mohammed bodiaf University
Algeria

Dr. Hayder Sahib SAHKIR
Samarra University
Iraq

Dr. Mohamed Ali MOHAMED
Dean offaculty of Arts MosulUniversity
Iraq

Dr. Ahmet ADIGÜZEL
Iğdır University
Türkiye

Dr. Farida BENAMROUCHE
Algiers 3 University
Algeria

Dr. Mustafa KAYAPINAR
Sivas Cumhuriyet University
Türkiye

Dr. Eman akef zitawe
The Ministry of Education
Palestine

Prof. Dr. Suaad Hadi Hassan AL-TAAİ
Rimar Academy
Iraq

Dr. Mohamad ALAHMAD
Gümüşhane University
Türkiye

Dr. Safanah Jasim Mohammed AL-GBURI
Iraqi University
Iraq

الهيئة العلمية
Scientific Committee

Dr. Aslam JANKIR

Mardin Artuklu University

Türkiye

Dr. Zahrah Abbas Hadi AL-BARAZANCHI

University of middle technilogy

Iraq

Dr. Radia AIMOUR

University of Laghouat

Algeria

Dr. Ateka Fakhari Khairullah AL.AADHAMI

Technical Medical Institute / Baghdad

Iraq

Dr. Khaled MOHAMMED

Ministry of education

Sultanate of oman

Dr. Sara Mohsin Qadir

Salahaddin Univervetsity

Erbil

Dr. Rolaabd al-RahmanKHARRAZ

TheMinistryof Education

Palestine

Dr. Anwer Mohamed Ahmed Abujanah

Ben Walid University

Libya

Dr. Safanah Jasim Mohammed AL-GBURI

Iraqi University

Iraq

Dr. Amani Harith Malik AL GHANIMI

University of Al-Qadisiyah

Iraq

Dr. Osman TAŞKIN

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Türkiye

Dr. Iman Abdul Satar Attalla ALKUBIASI

College of fine art

Iraq

Dr. Hussein Salim MAKAON

Ministry of Education

Iraq

Dr. Sarra BOUKERMA

University ofAlgiers 2 Abu AlqassimSaad Allah

Algeria

Dr. Hind Faiz AL _Majeed

Baghdad University

Iraq

Dr. Ahmed Khalid MHMOOD

University of Baghdad

Iraq

Dr. İbrahim Çeçen

Ağrı University

Türkiye

Dr. Ahmet KAYA

Harran University

Türkiye

Dr. Konkabayeva Nazym Nurbolatovna

ABAI University

Kazakistan

Dr. Payman Jalal Ahmed ALHAIDARI

Baghdad University

Iraq

Dr. Khalid Ahmed Hassan AHMED

Omdurman Islamic University

Sudan

Dr. Ahmed Adil Al-ANI

Diyala University

Iraq

Dr. Riyam SalihAbbas AL-KHAFAJI

Hilla University College

Iraq

Dr. Samira Mohamed BEN ALI

University of 20 Août 1955 Skikda

Algeria

Dr. Widad HaroonAhmed Mohamed

Al Qasimia University

Sudan

Dr. Rawan Wael Siaj Ju'beh

Rimar Academy

Palestine

Dr. Mohamad ALAHMAD

Gümüşhane University

Türkiye

Dr. M. Salem Assad

Rimar Academy

Türkiye

Dr. CHETTOUHKHADRA

University of Msila

Algeria

Dr. Shirin HEIB

The Ministry of Education

Dr. Nahlah Hafedh Jawad Hussain

Rimar Academy

Iraq

Abdrakhmanova Kulsum Halykovna

ABAI University

Kazakistan

Table of Contents

13 **الكفايات المهنية للمدرس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفايات**
د. امحمد العرابي

27 **الاستراتيجيات التعليمية المتناغمة مع الدماغ - الدماغ اجتماعي –**
د. عبد الرحمن تلي
أ. علياء قاسمي الحسني

40 **دور المناهج التربوية في غرس قيم المواطنة " الجزائر نموذجاً "**
د. كمال الدين العقون

65 **منهج تحليل الشبكات الاجتماعية وتطبيقاته في الدراسات الاتصالية – قراءة منهجية في الآليات والأساليب-**
د. فتيحة كيحل

92 **دور العلوم الاجتماعية في تحقيق التنمية**
أ. د. الغالي بن لباد
أ. د. جميلة ملوكي

102 **حدود التنظيم التشريعي للحريات العامة في مجال الأنشطة الخاصة والمهن المنظمة**
د. مامون مؤذن

121 **فعالية ورشة المطالعة والقراءة في تعليم اللغة العربية لأطفال التوحد**
د. إيمان فاطمة الزهراء بلقاسم
أ. د. محمد بلقاسم

138 **مدخل مقترح للحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية في ضوء نظام التدقيق المشترك**
أ. محمد عبد الأمير جواد
أ. ريم سعدي حسن
أ. د. شكري سليم

162 **التجربة الزراعية الصينية وأهميتها الاقتصادية**
د. نوروز أحمد ياسين

176 **مكانة الدّين في الفكر الفلسفي الغربي الحديث والمعاصر**
د. محمد بوحجلة

193 L'OLÉİCULTURE COMME RESSOURCE DURABLE DES ZONES DE MONTAGNE KABYLE EN ALGÉRİE
Researcher. Kahina CHOUKACHEI
Prof. Dr. Rosa AKNINE SOUIDI

213 VİYANA HALK KÜTÜPHANELERİNDE BULUNAN ARAPÇA BİLGİ KAYNAKLARININ ÇOK DİLİLİK VE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ
Prof. Dr. Huriye ÇOLAKLAR
Prof. Dr. Ahmet ALTAY
Dr. Hüseyin DEMIR

241 ÇOCUK VE GENÇLERDE İNTERNET BAĞIMLILIĞI: RISK, ETKILER, DEĞERLENDIRME VE TEDAVI
Dr. Metin Gani TAPAN

الكفايات المهنية للمدرس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفايات

د. امحمد العرابي

PROFESSIONAL COMPETENCIES FOR THE TEACHER ACCORDING TO THE PEDAGOGY OF COMPETENCIES APPROACH

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress7-1

Mhamed EL ORABI [1]

Abstract:

The teaching profession, like other professions, has come under pressure from the rapid and astonishing development that societies in all fields know.

At the educational level, rapid changes occurred in the educational process with all its components, including objectives, programmes, methods, means, evaluation, teachers, and learners.

In light of this change, new roles were formed, especially the roles of the teacher, which change with the change of the elements of the educational and learning process and their interaction with each other to form patterns of knowledge, behaviors and skills through the new curricula that paint a picture or feature of the future of individuals and then society.

In this aspect, it was necessary to reconsider the composition of the teacher as an element of the teaching-learning process, and a basic structure of his builders, interacting with it in a dynamic manner because the image of the teacher is the image of his society. Hence, it turns out that the teacher's task according to this approach is not only concerned with knowledge and academic content, but has become a guide, activator and facilitator, which provides the opportunity for the student to become a participant, but rather to become the actor in every educational and learning situation.

Therefore, the teacher who undertakes the task of developing competencies for his students should have a set of competencies and qualifications to help him perform his role. Therefore, the necessary systemic vision on the basis of which the entrance to teaching competencies should be built should take two correlative paths:

1- Teaching competencies: those related to learning or learner competencies, which have become an urgent and essential requirement for the development and improvement of learning outcomes.

2- Teaching competencies: These are related to the didactic teaching competencies of the teacher, which would achieve high profitability and quality at the school level and the educational system.

Key Words: Professional Competencies, Teacher, Competency Approach.

[1] Dr, Blida University 02, Algeria, elorabim@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3092-1914

الكفايات المهنية للمدرس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفايات

امحمد العرابي

الملخص:

أصبحت مهنة التعليم كغيرها من المهن الأخرى تحت ضغط التطور السريع والمذهل الذي تعرفه المجتمعات في جميع المجالات.

فعلى المستوى التربوي حدثت تغيرات سريعة في العملية التربوية بجميع عناصرها شملت الأهداف، والبرامج، والطرائق، والوسائل، والتقويم، والمعلمين، والمتعلمين.

وفي ضوء هذا التغير تشكلت أدوار جديدة وعلى رأسها أدوار المعلم التي تتغير بتغير عناصر العملية التعليمية التعلمية وتفاعلها مع بعض لتشكل لدينا أنماطاً من المعرفة والسلوكات والمهارات من خلال المناهج الدراسية الجديدة التي ترسم صورة أو ملمحاً لمستقبل الأفراد ومن ثم المجتمع.

وفي هذا الجانب استلزم الأمر إعادة النظر في تكوين المعلم باعتباره عنصر من عناصر العملية التعليمية التعلمية، وبنية أساسية من بناه، يتفاعل معها بصورة دينامكية لأن صورة المعلم هي صورة مجتمعه. ومن هنا يتبين أن مهمة المدرس وفق هذه المقاربة ليست الاهتمام بالمعرفة والمحتوى الدراسي فقط، بل أصبح يقوم بدور الموجه والمنشط والمسهل الذي يتيح الفرصة للتلميذ ليصبح مشاركاً، بل لأن يصبح هو الفاعل في كل وضعية تعليمية تعلمية.

وبالتالي فإن المدرس الذي يحمل على عاتقه مهمة تنمية الكفايات لتلاميذه ينبغي أن تتوفر فيه جملة من الكفايات والمؤهلات تساعده على تأدية دوره المنوط به، وعليه فإن الرؤية النسقية اللازمة التي ينبغي أن يبنى على أساسها مدخل التدريس بالكفايات ينبغي أن تأخذ مسارين متلازمين هما:

تدريس الكفايات: والمتصلة بكفايات التعلم أو المتعلم والتي أصبحت مطلباً ملحاً وجوهرياً لما سيترتب عنها من تطوير لنتائج التعلم وتجويده

كفايات التدريس: والمتصلة بكفايات المعلم التدريسية الديداكتيكية، والتي من شأنها أن تحقق مردودية وجودة عالية على مستوى المدرسة والمنظومة التربوية.

الكلمات المفتاحية: الكفايات المهنية، المدرس، المقاربة بالكفايات.

مقدمة:

لعل من أبرز الحركات التربوية التي جاءت كرد فعل لهذا التغيير حركة التربية القائمة على الكفايات التي بزغ فجرها في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الستينات في جامعة فلوريدا، ثم ما لبث أن ذاع صيتها في الأوساط التربوية على المستوى العالمي وذلك لما حملته من آمال بإعادة تشكيل التربية وصياغة برامجها صياغة تتماشى مع روح العصر الحديث وتواكب توجهاته.

كما ظهر مصطلح تربية المعلمين القائم على الكفايات (CBTE) في موسوعة البحوث التربوية في طبعتها عام (1969)، لكن جذور هذا المصطلح تعود إلى سنة (1967) عندما أصدر مكتبا البحث والتربية الأمريكيان طلباً بتطوير اقتراحات تتعلق بالتجديد الشامل لبرنامج متكامل لإعداد المعلمين الجامعيين والمعلمين الذين هم على رأس الخدمة.

وقد استجابت المؤسسات التعليمية لهذه المطالب، فقام مكتب الولايات المتحدة الأمريكية للتعليم في (1967) بتطبيق عشرة نماذج جديدة لبرامج إعداد وتدريب معلمي التعليم الابتدائي، حيث كان لتطبيقها أثر كبير في إعادة النظر في كافة برامج إعداد وتدريب المعلمين، وفي تقديم أداة جيدة لاكتشاف أساليب ومفاهيم تكاملية جديدة في مجال التعليم وأصبح تطبيق هذه البرامج العشرة بمثابة الخطوة الأولى لما عرف فيما بعد بحركة تدريب المعلمين القائمة على الكفايات. competency based teacher education

وتقوم هذه الحركة على مسلمة رئيسية مؤداها أن العملية التدريسية يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفاءات وتدريب المعلمين عليها، وإن ذلك يضمن إعداد معلمين على مستوى عال من الكفاءة". (حسن جامع، 1999، ص 743).

إن اعتماد مدخل التدريس بالكفايات في النظام التعليمي يعني التعامل مع شخصية المتعلم من منظور شمولي باعتبارها بنية أو وحدة متكاملة، ذلك أن الكفاية تتطلب الاهتمام بكل مكونات هذه الشخصية، سواء على المستوى المعرفي، أو الوجداني، أو الحس حركي.

"وعليه فإنه اختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم، إنه مدخل يستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف، والخبرات، والمهارات، والاتجاهات، والقيم المنظمة التي تجعل المتعلم ضمن وضعية تعلمية قادراً على إنجاز وأداء المهمات والأنشطة حسب معايير الإتقان المطلوبة، كما تمكنه من التفاعل والاندماج في محيطه، والتكيف مع التحولات والمستجدات المحيطة به". (فاطمة حسيني، 2005، ص 13).

1. الإشكالية:

لا تزال برامج إعداد المعلم اليوم تنفذ في أطر تعليمية بعيدة عن متطلبات الميدان التربوي ولا تتناسب مع المستجدات الحديثة والاتجاهات العالمية المعاصرة، حيث أن الأداء الجديد للمعلم، يجب أن يتمحور حول تمكينه من تقديم النوعية التعليمية الجيدة التي يفرضها مجتمع المعرفة والتي تستوجب إكساب الطلاب المهارات التي تعينهم على التعامل الفعال مع تحديات المجتمع.

ولما للمعلم من دور محوري في خارطة الإصلاح التربوي أصبح من الضروري الالتفات إليه وتكوينه كأولوية قصوى في أي مبادرة للإصلاح التربوي. وبالنظر إلى واقع برامج إعداد المعلم في مؤسساتنا التكوينية نلمس وجود فجوة كبيرة بين ما يقدم من محتوى معرفي وبيداغوجي من برامج وبين متطلبات الإصلاح والتجديد.

وتكاد تجمع الأدبيات التربوية العالمية على أن إعداد المعلم يواجه تحديات كبيرة بسبب ضعف برامج إعداد المعلمين التي تفتقر إلى الجدية والتجانس والتوازن المطلوب بين الجانب النظري والعملي من جهة، والملاءمة مع الإصلاحات الجديدة من جهة أخرى. لأن دور المعلم أصبح يتعاظم باستمرار في بيئات التعلم المعاصرة بسبب التحولات الكبرى التي تشهدها المجتمعات الحديثة وما تفرضه على النظم التعليمية من تغيير وتطوير وتحسين لبرامج إعداد المعلم باعتباره الدعامة الأولى في تحقيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي.

لذلك، ينبغي إعادة النظر في التكوين الأولي والذي ينبغي أن يكون متناغماً مع الاختيارات التربوية وفلسفة التجديد والإصلاح التربوي، التي من شأنها أن تضع نموذج المدرس المراد تكوينه، وتحديد مواصفاته وأدواره وكفاياته المهنية.

وينبغي أن تعتمد تلك الاختيارات على ضرورة إرساء أطر مرجعية للكفايات المنشودة في التكوين الأولي للمدرسين، واعتمادها كأرضية لبناء علمي وبيداغوجي يقوم أساساً على كفايات مهنية تواكب مستجدات الحقل البيداغوجي، وتنسجم مع التحولات المتسارعة ومع تحديات ثورة تكنولوجيا الاتصال.

وعليه فإن تحقيق تكوين جيد للمعلم مرهون بمدى اختيار برامج تكوينية تتماشى مع الفلسفة والرؤية التربوية التي تتبناها عملية الإصلاح والتجديد. وانطلاقاً من هذا الأساس يمكن طرح التساؤلات التالية:

_ ما هي بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟ وما هي مرتكزاتها وسماتها، وما دور المعلم فيها؟

_ ما هي الكفايات التي ينبغي امتلاكها من طرف المدرس

2.أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة لما يمكن أن تقدمه من معرفة حول بيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات. وما الجوانب التي ينبغي التركيز عليها في تكوين المعلمين لتحقيق أهدافها.

3. مصطلحات الدراسة:

1.3.الكفايات المهنية:

"أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تجعله قادراً على أداء مهامه التعليمية بأعلى مستوى من الإتقان يمكن الوصول إليه، ويمكن ملاحظته وقياسه، ويؤدي إلى نمو سلوك التلاميذ. أي تحقيق الكفاءة القصوى (competence maximale) التي هي أعلى مستوى من الإتقان والتحكم إلى الدرجة الآلية من المهارة أو قدرة أو كفاية من الكفايات". (عبد الكريم غريب، 2006، ص 162).

- وعرفها (أحمد سالم الهرمة، 1996، ص 15) بأنها: "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المعلم نتيجة مروره في برنامج معين بحيث تمكنه من أداء مهامه التعليمية بكفاءة وفاعلية، وهذا الأداء يمكن ملاحظته وتفسيره وقياسه داخل الفصل".

2.3.البيداغوجيا:

أما من حيث الاصطلاح: تذهب معظم الدراسات المعاصرة إلى التمييز في البيداغوجيا بين استعمالين متكاملين هما:

أ_ البيداغوجيا على المستوى النظري: وهي ذلك الحقل المعرفي الذي يهتم بدراسة الظواهر التربوية والمناهج والتقنيات بهدف الرفع من نجاعة وفعالية الفعل البيداغوجي.

ب_ البيداغوجيا على المستوى التطبيقي: وهي ذلك النشاط العملي المتمثل في مختلف الممارسات والتفاعلات التي تتم داخل المدرسة بين المدرس والمتعلمين.

فالبيداغوجيا إذن:

_تنطلق من أسئلة مدققة منها ماذا نعرف عن التعلم الإنساني الذي يسمح لنا ببناء استراتيجات تعليمية ناجعة لهذا المتعلم من ذاك.

_ البيداغوجيا هي كل نشاط يقوم به المدرس من أجل تنمية تعلم معين لدى المتعلم.

_ البيداغوجيا هي الاستراتيجيات التي يقوم بها المدرس كالإرشاد والوصاية والمرافقة وتيسير التعلم لدى المتعلم.

ومن أمثلة البيداغوجيات: هناك البيداغوجيا الفارقية، والتحكم ، والخطأ، واللعب، والمشروع والاكتشاف ، والمشكلات، والأهداف والكفاءات، والتعاقد إلخ.

4. مفهوم المقاربة بالكفايات: (Lapproche par la compètence)

1.4. مفهوم المقاربة في اللغة: "مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة) فعله (قارب) على وزن (فاعل)، المضارع من (يقارب)، ومثله؛ قاتل، يقاتل، مقاتلة، ياسر، يساير، (مسايرة).

كما تعني في دلالاتها اللغوية: بمعنى دناه وحادثه بكلام حسن، فهو (قربان) وهي (قربى).ومنها (تقاربا) ضد تباعدا". (خير الدين هني، 2005، ص 101).

أما في الاصطلاح: فإنها تتكون من مصطلحين (المقاربة، الكفايات).

- **المقاربة:** "هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع، أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء، كما أنها منهجية للبحث والدراسة وطريقة للتعامل مع موضوع أو مشكلة". (حمد الله اجبارة، 2009، ص 69).
- كما استخدمت كمفهوم تقني، للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي تربط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية، وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة". (خير الدين هني، 2005، ص 101).

2.4. مفهوم الكفاية في اللغة:

- **الكفء والكفوء:** أي النظير، ومنه قولهم: الحمد كفاء الواجب: أي قدر ما يكون مكافئاً له، والكفاءة حالة يكون فيها الشيء مساوياً لشيء آخر، المثيل والنظير.
- كفى الليث، يكفيه كفاية، إذا قام بالأمر، وكفاه مؤونته، كفاية، وكفاك الشيء إذا اكتفيت به.
- قوله تعالى: (أولم يكف بربك) أولم تكفهم شهادة ربك. فهي كافية، تغني عن سواها، ومعنى الكفاية ههنا؛ أنه قد بين لهم ما فيه الكفاية.
- **وكفى الشيء كفاية:** الزيادة في القدر المحتاج إليه، ما يكفي ويغني عن غيره.
- **الكفء:** الذي يؤدي عمله بحذق وإتقان". (فاطمة حسيني، 2005، ص 12،13).

3.4. مفهوم الكفاية في الاصطلاح:

وفق المنظور المعرفي فإن هناك تعاريف عدة، منها:

- **تعريف** (باريزوت 1994,JC.Parisut) "الكفايات نواتج تعلمات مركبة بمثابة محصلات تعلمات سابقة عديدة، وهي تمكن من التحكم في نوع من الوضعيات أو فئة من الوضعيات، وتكون ذات استعمال مدرسي أو غير مدرسي، وتصلح لتحديد مرامي بعيدة يمكن من خلالها تصور وبناء خطة للتكوين". (محمد الطويل،2007، ص 12).
- **تعريف** (لوبوترف Le Boterf , 1994) عرف (لوبوترف) الكفاية بأنها: "معرفة التصرف" تعريف بسيط يختزل الكفاية في قدرة الشخص على التصرف بنجاعة أمام المشاكل التي تعترضه، لكن هذا التعريف رغم بساطته، يحيلنا إلى عمليات معقدة ومتداخلة، فمعرفة التصرف تتجلى في معرفة تجنيد وتعبئة (Savoir mobilser) ومعرفة إدماج (Savoir intégrer) المعارف بأنواعها المختلفة ومعرفة تحويلها (Savoir transférer) في وضعيات محددة وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم".(G.Leboterf, 1994,p32).

4.4. مفهوم المقاربة بالكفايات في الإصطلاح:

"هي متفرعة عن المنهج البنائي وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله و ردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية.

في هذه المقاربة يحمل التلميذ على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي (البحث عن المعلومات، التنظيم والترتيب، تحليل الوضعيات، بناء الفرضيات، تقييم فعالية الحلول ...)، وذلك حسب وضعيات إشكالية منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية (في المدرسة والمجتمع) بوتيرة متكررة إلى حد ما.

"كما تنتمي مقاربة الكفايات إلى التيارات البيداغوجية الحديثة، التي من أهم مبادئها:

- التعلم يجب أن يتم عن طريق حل المشكلات أكثر من ما هو عن طريق استيعاب المواد الدراسية.
- التربية يجب أن تكون هي الحياة ذاتها وليس الإعداد للحياة.
- حرية النمو الطبيعي.
- الميل نحو الدافع للعمل.
- المتعلم هو الموجه، وليس المدرس، من هنا فدور المدرس يبقى محصوراً في النصح أكثر مما هو رمز للسلطة والسيطرة.
- يجب دراسة تطور الطفل دراسة علمية.
- على المدرسة أن تشجع التعاون أكثر مما تعمل على تشجيع التنافس، لأن الأفراد إذا عملوا متعاونين تكون مردوديتهم أكثر مما لو عمل كل واحد منهم وحده". (الراشدي سعيد، 2008، ص 42).

5.4. مرتكزات المقاربة بالكفايات:

إن اختيار المقاربة بالكفايات والتي تضع المتعلم في سيرورة التعليم والتعلم، وتجعله شريكاً في بناء معرفته بذاته من خلال ابتكار طرق جديدة للتعلم والتقويم، وتنمية التبادلات والعلاقة البين شخصية داخل الفصل الدراسي وإثارة الفضول لديه وإبراز قدراته على تعليل جوابه وهذا يؤدي إلى إيجاد جو تربوي يتقدم فيه الجميع، كل متعلم حسب قدراته وإمكاناته ووتيرة فهمه وتعلمه، وهذا لا يتحقق إلى من خلال إجراء تغييرات في أبعاد النظام التربوي، وهذا التغيير يشمل:

- إعادة صوغ النقل الديداكتيكي (الفعل التربوي).
- ابتكار طرق تقويم جديدة.
- اعتماد التفريد في التعليم.
- تغيير أشكال وأساليب المدرسين في التدريس.

6.4. أهداف المقاربة بالكفايات:

تهدف المقاربة بالكفايات إلى أن تكسب المتعلم معارف وقدرات ومهارات تمكنه من حل المشكلات والتصرف الإيجابي في الوضعيات الطارئة والمستجدة، وأخذ المبادرة قصد الانخراط في المشروع المجتمعي بفعالية ومسؤولية، تعتمد فيه طرق تعليم وتعلم تشجع على المشاركة الفعالة، كما تعتمد إشراك المتعلم في العملية التقويمية من أجل أن يستفيد من التقويم والدعم، وأن يعرف مدى تحقيقه للأهداف المرسومة للتعلم من جهة، وكيفية التغلب على بعض الأسباب التي تعيق تحصيله الإيجابي من جهة أخرى.

7.4. ميزة المقاربة بالكفايات:

تتميز المقاربة بالكفايات بجملة من المميزات، منها:

- توسيع مساحة الحرية أمام المتعلم، وذلك في إطار البيداغوجيا التكوينية.

- إعطاء الأولوية للمتعلم عبر مراكز اهتمام وحاجات المتعلم، والتي يتم رصدها عن طريق تقويمات تشخيصية تساعد على بناء الخطط التي تتلاءم مع الإمكانات الحقيقية للمتعلم، وذلك في إطار البيداغوجيا الفارقية.

- التركيز على إعلان معايير ومؤشرات الكفايات المستهدفة أثناء تخطيط التقويم، وذلك في إطار البيداغوجيا التعاقدية.

- التأكيد على مساهمة المتعلم في ضبط واختيار الوضعيات التعديلية والتصحيحية ويدخل في إطار التقييم الذاتي الذي هو نظرة نقدية للإنجازات.

- أن يكون عمل الأستاذ وفق ما توفر من بيانات دقيقة حول:

- مستجدات علوم التربية والديداكتيك.

- معطيات المحيط المدرسي.

- إجراءات التحويل الديداكتيكي والتي تنبثق من تحليل العامل الذاتي، والعامل الديداكتيكي، والعامل التواصلي التربوي.

- أن يتصف تخطيط الأستاذ للعملية التعليمية التعلمية بالمرونة التي تسمح بتحسين التدبير والاستدراك من أجل تحقيق التعلم الناجح المبني على التشارك، والتفاعل، والتبادل، والاتفاق.

- أن يتم تسهيل التعلم، وتفعيله، وتقويته، وإغناؤه عن طريق العمل التعاوني في فرق. (محمد حمدي، 2007، ص 86).

8.4. أنواع الكفايات:

يمكن تصنيف الكفايات إلى أربعة أنواع هي: corguitivie competencies

1.8.4. الكفايات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية الضرورية لأداء الفرد لمهامه في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات، ويمكن قياس هذه الكفايات عن طريق اختبار المقال، والاختبارات الموضوعية، أو ملاحظة أداء المعلم أثناء التدريس.

2.8.4. الكفايات الأدائية: performence competences وتشير إلى سلوك المعلم لما يقوم به في حجرة الدراسة وتشتق من تحليل مهام العمل أو تحليل التفاعل بين المعلم والتلميذ، وباعتبار أن الكفايات الأدائية ترتبط بسلوك المعلم داخل حجرة الدراسة، فإن طريقة قياسها تعتمد على ملاحظة سلوك التدريس أي الملاحظة.

3.8.4. الكفايات الوجدانية: affective competencies وتشير إلى آراء الفرد واستعداده وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني وهذه تغطي جوانب كثيرة وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد، وتقبله لنفسه، واتجاهه نحو المهنة.

4.8.4. الكفايات الإنتاجية: Consequence or product competencies وتشير إلى أثر أداء الفرد للكفايات السابقة في الميدان، بمعنى آخر الكفاية هنا تشير إلى نجاح المتخصص في أداء عمله بما يحدثه من تأثير إيجابي في سلوك المتعلم وفي نموه العقلي، والوجداني، والحس حركي.

5. كفايات المدرس في المقاربة بالكفايات:

إن الموقف التعليمي التعلمي يتطلب في نموذج التدريس بالكفايات، أن يكون المدرس قادراً على التخطيط والإعداد والتنظيم، والاختيار المناسب للأنشطة والطرائق، والوسائل وتنظيمها، وتنفيذها والقدرة على بناء الاختبارات وفق أهداف التقويم المستمر والدعم.

"والمدرس الكفء وفق هذا النموذج، هو المدرس القادر على تنمية قدرات المتعلم، وتمكينه من التحكم في مختلف المهارات، واختيار الطرق والوسائل التعليمية الملائمة لكل وضعية تعلمية تأخذ بعين الاعتبار شخصية المتعلم الإيجابية وقدراته العقلية وميولاته، حيث يكون المتعلم إيجابياً يبادر ويشارك ويبحث ويكتشف. كما يكون دور المدرس أساسي وجوهري لتمكين المتعلمين من التعلم الذاتي، وتحفيز النشاط البيداغوجي، باختيار مقومات الطرق التدريسية المعتمدة على الحوار التربوي البناء والمشاركة الفعالة المستمدة من بيداغوجيا الإبداع وحل المشكلات". (فاطمة حسيني، 2005، ص 132، 133).

ومن ثم وجب أن يتوفر في المدرس جملة من المؤهلات تساعده على تأدية دوره، لأن المقاربة بالكفايات تبدو للوهلة الأولى أن تطبيقها سهل، لكن كلما تعمق المدرس في دراستها كلما تبينت له الصعوبات في تطبيقها على مستوى البيداغوجيات والوضعيات التعلمية التي يريد إكسابها للتلميذ من أجل التحكم في سيرورة تعلمه، وتوظيف موارده المعرفية والوجدانية والحس حركية.

كما تتمثل كفايات المدرس في القدرة على الاتصال والتواصل والقدرة على اتخاذ القرارات بشكل علمي وموضوعي في الحالات العادية والطارئة، لأن المفهوم الجديد للكفاية لا ينحصر في إكساب المدرس إطاراً نظرياً ينهل منه أفكاره وتطبيقاته العملية القارة والمتعود عليها؛ "بل يأخذ بعين الاعتبار القدرة على تدبير وضعيات مهنية تزداد تعقيداً أكثر فأكثر وبشكل طارئ ومفاجئ، فأن تكون كفء ليس معناه فقط أن تقوم بتنفيذ عملية ما، بل هو أن تكون على دراية بالتصرف والاستجابة لموقف خاص وفي وضعية معينة، أي أن تعرف كيف تواجه الطوارئ واللا متوقع". (كريستيان وآخرون، ترجمة، عبد الكريم غريب، 2005، ص 14،15).

وفيما يلي مجوعة من الكفايات يتعين على المدرس امتلاكها في إطار المقاربة بالكفاءات ومنها:

1.5. كفاية المدرس في تخطيط الوحدة:

عرف (بيير جيلي،1994P.GILLET) الوحدة بأنها: "هي وحدة التكوين التي تفضي للتحكم في كفاية، وتنتظم في مقاطع متسلسلة، يرمي كل واحد منها إلى تحقيق هدف مركب، ويتم التنصيص فيها على الوضعية التعليمية وأشكال التقويم، وتتعلق مدة المجزوءة بطبيعة الكفاية المبحوث عنها وبزمن التعلم الخاص بالمتعلمين". (محمد الطويل،2007، ص 10).

وعلى المدرس لكي ينجح في بناء وتخطيط الوحدة عليه أن يراعي:

- الكفاية المستهدفة، وما الدور الذي يقوم به المتعلم كي ينجح في تطوير قدراته ومعارفه ومهاراته.
- قدرات التلاميذ وتمثلاتهم وحاجاتهم والفوارق الفردية بينهم من أجل تقديم وضعيات تعليمية تساعد المتعلم على تحفيز ذاته.
- الوقت المخصص للمجزوءة.
- كما يمكن للمدرس اتباع الخطوات التالية عند بناء الوحدة حسب باحثي (CEPEC)(مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد فيما يلي:
- تحديد الكفاية النهائية للمجزوءة.
- انتقاء القدرات المراد تنميتها من خلال المجزوءة.
- انتقاء المضامين التي تساعد على التحكم في كل هدف مركب.
- بناء جدول التخصيص هدف بهدف.
- بناء شبكة التقويم بالنسبة لكل هدف.
- تنفيذ المجزوءة (الوحدة) مقطعاً بعد مقطع حسب عدد الأهداف". (محمد الطويل، 2007، ص 25).

2.5. كفاية المدرس في صياغة الكفاية:

يمكن إعطاء تعريف للكفاية بأنها: "مجموع المعارف والقدرات والمهارات التي يمكن أن يوظفها الفرد من أجل تحديد مشكلة معينة، وإيجاد حلول لها، وفق العمليات الذهنية الخاصة بالمتعلم مع فهم وتطبيق الحلول المقترحة". (عبد الرحمن التومي، محمد ملوك، 2006، ص27).

وقد اقترح (عبد الرحمن التومي، محمد ملوك، 2006، ص 27) الصياغة التقنية للكفاية على الشكل التالي:

- تتيح الكفاية تعبئة مجموعة من المكتسبات المدمجة.
- تحيل الكفاية إلى فئة من الوضعيات يمكن تمييزها بشكل دقيق عبر مجموعة من المحددات.
- تتجسد الكفاية في مجموعة من الوضعيات التي تكون لها دلالة بالنسبة للتلميذ.
- تمنح كل الضمانات لجعل وضعية التقويم دوما جديدة بالنسبة للتلميذ.
- تكون متمركزة حول مهمة (معقدة) يطالب التلميذ بحلها، وليس حول القدرات التي تتيح له إنجاز هذه المهمة.

- تكون قابلة للتقويم.
- تكون في مستوى مناسب بالنسبة للبرنامج الرسمي.
- توضح محددات فئة الوضعيات بشكل يسمح بإنتاج وضعيات تقويم متكافئة.

ولكي تكون صياغة الكفاية واضحة ومستوعبة بشكل كامل من طرف المدرس يمكن مراعاة الجوانب التالية:

- الموارد التي يجب توظيفها.
- المهمة المطلوب إنجازها.
- الوضعية التي يتسم فيها إنجاز هذه المهمة.
- مؤشرات إنجاز المهمة.
- النتيجة النهائية لإنجاز المهمة.

وفيما يلي مثال في الرياضيات لصياغة كفاية:

توظيف الأعداد من 10- 20 من أجل إيجاد جمع يساوي 28 مع تقديم حلين على الأقل:

28=13+15.

28=17=11. (حمد الله اجبارة، 2009، ص 118).

3.5. كفاية المدرس في تحديد الوضعية المشكلة:

عند اقتراح وضعية تعليمية ينبغي على المدرس أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية:

- لماذا أختار هذه الوضعية دون غيرها؟ الإجابة: يجب أن تكون الوضعية التعليمية مطابقة للكفاية المستهدفة، وتمكن التلميذ من اكتساب هذه الأخيرة.
- كيف بنيت هذه الوضعية؟ الإجابة: لمعرفة ما إذا كانت العناصر المركبة للوضعية، والوسائل التعليمية المقترحة تسمح للتلميذ بتوظيف موارده وإبراز قدراته ومهاراته من أجل بلوغ الكفاية والتمكن منها عبر عملياته الذهنية الخاصة به وتكوينه الذاتي.
- هل تحترم هذه الوضعية خصوصيات التعلم الذاتي؟ الإجابة: من الخصائص التي يجب أن تتوفر في الوضعية المشكلة حسب (JP.Astolfi,1993) هي:
- تنتظم الوضعية المشكلة حول تجاوز عائق من طرف التلاميذ.
- تنتظم الدراسة حول وضعية حقيقية تمكن المتعلم من صياغة فرضيات وتخمينات.
- يجب أن يتمثل التلاميذ الوضعية المقترحة كلغز حقيقي يجب حله بالانخراط الفعلي في البحث عن السبل التي تمكنهم من تجاوز العائق الذي يشكله اللغز الوضعية.
- لا يتوفر للتلاميذ الحل منذ البداية بسبب وجود العائق الذي يتعين عليهم تجاوزه.
- يجب ألا يبدو الحل بعيداً عن متناول التلاميذ.
- التوقع المسبق للنتائج والتعبير عنها يأتي قبل البحث الفعلي عن الحل.
- المصادقة عن الحل أو تكذيبه لا يأتي من طرف المدرس ولكن من نمط البناء المميز للوضعية نفسها. (محمدالطويل، 2007، ص 29).

ولكي يحصل المدرس على تعاون التلميذ ويضمن مشاركته الفعالة والنشطة داخل الوضعيات التعليمية التي يقدمها له، عليه أن ينظم الوضعية المشكلة بشكل يتناسب مع قدراته ومع الهدف الذي يريد بلوغه، وأن يراعي العناصر التالية:

- تحديد المشكلة التي توجه التلميذ في اختيار الموارد الأنسب والاستراتيجية التعلمية الناجعة.
- توضيح المهمة التي يجب إنجازها من أجل تحقيق هدف الوضعية المشكلة.
- اختيار الدعامات التعليمية التي يستعين بها التلميذ لإنجاز مهمة.
- تحديد النشاط الذي سيقوم به المتعلم كي ينجز المهمة المطلوبة.
- اقتراح معايير النجاح الخاصة بإنجاز المهمة.

- تقديم تعليمات للتلميذ من أجل فك اللبس عن مختلف مراحل إنجاز المهمة، وبلوغ أهداف الوضعية التعليمية.

4.5. كفاية المدرس في الطرائق البيداغوجية:

- إعداد وبناء طرائق ومنهجيات انطلاقاً من بيداغوجيا المشروعات وبيداغوجيا الاستكشاف وبيداغوجيا حل المشكلات.
- العمل على البحث بشتى الطرق عن المعلومات المختلفة.
- ترك المبادرة للمتعلمين فيما يتصل باتخاذ القرارات المتعلقة بطرق العمل وإنجازه.
- مساعدة المتعلمين للتعرف على طرائق التعلم المفضلة لديهم.
- إعطاء المتعلمين استراتيجيات تعلمية فعالة.
- توزيع مختلف الأدوار على مجموعات العمل (المقرر، المسير...).
- تكييف أنشطة المتعلمين مع درجة التعقد المناسبة لقدراتهم، والتدخل بشكل فارقي ليدعم تعلمهم، ويقترح عليهم المهام اللائقة والملائمة لكل واحد منهم.
- تنظيم الأنشطة التي تسمح للمتعلمين بالتواصل فيما بينهم بأشكال متنوعة.
- تنظيم أنشطة فردية وجماعية تسمح بممارسة التفكير الميتا معرفي أو التعقلي حول الطرق والإجراءات المستعملة.

5.5. كفاية المدرس في بيداغوجيا الإدماج:

الإدماج حسب (كزافيي روجرس): "هو عملية تربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق هدف معطى".

وعليه فإن مكونات وضعية الإدماج حسب كزافيي روجرس هي:

- الترابط: بين العناصر التي نتوخى إدماجها، أي أن المتعلم عليه أن ينسج شبكة بين تلك العناصر حتى تشكل نسقاً.
- المفصلة: أي مفصلة العناصر وتحريكها، لإعادة استثمار المكتسبات". (حمد الله اجبارة، 2009، ص 93).
- الاستقطاب: ويعني أن ذلك التحريك يجب أن يتم لتحقيق هدف وهو ما يمنحه معنى.

ومن ثم فإن أدوار المدرس في بيداغوجيا الإدماج تتمثل فيما يلي:

- اقتراح مهام تمكن المتعلم من إقامة روابط بين مختلف الموضوعات التعلمية.
- الدفع بالمتعلمين لتذكر المعارف السابقة في ارتباطها مع المعارف الجديدة.
- مساعدة المتعلم على إقامة روابط بين المعارف في أفق استعمالها لاحقاً". (عبد اللطيف الجابري، 2009، ص 56).

6.5. كفاية المدرس في التقويم:

تقتضي المقاربة التقويمية أن يكون التقويم ثلاثي الأبعاد والمتمثل في تقويم المدخلات، وتقويم السيرورة، وتقويم المخرجات باعتبارها أبعاد تؤثر على تحقيق الأهداف المسطرة للدرس أو على مستوى الوحدة.

وتتمثل كفاية المدرس في التقويم في الجوانب التالية:

- إشراك المتعلمين في تقييم تعلماتهم وإنتاجاتهم.
- توفير الوقت والأدوات اللازمة لمساعدة المتعلمين على تحليل أخطائهم، وذلك من منظور يعتبر نتائج التقييم كمؤشرات تنم عن إمكانات التعلم.
- تخطيط وتنظيم التقييم في صيغة أنشطة إدماجية.
- تزويد المتعلمين بأدوات لتقييم منهجيات إنتاجاتهم بطريقة بعدية.
- اقتراح وتنظيم وضمان تتبع التقييم التكويني.
- الحرص على ضمان أن تكون كل الشروط متوفرة ليصبح التقييم مجالاً لمشاركة المتعلمين بصورة يطبعها الحماس والرغبة". (عبد اللطيف الجابري، 2009، ص 55).

7.5. دور المدرس في البيداغوجيا الفارقية:

البيداغوجيا الفارقية أسلوب وتقنية وممارسة تنطلق من اعتبار المتعلم محور الوضعية التعليمية التعلمية وعنصراً فاعلاً فيها، وقد يواجه عدة صعوبات وعوائق خلال تعلمه، وقد يكون وراء تلك الصعوبات عوامل أو فروق عقلية أو نفسية أو اجتماعية أو مدرسية.

ويعتبر (بيرن Burns)هو أول من أبرز هذه الفروقات بقوة حيث يقول:

- لا يوجد متعلمان يتدرجان ويتقدمان بنفس السرعة.

- لا يوجد متعلمان مستعدان للتعلم في نفس الآن.

- لا يوجد متعلمان يستخدمان نفس التقنيات في التعلم.

- لا يوجد متعلمان يحلان نفس المشاكل بنفس الطريقة.(برعو عبد الله، 2007، ص55).

وهو ما يستوجب القيام بعدة تدابير من قبل المدرس أهمها:

- تدقيق صياغة الأهداف واختيار وضعيات مناسبة تأخذ بعين الاعتبار الصعوبات والثغرات الفعلية للتلاميذ.
- تنويع الطرائق والأساليب المعتمدة في التدريس وفق متطلبات الوضعية التعليمية التعلمية.
- تنويع أساليب التقويم وتوظيفها واستثمار نتائجها بصفة مستمرة وناجعة.
- تخصيص حصص للدعم تبعاً للثغرات أو النقائص المرصودة في إنجازات المتعلمين.

8.5. كفاية المدرس في الدعم التربوي:

يعتبر التقويم والدعم من أساسيات التدريس بالكفايات لأنهما عماد التصحيح والتعديل المستمر لعمليات وإجراءات التعليم والتعلم.

كما أن تحليل نتائج ومعطيات التقويم التشخيصي هو البوابة الرئيسية لتحديد نقاط ضعف التلميذ، ومعرفة الجوانب التي حالت دون إنجاز المهمة المطلوبة، ومن ثم أجرأة الوحدة أو الدرس وتنفيذها لتجاوز الضعف والصعوبات لتقليص الفارق بين الهدف المنشود والنتيجة المحققة.

لذا ينبغي على المدرس مساعدة المتعلم المتعثر من خلال اعتماد استراتيجية تعليمية تعلمية منها:

- القيام بعملية التقويم التي تكشف عن تعثرات المتعلمين.

- تتطلب رصد الثغرات ومظاهر القصور في إنجازات المتعلمين وتبويبها وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات حسب نوعية الثغرات المرصودة في إنجازاتهم.

- بناء خطة محكمة لدعم التلاميذ المتعثرين، تتضمن مجموعة من الأنشطة الداعمة والتمارين والتدريبات الكفيلة بتقليص تلك التعثرات أو تجاوزها في حصة أو حصص حسب نوعية التعثر.

- ضبط التوزيع الزمني للأنشطة التعلمية في حصص الدعم حسب أهمية الأنشطة والتمارين، أي في علاقتها بنوعية مظاهر القصور المرصودة وبالكيفية المبرمجة لتحقيق الهدف من إنجازها.

- ضرورة التمييز بين الدعم والمراجعة ، فالدعم مرجعيات وأسس وأهداف تختلف عن تلك التي تقوم عليها المراجعة. فالمراجعة تشمل جميع التلاميذ وتغطي جميع الدروس المستهدفة، وبنفس الطريقة التي تم بها عرض محتويات الدروس، في حين يهتم الدعم بالمتعثرين من التلاميذ خاصة، ولا يغطي إلا جزءاً أو أجزاء من الدرس التي تبين فيها تعثر التلاميذ، وتبنى فيه أنشطة وتمارين محددة وهادفة لتجاوز مواطن الضعف وأشكال التعثر المرصودة في إنجازات المتعلمين، ومن ثم تصبح وصفة الدعم تصحيحية وعلاجية". (فاطمة حسيني، 2005، ص 30).

6. خاتمة:

من خلال ما تم عرضه يتبين مدى التطور الذي حدث في الحقل التربوي عندما ظهر مفهوم الاتجاه القائم على الكفايات، نتيجة تطور الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا الاتجاه والتي ركزت على جعل المدرس عضواً قادراً على التكيف مع جميع التحديات والتغيرات المستجدة. لأن هذا المدخل جاء ليحقق الالتزام المهني، وذلك بأداء المهام بكفاءة تزيد من فاعلية التدريس، ومن تطور تحصيل التلاميذ وتقدمهم في عملية التعلم بما يتناسب مع متطلبات التحول المعرفي، ومتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية في ارتباطها بالتحولات التي تفرضها العولمة في مختلف مجالات الحياة.

ذلك أن الغرض الأساسي من الإعداد والتكوين وفق هذا المدخل؛ هو الاهتمام بتنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها، من حيث تنمية قدراته، وتطوير مهاراته، وقيمه، واتجاهاته، والانطلاق من دوافعه، وتمثلاته من خلال التعلم الذاتي والمستمر.

وعليه تصبح الحاجة لتكوين المدرسين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بما يتناسب وطبيعة التغيرات التي لحقت بأدوار المدرس، وطبيعة التجديد والإصلاح التي أدخلت على المنظومات التربوية أمر ضروري، لأن نوعية العملية التعليمية التعلمية وفق مدخل التدريس بالكفايات لا تتميز بالجودة إلا بمدرسين أكفاء نظرياً وتطبيقياً.

7. المراجع:

الهرمة أحمد سالم (1996) برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

الراشدي سعيد (2008) عوامل ومعيقات تطور الأنظمة التعليمية، مجلة علوم التربية، التعليم وإشكالياته، العدد مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

برعو عبد الله (2007) البيداغوجيا الفارقية، الرهانات، الاختلافات،الإجراءات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

حمد الله اجبارة (2009) مؤشرات كفايات المدرس، من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

جامع حسين (1999) استراتيجية جديدة لاستخدام مدخل الكفايات التدريسية في تحسين مستويات أداء الطلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، المؤتمر العلمي الثاني، إعداد المعلم التراكمات والتحديات، الإسكندرية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

هني خير الدين (2005) مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر.

وعلي محمد الطاهر (2010) الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، مطبعة الواسم للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر.

محمد الطويل وآخرون (2007) التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، مجلة علوم التربية، العدد، 9 مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

حمدي محمد (2007) المداخل التربوية للتعليم بالكفايات، الرياضيات نموذجا، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.

غريب عبد الكريم (2006) المنهل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

التومي عبد الرحمن، ملوك محمد (2006) المقاربة بالكفايات، بناء المناهج وتخطيط التعلمات، مطبوعات الهلال، وجدة، المغرب.

الجابري عبد اللطيف (2009) إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

حسيني فاطمة (2005) كفايات التدريس وتدريس الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

الاستراتيجيات التعليمية المتناغمة مع الدماغ - الدماغ اجتماعي -

د. عبد الرحمن تلي
أ. علياء قاسمي الحسني

BRAIN- BASED LEARNING STRATEGIES: THE BRAIN IS SOCIAL

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress7-2

Abderrahmane TELLI [1]

Allia Kacimi EL HASSAN [2]

Abstract:

Brain research in recent decades has gained credibility and financial support and drawn attention to it, and the number of educators interested in studying brain research and trying to apply it in the educational field has increased. Harmonious with the brain - the social brain -, which is an educational strategy - if it is well exploited - and to benefit from it in activating the educational situation by activating its variables and putting them in a solution to get out of the indoctrination situation, in addition to the fact that it needs an actual programmed embodiment within the school space in order to achieve its goals This is based on the foundations of the theory of brain learning, as well as the means to support it.

The study reached a set of results and suggestions that would contribute to facilitating the process of implementing educational strategies in harmony with the brain - the brain is social - and benefiting from it through:

- The study reached to prove and confirm the results of the effectiveness of the theory in developing learning efficiency in the two dimensions of achievement and motivation to learn.
- Attempting to build a teaching model using the strategies, principles and foundations of the theory of brain-based learning in general and the social brain in particular, and putting this model to the test.

Key Words: Brain-Based Learning Theory; The Brain Is Social; Brain-Based Learning Strategies Are Social.

[1] Dr, Blida2 Lounici Ali University, Algeria, rahim.telli@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3092-1914

[2] Researcher, Blida2 Lounici Ali University, Algeria, alliakacimi@gmail.com, https://orcid.org/0009-0009-5304-3171

الاستراتيجيات التعليمية المتناغمة مع الدماغ - الدماغ اجتماعي –

عبد الرحمن تلي

علياء قاسمي الحسني

الملخص:

إن بحوث الدماغ في العقود الأخيرة حصلت على المصداقية والدعم المادي ولفت الانتباه إليها، كما ازداد عدد التربويين المهتمين بدراسة بحوث الدماغ ومحاولة تطبيقها في الميدان التربوي، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على استراتيجيات تعليمية تستند إلى نظرية التعلم الدماغي تحوي في طياتها مجموعة من الاستراتيجيات المهمة المتناغمة مع الدماغ - الدماغ اجتماعي - ، الذي يعد استراتيجية تعليمية – إذا ما أحسن استغلالها- و الاستفادة منه في تفعيل الموقف التعليمي بتفعيل متغيراته ووضعها موضع الحل في الخروج من الوضع التلقيني، فضلاً عن كونه يحتاج إلى تجسيد فعلي مبرمج ضمن الفضاء المدرسي لكي يحقق غاياته، وهذا بالاعتماد على أسس نظرية التعلم الدماغي وكذا الوسائل الكفيلة .

وقد توصلت الدراسة بمجموعة من النتائج والاقتراحات التي من شأنها تسهم في تسهيل عملية تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية المتناغمة مع الدماغ - الدماغ اجتماعي - والاستفادة منه وذلك من خلال :

- تدعونا لمراجعة أساليبنا وطرقنا التعليمية في تدريس الطلاب إذا ما أردنا فعلاً تحقيق تعلم فعال.
- توصلت الدراسة إلى إثبات وتأكيد النتائج الخاصة بفعالية النظرية في تنمية كفاءة التعلم في بعديه التحصيل والدافعية للتعلم.
- محاولة بناء نموذج تدريسي باستخدام استراتيجيات ومبادئ وأسس نظرية التعلم المستند إلى الدماغ عموماً والدماغ اجتماعي بصفة خاصة، ووضع هذا النموذج موضع التجريب.

الكلمات المفتاحية: نظرية التعلم المستند إلى الدماغ؛ الدماغ اجتماعي؛ استراتيجيات التعلم المستندة إلى الدماغ اجتماعي.

مقدمة:

يعد التعلم المستند إلى الدماغ من المواضيع الحديثة التي تعنى بها الدراسات المعرفية والتربوية والنفسية المعاصرة، لما لها من علاقة بوظائف الدماغ البشري لأن طبيعة التغيرات المعاصرة تستدعي توظيف ما لدى المتعلمين من قدرات وإمكانات عقلية تسهم في الرقي والعمل على تنميتها واستثمارها، فالتعلم المستند إلى الدماغ له بعد عصبي تشريحي أو وظيفي كما ذهب إلى ذلك الكثير من الباحثين، ذلك أن القشرة الدماغية هي مركز العمليات العقلية العليا، فأي اضطراب وظيفي أو خلل في المباني العصبية قد يؤثر على سيرورة عمليات الاكتساب والتفاعل مع البيئة الداخلية والخارجية للفرد كمعالجة المعلومات والمدخلات الحسية، حيث ظهرت نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في التسعينات من القرن الماضي، والتي نادت بأن كل فرد قادر على التعلم إذا تم توفير بيئة التعلم الحافزة النشطة التي تتيح للطالب التفاعل مع الخبرات التربوية بشكل إيجابي.

1- الإشكالية:

كان الاعتقاد السائد لدى المعلمين قديماً أن الدماغ عبارة عن وعاء فارغ يحتاج إلى من يملؤه بحشد كبير من المعلومات، مع التقليل من أهمية الخبرات السابقة في التعلم وتفاعلات الدماغ أثناء عملية التعلم. أما في عصرنا الحاضر (أي عصر المعلومات) أصبح ينظر إلى الدماغ على أنه جهاز حيوي معقد التركيب متعدد الأنظمة، يعاد تشكيله مع زيادة الخبرات التي يمر بها الفرد.

إن التعلم المستند إلى الدماغ يبحث في قوانين العمليات العقلية، وتنظيم عملية التعليم آخذين بعين الاعتبار هذا القوانين للتوصل إلى تعلم ذي معنى، (تهدف الدراسات البحثية المتعلقة بالدماغ) التي تتضمن مراعاة تعلم الفروق الفردية إلى التنويع في استراتيجيات التعليم بالإضافة إلى زيادة عمليات التعلم الطبيعة الخاصة بالدماغ، لا يمكننا أن نفهم طبيعة التعلم بدون معرفة نظام عمل الدماغ، فن التعلم يجب أن يكون فن التغير، التعلم يجب أن يبدأ باستكشاف كيفية عمل الدماغ (Zull ،2002). و يقوم هذا التعلم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، والتي تمثل أسلوباً أو شاملاً منهجاً للتعليم والتعلم، ويجعل الطالب أكثر، إنتاجاً و المعلمين أقل، إحباطاً و يغير نظرة المعلمين إلى طلبتهم.كما أن هذه النظرية تستند إلى تركيب وظيفة الدماغ، طالما أن الدماغ لم يمنع من إنجاز عملياته الطبيعة فإن التعلم سيحدث وهي ليست مدعومة فقط من قبل علم الأعصاب، ولكنها كذلك مدعومة بأبحاث علم النفس المعرفي (قطامي و المشاعلة،2011) .وأثبتت نتائج العديد من الأبحاث والدراسات فاعلية استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في عملية التعلم والتعليم، ومن هذه الدراسات دراسة كين وكين(Caine& Caine 2010,ودراسة العباسي (2010) إن أبحاث الدماغ لا تدعي أن النماذج والأساليب والطرائق التربوية القديمة كانت خاطئة، ولكن تظهر أن تلك الطرائق ليست متناغمة مع الدماغ، وليست هي الطريقة الفضلى لكيفية تعلم الدماغ، وعلى الرغم من أن التعلم يستند إلى الدماغ بشكل أو بآخر، إلا أن هذا النموذج التربوي الجديد يتضمن الإقرار بمبادئ الدماغ من أجل التعلم ذي المعنى، وتنظيم التعليم تبعاً لتلك المبادئ الموجودة في الدماغ، ويركز هذا النوع من التعليم بشكل كبير على المعلم مسهلاً رئيساً للتعلم ولكي يصبح المعلمون مسهلين حقيقيين فهم بحاجة ماسة للمعرفة بالدماغ (العباسي، 2010) .

ويعد الاهتمام بتفكير الطلاب واستراتيجياتهم في التعلم مسألة ضرورية، ومدخل من المداخل الجديدة التي تركز على العلاقة بين ما يتعلمه في المدارس والجامعات وبين تركيب الدماغ بقصد تحقيق أفضل نواتج ممكنة لعمليات التعليم والتعلم، حيث يشير (Devita 2001 ،166), إلى أهمية تكييف المواقف التعليمية مع طبيعة الدماغ، حتى يستطيع المتعلم أن يكتسب المهارات ما يمكنه من توظيف المعارف بشتى أنواعها ومجالاتها. ويشير (chipongain,2006)إلى ضرورة تغيير وجه النظر إلى عملية التعلم، حتى يستطيع الدماغ العمل بكفاءة أفضل، وتزيد من عدد الوصلات العصبية وحجم الخلايا العصبية، ويقويها، مما يؤدي إلى تشابك عضوي دماغي قادر على معالجة المعلومات وتنظيمها بشكل فعال.

كما أشارت أيضاً دراسة (Duman,2010;Egleton,2017) إلى فعالية التعلم المستند إلى الدماغ في التحصيل الدراسي، وانتقال أثر التعلم، وزيادة مستوى الدافعية والإتقان، مهارات ما وراء التعلم، والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

توضح ناديا سميح السلطي (2004، 27) إلى أن نظرية التعلم المستند للدماغ تعد نظرية تتناغم مع عمل الدماغ من أجل الإقرار بمبادئ الدماغ من أجل التعلم ذي المعنى وتنظيم التعلم لتلك المبادئ الموجودة في الدماغ. وبناءاً على ما سبق تتضح أهمية التعلم المستند إلى الدماغ في تنظيم بيئة التعلم ومحتواه، مما قد يتيح الفرصة لتنمية العديد من مهارات التعلم، ويؤدي إلى التقليل من المشكلات التعليمية التي يواجهها الطلاب، فقد سعى الباحثون إلى تبني نظرية التعلم المستند إلى الدماغ كإحدى النظريات التي يعول عليها في تغيير هذا الوضع، وذلك لما تحويه من أسس ومبادئ واستراتيجيات تنظر إلى التعلم والتعليم،أساسه فهم آليات الدماغ و أنه حيوي نشط اجتماعي انفعالي فردي في بيئة آمنة متحدية والمتعلم إيجابي نشط، حيث يوضح (cain,et al , 1997) أن من أهم مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أن الدماغ له طبيعة اجتماعية، وتؤدي الانفعالات دوراً مهماً من أجل الترميز والإدراك. حيث توفر التأثيرات الاجتماعية بشكل خاص طرقاً معقدة لإثارة أو تعطيل نمو الدماغ ووظيفته. أما " دياموند " " وهوبسون " فتؤكدان على أن أدمغة الأطفال تتغير نتيجة العوامل البيئية وتقولان أنه لايوجد أدنى شك لدى هؤلاء الذين يعملون في ميدان علم الأعصاب بأن الثقافة تغير الأدمغة، وأنه ليس لديهن أي شك في أن أدمغة الأطفال تتغير.(مرجع سبق ذكره، 2009، ص ص 90-91)

كما تذهب " هانافورد " إلى أن طريقة تشكيل كل من معرفة الفرد، وشعوره وتفكيره وتعلمه تعتمد على الأنظمة الحسية الحركية التي تتوسط كل خبراته المتشكلة عن العالم وعن نفسه والتي تتشكل أيضاً بواسطة خبراته، إن فهم الطريقة التي تنمو بها هذه الأجهزة هو المفتاح الحيوي لفهم التعلم.فمن خلال ما تقدم يتبين أن الدماغ تركيباً ووظيفة لا ينعزل عن سياقه الجسدي والانفعالي والاجتماعي، وأن هذا الدماغ هو أداة التعلم.

فتأسيساً على خصوصيات هذه النظرية التي تشكل مصدراً متنوعا لبناء مشكلة البحث حول استراتيجيات تعليمية تستند إلى نظرية التعلم الدماغي تحوي في طياتها أسساً ومبادئا ومراحل ومجموعة من الاستراتيجيات المهمة المتناغمة مع الدماغ - الدماغ اجتماعي - وبالتالي الاستفادة منها في تفعيل الموقف التعليمي بتفعيل متغيراته ووضعها موضع الحل في الخروج من الوضع التلقيني.

و يمكن التعبير عن هذه المشكلة بصياغة التساؤلات التالية:

- ✓ كيف تفسر نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ عملية التعلم ؟
- ✓ ماهي خصائص التعلم المتناغم مع الدماغ
- ✓ ماهي مراحل استراتيجية التصميم التعليمي وفق نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ؟
- ✓ ماهي أهم مبادئ الدماغ ؟
- ✓ ما مفهوم الدماغ اجتماعي؟
- ✓ ماهي أهم الاستراتيجيات المتناغمة مع مبدأ الدماغ اجتماعي ؟

2- تحديد المفاهيم:

1.2- نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ: تنص نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على الكيفية التي يتعلم بها الدماغ، لتحقيق تعليم ذي معنى وهو وسيلة للتفكير في عملية التعلم، وهي عبارة عن مجموعة من المبادئ القواعد المعرفية والمهارات التي نستطيع من خلالها اتخاذ أفضل القرارات حول عملية التعلم " الدماغ يتعلم أفضل عندما يقوم بمعالجة المعلومات المعرفية، و الوجدانية، و الحركية في وقت واحد. (Jensen.2005,p89)

2.2- الدماغ اجتماعي:

لقد حدد كل من " كين " و" كين " اثني عشر مبدأ لهذه النظرية ويعد الدماغ اجتماعي أحد أهم هذه المبادئ التي تزود الطلاب بمجموعة من الأسس والاستراتيجيات المتناغمة معه، على اعتبار أن الدماغ يستمر بالتغير طيلة الحياة تبعاً لانخراط الفرد مع الآخرين لذلك لابد من النظر للأفراد كأجزاء من أنظمة اجتماعية أكبر، إذ يعتمد جزء من هويتهم على بناء المجتمع والعلاقات الاجتماعية المتبادلة.

2.3- استراتيجيات التعلم المستندة إلى الدماغ اجتماعي:

استراتيجية تعليمية تعلمية تتضمن مجموعة من الأنشطة، التي تسهم في تعليم وتعلم الطلاب على أساس مبدأ تعليمي مستند إلى الدماغ – الدماغ اجتماعي – من حيث الترتيب وتحديد الأولويات والتركيز على المهام المطلوبة، والجهد الكافي، والتحكم في شدة الانتباه والتغلب على الإحباط.

3- نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:

لقد كان للتعاون بين حقول العلوم المتنوعة أثراً إيجابياً من مناحي عدة ومن هذه العلوم والمعارف: علم الأعصاب، والفسيولوجيا، والبيولوجيا، والطب، وعلم المعرفة وعلم النفس بناءا على هذا التعاون نشأ ما يسمى بـ (أبحاث الدماغ) وهي الأبحاث والدراسات الحديثة التي قدما وفسرها علم تشريح الدماغ حول تركيبه ووظائفه، بالاعتماد على الأجهزة المتقدمة في مجال تكنولوجيا التصوير الطبقي للدماغ وتقنياته وآلية عمله (Jensen.2000 ,)

هذه الأبحاث والنتائج قدمت للتربويين فهما لآلية التعلم، وأعطت أدلة واضحة على تأثيرات العوامل والظروف المختلفة عن كيفية(آلية) حدوث عملية التعلم وكفاءتها، وقد اعتمدت هذه الأدلة على ملاحظة وتتبع الأطوار الناشئة التي تحدث في دماغ المتعلم، تحت تأثير هذه الظروف بالملاحظة المباشرة لصور نشاط الدماغ وتغيراته أثناء عملية التعلم، وربط هذه التغيرات بحدوث التعلم وكفاءته (جينسن، 2007) وأوائل من كتب في الدماغ، من وجهة نظر تربوية، الباحثة هارت (Hart1986) إذ ابتكرت مصطلح "التعلم المستند إلى أبحاث الدماغ؛ " ليدل على التعليم المصمم لتكييف المواقف التدريسية والبيئة التي يتم فيها هذا التدريس مع طبيعة دماغ المتعلم. وخلال السنوات الخيرة، توصل العلماء إلى الحصول على معلومات مفيدة و هائلة عن البنية الأساسية للدماغ، ووظائفها النفسية؛ بفضل ما توافر لديهم من تكنولوجيا متطورة، مكنتهم من التعرف على الدماغ وظائفه. ويمكن القول إن هذه التكنولوجيا تشهد تطوراً كبيراً تزداد معها وتلقائياً الخبرات المتعلقة بخفايا الدماغ، ومعها تزداد القدرة على فهم عملية التعلم المستند إلى الدماغ تركيباً ووظيفة هذا ما يرجوه العلماء (حسين، ٢٠11) . إن التعلم المستند إلى الدماغ هو التعلم المبني على وظائف الدماغ، ومعالجة المعلومات التي تتم في الدماغ الذي يعد مركز التعلم ويختلف من فرد لآخر، حيث تتباين خبرات ومعارف الأفراد لمدى توظيف أدمغتهم في عمليات التعلم، وقد أشار بعض العلماء إلى وجود مبادئ عدة للتعلم المستند إلى الدماغ (Wolfe.2010) ، ومستعداً ومتيقظاً ويمكن وصف التعلم المستند إلى الدماغ بأنه التعلم الذي يحدث حينما يكون الذهن حاضراً بشرط ألا يمنع الدماغ من إنجاز عملياته الطبيعية (Bawaneh al el , 2012) , ويشتمل التعلم المستند إلى الدماغ العديد من المفاهيم التعليمية منها: التعلم الذاتي، وأساليب التعلم وأنواع الذكاء المتعدد، والتعلم التعاوني، والمحاكاة العملية، والتعلم الحركي والتعلم المستند إلى المشكلات (Tompkins, 2007 في حين يعرفه الباحث جنسن: بأنه توظيف استراتيجيات مستندة في تصميمها إلى المبادئ المنبثقة عن فهم الدماغ للطريقة التي فطر عليها ليتعلم بطريقة طبيعية ووظيفة، بمعنى أنه التعلم وفقا للطريقة التي فطر عليها ليتعلم بطريقة طبيعية.(Juan,2006) .

أن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ تمتلك عدداً من الخصائص نذكر منها:

- ✓ طريقة في التفكير بشأن التعلم والعمل.
- ✓ نظام في حد ذاتها وليست تصميماً معداً مسبقاً.
- ✓ طريقة طبيعية وداعمة لتعظيم القدرة على التعلم.
- ✓ فهم للتعلم مستند إلى تركيب الدماغ ووظيفته.

✓ اتجاه متعدد الأنظمة.

نستخلص مما سبق أن هذه النظرية هي أسلوب شامل للتعليم –التعلم يستند إلى افتراضات علم الأعصاب الحديثة التي توضح كيفية عمل الدماغ بشكل طبيعي والتركيب التشريحي للدماغ وأدائه الوظيفي في مراحل تطورية مختلفة.

وبكلمات بسيطة إن التعلم المستند إلى الدماغ هو " التعلم مع حضور الذهن " ويحدث التعلم في تصور هذه النظرية إذا لم يمنع الدماغ من إنجاز عملياته الطبيعية.

4- خصائص التعلم المتناغم مع الدماغ:

✓ غياب التهديد.
✓ التعاون.
✓ استثارة عالية وبشكل ملائم للانفعالات
✓ وواقعي، توظيف أنواع الدماغ الذكاء المتعدد.
✓ تعلم مواضيع من خلال تعدد وتداخل الأنظمة
✓ غالباً ما يكون غنياً بالحديث والموسيقى والنشاط والحركة والمناظر
✓ الدافعية داخلية يوجد تغذية راجعة مباشرة.
✓ استخدام كلي للغة بإيجابية.
✓ البحث عن الأسئلة.
✓ التعلم من أجل الاستماع، الانتهاء باحتفال.
✓ المعلم مسهل ومرح وإبداعي، المعلم يقترح ويسال ويخبر.
✓ غرضي (ذو هدف) يوفر إمكانية الحركة والجلسة وجه لوجه، التقييم المستمر(السلطي، 2014).

5- مراحل استراتيجية التصميم التعليمي وفق نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:

يحدث هذا النوع من التعلم على خمس مراحل هي:

1.5. الإعداد:

تشتمل هذه المرحلة على فكرة عامة عن الموضوع وتصور ذهني للمواضيع ذات الصلة، وكلما كان لدى المتعلم خلفية أكثر عن الموضوع كان أسرع في تمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها.

2.5- الاكتساب:

تؤكد هذه المرحلة على أهمية تشكيل ترابطات عصبية نتيجة الخبرات الأصلية والمترابطة وكلما كانت المدخلات مترابطة كانت الترابطات العصبية أقوى وأكثر، فإذا كانت المدخلات مألوفة، فستقوى الترابطات المثارة وينتج التعلم ومن مصادر التعلم مصادر الاكتساب المنافسة، والمحاضرة، وأدوات بصرية، مثيرات بيئية، خبرات متنوعة، ولعب الدور، والقراءة، والفيديو، والمشاريع الجماعية (وتؤكد هذه المرحلة على الخبرة القبلية أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية عمليات العلم وتنمية مهارات التفكير).

3.5. التفصيل (الإسهاب):

تكشف هذه المرحلة عن ترابط المواضيع وتدعم تعميق الفهم، وتحتاج إلى إدماج مواضيع، وتدع الطلبة في الأنشطة الصفية من أجل فهم أعمق وتغذية راجعة مع استراتيجيات صريحة وضمنية، والتصحيح والتعديل المتواصل

هي طريقة مهمة في التعلم. ومن الأساليب المتبعة في هذه المرحلة: أشرطة الفيديو، تدقيق الرفاق، مفاتيح الإجابة، وجميعها توفر تغذية راجعة ذات قيمة للمتعلم.

4.5. تكوين الذاكرة:

تهدف هذه المرحلة إلى تقوية التعلم واسترجاع المعلومات بشكل أفضل من خلال :الراحة الكافية، والحدة الانفعالية، والسياق، والتغذية الراجعة، وحالات التعلم، والتعلم القبلي مما يساعد على عمق المعالجة الدماغية والتعلم الفضل. والتوسع فيه.

5.5. التكامل الوظيفي:

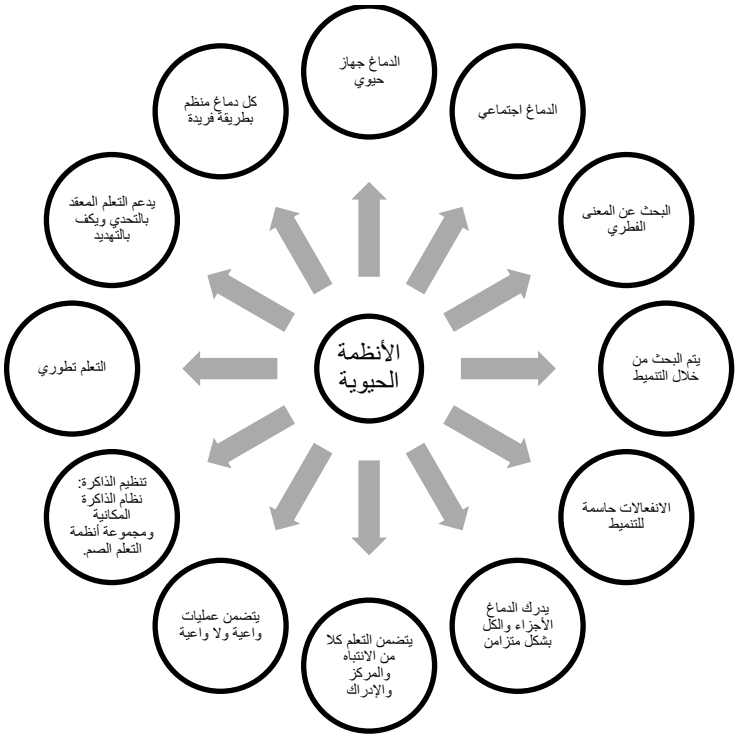
يتم في هذه المرحلة استخدام التعلم الجديد بهدف تعزيزه لاحقاً ويتم تطوير الشبكات العصبية الموسعة أو الممتدة من خلال: تكوين ترابطات، وتطوير ترابطات صحيحة، وتقوية الترابطات (Jensen ,2005).

6- مبادئ الدماغ:

أن التعلم المستند إلى الدماغ يرتبط ببنية الدماغ ووظيفته، من خلال العلاقة بين التعلم والممارسات الصفية، التي تساعد على تدعيم نواحي القوة، وحدوث التعلم الفعال الذي يستند إلى مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات التي تزود الطلاب بمجموعة من الأسس المتناغمة يتم من خلال عدة مبادئ.

حيث يشير (Smilkstien,2003) أن الهرمونات المنتجة بواسطة الانفعالات الإيجابية في مواقف التعلم، تسهل الترابطات العصبية بين نقاط التشابك العصبي، مما يؤدي إلى أداء أفضل للمهام التعليمية، التي يترتب عليها التفكير والتذكر من خلال مراعاة مبادئ عدة يستند إليها التعلم المستند إلى الدماغ.

لقد حدد كل من " كين " و" كين " اثني عشر مبدأ لهذه النظرية. وقد تم تعديل هذه المبادئ وكان آخر تعديل لها عام(2002) كما هو موضح في الشكل رقم (01)



الشكل رقم (01): يبين مبادئ الدماغ /العقل

7- الدماغ /العقل اجتماعي:

يستمر الدماغ بالتغير طيلة الحياة تبعاً لانخراط الفرد مع الآخرين لذلك لابد من النظر للأفراد كأجزاء من أنظمة اجتماعية أكبر، إذ يعتمد جزء من هويتهم على بناء المجتمع والعلاقات الاجتماعية المتبادلة.، كما يشير " دارلينغ " فإنه من خلال السنة الأولى والثانية بعد الولادة، تكون أدمغة الأطفال الرضع على درجة من المرونة وسرعة الاستجابة والتأثر بشكل لايمكن أن تكون عليه في عمر (18) سنة، حيث يبدأ الدماغ بالتشكل مع بدء التفاعل مع البيئة المبكرة والعلاقات الشخصية.(ناديا سميح السلطي، 2009، ص 111)

ويسجل الباحثون التغيرات الدماغية لدى الأطفال من خلال تفاعلهم المبكر مع البيئة الإجتماعية فابتسامة الأهل تؤثر على الدماغ، كما يبدأ الدماغ بالاستجابة لصوت الأم حتى في مرحلة ما قبل الولادة، ومنذ الولادة يستطيع تمييز صوت الأم عن صوت آخر (ذوقان عبيدات و سهيلة أبو السميد، 2007، ص33).

ويوضح (cain,et al , 1997) أن من أهم مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أن الدماغ له طبيعة اجتماعية، وتؤدي الانفعالات دوراً مهماً من أجل الترميز والإدراك.

8- الدماغ الاجتماعي والتعلم:

ظهرت العديد من الاكتشافات الحديثة في مجال الأبحاث المتعلقة بالدماغ مؤخراً والتي بلورت العلاقة بين تركيب الدماغ والتعلم من خلال فهم تركيبه، بدأت هذه الأبحاث تثير الكثير من الأسئلة حول مدى جدوى النماذج التعليمية التقليدية والجاري إتباعها في مدارسنا إلى الآن، والتي تبدو المناهج من خلالها غير مترابطة، وليس لها علاقة ذات معنى بالبيئة والعالم الخارجي.

(زيتون، 2001 ، ص 1) ولهذا يجب أن تكون نظرتنا إلى التعليم نظرة تدريبية ليعمل الدماغ بكفاءة أعلى ليزيد من عدد الوصلات العصبية ومن حجم الخلايا العصبية لأن تقويتها تؤدي إلى إيجاد تشابك عضوي دماغ يقدر على معالجة المعلومات التي هي في غاية الصعوبة والتعقيد. كما أن الدماغ ينمو في ظروف وشروط معينة يجب توافرها حتى

يصل إلى أفضل نمو، حيث تشير العديد من الدراسات (ناديا سميح السلطي، 2004، 110، إسماعيل عزو ويوسف الجيش، 2009، 98، cain et all,2002,2, jensen,2008,2) إلى عدة مبادئ للتعلم المستند إلى الدماغ اجتماعي تتضح من خلال ما يأتي:

✓ البيئة الغنية التي تزود الدماغ بمعطيات حسية قوية ومتنوعة وشاملة، من خلال القراءة والحركة والتفكير وحل المشكلات والفنون وإثراء البيئة الجانبية بأن تكون غنية بمصادر متعددة وألوان ورسوم، فجميع هذه المصادر تحفز الدماغ، وتنمي الدماغ الأيمن لدى التلاميذ.

✓ التعليم التعاوني مطلوب لتنمية الدماغ، فالطلاب يتعلمون من خلال اتصالهم بالآخرين وتفاعلهم، كما يجعل كل مشارك في مجموعة يؤدي عملاً يخدم المهمة التي تقوم بها هذه المجموعة.

✓ التغذية الراجعة الفورية: هي ما يقدمه المعلم من تعليق على سلوك قام به الطالب، فهي مفيدة لتنمية الدماغ،كما تحث الدماغ عل بإطلاق كيماويات تجعل الطالب يشعر بالارتياح على ما تلقاه من ملاحظات خاصة إذا كانت إيجابية تحفز الطالب.

✓ يتأثر التعلم المستند إلى الدماغ بما يحيط الفرد من مثيرات بيئية، وأفراد يتفاعل معهم حيث أن الدماغ عقل اجتماعي يبدأ منذ الولادة بالتأثير والاستجابة لما يحيط به.

✓ يحدث التعلم من خلال قدر من التحدي يواجهه المتعلم من خلال تفاعله مع البيئة بعيداً عن التهديد، حيث أن الدماغ يصدر استجابات سلبية في حالة التوتر الشديد.

✓ أن الدماغ والجسم والعاطفة، يعملان معاً، وأن العواطف مهمة للتفكير.

✓ التعلم له صفة النماء والتطور، من خلال مرونة الدماغ، والتفاعل الاجتماعي والخبرات التي يمر بها، تؤدي إلى تقوية الروابط العصبية الدماغية من خلال ما يتعرض له المتعلم من خبرات.

تذهب " هانافورد " إلى أن طريقة تشكيل كل من معرفة الفرد، وشعوره وتفكيره وتعلمه تعتمد على الأنظمة الحسية الحركية التي تتوسط كل خبراته المتشكلة عن العالم وعن نفسه والتي تتشكل أيضاً بواسطة خبراته، إن فهم الطريقة التي تنمو بها هذه الأجهزة هو المفتاح الحيوي لفهم التعلم.

توفر التأثيرات الاجتماعية بشكل خاص طرقاً معقدة لإثارة أو تعطيل نمو الدماغ ووظيفته. أما " دياموند " " وهوبسون " فتؤكدان على أن أدمغة الأطفال تتغير نتيجة العوامل البيئية وتقولان أنه لايوجد أدنى شك لدى هؤلاء الذين يعملون في ميدان علم الأعصاب بأن الثقافة تغير الأدمغة، وأنه ليس لديهن أي شك في أن أدمغة الأطفال تتغير.(مرجع سبق ذكره، 2009، ص ص 90-91)

من خلال ما تقدم يتبين أن الدماغ تركيبا ووظيفة لا ينعزل عن سياقه الجسدي والانفعالي والاجتماعي، وأن هذا الدماغ هو أداة التعلم.

9- الاستراتيجيات المتناغمة مع مبدأ الدماغ / العقل اجتماعي:

1.9. العمل في مجموعات صغيرة: يقصد بـ"بيداغوجيا المجموعات" تلك التي تتعلق بمجموعات تلاميذ لا تصل إلى حد تكوين قسم بالمعنى ـ العادّي للكلمة. وتنبثق عن هذه المجموعات سواء عن طريق تقسيم القسم إلى عدد من الأجزاء الصغرى، أو عن طريق ضم تلاميذ لا ينتمون عادة إلى نفس القسم

وتقتضي بيداغوجيا "المجموعات" وضع التلاميذ في "وضعيات" بناء ذاتي للمعرفة، وذلك بجعله نشطاً وفاعلاً خلال عملية التعلم بما يستوجبه من توفير جملة من الآليات كـ"الوضعيات المشكلة" و"مقاطع التعلم " التي تكفل تنوعاً في الإجابات تناسب الفروق الكثيرة بين التلاميذ.

2.9. المناظرة: تجرى المناظرة بصفة عامة أمام جمع من الناس بشكل محاورة بين شخصين أو فريقين من ذوي المعرفة القادرين على الحديث، عن موضوع معين وتقوم المناظرة على أساس رأيين أو اتجاهين متعارضين حول موضوع أو مشكلة.

وتتبنى مؤسسات تعليمية المختلفة في العديد من دول العالم نظام المناظرات في الأنشطة المدرسية كأداة تعليمية تهدف إلى ترسيخ ثقافة الحوار، وجعلها قناعة ثابتة في التفكير والسلوك، وتسعى من خلالها إلى تهيئة الأجيال إلى احترام رأي الآخر وخصوصياته. (عبد اللطيف سلامي، 2014، ص 14)

3.9. التعلم التعاوني: التعلم التعاوني مطلوب لنمو الدماغ، فالتعليم التقليدي المستند إلى الجلوس والهدوء والعمل المنفرد أصبح قاصراً عن إثارة دماغ الأطفال ، فالأطفال يتعلمون من خلال اتصالهم بالآخرين وتفاعلهم معهم وتبادل الخبرات والأحكام والآراء، وقد أوضحت الدراسات العديدة فوائد العمل التعاوني وعمق المجموعات في زيادة تحصيل الطلبة وتحسين آدائهم وإكسابهم المهارات الحياتية المختلفة.(ذوقان عبيدات وسهيلة أبوالسميد، 2007، ص 18)

4.9. توفير فرص التفاعل الاجتماعي:

5.9. توفير فرص لمشاركة الطالب في الأنشطة المختلفة

6.9. تعليم الأقران لبعضهم: إذ يتطلب مفهوم أو مهارة لشخص آخر مستوى مرتفعاً من الفهم، يمكن للمعلم أن يتأكد من درجة فهمهم باستخدام هذه الإستراتيجية عوضا عن سؤالهم.

الأهداف المرجوة من الاستراتيجية:

- ✓ إتاحة الفرصة للطلبة لتسميع ما تعلموه وبالتالي تقوية الممرات العصبية.
- ✓ يزيد انتباه الطلبة للدرس الذي سيطلب منهم شرحه لبعضهم.
- ✓ إتاحة له الفرصة لاكتشاف ما يفهمه فعلياً وما لم يفهمه أو مازال غير واضح تماماً
- ✓ توفر المعلومات تشخيصية ذات قيمة للمعلم، فاكتشاف المعلم للمفاهيم والمعلومات الخاطئة أثناء التدريس أفضل من اكتشافها بعد فترة انتظار الامتحانات النهائية.

(ناديا سميح السلطي، 2009، ص 131)

7.9. تبادل الأدوار: هو أحد أساليب التدريس أو التدريب التي تستخدم في تعليم الجماعة وهو عبارة عن خطة من الخطط المحاكاة في موقف يشابه الموقف الواقعي، ويتضمن كل فرد من المشاركين في النشاط التعليمي، أحد الأدوار التي توجد في الموقف الواقعي ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، ويقوم بهذا النشاط أكثر فرد حسب أدوار الموقف التعليمي.

ومن فوائد هذه الاستراتيجية:

- ✓ علاج المظاهر الانطوائية لدى الطلاب.
- ✓ إكساب الطلاب الطلاقة في الكلام.
- ✓ تسهم في التمييز بين الخيال والواقع كونها تجسد القصة في التمثيل.
- ✓ حل المشكلات النفسية للطلاب، والتعبير عن أنفسهم دون رهبة من الجمهور.
- ✓ تساعد على تحديد ميول الطلاب واهتماماتهم. (HHS16 ,Word press , com)

8.9. مسرحة المناهج: إعادة تقديم الموضوع التعليمي بشكل غير مباشر من خلال وضعه في خبرة حياتية وصياغته في قالب درامي لتقديمه إلى مجموعة من التلاميذ داخل المؤسسات التعليمية في إطار من عناصر الفن المسرحي بهدف تحقيق مزيداً من الفهم والتفسير. (علاء الدين حسين، 2005)

9.9. حل المشكلات: استراتيجية تدريسية تعتمد على تحفيز الطلاب على التحليل والتفكير وطرح البدائل والفرضيات واختيارها، يعرفها الباحثان كروليك ودونيك " بأنها عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف ومهرات مكتسبة سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما، يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف. (طارق عبد المجيد كامل أحمد، 2019)

10.9. إغناء بيئة التعليم بالمثيرات: ألوان، ملصقات، عينات بشرط أن تكون من إنتاج الطلبة.(Shbabmist. com , 2019)

11.9. استخدام المجتمع كبيئة تعلم واسعة: فالمدرسة يجب أن تمتد إلى المجتمع لتحقيق بيئة مستمرة مدى الحياة.

12.9. التغيير والخروج من الروتين:

(الدماغ يتغذى على التغيير) ويعتبر التغيير كمحفز للخلايا الجذعية التي تعمل على إنتاج خلايا عصبية جديدة، من خلال هذه الاستراتيجية يعمل المعلم على إنماء التعطش المعرفي لطلابه من خلال الاكتشاف والرحلات العلمية لإكسابهم خبرات جديدة. (Yves livre , 2017)

13.9. زراعة التواصل الاجتماعي: يتم تشغيل أجزاء معينة من الدماغ الأخير وسط اجتماعي فقط، أي عندما تكون مع أشخاص آخرين، إنه العقل الاجتماعي، وعليه فكلما زاد عدد الأشخاص الذين نراهم، كلما تواصلنا اجتماعيا مع الآخرين، ومنه يزداد اهتمامنا بدماغنا ويزداد الدماغ إنتاج خلايا عصبية جديدة. (Yves livreHe , 2017).

14.9. توفير أماكن للتعلم الجماعي: مساحات واسعة، طاولات، زوايا لتسهيل التعلم التعاوني.

الخاتمة:

إن عملية التعلم النشط والفعال، تتطلب استخدام استراتيجيات وطرق تدريس خاصة ومتنوعة تستند إلى مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات التي تزود الطلاب بمجموعة من الأسس المتناغمة مع مبادئ الدماغ، التي من بينها – الدماغ اجتماعي - لما له من جوانب إيجابية في زيادة التعلم والفهم وتحسين وتنمية التفكير بجميع أنواعه والميول والاتجاهات العلمية، كما أنه يهتم بإكساب الطلبة الجوانب المهارية من خلال العمل الجماعي المبني على التعاون وخلق روابط إيجابية بين الطلبة مبنية على التسامح والتعاون، وبذلك نكون هذه الاستراتيجيات مظهراً من مظاهر التماسك الاجتماعي المبني على التشاور البنّاء، وإشاعة روح الجماعة والتعاون الإيجابي لتحقيق الأهداف التربوية.
وفي الأخير بناء على ما تقدم يمكن توضيح بعض الاقتراحات البحثية فيما يلي:

- ✓ تدعونا لمراجعة أساليبنا وطرقنا التعليمية في تدريس الطلاب إذا ما أردنا فعلا تحقيق تعلم فعال.
- ✓ توصلت الدراسة إلى إثبات وتأكيد النتائج الخاصة بفعالية النظرية في تنمية كفاءة التعلم في بعديه التحصيل والدافعية للتعلم.
- ✓ محاولة بناء نموذج تدريسي باستخدام استراتيجيات ومبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ عموماً والدماغ اجتماعي بصفة خاصة، ووضع هذا النموذج موضع التجريب.

المراجع:

أبوسميدات،سهيلة وعبيدات، ذوقان.(2005) ، الدماغ والتعليم والتفكير. ط1 عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

السلطي، ناديا سميح.(2009). التعلم المستند إلى الدماغ، ط2، عمان: دار المسيرة.

العباسي، منذر مبدر عبد الكريم. (2010). تصميم تعليمي وفقا لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره في تحصيل طالب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، مجلة الفتح ، العدد (44).

حسنين، خولة يوسف.(2011). فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم وزيادة الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العلوم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.

طارق، عبد المجيد كامل أحمد. (2019). الدماغ اجتماعي لطبيعته، كتاب شباب مصر.

عبد اللطيف، سلامي. (2014). المدخل إلى فن المناظرة، ط 1، قطر: دار بلومزبري، مؤسسة قطر للنشر.

علاء الدين، حسين. (2005). المسرح التعليمي – المصطلح والتطبيق –، ط1: الدار المصرية اللبنانية.

قطامي، يوسف؛ المشاعلة، مجدي. (2011). الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ، ط1، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع: عمان.

Bawaneh, A. K., Nurulazam,A., Zain, A. N.xs, and Saleh, S. (2012). The Effect of Herrmann Whole Brain Teaching Method on Students' Understanding of Simple Electric Circuits". European Journal of Physics Education, 2 (1),1- 23.

Jensen, E. (2005).Teaching with the brain in mind, (2nd edition), The Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD.

Juan, S. (2006). The effect of brain-based instruction to improve on students' academic achievement in social studies". 9th International Conference on Engineering Education 17-255.

Zull, J. E. The Art of Changing the Brain,(2002). Enriching Teaching by exploring the biology of learning. Sterling", VA: Stylus.

WWW. Shbab misr. com , 26 Janvier , 2019/ 17: 55:06

www. Le cantonnier. com / Six _ regles – dor – pour – un – cerveau – en – sante

دور المناهج التربوية في غرس قيم المواطنة
" الجزائر نموذجاً "

د. كمال الدين العقون

INTERVENTION TITLE:THE ROLE OF EDUCATIONAL CURRICULA IN INSTILLING CITIZENSHIP VALUES "ALGERIA AS A MODEL"

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress7-3

Kamel Eddine LAGOUNE [1]

Abstract:

• Comparative education scholars agree that the educational system of any society is the product of a long educational practice during its historical development and growth while striving to achieve its goals and solve its problems, and to preserve its historical existence, values and heritage. Hence, educational system is an organic institution that interacts that interacts with its surrounding environment's factors. Nevertheless, education system is based on the actual needs of the society as a basis of the its feels and will start to meet it according to what it wants for itself and achieve its aspirations for growth and progress.

• The current study aims at showing the philosophical foundations adopted in the reforms that the educational system in Algeria has experienced since the seventies until today, and the extent to which it contributes to the achievement of belonging and citizenship. This research was done through analyzing the legal texts and surveying the relevant social sciences curriculum, promoting identity and belonging. The analysis has shown that these approaches do not contribute adequately to these values.

Key Words: Citizenship; Affiliation; The Educational System; Curriculum; Globalization.

[1] Dr, lounici Ali blida 2 university, Algeria, klagoune@yahoo.fr, https://orcid.org/0000-0002-3092-1914

دور المناهج التربوية في غرس قيم المواطنة
" الجزائر نموذجاً "

كمال الدين العقون

الملخص:

إن بحوث الدماغ في العقود الأخيرة حصلت على المصداقية والدعم المادي ولفت الانتباه إليها، كما ازداد عدد التربويين المهتمين بدراسة بحوث الدماغ ومحاولة تطبيقها في الميدان التربوي، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على استراتيجيات تعليمية تستند إلى نظرية التعلم الدماغي تحوي في طياتها مجموعة من الاستراتيجيات المهمة المتناغمة مع الدماغ - الدماغ اجتماعي -، الذي يعد استراتيجية تعليمية – إذا ما أحسن استغلالها- و الاستفادة منه في تفعيل الموقف التعليمي بتفعيل متغيراته ووضعها موضع الحل في الخروج من الوضع التلقيني، فضلاً عن كونه يحتاج إلى تجسيد فعلي مبرمج ضمن الفضاء المدرسي لكي يحقق غاياته، وهذا بالاعتماد على أسس نظرية التعلم الدماغي وكذا الوسائل الكفيلة .

وقد توصلت الدراسة بمجموعة من النتائج والاقتراحات التي من شأنها تسهم في تسهيل عملية تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية المتناغمة مع الدماغ - الدماغ اجتماعي - والاستفادة منه وذلك من خلال :

- تدعونا لمراجعة أساليبنا وطرقنا التعليمية في تدريس الطلاب إذا ما أردنا فعلاً تحقيق تعلم فعال.
- توصلت الدراسة إلى إثبات وتأكيد النتائج الخاصة بفعالية النظرية في تنمية كفاءة التعلم في بعديه التحصيل والدافعية للتعلم.
- محاولة بناء نموذج تدريسي باستخدام استراتيجيات ومبادئ وأسس نظرية التعلم المستند إلى الدماغ عموماً والدماغ اجتماعي بصفة خاصة، ووضع هذا النموذج موضع التجريب.

الكلمات المفتاحية: نظرية التعلم المستند إلى الدماغ؛ الدماغ اجتماعي؛ استراتيجيات التعلم المستندة إلى الدماغ اجتماعي.

مقدمة:

لا مراء في أن النظام التربوي في الجزائر حقق تقدماً كمياً لم تشهده الكثير من الدول. بعدما كان التعليم، في مرحلة الاستقلال و إلى غاية التسعينات، يعاني من قلة المدارس وندرة الكتب وضعف المناهج ونقص المعلمين... أصبح اليوم عدد الملتحقين بالتعليم بمختلف أطواره يفوق عدد سكان الكثير من الدول. عدد التلاميذ في التعليم العام يتجاوز 09 ملايين متمدرساً؛ وعدد الطلبة في الجامعة يتجاوز مليون ونصف طالب وطالبة. يقابل هذا الارتفاع الكمي في عدد المتمدرسين، ارتفاع في عدد المعلمين والأساتذة، وفي المدارس والجامعات.

قراءة ميزانيات الدولة المعدة من الاستقلال إلى يومنا، تبين أن التربية توضع في سلم الأولويات. نذكر على سبيل المثال لا الحصر، أن نسبة ميزانية التسيير المخصصة للتربية الوطنية من ميزانية الدولة من سنة 1999 إلى 2022 [1] تمثل 15,40 %، أما نسبة ميزانية التجهيز المخصصة للتربية والتكوين لنفس الفترة تمثل 09,10 % من الميزانية العامة للدولة.

الملاحظ للعيان، فضلاً عن الدراسات المتخصصة في المجال، يجد أن مخرجات النظام التعليمي لا تتماشى ألبته والمدخلات، بل هناك علاقة عكسية بين المدخلات والمخرجات. مشاكل المجتمع الجزائري تزداد وتتفاقم، فهو يعاني من تاءات ثلاث، تخلف، تبعية وتجزئة؛ فهو يعاني من أزمة في السلوك والممارسات والانحراف عن القيم.

مظاهر هذه الأزمة تتجلي في السلوكات غير الاجتماعية للتلاميذ، مثل الكذب والسرقة والغش في المدرسة بصفة خاصة والكلام الفاحش والبذيء..، والسلوكات الإجرامية للشباب، مثل السرقة، القتل، انتهاكات أعراض الناس، الزنا والفواحش، الهجرة السرية أو ما يعرف بظاهرة "الحرقة"..مظاهر هذه الأزمة تعكس صراحة أزمة عميقة على مستوى المؤسسات الاجتماعية، على رأسها الأسرة والمدرسة.

لهذا بات من الضروري البحث في الأسس الفلسفية للمنظومة التربوية في الجزائر من جهة، والغايات والمقاصد التي تنشدها التربية من جهة ثانية، ونموذج الإنسان الذي تسعى لتحقيقه من جهة ثالثة؛ لأن الإصلاح بمفهومه الواسع، خاصة التربوي، قبل أن يكون إجراءات تقنية فهو نظرة فلسفية مرتبطة بالأسس الإبستمولوجية للمعرفة، وبالأبعاد التاريخية الحضارية للأمة.

الإجابة على هذه الأسئلة المفصلية هي التي تسمح لنا بمعرفة مدى مساهمة المنظومة التربوية في الجزائر بالارتقاء بإنسانية المتعلم، و تأكيد الذات، وتعزيز الهوية والانتماء؛ من حيث أن قيمتي الهوية والانتماء تعتبران من أهم تجليات المواطنة[2].

لتحقيق ذلك، قام الباحث بتحديد مفهوم الوطن والمواطنة و الانتماء، ثم مسح لمختلف الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية من عام 1962 إلى اليوم، لكي نصل إلى معرفة مدي تحقيق الإصلاحات التربوية في تحقيق الانتماء، الأس الهام في تكوين المواطن الصالح.

أولاً: تحديد المفاهيم

1- الوطن والمواطنة:

1.1- التعريف اللغوي: عرّف الدكتور يوسف القرضاوي الوطن والواطنة لغة بقوله: أن الوطن منزل الإقامة (كالموطن)، جمعه: أوطان. ووطَنَ به، وأوطن: أقام. وأوطَنه إيطاناً، ووطّنه توطينا، واستوطنه: إذا اتخذه وطنًا، أي محلاً ومسكناً يقيم فيه.وفي المعجم الوسيط فقد عرف الوطن على أنه ((مكان إقامة الإنسان ومقرّه وُلد به أو لم يُولد)).

وأردف قائلاً: والغريب في كل الاشتقاقات التي جاءت بها القواميس أنه لم تورد فعل " واطن " الذي اشتُقّ منه اسم الفاعل " مواطن "، والذي مصدره القياسي " مواطنة ". وإنما جاء " واطن " بمعنى آخر مجازي بعيد عن المفهوم الذي نحن بصدده. ولهذا قال "في المعجم الوسيط" الذي أصدره مجمع اللغة العربية: واطن القوم: عاش معهم في وطن واحد.(مُحدثة)، أي ليس لها أصل في كتب اللغة.و"الوطنية ": مصدر صناعي منسوب إلى الوطن، كما يقال: " القومية " نسبة إلى القوم، و" العالمية " نسبة إلى العالم[3]...

2.1. التعريف الاصطلاحي:أما اصطلاحاً فإن مفهوم المواطن والمواطنة انتقل من الصيغة إلى المفهوم، وبالتالي لا يمكن أن نحدد المفهوم خارج سياق تشكله وتداوله. استقراء التاريخ يبين أن مفهوم المواطنة اقترن بحركة نضال التاريخ الإنساني من أجل الحرية و العدل والمساواة والإنصاف. لهذا نجده كغيره من المفاهيم مرتبط بالأسس الابستمولوجية للمعرفة و بالأبعاد التاريخية والحضارية للأمة.فلا غرو إذا وجدنا أن مفهوم المواطنة اليوم خرج عن المفهوم التقليدي الذي استمد جذوره من الفكراليوناني والروماني وغيره وجاء تلبية لحاجات الدولة القومية، حيث أصبحت المواطنة حق ثابت في الحياة السياسية والاجتماعية، متسع الأبعاد والممارسة، في الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية[4]...إلخ

ويمكن تعريف المواطنة كما تناولتها بعض المراجع مثل دائرة المعارف البريطانية إلى أن المواطنة ((علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة متضمنة مرتبة من الحرية وما يصاحبها من مسؤوليات وتسبغ عليه حقوقاً سياسية مثل حقوق الانتخاب وتولي المناصب العامة. وميزت الدائرة بين المواطنة والجنسية التي غالباً ما تستخدم في إطار الترادف إذ أن الجنسية تضمن بالإضافة إلى المواطنة حقوقاً أخرى مثل الحماية في الخارج))[5]. وتعرف الموسوعة العربية العالمية المواطنة بأنها ((اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن)). وفي قاموس علم الاجتماع تم تعريفها على أنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي (دولة)، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق القانون))[6]. وهناك من نظر إليها من منظور نفسي وعرفها ((بأنها الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية التي هي مصدر الإشباع للحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطار المصيرية))[7].

ويرى " عثمان بن صالح العامر"[8] أن مفهوم المواطنة في القرن الحادي والعشرين شهد تطوراً مال به منحى العالمية وتحددت مواصفات المواطنة الدولية على النحو التالي:

- الاعتراف بوجود ثقافات مختلفة.

- احترام حق الغير وحريته.

- الاعتراف بوجود ديانات مختلفة.

- فهم وتفعيل أيديولوجيات سياسية مختلفة.

- فهم اقتصاديات العالم.

- الاهتمام بالشؤون الدولية.

- المشاركة في تشجيع السلام الدولي.

- المشاركة في إدارة الصراعات بطريقة اللاعنف.

ويستند هذا المنحى في إرساء مبدأ المواطنة العالمية على ركيزتين:

الأولى:عالمية التحديات في طبيعتها كعدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية، والامتلاك غير المتساوي لتقنيات المعلومات وانخفاض الخصوصية، والتدهور البيئي وتهديد السلام.

الثانية:أن هناك أمماً ومجتمعات ذات ديانات وثقافات وأعراف وتقاليد ونظم مختلفة.

ولقد أسفرت الاجتهادات الغربية المعاصرة لتحليل طرفي هذه المعادلة عن تفاعلات جدية تتلخص في صياغة عناصر جديدة للمواطنة، وتأسيس مصطلح جديد في الخطاب المعاصر هو (المواطنة العالمية) أو (المواطنة عديدة الأبعاد) التي لخصت في (البعد الشخصي – البعد الاجتماعي – البعد المكاني – البعد الزماني) وأهابت بالمؤسسات السياسية والتربوية تحقيقها من خلال العناصر التالية:

- الإحساس بالهوية.

- التمتع بحقوق معينة.

- المسؤوليات والالتزامات والواجبات.

- مسؤولية المواطن في لعب دور ما في الشؤون العامة.

- قبول قيم اجتماعية أساسية.

2- الانتماء:

1.2. مفهوم الانتماء: الانتماء بمفهومه البسيط يعني الارتباط والانسجام والإيمان مع المنتمي إليه وبه، وعندما يفتقد الانتماء لذلك فهذا يعني أن به خللاً ومع هذا الخلل تسقط صفة الانتماء.يعد الانتماء مفهوماً فلسفياً دينامياً، لا يمكن إدراكه إلا في ضوء مرحلة تاريخية بعينها، وفي إطار اجتماعي بذاته، فهو نتاج للعديد من المعطيات، والمتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية في المجتمع. كما أنه مفهوم نفسي ذو بعد اجتماعي، وبافتقاده يشعر المرء بالعزلة، والغربة، ويعتريه القلق والضيق، وتنتابه المشكلات النفسية، التي لها تأثيرها على وحدة المجتمع، وتماسكه[9].

ورد في معجم العلوم الاجتماعية أن ((الانتماء هو ارتباط الفرد بجماعة؛ حيث يرغب الفرد في الانتماء إلى جماعة قوية يتقمص شخصيتها ويوحد نفسه بها مثل الأسرة أو النادي أو الشركة))[10].

يعتبر اليوم الانتماء الوطني من أوضح نماذج التوحد مع المجتمع حيث يلاحظ تأثير شخصية الأمة على شخصية الفرد وتطابق شخصيته مع النمط الثقافي السائد. أما إذا لم يتوفر دافع الانتماء يصبح الفرد في حالة حياد عاطفي بالنسبة للآخرين أو المجتمع ومعنى ذلك إما أن ينحصر اهتمامه في ذاته أو يصبح في حالة ركود وعدم نشاط لعدم توفر الدافع على أداء فعل معين والشخص غير المنتمي قد انفصل عن ماضيه وحاضره ولم يعد يهتم بمستقبله.

2.2. أبعاد الانتماء:

الانتماء مفهوم مركب، فهو يبدأ من الفرد ثم ينطلق إلى المجتمع بمفهومه الواسع. يبدأ من الأقرب نحو الأبعد، فهو يبدأ من الذات أول نقطة للانطلاق، لذا ينبغي أن يكون هذا الانتماء صحيحاً متيناً؛ صحيح بحيث لايكون مخالفاً للفطرة، لأنه من الدوافع الفطرية في الإنسان حسب "ماسلو" و "إريك فروم" « Eric Fromm » et «Maslow»، متين بحيث أن مؤسسات المجتمع تعمل على بنائه بناءاً قوياً. لذا ينبغي أن يكون انتماء الفرد لذاته قوياً، ثم بعد ذلك ينتمي لأسرته أو لجيرانه أو لبلده أو لدولته أو لأرضه أو لإنسانيته.

أشارت" خضر"إلى أهم أبعاد الانتماء وهي الهوية، الجماعة، الولاء، الالتزام، التواد، الديمقراطية، غير أننا نركز على ما له علاقة مباشرة بهذا البحث على النحو التالي[11]:

1.2.2- **الهوية:** يسعى الانتماء إلى توطيد الهوية، وهي في المقابل دليل على وجوده. ومن ثم تبرر سلوكات الأفراد كمؤشرات للتعبير عن الهوية، وبالتالي الانتماء.

2.2.2-**الجماعة:** تؤكد الروابط الانتمائية على الميل نحو الجماعية، ويعبر عنها بتوحّد الأفراد مع الهدف العام للجماعة التي ينتمون إليها، وتؤكد الجماعية على كل من التعاون، والتكافل، والتماسك، والرغبة الوجدانية في المشاعر الدافئة للتوحد. وتعزز الجماعية كل من الميل إلى المحبة، والتفاعل، والاجتماعية، وجميعها تسهم في تقوية الانتماء من خلال الاستمتاع بالتفاعل الحميم للتأكيد على التفاعل المتبادل.

3.2.2-**الولاء:** يعد الولاء جوهر الالتزام، ويدعم الهوية الذاتية، ويقوي الجماعية، ويركز على المسايرة، ويدعو إلى تأييد الفرد لجماعته، ويشير إلى مدى الانتماء إليها. وكما أنه الأساس القوي الذي يدعم الهوية، إلا أنه في اللحظة نفسها يعتبر الجماعة مسؤولة عن الاهتمام بكل حاجات أعضائها من الالتزامات المتبادلة للولاء، بهدف الحماية الكلية.

4.2.2-**الالتزام:** يبرز الالتزام عند التمسك بالمعايير، والنظم الاجتماعية.ومن هذا المنطلق تِكد الجماعية على الانسجام، والإجماع؛ لذا فإنها تولّد ضغوطاً فاعلة نحو الالتزام بمعايير الجماعة لإمكانية الإقبال، والإذعان كآلية رئيسية لتحقيق الإجماع وتجنب النزاع.

ثانياً: إصلاحات المنظومة التربوية

شهدت المنظومة التربوية في الجزائر عدة إصلاحات؛ إرتأي الباحث تقسيمها إلى ثلاث مراحل:

I) النظام التربوي قبل 1976

II) النظام التربوي بعد 1976 (المدرسة الأساسية):

III) النظام التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات (الإصلاحات الجديدة):

I) النظام التربوي قبل 1976:

أورد مصطفى زايد في كتابه التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر[12]، أن الاختيارات الأساسية للتعليم ثلاث؛ أن يكون وطنياً وثورياً وعلمياً، ومن متطلباته الأساسية استرجاع اللغة العربية وإعادة الاعتبار لها، بصفتها المعبر عن القيم الثقافية للجزائر، وهذا فضلاً عن التركيز على التعريف بالتراث الوطني وفي نفس الوقت الحرص على طبع الثقافة بالطابع الشعبي والثوري، وهذا عن طريق تحقيق الترقية الاجتماعية والثقافية بواسطة التعليم الشامل، ومحو الأمية، وإعادة الاعتبار للمقومات الوطنية وديمقراطية التعليم، وكذا تزويد البلاد باليد العاملة والإطارات التي هي في حاجة إليها، فضلاً عن العمل على تنمية الفكر الاشتراكي باعتباره أداة التكوين الإيديولوجي. وبهذا فإن العمل في مجال التعليم كمطلب وطني من مطالب التنمية الاجتماعية كان يهدف إلى تعريب وجزأرة الإطارات والمؤسسات التعليمية ومحتوى التعليم أيضاً.

تلكم هي الاختيارات الأساسية للتعليم، ودعائم السياسة التعليمية في الجزائر؛ وهنا يمكننا أن نتساءل:هل تحققت الاختيارات الأساسية للتعليم ؟هل كان وطنياً ؟ هل كان ثورياً ؟هل كان علمياً ؟ هل تحققت الأهداف التربوية المسطرة ؟

الجواب على هذه الأسئلة نجده في مقال "عبد الرحمن رميلي" تحت عنوان: الإصلاح التربوي قيوده وعقباته "التجربة الجزائرية " جاء فيه ما نصه:((لئن كان نظام التعليم الجزائري قد شهد تطوراً هائلاً خلال السنوات الاثنتي عشرة الأولى من حياة الدولة الجديدة فإنه ظل عاجزاً عن مجاراة وتيرة التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية المتسارعة التي حصلت منذ تحرير البلاد. فآثار التبعية الثقافية ظلت ماثلة بعد سنوات من نيل الاستقلال، و ذلك لأسباب متعددة.فمن ناحية أولى، بقي التعليم منسوخاً في جوهره عن نظام التعليم الفرنسي، كما أن اتفاقات إيفيان قد أضفت طابعاً مؤسسياً على أشكال من التعاون الثقافي كان من شأنها أن تؤدي إلى تفاقم ظاهرة "التثاقف"(أي التقارب من الثقافة الفرنسية **Acculturation**)ومنها: مجيء عدد كبير من المعاونين لتعويض النزوح الجماعي للمعلمين الأوربيين بإمكانية فتح مؤسسات مدرسية وجامعية في الجزائر تطبق المناهج الفرنسية الرسمية، التزام الجزائر في " أن تنظم داخل الجامعات الجزائرية، وبحسب إمكانياتها، التعاليم الأساسية التي تعطيها الجامعات الفرنسية، وفي شروط متشابهة من حيث المناهج، ومتابعة الدراسة والامتحانات".. و لم تتبلور رؤية شاملة للإصلاحات المرجوة بعيداً عن الأنماط الموروثة، إلا في الخطة الرباعية الأولى 70 . 73... ومن أجل إقامة نظام تعليمي وطني حقٍّ متفتح في الوقت نفسه على التجارب الخارجية المثرية، تمّ السعي بصورة تدريجية إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما: تعريب التعليم، وجزأرة **Algérianisation** العاملين، والمؤسسات والمحتوى))[13].

نستنتج من هذا المقال أن:

- النظام التعليمي عجز عن مجاراة وتيرة التغيرات السياسية والاجتماعية

والاقتصادية للبلاد.

- النظام التعليمي لم يكن جزائريا.(من الجزأرة **Algérianisation**)

- غياب فلسفة تربوية.

أما عن المبادئ الأساسية التي توجّه النظام التعليمي في الجزائر منذ الاستقلال فهي: التعريب وديمقراطية التعليم والاختيار العلمي والتقني.((ومن أجل الإلمام بالأهداف والوسائل والاتجاهات المرسومة للتربية في الجزائر ينبغي الرجوع إلى نصين أساسيين أقرّا الاختيار الأساسي الذي لا رجعة عنه في بناء مجتمع اشتراكي، وهذان النصان هما:

-الأمر رقم 97/76 المتعلق بإصدار دستور الجمهورية الجزائرية الاشتراكية الشعبية.

-الأمر رقم 167/76 المتعلق بنشر الميثاق الوطني.(وزارة التربية، 105106).

II) <u>النظام التربوي بعد 1976 (المدرسة الأساسية)</u>:

النصان القانونيان السابقان حدّدا فلسفة التربية الجزائرية، وأقرّا الاختيار الأساسي للبلاد و المتمثل في بناء مجتمع اشتراكي. المجتمع الاشتراكي المنشود تحكمه مبادئ عامة، وينهض على أسس رئيسية نذكر منها: الإسلام، الاشتراكية والديمقراطية.((فالإسلام دين الدولة وأحد المقومات الأساسية لشخصيتنا التاريخية، والاشتراكية في الجزائر لا تصدر عن أي فلسفة مادية، ولا ترتبط بأي مفهوم متحجر عن عبقرياتنا الوطنية، وأن بناء الاشتراكية يتماشى مع ازدهار القيم الإسلامية التي تشكل أحد العناصر الأساسية المكونة لشخصية الشعب الجزائري. وهدف الاشتراكية، دعم الاستقلال الوطني، وإقامة مجتمع متحرر من استغلال الإنسان للإنسان، وترقية الإنسان، وتوفير أسباب تفتح شخصيته وازدهارها. أما الديمقراطية فلها مضمون شعبي، ويمكن تلخيصه في شعار "من الشعب وإلى الشعب". إذ أن مفهوم كلمة " الشعب" يجب أن ينصرف إلى الجماهير الشعبية وليس إلى فئة اجتماعية محظوظة قد تستحوذ على السلطة لغرض سيطرتها[14].

إن فلسفة الإصلاح الاجتماعي الجديدة غرضها الثورة على الوضع المتدنّي الذي تعيشه الجزائر وإحداث القطيعة مع الأساليب والممارسات الموروثة عن العهد الاستعماري. فالتربية الجديدة المجسدة في المدرسة الأساسية هدفها القضاء على المدرسة التقليدية التي تميزت بنقائص عديدة منها: الازدواجية في النظام التعليمي هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهي تهدف إلى تحقيق بعدين أساسين متكاملين فيما بينهما، وهما البعد الفردي والبعد الاجتماعي[15].

- <u>البعد الفردي:</u> فهي تعتبر أساسية لأنها:

أ- تهتم بحياة الإنسان في مرحلة حاسمة من نموه.

ب- تحقق لكل فرد الوسائل والإمكانيات لاكتساب المعارف والمواقف الضرورية وتحضيره للحياة

ج- تحقق لكل فرد التربية والتعليم على المستوى الفكري والبدني والأخلاقي.

د- تقدم للفرد تربية شاملة ترمي إلى نمو القدرات الكامنة.

- البعد الاجتماعي: فهي تحقق أهدافاً أساسية في المجالات:

أ-السياسية والإيديولوجية: مدرسة موحدة تفسح المجال للتكوين الموحد للشباب الجزائري، فهي فهي عنصر الوحدة الوطنية.

ب- الاقتصادية: بفضل التكوين التقني، المدرسة تساهم في استثمار الأفراد القادرين على التسيير الاقتصادي.

ج- الاجتماعية والثقافية: المدرسة الأساسية عامل من عوامل الثورة الثقافية.

مما سبق نستخلص ما يلي:

1) النظام التربوي الجزائري توجهه مبادئ هي:التعريب، ديمقراطية التعليم والاختيار العلمي والتقني.

2) الفلسفة التربوية للمدرسة الأساسية مستمدة من الفلسفة الاشتراكية وهدفها بناء مجتمع اشتراكي.

3) المجتمع الاشتراكي تحكمه مبادئ أساسية وهي الإسلام، الاشتراكية والديمقراطية.

III) النظام التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات (الإصلاحات الجديدة):

إن الحديث عن إصلاحات جديدة يعني صراحة أن ما هو موجود فشل أو أصبح لا يستجيب للمعطيات المحلية والدولية؛ وفي كلتا الحالتين ينبغي القيام بدراسة عميقة لما هو موجود، تسمح بإصدار حكم، خاصة إذا تعلق الأمر بالإصلاحات العميقة التي يشهدها قطاع التربية والتعليم بكافة أطواره ومراحله، والمتمثلة في الانتقال من نظام تعليمي إلى آخر.

الحديث على الإصلاحات ليس بدعة؛ فقد كان مطروحاً منذ بداية التسعينات، وهذا ما اضطلع به المجلس الأعلى للتربية آنذاك، وضمنه في وثيقة رسمية مِؤرخة في مارس 1998 سمّاها ملخص الوثيقة القاعدية، عنونها بـ: "المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة إصلاح التعليم الأساسي ".

المتصفح لهذه الوثيقة القاعدية يستنتج أن الغاية من الإصلاح هو التطوير والتحسين من خلال إحداث تغيير في السياسة التعليمية في إطار المبادئ التي تحكم المنظومة التربوية. لهذا نجد أن المبادئ العامة للإصلاح تمّ التصريح بها علنا، وتمّ تحديد الإشكالية في إطار هذه المبادئ دون لبس أو غموض.

بتاريخ 10 من ماي 2000 تأسست اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية- تزامنا والسنة التي شهدت الإعلان الرسمي عن ميلاد النظام العالمي الجديد-التي قررت إصلاحات مغايرة شكلاً ومضموناً لما اقترحه المجلس الأعلى للتربية، وتم تطبيقها في التعليم العام تحت اسم المقاربة بالكفاءات، وفي التعليم العالي تحت اسم نظام" ل.م.د ".

استقراء التاريخ الحديث والمعاصر يبين أن الإصلاحات الداخلية في الدول العربية و الإسلامية ما هي إلا صدى لما يحدث في الدول الغربية. بعد الحرب العالمية الثانية، كانت السياسة العالمية، في إيديولوجيتها، منقسمة إلى معسكر رأسمالي تقوده الولايات المتحدة الأمريكية، ومعسكر اشتراكي يتزعمه الإتحاد السوفياتي. ونتيجة لهذا التقسيم السياسي الإيديولوجي، فإن التربية، باعتبارها المجال الأكثر احتواء لمثل هذا الصراع، فإنها قد شكلت مسرحاً وأداة للدفاع عن هاتين الإيديولوجيتين السياسيتين داخل كل معسكر من المعسكرين، وكذلك داخل المجتمعات التي كانت تدور في فلك كلا المعسكرين. ولذلك، فإننا قد لا نستغرب من نمط تلك التربية، الذي كان يركز بالأساس على محتويات محددة، بغرض تنميط الأفراد وفق التوجهات التي كانت تتبناها كل إيديولوجية سياسية لكلا المعسكرين. وبالتالي، فإننا قد لا نستغرب كذلك من هيمنة بعض الأنماط التربوية، كما هو الشأن بالنسبة لبيداغوجيا الأهداف، التي تسعى في جوهرها إلى تنميط المواطن من خلال عملية الترويض، وفق النموذج الإيديولوجي السياسي المهيمن[16].

وما هو أساسي، بالنسبة لهذه الحقبة من تاريخ الإنسانية، والتي اصطبغت بالصراع الإيديولوجي السياسي، هو أن أنماط البيداغوجيا التي كانت توظفها، أنماط ملائمة لأغراضها ومراميها. لهذا فإن المقاربة البيداغوجية التي كانت سائدة، هي تلك المتمركزة حول تعديل السلوك(الأهداف السلوكية) وملمح الإنسان المنشود هو إنسان الحداثة.((ويشير إنسان الحداثة هنا، وبالدرجة الأولى، إلى نمط الإنسان الذي تريد خلقه المجتمعات الصناعية التكنولوجية، التي تضع لها كقيمة عليا التطور والتقدم الصناعي، والمنافسة الحرة؛ هذا التقدم الذي يقاس بالناتج الوطني الخام والصافي، والدخل الفردي، ومعدل النمو...إن هذا التصور عن التقدم ينبني على معايير مثل: الإنتاجية والمردودية والفعالية والاستهلاك..))[17].

وعلى إثر ظهور مفهوم أو شعار "البروستريكا" أو الشفافية، وهو المفهوم أو الشعار الذي نحت في ظل حكم " جورباتشوف"، الرئيس السابق للإتحاد السوفياتي؛ بدأت تظهر بوادر الانفتاح، مع التوجه نحو الاستقطاب ضمن نموذج إيديولوجي عالمي موحد، تشكل بأسلوب أو بآخر، تحت القانون البيولوجي لداروين، المتمثل في فكرة البقاء للأقوى و الأصلح[18].

وبالفعل فإن الولايات المتحدة الأمريكية بسطت نفوذها من خلال تجسيدها للعولمة. و المتأمل في مفهوم هذا المصطلح يجد أنه يحمل معنى الهيمنة والسيطرة على مقدرات الشعوب، وعلى ثقافتها وأصالتها فكرياً ونفسياً وتربوياً، بل هو مرادف لمفهوم الأمركة الذي يجسد النموذج البرجماتي النفعي.

ومن أجواء العولمة((تولدت مصطلحات النظام العالمي الجديد، والقرية الإلكترونية، واقتصاد السوق، وحرية التجارة، والاستثمار والشركات المتعددة الجنسيات، والعرض والطلب، ونهاية التاريخ و صراع الحضارات، وما بعد الحداثة، والهوية الثقافية وغير ذلك))[19].

لئن كانت العولمة، على حدّ تعبير "حنفي والعظم"، لها ثقافتها وهي ثقافة غير مكتوبة، قيمها مبثوثة عبر الأقمار الصناعية والقنوات الفضائية وعبر أساليب الحياة اليومية في الطعام والشراب والكساء والمواصلات والهاتف والتلفاز و نظم التعليم... فإن العولمة التربوية تشكل أخطر أنواع العولمة، إذ يمكن اعتبارها عملية اغتصاب ثقافي تربوي للفرد والأمة والمجتمع وقهر لهم جميعاً، ويتضح ذلك من خلال التدخلات الخارجية بتغيير المناهج وعملية التعليم،

واستخدام وسائل الدعاية والإعلام وشبكات الاتصال الحديثة كالأقمار الصناعية والقنوات الفضائية و شاشات الحاسوب لتنفيذ ذلك حتى يمكن هدم المنظومة القيمية واهتزاز النظم التربوية[20].

ويري "مصطفى منصور" أنه منذ أحداث 11 سبتمبر2000 ازدادت الهجمة على الوطن العربي متهمة دينه وتقاليده ونظم تعليمه بأنها مصدر للإرهاب. وتشير خطة واشطن لتغيير المناهج التعليمية في مصر والعالم العربي، والتي صاغتها مجموعة من السياسيين الأمريكيين ووافق عليها الرئيس "بوش"، إلى هذا التدخل السافر في المناهج، ومما جاء فيها ((لن نستطيع أن نغير من محتوى القرآن، ولكن علينا التدخل لإفراغه من مضمونه وتغيير التربية الدينية إلى مسمى الثقافة الدينية، وأن تكون اللغة الدينية مبنية على العقل والمنطق، لا على النقل والتبعية للكتاب المقدس " القرآن" دون تفكير...))[21] ؛ ولتفاصيل أكثر حول التقرير الذي يبين بجلاء تحديات العولمة التربوية لنظم التربية والتعليم للدول العربية والإسلامية، يمكن الرجوع للمرجع السابق.

السؤال الذي يطرح هنا، ***ما علاقة النظام العالمي بالإصلاحات التربوية في الجزائر المسماة بيداغوجيا الكفاءات ؟***

ورد في خطة تنفيذ إصلاح النظام التربوي لوزارة التربية الوطنية، المؤرخة في أكتوبر 2003، أن إصلاح المدرسة الجزائرية يستجيب لتحديات داخلية وأخرى خارجية[22].

- <u>التحديات الداخلية:</u>

يجب على النظام التربوي أن يرفع ثلاثة تحديات داخلية:

* ينبغي أن تترجم في المدرسة، التغيرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي حصلت في الجزائر خلال السنوات الأخيرة: وذلك بجعل المدرسة تقوم أحسن قيام، بإيصال قيم التسامح والحوار وتحضر التلاميذ لممارسة مواطنتهم في مجتمع ديمقراطي...

* يتعين على المدرسة الاضطلاع جيداً بوظيفتها في التربية والتنشئة الاجتماعية والتأهيل. وبمعنى آخر، رفع نوعية النظام التربوي.

* مواصلة تطبيق ديمقراطية التعليم: أي ضمان حظوظ متساوية في النجاح لكل تلميذ. وبعبارة أخرى، زيادة الإنصاف في النظام التربوي.

- **التحديات الخارجية:**

يجب على النظام التربوي أن يرفع عدة تحديات خارجية:

* تحدي العولمة الاقتصادية التي تتطلب كفاءات عالية، آخذة في التزايد، ومتلائمة أكثر فأكثر مع متطلبات حركية المهنة.

* تحدي المعلوماتية: أي اللجوء في آن واحد، إلى تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الجديدة من أجل التحصيل المدرسي و تعلم استعمالها في مختلف قطاعات الحياة النشيطة.

بينّا من قبل، أن بيداغوجيا الكفايات هي منتوج ما بعد الحداثة؛ إذا كانت الحداثة أنتجت المجتمع الصناعي، فإن ما بعد الحداثة أنتجت مجتمع المعرفة، أو مجتمع ما بعد الصناعي.مجتمع المعرفة هو توصيف اقتصادي لمجتمع أصبحت فيه المعرفة هي الرأس المال المالي بعد أن كانت الصناعة مصدر ذلك. وقد أدى هذا الوضع إلى قلب كثير من المفاهيم، وإحداث تغييرات جذرية في حياة الإنسان، وتصوراته وعاداته.ويتميز المجتمع الجديد حسب "عبد الفتاح ديبون" بجملة من الخصائص منها ما يلي[23]:

- سيطرة تكنولوجيا الإعلام والاتصال على حياة الإنسان، بوسائلها ووسائطها المتعددة " فهناك ما يزيد على 500 قمر صناعي تدور حول الأرض، مرسلة إشارات لا سلكية للحداثة التي صارت تنعم بها بعض الشعوب ".

- سيادة الإنترنت كوسيط اتصالي جديد، يربط بين كل أطراف الكون. ويشكل أكبر سوق بشرية، لقضاء كل الأغراض دون استثناء.

- الكم الهائل من الرسائل المعرفية التي تعبر القارات، وتتبادلها البشرية بكيفية لم يسبق لها مثيل.

- السيطرة المطلقة للإنتاج الأمريكي واللغة الإنجليزية، حيث تشير بيانات استخدام الإنترنت أن 100 موقع فقط تستحوذ على 80% من عدد الزوار، في حين توزع 20 % المتبقية على ملايين المواقع الأخرى؛ وتحتكر الإنجليزية وحدها 85% من المواقع.

أما عن التحولات التي أحدثها هذا الوضع فيمكن إجمالها فيما يلي:

- **الفورية:** وتعني سرعة تحقيق الطلب لدى المستهلك، أم كان تجارة، أم اتصالاً، أم خبراً، أم نتيجة بحث علمي. وقد أدت هذه الفورية في الأداء إلى سرعة التقادم. حتى باتت المعلومات والاكتشافات والمخترعات، تتقادم وهي في عز جدتها.

- **الوفرة:** أي وفرة العرض، مادامت كل المعروضات على مرمى حجر من المستهلك، وما عليه إلا أن يدلي ببطاقته البنكية لتتحقق له كل المطالب دون استثناء

- **اللاوسيط**: ويعني التخلي شبه النهائي عن الوسيط في المعاملات الإنسانية، ممّا أفضى إلى التعامل المباشر بين المنتج والمستهلك، أو المرسل والمتلقي.

- **الرمزية أو الافتراضية**: إذ صار كل شيء في الوجود موصوفاً بذلك، مما شكل أكبر هجرة للبشرية، من واقعها المادي إلى واقع رمزي يوجد على شبكات الاتصال والإعلام. فأصبح الحديث عن المواطن الافتراضي، والواقع الافتراضي،

والحكومة الإلكترونية، والبنك الإلكتروني. وهو واقع تتلاقى فيه كل الأجناس والعرقيات بكل اختلافاتهم اللغوية، بعيداً عن إكراهات الزمن والمكان.

- **اللاحدود**: استطاع الواقع الافتراضي أن يضع حداً لكل معيقات التواصل الإنساني، من رقابة حكومية، إلى بعد المسافة، إلى غياب وسائل الاتصال أو ندرتها وبذلك تحقق حلم القرية الكونية بتعبير ماكلوهن.

لكن هذا التحول المغري بمظاهره، يحمل في طياته نوازع تدميرية تتجلى على الخصوص في ما يلي:

- القضاء على كل أشكال المقاومة الذاتية والموضوعية للإنسان، عبر عزله عن محيطه القيمي والاجتماعي والثقافي، وإلحاقه بآلة الاستهلاك الأمريكية المدمرة.

- تقسيم العالم إلى فئتين: قلة تمتلك أدوات الإنتاج المعرفية، وتستطيع أن تساهم في بناء هذا العالم الجديد، وأكثرية لا تمتلك تلك الأدوات وتبقى مستهلكة، ومنها من لا يزالون في أمية مطبقة.

إن غياب مقومات المنافسة الشريفة بين العالم المتحضر(أمريكا على الخصوص)، وبين بقية العالم، سيزيد من تعميق الهوة الاقتصادية بينهما، وسيجعل كل بلدان المعمور مستعمرة أمريكية، في الأفق المنظور على أبعد تقدير[24].

المعادلة المطروحة هي نفسها التي كانت من قبل، جهة منتجة وجهة مستهلكة.تغير الشكل، لكن الجوهر أو العلاقة بقيت على حالها ولم تتغير. بالأمس التربية استطاعت أن تحتوي الصراع المحتدم بين المعسكرين الليبرالي والاشتراكي من خلال فرض بيداغوجيا الأهداف التي سعت في جوهرها إلى تنميط المواطن من خلال عملية الترويض، وفق النموذج الأيديولوجي السياسي الذي كان مهيمناً في كل بلد؛ آنذاك النموذج المهيمن عندنا هو النموذج الاشتراكي الذي اعتبر خيار لا رجعة عنه، واليوم فالدعوة صريحة لتكييف المدرسة مع الوضع العالمي الجديد. ليس لأن المدرسة مدعوة إلى تعليم نوعي يستجيب لشروط العصر، ويحافظ على استمراريتها كمؤسسة لإنتاج المعرفة وأدواتها، فهذا يبقى شعاراً للاستهلاك، وإنما لتدخل المدرسة في شبكة المؤسسات المعولمة، لا سيما أنها أصبحت نقطة جذب لا مثيل لها لاعتبارين:

الأول:أنها سيوكل إليها تشكيل الذهنية المأمولة، باعتبار الدور التاريخي الذي عرفت به كأداة للتنميط والترويض.

الثاني:أنها تشكل سوقاً استهلاكية عالمية ضخمة، وهذا ما يفسر المنافسة الشرسة بين كبريات الشركات لاحتلال هذا الكنز المكنون. ويجري الحديث الآن عن "سوق التربية"، "وسوق المواد والخدمات البيداغوجية" و"سوق الأساتذة والتلاميذ".

لنعود الآن إلى قراءة ما نصت عليه وثيقة وزارة التربية الوطنية، لنبين كيف تم الإعلان بصفة رسمية ومباشرة عن تبني العولمة. أولى هذه التحديات الداخلية التي تم طرحها:((ينبغي أن تترجم في المدرسة، التغيرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي حصلت في الجزائر خلال السنوات الأخيرة: وذلك بجعل المدرسة تقوم أحسن قيام، بإيصال قيم التسامح والحوار وتحضر التلاميذ لممارسة مواطنتهم في مجتمع ديمقراطي...))

لاحظ استهلال الجملة بعبارة ينبغي أن تترجم في المدرسة التغيرات... هذا هو التنميط و الترويض الذي تحدثنا عليه، والسؤال بل الأسئلة التي تطرح هنا، كيف تم الاهتداء إلى أن قيمتي التسامح والحوار غائبتان في المدرسة الجزائرية؟ وإذا سلمنا بغيابهما، فهل هناك قيم أخري غائبة في المدرسة الجزائرية ؟ ما موقع هاتان القيمتان في سلم

القيم التي تتحدي المدرسة الجزائرية والتي ينبغي للمتعلم أن يتعلمها ؟ ثم ما المقصود بالتسامح ؟ و ما المقصود بالحوار؟

إن هذين المفهومين مأخوذان مباشرة من القاموس الدولي الغربي الذي تشرف عليه الولايات المتحدة الأمريكية. تحت عنوان التسامح و الحوار يطلبون من الدول التي لا تجاريها التخلي عن الذات والذوبان في منظومة الثقافة الغربية (العولمة)[25]، وكل من لا يمتثل يصبح رجعياً، غير ديمقراطي، متطرفاً وإرهابياً...فالتحدي الأكبر لا يزال قائماً، لأن المعادلة لم تتغير، إنسان منتج وآخر مستهلك، وبالتالي فإن التحدي الداخلي يكمن في:

1) حالة اللاوعي والتبعية الثقافية والقيمية التي يعيشها المجتمع في ظل صراع قيمي و حضاري نمثل فيه الطرف الأضعف.

2) عدم وجود منظومة قيمية عامة للمجتمع يجتمع حولها الأفراد و المؤسسات لتبنيها و التمسك بها، والذوبان فيها و تعميقها في نفوس الأجيال القادمة ؛ و هو ما يعني حالة من الفراغ القيمي الرسمي المؤسسي.

3) حالة الصراع القيمي بين ما هو وافد من الخارج، وبين ما هو أصيل و ثابت (ازدواجية الانتماء، تشتت الانتماء).

4) ضعف الاهتمام بالمعلم و تشويه صورته و مكانته كقيمة سامية في المجتمع، والانتقال به إلى الدرجات الدنيا من السلم الاجتماعي و الاقتصادي في المجتمع، وهو ما أفقده الكثير من دوره في التعليم و التربية والتنمية.

إن التعليم بالكفايات بما يحمله من نزوع واضح إلى التضحية بالمعرفة لصالح المهارات لا يبدو بريئاً في ظل تأييد أمريكي، وتردد فرنسي و كندي عن التطبيق. ويقول في هذا الصدد "عبد الفتاح ديبون" تحت عنوان منطلقات للتأمل، ما معناه:

بذلت فرنسا جهوداً كبيرة لتطبيق بيداغوجيا الكفايات في مدارسها، وبعد سنوات قلائل، اضطرت للاستعانة برجال الأمن، بعد أن تضاعفت مستويات العنف داخلها.وبات 40 % من الفرنسيين يؤيدون تدخل رجال الأمن في المدارس خوفاً على سلامة أطفالهم من عنف زملائهم. وأمضت مقاطعة الكبيك بكندا سنوات عدة للتحضير لتعليم بالكفايات، وحين وضع القطار على السكة، لم يجد "فليب بيرنو" بدا من الاعتراف بالشعور بالإحباط بدعوى أن ما يراه ليس بيداغوجيا الكفايات وإنما هو شيء آخر لا يعرفه.((لا يمكن أن نقبل بتعليم مفروض.سأدافع عن فكرة أنه لا يوجد إصلاح إذا لم يكن قابلا للتفاوض، ومتفاوضاً حوله. تفاوض مفتوح لا مساومات بين المركزيات النقابية والوزارات))[26]. وأخيراً السؤال الذي يطرح هنا هو:ما هي الأسس المعرفية للعملية التربوية في الجزائر؟ ما هو نوع الإنسان المنشود من خلال هذه الإصلاحات؟

إذا كان الجواب واضحاً بالنسبة للدول الغربية التي فصلت في الأمر، من حيث أنها تريد تكوين إنسان الحداثة في مقابل إنسان المحافظة، فإننا من خلال عودتنا للوثائق الرسمية، التي بحوزتنا، لإصلاح منظومتنا التربوية[27]، لم نعثر البتة على أدنى جواب للسؤالين المطروحين؛ وهذا دليل آخر على تكريس مفهوم التبعية.

ثالثاً: تقييم النظام التربوي الجزائري

النصوص التي تم عرضها تبين أن الإصلاح الاجتماعي لم يكرس القطيعة مع النظام الموروث عن الاستعمار الفرنسي، وإنما مع المجتمع الجزائري ومقوماته، باعتبار أن الإصلاح بمفهومه الواسع، خاصة التربوي، قبل أن يكون إجراءات تقنية فهو نظرة فلسفية مرتبطة بالأسس الإبستمولوجية للمعرفة، وبالأبعاد التاريخية الحضارية للأمة.لذا ينبغي قبل الشروع فيه التقيد بجملة من الضوابط والشروط المنهجية نوجزها فيما يلي:

1- ضوابط الإصلاح التربوي:الإصلاح له ضوابط ومعايير وأهداف؛ و كل عملية إصلاحية لا بُدّ أن تصاغ في إطار المعطيات التاريخية والحضارية للأمة باعتبار أن الإصلاح ليس أبداً انطلاقاً من لا شيء ((بل هو انطلاق من التاريخ كشيء موضوعي، لواقع الأمة وبه يتحقق كمالها في المستقبل باستمرار لأنه عملية اصطفاء وترقي لخبرة الأمة الحضارية باستمرار))[28].

ومن جانب آخر ينبغي مراعاة جملة من الخصائص منها أهداف المجتمع، وما سيؤول إليه من حيث البنية ومن حيث البيئة المحلية. ولا بد كذلك من رسم صورة الإنسان النموذجي المراد تكوينه وهذه المسائل كلها مرتبطة ارتباطاً متينا بالتراث الثقافي، وبأنماط المعيشة، وبالفلسفة السائدة في كل قطر وبالأهداف العقائدية[29].

مما سبق يتبين أن كل إصلاح اجتماعي أو تربوي أو ثقافي لا يراعي الضوابط المنهجية المرسومة يعتبر باطلًا. لذا كان من اللازب على الجزائر المستقلة بادئ ذي بدء أن تجابه سياسة فرنسا التعليمية التي بقيت آثارها بعد الاستقلال، والتي كانت ترمي إلى محو الشخصية الجزائرية من الوجود عن طريق محو مقوماتها الأساسية وهي:الفرْنَسة، التنصير والإدماج[30].

نعم، إنها اعتمدت هذه الأسس الثلاثة منذ احتلالها للجزائر، ووجدت مقاومة عنيفة من طرف الشّعب الجزائري، كانت أعنفها تلك التي قام بها الشيخ عبد الحميد بن باديس.أما بعد الاستقلال فكانت عراقيل كثيرة حالت دون استعادة مقومات الشخصية الجزائرية، والسبب يرجع بالدرجة الأولى إلى الحكام؛ إذ الذين حكموا الجزائر من الاستقلال إلى اليوم هم الفرانكفونيون. فعلى حد تعبير الأستاذ عبد الله ركيبي، أن هذه النخبة الحاكمة و المتغلغلة في أجهزة الحكم لعبت دوراً كبيراً في الدفاع عن اللغة الفرنسية.. فهي التي حملت لواءها ومازالت تدافع عنها بقوة وحماس كبيرين وتقف في أحيان كثيرة موقف الخصم للعربية والعداوة أحياناً أخرى أو الموقف السلبي تجاه الهوية الوطنية على أقل تقدير[31].

خلاصة القول أن الآليات التي وضعتها فرنسا في التعامل مع الأقطار التي عُرفت بما وراء البحار أو تلك الناطقة بالفرنسية نجحت. فالسياسة الثقافية التي وضعتها لم تعط نتائج في المجالين الفكري والثقافي فحسب، بل أيضاً في المجال السياسي، والواقع الذي تعيشه اليوم لا يحتاج إلى شرح أو تفصيل لهذه النتائج[32].

2- مؤشرات فشل النظام التربوي: سنقتصر هنا على ذكر بعض المؤشرات ذات العلاقة مباشرة بصياغة الإنسان، التي تبين لنا إن كانت أهداف النظام التربوي السالفة الذكر تحققت أم لا:

1.2 اللغة العربية: اللغة العربية التي تعتبر لسان هذه الأمة وتعبر عن ثقافتها وشخصيتها ووجودها لم تستعد إلى اليوم مكانتها الأصلية في المجتمع الجزائري؛ وهذا راجع إلى سبب رئيسي وجوهري وهو:((أن التوجه العربي للجزائر طغت عليه الديماغوجية والسلبية معاً))[33].

ونجد أن باحثين كثيرين تناولوا هذا الموضوع، وشرحوا الأسباب التي جعلت اللغة العربية لا تحتل المكانة اللائقة بها، نذكر من بينهم "أحمد بن نعمان" الذي خصص لها بحثا تحت عنوان "التعريب بين المبدأ والتطبيق". ونكتفي هنا بذكر سببين اثنين لما لهما من أبعاد نفسية:

1) في عهد الاحتلال الفرنسي كان أفراد المجتمع الجزائري ينظرون إلى اللغة الفرنسية كرمز للاستعمار، ويرفضون تعلمها بدافع الوطنية. أما الآن قد زال هذا المانع، وأصبح الأفراد يقبلون على تعلمها بحكم الظروف، كوسيلة لضمان المستقبل.

2) أما بعد الاستقلال فإن اللغة العربية:((فقدت أحد العوامل الهامة المساعدة على المقاومة، والصمود أمام غزو اللغة الفرنسية، بتغير النظرة المجتمعية إلى اللغة الفرنسية، من كونها رمزاً للاستعمار، إلى لغة المناصب العليا والامتيازات للمجتمع))[34].

وقد تجرأ المجلس الوطني المؤقت، المعين بعد إلغاء الانتخابات التشريعية في 11 جانفي 1992 على تعليق تطبيق قانون استعمال اللغة العربية، المصادق عليه من طرف نواب الشعب، ثم ألغي هذا التعليق في عام 1997، لكن للأسف تم تعليقه مرة أخرى من طرف رئيس الجمهورية نفسه في عام 2003، ولا يزال حبيس الأدراج إلى يومنا هذا، والمؤسسات الرسمية لا تتعامل إلا باللغة الفرنسية.

أما موقع اللغة العربية في الإصلاحات الجديدة، فقد تم التقليص من استعمالها، بحيث أصبحت الرياضيات تكتب رموزها باللغة الفرنسية، ومن الشمال نحو اليمين، في كل المراحل التعليمية.

هذا بالنسبة للغة العربية أوالتعريب في الجزائر، أما بالنسبة للمقومات الأخرى للشخصية الجزائرية، نجد الباحث "مصطفى زايد" توصل من خلال دراسة قام بها إلى أن التعليم الرسمي في مختلف المراحل التعليمية لا يدعم القدر الكافي القيم الإسلامية والشخصية الوطنية. فالنتائج المتوصل إليها حسب المراحل التعليمية كالتالي[35]:

2.2 القيم الإسلامية:

- مدى دعم التعليم الابتدائي و المتوسط و الثانوي للقيم الإسلامية:

اتضح من خلال الدراسة الميدانية ما يلي:

الوقت المخصص لتدريس مادة التربية الإسلامية غير كاف، ومضمون المادة غير فعال، بحيث لا يسهم في تحريك فعاليات العقيدة الإسلامية، والطرائق البيداغوجية المتبعة في تدريسها غير فعالة. كما أن سلوك المعلم لا يدعم عملية تمكن القيم العربية الإسلامية في أغلب الأحيان، بالإضافة إلى ذلك، قلة اهتمام الإدارات المدرسية بالمادة.

- مدى دعم التعليم الجامعي للقيم الإسلامية:

أما بالنسبة للتعليم الجامعي فقد بينت النتائج أنه لا يسهم إطلاقاً في دعمها.

إذا عدنا إلى الإصلاحات الجديدة، نجد أنه تم إلغاء شعبة الشريعة الإسلامية من المنظومة التربوية. ولتبرير هذا الإلغاء تعهدت الدولة بتعزيز تدريس التربية الإسلامية في المنظومة التربوية؛ غير أن الواقع يقول عكس ذلك، و هذا ما بينته الدراسة التي قام بها الدكتور "عمار جيدل" أستاذ التعليم العالي بمعهد الشريعة الإسلامية، جامعة الجزائر؛ حيث أنه أجري مقارنة بين النظامين القديم والجديد فيما يخص متوسط الحجم الساعي مخصص لمادة التربية الإسلامية في أطوار التعليم المختلفة، فكانت النتائج كالتالي:

- التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الابتدائي:

توصلت الدراسة إلى أن الطالب فقد ما يساوي 12 ساعة سنوياً، وبالتالي يكون قد فقد في هذه المرحلة من التعليم 60 ساعة.

- التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط:

لاحظ الباحث أن النظام الإصلاحي حافظ على المتوسط الساعي السنوي المقدر بـ: 30 ساعة للسنة الدراسية، وبالتالي فإن الحجم الساعي لهذه المرحلة هو 120 ساعة.

- التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي:

لاحظ الباحث أن التعليم الثانوي بقي على حاله من الناحية التنظيمية الصرف، وهو في النظامين ما قبل الإصلاح (القديم) والإصلاح(الجديد) يشمل ثلاث سنوات تعليمية، تنقسم في كلياتها إلى جذعين مشتركين، أولهما علمي وثانيهما أدبي، ثم مرحلة التخصص في السنتين الباقيتين (الثانية والثالثة). وعليه، فإن النتائج كانت كالتالي:

- الشعب العلمية والتقنية: في النظام القديم كان عدد الحجم الساعي 120 ساعة، أما في النظام الجديد فقد أصبح الحجم الساعي يساوي 90 ساعة؛ وبالتالي فإن الطالب يكون قد فقد 30 ساعة.

- شعبة الآداب والعلوم الإنسانية واللغات الأجنبية: لاحظ الباحث أن الحجم الساعي في النظام القديم كان يساوي 120 ساعة، وفي النظام الجديد أصبح يساوي 150 ساعة، أي بزيادة قدرها 30 ساعة. لكن ينبغي ألا ننسى بأنه تم حذف تخصص الشريعة الإسلامية الذي يساوي (300ساعة)، أي أن التعليم الثانوي يكون قد فقد 270ساعة. ففي النظام القديم كان عدد الساعات هو 420 ساعة، وفي النظام الجديد أصبح 150ساعة. وعليه، يتساءل الباحث عن التعزيز أين هو؟ بالنسبة لمرحلتي التعليم الإلزامي (الابتدائي والمتوسط) فقد الطفل 15ساعة، في مرحلة عمرية حساسة. أين هو التعزيز؟[36]

3.2 الشخصية الوطنية:

- مدى مساهمة التعليم الابتدائي و المتوسط و الثانوي في تنمية الشخصية الوطنية:

بالنسبة للتعليم الابتدائي فهو لم يسهم بالقدر الكافي في تنمية روح الاعتزاز بالقيم والشخصية الوطنية كما أن المواد المدعمة للشخصية الوطنية تحظى باهتمام متوسط من طرف المديرين والمفتشين، كما أنه لم يسهم في إرساء نمط واضح للشخصية الوطنية في أذهان النشئ. أما بالنسبة للمرحلتين الأخريتين فإنه لا يسهم في دعم هذا الهدف بشكل كاف.

- مدى مساهمة التعليم الجامعي في تنمية الشخصية الوطنية[37]

بينت الدراسة الميدانية السالفة الذكر أن التعليم الجامعي لا يقدم إلا القليل جداً في هذا الشأن.

4.2 ازدواجية النظام التعليمي: يقول "عبد الله ركيبي" عن ازدواجية النظام التعليمي في الجزائر:((وقد بدت بعده التفرقة بين أبناء المعربين وأبناء الفئة الفرانكفونية "المحظوظة "، بدا ذلك حتى في التعليم (قبل تطبيق المدرسة الأساسية) بقصد وعن سبق إصرار وتخطيط، فالأولون يوجهون إلى التعريب أما الآخرون فإلى المزدوج بل المفرنس، وقد لاحظ هذا باحث فرانكفوني يساري هو محمد حربي فقال: " وعلى صعيد التعليم يخاض التعريب وهو التطلع العميق لغالبية السكان بصورة ديماغوجية ويوجه النظام المدرسي المكلف وغير الفعال أولاد الطبقات الفقيرة نحو التعريب وأولاد ذوي الامتيازات نحو ثنائية اللغة"))[38].

يبين ما أورده المؤلفان بجلاء أن تطبيق الازدواجية في النظام التعليمي كان مقصوداً ومخططاً له، فالازدواجية لم تقتصر على جعل مدارس خاصة بأبناء الأغنياء يدرسون باللغة الفرنسية، بل ذهبت إلى أبعد من ذلك، فقد كانت هناك مدارس التعليم العام، ومدارس التعليم الديني، ففي الجزائر كانت معاهد التعليم الأصلي التابعة لوزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، ومدارس التعليم العام، التابعة لوزارة التربية والتعليم، فكأن هناك مجتمعان تطبق عليهما منظومتان تربويتان، ولعل هذا ما جعل الرئيس الراحل هواري بومدين يقول:((لا أريد أن تكون هذه المؤسسات من الدرجة الثانية، حتى لا تتملك روادها مركبات وعقد، ويوصم محتواها بالتخلف والرجعية))[39]. وفي الحقيقة قوله هذا يعتبر وصفاً حقيقياً وموضوعياً لهذا النوع من المعاهد. فهذا النوع من التعليم أدى إلى خلق ازدواج في شخصية الأمة، وشخصية الأفراد، وأصبحت الأمة تعاني من الفصام الاجتماعي و الفصام الشخصي، وحالت هذه الثنائية دون وحدة الأمة، وأصبحت خطراً على وحدة الفكر[40].

هكذا اتضح من خلال التحليل الوصفي للمواد المكونة لمنهاج العلوم الإنسانية والاجتماعية أنها لا تُسهم بالقدر الكافي في تعزيز الانتماء؛ أما بخصوص الإصلاحات الجديدة التي تنشد تكوين ((إنسان الألفية الثالثة ومواطن العالم)) على حدّ تعبير السيد "نايت سليمان"[41] ممثل وزارة التربية(2010)، جعلت من هذه المواد إطاراً دون محتوي، وشكلاً دون مضمون. واعتبرت المعرفة هدفا لذاتها، بدلاً أن تكون وسيلة لغاية سامية.

والمعرفة المنشودة، هي تلك التي تصب في أهداف العولمة. ومن ثمة، فإن جميع الإصلاحات التربوية التي قمنا بها، هي استجابة في آخر المطاف للخارج أكثر من الداخل. فاليوم الدعوة صريحة لتكييف المدرسة مع الوضع العالمي الجديد، بل جعلها في شبكة المؤسسات المعولمة.

المفهوم الجديد للمواطنة يقودنا إلى طرح التساؤل التالي إذا كان بالإمكان للشخص أن يكون له أكثر من وطن، فهل يقتضي هذا تعدد الانتماءات والولاءات؟

يجيبنا القرضاوي بقوله أن الإنسان في الواقع ليس له انتماء واحد، فالإنسان ينتمي إلى أسرته، وينتمي إلى قريته، وينتمي إلى بلديته، وينتمي إلى محافظته، وينتمي إلى وطنه، وينتمي إلى قارته، وينتمي إلى دينه، وينتمي إلى أمته "الكبرى المؤسسة على الدين"، وينتمي إلى الأسرة الإنسانية.

هذه الانتماءات غير متعارضة فيما بينها ولا متناقضة، بل هي تعبر عن حقائق قائمة بالفعل والعلاقة بينها علاقة الخاص بالعام، والأخص بالأعم، وما بينهما.

إنما تحدث الإشكالية حين يتعارض الانتماء إلى الوطن والولاء له، مع انتماءات وولاءات أخرى يلتزم بها الإنسان. وذلك مثل الانتماء إلى الدين والولاء له. ومثل الانتماء إلى القوم والولاء لهم. ومثل الانتماء إلى البشرية والولاء لها. فأي هذه الولاءات والانتماءات أولى بالتقديم على غيرها؟ وبعبارة أوضح: إذا تعارض الولاء للوطن والولاء للدين، فأيهما يقدم، وبأيهما نضحي[42] ؟

3- <u>أسباب فشل النظام التربوي</u>: اتضح مما سبق عرضه، أن نظام التعليم الرسمي لم يسهم بالقدر الكافي في المحافظة على مقومات الشخصية الجزائرية وتنميتها ويرجع ذلك إلى:

1.3 <u>غياب صورة المستقبل</u>: النهج الخاطئ الذي سارت عليه الجزائر غداة استقلالها، بحيث واجهت المشكلات الآنية والتي تتمثل في إصلاح العمران والخراب الاقتصادي، وسد حاجيات الشعب.. على حساب المشكلات المستقبلية. فكان ما قامت به من عمل أقرب إلى الترقيع **bricolage** وإلى عمل رجال المطافئ منه إلى البناء والإصلاح. لذا فإن ما تم في الجزائر لا يمكن أبداً أن يسمي إصلاحاً، وإنما هو تعديل لبعض عناصر النظام التعليمي، مثلنا في ذلك مثل باقي البلاد الإسلامية التي أبقت((على شكل المؤسسات التربوية التي أسسها الاستعمار أيام احتلاله للبلاد مع محاولة إدخال بعض التعديلات المتعلقة بالمناهج وأهداف التربية وأغراضها في ضوء مرحلة الاستقلال والحرية وما تضمنته من مشاريع للتنمية الاقتصادية والاجتماعية))[43].

ونجد الملاحظة ذاتها وضعتها اللجنة الدولية للنهوض بالتربية، فقد ورد في كتاب"تعلم لتكون"ما نصه: "فبلدان العالم الثالث ما كادت تتخلص من عهد الاستعمار حتى أخذت تخوض معركة حاسمة ضد الجهل؛ لأنها اعتبرت . وفي ذلك على صواب . أن القضاء على الجهل هو الشرط الأساسي للتحرر الدائم، والطريق الوحيد للرقي والازدهار. وقد اعتقدت بأنه يكفي لتحقيق هذا الأمر كله، أن تنتزع من يد المستعمرين سلاح التفوق التقني. وهاهي ذي اليوم تلاحظ أن تلك الأنظمة المستعارة ((وهي أنظمة رائدة في بلدها الأصلي))لا تتماشى مع حاجياتها ومشاكلها. وإذا نظرنا إلى مشاريعها الإنمائية في مجال التربية فإننا نجد أنها تتنافى مع إمكانياتها المالية، حتى أعداد المتخرجين من المعاهد أعلى من أن

تستوعبهم مجالات العمل، مما أدى إلى نوع من البطالة الخاصة التي لا تقتصر مساوئها على ضعف المردود بل تتجلى عواقبها الوخيمة على الصعيد النفسي والاجتماعي، وهذا أمر أصبح يهدد المجتمع بالانهيار"[44].

2.3 التصور الذري للإصلاح: يتجلى هذا التصور الذري Vision Atomique، أو الجزئي للإصلاح من خلال الأفكار المتبناة لإصلاح المجتمع. حيث لجأ مسؤولو البلاد إلى تبني الفلسفة الاشتراكية، وأقروا بأنها اختيار لا رجعة عليه، وتهدف هذه الفلسفة إلى بناء مجتمع اشتراكي تحكمه مبادئ أساسية وهي: الإسلام، الديمقراطية والاشتراكية. هل تم تحقيق ذلك ؟ وهل تراجع المسؤولون عن هذا الاختيار؟

أظن أن الأوضاع المتردية التي لا مثيل لها في أي بلد عربي أو إسلامي كافية للإجابة على ذلك. فاستيراد النماذج، وانتحال المفاهيم، والمحاولات التوفيقية بين الأضداد، كمحاولة التوفيق بين الإسلام والاشتراكية فهي جناية على الأمة. الإسلام دين رباني، في حين أن الاشتراكية فلسفة أو إيديولوجية..اليوم هناك دعاة في الساحة السياسية يريدون التوفيق بين الإسلام والديمقراطية.

ولئن كان مصطلح الديمقراطية متداولاً عندنا ويعتبر من المبادئ الرئيسية الموجهة للنظام السياسي، الأمر الذي أدى إلى انتحال مبدأ تكافؤ الفرص في التربية بالمفهوم الاشتراكي، فإن الديمقراطية اليوم تعني الحرية؛ ومن هنا نجد أن مفهومها تغير وتلون بتلون التوجه الإيديولوجي للبلد. ومهما يكن فإن دعاة الإيديولوجية الديمقراطية في البلاد الإسلامية يعتقدون أن تبنيها كخبرة سيؤدي إلى نفس النتائج التي نتجت عن تبنيها والعمل بها في الأمم الحديثة الشرقية و الغربية، وهم في ذلك مخطئون لأن ما حصل عليه الغرب والشرق من تطور حضاري وتقدم تكنولوجي.((لم يعد فقط إلى مبدأ الديمقراطية كمبدأ أو إيديولوجية سياسية عامة وتربوية بقدر ما يعود إلى مجموعة من العوامل تفاعلت مع مبدأ الديمقراطية وكونت في مجموعها البديل الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي في الإطار الحضاري العلمي والصناعي والتكنولوجي الحديث))[45]. ويقول أيضاً في هذا الموضوع محمد حسنين هيكل[46]:((و لقد راح الكثيرون يتحدثون جُزافاً عن الديمقراطية وحقوق الإنسان دون وعي كاف بأن هذه القيم العظيمة نتائج أكثر منها مقدمات وهي نتائج لتفاعلات اقتصادية اجتماعية تصل المجتمعات معها إلى حالة من التوازن تجعل من كل مواطن طرفاً مسؤولاً وليس مجرد رعية طيعة، وحالة المواطنة درجة لا تصل إليها الأمم إلا بعد صراعات طويلة و قاسية يستحيل اختصارها، وإن أمكن تسريعها، ويظل أمرها مرهونا فيما أظن باتساع الآفاق الممكنة للصعود الاجتماعي)).

والحقيقة أن محاولات التوفيق تكون أحياناً مقصودة، و الغرض منها التغليط وتحقيق أغراض ظرفية وهذا ما سماه "بشير بومعزة":((بالسياسة الديماغوجية القاسية التي ضحت بالكيف من أجل الواجهة))[47].وفي أحيان كثيرة تكون ((قائمة على التصور الذري أو الجزئي لأن التصور الشمولي، يرفض فكرة التوفيق رفضاً تاماً.فالكليات المغايرة بالضرورة لغيرها من الكليات التي ليست من نفس المصدر والمنهج و الشريعة. فكل كلي في شريعة ما، أو منظومة ما، يختلف من كل آخر يناقضه في الأصل[48].

خاتمة:

إذا عدنا إلى التربية في الجزائر، فإننا نجد المسؤولين والمشرفين عليها، والعاملين في الحقل التربوي، قد حصروا اهتمامهم في تدبير الأداة التعليمية ونَسَوْا التعليم، كيف ذلك ؟ سعوا لنشر التعليم والقضاء على الأمية، و إعادة الاعتبار للإنسان الجزائري، إذ أن قراءة ميزانيات الدولة المعدة منذ الاستقلال إلى يومنا، تبين أن التربية، توضع في سلم الأولويات، غير أننا إذا قارنا بين الجهود المبذولة والنتائج المحققة نجد بوْناً شاسعاً.

فالإصلاح التربوي الذي شرع فيه بعد الاستقلال في الجزائر، بدلاً من أن يكرس القطيعة مع النظام الاستعماري الموروث الذي كان هدفه تكوين الإنسان اللامنتمي، إنسان الهامشية التاريخية، دعمناه، ومن ثم فهذا التردي الذي عليه البلاد ما هو إلا امتداد للأوضاع التي سادت أجيالا من الأمة، سبق أن كانت ضحية الحرمان التربوي الذي نشأ عنه جيل اللافعالية الحضارية أو إنسان الهامشية التاريخية.

النظام التعليمي في الاثني عشرة سنة الأولى من الاستقلال، بدلاً من أن يكرّس القطيعة مع النظام الموروث، كرّسها مع المجتمع الجزائري ومقوماته، وهذا ما جعله يتميز آنذاك، حسب عبد الرحمن رميلي(1982) بما يلي:

1) عجزه عن مجاراة وتيرة التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للبلاد.

2) النظام التعليمي لم يكن جزائرياً.

3) غياب فلسفة تربوية.

الإصلاحات الجديدة التي شرعت فيها الجزائر سنة 2003 هي استجابة للخارج أكثر من الداخل. إذا ما رحنا نبحث عن نموذج الإنسان المنشود في منظومتنا، خاصة في ضوء الإصلاحات الأخيرة، وجدناه غير محدد وغامض، والأرضية الفلسفية المعتمدة في العملية الإصلاحية تشوبها ضبابية.

في غياب المِؤشرات الحقيقية الدالة على إرادة الإصلاح، لا يمكننا أن نتحدث عن مساهمة التربية في تكوين المواطن الصالح. فالمقدمات الخاطئة تِؤدي إلى نتائج خاطئة بالضرورة.

الهوامش:

1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة المالية، المديرية العامة للضرائب، قوانين المالية من 2001 إلى 2010 و من 2011 إلى 2022.

2) عثمان بن صالح العامر، أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة 1426هـ _ 2004 م.

3) القرضاوي يوسف، الوطن والمواطنة في ضوء الأصول العقدية والمقاصد الشرعية، د.م، 2010، 13.

4) الكواري علي خليفة، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، المستقبل العربي، العدد 2، 2001، ص 114.

5) عثمان بن صالح العامر، أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة 1426هـ _ 2004 م، ص 12.

6) غيث عاطف، قاموس علم الاجتماع السياسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 56.

7) هلال فتحي وآخرون، تنمية المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، 2000، ص 25.

8) عثمان بن صالح العامر، أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة 1426هـ _ 2004 م، ص 14-15.

9) خضر لطيفة إبراهيم، دور التعليم في تعزيز الانتماء، القاهرة، عالم الكتب، 2000، ص 25.

10) بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، لبنان، بيروت، 1978، ص 16.

11) خضر لطيفة إبراهيم، دور التعليم في تعزيز الانتماء، القاهرة، عالم الكتب، 2000، ص 28-30.

12) زايد مصطفى، التنمية الاجتماعية و نظام التعليم الرسمي في الجزائر، د.م.ج، الجزائر، 1986، ص 182.

13) عبد الرحمن رميلي، الإصلاح التربوي قيوده و عقباته:التجربة الجزائرية، مجلة التربية الجديدة، العدد 25، بيروت، أفريل 1982، ص 75.

14) زايد مصطفى، التنمية الاجتماعية و نظام التعليم الرسمي في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986، ص 158-159.

15) وزارة التربية والتعليم الأساسي للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مجلة التربية، العدد1، جانفي - فيفري، 1982، ص 10.

16) غريب عبد الكريم، بيداغوجيا الكفايات، ط 5، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2004، ص 09.

17) الفارابي عبد اللطيف وآخرون، البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، د.ت، ص 138.

18) غريب عبد الكريم، بيداغوجيا الكفايات، ط 5، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2004، ص 10.

19) منصور يوسف مصطفي، تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، بحث مقدم إلى مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة المنعقد يومي 02 و3 أفريل 2007، ص 10.

20) منصور يوسف مصطفي، تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، بحث مقدم إلى مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة المنعقد يومي 02 و3 أفريل 2007، ص 11.

21) منصور يوسف مصطفي، تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، بحث مقدم إلى مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة المنعقد يومي 02 و3 أفريل 2007، ص 12.

22) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي-الرباط، تحوير البيداغوجيا في الجزائر، 2006، ص10-11.

23) عبد الفتاح ديبون، خدعة بيداغوجيا الكفايات، موقع الحوار المتمدن، مارس 2006، ص2.

24) عبد الفتاح ديبون، خدعة بيداغوجيا الكفايات، موقع الحوار المتمدن، مارس 2006، ص 2-6.

25) سبرطعي مراد، واقع الإصلاح التربوي في الجزائر "تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجا"، مذكرة ماجستير في علم اجتماع التربية (غير منشورة)، جامعة محمد خيضر بسكرة - الجزائر، 2008، ص 121.

26) عبد الفتاح ديبون، خدعة بيداغوجيا الكفايات، موقع الحوار المتمدن، مارس 2006، ص 8.

27) يمكن الرجوع أيضا إلى الوثائق الرسمية المعتمدة في الإصلاحات الأخيرة والتي لم تشر إطلاقا إلى نموذج الإنسان المنشود:

-République algérienne démocratique et populaire, ministère de l'éducation nationale ، référentiel général des Programmes, décembre2005 ،.

-République algérienne démocratique et populaire ،ministère de l'éducation nationale, guide méthodologique d'élaboration des programmes, février2007 .

-Boubekeur Ben Bouzid, la réforme de l'éducation en Algérie " enjeux et réalisations" ,casbah éditions, Alger,2009.

28) عباسي مدني، مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية، دار الشهاب، باتنة - الجزائر، 1986، ص56.

29) ايدغار فور، تعلم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، اليونسكو - ش.ون.و، الجزائر، 1979، ص238-239.

30) تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الوطنية، ش.م.ن.ت، 1975، ص104.

31) ركيبي عبد الله، الفرنكوفونية مشرقا ومغربا، دار الأمة للطباعة، الجزائر، د.ت.، ص 55، 139.

32) ركيبي عبد الله، الفرنكوفونية مشرقاً ومغرباً، دار الأمة للطباعة، الجزائر، د.ت.، ص 55.

33) ركيبي عبد الله، الفرنكوفونية مشرقاً ومغرباً، دار الأمة للطباعة، الجزائر، د.ت.، ص 169.

34) ابن نعمان أحمد، التعريب بين المبدأ و التطبيق، ش.و.ن.ت، الجزائر. 1981، ص 562.

35) زايد مصطفى، التنمية الاجتماعية و نظام التعليم الرسمي في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986، ص 267-310.

36) جيدل عمار، قرار تعزيز تعليم التربية الإسلامية في المنظومة التربوية، جريدة الشروق، 06، 08 و 09

أكتوبر2005، الأعداد، 1502، 1503، 1504، الجزائر.

37) زايد مصطفى، التنمية الاجتماعية و نظام التعليم الرسمي في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986، ص 354.

38) ركيبي عبد الله، الفرنكوفونية مشرقا ومغربا، دار الأمة للطباعة، الجزائر، د.ت.، ص 142-143.

39) عبد المجيد الشريف، الأصالة، العدد 4، مجلة تصدرها وزارة الشؤون الدينية الجزائرية، أكتوبر 1971، ص63-69 .

40) أبو العينين علي خليل، أصول الفكر التربوي الحديث بين الاتجاه الإسلامي و الاتجاه التغريبي، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ت، ص244.

41) نايت سليمان الطيب، التجربة الجزائرية في التربية على المواطنة، الندوة الفكرية السنوية للتربية والمواطنة، منتدى الفكر العربي، قصر الأمم – الجزائر من 25 إلى 28 أكتوبر 2010.

42) القرضاوي يوسف، الوطن والمواطنة في ضوء الأصول العقدية والمقاصد الشرعية، د.م، 2010، ص 45.

43) عباسي مدني، مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية، دار الشهاب، باتنة - الجزائر، 1986، ص331.

44) ايدغار فور، تعلم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، اليونسكو - ش.ون.و، الجزائر، 1979، ص19-20.

45) عباسي مدني، مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية، دار الشهاب، باتنة - الجزائر، 1986، ص333-334.

46) هيكل محمد حسنين، مصر والقرن الواحد و العشرون، ط2، دار الشروق، بيروت، 1994.

47) ركيبي عبد الله، الفرنكوفونية مشرقا ومغربا، دار الأمة للطباعة، الجزائر، د.ت.، ص 163.

48) عباسي مدني، مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية، دار الشهاب، باتنة - الجزائر، 1986، ص138.

منهج تحليل الشبكات الاجتماعية وتطبيقاته في الدراسات الاتصالية

- قراءة منهجية في الآليات والأساليب-

د. فتيحة كيحل

SOCIAL NETWORK ANALYSIS APPROACH AND ITS APPLICATIONS IN COMMUNICATION STUDIES

-SYSTEMATIC READING IN MECHANISMS AND METHODS-

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress7-4

Fatiha KIHAL [1]

Abstract:

Our research paper aims to clarify the mechanisms and methods of employing the social network analysis in communication studies in the light of the current digital environment. social networks analysis is important espacially from cognitive, axiological, and methodological part which enables researchers in the field of communication to measure the various forms of interactions in network space, and to monitor and explain different relevant problematics and phenomena such as studies based on monitoring social network data, hashtag studies, emotion analysis and attitudes, analysis of digital content, analysis of users behaviors and related interactions and other emerging phenomena.

We found that dealing with the digital environment and its outputs requires the adoption of more effective methods and tools that suit with the specificity of network construction and its technical structure. In this context, the network analysis approach is an effective research method that can be adapted to investigate emerging communication phenomena despite some difficulties facing its application in the communication field.

Key Words: Social Network Analysis, Social Networks, Construction Networking.

[1] Dr, Salah Boubnider Constantine 03 University, Algeria, fatiha.kihal@univ-constantine3.dz, https://orcid.org/0000-0002-3092-1914

منهج تحليل الشبكات الاجتماعية وتطبيقاته في الدراسات الاتصالية
– قراءة منهجية في الآليات والأساليب-

فتيحة كيحل

الملخص:

تروم ورقتنا البحثية إلى استجلاء آليات وأساليب توظيف منهج تحليل الشبكات الاجتماعية في الدراسات الاتصالية في ظل البيئة الرقمية الحالية، إذ يستأثر تحليل الشبكات الاجتماعية بأهمية معرفية وأكسيولوجية ومنهجية تمكن الباحثين في الحقل الاتصالي من قياس مختلف أشكال التفاعلات التي تتم عبر الفضاء الشبكي، ورصد وتفسير عديد المشكلات والظواهر الاتصالية التي يثيرها. على غرار الدراسات التي تقوم على رصد بيانات شبكات التواصل الاجتماعي، دراسات الوسم "الهاشتاغ"، تحليل المشاعر والمواقف، تحليل المضامين الرقمية المنشورة، دراسة الاتجاهات وتحليل سلوكيات المستخدمين وما يرتبط بها من تفاعلات وغيرها من الظواهر المستجدة.

حيث توصلنا إلى أن التعاطي مع البيئة الرقمية ومخرجاتها يتطلب التوجه إلى اعتماد أساليب وأدوات أكثر فاعلية تلائم خصوصية البناء الشبكي وبنيته التقنية، وفي هذا السياق يعد منهج تحليل الشبكات الاجتماعية أسلوباً بحثياً ومنهجياً ناجعاً يمكن تطويعه لتقصي الظواهر الاتصالية المستجدة رغم بعض الصعوبات التي تواجهه تطبيقه في الحقل الاتصالي

الكلمات المفتاحية: تحليل الشبكات الاجتماعية، الشبكات الاجتماعية، البناء الشبكي.

1. مقدمة:

إن المتأمل للمشهد الاتصالي الحالي يلمس بما لا يثير الشك صعوبة التحكم في التغيرات والتحولات التي أضحت تميزه أو حتى إمكانية التنبؤ بها. فبفعل كثافة البيانات الضخمة **(Big Data)** التي أتاحها الفضاء الرقمي وسرعة تدفقها تحولت المجتمعات الافتراضية ذات البنية الشبكية إلى منظومات اتصالية، تشكل نظاماً دينامياً معقداً قابلاً لأن تنشأ داخله عديد السلوكيات والتفاعلات التي تتسم بعدم الاستقرار وعدم الانتظام، كونها مجتمعات لا تزال في طور التشكل والنشوء ولم تتبلور خصائصها النهائية بشكل تام وهو ما يطلق عليه في كثير من الأدبيات المتخصصة بثنائية النظام والفوضى، والمراد بها في هذا السياق التعبير عن حالة الفوضى التي تشوب الفضاء الاتصالي والضبابية التي تعتريه، وليست هذه الفكرة سوى استعارة من مجالات أخرى بعد أن تم إفراغها بشكل تام من خصائصها وأبعادها الفيزيائية وكذا الرياضية وتوظيفها للدلالة على التحولات العميقة التي تكتنف البيئة الرقمية الحالية.

الأمر الذي جعل الباحثين والدارسين في الحقل الاتصالي أمام تحديات عصية وإشكالات بحثية جديدة أفرزتها الثورة الرقمية سيما بعد ظهور(2.0) **Web**هذا الأخير الذي ميزه ظهور مواقع التشبيك الاجتماعي وانتشارها على نطاقات واسعة تجاوزت الحدود الزمانية والمكانية بفعل التحسينات التقنية التي طالت شبكة الإنترنت وبنيتها التصميمية، وهو ما فرض على الباحثين مفاهيم ونظريات وأطر منهجية وكذا أساليب بحثية جديدة للتكيف معها ورصد إشكالاتها وتقصي وفهم طبيعة التفاعلات التي تتم عبرها، في الوقت الذي أبانت فيه أدوات البحث المنهجي الكلاسيكية عن قصورها وعدم وظيفيتها في كثير من الحالات لدراسة الشبكات الاجتماعية لصعوبتها بفعل تعقد بنيتها التقنية المتغيرة بشكل متسارع وغير مسبوق من جهة وكذا مضامينها التي تتسم بقابلية الحذف، التعديل، التحيين والتحديث السريع من جهة أخرى.

وعلى صعيد آخر شكل تغير النموذج الاتصالي الذي يحكم طبيعة الممارسات الاتصالية التي تتم عبر المجتمعات الشبكية هاجساً بحثياً في الأوساط الأكاديمية سيما بعد تحول المتلقي التقليدي إلى مرسل و إلى قائم بالاتصال ومشارك فاعل في هيكلة وبناء العملية الاتصالية، وفق نموذج جديد يتجاوز النموذج التقليدي للإعلام، وفي خضم التحولات السابقة أضحى التحول نحو الإنسانيات الرقمية مطلباً ضرورياً وحتمية تكنولوجية لا مناص منها تقتضيها دراسة الظواهر الاتصالية المستجدة، من خلال توظيف الأدوات والطرق والأساليب الرقمية في مجال العلوم الإنسانية عموماً وفي الدراسات الاتصالية على وجهه الخصوص أين يمكن تطويع الشق التكنولوجي والتطبيقات الرقمية لدراسة عديد المتغيرات والقضايا والموضوعات والظواهر المستجدة في المشهد الاتصالي.

وفي هذا السياق يكتسي منهج تحليل الشبكات الاجتماعية أهمية بالغة في الدراسات الاتصالية حيث يوفر مادة علمية ثرية ومعطيات جاهزة حرية بالدراسة والتمحيص، كما يعد واحداً من الحقول المعرفية المستجدة بالنظر إلى التغيرات والتحولات الجذرية التي شهدتها البيئة الرقمية خلال الحقبة الأخيرة والتي أضحت تستقطب شرائح واسعة من الباحثين والدارسين، نظراً لما تثيره من إشكالات بحثية تتعلق أساسا بآليات وأساليب التعامل مع البيانات الضخمة **(Big Data)** من خلال الدراسات الكمية والكيفية وكذا المختلطة التي يحاول الباحثين تطبيقها للكشف عن الظواهر الاتصالية التي أفرزتها التحولات الرقمية.

فتحليل الشبكات الاجتماعية هو علم هجين من عدة علوم يعتمد التركيب كمنطق رئيسي للبحث في خصائص البناء والتشكل الاجتماعي باعتبارها الأساس لتشكيل الاتجاهات، والمعتقدات، والأفعال للأفراد والمجتمع.حيث يقوم هذا العلم على دراسة قوى التأثير والحراك الاجتماعي باعتبارها ناتجة من التبادل المباشر وغير المباشر بين عناصر المجتمع لمختلف المصادر كالمعلومات، والأموال، والأفكار، ومصادر القوة والتأثير، وذلك بدراسة موقع العناصر على الشبكة ودورها في التأثير على السلوكيات واعتبار العناصر في حركة ديناميكية حسب المصالح.(الشدي، 2010، ص.374)

كما تعد منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية أسلوبا بحثيا قائما على رصد وتحليل وقياس التفاعلات والتأثيرات والمشاعر وحتى تحليل المضامين التي تتيحها مواقع التشبيك الاجتماعي، على غرار الدراسات التي تقوم على رصد بيانات شبكات التواصل الاجتماعي، دراسات الوسم "الهاشتاغ" وما يرتبط بها من سلوكيات وتفاعلات إلى جانب دراسة مواقع الويكي Wikis، خدمات (Really Simple RSS Feeds Sindication) أو ما يعرف بخدمات التلقيم المبسط جداً الإخبارية المدونات، مجموعات الأخبار، غرف الدردشة وغيرها.

وتجدر الإشارة إلى أن منهج تحليل الشبكات الاجتماعية أصبح توجهاً بحثياً هاماً ونشاطاً تجارياً سريع التطور في الوقت ذاته نظراً لتوفر واجهات برمجة التطبيقات على الواب (APIs) والتي توفرها خدمات الشبكات الاجتماعية على غرارFacebook، Twitterوخدمات الأخبار News services، ويعزى ذلك إلى الضغوط التجارية بالنظر إلى إمكانية استخدام بيانات مواقع التواصل الاجتماعي في البحوث الحسابية في مجال العلوم الاجتماعية (Batrinca & Treleaven, 2015).

الأمر الذي يستفيد منه المعلنين والفاعلين في مجال التجارة الإلكترونية لتحصيل بيانات حول جماهير المستخدمين بغية استهدافها من خلال استراتيجياتهم التسويقية إذ لم يعد الاهتمام بتحليل الشبكات الاجتماعية محط اهتمام أكاديمي فحسب وإنما يشمل أيضاً الحكومات والشركات لمعرفة سلوكيات واتجاهات الجماهير.

إلا أن الإشكال الجوهري والذي يثير كثير من الجدلية يتعلق بالدرجة الأولى بالآليات والأساليب التي يمكن من خلالها تحليل مواقع التشبيك الاجتماعي وكيفيات التعاطي معها منهجياً، وهل من الصحيح معالجتها بنفس الطرق والأساليب المنهجية والأدوات البحثية التقليدية أم من الواجب التوجه صوب منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية، واعتماد البرمجيات والتطبيقات الرقمية سيما وأن معظم الاتجاهات البحثية تؤكد على أن منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية هي من الأساليب المستجدة والتي لا تزال تحتاج إلى كثير من الجهود والمساهمات البحثية لتطويرها وبلورتها

وتأسيساً على ما سبق تروم ورقتنا البحثية إلى تسليط الضوء على آليات وأساليب توظيف منهج تحليل الشبكات الاجتماعية في الدراسات الاتصالية في ظل البيئة الرقمية الحالية وذلك في السياق الطرح التالي:

- ما هو منهج تحليل الشبكات الاجتماعية ؟

- ماهي أهم مصطلحاته ومقاييسه؟

- ماهي آليات وأساليب توظيفه في الدراسات الاتصالية في ظل البيئة الرقمية الحالية؟

أين عمدنا إلى تقسيم ورقتنا البحثية إلى محاور على النحو التالي:

2. مطارحة مفاهيمية.
3. الجذور التاريخية لمنهج تحليل الشبكات الاجتماعية.
4. مصطلحات ومقاييس التحليل الشبكي.
5. آليات و أساليب تطبيق منهج تحليل الشبكات الاجتماعية في الدراسات الاتصالية.

أهمية الدراسة:

يستأثر موضوع الورقة البحثية بكثير من الأهمية بالنظر للجدلية التي يثيرها في الأوساط العلمية والأكاديمية، حيث يعيش الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية مرحلة بحثية مثيرة ومعقدة في آن واحد، خاصة في ظل البيئة الرقمية الحالية وما تشهده من تطورات متسارعة أضحت تثير كثيراً من الهواجس والتساؤلات البحثية المرتبطة بطبيعة الظواهر الاتصالية التي أفرزتها التحولات الرقمية سيما على صعيد الاستخدام والممارسة، الأمر الذي بات يطرح عديد الإشكالات حول آليات التعامل مع البيانات الضخمة **"The Big Data "** سواء من حيث طبيعة الأساليب التحليلية للمحتويات الرقمية أو الدراسات الكمية لقياس الاستخدام والتفاعل والتي يمكن اعتمادها لاستكشاف الظواهر الاتصالية المستجدة وما يرتبط بها من متغيرات أفرزتها الثورة الرقمية.

أهداف الدراسة:

تروم ورقتنا البحثية إلى تحقيق جملة من الغايات والأهداف يمكن لنا إجمالها في:

- إجراء نوع من التمحيص الدقيق والحفر المعرفي الوافي لاستجلاء مفهوم منهج تحليل الشبكات الاجتماعية والوقوف على السياقات التاريخية التي ظهر وتبلور فيها.
- الوقوف على آليات وأساليب توظيف منهج تحليل الشبكات الاجتماعية في الدراسات الاتصالية لما له من أهمية سيما على الصعيد المنهجي حيث يعطي رؤية واضحة للباحثين والدارسين في هذا السياق حول كيفيات تطبيقها والتعاطي معها في الحقل الاتصالي.

6. مطارحة مفاهيمية:

إن الضبط المفهمي يعد ضرورياً في أي طرح علمي وذلك بغية إزالة الضبابية والغموض الذي يمكن أن يكتنف المتغيرات والمفاهيم محل الدراسة، سيما المفاهيم التي لا تزال محل نقاش وجدل علمي بالنظر لتباين الخلفيات والمشارب العلمية لأصحابها وكذا جذورها التاريخية التي تمتد لتشمل أكثر من تخصص، ليس في العلوم الإنسانية والاجتماعية فقط وإنما في تخصصات أخرى تشمل مجالات العلوم الدقيقة كالرياضيات والإحصاء، علوم الحاسب الألي، علم الأحياء والمعلوماتية الحيوية، الاقتصاد والمال وغيرها وهو ما ينطبق على منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية والتي تعوذ جذورها التاريخية إلى عديد التخصصات العلمية ما يجعلها تشكل أسلوباً هجينا يشمل ثلاث مجالات بحثية هي قياس العلاقات الاجتماعية، علم الإنسان والرياضيات التطبيقية.

وتجدر الإشارة إلى أن تعقد دراسة المجتمعات الشبكية والظواهر المرتبطة بها في شتى المجالات كانت عاملاً محفزاً للباحثين للتعمق فيها وتناولها من منظور عدة تخصصات.

لدى سنحاول إجراء نوع من الحفر المعرفي الدقيق والقراءة الفاحصة لاستجلاء مفهوم منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية، وذلك بالرجوع لما تناولته الأدبيات المتخصصة في هذا السياق.

1.2.منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية:

يشير **(Zeng et All)** إلى أن منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية هي مجال ناشئ وهو عبارة عن مهارات محددة لتطوير وتقييم أدوات المعلوماتية والأعمال الحرة، لجمع ورصد وتحليل وتلخيص وتصور الوسائط الاجتماعية، تكون مدفوع عادة بمتطلبات محددة من خلال شبكة أو تطبيق مستهدف (Chen, Cheng, & Chen, 2018).

ويرى **(Stieglitz et All 2014)** أن منهج تحليل الشبكات الاجتماعية هو نهج إتجاه البحث يتضمن تخصصات متعددة المعرفة (Chen, Cheng, & Chen, 2018). كما يوصف تحليل الشبكات الاجتماعية **(SNA) (Social Network Analysis)** بأنه "منهجية جديدة لدراسة المجتمعات الإفتراضية عبر الإنترنت" (Mercanti-Guérin, 2010, p. 132).

فتحليل الشبكات الاجتماعية (Social network analysis) هو مجموعة من التقنيات القائمة على نظرية الرسم البياني والتي يمكن استخدامها لاسترداد المعرفة ذات المغزى من الشبكات التي شكلتها جهات فاعلة مختلفة (Mincera & Niewiadomska-Szynkiewicz, 2012). حيث تتسم منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية (SNA) بأنها تقنية منتظمة تتيح تحليل الروابط داخل الشبكات من خلال تصور العلاقات التحليلية بين الوثائق والأفراد وحتى الجماعات بأكملها (Jalali, 2016).

ومنهج من بين أهم المناهج التي تساعد في فهم الظواهر المتعلقة بالشبكات الاجتماعية الإفتراضية، ترجع أصوله إلى علم الاجتماع وبخاصة القياس الاجتماعي (السوسيومتري)، وقد استفاد هذا المنهج بشكل واضح من نظرية المخططات أو نظرية الرسومات البيانية، وهي نظرية في الرياضيات ترتكز على دراسة خصائص المخططات، حيث يتم تمثيل مجموعة كائنات تدعى رؤوس، ترتبط ببعضها بأضلاع وتدعى أحياناً أقواساً، يمكن أن تكون مزودة باتجاه

باستخدام الأسهم بدل الأضلاع، أو بدون اتجاه، كما ساهمت الأنثروبولوجيا البنيوية في تطوير هذا المنهج من خلال مفهوم البنية. (بن بلقاسم ، 2018)

كما "يوفر منهج تحليل الشبكات الاجتماعية بيانات رقمية تختلف عن تلك التي تم جمعها بالطرق التقليدية. فهو يمكن من استكشاف شبكة العلاقات التي كونت الشبكة، ومعرفة مضامينها، وأبرز المؤثرين فيها، وغيرها من البيانات الرقمية العميقة، ثم تحليلها سياسياً واقتصادياً واجتماعياً"(مرازقة، 2021، ص.158). حيث يتيح للباحثين والدارسين إمكانية إجراء المقارنة لمختلف أشكال التفاعلات والسلوكيات التي تتم في البيئة الرقمية وكذا إمكانية دراسة المضامين الرقمية وتحليلها عبر ما يوفره من تراكم معرفي.

"ويذهب بعض الباحثين إلى أن منهج تحليل الشبكات الاجتماعية هو دراسة البنية الاجتماعية الإفتراضية وتأثيراتها من أجل تحليل الجوانب الاجتماعية والثقافية" (دراوشة وبدر، 2021، ص.06). فمنهج تحليل الشبكات الاجتماعية يقدماً تصوراً بيانياً يوضع تموضع الممثلين أو ما يعرف بالعقد داخل البناء الشبكي والتي تربطها مجموعة من الروابط تكون بمثابة العلاقة بين الممثلين، بما يمكن لاحقاً من دراسة طبيعة الشبكات التي تشكلها ومدى تنوعها وعوامل أخرى تتعلق بتموضع العقد وطبيعة العلاقات التي تشكلها وكذا كثافتها وتكتلاتها وغيرها من العوامل الأخرى.

فتحليل الشبكات الاجتماعية قبل كل شيء هو مجموعة أدوات لتصور ونمذجة العلاقات الاجتماعية كعقد (الأفراد والمنظمات وما إلى ذلك) والروابط (العلاقات بين هاته العقد) لذلك يعتمد تحليل الشبكات الاجتماعية على التصورات الرسومية المشتقة من الخوارزميات والتي تسمح بحساب درجات القوة أو الكثافة بين مختلف الجهات الفاعلة في الشبكة. فهو تمثيل مبسط لنظام اجتماعي معقد وهذا التبسيط في ترتيب الترابطات طوعي لأن القصد من تحليل الشبكات الاجتماعية هو أن يكون أسلوباً للاستكشاف (Mercanti-Guérin, 2010).

واستناداً للتعريف السابق فإن الأساس الذي تقوم عليه منهجية التحليل الشبكي هو الروابط والعقد التي تنشأ داخل البناء الشبكي بين الأفراد والجماعات والمنظمات والتي يتم إسقاطها رسومياً بهدف قياس مركزية الأفراد وتموضعهم داخل البناء الشبكي، وهو ما يطلق عليه في منهجية التحليل الشبكي بالأفراد الجسور **«Les individus ponts »**.

حيث يكون هناك دائماً أفراد أكثر مركزية من غيرهم كما تركز منهجية التحليل الشبكي أيضاً على الصلات والروابط التي تتشكل بين الأفراد داخل المجتمعات الإفتراضية مثل: علاقات الانتماء إلى جماعة واحدة تتقاسم نفس الاهتمامات والأذواق والقيم وهوما يعرف "بروابط الانتماء" « Liend'appartenance» بالإضافة إلى قياس درجات القوة والكثافة للروابط والعقد التي تشكل البناء الشبكي.

وتشمل منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية **(SNA)(Social Network Analysis)** مجموعة من الأدوات والأساليب المختلفة، المصممة للمساعدة في رسم خريطة للشبكات الاجتماعية وتحليلها.

حيث يمكننا من خلال منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية دراسة نوعين من المتغيرات وهي المتغيرات الهيكلية ومتغيرات التكوين، فالمتغيرات الهيكلية هي الأكثر أهمية في هذا المجال لأنها تمثل الأنواع المختلفة من الروابط بين

الفاعلين الاجتماعيين (الصداقة والثقة وما إلى ذلك)، في حين أن المتغيرات المتعلقة بالتكوين يمكن اعتبارها السمات الخاصة بالجهات الفاعلة (Martino & Spoto, 2006, p. 54).

واستناداً لما سبق يمكن لنا تعريف منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية بأنها أحد الأساليب البحثية المستجدة لدراسة المجتمعات الشبكية انطلاقاً من مجموعة من المحددات، تشمل الكثافة، المركزية، الثغرات الهيكلية إلى جانب خصائص الشبكات، البرمجيات والتطبيقات المتاحة وكذا أدوار ومواقف الجهات الفاعلة داخل البناء الشبكي.

2.2. الشبكات الاجتماعية:

يمكن تعريف الشبكات الاجتماعية على أنها أحد أنواع التمثيل الاجتماعي للبنية الاجتماعية أين يمكن تمثيل كل نوع من التجميع الاجتماعي من حيث الوحدات المؤلفة لهذا التجميع والعلاقات بين هذه الوحدات، ففي الشبكة الاجتماعية يتم تمثيل كل وحدة عادة ما تسمى الفاعل الاجتماعي يكون إما (شخص، مجموعة، منظمة أمة، مدونة وما إلى ذلك) كعقدة. ويتم تمثيل العلاقة على أنها ارتباط أو تدفق بين الوحدات (Martino & Spoto, 2006).

أما على صعيد التقني وبالاستناد إلى نظرية الرسوم البيانية فتعرف الشبكات الاجتماعية رسومياً على أنها "مجموعة من الجهات الفاعلة والمجموعات الاجتماعية، والعلاقات مثل: الصداقة والتعاون والأعمال التجارية والسياسة وغيرها (Mincera & Niewiadomska-Szynkiewicz, 2012).

كما تعرف الشبكة الاجتماعية أيضا على أنها عدد من الجهات الفاعلة المرتبطة بنوع من العلاقات حيث يمكن أن يكون الممثلون أفرادًا أو مجموعات أو منظمات. ويمكن أن تكون العلاقات من أي نوع رسمية، غير الرسمية، مالية، علاقات الصداقة، و العلاقات المهنية، إلخ. يمكن أن تشمل الشبكات الاجتماعية أيضًا علاقات الجهات الفاعلة مع أنواع أخرى من الكيانات، مثل الأحداث التي قد يحضرها العديد من الأشخاص، أو الاهتمامات التي قد يشترك فيها العديد من الأشخاص (Davies, 2009).

فالشبكة الاجتماعية هي مجموعة من الوحدات الاجتماعية (الكيانات أو العقد أو الجهات الفاعلة) والعلاقات والروابط التي تمتلكها هذه الوحدات بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال مسارات علائقية ذات أطوال مختلفة، حيث يمكن لنا في هذا المستوى إدخال مفهوم الشبكة البسيطة في مقابل الشبكة المعقدة والتمييز بينهما من حيث التعقيد التطور والديناميكية (Belloussaief, 2020).

3.2.البناء الشبكي:

يشير البناء الشبكي إلى" تمثيل مجموعة من الحزم الاجتماعية التي تتمثل في الأفراد أو الجماعات أو الكيانات كالمؤسسات حيث يختلف البناء الشبكي عن البناء الاجتماعي في كون البناء الشبكي ليس متفاعلاً كله، فالتفاعلات المتبادلة التي تتم داخل بنية الشبكة لا يشترط أن تسري في الكيان الشبكي كله" (دراوشة وبدر، 2021، ص.05).

3.الجذور التاريخية لمنهج تحليل الشبكات الاجتماعية:

تعود الأصول التاريخية لمنهج تحليل الشبكات الاجتماعية (SNA) إلى علم الاجتماع والرياضيات (نظرية الرسم البياني) ولكنه بات يستخدم الآن في مجموعة واسعة من التخصصات الأخرى. حيث شجع انتشار استخدام الكمبيوتر الشخصي (PC) بداية من أواخر الثمانينيات على استخدام طرق SNA على نطاق أوسع بغية زيادة القدرة على إدارة مجموعات البيانات الكبيرة وتصور بيانات الشبكات الاجتماعية بطرق متنوعة، كما أدى الصعود العالمي للإنترنت منذ منتصف التسعينيات إلى جعل الشبكات استعارة حاضرة وقوية، لا سيما مع انتشار مواقع الشبكات الاجتماعية في الآونة الأخيرة (Stieglitz, Mirbabaiea, Ross, & Neuberger, 2018).

وتجدر الإشارة إلى أن مصطلح الشبكات الاجتماعية ليس بالمصطلح المستجد بل هو قديم جداً إذ تعود جذوره التاريخية إلى القرن العشرين، حيث يعد عالم الأنثروبولوجيا **(Arundel Bernes)** أول من استخدم مصطلح الشبكات الاجتماعية وذلك في دراسة ترتبط بعمل الطبقات الاجتماعية أجراها على جزيرة تقع غرب النرويج سنة 1954 (Koumtingue, 2017).

فقد تأثر"Bernes" بالأبحاث حول أثر الاتجاه الحضاري على القبائل الإفريقية في أفريقيا حيث أورد تعبير الشبكات الاجتماعية بمفهومه الحديث لأول مرة حيث كان يدرس الروابط الاجتماعية في إحدى قرى الصيادين بالنرويج، وكانت إحدى نتائج بحثه أن الحياة الاجتماعية كمنظور شامل يمكن أن ينظر إليها على هيئة نقاط، وبعض هذه النقاط يمكن أن تربط بواسطة خطوط لتشكل شبكة من العلاقات الاجتماعية. (الشدي، 2010، ص.376)

كما كان لجهود الباحث الأمريكي (Jacob Levy Moreno) دور كبير في تطوير علم تحليل الشبكات الاجتماعية أين انطلق في دراسته للعلاقات الاجتماعية من أبحاث (Bernes). فتعمق في دراسة العلاقات الاجتماعية خلال الحرب العالمية الأولى أثناء تواجده بمخيم للاجئين حيث ركز على دراسة شبكة الروابط الاجتماعية التي نشأت بين كل من: اللاجئين، الجنود، السكان المحليين والمجموعات الدينية والسياسية. ليخلص (Moreno) بعد سنوات قليلة لوضع نماذج بنية العلاقات داخل الجماعات ويؤسس لنظرية "قياس العلاقات الاجتماعية (Sociogram) التي سمحت بتمثيل العلاقات السلبية أو الإيجابية بين أعضاء جماعة معينة (آيت عودية ، 2020).

وبالرغم من إجماع معظم الاتجاهات البحثية حول أصول منشأ تحليل الشبكات الاجتماعية والتي تعود حسب الكثيرين إلى الدراسات الأولى التي قام بها(Jacob Moreno) على القياس الاجتماعي وأعمال (Fritz Heider) على تحليل التوازن الثلاثي، إلا أن بعض الاتجاهات البحثية انتقدت هذه الفكرة بشدة مشيرة إلى أن تطوير مفهوم الشبكة الاجتماعية كانت قبل دراسة مورينو الشهيرة، حيث تم تطوير هذه الأفكار لأول مرة من قبل(Frank Harary) و(Dorwin Cartwright)، باستخدام طرق من نظرية الرسم البياني لحديثي الولادة (Martino & Spoto, 2006).

والملاحظ أن البدايات الأولى لتطور علم الشبكات الاجتماعية شهدت اهتماماً متزايداً من علماء الاجتماع لدراسة الشبكات الاجتماعية بشكل أعمق، إلا أنها لم تستخدم مبادئ وأسس نظرية الرسم البياني الرياضي إلا بعدها بمراحل زمنية، أين تم دمج الأساليب السوسيولوجية في قياس العلاقات الاجتماعية مع نظرية الرسم البياني لتظهر في الأدبيات العلمية منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية (SNA).

ويذكر Martino & Spoto (2006) استناداً لدراسة (Scott 1991) أن هناك ثلاثة اتجاهات بحثية رئيسية تمثل الجذور التاريخية لمنهج تحليل الشبكات الاجتماعية هي:

الاتجاهات والأبحاث السوسيومترية التي طورت واعتمدت بشكل رئيسي على نظرية الرسم البياني.

الاتجاهات البحثية لجامعة "هارفرد" والتي ركزت منذ بداياتها على دراسة نماذج التعامل مع الأفراد وتكوين العلاقات والتجمعات وبعد عام 1970 طورت النماذج الحسابية في تحليل الشبكات الاجتماعية.

الاتجاه الأنثروبولوجي والذي شكل جزءا من مدرسة "مانشيستر" والذي انكب على دراسة العلاقات التي تميز المجتمع القبلي.(p.54)

ومع ذلك تبقى الأصول الفكرية لمنهج تحليل الشبكات الاجتماعية ذات بعد دولي عام شملت ألمانيا من خلال أعمال (سيميل)، الولايات المتحدة الأمريكية من خلال أعمال (Moreno - via Vienne ; Harrary, White)

بريطانيا والكومينوالث من خلال أعمال (Barnes, Glukman, Bott, Nadel) وكندا عبر أعمال (Wellman).

فغالبية المراجع التأسيسية كانت باللغة الإنجليزية كون التطورات الأولى لمنهجية تحليل الشبكات الاجتماعية كانت في البلدان التي تنتمي إلى الحركة العلمية الأنجلوساكسونية. حيث أنشأ الكندي (Barry Wellman) الشبكة الدولية لتحليل الشبكات الاجتماعية (INSNA) في عام 1977، والتي أصبحت الجمعية العلمية الرائدة للباحثين في العلوم الاجتماعية(Ferrand & de Federico, 2013) .

أما حالياً فقد تحول تحليل الشبكات الاجتماعية إلى حقل معرفي يجتذب الباحثين من كل التخصصات خاصة في ظل مفرزات البيئة الرقمية، سيما وأنها تتقاطع في كثير من الجوانب البنيوية مع الشبكات الاجتماعية التي تتشكل في المجتمعات الواقعية سواء من حيث البناء الشبكي أو هيكلة وتشكل العلاقات الاجتماعية بين أفرادها، وكذا عوامل الترابط، التمركز وغيرها من العناصر الأخرى التي تنشأ على مستواها. بالإضافة إلى الزخم الكبير في المضامين وكمية البيانات الضخمة (Big Data)وسرعة تدفقها وتداولها على نطاقات واسعة، ما يستدعي دراستها والتعمق فيها من خلال طرق وأساليب أكثر فاعلية تكون ملائمة ومتكيفة مع طبيعة البيئة الرقمية غير المستقرة وهو ما وفرته منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية في الحقل الاتصالي على وجه خاص رغم كل الصعوبات التي تعتريها.

4. مصطلحات وأساليب تحليل الشبكات الاجتماعية:

1.4.مصطلحات تحليل الشبكات الاجتماعية:

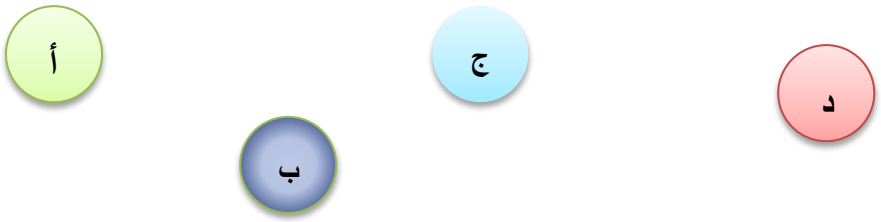
يتسم الحقل المفاهيمي لمنهجية تحليل الشبكات الاجتماعية بالزخم الكبير في المصطلحات بالنظر لتنوع المشارب المعرفية التي ترجع لها جذوره والتاريخية، إذ تشكل هاته المصطلحات مرتكزاً نظرياً ومنهجياً محورياً في اختيار وتطبيق أساليب التحليل الشبكي خاصة في ظل البيئة الرقمية، والتي تشهد تحولات غير مسبوقة ميزها التدفق الهائل للبيانات الضخمة حيث يتوجب في هذا السياق القراءة الفاحصة للحق الدلالي لمنهجية التحليل الشبكي والإلمام الوافي بها من أجل إمكانية توظيفها لاحقاً بشكل سليم يتلافى إشكالات وصعوبات التطبيق.

فمصطلحات التحليل الشبكي الاجتماعي، والتي يطلق عليها البعض الآخر قاموس التحليل الشبكي، فيما يسميها فريق آخر بلغة التحليل الشبكي، وينظر إليها فريق ثالث على أنها الحقل الدلالي **champ lexical** الخاص بالتحليل الشبكي الاجتماعي، هي مجموع المفردات الموظّفة في التعاطي مع الشبكات محل التحليل وتفسير العلاقات الرابطة بين المستخدمين فيها، ومكانة كل مستخدم وطبيعة تأثيره على الغير داخلها. (شراد، 2022، ص.115)

حيث سنحاول استجلاء أهم المفاهيم التي يرتكز عليها الحقل الدلالي للتحليلي الشبكي والتي سنوردها على النحو التالي:

1.1.4.العقدةNodes: "ويشار بالعقد إلى الأفراد أو المؤسسات الفاعلة داخل الشبكة حيث يمكن أن تمثل العقد مجموعة متنوعة من المستخدمين. ففي شبكة الإنترنت يمكن أن تمثل العقد صفحات الواب، في الشبكات الاجتماعية يمكن أن تمثل العقد الأشخاص"(دراوشة وبدر، 2021 ، ص.05).

في حين في شبكات التوريد تمثل العقد المنظمات أما في شبكات العلاقات الخارجية تمثل العقد البلدان، حيث أن درجة العقدة هي المقياس البسيط لفرد فاعل في الشبكة والتي يمكن لنا قياسها انطلاقاً من درجة العقدة المقابلة.



الشكل رقم1: يمثل تموضع العقد (الممثلين) داخل الشبكة (المصدر الباحثة)

وتجدر الإشارة إلى أن الهدف الرئيسي لتحليل البيانات استناداً لمنهجية تحليل الشبكات الاجتماعية (SNA) هو تحديد أهم الجهات الفاعلة في الشبكة والتي تعتبر العقد البارزة بناء على درجة انغماسها في العلاقات مع عقد أخرى تشكل الشبكة الاجتماعية وذلك على نطاق واسع (Mincera & Niewiadomska-Szynkiewicz, 2012).

يمكن تقسيم العقد إلى أربعة أقسام هي:

- **عقد مركزية:** وهي التي تربط مجموعة أخرى من العقد معا حيث يكون لها تأثير كبير وبارز على العقد الأخرى كونها تؤدي عادة دور الترابط والموقع المركزي للمجموعة وتكون بمثابة الجوهر أو النواة (Huang, et al., 2014).

"وقد يشير هذا النوع من العقد في أرض الواقع إلى المؤثرين وقادة الرأي والصحفيين النشطين على الشبكة محل التحليل كما قد تشير إلى شخصيات مهمة داخل زمرها، وللعقد المركزية أهمية كبيرة جداً في الشبكة وتحليلها " (شراد،

2022، ص.116). وتطلق بعض الكتابات العلمية المتخصصة على هذا النوع من العقد تسميات أخرى على غرار عقد التوزيع أو نقاط التوزيع بالنظر للأدوار التي تؤديها داخل البناء الشبكي.

- **عقد غير مركزية** :"هي العقد العادية، التي لها علاقات محدودة مع باقي العقد (بما فيها العقد المركزية) داخل الشبكة محل التحليل وتربطها علاقات تتراوح بين القوة والضعف مع تلك العقد، وهي على العكس من العقد المركزية ذات العلاقات الكثيرة "(شراد، 2022، ص.116).

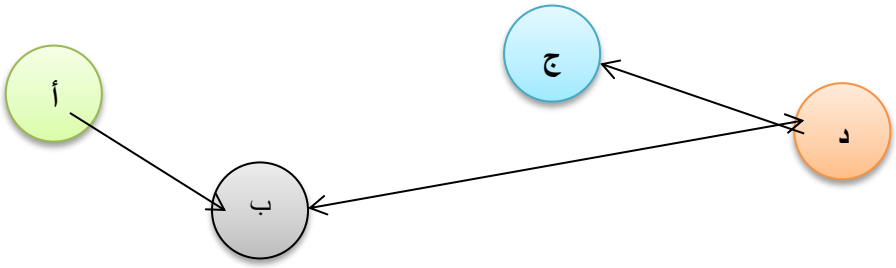
- **العقد التجاسرية:** وهي تلك العقد التي تؤدي دور الجسر بين مجموعتين أو زمرتين تتسمان بالتباين داخل نفس البناء الشبكي أين تظهر أهميتها في تبادل المعلومات والموارد بين باقي العناصر الأخرى، ويكون لهذا النوع من العقد علاقات طيبة ومتينة مع باقي المجموعات والزمر.

- **عقد فجوية:"** وهي عقد موجودة داخل زمرة (شبكة) ما، لكن روابطها هشة جداً ومعدومة، تمتاز بأنها عقد صامتة، ملاحظة وغير فاعلة، لا تشارك بتاتاً بل تنظر فقط، وتستطيع العقد الفجوية ببساطة تغيير زمرتها والدخول إلى زمر أخرى أو العودة إلى زمرتها" (شراد، 2022، ص.117).

والملاحظ أن عملية تقييم أهمية العقد وتحديد الأدوار التي تضطلع بها داخل البناء الشبكي ومعرفة ما اذا كانت تشكل عقدا مركزية أو جسور (عقد تجاسرية)، تحتاج إلى اعتماد أكثر من مؤشر لتحديد الخصائص المتعددة للعقد عند اعتماد منهجية التحليل الشبكي SNA، حيث يتم اختيار المؤشرات بعناية سواء تم اعتماد المؤشرات ذات الارتباطات الضعيفة لتقييم خصائص الشبكة أو تم اختيار مؤشرات ذات ارتباطات قوية في هذا السياق.

2.1.4.الروابط Ties: ويطلق عليها أيضاً العلاقات أو الأطراف والحدود التي تصف علاقة معينة ومحددة بشكل جيد بين عقدتين أو ممثلين، ويشير هذا النوع من الروابط إلى علاقات متعددة مثل علاقات ارتياد نفس المدرسة على سبيل المثال لا الحصر أما إذا ما أردنا إسقاطها على العلاقات التي تتشكل داخل المجتمعات الافتراضية مثل: مواقع التشبيك الاجتماعي فيمكن لنا الإشارة إليها بالعلاقات التي تربط الأشخاص من ذوي الاهتمامات المشتركة، حيث يمكن أن تكون الروابط غير موجهة عندما تكون العلاقة تحمل نفس المعنى لدى كلا الممثلين كما يمكن أن تكون الروابط أيضاً في اتجاه واحد أو تكون ثنائية الاتجاه.

أما على صعيد التمثيلات البيانية فيمكن لنا ملاحظة وجود نوعين من الروابط روابط قصيرة وأخرى طويلة وهذا بناء على المسافات والحدود الفاصلة بين العقد، فالروابط القصيرة تشير إلى مدى التقارب بين العقدتين في حين يشير طول الروابط إلى إمكانية عدم تقارب العقدتين على الأقل رقمياً.



الشكل رقم2: يمثل الروابط الموجهة داخل الشبكة(المصدر الباحثة)

3.1.4.الشبكة:

يشير دارن بارني (2015) إلى أن:

الشبكة هي حالة من الترابط البنيوي تكون عادة مكونة من أفراد أو منظمات أو حواسيب تسمى العقد، والتي ترتبط عن طريق الاتصال بأكثر من نوع واحد من أنواع الترابط، من القرابة والصداقة والمصالح المشتركة، وتبادل المعاملات المالية، الكره أو علاقات المعرفة والمعتقدات وقد ولد هذا المصطلح عن طريق الاستعارة والتي كان الغرض من إيجادها التشديد على الترابط اللامركزي والمتشعب والذي يعكس جوهر الشبكة وهي مرادفة لمصطلحات أخرى كالويب، والمصفوفة(Matrix) فالشبكة تهبنا نمطاً جديداً من المجتمعات، مجتمعات تنتظم فيها الهوية والسياسة والاقتصاد.(ص.10)

و في السياق ذاته تذكر غمشي (2018) أنه:

وتماشياً مع ما حمله مفهوم الشبكة من معاني ضمن مجتمع الشبكة، تجدر بنا الإشارة إلى أن الشبكات تعمل على أساس منطق ثنائي يتأرجح بين الاستبعاد والاستحواذ، ففي داخل الشبكات تميل المسافات بين العقد لأن تكون صفراً عندما تكون كل عقدة مرتبطة بشكل مباشر بكل العقدة الأخرى، فالمسافة بين العقد داخل الشبكة وخارجها لا نهائية لأن إمكانية الدخول غير متيسرة مالم يتغير برنامج الشبكة، فعندما تتخذ عقد الشبكة شكل العنقود فإن الشبكات تتبع خصائص العالم الصغير "Small world" الذي تحدث عنه "ميليغرام" حيث أن العقد بإمكانها أن تتصل من خلال عدد محدود من الخطوات بالشبكة كلها وبالشبكات ذات الصلة من أي عقدة في الشبكة، وقد أضاف "كاسلز" في حالة شبكات الاتصال، شرط المشاركة في بروتوكولات الاتصال.(ص.223)

4.1.4.الزمرة: داخل الشبكات الاجتماعية تمثل الزمرة مجموعة فرعية من المجموعة الأكبر حيث يرتبط كل عضو في الزمرة ارتباطًا مباشرًا مع كل عضو آخر، وغالبًا ما تمتلك هذه المجموعات علاقة احتواء مع بعضها البعض حيث يمكن أن تحتوي المجموعات الكبيرة على مجموعات صغيرة الحجم (Alsmadi, 2019).

كما "يتم تعريف المجموعات على أنها زمر إذا كان كل فرد مرتبطاً بشكل مباشر بكل فرد آخر، ودوائر اجتماعية إذا كان التواصل المباشر قليلاً، والذي يعد أمراً غير دقيق، أو بأنها جماعات متماسكة بنيوياً إذا كانت الدقة مطلوبة" (دراوشة وبدر، 2021، ص.9).

وتشير بعض الأدبيات إلى أن مفهوم الشبكة والزمرة مفهومان متطابقان ويحملان معنى واحداً بمعنى أن الزمرة تكون هي نفسها الشبكة وهذا يكون ممكناً فقط في الحالة التي تتضمن فيها الشبكة زمرة واحدة فقط، أما إذا تضمنت الشبكة أكثر من الزمرة فيصير من الضروري التفريق بينهما على الصعيد المفهمي والدلالي.

إن المصطلحات التي تم تناولها من خلال هذا العنصر تمثل المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها الحقل الدلالي لتحليل الشبكات الاجتماعي (SNA) حيث تنبع أهميتها من إمكانية إسقاطها بيانياً فعادة ما يتم تمثيل الشبكة الاجتماعية على شكل رسوم بيانية أو مصفوفة (Matrix)، حيث يعمل هاذان الشكلان كمدخلات رئيسية في عملية التحليل الشبكي، فانطلاقاً من التصور البياني للشبكة وتموضع العقد والروابط يمكن تحديد نوع الشبكات وحدود نطاقاتها، درجات مركزيتها وما إذا كانت شبكات مركزية، غير مركزية، شبكات عشوائية إلى جانب إمكانية تحديد الكثافة ودرجات الترابط بين العقد، مركزية العقد وكذا مدى التجانس داخل البناء الشبكي، فالتصور البياني للشبكة هو في الأصل تصور ذو بعد رياضي بياني يحمل البعد الأنثروبولوجي وكذا السوسيومتري في قياس العلاقات الاجتماعية وهو أصل التحليل الاجتماعي الشبكي.

2.4.مقاييس تحليل الشبكات الاجتماعية(SNA):

تعتمد منهجية التحليل الشبكي العديد من المقاييس إما مقاييس البعد السوسيومتري أو الأنثروبولوجي وكذا مقاييس أخرى ذات بعد رياضي مردها نظرية الرسم البياني حيث سنشير في هذا السياق إلى أهم المقاييس الأساسية في تحليل الشبكات الاجتماعية والتي سنوردها على النحو الآتي:

المقاييس الأساسية في تحليل الشبكات الاجتماعية وتتمثل في:

مقياس درجة العقدة Node degree: "وهو المقياس الأبسط لقياس درجة العقدة الفردية والذي يمكن قياسه من خلال درجة العقدة المقابلة" (Mincera & Niewiadomska-Szynkiewicz, 2012, p. 82).

مقياس المسار الأقصر Shortest path : وهو من المقاييس التي تشكل البدائيات الحاسمة في الرسم البياني والتي تنتشر على نطاق واسع، والأصل في هذا المقياس تقدير أقصر مسار بين عقدتين شبكيتين في شبكة معينة ويهدف هذا المقياس لمعرفة السمات المميزة للشبكات من خلال حساب متوسط أقصر مسار.

معامل التجميع Clustering coefficient: ويعرف هذا المقياس على أنه جزء بسيط من روابط وحواف العقدة المجاورة وجميع الروابط الأخرى المحتمل أن تكون مجاورة في الشبكات غير الموجهة (Mincera & Niewiadomska-Szynkiewicz, 2012).

و إلى جانب هاته المقاييس السالفة الذكر توجد مقاييس أخرى واسعة الاستخدام في تحليل الشبكات الاجتماعية نذكر منها.

مقياس درجة التوزيع: " يساعد هذا المقياس على تحديد أهمية العنصر داخل الشبكة الاجتماعية اعتماداً على عدد الروابط التي تجمعه بالعناصر الأخرى تبعاً لدرجة توزيع العناصر؛ تنقسم الشبكات الاجتماعية إلى صنفين: شبكات اجتماعية عشوائية وأخرى حرة النطاق"(آيت عودية، 2020، ص.22).

والملاحظ أن من سمات الشبكات العشوائية كون الروابط بين عناصرها تتوزع بشكل عشوائي استناداً لقانون الاحتمالات، إلى جانب ذلك فإن ارتباطاتها تكون جد متقاربة ما يفسر ندرة وجود عناصر مؤثرة داخلها.

مقياس التكتل: وتكمن أهمية هذا المقياس في الكشف عن المجموعات التي تتشكل داخل الشبكة وهي من أكثر السمات التي تميز الشبكات الاجتماعية ذات النطاق الحر، حيث تتكون داخلها العديد من المجموعات والتكتلات المتقاربة بفعل ظاهرة التجانس ويكون مرد هذا التقارب بين الأفراد بناء وتشكيل روابط على أساس المشاركة في الخصائص والاهتمامات وعديد الاعتبارات الأخرى.

مقياس درجة التباعد:" يهتم مقياس التباعد بتحديد متوسط المسافات التي تربط بين أي عنصرين في الشبكة وهو ما يساعد على معرفة كفاءة الشبكة في الربط بين مختلف عناصرها. غالباً ما يقارب معدل تلك المسافات في الشبكات الاجتماعية التقليدية الستة (6) روابط "(آيت عودية، 2020، ص.23).

مقياس درجة المركزية: إن الغاية الأساسية في تطبيق منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية هو تحصيل بيانات يتم من خلالها تحديد أهم الجهات الفاعلة داخل البناء الشبكي، حيث تعتبر كل عقدة ذات أهمية إذا كانت تتشارك على نطاق واسع مع باقي العقد الأخرى التي تشكل الشبكة، واستناداً لهذه الفكرة ظهرت مقاييس درجة المركزية للوقوف على أهمية الجهات الفاعلة.

حيث يستخدم مصطلح درجة المركزية لقياس مدى نشاط عناصر الشبكة، ويقصد به عدد خطوط الاتصال التي لدى العنصر يمكن أن يكشف هذا المقياس الكثير عن التركيبة العامة للشبكة، فمثلاً في الشبكة عالية المركزية يسيطر عنصر واحد أو عدد قليل جداً من العناصر على الشبكة. وإذا أزيلت هذه العناصر أو تضررت فإن الشبكة تتحول بسرعة إلى مجموعة من الشبكات الفرعية غير المترابطة. (آيت عودية، 2020، ص.23)

ويشمل هذا المقياس مجموعة مقاييس وأساليب أخرى فرعية هي:

المركزية البينية: ويعد أسلوباً مهما للغاية مع مراعاة عامل التدفقات في الشبكة حيث يعني القيمة الكبيرة بين العناصر الفاعلة أن فاعلاً معيناً مرتبط بالعديد من الجهات الفاعلة الأخرى.

مركزية التجاور: ويستند هذا المقياس إلى مركزية العقدة (الممثل) بالنظر إلى مسافة التقارب بينها وبين باقي العقد في الشبكة.

مركزية المتجه الذاتي: ويسلط هذا المقياس الضوء على النقطة غير المباشرة في العقدة داخل الشبكة الاجتماعية وتعتمد قيمة هذا المقياس على عدد العقد الأخرى البارزة التي ترتبط بالعقدة الأولى

.(Mincera & Niewiadomska-Szynkiewicz, 2012)

5.آليات وأساليب تطبيق منهج تحليل الشبكات الاجتماعية في الدراسات الاتصالية:

في البداية لابد من الإشارة إلى فكرة جوهرية تتعلق بتطبيق منهج تحليل الشبكات الاجتماعية في الدراسات الاتصالية على المستوى العربي والتي تتسم بالشح والتذبذب مقارنة مع غزارة الإنتاج المعرفي في المجال الاتصالي الغربي، والذي يعود لسنوات ماضية تسبق زمنياً مرحلة ما قبل الانتشار الواسع لمواقع التشبيك الاجتماعي والوسائط الاتصالية الجديدة، هذا العزوف عن تطبيق منهج تحليل الشبكات الاجتماعية يطلق عليه الباحث "حبيب بن بلقاسم" تعبير - منهج تحليل الشبكات الاجتماعية المنهج المهمش في الدراسات العربية-، فالمتأمل لحقل الدراسات الاتصالية عربياً يدرك بما لا يثير الشك قلتها وضيق الآفاق البحثية والطروحات التي تعالجها، حيث لا نحتاج في الحقبة الحالية إلى دراسات تستند إلى البعد النظري فقط بقدر ما نحتاج إلى دراسات عميقة الطرح تستند إلى منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية سيما في ظل البيئة الرقمية الحالية وما تثيره من تداعيات وإشكالات بحثية تتسم بالتعقيد والجدلية، وهو ما يتطلب الدراسة الوافية والحفر المعرفي الدقيق بطريقة ترنو بنا عن الاجترارات المعرفية السابقة في حقل الدراسات الاتصالية للبيئة الرقمية، أين تنكب مجمل الدراسات على تطويع المداخل النظرية التقليدية ومحاولة تكيفها مع الفضاء الرقمي ومتغيراته الحالية وهو ما يجعلنا أمام فكرة الاستلاب النظري على حد تعبير بعض الباحثين.

فقد أوجد منهج تحليل الشبكات الاجتماعية مجالات جديدة للتطبيق بعد ظهور المجتمعات الافتراضية عبر شبكة الإنترنت، حيث تتيح منهجية التحليل الشبكي إمكانية دراسة شاملة للشبكة وتتبع التفاعلات بين أعضائها ودراسة مدى كثافة الروابط وقوتها وكذا مركزية أعضاء أو كيانات أو ممثلين (عقد) مقارنة بأعضاء آخرين داخل البناء الشبكي.

وذكر الباحث Mazzoni في هذا السياق مختلف وظائف تحليل الشبكات الاجتماعية(SNA) وحدد خمسة أسباب لتطبيقه في الدراسات الاتصالية للمجتمعات الافتراضية عبر الإنترنت حيث يسمح تحليل الشبكة الاجتماعية بما يلي:

- قياس تفاعلات بين الأعضاء وهيكل المجتمع.
- العمل على شبكات شاملة لأن المجتمعات على الإنترنت لها حدود يمكن تحديدها وتتبع التفاعلات داخلها.
- تسهيل تحديد الدور المركزي لمختلف الأعضاء وبالتالي تقييم أهمية كل فرد داخل الشبكة.
- تقييم الترابط، أي وجود مكونات منفصلة تنظم الشبكة مما يسمح بإدراك هشاشتها أو قوتها.
- التميز بين المناطق داخل الشبكات، وبعضها مجموعات فرعية (زمر، ومجموعات) يكون فيها مفهوم الجوار التفضيلي ذا أهمية قصوى (Mercanti-Guérin, 2010).

حيث تحول تحليل الشبكات الاجتماعية إلى واحد من التقنيات والأساليب البحثية المستجدة لدراسة البيئة الرقمية ومفرزاتها، بغية الإجابة على كثير من التساؤلات والهواجس البحثية التي لم تعد الأدوات والأساليب البحثية التقليدية قادرة على استيعابها بفعل قصورها وعدم قدرتها على التعاطي مع البيانات الضخمة والنصوص وتشعبها إلى جانب تعقد طبيعة التفاعلات والممارسات التي تتم بين المستخدمين في ظل الفضاء الافتراضي.

" فتحليلات وسائل التواصل الاجتماعي تعمل على تحسين التخطيط والتنفيذ العملي، فهي تقدم فهما أفضل لهذه الوسائل وما تتناوله، كما تمكن من معرفة الأشخاص الرئيسيين (المركزيين) والعلاقات، بجانب فهم وتوقع الأحداث" (غوبتا وبروكس، 2017، ص 85).

ومع ذلك فهذه التحليلات لا تقدم هذه الفوائد والميزات إلا اذا تم القيام بها بشكل منهجي صحيح ودقيق كما تتطلب عملية تطبيق منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية في الدراسات الاتصالية ضرورة الفهم العميق لطبيعة البيئة الرقمية والبنية التصميمية والتقنية الخاصة بها، حتى يتمكن الباحث لاحقاً من اختيار الأداة الأكثر فاعلية من جملة البرمجيات الرقمية المتاحة لدراسة البيانات الضخمة، كما يتوجب كخطوة لاحقة فهم طبيعة المشكلة محل الدراسة، فمنهجية التحليل الشبكي تركز في دراستها على أسئلة جوهرية مفادها هو الإجابة على سؤال من و/أو ماذا يرتبط بمن و/أو ماذا.

حيث يوضح الجدول التالي أكثر الموضوعات في مجال الإعلام والاتصال والتي يمكن دراستها من خلال منهجية التحليل الشبكي.

		نوع الموضوعات الإعلامية والاتصالية التي يدرسها:
منهج التحليل الشبكي	1	دراسة التفاعلات والعلاقات بين المجموعات النقاشية داخل الشبكات الاجتماعية والمدونات.
	2	دراسة مصداقية المواقع الإعلامية عن طريق البحث في نوع الإحالات المستخدمة وطريقة توظيفها.
	3	تحليل المضامين الإعلامية والاتصالية المنشورة.
	4	دراسة الأخبار على الخط Online.
	5	دراسة الحسابات الخاصة بالإعلام التقليدي على شبكات التواصل الاجتماعي.
	6	تحليل المشاعر والآراء
	9	دراسة الوسم "الهاشتاغ "وما يرتبط بها
	10	دراسة مواقع الويكي Wikies
	11	دراسة خدمات التلقيم المبسط جداً الإخبارية RSS Feeds
	12	دراسة الاتجاهات والسلوكيات والتنبؤ بها مثل: دراسات اتجاهات التعصب، التنبؤ بفاعلية الحملات الإعلامية، نمو جمهور العملاء، تطور المبيعات..الخ
	13	دراسة مركزية وطبيعة الأدوار التي يمارسها النشطاء والمؤثرين عبر الشبكات الاجتماعية

الجدول رقم يوضح1: أكثر الموضوعات في علوم الإعلام والاتصال التي يمكن دراستها من منظور تحليل الشبكات الاجتماعية (المصدر الباحثة)

وبالرجوع إلى الجدول نجد بعض الموضوعات البحثية المستجدة والتي تناولتها الدراسات العربية بالاعتماد على منهج التحليل الشبكات الاجتماعية، ففي دراسة أسماء حسن ملكاوي وآخرون (2021) والموسومة بـ "المقاطعة الرقمية للأفلام العربية: تحليل الشبكات الاجتماعية لوسم اسحبوا فيلم أميرة على تويتر" حيث تناولت الدراسة حالة المقاطعة الإعلامية الرقمية لأحد الأفلام العربية وهو فيلم أميرة الذي تطرق لموضوع جد حساس يندرج ضمن الطابوهات ألا وهو

موضوع النطف المهربة وذلك خلال شهر ديسمبر2021، حيث سعت الدراسة للكشف عن طبيعة السمات الخفية للاحتجاجات الرقمية وذلك باعتماد منهج تحليل الشبكات الاجتماعية. حيث استخدم الباحثين مجموعة من الأساليب والأدوات البحثية شملت تحليل الشبكات الاجتماعية وتحليل المضمون إلى جانب التحليل الموضوعاتي، وقد تم سحب وتسجيل بيانات وسم اسحبوا فيلم أميرة خلال الأيام الثلاثة الأولى لتصدره موقع تويتر باستخدام برنامج (NodeXL)، ليتم بعدها اختيار عينة من1000 تدوينة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة وذلك باستخدام برنامج (MAXQDA).

وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة أسماء الملكاوي سبق لها وأن أجرت دراسة أخرى تناولت حملة مقاطعة المنتجات الفرنسية على تويتر بعد إعادة نشر صحيفة "شارلي ايبدو" الرسوم المسيئة للنبي صل الله عليه وسلم مطلع سبتمبر 2020 ورفض فرنسا إدانة المجلة أو انتقادها، وذلك باعتماد نفس البرمجيات الرقمية ومنهجية التحليل الشبكي وتحليل المضمون للتغريدات عبر التويتر.

ولا تتوقف مجالات تطبيق منهج تحليل الشبكات الاجتماعية عند المجالات المذكورة من خلال الجدول بل تشمل مجالات أخرى ممكن أن تلتقي مع الحقل الاتصالي في بعض الجوانب على غرار الأمن المعلوماتي وانتشار الجرائم المعلوماتية داخل المجتمعات الافتراضية، دراسة سلوكات العنف والتطرف والإرهاب والتنبؤ بها، التجارة الإلكترونية إدارة الأعمال والتسويق وغيرها.

وتذكر الباحثة Maria Mercanti-Guérin (2010) أن أكثر الموضوعات البحثية في دراسة المجتمعات الافتراضية والتي يمكن التطرق لها من منظور التحليل الشبكي الاجتماعي تشمل:

- دراسة نشأة وتطور مجتمعات الإنترنت.
- دراسة الطبيعة الفيروسية حيث اعتمدت الكثير من الدراسات على منهج التحليل الشبكي لتتبع حيثيات. فيروس كوفيد-19 وتداعياته من خلال مواقع الشبكات الاجتماعية.
- دراسة الإبداع في المجتمعات.
- القيادة داخل المجتمعات الشبكية.
- دراسة انتشار الابتكارات.
- دراسة إدارة الأعمال العدائية.
- دراسة تعدد الانتماءات (Mercanti-Guérin, 2010) .

1.5.خطوات تحليل الشبكات الاجتماعية:

تشمل منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية لدراسة المجتمعات الافتراضية ومواقع التشبيك الاجتماعي مجموعة من الخطوات المنهجية والتي من الواجب على الباحثين والدراسين الالتزام بها لتحصيل النتائج المرغوبة والحفاظ على سلامة ودقة الإجراءات المنهجية.

حيث تتضمن عملية التحليل الشبكي ثلاث مراحل:

- **المرحلة الأولى:** وتشمل تحصيل بيانات وسائل التواصل الاجتماعي ذات الصلة من خلال المراقبة أو الاستماع إلى مختلف مصادر وسائل التواصل الاجتماعي المتاحة، وأرشفة البيانات ذات الصلة واستخراج المعلومات المطلوبة.
- **المرحلة الثانية:** وتشمل استيعاب البيانات ذات الصلة للنمذجة، والتخلص من البيانات منخفضة الجودة، حيث تستخدم العديد من طرق التحليل المتقدمة لتحليل البيانات المحتفظ بها واكتساب رؤى منها.
- **المرحلة الثالثة:** تتناول المرحلة الأخيرة عرض النتائج بطريقة ذات مغزى في إطار يستند إلى نماذج مألوفة ومطبقة على نطاق واسع للمدخلات والعمليات والمخرجات (Fan & D.Gordon, 2014).

المرحلة الأولى: جمع البيانات اللازمة عن الشبكات الاجتماعية والمجتمعات الافتراضية محل الدراسة من خلال البرمجيات الرقمية الأكثر ملائمة ثم اختيار أكثر البيانات ذات الصلة والأكثر ارتباطاً بالموضوع.

↓

المرحلة الثانية:التخلص من البيانات غير الوظيفية وإجراء تحليل البيانات الاجتماعية المطلوب مثل: تحليل المشاعر والآراء، دراسة التفاعلات والعلاقات داخل الشبكات، تحليلات الوسم..الخ

↓

المرحلة الثالثة: تلخيص وتقييم النتائج استناد للمرحلة السابقة ثم عرضها.

الشكل3: يوضح مراحل تطبيق منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية (SNA) الدراسات الاتصالية

(المصدر الباحثة)

وتجدر الإشارة إلى أن تحليل الشبكات الاجتماعية عند اعتماده كأسلوب بحثي في دراسة مواقع التشبيك الاجتماعي والمجتمعات الافتراضية عموماً يمكن أن ترافقه أدوات وأساليب بحثية أخرى، كتحليل المضمون، التحليل الموضوعاتي، الإثنوغرافيا الافتراضية وغيرها من أساليب المنهجية الأخرى والتي يتم تحديدها بالنظر لمتطلبات البحث وطبيعة الموضوع المدروس.

2.5.أساليب تحليل الشبكات الاجتماعية:

تشهد منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية (SNA) انتشاراً متنامياً في ظل البيئة الرقمية وما تثيره من إشكالات وظواهر اتصالية، تحتاج إلى البحث والتقصي سواء على المستوى الأكاديمي أو التجاري نظراً لما تحوز عليه من تقنيات وأساليب تتسم بالفاعلية بعيداً عن الأساليب الكلاسيكية المعتمدة في الحقل الاتصالي والتي أبانت عن قصورها وعدم ملاءمتها لمتغيرات المشهد الاتصالي الحالي حيث سنورد في ما يلي الأساليب المعتمدة في تحليل الشبكات الاجتماعية والمتمثلة في:

2.5.أ. تحليل المشاعر Sentiment Analysis:

ويعد الأسلوب والتقنية الأساسية في دراسة العديد من أنظمة مراقبة وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقات تحليل النانو، حيث يستفيد من اللغويات الحسابية ومعالجة اللغة الطبيعية وغيرها من طرق تحليل النصوص لاستخراج مشاعر المستخدم أو آرائه تلقائيًا من مصادر النصوص على أي مستوى من الدقة (الكلمات أو العبارات حتى المستندات بأكملها)، تدعم هذه المعلومات الذاتية المستخرجة عن الأشخاص أو المنتجات أو الخدمات أو الكيانات الأخرى المهام المختلفة بما في ذلك التنبؤ بتحركات سوق الأسهم، وتحديد اتجاهات السوق، وتحليل عيوب المنتجات، وإدارة الأزمات (Fan & D.Gordon, 2014).

ويعتمد أسلوب تحليل المشاعر والآراء على تقنية معالجة اللغات الطبيعية أو ما يطلق عليه في الأدبيات المتخصصة natural language processing (NLP).

حيث يذكر حبيبي والجهاد (2020) أن: " تحليل الآراء المشاعر مجال بحث جديد يهدف إلى معالجة آراء، مشاعر، تقييمات، تثمينات، مواقف وعواطف الشخص حول منتوج، أو خدمة، أو تنظيم، أو حدث، أو موضوع معين، ومن خلال هذا التعريف فإن عملية معالجة الآراء والمشاعر تحتوي خمسة عناصر" (ص.22).

وتتمثل العناصر الخمسة المعتمدة في معالجة المشاعر والآراء ما يلي:

الموضوع: هو الشيء الذي أعطي فيه الرأي سواء كان منتوجا أو خدمة أو قضية أو موضوعا أو شخصية أو تنظيماً أو غيرها.

الجهة: والمقصود هنا الجهة المعنية بالتعليقات التي نشرت حولها.

توجيه المشاعر: أي وجهة التعليق حول الموضوع إما موجباً، سالباً، أو محايداً.

صاحب الرأي: والمقصود هنا الشخص الذي نشر التعليق عن الموضوع المعروض.

الوقت: الوقت الذي نشر فيه الموضوع و التعليقات التي كتبت حوله.(حبيبي والجهاد، 2020، ص.23)

كما يقوم تحليل الآراء والمشاعر على عدة مستويات تحليلية هي:

- **مستوى الوثيقة**: **document level** ويقوم هذا المستوى من التحليل على اختزال كافة المستند واختصاره في رأي واحد، الإ أنه وفي أغلب الحالات لا يمكن أن يشتمل المستند الواحد على رأي موحد حيث يمكن أن يتضمن آراء مختلفة ومتباينة حول الموضوع ذاته.

- **مستوى الجملةsentence level :** "يعمل على تصنيف المشاعر في كل جملة، والمهمة الأولى هي تصنيف الجملة فيما إذا كانت تحتوي على الكيان تحت التمحيص(objective) أو تحتوي كلمات صريحة تمثل الرأي عن ذلك الكيان (subjective) " (العبيدي وطالب، 2018، ص.14).

- **مستوى الخاصية attribute level:** "يهدف إلى تصنيف الخواص المختلفة للموضوع نفسه , والمهمة الأولى هي تمييز الخواص المختلفة وبعد ذلك يحدد الرأي استنادا إلى تلك الخواص، ومهمة opinion mining كبيرة في هذا المجال لوجود كم هائل من المعلومات على الإنترنت" (العبيدي وطالب، 2018، ص.14).

2.5.ب- تحليل الموقف:

يعد أسلوب تحليل الموقف أسلوباً بحثياً أكثر تطوراً وتفصيلاً من تحليل المشاعر والآراء فهو يركز في التحليل على تواتر فئات من الكلمات وكذا التعابير على غرار (الغضب، الحزن، المستقبل، الماضي، اليقين وعدم اليقين)، حيث يعد أسلوباً ناجعاً في الإجابة على التساؤلات الاجتماعية الثقافية التي تتعلق بالمواقف والعواطف والقيم (مارسيلينو، سميث، بول، وسكرابال، 2017، ص.28) .

2.5.ج- فئات العامة:

"هي وحدة تحليل في الإقناع العام، أفكار مستخلصة لأشخاص لديهم مصلحة تحقيق التأييد باستخدام لغة مشتركة من أجل معالجة مشكلة شائعة، يركز هذا النوع من التحليل على مجموعة الأشخاص الذين يهتمون بقضية ويستخدمون خطاباً مشتركاً للتأثير على النقاش" (كويبي، 2022، ص.330).

2.5.د-التحليل الجغرافي والاستدلال الجغرافي للشبكات:

وهما أسلوبان خاصان بالجغرافيا لتحديد الأصل الجغرافي لرسالة على وسائل التواصل الاجتماعي، أين يستخدم تحديد الموقع الجغرافي وسم النظام العالمي لتحديد المواقع (GPS) وهو غاية في الدقة، على الرغم من ذلك، غالباً ما يوقف المستخدمون تشغيل هذه الميزة. ويمكن أن يلتقط الاستدلال الجغرافي عينة أكبر من البيانات من خلال استخدام البيانات الوصفية للاستدلال على الموقع الجغرافي للناشرين، وتتمتع بعض الأساليب بمستويات عالية من الدقة. (مارسيلينو، سميث، بول، وسكرابال، 2017، ص.28)

2.5.هـ- الشبكات العصبية العميقةDeep Neural Network :

وهي تقنية تسهل عملية الحصول على التمثيلات الهرمية التي تحل المهام المعقدة من خلال مجموعة البيانات الضخمة "Big Data " فهي من جملة العمليات الحاسوبية التي تعمل على تبسيط الاستخلاصات المعقدة.

2.5.و- تحليل الخطاب:

ويعد من أساليب تحليل الشبكات الاجتماعية التي تتسم بأهميتها في عديد الحقول المعرفية السوسيولوجية السيكولوجية والاتصالية وغيرها. حيث يعرف على أنه لغة ممارسة اجتماعية تحددها الهياكل الاجتماعية وبالتالي، يُنظر إلى اللغة على أنها علاقة ثابتة ومتبادلة مع الشؤون الاجتماعية، بحيث تتكون باستمرار وبالتالي، فإن النصوص (الشفوية أو الكتابية أو المتعددة الوسائط) مسؤولة جزئياً عن تكوين الهويات والمعارف والعلاقات و تحدث عملية صنع المعنى الكاملة التي تنبثق من الخطاب داخل مجال عام متزايد الاتساع وجديد (Orrù, 2014).

وهو ما يجعله أداة مهمة في تحليل النصوص والمنشورات مثل التعليقات المكتوبة، التعليقات الصوتية، وغيرها) والمتاحة عبر المنتديات والشبكات الاجتماعية وغيرها.

2.5.ز- نمذجة الموضوعات: وهي تقنية تستخدم لفحص مجموعات كبيرة من النصوص الملتقطة للكشف عن الموضوعات المهيمنة والأكثر تداولاً، إذ يمكن استخدام الموضوعات التي كشفت عنها نمذجة الموضوع لتغذية المهام التحليلية الأخرى مثل اكتشاف اهتمامات المستخدم، أو اكتشاف الموضوعات الناشئة في المنتديات أو منشورات

الوسائط الاجتماعية، أو تلخيص أجزاء (أو جميع) مجموعات النصوص ويمكن التحديث الأخير لهذه التقنية من تتبع الخوارزميات التي سيتم استخدامها مع تدفق البيانات من خلال "Twitter" وغيرها من خلاصات البيانات المستمرة، مما يجعل هذه التقنية أداة تحليلية متزايدة الأهمية (Fan & D.Gordon, 2014).

حيث تمكن تقنية نمذجة الموضوعات بشكل كبير الباحثين في الحقل الاتصالي من تحليل أنواع الوسم "الهاشتاغ" الأكثر تداولاً وتتبعها عبر المنصات الرقمية مثل: تغريدات تويتر وذلك باعتماد أكثر الكلمات أو العبارات تداولاً مع تحديد الفترة الزمنية لانتشارها ودرجة قوتها أو ضعفها حيث يعتمد هذا الأسلوب على بعض البرمجيات الرقمية مثل (NodeXL).

وكخلاصة لما قدمناه من خلال هاته الورقة البحثية نقترح الجدول التالي والذي يوضح بعض البرمجيات الرقمية المستخدمة في تحليل الشبكات الاجتماعية واستخداماتها.

برنامج التحليل	وظائفه الأساسية
Automap	تحليل المضمون، تحليل الشبكات الدلالية
CFinder (open source)	تصور الشبكات الكثيفة وتمثيل التداخل الشبكي بينها.
Commetrix	دراسة رسائل البريد الإلكتروني، الرسائل الفورية تحديد المجتمعات الافتراضية عبر الإنترنت، وتصور دورات حياة الشبكات.
Dynet	دراسة ديناميكية المنظمات المترابطة شبكياً.
Egonet	جمع وتحليل بيانات الشبكة التي تتمحور حول الذات (الأنا) من خلال المعلومات التي يخزنها الفرد في خادم واحد أو أكثر مثل معلوماته الشخصية في (البريد الإلكتروني، الصور، مقاطع الفيديو...)
IPoint	تحليل الشبكة الاجتماعية من منظور تقنية التحليل الجغرافي للشبكات.
KXEN Social Network	تحليل الشبكات الاجتماعية الخاص بأقسام المبيعات

الجدول رقم 2: بعض البرمجيات المستخدمة في تحليل الشبكات الاجتماعية ووظائفها الأساسية. المصدر -Mercanti (Guérin, 2010, p. 141)

خاتمة:

تشهد البيئة الرقمية الحالية حالة من الديناميكية وعدم الاستقرار بالنظر للتطورات والتحولات المتسارعة التي أفرزها التطور التكنولوجي ما يجعل القيام بمشاريع بحثية تتعمق في دراسة وتحليل أشكال الاستخدام والممارسات، ورصد تفاعلات وتحولات المجتمعات الشبكية القائمة في ظل الفضاء الافتراضي عملية معقدة بل وعصية، بالنظر لحالة الاستيلاب النظري التي تكتنف الحقل البحثي الحالي في علوم الإعلام والاتصال، والذي يتسم بالتركيز المستميت و محاولة تكييف وتطويع الأساليب التقليدية لدراسة الظواهر الاتصالية المستجدة، ما يزيد أكثر من حالة القصور والانعزال في دراسة الظاهرة الاتصالية سيما وأنها ظاهرة عابرة للتخصصات تحتاج في دراستها ورصد متغيراتها إلى الانفتاح أكثر على تخصصات أخرى واستعارت أدوات وأساليب بحثية أكثر فاعلية ومرونة، تمكن الباحثين والدراسين في

الحقل الاتصالي من التعمق أكثر في طروحاتهم العلمية لمفرزات البيئة الرقمية وتلافي عديد الصعوبات والعوائق المنهجية والإبستمولوجية التي تثيرها.

حيث توصلنا إلى أن التعاطي مع البيئة الرقمية ومخرجاتها يتطلب التوجه إلى اعتماد أساليب وأدوات أكثر فاعلية تلائم خصوصية البناء الشبكي وبنيته التقنية، حيث يعد منهج تحليل الشبكات الاجتماعية في هذا السياق أسلوبا بحثيا ومنهجيا ناجعا يمكن تطويعه لتقصي الظواهر الاتصالية المستجدة رغم بعض الصعوبات التي تواجهه تطبيقه في الحقل الاتصالي، بسبب عدم إتاحة برامجه بشكل مجاني و صعوبة التحكم في الجوانب التقنية للبرمجيات الرقمية المستخدمة في التحليل، ما يتطلب العمل على تطوير المهارات التقنية للباحثين والدارسين بغية الإلمام بآليات التحليل الشبكي وتوظيفها بشكل أكثر مرونة وفاعلية في الدراسات الاتصالية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

آيت عودية، بلخير محمد (2020). تحليل الشبكات الاجتماعية وتطبيقاته في الضبط الاداري لمرض فيروس كورونا - 19. *مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية*، *9*(4)، 45-16. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/138361

بارني، دارن.(2015). *المجتمع الشبكي* (انور الجمعاوي، مترجم).المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.(العمل الأصلي نشر في 2004)

بن بلقاسم، حبيب (2018). منهج تحليل الشبكات الاجتماعية المنهج المهمش في البحوث العربية. *مجلة علوم الاعلام والاتصال*(2).

حبيبي، إبراهيم و الجهاد، عبد الحميد (2020). بناء موارد أساسية لتحليل الاراء والمشاعر الواردة في التعليقات باللغة العربية. *SUST Journal of Engineering and Computer Sciences JECS*، *21*(2)، 18-35.

دراوشة، سناء محمد حسن و بدر، حنان لطيف محمود (2021). منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية: البنية والشكل. *مجلة الدراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية*، *4*(1)، 1-25.

الشدي، طارق بن عبد الله (2010). منهجية تحليل الشبكات الاجتماعية. *مجلة جامعة الملك سعود*، *22*(2)، 403-373.

شراد، محمد أمين (2022). منهج التحليل الشبكي الاجتماعي في بحوث الاعلام الرقمي: مقاربة تنظيرية ودليل علمي. *مجلة الدراسات الاعلامية*، *5*(19)، 138-107.https://democraticac.de/?p=82113

العبيدي، رنا زهير عبد الغني و طالب، غيداء عبد العزيز (2018). دراسة مقارنة لخوارزميات التنقيب في الاراء وتحليل العواطف وتطبيقاتها. *مجلة الرافدين لعلوم الحاسوب والرياضيات*، *12*(2)، 23-13.

غمشي، زهرة.(2018). *رأس المال الاجتماعي الافتراضي قراءة في سوسيولوجيا العلاقات الاجتماعية في مواقع الشبكات الاجتماعية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة].جامعة أحمد بن بلة.

غوبتا، رافي و بروكس، هاي. (2017). *وسائل التواصل الاجتماعي وتاثيراتها على المجتمع*(عاصم سيد عبد الفتاح، مترجم). المجموعة العربية للتدريب والنشر.(العمل الأصلي نشر في2013)

كويبي، حفصة (2022). تحليل الشبكات الاجتماعية: الاسس والتطبيقات. *الف اللغة الاعلام والمجتمع*، *09(04)*، 341-323.https://www.asjp.cerist.dz/en/article/203623

مارسيلينو، وليام و سميث، ميجان ل و بول، كريستوفر و سكرابال، لورين (2017). *رصد وسائل التواصل الاجتماعي عبر تحليلات وزارة الدفاع الامريكية لوسائل التواصل الاجتماعي في المستقبل دعما لعمليات المعلومات*. مؤسسة RAND.

مرازقة، إسماعيل (2021). استخدام البرمجيات في تحليل الشبكات الاحتماعية برنامجا NodeXL و MAXQDA كأنموذجين Using software programs to analyze social networks NodeXL and MAXQDA as

models:. مجلة رقمنة للدراسات الاعلامية والاتصالية، 1(2)، 157-165.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/182232

المراجع الأجنبية:

- Batrinca, B., & Treleaven, P. C. (2015). Social media analytics: a survey of techniques tools and platforms. *AI & Soc Journal of Knowledge Culture and Communication, 30*(1),pp.116-89. https://doi.org/10.1007/s00146-014-0549-4
- Belloussaief, S. (2020). *DÉSINTÉGRATION D'UN RÉSEAU SOCIAL AU SEIN DE SES COMMUNAUTÉS* [Mémoire de la Maitrise non publier].Université Du Québec.
- Chen, P. L., Cheng, Y. C., & Chen, K. (2018). Analysis of Social Media Data An Introduction to the Characteristics and Chronological Process. In S. H. Chen (Ed.), *Big Data in Computational Social Science and Humanities* (pp. 321-297).Springer. https://doi.org/ 10.1007/978-3-319-95465-3_16
- Davies, R. (2009). *The Use of Social Network Analysis Tools in the Evaluation of Social Change Communications*. communication for Social Change Consortium. https://doi.org/ 10.13140/RG.2.1.1159.6320
- Ferrand , A., & de Federico, A. (2013). L'analyse des réseaux sociaux en France: émergence (1977-1991)et diffusion des compétences(2005-2013). *Socio-logos,* (8). https://doi.org/10.4000/socio-logos.2794
- Huang, S., Lv, T., Zhang, X., Yang, Y., Zheng, W., & Wen, C. (2014). Identifying Node Role in Social Network Based on Multiple Indicators. *Plos One Journal, 9*(8). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103733
- Jalali, S. M. (2016,April 15-16). i*sualizing E-Government Emerging and Fading Themes Using SNA Techniques* [research paper] 10th International conference on E-Commerce with focus on E-Tourism,Isfahan. https://doi.org/ 10.1109/ECDC.2016.7492983
- Koumtingue, A. (2017). *Exploitation des données des réseaux sociaux pour une analyse de la propagation épidémiologique* [Mémoire de la Maitrise non publier].Université Du Québec.
- Martino, F., & Spoto, A. (2006). Social Network Analysis:A brief theoretical review and further perspectives in the study of Information Technology. *PsychNology Journal, 4*(1), pp. 86-53.

- Mercanti-Guérin, M. (2010). Analyse des réseaux sociaux et communautés en ligne: quelles applications en marketing ? *Revue Management et Avenir(*32), pp. 153-132. https://doi.org/ 10.3917/mav.032.0132
- Mincera, M., & Niewiadomska-Szynkiewicz, E. (2012). Application of Social Network Analysis to the Investigation of Interpersonal Connections. *Journal of Telecommunications and Information Technology*(2), pp. 91-83.
- Fan, W., & D.Gordon, M. (2014). The Power of Social Media Analytics. *Communications of the ACM, 57*(6), pp. 81-74. https://doi.org/ 10.1145/2602574
- Alsmadi, I. (2019). The Analysis of Sub-Communities Behavior in Social Networks. *American Journal of Science and Engineering, 1*(1), pp. 27-21.
- Orrù, P. (2014). Racist Discourse on social networks:a discourse analysis of Facebook posts in Italy. *Rhesis International Journal of Linguistics Philology and Literature, 5*(1), pp. 113-133.
- Stieglitz, S., Mirbabaiea, M., Ross, B., & Neuberger, C. (2018). Social media analytics Challenges in topic discovery data collection and data preparation. *International Journal of Information Management, 39*,pp.156-168. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2017.12.002

دور العلوم الاجتماعية في تحقيق التنمية

أ. د. الغالي بن لباد
أ. د. جميلة ملوكي

THE ROLE OF THE SOCIAL SCIENCES IN THE ACHIEVEMENT OF DEVELOPMENT

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress7-5

El Ghali BEN LEBBAD [1]

Djamila MELLOUKI [2]

Abstract:

The social sciences play a pivotal role in the accomplishment of developmental objectives by providing the best of what society needs in terms of specialists in the different fields and from different perspectives in addition to the most important scientific and applied research without which it will be difficult to fulfill economic and social advances that go with the social and intellectual trends. Added to this, these objectives won't be fully achieved without interaction among the individuals on the one hand, and society on the other. Therefore, it is impossible to isolate the university from society or any development projects, and any imbalance in this context will lead to the disintegration of the structure of society as a whole.

In this paper, we will hence, try to explore the prominent role of the social sciences with their different disciplines in achieving social balance, and among the most pertinent questions that will be raised are the following:

Did the Algerian society get rid of slums by adopting developmental schemes? And what is the extent of social thinking in developmental projects?.

Key Words: Sciences- Social- Objectives- Development.

[1] Prof. Dr, Tamanrasset Algeria university, Algeria, lebbaad@gmail.com,

[2] Prof. Dr, Tamanrasset Algeria university , Algeria

دور العلوم الاجتماعية في تحقيق التنمية

الغالي بن لباد
جميلة ملوكي

الملخص:

تلعب العلوم الاجتماعية دوراً هاماً في تحقيق أهداف تنموية، وفي تفعيل وحراك العمليات التنموية، من خلال تقديم أفضل ما يحتاجه المجتمع من مختصين في مجالات مختلفة ونواحي شتى، ضف إلى ذلك مختلف المراكز الأساسية للبحوث العلمية و التطبيقية التي يصعب من دونها إحداث أي تقدم اقتصادي أو اجتماعي حقيقي يتماشى والاتجاهات الاجتماعية والفكرية المعاصرة، ولا يمكن أن تتحقق هذه الأهداف وتؤدي دوراها الكامل في التغيير الاجتماعي والتنموي، إلا إذا تم تحقيق التفاعل بين الفرد من ناحية والبيئة الاجتماعية من ناحية أخرى، إذ لا يمكن في أي حال من الأحوال عزل الجامعة عن المجتمع وعن المشاريع التنموية، وأي خلل في هذه التركيبة يسفر عنه تفكك في بنيات المجتمع.

سوف نحاول أن نعالج من خلال هذا الطرح، الدور المهم الذي تلعبه العلوم الاجتماعية بمختلف تخصصاتها في تحقيق التوازن الاجتماعي.

و من بين التساؤلات الملحة التي تفرض نفسها :

هل تخلَص المجتمع الجزائري من دوامة العشوائيات، متبنياً مخططات الفكر التنموي؟ و ما مدى حضور الفكر الاجتماعي في المشاريع التنموية ؟

الكلمات المفتاحية: العلوم، الاجتماعية، الأهداف، التنمية.

1 - المقاربة المفاهيمية للدراسة:

- ماهية العلوم الاجتماعية :

للعلوم الاجتماعية أهمية بالغة في حياة الشعوب وتطورها والسؤال المنطقي الذي يتبادر إلى الأذهان عند أول وهلة هو: ما هي العلوم الاجتماعية؟ وما المقصود بالاجتماعية؟

وهو تساؤل إجابته واسعة وشاسعة تتعدى هذا المقال خاصة وأنها في صيغة الجمع، جمع علم.

لغة: العلم حسب قاموس نور الدين الوسيط عربي/عربي " العلم هو إدراك الشيء بحقيقته. العلم هو اليقين والمعرفة والإدراك. العلم: معالجة الأشياء المحسوسة وذلك بإعادتها إلى عناصرها الأساسية وإعادة تركيبها ودراسة خصائصها وكل ما يتعلق بها"[i]

اجتماعي: " ما نسب إليه الاجتماع أو تعلق به، اجتماعي: الكائن البشري المنخرط في مجتمعه والمختلط بالناس والمنفتح على الحياة العامة"[ii]

اصطلاحاً: هناك تعاريف عديدة للعلوم الاجتماعية ومتفاوتة ولكنها كلها تقريباً ترمي إلى معنى واحد مفاده أن العلوم الاجتماعية "تتناول دراسة الإنسان في ذاته وفي علاقته بغيره من الناس من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وهي دراسة تاريخية مقارنة تحليلية تفسيرية"[iii]

إن المتتبع لتعريف العلوم الاجتماعية عند العرب القدماء يجد أن مصطلح العلوم الاجتماعية غير وارد في الثقافة الاجتماعية العربية لفظاً وإنما أشير إليه من خلال علم العمران البشري الذي يشهد كل علماء العرب وغير العرب بأسبقية ابن خلدون في تأسيسية و تأصيله ووضع أسسه المعرفية والمنهجية والموضوعاتية، وقد لامس كل العلوم الإنسانية والاجتماعية من علم الاجتماع وعلم النفس وعلم السياسة والجغرافيا وعلم الديانات والفلسفة وعلم الأخلاق وغيرها من العلوم التي اصطلح الغربيون على تسميتها بصورة عامة و شاملة بالعلوم الاجتماعية.

أما عند العرب المحدثين فتعريف العلوم الاجتماعية لا يكاد يختلف عما رسمه الفكر الغربي تقريباً، حيث نجد أن معظم التعاريف تصبو إلى أن العلوم الاجتماعية هي تلك "العلوم العقلية أو الثقافية التي تتعلق بأنشطة الفرد كعضو في الجماعة"[iv]

وإنما الاختلاف في التخصصات والعلوم التي تندرج تحت اسم العلوم الاجتماعية فمن المختصين من اقتصر على علم الاجتماع، وعلم النفس والأنثروبولوجيا في حين البعض الأخر أضاف لها علم السياسة والبعض الأخر أضاف لها التاريخ. في حين أن دائرة المعارف الأمريكية قد أضافت للعلوم الاجتماعية تخصصات معينة مثل: الاقتصاد والقانون والجغرافيا"[v]

ورغم تداخل الأقسام والتخصصات يبقى الهدف الوحيد من العلوم الاجتماعية هو دراسة الإنسان في علاقته مع أترابه أي ككائن اجتماعي مؤثر ومتأثر بعوامل خارجية ثقافية واقتصادية وسياسية ونفسية وغيرها من العوامل. فالإنسان جوهرياً كائن ثقافي، ولقد تمثلت أساساً صيرورة الأنسنة التي انطلقت منذ ما يناهز الخمسة عشرة مليون سنة في المرور من تأقلم وراثي مع المحيط إلى تأقلم ثقافي"[vi]

وعلى العموم فإن العلوم الاجتماعية باختلاف تخصصاتها وفي مختلف أقطار المغرب العربي جاء متأخراً ودخوله أو حضوره في المنظومات التعليمية العربية كان يعتمد أساساً على عملية الترجمة حيث أنه حتى بداية سنوات الثمانينات

كانت العلوم الاجتماعية والانسانية تدرس في الجامعات المغاربية باللغة الفرنسية " الفلسفة والتاريخ كانا يدرسا في الجزائر منذ 1969، في حين أن العلوم الاجتماعية الأخرى مثل علم الاجتماع وعلم النفس والحقوق والعلوم الاقتصادية ظلت تدرس باللغة الفرنسية حتى سنة 1984. حيث تم تعريبها، في حين الأنثروبولوجيا والإثنولوجيا والأثنوجرافيا كانت غائبة ومحذوفة من برامج التعليم العالي"[vii]

وخلاصة القول أن العلوم الاجتماعية في الجامعات المغاربية جاء متأخراً حيث كان يعتمد على عملتي التعريب والترجمة ورغم ذلك لقد تطور في هذه المجتمعات و تشكلت فيه فرق بحث تكلفت بالرسالة التعليمية في العلوم الاجتماعية.

2- ماهية التنمية:

يعد مصطلح التنمية من المصطلحات ذات المعاني الواسعة التي يصعب تعريفها بشكل محدد وذلك لاتساع استخدام المفهوم وتطور ذلالته وتعدد مجالاته.

فالتنمية هي النمو المقصود الذي يتحقق بواسطة المجهودات المخططة والمنظمة والتي يقوم بها الأفراد والجماعات لتحقيق أهداف معنية.[viii]

وهي تعتمد على الجهد المنظم المشترك لكافة جوانب الحياة في مختلف صورها وأشكالها بهدف إحداث تغيرات عميقة وشاملة ويعرفها عبد الباسط محمد حسن بأنها " إشباع لحاجان الإنسان عن طريق إصدار التشريعات ووضع البرامج الاجتماعية التي تقوم بتنفيذها الهيئات الحكومية"[ix]

حيت تم الإشارة إلى أن أهم شروط التنمية يكون عن طريق أسس فكرية وثقافية متينة.

هذه الفكرة كانت قد طرحت في كتاب العالم الأمريكي جون ديوي (Johon Dewey) المسمى "المدرسة والمجتمع" والذي يبرز مكانة التعليم في تطور المجتمعات وإحداث التنمية حيث يقول: "أن التقدم الاجتماعي اليسير لا يمكن أن يحدث في مجتمعات العالم إلا إذا رافقته تطور العلوم ونشوء المجتمعات اقتصادياً، لذلك يجب أن تتطور النظم التعليمية بشكل ملائم"[x].

وهي الفكرة التي تقوم عليها عملية التنمية، حيث أنه لا يمكن لأي مجتمع من المجتمعات الوصول إلى مستوى التطور التكنلوجي المطلوب والنمو الاجتماعي الذي يحقق السعادة والرفاهية لجماعاته إلا إذا استبقه النمو الاقتصادي وهذا الأخير لا يمكن أن يحدث إلا حدث تطور نوعي في العلم ومنه تطوير العلم والنظم التربوية من أجل تنمية العنصر البشري واستثماره بعد تأهيله وتدريبه وتوجيهه لتنمية المجتمع ككل.

وتتضمن عملية التنمية بشكل عام مجموعة من الشروط والمبادئ الهامة نذكرها فيما يلي بإيجاز ونعود إليها في عناصر لاحقة وهي كالتالي:

-الشروط البيئية: تعتبر البيئة عامل مساعد أو معوق لنجاح السياسات التنموية، وتتسع البيئة لتشمل البيئة السياسية والبيئة الاقتصادية والبيئة الاجتماعية والبيئة الطبيعية.

-الشروط الاجتماعية: وتفيد استعداد الأفراد للتكيف مع التطورات التكنولوجية وقدرتهم على تحديث مؤسسات المجتمع والانتقال من الطابع التقليدي إلى الطابع الحديث.

-الشروط المؤسسية: وتشمل المؤسسات الحكومية والمجالس المحلية والجمعيات المحلية والمؤسسات القضائية، وهذه المؤسسات تتيح لأفراد فرصة الاندماج والمشاركة في الجهود الوطنية.[xi]

أما أهم المبادئ التي تتماشى وفلسفة التنمية هي كالآتي:

- ❖ مشاركة أفراد المجتمع في التنمية.
- ❖ التكامل الاجتماعي والتنسيق بين برامج التنمية.
- ❖ الوصول إلى نتائج ملموسة لها أثرها على تنمية المجتمع.
- ❖ الاعتماد على الموارد المحلية.
- ❖ التوازن بين برامج التنمية.
- ❖ التنسيق بين الأجهزة والمساعدة الفعالة من الجهات الحكومية.
- ❖ الاستعانة بالخبراء.
- ❖ تنظيم العمليات، الدراسات التجارب والتقويم.
- ❖ الاستعانة بالجمعيات الأهلية وتشجيع وتدريب الإطارات المحلية للقيام بدورهم في المشروعات.
- ❖ تنشيط أجهزة الحكم المحلي.
- ❖ الاعتماد على مساهمة المرأة والشباب في مشروعات المجتمعات المحلية[xii]

والمتتبع لهذه الشروط والمبادئ المساهمة في إحداث التنمية يلاحظ أنها تبدي عناية خاصة لإنسان من حيث أنه يجب النظر إليه على أنه موضوع عملية التنمية وليس مجرد أداة، وحتى يكون الأمر كذلك بدأت الاستراتيجيات الحديثة للتنمية تبدي عناية خاصة بمظاهر التضامن الاجتماعي والتعاون المباشر والغير المباشر والجهود الذاتية التي تقوم بها الجمعيات الشعبية والمنظمات الغير الحكومية وكل مكونات المجتمع المدني.

ومن هنا فإن الاتجاه الحديث للتنمية يستند على قاعدتين أساسيتين تتمثل الأولى في رفع من المستوى المادي لإنسان.

بينما تركز الثانية على اكتشاف الإبداع الإنساني وفاعليته.

3.علاقة التنمية بالتعليم العالي:

أدت التحولات السريعة والمتلاحقة في عالمنا المعاصر إلى بروز مفاهيم جديدة حول الدور الذي يمكن أن يلعبه الأفراد والمؤسسات في عملية التنمية المستدامة.

والتي كما رأينا في العنصر السابق أنها تركز على العنصر البشري وإعداده وتأهليه وتدريبه علمياً ومعرفياً ليساهم في عملية النهوض بالمجتمع وتطويره في جميع مجالات الحياة.

ولاشك أن للتعليم العالي دور أساسي في تحقيق هذه المعادلة الصعبة في زمن تحولت فيه المجتمعات من طبيعتها الصناعية إلى ما يسمى بما بعد الحداثة حيث الفكر وإنتاج المعرفة والابتكار في مجال العلم والتكنلوجيا شرط أساس لتحقيق تنمية بشرية حقيقية وفعالة.

ونشير في هذا الصدد إلى أنه لا يمكن في أي حال من الأحوال إنكار مجهودات الجامعة العربية بصفة عامة والحكومات بصفة خاصة بقطاع التعليم العالي من حيث البناءات والتجهيزات والتدعيمات المادية والمعنوية المتواصلة "فالمشهد الجامعي العربي هو مشهد حي متحرك باستمرار من حيث التدشينات اليومية هنا وهناك من مساحة الوطن العربي لعدد من الجامعات ومراكز التعليم العالي...ناهيك عن عدد الطلبة الذين يتخرجون سنوياً حاملين شهادات علمية في اختصاصات مختلفة"[xiii]

إلا أن ذلك لا يحقق درجة عالية من الانسجام والتوافق بين متخرجين من التعليم العالي وحاجات المؤسسات أو سوق العمل، وحتى إن حقق ذلك فإن معايير الجودة والكفاءة المهنية العالية لذى خريجي الجامعات تبقى ضعيفة جداً، لا تلبي احتياجات سوق العمل أو احتياجات القطاع الخاص والمؤسسات. وترجع الدراسات والأبحاث ضعف المواءمة ما بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل إلى:

"انخفاض الكفاءة النوعية لمؤسسات التعليم العالي التي من مؤشراتها :

-تدني التحصيل المعرفي والتأهيل التخصصي وضعف القدرات التحليلية الابتكارية والتطبيقية، والقصور في تعزيز القيم والاتجاهات الإنتاجية.

-إضافة إلى انخفاض الكفاءات الخارجية من حيث الكمية والنوعية

سوق العمل مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى"[xiv]

- إن التعليم العالي بكافة أشكاله وأنواعه والمتمثل بالدرجة الأولى بين الجامعات مُطالباً الآن وهو بحاجة ماسة إلى تعليم نوعي متطور يتوافق وحاجة المجتمع ويكون مهيأ لتدريس خرجيه على أساس التحكم في المعلومات والمفاهيم والقضايا المطروحة أمامهم وتمكينهم من استعمال الاجهزة والأدوات بطرق علمية سليمة ومتقنة.

-إن الاستثمار الحقيقي لمشروع التنمية يتمحور حول الإنسان كرأس مال بشري من خلال استثمار قدراته وخبراته وتحويلها إلى مردود ملموس يعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

لهذا فإننا نرى أحسن تحديد للتنمية في التعليم العالي هو ذاك الذي قدمه تقرير التنمية الإنسانية العربية الصادر سنة 2003، والذي مفاده ان التنمية الإنسانية في الجوهر هي الزرع الدائم لترقية الحالة الإنسانية للبشر، جماعات وأفراد من أوضاع تعد غير مقبولة في سياق حضاري إلى حالات أرقى، تؤدي بدورها إلى ارتفاع منظومة اكتساب المعرفة وتوظيفها بفاعلية، ومن ثم يحق القول إن البشر هم صانعوا المعرفة ولكنهم أيضاً صنيعتها[xv].

وهكذا فإن التعليم العالي لعب دور كبير في تحقيق التنمية، من خلال إعداد أفراد تتوفر لديهم مهارات عالية وقدرات علمية وعملية، ومن خلال كذلك تبني الجامعات استراتيجيات تخطيط مرنة وجيدة وحديثة تلبي احتياجات سوق العمل لأن سوق العمل أصبح يشهد متطلبات جديدة في غاية التنوع والتعددية سواءاً على نطاق العمليات الإنتاجية الخاصة به، أو على مستوى مقدرة العاملين على أداء مهماتهم بمهارة وإتقان.

4-علاقة العلوم الاجتماعية بالتنمية:

أضحت التنمية من أهم المواضيع التي تأتي في صدارة اهتمام الباحثين في العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، حيث فرضت نفسها كثقافة حضارية تبرز مؤشراتها ومتغيراتها في كل مجالات الحياة، بل أصبحت هدفاً يرجى تحقيقه،

وتحدي يواجه الحكومات الملتزمة بإخراج شعوبها من بؤرة التخلف والارتقاء بها إلى مصاف المجتمعات المتطورة والمزدهرة. ولن تحدث هذه الأخيرة إلا بالتحام ثلاث مكونات أساسية، وهي العلم، التكنولوجيا والانتاج. وهو ما يشهده الآن العالم الإنساني في ظل التغيرات العالمية المتسارعة، حيث أن هذه المقومات الثلاث هي سبيل المجتمعات نحو التقدم والتنمية "العلم، التكنولوجيا والإنتاج، ثلاثة مقومات تؤثر في سياسات وخطط التنمية. فالعلم هو أساس التكنولوجيا، والتكنولوجيا هي الركيزة الأساسية للإنتاج، والانتاج هو عصب التنمية، وسياسة الانتاج هي التي تحدد مسبقاً دور كل فاعل في جهود التنمية، كما تقتضي التنمية الشاملة التطور التكنولوجي المستمر".[xvi]

وفي حال إقرارنا بأن العلوم الطبيعية هي سبيل المجتمعات نحو التقدم التقني والتكنولوجي يكن لزاما علينا أن لا ننسى أن العلوم الاجتماعية بدورها هي أداة للتخطيط لعمليات التنمية البشرية والاجتماعية ومحركاً أساسياً لكافة عمليات التغير الاجتماعي ومركز للحركات الاجتماعية، كما أنها تعتبر محركاً أساسياً لكافة عمليات التغيير الاجتماعي، خاصة إذا كانت مبنية على التخطيط والجهد المنظم من طرف العنصر البشري بعد تأهيله وتدريبه وتوجيهه لتنمية المجتمع.

" العنصر البشري هو أساس عملية التنمية وعلى ذلك فإن الهدف النهائي للتنمية يرتكز في إحداث تغيرات اجتماعية، اقتصادية وثقافية وسياسية مرغوبة تلحق ببناء ووظيفة المجتمع وتساهم في تحقيق الأهداف المستقبلية المنشودة"[xvii].

إن العلوم الاجتماعية بما تحتويه من أفكار ومعارف وتخصصات مختلفة تعمل على تعليم الانسان كيفية الوصول إلى حقيقة أبعاد وضعه الانساني في هذا العالم وكيفية الدخول إلى عالمه الداخلي وتفتيشه وربطه بالعوامل الخارجية مما يسمح له ذلك بتحسين وتطوير مستواه الفكري والارتقاء به وتسهيل طرق الاتصال الفردي والجماعي وكذلك يكون لديهم إرادة قوية قادرة على الوصول إلى تحقيق الأهداف المرغوب تحقيقها والتخطيط لها مسبقاً علمياً وبطرق حكيمة. وهو ما يسهم في عملية تنمية الفكر على المستوى الفردي والجماعي من خلال إنتاج المعرفة وتطبيقها.

إنه من الضروري تقوية هذه العلاقة التي تشهد قصوراً على مستوى المؤسسات المجتمعية الأخرى. فالعلوم الاجتماعية تعيش حالة من التغريب والتهميش على الرغم من نشاطها المعرفي ووعيها الاجتماعي واستثماراتها العلمية الاجتماعية والثقافية والتحامه العضوي بالإنسان وبالمجتمع و قضاياه المادية والمعنوية والسلوكية، وحتى لا تحدث قطيعة بين العلوم الاجتماعية ومجال التنمية، لابد من أصحاب القرار السياسي وصانعي البرامج التنموية أن يهتموا بنتائج الدراسات التي أنجزت في إطار الأكاديمي الجامعي وأن يستفيدوا من هذه الدارسات في البرامج التنموية، كما يجب العمل على استثمار وتوظيف الدراسات الاجتماعية في العملية التنموية والاستفادة من خبرات وتجارب الباحثين الاجتماعين والمختصين والعلماء في العلوم الاجتماعية وتوظيفهم ضمن الهيئات الحكومية الرسمية التشريعية منها والتنفيذية من جهة، ومن جهة أخرى إشراك الهيئات غير الحكومية والمؤسسات الخاصة في عملية متابعة وتمويل البحث في العلوم الاجتماعية، وفي اقتراح بل المساهمة في بناء البرامج التعليمية بما يتوافق وواقعها المؤسساتي والاجتماعي والاقتصادي، وبذلك تتحرر البرامج التعليمية في العلوم الاجتماعية من سلطة البرامج التقليدية الجاهزة التي تبنتها من النظريات الغربية، والتي يستحيل لها أن تعكس الواقع العربي الاسلامي.

وفي الأخير نقترح بإلحاح كبير على تكييف برامج العلوم الاجتماعية وتزويدها بالمرونة والقابلية للتأقلم مع الحداثة والتطور الذي ينعكس إيجاباً على المجتمع ويسهم في العملية التنموية.

خاتمة:

وفي الختام نود أن نقف على حقيقة العلوم الاجتماعية والمسألة التنموية في الجزائر وهي حقيقة في عموميتها لا تختلف كثيراً عن المجتمعات العربية الإسلامية الأخرى.

فالمسار التعليمي و التنظيمي و التنموي في الجزائر في العلوم الاجتماعية مرّ بثلاث مراحل متباينة بعد الاستقلال فالمرحلة الأولى والتي امتدت من1962 الى 1970 تميزت في عموميتها بالتكديس النظري والجمود الفكري الاجتماعي واغتراب في الفكر الاجتماعي و الممارسات إضافة الى التقليد المنهجي.

المرحلة الثانية والتي امتدت من1970 الى1980 وهي ما عرف بمرحلة الإصلاحات في الجزائر والتي شملت كدلك قطاع التعليم العالي بما فيه العلوم الاجتماعية، حيث تميزت هذه المرحلة بإعادة النظر في مضامين العلوم الاجتماعية تماشيا ومتطلبات التنمية الوطنية الشاملة أين تم تعريب العلوم الاجتماعية وإعادة الاعتبار للغة العربية وتحريرها من الرؤية المعرفية و المنهجية و الأيديولوجية الاستعمارية إضافة الى التنويع في التخصصات.

أما المرحلة الثالثة والتي بدأت مع بداية سنوات الثمانينات و استمرت حتى يومنا هدا فقد تميزت بانفتاح العلوم الاجتماعية في الجزائر على مثيلاتها في الجامعات الغربية و الشرقية و التعدد و التنوع و الاختلاف المنهجي و كذا الاستفادة من تكنولوجيات الإعلام و الاتصال و توظيف بعض آلياتها العلمية و التقنية في مجال تدريسها كما عملت على تشجيع البحث الميداني التطبيقي [xviii]

هذه النقطة الأخيرة هي التي فتحت باب التنمية في العلوم الاجتماعية حيث قامت بدراسة بعض الأزمات الاجتماعية، و التكفل بها و تحليلها و مناقشة أسبابها و مسبباتها و آثارها السلبية سواءاً على المستوى الفردي أو الجماعي.

وقد اتجه علماء الاجتماع بكل تخصصاتهم نحو آليات التنمية في المجتمع فأنجزوا بحوثهم و دراساتهم على فهم الظاهرة الاجتماعية في الجزائر بأدوات منهجية و علمية، إلى أن سعوا لإعطاء تصورات حداثية للمجتمع الجزائري، إلّا أن هذه المجهودات التي أنجزت بقيت أغلبها حبيسة المنظومة الاكاديمية، و لم يوليها صانعي البرامج التنموية أي اهتمام.

قائمة المراجع والمصادر:

[i] معجم نور الدين الوسيط: عربي/عربي، دار الكتاب العلمية أسسها محمد بيصو 1971 بيروت. ط2. سنة 2009

[ii] نفس المصدر مادة اجتماع

[iii] أحمد بدر، مقدمة في الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع سنة 2001 ص5

[iv] المرجع السابق: ص70.

[v] نفس المرجع ص70.

[vi] دينس كوش: مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية ترجمة منير سعادي: منظمة العربية لترجمة، ط1، بيروت سنة 2007 ص10

[vii] Benamer Mediene : »entre nationalisme et développement l'ambiguïté des sciences sociales en Algérie » dans act du colloque sur les sciences sociales aujourd'hui Mai 1984, OPU Alger 1986 p : 101.

[viii] عبد الباسط محمد حسين: التنمية الاجتماعية، القاهرة المطبعة العالمية سنة 1977 ص90، 91.

[ix] نفس المرجع ص 73

[x] John Dewey : The school and society, university of chicago press, 1991.

[xi] عبد العزيز شادي مستقبل المجتمع والتمية في مصر، أعمال المؤتمر السنوي الثاني للباحثين الشباب، القاهرة، مركز الدراسات وبحوث الدول النامية سنة 2002 ص71

[xii] محمد السمالوطي: علم الاجتماع التنمية دراسة علم الاجتماعيات العالم الثالث، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب سنة 1974 ص54

[xiii] د. سعيد محمد "التعليم العالي في الوطن العربي هوية الانتماء" مجلة الإنسان والمجتمع تصدر عن كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية بجامعة تلمسان، الجزائر، العدد الرابع سنة 2012، ص5

[xiv] د. أحمد زكريا زدام "الاتجاهات الحديثة لتخطيط سياسات التعليم العالي وفقا لاحتياجات سوق العمل" المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية عمان الأردن، 2012 ص58

[xv] البرنامج الإنمائي لأمم المتحدة والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية الإنسانية العربية سنة 2003 عمان ص37

[xvi] أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم: التنمية وحقوق الإنسان، نظرة اجتماعية، الاسكندرية، المكتبة الجامعية الحديثة سنة 2006 ص12

[xvii] هناء حافظ بدوي: التنمية الاجتماعية، الإسكندرية دار المعرفة الجامعية، 2000 ص80,79

[xviii] الدكتور سعيدي محمد : مرجع سبق ذكره (بتصرف)

حدود التنظيم التشريعي للحريات العامة في مجال الأنشطة الخاصة والمهن المنظمة

د. مامون مؤذن

THE LIMITS OF LEGISLATIVE REGULATION OF PUBLIC FREEDOMS IN THE FIELD OF PRIVATE ACTIVITIES AND REGULATED PROFESSIONS

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress7-6

Mamoune MOUDDENE [1]

Abstract:

If the law is concerned only with social ties, then there are freedoms that are subject to regulation, those whose effects extend to society, in the sense that its exercise affects the freedom of others or the interests of the group, and these freedoms are those related to the field of private activities and organized professions, such as freedom to work with its professional dimension Because it is not one of the privacy of the individual, but rather goes beyond that to society and to power itself.

Freedoms whose effects extend beyond the individual to society and to power cannot be absolute, otherwise they would turn into chaos and carry with it the prostitution and aggression against the state and the freedoms of others. Therefore, it must be organized without leading to its denunciation or derogation from it, provided that the issue of its organization is entrusted to Parliament as a representative of the will of the people, just as the authority of Parliament in this regard cannot be absolute power, but rather is constrained by objective constitutional controls and restrictions that impose on it not to diminish From it and not confiscate it, and it just has to organize it in a way that makes it more effective. The legal regulation of freedom must ensure the balance, as far as possible, between the right of the individual to exercise his freedom and the restrictions that Parliament considers to be imposed, that is, achieving a balance between the freedoms that the individual needs and the authority that is indispensable and to the extent that prosperity is achieved for society and the individual. This balance is necessary for all Freedom, which is more binding on some public freedoms that are closely related to democracy, such as freedom of work and opinion, freedom of the press, and freedom of assembly.

[1] Dr, University Tahri Mohammed Bechar, Algeria, mamounebechar1@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3092-1914

And from it, how can a balance be achieved between the legislative organization of public freedoms and its practice in the field of private activities and regulated professions.

Key Words: Freedom, Authority, Legal Organization, Special Activities, Regulated Professions.

حدود التنظيم التشريعي للحريات العامة في مجال الأنشطة الخاصة والمهن المنظمة

مامون مؤذن

الملخص:

إذا كان القانون لا يعنى إلا بالروابط الاجتماعية فإن هناك من الحريات ما يكون محلاً للتنظيم، وهي تلك التي تمتد أثارها إلى المجتمع، بمعنى أن ممارستها تمس حرية الآخرين أو مصالح الجماعة، ومن هذه الحريات تلك المتعلقة بمجال ممارسة الأنشطة الخاصة والمهن المنظمة، كحرية العمل ببعدها المهني لأنها لا تعد من خصوصيات الفرد، بل تتعدى ذلك إلى المجتمع وإلى السلطة في حد ذاتها.

فالحريات التي تتعدى أثارها الفرد إلى المجتمع وإلى السلطة لا يمكن أن تكون مطلقة وإلا انقلبت إلى فوضى وحملت في طياتها البغي والعدوان على الدولة وعلى حريات الآخرين. ولذلك يتعين تنظيمها دون أن يؤدي ذلك إلى نقضها أو الانتقاص منها، على أن يوكل أمر تنظيمها إلى البرلمان باعتباره ممثلاً لإرادة الشعب، كما أن سلطة البرلمان في هذا الشأن لا يمكن أن تكون سلطة مطلقة، وإنما هي مقيدة بضوابط وقيود دستورية موضوعية تفرض عليه ألا ينتقص منها وألاّ يصادرها، وله فقط تنظيمها على نحو تكون معه ممارستها أكثر فعالية. فالتنظيم القانوني للحرية يجب أن يكفل التوازن بقدر الإمكان بين حق الفرد في ممارسة حريته وبين القيود التي يرى البرلمان فرضها، أي تحقيق التوازن بين الحريات التي يحتاج إليها الفرد وبين السلطة التي لا غنى عنها وبالقدر الذي يتحقق الازدهار للمجتمع والفرد. وهذا التوازن أمر لازم بالنسبة لجميع الحريات، وهو أكثر إلزاماً بالنسبة لبعض الحريات العامة ذات الارتباط الوثيق بالديمقراطية كحرية العمل والرأي وحرية الصحافة وحرية الاجتماع.

ومنه، فكيف يمكن تحقيق الموازنة بين تنظيم التشريعي للحريات العامة وبين ممارستها في مجال الأنشطة الخاصة والمهن المنظمة؟.

الكلمات المفتاحية: الحرية، السلطة، التنظيم القانوني، الأنشطة الخاصة، المهن المنظمة.

مقدمة:

إذا كان لا يقصد بالإقرار الدستوري للحريات العامة وكفالتها أن تكون مطلقة، بل يتعين تنظيمها تشريعياً من أجل المحافظة على النظام العام، فقلما توجد في الواقع حرية لا تكون موضوعاً للتنظيم حتى يمكن أن تمارس من الناحية العملية. باعتبار أن المؤسس الدستوري لا يستطيع الخوض في التفاصيل التي تحكم موضوع الحقوق والحريات العامة بل يقف عند الأسس والمبادئ الرئيسية التي تحكمها، ويترك للسلطة التشريعية عن طريق قانون تسنه، وللسلطة التنفيذية عن طريق لوائح تصدرها وضع التنظيمات والتفصيلات المتعلقة بممارسة تلك الحقوق والحريات، ومنها حرية العمل ببعدها المهني من خلال تنظيم ممارسة الأنشطة والمهن المنظمة.

وإذا كان القانون لا يعنى إلا بالروابط الاجتماعية فإن هناك من الحريات ما يكون محلاً للتنظيم، وهي تلك التي يتعدى أثارها الفرد إلى المجتمع وإلى السلطة لا يمكن أن تكون مطلقة وإلا انقلبت إلى فوضى وحملت في طياتها البغي والعدوان على الدولة وعلى حريات الآخرين. ولذلك يتعين تنظيمها دون أن يؤدي ذلك إلى نقضها أو الانتقاص منها، على أن يوكل أمر تنظيمها إلى البرلمان باعتباره ممثلاً لإرادة الشعب، كما أن سلطة البرلمان في هذا الشأن لا يمكن أن تكون سلطة مطلقة، وإنما هي مقيدة بضوابط وقيود دستورية موضوعية تفرض عليه ألا ينتقص منها وألا يصادرها

ومنه، فالتنظيم القانوني للحرية يجب أن يكفل التوازن بقدر الإمكان بين حق الفرد في ممارسة حريته وبين القيود التي يرى البرلمان فرضها، وهذا التوازن أمر لازم بالنسبة لجميع الحريات، وهو أكثر إلزاماً بالنسبة لبعض الحريات العامة ذات الارتباط الوثيق بالديمقراطية كحرية العمل والرأي وحرية الصحافة وحرية الاجتماع.

وإذا كانت الحرية تقوم أساساً على القدرة على التصرف دون أي تحريم يفرض من الخارج على هذه القدرة، فإن حياة الإنسان في المجتمع تستوجب بطبيعتها وضع حدود للحرية، لذلك يرى بعض الفقه ومنهم الفرنسي أن الحريات بصفة عامة لا يمكن أن تكون مطلقة، فهي تحتاج إلى نوع من التنظيم الذي يرد قيداً على الحرية بمعناه المطلق، وبقدر تحقيق التوازن بين الحريات التي يحتاج إليها الفرد وبين السلطة التي لا غنى عنها بقدر ما يتحقق الازدهار للمجتمع والفرد.

ومنه، نطرح الإشكالية: كيف يمكن تحقيق الموازنة بين تنظيم التشريعي للحريات العامة وبين ممارستها في مجال الأنشطة الخاصة والمهن المنظمة؟

وعليه ستتم الإجابة على هذه الإشكالية من خلال مطلبين خصصنا الأول للتنظيم التشريعي للحريات العامة والأنشطة الخاصة والمهن المنظمة أما الثاني لطبيعة سلطة المشرع وحدود اختصاصه بتنظيم الأنشطة الخاصة.

المطلب الأول

التنظيم التشريعي للحريات العامة والأنشطة الخاصة والمهن المنظمة:

في الواقع أن مشكلة الحرية وما يرد عليها من قيود حماية للنظام العام، هي من أخطر المشكلات التي تواجه الإنسان اليوم. وبصفة عامة، فإن محور الدراسات في القانون العام بجانبيه الدستوري والإداري يدور أساسا حول مشكلة الموازنة بين الحرية والسلطة.

وتأسيساً على ذلك لنا أن نتساءل: عن الحدود التي يجب مراعاتها في تنظيم التشريع للحريات العامة من حيث التنظيم والتقييد؟

ومنه، ستتم معالجة هذا المطلب من خلال فرعين مستقلين خصصنا أولهما لدراسة مبدأ الاختصاص التشريعي في تنظيم الحريات وممارسة الأنشطة الخاصة والمهن. وخصصنا الثاني لحدود اختصاص المشرع في تنظيم الحريات العامة.

الفرع الأول

مبدأ الاختصاص التشريعي في تنظيم الحريات وممارسة الأنشطة الخاصة والمهن:

تجدر الإشارة أولاً أن النصوص القانونية على اختلافها (دستورية، تشريعية، لائحية) تمنح وتتيح للفرد التمتع بحرياته وفق مقتضيات يتطلبها عدم المساس بالنظام العام. ومنه فإن النصوص الدستورية لا يثور بشأنها أي إشكال، نظراً لما تحققه من إقرار للحقوق والحريات بصفة عامة. فهذه الأخيرة تجد في كنف النصوص الدستورية أسمى ضماناتها، بعكس النصوص اللائحية،والتي لا ينتظر منها في كثير من الحالات سوى المساس بحقوق الفرد وحرياته، باعتبار أن السلطة القائمة عليها، أي السلطة التنفيذية تميل في كثير من الأحيان إلى تقييدها. (لزرق، 2013، صفحة 82)

ولهذا السبب اختصت السلطة التشريعية لاعتبارات عدة بمسألة تنظيم الحقوق والحريات العامة وهذا في حدود الإطار الدستوري من غير أن تتجاوزه أو تتعداه. (السنهوري، 2001، صفحة 61)

فإذا كان الأصل أن المشرع أي البرلمان لا يميل إلى الطغيان أو إلى التضييق على الحريات العامة وممارسة الأنشطة والمهن المنظمة، لأنه وهو المعبر عن إرادة الأمة يحرص في تشريعاته على أن يكفل الأفراد داخل المجتمع ممارسة الحقوق والحريات العامة، هذا فضلاً عن أن تدخل المشرع في مجال الحقوق والحريات من شأنه أن يعضد الحقوق والحريات العامة، ذلك أن القانون عندما ينظم الحقوق والحريات العامة يقدم للأفراد أساساً قانونياً يمكنهم الاستناد إليه للدفاع عنها (فاروق، 1988، صفحة 184).

وعليه، تجدر الإشارة إلى أن الحفاظ على النظام العام لا يتعارض مع الحريات، ومن ثمة، فالتنظيم التشريعي لا يخل بالحرية بل يقدم لها إمكانية الوجود القانوني والممارسة الفعلية، وبدون هذا التنظيم قد يصبح المجتمع في فوضى. (حسبو، 1999، صفحة 34).

والواقع أنه لا تعارض من الناحية النظرية بين الحرية والنظام العام، وإنما يقوم التعارض بين الحرية والسلطة عندما تتذرع السلطة بفكرة النظام العام للعدوان على الحرية، ونظراً لأن الحرية تفترض التنظيم الذي يعتبر شرطاً ضرورياً لممارستها، فإن النظام العام لا يعني مصادرة الحرية أو الانتقاص منها، وإنما هو عنصر في تعريفها، غير أنه يتعين وضع ضوابط للتنظيم تمنع من أن يتحول إلى عدوان على الحرية أو الانتقاص منها. ولذلك فإن اعتبارات النظام العام تدور كلها حول فكرة منع إساءة الحرية سواء في صورة فردية أو جماعية. وعلى هذا الأساس فإن تنظيم الحريات – يستهدف حقيقة المحافظة على المصلحة العامة- لذلك يتعين أن تكون الغاية النهائية منه – في منطق التنظيم الديمقراطي- كفالة الحرية ذاتها للجميع دون أن تهدر سلطة التنظيم بوسائلها هذه الغاية. (حسبو، 1999، صفحة 35)

وعلى إثر كل ما سبق ذكره، فإن الأصل أن يكون تنظيم الحرية بقانون حيث أن الديمقراطية تضفي طابعاً مقدساً على القانون باعتباره تعبيراً عن الإرادة العامة للأمة والممثلة في برلمان منتخب من الشعب، ونظراً لما للقانون من خصائص العلانية والعمومية وعدم الرجعية، ومن ثمة، فإن السلطة التشريعية هي المختصة أصلاً بتعيين الحدود التي يمارس فيها الفرد حريته. كما أن القانون باعتباره صادراً من الإرادة العامة وتحت رقابة الرأي العام يكون أقدر على تحقيق التوافق بين الحريات في إطار من النظام. بل أن القانون يعتبر أفضل ضمانة للحرية، حيث أنه مقيد بالاعتراف بحرية الأفراد وإقرارها. وذلك لأن الحرية تجد مصدرها خارج الدولة وفوقها – سواء القانون الطبيعي أو الدين أو الأخلاق – بحيث لا يكون للمشرع تعريف الحريات،وإنما هو مقيد بإقرارها وتأكيدها. وإذا أجيز تنظيمها فإن ذلك يجب ألا يصل إلى درجة تقييدها أو تعطيل ممارستها. (حسبو، 1999، صفحة 36)

فالحريات التي يتعدى أثرها الفرد إلى المجتمع وإلى السلطة لا يمكن أن تكون مطلقة وإلا انقلبت إلى فوضى وحملت في طياتها البغي والعدوان على الدولة وحريات الآخرين. ولذلك يتعين تنظيمها دون أن يؤدى ذلك إلى نقضها أو الانتقاص منها، على أن يوكل أمر تنظيمها إلى البرلمان باعتباره ممثلاً للأمة. كما أن سلطة البرلمان في هذا الشأن لا يمكن أن تكون سلطة مطلقة، وإنما هي مقيدة بضوابط وقيود دستورية موضوعية تفرض عليه ألا ينقص منها وألا يصادرها، وله فقط أن ينظمها على نحو تكون معه ممارستها أكثر فعالية. فالتنظيم القانوني للحرية يجب أن يكفل التوازن بقدر الإمكان بين حق الفرد في ممارسة حريته وبين القيود التي يرى البرلمان فرضها، وهذا التوازن أمر لازم بالنسبة لجميع الحريات، ومنها حرية ممارسة العمل ببعدها المهني.

فإذا كانت الحرية تقوم أساساً على القدرة على التصرف دون أي تحريم يفرض من الخارج على هذه القدرة، فإن حياة الإنسان في المجتمع تستوجب بطبيعتها وضع حدود للحرية. لذلك يرى بعض الفقه أن الحريات بصفة عامة لا يمكن أن تكون مطلقة، فهي تحتاج إلى نوع من التنظيم الذي يرد قيداً على الحرية بمعناها المطلق، وبقدر التوازن بين الحريات التي يحتاج إليها الإنسان وبين السلطة التي لا غنى عنها بقدر ما يتحقق معه الازدهار للمجتمع والفرد. غير أن الرأي الراجح في الفقه يذهب إلى أن هناك حريات لا تقبل التنظيم، حيث يجري عادة تقسيم للحقوق والحريات العامة من هذه الزاوية إلى: حقوق وحريات مطلقة، وهي التي لا تخضع لأي تنظيم أو تقييد من جانب المشرع لأنها تتعلق بخصوصيات الفرد وذاتيته. كحرية العقيدة وممارسة الشعائر الدينية. وعكس هذا توجد حريات نسبية تخضع للتنظيم والتقييد من المشرع والسلطات الإدارية أو الشبه إدارية، لأنها لا تعني الفرد وحده، بل تعنى أيضاً الجماعة التي يعيش بداخلها هذا الفرد، فهي تتعلق بالحياة الاجتماعية للفرد. كما أن البعض يضيف إلى هذا المفهوم مفهوم آخر نابع من كون الحريات عموماً يقابلها حق الدولة في حفظ النظام. هكذا فإن تقابل الحريات والنظام العام ينتج عنه أن الحريات لا يمكن أن تكون مطلقة كما أن النظام بدوره لا يمكن أن يكون مطلقاً (شرقاوي، 1978، صفحة 11 و12).

ولما كانت حرية العمل كحق من الحريات النسبية وفقاً لهذا التقسيم، إلا أن أثرها يشمل بجانب الفرد المجتمع والسلطة، لذلك يجتمع الفقه على أن تنظيمها لا يكون إلا بقانون.

ولا يزال مبدأ الاختصاص التشريعي بتنظيم الحريات سارياً في فرنسا حتى في ظل دستور 1958 المعدل والذي أدخل تعديلاً كبيراً في توزيع الاختصاص بين الحكومة والبرلمان، فقد أصبحت الحكومة صاحبة الاختصاص العام في كل الموضوعات التي لم ترد ضمن المسائل المحددة على سبيل الحصر التي جعل الدستور الاختصاص بها للسلطة

التشريعية وفقاً للمادة 34 منه. ومن ثمة، أصبح البرلمان صاحب الاختصاص الاستثنائي بالتشريع. وعلى الرغم من ذلك ظلت الحريات من اختصاص البرلمان، حيث تنص المادة 34 على أن القانون يحدد القواعد التي تخص عدداً من المسائل من بينها: الحقوق الوطنية والضمانات الأساسية الممنوحة للمواطنين لممارسة الحريات العامة والواجبات المفروضة على المواطنين في أشخاصهم وفي أموالهم للدفاع الوطني، ويقصد باختصاص البرلمان بتحديد القواعد القانونية أنه يملك في الأصل أن ينظم هذه المسائل في كل تفصيلاتها دون أن يكون للحكومة أن تصدر في هذا الخصوص إلا اللوائح اللازمة للتنفيذ القانون.

وعلى الرغم من الاختصاص التشريعي في تنظيم الحريات العامة فإن القضاء الفرنسي يعترف للحكومة بحق إصدار لوائح ضبط مستقلة بالقدر الضروري. فكفالة الدستور أو القانون للحريات لا يمنع بذاته من قيام السلطات الإدارية أو الشبه إدارية بتنظيم هذه الحريات إذا ما اقتضت ضرورات النظام العام ذلك، وبالتالي فإن تحديد مجال كل من القانون واللائحة في موضوع الحريات العامة يجب أن يتم في ضوء هذا التفسير (حسبو، 1999، صفحة 38) .

وعليه، يختص البرلمان بتحديد وتعديل النظام القانوني للحريات العامة، وبالخروج على الحدود التي وضعها القضاء للسلطات الضبط الإداري. وتختص السلطة اللائحية بتطبيق النظام التشريعي للحريات دون إخلال بضماناتها الأساسية، كما تختص بتطبيق المبادئ التي استخلصها القضاء بصدد ضبط سياسة التنظيم المهني. ومن هذه المبادئ حق السلطة اللائحية في التدخل في حالة عدم صدور قانون بتنظيم حرية من الحريات إذا حدث ما يهدد النظام العام. كذلك حق السلطة اللائحية في التدخل في الأنشطة الفردية التي لا ترقى إلى مرتبة الحرية، أي التي لا تعدو أن تكون من قبيل الرخص أو النشاط المتسامح فيه، حيث لا تمس لوائح الضبط في هذه الحالة بحرية من الحريات (حسبو، 1999، صفحة 40) .

ويأخذ القانون الجزائري كذلك بمبدأ الاختصاص التشريعي في تنظيم الحريات العامة، فقد نص دستور 1996 المعدل والمتمم في مادته 1/140 صراحة على إسناد الاختصاص القانوني للمشرع في مجال ضبط وتحديد الحريات العامة وتنظيمها ووضع نظامها القانوني بقولها: (يشرع البرلمان في الميادين التي يخصصها له الدستور، وكذلك في المجالات التالية:

حقوق الأشخاص وواجباتهم الأساسية، لاسيما نظام الحريات العمومية، وحماية الحريات الفردية وواجبات المواطنين). ومنها الحق في العمل طبقاً لنص المادة 66 من التعديل الدستوري الأخير (دستور)، ويضاف إليها مواد أخرى ذات أحكام خاصة توجد على مستوى الدستور.

وعلى الرغم من مبدأ الاختصاص التشريعي في تنظيم الحريات العامة، إلا أن المشرع قد يغالي فيما يصدره من قوانين، في تقييد الحريات والانتقاص منها، ومن ثم يثور التساؤل حول وجود حدود لسلطة المشرع في تنظيم الحرية؟ حيث من اللازم تعيين هذه الحدود حتى لا تتخذ سلطة التنظيم ذريعة لإهدار الحرية.

وبعبارة أخرى، حينما يقرر الدستور حرية من الحريات أو حقاً من الحقوق العامة، ويعطى المشرع السلطة التقديرية للتدخل بتنظيم كيفية ممارسة هذا الحق وطرق استخدام تلك الحرية، فهنا تدق التفرقة – إذا ما خرج المشرع عن الحدود الدستورية وأورد قيوداً على الحق أو الحرية – بين التنظيم المباح للحرية وبين إدخال مجموعة من القيود التي تحول دون التمتع بها، أو تجعل على الأقل ممارستها أمراً يشق على الأفراد فيصبح النص الدستوري الكافل للحرية حبراً على ورق لا ضمانه ترجى منه، ولا حق من خلاله يشع (لزرق، 2013، صفحة 82).

ومن ثمة، هل يعد التنظيم التشريعي للحريات العامة، استثناء من الأصل الذي هو الحرية، وبالتالي تكون فرضية الانحراف التشريعي غير واردة، أو بعيدة الاحتمال في ظل هذا التضييق والتحديد لسلطة التشريع؟ أم أن سلطة المشرع في تنظيم الحريات العامة هي الأصل، مما يزيد في توسيع سلطة المشرع إزاء الحريات العامة، فتكون فرضية انحرافه جد واردة؟. هذا ما سيتم توضيحه في الفرع الموالي.

الفرع الثاني

نطاق سلطة المشرع في تنظيم الحريات العامة والأنشطة الخاصة والمهن:

إن تعدد السلطات القائمة على التشريع يترتب عليه تفاوت مراتبه ضمن سلم تدرج القواعد القانونية، ويتم هذا بالاستناد إلى الجهة التي تصنعها وتضعها انطلاقاً من مركزها السياسي والقانوني، تعلو أعمالها والقواعد التي تضعها بالنتيجة القواعد القانونية والأعمال الصادرة عن الجهات أو السلطات الأدنى منها درجة، وبحسب ما يمنحها الدستور ويسبغ عليها من أهمية وقيمة قانونية: قيمة قاعدية"Valeur normative" أم قيمة تطبيقية تنفيذية فقط" Valeur d'exécution ou d'application".

وطبقاً لمبدأ الفصل بين السلطات، فإن السلطة التشريعية تتولى بحكم تخصصها الدستوري سن القواعد القانونية العامة، والتي يتم بها رسم الخطوط العامة للحياة السياسية، والاقتصادية والاجتماعية في الدولة.

حيث يجب عليها أن تراعى في ذلك أحكام الدستور وقواعده القانونية باعتبار أن هذه الأخيرة تحتل دوماً قمة هرم تسلسل القواعد والأعمال القانونية في الدولة، فهي ملزمة للمشرع ومفروضة عليه، ومن باب أولى على الجهاز الإداري التنفيذي ويترتب على هذا أن القواعد المنظمة للحريات والضامنة لها تكون في مأمن وفي موقع أكثر حماية، من أن يطلها التجاوز من حيث المبدأ على الأقل. (الرحمن، 2006، صفحة 27)

فطبقاً لقاعدة توزيع الاختصاص، فإن السلطة التشريعية تختص بسن القوانين، وهذا أمر طبيعي اقتضاه مبدأ السيادة الشعبية، بالنظر لضم البرلمان ممثلين للإرادة الشعبية صاحبة السيادة في الدولة. (دستور، صفحة 27).

وعلى هذا الأساس، تأخذ القاعدة القانونية التي يقررها البرلمان على مقتضى الإجراءات الدستورية مكانها إلى جانب القواعد الدستورية في سلم تدرج القواعد القانونية في الدولة، بحيث تعلو أعمالها وقواعدها القانونية عن الأعمال والقواعد القانونية الصادرة عن الجهات أو السلطات الأدنى منها درجة كتلك الصادرة عن السلطة التنفيذية من مراسيم وقرارات مختلفة والتي هي من قبيل التنظيم والتنفيذ (الزرق، 2013، صفحة 84)

ولكن الذي يهمنا في الموضوع وبشكل مباشر هي حالات القيود الواردة في النصوص القانونية وتسري على الحرية من حيث تنظيم وتوجيه ومراقبة الأفراد لدى ممارستهم نشاطاتهم وحرياتهم الفردية والجماعية، ومنها فرض بعض القيود والشروط الخاصة لممارسة بعض النشاطات الخاصة المهن المنظمة. وبما أن حرية العمل والحق في ممارسته هو واحد مما يضطلع المشرع بالاختصاص بتنظيمه بقواعد قانونية، فإن الأمر يستدعي الوقوف بشيء من التحليل والمناقشة، من حيث أساس سلطة المشرع (البرلمان) في وضع القواعد الضابطة لهذه الحريات وممارستها عملياً في النظرية العامة، باعتباره ممثلاً للإرادة العامة.

ومما سبق فما هي أسس سلطة المشرع واختصاصه بتنظيم الحريات العامة والأنشطة الخاصة والمهن؟

مما لا شك فيه أن إطلاق العنان للحريات العامة بشأن ممارستها قد يفضي إلى نوع من الفوضى والاضطراب، يسود معه بالموازاة مساس بالنظام العام، فمن اللزوم والحال هذه أن تنظيم الحريات على نحو يصان معه النظام العام، بحيث تصبح الحرية في حد ذاتها ممكنة وعملية.

ففكرة النظام العام لا تتعارض مع الحريات العامة، بل العكس من ذلك فالتنظيم لها هو الذي يوفر لها إمكانية الوجود الواقعي.

ومن هنا كان التنظيم، ضرورياً لممارستها. ولا يعني ذلك إهدار الحريات والعدوان عليها، وإنما هو عنصر في تعريفها، وإذا كان المستقر الأمر مستقرا على عدم إطلاق الحريات العامة بدعوى عدم المساس بالنظام العام، فإن هذا التقييد لا يعني بالمقابل الحد المطلق من ممارسة الحرية، لأن إلغاءها لا يكون أصلاً حتى بتشريع، والذي هو الطريق الأنسب لتنظيمها (95، 1978).

وهكذا، أوجب تنظيمها تفادياً للتناقض والتعارض المحتمل حدوثه أثناء ممارسة بعض الحريات مع ممارسة البعض الآخر منها، إذ تعتبر في هذه الحالة بمثابة ضوابط وحدود على بعض الحريات بمناسبة ممارستها حماية للنظام العام.

وباعتبار أن هذا الأخير (النظام العام)، مطلب مشترك بالنظر لتحقيق الخير المشترك لأفراد الجماعة المنظمة تنظيماً قانونياً، وبالنتيجة لذلك، تحتم السلطة العامة التدخل لإقامة توازن بين نشاط الفرد ومصالحه، بتنظيم العلاقة الاجتماعية والحريات العامة من جهة، وبين المصلحة العامة وما ينبغي لحفظ نظام المجتمع. (عزاوي، 2009، صفحة 28 و 29) على أساس ذلك كله، فإن اختصاص المشرع بتنظيم العلاقات الاجتماعية بما فيها موضوع الحريات العامة والأنشطة الخاصة والمهن، أمر من الضرورة بمكان، بالنظر لحق الدولة في تنظيم المجتمع باعتبارها سلطة سياسية وقانونية تجد المجتمعات الإنسانية الحديثة حاجة ملحة لتدخلها بغية تنظيم مختلف العلاقات داخلها، وهو ما يجد سنده في أسس ثلاثة: أساس اجتماعي وأساس سياسي، أخيراً أساس قانوني.

1/ الأساس الاجتماعي: يجد هذا الأساس موضعه في عدم نكران حق الدولة في التدخل لتنظيم ما يدور داخل مجتمعها من أجل تحقيق الصالح المشترك. وبيان ذلك، أن الصالح العام شرط أساسي تتوقف عليه في الواقع إمكانية الفرد في تحقيق مصالحه الذاتية. إذ الفرد ليس منعزلاً، بل لا يسعه العيش إلا في وسط اجتماعي، يترتب عليه بالضرورة المصالح العامة. فإذا كانت هذه الأخيرة شرطا يتوقف عليها إمكانية الفرد من التمتع بحقوقه وحرياته، فإن مناقضتها تعود على الفرد نفسه بالضرر بداهة. مما يعني التوازن بين المصالح الجزئية بعضها قبل بعض من جهة، وبينها وبين المصلحة العليا من جهة أخرى، على أساس من الواقعية والعدل والموضوعية، لاسيما وأن دور الدولة الحديثة لم يقتصر على الدور السلبي للدولة الحارسة، بل وفي ظل توسع نطاق وظيفتها رافق ذلك إقرار بحقها في التدخل عبر شتى الميادين والمجالات لحماية مصلحة المجتمع من جانب، وحماية حقوق وحريات الأفراد من جانب آخر. (لزرق، 2013، صفحة 84)

كما أن مركز الفرد في المجتمع يجعل نشاطه في حاجة دائمة لتدخل الدولة في تنظيم ممارسته له، منعاً للتضارب بين المصالح الفردية المتقابلة ذاتها، أو بين هذه الأخيرة وبين المصلحة العامة فيما لو تركت هذه الممارسة للفهم

المنفرد للحرية الفردية أو الشخصية، وإلا عمت الفوضى التي ستحول دون ممارسة أي كان لحريته والتمتع بها فعلياً في الوقت وبالوتيرة المرغوب فيهما. (عزاوي، 2009، صفحة 32 و33)

فغاية كل ما في الأمر من ذلك أن التنظيم، ومن ثمة فسلطة التنظيم ضرورة حتمية لابد منها في ظل استحالة تصور قيام علاقات على هذا النحو من دونهما. وعلى إثر ذلك ذهب بعض الفقه كما يقول "**نعيم عطية**" (نعيم، 1965، صفحة 316) إلى القول بأن " السلطة قرينة على الحرية " فالأولى امتداد للثانية وانعكاس لها.

ومنه، فإن الحرية تعني إفساح المجال أمام إرادة الفرد في أن تتطابق مع نظام موضوعي، وبالنتيجة الوصول إلى التطابق التلقائي بين الإرادة وبين النظام الاجتماعي، على أن يقتضي الأمر في الأخير قيام سلطة حرة يتفق مفهومها ويقترن بالإرادة الإنسانية الحرة. وهذا يعني، بلوغ تنظيم سوي للحريات العامة والأنشطة والمهن في كنف نظام قانوني محكم قائم على أسس من العدالة الموضوعية (لزرق، 2013، صفحة 86) .

2/ الأساس السياسي: إلى جانب الأساس الأول، هناك الأساس السياسي لتنظيم العلاقات الاجتماعية عموماً، والحريات العامة على وجه التحديد، في صورة تمثيل للإرادة العامة فيما يوضع ويسن من قوانين منظمة للحريات العامة والأنشطة والمهن الخاصة وسلوكات الأفراد في المجتمع وفق أطر تتسم بالموضوعية والتجريد فيما تعالجه وتنظمه (الرحمن، 2006، صفحة 35). على أن أصل اختصاص المشرع بمسألة تنظيم ممارسة الحريات العامة والأنشطة الخاصة والمهن، راجع بالدرجة الأولى للعديد من الأسباب، لعل أهمها أن النص في صلب الدستور على حرية ما لا يكفي بوجودها، بل ينبغي فضلاً عن ذلك أن يكون هناك تنظيم تشريعي لها يكفل ممارستها (ثروت، 2044، صفحة 88) وهذا باعتبار التشريع صادراً من أقدر السلطات على استجلاء جوانب الصالح العام، والتعبير عن مقتضياته - لارتباط هذه السلطة بإرادة الشعب – هو الذي يمكن أن يضمن التوازن بين الحقوق والحريات العامة وبين المصلحة العامة. وهو إذ يفعل ذلك لا يجوز أن ينال من تلك الحقوق والحريات بما يقلص من محتواها، أو يجردها من خصائصها أو يقيد آثارها، وإلا كان هذا التنظيم مخالفاً للدستور (فتحي سرور، 1999، صفحة 369) .

ومن **جهة أخرى**، فإن اختصاص البرلمان بتنظيم الحريات يجد أساسه في أن روح القانون تتماشى ومصلحة الحرية، بينما التنظيم (اللائحة) الصادرة عن السلطة الإدارية أو الشبه إدارية يتماشى والمصلحة العامة.

فهكذا تفسر إذا ضرورة التدخل التشريعي المسبق حتى يسمح للإدارة باستعمال هذا النوع من التدابير والإجراءات بالنسبة لكل واحدة من الحريات المعنية والمضمونة بالنصوص القانونية من حيث هي منصوص عليها في الدستور (الرحمن، 2006، صفحة 36 و 37) .

ويأخذ القانون الجزائري كذلك بمبدأ الاختصاص التشريعي في تنظيم الحريات العامة، طبقاً لما نص عليه التعديل الدستوري 2016 في مادته 1/140 صراحة على إسناد الاختصاص القانوني للمشرع في مجال ضبط وتحديد الحريات العامة وتنظيمها ووضع نظامها القانوني بقولها: (يشرع البرلمان في الميادين التي يخصصها له الدستور، وكذلك في المجالات التالية:

حقوق الأشخاص وواجباتهم الأساسية، لاسيما نظام الحريات العمومية، وحماية الحريات الفردية وواجبات المواطنين). ومنها الحق في العمل طبقا لنص المادة 66 من التعديل الدستوري، ويضاف إليها مواد أخرى ذات أحكام خاصة توجد على مستوى الدستور.

3/ الأساس القانوني: يقوم الأساس القانوني قبل كل شيء وعلى مستوى أول، فيما يعرف بدسترة الحريات العامة، باعتبارها مرجعيات دستورية بامتياز (حاشي، 2009، صفحة 26 و27) حيث يعد الاعتداء عليها اعتداء على الدستور في حد ذاته. إلا أن النصوص الدستورية عادة ما تصاغ بنوع من العمومية، خصوصاً إذا تعلق الأمر بالحريات العامة، الأمر الذي يحول دون تناولها بالتفصيل، كبيان شروطها والحدود التي يجب مراعاتها عند ممارستها. لذلك كان من اللازم أن يكون هناك تنظيم توجد في ظله الحريات العامة. فالعبرة بالتمتع بها على أكمل وجه، وليس مجرد النص عليها في الدستور، وذلك ما يفترض وجود تنظيم، بحيث يبقى النص الدستوري مجرد وعد غير قابل للتطبيق العملي، ما لم يتدخل المشرع العادي، ليضع هذا الوعد موضع التنفيذ عن طريق إصدار التشريعات المنظمة للحريات العامة التي يقررها الدستور، ويحيل إلى المشرع العادي بشأن تنظيمها (لزرق، 2013، صفحة 89) . فالتنصيص على الحريات العامة في متن الدستور يعد ذاته "مكسباً قانونياً" للجماعة المنظمة تنظيماً قانونياً، ينقل حق التمتع بممارسة نشاط معين أو حرية معينة من مجرد أمل أو وعد وارد في أدبيات خطاب سياسي إلى واقع ملموس (الرحمن، 2006، صفحة 31)

ومرد ذلك أن المشرع (البرلمان) هو المعبر عن إرادة الأمة وبالتالي يحرص في تشريعاته على أن يكفل للأفراد ممارسة الحقوق والحريات العامة دون الميل إلى الطغيان أو إلى التضييق على هذه الحقوق والحريات العامة، هذا فضلاً عن تدخل المشرع في مجال الحقوق والحريات من شأنه أن يعضد الحقوق والحريات العامة، وذلك أن القانون عندما ينظم الحقوق والحريات العامة يقدم للأفراد **أساساً قانونياً** يمكن الاستناد إليه للدفاع عنها (فاروق، 1988، صفحة 184) .

ومن هنا، استقر الرأي على أن يكون تنظيم الحرية بقانون كأصل عام حيث أن الديمقراطية تضفي طابعاً مقدساً على القانون باعتباره تعبيراً عن الإرادة العامة للأمة الممثلة في برلمان منتخب من الشعب كما سبق وأن أشرنا، و نظراً لما للقانون من خصائص العلانية والعمومية وعدم الرجعية (95، 1978، صفحة 51). ومنه، يبقى القانون الأداة التشريعية الوحيدة التي تنظم الحقوق والحريات العامة في حدود الإطار الدستوري.

غير أن الحديث عن سلطة واختصاص المشرع بتنظيم الحريات العامة يقتضي منا الوقوف على طبيعة هذا الاختصاص في المطلب الثاني.

المطلب الثاني

طبيعة سلطة المشرع وحدود اختصاصه بتنظيم الأنشطة الخاصة:

سنتعرض بالدراسة لهذه المسألة من خلال فرعين نقف في الأول على طبيعة اختصاص المشرع بتنظيم الحريات والأنشطة وفي الثاني على حدود هذا الاختصاص ونطاقه.

الفرع الأول

طبيعة اختصاص المشرع بتنظيم الحريات العامة والأنشطة الخاصة:

مع التسليم باختصاص المشرع بمسألة تنظيم الحريات، فإن ممارستها ليس لها ما يقيدها سوى تلك الحدود التي تضمن للآخرين نفس الممارسة. فالإقرار بالحريات العامة وكفالتها، لا يعني أنها مطلقة، بل يتعين مع ذلك تدخل المشرع بتنظيمها (95، 1978، صفحة 49).

وعلى إثر ذلك، سنقف على طبيعة الاختصاص التشريعي المسند للمشرع بموجب أحكام الدستور، من حيث "المدى" الذي يمكن للمشرع بلوغه في صياغته للقوانين المنظمة للحريات العامة والنشاطات الخاصة المشمولة بالتنظيم والتقييد، لتنظيم ممارستها بوضع نظام قانوني، وهي القوانين التي صنفها المؤسس الدستوري الفرنسي في دستور الجمهورية الخامسة الصادر في 4 أكتوبر سنة 1958 ومعه المؤسس الدستوري الجزائري، إلى فئتين: القوانين ذات المبادئ العامة أو الأساسية – والقوانين ذات القواعد التفصيلية، الأمر الذي ينعكس على نطاق سلطة البرلمان الحقيقية في الضبط القانوني للحريات العامة ضبطاً تشريعياً بالمقارنة مع الدور والمجال المتروك للحكومة (السلطة التنفيذية) واللائحة في هذا المجال (عزاوي، 2009، صفحة 50) .

وعلى أساس مبدأ الاختصاص التشريعي الذي يهدف إلى أن يكون تنظيم الحقوق والحريات ورسم حدودها من اختصاص البرلمان باعتباره ممثل الإرادة العامة، والحيلولة دون تدخل السلطة التنفيذية في المساس بهذه الحقوق والحريات دون موافقة البرلمان (السلطة التشريعية)، فالتشريع على هذا النحو هو السند الذي يتوقف عليه تنظيم ممارستها ورسم حدودها. إنه هو التعبير عن موافقة الشعب من خلال النظام النيابي عما يمكن القيام به في مجال يتعلق به وحده وهو الحقوق والحريات، إنه لا يعنى أكثر من منع تدخل السلطة التنفيذية من تلقاء نفسها وبغير إذن من المشرع في هذا المجال، فعندما يتعلق الأمر بتعيين الحدود التي تتم فيها ممارسة الحقوق والحريات فثمة سلطة واحدة في الدولة هي المختصة أصلاً، هذه السلطة هي السلطة التشريعية. والأصل في سلطة المشرع في موضوع تنظيم الحقوق والحريات كما ترى المحكمة الدستورية المصرية هو إطلاقها، باعتبار أن جوهر تلك السلطة هو المفاضلة التي يجريها بين البدائل المختلفة التي تتصل بالموضوع محل التنظيم التشريعي، موازياً بينها، مرجحاً ما يراه أنسبها لفحواه، وأحراها بتحقيق الأغراض التي يتوخاها، وأكفلها لأكثر المصالح وزناً في مجال إنفاذها، وليس ثمة قيد على مباشرة المشرع لسلطته هذه، ما لم يكن الدستور قد فرض في شأن ممارستها ضوابط محددة (فتحي سرور، 1999، صفحة 368 و369) .

ومنه، فإن التزام المشرع تجاه النصوص الدستورية **ليس من طبيعة واحدة، فالنسبة للنصوص الدستورية التقريرية يكون التزام المشرع تجاهها التزاماً قانونياً** بعدم مصادرة الحرية، أو إزهاق الحقوق العامة الواردة بتلك النصوص، لأن هذه النصوص تتميز بالتحديد وبالقابلية للتطبيق فوراً، ولا تستلزم كي يطالب الأفراد بتطبيقها أو التمتع بها أن يتدخل المشرع لينظم كيفية تطبيق هذه النصوص، وذلك لأنها تقرر مراكز قانونية يتحتم احترامها بالنسبة للمشرع، وبالنسبة للأفراد (أبو زيد فهمي، 1984، صفحة 191 و 192).

وهناك نوع آخر من النصوص الدستورية أقرب ما تكون إلى النصوص التقريرية، وضع الدستور فيها أساساً لحرية من الحريات وجعلها بعد ذلك في حدود القانون، فهذه النصوص إذ تضع أساس الحرية وتقررها للأفراد الذين يستطيعون مزاولتها فوراً، ودون إذن إضافي من المشرع العادي بذلك.

ولكن، المشرع يستطيع أن يتدخل لينظم هذه الحرية ويضع بعض القيود على استعمالها، حتى لا يتعارض استعمال الفرد لها مع استعمال الفرد الآخر، وحتى تكون الحرية كلها في النهاية غير متعارضة مع الخير المشترك للمجتمع. وهنا تثور مشكلة بالنسبة لهذه النصوص، فقد يتدخل البرلمان تحت ستار التنظيم، ويصادر الحرية نهائياً، وهو إذا فعل ذلك ينتهك الدستور بغير شك.

ولذلك، فإن حقه الواضح في هذه الحالة هو التنظيم دون المصادرة، والمسألة تدق في بعض الأحيان وتصبح في النهاية خاضعة لتقدير الجهة المختصة بالرقابة على دستورية القوانين قد تكون المجلس الدستوري في بعض الأحيان وفي أخرى لرقابة القضاء الدستوري عن طريق المحكمة الدستورية حسب ما تأخذ به كل دولة (أبو زيد فهمي، 1984، صفحة 193).

وعلى العكس من النصوص التقريرية تكون النصوص الدستورية التوجيهية والتي لا تزيد على كونها مجرد توجيهات معينة يتعين على النظام السياسي العمل على تحقيقها، أو هي بمثابة برنامج سياسي يجب على البرلمان أن يقوم بتنفيذه، ومن ثم فهي نصوص غير محددة في مضمونها، لذا فإن الأفراد لا يستطيعون الاحتجاج بها فور صدور الدستور بل يلزم لكي يتمتع الأفراد بمضمونها أن يتدخل المشرع ويضعها موضع التنفيذ بما يصدره بصددها من تشريعات، وفي هذه الحالة يكون للأفراد التمسك والاحتجاج بما جاء في هذه التشريعات اللازمة لتنفيذ هذه النصوص التوجيهية فيختار الوقت المناسب، وأفضل الطرق التي تؤدى إلى تحقيق الهدف ولكنه يكون ملزم بألا يؤجل تنفيذ هذه النصوص إلى ما لا نهاية، وإذا كان المشرع العادي يتمتع بسلطة تقديرية بصدد إصداره التشريعات اللازمة لتنفيذ النصوص الدستورية التوجيهية غير المحددة فإن عليه التزام قانوني، حيث لا يستطيع أن يصدر تشريعاً يكون مخالفاً لهذه النصوص مخالفة صريحة و ينتهكها انتهاكاً واضحاً (أبو زيد فهمي، 1984، صفحة 191).

ومن ثمة، تبقى سلطة المشرع في سن القوانين المنظمة للحقوق والحريات والنشاطات الخاصة المشمولة بالتنظيم والتقنين، قائمة على أسلوب صياغة المؤسس الدستوري لنصوص الدستور المتعلقة بالحريات العامة.

إذا كان هذا بشأن طبيعة سلطة المشرع في تنظيم الحريات العامة والنشاطات الخاصة المشمولة بالتنظيم والتقنين، من خلال تكفله بوضع وتحديد " النظام القانوني" للحرية مبيناً أساسها وإطارها القانوني والجهة المختصة بالإشراف على ممارستها (جهة إدارية أو شبه إدارية) من حيث التوجه والرقابة وأداة هذه الرقابة (الترخيص بمزاولتها) وشرط ممارستها. فماذا عن حدود هذه السلطة هل مطلقة من كل قيد أم مقيدة أم تقديرية؟. وهو محور دراستنا في الفرع الموالي الثاني.

الفرع الثاني

حدود سلطة المشرع في تنظيم الحريات العامة والأنشطة الخاصة:

على الرغم من مبدأ الاختصاص التشريعي في تنظيم الحريات فإن المشرع قد يغالي فيما يصدره من قوانين في تقييد الحرية والانتقاص منها. فيثور التساؤل حول وجود حدود لسلطة المشرع في تنظيم الحرية؟ حيث من اللازم تعيين هذه الحدود حتى لا تتخذ سلطة التنظيم ذريعة لإهدار ومصادرة الحقوق والحريات العامة أو الانتقاص منها أو فرضها للقيود على نحو يجعل استخدام الحق أو الحرية شاقاً على الأفراد.

وبعبارة أخرى، حينما يقر الدستور بحرية من الحريات أو حقاً من الحقوق العامة، ويعطى للمشرع سلطة التدخل بتنظيم كيفية ممارسة هذا الحق وطرق استخدام تلك الحرية، هنا لابد من الوقوف والتفرقة - إذا ما كان المشرع قد خرج عن الحدود الدستورية وأورد قيوداً على الحق أو الحرية – بين التنظيم المباح للحرية وبين إدخال مجموعة من القيود التي تحول دون التمتع بها، أو تجعل على الأقل ممارستها أمر يشق على الأفراد، فيصبح النص الدستوري الكافل للحرية حبراً على ورقة لا ضمانة ترجى منه، ولا حق من خلاله يشع (حسبو، 1999، صفحة 41).

وإذا ما كانت الحرية لا توجد إلا في الجماعة المنظمة تنظيماً قانونياً، وأن المشرع هو الذي ينظم الممارسة الحرة للأنشطة الخاصة والمهن التي تعتبر من قبيل الحريات العامة، فإن هذا الضبط التشريعي يجب أن يظل في الحدود التي تتفق مع الفكر الديمقراطي (الرحمن، 2006، صفحة 64).

فبعد التسليم للمشرع بالاختصاص التشريعي بموجب أحكام الدستور، بتنظيم الحريات العامة والنشاطات الخاصة المشمولة بالتنظيم والتقييد، بوضع نظامها القانوني، بقى لنا أن نبحث عن مدى حدود هذه السلطة وطبيعتها في تقييد الحرية والنشاط الفردي هل هي مقيدة أم مطلقة؟

إن الإجابة على هذا السؤال تستوجب بدورها الوقوف على حقيقة ومعنى التنظيم والتقييد المقبول الذي لا يصل إلى درجة الانتقاص المجحف من الحرية أو يرد على جوهرها فيفقدها معناها، وهو الأمر الذي اختلف حوله الفقهاء.

وعلى هذا الأساس، انقسم الفقه في شأن البحث عن معيار للحد الفاصل بين التنظيم المباح والانتقاص المحظور إلى مذهبين رئيسين، فقد ذهب فريق وعلى رأسه الفقيه " **عبد الرزاق السنهوري**" إلى إمكانية الركون إلى معيار موضوعي يضفي على الحقوق والحريات مزيداً من الثبات والاستقرار، استناداً إلى فكرة الانحراف بالسلطة المعمول بها في نطاق القرارات الإدارية، وذلك أن هناك حقوق وحريات مطلقة لا مجال للتشريع في تقييدها وإلا وقع باطلاً هذا التقييد لمخالفته لنص، وأخرى يعهد الدستور للمشرع تنظيمها بمقتضى ما يحوزه من سلطة تقديرية تكاد تستغرق العملية التشريعية، والمشرع العادي في هذا الصدد محكوم بالغرض الدستوري من هذه الإحالة، وهو كفالة الحقوق والحريات في حدود موضوعية فإذا هو انحرف عن هذا الغرض بالانتقاص الخطير منها فإن ذلك يوقعه تحت رقابة ما أصدره من طرف الجهة المختصة (المجلس الدستوري أو المحكمة الدستورية) لتصمه بعدم الدستورية، باعتبار أن التنظيم يرد على أصل و ذات الحق أو الحرية (السنهوري، مخالفة التشريع للدستور والانحراف في استعمال السلطة التشريعية، 1952).

وقد اتخذ الفقيه "**عبد الرزاق السنهوري**" معياراً موضوعياً للانحراف، وهو أن تصبح الحرية أو الحق العام بعد التنظيم التشريعي منتقصاً من أطرافه بحيث لا يحقق الغاية التي قصدها الدستور.

وذلك، بأن يرد الانتقاص على ذات الحق، وبعبارة أخرى أن كل حرية أو حق عام أو كل الدستور إلى المشرع تنظيمه بقانون قد رسم للقانون الذي ينظمه غاية مخصصة لا يجوز الانحراف عنها، وهي تنظيم الحرية على وجه لا ينتقص معه الحق العام أو الحرية، أما إذا أخل المشرع بهذه الغاية، فإنه يعد قد انحرف عن الغاية المخصصة المشار إليها لأن الحرية أو الحق العام الذي ينظمه التشريع أصبح بعد هذا التنظيم منتقصاً من أطرافه بحيث لا يحقق الغاية التي قصد إليها الدستور، ومن ثم فإن معيار التنظيم لديه هو أنه يرد على كيفية استعمال الحق.

ومن خلال هذا، فقد حاول الفقيه "**عبد الرزاق السنهوري**" التمييز في بحثه هذا بين تنظيم الحرية وتقييدها، وتقوم هذه التفرقة على أن التنظيم يرد على كيفية استعمال الحرية، أم التقييد فينقص من الحرية أو يرد على جوهرها، ولقد بدأ الفقيه "**عبد الرزاق السنهوري**" من فكرة مفادها أن **منطقة السلطة التقديرية هي الأصل** في التشريع وأن السلطة المحددة الاستثناء. وعلى هذا الأساس وضع معايير خمسة لبحث الانحراف في استعمال السلطة التشريعية التقديرية، والتي من بينها كفالة الحريات والحقوق العامة في حدودها الموضوعية.

وقد انتقد بعض الفقهاء التمييز بين تنظيم الحرية. وتقييدها على أساس صعوبة التفرقة بينهما، والواقع أن المشكلة تكمن في صعوبة وضع معيار حاسم يمكن استخدامه بدقة في رسم الحدود الفاصلة بين التنظيم الذي يباح للمشرع، والتقييد الذي يحظر عليه. ولا يغنى في هذا الصدد القول بأن التنظيم يرد على كيفية استعمال الحرية ولا يرد على الحرية ذاتها بينما التقييد ينتقص من الحرية بحيث يهدد الغاية التي قصد إليها الدستور من كفالتها (متولي، 1956، صفحة 671).

وفي هذا الصدد دائماً يرى الفقيه " **سليمان الطماوي**" أن السلطة التشريعية تتمتع في ممارسة اختصاصاتها بحرية واسعة ولكنها ليست مطلقة كما هو الشأن بالنسبة للسلطة التأسيسية أو المؤسس الدستوري، فالمشرع يتقيد بما ورد بالدستور من قواعد تقيد على الراجح بالمبادئ الطبيعية العامة التي تستمد وجودها من وجود الإنسان وآدميته والتي اعترف القضاء في مصر وفرنسا والجزائر بوجوده وبإلزامها للمشرع حتى ولم يرد بشأنها نص خاص في دستور الدولة، ولكن مهما كانت تلك القيود فإنها تترك للمشرع حرية شبه مطلقة، يستطيع بمقتضاها أن يضع من القواعد ما يشاء، ولهذا فإن من التجاوز أيضاً الحديث عن السلطة التقديرية للسلطة التشريعية، وذلك أن حرية السلطة التشريعية تختلف اختلافاً بيناً عن السلطة التقديرية (الطماوي، 1957، صفحة 26).

أن الأصل هو حرية السلطة التشريعية والاستثناء هو القيود التي يضعها الدستور وهي قيود فضفاضة عادة (الطماوي، 1957، صفحة 25 و 26).

وذهب " **مصطفى أبو زيد فهمي**" إلى أن الفرق بين التنظيم والتقييد يكمن في أن التنظيم يعنى وضع بعض القيود التي تختلف شدة وضيقاً من أجل التمتع بالحرية، ومن ثم يجب أن تستهدف هذه القيود تمكين الجميع من التمتع بالحرية حتى يسوغ اعتبار التدخل تنظيميا، بينما يعنى التقييد أن تنظيم المشرع للحرية جعل التمتع بها أمراً شاقاً أو مرهقاً على الناس، كما تتبدى صوراً أخرى من التدخل غير الدستوري إذا ما صادر المشرع الحرية تماماً (أبو زيد فهمي، الدستور المصري ورقابة دستورية القوانين، 1985، صفحة 4 و 5).

ونخلص مما سبق وفق تقديرنا أن الأصل في سلطة المشرع العادي في مجال تنظيم الحقوق والحريات أنها سلطة تقديرية واسعة، لأن المؤسس الدستوري حين يخول المشرع حق وسلطة تنظيم حرية من الحريات فإنه في ذات الوقت يخوله حق وضع قيود عليها، مما يعنى الانتقاص ولكن في حدود ما تتطلبه مقتضيات النظام العام والصالح العام.

وعلى الرغم من الاختصاص التشريعي بتنظيم المشرع للحريات العامة والأنشطة الخاصة، إلا أن هناك حالات تكون فيها سلطة المشرع تقديرية وهي الأصل، وحالات أخرى تكون فيها سلطته مقيدة، أي أن هناك من الحريات ما لا تقبل بطبيعتها ذلك التدخل التشريعي (دستور) ، ولا تحتاج إليه لإمكان ممارستها، على عكس الأخرى التي تقبل التقييد كحرية العمل من جانبها المهني، بحيث تقييد ممارسة هذه الحرية لوقاية المجتمع من الخطر الذي ينشأ حتماً عن ترك

الأفراد يزاولون المهن التي يريدونها بغير قيد، ويكون هذا التقييد باشتراط مؤهلات خاصة أو كفاءة معينة، وسلوك حسن، وقسط معين من الأمانة، وسن معين، وأحياناً جنسية معينة فيمن يزاول المهن الهامة التي لها خطرها ومساسها المباشر بغايات النظام العام. ويقتضي التقييد على هذا الوجه أن تكون ممارسة هذه المهن خاضعة لترخيص من الجهة الإدارية أو الشبه إدارية بعد أن تتأكد من توافر الشروط المطلوبة قانوناً فمن يريد مزاولتها (عبد اللطيف، 1957، صفحة 136). وعلى الرغم من هذا الأصل، فالمؤسس الدستوري قد يقيد سلطة المشرع، كما هو الشأن في تقييد سلطة الإدارة بالقانون، فالنصوص الدستورية الواردة في صلب الدستور المنظمة لحماية الحريات العامة مثلاً، تعتبر أهم القيود التي ترد على سلطة المشرع وبالتالي يمتنع عليه معالجة الحريات العامة بالخروج عما تضمنته. على أن كل ما يعنيه هذا القيد، هو تحديد مجال تلك الحريات. فتحديد اختصاصات المشرع إذن لا يعد قيداً على سلطته في التقدير (لزرق، 2013، صفحة 95).

الخاتمـة:

وبالبناء على ما تقدم من شرح وتحليل مستفيضين في متن مداخلتنا هذه، ننتهي إلى رصد أهم النتائج والملاحظات التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة، وإبداء بعض الاقتراحات بشأنها نلخصها في الآتي:

أن ممارسة الحريات والحقوق الفردية تقتضي بطبيعتها التقيد لا الإطلاق طبقاً لما تتطلبه طبيعة الأشياء، والقواعد الاجتماعية والقانونية على السواء، وبالتالي فإن أول واجبات الدولة نحوها هو تنظيمها بالقدر اللازم لوقاية نفسها والأفراد مما قد ينشأ عنها من ضرر، أو تقييدها من أجل النفع العام الذي يستدعي التضحية بجزء من الصالح الخاص في سبيله، وبناء على هذا نستنتج أن للحرية حداً، تصبح خارجه اعتداء لا حقاً، وبهذا لا يجوز للحرية الفردية أن تصل إلى حد الاعتداء على حرية الغير لأن لكل فرد حقوقاً يجب أن تقف عندها حقوق غيره من أفراد المجتمع.

كما أن احتواء الدستور للحقوق والحريات العامة وكفالتها لا يعني إطلاقها من كل قيد، بل ينبغي مع ذلك تنظيمها تشريعياً من أجل تحقيق الصالح العام وهذا ما فعله المشرع مع حرية العمل، باعتبار أن النصوص الدستورية عادة ما تصاغ بنوع من العمومية، خصوصا إذا تعلق الأمر بالحريات العامة كحرية العمل مثلاً، الأمر الذي يحول دون تناولها بالتفصيل، كبيان شروطها والحدود التي يجب مراعاتها عند ممارستها. لذلك كان من اللزوم أن يكون هناك تنظيم توجد في ظله الحريات العامة، فالعبرة بالتمتع بها على أكمل وجه، وليس مجرد النص عليها في الدستور، وذلك ما يفترض وجوده هذا التنظيم، بحيث يبقى النص الدستوري مجرد وعد غير قابل للتطبيق العملي، ما لم يتدخل المشرع، ليضع هذا الوعد موضع التجسيد عن طريق القوانين التي يسنها بهذا الشأن، لتتدخل بعده السلطة التنفيذية عن طريق التنظيم لوضع القوانين موضع التنفيذ من خلال ما تضعه من تفصيلاً حول ذلك.

وأيضا وبالبناء على ما سبق التوصل إليه من نسبية الحرية لا إطلاقها كما أوضحنا في متن مداخلتنا هذه، يتبن عدم وجد حرية عامة أو نشاطات خاصة تستعصي على التنظيم القانوني، ومنها حرية العمل ببعدها المهني الأمر الذي دفع بتدخل المشرع لتنظيم ممارستها بالأداة والإجراء المناسب ليعقبه بعد ذلك تدخل السلطة الإدارية أو الشبه إدارية (المنظمات المهنية) لتطبق أحكام القانون على الحالات الفردية الخاصة، في حدود الدور الذي يمنحها إياها القانون لإتمام عملية مراقبة ممارسة الحريات والنشاطات الخاصة وتوجهها.

قائمة المراجع

أولاً: النصوص القانونية

الدساتير:

- الدستور الجزائري لسنة 1996 ، المعدل والمتمم بموجب المرسوم الرئاسي المؤرخ في 30 ديسمبر 2020، الجريدة الرسمية العدد 82 لسنة 2020.

ثانياً: الكتب:

- أحمد فتحي سرور:الحماية الدستورية للحقوق والحريات، الطبعة الأولى، دار الشروق، القاهرة،1999.
- ثروت عبد العال أحمد: الحماية القانونية للحريات العامة بين النص والتطبيق، الطبعة الثانية دار النهضة العربية، القاهرة، 2004.
- سليمان محمد الطماوي: النظرية العامة للقرارات الإدارية (دراسة مقارنة)،دار الفكر العربي، 1957.
- عبد الحميد متولي: الوسيط في القانون الدستوري، الطبعة الأولى ،دار المعارف، الإسكندرية، 1956.
- عبد الرزاق أحمد السنهوري: فقه الخلاف وتطورها لتصبح عصبة أمم شرقية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2001.
- مصطفي أبو زيد فهمي: النظام الدستور المصري، الطبعة الأولى، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1984.
- يوسف حاشي: في النظرية الدستورية، الطبعة الأولى، ابن النديم للنشر والتوزيع، منشورات الحلبي الحقوقية،بيروت، 2009.
- سعاد الشرقاوي: نسبية الحريات العامة وانعكاساتها على التنظيم القانوني، دار النهضة العربية،1978.
- عمرو أحمد حسبو: حرية الاجتماع (دراسة مقارنة) دار النهضة العربية، القاهرة،1999.
- عزاوي عبد الرحمن: ضوابط توزيع الاختصاص بين السلطتين التشريعية والتنفيذية (دراسة مقارنة في تحديد مجال كل من القانون واللائحة)، الجزء الأول، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009
- عزاوي عبد الرحمن:ضوابط توزيع الاختصاص بين السلطة التشريعية والتنفيذية (دراسة مقارنة في تحديد مجال كل من القانون واللائحة)، الجزء الثاني، في النظام الدستوري الجزائري،دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2011.
- فارق عبد البر: دور مجلس الدولة المصري في حماية الحقوق والحريات العامة، الجزء الأول، مطابع سجل العرب، سنة 1988.
- فاروق عبد البر، دور مجلس الدولة المصري في حماية الحقوق والحريات العامة، الجزء الثالث مطابع سجل العرب . 1998
- محمد الطيب عبد اللطيف: نظام الترخيص والإخطار في القانون المصري (دراسة مقارنة)، مطبعة دار التأليف، 1957.
- محمود عاطف البناء: حدود سلطة الضبط الإداري، دار النهضة العربية، الإسكندرية، 1980.

ثالثاً: الرسائل:

- حبشي لزرق: أثر سلطة التشريع على الحريات العامة وضماناتها،أطروحة دكتوراه في القانون العام، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2013/2012.

- عزاوي عبد الرحمن: الرخص الإدارية في التشريع الجزائري، أطروحة دكتوراه دولة في القانون العام،كلية الحقوق، جامعة بن عكنون، الجزائر، 2006/2005.

رابعاً: البحوث والمقالات:

- عبد الرزاق السنهوري: مخالفة التشريع للدستور والانحراف في استعمال السلطة التشريعية، مجلة مجلس الدولة المصري، السنة الثالثة، يناير 1952.

- محمود عاطف البنا: حدود سلطة الضبط الإداري ، مجلة القانون والاقتصاد للبحوث القانونية والاقتصادية، العدد 3 و4 ، لسنة 1978، القاهرة، 1980.

فعالية ورشة المطالعة والقراءة في تعليم اللغة العربية لأطفال التوحد

د. إيمان فاطمة الزهراء بلقاسم
أ. د. محمد بلقاسم

THE EFFECTIVENESS OF THE READING AND READING WORKSHOP IN TEACHING THE ARABIC LANGUAGE TO CHILDREN WITH AUTISM

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress7-7

Imane Fatima Zahraa BELKACEM [1]

Mohammed BELKACEM [2]

Abstract:

Among the categories that education specialists seek to teach them to read, there are those with special needs, including the deaf, the dumb, children with Down syndrome, and we also have children with autism, recently these have been gaining a lot of attention, and as a result we thought this should be the subject of our research: The effectiveness of reading and reading workshop in teaching Arabic language to children with autism.

Key Words: Freedom, Authority, Legal Organization, Special Activities, Regulated Professions.

[1] Dr, Abi Bakr Belkaid Tlemcen University, Algeria, boudiafmohammedessalih@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3092-1914

[2] Prof. Dr, Abi Bakr Belkaid Tlemcen University, Algeria https://orcid.org/0000-0002-3258-0017

فعالية ورشة المطالعة والقراءة في تعليم اللغة العربية لأطفال التوحد

إيمان فاطمة الزهراء بلقاسم
محمد بلقاسم

الملخص:

تعدّ اللّغة أداة للتّواصل بين البشر؛ وهذا ما دفع بعلماء اللّغة إلى الاهتمام بها ودراستها دراسة علميّة تعتمد على الملاحظة والاستقراء؛ و ما يدلّ على أهميّة اللّغة في حياتنا أنّها هي السّبيل في فهم تعاليم الدّين والإسلام؛ وفي تعليم الإنسان والتّواصل بين المعلّم والمتعلّم واعتمد العلماء في فهم قواعد اللّغة على القرآن الكريم وكلام العرب قديماً؛ و لقد كان ذلك عن طريق مهارة القراءة.

من بين الفئات الّتي يسعى علماء التّربيّة إلى تعليمهم مهارة القراءة هم ذوي الاحتياجات الخاصّة منهم الصّم، البكم، أطفال متلازمة داون ولدينا أيضاً أطفال التّوحّد، وهذه الفئة الأخيرة هي فئة نالت حقّها من الاهتمام حديثاً في العالم العربي، وعليه ارتأينا أن يكون موضوع بحثنا هذا:" فعالية ورشة المطالعة والقراءة في تعليم اللغة العربية لأطفال التوحد

الكلمات المفتاحية: التوحد، الاحتياجات الخاصة، اللغة العربية.

1- معنى التوحد ومراحل تطوره:

التوحد Autism:

يعود أصل كلمة Autism هي كلمة يونانية تنقسم إلى شقّين Auto وهي تعني النفس أو الذات، والشق الثاني Ism وهي الحالة غير السويّة، ومعنى الكلمة هو العيش مع الذاتLiving in self، ويعود الفضل لاستخدامها لأوّل مرّة عام 1911م من قبل أحد الأطباء النفسيين السويسرين يدعا يوجين بلولر Eugen Bluler والذي استخدم مصطلح التوحد الطفولي ووصف الحالة بأنّها حالة ينتج عنها افتقار العلاقات الاجتماعية والتي تمثل أحد صفات حالة الفصام ؛ وفي عام 1943 قام طبيب النفس نمساوي ليوكانر Leo Kanner بدراسة اضطراب التوحد كأحد اضطرابات طيف التوحد، وتم الاعتراف به كاضطراب مستقل وتمييزه عن فصام الطفولة في ذلك العام، وفي نفس الفترة في عام 1944م جاء طبيب النفس النمساوي هانز أسبيرجر Hans Asperger ans Asperger قام بدراسة جمع فيها كل التطورات الخاصة بهذه الفئة (محمد أكرم و فيصل ناصر، 2018، صفحة 31،32).

يُعدّ التوحد حالة عصبية تظهر في مرحلة الطفولة المبكّرة، حيث تؤثر بشكل شديد على تطور وظائف العقل في ثلاثةِ مجالاتٍ أساسية: التواصل، المهارات الاجتماعية، القدرة على التخيل، وهذا ما يجعل طفل التوحد يتميز بتفاعلاته الاجتماعية الفريدة وطرق تعلمه غير العادية، وأيضاً اهتمامه البالغ بمواضيع محددة كالرياضة والرسم والمسرح، مع معاناته من صعوبات في مجال التواصل التقليدي.

يظهر التوحد بوضوح في السنوات الثلاثة الأولى من الحياة، ويعرف بأنه عجز يعيق تطور المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي وغير اللفظي واللعب التخيلي والإبداعي وهو نتيجة اضطراب عصبي يؤثر على الطريقة التي يتم من خلالها جمع المعلومات ومعالجتها بواسطة الدماغ مسببة مشكلات في المهارات الاجتماعية تتمثل في عدم القدرة على الارتباط وخلق علاقات مع الأفراد، وعدم القدرة على اللعب واستخدام وقت الفراغ، وعدم القدرة على التصور البناء والملائمة التخيلية (غانم، 2018، صفحة 33) (حسام، 2011، صفحة 09).

يثير مصطلح ال autism العديد من المشاكل في عملية التعريف أو الترجمة ذلك لأنه حتى الآن لم يتفق العلماء لا في مصر ولا العالم العربي على توحيد ترجمة هذا المصطلح وأن البعض قد ترجم autism كالآتي:

- ✓ ذاتوية
- ✓ توحد
- ✓ اجترارية

الانشغال بالذات (محمد أكرم و فيصل ناصر، 2018، صفحة 33).

قامت الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين بإصدار الطبعة الرابعة للدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (DSM-IV) حيث وسعت مفهوم الاضطرابات النمائية الشاملية، وقد اشتملت على اضطراب التوحد، متلازمة اسبريجر اضطرب التفكك الطفولي، متلازمة ريت، الاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة (محمد أكرم و فيصل ناصر، 2018، صفحة 34).

وتعرف الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين Association American Psychiatric (APA) ومنظّمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO) التوحّد بأنه إعاقة شديدة تشمل نواحي نمائيّة متعددة، و تتضمّن مجموعة من ثلاثة أعراض أساسية، وهي القصور في التفاعل الاجتماعي المتبادل والقصور في التواصل المتبادل اللفظي وغير اللفظي، وظهور السلوكيات النمطية، ومحدودية النشطات والاهتمامات على أن تظهر هذه الأعراض قبل ثلاث سنوات (محمد أكرم و فيصل ناصر، 2018، صفحة 23).

و منه نلاحظ أنّ الجمعيّة الأمريكيّة للأطبّاء النّفسيين تحدّد الفترة التّي تظهر فيها أعراض التّوحد أنّها تكون قبل سنّ ثلاث سنوات، وأنّه يؤثّر على النّواحي النّمائيّة لدى الطّفل ؛ ممّا يؤدّي إلى نقص التّفاعل و التّواصل مع الآخرين من حوله.

وقد عُرّف التوحّد في الدليل التشخيصي الرابع للتوحد (DSM4) على أنّه حالة من القصور المزمن في النمو الارتقائي للطفل، يتميّز بانحراف وتأخُّر في نمو الوظائف النفسية الأساسية المرتبطة بنمو المهارات الاجتماعية و اللغوية، وتشمل الانتباه و الإدراك الحسي و النمو الحركي وتبدأ هذه الأعراض خلال السنوات الأولى (محمد أكرم و فيصل ناصر، 2018، صفحة 33). (جابر، 2016، صفحة 24)

ومنه نجد أنّ الدّليل التّشخيصي الخاص بالتّوحّد يعرّفه على أنّه تأخّر في النّمو العقلي، و عدم معرفة استعمال المهارات الخاصّة، ويشترك هذا الدّليل مع الجمعيّة الأمريكيّة للأطباء النّفسيين في تعريفهما للتّوحد في أنّه تأخّر في نمو العقل و المهارات الاجتماعيّة و اللّغويّة لدى الطّفل.

كما أنّه يوجد من العلماء من عرّف التّوحّد على أنّه اضطراب بالدماغ يصيب أو يؤثّر أساساً على قدرة الشخص على التواصل، وتكوين علاقات مع الآخرين والاستجابة أو التجاوب الصحيح مع البيئة. و يدرج بعض من ذوي اضطراب أو إعاقة التوحّد تحت وصف: ذوي القدرة أو المستوى الوظيفي المرتفع، و هم مجموعة من الأفراد التوحديّين؛ الذين لم تُؤثّر هذه الإعاقة سلباً على ذكائهم و كلامهم. في حين يُدرج البعض الآخر تحت وصف **التوحد المقترن بالتخلف العقلي، البكم** أو **ذوي التأخر اللغوي الخطير** أو **الشديد** (حلاوة، 1997، صفحة 11).

ويجعل اضطراب التوحّد بعض المصابين به منغلقين تماماً على ذاتهم، في حين يكون البعض الآخر ولعاً أو لديه رغبة وميل قهري لأداء سلوكيات نمطيّة تكرارية بصورة تعزلهم تماماً عن السياق الذي يوجدون فيه، كما قد يتبنّون أنماط تفكير جامدة بل شاذّة (حلاوة، 1997، صفحة 12).

كما تزداد نسبة الإصابة بالتوحّد بين الأولاد عن البنات بنسبة 4/1، ولا يرتبط هذا الاضطراب بأيّ عوامل عرقيّة أو اجتماعيّة، كما أثبت العلماء أنّه لا توجد أيّ علاقة بين عرق الشخص أو طبقته الاجتماعيّة أو الحالة التّعليميّة أو الماليّة للعائلة بالإصابة بالتّوحّد، كما يمكن أن يُظهر المصابون بهذا الاضطراب سلوكاً متكرّراً بصورة غير طبيعيّة، كأن يرفرفوا بأيديهم بشكل متكرّر أو أن يهزّوا أجسامهم بشكل متكرّر، كما يُمكن أن يُظهروا ردوداً غير معتادة عند تعاملهم مع النّاس من حولهم أو أن يرتبطوا ببعض الأشياء بصورة غير طبيعيّة مثل سيّارة أو لعبة أو شكل معيّن..الخ (كامل، 2003، صفحة 5، 6).

02- أنواع التوحد:

بما أنّ كلّ الأطفال المصابين بالتّوحّد لا يُظهرون الخصائص نفسها أو خصائص متشابهة بالشّدّة نفسها، فقد اتّجه الباحثون إلى البحث عن طرق لتصنيف التّوحّد ونتيجة لذلك ظهرت عدّة اتّجاهات في تصنيف الأطفال التوحّديين، فعلى سبيل المثال: اقترح بعضهم تصنيفات مختلفة اعتماداً على مستوى الأداء الوظيفي العقلي والعمر عند الإصابة، وعدد الأعراض وشدّتها، ويرى بعض آخر أنّ الأعراض المختلفة يمكن أن تكون نتيجةً للأنماط المختلفة الواضحة لنشاط الدماغ (الزريقات، 2010، صفحة 54).

ولقد كان "كانر" أوّل مقدّم لمعيار تشخيصي للتوحّد الطفولي، وكتب كلّ ما كان يعتقد به كأعراض لهذه المتلازمة غير المعروفة، ومن خلال ملاحظته لإحدى عشر حالة أشار كانر إلى السلوكيات المميّزة، والتي تشتمل على عدم القدرة لتطوير العلاقات مع الآخرين وتأخّر في اكتساب الكلام واستعمال غير تواصلي للكلام بعد تطوّره، وتكرار نشاطات لعب نمطيّة و تكراريّة، والمحافظة على التماثل، وضعف التحليل (الزريقات، 2010، صفحة 33).

أي أنّ كانر استطاع الوصول إلى نتيجة و هي أنّ أطفال التّوحّد يرفضون التّواصل مع الآخرين و ذلك ليس بسبب اللّغة و إنّما رغبة منهم.

حالات التوحّد:

تختلف حالات التوحّد حسب شدتها، ولقد صنّفها هلهان و كوفمان 2006 halahan and kauffman إلى ما يلي:

أ- متلازمة أسبرجر: (Asperger syndrome.AS) لقد أطلق على هذا النوع من الاضطراب اسم سيكوباثيا التوحد Autistic Psychopath:لقد لاحظ هذا العالم بعد دراسة على مجموعة من الأطفال أنماطاً سلوكية نختصرها فيما يلي (محمد أكرم و فيصل ناصر، 2018، صفحة 39).

يكون لدى الأطفال قصور في التفاعل الاجتماعي، و سلوكيات نمطية وتكراريّة ، قصور في التواصل غير اللفظي والتواصل البصري في المقابل لا يوجد تأخر في اللغة أو التطوير المعرفي أو مهارات العناية الذّاتية، وتظهر المشكلات الاجتماعية عادة في سنّ المدرسة بشكل واضح؛ حيث يكون هناك مشكلات في التفاعل وإظهار الانفعالات مع الأقران (العثمان، 2015، صفحة 09).

أي أنّ الأطفال المصابين بهذه المتلازمة نجد لدهم مشاكل تواصليّة، وفي المقابل لا يوجد مشاكل لغويّة بعكس بعض التّصنيفات الّتي سنراها فيما يلي.

ب- متلازمة ريت: (rett.s syndrome.RS): وتظهر لدى الإناث فقط، وأسبابه جينيّة عادة؛ حيث أنّ النمو في البداية يكون طبيعياً في الجوانب الحركية ومحيط الرّأس، ويظهر بعد ذلك بطء في نموّ الرأس، ثمّ فقدان للقدرات مثل استخدام اليدين بطريقة صحيحة، وكذلك فقدان للترابط الاجتماعي، و عدم السيطرة على حركات مثل المشي الصحيح، و فقدان في الجانب اللغوي سواء الاستيعابي أو التعبيري، وكذلك يصاحبه مشكلات عصبية، وإعاقة عقليّة شديدة، وتدهور في الحالة مع تقدم العمر (العثمان، 2015، صفحة 09).

أي أنّ هذه المتلازمة عبارة عن إعاقة دائمة تصيب الإناث فقط تتطوّر مع الوقت لتؤدّي إلى تدهور صحّة الشّخص المصاب بها.

ج -اضطراب التفكك الطفولي: (childhood disintegrative disorder): تظهر أعراض هذا الاضطراب بعد سنّ العاشرة، بعدها يبدأ بفقدان المهارات الأساسية وتصبح لديه حركات غير عاديّة، يصاحبها مشكلة في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، كما تظهر مشكلات في المهارات الاجتماعية والسلوك التكيّفيّ، و كذلك في القدرة على تطوير علاقات صداقة مع الأقران، ومشكلات في التواصل من خلال فقدان أو ضعف في اللغة المنطوقة، ويظهر لدى الطفل أيضاً سلوكيّات نمطيّة وتكرار للنشاطات، ويصاحبه عادة إعاقة عقلية شديدة، ولا يوجد لدى الطفل مشاكل عصبية (العثمان، 2015، صفحة 09).

إنّ المشاكل اللّغويّة الّتي تظهر على الطّفل يمكن أن تكون السبب في إنغلاق الطّفل على نفسه ممّا يؤدّي به إلى وضع حاجز بينه و بين المجتمع، و يمكن أن يؤثّر إضطراب التّفكّك الطّفولي على الطّفل مثل تأثير متلازمة ريت ممّا يؤدّي إلى ظهور إعاقة عقليّة لديه.

الاضطراب النمائي الشامل غير المحدد: (pervasive developmental disorder not otherwise specified. PDD)

ويشتمل على العديد من مظاهر التوحد، ولكن في الأغلب يكون من الدرجة البسيطة وليس الشديدة أو الشاملة لكل جوانب الاضطراب، ولعلّ الجوانب التي يظهر فيها اضطراب لدى هؤلاء الأطفال يتركز في الجوانب الاجتماعية وكذلك في المهارات اللفظية وغير اللفظية (العثمان، 2015، صفحة 10).

إنّ هذا النّوع من الإضطراب يشبه الأنواع الأخرى في كون أنّ المصاب به لديه صعوبة في التّعامل مع الآخرين و استخدام اللّغة للتّواصل مع المجتمع.

حالات التوحّد المميزة المعروفة باسم (autistic savant AS): تمثّل حالات التوحّد المميزة تلك الحالات النادرة التي يظهر فيها قدرات غير عادية كالقدرات الموسيقية أو الحسابية أو الرسم والمصاحبة لأعراض التوحد الكلاسيكية؛ والمتمثّلة في صعوبات التواصل الاجتماعي واللفظي، ومع ذلك يُظهر هؤلاء الأفراد قدرات متميزة؛ لذا أطلق عليها مصطلح حالات التوحد التي تظهر أداء مميزاً (الروسان، 2013، صفحة 258).

إنّ أطفال التّوحّد في هذه الحالة تكون لديهم قدرات متطوّرة عن الحالات الأخرى، مع وجود صعوبة في التّواصل مع الآخرين.

ومنه نلاحظ أنّ التّصنيف الّذي وضعه هالاهان وكوفمان هو تصنيف حسب النّوع، بحيث نجد أنّ كل الأصناف لديهم نفس المشكلة و هي عدم القدرة على التّواصل مع الآخرين و التّكيّف مع المجتمع.

1- الخصائص السلوكية لحالات التوحد:

بما أنّ حالات التوحد مختلفة ومتنوّعة، و كلّ حالة مميّزة عن الأخرى، فإنّ هذا يؤدي إلى تباين في الخصائص السلوكية، والمتمثلة في الخصائص المعرفية والاجتماعية والعقلية وأهمها الخصائص اللغوية.

الخصائص اللغوية: تعدّ الخصائص اللغوية أهمّ ما يميّز حالات التوحد عن فئات التربية الخاصة الأخرى، وعن الأطفال العاديين، وتدل قائمة الخصائص التالية على أهم الخصائص اللغوية لحالات التوحد؛ والتي تعدّ أساساً لفهم وقياس وتشخيص حالات التوحد (الروسان، 2013، صفحة 262، 263.):

- مشكلات في اللغة التعبيرية بشكل عام.
- مشكلات في اللغة الاستقبالية بشكل عام.
- مشكلات في سماع اللغة ؛ حيث يبدو الطفل التوحّدي وكأنه لا يسمع.
- مشكلات في فهم اللغة.
- مشكلات في تنفيذ اللغة.
- مشكلات في التعبيرات الجسدية عن اللغة (تعبيرات الوجه واليدين والقدمين والرأس).
- مشكلات في تقليد اللغة.
- مشكلات في ربط الرموز بمعناها.
- مشكلات في تركيب الجملة المكونة من كلمتين.
- مشكلات في ترديد اللغة والأصوات (echolalia).
- مشكلات في تركيب اللغة و فهم قواعدها.
- مشكلات في استخدام الضمائر.
- مشكلات في استخدام ظرف المكان و الزمان.
- مشكلات في استخدام حروف الجر.
- مشكلات في التعبير اللغوي.
- مشكلات في الحوار اللغوي مع الآخرين.

إذن نلاحظ أنّ مشاكل اللّغة الموجودة عند طفل التّوحّد تشمل كل الجوانب سواء من حيث استقبال اللّغة، أو فهمها، أو تطبيقها، أو إعادة صياغتها..... فإنّ اللّغة بحدّ ذاتها تعتبر مشكلة عند طفل التّوحّد ويجب الاهتمام بها وعلاجها من كل الجوانب.

2- قدرات الأطفال المتوحدين الموهوبين:

المتوحدون الموهوبون ذوو كفاءة عالية في التواصل، بعكس المتوحدين، فهم يتكلمون بطلاقة دون فهم المعطيات أو مراعاة آداب الحديث، وتعتبر الذاكرة القوية من أهم مميزات المتوحدين الموهوبين، كما يوجد لديهم العديد من المهارات أبرزها، حساب التقويم السنوي، كإعطاء تواريخ لأيام في الماضي البعيد أو في المستقبل البعيد، كذلك قدرتهم الخارقة على الحسابات العقلية السريعة بالوصول لنواتج ضرب الأرقام في سن الخامسة، وحساب الجذور

وتأليف الأحاجي أو إيجاد أعداد أولية لرقم ما، ويبدع بعض المتوحدين الموهوبين في مجال الكومبيوتر والعلوم، والبعض منهم لديه ذاكرة سمعية فريدة، ومنهم من يعزف المقطوعات الموسيقية بعد سماعها لمرة واحدة فقط، والبعض الآخر يغني مقطوعات غنائية صعبة.

ويبدو أن الفن هو أحد المجالات المنهجية، حيث يستطيع بعض أولئك الطلبة تحقيق درجات عالية من التميز في الرسم والتصاميم المعمارية، وبعضهم يتمتعون بقدرة عقلية عالية في التصور والتخيل البصري مثل الفيلسوف العالمي "بول نيبسترفولر" الذي كان مصاباً بإعاقة بصرية شديدة منذ ولادته، تحولت فيما بعد إلى قدرة تخيلية عظيمة، وهناك البعض ممن كانت لديهم صعوبات ادراكية تطورت قدراتهم وتحولت فيما بعد إلى قدرات إملائية نادرة، فإحداهن استطاعت أن تكتب عدة صفحات من نصوص صعبة وبدون أية أخطاء إملائية، وهناك أمثلة أخرى على الدقة المتناهية في معرفة الوقت بدون النظر إلى الساعة، والقدرة العالية على تقييم الحجم أو المسافة بين الأشياء بدقة (عليوات، 2007، صفحة 96، 97، 98).

يتيح لنا الفن إمكانية توظيف المهارات الحياتية والمهارات المستخدمة في جميع المجالات الدراسية، حيث يستطيع الطلاب أن يحددوا مدى دقة وصحة ومنطقية أفكارهم. فالتفكير النقدي مهارة حياتية أساسية، وعلى الرغم من إمكانية تنميتها عبر استكشاف الفنون، فإن لها استخدامات في جميع جوانب التعليم والخبرات الحياتية".

ومن الجدير ذكره أن نفس الكُتاب الذين تحدثوا عن حالات توحد عالية الذكاء وموهوبة ومتميزة كانوا متوحدين موهوبين، سجلوا حساسية عالية جداً "نحو هذا الموضوع، إذ يمكن أن تنتج الحساسية السمعية العالية عند الطفل الذي يقوم بسد أذنيه بسبب رغبته في التقليل من حدة الأصوات التي يسمعها بسبب حساسيتة السمعية العالية، أو عند الأطفال الذين يحجبون أنفسهم عن المثيرات الحسية الأخرى للتقليل من حساسيتهم العالية لها كالبصر، واللمس، والشم، والذوق، وبعضهم لديه القدرة على تمييز الألوان من خلال اللمس وذلك عن طريق الإحساس بحرارة اللون والقدرة في التعرف عليه (عليوات، 2007، صفحة 98).

3. ورشة القراءة والمطالعة

الورشة: هي عبارة عن آليات وأنشطة إبداعية يتم من خلالها دعم ومساندة وتوجيه الأطفال التوحدين، فهناك فنون يمكن تعلمها أو اكتسابها عن طريق الورشات لذا فهي تتطلب جانباً من الموهبة مع الحرفية المكتسبة، ولهذا تعتبر الورش الإبداعية مرشداً لمن لديه الموهبة ويستطيع أن يبدع.

➢ 3-1 ورشة القراءة:

بالرغم من التطور التكنولوجي وتنوع مصادر المعلومات إلا أن مكانة القراءة وأهميتها ودورها يزداد ذلك لأهميتها البالغة فها هو ابن رشد يجيب سائله عن الأوقات التي لم يقرأ فيها قائلاً: منذ وعيت وأنا أقرأ في كل ليلة إلا ليلة زواجي، وليلة وفاة والدي، يقول أيدسن بالقراءة تعلمت كل شيء، لقد تطرق كثير من المختصين التربويين للقراءة، وقد اختلفت تعاريفهم باختلاف واضعيها، فهي عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ، يقول

كلود مارسيل: " إن القراءة هي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحية؛ ولذا ينبغي أن تكون الأساس الذي يبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث واستماع وكتابة".

فهي بحق نشاط وركيزة أساسية لنجاح المتعلّم يبتعليمها وجب الاهتمام به.

من الناحية اللغوية فإنّ لمادة "قرأ"عدّة اشتقاقات:"قرأ قرأت الكتاب واقترأته، وأقرأته غيري، وهو من قرأت الكتاب، وفلان قارئ وقرّاء، ناسك عابد، وهو من القراء". (الزمخشري، 1998، صفحة 63). والقراءة تهدف إلى أشياء كثيرة وهي إن كانت في السابق غاية إلى أنها الآن صارت وسيلة؛ فهي بشكل خاص تهدف إلى جودة النطق وحسن الأداء، وتكسب الأطفال خاصة المهارات القرائية المطلوبة.فالطفل قديماً كان يتعلم ليقرأ، والآن صار يقرأ ليتعلم، والقراءة ليست فائدة الفرد فقط، بل فائدة الفرد والمجتمع، لأنها بشكل عام تهدف إلى التعلم وهي عملية دائمة دوام الحياة، لذلك قيل: اطلب العلم من المهد إلى اللحد. (هبة، 2015، صفحة 18).

إذاً، يقصد بالقراءة تلك العمليّة العقليّة التي يرُاد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام و الرموز المكتوبة، فهي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة ؛ أي هي عملية فك الرموز، و بذلك فهي تشمل الرموز التي يتلقّاها القارئ عن طريق حاسّتي البصر و اللّمس، وإعطاء هذه الرّموز المحسوسة معنى (قيس نعيم عصور و أحمد إسماعيل دران، 2013، صفحة 73)، وبهذا يكون للقراءة عناصر ثلاث محددة في (زايد، 2013، صفحة 35):

- ✓ المعنى الذهني.
- ✓ اللفظ الذي يؤديه.
- ✓ الرمز المكتوب.

حيث تبدأ القراءة في سنوات ما قبل المدرسة بما يسمّيه علماء التّربيّة **الاستعداد القرائي**، أو التّأهّب للقراءة، وتبدو في اهتمام الطفل بالصورة والرّسوم التي تنشرها مجلّات الأطفال المصوّرة والقصص، ثمّ تنمو قراءة الطّفل فيبدأ في ربط الكلمة المطبوعة بالنّطق الرّمزي للصّورة، ويتدرّج في الإحساسات المباشرة والأحداث إلى التّجريد أو التّعميم للكلمات كرموز (قيس نعيم عصور و أحمد إسماعيل دران، 2013، صفحة 73).

ثمّ تبدأ **مرحلة القراءة الفعليّة** في المرحلة الابتدائية، فيتعلّم الطفل الكلمة، و يتعرّف عليها و يقوم بربطها بكلمة أو كلمات أخرى لتكوين جملة بسيطة، ثمّ يقوم بتحليل الكلمة إلى حروفها، و يحاول في السّنوات الأولى التّقدّم في المهارات التي تساعد على القراءة الجهريّة و الصّامتة، و تقوم مهارة القراءة في تطوّرها على الفهم اللغوي و التّدريب الحركي الحسّي للمهارات المتّصلة بالقراءة، فإدراك الطّفل التّباين والاختلاف القائم بين الكلمات والحروف، وإدراك التماثل والتّشابه اللّغوي عامل أساسيّ في نموّ مهارة القراءة، وتدريب العين على الحركة السريعة في أثناء القراءة (قيس نعيم عصور و أحمد إسماعيل دران، 2013، صفحة 73).

إنّ الغرب أدرك قيمة الوقت فصار يقرأ، ولما قرأ أنتج، ومن ثم لا تجد غريباً يجلس في مكان من غير عمل، إلا والكتاب في يده.

2-3 **طرق تعليم القراءة :**

برنامج القراءة الإصلاحية: صمّم هذا البرنامج لتعليم التلاميذ الّذين لديهم صعوبات قرائية وفق استراتيجيات الحالة العامّة التي تيسّر لهم تخطّي صعوباتهم، و من هذه الاستراتيجيات: استراتيجيّة نطق الأصوات، وتؤسّس على تحليل المهارات الجزئيّة للتّعرّف على الكلمات، ولأنّ التّلاميذ الذين لديهم صعوبات يعرفون بعض الأمور عن الحروف فإنّ الاستراتيجية نادراً ما تعطي أهميّة لتدريس الأصوات الحروف المفردة، و تؤكد بالتّالي على استخدام ما يعرفه التّلميذ بزيادة الدّقة الجهرية (قيس نعيم عصور و أحمد إسماعيل دران، 2013، صفحة 83).

برنامج المشافاة القرائيّة: وهو برنامج وقائي مكبر لمساعدة الأطفال من عمر ست سنوات، الّذين يكونون ضعيفي التّحصيل في القراءة، و قد طوّر في الأصل لتقديم بدائل للتّدريبات في القراءة التّقليديّة بالنّسبة للتّلاميذ الّذين يعانون صعوبات قرائيّة، و يتكوّن البرنامج من ثلاثة مكوّنات رئيسيّة: (المسح التّشخيصي – جلسات التّدريس الخصوصية – تدريب المعلّم) (قيس نعيم عصور و أحمد إسماعيل دران، 2013، صفحة 84).

إذن يمكن القول أنّ هذا البرنامج خاص بالأطفال في بداية تعلّمهم للقراءة، بحيث يسعى لتطوير طريقة جديدة لتعليم الأطفال القراءة بعيداً عن الطّريقة التّقليديّة.

مدخل فيرنالد: ويسمّى أيضا مدخل الكلمة لفيرنالد، و فيه يرجّح فيرنالد أنّ الشّكل يكون أكثر سهولة عند ارتباطه مع المدخل البصري، السّمعي، الحركي والحسّي،
ويعتمد هذا المدخل على استخدام أكثر من حاسّة بقدر الإمكان في علاج صعوبات القراءة؛ بحيث أنّ الطفل عندما يكون ضعيفاً في حاسّة معيّنة فإنّ باقي الحواس تساعده في اكتساب المعلومات، وبالنّسبة للتّدريبات المتضمّنة في المدخل فإنّها لا تقتصر على القراءة و إنّما تهتم بكلّ من التهجيء و القراءة، و بصفة عامّة فإنّ المدخل يقوم في الأساس على الخبرة اللغوية، ويعتمد على مدخل الكلمة الكلّية، ويعتقد فيرنالد أنّ تخطّي المشاكل الانفعاليّة التي يعانيها التلاميذ مع القراءة ممكنة لو أنّ مواد القراءة كانت مشوقّة لهم (قيس نعيم عصور و أحمد إسماعيل دران، 2013، صفحة 84).

يمكن أن نقول أنّ فيرنالد اعتمد على استغلال أكثر من حاسّة واحدة بحيث يتعلّم الطّفل توظيف حواسه و استغلالها لتعلّم القراءة.

المداخلة وعلاج الضعف القرائي: في ظل تغيير النظرة لمفهوم القراءة وتعقد العمليات المتضمّنة بها، يمكن أن نزعم أنّ أغلب أطفالنا الملتحقين بالتّعليم الابتدائي وفق هذا المفهوم يعانون من مشكلات قرائية، ومن الاتّجاهات الحديثة في علاج الضّعف القرائي استراتيجية المداخلة بدلاً من البرامج العلاجية (قيس نعيم عصور و أحمد إسماعيل دران، 2013، صفحة 85).

المقصود بتعليم القراءة عن طريق المداخلة أنّه يجب السّماح للتّلاميذ بالمشاركة في الحوار و مناقشة البحث أو النّص من أجل التّعلم من الأخطاء الّتي يرتكبونها أثناء مشاركتهم بعد أن يصحّحها له الأستاذ.

3-3 برنامج لتعلّم القراءة

يشير كلا clay و بينل pinnel إلى أنّ تعلّم القراءة يعدّ بمثابة برنامج، ويتطلّب مثل هذا البرنامج حصول المعلّم على تدريب خاص في كيفية تقديم التعليم الفردي لأطفال الصّف الأوّل منخفضي التّحصيل (كأطفال التّوحّد)، وتستغرق كلّ جلسة من جلسات التّدريب الّتي يتضمّنها البرنامج ثلاثين دقيقة، وتشير فون و آخرون vaughn إلى أنّ الجلسة العاديّة تتضمّن ما يلي: (هالاهان، 2007، صفحة 248).

– أن يقوم الطّفل بقراءة كتاب مألوف.

– أن يقوم المعلّم بتحليل قراءة الطّفل، وذلك عن طريق الاحتفاظ بتسجيل لمعدّل سرعة ذلك الطّفل في القراءة.

– أن يتمّ تقديم أنشطة للتّعرّف على الحروف إذا لزم الأمر.

– أن يقوم الطّفل بكتابة قصّة مع التّأكيد على سماع تلك الأصوات الّتي تتضمّنها الكلمات المختلفة

– أن يضع الطّفل الأجزاء المبعثرة أو المتناثرة من قصّة معيّنة معاً.

– أن يصبح الطّفل على ألفة جيدة بكتاب جديد وأن يصبح قادراً على قراءته.

ولا يعتمد نجاح مثل هذا البرنامج في واقع الأمر على وجود معلّم يكون قد أحسن تدريبه فحسب، ويعرف كيف يقوم بتقييم مهارات القراءة من جانب الطّفل، وأن يقوم بتعليم الطّفل ما يحتاجه من هذه المهارات، ولكنّه يعتمد أيضاً على وجود عدد كاف من هؤلاء المعلّمين لتقديم وإدارة الجلسات الفرديّة مع كلّ التّلاميذ الّذين يُعدّون في حاجة إليها (هالاهان، 2007، صفحة 248).

لقد عرف هذا البرنامج استحساناً كبيراً ولكن وسط الطّبقة البورجوازية؛ حيث رفض العديد من العلماء طريقة تطبيقه نظراً لأنّه باهظ الثمن، ولكن طريقة تقديم هذا البرنامج هي طريقة جيدة للأطفال بحيث يحاول المعلّم تسهيل طريقة تعليم القراءة.

ورشة المطالعة:

تعدّ المطالعة أفضل وسيلة، لتنمية الميل للقراءة بعامة، وتحسينها، وتطويرها، وهي ليست بهذه البساطة التي قد تبدو للبعض، بل هي عملية شديدة التدرج في النمو، كما أنها بحاجة إلى عناية، ورعاية كبيرتين، وهي أيضاً بحاجة إلى أصول وقواعد، يقول ستيفان كراشين (Stephan Krashen) خبير تعليم اللغات:"إن البحوث والدراسات الخاصة بهذا الموضوع أثبتت أن الطلاب الذين يقرؤون كثيراً، هم الأقدر على تحسين قواعدهم اللغوية، وتطوير ثروتهم اللفظية، بل وعلى تعلم أصول الكتابة، من أولئك الذين يقرؤون قليلاً، أو الذين لا يعطون للقراءة الحرة، حقها من التقدير والاهتمام" (الصوفي، 2007، صفحة 229).

ومن الخطأ، أن يقضي التلاميذ معظم وقتهم في دراسة قواعد اللغة، واستظهار الألفاظ الجديدة، سواء تعلق الأمر بلغتهم الأم، أم باللغة الأجنبية التي يدرسونها، كما أنه من الخطأ الاعتقاد، أن المطالعة الحرة سهلة، ميسورة للجميع متى شاؤوا، دون استعداد لذلك، أو دون رعاية خاصة، لأنها في تقديرهم، ليست بحاجة إلى أصول، وقواعد.

– برامج القصص الاجتماعية:

يعاني كثير من الأطفال اضطراب طيف التوحد من نقص في المعرفة الاجتماعية والمقدرة على التفكير بطرق متناسبة مع المجتمع فالصعوبة التي تواجه هؤلاء الأطفال هي تصور وجهة نظر الشخص الآخر وردة فعله أثناء المواقف الاجتماعية المختلفة، ويمكن علاج ذلك باستخدام أسلوب (القصص الاجتماعية) الذي تم تطويره بواسطة كارول Carol Gray عام 1991م، وتهدف هذه الطريقة إلى تزويد الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد بالسلوك الاجتماعي المرغوب فيه عن طريق القصص الاجتماعية الهادفة التي تتضمن عبارات وصفية وإرشادية وتوجيهية بحيث تزود هؤلاء الأفراد بمعلومات عن الأشخاص والأوضاع ووصف السلوك المناسب ووصف المشاعر، كما أن الهدف منها ليس تغيير سلوك الفرد ولكن تطور لدى الفرد تفهماً كبيراً للأحداث والمواقف، وهذا يقود إلى استجابات أكثر فاعلية.

حيث يتم تقديم السلوك الاجتماعي المقبول من خلال قصة قصيرة مشتملة على أحداث يكون لها أهداف مختلفة مثل (تعلم النظام – الوقوف في الطبور – كيفية طلب المساعدة- الذهاب إلى السوق- كيفية التفاعل مع المشاعر المختلفة- أو اللعب مع الأطفال) وفيما يتعلق بالأطفال الصغار الذين لا يستطعون القراءة، فتستعمل الصور والأصوات بدلاً من الكلمات المكتوبة (الزغول، 2016، صفحة 227).

والقصة الاجتماعية هي قصة قصيرة تصف أحداث وجمل وصفية اجتماعية ذات علاقة ويتم تجزئتها إلى مواقف وخطوات صغيرة يتم التركيز على الأحداث المهمة منها وهي تشمل على اجابات الأسئلة التالية"من، ماذا، متى، أين، ولماذا" في المواقف الاجتماعية ذات علاقة ويتم تجزئتها إلى مواقف وخطوات صغيرة يتم التركيز على الأحداث المهمة منها خلال استخدام نصوص مكتوبة وبصرية.

إن شكل القصة يقدم عادة على شكل نموذج مكتوب إلا أن هناك أشكال أخرى يمكن تقديمها من خلال الوسائط كجهاز الحاسوب أو شاشات التلفاز أو أجهزة الاتصال.

– أنواع الجمل في القصص الاجتماعية:

الجمل التصويرية/ المنظورة: وهي تصف أفكار ومشاعر الآخرين ومعتقداتهم والدوافع، بحيث يمكن للفرد تعلم كيف ينظر للآخرين والأحداث المختلفة.

الجمل التوجيهية/ الإرشادية: وهي توجه سلوك الطفل نحو الموقف الاجتماعي المناسب ويتم صياغتها بأسلوب إيجابي.

جمل السيطرة / التحكم: وهي التي تمدنا بالتناظر الوظيفي للأحداث، مثل الفرح والحزن

جمل الجزئية: تساعد الفرد على تحديد تخمينات بخصوص الخطوة التالية في الموقف.

مستويات تعليم القراءة والمطالعة :

تخضع القراءة لمستويات، سوف أذكرها فيما يلي:

❖ المستوى القاعدي: وهو التّعليم المنظّم الذي يجري في المدارس العاديّة أو الّذي يستخدم لتعليم الراشدين (الذين لم يتعلّموا القراءة) كما هو الحال لمحو الأميّة وهذا النوع يمثّل القاعدة العريضة التي ينخرط فيها معظم الأطفال، والرّاشدين الكبار الّذين لم يتعلّموا القراءة بعد، ويشكّل هذا المستوى نسبة عاليّة (قيس نعيم عصور و أحمد إسماعيل دران، 2013، صفحة 77).

هذا المستوى هو المستوى المألوف لدى جميع النّاس، حيث يتم تعليم الأطفال وفق برنامج معيّن يتم من خلاله تعليمهم أساسيّات القراءة و كيفيّة التّعامل مع النّصوص و فهم الكلمات والحروف والأرقام.

❖ المستوى التصحيحي: قد تتعرّض نسبة من الأطفال إلى صعوبات أو أخطاء قرائيّة مثل: بطء أو سرعة في القراءة، وصعوبة التّعرّف على الكلمة أو الجملة أو الفقرة، وهذا يحتاج نشاطاً إضافيّاً لغرض تصحيح هذه الأخطاء، وهو يمثّل شكلاً من أشكال التعليم الفردي الذي ينتج في المدارس وخاصّة المدارس الخاصّة؛ إذ يستعمل لإعطاء دروس إضافيّة تصحيحيّة للأخطاء، أو الصّعوبات البسيطة التي يعاني منها الأطفال (قيس نعيم عصور و أحمد إسماعيل دران، 2013، صفحة 78).

أي أنّ هذا المستوى يسعى لتصحيح الأخطاء الّتي أصبحت عادة لدى الأطفال أو الموجودة عنده من الأوّل، بحيث يخضع لحصص إضافيّة و مكثّفة تساعده على التّخلّص من هذه العادات السّيئة المكتسبة في القراءة.

❖ المستوى العلاجي: وهو أعلى المستويات الذي لم يُتمكّن تصحيحه بإضافات، إذ يحتاج إلى قراءة علاجيّة، وأفراد هذا المستوى هم الأطفال الذين يعانون صعوبة أو عسراً قرائيّاً، والذي يعدّ أحد المظاهر الأساسيّة للأطفال ذوي صعوبات التّعلّم، و وهو يتطلّب علاجاً خاصّاً قد يجرى في عيادة أو فصل خاص (قيس نعيم عصور و أحمد إسماعيل دران، 2013، صفحة 79).

بحيث أنّ هذا المستوى يحتاج إلى أرطوفوني وطبيب نفسي والمعلّم لأنّه من الممكن أن تكون هذه الصّعوبات ناتجة عن مشاكل نفسيّة أو مشاكل طبيّة، لهذا يحتاج هذا النوع من الأطفال إلى رعاية مكثّفة بهدف التّخلّص من هذه الصّعوبات.

وكما نلاحظ أيضاً أنّ المستويات متسلسلة بحيث أنّه ليس من الواجب على الطفل أن يمر بكلّ هذه المستويات لتعلّم القراءة، فالطّفل العادي الّذي لا يعاني من مشاكل في القراءة لا يمر بالمستوى الثّاني والثّالث، أمّا الأطفال الّذين لديهم صعوبات في القراءة فهم يخضعون للمستوى الثّاني و الثّالث كلّ حسب الصّعوبات الّتي لديه.

مراحل تعليم القراءة والمطالعة للتوحدين:

أ. مرحلة تعليم القراءة بالطريقة الكلية:

يتمّ في هذه المرحلة تعريف الطالب بالكلمة، وكيف يطابق بينها وبين غيرها، وهذه العملية يتمّ تلقينها عند اللزوم. و تمرّ بثلاثة مستويات، هي:

- **المطابقة**: المطابقة هي أبسط الاستجابات، فعلى الطالب أن يجد الكلمة المطابقة للكلمة المطلوبة منه، وتتم المطابقة في مستوى رأسي للكلمتين المراد مطابقتها لبعض.
- **الاختيار:** الاختيار أكثر صعوبة، ويجب أن يكون الطالب قادراً على اختيار الكلمة الصحيحة عند التلميح باللفظ أو اللفظ مع الإشارة أو الرمز.
- **القراءة بالشكل الكلي**: ويعدّ هذا المستوى أعلى مستويات المرحلة الأولى؛ إذ تعدّ قراءة الكلمة بالشكل الكلي أو الإشارة إليها استجابة لكلمة مكتوبة أكثر الاستجابات تعقيداً.

ويكون تدريس هذه المراحل مرحلة بعد مرحلة؛ حيث يبدأ الطفل مع المرحلة الأولى وبعد اتقانها جيداً يتم الانتقال إلى المرحلة التي تليها....و هكذا.

أما المرحلة الثانية فهي:

ب. مرحلة تعليم القراءة للتوحديين بالطريقة الجزئية:

ويتم في هذه المرحلة الانتقال بالطالب إلى عملية تعلّم الأبجدية و الصوتيات و تجميعها لتكوين مقاطع وتكوين الكلمات من حروفها و التهجي للقراءة العادية. و تمر هذه المرحلة بثلاثة مستويات على النحو التالي (المؤتمر، 2017، صفحة 79):

- **التجريد**: حيث يتعلم الطالب كيف يستخرج الحروف بأشكالها وأصواتها المختلفة من الكلمات عند الطلب.
- **التهجي:** حيث يتعلم الطالب كيف يستخرج الحروف بأشكالها وأصواتها المختلفة من الكلمات عند الطلب.
- **القراءة:** ويتمكن الطالب في هذا المستوى من قراءة أي كلمة توضع أمامه دون أن يكون يعرفها ويسمى هذا المستوى بالقراءة بالتهجي أو القراءة الحقيقية.

و في هذه المرحلة يتمّ التّركيز على الأصوات و القراءة الصّحيحة للحروف، وتقسيم الكلمة تقسيماً صحيحاً.

الاستنتاجات:

من خلال الدراسة الميدانية لبعض المدارس والمراكز المتخصصة وبعد الاطلاع على مجموعة من البحوث المتخصصة في فئة أطفال التّوحّد وجدنا أن:

- أطفال التّوحّد يستطيعون القراءة والكتابة ولكن يحتاجون إلى تدريب معين وفق برامج متخصصة.

– ضرورة المزاوجة بين التّعليم الفردي والجماعي؛ بحيث يكون التّركيز على الطّفل أكبر، كذلك تعليم طفل التّوحّد مع أقرانه من أطفال التّوحّد؛ لكي يتأقلم مع حالته و لا يشعر بالوحدة.

– تعليم طفل التّوحّد مع الأطفال العاديّين؛ لكي يكتسب مهارات التّواصل و لكي يصبح اجتماعيّاً بطبعه - الطّفل المصاب بالتّوحّد، الذي يلتحق بمركز التّوحّد صغيراً، وبعد سنوات قليلة يلتحق بالملحق التّابع للمدرسة، ثمّ بعدها يلتحق بالمدرسة، يُجيد الطفل الأول قراءة و كتابة الحروف والأرقام باللّغتين العربيّة والفرنسيّة دون مساعدة، تعامله مع الأطفال الآخرين عاديّ، هو طفل اجتماعي لكن ليس بدرجة كبيرة. أحياناً يشرد أثناء الدّرس، حركته عاديّة، ترافقه

أثناء الدرس مرافقة تساعده على القيام بالأمور التي لا يفهمها، وتشرحها له، مثلاً إذا طلبت المعلّمة من الطّفل أن يفتح الكتاب ولم يستحب لها تنبّهه المرافقة للقيام بذلك. ينجز الاختبارات بنفسه.

- تتضمن المراكز الخاصة نظاماً خاصاً بحيث يتمّ تقسيم الصفوف حسب: شدّة التّوحّد، والمستوى، والسّلوك بعكس المدرسة العاديّة.

أمّا بالنّسبة للبرامج المتّبعة للأسف ليس لدينا في الجزائر برنامج موحّد وخاص بالمراكز الخاصّة، و المركز الذي أجري فيه دراستي الميدانيّة يتّبع برامج عالميّة، وهي: برنامجABA (برنامج لوفاس). برنامج - .TEACHبرنامج PCS

- لا يمكن تحديد طريقة معيّنة لتعليم القراءة لأطفال التّوحّد، فإنّ مرور الطّفل بالمراحل الثلاث (المركز الخاص –المدرسة الخاصّة – المدرسة العاديّة) لابدّ منه، وكل مرحلة تساعده بطريقة معينة، ولكن يمكن الإشارة إلى أنّ أحسن مرحلة لتعليم الطفل القراءة والكتابة هي مرحلة التعلّم في المدرسة العاديّة، إضافة إلى التّركيز على مناهج التدريس المناسبة، وتلقّي المساعدة من الأولياء والمدرسين.

والتّركيز على نقاط القوّة لدى الطفل يساعده على تطوير مهاراته واكتساب القدرة على التّعلّم، كما أنّه لا يجب أن نهمل اهتماماتهم الخاصّة كالتّعلّق بشيء معيّن أو التّعوّد على القيام بحركات معيّنة، بحيث يمكن استغلال هذا الأمر كوسيلة لجذب اهتمام الطفل.

ولا غنى لنا في هذه المهمة من اعتماد واستعمال وسائل حديثة نحو جهاز الكومبيوتر أو الهاتف أو اللوحة الرقميّة، فهي تساعد الطّفل على اكتساب اللغة و تعلّم القراءة بفضل التطبيقات المتاحة.

أمّا فيما يخص البرامج، فإنّ البرامج المستخدمة في المراكز هي برامج فعّالة، والدّليل على ذلك المهارات التي لاحظناها لدى الأطفال الذين انتقلوا إلى المراحل التي تلي مرحلة المدرسة الخاصّة. كما أنّ تنوّع البرامج يساعد أكثر على التعلّم ؛ بحكم أنّه يبعد الملل عن الطّفل و يُبقيه مركّزا مع المعلّم أو المساعد.

أمّا بالنّسبة لبرنامج المدرسة العاديّة فهو أيضاً جيّد للطّفل التّوحدي؛ لأنّه يشعره بالألفة وعدم الاختلاف عن أقرانه، وهذا طبعاً من شأنه أن يساعده على التّأقلم بسرعة.

قائمة المصادر والمراجع:

إبراهيم عبد الله العثمان. (2015). *استراتيجيات التربية الخاصة والخدمات المساندة الموجهة لتلاميذ ذوي التوحد*. جامعة الملك سعود: كلية التربية.

إبراهيم عبد الله فرج الزريقات. (2010). *التوحد السلوك والتشخيص والعلاج* (الإصدار 01). القاهرة: دار وائل.

أبو زيد حسام. (2011). *التوحد لغز نبحث عن إجابته* (الإصدار 01). القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

العالمي التوحد المؤتمر. (02 10، 2017). *www.autismarabia.com*. تم الاسترداد من www.autismarabia.com

جابر ,إ .م .(2016) .*برنامج مدمج بين الدراما الإبداعية والتكامل السمعي لتمنية الخيال لدى أطفال ذوي اضطراب التوحد* .الإسكندرية :مكتبة التربوية الأزاريطة.

جار الله أبو القاسم الزمخشري. (1998). *أساس البلاغة*. بيروت: دار الكتب العلمية.

حمدان محمد أكرم، و اليلوي فيصل ناصر. (2018). *اضطراب طيف التوح*. دار وائل للنشر والتوزيع.

دانيال هالاهان. (2007). *صعوبات التّعلّم مفهومها –طبيعتها – التّعليم العلاجي* (الإصدار 01). (عبد الله محمد عادي، المترجمون) القاهرة: دار الفكر.

عبد الحليم عبد ربه هبة. (2015). *علم نفس القراءة*. الإسكندرية: دار وائل.

عبد العزيز محمد حسن. (2002). المصطلحات اللغوية الحديثة، عرض ونقد. *مجلة كلية العلوم*(29)، 10.

عبد اللطيف الصوفي. (2007). *فن القراءة،أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها*. دمشق: دار الفكر.

ععماد عبد الرحيم الزغول. (2016). *مبادئ علم النفس التربوي*. الأردن: دار الكتاب الجامعي.

فاروق الروسان. (2013). *سيوكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة* (الإصدار 10). الثاهرة: دار الفكر.

فهد خليل زايد. (2013). *أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة*. الأردن: دار اليازوري.

قيس نعيم عصور، و أحمد إسماعيل دران. (2013). *صعوبات التعلم الأكاديمية الوصف و العلاج* (الإصدار 01). عمان: دار الفكر.

كامل ,م .ع .(2003) .*الأوتيزم التوحد الإعاقة الغامضة بين الفهم والعلاج* .(éd. 01)الإسكندرية :مركز الإسكندرية للكتاب.

محمد السعيد أبو حلاوة. (1997). *المرجع في اضطراب التوحد التشخيص والعلاج*. المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

محمد حسن غانم. (2018). *اضطراب الطيف الأوتيزمي* (الإصدار 01). الأسكندرية: دار الوفاء.

محمد عدنان عليوات. (2007). *الأطفال التوحديون*. الأردن: دار اليازوري للطباعة والنشر والتوزيع.

مدخل مقترح للحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية في ضوء نظام التدقيق المشترك

أ. محمد عبد الأمير جواد
أ. ريم سعدي حسن
أ. د. شكري سليم

A PROPOSED ENTRANCE TO REDUCE THE PHENOMENON OF ASYMMETRY OF ACCOUNTING INFORMATION IN THE LIGHT OF THE JOINT AUDIT SYSTEM

http: //dx.doi.org/10.47832/RimarCongress7-8

Mohammed Abdulameer JAWAD [1]

Reem Saadi HASSEN[2]

Chokri SLIM[3]

Abstract:

The aim of the research is to identify the concept، importance and characteristics of joint auditing and to identify the concept and effects of accounting information asymmetry، as well as study the impact of the joint audit system on the asymmetry of accounting information and study the impact of the experience and independence of joint auditors on the asymmetry of accounting information.

The research problem centers on the negative effects that result from the asymmetry of the accounting information for users of that information، as well as the necessity of applying the joint audit method to reduce this phenomenon and benefit from the experience and independence of the joint auditors، and the research problem was summarized in the following question:

Does the joint audit system contribute to reducing the phenomenon of asymmetry of accounting information?

The research reached several conclusions، the most important of which is that the effectiveness of the experience of the joint auditors increases with the participation of individuals who have knowledge and experience in the financial and accounting aspect to reduce the asymmetry of accounting information.

Several recommendations were reached، the most important of which is that the joint auditors should be evaluated and their awareness periodically raised to contribute to reducing the asymmetry of accounting information.

Key Words: Joint Audit، Accounting Information Asymmetry.

[1] Researcher, Baghdad College of Economic Sciences University, Iraq, mohammed_altai@baghdadcollege.edu.iq

[2] Researcher, Baghdad College of Economic Sciences University, Iraq, reem.saadi@baghdadcollege.edu.iq, https://orcid.org/0000-0003-1565-2522

[3] Prof. Dr, Manouba University, Tunisia, chokri.slim@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-1139-4098

مدخل مقترح للحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية في ضوء نظام التدقيق المشترك

محمد عبد الأمير جواد
ريم سعدي حسن
شكري سليم

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على مفهوم وأهمية وخصائص التدقيق المشترك والوقوف على مفهوم وآثار عدم تماثل المعلومات المحاسبية، فضلاً عن دراسة أثر نظام التدقيق المشترك على عدم تماثل المعلومات المحاسبية ودراسة دور خبرة واستقلالية المدققين المشتركين في الحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية.

وتركزت مشكلة البحث في دراسة الآثار السلبية التي تنتج عن عدم تماثل المعلومات المحاسبية، وأهمية تطبيق أسلوب التدقيق المشترك للحد من تلك الظاهرة والاستفادة من خبرة واستقلالية المدققين المشتركين، وتلخصت مشكلة البحث بالتساؤل الآتي:

" هل يسهم نظام التدقيق المشترك في الحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية".

وتوصل البحث إلى عدة استنتاجات من أهمها ان فعالية خبرة المدققين المشتركين تزداد باشتراك أفراد لديهم معرفة وخبرة بالجانب المالي والمحاسبي للحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية.

وتم التوصل إلى عدة توصيات من اهمها ينبغي تقويم المدققين المشتركين ورفع وعيهم بصورة دورية للإسهام في الحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية.

الكلمات المفتاحية: عدم تماثل المعلومات المحاسبية التدقيق المشترك.

مقدمة:

ازدادت الحاجة للاعتماد على مدققين من خارج الوحدة الاقتصادية من أجل فحص التقارير والقوائم المالية وإبداء رأيهم بها، وذلك ضروري أن يتم بكل حيادية وموضوعية من أجل توفير معلومات تهدف إلى سلامة وموضوعية المعالجات المحاسبية والبعد عن التحيزات الشخصية فضلاً عن الحيادية في عرض التقارير والقوائم المالية لمستخدميها بشكل عادل وغير مستغل من قبل جهات معينة.

وإن تطبيق أسلوب التدقيق من قبل عدة أطراف (التدقيق المشترك) يسهم في التوصل إلى نفس النتائج ونفس المعلومات من أجل عرضها إلى مستخدميها وذلك بالاستفادة من خبرة واستقلالية المدققين المشتركين بصفتهم أعضاء خارجيين (غير تنفيذين) لا توجد لهم أي علاقة مع إدارة الوحدة لمنع استغلالهم من أجل الحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية واستغلالية عرضها لأطراف معينة.

منهجية البحث

أولاً: مشكلة البحث: تتركز مشكلة البحث في الآثار السلبية التي تنتج عن عدم تماثل المعلومات المحاسبية لمستخدمي تلك المعلومات، فضلاً عن ضرورة تطبيق أسلوب التدقيق المشترك للحد من تلك الظاهرة والاستفادة من خبرة واستقلالية المدققين المشتركين، وتتلخص مشكلة البحث بالتساؤل الآتي:

" هل يسهم نظام التدقيق المشترك في الحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية".

ثانياً: أهداف البحث: يهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

1- التعرف على مفهوم وأهمية وخصائص التدقيق المشترك.
2- الوقوف على مفهوم وآثار عدم تماثل المعلومات المحاسبية.
3- دراسة أثر نظام التدقيق المشترك على عدم تماثل المعلومات المحاسبية.
4- دراسة أثر خبرة واستقلالية المدققين المشتركين على عدم تماثل المعلومات المحاسبية.
5- المساهمة في تعزيز دور المدققين المشتركين في حماية مصالح الوحدة الاقتصادية.

ثالثاً: أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته العلمية من كونه يعالج موضوعاً على قدر كبير من الأهمية وهو ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية وقلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في البيئة العراقية فضلاً عن أهمية موضوع التدقيق المشترك والاستفادة من خبرات المدققين للوصول إلى معلومات متماثلة تمكنها من مقارنة القوائم المالية بشكل أفضل.

رابعاً: فرضية البحث: للبحث فرضية رئيسة مفادها " أن التدقيق المشترك يسهم في الحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية، ولتحقيق أهداف البحث تم اختبار الفرضيات الفرعية الآتية:

1- توجد علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية بين خبرة المدققين المشتركين والحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية.

2- توجد علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية بين استقلالية المدققين المشتركين والحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية.

المبحث الثاني: الإطار المفاهيمي لعدم تماثل المعلومات

أولاً: تعريف المعلومات:

أصبحت المعلومات محدداً رئيساً للتعاملات بين الأطراف فأنها لا بد من أن تتميز ببعض الخصائص النوعية لتضفي الرشادة في اتخاذ القرارات وإن كان خلاف ذلك فأننا في حالة عدم تماثل المعلومات.

لذا ينبغي في بداية الأمر إيضاح ما هي المعلومات والخصائص الواجب توفرها لتكون معلومة ذات جدوى لمستعمليها تتمثل المعلومات بأنها بيانات تم تنظيمها ومعالجتها لتكون ذات دلالة ومعنى لمستعمليها في اتخاذ مختلف القرارات (Romney & Steinberg،213 ; 2013)، وهي كذلك عبارة عن بيانات وتقارير مرت بمرحلة التحليل لاستخلاص ما تتضمنه التقارير من أجل استخدامها لتقرير معين (ahmed n،2007;26).

ثانياً: متطلبات تحقيق جودة المعلومات المحاسبية:

تكون المعلومات المحاسبية ذات جودة عالية ينبغي أن تتمتع بعدة خصائص تنص عليها معايير المحاسبة الدولية والتي تعد بمثابة معايير جودة المعلومات مثل خاصية الملائمة التي تعد أهم خاصية يجب توفرها بالمعلومات المحاسبية والتي عرفت من قبل مجلس معايير المحاسبة المالية (FASB) بأنها الخاصية التي توفر للمعلومات القدرة على تغيير اتجاه القرار إذ يجب أن تكون ذات قيمة تنبؤية وملائمة التوقيت وإلا فقدت هذه المعلومات قيمتها (الحيالي، 2007: 29)، فضلاً عن ذلك ضرورة وجود إمكانية للاعتماد عليها ويتم ذلك بتوفير درجة من الثقة في المعلومات لتمكن المستخدمين من الاعتماد عليها وينبغي أن تتميز المعلومات بخصائص أخرى كالموضوعية في عرض هذه المعلومات المحاسبية وعدم وجود تحيز لجهة معينة (ساسي والصغيرة، 2019: 635)، ولا سيما التميز بخاصية الصدق في التعبير وتسجيل الاحداث الاقتصادية وإمكانية التحقق والتأكد من صحة هذه المعلومات، وينبغي أن تعرض هذه المعلومات بطريقة يسهل فهمها ومصطلحات متعارف عليها بين مستخدميها لتكون قابلة للفهم، مع ضرورة ان تتوفر المعلومات لمستخدميها حاضراً ومستقبلاً بشكل شامل بدون إخفاء حقائق (ساسي والصغيرة، 2019: 636).

تتطلب المعايير المحاسبية الدولية وجود تناسق في عرض تلك المعلومات وفي أسس إعدادها وتجميعها وطرق حسابها، أي أن تستخدم كل المؤسسات نفس المعالجة للعمليات المشابهة وهذا ضمان لسهولة عملية المقارنة سواء بين المؤسسة ومثيلاتها أو بينها وبين القطاع الذي تنشط فيه أو تاريخياً بين سنة وأخرى لنفس السنة ويعتبر تطبيق المعايير المحاسبية الدولية خير سبيل لضمان قابلية مقارنة المعلومات (ahmed n،2007;31).

ثالثاً: أشكال المعلومات المحاسبية:

يوجد عدة أشكال للمعلومات المحاسبية يمكن أن نميز بينهم وفقاً للآتي: (ساسي & الصغيرة: 2019: 28-29)

1- **المعلومات الناقصة:** تتمثل هذه المعلومات بالمعلومات التي تفتقد لشرط الكفاية، أي تكون ناقصة غير كافية لمستخدميها.

2- **المعلومات المميزة:** تتمثل هذه المعلومات بالمعلومات التي لم تعلن بعد للجمهور وإنما اقتصرت على من يصدرها بحكم نشاطه أو مركزه في قمة السلطة وبذلك فهي معلومات سية ومحددة تحديداً كافياً وإذا ما أعلنت فأنها ستؤثر على قرارات المستخدمين.

3- **المعلومات المتماثلة:** تتمثل هذه المعلومات بالمعلومات التي تحمل جميع الشروط المذكورة سابقاً وهي الحالة التي يستحيل الوصول إليها.

ومن ما سبق يمكن أن نقول أن المعلومات تعتبر غير متماثلة إذا لم تتوفر على الأقل أحد الشروط السابقة للذكر، ومنه فعدم تماثل المعلومات هو عدم المساواة في كمية ونوعية المعلومات المتحصل عليها بين الأطراف المتعاقدة، أي أنه يمكن لأحد الأطراف أن يكتسب معلومات ليست في حوزة الآخر والتي يمكن أن يستغلها لتحقيق مصالح ذاتية، بمعنى أن يتم تغليب المصلحة الشخصية على المصلحة العامة من خلال التفرد بمعلومات من شأنها أن تقلب الموازين بين الأطراف المتعاقدين (أصحاب الأسهم والإدارة)، إذ يمكن للإدارة تقديم معلومات مضللة في تقييمها لأسعار أسهم الشركة في السوق المالي وباكتشاف ذلك سيؤثر على أسعار الاهم مما يلحق خائر رأسمالية كبيرة لحملة الأسهم

(ahmed n، 2007;31-32).

رابعاً: مفهوم عدم تماثل المعلومات:

وضح مفهوم عدم تماثل المعلومات بأنه يحدث عند عدم المساواة بامتلاك معلومات معينة يبين الإدارة والأطراف الداخلية من جهة والأطراف الخارجية من جهة أخرى وبالتالي يمكن للإدارة تحقيق عائد غير عادي نتيجة امتلاكها مميزة معلوماتية (محمود، 2005: 7).

كما عرف أيضاً على أنها حيازة الإدارة أو الأطراف الداخلية لمعلومات حول الأداء الاقتصادي الحالي والمستقبلي للشركة بشكل أكثر من حيازة الأطراف الخارجية لها مثل المستثمرين والدائنين والمحللين وغيرهم من المتعاملين في السوق (أحمد، 2013: 189)، وذلك يعني حيازة مستثمر أو اكثر لمعلومات خاصة حول قيمة الشركة بينما يوجد مستثمرون آخرون لم تصل لهم تلك المعلومة بعد وأن درجة استفادتهم تقف عند المعلومات العامة فقط مما يؤثر على قدراتهم بشأن التميز بوضوح بين الأرباح الحقيقية والأرباح المحاسبية (محمد، 2016: 96) ، وهناك شكلين لعدم تماثل المعلومات يتضمن الشكل الأول عدم التماثل أو عدم المساواة بين الإدارة والأطراف الداخلية من جهة والأطراف الخارجية من جهة أخرى، أما الشكل الثاني يتضمن عدم التماثل أو عدم المساواة بين الأطراف الخارجية بعضها البعض مثال ذلك عدم التماثل فيما بين المستثمرين المحللين أو الاجانب، ويعد عدم تماثل المعلومات سلوك معتمد من قبل الأطراف التي تمتلك ميزة معلوماتية بهدف تحقيق عائد غير عادي، فقد تلجأ الإدارة إلى ذلك بقصد تحقيق منافع شخصية مباشرة أو غير مباشرة من خلال عدم الاضرار بمركز الشركة التنافسي، ويحدث عدم تماثل المعلومات عندما يكون لدى أحد الأطراف معلومات أكثر وأفضل من المعلومات المتاحة للأطراف الأخرى وعدم تماثل المعلومات يؤدي إلى مخاطر سوء الفهم وسوء التفسير وسوء الاستنتاج وسوء الاستدلال (أحمد، 2008: 146).

خامساً: مخاطر عدم تماثل المعلومات المحاسبية:

تعد ظهور الأزمات المالية من أهم المخاطر التي تهدد الكيان الاقتصادي العالمي وبتفسير لذلك أن الوحدة الاقتصادية هي عبارة عن مجموعة أحداث أو عمليات اقتصادية فيما بينها ومع وجود عدم تماثل للمعلومات يتسبب ذلك في ظهور بعض المشاكل منها وما يظهر قبل التنفيذ للعملية الاقتصادية (الاختبار العكسي) أو بعد تنفيذ العملية ويدعى (الخطر الاخلاقي)، إضافة إلى ذلك وجود الانتهازية بالتعامل مع العملية الاقتصادية وكالآتي: (جمال الدين، 2009: 638-639)

1- **الخطر الاخلاقي:** يتعلق الخطر الاخلاقي (المعنوي) بسلوك الفرد ونيته في إتمام العقد، وهو المشكلة التي غالباً ما تظهر بعد إبرام العقد ويتعلق الخطر ببعض التصرفات السلبية للأفراد والتي قد يكون لها عدة تأثيرات كما أن هذه التصرفات قد لا تكون مراقبة من الطرف المسؤول وهو ما يفتح المجال أمام الانتهازية.

من ما سبق يمكن القول أن حالة الانتهازية هي تعبير عن استغلالية الوكيل جهل الموكل لبعض المعلومات فيعمل على تحقيق مصلحته الشخصية أو عندما لا يمكن للوكيل متابعة تصرفات الموكل.

2- **الاختبار العكسي:** (السلبي) وهو ما يعني تصرف غير رشيد يولد سوء اختيار سواء من أصحاب الأسهم في اختيارهم لوكلائهم في الإدارة أو للمؤسسة في اختيار مورديها مما ينتج عنه عدم الكفاءة في استثمار الموارد المتاحة لتحقيق نتائج إيجابية تعظم ثروة حملة الأسهم.

3- **المساهمة في الأزمات المالية:** تعبر هذه المساهمة عن عدم قدرة السوق على التوجيه الكفء للأموال نحو أفضل الفرص الاستثمارية بسبب استفحال ظاهرتي الاختيار العكسي والخطر الأخلاقي.

واتضح السبب الأساسي للأزمات المالية هو عدم تماثل المعلومات بين مانحي القروض والمستفيدين حول الوضعية المالية الحقيقية لطالبي القروض وعدم معرفة النية الحقيقية في سدادها أو عدم سدادها وبالتالي صعوبة التقييم السليم للمخاطر مما أدى إلى الإسراف في منحها وعدم القدرة على استيفاءها في أوقاتها المحددة.

سادساً: الآثار السلبية لعدم تماثل المعلومات المحاسبية: لعدم تماثل المعلومات المحاسبة عدة آثار سلبية من أهمها: (عبد الملك ، 2014: 27-28)

1- انخفاض كفاءة سوق المال: يعد من أهم أسباب انخفاض كفاءة سوق المال والتي تنتج عن عدم تماثل المعلومات بسبب:

أ- التوجيه الخاطئ للاستثمارات من جانب المستثمر نظراً لعدم تماثل المعلومات المحاسبية بينهم.

ب- عدم التخصيص السليم للأموال المستثمرة من جانب الوحدة، قدم المساواة (مستوى الخبرة) في توفر المعلومات لدى المستثمر عن كيفية استخدام الأموال في القيام بأنشطة غير منتجة.

2- تحقيق عائد غير عادي: ينتج عن عدم تماثل المعلومات تحقيق عائد غير عادي لبعض الأطراف على حساب أطراف أخرى من خلال معرفتهم المبكرة بمعلومات عن أداء الوحدة مما يؤدي إلى ترك أثر سلبي عن كل المتعاملين في السوق.

3- خلق فجوة بين الإدارة وأصحاب المصالح: تحدث تلك الفجوة عندما تكون البيانات والمعلومات غير كافية بين الإدارة وأصحاب المصالح فعدم توضيح الإدارة لأهداف الوحدة بشكل صريح يجعل المستثمرين غير قادرون على تحديد ما إذا كانت الوحدة حققت أهدافها أم لا، مما يحدث فجوة في التقرير وفجوة في القدرة على الفهم وفجوة في المعلومات.

المبحث الثالث: التدقيق المشترك الجانب المفاهيمي

أولاً: الإطار المفاهيمي للتدقيق المشترك:

يعرف التدقيق المشترك بأنه تدقيق يقوم به اثنان أو أكثر من المدققين ويوقعان على التقرير بصورة مشتركة لبيانات تخص الشركات التي تنشر قوائم مالية موحدة(Porter ,et.al ,2014;827)و عُرف أيضاً بأنه قيام اثنين من مكاتب التدقيق المستقلة بأعمال التدقيق لشركة معينة يتم من خلالها تقسيم مهام التدقيق بينهما واستعراض ومراقبة كل مكتب لأعمال المكتب الاخر واصدار تقرير واحد موقع من كلاهما(Holm&Thinggaard,2016;131) تمثل عملية التدقيق بتوزيع مجهودات العمل على مكتبي تدقيق مستقلين يشتركان في الجهد المبذول ويقومان بالتخطيط المشترك لعملية التدقيق مع توزيع مهام العمل الميداني بينهما ويصدران تقرير واحد يحمل وجهة نظر واحدة وموقع عليه منهما تكون المسؤولية مشتركة لكل منهما عن عملية التدقيق التي تمت وعن المعلومات الموجودة في التقرير (Ratizinger,2012 ;23) ويراها البعض أنها عملية تدقيق كيان قانوني بواسطة اثنين من شركات التدقيق يتشاركان المسؤولية وتقسيم العمل والمهام المرتبطة بالتدقيق فيما بينهما (Alanezi,2012;28)

ومن خلال ما تم ذكره يرى الباحثان أن التدقيق المشترك هو تدقيق القوائم المالية لزبون محدد بواسطة اثنين أو أكثر من مراجعي الحسابات الخارجيين (مكاتب أو أشخاص) مستقلين عن بعض يشتركون معاً في التخطيط وإجراءات التدقيق وتقسيم لعمل والمهام فيما بينهما وتحديد المسؤوليات بما يتناسب وحجم عملهم وتبادل الآراء والأفكار فيما بينهم بهدف إصدار تقرير تدقيقي موحد يتضمن مدى صحة ومصداقية القوائم المالية من أجل الحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات في القوائم المالية بين الإدارة والجهات المستفيدة منها ويتحمل كلاهما المسؤولية بالتضامن عن تقرير المراجعة ومن خلال ما تم ذكره يتضح ان التدقيق المشترك يتناول النقاط الاتية:

1.اشتراك مراقبي حسابات خارجيين (مكاتب أو افراد) لهم نفس مستوى من الخبرة.

2.تكون المسؤولية تضامنية بينهما حسب نوع وحجم العمل المنجز.

3.تقسيم العمل بينهما.

4.تحديد الهدف من عملية التدقيق.

5.اصدار تقرير موحد موقع من كلاهما.

ثانياً: مفهوم التدقيق المشترك: التدقيق المشترك ظهر كحدث مثير للجدل على مستوى الممارسة المهنية وانتقل هذا الجدل بدوره إلى الجانب الاكاديمي لعلم التدقيق، وعلى الرغم من أن مفهوم التدقيق المشترك وتنفيذ عملية التدقيق، وفقاً لهذا المدخل المتعارف عليه منذ عقود مضت سواء عالمياً أو إقليماً أو محلياً إلا أن وقتية نشر التقارير المالية والانهيارات التي تعرضت إليها كبرى الشركات العالمية وكبرى شركات التدقيق أدت إلى زيادة الاهتمام مهنياً وأكاديمياً بمدخل التدقيق المشترك كآلية لاستعادة الثقة في مهنة التدقيق (يوسف،2015: 339)، ففي الولايات المتحدة الأمريكية صدر قانون Sarbanes Oxlrxy الذي تناول الكثير من الجوانب المرتبطة بالتدقيق والخدمات الأخرى

المرتبطة به، وفي أوربا افترضت المفوضية الأوربية في الورقة الخضراء الصادرة 2010 العديد من المقترحات التي تهدف لإصلاح مهنة التدقيق وممارساته وآلياته من بين تلك الآليات " التدقيق المشترك " الذي أثار نقاشاً كبيراً مما أدى إلى إصدار مقترح في 2011 يشجع على تطبيق التدقيق المشترك للشركات الكبرى والمتوسطة.

وعند الحديث عن التدقيق المشترك نجد أن هناك أنواعاً اخرى من التدقيق قد يفهم منها أنها تسميات مرادفة للتدقيق المشترك إلا أنها في الحقيقة أنواعاً أخرى من التدقيق ويمكن توضيحها كالآتي: (النعيمي، 2020: 519)

أ. التدقيق المضاعف (المزدوج): هذا النوع من التدقيق يتم إنجاز العمل التدقيقي بشكل كامل مرتين ويعرف بأنه مجرد تشكيل نظري بسبب عدم وجود تعليمات آليات محددة وواضحة لتطبيقه عملياً

(Ratzinger-Sakel,et.al2012;9)

ب. التدقيق الثنائي: يتمثل هذا النوع بقيام مكتب تدقيق واحد أو أكثر(في بعض الأحيان) بتدقيق أجزاء من مجموعة من الفقرات من القوائم المالية للشركة أو فقرات محددة منها وبعد إنجاز العمل التدقيقي يقوم كلا مكتبي التدقيق إعداد تقريرهم الخاص بهم بشكل مستقل كل على حد الذي بدوره يرفع إلى مدقق آخر الذي يعتمد على كلا التقريرين ثم يقوم الأخير بأعداد تقرير موحد يعتمد على التقريرين السابقين و يقدمه إلى الشركة موضع التدقيق الزبون

.(Herbint,2014;2)

ومن خلال ما تقدم يرى الباحثان أن أساليب التدقيق المذكورة بما فيهم التدقيق المشترك هو عمل جماعي من أكثر من مراقب حسابات ويعتمد على التنسيق والتخطيط والأعداد المشترك لأكثر من جهة ويتضمن تحمل كل جهة مسؤولياتها الاخلاقية والمهنية حول عملية التدقيق المكلفة بإنجازها على العكس من التدقيق المنفرد التقليدي الذي يعتمد على عمل منفرد لمكتب التدقيق أو المدقق حيث يتحمل مسؤولية العمل الذي كلف بإنجازه ونلاحظ أن أنواع التدقيق المذكورة لها الخصائص الآتية:

1. تتشارك في هدف محدد هو بيان صحة ودقة وجودة القوائم المالية للشركة.
2. اشتراك أكثر من مكتب أو مراقب حسابات في تنفيذ العمل.
3. تتطلب تنسيق عالي وتخطيط مسبق وتحديد الصلاحيات والمسؤوليات بشكل واضح ومحدد لكافة الأطراف المشاركة في العمل التدقيقي.

ومن خلال استطلاع الدراسات السابقة لأنواع التدقيق التي ذكرناها نلاحظ أن أكثر أنواع التدقيق شيوعاً في الواقع العملي هو التدقيق المشترك ويأتي بعده التدقيق المزدوج (الثنائي) وأخيراً التدقيق المضاعف حيث لا يوجد دليل على استخدامه في الواقع العملي بشكل واسع وواضح (النعيمي، 2020: 520).

ثالثاً: أهمية التدقيق المشترك: يمكن تلخيص أهمية التدقيق المشترك من خلال النقاط الاتية:

(نشوان،2017: 576):

أ-وسيلة لزيادة كفاءة وفاعلية عملية التدقيق في كشف الاخطاء والتلاعب والغش في القوائم المالية للشركة.

ب-مدخل علمي وعملي لتحسين جودة عملية التدقيق من خلال زيادة القدرة على الحد من مخاطر التدقيق التي قد تنشأ عند اتباع التدقيق الفردي.

ت-أسلوب لمعالجة اوجه القصور في عملية التدقيق التقليدي (الفردي).

ث-وسيلة فعالة للحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات بين الإدارة والجهات المستفيدة من القوائم المالية.

حسب رأي الباحثان يسهم التدقيق المشترك في تعزيز الثقة في جودة القوائم المالية لما يشكله فريق العمل المشترك من قوة تدقيقية وبما يملكه من خبرات متراكمة وما يوفره من القدرة على تبادل الخبرات بين فريق العمل المشترك ومواجه اي قصور في أساليب التدقيق التقليدي ومعالجة ظاهرة عدم تماثل المعلومات التي من الممكن أن تحصل بسبب تقديم بيانات مالية من الإدارة وما تطلبه الجهات المستفيدة المختلفة من تلك المعلومات وتقديم تقرير يمتاز بالموضوعية والجودة والدقة والحيادية.

رابعاً: أهداف التدقيق المشترك: يهدف التدقيق المشترك لتحقيق الآتي:

(Institute Of Certified Public Accounting Of Singapore, 2015; 3)

أ- التوصل إلى تأكيد معقول بشان خلو القوائم المالية من التحريفات الجوهرية وأنها أعدت وفق المبادئ المحاسبية المتعارف عليها.

ب- إبداء رأي فني محايد حول القوائم المالية وفقا لنتيجة فحص التدقيق المشترك في تقرير المقدم من قبل فريق التدقيق.

ت- المساهمة في تعزيز دقة ادلة التدقيق من جانب والمحافظة على استقلال المدقق من جانب اخر (Deng،et.al،2012;43).

ث- تقليل مخاطر التدقيق لأقل حد ممكن وزيادة نسبة موثوقية المعلومات المحاسبية وتقييم كفاءة النظم المالية والتدقيقية المطبقة في الشركة موضوع التدقيق (نشوان،2017: 575).

ويرى الباحثان أن من أهم الأهداف التي يحققها التدقيق المشترك

أ- الاستفادة من المهارات المتراكمة وتنوع خبرات فريق التدقيق المشترك واستخدام نقاط القوة التي يملكها كل فريق لدعم تعزيز كفاءة وفاعلية عملية التدقيق.

ب- دعم وتعزيز استقلالية مراقب الحسابات وضمان مستوى جودة أعلى لعملية التدقيق.

ت- قيام كل مراقب الحسابات بالتحقق من الإجراءات والأعمال التي قام بها مراقب الاخر (الشريك) وبالتالي تقديم تقرير واحد مشترك يحمل توقيعهما بشكل متضامن ويتحملون مسؤوليتهما.

خامساً: مزايا التدقيق المشترك: حددHerbinet أهم مزايا التدقيق المشترك التي حصرها في أربع مجالات هي (Herbinet,2014;4):

أ-**جهات المعرفة التقنية:** تستفيد الجهات المطبقة للتدقيق المشترك من الخبرات التقنية لأكثر من مكتب وتتيح تبادل الخبرات والتقنيات الحديثة للتدقيق.

ب-**النوعية:** يسهم في زيادة الإبداع واكتساب المهارات ومواكبه المعايير المحاسبية الدولية ومعايير الإبلاغ المالي الدولي ومعايير التدقيق وبالتأكيد الدولية وبالتحديد معيار التدقيق والتأكيد الدولي 600.

ت-**الاستقلالية والموضوعية:** يعزز استقلال المدقق وتقليل مخاطر الحياد والانحياز ويسهم بزيادة قدرة المدققين في العمل بشكل مستقل وموضوعي ويشجع على الحوارات والنقاشات العلمية ومواجه المشاكل العملية خلال سير عملية التدقيق.

ث-**سياسة الاقتصاد الكلي**: الدخول لأسواق وزبائن جدد خاصة بالنسبة للشركات متعددة الجنسيات يخدم عمل مكاتب التدقيق الصغيرة والمتوسطة بشكل كبير.

سادساً: عيوب التدقيق المشترك: يؤخذ على التدقيق المشترك العيوب الآتية: (مندور ،2016 146) و (Lobo & Other ,2013;3)

أ- لا تعطي قيمة للتدقيق خاصة عندما يحاول أحد المدققين الشركاء التهرب من المسؤولية والاعتماد على جهود المدقق الآخر وهو مصطلح يسمى الركوب المجاني free rider.

ب- في بعض الأحيان من الصعب على مكتبين تدقيق متنافسين أن يتعاونان ويتبادلان المعلومات عند القيام بالتدقيق المشترك مما يؤثر سلباً على جودة عملية التدقيق خاصة في حالة وجود معايير محاسبية دولية ومعايير إبلاغ مالي تتطلب قدراً من الحكم الشخصي.

ت- عدم استقلال مكتب من الشركاء في التدقيق وانحيازه إلى الزبون بشكل كبير يؤدي إلى إصدار تقرير غير موضوعي ومنحاز قد يوثر على مصداقية عملية التدقيق المشترك ويؤثر على سمعة مكتب الآخر الشريك بعملية التدقيق المشترك.

سابعاً: مبادئ التدقيق المشترك: تركز مبادئ التدقيق المشترك على الآتي (Audit Reprt,no 1247;2014, 3) :

أ- **وحدة القيادة:** بمعنى قيادة لجان التدقيق المشترك لمكتبي التدقيق المسؤولين عن عملية التدقيق عند الإعداد والتخطيط مهام التدقيق المشترك والإشراف والتخطيط.

ب- **وحدة البرنامج**: وجود برنامج تدقيقي مشترك موحد يحدد من خلاله المهام لكل مكتب وآلية الاتصال والتواصل بينهم وبين الزبون (المستفيد من عملية التدقيق المشترك)

ت- **وحدة فريق العمل:** وضوح طبيعة والمقومات الأساسية المطلوبة وتحديد المهام بشكل صريح ومفهوم لجميع كادر العمل المشترك وعمل الفريق كفريق عمل مشترك موحد

ث- **وحدة التنسيق:** هناك جهة واحدة (لجنة التدقيق المشترك) التي تكون مسؤولة عن التنسيق بين مكتبي التدقيق بشأن تبادل بعض مهام التدقيق وتقييم أداء مكاتبهم للمهام المحددة لكل واحد منهم.

ج- **وحدة الاتصال:** هناك جهة واحدة (لجان التدقيق) للتنسيق بين مكتبي التدقيق بشان مكونات عملية الاتصال بين مكتبي التدقيق والقائمين على عملية التدقيق المشترك.

ثامناً: التدقيق المشترك كآلية لمواجهة عدم تماثل المعلومات في القوائم المالية:

عند تكليف أكثر من مكتب في عمليات تدقيق مشتركة لأول مرة فإن المشاركين يواجهون صعوبة ومشاكل تفرضها طبيعة عمليات التدقيق وطبيعة (موضوع التدقيق) ومن أجل ضمان نجاح عملية التدقيق المشترك يجب أن تتم عملية مقاربة بين الإمكانيات التي يمتلكها المكتبين الشريكين من حيث كفاءة وخبرة الكادر التدقيقي والتنسيق بينهم والتخطيط المشترك المسبق ودراسة الشركة(موضوع التدقيق المشترك) واستراتيجية العمل تحديد الواجبات والمسؤوليات لكل طرف وتقسيم العمل الذي يتم على اساس فقرات الحسابات في البيانات المالية وحسب مساحة العمل اعتماداً على الفترة الزمنية

وتتم عملية تقسيم العمل على أساس نوع نشاط الوحدة الاقتصادية مما يتطلب إجراء تنسيق بين مكاتب التدقيق المشترك وبين الزبون (الشركة)، وفي حال حصول اختلاف في الرأي بين مكاتب التدقيق المشترك حول فقرة معينة أو حاله تتطلب اجتهاد شخصي وحكم يجب ان تتم بين المكاتب ولا يتم إبلاغ الزبون عن أي مشاكل تتعلق بالعمل ومحاولة حل تلك الاختلافات بشكل موضوعي وممكن تشكيل لجنة مصغرة تضم ممثلين عن المكتبين لإيجاد الحلول المناسبة (ابو غزالة،2016: 123).

ويمكن توضيح أثر استقلالية المدققين المشتركين في الحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية إذ ينبغي في بداية الأمر توضيح مفهوم استقلال المدقق لما له من دور كبير في تجنب عدم تماثل المعلومات وضعت هيئة الاوراق المالية الأمريكية مفهومين لاستقلال المدقق وهي (ابراهيم ويعقوب،2022: 22):

أ- الاستقلال الذهني ويعني أن يقوم المدقق بنفسه عن أي مصالح خاصة مرتبطة بالزبون.

ب- الاستقلال الظاهري ويعني الالتزام بالقوانين وقواعد السلوك المهني وأعراف المهنة التي تتضمن في أهم فقراتها عدم سيطرة الوحدة الاقتصادية على المدقق.

ويرى الباحثان من الأمور التي تسهم في تعزيز استقلالية مراقب الحسابات (المدقق) هي استقلالية التخطيط واستقلالية التنفيذ واستقلالية إعداد التقرير.

ويسهم استقلال المدقق في تحقيق شهرة كبيرة لمكتبه من جانب ومن جانب آخر يؤدي إلى تقليل ظاهرة عدم تماثل المعلومات بين الإدارة والجهات الخارجية التي تهتم بالقوائم المالية المصدرة وتسهم في تحقيق قيمة مضافة للمعلومات لكونها تحمل صفة الجودة العالية تسهم في تمكين الأطراف المستفيدة من اتخاذ القرارات المناسبة.

ويتمثل المدقق المستقل بالشخص الذي لا يتأثر عند إبداء رأيه أو إنجاز مسؤولياته بأي علاقة مع مجلس الإدارة أو أي شخص آخر داخل الوحدة، وأن قواعد الحوكمة تعتمد على كفاءة ونشاط المدققين المستقلين وأن المستخدمين الخارجيين للمعلومات المحاسبية منهم المساهمين والمستثمرين يهتمون في الاستقلال الحقيقي والاستقلال الظاهري (الشكلي)، يتمثل الاستقلال الحقيقي في أن تكون الآراء والأحكام الشخصية للمدقق غير متحيزة تجاه اهتمامات الإدارة، أما الاستقلال الظاهري (الشكلي) فيتمثل في أن تكون لديه معرفة تامة تمكنه من أداء عمله بموضوعية كاملة (&amat dowds،4;1994)

ويمكن توضيح أثر خبرة المدققين المشتركين في الحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية

تعتبر خبرة المدققين المشتركين أحد الأركان المهمة نظراً لأن العديد من المشاكل المحاسبية التي تتطلب من المدقق القيام بحلها والتي تعتمد على الحكم الشخصي وهذا بالاعتماد على خبرة المدقق(قطب، 2009: 1)، وفي هذا المجال قام قانون (sarbanes- oxley act) في الولايات المتحدة بوضع مجموعة من المتطلبات الواجب توفرها لدى المدقق منها أن يكون مدقق خارجي أو محاسب قانوني أو حاصل على شهادة علمية في مجال المحاسبة والتدقيق ولديه دراية كاملة بكيفية إعداد القوائم المالية ولديه دراية بطبيعة المسؤوليات التي يجب على المدقق القيام بها

(sarbanes- oxley act،15 ; 2002)

المبحث الرابع: الجانب التطبيقي

أولاً: تحديد عينة البحث ومرحلة جمع البيانات:

في هذه المرحلة تم الاعتماد على أسلوب الاستقصاء من خلال تصميم استمارة أسئلة كوسيلة لجمع البيانات اللازمة للبحث والتي تساعد في تحقيق أهداف البحث وتنطوي تلك البيانات على:

أ- آراء الوحدة محل البحث حول أهمية موضوع التدقيق المشترك، ومدى إمكانية الاستفادة منه في مجال الحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية.

ب- التحقق الإحصائي من فروض البحث ومدى صحة أو خطأ تلك الفروض حيث تحتوي قائمة الاستبانة على الأسئلة التي تحقق ما يلي:

3- القسم الأول: يهتم بتحديد العلاقة المعنوية ذات الدلالة الإحصائية بين خبرة المدققين المشتركين والحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية.

4- القسم الثاني: يهتم بتحديد العلاقة المعنوية ذات الدلالة الإحصائية بين استقلالية المدققين المشتركين والحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية.

ج- العينة: يتكون مجتمع البحث من منتسبي ديوان الرقابة المالي الاتحادي ومكاتب المدققين الخارجيين حيث تم توزيع 60 استبانة وتم استرداد 54 وبعد تفحص الاستبانات تم استبعاد اربع استبانات نظراً لعدم تحقق الشروط المطلوبة للإجابة على أسئلة الاستبانة، وبذلك يكون عدد الاستبانات الخاضعة للدراسة 50 استبانة بنسبة 83 % من الاستبانات الموزعة.

وتم تقسيم الاستبانة إلى قسمين:

القسم الأول: يتكون من المعلومات الشخصية والعامة لعينة البحث إذ يتكون من التكرارات النسبية لأفراد العينة والمتضمن الجداول والأشكال البيانية.

القسم الثاني: يتكون من المعلومات الخاصة بموضوع البحث إذ يتكون من التكرارات النسبية لإجابات أفراد العينة اتجاه عبارات محاور الاستبانة، والمتضمن الجداول والأشكال البيانية.

ثانياً: ثبات وصدق أداة البحث:

ويعني ثبات الأداة التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الاشخاص نفسهم في وقت آخر. أما صدق الأداة يعني التأكد من انها سوف تقيس ما أعدت لقياسهُ، وأن العلاقة بين المحاور طردية وذات دلالة إحصائية عالية جداً أقل من أو تساوي 0.004 ويلاحظ أن المحورين الأول (خبرة المدققين المشتركين والحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية) والثاني (استقلالية المدققين المشتركين والحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية) ذو ارتباط قوي، وأن قيمة t المحسوبة أكبر t الجدولية والتي تساوي 2.01 وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسهُ.

ثالثاً: أسلوب التحليل الإحصائي المستخدم:

لقد تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي spss في تحليل البيانات التي تم تجميعها من استمارة الاستبيان وقد تم الإجابة على وفق مقياس (ليكرد الخماسي) لإعطاء حرية أكبر للإجابة على الأسئلة في الاستبانة وإعطاء الرموز التالية لخيارات الإجابة وهي: أتفق بشدة = 5، أتفق = 4، محايد = 3، لا أتفق = 2، لا أتفق كلياً = 1، وقد تم اعتماد الوسط الفرضي 3 (5/15) فإذا كانت قيمة الوسيط للإجابات يساوي أو اكبر من الوسط الفرضي 3 يعني قبول الفرضية وإذا كان أقل من 3 فيتم رفض الفرضية. ولتحقيق أهداف البحث وتتضمن تلك التحليلات كما يلي:

أ. اختبار ألفا "Cronbach's Alpha " للحكم على مصداقية قائمة الاستبانة وما تتضمنه من محتويات، لأغراض الحكم على مدى تجانس البنود المستخدمة في قياس المتغيرات

ب. اختبار "T" Test للحكم على مدى إمكانية قبول أو رفض فروض البحث وذلك بمقارنة T المحسوبة مع مستوى المعنوية (0.05).

ت. تحليل التماثل "Kolmogorov Smirnov" للحكم على مدى تماثل توزيع العينة مع توزيع المجتمع ومدى تعبير العينة عن المجتمع.

رابعاً: فرضيات البحث: للبحث فرضية رئيسة مفادها " أن التدقيق المشترك يسهم في الحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية، ولتحقيق أهداف البحث تم اختبار الفرضيات الفرعية الآتية:

1- توجد علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية بين خبرة المدققين المشتركين والحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية .

2- توجد علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية بين استقلالية المدققين المشتركين والحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية .

خامساً: نتائج التحليل الإحصائي للدراسة الميدانية:

1. **نتيجة اختبار ألفا Alpha**:

هو الاختبار الذي يتم فيه تحديد مدى مصداقية قائمة الاستبانة وما تتضمنهُ من محتويات وطبقاً لهذا الأختبار كلما اقتربت قيمة الفا من الواحد الصحيح دل ذلك على المصداقية وعلى العكس من ذلك كلما اقتربت قيمة الفا من الصفر دل ذلك على عدم المصداقية

والجدول رقم (1) يظهر قيمة اختبار الفا كما يأتي

Alpha	F	Prob
0.932	4.722	0.000

وبالتالي تظهر لنا قيمة ألفا (0.932) وهي تدل على أن هناك علاقة جوهرية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) مما يدل على التجانس والمصداقية.

2. اختبار الفرضية الفرعية الأولى:

تحتوي هذه الفرضية على اختبار مدى وجود علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية بين خبرة المدققين المشتركين والحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية "، والجدول رقم (2) يبين الأوساط الحسابية والانحراف المعياري والأهمية النسبية للفرضية الأولى.

جدول رقم (2) الأوساط الحسابية والانحراف المعياري والأهمية النسبية للفرضية الأولى

الفقرات	أتفق بشدة 5		أتفق 4		محايد 3		لا أتفق 2		لا أتفق كلياً 1		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
1	22	44	16	32	7	14	3	6	2	4	4.06	1.095
2	17	34	20	40	6	12	7	14	0	0	3.94	1.018
3	17	34	18	36	10	20	2	4	3	6	3.88	1.118
4	26	52	14	28	5	10	5	10	0	0	4.22	0.995
5	15	30	24	48	6	12	5	10	0	0	3.98	0.914
الوسط الحسابي للمحور الأول (4.016) والانحراف المعياري (1.028)												

يوضح الجدول رقم (2) الوسط الحسابي والانحراف المعياري للفقرات حيث جاءت الفقرة رقم (4) بأعلى وسط حسابي بلغ (4.22) وانحراف معياري (0.995) وحصلت الفقرة رقم (3) على أقل وسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (1.118).

ولغرض التحقق من قبول الفرضية يتم مقارنة المتوسط الحسابي للفرضية مع الوسط الفرضي (3) الذي هو معيار قبول الفرضية عند مستوى دلالة معنوية أقل من (0.05) والجدول رقم (3) يوضح نتيجة اختبار T، والمتوسط الحسابي مع الوسط الحسابي الفرضي معيار قبول الفرضية والانحراف المعياري.

جدول رقم (3) نتائج اختبار t، مع الوسط الفرضي 3 معيار قبول الفرضية

الفرضية الأولى	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
توجد علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية بين خبرة المدققين المشتركين والحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية .	**50**	**4.016**	**1.028**	**39.67**	**0.000**

وقد جاء اختبار المتوسط الحسابي للفرضية الأولى والذي بلغ (4.016) أعلى من الوسط الفرضي 3، وتبين نتيجة t الموضحة بالجدول رقم (3) أنهُ ينبغي قبول الفرضية حيث أن متغيرات البحث تظهر عند مستوى معنوية (0.000) أقل من (0.05) وعلى هذا يتم قبول هذه الفرضية.

3- **اختبار الفرضية الفرعية الثانية**: وتحتوي هذه الفرضية على اختبار مدى وجود علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية بين استقلالية المدققين المشتركين والحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية ".

والجدول رقم (4) يبين الأوساط الحسابية والانحراف المعياري والأهمية النسبية للفرضية الثانية.

جدول رقم (4) الأوساط الحسابية والانحراف المعياري والأهمية النسبية للفرضية الثانية

الفقرات	أتفق بشدة 5		أتفق 4		محايد 3		لا أتفق 2		لا أتفق كلياً 1		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
1	15	30	25	50	7	14	3	6	0	0	4.04	0.832
2	17	34	19	38	12	24	2	4	0	0	4.02	0.868
3	27	54	12	24	6	12	4	8	1	2	4.20	1.069
4	24	48	16	32	4	8	4	8	2	4	4.12	1.118
5	13	26	25	50	6	12	6	12	0	0	3.90	0.931
6	6	12	27	54	9	18	6	12	2	4	3.58	0.991
الوسط الحسابي للمحور الثاني (3.977) والانحراف المعياري (0.968)												

يوضح الجدول رقم (4) الوسط الحسابي والانحراف المعياري للفقرات حيث جاءت الفقرة رقم (3) بأعلى وسط حسابي بلغ (4.20) وانحراف معياري (1.069) وحصلت الفقرة رقم (6) على أقل وسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.991).

ولغرض التحقق من قبول الفرضية يتم مقارنة المتوسط الحسابي للفرضية مع الوسط الفرضي (3) الذي هو معيار قبول الفرضية عند مستوى دلالة معنوية أقل من (0.05) والجدول رقم (5) يوضح نتيجة اختبار T، والمتوسط الحسابي مع الوسط الحسابي الفرضي معيار قبول الفرضية والانحراف المعياري.

جدول رقم (5) نتائج اختبار t، مع الوسط الفرضي 3 معيار قبول الفرضية

الفرضية الثانية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
توجد علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية بين استقلالية المدققين المشتركين والحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية .	50	3.977	0.968	44.01	0.000

وقد جاء اختبار المتوسط الحسابي للفرضية الثانية والذي بلغ (3.977) أعلى من الوسط الفرضي 3، وتبين نتيجة t الموضحة بالجدول رقم (5) أنهُ ينبغي قبول الفرضية حيث أن متغيرات البحث تظهر عند مستوى معنوية (0.000) أقل من (0.05) وعلى هذا يتم قبول هذه الفرضية.

ومن ما سبق وبعد إتمام الاختبار أعلاه لقبول الفرضيتين الفرعيتين يمكن القول أن الفرضية الرئيسة تم إثباتها والتي مفادها " أن التدقيق المشترك يسهم في الحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية".

4- اختبار تماثل توزيع العينة في مجتمع البحث:

وهو اختبار Kolmogorov Smirnov يظهر أن (97%) من متغيرات البحث تظهر بمستوى معنوية أقل من (0.05) وهذا معناه أن العينة معبرة عن المجتمع وعشوائية وتتبع التوزيع الطبيعي.

5- أسئلة محاور الاستبانة:

المحور الأول: خبرة المدققين المشتركين والحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية	
1	تزداد فعالية خبرة المدققين المشتركين باشتراك أفراد لديهم معرفة وخبرة بالجانب المالي والمحاسبي للحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية
2	على المدققين المشتركين السعي لفهم طبيعة نشاط الوحدة لزيادة خبرتهم في رفع تأهيل منتسبيها
3	أهمية تقويم المدققين المشتركين ورفع وعيهم بصورة دورية للإسهام في الحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية
4	ضرورة إقامة دورات تثقيفية حول مخاطر عدم تماثل المعلومات المحاسبية لزيادة خبرة المدققين المشتركين حول ذلك
5	زيادة قدرة المدققين المشتركين في الحكم الشخصي على العمليات المحاسبية والدراية الكاملة لكيفية اعداد القوائم والتقارير المالية
المحور الثاني: استقلالية المدققين المشتركين والحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية	
1	اشتراك المدققين المشتركين في دورة مالية واحدة ليسهم في دعم استقلاليتهم
2	عدم ارتباط المدققين المشتركين بمجلس ادارة الوحدة يسهم في زيادة استقلاليتهم للحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية
3	اختيار المدققين المشتركين من اطراف خارجية محايدة وليس داخلية (أعضاء غير تنفيذين) للحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية
4	استقلالية المدققين المشتركين تسهم في تقليل مخاطر عدم تماثل المعلومات المحاسبية
5	ضرورة تقويم ورفع وعي المدققين المشتركين بشكل دوري للحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية
6	ضرورة تضمين تقرير المدققين المشتركين في صلب القوائم المالية لبيان مخاطرها

المبحث الخامس

الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات: من خلال الجانب النظري والتطبيقي للبحث تم التوصل إلى عدة استنتاجات من أهمها:

1- تزداد فعالية خبرة المدققين المشتركين باشتراك أفراد لديهم معرفة وخبرة بالجانب المالي والمحاسبي للحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية.

2- أن عدم ارتباط المدققين المشتركين بمجلس إدارة الوحدة يسهم في زيادة استقلاليتهم للحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية.

3- اختيار المدققين المشتركين من أطراف خارجية محايدة وليس داخلية (أعضاء غير تنفيذين) للحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية.

4- أهمية تقويم المدققين المشتركين ورفع وعيهم بصورة دورية للإسهام في الحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية.

5- اشتراك المدققين المشتركين في دورة مالية واحدة ليسهم في دعم استقلاليتهم.

ثانياً: التوصيات: من خلال الاستنتاجات تم التوصل إلى عدة توصيات من أهمها:

1- على المدققين المشتركين السعي لفهم طبيعة نشاط الوحدة لزيادة خبرتهم في رفع تأهيل منتسبيها.

ضرورة اشتراك المدققين المشتركين في دورة مالية واحدة ليسهم في دعم استقلاليتهم.

2- ينبغي تقويم المدققين المشتركين ورفع وعيهم بصورة دورية للإسهام في الحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية.

3- اختيار المدققين المشتركين من اطراف خارجية محايدة وليس داخلية (أعضاء غير تنفيذين) للحد من ظاهرة عدم تماثل المعلومات المحاسبية.

4- ضرورة تقويم ورفع وعي المدققين المشتركين بشكل دوري للحد من عدم تماثل المعلومات المحاسبية.

المصادر

المصادر العربية:

1. إبراهيم، عمار خليل & يعقوب، فيحاء عبد الله "**دليل مقترح لعمليات التدقيق المشترك للبيانات المالية** " بحث منشور مجلة كلية مدينة العلم ، مجلد 12، عدد2، سنة 2022.

2. أحمد، حسين دحدوح " **دور لجنة المراجعة في تحسين كفاية نظم الرقابة الداخلية وفعاليتها في الشركة** " مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، مجلد 24 العدد1، دمشق، 2008.

3. أحمد، هالة حمدي، **" قياس أثر تخفيض عدم تماثل المعلومات على كفاءة سوق رأس المال "** جامعة قناة السويس، كلية التجارة، المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، القاهرة، 2013.

4. جمال الدين، خاسف، " **فلسفة التوريق والازمات المالية العالمية"** بحث مقدم إلى مؤتمر الازمة المالية والاقتصادية والدولية والحوكمة العالمية، المنعقد في جامعة سطيف، الجزائر، 2009.

5. الحيالي، وليد ناجي،**" التحليل المالي "** المنشورات الاكاديمية المفتوحة، 2008.

6. ساسي، الياس & الصغيرة، خيرة،" **آليات الحوكمة ودورها في الحد من التأثيرات السلبية لعدم تماثل المعلومات** " جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2019.

7. عبد الملك، أحمد رجب " **دور الافصاح عن تعليقات الإدارة في تخفيض عدم تماثل المعلومات في البورصة المصرية** " كلية التجارة، مصر، مجلد 28 العدد 1، 2014.

8. قطب، أحمد سعيد " **التكامل بين الآليات المحاسبية وغير المحاسبية لنظم الحوكمة وأثره على الاداء وخفض فجوة التوقعات عن القيمة العادلة للمنشاة** " جامعة الاسكندرية، مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، ص 21، 2009، مصر.

9. مجموعة طلال أبو غزالة، 2016، مقالة بعنوان " **من نحن "**منشورة على الموقع الالكتروني للمجموعة، https: //www.tagorg.com/?lang=ar

10. محمد، شويكار ناجي، " **قياس وتفسير العلاقة بين السياسات المحاسبية المتبعة وجودة الأرباح وانعكاساتها على اسعار الاوراق المالية** " جامعة عين شمس، كلية التجارة، مصر، 2016.

11. محمود، صفاء السيد، " **التوسع في الافصاح المحاسبي وعدم تماثل المعلومات بالبورصة المصرية "،** مجلة البحوث التجارية المعاصرة، سوهاج، 2005.

12. متولي ، أحمد ذكي **" قياس اثر تطبيق برامج المراجعة المشتركة على اسعار الاسهم - دليل من البورصة المصرية** " المجلة العلمية للتجارة والتمويل، جامعة طنطا كلية التجارة، مجلد 2، عدد 4، 2013.

13. مندور،محمد ابراهيم "**اثر التفعيل الاختياري لمدخل المراجعة المشتركة على ممارسات ادارة الأرباح –دراسة تطبيقية على الشركات المقيدة في البورصة المصرية** "مجلة الفكر المحاسبي، قسم المحاسبة والمراجعة، كلية التجارة، جامعة عين شمس، العدد الثاني، 2016.

14. نشوان،اسكندر محمود حسين "**الاتجاه نحو التدقيق المشترك كمدخل لتحسين جودة التقارير المالية** "،بحث منشور في مجلة العلوم الاقتصادية والادارية،عدد 100،مجلد 23، 2017.

15. النعيمي ، باسمة فالح " **التدقيق المشترك بين صعوبات التطبيق وتحسين اداء التدقيق دراسة استطلاعية في المصارف العراقية** " بحث منشور في مجلة قه لأي زانست، مجلة علمية محكمة صادرة عن الجامعة اللبنانية الفرنسية – اربيل، مجلد 5عدد 2،اربيل، العراق 2020.

16. يوسف، حنان محمد اسماعيل "**اثر تفعيل مدخل المراجعة المشتركة على كفاءة مراقب الحسابات في الكشف والتقرير عن الغش في القوائم المالية** "،مجلة الفكر المحاسبي،قسم المحاسبة والمراجعة، كلية التجارة، جامعه عين شمس، العدد الثاني، 2015.

المصادر الاجنبية:

1. Ahmed N، Obaidat، " **Accounting Information Qualitative Characteristics Gap; Evidence From Jordan** " International Management Review Vol 3، N 2، 2007.

2. Amat And Dowds،" **The Ethics Of Creative Accounting**" Journal Of Economic Literature Classification N 41، 1999.

3. Alanezi، F. S.، Alfaraih، M. M.، Alrashaid، E. A.، and Albolushi، S.S.، "**Dual/joint auditors and the level of compliance with international financial reporting standards (IFRS-required disclosure) The case of financial institutions in Kuwait**" Journal of Economic and Administrative Sciences، Vol. 28 No.2،2012.

4. Atzinger-Sakel، N.، Audousset-Coulier، S.، Kettunen، J.، And Lesage،C.، "**What Do We Know About Joint Audit?"**، The Institute Of Chartered Accountants Of Scotland (Icas)، 2012.

5. Audit Report No، 1247، " **Joint Audit Of Delevering As One In Pakestan** "، Audit Of Dadin Pakestan، Audit Report No، 1247، 20 June 2014.

6. Deng، M.، T. Lu، D. A. Simunic، And M. Yedo " **Joint Audits Improve Or Impair Audit Quality"**. Working Paper، Baruch College، University Of Houston، University Of British Columbia And University Of Toronto،2012.

7. Herbinet، D"**A Guide To Joint Audit- For A More Effective Audit Market**"، (2014)،

8. Holm، Claus & Thinggaard، Frank، **"Leaving a Joint Audit System: Conditional Fee Reductions**"، Managerial Auditing Journal، Vol. 29 No. 2،2014.

9. Institute Of Certified Public Accountants Of Signapore، **" Joint Audit "**، Audit Guidance Statement Ags No. 10، July 2015.

10. Internal Auditing "**Role In Section 302 And 404 Of The U.S. Sarbanes – Oxley**" Act 2002، P15.

11. Labo، Gerald And Others، " **Effect Of Joint Auditor Pair Composition Conservatism: Evidence Impairment Tests** "، Workshop Participants، University Of Houston، 2013.

12. Porter،B.،Simon،J.،Hatherly، "**DPrinciples of External Auditing**"، 4th ed.، John Wiley& Sons، Ltd. U.K..،(2014)،

13. Ratzinger-Sakel، N.، Audousset-Coulier، S.، Kettunen، J.، and Lesage،C.، "**What do we know about joint audit?"،** The Institute of Chartered Accountants of Scotland (ICAS)، 2012.

14. Romney & Steinberg" **Accounting Information System**" Prentice Hall، 2003.

التجربة الزراعية الصينية وأهميتها الاقتصادية

د. نوروز أحمد ياسين

CHINESE AGRICULTURAL EXPERIENCE AND ITS ECONOMIC IMPORTANCE

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress7-9

Nawrooz Ahmed Yaseen AL HILALI [1]

Abstract:

China is one of the economically developed countries, especially the Chinese agricultural experience. Therefore, the study of this experience is considered a civilized necessity to raise the level of economic performance in general and the agricultural level in particular, especially in developing countries, because the Chinese agricultural sector has developed as a result of efficient partnership between the public and private sectors (private companies). Thus, their agricultural sector became at the forefront of the agricultural sectors in the world.

In order to determine the nature of the Chinese agricultural experience, we will discuss it through the following chapters, which are preceded by a preface, which deals with the importance of production in general and agricultural production in particular.

The first chapter: Chinese agricultural policy and its developmental importance

The secondchapter: the public sector and the private sector and their impact on the development of the agricultural experience

The third chapter : explaining the elements of the agricultural sector and their development

Key Words: China, Agricultural Experience.

[1] Dr, IRAGI University- COllege of Islamic sciences, Iraq, naw19701970@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3092-1914

التجربة الزراعية الصينية وأهميتها الاقتصادية

نوروز أحمد ياسين

الملخص:

تعد الصين إحدى الدول المتقدمة اقتصادياً، ولذلك تُعد دراستها ضرورة حضارية للارتقاء بمستوى الأداء الاقتصادي بعامة، والزراعي بخاصة، لا سيما في البلدان النامية، ذلك أن القطاع الزراعي الصيني تطور بفعل الشراكة الكفوءة بين القطاعين العام والخاص/ الشركات الأهلية. فبات القطاع الزراعي في مقدمة قطاعات الزراعة في العالم.

وبغية الوقوف على طبيعة التجربة الزراعية الصينية سنتناولها من خلال المباحث الآتية التي يتقدمها تمهيد يتناول أهمية الإنتاج بعامة والإنتاج الزراعي بخاصة.

يعالج المبحث الأول السياسة الزراعية الصينية وأهميتها التنموية، ويتناول المبحث الثاني القطاع العام والقطاع الخاص وأثرهما في تطور التجربة الزراعية، في حين اهتم المبحث الثالث ببيان عناصر القطاع الزراعي وتطورها.

الكلمات المفتاحية: الصين، التجربة الزراعية.

- **منهج البحث:**

اعتمد البحث المنهج الوصفي في دراسة التجربة الزراعية الصينية، للوقوف على معطياتها وأهميتها الاقتصادية، وآليات تقدمها.

- **مشكلة البحث:**

يعالج البحث مشكلة القطاع الزراعي الصيني في الانتقال من الزراعة التقليدية إلى الزراعة الحديثة. والقوى التي ساعدت في إنجاز النهوض الزراعي.

- **فرضية البحث:**

تقوم فرضية البحث على الإجابة على سؤال: هل حققت التجربة الزراعية الصينية تقدماً في الميدان الاقتصادي.

- **هدف البحث:**

يهدف البحث إلى بيان أهمية استيعاب أساسيات التجربة الزراعية في الصين والوقوف على عوامل نجاحها، وآليات تجاوز مشكلة الانتقال إلى الزراعة الحديثة.

- وانتهى البحث بالخاتمة التي احتوت على أهم نتائج البحث ومقترحاته المستقبلية.

التمهيد:

يعد مفهوم الإنتاج من المفاهيم الأساسية في النشاط الاقتصادي، ذلك أن كفاءة الإنتاج تبين موقع الدول في النشاط الاقتصادي العالمي، ويبين مقدار الرفاهية التي يتمتع بها أبناء تلك الدول، ذلك أن الإنتاج هو قدرة الاقتصاد على خلق المنافع أو زيادتها.

يقف الإنتاج الزراعي في مقدمة النشاط الاقتصادي لأي مجتمع، ذلك لأنه القوة التي تمد المجتمع بمقومات الحياة، ويمد الصناعة بمقومات الاستمرار.

يتضمن الإنتاج الزراعي هنا الفعاليات التي تؤدي إلى خلق المنفعة الشكلية fovw utitity، ويعني ذلك تحويل شكل المادة أو الطاقة إلى منفعة قابلة لإشباع الحاجات، فالمزارع يعد المحيط الملائم للنباتات، كالأرض والماء والجو المناسب وتوفير الغذاء الكافي مع الخدمات التي يقدمها الإنسان والتقدم الآلي. فهذه العوامل جميعها أو بعضها يشترك في إعداد المحصول النباتي الذي يستعمل في اشباع الحاجات الإنسانية والحيوانية، إذ أن قسماً كبيراً من المحاصيل النباتية أو من النباتات نفسها يستعمل في تغذية الإنسان وسد قسم كبير من حاجاته.[2]

يتقدم القطاع الزراعي كثيراً حين يحسين القائمون عليه إدارة الإنتاج في ضوء العوامل الآتية:ـ

1. طبيعة عوامل الإنتاج المستعملة، فكلما زاد استعمال عوامل الإنتاج في البلد، زادت إنتاجيته.
2. كفاءة تخصيص الموارد، فكلما تنوعت مجالات استعمال الموارد وتحسنت كفاءة تخصيص الموارد، تحسن الإنتاج.

---

[2]. عبدالوهاب مطر الداهري، دراسات في اقتصاديات الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، بغداد . العراق، 2403هـ ، 1983م، ص93 . 94.

3. وكذلك تلعب أساليب الإنتاج دوراً مهماً في زيادة الإنتاج وتحسينه، فكلما كانت طرق الإنتاج أكثر تنظيماً زاد الإنتاج.[3]

هذا ما اعتمدته التجربة الزراعية الصينية، كما سنرى في الباحث الآتية:.

[3]. المصدر نفسه، ص96 ـ 97.

البحث الأول: السياسة الزراعية الصينية وأهميتها التنموية.

ترتبط السياسة لزراعية بالسياسة الاقتصادية، بوصفها إحدى فروعها المهمة، لذلك لابد من تعريف للسياسة الاقتصادية التي ستنعكس سلباً أو ايجاباً على السياسة الزراعية.

تُعرف السياسة الاقتصادية بأنها:" مجموعة الوسائل والتقنيات والإجراءات والتدابير التي تتخذها الدولة من أجل تنظيم الحياة الاقتصادية". أو هي:" مجموعة القواعد والأفعال التي تلجأ إليها الدولة للتدخل في الحياة الاقتصادية باسم "المنفعة العامة".[4]

والسياسة الاقتصادية الكفوءة تلك التي لا تقف عند حدود الواقع، إنما تتجاوزه لصناعة المستقبل الأفضل، من خلال قدرتها على ضبط التدابير الاقتصادية الكفيلة بالحفاظ على موارد البلد.

لقد تجاوزت السياسة الاقتصادية الصينية خاصة، الأسس المعتمدة في النظام الاشتراكي السابق في عهد الرئيس (ماو تسي تونغ)، إلى ابتكار أنموذج جديد في إدارة النشاط الاقتصادي بعامة، والاشتراكي بخاصة، ويمكن توضيح أهمية ملامح هذه السياسة على النحو الآتي:ـ

1. اعتماد(الإصلاحات الخماسية) الشاملة، بدل تلك التي كانت معتمدة في السابق، إذ كانت قرارات تتعلق بإصلاح النظام الاقتصادي فقط، في حين اعتمدت القرارات الجديدة منهجاً جديداً في بناء الانفتاح والإصلاح، يدفع الإصلاح الاقتصادي وتعميق الإصلاح على نمو شامل في مجالات الاقتصاد والسياسة والثقافة والمجتمع والبيئة، وهو الشرط الضروري لبناء مجتمع الوفرة في الصين.
2. التأكيد على الدور الحاسم للسوق في توزيع الموارد، وتطوير اقتصاد الملكية المختلطة، وأن تتولى الدوائر المسؤولة على الإشراف على أصول الدولة المملوكة مهمة إدارة رؤوس الأموال بشكل رئيسي، وأن تبين إن اقتصاد القطاع العام والقطاع الخاص، عنصران رئيسان لاقتصاد السوق الاشتراكي. وقاعدة مهمة في بناء الصين الجديدة، والسماح لرأس المال الخاص بتأسيس المصارف الصغيرة والمتوسطة.
3. تحديد إجراءات الإصلاح والتركيز على تطبيقاتها في المجالات المختلفة، وذلك يستوجب الالتزام بالأهداف العامة لبرنامج الإصلاح، وقد انتهت هذه الإجراءات إلى تشكيل(16) جهة بإجمالي (60) مشروع إصلاحي، وأكثر من(300) إجراء اصلاحي، مؤكدة على ضرورة الالتزام بتطبيقها، الأمر الذي أدى إلى تأسيس منظمة التجارة الحرة الصينية في(شنغهاي)، وتطبيق نظام إدارة القائمة السلبية، وتعزيز سوق الفائدة، ومكافحة الفساد.
4. تشكيل فريق عمل قيادي يتولى الإصلاح الشامل، بوصفه أعلى جهة تنظيمية تتولى دفع إصلاح، وهذا الفريق يكون مسؤولاً على التخطيط العام والتنسيق والدفع التام، ومتابعة كافة أعمال الإصلاح.[5]

في ضوء هذه الرؤية للنهضة الاقتصادية، كان الاهتمام بالقطاع الزراعي والسياسة الزراعية في مقدمة العوامل الفاعلة في هذه النهضة الاقتصادية الشاملة.

---

[4]. د. محمد مرعشلي، في واقع السياسة الاقتصادية الدولية المعاصرة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت ـ لبنان، ط/1، 1406هـ . 1980م، ص11.

[5]. زانغ زهو يوان، المسيرة الجديدة للإصلاح الاقتصادي في الصين، ترجمة: د. حسانين فهمي حسين، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، 1438هـ ، ص904.

لقد اعتمدت السياسة الزراعية الجديدة في الصين جملة من الإجراءات التي ألغت مقومات السياسة الزراعية القديمة التي كانت سبباً أساسياً في تدني مستوى الانتاج الزراعي، مثل غياب المبادرات الفردية في إطار القطاع الخاص، والاعتماد على سياسة تسعير متدنية للمنتجات الزراعية وسيادة نظام (الكومونات الشعبية) التي قتلت روح المبادرة، فضلاً عن زيادة العاملين في القطاع الزراعي التي شكلت نسبة كبيرة من البطالة المقنعة، فضلاً عن ضعف أجور العاملين في القطاع الزراعي، كل هذه السلبيات دفعت لجنة الإصلاح الجديدة إلى اتخاذ جملة من التدابير العلمية والاقتصادية التي ارتقت بالقطاع الزراعي ليكون في مقدمة قطاعات الزراعة في العالم، وهي:ـ

- إلغاء الدولة نظام (الكومونات الشعبية)، فقد استبدلت الدولة عام 1985م، نحو(56،000) كومونة شعبية بـ (92،000) مقاطعة، وتحول دور الدولة في هذه العملية من الإشراف إلى التسيير المباشر لعملية الإنتاج الزراعي.
- اعتماد نظام (المسؤولية التعاقدية) في منح الأراضي للمزارعين لاستغلالها مدة طويلة قد تصل إلى (30) سنة دون حق التمليك، الأمر الذي أدى إلى حيوية المبادرة الفردية وتحفيز العاملين في القطاع الزراعي.
- اعتمدت الدولة سياسة سعرية جديدة في شراء منتجات المزارعين، لاسيما القطن والحبوب والزيوت واللحوم، حتى وصلت الزيادة إلى(25%).
- تقليل الحصص الإلزامية التي يقدمها المزارعون للدولة.
- زيادة دعم الحكومة للقطاع الزراعي.[6]

لقد قادت السياسة الزراعية الجديدة المنبثقة عن سياسة الإصلاح الاقتصادي الجديد، إلى تحقيق ما يعرف بـ (التنمية الخضراء)، وهي التنمية بدون أن تلوث البيئة، مع المحافظة على الموارد الطبيعية. ومن الجدير بالذكر أن (التنمية الخضراء)، تطور العلاقة بين الاقتصاد والمجتمع والموارد البيئية، والحد من الآثار السلبية للنشاط الاقتصادي على الموارد البيئية، لضمان تنمية اقتصادية مستدامة، وتتمتع بالاستقرار.

تمثل نجاح السياسة الزراعية الصينية في تحقيق أسلوب تنموي يعرف بالتنمية الخضراء، التي يتحقق في ظلها ما يأتي:ـ

_ الحفاظ على التوازن بين المنظومة المعقدة في المجتمع والاقتصاد والبيئة.

_ تحمل كل فرد من مؤسسي المدن، وواضعي السياسات، والإداريين والمستخدمين لها، المسؤولية المشتركة والتعاون المتبادل بينهم.

_ حماية البشرية واحترام الطبيعة في الوقت ذاته.

_ تحقيق المساواة والعدالة.

_ المزج بين الاستغلال الأمثل للموارد وأساليب التعليم المستدامة والمرنة والتغير المستمر للأوضاع.

_ حماية المواطنين في الحضر من تهديد ملوثات البيئة.[7]

---

[6]. لمزيد من التفاصيل ينظر، القطاع الزراعي ودوره في عملية الاقلاع الاقتصادي لدول النامية النفطية، الدروس المستفادة من التجربة الصينية، د. بن سانية عبد الرحمان، جامعة غرداية، نوفمبر 2016، ص7-8.

[7].التنمية الخضراء في الصين، لي شويه فينغ، ترجمة: د. منى فتوح الجمل، تقديم: د. حسانين فهمي حسين، دار صفصافة، الجيزة، ط/1، 2018م، ص12-13.

وهذا الانجاز كان بفضل التعاون بين القطاعين العام والخاص، في إطار السياسة الاقتصادية الجديدة، وهذا ما سيتناوله المبحث الثاني.

المبحث الثاني: القطاع العام والقطاع الخاص/الشركات الأهلية، وأثرهما في تطور التجربة الزراعية الصينية.

انشغل الفكر الاقتصادي الصيني بالعلاقة بين القطاع العام والقطاع الخاص/ الشركات الأهلية، كما يحلو لهؤلاء المفكرين تسميته، فبدأ المفكرون الاقتصاديون ينظرون لتطوير الشركات الأهلية/القطاع الخاص، بوصفه المتغير الجديد الذي برز في النشاط الاقتصادي الصيني الجديد.

وفي هذا المجال يمكننا الإشارة إلى كتاب (الشركات الأهلية في الصين) وهو بحق موسوعة اقتصادية في هذا المضمار من حيث عدد المشتركين في انجازه، إذ بلغ عددهم نحو(18) مفكراً وباحثاً اقتصادياً، اشتمل على(12) باباً، كل باب اشتمل على(4) فصول تقريباً، وهو أحد المشاريع الكبرى للأكاديمية الصينية للعلوم الاجتماعية لعام 2009م، ومشروع الصندوق الوطني للعلوم الاجتماعية لعام 2009م، كذلك.

والذي يهمنا في هذا المبحث هو طبيعة العلاقة بين العمل ورأس المال بوصفهما مصدر القوة في القطاعين العام والخاص، وتطوير الشركات الأهلية في المرحلة الجديدة.

لقد تم القضاء على هيكل الملكية القديمة/ ملكية الحكومة بشكله التقليدي، وشهد القطاع الخاص/الشركات الأهلية، التي تتخذ من الأسواق دليلاً لها، تنمية واضحة، وذلك من خلال عملية الإصلاح والانفتاح، وانسجاماً مع تنمية الاقتصاد ذي الملكيات المتعددة، ففي حدود عام 2009 وصل عدد الشركات الأهلية في الصين إلى(6،900،00) مليون شركة، لتحتل بذلك(70%) من إجمالي الشركات على مستوى الدولة، وقد كان الاقتصاد الخاص مصدراً لأكثر من(85%) من فرص العمل الجديدة في المدن والأرياف. كما كان أساساً لأكثر من(90%) من الوظائف القائمة على هجرة العمالة الريفية، إذ احتلت أعداد الموظفين التي استقطبتهم الشركات الأهلية(75%) من عدد الموظفين على مستوى الدولة، وبذلك يمكننا القول أن الاقتصاد الصيني قد حقق بالفعل زيادة في القطاع الخاص.[8]

أين الشركات الأهلية في القطاع الزراعي من هذا الوضع؟. كيف ساهمت في تطوير الإنتاج الزراعي والارتقاء به إلى مقدمة دول العالم، تنظر الصين للعلاقات التجارية المجدية بين المزارعين (العمل) وقطاع الاعمال (رأس المال) - والمبنية على المساواة والثقة المتبادلة والمنافع المشتركة - على أنها وسيلة مهمة في تقدم الزراعة الذي يسهم في تنشيط قطاعات الأعمال والزراعة معاً.

لقد قامت العلاقة بين القطاع الزراعي وقطاع الأعمال الحكومية/القطاع العام على أساس(الزراعة التعاقدية) من خلال مشروع الزراعة المستدامة، لا سيما في المناطق الجافة مثل(قوانزو، وحنان، وشاندونق) زيادة على انجاز نمط تعاقدي على مستوى الدولي.[9]

تسعى الصين منذ مدة طويلة لتقوية التنمية الزراعية، وتحسين أجر المزارعين من خلال تعزيز الشراكة بين المزارعين وقطاعات الأعمال والدولة، بعبارة أخرى إن كفاءة الجهاز الإداري يعد الأداة الأكثر فاعلية وكفاءة في تحقيق نهضة الصين المعاصرة، وقد لعب القطاعان العام والخاص/الشركات الاهلية، في إطار كفاءة الجهاز الإداري للدولة من

[8].الشركات الأهلية في الصين، ليونغ تشيو وآخرون، ترجمة: حميدة محمود الدالي، اشراف ومراجعة: د. حسانين فهمي حسين، دار صفصافة للنشر والتوزيع والدراسات، الجيزة، 2019م، ص287 - 288.

[9]. الزراعة التعاقدية من أجل شركات أفضل بين المزارع وقطاع الاعمال، تجربة البنك التنمية الاسيوي في الصين، ترجمة: . صديق الطيب منير محمد، بنك التنمية الاسيوي، ومنظمة الاغذية والزراعة للأمم المتحدة، الرياض، 2016، ص8.

أعلى قيادة في الحزب والدولة إلى القواعد الشعبية، دوراً بارزاً في تحقيق التنمية الاقتصادية، ذلك أن السياسة الاقتصادية التي تتبناها الدولة يعتمد نجاحها على كفاءة العلاقة بين الاجهزة الإدارية للقطاعين العام والخاص.

إن الغالبية العظمى من العاملين في الجهاز الإداري، هم من التخصصات الاقتصادية والاجتماعية في الصين في كل من المناطق الساحلية الثرية في الشرق والمناطق الوسطى والغربية الأقل تطوراً.

أما على مستوى الحكومة المركزية أو المستويات المحلية، فقد أظهر العاملون فيها عقلية منفتحة وعملوا بنشاط في ضوء الظروف الفعلية لتنفيذ جملة من الاستراتيجيات شملت نهضة الصين عبر العلوم والتعليم والتنمية المعززة بالابتكار والنهوض الريفي والتنمية الاقليمية المنسقة، والتكامل العسكري بالمدني، وبرؤية عالمية عميقة، لعب الكثير منهم دوراً مهماً في تعزيز مبادرة الحزام والطريق وحل القضايا الدولية والإقليمية الساخنة.[10]

إن الشراكة بين القطاع العام والخاص في الصين أدت إلى بناء قاعدة صناعية وتكنولوجية ضخمة، الأمر الذي أدى إلى حضور تجاري كبير في أسواق العالم، كما أدت إلى تحقيق الاكتفاء الذاتي في ميدان الزراعة. كذلك بينت هذه الشراكة أن النهضة الاقتصادية الصينية ارتكزت على التعليم العالي واصلاح الجامعات والمؤسسات المالية زيادة على الانفتاح على العالم الخارجي، دون الإساءة إلى قيم ومبادئ الصينيين، وقد أدت هذه الشراكة إلى الارتقاء بالقطاع الزراعي، فقد ارتفع الانتاج الزراعي مرتين ما بين 1978 ـ 2004م، ولقد أدى هذا الارتفاع إلى تحسين مستوى الغذاء في المجتمع الصيني.

تحتل الصين المرتبة الأولى في العالم في إنتاج القمح الذي بلغ نحو(90) مليون طن في عام 2004، وأول منتج للأرز قبل الهند بـ(180) مليون طن، والمنتج الثاني في العالم للذرة الصفراء(130) مليون طن، بعد الولايات المتحدة.[11]

تعد الصين أكبر منتج زراعي في العالم من حيث الكم، وهي ثاني أكبر دولة في العالم تستورد المنتجات الزراعية من حيث القيمة النقدية، ويشكل القطاع الزراعي الصيني الذي يوظف ثلث السكان العاملين في عموم البلاد بنسبة(10%) في الناتج القومي الإجمالي، فهي واحدة من المنتجين الأساسيين في العالم للعديد من المنتجات فضلاً عما ذُكر آنفاً، فهي تنتج القطن، والشاي، والبطاطا، والفول السوداني، والدخن القمحي، والشعير، والتفاح، والبذور الزيتية، وتشكل الثروة الحيوانية والسمكية وتربية المنتجات المائية جزءاً مهماً في نشاطها الاقتصادي.[12]

فما هي مكونات القطاع الزراعي التي أدت إلى هذا التقدم؟. هذا ما سيتناوله المبحث الثالث.

---

[10]. دور الجهاز الإداري في تحقيق التنمية في الصين، واقع ورؤية استشراقية، وفاء الطفى، مجلة كلية الاقتصاد والادارة، جامعة 6 اكتوبر، العدد الثاني عشر، 2021، ص104.

[11]. التجربة الصينية بين النظرية والتطبيق، حالة علمية ، وليد زيادة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التجارة، قسم اقتصاديات التنمية، سنة 2013، ص59.

[12]. الصين والاقتصاد الأكبر في العالم، على الموقع: millerarabic.com/blog/115

المبحث الثالث: عناصر الاقتصاد الزراعي.

يتكون القطاع الزراعي الصيني من العناصر الآتية:ـ

أولاً: سوق المنتجات الريفية:

وهو العنصر المهم في النشاط الزراعي من حيث هو مصدر الدخل للمزارعين، ولذلك اهتمت الدولة بدعمها للسوق، بغية تثبيت أسعار المنتجات الريفية وتطوير سوق المنتجات الريفية كذلك، ولقد عملت الدولة على إصلاح سوق المنتجات الزراعية عبر المراحل الآتية:ـ

1. مرحلة ضبط الأسعار، والانفتاح على تجارة الأسواق الريفية.
2. مرحلة الجمع بين الاقتصاد الموجه وتنظيم السوق.
3. مرحلة الدور الأساسي الذي تقوم به آليات السوق .
4. مرحلة الدور الحاسم الذي تقوم به آليات السوق.

وجرت عملية الإصلاح على النحو الآتي:ـ

أ. تحرير سوق المنتجات الريفية في الريف.

ب. تحرير سوق المنتجات الريفية في المدن.

ت. تحرير سوق المنتجات الريفية المحلية.

ث. السماح بنقل المنتجات الريفية وبيعها في الخارج.

وهذه يعني أن فلسفة الإصلاح تقوم على:ـ

- الإصلاح التدريجي، السير خطوة خطوة.
- فكلما زادت أهمية المنتج الريفي كان الإصلاح بطيئاً، وكلما قلت أهمية المنتج الريفي كان الإصلاح سريعاً، وسمة الإصلاح هنا(**السرعة حيناً. والبطء حيناً آخر**).
- الدفع بالإصلاح إذا كانت الظروف مناسبة، والتوقف إذا كانت الظروف عكس ذلك، فتكون سمة الإصلاح **(الاستمرارية والتوقف من آنٍ لآخر)**.

ثانياً: قنوات تداول المنتجات الريفية:ـ

واجه المنتج الزراعي الصيني في إطار النظام الاقتصادي القديم مشكلة تكدس البضائع في منطقة إنتاجها، وشحها في مناطق البيع، الأمر الذي أدى إلى صعوبة تداول المنتجات الزراعية الطازجة، الأمر الذي أدى إلى إلغاء قرار فحص وتمرير المنتجات الريفية الثانوية من قبل الوحدات الإدارية المسؤولة، وإعطاء المزارعين حق التصرف في منتجاتهم الطازجة، إذ يمكنه السفر إلى المدينة والخروج من المحافظة ومن المقاطعة، والقيام بتداول المنتجات الريفية بعيداً عن مقرر الحصة الشرائية، وبذلك تحول نظام تداول المنتجات الريفية من نظام إدارة الاعمال الإنتاجية إلى نظام تداول المنتجات الريفية.

ثالثاً: سوق عناصر الإنتاج الزراعي:ـ

قامت عملية تنمية(سوق عناصر الإنتاج الزرعي) على ما يمكن تسميته **بالمسار المزدوج** الذي يعني اتباع الطريقة القديمة بالنسبة للمخزون الموجود قبل الإصلاح، وذلك بغية حماية مصالح المستفيدين من النظام القديم، أما الفائض فيتم التعامل به حسب النظام الجديد وآلياته.

لقد سمح النظام الجديد لعناصر الإنتاج بالانتقال من الأرض والقرية ودخول المدينة والمصنع، فصارت المدن تستقبل القوى العاملة، وتستقبل الأسر كذلك، كما أن عملية تحول عناصر الإنتاج إلى نمط السوق، مكنت المجتمع من التخلص تدريجياً من البيئة الثنائية المدينة والقرية، وتحقيق وحدة المجتمع الاقتصادي للمدينة والقرية، وحقق المزارعون بأنفسهم حق ملكيتهم للأراضي وإقامة مشاريع مالية في نطاق المحافظات بأنظمة تملك مختلطة، فنمت مؤسسات القروض الصغيرة التي أقامها اشخاص عاديون وحقوقيون بمؤسسات وتنظيمات شعبية، فتطورت نتيجة لذلك، منظمات التمويل التعاوني للمزارعين ووضع معايير خاصة للقروض.

رابعاً: ملكية الأراضي الزراعية:

تعد الملكية أحد أهم العناصر الفاعلة في الإنتاج الزراعي، لذلك يعد إصلاحها ضرورة اقتصادية بغية الارتقاء بالقطاع الزراعي، وهو ما حصل في الصين وتجربتها الزراعية، ويمكن بيان آليات إصلاح هذا العنصر على النحو الآتي:ـ

- دفع الإصلاح الذي يقضي بمنح المزارعين حق التعاقد عن الأراضي وإدارتها.
- اعتماد سياسة حقوق المزارعين في التعاقد على الأراضي وإدارتها.
- إكمال القانون الخاص بضمان حقوق المزارعين في التعاقد على الأراضي وادارتها.

خامساً: الإدارة الزراعية:

اعتمدت الصين على نظام إدارة زراعية جديدة، انتقلت من هدف زيادة الإنتاج الريفي إلى هدف زيادة دخول المزارعين، ورفع القدرة الإنتاجية الشاملة للزراعة، زيادة على تحسين البيئة الزراعية، بغية رفع جودة المنتجات الزراعية وجعل بيئة الصناعات الزراعية بيئة متميزة، والتوسع بالانتقال من التنسيق الاستراتيجي الزراعي على أساس محلي إلى التنسيق الاستراتيجي الزراعي على أساس شكلي يشمل السوق المحلي والدولي، ونوعي يشمل المصادر المحلية والدولية، والتحول من ضمان دخل المزارع من خلال رفع أسعار المنتجات الريفية إلى ضمان دخل المزارع من خلال اعتماد سياسات الصناعية والضريبية والمالية، بغية تحقيق ملائمة بين متطلبات السوق الزراعي بما يتناسب مع السوق العالمي المستديم، الأمر الذي يعني أن الزراعة هي صناعة تعتمد بدرجة كبيرة على توفر مصادر وعلى البيئة البيولوجية، وذلك بغية إنشاء صناعات تتمتع بتفوق دولي وإقليمي.[13]

[13]. اعتمدنا في صياغة هذا المبحث على الباب الثاني(الاصلاح الزراعي)من كتاب الريف الصيني بين الاصلاح والتطور، لي جو، ترجمة: آية عاطف شلبي، مراجعة: حسانين فهمي حسين، دار صفصافة، الجيزة، ط/1، 2017، ص45.

الخاتمة

من خلال هذه الجولة في أهم مفاصل التجربة الزراعية في الصين، يمكننا ذكر أهم ملامح هذه التجربة ورؤاها المستقبلية وعلى النحو الآتي:ـ

1. تهدف السياسة الزراعية في الصين إلى أن تحقق سنة 2030، تأسيساً مبدئياً لزراعة حديثة تتخذ من تطبيق إدارة الأعمال بدرجة ملائمة للأراضي أساساً لها.
2. اعتماد العلم ومنهجيات البحث العلمي أساساً في صياغة التحولات الزراعية.
3. تحقيق أعلى درجات الاكتفاء الذاتي في الصين.
4. الحفاظ على موقعها الاقتصادي المتقدم عالمياً.
5. الحفاظ على وحدة العلاقة بين القطاعين العام والخاص، بغية الحفاظ على المستوى المتقدم في أداء الاقتصادي بعامة والزراعي بخاصة.
6. تحقيق سيادة القانون، فهو حامي حقوق الأمة كافة.
7. الاهتمام برفع القدرة التنافسية للقطاع الزراعي على المستوى الدولي.
8. الحرص على زيادة دخل العاملين في القطاع الزراعي، فهو المحفز الأكثر فاعلية في تقدم الإنتاج ونموه.
9. الحفاظ على مستوى الأمن الغذائي الصيني.
10. الارتقاء بمستوى البنية التحتية الريفية.
11. الارتقاء بالمستوى العلمي والاجتماعي في الريف.

المصادر:

1. الريف الصيني بين الإصلاح والتطور، لي جو، ترجمة: آية عاطف شلبي، مراجعة: حسانين فهمي حسين، دار صفصافة، الجيزة، ط/1، 2017.

2. التجربة الصينية بين النظرية والتطبيق، حالة علمية، وليد زيادة، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التجارة، قسم اقتصاديات التنمية، سنة 2013.

3. التنمية الخضراء في الصين، لي شويه فينغ، ترجمة: د. منى فتوح الجمل، تقديم: د. حسانين فهمي حسين، دار صفصافة، الجيزة، ط/1، 2018م.

4. دراسات في اقتصاديات الوطن العربي، د. عبد الوهاب الداهري، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، بغداد ـ العراق، 2403هـ ، 1983م.

5. دور الجهاز الإداري في تحقيق التنمية في الصين، واقع ورؤية استشراقية، وفاء الطفى، مجلة كلية الاقتصاد والادارة، جامعة 6 اكتوبر، العدد الثاني عشر، 2021.

6. الزراعة التعاقدية من أجل شركات أفضل بين المزارع وقطاع الاعمال، تجربة البنك التنمية الاسيوي في الصين، ترجمة: د. صديق الطيب منير محمد، بنك التنمية الاسيوي، ومنظمة الاغذية والزراعة للأمم المتحدة، الرياض،2016.

7. الشركات الأهلية في الصين، ليونغ تشيو وآخرون، ترجمة: حميدة محمود الدالي، اشراف ومراجعة: د. حسانين فهمي حسين، دار صفصافة للنشر والتوزيع والدراسات، الجيزة، 2019م.

8. الصين والاقتصاد الأكبر في العالم، على الموقع: millerarabic.com/blog/115

9. في واقع السياسة الاقتصادية الدولية المعاصرة، د. محمد مرعشلي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت ـ لبنان، ط/1، 1406هـ ـ 1980م.

10. القطاع الزراعي ودوره في عملية الاقلاع الاقتصادي للدول النامية النفطية، الدروس المستفادة من التجربة الصينية، بن سانية عبد الرحمان، جامعة غرداية،2016.

11. المسيرة الجديدة للإصلاح الاقتصادي في الصين، زايغ زهو يوان، ترجمة: د. حسانين فهمي حسين، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، 1438هـ.

مكانة الدّين في الفكر الفلسفي الغربي الحديث والمعاصر

د. محمد بوحجلة

THE STATUS OF RELIGION IN MODERN AND CONTEMPORARY WESTERN PHILOSOPHICAL THOUGHT

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress7-10

Mohamed BOUHADJELA [1]

Abstract:

One of the most important features of Renaissance and modern/contemporary philosophy in the West is the transition from the centrality of God, which produced theological thought (where philosophy was a prisoner of theology, which was called the king or master of the sciences) to the centrality of man (the emergence of humanism, and the emergence of the social contract theory in political thought as an alternative to the divine mandate theory), philosophical thought in the Middle Ages was always influenced by the theological authority of the thinker, whether orthodox or Catholic, and the sciences were at the service of the master 'theology', and the philosophical text was also at the service of that master, but with the Renaissance era, Europe began to move towards the modern and contemporary future revolting against the Church and working to establish a new philosophical thought based on the principle of separating religion from the state, politics and human life in general, benefiting from the development of the physical and astronomical sciences at the hands of Nicolaus Copernicus, Galileo Galilei, Isaac Newton, and others, who The error of the scientific theories that the church defended was confirmed with it, and so the cultural and philosophical scene began to change gradually in Europe with philosophers such as Francis Bacon, Descartes and Spinoza, John Locke and Jean-Jacques. Rousseau, Voltaire, Montesquieu, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, and others, and it was thought that spread with it new human values, called values of modernity, such as secularism, freedom, democracy, tolerance, and others, as an alternative to the religious values that the Church was keen to defend.To what extent can it be said that the values of modernity have completely overcome the values of the Church in the West? Has the Western philosophical text really become rational and modern?.

Key Words: Religion, Thelogy, Philosophy,Thecentrality of God, The Centrality of Man.

[1] Dr, HasibabenBouali–Clef -University, Algeria, akramaladin-2013@hotmail.fr

مكانة الدّين في الفكر الفلسفي الغربي الحديث والمعاصر

محمد بوحجلة

الملخص:

إنّ من أهم مميزات فلسفة عصر النهضة والعصر الحديث والمعاصر في الغرب هو الانتقال من مركزية الإله التي أنتجت فكراً لاهوتياً "حيث كانت الفلسفة سجينة اللاّهوت الذي كان يسمى ملك أو سيد العلوم" إلى مركزية الإنسان "ظهور نزعة الأنسنة، وظهور نظرية العقد الاجتماعي في الفكر السياسي كبديل لنظرية التفويض الإلهي"، فلقد ظلّ الفكر الفلسفي في القرون الوسطى متأثراً على الدوام بالمرجعية اللاّهوتية للمفكر سواء أكان أرثوذكسيا أو كاثوليكيا، وكانت العلوم خادمة للسيد "اللاهوت"، وكان النص الفلسفي هو الآخر خادماً لهذا السيد، ولكن مع عصر النهضة بدأت أوروبا تتوجه نحو المستقبل الحديث والمعاصر بالثورة على الكنيسة، والعمل على تأسيس فكر فلسفي جديد يتأسس على مبدأ فصل الدين عن الدولة والسياسة وحياة الإنسان بصفة عامة، مستفيدة في ذلك من تطور العلوم الفيزيائية والفلكية على يد كل من نيكولا كوبرنيكوس، وغاليلو غاليلي، وإسحاق نيوتن، وغيرهم، والتي تأكد معها خطأ النظريات العلمية التي كانت تدافع عنها الكنيسة، وهكذا بدأ المشهد الثقافي والفلسفي يتغير تدريجيا في أوربا مع فلاسفة أمثال فرانسيس بيكون، وديكارت واسبينوزا، وجون لوك، وجان جاك روسو، وفولتير، ومنتسكيو، وكانط، وهيجل، وماركس، ونيتشه، وغيرهم، وهو الفكر الذي انتشرت معه قيم إنسانية جديدة، تعرف بقيم الحداثة، كالعلمانية، والحرية، والديمقراطية، والتسامح، وغيرها، كبديل للقيم الدينية التي كانت تحرص الكنيسة على الدّفاع عنها، فإلى أي مدى يمكن القول أنّ قيم الحداثة انتصرت انتصاراً مطلقاً على قيم الكنيسة في الغرب؟ وهل فعلاً أصبح النص الفلسفي الغربي عقلانياً وحداثياً؟

الكلمات المفتاحية: الدّين، اللاهوت، الفلسفة، مركزية الإله، مركزية الإنسان.

مقدمة:

تعد إشكالية مشروعية سلطة وتدخل الدّين في مختلف مجالات حياة الإنسان من أهم الإشكاليات الفكرية المطروحة على صعيد الحوار والنقاش على مستويات كثيرة، فلسفية وتشريعية ودينية وسياسية وإعلامية، وقد انقسم المفكرون في هذا المجال إلى ثلاثة أقسام أساسية، قسم منها يؤسس كل مجالات الحياة الإنسانية على الدين، ويسمّى هؤلاء عادة بالمحافظين، وقسم منها يرفض الدّين رفضاً مطلقاً، ويرفض معه أيضاً أي تأسيس لشؤون حياة الإنسان العامة والخاصة على الدّين، ويسمى هؤلاء عادة بالعلمانيين، والقسم الثالث يرى أنّ الدّين مسألة شخصية، يحق معها للإنسان اعتقاد أي دين وممارسة شعائره وطقوسه، ولكنه يتحفظ على إدخال الدين في مجالات الحياة العامة للدولة والمجتمع، ولكل طرف من هذه الأطراف مبرراته، وقد ظهرت معالم هذا الصراع والإنقسام جلياً خاصة مع تطور الفكر الفلسفي في عصر النهضة والعصر الحديث والفترة المعاصرة، حيث تميزت الفلسفة في هذه العصور بالانتقال من فكرة "مركزية الإله" التي أنتجها الفكر اللاّهوتي والدّيني عموماً، إلى فكرة جديدة بمسمّى "مركزية الإنسان"، وهو الفكر الذي انتشرت معه قيم إنسانية جديدة، تعرف بقيم الحداثة، كبديل للقيم الدينية التي كانت تحرص الكنيسة ومختلف المؤسسات الدينية على الدّفاع عنها، فإلى أي مدى يمكن القول أنّ قيم الحداثة انتصرت انتصاراً مطلقاً على قيم الكنيسة في الفكر الغربي؟ وهل فعلاً أصبح النص الفلسفي الغربي عقلانياً وحداثياً؟ وبماذا نفسر ما يسمى فكر وفلسفة "ما بعد الحداثة"؟ وكيف نفسر النصوص الفلسفية المعاصرة مثل: صدام الحضارات، ونهاية التاريخ، وحوار الحضارات، الصدام داخل الحضارات، وغيرها؟

تحليل:

لا شك أنّ تاريخ الأديان وفلسفة الدين وعلم الاجتماع الديني ومختلف الدراسات الأنثروبولوجية، تبين ممّا لا يدع أي مجال للشك أنّ الظاهرة الدينية هي أحد أقدم الصور الثقافية الإنسانية، التي رافقت الإنسان منذ وجوده على هذه الأرض إلى يومنا هذا، سواء كان الأمر يتعلق بالديانات السماوية أو الديانات الوضعية، وتعد المجتمعات الغربية من أهم المجتمعات التي سيطرت عليها التقاليد الدينية المسيحية منذ عهد حكم الإمبراطور قسطنطين الأول "272-337"م روما بين عامي "306-337"م، أين أصبحت المسيحية الدّين الرسمي والمهيمن للإمبراطورية الرومانية، على مختلف مجالات الحياة السياسية والتشريعية والاجتماعية، وحتى الفكرية والعلمية، حيث كان يمنع بصفة مطلقة مخالفة ومناقشة الأفكار اللاّهوتية والفلسفية والعلمية التي سطرها رجال الكنيسة، وأسست لذلك محاكم التفتيش لقمع كل فكر يعارض مبادئ الكنيسة وفلسفة أرسطو، وكان الشعار السائد هو "اعتقد ولا تنتقد" و "اعتقد وأنت أعمى".

وقد احتلّ الدين مكانة مركزية في فلسفة القرون الوسطى، وتميزت الفلسفة في هذا العصر عموماً بالبحث خاصة في إشكالية التوفيق بين العقل والدين، حيث كان الفلاسفة والمفكرون المسيحيون يؤمنون بالحقيقة الدينية ويحاولون تفسيرها تفسيراً عقلياً، فالفلسفة الحقة هي الدين الحق، والدين الحق هو الفلسفة، ولا بد من قبول أسرار الإيمان دون مناقشة، ولكن ابتداء من عصر النهضة، الذي يمكن اعتباره نقطة تحول وعبور من العصر الوسيط إلى العصر الحديث، بدأ الانسلاخ على الطريقة الماضية والتوجه نحو المستقبل، بمراجعة متدرجة وشاملة للوضع المزري دينياً ومعرفياً، ولا

شك أن التوجه نحو المستقبل لا يمكن أن يتم بأدوات معرفية قديمة، ومن هنا أصبح التخلص من النظريات القديمة أمراً حتمياً، وقد كان هذا التحول – في نظرنا - على ثلاث مستويات أساسية هي:

المستوى الديني: ويتمثل في ظهور اتجاه إصلاحي داخل الكنيسة الكاثوليكية، عرف بالاتجاه البروتستانتي، وكانت الجذور الأولى لهذا الإصلاح في ألمانيا ثم انتشر في سائر أرجاء أوروبا وانتهى بالناس بالثورة على الكنيسة وسلطتها ووجوب حرية الفرد واستقلاله في الرأي، وأن يتصل بالله اتصالاً مباشراً دون الحاجة إلى وساطة الرهبان والقساوسة والبابوات، حيث لم يعد الناس في حاجة إلى رجال الدين للوساطة مادام الإنجيل قد ترجم إلى لغتهم التي يفهمونها، ويعتبر مارتن لوثر Martin Luther "1483-1546" مؤسس المذهب البروتستانتي رائداً لهذا الإصلاح الديني، من خلال ترجمته للكتاب المقدس "الإنجيل" إلى اللغة الألمانية وشرحه، وقد كان لهذا المذهب التأثير البالغ على ألمانيا والدول الأنجلوساكسونية "بريطانيا، والولايات المتحدة فيما بعد" دينياً وسياسياً واجتماعياً، حيث تحولت هذه الدول بعد حروب وثورات ومشاكل سياسية داخلية عديدة إلى دول ومجتمعات بروتستانتية.

المستوى العلمي: بدأ العلم ينتقل من فكرة "مركزية الأرض" إلى فكرة "مركزية الشمس"، وتم ذلك أولاً على يد العالم البولندي نيكولا كوبرنيكوس Nicola Copernic "1473-1543"م، الذي اهتم بدراسة علم الفلك وحركة الأجرام السماوية، وسار بهذا العلم من مركزية الأرض للكون إلى مركزية الشمس، ومن فكرة الأرض ثابتة إلى فكرة الأرض متحركة، وتدور حول نفسها وحول الشمس، وتشتهر نظرية كوبرنيك بالثورة الكوبرنيكية، وهي الفكرة التي أحدثت توتراً كبيرا في المشهد الثقافي الأوروبي، خاصة عندما تم إحياءها من طرف العالم الإيطالي غاليلو غاليلي Galileo Galilée "1564-1642"م، والتي بسببها تمت محاكمته سنة 1633، أين تم الحكم عليه من طرف محاكم التفتيش بمنع كتابه وبسجنه، والحكم عليه أيضاً بترديد المزامير الندامية مرة كل أسبوع لمدة ثلاث سنوات "أعفوا عني يإلهي.."، وذلك حتى لا يبقى خطأه الفادح والمضر - حسب الكنيسة -، ولم تتم تبرئته إلاّ سنة 1992 حيث تشكلت هيئة محكمة جديدة في عهد البابا جون بول الثاني، وهي المحكمة التي أثبتت أنّ غاليلو كان على حق، وأنّ الكنيسة كانت تدافع عن فكرة باطلة، وعلى هذا يمكن القول أنّ فكرة "مركزية الشمس للكون" كانت فكرة طائشة آنذاك، لأن المشهد الثقافي لم يكن مهيئاً لقبول مثل هذه الأفكار، حتى ولو أن العلم أثبت فيما بعد أن "الشمس ليست هي مركز الكون"، بل هي مجرد نجم عادي من بين ملايين النجوم، ولكن تبقى هذه الفكرة وصراع العلماء مع الكنيسة خطوة كبيرة نحو العلم، ونحو الانتقال إلى أوروبا جديدة، والذي يرجع فيه الفضل من الناحية العلمية إلى الكثير من الشخصيات العلمية وفي مقدمتهم إسحاق نيوتن Isaac Newton "1624-1727"، والذي يعد من أبرز الشخصيات المؤثرة على الثقافة الإنجليزية والأوروبية على المستويين العلمي والفلسفي، ومن أهم أفكار نيوتن التي لقيت جدلاً كبيراً على المستويين الديني والفلسفي، هي رفضه لفكرة التثليث التي تقوم عليها العقيدة المسيحية بحجة أنها غير مقبولة عقلياً، فكيف يكون الكائن الواحد هو "الأب والإبن والروح القدس" في آن واحد، وهو الأمر الذي دفع رجال الدين إلى اتهامه بالكفر والإلحاد، ولكن لم يكن مصيره مثل مصير العلماء السابقين "كوبرنيك، وغاليلي" نظراً لتغير وجهة نظر الناس في عصره اتجاه العلم والدين والعلاقة بينهما.

المستوى الفلسفي: بدأ أيضاً الانتقال التدريجي من فكرة "مركزية الإله" أين كان النص الفلسفي لاهوتياً إلى فكرة "مركزية الإنسان"، فالفلسفة على العموم في القرون الوسطى في أوروبا "من سان أوغسطين St. Augustine "354-

430"م إلى غاية عصر رونيه ديكارت René Descartes "1650-1696" وفرانسيس بيكون Francis Bacon"1561-1626"، كانت فلسفة لاهوتية انجيلية أو ثيولوجيا غلب عليها الطابع التوفيقي بين "العقل والإيمان"، ومن خصائص هذه الفلسفة أن رجال الكنيسة كانوا هم أنفسهم الفلاسفة والمدرسون، ولكن ابتداء من عصر النهضة بدأ تحدث تغييرات على الصعيد الفكري، حيث كان من خصائص الفكر في هذه الفترة التاريخية الهامة، هو الاهتمام بإحياء التراث الكلاسيكي "اليوناني والروماني"، أي، الرجوع إلى ما قبل الفكر اللاّهوتي "الثيولوجي" ومحاولة تجاوزه، وأيضاً اكتشاف النزعة الفردية، واكتشاف الإنسان "ظهور نزعة الأنسنة أو الإنسانوية"، والاهتمام أيضاً بالجانب الفني والجمالي وكذلك العلمي، وهذا ما أصبح يعرف في المشهد الثقافي والفكري بالروح الغربية أو المركزية الغربية أو الحداثة الغربية التي تمكنت من الهيمنة على العالم، ولهذا يمكن اعتبار عصر النهضة هو عصر المواجهة الكبيرة بين العقل والكنيسة، وهو العصر الذي تمخض عنه بروز عقول كبيرة في مستوى ديكارت وبيكون، وهما الفيلسوفان اللّذين كانت لهم الجرأة على اتخاذ موقف نقدي من أرسطو على عكس الفلسفة المسيحية السائدة التي كانت عبارة عن شروح وتعاليق على فكر أرسطو، فالفلاسفة المسيحيون حتى وإن كانوا لم يقبلوا كل فلسفة أرسطو ولم يرفضوها كلها، ولم يقبلوا كل منطق أرسطو ولم يرفضوه كله، فإنهم احتفظوا خاصة بـ"مبدأ الهوية" الأرسطي، لأنه يدعو إلى التجانس والمماثلة والرأي الواحد ويمنع الاختلاف والتعدد الذي كانت تخشاه الكنيسة، وعلى هذا يمكن القول أنه فعلاً كما يقال: "الفلسفة ابنة عصرها"، وأنه لا يمكنها أن تتجاوز تاريخها، شأنها شأن الطفل الذي لا يستطيع أن يتجاوز سِنَّهُ، أي أن الفلسفة تكون دائما معبرة عن روح عصرها، والتحولات التي حدثت في تاريخ الفلسفة من حيث شكلها ومحتواها تندرج دائما في إطار التحولات في المشهد الثقافي والحضاري لأمة ما وللعالم، وعلى هذا الأساس يمكننا القول هذه فلسفة يونانية، وتلك فلسفة إسلامية، وهذه فلسفة وسيطية، وتلك فلسفة حديثة أو معاصرة.

هذه التحولات التي شهدتها الفلسفة وأهم محطاتها التاريخية من العصر الوسيط إلى العصر الحديث والمعاصر، ستكون محل دراسة تاريخية وتحليلية في موضوعنا هذا، خاصة فيما يتعلق بعلاقتها بالدين وموقفها منه.

يجمع معظم المفكرين أن للفلسفة أهمية كبرى في حياة الأمم والمجتمعات، باعتبارها أحد أبرز أركان المشهد الثقافي لحضارة ما إلى جانب العلم والتقنية والدين، وإن كانوا يختلفون حول هذا الدور هل هو سابق للحضارة أو مرافق لها أو يكون معبراً عن نهايتها، فهذا الفيلسوف الفرنسي رونيه ديكارت يعتبرها أساس الحضارة، فيصفها قائلاً: « هي الميزة الفكرية التي تميزنا عن الأقوام المتوحشين والهمجيين، وأن حضارة الأمة وثقافتها إنما تقاس بمدى شيوع التفلسف الصحيح فيها، ولذلك فإن أجلّ نعمة ينعم الله بها على بلد من البلدان هو أن يمنحه فلاسفة حقيقيين » **(ديكارت، دت، ص31)**، وعلى العكس من ذلك يرى الفيلسوف الألماني فرديرك هيغل أن الفلسفة تبدو دائماً متأخرة في غروب الحضارات وأفلها: « إن بومة مينيرفا [Minerva: طائر معروف يظهر ليلاً، تعتبره معظم الشعوب الشرقية رمزاً للخراب والدمار والنحس والشؤم والتشاؤم وذلك بسبب ميله للعزلة والبعد عن دنيا الناس للحياة في أماكن خربة، بينما تعده شعوب الغرب رمزاً للحكمة لأن البعد عن الحياة والنفور من الضجيج والميل إلى التفكير الهادئ هو من شيمة الحكماء وحدهم، ولهذه عدّه اليونان إلهة الحكمة والفنون وهي نفسها الإلهة أثينا، وكذلك عدّه الرومان إلهة للحكمة] لا تبدأ في الطيران إلا بعد أن يرخي الليل سدوله » **(هيغل، 1996، ص12)**، وبذلك تكون وظيفة الفلسفة في نظره، هي فهم مَا كَانَ والوقوف على روح النظم الثقافية والسياسية وإبراز مفاهيم الحقائق التاريخية، وعلى هذا الأساس اعتبر هيغل محاورة

الجمهورية بمثابة وصية ضمّنها أفلاطون إرادة اليونان ومطامحهم وآمالهم وسر عبقريتهم، وكأن أفلاطون - حسب هيغل- شعر بانقراض الحضارة اليونانية فأراد أن ينقل لنا حقيقتها ويخلد فكرتها.

ومن أبرز محطات التحول الفلسفي في عصر النهضة، نجد تلك المشروعات الفلسفية التي أحدثت انقلاباً في الفكر الغربي الحديث، ونقصد بذلك مشروعي كل من الإنجليزي فرانسيس بيكون والفرنسي رونيه ديكارت، وهما المشروعان اللّذين تحولت معهما المرجعية الفلسفية من مرجعية لاهوتية ثيولوجية إلى مرجعية تجريبية مع بيكون ومرجعية عقلانية مع ديكارت، ولكن رغم الثورة المنهجية التي أحدثها هذان الفيلسوفان في مجال الفكر الإنساني من خلال أعمالهما في هذا المجال، "الأورغانون الجديد" بالنسبة لبيكون و"مقال في المنهج" بالنسبة لديكارت، فإن موقفهما من الدين لم يكن موقفاً راديكالياً، فبيكون ورغم اتهامه أكثر من مرة بالإلحاد، فإنه رد عن هذه التهمة بطريقة صريحة ومباشرة قائلاً: « قد لا اعتقد بجميع القصص والأساطير التي وردت في الكتب الدينية، ولكن لا يمكن أن اعتقد بعدم وجود عقل مدبر لهذا العالم، إنّ القليل من الفلسفة يؤدي بعقل الإنسان إلى الإلحاد، ولكن التعمق فيها يؤدي إلى الإيمان » **(ديورانت، 1985، ص147)**، أمّا ديكارت فإنه كان صديقاً لرجال الدين، والدليل على ذلك اهدائه كتاب "تأملات فلسفية" لرجال الدين، وهو الكتاب الذي ناقش فيه القضايا الثلاث في الفكر الديني التقليدي، وهي "إثبات وجود الله، خلق العالم، خلود النفس"، وجعلها قضايا فلسفية وبرهن عليها عقلياً.

ولعل أبرز موقف فلسفي راديكالي من الدين في الفلسفة الغربية الحديثة، هو بلا منازع، موقف الفيلسوف الهولندي (ذو الأوصول اليهودية) باروخ اسبينوزا Baruch Spinoza "1632-1677"، حيث يعد صراعه مع رجال الدين اليهود أحد أبرز المواجهات الكبيرة بين الفلسفة الإنسانوية واللاّهوت اليهودي، « فقد تأثر اسبينوزا أشد الأثر بفلسفة ديكارت واضع التقليد العقلاني في الفلسفة الحديثة » (وديورانت، **1985، ص190)**، وقد بلغت درجة صراعه مع الكنيس اليهودي إعلان المجلس الديني اليهودي التبرؤ منه، « بعد أن تبين تماماً حقيقة آراء اسبينوزا وأعماله الآثمة، وتماديه في غيه وضلاله، وقد عرضت القضية أمام رؤساء المجلس الملّي، وتم القرار بموافقة أعضاء المجلس على إنزال اللعنة والحرمان بالمدعو اسبينوزا وفصله عن شعب إسرائيل، وليكن مغضوباً وملعوناً، نهاراً وليلاً، وفي نومه وصبحه، ملعوناً في ذهابه وإيابه، وخروجه ودخوله، ونرجو الله أن لا يشمله بعفوه أبدا، وأن لا يتحدث معه أحد بكلمة، أو يتصل به كتابة، وأن لا يقدم له أحد مساعدة، وأن لا يعيش معه أحد تحت سقف واحد، وأن لا يقترب منه أحد على مسافة أربع أذرع، وأن لا يقرأ أحد شيئا جرى من قلمه أو أملاه لسانه » **(ديورانت1985، ص، 192، 193)**، فتعرض على إثر ذلك لمحاولة اغتيال، وهذا مادفعه إلى التخفي واستبدال اسمه هرباً من بطش رجال الدين اليهود، كما دفعه إلى تأليف كتبه بطريقة هندسية (رياضياتية)، ومنها مؤلفه الشهير "الإتيقا أو علم الأخلاق"، « الذي لم ينشر إلاّ بعد وفاته، أما كتبه التي نشرها في حياته "مبادئ الفلسفة الديكارتية، ورسالة في الدين والدولة"، فإنها وضعت في القائمة السوداء، وحظرت الحكومة بيعها » **(ديورانت، 1985، ص، 198)**.

وقد كان فكر اسبينوزا، محل دراسات كثيرة، تأرجحت مواقف أصحابها منه بين الرفض التام لفكره من طرف البعض، والتأييد التام له من طرف البعض الآخر، « وصفه أحدهم، بكونه أعظم الملحدين الذين ظهروا على هذه الأرض فجوراً وإثماً، وأطرى عليه أحدهم بقوله، إنه كنز أبدي عظيم الفائدة » **(ديورانت، 1985،ص198)**، ولعل رسالته في الدين والدولة تكون من أهم كتبه تأثيراً في المجال السياسي، وهي الرسالة التي حاول أن « يبرهن فيها على أن

حرية التفلسف لا تمثل خطراً على التقوى أو على سلامة الدولة، بل إن في القضاء عليها قضاء على سلامة الدولة وعلى التقوى ذاتها في آن واحد » **(اسبينوزا، 2005، ص422)**، ويوجه من خلالها دعوة صريحة إلى ضرورة الفصل بين السياسة واللاهوت، « إنّ الدين لا تكون له قوة القانون إلا بإرادة من لهم الحق في الحكم، وأنه ليس هناك حكم خاص يمارسه الله على البشر ويتميز عن ذلك الذي تمارسه السلطة السياسية » **(اسبينوزا، 2005، ص422)**.

واسبينوزا هو الفيلسوف الديكارتي « الذي طبق منهج ديكارت "الشك، والبداهة والوضوح" على السياسة، فدرس أنظمة الحكم، وانتقد الأنظمة التسلطية القائمة على الحكم الفردي المطلق، وانتهى إلى أنّ النظام الديمقراطي هو أكثر النظم اتفاقاً مع العقل والطبيعة، وعلى هذا فإنه يمكننا القول أنه إذا كان ديكارت استبعد من الشك، النظم السياسية، والتشريعات الوطنية، وعادات البلد » **(اسبينوزا، 2005،ص11)**، أي أنه أخرج كل ما يتعلق بالفلسفة الاجتماعية من دائرة الشك المنهجي، لأن المجتمع لم يكن مهيئا - في نظره - لمثل هذه الأفكار الثورية، فإن اسبينوزا هو صاحب السبق في إدخال هذه الأفكار السياسية والاجتماعية الثورية قبل فلاسفة العقد الاجتماعي، وقبل فولتير، وقبل كانط وهيغل وماركس وغيرهم، من أجل تحديد العلاقة بوضوح بين الفكر والواقع من جهة، وبين الدين والدولة من جهة أخرى.

واسبينوزا كذلك هو الفيلسوف الديكارتي الذي استطاع أن يطبق المنهج الديكارتي على المجالات التي استبعدها ديكارت من منهجه، خاصة في مجال الدين، وبالتحديد الكتب المقدسة والكنيسة والعقائد والتاريخ المقدس، وعليه يجب القول أنه إذا كان ديكارت هو المسؤول عن كل تبرير للعقائد في صياغة جديدة، فإن اسبينوزا هو المسؤول عن كل دراسة نقدية لها، وإذا كان ديكارت هو المسؤول عن ثنائية العصر الحديث "الخالق والمخلوق"، "الخالد والفاني"، فإن اسبينوزا هو المسؤول عن فكرة الوحدة في الوجود، من خلال توحيده بين الطبيعة الطابعة والطبيعة المطبوعة، وهذا ما عرف فيما بعد في الفلسفة الإنجليزية بالدين الطبيعي، وإذا كان ديكارت صاحب إصلاح جزئي بالنسبة للفكر الديني، فإن اسبينوزا هو صاحب ثورة جذرية في الفكر الديني، تحولت إلى إعصار جارف مع فولتير وغيره من فلاسفة العصر الحديث **(اسبينوزا، 2005، ص9، 12)**.

وفي ظل هذا الجو الثقافي والسياسي والديني المتوتر، ظهرت نظرية العقد الاجتماعي كبديل لنظرية التفويض الإلاهي، وهي مجرد فرضيات، لأنه لم يحدث في التاريخ الحقيقي للإنسان عقد بهذا الشكل، وكان الغرض من هذه النظريات هو تأسيس أساس إنساني للسلطة، وترجع هذه النظريات إلى كل من توماس هوبز Thomas Hobbes "1588-1679" وجون لوك John Locke "1672-1704" وجان جاك روسو Jean- Jacques Rousseau "1712-1778"، ولا يوجد فرق بين نظريات هؤلاء الفلاسفة إلاّ في التفاصيل.

وسنقتصر الحديث فيما يخص نظرية العقد الاجتماعي على نظرية جون لوك باعتبارها النظرية الأكثر تأثيراً في الفكر السياسي الغربي، إذ يعد لوك من الفلاسفة السياسيين الذين دافعوا عن الحرية الفردية و جعل الحياة أكثر معقولية، حيث شغل الإنسان في فكره مركز الحياة، وأصبح كل ما في الأرض مساقا لخدمته، ولم يعد هو الذي خلق من أجل الأرض، فقد آمن بعظمة الفرد الإنساني وقيمته، وأعطى أهمية وأولوية للسيادة الشعبية، وانتقد الطغيان وحق الملوك المقدس والإذعان لرهبة القوة، أقام فيها الحكم ابتداء من المؤسسات، وكان من الأوائل الذين نادوا بمذهب الحقوق الطبيعية، « في المقالة الأولى من كتابه "رسالة في الحكم المدني"، الموسومة "في بعض المبادئ الفاسدة في

الحكم"، رد لوك على السير روبرت فيلمر مؤلف كتاب "الحكم الأبوي" سنة 1680، الذي دافع فيه عن حق "الملكية الإلاهية" المنحدر بالوراثة عن آدم –عليه السلام- وتطرق لوك في رده على فيلمر إلى دحض الحجج التي أوردها فيلمر، والتي يزعم أنها ترتكز على نصوص الكتاب المقدس » **(لوك، 1959، ص هـ).**

وفي كتابه "رسالة في التسامح" يعطي لوك مفهوما خاصا للدين يختلف عن المفهوم الكنسي، حيث يقول:

« الدين الحق لم يتأسس من أجل ممارسة الطقوس ولا من أجل الحصول على سلطة كنسية، ولا من أجل ممارسة القهر، ولكن من أجل تنظيم حياة البشر استناداً إلى قواعد الفضيلة والتقوى، فكل إنسان يحمل شعار المسيح ينبغي عليه، أولاً وقبل كل شيئ، أن يشن حرباً على شهواته ورذائله، وذلك لأنه من العبث أن تكون مسيحياً دون أن تكون حياتك مقدسة وأن يكون سلوكك طاهراً، وأن تكون رقيقاً ومتواضعاً » **(لوك، 1979، ص19)**، ويفهم من هذا أن التسامح الديني الذي يقصده لوك هو التسامح بين المسيحيين فقط، وغايته من ذلك وضع حد للصراع المذهبي الخطير الذي كان سائداً في بريطانيا بين البروتستانت والكاثوليك، ومن جهة أخرى يهدف لوك من وراء فكرة التسامح ألاّ يكون للدولة دين "الفصل بين الكنيسة والدولة"، لأن الله – في نظره – لم يفوض أحداً في أن يفرض على أي إنسان ديناً معيناً، وقد لاقت فلسفة لوك –خاصة في شقها السياسي – صدى واسعا في كافة أنحاء أوربا والولايات المتحدة الأمريكية، حيث يعدها البعض مرجعية أساسية للدستور الأمريكي ووثيقة إعلان استقلال الولايات المتحدة سنة 1776 ومختلف مؤسساتها الدستورية.

ومن أبرز المواقف الإلحادية واللأدرية "الشك" في الفلسفة الإنجليزية الحديثة نجد كذلك موقف دافيد هيوم David Hume "1711-1776"، الذي يرى أن المرتكزات التي يقوم عليها أي دين، ليست إلاّ عقائد غير عقلانية، لا يمكن إقامة برهان محكم عليها، بل يمكن تفنيد كل البراهين المقدمة عليها، ويتضح نقد هيوم لأدلة وجود الله أكثر مايتضح في " محاورات في الدين الطبيعي " حيث يقدم حججاً مضادة للأدلة الثلاثة التقليدية على وجود الله وهي: الدليل الوجودي، والدليل الكوني، والدليل الغائي، وفي رأيه أن العناية الإلاهية، وكل قصة الخلق كما تؤمن بها المسيحية وكل الأخرويات هي مجرد خرافات، ومثلما رفض هيوم كل الأدلة على وجود الله، رفض كذلك كل الأدلة على خلود الروح وهي عقيدة لا يكاد يخلو منها أي دين، ويرفض هيوم القول بخلود الروح، لأنه لايقر بوجود جوهر الروح أصلا، لعدم وجود انطباع حسي واحد معين بها، وإذا لم تكن النفس أوالروح جوهراً، فلا يمكن القول عنها أنها خالدة، لأن الخلود يقتضي كونها بسيطة لا تتحلل، الأمر الذي يقتضي أن تكون جوهراً، وهو الأمر الذي يرفضه هيوم، ويذهب هيوم الى أن الموت هو عدم تام، لأن الطبيعة تؤكد أن الروح والبدن مرتبطان معاً من البداية حتى النهاية، وكل منهما يتوافق مع الآخر ويلازمه بشكل يصعب معه الفصل بينهما، مما يؤكد أن النفس أو الروح تفنى بفناء الجسد، ومن ثم فلا معنى لوجود ثواب أو عقاب أبديين، ويواصل هيوم نقده للركائز الأساسية التي يقوم عليها الدين والتي إذا انهارت انهار معها أمر الدين، ومن تلك الركائز مسألة المعجزات التي يقدمها الأنبياء كدليل على صحة الدين حيث يرى عدم إمكانية حدوث معجزات خارقة لقوانين الطبيعة، ومن ثم فهو يرفض برهاناً أساسياً من البراهين التي يقوم عليها الدين، ومن حجج هيوم المضادة للدين والتي تثبت عدم جدوى الدين، تلك الحجة التي يجعل فيها الدين مسؤولاً عن الفتن الطائفية، والحروب الأهلية، والاضطهادات والاستبداد والعبودية، وينتقد هيوم الأثر السياسي للدين على المجتمع المدني، سواء في حالة سيطرة دين واحد أوفي حالة وجود أديان وطوائف مختلفة، ففي حالة سيطرة دين واحد على المجتمع، فإنّ الحاكم السياسي لا سبيل

أمامه للحفاظ على الاستقرار إلّا التضحية بالحرية العقلية والتقدم العلمي والتقني، وفي حالة وجود أديان وطوائف مختلفة فليس أمام الحاكم إلا الحفاظ على التوازن بينها، وإذا لم يتمكن من ذلك ولم يستطع كبح جماح الطائفة الأقوى، فسيفلت زمام الاستقرار الاجتماعي وتحدث الفتن والصراعات التي لا حد لها **(الخشاب، من ص25 إلى ص38، بتصرف)**.

ومن الفلسفة الإنجليزية، ننتقل إلى الفلسفة الفرنسية، والتي وقع اختيارنا فيها على نموذج "فولتير" François Marie Ariouet de Veltaire "1694-1778"، باعتباره من جهة أحد الفلاسفة المتأثرين بالفلسفة الإنجليزية، وباعتباره من جهة أخرى يمثل أحد أبرز المواقف الفلسفية الراديكالية من الدين، وبالرغم من أن فولتير توفي قبل الثورة الفرنسية بإحدى عشر عامًا فإنه يعتبر واحدًا من أبائها العظام، كما يعد واحداً من مؤسسي حركة الأنوار الغربية، ويعد كتابه "رسالة في التسامح" مرافعة جريئة في وجه التعصب الديني الكاثوليكي، وكذلك دعوة صريحة للفصل بين الدولة والدين « لا يجوز سريان أي قانون تضعه الكنيسة إلاّ إذا صادقت عليه الحكومة، وكل رجال الدين يجب أن يكونوا تحت الرقابة التامة للحكومة، وأن كل رجال الدين يجب أن يكونوا تحت الرقابة للحكومة، لأنهم من رعايا الدولة، ويجب أن يسهموا في نفقات الدولة » **(بدوي، 1984، ص207)**.

يرى فولتير أن مهمة الفيلسوف هي نقد الكتب المقدسة، وهذا ما قام به هو شخصياً في كتابه "موعظة الخمسين"، والذي أبرز فيه ما في العهد القديم من الكتاب المقدس "التوراة" من فضائح، عبر عنها بقوله: "كم من جرائم ارتكبت باسم الرب...يا إلهي...لو نزلت بنفسك على الأرض، وأمرتني بهذا الخليط من سفك الدماء والفسق، والقتل، والزنا بالمحارم، وكلها ارتكبت بناء على أمرك وباسمك، لقلت لك: كلا"، كما هاجم فولتير الأناجيل بقوله: "أنتم تعرفون كم يتناقض المؤلفون الأربعة للأناجيل تناقضا فاحشا، وهذا دليل قاطع على الكذب" **(بدوي، 1984، ص206)**.

كان هدف فولتير الأول هو محاربة التعصب خاصة التعصب الديني، ويمكننا تعريف التعصب عنده بأنه: "جنون ديني كئيب فظ، وهو مرض يصيب العقل ويُعْدِي كما يُعْدِي الجدري، وتنقله الكتب أقل مما تنقله الاجتماعات والخطب، إذ من النادر أن يُحْتَدَ المرء وهو يقرأ لأن أعصابه تكون هادئة، وفي نظره أن المتعصبون باردي الأعصاب وهم القضاة الذين يحكمون بالإعدام على من لا جريمة لهم سوى أنهم لا يفكرون على شاكلتهم، وهؤلاء القضاة يزيد في إجرامهم وفي كراهيتهم أنهم لا يصدرون أحكامهم وهم في صورة من الغضب" **(كريسون، 1984، ص123)**، ويشير فولتير هنا إلى القضاة المتعصبين الذين مارسوا أشد أنواع الظلم والتعصب والتعسف على عائلة جان كالاس.

كان الهدف الأسمى لفولتير هو شن حرب على الأباطيل والأحكام المسبقة المرتبطة بالدين، والتي كانت موضع رعاية واعتناء فائقين من قبل الكنيسة، مكان الصدارة في نشاطه الفكري والتثقيفي الجديد، لقد كانت الكنيسة العدو الرئيسي في نظر فولتير، لا لأن الأباطيل والأحكام المسبقة الدينية هي الأكثر تنافياً مع العقل السليم، والأوسع انتشارًا والأعمق جذورًا فحسب بل لأنها أيضًا تتسبب في توليد أكثر المصائب الاجتماعية خطورة وفي تقديم تبرير لها، ولئن أعطى فولتير تحرير العقول والضمائر من الأحكام المسبقة تلك الأهمية الفائقة، فلأن هذا التحرير يفسح في المجال أمام فهم صحيح للكون، وأيضاً وعلى الأخص لأنه يشكل ضمانة لإعادة تنظيم العلاقات الاجتماعية وفقاً لمبادئ العقل **(فولغين، 2006، ص26)**.

لم يكن فولتير ملحدًا، بل « كان يؤمن بوجود إله للكون، لكن إلالهه لا يشبه إله اليهود ولا إله المسيحية، إن إلهه موجود علوي غامض لا يعنى بشؤون الناس، إذ لا توجد عناية في الكون » **(بدوي، 1984، ص206)**، لكنه لم يكن يحب التعصب في الأديان وعدم التسامح، والمعارك اللاهوتية، وبالنسبة إليه يولّد رجال الدين الحقد بين الناس ويزرعون التفرقة بين الشعوب، وكان يرى أنه يجب على الإنسان أن يؤمن بالله ولكنه يجب أن يتمتع بحرية اختيار الطريق التي تقوده إلى السماء، ودون أن يمنعه ذلك من العيش بسلام مع الآخرين، إن فولتير يقف في وجه كل أشكال الاضطهاد، سواء أكان الاضطهاد على يد السلطة السياسية أم كان باسم الدين **(فولتير، 2005، ص6)**، ولكن مع ذلك فإنه حين توفي سنة 1778 رفضت السلطات دفنه في مدفن مسيحي في باريس، فنقله أصدقاؤه إلى خارج باريس ودفن بأحد المقابر المقدسة، وفي سنة 1791 أجبرت الجمعية الوطنية التي تشكلت بعد انتصار الثورة الفرنسية 1789، السلطات الفرنسية على نقل رفاة فولتير إلى مدفن عظماء الأمة **(ديورانت، 1985، ص، 313، 314)**.

ومن الحديث عن موقف الفلسفة الفرنسية من الدين، ننتقل إلى الحديث عن موقف الفلسفة الألمانية منه، حيث عرف المشهد الفلسفي الألماني مواقف أكثر جرأة وراديكالية من الدين، مقارنة مع غيره من الفلسفات الأوروبية، خاصة لدى من يسمون بفلاسفة اليسار الهيغيلي، « كان يتكون من مجموعة من الشباب ذوي الميول الرّاديكالية، وتعرف هذه المجموعة باسم "الهيغيليون الشباب"، أو "الهيغيليون اليساريون" » **(سينجر، 2015، ص107)**، وقد كانت نقطة انطلاق اليسار الهيغلي في نقدهم لفلسفة هيجل هي نقدهم للفكرة الدينية التي تعتبر من أبرز معالم الفكر الهيغيلي، « شرع الهيغيليون الشباب في ايجاد طرق لتحقيق رؤيتهم الراديكالية، في بادئ الأمر انقضّوا على الدّين بوصفه العقبة الأساسية في طريق تحقيق مجتمع يسمح لقوى الإنسان بأن تصل إلى كامل طاقتها ... زعموا بأن الدين شكل من أشكال الاغتراب، فالإنسان يصنع إلها، ثم يتخيل أن ذلك الإله قد خلقه ... ثم يركع الإنسان أمام الصورة التي صنعها بنفسه ... وكي يستعيد البشر كامل قواهم، كل ما يحتاجونه هو إدراك أن البشر أنفسهم هم أسمى أشكال القدسية » **(سينجر، 2015، ص108)**، وفي هذا السياق، « كتب اثنان من الهيغيليين الشباب كتباً، كان لها أثر ضخم على فكر القرن التاسع عشر فيما يتعلق بالدين، فكتب ديفيد فريديرك شتراوس كتابه "حياة المسيح" والذي أعطى نموذجاً – بمعاملة الأناجيل – كنصوص عرضة للنقد ... وصوّر كتاب لودفينج فويرباخ "جوهر المسيحية" الدين التقليدي كله كإسقاط من الإنسان لصفاته الشخصية على عالم آخر » **(سينجر، 2015، ص109)**، وفي هذا الشأن يقول فويرباخ: « إننا لسنا في حاجة لعلم لا هوت ولا فلسفة، لكننا في حاجة لعلم يدرس الأشخاص الحقيقيين في حياتهم الواقعية » **(سينجر، 2015، ص110)**، ومن أشد فلاسفة اليسار الهيغيلي نقداً للدين نجد الفيلسوف الأكثر إثارة للجدل في الفكر الغربي الحديث والمعاصر "كارل ماركس" Karl Marx "1818-1883" صاحب المقولة المشهورة "الدين أفيون الشعوب"، والذي يعد الملحد رقم واحد بالنسبة للمؤمنين في كل العالم، « أتى ماركس إلى جامعة برلين بعد ما يقرب من ست سنوات من وفاة هيغل، وسرعان ما التحق بالهيغيليين الشباب، وشارك في النقد السائد للدين، عندما نادى فويرباخ إلى الحاجة إلى الذهاب إلى ما هو أبعد من عالم الفكر، استجاب له ماركس بحماسة » **(سينجر، 2015، ص110)**.

ومن أبرز المواقف الراديكالية تجاه الدين في الفلسفة الألمانية، نجد كذلك موقف فردريك نتشه F.Nietzsche "1844-1900"، الذي تندرج فلسفته ضمن الفلسفات المضادة للأخلاق ذات المرجعية الدينية (المسيحية)، حيث هاجم نتشه التحالف الأخلاقي الديني، وعمل على قلب القيم التقليدية، وتدمير الحقيقة الميتافيزيقية، ومجد الحياة التي

تقوم على تأكيد القوة وإرادة القوي، وزرادشت هو صورة الإنسان الجديد "الإنسان الأعلى"، الذي تحرر من القيم والتقاليد، وأصبح قوياً يفعل ما يشاء في حياته، بفضل قوته، وبذلك أسس نتشه لنهاية الميتافيزيقا والدين انطلاقاً من السياق الذي وجد فيه ألمانيا وأوروبا "(عاش نتشه في مرحلة دخول البوذية إلى أوروبا"، وقد قسم نتشه العالم إلى قسمين، عالم الآخرة "عالم الهناك أو الميتافيزيقا"، وعالم الحياة "الهنا"، وبسبب الدين –حسب نتشه- اعتقد الإنسان الأوروبي أن عالم الآخرة هو العالم الأزلي الثابت والمطلق واليقيني، وظن أن عالم الحياة هو عالم عرضي زائل، حسي، ووهمي، ولهذا فإن الإنسان الأوروبي أهمل وأقصى عالم الحياة، واهتم بعالم الميتافيزيقا والدين، وأصبح زاهداً في كل نواحي الحياة، وهذا الموقف من الحياة -كما يرى نتشه- هو الذي جعل أوروبا مريضة بالعدمية Le nihilisme "فقدان الرغبة في الحياة وفقدان كل لذة"، إلى درجة أن سعادتنا أصبحت تشبه سعادة النساك.

وقد حاول نتشه إعطاء العلاج لأوروبا بإعلانه "موت إله الديانة المسيحية" من أجل الدخول في مرحلة جديدة، « إنّ أعظم حدث قريب العهد – في الواقع (موت الله)، بعبارة أخرى فقد الإيمان بالله المسيحي معقوليته – فقد بدأ أصلاً نشر ضلاله على أوروبا، قلة من الناس حقاً، يمتلكون على الأقل حاسة بصر جيدة، وحذر يقظ ليدركوا مشهداً كهذا، قد يبدو على الأقل لهؤلاء البشر أنّ شمساً قد بدأت بالمغيب، وأنّ ثقة قديمة وعميقة قد صارت شكاً، ويبدو لهم أنّ عالمنا القديم قد صار حتماً أشد ظلمة وأشد ارتياباً وأشد غرابة وأشد قدماً [...] إنّنا نحن الفلاسفةن "المفكرون الأحرار"، وقد علمنا أن "الله القديم قد مات"، نشعر أنّنا نضيء كما لو كان فجراً جديداً لمسنا، يفيض قلبنا بالعرفان بالجميل، وبالدهشة وبشعور مسبق، وبالانتظار، هناك أخيراً، ولو أنه ليس جلياً، يبدو الأفق، من جديد حراً، هناك أخيراً تستطيع مراكبنا أن تنطلق من جديد، أن تجذف أمام كل خطر، لقد سمح بكل محاولة لرواد المعرفة، البحر، يفتح لنا بحرنا من جديد، كل آفاقه، ربما لم يكن هناك إطلاقاً، من بحر "مفتوح" كهذا » **(نتشه، 2001، ص193، 194)**.

ومجمل القول –حسب نتشه- أن الدين هو سبب كل مشاكل أوروبا والإنسانية، وأن طريق الخلاص هو تأسيس مجتمع جديد لا مكان فيه للدين والميتافيزيقا والمثالية، وهو ما فتح الباب لحركة إلحادية واسعة، لم تعد مقتصرة على النخبة فقط، بل مست الأوساط الشعبية في غالبيتها، في المجتمعات الغربية المعاصرة، عنوانها الحداثة والحرية والعلم، وهنا يبقى السؤال مطروحاً، هل فعلاً حققت النخب والشعوب الغربية سعادتها، ووجدت ضالتها، عندما تخلى معظم أفرادها عن الدين؟

بعد هذه الدراسة التاريخية والتحليلية لمكانة الدين في الفكر الفلسفي الغربي الحديث، ننتقل إلى الحديث عن مكانة الدين في الفكر الفلسفي الغربي المعاصر، والذي تميز بغلبة الفكر الفلسفي اللاّديني مع مقاومة شرسة لبعض التيارات الفلسفية المحافظة، وهنا مثلاً يمكننا الحديث عن انقسام الفلسفة الوجودية المعاصرة، إلى قسمين، أحدهما يسمى بالوجودية الملحدة، ومن أبرز ممثليه الفيلسوف الفرنسي جان بول سارتر J.P.Sartre "1905-1980"، والآخر يسمى بالوجودية المؤمنة، ويمثله خاصة الفيلسوف الألماني كارل ياسبيرس Karl Jaspers "1883-1969"، « اقتضى الموقف الإلحادي لسارتر أن ينكر وجود الله، ومن ثمة انتقلت الحرية في فلسفته بالمعنى الديكارتي – أعني باعتبارها قدرة الله على إبداع القيم والمبادئ -إلى الإنسان نفسه، فالإنسان نفسه – وليس الله- هو مبدع القيم والمبادئ في فلسفة سارتر، وبعبارة أخرى فإن الحرية الخلاقة التي اختص بها ديكارت الله وحده هي عين الحرية الخلاقة التي سيختص بها سارتر الإنسان وحده، ولكن هذه الحرية لم تنتقل من الله إلى الإنسان إلاّ بعد أن مرت الإنسانية – كما يرى

سارتر – بقرنين من الزمان عانت فيهما الأزمة: أزمة الإيمان وأزمة العلم » **(الشاروني، 2003، ص74)**، وحجة سارتر في ذلك أن وجود الإنسان سابق على ماهيته، وتميزه بالوعي والحرية والمسؤولية.

وعلى عكس سارتر، يرى كارل ياسبيرس أن "الإيمان هو الوجود"، فلقد تمكن ياسبيرس من خلال قراءاته الفلسفية للكثير من النظريات التي تتحدث عن الإنسان ومفهومه، أن يؤسس نظرية فلسفية وجودية خاصة عن الإنسان، تختلف عن النظريات السابقة، بإعطاءه أبعاداً مختلفة للإنسان، تعبر عن كيانه وجوهره وتفرده في هذا الوجود من حيث تكوينه الطبيعي ومايملكه من مؤهلات فكرية وانفعالية وتدين ومواقف، ومجمل القول أن العلاقة بين الفلسفة والإيمان، وبين العلم والدين – من منظور ياسبيرس – ليست علاقة تناقض، بل هي علاقة تكامل، وهذا الطابع الإيماني لفلسفة ياسبيرس هو ماجعلها تتصف بكونها فلسفة تفاؤلية، لأنها لا تخشى على مستقبل ومصير هذا الكون مادام له مدبراً يرعاه، على عكس فلسفة سارتر التي جعلها طابعها الإلحادي تتصف بكونها فلسفة تشاؤمية، لأنه مادام لا يوجد إله – من منظور سارتر – فإنه لا يوجد من يرعى هذا الكون، وبالتالي يسود الخوف والقلق على مصير ومستقبل الكون والإنسان.

وعلى العموم فإن معظم التيارات الفلسفية الغربية المعاصرة كانت فلسفات وضعية وعلموية، تفصل الحياة السياسية والاجتماعية عن الدين تحت ما يسمّى بالعلمانية، وتبحث في الدين عن الحقيقة الموضوعية باختبار المذاهب والعقائد الدينية بواسطة التجربة، ففلسفة البراجماتزم – مثلاً - التي انتشرت في أمريكا، تقيس صحة الأفكار والعقائد الدينية على غرار الأفكار العلمية والسياسية والاقتصادية بمعيار المنفعة، وعليه فإن معيار صحة أي فكرة دينية عندها، هو ما تحققه من منفعة أو راحة نفسية وطمأنينة، أمّا فلاسفة التحليل والوضعية المنطقية، فإنهم استبعدوا الدين تماماً من البحث الفلسفي والموضوعي، باعتبار الأفكار والعقائد الدينية أفكار خالية من المعنى، لا يمكن التحقق من صدقها أو كذبها على غرار الأفكار الميتافيزيقية والأخلاقية والجمالية، وفي هذا السياق يقول الفيلسوف النمساوي فنتجنشتين L.Wittgenstein "1889 -1951" عن ما يسمّى بالقضايا الميتافيزيقية: « إن الموت ... والخلود الزمني للروح الإنسانية ... ليست مشكلات ممّا يجب حله في العلم الطبيعي ... وكذلك فكرة الله » **(فتجنشتين، 1968، ص161)**.

وكان من نتائج انتشار هذه الفلسفات في الأوساط الثقافية والشعبية في المجتمع الغربي، ازدياد حركات نقد الدين، واجتياح ظاهرة الإلحاد لهذه المجتمعات، وما تبعها من انحلال خلقي وآفات اجتماعية، ونكسات مختلفة جلبتها النزعة الإنسانوية وما يسمى الحركة التنويرية، من فكرة نهاية الإله عند نتشه إلى فكرة نهاية الإنسان عند ميشال فوكو Michel Foucault "1926 -1984"، ومن نهاية الميتافيزيقا إلى نهاية الإيديولوجيا ونهاية التاريخ وربما نهاية النهايات، لقد اعتقد الإنسان أن العقل والعلم والتقنية قد تساعده على تحقيق الرفاهية والسعادة والخلاص، ولكن ما حدث كان العكس تماماً، سقط الإنسان المعاصر في فخ العدمية التشاؤومية، وانغمس في الاستهلاك وأصبح مجرد أداة في يد الشركات الصناعية التي اختصرت إنسانية الإنسان في إنتاجيته وقدرته الشرائية، - على حد تعبير - الفيلسوف الألماني هربرت ماركيوزه Herbert Marcuse " 1898-1979" "الإنسان ذو البعد الواحد"، وكذلك - على حد تعبير – الفيلسوف الألماني المعاصر يورغن هابرماس "العقلانية الأداتية"، وفي هذا المجال يقول هابرماس: « إن القرن العشرين خرب هذا التفاؤل، فالتمييز بين العلم والأخلاق والفن تحول اليوم إلى استقلال مختلف المجالات التي أصبحت تعالج من طرف مختصين، وهذا التفريق للمشاكل أدى إلى سيطرة النزعة العلموية المدعمة بالتقنية على مختلف مجالات

الحياة، وعليه فإن المشكلة التي تبقى مطروحة اليوم هي: هل يجب علينا الالتزام بأهداف فلاسفة الأنوار انطلاقاً من آمالهم ونعتبر أن مشروع الحداثة لم ينجز بعد أو أنه يجب علينا اعتبار مشروع الحداثة بمثابة قضية خاسرة؟» **(Habermas,1987,P42)**، فالإنسانوية والتنوير والحداثة والعلمانية ركزت على حقوق الإنسان ورغباته، وأهملت القيم الأخلاقية والروحية، وهذا ما جعل بعض الفلاسفة يراجعون نتائج مشروع الحداثة ويعيدون النظر فيه، فظهرت فلسفات نقدية لهذه المشروع ممثلة خاصة في فلسفة منظري "مدرسة فرانكفورت" عبر مختلف أجيالها، وظهرت كذالك فلسفات ما بعد الحداثة في فرنسا ممثلة في فلسفة "فوكو، وجاك دريدا، وليوتار"، وفلسفات الحضارة "روجي غارودي، صمويل إدنجتون، فوكو ياما".

في النصف الثاني من القرن العشرين بدأ الرجوع إلى الدين في الفكر الفلسفي الغربي، بعدما فشلت فلسفات الحداثة وما بعد الحداثة في صياغة برنامج ثقافي وحضاري وقيمي يخرج بالإنسان إلى بر الأمان، حيث فشل مشروع التنوير القائم على فكرة أن النظام الاجتماعي يقوم على أسس عقلانية فقط، واعتبار العقل وحده هو مصدر التشريع والسلطة والقوة، ممّا أدى إلى انقلاب القيم رأساً على عقب، وازدادت الأزمة الإنسانية حدة، ودخلت الإنسانية في نفق مظلم، وتعددت أوجه هذه الأزمة على مستويات كثيرة (اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية وأمنية وأخلاقية...)، وهو الأمر الذي دفع ببعض الفلاسفة إلى البحث عن حلول لعلاج هذه الأزمة، وتقديم حلول تختلف عن الحلول التي قدمها نتشه وفوكو وغيرهما، ورغم اختلاف البرامج والمشاريع الفلسفية المنجزة في هذا الإطار بسبب اختلاف المرجعيات والتوجهات الفكرية للفلاسفة، فإنهم يتفقون على القول بأن الخلل والمرض الذي أصاب العالم المعاصر هو خلل روحي وأخلاقي، والذي ترتب عليه تعفن اجتماعي أصاب كل العالم، وبما أن تشخيص المرض والعلة والسقم الذي أصاب العالم المعاصر ثبت أنه روحي وأخلاقي بالدرجة الأولى، فلا شك وأن مفتاح العلاج والشفاء سيبدأ من إصلاح الحالة الروحية والأخلاقية، حتّى يكتسب العالم المعاصر المقاومة والمناعة ولا يسمح بانتقال عدوى التعفن الاجتماعي مرة أخرى، وذلك عملاً بالمنهج الطبي الذي يبدأ بطرح الفرضيات وإجراء التحاليل من أجل تشخيص المرض قبل وصف العلاج، ومن الفلاسفة الذين كانت لهم مساهمة في هذا المجال نجد الفيلسوف الفرنسي المعاصر روجي غارودي Roger Garaudy "1913-2012" من خلال عمله الشهير "البحث عن الله"، والذي جعله يتحول شخصياً من الشيوعية إلى الإسلام، وكذلك الفيلسوف الوجودي الفرنسي المعاصر مارسيل غابريال Gabriel Marcel "1889-1973" الذي تبنى الوجودية المسيحية على غرار مؤسس المذهب الوجودي الدنماركي كيرغارد Soren Kierkegaard "1813-1855"، والفيلسوف الوجودي الآخر كارل ياسبيرس.

أمّا فلاسفة الحضارة الأنجلوساكسون، فإنه وعلى الرغم من عدم اعترافهم بتأسيس الحياة الإنسانية في مختلف مجالاتها على الدين، فإنهم أقروا في دراساتهم الإستشرافية على دور الدين ووظيفته في العلاقات الحضارية المستقبلية، حيث تنبأ المفكر الأمريكي صمويل هيتنغتون Samuel Huntington "1920-2008" في كتابه الهام "صدام الحضارات"، أنه بعد انتهاء الحرب الباردة وسقوط المعسكر الشيوعي، أن الحرب المقبلة ستكون بين الغرب والحضارات التاريخية الكبرى (الإسلام والصين)، حيث يقول بشأن العلاقة بين الحضارة الغربية والحضارة الإسلامية

« المشكلة الأساسية بالنسبة للغرب ليست الأصولية الإسلامية بل الإسلام: فهو حضارة مختلفة، شعبها مقتنع بتفوق ثقافته وهاجسه ضآلة قوته، والمشكلة المهمة بالنسبة للإسلام ليست المخابرات المركزية الأمريكية ولا وزارة الدفاع،

المشكلة هي الغرب: حضارة مختلفة، شعبها مقتنع بعالمية ثقافته، ويعتقد أن قوته المتفوقة إذا كانت متدهورة، فإنها تفرض عليه التزاماً بنشر هذه الثقافة في العالم، هذه هي المكونات الأساسية التي تغذي الصراع بين الإسلام والغرب » **(هنتغتون، 1999، ص352)**، أما عن الصين فيقول: « تاريخ الصين، ثقافتها، تقاليدها، حجمها، قواها المحركة اقتصادياً، صورتها عن نفسها، كل ذلك يجبرها على اتخاذ وضع هيمنة في شرق آسيا » **(هنتجتون، 1999، 371)**، وقد سار فرانسيس فوكو ياما Francis Fukuyama "1952- ..." في كتابه "نهاية التاريخ والإنسان الأخير" على خطى ونهج أستاذة هتينغتون، حيث رأى أن من بين العقبات لتحقيق الدولة الليبرالية العالمية والمواطنة الكونية هو الدين، حيث يقول في هذا السياق: « هناك الكثير في المجتمعات الديمقراطية الحديثة – خاصة بين الشباب – غير مقتنعين، ويودون لو أنهم عاشوا في إطار معين، فهم يريدون انتقاء عقيدة والتزاماً بقيم أعمق من مجرد الليبرالية ذاتها، كتلك القيم التي توفرها الديانات التقليدية، غير أنهم يواجهون عقبة كأداء، ذلك أن لديهم من حرية انتقاء المعتقدات ما قد يفوق حرية أي مجتمع آخر في التاريخ، بوسعهم أن يكونو مسلمين، أو بوذيين، أو من المؤمنيين بالثيوصوفية، ...، ناهيك عن الاختيارات التقليدية كالكاثوليكية أو المعمدانية، غير أن تنوع الخيارات نفسه أمر محير، وأولئك الذين يختارون طريق أو آخر إنما ينتهجونه وهم يعلمون حق العلم أن ثمة سبلاً أخرى لا تحصى لم يقع اختيارهم عليها، ....، ولا يكلف مثل هذا الاختيار الكثير الآن في المجتمع الديمقراطي الكثير، كما أنه خال من العواقب، غير أنه لا يحقق إشباعاً كبيراً، فالعقيدة تفرق ولا توحد بين الناس وذلك لأن هناك بدائل كثيرة » **(فوكو ياما، 1993، ص352)**.

خاتمة:

ومجمل القول « في تأملات الفلاسفة فيما يتعلق بالحالة الراهنة للدين في الغرب، بوسعنا أن نؤكد توافقهم في أمرين إثنين: يتلخص الأول في الإشارة إلى الوضع المأزوم للدين، وينحصر التوافق الثاني في الاعتراف بالأهمية المبدأية فيما يخص الحالة الدينية الراهنة، للتعددية الفكرية الشاملة في الحياة الإيديولوجية والروحية لبلدان الغرب، والاعتراف أيضا بالتأثير الهائل للتعددية الدينية على الصعيد العالمي » **(أناتوليفيش، ص9)**.

وهذا ما جعل النزعة المادية، والعلمانية، والأنسنة، والحداثية المضادة للدين عرضة لانتقادات شديدة، لخصها المفكر المصري عبد الوهاب المسيري "1938-2008"- في قوله: « رغم أنّ الإنسان الغربي بدأ مشروعه التحديثي بالنزعة الإنسانوية "الهيومانية" التي همشت الإله ووضعت الإنسان في مركز الكون، إلاّ أنها شأنها شأن أي فلسفة مادية، ترى أن الإنسان هو إنسان طبيعي/ مادي، يضرب بجذوره في الطبيعة / المادة، لا يعرف حدوداً أو قيوداً، ولا يلتزم بأية قيم معرفية أو أخلاقية، فهو مرجعية ذاته، ولكنه في الوقت نفسه يتبع القانون الطبيعي، ولا يلتزم بسواه، ولا يمكنه تجاوزه، فالإنسانوية مفهوم أخلاقي مطلق غير قادر على الاحتكام لأية أخلاقيات إلاّ أخلاقيات القوة المادية. ولذا، بدلاً من مركزية الإنسان في الكون تظهر مركزية الإنسان الأبيض في الكون...» **(المسيري، 2000، ص124، 125)**، والنتيجة - حسب المسيري – هي الكارثة التي تنتظر الإنسان: « وعد الحداثة الغربية كان تأكيد مركزية الإنسان في الكون، لكن تحققها تاريخياً يسير بنا كلنا بخطى حثيثة نحو موت الإنسان بل وموت الطبيعة » **(المسيري، ص40)**.

وعلى ضوء ما سبق نستنتج أنّ الدين ظاهرة اجتماعية متعددة الأبعاد (تاريخية، إنسانية، روحية، أخلاقية، ثقافية، حضارية...)، وأنه كان مرجعية فكرية أساسية للمفكرين والفلاسفة في العصور القديمة والوسطى (باستثناء

المرحلة اليونانية والرومانية قبل المسيحية) – حسب مؤرخي الفكر الغربي والمتأثرين بهم- وهنا غلب على البحث الفلسفي في الدين طابع التقديس، ولكن بدءاً من عصر النهضة إلى غاية الفترة الراهنة، فَقَدَ الدين مركزيته واستبعد كمرجعية فكرية لدى أغلب الفلاسفة – كما رأينا – في دراستنا التاريخية والتحليلية هذه، حيث أصبحت مرجعية الفلسفة هي الإنسانوية والتنوير والعقلانية والعلمانية، والعلموية، والحرية... وغيرها من قيم الحداثة، وغلب على البحث الفلسفي في الدين طابع النقد، وهو الأمر الذي فتح الباب واسعاً لطرح تساؤلات كثيرة حول مدى حاجة الإنسان والمجتمع المعاصر للدين، وحول العلاقة بين القيم الإنسانية والدين، وكذلك حول أهمية القيم الدينية والتراث الديني في الحاضر الإنساني، وحول قضايا العلم والأنسنة والإلحاد، وغيرها من القضايا الفكرية المتعلقة بالدين.

مصادر ومراجع البحث:

1-اسبينوزا، رسالة في اللاهوت والسياسة، ترجمة حسن حنفي، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2005.

2- بدوي عبد الرحمن، الموسوعة الفلسفية، ج2، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1984.

3- بيتر سينجر، هيغل "مقدمة قصيرة"، ترجمة محمد إبراهيم السيد، ط1، القاهرة، مؤسسة هنداوي للعلوم والثقافة، 2015.

4- ديكارت رونيه، مبادئ الفلسفة، ترجمة عثمان أمين، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

5- ديورانت ول، قصة الفلسفة، ترجمة فتح الله محمد المشعشع، منشورات مكتبة المعارف، بيروت، ط5، 1985.

6- الخشاب محمد عثمان، الدين والميتافيزيقا في فلسفة هيوم، دار قباء للطباعة والنشر و التوزيع، القاهرة.

7- فنتجنشتين لدفيج، رسالة منطقية فلسفية، ترجمة عزمي إسلام، مكتبة الأنجلو مصرية، 1968.

8- فولتير، كانديد أو التفاؤل (عربي- فرنسي)، تر: أنا ماريا شقير، دار مكتبة الهلال ودار البحار، بيروت، ط1، 2005

9- فولغين. ف، فلسفة الأنوار، تر: هنرييت عبودي، دار الطَّليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2006.

10- فوكو ياما فرانسيس، نهاية التاريخ وخاتم البشر، ترجمة حسين أحمد أمين، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، ط1، 1993.

11- كريسّون أندريه ، فولتير حياته- آثاره- فلسفته، تر: صباح محي الدين، منشورات عويدات، بيروت، ط2، 1984.

12- كميليف يوري أناتوليفيتش، فلسفة الدين الغربية المعاصرة، ترجمة هيثم صعب، الهيئة العامة السورية للكتاب.

13- لوك جون، رسالة في الحكم المدني، ترجمة ماجد فخري، اللجنة الدولية لترجمة الروائع، بيروت، 1959.

14- لوك جون، رسالة في التسامح، ترجمة منى أبوسنة، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ط1، 1997.

15- المسيري عبد الوهاب وعزيز العظمة، العلمانية تحت المجهر، دار الفكر المعاصر، بيروت ودمشق، ط1، 2000.

16- المسيري عبد الوهاب، دراسات معرفية في الحداثة الغربية، مكتبة الشروق الدولية، ط1.

17- الشاروني حبيب، فلسفة جان بول سارتر، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2003.

18- نتشه فريديرك، العلم الجذل، ترجمة سعاد حرب، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2001.

19- هتينغتون صمويل، صدام الحضارات وإعادة صنع النظام العالمي، ترجمة طلعت الشايب، ط2، 1999.

20- هيغل فرديرك وليام، أوصول فلسفة الحق، المجلد الأول، ترجمة إمام عبدالفتاح، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1996.

21 - Habermas Jurgen, Le moderne et le postmodernne, (in) Lettre internationale, n: 14, automne 1987.

L’OLÉÏCULTURE COMME RESSOURCE DURABLE DES ZONES DE MONTAGNE KABYLE EN ALGÉRİE

Researcher . Kahina CHOUKACHEI
Prof. Dr. Rosa AKNINE SOUIDI

OLIVE GROWING AS A SUSTAINABLE RESOURCE IN THE KABYLE MOUNTAIN AREAS OF ALGERIA

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress7-11

Kahina CHOUKACHEI [1]

Rosa AKNINE SOUIDI [2]

Abstract:

Mountain areas are fragile areas, landlocked territories due to their marginalization by public policies. This means that the question of the sustainable development of these mountainous territories is acutely posed. In recent years, the Algerian public authorities have become aware of the importance of enhancing these rural and mountainous territories by integrating them into development policy programs.

Olive growing is an activity that can be considered in the Kabylia region (Tizi-Ouzou) as a socio-economic activity, to which great importance is given by agricultural development programs in Algeria, following the great potential of production it releases, and its specificity as a resource for the sustainability of Kabyle mountain areas. Our objective is to see the usefulness of olive growing for the mountain area of Kabylie, its relationship with the population, and its role in the sustainable development of this area.

Key Words: Mountain Area, Local Development, Olive Growing, Disadvantaged Areas, Territory.

[1] Researcher, Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, Algeria, kahina.choukache@ummto.dz, https://orcid.org/0000-0002-3092-1914

[2] Prof. Dr, Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, Algeria, r_aknine@yahoo.fr, https://orcid.org/0000-0002-3092-1914

L'OLÉİCULTURE COMME RESSOURCE DURABLE DES ZONES DE MONTAGNE KABYLE EN ALGÉRİE

Kahina CHOUKACHEI

Rosa AKNINE SOUIDI

Résumé:

Les zones de montagne sont des zones fragiles, des territoires enclavés en raison de leur marginalisation par les politiques publiques. Ce qui fait que la question du développement durable de ces territoires montagneux se pose avec acuité. Ces dernières années les autorités publiques Algériennes prennent conscience de l'importance de valorisation de ces territoires ruraux et montagneux en les intégrant dans les programmes des politiques du développement.

L'oléiculture est une activité que l'on peut considérer dans la région de Kabylie (Tizi-Ouzou) comme une activité socio-économique, à laquelle une grande importance est donnée par les programmes de développement agricole en Algérie, suite au grand potentiel de production qu'elle dégage, et sa spécificité comme ressource de durabilité des zones de montagne kabyle. Notre objectif est de voir l'utilité de l'oléiculture pour la zone de montagne de Kabylie, sa relation avec la population, et son rôle dans le développement durable de cette zone.

Mots Clés: Zone De Montagne, Développement Local, Oléiculture, Zones Défavorisées, Territoire .

l'introduction:

Les zones de montagne sont des zones fragiles, elles sont soumises à des processus de dégradation importants liés à la pollution, à la désertification et à la perte de la diversité biologique. Elles sont des territoires enclavés en raison de leur marginalisation par les politiques publiques. Ce qui fait que la question du développement durable de ces territoires montagneux se pose avec acuité. Ces dernières années les autorités publiques Algériennes prennent conscience de l'importance de valorisation de ces territoires ruraux et montagneux en les intégrant dans les programmes des politiques du développement.

L'oléiculture est une activité que l'on peut considérer dans la région de Kabylie (Tizi-Ouzou) comme une activité socio-économique, à laquelle une grande importance est donnée par les programmes de développement agricole en Algérie, suite au grand potentiel de production qu'elle dégage, et sa spécificité comme ressource de durabilité des zones de montagne kabyle. Notre objectif est de voir l'utilité de l'oléiculture pour la zone de montagne de Kabylie, sa relation avec la population, et son rôle dans le développement durable de cette zone.

Dans ce présent travail nous cherchons à élucider les interactions complexes, qui se tissent entre valorisation des ressources territoriales et le développement durable. Ce en se focalisant sur l'oléiculture et tenter d'analyser son apport en matière de développement dans les zones de montagne de la Kabylie. Nous visons à mettre en relief les principales conditions devront êtres réunies pour que ce secteur stratégique joue pleinement le rôle qui lui est assigné en matière de développement local durable dans la valorisation de cette zones de montagne.

Autrement dit l'oléiculture peut elle être une ressource de durabilité pour la zone de montagne de la wilaya de Tizi-Ouzou, quelle démarche pour y faire ?

Afin de répondre à notre questionnement, nous avons adopté une démarche basée sur une collecte d'informations en faisant appel à des ouvrages et d'articles associés à une collecte d'informations auprès de la direction des services agricoles de la wilaya de Tizi-Ouzou,

Nous allons présenter les résultats de cette recherche sous forme de deux parties : dans un premier point nous allons traiter le volet théorique de la question, le second point fera l'objet de l'interprétation des résultats et des données de l'enquête de terrain sur la filière oléicole de la wilaya de Tizi-Ouzou.

I- Le développement rural durable des zones de montagne

La pollution, la dégradation des ressources naturelles, les risques auquels la planète fait face, à pousser les acteurs de développement a revoir le concept de développement sous un autre angle en prenant en compte l'environnement dans la sphère de développement, a

ce titre que le développement durable intervient. A cet effet, Les zones de montagne qualifiées des territoires fragiles, pauvres et enclavés, toujours ignorés et marginalisés, sont aussi parmi les préoccupations majeures des Etats, dans ce sens que la question de développement de ces zones se pose avec acuité. Dans cette partie nous allons essayer de voir la conceptualisation des zones défavorisées, en second lieu nous allons traiter la question de développement local des zones de montagne.

1. Zones défavorisées

Les zones défavorisées (Laroche & Bas) sont des territoires affectés par des handicaps économiques, agricoles, physiques et démographiques spécifiques, dans lesquels il est nécessaire de soutenir l'activité agricole par l'octroi d'aides adaptées. Elles se composent de :

– Zones de montagne

– Zones défavorisées simples

– Zones affectées de handicaps spécifiques.

a- Une zone de montagne : « l'ensemble des espaces formés par des chaînes et/ou des massifs montagneux et présentant à ce titre des caractéristiques géographiques de relief, d'altitude et de pente, ainsi que l'ensemble des espaces qui leur sont contigus et qui sont liés à l'économie, aux facteurs d'aménagement du territoire et aux écosystèmes de l'espace de montagnes concerné, et qui sont qualifiés de zones de montagne » . Cette même loi stipule que les zones de montagne sont classées en quatre catégories : Haute montagne ; Moyenne montagne ; Piémonts ; Zones contiguës : zones immédiatement rattachées aux piémonts et qui leur sont semblables. (Loi n°04-03, 2004)

b- La montagne en Algérie forme un ensemble d'entités homogènes formées de terres hautes, de plateaux, de vallées profondes et de hauts piémonts. C'est un espace varié et assez diversifié. Le relief y est continu et les compartimentages parfaits. La végétation y est également importante et variée, mais le climat est rude et incertain, il joue avec l'altitude un rôle prépondérant. La caractéristique spécifique de la montagne est la pente, qui rend les déplacements et les transports difficiles, le travail pénible, l'érosion menaçante.

c- Géographiquement, l'espace montagneux s'étend sur tout le long de la partie nord du pays et en bordure des hautes plaines steppiques. Il occupe les sommets des monts et des massifs de l'Atlas Tellien, une grande partie des versants septentrionaux et méridionaux de l'Atlas Saharien, ainsi que de nombreux piémonts en bordure des plaines.

Les zones de montagne algériennes se caractérisent par : la pauvreté, le chômage et l'encavement, et ce sont les régions les plus exposées à la marginalisation. La zone de montagne est de 10 millions d'ha soit 4% de la superficie totale du pays et 22% du nord du pays ; C'est:

- 4,1 millions d'ha de superficie forestière;
- 1,5 millions de Surface Agricole Utile soit 16% de la SAU nationale;
- 17,6 % de la valeur de la production agricole;
- 09 millions d'habitants soit 25 % de la population du pays;
- 165 000 ha de territoires protégés en 08 parcs nationaux ;

Les montagnes en Algérie représentent toutes les terres qui dépassent 12% des pentes, elles sont réparties comme :

✓ Les bas piémonts ont une pente inférieure à 12.5%, ils représentent 611 500 ha (8% du total)

✓ Les hauts piémonts ont une pente de 12,5 à 25%, ils occupent 5 080 000 ha (67% du total) ;

✓ La montagne (pente plus de 25%), elle occupe 1 870 000 ha (25% du total) ;

L'altitude moyenne dans ces zones de montagne est de 900m. Les 60% du territoire montagneux sont situés à plus de 900 m d'altitude. La pluviométrie est importante dans la plupart des zones de montagne. Elle est caractérisée par son irrégularité et son aspect torrentiel et érosif. (REDJEM KHODJA, 2012)

2. Le développement local, rural des zones de montagnes

Le développement local est « un ensemble d'initiatives économiquement viables qui peuvent être génératrices de richesse et de progrès et qui visent essentiellement une maîtrise du développement par les acteurs locaux » (Petit, 1996), et ce grâce notamment à une meilleure utilisation du territoire (dans notre cas l'espace rural montagneux). Le développement local peut être également « un processus d'autonomisation des mécanismes de transformation du système socio-économique local, à travers quatre vecteurs essentiels : l'utilisation des ressources locales (dont les produits de terroir), le développement conforme aux ressources locales, la capacité d'assurer l'accumulation, la capacité d'innovation et la création d'interdépendances locales inter et intra-sectorielles » H'sain et Ferguène, 1998 cité par (zoubir, 2016). Or, cette description ne représente en rien la situation (actuelle) des zones et des communes rurales de montagne et de piémonts en Algérie. (zoubir S. , 2009)

Le développement rural, c'est la « territorialisation » et la « gestion locale » des ressources et des activités agricoles et non agricoles, à travers essentiellement la prise de conscience de possibilités nouvelles de prise en charge, à un niveau local, des problèmes de développement et de promotion d'activités économiques viables et durables. (sahli, 2006). La zone rurale peut être ainsi un « territoire » à partir duquel se déclencherait un processus de développement local. Aussi, il devient nécessaire pour les ruraux habitant un « territoire »

de s'associer et de définir ensemble le cadre utile pour le développement de leur zone. La force du « local » est justement que les acteurs locaux (les paysans et les autres acteurs du monde rural) peuvent aboutir, par la contradiction qu'ils peuvent entraîner (....), à avoir une seule et même stratégie vis-à-vis de l'extérieur.

Le développement des zones rurales défavorisées de montagne constitue aujourd'hui un des grands objectifs des politiques de développement de la plupart des pays en développement. Il s'agit de mettre en place des conditions d'accroissement de la productivité agricole et de valorisation économique de tous les systèmes de production et de toutes les activités permettant le dégagement de revenus pour les populations. Il suppose aussi le plein emploi et l'élargissement de la base productive de tous les acteurs sociaux (sahli, 2006). Il vise ainsi le maintien de la population rurale par le développement durable de la production agricole et la mise en valeur des terres par des actions d'aménagement à forte intensité de main-d'oeuvre. Ce développement vise également à impliquer les populations concernées et à les associer dans l'élaboration et l'exécution de projets économiques viables (sahli, 2006). Dans des pays en développement comme l'Algérie les zones de montagne sont pour la plupart fragiles et fortement soumises à des processus de dégradation importants. Dans ces zones les populations sont en lutte permanente avec les problèmes de pauvreté et de sécurité alimentaire. Il devient alors de plus en plus difficile d'associer « exploitation et gestion des ressources» et «croissance et préservation des écosystèmes ». (sahli, 2006). Les problèmes dans ces zones rurales sont ainsi autrement et complexes qu'ailleurs et les risques auxquels elles s'exposent sont encore plus graves. Afin de faire face a ces contraintes il est nécessaire de mettre en place de méthodes et de moyens efficaces de protection et de valorisation des espaces et des ressources naturelles, de même qu'une incitation en faveur de la préservation de l'environnement écologique. Par ailleurs, « il n'est de développement, c'est-à-dire, au premier degré, de croissance et de production durable, que si les écosystèmes peuvent réagir aux impacts des projets de développement (ou d'exploitation des terres et des eaux) sans provoquer de déséquilibre persistant » (sahli, 2006).

II- la filière oléicole en Algérie

L'oléiculture représente la culture fruitière la plus répondue en Algérie. C'est l'un des pays du bassin méditerranéen dont les conditions climatiques favorisent la culture de l'olivier.

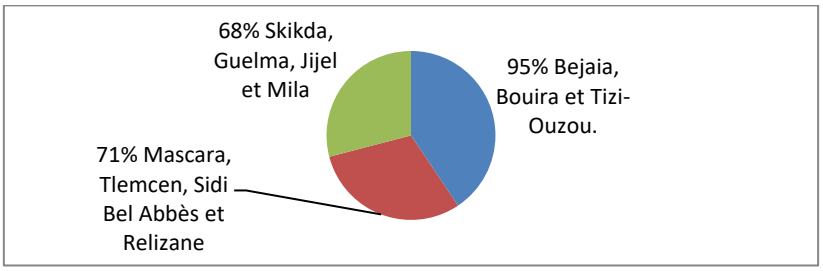
La filière oléicole en Algérie est de grande importance, elle présente une source de revenu pour beaucoup de famille, et elle pèse dans le système agroalimentaire suite aux quantités importantes de produit qu'elle fournit.

Le verger oléicole algérien est d'une superficie de plus de 389.000 ha pour plus de 25 000 000 d'arbres. Il est constitué d'une oliveraie dite moderne concentrée dans les plaines

de l'ouest du pays de 15 % du verger national. Cette oliveraie est spécialisée dans l'olive de table d'une variété sigoise, très appréciée sur les marchés étrangers. Ainsi on trouve une oliveraie dite traditionnelle implantée dans les régions avec un relief accidenté se trouvant au centre et l'est du pays et représentant environ 85% du verger national spécialisés dans la production de l'huile d'olive.

Ce verger présentent plusieurs variétés parmi les plus dominantes : les variétés Hamma, Chemlal, Azeradj, Bouchouk, Rougette (Mitidja et Guelma) et Blanquette (Guelma) et Limli. La production oléicole se concentre au niveau de 6 principales wilayas, au centre du pays (Bejaia, Tizi-Ouzou, Bouira) ils représentent plus de 50% de la surface oléicole nationale, et trois wilayas de l'est du pays (Guelma, Sétif et Jijel). La production d'olives de table se situe dans trois wilayas de l'ouest du pays (Tlemcen, Mascara et Relizane). (BENNACER, 2018).

Figure N°01 : Distribution des zones de production oléicole en Algérie



Source : fait par nous même

La figure N°01 nous présente la distribution du verger oléicole en Algérie, en grande partie, le verger oléicole se situe à la région du centre représenté par béjaia, Bouira, Tizi-Ouzou (95%), à l'ouest représenté par Mascara, Tlemcen, Sidi Bel Abbès et Relizane (71%), l'est représenté par Skikda, Guelma, Jijel et Mila (68%).

a. Superficies oléicoles en Algérie

Actuellement l'oléiculture est considérée comme l'une des filières stratégiques qui devront garantir la sécurité alimentaire de la Nation, dans cette perspective le MADR a mis en place une nouvelle approche dans le cadre du programme du renouveau de l'économie agricole et rurale qui consiste en :

- La poursuite des soutiens existants, mis à part le greffage et la taille qui sont pris en charge dans le cadre des PPDRI au même titre que la réhabilitation de moulins traditionnels.

La mise en place de nouveaux soutiens qui portent sur :

- L'acquisition d'équipements de récolte (peignes, fouetteurs …).

- La modernisation des capacités de stockage (individuelles ou collectives);

- L'acquisition de chaîne de conditionnement (uniquement pour les formes collectives)

- La création de nouvelles plantations à différentes densités en fonction des conditions agroclimatiques.

- La possibilité pour les wilayas de mettre en œuvre des projets à initiatives locales et/ou des projets individuels.

Ce programme se base sur le renforcement des capacités de production des semences et des plants oléicoles et la mise en place de la certification. Les produits de terroir bénéficieront « d'indications géographiques », et à ce titre des terroirs ont été identifiés à titre-pilote pour l'huile d'olive et les olives de table. L'intégration des fermes pilotes et des EURL dans le dispositif d'appui technique et d'amélioration de la production de plants et de fruits. Le renforcement des capacités humaines et d'appui technique et la mise en place d'un programme spécifique à la filière oléicole par un dispositif d'exploitation de références au niveau des wilayas productrices ; La mise en place des jurys de dégustation des huiles d'olives vierges. Pour mener à bien les missions, qui lui sont dévolues, l'ITAF qui est chargé de la coordination des actions d'appui techniques a mis en place :

• Un réseau d'encadreurs, chargés de former les Vulgarisateurs aux niveaux régional et local ;

• La mise en place de laboratoires régionaux.

• La mise en place d'une salle de dégustation des huiles d'olives vierges ;

• La mise en œuvre d'un programme de production de plants d'oliviers pour la création de parcs à bois. Ce dispositif opérationnel a pour objectifs :

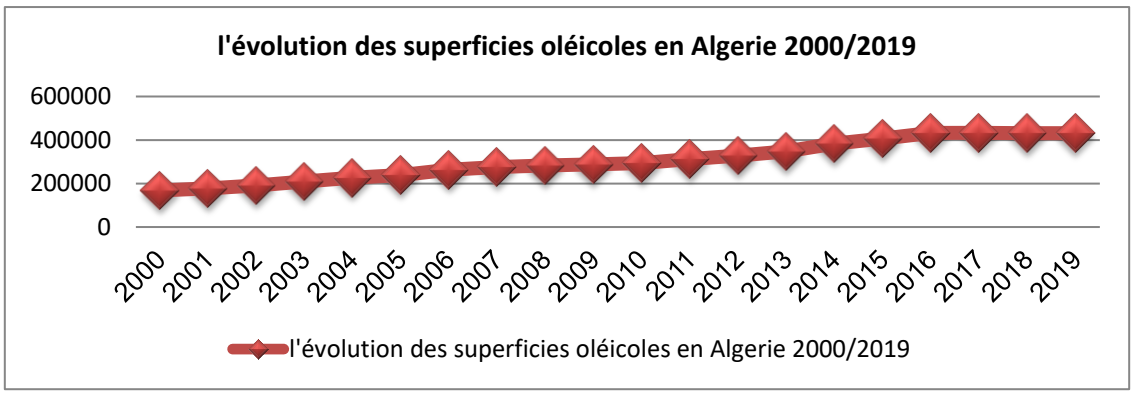
• De passer d'un rendement moyen de 16 à 20 kg /arbre par l'amélioration de l'entretien, l'efficience de la récolte et du rendement à l'extraction.

• L'amélioration de la qualité de l'huile d'olive et des olives de table.

• L'appui technique pour la mise à niveau des huileries des confiseries

Tout cela a permis une évolution de la filière oléicole en termes de superficie et de production, le graphe suivant nous montre cette évolution.

Graphe N°01 : L'évolution des superficies oléicoles en Algérie 2000/2019



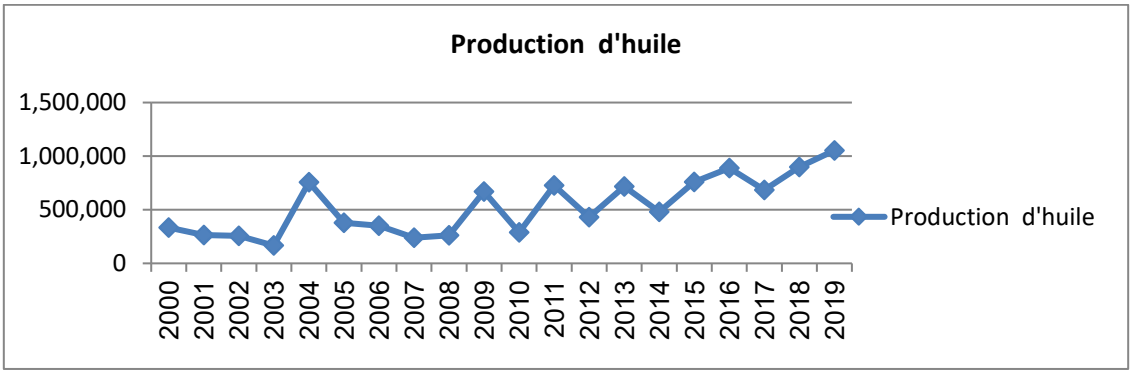
Source : fait par nous même

Le graphe N01 nous montre l'évolution des superficies oléicoles en Algérie pour la période 2000/2019, nous remarquons que les superficies sont en évolution, cela est due aux politiques de développement agricole mise par l'Etat Algérien. La superficie est passée de 168 080 ha en 2000 vers 294 200 ha en 2010 pour atteindre 431 506 ha en 2019.

3.2 Production oléicole en Algérie

La filière oléicole algérienne présente un potentiel de production de huile d'olive important, une évolution a été remarquée après la mise en place des différents programmes de développement agricole, le graphe suivant nous montre cette évolution.

Graphe N°02 : l'évolution de la production oléicole en Algérie 2000/2019



Source : fait par nous même

Le graphe N°02 nous présente l'ensemble de la production oléicole pour la période 2000/2019, la production est en évolution, elle est passée de 333 200 hl en 2000 vers 288 200 hl en 2010, pour atteindre 1 053 234hl en 2019.

3.3. L'industrie de la transformation oléicole

En 2008, l'Algérie possède environ 1532 huileries dont 276 à chaines continues, le reste est de type traditionnelles (80%) et des huileries avec presse ou super-presse, pour la même année 225 unités de conditionnement ou confiserie pour l'olive de table contre 45 unités en 2002 ont été recensé, Bejaia 24% Setif 7% Bordj Bou Arreridj 4% autre 17% Tizi Ouzou 15% Skikda 7% Boumerdes 3% Bouira 8% Jijel 7% Tlemcen 8% 87 Des données plus récentes collectées par l'ITAFV auprès des directions des services agricoles des wilayas et des chambres d'agriculture (juillet 2013) font ressortir un nombre beaucoup plus important d'huileries qui s'élève à 1680 huileries à travers le territoire national, la wilaya de Tizi-Ouzou présente 464 huileries, la wilaya de Béjaia détient 419 huileries, Bouira 13%, Jijel 9%. (BENNACER, 2018)

Les politiques de développement agricole ont permis l'évolution de la filière oléicole en Algérie en termes de production et de superficie, cette filière présente des potentialités importantes, elle contribue a la satisfaction des besoins alimentaires des populations

rurales, dans le point suivant nous allons essayer de présenter la filière oléicole de la wilaya de Tizi-Ouzou et de voir ses potentialités.

III- La filière oléicole de la wilaya de Tizi-Ouzou

La filière oléicole est l'une des filières stratégiques de l'économie algérienne, elle est une filière qui caractérise les zones de montagne, elle présente un potentiel de production important pour le marché local, la filière oléicole de la wilaya de Tizi-Ouzou est parmi les plus importante au niveau nationale, c'est l'objet de cette partie, dans un premier lieu nous allons présenter la wilaya de Tizi-Ouzou, ensuite la place de la filière oléicole de la W. de Tizi-Ouzou dans les programmes de développement agricole, enfin nous allons analyser le potentiel de la filière oléicole de la Wilaya en termes de superficie et de production.

- **Méthodologie de l'enquête**

Afin d'analyser la filière oléicole de la wilaya de Tizi-Ouzou, et de voir si les efforts de l'Etat ont mené au développement de la filière oléicole au niveau de la wilaya de Tizi-Ouzou, nous avons mené une enquête par entretien direct avec les responsables de la filière oléicole.

- **déroulement de l'enquête**

Nous avons collecté l'ensemble des statistiques correspondant à la filière oléicole de la wilaya. Ce qui nous a permis, d'un côté, de classer la filière oléicole de la wilaya par rapport aux autres filières oléicoles nationales en termes de superficie et de production, et d'analyser l'évolution des superficies, productions de la filière oléicole de la wilaya. D'un autre coté, nous avons essayé de voir si les efforts de L'Etat ont mené au développement de la filière oléicole.

1. Présentation de la wilaya de Tizi-Ouzou

Les zones de montagne de Kabylie, s'étendent sur le long de la partie nord centre du pays, elle présente une superficie de 31 609 km2, la Kabylie est composé de plusieurs territoires tels que : Grande-Kabylie, Petite Kabylie et Kabylie de Collo ou numidique. La montagne représente une richesse importante pour la population rurale au niveau des forêts et maquis, la végétation est principalement de type méditerranéen avec des forêts de chêne liège et cèdre de l'Atlas. Pour le chêne liège, la Kabylie est la région qui possède les plus grandes forêts de cette essence sur la rive sud de la méditerranée. (ABDELGUERFI A. et LAOUAR M., 2001 :PP.47-56)

La pluviométrie est importante dans la plupart des zones de montagne. Elle est caractérisée par son irrégularité et son aspect torrentiel et érosif, Avec un climat sec en été, pluvieux et froid en hiver et un potentiel considérable en ressources hydriques, les terres de Kabylie sont exceptionnellement adaptées à l'agriculture de montagne. Le territoire de Tizi-

Ouzou est une région de la Kabylie (grande Kabylie3) qui s'étale sur une superficie de 2 994 km².

Dans ces territoires kabyles la densité de la population est très forte (237 hab. /km2) surtout sur les zones montagneuses dont celle de la wilaya de Tizi-Ouzou est de 1 127 166 habitants, soit une densité de 381 habitants par Km².

Le territoire de la Kabylie présente un relief montagneux avec des terres accidentées, où le territoire de la wilaya de Tizi-Ouzou est à prédominance montagneux avec 80 % des terres en pente supérieure à 12 %. Le climat est méditerranéen, selon la classification de koppen-geiger , la production d'huile d'olive est l'un des secteurs les plus traditionnel de l'agriculture dans la région méditerranéen, et il est toujours d'une importance primordiale pour l'économie rural , le patrimoine local et pour l'environnement de la plupart des pays méditerranéen .

La surface agricole utile (SAU) de la wilaya estimée à 98 842 hectares demeure très réduite : Elle ne représente que 33, 42% de la superficie totale de la wilaya et 38, 27 % de l'ensemble des terres affectées à l'agriculture (258252 ha). Cette SAU se caractérise par un morcellement extrême des exploitations au nombre de 66 650 unités (au dernier recensement général agricole de 2001) et par le statut juridique privé (96 %) des propriétés qui entravent toute intensification et modernisation de l'agriculture dans la région.

On distingue plusieurs zones de potentialités qui correspondent à des types d'agriculture bien différentiés : une zone composée de vallées et de plaines dont la pente est inférieure à 3%, une zone des bas piémonts avec une pente des terrains comprise entre 3 % et 12,5%, une zone des hauts piémonts, avec une pente comprise entre 12,5% et 25% avec une superficie de 92 940 hectares soit 31,42 % du territoire de la wilaya. Et une zone des massifs montagneux de l'intérieur où la pente des terrains est supérieure à 25%. L'arboriculture rustique est dominante (oliviers et figuiers).

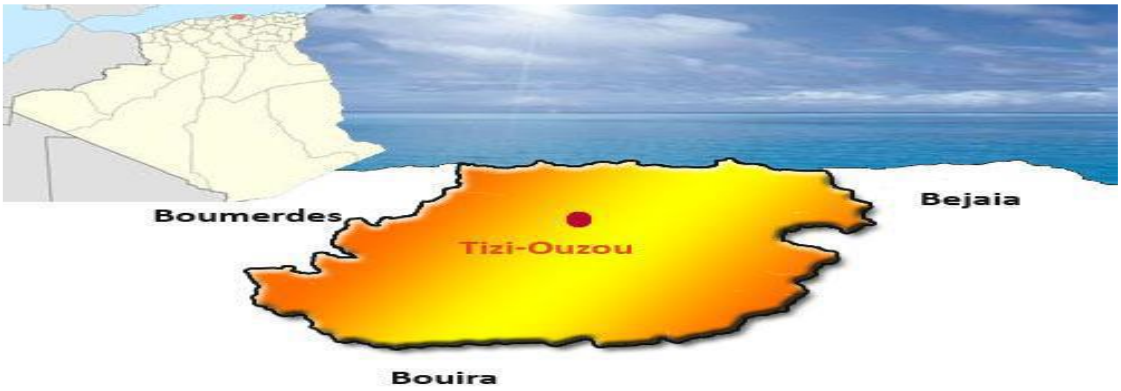
1.1. Situation géographique

D'après l'ANIREF[4], (2011) la wilaya de Tizi-Ouzou se situe sur le littoral centre de l'Algérie et s'étend sur une superficie de 2958 Km2.

Elle est limitée au sud par la wilaya de Bouira, à l'Est par Bejaia, à l'Ouest par Boumerdes et ouvre au nord sur la mer Méditerranée par 85 Km de côtes.

[3] C'est une région de la Kabylie composé de Tizi-Ouzou, Boumerdes, Bouira.
[4] Agence nationale intermédiation et de régulation foncière

Figure N° 04 : Position géographique de la wilaya de Tizi-Ouzou



(Source : ANDI, 2013)

2. La filière oléicole de la wilaya de Tizi-Ouzou dans les Programmes de développement agricole

A Tizi-Ouzou l'agriculture de montagne se caractérise par, les exploitations agricoles et artisanales ou l'oléiculture constitue l'une des activités les plus dominante, cette ressource qui existe dans presque le territoire méditerranéen prends une place spécifique dans le territoire de Tizi-Ouzou.

Compte tenu des spécificités de la wilaya, une stratégie de développement dite « dossier agriculture de montagne » a été élaborée dans le cadre du programme national de développement agricole (PNDA) qui est mis progressivement à exécution.

Les actions initiées et engagées à travers les différents programmes sectoriels décentralisés et les programmes financiers sur les différents fonds à savoir : La mise à niveau des exploitations agricoles dans le cadre du FNDRA ; La mise en valeur des terres par la concession (une grande partie des terres à mettre en valeur soit 1100 ha est situé sur des pentes dépassant 50 % ou présentant des affleurements rocheux) ; Le soutien du développement rural (PPDRI5). Ces actions visent principalement : L'augmentation du potentiel foncier agricole par les travaux de mise en valeur des terres de parcours et improductives occupées par les broussailles (défrichement, routage et épierrage) ; En matière d'irrigation la mobilisation des ressources hydriques superficielles et souterraines ainsi que leur utilisation optimale par des systèmes économiseurs d'eau ; Reconversion des cultures annuelles (céréales) sur terrains en pente en arboriculture fruitière rustique ; Le

[5] Programme De Proximité De Développement Rural Intégré : sont des projets intégrés fédérateurs construits « du bas vers haut » dans la responsabilité partagée entre les services de l'administration locale, les élus locaux, les citoyens et les organisations rurales. Ils fédèrent les objectifs des programmes de l'Etat, et met en **synergie les politiques sectorielles existantes**, pour accompagner la dynamique territoriale dans un processus durable, économique viable et socialement acceptable.

développement des petits élevages en zone de montagne (apiculture, cuniculture, aviculture, caprins et ovins) permettant l'amélioration des revenus des exploitants, l'occupation de la cellule familiale et la création d'autres emplois ; L'augmentation et l'amélioration du potentiel productif viticole et arboricole particulièrement l'oléiculture (densification, taille de régénération, débroussaillages et greffage d'oléastres) .

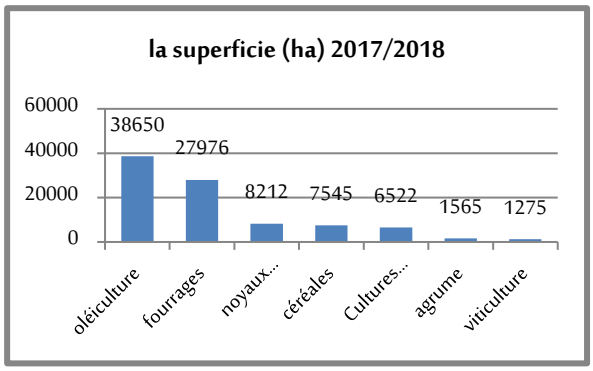
3. L'analyse de la filière oléicole de la wilaya de Tizi-Ouzou

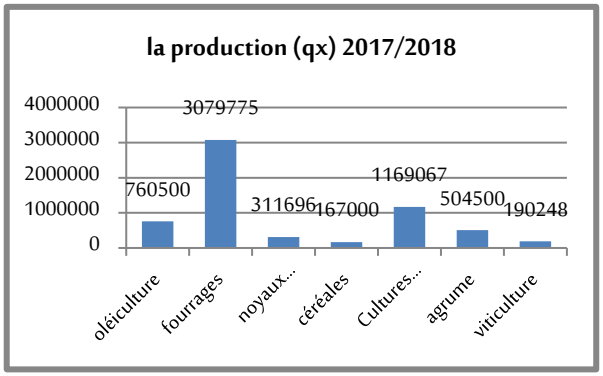
La filière oléicole de la wilaya de Tizi-Ouzou présente un potentiel important de production et occupe des superficies importantes suite au relief montagneux qui caractérise cette zone, dans ce qui suit nous allons essayer d'analyser la filière oléicole de la wilaya de Tizi-Ouzou par rapport aux superficies et à la production ainsi sa place au niveau nationale par rapport aux autres wilayas.

3.1.1 la place de la filière oléicole en termes de superficie et de production par rapport aux autres filières végétales au niveau de la wilaya de Tizi-Ouzou

Les graphes suivants nous présentent la superficie et la production des filières végétales au niveau de la wilaya de Tizi-Ouzou pour la compagne 2017-2018.

Figure N°02 : la place de la filière oléicole en termes de superficie et de production par rapport aux autres filières végétales au niveau de la wilaya de Tizi-Ouzou



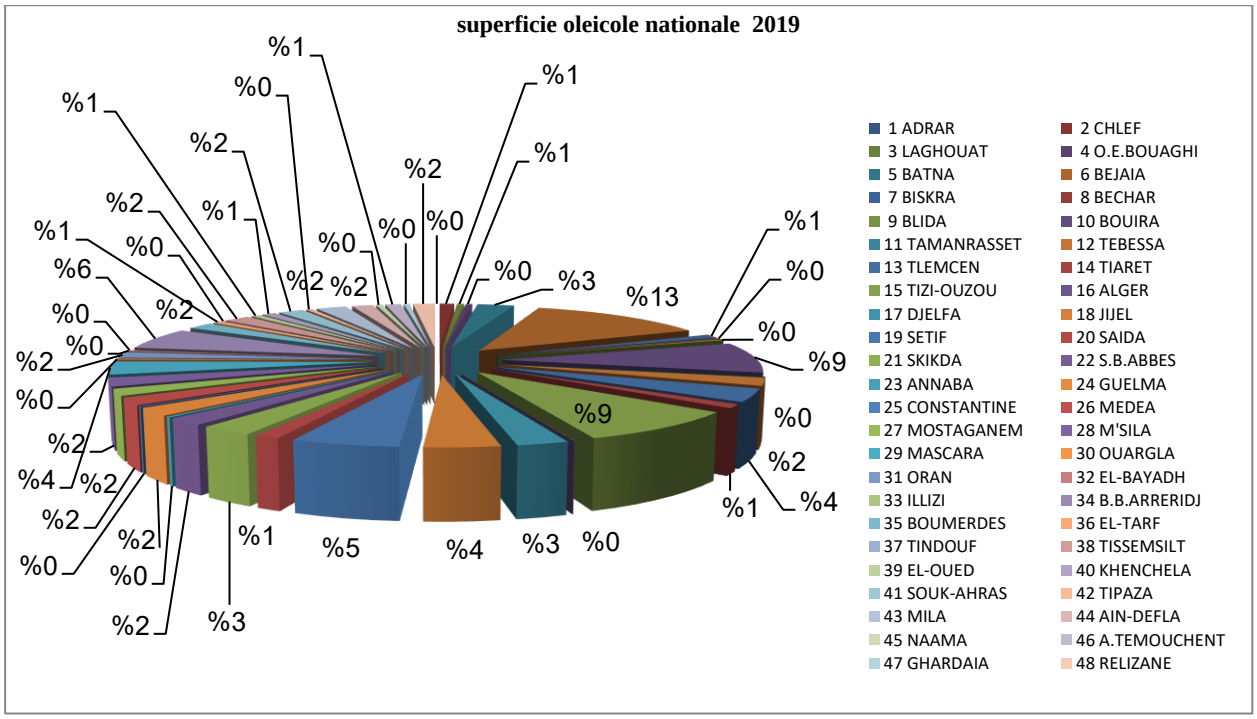


Source : fait par nous même à base de données de la DSA

La figure N° 02 nous présente la superficie des filières végétales de la wilaya de Tizi-Ouzou, où nous remarquons que la filière oléicole est classée en première position avec une superficie de 38 650 ha (2018).Cela est dû à la nature des terres agricoles de la wilaya zone montagneuse arboricole.

En matière de production la filière oléicole (760 500qx) est classée en troisième position après la filière cultures fourragères (3 079 775 qx), et la filière cultures maraichères (1 169 067 qx) ça s'explique par le phénomène d'alternance.

Figure N°03 : la place de la wilaya de Tizi-Ouzou en termes de superficie par rapport aux autres wilayas, 2019.

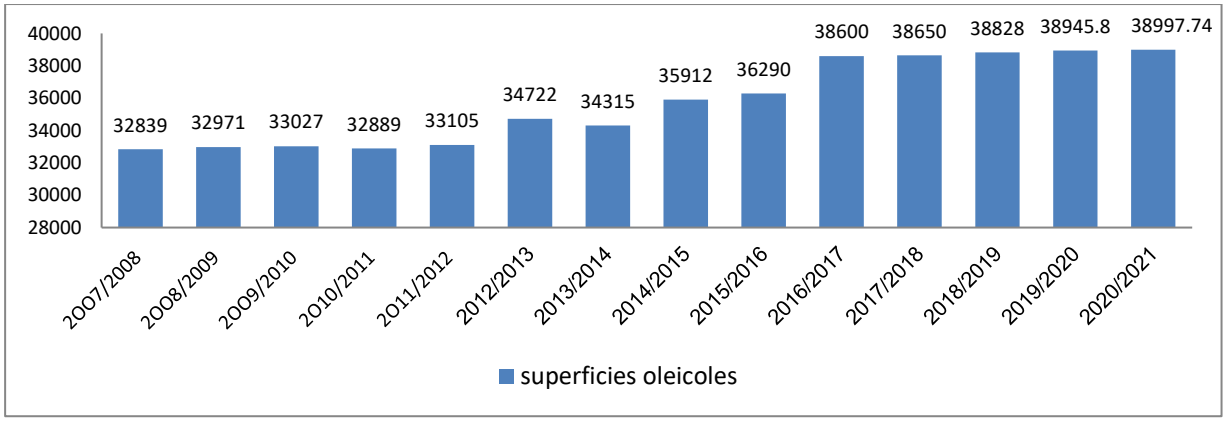


Source : fait par nous même, 2021.

La figure N°03 nous présente l'ensemble des superficies oléicoles au niveau national pour l'année 2019, elle nous montre que la wilaya de Tizi-Ouzou est classée en deuxième position (38 828 ha)avec la wilaya de Bouira en troisième position (37 309 ha), la wilaya de Bejaia est en première place avec une superficie de 57 614 ha, ces trois wilaya présente un potentiel important au niveau national.se sont des zones qui se caractérise par une oléiculture de montagne, la wilaya de Tizi-Ouzou présente un verger oléicole de la variété chemlal qui est une variété de l'huile d'olive.

La superficie de la filière oléicole de la wilaya de Tizi-Ouzou a connu des fluctuations pendant ces dix dernières années, le graphe suivant nous renseigne sur cette évolution.

Graphe N°03 : évolution des superficies oléicoles de 2007 jusqu'à 2021

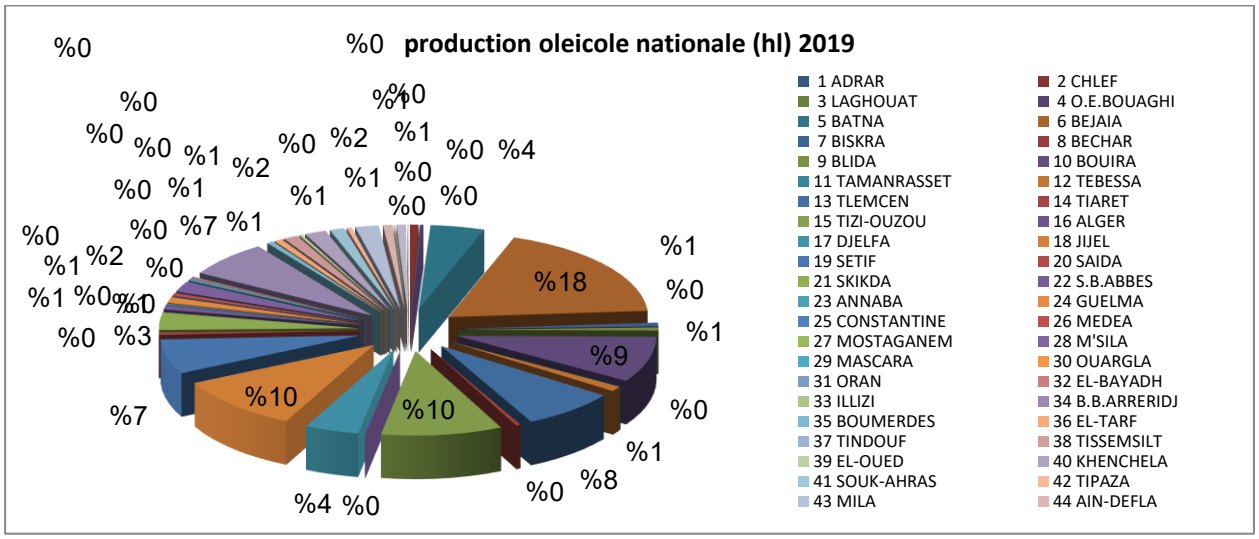


Source : fait par nous même à base des données de la DSA

Le graphe N°03 nous montre que la superficie oléicole de la wilaya de Tizi-Ouzou est relativement fixe et stable pendant la période 2007 jusqu'en 2012. Pour connaitre ensuite une augmentation durant la période allant de 2013 jusqu'en 2021, ce malgré les grands incendies qui ont ravagé des centaines d'hectares. Ceci s'explique par les compagnes de replantation des oliviers subventionnés par l'État dans le PNDAR et la PRAR.

La wilaya de Tizi-Ouzou est caractérisée par une oléiculture de montagne spécialisée dans la production d'huile d'olive, la production est très fluctuante d'une année à une autre. Dans ce qui suit nous allons voir la place de la filière oléicole en termes de production au niveau nationale et son potentiel au niveau locale.

Figure N°04 : la place de la wilaya de Tizi-Ouzou en termes de production oléicole par rapport aux autres wilayas, 2019.



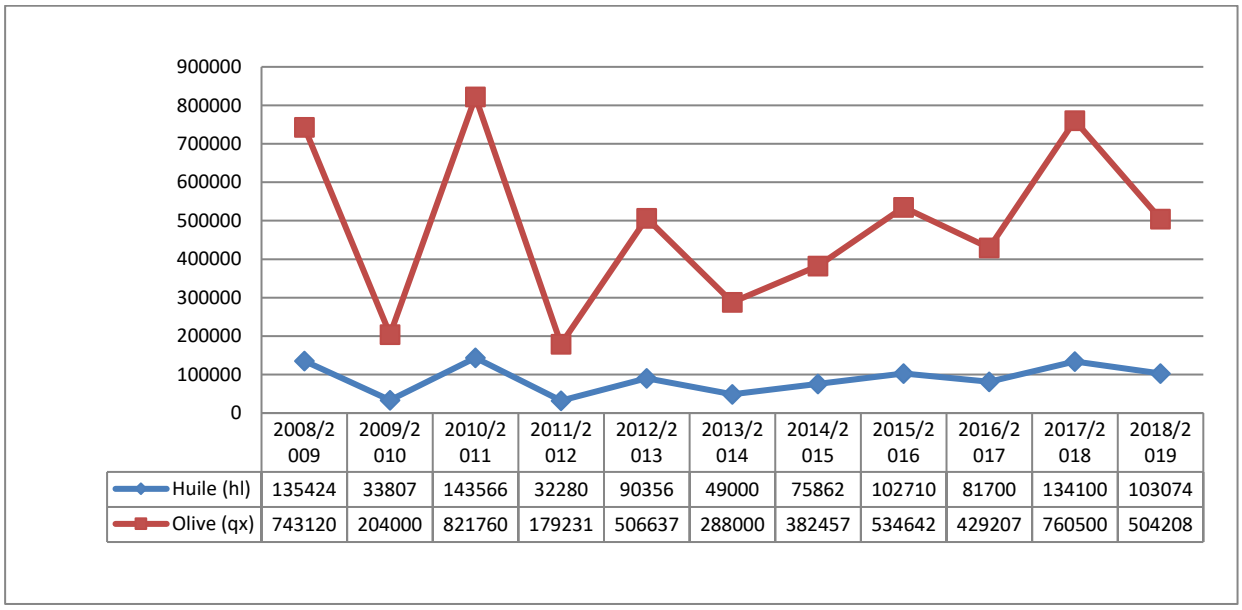
Source : fait par nous même à base des statistiques MADR, 2019

La figure N°04 nous présente l'ensemble de la production nationale éparpillé par wilaya, la production nationale pour l'année 2019 présente 1 053 234 hl, la wilaya de Bejaia

occupe la première position en termes de production oléicole avec une production de 194 713 hl (17% de la production nationale), la wilaya de Tizi-Ouzou vient en deuxième position avec une production de 103 074 hl (10 % de la production nationale). Elle présente un potentiel oléicole important. Il est à signaler que la totalité de la production est destinée à la production de l'huile d'olive, la filière olive de table est insignifiante à cause de la nature de la variété utilisée (à dominance Chemlal) qui est une variété d'huile d'olive. (DSA, 2021).

Le graphe N°04 représente l'évolution de la production d'olives et de l'huile d'olive sur une période de dix ans (2008/2019), on remarque que la production est fluctuante d'une compagne à une autre et ça est dû au phénomène d'alternance, aux changements climatiques et aux incendies.

Graphe N°04 : l'évolution de la production de l'huile d'olive et des olives au niveau de la wilaya de Tizi-Ouzou (2008/2019)



	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Huile (hl)	135424	33807	143566	32280	90356	49000	75862	102710	81700	134100	103074
Olive (qx)	743120	204000	821760	179231	506637	288000	382457	534642	429207	760500	504208

Source : fait par nous même à base des données de la DSA

Le graphe n°04 nous montre l'évolution de la production de l'huile d'olive et des olives de 2008 jusqu'à 2019, qui est très fluctuante d'une année à une autre à cause du phénomène de l'alternance aggravé par l'absence de l'entretien et les mauvaises conditions climatiques.

Les campagnes de 2009/2010 et celle 2011/2012 ont enregistré les productions les plus faibles en olives et en huile d'olive avec respectivement 204 000 Qx et 179 231 Qx en production d'olives, et respectivement 33 807 hl, 32 280 hl concernant la production de l'huile d'olive. Ces deux compagnes coïncidaient avec les mauvaises années de l'alternance et elles ont aussi enregistré des conditions climatiques très défavorables (faible précipitation et des niveaux élevés de neige, certaines années se caractérisent par la persistance de gel et de la neige ce qui influence négativement sur la floraison des arbres), ajouté à cela les incendies qui ont causé beaucoup de dégâts. (DSA, 2021)

Selon les responsables de la filière oléicole de la wilaya de Tizi-Ouzou (DSA), Cette différence d'une année à une autre s'explique par le phénomène d'alternance causé par plusieurs facteurs qui sont : climat, pratiques culturales (la taille, le gaulage, la récolte tardive), caractéristique génétique de la variété chemlal (taille de fructification : diminuer la charge de production de l'arbre) et les précipitations abondantes durant la floraison de l'arbre.

Ajoutons à cela les facteurs qui nuisent a la qualité de la production qui sont : la mouche d'olive, le stade très avancé des olives à la récolte, les blessures par le gaulage, le stockage dans des sacs, le mélange des olives récoltées à terre avec celles qui sont récoltées sur l'arbre, matériel d'extraction non conforme (scourtins usés, absence d'hygiène, personnel non qualifié…), trituration à des températures élevées, et mauvais conditionnement et stockage de l'huile (utilisation de contenant en plastique et exposition de l'huile à la chaleur et la lumière) ce qui nuit à sa qualité.

Tableau N°01 : Types et nombre des huileries de Tizi-Ouzou, 2021.

	Huileries traditionnelles	**Huileries semi-automatiques**	**Huileries automatiques**	**TOTAL**
Nombre	219,00	31,00	115,00	365,00
Capacité de trituration (qx / jour)	3 390,00	931,00	9 783,00	14 104,00

Source : DSA, 2021.

Selon la DSA le nombre des huileries au niveau de la wilaya de Tizi-Ouzou est de 365 huileries, qui se compose de trois types à savoir : 219 huileries traditionnelles avec une capacité de trituration de 3 390 Qx/jour, 31 huileries semi-automatiques avec une capacité de 931 Qx/jour et 115 huileries automatiques avec une capacité de trituration de 9 783 Qx/jour, on remarque qu'il y'a une domination des huileries traditionnelles dans la wilaya.

La filière oléicole de la wilaya de Tizi-Ouzou relève d'un potentiel important que ce soit en termes de superficies ou de production, le renforcement des programmes de développement agricole ont permis l'essor de cette filière malgré l'existence de certaines contraintes qui restent à maitriser par plus d'efforts des acteurs de cette filière, son potentiel permet de contribuer à la satisfaction des besoins alimentaire locaux, elle présente une part importante de la production oléicole nationale.

La mise en place des programmes de développement agricole a permis l'évolution de la filière oléicole de la W.T-O en termes de superficie et de production. La filière oléicole contribue à la satisfaction des besoins alimentaires de la population.

Conclusion

Dans cet article nous avons essayé de comprendre l'utilité de l'oléiculture pour la zone de montagne de Kabylie, et son rôle dans le développement durable de cette zone, cela nous a permis de comprendre le processus de développement rural dans les zones de montagne, d'un autre coté, de voir les potentialités de l'oléiculture algérienne comme ressource durable pour les zones de montagne.

La culture de l'olivier est une activité très enracinée et importante dans la wilaya de Tizi-Ouzou, sa production oléicole présente un potentiel important pour l'économie local. C'est une production fluctuante à cause du phénomène de l'alternance. Elle est classée en deuxième position en termes de superficie et de production au niveau national. De ce fait l'analyse faite pour l'oléiculture a permis de ressortir les possibilités offertes pour son développement, leurs potentialités présentent de grandes perspectives de développement de l'olivier. De ce fait l'analyse faite pour l'oléiculture a permis de ressortir les possibilités offertes pour son développement, leurs potentialités présentent de grandes perspectives de développement de l'olivier.

Malgré les efforts menés la filière oléicole présente certaines contraintes liées à la production, la transformation et la commercialisation qui restent des pistes à promouvoir et à améliorer par l'ensemble des acteurs de la filière, qui sont toujours dans une dynamique de valorisation et de promotion de la filière, dans cette perspective il est toujours utile de doubler les efforts et d'amorcer les manques afin de faire atteintes aux contraintes et d'assurer la durabilité de cette filière.

Bibliographie:

BENNACER, l. (2018). les industries agroalimentaires : cas de la wilaya de Guelma dans le nord-est Algérien. *thèse pour l'obtention du diplôme de doctorat en sciences option: aménagement du territoire* . université des frères Mentouri – Constantine 1 faculté des sciences de la terre, de la geographie et de l'aménagement du territoire département d'aménagement du territoire.

Laroche, B., & Bas, C. L. (s.d.). La révision des Zones Défavorisées Simples ZDS. *une utilisation des bases de données DoneSol INRA – unité INFOSOL* .

Loi n°04-03, j. o. (2004, juin 27). relative à la protection des zones de montagnes dans le cadre du développement durable, page 10-11. 10-11.

REDJEM KHODJA, A. (2012, décembre). les zones de montagne en Algérie. *ministère de l'agriculture et du développement rural, direction générale des forets* . https://www.fao.org/fileadmin/templates/mountain_partnership/doc/Khodjaabderrahmane_Algeria.pdf.

sahli, z. (2006). Etude de cas sur les dispositifs institutionnels, les produits existants ou émergents au Maghreb PRODUITS DU TERROIR cas de l'Algerie, in MEDITERRANEEN:conditions d'emergence, d'efficacité et mode de gouvernance (PTM : CEE et MG) . *RAPPORT FINAL - Juin 2005, in Resaerch FEMISE 22-35, Hélène Hilbert, CIHEAM-IAM Montepllier* .

zoubir, S. (2009). "Produits de terroir et développement local en Algérie – Cas des zones rurales de montagne et de piémonts", in Y. Takilioglu, H. Ilbert et S. Yozanli "Les produits de terroir, les indications géographiques et le développement local durable des pays médite. *Options méditerranéennes – Série A : Séminaires Méditerranéens –Numéro 89* , 305-327.

zoubir, s. (2016). Produits de terroir et développement local en Algérie. *https://www.linkedin.com/pulse/produits-de-terroir-et-d%C3%A9veloppement-local-en-alg%C3%A9rie-zoubir-sahli* .

VİYANA HALK KÜTÜPHANELERİNDE BULUNAN ARAPÇA BİLGİ KAYNAKLARININ ÇOK DİLİLİK VE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Huriye ÇOLAKLAR
Prof. Dr. Ahmet ALTAY
Dr. Hüseyin DEMIR

AN EVALUATION OF ARABIC INFORMATION SOURCES FOUND IN VIENNA PUBLIC LIBRARY IN THE CONTEXT OF MULTILANGULARITY AND MULTICULTURALITY

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress7-12

Huriye ÇOLAKLAR[1]

Ahmet ALTAY[2]

Hüseyin DEMIR[3]

Abstract:

Public libraries are local cultural institutions that meet the information needs of the society in which they live and support lifelong learning processes, regardless of age, gender, religion, language or ethnicity. One of the most important cultural and educational institutions of Vienna, the capital and second largest city of Austria, is the public libraries. Public libraries in Vienna serve under the Municipality. Vienna is a multilingual and multicultural city in Austria. Many native speakers live in the city. Apart from this, there are programs in Vienna universities that study Arabic language and Eastern culture. In this context, the quality of the Arabic information resources of the public libraries in Vienna is important. In this study, Arabic information resources in the collections of public libraries in Vienna are discussed with the perspective of multilingualism and multiculturalism. In this context, in the study, primarily, information about the central and branch libraries was given, taking into account the city's cultural network. In addition, online catalogs in the collections of public libraries were scanned and information sources in Arabic language were examined. Literature review and descriptive analysis method were used in the research. The findings obtained in the research are presented in statistical tables according to the types of information sources and their distribution by years. As a result of the study, it was determined that the Vienna public libraries, consisting of a central and 39 branch libraries, are located in 23 districts of the city. 8 of them are children's libraries. It has been determined that the central public library has language training materials in various languages in different formats (audio-visual, electronic, etc.) such as printed, electronic, multimedia, e-medium. Vienna public libraries have various types of information resources on multilingualism and multiculturalism in more than 50 languages (Bosnian, Croatian,

[1] Prof. Dr, Bartın university , Türkiye, hcolaklar@hotmail.com, https://orcid.org/0000-0001-8480-058X

[2] Prof. Dr, Bartın university , Türkiye https://orcid.org/0000-0002-2758-5999

[3] Dr, Bartın university , Türkiye https://orcid.org/0000-0002-6944-4609

Serbian, English, Turkish, Chinese, Dari, Persian, Kurdish, Urdu, etc.). There are also Arabic information resources among them. It has been determined that there are Arabic resources such as books, dictionaries, language teaching materials, guides and children's magazines in these libraries. It has been seen that these Arabic information sources are up to date.

Keywords: Austria, Vienna, Public Libraries, Multilingualism, Arabic, Information Sources, Multiculturalism.

VİYANA HALK KÜTÜPHANELERİNDE BULUNAN ARAPÇA BİLGİ KAYNAKLARININ ÇOK DİLİLİK VE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Huriye ÇOLAKLAR

Ahmet ALTAY

Hüseyin DEMIR

Özet:

Halk kütüphaneleri, yaş, cinsiyet, din, dil, etnik köken vb. hiçbir ayrım gözetmeksizin içinde bulunduğu toplumun bilgi gereksinimlerini karşılayan, yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyen yerel kültür kurumlarıdır. Avusturya'nın başkenti ve ikinci büyük şehri olan Viyana'nın en önemli kültür ve eğitim kurumlarından birisi de halk kütüphaneleridir. Viyana'da halk kütüphaneleri Belediyeye bağlı olarak hizmet vermektedir. Viyana, Avusturya'nın göç alan çok dilli ve çok kültürlü bir şehridir. Şehirde anadili Arapça olan pek çok insan yaşamaktadır. Bunun dışında Viyana üniversitelerinde Arap dili öğrenimi ve Doğu kültürü araştırmaları yapan programlar da bulunmaktadır. Bu bağlamda Viyana'daki halk kütüphanelerinin sahip olduğu Arapça bilgi kaynaklarının niteliği önem taşımaktadır. Bu çalışmada, Viyana'daki halk kütüphanelerinin dermelerinde bulunan Arapça bilgi kaynakları çok dillilik ve çok kültürlülük perspektifiyle ele alınmıştır. Bu kapsamda çalışmada öncelikli olarak, şehrin kültürel bir ağ olma özelliği göz önünde bulundurularak merkez ve şube kütüphaneleri hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca halk kütüphanelerinin koleksiyonlarında çevrimiçi katalogları taranılarak Arapça dilindeki bilgi kaynakları incelenmiştir. Araştırmada literatür taraması ve betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular bilgi kaynaklarının türleri ve yıllara göre dağılımları istatistiksel tablolar halinde sunulmuştur. Çalışma sonucunda, bir merkez ve 39 şube kütüphanelerinden oluşan Viyana halk kütüphanelerinin şehrin 23 bölgesinde konumlandığı tespit edilmiştir. Bunlardan 8 tanesi çocuk kütüphanesidir. Merkez halk kütüphanesinin çeşitli dillerde basılı, elektronik, multimedia, e-medium gibi farklı biçimlerde (görsel-işitsel, elektronik vb.) dil eğitim materyallerine sahip olduğu belirlenmiştir. Viyana halk kütüphanelerinde çok dilli ve çok kültürlülük üzerine 50'den fazla dilde (Boşnakça, Hırvatça, Sırpça, İngilizce, Türkçe, Çince, Dari, Farsça, Kürtçe, Urduca, vb.) çeşitli türde bilgi kaynakları bulunmaktadır. Bunlar arasında Arapça bilgi kaynakları da vardır. Bu kütüphanelerde kitaplar başta olmak üzere sözlükler, dil öğretim

materyali, rehberler ve çocuk dergileri türünde Arapça kaynakların var olduğu belirlenmiştir. Bu Arapça bilgi kaynaklarının güncel olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Avusturya, Viyana, Halk Kütüphaneleri, Çok Dillilik, Arapça, Bilgi Kaynakları, Çok Kültürlülük.

1. GİRİŞ

Birden fazla kültürün bir arada yaşaması olarak ifade edilen çok kültürlülük günümüz toplumlarının gittikçe daha fazla yüzleştiği bir gerçeklik olarak kabul edilmektedir. Özellikle gelişmiş Batı ülkelerinde yaşanılan aşırı göçler nedeniyle bu ülkeler diğer ülkelere nazaran daha fazla çok kültürlü ve dilli ülkeler olarak barındırdıkları tüm kültürlerin kimliklerini koruyarak onların eşit, refah ve huzurlu koşullar içerisinde yaşamalarını sağlamak üzere kültürel kaynaşmaya yönelik politikalar oluşturmaktadır. Bu ülkelerden birisi de Avusturya'dır. Özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra Avusturya'daki işgücü açığını karşılamak üzere Ortadoğu ülkelerinden ülkeye önemli bir göç hareketliliği başlamıştır. Bu hareketliliğin hala devam ettiğini söylemek mümkündür. Avusturya'ya en fazla göç eden uluslardan birisi ise Araplardır. Özellikle başta Suriye olmak üzere Arap coğrafyasında yaşanan iç savaş ve huzursuzluklar, Arap kökenli insanların Avusturya'ya göç sürecini daha da hızlandırmıştır. Avusturya'da sayıları her geçen gün artan Arap göçmenlerin hem anadillerine hem de yaşadıkları ülke olan Avusturya'nın diline hâkim olabilmeleri ayrı ayrı önem taşımaktadır. Ülkede yaşayan Arap kökenli insanların anadillerindeki kaynaklara erişebilmeleri, anadillerinde yayınlanan güncel yayınları okuyabilmeleri sürecinde resmi okulların dışındaki eğitim ve kültür kurumlarına da önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir. Bu eğitim ve kültür kurumlarından birisi de şüphesiz halk kütüphaneleridir (Demir, 2019, s. 55; Altay ve Demir, 2020, s. 2).

Toplumsal kurumlar olan halk kütüphanelerinin, içinde bulunduğu toplumun gereksinimlerine yönelik hizmetler geliştirmesi gerekmektedir. Bu kapsamda çok dilli ve kültürlü ülke ve şehirlerde önemli toplumsal gereksinimlerinden birisi olan azınlık ve göçmenlerin anadilleri ile ilgili kaynaklara erişimi, bu kaynaklardan istifade etmesi bağlamında halk kütüphanelerinin etkin hizmet ve politikalar geliştirmesi beklenir. Halk kütüphanelerinin çok kültürlü ve çok dilli toplumlarda azınlık durumundaki insanların anadillerini geliştirmelerine yönelik olarak sundukları hizmetler oldukça önemli bir konudur. Zira bu insanların kültürünü ve kimliklerini korumalarında anadili en etkili unsurlardan birisidir. Bilhassa göçmenler açısından anadil anavatan ile bağlarının devamını sağlayan kültürel aktarım aracıdır. Halk kütüphanelerinin hizmet verdiği toplumdaki azınlıklar ve göçmenlere yönelik verdikleri bu hizmetler onların yaşadığı coğrafyanın resmi dilini öğrenmelerine de de önemli katkılar sağlamaktadır.

Bu çalışmada Avusturya'nın başkenti Viyana'daki halk kütüphanelerinde bulunan Arapça yayınların –çok dillilik ve çok kültürlülük perspektifinde- genel bir değerlendirilmesi yapılacaktır. Bu kapsamda araştırmada Viyana'daki halk kütüphanelerinde bulunan Arap dilinde yazılmış yayınlar tespit edilecek ve kitaplar farklı özelliklerine göre analiz edilecektir.

Kuramsal çerçeve oluşturmadan önce konu ile ilgili kısa bir literatür değerlendirmesi faydalı olacaktır.

2. Literatür Değerlendirmesi

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde konuya çok farklı boyutlardan yaklaşan ve çok farklı bakış açılarıyla yazılmış çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Örneğin, Yılmaz (1998), çalışmasında Avusturya-Viyana halk kütüphanelerine yapmış olduğu ziyaretleri, gözlemleri ve izlenimlerini aktarmıştır. Bu çalışmada, Avusturya'da merkezi bir halk kütüphanesi sisteminin bulunmadığı, her şehrin (eyaletin) kendi halk kütüphane sisteminin varlığından bahsedilmiştir. Ayrıca halk kütüphanelerinin, yerel yönetime bağlı olmalarına rağmen kütüphane hizmetlerinde özerk yapıya sahip olduğu belirtilmiştir. Yılmaz başka bir makalesinde (2000), çok kültürlü toplumlardaki azınlık çocuklarının kütüphane kullanma alışkanlıkları ve okuma kültürü üzerine kuramsal bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda bu alışkanlıklarının etnik azınlık çocuklarının dil gelişimi, eğitim ve kültürel uyum konularında katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Seefeldt ve L. Syré'nin (2007) birlikte yapmış oldukları çalışma, Alman kütüphaneciliğinin güncel durumunu yansıtmaktadır. Çalışma, çok sayıda görsel malzemeyle zenginleştirilmiştir. Çalışmada milli kütüphane başta olmak üzere diğer kütüphane türleri ele alınmıştır. Ayrıca çok kültürlülük bağlamında Almanya'daki kütüphanelerin ortak çalışmaları ve uygulamaları örneklerle anlatılmıştır.

Sigora'nın (2013) çalışmasında, II. Dünya Savaşı'ndan sonra Avusturya ve özellikle Linz şehrinde işgal dönemi sonrası kurulan kütüphaneler hakkında bilgiler verilmektedir. Çalışmada, savaştan sonra kültürel politikalara yatırım yapıldığı ve ülkede yeni kütüphanelerin kurulduğu gözlenmiştir.

Moftakhari (2015) makalesinde, Avustralya'da bulunan halk kütüphanelerinin eğitim üzerine ilişkisini incelemiştir. Çalışmada, halk kütüphanelerini bütçe, personel, derme, ödünç verme hizmetleri vb. veriler değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, ülkedeki halk kütüphaneleri ile eğitim arasında herhangi bir ilginin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Palo (2015), Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerinin kültürel ve sosyal gelişimine katkısı olduğu düşünülen beş halk kütüphanesini ele alarak incelemiştir. Araştırma sonucunda halk kütüphanelerinin göçmenlere yönelik çok kültürlülük ve çok dillilik üzerine çeşitli hizmetler sunduğuna dikkat çekilmiştir.

Yılmaz ve Demir (2019), Balkan ülkelerinde çok kültürlülük bağlamında kütüphane-okuma alışkanlığı ile kütüphane hizmetleri ve uygulamalarını literatüre dayalı olarak değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, Balkan ülkelerinde modern kütüphanecilik anlayışına yönelik çeşitli çalışmaların yapıldığı belirtilmiştir. Buna karşın kütüphanelerin bütçe, nitelikli ve eğitimli personel, bina/alan/altyapı yetersizliği, politik destek vb. eksikliklerin bulunduğu ifade edilmiştir.

Altay ve Demir'in (2020) çalışmasında farklı ülke, kültür, din ve dillerden insanların bir arada yaşadığı Viyana'da ana dili Arapça olan çocuklara verilen kütüphane hizmetleri hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bağlamda Viyana halk kütüphanelerinde bulunan Arapça çocuk kitaplarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışmada, bu kitapların öncelikle okul

öncesi döneme odaklandığı, çok dilli-çok kültürlü olduğu, kitapların çocukların kendilerini ve çevrelerini keşfetmelerine yardımcı olduğu, duygudaşlık becerisini geliştiren bir içeriğe sahip olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada ise, Viyana halk kütüphanelerinin kültürlerarası bir ağ oluşturduğu vurgusu yapılarak bu kütüphanelerdeki Arapça kaynakların sayısal verileri ile bunların bölgesel dağılımları gösterilmiştir.

3. **VİYANA HALK KÜTÜPHANELERİ: KÜLTÜRLERARASI BİR AĞ**

Avusturya, bölgesel konumu itibariyle Avrupa'nın hem ticari hem de ulaşım yollarının kesişme noktasında bulunmaktadır. Demokratik federal cumhuriyet ile yönetilen Avustralya'nın parlamentosu, millet meclisinden (nationalrat) ve eyalet meclisinden (bundesrat) oluşur. Ülke, dokuz federal eyaletten oluşmaktadır: Aşağı Avusturya (Niederösterreich), Yukarı Avusturya (Oberösterreich), Steiermark, Vorarlberg, Karintiya (Kärnten), Tirol, Salzburg, Burgenland ve Viyana (Wien)'dır (Stadt Wien, 2020).

Viyana, Avusturya'nın başkenti ve en büyük şehirlerinden biridir. Bu şehrin tarihsel sürecinde yüzyıllar boyu Habsburg[4] hanedanının yerleşim yeri olmuştur. Avrupa'nın merkezinde olan Viyana şehrinin coğrafi konumu ve birçok imparatorluklara yüzyıllarca başkentlik yapmıştır. Aynı zamanda sanatsal, mimari ve kültürel açıdan da Avrupa'nın en güzel şehirlerinden biridir.

Viyana, uluslararası kurumların da burada yer almalarıyla birlikte giderek büyümüştür. Bu şehirde Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT), Uluslararası Atom Enerjisi Komisyonu (IAEA), Petrol İhraç Eden Ülkeler Örgütü (OPEC), Birleşmiş Milletler (BM)'in bürosunun bulunması ve merkezi birimlerinden biri olması uluslararası bir şehir niteliğini kazandırmıştır. 1990'lı yıllarda Viyana'ya Bosna'dan mültecilerin göç etmesiyle Avusturya'nın göç alan şehri konumuna gelmiştir.

Viyana, bugün 23 bölgeye ayrılmaktadır. Bu şehrin coğrafik bölgeleri aynı zamanda kütüphanelerinin de yapılanmalarını etkilediği söylenebilir. Bundan sonraki başlıklarda Viyana kütüphaneleri bu bölgesel özellikleri dikkate alınarak incelenmiştir.

Viyana halk kütüphaneleri şehrin önemli, en yaygın olarak kullanılan kültür ve eğitim kurumlarından biridir. Bu kütüphaneler, belediyenin Eğitim ve Ders Dışı Gençlik Bakımı *(*MA 13 – Bildung und Außerschulische Jugendbetreuung*)* birimine bağlıdır (Über uns, 2019). Halk kütüphaneleri herkese açık olup yaş, cinsiyet, köken, eğitim durumu ve ekonomik kaynaklardan bağımsız olarak bilgi ve eğlenceye erişim sağlayarak çocukların ve gençlerin kütüphanelere gelmelerine olanak sağlamaktadır (Leitsätze, 2019).

Viyana halk kütüphaneleri bir merkez ve otuz dokuz şube kütüphanesinden oluşmaktadır. Viyana halk kütüphaneleri sisteminin en büyük birimi olan merkez kütüphanesi olup, çeşitli dillerde ve dil öğrenme materyallerinde geniş bir medya yelpazesine sahiptir. Merkez kütüphanesi, halk kütüphanelerinin 'Dil Merkezi'dir. Bu

[4] Habsburg Hanedanı, Avrupa'nın çeşitli ülkelerini yüzyıllar boyunca yönetmiş olan büyük bir hanedandır. Bu hanedan tarih yazılarında, daha çok 'Avusturya Hanedanı' olarak bilinmektedir (https://tr.wikipedia.org/wiki/Habsburg_Hanedan%C4%B1, 02 Haziran 2020).

kütüphanede 106 kullanıcının yararlanabileceği bilgisayar odası (İnternet, katalog taraması), 160 çalışma ve okuma yerleri, 18 ses ve video yerleri bulunmaktadır. Kütüphane, yaklaşık 6.000 m^2'lik kullanılabilir alana sahiptir. Kütüphanede ücretsiz Wi-Fi hizmeti sunulmaktadır. Ayrıca tekerlekli sandalye (paralı ödünç verilir), bisiklet park yeri (üstü kapalı), kütüphane lokantası, 2000 m^2 çatı terası, toplantı salonu ve sergi alanı, vb. özel alanlar vardır (Hauptbücherei, 2019). Kütüphane, 240.000 adet basılı medyaya ve 60.000 elektronik medya kaynaklarına (CD-ROM, DVD, CD, videolar vb.) erişim sağlar (Vienna Main Public Library, 2022).

Viyana halk kütüphanesi hem kurgusal hem de kurgusal olmayan yetişkin, genç ve çocuk kitaplarından oluşan geniş bir koleksiyona sahiptir. Yetişkin bölümünde, sesli kitaplar, yerel ve ulusal gazeteler, dergiler, döner kitap satışı, uzanma alanı ve daha fazlası vardır. Çocuk bölümünde ayrıca tahta kitaplar, resimli kitaplar, bir medya merkezi (kütüphanedeki sesli kitapları dinleyin!) ve ayrıca çeşitli oyunlar, bilgisayarlar ve oyuncaklar bulunmaktadır. Kütüphane ayrıca sürekli büyüyen bir CD, Blu-Ray diskleri, DVD'ler ve video oyunları koleksiyonuna sahiptir (Xbox 360 / One, Nintendo DS / 3DS, Wii, PS3 / 4) (Vienna Public Library, 2022).

Şekil 1. Viyana Halk Kütüphanesi Arapça kitapların bulunduğu bölüm.

Viyana halk kütüphaneleri ağı sistemi ile yaklaşık 1,5 milyon basılı ve dijital medyaya, çevrimdışı ve çevrimiçi, ses, video ve multimedyaya erişilmektedir. Viyana halk kütüphaneleri sisteminde yer alan e-hizmetler/e-kaynaklar şunlardır:

• **Sanal Kütüphane (Virtuelle Bücherei):** Sanal Kütüphane adı altında kütüphane kartı bulunan tüm üyelerine, günün her saati ödünç alabileceği yaklaşık 60.000 dijital içerikli bilgi kaynakları (e-kitap, e-yazı ve e-audio) sunulmaktadır. Sanal kütüphanenin kaynakları birçok cihazda (e-kitap okuyucular, tabletler, akıllı telefonlar vb.) kullanılmaktadır. Bu sistemde e-kitapların erken iade edilmesi mümkündür (Virtuelle Bücherei Wien, 2019).

• **E-Kütüphane (E-Library):** Overdrive eLibrary'de, yaklaşık 10.000 e-kitap ve İngilizce dilinde e-sesler yüklenmektedir. Ayrıca Gutenberg projesinden sınırsız lisansız yükleme olanağı vardır. Rezerve edilmemiş e-kitapların ödünç süresi uzatılabilir, erken iade yapılmaktadır (eLibrary, 2019).

• **Avusturya Kiosk (Austria Kiosk):** Kütüphane kartıyla *https://bw.kiosk.at* adresindeki Avusturya-Kiosk FreeLounge'a ücretsiz olarak çok sayıda Avusturya ve uluslararası günlük gazete, dergi ve ticari dergileri PDF formatında erişilmektedir (Austria Kiosk, 2019).

• **Basın Okuyucu (Press Reader):** Çevrimiçi gazete portalı olan PressReader, 100'den fazla ülkede, 60 dilde 100'den fazla uluslararası, ulusal ve bölgesel gazete ve derginin e-Paper sürümüne erişim sağlamaktadır (PressReader, 2019).

Viyana halk kütüphanelerinde basılı ve basılı olmayan pek çok kaynak türlerine sahiptir. Bu kütüphanelerin koleksiyonunda yer alan basılı ve dijital (çevrimdışı ve çevrimiçi), ses, video ve multimedya kaynak türleri aşağıda sıralanmıştır (Vienna Public Library, 2022).

• **Kurgu:** Bu türde 277.000 kitap vardır. Dünya klasiklerinden gerilim, bilim kurgu ve fantezilere ve dünya edebiyatının modern eserlerini görmek mümkündür.

• **Teknik ve uzmanlık kitapları:** 495.000 kurgu dışı kitap.

• **Çocuk ve gençlik edebiyatı:** Bu konuda 330.000 fotoğraf ve ders kitabı, romanlar, hikâyeler, yaşlılar için kurgusal olmayan ve 42.600 sesli kitap vardır.

• **Yabancı dil edebiyatı:** Arapçadan Ukraynaca kadar 20 farklı dilde 47.000 kitap mevcuttur.

• **Sesli kitaplar:** 32.000 CD'de ve MC'de (yabancı dilde) romanlar ve hikâyeler bulunur.

• **CD'ler:** 80.000 CD'nin altında müzik; klasik, caz, pop, etno veya hard rock türünde CD'ler vardır.

• **Kayıtlar:** 10.000 parça koleksiyona ait kayıtlar yalnızca merkez kütüphanede bulunur.

• **CD (DVD)-ROM'lar:** Çocukların dil becerilerini geliştirmek üzere oluşturulan CD ve DVD koleksiyonunda 8.500 CD-ROM ve DVD-ROM vardır.

• **DVD'ler ve Blu-ray Diskler:** DVD ve Blu-ray Disc koleksiyonunda 96.600 oyun ve sinema filmi mevcuttur.

• **Konsol oyunları:** Yaklaşık 2.300 konsol oyunu (Sony Playstation, Nintendo Wii, Nintendo DS ve Microsoft Xbox gibi) vardır.

• **E-Media:** Hem çocuklar hem de yetişkinler için e-kitaplar, e-sesler ve e-yazılar vb. kaynaklar vardır.

• **Dergiler ve gazeteler:** 3100 farklı dergi; günlük gazeteler, politik dergiler, yaşam tarzı dergileri, çok çeşitli konu alanlarını kapsayan dergiler mevcuttur.

Görüldüğü gibi, Viyana halk kütüphanelerinde şehrin zengin kültürel ve sosyal yapısına uygun olarak kullanıcıların bilgi gereksinimlerini karşılayabilecek çeşitli formatta ve türlerde bilgi kaynakları vardır.

3.1. Merkez ve Şube Kütüphaneleri

Viyana şehrinin 1. ve 8.'ci bölgenin dışında 21 bölgede bulunan halk kütüphanelerinin sayısı 1 merkez, 39 şube ile toplamda 40 tane kütüphane bulunmaktadır. Viyana şehrinin 23 bölgesine göre kütüphanelerin dağılımı şöyledir (Tablo 1):

Tablo 1. Viyana merkez ve şube kütüphaneleri.

Bölge	Mevcut Durum	Kütüphane Sayısı	Bölge	Mevcut Durum	Kütüphane Sayısı
1. Bölge	Yok	-	**13. Bölge**	Var	1
2. Bölge	Var	2	**14. Bölge**	Var	2
3. Bölge	Var	3	**15. Bölge**	Var	2
4. Bölge	Var	1	**16. Bölge**	Var	2
5. Bölge	Var	1	**17. Bölge**	Var	1
6. Bölge	Var	1	**18. Bölge**	Var	1
7. Bölge	Var	2	**19. Bölge**	Var	2
8. Bölge	Yok	-	**20. Bölge**	Var	2
9. Bölge	Var	1	**21. Bölge**	Var	3
10. Bölge	Var	3	**22. Bölge**	Var	4
11. Bölge	Var	2	**23. Bölge**	Var	2
12. Bölge	Var	2			
Toplam		**18**	**Toplam**		**22**

Buna göre, Viyana'nın 1. ve 8. bölgesi hariç diğer tüm bölgelerinde halk kütüphaneleri vardır. Şehrin 22. bölgesinde 4, 21. ve 10. bölgelerinde ise üç kütüphane mevcuttur. Diğer bölgelerinde ise bir veya iki kütüphane bulunur. Viyana'nın merkez halk kütüphanesi 7. bölgededir.

Viyana'da halk kütüphanesi hizmeti veren 40 kütüphanenin 8'i çocuk kütüphanesidir. Bu çocuk kütüphanelerinde çocuklar ve gençlere yönelik çeşitli dillerde kitaplar bulunmaktadır. Çocuk kütüphanelerinin merkezi olarak sayılan kütüphane şehrin 15. bölgesindedir. Bu kütüphane, 2015 yılında açılmıştır. 'Dünya Dilleri Çocuk Kütüphanesi'

olarak adlandırılan bu kütüphanede, medya ve etkinlik sunumlarıyla çok dillilik ve kültürlerarası üzerine 50'den fazla dilde (Arapça, Çince, Dari, Farsça, Kürtçe, Urduca, vb.) çocuk ve gençler için kitaplar yer almaktadır. Çocuk kütüphanelerinin isimleri, adresleri, e-posta, iletişim bilgileri, çalışma saatleri ve koleksiyondaki kitapların dil bilgileri aşağıdaki gösterilmektedir.

Tablo 2. Viyana çocuk kütüphanelerinin genel ve iletişim bilgileri.

Merkez Çocuk Kütüphanesi	**Koleksiyonun Dili**
15. Bölge	50'den fazla dil
Şube Kütüphaneleri	**Koleksiyonun Dili**
2. Bölge Zirkusgasse Kütüphanesi	Boşnakça, Hırvatça, Sırpça, İngilizce, Rusça, Türkçe, İbranice
10. Bölge Laxenburger Strasse Kütüphanesi	Boşnakça, Hırvatça, Sırpça, Türkçe
11. Bölge Simmering Kütüphanesi	Boşnakça, Hırvatça, Sırpça, İngilizce, Türkçe, Somalice, İspanyolca
12. Bölge Schöpfwerk Kütüphanesi	Boşnakça, Hırvatça, Sırpça, Türkçe
15. Bölge Schwendermarkt Kütüphanesi	Boşnakça, Hırvatça, Sırpça, Türkçe
17. Bölge Hernals Kütüphanesi	Boşnakça, Hırvatça, Sırpça, İngilizce, İtalyanca, Türkçe
20. Bölge Pappenheimgasse Kütüphanesi	Boşnakça, Hırvatça, Sırpça, Türkçe

Kaynak: Die Büchereien Wien – ein interkulturelles Netzwerk (2019). (Online) *https://www.buechereien.wien.at/B%C3%BCchereien-Wien/Angebote/Interkultu relles*, 11.07.2019.

Tablo 2'e göre, Viyana'da çocuk kütüphanelerinde Boşnakça, Hırvatça, Sırpça dilleri başta olmak üzere farklı dillerde kitaplar yer almaktadır. Bu çocuk kütüphanelerinde Türkçe dilinde de kitapların bulunduğu görülmektedir.

Şekil 2. Viyana çocuk kütüphanelerinden Arapça kitapların yer aldığı bölümler.

4. ARAŞTIRMANIN AMACI, YÖNTEMİ ve KAPSAMI

Bu araştırmada, Viyana halk kütüphanelerinde Arapça bilgi kaynaklarının yayın yıllarına, türlerine ve bölgesel ayrımına göre dağılımının incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi, bir konudaki mevcut durumu araştırmak ve belirlemektir. Bu yöntemle elde edilen veriler, belirlenen başlıklar altında sıralanarak özetlenir ve yorumlanır (Büyüköztürk, vd., 2008). Bilimsel bir çalışmada betimsel yöntemler, merak edilen veya araştırılmak istenilen bir problemin mevcut var olan durumunu ortaya çıkarmayı hedefler (Büyüköztürk, vd., 2016). Çalışma kapsamında değerlendirilen veriler, literatür taraması tekniğiyle elde edilmiştir. Literatür taraması ile Arapça dilindeki basılı ve elektronik kaynakların, tür (kitap, sözlük, çocuk dergisi, rehber, dil öğretim kitabı) bilgileri; ayrıca bu kaynakların yayımlandığı yıllara göre dağılımı ile kütüphanelerin bölgesel dağılım verileri elde edilmiştir.

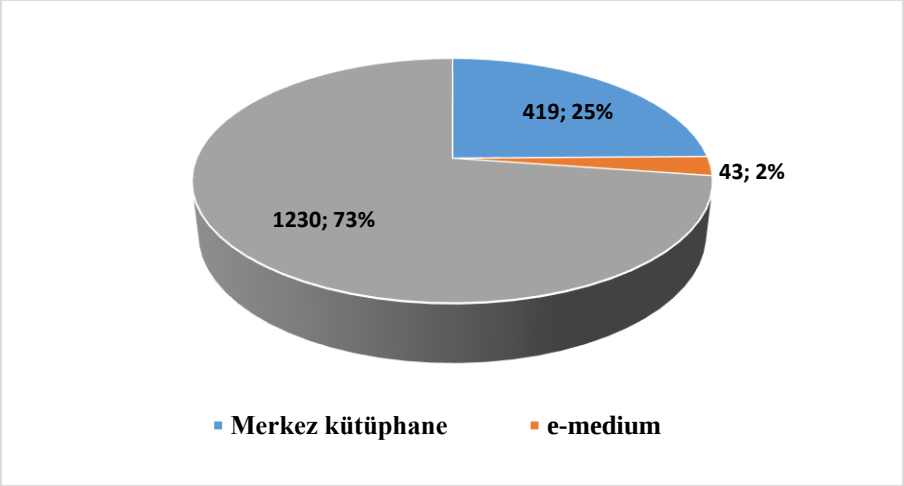
Araştırmada geçmişten bugüne tarihsel, siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel bir değere sahip Viyana'nın sıklıkla göç almasının neticesinde halk kütüphanelerinde koleksiyonların çok dilli ve çok kültürlülük olma özelliğini taşıyıp taşımadığı hususu,

Arapça bilgi kaynakları özelinde incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamına Viyana'nın 21 bölgesinde bulunan merkez ve şube kütüphaneleri dâhil olmak üzere 40 halk kütüphanesi alınmıştır. Araştırmada, Viyana halk kütüphaneleri çevrimiçi kataloğuna[5] yazılan **"Arabisch"** (Arapça) anahtar kelimesinin taranması sonucunda erişilen Arapça bilgi kaynakları incelenmiştir. Araştırmanın bulguları kaynak türlerine, yıllarına ve kütüphanelerin bulunduğu bölgesel dağılımı dikkate alınarak istatistiksel tablolar ve grafiksel veriler şeklinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada Arapça bilgi kaynağı sayısı az olduğu için 1977-2000 arası bir dönem olarak ele alınmış, 2001-2019 yılları arası beşer yıllık dönemlere ayrılarak incelenmiştir.* Kütüphanelerin çevrimiçi kataloğundan literatür taraması ile veriler elde edilmiştir. Daha sonra bu veriler Microsoft Excel programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Tarama sonucu ulaşılan bütün Arapça bilgi kaynakları için ayrıca kitap, sözlük, dil öğretim kitabı, rehber, çocuk dergisi ve e-medium kaynakları olarak türlerine göre ayrılmıştır. Ayrıca beşer yıllık dönemler için yayınların sayısal dağılımları grafiklerle incelenmiştir.

5. BULGULAR

Elde edilen bulgular sonucunda merkez halk kütüphanesinde 462 ve şube kütüphanelerinde 1230 adet toplamda 1692 Arapça bilgi kaynağı tespit edilmiştir. Buna göre, Viyana halk kütüphanelerinde Arapça bilgi kaynaklarının %73'ü şube kütüphanelerinde, %25'i ise merkez kütüphanesindedir. Bu kaynaklardan %2'si (43 tanesi) e-medium olup sadece merkez halk kütüphanesinde bulunmaktadır (Grafik 1).



Grafik 1. Arapça bilgi kaynaklarının dağılımı.

[5] Viyana Halk Kütüphaneleri çevrimiçi kataloğuna https://www.buechereien.wien.at/Mediensuche/Einfache-Suche adresinden erişilmiştir.

* 1977-2000 döneminde Viyana halk kütüphanelerinde bulunan Arapça yayın sayısı 10 olduğu için bu tarih aralığı tek dönem olarak değerlendirilmiştir.

Merkez halk kütüphanesinde kitaplar (260 adet) dil öğretim kitabı (108 adet) başta olmak üzere sözlük, rehber ve çocuk dergisi gibi Arapça kaynaklar vardır. Bu yayınların yıllara göre dağılımına bakıldığında, 1961 tarihli Arapça kaynağın var olduğu görülmektedir. 1961-2000 yılları arasına kadar kütüphanede var olan Arapça kaynak sayısı azdır. 2001-2005 yılları arasında 34, 2006-2010 yılları arasında 67 adet, 2011-2015 yılları arasında 111 adet ve 2016-2019 yılları arasında 184 adet Arapça yayın bulunmaktadır. Buna göre, 2000'li yıllara kadar az sayıda Arapça kaynak sayısının bu tarihten sonra arttığını söylemek mümkündür. Ayrıca Arapça dilinde çocuk dergilerinin de bulunması dikkat çekicidir (Tablo 3).

Tablo 3. Viyana Merkez Halk Kütüphanesi'nde Arapça bilgi kaynaklarının türlerine ve yıllarına göre dağılımı.

Tür	**Arapça Yayın Sayısı**
Kitap	260
Sözlük	41
Dil Öğretim Kitabı	108
Çocuk Dergisi	5
Rehber	5
Toplam	***419***
Yıllara Göre Basımı	**Arapça Yayın Sayısı**
1961-1970	6
1971-1980	1
1981-1990	4
1991-1995	3
1996-2000	9
2001-2005	34
2006-2010	67
2011-2015	111
2016-2019	184
Toplam	***419***

Kaynak: Stadt Wien Büchereien, (2020). (Online) https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_196dcb3c10cc99d2cc933882c071c80de7f6ae69&top=y,26.02.2020.

Yukarıda da belirtildiği gibi, Viyana merkez halk kütüphanesinde 23 adet e-kitap, 14 adet e-dil öğretim kitabı, 6 adet e-rehber türünde toplamda 43 Arapça dilinde e-medium kaynak vardır. Bu kaynakların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2001-2005 yılları arasında 3 adet, 2006-2010 yılları arasında 7 adet, 2011-2015 yılları arasında 24 adet ve 2016-2018 yılları arasında 9 adet Arapça e-medium yayın bulunmaktadır. Buna göre, 2000'li yıllardan itibaren Arapça basılı kaynakların yanı sıra elektronik ortamda yer alan türlerinin var olması önemli bulunmuştur. Bu durum, kütüphane koleksiyonunun güncel tutulduğunu ve konuyla ilgili basılı kaynakların dışında elektronik kaynaklara yer verildiğini göstermektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Viyana Merkez Halk Kütüphanesi'nde Arapça e-medium kaynak türleri ve yıllarına göre dağılımı*.

Tür	**Arapça Yayın Sayısı**
E-Kitap	23
E-Dil Öğretim Kitabı	14
E-Rehber	6
Toplam	***43***
Yıllara Göre Basımı	**Arapça Yayın Sayısı**
2001-2005	3
2006-2010	7
2011-2015	24
2016-2018	9
Toplam	***43***

Kaynak: Stadt Wien Büchereien. (2020). (Online) ***https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_4129bc0cadb93c6ba6b06231eac7f278c7ed0e03&top=y,*** **26.02.2020.**

Kütüphanelerin çevrimiçi kataloğundan ulaşılan tarama sonuçlarında 'Arapça' kelimesini içermeyen kitapların da olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda sonuçlar tek tek incelenerek kütüphanelerde bulunulan Arapça bilgi kaynaklarının şubelere göre dağılımı tablo 5'de verilmektedir.

Tablo 5. Arapça bilgi kaynaklarının Viyana halk kütüphaneleri şubelerine göre bölgesel dağılımı*.

Kütüphaneler	**Arapça Kaynak Sayısı**	**Kütüphaneler**	**Arapça Kaynak Sayısı**
2. Bölge	106	**14. Bölge**	31
3. Bölge	99	**15. Bölge**	92
4. Bölge	38	**16. Bölge**	44
5. Bölge	37	**17. Bölge**	42
6. Bölge	21	**18. Bölge**	37
7. Bölge	2	**19. Bölge**	56
9. Bölge	9	**20. Bölge**	71
10. Bölge	80	**21. Bölge**	94
11. Bölge	117	**22. Bölge**	47
12. Bölge	134	**23. Bölge**	57
13. Bölge	16		
Toplam	**659**	**Toplam**	**571 = 1230**

***Veriler, Şubat 2020 tarihine kadar elde edilmiştir.**

Buna göre, Viyana'da merkez halk kütüphanesinin bulunduğu 7. bölge haricinde 12. bölge (134), 11. bölge (117), 2. bölge (106), 3. bölge (99), 21. bölge (94) ve 15. bölgedeki (92) şube kütüphanelerinde Arapça bilgi kaynakları diğer birimlere göre daha fazla sayıda olduğu saptanmıştır. Bu bölgelerdeki Türk ve Arap nüfusunun diğer bölgelere göre yoğun olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. 2. bölge Leopoldstadt ve 15. bölge Rudolfsheim-Fünfhaus, bugün Türklerin de en yoğun bulunduğu bölgelerin başında gelmektedir (Vikipedi, Leopoldstadt, 2022; Vikipedi, Rudolfsheim-Fünfhaus, 2022).

Viyana halk kütüphanelerinde Arapça bilgi kaynaklarının türlere göre dağılımını incelendiğinde, kitapların daha ağırlıklı olarak yer aldığını söylemek mümkündür. İkinci sırada Arapça dilinde sözlükler yer alır. Halk kütüphanelerinde kitaplar ve sözlüklerin dışında dil öğretim kitabı, rehberler ve çocuk dergileri vardır (Tablo 6). Merkez kütüphanesi ile şube kütüphanelerini Arapça yayın türlerine göre karşılaştırdığımızda, merkez kütüphanesinde kitap ve dil öğretim kitaplarının daha fazla sayıda yer alırken şube kütüphanelerinde kitaplarla birlikte sözlükler daha fazla yer aldığı görülmektedir. Ayrıca şube kütüphanelerinde merkez kütüphanesinden farklı olarak Arapça dilinde çocuk dergiler bulunmaktadır. Bu bağlamda, şube kütüphanelerinin 8 tanesinin çocuk kütüphanesi olmasının etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Viyana halk kütüphanelerinde Arapça bilgi kaynaklarının türlere göre dağılımı*.

Şube Halk Kütüphaneleri	Kitap	Sözlük	Dil Öğretim Kitabı	Rehber	Çocuk Dergisi	Toplam
2. Bölge 1020, Engertsrasse 197/5	33	7	4			44
2. Bölge 1020, Zirkusgasse 3	44	14	4			62
3. Bölge 1030, Fasangasse 35-37	6	6				12
3. Bölge 1030, Rabengasse 6	4	3	1			8
3. Bölge 1030, Erdbergstraße 5-7	55	14	7	3		79
4. Bölge 1040, Favoritenstraße 8	26	10		2		38
5. Bölge 1050, Pannaschgasse 6	28	8	1			37
6. Bölge 1060, Gumpendorferstraße 59-61	13	7	1			21
7. Bölge 1070, Zieglergasse 49	2					2
9. Bölge1090, Alserbachstraße 11	7	2				9
10. Bölge 1100, Ada-Christen-Gasse 2	28	6	1			35
10. Bölge1100, Laxenburger Straße 90a	31	9	2			42
10. Bölge 1100, Hasengasse 38	2	1				3
11. Bölge 1110, Gottschalkgasse 10	48	13	5	1		67
11. Bölge 1110, Rosa-Jochmann-Ring 5/1	28	12	9	1		50
12. Bölge1120, Am Schöpfwerk 29	26	10				36
12. Bölge 1120, Meidlinger Hauptstraße 73	68	17	13			98
13. Bölge1130, Hofwiesengasse 48	12	2	2			16
14. Bölge 1140, Linzer Straße 309	7	1				8
14. Bölge 1140, Hütteldorfer Straße 130d	11	8	3	1		23
15. Bölge 1150, Hütteldorfer Straße 81a	37	5	2		11	55
15. Bölge1150, Schwendergasse 39-43	25	12				37
16. Bölge 1160, Rosa-Luxemburggasse 4	27	5	1	1		34
16. Bölge1160, Schuhmeierplatz 17	8	2				10
17. Bölge 1170, Hormayrgasse 2	30	6	4	1	1	42
18. Bölge 1180, Weimarer Straße 8	27	9	1			37
19. Bölge 1190, Heiligenstädter Straße 155	14	7	1		2	24
19. Bölge 1190, Billrothstraße 32	17	11	3	1		32
20. Bölge 1200, Pappenheimgasse 10-16	37	12	4			53
20. Bölge1200, Leystraße 53	8	8	2			18
21. Bölge 1210, Brünner Straße 27	22	12	5		1	40
21. Bölge1210, Brünner Straße 138	13	6				19

21. Bölge 1210, Kürschnergasse 9	25	7	1	1	1	35
22. Bölge 1220, Siegesplatz 7	5	1	1			7
22. Bölge1220, Schüttaustraße 39	2	3	1			6
22. Bölge 1220, Erzherzog-Karl-Straße 169	3	1				4
22. Bölge 1220, Bernoullistraße 1	21	6	2	1		30
23. Bölge 1230, Anton-Baumgartner-Straße 44	9	5	1			15
23. Bölge 1230, Breitenfurter Straße 358	28	9	4	1		42
Toplam	**837**	**277**	**86**	**14**	**16**	**1230**

***Veriler, Şubat 2020 tarihine kadar elde edilmiştir.**

Viyana halk kütüphanelerinde Arapça bilgi kaynaklarının yıllara göre dağılımı değerlendirildiğinde, kaynakların ağırlık olarak 2016-2019 yıllarını kapsadığı ve güncel olduğu belirlenmiştir. 1977-2000 yılları arasında sadece 10 adet, 2001-2005 yılları arasında 24 adet, 2006-2010 yılları arasında yılları arasında 98 adet, 2011-2015 yılları arasında 412 adet ve 2016-2019 yılları arasında 686 adet kaynak vardır (Tablo 7).

Tablo 7. Viyana halk kütüphanelerinde Arapça bilgi kaynaklarının yıllara göre dağılımı*.

Şube Halk Kütüphaneleri	1977-2000	2001-2005	2006-2010	2011-2015	2016-2019	Toplam
2. Bölge 1020, Engertsrasse 197/5		1	4	17	22	44
2. Bölge 1020, Zirkusgasse 3			7	25	30	62
3. Bölge 1030, Fasangasse 35-37			1	1	10	12
3. Bölge 1030, Rabengasse 6				2	6	8
3. Bölge 1030, Erdbergstraße 5-7	1	3	8	31	36	79
4. Bölge 1040, Favoritenstraße 8		1	2	13	22	38
5. Bölge 1050, Pannaschgasse 6		1	2	13	21	37
6. Bölge 1060, Gumpendorferstraße 59-61		2		4	15	21
7. Bölge 1070, Zieglergasse 49	1		1			2
9. Bölge1090, Alserbachstraße 11				1	8	9
10. Bölge 1100, Ada-Christen-Gasse 2			1	13	21	35
10. Bölge1100, Laxenburger Straße 90a			3	11	28	42
10. Bölge 1100, Hasengasse 38					3	3
11. Bölge 1110, Gottschalkgasse 10		2	6	26	33	67
11. Bölge 1110, Rosa-Jochmann-Ring 5/1	1		9	19	21	50

12. Bölge1120, Am Schöpfwerk 29			1	15	20	36
12. Bölge 1120, Meidlinger Hauptstraße 73	1	4	10	44	39	98
13. Bölge1130, Hofwiesengasse 48		1	2	5	8	16
14. Bölge 1140, Linzer Straße 309			1	4	3	8
14. Bölge 1140, Hütteldorfer Straße 130d			5	3	15	23
15. Bölge 1150, Hütteldorfer Straße 81a			1	14	40	55
15. Bölge1150, Schwendergasse 39-43	2		3	16	16	37
16. Bölge 1160, Rosa-Luxemburggasse 4			2	18	14	34
16. Bölge1160, Schuhmeierplatz 17				3	7	10
17. Bölge 1170, Hormayrgasse 2		2	5	16	19	42
18. Bölge 1180, Weimarer Straße 8				7	30	37
19. Bölge 1190, Heiligenstädter Straße 155	1	1	1	4	17	24
19. Bölge 1190, Billrothstraße 32		3	4	8	17	32
20. Bölge 1200, Pappenheimgasse 10-16	2	1	2	21	27	53
20. Bölge1200, Leystraße 53	1		1	4	12	18
21. Bölge 1210, Brünner Straße 27			2	9	29	40
21. Bölge1210, Brünner Straße 138		1	2	2	14	19
21. Bölge 1210, Kürschnergasse 9			1	14	20	35
22. Bölge 1220, Siegesplatz 7			2		5	7
22. Bölge1220, Schüttaustraße 39				1	5	6
22. Bölge 1220, Erzherzog-Karl-Straße 169					4	4
22. Bölge 1220, Bernoullistraße 1		2	4	10	14	30
23. Bölge 1230, Anton-Baumgartner-Straße 44			2	4	9	15
23. Bölge 1230, Breitenfurter Straße 358			3	14	25	42
Toplam	**10**	**24**	**98**	**412**	**686**	**1230**

***Veriler, Şubat 2020 tarihine kadar elde edilmiştir.**

Görüldüğü gibi, Viyana, sahip olduğu tarihsel geçmişi, siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gücü, yaşadığı savaşlar, büyük göçlerin etkisiyle halk kütüphaneleri çoklu kültür ortamı olarak kültürler arası bir köprü görevi üstlenmiştir. Merkez ve şube kütüphanelerinden oluşan Viyana halk kütüphaneleri ağında birçok dilde bilgi kaynakları

görmek mümkündür. Bunlardan biri de Arapça dilindeki kaynaklardır. Viyana halk kütüphanelerinde Arapça kitaplar başta olmak üzere Arapça dilinde sözlükler, dil öğretim kitapları, rehberler ve çocuk dergileri vardır. Ayrıca, Viyana merkez halk kütüphanesinde Arapça dilinde elektronik ortamda kaynakların bulunduğu görülmüştür. Bu çalışmada, Arapça dilindeki kaynakların güncel olduğu, çoklu kültürün ve çoklu dilin gelişimi için ihtiyaç duyulan dil öğretim kaynakların ve rehberlerin var olduğu belirlenmiştir.

6. TARTIŞMA VE SONUÇ

Avrupa'nın önemli ve büyük şehirlerinden biri olan Viyana, tarihsel kökleri olan coğrafik ve stratejik konuma sahip çok kültürlülük gösteren kozmik bir yapıdadır. Viyana şehrinin dolayısıyla Avusturya'nın diğer Avrupa ülkeleri gibi yoğun göç alması nedeni ile içerdikleri tüm kültürlerin kimliklerini koruyarak onların rahat, huzurlu ve eşit koşullarda yaşamaları için sürekli politikalar geliştirmek zorunda kalmışlardır (Demir, 2019, s. 55). Bu politikalardan biri halk kütüphane hizmetlerini azınlıklar ve göçmenler gibi dezavantajlı grupların bilgi ihtiyacını karşılamak, onların anadillerini korurken ikamet ettiği ülkenin dilini kullanmayı ve geliştirmeyi sağlayıcı nitelikte geliştirmesidir. Bilindiği üzere halk kütüphaneleri, hiçbir ayırım gözetmeksizin içinde bulunduğu topluma ücretsiz hizmet sunmaktadır. Viyana'daki halk kütüphaneleri bölgesinde yaşayan bireylerin gereksinimlerine yönelik eğitimsel ve kültürel hizmetler geliştirmesi beklenir.

Viyana'da olduğu gibi toplumlarda kültürel çeşitliliğin varlığı ve bu kültürlerin birbirleriyle kaynaşması ile tüm insanlığa hizmet etmektedir. Bundan dolayı kültürel ve toplumsal değerler nesillere aktarılmak üzere özenle korunmalıdır. Kütüphaneler ilk çağlardan beri insanlığın bilgi, eğitim, kültür birikimini sağladığı, kültürel mirasın korunduğu ve milletlerin hafızası olarak hizmetlerini sürdürürler. Bu bağlamda çok kültürlülük kavramı çerçevesinde halk kütüphaneleri hem bireysel hem de toplumsal bilgi, eğitim, kültürel, sosyal ve kişisel gelişimi desteklemesi, yaratıcılık ve hayal gücünü beslemesi, okur-yazarlık, yaşam boyu öğrenme, vb. güncel ve yaşamın önemli bir parçası şeklinde ifade edilir (Demir, 2017, s. 113).

Çok kültürlü ve çok dilli toplumlarda bireylerin ve çocukların yaşadığı topluma uyum sağlamada halk kütüphanelerine büyük görevler düşmektedir. Mültecilik ve kültürlerin gittikçe karışması ile hemen her toplumda çeşitli düzeyde kültürel sorunlarla karşı karşıya kalınmaktadır. Çok kültürlü bir toplumda farklı kültürel özelliklere sahip olan grupların ve ev sahibi olan toplumların 'kültürel uyum' olarak adlandırılan soruna ilişkin çözüm halk ve çocuk kütüphaneleri hizmetlerinde görülmektedir. Çok kültürlü toplumlarda halk kütüphaneleri, bireylerin eğitim-öğretim, dilsel-kültürel-sosyal faaliyetlerinde ve bilgi ihtiyaçlarının karşılanmasında aktif görev alırlar (Demir, 2016, s. 111).

Çok kültürlülük kavramının 1941 yılında İngiltere'de 'çok ulusluluk' anlamında kullanıldığı bilinmektedir. Bu kavramın önce 1970'li yıllarda çok göç alan ülkelerden Kanada ve Avusturya'da, sonra Amerika, Büyük Britanya, Yeni Zelanda'da, daha sonra da Latin Amerika ve Avrupa'da yayıldığı görülmektedir. Bu ülkelerde yerli halk ile göçmenler arasında uyum sağlaması açısından devlet tarafından kültürel çeşitliliği teşvik edici unsurlar devlet politikalarında yer alarak desteklenmektedir.

Araştırmada yukarıda belirtilen ülkelere benzer şekilde çok kültürlü yapıya sahip Avusturya'nın Viyana şehrinde farklı ülkelerden farklı anadili ve faklı kültürü olan bireylerin yaşadığı bir toplumun bulunduğu görülmüştür. Bu çok kültürlü ve çok dilli toplum yapısında halk kütüphanelerinin yerli halk ile göçmenler arasında sosyal, kültürel ve eğitimsel uyumu sağlamada etkin rol oynadıkları söylenebilir. Bu amaçla Viyana halk kütüphanelerinde çeşitli dillerde ve konularda basılı ve elektronik pek çok kaynak türlerine sahiptir. Bu kütüphanelerin koleksiyonlarında basılı ve dijital, çevrimdışı ve çevrimiçi, ses, video ve multimedya gibi kaynak türleri vardır.

Elde edilen bulgular sonucunda bu kütüphanelerin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Viyana'da 1. ve 8.'ci bölgenin dışında 21 bölgede halk kütüphaneleri yer almaktadır. Ayrıca halk kütüphanelerine bağlı çocuk kütüphaneleri de vardır.
- Çocuk kütüphanelerinde çocuklar ve gençlere yönelik dil gelişimine yardımcı çeşitli dillerde (Arapça, Çince, Dari, Farsça, Kürtçe, Urduca, Türkçe, Boşnakça, Hırvatça, Sırpça, vb.) kitaplar bulunmaktadır.
- Viyana halk kütüphanelerinde koleksiyonda çeşitli konularda çeşitli dillerde ve dil öğrenme materyalleri bulunmaktadır.
- Viyana halk kütüphanelerinde farklı türlerde hem basılı hem de elektronik ortamda bilgi kaynakları vardır. Bunlar: kitap, sözlük, rehber, e-kitap, e-dil öğretim kitabı, e-rehber, dil öğretim materyali vb.dir.
- Viyana halk kütüphanelerinde Arapça kaynak sayısının son yıllarda daha fazla arttığını söylemek mümkündür
- Çalışmada, Arapça dilinde çocuk dergilerinin varlığı da dikkat çekilmektedir.
- Viyana'da belli bölgelerdeki (12. bölge, 11. bölge, 2. bölge, 3. bölge, 21. bölge ve 15. bölge) halk kütüphanelerinde Arapça bilgi kaynaklarının daha fazla sayıda olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeninin bu bölgelerde Türk ve Arap nüfusunun diğer bölgelere göre daha yoğun olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir.

Araştırmada, Viyana'nın dünyada tarihsel, ekonomik, siyasal ve kültürel değeri olan önemli şehirlerinden biri olması ve sıklıkla göç almasının neticesinde çok kültürlülük ve çok dilli bir toplum yapısına sahip olduğu görülmektedir. Aynı zamanda çalışmada, Viyana halk kütüphanelerinde koleksiyonların çok dilli ve çok kültürlülük olma özelliği taşıdığı, ülkenin

ana dili Avusturya Almancası ve diğer dillerdeki bilgi kaynakları arasında Arapça bilgi kaynaklarının da var olduğu tespit edilmiştir. Çalışma daha sonra çok dilli tüm yayınları kapsayacak şekilde genişletilebilir. Araştırmanın benzer çalışmalara örnek teşkil etmesi beklenmektedir.

KAYNAKÇA:

Altay, A., & Demir, H. (2020). Evaluation of Arabic children's books in the Public Libraries of Vienna within the frame of library services provided for child members who are native Arabic speakers. *Journal of Balkan Libraries Union*, 7(1), 1-9. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1309018

Austria Kiosk. (2019). https://www.buechereien.wien.at/ B%C3%BCchereien-Wien/Angebote/E-Medien

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F., & Kılıç, E. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (20. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (14. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.

Demir, G. (2019). Çok kültürlülük bağlamında çocuklara yönelik kütüphane hizmetleri. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*, (11), 40-59. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/781676.

Demir, G. (2017). Dünyada ve Türkiye'de halk kütüphanesi hizmetlerinde çok kültürlülük. Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği.

Demir, G. (2016). Halk kütüphanesi hizmetlerinde çok-kültürlülük ve gelişmiş uygulama örnekleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 14(54), 106-133.

Die Büchereien Wien – ein interkulturelles Netzwerk. (2019). https://www.buechereien.wien.at/B%C3%BCchereien-Wien/Angebote/Interkulturelles

eLibrary. (2019). https://www.buechereien.wien.at/B%C3% BCchereien-Wien/Angebote/E-Medien

Hauptbücherei. (2019). https://www.buechereien.wien.at/B%C3% BCchereien-Wien/Standorte-%C3%96ffnungszeiten/Hauptb%C3%BCcherei

Moftakhari, M. M. (2015). Avustralya'da halk kütüphaneleri ve eğitim ilişkisi: 1996-2011. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 50-56. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48743/620159

Leitsätze. (2019). https://www.buechereien.wien.at/ B%C3%BCchereien-Wien/%C3%9Cber-uns/Leits%C3%A4tze

Palo, G. (2015). Almanya'da halk kütüphanesi hizmetlerine Türk göçmenleri açısından genel bir bakış. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(2), 309-319. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48742/620124

PressReader. (2019). https://www.buechereien.wien.at/B%C3% BCchereien-Wien/Angebote/E-Medien

Seefeldt, J., & Syre, L. (2007). *Geçmişe ve geleceğe açılan kapı: Almanya'da kütüphaneler* (3. yenl. bs.). M. Arun (Çev.), Hildesheim, Georg Olms Verlag. https://www.goethe.de/kug/pro/ifla/tuerkisch.pdf

Sigora, D. (2013). *Bibliothekslandschaft in Oberösterreich nach dem Zweiten Weltkrieg. Titel der Diplomarbeit (Magistra der Philosophie (Mag.phil.)*. Wien Universitat. https://utheses.univie.ac.at/detail/24284

Stadt Wien. (2020). https://www.wien.gv.at/tr/idare/federal.htm

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_052325d5468456ca134a0f8c6c702582649d184e&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_1025383cc5cfb708926017d938c2badf1f73829a&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_12af3704d7c5e37488b666ff9f94c3cba6d8244a&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_196dcb3c10cc99d2cc933882c071c80de7f6ae69&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_26f64d2dd79988af7bfc81c94fc427251d4216e3&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_2825bda127f2cf20a9340f301d66f17bee37f1c8&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_285fb5376949a4fa4a61451ff6f652fbf7beda31&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_3382357e5f5115e0dc939e976b97324cfc7ce12f&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_3631c35bdb2d52b861fd853d980406d8995bdf05&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_3af112f01f666ecc39d0c49f07edd53b899a8f60&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_3e6347b59253b841309eac555be4d815e5a3ea17&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_4129bc0cadb93c6ba6b06231eac7f278c7ed0e03&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_470330e75f42b33f9f3b8e52a1693219efe14f9f&top

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_47f12630ae0797f13413b63cbb90f1b723fbe4d0&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_6cac30f3905c2c019b6f9d3dc6da1a477e050d8f&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_64afe22ea4d7a62209a9707e6dca0b8f0d55bb80&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_68f67aa089070c271164994bf946390beb26feec&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_7364e233c0c19636bc9b4a2802f43878b8250aa9&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_786e0fce599ca21996a9146a92ad1997799afec2&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_7856d51491696913a929bf65123e98a0a28244fe&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_79012cfb8e25964938aed4f1e88e9b256ae0c4c5&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_7a56ff2737259f50f5345cd8104278b156d773f1&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_869cfcf11603fb16413b0cdd42b46aacda4a30e8&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_87a93b3c68993965f82ab5050cab86e3330f5ae9&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_8a71a3a6c88319a01d414447b36e1dac9463676e&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_8ceb2893cb3d5c7deb96b38496423b05fc69e089&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_9b903eafd975242d74fafab4e57c07c2638931d0&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_905ed9dc9b583eb1815411db5cc2217ae73d7abb&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_a201c883c363efdbe63c871722349a84374f8244&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_a3ca2371c9b5c9dd1de8229ea9f687a1aad53b42&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_a4a01806751eb4175036355f7a132a96e2f233e6&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_a93adc083c962671c484e2a694a10c8e53489793&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_aebbce85608af2becc3324e4da744f4554019863&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_b661c49c3b9fb559ef6b3455ee66e7376b83d007&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_bd649315d1b6f77eca9b2ebe377ed7cb99fbabb0&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_bfea7872e75292cfdf7267b4adbbe286c6db8a04&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_cc2731ffe85e09b42311931963ba820f5af94a92&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_cc31b37f263b2c24543a6eebf4a12204da8aa33e&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_ecdf8d85d9e9a3ad287a43dde94db425437d31b6&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_e1b196c1e6a9e2b8730d5b4df6c5df0a7cacf5d2&top=y

Stadt Wien Büchereien (2020). https://buechereien.wien.gv.at/Mediensuche/Einfache-Suche?searchhash=OCLC_f584cdd9cb211e827f11684d37722734fd55d152&top=y

Über uns. (2019). https://www.buechereien.wien.at/B%C3%BCchereien-Wien/%C3%9Cber-uns

Vienna Main Public Library. (2022). https://www.wien.info/en/sightseeing/architecture-design/public-library-355990

Vienna Public Library. (2022). https://viennapubliclibrary.org/services/; https://viennapubliclibrary.org/

Vikipedi (2022). *Leopoldstadt*. https://tr.wikipedia.org/wiki/Leopoldstadt

Vikipedi (2022). *Rudolfsheim-Fünfhaus*. https://tr.wikipedia.org/wiki/Rudolfsheim-F%C3%BCnfhaus

Virtuelle Bücherei Wien. (2019). https://buechereien.wien.gv.at/

Yılmaz, B. (1998). Avusturya halk kütüphaneleri ve halk kütüphanesi sistemi üzerine bazı gözlemler. *Türk Kütüphaneciliği*, 12 (3), 259-262. http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/745/742

Yılmaz, B. (2000). Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği*, 14 (4), 451-465. http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/697/694

Yılmaz, B. & Demir, G. (2019). Çok kültürlü toplumda okuma alışkanlığı ve kütüphanelerin işlevi: Balkan toplumları için bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 12(62), 903-922. DOI: http://dx.doi.org710.17719/jisr.2019.3106

ÇOCUK VE GENÇLERDE İNTERNET BAĞIMLILIĞI: RISK, ETKILER, DEĞERLENDIRME VE TEDAVI

Dr. Metin Gani TAPAN

INTERNET ADDICTION IN CHILDREN AND ADOLESCENTS: RISK, EFFECTS, EVALUATION AND TREATMENT

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress7-13

Metin Gani TAPAN [1]

Abstract:

Technological developments in recent years continue to deeply affect human life in a dizzying way. Internet usage rates are seen to be at high levels in almost many countries of the world: Internet use in education, health, trade, tourism and countless fields has become an integral part of life. This situation negatively affects all population groups, especially children and adolescents stand out as more risky groups in terms of excessive use of the Internet or addiction. In the study in which the global internet usage rates are published every year (wearesocial.com, 2022): It has been determined that the time spent by internet users on the internet in Turkey is 8 hours, the time of social media usage is 3 hours, and 70.8% of the population is social media users. In the same report, it was also stated that the rate of internet use is high in the population over the age of 13. In a study conducted in 27 European countries (br-online. de, 2022): it was determined that 95% of children and young people spend time on different platforms on the internet daily, and the increase in internet usage rates after Covid-19 was noted. Lenhart et al. (2015) found in their study that adolescents in America have easy access to the internet, 92% of them are 'online every day' and 24% of them are almost 'always online'. These results mean that excessive use of the Internet can cause serious health problems in children and youth.

In this study, studies in the National and International literature on internet addiction, which is defined as a universal health problem and known to affect children/adolescents more, have been compiled under 3 subtitles in accordance with the purpose of the study. Excessive use of the Internet or addiction (games, social media, video, etc.) (1) what the risks and effects are for children and adolescents, (2) evaluation of Internet addiction with DSM-5 and other diagnostic tools, and (3) in the light of the literature on treatment methods explanations have been made. As a result, it is expected that the study will guide readers, researchers and policy makers in the field of internet addiction.

[1] Dr, Kilis 7Aralık University, Türkiye, metinganii@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3595-140X

ÇOCUK VE GENÇLERDE İNTERNET BAĞIMLILIĞI: RISK, ETKILER, DEĞERLENDIRME VE TEDAVI

Metin Gani TAPAN

Özet:

Son yıllardaki teknolojik gelişmeler, baş döndürücü bir biçimde insan yaşamını derinden etkilemeye devam etmektedir. Dünyanın hemen hemen birçok ülkesinde İnternet kullanım oranlarının üst seviyelerde olduğu görülmekte: eğitim, sağlık, ticaret, turizm ve sayısız alanda internet kullanımı yaşamın ayrılmaz bir parçası haline dönüşmüştür. Bu durum tüm nüfus gruplarını olumsuz bir biçimde etkilemekte, özellikle de çocuk ve ergenler internetin aşırı kullanımı ya da bağımlılık açısından daha riskli gruplar olarak öne çıkmaktadır. Küresel İnternet kullanımı oranlarının her yıl yayınlandığı çalışmada (wearesocial.com, 2022): Türkiye'de internet kullanıcılarının internette geçirdikleri sürenin günlük 8 saat, sosyal medya kullanım süresinin 3 saat, nüfusun %70,8'inin sosyal medya kullanıcısı olduğu belirlenmiştir. Aynı raporda 13 yaş üzeri nüfus grubunda internet kullanım oranlarının yüksek olduğu da belirtilmiştir. Avrupa'nın 27 Ülkesinde yapılan araştırmada (br-online. de, 2022): çocuk ve gençlerin %95'inin günlük olarak internette farklı platformlarda zaman harcadıkları tespit edilmiş, aynı zamanda Covid-19 sonrasında internet kullanım oranlarındaki artışa dikkat çekilmiştir. Lenhart ve ark. (2015) yaptıkları araştırmada Amerika'da ergenlerin internete kolay eriştikleri, %92'sinin 'her gün çevrimiçi' olduğu ve %24'ünün ise neredeyse 'sürekli çevrimiçi' oldukları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, internetin aşırı kullanımının çocuk ve gençlerde ciddi sağlık sorunlarına neden olabileceği anlamına gelmektedir.

Bu çalışmada, evrensel bir sağlık sorunu olarak tanımlanan ve çocuk/ergenleri daha fazla etkilediği bilinen internet bağımlılığı hakkında Ulusal ve Uluslararası literatürde'ki çalışmalar çalışmanın amacına uygun 3 alt başlıkta derlenmiştir. İnternetin aşırı kullanımı ya da bağımlılığın (oyun, sosyal medya, video vb) (1) çocuk ve ergenler açısından risklerinin ve etkilerinin neler olduğu, (2) internet bağımlılığının DSM-5 ve diğer tanısal araçlarla değerlendirilmesi ile (3) tedavi yöntemlerine ilişkin literatür ışığında açıklamalar yapılmıştır. Sonuç olarak çalışmanın internet bağımlılığı alanında okuyuculara, araştırmacılara ve politika yapıcılara yol göstermesi beklenilmektedir.

Giriş

Son yıllarda teknoloji alanında yaşanan çok önemli gelişmeler ve yenilikler, internetin yaşamın her alanında kullanılır duruma gelmesini sağlamıştır. İnternet eğitimden sağlığa, iletişimden oyun platformlarına kadar birçok alanda günlük yaşamın vazgeçilmez rutini haline gelmiştir. Dolayısıyla teknolojinin yaygın kullanımı: beslenme, giyim, alışveriş, eğitim, fiziksel aktivite ve sosyal ilişkilerimizi gözle görülür bir biçimde değiştirmiştir. Öte yandan Covid-19 salgını ve eve kapanma süreci sosyal ilişkilerin azalmasına, bireyselleşmeye aynı zamanda insanların teknolojiyi daha fazla kullanmalarını beraberinde getirmiştir. Özellikle de salgın sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerinin online ortamlarda sunulması gibi nedenlerin çocuk ve ergenlerin online etkinlikleri daha fazla kullanmalarının önemli bir nedeni olduğu söylenebilir.

Evrensel açıdan değerlendirildiğinde teknolojik gelişmeler ve internetin yaygınlaşması tüm nüfus gruplarını etkilemeye devam etmektedir. Son yıllarda hemen her yaş grubunda internet kullanımı ile ilişkili sorunlar gözlemlenmeye başlanılmıştır. Özellikle de ergenler ve gençlerin internet kullanımı ilişkili sorunlar yaşadıkları düşünülmektedir (Özparlak ve Karakaya, 2020). Bu durum genç ve ergenlerin sosyalleşme gereksinimlerini online platformlarda karşılamaları ile ilişkili olarak açıklanabilir.

İnternetin maksimum düzeyde kullanımı moda olarak görülmekte, bazı kullanıcılarda internet aktivitelerinin sıklığı ve süresinin kontrol edilememesi ilerleyen kayıp süreci olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak internet kullanım süresinin artışı ve davranışsal daralma ciddi psikososyal sorunlara yol açabilmektedir (Enagandula ve ark., 2018). Bu fenomen internet bağımlılığı (Petersen ve ark., 2009) olarak tanımlanmıştır.

Dünyanın geneli yapılan bazı araştırmalar (Ge ve ark., 2014; Bahrainian ve Khazaee, 2014; Kamal ve Mosallem, 2013; Bu ve ark., 2021) ergenler ve gençlerde internet bağımlılığının genel yaygınlığının %2 ile %18 arasında değiştiğini göstermektedir.

İnternetin aşırı kullanımı ya da bağımlılığın: akademik başarının zayıf olmasını çok boyutlu etkilediği (Stavropoulos ve ark., 2013), sosyal ilişkilerde sorunlara (Arcelus ve ark., 2016; Leménager ve ark., 2018), algılanan stresin artışına ve yılmazlıkla ilişkili zorluklara (Canale ve ark., 2019), psikolojik katılık, yeni deneyimlerden kaçınma ve duygusal istikrarsızlığa (Chou ve ark., 2017), borderline kişilik bozukluğu semptomlarına (Lu ve ark., 2017) ayrıca fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak yaşam kalitesinin görece daha düşük olmasına neden olduğu (Chern ve Huang, 2018) yönünde araştırmalar bulunmaktadır.

Bu çalışmanın birinci bölümünde çocuk ve ergenlik döneminde: internetin aşırı kullanımı ya da bağımlılıkta riskli durumlar/etkilerin neler olduğu açıklanmıştır. İkinci bölümde internet bağımlılığının tanısal değerlendirilmesi ve son olarak tedavi yaklaşımlarına yönelik güncel çalışmalar ışığında açıklamalar yapılmıştır. İnternet bağımlılığının nüfus gruplarının tamamını özellikle de genç nüfusu çok etkilediği bilinen bir durumdur. Bu nedenle çocuk ve gençlerde internet bağımlılığı hakkındaki çalışmaların yapılması önemli

bir konudur. Böylelikle bu çalışmanın temel amacı güncel literatür ışığında: çocuk ve gençlerde internet bağımlılığı alanında çalışan profesyonellere, araştırmacılara ve ebeveynlere konu ile ilgili güncel bilgilerin verilmesidir.

1.İnternetin aşırı kullanımı/bağımlılığın çocuk ve ergenler açısından risk ve etkileri

Çocuk ve ergenlerin yeni gelişen teknolojileri daha hızlı kullanmaları ve yenilikleri daha kolay benimsemeleri ayrıca ebeveyn denetiminden uzaklaşma düşünceleri nedeniyle internetin aşırı kullanımı/bağımlığı açısından özellikle riskli gruplar olduğu değerlendirilmektedir (Young ve De Abreu, (2017).

İnternet bağımlılığı belirtileri, kullanıcıların interneti durdurma isteğine rağmen bağlanmaya devam etme dürtüsü ve başarılı olamadıklarında hoş olmayan duygular yaşamalarını ifade eder. Sürekli çevrimiçi olma ihtiyacı algılayan ergenler, genellikle sosyal paylaşım sitelerini ve interneti daha fazla kullanırlar. Aşırı durumlarda bu tür davranışlar, geleneksel olarak maddeyle ilgili bağımlılıklara karşılık gelen psikolojik problemler üretebilir (Kuss ve Griffiths, 2017).

Bağımlılık belirtileri arasında uyku bozukluğu, bağlantıyı kesmeye zorlandığında kızgın veya ajite tepki ve çevrimiçiyken zamanın nasıl geçtiğini anlamama gibi belirtiler yer alır (Hernández ve ark. 2018). Cinsiyet ve yaş gibi bireysel özelliklerin internet bağımlılığında önemli bir rol oynadığı değerlendirilmektedir (Aparicio-Martínez ve ark., 2018).

Sosyal medya kullanımının olumsuz yönü, yüz yüze etkileşimin azalması ve akranlarla sanal bir ilişki kurma biçimini ifade etmektedir. Günümüzde sosyal ağlar ergenlerin, gruplara katılım yolu ile sosyalleşmesi için yeni bir ortam haline gelmiştir. Bu tür sanal ortamlar çocuk ve ergenlerin arkadaşları, yabacılar ve hiç tanımadıkları insanlarla iletişim kurmalarına olanak sağlamaktadır (Durán ve Guerra, 2015). Ergenlerin sosyal medya ve interneti aşırı kullanmaları olumsuz duygulanım yaşamalarına, konsantrasyon sorunları, aile üyeleri ve arkadaşlarıyla daha az zaman geçirmelerine neden olabilmektedir.

Yapılan araştırmalarda sosyal medya ağlarının yoğun olarak kullanımı ve online oyun aktivitelerinin internet bağımlılığını artırdığı belirlenmiştir. Twitter, İnstagram ve diğer popüler sosyal medya sitelerinin aşırı kullanımının %2,6 ile %3,2 arasında değiştiği görülmektedir (Donath ve Boyd, 2004; Ellison ve ark., 2007). Sosyal medya platformlarının sürekli kontrol edilmesi ve olanı biteni takip etme düşüncesi yani bir şeyleri kaçırdığını düşünmenin bu tür uygulamaları sıklıkla kullanmanın birincil motivasyonu olduğu söylenebilir.

Online oyun oynamak, internet bağımlılığı riskini %2,3 artırmaktadır. Genel olarak, son yıllarda yapılan araştırmalar çevrimdışı gibi eski oyun biçimlerinin aksine yeni nesil online oyunların daha sık etkileşime neden olmasının internet bağımlılığın gelişmesine doğrudan etkilediğini göstermektedir (Kuss ve Griffiths, 2012).

Online oyunlar büyük miktarda taahhüt ve zaman gerektirir, aynı zamanda oyuncunun oyundaki hedeflere ulaşabilmesi için sürekli yatırım yapmayı gerektirebilir. Sonuç olarak bu çabalar ergenler açısından uyumsuz davranışların ortaya çıkmasına ve işlevsel olmayan başa çıkma stratejilerinin gelişmesine katkıda bulunabilir (Kus ve ark., 2012).

Ergenlerde online oyun oynama süresi ve öz kontrol düzeyinin internet bağımlılığı riski üzerinde belirleyici diğer önemli etken olduğu (Kuss ve ark., 2013) değerlendirilmektedir. Tahmin edilebileceği gibi oyun oynama süresinin artışı internet bağımlılığı ve diğer fiziksel/ruhsal sorunların gelişmesini doğrudan artırabilir. Aynı şekilde yetersiz öz kontrolü yani ergenlerin online etkinliklere ilişkin kendisini kontrol edebilme düzeyi bağımlılığın gelişmesi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Diğer bağımlılıklar ve internet bağımlılığı: kullanım sıklığı ve potansiyel sorunlar açısından bir bütün olarak ele alındığında, sosyal medyayı aşırı düzeyde kullanma isteğinin diğer bağımlılık yapıcı eylemlerden çok güçlü olduğu görülmektedir. Sosyal medyayı aşırı şekilde kullanma isteğinin tütün, seks, kahve, alkol ve yemek yeme isteğinden önemli ölçüde daha güçlü göründüğü, karşı koyulmasının çok daha zor olduğunu ve "patolojik istismara" yol açabileceğini değerlendirilmektedir (Hofmann ve ar., 2012).

Kişilik özelliklerinin internet bağımlılığının önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Ergenlerin duygusal açıdan istikrarsız olmaları başka bir deyişle ruhsal açıdan sıklıkla değişiklik göstermeleri internet bağımlılığı açısından diğer bir risk faktaörü olduğu değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmada (Matthews ve ark., 2009) duygusal istikrarsızlık ve belirgin düzeyde nevrotik kişilik özelliklerinin internet bağımlılığı riskini artırdığı belirlenmiştir. Farklı bir çalışmada (Dong ve ark., 2012) üniversite öğrencileri arasında nevrotik kişilik özelliklerinin internet ve oyun bağımlılığı riskini artırdığı tespit edilmiştir.

İnternet bağımlılığı riskini arttırdığı tespit edilen son kişilik özelliği de olumsuz vicdan özelliğidir. Bu özellik ergenlerin ne kadar az vicdanlı olurlarsa, interneti zararlı bir biçimde kullanma olasılıklarının da o kadar yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir. Konu ile ilgili yapılan meta analizde (Kuss ve ark., 2013) ergenlerde olumsuz vicdan gelişimi ödev yapmak, ders çalışmak gibi eğitici fakat daha az zevkli aktiviteleri yapmak yerine interneti kullanmayı tercih edebilmelerine neden olmaktadır.

Yapılan araştırmalarda (Chang ve ark., 2014; Stavropoulos ve ark., 2017) Online oyun oynama etkinliklerinin belirli kişilik özellikleri ile birleşerek internet bağımlılığı riskini artırdığı değerlendirilmektedir. Öte yandan ergenlerde dışa dönük ya da içedönük kişilik özelliklerinin internet bağımlılığı riskini artırıcı/azaltıcı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Zhou ve ark., 2017). Online oyun süresi ile içedönük kişilik özelliklerinin, internet bağımlılığı riskini artırıcı etkiye sahip olduğu değerlendirilmektedir (Kuss ve ark., 2013). İçedönük ergenlerin internet bağımlılığına neden olabilecek online aktivitelerde bulunmaya

görece daha yatkın oldukları (Peris ve ark., 2020) görülmektedir. Bu sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde: önemli bir kişilik özelliği olduğu düşünülen içe dönüklük/dışa dönüklüğün ergenlerde internet bağımlılığı gelişmesi üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu söylenebilir. Belki de gerçek yaşamda sosyal becerilerin yeterince gelişmemiş olması farklı bir deyimle utangaçlık yaşayan (içe kapanık) çocuk/ergenler için online etkinlikler bağımlılığa dönüşebilen sosyalleşme aracına dönüşebilmektedir.

Çocuk ve ergenlerde internet bağımlılığına neden olabilecek önemli bir etkenin de, teknolojik gelişmelerle birlikte tablet, saat, bilgisayar ve telefon gibi cihaz çeşitlerinin geliştirilmesi ve yaygınlaşması ile birlikte internete hemen her yerde erişim sağlanması olduğu söylenebilir. Bu nedenle yalnızca sosyodemoğrafik özellikler (kişilik özellikleri, aile-sosyal yaşam, ekonomik düzey v.b) çocuk ve ergenlerde internet bağımlılığını açıklamada tek başına yeterli olamayabilir.

Buraya kadar İnternetin aşırı kullanımı ya da bağımlılığa neden olabilecek etkenlerin neler olduğu açıklanmıştır. Sonraki bölümde ise bağımlılığın ergenler üzerinde ciddi olumsuz etkileri neler olduğu açıklanacaktır. İnternetin aşırı kullanımı/bağımlılığın ergenlerde depresyon ve insomnia hastalığına (uykusuzluk hastalığı) neden olduğu yönünde güçlü araştırma sonuçları (Cheung ve ark., 2011) bulunmaktadır. Benzer bir çalışmada (Kim ve ark., 2006) ergenlerde bağımlılık durumunun cinsiyet açısından farklılaşmadığı fakat bağımlılık öyküsü olan ergenlerde depresyon ve intihar düşüncelerinin yüksek oranlarda olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalarda çocuk ve ergenlerde internet bağımlılığının büyüme/gelişmeyi engelleyici biçimde beslenme alışkanlıklarına ayrıca kötü beslenme alışkanlıklarına neden olduğu belirlenmiştir (Kim ve ark., 2010). Aynı zamanda internet bağımlılığı ve obezite arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Eliacik ve ark., 2016) değerlendirilmektedir.

Çin'de yapılan bir araştırmada (Tang ve ark., 2014) ise ergenler arasında internet bağımlılığın yaygın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca internet bağımlısı olan ergenlerin okul ve sosyal yaşamda sorunlar yaşadıkları, yaşanan sorunların ergenler için okul yaşamında ciddi sorunların kaynağı olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak ergenlerde internet bağımlılığının olumsuz başa çıkma biçimlerine neden olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda (Zang ve ark., 2018; Eldeleklioğlu ve Vural, 2013) internet bağımlılığının ergenlerde okul başarısının düşmesine neden olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Literatürde çocuk ve ergenlerde internet bağımlılığına neden olabilecek birçok psikolojik ve sosyal özelliğin olduğu açık bir biçimde belirlenmiştir. Bunun yanında çocuk ve gençlerde internet bağımlılığının: okul yaşamında sorunlar yaşanmasına, beslenme düzeninin bozulmasına, uyku sorunlarına ve depresyona hatta intihar düşüncelerinin görülmesine kadar çok ciddi etkilerinin olduğu değerlendirilmektedir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında çocuk ve gençlerde zararlı internet kullanımının önlenmesine ebeveynler,

politika yapıcılar, eğitimciler ve araştırmacılar tarafından öncelik verilmesinin gerektiği söylenebilir.

2. İnternet bağımlılığının DSM-5 ve diğer tanısal araçlarla değerlendirilmesi

Çok sayıda insanı etkileyen davranışsal bağımlılık: aşk, seks, kumar, iş, internet ve sohbet odası kullanımı, alışveriş veya egzersiz gibi önceden zararsız olan davranışların sıklığını veya miktarını kontrol edemediklerinde ortaya çıkan bağımlılık örüntüsüdür. Davranışsal bağımlılıklar dürtü kontrol bozuklukları olarak kabul edilir aynı zamanda tolerans, tekrarlanan başarısız bırakma girişimleri ve günlük yaşamda işlevselliğin bozulması dahil olmak üzere madde bağımlılıklarıyla birçok temel özellik benzerlik taşımaktadır (Grant ve ark., 2006).

Evrensel olarak değerlendirildiğinde, davranışsal bağımlılığı olarak kabul edilen internet bağımlılığı yaygınlığının %1 ile %14 arasında değiştiği tahmin edilmektedir (Bakken ve ark., 2009). İnternet bağımlılığının en az üç alt tipi olduğu kabul edilmektedir. Bunlar aşırı oyun ya da kumar oynama, cinsel meşguliyetler (siberseks) ve e-posta ve mesajlaşma dâhil olmak üzere sosyalleşme veya sosyal ağlarda uzun süre zaman geçirme olduğu değerlendirilmektedir. İnternet bağımlıları, kendilerini diğer sosyal temas biçimlerinden izole ederek İnterneti uzun süre kullanabilir ve daha farklı yaşam olaylarından ziyade neredeyse tamamen İnternete odaklanabilirler (Weinstein ve ark., 2014). İnternet bağımlılığının beş alt tipi (Online seks, sosyal medya, online kumar ve oyun, bilgi bombardımanı) (Young, 1996) aşağıda açıklanmıştır.

Beş İnternet bağımlısından birinin bir tür online cinsel faaliyetlerde bulundukları tahmin edilmektedir (Delmonico ve Griffin, 2011). Buna pornografi (resimler veya videolar) izlemek veya siberseksüel bir ilişkide bulunmak da dâhildir. İnterneti cinsel faaliyetler için kullanan kişilerin sayısındaki artış: erişim, ulaşılabilirlik ve anonimilik olmak üzere üç nedene dayandırılabilir. Ropelato (2012), İnternetteki 4 milyondan fazla sitenin pornografik içeriğe sahip olduğunu kaydetmiştir. Bu sayı, tüm İnternet alanlarının %12'sini temsil etmektedir.

Ayrıca, tüm internet indirmelerinin %35'inde ve tüm arama motoru sorgulamalarının %25'inde online pornografi içerik olduğu değerlendirilmektedir (Gobry ve Saint, 2011). Bu durum, online pornoğrafiye her yerden, kolayca ve anomik biçimde erişilmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle de davranışsal bağımlılığa görece daha yatkın bireylerde internet/pornografik içeriklerin kontrolsüz kullanımı gelişebilmektedir.

Sosyal ağlar, milyarlarca insanın günlük rutinleri arasında önemli bir yer edinmiştir. Sosyal ağlar günümüzde insanların sosyalleşme, yeni insanlarla tanışma, alış-veriş ve eğitim gibi birçok farklı gereksinimlerini karşıladıkları platformlardır. Sosyal ağların çok yaygın olarak kullanımı insanların sosyal ilişkilerini, evlilik ve duygusal ilişkileri ve yakın çevre ile ilişkilerini ciddi bir biçimde etkilemeye devam etmektedir. Uzun süreli kullanımı

özellikle de gelişmeleri kaçırma korkusu/fobisi ile karakterize edilen internet bağımlılığına dönüşebilen bir durumdur.

Online kumar, birçok etkinliği kapsayan bir kategoridir. Piyango bileti satın alma, etkileşimli online piyango oynama, online bingo oynama, online kumarhanelerde oynama, spor veya yarış kitaplarıyla online bahis oynama ve paranın el değiştirdiği şans oyunlarında başkalarıyla rekabet etme davranışlarının tamamı online kumar biçimleri olarak kabul edilir (Wood & Williams, 2009). 2010 yılında çevrimiçi kumar gelirleri %150'lik bir artışla 29 milyar doları aştığı bildirilmektedir. Online kumar sitelerinin her beş kullanıcısından birisinin bağımlılık tanı kriterlerini karşıladığı söylenebilir. Kullanıcıların bu sitelere çok kolay ulaşabilmeleri, anomilik ve kumar oynama seçeneklerinin çok sayıda olması online kumar oynama davranışının bağımlılığa dönüşmesine neden olabilmektedir.

Online oyun bağımlılığı, Young (2009) tarafından online video oyunlarına, rol yapma oyunlarına veya internet üzerinden erişilebilen herhangi bir etkileşimli oyun ortamına bağımlılık olarak tanımlanmaktadır. Teknolojinin çok hızlı gelişmesi ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının yaygınlaşması ile online oyunlar daha popüler hale gelmiştir. Mc Gonigal (2011) dünya çapında 500 milyondan fazla insan çevrimiçi oyun oynadığını ifade etmiştir. Young (2009)'a göre online oyunlar bireylerin günlük yaşamda eksikliğini hissettikleri sosyalleşme gereksinimini karşılamakta, diğer oyuncularla işbirliği yapma ayrıca rekabet gibi heyecan verici duygulara neden olan internet bağımlılığı alt türüdür.

Bilgi bombardımanı: İnternetteki bilgi zenginliği onu oldukça çekici kılmaktadır. Bu alt tipte bağımlı birey internette gezinme zorunluluğu hissetmektedir. Bu gezinme genellikle belirli bir amaç için planlanmıştır. Bilgiler göze çarptığında yeni sitelere geçiş yapılır sonrasında saatlerce amaçsız ve kontrolsüz gezinmeye yol açabilir. Bu alt tipte, bağımlı kişi internette gezinmeye mecburdur. Bazen bu gezinme belirli bir içerik içindir, ancak çoğunlukla belirli bir amaç için tasarlanmamıştır. Bilgi sörfçünün gözüne çarptığında, yeni sitelere geçiş yapılır, bu amaçsız gezinme modeli saatlerce çevrimiçi gezinmeye yol açabilir. Videolar, resimler ve en çok okunan haberler gibi viral içerik barındıran siteler izleyicileri büyüleyebilir. Kendi başına kötü olmayan bu davranış, çevrimiçi geçirilen süre arttıkça sorunlu hale gelebilmektedir (Watson, 2015).

İnternet bağımlılığını teşhis edebilmenin zorluğu, sorunun herhangi bir tanısal değerlendirme sisteminde olmaması ve yaygın teşhis için kriterlerin yeterince açık olmamasıdır. Buna rağmen internet bağımlılığının nesnel olarak tanılanması yönünde önemli çalışmaların olduğu bilinmektedir. İnternet bağımlılığı kavramının ilk defa DSM-5'te yer aldığı (APA, 2013) belirtilmiştir. İnternet bağımlılığı için resmi bir teşhis kriteri olmamasına rağmen, dört bileşen yaygın olarak teşhis için önemli kriterler olarak görülmektedir (Block, 2008).

1. Genellikle zaman duygusu kaybı veya temel dürtülerin ihmal edilmesiyle ilişkilendirilen aşırı internet kullanımı,

2. Bilgisayara erişilemediğinde ya da internet erişimi kısıtlandığında öfke, gerginlik ve/veya depresyon duyguları da dâhil olmak üzere geri çekilme,

3. Daha iyi bilgisayar ekipmanı, daha fazla yazılım, daha hızlı bir İnternet bağlantısı veya daha fazla saat kullanım ihtiyacı da dâhil olmak üzere tolerans gelişimi

4. Tartışmalar, yalan söyleme, okul veya iş performansının kötüleşmesi, sosyal izolasyon, azalan kişisel hijyen ve yorgunluk dahil olmak üzere olumsuz sonuçların yaşanması internet bağımlılığın teşhisi için önemli kriteler olduğu değerlendirilmektedir.

İnternet bağımlılığı için değerlendirme müracaatçının öz bildirimi yoluyla gerçekleştirilir. Young'un (1999) vurguladığı gibi, internet bağımlılığının belirtileri ilk klinik görüşmede her zaman ortaya çıkmayabilir. Klinisyenler, müracaatçıların internet kullanımlarının kapsamını belirlemek ve bu kullanımın sorunlu hale gelip gelmediğini değerlendirmek için ipuçlarını rutin olarak değerlendirmelidir. Öte yandan, yapılandırılmış klinik görüşme protokolü bulunmamaktadır.

Değerlendirme araçlarından biri Young (1998) tarafından geliştirilen İnternet Bağımlılığı Teşhis Anketi'dir (IADQ). Patolojik kumar oynama teşhis kriterlerine dayalı olarak geliştirilen IADQ, müracaatçıların olumlu (evet) veya olumsuz (hayır) yanıt verdiği sekiz sorudan oluşan hızlı bir tarama aracıdır. Beş olumlu yanıt, bireyin aslında kompulsif internet kullanımıyla sorunu olabileceği anlamına gelmektedir.

Diğer bir ölçme aracı Davis (2001) tarafından öne sürülen “genelleştirilmiş problemli İnternet kullanımı” teorik kavramına dayalı olarak, Genelleştirilmiş Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği (2)’dir (Caplan, 2010). Bu ölçek 15 maddeden oluşmakta ve 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 8 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen 8 puanlık bir yanıt kümesi kullanmaktadır. Kişinin araçtan aldığı puan ne kadar yüksekse internet kullanımı o kadar sorunludur. Toplam puana ek olarak, ölçüm ayrıca beş alt ölçekte üzerinden değerlendirme yapmaktadır. Alt ölçekler: (a) Çevrimiçi Sosyal Etkileşim Tercihi, (b) Ruh Hali Düzenleme, (c) Bilişsel Saplantı, (d) Zorunlu İnternet Kullanımı ve (e) Olumsuz Sonuçlar biçiminde belirlenmiştir.

İstatiksel değerlendirme araçlarının dışında, klinisyenler tarafından yapılandırılmış görüşmeler İnternet bağımlılığını değerlendirmede kullanılabilir. Görüşme sürecinde ilk değerlendirilmesi gereken konular birisi tetikleyicilerdir. Tetikleyiciler, müracaatçıların interneti zorunlu kullanma dürtüsü yaratan bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal uyarıcılardır. Tetikleyicilerin belirlenmesi internet bağımlılığı tedavisinin başarılı şekilde planlanması açısından önemlidir. Young (1999), problemli internet kullanımına yol açan dört tür (uygulamalar, duygular, bilişler) tetikleyicinin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak internet bağımlılığı DSM-5 te belirtilen tanısal kriterler ve klinisyenlerin değerlendirmeleri ile belirlenecek bir sorundur. Aynı zamanda değerlendirme sürecinde ölçeklerin kullanılması nesnel değerlendirme yapılması açısından önemlidir. Klinisyenlerin gözlemi ile aile ve sosyal yaşamı hakkında sosyal inceleme bilgilerinin alınması gerekmektedir. Sosyal hizmet uzmanları tarafından nitelikli sosyal inceleme yapılması, tedavi süreci ve sonrasının planlanması açısından oldukça önemlidir.

3. İnternet Bağımlılığı Tedavisi

İnternet bağımlılığının çok boyutlu ve karmaşık bir halk sağlığı sorunu olması nedeniyle bir çeşit tedavinin başarılı olabilmesi de zor görünmektedir. Bağımlılık sorunu bulunan bireylerin bireysel ve sosyal özelliklerinin tedavi sürecinde göz önünde bulundurulması gereklidir. Bu nedenle bağımlının bir ergen olması durumunda, yaş cinsiyet, eğitim durumu aile öyküsü ve eşlik eden psikolojik özelliklerin titizlikle belirlenmesi önemlidir.

Diğer bağımlılık tedavilerinde olduğu gibi internet bağımlılığı tedavisinde medikal yaklaşımlar ve terepötik yaklaşımlar tedavinin ayrılmaz parçaları olarak kullanılmaktadır. Medikal tedavi, ergenin bağımlılık öyküsünün sosyal yaşamı ile birlikte değerlendirilmesi aynı zamanda eşlik eden psikiyatrik sorunların giderilmesine yönelik ilaç kullanımına içeren yaklaşım olarak tanımlanabilir.

Kore'de yapılan bir araştırmada (Han ve ark., 2009) oyun bağımlılığı ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara 8 haftalık methylphenidate içerikli ilaç tedavisinin internet kullanımına ilgiyi azalttığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Farklı çalışmalarda (Dell'Osso ve ark., 2006) Essitalopram gibi seçici serotonin geri alım inhibitörlerinin tedavinin yalnızca ilk dönemlerinde internette geçirilen süreyi azalttığını tespit etmişlerdir. Nikotin ve madde bağımlılığı tedavisinde kullanılan bir dopamin ve norepinefrin inhibitörü ilaç olan bupropion, İnternet video oyunu bağımlılığının tedavisinde etkili olduğu belirlenmiştir (Camardese ve ark., 2012).

Terepötik yaklaşımlar ise birey ve grup terapileri, iş-uğraş terapileri, sportif aktiviteler olarak tanımlanabilir. Psikanalitik çalışmalar (Kohn ve Roth, 2012) bilgisayar aracılığı ile bağımlı bireyin ilişki özelliklerinin incelenmesini ve hastanın farklı yönleri ile yüzleşmesi başka bir deyişle 'yaşantı geçirmesi' yolu ile farkındalık kazanmasına dayanan bir tedavi modeli önermiştir. Yapılan araştırmalarda (Young, 2011) bilişsel davranışçı kurama dayalı uygulamaların ergenlerde internet bağımlılığının tedavisinde etkili olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Young (2011)'un üç aşamalı bilişsel-davranışçı terapi yaklaşımı aşağıda özetlenmiştir.

***Aşama 1 Davranış değişikliği*:** Bu ilk aşamada klinisyen ve müracaatçı, sorunu tanımlamak amacıyla işbirliği içerisinde çalışmaya başlar. Mevcut sorunlu internet kullanımını değiştirmeye ve sağlıklı internet kullanım modeli oluşturmak için bazı hedefler

belirlenir. Klinisyen, sorunlu internet etkinliklerini belirlemek için hastanın internet kullanım günlüğü oluşturması ister. İnternet günlüğünde internete giriş zamanları, gezinilen siteler, oyun v.b etkinlikler kayıt altına alınır. İnternet günlüğü ile sorunlu internet kullanımına neden olan tetikleyiciler tespit edilir. Tetikleyicilerin belirlenmesi için klinisyen hastadan günlüğü ciddi bir biçimde doldurmasını ister ve günlük yardımı ile sorunlu kullanım tarzı belirlenir.

Bu aşamada klinisyen sorunlu kullanım tarzını belirler, kullanım saatlerinin değiştirilmesi, süre kısıtlaması, yeni sitelerde sörf, filtreleme gibi sağlıklı kullanım tarzını belirleyici uygulamalar geliştirebilir. Sorunlu internet kullanımını önlemenin bir yolu da, uzun süreli internet kullanımı önlemek için doğal süreler belirlemektir. Müracaatçılara internet kullanımları sürecinde bir süreliğine kullanıma ara vermelerinin öğretilmesidir.

***Aşama 2: Bilişsel yeniden yapılandırma*:** Bu aşamada müracaatçıların daha sağlıklı davranışlar geliştirebilmeleri için kullandıkları uyumsuz bilişler veya algısal çarpıtmalar ele alınır. İnternete yönelenler, mutluluğu bulabilecekleri tek yerin orası olduğuna, gerçek dünyada kimsenin onları sevemeyeceğine ya da saygı duyamayacağına inandıkları için bunu yapabilirler. Dolayısı ile bu düşünceler, sorunlu kullanımlarını haklı çıkarmalarına izin verir.

Klinisyenler, müracaatçıların doğruluğunu iddia ettikleri çarpık algılarla savaşırlar. Müracaatçıların 'ben yalnızca online olarak önemliyim' düşüncesi ile mücadele edilir. Bu düşüncenin değiştirilmesi, başka bir deyişle müracaatçının online olmadan da değerli olduğunun farkına varabilmesi önemli bir gelişmedir.

Bilişsel yeniden yapılandırma sürecinde 3 temel hedef belirlenir. Birincisi müracaatçıların inkâr davranışları ile başa çıkmalarına ve internet bağımlısı olmalarına yardımcı olmaktır. Yani sorunun farkına varılması önemli bir adımdır. İkinci aşamada ise müracaatçının bilişsel çarpıtmalarının farkına varması oldukça önemlidir. Müracaatçının yanlış bilişlerinin sonucunda sorunlu internet kullanımına neden olan davranışları belirlenmeli ve yeni bilişler ile değişim yapılmalıdır. Bu aşamada müracaatçının iyileşme deneyimini görmesi önemli bir motivasyon kaynağıdır.

Aşama 3 Alt Nedenlerin Tedavisi: Bu aşama, internet bağımlılığının gelişimine neden olan alt faktörlerin belirlenmesi sürecidir. Sorun internet kullanımını kontrol edememek olarak tanımlansa da birkaç temel neden sorun eşlik edebilir. Bu sorunlar sosyal, mesleki, ilişkisel ve bireysel stres içeren durumlar olabilir. Birey stres içeren durumla karşılaştığında sorunlardan kaçmak ve başa çıkabilmek amacıyla internet kullanımını güvenli bir liman olarak görebilir.

Bu aşamada klinisyenler ve müracaatçılar iki ana hedefe ulaşmak için çalışırlar. İlk aşamada sorunlu internet kullanımına neden olan alt nedenlerin tespit edilmesidir. Sorunlar tespit edildikten sonra ise daha sağlıklı başa çıkma yöntemlerinin belirlenmesi ikinci aşamayı içerir. Sağlıklı başa çıkma yöntemleri müracaatçıya ev ödevleri biçiminde

verilebilir ve klinisyen süreç içerisinde bu yöntemleri takip ederek gerekli geri bildirimleri vermesi önemlidir. Bu aşamanın en önemli özelliği yaşanan sorun ya da tetikleyici nedeniyle başa çıkma yöntemi olarak sorunlu internet kullanımı yerine daha sağlıklı ve işlevsel başa çıkma biçiminin müracaatçıya öğretilmesidir. Yeni başa çıkma becerilerinin bir ya da daha fazla deneme sonrası işe yaradığının müracaatçı tarafından görülmesi iyileşme motivasyonunu artıracaktır.

Sonuç

Teknolojik gelişmeler ve internetin yaşamında her alanında yaygın kullanılması aşırı kullanımın sonucunda bağımlılığa dönüşebilen bir durumdur. Çocuk ve ergenlerin gelişimsel özellikleri, sosyal yaşama katılım ve çevre etkisi ile interneti diğer nüfus gruplarına göre daha fazla kullanımlarının başlıca nedenleri olabilir.

İnternet bağımlılığına neden olabilecek risk faktörlerinin: yaş, cinsiyet, online oyun oynama süresi, sosyal medyanın aşırı kullanımı, kişilik özelliklerinin (içe dönük, dışa dönük, öz kontrol becerisi, nevrotik/borderline kişilik, ekonomik durum v.b) olduğu söylenebilir. Ayrıca, teknolojik araçların yaygınlaşması ve internete erişiminin kolaylaşmasının diğer risk önemli faktörü olduğu görülmektedir. Öte yandan sosyal medya platformlarının yaygınlaşması ve ergenler arasında çok popüler olarak kullanılması da diğer bir risk faktörüdür.

Ergenlerde internetin aşırı kullanımı ya da bağımlılık, online farklı aktivitelerle birlikte gözlemlenen davranışsal sorunlardır. Online oyun, pornoğrafi, sosyal medyanın aşırı kullanımı ve bilgi bombardımanı internet bağımlılığı ile ilişkilendirilen olgulardır. Çocuk ve ergenlerde internet bağımlılığı, DSM-5 tanı kitapçığında açıdan yer almaktadır. Aynı zamanda internet bağımlılığının teşhisinde çeşitli ölçekler ve bazı davranışsal özelliklerin birlikte değerlendirilmesi ile hastalık teşhis edilebilmektedir. Genel olarak internet bağımlılığı teşhisinde: zaman duygusunun kaybı ile temel insani gereksinimlerin ihmal edilmesi, internete erişim sağlanamadığında öfke, davranış sorunları ve depresyona kadar değişikliğin gözlemlendiği davranışsal belirtiler, internetin kullanımı süresinin giderek artış göstermesi ve sosyal yaşamın kötüleşmesinin belirleyici kriterler olduğu değerlendirilmektedir.

İnternet bağımlılığının tedavisinde tıpkı diğer bağımlılıklar gibi öncelikle tanısal değerlendirme araçları ve bireyin davranışsal değerlendirmesini içerir. Değerlendirme yalnızca klinik belirtilerle değil aynı zamanda aile, okul ve iş yaşamı gibi alanlarda bireyin işlevselliğinin bütünsel olarak incelenmesi sürecidir. Ergen açısından internet kullanımına neden olan tetikleyicilerin belirlenmesi ve ebeveynlerin de tedavi sürecine katılmalarının sağlanması birey ve aile çalışmasını gerekli kılmaktadır.

Öte yandan internet bağımlılığı tedavisinde farmakolojik tedaviler ve bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı tedavilerin olumlu sonuçlar verdiği bilinmektedir. Bu anlamda tedavi

sürecinde klinisyenlerin ergende internetin sorumlu kullanımına neden olabilecek tetikleyiciler, alt nedenleri keşf etmeleri oldukça önemli görülmektedir. Bireysel boyutta ergenin internet kullanım haritasının çıkarılması, yeni kullanım biçimlerinin öğretilmesi, kısıtlamalar uygulanması ve doğal ara verme gibi yöntemler başarılı olabilmektedir. Ailelere yönelik sosyal hizmet müdahalesinde: bağımlılığın tüm aile sistemini etkileyen bir sorun olduğundan hareketle, ebevenler ve diğer aile üyelerinin bilgilendirilmesi ve onlara bazı sorumlulukların verilmesi yararlı olabilir.

Önlemenin tedaviden daha ekonomik ve kolay bir müdahale aracı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle de internet bağımlılığı konusunda yalnızca ergenler ve çocukların değil tüm aile üyelerinin yararlı kullanım konusunda eğitilmelerinin artık önemli bir zorunluluktur. Çünkü aile bireylerinde değişimin olmadığı durumlarda tedavinin etkin olması zor görünmektedir. Aynı zamanda internetin aşırı kullanımı evrensel bir sağlık sorunu haline gelmiştir. Bu durumun çözümüne yönelik küresel aktörler tarafından gerekli önemin gösterilmesi ve kısıtlamaların uygulanması önleme açısından yararlı olacaktır. Sonuç olarak internet bağımlılığı evrensel bir sağlık sorunudur, ergen/çocuklar dahil tüm nüfus gruplarını çok ciddi biçimde etkilemeye devam etmektedir. Bu nedenle koruyucu ve önleyici tedbirlerin küresel boyutta uygulanmaya başlanılmasının gerekli olduğu değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA:

Camardese, G., De Risio, L., Di Nicola, M., Pizi, G., & Janiri, L. (2012). A role for pharmacotherapy in the treatment of "internet addiction". *Clinical neuropharmacology*, *35*(6), 283-289.

Dell'Osso, B., Altamura, A. C., Hadley, S. J., Baker, B. R., & Hollander, E. (2006). An open-label trial of escitalopram in the treatment of impulsive-compulsive internet usage disorder. *European Neuropsychopharmacology*, (16), S82-S83.

Han, D. H., Lee, Y. S., Na, C., Ahn, J. Y., Chung, U. S., Daniels, M. A., ... & Renshaw, P. F. (2009). The effect of methylphenidate on Internet video game play in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. Comprehensive psychiatry, 50(3), 251-256.

Kohn, N.V., Roth, J.D., 2012. The blank screen of cyberspace. Psychoanalytic Inquiry 32 (5), 426–437, http://dx.doi.org/10.1080/07351690.2012.703565.

American Psychiatric Association Division of Research. (2013). Highlights of changes from dsm-iv to dsm-5: Somatic symptom and related disorders. Focus, 11(4), 525-527.

Watson, J. C. (2015). Internet addiction. Treatment Strategies for Substance Abuse and Process Addictions, 293.

Weinstein, A., Feder, L. C., Rosenberg, K. P., & Dannon, P. (2014). Internet addiction disorder: Overview and controversies. Behavioral addictions, 99-117.

Bakken, I. J., Wenzel, H. G., Götestam, K. G., Johansson, A., & Øren, A. (2009). Internet addiction among Norwegian adults: a stratified probability sample study. Scandinavian journal of psychology, 50(2), 121-127.

Grant, J. E., Brewer, J. A., & Potenza, M. N. (2006). The neurobiology of substance and behavioral addictions. *CNS spectrums*, *11*(12), 924-930.

Eldeleklioğlu, J., & VURAL, M. (2013). Predictive effects of academic achievement, internet use duration, loneliness and shyness on internet addiction. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28-1), 141-152.

Zhang, Y., Qin, X., & Ren, P. (2018). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, *89*, 299-307.

Tang, J., Yu, Y., Du, Y., Ma, Y., Zhang, D., & Wang, J. (2014). Prevalence of internet addiction and its association with stressful life events and psychological symptoms among adolescent internet users. *Addictive behaviors*, *39*(3), 744-747.

Eliacik, K., Bolat, N., Koçyiğit, C., Kanik, A., Selkie, E., Yilmaz, H., ... & Dundar, B. N. (2016). Internet addiction, sleep and health-related life quality among obese individuals: a comparison study of the growing problems in adolescent health. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, *21*(4), 709-717.

Kim, K., Ryu, E., Chon, M. Y., Yeun, E. J., Choi, S. Y., Seo, J. S., & Nam, B. W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: a questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, *43*(2), 185-192.

Cheung, L. M., & Wong, W. S. (2011). The effects of insomnia and internet addiction on depression in Hong Kong Chinese adolescents: an exploratory cross-sectional analysis. *Journal of sleep research*, *20*(2), 311-317.

Kuss, D. J., Van Rooij, A. J., Shorter, G. W., Griffiths, M. D., & van de Mheen, D. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, *29*(5), 1987-1996.

Dong, G., Wang, J., Yang, X., & Zhou, H. (2012). Risk personality traits of Internet addiction: A longitudinal study of Internet-addicted Chinese university students. Asia-Pacific Psychiatry, e- pub ahead of print

Matthews, G., Deary, I. J., & Whiteman, M. C. (2009). Personality traits (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Donath, J., & boyd, D. (2004). Public displays of connection. Bt Technology Journal, 22(4), 71-82

Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. Journal of Computer-Mediated Communication, 12(4)

Hofmann, W., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2012). What people desire, feel conflicted about, and try to resist in everyday life. Psychological Science, 23(6), 582-588

Aparicio-Martínez, P., Ruiz-Rubio, M., Perea-Moreno, A. J., Martínez-Jiménez, M. P., Pagliari, C., Redel-Macías, M. D., & Vaquero-Abellán, M. (2020). Gender differences in the addiction to social networks in the Southern Spanish university students. Telematics and Informatics, 46, 101304.

Durán, M., & Guerra, J. M. (2015). Usos y tendencias adictivas de una muestra de estudiantes universitarios españoles a la red social Tuenti: La actitud positiva hacia la presencia de la madre en la red como factor protector. Anales de Psicología/Annals of Psychology, 31(1), 260-267.

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International journal of environmental research and public health*, *14*(3), 311.

Young, K. S., & De Abreu, C. N. (Eds.). (2017). Internet addiction in children and adolescents: Risk factors, assessment, and treatment. Springer Publishing Company.

Hernández, M. P., Mateo, C. M., & Landazabal, M. G. (2018). Escala de riesgo de adicción-adolescente a las redes sociales e internet: fiabilidad y validez (ERA-RSI). Revista de psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 5(2), 30-36.

Stavropoulos, V., Alexandraki, K., & Motti-Stefanidi, F. (2013). Recognizing internet addiction: Prevalence and relationship to academic achievement in adolescents enrolled in urban and rural Greek high schools. Journal of adolescence, 36(3), 565-576.

Chern, K. C., & Huang, J. H. (2018). Internet addiction: Associated with lower health-related quality of life among college students in Taiwan, and in what aspects?. Computers in Human Behavior, 84, 460-466.

Lu, W. H., Lee, K. H., Ko, C. H., Hsiao, R. C., Hu, H. F., & Yen, C. F. (2017). Relationship between borderline personality symptoms and Internet addiction: The mediating effects of mental health problems. Journal of behavioral addictions, 6(3), 434-441.

Özparlak, A., & Karakaya, D. (2020). Internet Addiction in Adolescents: A Systematic Review of Nursing Studies. Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 58(3), 47-55. https://doi.org/10.3928/02793695-20200115-01

Bu, H., Chi, X., & Qu, D. (2021). Prevalence and predictors of the persistence and incidence of adolescent internet addiction in Mainland China: A two-year longitudinal study. Addictive Behaviors, 122, 107039.

Enagandula, R., Singh, S., Adgaonkar, G. W., Subramanyam, A. A., & Kamath, R. M. (2018). Study of internet addiction in children with attention-deficit hyperactivity disorder and normal control. *Industrial Psychiatry Journal*, *27*(1), 110.

Petersen, K. U., Weymann, N., Schelb, Y., Thiel, R., & Thomasius, R. (2009). Pathological Internet use--epidemiology, diagnostics, co-occurring disorders and treatment. Fortschritte der Neurologie-Psychiatrie, 77(5), 263-271.

Kamal, N. N., & Mosallem, F. A. E. H. (2013). Determinants of problematic internet use among el-minia high school students, Egypt. International journal of preventive medicine, 4(12), 1429.

Bahrainian, A., & Khazaee, A. (2014). Internet addiction among students: the relation of self-esteem and depression. Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences, 3(3), 1-6.

Ge, Y., Se, J., & Zhang, J. (2015). Research on relationship among internet-addiction, personality traits and mental health of urban left-behind children. Global journal of health science, 7(4), 60.

Chou, W. P., Lee, K. H., Ko, C. H., Liu, T. L., Hsiao, R. C., Lin, H. F., & Yen, C. F. (2017). Relationship between psychological inflexibility and experiential avoidance and internet addiction: Mediating effects of mental health problems. Psychiatry Research, 257, 40-44.

Canale, N., Marino, C., Griffiths, M. D., Scacchi, L., Monaci, M. G., & Vieno, A. (2019). The association between problematic online gaming and perceived stress: The moderating effect of psychological resilience. Journal of Behavioral Addictions, 8(1), 174-180.

Leménager, T., Hoffmann, S., Dieter, J., Reinhard, I., Mann, K., & Kiefer, F. (2018). The links between healthy, problematic, and addicted Internet use regarding comorbidities and self-concept-related characteristics. Journal of Behavioral Addictions, 7(1), 31-43.

Arcelus, J., Bouman, W. P., Jones, B. A., Richards, C., Jimenez-Murcia, S., & Griffiths, M. D. (2016). Video gaming and gaming addiction in transgender people: An exploratory study. Journal of Behavioral Addictions, 6(1), 21-29.

Peris, M., de la Barrera, U., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2020). Psychological risk factors that predict social networking and internet addiction in adolescents. International journal of environmental research and public health, 17(12), 4598.

Zhou, Y., Li, D., Li, X., Wang, Y., & Zhao, L. (2017). Big five personality and adolescent Internet addiction: The mediating role of coping style. Addictive behaviors, 64, 42-48.

Stavropoulos, V., Kuss, D. J., Griffiths, M. D., Wilson, P., & Motti-Stefanidi, F. (2017). MMORPG gaming and hostility predict Internet addiction symptoms in adolescents: An empirical multilevel longitudinal study. Addictive behaviors, 64, 294-300.

Chang, F. C., Chiu, C. H., Lee, C. M., Chen, P. H., & Miao, N. F. (2014). Predictors of the initiation and persistence of Internet addiction among adolescents in Taiwan. Addictive behaviors, 39(10), 1434-1440.

Young, K. S. (2011). CBT-IA: The first treatment model for internet addiction. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *25*(4), 304-312.

Rimar Academy
Publishing House
2023
ISBN 978-605732339-2