المركز الديمقراطي العربي؛ برلين- ألمانيا
مركز مؤشر للاستطلاع والتحليلات- ألمانيا

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية

دورية دولية محكمة
تعنى بنشر نتائج البحوث الاستطلاعية
في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية

المجلد 3، العدد 11 ديسمبر 2023
Issue 3, Vol.11, December 2023
ISSN: 2701 - 9233

المركز الديمقراطي العربي
مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية

DEMOCRATIC ARABIC CENTER, GERMANY

Journal (Index) of exploratory studies

International scientific periodical journal
Deals with the field of exploratory studies of social and human sciencies

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية

Germany: Berlin 10315
Gensinger- Str: 112
http://democraticac.de
http://indexpolls.de

مجلة مؤشر للدراسات الإستطلاعية

Journal Index For Exploratory Studies

دورية دولية محكمة

تعنى بنشر البحوث الميدانية والتطبيقية

في مجالات العلوم الإجتماعية والإنسانية

تصدر عن

المركز الديمقراطي العربي

ومركز مؤشر للإستطلاع والتحليلات بألمانيا

Director of the Index Center
for Survey and Analytics
SAAD Elhadj

President of the Democratic
Arab Center
Ammar Sharaan

Editor-in-chief
Dr. Violla Makhzoum
Deputy Editor-in-Chief
Dr. Leila CHIBANI
Chairman of the advisory committee
Dr.Rabih Baalbaki
managing editor
Dr.sultan Nasser Eddin

Volume
03
Issue
11
Year
December 2023

ISSN: 2701-9233

Germany: Berlin 10315
http://democraticac.de http://indexpolls.de
Tel: 0049-code
030-89005468/030-89899419/030-57348845

رئيس الهيئــة العلميــة

د. محمد رمال

د. إيمان صالح (لبنان)
د. اياد بندر (فلسطين)
د.محمد راضي (المغرب)
د. رشدي زعيتر (لبنان)
د.إسماعيل حسونة (فلسطين)
د. ريمار حرز (لبنان)
د. سليم سهلي (الجزائر)
د. حنان الطويل (لبنان)
د. علي عبد الهادي عبد الأمير (العراق)
د.وهيبة بوربعين (الجزائر)
د.غسان جابر (لبنان)
د.عائشة بن النوي (الجزائر)
د.محمد نعمة (لبنان)
د.أطلس فينيكس (الولايات المتحدة الأمريكية)
د.فاطمة رحال (لبنان)
د.ادريس الدعيفي (المغرب)
د.بياريت فريفر (لبنان)
د.سميح عزالدين (لبنان)
د.راند محسن (لبنان)
د.مريم رسطوم(المغرب)

د. هاجر المفضلي (المغرب)
د.عدنان يعقوب (لبنان)
د.آلاء عبد الكريم (العراق)
د.سوزان زمار (لبنان)
د.جمال مسلماني (لبنان)
د. قزوي ججيقة (الجزائر)
د.بيان كمال الدين (لبنان)
د.محمد الحوش (المغرب)
د.غادة عزام (لبنان)
د.عبد الإله زنطار (المغرب)
د.حسن الدمان (المغرب)
د.ميثم منفي كاظم العميدي (العراق)
د.يحي زلزلي (لبنان)
د.أمين بري (لبنان)
د.ريم القريوي (تونس)
د.وفاء برتيمة (الجزائر)
د.سماح رمضان (لبنان)
د.هاجر البدوي (المغرب)
د.زينب عجمي (البنان)
د.صبري المدهون (مصر)

Chair of the Scientific Committee

Mohamad Rammal

Eman saleh (Lebanon
Mohammed Radi (Morocco)
EsmailHassounah (Palestine)
Salim Sahli (Algeria)
Ali Abudlhadi Abudlalmeer (Iraq)
Ghassan Jaber (Lebanon)
MohammadNaameh (Lebanon)
Fatima Rahal (Lebanon)
Pierrette Freyfer (Lebanon)
Hajar Lamfadli (Morocco)
Alaa Abdulkareem (Iraq)
Jamal Meselmani (Lebanon)
Bayan Kamal Eddine (Lebanon)
Ghada Azzam (Lebanon)
Hassan Edman (Morocco)
Yahya Zalzali (Lebanon)
Rym Grioui (Tunisia)
Samah Ramadan (Lebanon)
Raed Mohsen (Lebanon)
Meriem restoum(Morocco)

Iyad Bandar (Palesstine)
Rushdy zytr (Lebanon)
RimazHerz (Lebanon)
Hanan Tawil (Lebanon)
Wahiba Bourabaine (Algeria)
Aicha Bennoui (Algeria)
Atlas Phoenix (Usa)
Driss Daifi (Morocco)
Samih Ezzedine (Lebanon)
Yaakoub Adnan (Lebanon)
Suzan Zammar (Lebanon)
Djedjiga Guezoui (Lebanon)
Mohammed Elhouch (Morocco)
Abdelilah Zentar (Morocco)
Maitham Al Amidi (Iraq)
Amine Berry (Lebanon)
Wafa Bertima (Algeria)
Hajar Elbadaoui (Morocco)
Zeinab Ajami (Lebanon)
Sabri Al-madhoun(Egypt)

محددات النشر

- يجب أن تندرج المقالات العلمية ضمن واحدة من المجالات التالية: السوسيولوجيا والأنثروبولوجيا؛ علوم التربية؛ علم النفس؛ علوم الاعلام والتواصل؛ علم الإدارة؛ العلوم السياسية؛ الديموغرافيا؛ الجغرافيا الاجتماعية.
- تميل المجلة بشكل خاص إلى تفضيل الدراسات الميدانية على الدراسات النظرية (هذا لا يعني بالضرورة رفض المقالات النظرية)؛ إذ من المستحسن أن يعتمد الباحثون في مقالاتهم المرسلة على إحدى هذه المناهج: المنهج الكمي ممثلا في استعمال الاستبيان وأدوات المعالجة الإحصائية. والمنهج الكيفي ممثلا في التقنيات الاثنوجرافية من قبيل توظيف المقابلات وتحليل الخطاب والملاحظة بالمشاركة...
- تقبل المجلة المقالات المحررة باللغات العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية.
- تحث المجلة الباحثين على اتباع الشروط والمعايير الواردة في دليل النشر الخاص بالجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA).
- تقبل المجلة المقالات بأحجام لا تزيد عن **20** صفحة.
- لا تقبل المجلة البحوث المنشورة سابقا، أو التي هي قيد الدراسة للنشر في مجلة أخرى.
- يقدم العمل في ملف وورد فقط، ويرسل إلى البريد الإلكتروني التالي:
  j.index@democraticac.de
- يجب الالتزام بالضوابط الشكلية للتحرير وفقاً للقالب الخاص بالمجلة (يمكن تحميل القالب من خلال الدخول على صفحة المجلة: https://cutt.us/PrMYV
- حجم الخط (**14**) ونوع الخط "ساكال مجلة" (Sakkal Majalla) بالنسبة للغة العربية، وحجم الخط 13 ونوع الخط "تايم نيو رومان" (Time New Roman) بالنسبة للغات الأجنبية؛ وأن تترك مسافة 1,15 بين الأسطر؛ وتفعل روابط الويب بوضع خط تحتها، لكي يتم فتحها.
- تزرع الصور التوضيحية والجداول والأشكال حسب ورودها في النص، ولا توضع في آخره.
- عدم استخدام الهوامش، ويمكن استخدام التوضيحات في النص، كما يجب إضافة الوصف التفصيلي في ملاحق منفصلة.
- لا يجب أن ترد أسماء المؤلفين في متن النص أو قائمة المصادر؛ وإذا كان لزاما فعل ذلك فيتم استبدالها بكلمة (المؤلف)؛ ويعتبر المؤلف مسؤولا عن إعادة تصحيح هذه التغييرات في حال قبول المقالة للنشر.
- يتم رفض أو قبول البحوث اعتمادا على تقارير المحكمين الدوليين.
- عند قبول البحث يتسلم الباحث إشعارا بالقبول، وفي حال طولب بالتعديل يمنح مهلة لإتمام جميع التصويبات والإجراءات (إن وجدت).

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

- Scientific articles must fall within one of the following fields: Sociology and Anthropology; Educational Sciences; Psychology; Media and Communication sciences; Management Science; Political Science; Demography; Social Geography.
- The journal in particular tends to favor field studies over theoretical studies (this does not necessarily means rejecting theoretical articles); It is recommended that researchers rely on their articles on one of these methods: the quantitative approach represented by the use of questionnaires and statistical processing tools. The qualitative approach is represented in ethnographic techniques such as the use of interviews, discourse analysis, and participatory observation…
- The journal accepts articles written in Arabic, English or French. o the journal urges researchers to follow the terms and standards of the American Psychological Association (APA) Publication Guide. o The journal accepts articles of no more than 20 pages.
- The journal does not accept previously published research, or that is under study for publication in another journal .
- The work is submitted in«Word file»only, and sent to the journal's e-mail.
- The formal controls for editing must be adhered to the template of the journal .
- Font size (14) and font type Sakkal Majalla for the Arabic language, while font size 13 and font type Time New Roman must be adhered to for foreign languages; It should also leave a space of 1.15 between lines; Web links are activated by underlining them, to be opened.
- The illustrations, tables, and figures are planted as they appear in the text, and are not placed at the end of it .
- Margins are not used, explanations can be used in the text, and detailed descriptions should be included in separate appendices.
- The authors' names should not appear in the body of the text or the list of sources; If it is necessary to do so, it shall be replaced by the word (author); The author is responsible for re-correcting these changes if the article is accepted for publication.
- Research is rejected or accepted depending on the reports of international arbitrators .
- Upon acceptance of the research, the researcher receives a notification of acceptance, and if the amendment is requested, he is given a deadline to complete all corrections and procedures (if any).

Details and information | تفاصيل ومعلومات

البريد الإلكتروني | E-mail	j.index@democraticac.de
الهاتف | Phone	00213660061297 00213778725481
العنوان | Address	Germany: Berlin 10315
الموقع الإلكتروني | Website	- الصفحة الرسمية على المركز الديمقراطي العربي - الموقع الخاص بالمجلة
مواقع التواصل الاجتماعي Facebook Accounts	https://www.facebook.com/MajallatIndex https://www.facebook.com/groups/indexpolls?_rdc=1&_rdr
المجلة مفهرسة ضمن | The following is a list of the Indexing databases	

قاعدة بيانات المكتبة الوطنية الألمانية

DEUTSCHE NATIONAL BIBLIOTHEK
GERMAN NATIONAL LIBRARY
المكتبة الوطنية الألمانية

قاعدة بيانات شمعة توثق وتفهرس المقالات التربوية للمجلة

شمعة shamaa
شبكة المعلومات العربية التربوية
Arab Educational Information Network

قاعدة بيانات معرفة e-Marefa

معرفة
E-MAREFA

قائمـــة المحتويـــات | Contents

	مؤلف/مؤلفو المقال	عنوان المقال	الصفحات
	Author(s)	Title	Page Range
01	Nadine Hasan Haidar, Lebanon Makassed Association	The Secret Recipe of Early Intervention Through the Individualized Family Service Plan (IFSP)	09
02	Dr. ABDI Samira Université de Bejaia - Algeria Dr. TACHERFIOUT Hanane Université de Bejaia - Algeria	L'effet du comportement incivil sur l'estime de soi des adolescents scolarisés (Agés de 15 à 20 ans)	27
03	1.عروفي سامية ؛ 2.بوعون السعيد ؛ 3.مرازقة وليدة 1مخبر بنك الاختبارات النفسية و المدرسية و المهنية ، جامعة باتنة 1 (الجزائر) 2جامعة باتنة 1 (الجزائر) 3جامعة باتنة 1 (الجزائر)	التربية العلاجية لدى مرضى السرطان	37
04	حمزة رشيد جامعة السلطان مولاي سليمان	التضمين في التواصل	55
05	محمد كنتيتي جامعة محمد الخامس الرباط	إسهام المؤسسات التعليمية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى متعلمي المرحلة الثانوي (دراسة إحصائية ميدانية)	61
06	د. سمرزكريّا أسّو جامعة القدّيس يوسف، بيروت. لبنان	الواقعيّة التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ وواقعيّة ابن خلدون التّربويّة في المقدّمة (مقاربة نظريّة)	79
07	د. سوزان جمعة يعقوب باحثة في العلوم السياسية - الأردن	تصميم الاستبانة الكميّة وضوابط قبولها	105
08	عبدالسلام سالم مسعود البوسيفي قسم السمع والنطق – كلية التقنية الطبية صرمان – جامعة صبراتة	أسباب ضعف التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم	117

كلمة العدد

في عددنا الحادي عشر من مجلة 'مؤشر'، يسرّني أن أرحب بكم مع تقديم باقة متنوعة من الأبحاث والدراسات التي تستكشف عوالم متعددة في النطاقات التربوية، الاجتماعية والاقتصادية. يشكل هذا العدد منصة لعرض الأفكار الابتكارية والتحليلات العميقة التي تسهم في إثراء الحوار العلمي وتعزيز فهمنا للتحديات والفرص التي تواجه مجتمعاتنا المعاصرة.

تتيح لنا الأبحاث والدراسات الفرصة لاستكشاف زوايا جديدة وفهم أعمق للظواهر والتغيرات التي تؤثر في حياتنا اليومية. نتطلع إلى أن تقدم هذه المقالات والأبحاث وجهات نظر متعددة وتوجهات تثري الحوار العلمي وتساهم في صياغة سياسات واقتراحات تعزز مسارات التنمية والتطوير في مختلف المجالات.

نود أن نعبر عن شكرنا العميق للباحثين والمؤلفين الذين ساهموا في هذا العدد بمشاركة أفكارهم وتجاربهم ومساهماتهم القيمة. كما نتطلع إلى مشاركة قراءنا الأعزاء في هذه الرحلة المعرفية، ونأمل أن تكون هذه المقالات إضافة ثرية ومفيدة للجميع.

نسعد بتلقي ملاحظاتكم وآرائكم حول محتوى هذا العدد ونتطلع إلى التفاعل والتبادل البناء الذي يعزز دورنا كمنصة علمية رائدة. معاً، نستمر في رحلتنا نحو فهم أعمق وبناء مجتمعات أكثر تطورا وازدهارًا.

دمتم بخير وتقدم

رئيس التحرير

د.فيـــولا مخـزوم

The Secret Recipe of Early Intervention Through the Individualized Family Service Plan (IFSP)

Nadine Hasan Haidar, Lebanon
Makassed Association
Nadine_1771@hotmail.com

"This article emphasis the important role of parents, teachers, and caregivers in screening and assessing children with disabilities, at a very early stage, in order to implement the appropriate early intervention services. Several theories and recent researches focus on the significance of sharing services that support relatives to improve the development of their children, by means of representations that reveal the suggestions. The new recommended educational and psychological practices focus primarily on early intervention that lights the main concerns proposed by families of children having disabilities. Furthermore, notwithstanding the countless offerings to what is suggested for family-centered thinking and training, the IFSP (Individualized Family Service Plan), guides the delivery of assessment services. This article assesses these services in order to determine the occurrence of recognized routines observed as the base for product development, specifically when the examination-providing caregiver has received appropriate training. In addition, findings of this article show that around 50% of the activities observed and identified by the caregivers as unsatisfactory, are used in outcome development. Moreover, important connections between caregivers were discovered as strong connections between activities and improvement".

Keywords: Caregiver, Screening, Assessment, The 13 Disability Categories.

The international commitment to early intervention was the educational primary pact for conducting services for parents of, and infants with disabilities. This article presents the rationale as well as the strategies for early intervention in terms of empirical, realistic, and experiential findings. This article constitutes an important resource for all the professionals involved with at-risk infants as well as families of toddlers and young children having disabilities, in that it embraces the major issues present in early intervention. The first issue that arises is the recognition of the complexity of early intervention and its uniqueness as a domain for helping professionals. The second issue is the emphasis placed on the multidisciplinary approach to involve infants and young children with special needs. A third issue that stems from the need for a multidisciplinary approach and the complexity of early intervention, is the importance of individualization in the work with families. The latter is an issue that the researcher has effectively combined to simplify the important role of the Individualized Family Service Plan (IFSP). In the beginning, a caregiver needs to be certain that parents clearly understand why their child needs help.

The focus is on helping the family develop its own strengths in the resolution of issues. Children are vulnerable to a number of issues and situations that can hamper both their cognitive and affective development. In fact, the outcome of underachievement is always described as performance below expectation. The reasons behind this, may include different aspects such as social isolation, pressure to conform, family dynamics, learning or behavioral disabilities, attention-seeking, trauma, and lack of direction or orientation (Cummings, R. & Fisher, G. 1991).

Complementing the above-mentioned issues, there are three correlated issues relating to development, family, and environmental context. Actually, researchers consider the development of the child as transactional in nature, of which outcomes are determined by shared exchanges between the child and the family all the time (Kranowitz, C.S. 1998). An additional explanation of the lively nature of development is the recognition of the acquaintance of the child and the family with the environmental strains. The importance of the family in the development of the child, along with the ecological settings of the child and the family are additional issues that invade this article and offer a basis for assessment as well as interventional activities and services (Feldman, M.A. 2004).

Moreover, the belief in the benefits of early intervention is now being recognized as a formal commitment to at-risk infants as well as families of toddlers and young children having disabilities. This article endorses such belief and offers a systematic approach to the implementation of theoretically rigorous and realistic interventions. The field of early childhood special education has come to be acknowledged nationally as a discipline by itself, with its own university and expert professional training and research programs, an active national professional organization, numerous professional journals of quality, and significant voices in the invention of a policy at the regional and local levels (Feldman, M.A. 2004).

Lastly, as the services expand, so do the need for comprehensive preparation of educators, therapists, psychologists, and health professionals who work with children under the age of three and their families. This fact is reflected in the increased number of university programs throughout the country that are confronted with the task of training teachers, speech and language pathologists, occupational and physical therapists, school psychologists, social workers, and program administrators, on how to implement the early intervention services (2012 .ثابت، م. وآخرون) Nevertheless, teachers and educators are already faced with the prospect of personnel shortage in early intervention. The primary factor that determines the quality in an early intervention program is the effectiveness of the professionals who work in it; and effectiveness is after all directly related to the quality of training.

Training and Preparation

It is the problematic of providing effective personnel's training that this article is aimed at. It places a strong weight on typical and atypical child development, combined with an ecological vision of intervention. The article is organized on two basic grounds: 1) the early intervention professionals require strong preparation in the representative

categorizations of development that the children experience from birth, and 2) that effective intervention must take an ecological perspective in order to understand the background of the infant's or young child's environment. Additional emphasis has been place on these two premises, thus the first question is dedicated to a developmental perspective whereas the second question is dedicated to an ecological perspective.

Generally speaking, this article lays the foundation for the discussion of developmental research and theory, assessment and intervention, besides addressing family needs. It is also reflected in the new highlighting of early intervention programs for infants from birth. First, the article begins with a review of certain issues relevant to the early intervention field, including the concepts of being at-risk and the least restrictive environment. Then, the researcher moves onto an updated review of typical cognitive, linguistic, physical, and social development.

Furthermore, the article focuses on examining the role of assessment for infants with disabilities from birth until the age of three, covering the screening and traditional assessment procedures, and ecological assessment including information on developing an Individualized Family Service Plan (IFSP). The article is about children whose developmental patterns remain outside the "normal" range, those who have special needs, and those who require special care or intervention from birth until the age of three.

The essential thing about a special service plan is that it is a service provided to the child and the family. It is centered and devoted to present a suggested training in early intervention. Early intervention is attached by a solid and a unified theoretical base (Kranowitz, C.S. 1998). Such theories make the core value intended for early intervention on the child surrounded by his family, and the structures and motives that impact their lives.

In practice, it is recommended that outcomes of any family plan should be taken from family routines; on the other hand, it is required that the plan recognizes the great role of including main concern and priorities in outcomes. Besides, there is a great necessity to examine the family plan setting in order to control the degree in which caregivers use the daily activities to develop consequences. Another purpose for this article is to test the way caregivers can develop outcomes and approaches for early intervention. What is more, the article sheds the light on the very early intervention pointed at serving children at-risk of delays in development, and children with disabilities from birth till the age of three. It focuses on the importance of assessing infants and toddlers, taking into consideration the development and the characteristics of these children. Last but not least, this article gives rise to the important role of the family in the process of improvement of struggling kids, given that children at this stage are sensitive and parent- attached.

This article was directed by a theoretical and conceptual framework based on Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, which is a theory of influence in the field of early intervention (Bronfenbrenner, 1979). This theory clarifies the connections between diverse social elements and the inclusive effect of these chains. In any family

service, the ecological theory shows the development of the child within the child's and the family's environment.

Figure 1. Urie Bronfenbrenner's Ecological Systems Model (1979).

Bronfenbrenner's Ecological System's Theory

This theory, as shown in Figure 1, defines complex "layers" of the environment, each having an effect on a child's development. This theory looks at a child's development within the context of the system of relationships that springs from the child's environment. This theory has recently been renamed "Bioecological Systems Theory" to accentuate on the fact that a child's own biology is the central environment operating his development. The collaboration between elements in the child's development, his direct family/community environment, and the social setting energies and guides his development. Modifications or struggles in one layer will flow all the way through other layers. To observe and monitor child's development we must focus at the child and his direct environment, and at the collaboration of the surroundings.

Bronfenbrenner (1979) defines these concentric layers as ascending from the center, where the child and his family are located in the deepest circle. There is another circle for the connections made by the child and his family; these connections are made of relatives, friends, neighbors, cousins and diverse related connections. Likewise, these preceding social units are encircled in a bigger system comprising of governments, and other systems that might probably have their effects on the child. Another vigorous standard of the Ecological Systems Theory is that any change in one of the units will surely influence the events in another unit.

Thus, to analyze the development of a child, a person should focus on the interaction of the larger environment concurrently.

Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory fosters the excellence and framework of the child's environment for example economic rank, self- esteem, self-concept, and the main needs impact the support required for a family.

Adult Learning Theory

Since the emphasis of early intervention transcend the children, to the wider context of the family, the relation with adults is as vital as the interaction with children. Modeled by Malcolm Knowles in 1979 to clarify how adults learn, Adult Learning Theory is centered on the succeeding norms:

grown-ups are self-directed learners;

gained knowledge and experiences contribute to the acquired learning of adults;

the need to know more is the key for adult's learning;

The main issue now is the acknowledgment of the roles of families as central and pertinent. Assessment and diagnoses are always shown as an ongoing process. It aims to "discover" with its interpersonal and intrapersonal learning. The assessor's primary function is to facilitate learning and intervention (McGraw, 2004).

The identification of a child presenting a developmental delay or with a disability, changes the dynamics with other family members. It is at this time that the family needs assistance.

One of the central goals of a toddler and early childhood mental health services is avoidance and early intervention. Taking into consideration the challenges and the developmental paths needed for a healthy, emotional, and intellectual growth, a counselor should provide a valid context to work with infants, young children, and their families at an early age. By doing this, the counselor reinforces the necessary foundations for a healthy development and therefore, finds a way to intervene in order to address the emerging challenges before they become prolonged. Subsequently, the counselor redirects young children and their families on a healthier developmental path. The family has been recognized as a primary and critical component in the development of the child (Lawlis, 2004). However, early intervention as a new approach has faced a lot of challenges in getting the families that have appeared as having a child at-risk beyond the reach of most assessment programs (Lawlis, 2004). These families often refuse to volunteer for, or cooperate with such services. Another challenge has been to organize programs that are satisfactorily inclusive to help kids, young children, and families with all characteristics of their development. The truth is that all aspects of the child's and family's development are closely connected (Lawlis, 2004).

Providing comprehensive early intervention services for all infants, young children, and their families must be the goal of modern approaches to early intervention. Henceforth, it is important that such approaches be integrated into daycares and all backgrounds in which infants and young children and their families change. The approaches include non-stop educational chances for parents, caregivers, programs at daycare centers, and special programs for families facing difficulties. This article sheds light on how to implement the early intervention approach or the IFSP and explores how to work with families that are almost beyond the reach of most programs. A model will be presented for working with infants in their families, ranging from those who are progressing in a healthy manner to those with a variety of challenges. With the help of a work group, a caregiver should observe and record children's early emotional signs in both healthy and compulsive cases, motor and cognitive processing differences, and infant–caregiver and family interaction patterns (Jordan, R. & Jones, G.1999). As a result, this group will construct a comprehensive approach to assessment, diagnosis, and intervention such as the IFSP.

This approach includes not only children with emotional and behavioral difficulties, but also children with autism spectrum disorders as well as other disorders of connecting and communicating, Dyslexia, language problems, Down syndrome, fragile X syndrome, fetal alcohol syndrome, cerebral palsy, and even severe forms of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Educators are now in a position where there is an urgent need to redefine how we work with these children. Because of that, the researcher chose this topic and presented a model of plan that is used in the USA and the UK for infants and toddlers, the IFSP. This model addresses the family's relationship, because it is the cultural context in which the child's relationships and emotional interactions occur. Intervention for infants and children with mental health

problems and special needs must involve a broad relationship, family, and community-based approach, and should be covered in the IFSP.

On a side note, it is very urgent to validate such a service in order to use it in Lebanon since there is no direct service for children and toddlers below the age of three. The absence of such service was clearly noticed after field trips to the ministry of Education and Higher Education, The Ministry of Health, The Ministry of Public affairs, and The Educational Center for Research and Development (CERD). All of those ministries consecrate a special care for the people with physical disabilities more than disabilities on the educational and cognitive levels. However, it is worth mentioning that CERD gives a special attention for children with learning difficulties and learning disabilities from the age of three and above. To date, no research mentioned the toddlers in assessing them beyond medical tests and screening. However, there is no educational intervention to this target (infants and toddlers and their families). CERD initiated a lot of studies and statistics concerning learning difficulties. First, they issued a article among the official schools of Lebanon to spot out the number and kind of disabilities found. This article was not followed by statistical tables because it was not easy to evaluate the difficulties found. They only mentioned that 25- 28% of the students present learning difficulties in a sample of six schools all around Lebanon. Only 6-7% have difficulties such as dyslexia (ثابت، م. وآخرون 2012). However, the article has only focused on pupils from the age of three until the age of nine. The CERD article recommended focusing on the evaluation of the learning difficulties at an earlier stage in order to get the early intervention services and integrating competences to help pupils with difficulties in an inclusive classroom. Moreover, the CERD article recommended avoiding labeling the pupils in the inclusive classroom by building self-esteem and preparing teachers to deal with the ones with learning disabilities using many strategies, for instance the multiple intelligences, learning styles, affective and social growth, growth psychology, teaching strategies, and cooperative learning.

Furthermore, The CERD published guidance for educators to spot out the learning difficulties and find solutions for them. However, one of the most important limitations of CERD's article is the lack or insufficiency of the programs that target students with disabilities; they are only found in some private institutions.

Definitions

Caregiver. Early intervention is a special service used to appropriately allocate a caregiver for the child and his family. Countries differ in the technique they present this caregiver. Some use a model in which the caregiver does not offer any intervention service, whereas in other countries, the coordinator of the services may be provided by a special educator or speech therapist. For that reason, the caregiver performs as a helpful and experienced supporter and is accountable for supporting families in understanding and mastering their rights. Researches have proved that this relationship between families and the caregivers is essential towards effective early intervention (Feldman, M.A. 2004).

Moreover, the caregiver needs services in the fields of technology, health, therapeutic, nursing, nutrition, occupational therapy, physical therapy, psychology, social work, or speech therapy. In addition to the coordination of services, the caregiver applies and assesses the Individualized Family Service Plan (IFSP) or any other intervention plan.

Screening. Screening is a large scale and a procedure designated to determine the presence or absence of developmental problems. Screening is done with the purpose of identifying those infants or children considered at-risk, that is, those who will probably need special services to aid their normal development. Screening is usually quick and inexpensive (Feldman, M.A. 2004).

Assessment. Assessment is the process by which children are identified as having a special need or having any kind of disability and in need of special education services. Testing is not a synonym of assessment because a test may result only in a score, whereas a good assessment will provide much information effective in educational programming and individualized planning (Feldman, M.A. 2004)... Assessment is not so much a process itself, as it is more of a part of a process; the other part is intervention, without which the assessment is deemed useless. It is a continual and ongoing process in which children are examined continuously over most of the duration of their education. It can provide early indicators on the performance of children. It can also provide what has been learned or gained by a particular stage.

Raising a child with a disability or illness is a journey filled with challenges on the personal and parental levels. Parents may experience a myriad of emotions, most of which are undesirable and uncomfortable. Parents will recalibrate their goals, their values, and their priorities in order to bring out the strengths they never knew they had. To begin with, neither of the parents knows anything about special needs nor on how to parent a special needs child. All what the parents know, initially, is that their world has been turned upside down and they need to seek professional help for their child, serving to provide, as well, a sense of understanding and orientation for themselves (Colorado, B. 2008). Their stories range from heartbreaking to heroic filled with hope, disappointments, and success. Families of children with disabilities face challenges in different forms given that each family is unique. Children with special needs require particular help more often, and for longer periods of time; sometimes, for their entire lives. Some of the familiar problems that children face, resulting in special needs, are now categorized by IDEA (Individuals with Disabilities Education Act (P.L.108-446)) as of March, 2013 (Ghazi, M. et al).

The 13 Disability Categories

The IDEA defines the 13 disability categories. Similarly, the Lebanese Center of Educational Research established a dictionary for words related to the categories of the diverse learning disabilities (Ghazzi, M. et al). The categorization of the disabilities and their definitions are as follows:

Autism

Autism is a developmental disability, significantly affecting verbal and non-verbal communication, educational performance, and social interaction. Generally, autism is evident before the age of three, but not necessarily. Characteristics often associated with this disability, are engagement in repetitive activities and stereotyped movements, resistance to changes in daily routines or the environment, and unusual responses to sensory experiences. The term autism does not apply if the child's educational performance is adversely affected primarily because the child has emotional disturbance, as defined in number four below.

2. Deaf-Blindness

It is a concomitant hearing and visual impairment, the combination of which causes such severe communication and other developmental and educational needs. Such needs cannot be accommodated in special education programs dedicated for children with deafness exclusively nor with blindness exclusively.

3. Deafness

It is a hearing impairment, the severity of which damages a child’s processing of linguistic information through hearing, with or without amplification, and that adversely affects the child's educational performance.

4. Emotional Disturbance

It is a condition exhibiting one or more of the following characteristics over a long period of time and to a marked degree, that adversely affects a child's educational performance:

(a) An inability to learn that cannot be explained by intellectual, sensory, or health factors.

(b) An inability to build or maintain satisfactory interpersonal relationships with peers and teachers.

(c) Inappropriate types of behavior or feelings under normal circumstances.

(d) A general pervasive mood of unhappiness or depression.

(e) A tendency to develop physical symptoms or fears associated with personal or school problems.

The term includes schizophrenia. The term does not apply to children who are socially maladjusted, unless it is judged that they have an emotional disturbance.

5. Hearing Impairment

It is impairment in hearing, whether permanent or fluctuating, that adversely affects a child’s educational performance, but is not included under the definition of “deafness”.

6. Mental Retardation

It is a significantly sub-average general intellectual functioning, existing concurrently with deficits in adaptive behavior and manifested during the developmental period, that adversely affects a child’s educational performance.

7. Multiple Disabilities

It is a concomitant impairment (such as mental retardation-blindness, mental retardation-orthopedic impairment, etc.), the combination of which causes severe educational needs. Such needs cannot be accommodated in a special education program

dedicated for one of the impairments exclusively. The term does not include deaf-blindness.

8. Orthopedic Impairment

It is a severe orthopedic impairment that adversely affects a child's educational performance. The term includes impairments caused by a congenital anomaly (e.g. clubfoot, absence of some member, etc.), impairments caused by disease (e.g. poliomyelitis, bone tuberculosis, etc.), and impairments from other causes (e.g., cerebral palsy, amputations, and fractures or burns that cause contractures).

9. Other Health Impairment

It is having limited strength, vitality, or alertness, including a heightened alertness to environmental stimuli, that results in limited alertness with respect to the educational environment, that— (a) is due to chronic or acute health problems such as asthma, attention deficit disorder or attention deficit hyperactivity disorder, diabetes, epilepsy, a heart condition, hemophilia, lead poisoning, leukemia, nephritis, rheumatic fever, and sickle cell anemia; and

(b) Adversely affects a child's educational performance.

10. Specific Learning Disability

It is a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using language, spoken or written, that may manifest itself in an imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell, or do mathematical calculations. The term includes conditions on the likes of perceptual disabilities, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, and developmental aphasia. The term does not include learning problems that are primarily the result of visual, hearing, or motor disabilities, of mental retardation, of emotional disturbance, or of environmental, cultural, or economic disadvantage.

11. Speech or Language Impairment

It is a communication disorder such as stuttering, impaired articulation, language impairment, or a voice impairment that adversely affects a child's educational performance.

12. Traumatic Brain Injury

It is an acquired injury to the brain caused by an external physical force, resulting in total or partial functional disability or psycho-social impairment, or both, that adversely affects a child's educational performance. The term applies to open or closed head injuries resulting in impairments in one or more areas, such as cognition, language, memory, attention, reasoning, abstract thinking, judgment, problem-solving, sensory, perceptual, and motor abilities, as well as psycho-social behavior, physical functions, information processing, and speech. The term does not include brain injuries that are congenital or degenerative, or brain injuries induced by birth trauma.

13. Visual Impairment Including Blindness

It is impairment in vision that, even with correction, adversely affects a child's educational performance. The term includes both partial sight and blindness.

In a perspective to fulfill the requirements of individuals presenting any kind of disability, the following is required :(الغزّي، وآخرون. 2014)

A specialized intervention at home or at school or in the community for the issue of delays in language, and physical, cognitive, or social development; Regular medical treatments or interventions for health conditions; Individualized educational programs or plans for learning disabilities; Extra care for daily living skills; A special help to enhance communication; Special therapies for improving physical strength and coordination; Special therapies for emotional or behavioral problems; Special equipment to help increase movement; Few years ago, there wasn't much help and hope for children with special needs. Most of them suffered under-education, underestimation and undervaluation. Nonetheless, time has changed and now we are increasingly aware, as a society, of the children's right to be valued, educated, and challenged. Laws are being enacted to ensure the rights of people with disabilities. Furthermore, technology is rapidly advancing, medical help is improving, and professionals are enhancing their knowledge and skills (Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L., 2000). A wider range of services for children and their families is emerging, as parents are becoming more enabled supporters. It is a long and a hard way for parents, professionals, and children with special needs because all together they are creating a new kind of future (Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L., 2000).

How early intervention services are provided to the child and the family is as important as which service to provide. How services are applied is based on modern suggested training in early intervention. Early intervention is fenced by a resilient theoretic basis. The theories that form the basis of early intervention focus on the child as a learner in the frame of his or her family, and the factors that influence their lives.

Early Intervention

Early intervention comprises a set of supports, services, and experiences to prevent or minimize long-term problems, as early as possible. While it can be offered at any age, whether before or during the early stages of disabling conditions and circumstances, the term, however, is commonly reserved for infants and young children. Typically, children who receive this early intervention are both, those already suffering and at-risk. The risk might be developmental, emotional, social, behavioral, or school problems due to biological reasons (e.g. low birth weight) or even environmental factors such as poverty.

Early interventions and orientations are manifold. Some programs take into account that the child needs an extraordinary learning environment. They highlight on the crucial role of the parents and home in shaping the child's future. Therefore, such programs offer several types of family-based intervention including case management, family support, home visits, and parent's education. These programs, then, target the needs of the family as a whole and study the effect of early intervention on other family members (Peters, 2000). Under the IDEA, "infants and toddlers with disabilities" are children from birth till age two who need early intervention services, and that because they are experiencing developmental delays in one or more of the following areas: cognitive

development, physical development, communication development, social or emotional development, adaptive development, as assessed by suitable assessment tools and procedures; or they have a diagnosed physical or mental condition that has a high possibility of resulting in developmental delays.

Individualized Family Service Plan

The Individualized Family Service Plan (IFSP) is addressed to support families in the improvement of results of their child. The IFSP works as a method to monitor supports and abilities for each child. It should be established by the family with the help of a multidisciplinary team to articulate information affecting the child and his or her family, taking into account many elements. The first element is a report of the child's current stages of cognitive, physical, communication, social, and emotional development. (Hammill, & Bartel, 1978).

Contemporary levels of cognitive development include a varied selection of mental capabilities or intelligences. The current level of cognitive development includes reports related to attention, memory, critical thinking, communication, and reasoning. Reports of physical development include vision, hearing, and other health issues adding to the motor skills of the child. Motor skills are made of two groups; large motor skills for instance climbing, walking, crawling, and rolling; and fine motor skills such as cutting, pinching, and holding small things. Moreover, contemporaneous levels of collaboration and social/emotional development need to be observed and reported including speech, gestures, and facial expression in order to observe verbal and non-verbal ways of communicating. Such development includes satisfactory ways of interacting with peers, siblings, and family members. Briefly, the development contains all the other domains like self-care or self-help skills as a demonstration of age-appropriate skills. These skills can include dressing, eating, toileting, and suitable autonomous working.

A supplementary prerequisite of the IFSP is a record of the family's resources, related to improving the development of the child. Plans of explicit early intervention services must contain the regularity, strength, interval, and technique of providing these services. The beginning of services, and the person in charge for service coordination, as well as carrying out the plan are also stated on the IFSP. (Rapp, W. & Arndt, K. 2012). Additionally, the plan must also include the steps to take in order to involve the toddler in the preschool or other appropriate services.

Once prepared, the IFSP team should meet at least twice yearly to notice progress and provide revisions based on assessments, and other related information. Also, the IFSP should be revised with the family once every six months. Finally, the early intervention team must clarify to families the constituents of the IFSP and get families' confirmation for those services.

At-Risk Children

The term at-risk is normally used to include children and youth, and has a resilient innate meaning. However, the term has no reliable definition and can be observed by branding certain groups. The progressive side of this undetermined definition is that program providers have some flexibility in how they define "at-risk" for their programs.

Regardless of this flexibility, it is still important to have a standard or a reference point for vibrant communication between providers, funders, policy makers, and the media about what "at-risk" precisely means. Some would debate that all children are at-risk some way or another, while others highlight that some children encounter greater risks than other children do. For example, children may qualify as at-risk if they already present a certain disability, or have been abused. On the other hand, some would argue that one should not describe children themselves as being at-risk, but rather the environment in which they grow. For instance, one can say that the family, as a whole, is at-risk.

Principally, families are the most critical setting for the development of children, and family risk factors, such as poverty, low parental education levels, have been regularly found to challenge children's development.

A third approach would focus on the community, neighborhood, or school background as an at-risk environment. For example, a low-income community with a high crime level and a low high school level might be viewed as a place that puts children at-risk of poor outcomes.

Maslow's Hierarchy of Needs

Maslow's Hierarchy of Needs is a pivotal theory used to train many in the domain. According to Maslow, some needs are more important than others and must be met before anything else. The parents have to meet basic physiological and security needs that are placed in first priority. Until they find stable housing and can meet needs for food, health care, and other daily living necessities, parents will most likely not be able to focus on higher order achievement needs on the likes of engaging in early intervention (Thompson, Ch. L. & Henderson, D. A.). Such approach does not indicate that intervention is unimportant; it only explains that other, more serious needs must come first. Maslow's theory (1954) is built on the supposition that individuals have inside them an inherent hierarchy of needs as presented below in Figure 2.

Fig. 2. Maslow's Hierarchy of Needs

Beginning from the lowermost, the classifications in the pyramid are physical requirements, security requirements, community requirements, appreciation requirements, and self-actualization needs. The most basic needs are placed at the bottom of the hierarchy such as food, water, and sleep. People move up the pyramid when needs in a previous level have been met. Consequently, when physical needs are satisfied, it becomes likely to transfer to the upper level of needs, safety. Succeeding safety needs, social needs must be addressed like love, belonging, friendships, family relationships, and ties. Next, esteem needs and self-actualization needs. In some situations, an individual might not be able to stay in one level for the reason that a need in one of the lower levels is demonstrated.

Families and Early Intervention

In the United States, the main duty of families in early intervention changed since the beginning of families in early intervention guideline. Families are the main debate of the

Federal Early Intervention Law for young children with disabilities. By emphasizing on the family in Part C of IDEA, law gave another definition for the family members as receivers of services in acknowledgement of their serious role in a child's development. Conversely, services have not always mirrored this probability (.(2014 أ. أبو سعد،
Development of the IFSP is a dynamic process that involves a collaborative planning effort and partnership between the parents or caregivers on one side, and the professionals on another side, who will deliver the services and supports to the infant or the toddler along with his or her family. It is intended as an ongoing process of planning and adjusting services to keep up with the changes in developmental needs. The IFSP should be reader and user-friendly, easily read and understood. Moreover, cultural values and believes should be respected and considered in the IFSP since it is addressing families as a family-centered approach.

Family-Focused Approach

Depending on the specific orientation of family systems, this approach has a variety of goals. Historically, the starring role of the family has improved after involving families in individualized plans. Families form an interconnected part of the mediation service group. Specialists and families cope together to regulate and improve the development of the child. Though, families request the professionals' advice and guidance to meet definite needs. The central consideration is regarding what is in the best interest of the family (Chapman, G. & Campbell, R. 1997). Outcomes are evaluated on the basis of the particular orientation of the professionals. On behalf of various experts, the swing from expert-focused, to family-focused services challenged their training, and produced an upsurge in the need for family involvement in the planning. In all the family approaches, change needs to happen relationally and not just physically (Chapman, G. & Campbell, R. 1997).

Studies designate that the family-centered approach leads to superior products for children than the outdated child-centered methodology. Indeed, family-centered approaches practice representations that introduce early intervention centering on the child surrounded by daily backgrounds and connections. Studies have shown that there is a higher level of parents' participation when using family-centered practices, and a higher positive impact on the child. Such impact will positively influence the outcomes (Sears, W. & Thompson, L, 1998).

The Four Stages of Adaptation

Some parents who have kids with disabilities experience many stages in the journey of adaptation. In the discussions with parents of children with special needs, the researcher noticed that they experience many stages in their journey. There were distinct changes in all the parents' sense of control over their lives, their increased self-confidence and skills in their parenting roles, the balance of their lives, and their attitude about the future. The four stages of adaptation are surviving, searching, settling in, and separating (Woznick, L. & Goodheart, C. D. 2002).

Surviving

Surviving is what you do, as a parent, to keep going when you are feeling completely helpless, because something totally out of your control has taken away your child's equal chance at life. Surviving is different for everyone; it may last a week or even years. Some of the feelings may stay for a lifetime; some may be accompanied by expected events of unexpected memories. Surviving is reacting and coping, and it involves a lot of feelings that may include fear, confusion, guilt, blame, shame, and anger. Parents may experience different feelings at different times. There is no right way to get through this stage, but there are some things the parents can do to alleviate it. First, the parents have to understand that these feelings are quite normal. Then they must take care of themselves during this period and use support networks such as counselors, friends, or family members. They pass through this period of surviving in their own way and on their own time. There are a lot turning points for the parents to remember, for instance the formation of a sense of control, optimism, and hope after a certain period of time. Such formation takes place when the parents admit that they have to survive. As a matter of fact, to admit "They have survived", is to say "They have overcome"; Parents' survival is to move ahead with life with purpose, energy, and sense of trust that whatever happens to their family, they will somehow find a way to deal with it.

Everyone survives in different ways, some parents may know that their child would have special needs even before he was born, for example from pregnancy diagnoses. While some parents may know that their child is going to have special needs directly after birth as a result of injury or illness, other parents may know gradually, one step at a time, as the child shows signs that something is not going right. Some parents may notice delays in learning or development, unusual behavior patterns, or continuous illness. But more importantly, the nature of the child's special needs and their level of severity do not make it any easier or any harder to deal with. Having special diagnoses may not make it harder to just knowing that the child is at-risk or is slow to develop. When and how the parents learn that their child has a problem does not make the process of adaptation easier or harder. Basically, the attitude of the extended family, the cultural group, or even the religious beliefs may affect whether the adaptation will be easier or harder. There is no perfect way or right way of getting through this beginning stage. When parents become aware that their child has a problem or is at-risk for a problem, they begin to deal with this issue in two ways, coping and reacting.

Coping.

Coping is the process of managing the issues that come the parents' way. Sometimes parents may feel like they are trying to empty a flooding ship with one bucket. They may have to make decisions without feeling confident about them. Plus, they may have to deal with specialists to whom they are unacquainted, who may give recommendations and advice that sound unfamiliar. Coping with all of this, is not an easy task but parents have shown ability to handle it even better than they guessed they could (Ricci, I. 1997).

Reacting.

Reacting drains energy and decreases feelings of control over own life. Until a certain time, parents of children with special needs, will not possess any sense of direction over their lives. They are always trying to figure out what is going on and what to do next. Their reactions may range from confusion, to fear, to incompetence and may be accompanied by feelings of grief, anger, guilt, and helplessness. These are the ways that many people feel, usually, upon hearing sad or frightening news. A parent with a child with disability probably experienced all of these feelings combined. Most of these feelings get resolved or fade as the parents find themselves ready to move on and as they begin to feel that they have control of their lives once again.

Surviving begins with a state of shock which is a normal reaction to a traumatic or major loss as in death or disaster. Shock is a psychological reaction to protect the body and mind from being overwhelmed (Cunningham, C. 2016). Surviving is an intensely personal journey. No one can exactly understand what it is like for the parents. Sometimes, they may feel like a helpless, incompetent victim. They may feel drained and lifeless, with a lot of loneliness.

Sadness is a normal emotional reaction to events, thoughts, stories, or memories that remind a person of a loss. He may feel sad about changes he is doing in his life or thoughts about what his child might not be able to do, or how will he tell the news to his friends and relatives. Sadness comes and goes and sometimes might lead to depression. Depression is a chronic mood state that may affect eating or sleeping when a person feels like the problem will linger. A state of confusion, chaos, uncertainty, ambiguity, fear, as well as worrying, guilt, shame, and embarrassment appear while trying to adjust and adapt to the new situation. These are called toxic emotions and on a more serious note, might lead to suicidal anger (Goleman, D. 1996).

At some point, there is a turning point from surviving to searching. This stage is filled with anger that can take many forms, starting with the general anger of taking it personal, to anger more specifically directed at someone in the form of blame such as a blame towards the hospital, towards the person who diagnosed or omitted to diagnose, or even towards the child. Resentment and envy are normal forms of anger at this stage where the parents make comparisons with normal children. Then a feeling of betrayal leads to conscious or unconscious denial as a protective device that the mind uses when a person is not ready to deal with problems.

Searching

Searching is the second stage of adaptation. Parents will probably have periods of searching during their whole lives with their child. There are two kinds of searching; outer searching and inner searching. Outer searching begins with the first questions about the child: “what is wrong? Can it be fixed?” Outer searching begins while parents are still surviving. It consists of looking for a diagnosis and for services.

Some parents feel incompetent towards, and frightened from the new challenge; others, conversely, feel motivated, energized, needed, and fulfilled. But what is certain is that almost all feel an exhausting conflict and mixed emotions. Since every parent is different, there is no right way to feel, and many feelings have the ability to change the

life direction and philosophy of the parents. Searching is an incredible journey that begins while parents are still struggling with the issues of surviving. For the purpose of properly taking care of the child and finding the appropriate help and intervention that cannot wait, parents must rapidly resolve all of the feelings and questions they are dealing with. This stage is the stage of mastery and direction towards the appropriate solution after diagnoses. Parents need to label the problem so that it becomes easier to understand it and treat it. This will also help in stereotyping and setting certain expectations of what the child may or may not be able to do. Searching gives strength and new awareness of special needs and the way they are treated in society. Besides, it connects the parents with other families with similar problems. A feeling of empowerment will arise as the parents feel more competent and successful while facing the frustrations of dealing with barriers. But nonetheless, searching is filled with mixed feelings of success and failure, hope and despair, and accomplishment and frustration (McGraw, Ph. 2014). In the process of searching, parents ask a lot of questions in order to rest assured about their children. Some of these questions are:

Can I be a good enough parent to meet all of my child's needs?
How will my child's disability affect my relationships?
How will my child's "special needs" affect my other children?
How will these circumstances affect the desire or ability to have more children?
Who can I understand what I'm going through?
What if my child grows up and cannot be independent, get married, or have children?
Will my child be able to go to school and have friends?
Will my child be normal, healthy, and happy?
Who will take care of my child if something happens to me?
Will I ever stop worrying about all of this?

After asking all these questions and struggling with answers parents realize that there are no quick cures or easy solutions and some of their questions do not, and will never have answers. Thus, searching will never stop but it will develop into a state of peace of mind and that will be the turning point between searching and settling in.

Settling In

Settling in is the third stage in the adaptation process. It is a time of more predictable, settled-in living even if a person is still busy in searching issues. It is the stage of integrating a child's special needs into the rest of the parents' lives, and the stage of establishing a new sense of stability and harmony for the entire family. It is a shift in attitude, balance, and control as well. During survival, most of the energy is spent on coping. Some parents stay in the surviving stage for a longer time. And as the emotions felt in the searching move into the background, the parents settle down.

Separating

Separating is the fourth and last stage of adaptation. The process of separating includes both emotional separateness of the parents and children, and physical separation that may occur when a child has special needs. Separating begins at birth, since every step towards growth is a step towards independence and separation.

However, the daily, small experiences children need in order to practice being independent in a safe and protected way, may not happen easily for the child. Separation for children with special needs often has to be initiated, planned, or supervised by the parents. The child may have to learn daily living skills in small steps with a lot of arrangement. Moreover, the child needs self-discipline because his parents will not always be the lifeguards and rescue squads. The child needs to know his strengths and weaknesses and needs to know the importance of self-regulation. The most important of it all, is that a child should understand his disability and learn how to fight his own challenges.

References

- Peters, R (2000). Overcoming Underachieving: A Simple Plan to Boost Your Kids Grades and End the Homework Hassles. New York: Broadway.
- Kranowitz, C.S. (1998). The Out- of – Sync Child. New York: Skylight Press.
- Lawlis, F. (2004). The ADD Answer. USA: Penguin Group.
- Cummings, R. & Fisher, G. (1991). The School Survival Guide for Kids with L.D. USA: Free Spirit Publishing.
- Jordan, R. & Jones, G. (1999). Meeting the Needs of Children with Autistic Spectrum Disorders. Great Britain: The Gromwell Press Ltd.
- Sears, W. & Thompson, L. (1998). The A.D.D. Book: New Understandings, New Approaches to Parenting Child. USA: Little Brown Company.
- Hammill, D. & Bartel, N. R. (1978). Teaching Children with Learning and Behavior Problems. London: Allyn and Bacon, INC.
- Severe, S. (2000). How to Behave so Your Children Will, Too! USA: Penguin Group.
- Woznick, L & Goodheart, C.D. (2002). Living with Childhood Cancer: A Practical Guide to Help Families Cope. Washington: American Psychological Association.
- McGraw, Ph (2004). Family First. New York: Free Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chapman, G. & Campbell, R. (1997). The Five Love Languages of Children. Chicago: Northfield Publishing.
- Cohen, L, et al. (2007). Research Methods in Education. London: Routledge Group.
- Cunningham, C. (2016). Down syndrome: An Introduction for Parents and Carers. UAE: Jarir Bookstore.
- Feldman, M.A. (2004). Early Intervention. UK: Blackwell Publishing.
- Ghazzi, M, et al. Dictionnaire Des Mots Utilisés Dans Le Domaine Des Difficultés d'apprentissage. Liban: Centre De Recherche Et De Développement Pédagogiques.
- Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence. USA: Bantam Books.

- McGraw, Ph (2014). Real Life: Preparing for the 7 Most Challenging Days of Your Life. UAE: Jarir Bookstore.
- Rapp, W. & Arndt< K. (2012). Teaching Everyone. USA: Bookers.
- Ricci, I. (1997). Mom's House, Dad's House: Making Two Homes for Your Child. New York: Fireside.
- Thompson, Ch. L. & Henderson, D. A. Counseling Children. (7th Edition). USA.

- أبو سعد، أ. الإرشاد الزواجي الأسري.(2014). (ط2). الأردن: دار الشروق.
- ثابت، م. وآخرون. (2012). دراسة إحصائيّة لرصد أنواع وأعداد ذوي الإحتياجات الخاصّة في المدارس الرسميّة. لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء.
- الغزّي، وآخرون. (2014). دليل المفاهيم المتعلّقة بالصعوبات التعليميّة. لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 03، العدد 11
ISSN: 2701-9233

L'effet du comportement incivil sur l'estime de soi des adolescents scolarisés

(Agés de 15 à 20 ans)

Dr. ABDI Samira
Université de Bejaia - Algeria
Email : samira.abdi@univ-bejaia.dz
Dr. TACHERFIOUT Hanane
Université de Bejaia
Email : hananetach91@gmail.com

Abstract :

This research aims to study and explore the self-esteem of school adolescents involved in uncivil behavior; à new concept which qualifies all disruptive behaviors to the established order, it is a very popular phenomenon in the school environment. This study was carried out at the YIACI A/Kader ex technicum high school level, Ihedadden Bejaia, on 150 students aged 15 to 20 years old and enrolled during the 2021/2022 school year. We adopted the descriptive method and we used two scales which are: the incivility scale of Pierre Coslin 1997 and the Toulouse scale of self-esteem. The results obtained show that there are differences in uncivil behavior between boys and girls thus the level of self-esteem in its different areas differs depending on gender and that the self-esteem of schooled adolescents involved in 'uncivil behavior is not affected by their behavior.

Key Word: incivility, self-esteem, adolescence, school environment.

I. Introduction:

Le système éducatif connait de nombreux défis, et parmi les différents problèmes auxquels l'école fait face, l'incivilité scolaire avec son taux qui ne cesse pas d'augmenter. L'incivilité un nouveau concept, est un phénomène qui tend à être compris dans les définitions de la violence, cette expression de violence dans le milieu scolaire prend en compte des gestes d'incivilité. Selon Blaya : « l'incivilité n'est pas nécessairement des comportements illégaux, au sens juridique, mais d'infraction à l'ordre conçu, rencontrés dans la vie quotidienne. Quant à l'incivilité scolaire, il s'agit des petits désordres, de chahuts, de refus de coopérer, des insolences, de l'impolitesse, des paroles blessantes ». (Blaya, 2006). De façon répétitive, ces comportements incivils se répercutent négativement sur la règlementation interne de l'établissement et le climat scolaire qui est connu comme un facteur influençant l'estime de soi des élèves.

D'un point de vue historique, diverses orientations sont enregistrées dans l'approche de l'estime de soi, cette diversité montre toute la noblesse de cette notion et la richesse de la réflexion intellectuelle et scientifique la concernant. L''estime de soi, une des dimensions les plus fondamentales de la personnalité et un facteur important de bien-être et d'équilibre psychique, elle indique une acceptation de l'individu lui-même et une reconnaissance. Pour Walker, l'estime de soi se définit comme étant une attitude

favorable ou non favorable qu'une personne entretient d'elle-même et cette attitude est communiquée aux autres de façon verbale ou comportementale. (Walker, 1991, p 6).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons décidé d'explorer et de comprendre cette relation entre l'incivilité scolaire et l'estime de soi et l'effet de ces comportements incivils sur l'estime de soi des adolescents scolarisés, pour la réalisation de ce travail, nous avons opté pour la théorie cognitivo-comportementale comme arrière-plan théorique le plus adéquat à ce thème car elle s'intéresse au côté comportemental ; le comportement incivil des adolescents à l'école et au côté cognitif ; les émotions, la pensée et la compréhension de diverses opérations mentales. Elle convient aussi aux outils de recherche qu'on a décidé d'utiliser.

I. Problématique et hypothèses :

L'adolescence est plus difficile à définir qu'il pourrait sembler au premier abord. En effet, l'adolescence est une notion complexe : il s'agit à la fois d'un phénomène social, d'un processus de maturation biologique et d'un moment de transformation psychique. Le psychanalyste Raymond Cahn souligne bien cette complexité en définissant l'adolescence comme « ce temps où la conjonction du biologique, du psychique et du social parachève l'évolution de petit homme ». (Brusset, 2017, p 174).

Les adolescents de leur nature se questionnent sur leur identité, leur personnalité, leur image, et ressentent un besoin grandissant d'indépendance et d'autonomie. Ils sont connus par leur ennuie et manque d'intérêt à l'école, c'est pour cela ils souffrent d'un mal être dans la vie scolaire et leur capacité d'adaptation parfois est mise à rude épreuve. De ce fait, plus les pressions de milieu scolaire augmentent plus des changements comportementaux se produisent tel que des comportements incivils.

Sébastien Roché dans « la société incivile » associe quant à lui les adolescents aux phénomènes des incivilités et en donnant des explications : « D'une manière générale, les adolescents sont amenés à commettre un grand nombre d'incivilités. En effet, le jeune explore naturellement son champ d'action, sa marge de manœuvre, sa place dans le monde et l'ordre dans ce monde. Bref, il expérimente sa liberté, le respect qu'on lui doit et qu'il doit aux autres, ce qui est considéré comme bien ou mal, normal ou anormal de sa part, ses droits, et tout cela à travers les réactions de son environnement humain ». (Roché, 1996, p 58 59).

Selon les statistiques présentées par le conseiller de la ministre de l'éducation nationale Chaib Draa Mohamed Tani lors d'un exposé sur « la stratégie du secteur pour la lutte et la prévention contre la violence en milieu scolaire » ; la violence entre les élèves représente 80%, alors que celle exercée par les élèves à l'égard des enseignants est de 13%, contre 5% pour la violence infligée aux élèves par les enseignants et 2% pour la violence entre enseignants. (La radio algériennes 08-03-2017).

Ce climat d'indiscipline, précisément ces comportements incivils influencent l'adolescent non seulement dans son parcours scolaire mais également dans son développement ; la construction de sa personnalité, de son soi et spécifiquement son estime de soi. Le lien entre l'estime de soi et le contexte scolaire est très complexe ; effectivement, l'impact qu'aura l'école sur l'estime de soi d'un adolescent diffère d'une

personne à une autre, et dépend de nombreuses variables, notamment la nature des expériences vécues dans le milieu scolaire qui peuvent générer des réussites et des expériences positives, ou encore, faire vivre des échecs et affecter l'estime.

L'estime de soi est considérée comme un facteur crucial pour le bonheur personnel et le fonctionnement efficace. Les individus veulent et ont besoin d'une estime de soi élevée afin de surmonter leurs problèmes de manière efficace, à se sentir mieux, et à atteindre leurs objectifs personnels. Pour ces raisons, elle a été considérée comme un concept central de la psychologie. (Behamdouni, 1993, p 73).

A la lumière de ce que nous venons de dire et partant de principe que l'environnement scolaire a un impact sur l'estime de soi des élèves, et que les élèves victimes d'incivilité et de violence scolaire ont une estime de soi basse, notre problématique se résume dans la question suivante :

Est-ce-que le comportement incivil manifesté par les adolescents scolarisés affecte leur estime de soi ?

Hypothèses :

En regard des éléments évoqués et pour répondre à notre question de recherche, nous partons de l'hypothèse selon laquelle le comportement incivil manifesté par des adolescents scolarisés se répercute sur le niveau d'estime de soi, en effet plus l'adolescent manifeste un comportement incivil, moins il s'estime.

Hypothèses opérationnelles :

Avant de répondre à notre hypothèse, nous allons d'abord explorer les deux variables séparément, et pour cela nous allons suggérer ces trois hypothèses opérationnelles

- Le degré du comportement incivil manifesté diffère selon le genre.
- Il y'a une différence dans le comportement incivil manifesté (physique, verbal et symbolique) selon le genre.
- Il y'a une différence dans le niveau d'estime de soi (globale, émotionnelle, sociale, scolaire, physique et future) selon le genre.

II. Aspect théorique :

1.Incivilité :

Le terme incivilité est apparu outre-Atlantique et son emploi actuel est d'importation anglo-saxonne. Le premier à avoir repéré, au cours des années soixante et soixante-dix l'importance de ce phénomène dans la vie urbaine moderne est probablement le sociologue américain Erving Goffman, connu pour ses analyses des relations interpersonnelles. (Dumont, 2000, p836).

Du latin « incivilités », le terme incivilité est apparu dans la langue française au XVII siècle. Il a tout d'abord été utilisé en criminologie pour s'imposer ensuite en sociologie. L'incivilité se rapporte à des comportements et des actes qui ne respectent pas l'ensemble des règles de vie citoyenne. (Biedermann, Prête et Rossel. J, 2009, p 18).

Bonnemain, après avoir consulté la quasi-totalité des préfectures françaises, observe ce que tous les auteurs, qu'ils soient nord-américains ou européens constatent ou

confirment : les incivilités ont des difficultés à être clairement et communément identifiées, ou encore classées : « il y'a pas une définition de l'incivilité, mais des définitions multiples renvoyant à la fois au registre du social et du pénal. L'incivilité désigne indifféremment le non-respect d'autrui, l'incivisme, une infraction bénigne, un délit ou même tout acte nuisant à la société. Être incivil, c'est tout aussi bien être impoli, squatter les escaliers, casser les boites aux lettres, voler, menacer, resquiller ou mendier. L'incivilité suppose à la délinquance ou est de la délinquance. C'est une violation de la loi sociale et/ou de la loi pénale. L'incivilité déplace la frontière entre les deux, la distinction devient floue : l'incivilité c'est aussi ce qui est officiellement réprimé par les textes mais n'est en réalité pas sanctionné et qui de ce fait, tend à passer du domaine pénal au domaine social ». (Bonnemain, 2000, p 65).

2.Estime de soi :

Historiquement, deux théoriciens ont apporté une contribution majeure au concept de l'estime de soi et sont encore cités régulièrement dans les écrits scientifiques.

Un des premiers auteurs à avoir influencer les travaux dans le domaine de l'estime de soi était William James (1892). Considérant l'estime de soi comme conscience de la valeur du moi, cet auteur met l'accent essentiellement sur la dynamique intra personnelle et intrapsychique. Dans cette optique, l'articulation entre le moi actuel et les aspirations d'un sujet jouerait un rôle primordial. Ainsi, plus la distance entre le soi réel et le soi idéal est grande, dans le sens que les succès ne correspondent pas aux ambitions, plus un individu aurait tendance à avoir une estime de soi ternie. (Jendoubi, 2002, p 9).

En 1920, Cooley apporte une nouvelle perspective en avançant l'hypothèse comme quoi le sentiment de valeur de soi serait une construction sociale façonnée par les interactions avec l'entourage, et cela dès l'enfance. Cooley parle alors de l'effet de mémoire social (looking glass self) : c'est le regard des autres qui renvoie des indications permettant au sujet de connaitre l'opinion qu'ils l'ont de lui. Cette opinion serait par la suite incorporée à la perception de soi, une perception qui dépendrait donc étroitement de la façon dont le sujet est perçu ou pense être perçu par les autres. Certains parlent alors d'identité pour soi et identité pour autrui. (Dubar, 2000).

Les deux approches théoriques mettent l'accent sur deux aspects importants qui interviennent dans le développement de l'estime de soi, tout en leur attribuant un statut différent. Si James valorise les processus internes au sujet, Cooley s'intéresse d'avantage aux aspects inter-sujets, aux interactions sociales. (Jendoubi, 2002, p 9).

III. Méthodologie de recherche :

La recherche scientifique repose sur le recours systématique à des méthodes et procédures spécifiques pour obtenir des informations ou pour révéler les relations entre les variables. Pour l'objectivation de notre thématique de recherche, nous avons retenu la démarche quantitative qu'on a jugé qu'elle convient à la problématique posée.

Dans le cas de notre travail et afin d'accomplir notre recherche qui porte sur l'étude de la relation du comportement incivil et l'estime de soi nous nous somme référé à la méthode descriptive ; c'est d'abord décrire dans le but de transmettre une information

précise complète et exacte, l'information mène à la connaissance mais peut pour cela, passer par différentes étapes de la simple familiarisation au savoir de futures recherches en passant par la vérification de l'existence de relation entre des phénomènes par la formulation d'hypothèses ou encore par l'inventaire de problème ou même par la clarification de certains concepts.

Nous avons choisi comme terrain d'étude le lycée YAICI Abdelkader ex technicum d'Ihedadden situé au centre de la wilaya de Bejaia, il regroupe cinq spécialités ; les sciences exactes, les sciences expérimentales, les lettres, les sciences techniques et sciences de gestions.

Notre échantillon de recherche est constitué de 150 adolescents (73 garçons et 77 filles), et les critères sur lesquels on s'est basé pour la sélection sont : l'appartenance au lycée YAICI A Abdelkader, la scolarisation pendant l'année scolaire 2021-2022, et l'âge égal ou supérieur à 15 ans, par contre on n'a pas pris en considération le niveau d'enseignement, la filière et le sexe.

Concernant la récolte des données, on a choisi l'échelle de l'incivilité de « Pierre Coslin 1997 » dans le but de mesurer le comportement incivil des adolescents, et l'échelle toulousaine de l'estime de soi pour mesurer l'estime de soi chez les adolescents :

L'échelle de l'incivilité de « Pierre Coslin 1997 » a pour but de dévoiler les différences entre la perception des enseignants et des élèves sur le comportement incivil scolaire ainsi le jugement des élèves sur les comportements qui se passent à l'intérieur des classes selon le degré de dangerosité, elle contient 43 items repartis en trois dimensions ; l'incivilité physique, l'incivilité verbale et l'incivilité symbolique.

L'échelle toulousaine de l'estime de soi (ETES) version adolescents (élaboré par Oubrayrie, Safont et Tap, 1991 ; Oubrayrie, de Leonardis et Safont, 1994). Nous utiliserons la version finale validée par Bardou en 2011. C'est une échelle fondée sur une théorie multidimensionnelle de l'estime de soi et est construite de manière à évaluer l'estime de soi global, tout en tenant compte de cinq dimensions ; le soi émotionnel évalue la notion de contrôle des émotions et la maitrise de l'impulsivité du sujet qui permet la planification et une meilleure organisation, le soi social évalue les interactions interpersonnelles, le sentiment de reconnaissance sociale et la perception des interrelations avec la famille et les pairs, le soi scolaire évalue les capacités, les performances et les comportements scolaires perçus par l'adolescent, le soi physique à un stade où le corps se développe, ce critère est primordial que ce soit sur le plan de l'image corporelle, des aptitudes sportives et du désir de plaire physiquement évalue les représentations de sujet de son apparence corporelle, de ses aptitudes physiques et sportives et le soi futur la propension à se projeter, à envisager son avenir et à intégrer un monde d'adultes, évalue les impressions futures du sujet sur lui-même.

L'analyse statistique a été effectuée grâce au logiciel SPSS en utilisant la moyenne, l'écart type, le T-test et la corrélation de Pearson.

IV. Résultat et discussion :

1. le degré d'incivilité chez les deux sexes :

	Genre	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification	
Le comportement incivil	**Masculin**	**73**	**57,04**	**11,06**	**4,41**	**148**	**0,000**	
	Féminin	**77**	**50,82**	**5,44**				

Tableau N°01 : la différence dans le degré d'incivilité chez les adolescents scolarisés selon le genre

Selon les résultats obtenus, nous avons constaté qu'il y'a une différence significative dans le degré du comportement incivil chez les adolescents scolarisés. Il s'est avéré que les adolescents scolarisés de sexe masculin sont plus incivils que les adolescents scolarisés de sexe féminin. Ces résultats s'expliquent par plusieurs facteurs. d'une part on trouve le côté physiologique et développemental, le cerveau des garçons et des filles est différent sur le plan anatomique, chimique, hormonal et fonctionnel, aussi le développement du cerveau se fait à des rythmes et en des temps différent selon le sexe, chez les garçons l'acquisition de la perception de l'espace se développe plus rapidement, alors que les filles développent plus tôt les zones du langages, des habilités verbales et du contrôle des émotions, ce qui a un impact sur le comportement.

D'autre part, on trouve le côté socioculturel, l'environnement, la culture et l'éducation ont aussi une influence importante. Les modes de socialisations des garçons et des filles ne sont pas les mêmes dans une culture comme la nôtre, les attentes vis-à-vis les modes d'expression de la colère et la maitrise de soi ne sont pas les même, la société donne plus de liberté aux garçons qu'aux filles pour exprimer leurs sentiments de différentes manières.

Un autre aspect de l'influence sociale est la réaction différente face aux comportements incivils, l'idée que les filles puissent être inciviles demeure difficile à comprendre et à accepter pour la plupart des gens. Les recherches révèlent que les filles font plus d'empathie que les garçons et que ces derniers démontrent plus d'incivilité que les filles.

On peut aussi, expliquer ces résultats par le fait que les garçons sont plus exposés aux situations de danger car ils ont plus de contact avec l'environnement extérieur contrairement aux filles qui sont en sécurité par leurs familles.

2. le comportement incivil chez les deux sexes :

	Genre	N	Moyenne	Ecart-type

Incivilité physique	Garçons	73	25,23	5,26
	Filles	77	21,23	3,30
Incivilité verbale	Garçon	73	14,25	3,51
	Filles	77	13,82	4,43
Incivilité symbolique	Garçons	73	17,42	3,51
	Filles	77	16	1,55

Tableau N°02 : les moyennes et les écarts-types des différentes dimensions de l'incivilité selon le genre.

Afin de tester cette différentiation de comportement incivil manifesté chez les adolescents scolarisés selon le genre, nous avons utilisé le « t test », le tableau ci-après en donne un aperçu.

	Incivilité physique	Incivilité verbale	Incivilité symbolique
T	5,61	0,65	3,25
Degré de liberté	148	143,55	148
Signification	0,000	0,512	0,001

Tableau N°03 : T test d'égalité des moyennes des comportements incivils manifestés selon le genre

Selon les tableaux n° 02 et 03 et d'après les résultats obtenus, nous avons constaté qu'il y'a des différences dans le comportement incivil manifesté selon le genre. Il s'est avéré que les adolescents scolarisés de sexe masculin manifestent des incivilités physique et symbolique plus élevées par rapport aux adolescents scolarisés de sexe féminin, concernant les incivilités verbales, nous n'avons pas trouvé de différence significative entre les deux groupes malgré une légère augmentation chez les filles, mais reste non significative.

Ces résultats, peuvent être expliqués par le fait que de côté des garçons, l'apprentissage social se fait à travers les jeux de corps à corps, de chahut, de bousculades et de poursuite. Les jeux de lutte ou de bataille sont une stratégie d'apprentissage par laquelle les garçons explorent la solidarité et la coopération entre pairs, elle marque une étape positive dans le développement de l'adolescent, les situations d'incivilité chez les garçons ne se produisent généralement pas entre amis, mais plutôt envers des connaissances, c'est-à-dire un réseau plus éloigné.

3. L'estime de soi chez les deux sexes :

	Genre	N	Moyenne	Ecart-type
Estime de soi physique	Garçons	73	47,62	3,83
	Filles	77	41,66	4,90
Estime de soi sociale	Garçons	73	39,40	4,57
	Fille	77	40,99	4,66
Estime de soi scolaire	Garçons	73	37,68	5,47
	Filles	77	39,53	6,67
Estime de soi future	Garçons	73	37,77	5,22
	Filles	77	50,66	3,79
Estime de soi émotionnelle	Garçons	73	42,05	6,15
	Filles	77	39,91	6,58

Tableau N°04 : Les moyenne et écarts-types des différents domaines de l'estime de soi selon le genre.

Pour tester la signification de ces différences concernant les dimensions de l'estime de soi chez les adolescents scolarisés, nous allons analyser ces résultats obtenus à travers le « t test ». Le tableau suivant nous en donne un aperçu :

	Estime de soi physique	Estime de soi sociale	Estime de soi scolaire	Estime de soi future	Estime de soi émotionnelle
T	8,26	-2,109	-1,86	-17,371	2,063
Degré de liberté	148	147,84	145,041	148	147,971
Signification	0,000	0,037	0,065	0,000	0,041

Tableau N° 05 : T test d'égalité des moyennes des domaines de l'estime de soi selon le genre.

A travers les résultats mentionnés dans les tableaux n° 04 et 05, nous avons constaté que pour ce qui concerne le genre, des différences significatives apparaissent lorsque l'on considère les sous dimensions de soi.

Les garçons se valorisent plus que les filles dans les domaines du soi physique et du soi émotionnel, tandis que les filles se valorisent plus dans les domaines du soi futur.

4. La relation entre l'incivilité et l'estime de soi

		Total incivilité	**Total estime de soi**
Total incivilité	Corrélation de Pearson	1	-0,041
	Signification		0,621
Total estime de soi	Corrélation de Pearson	-0,041	1
	Signification	0,621	

Tableau N°06 : la corrélation entre le comportement incivil et l'estime de soi

Selon les résultats mentionnés dans le tableau n°06, nous avons constaté que l'estime de soi des adolescents scolarisés acteurs d'un comportement incivil n'est pas touché ni affecté par leur comportement.

Ces résultats peuvent être démontré par le fait que l'adolescence est par essence une période de turbulence et d'énergie vitale difficile à canaliser, ce qui explique la tendance des adolescents à commettre des gestes incivils et par conséquent l'accroissement des comportements qui ne répondent pas à l'ordre installé, mais qui constituent une phase développementale normale. Le soutient qu'on trouve en milieu scolaire entre pairs par le fait que les situations d'incivilité ne se produisent généralement pas entre amis, mais plutôt envers des connaissances, ce qui explique la non influence des comportements incivils sur l'estime de soi des adolescents.

Conclusion

Cette présente recherche nous a donné l'occasion de tracer le portrait du phénomène des incivilités scolaires manifestées chez les adolescents scolarisés ; non seulement il existe une différence dans le degré de comportement incivil selon le genre, mais encore il existe des différences dans le comportement incivil manifesté, les adolescents scolarisés de sexe masculin manifestent des incivilités physique et symbolique plus élevées que celles manifestées par les adolescents de sexe féminin.

Nous nous sommes donc intéressés à la question de l'adolescence, une période de bouleversement à différents niveaux qui recouvre différents problématiques, mais aussi différents besoins fondamentaux tel que l'estime de soi, à travers cette recherche nous avons déduit que le niveau d'estime de soi dans ses différents domaines diffère selon le genre, d'un côté les adolescents scolarisés de sexe masculin ont une estime de soi physique et émotionnelle plus élevée que les adolescents scolarisés de sexe féminin, de leur côté elles ont une estime de soi sociale et future plus élevé que les garçons, concernant l'estime de soi scolaire nous n'avons pas trouvé de différences significatives, il y'a une tendance à une homogénéisation entre les deux groupe. Nous avons aussi fait une constatation surprenante ; il n'existe pas de relation entre le comportement incivil manifesté et l'estime de soi chez les adolescents scolarisés. Ainsi,

l'estime de soi des adolescents scolarisés acteurs d'un comportement incivil n'est pas touché ou affecté par leur comportement incivil.

Pour finir, on peut dire que ce travail reste un premier pas pour un long chemin qui aura pour but de lutter contre les incivilités scolaires qui ont un réel rôle dans la construction de sentiment d'insécurité et dans la dégradation de milieu scolaire, ce dernier qui est constitué comme une source développementale de l'estime de soi. Nos perspectives sont donc l'élaboration d'un programme de sensibilisation et de prévention contre ce fléau pour l'amélioration de climat scolaire.

References

1. Behamdouni, S. (1993). The association between parenting styles and self-esteem in pre-early, and late adolescence. Master's thesis. Laurentian University. Canada.

2. Bidermann, J. Prêtre, C. Rossel, j. (2009). Incivilité à l'école : réflexion et action pour améliorer le climat scolaire en collaboration avec le service Le Point, en vue de l'obtention de diplôme Maitrise en science de l'éducation. Université Genève. Suisse.

3. Blaya, C. (2006). Violence et maltraitance en milieu scolaire. Paris, France : Armand Colin.

4. Bonnemain, C. (2000). Les incivilités : usage d'une nouvelle catégorie. Prévention et sécurité : vers un nouvel ordre social ? Paris, France : les éditions de la DIV.

5. Brusset, B. (2017). Le sujet selon Raymond Cahn. Adolescence, 1 (T.35 n°1), 169-186.

6. Coslin, P. (2002). Les conduits à risque à l'adolescence. Paris, France: Armond Colin.

7. Dubar, C. (2000). La crise des identités : l'interprétation d'une mutation. Paris, France : PUF.

8. Dumont, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. Journal international de psychologie.

9. Jendoubi, V. (2002). Estime de soi et éducation scolaire : évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire document 03, service de la recherche scolaire. Genève. Suisse.

10. Roché, S. (1996). La société incivile : qu'est-ce que l'insécurité ? Paris, France : Seuil.

11. Safont-Mottay, C., Leonardis, M., Lescarret, O. (1997). Estime de soi et stratégie de projet chez des lycéens confrontés à une réorientation scolaire forcée. SPIRALE- revue de recherche en éducation, 20, p 27-40.

12. Walker, E. M, (1991). Changing self-esteem; the impact of self-esteem changes on at-risk student's achievement. ERIC Document reproduction service, N° ED334304, p 49.

التربية العلاجية لدى مرضى السرطان

عروفي سامية 1؛ بوعون السعيد 2 ؛ مرازقة وليدة 3

1 مخبر بنك الاختبارات النفسية و المدرسية و المهنية ، جامعة باتنة 1 (الجزائر)

2 جامعة باتنة 1 (الجزائر)

3 جامعة باتنة 1 (الجزائر)

الايميل1: samiya.aroufi@univ-batna.dz
الايميل 2: sbououne@yahoo.fr
الايميل3: merazka.walida@gmail.com

Therapeutic Education Among Cancer Patients

Aroufi Samiya1; Bououne Said2; Merazka Walida3
laboratory Bank of psychological, school and professional tests , University Of Batna 1 (1(Algeria
University Of Batna 1 - Algeria
University Of Batna 1 (Algeria3
Email 1 : samiya.aroufi@univ-batna.dz
Email 2 : sbououne@yahoo.fr
Email 3 : merazka.walida@gmail.com

ملخص

تلعب الكثير من الوسائل التعليمية دورا ايجابيا لدى المريض ، خصوصا مريض السرطان ، وتعد التربية العلاجية واحدة من اهمها . فهي الوسيلة التي تساعد المريض على تجاوز مرضه ، و التقليل من خطورته ، و توفرها في مختلف المراكز التي تستقبل المرضى يساعد في التقليل من تكاليف العلاج و التعايش مع المرض ، وقد جاء هذا المقال للتعريف بهذه الوسيلة (التربية العلاجية) ، و ذلك بالتعرف على مفهومها ، و اهميتها ، و كيفية اجراءها و التوصيات الخاصة بها بصفة عامة و مع مريض السرطان بصفة خاصة .

الكلمات المفتاحية: التربية العلاجية ؛ مرضى السرطان ؛ بروفيل الشخصية المصابة بالسرطان .

Abstract

Therapeutic education is one of the most important educational methods that play a positive role among the patient, especially the cancer patient. It is the means that helps the patient overcome his illness and reduce its severity, and its availability in the various centers that receive patients helps reduce the costs of treatment and coexistence with the disease.

This article aimed to introduce this method (therapeutic education), by identifying its concept, importance, how to conduct it and its recommendations, in general and with cancer patients in particular.

Keywords: Therapeutic education ; Cancer; The profile of targeted personal for cancer.

مقدمة

إن تسارع التغيرات في حياة الفرد ، بمختلف النواحي سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أثر و بشكل واضح على نمط حياته ، مما أدى به إلى اتباع و تبني سلوكات تشكل في اغلبها خطرا حقيقيا و واضحا على صحته ، فعوامل الخطر السلوكية مثل قلة النشاط البدني و كثرة تناول الأطعمة غير الصحية ، و التعرض المستمر للمواد المشعة ، و التناول العشوائي للأدوية و غيرها من السلوكيات الخطرة إضافة إلى التعرض المستمر أو الشديد للمشاكل النفسية كالضغط النفسي المزمن و الاكتئاب و القلق ، لها دور كبير في تغيير النظام الكيميائي المتوازن للعضوية ، و اضعاف مناعة الجسم ، هذا ما يجعل الفرد عرضة لمختلف الأمراض المزمنة و المستعصية على الشفاء ، و التي على رأسها السرطان الذي تتزايد نسب الاصابة به .

و نظرا لهذا التزايد الملاحظ و المخيف حاولت الجزائر توفير مختلف الإمكانيات المادية و البشرية و كذا تكريس جهودها للتصدي لهذا المرض القاتل بتوفير استراتيجيات وقائية و أخرى علاجية تتناسب و المرض من خلال إنشاء مراكز لمكافحة السرطان على مستوى مختلف المؤسسات الصحية عبر كامل التراب الوطني ، بالإضافة إلى تكوين الإطارات الطبية و الشبه الطبية القائمة على علاج المريض ، بوضع برنامج للتكوين في علم نفس الأورام للأخصائيين النفسانيين العاملين في هذه المراكز بغية مساعدة المريض على مقاومة السرطان ، و التعامل مع مختلف المشاكل و الاثار التي يخلفها المرض سواء جسمية أو نفسية أو إجتماعية أو روحية منذ لحظة إعلان التشخيص .

وبهذا توجه الدعم كله لانشاء برامج تساعد في تحسين رعاية المرضى كالتربية العلاجية و التي تهتم بتعليم المرضى الاسس الفزيولوجية لمرضهم وكذا المهارات الوقائية و العلاجية لتصل بذلك الى الادارة الذاتية ، بل تتعداها الى التدخل في تكوين الشخصية التي تتاثر بصورة الذات عند الفرد و على مجال اهتماماته و سعة معرفته باحتلاف المرض المزمن في حد ذاته و تاثيراته الجانبية الجسدية منها و النفسية

و قد أشار عدد من الباحثين إلى أن الأفراد الذين يعانون من أمراض عضوية لهم القدرة على التنظيم المعرفي حول الصحة و المرض من خلالها يفسرون و يدركون أعراضهم المرضية و من خلالها أيضا تظهر ردود أفعالهم تجاه المرض (موفق ، 2017) ، الأمر الذي يجعل من تصميم و تطبيق برامج للتربية العلاجية لمرض السرطان أمرا يساهم بدور كبير في مساعدتهم على تخطي مختلف الصعوبات و المشاكل التي تعترضهم .

1 - الاشكالية :

تعتبر الأمراض بمختلف أنواعها سواء كانت مزمنة أو مستعصية أو مستفحلة من أهم المشكلات التي تواجه الفرد في مختلف المجتمعات بحيث أصبحت حاليا تستحوذ على اهتمام مختلف الدراسات و الأبحاث و ذلك باحتلالها الأولوية ضمن الأسباب الرئيسية للعجز و الوفاة ، و من بين اكثر الأمراض خطورة و تهديدا لحياة الفرد نجد السرطان. ، و ذلك نتيجة الاثار الي يخلفها على مختلف جوانب حياة المريض (النفسية و الاجتماعية و الجسمية و الأسرية ... و غيرها) ، ما يؤثر بدوره على رفاهيته و تكامله .

و انطلاقا من الاحصائيات التي أجرتها منظمة الصحة العالمية لسنة 2019 تبين أن السرطان هو السبب الثاني للوفاة عالميا بعد أمراض القلب ، حيث يصاب به أكثر من 14 مليون سنويا ، و يتوقع أن يصل هذا الرقم إلى أكثر من 21 مليون بحلول عام 2030 ، كما أنه يتسبب في وفاة نحو 8.8 مليون شخص سنويا ، و قدرت الوكالة الدولية لبحوث السرطان في عام 2018 ارتفاع مليون حالة وفاة عالميا ، و هناك ما يقدر بحوالي 44 مليون شخص على قيد الحياة في غضون 5 سنوات من تشخيص المرض . و يسمى بمعدل البقاء على قيد الحياة لخمس سنوات . (WHO ، 2019)

وفي هذا الصدد و بالنسبة للجزائر فهي تسجل أعدادا هائلة لمرض السرطان ، فوفقا للأرقام التي قدمها الملتقى السنوي الرابع للشبكة الجزائرية لسجل السرطان سنة 2018 فقد بلغت نسبة الزيادة 50 % في السنوات العشر الأخيرة ، محتلا بذلك المرتبة الثانية بنسبة تصل إلى 21 % في أسباب موت الجزائريين بعد أمراض القلب و الشرايين ، و بلغ عدد المصابين بهذا المرض 42 ألف و 700 مريض نهاية 2018 ، بزيادة سنوية قدرت بـ 07 % و بمعدل 103 حالة لكل 100 ألف نسمة (بورنان ، 2018) .

و إنطلاقا من هذا يمكن اعتبار السرطان من أكثر الأمراض التي تتضمن الإعاقة و العجز و التي تحدث نتيجة لمضاعفات المرض أو العلاجات المصاحبة له ، الأمر الذي يتطلب دافعية و تدريبا للمريض من أجل الاعتناء بنفسه . و لهذا كان من اللازم البحث عن حلول من شأنها التقليل من حدة المرض و تبيعاته و مساعدة المريض على التحسن ، و تعتبر التربية العلاجية واحدة منها (الحلول) .

فالتربية العلاجية تهدف الى الوصول إلى التوازن و تعلم المهارات و القدرات الضرورية للتعايش مع المرض و تحسين نمط حياة المريض مهما كان سنه ، و هذا في شكل نماذج فردية خاصة و أخرى جماعية (WHO , 1998) بإعتبارها وسيلة تسمح بجمع مختلف المعلومات المتعلقة بالمرض و كيفية تطوره و برنامجه العلاجي ، و كذلك كيفية الوقاية و الحد من تطور المرض ، و ذلك في إطار المعرفة و التثقيف ، و تتعلق المعرفة بتنظيم الفرد للوقت و الطاقة و الذاكرة و الهوية و التطور (Calop & al2008،) مع اكساب المريض مجموعة من الكفاءات التي تتعلق بالتعامل مع مرضه و أخرى ترتبط بذاته و تزيد من قيمتها و التي تحدد اتجاهاته نحو تقديره لنفسه و مرضه و محيطه بطريقة أحسن ، و قد أوضح (Degennaro louis) هذا في رسالة عن كيفية التعايش مع مرض السرطان

عند الأطفال ، حيث أوضح مجموعة من خطوات رابطة بين عوامل الخطر و مآل المرض التي تؤسس إلى خطوات تصميم برنامج تربية علاجية (Degennaro ,2013) .

و في هذا الصدد حاولت الجزائر اعتماد استراتيجية جديدة ترتكز أساسا على المريض من خلال المخطط الوطني لمكافحة السرطان (2015-2019) ، حيث أنه كان من بين أهدافها إعطاء الأولوية للتربية العلاجية من أجل تحسين نوعية الحياة للمرضى الخاضعين للعلاج (Plan National De Cancer) ورغم الجهود المبذولة في هذا المجال ، لا يزال اللبس واقعا بين مفهومي التربية العلاجية و التربية الصحية ، فمعظم الأفراد و المختصين لا يفرقون بين المفهومين و يعتبرونهما مفهوما واحد لكن هذا خطأ شائع فالتربية الصحية مفهوم شامل يختص بالوقاية و الارتقاء بالصحة عامة للمجتمعات على عكس التربية العلاجية التي يختص مفهومها بشكل محدود في وجود المرض مهما كان نوعه مزمنا أو مميتا ، و من هنا جاءت هذه الدراسة لتوضح ماهية التربية العلاجية و كذا أهدافها و فوائدها و الأسس التي تقوم عليها ، بروفيل الشخصية المصابة بالسرطان و أخيرا ماهية التربية العلاجية عند مرضى السرطان؟

1.1 - اهمية الدراسة :

مما لا شك فيه أن الجميع يعرف مدى الأهمية التي توليها أغلب الجهات و المؤسسات الرسمية و غير الرسمية في يومنا هذا للأمراض المنتشرة في مجتمعنا بمختلف أنواعها ، و هذا بسبب كثرة الأمراض بصورة غير معقولة ، و من هنا تتبلور أهمية دراستنا في :

- لفت إنتباه القائمين على المؤسسات الرسمية في القطاع إلى ضرورة تبني برامج مختلفة تساعد المرضى على مقاومة مرضهم و التعامل معه بفعالية من خلال تبني برامج التربية العلاجية

-تناول مفهوم التربية العلاجية الذي يعد من المفاهيم الحديثة في عصرنا الحالي .

-ابراز اهمية تطبيق برامج التربية العلاجية من خلال خفض تكاليف الرعاية الصحية الباهضة .

1.2 - اهداف الدراسة :

من بين الاهداف التي تسعى دراستنا الى تحقيقها ما يلي :

- محاولة معرفة مفهوم كل من التربية العلاجية ، و اهميتها ، و الخطواتاللازمة لتطبيقها ، و التوصيات الخاصة بها .

- محاولة معرفة بروفيل الشخصية المستهدفة للاصابة بالسرطان ، وكذا معرفة نمط الشخصية "ج" و الاصابة بالسرطان .

- ابراز ماهية التربية العلاجية عند مرضى السرطان .

2- الإطار النظري :

2.1 - السرطان

يعتبر السرطان من الامراض المزمنة الاكثر انتشارا في وقتنا الحالي ،و احد اكبر التحديات التي تواجهها الانظمة الصحية لبلدان العالم ، حيث يعد ثاني سبب رئيسي للوفيات بعد امراض القلب ، فهو مرض خطير مهدد للحياة ، غالبا مايظهر باشكال مختلفة وفقا لموضع الاصابة ، وعادة ما يترك اثار و تبعات جسمية و نفسية خطيرة ويمكن ان نعرف السرطان كما يلي :

يعرف السرطان بانه انقسام مستمر غير منظم او غير مروض للخلايا ، ويؤدي هذا الانقسام الى تكون عدد هائل من الخلايا ، ونمو السرطان عادة ما يتطلب خطوات متعددة ، يتحكم في كل خطوة عوامل كثيرة ، البعض منها يتوقف على التركيب الوراثي للفرد ، و البعض الاخر يتوقف على بيئته و اسلوب الحياة بوجه عام ، فلو كان في استطاعتنا تغيير الظروف المحيطة بنا و التعديل من عاداتنا الى الافضل دائما فبكل تاكيد ستكون النتيجة تقليل فرصة تكون او نمو اي نوع من السرطان الى حد كبير .(محمد الجيسي ،2020) .

2.2 - انواع السرطان و اسبابه :

لمرض السرطان انواع عديدة تتباين بصورة نسبية بتباين النوع الانساني اي : الذكور و الاناث ، اذ ان هناك انواع معينة من هذا المرض تصيب النساء لان تركيبة الجسد الانثوي تختلف عن الذكور مثال ذلك : سرطان الرحم او الثدي او المبيض ، وهناك انواع من هذا المرض تكون مؤثرة في الذكور اكثر من النساء مثل سرطان الرئة لان اكثر نسب المدخنين هم من الرجال اذا ما ربطنا المرض بمسبب التدخين ، وهناك انواع من المرض تصيب الجنسين على حد سواء و بصورة متقاربة نسبيا .

وهناك بالمقابل عوامل تكون مسببا لظهور الامراض السرطانية منها عوامل بيئية مثل المواد الكميائية المستخدمة في الصناعات و التكنولوجيا ، فزيادة استعمالها يعد مسببا اساسيا للاصابة بالسرطان ، وقد اثبتت ذلك في البحوث العلمية ، و عوامل وراثية تتعلق بالتركيب الوراثي للعائلة او المجموعة الحاملة للمتلازمات الموروثة و المرتبطة بزيادة نسبة الاصابة بالاورام السرطانية ، او عوامل نفسية مثل الاجهاد النفسي و القلق وماشابه ذلك ، فضلا عن وجود تاثير للعوامل المهنية اذ ان هناك من المهن ما تساعد في الاصابة بنوع معين من السرطان ، وعامل العادات الغذائية التي تختلف من فرد لاخر .(عبد الرزاق ،2013) .

2.3 - بروفيل الشخصية المستهدفة للاصابة بالسرطان :

2.3.1- تعريف نمط الشخصية "ج" :

ظهر هذا النمط على يد Grèer et Morris سنة 1980، حيث عرفها على انها الشخصية التي تظهر بمظهر محب ومتفهم . ولكنها تصل الى هذا المظهر باستعمال مجهود دفاعي كبير جدا و بالتالي فهي شخصية ليست متكيفة كما تظهر . ففي مواجهة عامل ضاغط يظهر لدى هؤلاء الافراد تنشيط مستقل (autonome) اكبر من غيرهم . فان مثل هؤلاء الافراد يتحصلون على درجات منخفضة عندما نقيس انفعالاتهم السلبية بطريقة القياس الذاتي (auto-evaluation) وترفع الدرجات عندما تقاس (la dètresse) بطرق الملاحظة و المحادثة .

وعرفتها Temoshok سنة 1987 على انها نمط سلوكي معرفي للتوافق مع وضعيات اجتماعية ضاغطة مليئة بالصراع ومهددة بالفقدان اذ يتميز التوافق (بالغاء الانفعال و الاحساس بالعجز و الياس) و يتارجح بين التكيف العالي المبالغ و الشعور بالعجز المرتبط بالياس و الاكتئاب .

2.3.2 - سمات نمط الشخصية "ج" :

وتتميز الشخصية من النمط "ج" حسب Temoshok و زملائها بمجموعة السمات التالية :

1- العجز عن التعبير عن الغضب و تفريغ التوتر .

2- الميل للموافقة و الانصياع .

3- غير مؤكد لذاته مضح بها ، ميال للتساهل وتجنب الصراع .

4- صبور و هاديء قادر على الانتظار و تقبل ضغط الوقت .

5- لا يفصح عما يستبد من انفعالات .

6- تقدير منخفض للذات (يرى نفسه تافها ، قاصر الهمة ، معدوم الكفاءة ، فوضوي) .

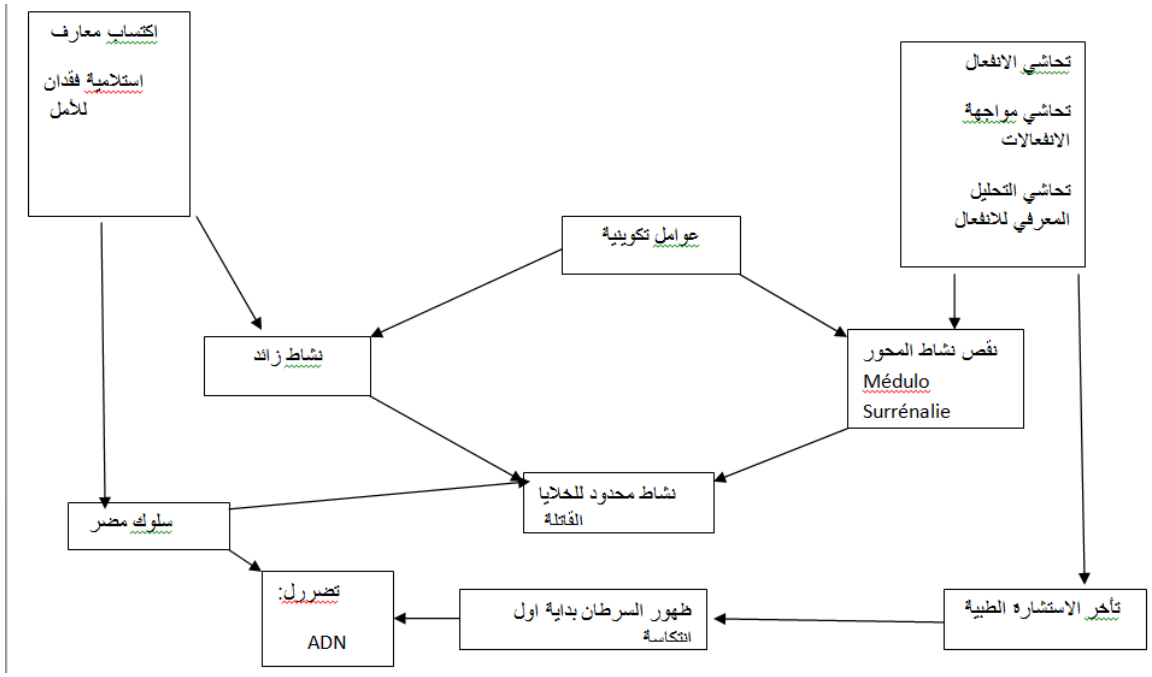
7- يتمسك بالروتين ، يعيش في وحدة نفسية .

يعاني الاكتئاب و التشاؤم و يشعر باليأس .

2.3.3 - نمط الشخصية "ج" والاصابة بالسرطان :

في دراسة (Grèer et morris 1979) ذكر بان مرضى السرطان يتسمون ببعض السمات المشتركة (معارف اكتئابية ،الياس ، الاستسلام ،و الكبح الانفعالي ، و انتهت دراسة 1982) (Urirshing الى ان هناك علاقة بين نمط الشخصية "ج" و الخضوع و الاستسلام و الاصابة بسرطان الثدي .انتهت دراسة 1990) (Contrada الى ان نمط الشخصية "ج" يرتبط بالسرطان .ذلك ان قمع الانفعالات وكبحها موجودة بشكل ملحوظ لدى المصابين بالسرطان . وفيما يلي مخطط يوضح الية حدوث مرض السرطان .

الشكل رقم 01 : يبين نموذج Cantrada لتفسير الاصابة بالسرطان (1990)



المصدر: بلخير (2020)

بعد التعرف على السرطان و بروفيل الشخصية المرتبطة بالاصابة بالسرطان ، و النموذج الذي يفسر الاصابة به ، سنتطرق الى التربية العلاجية .

2.4 - التربية العلاجية :

مما لا شك فيه أن لكل موضوع إطار نظري يتحدث عنه و يوضحه ، ففي البداية قبل تعريف التربية العلاجية ارتاينا الاشارة الى مفهوم يعد قريبا في الاستخدام من مفهوم التربية العلاجية ، و هذا لتوضيح الاختلاف و اللبس الواقع . هذا المفهوم هو التربية الصحية التي تعتبر مفهوما شاملا .

2.4.1 - تعريف التربية الصحية :

التربية الصحية تسهل عملية تعديل السلوكات الصحية ، و يمكن تعريفها كما يلي :

تعرفها منظمة الصحة العالمية (1998) : تضم فرص بناء وعي للتعلم تنطوي على بعض أشكال الاتصال التي تهدف إلى تحسين المعرفة الصحية ، بما في ذلك تحسين المعرفة ، تطوير المهارات الحياتية التي تساعد في الحفاظ على صحة الفرد و المجتمع .

في تعريف آخر للمنظمة الصحة العالمية أورده عثمان يخلف : تعتبر التربية الصحية السلاح الأقوى للصحة العامة ، و هي تمثل مجالا صحيا هاما يعمل على تحقيق مفهوم الصحة العامة من خلال نشر الوعي الصحي و الثقافة الصحية ، و هي تسعى في الواقع إلى تزويد الأفراد بمعلومات صحية صحيحة و تحثهم على تبني سلوكيات صحية إيجابية كما أنها تزود الأطفال بمهارات اتخاذ القرار في المواقف الحياتية و الصحية المختلفة (يخلف ، 2001) .

2.4.2 - التربية العلاجية :

2.4.2.1 -مفهومها :

التربية العلاجية للمريض بمرض مزمن يمكن اعتبارها عملية مستمرة ، و رعاية متكاملة تركز و تهتم بالمريض ، و أيضا تشمل أنشطة منظمة هدفها نشر الوعي و المعلومات للوصول إلى التعلم و الدعم النفسي و الإجتماعي المتعلق بالمرض ، و كذا العلاج الموصوف ، و الرعاية و الاستشفاء أو غيرها من مؤسسات الرعاية الصحية التي لها علاقة بسلوكيات الصحة (Vervloet , 2002) .

2.4.2.2- تعريفها :

عملية تعمل من اجل مساعدة المريض و عائلته لفهم المرض و العلاجات ، المشاركة في المعالجة ، و التكفل بحالة المريض الصحية ، و تعزيزه للرجوع الى النشاطات اليومية و مشاريعه الحياتية ، و تنفذ هذه العملية ضمن فاعلين (هيئات ،معالجين ، مرضى و عائلاتهم) ، حيث تستهدف اهداف مرتبطة بالصحة تعرف من خلال حاجيات موضوعية وذاتية ، تنفذ ضمن اطار رسمي و نظامي من خلال ادماج ثروات ، و تستعمل طرق ووسائل بيداغوجية ، و تتطلب كفاءات و بنى تناسقية .(Ficher ,2006)

كما تم تعريفها من طرف منظمة الصحة العالمية الاوروبية خلال سنة 1996 بانها " تعمل على مساعدة المريض على المحافظة و الابقاء على المهارات التي يحتاجها ، من اجل تسيير احسن لحياته المرتبطة بمرض مزمن ، فهي منبثقة اساسا كعملية من اجل التكفل بالمريض ، و هي تحتوي على انشطة منظمة مرتبطة بالدعم النفسي و الاجتماعي من اجل جعل المريض واعي بمرضه و علاجه ، و بسيرورة العمليات الاستشفائية ، و بالسلوكات المرتبطة بالصحة و المرض ، و طبيعة علاجه من خلال التنسيق ليتحمل كل طرف مسؤوليته من جانبه للتوصل الى هدف مساعدته لتحسين نوعية حياته ".(W.H.O.1996)

و انطلاقا من هنا يمكن أن نقول أن التربية العلاجية الموجهة لمرضى السرطان يمكن اعتبارها تعليمية وتربوية خاصة بهذه الفئة و هي تمس كل من الأسرة و المريض بالإضافة إلى دور الفريق المعالج و هذه العلاقة الثلاثية تجعلنا نصل إلى نتائج تجعل المريض يتحسن و يتخطى آلامه ، و ذلك انطلاقا من تحديد نمط حياة صحي و وقائي.

2.4.3 - أهمية التربية العلاجية :

للتربية العلاجية أهمية كبيرة و واضحة تعود على صحة المريض و نفسيته و أيضا الأشخاص المحيطين به و القائمين على راحته فهي تزيد و تؤثر في الفرد فنجدها مثلا تزيد من :

- الثقة عند المريض و منه يصبح أكثر تقبلا لنفسه و للآخر ،الالتزام بالعلاج لدى المريض (De Broca , 2006) ،اتقان و تعلم كيفية التعامل مع المرض و إدارته و هذا من خلال استمرارية الرعاية الذاتية و المتابعة الطبية ،التقليل من حدة الأعراض و اكتساب و تعلم ادارة المعرفة و كيفية حل المشكلات عن طريق السيطرة على تطور المرض، زيادة استقلالية المريض في القيام بالأنشطة اليومية من خلال تسهيل الالتزام بالعلاجات الموصوفة و تحسين نوعية حياته ، تعلم وضع الخطط انطلاقا من مشاركة المريض في وضع خطة لبرنامج التربية العلاجية (Bacoran,2006) ، تحسين العلاقة و تطويرها بين الطبيب و المريض و أسرته و القائم بالرعاية الصحية . التثقيف فيما يتعلق بالسلوكيات الصحية (HAS , 2007) .

- تحمل المسؤولية مهما كانت من طرف المريض (مسؤولياته في الرعاية الصحية) ، عدم احترام العلاج بمختلف فتراته أو التقليل منه أو تركه و عدم الانتظام فيه قد ينتج عنه تكاليف اضافية اقتصادية مباشرة أو غير مباشرة (Benrebrit & Rahmoun 2016) .

- يمكننا أن نستخلص مما سبق أن التربية العلاجية تلعب دورا هاما في حياة المريض مهما كان نوع مرضه و مهما كان سنه . فهي تستخدم بطرق مختلفة و متفاوتة و عليه إذا اتبع المريض خطواتها المسطرة سيصل حتما إلى نتيجة ايجابية و العكس صحيح . وفي ما يلي سنوضح خطوات تطبيق التربية العلاجية .

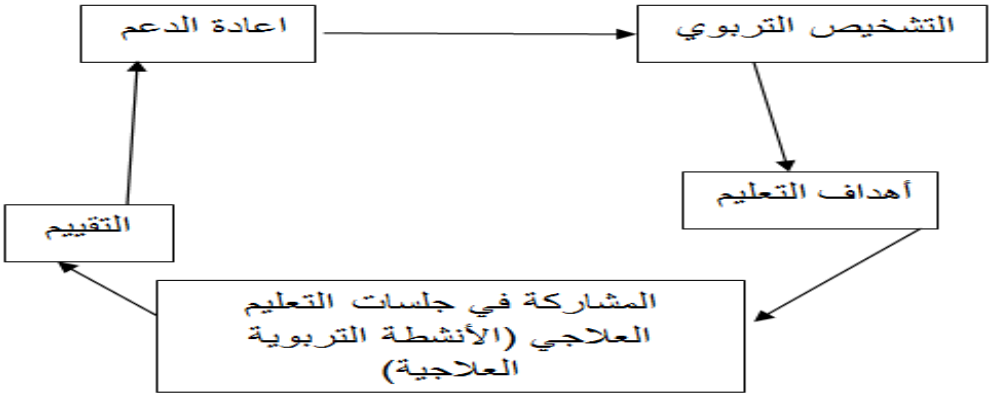
2.4.4 - خطوات تطبيق التربية العلاجية :

مما لا شك فيه أن التربية العلاجية تعتبر وسيلة ضرورية في حياة المرضى ، و التربية العلاجية مثلها مثل أي وسيلة تحتاج إلى خطوات لتطبيقها و يمكن تلخيص خطوات تطبيق التربية العلاجية فيما يلي :

التشخيص التربوي ، العقد المتفاوض عليه ، الجلسات التعليمية ، و التقييم ، و يتعلق هذا بنموذج تم تطويره عن طريق (Kremo & Roussey , 2010 J-Fd'Ivernois & R Garmayre) .

و الشكل التالي يوضح حلقة التربية العلاجية كيف تكون .

الشكل رقم 01 : يوضح الدورة الخاصة بالتربية العلاجية



المصدر: (Baud , 2009)

2.4.4.1 - التشخيص التربوي عند المريض :

يمكن القول أن الخطوة الأولى في العملية التعليمية تتمثل في التشخيص التربوي أو التعليمي ، و تعتبر من بين الخطوات التي تتطور تدريجيا و هي أيضا قابلة للتطوير ، كما أنه يمكننا القيام بالتشخيص التعليمي أثناء الإستشارة الأولى و انهائه أثناء التعليم ، مع مراعاة إعادة تقييمه في كل اجتماع مع المريض .

اعتمادا على مقابلة فردية و منظمة يتم خلالها جمع معلومات غير محدودة ترتبط بشخصية المريض و معرفته بالمرض و طلباته و امكاناته و دوافعه في معرفة و ادارة مرضه و ظروفه ، حتى فيما يتعلق بحياته و مشروعه الشخصي و المهني ، حيث بهذه الطريقة من الممكن تحديد المهارات التي يقصد من المريض اكتسابها من خلال التعليم العلاجي ، و يجب اعطاء الأولوية لهذه المهارات حسب أهميتها عند المريض و مدى قبوله لها (SRRP , 2001) .

و من الناحية العملية التشخيص التربوي يتمثل في فهم ما يفهمه المريض و كيفية العيش مع مرضه و علاجه كما يتمثل أيضا في اعطاء قيمة لدرجة اتقانه تدابير تقنيات المراقبة و العلاج و تقييم قدراته الايمائية ، كذلك نقدر و نقيم قدراته في اتخاذ القرار في تكييف علاجه و مواجهة مختلف الحوادث (Simon & Al , 2013) .

و للتشخيص التربوي أبعاد تتمثل في :

2.4.4.1.1 - البعد الطبي الحيوي للمرض:

و نقصد به ماذا لدى المريض و هدفه هو محاولة معرفة التاريخ المرضي للمريض من مدة المرض و تطوره و شدته و كذلك المشاكل الصحية الأخرى و التي تعتبر مهمة للمريض ، أسباب دخول المستشفى و غيرها .

2.4.4.1.2 - البعد الاجتماعي و المهني :

و نقصد به ماذا يفعل المريض و هدفه أنه يتعلق بنمط الحياة : الحياة اليومية ، أوقات الفراغ ، البيئة الاجتماعية و العائلية و المهنية إلى غير ذلك .

2.4.4.1.3 - البعد المعرفي :

و نقصد به ما الذي يعرفه المريض عن مرضه و محتواه أنه يتعلق باعتقادات المريض حول المرض و تتمثل في معرفة المريض لمرضه سابقا و كذلك معتقداته و مفاهيمه حول آليات المرض و العوامل المسببة له ، فعالية العلاج إلى غير ذلك .

2.4.4.1.4 - البعد العاطفي النفسي:

و نقصد به من هو الشخص المريض و محتواه أنه في كل مرحلة في عملية قبول المرض تتبعها مراحل و هي الصدمة الأولية تليها الإنكار ثم التمرد ثم المساومة ، تليها مرحلة الاكتئاب و أخيرا تقبل المرض .

2.4.4.1.5 - مشروع المريض :

و نقصد به ما هو مشروعهم و محتواه يتمثل في تحديد المريض لمشروعه الأولي يليه عرض المشروع على أنه قابل للتحقيق من خلال التعليم .

2.4.4.2 - العقد المتفق عليه :

و هو عبارة عن عملية للتفاوض على الأهداف بهدف تحقيقها بين الفاحص و المفحوص و هي تمثل الخطوة الثانية في التربية العلاجية (Kremp & Roussey , 2010) ، و تتمثل في توقيع عقد شراكة تلزم كل الأطراف المشاركين بالإلتزام حول كل ما يتعلق بهذه الاتفاقية سواء كان ذلك متعلقا بما خلصت اليه جلسات التشخيص التربوي من أهداف مرتبطة بالمهارات التي على المريض اكتسابها (SRRP , 2001) بطريقة عملية تخطيطية مشتركة تسطر فيها مختلف الأهداف التربوية الصحية و العلاجية و منه تعتبر هذه الخطوة عبارة عن عملية تسيير بالدرجة الأولى .

و من هنا يمكن القول أنه أثناء وضع شراكة بين القائم بالرعاية الصحية و بين مريض السرطان يجب توضيح كل النقاط المتعلقة بسير مختلف الحصص ليكون البرنامج ناجحا و مفيدا للمريض و يكون له تأثير ايجابي على المريض .

2.4.4.3 - المشاركة في جلسات التعليم العلاجي :

و يضم مجموعة من الدورات الفردية أو بشكل عام فحوصات جماعية مدتها حوالي 45 دقيقة ، عن طريقها المريض يصبح واعيا تدريجيا للمهارات التي يكتسبها ، فهنا التكنولوجيا تستعمل بطريقة متنوعة و متكيفة مع الأمراض المعنية مع تفعيل تقنيات التعلم و أساليبه مثلا (السيناريوهات ، الصور ، الفيديوهات ، التنافس ، الملاحظة .....) (Piperini , 2016) ، و من هنا يمكن دمجها في التعلم و هذا أثناء الدورات التعليمية التي تسمح للمريض بأن يدرك نجاحاته و صعوباته و أخطائه ، و ما يطور من التقييم الذاتي لديه ، و منه يستطيع القيام بأنشطة التعلم التلقائي و التأكد مما إذا كانت كل المهارات الموضحة في العقد تم الحصول عليها أم لا من خلال أنشطة جلسات التعليم المخطط لها (SRRP , 2001) .

2.4.4.4 - التقييم :

في هذه المرحلة نقوم بالتحقق من تقدم معرفة المريض و تطوره و تحسين سلوك الرعاية ، مع تطور البيانات الطبية بشكل ايجابي (Piperini , 2016) و تعتبر كذلك فرصة لتكييف العلاج التربوي في الخلفية و خطة العلاج في حالة حدوث أي تفاقم (SRRP , 2001) .

فهذه المرحلة تعتمد على 03 أبعاد تقييمية و التي هي عبارة عن مؤشرات للتعلم و تتمثل في : احداث التغيير في السلوكيات بالشكل الصحي السليم ، و الاستمرارية مع الوقت (الالتزام بهذه السلوكيات الجديدة لتصبح عادة ضمن نمط الحياة) و كذا التجربة . (Schumk , 2012) .

و هنا نجد التقييم يركز على المهارات التي اكتسبها المريض من مناهج و طرق و مهارات تربوية لمقدمي الرعاية فمثلا : نجد المهارات المكتسبة من طرف مرضى السرطان يمكننا أن نقيمهم بشكل تدريجي و موضوعي على حسب الهدف فيمكننا أيضا التقييم في نهاية البرنامج و يكون فرديا أو جماعيا. (HAS , 2007) .

مما لا شك فيه أن أي عملية تعليمية لها ايجابيات ولها سلبيات و لها أساسيات تقوم عليها و من هنا يجب على القائمين بهذه العمليات التعليمية و نذكر بالخصوص التربية العلاجية إتباع مجموعة من التوصيات الخاصة بها لنجاح هذه العملية ، و هذا ما سنتطرق إليه في العنصر التالي :

2.4.5 - التوصيات الخاصة بتطبيق التربية العلاجية :

التربية العلاجية هي عملية تعليمية ترتكز خصوصا حول المريض ، بحيث ناخذ بعين الاعتبار ما يلي :

- العمليات التكيفية الخاصة بالمريض اي استراتيجيات المواجهة ، و كذلك مركز الضبط الصحي والمعتقدات والتمثلات حول الصحة ، الحاجات الذاتية والموضوعية المتعلقة بالمريض المعلنة او المخفية يجب ان تكون مرتبطة بالعملية العلاجية ، تهتم مباشرة بالحياة اليومية للمريض و محيطه ، سواء على المستوى النفسي او الاجتماعي و تعمل على اشراك العائلات كذلك و المقربين و اصدقاء المريض ، تعمل على تقييم الحالة الصحية للمريض وتكييفها حسب مال المرض ونمط حياته على المدى البعيد ، يجب ان تكون متسلسلة و منظمة ومطبقة من خلال مجموعة متنوعة في الامكانيات التعليمية ، تعتبر متعددة التخصصات تطبق ضمن شبكة صحية ، و تطبق من طرف مختصين في الصحة مكونين في مجال التربية العلاجية .(W.H.O.1998) .

2.4.6 - التربية العلاجية لمرضى السرطان :

التربية العلاجية لمرضى السرطان او التربية العلاجية في علم الأورام مصطلح تم ظهوره حديثا . عكس الامراض المزمنة الأخرى كالسكري و الربو و الذي تم استخدامه على نطاق واسع وهذا ما اكدته معظم الدراسات حيث توصلت دراسة Gallefoss.F ,Bakker.P.S ,Kjoersgaard.P عام 1999 بعنوان تقييم جودة الحياة بعد تعليم المريض السيطرة على الربو و مرض الانسداد الرئوي المزمن في دراسة عشوائية بعد تطبيق برنامج تربية علاجية موزعة على جلسات جماعية و جلسة فردية لكل ممرضة و اخصائي علاج طبيعي و ادارة ذاتية ، وكانت النتيجة ان مرضى الربو اكتسبو الادارة الذاتية و جودة الحياة . (شقرونة ، 2021) ، اما بالنسبة للسكري فقد اثبتت عدة دراسات ضرورة التربية العلاجية عند المريض ،حيث تناولت دراسة جمعية الهيئات الداعمة للحياة و التربية لمرضى السكري ASAVED 2010 عينة من مرضى السكري في مجموعتين تجريبية وضابطة قوامها 220 مريض بحيث خضعوا لبرنامج التربية العلاجية يتكون من 7 جلسات التي تمثلت في النظام الغذائي ، التعريف بالسكري ،النشاط البدني ، قدم السكري ، و المضاعفات المرتبطة بالمرض ، حيث تم تقديم البرنامج خلال فترة من 6 الى 12 اسبوع بمعدل 2 ساعة في كل جلسة و كانت النتائج كما يلي : انخفاض في معدل اليحمور السكري الى الحد المطلوب ، ملاحظة التغيرات في سلوكات المرضى الى الاتجاه الايجابي نحو صحتهم ، زيادة مستوى المراقبة الذاتية الجيدة للسكري مقارنة بالعينة الضابطة (لكحل ،2010). وقد انطلقت مختلف المحاولات في التربية العلاجية عند مرضى السرطان نتيجة ارتفاع معدل الإصابات بالسرطان ، كما تعتبر التغيرات في علاقة مقدمي الرعاية للمريض دور في تطور التربية العلاجية لدى هذه الفئة (مرضى السرطان) حيث اكدت دراسة J.Tavernier and al سنة 2012 بعنوان التربية العلاجية و سرطان الثدي : تاثير المقابلة الصيدلانية على جودة الحياة حيث ترى هذه الدراسة ان سرطان الثدي من اكثر انواع السرطانات الخبيثة انتشارا في العالم حيث انه في الغالب تدهور نوعية الحياة للمرضى نتيجة خطوات التشخيص و العلاج الاولي خاصة العلاج الكميائي Toxoid . وكان الهدف من هذه الدراسة تقييم تاثير المقابلة الصيدلانية على تحسين نوعية الحياة لدى المرضى ، حيث قامو بمقارنة نوعية الحياة من خلال دراسة باثر رجعي بين مجموعتين عشوائيتين من المرضى المصابين بسرطان الثدي (بغض النظر عن مرحلة المرض ، تم علاجهم بواسطة العلاج

الكميائي Toxoid ، وقد تم تحديد جودة الحياة من خلال سوال QLQ-C30 متعلق ب EORTC، تلقى فيها 20 مريض مقابلة صيدلانية خلال العلاج الاول و 28 مريض لم يتلقوا ، حيث ان المجموعتان تشترك في عشر عناصر (العمر ، العلاج الكميائي الجديد ، او المساعد ، مرحلة TNM ، درجة SBR ،حالة مستقبل الهرمون الاستروجين والبروجيسترون ، حالة HER2 ورقم دورة العلاج الكميائي)، وقد توصلت النتائج الى ان كلا المجموعتين تعلن عن العديد من الاثار الجانبية دون ان تختلف فيما يتعلق بتكرار الحدوث و نوع الاثار الجانبية (الغثيان ، الامساك ، الاسهال ، التهاب الغشاء المخاطي للفم) ، كما اظهرت المجموعة التي اجريت مقابلة صيدلانية تحسنا كبيرا في جودة الحياة العالمية مقارنة بالمجموعة بدون مقابلة , ومن هنا تبين هذه الدراسة اهمية مشاركة الصيدلي او الفريق الصيدلاني في تطوير وتحسين برامج التربية العلاجية في طب الاورامPatient P3.03...).و الدراسات التجريبية التي أجريت أساسا في الولايات المتحدة الامريكية لتقييم الاثار الجانبية للعلاج الكميائي و إدارة الألم اثبتت ان مثل هذه البرامج التعليمية يمكن ان تحسن من نوعية الحياة للمريض و تقلل من الاثار الجانبية للعلاج فنجد مثلا دراسة M.Sebuhyan and al سنة 2021 :بعنوان برنامج تربية علاجية يحتل الصدارة في رعاية تخثر الدم المرتبط بالسرطان ، و التي كان الهدف منها علاج تخثر الدم المرتبط بالسرطان CAT) و الذي يتطلب مناهج محددة بالرغم من انه مقنن جيدا حيث توصي ارشادات الممارسة السريرية (CPG) الحالية الوطنية و الدولية باستخدام الهيبارين منخفض الوزن الجزيئي على مدى 6 اشهر كعلاج اولي فقد طبق البرنامج على 182 مريض بالسرطان (متوسط العمر 64.9 سنة) ، 53.3 بالمئة مصابين بمرض منتشر (متطور) ، كما ان الدراسة اكدت على الحفاظ على منع تخثر الدم بعد ذلك لان السرطان نشط فقد تم انشاء برنامج لتثقيف المريض من اجل (CAT) بهدف تحسين جودة الرعاية ، وقد تم استخدام التحليل باثر رجعي لجميع المرضى الذين شاركو في البرنامج ، و توصلت الدراسة الى ان الامتثال يتحسن عندما يفهم المريض مرضه و صلته بالعلاج .

و انطلاقا مما سبق توصلنا إلى أن نجاح مثل هذه البرامج الخاصة بالتربية العلاجية مرتبط بالفرد (المريض) ، و ذلك راجع لارتباطه بعدة معايير منها :

- الأخذ بعين الاعتبار برأي المريض في وضع و اعداد البرامج الخاصة بالتربية العلاجية .
- إدخال فرق خاصة بالتربية العلاجية و متمكنة منها ، و تكون لها خبرة في مختلف التخصصات للمشاركة في الأعمال التعليمية .
- اللجوء إلى أدوات منهجية لتقييم التربية العلاجية . (PEROL et al,2007)
- محاولة القيام بدراسات كثيرة و مفصلة على مختلف أنحاء الوطن .
- توفير التربية العلاجية لكل نوع من أنواع السرطان .

تحسين و توعية و شرح للأطباء و للأعضاء القائمين بالتربية العلاجية بضرورة التواصل الفعال و الايجابي مع مريض السرطان لإعطاء نتيجة جيدة .

خلاصة :

اثبتت العديد من الدراسات الدور الذي تلعبه التربية العلاجية عند المرضى اللذين يعانون من السكري ، الربو ،ضغط الدم ، السرطان ،هذا الاخير الذي يعد اخطر الامراض ، وتكمن صعوبته في عدم التحكم في اسبابه وكذا طول فترة الرعاية الصحية الخاصة بها ،التي يحتاجها المرضى ، بالاضافة الى التغيرات التي يفرضها على حياة المرضى و اسرهم من جميع النواحي .

مما يجعل من تصميم وبناء وسائل و برامج للتربية العلاجية و توفيرها لهم اولى المسؤوليات التي تقع على عاتق القائمين على رعايتهم ، خاصة تلك البرامج التعليمية التي تهدف الى توفير المعلومات الضرورية عن المرض وعلاجاته ، و تمكينهم من المهارات اللازمة لتحسين التزامهم العلاجي ، وكذا تلك الهادفة الى تحسين التواصل بينه وبين مختلف اعضاء الفريق القائم على رعايته طوال فترة مرضه و ربما حتى بعدها .

قائمة المراجع:

- بتلرجيلان و توني هوب ، (1998) ، إدارة العقل ، الرياض : مكتبة جرير .
- بلخير وسام ، بوعبد الله لحسن ، (2020) ، التدخلات العلاجية لتحسين نوعية الحياة لدى مرضى السرطان ، المجلة الجزائرية للعلوم النفسية ، العدد 1 جوان 2020 : ص 109-124 ، الجزائر .
- بورنان يونس ، (2018/10/07) ، 42 ألف مصاب بالسرطان في الجزائر ... و القولون و الثدي في المقدمة.
- شقرونة فطيمة الزهرة ، (2021) ، تأثير برنامج تربية علاجية على فعالية الذات لدى أطفال مرضى الربو (8-14) سنة ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي ، جامعة باتنة -1- الجزائر .
- عبد الرزاق صالح محمود ، (2013) ، الإنعكاسات الإجتماعية لمرضى السرطان على عوائل المصابين به ، دراسة اجتماعية ميدانية في مدينة الموصل ، دراسات موصلية ، العدد 41 ، جامعة الموصل .
- لكحل رفيقة ، (2011) ، تأثير التربية الصحية على الالتزام الصحي لمرضى ارتفاع ضغط الدم ، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس العيادي ، تخصص علم نفس الصحة ، جامعة باتنة -1- الجزائر .
- منظمة الصحة العالمية ، (1998) ، التثقيف من أجل الصحة ، الإسكندرية ، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط .

- منظمة الصحة العالمية ، (1996) .

- منظمة الصحة العالمية ، (1996) .

- منظمة الصحة العالمية ، (2019) ، المكتب الإقليمي لنشرة المتوسط ، WHO – EMRO- WHO- UNT , EMRO .

- موفق ديهية ،(2017) ، أثر المعتقدات الصحية على الملائمة العلاجية عند مرضى السكري ، المجلة الجزائرية الطفولة و التربية .

- يخلف عثمان ، (2001) ، علم نفس الصحة ، الأسس النفسية و السلوكية للصحة ، دار الثقافة ، الدوحة .

المراجع الأجنبية :

- Bacoran B , S , (2006) , Gssentials of patient education –NewYork : Jones & Bartlett publishers.

- Baud D , (2009) , L'Education Thérapeutique pour les nuls . France : Centre Hospitalier de dreux.

- Benrebrit D & Rahmoun N , (2016) , Création d'outils et évaluation de l'éducation Thérapeutique .

- Benrebrit D & Rahmoun N , (2016) , Création d'outils et évolution de l'éducation thérapeutique pour l'amélioration de l'observance des patients atteints de LMC au sein du service d'hématologie clinique du CHUTelemcen , Université AbouBekr Belkaid : Mémoire de fin d'études pour l'obtention Du diplôme de docteur en pharmacie.

- Boud D , (2009) , L'éducation thérapeutique pour les nuls , France : Centre Hospitalier de dreux.

- Calop J , Limat S & Fernandez C , (2008) , Pharmacie clinique et Thérapeutique , 3éme édition , Paris : Elsevier masson , pp 1274-1278 .

- Degennaro L , (2013) , Someday is today , Learning & living with cancer advocating for your child's educational needs .

- Fisher Gustave Nicolas et cyril Traquiniw , (2006) , les concepts fondamentaux de la psychologie de la santé . Dunod , Paris .

- Haute Autorité de santé , (2007) , Structuration d'un programme d'éducation thérapeutique du patients dans le champ des maladies chroniques France : CEDEX , www.has-sante.fr.

- Kremo & Roussey , (2010. (

- Kremp O & Roussey M , (2010) , Pédiatrie Sociale ou l'enfant dans son environnement , France : Doin (ED. (

- Piperini M.C , (2016) , L'éducation pour la santé : Théories pratiques et méthodes d'évaluation , Belgique : De Boeck Superieur , (ED. (

- Schunk D,H , (2012) – Learning Théories An Educational Perspective , New-york : pearson , 6th edition.

- Service des recommandations et références professionnelles (SRRP) , (2001) , éducation thérapeutique du patient Asthmatique – Adulte et Adolescent – ANAES.

- Simon D , Traynard P.Y , Bourdillon E , Gagnayre R & Grimaldi A , (2013) , Education thérapeutique : Prévention et maladies chronique , France : Elsevier Masson (ED. (

- Vervloet & al , (2002) , Occupational asthma in France : a1 – yr report of the observatoire National de Asthmes Professionnels project , France , European Respiratory Journal , Vol 19 . P-84-89.

Romanization of Arabic Bibliography

- Abdel-Razzaq Saleh Mahmoud, (2013), Social Repercussions of Cancer Patients on the Families of Patients with Cancer, A Social Field Study in the City of Mosul, Mosul Studies, Issue 41, University of Mosul.

- Belkheir Wissam, Bouabdallah Lahcen, (2020), Therapeutic interventions to improve the quality of life in cancer patients, Algerian Journal of Psychological Sciences, issue 1, June 2020: pp. 109-124, Algeria.

- Bornan Younis, (07/10/2018), 42 thousand people suffer from cancer in Algeria...and the colon and breast are in the forefront.

- Butlerjilan and Tony Hope, (1998), Managing the Mind, Riyadh: Jarir Bookstore.

- Lakhal Rafiqa, (2011), The impact of health education on the health commitment of patients with high blood pressure, a memorandum submitted to obtain a master's degree in clinical psychology, specializing in health psychology, University of Batna -1- Algeria.

- Mowafaq Dhiya, (2017), The impact of health beliefs on therapeutic appropriateness among diabetic patients, Algerian Journal of Childhood and Education.

- Shaqrouna Fatima Al-Zahra, (2021), The effect of a therapeutic education program on the self-efficacy of children with asthma (8-14 years), a thesis submitted to obtain a doctorate in clinical psychology, University of Batna - 1 - Algeria.

- World Health Organization, (1996.(

- World Health Organization, (1996(

- World Health Organization, (1998), Education for Health, Alexandria, Regional Office for the Middle East.

- World Health Organization, (2019), Regional Office for the Mediterranean Bulletin, WHO – EMRO- WHO- UNT, EMRO.

- Yakhlaf Othman, (2001), Health Psychology, Psychological and Behavioral Foundations of Health, House of Culture, Doha.

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 03، العدد 11
ISSN: 2701-9233

التضمين في التواصل

Implication in communication

حمزة رشيد

جامعة السلطان مولاي سليمان

Hrachid012@gmail.com

ملخص:

يتم التواصل عبر هيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون وكل ما يشمله آخر ما تم في المكان والزمان".ويصفه عبد الرحيم السوني بأنه تعريف شامل للمعالم العملية والواقعية ، الذي يعتبر –من هذا المنطلق-شكلا من أشكال العلاقات الاجتماعية التي توجد فيها مشاركة واعية للأفراد والجماعات ،بحيث لا يمكن التفريق بينهما بحال من الأحوال إلا مجازا في إطار الوجود والمعطيات الفعالة للكائن الحي بحيث يشكلان وحدة لا تتجزأ. ولعل التضمين من هذا المنطلق، أساس في توجيه العملية التواصلية.

كلمات مفتاحية: تضمين ، تواصل، عملية تواصلية.

Abstract:

Communication takes place through body forms, movements, tone of voice, words, writings, publications, trains, telegraphs, telephones, and everything that includes the latest happenings in space and time." Abdul Rahim Al-Souni describes it as a comprehensive definition of practical and realistic features, which is considered - from this standpoint - a form of social relations that exist It involves the conscious participation of individuals and groups, such that it is not possible to differentiate between them in any way except metaphorically within the framework of existence and the effective data of the living organism, so that they form an indivisible unit. Perhaps implication, from this standpoint, is a basis for directing the communicative process.

Keywords : implication, communication, communnicative process.

مقدمة:

التواصل مفهوم متسع يختلف من خلال تناوله في علم النفس أو في علم الاجتماع أو في الاقتصاد أو في التاريخ ... لكنه في عامة الأمر عملية إبلاغ أو نقل الأفكار والمعلومات أو التجارب أو المشاعر، بين طرفين أو أكثر بحيث لا يتم التواصل إلا ضمن بنية اتصالية محددة يأخذ فيها كل طرف وضعية اتصالية معينة،إما وضعية الإرسال،أو وضعية الاستقبال،أو هما معا بحيث يكون التواصل بشكل تفاعلي ، إما على جهة الموافقة أو على وجه الاختلاف والتعارض، وعليه فإن التضمين يندرج وجوبا ضمن العملية التواصلية.

التضمين في التواصل / العملية التواصلية:

يرى عبد الرحيم السوني أن مفهوم التواصل تعرض لتنوع في التعاريف اختار منها ما جاء في علم الاجتماع حيث وجده تعريفا "جامعا لكل معالم التواصل في أبعاده العملية والواقعية" (السوني، ص2) ،وقد اعتمد تعريف عالم الاجتماع الأمريكي شارل كولي 1929-1864) Charles Cooley) الذي جاء فيه ما يلي :" التواصل ميكانيزم بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، فالتواصل حالة من الفهم المتبادل بين نظامين أو كيانين. يكون أحد هذه الأنظمة مرسلاً وقتا ما ومن ثم يكون الآخر مستقبلاً وفي وقت آخر يتبادل كلا الطرفين المواقع من حيث الإرسال والاستقبال.

بناء على ما سبق، فإن التواصل سلوك إنساني داخل الحياة الاجتماعية، ذلك أن كل سلوك ما هو إلا رسالة ، والرسالة تعني وجود التواصل. بالكلام أو بالصمت، مادام ثمة ما يوجب التأثير في الآخر ولو كان صراخ طفل في مهده.

إن التواصل ظاهرة اجتماعية ترتبط بطبيعة الإنسان وهو ضرورة حتمية للتفاهم والتفاعل مع الآخرين, وهو أي سلوك يؤدى بين المرسل والرسل إليه. وهو أي سلوك لغوي أو غير لغوي مقصود من جانب المرسل الذي ينقل المعنى المطلوب إلى المستقبل ويؤدي إلى الاستجابة بالسلوك المطلوب منه.

أما الدكتور طه عبد الرحمن، فيطلق لفظ التواصل على كل ما يتداول بالألسن في القطاعات المعرفية المختلفة ويميز فيه بين:

_ نقل الخبر : وهو ما سماه (الوصل)

_ نقل الخبر مع اعتبار المتكلم : وهو ما سماه(الإيصال)

_ نقل الخبر مع اعتبار المتكلم والمستمع معا : وهو ما سماه(الإتصال).(عبد الرحمن، 1994،ص: 5)

ومنه كان التواصل سيرورة مستمرة دينامية تشكل نظاما متكاملا ،تفاعليا، آنيا متغيرا، غير قابل للتفادي أو التراجع، قصديا تعاقديا،ذا أبعاد متعددة، يجمع بين نية المتكلم وقصدية المخاطب.(البصروي، 2020)

أما العملية التواصلية فعل منظم غير مرتجل، وهي تتكون من العناصر التالية:

_ المرسل : وهو الذي وقعت الرسالة"بحسل أحواله عن قصده وإرادته واعتقاده"

_ المرسل إليه: وهو المتلقي المقصود بالرسالة، المعني بتحليلها وتفسيرها.

_ الرسالة : وهي مجموع المعاني المراد توصيلها.

_ القناة: وهي الوسيلة التي من خلالها تمرر الرسالة، لغة، صورة، إشارة، أو غيرها.

_ السنن: وهو القواعد التعبيرية التي تحكم المرسل في إنتاج رسالته التي يشتركها بالضرورة مع المرسل إليه، بحيث يعبر بنفس لغته.

_ الترميز: وهو تحويل المعاني النفسية إلى وحدات رمزية بإمكان المتلقي فكها انطلاقا من التواضع الجامع بينه وبين المرسل ، سواء كانت كلمات أو ما يصاحبها من أداء صوتي، أو حركات أو إشارات وإيماءات...

_ حل الترميز: حيث يقوم المستقبل بحل عقد لساني أو غير لساني يصدره المرسل على أساس نظام مشترك بينهما.

_ السياق: هو جو الاتصال المتمثل في مناسبة الرسالة ومحدداتها النفسية والمادية.

_ التغذية الراجعة: وهي إشارات المتلقي التي تكشف عن مدى تمكنه من فهم الرسالة.

_ التشويش: وهو كل ما من شأنه أن يغير مسار الرسالة ويشوش عليها.

وفي هذا السياق، لا يمكن إغفال ما جاء به اللساني الروسي رومان ياكوبسون في ما يخص عناصر العملية التواصلية، فبفضل مبادئه في دراسة الظاهرة اللغوية ، وجدت اللسانيات والعلوم الإنسانية الأخرى الطريق مفتوحا لها لتحرز تقدما سريعا.)ياكوبسون، ص: 21)

يعود الفضل إلى ياكبسون في انبثاق المقاربة التواصلية أو الوظيفية حول وظيفة التواصل اللساني، التي حدد من خلالها عناصر العملية التواصلية الستة: (Barry , P :9)

_ المرسل l'émetteur

_ المرسل إليه le destinataire

_السياق le contexte

_ قناة الإرسال le canal de transmission

_ الوضع اللغوي le code linguistique

_ الرسالة المنجزة text realisé

فالمرسل يرسل رسالته إلى المرسل إليه، ولكي تكون هذه الرسالة فاعلة ، فإنها تقتضي سياقا تحيل عليه، سياقا قابلا لأن يدركه المرسل إليه، وهو إما أن يكون لفظيا أو قابلا لأن يكون كذلك، وتقتضي الرسالة بعد ذلك، سننا

مشتركا كليا أو جزئيا بين المرسل والمرسل إليه ،وتقتضي الرسالة أخيرا اتصالا أي قناة فيزيقية وربطها نفسيا بين المرسل والمرسل إليه، اتصالا يسمح لهما بإقامة التواصل والحفاظ عليه.

وقد قدم ياكوبسون في هذا الصدد وظائفا للعناصر التواصلية:

_ الوظيفة التعبيرية الانفعالية : وظيفة مركزة على المرسل وهي تعبر بصفة مباشرة عن موقف المتكلم تجاه ما يتحدث عنه.

_ الوظيفة الإفهامية: وهي ما تبحث فيه الرسالة عن فرض رد فعل معين، أو التأثير في المتلقي أو القارئ.

_ الوظيفة المرجعية: وهي ما يحدد الرجع و السياق والعلاقات بين المرسلة والشيء أو الغرض الذي ترجع إليه.

_الوظيفة الانتباهية: وهي ما يربط بقناة التواصل ويسعى إلى إقامته وتمديده أو فضه.

_ الوظيفة اللغوية الواصفة : وهي ما يسمح بتحليل اللغة كظاهرة للدراسة باللغة نفسها.

_ الوظيفة الشعرية: وهي ما نركز فيه على الرسالة(الخطاب) في حد ذاته.

وعودة إلى مقال "قوانين الخطاب في التواصل الخطابي" لحمو الحاج ذهبية، نجدها تركز على التصور السياقي لتأويل الملفوظات اللغوية، واستعمال اللغة في التواصل وفي الخطاب بواسطة مبادئ عامة على أساس تداولي.

وأشارت في هذا الصدد إلى نظرية "بول غرايس" التي خلقت طريقة جديدة للنظر إلى مشكل التواصل: تتمثّل المساهمة الأساسية لـ"غرايس" على المستوى النظري في إدخال مفهوم"التضمين"، والذي يسمح بتفسير الاختلاف بين دلالة الجملة ومعنى الملفوظ، أمّا على مستوى التواصل، يقترح "جريس" مبدأ عاما، وهو مبدأ "التعاون".

بناء على ما سبق، فإن مفهوم (التضمين)، جزء من العملية التواصلية الذي يشكل الفارق بين الدال والمدلول، بحيث ينشأ الفارق بين ما يفهم من الملفوظ، وما يقصده المتكلم.

يؤدي مبدأ التعاون إلى التواصل والتفاعل فيما بيننا مهما كانت الظروف المعتمدة والأهداف المتوخاة، فانطلاقا من ممارستنا للغة، نجد أنفسنا في دائرة التفاعل سواء بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة، وسواء رغبنا في ذلك أو لم نرغب، من هذا الجانب يقتضي الفعل التواصلي من المتخاطبين عمليتين متوازيتين: الإنتاج والتأويل، يحيل الإنتاج إلى التلفّظ الذي يرتبط بالمتكلم بالدرجة الأولى، في حين يتطلب التأويل من المتلقي الاستناد إلى عدة وسائل لسانية وغير لساني.(حمو الحاج، ص: 220)

يعتبر مفهوم "المؤول"L'interprétant بالنسبة لـ"بيرس"Peirce في مركز تعريف التداولية، بحيث انطلاقا منه يمكن بناء نظرية للكفاءة التواصلية التي تفسر الطرق التي يمارسها المرسلون والمتلقون لغرض الفهم والإفهام.

إن نجاح التأويل يرجع إلى اكتساب الكفاءة اللسانية إلى جانب كفاءات أخرى، وحتى وإن اختلفت في محتواها إلاّ أنّها تشكل نسيجا متشابكا يسمح إلى الوصول في بعض الأحيان إلى ما هو غير مصرح به أي الضمني من الأقوال.

يتضمن الدخول في عملية التواصل فكرة أنّنا نحترم قواعد اللعبة، وهو ما يتحقّق بعقد تصريحي، فنحن أمام معرفة متعارف عليها بالتعاون. ليست هذه القواعد بإخبارية ولا واعية مثل قواعد التركيب والصرف، ولكن هي مواضعات صريحة. تعرض لهذه الإشكالية عام 1960 ، غرايس بعنوان" البديهيات التخاطبية".(حمو الحاج، ص: 220).

ينبغي على المتخاطبين طبقا لهذا المبدأ تقاسم نوع من الإطار والمشاركة في إنجاح العملية التواصلية حيث يعترف كلٌ واحد منهما بنفسه مثلما يعترف للآخر ببعض الحقوق والواجبات، فيمكن الحديث عن مجال استعمال واستغلال القوانين الذي يتبين من خلال هذه الأمثلة:

أ – إن سيارتي فارغة من البنزين.

ب – هناك محطة لذلك في الشارع المجاور.

نستنتج من هذا المثال المستعمل من طرف غرايس توظيف قانون التوارد Loi de pertinence ،فإذا كان (أ) يفترض أن (ب) يحترم مبدأ التعاون، فإن) أ) يستنتج أن المعلومة التي قدمها له (ب) مفيدة، أي أن المحطة مفتوحة والبنزين متوفر.

يمكن أن يتبين استعمال قانون الكمية Quantité بواسطة (أ) الذي يتضمن (ب)، يفترض المخاطَب أن المتكلّم قد احترم القانون الأول للكمية، إذ أعطى المعلومة الأكثر قوة، ويستنتج أنالعلم في المثال الموالي لا يحمل لونًا آخر

1- العلم أبيض.

2- العلم أبيض كاملاً.

3- العلم أبيض وأسود

4- العلم أبيض جزئيا

5- العلم أسود جزئيا.

نشير إلى أن هذا التضمين لم يبلغ بواسطة (3) ،وكنتيجة لذلك فإن (2) ليست بتضمين لـ (3) وبالعكس (3)يتضمن (4).

وأخيرا يوجد (6) كاستعمال لقانون النظام، إنالمعنى غير الثابت لحرف العطف (و) لا يدخل في دلالتها اللسانية، ولكن لهذا المعنى تضمين تحادثي (7):

6 - صرخ عمر وبكت أمينة.

7- صرخ عمر ثم بكت أمينة.

وقد ذكرت ذهبية أمثلة على قوانين التواصل الخطابي من بينها:

- الصدق والتواضع.
- الشمولية والإخبارية.
- الشمولية والإفادة.

تؤدي هذه القوانين في انسجامها أحيانا إلى تحقيق الفعل التواصلي، أي أن باحترامها يحقق التواصل أغراضه.

تسمح القوانين الخطابية بالحساب التأويلي للدلالات الضمنية المتفرعة عن الدلالة الجانبية ، فهي تبين أن اللغة لا تعمل على أنّها وضع فقط، بحيث تفترض التعبير عن كلّ المحتويات بطريق صريحة.

إن قوانين الخطاب أو أحكام المحادثة ليست بقواعد أخلاقية، ولا بقواعد نحوية، ولكن يسمح عملها بانزياح الدلالات "غير المصر ح بها"، وبصفة عامة تمكننا من إعادة بناء التبادلات بطريقة لا تخرجها عن الانسجام ولا عن الاتساق.

خاتمة:

يعتبر التواصل عملية تعاقد مبرم بين المتكلم والمتلقي، ينبغي أن تتناسب فيه اللغة مع مقصدية كلا الطرفين، وفيه وجب على المتكلم أن يحترم ما ينتظره هذا المتلقي حتى تتحقق خاصيتي التوافق والتواطؤ.

إن للخطاب في بعده التواصلي سلطة، ذلك أن التحكم في عمليات الفهم والاستيعاب و الإدراك يبرهن على أن الفعل التواصلي منظم وليس ارتجالي, ولعل مسألة إنتاج الخطاب المراد توصيله إلى المتلقي تظهر كيف أن تضمين معان مختلفة يؤثر في سيرورة الفهم ، ذلك كون المتكلم يعزز من توصيل ما يريده أو يعيقه عن طريق نوع التلفظ المستعمل في الفعل التواصلي.

قائمة المصادر:

- ذهبية، حمو الحاج ، قوانين الخطاب في التواصل الخطابي.
- رومان، ياكوبسون، ست محاضرات في الصوت والمعنى.
- سمية ، البصرواي ، 2020،محاضرات في الخطاب والتواصل، جامعة محمد الخامس،.
- عبد الرحيم، السوني، مقدمات في تقريب علم التواصل،منصة الرائد الإلكترونية,
- طه ،عبد الرحمن ، 1994، التواصل والحجاج، جامعة ابن زهر ، أكادير،.
- BARRY ،Alpha Ousmane ،les textes de methodologie.

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 03، العدد 11
ISSN: 2701-9233

إسهام المؤسسات التعليمية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى متعلمي المرحلة الثانوي

(دراسة إحصائية ميدانية)

محمد كنتيتي

باحث بسلك الدكتوراه جامعة محمد الخامس الرباط.

الايميل: Mohammedgoun@gmail.com

The contribution of educational institutions in promoting the values of digital citizenship among secondary school learners.

(Field statistical study)

Mohammed GOUNTETI

Doctoral researcher at Mohammed V University- Rabat

Email : Mohammedgoun@gmail.com

ملخص

شهد العالم جملة من التحولات لعل من أبرزها الثورة التكنولوجية، التي خلقت وسائل جديدة للتواصل، ونشر الأخبار والأفكار والقيم. فصبحت مختلف القيم تكتسي طابعا رقميا نظرا لارتباطها بالتقنيات الرقمية الحديثة، ومن بينها قيم المواطنة، التي انتقلت من خلق مواطن يعتز ويفتخر بوطنه، من خلال تعريفه بحقوقه وواجباته في تعامله مع نفسه ومجتمعه، إلى تكوين مواطن رقمي قادر على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والمواقع الالكترونية بشكل إيجابي يخدم من خلاله مصلحته الشخصية ومصلحة وطنه والعالم. من خلال ثلاث محاور أساسية هي محور الاحترام الالكتروني الهادف لتكوين مواطن يحترم غيره ونفسه أثناء استخدامه هذه التقنيات، محور التعليم من خلال ترسيخ الحقوق والمسؤوليات لدى الوافدين على هذه التقنيات، وأخيرا محور الأمن الذي يهدف لتعليم طرق حماية الخصوصية والهوية الالكترونية. وتعتبر الأسرة والمدرسة هما الفاعلين الأساسيين في ترسيخ القيم وتعزيزها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، خاصة تلك القيم التقليدية، وهو ما يطرح السؤال حول مدى استعداد هذين الفاعلين في ترسيخ وتعزيز القيم الرقمية كقيمة المواطنة الرقمية لدى هذه الفئة.

الكلمات المفتاحية: القيم، المواطنة الرقمية، المرحلة الثانوية، المؤسسات التعليمية.

Abstract

The world has witnessed many transformations, perhaps the most prominent of which is the technological revolution, which created new means of communication and dissemination of news, ideas and values. Various values have taken on a digital character due to their connection to modern digital technologies, including the values of citizenship. Which have moved from creating a citizen who is proud and proud of his country, by defining his rights and duties in his dealings with himself and his community, to creating a digital citizen capable of using social media and websites in a proper way. Positive, through which he serves his personal interest, the interest of his country, and the world. Through three basic axes: the axis of electronic respect, which aims to form a citizen who respects others and himself while using these technologies, the axis of education by consolidating the rights and responsibilities of those who use these technologies, and finally the axis of security, which aims to teach ways to protect privacy and electronic identity. The family and school are considered the main actors in consolidating and strengthening values among secondary school students, especially those traditional values, which raises the question about the extent of the readiness of these two actors in consolidating and strengthening digital values such as the value of digital citizenship among secondary school students.

Keywords: Values, Digital citizenship, Secondary school, School.

مقدمة:

تعتبر الثقافة الجسر الرئيسي الذي تعبر منه الأفكار والقيم، وتتفاعل من خلاله تدخلات الفاعلين في المجال التربوي والفكري. باعتبارها ملمح المجتمع وشخصيته، والحاضنة لعاداته وقيمه وأخلاقياته ... وفي ظل ما شهده العالم من تحولات خاصة بعض القرن 19م، والمتمثلة أساسا في ظهور العولمة وانتشارها، باتت الثقافة التقليدية والخصوصية المحلية مهددة وبشدة، بزحف الثقافة الواحدة الغربية كثقافة نموذجية. معتمدة في هذا الزحف على جملة من الوسائل كالثورة الصناعية التي جعلت العالم قرية صغيرة يسهل التنقل فيها، بالإضافة إلى التطور التكنولوجي الذي خلق آليات تواصل حديثة، سهلت نقل الأفكار وتثبيتها بطرق سهلة، كما ساهمت في تفكيك القيم التقليدية كقيمة الولاء والمواطنة. فانتقل بذلك مفهوم هذه الأخيرة من كونها رابط التماسك والتفاعل بين المواطنين، إلى اللاهوية وللانتماء. وانتقل مجالها من حدود الوطن، إلى ما هو عالمي وكوني. كما أدت هذه الطفرة الثقافية إلى ظهور عدة انحرافات أخلاقية وقيمية من قبيل التطرف، تحطيم الروابط الاجتماعية وتعويضها بروابط افتراضية، وفقد الولاء للوطن وللمجتمع، ...

يعد تلاميذ السلك الثانوي من أكثر الفئات المهددة بهذه الانحرافات، وهو ما جعل الكثير من الدول تدرج دروسا وأنشطة تسعى من خلالها لصناعة المواطن الرقمي. ويرجع ذلك لاعتبارين أساسين:

أولا: أنها الفئة الأكثر استخداما لوسائل التواصل الاجتماعي والوسائل التكنولوجية، هذا الاستخدام الذي قد يكون غير آمن في غياب الرقابة والتكوين.

ثانيا: حب الاكتشاف والتجربة الذي تمتاز به هذه الفئة. وقابليتها للتأثر بكل ما هو جديد وإن كان غير مفيد، مقابل تغيير ما هو تقليدي.

كل هذا جعل من دراسة البعد الرقمي للقيم خاصة قيمة المواطنة لدى متعلمي هذه المرحلة، أمرا جوهريا لا يمكن تجاوزه. وهو ما حفزنا لمناقشة الإشكالية التالية: أي دور للمؤسسات التعليمية في تنزيل المواطنة الرقمية؟ ويمكن دراسة هذه الإشكالية من خلال التساؤلات التالية:

إشكالية الدراسة:

تعالج المقالة إشكالية بالغة الأهمية تنطلق من التحولات التي شهدها العالم بصفة عامة، والمتمثلة أساسا في الثورة الصناعية والثورة التكنولوجية. والتي جعلت من العالم الشاسع، قرية صغيرة، عبر خلق وسائل تواصل جديدة تمكنت من توفير الجهد والوقت، وطي المسافات الطويلة في غضون ثوان معدودة. فحققت بذلك الإنسانية الكثير من المكاسب الاقتصادية، والاجتماعية والسياسية والثقافية. في المقابل كان لهذه التحولات عدة انعكاسات سلبي طالت الدولة السائرة في طريق النمو، والتي لم تواكب هذه التغيرات السريعة التي شهدها العالم. فأصبحت التقنيات الرقمية الحديثة، مرتعا خصبا للاحتيال ونشر خطاب الكراهية والتطرف، وخطاب التشكيك في المبادئ والأخلاقيات وتحطيم قدسيتها. فالقيم التي كانت بالأمس نابعة من الأسرة والمسجد والمدرسة، اليوم غدت تكتسي طابعا رقميا، وأصبح مصدرها وسائل التواصل الاجتماعي وباقي المنصات الرقمية الأخرى، وهو ما يهدد اليوم العديد من القيم من أبرزها قيم المواطنة خاصة لدى أولئك الذين لم يحظوا بتكوين وتأطير حول كيفية استخدامهم لهذه التقنيات بشكل آمن يحفظ سلامتهم وسلامة أوطانهم. وهو ما جعلنا نطرح السؤال الإشكالي التالي: أي دور للمؤسسات التعليمية في ترسيخ وتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى متعلمي المرحلة الثانوية؟

يمكن تقسيم هذه الإشكالية إلى عدة تساؤلات فرعية من أبرزها:

- ما التحديات التي تواجه متعلمات ومتعلمي هذه المرحلة أثناء ولوجهم للوسائل الرقمية؟
- أين تتمثل الآثار السلبية للاستخدام الغير الآمن للأنترنيت؟
- أي دور للفاعلين التقليديين في تعزيز قيم المواطنة الرقمية؟

- وكيف يمكن للمؤسسات التعليمية أن ترسخ وأن تعزز قيم المواطنة الرقمية لدى متعلمي ومتعلمات هذه المرحلة.

الفرضيات:

يمكن افتراض أن:

- متعلمات ومتعلمي هذه المرحلة يواجهون تحديات خطيرة بسبب استخدامهم الغير الآمن للوسائل التقنية.
- عدم قيام المؤسسات التعليمية والأسر بتعزيز قيم المواطنة الرقمية في ظل غياب التكوين والوسائل اللازمة لذلك.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز التحديات التي تعيق استخدام متعلمي المرحلة الثانوية للوسائل التقنية استخداما آمنا، وما يرافق ذلك من مشاكل وتحديات قد تمس بسلامتهم الجسمانية والنفسية، والتي يمكن تتجاوز تأثيراتها الأفراد إلى المجتمعات. وهو ما جعلنا نتناول هذه الإشكالية في هذا الظرف الحساس الذي يتسم بتغيير سريع وغير متحكم فيه للقيم. بالاعتماد على المنصات الرقمية. وهو ما يستوجب من مختلف الفاعلين دق نقوس الخط حتى لا نكون في المستقبل القريب أمام جيل فاقد للهوية والوطنية، أو جيل مثقل بالمشاكل النفسية التي لا يستقيم معها تطور ولا انفتاح.

المناهج والأساليب والأدوات المستخدمة:

يمكننا الاعتماد على عدة أساليب ومناهج وأدوات في معالجتنا لإشكالية هذه الدراسة، من أهمها:

- المنهج الوصفي التحليلي: من خلال رصد مختلف جوانب الظاهرة المدروسة وتتبع تطورها الزمني والمجالي والموضوعي. بالإضافة إلى تحليل المعطيات بشكل احصائي يمكننا من إعطاء قيمة كمية للمؤشرات المعتمدة في قياس موضوع الدراسة.
- اختيار عينة تمثلت في 50 تلميذ وتلميذة من متعلمي المرحلة الثانوية.
- استخدام استمارة تضمنت عدة تساؤلات مفتوحة ومغلقة، حاولنا من خلالها تغطية مختلف محاور المواطنة الرقمية. وهو ما سيتم عرضه في الدراسة. وتنقسم الاستمارة إلى قسمين:

القسم الأول: يضم الأسئلة الشخصية للمستجيب (الاسم، الأصل الجغرافي، السن ...)

القسم الثاني: يتكون من أسئلة مفتوحة ومغلقة حول مجالات المواطنة الرقمية.

- الاعتماد على عدة أدوات رقمية لتخزين وتحليل وعرض المعطيات الإحصائية كبرنامج spss, excel, google drive ...

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في:

- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على متعلمي ومتعلمات المرحلة الثانوية (الإعدادية والتأهيلية) ببعض الجماعات الترابية لإقليم قلعة السراغنة.

- **الحدود البشرية:** تمت الدراسة باستجواب عينة تشكلت من 50 متعلم ومتعلمة، وهي فئة قادرة على إعطاء صورة عامة لمدى تحكم المتعلمات والمتعلمين في استخدام الوسائل التقنية بطرق حضرية ولبقة، تجنبهم مشاكل الاستخدام الغير الآمن لهذه التقنيات.

المفاهيم المؤطرة للدراسة:

إن أي متتبع لقيم المواطنة الرقمية ستجده يؤكد على تعدد تعاريفها واختلاف جزئياتها وتفاصيلها، إلا أنها تجتمع في كونها ملتصقة بقيم المواطنة التقليدية التي تهدف للرقي بالوطن وخدمته بشكل يبعث على الفخر والاعتزاز، نظرا لارتباطهما اللغوي بمفهوم الوطن الذي نقيم فيه. ومنه يمكننا القول أن المواطنة الرقمية هي امتداد للمواطنة التقليدية ومرحلة من مراحل تطورها، لكن ما يميزها هو الوسائل المعتمدة في خدمة الوطن الذي نعيش فيه، والمتمثلة في الوسائل التكنولوجية، كمواقع التواصل الاجتماعي، محركات البحث، المنصات الالكترونية ... وغيرها. ويمكن تعريف المواطنة الرقمية أيضا على أنها مختلف المحددات الثقافية والاجتماعية والصحية والقانونية والأمنية التي تمكن الفرد من تحديد معايير استخدام التكنولوجيا بشكل مقبول وأخلاقي بما يمكنه من مسايرة العالم الرقمي وخدمة الوطن الذي يعيش فيه1 . ولا بد أن نشير إلى أن هذه القيم تتجاوز الفرد، فهي ليست خصال خاصة ومحدودة، وإنما هي تفاعل الفرد مع غيره داخل المجتمع وخارجه. باستخدام وسائط إلكترونية رقمية.

تتكون المواطنة الرقمية من تسعة عناصر تحيط بمختلف الجوانب التي يجب أن يكون عليها المواطن الرقمي القادر على استخدام الوسائل الرقمية بشكل آمن يعود بالنفع عليه وعلى مجتمعه، وتتجلى هذه العناصر حسب الجمعية الدولية للتكنولوجيا في:

1. هناء حسن أحمد شقورة، 2017، دور معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز المواطنة الرقمية لمواجهة ظاهرة التلوث الثقافي لدى الطلبة وسبل تفعيله، الجامعة الإسلامية غزة، كلية التربية، ص 15.

خطاطة 1: عناصر المواطنة الرقمية.

المصدر: عمل شخصي.

ويمكن اختصارها في ثلاث عناصر تندرج إليها باقي العناصر الفرعية الممثلة بالخطاطة أعلاه، وهي:

- الاحترام والولوجية.
- التعلم والتواصل.
- الحماية والسلامة.

تختلف طرق تعليم وتعزيز قيم المواطنة الرقمية عن دورة تعلم المواطنة التقليدية، إذ نجد أن مراحل هذه الأخيرة يمكن حصرها في ثلاث:

مرحلة الاستكشاف: هي مرحلة تحسيسية يبين فيها المدرس القضية المدروسة وتجلياتها، من خلال معالجة المفاهيم، والأحداث، والمؤسسات ... وتنتهي بتحقيق الفهم والتحسيس لدى المتعلمين.

مرحلة رد الفعل: وتتمثل في تحفيز المتعلم من خلال تكوينه على بناء موقف ورأي قانوني ومدني للقضية المطروحة. وتمكينه ليصبح قادرا على اتخاذ أفعال إجرائية.

مرحلة الفعل: تتمثل أهمية هذه المرحلة في كونها تمثل 70٪ من قيمة محتوى هذه الدورة، وهي مرحلة إجرائية يقوم فيها المتعلم بإيجاد حلول يمكن تنفيذها وتطبيقها إما بشكل فردي أو جماعي. من خلال القيام بعدة أنشطة تربوية (مسرحيات، لوحات، أناشيد ...) أو القيام بمشاريع تعالج القضية المطروحة.

ويمكن أن نلاحظ من خلال هذه المراحل أنها تسعى لإعداد مواطن ذو معرفة قانونية ومدنية، وقادر على تطبيق وتنفيذ مشاريع وأنشطة تخدم الوطن. وهو ما يتماشى مع ظرفية لم يكن المتعلم فيها على احتكاك بالوسائل التقنية والرقمية. وهو ما يستدعي اليوم اتباع خطوات تشجع على الاستكشاف وتكوين رأي وموقف ولكن تراعي البعد الرقمي في مختلف مراحل تعزيز قيم المواطنة، وهو ما يسمى بدورة التعلم التكنولوجي أو دورة تعلم المواطنة الرقمية، وتتمثل خطواتها في :

مرحلة الوعي: وتعني توسيع مدارك المتعلمين ليصبحوا واعيين بالوسائط الرقمية ... بحيث يكون المتعلم على معرفة بما هو مناسب وما هو غير مناسب عند استخدام التقنيات الرقمية، وما هي الآثار المترتبة على استخدامها.

مرحلة الممارسة الموجهة: زيادة إدراك المتعلمين تحت توجيه المعلم باستخدام التكنولوجيا في مناخ يشجع على التفكر والاكتشاف ...

مرحلة النمذجة: وتعنى هذه المرحلة بتقديم نماذج إيجابية مثالية حول كيفية استخدام وسائل التكنولوجيا، حيث يقوم المعلم بممارسة ما هو مناسب من سلوكيات المواطنة الرقمية ... ليتعلمه منه الطلاب.

مرحلة التغذية الراجعة: هي مرحة إتاحة الفرص أمام المتعلمين لمناقشة استخداماتهم للتقنيات الرقمية داخل وخارج الغرف الصفية وصولا لمرحلة الحرية على تقديم النقد البناء، والتمييز في الاستخدام السليم للتكنولوجيا من خلال تأمل ذاتي لممارسته.

ولدراسة مدى ودرجة الوعي بهذه القيم ومراحلها، اخترنا دراسة متعلمي المرحلة الثانوية، وهي مرحلة فاصلة في حياة الإنسان، فهي مرحلة محورية في إكساب التلاميذ القيم والمثل العليا التي يمكن أن يقتدوا بها في حياتهم، فهي تمثل عنق الزجاجة خاصة وأنها تمثل خطورة بالنسبة لمستقبل الطلاب ومستقبل الوطن .

يرجع اعتماد هذه الفئة في البحث باعتبارهم الفئة الأكثر استخداما للتقنيات الرقمية، خاصة وسائل التواصل الاجتماعي (الفايسبوك، الانستغرام ...)، والأكثر ميولا للتغيير والتجديد، فتراهم يتبعون كل ما هو غير تقليدي، وإن كان سلبيا، فقط لإشباع رغبتهم في التحديث. مما جعل هذه الفئة مرتع خصب لمن يسوق للتلوث الثقافي، ونشر أفكار مهددة للقيم التقليدية الرصينة، والخصوصية المحلية. خاصة في ظل غياب مراقبة أولياء الأمور

لاستخدام أبنائهم لهذه التقنيات. وتعتبر هذه الفئة أكثر ضحايا الاستخدام الغير الآمن للوسائل والتقنيات الرقمية. فما هي أبرز آثار هذه الاستخدام الغير المراقب والغير الآمن على متعلمي هذه الفئة؟

آثار الاستخدام الغير الآمن للوسائل الرقمية على متعلمي المرحلة الثانوية.

تتعدد الآثار السلبية لاستخدام التقنيات الرقمية بشكل غير واعي وغير آمن، ومنها ما قد يسبب العديد من المشاكل الصحية سواء الجسمانية أو النفسية. وبناء على نتائج الاستمارة فإن حوالي 20٪ من المستجوبين تعرضوا لمشاكل صحية منها مشاكل لا زالت آثارها مستمرة. ومن أبرز هذه المشاكل المترتبة عن الاستخدام الغير الآمن للوسائل التقنية:

- الأعصاب.
- مرض العيون.
- الإدمان.
- التوحد.
- إيذاء النفس ...

وهو ما يستدعي ضرورة مراقبة وتوجيه هذه الفئة قبل وأثناء استخدامهم لهذه الوسائل. ويرجع تعرض متعلمي المرحلة الثانوية لهذه المشاكل الصحية إلى ما يواجهونه من تحديات أثناء ولوجهم التقنيات الرقمية. ومن أبرز هذه التحديات نذكر:

التنمر الإلكتروني:

يعتبر التنمر من السلوكيات السلبية التي تواجه المتعلمين خاصة داخل المدرسة، إلا أنه في الآونة الأخيرة انتقل هذا المفهوم من معناه التقليدي إلى معنى حديث، فأصبح يلازم المتعلم خارج فضاء المدرسة عبر استعمال وسائل التواصل الاجتماعي وهو ما يسمى بالتنمر الالكتروني.

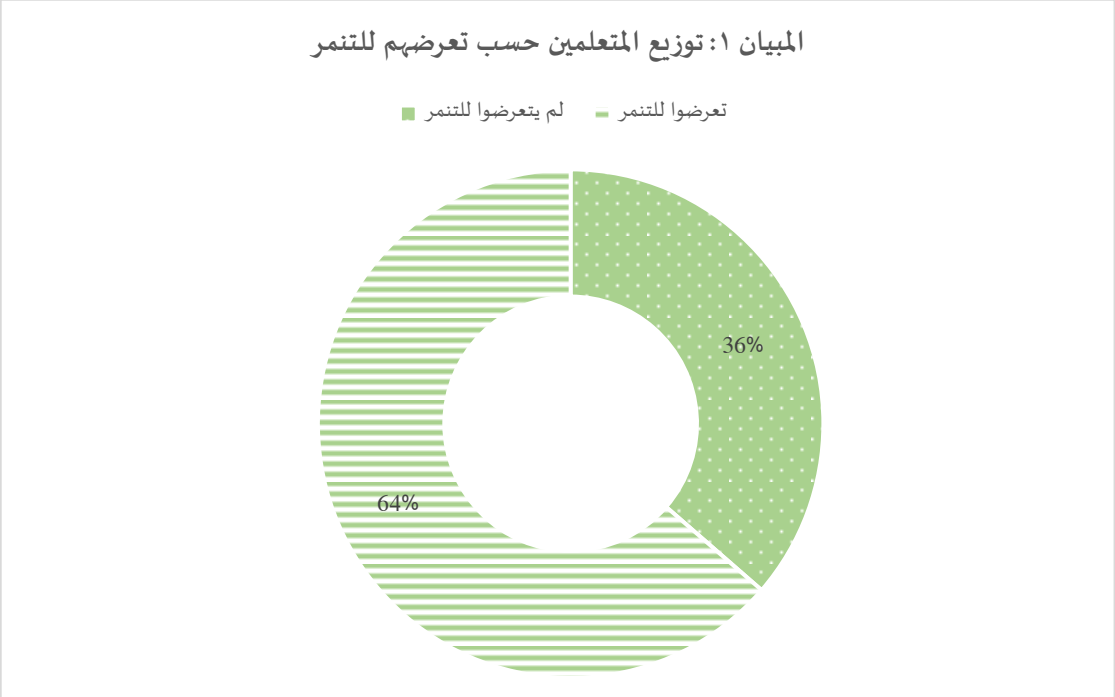
يعتبر بل بيسيب "أول من صاغ وعرف مصطلح التنمر الإلكتروني على أنه استخدام تقنيات المعلومات والاتصال لدعم سلوك متعمد ومتكرر وعدائي من قل فرد أو مجموعة والتي تهدف إلى إيذاء أشخاص آخرين" . ويمكن تعريف التنمر الالكتروني على أنه ممارسة المضايقات والتسلط من طرف شخص أو مجموعة قوية ضد معتدى عليه ضعيف، باستخدام التقنيات الحديثة خاصة مواقع التواصل الاجتماعي، وتتمثل خطورة هذا النوع من السلوكيات في كونه مستمرا ومتكررا عكس التنمر التقليدي الذي ينحصر في فضاء محدد، كما تتمثل خطورته

في إمكانية تنكر المتنمر وبالتالي لا يمكن التعرف عليه أو مواجته. مما يزيد من حدة هذه السلوكيات ويوسع تأثيراتها السلبية.

يتخذ التنمر الإلكتروني عدة أشكال من أبرزها:

- المضايقات: ارسال تهديدات بنية إثارة الخوف، أو عبر اختراق الحساب الشخصي أو إرسال الشائعات السيئات لصديق المتنمر عليه.
- تشويه السمعة: نشر الشائعات حول شخص ما والإساءة إليه.
- انتحال الشخصية: تحدث شخص مجهول وتظاهره بأنه شخص آخر لكسب ثقة المعتدى عليه وإعادة نشر المواد الإلكترونية المشتركة بينهما.
- إفشاء الأسرار: تقاسم أحد المعارف أسرار شخص ما ومعلوماته الشخصية المحرجة كالصور، مقاطع فيديو، محادثات.
- الاستبعاد: اخراج شخص ما من مجموعة افتراضية بالقصد.

انطلاقا من الدراسة الميدانية، فإن حوالي 65٪ من عينة الدراسة تعرضوا للتنمر الإلكتروني. بمختلف أشكاله من طرف زملاء لهم في الدراسة، أو من طرف أشخاص مجهولين.



المصدر: عمل شخصي (الدراسة الميدانية)

يترتب عن ظاهرة التنمر الالكتروني جملة من النتائج السلبية التي قد يعتدى تأثيرها المتعلم إلى أسرته ومجتمعه. ويمكن تلخيص آثار هذه الظاهرة فيما يلي :

- تصبح الضحية مرفوضة وغير مرغوب فيها.
- تلجأ الضحية للسلوك العدواني نتيجة التنمر.
- الانتحار، حيث أثبتت الدراسات أن ضحايا الانتحار بسبب التنمر في ازدياد مستمر.
- تدني التحصيل الدراسي، أو الهدر المدرسي في أغلب الحالات.

الاحتيال والابتزاز الرقمي:

يعد من أبرز أنواع الاحتيال انتشارا، بسبب ما شهده العالم من تحولات رقمية وتقنية، فانتقل بذلك التعامل المالي من تعامل ملموس إلى تعامل رقمي. ويتحقق هذا النوع من الاحتيال "كلما كانت هناك نية لتحقيق ربح مادي غير مشروع للجاني ينتج عنه خسارة مادية تلحق بالمجني عليه، بشرط أن يكون استخدام الحاسب الآلي لارتكاب الاحتيال أو تسهيله أو التعجيل بتنفيذه" . وقد تتمثل أشكاله في:

- جرائم الابتزاز والتهديد بنشر صور أو مقاطع شخصية عبر الانترنيت والاعتداء على الخصوصية.
- السرقة الفكرية.
- بيع منتجات مزورة وتفتقد للجودة.
- إنشاء حسابات وهمية للتجارة الإلكترونية.

بحكم حداثة سنهم، فنلاحظ أن الذين يعانون من مثل هذه الأشكال قليلون، حيث لا يمثلون إلا 5٪، أما الباقي فلا يثقون في ممارسة المعاملات المالية عبر الوسائل الرقمية.

خطاب الكراهية والمس بالثوابت الوطنية:

يتمثل خطاب الكراهية في نشر أفكار تمس بالثوابت الوطنية لشعب معين، وعدم احترام مبادئه الأولية داخل وطنه. بهدف تهديد الوحدة الوطنية للشعوب. عن طريق التشكيك في مبادئ وأساسيات المواطنة خاصة لدى متعلمي هذه الفترة. وعن طريق السخرية من احترام هذه الثواب. ويوضح المبيان التالي نسبة المتعلمين الذين تعرضوا لهذا الخطاب أو صادفوه أثناء ولوجهم للمنصات والمواقع الالكترونية.

المبيان ٢: تعامل المتعلمين مع خطاب الكراهية والتطرف، والمنشورات المنحرفة.

المصدر: عمل شخصي (الدراسة الميدانية)

حيث تعرض حوالي 65٪ من مجموع عينة الدراسة تعرض لخطاب الكراهية والتطرف وتعامل معه بالرفض، عبر مصادفة منشورات تمس بالثوابت الوطنية كالخرائط المبتورة، الأخبار الكاذبة عن تطور المغرب وتنميته، الإساءة إلى المجتمع المغربي (خاصة النساء) وقيادته، أو منشورات تمس بسماحة الدين الإسلامي واعتداله، وتحث على التطرف والتعصب والكراهية. وهي خطابات مؤثرة على سلامة المتعلم الذاتية، وسلامة أسرته ومجتمعه. خاصة عندما يكون المتعلم غير قادر على التعامل مع هذا النوع من الخطابات، وغير متمكن من وسائل الحوار والترافع للدفاع عن ثوابته ومسلماته الوطنية والدينية والمدنية. وتشكل هذه الفئة 27٪ من مجتمع الدراسة. وهو ما يدفعنا لطرح السؤال: أي دور للمؤسسات التعليمية في تمكين المتعلمين من مفاتيح ووسائل الحوار والمرافعة؟

أمام انتشار هذا النوع من الخطاب، والذي يستهدف زعزعت قيم الولاء للوطن واحترام الثوابت الوطنية. طرحنا السؤال: هل سبق وشارك المتعلمون أحد الأحداث الوطنية أو وضعوا أحد الرموز في حسابهم الإلكتروني؟ فكانت الإجابة على النحو التالي:

الجدول 1: مدى مشاركة المتعلمين للأحداث والرموز الوطنية.

الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا

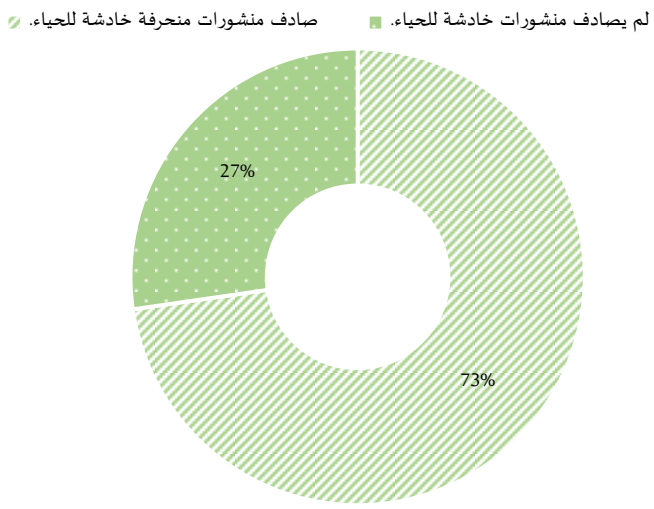
			با		
سبق ووضعت أحد الرموز الوطنية في بروفايل حسابك الالكتروني.	٪0	٪9	٪36	٪18	٪36
سبق وشاركت أحد الأحداث الوطنية عبر حسابك.	٪0	٪18	٪45	٪9	٪27

المصدر: عمل شخصي (الدراسة الميدانية)

المنشورات المنحرفة:

تنتشر بالمواقع الالكترونية والعديد من المنصات الرقمية الكثير من المنشورات الخادشة للحياء، والأفكار المنحرفة. والتي لا تتلاءم مع سن هذه الفئة وحبها للاكتشاف. مما يعجل هؤلاء المتعلمين مهددين بإدمان هذه المشاهد والمنشورات. ويوضح المبيان التالي نسبة المتعلمين الذين صادفوا مثل هذه المنشورات.

مبيان ٣: توزيع المتعلمين حسب مصادفتهم للمنشورات المنحرفة.



المصدر: عمل شخصي (الدراسة الميدانية)

صادف أكثر من 73٪ من فئة الدراسة منشورات منحرفة ومخلة بالحياء، أثناء استخدامهم للتقنيات الرقمية، خاصة أثناء اتصالهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

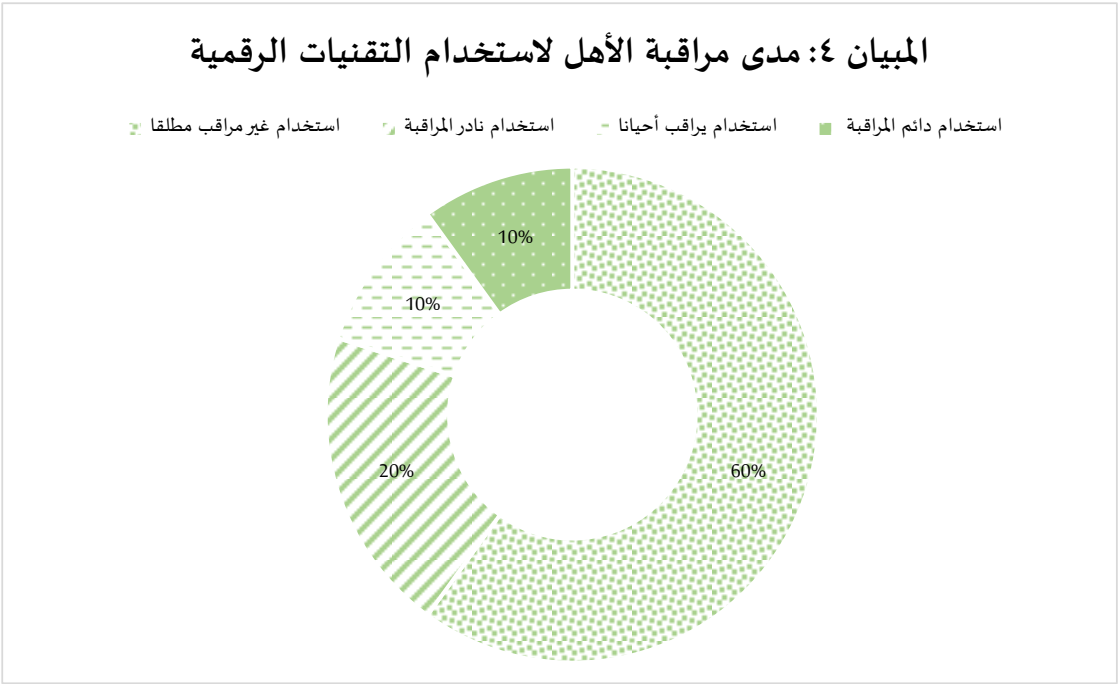
الاحتيال الإلكتروني:

يبقى احتمال تعرض هذه الفئة لمثل هاته المشاكل ضئيلا، ويرجع ذلك لعدم استخدام أغلبهم الفضاء الالكتروني كمنصة للبيع والشراء، وتقدر نسبة المتعرضين لمشكل الاحتيال الالكتروني حوالي 6٪. وهي النسبة التي تقوم

بالمعاملات التجارية عبر الوسائل التقنية الحديثة خاصة مواقع التواصل الاجتماعي. أما 94٪ من عينة الدراسة فتكتفي باستخدام هذه المواقع للتواصل فقط.

إن السبب الرئيسي في مواجهة المتعلمين لمثل هذه التحديات هو غياب مراقبة الأسرة لأبنائهم أثناء إبحارهم المكثف في التقنيات الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي.

المبيان ٤: مدى مراقبة الأهل لاستخدام التقنيات الرقمية



المصدر: عمل شخصي (الدراسة الميدانية)

ويلاحظ انطلاقا من المبيان أعلاه أن 60٪ من عينة الدراسة لا يراقب استخدامها للتقنيات الرقمية من طرف الأسرة بشكل مطلق. و20٪ نادرا ما تراقب أسرهم استخدامهم لهذه التقنيات. ويرجع ذلك لعدة أسباب من أهمها:

- انشغال أولياء الأمور بالعمل عن مراقبة استخدام أبنائهم لهذه التقنيات.
- عدم وعي الآباء وأولياء الأمور بالخطورة التي تهدد أبنائهم أثناء استخدامهم لهذه التقنيات.
- الثقة المطلقة في قيم وأخلاق الأبناء.

أما باقي المستجوبين والذين يشكلون 20٪ فتبقى مراقبة استخدامهم لهذه الوسائل مراقبة محدودة.

دور المؤسسات التعليمية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية.

تستهدف المؤسسات التعليمية في شراكة مع مجموعة من الفاعلين، ترسيخ وتعزيز العديد من القيم إلى جانب المعرفة. كقيمة المواطنة، الكرامة، التسامح، العدل وغيرها. وتتقاطع الكثير من المواد المدرسة في ترسيخ هذه القيم لدى المتعلمين كالتربية الإسلامية، الاجتماعيات، الفلسفة...، إلى جانب ما تعززه أنشطة الحياة المدرسية عبر الاحتفال بالأعياد الدينية والوطنية والعالمية. إلا أن هذه القيم التي تعمل مدرسة اليوم على زرعها لدى مواطني الغد وشبابه، لا تتماشى وما يعرفه العالم من تحولات ثقافية وفكرية، فالتحول القيمي السريع، لم يترك فرصة للمؤسسات التقليدية للحاق به ومواكبة ديناميته المجالية والزمنية. وهو ما جعلنا اليوم نطرح السؤال: أي دور للمؤسسات التعليمية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية؟

في محاولة للإجابة عن هذا التساؤل الذي يعتبر إشكالية هذا البحث، سنتطرق لذلك عبر المحاور المشكلة للمواطنة الرقمية والتي سبق تحديدها في الجانب النظري وهي: محور الاحترام، محور التعليم، ومحور الحماية.

محور الاحترام:

ويضم هذا المحور ثلاثة عناصر فرعية هي الوصول الرقمي، والمتمثل في الولوجية الإلكترونية للجميع وبدون تمييز. اللياقة الرقمية والتي تنص على احترام ضوابط وقواعد السلوك الرقمي. وعنصر القوانين الرقمية. ولقياس مدى اهتمام المؤسسات التعليمية بهذه العناصر تم طرح التساؤلات التالية:

الجدول 2: درجة التوافر للفقرات الخاصة بمحور الاحترام.

الفقرة	درجة التوافر
شاركت في أي دورة تكوينية حول الاستخدام الآمن للأنترنيت.	مطلقا 5
شجعك أحد المدرسين على الاقتداء الحسن عند استخدام التقنيات الرقمية.	نادرا 1
حثك أحد المدرسين على احترام القوانين المصاحبة لأي تقنية رقمية.	غالبا 3
أرشدك أحد المدرسين إلى الطريقة الصحيحة في التعامل مع من يستهزئ بالوحدة الوطنية، العلم الوطني...	مطلقا 5
عزز لديك أحد المدرسين احترام الحريات الشخصية. والخصوصية الشخصية.	دائما 4
أرشدك إلى ضرورة تجنب التنمر وإيذاء الآخرين وإثارة الفتنة والنزاعات.	غالبا 3

المتوسط الكلي لدرجة التواتر	غالبا

المصدر: عمل شخصي (الدراسة الميدانية)

يتضح من خلال الجدول أن المتوسط الكلي لمساهمة المؤسسة التعليمية في ترسيخ قيم الاحترام الإلكتروني جاءت بدرجة غالبا أي بمتوسط حسابي يقارب 3,5. أي أن المؤسسات التعليمية ساهمت بشكل متوسط أو جزئي في ترسيخ وتعزيز القيم الخاصة بهذا المحور، من خلال تنظيم دورات تكوينية حول الاستخدام الآمن للأنترنيت، وإرشاد المدرسين لتلاميذهم إلى ضرورة احترام الحريات الشخصية، والخصوصية الإلكترونية وتجنب التنمر وإيذاء الأخرين أثناء استخدامنا لهذه التقنيات. وهي أول مراحل تعليم المواطنة الرقمية، أما المرحلة الثالثة والتي تعد مرحلة ضرورية يقدم فيها المدرس الطريقة المثالية للتعامل عند استخدام التقنيات الرقمية فقد جاءت بدرجة نادرا. وربما يرجع ذلك لضعف التجهيزات الالكترونية داخل المؤسسات التعليمية مما يصعب هذه العملية.

محور التعليم:

يتضمن هذا المحور ثلاث أبعاد هي: الثقافة الرقمية، والمتمثلة في معرفة كيفية استخدام الأنترنيت بشكل ملائم. الاتصال الرقمي، من خلال ترسيخ قواعد التفاعل والتواصل عبر المواقع والمنصات الالكترونية. ثم التجارة الرقمية.

الجدول 3: درجة التوافر للفقرات الخاصة بمحور التعليم.

الفقرة	درجة التوافر
شجعك مدرس على استخدام الله العربية في تواصلك مع الآخرين بمواقع التواصل الاجتماعي	نادرا 1
عزز لديك أحد المدرسين مهارة التواصل الرقمي وحل النزاعات.	مطلقا 6
شجعك على مساعدة الآخرين ودعمهم.	غالبا 3
عزز لديك أحد المدرسين المسئولية نحو مجتمعك ووطنك.	دائما 4
وضح لك أحد المدرسين مخاطر ولوج المواقع الالكترونية المحظورة والمخلة بالآداب أو الهكرز ...	أحيانا 2
المتوسط الكلي لدرجة التوافر	غالبا 3,2

المصدر: عمل شخصي (الدراسة الميدانية)

يبين الجدول أن درجة إسهام المؤسسات التعليمية في ترسيخ قيم محور التعليم لدى افراد العينة المستجوبة جاءت بدرجة غالبا، بمتوسط حسابي يبلغ 3.2. وهو ما يؤكد مساهمة المؤسسات التعليمية بترسيخ قيم المواطنة الرقمية خاصة قيم هذا المحور ولكن بشكل جد محدود، من خلال تعزيز المدرسين مهارة التواصل الرقمي وحل النزاعات لدى العينة المستجوبة، وتعزيز المسؤولية لدى المتعلمين نحو مجتمعهم ووطنهم. في حين نجد أن هذا الفاعلي الأساسي غير قادر على تعليم المتعلمين مخاطر ولوجهم للمواقع المحظورة، حيث جاءت هذه الفقرة بدرجة أحيانا.

محور الحماية:

يتشكل محور الحماية من ثلاثة عناصر: الحقوق والمسؤوليات الرقمية، ويهدف هذه البعد إلى تكوين معرفة قانونية لدى الوافدين على التقنيات الرقمية بهدف حماية حقوقهم وواجباتهم الإلكترونية. الصحة الرقمية، وذلك للمحافظة على الصحة الجسمانية والنفسية أثناء استخدام هذه التقنيات. وأخيرا الأمن الرقمي المتمثلة في طرق المحافظة على الهوية والخصوصية الرقمية.

الجدول 4: درجة التوافر للفقرات الخاصة بمحور الحماية.

الفقرة	درجة التوافر
وضح لك أحد المدرسين مخاطر العلاقات الرقمية المجهولة. والثقة في الغرباء.	أحيانا
علمك أحد المدرسين طرق المحافظة على هويتك الشخصية وخصوصياتك في تواصلك الرقمي.	مطلقا
عرفك بالتهديدات المجتمعية التي قد تقع فيها أثناء تواصلك الافتراضي كالتطرف، الفكر الشاذ والمنحرف.	مطلقا
علمك كيفية التعامل مع الابتزاز الالكتروني، التحرش، الاحتيال، انتحال شخصيتك من طرف أحد ما، سرقة حسابك.	مطلقا
زودك أحد المدرسين بكيفية التعامل مع الرسائل السلبية الواردة عبر التقنيات الرقمية والتنمر والاستهزاء، وتخطيها.	مطلقا
المتوسط الكلي لدرجة التوافر	مطلقا 4.4

المصدر: عمل شخصي (الدراسة الميدانية)

يظهر من خلال قراءة الجدول أن المتوسط الكلي لدرجة التوافر لتعزيز قيم محور الحماية جاء بدرجة مطلقا، بمتوسط حسابي يبلغ 4.4. وهو ما يبرز التزام المؤسسات التعليمية بترسيخ قيم الحماية لدى أفراد العينة المستجوبة، وذلك من خلال: توضيح مخاطر العلاقات الرقمية المجهولة، والتعامل مع الابتزاز وخطاب التطرق الرقمي وغيرها. ويرجع اهتمام المؤسسات التعليمية بهذا المحور، إلى تجاوز حدود تأثيره الفرد إلى المجتمع.

انطلاقا مما سبق يمك القول أن:

- الفئة المعنية بالدراسة تواجه جملة من المشاكل المترتبة عن الاستخدام الغير الآمن للوسائل الرقمية خاصة في المجالات الحضرية.

- المؤسسات التعليمية تساهم بشكل جد محدود في ترسيخ قيم المواطنة الرقمية، ويمكن إرجاع ذلك لعدة عوامل منها غياب تكوين الأطر الإدارية والتربوية في مجال المواطنة الرقمية، غياب قيم المواطنة الرقمية في المذكرات والوثائق الرسمية المنظمة لعملية التربية والتعليم، النقص الحاد في الأجهزة الرقمية داخل المؤسسات التعليمية خاصة بالمجال القروية.

- القيم التقليدية المعززة من طرف المؤسسات التعليمية والأسر لا تستخدمها هذه الفئة أثناء استخدامهم للوسائل الرقمية.

اقتراحات الدراسة:

انطلاقا من نتائج الدراسة التي أظهرت مدى محدودية المؤسسات التعليمية في ترسيخ وتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى متعلمين المرحلة الثانوية (حسب العينة المستجوبة)، يمكن اقتراح التالي:

- إجراء تكوينات للمدرسين عامة ومدرسي هذه المرحلة خاصة حول الاستخدام الآمن للتقنيات الرقمية، والمواطنة الرقمية.

- تزويد المؤسسات التعليمية بالوسائل اللازمة لترسيخ قيم المواطنة الرقمية وتطبيقها من طرف المتعلمين.

- تنظيم قافلة «معا لبناء أمن الكتروني» لتوعية المتعلمين بضوابط استخدام الوسائل الرقمية استخداما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع وتوعيته بحقوقه وواجباته الرقمية.

- الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة في التربية على المواطنة الرقمية (اليابانية، البريطانية ...).
- تبني الجهات المعنية بالتربية وغرس القيم مبادرات رقمية تلعب دور الدعاية المضادة للأفكار الهدامة.
- احداث الاعلام المدرسي وتوجيهه لترسيخ حب الوطن، ونشر قيم التسامح والاحترام.

خلاصة:

تعتبر المواطنة الرقمية حجر الزاوية القادر على ضمان الاستقرار الاجتماعي، والثقافي والأمني للمجتمعات والدول. فاليوم أصبحنا نخصص الوقت الأكبر للشاشات، مقابل إهمال العالم الواقعي والعلاقات الواقعية. وهو ما يستوجب إعداد قوانين وتأطير وتكوين لكيفية الاستخدام الآمن لهذه التقنيات الرقمية. حتى يصبح استخدامها في صالح الفرد وصحته الجسمانية والنفسية، وفي صالح المجتمع والوطن.

وتعتبر فئة متعلمي السلك الثانوي أو المرحلة الثانوية، فئة جد هشة. مما يجعلها تواجه عدة تحديات أثناء استخدامهم للمواقع والمنصات الالكترونية، كالابتزاز، انتحال الشخصية، الاحتيال، التنمر الالكتروني ... وغيرها من الآثار السلبية. التي تتجاوز انعكاساتها العالم الافتراضي إلى العالم الواقعي، فتصنع جيلا مدمر نفسيا، يتخبط داخل تهديدات غير منتهية.

ولمواجهة هذه التحديات والتهديدات درسنا دور المؤسسات التعليمية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية وتهذيب سلوك الوافدين على التقنيات الرقمية وتوعيتهم. فلاحظنا انطلاقا من الدراسة الإحصائية أن مساهمة هذا الفعال هي جد محدودة، نظرا لعدة أسباب جعلتها غير قادر على تكوين وتأطير المتعلمين في هذا المجال. مما جعل من تمكين هذه المؤسسات بالوسائل اللازمة أمرا ضروريا حتى تغدوا قادرة على القيام بدورها التربوي اليوم وغدا في ظل الانفتاح على الوسائل الرقمية، كما كانت تقوم بتعزيز القيم التقليدية بالأمس.

قائمة المراجع:

- تيسير أحمد حسين الزعبي، 2009-2010، جريمة الاحتيال الالكتروني، رسالة ماجستير جامعة جدارا كلية الدراسات القانونية قسم القانون.
- ثناء هاشم محمد، 2019، واقع ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الفيوم وسبل مواجهتها، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، العدد الثاني عشر، الجزء الثاني.
- ربى أحمد العمري، 2020، درجة وعي طلبة الجامعات الأردنية لمفهوم المواطنة الرقمية وعلاقتها بمحاورها، جامعة الشرق الأوسط كلية علوم التربية.
- هناء حسن أحمد شقورة، 2017، دور معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز المواطنة الرقمية لمواجهة ظاهرة التلوث الثقافي لدى الطلبة وسبل تفعيله، الجامعة الإسلامية غزة، كلية التربية.

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 03، العدد 11
ISSN: 2701-9233

الواقعيّة التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ وواقعيّة ابن خلدون التّربويّة في المقدّمة (مقاربة نظريّة)

د. سمر زكريّا أسّو

جامعة القدّيس يوسف، بيروت. لبنان

الإيميل: samar.w.asso@gmail.com

ملخّص

يُقال في الكلام على التّخطيط التّربويّ إنّ لكلّ نظامٍ تعليميّ الخطّة الملائمة له والممكنة ضمنه، وما يصلح تخطيطًا لنظامٍ تعليميّ معيّن لا يصلح لنظامٍ آخر. ويكثر الكلام اليوم على اجتياح المجتمعات العربيّة بحضاراتٍ أجنبيّةٍ غربيّةٍ، وقد يُبالغ البعض بالكلام على تلوّث تراثنا بمفاهيم بعيدةٍ عنّا تأتينا بواسطة المدافعين عن العولمة وبخاصّةٍ على مستوى التّعليم والتّربية والحالة الفكريّة والثّقافيّة بعامّةٍ. ما يجعلنا نطرح التّساؤلات حول صدقيّة ما يُقال ومسوّغ هذا الخوف من الاجتياح والتّلوّث. فهل خلا تراثنا التّعليميّ والتّربويّ من مثل ما يُطرح اليوم عالميًّا لنخاف من الجديد ونتقوقع؟ ألا نجد في مؤلّفات فلاسفتنا الكثير من النّظريّات الّتي يُروّج لها اليوم؟

عند النّظر في التّربية الحديثة نلاحظ أنّ الفلسفة الواقعيّة في المذهب الطّبيعيّ تشكّل القاعدة الّتي تأخذ بها البلدان المتقدّمة، والدّول الّتي لا تزال في طور النّموّ، ولا سيّما في العالم العربيّ، تسعى إلى الاقتداء بها، فتستورد بعض المناهج التّعليميّة من الغرب. وعند النّظر من جهة أخرى، في مقدّمة ابن خلدون، نراها إنجازًا علميًّا مهمًّا أثار جدلًا واسعًا، وقسم علماء الغرب إلى فريقيْن، فريق ردّ معظم العلوم إلى مقدّمة ابن خلدون كمصدر أساس لها، بينما تحاشى الفريق الآخر ذلك. لذا، يعالج هذا المقال مفهوم الواقعيّة والمذهب الطّبيعيّ والباب السّادس من مقدّمة ابن خلدون كأنموذج للواقعية التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ الّتي انبثقت منها النّظريّات التّربويّة الحديثة.

الكلمات المفتاحيّة: مقدّمة ابن خلدون- الواقعيّة- المذهب الطّبيعيّ- التّربية الحديثة

Abstract:

In educational planning, suitable and feasible plans are essential for each educational system. Concerns have arisen about the perceived invasion of Arab societies by Western civilizations and the potential contamination of cultural heritage. However, it is important to question the accuracy of these claims and whether a defensive stance is warranted. Our educational and pedagogical heritage is not lacking in the global discussions today.

Modern education often draws inspiration from the realistic philosophy within the naturalist doctrine, serving as a foundation for advanced countries and those in the developmental phase, including the Arab world. Many aspire to import specific

educational curricula from the West to emulate this philosophy. Ibn Khaldun's Introduction, a significant scientific achievement, has sparked extensive debate among Western scholars. Some attribute a majority of the sciences to Ibn Khaldun's Introduction as their primary source, while others avoid doing so. This article explores the concept of realism and the naturalist doctrine, with a particular focus on the sixth chapter of Ibn Khaldun's Introduction as a model for educational realism within the naturalist doctrine, which has given rise to modern educational theories.

Keywords: Ibn Khaldun's Introduction - Realism - Naturalist Doctrine - Modern Education

مقدّمة

ردّت مراجع تطوّر الفكر التّربويّ، الأسس الّتي قامت عليها مختلف النّظريّات التّربويّة الحديثة إلى القرون القديمة والوسطى، واعتبرت أنّ التّغيّرات الاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة الّتي وقعت في غرب أوروبا خلال القرنين الرّابع عشر والخامس عشر قد أثّرت في بلورتها. في ضوء ذلك، انطلقنا من التّساؤلات الآتية:

- ما هي الواقعيّة التّربويّة؟

- كيف تظهر الواقعيّة التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ؟

- كيف تظهر واقعيّة ابن خلدون التّربويّة في المقدّمة كأنموذج لما كان قبل الواقعيّة الحديثة في المذاهب الطّبيعيّة؟

أوّلا: الواقعيّة التّربويّة

التّربية الواقعيّة هي التّربية الّتي تجعل من الحوادث الطّبيعيّة والمؤسّسات الاجتماعيّة لا اللغات ولا الآداب موضوع الدّرس في المدارس. تعود الواقعيّة بتاريخها إلى أرسطو الّذي اهتمّ بتصنيف العلوم فكان تجريبيًّا يؤمن بالخبرات اليوميّة. فانشقّ عن هذه النّظرة روّاد واقعيّون أمثال Auguste Comte وBertrand Russell و John Locke الّذي آمن بالتّجربة كمصدر للمعارف؛ وبأنّ العقل يولَدُ كصفحةٍ بيضاء لا تحتوي على أيّ أفكارٍ سابقةٍ تتكوّن عن طريق الحواس الّتي تنقل المشاهدات الحسّيّة إلى القوالب العقليّة. واتّفق الواقعيّون على أنّ العالم الواقعيّ فيه كلّ الحقائق؛ ويمكن اكتشاف ما فيه بالتّحليل العلميّ الموضوعيّ، وأنّ المجتمع تحكمه قوانين طبيعيّة عامّة وشاملة لا تتغيّر ويمكن الإنسانَ فهمُها، وعبر إطاعته لها يحقّق النّجاح ويسمح للمجتمع بالسّير طبيعيًّا لا سيّما إن وُجِد التّكيّف بين الفرد ومجتمعه. وهدف التّربية في نظر الواقعيّين إعداد الفرد بغية تكيّفه مع المجتمع والبيئة الّتي تحيط به، وذلك عبر فهم الإنسان للعالم الّذي يدور حوله. وتتمّ معرفة العالم عبر المدرسة لتعليم ما هو ضروريّ للحياة (الرّشدان وجعنيني، 2002، ص 63).

أ- الواقعيّة الكلاسيكيّة

هدفت التّربية في الواقعيّة الكلاسيكيّة إلى تحقيق حياة منطقيّة معقولة تساعد الإنسان على فهم الحياة للتّكيّف فيها، وذلك عبر التّزوّد بالمعارف والمعلومات حول الواقع بطريقة منطقيّة منظّمة، لذا ينبغي أن تكون المناهج ثابتة منطقيّة (بدران، 2001، ص 272)، وعلى المعلّم أن يحدّد المعرفة الّتي ينبغي أن يتعلّمها الطّفل، ويحثّه على إشباع اهتماماته وحبّ استطلاعه (مترو، 1949، ص 272). كما عليه تقسيم درسه إلى عناصر أساس يُحَضِّرُ وفقًا لها مثيراتٍ واستجاباتٍ لتعزيز إقبال التّلاميذ على التّعلّم حيث ترافق كلَّ استجابة مرجوّة مكافأةٌ تُقابلها. وإذا اتّبعت المكافأة في سبيل تدعيم الاستجابات الصّحيحة فإنّ المعلّم يعمد إلى العقاب في حال المخالفات، على أن يبقى للموجّه دور في إرشاد التّلاميذ (الرّشدان وجعنيني، 2002، ص 65). ولاحقًا تناول هذا الموضوع عالم النّفس Skinner، بعد ولادة علم النّفس التّربويّ، في نظريّته المعروفة في التّعزيز والتّحفيز، لمساعدة التّلميذ على اكتشاف الدّافع الذّاتيّ للعمل بحيث يصبح الاجتهاد صفةً ملازمةً للسّلوك، وتبرهن هذه النّظريّة أيضًا أنّ التّشجيع يفيد المربّي في حين يُحدث التّوبيخ نقيض ذلك. وقد اعتمد الواقعيّون الكلاسيكيّون التّلقين والتّدريب الشّكليّ أسلوبًا في التّدريس، أي تزويد العقل بالحقائق الرّئيسة لحفظها وتخزينها واستحضارها عند الحاجة. أمّا فحوى التّدريب الشّكليّ فيَنطلق من رؤية أرسطو للعقل البشريّ؛ إذ يعتبر هذا العقل مقسّمًا إلى مجموعة من الملكات الّتي تحتاج إلى تدريب ومران لتصبح قادرة على العمل في كلّ اتّجاه، وهذا يجعل من شحذ العقل بالأفكار والعلوم الهدف الأساسيّ للتّربية، فضلًا عن دعم عمليّة التّعلّم باتّباع التّرتيب المنطقيّ للمادّة والحفظ والاسترجاع والتّكرار(مترو، 1949، ص 274)

ب- الواقعيّة الدّينيّة

يضيف الواقعيّون الدّينيّون إلى ما جاء به الكلاسيكيّون تنميةَ الجانب الرّوحيّ والأخلاقيّ إلى جانب تنمية العقل، وذلك من خلال التّربية الدّينيّة للمتعلّم. فالهدف من التّربية في نظر هؤلاء هو الإعداد للحياة الآخرة، وبذلك يدخل الدّين في المناهج ويكون المحور الأساس الّذي تقوم عليه المواد الأخرى (مترو، 1949، ص 274).

ج- الواقعيّة العلميّة

اعتبرت الواقعيّة العلميّة التّربية عمليّة توافق بين الفرد والبيئة المتغيّرة بما يحقّق التّوازن العقليّ والجسميّ للفرد مع بيئته المادّيّة والاجتماعيّة، فركّزت على دراسة المعرفة العلميّة، وتطبيق المناهج الّتي تدرس جميع جوانب الحياة البشريّة وإعداد التّلميذ مهنيًّا، والتّشجيع على الاكتشاف العلميّ للتّقدّم في الحياة. وبذا يقوم المنهج الدّراسيّ على مبدأين: يراعي الأوّل مكانة الفرد وحاجاته، ويركّز الثّاني على منفعة مواد الدّراسة للمتعلّم بحسب John Locke. فلعب استعمال الآلات التّعليميّة دورًا في مساعدة المتعلّم على الاكتشاف الذّاتيّ للحقائق، وارتكزت طريقة التّدريس على التّشجيع والتّحفيز لاكتشاف المعارف العلميّة، ممّا يفرض على المعلّم تهيئة الموقف التّعليميّ الملائم وأن يتّسم بالخبرة والتّخصّص في التّعليم، فيكون المطّلع السّبّاق على أحدث الحقائق والاكتشافات ليتمكّن من حثّ تلاميذه على اكتشافها، وهو صاحب القرار والمسؤول عن حلّ المشكلات الّتي يواجهها مع تلاميذه. إنّ

اهتمام الواقعيّين بطبيعة المتعلّمين وسعيهم إلى تطوير شخصيّاتهم وتوظيف طاقاتهم في سبيل التّقدّم في المجتمع دفع علماء النّفس التّربويّ إلى التّنقيب عن مبادئ ونظريّات تساعد المعلّم على إثارة اهتمام تلاميذه وحثّ الفضول فيهم للإقبال على المعرفة وصولًا إلى تحقيق الذّات. بالإضافة إلى دراسة خصائص المعلّم ونظريّات التّعلّم ومحتوى التّدريس وخصائص التّعلّم وآليّاته وتحليل سلوكيّات المتعلّمين ونتائجها وكيفيّة تأثيرها في سير العمليّة التّربويّة وفقًا لنظريّات مختلفة، نذكر منها نظريّة الثّواب والعقاب وقانون الانطفاء وغيرهما (مترو، 1949، ص 178).

د- الواقعيّة الإنسانيّة (اللفظيّة)

تميّز الواقعيّون اللفظيّون بجعْلَ العمليّة العقليّة الأساس الّذي بنوا عليه طرائقهم في التّعليم. وجعلوا الهدف من التّربية إعداد الفرد الصّالح لمحيطه، وخير طريق لتحقيق هذا الهدف معرفة الحضارات القديمة والمعلومات العلميّة والتّاريخيّة والاجتماعيّة الّتي يحويها هذا الأدب، فضلًا عن تنمية الإنسان الكامل تنميةً تؤهّله لجميع حاجات الحياة العمليّة، والعمل على تطبيق كلّ ما يتمّ تعلّمه، واعتماد التّنويع في التّربية، والنّظر إلى الكتاب كأساس للتّعلّم وتأكيد النّوع الأدبيّ من حيث المنهاج. فاعتمد Rabelais التّنويع بوضع جزءٍ من كلّ شيء، وترك الحرّيّة للتّلميذ في اختيار ما يُناسبه ويحتاجه. وتضمّن هذا المنهاج التّمارين البدنيّة والألعاب الرّياضيّة والكتاب المقدّس والممارسات الدّينيّة والآلات الموسيقيّة، كما اهتمّ بالقراءات الفكريّة في العلوم والتّاريخ والرّياضيّات والفلك والأدب القديم. وتطرّق Jean Louis Vivès إلى منهاج التّعليم العالي فاهتمّ بدرس اللاهوت والقانون والطّبّ والهندسة والعلوم السّياسيّة وفنون الحرب الفنّيّة والمهنيّة، كما أوصى بالوسائل الجذّابة لجعل التّعليم مُبهجًا ووجد فائدةً كبرى في مشاهدة التّلاميذ للطّبيعة عبر الاحتكاك المباشر بها (النّجّار، 1980، ص 69).

هـ- الواقعيّة الاجتماعيّة

نادى الواقعيّون الاجتماعيّون بتربيةٍ شاملة، بدنيّة وأخلاقيّة وفكريّة، وتأثّروا بالتّربية العمليّة، فسعوا إلى إعداد أولادهم إعدادًا فعّالًا في الحياة العامّة عبر الاحتكاك المباشر بالنّاس وبنشاطهم الاجتماعيّ. واهتمّوا بتكوين المهارات للتّمكّن من العيش بانسجامٍ مع الآخرين والمشاركة بجميع نشاطات الحياة. فدعا Michel de Montaigne، بتكوينُ محاكمات الطّفل وتقويةُ مواهبه ونصح بالرّحلة والسّفر في سبيل اختبار العالم والتّعرّف إلى النّاس والحصول على معرفةٍ عمليّة وثقافة صحيحة لا سيّما عبر الاحتكاك بالمصدر الأساس الّذي يوفّر هذه المعارف بدلًا من القراءة عنها. وجعل التّدرّب على أخذ القرارات للعيش بنجاح في مرتبة تفوق حفظ المعلومات أهمّيّةً. ورأى أنّ الفائدة الحقيقيّة للتّلاميذ تكمن في الاختبار، وطالب بإضافة مواضيع إلى المنهاج وفضّل تعليم اللغة الفرنسيّة واللغات الحديثة المعاصرة لاستعمالها في الحديث والأعمال وفي السّفر وفي التّعامل مع الآخرين (النّجّار، 1980، ص 69)، وحاول Montaigne في حديثه عن التّربية أن يجعل لها قيمة نفعيّة، فنادى بانتقاء المواد الّتي تجعل الفرد حرًّا إلى جانب المواد الّتي تزيد من تثقيفه في الحياة، على أن يتمّ انتخاب ما يفيده مباشرة،

واختار طريقةً للتّربية تتلاءم مع الهدف الّذي وضعه لها. فإذا أراد الفرد أن تكون التّربية نفعيّة تعلّم ما ينفعه في عمله وحياته، فخير طريقة لتحقيق الأفكار هو أن تتمثّل المعرفة في السّلوك (عاقل، 1985، ص 111).

و- الواقعيّة الحسّيّة

تقوم التّربية عند الواقعيّين الحسّيّين على البحث عن الحقيقة الّتي نجدها في قوى الطّبيعة ونواميسها، وتهدف إلى إنشاء فردٍ طبيعيّ ومجتمعٍ طبيعيّ بالعمل وفقًا لنواميس الطّبيعة باعتبارها المصدر الوحيد الّذي يشكّل الوقائع الحقيقيّة. وبحث الواقعيّون في كيفيّة عمل أجزاء العقل الدّاخليّة كجزءٍ من نواميس الطّبيعة. وشدّدوا على النّظرة السّيكولوجيّة والاجتماعيّة والعلميّة للفرد فانتقلوا من الحديث عن عمل الذّاكرة إلى الكلام على تربية الإدراك الحسّيّ، بتسليم منهم أنّ المعرفة الحقيقيّة تتمّ عن طريق الحواس، وصبّوا اهتمامهم على الاكتشافات الحديثة في حقل الطّبيعة واحترام حوادثها واعتبارها منبع المعرفة والفضيلة. اشتقّ من ذلك مبدأ النّماء السّيكولوجي الّذي اهتمّ عالم النّفس Jean Piaget بدراسته مشيرًا إلى Jean-Jacques Rousseau الّذي تكلّم عليه في المذهب الطّبيعيّ (النّجّار، 1980، ص 82). وكان Bacon أوّل من نادى ببناء المنهاج، وطرح فكرة العودة إلى الطّبيعة لإجراء التّجارب فيها، وجاء بطريقة الاستقراء لاكتشاف المعرفة وتصنيفها ناصحًا بتوجيه الدّراسة نحو حوادث الطّبيعة باعتبارها الواسطة الوحيدة للتّوازن بين المعرفة والعمل وللتّعلّم بالملاحظة والبحث والتّجريب، فالحواس الّتي تراقب هي خير دليل إلى الحقيقة، أمّا التّجربة فهي أقْوَم استنتاج لها (عاقل، 1985، ص 116). هكذا نظّم الواقعيّون الحسّيّون مدارسهم بناءً على قدرات التّلاميذ الطّبيعيّة كي يتمّ تسيير النّظام وفقًا للنّواميس الطّبيعيّة لنموّ الولد. وانطلق Comenius من نموّ الولد السّيكولوجيّ الطّبيعيّ ليتمكّن من وضعِ نظامٍ مُتدرّجٍ كاملٍ، فاقترح سلّمًا متناسقًا تقود كلّ مرحلةٍ تعليميّةٍ فيه إلى المرحلة الّتي تَليها .

تنطلق الواقعيّة من واقع الإنسان كمادّةٍ وحياة، وتحاول أن تربّيه انطلاقًا من تربية عناصر تكوينه أي تربيةٍ عقليّة وجسديّة وأخلاقيّة وتربية وجدانيّة وعاطفيّة، فتعدّه للحياة الّتي سيحياها هنا والآن، وتعلّمه جمْع معارفه من الواقع ليفيد من قوانين الطّبيعة ويتكيّف معها ويواكبها في تطوّراتها وتحوّلاتها.

ثانيًا: المذهب الطّبيعيّ التّربويّ

التّربية وفاقًا مع الطّبيعة قد تعني اكتشاف القوانين الطّبيعيّة وصياغتها وتطبيقها في العمليّة التّربويّة، فنراقب الطّبيعة ونتعلّم منها ونبني على أساس ما نكتشفه من قوانينها بقطع النّظر عن أيّ خلفيّة عقيديّة (إديولوجيّة) وقيم جماليّة أو أخلاقيّة موروثة، وانطلاقًا من كون المربّي كائنًا طبيعيًّا بفرادةٍ وجوديّة وخصوصيّة ذاتيّة مميّزة. وقد تعني أيضًا اكتشاف قوانين الطّبيعة في النّموّ البشريّ، فنربّي الفرد انطلاقًا من معرفتنا طبيعة نموّه وتطوّر العمليّة التّربويّة هذه نوعًا وكمًّا ونهجًا مع تطوّر هذا النّموّ واتّساع القدرات الإنسانيّة المتنامية لهذا النّوع أو لهذا

الكمّ أو لهذا الكيف. وقد تعني أيضًا العودة إلى ما هو طبيعيّ في الإنسان كمقياس للخير والشّرّ وترك ما هو متكلّف ومصطنع لأنّه مصدر العبوديّات وما تولّده من سوء وضرر (النّجّار، 1980، ص 117).

قد تكون العودة إلى مبادئRousseau مساعدة على المنطلقات الأساس للتّربية على الطّبيعة الّتي، بعد تعديلات قليلة عليها، شكّلت الرّكن في المفاهيم التّربويّة الحديثة لدى الدّول والمؤسّسات المتحرّرة من الخلفيّة العقيديّة الغيبيّة على أنواعها.

في العقد الثّاني من القرن الثّامن عشر ظهر المفكّر والأديب الفرنسيّ Rousseau كواحدٍ من ألمع المناصرين للفلسفة الطّبيعيّة. وأهمّ ما جاء به كتاب "إميل" الّذي أرسى أسس المذهب الطّبيعيّ التّربويّ (جوليا، 1992، ص 250).

أ- المذهب الطّبيعيّ بمفهوم روسو

آمن روسو بالحياة الدّيمقراطيّة ووجدها تفوق الذّكاء والثّراء والثّقافة السّائدة في المجتمع الأوروبّيّ من حيث القيمة، ورأى أنّ الحياة المثاليّة الحقيقيّة هي الحياة في مجتمعٍ منظّم تحت زعامة حكم الشّعب، حيث الحرّيّة مكفولة، وحيث الآداب والعلوم في مثل هذا المجتمع مسايرة له. فنادى بالحكومة الطّبيعيّة. واعتبر الخطوة الأولى لإعادة بناء المجتمع إعداد الجيل الصّاعد بتربية تصنع هذا المجتمع الّذي يُنادي به، فاستبدل بالشّفقة القانون والتّقاليد والعادات كفضيلة بدائيّة للعيش بهناءٍ وسعادة، ودعا إلى ترْك كلّ ما هو تقليديّ واجتماعيّ، في سبيل تحقيق السّعادة الّتي تتمّ عبر الإيمان المطلق بطبيعة الإنسان معتقدًا أنّ "كلّ شيء يصنعه خالق البرايا حسن، وكلّ شيء يفسد بين يدي الإنسان" (روسو، 1956، ص 77). واعتبر روسو المدلول الاجتماعيّ الأساس للحالة الطّبيعيّة يكون في دولة طبيعيّة أساسها المبدأ السّياسيّ الحقيقيّ الّذي عليه ينشأ نوع نبيل من الحياة الاجتماعيّة، قوامه المعرفة الحقيقيّة للإنسان الّذي يسير وفقًا لأحكام الطّبيعة وقوانينها. وحدّد خصائص الإنسان الطّبيعيّ بكون معارفه صالحة للتّطبيق في الواقع الّذي يعيش فيه، وملكاته العقليّة والفكريّة أكثر تطوّرًا من ذاكرته، وبكونه يتمتّع بخصال أخلاقيّة عالية مثل الصّدق والإخلاص والفضيلة والشّوق إلى مساعدة الآخرين، وهي خصال موجودة في الضّمير الفطريّ (شبشوب، 1986، ص 78). وما دامت الطّبيعة عادة فالتّربية عادة، والميول الفطريّة الّتي لا يغيّرها التّثقيف أو التّزييف أو الإيحاء هي قوام الطّبيعة، وتُطبّق على كلّ ما يمكن الحصول عليه عبر تقليد الغير بالإيحاء أو بإطاعة الأوامر. فالتّربية وفقًا لقوانين الطّبيعة هي أصدقُ أساسٍ للعمل. فرأى فائدةً في نزع الطّفل من والديه وعزله عن المجتمع وتسليمه لمربٍّ مثاليّ يربّيه محتكًّا بجمال الطّبيعة وعجائبها. واعتبر أنّ الاتّجاه الصّحيح الّذي يسلكه الفرد تربويًّا لا بدّ أن تتلاءم فيه الطّبيعة والإنسان والأشياء. ولمّا كان الإنسان يسيطر على نفسه وعلى الأشياء ويعجز عن السّيطرة على قوّة الطّبيعة، كالنّموّ الطّبيعيّ لملكاتنا، صار محكومًا بإخضاع تربية الإنسان والأشياء للطّبيعة. ونظر إلى الرّجل الطّبيعيّ على أنّه وحدة كاملة في حدّ ذاته، على نقيض الرّجل المُتَمَدْنِ. فالأوّل حرّ يعتمد على نفسه أو على زملائه، بينما يكون المُتَمَدنِ جزءًا من وحدة،

يعتمد على غيره وترتبط قيمته بعلاقته بالكلّ، أي علاقته بالنّظام الاجتماعيّ، معتبرًا أنّ الحكمة البشريّة جميعها لا تحتوي إلا على تحكّمات استعباديّة، فعاداتنا لا تعدو أن تكون إذلالًا واستعبادًا، وكبتًا، وألمًا، فالرّجل المُتَمدِن يولد ويعيش ويموت في حالة عبوديّة، وما دام حيًّا محافظًا على مظهره الإنسانيّ فإنّه يكون مقيّدًا بأغلال الأنظمة المختلفة (مترو، 1949، ص 239).

ب- ماهيّةُ التّربية السّلبيّة عند روسو؟

شجّع روسو على التّربية الطّبيعيّة، ونادى بالتّربية السّلبيّة الّتي تحافظ على القلب من الرّذيلة، وعلى العقل من الزّلل، وآمن بالنّموّ الحرّ الطّليق لطبيعة الطّفل ولقواه وليوله البشريّة كوسيلةٍ تربويّة، شرط ألاّ تجرح إرادته، فتحُلُّ الخبرةُ محلّ القانون ولا تعطي الطّفل ما يريده بل ما يحتاج إليه، ولا تدعه يعرف الطّاعة إذا عمل ولا السّلطة إذا عمل غيره له. بل دعه يقدّر حرّيّته بدلًا من السّيطرة عليه لأنّ كلّ درس تدخله إلى عقله يزرع رذيلةً في قلبه (مترو، 1949، ص 239).

أراد روسو من التّربية السّلبيّة أن تكون مخالفة للنّظم التّربويّة المعتمدة في زمانه، والّتي تكوّن العقل قبل الأوان وتلقّن الأطفال واجبات الرّجال. لذا، يجب تدريب الحواس تدريبًا منظّمًا قبل إعطاء المعلومات، فهذه هي التّربية السّلبيّة. واعتبر روسو أنّ التّعليم السّلبيّ يحمي الفرد من الرّذيلة. ويوجّه الطّفل إلى السّير في الطّريق الّذي يؤدّي به إلى الصّدق حتّى يصل إلى السّنّ الّتي يفهم فيها الصّدق ويعرف محاسنه.

راعى روسو، إذًا، قدرات الطّفل في سنيه الأولى، واحترم عجزه عن تكوين المفاهيم المجرّدة، واستفاد من الوقت في جعل هذه المرحلة تمهيدًا لمرحلةٍ تعليميّة لاحقة. وركّز على تربية البدن في الرّيف حيث الهواء الطّلق؛ فاستنكر العلاج الطّبّيّ وأوصى بالأغذية والأطعمة البسيطة، كما حدّد وقتًا للتّربية العقليّة بعد بلوغ السّنّ الثّانية عشرة؛ أي بعد أن تنتهي، بحسب قوله، فترة الرّكود العقليّ والثّبات الفكريّ. ولم يهمل النّاحية الأخلاقيّة لدى الولد، فجعل من القانون الطّبيعيّ طريقةً في تطبيقها كأن يُترك الطّفل، في حال عدم خضوعه لقوانين الطّبيعة، حتّى يستنتج بنفسه نتائجها عليه.

ج- أهداف التّربية الطّبيعيّة

رمى المذهب الطّبيعيّ إلى المحافظة على الفضائل الطّبيعيّة في الفرد، وتكوين مجتمع يعترف بحقوق الفرد الطّبيعيّة، حيث يستطيع أفراده تحقيق الفضائل الطّبيعيّة البدائيّة كالمساواة والأخوّة والبساطة والحرّيّة، فركّز على التّربية السّلبيّة الّتي تقوم على سياسة عدم التّدخّل، معتبرًا أنّ تجنّب ما يصطنعه المجتمع فرصة لإظهار الخير الطّبيعيّ في الولد بحرّيّة وتلقائيّة. وشدّد روسو على النّموّ الحرّ لمواهب الولد وتثقيف طبيعته الفرديّة بذاته. كما أولى كلًّا من إمكانات الطّفل وميوله وغرائزه ومشاعره اهتمامًا خاصًّا، وأوصى بإعطائها جميعًا الحرّيّة الكافية للتّعبير عن نفسها تعبيرًا كاملًا، وأوجد اقتراحًا مناسبًا ورسم صورةً جديدةً لمجتمعٍ جديد يُلائم "إميل"

ويكون بديلًا ممّا كان سائدًا في ذاك العصر، على أن يُبنى هذا المجتمع على أساسٍ مفاده نظام الطّبيعة ويُكيَّف وفقًا لخِصال الفرد وإمكاناته الطّبيعيّة، ليدخلهُ ويخوض جميع العلاقات البشريّة فيه بحماسةٍ وفعاليّة، كما يمكنه أن يحيا فيه أيضًا حياة الإنسان الطّبيعيّ إلى أقصى حدٍّ ممكن. ولم يُلغِ روسو المؤسّسات الاجتماعيّة من هذا المجتمع الّذي يُنادي به، بل أعطى كلًّا من الكنيسة والدّولة والعائلة والمدرسة مبادئ الطّبيعة الأساسيّة لتكون مؤسّسات حضاريّة فعّالة تتكيّف وفقًا لحاجات الإنسان الطّبيعيّ. واعتبر أنّ العلاقات البشريّة قوامها عقد متبادل يحترم الحرّيّة الشّخصيّة والمساواة باعتبارها حقوق الإنسان الطّبيعيّة. ووجد روسو ضرورةً لدى الأفراد في أن لا يجدوا شكلًا للاتّحاد يحمي الفرد، ويُدافع عن مصالح كلّ عضو فيه بكامل القوى البشريّة، بل يبقى الفرد في هذا الاتّحاد –على الرّغم من اتّحاده بالجماعة- خاضعًا لنفسه وحرًّا كما كان، لأنّ المجتمع الطّبيعيّ هو المجتمع الّذي يتعاون أفراده لحماية بعضهم البعض، مع الحفاظ على الحرّيّة الفرديّة. وقد وجّه روسو المنهج الّذي نادى به لأولاد الطّبقة العليا، لأنّه اعتبرَ الفقراء بعيدين عن خطر التّربية المصطنعة فناشد بنقل الولد إلى الرّيف حيث الاحتكاك الحرّ بالطّبيعة بلا تقاليد ولا مواقف اجتماعيّة مصطنعة يُلزم التّكيّف بها. وأهمّ ما آمن به روسو أنّ التّربية ليست إعدادًا للحياة بل هي الحياة نفسها، فضلًا عن منع التّدخّل والتّسلّط وإتاحة الحرّيّة للأفراد وعدم قمع رغباتهم واهتماماتهم الطّبيعيّة (النّجّار، 1980، ص 120).

د- أنواع التّربية في المذهب الطّبيعيّ

التّربية الطّبيعيّة هي تربية حرّة بخلاف تربية التّخصّص الّتي كانت سائدة في عصر روسو، كإعداد العمّال والمواطنين وأعضاء المجتمع. فمثل هذا الإعداد المتخصّص، بنظره، يُخضع بعض أفراد المجتمع للبعض الآخر، بينما من الأجدى أن تكون مهمّة التّربية، إعداد الرّجل القادر على تولّي أموره بنفسه من خلال إلمامه بهذه الأمور جمعاء، وذلك أمر يصعب تحقيقه ما لم يتمّ استبدال التّثقيف بالتّدريب على الحفظ أو التّخصّص الضّيّق. فالنّاس متساوون في مهنة واحدة هي الرّجولة، وفنّ الحياة هو المهنة الّتي يريد لـ"إميل" أن يتعلّمها (روسو، 1956، ص 36). والقصد من تعليم المهنة هو الاستعداد لفهم العلاقات الإجتماعيّة استعدادًا للتّكيّف وفقًا لظروف الحياة الصّناعيّة المتبدّلة وتبدّل المجتمع. ويرى روسو أنّه ما دام كلّ الأفراد متساوين في دستورهم يجب إذًا أن يدرسوا معًا وبطريقةٍ واحدة، فالتّربية هي ميزة كلّ إنسان حرّ كما هي حقّ من حقوقه الطّبيعيّة، ولذا تميّزت تربيته بكونها ديمقراطيّة عامّة لجميع النّاس تقوم على الحرّيّة والمساواة والأخوّة. كما اهتمّ روسو بالتّربية البدنيّة والتّربية الصّحّيّة معتمدًا في ذلك على التّربية السّلبية وترْك الطّبيعة تأخذ مجراها، وأوصى بعدم حصْر الطّفل بالأقمطة أو منعه عن الحركة والصّراخ، وحصر وظيفة الاهتمام به بأمّه، على أن يتعرّض للبرد والحرارة والخطر بمقدار معقول حتّى يصير شجاعًا وجريئًا. كما شجّع على التّحرّك والرّكض والسّباحة والتّسلّق واللعب بشكلٍ طبيعيّ وفي الهواء الطّلق. ولم يُهمل التّربية الخلقيّة على أن تتمّ بشكلٍ طبيعيّ، وحرّم التّربية الخلقيّة العقلانيّة، ورفض تعليم الأخلاق بالقوانين الأخلاقيّة والتّاريخ والأساطير... وآمن بأنّ هذا النّوع من التّربية يتكوّن نتيجة الخبرة، لا التّعليم، وعن طريق العقاب الطّبيعيّ. أمّا التّربية الفكريّة فتتمّ بتربية الحواس وتنمية التّمييز الحسّيّ والتّعبير الحرّ عن

الأفكار، حين يكون كلّ من الرّغبة والفضول الطّبيعيين الحافز على كسب المعرفة، وعلى المعلّم توفير الفرص للتّدريب على الملاحظة العلميّة والتّنقيب والاستنتاج وتهميش الكتاب.

هـ- منهاج التّربية في المذهب الطّبيعيّ

أراد روسو الابتعاد عن أفكار المجتمع المصطنع التّقليديّة، والأخذ برغبات الولد الطّبيعيّة. لذا، كان هدفه تفتيح قوى الولد لسدّ حاجاته الطّبيعيّة وتكوين المنهاج من النّشاطات الّتي تلبّي حاجات الحياة. فبدلًا من التّقيّد بالكتب المدرسيّة الّتي تُعلِّمُنا أشياء لا نعرفها يجب تدريب الحواس والعضلات والنّطق. وحصر تعلّم اللغات باللغة الأمّ، وتجنّب المواضيع الأخرى كالقراءة والكتابة والأدب والتّاريخ. وارتكز البرنامج التّربويّ الّذي وضعه على النّشاطات الحسّيّة العضليّة، وأولى التّمييزَ الحسّيّ أهمّيّةً كالعدّ ووزن الأشياء وقياس المسافات والغناء، واعتمد على النّطق والرّسم للتّعبير الحرّ عن الأفكار، وأضاف الحِرَف لتدريب الإدراك الحسّيّ، وكان كلّ من الحساب والهندسة نوعًا من النّشاط الاختباريّ في حياته الطّبيعيّة. أمّا المواضيع التّفكيريّة فتُعرض عليه في مرحلةٍ لاحقة من النّضج، كعلم الفلك والجغرافيا والزّراعة والفنون، على أن يُهَيِّئَ "إميل" بنفسه الأجهزة الخاصّة لدرس العلوم الطّبيعيّة وطوبوغرافيا الأرض لتكون وسيلة بديلة من الكتاب في درس الجغرافيا. وخصّص روسو النّاحية الاجتماعيّة في التّربية بمن هم فوق الخامسة عشرة من العمر، إذ يدرسون الطّبيعة البشريّة ويدخلون المؤسّسات الاجتماعيّة كالسّجون والمشاغل والمستشفيات ويُشاركون بألعاب الجماعة. ويدرسون التّاريخ للتّعرّف على كيفيّة العيش مع الآخرين، والغاية من تعلّم الفلسفة والدّين تنمية السّلوك الاجتماعيّ للمساهمة في تحسين النّظام الاجتماعيّ واكتشاف دستور الكون الخُلقيّ المنطقيّ والدّافع الحيويّ لخدمة الآخرين (مترو، 1949، ص 251).

و- المؤسسات التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ

يرى روسو أنّ تربية الطّفل وتنمية طبيعته مسؤوليّة الأهل في المرحلة الأولى، ثمّ تنتقل إلى الدّولة. لهذا السّبب أوصى بنظامٍ عامّ للتّعليم الرّسميّ، ودارَ جوهرُ توصيته هذا حول الحدّ من التّمييز بين أفراد المجتمع، معتبرًا التّعليم الرّسميّ بحسب القوانين والأنظمة الّتي تضعها الدّولة هو من أهمّ القواعد الّتي تقوم عليها الدّولة الشّرعيّة. فإذا ما تربّى الأولاد في جوٍّ من المساواة، وإذا ما تشرّبوا قوانين الدّولة والقواعد العامّة، وإذا ما تعلّموا أن يحترموا هذه القواعد فوق كلّ شيء، وإذا ما أُحيطوا بالأشياء والأمثلة الّتي تذكّرهم دومًا بالأمّ الحنون الّتي تغذّيهم، وتسهر على راحتهم، إذا تمّ كلّ ذلك فإنّنا لا نشكّ البتّة أنّهم يتعلّمون أن يُحبّوا بعضهم بعضًا كإخوة. وصوّر روسو المؤسّستين التّربويّتين بالعائلة المثاليّة، وحدّد وظيفة الأب بالمعلّم الطّبيعيّ للبنين، ووظيفة الأمّ بالمعلّمة الطّبيعيّة للبنات. فأب حنون أمّيّ خير من معلّم ماهر. وتبقى الطّبيعة هي المؤسّسة الأنسب الّتي قد يختارها الطّبيعيّون لأبنائهم (النّجّار، 1980، ص 127). وقسّم روسو التّعليم إلى أربعة مراحل، لكلّ مرحلة ميزاتها المتعلّقة بمراحل نموّ الطّفل الّذي يمرّ بحقبات الجنس البشريّ في تقدّمه من الهمجيّة حتّى الحضارة. وبناءً على ذلك أوصى بإعداد منهاجٍ خاصّ وطرائق لكلّ مرحلةٍ فيه. فالمرحلة الأولى هي الطّفولة وتمتدّ حتّى السّنة الخامسة،

ويقتصر اهتمام الأمّ والأب فيها على إعداد الطّفل جسميًّا باللّعب والتّمرين، وتكوين مفردات بسيطة لا تفوق أفكاره. بعد ذلك، ينتقل الطّفل إلى مرحلة الولوديّة حتّى بلوغه الثّانية عشرة، وتقتصر على تمرين الجسم والأعضاء والحواسّ والقوى لديه. ثمّ، تبدأ مرحلة الفتوّة وتمتدّ حتى بلوغه الخامسة عشرة، حيث يجب إمداده بالمعلومات والمعرفة إذ تزداد قوّته وينمو نشاطه على أن تكون رغبته الفطريّة الدّافع لتعلّمه. أمّا المرحلة الرّابعة فهي مرحلة المراهقة والّتي تمتدّ حتّى بلوغه العشرين. حينها يصبح اجتماعيًّا ويدخل مرحلة التّفكير المجرّد والتّخيّل والتّفكير الإستدلاليّ. ولا بدّ حينها من تدريبه على العلاقات الاجتماعيّة ومحبّة الآخرين؛ أي تنمية الوجدان وتقويم الأخلاق، عن طريق الخبرة لا التّلقين (مترو، 1949، ص 246).

لم يبتعد Jean Piaget كثيرًا عمّا جاء به روسو، ولكنّه تميّز بالدّقة العلميّة الّتي طرح فيها مسألة النّموّ المعرفي وقدرات الفرد المتنامية سنةً تلو الأخرى.

ز- طرائق التّربية في المذهب الطّبيعيّ

اتّفق روسو مع الواقعيين الحسّيين على تأكيد ضرورة مراقبة الطّبيعة وإطاعة نواميسها في كلّ طرائق التّربية، فجعل الولد مركز التّربية وأراد أن يبني جميع أساليب التّعليم وطرائقه على نتائج درس جهاز الولد الموروث وغرائزه الطّبيعيّة ورغباته، وتعبيره ونشاطه الطّبيعيّين. وهذا يصبّ في صميم مذهب التّكامل والنّماء السّيكولوجيّ الّذي سعى إليه كلّ من Pestalozzi وHerbart وFröbel، وبخاصّةٍ بعد أن وضع ثلاثة مبادئ هامّة للتّعليم، هي: مبدأ النّموّ، مبدأ نشاط التّلميذ، مبدأ الفرديّة (النّجّار، 1980، ص 130). كما اعتبر روسو حاجات الحياة الطّبيعيّة الدّافعَ الأساسيّ للنّموّ البشريّ، فرتّب عمليّة التّربية وفقًا لترتيب الطّبيعة بدءًا بالحاجة فالنّشاط (أو العمل) ثمّ الخبرة وأخيرًا المعرفة. وأوضح أنّ عمل المعلّم توجيه التّلميذ توجيهًا ييسّر له السّير وفق هذا التّرتيب الطّبيعيّ. ووجد روسو أهمّيّة في إشراك التّلميذ بالإعداد والصّنع لكلّ ما هو قادر على صنعه، سعيًا وراء تحقيق التّعليم بالنّشاط الذّاتيّ بفعّاليّة. وراعى روسو، في ثورته للطّبيعة، الفروق الفرديّة بين الأطفال، وجعل سماتِ نموّ التّلميذ وطبيعتَه الخاصّة ورغباتِه وحاجاتِه في مرتبةٍ تفوق رغبات المجتمع وحاجاته. وركّز روسو على استمالة الطّفل لتقبّل أيّ مسألة من المسائل والانتقال من المحسوس إلى المجرّد بالتّدريج. وقد كشفت الدّراسات الحديثة عن وجود عدّة أنواع للذّكاء. على أنّ كلّ نوع من هذه الأنواع يعتمد بشكلٍ بارز على حاسّة من الحواسّ، فضلًا عن أنّ ذاكرة الإنسان تتفرّع منها عدّة أقسام كذاكرة البصر وذاكرة السّمع واللمس والشّمّ وغيرها... وهذا يعني عدم انحصار الذّكاء في اتّجاه واحد من جهة، وما ينجم عن اتّصال الحواس بالذّاكرة في أثناء تنمية الفكر وتفعيل وظيفته من جهةٍ أخرى. لذلك، نرى المناهج التّعليميّة الجديدة قد تنوّعت وسائلها وأنشطتها الحسّ-حركيّة لتسهيل التّعليم وتعزيز قدرات الطّفل على اختلافها. وهذا الإعداد انبثق منه، كعامل من العوامل المؤثّرة في تطوّر الإنسان، انتاجات علميّة إيجابيّة ساهمت في تقدّم الاكتشافات الّتي نتجت من وجود العقل البشريّ وما يخضع له من تدريباتٍ فعّالة حديثة.

تحدّد طبيعة الطّفل، وفقًا لروسو، تطوّر العمليّة التّربويّة كما تحدّد خبرته وسيلتها. ويؤيّد روسو في ذلك كلّ من Pestalozzi وHerbart وFröbel الّذي نادى بالعطف على الطّفولة وتشجيع ألعابها ونشاطها السّارّ وغرائزها المحبوبة (مترو، 1949، ص 257).

ثالثًا: واقعيّة ابن خلدون التّربويّة في المقدّمة

يرى ابن خلدون أنّ الاجتماع البشريّ اجتماع منظّم بالعقل، لذا من الطّبيعيّ أن نعتبر أنّ "العلم والتّعليم طبيعيّ في العمران البشريّ" (ابن خلدون،ص 429)، وهو المبدأ الّذي ينطلق منه للكلام على التّربية والتّعليم في المقدّمة. وكذلك هو الباب الّذي استخرجنا منه منهج ابن خلدون التّعليميّ وفلسفته، لتحديد مدى التقائه الواقعيّة الطبيعيّة، فاستنتجنا الآتي:

أ- التّدرّج في التّعليم

جعل ابن خلدون مسألة التّدرّج في العلم أصلًا من أصول التّعليم السّليم، الّتي تقي المتعلّم من التّعقيدَ وتحفّزه على العلم باستمرار. فأوصى بعدم البدء بمسائل العلم المعقدّة وطرحها بشكلٍ مجمل أوّلًا، مراعاةً لاستعداد المتعلّم على التّعلّم، فالغاية الأولى من التّعليم أشبه بتمهيدٍ يُشكّل ملكة جزئيّة ضعيفة، يتمّ تكوينها بالتّقريب والأمثلة الحسّيّة (شمس الدّين، 1986، ص 83؛ الحصري، 1961، ص 449؛ عبد المولى، 1988، ص 109). وقد ظهرت، بعد ابن خلدون، النّظريّات المعرفيّة التّدريسيّة في علم النّفس التّربويّ على يد Jerome Bruner و Robert Gagné Mills وغيرهما، لتشدّد على أهمّيّة التّمهيد والرّبط والتّحضير للمعارف الجديدة انطلاقًا من المعارف السّابقة حيث يحدث التّراكم المعرفيّ ومساعدة المتعلّم على التّثقّف والإبداع.

يعرض ابن خلدون في فصل "في تعليم الوِلْدانِ واختلاف مذاهب الأمصار الإسلاميّة في طرقه" (ابن خلدون، ص 537) الطّرائق المتّبعة في تعليم الصّغار في مختلف البلدان، ويُقارن بين حسناتها ومحاذيرها، معتبرًا أنّ التّعليم في الصّغر أشدّ رسوخًا وهو أصل لما بعده لأنّ السّابق الأوّل للقلوب كالأساس للملكات وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال من ينبني عليه. كما ظهرت عند ابن خلدون نظرة بيولوجيّة سبق فيها العديد من مفكّري الغرب الحديثين كأصحاب مذهب النّماء السّيكولوجيّ، الّذين خصّصوا قسمًا وافرًا من دراساتهم للبحث في كيفيّة عمل الدّماغ في أثناء عمليّة التّعلّم، فتراه يتكلّم على الفكر الإنسانيّ كطبيعةٍ مخصوصة ووجدان حركة للنّفس في البطن الأوسط من الدّماغ. ويشرح مسألة المنطق والحدس والإلهام، ويوصي المتعلّم بالرّجوع إلى فضاء الفكر الطّبيعيّ الّذي فُطِر عليه لأنّ المنطق هو ضابط حركة الفكر. تتّضح هنا واقعيّة ابن خلدون، إذ يربط واقع تكويننا العضويّ بنموّ التّعليم وتطوّره ويردّ القوى العقليّة إلى قوانا البشريّة واستعداداتنا البيولوجيّة، فتراه قسم مراحل التّعليم إلى مرحلة أولى قبل سنّ الرّشد، ومرحلة ثانية بعد سنّ الرّشد، كما بحث في التّربية المتعلّقة بالحياة والمعاش ولعمران والواقع التّاريخيّ والحضاريّ للمجتمعات (شمس الدّين، 1986، ص 87).

وفي مقارنة ابن خلدون بالواقعيين نشير إلى ما قام بهComenius الواقعيّ، من تصنيفٍ لكلّ علم وفنّ على أصلٍ عامّ، متدرّجًا من البسيط المعروف إلى المعقّد، وكيف وضع ثلاث طرق تعليميّة توصل إلى المعرفة هي الحواس والعقل والكشف الإلهي. وكيف استبدل التّقدّم المباشر للشّيء أو الفكرة بالوصف والرّمز، وحرص على التّطبيق العمليّ في الحياة اليوميّة لما يتمّ تعلّمه، ووجد ضرورة في البحث بطبيعة الأشياء وأصلها وأسبابها، والتّوقّف عند العامّ قبل التّفاصيل، وآمن بوجوب تعلّم أجزاء الشّيء بحسب ترتيبها ووضعها والعلاقات بينها، ونصح بالتّدرّج وتعلّم شيء واحد في كلّ وقت وعدم الانتقال إلى موضوع جديد قبل التّثبّت من السّابق (عاقل، 1985، ص 123).

أمّا في مقارنة ابن خلدون بالطّبيعيّين فنرى روسو قد جعل الطّفل محورًا للعمليّة التّربويّة وأشار إلى خصائص نموّه الطّبيعيّة. ويشبه تقسيم العلوم عند ابن خلدون برامج التّدريس الّتي رتّبتها بلدان مختلفة في القرن التّاسع عشر. في النّمط الأوّل، تتوالى المباحث من أوّل الدّراسة إلى آخرها وتتوالى الزُّرود في سلسلة واحدة فيتّصل كلّ بحث بما قبله وبما بعده بالتّسلسل. أمّا في النّمط الثّاني، فتكون المباحث مرتّبة على حلقات متحدّدة المركز ومتدرّجة من حيث الاتّساع تدخل كلّ حلقة في ما بعدها ويكون المركز مشتركًا بين كلّ هذه الحلقات (البعلي، 1997، ص 111). وإذا نظرنا في الدّراسة الابتدائيّة السّائدة في فرنسا فإنّنا نراها في ثلاث دورات: أولى ومتوسّطة وعليا، تطرح المباحث من الاختصار والبسيط إلى الموسّع والمفصّل إلى شكلٍ أوسع وأتمّ في تكرارات ثلاثة (قمير، 1966، ص 39).

سبق ابنُ خلدون، في مبدأ التّدرّج في التّعليم، عالمَ النّفس التّربويّPiaget الّذي تأثّر بروسو، في الكلام على قدرات الطّفل واستعداداته البيولوجيّة للتّعلّم، واضعًا نظريّة النّمو المعرفيّ (يعقوب، 1994، ص 73- 97). بينما لحق Piaget روسو للكلام على المراحل العمريّة للطّفل واستعداداته للتّعلم في كلّ مرحلة، ففتح أمام علم النّفس التّكوينيّ أفقًا جديدًا عُرف بنظريّة النّموّ المعرفيّ.

إذًا، يلتقي علماء النّفس الحديث ابن خلدون في منح مسألة الاستعداد العامّ للمتعلّم الأولويّة على التّعلّم، وتعني وجود نضج بيولوجيّ وعقليّ يسمح باكتساب المعلومة الجديدة وفهمها، كمفهومَيِ الميزان والنّسبيّة اللذَين اهتمّPiaget بدراستهما.

إنّ المبادئ الّتي جاء بها ابن خلدون، كانت الأساس الّذي بنى عليه أصحاب المذاهب المتفرّعة من المذهب الطّبيعيّ لاحقًا؛ كمذهب التّكامل والنّماء الطّبيعيّ أو السّيكولوجيّ، والتّقدّمية المثاليّة (Kilpatrick)، والمذهب السّلوكيّ والذّريعيّ وغيرها.

ب- التّكرار في التّعليم

تكلّم ابن خلدون على عدم إرهاق فكر الطّالب، والإحاطةِ بطبيعة هذا الفكر، أي مراعاة طبيعة الفكر الإنسانيّ الّذي ينمو ويتطوّر تدريجيًّا ويتأثّر بما يكتسبه من معلومات ومهارات، وما يُعرض له من خبرات تتحكّم بسلامة

نموّه ونجاحه كيفًا وكمًّا (البستاني، 1960، ص 37). وقد فسّر ذلك مؤسّسُ المدرسة السّلوكيّة John Broadus Watson في كلامه على تدرّج مراحل التّفكير من الإدراك الحسّيّ، إلى التّصوّريّ، فالمجرّد. فيعتمد الأوّل على المحسوسات كما يحصل مع الأطفال انطلاقًا من خبرتهم في إدراك الجزئيّات. أمّا الثّاني فيعتمد على الصّور الحسّيّة، بينما يعتمد الثّالث المجرَّد على معاني الأشياء والألفاظ والأرقام. وقد تتداخل مستويات التّفكير في أثناء التّصدّي لحلّ مشكلةٍ ما بنسبٍ متفاوتة. وبحث Piaget في النّموّ العقليّ عند الطّفل، فخلص إلى ضرورة إتاحة المجال للطّفل لاستخدام تفكيره من خلال معالجته ذاتيًّا للأشياء المادّيّة الموجودة في بيئته، فيجرّبها ويختبرها بنفسه ليتنشّط عقله وليوجّه تفكيره توجهًا بنّاءً (الجسماني، 1994، ص 147). أمّا مستويات التّفكير العقليّ فيمكن تلخيصها بالمستوى المعرفيّ أو الإدراكيّ أي معرفة الشّيء، ثمّ التّفكير التّذكّريّ أي استعادة الخبرات السّابقة، فالتّفكير الإبداعيّ عبر الرّبط بين الجديد والخبرات السّابقة، وأخيرًا التّفكير التّقييميّ أي تقييم عناصر الشّيء مع المقارنة والوصف والتّحديد، وهي من أوثق عمليّات التّفكير اتّصالًا بالذّكاء، بدليل قول Alfred Binet إنّ الحكم العقليّ الصّحيح، والفهم الجيّد والاستدلال السّليم كلّها تعتبر من عناصر الذّكاء الأساسيّة (الرّشدان وجعنيني، 2002، ص 243) . التّفكير إذًا، شعوريّ عقليّ، غرضيّ في مراميه، منطقيّ في خطواته، يعتمد على التّصوّر والتّخيّل والتّأمّل. من هنا جعل ابن خلدون من التّكرار طريقةً لا غنى عنها لمرّاتٍ ثلاث. يلحق مرحلة التّمهيد الأولى تكرارٌ ثانٍ مصحوبٌ بتلقين هذا الفنّ والخروجُ منه بتكرار ثالث ينتقل فيه المتعلّم من الفهم الإجماليّ إلى الشّرح والبيان والخوض في مسائل الشّبه والاختلاف في هذا الفنّ، خوضًا يعني مزيدًا من الاطّلاع على تفاصيله. هذا وقد أثبت عالم النّفس Harlow أنّ التّعلّم يحدث عن طريق التّبصّر المكتسب، والتّبصّر يحصل عبر التّعلّم وبعد تكرار التّجارب والخبرات. من جهة أخرى، تنبّه ابن خلدون إلى مسألة الفروق الفرديّة بين البشر باعتبارها مسألة طبيعيّة، فأشار إلى ذلك ناصحًا بمراعاة قوّة عقل المتعلّم واستعداده لقبول ما يُلقى عليه من علم قائلًا إنّه رآه يحصل في ثلاثة تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقلّ من ذلك بحسب ما يُخلق له ويتيسّر عليه. فجعل من تكرار العلم مرّاتٍ ثلاثًا على المتعلّم قاعدةً تعليميّة ضروريّة لتحصيل ملكته تحصيلًا وافيًا (ابن خلدون، ص 533). وقد ركّز علم النّفس التّربويّ لاحقًا بدوره على الفروق الفرديّة كأساس في عمليّة التّعلّم والتّعليم.

تيقّظ ابن خلدون أيضًا لمسألة النّسيان الّذي يصيب الإنسان في حال حدوث تقطّعٍ بين مجالسه العلميّة، فقال إنّه ينبغي أن لا تطوّل على المتعلّم في الفنّ الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها لأنّه ذريعة إلى النّسيان. وقال إنّه إذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرةً عند الفكرة مجانِبة للنّسيان، كانت الملكة أيسر حصولًا وأحكم ارتباطًا وأقرب صبغة لأنّ الملكات إنّما تحصل بتتابع الفعل وتكراره (ابن خلدون، ص 534). وقد أوصى علم النّفس التّربويّ بالتّكرار كواحد من مبادئ التّعليم النّاجح. واعتبر ابن خلدون النّسيان آفة العلم، تُعالج بالتّتابع والتّكرار، لأنّ ذهن الطّالب ملكة تنمو وتزداد استعدادًا وقابليّة بالتّدرّج من خلال التّفهّم واكتساب طرق التّفكير وإعمال الذّهن. وهذه الملكة الذّهنيّة لها قابليّة النّموّ والاتّساع. ويقول Montaigne في هذا الصّدد إنّ

رأسًا حسن التّكوين خير من رأس مملوء، وكذلك تقول نظريّة البناء المعرفيّ (البستاني، 1960، ص 37؛ شمس الدّين، 1986، ص 85)، كما يؤيّده أيضًا العالم التّربويّ السّويسريّ Pestalozzi، وغيرهما (عبد المولى، 1988، ص 111). وفي جهةٍ مقابلة للنّسيان، اعتبر علماء النّفس التّذكّر استيحاء ما تعلّمناه سابقًا واحتفظنا به، وهو بذلك يتضمّن التّعلّم والاكتساب والوعي والاحتفاظ. كما أنّه عمليّة معقّدة قد تتضمّن إرساخ استعدادات معيّنة والاحتفاظ بها، وهو استرجاع للخبرات الّتي خلّفت وراءها تلك الاستعدادات. وعمليّة التّذكّر تتطلّب خطوات سابقة هي الحفظ والاستيعاب والاستحضار(أو التّعرّف) (أبو جادو، 1998، ص 91). وقد آمن أنصار مذهب النّماء السّيكولوجيّ أمثال Darwin وLamarck وSpencer بأنّ التّربية عمليّة إنمائيّة تتمّ من داخل الفرد في تفاعله مع بيئته ومع المنبّهات الّتي يتعرّض لها ويتجاوب معها وتُكسبه خبرةً ونموًّا واستعدادًا جديدًا لخبراتٍ جديدة ومستمرّة باستمرار ارتباطه بالحياة وتفاعله في حيثه جميعًا (Wallon وPiaget في كلامهما على نموّ الذّكاء وهيكلة الذّكاء وتنوّع الذّكاء). النّماء هو إشارة إلى التّطوّر في الكائن الحيّ، والسّيكولوجيّ هو إشارة إلى مجمل القوى العقليّة والجوارح الّتي تكوّن الذّات البشريّة في فعلها وانفعالها، والّتي يحاول أصحاب هذا المذهب ضبط نموّها وتطوّرها من داخل المربّى وتِقْنيّتِها في مسارها الطّبيعيّ لا بفرض مقاييس البالغين عليه وتوجيهه في مسار مصالحهم. ما يهمّ النّمائيين هو الإنسان الولد قبل أيّ شيء آخر؛ فعليك أن تبدأ بمعرفة إمكاناته الطّبيعيّة وقدراته الموروثة وما يمكنه أن يصير إليه، وأن تعمل على إنماء ما بين يديك لا على إلباسه ما ليس منه وما ليس له.

إنّ وضوح الرّؤية لوحدة الإنسان الجوهريّة -سواء في المنظار الفلسفيّ التّقليديّ أو من المنظار الفلسفيّ المادّيّ والنّشوئيّ الحديث- حوّل هذه الحركة مع تطوّر العلوم الاختباريّة إلى مؤسّسةٍ فعليّة لعلم النّفس التّجريبيّ فعلم النّفس التّربويّ. وما يجب أن نقوم به -بحسب النّمائيين- هو أن نساعد المتعلّم على تحقيق ذاته بإكسابه سلوكًا مؤاتيًا لطبيعته ولاستعداداته الموروثة عن طريق خلق الحوافز الّتي تلقى استجابةً لديه وقبولًا، فيأتي النّموّ بمقدار تزايد الملكات وإنماء الارتباط بين الحوافز والاستجابة العصبيّة لها.

ج- التّفرّغ لعلم واحد في التّعلّم

أوصى ابن خلدون بعدم الخلط بين علْمَين في وقتٍ واحد، حرصًا على تركيز عمل الفكر في موضوعٍ واحد وعدم وقوعه في تشابك الأفكار وتعقيدها. فالتّفرّغ لفنّ واحد أسلم وأنفع، فقال إنّ من المذاهب الجميلة والطّرق الواجبة في التّعليم أن لا يُخلط على المتعلّم علمان معًا فإنّه حينئذٍ قلّ أن يظفر بواحدٍ منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كلّ واحد منهما إلى تفهّم الآخر. وأشار إلى ذلك مرّةً أخرى قائلًا إنّ الملكات صفات للنّفس وألوان فلا تزدحم دفعة فإذا تمّ الإقبال على ملكة أخرى كان التّقصير أمرًا محتومًا (ابن خلدون، ص 534- 405). ويشير علم النّفس المعاصر إلى أنّ الانتباه كلّما تطوّر نمت الذّاكرة، وكذلك العمليّات الذّهنيّة لتخزين المعلومات وحفظها إلى جانب تطوّر تقنيات التّذكّر من السّهل إلى المعقّد. وفي مرحلة التّعليم الأساسيّ يدخل الطّفل عالمًا

يُطلب منه فيه حفظ الكثير من المعلومات، فيلجأ إلى التّكرار في عامه السّادس كوسيلةٍ فعّالة، وينتقل تدريجيًّا نحو وسيلةٍ أخرى في الحفظ كالتّنظيم، وهذا يُشير إلى تطوّر المهارة الذّهنيّة في تنظيم المعلومات وهو في عامه التّاسع. أمّا في الحادية عشرة من عمره فينتقل إلى التّوسيع، أي خلق علاقة بين معلومتين من مجموعتين مختلفتين، فيترجم الطّفل المعلومات إلى صور ثمّ يربط هذه الصّور ضمن علاقةٍ من ابتكاره. ومن خلال التّنظيم والتّوسيع يمكن إدماج المعلومات في قوالب تقوّي الذّاكرة البعيدة المدى، ويُظهر الأطفال القادرون على هذا النّوع من الحفظ اندفاعًا مميّزًا تجاه التّعلّم، ويكتسبون المعلومات بصورةٍ أسرع فتكون قاعدة المعرفة الأساسيّة عندهم أكبر ممّا هي عند الأولاد الّذين لا يملكون الوظائف المعقّدة للحفظ (المليجي، 2000، ص 395).

د- الصّناعة عمل وفكر- عقل وجسم

يفسّر ابن خلدون الصّناعة باعتبارها ملكة في أمرٍ عمليّ فكريّ، يختصّ الشّقّ العمليّ بالجسم والحواس، وتتمّ فائدته ويرسخ بالعقل وتكرُّر الفعل. فالصّناعة تُنقل بالمباشرة لتكون أتمّ فائدة وأوعب وأكمل. وما دامت الملكة صفة راسخة تنجم عن استعمال الفعل وتكراره لترسخ صورته، يكون نقل المعاينة أوعب من نقل الخبر (ابن خلدون، ص 399- 400).

اهتمّ ابن خلدون بالأسس الضّروريّة لإكساب صاحب الصّناعة بالعقل الفريد، كالإلمام بما هو نظريّ وعمليّ، وممارسة العمل مباشرةً وتكراره ومدى تأثير كلّ من مهارة المعلّم وإتقانه الصّناعة وطاقاته واستعداداته في إحراز نتائج مرغوب فيها، فتراه يتكلّم على ما هو بسيط من الصّنائع ويختصّ بالضّروريّات، وما هو متقدّم تتوافرُ الدّواعي لنقله فيكون سابقًا في التّعليم وتعليمُه ناقصًا، حيث يُخرج الفكر أصناف الصّنائع ومركّباتها من القوّة إلى الفعل تدريجيًّا وبالاستنباط، وصنف آخر من الصّنائع المركّبة للكماليّات، وآخر يختصّ بالمعاش وضروريّ وصنائع غير ضروريّة. وفي الكلام على بناء السّلوك المهاريّ، تظهر دراية ابن خلدون بالعوامل النّفسيّة وكيفيّة عمل الدّماغ في إتقان الصّناعة، وهذا ما جاءت به المدارس السّلوكيّة النّفسيّة لاحقًا عن نشاط الدّماغ انطلاقًا من الحوافز الحسّيّة المقدّمة له لتجعل من التّدريب والممارسة عاملًا مهمًّا لتنمية مهارات المتعلّم وكفاياته. كما أراد ابن خلدون تنشئة الأطفال على الصّناعة فكرًا وحسًّا، مؤمنًا بأنّه يسهل على هؤلاء الأطفال بفضل فطرتهم قبول ملكاتها واستعدادهم الحسن لها، فتتحوّل إحساسات المتعلّم إلى أفكار عبر معالجة الأشياء ومباشرتها، كما قال روسو لاحقًا: "لا تقدّموا للطّفل خطبًا، واكتفوا بأن تعرضوا عليه الأشياء في حينها، لتتحوّل إحساساته إلى أفكار" (شمس الدّين، 1986، ص 69). وأشار ابن خلدون إلى عدم الغوص في التّجريد والتّعميم في التّعليم، بل الانطلاق من الواقع كمعيار في الأحكام العقليّة، وعدم مفارقة نظرة المتعلّم للمواد المحسوسة، ثمّ التّحقّق منها قبل إرساخها في الذّهن والحكم عليها. هذا الموقف يدلّ على العناية ببناء فكرٍ منهجيّ واقعيّ يمرّ بمراحلَ متدرّجة تنطلق من العالم المحسوس إلى المجرّد من الأفكار، يتفاعل فيها الفرد وفقًا لاستعداداته الشّخصيّة في تكوين معرفته للأشياء وخبرته فيها، تكوينًا يُبنى على الواقع وتكون الصدقيّة أساسًا له، من جهة، ويشدّد على قيمة

التّفكّر والتّحقّق والتّأمّل والتّيقّن والمباشرة قبل إطلاق الأحكام من جهةٍ أخرى. أليست هذه الرّؤية هي أساس النّظريّات التّربويّة الحديثة الّتي تظهر اليوم في مناهجها المدرسيّة، كالتّدرّجَ في عرض المعلومات وتكرار بعضها ودعمها بالصّور ووسائل الإيضاح السّمعيّة والبصريّة وغيرها كالرّحلات والأنشطة، ووفّرت لها المختبرات وآلاته؟

يتوسّع ابن خلدون في كلامه على هذا المبدأ في فصل "في أنّ الصّنائع تُكسِب صاحبها عقلًا وخصوصًا الكتابة والحساب"، فيعتبر خروج النّفس النّاطقة للإنسان من القوّة إلى الفعل مرهونًا بتجدّد العلوم وإدراك المحسوسات، حيث تنتقل القوّة النّظريّة إلى الإدراك بالفعل وتكوّن عقلًا محضًا. كما يرى أنّ كلّ نوع من العلم وكل صنعة تنتج قانونًا علميًّا يستفيد منه. كما فصّل ابن خلدون في الكلام على فائدة كلّ علم: "الكتابة أكثر إفادة لزيادة العقل وتقوية ملكات الإدراك والانتقال... لأنّها تشمل على العلوم والأنظار، بخلاف الصّنائع"، وإنّ "في الكتابة انتقالًا من الحروف الخطّيّة إلى الكلمات اللفظيّة في الخيال، ومن الكلمات اللفظيّة في الخيال إلى المعاني في النّفس، ذلك دائمًا فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلّة إلى المدلولات. وهو معنى النّظر العقليّ الّذي يكسب العلوم المجهولة. فيكسب بذلك ملكة من التّعقّل، تكون زيادة عقل، ويحصل به قوّة فطنة وكَيَسٌ في الأمور، لما تعوّدوه من الانتقال" (ابن خلدون، ص 428- 429). هكذا، سبق ابن خلدون نظريّةَ Köhler وعلم تكوين المعرفة، في تقسيمه للمجال المعرفيّ عند الإنسان بين مهارات معرفيّة من جهة واستراتيجيّات معرفيّة، إذ وضع ثلاث مهارات لا غنى عنها، هي القراءة والكتابة والحساب. واعتبرها مواد يحتاج التّلميذ إلى تعلّمها وفهمها وتطبيقها، بالتّدرّج من مرحلةٍ إلى أخرى لتتكامل المفاهيم لديه وتسمح له بممارسة مهاراته في مجالٍ ما وانطلاقًا من خلفيّةٍ متكاملة. ويُشير ابن خلدون أيضًا، في فصل "في أنّ التّعليم للعلم من جملة الصّنائع" إلى أنّ الحَذَقَ في العلم هو الإحاطة بالعلم وقواعده والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله، فكلّما زادت الحضارة زاد العلم والصّنائع (ابن خلدون، ص 430). فيلفتُ النّظر إلى ضرورة المحاورة والمناظرة في المسائل العلميّة، لا الحشو والتّلقّي، حتّى يقتنع المتعلّم بما يتعلّمه ويتيح لعقله فرصة استيعابه. وكما أشرنا سابقًا شدّد Montaigne، أحد أنصار الواقعيّة اللفظيّة، على ضرورة تمثّل المعرفة بالسّلوك، وحاول بلوم أن يضع أهدافًا محدّدة في التّعليم، حتّى توصّل إلى تصنيف الأهداف التّربويّة المعروفة باسمه، فأُدخلت في ضوئها التّعديلات المهمّة على مناهج التّعليم، وتمّ تحديدها في محاور ثلاثة. نشير إلى المستوى المعرفيّ منها هنا، لنبيّن نقاط التقاء توصيات ابن خلدون لعلم النّفس التّربويّ الحديث. يندرج في المجال المعرفيّ ستّة مستويات: التّذكّر والفهم والتّطبيق والتّحليل والتّقييم والإبداع.

يعتبر ابن خلدون التّعليم صناعة يرتبط نجاحها وفشلها بالقائمين عليها والمعلّم هو سندها، لذلك وضع شروطًا للتّعليم أوّلها الحوار والجدل، مؤمنًا بالحوار كمُساعد على "تفتّق الذّهن واتّساع المدارك وفكّ عقال اللسان" (شمس الدّين، 1986، ص 80) الّذي بواسطته يُنقل العلم، وهذا ما جاء به لاحقًا Rabelais أحد مناصري الواقعيّة اللفظيّة في التّشديد على الحوار والتّفكير. ونصح ابن خلدون باختيار الأنسب للمتعلّم من

الفنّ الواحد كشرطٍ في التّعليم، إلى جانب تقريب الأهداف للمتعلّم وتوضيحها ومراعاة قدراته ومساعدته على الفهم.

لو نظرنا إلى التّربية الحديثة ومناهجها، لَوَجدْنا أنّها تقوم على ما سبقنا إليه ابن خلدون منذ عهدٍ بعيد، من حيث جعل المربّي المحور الأساس في العمليّة التّعليميّة. أمّا الوسائل المعتمدة والتّجهيزات فما وُجِدت إلا في سبيل التّوفيق بين استعدادات الطّفل التّعلّميّة والمهارات والمعارف المنوي تحقيقها فيه. ولمّا وضعت هذه التّربية الحديثة مرجعًا للمعلّم الحديث خصّصت قسمًا غنيًّا فيه للكلام على الأهداف التّعليميّة والتّربويّة، فحدّدت طريقة في صياغتها وأدرجتها في أصناف ووزّعتها على مراحل، واقترحت لها وسائل. ومن جملة النّصائح الّتي قدّمتها للمعلّم في مجال تطبيقها عرضُ الأهداف على المتعلّم ليكون عارفًا ومدركًا ما هو مقبل عليه من جهة، وما هو متوقّع منه أن يكتسبه، وعلى أي معايير سيتمّ تقويمه من جهةٍ أخرى.

هـ- الملكة، ما هي؟ كيف تحصل؟

اعترض ابن خلدون على اقتصار العلم على الحفظ فقط، كما اعترض على حشو ذاكرة الطّلاب بالأقوال والشّواهد واعتبر سلبيّات هذه الطّريقة نصيب المعلّم والمتعلّم معًا. إذ في ذلك تقصير وكبت للذّكاء والفهم والتّفهيم، فالغاية من الملكة العلميّة ليست الحفظ بل التّصرّف بالمعلومات والتّمرّس بالمناظرة والمناقشة في أثناء التّعلّم والتّعليم (عبد المولى، 1988، ص 108). وخصّص للكلام على ذلك عدّة فصول بَحَثَ فيها مسائل جمّة، كمسألة كثرة التّآليف ومسألة اعتماد المختصرات في التّعليم، وتراه نصح بالتّقريب والإجمال والأمثلة الحسّيّة، معتبرًا عدم الالتزام بهذه الشّروط مؤدّيًا إلى العجز عن الفهم والاكتفاء والانحراف عن قبول العلم. وشدّد في فصل "في أنّ كثرة التّآليف في العلوم عائقة عن التّحصيل" على عدم الدّخول في تفاصيل العلوم إن لم تكن نافعة، ولا سيّما العلوم الّتي يتمّ تحصيلها كوسيلة لعلمٍ آخر، ملخّصًا ذلك في قوله: "اعلم أنّه ممّا أضرّ بالنّاس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التّآليف واختلاف الاصطلاحات في التّعاليم وتعدّد طرقها ثمّ مطالبة المتعلّم والتّلميذ باستحضار ذلك..." وضرب أمثالًا على ذلك "فالظّاهر أنّ المتعلّم ولو قطع عمره في هذا كلّه فلا يفي له بتحصيل علم العربيّة مثلًا الّذي هو آلة من الآلات ووسيلة فكيف يكون في المقصود الّذي هو الثّمرة...".(ابن خلدون، ص 531-532).

نستنتج من ذلك حرص ابن خلدون على البساطة والتّكرار في العلم، وتيقّظه لمدى تفاعل العقل البشريّ مع العلم وكيفيّة حدوثه. كما تتميّز نظرته إلى واقع الفرد بالنّفعيّة، فهو يشير إلى الغاية الأولى من العلم، أي الإفادة من المعرفة في الحياة العمليّة، وقد حذا حذوه الواقعيّون أمثال Jean louis Vive وRabelais وMilton، كما أشرنا في كلامنا على الواقعيّة التّربويّة. أمّا بالنّسبة إلى الذّاكرة فأثبت علم النّفس الحديث أنّنا نتعلّم ولكنّنا ننسى خمسين بالمئة ممّا تعلّمناه في السّنة الأولى، وننسى ثمانين بالمئة بعد مرور أكثر من سنة. فليست المسألة هنا في الحفظ الآليّ أو عمل الذّاكرة البحت بل في اكتساب مهارات فكريّة واستراتيجيّات تساعد المتعلّم على التّقدّم في

مسارات المعرفة، كما يؤمن Piaget أنّنا حين نحفظ ما درسنا ظهرًا عن قلب، فإنّ ذلك لا يعني أنّنا نعرف بل المهمّ أن نفهم المعلومة ونستعملها في حلّ مشكلةٍ ما. وأجرى عالم الطّبيعة الرّوسيّ Ivan Pavlov، أحد أصحاب المدرسة السّلوكيّة في التّربية، دراسات تجريبيّة موضوعيّة عن النّشاط العصبيّ عند الإنسان، فاكتشف القوانين الأساسيّة في آليّة نشاط الدّماغ، وأنّ منهج الانعكاسات الشّرطيّة يمكن أن يستعمل لدرس سلوك النّشاط الدّماغيّ. والمقصود بالانعكاسات الشّرطيّة هو ردود الفعل الّتي تحدث لدى الإنسان إستجابةً لإثارة أعضائه المستقبِلة أو حواسِّه بعامّة، وهي لا تنتهي بحدوث الفعل وردّة الفعل بل تمتدّ إلى الإدراك الحسّيّ وإلى تقرير نتائجه السّلوكيّة. وقد أصبحت هذه النّظريّة واحدة من الأسس الّتي ارتكز عليها علم النّفس المادّيّ والنّظريّات التّربويّة. والسّلوكيّة انطلقت مع نظريّة Watson الأميركيّ الّذي وضعها عامّ 1912، بعد اطّلاعه على دراساتPavlov حول الأفعال المنعكسة من الإنسان. إذ تؤمن السّلوكيّة بالوحدة الجوهريّة المادّيّة في الإنسان، وبالحتميّة أو الضّرورة وبالوجوب، وهي تحصر الواقع النّفسيّ بين الجسم العضويّ والمحيط، وتعتبر كلَّ تصرّف عمليّةَ تأقلمٍ بين الذّات والمثير لا يُعدّله إلا تبدّل في الذّات أو في المثير. وتدعو إلى التّحقّق من أنّ عمل الجهاز العصبيّ يحصل باتّجاهٍ واحد ومحدّد لا تتبدّد قواه في اتّجاهاتٍ عصبيّة أخرى. كما تعتقد السّلوكيّة أنّ علم النّفس علم عمليّ تجريبيّ محدّد بقوانين تجعلنا ندرك حتميّة ردّة الفعل من مجرّد معرفتنا الحافز، أو ندرك الحافز من مجرّد معرفتنا ردّة الفعل. وتفسّر سلوك الإنسان باعتباره مجموعة ردود فعلٍ تحوّلت ملكات، وهي ناشئة عن تأثير أسبابٍ خارجيّة واستجابةٍ لمجموعة حوافز (الجسماني، 1994، ص 131).

و- "العلم والتّعليم طبيعيّ في العمران البشريّ"

اعتبر ابن خلدون أنّ حاجة الإنسان وميله بالفطرة إلى تأمين معاشه هما المحرّك الأساسيّ الّذي يدفع به نحو الاجتماع البشريّ للتّعاون على إشباع هذه الحاجة؛ فبالتّعاون الجسديّ والتّضامن الفكريّ يستمرّ الكيان الإنسانيّ. وفي أثناء سير هذه العمليّة تتداخل عدّة وقائع بين حاجة الإنسان وواقع فكره والصّنائع الّتي يمتلكها والعلوم الّتي يكتسبها وبين واقع اجتماعه البشريّ، فتكلّم هذا المفكّر على هذه الوقائع، مشيرًا إلى تأثير كلّ منها في غيره من الوقائع وتأثّره بها في آنٍ واحد. فما دام الإنسان يعمل ليؤمّن معاشه وينتفع، تكون الصّناعة المطلوبة كالسّلعة "التّي تنفق سوقها وتُجلَب للبيع"، وتكون "الدّولة هي السّوق الأعظم وفيها نَفاق كلّ شيء والقليل والكثير فيها على نسبةٍ واحدة"، كما أنّ ابن خلدون في فصل "في أنّ الصّنائع إنّما تستجاد وتكثر إذا كثر طالبها" (ابن خلدون، ص 403)، يفسّر القيمة النّفعيّة للصّناعة الّتي تصبح أشبه بسلعة يقتات منها الإنسان، فإذا كانت مطلوبة تنفق سوقها، وإن لم يُقصد تعلّمها تُترك وتفقد للإهمال (الحصري، 1961، ص 447). انطلاقًا من اعتبار ابن خلدون الإنسان كائنًا متميّزًا بفكره يعمل لكسب معاشه، تكلّم على أنواع العمل الّتي يمكن أن يقوم بها. واعتبر أنّ هذا الفكر يهديه إلى معاشه فتراه يسعى إلى التّجمّع للتّعاون والمشاركة، ويفكّر بطبيعته لتحصيل هذا المعاش فينتشر لذلك التّعلّم والتّعليم، فالصّنائع في نظره تتعدّد وتتنوّع بين ما هو ضروريّ للعمران البشريّ وما هو بسيط ضروريّ وما هو مركّب كماليّ يشتمل على كلّ من النّظر الفكريّ والتّطبيق العمليّ لأنّه محسوس وجسمانيّ.

وفي هذا نظرة واقعيّة تكشف عن القيمة النّفعيّة لتعلّم الصّنائع، والعلم هنا يؤدّي وظيفةً حياتيّة معيشيّة كإحدى وسائل الرّزق وكسب القوت والصّنائع. ويخلص ابن خلدون إلى اعتبار التّربية والتّعليم "أُفعولة اجتماعيّة" وهو آخر ما توصّل إليه المفكّرون في تعريفهم التّربية والتّعليم، وكما يقول عالم الاجتماع ديركايم عن التّربية إنّ "التّأثير الّذي يجريه الجيل الرّاشد في الجيل النّاشئ". ويقول الفيلسوف التّربويKerschensteiner إنّ التّربية عمل ملازم لكلّ مجتمعٍ بشريّ وضروريّ له (شبشوب، 1986، ص 26).

إذًا، لاحظ ابن خلدون أنّ الأجيال تتوارث العلوم والمعارف، فردّ منشأ التّعليم إلى الواقع الاجتماعيّ، كما أشار إلى تأثّر التّعليم بأحوال المجتمع وإلى وجود مؤثّرات طبيعيّة وبشريّة في الاجتماع الإنسانيّ وفي أحوال البشر وأخلاقهم ونحلتهم من المعاش لما في ذلك من الأُلفة والاعتياد والممارسة. ولحقه روسو في كلامه على الفارق بين فرد المدينة وفرد الطّبيعة. والعلم والتّعليم، عند ابن خلدون، صناعة من جملة الصّنائع، تتنوّع بين علوم آليّة وعلوم مقصودة بذاتها ووحدها تكسب صاحبها العقل الفريد. وعبّر كلّ من Pavlov وJohn Watson، لاحقًا، عن هذا المبدأ في نظريّة الإشراط، فكفل كلّ منهما القدرة على تشكيل المربّي بالشّكل الّذي يريدانه، عبر صنع بيئة تُناسب القالب الّذي يودّان وضعه فيه، وهذا المبدأ يكشف عن طبيعة الفرد في تفاعله مع المثيرات الخارجيّة وتأثّر سلوكه بالبيئة المحيطة.

وانطلاقًا من القيمة الّتي يراها ابن خلدون للعلم والتّعليم، يتبيّن لنا اللسان الواقعيّ الّذي يتحدّث به، فإذا كان فللتّعليم دور بنائيّ تكوينيّ يصبّ في مصلحة الكيان الاجتماعيّ. وفي إضاءة على مقولة ابن خلدون "كلّما ازداد العمران زاد الطّلب، وفي سبيل تلبيته تزداد الحاجة إلى الصّنائع، فتزداد الحاجة تلقائيًّا إلى العلوم". نراه يفسّر إيمانه بوجود علاقة وطيدة بين تقدّم الصّناعة وتقدّم المجتمع في سبيل تلبية حاجات البشر المتطوّرة والمتنامية. فالعلم والصّناعة من جهة والعمران والحضارة من جهةٍ أخرى، يؤثّر كلّ منهما في الآخر ويتأثّر به (نصّار، 1994، ص 282)، كما هو حاصل بين الفكر والحواس، وما هو في النّظر وما هو على الطّبيعة بين المثاليّة والواقعيّة. وهنا خصوصًا تظهر الفلسفة الواقعيّة الّتي ينشدها ابن خلدون، إذ يسعى دائمًا إلى الكشف عن طبيعة الكائن البشريّ وقدراته والصّناعات الّتي يقوم بها كشفًا يتعلّق بالقيمة الحقيقيّة النّفعيّة الحاصلة على أرض البشر. ولم يكتفِ ابن خلدون بتقديم الحقائق وسرد الوقائع الإنسانيّة، بل نظر في أسبابها وعللها والعناصر المؤثّرة فيها، من غير أن يعزلها عن محيطها، وهذا جعل منطقه ذا بعد تجريبيّ، يشهد بصحّة وصفه لكيفيّة عيش الإنسان والمسلك الّذي يسلكه في تحصيل قوته والحفاظ على استمراريّته، وينظر إلى المجتمع نظرةً كلّيّة شاملة، تطال حيثه جميعًا.

ز- الشّدّة واللين في التّعليم

أفرد ابن خلدون في مقدّمته فصلًا خاصًّا بعنوان "في أنّ الشّدّة على المتعلّمين مضرّة بهم"، وربط الشّدّة على المتعلّم بالقهر وضيق النّفس والكسل والكذب والخبث والمكر والخديعة، فتصير كلّ تلك عادة وخلقًا تفسد

معاني الإنسانيّة فتكسل النّفس عن اكتساب الفضائل الحسنة والخلق الجميل. فأوصى المعلّم والوالد أن لا يستبدّا في تأديب الولد والمتعلّم (ابن خلدون، ص 540). أمّا علماءُ النّفس فنصحوا بتجنّب العنف على أنواعه لانعكاسه على سلوك المتعلّم وخلقه. كما اتّفق علماء التّربية الحديثة أمثالSkinner على مساوئ العقاب بشكليه المادّيّ والمعنويّ (عبد المولى، 1988، ص 117). وأفرد Carl Rogers كتابًا خاصًّا للكلام على مسألة العقاب، فبحث في شروطه مؤكّدًا الأهمّيّة الأخلاقيّة للعقاب باعتباره وسيلة للتّنشئة الاجتماعيّة، ونصح بعدم القسوة وربط العقاب بتفهّم الأبناء لأهدافه الأخلاقيّة من جهة، وتفهّم للمسؤوليّات المتبادلة بين الآباء والأبناء من جهةٍ أخرى (نصر، 2006، ص 5).

وبالعودة إلى المذهب الطّبيعيّ، نادى روسو بعدم اللجوء إلى العقاب أو الضّغط على المتعلّم. ونادى بالحرّيّة التّامة للولد، بينما رأى المذهب الطّبيعيّ الجديد أنّ هذه الحرّيّة تفقد قيمتها في ظروف المدنيّة الحديثة، والرّجوعُ عن الحضارة يسبّب كارثة عظيمة. بذا يكون المذهب الطّبيعيّ الجديد موافقًا لرأي ابن خلدون، إذ يسلّم بمبادئ العقاب إلى حدٍّ ما، ولكنّه يحدّ من مداه ويضبط المبالغة فيه للحدّ من عواقب الإفراط في تحرّر الطّفل من دون عزل هذا الأخير عن المجتمع. إذ نجد ابن خلدون ذا نظرة واقعيّة محض، تعتبر الإنسان كائنًا اجتماعيًّا بطبيعته، ولِذا فإنّ تربية الفرد من النّاحية الاجتماعيّة لا خروج فيها على قانون الطّبيعة.

ح- الرّحلة في طلب العلم

يعتبر ابن خلدون في فصل "في أنّ الرّحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التّعلّم" أنّ مصدر المعارف والأخلاق يكون علمًا وتعليمًا وإلقاءً ومحاكاةً وتلقينًا بالمباشرة، والتّلقين هو الأشدّ استحكامًا والأقوى رسوخًا. والاختلاط يفيد المتعلّم تمييز الاصطلاحات باختلاف طرق المشايخ والمعلّمين ويساعد قواه على الرّسوخ والاستحكام في الملكات، "وتصحّح معارفه وتميّزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشر والتّلقين"، "فالرّحلة لا بدّ منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ ومباشرة الرّجال". كما يقرن المعارف والمذاهب بالأخلاق والفضائل لأنّها تؤخذ علمًا أو تعلّمًا وإلقاءً، أي من طرق الفكر بالمحاكاة والتّلقين بالمباشرة أو من طريق الفعل، فتراه ينظر في ذلك إلى التّربية والتّعليم نظرة شاملة تتضمّن العلوم والأخلاق. ويُراعي طرق الاكتساب من التّعليم إلى التّلقين والمباشرة والممارسة، ويحرص على تلقّي العلم مباشرةً من أصحابه. فإذا كان التّعلّم حاصلًا بالتّلقّي أو بالمحاكاة والتّلقين، لا بدّ من الرّجوع إلى مصادر العلم وأصحابه. وفي ما يخصّ الملكات المكتسبة لا بدّ من اللجوء إلى السّند، أي إلى الرّحلة في طلب العلم (ابن خلدون، ص 541)، ويوافق روسو ابن خلدون على ذلك في كتابه "إميل".

مُفيدةٌ الإشارة إلى أهمّيّة الرّحلة وما ينجم عنها من اختلاط مع الآخرين، وفائدة هذا الاختلاط من حيث تنمية الذّكاء الاجتماعي العلائقيّ لدى المتعلّم، وتعزيز قدرته على تمتين العلاقات الإيجابيّة بالآخرين، والتّفاعل مع النّاس وفهمهم ولعب أدوار قياديّة ضمن الجماعة وحلّ الخلافات بين أفرادها. فأصحاب هذه القدرات يحبّون

التّواصل مع النّاس وكسب الأصدقاء، كما أنّهم يفضّلون التّعلّم عن طريق التّواصل المستمرّ مع الآخرين والعمل الجماعيّ والتّعاونيّ. ويمثّل التّفوّق في هذا النّوع من الذّكاء الأفراد الّذين حقّقوا نجاحات واضحة في العلاقات الإنسانيّة والتّواصل البشريّ كقادة الأحزاب السّياسيّة والنّقابات والعشائر والفكاهيّين وغيرهم، ولم تقلّل نظريّة تعدّد الذّكاءات في التّربية الحديثة من هذه القدرات فشرحت أنواع الذّكاء الّتي يمكن أن يتمتّع بها الإنسان بطبيعته، وكان الذّكاء الاجتماعيّ واحدًا منها. كما ركّز Montaigne لاحقًا على تنمية الجانب الاجتماعيّ للفرد، كما ذكرنا في الواقعيّة الاجتماعيّة، ونصح بالرّحلة لافتًا النّظر إلى أهمّيّتها لتعزيز الشّخصيّة القويّة للمتعلّم.

ط- تعلّم اللغة كوسيلة فهم وإفهام

قال ابن خلدون "اللغة ملكة صناعيّة"، وصرّح بأنّها لا تحصل إلا بتكرار الأفعال. فبعد أن يقع الفعل ينتقل ليصير صفة، ثمّ يتكرّر ليصير حالًا أي صفة غير راسخة، حتّى يصبح بعد مزيدٍ من التّكرار صفة راسخة. فالصّبيّ يسمع كلام أهله وأسلوبهم في المخاطبة وكيفيّة تعبيرهم، فيلتقط المفردات ثمّ التّراكيب حتّى يكتسب الملكة. وشدّد ابن خلدون مرّة أخرى في فصل"في تعليم اللسان المضريّ" على أنّ اللغة ملكة يمكن تعلّمها كسائر الملكات، عبْر حفظ الكلام القديم الجاري على أساليب من القرآن والحديث وكلام السّلف ومخاطبة العرب في السّجع والشّعر وسائر الفنون، للتّمكّن من التّعبير عمّا في الضّمير بالحفظ والاستعمال أوّلًا إلى جانب سلامة الطّبع والتّفهّم الحسن. وتنبّه ابن خلدون إلى عمل اللاشعوريّات في تكوين الملكات بوجهٍ عامّ وملكة البلاغة والشّعر خصوصًا قائلًا: "ثمّ بعد الامتلاء عن الحفظ وشحذ القريحة للنّسج على المنوال، يُقبِل على النّظم. وبالإكثار منه تستحكم ملكته وترسخ. وربّما يُقال من شرطه نسيان ذلك المحفوظ، لتمحى رسومه الحرفيّة الظّاهرة، إذ هي صادرة عن استعمالها بعينها، فإذا نسيتها- قد تكيّفت النّفس بها- انتقش الأسلوب فيها كأنّه منوال يؤخذ بالنّسج عليه بأمثالها من الكلمات الأخرى". وأشار في فصل "في أنّ حصول هذه الملكة بكثرة الحفظ، وجودتها بجودة المحفوظ" إلى أنّ تخزين المعلومات في الصّغر يظهر لاحقًا، فيشرح سبب استعماله لبعض المفردات لتلقّيه العلوم اللغويّة عن القرآن وغيره في صغره، ما يفسّر لاحقًا كيفيّة اكتساب الصّنعة الّتي لديه (ابن خلدون، ص 554-555- 560، 578- 580).

بالإضافة إلى الكلام على اللغة كوسيلة تعبيريّة شفويّة بحث ابن خلدون في مسألتيّ الخطّ والكتابة في فصلٍ أسماه "في أنّ الخطّ والكتابة من عداد الصّنائع الإنسانيّة"، إذ اعتبر الخطّ "رسومًا وأشكالًا حرفيّة تدلّ على الكلمات المسموعة الدّالة على ما في النّفس" و"رتبة من الدّلالة الإنسانيّة" و"صناعة شريفة" من"خواص الإنسان" و"تطلّع على ما في الضّمائر"، "يطّلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأوّلين وما كتبوه من علومهم وأخبارهم"، فمن منافعها "خروجها في الإنسان من القوّة إلى الفعل"، وهي "تابعة للعمران" (ابن خلدون، ص 417-419). واهتمّ ابن خلدون بالتّذوّق الفنّيّ فخصّص فصلًا تناول فيه "في صناعة الغناء" واعتبره صناعة من الكماليّات. لكنّ الجدير بالذّكر هنا كيفيّة تبيان ابن خلدون حدوث اللذة النّاشئة عن الغناء؛ ففي رأيه "هي إدراك

الملائم والمحسوس" وربط ملاءمة المحسوس بحاسة الذّوق في مزاجها، وأسقَط هذا التّفسير على كلّ الحواس الأخرى وردّها إلى مزاج الرّوح القلبيّ (ابن خلدون، ص 224).

بالعودة إلى نظريّة الذّكاءات المتعدّدة في التّربية الحديثة، نلاحظ أنّ الذكاء اللغويّ واحد منها، وهو التّميّز في القدرة على استعمال اللغة والإقبال على أنشطة القراءة والكتابة ورواية القصص ومناقشة الآخرين، مع إمكانيّة الإبداع في الانتاج اللغويّ أو الأدبيّ. وتكون الوسيلة المفضّلة للتّعلّم لدى أصحاب هذا الذّكاء هي القراءة والاستماع. كما نشير إلى دراسة Piaget في النّموّ المعرفيّ لدى الطّفل، ومنه النّموّ اللغويّ وتطوّره ونموّه بشكلٍ موازٍ لنموّ الولد.

ي- موقف ابن خلدون من العقل ومن الفلسفة

ميّز ابن خلدون أنواع العقول. أوّلها العقل التّمييزيّ الّذي يكوّن معارفه عبر الحواس. ثمّ العقل التّجريبيّ الّذي ينطلق من طبع الانسان المدنيّ، فيتعاون مع الآخرين ويشاركهم الحياة ويتنازع معهم ويؤالفهم ويُصادقهم فتحدث نتيجته التّجربة الصّحيحة، ويتمّ الإدراك بالتّجربة؛ إمّا بالتّعلّم والاكتساب المباشر، أو بتقليد أبناء الجنس. ثمّ العقل النّظريّ الّذي يكون بتصوّر الموجودات غيابيًّا وليس شاهدًا عليها كما هي عليه في الحقيقة (شمس الدّين، 1986، ص 52). هكذا، قسّم ابن خلدون العلوم منطلقًا من طبيعة الفكر الّذي تنشأ عنه العلوم والصّنائع. فيتوجّه الفكر للعلم ويتمرّن على إلحاق العوارض بحقائقها لتصير ملكةً عنده. واعتبر العلوم صنفيْن: واحد طبيعيّ يُهتدى إليه بالفكر ويُمكن تحصيله إدراكًا كالعلوم الفلسفيّة أو الحكميّة. وآخر نقليّ يختصّ بالعلوم الشّرعيّة. ويكون للعقل دور في الصّنف الأوّل، بينما لا يعمل في الصّنف الثّاني إلا في حال إلحاق الفروع بأصولها، وهذا ما يُسمّى بالقياس المنطقيّ (عبد المولى، 1988، ص 94) . وفي كلامه على أقسام العلوم المبنيّة على أنواع العقول، يعترف ابن خلدون بمقدرات الإنسان الفكريّة والجسديّة والرّوحيّة، ويبحث في العلوم مفرّقًا بين ما يتناسب مع هذه القدرات، فينصح بالغوص في أمورٍ وعدم التّعمق في أخرى (الحصري، 1961، ص 460)، ويكمل ابن خلدون كلامه في العقل والعلوم، بالكلام على أهداف التّربية والتّعلّم والتّعليم، ولخّصها في ثلاثة:

1- **تربية الملكات**: تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وتتحوّل إلى صناعة فكرًا وعملًا ولا تكتمل إلا بالمباشرة والممارسة، وكلّما كان الأصل في اكتسابها راسخًا كانت الملكة أكثر رسوخًا وإتقانًا . وقد رأينا ذلك عند روسو في كتابه "إميل" وعند Piage.

2- **اكتساب الصّناعة**: ميّز ابن خلدون بين أنواع الصّنائع، وبين البسيط والضّروريّ والمركّب منها، وبين ما هو سائد عند البدو وما هو سائد عند الحضر، وراعى خصائص الحياة وحاجاتها الحضاريّة ونموّها وتطوّرها، وأشار إلى دور الدّولة في تفعيل صناعات على حساب صناعاتٍ أخرى، فهي الّتي "تنفق سوقها وتوجّه الطّلبات

إليها" (ابن خلدون، ص 403). ولم يفصل التّربية عن محيطها الاقتصاديّ والسّياسيّ والاجتماعيّ، كما فعل Rousseau حين رأى في تزايد التّجمّع البشريّ زيادةً في الفساد وانعدام الأخلاق.

3- **البناء الفكريّ السّليم**: له مصدران: التّجربة المباشرة، والآخرون عبر تقليدهم. ويقول هربارت في هذا الصّدد: "كلّ مجتمع ينزع إلى أن يستقرّ ويبقى في اتّجاه نموّه الماضي ومنازعه وتطلّعاته الحاليّة، وهو ينجح في هذه المهمّة بأن ينقل إلى النّاشئين إرثه من المعارف والتّجارب والعادات المادّيّة والرّوحيّة؛ أي طراز حياته ونظرته إلى الوجود (شبشوب، 1986، ص 57).

التّجربة تساعد على اكتساب الملكة والعقل. والفكر ينتقل إلى العقل التّمييزيّ بعد التّجربة، كما تلحق التّجربةَ الملاحظة فالفروض فالتّحقّق من الفروض وصولًا إلى التّطبيق، وهذا هو التّفكير العلميّ. ويقول Rousseau في هذا السّياق: "لا تقدّموا للطّفل أبدًا خُطَبًا، واكتفوا بأن تعرضوا عليه الأشياء في حينها لتتحوّل إحساساته إلى أفكار". ويقول Pestalozzi: "إنّ هذا الطّفل لا يريد أن يكون بينه وبين الطّبيعة شيء" (شمس الدّين، 1986، ص 98) .

هذه بعض الرّكائز الّتي وُضعت التّربية الحديثة عليها، ومن شأنها أن توضّح أيضًا أنّ ابن خلدون سبق عصره وأبناء زمانه في مجال التّربية والتّعليم حتّى بات المصدر والمرجع للتّربية الحديثة.

هذا، ويقول ابن خلدون في الفلسفة: "ليس في علمنا إلا ثمرة واحدة، وهي شحن الذّهن في ترتيب الأدلّة والحجج، لتحصيل ملكة الجودة والصّواب في البراهين. وذلك أنّ نظم المقاييس وتركيبها على وجه الإحكام والإتقان، هو كما شرطوه في صناعتهم المنطقيّة، وقولهم بذلك في العلوم الطّبيعيّة، وهم كثيرًا ما يستعملونها في علومهم الحكميّة- من الطّبيعيّات والتّعاليم وما بعدها- فيستولي على النّاظر فيها- بكثرة استعمال البراهين بشروطها- على ملكة الإتقان والصّواب في الحجج والاستدلالات" (ابن خلدون، ص 514- 519). يُلاحظ من كلام ابن خلدون هنا، إدراكه لما يحصل في نفس المتعلّم من "الانتقال" النّاتجِ من التّعلّم، فهو لا ينحصر في العقل فقط بل يؤثّر في الأخلاق أيضًا، أي أنّ التّعلّم فكريّ وخلقيّ الأبعاد في وقتٍ واحد (الحصري، 1961، ص 443). هذا، وينتقد ابن خلدون الفلاسفة في ادّعائهم اليقين في الطّبيعيّات والإلهيّات، فيعتبرهم مُغالين في قدرة العقل عندما نسبوا إليه معرفة كلّ الوجود الحسّيّ والعقليّ وكلّ ما يعلّمه الشّرع. وذلك لأنّهم ظنّوا أنّ المدرِك يحصر الوجود في ما يدرك، ويساوي المجهول بالمعدوم، كالأعمى الّذي يجهل الألوان فيعتبرها معدومة. فحصْر الوجود بما يُعلم يُنافي المنطق لأنّ الوجود أوسع نطاقًا من العقل، والشّرع يعلّم ما لا نعلم. والعقل -وإن كان ميزانًا صحيحًا- لا يعني أنّه يزن كلّ شيء، فتشبّهَ هؤلاء الفلاسفةُ بصاحب ميزان الذّهب الّذي يطمع بأن يزن به الجبال. يفسّر هذا الكلام مجدّدًا مسألة الإدراك الحسّيّ، واكتشاف المعرفة من خلال الحواس، ففي هذا الكلام تأكيد إضافيّ لانتقال العلم من المحسوس إلى المجرد في ما يخصّ علوم الدّنيا. أمّا العلوم الأخرى فحصرها ابن خلدون بجماعة معيّنة تحصّلها مقيّدة بأصول وقوانين خاصّة بها.

آمن ابن خلدون بمبادئ المنهج العلميّ العقلانيّ والتّجريبيّ قبل أن يتبلور بالشّكل الّذي هو عليه اليوم؛ فالمنهج هو مجموعة أساليب تفضي بالعقل إلى أسلوب معيّن، وكانت مناهج العقل هي الموضوع الأوّل في علم المنطق الّذي ميّز -من دون سائر الطّرائق الطّبيعيّة- للعقل أسلوبين اعتمدهما الفكر هما الاستنتاج والاستقراء. وهذا يفسّر بالتّالي دعوة ابن خلدون إلى إعمال الفكر في علم المنطق، والاستعانةِ بشحن الذّهن بالأدّلة والبراهين المنتظمة لتحصيل ملكة الجودة والصّواب في البراهين، على أن تكون هذه البراهين مبنيّة على التّجربة (عبد المولى، 1988، ص 102-106).

خلاصة

ابن خلدون فيلسوف واقعيّ اتّخذ من الاختبار والتّجربة بالملاحظة نهجًا يسلكه للكلام على طبيعة الكائن البشريّ وعلى كيفيّة تفاعله مع البيئة المحيطة، وعلى فلسفته التّربويّة. وتلتقي الواقعيّةُ بمفهومها العمليّ ابنَ خلدون في وجوهٍ مختلفة، إذ شكّلت مذهبًا تتفرّع منه مذاهب أخرى كالمذهب الطّبيعيّ، ومذهب التّكامل أو النّماء الطّبيعيّ أو السّيكولوجيّ، والمذهب السّلوكيّ.

حين تكلّم ابن خلدون على تقسيم مراحل التّعلّم تلاه في الكلام على ذلك Comenius، وبعد أن تكلّم على النّسيان ناقش هذه المسألة كلّ من Montaigne وPestalozzi. والملكة والنّقاش والحوار في التّعلّم والرّحلة في طلب العلم، وكون المعلّم حجر أساس في عمليّة التّعليم، كلّها قضايا لم يختلف رأي الواقعيّين فيها عمّا جاء به ابن خلدون. وحين اهتمّ المذهب الطّبيعي أو النّماء السّيكولوجي بالبحث في التّدرّج في التّعليم ومراعاة استعداد المتعلّم وإقباله على التّعلّم كما ورد عن Piaget وGagné في نظريّة النّمو المعرفيّ، وحين اهتمّ Piaget بتقسيم التّعليم إلى مراحل بعد روسو، ترى أنّ ابن خلدون قد بحث قبلهم هذه المسائل. كما بَذَلَ كلّ من Bruner وBinet اهتمامًا بالتّكرار كعنصر فعّال في التّعليم إلى جانب التّدرّج، واعتبر كلّ منDarwin وLamarck وSpencer وWallon وPiaget أنّ التّربية عمليّة إنمائيّة، وركّز روسو على الانتقال من المحسوس إلى المجرد ووضع علم النّفس التّربويّ اللغة والحساب في أولى مراتب العلم، ولم يتهاون في الذّاكرة والانتباه على غرار ما فعل ابن خلدون قبلهم جميعًا. كما لم يختلف روسو عن ابن خلدون في اعتبار التّربية أفعولة اجتماعيّة، وطرح مسألة العقاب في التّربية والقيام بالرّحلة في قصد العلم. أمّا مسألة النّمو اللغويّ عند المتعلّم فلم تكن مسألة جديدة أتى بها روسو أو Piaget، كما هو حاصل أيضًا في موضوع أنواع العلوم وأصنافها وتحصيل الملكة واكتساب الصّناعة وأهداف التّربية وعمليّة البناء الفكريّ، قياسًا إلى ابن خلدون الّذي عالج هذه المواضيع بأكملها وفق منظوره ووفق ما تسمح به إمكانات عصره العلميّة. ويلتقي المذهب السّلوكيّ أيضًا واقعيّة ابن خلدون في التّكرار، كطريقة ضروريّة في التّعليم، مرّة جديدة معPavlov وThorndike وHarlow وSkinner، كما يلتقي علم النّفس الحديث ابن خلدون في مواضيع أخرى كالتّدرّج والفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وفي كون الصّناعة عملًا وفكرًا كما أثبتت جماعة الغشطالت وعلى

رأسها Köhler. ويوافق Bloom ابن خلدون في النّقاش والحوار بين المربّي والمربّى، كما وافقه Pavlov في مسألة الذّاكرة، وكما وافقهSkinner أيضًا في مسألة الشّدّة واللين.

أوَليست هذه النّقاط المشتركة بين الواقعيّة في المذهب الطّبيعيّ وواقعيّة ابن خلدون كافية للكشف عن العلاقة القريبة بين الواقعيّتين؟ وهل عودة العالم العربيّ اليوم إلى الغرب في الاستهداف التّربويّ يلبّي حاجة الواقع العربيّ؟ وهل باتت التّبعيّة الفكريّة أمرًا محتومًا لا منازع له، أو حصيلة الدّعاية والهيمنة الفكريّة الّتي تفوّق بها هؤلاء؟ أليس انقطاعنا عن تاريخنا والامتثال لإنتاجات يُزعم أنّها حديثة، وانصياعنا لهذا التّحديث وتبنّينا له من دون الانطلاق من أساس منسجم مع واقعنا يُفقِدُنا هويّتنا نوعًا ما؟ وما هي الانجازات الفكريّة الّتي تساعد العرب على تثبيت هُويّتهم في محاولة القيام برؤية تربويّة متحرّكة؟ كيف نصنع نظامًا تربويًّا يطوّر مجتمعنا؟

نترك المجال للبحث في ذلك أمام المهتمّين من بعدنا بمعالجة هذا الموضوع.

قائمة المراجع

- ابن خلدون، عبد الرحمن (لا تاريخ). مقدّمة العلاّمة ابن خلدون (روجعت الطّبعة وقوبلت على عدّة نسخ بمعرفة لجنة من العلماء). دار نوبليس ودار الفكر.

- أبو جادو، صالح محمّد علي. (1998). علم النّفس التّربويّ (الطّبعة الأولى). عمّان، الأردن: دار المسيرة.

- بدران، شبل.(2001). الأصول الفلسفيّة للتّربية (الطّبعة الأولى). الإسكندريّة، مصر: دار المعرفة الجامعيّة.

- البستانيّ، فؤاد إفرام. (1960). (لا طبعة). بيروت، لبنان: دائرة المعارف.

- البعلي، فؤاد. (1997). ابن خلدون وعلم الاجتماع الحديث (الطّبعة الأولى). دمشق، سوريا: دار المدى للثّقافة.

- الجسماني، عبد العلي. (1994). علم النّفس وتطبيقاته الاجتماعيّة والتّربويّة (الطّبعة الأولى). بيروت، لبنان: الدّار العربيّة للعلوم.

- جوليا، ديديه. (1992). قاموس الفلسفة (الطّبعة الأولى). بيروت: مكتبة أنطوان.

- الحصري، ساطع. (1961). دراسات عن مقدّمة ابن خلدون (طبعة موسّعة). مصر: مكتبة الخانجي.

- الرّشدان، عبدالله وجعنيني، نعيم. (2002). المدخل إلى التّربية والتّعليم (الطّبعة الرّابعة). عمّان، الأردن: دار الشّروق.

- روسو، جان جاك. (1956). إميل أو التّربية (لا طبعة). مصر: دار المعارف.

- شبشوب، أحمد. (1986). علوم التّربية (الطّبعة الأولى). تونس، تونس: لا دار.

- شمس الدّين، عبد الأمير. (1986). الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق (الطّبعة الثّانية). بيروت، لبنان: دار اقرأ.

- عاقل، فاخر. (1985). التّربية قديمها وحديثها (الطّبعة الرّابعة). بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.

- عبد المولى، محمود. (1988). ابن خلدون وعلوم المجتمع (الطّبعة الثّالثة). تونس، تونس: الدّار العربيّة للكتاب.

- قمير، يوحنّا. (1966). مقدّمة ابن خلدون (الطّبعة الثّالثة). بيروت، لبنان: منشورات المطبعة الكاثوليكيّة.

- مترو، بول. (1949). المرجع في تاريخ التّربية (الطّبعة الأولى). القاهرة، مصر: مكتبة النّهضة المصريّة.

- المليجي، حلمي. (2000). علم النّفس المعاصر (الطّبعة الثّامنة). بيروت، لبنان: دار النّهضة العربيّة.

- النّجّار، فريد. (1980). تطوّر الفكر التّربويّ (لا طبعة). بيروت، لبنان: منشورات المركز التّربويّ للبحوث والإنماء. الجزء الثّاني.

- نصّار، ناصيف. (1994). الفكر الواقعيّ عند ابن خلدون (الطّبعة الثّالثة). بيروت، لبنان: دار الطّليعة.

- نصر، سميحة. (2006). العقاب لضبط السّلوك. الملفّ التّربويّ، (12)، 5-6.

- يعقوب، غسّان. (1994). تطوّر الطّفل عند بياجيه (الطّبعة الرّابعة). بيروت، لبنان: دار الكتاب العالميّ.

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 03، العدد 11
ISSN: 2701-9233

تصميم الاستبانة الكميّة وضوابط قبولها

د. سوزان جمعة يعقوب

باحثة في العلوم السياسية - الأردن

الايميل: suzan.yacoub2022@gmail.com

Orcid No.: https://orcid.org/0009-0001-2092-6770

Designing The Quantitative Questionnaire and Its Acceptance Criteria

Dr. Suzan Joma'a Yacoub
Researcher in Political Science – Jordan
Email : suzan.yacoub2022@gmail.com
.ORCID No. https://orcid.org/0009-0001-2092-6770

ملخص

هدف البحث إلى عرض خطوات تصميم استبانة البحث وبيان أهم ضوابط قبولها كأداة لجمع بيانات البحث. وقد أظهرت النتائج في ضوء المنهج الوصفي الذي اتبعه البحث أن تصميم الاستبانة يتضمن خطوات أساسية من أبرزها مراجعة الأدب النظري بما فيه المقاييس السابقة لصياغة تعريفات إجرائية لمتغيرات البحث من أجل قياس هذه المتغيرات، بالإضافة إلى ضمان جودة الاستبانة على أساس آراء المحكمين لضمان صدق محتوى الاستبانة، واستخدام مؤشر إحصائي مثل معامل كرونباخ ألفا لاختبار ثبات الاستبانة. وقد خلص البحث إلى ضرورة قياس متغيرات البحث وأبعادها بصورة سليمة بالإعتماد على الأدب النظري، واستخدام عدد كافٍ ومتوازن من الفقرات. علاوة على ذلك يجب صياغة الفقرات بصورة سليمة بحيث تتضمن الفقرة الواحدة فكرة واحدة، وألاّ تحتمل الفقرة الواحدة أكثر من معنى واحد. وأخيرًا، توزّع استبانة البحث على عينة استطلاعية تتكون من 30 – 50 فرد من أجل تقييم وضوح الاستبانة وحساب درجة ثباتها. بناءً على هذه الاستنتاجات، يُطلب من الباحثين الاهتمام بجودة الاستبانة قبل جمع البيانات، كما يُطلب منهم إجراء أبحاث تعرض طرق أخرى للتحقق من صدق الاستبانة وثباتها.

الكلمات المفتاحية: البحث الكمي؛ الاستبانة؛ صدق الاستبانة؛ ثبات الاستبانة.

Abstract

The aim of this paper was to highlight the steps of designing a quantitative questionnaire and its crucial acceptance criteria as a tool to gather research data. Following the descriptive method, the results revealed key steps such as reviewing the

extant literature, including previous measures, to formulate relevant operational definitions of research variables upon which good items are articulated to measure such variables. In addition to assuring questionnaire quality on the basis of the opinions of a panel of experts to ensure questionnaire content validity and using a statistical indicator such as Cronbach's alpha coefficient to test questionnaire reliability. Basically, it was concluded that research variables should be measured on a scientific accurate basis through a review of the appropriate literature, and using enough and balanced number of items to assess research variables and their dimensions. Moreover, the items should be soundly worded using one idea for each item and no one item should assume more than one meaning. Finally, the initial version of the questionnaire is distributed to a pilot sample consists of 30-50 members to evaluate questionnaire clarity and its reliability degree. Based on these conclusions, researchers are required to pay a great attention to questionnaire quality before collecting research variables. Likewise, further researches are required to show other methods of checking questionnaire validity and reliability .

Keywords: Quantitative research: questionnaire validity; questionnaire reliability.

مقدمة

الصفة المشتركة بين البحوث العلمية، وإن كانت مختلفة من حيث نوعها وأهدافها والظواهر التي تتناولها، هي جمع بيانات وتحليلها. وتُعد الاستبانة (Questionnaire) من أهم أدوات جمع البيانات التي يستعملها الباحثون عند إجراء البحوث الكميّة التي تقوم على جمع بيانات رقمية وتحليلها لوصف ظاهرة أو تفسيرها بلغة الأرقام. والاستبانة هي مجموعة من الأسئلة أو المؤشرات التي يضعها الباحث لقياس متغيرات البحث؛ إذ يُطلب من المستجيبين الإجابة عن تلك الأسئلة لتقدير درجات المتغيرات من وجهة نظرهم والتعرف إلى العلاقات بينها. لذا، من الضروري أن تكون الاستبانة مصممة بطريقة سليمة؛ لأن جمع بيانات غير ملائمة يؤدي إلى تقديم نتائج غير دقيقة أو مضللة. ويقصد بسلامة التصميم هنا أن تُبنى الاستبانة وفق معايير منهجية تجعل منها أداة صادقة وموثوقة. وعليه، جاءت صياغة إشكالية البحث بالسؤال التالي: ما ضوابط تصميم استبانة البحث وقبولها لجمع البيانات؟ . ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال، يهدف البحث إلى التعريف بمتغيرات البحث وبيان كيفية قياسها أولاً، بالتركيز على أقسام الاستبانة ومجالاتها، وكيفية صياغة فقراتها، ثم عرض طريقة التحقق من صدق الاستبانة واستخراج درجة ثباتها. وتكمن أهمية هذا البحث في تقديم ما يُفيد الباحثين لبناء استبانة البحث بطريقة سليمة، وشرح ضوابط قبولها قبل البدء بجمع البيانات، خاصة في ظل نقص الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع. كما ينطوي البحث على أهمية تطبيقية تتمثل في ضمان دقة البيانات التي يجمعها الباحث قبل البدء بتحليلها لأن إعادة جمع البيانات غير ممكنة في كثير من الحالات بسبب الوقت والتكلفة والجهد التي ترافق عملية جمع البيانات.

1. متغيرات البحث وقياسها

تتكون متغيرات البحث من نوعين أساسيين هما: المتغيرات المستقلة (Independent Variables)، والمتغيرات التابعة (Dependent Variables). والمتغير المستقل هو الذي يُفترض فيه، إن كان فاعلاً، أن يترك أثرًا في غيره، أما المتغير التابع فهو الذي يتأثر بالمتغير المستقل. وتُقاس متغيرات البحث سواء أكانت متغيرات مستقلة أم تابعة بطريقتين. إحداهما: قياس المتغير بوصفه متغيّرًا كاملاً من دون تجزئته إلى أبعاد (Dimensions)، نحو: قياس متغير "الثقافة السياسية" ككل بوضع مجموعة من الأسئلة أو المؤشرات التي تقيس هذا المتغير دون تصنيف عناصره الداخلية وتعيين حدود فاصلة بينها. والثانية: قياس المتغير بتجزئته إلى أبعاد، كقياس متغير "الثقافة السياسية" بأبعاد محددة، مثل: المشاركة السياسية، والمعرفة السياسية، والقيم السياسية (العواملة وشنيكات، 2012، ص 326)، أو قياس متغير "قيم المواطنة" بعدّة أبعاد، مثل: قيم التسامح واحترام الآخر، وقيم الولاء والانتماء، والقيم العلمية، والقيم السياسية، ووضع أسئلة خاصة تقيس كل بعد من تلك الأبعاد (الشويحات، 2019، ص 320).

1.1 أقسام الاستبانة ومجالاتها

تُعرف الاستبانة بأنها أسلوب جمع البيانات من أفراد المجتمع أو العينة المختارة منه من خلال توجيه مجموعة من الأسئلة بهدف التعرف إلى وجهات نظر أفراد المجتمع أو العينة بشأن حقائق معيّنة (شلبي، 1997، ص 242). وتتكون الاستبانة غالبًا من قسمين. الأول: قسم الخصائص الديمغرافية، ويعرض خصائص أفراد عينة البحث، مثل: العمر، والمستوى التعليمي، والمركز الوظيفي. والثاني: قسم قياس المتغيرات، ويتضمن أسئلة أو فقرات مصمّمة لقياس متغيرات البحث.

وفيما يلي يعرض الشكل (1) قسم الخصائص الديمغرافية المصمم لجمع بيانات حول ثلاث متغيرات هي: العمر، والمستوى التعليمي، والمركز الوظيفي. ويتضح من الجدول تصنيف كل متغير إلى عدد من الفئات التي يُطلب من المستجيب اختيار الفئة التي تلائم عمره، ومستواه التعليمي، ومركزه الوظيفي.

أرجو التكرم بوضع العلامة (✓) في المربع المجاور بما يتفق والخصائص الديمغرافية الخاصة بك.					
العمر	الإجابة	المستوى التعليمي	الإجابة	المركز الوظيفي	الإجابة
20 – أقل من 30 سنة		ثانوية عامة		موظف	
30 – أقل من 40 سنة		دبلوم متوسط		مساعد رئيس قسم	
40 – أقل من 50 سنة		بكالوريوس		رئيس قسم	
أكثر من 50 سنة		دراسات عليا		مدير	

الشكل (1). تصميم قسم الخصائص الديمغرافية في استبانة البحث

أما الشكل (2) فيبيّن القسم الثاني من استبانة مصممة لجمع بيانات حول متغير مستقل، ويتضح منه استعمال (5) فقرات لقياس المتغير المستقل بوصفه متغيرًا كاملاً بمقياس له (5) درجات هي: موافق بشدّة، موافق، مُحايد، غير موافق، وغير موافق بشدّة، يُطلق عليه مقياس ليكرت الخماسي (Likert 5-point scale).

أرجو التكرم بوضع العلامة (✓) في المربع الأنسب الذي يعكس درجة موافقتك على كل فقرة من فقرات الاستبانة.						
المتغير المستقل:		درجات المقياس				
رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	...					
.2	...					
.3	...					
.4	...					
.5	...					

الشكل (2). تصميم قسم قياس متغير مستقل في استبانة

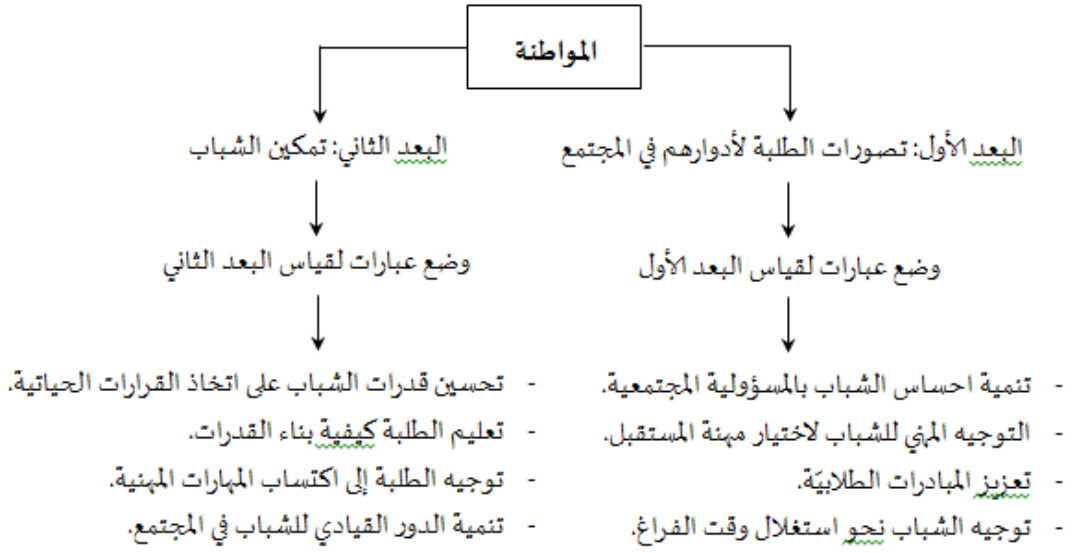
ويستعمل الباحث النموذج الوارد في الشكل (2) إذا أراد قياس متغير مستقل أو تابع بتجزئته إلى بعدين أو أكثر؛ إذ يستخدم عدد من الفقرات لقياس البعد الأول من أبعاد المتغير المستقل، ويستخدم كذلك عدد من الفقرات لقياس البعد الثاني من أبعاد المتغير نفسه، كما يظهر في الشكل (3) الآتي الذي يُبيّن أن الباحث استخدم (4) فقرات لقياس البعد الأول من أبعاد المتغير المستقل، وكذلك (4) فقرات لقياس البعد الثاني من أبعاد المتغير المستقل.

ومما يجب التذكير به أن الباحث يحدد متغيرات البحث ويصنّفها كمتغيرات مستقلة أو تابعة إذا كان بصدد تحديد طبيعة العلاقة بين هذه العلاقات، كأن يكون مهتمًا بتعيين العلاقة الارتباطية بين المتغير المستقل والمتغير التابع، أو مهتمًا بالكشف عن طبيعة العلاقة التأثيرية بين هذين المتغيرين. وهذا يعني أن الباحث يقيس متغير أو متغيرات البحث دون الحاجة إلى تصنيفها بأنها متغيرات مستقلة أو تابعة في كثير من الحالات التي لا يسعى فيها إلى

بيان طبيعة العلاقة بين المتغيرات؛ بل يحاول التعريف بمدى توافر ظاهرة معينة في مجتمع بحثي محدد، مثل: درجة امتلاك طلبة الجامعة لقيم المواطنة.

2.1 صياغة فقرات الاستبانة

يتناول هذا الفرع كيفيّة صياغة أسئلة الاستبانة أو فقراتها بعرض مثال حول "دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبتها"، كما يظهر في الشكل (3)، مع ملاحظة أن الباحث اختار قياس متغير المواطنة بتجزئته إلى بعدين هما: تصورات الطلبة لأدوارهم في المجتمع، وتمكين الشباب.



الشكل (3). تحديد فقرات استبانة لقياس مفهوم المواطنة

يوضح الشكل (3) أن المتغير محل البحث هو المواطنة، وقد اختار الباحث قياسه باستعمال (4) فقرات لقياس البعد الأول وكذلك (4) فقرات لقياس البعد الثاني. ومما يُذكر أن الباحث يختار عبارات قياس المتغيرات بالرجوع إلى الأدب النظري والمقاييس السابقة التي صمّمها باحثون آخرون لقياس المفهوم محل البحث. ويمكن صياغة العبارات السابقة الواردة في الشكل (3) على النحو الآتي:

- تُتيح لي الجامعة فرصة المشاركة في الأعمال التطوعية التي تنمّي إحساسي بالمسؤولية المجتمعية.
- تحظى المبادرات الطلابية التي أشارك فيها بدعم كبير من الجامعة.
- أتلقى توجيهًا مهنيًا يساعدني على اختيار مهنتي المستقبلية.
- أمامي فرص وأنشطة عديدة لاستغلال وقت فراغي.

- توفر لي الجامعة بيئة تضمن لي المشاركة الفاعلة في المجتمع.
- أشارك في برامج ورشات عمل تساعدني على تعلم كيفية اتخاذ قرارات حياتي.
- توفر لي الجامعة فرص التدريب التي تُكسبني مهارات جديدة.
- أشارك في أنشطة جامعية تعزز مهاراتي القيادية.

ويُبيّن الشكل (4) كيفيّة استعمال تلك الفقرات لقياس مفهوم المواطنة بعد تجزئته إلى بُعدين.

أرجو التكرم بوضع العلامة (✓) في المربع الأنسب الذي يصف درجة موافقتك على الفقرة.						
البعد الأول: أدوار الطلبة في المجتمع		درجات المقياس				
رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	تُتيح لي الجامعة فرصة المشاركة في الأعمال التطوعية التي تنمّي إحساسي بالمسؤولية المجتمعية					
.2	تحظى المبادرات الطلابية التي أشارك فيها بدعم كبير من الجامعة.					
.3	أتلقى توجيهًا مهنيًا يساعدني على اختيار مهنتي المستقبلية.					
.4	أمامي فرص وأنشطة عديدة لاستغلال وقت					

	فراغي.					
البعد الثاني: تمكين الشباب		درجات المقياس				
رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	توفر لي الجامعة بيئة تضمن لي المشاركة الفاعلة في المجتمع.					
.2	أشارك في برامج ورشات عمل تساعدني على تعلم كيفية اتخاذ قرارات حياتي.					
.3	توفر لي الجامعة فرص التدريب التي تُكسبني مهارات جديدة.					
.4	أشارك في أنشطة جامعية تعزز مهاراتي القيادية.					

الشكل (4). استبانة قياس مفوم المواطنة

ومما يجب الانتباه عليه ضرورة أن يوضح الباحث ضمن اصطلاحات البحث كيفية قياسه لهذا المفهوم من خلال عرض التعريف الإجرائي الذي يُقصد به تحويل المفهوم إلى متغير قابل للقياس.

2- صدق الاستبانة وثباتها

تُعد الاستبانة ترجمة للتعريف الإجرائي للمفهوم بصورة أسئلة أو فقرات، ويجب أن تتصف الاستبانة بخاصيتين هما: الصدق والثبات (Greco et al., 1987; Drost, 2011). ويُعرف صدق أداة جمع بيانات البحث (Validity) بأنه وصف يُشير إلى أن فقرات الاستبانة تقيس المفهوم الذي وُضعت لقياسه بصورة دقيقة. وهذا يعني أن فقرات الاستبانة في المثال السابق تقيس مفهوم المواطنة لا مفهوم آخر لأنها تعكس أبعاده بصورة دقيقة. أما ثبات أداة

البحث (Reliability) فهو الحصول على نتائج متشابهة في كل مرة تُستعمل فيها الأداة (Bolarinwa, 2017). وفيما يلي توضيحًا لطرق التحقق من صدق الاستبانة وثباتها.

1-2 صدق الاستبانة

تُوصف الاستبانة بالصدق إذا كانت تقيس المفهوم بصورة دقيقة، ويمكن تفسير هذه العبارة بالتعرف إلى بعض خصائص الاستبانة، نحو: أن يتضمن كل سؤال من أسئلتها فكرة واحدة، وألاّ يحتمل السؤال الواحد أكثر من إجابة أو معنى، وأن تكون أسئلتها واضحة، وأن ترتبط أسئلتها بمشكلة البحث (شلبي، 1997، ص 248). ولا بد أن ينتبه الباحث على مسألتين مهمتين هما: قياس خصائص المتغير بالتركيز على عناصره، وتحقيق التوازن عند قياس أبعاد المتغير. ومثال المسألة الأولى قياس تصورات الطلبة لأدوارهم في المجتمع، كما ظهرت في الاستبانة الموضّحة في الشكل (4) السابق، من خلال أربعة عناصر هي: المشاركة في الأعمال التطوعية، والمبادرات الطلابية، والتوجيه المهني، واستثمار وقت الفراغ، وهذا يعني أن إضافة أي عنصر جديد لهذه العناصر يجب أن يكون له صلة وثيقة بأدوار الطلبة في المجتمع. ويأتي التعرّف إلى عناصر كل مفهوم بالرجوع إلى الأدب النظري للوقوف على ما كتبه أهل العلم عنه. أما تحقيق التوازن عند قياس أبعاد المتغير الواحد فيُقصد به ألاّ يضع الباحث (6) أسئلة مثلاً لقياس البعد الأول، وسؤال واحد لقياس البعد الثاني.

ويُقاس صدق الاستبانة بمدخلين: المدخل النظري، والمدخل العملي. ومن الطرق الشائعة في المدخل النظري: صدق المحتوى (Content Validity)، أما طرق المدخل العملي فهي عديدة من أبرزها الصدق العاملي (Factor Validity). وتقوم طريقة صدق المحتوى على عرض الاستبانة قبل استعمالها لجمع البيانات على عدد من المحكّمين (A panel of experts) لتقييم محتواها وملاءمة أسئلتها لقياس المتغير. وتُشير بعض الدراسات إلى ضرورة ألاّ يقل عدد المحكمين عن سبعة محكمين (Parsian & Dunning, 2009). ويُرفق الباحث مع الاستبانة التي يقدمها للمحكم نموذجًا يوضّحه الشكل (5) التالي.

رقم الفقرة	تقييم المحكم			ملاحظات المحكم
	ملائمة	ملائمة إلى حد ما	غير ملائمة	
.1				
.2				
.3				

.4				

الشكل (5). نموذج تقييم المحكم للاستبانة

يُبيّن الشكل (5) نموذج التقييم الذي يضع فيه المحكم درجة تقييمه لكل فقرة من فقرات الاستبانة وملحوظاته. ومن الملحوظات الشائعة التي يضعها المحكمون عادة: إعادة صياغة الفقرة لأنها غير واضحة المعنى، أو إلغاء فقرة لأنها لا تمت للمتغير بصلة؛ أي أنها لا تقيس المتغير، أو حذف فقرة لأنها تتضمن معنى مكرر في فقرة أخرى. ويبدأ الباحث بتدوين نتائج تقييم المحكمين في نموذج واحد يعرضه الجدول (1) بافتراض أن عدد المحكمين كان أربعة والحصول على النتائج التالية.

الجدول (1). نتائج تحليل صدق الاستبانة بحسب ملحوظات المحكّمين

رقم الفقرة	عدد المحكمين ونتائج تقييم الفقرات				عدد الموافقات الكلية	قيمة مؤشر صدق المحتوى *
	1	2	3	4		
.1	✓	✓	✓	-	3	0.75 = 4 / 3
.2	-	✓	✓	✓	3	0.75 = 4 / 3
.3	✓	✓	✓	✓	4	1 = 4 / 4
.4	✓	✓	-	✓	3	0.75 = 4 / 3
المتوسط الكلي لقيم مؤشر صدق المحتوى						0.812 = 4 / 3.25

* قيمة مؤشر صدق المحتوى = عدد الموافقات الكلية / عدد المحكمين

** المتوسط الكلي لقيم مؤشر صدق المحتوى = مجموع قيم المؤشر / عدد الفقرات

تُشير النتائج في الجدول (1) إلى أن الفقرة (1) حازت على موافقة المحكّمين (1، 2، 3)، والفقرة (2) حصلت على موافقة المحكّمين (2، 3، 4). ووافق جميع المحكّمين على الفقرة (3)، أما الفقرة (4) فقد حصلت على موافقة المحكّمين (1، 2، 4). وعليه، جاء عدد الموافقات على الفقرات (1، 2، 4) ثلاث موافقات، أما الفقرة (3) فقد بلغ عدد الموافقات الكلية عليها (4) موافقات. وبقسمة مجموع قيم المؤشر (0.75+1+0.75+0.75) على عدد الفقرات

(4) بلغ المتوسط الكلي لمؤشر صدق المحتوى (0.812) أي حوالي (81%)، وهي نسبة مقبولة لأنها أكثر من (80%) (Polit & Beck, 2006). وهذا يعني أن الاستبانة تتسم بالصدق، ويمكن استعمالها لجمع البيانات لأنها حازت على نسبة موافقة من المحكمين لا تقل عن (80%).

2-2 ثبات الاستبانة

الطريقة الإحصائية الشائعة لحساب ثبات الاستبانة هي ثبات الاتساق (Reliability Consistency)، ويُقصد بها التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة؛ أي: مدى توافق إجابات أفراد العينة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة. ومثال ذلك، إذا جاءت إجابات جميع أفراد العينة عن الفقرة (1) "موافق بشدّة" أو "موافق" باستثناء فرد واحد جاءت إجابته "غير موافق بشدة" فإن هذه الإجابة تُعد متطرفة (Extreme Value) لأنها تُقلل من درجة الاتساق الداخلي لإجابات الأفراد. ويُحسب الاتساق الداخلي إحصائيًا باستخراج معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha Coefficient) الذي يُرمز له بالرمز ألفا (α) باستخدام أحد البرامج الإحصائية مثل برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM SPSS). ويُشترط أن تكون قيمة معامل كرونباخ ألفا (0.70) أو أكبر (Sydorenko, 2012). ويجب الانتباه على مسألتين مهمتين عند حساب ثبات الاستبانة هما: ألاّ يكون عدد فقرات الاستبانة أقل من (10) فقرات لأن ذلك يقلل من قيمة كرونباخ ألفا، وإعطاء الفقرات المصوغة بطريقة سلبية ترميز عكسي، مثل: "لا أشارك في أنشطة جامعية تعزز مقدرتي على اكتساب المهارات المهنية"، إذا جاءت الإجابة "غير موافق بشدة" فإن ذلك يعني أن الطالب يُشارك في تلك الأنشطة، وهذا يعني أن تأخذ درجة الموافقة هنا (5) بدلاً من (1). ومما يُذكر أن رموز الإجابة عند إدخال البيانات إلى برنامج التحليل الإحصائي تأتي على النحو الآتي: تأخذ الإجابة "موافق بشدة" الرمز (5)، والإجابة "موافق" الرمز (4)، والإجابة (محايد) الرمز (3)، والإجابة (غير موافق) الرمز (2)، والإجابة (غير موافق بشدة) الرمز (1). ويتم إدخال البيانات في شاشة إدخال البيانات في البرنامج الإحصائي باستخدام هذه الرموز.

3- الخاتمة

هدف البحث إلى بيان كيفية بناء استبانة بغرض القياس الكمي لمتغير أو متغيرات محددة والتأكد من صدقها وثباتها بتطبيق المنهج الوصفي من خلال عرض خطوات بناء الاستبانة وبيان ضوابط قبولها. وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

- تُقاس متغيرات البحث، سواء أكانت مستقلة (المتغيرات المؤثرة) أم تابعة (المتغيرات المتأثرة)، بوصفها متغيرات كاملة أو بتجزئتها إلى بعدين أو أكثر.

- تُستعمل الاستبانة لقياس المتغيرات الكمية، وهي أداة تتكون غالبًا من قسمين، يُخصص الأول منها لجمع بيانات حول الخصائص الديمغرافية لأفراد عينة البحث، ويتضمن الثاني فقرات لقياس متغيرات البحث.

- تُصاغ فقرات الاستبانة بطريقة إخبارية واضحة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والمقاييس السابقة التي تساعد على تعيين العبارات السليمة لقياس المتغير ككل أو لقياس أبعاده.

- يتحقق الباحث من صدق الاستبانة وثباتها قبل البدء بجمع البيانات لضمان صدق محتواها واتساق فقراتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في موضوعها، واستخراج المؤشر الاحصائي الدال على ثباتها، مثل معامل كرونباخ ألفا.

وقد خلُص البحث في ضوء هذه النتائج إلى أن بناء الاستبانة بصورة سليمة عمل أساسي ضمن عملية البحث الكمّي لأنها أداة جمع البيانات التي تُبنى عليها نتائج البحث، لذا يجب مراعاة بعض الضوابط التي تجعل منها أداة مقبولة لجمع البيانات وهي:

- مراجعة الأدب النظري والمقاييس السابقة إن وجدت من أجل وضع فقرات تقيس المتغيرات على أساس علمي دقيق.

- مراعاة وضع عدد كاف من الفقرات لقياس المتغير كمتغير كامل لتغطية جميع عناصره، ومراعاة التوازن بين عدد الفقرات عند قياس المتغير بصورة مجزأة إلى أبعاد.

- وضوح عبارات الاستبانة بالتركيز على فكرة واحدة لكل فقرة، وألاّ تحتمل الفقرة الواحدة أكثر من معنى.

- توزيع الاستبانة بصورتها الأولية بعد الانتهاء من صدق المحكمين على عينة استطلاعية (30-50 فرد) من خارج العينة الأصلية من أجل تقييم وضوح فقراتها وحساب درجة ثباتها، ثم اخراج الاستبانة في صورتها النهائية في ضوء هذا التوزيع الاستطلاعي.

وعليه، يوصي البحث بضرورة العناية بتصميم استبانة البحث الكمي من خلال عدم البدء بتصميم الاستبانة إلاّ بعد التعرف على المفاهيم النظرية للمتغيرات بصورة دقيقة من أجل صياغة تعريفات إجرائية تُبيّن كيفية قياسها، ثم وضع الفقرات التي تعكس ما ورد في تلك التعريفات الإجرائية، كما يوصي البحث بمراجعة الاستبانات السابقة مع إمكانية اختيار إحداها إذا كانت تلائم البحث، مع مراعاة ذكر مصدرها وتوثيقه، وإعادة التحقق من صدقها وثباتها باستخدام عينة استطلاعية. وأخيرًا، يوصي البحث بإجراء أبحاث تتناول طرق أخرى للتأكد من صدق الاستبانة وثباتها مثل التحليل العاملي، وأبحاث تُبيّن العلاقة بين تصميم الاستبانة والأساليب الإحصائية المتبعة لتحليل بياناتها.

قائمة المراجع

- شلبي، محمد، المنهجية في التحليل السياسي: المفاهيم، والمناهج، والاقترابات، والأدوات. الجزائر: جامعة الجزائر، 1997.

- الشويحات، صفاء نعمة. دور كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة في ضوء بعض المتغيرات. دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 46(2)، 311-329، 2019.

- العواملة، عبد الله أحمد ، وشنيكات، خالد حامد (2012). درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية بمفهوم الثقافة السياسية وأبعادها. الجامعة الأردنية، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 39(2)، 325-346، 2012.

- Bolarinwa, O. A. (2017). Principles and methods of validity and reliability testing of questionnaires used in social and health science researches. Niger Postgrad Med. J., 22, 195-201, 2017.
- Drost, E. A. Validity and reliability in social science research. Education Research and Perspectives, 38 (1), 105-123, 2011.
- Greco, Linda, Walop, Wikke and McCarthy, Richard. Questionnaire development, validity and reliability. CMAJ, 136, 699-700, 1987.
- Parsian, N. and Dunning, T. Developing and validating a questionnaire to measure spirituality: A psychometric process. Global Journal of Health Science, 1 (1), 2-11, 2009.
- Polit, D. and Beck, C. The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. Research in Nursing & Health, 29, 489-497, 2006.
- Sydorenko, Tetyana. Evaluating the validity and reliability of the diversity Icebreaker questionnaire. A Master Degree in Business Administration, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, 2012 .

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 03، العدد 11
ISSN: 2701-9233

أسباب ضعف التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم

عبدالسلام سالم مسعود البوسيفي

قسم السمع والنطق – كلية التقنية الطبية صرمان – جامعة صبراتة

z1843795@gmail.com

الملخص:

يعاني الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من مشاكل وصعوبات كبيرة قد تعيق الطالب والمعاق سمعيا بشكل عام على العيش حياة طبيعية كأقرانهم العاديين وخصوصا على الجانب الاجتماعي والأكاديمي وعلى مستوى التحصيل الدراسي، حيث تعيق الإعاقة السمعية على الاستيعاب والفهم، كما تلعب بعض العوامل الأخرى دورا بارزا في ضعف التحصيل الدراسي لدى هذه الفئة، لذلك عكف الكثير من الباحثين والمهتمين بهذه الفئة بإجراء العديد من الدراسات التي تبحث في هذا الجانب، ومن ضمن تلك الدراسات هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، بعينة بلغت (50) معلم ومعلمة من معلمي ذوي الإعاقة السمعية، كما استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كذلك استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، كما استخدمت الدراسة لبلوغ أهدافها عددا من الأساليب الإحصائية منها المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل الثبات ألفاكرونباخ، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، واختبار (ت) وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن توافق كبير جدا من قبل أفراد عينة الدراسة على عدد من الأسباب التي تؤدي لضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية منها ما هو متعلق بالطالب نفسه، ومنها ما هو متعلق بالمنهج الدراسي ومنها ما هو متعلق بالمعلم، كما اسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

الكلمات المفتاحية: الصم – ضعاف السمع- التحصيل الأكاديمي

Abstract:

Students with hearing disabilities suffer from major problems and difficulties that may hinder the hearing-impaired student in general from living a normal life like their normal peers, especially on the social and academic aspects and at the level of academic achievement, as hearing disability hinders comprehension and understanding, and some

other factors also play a prominent role in poor achievement. academic achievement among this group, so many researchers and those interested in this group have conducted many studies examining this aspect, and among those studies is this study, which aims to identify the reasons that lead to the low level of academic achievement among deaf and hard-of-hearing students, with a sample of (50) male and female teachers with hearing disabilities. This study also used the descriptive analytical approach. The study also used the questionnaire as a tool for collecting data and information. To achieve its goals, the study also used a number of statistical methods, including the arithmetic mean, the standard deviation, the relative weight, and the Pearson correlation coefficient. The alpha-Cronbach reliability coefficient, the reliability coefficient using the split-half method, and the t-test. The results of this study resulted in a very large agreement among the study sample members on a number of reasons that lead to poor academic achievement among students with hearing disabilities, including those related to the student himself, including What is related to the school curriculum, including what is related to the teacher. The results of the study also resulted in the absence of statistically significant differences in the level of responses of the study sample members, which is attributed to the gender variable (males/females).

المقدمة:

يرتبط التعليم بشكل أو بأخر بحاسة السمع، فالإنسان يتعلم معظم المهارات التي يحتاجها في الحياة من خلال حواسه ومن أهمها حاسة السمع، ومن ضمن تلك المهارات تعلم اللغة، التي لا يستطيع الإنسان تعلمها الا بالتقليد، والذي لا يتأتى إلا من خلال حاسة السمع.

فقدرة الانسان على فهم المؤثرات الصوتية التي من حوله ومعرفة دلالاتها ترتبط ارتباطا كليا بسلامة حاسة السمع، والعضو المسؤول عنها وهو الأذن وما يتبعها من عمليات نقل وتحليل وتخرين لتلك الأصوات (المختار، 2001، ص:13). فالنمو المعرفي والاجتماعي للإنسان وخصوصا في مراحل نمو الإنسان الأولى، يبدا بتفاعل الفرد مع ما يسمعه من الأصوات، كما يبدأ في تعلم المهارات التي تساعده على التواصل مع البيئة المحيطة به، لذلك فمن أهداف التربية الخاصة هو الرفع من كفاءة الطالب المعاق وتنمية مهاراته وقدراته أسوة بأقرانهم العاديين. (الموسوي، 2000، ص:82) حيث تؤثر الإعاقة السمعية على تحصيلهم الدراسي، وذلك لأن التحصيل الدراسي يعتمد إلى حد كبير على الجوانب اللفظية وبدرجة قليلة على الأداء العملي.(الزغبي، 2003، ص: 142) . كما اشار مورس (moores2008) ان الاشخاص المعاقين سمعياً هم اشخاص لا توجد لديهم عيوب ذكائية فلا توجد محددات لقدراتهم المعرفية، كما انه لا توجد أدلة تؤكد أن تطورهم المعرفي والذكائي هو اقل من الاشخاص السامعين، فالأشخاص المعاقون سمعياً يقومون بالوظائف المعرفية ضمن الطبيعي للذكاء ويظهرون نفس

التباين في امتلاك القدرات العقلية مثل الموجودة لدى الأشخاص السامعين، والتحصيل التربوي للطلبة المعاقين هو بالأساس مشكلة لغوية، ويعتمد على القدرة علي التواصل مع الاشخاص الآخرين، وعموماً فان الاطفال المعاقين سمعيا من ذوي الذكاء الطبيعي يعانون من تخلف اكاديمي شديد ناتج عن صعوبات في التعبير، فالإعاقة السمعية تؤثر سلباً عن المهارات اللغوية، واللفظية ويظهر أن الطلبة المعاقين سمعياً سوف يعانون من مهارات قراءة ضعيفة بسبب ان القراءة مبنية بالأساس علي النطق(الزريقات، 2009، ص: 222-223)

وعلي الرغم من ان ذكاء الطلاب المعوقين سمعياً ليس منخفضاً إلا ان التحصيل العلمي عموماً منخفض بشكل ملحوظ عن تحصيل الطلاب العاديين، فغالباً ما يعاني هؤلاء الطلاب وبخاصة الصم منهم من مستويات مختلفة من التأخير او التخلف في التحصيل الاكاديمي عموما وبوجه خاص في التحصيل القرائي، وذلك امر واضح حيث ان الاثر الاكبر للإعاقة السمعية هو ذلك المتعلق بالضعف اللغوي الأمر الذي يقود بدوره الي التأثير سلبياً علي التحصيل في القراءة، وقد أفادت دراسات عديدة بأنه كلما زادت المتطلبات اللغوية ومستوي تعقيدها اصبحت قدرة الطلاب المعوقين سمعياً على التحصيل أضعف، وتظهر الدراسات في دول العالم المختلفة أن مستوي التحصيل الاكاديمي لدي معظم الراشدين الصم لا يتعدى مستوي تحصيل الطلاب العاديين في الرابع او الخامس الابتدائي، ومما ينبغي التنويه اليه هنا هو ان ذلك لا يعني بالضرورة ان الاشخاص الصم لا يستطيعون تحقيق مستويات أعلى من التحصيل (الخطيب، 2008، ص: 82) كما كشفت نتائج بعض البحوث ايضاً عن ان الاطفال الصم من اباء صم تكون درجة تعليمهم القرائي اعلي من أقرانهم الصم من اباء عاديين وفسرت هذه النتيجة علي اساسان الاباء الصم يكون بإمكانهم التواصل مع ابنائهم بطرق اخري بديلة مناسبة كلغة الاشارة مما يساعدهم أكثر على التعلم (القريطي، 2005، ص: 320) وبعبارة اخري نلاحظ ان الاستنتاج العام الذي يخرج به المحلل لأدبيات التربية الخاصة المتعلقة بالتحصيل الاكاديمي للطلاب الصم هو ان المشكلات والصعوبات الاكاديمية تزداد مع ازدياد شدة الاعاقة السمعية، هذا مع العلم بان التحصيل الاكاديمي يتأثر بمتغيرات اخري غير شدة الاعاقة السمعية كالقدرات العقلية، والشخصية، والدعم الذي يقدمه الوالدين، والوضع الاقتصادي، والاجتماعي للأسرة. (الخطيب، 2008، ص: 83) ومن هذا المنطلق قام الباحث بإجراء هذه الدراسة لتسليط الضوء أكثر على هذا الجانب والتعرف اكثر على أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

مشكلة الدراسة:

يشكل التحصيل من أهم الحاجات النفسية التي يسعى المعاق لإشباعها، فهي من تجعل الطفل يحسن من سلوكه، كما وتدفعه إلى تنمية ثقته بنفسه وبالأخص اذا كان التعليم يوافق قدرات المعاق وامكانياته. (سليمان، ٢٠١٤، ص: ٥٦) حيث أن الطفل المصاب بالإعاقة السمعية لابد أن يعاني من بعض المشكلات التعليمية كبطء التعلم، وضعف القدرة على التحصيل، وتركيز الانتباه بالنسبة للطلاب العاديين، وذلك نظرا لتأخرهم في التعليم

عن الطالب العادي، وهذا ما يشكل عبئا ثقيلا على الأسرة والمدرسة على حد سواء(عبد العزيز، ٢٠٠٨، ص: ١٤٥) وهذا ما يجعل على مؤسسات التربية الخاصة مسؤولية تحسين قدرات الطفل المعوق، وزيادة ثقته بنفسه، وتنمية ذاته، ومحاولة حلحلت جميع مشكلاته والتكيف معها، والقضاء على جميع المشكلات التي يعاني منها كالقلق، والضغوط، وفقدان الأمل، وأيضا تنمية الاتجاهات الإيجابية مثل النجاح، والتفوق، والتفاؤل (الريماوي، ٢٠٠٨، ص :٣٧٢) حيث يعمل التحصيل الدراسي في المقام الأول على حصول الطلاب على المفاهيم والمعارف والحقائق والآراء والميول والمهارات التي تعتبر جزءاً من المقرر الدراسي داخل المؤسسة التربوية وذلك وصولاً للهدف الأعلى وهو تطوير قدراته المعرفية وإمكانياته المهارية واستعداداته العقلية وسماته الشخصية (العدل،١٩٩٦) حيث إن التحصيل الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع يمكن اعتباره بانه محصلة لتفاعل عدد من العوامل المعقدة سواء القابلة منها للتحكم والسيطرة أو غير القابلة لذلك مثل(القدرة على التواصل، والقدرة على مواجهة العقبات، كذلك مستوى الدافعية والرغبة في التعلم، والمهارات اللغوية لدى الطالب)، أو العوامل المتعلقة بالأسرة مثل (مستوى تعليم الوالدين، والوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وتواصل الأسرة مع الطالب الأصم أو ضعيف السمع) أو العوامل داخل المؤسسة التربوية مثل (البيئة المدرسية والخدمات المساندة المقدمة والبيئة الصفية).(Marshark ،Reed et al. 2008وقد أوضحت دراسة القحطاني (٢٠١٥) بعض المشكلات التعليمية التي تؤثر على التحصيل الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع كمحدودية قدراتهم ومهاراتهم اللغوية والمعرفية، وتدني مستوى دافعيتهم نحو التحصيل، وعدم ملائمة المناهج وطرق التدريس المتبعة لاحتياجات الطلاب الصم وضعاف السمع، إضافة إلى تدني كفاءة العاملين أو قلة المؤهلين من ذوي الخبرة للتعامل معهم داخل البيئة الصفية.

كما تثير المواد الدراسية الكثير من التحدي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وخصوصاً الحساب والقراءة، ويعد إلقاء المعلمين، والكتب الدراسية، هي الوسائل المستخدمة بكثرة عادة في إعطاء التعليمات للطلاب، حيث نلاحظ أن هذه الكتب تتطلب مستوى قرائياً وتحصيلياً أعلى من مستوى الطلاب ذوي الإعاقات، وبالإضافة إلى ذلك نجد أن المعلم غالباً ما يعاني بعض الصعوبات لتغطية جوانب من المقرر وذلك لارتباطها باختبارات نهاية العام وذلك بدلاً من التركيز على إتقان الطلاب للمفاهيم النقدية (Mastropieri, & Fontana ،2003) كما يعتقد معظم المعلمين أن لدى جميع الطلاب مهارات تنظيمية ودراسية مبدئية، لكي يكونوا متعلمين مستقلين فعلى سبيل المثال يتوقع المعلمون أن الطالب يستطيع أن يقرأ الكتاب المدرسي بنفسه، وينظم محتوى المقرر، ويكتب ملاحظاته أثناء الدرس، كما لديه القدرة على أن يكمل المهام والواجبات المدرسية في مواعيدها، ويشارك بفاعلية في الفصل، كما أنه يستطيع أن يتعلم حقائق ومفاهيم متصلة بالاختبارات (Fuchs & Fuchs, 2007) إلا أن هذه المهام تشكل تحديات صعبة للطلاب ذوي الإعاقات، حيث إن هؤلاء الطلاب تربكهم متطلبات بيئة التعلم هذه ولحسن الحظ أقرت الأبحاث والدراسات العديد من الطرق لتسهيل تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحسين أدائهم، فعلى سبيل المثال أعلنت الدراسات والأبحاث أن من استراتيجيات التعلم : مهارات كتابة الملاحظات /

تحليل المعنى لمصطلحات التعلم / معززات متصلة بالمقرر / الملاحظة الموجهة أو إرشادات للمذاكرة، حيث أظهرت جميع هذه الإجراءات نتائج ومكاسب إيجابية وخصوصاً مع ذوي الإعاقات كأساليب علاجية محكومة. (همام، ٢٠٠٩، ص:٢٤٨) ومن خلال ما تم ذكره نستطيع القول بأن الطلاب الصم وضعاف السمع يعانون بشكل كبير من ضعف في التحصيل الأكاديمي نتيجة لفقدان حاسة السمع وما ينبثق عنها من صعوبات واشكاليات، والتي أدت بدورها الى تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى هؤلاء الطلاب، وبناء على ما جمعه الباحث من ملاحظات ومعلومات أيدت كلها أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على بعض الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، لذا يرى الباحث ضرورة تسليط الضوء والتعرف أكثر على الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة الحالية في عدة نقاط وهي :

تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

أصالة الدراسة إذ تعد هذه الدراسة من الدراسات القلائل، إن لم تكن الأولى في بيئتنا المحلية التي تدرس أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة وتوظيفها لحل تلك المشاكل التي تواجه الأطفال الصم وضعاف السمع والتي أدت إلى ضعف تحصيلهم الدراسي.

توجيه أنظار الباحثين إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات في هذا الجانب تكون أكثر تعمقاً وأكثر شمولية في موضوع الدراسة.

أهداف الدراسة:

حيث تهدف هذه الدراسة إلى:-

التعرف على أهم الأسباب المؤدية لضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع .

كما تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

التوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها إفادة المختصين والمسؤولين في الهرم التعليمي، والقائمين على رعاية هذه الفئة من الصم وضعاف السمع في بناء خطط وبرامج لعلاج كل تلك المشكلات التي سببت هذا التدني في التحصيل الدراسي لذا هذه الفئة.

تساؤلات الدراسة:

وتتمثل تساؤلات الدراسة في التساؤلات الآتية:

ماهي أهم الأسباب التي تؤدي لضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث)؟

مصطلحات الدراسة:

ضعاف السمع: هم الأفراد الذين بنقص في قدرتهم على السمع وفهم الأصوات سوآءا أكان هذا النقص كليا أو جزئيا(حامد، 2021)

التعريف الإجرائي لضعاف السمع: هم أولئك الطلاب الذين يعانوا من انخفاض في قدرتهم على السمع .

الصمم :هو عدم مقدرة الفرد على السمع من 90 ديسبل أو أكثر، فتعيقه على فهم الكلام سواء باستخدام المعينات السمعية (السماعات) أو بدونها (موسى، 2012، ص:17).

التعريف الإجرائي للصمم: هو فقدان الفرد على قدرته على السمع كلياً، فإما أن تكون هذه الإعاقة قد ولد بها أو قد تكون مكتسبة عن طريق حادث أو نتيجة إصابته بإصابة ما.

التحصيل الدراسي: -هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما. (ربع وآخرون ، 2006)

التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي: هو الدرجات التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة في موادهم الدراسية .

حدود الدراسة:

وتتمثل حدود الدراسة في:

1-الحد الموضوعي: والذي يتمثل في أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم.

2- الحد المكاني: مركزي الأمل للصم وضعاف السمع بالخمس واجدابيا.

3- الحد الزماني: حيث طبقت هذه الدراسة في العام 2023م .

4-الحد البشري: عدد من معلمي الصم وضعاف السمع في مركزي الأمل للصم وضعاف السمع في الخمس واجدابيا.

الإطار النظري:

الإعاقة السمعية :

نسبة انتشار الإعاقة السمعية:

تتعدد الأسباب المؤدية لانتشار الإعاقة السمعية، فقد تكون تلك الأسباب وراثية نتيجة لزواج الأقارب، وقد تكون نتيجة لمشكلات حدثت للأم أثناء فترة الحمل كتناول أدوية دون إشراف طبي وغيرها من المشكلات، حيث أشارت الدراسات في الدول الغربية إلى أن حوالى (٥%) من طلاب المدارس لديهم ضعف سمعي إلا أن هذا الضعف لا يصل مستوى الإعاقة، أما بالنسبة للضعف السمعي الذي يمكن اعتباره إعاقة سمعية فتقدر نسبة انتشاره بحوالي (٠,٥٪) وتقدر نسبة انتشار الصمم بحوالي (٠,٧٥٪)، أما فيما يتعلق بالإعاقة السمعية في الدول النامية لا يستطيع أحد أن يقدم معلومات دقيقة عن أعداد الأطفال المعاقين سمعيا في الدول النامية، فقد أشارت بعض التقارير إلى أن نسبة حدوث الإعاقة السمعية بمستوياتها المختلفة قد تزيد عن (٥٪) بل وقد تصل إلى (١٠٪) في بعض الدول النامية (الخطيب، 1998) أما في الدول العربية فإنه لا توجد إحصاءات دقيقة وشاملة عن انتشار الإعاقة السمعية وتجاهل هذه الإحصاءات في معظم هذه الدول يدل على أن مشكلة الإعاقة السمعية لم تطرح نفسها كقضية اجتماعية تستحق التعامل معها على أساس من التخطيط الجيد لها لمواجهتها مواجهة بشكل علمي، وإنما تواجه الان بأسلوب جزئي.(عبد الواحد ، 2001).

يرى الباحث أن نسبة انتشار الإعاقة السمعية وخاصة في عالمنا العربي تعد من أكبر نسب انتشار هذه الإعاقة في دول العالم، نتيجة انخفاض نسبة الوعي بهذه الإعاقة واعراضها وطرق التعرف عليها، كذلك الوسائل القديمة التي يستخدمها الأخصائيين في الكشف عن مثل هذه الإعاقات، وعدم الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال، وغياب دور المؤسسات التعليمية والصحية في القيام بدورها في التوعية والعلاج والتوجيه كل تلك الأسباب أدت إلى زيادة نسبة انتشار هذه الإعاقة في مجتمعاتنا.

أنواع الإعاقات السمعية:

1-الإعاقة الضعيفة : لا يستطيع الأطفال الذين يعانون من صعوبة سمع طفيفة من سماع الأصوات الخافتة أو البعيدة مع عدم وجود صعوبات في التعلم و من الضروري الانتباه إلى تطوير مفرداته، وتوفير مقاعد وإضاءة جيدة في الفصول تساهم في تحسين العلم وقد يستفيد الأطفال من تعلم الشفاه وقد يحتاجون إلى تصحيح الكلام.

2- الإعاقة المتوسطة : يفهم الأطفال الذين يعانون من صعوبة سمع متوسطة أحاديث الآخرين عندما يكونون وجها لوجه على مسافة قريبة تقدر بثلاثة إلى خمسة أقدام، أما إذا الكلام خافتا أو ليس في مستوى نظرهم فقد يفقدون خمسون في المائة من فهم الحوار مع العلم أن مفرداتهم محدودة ومصاحبة باضطراب في كلامهم، ويرى البعض أنه إذا وجدت مدارس مختصة لهذه الفئة يفضل الحاقهم بها لتتحقق الاستفادة من المعين السمعي و انه لابد من الحصول على مقعد في مكان جيد في الفصل مع القيام بالتدريبات خاصة لتطوير المفردات و القراءة و قراءة الشفاه.

3- الإعاقة الملحوظة : لابد من التحدث مع الاطفال من هذه الفئة بصوت مرتفع لكي يستوعبوه هؤلاء الأطفال الذين يعانون صعوبة واضحة في الكلام، و اللغة الاستقبالية، والتعبيرية، مع العلم أن مفرداتهم محدودة ولابد أن يلحقوا بمدارس مختصة تتعامل مع هذا النوع من الضعف السمعي ليحصلوا على تدريبات خاصة لتحسين مهاراتهم في القراءة، والكتابة، وقراءة الشفاه، وتصحيح النطق.

4- الإعاقة الشديدة : يسمع الاطفال من هذه الفئة الأصوات العالية التي تبعد قدما واحدا عنهم، وقد يتعرفون على اصوات البيئة من حولهم، ويمتازون ببعض الأصوات العالية في اللغة والكلام، ولذلك فهم بحاجة الى الحاقهم بمدارس الصم مع التأكيد على تطوير مهارات اللغة، والكلام، و قراءة الشفاه، والتدريب السمعي باستخدام المعين السمعي.

5- الإعاقة التامة : قد يسمع الاطفال من هذه الفئة بعض الأصوات العالية، ولكنهم في الحقيقة يدركون اهتزاز الصوت أكثر من معرفته، ويعتمدون على قدراتهم البصرية عوضا على القدرات السمعية للتواصل مع الآخرين، وهذا النوع من الضعف يعد اعاقة حقيقية للغة والكلام، لذلك فهم بحاجة الى الحاقهم بمدارس الصم التي تشمل برامجها تطوير مهارات اللغة، وقراءة الشفاه، والكلام، وتدريبات التآزر بين الاتصال الشفهي، والإشارة، وتدريب السمع الجماعي أو الفردي.(فتحي ، 1990)

تصنيف الإعاقة السمعية :

يمكن تصنيف الإعاقة السمعية بحسب:

أولاً : من حيث العمر عند الإصابة، ويمكن تقسيمها إلى ما يلي:

1. إعاقة سمعية ولادية congenital بمعنى أن الفرد قد يولد وهو ضعيف السمع منذ لحظة ولادته الأولى.

2. إعاقة سمعية ما قبل تعلم اللغة prelingual أي أن الإعاقة التي تحدث عند الفرد قبل تعلم اللغة واكتسابها، أي ما قبل سن الثالثة من العمر، ويتميز أفراد هذه الفئة بعدم القدرة على الكلام لأنهم لم يتمكنوا من سماع اللغة.

3. إعاقة سمعية بعد تعلم اللغة: وهي تشمل الأفراد الذين أصيبوا بها بعد تطور الكلام واللغة لديهم.

4. إعاقة سمعية مكتسبة: وتشمل الأفراد الذين فقدوا حاسة السمع بعد الولادة، وفقدوا قدرتهم اللغوية التي كانت قد تطورت لديهم، إذا لم تقدم لهم خدمات تأهيلية خاصة. (العزة ، 2001)

ثانيا: من حيث موقع الإصابة:.

الإعاقة السمعية التوصيلية (Conductive) Hearing Loss : تنتج الإعاقة السمعية التوصيلية عند أي اضطراب في الأذن الخارجية أو الوسطى، وذلك لأنه يمنع الموجات أو الطاقة الصوتية إلى الأذن الداخلية، لذلك فالحد الأقصى للضعف السمعي الناتج عن الإعاقة السمعية التوصيلية هو (60) ديسيل، لأن الأصوات السمعية التي تزيد شدتها عن (60) ديسبل تؤثر على القوقعة مباشرة، وتتخطى الأذن الوسطى. (الخطيب، 1998) ولكي تمنع حدوث مثل هذا الصمم يمكن علاجه طبياً وجراحياً، والإهمال في العلاج المبكر يؤدى إلى التهابات في الإذن الوسطى، تؤدى إلى الصمم العصبي نتيجة انتشارها في الأذن الداخلية أو المخ .(عبيد، 2000، ص: 26)

الإعاقة السمعية الحسية العصبية (sensorineural Hearing loss) :

وتشير إلى الإعاقة السمعية الناتجة عن خلل في الأذن الداخلية أو العصب السمعي (أبو النصر، 2005) ومن الصفات المميزة للضعف السمعي الحسي العصبي الناجم عن اضطرابات القوقعة :

الصفة الأولى : اضطرابات نغمات الصوت (Diplacucis) حيث تكون النغمة ذات الذبذبات المتشابهة ترددات مختلفة بشكل ملحوظ في كل أذن.

الصفة الثانية: هي ازدياد شدة الصوت بشكل غير طبيعي وغير منسجم مع الزيادة الحقيقة في شدته.

ومن الصفات الأخرى لهذا النوع من الضعف السمعي هو أن الشخص يجب أن يتكلم بصوت مرتفع نسبياً ليسمع نفسه مما يجعله يتكلم مع الآخرين بصوت عال. (الخطيب، 1998) .

الإعاقة السمعية المركزية:

وتكمن المشكلة في التفسير الخاطئ لما يسمعه الإنسان، بالرغم من أن حاسة السمع قد تكون طبيعية، والمشكلة تكون في توصيل السيالات العصبية من جدع الدماغ إلى القشرة السمعية الموجودة في الفص الصدغي في الدماغ، وذلك نتيجة وجود أورام أو تلف دماغي، والمعينات السمعية في هذا النوع تكون ذات فائدة محدودة. (العزة، 2001)

ثالثا : من حيث شدة فقدان السمع:

وهذا النوع يتحدد حسب درجة الإعاقة لدى الشخص المعاق، وفي ضوء درجة ضعف حاسة السمع لدى الشخص يمكن تصنيف هذه الإعاقة إلى فئات خمس وهي:

-الإعاقة السمعية البسيطة جدا:

ويتراوح الفقدان السمعي ما بين (27) - (40) ديسيل، وأهم ما يميز هذه الإعاقة لدى صاحبها صعوبة سماع الكلام الخافت أو عن بعد، أو تمييز بعض الأصوات، ولا يواجه الفرد صعوبات تذكر في المدرسة، وقد يستفيد من المعينات السمعية والبرامج العلاجية .(العزة، 2001)

-الإعاقة السمعية البسيطة:

ويتراوح شدة الفقدان السمعي بين (41) - (55) ديسبل، ونجد ان الأشخاص الذين لديهم هذا المستوى من الفقدان السمعي لا يسمعون جيداً إلا إذا كان الصوت عاليا. (كمال، 2007، ص: 127)

-إعاقة سمعية متوسطة:

ويترواح فيها الفقدان السمعي لدى الشخص المعاق بين(56 - 70) ديسيل، ولا يستطيع الشخص فهم المحادثة إلا إذا كانت بصوت عال، ويواجه صعوبات كبيرة في المناقشات الصفية الجميلة، وقد يعاني من اضطرابات كلامية ولغوية، وقد تكون الذخيرة اللفظية محدودة. (الخطيب، 1998)

-الإعاقة السمعية الشديدة:

ويتراوح فقدان السمع في هذه الحالة بين (71 - 90) ديسبل، وصاحب هذه الإعاقة لا يستطيع سماع حتى الأصوات العالية، ويعاني من اضطرابات في الكلام واللغة، ويحول دون تطور اللغة لدى الطفل إذا كان عنده منذ السنة الأولى، ويحتاج الطفل إلى مدرسة خاصة بالمعاقين سمعياً، وليتدرب على السمع وقراءة الشفاء ويكون بحاجة إلى سماعة طبية، إن صاحب هذه الإعاقة يعتمد على حاسة البصر. (العزة، 2001)

-الإعاقة السمعية الشديدة جدا:

وفيها يتراوح الفقدان السمعي لدى الشخص المعاق أكثر من 90 ديسبل. (أبو النصر، 2005) وهذا النوع يشكل إعاقة شديدة، حيث أن الشخص قد لا يستطيع أن يسمع سوى بعض الأصوات العالية، فهو يعتمد على حاسة البعد أكثر من السمع، ويكون لديه ضعف واضح في الكلام واللغة، وهو يحتاج إلى دوام كامل في مدرسة للأشخاص الصم تكون مزودة بالوسائل الخاصة، وتستخدم أساليب خاصة لتطوير الكلام واللغة وتوظيف طرق التواصل اليدوي والتدريب السمعي. (الخطيب، 1998)

العوامل المؤثرة في أنشطة المعاقين سمعياً:

ومن تلك العوامل ما يلي :-

مهارات التواصل : حيث إن سلوك التواصل للشخص المعاق سمعياً يعتمد بدرجة كبيرة على حاجات التواصل وقدرتهم على التفاعل مع البيئة المحيطة.

الظروف النفسية الاجتماعية : حيث إن المظاهر الاجتماعية والنفسية للتكيف الشخصي تؤثر على التواصل والتفاعل مع الآخرين، ووجود مظاهر لا تكيفية تحرم الشخص المعاق سمعيا من أنواع العلاقات الاجتماعية والأهداف المهنية التي تعطي معنى للحياة. (الزريقات، 2009)

مشكلات التدريب والتأهيل: وهي تتمثل في صعوبة وجود فرص التوجيه المهني المناسب، والتدريب على مهنة تناسب ظروف الإعاقة وتلقي القبول من ذوي الإعاقة السمعية، خاصة أن ذوي الإعاقة يصعب عليهم الحركة وحيدين، ويتطلب الأمر تدريب كاف في مؤسسة تتوفر فيها الشروط المناسبة من كفاءة مهنية، وقرب المكان لسهولة الوصول إليها. (أبو النصر ، 2005)

خصائص المعاقين سمعيا :

يختلف الطلاب ذوى الإعاقة السمعية عن بعضهم البعض في بعض الخصائص؛ نظرًا لاختلاف شدة الإعاقة السمعية، وهناك مجموعة من الخصائص المشتركة لهؤلاء الطلاب المعاقين سمعياً وهى :

-الخصائص اللغوية: يعتبر تطور اللغة أمراً هاماً بالنسبة للأطفال المعاقين سمعياً، ويحتاج الأطفال إلى تطوير لغتهم ما أمكن بهدف الوصول إلى النمو المناسب (صديق، 2001، ص: 256) وأي تأخير في النمو اللغوي للطفل سوف يظهر ذلك في المراحل المتأخرة من العمر، ويتأثر الأطفال المعاقون سمعياً بمدى التدريب المبكر، ونوعه، ومتى استخدمت المضخمات الصوتية، والعوامل الذكائية، والانفعالية، والبصرية، وفقدان الدعم الأسري، والثقافي، والعمر عند التشخيص، وخدمات التدخل.(Silvestre، 2007)

وأشارت (أسماء ، ٢٠٠٩) أن من خصائص المعاقين سمعيا ما يلى:

-الشخصية والنضج والتكيف الاجتماعي لدى المعوقين سمعيا: اهتم الباحثون بدراسة خصائص المعوقين سمعيا واستعداداتهم العقلية، واللغوية، والشخصية، والتحصيلية الأكاديمية، وحظى جانب الشخصية بنصيب وافر من دراساتهم، وقد أسفرت النتائج على أن أطفال الصم الذين يتعلمون بالطريقة الشفوية كانوا أكثر توافقا اجتماعيًا من أقرانهم الذين يستخدمون طريقة الإشارة، وأن الأطفال الصم الذين ينتمون إلى أسر ليس بها أطفال صم آخرون كانوا أقل توافقا من نظرائهم الذين توجد في أسرهم حالات صمم أخرى.

-الخصائص العقلية: كشفت نتائج البحوث المبكرة التي استخدمت اختبارات ذكاء شفوية أو لفظية عدة خصائص للمعاق منها وجود فروق في مستوى الذكاء بين الصم والعاديين، وقد رأى بعض الباحثين مثل هذه الاختبارات غير ملائمة لقياس ذكاء الصم وأن معدل ذكائهم وإن كان ينخفض عن معدل ذكاء العاديين فإن أدائهم يتحسن ويصل إلى المستوى العادي على الجزء العملي والذى لا يستلزم مستوى عاليًا من المهارات اللغوية.

-التحصيل الأكاديمي: يتأثر أداء الأطفال المعوقين سمعيًا بشكل سلبي في مجالات التحصيل الأكاديمي، كالقراءة والعلوم والحساب نتيجة تأخر نموهم اللغوي وتواضع مقدراتهم اللغوية إضافة إلى تدنى مستوى دافعيتهم، وعدم ملائمة طرق التدريس المتبعة، ويبدو ذلك واضحًا في الانخفاض الملحوظ في معدل التحصيل القرائي خاصة.

طريقة الوقاية من الاعاقة السمعية:

وتتمثل طرق الوقاية في :-

- الوقاية من الصمم الوراثي بعدم تشجيع زواج الاقارب، كذلك سن تشريعات تمنع الزواج من المرضى الذين يؤدي زواجهم إلى ولادة الأطفال المعوقين.

- العناية بصحة الام الحامل ووقايتها من الأمراض والعوارض وامتناعها عن تناول العقاقير الضارة، و المخدرات، والمسكرات، وتوفير التغذية الضرورية لها، واتخاذ الاجراءات الحديثة لمعالجة تنافر فصائل الدم بين الوالدين، والعناية في الولادة العسرة، واتباع الطرق الصحيحة لتجنب كل ما يعرض الوليد للشدة والاختناق عند المحاولة لانقاد ألام.

- الوقاية من أمراض الطفولة بالتحصين ضد الأمراض باللقاح اللازم.

- معالجة امراض الادن والامراض التي لها أثر سيء على الادن والسمع بوقت مبكر.

- وقاية السمع من التعرض الى الانفجارات والضجيج الذي يكون متواصل اثناء العمل اليومي.

- عدم الافراط في التدخين والكحوليات والامتناع عن تناولها.

- التشخيص المبكر لأعراض الادن و اكتشاف الحالات التي تؤدي الى فقدان السمع وحالات الصمم بالمسح لسمع الطلاب والاطفال بصورة عامة .

- توعية الاباء وتوجيه المعلمين لاكتشاف حالات ضعف السمع أو الصمم بين الاطفال.

- توفير العلاج اللازم في الأدوار المبكرة للإصابة بأمراض الادن. (عبيد، 2000، ص: 26)

يرى الباحث أن من أهم طرق الوقاية من الاعاقة السمعية هو بتوعية أفراد المجتمع بالأضرار الناجمة عن الإعاقة السمعية وطرق تفاديها والحد من تأثيرها على الفرد، واسبابها، واعراضها، وكيفية التعرف عليها، وذلك عن طريق بث المحاضرات التوعوية، والندوات، والبرامج المرئية والمسموعة، كذلك عدم سماع الموسيقى والاغاني بصوت مرتفع وخاصة عن طريق السماعات، والعمل على توفير أجهزة قياس السمع في كل المستشفيات العامة مجانا، كذلك العمل على تدريب وإعداد أخصائيين ذو كفاءة عالية، توفير أخصائي السمع في كل المؤسسات التعليمية.

التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي هو مستوى النجاح الذي يحققه الطالب في مجال دراسي عام أو متخصص، فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية، وبالتالي يعتبر التحصيل الدراسي هو الناتج النهائي للمتعلم. (عباد ، 2015، ص: 27)

يرى الباحث التحصيل الدراسي على أنه المعيار في تحديد مدى نجاح المؤسسات التربوية أو فشلها، كذلك معيار تقييم الطالب فهو محصلة لما تعلمه الطالب خلال مسيرته الدراسية ، فهو باختصار بوابة الطالب لمستقبله ، وبوابة المجتمع لتقدمه.

أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي إلى اكتساب المعارف والمعلومات إذ يعد بمثابة المرجع أو المعيار الذي يحدد مستوى التلاميذ وإمكانياتهم، كما يهدف إلى تمكين المتعلم من معرفة مستواه الشخصي، وبالتالي فإن الهدف من معرفة مستوى تحصيل التلاميذ هو معرفة قدراتهم على استيعاب المعارف والمعلومات المختلفة في مختلف المواد الدراسية، والتعرف على مواطن الضعف والقوة لديه، وتوفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف الصعوبات مما يمكن المعنيين من اتخاذ القرارات المناسبة بما يخدم التلميذ، وفي الوقت نفسه يهدف التحصيل الدراسي إلى تكوين المعلم تكويناً مناسباً وذلك من خلال تدريبه على طرائق التدريس الحديثة التي تساعد على تنمية القدرات الابتكارية لدى التلاميذ. (بوشرة واخرون، 2019، ص:36)

كما يرى الباحث أن من أهداف العملية التعليمية وتقييم الطالب وتقييم مستواه وتحصيله الأكاديمي هو مساعدة الطالب في تحديد أهدافه التي يسعى إليها، وتقييم لمستواه الدراسي في كل مرحلة تعليمية بحيث يساعد

الطالب في بلورة رؤية واضحة لمستقبله ولخطواته اللاحقة وذلك من خلال معرفته لنقاط القوة والضعف لديه، كما يلعب تقييم الطالب دورا في اكتشاف المواهب، مما يساعد في الاهتمام بهم وتقديم الدعم لهم في إطار الاهتمام بالمواهب وتطويرها وصقلها خدمة للعملية التعليمية والفرد والمجتمع .

خصائص التلاميذ منخفضي التحصيل:

يتميز التلاميذ منخفضي التحصيل بمجموعة من السمات والخصائص التي تميزهم عن غيرهم من التلاميذ ومن أهمها:

1-غالباً ما يكون متساهلاً في كل شيء حتى في الأمور الأساسية والضرورية بالنسبة له .

2-يقف في جميع حالاته موقف المدافع عن نفسه وعما يقوم به من أعمال بسبب عدم الثقة بالنفس وعدم القدرة على الإنجاز.

3-يتميز بأنه منقاد للغير وليس لديه القدرة على الاعتماد على نفسه أو روح المبادرة .

4- من السهل استفزازه لذا فهو يثور في وجه الآخرين بسرعة ويكون التغير لديه سريع بحيث يتحول من وضع لآخر بسهولة .

5-عدواني وسلبي ويبدو عليه الضجر والملل بسرعة.

6- يهتم بغيره أكثر من اهتمامه بشؤونه الخاصة .

7-يكبت عواطفه ومشاعره حتى لا يبدو بمظهر الضعفاء.

8-يبدو عليه الحزن والتشاؤم والقلق الزائد لأبسط الأسباب. (المغامسي، 2018)

أسباب انخفاض التحصيل:

ويعرض النمر(النمر،٢٠٠٧، ص:37) مجموعة من الأسباب المؤدية إلى انخفاض التحصيل وهي:

. أسباب تتعلق بالمتعلمين كانخفاض قدراتهم الخاصة، ونقص الدافع نحو التعلم، وكذلك المشكلات الشخصية التي يواجهونها، وضعف بنيتهم الجسمية التي تجعلهم عرضة للأمراض.

. أسباب تتعلق بالأسرة، والمستوي الثقافي، والاجتماعي، والاقتصادي المتدني للأسرة، وعدم اهتمامهم بالتعليم وتشجيع الأبناء على التعلم يؤدي إلى انخفاض تحصيل المتعلمين .

. أسباب تتعلق بالمدرسة : يعد افتقاد المعلم وعدم قدرته على تكوين علاقات إيجابية بينه وبين تلاميذه يؤدي إلى فقدان الثقة بين هؤلاء التلاميذ ومعلمهم، وإذا عجز المعلم في تنويع الأعمال المدرسية سوف يؤدي ذلك لنقص في مهاراته التعليمية أو قصور في معرفته بديناميات السلوك الإنساني أو عدم وعيه لاستخدام وسائل العقاب والتخويف لتلاميذه، فهذا يؤدي إلى عدم استفادة التلاميذ وانخفاض مستوي تحصيلهم.

.أسباب تتعلق بالمجتمع : كوجود الكثير من المغريات خارج المدرسة وانشغال التلاميذ بها.

تثير المواد الدراسية الكثير من التحدي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وخصوصاً الحساب والقراءة، ويعد إلقاء المعلمين والكتب الدراسية هي الوسائل المستخدمة بكثرة عادة في إعطاء التعليمات للطلاب، كما أن هذه الكتب تتطلب مستوى قرائي وتحصيلي أعلى من مستوى الطلاب ذوي الإعاقات، وبالإضافة إلى ذلك نجد أن المعلم غالباً ما يكون مضغوطاً لتغطية جوانب من المقرر وذلك لارتباطها باختبارات نهاية العام وذلك بدلاً من التركيز على إتقان الطلاب للمفاهيم النقدية. (Mastropieri، 2003)

يرى الباحث ان من اهم العوامل والأسباب التي تؤدي الي ضعف التحصيل الدراسي لدى الطالب هو ضعف القدرات العقلية فانخفاض مستوى الذكاء لدى الطالب يعتبر من اهم تلك الأسباب وإن لم تكن هي كل تلك الأسباب، فتحصيل الطالب الدراسي يعتمد في المقام الأول على مستوى ذكاء دلك الطالب، فكلما ازداد ذكاء الطالب ازدادت قدرته على تحصيل العلوم والمعارف والعكس صحيح ، كذلك حرمان الطفل من الرعاية والاهتمام وذلك على جميع المستويات من الأسرة الى المعلمين الى المسؤولين على المؤسسات التعليمية ومن هم على الهرم التعليمي الى المجتمع الى الدولة ، كما تلعب بعض الاضطرابات والمشاكل الصحية التي قد تسبب في قلة تركيز الطالب وقدرته على الاستيعاب، ومن أهم تلك المشاكل صعوبات التعلم والتي تعد من اكثر الاضطرابات شيوعا بين طلابنا، كذلك فرط الحركة والنشاط الزائد، وكذلك الاعاقات التي قد تصيب الفرد كفقدان حاسة السمع وضعفها، كذلك ازدحام واكتظاظ الفصول بالطلاب، وطرق ووسائل التعليم التقليدية .

دور الأسرة في حل مشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي :

غالباً ما يتم التعاون ما بين الأسرة والمدرسة في حل معظم مشكلات التلاميذ ومنها مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ومن خلال الآتي يتبين دور الأسرة في ذلك من خلال:

العمل على توفير المناخ الأسري المناسب والسليم لنمو أبنائها النفسي وإشباع حاجاتهم وتجنب الأساليب التربوية الخاطئة.

متابعة تطبيق وتنفيذ بعض الأساليب التعليمية والتعبيرية السلوكية الخاصة بالمشكلة .

الاتصال المستمر مع المدرسة وتزويدها بالمعلومات الضرورية واللازمة عن مستوى أبنائها الدراسي وسلوكياتهم ومشكلاتهم . (المغامسي، 2018)

العمل على تخصيص وقت للراحة والهدوء خلال الأسبوع وأيام الدراسة حتى يكون هنالك توازن بين الدراسة والراحة.

تحدث الأهل عن النجاح الذي توصل إليه الابن مهما كان بسيطاً.

الاهتمام بالطفل والعمل على تشجيعه على القيام بالأعمال التي ترفع من مستوى تحصيله الدراسي .

إعطاء الطفل الثقة اللازمة وجعله يشعر بذلك من خلال تعزيز ثقته بنفسه. (نصر الله ، 2012) ا

الدراسات السابقة :

دراسة أبو سنينة (٢٠٠٧):

حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في مديرية تربية عمان الثانية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، بعينة بلغت (٣١٦) طالبا وطالبة، كما استخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات ومقياس الضغوط النفسية، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الضغوط النفسية وتحصيل الطلبة.

دراسة ساتاباتي (Satapathy, 2008)

حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية والعاديين، واستخدمت الدراسة لذلك المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، بعينة بلغت (٨٠) من ذوي الإعاقة السمعية، و(١١١) من طلبة المرحلة الثانوية العاديين في مدينة نيودلهي بالهند، كما استخدمت الدراسة مقياس الضغوط لهوبكنز، ومقياس تقدير الذات نسخة باسافانا، ومقياس التوافق الاجتماعي الانفعالي لميدو كندل، وأسفرت نتائج هذه الدراسة إلى أن الضغوط تؤثر سلبيا على الأداء الأكاديمي للطلاب المعاقين سمعيا العاديين والمعاقين سمعيا على سواء.

دراسة عوض الله (٢٠١٥):

حيث تهدف هذه الدراسة إلى دراسة تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال المعاقين سمعيا بمعاهد الأمل، بعينة بلغت(٧٤) طالبا وطالبة، من الطلبة المعاقين سمعياً، تراوحت أعمارهم (١٢ - ١٥ سنة) واستخدمت الدراسة لذلك المنهج الوصفي، كما استخدمت الدراسة مقياس تقدير الذات، واسفرت نتائج هذه

الدراسة عن الاتي : يتسم تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين سمعياً بولاية الخرطوم بالارتفاع، توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور، كما توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المتغيرين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، ولا توجد فروق في تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين سمعيا بولاية الخرطوم تبعاً للعمر.

دراسة الغامدي (٢٠١٦):

حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة التي تربط بين الضغوط النفسية والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من الطلاب السعوديين المبتعثين بجامعة أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك معرفة الفروق على مقياس الضغوط النفسية بين الطلاب والطالبات وبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل من الجنسين، بعينة بلغت (١٧٠) طالبا، واستخدمت الدراسة لذلك مقياس الضغوط النفسية، واسفرت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك علاقه سلبية بين الضغوط النفسية والتحصيل الاكاديمي، كما توجد فروق على مقياس الضغوط النفسية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل لصالح منخفضي التحصيل، ولا توجد فروق على مقياس الضغوط النفسية بين الطلاب والطالبات عينة الدراسة.

دراسة حنفي وآخرون(2018):

حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل الشخصية والتعليمية المؤثرة في التحصيل الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع بمؤسسات التعليم العالي، والفروق في العوامل الشخصية للطلاب الصم وضعاف السمع والعوامل التعليمية بمؤسسات التعليم العالي بمنطقة الرياض تبعاً لعدد من المتغيرات المعدل الأكاديمي الجنس، الحالة السمعية، طريقة التواصل المفضلة، المستوى الدراسي، وقت حدوث الفقدان السمعي، نوع البيئة التعليمية التي تخرج منها المؤسسة التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، بعينة بلغت (146) طالب، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود أثر للعوامل الشخصية والتعليمية على التحصيل الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع بمؤسسات التعليم العالي بشكل عام.

التعليق على الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية :

اتفقت كل الدراسات السابقة بشكل أو بأخر على دراسة والبحث في العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، حيث بحثت إحدى الدراسات العلاقة التي تربط بين تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال المعاقين سمعيا، ودراسة اخرى بحثت في العلاقة التي تربط بين الضغوط النفسية والتحصيل الدراسي،

ودراسة أخرى بحثت في طبيعة العلاقة بين أساليب التنشئة الاسرية والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي، ودراسة أخرى بحثت في العوامل الشخصية والتعليمية المؤثرة في التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الصم، أما دراسة الباحث فبحثت في أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، أما عن أعداد عينات هذه الدراسات فتباينت أعدادها بين الارتفاع والانخفاض، فكانت أعلاها بعدد (316) طالبا وطالبة في دراسة أبو سنينة (2007) وأقلها (74) طالبا وطالبة في دراسة عوض الله (2015) أما عن المناهج المتبعة فاستخدمت كل الدراسات السابقة المنهج الارتباطي المقارن باستثناء دراسة حنفي وآخرون (2018) التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي ، أما عن دراسة الباحث فاستخدمت بخلاف كل الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي ، أما عن الأدوات التي استخدمتها هذه الدراسات فاختلفت باختلاف المواضيع التي بحثت فيها كل دراسة، حيث تعددت الأدوات، حيث استخدمت عدد من المقاييس كمقياس الضغوط النفسية ومقياس تقدير الذات والاستبانة، أما عن دراسة الباحث فاستخدمت الاستبانة كدراسة حنفي وآخرون (2018) ودراسة ابو سنينة(2017) أما عن نتائج هذه الدراسات فأثبتت وجود تأثير سلبي على الطلاب وعلى تحصيلهم الدراسي لكل من الضغوط النفسية وتقدير الذات السلبي، كما أثبتت النتائج تأثير العوامل الشخصية والتعليمية على التحصيل الدراسي لديهم، أما عن نتائج دراسة الباحث فأسفرت عن وجود عدد من الأسباب التي تؤدي لضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، ومن اهم تلك الاسباب الأسباب المتعلقة بالمعلم والطالب والمناهج الدراسية، وربما نجد اختلاف في نتائج كل هذه الدراسات وفي الجوانب التي درستها وطريقة دراستها ولكن رغم هذا الاختلاف، نجد أن جميع هذه الدراسات اتفقت على هدف واحد في المحصلة وهو دراسة ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب والعوامل المؤثرة فيه وارتباطه ببعض الضغوط والمشكلات التي من الممكن أن تعترض الطالب، وعليه نجد من الضروري تسليط الضوء بشكل أكبر على مستوى التحصيل الدراسي وضعفه، والبحث في المشكلات والصعوبات التي قد تعيق الطالب بشكل عام، والطلاب ذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص على تلقي المعلومة بشكل جيد، والعمل على حلحلتها بشكل يضمن تساوى الفرص بين جميع الطلاب في تلقى العلم باختلاف امكانياتهم وقدراتهم وخصوصا لدى طلابنا من ذوي الاحتياجات الخاصة .

إجراءات الدراسة :

وللتحقق من صحة فرضيات الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج المناسب للدراسات التي تهدف إلى دراسة الظاهرة كما هي في الواقع.

مجتمع الدراسة : والذي يعرف على أنه (هو مجموعة من العناصر أو الأحداث المتشابهة التي تكون بجميع عناصرها موضوعا لدراسة علمية ما).(الموقع الإلكتروني ar.m.wikipedia.or)

ويتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ذوي الإعاقة السمعية في جميع المؤسسات التعليمية ومراكز التربية الخاصة بليبيا.

عينة الدراسة: حيث تعرف على أنها(هي مجموعة جزئية من المجتمع الإحصائي، يتم اختيارها بحيث تكون ممثلة تمثيلاً صادقاً للمجتمع الإحصائي التي سحبت منه) .(الموقع الإلكتروني،ar.m.wikipedia.org) حيث تم اختيارها عن طريق التواصل الباحث مع عدد من معلمي ذوي الإعاقة السمعية، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، وتتمثل في:

العينة الاستطلاعية: وتشمل على عدد (10) من معمي الصم وضعاف السمع.

العينة الاستطلاعية	العدد الموزع	العدد المستدعى	العدد المتبقي
معلمين	٤	0	4
معلمات	6	0	6
المجموع	١٠	0	10

الجدول رقم (1) يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

2-العينة الفعلية: وتشمل علي عدد (50) من معلمي ذوي الإعاقة السمعية الصم وضعاف السمع في عدد من مراكز الصم وضعاف السمع .

عينة الدراسة	العدد	النسبة المئوية
مركزالأمل للصم وضعاف السمع بالخمس	25	%50
مركزالأمل للصم وضعاف السمع اجدابيا	25	%50
العدد الإجمالي	50	%100

الجدول رقم (2) يوضح عينة الدراسة الفعلية

أداة الدراسة:

وتتمثل أداة الدراسة في الاستبانة (إعداد الباحث) حيث اشتملت الاستبانة على عدد(20) فقرة

صدق وثبات أداة الدراسة :

الصدق الظاهري: حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من ذوى الاختصاص والخبرة لإبداء الرأي في فقراته بعدد (5) محكمين، ثم أخذ آرائهم بعين الاعتبار.

صدق الاتساق الداخلي: والذي يعرف على أنه (هو قياس الارتباط بين العناصر المختلفة في نفس الاختبار أو نفس المقياس الفرعي في اختبار أكبر في الإحصائيات والبحوث، وهو يقيس ما إذا كانت عدة بنود تقترح قياس نفس البناء العام تنتج درجات مماثلة.((الموقع الإلكتروني، ar.m.wikipedia.org)

حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (10) من معلمي ذوي الإعاقة السمعية، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب مدى ارتباط كل عبارة بأداة الدراسة، فكانت النتائج كالتالي:

عدد العبارات	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
20 فقرة	0.867	0.01

الجدول رقم (3) يوضح مدى ارتباط كل عبارة بالاستبانة باستخدام معامل الارتباط بيرسون

من خلال نتائج الجدول السابق تبين لنا أن معاملات ارتباط العبارات بالاستبانة التي تتبعها كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

مما يؤكد على أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق الداخلي.

ثبات اداة الدراسة :

ولحساب ثبات الاستبانة تم استعمال كلا من:-

معامل ألفاكرونباخ:- تم استخدام معامل الثبات (الفاكرونباخ) لحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS للبيانات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية كما هو موضح بالجدول التالي :-

عدد الفقرات	معامل الثبات الفاكرونباخ
20 فقرة	**0.878**

جدول رقم (4) يوضح حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل الثبات الفاكرونباخ

من خلال نتائج الجدول السابق نستطيع القول بأن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

2-باستخدام طريقة التجزئة النصفية :-

حيث تمت تجزئة عبارات الاستبانة إلى نصفين العبارات الفردية في مقابل العبارات الزوجية وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب مدى الارتباط بين النصفين وجرى تعديل الطول بمعامل سيبرمان وبراون وبمعامل حساب جتمان، فكانت النتائج كالتالي:

فقرات الاستبانة	معامل الارتباط بيرسون	معامل ثبات جثمان	سبيرمان وبراون
20فقرة	0.867	0.936	0.947

جدول رقم (5) يوضح حساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

جمع البيانات : ويقصد بجمع البيانات (هي عملية جمع وقياس المعلومات حول المتغيرات المستهدفة في نظام قائم، والذي يمكن الفرد بعد ذلك من الإجابة على الأسئلة ذات الصلة وتقييم النتائج). (الموقع الإلكتروني ، ar.m.wikipedia.org) حيث تم جمع البيانات عن طريق الاستبانة حيث تم إرسالها ورقيا لعدد من المعلمين في عدد من مراكز التربية الخاصة، وتم إرجاع عدد (50)استبانة من عدد (50) استبانة موزعة .

تحليل بيانات : ويقصد بها (هي عملية الفحص والتدقيق للبيانات، وتمشيطها لتكون أكثر دقة، واعادة تشكيلها، وتخزينها أيضا لنحصل ونستنبط في النهاية على معلومات يمكن على اساسها اتخاذ وتحديد القرارات). (الموقع الإلكتروني، ar.m.wikipedia.org) ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها والتحقق من فرضياتها قام الباحث باستخدام برنامج تحليل البيانات الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات الإحصائية، وقد استخدم الباحث لذلك الأساليب الإحصائية الآتية المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والوزن النسبي، والتوزيع التكراري، واختبار(ت).

نتائج الدراسة :-

سعى الباحث الى الاجابة عن تساؤلات الدراسة الآتية :-

ماهي أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث)؟

نتائج السؤال الأول:

والذي يتمثل في:

ماهي أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل ثم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة فكانت النتائج كالآتي :

العبارات	التكرارات موافق / غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافق	الرتبة
انخفاض مستوى الذكاء	44/6	1.88	0.31	%94	كبيرة جداً	2
قلة التركيز	29/21	1.58	0.48	%79	كبيرة	19
عدم الانتباه	43/7	1.86	0.34	%93	كبيرة جداً	4
النشاط الزائد	39/11	1.78	0.41	%89	كبيرة جداً	9
ضعف الدافعية	41/9	1.82	0.38	%91	كبيرة جداً	5
النسيان	35/15	1.7	0.45	%85	كبيرة جداً	13

العبارات	التكـــــرارات موافق / غير موافق	المتوســـــط الحسابي	الانحـــــراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافق	الرتبة
الخـــــوف مـــــن الامتحانات	37 / 13	1.74	0.43	%87	كبيرة جداً	12
الخوف من المعلمين	34 / 16	1.68	0.46	%84	كبيرة	14
العقاب	30 / 20	1.6	0.48	%80	كبيرة	18
عـــدم حـــب المـــادة الدراسية	32 / 18	1.64	0.47	%82	كبيرة	16
عـــدم الانتظـــام في حضور الحصص	33 / 17	1.66	0.46	%83	كبيرة	15
كثرة اللعب	38 / 12	1.76	0.42	%88	كبيرة جداً	10
إهمـــــــال أداء الواجبات المدرسية	31 / 19	1.62	0.48	%81	كبيرة	17
صعوبة المناهج	44 / 6	1.88	0.31	%94	كبيرة جداً	3
عدم ملائمة المناهج	41 / 9	1.82	0.38	%91	كبيرة جداً	6
طـــول المقـــررات الدراسية	40 / 10	1.8	0.4	%90	كبيرة جداً	7
عـــدم قـــدرة المعلـــم على إيصال المعلومة	38 / 12	1.76	0.42	%88	كبيرة جداً	11

العبارات	التكـــــرارات موافق / غير موافق	المتوســـــط الحسابي	الانحـــــراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافق	الرتبة
ضـعف السـمع لـدى الطالب	46/4	1.92	0.26	%96	كبيرة جداً	1
عـدم إتقـان المعلـم للغة الإشارة	28/22	1.56	0.5	%78	كبيرة	20
كراهيـــة الطالـــب للمعلم	39/11	1.78	0.41	%89	كبيرة جداً	8
المتوســط الحســابي العام		1.74	0.41	%87.1	كبيرة جدا	

الجدول رقم (6) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات استجابة أفراد العينة على فقرات الاستبانة

من خلال الجدول السابق نلاحظ توافق كبير لأفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبيان والذي يبحث في بعض الأسباب التي تؤدي لضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بمتوسط حسابي عام (1.74) وبانحراف معياري عام (0.41) وبوزن نسبي بلغ(87.1%) ونلاحظ من النتائج بأنّ جميع الفقرات تحصد توافق كبير من قبل أفراد العينة، بدرجة توافق تتراوح بين الكبيرة والكبيرة جداً بنسب تتراوح بين (78% إلى 96%) حيث جاءت استجابات أفراد العينة الأكثر ارتفاعا على فقرات الاستبانة كالآتي:-

العبارة الثامنة عشر: (ضعف السمع لدى الطالب)حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بالموافقة، بمتوسط حسابي (1.92) وبانحراف معياري (0.26) وبوزن نسبي (96%) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بنسبة كبيرة جدا، حيث تأتي هذه العبارة في المرتبة (الأولى) من حيث درجة التوافق.

العبارة الأولى: (انخفاض مستوى الذكاء)حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بالموافقة، بمتوسط حسابي (1.88) وبانحراف معياري (0.31) وبوزن نسبي (94%) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بنسبة كبيرة جدا، حيث تأتي هذه العبارة في المرتبة (الثانية) من حيث درجة التوافق.

العبارة الرابعة عشر: (صعوبة المناهج)حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بالموافقة، بمتوسط حسابي (1.88) وبانحراف معياري (0.31) وبوزن نسبي (94%) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بنسبة كبيرة جدا، حيث تأتي هذه العبارة في المرتبة (الثالثة) من حيث درجة التوافق.

نتائج السؤال الثاني:

والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير الجنس (ذكور /إناث)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ودرجة الحرية، ومستوى المعنوية، ودرجة الحرية لاستجابات أفراد عينة الدراسة فكانت النتائج كالآتي :

عدد فقرات الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى المعنوية
20 فقرة	ذكور	23	48.9	8.6	0.320	58	0.750
	إناث	27	49.9	8.0			

الجدول رقم (7) يوضح استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لتحديد وجود فروق او عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير الجنس

يتضح من النتائج المتحصل عليها من الجدول السابق بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) والتي تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث) ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحث ان الذكور والإناث يتعرضون لذات الصعوبات والضغوط والمشكلات الأكاديمية.

وبمقارنة نتائج الدراسات السابقة بنتائج دراسة الباحث، نجد توافق في الهدف العام لكل هذه الدراسات، واختلاف في الطرق المتبعة لبلوغ تلك الأهداف، ولكن في المحصلة نستنتج وجود بعض العوامل التي تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب، سواءا كانت الضغوط النفسية التي يمر بها الطالب أو لسوء تقدير الذات أو للعوامل الشخصية، فكلها في المحصلة تؤدى إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب، أما دراسة الباحث فبحثت في أسباب ضعف التحصيل الدراسي من جوانب اخرى والتي تتعلق بالمناهج والمقررات الدراسية، وبالمعلم، والمتعلقة بالطالب نفسه، والتي أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود توافق كبير جدا من

قبل أفراد عينة الدراسة على أن كل تلك الجوانب تمثل اهم الأسباب التي تؤدي لضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

التوصيات :

بعد الرحلة التي خضناها في هذه الدراسة والطواف في فصولها يوصي الباحث ب:

- الاهتمام بالمقررات الدراسية واعدادها بما يتناسب مع قدرات وامكانيات المعاقين سمعيا.
- اخضاع المعلمين لعدد من الدورات التدريبية من أجل رفع كفاءة المعلم وتأهيله ليقوم بأداء واجباته على أكمل وجه.
- توفير كافة الدعم المادي والمعنوي لهؤلاء الأطفال لمساعدتهم في تخطي كل هذه العراقيل التي تواجههم .
- تحسين العلاقة بين المعلم والطالب .
- استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في تعليم وتأهيل ذوي الإعاقة السمعية.
- استخدام اسلوب التشويق والإثارة في شرح المقررات الدراسية.
- العمل على إتقان المعلم للغة الإشارة واستخدامها بشكل جيد.
- العمل على توعية أولياء أمور هؤلاء الأطفال بشكل خاص والمجتمع بشكل عام بأسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى هذه الفئة وطريقة علاجها.
- العمل على حلحلت كل المشكلات التي يعاني منها الأطفال الصم وضعاف السمع من نشاط زائد وقلة انتباه وغيرها من المشكلات التي قد تعترضهم.
- تسليط الضوء على هذه المشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والمعلم على حد سواء من خلال بث المحاضرات التوعوية والندوات والبرامج المرئية والمسموعة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- أحمد محمد الزغبي (2003) التربية الخاصة الموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم و ارشادهم، عمان، دار زهران.
- ابراهيم عبد الله فرج الزريقات (2009) الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي، دار الفكر، عمان.

- أسماء سراج الدين. (٢٠٠٩) تأهيل المعاقين، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص:150.
- ايمان نعمة الموسوي (2000) الضغوط النفسية التي يتعرض لها ذوو المعوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة بغداد.
- احمد المختار (2001) دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، مصر.
- جمال الخطيب (1998) مقدمة في الاعاقة السمعية، دار الفكر للنشر،ص:35-39.
- جمال الخطيب(2008) مقدمة في الإعاقة السمعية، ط3، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- رشاد علي عبدالعزيز (٢٠٠٨). علم نفس الإعاقة.، مكتبة الأنجلو المصرية:، القاهرة.
- زين بوشرة واخرون(٢٠١٩)طرق التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، ص:36.
- سعيد حسني العزة (2001) الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص:23-26.
- شيرين يوسف عوض الله (٢٠١٥) تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال المعاقين سمعيا بمعهد الأمل، رسالة ماجستير، جامعة النيلين.
- صباح عباد (٢٠١٥) كفاية المعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حكى لخضر الوادي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، ص:27
- طارق كمال (2007) الإعاقة الحسية، المشكلة والتحدي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ص:127.
- عبد القادر إسلام على السيد النمر (٢٠٠٧) فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي التلاميذ بطيء التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها، ص:37.
- عبد الرحيم فتحي (1990) سيكولوجية الأطفال الغير عاديين، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط 4.
- عمر نصر الله (٢٠١٢) تدني مستوى التحصيل الدراسي والإنجاز المدرسي، ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ص:55-56.
- عبد المطلب القريطي(2005) سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، دار الفكر.
- علي عبدالنبي حنفي، مها عبد العزيز الصالح (2018) العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع بمؤسسات التعليم العالي، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد (٦) العدد (٢٦) الجزء الأول – سبتمبر.
- عبد الرحمن سليمان (٢٠١٤) . أسس تعليم الأطفال ذوي الإعاقة دار الجوهرة للنشر والتوزيع القاهرة.
- عادل العدل (1996) التنبؤ بالتحصيل الدراسي من بعض المتغيرات غير المعرفية، مصر، مجلة دراسات نفسية العدد (1) الجزء (٦).
- غرم الله بن عبد الرزاق الغامدي (٢٠١٦) الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينه من الطلاب السعوديين، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ع٧، ص: ٨ -33.
- محمد عبد الواحد (٢٠٠١) الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل، العين، دار الكتاب.
- ماجدة السيد عبيد (2000) السامعون بأعينهم، دار الصفا للنشر، عمان، الأردن، د.ط ،ص:26.

- مدحت ابو النصر (2005) الإعاقة السمعية، المفهوم، والأنواع، وبرامج الرعاية، مجموعة النيل العربية القاهرة، ص:74 -86.
- محمد صديق (٢٠٠١) سيكولوجية الطفل المعاق سمعياً وأساليب تواصله مع الآخرين، مجلة علم النفس، ع (٥٧) ص: ٦ ٢٥.
- منير المغامسي (٢٠١٨) أثر مشاركة الأسرة للمدرسة في إعداد برامج الرفع من التحصيل الدراسي، وزارة التعليم، المدينة المنورة، ص :17-27.
- محمد عودة الريماوي (٢٠٠٨) في علم نفس الطفل، دار الشروق: عمان، الأردن.
- منيرة القحطاني (٢٠١٥) الخدمات المساندة ودورها في تحقيق أهداف تعليم الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم والعاملين معهم بمحافظة الإحساء، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية جامعة الملك سعود.
- محمود حامد (2021) مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام على طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (الصم وضعاف السمع) من وجهة نظر معلميهم بمنطقة عسير، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ع(10)، مج (36).
- نهاد جبريل أبو سنينة (٢٠٠٧) العلاقة بين أساليب التنشئة الاسرية والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في مديرية تربية، عمان الثانية، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.
- نجوان عباس محمد همام (٢٠٠٩) تعليم الأقران كاستراتيجية تدريسية لزيادة التحصيل الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة المؤتمر الدولي السابع (التعليم في مطلع الألفية الثالثة الجودة - الإتاحة – التعلم مدى الحياة) مصر، مج (١)، ص :٢٤٤ – ٢٦٩.
- نعمات عبدالمجيد موسى (2012) الإعاقة السمعية، مكتبة المتنبي للطباعة والنشر، عمان.
- هادي شعلان ربع واسماعيل محمد غول (٢٠٠٦) المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة، الأردن، دار عالم الثقافة.

المراجع الأجنبية:

- -1Fuchs, D. & Fuchs L. (2007). Promises and limitation of peer-assisted learning strategies in reading. Learning Disabilities,112-97,(2)5.
- -2Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Spencer, V., & Fontana, J. (2003) Promoting success in high school world history: Peer tutoring versus guided notes. Learning Disabilities Research & Practice, 18(1), 52-65.
- -3Reed, Susanne; et al. (2008). Academic Status of Deaf and Hard-of- Hearing Students in Public Schools: Student, Home, and Service Facilitators and Detractors, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9(2),228-238- ,.
- -4Satapathy, S. (2008). PSYCHOSOCIAL AND DEMOGRAPHIC CORRELATES OF ACADEMIC PERFORMANCE OF HEARING-IMPAIRED ADOLESCENTS. ASIA PACIFIC DISABILITY REHABILITATION JOURNAL, Vol.19 No.2

- -5Silvestre, Nuria, Ramspott, Anna, Pareto, Irenka. (2007). Conversa- tional Skill in a Semistructured Interview & Self-Concept in Deaf Stu- dents, Journal of Deaf Studies & Deaf Education, 12(1), PP38-5.