الكرمة

مجموعة مقالات في التربية التعليم

قسم التربية في المجتمع العربي
الكلية الأكاديمية للتربية - دافيد يلين / القدس

العدد العاشر
كانون اول، 2016

الكرمة

مجموعة مقالات في التربية التعليم

قسم التربية في المجتمع العربي
الكلية الأكاديمية للتربية - دافيد يلين / القدس

العدد العاشر
كانون اول، 2016

تم اصدار العدد العاشر من مجلة الكرمة برعاية كريمة من

كلية أنوار القدس

ممثلة برئيسها ومديرها العام الاستاذ عادل غيث والهيئتين الادارية والتدريسية.

تأسست كلية أنوار القدس عام 2006 في مدينة القدس وهي مسجلة رسمياً في وزارة الاقتصاد، تعتبر كلية أنوار القدس أكبر وأنجح كلية على صعيد التأهيل المهني والتكنولوجي في القدس الشرقية.

حلمها أن تصبح رائدة في مجالي التعليم المهني والتكنولوجي وأن تفتح آفاق عمل وفرص حقيقية ومناسبة للخريجين. مع احتفال كلية أنوار القدس بيوبيلها العاشر وحصولها على اعتراف من وزارة الاقتصاد بثلاثة وعشرين تخصصاً مهنياً بمختلف المجالات ومع تعاون الكلية المستمر مع الوزارة وسلطة التشغيل في شرقي القدس وبحصول الخريجين على شهادات إنهاء وشهادات مزاولة مهنة من قبل وزارة الاقتصاد تواصل الكلية عملها من أجل تحقيق أهدافها ورؤيتها لخدمة المجتمع المقدسي والمضي قدماً في مسيرتها المهنية.

تدقيق لغوي	**مونتاج وتنسيق**
زياد القيمري	**حسن خويص**

الكرمة

مجموعة مقالات تربوية ثقافية

تصدر عن قسم التربية الخاصة في المجتمع العربي

الكلية الأكاديمية للتربية – دافيد يلين / القدس

رئيس هيئة التحرير: د. أحمد فتيحة

مدير التحرير: د. ياسر صندوقة

أعضاء هيئة التحرير

د. أحمد فتيحة

د. ياسر صندوقة

د. يحيى حجازي

د. فاطمة عليان

للمراسلة: مجلة الكرمة

كلية دافيد يلين للتربية – ص.ب 3578 بيت هكيرم

E-mail: alkarma@macam.ac.il

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

ת.ד 3578 ירושלים 91035 טלפקס: 02-6558134

Al-karmah Magazine

The Academic David Yellin College of Education

P.O Box 3578, Beit Hakerem, Jerusalem 91035, Israel

Telefax: 02-6558134

الفهرس

الموضوع	الصفحة
1- ما بينَ عسرِ التعلّمِ واضطرابٍ تعليميٍّ محدد د. ياسر صندوقة	**24-1**
2- مقارنةُ درجةِ وضوحِ الذّاتِ بينَ الطلابِ المراهقين ذوي صعوباتِ التعلّمِ والطلابِ العاديين في شرقيِّ القدس د. هلن قاقندة – معلم و مها سرحان	**49-25**
3- طلابٌ بضائقة: بينَ تضاربِ المصطلحاتِ وغيابِ العلاجِ أ. حسام سماره وتد	**61-50**
4- تصورُ المعالجين الطبيعيين في مدارس التربية الخاصة بشرقي القدس عن عملهم مع ذوي الإعاقة العقلية، ومدى رضاهم عنه من وجهة نظرهم أ. جميل فضل كليب	**88-62**
5- واقعُ القيادةِ التربويةِ في مدارس القدسِ الشرقيةِ في ضوء القيادةِ التحويليةِ، كما يراها المعلمونَ والمديرونَ د. أحمد فتيحه ومنى أبو الضبعات	**130-89**
6- صعوبات الطلبة الثانويين الفلسطينيين في اتخاذ القرار المهني، ومستوى طموحهم المهني: الحالة المقدسية د. يحيى حجازي	**153-131**
7- المهاراتُ الحياتيةُ مفتاحُ النجاحِ لطلبةِ المرحلةِ الأساسيةِ: تجربةٌ عمليةٌ في إحدى مدارس القدس الشرقية د. فاطمة عليان	**174-154**
8- التّعلم ذو معنى في المدارسِ العربيّةِ د. دعاء جبر	**182-175**

9- هيكليةٌ مقترحةٌ لدمجِ الروبوت في تعليمِ مادتيْ العلومِ والرياضيات للمرحلةِ الإعداديةِ أ. عبد الملك الحلواني و أ. علي الصالحي	**197-183**
10- تقنيات التكنولوجيا الحديثة وأثرها على الشبيبة العرب - البدو في النقب د. عارف أبو قويدر	**216-198**
11- الدّين والتّدين والصفات الشخصية: كعوامل خطورة لمواقف سلبية اتجاه الحياة د. هلن قاقندة – معلم	**252-217**

كلمة العدد

يسر هيئة تحرير الكرمة أن تواصل مسيرتها ايماناً منها بأهمية البحث العلمي في تطوير الحياة الأكاديمية وانطلاقاً من توجه الكلية والقسم العربي في تشجيع البحث العلمي باعتباره رافعة أساسية من روافع التطور والتميز التربوي، فلن يتمكن أي أكاديمي من التميز ان لم ينشط بحثيا وأكاديمياً ويساهم في خدمة مجتمعه. نضع العدد الجديد من مجلتنا بين أيدي طلبتنا وقراء الكرمة في عددها العاشر، والذي يتضمن مجالات عديدة ومتنوعة، ضم المجال الأول مقالات وأبحاث في صعوبات التعلم والتربية الخاصة، ناقش المقال الأول بعنوان ما بينَ عسرِ التعلّمِ واضطرابٍ تعليميٍّ محدد، تطور مفهوم صعوبات التعلم كما ورد فيDSM-5. هدف البحث الثاني التعرف على مستوى مفهومِ الذات لدى عينةٍ من الطلبةِ في مدارس شرقي القدس، وكذلك مقارنة مستوى مفهومِ الذاتِ بين الطلبةِ المراهقين من ذوي صعوباتِ التعلّمِ والطلبة العاديين. المقال الثالث سلط الضوءِ على ظاهرةِ طلاب بضائقه، من خلال الوقوف على أبرزِ أسبابها وتبعاتها. عرض البحث الرابع نتائج دراسة ميدانية هدفت التعرفِ على مدى رضا المعالجين الطبيعين عن عملهم مع ذوي الاعاقة العقلية في مدارس شرقي القدس. ضم المجال الثاني نتائج أبحاث تربوية تطبيقية، هدف البحث الأول الكشفَ عن واقع القيادة التربوية في ضوء القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون، وما مدى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية، القيادة التبادلية، اللاقيادة في مدارس القدس الشرقية. تناول البحث الثاني في هذا المجال موضوع الصعوبات التي يواجهها الطالب المقدسي في اتخاذ قراره المهني، وتأثير هذه الصعوبات على مستوى طموحاته المهنية المستقبلية. عرض البحث الثالث نتائج تجربة عملية أجريت في إحدى مدارس القدس الشرقية حول إكسابَ مجموعةَ طلابٍ من المرحلة الأساسية بعضَ المهاراتِ الحياتية، ضمن مشاركتهم في مشروعِ أصدقاء البيئة. تطرق البحث الرابع لموضوع يحظى باهتمام كبير في السنوات الأخيرة وهو موضوع التعلم ذو معنى، حيث تناولت الباحثة الموضوع من خلال عملها مع مجموعات من المعلمين في إطار الاستكمالات بموضوع التّعلم ذي معنى وتدريبهم على الارتقاء بنوعية التعليم وجعل

تعلم الطلبة أكثر جدوى. تناول المجال الثالث مجال تكنولوجيا المعلومات ودمجها في إطار التربية والتعليم، حيث التطرق البحث الأول في هذا المجال لموضوع لدمج الروبوت في تعليمِ العلوم والرياضيات للمرحلة الإعدادية، وتطويرَ فعاليات روبوت مرافقةً للمنهاج الفلسطينيّ، بالإضافةِ الى آلياتٍ مقترحةٍ لدمج الروبوت خلالَ الحصةِ، وداخلَ الغرفةِ الصفية. سعى البحث الثاني إلى اظهارِ ميزات استخدامِ تقنيات التكنولوجيا الحديثةِ لدى الشبيبةِ العرب – البدو في النقب، بعد اهتمامهم في السنوات الاخيرةِ بموضوع التكنولوجيا. تطرق المجال الرابع في إطار المقالات العامة لنتائج دراسة تطبيقية شاملة على الأديان الثلاثة لموضوع أثرَ الفروقِ الثقافية – الدينية – على الحياةِ لدى شباب ينتمون لدياناتٍ مختلفة.

ما بينَ عسرِ التعلّمِ واضطرابٍ تعليميٍّ محدد

מליקויי למידה ללליקויי למידה ספיציפית- ד"ר יאסר סנדוקה

Among Learning Disabilities (L D) And Specific Learning Disorder (SLD)

د. ياسر صندوقة[1]

لمحةٌ تاريخية:

بدأ الاهتمامُ بالأشخاصِ الذين يعانون من مشاكلٍ تعليميةٍ في القرن التاسع عشر، وأولُ مَنْ بحث في الدماغ عالمُ الأعصابِ الألماني Franz Joseph Gall، وفي سنة 1861 اكتشف د. باول بروكا المنطقةَ المسؤولةَ عن اللغة المتكلمة، ثم تلاه جراحُ الأعصابِ الألماني كارل فيرنيكا بإكتشافِ المنطقة المسؤولة عن اللغة الاستيعابية، وبعد ذلك اكتشف طبيبُ العيون الألماني Adolph Kassmaul ظاهرةَ عمى الكلمات (world Blindness). ثم لاحظ طبيبُ العيون الإنجليزي مورجان سنة 1896 طالبًا ذكيًا ولكنه لم يستطع اكتسابَ القراءة. وفي عام 1917 فحص جيمس هنشفيلد 4 طلابٍ لم يستطيعوا اكتسابَ القراءةِ بعكس إخوتهم الباقين (11 أخًا) وهنا ربط بينَ عدمِ اكتساب القراءة والإصابةِ الدماغية. في سنوات العشرين من القرن العشرين، اهتمَّ الباحثون بهذه الظاهرة، وهي العلاقةُ بين التعلّمِ والدماغِ، ومنهم أورثون سنة 1925 الذي أعاد سببَ عسرِ التعلّمِ إلى مشكلةٍ ذات علاقة بالسيطرة الدماغية (سيطرة النصف الأيمن أو الأيسر). ويُعتبر أورثون أول من أطلق مصطلح ديسلكسيا على ظاهرةِ عسرِ التعلّم بشكل عام، ومن هنا بدأ التحدث عن مشاكل القراءة بسبب مشاكل بجهاز العصب المركزي وأُطلق مصطلح ديسلكسيا على صعوباتِ القراءة (john Money, 1966).

تمّ استخدامُ عدة مصطلحات لظاهرةِ عسر التعلم ومن بينها: ضررٌ دماغي بسيط (M.B D.)، مصابون بالدماغ، اضطرابٌ سلوكي عضوي، ظاهرةُ الطالب المشتت... وغيرها من المصطلحات. وفي مؤتمر سنة 1961 تمّ تغييرُ مصطلح الضرر (damage) إلى مصطلح (dysfunction) أيْ سوء أداء في وظائف الدماغ. وعلى ما يبدو أنّ بروفيسور التربيةِ الخاصةِ صموئيل كيرك هو

---

[1] **د. ياسر صندوقة: رئيس قسم التربية الخاصة في المجتمع العربي في الكلية الأكاديمية للتربية دافيد يلين، محاضر ومرشد تربوي، باحث ومدرب في التربية الخاصة وصعوبات التعلم وأخصائي تشخيص صعوبات التعلم.**

أولُ عالمٍ أطلق مصطلح LEARNING DISABILITIES على الطلاب الذين يعانون من مشاكلَ تعليميةٍ بسبب ضررٍ أو سوء أداء (Dysfunction) في جهاز العصب المركزي سنة 1963، وكان ذلك في مؤتمرٍ بحيث توحد أهالي الطلاب وطالبوا السلطاتِ الأمريكية بالاعتراف بحقوق أبنائهم، وسنِّ القوانين وطرق التشخيص والعلاج. وفي تلك السنة تأسستْ مجلةُ (Journal of Learning Disabilities) وعرّفَ كيرك المصطلح كالآتي: "عسرُ التعلّمِ يتطرقُ لتخلفٍ، اضطراب أو تأخر بتطور عملية واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو الحساب نتيجةَ اضطرابٍ في الدماغ، أو اضطرابٍ عاطفي أو سلوكي، وليس بسبب التخلف العقلي أو عوامل حضارية أو تربوية" (האוניברסיטה הפתוחה, 1990; الزيات فتحي، 1998). بعد ذلك أُجريت أبحاثٌ كثيرةٌ لتحديد هذه الظاهرة، وكان لأبحاثِ العلماء الآتين الفضلُ الكبيرُ على صياغة المصطلح الذي اقترحه كيرك في מריון סנדרס (1987):

1- الباحث كيفهارت: أبحاثه تركزتْ في مجالِ السيطرةِ الإدراكية الحركية.
2- الباحث بروستج: أبحاثه تركزتْ في مجال الإدراك البصري.
3- الباحث ويبمان: أبحاثه تركزتْ في مجال الإدراك السمعي.
4- الباحث مايكلباست: أبحاثه تركزتْ في مجال تطور اللغة.

وفي سنة 1975 ونتيجةَ عملٍ مثمر كتب العلماءُ الآتون (ويبمان، كروشنك، دويتش، مورتينس، ترودر) مقالًا عن عسر التعلم، وفيه تمّ تعريفُ المصطلح (SPECIFIC LEARNING DISABILITIES). وفي سنة 1980 تركزتْ الأبحاثُ على الجانب الوراثي العضوي في الأسبابِ المؤديةِ إلى عسر التعلّم وخاصة الديسلكسيا، وتمت الإشارةُ الى الجين رقم 15 كمسؤولٍ عن الإصابة بعسر القراءة (Pennington, 1980)، وأيضًا تمت الإشارةُ إلى وجودِ خللٍ في كروموسوم 6 وعلاقته بعسر القراءة، وهذا من خلال بحث قام به د. نورملان جيسويند. إنّ كثيرين يميلون إلى تسمية ذلك بـ (صعوبات التعلم)، وآخرون يدعونه (إعاقة تعليمية). إنّ مصطلحَ (صعوبات التعلم) هو مصطلحٌ شاملٌ لا يميز بين الطلابِ الذين يعانون من عسر تعلّم أو صعوبات تعلّم أخرى.ولذلك يجب التفريقُ بشكلٍ واضح بين صعوباتِ التعلّم الناتجةِ عن عوامل نفسية، أو بيئية، أو حضارية، أو أساليب غير ملائمة، وغيرها، وبين صعوباتِ التعلّم (عسر تعلم) الناتجةِ عن ضررٍ في جهاز العصب المركزي؛ لأنّ الفرقَ بين المصطلحيْن شاسعٌ وبالتالي فإنّ فهمَ وتشخيصَ مشاكلِ الطالب

التعليمية والتمييز فيما إذا كانت بسبب صعوبات أو أضرار، تضعُ المعلمَ في بداية الطريق الصحيح لمساعدة هذا الطالب على التقدم بعملية التعلّم حسب قدراته، واستغلال نقاط القوة لديه للتغلب أو لتجاوز نقاط الضعف، ومن هنا نبعثْ الحاجةُ لإجراء تمييزٍ واضح بين الأسباب التي تؤدي لعدم مقدرة أيّ طالبٍ على التعلّم لكي نساعده بأفضل طريقة ممكنة (Rutter & Maughan, 2005).

ما هو عسر التعلم؟

إنّ مصطلحَ عسرِ التعلّم يصفُ اضطرابًا عصبيًا بسببه يكون الدماغُ مختلفًا، ويعملُ حسب هذا الاختلاف، وهذا الاختلافُ يؤثرُ في طريقة التفكير والذاكرة لدى الانسان. إنّ عسرَ التعلّم يؤثر أيضا على الكلامِ، الإصغاءِ، القراءةِ، الكتابة، الإملاء، استخلاص النتائج، العمليات الحسابية، التذكر، وتنظيمِ المعلومات التي يحتاجها الإنسانُ في حياته (האוניברסיטה הפתוחה, 1990; ספקטור ונויה, 1995).

يتفقُ الكثيرون على أنّ عسرَ التعلّم غيرُ ظاهرٍ للعيان، وبالتالي فإنه من الصعب معرفة مَن يكون مصابًا به، وما هي درجةُ إصابته (מריון, 1987).

وهنا أود أنْ أشيرَ إلى أنّ عسرَ التعلّمِ يمكن أنْ يُصابَ به أشخاصٌ عديدون ولا تظهرُ لديهم نفس الظواهر؛ لأنّ كلّ شخصٍ يعاني من عسر تعلّمٍ يختلفُ عن الشخص الآخر بدرجة الإصابة، هل هي إصابةٌ بسيطةٌ أم عميقة؟ ويختلفُ كذلك بقدرته على التأقلم مع هذا العسر التعليمي، فنلاحظ أنّ كثيرا من الأشخاص المصابين بعسر التعلّمِ قد استطاعوا تطويرَ استراتيجيات وطرقِ تعليمٍ مختلفةٍ للتكيّف مع هذه الظاهرة، والنجاح في العملية التعليمية.

كما ذكرتُ سابقًا فإنّ مفتاحَ التأقلمِ مع عسرِ التعلّم للأشخاص الذين يعانون منه، أو للمعلمين إنما هو إكسابُ هؤلاء الطلاب استراتيجيات مختلفةً عن العملية الطبيعية، وهذه الاستراتيجيات تعتمدُ على نسبةِ الذكاء لدى الطالب، وعلى طريقةِ تعلمه، هل هو متعلمٌ شمولي أو العكس؟ هل هو متعلمٌ سمعي أو بصري؟ ولا بد من الذكر هنا بأنه لا توجد علاقةٌ بين نسبةِ الذكاء وبين عسرِ التعلّم، فطلابٌ كثيرون يعانون من عسر تعلّمٍ ودرجةُ ذكائهم في المعدل الطبيعي أو فوق المعدل الطبيعي (הבר, 1990).

ومن هنا كانت المعادلةُ الآتية: كلما قلّت نسبةُ الذكاءِ –أعني بمصطلح قلّت نسبة الذكاء أنه لا يعاني من تخلفٍ عقلي وإنما موجود في المعدل الطبيعي، لأنّ التخلفَ العقلي يلغي مصطلحَ عسرِ التعلّم بسبب تلفِ الدماغ، وانخفاضِ نسبة الذكاء عن المعدل الطبيعي –فإنه من السهل اكتشافُ الطالب الذي يعاني من عسر تعلّم في مرحلة مبكرة، وإنه كلما زادت نسبةُ الذكاء أصبح من الصعب اكتشافُ هؤلاء الطلابِ في مرحلةٍ مبكرة. ويمكن إعطاء مثال على هذه المعادلة، حيث أنّ الطالبَ الذي يعاني من عسر تعليمي ونسبة ذكاء منخفضة ولكنها بالمعدل الطبيعي، فإنّ انخفاضَ أدائه التعليمي سوف نلاحظه في الروضة أو في الصف الأول، بينما الطالبُ الذي يعاني من عسرٍ تعليمي، ونسبة ذكائه عالية فإنّ ذكاءه والاستراتيجيات التي طورها لاكتسابِ عملية التعلّمِ سوف تؤخر اكتشافه لمراحل لاحقةٍ لغاية الصف الرابع أو الخامس، حيث أنّ المهماتِ التعليميةَ في هذه الصفوف تزدادُ صعوبةً، وبالتالي فإنه لا يستطيع متابعةَ أبناء جيله بالشكل الطبيعي، ومن هنا يتمّ اكتشافه. وهنالك حالاتٌ ممكن أنْ تصلَ للصفوف العليا (العاشر أو الحادي عشر مثلاً حتى يتمَّ اكتشافها).

إنّ المقدرةَ على اكتشاف عسر التعلم لدى أيّ طالبٍ ليست سهلةً، وهي بحاجةٍ لوجود وعي كاملٍ لدى الهيئة التدريسية ولدى الأهالي حول هذه الحقائق؛ لأنها البدايةُ الصحيحةُ للاعتناء بهؤلاء الطلاب، ولكنني أقولها وبكل أسف: إنّ أغلبَ المدارس العربية والهيئات التدريسية لا يعلمون عن عسر التعلّم وكيفية تشخيصه، أو علاجه وكيفية معاملة الطلاب الذين يعانون منه، ولا يوجد وعيٌ لدى المجتمع العربي حولَ عسرِ التعلم.

وهنا أود الإشارةَ إلى أهمية وعي المعلمين والأهالي حول عسر التعلم بشكل خاص، وصعوبات التعلّمِ بشكل عام؛ لكي يستطيعوا فهمَ المشاكلِ التعليمية للطلاب، ومحاولةَ مساعدتهم بأفضلِ طريقة، وكذلك لتطوير عملية التعلّمِ والعمليةِ التربوية الحديثة في المجتمع العربي، فما زلنا غيرَ متقدمين في هذا المجال المهم جدًا، والذي يخص كلَّ أسرةٍ تهتم بمستقبل أبنائها.

تعريف عسر التعلّم:

يوجد تعريفاتٌ كثيرةٌ لمصطلح عسر التعلّمِ اخترتُ منها تعريفَ جمعية صعوبات التعلّم لعام (1987) والذي ينص على ما يأتي:

"عسرُ التعلّم هو مصطلحٌ عامق يهتمُ بمجموعة غير متجانسة للمشاكل التي تظهر في الصعوبات الهامة في اكتساب واستعمال الكلام، الإصغاء، القراءة، الكتابة، التفكير المنطقي، المهارات الحسابية، والمهارات الاجتماعية. هذه الصعوباتُ كامنةٌ داخلِ الفرد، ويفترض أنها ناجمةٌ عن خللٍ وظيفي في الجهاز العصبي، على الرغم من أنّ هذه الصعوباتِ يمكن أنْ تظهرَ في الوقت نفسه مع التخلف العقلي أو إصابات أخرى مثل إصابة بالحواس، الاضطرابات الحسية والعاطفية والاجتماعية، أو تأثيرات بيئية حضارية أو نفسية".

وهذا التعريف يشترك مع التعريفات الأخرى فيما يأتي האוניברסיטה הפתוחה (1990):

1) فرقٌ بين مجالات الأداء المختلفة للطالب الذي يعاني من عسر تعلّم، فمثلًا يمكن أنْ يكون الإدراكُ البصري والتلاؤمُ البصري حركييْن سليمْين، وإنما تظهر صعوباتٌ متعلقةٌ بالإدراك السمعي، التمييز السمعي، او الكلام واللفظ.
2) وجودُ فرقٍ بين قدرته العقلية وبين تحصيلاته التعليمية (I.Q سليم، قدرات تعليمية متضررة).
3) إخراج أنواع أخرى من الظواهر الشاذة مثل التخلف العقلي والاضطرابات الأخرى.

أود الإشارةَ هنا إلى أنّ الطلابَ الذين يعانون من عسر تعلّمٍ هم فئةٌ من فئات التربية الخاصة؛ لأنهم ذوو احتياجاتٍ تربوية وتعليمية مختلفة تتطلب أساليب خاصة (Azar, 1997).

تعريف National Joint Committee on L.D

عسرُ التعلّم هو مصطلحٌ عامٌ يتطرق لمجموعةٍ غير متجانسةٍ من الاضطرابات والتي تظهرُ على شكل اكتساب وتفعيل الانتباه، الكلام، القراءة، الكتابة، التفكير، أو المهارات الحسابية. هذه الاضطراباتُ تخصُ الشخصَ نفسه، وأساسها المفترض هو بأداءٍ غير سليمٍ في جهاز العصب المركزي، وتبقى مع الإنسان طوال حياته. صعوباتٌ في السيطرة والإدراك الاجتماعي يمكن أنْ تظهرَ مع عسر التعلّم ولكنها ليستْ عسرَ تعلّمٍ بحد ذاتها، وبالرغم من ذلك يمكنُ لعسر التعلّم أنْ يحدثَ مع اضطرابات أخرى مثل (خلل في الحواس، تخلف عقلي، اضطرابات انفعالية شديدة، أو مع تأثيرات خارجية مثل الفروقات الاجتماعية والنقص التربوي (Lyon & Shaywitz, 2003).

تعريف The National Institutes of Mental Health

عسرُ التعلّمِ هو اضطرابٌ يصيب قدرةَ الإنسانِ على تحليلِ ما يرى أو يسمع، أو إيجادِ علاقة بين معلومات تصل من أجزاء مختلفة من الدماغ. هذه الاضطراباتُ تظهر بطرقٍ كثيرة مثل صعوبات خاصة في اللغة المحكية والمكتوبة في التلاؤم والسيطرة الذاتية والانتباه. هذه الصعوباتُ تؤثرُ على التعلّمِ، ويمكن أنْ تشوشَ على اكتساب القراءة، الكتابة، والحساب. عسرُ التعلّم يرافقُ الإنسانَ مدى الحياة، والتأثير يكون على مجالات الحياة مثل، التعليم والعمل والحياة اليومية والعائلة وأحيانًا الصداقة والألعاب. إنّ أشخاصًا معيّنين يمكن أنْ يعانوا من أنواعٍ مختلفة من عسر التعلّم، بينما لدى آخرين يكون فقط ظهورًا وحيدًا ذا تأثير مُتدنٍ على مختلف جوانب حياته (American Psychiatric Association, 2000).

أسبابُ عسرِ التعلّم:

هناك أسبابٌ عديدةٌ تكمن خلفَ عسر التعلّمِ، أذكر منها الآتية:

- أسبابٌ عصبية: وتشمل جميع الأسباب المتعلقة بأداء الدماغ وجهاز العصب المركزي، فالدماغُ هو مركزُ المراقبة على جميع أجزاء الجسم، لذا فإنّ أيّ إصابة به تؤثر على أداء الشخص الجسمي والعاطفي.
- الوراثةُ: هناك باحثون كثيرون حاولوا فحص النواحي الوراثية للضرر التعليمي، وتوصلوا إلى أنّ عسرَ التعلّم يمكن أنْ يحدثَ نتيجةَ تناقله بالوراثة.
- النقصُ البيئي وقلةُ التغذية: ولكن لم يُؤكدْ هذا السبب بأنه المُسبب لعسر التعلّم، ولكنّ أبحاثًا كثيرةً تشير إلى وجود صلةٍ بين عسرِ التعلّم وقلةِ التغذية بصورةٍ خطيرة في مرحلة الطفولة التي تؤثرُ على أداء جهاز العصب المركزي، وبالتالي على عمليات التعلّم وتطور الطالب.
- أسبابٌ كيميائيةٌ: هذه الفرضيةُ جاءت من خلال الحقيقة القائلة بأنّ هنالك تبادلاً كيميائيًا بين الخلايا العصبية نفسها. والإضطراب بتبادل هذه المواد الكيميائية فيما بينها يؤدي إلى عدم اتزانٍ كيميائي، ومن الأمثلة على ذلك اضطرابات في الإصغاء والتركيز.
- أسبابٌ تتعلقُ بمراحل الحمل والولادة.

وهنالك أسبابٌ أخرى مساعدة تؤدي إلى ظهور عسر التعلّم وتفاقمه مثل: العوامل النفسية والجسمية، عوامل عائلية، وعوامل تربوية (الزيات، 1998؛ جلجل، 1994).

أنواعَ عسرِ التعلّم:

هنالك تصنيفات كثيرة لعسر التعلم، وأكثرها قبولا هو تصنيف كيرك وجلجار KIRK &GALLAGHAR (1983) האוניברסיטה הפתוחה (1990) عسر التعلم يقسم إلى نوعين:

1) عسر تعلّم نمائي، ويقسم إلى:

أ- اضطرابٌ بالإصغاء.

الإصغاء: هو القدرةُ على اختيارِ مثيرٍ واحد من خلال مثيراتٍ كثيرة (مثيرات سماعية، بصرية، ولمسية) تشغل بنفس الوقت على الإنسان، الإنتباه له والإستجابة فقط إليه.

الإصغاءُ هو أداءٌ نفسيٌ تلقائي تقريبا لا حاجةَ لبذل طاقة نفسية كثيرة حتى نصغي إلا في حالات معينة (تعب، جوع، مرض، وحالات نفسية معينة).

ومن المهم أنْ نشيرَ إلى أنّ الإصغاء اختياري وموجه بناءً على الوضع الموجود فيه الإنسان.

صعوباتُ الإصغاء: معناه خللٌ في القدرة على الاختيار من مجمل المثيرات المشغلة، في زمن معطى للإنسان مثيرات طبيعية لوضع معطى، ورد الفعل عليه.

محمد على سبيل المثال ولدٌ في الصف الأول عادي، يجلس في المقعد المركزي للصف الذي يبلغ عددُ طلابه 35 طالبًا. تعلمُ المعلمةُ القراءة ومن النافذة يرى مناظر طبيعية، ويسمع أصواتًا مختلفة، الصفُ مزينٌ بالصور ورسومات للطلاب، طالب يعاني من صعوبات في الإصغاء يستصعبُ في التركيز بالمادة التي تعلمُها المعلمةُ داخل الصف.

ب- اضطراب بالذاكرة.

لكي نفهمَ ما هي صعوباتُ الذاكرة نوضح في البداية ما هي الذاكرة. علماءُ النفس العقلي يفترضون اليوم أنّ جهازَ الذاكرة ليس وحدةً واحدةً، بل توجد فيه مخازنُ مختلفة، إذ إنّ كلَّ مخزن هو مرحلة بالطريق إلى الذاكرة –حسب هذه الفرضية –ويتكون جهازُ الذاكرة من ثلاث مراحل:

1. الذاكرة المحسوسة: وهي المرحلةُ الأولى التي يستوعب جهازُ الذاكرة المعلومات التي توجد في البيئة القريبة، إذ يستوعبُ ويخزن بواسطة الحواس لفترة قصيرة جدًا من الزمن، وهذه المرحلة تتأثرُ بدرجة الإصغاء.
2. الذاكرة للمدى القصير: بهذه المرحلة تمر المعلوماتُ في تغيرٍ بواسطة عملية اتصال (بشكل عام كلامية) بدون معالجة هذه المعلومات، ويمكن أنْ تنفذَ هذه المعلوماتُ خلال ثوانٍ معدودة.
3. الذاكرة للمدى البعيد: المعلومةُ التي نجحت بالدخول في الذاكرة وبقيتْ في الذاكرة لزمن طويل وأحيانًا لمدى الحياة، ممكن أنْ نستخرجها في وقتِ الحاجة. هذه المراحلُ الثلاث هي مبنى جهاز الذاكرة. هذه الصفات تحدد قدرةَ تخزينِ المعلومة للمدى القصير، وسرعة توظيفه ونسبة بقائه، بالإضافة إلى ذلك يوجد مراحلُ مراقبة، والتي وظيفتها معالجةُ المعلوماتِ وتمريرها بين المراحل في الذاكرة (Berninger et al, 2006).

طرقُ معالجةِ المعلومات:

هي اختيارٌ انتقائي للمعلومة (إصغاء)، تحويلُ المعلومات إلى رموز، وإبقاءُ هذه الرموز بجهاز تسلسلي، تحليلٌ للمعلومات واستخدامها، خللٌ بالذاكرة يمكن أنْ ينبعَ من خللٍ في الجهاز البنائي للذاكرة أو في عملية المراقبة.

أمثلة:

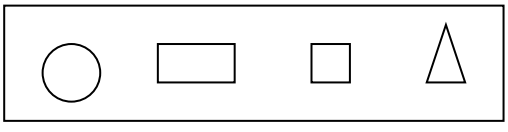
1- خللٌ في الذاكرة للمدى القصير: نقصُ القدرة لإعادة سلسة أرقام أو كلمات فوراً بعد سماعها.

2- خللٌ في الذاكرة للمدى القصير: نقصُ القدرة على تذكر المعلومات بعد يوم أو يومين بالرغم من أنه بقي في الذاكرة لعدة دقائق.

هذان الجانبان في الذاكرة مهمان جدًا لاكتساب مهاراتِ التعلّم، التعرف، والتذكر. التعرف هو عمليةٌ آليةٌ وأتوماتيكيةٌ في الأساس، ولا تتطلب جهدًا تفكيريًا كبيرًا. فيما يأتي عدة أمثلة عن التعرف:

المجال البصري:

تمييز صور معطاة على بطاقة حسب الأمر الآتي:



_ أين المربع؟

_ أين الدائرة؟

_ تمييز أشياء بصور مختلفة

_ تمييز أشياء (مثلاً ولد يمسك شيئًا بيده، ويبحث عن شيء مشابه له).

_ تمييز الأشياء حسب أصواتها.

التذكر: هو عمليةٌ تتطلب جهدًا ذهنيًا كبيرًا؛ لأنه لا يوجد به مثيرٌ ملموس للمساعدة. وهذا عبارة عن عملية ذهنية فعالة.

فيما يأتي أمثلة عن التذكر:

في المجال البصري:

_ استرجاعُ أشياء موجودة في الغرفة بواسطة الذاكرة.

_ استرجاعُ صور تمّ عرضها بلمحة لمدة قصيرة من الزمن.

_ تذكر صورة أو وجه إنسان من الماضي.

_ بذل جهد لتذكر شكل حرف أو كلمة.

في المجال السمعي:

_ بذل جهد لتذكر اسم إنسان أو لغرض معين.

_ بذل جهد لتذكر كلمة.

_ الحاجة للتذكر، مطلوب أيضًا أثناء تعلّم مادة شفهيًا وتمييز الأرقام، أشهر السنة، وغيرها.

الولد الذي يعاني من خلل في الذاكرة (تخزين صور، كلمات وأصواتها) ذاكرته متضررة، حيث إنه يحتاج دائمًا لعمليةِ تحليل الكلمة للكلمة المعروضة أمامه؛ لأنه لا يوجد لها شبيه في الذاكرة. (האוניברסיטה הפתוחה, 1990)

3. اضطرابٌ بالإدراك:

الإدراك perception–هو عمليةٌ مركبةٌ من استقبال المثيرات وتمريرها داخل الخلايا العصبية ومعالجتها في الذاكرة. إنّ الإدراك يتمّ في قشرة الدماغ وهو أساسُ العمليات التفكيرية مثل التذكر، الفهم، وإصدار الأحكام. مثال: عند النظر من عمارة مرتفعة إلى سيارات في الشارع فإننا نراها صغيرةً ولكننا ندرك أنها كبيرةٌ.

يقسم الإدراك إلى نوعين:

الإدراك البصري: هو عبارةُ عن عملية استيعاب أو استقبال مثيرات بصرية وتمريرها إلى الدماغ.

– أنواع خلل في الإدراك البصري:

1. خللٌ في دقة الإدراك البصري: وتعني عدم دقة في إدراك المثيرات البصرية مثل: ط ظ، زر، دذ.
2. خللٌ في التنسيق البصري: هو القدرةُ على تتبع الأشياء والرموز بواسطة حركات الأعين المتلائمة. مثل: التتبع وراء الأحرف بشكل متسلسل.
3. خللٌ في التمييز البصري بين الأشكال المختلفة: هو القدرة على تمييزٍ بصري بين الأشكال والرموز في البيئة. مثل: فيل، قبل، قيل.
4. خللٌ في التمييز البصري بين الصورة والخلفية: وهو القدرةُ على إدراك أشياء أو صور في الخلفية الكاملة لها. مثل: استخراج كلمة معينة من النص.
5. خللٌ في الذاكرة البصرية: الذاكرة البصرية هي القدرةُ على تذكر تجارب بصرية سابقة بدقة.
6. خللُ في الإغلاق البصري: وهي القدرةُ على تمييز الشكل الكامل عندما يكون أحدُ أجزائها ناقصًا، مثل: إكمال صورة.
7. خللٌ في التسلسل البصري: وهو عبارةٌ عن مثيرات بصرية تظهر في تسلسل. (האוניברסיטה הפתוחה, 1990).

الإدراك السمعي: لكي يكونَ هناك خللٌ في الإدراك السمعي، يجب أنْ يكونَ السمعُ سليمًا، الخلل يكون بعصب السمع.

– أنواعُ خللٍ في الإدراك السمعي:

1. خللٌ في الدقة السمعية: وهي القدرةُ على استقبال وتمييز المثيرات السمعية.
2. خللٌ في التمييز السمعي: وهي القدرةُ على اختيار مثيرات سمعية من بين مثيرات سمعية أخرى غير مهمة. مثل: التصفيق عند سماع كلمة فيها حرف ف، برتقال، فلاح، تفاح. كما أنّ التمييزَ السمعي أيضًا هو القدرةُ على التمييز بين المتشابه والمختلف بالأصوات. مثل: س ص، ت ط.

3. خللٌ في الذاكرة السمعية: وهي القدرةُ على الاحتفاظ بمثيرات سمعية في الذاكرة.
4. خللٌ في التسلسل السمعي: وهو ظهورُ مثيراتٍ سمعية بتسلسل، والخلل يظهر بتمييز هذا التسلسل. مثل: إعادة جملة كما هي.
5. خللٌ في الإغلاق أو الإكمال السمعي: وهي القدرةُ على إكمال الصوت الناقص بناءً على سماع جزء من الكلمة أو اللحن. مثل: ب – برتقال. (יזדי ועוגב, 2001).
6. اضطرابٌ بالادراك الحركي. ومن الممكن تقسيم الصعوبات الإدراكية الحركية الى قسمين:

1. صعوباتٌ في العضلات الغليظة:

في الاشهر الأولى لتطور خالد كان تطورُه الجسمي سليمًا، وفي جيل 6 أشهر بدأ الأهل بملاحظة إعاقة جسمانية لديه، خالد كان يتقلب بصعوبة (من جانب الى آخر)، يزحف قليلا، وردُ فعله العضلي كان قليلًا وغيرَ دقيق، لم يستطع اللعب بألعابه المعلقة فوق سريره. في جيل سنة عندما كان أهله يأخذونه للعب بالرمل على شاطئ البحر كان يتراجع ويهرب، ومن خلال فحص طبي تبين بأنه حساسٌ للمسِ الرملِ والأشياء الخشنة.

في جيل الروضة أظهر تأخرًا كبيرًا، حيث استصعب التواجد في الفراغ، ومسكه للأغراض كان غيرَ ثابت. في التشخيص وُجد بأنّ خالداً يعاني من خلل في جهاز العصب المركزي (האוניברסיטה הפתוחה, 1990).

صعوباتٌ جسمانية غليظة تتبلور بصعوبةٍ لتشغيل جهاز العضلات الكبيرة في الجسم. وتظهرُ عن طريق إعاقةٍ جسمانية، صعوبة في توازن الجسم وعدم الثبات، صعوبة حركية بالفراغ، صعوبة في معرفة الاتجاهات، صعوبة في التواجد المكاني، صعوبة في تحريك العظام..(رمي، ضرب، سحب ...). وبشكل عام هذه الأمور جميعها تؤدي إلى صعوبة في تخيل الجسم، والتي من الممكن أنْ تظهرَ بصورٍ مختلفة – معرفة غير صحيحة لأعضاء الجسم، إدراك مشوش للجسم الكامل، أحاسيس غير ملائمة للجسم (مثلا: حساسية كثيرة للّمس..) (Law & Mills, 1998).

2. صعوباتٌ في العضلات الدقيقة:

هذه الصعوبةُ تتبلور في صعوبة تشغيل جهاز العضلات الصغيرة، خاصةً عضلات الأصابع والأيدي. أيّ شخص يعاني من صعوبة جسمانية دقيقة يستصعبُ القيام بفعاليات كثيرة تتطلب سيطرةً وملائمةَ عينٍ– يد. إحدى الصعوباتُ المنتشرةُ لدى الأولاد المصابين بالدماغ هي (اغنوزيا) أيْ فقدانُ المقدرةِ على التعرف على أهمية أو معنى المثير الحسي، هنالك (اغنوزيا) الأصابع التي تظهرُ عن طريق نقصٍ في المقدرة على التعرف على معنى المثير النابع من اللمس، أو بعدم فهم تواصل أصابع اليد (مكان الإصبع بالنسبة للأصابع الأخرى). هنالك مصطلحات أخرى للصعوبة، لكنْ في الأساس هنالك عدمُ توظيفٍ صحيح للأصابع نسبةً للمكان، كلُّ هذا نابعٌ من ضرر دماغي. أساسُ المواضيع التي تمَّ بحثها كانتْ صعوباتٍ بمهارةٍ ملائمة عين– يد. مثلا الكتابة، الرسم، بحاجة الى مهارة ملائمة عين– يد. من الممكن فحص هذه المهارة بعدة طرق: امتحان بروستنج الذي يبينُ لنا درجاتِ صعوبة مختلفة بتوصيل خطوط من نقطة إلى أخرى (יזדי ועוגב, 2001).

7. **اضطرابٌ بالتفكير:** عُسرُ التفكيرِ التطوُّري يتمثل في صعوباتِ العملية العقليّة لتكوين مصطلحات، حل المشاكل، الربط بين الأفكار تكوّن مفاهيم – وهي القدرةُ على ترتيب المثيرات أو الأشياء وتصنيفها تحت مصطلح جديد.

مثلاً: سفينة، سيارة، قطار – هي من المواصلات.

قطّة، كلب، أسد، زرافة – هي من الحيوانات. إنّ حلَّ المشاكل يتطلّب تصنيفًا للمعلومات، وتحليلاً وتركيبًا للمعلومات. وذلك من أجل التكيّف مع مواضع جديدة ومختلفة. طفل في الروضة يعرفُ أنْ يركّبَ فسيفساء من خمسة أجزاء، فإنه يستعين بهذه التجربة حتى يركّب فسيفساء جديدة ومركبة أكثر. إنّ النظرياتِ التي تعمل في وصف تطوير التفكير تتركّزُ بالحالات، مثلاً: كيفية تكوين مصطلحات، كيفية حل المشاكل... وغير ذلك. إنّ نظريةَ (بياجيه) تنطبقُ مع هذه النظريات. في السنوات الأخيرة تطوّرت نظرياتٌ حول مراحل التفكير العُسري، والتي تفسّر العُسر التعليمي، ليس على شكل مباني / أجزاء (مثلاً: إصابة في مبنى الذاكرة، أو إصابة في قدرة التفكير المجرّد، وإنما كإصاباتٍ في اتخاذ إستراتيجياتٍ صحيحة، لتنفيذ عمليّات ذهنيّة، مثل: التذكّر، التجريد، أو

إصابات في السيطرة على الإستراتيجيات. إذنْ، من الممكن أنْ يتعرّف الولدُ على الإستراتيجيات، ولكنْ لا يعرف متى يستخدمها. إنّ مجالَ ما فوق التفكير يبحثُ في العمليات الفكريّة، أيْ المعلومات التي لدى الفرد حول مراحل التفكير عنده، وما ينجمُ عنها، مثلاً: إذا تمّ إعطاء الفرد لائحة كلمات، فبإمكانه اتّخاذ عدّة إستراتيجيات ذاكرة، تكرار كلامي، وتنويع حسب معايير مختلفة... (האוניברסיטה הפתוחה, 1990)

"ما فوق التفكير" يمثّلُ الوعي الذاتي لهذه الإستراتيجيّات، والوعي لنجاعتها وفقَ شروطٍ معيّنة. يمكن اتخاذُ إستراتيجياتٍ لجزءٍ من العُسر التعليمي، ولكنْ لا تتوفر أدوات "ما فوق التفكير "لفحصِ نجاعتها، ومدى ملاءمتها لمهام مختلفة. العالِم بوير شطاين – تحدّث عن "وظائف عقلية مصابة بخلل "لدى الأولاد ذوي ثقافة كافية، أيْ تعديلها من خلالِ التعليم الوسيط.

الفئةُ ذاتُ الثقافةِ الكافية ضمّتْ الأولاد – التي تعودُ خلفيةُ صعوباتهم إلى سبب نفسي عصبي. هؤلاء لم يتّبعوا التعليمَ الوسيط السليم، أيْ يفتقرون إلى التجربة في ربط علاقة مع بالغٍ يتوسّط بينهم، وبين عالمِ المثيرات الخارجي من خلال تغيير المثير. تعتمد الوظائفُ العقليةُ المصابة بخلل على ثلاثة مستويات لتنظيم المعلومات: استيعاب، معالجة، إستجابة. الإستجابة في قدرة المثيرات المستجابة، إصابة في معالجة وتذكّر المثيرات المستجابة، الإصابة في التخطيط التي تظهر في السلوك الإندفاعي، إصابة في إدراك الواقع، إصابة في القدرة على المقارنة، كل ما ذُكِر أعلاه – يتمثّل في إصابات بإستراتيجيات التفكير. ويمكن معالجتها من خلالِ التشخيصِ والتعديلِ عن طريق تطوير مهاراتِ التفكير (Weyandt, 2004).

8. اضطرابٌ باللغة.

إنّ العسرَ التعليمي ينبعُ نتيجةَ اضطرابات في استيعاب اللغة، بمعالجة المعلومات التي تمّ استيعابها بالتعبير. (ثلاثة مجالات لمعالجة المعلومات: استيعاب، معالجة، وإستجابة). يظهر العسر بالمركبات، مثل: الثروة اللغوية، اللفظ، الكلام، ردود الفعل...، وغيرها.

لقد قُسّم بحث العسر اللغوي الى أربعة مجالات:

1. علمُ الأصوات اللغوية: ويبحث في اللفظ اللغوي، قدرة الطفل على لفظ لغة الام، والتمييز بين الأصوات المتشابهة فيما بينها، مثلاً: أنْ يميّزَ بين ط، د،...

إنّ أساسَ العسر في مجال الأصوات اللغوية المرتبطة بالقراءة يتمثّلُ في: صعوبة التمييز بين الأصوات، النغمات المنفردة في الكلمة، تقسيم الكلمة إلى وحدات صوتيّة، وتمييز الحركات المكتوبة المنفردة، مثلاً: يمكن تمييز الأصوات اللغوية في كلمة – كَتَبَ، سَمِعَ.

كَتَبَ: التحليل الصحيح هو: كَ، تَ، بَ.

سَمِعَ: التحليل الصحيح هو: سَ، مِ، عَ.

2. تركيب الجملة: هو جزءٌ من تعليم اللغة، الذي يختص في قواعد تنظيم الكلمات، طرق الربط، مثلاً: تكوين جمل من كلمات، وفقَ قوانين اللغة واللفظ، مثلاً: ذهب أبي إلى العمل.

لقد تبيّن من الأبحاث التي أُجريت، أنّ الأطفال الذين يعانون من عسر تعليمي، أو من عسر قرائي تظهر لديهم صعوباتٌ في تركيب الجمل، بالمقارنة مع الأطفال الذين تكون قراءتهم سويّةً وسليمة.

3. المعنى – وتعني اللغة (علم دلالات الألفاظ وتطوّرها). معنى الكلمات التي تنجم عن تركيب الجمل اللغوية، قدرة الطفل على فهم معاني الكلمات، أو مجموعة كلمات واستخدامها بما يتلاءم مع كلامه، وحسب ذلك لا يمكن الإثباتُ دائماً في الأبحاث التي تعمل في علم دلالاتِ الألفاظ السببَ للعسر في فهم معاني اللغة: اللفظ، وتركيب الجمل أو المعاني، إنّ الذين يواجهون ضعفاً في القراءة يستصعبون فهمَ اللغة لأنها تؤخّرهم وتعرقلهم أكثرَ من تنظيم جملٍ من مجموعة كلمات منفردة أو لفظ الكلمات، بدلاً من التركيز على الروابط في المضمون العام. (האוניברסיטה הפתוחה, 1990)

إذن، نجد أنّ الطفلَ يستصعبُ فهم معنى كلمة غير معروفةٍ له، ولذا من الصعب عليه المساعدة برموز لفهم هذه الكلمة.

1. **اللغة كوسيلة للاتصال:** إنّ البحثَ الذي أُجري حول استخدام اللغة للاتصال، يركّز معظمه في فهم أهمية اللغة وتطبيقها، أهمية اللغة تعتبر كوحدة اتصال في اللغة، مثلاً: تعهد، قيادة، اعتذار، طلب، قبول، تحذير، نقد، وغير ذلك...، إنّ الأطفالَ الذين يواجهون صعوباتٍ في هذا المجال يستصعبون فهمَ التعليمات، الأوامر، لا يستجيبون للتحذيرات. إنّ صعوبةَ الاتصال تؤثرُ سلبًا على المكانة الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعانون من عسر تعليمي، وبقدراتهم لبناء علاقات شخصية سليمة (Webster, 2005).

2) عسر تعلّم أكاديمي ويقسم إلى:

1. عسرٌ بالقراءة (ديسليكسيا)

هنالك عدة تعريفات نختار منها تعريف (أورثون) للعسر القرائي:

" الديسلكسيا هي إحدى أنواع العسر التعليمي، وهي عبارةٌ عن إصابةٍ لغوية محددة، والتي أساسها المفترض في الدماغ. هذه الإصابةُ يميزها صعوباتٌ بتحليل كلمات فردية. هذه الصعوباتُ بتحليل الكلمات لدى الأغلبية تعكس عدمَ الفائدة بمعالجة الأصوات. هذه الصعوباتُ غير متوقعةٍ بالنسبة للجيل والقدرات الأكاديمية والذهنية الأخرى. هذه الصعوبات ليستْ ناتجةً عن إصابةٍ متطورة عامة أو إصابةٍ حسية أيًا كانت. الديسلكسيا تظهر بدرجات متفاوتة وتتمثل بصعوبة التأقلم مع أشكال اللغة المختلفة". وتجدر الاشارة إلى أنّ العلماء استطاعوا تحديد أكثر من 10 أنواع من الديسلكسيا بحيث أنّ هنالك لكل نوع علامات تشخيص وطرق علاج (جلجل، 1994).

ما هي علامات الديسلكسيا:

يوجد عدةُ علاماتٍ خاصة بالأشخاص الذين يعانون من الديسلكسيا، أحيانا يمكن تمييز علامة واحدة أو اثنتين، ولكن في أغلب الحالات يمكن تشخيص العديد من العلامات الآتية:

1) صعوباتٌ في تعلّم اللغات.

2) صعوباتٌ في الإصغاء وتنفيذ التعليمات.

3) صعوباتٌ في الذاكرة.

4) صعوباتٌ في تهجئة الكلمات وطرح الأفكار. (جلجل، 1994)

2. عسرُ حسابٍ (ديسكالكوليا)

تُعرَّف الديسكالكوليا على أنها عُسرُ تعلمٍ خاص بموضوع الحساب. حيث إنها تُشيرُ بصورة محددة إلى صعوبةٍ وخلل في القدرة على تنفيذ عمليات مختلفة في الرياضيات أو الحساب – ארית‌מטיקה، ويشير مصطلح الديسكالكوليا إلى خللٍ في القدرة على تعلّم الحساب والرياضيات، بالإضافة إلى فشلٍ مُزمن في معالجة المعلومات الرقمية والحسابية، وتطبيق القيم والمفاهيم الرياضية المختلفة مثل: كميات، نِسب، التحويل للرموز، وغيرها، وعلى الرغم من الأداء الذهني والحسي السليم لدى المُصاب (ארטמן, 2012; ברנע, 2000; ספקטור, 1995).

هناك الكثيرُ من التلاميذ ممن يفشلون أو يواجهون صعوباتٍ جمةً في اكتساب المفاهيم الأساسية في الحساب والرياضيات حسب الـ IV–DSM ، ومن الممكن أنْ تكونَ هذه الصعوبةُ مركبةً من صعوبةٍ أو عدة إعاقات في المهارات الحسابية والرياضية، بالإضافة إلى المهارات اللغوية، المهارات الإدراكية، والقدرة على التركيز والإصغاء:

- المهاراتُ اللغوية: الفهم أو تسمية المصطلحات الحسابية والرياضيات، فهم العمليات الحسابية / الرياضية وتسميتها. والقدرة على فهم تحليل المشاكل المكتوبة وترجمتها إلى رموز رياضية.
- المهاراتُ الإدراكية: التمييز والقدرة على قراءة الأرقام، العمليات والرموز الحسابية / الرياضية، والقدرة على التصنيف بمجموعات.
- مهاراتُ الإنتباهِ والتركيز – نقل المعطيات بشكل دقيق، الإنتباه للإشارات في العمليات الرياضية/ الحسابية المطلوبة، وتذكر الأعداد المنقولة.
- مهاراتٌ حسابية / رياضية: القدرة على العد، القدرة على حفظ جدول الضرب، والقدرة على إجراء عمليات حسابية / رياضية.

ويشكل الفشل بموضوع الحساب/ الرياضيات أكبرَ نسبةِ فشلٍ بين جميع المواد التي تُدرس على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي في معظم أنحاء العالم.

(עצמון, 2004; מרק וזגדן, ניצה, 2011).

3. عسر بالكتابة والإملاء (ديسغرافيا)

مقارنةً بأنواع عسر التعلّم الأخرى، فالديسغرافيا هي أقلُ وضوحاً خاصةً إذا لم تكن مصحوبةً (نادراً) بالديسلكسيا. غالباً ما تظهر الديسغرافيا على شكل أخطاءٍ إملائية متعددة، أخطاء كثيرة في التعبير اللغوي وفي تركيب الجملة مثل خط غير مقروء أو صعوبة لقراءته.

إنّ التلميذ ذا الديسغرافيا الناتجةَ عن الخلل الوظيفي، يكونُ غيرَ قادرٍ على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، فهو يعرف الكلمة التي يريد كتابتها، يستطيع نطقها ويميزها عند مشاهدته لها، إلا أنة مع ذلك غيرُ قادرٍ على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخها أو لكتابتها عند سماعها أو إسترجاعها من الذاكرة (Deuel, 1995).

ويمكن تصنيف الديسغرافيا للمجالات الآتية:

1- اضطرابٌ في المجال البصري: عدم القدرة على تمييز الرموز الخطية (الحروف).

2- اضطرابٌ في مجال إدراك العلاقات المكانية: أيْ عدم إدراك الوضع في الفراغ وتجميع الأجزاء للكل.

3- اضطرابٌ في مجال القدرة الحركية البصرية: أيْ عدم القدرة لمعالجة العلاقات المكانية.

4- اضطرابٌ في المجال السمعي: عدم القدرة لتمييز الأصوات المختلفة من أصوات الحروف المتشابهة باللفظ.

5- اضطرابٌ في الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية: عدم القدرة لتذكر مبنى متسلسل وصحيح للكلمة من ناحية سمعية وبصرية.

6- اضطرابٌ التناسق السمعي البصري الحركي: عدم القدرة لإنتاج الرموز الخطية (الحروف) وعدم القدرة لإنتاج مبنى كامل للكلمة (Deuel, 1995).

بعضُ عوارض الديسغرافيا:

- تشنجُ الأصابع حول أداة الكتابة.
- المحو المفرط خلال الكتابة.
- الخلطُ بين الأحرف الكبيرة والأحرف الصغيرة.
- الخلطُ بين الأحرف المطبعية والأحرف المعلقة.
- عدمُ إكمالِ الأحرف المستمر والانحدار في الكتابة.
- تعددُ أحجامِ وأشكال الحرف.
- عدمُ إكمالِ الأحرف المعلقة.
- سوءُ الاستعمال للهوامش والخطوط الموجودة في الصفحة.
- عدمُ الترتيبِ وعدمُ انتظام الصفحة.
- الكتابةُ غيرُ المقروءةِ بشكل عام.
- السرعةُ المنخفضةُ وقتَ الكتابة.
- السرعةُ المنخفضةُ وقتَ النسخ.

- عدمُ الانتباهِ للتفاصيل وقتَ الكتابة.
- الاتكالُ الكبيرُ على النظر لمراقبة ما تفعله اليد وقتَ الكتابة.

بناءً على تقسيم عسر التعلم فإنه من المهم الإشارةُ إلى أنّ حدوثَ ضرر بالإدراك النفسي عصبي (عسر تعلم تطوري) يؤدي إلى عسرٍ أكاديمي بدرجات متفاوتة، وقدرات مختلفة للشخص الذي يعاني من عسر تعلّم.

ما تمّ عرضُه من مادة علمية سابقًا للمساعدة على فهم ظاهرة عسر التعلّم هو ما كان متبعًا في ال DSM-4، ولكنْ في سنة 2013 تمّ تغييرُ المصطلح من (عسر تعلّم) إلى اضطرابٍ تعليمي محدد حسب ال DSM- 5. وفيما يأتي التعريف الجديد:

"هو اضطرابٌ عصبيُ تطوري أساسه عواملُ بيولوجيةٌ أصلية، والتي هي أساسٌ للشذوذ في المستوى العقلي والمرتبط بالمؤشرات السلوكية للاضطراب. وتشملُ العوامل البيولوجية تفاعلًا بين الجينات الموروثة وغير الموروثة، وبين العوامل البيئية والتي تؤثر على قدرةِ الدماغ على الفهم أو معالجةِ المعلومات اللفظية وغير اللفظية بفاعلية وبدقة" (American Psychiatric Association, 2013).

وفيما يأتي معايير التشخيص لاضطراب تعليمي محدد:

أولا: صعوباتُ تعلمٍ وصعوباتٌ في استخدام المهارات الأكاديمية التي تشير إلى وجود واحدة من العوارض الآتية، وتظهر لمدة 6 أشهرٍ على الأقل على الرغم من التدخل المهني لمعالجة هذا العارض:

أ. بذلُ جهدٍ أثناء القراءة، أو قراءةٍ بطيئة وغير دقيقة (قراءة كلمات منفردة بصوت مرتفع أو ببطء مع تردد، وأيضا يتحزّر الكلمات، ولديه صعوبات في التهجئة.

ب. صعوباتٌ في فهم ما يقرأ (يمكن أنْ يقرأ النصَّ ولكنه لا يستطيع فهمه من حيث الترابط والدلالات والتسلسل وقراءة ما وراء السطور.

ت. صعوباتٌ في التهجئة مثل إضافة وحذف وتبديل لأحرف العلة أو الأحرف.

ث. صعوباتٌ في التعبير الكتابي مثل القواعد، الترقيم، وتنظيم ضعيف للفقرة وضعف في صياغة الأفكار

ج. صعوباتٌ في إتقان معنى الأعداد، حقائق الأرقام، أو الحساب (لديه ضعف في فهم الأرقام وحجمها والعلاقات فيما بينها، استخدام الأصابع أثناء إجراء العمليات الحسابية بدل الاسترجاع التلقائي، والتشتت أثناء التعامل مع الحساب، ويمكن أنْ يعكسَ إجراءات الحل مثل الجمع والطرح والضرب والقسمة.

ح. صعوباتٌ في المنطق الحسابي، أو صعوباتٌ في إجراءات حل المسائل الكمية.

ثانيا: تأثيرُ المهاراتِ الأكاديمية هو جوهريٌ وكمي وغيرُ متوقعٍ مقارنةً مع الجيل الزمني للفرد. ويؤدي إلى تدخل جوهري وكمي وغير متوقع مقارنة مع الجيل الزمني للفرد. ويؤدي إلى تدخلٍ جوهري من ناحية أكاديميةٍ أو أداءٍ مهني، أو فعاليات يومية، مع التأكيد على مقارنةِ أدائه التحصيلي بمقاييس ومعايير إكلينيكية. فيما يتعلق بجيلِ الـ 17 فما فوق فإنّ تاريخَ الطالبِ الإكلينيكي والتشخيصات السابقة تعتبر مقياسًا لتقييمه.

ثالثا: تبدأ صعوباتُ التعلّمِ خلالَ جيل المدرسة، ولكنها قد لا تظهر بوضوحٍ إلا بعد أنْ تتجاوزَ الموادُ قدراتِ الطالب الفردية، مثل عدم إنهاء الامتحانات في الوقت المحدد، قراءة وكتابة مواد بمستويات مركبة، وأيضا متطلبات أكاديمية عليا.

رابعا: صعوباتُ التعلّم ليستْ بسبب تأثير إعاقةٍ عقلية، أو صعوباتٍ نظر، أو مشاكل في حدة السمع، أو اضطرابات عقلية وعصبية أخرى، أو مشاكل نفسية، أو نقص في المهارات اللغوية الاستيعابية، أو أساليب تعليم غير ملائمة.

هذه المعاييرُ الأربعةُ للتشخيص يجب أنْ تعتمدَ على التحليل الإكلينيكي والخلفية التاريخية للفرد، مثل التطور العام، الناحية الطبية، الوضع العائلي والتعليمي، والتقارير المدرسية، والتقييم النفسي التربوي (American Psychiatric Association, 2013).

ويمكن تقسيم الاضطراب التعليمي المحدد إلى ثلاثة مستويات:

1. **البسيط:** بعضُ صعوباتِ التعلّم تكون في مجال أكاديمي واحد أو اثنين، ولكن بمستوى بسيط بحيث يكون الفرد قادرًا على التعويض أو الأداء بشكل جيد عند تزويده بالخدمات الداعمة والملائمة، وخاصةً أثناء سنوات الدراسة في المدرسة.
2. **المتوسط:** وفيه تكون صعوباتُ التعلّمِ في واحدة أو أكثر من المهارات التعليمية والتي بسببها يصبح الطالبُ غيرَ قادرٍ على المواكبة مع زملائه، ويحتاج إلى خطة تعليمية خاصة ومكثفة خلال مراحل دراسته في المدرسة ودمجها في خطته اليومية في المدرسة، وأحيانًا في البيت؛ لتكملة تأثير الخطة العلاجية.
3. **الشديدة:** صعوباتُ تعلمٍ شديدة في المهارات التعليمية والتي تؤثر على عدة اتجاهات أكاديمي، والتي بسببها لا يستطيع الطالب أنْ يتعلمَ هذه المهارات دون خطة فردية مكثفة، مع تعليمٍ خاص في جميع مراحل سنواته المدرسية، مثل صف تطويري، أو مدرسة لصعوبات التعلّم. والمصاب بهذا النوع قد لا يستطيع إنهاء المهارات التعليمية بشكل فعال.

نسبةُ الطلابِ الذين يعانون من اضطراب تعليمي محدد حسب ال DSM-5 تتراوح ما بين 5-10% بين طلاب المدرسة، بينما نسبةُ الحدوث لدى البالغين غيرُ معروفة، ولكنها تقدرُ بنسبة 4%. ونسبةُ إصابة الذكور أكثرُ من الإناث بمعدل 1:3 / 1:2 (American Psychiatric Association, 2013).

من الملاحظ أنّ الاختلافَ بين عسرِ التعلّم واضطرابٍ تعليمي محدد هو في الخدمات، بحيث أنّ المصطلحَ الجديد يركزُ على أهمية الخدمات التي يحصل عليها كلُّ طالبٍ يعاني من اضطراب تعليمي محدد حسب شدة المشكلة لديه، بحيث أنّه يكتفي بالملاءماتِ المدرسية بالنوع الاول وهو البسيط، بينما في النوع الثاني يتمُّ التركيزُ على خدماتٍ مثل دعمٍ تعليمي في المدرسة والبيت، بينما في المرحلة الثالثة يتمُّ تحويله إلى صف تطويري أو مدرسةٍ لصعوبات التعلّم. بينما مصطلحُ عسرِ التعلّم يركزُ أكثرَ على فهم الظاهرة وتقسيمها إلى أنواع محددة، مثل عسر القراءة والكتابة والحساب والإملاء، بالإضافة إلى الصعوبات في المهارات التطورية.

حسب رأيي يجبُ عدمُ الفصلِ بين المصطلحيْن بحيث أنّ مصطلحَ عسرِ التعلّمِ يوفرُ لنا إمكانيةً لفهم ظاهرة صعوبات التعلّم، بينما المصطلحُ الثاني الحديث اضطراب تعليمي محدد يعطينا خطوةً

إلى الأمام في نوعية الخدمات المقدمة لطلاب عسر التعلّم مع توقع نواتج التعلّم. نجدُ هنا كذلك أنّ تحديدَ شدةِ صعوبات التعلّم تعطينا توجهاً عاماً في تحديد الأهداف التي يجب أنْ نركزَ عليها في العمل مع هذه الفئة منذ اكتشافها، أيْ أنّ التحديدَ لشدة المشكلة يساعدُ منذ بداية التشخيص على تحديد استراتيجيات العمل ووضع الطالب في المكان الصحيح، مما يعطي الجهازَ التربوي تصورًا واضحاً عن وضع كلِّ حالة. ولكنْ هل هذا التصنيف مفيدٌ للطالب ولأهله؟ الجواب لا، لأنَّ مجردَ اعطائه تصنيفاً محدداً فإنّ هذا الأمرَ سوف يضعُ افكارًا مسبقةً عن إمكانيةِ التقدم لدى الطالب وهذا يمكنُ أنْ لا يعطي دافعيةً لمن يعملُ معه أو للطالب نفسه أو حتى للأهل. اذنْ، فهذا التحديدُ يجب ألا يكون قطعيًا وإنما يجب دائمًا التطلع للأفضل والتفاؤلِ بأنّ مقولةَ السماءِ هي الحدودُ كأفضل توجيهٍ للعمل مع طلاب ذوي صعوبات التعلم.

وأخيرًا لا يزال موضوعُ صعوباتِ التعلم يشغلُ بالَ الكثير من العلماء ولا يزال هنالك الكثير لتطويره في هذا الموضوع والذي سيُحسّن كثيرًا في دمج وتطوير الأشخاص الذين يعانون من هذه الظاهرة.

المراجع

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of Mental disorders. Fifth edition. Dsm-5*

American Psychiatric Association. *(2000). Diagnostic and statistical manual of Mental disorders. Fifth edition. Dsm-4*

Barkley; R. (1997). Behavioral inhibition; sustained attention; and executive functions constructing a unifying theory of SDHD. *Psychological Bulletin*; 121 (1).

Berninger V. W. ; Abbott R. D. ; Thomson J. ; Wagner R. ; Swanson H. L ; Wijsman E. M. & Raskind W. (2006).Modeling Phonological Core Deficits Within a Working Memory Architecture in Children and Adukts With Developmental Dyslexia ; *Scientific Studies of Reading* ; 102.

Deuel; R.K. (1995). Assessment of Learning Disabilities: Developmental Dysgraphia and Motor Skills Disorders; *Journal of Child Neurology; 10 (1).*

John Money (Ed). (1966). The Disabled Reader Education of the Dyslexia Child. *Baltimore: john Hopkins press.*

Law; M. & Mills; J. (1998). Client Centred Occupational Therapy. In: M. Law*; Client Centered Occupational Therapy. New Jersey: Slack.*

Lyon; G.R. Shaywitz. S. E. &. Shaywitz B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia.*

Pennington;B.F. (1980). Understanding the Comorbidity of Dyslexia. *Annals of Dyslexia. pp: 1-14.*

Rutter M. &Maughan B. (2005). *Behaviorural& Cognitive Psychotherapy*. Dyslexia.

Azar; B. (1997). *Human traits defined by mixed of environment*; genes

Sherry Mee Bell; R Steve McCallum; Elizabeth A Cox. (2003). Toward a research-based assessment of dyslexia: Using cognitive measures to i.. *Journal of Learning Disabilities*; Nov/Dec; 36، 6; Education Module pg. 505.

Weyandt; L.L. (2004). Executive Function in children; Adolescents; and Adults with Attention deficit Hyperactive Disorder: Introduction to the issu; *Developmental Neuropsychology; 27; (1).*

Webster; R. I. ; Majnemer ; A. Platt; R. & Shevell; M. I. (2005). Motor Function at school Age Children with a Preschool Diagnosis of Developmental Language Impairment. *Journal of Pediatrics. January 2005.*

ארטמן، לביא (2012)."דיסלקסיה ודיסקלקוליה: ליקויים קליניים- אורגאניים או קיבעון תפקודי?". *החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים*، 34: 19-9.

ברנע، ענת (2000)."מוח מתמטי: על לקויות ולקויות". *גלילאו: כתב עת למדע ומחשבה*، 40: 57-54.

האוניברסיטה הפתוחה. (1990). *סוגיות בחינוך מיוחד*، יחידה: 4

הבר، דוד. (1990). *לא הואב לקרוא*. הוצאת רמות.

יזדי ועוגב א' (2001). הפרעה התפתחותית בקואורדינציה בקרב ילדים ישראלים בגיל בית – הספר היסודי. *פרספיקטיבה*- ביטאון עמותת אורטון דיסלקסיה ישראל، 20.

מריון סנדרס. (1987). *הערכה קלינית של קשיי למידה*. ספרית פועלים.

מרק–זגדן، ניצה (2011)."*דיסקלקוליה התפתחותית*". *ספר חזק 2000*. 14–19:10

ספקטור، נויה (1995). *דיסלקסיה וליקויי למידה אחרים*: אסיפת מאמרים. תל – אביב: מודן.

עצמון، צבי (2004)."דיסקלקוליה: לא עושים חשבון". *גלילאו: כתב עת למדע ומחשבה*، 109: 31–22.

الزيات، فتحي. (1998). *صعوبات التعلم*. جامعة المنصورة. مصر.

جلجل، نصرة. (1994). *العسر القرائي (الديسليكسيا)*. مصر.

الوقفي، راضي. (2003). *صعوبات التعلم – النظري والتطبيقي*. منشورات كلية الاميرة ثروت، الاردن.

الزيات، فتحي. (1998). *صعوبات التعلم – الاسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. كلية التربية، جامعة المنصورة.

عدس، محمد. (2000). *صعوبات التعلم*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

عواد، أحمد. (1995). *مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الاطفال*. المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الاسكندرية.

صندوقة، ياسر. (2000). *تمارين لتطوير الوعي الصوتي باللغة العربية*. معهد بحوث التنشئة في التربية – الجامعة العبرية. القدس.

صندوقة، ياسر. (2001). *الوعي الصوتي وعلاقته باكتساب القراءة*. الكرمة. العدد الاول. كلية دفيد يلين القدس.

مقارنةُ درجةِ وضوحِ الذّاتِ بينَ الطلابِ المراهقين ذوي صعوباتِ التعلّمِ والطلابِ العاديين في شرقيّ القدس

השוואה ברמת בהירות הזהות האישית בקרב מתבגרים עם לקויות למידה למתבגרים ללא לקות למידה - ד"ר הלן קאקונדה - מועלם וגב' מהא סרחאן.

د.هلن قاقندة – معلم و مها سرحان[2]

ملخصُ الدراسةِ

هدَفَ البحثُ الحاليّ للتعرف على مستوى مفهومِ الذات لدى عينةٍ من الطلبةِ في مدارس شرقي القدس، وكذلك مقارنة مستوى مفهومِ الذاتِ بين الطلبةِ المراهقين من ذوي صعوباتِ التعلّمِ والطلبة العاديين، والكشف فيما إذا كان هناك فرقٌ يعزى للنوع الاجتماعي، وعدد الإخوة في البيت وترتيب الطالب بينهم وتأثيره على مفهوم الذات. وتكمنُ أهميةُ البحثِ في أنّ دراسةَ الظواهر المرتبطة بطلاب ذوي صعوبات التعلّم وتبعاتها من مشكلاتٍ نفسيةٍ مثل تدني مستوى الذات ومشكلاتها، يؤدي إلى لفت الإنتباه إليهم، ليس من خلالِ البرامج الدراسيةِ فقط، وإنما إعطائهم حقهم بالإرشاد، وبرامج للتكيّفِ مع مشكلتهم من برامجَ تسهمُ في رفع مفهومِ الذات وقيمتها، حتى لا يصبحُ الفشلُ المتكررُ هو شعارُهم، ولتحقيقِ الأهداف تمّ إختيارُ عينةٍ من الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في مدارس شرقي القدس، تتكوّنُ من مدرسةِ ذكور إعدادية، ومدرسةِ إناث إعدادية في نفس الحيّ السكني، حيث تكونتْ عينةُ الدراسة من 84 طالباً وطالبةً، منهم 42 طالباً و42 طالبةً، منهم 21 طالباً من ذوي صعوبات التعلّم، و21 طالبًا في صف عادي، و21 طالبةً من ذواتِ صعوبات التعلّم، و21 طالبةً من الصفوف العادية.تمّ إستخدامُ إستبانةِ وضوحِ الهوية الشخصية المكونة من 12 فقرة (SCC – Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Levallee & Lehman, 1996)، التي ترجمت إلى اللغة العربية.

2– د. هلن قاقندة– معلم : محاضرة ومرشدة تربويه في الكلية الاكاديمية للتربية دافيد يلين، تحضر لمرحلة أبحاث ما بعد الدكتوراة – البوست دوكتورات –، عملت سابقاً مستشارة تربوية ومرشدة لوائية.

مها سرحان: بكالوريوس تربية خاصة من الكلية الأكاديمية للتربية دافيد يلين، معلمة صف صعوبات تعلم في شرقي القدس، مهتمة في القضايا المتعلقة بواقع طلبة التربية الخاصة في القدس بخاصة ذوي صعوبات التعلم.

أما الفرضيات التي فحصتها الباحثةُ، فهي أنه لا توجد علاقةٌ بين صعوباتِ التعلّم الأكاديمية، وبين وضوحِ الذات لدى عينةٍ من الطلاب المراهقين، وأنه لا توجد فروقٌ في مستوى مفهوم الذات تعزى للمتغيرات (النوع الإجتماعي، ترتيب الطالب بين إخوته)، ومن أهم النتائجِ التي توصلتْ لها الدراسةُ، وجودُ فروقٍ في مستوى تقدير الذات بين الطلاب المراهقين ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين، لصالح الطلاب العاديين. ولا توجد فروقٌ تعزى للنوع الإجتماعي. ولم تظهرِ النتائجُ وجودَ علاقةٍ بين مستوى وضوح الذات وبين ترتيب الطالب بين الأخوة. وقد تمّ تفسيرُ النتائج استنادًا للإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، كما نوصي بإعطاء المرشدين في المدارس المختلفة العنايةَ الخاصةَ لفئات صعوبات التعلّم من خلال برامج رفعِ مفهوم الذات، وإعطاء الأهل دوراتٍ تدريبية حولَ كيفية بناءِ الشخصية وتنمية مفهوم الذات عند الأطفال، وإجراء المزيد من الدراسات حول مفهوم الذات، وتتناول متغيرات أُخرى كالتوافق الإجتماعي والذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

المقدمةُ:

الإنسانُ كائنٌ إجتماعيٌّ لا يستطيع أنْ يتكيفَ مع الحياة وممارسة دوره فيها، دون تفاعلٍ مع الآخرين. فهو يقضي حياته في جماعاتٍ يؤثرُ فيها ويتأثر بها، وقد حاولَ الإنسانُ منذُ القدم أنْ يفسرَ سلوكه وسلوك الآخرين من حوله، معتمداّ على ما لديه من معتقداتٍ وأفكار، واليومَ علمُ النفسِ الحديث استطاع أنْ يفسرَ بعضًا من هذه السلوكيات، وتمكنَ من وضع أسسٍ علمية لقياسه وتفسيره، وبدأتْ ماهيةُ مفهوم الذات تتضح، وأصبح بإمكانِ الشخص فهم ذاته وفهم الآخرين.

إنّ مفهومَ الذاتِ هو مفهومٌ افتراضيٌ مدركٌ يرتبطُ بعوامل كثيرة لا يمكنُ فصلها تمامًا، فهي تشتركُ بدرجات متفاوتةٍ مع بعضها، إذ تؤثر كلٌّ منها على الأخرى، وأي تحسن يطرأُ على أحد المتغيرات فإنه سيصبُ في مفهوم الذات العام.

لا يستطيعُ أحدٌ إنكارَ أنّ التحصيلَ الدراسي ذو أهميةٍ كبيرةٍ ليس في حياة الفرد فقط، وإنما في حياة أسرته أيضًا، حيث تبرزُ أهميةُ التحصيل الدراسي بإعتباره الطريق للوصولِ للمهنةِ ونوعِ الدراسة التي سيتلقاها، الأمرُ الذي يحددُ الدورَ الإجتماعيَّ الذي سيشغله هذا الشخصُ، وسيكتسب منه المكانة الإجتماعية له ولعائلته، التي ستشعرهم بالنجاح وتحقيق الطموح، ولا بد أنّ صعوباتِ التعلّمِ

تشكلُ أحدَ عقباتِ الوصول إلى التحصيل الأكاديمي المرتفع– من هنا نبعت أهميةُ البحثِ الحالي – كونه يقارنُ وضوحَ الذات عند الطلاب المراهقين، مع صعوبات التعلّم وبدونها، والبحث في أثرها على تحصيلهم الدراسي، والكشف عن وجود فروقٍ تعزى للنوع الإجتماعي، وعددِ الإخوة في البيت، وترتيبِ الطالب بينهم.

الإطارُ النظري

وضوحُ الهويةِ الذاتية كمهمةٍ مركزية بجيلِ المراهقة:

جيلُ المراهقة يُميزُ بالتطورِ الفسيولوجي، النفسي، الإجتماعي السريعِ المتعلقِ بالصراعات النفسيةِ والإجتماعية والإنفعاليةِ والصعوباتِ، وبالعلاقاتِ المدرسية والبيتية (Hefner & Holms, 2007; Larson, Moneta, Richards, & Wilson, 2002)، الذي يؤثر على استقرار الشخصية، (Akse, Hale, Engels, & Raaijmakers, 2007) والتي تشكلُ أساساً لتغيراتٍ جوهرية بشخصيةِ المراهق (Branje, Van, Cornelieus, & Gerris,2007).

لأغلبيةِ الشبابِ تُعدُّ فترةُ جيل المراهقة فترةً مؤثرةً ومكثفة. ولكنّ هذه الفترةَ تجيشُ بالصعوبات العاطفية والتنموية. بما فيه صحوةُ الغرائز الجنسية، ورغبةٌ قويةٌ بالخصوصية، والبدء بالإبتعاد العاطفي عن العائلة.

كلُّ هذا يوقظُ الكثيرَ من المخاوف، الصدمات، البلبلة والمعاناة (חן, אלמוג וסימן טוב, 2007)، وبالإضافة إلى ذلك، بفترة المراهقة تقلُ الأنا، لذا فجيلُ المراهقة يتميزُ باليأس، بالغضب، وبالضعف، وكلُ هذا يتمثلُ بمشاعر التخلي والإنسحاب.(Blos, 1970)

ونتيجةً لما ذُكر أعلاه، فالعمليةُ المركزية بجيل المراهقة، هي مرحلةُ تكوينِ الهوية الذاتية. وبها يسعى المراهقُ لتقييم قوته وضعفه. المراهقُ يحاول الإجابة لنفسه، من أين أتى؟ ومن هو؟ وماذا يريد أنْ يكون؟، فهويةٌ متماسكةٌ يجب أنْ يبحث عنها. (טטר ושרב, 2001). يشير أركسون (Erikson, 1963) بأنّ تطورَ الهوية هو مركزيٌ بجيلِ المراهقة، وكذلك تحدثُ تغيراتٌ بجيل الطفولة والبلوغ. وحسب رأيه الإندفاعُ للبحث عن الهوية الذاتية، يحدث عند الإلتقاء مع آراء ومواقف وأيديولوجيات ذات الصلة لمجتمع المراهق. وعند إنتهاء هذه الفترة يجب عليه الالتزام لإختياره، والإنتقال لمرحله بناء علاقات شخصية وحميمة.

وحسب رأي نوي (נוי, 1995)، فإنّ الذاتَ الموحدة والمتماسكة تتميزُ بالشعور بالإستمرارية، بالرغم من التغيرات في الظروف المعيشية ومشاعر وآراء الفرد الذي يستمر بالمحافظة على ذاته. وبالمقابل فإنّ ستفاجون، سيلافا وريخيا (Steffgen, Silva & Recchia 2007) يدعوون أنّ وضوحَ الذاتية متغيرٌ وديناميكيٌ خلال كلِّ فترة التطور. بينما ستنسون، وود ودوسكي (Stinson, Wood, & Doxey, 2008) يعرضون نهجاً متوسطاً وهو أنّ الهويةَ الذاتية مبنيةٌ بطريقه مركبة. وهذا ينعكس بأنّ لقسمٍ من الناس يوجدُ وضوح للهوية الذاتية بكل الجوانب، وبينما لدى الآخرين يوجد وضوح للهويه فقط بجوانب معينه. ستينسون وزملاؤه يدعوون أنّ الفرديةَ مع كرامةٍ مرتفعةٍ ينبئُ بوضوحٍ للهوية الذاتيه، بينما كرامة منخفضة مرتبطة بعدم وضوح للهوية الذاتية.

بشكلٍ عام يمكن القولُ بأنَ وضوحَ الهوية الذاتيه مرتبطٌ بقبول الذات، والشعور بالقدرة الذاتية (טטר ושרב, 2001). وأيضًا وضوح الهوية الذاتية متأثرٌ بالتعزيزات الإيجابية والسلبية، فأحداثٌ إيجابية ونجاحاتٌ يقوون الهوية الذاتية، بالمقارنة مع تدني الهويةِ الذاتيةِ عند اللقاء بأحداثٍ سلبيةٍ كفشل ورفض (Nezlek & Plesko, 2001).

وأيضًا وو، واتكنز، وهاتتي (Wu, Watkins, & Hattie, 2010)، وجدوا صلةً بين وضوحِ الهوية الذاتيه وبين تقييمِ الذات. وابسرون اتيلر (Usborne & Taylor, 2010) أعلنا عن إرتباطٍ إيجابي بين معرفة الذات وبين تقييم الذات، ويضيفون أنّ تقييماً ذاتياً مرتفعاً يؤدي لوضوحِ الهوية الذاتية والهوية الثقافيه ونفسيةٍ أفضل.

وبهذا السياق بُحثتْ الهويةُ الذاتية بين الأقليات، ووجدَ أنّ الأقليات الذين يتمتعون بوضوح الهويةِ الذاتية هم أكثرُ تمسكا بآرائهم وإدراكاً لإختيارهم وإيماناً بقيمهم الثقافيه (Morrison & Wheeler, 2010).

وبعكس ذلك أصحابُ الهويةِ الذاتية غير الواضحةِ هم محدودو الوعي، ويواجهون المشاكل من خلال مشاعرهم أو يتجنبون المواجهةَ والمسؤولية. وبالمقابل أصحابُ الهوية الذاتية المستقرة يحافظون على العادات والتقاليد، ويبحثون عن دعمٍ إجتماعي وهم أصحابُ مقدرةٍ عاليةٍ بإستعمال طرقٍ لمواجهة الصعوبات (Eryigit & Kerpelman, 2009).

صعوباتُ التعلّمِ ونسبةُ انتشارها:

تعدُّ صعوباتُ التعلّمِ غامضةً بعض الشيء، وقد عرّفَ الكثيرُ من العلماء والتربويين صعوباتِ التعلّم، حيث عرفتها جمعيةُ علم النفس الأمريكية بأنها صعوباتُ تعلّمٍ في إستخدام المهارات الأكاديمية، وتظهر من خلال واحدة أو مجموعة من الأعراض التالية على أنْ تمتد أكثرَ من ستة أشهر، بالرغم من تلقي خدماتِ تدخلٍ خاصة بهذه الصعوبات، وهذه المظاهر هي، قراءة بطيئة غير متسلسلة وغير دقيقة، صعوبة واضحة في فهم المقروء وصعوبة في النطق، وصعوبة في التعبير الكتابي، وصعوبة في التفكير الرياضي (APA, 2013).

أيْ أنّ الطالبَ ذا صعوبات التعلّم، هو الطالبُ الذي يكون لديه تأخرٌ، أو اضطرابٌ، أو قصور في واحدةٍ أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والتهجئة والكتابة أو العمليات الحسابية، نتيجةً لخللٍ وظيفي في الدماغ، أو اضطرابٍ عاطفي، أو مشكلات سلوكية، ويُستثنى الطلابُ الذين يعانون من صعوبات التعلّم الناتجةِ عن حرمانٍ حسي، أو تخلفٍ بيئي (النوايسة، 2011).

وهنا يمكننا تصنيفُ صعوباتِ التعلّم إلى صعوباتِ التعلّم الإنمائية، وهي الإنحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التي تبدو عاديةً أثناء نمو الطفل، وتتضمنُ صعوباتِ الإنتباه، والتركيز، وصعوباتِ الإدراك، وصعوباتٍ أوليةٍ في الذاكرة وصعوبات اللغة والتفكير، أما الصنف الثاني فهو صعوبات التعلّم الأكاديمية وهي صعوباتٌ تظهر عادةً في عمر المدرسة وتشملُ صعوباتِ القراءة والكتابة، وصعوباتٍ بالتهجئة والتعبير الكتابي، وصعوباتِ الحساب، وقد تكون هذه الصعوباتُ في كلّ المواد أو في إحداها، كما يوجد تباينٌ واضح بين ذكاء التلاميذ وتحصيلهم حتى بعد تزويدهم بالتعليم المدرسي المناسب (عبد العال، 2011).

اما نسبُ إنتشار صعوبات التعلّم حسب جمعية علم النفس الأمريكية APA في DSM 5، إنّ نسبةَ إنتشارِ صعوبات التعلّم لدى الطلاب في سن المدرسة، في العالم عمومًا بإختلاف الحضارات والثقافات تكون بين 5–15 % في شتى انحاء العالم، والنسبة للراشدين غير واضحة تماماً لكنها تقتربُ من 4%(APA, 2013).

أما في إسرائيل حسب تقرير مارجليت (1997)، فإن 10% من الطلاب في البلاد يعانون من صعوبات تعلّم، وتقدمتْ جمعيةُ نيتسان بتقرير يبين أنّ 180000–190000 طالبٍ من جيل 6–18 عاماً في كل البلاد يعانون من صعوبات تعلّم، أو/ ومشاكل إصغاء، كما ذكرتْ أنه في

المناطقِ ذات الدخلِ المنخفض فقط 5–10% معروفون أنهم من ذوي صعوبات التعلّم، وذلك جراءَ عدمِ تقديم خدمةِ التشخيص، وعدم قدرةِ الأهل على الدفع، أما المناطق متوسطة الدخل تصلُ نسبةُ الطلابِ ذوي صعوباتِ التعلّم – والتقدير الأخير يقارب لما ذكره حجازي (2015)– حيث قدر أنه من 20–30% من طلاب القدس الشرقية، وبغضِ النظر عن الطبقة الإجتماعية والإقتصادية، يعانون ويواجهون صعوبات تعليمية، أيْ ما بين 11000 إلى 16500 طالب من أصل 55000 طالب من منطقة القدس وضواحيها.

وضوحُ الذاتِ لدى ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية:

من المعروف أنّ الأفرادَ ذوي صعوبات التعلّمِ لديهم انطباعٌ سلبيٌ عن الذات، فهم يشعرون بعدم الأمان، ويتبنون نظرةً سلبيةً عن ذواتهم، لعدم تعاملهم مع الأمور الحياتية بكفاءة، ونظرًا لتدني تحصيلهم الدراسي لديهم، وإخفاقهم الأكاديمي، ووجودِ صعوباتٍ في تكوين علاقات إجتماعية، يؤدي بهم إلى إنخفاضِ مستوى إحترامهم لذاتهم، ولا ننسى معاناتهم الكبيرةَ من عدم التقديرِ والتشجيع من الآخرين، وشعورهم بالرفض، الأمر الذي يؤدي إلى شعورهم باليأس والإخفاق وفقدان الأمل بالمستقبل، وبالطبع فكلُ الأمور السابقة مجتمعةً تؤدي إلى تدني الذات الأكاديمية، وعليه فإنّ مجملَ المشكلات الإجتماعية والإنفعالية والسلوكية مصدرُها الإحباطُ المستمر الناتج من عدمِ قدرة الطالب على القيام بالمتطلبات الأكاديمية (الفقي، وآخرون، 2012)

فبحث شيني، وينر، واسيدوا (Shany, Wiener, Assido, 2013) الذي أُجري حول طلابٍ مع صعوبات تعلّم، وجدَ بأنّ الطلاب مع صعوبات التعلّم قبولهم الذاتي وقبولهم الأكاديمي أقل من طلاب بدون صعوبات تعلّم.

والخصائصُ النفسية الناتجةُ عن صعوبات التعلّم قد تظهرُ في المراحل الدراسية الإبتدائية والمتوسطة والعليا، وتكون عبارةً عن اضطراباتٍ وتغيرات إنفعالية سريعة مثل، تقلب المزاج، وعدم الإستقرار العاطفي، والقلق، وعدم الثقة بالذات (النوايسة،2011). وكذلك ويتني ومولوني يشيران (Whitney, Moloney, 2012) إلى أنّ الطلابَ مع صعوبات التعلّم يعانون من عدم وضوح الهوية الذاتية، ومن درجة أكبر بالصراعات.

ومن الجدير بالذكر، أنّ بحوثًا قد أثبتت أنّ الإستقرارَ العاطفي، ومهارات التعبير عن الأفكار، ودور الأسرة الإيجابي، أمورٌ ذاتُ صلةٍ كبيرة بتقدير الذات (الفقي، وآخرون، 2012)، كما أنّ الكثيرَ من الباحثين في مجال التربية الخاصةِ وعلمِ النفس والصحةِ النفسية وجدوا أنّ الأشخاصَ الذين لديهم تقدير ذاتي مرتفع هم أكثُ سعادةً وفاعليةً، وأكثرُ قدرةً على مواجهة المشكلات الحياتية وحلها (عبد العال، 2013).

وقد أجرت الألوسي (2014) دراسةً لفحص علاقة تقدير الذات بمستوى التحصيل الدراسي، هدفتْ فيها للكشف عن العلاقة بين تقدير الذات و التحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة، للكشف فيما إذا كانت هناك فروقٌ تُعزى للنوع الاجتماعي في مستوى تقدير الذات، وإختيرت عينةٌ من 120 طالباً و طالبة من طلاب كلية التربية للعلوم الإنسانية /جامعة الأنبار العام الدراسي (2012/2011)، وتمّ تطبيقُ مقياس ريزونر على هذه العينة، و توصلتْ هذه الدراسةُ إلى وجود علاقةٍ قويةٍ بين تقدير الذات، بين التحصيل الدراسي، أيْ أنّ الطلابَ مرتفعي التحصيل الأكاديمي لديهم تقديرٌ لذاتهم بشكل أكبر، و عدم وجود فروق واضحة بناءً على النوع الاجتماعي.

بينما دراسةُ السرطاوي (1996) التي قارنتْ مفهومَ الذات بين الطلاب العاديين، والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، بإستخدام مقياس (بيرس–هايرس) توصلتْ إلى وجود فروقٍ بين الطلاب العاديين، والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في مفهوم الذات، أيْ أنّ الطلاب ذوي صعوباتِ التعلّم يحملون مفهومًا منخفضًا عن أنفسهم، كما وجدت أنه توجد فروقٌ بين الذكور والإناث من الطلاب العاديين، أو الطلاب ذوي صعوبات التعلّم على حدٍ سواء لصالح الإناث، مما يعني أنّ الذكور يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذواتهم، مقارنةً بالإناث بشكل عام. والدراسة التي أجرتها بيليج (2009) peleg والتي وجدتْ أنّ الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلّم يظهرون مستوى أقل في مفهوم الذات.

ولعلَّ أكبرَ المشاكل التي يواجهها الطلاب هي تدني التحصيل الدراسي بسبب الصعوبات التعليمية، مما يؤدي إلى تدني مستوى مفهوم الذات. فقد أشارت دراسةُ ايريك (Eric, 1988) التي هدفتْ إلى مقارنة مستوى مفهوم الذات بالنجاح والفشل الأكاديمي لدى كلّ من الطلبة ذوي صعوبات التعلّم والطلبة العاديين، وتكونتْ العينةُ من (46) طالباً ذوي صعوبات التعلّم، و (47) طالباً عاديًا، ووجدتْ النتائجُ أنّ مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم أقل من الطلبة العاديين.

وأيضًا اليس، رابوا بيبي (Alesi, Rappo, Pepi, 2012) وجد أنّ الطلاب الذين لديهم عسرٌ في القراءة وصعوباتُ تعلّم، تقييمهم الذاتي منخفض، ويعانون من صعوبات في التأقلم بالمقابل مع طلاب بدون صعوبات تعلّم.

أهميةُ البحثِ وأهدافه

هدفتْ هذه الدراسةُ إلى مقارنةِ وضوح الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من المراهقين من كلا الجنسين، وفقًا لمتغيرات أهمها، صعوبات التعلّم، ومتغيرات النوع الإجتماعي، وعدد الأخوة في البيت وترتيب الطالب بينهم. في مدارس بشرقي القدس في مدرستيْن من نفس الحيّ السكنيّ.

وتكمنُ أهميةُ الدراسة بأنْ تزايد نسب الطلاب ذوي صعوبات التعلّم بشكل ملحوظ بالمدارس مثل، تدني مستوى الذات ومشكلات أخرى، فأصبحتْ دراسةُ هذه الظواهر ضروريةً وملحةً، لأن الإهتمام بفئة الطلاب ذوي صعوبات التعلّم وتبعات هذه الظاهرة عند الطلاب من مشكلات نفسية، قد يكون له أثره في لفت الإنتباه إليهم، ليس فقط من الناحية الأكاديمية، وإنما إعطاؤهم حقهم في الإرشاد، وبرامج للتكيف مع وضعهم مثل، برامج تسهم في رفع مستوى الذات وتوكيدها، لأن تكوين صورةٍ إيجابية عن الذات يسهمُ في النجاح والشعور بالسعادة، حتى لا يصبح الفشلُ المتراكم هو عنوانُ هذه الفئة ومصيرها المحتوم (النوايسة، 2011).

أسئلةُ الدراسةِ:

تناولتْ الدراسةُ السؤال الرئيسي وهو، هل هناك علاقةٌ بين صعوباتِ التعلّمِ الأكاديمية ووضوحِ الذات بين عينةٍ من طلابٍ مراهقين في شرقي القدس؟

وتفرعتْ عنه الأسئلة الآتية:

1. هل هناك فروقٌ في مستوى وضوح الذات بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية، وبين الطلاب العاديين في مدارس شرقي القدس؟ هل هذه الفروقُ تعزى للنوع الإجتماعي؟
2. هل هناك علاقةٌ بين عدد الإخوة في الأسرة وبين مستوى وضوحِ الذات لدى عينةِ الطلابِ المراهقين في شرقي القدس؟

3. هل توجد فروقٌ في مستوى وضوح الذات بين الطلابِ المراهقين الذكور ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين؟
4. هل توجد فروقٌ في مستوى وضوح الذات بين الطالباتِ المراهقات ذواتِ صعوبات التعلّم والطالبات العاديات؟

فرضياتُ الدراسةِ:

1. لا توجد علاقةٌ بين صعوبات التعلّم الأكاديمية ووضوح الذات لدى عينةٍ من طلاب مراهقين في شرقي القدس.
2. لا توجد فروقٌ في مستوى مفهوم الذات تعزى للنوع الإجتماعي.
3. لا توجد علاقةٌ بين ترتيب الطالبِ بين إخوته ومستوى مفهوم الذات عند الطلاب.
4. لا توجد فروقٌ في مستوى مفهوم الذات بين الإناث ذوات صعوبات التعلّم وبين الإناث بدون صعوبات التعلّم.
5. لا توجد فروقٌ في مستوى مفهوم الذات بين الذكور ذوي صعوباتِ التعلّم وبين الذكور بدون صعوبات التعلّم.

إجراءاتُ الدراسةَ

مجتمعُ الدراسة:

مجتمعُ الدراسةِ للبحث الحالي، هو مجموعُ الطلابِ والطالبات المراهقات في شرقي القدس، وبالذات طلابُ وطالباتُ الصفوف من السابع حتى التاسع من مدارس شرقي القدس، وقد أخذتْ الباحثةُ مجتمعًا مصغرًا مكونًا من مدرستيْن في شرقي القدس من حي سكني واحد، مدرسة للذكور ومدرسة للإناث، ويوجد بداخل كلِّ مدرسةٍ طلابٌ معرفون كذوي صعوباتِ تعلّم ويتلقون حصصًا للدعم الأكاديمي.

تكونتْ عينةُ الدراسة من 85 طالباً وطالبة معًا، أيْ ما يشكل حوالي 10% من مجتمع الدراسة، وقد اختيرت بالتعاون مع مدرسين من كلا المدرستيْن.

وصفُ متغيراتِ أفرادِ عينة الدراسة:

1. توزيعُ أفرادِ العينةِ حسب متغير الجنس: وُجد أنّ 50.6% منهم ذكور، مقابل 49.4% إناث.
2. توزيعُ أفرادِ العينةِ حسب متغير الصف: 34.1% الصف السابع، و36.5% الصف الثامن، و29.4% في الصف التاسع.
3. توزيعُ أفرادِ العينةِ حسب متغير وجود صعوبات التعلّم: كان 49.4% عندهم صعوبات تعلّم، مقابل 50.6% ليس لديهم صعوبات تعلّم.

صيرورةُ البحثِ:

بدايةً قامتْ الباحثةُ بزيارةِ إدارة المدرستيْن، وأخذ إذنٍ بمقابلة الإدارة. في مدرسة الذكور كان عند المديرةِ تحفظاتٌ ولكنها طمأنتها أنّها ستتعامل بمهنية تامة، وبعدها التقتْ الباحثةُ مع مركزة التربية الخاصة في المدرسة، وقامت بإعطائها قائمةً بأسماء الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين (بدون مشاكل سلوكية) من الصفوف السابع والثامن والتاسع من المدرسة، ثم قامتْ الباحثةُ بتعبئة الإستمارات في ثلاثة أيام متتالية. بعدها توجهتْ لمدرسة الإناث، حيث كانت المديرةُ متعاونةً جدًا وسمحت لها تمريرَ الإستبانات بعد أنْ اطلعتْ عليهم، وطلبت من المرشدة الإجتماعية في المدرسة أنْ تساعدها في اختيار الطالبات حسب القائمة التي بحوزتها، وبالفعل هذا ما كان، وكما في مدرسة الذكور إهتمت الباحثةُ بشرح الأسئلة للطالبات، وساعدتها كثيرًا المرشدةُ الإجتماعية في إحضار البنات وإرجاعهنَّ إلى الصفوف.

أداةُ الدراسةِ:

1.إستمارةُ وضوح الهوية الذاتية:

استخدمت الباحثةُ استمارة لوضوحِ الهوية الشخصية (SCC – Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Levallee & Lehman, 1996):

وهي استمارة مكونةٌ من 12 سؤالًا التي تمثل وضوح الهوية الذاتية. كمثل: "حتى لو أريد لا يمكنني أنْ أقول للآخر من أنا"، الإجابةُ عن الاسئلةِ مدرجٌ من 5 موافق جدًا إلى 1 غير موافق بتاتًا. وبعد التحليل تبين أنّ الأسئلة تتكون من سلمٍ واحد، يشمل 12 سؤالاً وصاغتْ كلاً من السؤال 6 و11 صياغةً عكسيةً للتحقق من صدقِ الأداة، وقد بلغ صدقُ الأداة (بين 0،49–0،61) وهي نسبةٌ

عالية، وثباتُ الأداةِ 0.85 وهي درجةٌ مرتفعة، ترجمتْ الاستمارةُ للغة العربية، وفُحص التوافقُ بين المقياس وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، إذ بلغتْ قيمةُ الثبات (0.68)، وبذلك تتمتع الإستبانة بدرجةٍ جيدة من الثبات.

2. استمارة تفاصيل شخصية:

بُنيتْ هذه الإستمارةُ خصيصًا للبحث الحالي، وشُملتْ بها اسئلةٌ للتعرف على الجنس، الصف، عدد الأخوة، وترتب الطالب بين الاخوة.

النتائجُ

الفرضية الأولى: لا توجد فروقٌ في مستوى تقدير الذات بين الطلاب ذوي صعوباتِ التعلّمِ وبين الطلاب بدون صعوباتِ التعلّم.

جدول رقم (1): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في مستوى تقدير الذات بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم وبين الطلاب بدون صعوبات التعلّم.

وجود صعوبات التعلّم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
نعم	42	3.09	0.53	81.826	0.033
لا	43	3.36	0.61		

تشير المعطياتُ الواردةُ في الجدول السابق إلى وجود فروقٍ في مستوى تقدير الذات بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، وبين الطلاب بدون صعوبات التعلم. وقد كانت الفروقُ لصالح المجموعة التي ليس لديها صعوبات تعلّم لكلا الجنسين اللذين كانت درجة تقدير الذات لديهم هي الأعلى بمتوسط حسابي (3.36) مقابل متوسط حسابي (3.09) لمن لديهم صعوبات تعلّم.

الفرضية الثانية: لا توجد فروقٌ في مستوى تقدير الذات تعزى للنوع الإجتماعي. جدول رقم (2): نتائج اختبار ت (t–test) للفروق في مستوى تقدير الذات بين الذكور والإناث.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	43	3.22	0.61	82.622	0.881
أنثى	42	3.24	0.56		

تشير المعطياتُ الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروقٍ في مستوى تقدير الذات بين الذكور والإناث.

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقةٌ بين ترتيب الطالب بين الأخوة ومستوى تقدير الذات.

جدول رقم (3): اختبار نتائج معامل الارتباط بيرسون (person correlation) للعلاقة بين ترتيب الطالب بين الأخوة ومستوى تقدير الذات.

المتغيرات	العدد	قيمة(ر)	الدلالة الإحصائية
ين ترتيب الطالب بين الأخوة ومستوى تقدير الذات	85	0.076	0.490

يتضح من الجدول السابق عدمُ وجود علاقة بين ترتيب الطالب بين الأخوة ومستوى تقدير الذات.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروقٌ في مستوى تقدير الذات بين الإناث ذوات صعوبات التعلّم وبين الإناث بدون صعوبات التعلّم.

جدول رقم (4): نتائج اختبار (t-test) للفروق في مستوى تقدير الذات بين الإناث ذوات صعوبات التعلّم وبين الإناث بدون صعوبات التعلّم.

وجود صعوبات التعلّم/ إناث	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
نعم	21	3.16	0.61	40	0.356
لا	21	3.32	0.51		

تشير المعطياتُ الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروقٍ في مستوى تقدير الذات بين الإناث ذوات صعوبات التعلّم وبين الإناث بدون صعوبات التعلّم.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروقٌ في مستوى تقدير الذات بين الذكور ذوي صعوبات التعلّم وبين الذكور بدون صعوبات التعلّم.

جدول رقم (5): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في مستوى تقدير الذات بين الذكور ذوي صعوبات التعلم وبين الذكور بدون صعوبات التعلم.

وجود صعوبات التعلّم/ ذكور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
نعم	21	3.03	0.44	35.336	0.043
لا	22	3.40	0.71		

تشير المعطياتُ الواردةُ في الجدول السابق إلى وجود فروقٍ في مستوى تقدير الذات بين الذكور ذوي صعوبات التعلّم، وبين الذكور بدون صعوبات التعلّم. وقد كانت الفروقُ لصالح المجموعة

التي ليس لديها صعوبات تعلّم من الذكور الذين كانت درجة تقدير الذات لديهم هي الأعلى بمتوسط حسابي (3.40) مقابل متوسط حسابي (3.03) لمن لديهم صعوبات تعلّم.

المناقشةُ:

كان اهتمامُ الدراسة هو التعرفُ على مستوى مفهوم الذات لدى عينةٍ من الطلاب المراهقين في شرقي القدس، ومقارنةُ هذا بمستوى مفهوم الذات عند الطلاب العاديين، وكذلك مقارنةُ مفهوم الذات بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلّم تبعًا لمتغير الجنس والعمر، ومتغير ترتيب الطالب بين إخوته.

الفرضية الأولى:

لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين الطلبةِ العاديين والطلبةِ ذوي صعوبات على مقياس مفهوم الذات.

رفضتْ الدراسةُ هذه الفرضيةَ، فقد خلصتْ النتائجُ إلى وجود فروقات في مستوى مفهوم الذات بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، والطلاب العاديين لصالح الطلاب بدون صعوبات التعلّم.

هذا يدلُّ بأن القدراتِ الأكاديميةَ الضعيفةَ الناتجة عن صعوبات التعلّم، تجعلُ ثقةَ الطلاب ضعيفةً بذواتهم، فهم يعتبرون أنفسهم متعلمين ضعفاء، لا يستطيعون انجاز مهماتهم، لأنهم بالطبع لا يُجارون زملاءهم في الدراسة، مما يؤدي إلى عدم ثقتهم بأنفسهم، وبالتالي يضعفُ وضوح مفهوم الذات، وهذه النتيجةُ توافق دراسة السرطاوي(1996)، ودراسة النوايسة (2012)، وتوافق أيضًا ما أشارتْ إليه دراسة روبنسون (Robinso, 1997) التي هدفتْ لمعرفة مستوى مفهوم الذات العام، ووجد أنّ مستوى تقدير الذات عند طلاب بدون صعوبات تعلّم أعلى من أقرانهم مع صعوبات تعلّم. ودراسة ايريك (Eric, 1988) التي هدفتْ إلى مقارنة مستوى مفهوم الذات بالنجاح والفشل الأكاديمي لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، والطلبة العاديين، ووجدتْ نتائجها أنّ مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوباتِ التعلّم أقلُ من الطلبة العاديين (النوايسة،2011). وحسب نتالي (Nathalie, 2014) أيضًا وجد أنّ الطلابَ ذوي صعوبات التعلّم التنظيم الذاتي والنهج المعرفي، أقلُ من الطلاب بدون صعوبات تعلّم

وأيضًا دراسةُ الآلوسي (2014) التي بحثتْ في العلاقة بين تقدير الذات، والتحصيل الدراسي لدى عينةٍ من طلبةٍ بكلية التربية للعلوم الإنسانية، حيث وجدت الدراسة أنّ تقدير الذات مرتبطٌ بشكل كبير بالتحصيل الدراسي. وكل هذا يؤثر على وضوح الذات.

ولا ننسى شعورَ هؤلاء التلاميذ باليأس والإحباط والضعف، جراءَ التعرضِ للسخرية والاستهزاء من الأقران والمعلمين، والذي يؤثر على إنخفاض الثقة بالنفس وبوضوح الذات، وهذا يعود أيضا لعدمِ قدرتهم على تحديد جوانبِ القوةِ والضعف في شخصيتهم، ويميلون إلى عزو فشلهم إلى أسبابٍ خارجية، كما أنّ الإخفاقاتِ المتكررةَ لهم تؤثرُ في الجوانب النفسية والإنفعالية، فهم يعانون من مشكلات سلوكية من أهمها، العدوانية والخوف من الأنشطة المرتبطة بمجال الصعوبة، أو الانطواء والخجل والافتقاد إلى الثقة بالنفس، كما أن الطلابَ العاديين يكونون أكثرَ رضًا عن مستواهم الدراسي، وأكثرَ استيعابا لما يشرحه المعلمُ وأكثرَ قدرةً على حل الواجبات المدرسية، والحصول على العلامات المرتفعة، وهذا النجاحُ للطلاب العاديين بمهماتهم المدرسية يجعل مفهومَ الذات عندهم إيجابياً أكثر، وبالتالي يعطيهم دافعيةً أكبرَ للنجاح والتقدم والإنجاز، مما يرضي والديهم ومعلميهم ومَن حولهم، ويزيد من كمية التعليقات الإيجابية التي يتلقونها، وبالتالي ترفع من مستوى تصور الذات ومفهومها عندهم.

وتجدر الإشارةُ هنا أنّ المدارسَ في منطقة شرقي القدس بشكلٍ عام، تهتمُ فقط بالجوانب الأكاديمية ولا تراعي أنواعَ قدراتِ الذكاء المختلفة، فمقياسها الوحيدُ للنجاح هو القراءةُ والكتابة والحساب، ولا تكشف عن مواهب الطلابِ المختلفة أو تحاول تنميتها.

فدراسة العيساوي (2004) وعبد العال (2013)، تدعم ما قيل أعلاه، فقد هدفتْ إلى التعرف على السمات الشخصية لطلاب ذوي صعوبات التعلّم، مقارنةً بطلابٍ عاديين في المرحلة الابتدائية، وقام بإختبار أيزنك للشخصية على 52 طالباً عادياً و52 طالباً من ذوي صعوبات التعلّم، وتوصلتْ الدارسةُ إلى عدة نتائج لعلَّ أهمَها وجودُ اختلافٍ بين التلاميذ العاديين، وذوي صعوبات تعلّم الرياضيات في سمات الثقة بالنفس، والمثابرة لصالح التلاميذ العاديين، ولا بد هنا أنْ نشير أنّ الثقةَ بالنفس هي من أهم دلالات وضوح الذات وتقديرها.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروقٌ في مستوى وضوح الذات بين الطلاب المراهقين ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين تعزى للنوع الاجتماعي (ذكور، إناث).

أثبتتْ الدراسةُ هذه الفرضيةَ، أيْ عدم وجود فروق في مستوى وضوح الذات بين الطلاب العاديين، والطلاب ذوي صعوبات التعلّم تعزى للنوع الاجتماعي. وتفسر لعدة أسبابٍ منها، أنّ عينةَ البحث تشملُ طلاباً في بداية جيل المراهقة التي من أهم مميزاتها المشاعرُ المتضاربةُ المتمثلة في القلق والصراع والتوتر، وفيها تظهرُ الصفاتُ الجنسية الثانوية، وبالتالي يحدث تغييرٌ في المظهر الجسمي، كما وتحدث تقلباتٌ مزاجية وإنفعالات ما بين الحزن والفرح والشعور بالضياع. وكلُّ هذا على ما يبدو له أثرٌ على كلا الجنسين بنفس المستوى بأبعاد الذكور والاناث عن وضوح الهوية الذاتية. فدراسة السرطاوي (1996)، تعارضُ هذه النتائج بوجود فروقٍ حقيقة في مفهوم الذات بين الطلاب والطالبات ذوي صعوباتِ التعلّم، والعاديين على حد سواء لصالح الإناث. وظهر معه الاختلاف في شتى نواحي الذات السلوكية والأكاديمية والاجتماعية والجسمية.

وبينما دراسةُ فرانك وزملائه Frank et al(1988)، تدعمُ نتائجَ البحث الحالي، والتي هدفتْ إلى التعرف على أثر النوع الاجتماعي لدى الطلبة، وتكونتْ العينةُ من 311 طالباً منهم 155 ذكرًا و156 انثى، وقد تراوحت أعمارُهم بين 12–18 عاماً، ولم تظهرِ الدراسةُ فروقاً في مفهوم الذات الأكاديمي تعود للنوع الاجتماعي (النوايسة، 2011).

ودراسة شاهين (2012)، التي هدفتْ إلى بحث اختلاف درجات فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم من ناحية النوع الاجتماعي، واختارت الباحثةُ عينةً من 57 طالباً وطالبة، (23) ذكور و(34) إناث من طلاب الثالث الإعدادي المشخصين بوجود صعوبات تعلّم، وتوصلتْ أنّ فاعليةَ الذات عند ذوي صعوباتِ التعلّم لا تختلف تبعاً للنوع الاجتماعي.

وقد جاءت النتائجُ موافقةً لدراسة أجرتها مقلد ونكدي (2000)، بهدف مقارنةِ تصور الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، في ضوء متغيرات الجنس عند عينةٍ من طلاب المرحلة المتوسطة في لبنان، اختيرت عينةٌ من 90 طالباً و85 طالبةً في الصفوف من الأول إلى الثالث الإعدادي في مدرسة تابعة لدار الأيتام في لبنان، وكان من أهم النتائج عدمُ وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في درجة مقياس مفهوم الذات تُعزى للنوع الاجتماعي.

وقد أشارت دراسة عبد العال (2013)، أنه لا يوجد فروقٌ تُعزى للنوع الاجتماعي على مقياس تقدير الذات.

ومن المهم الإضافة أنّ طلابَ وطالباتِ العينة من شرقي القدس، تزيد البلبلة بين الذكور والاناث، وهذا يؤثر على وضوح هويتهم الذاتية. كما أنّ كونهم من نفس الحي السكني أيْ أنّ الخلفيةَ الاجتماعية للطلاب ذكورًا وإناثًا متطابقةٌ إلى حدٍ ما، لأنهم تربوا في نفس البيئةِ الاجتماعية، بما فيها من معايير ترسم شخصية الفرد وتحدد هويته.

الفرضيةُ الثالثةُ:

لا يوجد علاقةٌ بين مستوى مفهوم الذات وترتيب الطالب بين إخوته.

لقد قبلتْ الدراسةُ الحالية هذه الفرضيةَ، أيْ أنه لا توجد علاقةٌ بين ترتيب الطالب بين أخوته، وبين مفهوم الذات عند الطالب، وهذا ما يوافق دراسة أبو رزق (2011)، التي هدفتْ على التعرف على السمات الشخصية للطلاب ذوي الصعوبات التعليمية، وملاحظة بعض المتغيرات منها، ترتيب الطالب بين أخوته، وتكونتْ العينةُ من 127 طالباً وطالبة بواقع 99 طالباً و28 طالبة من مدرسة نور المعرفة للتربية الخاصة في غزة كعينة قصدية،

وتوصلتْ الدراسةُ إلى عدة نتائج من بينها أنه لا توجد فروق في أعراض ضعف الانتباه تُعزى لترتيب الطالب بين أخوته.

في حين أنّ نتائجَ الدراسة جاءت مخالفةً لدراسة موسى (1993) بداخل (الظاهر، 2004)، التي تكونتْ من 160 طالبًا وطالبة من كلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر، وهدفتْ إلى الموازنة بين ترتيب الطالب في الأسرة وبين النمو النفسي عنده، ووجدت الدراسةُ اختلافًا بين الترتيب الميلادي للطالب، وبين النمو النفسي عنده. وأيضًا نوقشت في بحث توكمان وريكن Tuckman, Regan (1967)، حيث بحث الأخيران في تأثير الترتيب الميلادي للطفل على مفهوم الذات عنده، وقد أجريت هذه الدراسةُ على عينة مكونة من 1297 ولداً من عائلاتٍ مختلفةِ الحجم، ووجدت الدراسةُ أنّ الطفلَ الأول يلعبُ دورًا أكبر من عمره الزمني الأمر الذي يؤدي إلى عدم التوافق النفسي الإجتماعي خاصةً إذا كان ذلك قسريا، وممكن أنه نتيجةٌ للرعاية والإهتمام الزائدين الذي تمنحه الأسرةُ للطفل الأول فإنه يصبح أكثرَ اعتمادية على الآخرين في تلبية حاجاته.

يمكن تفسيرُ ذلك الاختلافَ بأنّ معظمَ أفراد العينة من عائلات مكونة من 5 إخوة وأكثر (حوالي 90% من أفراد العينة)، أيْ أنّ العائلاتِ في مجتمع الدراسة كبيرةٌ نسبيًا، والأسر فيها منشغلةٌ بتقديم الحاجات الأولية لأطفالها من مسكن وملبس ومأكل، وبالتالي تقدم نفس التأثيرات للأطفال بدون رابط لترتيب الطالب. كما أنّ معظمَ الأطفال يقضون ساعاتٍ طويلةً بالشارع، وبالتالي يتلقون معظم ثقافتهم من الشارع وبالتالي، لا يحدث لترتيب الطالب فرق كبير.

إضافةً أنّ بيئةَ هؤلاء الطلاب تنجبُ الأطفال في أوقات متقاربة نسبيًا، أي بفارقِ سنتين على الأكثر، وبالتالي الفروق في النضوج والاختلاف في مفهوم الذات ليست مرتفعةً كثيرًا، وأيضًا قد يرجع عدمُ وجود فرق واضح في مستوى مفهوم الذات يعزى لترتيب الطالب بين أسرته، أنّ المرحلةَ العمرية التي تكون منها البحث متقدمة نسبيًا في مرحلة المراهقة المبكرة، وقد يكون بعضُ الطلاب قد تعرضوا لخبرات كثيرة كما تخطوا بعض الأمور التي قد يكون قد سببها لهم الترتيب الميلادي مثل، الدلع الزائد للصغير، وتحميل المسؤولية الزائدة للكبير.

ومعظمُ طلابِ العينة من الترتيب الثاني حتى قبل الأخير بين إخوتهم (حوالي 70% من أفراد العينة)، وحسب اطّلاع الباحثة على بعض الأبحاث أنّ الترتيبَ الأول والترتيب الأخير لهما سماتٌ مميزة مبنية على طريقة تعامل الأهل معهم، وقد يختلف مفهوم الذات عندهم تبعًا لهذه الأساليب، ولكن في الدراسة الحالية الطلاب في غالبيتهم العظمى ليسوا الأولَ أو الأخير.

الفرضيةُ الرابعةُ:

لا توجد فروقٌ في مستوى تقدير الذات بين الإناث ذوات صعوبات التعلّم وبين الإناث بدون صعوبات التعلم.

قبلتْ الدراسةُ الفرضيةَ الرابعة، وكانت النتيجةُ عدمَ وجود فرق في مستوى مفهوم الذات بين الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، والطالبات بدون صعوبات. وهذا بعكس ما اشاروا اليه شاني، ووينر واسيدو (Shany, Wiener, Assido, 2013)، الذين وجدوا بأنّ الطلابَ مع صعوبات التعلّم قبولهم الذاتي وقبولهم الأكاديمي اقلُ من طلاب بدون صعوبات تعلّم. وأكدوا أنّ الفرقَ أكبرُ بين الإناث مع صعوبات تعلّم وبدون صعوبات.

وقد يعود تفسيرُ النتائج، أنّ الإناثَ في شرقي القدس، بشكلٍ عام يبقينَ في المنزل، ويرافقنَ الأهلَ أكثر، مما يجعلهنَ يتلقيْنَ نفس الخبرات بدون علاقة لصعوبات التعلّم أو عدمها، ولا يسمح لهن بمغادرة البيت لفترات طويلة مما يساعدهن على الدراسة أكثر، وبالتالي التغلب أكثر على الصعوبات التي لديهنَ أو محاولة إخفائها وملء أوقاتِ الفراغ، كما أنّ المعلمين لا يعنفون الطالباتِ ذوات صعوبات التعلّم بطريقة صعبة، وبالتالي قد لا يتولد لديهنَ شعورٌ كبير بالدونية، وقلة مفهوم الذات. كما أنّ الإناث يشغلنَ أنفسهنَ بالعديد من المهارات الأخرى، مثل الكلام الذي يكون متطورًا أكثر من الذكور في المراحل المبكرة من العمر، وغيرها من النشاطات التي تكسبهنَ مفهومَ ذات متساوياً بدون علاقة للصعوبات التعليمية.

ويمكن إضافة أنّ الفتياتِ في مرحلة المراهقة المبكرة يبدأنَ بالإهتمام كثيرًا بمظهرهنَ الخارجي وجمالهنَ، الأمر الذي يعطيهنَ مجالا أكبر للرضا عن الذات في غير المجال الأكاديمي.

الفرضيةُ الخامسةُ:

لا توجد فروقٌ في مستوى تقدير الذات بين الذكور ذوي صعوبات التعلّم، وبين الذكور بدون صعوبات التعلّم.

في حين رفضت الدراسةُ الفرضيةَ الخامسة، أيْ أنّه توجد فروقٌ بين الطلاب الذكور ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين؛ وهذا يعود لأنّ الذكور مع صعوبات التعلّم، يتعرضون للعنف والسخرية والاستهزاء، مما يوجد فجوةً كبيرة في مفهوم الذات لديهم، وكما يبدو أنّ علاقةَ المعلمين بالطلاب الذكور مع صعوبات التعلّم، تتسمُ بالتسلط وليست ديمقراطيةً على الإطلاق، مما لا يعطيهم مساحةً للتعبير عن رأيهم، كما أنّ الطلابَ لا يمضون وقتًا طويلاً في الدراسةِ، ولا يبذلون جهودًا للتغلب على صعوباتهم وبالتالي، لا يحققون رضًا عن الذات، ولديهم ميولٌ أكبر نحو التسرب للعمل، وقد تختفي هذه الفروقاتُ في مفهوم الذات بالمستقبل، أيْ في مرحلة المراهقة المتأخرة، او ما بعدها، عندما ينضجون أكثر خاصةً وأنّ هناك تفاوتًا بالمستوى الاقتصادي واضحاً بين الطلاب، وهي إحدى الحاجات الأساسية لديهم لإشباع ذواتهم.

التلخيصُ والتوصياتُ

خلصتْ الدراسةُ الحاليةُ إلى عدة نتائج مهمة وهي، أنه توجد فروقٌ في مستوى مفهوم الذات بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، وبين الطلاب العاديين لصالح الطلاب العاديين، ولا توجد فروقٌ في مستوى مفهوم الذات بين الطلاب الذكور والإناث بشكل عام، كما أنه لا توجد فروقٌ بين الإناث ذواتِ صعوبات التعلّم، والإناث العاديات، في حين ظهرت فروقٌ في مستوى مفهوم الذات بين الذكور العاديين، والذكور ذوي صعوبات التعلّم، كما لا توجد علاقةٌ بين ترتيب الطالب بين إخوته ومفهوم الذات لديه.

في ضوء ما توصلنا اليه من نتائج، نقدم بعضَ التوصيات والمقترحات، أولا إعطاءُ المرشدين في المدارس المختلفة العنايةَ الخاصة لفئات صعوبات التعلّم من خلال، تكثيفِ ساعات المساعدة للطلاب مع صعوبات تعلّم، لتقليصِ الفجوات التي تؤثر سلبًا على هؤلاء الطلاب، ومن الضروري تمرير برامج مهارات حياتية، لرفعِ مفهومِ الذات وتوكيدها، لأن التطرقَ إلى بناء برامج لتطوير القيمة الذاتية، والثقة بالنفس، لهما دورٌ مهمٌ بمساعدة الطلاب مع صعوبات تعلّم، بالتقليل من عوارض الإكتئاب، والوحدة، والوصول إلى حالةٍ نفسية أفضل (Goleniowska, 2014). كما وأنّ تدريبَ طلابٍ مع صعوبات تعلّم يُحسنُ من تعليمهم والتعبير عن أفكارهم (Wong; Ficzere, 1996).

كما يجب أنّ تقامَ للأهل وللمعلمين دوراتٌ تدريبية حولَ كيفية بناء الشخصية، وتنمية مفهوم الذات عند الأطفال خاصةً ذوي صعوبات التعّلم منهم، ولا بد من العملِ على تطوير الأساليب والمناهج وتأمين التقنيات العلمية الملائمة، وكلّ ما يساعدُ التلاميذَ على استثمار قدراتهم وإمكانياتهم في سبيل زيادة التحصيل، وضرورة إعطاء الطلاب ذوي صعوباتِ التعلّم مجالًا أوسعَ للإبداع في مجالات أخرى مثل، الرياضة والموسيقى والفنون والفعاليات اللامنهجية، من أجل الحصولِ على مستوى عالٍ من وضوح وتقدير الذات، وأخيرًا نؤكد على أهمية التعاون البنّاء بين الأسرة والمدرسة، ومنح الطفل فرصة للنمو نموًا متكاملًا، وذلك من خلال أنشطةٍ اجتماعية يتمُّ تنظيمها بالتشارك بين المدرسةِ والأسرة.

المراجع

Akse, J., Hale, W., Engels, R., & Raaijmakers, Q. (2007). Stability and change in personality type membership and anxiety in adolescence. *Journal of Adolescence*, 30, 813-834.

Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A.M. (2012). Self –esteem at school and self – handicapping in childhood: *Comparison of groups with learning disabilities*. Psychological Reports, 111, 3, 952-962.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*,fifth edition, Arligton, VA, American Psychiatric Association, P.60.

Branje, S., Van, L, Cornelieus, F., & Gerris,J. (2007). Big five-personality development in Adolescence and Adulthood. *European journal of personality*. 21, 45-62.

Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Levallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality, correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141-156.

Eric J.(1998) Self-concept and Success-Failure Attribution of non-handicapped udents and students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, vol.21,no.3.pp174-178.

Erikson, E.H. (1963). Childhood and society. New –York: Norton Eryigit, S., & Kerpelman, J. (2009). Using the identity processing style o- sort to examine identity styles of Turkish young adults. *Journal of Adolescence* 32, 1137-1158.

Frank; David,Alan and Gabello,Nina.Hersh.(1998).Age and Gender differences in the self-concept of academicily talent students. *Journal of secandry gifted education*.vol 9 issue 4 pp 157-163.

Goleniowska, H. (2014). The importance of developing confidence and self – esteem in children with a learning disability. *Advances in Mental Health and intellectual Disabilities*, 8, 3, 188-191.

Hefner, K., & Holmes, A. (2007). *Ontogeny of fear-, anxiety- and depression-related***.**

Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H., 7 Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 73, 1151-1165.

Morrison, K.R. & Wheeler, S.C.(2010). Nonconformity defines the self: The role of minority opinion status in self –concept Clarity. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 36(3) 297-308.

Nader, G.N. (2014). Self – perception, self- regulation and metacognition in adolescents with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 6, 1334-1348.

Nezlek, J.B., & Plesko, R.M. (2001). Day to day relationships among self concept clarity, self esteem, daily events, and mood. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27.

Peleg, O.(2009). "Test Anxiety, Academic Achievement, and Self-Esteem among Arab Adolescents with and without Learning Disabilities" *Learning Disability* vol. 32 no. 1 11-20

Robinson,G.L.(1997):Do Students With ALearning have a low self-concept. *Journal of learning Disabilities* (19), N (3), p 138-139.

Shany, M., Wiener, J.,& Assido, M.(2013). Friendship predictors of global self –worth and domain-specific self –concepts in university students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 5, 444-452.

Steffgen, G., Silva, M.D., & Recchia, S. (2007). Self-concept clarity scale (scss); Psychometric properties and aggression correlates of a German version. *Individual Differences Research*, 5, 3,230-245.

Stinson, D.A., Wood, J.V., & Doxey, J.R. (2008). In search of clarity: Self –esteem and domains of confidence and confusion. *Society for Personality and Social Psychology*, 34, 11, 1541-1555.

Tuckman, J., & Regan, R. (1967). Ordinal position and Behavior Problems in Children. *Journal of Health and Social Behavor*, 8(1), 32- 39

Usborne, E., & Taylor, D.M. (2010). The role of cultural identity clarity for self-concept clarity, self-esteem, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36 (7) 883-897.

Whitney, T.J., & Moloney, M. (2012). Who I am and what I want: Adolescents Self – Definition and struggles. *Exceptional Children*, 67, 3, 375-389

Wong, B.Y.L., Butler, D.L., Ficzere, S.A.,& Kuperis, S. (1996). Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilites*, 29 (2), 197-212.

Wu, J., Watkins, D., & Hattie, J.(2010). Self –concept clarity: A longitudinal study of Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 48, 277-282.

חן–גל, ש. (2007). *" בית ספר בעת מלחמה, היערכות ודרכי התמודדות"*. מדינת ישראל משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה אגף בכיר להכשרה ולפיתוח כוח אדם המחלקה לחניכות ונוער הפיקוח על צוותים טיפוליים. המחלקה לפיתוח פדגוגי טכנולוגי.

טטר, מ. ושרב, ד. (2001). *רווחה אישית בקרב מתבגרים בישראל: מחקר חלוץ*. הייעוץ החינוכי, 10, 116–131.

נוי, פ. (1995). *מהו העצמי של פסיכולוגית העצמ?:* חלק א'. שיחות ט' (2) 93–99.

أبو رزق، م.(2011) *"السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالإنتباه وبعض المتغيرات"* كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الآلوسي، و.(2014). *"تقدير الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي"*. بداخل: ب.توفيق، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 104، (456–485). العراق.

حجازي، ي.(2015). *" ورقة تصور لتطوير مركز لصعوبات التعلم في مدينة القدس"*.

السرطاوي، ز.(1996). *" دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم"* بداخل: ي. الشميميري، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الثامن، العدد الثاني، (ص489–528). المملكة العربية السعودية.

شاهين، هـ.(2012). *فاعلية الذات مدخل لخفض اعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*" بداخل: م. السيد، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28،العدد الرابع، (ص147-ص201).سوريا.

عبد العال، ف.(2013). *"العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وتقدير الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية*" بداخل م.ابراهيم، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 35، (445-462). مصر.

الظاهر، ق.(2004). *مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق*. دار وائل. عمان، الاردن.

مقلد، س. و نكدي، ل. (2000). *"مقارنة تصور الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيرات الجنس والصف لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة في دار الأيتام في لبنان*" بداخل:ف.أبو ناصر، مجلة مركز البحوث التربوية-جامعة قطر، السنة التاسعة، العدد السابع عشر.

النوايسة، ف.(2011) *"دراسة مقارنة في مستوى مفهوم الذات بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في مدارس لواء المزار جنوبي الأردن*"بداخل: ع.فياض، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السادس والعشرون، العدد الأول، ص42-ص62.الكرك، الاردن.

الملاحق:

ملحق (1) استبانة وضوح الذات (الهوية) الشخصية.

إستبيان وضوح الهوية الذاتية

	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
أفكاري \آرائي بنفسي تتنافض الواحدة مع الأخرى					
أتخذ فكرة عن ذاتي وأغيرها في أحد الأيام					
أخصص وقتاً كبيراً في التفكير في من"أنا"					
أحيانا،أنا أشعر انني أختلف واقعًا عن ما يراه الآخرون					
عندما أتأمل في شخصيتي السابقة لا أعرف أي شخصية كنت					
نادرًا،ما أشعر بتضارب بين جوانب شخصيتي					
أحيانا أشعر أني أعرف الآخرين أكثر مما أعرف ذاتي.					
أفكاري عن ذاتي تتغير بكل دائم /دوري.					
اذا طلب مني التعريف عن ذاتي أستعمل تعبيرات مختلفة من يوم لآخر					
حتى لو أريد لا يمكنني أنْ أقول للآخر من أنا					
بشكل عام أشعر بوضوح من أنا وماذا أنا					
دائما يصعب عليّ اتخاذ قرار في مواضيع معية لأنني لا أعرف ماذا أريد.					

طلابٌ بضائقة: بينَ تضاربِ المصطلحاتِ وغيابِ العلاجِ

תלמידים בסיכון: בין מונחים סותרים והעדר טיפול- מר חוסאם סמארה וותד

حسام سماره وتد[3]

تأتي هذه الجولةُ الأدبيّةُ القصيرةُ لإلقاء الضوءِ على ظاهرةِ طلابٍ بضائقه، مناقشتها والوقوفُ على أبرزِ أسبابها وتبعاتها المركّبة. خاصّةً وأنّ هناك تضارباً وبلبلةً في الأدبياتِ المنجزة المتعلقةِ بهذا الموضوعِ، حيثُ تلقي هذه البلبلةُ بظلالها على منهجياتِ التّشخيص وطرقِ التّدخّل والعلاج. تتراوحُ التوجهاتُ البحثيةُ بين تلك التوجهاتِ المعنيةِ أساسًا بالجانب المُعلن من هذه الظاهرةِ، كمسألةِ تسرّبِ الطّلاّبِ العلنيّ من المدرسة، والأوضاعِ الماديّةِ والاجتماعيّةِ للطّلاّب وعائلاتهم، وبينَ تلك التوجّهاتِ الّتي تُعنى بالجوانب الخفيةِ من تلك الظاهرة: كالاعتناءِ بدافعيّةِ الطّالبِ، ومراعاةِ أحاسيسه ومبناه النّفسيّ.

إنّ القارئَ في الأدبيات البحثيّةِ المنجزةِ المتعلقة بظاهرةِ شبيبةٍ بضائقةٍ عمومًا، وطلابٍ بضائقةٍ خصوصًا، يلمسُ وجودَ طيفٍ واسعٍ من تنوّعِ المصطلحاتِ والتّعريفاتِ الّتي تُشيرُ إلى غيابِ التّوافقِ على هذه المسميّاتِ والمصطلحات. فنجدُ أوصافاً منها على سبيل الذّكر لا الحصر: شبيبة بضائقة، طلّاب بضائقة، طلّاب مغيبين أو مستبعدين، وشبيبة مهملة. تُشيرُ Hanewald (Hanewald, 2011) الى المأزقِ والضبابيةِ في هذه المسميّات.

وتشيرُ مور (Mor, 2003; 2006) بدورها الى غيابِ توحيدِ المصطلحاتِ والمسميّاتِ المستعملة لوصفِ وبحثِ هذه الظاهرة. وتستطردُ تقول: إنّ جُلّ التّعريفاتِ تتمحورُ حولَ الصّعوبات الّتي يواجهها الّشبيبةُ أو الفشلِ الدّراسيّ المتكرر الذي يعاني منه الطلابُ والمؤدي بهم حتمًا إلى اغترابٍ اجتماعيّ. لقد أصبحَ من المقبولِ الادّعاء، من وجهةِ نظرِ مور، أنّ الفقرَ والإحساسَ بالاغترابِ المترافقِ مع الانعزالِ الاجتماعيّ، والديناميكيةِ العائليةِ الهدّامة، قد أصبحتْ أسباباً ذاتَ ثقلٍ ومؤديةٍ للخطِر والضائقة (Risk).

---

[3] **حسام سماره وتد – محاضر ومرشد تربوي ومسؤول السنة التحضيرية الاكاديمية للطلاب العرب في كلية التربية دافيد يلين، مستشار تربوي ومدرب بمجال تأهيل معلمين وطواقم تربوية للعمل مع طلاب بضائقة، وينهي رسالة الدكتوراه بهذا المجال.**

يكثرُ تكرارُ مصطلحِ "أولاد أو شبيبة في خطر" في النظرياتِ والتطبيقات التربوية العلاجيةِ الخاصةِ بالمراهقين والشبيبة. ولكنّ المقاييسَ لتعريفِ "الخطر" ليستْ موحّدةً، ويتمُّ تحديدها بناءً على مفاهيمِ العامل المعالجِ أو الباحثِ المتخصص (רומי, 2007). وعليه، نجدُ أنّ نفسَ المصطلح يُستعملُ لوصفِ حالاتٍ متعدّدةٍ مختلفةٍ عن بعضها بعضاً مثل: تحصيل دراسيّ متواضع، أو تسرّب من المدرسة.

(דוח וועדת שמיד, 2006)، منعٌ للعلاجِ الصحيّ والتطعيماتِ للأولاد (נקר, 2007)، سلوكٌ اجتماعيٌّ منحرفٌ، انخراطٌ بالجريمةِ، واستهلاكٌ للمخدرات (להב, 2000)، علاقاتٌ جنسيّةٌ غيرُ آمنةٍ، حملٌ في جيل المراهقة، اهمال، تحرشٌ بكافةِ أنواعه، ميلٌ للانتحار، سمنةٌ زائدةٌ وأمراضٌ مزمنةٌ أخرى، فقرٌ وصعوباتٌ اجتماعيةٌ أخرى... الخ (דוח ועדת שמיד, 2006; Schonert-Reichl, 2000). إنّ انعدامَ توحيدِ المصطلحاتِ والمسميات المتبّع استخدامها لوصفِ هذه الظاهرة، يضعُ عقبةً وحاجزاً كبيراً أمامَ وضعِ أُسسٍ نظريةٍ قد تصلحُ لتكونَ قاعدةً نظريةً صلبةً لتطوير حلولٍ جذريّةٍ ناجعة (גרופר ואח', 2014).

تلعبُ المدرسةُ دوراً ذا أهميةٍ قصوى في حياةِ الشّبيبة، حيث تكونُ في كثيرٍ من الأحيان الإطارَ المركزيَّ المتاح لهم لاكتسابِ المهارات الدراسية، وبناءِ علاقاتٍ اجتماعيةٍ مع أبناء وبنات جيلهم. إنّ التّسرّبَ من المدرسة قبلَ إتمام الدراسةِ الرّسميّةِ هي مشكلةٌ اجتماعيّةٌ مركّبةٌ ذاتُ أبعادٍ اجتماعيّةٍ واقتصاديّةٍ خطيرةٍ بالنسبة للطّلّاب والمجتمعِ ككل. وتنعكسُ هذه التبعيّاتُ على الأولادِ بدخلٍ مادي متدنٍ متوقع، صعوباتٍ في انخراطٍ في عمل، مشاكلَ صحيّةٍ، وتدنٍ لمستوى النظرةِ الذّاتيّة (Thuenissen et al,2012; Sum et al,2011; Carlson et al,2011; Bloom et al, 2010).

التّسرّبُ من المدرسةِ كحالةِ خطر:

إنّ عدداً ملحوظاً من الشّبيبةِ أو الطّلّاب بضائقةٍ يمارسون سلوكَ التّسرّبِ العلنيّ أو المخفيّ من المدرسة. بن- رابي وآخرون (בן רבי ואח', 2014). والّذين قاموا بدراسةِ "التّسرب المخفيّ" من المدرسةِ أشاروا إلى ثلاثةِ أبعادٍ ذات أهميّة أصبحتْ تلعب دورًا في الأدبيات البحثيّة لفحص التّسرّب المخفيّ:

- **البعد السلوكيّ:** ويظهرُ في تكرارِ التأخير، والانقطاعِ عن الحضور الى المدرسة، وصعوبةٍ باحترام قوانين المدرسةِ والتقيّدِ بها، وانخراطٍ متدنٍ في الفعاليات المدرسية.
- **البعد العاطفيّ:** ويبرزُ في الإحساسِ بالاغتراب وضعضعةِ الصلةِ، أوالإحساس بالإنتماء إلى المدرسة، أو إنشاءِ علاقاتٍ وتفاعل مع الطّلّاب الآخرين.
- **البعد الإدراكيّ:** ويظهرُ بشكلِ موقفٍ سلبيّ من العمليّةِ الدّراسيّةِ، وأنّ الدّراسةَ ليست ذاتَ معنى أو أهميّه.

لقد أصبحَ التسربُ من المدرسة تعريفًا دارجًا لوصفِ "شبيبة أو طلاب بضائقه". إنّ فقدانَ الإطارِ التّعليميّ التّربويّ المقبول لأبناءِ جيلهم أصبحَ ميزةً تضعهم في خانةِ الخطر. وهناك ادّعاءٌ متكرّرٌ من كمٍّ متراكمٍ من الأدبيات والدّراسات العلميّة والّتي تجزم بأنّ "الشّبيبة بضائقة" يجدون صعوبةً ملحوظةً أكثرَ بكثيرٍ من أمثالهم من أبناءِ جيلهم في التأقلمِ والتّماشي مع متطلبات المدرسةِ، كإطارٍ تربويّ تعليميّ. إنّ هذه الصّعوباتِ تطفو على السّطح بأشكالٍ عدّة منها: تحصيلٍ دراسيّ متدنٍ، سلوكٍ منحرفٍ يخرق المقبولَ في المدرسة، وإحساسٍ متدنٍ بالإلتزام نحو الإطارِ الدّراسيّ.

في الماضي، كان انقطاعُ الطّالبش الكامل عن الحضور إلى المدرسة، هو همٌّ ومحورُ اهتمامِ المسؤولين والسّاسة. ولكنْ مؤخّرًا، بدأ الانتباه أيضًا الى الطّلّابِ المسمّيين بالـ "المتسرّبين المخفيين "(להב, 2012; כהן נבות ואחרים, 2001). وفي تعميم أصدره مديرُ عام وزارةِ التّربية والتّعليم سنه (1994)، ميّز فيه بين "التّسرّب العلنيّ" وهو الانقطاعُ عن الحضور إلى المدرسة حتّى الخروجِ الكاملِ من النّظام التّربويّ، و"التّسرّب المخفيّ" وهو حالةٌ يحضر فيها الطّلّابُ إلى المدرسة ولكنهم لا يتفاعلون دراسيًا، ويتباعدون حسيًّا عن الإطارِ التّعليميّ، ويمارسون حالةً من الاغتراب (Alienation) في الصّفِّ والمدرسة (בן-רבי ואחרים, 2014).

إنّ مصطلحَ "تسرّب مخفيّ" (Hidden dropout) لا يزال مصطلحاً حديثاً نسبيًّا في الأدبيّات العلميّة، ولم يدرجْ استعماله على نطاقٍ واسعٍ بعد في هذه الأدبيّات. وبدلًا منه نجد رواجًا لمصطلحٍ آخرَ أكثر شعبيّةً وأكثرَ رواجًا، وهو مصطلحُ (Disengagement) ويمكنُ ترجمته على أنّه انفصالٌ أو انسحاب. وهو عكس مصطلح Engagement وقد يعني الانخراطَ والتّرابط. وترى الباحثة Sultana (Sultana, 2006) هؤلاء الطّلّاب بأنّهم متواجدون جسديًّا في المدرسة ولكنهم "أشباحُ الصّفّ".

بعضُ الباحثين ومنهم هنري وآخرون (Henry et al, 2012) أشاروا إلى أنّ حالةَ الانفصالِ هذه تلعبُ دورًا كبيرًا في تطوّر حالةِ التّسرّبِ التّام والمعلنِ من المدرسة. وعلى الرّغم من ذلك، فإنّ حالةَ الانفصالِ هذه لن تؤدي بالضّرورة إلى التّسرّب الفعليّ، فبعضُ الباحثين يرون أنّ هذه الحالةَ متعلّقةٌ أكثرَ بالإحساسِ بالرّفاهيّة والرّاحة لدى الطّلّاب. وآخرون يرون هذا الانفصالَ كحالةٍ نفسيّةٍ سلبيّةٍ يفقدُ الطّالبُ خلالها الاهتمامَ والدّافعيّة للتّعلّم (Makarova et al, 2013).

إنّ حالةَ الانفصالِ من الدّراسة المنتظمة ليست بالضرورة ظاهرةً من نوعيّةِ "الكل أو اللا شيء". ويوصي باتلر وآخرون (Buttler et al, 2005) بالنظرِ إلى التّسرّبِ على أنّه عمليّةٌ مستمرةٌ وليست حادثةً لمرّةٍ واحده. بعضُ الباحثين أشاروا إلى أنّ بعضَ مميزاتِ الإنفصال شوهدتْ عند الطّلّاب في السّنوات الأولى للدّراسة المنتظمة (انظر مثلًا Lloyd-Jones et al, 2010; Stehlik, 2013).

ويرى سكينر وآخرون (Skinner et al, 2008) أنّ ظاهرةَ الإنفصال عن المدرسة هي ظاهرةٌ ديناميكيّةٌ وتتأثّر من التّفاعل بين أبعادها المختلفة. قد يدلُّ سلوكُ الطّالب على خللٍ في بُعدٍ واحدٍ فقط، في حين تكونُ بقيّةُ الأبعاد سليمة. ويلمس (Willms, 2003) الذي حلّلَ نتائج عيّنةً كبيرةً من الطّلّاب، أنّ العلاقةَ بين الانفصال في بُعده العاطفيّ، وبُعده السلوكّي ليست بالقويّة. وهناك بحثٌ آخر قام به فوهان وآخرون (Vaughn et al, 2013) درسوا من خلاله عيّنةً من طلّابٍ في الولايات المتحدة الأمريكية تتراوحُ أعمارُهم بين 12-17 عامًا، فوجدوا أنّ الطّلّاب الّذين تكرّر غيابُهم عن المدرسة أعلنوا أيضًا عن إحساس متدنٍ من الإنتماءِ للمدرسة.

في بحثٍ آخر طويلِ الأمدِ أُجريَ في إنجلترا (Ross, 2009) بهدف تمييزِ تسلسلِ الإرتباطِ والانفصال عن المدرسة، تمّ التمييز بين نوعيْن من الطّلّاب المنفصلين: طلّابٍ ذوي قدراتٍ عالية، ويدرسون في تخصّصاتٍ عاليةِ المتطلّباتِ، ولديهم طموحٌ وإرادةٌ لإتمام تعليمهم الجامعيّ، ولكنْ لديهم موقفٌ سلبيٌّ من المدرسة، والاحتمالاتُ عاليةٌ أنْ يتغيّبوا عن المدرسة. وطلّابٍ منفصلين عن المدرسةِ وعن الدّراسة، ولديهم طموحاتٌ متدنّيةٌ للوصول للتّعليم الجامعيّ. طلّابُ الفئةِ الثّانية يتميزون بغياباتٍ متكرّرةٍ عن المدرسة، ولديهم موقفٌ سلبيٌّ نحوها. وبناءً على هذه المعطيات، أصبح الإنفصال يعبّر ليس بالضرورة عن رفض التّعليم بالعموم، ولكنْ يعبر أكثرَ عن رفضِ برامج التّعليم والمدرسة كمؤسّسة (Atweh et al, 2007; Ross, 2009).

وتُشير أبحاثٌ متعدّدةٌ أخرى إلى بعض الخصائصِ والحالاتِ المرافقة للانفصال، والّتي بإمكانها أنْ تُسرعَ أو تعيقَ عمليّةَ الانفصالِ (Skinner et al, 2008; Ross, 2009). ويمكنُ تقسيم هذه الخصائص إلى: خصائصِ اجتماعيّة–ديموغرافيّة، خصائص متعلّقة بالمدرسة، وخصائص شخصيّة.

خصائصُ اجتماعية – ديموغرافية:

لخّصتْ كثيرٌ من الأبحاث إلى أنّ النوعَ، العمرَ، الخلفيّةَ الأثنيّة، والوضعَ الاجتماعيّ والاقتصاديّ تتنبأُ بقوّةٍ حصول حالةٍ من الانفصال عن المدرسةِ عند الطّلّاب، فكلما كبرَ عمرُ الطّالب كلما ازدادَ احتمالُ حصولِ حالةٍ من الإنفصال (Makarova et al, 2013)، والإحتمال للإنفصال أعلى عند الذكور من الإناث (Tam et al, 2012)، والإحتمال أعلى عند المهاجرين أو ذوي الدخلِ المحدود (Ross, 2009).

خصائصُ متعلقةٌ بالمدرسة:

هناك عدّةُ عوامل متعلّقة بالمدرسة كإطارٍ تعليميّ يلعبُ دورًا في تنميه الإحساس بالانفصال، منها مثلًا مدى تفاعلِ ومشاركةِ الأهالي في مدرسةِ أولادهم، جودةُ العلاقةِ مع المعلّمين وسياسةِ المدرسة ومناخِ المدرسة التّعليميّ مثل: صرامة قوانين المدرسة، والتّركيز على التّحصيلِ التّعليميّ (Wang et al, 2010; Foliano, 2010). ماكاروفا وآخرون (Makarova et al, 2013) وجدوا أنّ العاملَ الأقوى في توقّع الانفصالِ عندَ الطّلّابِ هو موقفُ الطّلّاب من قوانينِ وقيمِ المدرسة.

خصائصُ شخصيّة:

تشيرُ عدةُ أبحاث إلى أنّ حالةَ الانفصال عند الطّلّابِ، تترافقُ مع مشاكل سلوكيّةٍ من العيارِ الثّقيل، تشملُ العنفَ والاعتداء، سرقات، شربَ الكحول بشكل مفرط، واستهلاك المخدرات (Henry et al, 2012; Lanza et al, 2010). وأبحاثٌ عدةٌ أُخرى أشارتْ إلى العلاقةِ الوثيقة بين التّحصيلِ الدّراسيّ، وحالةِ الانفصال لدى الطّلّاب. ولقد استخلص عبد الفاتحة (Abed_El–Fattha, 2006) في بحثٍ أجراه في مصر، فحصَ فيه عيّنةً من طلّاب من خلفيّةٍ اجتماعيّة–اقتصاديّة ضعيفة، أنّ هناك علاقةً قويّةً بين تدني تحصيلهم الدّراسيّ، وبين استفحالِ حالةِ الانفصالِ

عن المدرسة والتّعليم لديهم. إلّا أنّه أشار إلى أنّ درجةَ الانفصالِ ليست مؤشراً قويّاً لتحصيلٍ دراسيّ عالٍ لدى الطّلّاب.

بينَ الحمايةِ والخطر:

إنّ استمرارَ وجود الطّلّابِ في حالةٍ من الخطرِ المستمر، يؤدي إلى تسرّبهم من المدرسة. إنّ كلّ ما يتبعُ تّسرّبَ الطّلّابِ من المدرسة قد يكون طويلَ الأمد، وسيؤدي إلى ضائقاتٍ نفسيّةٍ وماديّةٍ لهؤلاء الطّلّاب، ولعوائلهم وللمجتمع بشكلٍ عام. وتشير معطياتُ الائتلافِ للتّعليم المتفوّق (Aliance for Excellent Education, 2007) إلى أنّ عائلةً يرأسها خرّيجُ مدرسةٍ ثانويّة ستكسبُ من المال والممتلكات عشرةَ أضعافِ عائلة أخرى يرأسها ربّ عائلةٍ تسرّب من المدرسة. ويزعم هؤلاء الباحثون أنّ السّوقَ الأمريكيّ كان ليستفيد من تراكمِ مبلغ اجماليّ يقدّر بـــ 75 مليار دولار لو أنّ كل أربابِ العائلاتِ الأمريكيّة كانوا حاصلين على الأقل على دبلوم ثانويّة عامّة.

يحاول باحثون كثر تمييزَ العواملِ المؤثّرة على التّسرّب من المدارس. بعضُ الأبحاثِ ركّزت على التّحصيلِ العلميّ للأب، التّحصيل العلميّ للأمّ وعملها، وإبعاد الطّالب عن المدرسة (Boon & Cook, 2008). وهناك آخرون درسوا أثرَ إبعادِ الطّالب عن المدرسة بقرار إداريّ، واشتراكِ الطّالب بفعّاليّات لامنهجيّه (Randolph et al, 2006). وقد اهتمّ بعضُ الباحثين بالجوانب النّفسيّةِ والإدراكيّة للطّالب مثل الأهميّة الذّاتيّة (Mattering) ويقصدُ بها أهميّةَ شخصٍ معين بنظر الآخرين. ويرى أليوت وآخرون (Elliot et al, 2004) أهميّةً كبرى لهذا العامل في تطوير الهُويّة الذّاتيّة للطّالب، وإحساسه بالإنتماء، وفهم أهدافه ونموّه الشّخصيّ. ولا يزال هذا العاملُ هامشيًّا في الأدبيّات العلميّة لكنه بدأ يحظى بالإهتمام.

هناك عواملُ كثيرة مؤثّرةٌ على مسألةِ الخطرِ الّذي قد يتعرّضُ إليه الطّلّابُ، وقد يؤدي بهم إلى الاعتزالِ عن العمليّة الدّراسيّة. بعضُها يحظى بإهتمامٍ أكبرَ من الآخر، ومع ذلك لا يزالُ الغموضُ يكتنفُ هذه الظّاهرة. إنّ جزءًا مركزيًّا من هذا الغموضِ يعودُ إلى تضاربِ التّعريفات والمسميّات المستعملة لوصفِ هذه الظاهرة، ومن ثمّ بحثُها وطرحُ طرق التّدخلِ والعلاج أو حتى تداركُها قبلَ حدوثها بالتّشخيص المبكّر، ومن ثمّ التّدخل المبكّر.

إنّ الحاجةَ أصبحتْ ملحّةً في تبنّي مصطلحاتٍ ومفاهيمَ محدّدةً تسمحُ بإنشاء لغةٍ موحّدةٍ متداولةٍ بين الباحثين والعاملين في هذا المجال. هذه اللّغةُ الموحّدةُ قد تُسهّلُ عمليّةَ تفكيكِ الظّاهرة، ودمجِ

الجهودِ والخبرات المتراكمة، من أجلِ وضع أُسسِ نظريّةٍ متينةٍ تسمحُ بتطويرِ برامج تشخيصٍ وتأهيلٍ وتدخّلٍ ناجع.

المراجع:

בן רבי. ד', ברוך–קוברסקי.,ר', נבות.,מ', קונסטנטינוב.,צ' '. (2014). *הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר*. מאיירס–ג'וינט–מכון ברוקדייל.

גרופר,ע'. סלקובסקי, מ'. רומי, ש' (2014). *ילדים ומתבגרים במצבי סיכון: הגדרות, התפתחויות ודרכי התערבות. בתוך גרופר, ע' ורומי, ש'* (עורכים) .*ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל. כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה* .תל אביב: מכון מופ"ת.

דוח ועדת שמיד (2006). *דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה*. נדלה מתוך:
http:www.mosla.gov.il/SiteCollectionDocuments/MisradHarivacha/shmidreport2005.pdf

כהן–נבות, מ ;'אלנבוגן–פרנקוביץ, ש ;'ריינפלד, ת .2001 .'*הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער* .מאיירס–ג'וינט–מכון ברוקדייל.

להב, ח'.(2000) *נוער בסיכון – התופעה בפרספקטיבה. מניתוק לשילוב*,.16–8,10

להב, ח. (2012). מ"נשירה סמויה" ל"נשירה גלויה" ומה שביניהן. *מניתוק לשילוב*, 17, 1–25.
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/BC73B833–FDB4–4B91–97E8–5103BB3D42AD/156530/nituk1p1.pdf

מור, פ'. (2006). *לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון*. הוצאת אשלים. דפוס מאור ולך.

נקר, י'.(2006) *ילדים ונוער בסיכון בישראל*. ירושלים: הכנסת, שירותי מידע. נדלה מתוך
http://www.miki.org.il/miki/files/1152709217678.doc

רומי, ש'.(2007) קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים,) *החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה*.(453–467) ירושלים: מאגנס.

Alliance for Excellent Education. (2007). *Hidden benefits: The impact of high school graduation on household wealth.* Retrieved from http://www.all4ed.org/files/archieve/publications/hiddenbenefits/pdf

Abu-El-Fattha, S.M. 2006."Effects of family background and parental involvement on Egyptian adolescents' academic achievements and school disengagement: A structural equation modeling analysis". *Social Psychology of Education Vol. 9*, p. 139-157.

Atweh, B. Bland, D. Carrington, S. & Cavanagh, R. 2007."*School disengagement: Its constructions, investigation and management*, Perth". http://eprints.qut.edu.au/17737/1/c17737.pdf

Bloom, D., Haskins, R. 2010."*Helping high school dropouts improve Their prospects. The future of children*". Princeton booking. http://www.brookings.edu/research/papers/2010/04/27-helping-dropouts-haskins

Boon, J. J., & Cook, J. (2008). Risk or resilience? What makes a difference? *The Australian Educational Researcher, 35*(1), 81-102.

Butler, H. Bond, L. Drew, S. Krelle, A. Seal., I. 2005."*Doing it differently: Improving young people's engagement with school*". Brotherhood of St Laurence: Melbourne. http://www.bsl.org.au/pdfs/Doing_it_differently_outline.pdf

Carlson, P., Martinez, R. 2011."*Student disengagement: A national concern from local perspective*". *National Social Science Proceedings*. Vol. 48, 54-70.

Elliot, G. C., Kao, S., & Grant, A. (2004). Mattering empirical validation

of a social-psychological concept. *Self and Identity, 3*, 339-354.

Foliano, F., Meschi, E., Vignoles, A. 2010. "*Why do children become disengaged from school*". Department of Quantitive Social Science.
http://repec.ioe.ac.uk/REPEc/pdf/qsswp1006.pdf

Hanewald. R.,.(2011) Reviewing the Literature on "At-Risk "and Resilient Children and Young People. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 36:Iss.2, Article 2.

Henry, K. L., Knight K. E., and T. P. Thornberry. 2012."School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence 42 (2),* 156-166.

Lanza, H.I., Taylor, R.D. 2010."Parenting in moderation: family routine moderates the relation between school disengagement and delinquent behaviors among African American adolescents". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology Vol. 16(4),* p. 540-547.

Lloyd-Jones, S., Bowen, R., Holton, D., Griffin, T., Sims, J. (2010). "*A qualitative research study to explore young people's disengagement from learning*". Welsh Assembly Government Social Research.
http://dera.ioe.ac.uk/570/1/100715disengagementreporten.pdf

Makarova, E., Herzog, W. 2013. "Hidden school dropout among immigrant students: a cross-sectional study". *Intercultural Education 24(6),* 559-572.
http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2013.867603

Mor, F,.(2003) A Study of Psycho-Educational Intervention for Effective Educational Work with Underachieving Youth At-Risk in the Education System. *Doctorat Dissertation Sussex University*.

Randolph, K. A., Fraser, M. W., & Orthner, D. K. (2006). A strategy for assessing the impact of time-varying family risk factors on high school dropout. *Journal of Family Issues,* 27(7), 933-950. doi:10.1177/0192513X06287168

Ross, A. 2009."Disengagement from education among 14-16 year old". National Centre for **Social Research**. **DCSF**. **Available at**: http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR178.pdf

Schonert-Reichel, K.A. (2000). *Children and youth at risk: Some conceptual consideration.* Paper prepared for the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, Ottawa, Canada. Retrieved from: http://educ.ubc.ca/research/ksr/docs/schonert-reichl_childrenatrisk2000.pdf

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., Kindermann, T. 2008."Engagement and disaffection in the classroom: Part or larger motivational dynamic". *Journal of Educational Psychology* 100(4), 765-781.

Stehlik, T. 2013."Addressing disengagement from schooling through community action networks". *Journal of Educational Enquiry* Vol 12(1), 15-24.

Sultana, R.G. 2006."Facing the hidden drop-out challenge in Albania. Evaluation report of hidden drop-out project pilot in basic education in 6 prefectures of Albania, 2001-2005". UNICEF: www.unicef.org/albania/HDO_new_eng_2006.pdf.

Sum, A., Khatiwada, I., McLaughlin, J., Palma, S. 2011. "High school dropouts in Chicago and Illinois: The growing labor market, income, civic, social and fiscal costs of dropping out of high school". Center for Labor Market Studies publications. http://hdl.handle.net/2047/d20003559

Tam, F. W., Zhou H., Harel-Fisch, Y. 2012. "Hidden school disengagement and its relationship to youth risk behaviors: A cross-sectional study in China. "*International Journal of Education 4 (2):* 87-106.

Theunissen, M.J., Van, I.G., Verdonk, P, Feron, F., Bosma, H. 2012. "The early identification of risk factors on the pathway to school dropout in the SIODO study: a sequential mixed-methods study". *BMC Public Health*.
http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/1033

Vaughn, M.G., Maynard, B.R., Salas-Wright, C.P., Perron, B.E., Abdon, A. 2013."Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample". *Journal of Adolescence* 1-10.
http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.015

Wang, J., Spalding. E., Odell, J.S., Klecka., L.C., Lin., E. (2010). Bold ideas for improving teacher education and teaching: What we see, hear and think*, Journal of Teacher Education*, 61(3), 3-15

Willms, J.D. 2003. Student engagement at school A sense of belonging and participation results from PISA 2000
http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf

تصورُ المعالجين الطبيعيين في مدارس التربية الخاصة بشرقي القدس عن عملهم مع ذوي الإعاقة العقلية، ومدى رضاهم عنه من وجهة نظرهم

תפיסת הפיזיוטרפיסטים את עבודתם עם ילדים עם מוגבלות שכלית בבתי ספר במזרח ירושלים ושביעת רצונם מעבודתם- מר ג'מיל כליב.

جميل فضل كليب[4]

ملخص الدراسة

تهدفُ الدراسةُ إلى التعرفِ على مدى رضا المعالجين الطبيعين عن عملهم مع ذوي الاعاقة العقلية في مدارس شرقي القدس. ويتمثل مجتمعُ الدراسةِ من ثلاثين معالجاً طبيعياً تمتْ معهم مقابلةٌ مفتوحة وشبهُ مفتوحةٍ لقياس مدى وجهة نظرهم نحو ذوي التخلف العقلي والعمل معهم.

أظهرتْ الدراسةُ أنّ تصوراتِ المعالجين المتقابلين قد تغيرت إيجابياً نحو ذوي الإعاقة العقلية بعد أنْ تعاملوا معهم، ولكنّ نسبةَ المعالجين المتقابلين الذين يشعرون بأنّ العملَ مع ذوي الإعاقة العقلية شعورٌ سلبيٌّ يتصف بعدم القدرة على التأقلم معهم، وبالضغط،وقلة الثقة والصعوبة أثناء العمل مع الخوف، تقل تنازلياً مع زيادة الخبرة؛ حيث أعرب 93.8% ممن خبراتُهم تتراوح بين السنة و5 سنوات عن هذا الشعور، بينما أعرب 62.5% ممن خبراتُهم تتراوح من 6 – 10 سنوات عن هذا الشعور، بينما أعرب عن هذا الشعور 50% ممن خبراتُهم أكثرُ من 10 سنوات.

وكذلك أظهرت الدراسة بأن 91.7% من المعالجين الذين يتعاملون مع ذوي الإعاقة البسيطة، و 80% ممن يتعاملون مع ذوي الإعاقة المتوسطة، و 38.5% ممن يتعاملون مع ذوي الإعاقة الشديدة، يتوقعون إمكانية تحقيق إنجازات في مجال معالجتهم وتحسن الأداء الوظيفي للمرضى وتطوير قدراتهم، بحيث يصبحون مستقلين ويندمجون بالمجتمع أكاديميًا أو مهنيًا.

وأوصتْ الدراسةُ بعدة توصيات منها: تهيئةُ ظروف عملٍ اجتماعيةٍ ووظيفيةٍ مريحة، وتعزيزُ الدافعيةِ المهنية للمعالجين وفريقِ العمل للعاملين مع ذوي الإعاقة العقلية، وتقليلُ ساعاتِ دوام

---

[4]جميل كليب: طالب دكتوراة تربية خاصة سنة الاخيرة في الجامعة الاردنية، محاضر في كلية دافيد يلين، معالج طبيعي في مدرسة الامل للتربية الخاصة، معالج طبيعي في وحدة تطور الطفل مكابي شرقي القدس.

عملهم، وتقديمُ الحوافزِ المادية والمعنوية لهم لتشجيعهم على الاستمرار مهنياً، ومشاركةُ أهلِ الطلبةِ ذوي الإعاقة العقلية ودمجهم بالخطط التربوية العلاجية، والعملُ على إتاحةِ دمجِ المعاقين عقلياً بالمجتمع أكاديمياً ومهنياً وخاصةً بعد العلاج.

المقدمة:

إنّ العملَ مع ذوي الإعاقة العقلية صعبٌ وفيه تحدٍ، وخاصةً مع الإعاقة العقلية الشديدة، الذين يعانون من اضطرابات سلوكية وصعوبات إتصال وتواصل، وعدم تعاون مع الآخرين، فالعملُ معهم بحاجة إلى دافعية وحبٍ للعمل.

إنّ العلاجَ الطبيعيَ هو أحدُ المهنِ الطبية التي تهتم بتطوير قدراتهم الوظيفية، وتسعى لدمجهم في المجتمع، وإنّ لأهل ذوي الإعاقة العقلية دوراً هاماً في المساهمة في علاج أبنائهم، وهم بحاجة بإستمرار لدعم نفسي وإرشاد. لذلك فإنّ عملَ المعالجين الطبيعيين مع ذوي الإعاقة العقلية يحتاجُ إلى طاقات كبيرة يمكن أنْ تؤثرَ على جودة العمل، ومدى العطاء، وإستمرارية العمل وضعف الدافعية المهنية. (Barhaim, 2008)

وللعلاجِ الطبيعي مع ذوي التخلف العقليّ دورٌ هامٌ من حيث: الفحص، التقييم، والتأهيل والعلاج من خلال منع المشاكلِ في الجهاز الحركي، والتشجيعِ على القيام بمهارات حركية وأداء وظيفي مناسب. ومن أجهزةِ الجسم التي يقوم العلاج الطبيعي بعلاجها: العضلاتُ، الأعصابُ، الدورة الدموية،... ويتمّ ذلك من خلال: العلاج بالأيدي، إستعمال أجهزة، إرشاد للأهل والطاقم.

والعلاجُ الطبيعي يدخلُ في عدة مجالات، وكلُّ معالجٍ يختارُ العملَ حسب الرغبة والإرادة، والظروف، مثلًا: في العظام، الأعصاب، الأطفال، التنفس، والقلب...الخ. والعلاجُ الطبيعي في جهاز التربية الخاصة هو جزءٌ من طاقمٍ تربوي علاجي، ودورُه تحديدُ الطلابِ الذين هم بحاجة للعلاجات، ووصفُ الصعوبات لديهم، والمشاركةُ بالخطة التربوية اللازمة لهم، وتبني خطةٍ علاجية تلائمُ قدراتهم وأدائهم الوظيفي من أجل دمجهم في المجتمع.

ويتمثلُ دورُ المعالجيين الطبيعين عملياً في تدريب المرضى على أداءِ مهارات الحياة اليومية للتشجيعِ على الاستقلاليةِ في التنقل وتحسينِ القدرات الحركية، وتسهيلِ البيئة التعليمية للطلاب، وكذلك يتمثلُ دورُ المعالجِ بالقيام بالزيارات البيتية لفهمِ بيئة الطالب، والعملِ على الملائمة بين حاجات

المدرسة مع حاجات البيت، وإرشادِ الأهلِ وتعليمهم التمارين المناسبة لتكملةِ العمل في البيت معهم مما يُسرعُّ في نجاعة العلاج.

كما أنّ العلاجَ الطبيعي يلعبُ دوراً هاماً بالتواصل مع المؤسسات الطبية التي يحتاجها الطالب كالمستشفيات ومراكز التأهيل ومراكز العناية. (שמש & וידיסלבסקי, 2009).

ونظراً لقلةِ البحوثِ المتعلقة بتحديد تصور المعالجين الطبيعين نحو عملهم مع ذوي الإعاقة العقلية، جاءتْ هذه الدراسةُ للمساهمة في إثراء الأدب المكتبي في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، ذو الإعاقة العقلية، المعالجون الطبيعيون، الرضا الوظيفي.

الإطار العام للدراسة:

مشكلةُ الدراسة:

تتمثلُ مشكلةُ الدراسة في عدم وضوح مدى رضا المعالجين الطبيعيين عن عملهم مع ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التربية الخاصة بشرقي القدس، ومدى تأثير عملهم على مدى الرضا لديهم.

أهميةُ الدراسة:

تنبعُ أهميةُ الدراسةِ من أهميةِ توضيح مدى الرضا المهني للمعالج الطبيعي لذوي الإعاقة العقلية، مما ينعكسُ إيجابياً على إستمرار المعالج في مهنته بدافعية، ليتمكن من المساهمة في علاجهم وخاصةً في ظلِ قلة الدراسات التي تتناولُ تصورَ ورضا المعالجين عن عملهم مع ذوي الإعاقة العقلية.

أهدافُ الدراسةِ وأسئلتها:

تهدفُ هذه الدراسةُ إلى معرفةِ مدى تصور ورضا المعالجين عن عملهم مع ذوي الإعاقة العقلية في شرقي القدس في مدارسِ التربيةِ الخاصة. وقد اقترح الباحثُ في مقابلته 20 سؤالاً مُوضَّحةً (بملحق رقم 1)، ومجملُ هذه الأسئلة هو الآتي:

- ما تصورُك عن ذوي الإعاقة العقلية قبل التعامل معهم؟ وما انطباعُك نحوهم بعد أنْ تعاملتَ معهم؟

- ما أثرُ ازديادِ خبرتك في التعامل مع ذوي الإعاقة العقلية على إنطباعك نحوهم؟
- ما مدى تواصلك أثناءَ علاجك لذوي الإعاقة العقلية مع فريق العمل التربوي، وأهل ذوي الإعاقة العقلية؟
- ما توقعاتُك عن أشكال النجاح لفئات ذوي الإعاقة العقلية بعد علاجهم؟
- ما الاختلافاتُ بين تصوراتِ المعالجين الطبيعيين لفئات الإعاقة العقلية المختلفة، عن الدافعية المهنية لديهم موزعين وفقَ الخبرات والجنس من وجهة نظرهم؟
- ما مدى رضاك عن عملك مع ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التربية الخاصة في شرقي القدس؟

الدراساتُ السابقة:

بدا للباحثِ وفق معرفته، أنّ الدراساتِ عن تصور العاملين في مجال العلاج الطبيعي لذوي التخلف العقلي تعتبر قليلةً. ومن هذه الدراسات:

أشارت دراسةُ (מנדלר ודינז, 2003) ودراسةُ (Lieyueh, 2007) حول تصورِ فريق العمل مع ذوي التخلف العقلي إلى أنّ معظمَ فريق العمل المهني الذين يعملون مع ذوي التخلف العقلي، يؤكدونَ أنه ليس بإمكان كلّ شخصٍ العملَ مع ذوي التخلف العقلي، لأنّ العملَ معهم يحتاجُ إلى صبرٍ وقدراتِ تحملٍ عالية.

وأشارت دراسةُ (מנדלר ודינז, 2003) حولَ أهميةِ المساقات التأهيلية والتدريبية على تقبلِ العمل والإستمرارِ به لمن التحقوا بدورات تدريبية أكثرَ من الذين لم يلتحقوا بها. وكما أشارتْ الدراسةُ إلى وجود تغير للعاملين مع ذوي الإعاقة العقلية، يعودُ إلى ضعفِ قناعة الموظفين لمهنتهم، وخاصةً العاملين في المساكن الداخلية.

وأظهرتْ الدراسةُ اختلافاً بسيطاً في الإهتمام بين رأي الإدارة وفريق العمل، بحيث أنّ فريقَ العمل ركزَ اهتمامَه على العلاقات بين الأشخاص، بينما الإدارة تركزُ على مدى الإنجاز. وأوصتْ الدراسةُ بتقديرِ ذوي الإعاقة العقلية والتعاملِ معهم بلطفٍ من قبل المعالجين الطبيعيين لتحقيقِ النجاح.

وأشارتْ دراسةُ (Pranjic & Glsrobovic, 2011) إلى صعوباتِ عملِ فريق العمل مع ذوي التخلف العقلي، بأنّ معظمَ فريق العمل أجمعوا على أنه يوجد صعوبةٌ بالعمل مع ذوي التخلف العقلي، وهذا ناجمٌ عن عدةِ عناصر منها: درجة الإعاقة العقلية، وعدد ساعات العمل الطويلة معهم. وكذلك بينتْ الدراسةُ أنّ العملَ الصعب يسببُ إرهاقاً يؤدي إلى إحتراقِ الدافعية المهنية في العمل وإلى عدمِ الرغبة بالاستمرار به، وأنّ هناك علاقةً طرديةً بين عددِ أيامِ العمل مع ذوي الإعاقة العقلية ومع التعب والإرهاق، وأنّ المعلمين يعملون بضغط وتوتر، وعجز، والشعور بالوحدة داخل المنظومة، وهم يشعرون أنّ عليهم واجباتٍ ومسؤولياتٍ كثيرةً مما يسببُ لهم إرهاقاً واستنفاذاً جسدياً وعقلياً.

وأوصتْ الدراسةُ بتقليلِ عدد الطلبة من ذوي التخلف العقلي للمعالجين، مما ييسر التعاملَ معهم، ويمكنُ إعطاء مهامٍ مختلفة للطلاب في ساعات العمل، كما أوصتْ الدراسةُ بتحسين ظروف عملهم.

وتطرقَ الباحثُ (ניסים, 2006) في دراسته حولَ تصورِ المعلمين والمساعدين العاملين مع الطلاب ذوي التخلف العقلي، والإستعداد للتغير حسب قانون التعليم الخاص بما يتعلق بالتعليم، إلى أنّ أشهرَ الصعوباتِ التي برزت عند الموظفين المتعاملين مع ذوي التخلف العقلي، الصعوبةُ الجسديةُ، والتعب، والشعور بالضغطِ الجسدي والنفسي، مما أدى بصورةٍ واضحةٍ إلى كثرةِ الغياب لعدد منهم، وخاصةً الذين يعملونَ ساعات طويلة، ويتعاملون مع الطلابِ ذوي المشاكلِ السلوكيةِ والأمراض النفسية، أو التخلف العقلي الشديد، أو ذوي الإعاقات الجسدية المزمنةِ مما أدى لإحباطهم، وشعورهم بالغضب والعجز عند عدد منهم.

وأشارَ الباحثُ إلى تغيرِ توجه المدارس بين الماضي والحاضر، بحيث كانت المدارسُ في الماضي تهتمُ بالناحية التعليمية فقط لذوي التخلف العقلي، بينما الآنَ فقد تغيرت هذه الصورةُ واهتمتْ المدارسُ بتحضير الطلاب للمراحل الإنتقالية كأشخاصٍ بالغين للمشاركة بالحياة والمجتمع.

وأظهرتْ الدراسةُ أنّ الموظفين المتعاملين مع ذوي التخلف العقلي يعملون بتوترٍ، عجزٍ، شعورٍ بالوحدة داخل المؤسسة، بالإضافة لعملهم كمعلمين ومربين، فهم يشعرون أنّ عليهم مسؤوليةً وقلقاً دائم، مما يسبب لهم تعباً جسمياً وذهنياً. وكذلك أظهرتْ الدراسةُ وجودَ فروقٍ بين تصورات المعلمين الجدد مقارنةً بالمعلمين ذوي الخبرة أو القدامى، فالتصورُ بالنسبة للجدد يشبهُ كثيرًا النمطَ

الطبي: طريقةَ التوجه للطالب كعلاقة بين الطبيب والمريض، أيْ الاهتمام بالعجز عند الطالب دون الاهتمام به، بينما التصوراتُ لدى المعلمين الجدد يشبهُ النموذج التربوي الإنساني، الذي ينصُ على أنّ الطالبَ في الوسط، ويتمُ فحصُ نقاطِ الضعف والقوة لدى الطالب، وإنشاء خطةٍ فرديةٍ خلال السنة التعليمية.

وأوصتْ الدراسةُ بدمج التعليم الأكاديمي لدى المعلمين بالناحية المهنية في التعليم، والبحثِ عن مدى رضا وتصور المعلمين العاملين مع الطلاب ذوي التخلف العقلي.

وأشارتْ دراسةُ (Mahoney & Frida, 2006)، حول أهالي أولاد يعانون من متلازمة داون، وإعاقات أخرى مثل الشلل الدماغي، إلى أهميةِ دورِ الأهل بالتدخلِ بالعلاج الحركي لأبنائهم. وأظهرتْ الدراسةُ أنّ مساعدةَ الأهلِ وتطبيقَ البرنامجِ العلاجية كان له الدورُ الكبيرُ في تطور المجال الحركي، مما يؤكد على أهمية التدخل المبكر.

وأوصتْ الدراسةُ بإستمرار التواصل مع الأهل لضمانِ علاج أبنائهم، وتطوير الأداء الوظيفي.

وأشارتْ دراسةُ (שמש ווידיסלבסקי, 2009)، حولَ دورِ فريقِ العمل الصحي بالتربية الخاصة، إلى أهميةِ العلاجِ الطبيعي في جهاز التربية في تحديد الطلاب ذوي الصعوبات الحركية الذين يحتاجون العلاج،، وذوي الأمراضِ في العضلاتِ ومشاكل في التوازن، وذوي الشلل الدماغي، والتخلف العقلي، والتوحد، والصعوبات في الأداء الوظيفي.

وأشارتْ الدراسةُ كذلك إلى ما يقوم به المعالجون من وصفِ الصعوبات لدى الطالب، والمشاركة بالخطة التربوية له، وتبني خطةٍ علاجيةٍ تلائمُ قدراته وأدائه الوظيفي، من أجل دمجهِ في المجتمع من خلال تدريبه على أداء مهاراتِ الحياة اليوميةِ في التنقلِ، وتحسين القدرات الحركية لممارسة حياته اليومية، والقيام بإختيار الأجهزة الملائمة والأدوات المساعدة له، وتهيئةِ البيئة الملائمة لحاجاتهم مثل، ملائمة مساحة الصف للذين يستعملون كراسياً متحركةً أو أجهزةَ المشي، لتسهيلِ وصولهم لأماكنهم مثل باقي الطلاب. وكذلك قيام المعالج بالزيارات البيتية لفهم بيئة الطالب، والملائمة بين حاجات المدرسة مع حاجات البيت. وكذلك تواصل المعالجين مع الأهل من حيث إرشادهم وتعليمهم التمارين المناسبة، ليكملَ الأهلُ العلاجَ في البيت معهم، مما يسرع في نجاعة العلاج، وتواصل المعالجين مع المؤسسات الطبية التي يحتاجها الطلبة كالمستشفيات ومراكز التأهيل ومراكز العناية.

وأظهرتْ دراسةُ (Mita & John, 2005) التي هدفتْ إلى قياس الضغوطات لدى ذوي الإعاقة العقلية مقارنةً مع الأولاد العاديين، أنّ أهلَ ذوي الإعاقةِ العقليةِ الشديدة يعانونَ من توترٍ أكثرَ من أهل ذوي الإعاقة المتوسطة، أما ذوو الطلابِ العاديين فكانوا أقلَ توتراً. كذلك أظهرتْ الدراسةُ أنّ أمهاتِ ذوي الإعاقة العقلية اللواتي يعملنَ رباتِ بيوت واللواتي لا ينلن دعماً نفسياً يتعرضْنَ لإحباطٍ أكثرَ من العاملات اللواتي يشغلنِ أوقاتِ فراغهن بعمل ما.

وأشارتْ دراسةُ (Nancy, 2002)، التي تناولتْ توجهاتِ الأهل نحو ذوي الإعاقة العقلية، وقد جرى تطبيقها في مدرسةٍ للمعاقين عقليًا في نيوزلاند، إلى أنّ معظمَ الآباء لديهم توجه إيجابي لأبنائهم ذوي التخلف العقلي، وأنّ الأهلَ الذين لديهم تقبلٌ لإعاقة أبنائهم يشاركونَ في برامج علاج أبنائهم أكثرَ من الأهالي غير المتقبلين لإعاقة أبنائهم.

وفي دراسةٍ للباحث (Vilas, 2002) حولَ دورِ الجنس والتعليم في توجهات الآباء نحو أبنائهم المعاقين عقليًا، تبين أنّ الإناثَ لديهم توجهٌ سلبيٌ للإعاقةِ العقلية أكثرَ من الذكور، وأنّ المستوى الأكاديمي كان له أثرٌ إيجابيٌ بحيث أنّ المتعلمين والمؤهلين أكاديميًا لديهم تقبلٌ لإعاقة أبنائهم أكثر من غيرهم، وكذلك تبينَ في الدراسة أنّ الأمهاتِ لديهم توجهٌ سلبي أكثرَ من الآباء نحو إعاقةِ أبنائهم العقلية وهذا يعودُ للنشأة الاجتماعية أو البيئية.

وأظهرتْ نتائجُ دراسة (Sen & Yurtsever, 2007) والتي هدفت إلى تحديد صعوبات أهل ذوي الإعاقة العقلية التي يواجهونها في التعامل مع أبنائهم، إلى أنّ العائلاتِ التي ليس لديها معرفةٌ كافيةٌ عن حالة أبنائهم يواجهون صعوباتٍ أقلَ، بينما تشعرُ الأمهاتُ اللاتي يعرفنَ حالةَ أبنائهنَ بحزنٍ شديد ينعكسُ على الحالة الاجتماعية، والنفسية، والعمل، وعلى العائلة، مما يشكل عبئاً مادياً على الأسرة.

وأوصتْ الدراسةُ بالدعم المهني لهذه العائلات من الأخصائيين، وذلك من خلال التوضيح والشرح عن كيفية تقبل حالات أبنائهم وكيفية التعامل معهم.

وقد أجرى (السرطاوي، 2003) دراسةً بهدف التعرفِ على اتجاهات الطلاب في المرحلة المتوسطة نحو ذوي الحاجات الخاصة، وعلاقة هذه الاتجاهات بنوعِ الإعاقة، ومعرفة الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، وظهور الإعاقة والمستوى التعليمي على تلك الاتجاهات، وتكونتْ العينةُ من (345) طالباً من طلبةِ مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وأسفرتْ النتائجُ على

وجود اتجاهات إيجابية نحو ذوي الحاجات الخاصة بوجه عام، بإستثناء الإعاقة العقلية فقد كانت سلبيةً .وأنّ هناك أثراً ذا دلالةٍ إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو ذوي الحاجات الخاصة، تبعاً للمتغير نوع الإعاقة ومعرفة الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، ووضوح الإعاقة والمستوى التعليمي للأب.

وفي دراسةٍ قام بها (بطاينة والجراح، 2005) بهدفِ التعرفِ على طبيعة اتجاهات طلبةِ جامعة اليرموك نحو ذوي الحاجات الخاصة، وبيانِ علاقة هذه الاتجاهات بكلٍّ من الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والتخصص، ومكان الإقامة. وتكونتْ عينةُ الدراسة من 340طالبًا من طلبة جامعة اليرموك لمستوى البكالوريوس، وأشارتْ النتائجُ إلى أنّ اتجاهاتِ طلبة جامعة اليرموك نحو ذوي الحاجات الخاصة كانت إيجابيةً، وإلى وجودِ فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة اليرموك تُعزى إلى متغيرات الجنس (لصالح الإناث)، والتخصص (لصالح طلبة التخصصات الأدبية)، والمستوى الدراسي بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة (لصالح طلبة السنة الرابعة).

وفي دراسةٍ قام بها (الرحال، 2005) بهدف التعرفِ على اتجاهات طلبة بعض كليات جامعة البعث نحو ذوي الحاجات الخاصة، في ضوء بعض المتغيرات (الاختصاص، الجنس، الصلة بهؤلاء الأطفال)، وتكونتْ عينةُ الدراسة من 204 طالبٍ من طلبةِ السنة الرابعة موزعين على ثلاث كليات، وقد بينتْ الدراسةُ عدمَ وجود اختلاف في إتجاهات الطلبة نحو ذوي الحاجات الخاصة بفئاتهم المتعددة باختلاف اختصاص الطلبة، إلاّ في الإتجاهات نحو ذوي الحاجات الخاصة عقلياً فقط.

وفي دراسة أجراها (Johnston & Dixon, 2006) هدفتْ التعرفَ على أثر برنامج تدريبي لتنمية اتجاهات طلبة التمريض من مستوى السنة الثانية، وتكونتْ عينةُ الدراسة من 379 طالبا، وأشارتْ النتائجُ إلى أنّ اتجاهاتِ الطلبة قد تغيرتْ نحو ذوي الحاجات الخاصة، كذلك أشارتْ الدراسةُ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بنٌ اتجاهات طلبة التمريض نحو ذوي الحاجات الخاصة لصالح الإناث.

مصطلحاتُ الدراسة:

التخلفُ العقليُّ:

من التعريفات المتعددة لمصطلح التخلف العقلي ما قدمتْه الجمعيةُ الأمريكية للطب النفسي AAMR سنة 2002 بأنه "إعاقةٌ تتميزُ بحدودية الذكاء، السلوك، والتكيف، كما لديهم صعوبة بمهارات التكيف الاجتماعي والتطبيقي".

وتتميزُ حدوديةُ الذكاءِ بإضطرابِ الوظائف الفكرية، بحيث تكون نسبةُ الذكاء (IQ) أقلَ من المتوسط 70 والتي تظهر بعمر أقل من 18، مع عجزٍ أو صعوبة في التكيّف في نفس الوقت". ومن خلال التعريف يظهرُ ثلاثةُ عناصر هي: حدودية في القدرات العقلية، وحدودية في السلوك والتكيف، وظهور الصفات في جيل أقل من 18 سنة. ولا يُعتبرُ الحكمُ على شخص أنه يعاني من تخلف عقلي بناءً على بندٍ واحد فقط، لأنّ كلَّ بندٍ من البنود الثلاثة مهمٌ وذو قيمةٍ للفحص، كما أنه عند الفحص يتمّ التطرقُ لمجالات أخرى مثل: مستوى الأداء، طرق التدخل والدعم. وعادةً ما يتميز الأولاد ذوي التخلف العقلي بحدوديةٍ في أداء النشاطات الحياة اليومية ADL التي تتطور مع الوقت.

حسب مقياس الذكاء IQ يوجد ثلاث درجات للتخلف العقلي (خوجا،2001 ؛Michael, 2003):

التخلف البسيط: IQ بين 50–70: يتميزُ الأشخاصُ مع التخلف العقلي البسيط بقدرات تعليمية، ولديهم المقدرة للتواصل مع البيئة بإدارة أمورهم، وأغلبهم مستقلون في المجتمع بالبيوت أو بمؤسسات داخلية، ولديهم القدرة للقراءة والكتابة والعمل البسيط والدمج بالمجتمع.

التخلف المتوسط: IQ بين 35–55: ويعيشُ الأشخاصُ ذوي التخلف البسيط ويعملون عادةً بمؤسساتٍ محميّة، وهم مستقلون بالحياة اليومية بدرجة أقل من التخلف البسيط.

التخلف الشديد: IQ أقل من 35: وهي أكثرُ المستوياتِ صعوبةً، وعادةً ما يكون أصحابُ التخلف الشديد بحاجةٍ إلى رعاية، وغير قادرين على تلبية حاجاتهم اليومية، ولديهم صعوبةٌ في التواصل مع الآخرين، وعدم مقدرة على العمل.

فريقُ العمل:

يتكونُ فريقُ العمل من عدة متخصصين يعملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ولهم دورٌ هامٌ وكبيرٌ ومن هذه المجالات: (خوجا، 2001؛ الخطيب، 2003) وهم:

- طبيب أطفال–أعصاب: ويقوم بفحص وتشخيص الطلاب، وتحديد المشاكل الصحية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والتشخيصُ المبكر يساعدُ في تقدم العلاج وتطوره.
- الطاقم الإداري: الذي يقوم بإدارة المدرسة، وتنظيم برنامج الطاقم، وتسهيل وصول الطلاب من بيوتهم للمدرسة وبالعكس.
- أخصائي نفسي: ومهمته تحديد قدرات الطالب من خلال اختبارات نفسية وملاحظاته وخبراته.
- معلم التربية الخاصة: يقومُ بتحديد خطةٍ تربوية بما يلائم قدراتِ الطالب، وتطبيقها من خلال وسائل تعليمة تلائم الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة.
- طاقم التأهيل المهني: الذي يضم معالجين طبيعيين، وظيفي، نطق، علاج بالنظر، علاج بالموسيقى، بالفن... وغيرها من التخصصات الداعمة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- طاقم المساعد: الذي يضم مساعدي المعلمين، سكرتارية، باحثة إجتماعية... وكلٌ واحد له دورٌ هام يقومُ به لمساعدة ذوي الإعاقة العقلية وغيرهم.

التربيةُ الخاصة:

هي مجموعةٌ من البرامج التربوية المتخصصة والأساليب المنظمة التي تُقدمُ لفئاتٍ من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لمساعدتهم في تطوير قدراتهم الوظيفية إلى أقصى مستوى، والمساعدة في التكيف على تحقيق الحد الأعلى من الكفاية الذاتية والاعتماد على النفس (خوجا،2001).

وتهدف التربيةُ الخاصةُ إلى التعرفِ على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال فحوصات وتشخيص المناسب لكل فئة، وإعداد برامج تعليمية ملائمة، وإعداد طرق تدريسية لقدراتهم، وإعداد الوسائل التعليمية لكلِّ فئات التربية الخاصة بما يتضمن الموهوبين والمتخلفين عقليًا وغيرهم، وإعداد برامج وقاية للحدِّ من انتشار الإعاقة من خلال التوعية وغيرها، والعمل بشكل منظم مع مؤسسات ومدارس لاكتشاف الموهوبين أو من لديهم صعوبات تعلّم.

وفئات الاحتياجات الخاصة هي الموهبةُ والإبداع، والإعاقة العقلية، وصعوبات التعلّم، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، والإعاقة الحركية، والاضطرابات السلوكية، واضطرابات اللغة (خوجا،2001؛ الخطيب، 2003).

مجتمعُ الدراسةِ وعينتُها:

يتمثلُ مجتمعُ الدراسة بالمعالجين الطبيعيين والتربويين العاملين في مدارس للتربية الخاصة بمدارس شرقي القدس، وعددهم 32 معالجاً طبيعياً، وقد قابلَ الباحثُ منهم 30 معالجاً (أي بنسبة 93.8%) لإعتذار اثنين عن المقابلة لظروفهم الخاصة. ومن خلال المقابلةِ الهادفة إلى البيانات المتعلقة بالخصائص الشخصية من حيث، الجنس والخبرة وفئات الإعاقة التي يتعاملون معها، أجابَ المعالجون المتقابلون، وخلاصةُ إجاباتهم موضحةً بالجداول (1-3):

عينة الدراسة من حيث الجنس والخبرة وفئة الإعاقة التي يعملون معها موضحة في الجدول (1-3)

جدول (1): توزيع العينة وفق متغير الجنس

المعالجين المتقابلين	العدد
ذكور	17
إناث	13

جدول (2): توزيع العينة وفق سنوات الخبرة

المعالجين المتقابلين	سنوات الخبرة			المجموع
	1 – 5 سنوات	6 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
ذكور	11	5	1	17
إناث	5	3	5	13
المجموع	16	8	6	30

جدول (3): توزيع العينة على فئات الإعاقة

المعالجون المتقابلون	ذوو الإعاقة البسيطة		ذوو الإعاقة المتوسطة		ذوو الإعاقة الشديدة	
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
1 – 5 سنوات	6	1	1	1	4	3
6 – 10 سنوات	2	1	1	1	2	1
أكثر من 10 سنوات	1	1	0	1	0	3
المجموع	9	3	2	3	6	7

يتبينُ من الجداول (1 – 3) أنّ الذكورَ من عينة الدراسة تشكل 56.7% والإناث 43.3%، وأن 80% منهم خبراتهم تتراوح ما بين سنة وعشر سنوات، ويعتبر ذلك مؤشراً ايجابياً قد ينعكسُ على إجاباتهم بدقةٍ اكبر لخبراتهم، وأنّ 20% منهم خبراتهم تزيد عن 11سنة. كذلك يتبين أنّ 40% منهم يتعاملون مع ذوي الإعاقة البسيطة، و43.3% منهم يتعاملون مع ذوي الإعاقة الشديدة، ويتعامل مع ذوي الإعاقة المتوسطة ما نسبته 16.7% منهم. وهذا يؤشر على تنوع العمل، وخبرات المعالجين مع ذوي الإعاقة العقلية المتنوعة.

حدود الدراسة:

إقتصرتْ الدراسةُ على مدارس للتربية الخاصة في شرقي القدس، والتي تضمُّ ما يزيد عن 1000 طالبٍ من فئات مختلفة، وتضم إعاقاتٍ حركيةً وذهنية تتراوح أعمارهم ما بين 3 –21 سنة، وتقعُ المدارسُ في شرقي القدس، وتخدم جميع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية من منطقة كفر عقب شمالاً إلى بيت صفافا جنوباً، وكذلك اقتصرت الدراسةُ على 30 معالجاً من المعالجين الطبيعيين والتربويين العاملين في مدارس للتربية الخاصة بمدارس شرقي القدس، وتمت الدراسةُ في الفصل الأول من العام الدراسي الحالي 2014/2013.

منهجيةُ البحثِ وأداةُ الدراسة:

استخدمَ الباحثُ منهجَ البحث النوعي لملائمته للدراسة حسب (Patton, 2005)، ليتمكنَ الباحثُ من جمع البيانات وضبطها في نفس الوقت. وإستخدمَ الباحثُ المقابلاتِ كأداة للدراسة التي تحتوي على أسئلة مفتوحة وشبه مغلقة، وُجهتْ للمعالجين في مدارس للتربية الخاصة في شرقي القدس. (ملحق رقم 1). وقد قامَ الباحثُ بتسجيل المقابلات صوتياً، ثم تفريغ الإجابات وتحليلها بالتوافق مع أسئلة المقابلة.

صدقُ وثباتُ أسئلةِ المقابلة:

للتحققِ من صدق أسئلة المقابلة، عرضَ الباحثُ الأسئلةَ على أربعة محكمين من المختصين بالعلاج الطبيعي، وأبدوا ملاحظاتهم عليها، وتمّ تعديلُ الأسئلة وفقَ ملاحظات المحكمين واعتبرت هذه الإجراءات دلالات صدق ظاهري للأداة.

وقد تمّ استخراجُ معامل ثبات الأداة، بحساب معامل الاتساق الداخلي لأسئلة المقابلة وفقَ معادلة كرونباخ ألفا، وكانت قيمته (73.3 %)، واعتبر هذا المعامل مناسباً لأغراض هذه الدراسة.

نتائجُ الدراسةِ ومناقشتها:

من خلال المقابلةِ مع المستجيبين تمتْ الإجابةُ عن أسئلة الدراسة وتمّ تفريغها على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما تصورك عن ذوي الإعاقة العقلية قبل التعامل معهم، وما انطباعك نحوهم بعد أنْ تعاملت معهم؟

يهدف هذا السؤالُ إلى معرفة تغير تصورات المعالجين عن ذوي الإعاقة العقلية قبل التعامل معهم وبعده. والجداول (4 – 5) توضح إجابات المتقابلين عن هذا السؤال.

جدول (4): تصورات المعالجين عن صفات ذوي الإعاقة العقلية قبل التعامل معهم

تصور المعالجين عن ذوي لإعاقة العقلية قبل التعامل معهم				
عاديون ويمكن التعامل معهم بسهولة	عدوانيون وعنيفون	صعب التعامل والتواصل معهم	لا أعرف	المجموع
10	10	7	3	30
%33.3	%33.3	%23.3	%10	%99.9

جدول (5): انطباع المعالجين عن ذوي الإعاقة العقلية بعد التعامل معهم

انطباع المعالجين عن ذوي لإعاقة العقلية بعد التعامل معهم				
عاديون ويمكن التعامل معهم بسهولة	عدوانيون وعنيفون	صعب التعامل والتواصل معهم	لا أعرف	المجموع
16	7	6	1	30
%53.3	%23.3	%20.0	%3.3	%99.9

يتبينُ من الجداول (4 – 5) أنّ تصوراتِ المعالجين المتقابلين قد تغيرت إيجابياً نحو ذوي الإعاقة العقلية بعد أن تعاملوا معهم عما كانت عليه قبل التعامل معهم، حيث زاد عددُ الذين يشعرون بأنهم عاديون ويمكن التعامل معهم بسهولة من 10 معالجين قبل التعامل إلى 16 معالجٍ بعد التعامل. وفي الوقت نفسه قلَ عددُ المعالجين من 17 معالجاً إلى 13 معالجٍ ممن يرون أنّ ذوي الإعاقة العقلية عدوانيون ويصعب التعامل والتواصل معهم. وكذلك قلَ عدد الذين لا تتوافر لديهم تصور عن ذوي الإعاقة العقلية، فكانوا قبل التعامل ثلاثة وأصبح عددهم بعد التعامل معالجاً واحداً، ولا تزال الفكرةُ عنهم غيرَ واضحة. وقد يعود ذلك لقلة الخبرة وذلك قبل التعامل على الواقع معهم، أو قد يعود لصعوبة العمل مع ذوي الإعاقة العقلية.

ومن إجابات المعالجين المتقابلين:

مهند: "بالبداية ظننت أنّ كلَّ شخصٍ لديه إعاقة عقلية هو عنيف، وعدواني، وصعب التعامل معه، أو التواصل معه ومع إكتساب المعرفة وخوض التجربة تبين لي العكس".

خالد: "لم أعرف عن ذوي الإعاقة العقلية الكثير، لكني فكرت أنْ تكون صعوبة بالتواصل معهم ببداية العمل، لكني تأقلمت وتعودت"

سلمى: "في البداية ظننت أنّ من السهل التعامل معهم، لكنْ كان لدي خوف بالعمل معهم، وبعد العمل معهم بقي لدي خوف أحياناً وخاصة عند غضب أحدهم وعدم سيطرته على سلوكه".

السؤال الثاني: ما أثر ازدياد خبرتك في تعاملك مع ذوي الإعاقة العقلية على انطباعك نحو العمل معهم؟

يهدفُ هذا السؤالُ إلى معرفة أثر ازدياد خبرة المعالجين في التعامل مع ذوي الإعاقة العقلية على انطباعهم نحو العمل مع ذوي الإعاقة العقلية والجدول رقم (6) يوضح إجابات المتقابلين عن هذا السؤال.

جدول (6): أثر ازدياد الخبرة في التعامل مع ذوي الإعاقة العقلية على انطباع المعالجين نحو العمل معهم

الخبرات	انطباع المعالجين					
	ضغط بالعمل وقلة ثقة		صعوبة العمل وخوف		تأقلم وثقة	
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
1 – 5 سنوات	16/6 37.5%	16/3 %18.8	16/4 25%	16/2 %12.5	16/1 %6.3	16/0 %0
6 – 10 سنوات	8/2 % 25	8/1 %12.5	8/1 %12.5	8/1 %12.5	8/2 %25	8/1 %12.5
أكثر من 10 سنوات	6/0 %0	6/1 %16.7	6/0 %0	6/2 %33.3	6/1 %16.7	6/2 %33.3

يتبينُ من الجدول (6) أنّ نسبةَ المعالجين المتقابلين الذين يشعرون بأنّ العملَ مع ذوي الإعاقة العقلية يحملُ شعوراً سلبياً ويتصف بعدم القدرة على التأقلم معهم وبالضغط وقلة الثقة والصعوبة أثناء العمل مع الخوف عاليةٌ، وإنْ كانت تقلُ تنازلياً مع زيادة الخبرة؛ حيث أعرب 15 معالجاً من 16 معالجٍ وخبراتهم تتراوح بين السنة و5 سنوات عن هذا الشعور أيْ 93.8% منهم، بينما أعرب 5 معالجين من 8 معالجين خبراتهم تتراوح من 6 – 10 سنوات أيْ بنسبة 62.5 منهم عن هذا الشعور، وأعرب عن هذا الشعور 3 معالجين من 6 معالجين الأكثر خبرة والذين خبراتهم أكثر من 10 سنوات أيْ بنسبة 50% منهم.

ومن إجابات المعالجين المتقابلين:

ربيع: "بعد التعامل مع ذوي الإعاقة العقلية وجدت أنهم عاديون ويمكن التعامل معهم بسهولة"

فادي: "بعد اكتساب الخبرة والعمل مع ذوي الإعاقة العقلية تغلبتُ على كثير من الصعوبات التي كنت أواجهها بالبداية". وهذا يتفق مع دراسات (מנדלר & דינז, 2003) ودراسة (Lieyueh, 2007) الذين

يؤكدون أنه ليس بإمكان كلّ شخص العمل مع ذوي التخلف العقلي، لأنّ العملَ معهم يحتاجُ إلى صبر وقدرات تحمل عالية.

السؤال الثالث: ما مدى تواصلك أثناء علاجك لذوي الإعاقة العقلية مع فريق العمل التربوي وأهل ذوي الإعاقة العقلية؟

يهدفُ هذا السؤالُ إلى معرفة مدى تواصل المعالجين أثناء علاجهم لذوي الإعاقة العقلية مع فريق العمل التربوي وأهل ذوي الإعاقة العقلية. والجدول (7) يوضح إجابات المتقابلين عن هذا السؤال.

جدول (7): مدى تواصل المعالجين أثناء علاجهم لذوي الإعاقة العقلية مع فريق العمل التربوي وأهل ذوي الإعاقة العقلية

فئات الإعاقة العقلية التي يتعامل معها المعالجون		مدى تواصل المعالجين مع فريق العمل التربوي			مدى تواصل المعالجين مع اهل ذوي الاعاقة العقلية		
نوع الإعاقة	إجمالي عدد العاملين	دائماً	أحياناً	نادراً	دائماً	أحياناً	نادراً
الإعاقة البسيطة	12	7	4	1	8	3	1
الإعاقة المتوسطة	5	2	3	0	2	2	1
الإعاقة الشديدة	13	6	4	3	2	4	7

رغمَ أنّ المتقابلين يؤكدون نظرياً أثناء العمل على أنّ العملَ المهني متعددُ المجالات، وأنّ للمعالج الطبيعي دوراً هاماً في إنجاح العمل مع الطلبة ذوي التخلف العقلي، من خلال التشاور والتواصل مع أفراد فريق العمل العلاجي في المدرسة الذي يضم طاقماً إدارياً ومعلمين ومساعدين، وطاقماً طبياً واستشارياً وأخصائي نفسي، وطاقماً علاجياً، وكذلك مع أهالي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية أنه جزءٌ مهمٌ من العلاج لتحسين جودة العلاج وتعليمِ الطلبة مهاراتٍ حياتية باللبس وخلع الملابس والأكل والسباحة وغيرها، وأنه يطورُ أسسَ التفاهم والتواصل معهم، وأنه بدون الأهل لا ينجح العمل، ولا بد من العمل معاً، لأنّ دورَ الأهل المشاركةُ مع المعالجين بالتخطيط وتطبيق

البرامج العلاجية في البيت لتحقيق أفضل التقدم العلاجي، وأنّ المعالجين يتعلمون من الأهل ما يعرفونه عن أبنائهم، إلا أنّ إجاباتهم أفادتْ أثناءَ المقابلة كما تظهر في الجدول (7) بأنّ تواصلَ المعالجين الدائم مع فريق العمل التربوي وأهل ذوي الإعاقة العقلية بشكل عام، يعتبرُ ضعيفاً وخاصةً من المعالجين الذين يتعاملون مع ذوي الإعاقة الشديدة، فيظهر أنّ التواصلَ الدائم من المعالجين مع أهل ذوي الإعاقة العقلية لم يتجاوز 15.4% منهم، ثم تلا هذا الضعف في التواصل الدائم من المعالجين لذوي الإعاقة المتوسطة حيث لم يتجاوز نسبة المعالجين المتواصلين مع فريق العمل التربوي وأهل ذوي الإعاقة العقلية عن 40% منهم. أما من يتعامل من المعالجين مع ذوي الإعاقة البسيطة فيلاحظ أنّ التواصل الدائم لم يتجاوز 66.7% منهم مع الأهالي، و58.3% منهم مع فريق العمل التربوي.

ومن إجابات المعالجين المتقابلين:

مهند: "قال من المهم أنْ يكون لدينا دافعيةٌ للعمل مع الطاقم متعدد المجالات، وكلُّ شخص مكملٌ للآخر، وكلنا نعمل لمصلحة الطالب، والتواصل يجب أنْ يكون منذ البداية وباستمرار".

هبة: "أنا أفكر أنّ التواصلَ مع الأهل يساعد كثيرًا في تقدم علاج أبنائهم، بالإضافة إلى أنّ العملَ معاً يفسرُ كثيراً من الأشياء الغامضة ويسهل العمل، فالإجتماعات وحضور الجلسات يقوي العلاقة بيننا وبين الأهل"

دينا: "خبرتي سرُّ نجاح العمل، بل أعتبر التواصل مع الأهل وتبادل المعلومات والخبرة شيئاً أساسياً، كما أنّ العملَ مع الطاقم شيءٌ ممتع ويقدم العلاج رغم أنّ بعضَ الأهل لا يتابع أولاده ولا يحضر الجلسات العلاجية"

وتتفق إجاباتهم مع توصيات دراسة (Mahoney & Frida, 2006)، بإستمرار التواصل مع الأهل لضمان علاج أبنائهم وتطوير الأداء الوظيفي.

السؤال الرابع: ما توقعاتك عن أشكال النجاح لفئات ذوي الإعاقة العقلية بعد علاجهم؟

يهدف السؤالُ إلى معرفة توقعات المعالجين عن نجاح عملهم في علاج فئات ذوي الإعاقة العقلية. والجدول رقم (8) يوضح إجابات المتقابلين من المعالجين عن هذا السؤال.

جدول (8): توقعات المعالجين عن أشكال النجاح لفئات ذوي الإعاقة العقلية بعد علاجهم

نوع الإعاقة	إجمالي عدد المعالجين	توقعات المعالجين			
		تقدم علاجي		بدون توقعات	توقع سلبي
		تحسن في الأداء الوظيفي وتطور في قدراتهم ليصبحوا مستقلين	دمج بالمجتمع أكاديمياً ومهنياً		
إعاقة بسيطة	12	5 %41.7	6 %50	1 8.3 %	0 %0
إعاقة متوسطة	5	2 %40	2 %40	1 %20	0 %0
إعاقة شديدة	13	3 %23.1	2 %15.4	3 %23.3	5 .38.5 %

يُلاحظُ من الجدول (8) أنّ إجاباتهم تتفقُ في مجملها مع ما يرددونه نظرياً من أنّ كلَّ طالبٍ من ذوي الإعاقة العقلية له وضعه الخاص، وهو بحاجة لبيئة داعمة وتغذية راجعة إيجابية من الأهل وفريق العمل المعالج، ويتوقع لهم التحسن والعلاج إذا بذلوا أقصى قدراتهم مهتمين بالعلاج إذا تعاونوا، ويمكن دمجهم في المجتمع؛ حيث توقع 91.7% من المعالجين، الذين يتعاملون مع ذوي الإعاقة البسيطة، و80% من المعالجين المتقابلين الذين يتعاملون مع ذوي الإعاقة المتوسطة، تطويرَ أدائهم الوظيفي وتطويرَ قدراتهم بحيث يصبحون مستقلين ويندمجون بالمجتمع أكاديمياً أو مهنياً. أما من يتعاملون مع ذوي الإعاقة الشديدة، ورغم شدة الإعاقة وعدم سرعة إستجابة العلاج كما هو الحال في الإعاقتين البسيطة والمتوسطة، فقد توقع 38.5% من المعالجين الذين يتعاملون معهم بأنّ أداءهم يمكن أنْ يتطورَ وظيفياً، وكذلك قدراتهم بحيث يصبحون مستقلين ويندمجون بالمجتمع أكاديمياً أو مهنياً. وهذا توقع قد يكون ناجماً عن الثقة والتصميم على النجاح في العلاج. وفي الوقت نفسه يُلاحظ أنّ فئةً من المعالجين الذين يتعاملون مع ذوي الإعاقة الشديدة غيرُ

متفائلين؛ إذ أعرب 38.5% منهم توقعاً سلبياً بعدم التفاؤل بالعلاج، واقترحوا من خلال المقابلة ضرورةَ وضعهم بمؤسسات داخلية وانفصالهم عن العائلة والمجتمع، بسبب سلوكهم العدواني والعنيف، وعدم قدرتهم على الانخراط بالمجتمع.

ومن إجابات المعالجين المتقابلين:

موسى: "من خلال خبرتي 12 سنة مع ذوي الإعاقة العقلية أجدُ أنّ كثيراً منهم يتطور ويندمج بالمجتمع ويجد مهنة بعد المدرسة، ودورنا كمعالجين يساعد بتطوير قدراتهم الحركية"

لنا: "أظن أنّ العملَ صعبٌ عليهم، وبالتالي أتوقع أن يكونوا عبئاً على الأهل والمجتمع، مما يسبب ضغطاً نفسياً لهم"

رنا: "أنا أتوقع من خلال خبرتي بأنّ كثيراً منهم يتقدم بالعلاج ويندمج بالمجتمع ويجد وظيفة تلائمه"

وتتفق إجاباتهم مع ما أشارت إليه دراسة (שמש & וידיסלבסקי, 2009)، إلى الصعوبات التي يقوم بها المعالجون لذوي الإعاقة العقلية، وإلى ضرورة تبني خطة علاجية تلائم قدرات الطلبة، وأدائهم الوظيفي من أجل دمجه في المجتمع من خلال تدريبه على أداء مهارات الحياة اليومية في التنقل وتحسين القدرات الحركية لممارسة حياته اليومية.

السؤال الخامس: ما الاختلافات بين وجهات نظر المعالجين الطبيعيين نحو الدافعية المهنية للمعالجين لفئات الإعاقة العقلية المختلفة موزعين وفق الخبرات والجنس؟

يهدف هذا السؤالُ إلى التعرف على الاختلافات بين وجهاتِ نظر المعالجين المتقابلين لفئات الإعاقة العقلية المختلفة – إنْ وجدت – حول الدافعية المهنية لديهم وفق الخبرات والجنس.

ومن خلال إجابات المتقابلين استخلص الباحثُ أنّ وجهاتِ نظرهم حول الدافعية المهنية لديهم متباينةٌ وفق الخبرات والجنس. والجدول رقم (9) يوضح إجاباتهم عن هذا السؤال.

جدول (9): وجهات نظر المعالجين لفئات الإعاقة العقلية وفق الخبرات والجنس حول الدافعية المهنية لديهم

الدافعية المهنية	خبرات وجنس المعالجين مع فئات الإعاقة العقلية							
	الإعاقة البسيطة			الإعاقة المتوسطة			الإعاقة الشديدة	
	خبرات المعالجين	جنس المعالجين		خبرات المعالجين	الجنس		خبرات المعالجين	جنس المعالجين
		ذكر	أنثى		ذكر	أنثى		ذكر	أنثى
يشعرون بالدافعية للعمل وعدم الملل	1 – 5 سنوات	5	1	1 – 5 سنوات	1	1	1 – 5 سنوات	2	2
	6 – 10 سنوات	1	1	6 – 10 سنوات	0	1	6 – 10 سنوات	1	1
	أكثر من 10 سنوات	1	0	أكثر من 10سنوات	0	0	أكثر من 10 سنوات	0	0
متوسط نسبة المعالجين لفئات الإعاقة جميعها	30/18 %60								

يتبين من الجدول (9) أنّ أعلى متوسط لنسبة الذكور والإناث من المعالجين ولديهم الدافعية للعمل وعدم الملل من التعامل، هم مَن يتعاملون مع فئة الإعاقة البسيطة، حيث بلغَ عددُ المعالجين لفئة الإعاقة البسيطة 9 من 12 (أي بنسبة75%)، ويليها مَن يتعاملون مع فئة الإعاقة المتوسطة حيث بلغ عددهم 3 من 5 معالجين (أي بنسبة 60%)، ثم مَن يتعاملون مع فئة الإعاقة الشديدة حيث بلغ عددُهم 6 من 13 (46.2%). وقد يعود ذلك لمستوى الإعاقة وإستجابتها للعلاج، ومدى سهولة التعامل مع ذوي الإعاقات المتدرجة في المستوى والذي ينعكس على المعالجين ودافعيتهم نحو العمل. ويُلاحظ كذلك أنّ الدافعيةَ لدى الذكور المعالجين أعلى من المعالجات، حيث بلغ الذين يشعرون بالدافعية للعمل وعدم الملل من الذكور 11 معالجاً من 17 معالجٍ (أي بنسبة 64.7%)، بينما بلغ عددُ المعالجات 7 من 13 معالجة (أي بنسبة 53.9%) منهن، وإجمالي عدد المعالجين

من الذكور والإناث لفئات الإعاقة جميعها الذين يشعرون بالدافعية للعمل وعدم الملل بلغ 18 معالجاً (أي 60%) من جميع المعالجين.

ومن إجابات المعالجين المتقابلين:

مجد: "أنا مللتُ العمل مع ذوي الإعاقة العقلية، ولا أجد تقدماً معهم، وأشعر بضغط بالعمل لذلك أفكر أنْ أبحث عن عمل آخر"

نصر: "أنا ما زلت اشعر بالدافعية بالعمل، وأحقق انجازات معهم، ورغم أنني أعمل معهم منذ 15 سنة، لكني مستمتع بالعمل معهم"

دينا: "أنا أحياناً أشعر بدافعية في العمل، وأحيانا أكون تعباً. لكني بشكل عام أشعر بتعب وإرهاق خاصة في اليوم الطويل"

وهذه النتيجة تدل على دافعية مقبولة لدى المعالجين والمعالجات رغم ما أشارت إليه دراسة (Pranjic & Glsrobovic, 2011) من صعوبات العمل مع ذوي التخلف العقلي الناجمة عن درجة الإعاقة العقلية، وعدد ساعات العمل الطويلة معهم مما يسببُ إرهاقاً يؤدي إلى احتراق الدافعية المهنية في العمل وإلى عدم الرغبة بالإستمرار به.

السؤال السادس: ما مدى رضاك عن عملك مع ذوي الإعاقة العقلية؟

يهدف هذا السؤالُ إلى معرفة مدى رضا المعالجين عن العمل مع فئات ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التربية الخاصة في شرقي القدس. والجدول رقم (10) يوضحُ إجاباتهم عن هذا السؤال.

جدول (10): يوضح مدى رضا المعالجين عن العمل مع فئات ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التربية الخاصة في شرقي القدس

نوع الإعاقة		مدى رضا المعالجين				
		راض بشدة	راض	متردد	غير راض	غير راض بشدة
الإعاقة البسيطة (12)	العدد	6	3	2	1	0
	النسبة	%50	%25	%16.7	% 8.3	
الإعاقة المتوسطة (5)	العدد	1	2	1	1	0
	النسبة	%20	%40	%20	%20	
الإعاقة الشديدة (13)	العدد	0	2	5	4	2
	النسبة		%15.4	%38.5	%30.7	%15.4

يتبين من جدول (10) أنّ 9 معالجين من 12 معالجٍ ممن يتعاملون مع ذوي الإعاقة البسطة (أي 75%) منهم راضون عن العمل معهم، وأنّ 3 معالجين من 5 معالجين ممن يتعاملون مع ذوي الإعاقة المتوسطة (أي 60%) منهم. بينما يلاحظ شدةُ عدم الرضا ممن يتعاملون مع ذوي الإعاقة الشديدة؛ حيث أعربَ معالجان اثنان فقط من 13 معالجٍ (أي بنسبة 15.4%) منهم عن رضاه في العمل مع هذه الفئة. وقد يعود ذلك لشدة صعوبة التعامل مع فئة الإعاقة العقلية الشديدة، والذين عبروا أثناء المقابلات عن صعوبة العمل مع هذه الفئة من إرهاق وتعب جسدي ونفسي، وساعات دوام طويلة وعدم وجود محفزات كافية للاستمرار بالعمل.

ومن إجابات المعالجين المتقابلين:

أمجد: "أنا رغم أني أتيتُ للعمل صدفةً وليس من اختياري، أنا مبسوط وراضٍ عن عملي في المدرسة، وأنا أشجع بتعلم دورات مما يغير الروتين ويزيد مهاراتنا بالعمل"

سلوى: "أنا اشعر بتعب، وأفكر بالبحث عن مدرسة أخرى أو مكان آخر رغم أنني اخترت المدرسة بإرادتي ورغبة مني"

لمى: "أنا اشعر أنّ نفسي مشوشة، وأشعر أحياناً برضا وأحياناً بملل، وأنّ الدوراتِ تساعد على تجديد الرغبة للعمل"

وعدم الرضا بدرجات مرتفعة الواردة في النتائج، قد تكون ناتجةً عما أشارت إليه دراسةُ (ניסים، 2006) من صعوبات يواجهها الموظفون المتعاملون مع ذوي التخلف العقلي من تعب جسدي وتعب نفسي.

التوصيات:

في ضوء إجاباتِ المتقابلين يوصي الباحثُ بما يأتي:

- تهيئةُ ظروفِ عملٍ إجتماعية ووظيفية مريحة، وتعزيزُ الدافعيةِ المهنية للمعالجين وفريق العمل العاملين مع ذوي الإعاقةِ العقلية، وتقليلُ ساعات دوام عملهم، وتقديمُ الحوافز المادية والمعنوية لهم لتشجيعهم على الإستمرار مهنياً وخاصةً مع مَن يتعاملون مع ذوي الإعاقة الشديدة والمتوسطة.
- عقدُ العديدِ من الدورات التأهيلية للمعالجين وفريق العمل بشكل مستمر ودوري، وخاصةً في بداية العمل لتوضيح الصعوبات التي يواجهها المعالجون في التعامل مع ذوي الإعاقة العقلية.
- مشاركةُ أهل الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، ودمجهم بالخطط التربوية العلاجية.
- العملُ على إتاحة دمج المعاقين عقلياً في المجتمع أكاديمياً ومهنياً، وخاصةً بعد العلاج
- زيادةُ تواصلِ المعالجين الطبيعيين مع أفراد فريق العمل العلاجي (الأطباء والمعلمين ومساعدي المعلمين وأهل الطلبة) لزيادة فاعلية العلاج.

المراجع

بطاينه، أ والجراح، ع.(2005). *اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات*. أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية" المجلد (21)، العدد (3)، ص 480 -499.

الخطيب، ج.(2003). *الشلل الدماغي والإعاقة الحركية: دليل المعلمين والآباء*. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 91-261.

الرحال، د.. (2005) *دراسة اتجاهات طالبات بعض كليات جامعة البعث نحو ذوي الحاجات الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات* .مجلة جامعة البعث، مجلد (27)عدد (7)، 213- 237.

السرطاوي، ز .(2003). *اتجاهات طلاب المرحلة التعليمية المتوسطة نحو ذوي الحاجات الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات المتعلقة بالإعاقة*. رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الرياض.

خوجا، ع. (2001). *سيكولوجية الإعاقة العقلية: دليل تربوي وعملي للمعلمين والأهل*، المؤسسة السويدية، القدس.23-103.

Barhaim, S et al (2008). *Random perturbation: A potation in treatment of children with cerebral palsy.* 30 (19), 1420-1428.

Johnston, Ch. & Dixon, R. (2006). *Nursing Student's Attitudes toward People with Disabilities: Can They Be Changed*. Faculty Of Nursing University Of Sydney.

Lieyueh, C (2007). *Integration of students with severe mental retardation end emotion disabilities into school system: teachers perception for inclusion education in Taiwan. institute of health and welfare policy*, Vol. 51, issue 11, pp 875-883

Mahoney, G & Frida, P (2006). *The role of parents in early motor intervention*, 10(2), 67-73

Michael, W (2003). *Defining mental retardation and ensuring access to the general curriculum, education &training in developmental disabilities' university of Kansas*, 38(3), 271-282.

Mita, M & John, F (2005). *Stress and anxiety in parents of mentally retarded children, Indian journal psychiatry*, Vol. 47(3), pp 144-149

Nancy, G (2002). *Attitudes of parent towards their mentally retarded children, department of psychology university,* Zululand. Pp 20-87

Patton, M (2005). *Qualitive research, encyclopedia of statistics in behavioral science,* John Wiley & sons ltd,

Pranjic, N & Glsrobovic, M (2011). *Common factors related to chronic occupation distress among special education teaching staff in Montenergo*. Department of occupation health, medical school of university of Tuzla, Montenergo, international journal of peace and development study, Vol. 2(4), pp110-118.

Sen, E. & Yurtsever, S. (2007). *Difficulties experienced by families with disabled children,* 238- 252.

Vilas, P (2012). *Role of gender and education in parental attitude towards mental retardation, International educational journal*, Vol. 1, issue 4, 2277-2456

מנדלר, ד & דינז, נ. (2003). *הערכת תכנית של העסוקה נתמכת לאנשים עם פיגור שכלי*, המופעלת בידי אלווין ירושלים, משרד הרבחה, 1-86

ניסים, ש. (2006). *עמדות מורים וסייעים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ונכונותם לשינויים המתחייבים מיישום חוק החינוך המיוחד*, אוניברסיטת בר אילן. 147-1

שמש, ד & וידיסלבסקי,מ (2009). *מדריך לניהול עבודת בית-הספר וההורים*, משרד החינוך. 96-3

ملحق (1): أسئلة المقابلة:

أولاً: المعلومات الشخصية:

- اشرح عن نفسك؟ الاسم، سنوات الخبرة، مكان الدراسة، العمل، الإقامة،...؟

ثانياً: مواقف أثناء عملك:

- ما فئات الإعاقة العقلية التي تتعامل معها؟
- كيف اخترت العمل مع ذوي الإعاقة العقلية؟ ولماذا؟
- ما مدى تصورك عن ذوي التخلف العقلي قبل التعامل معهم.؟ مع أمثلة؟
- ما مدى تصورك عن ذوي التخلف العقلي بعد التعامل معهم؟ مع أمثلة؟
- ما انطباعك عن عملك مع ذوي الإعاقة العقلية في بداية التعامل معهم؟
- كيف تتواصل مع ذوي الإعاقة العقلية؟
- هل تتواصل مع طاقم متعدد التخصصات للإعاقة العقلية؟
- ما انطباعك عن عملك مع ذوي الإعاقة العقلية مع اكتساب الخبرة.؟
- ما مدى تواصلك مع فريق العمل التربوي أثناء العمل؟ أعط أمثلة
- ما مدى تواصلك مع أهل ذوي الإعاقة العقلية؟ أعط أمثلة
- ما دور العلاج الطبيعي مع ذوي التخلف العقلي؟
- كيف يساعد المعالج الطبيعي بتقدم وضع الطلاب ذوي الإعاقة العقلية؟ أعط أمثلة؟

- ما الصعوبات بالعمل مع ذوي الإعاقة العقلية؟ مع أمثلة؟
- اذكر قصص نجاح في عملك مع ذوي الإعاقة العقلية؟
- ما توقعاتك لعلاج ذوي الإعاقة العقلية؟ وكيف تغيرت مع الخبرة؟
- ما مدى رضاك عن العمل مع ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التربية الخاصة؟
- هل إلتحقت بدورات تاهيلية بموضوع الإعاقة العقلية؟ وماذا أضاف لك؟
- كيف تصف العمل مع ذوي الإعاقة العقلية؟ مقارنةً بالعمل مع فئات أخرى؟
- ماذا تحب أنْ تضيف لنا؟ مع الشكر لك؟

واقعُ القيادةِ التربويةِ في مدارس القدسِ الشرقيةِ

في ضوء القيادةِ التحويليةِ، كما يراها المعلمونَ والمديرونَ

מנהיגות חינוכית טרנספורמטיבית בבתי ספר במזרח ירושלים، בעיני מורים ומנהלים-
ד"ר אחמד פתיחה וגב' מונא אבו אל-דבעאת

The State of Educational Leadership in the Schools of East Jerusalem In Light Of Transformational Leadership As Perceived By Teachers & Principals

د. أحمد فتيحه ومنى أبو الضبعات[5]

هدفتْ الدراسةُ الكشفَ عن واقع القيادة التربوية في مدارس القدس الشرقية في ضوء القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون، وما مدى تطبيق أبعاد القيادة الفرعية.

تمّ إختيار عينةٍ طبقية عشوائية منتظمة من المعلمينَ وعددها (481) معلماً ومعلمةً من مجتمع الدراسةِ الذي بلغ (2418) للعام الدراسي 2012–2013. أما عينةُ المديرين فقد بلغتْ (58) مديراً ومديرةً تمَّ إختيارهم من (116) مدرسة: حكومية فلسطينية، وخاصة، ومدارس الوكاله التابعة لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (UNRWA). وقد تمَّ استخدامُ استبانةِ القيادة متعددةِ الأبعاد (MLQ) لكلٍّ من أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2004). وتوصلت الدراسةُ إلى عددٍ من النتائج منها: واقعُ القيادةِ التحويلية في مدارس القدس كما يراها المديرون والمعلمون، ذو تقديرٍ متوسط إلى مرتفع، وقد حصل عامليْ التحفيز الفكري والاعتبارات الفردية على أدنى تقديرات من بين العوامل الأخرى للقيادة التحويلية. وقد اتضح تقاربُ متوسطاتِ القيادة التحويلية والتبادلية وتباعد اللاقيادة والاستثناء– السلبي، وهذا يتفقُ مع نموذجِ القيادة متعدد الأبعاد لكلٍّ من أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2004). وفي ضوء نتائج الدراسةِ تمَّ تقديم توصياتٍ منها الحاجة إلى إقامة دوراتٍ تدريبية في القيادة التحويلية للمديرين في المدارس

---

[5] د. أحمد فتيحه: محاضر ومرشد تربوي في الكلية الأكاديمية للتربية دافيد يلين، باحث ومدرب في الإدارة والقيادة التربوية والتخطيط الاستراتيجي، رئيس تحرير مجلة الكرمة.

منى ابو الضبعات: ماجستير ادارة تربوية من جامعة بيرزيت. معلمة رياضيات وبيولوجيا في شرقي القدس، باحثه ومهتمة في القضايا المتعلقة بواقع التربية والتعليم في القدس، وفي مجال القيادة التربوية التحويلية.

الفلسطينية في القدس الشرقية، والتي تركز على عامليْ التحفيز الفكري والإعتبارات الفردية، اللذين يلعبان دوراً أساسياً في تمكين المعلمين وتحفيزهم.

مصطلحات البحث

القيادة التحويلية، القيادة التبادلية، اللاقيادة.

مشكلة الدراسة:

تنطلقُ هذه الدراسةُ من قاعدةٍ لفهم واقع القيادات المدرسية في القدس الشرقية، ومدى قربِها أو بعدِها من القيادة التحويلية، التي تقومُ على إحترام الفردِ وحاجاته الشخصيةِ، والعمل على تطويره أثناء الخدمة، وعلى بناء ثقافة تدعم العمل الجماعي في رسمِ وبناء الرؤى وتحويلها إلى أهداف، والعمل على الإلهامِ والتأثير في الأفراد ليس من موقع السلطة، بل من خلال القيم الأخلاقية التي يتمتع بها القائد، والذي يُعتبر نموذجًا يُحتذى به من التابعين. وربما كانت هذه هي الخطوةُ الأولى نحو الإصلاحِ التربوي الذي يُعتبر مشروعًا من مشاريع التنمية البشرية في القدس التي تسعى الى أنسنة الأفراد، ووضعهم على الطريق الصحيح، للخروج من السياسات التي تُزرع في المدارس سواء من خلال المناهج أو المعلمين أو الإدارات التي قد تمارس بيروقراطياتها ومركزيتها للسيطرة على التعليمِ وعقولِ المعلمين والطلاب، أو تطبق سياساتٍ مرسومةً لها من خلال الوزاراتِ والمؤسسات الكبرى على مستوى الدولة. هذه العمليةُ لا يمكن البدء بها إلا بعد فهمِ وتحليل المشكلات السابقة الذكر، والتي منها واقعُ القياداتِ في المدارس الفلسطينية في مدينة القدس. وفي ظل وجود أنماطٍ مختلفةٍ من الإدارات والقيادات التربوية تقليدية وفوضوية وديمقراطية وتشاركية في مدارس القدس، تبرزُ الحاجةُ لفحص قرب هذه الأنماطِ المختلفة مع نمط قيادة التحويلية. وبالتالي يمكن تحديدُ مشكلةِ الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما هو واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية، كما يراها المعلمون والمديرون

أهداف الدراسة وأسئلتها:

تهدفُ الدراسةُ للإجابة على الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيس الأول: ما واقعُ القيادةِ التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون؟

فرضيات الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتيْ نظر المعلمين والمديرين في المدارس.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تعتبر هذه الدراسةُ امتدادًا لدراسات تُجرى عالميًا ومحليًا في مجال القيادة التحويلية على مدار العقديْن السابقيْن (Abu-Tineh, Khasawneh & Omari, 2012; Anderson, 2008; Bently, 2011; Leithwood & Sleegers, 2006; Soka, 2011; Young, 2011). لذلك يؤمل أنْ تفيدَ الدراسةُ واضعي السياسات في حقل التربية والتعليم، في تبني القيادة التحويلية كونها أخلاقيةً تتمتع بصفات كالعدل، والصدق، والأمانة، والتضحية من أجل المصلحة الجماعية، إلى آخره من الأخلاقيات على مستوى الصفات والسلوك. كما ويؤملُ أنْ تفيدَ مديري المدارس الذين يسعون دوما نحو التغيير، وذلك من خلال الإستفادةِ من الإطار النظري لنموذج القيادة التحويلية الذي يتمتع بالأخلاقيات بالدرجة الأولى، ويسعى دوما نحو التغييرِ لما فيه مصلحةُ المنظمةِ العليمية عن علم ومعرفة. كما ويؤمل أنْ تضيفَ هذه الدراسةُ للأدب التربوي الفلسطيني نتائجَ جديدةً لم يتمّ تناولها من قبل في فلسطينَ عامةً ومدينة القدس خاصة، ضمن متغيرات الدراسة. وكذلك يؤمل أنْ تغني المكتبةَ الفلسطينية بمرجعٍ باللغة العربية والذي يركز على القيادة التحويلية في إطاريْها النظري والبحثي، وكذلك أداة على درجة عالية من الأصالة تبعًا لصدقها وثباتها. وأخيراً إعطاء توصياتٍ بناءً على نتائج الدراسة لها علاقةٌ بالسياسات المتعلقةِ بحقل التربية والتعليم الفلسطيني، حول القياداتِ داخلَ المدارسِ في القدس خاصة، على سبيل المثال إعطاء

برامج تدريبية للمديرين لها علاقة بمجالات القيادة التحويلية، وكذلك رفع المعايير التي من خلالها يتمُّ تعيينُ الإداريين داخل المدارس.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة في العام الدراسي 2013/2012 م.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسةُ على المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والمدارس الخاصة، ومدارس الوكالة التابعة إلى وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (UNRWA).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري:

إعتمدتْ الدراسةُ في إطارها النظري على نموذج كل من أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2004)، والذي أُطلق عليه اسم نموذج القيادة متعدد الأبعاد"Full– Leadership Range Model" جدول (2:1)، وقد حُوّل هذا النموذجُ إلى استبانة قام بتطويرها كلٌّ من أفوليو و باس أَطلق عليها استبانةُ القيادةِ متعددة الأبعادِ أو العوامل (Multifactor leadership Questionnaire) (MLQ)، والتي إعتمدتها الكثيرُ من الأبحاث في قطاعات مختلفة كالجيش والطب والمصانع والشركات (Bass, 2008; Bass & Riggio, 2006, 1985). وكما ورد في هوي و مسكل (Hoy & Miskel, 2008) فقد انتقلتْ إلى المجال التربوي في المدارس من خلال ليثوود (Leithwood) لقياس القيادة، وفحص نظرية القيادة التحويلية والتبادلية، واللاقيادة.

الجدول رقم (1) يبين نموذج القيادة متعدد الأبعاد ومجالات كل بُعد.

جدول (1) نموذج القيادة متعدد الأبعاد. (FRLM) (TheFull Range Leadership Model)

المجال الأول: القيادة التحويلية	المجال الثاني: القيادة التبادلية	المجال الثالث: اللاقيادة
1-التأثير المثالي: الصفات. 2-التأثير المثالي: السلوك. 3-الدافعية الإلهامية. 4-التحفيز الفكري. 5-الإعتبارات الفردية.	6-المكافآت. 7-الإدارة بالاستثناء- نشط. 8-الإدارة بالاستثناء- سلبي.	9- القيادة المتساهلة الضعيفة (التي تتجنب التدخل إلا عند حدوث المشاكل).

يتضح من الجدول رقم (1) نموذج القيادة متعددة الأبعاد بمجالاته الثلاثة الرئيسة، والمجالات التسعة الفرعية حسب ما ورد في: (Avolio & Bass, 2004; Bass & Bass 2008 ; Bass & Riggio, 2006 ; Northouse, 2013). حيث يتكون النموذجُ من خمسة مجالات للقيادة التحويلية، وثلاثة للقيادة التبادلية، وواحد للاقيادة.

أولا: القيادة التحويلية:

أ- التأثير المثالي (والذي يُعرف بالقيادة الكاريزمية): وهو على شقيْن التأثير المثالي (الأخلاقي) بحيث يكون القائد نموذجاً للتابعين، يحظى بإحترامهم وتقديرهم وثقتهم. ويعترف به التابعون. والتأثير المثالي (السلوك) المستوى السلوكي هؤلاء القادة لهم القدرةُ على مواجهة المخاطر، والمثابرةُ في العملِ والتصميم، ويتمتعون بقيمٍ أخلاقية ومعنوية عالية. يحتوي التأثير المثالي على شقيْن، هما الشق المتعلق بالشخصية (الأخلاق) أو الكاريزما، وذلك المتعلق بالممارسات (السلوك).

ب- الدافعية الإلهامية: يمتلك القائدُ القدرةَ على تجسيد مصطلح"روح فريق العمل". بحيث يشيع التفاؤلَ والأمل والحماس في العمل، مما يخلقُ جواً من الالتزام بالأهداف والرؤى المشتركة.

ج- التحفيز الفكري: يحفز القائدُ التابعين على التفكير لحل المشاكلِ بطرقٍ مختلفة وإبداعية وجديدة، من خلال خلق مناخٍ يشجع على الإبداع.

د- النظرة الفردية (الاعتبارات الفردية): يعمل القائدُ التحويلي كموجهٍ ومدرب، ويحترم رغباتِ وإحتياجاتِ كل فرد. والاختلافات بالرأي تُحترم لديه، وتقبل، ويكون الإتصالُ مع تابعيه باتجاهيْن، ويكون القائد مستمعاً جيداً ومتفاعلاً مع كلّ فردٍ من أفراد الطاقم، وساعياً لتطوير كلّ فردٍ بالمؤسسة، ويتجنبُ القائدُ الانتقادَ العلني للأفراد.

ثانيا: القيادة التبادلية: هناك ثلاثة مجالات للقيادة التبادلية هي:

أ- المكافآت: يضعُ القائدُ الأهدافَ، ويعطي مكافأةً على الأداء عند تحقيق التابع للأهداف، وتكون تلك المكافأةُ باتجاه التحويلية إذا كانت معنويةً، و باتجاه التبادلية إذا كانت مادية.

ب- الإدارة بالإستثناء- نشط: يتابع القائدُ الأتباعَ ويوجه الاهتمام لعدم الالتزام بالمعايير حسب (MLQ)، وقد ذكر كلٌّ من باس وريجو (Bass & Riggio, 2006) أنّ الإدارة بالاستثناءات- النشطةِ، تكون أقلّ فعاليةً من المكافآت أو مكونات القيادة التحويلية، وتتبع إيجابيتُها من كون القائد مراقبًا فعالاً للانحرافات عن المعايير، أو الأخطاء، بحيث يتخذُ الإجراءاتِ التصحيحية عند الضرورة، ومنها على سبيل المثال تلك التصحيحاتُ التي تستدعي السلامةَ العامةَ. أمّا سلبياتها فكونها متتبعةً ومتربصةً بالأخطاء ليتمّ العقابُ عليها.

ج- الإدارة عن طريق الاستثناء- سلبي: يكون القائدُ غيرَ مطّلعٍ على مشكلات المدرسة، ولا يعلم إلا إذا بلّغه أحد التابعين، أي لا يتخذ إجراءاتٍ إلا حين يستلمُ الشكاوى، ولا يتدخل إلا إذا حدثتْ مشكلاتٌ عميقة وخطيرة (Bass & Riggio, 2006). أي أنّه لا يتدخل، وينتظر حتى تحدثُ الانحرافاتُ عن المعايير، ومن ثم يتدخل (Antonakis & House, 2002). وقد صنف كلٌّ من أفوليو وباس (Bass, 2006 & Avolio) القيادةَ بالإستثناء سلبياً إلى جانب السلوك اللاقيادي تحت مسمى القيادة السلبية.

ثالثا: اللاقيادة: يتجنب القائدُ في هذا النوع من القيادة المسؤوليةَ، ويفشلُ في اتخاذ القرارات، ويكونُ غائباً عند الحاجةِ إليه، وكذلك الأمر يفشل في إتباع الآخرين له باحترام، أي أنّه لا يمكن أن يكون قدوةً للتابعين.

القيادة التحويلية الفعَّالة:

فَصَلَ بيرنز (Burns, 1978) بين القائدِ التحويلي والقائدِ التبادلي بينما باس (Bass, 1985) ربطَ بين النوعْين من القيادة، وأشار إلى أنّه يمكن أن يكون القائدُ تحويليًا وتبادليًا في نفس الوقت. هذا ما كان جليًا في نموذجه للقيادة متعدد الأبعاد (Avolio & Bass, 2004; Bass, 1985; Bass & Riggio, 2006).

نستنتج أنّ القائدَ التحويلي لا يمكن أنْ يمارسَ السلوك التحويلي فقط أو السلوك التبادلي، أو اللاقيادي وإنما يكون ممارساً بترددات مختلفة لكل سلوك، فإما أنْ يكونَ أكثرَ تحويليًا وتبادليًا، وأقلَ لا قياديا، وقد يكون أكثرَ لا قياديًا، وأقلَ تحويليًا وتبادليًا. لذلك لم يفصل نموذجُ القيادةِ متعدد الأبعاد بين السلوكاتِ الثلاثة من القيادة، وحين قام بدراسة القيادة التحويلية، لم يدرسها كقيادة منفردة أو منعزلة عن القيادة التبادلية أو اللاقيادة. وهذا ما سيتم المحاولة إلى كشفِه وفهمِه حولَ واقعِ القيادة التربوية في مدارس القدسِ في ضوء القيادةِ التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون.

لعلّ السؤالَ الذي يطرح نفسَه، ما هو التأثير القيادي الأفضل والذي يعزز عملية التغيير، والعملية التعليمية التعلّمية في ظروفٍ اجتماعية واقتصاديةٍ وسياسيةٍ مختلفة وصعبةٍ؟ من خلال هذا السؤال أُجريت العديدُ من الأبحاث حولَ ما هو النمط القيادي الأفضل؟ وما هي الممارسات الفضلى، والتي قد تصلح في ظروف وأوضاع مختلفةٍ ومتغيرةٍ؟ وما تمّ فحصُه من خلال هذا الفصلِ القيادة التحويلية التي بينت في كثيرٍ من الأبحاث التجريبية أنها أكثرُ فعاليةً من القيادة التبادلية، والتبادلية أفضل من اللاقيادة (Bass & Bass, 2008). ففي دراسةِ سوكا (Soka, 2011) حولَ سؤالِ المديرين عن أيّ نوعٍ من القيادة يفضلون استخدامه لقيادةِ التغيير في مدارسهم، ومواجهةِ قضايا الطلابِ المتعلقة بالفقر والتمييز في شمال داكوتا (North Dacota)، حيث كان الفحصُ للقيادةِ التحويلية، التبادلية، وسياسة عدم التدخل، والديموقراطية، والأوتوقراطية. فقد فضّل المشاركونَ لمواجهة الفقر والتمييز القيادة التحويلية والديموقراطية، ولم يفضلوا سياسةَ عدمِ التدخل والأوتوقراطية؛ حيث أنّ المديرين يديرون مدارسَ تحتوي طلاباً من خلفياتٍ عائليةٍ مختلفة، ويعانون من ظروف مختلفه، كالجنس، والعرق، والانتماء، وحالات العجز والإعاقة. فقد كانت معظمُ المشاكلِ التي يواجهها المديرون بشكلٍ كبير مع الطلاب هي مشاكلُ تتعلق بالوضعِ الاقتصادي والاجتماعي يليه العرق، والدين. وعلى الرغم من تفضيلِ المديرين للقيادةِ التحويليةِ والديموقراطية

فقد كان هناك حاجةٌ إلى دراسة نظريةِ القيادة الديموقراطية والتحويلية؛ لتشجيعِ المديرين لمواجهةِ الظروف الصعبةِ التي يعانيها أولئك الطلابُ. وكذلك الدعوة إلى ضرورة وجودِ برامجَ الترخيصِ وبرامجَ التدريب أثناء الخدمةِ للمديرين؛ لمساعدتهم في مواجهة أثرِ التمييز الناتجِ عن الوضع الاقتصادي الاجتماعي.

لعلّ من أهمِ الأهدافِ التي تسعى المدارسُ لتغييرها، وتحقيقها بعد إنشاءِ جيلٍ يتمتع بالأخلاقيات ومواجهة الظروف السابقة الذكر– هو رفعُ تحصيلِ الطلبةِ والذي يتأثرُ بمتغيرات مختلفةٍ كثقافةِ المدرسة وبيئتها، وعوامل اقتصاديةٍ واجتماعية وسياسية مختلفة. ففي دراسةٍ أجراها ليي (Lea, 2011) حولَ أثرِ القيادةِ التحويلية على تحصيل الطلبةِ في ولاية إلينوي (Illinois) وذلك باستخدام استمارةِ القيادة متعددةِ الأبعاد (MLQ) التي طوّرها، واستخدام سؤاليْن حولَ ممارسات الإداريين، فقد وجد علاقةً إيجابيةً بين القائدِ التحويلي ونتائجِ الطلاب في الامتحان، وكان هناك تقدمٌ سنويٌّ في القراءةِ والرياضيات، وكان يرى المعلمون أنّ فعاليةَ القائد أهمُ مؤشرٍ لزيادة تحصيل الطلبة.

التحصيلُ من العواملِ الهامة في المدرسة، وقد تعددتْ العواملُ التي تؤثر على التحصيلِ، وقد يكون أحدُ هذه العوامل التفاؤلَ الأكاديمي، ففي دراسةٍ قام بإجرائها روت ليدج Rutledg, 2010)) حولَ أثرِ القيادةِ التحويلية على التفاؤلِ الأكاديميّ للمدارس الابتدائية في شمال ألاباما (North Alabama) حيث شاركتْ في الدراسةِ (67) مدرسةً، وقد قام أعضاءُ الهيئةِ التدريسية بإكمال أداةٍ للمسح: أداة لييثوود لمسحِ القيادةِ المدرسية. وأداة المسحِ للتفاؤل الاكاديميّ داخلَ المدرسة. وقد كان هناك (470) مستجيباً للدراسة. وتمّ جمعُ البيانات على مستوى المدرسة. حيثُ كان المتغيرُ المستقلُ نموذج لييثوود للقيادةِ التحويليةِ، على أنها شكلٌ من أشكالِ القيادة التي تنقلُ الأفرادَ إلى مستوى من الالتزام لتحقيقِ أهدافِ المدرسة، من خلال تحديدِ الاتجاهات، وتطويرِ الناس، وإعادةِ تصميم المنظمة، وإدارة البرامجِ التعليمية. وكان المتغيرُ التابعُ للتفاؤل الأكاديميّ الذي عُرّف على أنه الثقةُ الجماعيةُ بين أفراد المدرسة التي توفر الظروفَ للطلاب للتحصيل والنجاح. ويتألف التفاؤل الأكاديمي من ثلاث خصائص للمنظمة وهي: فعالية المعلمين الجماعية، التركيز الأكاديمي، وثقة الطاقم بالعملاء. كما وجدتْ الدراسةُ أنّ نموذجَ لييثوود للقيادة التحويلية كان ذا علاقةٍ إيجابية مع التفاؤل الأكاديمي في المدرسة. وقد أعطتْ هذه النتائجُ دعماً لفرضيات الدراسة، وهي كلما زادت درجةُ القيادة التحويلية كلما زادتْ درجةُ التفاؤل الأكاديمي في المدرسة. وقد اعتمدت هذه الدراسةُ على نظرية القيادة التحويلية التي كانت جذورها ترجعُ الى بيرنز (Burns ,1978). وقام بتطويرها

باس (Bass, 1985) والذي حولها إلى أداةِ مسح إستُخدمت في كثير من الأبحاث التجريبية لمسحِ القيادةِ التحويلية في مجالات مختلفة، ومنها التعليم، وكذلك الأبحاث التي تفحصُ مدى تأثيرها على تحصيل الطلبة، حيث حقق بعضُها التأثيرَ على تحصيل الطلبة الأكاديمي والاجتماعي. وقد قام كلٌّ من جانتزي وليبثوود (Jantzi & Leithwood, 2006) بمراجعة (33) دراسة، والتي بينتْ التأثيرَ غير المباشرِ على النتائج الاكاديمية والإجتماعية لتحصيل الطلبة، وأشارت الدراسةُ إلى أنّ سببَ تأثير القيادة التحويليةِ غيرِ المباشر يعود إلى أنها تركزُ على العلاقات بين القادةِ والأتباع أكثرَ من التركيز على العملِ التعليمي في قيادة المدرسة، ونوعية هذه العلاقات ليست تَنَبُّئِيَّةً بجودة مخرجات الطلاب، كما أشارت إلى أنّ القيادةَ التربوية لا تشمل فقط العلاقاتِ وبناء فرق جماعيةٍ من الموظفين المخلصين والمتماسكين، وتقاسم الرؤية الملهمة. من هذه الدراسة نستطيعُ أن نستنتجَ أنّ القيادةَ التحويلية من القيادات التي تعمل على دعمِ المعلمينَ على المستوى النفسي والعملي، بحيث تعملُ على خلقِ جوٍّ من الثقة والأُلفةِ بين القائدِ والمعلمينَ الذي يبث روحَ العملِ الجماعي الهادفِ نحو تحقيقِ رؤىً مستقبلية تتم صياغتُها الى أهداف واضحةٍ ومعلنة، وتلك الرؤى والأهدافُ النابعة من العمليةِ التحويلية بين القائدِ والطاقمِ لا تتم صياغتُها بشكلٍ جماعي إلا من خلال الجهودِ التي يبذلها القائدُ لتطوير طاقمه، والتي بدورها يكون لها الأثرُ الإيجابيُ لتوفير الظروف الملائمة لتحسين أداءِ الطلبة، وهذا يدعم الإطارَ النظري لكلٍّ من أفوليو وباس الذي ستعتمد عليه الدراسة الحالية (Avolio & Bass, 2004).

وفي دراسة أخرى أجراها كلٌّ من ليبثوود وسلييجيرز (Leithwood & Sleegers, 2006) تحت عنوان: "مقدمة في مدرسة القيادة التحويلية"، حيث إعتمدت على منهجية البحث الكمي، من خلال تقييم الآثار المترتبة على القيادة التحويلية، لأنّ استكشافَ الأثرِ لنهج القيادة وبالذات القيادة التحويلية والتعليمية أصبح ذا اهتمامٍ كبير لواضعي السياساتِ وذوي الميول الإصلاحية، فضلًا عن الممارسين والباحثين الذينَ يسعون إلى تحسين تعلّم جميع الطلاب. وقد أشار الباحثانِ إلى أنّ هناك دراساتٍ متعددةً أجريتْ في مختلف البلدان، التي تحاول الإجابه على أسئلةٍ غير مفهومة حول مقارنةِ آثار أساليب مختلفة للقيادةِ عبرَ الثقافاتِ الوطنيه. حيث وجدتْ الدراسةُ الأثرَ غير المباشر لدراساتٍ ثلاث قام الباحثانِ بتحليلها على تحصيل الطلبة. لذلك لا بدّ من إيجاد رابطٍ بين

أثر القيادةِ وظروفِ المنظمة والتي بدورها تؤثر على تحصيل الطلبة. فعلى سبيل المثال، إنّ آثارَ القيادةِ التحويلية على الرضا الوظيفي للمعلم، والإلتزام التنظيمي، والمواطنه التنظيمية أو الإنتماء للمنظمة، السلوك ومتغيرات أخرى، لها علاقةٌ في نتائج المنظمة. فقد بينت الدراساتُ الثلاث الآثارَ الكبيرة للقيادة التحويلية على المدارس والمعلمين. ولكنّ ليثوود وسلييجرز (Leithwood and Sleegers, 2006) لم يجدا الأثرَ المباشر أو غيرَ المباشرِ للقيادة التحويلية على تحصيل الطلبة. ولايمكن تفسير ذلك بعدم تأثير القيادة، وإنما بوصفها وظيفةً من الممارسات الصفية التي ينادي بها الإصلاحُ للمدارس التي شاركت في هذه الدراسة. وقد إتفقت هذه الدراسةُ إلى حدٍ ما مع دراسة تحت عنوان"مدرسة القيادة التحويلية على نطاق واسع من الإصلاح: التأثيرات على الطلاب والمعلمين والفصول الدراسيه والممارسات"، حيث استخدمت الدراسةُ بياناتٍ من تقييم أكبر لمدة أربع سنوات واستراتيجيات الدروس الوطنية لمحو الأمية والحساب في إنجلترا، حيث اختَبرت هذه الدراسةُ الآثار المترتبة لإستخدام القيادة التحويلية على المعلمين (الدافعية، القدرات، وتنظيم العمل)، الممارسات في صفوفهم، والمكاسب التي تحققت في تحصيل الطلبة، وقد إستجاب للدراسةِ (2290) من المعلمين من (655) مدرسة ابتدائية، حيث استخدمتْ أداتين للمسح (معرفة القراءه والكتابة والحساب) وقياس المتغيرات كافةً في نموذج للباحثين. وقد أشارت نتائجُ الدراسة الى تأثيراتٍ هامة للقيادة التحويلية على الممارسات الصفية للمعلمين، ولكنْ ليس على تحصيل الطلبة (Jantzi, & Leithwood, 2006).

أما في دراسةٍ أخرى تحت عنوان: أثر القيادة التحويلية: للنسخ المتماثل. قام بها كلٌّ من جانتزي ولييثوود (Jantzi, & Leithwood, 1999). ففي هذه الدراسة تمّ جمع البيانات المسحية من عينة تكونت من (1818) من المعلمين، و(6490) من الطلاب من (94) مدرسة ابتدائية في منطقة واحدة وكبيرة، لتكرار دراسة سابقة للآثار المترتبة على تأثير ممارسات القيادة التحويلية على ظروف تنظيمية محددة ومشاركة الطلاب في المدرسة. وقد أشارت نتائجُ البحثِ إلى آثار كبيرة وقوية من مثل هذه القيادة في الظروف التنظيمية، وأثر معتدل ولكنْ لا يزال كبيرًا على مشاركة الطلاب.

ولا بدّ لنا هنا أنْ نتوقفَ عند الإلتزام التنظيمي وعلاقته مع القيادة التحويلية، حيث وجد كلٌّ من أبو تينه وكساونه وعمري (Tineh & Omari, 2012–Khasawneh, Abu) علاقةً قويةً وإيجابيةً بين القيادةِ التحويلية والإلتزامِ التنظيمي للمعلمين في المدارس المهنية في الأردن، وقد قامت الدراسة باستخدام أداتيْن كميتيْن لفحص العلاقة بين المتغيريْن السابقيْن. وبلغت درجة ممارسة المديرين لسلوك القيادة التحويلية كما يراها المعلمون (3.88) وهي ذات تقدير متوسط الى عالٍ، وقد حصل مجال الدافعية الإلهامية على أعلى تقدير، يليه الاعتبارات الفردية ثم التأثير المثالي، وأخيرا التحفيز الفكري. وقد أوصت الدراسةُ على القيام بورشاتِ عملٍ في القيادة التحويلية برعاية وزارة التربية والتعليم في الأردن. كما وجدت هيربرت (Herbert, 2011). علاقةً إيجابيةً بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية والفعالية عند مديري المدارس.

وقد بينتْ شامير، وكارك (Shamir & Kark, 2002) في عرض لهما تحت عنوان: تأثير مزدوج من القيادة التحويلية: فتيلَ العلاقاتِ بين الذاتِ والجماعة وآثاراً أخرى على الأتباع. حيث بينت أن القيادةَ التحويلية تنطوي على إلهامِ الدافعية، والتي تشمل إنشاء وعرض رؤية جذابة للمستقبل، وذلك من خلال استخدامِ الرموز والحججِ العاطفيه، وإظهارِ التفاؤل والحماس. والتأثير المثالي ويشمل سلوكات مثل التضحية لصالح المجموعة، بحيث يكون القائدُ قدوةً من خلال إظهار معايير أخلاقية عالية. والمكون الثالث، الاعتبارات الفرديه والتي تشمل الدعم، التشجيع، والتدريب للتابعين. والمكون الرابع التحفيز الفكري والذي ينطوي على السلوكات التي تزيدُ الوعي بالمشكلات، وتتحدى التابعين لعرض المشكلاتِ من خلال وجهات نظرٍ جديدة. جميعُ هذه السلوكات تظهرُ من خلال تطوير وتمكين التابعين، والتي تزيد من قدراتِهم ودافعيتهم، والتي تبدأُ من إشعال الفتيلِ حول العلاقةِ مع الذات، وتحديدِ الهوية مع القائد. وقد لخصتْ شامير وكارك أنّ القادةَ بإمكانهم التأثير على التابعين من خلال تسليطِ الضوء على جوانب مختلفه تخصُّ التابعين، كمفهوم الذاتِ الاجتماعيه، والجوانبِ العلائقيةِ الجماعية، وربما تغيير تركيزِهم من مستوى واحد لمفهوم الذات إلى الآخر.

استخدم (Stoltzfus, 2010) الجانبيْن الكمي والكيفي للكشف عن أثر النمطِ القيادي لنقل التدريب من المعلمين ومن ثم الى الصفوف اعتمادًا على نموذج باس وأفوليو 2004، وقد بينت

الدراسةُ أنّ المعلمين أكثرُ قدرةً على نقل التدريب إلى الصفوف عندما يكون المديرون أكثرَ تبادليين وتحويليين، إلى جانب بيئة من المساءلة والتعلم المهني.

وفي دراسة أخرى لأندرسون (Anderson, 2008) حولَ قيادةِ المعلم التحويلية في المدارس الريفية، تبين أنّ هذا النوع من القيادةِ غير متعارف عليه في هذه المدارس. ولقد تبيّن أن التغييراتِ التي حصلت على النماذج التنظيمية رافقتها تغييراتٌ في فهم أهمية المشاركة في صنع القرار من المعلم وتشكل شكلاً من أشكال قيادةِ المعلم، حيث زاد الفهمُ للديناميكية المعقدة في العلاقة ما بين القيادة والتبعية. وزاد هذا التغييرُ في فهم الجانبِ التنظيمي لطبيعة عملِ المدرسة، وزاد من أهمية مهنية المعلمين، التنوع ما بين الطلبة.

وقد يكون هناك حاجةٌ قويةٌ لإجراء التدريب للقادة على ممارسة القيادة التحويلية، حيث بينت دراسةٌ عملية، تمّ من خلالها تدريب مجموعة تجريبية من القادة على القيادة التحويلية الأثر الإيجابي على أداء وتطور التابعين، بينما لم تُظهر المجموعةُ الضابطة الأثرَ الإيجابي على أداء وتطور التابعين (Avolio, Dvir, Eden & Shamir, 2002). كما وأنّ التدريب قد يكون له الأثر الإيجابي على طرح الأفكار الهامةِ والجماعية في المنظمه (Avolio & Jung, 1999). وفي دراسةٍ تحت عنوان "العلاقة بين تحويل تدريب المعلمين وتصوراتهم حول نوع القيادة "بينتْ هذه الدراسةُ إلى أنّ نقلَ التدريبِ هو تطبيقُ المهاراتِ والمعارف من نشاطٍ في التنمية المهنية إلى الصفوف الدراسية، حيث بينت التحليلاتُ الإحصائيةُ أنّ هناك علاقةً بين أسلوب القيادة ونقل التدريب، بالإضافةِ إلى الممارسات القيادية للمديرين، التي ساعدتْ على نشر التدريب مثل تعزيز ثقافة المساءلة، والتعلّم المهني، وكان المديرون التبادليون والتحويليون هم الأكثرُ تأثيرًا على نقل التدريب (Stoltzfus, 2010). ففي دراسة أخرى تحت عنوان: القيادة في الفرق الظاهرية: مقارنة بين القيادة التحويلية والتبادلية. حيث فحصتْ الدراسةُ الآثارَ المترتبةَ على إستخدامٍ نوعي للقيادةِ السابقة على الجماعات بحيث تتفاعل بطريقة أكثر انسجامًا وارتياحًا، فقد أشارت النتائجُ إلى أنّ النمطَ التحويلي أكثرُ إرضاءً من النمط التبادلي (Ruggieri, 2009). كما وصلتْ دراسةٌ على القساوسة المسيحيين في ألمانيا الى أنّ القيادةَ التحويلية ذاتُ أثرٍ إيجابي على الأتباع من حيث الرضا الوظيفي والولاء، وكذلك بذل الجهود الإضافية، والفعالية في العمل، والإرتياح في الخدمة (Rowold, 2008). وهذا ما اتفق مع دراسةٍ أخرى حول أثر القيادةِ التحويلية والتبادلية على عملِ

المعلمين بارتياح، والإلتزام التنظيمي، وسلوكِ المواطنه التنظيمية في المدارس في سياقٍ محددٍ للبلدان النامية في"تنزانيا"، حيث تمّ جمع البيانات من معلمي المدارس الابتدائية، وقد بينت النتائجُ آثاراً قويةً للقيادة التحويليةِ على المعلمين والرضا الوظيفي لهم والإلتزام التنظيمي، وسلوك المواطنة التنظيمية (Denessen, Ngunia & Sleegers, 2006). كما وتبين الأثرَ الإيجابي للقيادةِ التحويلية لاستثارةِ العصف الذهني مقابلَ القيادة التبادلية، حيث أضافت هذه الدراسةُ خطوةً واحدةً نحو الكشف عن أنّ القيادةَ التحويلية لها القدرةُ على تحقيقِ الابتكار والإبداع، والتي تعتمدُ على العمل الإبداعي الجماعي داخل المنظمة، والإلهام للآخرين (Jung, 2001). وكذلك تبين الأثرَ الإيجابي للقيادةِ التحويلية على فعالية المعلمِ والتأثيرِ المباشر وغيرِ المباشر على التزام المعلم لرسالة المدرسة، والإلتزام في مجتمعات التعلّم المهنية (Gray, & Ross, 2006). وهذا ما أكد عليه باس وريجو (Bass, & Riggio, 2006) حيث بينا أنّ القادةَ التحويليين يشاركون التابعين في وضع رسالةِ ورؤيةِ المنظمة، ويتحدونهم ليكونوا مبتكرين في حل المشكلات المختلفة، ويطورون قدراتهم من خلال التدريبِ والتوجيه، وتوفيرِ التحديات والدعم من خلال توفيرِ المعاني، والفهم، والعمل الجماعي. والذي يتوافق مع مجتمعات التعلّم المهنيةِ التي أشار إليها (Gray & Ross, 2006). وكذلك تبين أنّ النمطَ التحويلي كان أكثرَ إرضاءً من التبادلي، وكان الرضا الوظيفي أفضلَ بممارسة القيادة التحويلية (Ruggieri, 2009) وهذه الدراسةُ تتفقُ في الرضا الوظيفي مع الدراسة التي أجراها (Rowold, 2008; Denessen, Nguni & Sleegers, 2006).

ومن الدراسات المحلية في فلسطين، دراسة تحت عنوان: القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطةِ في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها (أحمد عواد، 2012). وتوصل الباحثُ إلى أنّ درجةَ ممارسةِ القيادة التحويلية في مدارسِ وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها، ذاتُ تقديرٍ عالٍ على الدرجة الكلية للمجالات، وهذا يدلّ على مستوى عالٍ للقيادة. وكذلك الأمر فقد لقي مستوى تفويض السلطةِ درجة عالية. ويفسر الباحثُ الإرتفاعَ في مستوى القيادة التحويلية في مدارس الوكالةِ إلى التأثيرِ الكبير الذي يُحدثه المديرون في نفوس المعلمين؛ استجابةً لتوجهاتِ إدارة برنامج التعليم في وكالة الغوث الدوليةِ في الضفة الغربية، بما يطرحه من خطةٍ للنهوض بالتعليم.

أما في دراسة أخرى أجرتها ريم عواد (2012) تحت عنوان: "علاقة القيادة التحويلية بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين من وجهات نظر المديرين فيها". فقد وجدت الباحثةُ أنّ هناك واقعاً عالياً للقيادة التحويلية والمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية في مديريات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهة نظر المديرين. كما وأنها وجدت ارتباطاً إيجابياً بين القيادة التحويلية والمناخ التنظيمي. وقد أوصت الباحثةُ نتيجةً للدراسة، وعلى الرغم من ارتفاع معدل القيادة التحويلية، على نشر ثقافةِ القيادة التحويلية وتدريبِ القادةِ عليها، وضرورةِ دراسةِ الممارسات القيادية عن قرب، وتحليلها كماً ونوعاً.

وقد إختلفتْ الدراستان السابقتان أحمد عواد (2012)، وريم عواد (2012) مع ما توصلتْ إليه عيسى (2008) تحت عنوان: "دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزه". حيث وجدت تدنياً في القيادةِ التحويليةِ في تطوير أداءِ المديرين من وجهة نظر المديرين، وقد احتلت الاستثارةُ الفكريةُ أعلى تقدير، بينما احتل تقديمُ نموذجٍ سلوكي المرتبةَ الأخيرة وكلاهما كانا متدنييْن. وتتفق الدراسة السابقة إلى حدٍ ما مع ما أجرته شمشوم (1997) في دراسة لها تحت عنوان "القيادة بين التبادليةِ والتحويلية في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة رام الله من وجهة نظر المعلمين". حيث فحصت هذه الدراسةُ السلوك الحالي، والسلوك المفضل مستقبلا من وجهة نظر المعلمين وفقًا لنموذج باس (1985)، ووجدت الدراسةُ فروقا بين السلوكِ القيادي الحالي والسلوكِ القيادي المفضل مستقبلًا في جميع الأبعاد، وكانت الفروقاتُ إيجابيةً لصالح السلوكِ التحويلي والتبادلي والاعتبارات الشخصية، وسلبيةً للسلوك اللاقيادي والتدخل المتأخر. إنّ نتائجَ القيادةِ التحويلية والتبادلية كانت في مربع واحد متدنٍ بالنسبةِ للسلوكِ الحالي، وعالٍ بالنسبة للسلوكِ المفضل مستقبلًا، وهذا يؤكدُ ما أشار إليه أفوليو وباس في إطارهما النظري (Avolio & Bass, 2008; Bass, 1985) في تقاربِ متوسطاتِ القيادة التحويلية والتبادلية. أما في دراسة (أبو سمرة، الطيطي وعمرو، 2011) فقد تبين أنّ ملامحَ القيادةِ التحويلية لدى رؤساءِ أقسامِ الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية كما يراها المشرفون التربويون كانت بدرجةٍ متوسطة. وقد بينت هذه الدراسةُ أنّ التأثيرَ المثالي والتمكينَ حصلا على الترتيب الأول، يليه الإعتباراتُ الفرديةُ والدافعيةُ الإلهامية بنفس المتوسط، ثم المكافآت، وأخيرًا حصلت الاستثارةُ الفكريةُ

على أدنى ترتيب. كما وجدتْ هذه الدراسةُ أنّ المشرفين التربويين في جنوب الضفة الغربية يقدرون مدى توافرِ ملامحِ القيادة التحويلية لدى رؤساءِ أقسامِ الإشراف بدرجةٍ أكبر من زملائهم في منطقة شمال الضفة. وقد عزا الباحثون ذلك الى سنواتِ الخبرةِ لدى رؤساء الإشراف التربوي في الجنوب أعلى منها في الشمال. وتتفق الدراسةُ السابقةُ مع دراسة جرادات والخوالدة (2011) حولَ درجةِ ممارسة عمداءِ الكليات وأعضاءِ هيئةِ التدريس في جامعة جرش لسلوك القيادةِ التحويلية من وجهة نظر الهيئة التدريسية، ومن وجهة نظر طلابهم. فقد تبين أنّ درجةَ ممارسة عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس لسلوكِ القيادةِ التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة متوسطةٌ. إلا أنّ جرادات والخوالدة قد وجدا فروقاً ذات دلالةٍ إحصائية تُعزى إلى متغيرِ الجنسِ في ممارسة التأثير المثالي، فقط ولصالح الإناث. كما وكان هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في تقديرات أعضاءِ هيئة التدريس لدرجةِ ممارسة السلوك القيادي لدى العمداء وأعضاء هيئة التدريس، تُعزى لمتغير الكليةِ وعلى المجال الأول التأثير المثالي، ولصالح الكليات الإنسانية. كما وكان هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية لدرجةِ ممارسة التحفيزِ العقلي تُعزى إلى الرتبة العلمية، ومتغير الخبرة ولصالح (5–10) سنوات. وقد عزا الباحثان الأسباب إلى أنّ العمداءَ يهتمون أكثر بمن لهم خبرة متوسطة، وإنّ ذوي الخبرةِ الطويلةِ لا يميلون الى التغيير. كما وكان هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في درجة ممارسةِ الإعتبارات الفردية ولصالح ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات. بينما من وجهة نظر الطلاب كانت هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث في ممارسة الاعتبارات الفردية. وقد عزا جرادات والخوالدة (2011) ذلك إلى طبيعةِ تعامل هيئةِ التدريس مع الإناث من منطلق قيمي إجتماعي؛ يفرض هذا المنطلقُ نوعًا من الاهتمام والاحترام وذلك على إعتبار أنّ طبيعةَ المرأة تمتازُ بالحساسية ولا بدّ من التعاملِ معها بنوعٍ من الاهتمام والرفقِ مما أثر في تقدير الطالباتِ في هذا المجال.

في ضوء ما سبق يمكن أنْ نلاحظَ الأثرَ الواضح للقيادة التحويلية في بناء العلاقاتِ الإيجابية داخلَ المنظمة التعليميةِ وإنْ تفاوتت الدرجات، هذه العلاقاتُ التي تدعم الفردَ وتراعي احتياجاتِه الخاصة، وتدعم روحَ العملِ الجماعي في بناء رؤيةٍ واضحةٍ للمدرسة، تتصف بالمرونه، وقابلة للتعديلِ والتغيير حسبَ متطلباتِ البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، وفي الوقت نفسه قابلة للتطبيق، وهذا يتفقُ مع ما أشار إليه كوفمان (Kaufman, 1995) في التخطيطِ الاستراتيجي الذي يبدأُ

بالحاجةِ، إلى التغيير الذي يبدأُ من المجتمعِ ثمّ ينتقلُ إلى المدرسة والأفراد داخل المدرسة. وأنّ القيادةَ التحويلية الفعّالةَ تعمل جنبًا إلى جنبٍ مع القيادة التبادلية، تلك التي تركزُ بالذات على المكافآتِ كما أشار كلٌّ من (Avolio & Bass, 2004; Bass, 1985) في إطارهما النظري. فمن خلال مراجعةِ الأدبيات التي تنظر إلى القيادةِ التحويليةِ بمناظيرَ وأضواء مختلفة، لا نستطيعُ أن ننكرَ تلك الأبحاثَ التي سلطت الأضواءَ بإتجاه دعم القيادةِ التحويلية داخلَ المنظمةِ كأساسٍ للتغيير والإلهام والعمل الإبتكاري النابعِ من الحاجة إلى هذا العمل للتطوير والتغيير، من خلال رؤية تشاركية تسعى نحو الأفضلِ للطلاب، وليس فقط الهدف التبادلي من وراء هذا العملِ (Bass & Riggio, 2006). لذلك تناولَ هذا الفصلُ أثرَ القيادةِ التحويلية على تحصيلِ الطلبةِ، وقد بينت معظمُ الدراساتِ الأثرَ غير المباشر على تحصيل الطلبةِ والذي يتم من خلال المعلمين، لذلك كان لا بدّ من دراسةِ أثر القيادةِ على أداء المعلمين، والذي يصبُّ في النهاية بالتأثير على تحصيل الطلبة، وكذلك تمّ عرضُ الدراسات التي تبين أثرَ القيادةِ التحويلية على متغيراتٍ أخرى غير تحصيل الطلبة، كالتفاؤلِ الأكاديمي، وتحديدِ العلاقة بين الذاتِ والآخر، وفعاليةِ المعلم، والرضا الوظيفي، والتغيير، وبيان السلوك القيادي المفضل للمعلمين التبادلي أم التحويلي من خلال إجراء مقارنة بين القيادةِ التحويلية والتبادلية، وكان الاثرُ الإيجابيُّ لصالح القيادةِ التحويلية في الأثر الإلهامي، وإستثارة الدافعيةِ نحو العمل، والتفكيرِ الابداعي والابتكاري، والإهتمامِ بالحاجات الشخصية للأفراد والتي تتفق مع هرم ماسلو (Maslow, 1954, 1970).

لقد جاءت أهميةُ عرضِ الدراسات السابقةِ لتوضيح وفهمِ أثرِ القيادة التحويلية على متغيرات مختلفة، والتي قد تثبت نتائجَ إيجابية لممارسةِ القيادةِ التحويلية على المنظمة التعليمية، وتدعمُ الإطارَ النظري الذي تناول القيادة التحويلية بشيء من التفصيل.

تأتي هذه الدراسةُ إمتدادًا للدراسات السابقةِ المحلية والعالمية، التي تناولت القيادةَ التحويلية كمتغيرٍ يجدرُ الإهتمام به كونها أخلاقيةً بالدرجة الأولى، فتأتي لتشخّصَ واقعَ القيادةِ التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون ضمن متغيرات الدراسة؛ وذلك لعدمِ وجود دراساتٍ سابقةٍ تبحث في القيادة التحويلية على مستوى القدس بشكل خاص ضمن متغيرات الدراسة، وهذا ما يبرز أصالتَها وتميزها. اللذان سيفتحان أبواباً جديدةً لأبحاثٍ أخرى تعتمد على نتائجها على مستوى القدس خاصة، وفلسطين عامة.

منهجية الدراسة:

تمّ إتباعُ التصميمِ الوصفيّ المسحي التحليليّ، من خلال إستخدام المنهج الكميّ.

مجتمع الدراسة:

تكوّنَ مجتمعُ الدراسة من جميعِ معلمي ومعلمات ومديري ومديرات المدارس التابعةِ لوزارة التربية والتعليم الفلسطينيةِ في مدارس القدس، والمدارسِ الخاصة، والمدارس التابعةِ لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين الدولية، والبالغ عددها (116) مدرسةً بناءً على إحصائيات العام الدراسي (2011-2012). وقد بلغ عددُ المعلمين (2418) معلماً ومعلمةً، حيث كان عددُ المعلمات في المدارس (1835) بنسبة (75.9%)، وقد بلغ عدد المعلمين(583) بنسبة (24%)، كما بلغ عدد المديرين (116) مديراً ومديرةً بواقع (45) ذكوراً، و(71) إناثاً.

تمّ الحصولُ على المعلومات الخاصة بمدارس السلطةِ والمدارس الخاصة من مكتب وزارةِ التربية والتعليم الفلسطينيةِ فرع القدس، والمعلوماتُ التي تخصُّ المدارس التابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين الدولية من مكتب الوكالة قسم التعليم فرع القدس.

أما خصائصُ المجتمع للمعلمين والمديرين حسب متغيرات الدراسة فتتضح في الجدول رقم (3).

جدول (3): التوزيع العددي والنسبي لمجتمع المعلمين والمديرين تبعًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	عدد المعلمين	النسبة المئوية	عدد المديرين	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	583	%24.1	45	%38.8
	أنثى	1835	%75.9	71	%61.2
	المجموع	2418	%100.0	116	%100
المؤهل العلمي	ثانوية عامة فما دون	25	%1.0	1	0.9%
	دبلوم متوسط(سنتين او ثلاث)	349	%14.4	9	7.8%
	بكالوريوس (ليسانس)	1802	%74.5	68	58.6%
	دبلوم عالي	27	%1.1	8	6.9%
	ماجستير	201	%8.3	28	24.1%
	دكتوراة	14	%0.6	2	1.7%
	المجموع	2418	%100.0	116	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	1041	%43.1	14	12.1%
	من 5 – 10 سنوات	658	%27.2	21	18.1%
	من 11 – 15 سنة	289	%12.0	21	18.1%
	أكبر من 15 سنة	430	%17.8	60	51.7%
	المجموع	2418	%100.0	116	100.0%

يتضح من الجدول (3) خصائص مجتمع الدراسة لكل من المعلمين والمديرين، كما ويبين أعدادَ المعلمين والمعلمات والنسب المئوية، وعددَ المديرين والمديرات والنسب المئوية.

عيّنة الدراسة:

تمّ إختيارُ عينةٍ عشوائيةٍ طبقيةٍ ممثلة لمجتمع الدراسة بنسبة (19.89%) من مجتمع الدراسة، وقد حُسبت باستخدام (sample size calculator) إذ إستخدمت فترة ثقة (4)، ودرجة الثقة (95%) حيث بلغ عدد أفراد العينة (481) من المعلمين، وقد بلغ عدد الذكور (116)، وعدد الإناث (365)، بنسبة (24%) إلى (75.9%). وقد تمّ توزيع الإستماراتِ على جميع أفراد العينة حيثُ بلغ عدد المدارس (58) مدرسة منها (20) مدرسة حكومية فلسطينية، و(33) مدرسة خاصه، و(5) مدارس وكاله. ويبين الجدول رقم (3:2) التالي خصائص العينه بعد جمع الإستمارات. حيث تم إسترجاع (428) من الإستمارات بنسبة إرجاع (88.98 %) من عينة الدراسة حيث كانت جميعها صالحة للتحليل لتصبح نسبة العينة (18.51%) من مجتمع الدراسة، وهي نسبةٌ مقبولةٌ لأغراض الدراسة. يعرض الجدول رقم (4) وصف عينة الدراسة للمعلمين تبعًا لمتغيرات الدراسة.

أما بالنسبة لعينة المديرين فقد تمّ إختيار (58) مديراً ومديرةً بالطريقة العشوائية الطبقية المنتظمة، وقد تمّ توزيع الاستمارات على جميع العينة، وقد تمّ إسترجاع (51) إستمارة، ويتضح كذلك من الجدول خصائص عينة المديرين تبعًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (4): التوزيع العددي والنسبي لعينة المعلمين والمديرين تبعًا لمتغيرات الدراسة والتي تمّ الحصول عليها من الاستمارات التي تم جمعها:

المتغير	المستويات	عدد المعلمين	النسبة المئوية	عدد المديرين	النسبة المئوية	ملاحظة
الجنس	ذكر	115	%26.9	22	%43.1	لم يعبئ 6 مديرين استمارة الدراسة وهناك مدير لم يجب على متغير الجنس
	أنثى	313	%73.1	29	%56.9	
	المجموع	428	%100	51	%100	
المؤهل العلمي						الجنس
	بكالوريوس	330	%77.1	34	%65.4	
	ماجستير	51	%11.9	11	%21.2	
	المجموع	428	%100	52	%100	
*التأهيل التربوي	يوجد	211	%58.3	35	%79.5	*لم يجب على سؤال متغير التاهيل التربوي جميع المعلمين والمديرين في العينة
	لا يوجد	151	%41.7	9	%20.5	
	المجموع	362	%100	44	%100	
عدد سنوات الخبرة	أقل من سنة	30	%7	1	%2	وهناك مدير لم يجيب على سؤال سنوات الخبرة
	سنة إلى 5	117	%27.3	3	%5.9	
	من 6 – 10 سنوات	102	%23.8	7	%13.7	
	من 11 –15	74	%17.3	9	%17.6	
	أكبر من 15 سنة	105	%24.5	31	%60.8	
	المجموع	428	%100	51	%100	

يشير الجدول السابق (4) إلى أعداد عينة المعلمين والمديرين والنسب المئوية.

أدوات الدراسة (الاستبانه):

مصادر الأداة ومبررات إستخدامها:

تمّ الحصول على الأداة من خلال شرائها من موقع (www.mindgarden.com) على شبكة الإنترنت، حيث تمّ شراء (500) نسخة وأعطي مكتوبٌ للسماح بإستخدامها من الباحثة فقط، حفاظا على حقوق النشر والطبع. وقد تمّ الحصول على الاستبانه على شكل نسخةٍ إلكترونيةٍ باللغة الإنجليزية، ثم تمّ التوجهُ إلى الموقع برسالةٍ لتوفير نسخة مترجمةٍ باللغة العربية وتمّ الحصول على نسخة باللغة العربية. يُطلق على هذه الإستبانه (Multifactor Leadership Questionnaire) (MLQ) والتي وضعها باس في (Bass, 1985) وقد طوّرها كلٌّ من أفوليو وباس الى (Multifactor Leadership Questionnaire– form 5x)) (MLQ5x) من العام(1995 حتى العام 2004)، وقد بُنيت هذه الإستبانه بناءً على نموذج القيادة متعددِ الأبعاد (Full Range Leadership Model)(FRLM) ،حيث صُنف السلوك القيادي إلى ثلاثة أنواع هي: السلوك التحويلي، والسلوك التبادلي، والسلوك اللاقيادي. كما وتحتوي هذه الاستبانةُ على خمسة مقاييس للقيادة التحويلية التي تحوّل السلوكيات التحويلية من خلال الإلهام، والتحفيز، وثلاثة مقاييس للقيادة التبادلية والتي تقدم المكافآت، الإدارة بالاستثناء– نشط، والإدارة بالاستثناء– سلبي. ومقياس واحدٍ للسلوك اللاقيادي. تمّ حساب متوسط الدرجات للعوامل القيادية التسعة والتي بلغ عددها (36) فقرة للسلوك القيادي (Avolio & Bass, 2004).

صدق الأداة:

إنّ صدق الأداة يقيس مدى قياس هذه الأداة للأهداف التي وضعت لأجلها، ومدى إرتباطها بالدراسة وأهدافها (Bryman, 2008). وفيما يأتي إجراءات فحص صدق الأداة:

1. تمّ الحصول على النسخة الأصلية باللغتين الإنجليزية والعربية من خلال التواصل عبر الإنترنت بموقع (www.MindGarden.com)، كما وتمّ تنقيحها لغويًا من متخصصين باللغة العربية.
2. تمّ تحكيمُ الأداة بناءً على المعايير العلمية العالمية.
3. لقد تمّ عمل اختبار أولي للاستبانة من خلال عينة لمدرسةِ إناثٍ خاصة، تحملُ خصائص المجتمع في مدينة القدس بوجود الباحثة، بحيث تمّ التأكد من أنْ الأسئلةَ في الاستبانة والتعليمات واضحةٌ، ومن ثم تمّ إجراء بعض التعديلات الطفيفة على الأداة.

ثبات الأداة:

لقد تمّ فحص ثبات الأداة من خلال عينة إستطلاعية في مدرسة خاصة في القدس، وكان هناك ثبات مقبول للأداة بشكل عام، ولكنْ لم يكن هناك ثبات لبعد اللاقيادة، وبعض الفقرات الفرعية يمكن الإطلاع بالتفصيل على نتائج ثبات الأداة من العينة الأستطلاعية؛ لذلك تمّ بعدها جمع جميع البيانات لكل من عينة المعلمين والمديرين حساب التحليل العاملي (Factor Analyses) لفحص الصدق البنائي للأداة، ويمكن الإطلاع بالتفصيل على نتائج التحليل العاملي، وبناءً على نتائج التحليل العاملي تمّ حساب معامل الإتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) كما هو مبين في جدول رقم (5).

معامل الإتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha):

تمّ التحققُ من ثبات أداة الدراسة بحسابِ معامل الاتساق الداخلي لجميع مقياس استجابات المعلمين والمديرين، ولكلّ عاملٍ من عوامله وفقَ نتائج التحليل المعاملي بإستخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد بلغ معاملُ الثبات المحسوب للمقياس الكلي (0.944)، ولعامل للقيادة التحويلية (0.950)، وعامل القيادة التبادلية (0.709)، وعامل اللاقيادة والقيادة بالاستثناء سلبي (0.870)، وجميعها قيمٌ مقبولةٌ ومناسبة لثبات المقياس الكلي لأبعاد القيادة.

جدول (5) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للعوامل الثلاثة
لأبعاد القيادة والمقياس الكلي للاستبانة وعدد الفقرات وأرقامها

أبعاد القيادة	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
القيادة التحويلية	0.950	24	24-1
القيادة التبادلية	0.709	4	28-25
اللاقيادة والقيادة بالاستثناء السلبى	0.870	8	36-29
مقياس القياس	0.944	36	36-1

يتضح من الجدول رقم (5) معامل الاتساق الداخلي للأبعاد الرئيسة للقياده (كرونباخ ألفا) والذي بلغ للمقياس الكلي(0.944)، ويعتبر مقبولًا من ناحيةٍ بحثية. وكذلك كان مرتفعًا لكلّ بُعد حيث تراوح ما بين (0.709- 0.950).

تمّ احتساب معامل الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية وفقَ ما ورد في دليل الأداة (manual) (Avolio & Bass, 2004, P54) كما في الجدول (6).

جدول (6) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا

للأبعاد الفرعية كما ورد في (Avolio & Bass, 2004, P54)

أبعاد القيادة	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
التأثير الشخصي (الكاريزما، السلوك، الدافعية الإلهامية)	0.887	12	12-1
التحفيز الفكري	0.849	4	16-13
الاعتبارات الفردية	0.863	4	20-17
المكافآت	0.850	4	24-21
القيادة بالاستثناء- نشط	0.709	4	28-25
اللاقيادة والقيادة بالاستثناء سلبي	0.870	8	29-36

استنادا لما ورد في دليل الأداة حسب الجدول السابق (6) لحساب معامل الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية تم احتساب معامل الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية التفصيلية للفقرات الرباعية كما في الجدول (7):

جدول(7) معامل الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية التفصيلية للفقرات الرباعية

أبعاد القيادة	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
التأثير المثالي (الكاريزما)	0.737	4	4-1
التاثير المثالي (السلوك)	0.764	4	8-5
الدافعية الإلهامية	0.856	4	12-9
التحفيز الفكري	0.849	4	16 -13
الاعتبارات الفردية	0.863	4	20 -17
المكافآت	0.852	4	24-21
القيادة بالاستثناء- نشط	0.709	4	28-25
القيادة بالاستثناء سلبي	0.764	4	32 -29
اللاقيادة	0.822	4	36-33

يتضح من الجدول أعلاه أنّ معامل الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية التفصيلية للفقرات الرباعية حيث تراوح معامل الاتساق الداخلي ما بين (0.709- 0.863)، وهي قيم مقبولة إحصائيًا لأغراض البحث العلمي.

أسئلة وفرضيات الدراسة وإختباراتها (المعالجات الإحصائية):

السؤال الرئيس الأول: ما واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية، كما يراها المعلمون والمديرون؟

للإجابة على السؤال الأول تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين كل على انفراد، والمديرين على انفراد، ومن ثم لاستجابات المعلمين والمديرين والمقارنة بين المتوسطات الحسابية.

إضافة للاختبارات السابقة تمّ استخدام اختبار شافييه (Scheffe Test) للاختبارات البعدية (Post HocTest)، وكذلك استخدام اختبار (LSD) اللذين يفحصان لصالح من الاختبارات لبعض الأبعاد الفرعية للقيادة.

فرضية الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتيْ نظر المعلمين والمديرين في المدارس.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتيْ نظر المعلمين والمديرين في المدارس، فقد تمّ استخدام اختبار (ت) لعينتيْن مستقلتيْن (المديرون في المدارس، المعلمون في المدارس).

النتائج المتعلقة بسؤال البحث:

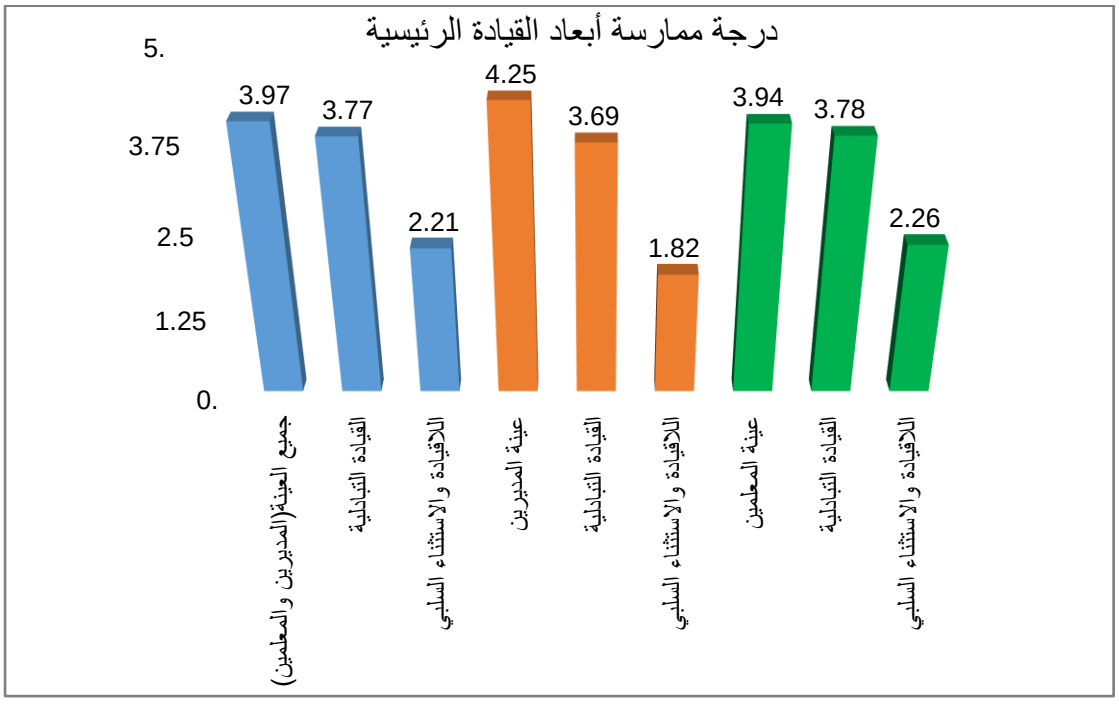
ما واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية، كما يراها المعلمون والمديرون؟

فيما يأتي عرض جداول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعيّنة المديرين والمعلمين معًا، وعينة المديرين على انفراد، وعينة المعلمين على انفراد.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة الصغرى والعظمى لأبعاد القيادة الرئيسية لجميع العينة وعينة المديرين وعينة المعلمين

أبعاد القيادة		جميع العينة (المديرين والمعلمين)		عينة المديرين		عينة المعلمين	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
القيادة التحويلية والمكافآت		3.97	0.63	4.25	0.47	3.94	0.64
القيادة التبادلية (القيادة بالإستثناء نشط)		3.77	0.74	3.69	0.64	3.78	0.75
اللاقيادة والاستثناء السلبي		2.21	0.88	1.82	0.73	2.26	0.89
مقياس القيادة الكلي		3.91	0.58	4.17	0.46	3.88	0.58

يتضح من الجدول (8) أعلاه المقارنات في المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات القيادة الرئيسية لعينة المديرين والمعلمين معًا، وعينة المديرين، وعينة المعلمين. ويلاحظ من الجدول أنّ المتوسطات كما يراها المديرون للقيادة التحويلية قد بلغت (4.25) والانحراف المعياري(0.47)، وهي قيمة أعلى من التوسطات كما يراها المعلمون التي بلغت (3.94) والانحراف المعياري (0.64). وأنّ المتوسطات كما يراها المديرون للقيادة التبادلية أقلُ من المتوسطات كما يراها المعلمون للقيادة التبادلية. أما اللاقيادة فكان متوسط اتجاهات المديرين متوسطًا الى مرتفعًا، وكان أقلَّ من متوسط اتجاهات المعلمين. أما المقياس الكلي كما يراه المديرون فقد بلغ (4.17) والانحراف المعياري (0.46) وهي قيمةٌ مرتفعةٌ تشير الى ارتفاع القيادة التحويلية، وتدني اللاقيادة. ولكنّ المتوسطات كما يراها المعلمون بلغت (3.88)، والانحراف المعياري(0.58) وهي قيمة متوسطة الى مرتفعة، كما وأنها أقلُ مما يراه المديرون. وبذلك يبلغ المتوسط لمقياس القيادة الكلي كمايراه المديرون والمعلمون سويًا (3.91) والانحراف المعياري (0.58) وهي قيمةٌ متوسطةٌ إلى مرتفعة، ومتقاربة مع التبادلية القيادة بالاستثناء – نشط، ومتباعدة عن اللاقيادة والاستثناء السلبي. وهذا يشير إلى أن التحويلية متوسطة إلى مرتفعة، والتبادلية متوسطة إلى مرتفعة. وهذا ما يتضح ويبدو جليًا في الرسم البياني الآتي شكل (1)



شكل (1) المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة

أبعاد القيادة الرئيسية لجميع العينة (المديرين والمعلمين)

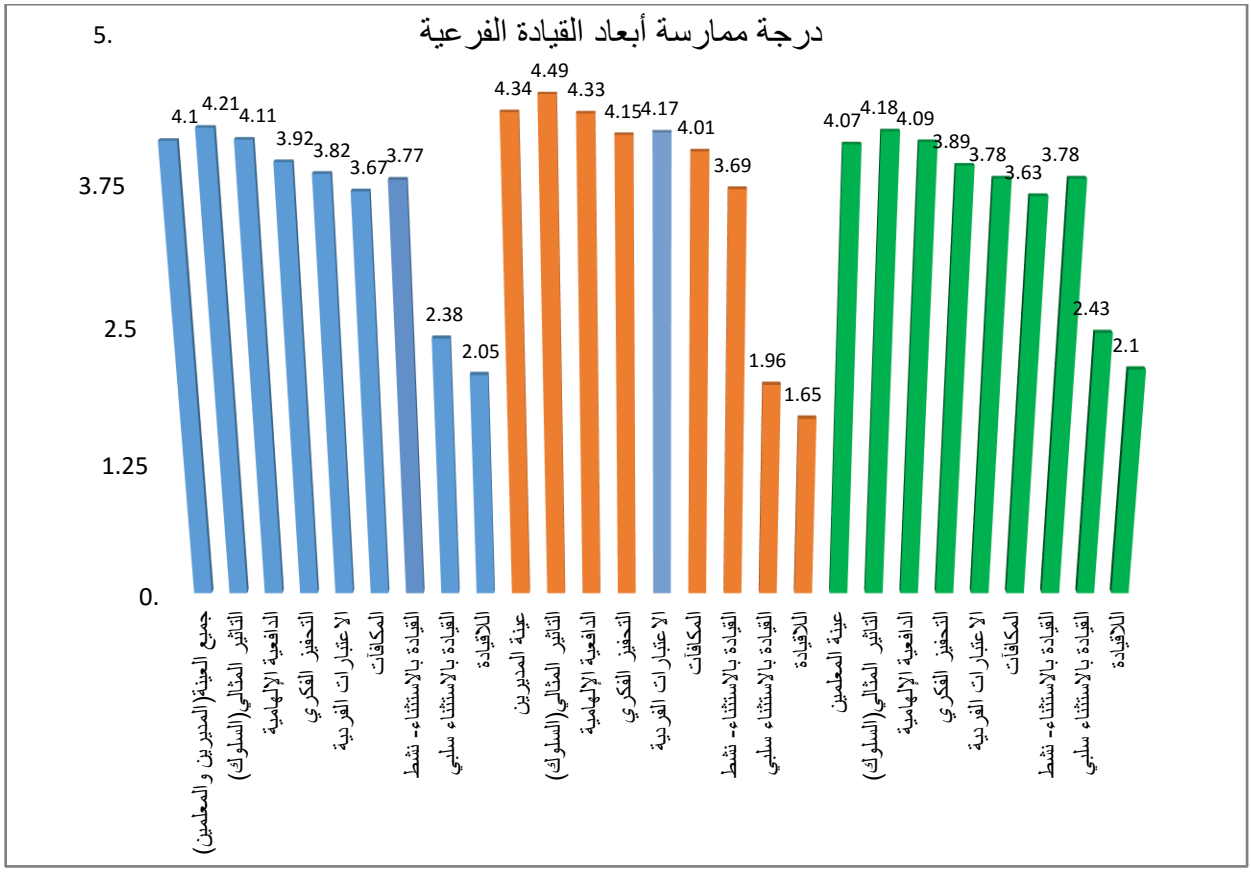
يتضح من الشكل (1) أنّ المتوسطاتِ الحسابية للقيادة التحويلية بلغتْ أعلى ما يكون كما يراها المديرون في تقييمهم الذاتي حيث بلغت (4.25)، وبلغت القيادةُ التبادلية أقلَّ قيمة كما يراها المديرون حيث بلغت (1.82). أما كما يراها المعلمون فقد بلغت متوسطات القيادة التحويلية (3.97) وهي قيمة أقلُّ مما يراها المديرون. بينما اللاقياده بلغت متوسطاتها كما يرى المعلمون أعلى مما يراه المديرون. أما التبادلية فكانت في تقدير المديرين أقلَّ من تقدير المعلمين. ليبلغَ المقياس الكلي للمتوسطات الحسابية لكلٍّ من المديرين والمعلمين لكل من التحويلية، والتبادلية، واللاقيادة والاستثناء السلبي على التوالي (3.94، 3.78، 2.26). ويتضح تقارب المتوسطات بين التحويلية والتبادلية فهي متوسطة الى مرتفعة، وتباعد اللاقيادة والاستثناء السلبي فهي منخفضة.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم الصغرى والعظمى لأبعاد القيادة الفرعية لجميع عينة المعلمين والمديرين معاً، وعينة المديرين، وعينة المعلمين

أبعاد القيادة		جميع العينة (المديرين والمعلمين)		عينة المديرين		عينة المعلمين	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التأثير المثالي (الكاريزما)	IIA	4.10	0.69	4.34	0.51	4.07	0.70
التاثير المثالي(السلوك)	IIB	4.21	0.65	4.49	0.46	4.18	0.66
الدافعية الإلهامية	IM	4.11	0.69	4.33	0.52	4.09	0.70
التحفيز الفكري	IS	3.92	0.78	4.15	0.64	3.89	0.80
الاعتبارات الفردية	IC	3.82	0.86	4.17	0.67	3.78	0.88
المكافآت	CR	3.67	0.86	4.01	0.63	3.63	0.88
القيادة بالاستثناء– نشط	MBEA	3.77	0.74	3.69	0.64	3.78	0.75
القيادة بالاستثناء سلبي	MBEB	2.38	0.98	1.96	0.78	2.43	0.99
اللاقيادة	LF	2.05	0.97	1.65	0.84	2.10	0.97

يتضح من الجدول (9) أنّ المتوسطاتِ لأبعاد القيادة التحويلية كما يراها المديرون في تقييمهم الذاتي، أعلى من المتوسطات كما يراها المعلمون، وقد بلغت أعلى قيمة للمتوسطات كما يراها

المديرون للتأثير المثالي (السلوك) يَليها التأثير المثالي (الكاريزما) ثم للدافعية الإلهامية، فالاعتبارات الفردية، وأخيراً التحفيز الفكري. فقد كانت على التوالي (4.49، 4.34، 4.33، 4.33،4.17). أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية كما يراها المعلمون فقد بلغت أعلى قيمة للتاثير المثالي (السلوك)، ثم الدافعية الإلهامية، يليها التأثير المثالي (الكاريزما)، يليها التحفيز الفكري، فالإعتبارات الفردية فقد كانت على التوالي. (4.18، 4.09، 4.07، 3.89، 3.78). وبذلك بلغت أعلى المتوسطات للقيادة التحويلية لجميع العينة (المديرين والمعلمين) للتأثير المثالي السلوك يليها الدافعية الإلهامية، ثم التأثير المثالي الكاريزما، ثم التحفيز الفكري، وأخيرًا الاعتبارات الفردية. أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية للقيادة التبادلية كما يراها المديرون فقد كانت أقل من تلك التي يراها المعلمون. على العكس من ذلك بالنسبة للقيادة بالاستثناء نشط، وسلبي، واللاقيادة فقد كانت المتوسطات كما يراها المعلمون أعلى من تلك التي يراها المديرون في تقييمهم. ويبين الشكل (2) رسمًا بيانيًا نستطيع من خلاله المقارنه بين المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة أبعاد القيادة الفرعية من وجهة نظر جميع العينة، وعينة المديرين، والمعلمين.



شكل (2) المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة أبعاد القيادة الفرعية من وجهة نظر جميع العينة، وعينة المديرين، وعينة المعلمين.

يتضح من الشكل (2) المتوسطات الحسابية لجميع الأبعاد الفرعية للقيادة، وتلاحظ الإختلافات بين المتوسطات الحسابية لكل من المديرين والمعلمين، حيث أنّ المتوسطاتِ لمجالات القيادة التحويلية و(المكافآت) كما يراها المديرون كانت أعلى من تلك التي يراها المعلمون. وعلى العكس من ذلك بالنسبة للمجالات الفرعيه للقيادة التبادلية القيادة بالاستثناء– نشط، وكذلك اللاقيادة والقيادة بالاستثناء– سلبي، فقد كانت المتوسطات كما يراها المعلمون أعلى من تلك التي يراها المديرون. لنلاحظ أنّ المتوسطات لجميع العينة للمجالات النهائية (القيادة بالإستثناء نشط– سلبي، واللاقيادة) تقترب من المتوسطات كما يراها المعلمون وهي منخفضة. وكذلك المتوسطات للمجالات من (المكافآت الى التأثير المثالي) تميل الى أنْ تكونَ أقربَ الى تلك التي يراها المعلمون. حيث أنّ المكافآت يمكن تقديرها من متوسطة الى عالية، وتكاد تكون أقرب الى المتوسطة.تليها القيادة بالاستثناء– نشط، فالاعتبارات الفردية، والتحفيز الفكري، جميعها أعلى من المتوسط بقليل فيمكن اعتبارها متوسطة إلى مرتفعة.

النتائج المتعلقة بفرضية البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتيْ نظر المعلمين والمديرين في المدارس.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتيْ نظر المعلمين والمديرين في المدارس، فقد تمّ استخدام اختبار (ت) لعينتيْن مستقلتيْن (المديرون في المدارس، المعلمون في المدارس) وذلك كما في الجدول(10) أدناه.

جدول (10): اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتيْ نظر المعلمين والمديرين في عينة المدارس

أبعاد القيادة الفرعية	العينة	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي (الكاريزما)	مديرون في المدارس	52	4.34	0.51	76.24	3.53	0.00*
	معلمون في المدارس	427	4.07	0.70			
التاثير المثالي السلوك	مديرون في المدارس	52	4.49	0.46	79.03	4.37	0.00*
	معلمون في المدارس	427	4.18	0.66			
الدافعية الإلهامية	مديرون في المدارس	52	4.33	0.52	75.47	2.99	0.00*
	معلمون في المدارس	427	4.09	0.70			
التحفيز الفكري	مديرون في المدارس	52	4.15	0.64	71.90	2.67	0.01*
	معلمون في المدارس	427	3.89	0.80			
الاعتبارات الفردية	مديرون في المدارس	52	4.17	0.67	74.15	3.89	0.00*
	معلمون في المدارس	427	3.78	0.88			
المكافآت	مديرون في المدارس	52	4.01	0.63	77.33	3.85	0.00*
	معلمون في المدارس	424	3.63	0.88			
القيادة بالاستثناء– نشط	مديرون في المدارس	51	3.69	0.64	472	-0.87	0.39
	معلمون في المدارس	423	3.78	0.75			
القيادة بالاستثناء– سلبي	مديرون في المدارس	52	1.96	0.78	72.51	-3.97	0.00 *
	معلمون في المدارس	423	2.43	0.99			
اللاقيادة	مديرون في المدارس	52	1.65	0.84	69.10	-3.58	0.00*
	معلمون في المدارس	423	2.10	0.97			

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله α=0.05.

يتبين من الجدول (10) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية بين وجهتيْ نظر المعلمين والمديرين في المدارس، إذ بلغت قيمةُ الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية أقل من (0.05) للأبعاد (التأثير المثالي (الكاريزما)، التأثير المثالي(السلوك)، الدافعية الالهامية، التحفيز الفكري، الاعتبارات الفردية، المكافآت، القيادة بالاستثناء– سلبي، اللاقيادة) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لهذه الأبعاد، فدرجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة القيادة للأبعاد(التأثير المثالي(الكاريزما)، التأثير المثالي(السلوك)، الدافعية الالهامية، التحفيز الفكري، الاعتبارات الفردية، المكافآت) أعلى من درجة التقييم لمدى ممارسة القيادة التحويلية للمديرين من وجهة نظر المعلمين، وأما درجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة الأبعاد(القيادة بالاستثناء– سلبي، اللاقيادة) أقل من درجة التقييم من وجهة نظر المعلمين.

1. بلغ المتوسط الحسابي للقيادة التحويلية كما يراه المديرون (4.25)، وهي قيمة أعلى مما يراه المعلمون الذين بلغ المتوسط الحسابي للقيادة التحويلية لديهم (3.94).
2. متوسط القيادة التبادلية كما يراه المديرون أقلُ من المتوسط للقيادة التبادلية كما يراه المعلمون.
3. متوسط اللاقيادة كما يراه المديرون أقلُ من متوسط اللاقيادة كما يراه المعلمون.
4. بلغ المقياس القيادة الكلي كما يراه المديرون (4.17)، وهي قيمةٌ عالية، وتشير إلى إرتفاع القيادة التحويلية وتدني اللاقيادة. ولكنّ المتوسطات كما يراها المعلمون بلغت (3.88)، وهي قيمة متوسطة إلى مرتفعة، كما وأنها قيمة أقل مما يراه المديرون. وبذلك يبلغ المتوسط لمقياس القيادة الكلي كما يراه المديرون والمعلمون معاً (3.91)، وهي قيمةٌ متوسطةٌ إلى مرتفعة نسبيًا.
5. اتضح أن القيادة التحويلية متوسطة إلى عالية، والتبادلية متوسطة إلى عالية، واللاقيادة منخفضه. فقد بلغ المقياس الكلي للمتوسطات الحسابية لكل من المديرين والمعلمين لكل من التحويلية، والتبادلية، واللاقيادة والاستثناء السلبي على التوالي (3.94، 3.78، 2.26). واتضح تقارب المتوسطات بين التحويلية والتبادلية، وتباعد اللاقيادة، وهذا يتفق مع نموذج (Avolio & Bass, 2004).
6. يمكن الإستنتاج من المتوسطات الحسابية لجميع العينة للمجالات النهائية (القيادة بالاستثناء نشط – سلبي، واللاقيادة) أنها تقتربُ من المتوسطات كما يراها المعلمون. وكذلك الأمر

للمتوسطات للمجالات من (المكافآت إلى التأثير المثالي) فهي تميل الى أنْ تكون أقربَ إلى تلك التي يراها المعلمون.

7- الاعتبارات الفردية أعلى من المتوسط بقليل كما يراها المعلمون حيث بلغ متوسطها (3.78). وقد تعود الأسباب في ذلك لعدم وعي المديرين لهذا الجانب في تطوير وتمكين المعلمين. وعدم امتلاكهم الاستراتيجيات والأدوات، والخبرات التي تعمل على تفعيل هذا الجانب.

8- القيادة بالاستثناء- سلبي منخفضة وهي تتفق مع اللاقيادة.

مناقشة النتائج:

ما هو واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون؟

تتفقُ هذه النتائج إلى حدٍ ما مع دراسة أحمد عواد (2012) وريم عواد (2012)، بارتفاع مجالات القيادة التحويلية. كما وتتفق مع دراسة أبو سمرة والطيطي وعمرو (2011)، حيث أشارت دراستهم أنّ القيادة التحويلية لدى رؤساء الإشراف متوسطة من وجهة نظر المشرفين. كما وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة جرادات والخوالدة (2011)، حيث كانت درجة ممارسة عمداء الكليات في جامعة جرش للقيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة متوسطة. وكذلك الأمر تتفق إلى حد ما مع دراسة شمشوم (1997) حيث بينت نتائج دراستها إلى أنّ هناك وجود فروق بين السلوك الحالي والمستقبلي لبعديْ القيادة التحويلية والتبادلية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين لصالح السلوك المستقبلي.

أما بالنسبة لتقديرات المديرين التي كانت أعلى من تقديرات المعلمين فقد تعود لرغبتهم في إعطاء أعلى تقييم لأنفسهم، أو رغبتهم الحقيقية في امتلاك صفات قيادية تحويلية، ولكنْ قد تكون هناك معيقات خارجية لعدم توفر دورات وورشات عمل تدعمهم وتمكنهم باتجاه القيادة التحويلية وممارستها عن إيمان وعلم ومعرفة. وقد يكون الدليل على ذلك امتلاكهم صفات لها علاقة بالكاريزما والأخلاق والسلوك، حيث حصلت على أعلى تقديرات، بينما السلوكيات التي تحتاج إلى تدريب كالتحفيز الفكري والإعتبارات الفردية قد حصلت على أدنى تقديرات. أما بالنسبة للقيادة التبادلية الخاصة بالمكافآت كذلك حصلت من خلال المديرين على تقدير أقل من المعلمين، وقد تعود الأسباب في ذلك للعجز المالي الذي تعانيه الجهات المشرفه على المدارس وبالأخص الحكومية الفلسطينية،

والوكاله، وعدم إعطاء المكافآت أهمية في أجندتها كتلك المتعلقة بالإجراءات المتعلقة بجانب القيادة بالاستثناء– نشط واتخاذ إجراءات عقابية.

مناقشة فرضية الدراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتيْ نظر المعلمين والمديرين في المدارس.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية بين وجهتيْ نظر المعلمين والمديرين في المدارس، إذ بلغت قيمةُ الدلالةِ الإحصائية لاختبار الفرضية أقلَّ من (0.05) للأبعاد (التأثير المثالي(الكاريزما)، التأثير المثالي(السلوك)، الدافعية الإلهامية، التحفيز الفكري، الاعتبارات الفردية، المكافآت، القيادة بالاستثناء سلبي، اللاقيادة) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لهذه الأبعاد، فدرجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة القيادة للأبعاد (التأثير المثالي (الكاريزما)، التأثير المثالي (السلوك)، الدافعية الالهامية، التحفيز الفكري، الاعتبارات الفردية، المكافآت) أعلى من درجة التقييم لمدى ممارسة القيادة التحويلية للمديرين من وجهة نظر المعلمين، وأما درجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة الأبعاد(القيادة بالاستثناء– سلبي، اللاقيادة) فهي أقل من درجة التقييم من وجهة نظر المعلمين.

قد تعود الأسبابُ لرفض النظريه الصفرية وقبول الفرضية البديلة، إلى رغبة المديرين إعطاء أعلى تقييم لأنفسهم للأبعاد المتعلقة بالجانب التحويلي والتبادلي، وإعطاء تقييم منخفض للأبعاد السلبية (اللاقيادة، والاستثناء السلبي) على المستوى الخاص. وعلى تعدد المرجعيات للمدارس والجهات المشرفة على مدى المستوى العام (السمان، 2012؛ مؤسسة القدس الدولية، 2012؛ النمري، 2001؛ وحدة شؤون القدس، 2008). مما قد يؤدي بدوره إلى عدم وجود فلسفةٍ واضحةٍ وموحدة خاصةٍ بمدارس القدس لتعدد الجهات المشرفة. وهذا ما أكدته أبو ديه (2012) حيث قالت:" إنّ الثبات الوظيفي في المدارس الخاصة أقلُّ بكثير من الثبات الوظيفي في المدارس الحكومية والوكاله." وهذا بدوره يؤكد على أنّ السياسات مختلفة من جهة مشرفة إلى جهة مشرفة أخرى، وهذا بدوره قد يؤثر كمتغير على واقع القيادة في المدارس حسب الجهة المشرفة.

خلاصة الدراسة:

وجدتْ الدراسةُ أنّ القيادةَ التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون متوسطةٌ إلى مرتفعة. وقد كانت هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين المعلمين والمديرين ولصالحِ المديرين للقيادة التحويلية. كما وأنّ التحفيزَ الفكري والاعتبارات الفردية قد حصلا على أقل تقديرات مقارنةً بمجالات القيادة التحويلية الأخرى. مما يؤكدُ الحاجةَ الملحة إلى التركيز على القيادةِ التحويلية كسياسةٍ داخل المدارسِ الفلسطينية. وهذا النوعُ من القيادة يعتمدُ على التغيير الذي يبدأ من القائدِ نفسه، من خلال التخطيط الذي يعملُ على رسم رؤيةٍ ورسالة مدرسيةٍ تنبعُ من العمل الجماعي والتشاركي داخل المؤسسةِ التعليميةِ بمشاركة جميع أفراد الطاقم، وذلك من خلال تمكين العاملين فيها من خلال التدريبِ والتوجيه المستمريْن، وإثارةِ أفكارهم لحلِّ المشكلات بطرق مختلفةٍ وخلاقةٍ ومبدعةٍ، ولا تغفل أبدًا إستثارة دافعيتهم نحو العملِ بحيويةٍ نابعة من خلال شحن أو إيقاظ الطاقةِ الكامنةِ داخلهم، وإلهامهم السلوكي والأخلاقي اللذين يتمتع بهما القائد، والذي يعتبرُ قدوةً للتابعين ومثلًا لهم بأخلاقياته وعمله، كما وأنّها تلك القيادةُ التي لا تهملُ حاجاتِ الأفراد بل تكون دومًا نصب عينيها، ولا تعتبر الخطأ إلا خطوةً نحو التّطورِ والتعلم (Bass & Riggio, 2006). فقد بينت هذه الدراسةُ الحاجةَ إلى التركيز على جانبيْ التحفيزِ الفكري والإعتبارات الفرديةِ كعامليْن يقودان عمليةَ التغيير في مدارس القدس، هذا التغييُر الذي لا يمكنُ أنْ يحدثَ دون التأملِ في الممارسات التي يطبقها القادةُ والمعلمون والتي بدورها تنتقلُ إلى داخل الصفوف. ونستطيع أنْ نوجز أنّ الأخلاقياتِ هي قلبُ القيادة (Ciulla, 2004). ولكنّ هذا لا يكفي فلا بدّ من تعلّم المهاراتِ وإكتسابِ الخبرات التي تجعلُ القائدَ في المنظمة التعليمية عنصراً أساسياً مؤثراً وفعالاً لدعم العمليةِ التعليمية التعلمية ودفعِ عجلتها إلى الأمام، من خلال زيادة فعاليةِ المدرسة، وريادتها، والذي يعكسُ سياساتِ وفلسفةِ قيادات على المستوى الأعلى. فإذا أردنا أنْ نرتقيَ بالعملية التعليمية في فلسطينَ عامةً وفي القدس خاصةً، لا بدّ من إعادةِ النظر في ممارسات مختلفةٍ من أهمها الممارساتِ القياديةِ داخل المدرسةِ والبدء منها، وجعلها تطفو على سطح أولوياتِ عملياتِ الإصلاح.

التوصيات:

توصيات على مستوى الدراسة (عملية):

أشارت نتائجُ الدراسة إلى أنّ واقعَ القيادةِ في مدارس القدس في ضوء القيادةِ التحويليةِ كما يراها المعلمون والمديرون ذاتُ تقديرٍ متوسط إلى مرتفع، وقد حصل بُعدا التحفيز الفكري والاعتبارات الفردية على أقل تقديرات بين أبعاد القيادة التحويلية، وبناءً على هذه النتائجِ تنبعُ التوصياتُ الآتية الموجهة للمسؤولين في حقل التربية والتعليم وواضعي السياسات:

1- أنْ تعملَ التربيةُ والتعليم على تعيين المديرين ضمنَ معاييرَ عالميةٍ وشفافة، والتي من أهمها توفرُ الخبرةِ والعلم والمعرفةِ للقيادةِ بشكل عام، والقيادةِ التحويلية بشكل خاص، والتركيزِ على بعديْ التحفيز الفكري، والاعتبارات الفردية؛ اللذين لهما دورٌ أساسي في تنميةِ الروح القيادية لدى المعلمين، وتمكينهم كلٌّ ضمن مجاله إضافة إلى الأبعاد الأخرى.

2- أنْ تعملَ التربيةُ والتعليم على توفير دوراتٍ تركز على القيادة التحويلية في منطقة القدس على المستوى الخاص، والمناطقِ الفلسطينية الأخرى على المستوى العام. وبالذات في المجالات التي لها علاقة بالتحفيزِ الفكري، والاعتباراتِ الفردية، للمعلمين والعاملين في هذا الحقل وذلك بسبب حصولهما على أقل تقديراتٍ مقارنةً بمجالات القيادة التحويلية الأخرى كما يراها المعلمون والمديرون.

3- دعمُ المشاركةِ في المؤتمرات والندوات وورشات العمل التي تُعقد على المستوى المحلي، ومستوى الدول العربية، ومستوى العالم في القيادة بشكل عام، وتلك التي تتعلقُ بالقيادةِ التحويلية بشكلٍ خاص.

4- المتابعةُ المستمرةُ للإداريين الذين يتمُّ تدريبهم على القيادةِ التحويليةِ، ومن ثم متابعة مدى تقدمهم في تطبيقِ القيادةِ التحويلية داخلَ مدارسهم، من خلال التقييم الذاتي وتقييمِ المعلمين لهم.

5- توفيرُ منحٍ تعليميةٍ للمهتمين بهذا الموضوع سواءً من المؤسسات والجامعات الفلسطينية، أو من وزارة التربيةِ والتعليم الفلسطينية، أو من الدولِ المانحةِ ليتسنى التوسعُ في مجال البحثِ العلمي الخاص بالقيادة التحويلية على نطاقٍ أوسع بالأراضي الفلسطينية، والحصول على خبراء في هذا المجال لهم القدرةُ على تدريب القادةِ، سواءً في المجال التربوي أو مجالات قيادية أخرى، التي لا انفصامَ لها عن الأجندةِ السياسية للدوله.

توصيات لدراسات مستقبلية:

1- إجراءُ المزيدِ من الأبحاث الكمية والكيفية على مستوى القدس والمدن والقرى الفلسطينية المحيطة، لفحصِ مدى تطبيقِ القادةِ للقيادة التحويلية.

2- إجراءُ المزيد من الأبحاثِ التي تفحص العلاقةَ بين القيادةَ التحويليةَ ومتغيراتٍ أخرى كالرضا الوظيفي، والولاء للمنظمة، ودافعية المعلمين، والهوية، وغير ذلك من المتغيرات التي لها علاقةٌ بأداء المعلمين الذي يصبُ في تحصيل الطلبة.

3- إجراءُ الأبحاثِ طويلةِ الأمد، القبلية والبعديه التي لها علاقة بتدريب المديرين على القيادةِ التحويلية، ومن ثم الكشف عن آثارِ هذا التدريب من خلالِ المعلمين والقادةِ أنفسهم على المتغيرات السابقة الذكر.

4- إجراءُ بحثٍ مشابهٍ على مدارس البلديةِ والمعارفِ ومدارس سخنين في مدينة القدس، وضواحيها.

5- إيجادُ العلاقةِ بين القيادةِ التحويلية وأنواعٍ أخرى من القيادة كالقيادة التعليمية، وأثرهما على أداءِ المعلمين وتحصيلِ الطلبة، وإنخراطهم في العملية التّعليمية التّعلمية.

6- إعتماداً على نتائج التحليل العاملي للأداة في هذه الدراسة الذي يتلاءم والمجتمع الفلسطيني، يمكن استخدام الأداة بصورتها الحالية لأبحاثٍ مستقبلية، لها علاقةٌ بنفس الموضوع في المدارس والمؤسسات الفلسطينية المختلفة، وفي مجتمعات مشابهة.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

أبو سمرة، محمود، الطيطي، محمد، عمرو ميرفين (2011). *القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين. مجلة العلوم التربوية والنفسية*،(2).www.sslvbirzeit.edu //http.بتاريخ 2013/4/5.

جرادات، محمد، والخوالده، عايد (2011). *درجة ممارسة عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش لسلوك القيادة التحويلي. مجلة بحوث التربية النوعية*(23)،1- 30.

شمشوم، جورجيت (1997). *القيادة بين التبادلية والتحويلية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

عواد، أحمد (2012). *القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

عواد، ريم (2012). *علاقة القيادة التحويلية بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين من وجهات نظر المديرين فيها*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.http:/www.scholar.najah.edu بتاريخ 2013/4/3.

عيسى، سناء (2008). *دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانويه في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة*. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين. http:/www.library.iugaza.edu.ps بتاريخ2013/4/3.

المراجع باللغة الإنجليزية:

Abu-Tineh, A. Kasawneh, S. & Omari, A. (2012). The relationship between transformational leadership & organizational commitment: The case of vocational teachers in Jordan. *Educational Management, Administration & Leadership, 40*(4), 494-508.

Anderson, K. (2008). Transformational teacher leadership in rural school. *Rural Education Journal*, 29(3), 8-17.

Antonakis, J. & House, R. J.(2002). The full – range leadership theory: The way forward. In: B. J. Avolio & F. J. Yammarino. **Transformatiomal and charismatic leadership: The road ahead** (pp, 3-32). United kingdom: Emerald.

Avolio, B. & Bass, B. & Atwater, (1996). The transformational and transactional leadership of men and women. *Applied Psychology: An Instructional Review,45* (1), 5-34.

Avolio, B. & Bass, B. (1999).Reexamining the component of transformational leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72,* 441- 462.

Avolio, B. & Jung, D.(1999). Effect of leadership style and follower's cultural Orientation on performance in group and individual task conditions. *Academy of Management Journal,42*(2): 208-218.

Avolio, B. & Bass, B. (2004). *Multifactor leadership Questionnaire instrument (leadership and rater form) and scoring guide (from 5x- short)*. Mind Garden. www. Mindgarden.com.

Avolio, B. Dvir, T. Eden, D. & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal, 45* (4), 735-744.

Bass, B. (1985*). Leadership and Performance Beyond Expectations*. N.Y.:Free press.

Bass, B.& Bass, R. (2008). *The Bass Hand Book of leadership. Theory, Research, & managerial applications 4th ed*. New York: Free press.

Bass, B. & Riggio, R. (2006). *Transformational leadership. 2nd ed.* Lawrence Erlbaum association, Inc.

Bentley, K. (2011). *An investigation of self-received principal leadership styles in an era of accountability*. South Florida.

Bryman, A. (2008*). Social research methods 3rd ed*. Oxford: New York.

Burns, J. (1978). *Leadership*. London,NY: Harper & Row.

Ciulla, J. (2004). *Ethics the heart of leadership (2nd ed).* USA: Praeger Publisher. Retrieved, March, 28, 2013, from http://www. books.google.co.il.

Denessen, E. Ngunia, S. & Sleegers, P. (2006). Transformational and transactional leadership effect on teacher's jop satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement.17*(2), 145-177.

Gray, P. & Ross, J. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: *The mediating effects of collective teacher efficacy.17*(2), 179- 199.

Herbert, E. (2011). *The relasionship between Emotional intelligence, transformational leadership, and effectiveness in school Principals*. Ph.D., Georgia University.

Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory,research, practice. (8th ed).* Boston: McGraw – Hill.

Jantzi, D. & Leithwood, K. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement.17*, 201-227.

Jantzi, D. Leithwood, K. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement,10* (4), 451- 4*79.*

Jung, D.(2001). Transformational and transactional leadership and their effects on creativity in groups.*Creative Research Journal.13*(2), 185-195.

Kaufman, R.(1995). *Mapping educational success: Strategic thinking and planning for school administrators*. Thousand Oakes, California: Corwin.

Lea, P. (2011). *High school principal leadership and student achievement: the effects of transformational leadership on the Illinois prairie state achievement examination*. Unpublished Ph.D.Dissertation, Capella university, USA.

Leithwood, K. Sleegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. *School Effectiveness & School Improvement.17*(2), 143-144.

Maslow, E. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.

Maslow, E. (1970). *Motivation and personality(2nd ed)*. New York: Harper.

Rowold, J. (2008). Effect of transactional and transformational leadership of Pastoes. *Pastor psychology.*56, 403- 411.

Ruggieri, S. (2009). Leadership in virtual teams: a comparison of transformational and transactional leaders. *Social Behavior and Personality.37* (8), 1017- 1022.

Routledgeii, R. D.(2010). *The effects of Transformational leadership on academic optimism within elementary schools*. Unpublished Ph.D. Dessertation, The University of Alabama, Alabama, U.S.A

Shamir, B. & Kark, R. (2002). The dual effect of transformational leadership: priming relational and collective selves and further effects on followers. In: B. J. Avolio & F. J. Yammarino. *Transformatiomal and charismatic leadership: The road ahead (*PP, 67-91). United kingdome: Emirald.

Soka, J. (2011). *South Dacota school principals' preferred leadership styles for leading change to face poverty and discrimination*. A Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education. South Dacota University, USA.

Stoltzfus, K. (2010). *The relationship between teacher's training transfer and their receptions of principal leadership style*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Arizona University, USA.

Young, J. (2011). Leadership styles and gender role: Initialization among female managers in the United States. *Advancing Woman in Leadership. 31*, 102-112.

صعوبات الطلبة الثانويين الفلسطينيين في اتخاذ القرار المهني، ومستوى طموحهم المهني: الحالة المقدسية

קשיים בקבלת החלטות בתחום המקצועי ושאיפותיהם המקצועיות של תלמידי תיכון פלסטינים במזרח ירושלים- ד"ר יחיא חג'אזי.

د. يحيى حجازي [6]

ملخص الدراسة

إنّ موضوعَ اتخاذ قرار مهني في المرحلة الثانوية، هو أمرٌ في غاية الأهمية، ومرحلة المراهقة هي المرحلةُ التي يحتاج فيها الفرد إلى بلورة هويته المهنية قبيل الإنخراط في الجامعة، أو في الكلية، أو في سوق العمل. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها الطالب المقدسي في اتخاذ قراره المهني، وعلى مستوى طموحاته المهنية المستقبلية.

تمّ اجراءُ هذه الدراسة في العام الدراسي 2013–2014، من خلال مشروع قامت بإدراته مؤسسة الرؤيا الفلسطينية. وتمّ اختيارُ 16 مدرسةً مقدسيةً ثانوية تابعة لمديرية التربية والتعليم في القدس الشريف ولبلدية القدس الاسرائيلية. مُررت استمارة البحث على 590 طالباً وطالبةً (48.3% ذكور و51.7% إناث) من الصفيْن التاسع والعاشر (40% من الصف التاسع و60% من الصف العاشر). إضافة إلى الاستمارة تمّ إدارة مجموعتيْن بؤريتيْن مكونتيْن من المرشدين والمرشدات التربويين ومشرفي الإرشاد التربوي في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف.

أظهرتْ نتائجُ الدراسة بأن الطلبةَ – بغض النظر عن جنسهم– قد وضعوا الصعوبات في اتخاذ القرار المهني بنفس الترتيب (صعوبات الإستعداد لاتخاذ القرار، صعوبات ناتجة عن قلة المعرفة، وصعوبات ناتجة عن المعلومات المتناقضة). وقد أظهر الذكور حدةً أكبر من الإناث في جميع صعوبات اتخاذ القرار المهني. إضافة إلى ذلك، وُجد أنّ طلبةَ المدارس التابعة لبلدية القدس الاسرائيلية يجدون صعوبة أقلّ في اتخاذ القرار المهني مقارنةً بالطلبة الذين يتعلمون في المدارس

[6] **د. يحيى حجازي: محاضر في كلية دافيد يلين وباحث في شؤون الشباب والاستشارة التربوية والقضايا التعليمية في شرقي القدس.**

التابعة لمديرية التربية والتعليم في القدس الشريف. أما الطلبة الذين قيّموا تحصيلهم الدراسي منخفضاً، استصعبوا أكثر من غيرهم باتخاذ القرار المهني.

أما فيما يتعلق بالتفضيلات والطموحات المهنية، فقد أظهرت النتائج وجودَ اختلافٍ بين الطلبةِ الذكور والاناث في تفضيلاتهم المهنية وفي درجة طموحهم الأكاديمي، ففي حين مال الطلبةُ الذكور الى مهنٍ حرةٍ مالتْ الاناثُ الى المهنِ الاجتماعية والثقافية. أما فيما يتعلق بالطموحات الأكاديمية فقد أظهرتْ الطالبات طموحاً أدنى من الذكور في استكمال دراستهم الجامعية مقارنةً بالاناث. ويمكن تفسير تلك النتائج على أساس المرحلة العمرية التي يمرون بها، وبالتوقعات المجتمعية من الذكور والإناث في مجتمعنا.

مقدمة:

إنّ حالةَ التشتت التي يعاني منها الطلبةً المقدسيون وقدرتهم المحدودة في رسم ملامح مستقبلهم العتيد، قد تكون نتيجةَ افتقارهم وأهاليهم للعديد من المهارات التي تساعدهم في الوصول إلى اتخاذ قرارٍ سليمٍ لإختيار فرع الدراسة الثانوية حالياً، واختيار المجال الدراسي/المهني لاحقاً، وقد تكون نتاجَ مرحلةٍ عمرية نمائيةٍ يمرون بها. إنّ تجاربَ المراهقِ الحياتية المحدودة، وقلةَ اطلاعِه على احتياجات سوق العمل، وعلى آفاق التطور الوظيفي، وقلةَ تعرضه لتجربةِ العمل في المهن المختلفة خلالَ سنوات الدراسة، كل هذه العوامل وعوامل أخرى، تُصعِّبُ على المراهق اتخاذَ القرارِ المهني.

مشكلة الدراسة:

يعتبرُ وضعُ التعليمِ، وسوقِ العمل، والدراسةِ الجامعية في مدينة القدس، حالةً خاصةً مقارنةً بباقي المدن الفلسطينية في الضفة الغربية. فمن ناحية، تلعبُ التنشئةُ الاجتماعية المتمثلةُ بالأسرةِ والمدرسة، والمتأثرة بالوضع السياسيّ القائمِ في فلسطين عموماً، والبنية السياسية والثقافية والاجتماعية في المدينة المقدسة خصوصاً، دوراً هاماً في توجيهِ الميول والتفضيلات المهنية لدى الأبناء. إضافة الى ذلك، فإنّ الإمكانياتِ المحدودةَ في الجامعات المقدسية والفلسطينية، وتوزيعها

الجغرافي، والتخصصات التي تدرسها، وشروطَ القبولِ لها وتكاليفَ الدراسةِ فيها، لا تسهلُ اتخاذَ قرارٍ سليم لا على الأبناءِ ولا على الأسرة المقدسية.

قليلةٌ هي الدراساتُ التي بحثتْ أخذَ القرارِ المهني في فترة المراهقة في العالم العربي والمناطق الفلسطينية بصورةٍ خاصة. وبالتالي نرى نسبةً ليستْ بالقليلة من الطلبةِ، يسجلون لتخصصاتٍ لا تلائم بالضرورةِ ميولهم ولا قدراتهم، ونرى بعضَهم بعد السنة الاولى ينسحبون من الدراسة، أو يغيرون مسارَ دراستهم وذلك لأسباب شخصية، نفسية واقتصادية (الحولي وشلدن، 2013)، ويبقى غيرُهم على مقاعد الدراسة ويكملُ ما بدأ به، ولكنه لا يلبثُ أنْ يغيرَ مجالَ عمله بعد التخرجِ مباشرةً، أو أنْ يعمل في مهنةٍ لا تشعره بالسعادة ولا تُظهرُ بالضرورة أقصى قدراته وابداعاته.

أهمية الدراسة:

أصبحَ مجالُ الإرشادِ والتوجيهِ المهني في السنوات الأخيرةِ أكثرَ المجالاتِ – من أي وقت مضى– على المرشدين التربويين والمرشدات التربويات، خصوصا في المدارس الثانوية، فعلى أكتافهم وُضعتْ هذه المهمة. لقد قامتْ مديريةُ التربية والتعليم الفلسطينيةُ بتوفير أطرِ التدريبِ لمرشديها خلالَ الأعوام الماضية في هذا المجال، وتوفيرِ الأدلةِ التي تساعدهم في العمل، سواءً مع الطلبة أو مع ذويهم. بالمقابل نرى تزايداً في السنوات العشر الأخيرة في عدد المؤسساتِ المقدسيةِ الممولة من بعضِ المؤسسات المحليةِ والدولية المانحةِ التي تهتمُ في هذا المجال وتبني وتديرُ مشاريعَ بمفردها، أو بالتعاونِ مع مديرية التربيةِ لمساعدةِ الطلبة في تحديد ميولهم المهنيةِ، وتعريفهم على سوق العمل. تعتبر تلك التجاربُ تجاربَ أوليةً مهمةً وخطوات ضروريةً في طريق وضع الارشادِ والتوجيه المهني ضمن أولوياتِ مديريةِ التربية والتعليم والمدارسِ التابعة لها للسنوات القادمة.

تأتي هذه الدراسةُ ضمن هذا السياق، ولكنّ أهميتها تنبعُ من كونها تحاول تحديد أولوياتِ التدخلِ الإرشادي ومضامينه بناءً على الصعوبات الحقيقيةِ التي يواجهها المراهقُ في هذا المجال. وبكلمات أخرى، يستطيعُ المرشدُ التربوي بناءً على نتائج هذه الدراسةِ أن يضع برنامجاً ارشادياً أكثرَ وضوحاً وأكثرَ ملائمةً لطلابه.

أهداف الدراسة:

- التعرفُ على هيكلية الصعوباتِ التي تفسر صعوبةَ المراهق المقدسي في اتخاذ قراراه المهني، واختيارِ المجالِ الدراسي الذي يتناسبُ مع قدراته ورغباته بعد انهائهِ التعليم العام.
- التعرفُ على مستوى الطموحِ الدراسي لدى المراهقِ المقدسي وتفضيلاته المهنيةِ بصورةٍ عامة.

أسئلة الدراسة العامة:

1. ما ترتيبُ الصعوباتِ التي يواجهها الطلبةُ الثانويون عند اتخاذِهم القرار المهني؟ وهل هناك اختلافٌ بين الطلبةِ بتدرج هذه الصعوبات يعزى لعامل الجنس أو الصف؟
2. هل هناك اختلافٌ في درجةِ الصعوبة باتخاذ قرارٍ مهني بين المدارسِ التابعة لمديرية التربية والتعليم في القدس الشريف والمدارسِ التابعة للبلدية الاسرائيلية؟
3. ما العلاقةُ إنْ وجدت بين تحصيلِ الطلبة الدراسي وحدةِ الصعوبات في اتخاذ قرارٍ مهني؟
4. ما المجالاتُ التي يميلُ الطلبةُ إلى دراستها أكثرَ من غيرها، وهل هناك اختلافٌ في ترتيب المجالات يُعزى لمتغير الجنس؟
5. هل هناك اختلافٌ بين الطلبةِ الذكور والإناث في مستوى الطموحِ العلمي لدى اختيارهم المهن التي يرغبون الالتحاق بها؟

مصطلحات الدراسة:

الصعوبةُ في اتخاذ قرار: هي درجةُ انحرافِ الفرد عن "مُتخذ القرار المثالي النظري"، على اعتبار أنّ هناك شخصاً مثالياً يستطيع أخذَ القرارِ السليم في وقتٍ محددٍ ومقبول ومتوقع. حددَ كلٌّ من جاتي وأسيبو (Gati, Krausz & Osipow, 1996) الصعوباتِ المهنيةَ التي يواجهها المراهقون عند اتخاذ القرار المهني بعشر صعوباتٍ (صعوبات لها علاقة بقلة الاستعدادية لاتخاذ القرار وهي: قلةُ الدافعية، وقلةُ الحزم، وتوقعاتٌ غير واقعية، وصعوباتٌ تتعلق بقلة المعرفة وهي: قلةُ المعرفة بمراحل اتخاذ القرار، عن الذات، عن البدائل المهنية، وعن كيفيةِ الحصول على المعلومات، وصعوباتٌ لها علاقةٌ بالمعلوماتِ المتضاربة والمتناقضة وهي: معلوماتٌ غيرُ ثابتةٍ وصراعاتٌ داخلية وصراعاتٌ خارجية).

التفضيلاتُ المهنية: هي المهنُ التي يفضلها الفردُ عن غيرها، ودرجةُ الجهد الذي يرغبُ في بذله لتعلم تلك المهن. تم اختيار 72 مهنةً موزعةً على ثلاثة مستوياتٍ تأهيلية (مهن بحاجة الى تأهيل أكاديمي عالي، مهن بحاجة الى تأهيل متوسط، ومهن ليست بحاجة الى تأهيل). المهنُ المختارة هنا لها أساسٌ نظريٌّ في تشكيلات المهن التي اقترحها رياديون في هذا المجال، وواضعو الفحوصات المهنية الأوائل، (كودر وسوبر وهولند وغيرهم).

حدودُ الدراسة:

تقتصرُ هذه الدراسةُ في حدودها المكانيةِ على مدينة القدس في شطرها الشرقي، وقد تمّ اختيارُ المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في القدس الشريف، وتلك التابعة لبلديةِ القدس الإسرائيلية فقط، ولم يتم اختيارُ طلبةِ المدارس التابعة للجهاز الأهلي الخاص، أو تلك التابعة لمدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين (أونروا). أُجريتْ الدراسةُ في العام 2013–2014 على الصفوف التاسع والعاشر فقط، ولم تفحصِ الصفوفَ العليا. كذلك تمَّ فحصُ الصعوباتِ في اتخاذ القرار المهني والتوجهات المهنية فقط، باستخدام الأدواتِ التي تمّ العملُ على تطويرها وملائمتها لهذا الغرض، وهي بالأساس استمارةٌ تحوي مقياسيْن ومجموعتيْن بؤريتيْن من المرشدين التربويين والمشرفين المهنيين.

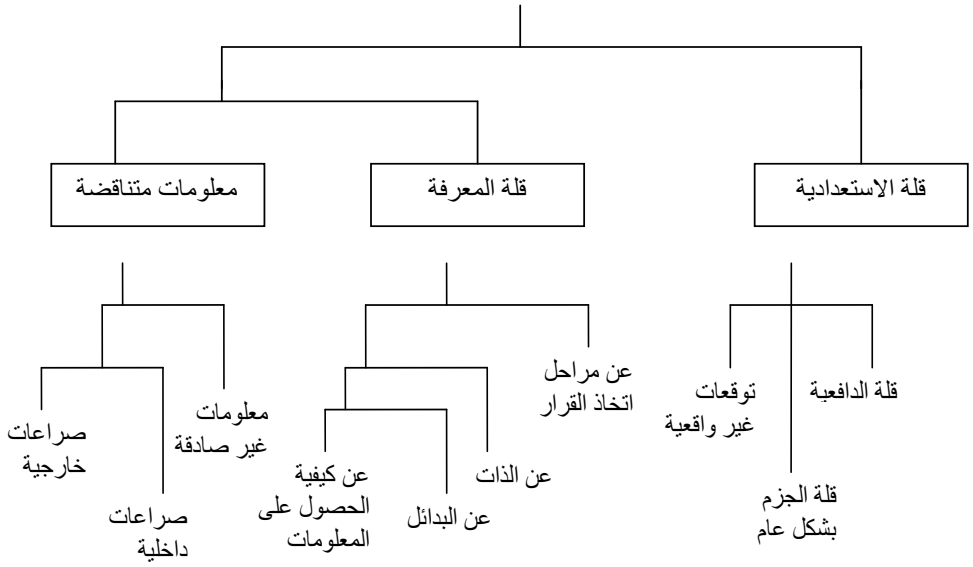
الإطارُ النظريُّ:

قياساً بالنموذج الكلينيكي العلاجي، لا بد لنا من القيامِ بتشخيصِ الصعوبات التي يواجهها المرءُ قبلَ البدءِ بتقديم العلاج له. والتصور الذي اقترحه كلٌّ من جاتي، كراوس وأسيبو يساعدُنا في تحديدِ وتشخيصِ مجموعة الصعوبات التي يواجهها الفردُ في اتخاذ قراره (Krausz & Osipow،Gati ، 1996)، هذا التوجهُ والنموذج النظري يفترضُ أهميةَ تشخيصِ الصعوبات، ومن ثم التعامل معها في محاولةٍ للتخفيف منها من خلال التدخلِ الارشادي. لكي نستطيعَ النجاحَ في مجال الإرشاد والتوجيه المهني لا بد لنا أنْ نُشخص الصعوباتِ والتحديات التي يواجهها المراهقُ والتعرف على ميوله وتفضيلاته المهنية ومن ثم بناءَ برامجنا الارشادية تبعاً لذلك.

بصورة عامة، هناك الكثيرُ من النظريات النفسية، منها التحليلية والسلوكية ونظرية التعلّم الاجتماعي وغيرها، حاولت تفسيرَ الصعوبات التي يواجهها المراهقُ في اتخاذ قراراته. كذلك أوضحتْ دراساتٌ مختلفة أنَّ تلك الصعوباتِ ثابتةٌ بشكل عام، ولا تتأثر كثيراً بالخلفية الثقافية التي يأتي منها الفردُ (Hijazi, Tatar & Gati, 2004, Gati & Saka, 2001; Osipow & Gati, 1998)، وبالرغم من أنّ حدتها قد تختلفُ باختلاف الثقافاتِ ولأسباب ثقافيةٍ وتربوية كتوقعات الوالدين من أبنائهم وخصوصاً من الابن البكر، وتوقعاتهم من بناتهم فيما يتعلق بضرورة اكمال دراستهن الجامعية وما إلى ذلك (Hijazi et al, 2004; Sovet & Metz, 2014).

ضمن النموذج المقترح (أنظر الشكل: 1)، تحدثَ جاتي وآخرون (Gati, Krausz & Osipow، 1996) عن ثلاث صعوباتٍ مركزية تتفرعُ عنها عشر صعوباتٍ فرعية تواجهُ الطالبَ قبلَ واثناء اتخاذِ القرار المهني (Gati & Saka, 2001) وتتأثر حدةُ تلك الصعوباتِ عموماً بعوامل التنشئةِ الاجتماعية (الحاج يحيى، 1994) وبعواملَ شخصيةٍ أخرى كالثقةِ بالنفس، التصورِ الذاتي، والشعورِ بالقدرة العامة (Marcionetti, 2014).

شكل (1) المبنى النظري لصعوباتِ اتخاذ القرار المهني (جاتي، كراوس وأسيبو، 1996)



تلزمُ الصعوباتُ التي يواجهها طلبةُ المدارس الجهازَ التربوي، وخصوصاً قسم الإرشاد التربوي للاستعدادِ للتعامل معها من خلال الإرشاد الفردي والجمعي، الأمرُ الذي يخلقُ أمامَ المرشدين التربويين تحدياً حقيقياً، كونهم وبحسب الكثير من الدراسات ليسوا العنوانَ الأولَ للمراهقين لأعطاء المشورة في هذا المجال، فالمراهقون عموماً يفضلون الاعتماد على عناوين الدعمِ غيرِ الرسمية، وطلب المعونةِ من الأسرة، أو من الأصدقاء أو من الأقارب (حجازي ومصاروة، 2012؛ حجازي، 2009؛ Pines et al, 2003; Tatar & Miligrim, 2001).

تساعدُ النماذجُ الأولى التي اقترحها سوبر (1962) وكودر(1971) وهولند (1973) وغيرهم لصفاتِ المهن واحتياجاتها، وكذلك صفاتِ الأفراد وميولهم اليوم، المرشدين التربويين والعاملين في مجال الارشاد المهني، على تقديمِ إرشادٍ مهني موجه يساعد الفردَ على اختيار ما يناسبه من مجالاتِ التدريب والمهن. إضافةً الى الميول المهنيةِ هناك متغيراتٌ لا تقلُ أهميةً في تشكيل القرارِ المهني للفرد مثل القيم المهنية، والاعتبارات المهنية والشخصية، ومتغيرات اقتصادية وسياسية يأخذها الفردُ وذويه بالحسبان وتؤثرُ في النهاية في القرار الذي يتمّ اتخاذه.

أظهرت دراساتٌ عدة أنّ الذكورَ يختلفون عن الاناث في اهتماماتهم وقيمهم المهنية (Holland, 1985; DiDonato & Strough, 2013; Salomone, 1982) حيث أنّ الطلبةَ الذكور

يميلون الى مهنٍ حرة، تمتاز بالوضع الاجتماعي الرفيع والدخل المرتفع، مقارنةً بالإناث اللواتي يملنَ الى اختيار المهن التي عُرفت تقليدياً على أنها مهنٌ نسوية، وربما هذا ما يفسر في واقع الأمر انخراطِ الذكور أكثرَ من الاناث، واختيارهم الفرع العلمي الثانوي مقارنةً بالإناث اللواتي يخترنَ التعلّمَ في الفرع الأدبي (حجازي ومصاروة، 2012).

منهجُ البحث:

اعتمدتْ الدراسةُ الحالية المنهجَ الوصفيّ التحليليّ، حيث تمّ وصفُ طبيعةِ الصعوبات التي يواجهها الطلبةُ المراهقون، وعلاقة الظاهرة بمتغيراتٍ أخرى (أبو حطب وصادق، 1991).

بعد بناءِ الاستمارة وتحكيمها من قبل 3 محكمين، وتوزيعها لاحقاً على مجموعةٍ بؤريةٍ من الطلاب، أُعيد تعديلُ وصياغةُ بعض العبارات، وقد تمّ عملُ هذه الخطوةِ بحسب أسسِ البحث العلمي المطلوبة. وتمّ الحفاظُ على الإطار الأخلاقي للدراسة أثناءَ توزيعِ الاستمارات، فتمّ إعلامُ الطلبة بأنّ المعلوماتِ الشخصيةَ سريةٌ وبأنّ أي شخصٍ لا يريد تعبئة الاستمارة له الحق في ذلك، ويمكنه التوقفَ عن التعبئة متى يشاء. وقد قام مركّزُ الدراسة بالإجابة على تساؤلات الطلبة قبلَ وأثناء تعبئة الاستمارة. وقام المرشدون التربويون في بعض المدارس بمساعدة مركّزِ الدراسة في توزيع الاستمارات.

مجتمعُ الدراسة والعينة:

في الشطر الشرقيّ من مدينة القدس هناك 24 مدرسةً شاملةً وثانويةً، يتعلم فيها 8561 طالباً وطالبةً من الصفوف السابع وحتى التاسع، إضافةً الى 7230 طالباً وطالبةً يتعلمون في الصفوف العاشر وحتى الثاني عشر (مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف، 2013، بلدية القدس الاسرائيلية، 2013).

تمّ اختيارُ المدرسةِ وتبعيتها الإدارية والصف كوحداتِ معاينة. وتمّ سحبُ العينة بالطريقة القصدية العمدية، وذلك لرغبةِ مؤسسةِ الرؤيا الشبابية في مدينة القدس للعمل مع تلك المدارس لاحقاً على برنامج للتوجيه المهني، ورغبةِ مديريةِ التربية بالتدخل في تلك المدارس بشكل خاص. وتم اختيار 16 مدرسةً ثانويةً (10 مدارس تابعة لمديرية التربية الفلسطينية في القدس الشريف، إضافةً الى 6 مدارس تابعة لبلدية القدس الإسرائيلية). تم اختيار 590 طالباً وطالبةً من هذه المدارس بالطريقة

العشوائية، ليكونوا عينةَ الدراسة. الجدول 1 يظهر توزيعَ طلبةِ العينة على المدارس والصفوف. كذلك تمّ لقاء 10 مرشدين ومرشدات تربويين من المدارس المختارة مع مشرفين من قسم الارشاد التربوي التابعين للمديرية في مجموعتيْن بؤريتيْن.

جدول 1: توزيع طلبة عينة الدراسة بحسب المدارس والصفوف (N=590)

اسم المدرسة	الصف التاسع	الصف العاشر	المجموع
مدرسة الأيتام الاسلامية	0	38	38
الروضة الحديثة	10	8	18
ذكور الشيخ سعد	10	12	22
ذكور الأمة	20	20	40
أم طوبا الثانوية	20	25	45
الشابات المسلمات	0	36	36
بيت صفافا	0	51	51
الرشيدية	0	35	35
العبدالله للبنات	0	36	36
ذكور العيسوية	39	0	39
النظامية الثانوية للبنات	21	19	40
الحياة الثانوية	44	0	44
الفتاة الشاملة	20	21	41
ذكور عمر بن الخطاب	0	36	36
الفتاة اللاجئة الثانوية	17	16	33
الطور الإعدادية	36	0	36
المجموع	**237**	**353**	**590**

توزعت العينةُ بحسب الجنس كالتالي: 48.3% من أفراد العينة هم من الذكور، و 51.7% من الطلبة هم من الاناث.

أدواتُ البحث:

تمّ استخدامُ أداتيْن لتجميع المعلومات في هذه الدراسة:

- الإستمارة
- المجموعات البؤرية لمجموعة من المرشدين التربويين.

1- الإستمارة:

شملتْ الإستمارةُ على ثلاثة أقسام:

متغيرات سوسيوديمغرافية في قسمها الأول تمّ سؤالُ الطالب عن جنسه، صفه، والتبعية الإدارية للمدرسة التي يدرس فيها.

- **مقياس الصعوبات في اتخاذ القرار المهني:** هو مقياسٌ قامَ ببنائه جاتي وآخرون (Gati, Krausz & Osipow, 1996) مكونٌ من 38 عبارةً، يفحص مجموعها الصعوبات العشر التي قد يواجهها الفردُ قبل وأثناء اتخاذه القرار المهني. كلُّ عبارةٍ مبنية بحسب سلم ليكارت (من 1-9) بحيث أنّ الرقم 1 يعني عدم ملاءمة العبارة لوضع الطالب الشخصي، والرقم 9 يعني ملاءمة العبارة بشكل كبير لوضعه الشخصي.

في دراسة سابقة لحجازي، تتار وجاتي (2004) حصل مقياسُ الصعوبات في اتخاذ قرار مهني على درجةٍ عالية من الثبات (كرونباخ ألفا= 90.) وفي هذه الدراسة حصلت الاستمارةُ على درجة ثبات عالية أيضاً (كرونباخ ألفا=92.).

- **مقياس التفضيلات المهنية:** يشمل هذا المقياس 72 عبارةً في 8 مجالاتٍ مهنية (مهن أعمال حرة، مهن تنظيمية، مهن ثقافية، مهن اجتماعية، مهن فنية، مهن علمية، مهن خارجية، ومهن تكنولوجية)، يمثل كلُّ مجال مهني 12 مهنةً فرعيةً مقسمة من ناحية مستوى الحاجة للتأهيل الى 3 مستويات (مهن بحاجة الى تأهيل أكاديمي عالٍ، مهن بحاجة الى تأهيل متوسط، ومهن ليست بحاجة الى أيّ تأهيل).

القيم التي على الطالب الاختيار بينها في كل عبارة هي أربعة (1- عندي اهتمام، 2- يصعب عليَّ اتخاذ قرار 3- لا يوجد عندي اهتمام، 4- الموضوع غير معروف لي). على الطالب قراءة كلّ مهنة من المهن المذكورة ووضعِ دائرة حول القيمة التي تناسب وضعه.

2- المجموعاتُ البؤريةُ من المرشدين التربويين:

تمّ لقاء المرشدين التربويين بمعيةِ المشرفين على العمل الارشادي في المدارس التابعةِ لمديرية التربية والتعليم في القدس الشريف مرتيْن. وتمّ الحديثُ عن محاور الارشاد المهني، الصعوبات والتحديات التي يتعاملون معها في موضوع التوجيه والإرشاد المهني. كذلك تمّ نقاشهم بالنتائج التي حصلنا عليها في المسحِ من خلال الاستمارةِ وسماعِ آرائهم حول النتائج.

نتائجُ الدراسة:

هدفت هذه الدراسةُ للتعرفِ على الصعوبات التي يواجهها الطلبةُ الثانويون عند اتخاذهم القرار المهني، والتعرفِ على مجالات المهن التي يرغبون الالتحاق بها مستقبلاً، ومستوى طموحهم المهني في تلك المهن. إضافةً إلى التعرفِ على علاقة متغيرِ الجنس والصف والتبعية الإدارية للمدرسة على الصعوبات في اتخاذ القرار المهني.

للإجابةِ على سؤال الدراسة الأول المتعلقِ بترتيب الصعوبات التي يواجهها الطلبةُ عند اتخاذ قرارٍ مهني، وفيما إذا كان هناك اختلافاتٌ بين الطلبة بتدرج الصعوبات تعزى لعامل الجنس أو الصف، تمّ احتساب معدلات الصعوبات الرئيسية الثلاثة وانحرافها المعياري، إضافةً الى الصعوبة العامة في اتخاذ القرار المهني. وبعد ذلك تمّ احتسابُ حدة الفروقات باستخدام اختبار ت t للعينات المستقلةِ لتحديد الفروقات إنْ وجدتْ بناءً على الجنس والصف.

تظهر في الجدول (3) درجةُ الصعوبةِ في الصعوبات العشر الفرعية وفي الصعوبات الثلاث الرئيسية لدى جميع الطلبة، وكما هو مبين في الجدول فإنّ الصعوبةَ الأكثر حدةً لدى الطلبة بصورة عامة كانت الصعوبةَ المرتبطة بالتوقعات غيرِ الواقعية، يليها الصعوبةُ المرتبطة بقلة الحزم، ومن ثم الصعوبة المرتبطة بمعرفة البدائل المهنية. الصعوبةُ الرئيسية الأكثر حدةً بين الطلبة ارتبطت بقلة الاستعدادية لاتخاذ القرار، وهذه الصعوبةُ كما أسلفنا تستند الى عواملَ تسبق اتخاذ القرار المهني نفسه، يليها الصعوبةُ المرتبطة بالمعرفة ومن ثم الصعوبةُ المرتبطة بالمعلومات المتناقضة لدى المراهق.

جدول 3: ترتيب الصعوبات بناءً على المعدلات والانحراف المعياري للصعوبات العشر الفرعية والصعوبات الرئيسية الثلاث ومعدل الصعوبة العام لجميع الطلبة (N=590)

فئة الصعوبة	معدل الصعوبة	الانحراف المعياري	تدريج الصعوبة الفرعية
قلة الاستعدادية			
قلة الدافعية	3.69	1.90	(9)
قلة الحزم	4.87	1.62	(2)
توقعات غير واقعية	6.06	1.57	(1)
قلة المعرفة			
عن مراحل اتخاذ القرار	4.45	2.01	(4)
عن الذات	4.32	1.90	(6)
عن البدائل	4.71	1.92	(3)
عن كيفية الحصول على المعلومات	4.17	1.99	(8)
معلومات متناقضة			
معلومات غير ثابتة	4.27	1.91	(7)
صراعات داخلية	4.44	1.72	(5)
صراعات خارجية	3.63	2.11	(10)

تدريج الصعوبة الرئيسية

قلة الاستعدادية	4.87	1.14	(1)
قلة المعرفة	4.41	1.66	(2)
معلومات متناقضة	4.12	1.59	(3)
كل البنود	**4.54**	**1.23**	

من الواضح في نتائج الفحص وكما هو ظاهر في الجدول (4)، أنّ ترتيبَ الصعوبات الرئيسية بين الجنسين جاء متماثلاً، أي أنّ الطلبةَ الذكور لديهم نفس ترتيب الصعوبات بحسب نوعها كما الاناث، ولكنْ كان هناك اختلافٌ ذو دلالةٍ احصائية في حدة الصعوبات، حيث أنّ حدةَ الصعوبة الرئيسية الثلاث (قلة الاستعدادية، قلة المعرفة، والمعلومات المتناقضة) وكذلك الصعوبة العامة في اتخاذ قرار مهني كانت لدى الذكور أعلى منها مقارنة بالاناث.

جدول4: المعدلات والانحراف المعياري للصعوبات الرئيسية الثلاث، ومعدل الصعوبة العام واختبار (t) لاحتساب الفوارق بالمعدلات بحسب الجنس.

فئة الصعوبة	الذكور (n=107)		الإناث (n=119)		*t- test*
	M	SD	M	SD	
قلة الاستعدادية	4.99	1.15	4.77	1.12	2.40*
قلة المعرفة	4.57	1.73	4.27	1.57	2.20*
معلومات متناقضة	4.39	1.65	3.86	1.49	4.04***
كل البنود	4.71	1.27	4.38	1.16	3.28**

كذلك أظهرت النتائجُ وكما هو ظاهر في الجدول (5) أنّ طلبة الصف العاشر أظهروا درجاتٍ عاليةً في حدة الصعوبات جميعها مقارنة بالطلبة من الصف التاسع.

جدول 5: المعدلات والانحراف المعياري للصعوبات الرئيسية الثلاث، ومعدل الصعوبة العام واختبار (t) لاحتساب الفوارق بالمعدلات بحسب الصف.

فئة الصعوبة	الصف التاسع (n=232)		الصف العاشر (n=350)		*t- test*
	المعدل	الانحراف المعياري	المعدل	الانحراف المعياري	
قلة الاستعدادية	4.71	1.15	4.98	1.10	-2.88**
قلة المعرفة	4.23	1.72	4.54	1.61	-2.20*
معلومات متناقضة	3.98	1.62	4.23	1.57	-1.85
كل البنود	4.37	1.28	4.67	1.17	-2.85**

وللاجابةِ على السؤال الثاني، فيما إذا كانت هناك فروقاتٌ ذاتُ دلالةٍ في درجة الصعوبة العامة تُعزى إلى متغير المدرسة، فقد تمّ احتسابُ المعدلات والانحرافات المعيارية للصعوبة العامة لمجموع المدارس الست عشرة. الجدول (6) يظهر ترتيب المدارس من الأكثر صعوبة الى الأقل صعوبة.

جدول 6: ترتيب مدارس العينة بحسب شدة الصعوبة في اتخاذ القرار المهني الذي حصل عليها طلابهم (N=590)

اسم المدرسة	معدل الصعوبة	اسم المدرسة	معدل الصعوبة
مدرسة الأيتام الاسلامية	5.12	العبد الله للبنات	4.55
الروضة الحديثة	5.05	ذكور العيسوية	4.46
ذكور الشيخ سعد	4.98	النظامية الثانوية للبنات	4.43
ذكور الأمة	4.92	الحياة الثانوية	4.39
أم طوبا الثانوية	4.87	الفتاة الشاملة	4.31
الشابات المسلمات	4.68	ذكور عمر بن الخطاب	4.01
بيت صفافا	4.63	الفتاة اللاجئة	3.95
الرشيدية	4.55	الطور الإعدادية	3.92

يظهرُ في الجدول أنّ مدارس الذكور الواقعة خلفَ جدار العزلِ كانت الأكثرَ تأثراً وطلابها كانوا الأكثرَ تصعباً في اتخاذ القرار، مقارنةً بالمدارس الواقعةِ بين جدار العزل وسور البلدة القديمة. أما بالنسبة لطلبة مدارس البلدية فقد أظهروا الدرجاتِ الأقل كما يظهر بالجدول (6) فيما يتعلق بالخيار المهني مقارنةً بطلبة المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في القدس الشريف.

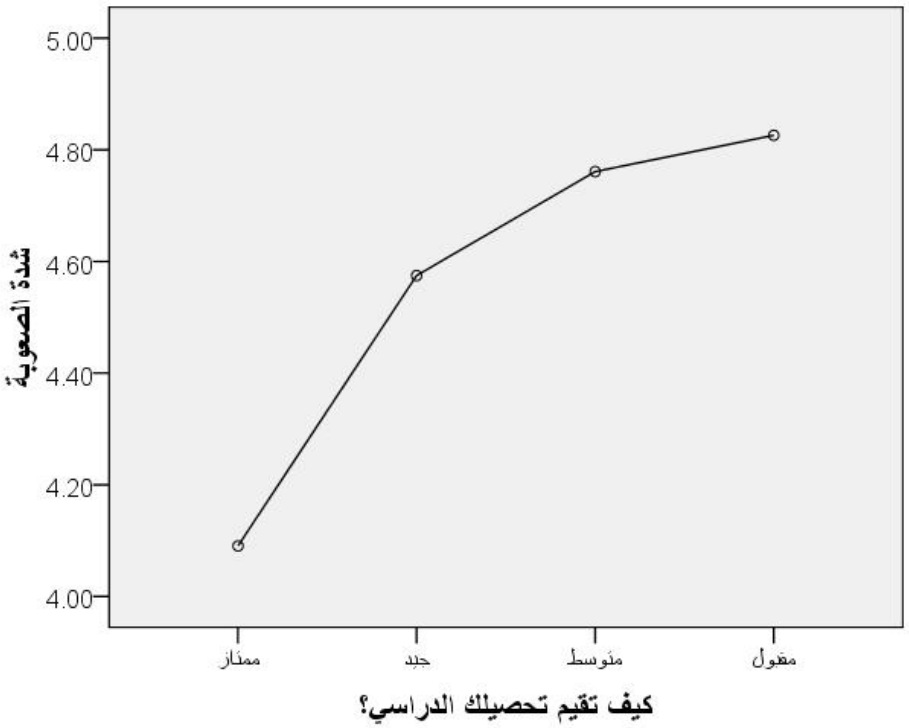
وللاجابةِ على السؤال الثالث المتعلق بمدى ارتباطِ تقييم الطالب لتحصيله الدراسي، والصعوبةِ التي يواجهها في اتخاذ القرار المهني، تمّ اعتمادُ اختبار ANOVA. كما هو ظاهر بالجدول (7) فإنّ الطالبَ الذي أظهر تقييماً أقل لقدراته التعليمية واجه صعوبةً أكبرَ باتخاذ قراره المهني. الشكل (2) أيضاً يُظهر بوضوح أيضاً العلاقة بين المتغيرين.

جدول 7: المتغيرات السوسيوديمغرافية وعلاقتها بشدة الصعوبة في اتخاذ القرار المهني (N=590)

المتغير		معدل شدة الصعوبة	الانحراف المعيار	F-test
تقييم الطالب لوضعه الدراسي				
	ممتاز	4.09	1.39	8.35**
	جيد	4.57	1.18	
	متوسط	4.76	1.04	
	مقبول	4.83	1.30	

*** p ≤.01 ، * p ≤.05*

شكل 2: العلاقة بين تقييم الطالب لمستواه الدراسي وحدّةِ الصعوبات في اتخاذ قرار مهني



وللاجابة على السؤال الخامس المرتبط بالمجالات التي يميل الطلبةُ إلى تعلّمها أكثر من غيرها، وفيما إذا كان هناك اختلافٌ في ترتيب المجالات يُعزى لمتغير الجنس، فقد تمّ احتساب مجاميع إجابات الطلبة للمهن التي اختاروها، وتصنيف الاجابات بناءً على مجالات المهن. الرقم الأصغر يعني الأولوية الأولى والأكبر يعني الأولوية الأقل.

من الواضح في الجدول (8) بأنّ الطلبةَ ابتعدوا عن المجال الفني والثقافي واختاروا المجالاتِ التقليديةِ المرتبطة بالأعمال الحرة والدخل العالي بعكس الإناث.

جدول 8: ترتيب مجالات المهن بحسب تفضيل الطلبة لها للذكور والإناث باحتساب تكرارات الإجابة (عدد الاختيارات)

المجال	ذكور	ترتيب المجال بحسب الأهمية	إناث	ترتيب المجال بحسب الأهمية
الأعمال	6502	2	7513	6
التنظيمي الإدارية	6742	6	7398	5
الثقافي	6670	4	6801	2
الاجتماعي	7249	8	7103	3
الفني	6661	3	6585	1
الخارجي	6820	7	7617	7
العلمي	6679	5	7165	4
التكنلوجي	6172	1	7965	8

وللإجابة على السؤال الخامس والمتعلق بمستوى الطموح، فقد تمّ تقسيمُ مجاميعِ كلّ مهنة اختارها الطلبة إلى مستويات التأهيل المناسبة لها (تأهيل جامعي، تأهيل متوسط، بدون تأهيل)، وقد تمّ ترقيمُ المستوياتِ المهنية في كلّ مهنة من (I) ويعني الأول بالترتيب إلى (III) ويعني الأخير بالترتيب.

تظهر النتائج في الجدول (9) أنّ الطلبة الذكور هم الأكثرُ طموحاً في استكمال دراساتهم الجامعية، وتعلم مواضيع تحتاج الى تأهيلٍ علمي عالٍ مقارنةً بالإناث اللواتي أظهرنَ طموحاً في تعلم مهنٍ بالغالب لا تحتاج الى أكثر من تأهيل متوسط. كذلك أظهرت النتائجُ بأنّ الفتياتِ اللواتي أظهرنَ طموحاً أكاديمياً مرتفعاً اخترنَ نفسَ التخصصات ذات الأهمية العالية بالنسبة للذكور (الأعمال والتكنلوجيا).

جدول9: ترتيب مجالات المهن بحسب مستوى التأهيل للذكور والاناث من خلال احتساب التكرارات للمستويات الثلاثة

المجال	ذكور			إناث		
	تعليم أكاديمي	تعليم متوسط	تدريب	تعليم أكاديمي	تعليم متوسط	تدريب
الأعمال	I	II	III	I	III	II
التنظيمي الإداري	II	I	III	III	I	II
الثقافي	I	II	III	III	I	II
الاجتماعي	III	I	II	III	I	II
الفني	I	III	II	III	I	II
الخارجي	II	III	I	II	III	I
العلمي	II	I	III	II	I	III
التكنولوجي	I	II	III	I	II	III

نقاش

كان واضحاً من نتائج الدراسة أنّ صعوباتِ الطلبة المراهقين في اتخاذ القرار، هي بالأساس صعوباتٌ لها أصلٌ تطوري، فهي تبدأ – وبغض النظر عن جنس المراهق– في مراحلَ ما قبل اتخاذ القرار المهني، ومرتبطة بالأساس بصعوباتٍ ناتجةٍ عن الاستعداد والجاهزية باتخاذ القرار، وبشعور المراهق بثقةٍ ذاتيةٍ مهزوزة بأغلب الأحيان عند اتخاذه لقرارٍ ما، لأنّ معلوماتِه المحدودةَ والمشوشةَ عن قدراته وعن ميوله وعن رغباته تعيقُه في اتخاذ قراراتٍ عامة، واتخاذ قرارات مهنية. فالصعوبةُ باتخاذ القرار المهني مرتبطةٌ وبشدة بصعوبةٍ باتخاذ قرار بصورة عامة، وهذا يرجع الى مراحلِ الطفولةِ المبكرة. هذه النتيجةُ وكما أشار اليها المرشدون التربويون في المجموعات البؤرية تُظهرُ أهميةَ إجراء التدخلاتِ التربوية الملائمةِ وتعليم الطلبة عن المهن، وتوفيرِ التوجيه والإرشاد المهني في المدارس الابتدائية، وحتى ما قبل ذلك، وتعليم الطلبة المهارات التي تساعدهم على اتخاذ قرار مهني سليم في نهاية المطاف، أهمها كيفيةُ اتخاذ قراراتٍ سليمة في حياتهم.

المراهقةُ هي المرحلةُ النمائيةُ المركزيةُ التي يبلور فيها الفردُ هوياتِه المختلفة بما فيها الهوية المهنية. إنّ أيّ هوية نبلورها تستندُ الى مشاعرنا، معلوماتنا المسبقة واتجاهاتنا الشخصية، وتجاربنا الحياتية

السابقة تجاه الأشياء. ولذا فمن المهم لمَن يقومُ ببناء برامج في التعليم والإرشاد المهني أنْ يعملَ على تطوير الكفايات الأساسية (المعارف، المشاعر والاتجاهات) التي تساعد المراهقَ ببلورةِ هويةٍ مهنيةٍ منطقية تساعده في القيام بالخيار المهني السليم.

لم تظهرِ النتائجُ من ناحية ترتيب الصعوبات اختلافاً يُعزى إلى عامل الجنس، وهذا يتلاءمُ مع دراسات أخرى (Hijazi et al, 2004)، ولكنّ الاختلافَ بين الجنسيْن يظهرُ من خلال التأزم الذي يشعر به الذكورُ مقارنةً بالإناث قبل وأثناء اتخاذ القرار. فعلى ما يبدو، فإنّ التنشئةَ الاجتماعيةَ للذكور تختلفُ عنها للإناث فيما يتعلق بتوقعاتِ الأسرة المهنية لكلٍّ منهما. فلدى الأسرة التقليدية الفلسطينية عموماً توقعاتٌ مرتفعة من الأبناء الذكور وخصوصاً من الذكور البكر، بينما يتوقع من البنات أنْ يدرسنَ مهناً معينةً لا تحتاج إلى الكثير من الجهد الذهني أو الجسدي لتستطيعَ القيامَ بمهماتٍ اجتماعية لا تقل بإعتقادهم عن أهمية الدراسة أو أهمية العمل لاحقاً. وهذا ما أوضحته اثنتان من المرشدات التربويات في المجموعاتِ البؤرية، فقد تحدثتا عن أنّ عددَ البنات المخطوبات والمتزوجات بتزايد، وأنّ طموحَ البنات هو محدودٌ بالغالب، ويرونَ بالزواج وتكوينِ الأسرة مهمةً أساسيةً تفوق بأهميتها الدراسة، وهذا يتوافق مع دراسة حجازي ومصاروة (2012). إنّ الضغوطاتِ المجتمعية على الذكور ظهرتْ بصورة واضحة كونهم عانوا أكثرَ من الإناث من الصعوبات الخارجية سواءً كانت توقعات الأهلِ أو توقعاتُ الأصدقاء والمعارف.

الصعوبةُ الرئيسية الأكثرُ شيوعاً لدى المراهقين بغض النظر عن جنسهم كانت مرتبطةً بالدافعية وهذا يتوافق مع (Gati & Saka, 2001; Hijazi et al, 2004). تحدثتْ إحدى المرشدات التربويات عن تلك الصعوبةِ "كيف نتوقع من طالب لم يعملْ طوالَ حياته، ولا يعرفُ أيّ شيءٍ عن التخصصات وعن الجامعات، ولم يأخذْ خياراً واحداً في حياته، أن يكون قادراً على اتخاذ قرار مهني لا يعرفُ عنه شيئاً غير ما سمعه من فلان ومن علان". يعتبرُ العملُ على تعزيز الدافعية لدى الطالب لاتخاذ قرار مهني، هو الأساس الذي يجب أنْ يقوم عليه برامجُ التدخل الارشادي الجمعي الذي يقوم به المرشد التربوي في المدارس. ويأتي العملُ على الدافعية كخطوة تسبق العملَ على اكسابِ الطالب معارفَ حول المهن والبدائل والجامعات.

وتُظهرُ النتائج بأنّه كلما ارتفعنا في الصفوف يصبحُ الوضعُ أعظمَ، فيكتسب اتخاذُ القرار المهني أهميةً أكبرَ، وبالتالي تصبحُ الصعوبةُ في اتخاذ القرار المهني أكبرَ. فكلما اقتربنا من نهاية المرحلة التعليمية يصبحُ الضغطُ الداخلي، وضغطُ الأهلِ والمحيط أكثرَ تعاظماً، الأمر الذي يجعلُ الطالبَ يشعر بالحيرة والتخبط.

إنّ طلابَ المدارس التابعة لبلدية القدس هم الأقلُ صعوبةً في اتخاذ قراراتهم المهنية، ولربما يعود ذلك إلى ما قالته إحدى المرشدات التربويات"أنّ الظروفَ والامكاناتِ في المدارس التابعة للبلدية أكبرُ، والبرامجُ غير الرسمية المتوافرة فيها أكبرُ، كذلك امكاناتها المالية أحسن" ولكنْ ربما ما يفسر هذه الظاهرةَ هي النتيجةُ الثانيةُ التي حصلنا عليها والتي أظهرتْ وجودَ فارقٍ في الصعوبات بين المدارس يُعزى لموقع المدرسة، فالمدارسُ الواقعة بين سورِ القدس والجدار هي الأوفرُ حظاً بمعنى أنّ درجةَ الصعوبات المهنية التي أظهرها الطلبةُ كانت الأقلَ مقارنةً بغيرهم من الطلبة في المنطقتيْن الأخريْن. الطلبة ضمن هذه المنطقة الجغرافية لديهم إمكانيةٌ أفضلُ في التنقل والحركةِ بين السوق الفلسطيني والاسرائيلي، وبالتالي فمن المتوقع أنْ تكون تجاربُهم الحياتية والمهنية أفضلَ.

أما فيما يتعلق بالخيارات المهنية النمطية للذكور والاناث، فتعكسُ النتيجةُ شكلَ المجتمع الإنتقالي التقليدي، فما زال المجتمع الفلسطيني العربي يعتقد بأنّ هناك توزيعاتٍ جندريةً للمهن ويربي أبناءه بصورة واعيةٍ وغير واعية على ذلك. فحتى الآن لا يزال المجتمعُ التقليدي يعتقد بأن وظيفةَ الأم هي رعايةُ أبنائها، وبالتالي عليها أنْ تختار مهناً معينة لا تحتاج إى الكثير من الوقت والجهد، وتلائم دورها المجتمعي كمعالجةٍ وراعيةٍ وانسانة مرهفة، بينما يعتقد بأنّ دورَ الرجل يرتكز على توفير الأمنِ والأمان لأسرته، ولذا فإنّ عليه اختيار مهنٍ توفرُ له الاستقرار الاقتصادي قبل كلّ شيء. عند اختيار المرأة لتعلّم مهنٍ في كليات متوسطة، وكأنها تقبلُ على نفسها تلك التوقعات، وتقومُ بدورها بتسويةٍ مع المجتمع الذي سيسمح لها بالدراسة الأكاديمية في مهن يراها المجتمعُ بأنها لن تضرَ بأدوارِ المرأة المجتمعية في المجالات التي برأيهم لا تقلُ أهميةً عن الدراسة.

توصيات:

1. أنْ تعتمد الوزاراتُ التربوية تدخلاً شمولياً تكاملياً في مجال الارشاد التربوي، فكما أوضح المشرفون– وهذا ما أكدته أيضاً نتائج الدراسة– بأنّ الصعوبةَ في اتخاذ القرار تبدأ قبلَ المرحلة الثانوية، ولذا فمن المهم أنْ تكونَ هناك برامجٌ تربويةٌ ارشادية أو منهاجٌ يبدأ من رياض الأطفال، أو المرحلة الأساسية الدنيا ويستمر حتى المرحلة الثانوية.
2. أنْ توفرَ الوزاراتُ فرصَ التدريب في مجال الإرشاد المهني للمرشدين التربويين عموماً، وللجدد منهم خصوصاً.
3. اعتمادُ المسوحات العلمية قبل أيّ تدخلٍ إرشادي كأساس مهني على المرشد استخدامه في عمله الارشادي، واعتمادُ المواد الإرشادية التي تمّ تطويرها وفقاً لنتائج المسوحات التي قام بها.
4. الأهلُ هم العنوانُ الأول الذي يتوجه له المراهقون عند شعورهم بالحاجة للحصول على مشورة، فمن الضروري على المرشدين التربويين أنْ يعملوا مع الأهل، وجعلهم فئةً مستهدفةً رئيسيةً في برنامج المرشد التربوي.

المراجع

المصادر العربية

أبو حطب، فؤاد، وصادق آمال (1991). *مناهج البحث وطرق الالتحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الحاج يحيى، محمد (1994). العائلة العربية في اسرائيل: قيمها الثقافية وعلاقتها بالخدمة الاجتماعية. *مجلة المجتمع والرفاه، 14* (3-4). 249-264 (باللغة العبرية).

الحولي، عليان، وشلدن، عبد الله (2013). أسباب الهدر التربوي بين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الاسلامية بغزة وسبل علاجها. *المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي*، 6 (12)، 3-34.

بلدية القدس الإسرائيلية (2013). *الكتاب التربوي السنوي للعام الدراسي 2013-2014.*

حجازي، يحيى (2009). المراهق والدعم الاجتماعي: الحاجة وأنماط التوجه. *الكرمة، 6*، 293-307.

حجازي، يحيى، ومصاروة أفنان (2012). التسرب المدرسي في مدارس شرقي القدس: المسببات والدوافع. القدس، ملتقى الفكر العربي.

عبد الهادي، جودت، والعزة سعيد (1999). *التوجيه المهني ونظرياته*. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مديرية التربية والتعليم بالقدس الشريف (2013). *نتائج المسح الأولي لمدارس الأوقاف للعام 2013-2014.*

المصادر الإنجليزية:

DiDonato, L. & Strough, J. (2013). Do college students' gender-typed attitudes about occupations predict theirs real-world decisions? *Sex Roles*, *68* (9-10), 536-549.

Gati, I., Krause, M. & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.

Gati, I. & Saka, N. (2001). Career related decision making difficulties of high school students. *Journal of Career Counseling and Development*, *79* (3), 331-340.

Hijazi, Y., Tatar, M. & Gati, I. (2004). Career Decision-Making Difficulties among Israeli and Palestinian Arab High school seniors. *Professional School Counseling, 8* (1), 64-72.

Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kunder, G. F. (1971). General interest survey (Ed.), Chicago, Science research Association, Inc.

Marcionetti, J. (2014). Factors effecting teenagers' career indecision in Southern Switzerland. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 112, 158-166.

Osipow, S. H. & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of career decision making difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 6, 347-364.

Salmone, P. R. (1982). Difficult cases in career counseling: I-Unrealistic vocational aspirations. *Personal and Guidance Journal*, 60, 283-286.

Sovet, L. & Metz, A. J. (2014). Parenting styles and career decision making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, *84* (3), 345-335.

Super, D. E. & Crites, J. C. (1962). Appraising vocational fitness. New York: Harper & Row.

المهاراتُ الحياتيةُ مفتاحُ النجاحِ لطلبةِ المرحلةِ الأساسيةِ: تجربةٌ عمليةٌ في إحدى مدارس القدس الشرقية

כישורי חיים המפתיח להצלחת תלמידי היסודי: התנסות מעשית באחד מבתי הספר במזרח ירושלים- ד"ר פאטמה עליאן

د. فاطمة عليان[7]

المقدمة

مما لا يختلفُ عليه اثنان أنّ أنظمةَ التعليمِ العربي تواجهُ تحديّاتٍ فيما يرتبطُ بضرورةِ النهوض لمجاراةِ متطلباتِ التغييرات العالميةِ المعاصرة، وهي تحدياتٌ تتطلبُ من المدرسة– فيما تتطلبُ– مواكبةَ لثوراتِ المعلومات والتكنولوجيا والإتصالات، جنبًا إلى جنب، مع استحضارِ مشكلاتٍ أخرى تواجهها المدارسُ العربية ومنها، الحروبُ والفقر وانخفاض مستوى التعليم، وكلها مما يعكسُ ذاته سلبًا على الإهتمام بجوانبِ بناءِ الشخصية، وهو ما يترتبُ عليه عدمُ امتلاكِ الأفراد مهارات للأزمة لمجاراة التغييرِ ومواجهةِ الواقع؛ مع أنّ التغيراتِ والتطورات السريعةِ الحاصلة في القرن الحادي والعشرين، تفرضُ على صنّاعِ السياسات التربوية إعادةَ التفكيرِ في قضية تمكينِ المتعلمِ من مهاراتِ الحياة اللازمة للعيش والنجاح في سوق العمل.

وعبرَ خبرتها الطويلة في تعليم المرحلة الأساسية في القدس الشرقية، لاحظتْ الباحثةُ وجودَ ضعف في طريقة تعامل الطلبةِ مع مشاكلهم وخبراتهم التعلميةِ اليومية في المدرسة، وهو ما قد يُعزى إلى عدمِ توظيفِ المعلمين والمنهاجِ للمهارات الحياتية، وقلّةِ توظيفهم لها في الأنشطة المدرسيةِ بالطريقة المناسبة، أوعدمِ تمكنِ المعلمين من الحصول على المعرفةِ والدورات اللازمةِ حولَ موضوع المهارات الحياتية. وهذا ما أكدته دراسةُ محمود(2008) من أنّه ورغم الإهتمام الذي حظيتْ به المهاراتُ الحياتيةُ، إلا أنها لا زالت مهمشةً وعلى الهامش في مدارسنا، خاصةً في المراحل الأولى من حياةِ الطالب (محمود، 2008)، وهو ما أكدّه أيضا تقريرُ المتابعةِ والتقيّيم الصادر عن وزارةِ التربيةِ

---

[7] د. فاطمة عليان–محاضرة ومرشدة تربوية في قسم التربية الخاصة في المجتمع العربي في كلية دافيد يلين. تعمل في مجال التعليم مع فئات عمرية مختلفة وشرائح اجتماعية متنوعة من المرحلة الأساسية وحتى الجامعية. عضو في طاقم التطوير التربوي لبرنامج هيّا نقرأ معاً في معهد بحوث التنشئة في التربية–الجامعة العبرية في القدس.

والتعليم العالي الفلسطينيةِ (2012) من تدني مستوى المهاراتِ الحياتية لدى الطلبةِ والمعلمين، وتحديدًا فيما يختص بمهارتيْ التفكير الناقد، واتخاذ القرار، ومن أسبابِ ذلك عدمُ تضمينِ المنهاج الفلسطيني عام (2000) أنشطةً كافيةً ومنظمة في هذا المجال.

وتشيرُ نتائجُ الدراساتِ التربوية الحديثةِ إلى أنّ تعليمَ المهاراتِ الحياتية، وإعدادِ الطالب أصبحَ وفقَ النطاقِ العالميّ – لا المحليّ فقط– ومن الأهداف الرئيسةِ للتربيةِ المعاصرة، وهو ما حدا بالمنظمات الدولية، والمنظماتِ الإقليميةِ والعربيةِ في السنوات الأخيرة لأنْ تركزَ اهتمامها الشديدَ على تعليم المهارات بإعتبارها ضرورةً حياتيةً (البيطار، 2013).

وفي هذا السياق يمكننا طرحَ الأسئلةِ الآتية:

- ما المهاراتُ اللازمةُ للطلبة والتي تمكنهم من النجاح في القرن الحادي والعشرين؟
- هل يستطيعُ الطلبةُ وضعَ أهداف لحياتهم ترتبط بما تعلموه؟
- كيف يمكنني –كمعلم–ربطَ ما يتعلمه الطلبةُ بواقع حياتهم، وإكسابهم المهارات الحياتية التي تتيح لهم التعاملَ مع العالم؟
- كيف أستطيعُ كمعلم إعطاء فرصة للطالبِ لممارسةِ واكتشاف المهارات الحياتية التي عنده؟

وفي هذا الصدد، وبإستهام واعٍ لما سبق، تأتي هذه المقالةُ لتسلطَ الضوءَ على مكنونات إعطاءِ فرصة للطالب لممارسة واكتشافِ المهاراتِ الحياتية التي عنده، وممارستها في الأنشطةِ المدرسيةِ المختلفة، ومن أجل ذلك سيتمُّ استعراضُ تجربةٍ عمليةٍ للباحثةِ في إحدى مدارسِ القدس الشرقية، وتحليلُ هذه التجربة التي شهدتْ إكسابَ مجموعةَ طلابٍ من المرحلة الأساسية بعضَ المهاراتِ الحياتية، ضمن مشاركتهم في مشروعِ أصدقاء البيئة"بصمات خضراء" في مدرستهم خلال السنوات الدراسية 2012–2015، كما أنّ المقالَ سيتناولُ مفهومَ وأهمية تدريسِ مهارات الحياة وارتباطها بمهاراتِ القرن الحادي والعشرين، وما تجلى منها في تجاربَ عالميةٍ وإقليميةٍ ومحليةٍ.

مفهومُ المهاراتِ الحياتيةِ وارتباطها بمهارات القرنِ الحادي والعشرين

يعيش طلابُنا في عالم كونيّ رقميّ، فمعظُمهم يستخدمونَ الهواتفَ والأجهزة الذكية والنقالة، ويرسلون الرسائلَ ويتواصلون مع الأصدقاءِ من مختلف بلدان العالم عبرَ وسائلِ التواصل الاجتماعي Facebook، Email، Chat، Twitter، وغيرها. فإذا نظرنا إلى هذا التغيرِ السريع الذي يفرضُ

علينا فهماً آخر لطريقةِ تعلم طلبةِ اليوم وتعليمهم، أصبحتْ المهاراتُ التي يحتاجها طلابُنا تتغيرُ للتعامل مع تعقيداتِ الحياة في القرن الحادي والعشرين، فمن خلالِ الاطلاع على البحوثِ والأدبيات الخاصة بمهارات القرن الحادي والعشرين، يتضحُ لنا اختلافُ التربويين في تصنيفهم لمهاراتِ القرن الحادي والعشرين، رغمَ تركيزِهم على مهاراتٍ تتطلبُ تطبيقاً لمهارات التفكير الخلّاق، والإنتاجية، ومن أهم تصنيفاتها طرقُ التفكير، وطرقُ العملِ، وأدواتُ العمل، ومهاراتُ العيش في هذا العالم وما ينضوي تحته من مهاراتٍ فرعية.

في هذا السياق؛ نستحضر ما قدمه الباحثان سوتو Suto (2013) و جريفينGriffin (2015) ، حيث أشارا إلى أنّ الكثيرَ من المشاريع البحثيةِ الرائدةِ في مجال تقييم وتعليم مهاراتِ القرن الحادي والعشرين، مشروع Assessment and Teaching of 21st Century Skills"ATC21S، تهدفُ إلى تمكين المتعلمين من المهاراتِ اللازمة للعيش والنجاح في سوق العمل في هذا القرن، وهو ما يتقاطعُ وما تجمع عليه معظمُ المؤسسات والتربويين من أهمية امتلاكِ مهارات حلِ المشكلات، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإدراكِ العمليات والمفاهيم والتواصل والتعاون، ومحوِ الأمية المعلوماتية ومهارات أخرى مثلَ الإبداعِ والتفكير الناقد والمسؤولية المجتمعية.

كما وحددت مؤسسةُ الشراكة للقرن الحادي والعشرين (Partnership for the Twenty First Century) مجموعةَ مميزاتٍ لمهارات تمكن الفردَ من مواجهة المتطلبات الجديدة للقرن، والنجاحِ في مجتمعه، أهمها:

الفهمُ الجيد والمعمّقُ لمجموعة معارف محورية.

اتقانُ مهاراتِ التواصل والحصول على المعلومات.

اتقانُ مهاراتِ التفكير، وحل المشكلات.

اتقانُ مهاراتِ التواصل الاجتماعي.

اتقانُ مهاراتِ الإدارة الذاتية للتعلّم، والقدرة على التجديد للوصول إلى المعلومات وإدارتها وتقيمها.

اتقانُ مهاراتِ استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وإنتاج المعرفة، والتواصل مع الآخرين.

ونستعرضُ فيما يأتي ملخصا لأبرز تعريفات المهارات الحياتية وفقَ ما ورد في الدراسات:

- يعرفها حجازي (2006) بأنها مجموعةٌ من المهارات التي يحتاجها التلميذ لإدارة حياته، والاعتماد على النفس، وقبول آراء الآخرين، وتحقيق الرضا النفسي، والتكيف مع متغيرات العصر الذي يعيش فيه، مثل: مهارات التواصل، والقيادة، والعمل الجماعي، وحل المشكلات واتخاذ القرار.

- أما خليل والباز (1999)، فقد حددا ثلاثةَ مداخلٍ لتعريف المهاراتِ الحياتية؛ الأداءات التي تسبب الراحةَ والسعادة للفرد، والقدرات العقلية التي تحققُ الأهدافَ، والإجراءات التي تمكن الفردَ من حلِّ مشكلاته ومواجهة التحديات.
- واتفق قشطة(2008) مع تعريف السيد (2001) بأن المهاراتِ الحياتيةَ تتمثل في قدرة الفرد على التعاملِ بإيجابية مع مشكلاته الحياتية سواء الشخصية أو الاجتماعية، وتضمُّ مهاراتٍ متنوعة: المهارات البيئية، والصحية، والغذائية، والوقائية، والمهارات اليدوية.
- أما منظمة الصحة العالمية؛ فعرفتها بأنها القدراتُ التي يمتلكها الفردُ؛ والتي تمكنه من القيام بسلوكيات إيجابية تساعده على مواجهة المتطلبات والتحديات اليومية بفاعلية.

أما تعريف منظمة اليونسكو Unesco Organization (1996) للمهارات الحياتية فيتمثل في أنها"مجموعةُ قدراتٍ معرفية وشخصية واجتماعية تساعد الأشخاصَ على اتخاذ قرارات مدروسة، وحل المشكلات، والتفكير بطريقةٍ نقدية وإبداعية، والتواصل بفاعلية، وتكوين علاقات صحية، والتعاطف مع الآخرين، ومواجهة حياتهم الشخصية وإدارتها بإيجابية".

ومن خلال التعريفات السابقة يمكننا التوصل إلى أنها مجتمعة أكدّتْ ضرورةَ امتلاك الفرد للمهارات الحياتية التي تساعده على العيش والعمل، والإدارة والتواصل في العالم المعاصر والمتغير.

المهاراتُ الحياتيةُ المعاصرةُ:

تركز مهاراتُ القرن الحادي والعشـرين على المهارات الحياتية الضـرورية لإيجاد أفرادٍ ناجحين، ومبدعين ويفكرون بمنهجية في أعمالهم وقراراتهم، يواكبون التسـارعَ المعرفيّ والتكنولوجيّ. وهذا يعني أنه لو تمّ توظيفها بفعالية في مدارسنا، فإن ذلك سيعززُ القيمَ المجتمعية كالتسامح والعدالة والمساواة، والإيثار والإلتزام والمواطنة. وسنستعرضُ فيما يأتي مصفوفةَ المهاراتِ الحياتية للقرن الحادي والعشـرين، والتعريف الإجرائي لكلِّ مهارةٍ حسـب دليل المهارات الحياتية لوزارة التعليم العالي الفلسطينية (2016) وهي:

مهارةُ توكيدِ الذات: وتعني مجموعة من السلوكيات والتصرفات التي يقوم بها الفردُ للتعبير بشكل واضح ومباشر عن أفكاره، ومشاعره وحقوقه دون انتهاكٍ لحقوق الآخرين.

مهارةُ التعاطفِ: وهي التعبيرُ عن الاهتمام بالآخرين، والتضامن معهم، ودعمهم بصورة مناسبة من خلال التأكيد اللفظي والنظرة الداعمة وتقديم المساندة –إنْ أمكن–.

مهارةُ الاتصـالِ والتواصـل: وهي القدرةُ على نقلِ المعلومات والمعاني والأفكار من شـخص إلى آخر.

مهارةُ حلِّ المشـكلات واتخاذ القرار: وهي عمليةٌ عقليةٌ يتم خلالها المفاضـلة بين مجموعة بدائل لحل مشـكلة ما، واختيارِ أنسـبِ الحلول في ضـوءِ النتائج المترتبة، وقياس مدى التقدمِ حسـبَ الأهداف المطلوبة بعد الرجوعِ إلى مصـادر المعلومات. ومنها مهارةُ التشـخيصِ وتقديم البدائل، ووضع خطة لتنفيذ القرار، وتقويم نتائج القرار.

مهاراتُ التفكيرِ الناقدِ والإبداعي وفوق المعرفي: ومعناها المهارةُ التي يكون فيها المتعلمُ قادراً على استيعاب الأفكار الجديدة، وجمع المعلوماتِ وتفسيرها، وتنظيم الأفكار وحلِّ المشاكل غير التقليدية بطرق منهجية للتفكير والاسـتدلال(الناقد). ومعالجة المعلومات، والسـيطرة على جميع نشـاطات التفكير الموجهة لحلِّ المشـكلة، واسـتخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير (فوق المعرفي). والقدرة على تحسـس المشـكلاتِ، والوعي بنقص المعلومات، والبحث عن حلول جديدة بصياغة الفرضيات واختبارها للوصولِ للحل (الإبداعي).

مهارةُ العملِ التعاوني: وهي قيامُ مجموعةُ أفرادٍ بالعمل معاً كفريقٍ لتحقيق هدف مشـترك، وهذا يتطلبُ التركيز والوضـوح، والموضـوعية والإتصـال والتعامل بمرونة مع الزملاء في المجموعة بعيدًا عن الفردية.

مهارات بيئية وغذائية وصـحية: مهاراتٌ الوعي البيئي، وتشـمل: العناية بالجسـم، والنظافة الشخصية، وإعداد الطعام، وحسن استخدام موارد البيئة وترشيد الاستهلاك وغيرها من المهارات اليومية.

مهارة الإدارة الذاتية: وتتمثلُ في النشـاط الواعي للفرد المنفتحِ على عالمه الخارجي؛ المسـتند إلى توجيه داخلي؛ يمكنه من إدارة ذاته نحو تحقيقِ غاياتِه، وتنميةِ شخصيةٍ مُستدامة.

تبني حكوماتُ الدول المختلفة أهميةَ موضوعِ المهارات الحياتية:

أشـار الريعاني(2011) في مقالة تربوية بعنوان"تجارب عالمية وعربية في تعليم المهارات الحياتية"، إلى إجماعِ الباحثين في المؤتمراتِ التربوية على ضـرورة تعزيز المهارات الحياتية في الأنظمةِ التربوية وطرحِها. فمثلاً طرحتْ المملكةُ المتحدة الاسـتراتيجية الوطنية للمهارات الحياتية

في آذار 2001. أما في الولايات المتحدة الأمريكية فطرحتْ هذه المادةَ ضمن المنهاج العام، في حين طبقتْ دولُ جنوبِ آسيا مثل بنغلاديش والهند ونيبال مادةَ المهارات الحياتية بهدف إكسابِ الطلاب مهاراتِ التعامل مع الكثير من المشاكل التي تواجههم (الريعاني،2011، أمّا إقليميًا، فقررت وزارةُ التعليم السعودية تدريسَ مبحث المهارات ضمنَ المباحثِ المقررة، في حين بادرتْ سلطنةُ عمان لإعداد مباحث دراسية عن المهارات الحياتية للصفوف (الأول والثاني والثالث) ومنها المهارات الصحية والغذائية.

في فلسطينَ؛ كانتْ بدايةُ برنامج المهارات الحياتية في فلسطين عبرَ مشروعِ التعزيز الصحي عام 1996، ثم مشروعِ التعلّمِ المبني على المهارات الحياتية، وبالتعاون مع إدارات مختلفة في وزارة التعليم العالي، وتزامنًا مع المنهاج الفلسطيني عام 2000، إذ رُوعي تضمينُ أنشطةٍ مختلفة تحوي المهارات الحياتية، تمّ تناولها بطريقة غير منظمة ما أدى إلى تدني مستويات مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار (قسم المتابعة والتقييم وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2014) ومن خلال الإطلاع على نتائج الدراسات في مجال المهارات الحياتية، فقد أكدتْ الدراساتُ أهميةَ الحاجة إلى مهارات الحياة، وضرورةَ توظيفها في المناهج الدراسية، ليستطيعَ الطلبةُ التعاملَ مع التطورات المعاصرة التي يعيشونها (صليبي، 2006) و(البشير والوائلي، 2008) و (Ferrai,2010) الواردة لدى (البيطار، 2013)، وأشار عددٌ من الدراسات الأخرى إلى إمكانية تدريس بعض هذه المهارات من خلال استراتيجياتٍ وطرق تدريس، مثل البرامج القائمة على تنمية مهارات الاستماع (الشوبكي، 2011)، واستخدام الوسائط المتعددة لتنمية مهارة التواصل والاستيعاب القرائي والسمعي للطلبة (محمود، 2008)، وتوظيف استراتيجيات التعلّم النشط (الجدي، 2012)، فدراسة الجدي (2012) التي حملتْ عنوانَ" أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لطلبة الصف الرابع في محافظة غزة"، واستخدمتْ الباحثةُ فيها المنهجَ التجريبيّ، توصلتْ إلى وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية بين متوسطيْ درجات طالبات المجموعتيْن التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ما جعل الباحثةَ توصي بضرورة الإبتعاد عن طريقة التدريس التقليدية التي يكون فيها الطالب سلبياً، وضرورة الإهتمام بطرق التعلّم النشط التي تضمن المشاركة الإيجابية للطلبة مثل (التعلّم التعاوني ولعب الأدوار والعصف الذهني)، ومن الجدير بالذكر أنّ عينةَ الدراسة قوامها (72) طالبةً تمّ

تقسيمهنَّ إلى مجموعتيْن، ضابطة درست بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية درست بتوظيف استراتيجيات التعلّم النشط. وأن الدراسة طبقّت في مدرسة الكرامة للبنات.

أما دراسةٌ عالميةٌ للباحث باتويك (Buttewick, 2006)، فهدفتْ إلى تحليل المهارات الحياتية في المناهج التربوية في كولمبيا، وأشارتْ إلى تضمين تطويرِ مجموعة مهاراتٍ حياتية أساسية في المناهج، ومنها مهارات التطوير الشخصي، وحلّ المشكلات، والنقد، والمهارات الوظيفية، وتأكيد المسؤولية الفردية.

وعن أفضل الممارسات للتعلّم في مهارات القرن الحادي والعشرين في ماليزيا، عُرضت ورقةٌ بحثيةٌ بعنوان"التمكين الرقمي للإداريّين والمعلّمين بالمدرسة: التجربة الماليزية "للباحث سون سانغ تاه في المؤتمر الدولي الثامن والعشرين في دولة البحرين (2015 أوكتوبر) تحت عنوان"نحو التمكين الرقمي في التعليم"، إذ تُنفذ وزارةُ التربية والتعليم الماليزية خطةَ التعليم الماليزية للأعوام، 2013 – 2025 والتي تهدف أساسًا إلى جعل نظام التعليم مناسبًا لمهاراتِ القرن الحادي والعشرين، وذلك بالتمكين الرقمي للإداريّين والمعلّمين في المدارس (المؤتمر الدولي الثامن والعشرين في دولة البحرين، 2015)

وفي سياقِ اعتبارِ مهارات العيش وطرقِ التفكير من أهم ركائزِ مشروع مهارات القرن الحادي والعشرين Assessment and Teaching of 21st Century Skills"ATC21S، فقد تصدّر نظامُ التعليم في كوريا الجنوبية أفضلَ النّظم التربوية والتعليمية في العالم، وذلك لأنّ منظومةَ التعليم وسيلةٌ لتحقيق الذات والتقدم الاجتماعي، إذ إنّ كوريا الجنوبية الأعلى في معدَّل الالتحاق الإجمالي بالتعليم العالي على مستوى العالم بمعدل 103%، فقد حصدت المركز الأول عن أفضلِ نظامٍ تعليمي في العالم في المهارات المعرفية والتحصيل العلمي لعام 2014، حسب تقرير بيرسون الذي تصدره شركةُ بيرسون البريطانية للتعليم والنشر، وتلتها اليابانُ ثم سنغافورة وهونج كونج، بعد أنْ كانت ثانيًا بعد فنلندا في التصنيف ذاته لعام 2012. كما جاءت كوريا في المرتبة الأولى من بين 34 دولةً عضوًا في المنظمة في مجال الرياضيات، واحتلتْ المرتبتيْن الأولى والثانية في القراءة، والمراتب الثانية والثالثة والرابعة في العلوم، وذلك طبقًا للبرنامج الدولي لتقييم الطلبةِ الذي نظمته منظمةُ التعاونِ الاقتصادي والتنمية The Organization for Economic Co-operation and Development(OECD, 2014).

وأشارتْ نتائجُ التحليل لتقرير بيرسون 2014 إلى نقاطٍ أساسيةٍ في تدريس الأطفال في الدول المتقدمة، وهي: استثمار مهارات الطلبة من المراحل الابتدائية، وأهمية استغلال المهارات من أجل المحافظة عليها، وتركيز عملية التدريس للطلبة من أجل تعزيز المهارات، ومواكبة التكنولوجيا بحيث تسهم في العملية التعليمية.

وفي هذا السياق، فإنّ تجاربَ دول العالم المذكورة سابقًا، تعكسُ ضرورةَ الاهتمام بالطلبة، والعمل على إكسابهم المهارات الحياتية؛ ومنها مهارات التفكير والمعرفة، واعتبار هذه المهارات جزءاً من فلسفتها وسياساتها لإعداد مواطنين قادرين على مواكبة العالم الرقمي المتغير. مثل كوريا الجنوبية واليابان وسنغافورة. أما في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة فنجدُ أنّ الاهتمام بتدريس المهارات الحياتية ضمن المناهج لم يساعدها على أنْ تكونَ الأفضلَ طبقًا للبرنامج الدولية لتقييم الطلبة. أما إقليميًا ومحليًا؛ فنجد محاولاتٍ لا تزال في مرحلة تطويرِ المناهج ومباحث التعليم لطرق تدريس المهارات الحياتية، وتمكينِ النظام التربوي وفقَ النظام العالمي الرقمي، كالسعودية والأردن والبحرين وسلطنة عمان وفلسطين، وهذا ينقلنا إلى تأملِ التجربةِ التربوية للمهارات الحياتية ضمن النطاق المحلي وخصوصاً في القدس الشرقية.

الواقعُ التربويُّ في القدسِ الشرقيةِ:

في ظلِّ كل التغييرات التي تشهدها دولُ العالم اليوم، في محاولاتٍ لإصلاح أنظمة التعليم، فإنّ جهازَ التعليم العربي في شـرقيّ القدس لا يزالُ تحت ضـغط مواجهةِ مشـكلاتٍ سـياسـية، واقتصـادية، وتربوية، واجتماعية؛ من شـأنها التأثير على العملية التعليمية، وكثيرةٌ هي التقارير والمقالات التي أشارتْ إلى هذه المشكلات التي باتتْ واضحةً للعيان، ومن أبرزها:

- الصفوف المكتظة بالطلبة. -غياب النشاطات اللامنهجية. -تعدّد مرجعيات التعليم.
- انعدام ضبط ومراقبة غياب الطلاب.
- افتقار أغلبية مدارسـنا في شـرقي القدس إلى الكثير من وسـائل التعليم وتسـهيلاته، مثل قاعات وسـاحات التربية الرياضـية والفنية، ومختبرات الحاسـوب والعلوم، والمكتبات المناسبة.

وعلاوةً على ما سبق، فإنّ التعليم المهني والحرفي يكاد يكون معدومًا، ولكل ذلك بالطبع آثارٌ سلبيةٌ على تأهيل الطلبة وإعدادهم للإنخراط في مجتمع تكنولوجي حديث والإنخراط فيه (Qaymari, 2011) الوارد لدى (عليان، 2013). كما أنّ تقاريرَ جمعيةِ حقوق المواطن في إسرائيل تشير إلى أنّ نسبةَ التسرّب في صفوف طلاّب الصف الثاني عشر تبلغ 40%؛ ويجد الطلاّبُ الذين بحوزتهم شهادة الإنهاء للتعليم الثانوي الفلسطيني ("التوجيهيّ") صعوبةً في القبول للجامعات الإسرائيلية (جمعية حقوق المواطن في إسرائيل،2012).

وقد أشار الباحثان يائير وعليان(Yair &Alyan, 2009) إلى وجود أربعِ خصائص سيسولوجية تميز شرقيّ القدس، ولها آثارٌ مباشرةٌ على العملية التربوية، وهذه الخصائص هي:

1. الخلفيةُ الاستعماريةُ لمدينة القدس.
2. حقُّ المواطنةِ للفلسطينيين في القدس الشرقية.
3. وقتيةُ الحلولِ للقضايا السياسية.
4. الساحةُ السياسيةُ المتغيرةُ والمتشعبة.

وأضاف الباحثان يائير وعليان(2009) أنّ جهازَ التعليم يعاني من عدم التساوي في الميزانيات بين مدارسِ شرقي المدينة وغربيّها ما يترتب عليه حرمانُ الكثيرِ من الطلاب الفلسطينيين في شرقي المدينة من الحصول على الخدمات المطلوبة للتعليم، فالإحصائيات تشير إلى أن 84% من أطفال شرقي القدس يعيشون تحت خط الفقر (جمعية حقوق المواطن في إسرائيل،2012)، كما تدلُّ على أنّ بناءَ جدارِ الفصل العنصري الذي حاصرَ المدينةَ وسكانها، أرغمَ السكانَ على ترك منازلهم الواقعة داخلَ الجدارِ والسكن خارجه للمحافظة على الهوية الزرقاء، والخدمات المختلفة كالتأمين والصحة والتعليم. وبالتالي تشتتتْ الأسرُ (عليان، 2014).

فكل هذه الظروف التي يعاني منها الطلابُ تضيف تحدياً في مدارس شرقي القدس، يتمثّلُ في آليات مواجهة المشاكل الاجتماعية والاقتصادية للطلبة، وإكسابهم المهارات الحياتية للتعامل مع ظروفهم، كما أنّ هذه التحدياتِ تضيفُ عبئًا على المعلم، فهو في أحيان كثيرة واقعٌ بين مطرقةِ الجهاز والمنهاج والواجبات المدرسية والاكتظاظ الصفي، وسندانِ احتياجات الطلبة للعيش في العالم وفقَ مهارات القرن الحادي والعشرين. وفي ظلِّ هذه الظروف الصعبة تمّ إدخالُ برنامج الإصلاح التربوي "الأفق الجديد" إلى مدارس شرقيّ القدس للتعليم الأساسي منذُ

بدايةِ العام 2009. وهناك جهودٌ تستهدف التعليمَ والتطور التربوي في وزارة المعارف الإسرائيلية، وتشملُ مدارسَ القدس الشرقية التابعة لوزارة المعارف، مثل البرامج والمبادرات لملاءمةِ جهاز التربية والتعليم للقرن الحادي والعشرين، ومنها تحضير وحدات تعليمية محوسبة وتصميمها، لمساعدة معلمي المرحلةِ الأساسية في تبني منظومةِ"البيداغوجيا المحوسبة"، التي تسلط الضوء على كفايات التنور الرقمي والحاسوبي، وتعزيز استراتيجيات التعلّم ذي المعنى، ومشروع نحو نمطٍ صحي وغذائي للأعوام 2014-2015، وكلها تركز على إكسابِ الطالب مهاراتٍ ومواجهة الحياة في القرن الحادي والعشرين.

وبعد هذه المقدماتِ النظرية واستعراضِ تجارب عالمياً وإقليمياً ومحلياً، والتي حاولنا من خلالها بيانَ مفهومِ وأهمية المهارات الحياتية ومكانتها التربوية، وارتباطها بمهارات القرن الحادي والعشرين، سنسلطُ الضوءَ على تجربةِ عمليةٍ في مشروع الوعي البيئي "بصمات خضراء"، وآليات تضمينه للمهارات الحياتية في إحدى مدارس القدس الشرقية.

وصفُ وتحليلُ تجربةٍ عمليةٍ لتنميةِ المهاراتِ الحياتيةِ ضمنَ مشروعِ أصدقاءِ البيئةِ "بصمات خضراء" في إحدى مدارس القدس الشرقية:

وصف المشروع وأهدافه: من خلال إيمانِ الباحثةِ بأنّ السلوكياتِ الإيجابية تجاه البيئة ترتبط بشكلٍ مباشر بالتعلم والمعرفة البيئية والانتماء والإلتزام والتعاون، فقد أشرفتْ على إعداد أنشطة لتنمية الوعي البيئي لمجموعةٍ من طلبةِ المرحلة الأساسية في إحدى مدارس القدس الشرقية، ومن خلال تنفيذِ أنشطةٍ بالتعاون مع قسم العلوم في المدرسة، ويُعد هذا المشروعُ أصدقاء البيئة"بصمات خضراء" جزءاً من خطةِ المدرسةِ لتنمية الوعي البيئي والصحي خلال الأعوام الدراسية 2012-2015، فهو يسعى إلى تعزيز القيمِ البيئية الإيجابية لدى طلبةِ المرحلة الأساسية وتنمية المهارات الحياتية.

مراحل تنفيذ المشروع:

أولا: اختارتْ الباحثةُ خلالَ عملها كمعلمةٍ سبعةَ طلابٍ من الصف الرابع الأساسي، وتمّت مساعدة المجموعة لكتابة وإنتاج مسرحية درامية لقصة "التنور الشاطر صديق البيئة"، وتمّ عرضُها عند افتتاحِ معرض تدوير البيئة في المدرسة في نهاية العام الدراسي 2012-2013.

ثانيا: استمرتْ الباحثةُ بالعمل مع المجموعة ذاتها من الطلاب، والذين أصبحوا في الصف الخامس؛ بتطويرٍ وطرحِ أفكارٍ عملية جديدة من الطلبة لتنمية مهارة الوعي البيئي وحلّ المشكلات واتخاذ القرار، وذلك من خلال إعطاء المجموعة فرصةً للتعلم والتفكير والتأمل والمبادرة تجاه القضايا البيئية التي تحيطُ واقعَ مدرستهم، ومن الأمثلة اختيار المجموعة شعار البيئة وتجسيده بعملٍ حركي أمامَ الأهالي في نهاية العام الدراسي 2013-2014. ومن تعزيز السلوك البيئي لدى الصفوف المختلفة في المدرسة وتقدير المعلمين في يوم الأم بهدايا من إعادةِ التدويرِ والغذاء الصحي.

ثالثا: تمّ العمل مع الطلاب الذين أصبحوا في الصف السادس للعام الثالث على التوالي للسنة الدراسية 2014-2015، على تنميةِ مهارةِ التفكير العلمي والإبداعي والنقدي، واستخدامِ مهاراتِ التفكير العليا، والتوكيدِ الذاتي والعملِ التعاوني والتواصل، ومهارةِ التعاطف ومهارات الوعي الصحي والغذائي. ومن الأمثلة في هذا المرحلة من المشروع: باحث البيئة الصغير، ومعلم البيئة والمشاركة في مسرحية شجرة بلدنا، وعمل جوقة للغناء لأول مرة في المدرسة.

يبين الجدول رقم(1) كيفية تضمين المهارات الحياتية في أنشطة مشروع أصدقاء البيئة "بصمات خضراء". وسيوضح الجدولُ وصفًا للأنشطة المختلفة خلال الفترة الزمنية للمشروع، ومرافقته للمجموعة ذاتها من الطلبة بدءاً من الصف الرابع وحتى إنهاء الصف السادس، وتقديم بعض الأمثلة لسلوكيات وتصرفات وأفكار دالّة على اكتسابِ الطلبةِ لبعض المهارات الحياتية؛ تمّت ملاحظتها من الباحثة أثناءَ تطبيقها للأنشطة، ومرافقة طلبة المشروع خلال الأعوام 2012-2015؛ إذ تمّ توثيقُ مشاركات الطلبة بالصوت والصورة في التجربة العملية في فيلمٍ وثائقي تكوّن من جزئيْن؛ سُمّي "بصمات خضراء".

الجدول(1): تضمين المهارات الحياتية في أنشطة مشروع أصدقاء البيئة "بصمات خضراء"		
المهارة	**أنشطة المشروع خلال ثلاثة أعوام 2012-2015**	**بعض الأمثلة الدالة على عملية اكتســـاب الطلاب المستهدفين للمهارة الحياتية.**
توكيد الذات	مشاركة الطلبة في عرض مسرحية" صديق البيئة" وإعادة التدوير. اصطحاب مجموعة الطلبة (الصف الخامس) لساحة المدرسة للرسم "مدرستي جميلة" نقاش مفتوح فيه يعبر الطالب عن رسمته الخاصة حول موضوع "كيف تكون مدرستي جميلة" اختيار طالب واحد في المجموعة ليصبحَ مسؤول زاوية الزراعة. (احتواء وتعديل السلوك)	تعبير أحد الطلاب في المجموعة عن تجربة مشاركته الأولى في المسرحية:" أنا فرحت كثير أنني شاركت في مسرحية التنور الشاطر، كنت أريد أن أنط (أقفز) من الفرحة، ولا عمري فرحت مثل هذه الفرحة...لأننا وقفنا على المسرح". تعبير مجموعة الطلاب عن الرغبة الشديدة في أن تكون مدرستهم جميلة، ومزينة ساحاتها بالورود والأشجار لكي يستظلون بها ويأكلون ثمارها كجزء من حقوقهم. قيام طالب الاحتواء (مسؤول الزراعة) بمجموعة سلوكيات وتصرفات للتعبير عن أفكاره ومشاعره وحقوقه بعد تجربة الزراعة. فأصبح الطالب يأتي مبكرا للمدرسة، ويشارك في الإذاعة الصباحية. وبدأ الطالب المذكور بالمبادرة في القدوم للمدرسة في العطل ليسقي الزراعة. أظهر الطالب وعيا لمشكلته في التحصيل الدراسي ووعد نفسه بالمثابرة، تجاه نفسه وتجاه احترامه لواجباته نحو أسرته.

حل المشكلات واتخاذ القرار	اصطحاب الطلبة إلى ساحة المدرسة، للتفكير بحل مشكلة النفايات في إحدى زوايا الساحة الخارجية لمدرستهم. تكليف كل طالبيْن في المجموعة بكتابة الملاحظات والمعلومات حول أهم مشاكل النفايات في تلك الزاوية، واقتراح الحلول والبدائل لتحويلها لحديقة مدرسية جميلة. عمل حلقة نقاش مع الطلبة، فيها تتاح الفرصة لهم لطرح خطة التنفيذ وتقديم نتائج قرارهم، وأنسب الحلول للبدء بالعمل بشأن مشروع الزراعة والحديقة المدرسية.	استطاعت مجموعة الطلبة التعرف إلى أبرز مشاكل النفايات في زاوية الزراعة وتفسيرها. ناقش أعضاء المجموعة مشكلة النفايات في الزاوية التي اختاروها للزراعة بطريقة حوارية وبناءة." قام الطلبة بتخطيط مجسم مصغر يجسد رؤيتهم الواضحة لزاوية الزراعة ومن أجل تحويلها لحديقة جميلة. اختارت المجموعة اسما مناسبا لمشروعهم وهو "هيا نزرع بذور المستقبل". بدأت المجموعة بتنظيف الزاوية من النفايات، وخاصة إزالة الأعشاب ومخلفات البيئة، وعمل الرسومات والدهان المناسب لأسوار الزاوية. تنفيذ مهمات ترتيب وتنظيف الزاوية وحرثها .وإحضار أدوات الزراعة وبعض الورود تقسيم الأدوار داخل المجموعة للإعتناء بالمزروعات.
مهارات بيئية وغذائية وصحية	قيام المجموعة المستهدفة بتوعية لطلاب الصفوف الثواني بأهمية إحضار تفاحة للمدرسة كغذاء صحي. نشاط الباحث الصغير: قيام خمسة طلاب من (الصف السادس) بإجراء بحثٍ علميّ حول موضوع التفاح. نشاط المعلم الصغير: قيام طلبة السادس من المجموعة المستهدفة	تفاعل طلاب الصفوف الثواني خلال الفعاليات المختلفة عن أهمية تناول التفاح كغذاء صحي، حيث بدأ طلاب السادس بإعداد قوائم رصد ومتابعة لمدى إحضار طلبة الثواني للتفاح. تم إجراء البحث والمقابلة مع الطبيب، وتنفيذ دروس للتوعية الغذائية والصحية حول موضوع التفاح كغذاء صحي. _ أحضر الطلبة التفاح للصفوف، وقاموا بتكليف طلاب الثواني بعمل أشكالٍ للتفاح بواسطة

	بتدريس حصة قائمة على عرض نتائج بحثهم حول موضوع التفاح، وتطبيق الفعاليات مع أقرانهم طلاب الصفوف الثواني لتشجيعهم على أهمية التفاح كغذاء صحي.	الملتينة والألوان المائية. وتم عرض ذلك صفوفهم.
مهارات التفكير النقدي والإبداعي وفوق المعرفي	قيام الطلبة بالمشاركة في خطوات البحث العلمي. تحديد المشكلة، وجمع المادة النظرية باستخدام الشبكة العنكبوتية، وعمل استمارات المقابلة، وتحضير حصة لتعليم صفوف الثواني عن موضوع البحث، ومتابعة موضوع البحث عمليا. قيام الطلبة بجمع المعلومات عن مشاكل النفايات في بيئتهم المدرسية وطرق التخلص منها بطرق غير تقليدية. تكليف الطلبة (طلاب السادس) بمتابعة ورصد مدى إحضار زملائهم في الصفوف الثواني للتفاح كغذاء صحي لمدة أسبوع قبل إجراء حصة التوعية. استخدام الطلبة لأدوات البحث العلمي، مثل إجراء المقابلة مع الطبيب حول فوائد التفاح للصحة. إعداد الطلبة استمارة تحتوي على الأسئلة التي سيقومون بالاستعانة بها عند مقابلة الطبيب. (نشاط خارج أسوار المدرسة)	أبدى جميع طلبة المشروع شغفهم لتعلم أدوات التفكير والبحث العلمي في حل مشكلاتهم البيئية والغذائية. مثال: استطاع الطلبة تحضير واقتراح لأسئلة المقابلة مع الطبيب وإعطاء تفسيرات لمشاكل تجمع النفايات في زوايا المدرسة الخارجية في حلقة العصف الذهني وتحليل الاستمارة. أصبح لدى بعضهم التعريف الخاص للبحث العلمي، وإدراك أهمية البحث للتعامل مع المشكلات البيئية. قيام مجموعة الطلاب بالتفكير بأسئلة للاستدلال حول أهمية التفاح كغذاء صحي عند مقابلتهم الطبيب. استطاع الطلاب التعامل بمنهجية جديدة، وهي الرصد والمتابعة للقضايا وتنظيمها داخل صفوف الثواني.

مهارة العمل التعاوني والتواصل.	قيام مجموعة الطلبة المستهدفين بالتعاون بشكل جماعي لعرض مسرحيتيْن هدفهما إعادة التدوير والعناية بالأشجار. إعطاء الطلبة فرصة التعامل بمرونة مع زملائهم، أثناء التدريب على العمل المسرحي الذي يبرز الهوية الجماعية للمجموعة. مشاركة الطلبة في جوقة مدرسية والغناء معاً نشيد "حلوة يا بلدي" و" الطاحون" ونشيد المدرسة.	استطاع مجموعة الطلاب تشكيل هويتهم الجماعية كفريق هدفه نشر الوعي البيئي لأقرانهم في المدرسة، وبعيدًا عن الفردية لنقل المعلومات والأفكار والطرق لتحقيق أهداف المشروع، وترك بصمة لدى الجميع في المدرسة. _ وقفوا جميعًا ليغنوا للبيئة والمدرسة. _ هتفوا جميعًا في نهاية عرض مسرحية "شجرة بلدنا"وأمام الأهالي في فعاليات اليوم المفتوح: " ومع حوار الكبار والصغار تبقى قريتنا خضراء".
مهارة التعاطف	قيام مجموعة الطلبة بمساعدة ومساندة لزميلهم مسؤول زاوية الزراعة، واهتمامهم باحتوائه في المشروع. إجراء لقاءات تقييم ذاتي وجماعي لتجربة الطلاب خلال الأنشطة المختلفة للمشروع، حيث يبدي فيها الطلبة مدى اهتمامهم وتعاطفهم مع مختلف القضايا والأشخاص. تجسيد مجموعة الطلبة مع خمسين طالب من مختلف الصفوف في المدرسة شعار البيئة بعرض رياضي حركي أمام الأهالي وفي افتتاح معرض المدرسة. تقديم الطلبة الدعم والتشجيع لبعض طلاب المدرسة، وخاصة عند ملاحظتهم لسلوكهم الإيجابي تجاه بيئة	أبدى بعض الطلبة اهتمامهم وتعاطفهم مع زميليهم مسؤول الزراعة، الذي كان بحاجة لخطة احتواء ودعم: " أنا أحمد بالنسبة لي زي أخي، في البداية لم يكن يهتم بدراسته لكن عندما اهتمت فيه المعلمة، أصبح يحب الدراسة وصار عريف الزراعة". أبدى جميع الطلاب ميولاً إيجابياً تجاه زملائهم أثناء الغناء في الجوقة، حيث تشابكت الأيادي لإظهار مدى حبهم واحترامهم لبعضهم خلال تنفيذ أنشطة المشروع المختلفة.

	المدرسة ومحيطها، والحارة التي يسكنون فيها. وذلك بمنح شعار البيئة أمام طلاب الصف والمربي\اة. دعم الطلبة المعلمين\ات بتقديم هدية رمزية من إعادة التدوير للورق والشمع في يوم الأم خلال عامين متتاليين للمشروع.	
مهارة الإدارة الذاتية	قيام مجموعة الطلبة بالتخطيط الذاتي والاتصال وتحديد الأفكار والاقتراحات في إدارة زاوية الزراعة، وإجراء لبحث وتقدم نشاط تعلم الأقران حول الغذاء الصحي.	أصبحت لكل طالب مقدرة على معرفة قدراته الذاتية واهتماماته وطموحاته الشخصية خلال القيام بدور المعلم الصغير والباحث الصغير وسؤول الزراعة في المدرسة، بالاستناد إلى توجيه ذاتي يمكنه من التعامل مع الواقع الحياتي له.

تأملٌ ونقاشٌ عامٌ:

من خلال ما تمّ طرحه نظريًا وعمليًا حول أهميةِ تمكين الطلبة للمهارات الحياتية وإعدادهم للقرن الحادي والعشرين، نجدُ أننا محليا – وخصوصاً في القدس الشرقية–لا نشهد أيَّ جهدٍ منظّم لتنمية المهارات الحياتية، وخاصةً مهارات التفكير العليا بدءاً بالمرحلة الأساسية. وهذا ما لاحظته الباحثةُ من خلال تجربتها في التعليم الأساسي في القدس الشرقية، فاهتمامنا كمعلمين يتركّزُ أكثرَ على المعلومات والمهارات الأكاديمية التي لا ترتبطُ بحاجات النجاح وفقَ المستوى العالمي. فمثلًا نركز على الكتب وتذكر الحقائق بدلًا من تعليم مهارات البحث، وحلِّ المشكلات ومهارات التفكير العليا كالتركيب والتحليل والتقويم.

لقد كانت تجربةُ مشروعِ"بصمات خضراء" مبادرةً لإثراء النشاطات المدرسية غير المنهجية، وإعطاء فرصة للطلبة لاكتشاف المهارات الحياتية عندهم، وتمَّ من خلالها التعلم بطرقٍ غيرِ تقليدية عن الوعي البيئي والصحي والغذائي مثل، (لعب الأدوار والعصف الذهني، ورواية القصة والمسرح وحل المشكلات، والاقتداء والنمذجة)، ما ساهمَ في إكسابِ مجموعةِ الطلبة المشاركين في المشروع

بعضَ المهارات الحياتية: مثل مهارة التعاطف والتواصل والتعاون وتوكيد الذات، ومهارات التفكير وحلِّ المشكلات واتخاذ القرار، ومهارات الوعي البيئي والصحي.

تبينَ من خلال تجربة الباحثةِ مع طلبة مشروع "بصمات خضراء"، مدى تعطشِ الطلبة للتعلّم باستراتيجيات التعلّمِ النشط لتنميةِ مهاراتهم الحياتية، التي مكنتهم من ربطِ تجربتهم في مواقفِ حياتهم اليومية في المدرسة وخارجها، وهذا يقودنا إلى ما أكده الباحثُ نشوان (2010) الوارد لدى البيطار(2013) من أنّ تنميةَ المهاراتِ الحياتية من خلال الأنشطة المدرسية، تساعدُ المتعلمَ في الإرتباط بالمشكلات الحياتية خارجَ المنهج والمدرسة. وقد ظهرَ ذلك في عبارات الطلبة أثناءَ تنفيذَ أنشطة المشروع. فوصف أحدُ الطلبةِ رؤيته المستقبلية تجاه واقعِ مدرسته: "**احنا بدنا مدرستنا تكون جميلة ونقيم(نزيل) الزبالة ونزينها بالورد والأشجار**".

وأضاف الطالبُ عريف الزراعة من خلال مشاركته في المشروع أهمية النشاط في تنمية جوانب الانضباط في إطار المجموعة قائلا:" **صرت أحب الأولاد... والأولاد بحبوني...عشان هيك لازم أشد حالي في الدراسة والامتحانات وأرفع رأس أمي وأبي**".

أما في سياقِ أهميةِ نشاط الباحث والمعلم الصغير في مشروع "بصمات خضراء" الذي ساهم في تعزيز مفهومِ الذات لدى الطلبةِ، وتنميةِ التفكير والحلول الإبداعية للمشكلات الحالية والمتوقعة. وأكد أحدُ الطلابِ بعد قيامه بتجربة الباحث الصغير: "**البحث العلمي هو التعمق في الأشياء وتعلمها لغيرك عشان تفيد أجيال... فلما أخوك يسألك عن التفاح وفوائده تقول له شو بفيد وإيش بتقدر تعمل منه**"، **في حين** يصف طالبٌ آخرُ تجربته في نشاط المعلم الصغير قائلا:"**كان مشروع أصدقاء البيئة بجنن، عندما شرحنا للثواني عن التفاح واستفادوا كثير، وشعرت حالي أستاذ**"، وقد تمّ توثيقُ تجربةِ الطلبة في فيلم"بصمات خضراء" من إخراج الباحثة، وفيه تمّ تجميعُ وتنظيمُ جميعِ أنشطة المشروع المدرسي بالصوتِ والصورة خلالَ أعوام تنفيذ المشروع2012-2013، وعرض الفيلم لباقي طلاب الصفوف في المدرسة، ونرصدُ فيما يأتي بعضَ ردود أفعال طلبة المدرسة حولَ تجربة زملائهم في المشروع:

"**استفدنا من الفيلم أن نحافظ على قريتنا وبيئتنا وننظفها، وكمان شعار بصمات خضراء اللون الأخضر يدل عل النظافة**"

"**هذا الفيلم نجح بسبب العمل الجماعي والتضامن**"..

"علمونا كيف نتعاون مع بعض... والتعاون يسبب النجاح".

"...علمونا كيف نعطي بيئتنا ولا نهملها".

ومن هنا؛ يمكننا من خلالِ خبراتِ الطلبة ومشاركاتِهم الإيجابيةِ في تجربة" بصمات خضراء"؛ استنتاج أنّه يجبُ النظر إلى المهاراتِ الحياتية وطريقة اكسابها للطلبة بإعتبارها وسيلةً للتعلّمِ للحياة وليست غايةً؛ خاصةً في المراحل الأولى من حياة المتعلمين لأنهم يتمتعون بالطاقةِ والدافعية للتفاعل والمشاركة واكتسابِ الخبرات، ولأنّ أهمَّ ركائزِ المهارات الحياتية: التعّلم للعيش معًا، والتعلّم من أجلِ العمل، والتعلّم من أجلِ التعلم، والتعلّم لأكونَ حسب ما تمّ إيضاحه في دليل المهارات الحياتية (2016).

ويجدرُ بنا مربين وصنّاعَ قرار استثمارَ هذه المرحلة للعمل مع طلابنا خاصةً في شرقي القدس ممن يعيشون ظروفًا اجتماعيةً وسياسيةً واقتصاديةً مركبةً وصعبة، وتدريبهم على المهاراتِ الحياتية سواءً في مختلفِ الأنشطةِ المدرسية أو تخصيصِ حصةِ مهاراتٍ حياتية على برنامجهم اليومي لتخدمَهم في المراحل التعليمية المتقدمة، والعيش في عالم القرن الحادي والعشرين.

في النهاية؛ الواقعُ صعبٌ، والمطلوبُ كثيرٌ، والعملُ ممكنٌ.....هذا على الأقل ما برهنته تجربةُ"بصمات خضراء"، مع ما يطلبه العملُ من محاور الزمان والمكان، فالمكانُ القدسُ الشرقيةُ، والزمانُ هو القرن الحادي والعشرين الحاملُ معه تحديّاتٍ جديدةً وغير مسبوقةٍ تتطلّبُ منا جميعًا العملَ النوعيَّ.

المراجع

البيطار، هانية (2013). *بناء مصفوفة لبعض المهارات الحياتية المعاصرة وتوظيفها في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي*، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

الجدي، مروة (2012). *أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة غزة، الجامعة الإسلامية.

جمعية *حقوق المواطن في إسرائيل (2012)*. القدس الشرقيّة بالأرقام.16 أيار
http://www.acri.org.il/ar/?p=2314

حجازي، رضا (2006). فعالية التنظيم الحلزوني لمحتوى وحدات المادة في التحصيل وتنمية مهارات الحياة لدى تلاميذ الفصل متعدد الصفوف. *المؤتمر العلمي العاشر، التربية العملية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل*. مصر: مجلد1، ص 347-389.

خليل، محمد والباز، خالد. دور مناهج العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المؤتمر العلمي الثالث، مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية*، المجدد الأول، الجمعية المصرية للتربية العملية، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.

الربعاني، محمد (2011). تجارب عالمية وعربية في تعليم المهارات الحياتية. *مجلة التطوير التربوي*، سلطنة عُمان: عدد63، ص44-46.

سون سانغ، تاه (2015)."نحو التمكين الرقمي في التعليم". ورقة بعنوان *"التمكين الرقمي للإداريّين والمعلّمين بالمدرسة: التجربة الماليزية"* (من 4- 5 أكتوبر): البحرين
http://www.moe.gov.bh/conferences/conf28/paper.html

السيد، أحمد (2011). *استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. دراسات المناهج وطرق التدريس. مصر، العدد 73، ص 13-47.

الشوبكي، مها (2011). *فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة غزة، الجامعة الإسلامية.

محمود، إيناز (2008). *أثر استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات التواصل في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن*. رسالة ماجستير في المناهج والتدريس\تكنولوجيا الأردن.

عليان، فاطمة (2013). *المعلمون في شرقي القدس بين "مطرقة" الأفق الجديد و"سندان الظروف"*. كلية دافيد يلين الأكاديمية للتربية. *الكرمة*، العدد 8 و9، 134-165.

قشطة، أحمد (2008). *أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة غزة الجامعة الإسلامية.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2016). *دليل المهارات الحياتية* .فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي(2012): *تقرير المتابعة والتقييم.*

وزارة التربية والتعليم العالي(2014): *تقرير المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية (2014-2019).*

Butter wick, S., Benjamin, a., (2006). The road to Employability through personal Development: A critical Analysis of the Silences and Ambiguities of the British Columbia (Canada) life skills Curriculum, *International Journal of life long Education*, v 25, n1, p.75:86

Griffin, p (2015) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Cambridge University press.

The Organization for Economic Co-operation and Development (2014).
http://thelearningcurve.pearson.com/reports/the-learning-curve-report-2014
Partnership for the Twenty First Century Learning
http://www.p21.org

Qaymari, A. (2011). Education in East Jerusalem. *Palestinian-Israel Journal* 17, 1-2, 83-87, http://aleph.nli.org.il/F?func=find-b&request=000500852&find_code=SYS&local_base=RMB01

Suto, Irenka,(2013). *21st Century skills: Ancient, ubiquitous, enigmatic?. Research Matters: A Cambridge Assessment Publication.* University of Cambridge.
http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/130437-21st-century-skills-ancient-ubiquitous-enigmatic-.pdf

Unesco Organization
http://www.ibe.unesco.org/international/DocServices/Thesaurus/00003739.htm).

Yair, G. & Alayan, S. (2009) Paralysis at the top of a roaring volcano: Israel and the schooling of Palestinians in East Jerusalem, *Comparative Education Review*, 53(2), 235–257.

التّعلم ذو معنى في المدارسِ العربيّةِ

למידה משמעותית בבתי ספר ערביים. ד"ר דועא' ג'בר

دعاء جبر[8]

رغم أنّ هذه المقالةَ تحمل عنوانَ "التعلم ذو معنى"، إلا أنني أودُّ أنْ أبدأها بملاحظةٍ شخصية، وهي أنّ هذا المصطلح الذي هو ترجمةٌ نصيّة وحرفيّة لكلمة (meaningful) وكلمة (משמעותי)، إلا أنّه مصطلحٌ غيرُ مألوف، وليس له دلالاتٌ واضحةٌ في اللغة العربية، وكنت أُحبذُ مصطلح"التعلّم المجدي"، حيث أنّه أدقُ تعبيرًا عن مضمون هذا التعلم وأسهل للفهم، إضافة إلى أنّه لا يبدو دخيلا على اللغة العربية، ورغم ذلك، فإنّ هذه المقالة تحمل عنوان"التعلم ذو معنى"، لأن هذا المصطلح أصبح منتشرًا في المدارس العربية في إسرائيل ضمن بعض المنشورات، والعديد من دورات استكمال المعلمين.

يرِدُ في موقع وزارة المعارف، أنّ "التّعلم ذو المعنى" هو التّعلم الذي يقوم الطالب من خلاله بإثارة الأسئلة، ويعثر على مصادر معلومات، يعالج المعلومات ويخلق معرفة جديدة ذات صلة بعالمه الشخصي وبالحياة في العصر التكنولوجي خلال القرن "الـ 21". إنّ الهدف من التّعلم ذي المعنى هو تطوير القدرة على التفكير، على الابتكار والتعلم الذاتي، وتشجيع التنمية الشخصية والتدخل الاجتماعي (موقع وزارة المعارف، 2015). ويرتبط هذا المصطلح باسم (أوزوبيل Ausubel) الذي يرى أنّ التّعلم المجدي يعارض التعلم المرتكز على الحفظ والتلقين، فهذا التعلم يربط المعرفة الجديدة بالمعارف السابقة، ووفق النظرية المعرفية هناك ثلاث عمليات جوهرية تشكل التعلم المجدي وهي: كيفية تطوير المعرفة، وكيفية تكامل المعرفة الجديدة ودمجها في النظام المعرفي القائم، وكيفية تذويت المعرفة المكتسبة بحيث تصبح تلقائية (Ausubel 2000). ويتميز التعلم المجدي كونه تعلمًا نشطًا وبنّاءً، وقصديًا، وأصيلاً ويتطلب التعاون لإنجازه. ومما لا شك فيه أنّ لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات دورًا رائدًا في جعل التعلم أكثر فعالية وجدوى (Howland, Jonassen & Marra, 2012). وهكذا فإنّ التّعلم المجدي، هو التعلم القصدي

---

[8] **د. دعاء جبر: مرشدة ومحاضرة في المركز التربوي لتطوير العاملين في حقل التربية والتعليم/ شرقي القدس، ومحاضرة في قسم اللغة الإنجليزية في الكلية الأكاديمية للتربية دافيد يلين.**

الذي يدهشنا ويحدث فرقا في قاعدة المعرفة في أذهاننا، وهو التّعلم الذي يجعلنا ننظر إلى العالم بشكل مغاير، وهو يضيف إلى مهاراتنا مجموعة مهارات جديدة تساعدنا في فهم الواقع والتكيف معه والتأثير به بفعالية.

لقد أتاح لي عملي كمرشدة ومحاضرة في المركز التربوي في شرقي القدس، العمل مع مجموعات متميزة من المعلمين في إطار الاستكمالات بموضوع التّعلم ذي معنى. تناولتْ اللقاءات مناقشة وتذويت مبادئ أساسية تعين المعلم على الارتقاء بنوعية التعليم وجعل تعلم الطلبة أكثر جدوى، ومن هذه المبادئ (Vallori, 2014):

- إعطاء مهام مفتوحة مرتبطة بواقع الطلبة: عندما يعمل المتعلمون حول موضوع أو قضية ما، من المهم البناء على المعرفة السابقة لديهم وتعديلها، لذلك على الطلاب إحضار كل ما يعرفونه عن الموضوع (مثل الخرائط والصور والرسوم البيانية والرسومات والمخططات والنصوص ونسخ من الصور الفوتوغرافية)، ثم يتمّ مناقشة القضية باستخدام كافة الأفكار التي يقدمها الطلبة كذلك من خلال توظيف كل المواد التي أحضروها إلى الصف، وبعدها يقوم الطلبة بالعمل على نشاط تعليمي من خلال إعداد منتج يجسد التّعلم (تجميع ملفات، رسم جداريات، كتابة بطاقات ألعاب، عمل دفاتر قصاصات، وبناء صفحات على الإنترنت أو رسم كاريكاتير) بحيث يقوم الطلبة بالتخطيط لعملهم أثناء العمل على هذه المهام المفتوحة التي تجسد التعلم بشكل يعكس الوعي لعملية وصيرورة التعلم.

- تهيئة مناخ صفي إيجابي. من المهم من أجل تحقيق التّعلم المجدي، خلق مناخ صفي منضبط وودي يتسم بالحيوية والراحة. وعلى كل طالب أنْ يشارك في تقييم أدائه وتعلمه، كذلك تقييم أداء الزملاء. ويعمل الطلبة بشكل مستقل، وتحفز لديهم القدرة على البحث عن المعلومات لإشباع فضولهم حول قضية محددة، ويتسم الحوار الصفي بالاهتمام والحساسية ويتيح لكل طالب التعبير عن ذاته.

- تصميم التّعلم ليلائم العمل التعاوني. فالعمل التعاوني يزيد من فرصة جمع المعلومات والمعارف المتنوعة لتّعلم مُجدٍ. وينبغي على المعلمين مراعاة التقييمات الأولية للطلبة، والنتائج التي تم الحصول عليها في الموضوعات والمناهج الأكاديمية عند تقسيمهم لفرق تعاونية، كذلك ينبغي تشكيل كل فريق من طلاب (أعضاء) من ذوي القدرات المختلفة، على سبيل المثال، طالب متميز أكاديميا مع طالب نشط (قادر على قيادة المجموعة)، وطالب متوسط التحصيل وآخر من ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي حالة رغب الطلاب بالعمل مع أصدقائهم يمكن للمعلم أن يوضح لهم أننا عادة في الحياة اليومية لا يمكننا اختيار زملاء العمل، وأنه من المهم التّعلم كيفية العمل مع أنواع مختلفة من الزملاء. وهكذا يطور العمل التعاوني مهارات إدارة الحوار بشكل فعّال، والقدرة على حل الخلافات وتفهم الآخر والانفتاح على الآراء المختلفة.

- توظيف الخرائط المفاهيمية. تُعدُّ الخرائط المفاهيمية أداةً فعالةً في تحقيق التّعلم المجدي حيث تشمل مفاهيم مرتبطة ومتصلة ببعضها بعضا. لذلك فمن المهم تحديد المفاهيم الأساسية وربطها ببعض من أجل تعميق الفهم، ومساعدة الطلبة على إعداد الخرائط المفاهيمية بأنفسهم.

- زيادة الدافعية للتّعلم. يمكن زيادة الدافعية من خلال تحفيز الفضول العلمي، وتوضيح الهدف من التعلم، واستخدام مواد ومصادر تعليمية جذابة، كذلك تحديد المهام وفقا لقدرات الطلبة واهتماماتهم. إضافة إلى ذلك فإن تشجيع مهارات التأمل ومراقبة التعلم من خلال أساليب التقييم البديلة تحفز الدافعية لتحسين الأداء، وفهم صيرورة التّعلم.

- ملاءمة المنهاج. ينبغي على المعلم تعديل المنهاج لمواقف التعلم المختلفة، ومن أجل ملاءمة مجموعات مختلفة من الطلبة. فالصف في معظم الأحيان يضمّ مجموعات غير متجانسة من الطلبة، لذلك من المفضل تكييف المنهاج ليلائم كافة المجموعات، كما أنّ العمل ضمن مهام مفتوحة يساعد الطلبة على التقدم وفق مستواهم واهتماماتهم.
- تشجيع الإبداع. تعتمد قدرة الطلاب على إتمام المهام المفتوحة بشكل خلّاق إلى حد كبير على سعة أفق المعلم وتفكيره المفتوح وتشجيعه للطلبة. إن تقديم خبرات تعلمية جديدة للطلبة وحثهم

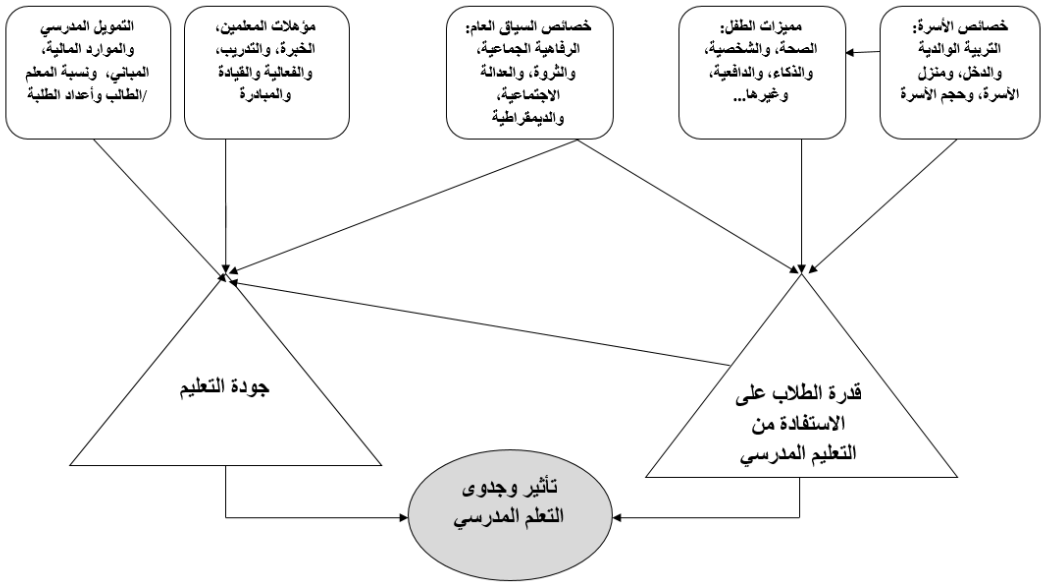
على إبداء آرائهم والتعبير عن مشاعرهم، يشكل نقطةَ الانطلاق لتحفيز مقومات التفكير الإبداعي كالمرونة الذهنية والأصالة.

من خلال استكمالات المعلمين التي ارتكزتْ على المبادئ سابقة الذكر، قام المعلمون بتطوير مهام تحفّز التّعلم المجدي وتحث على التفكير، وتجلّت بعض هذه المهام في الأيام المفتوحة، والمعارض التي تنظمها المدارس وتشرف عليها. ورغم مبادرة المعلمين والتزامهم، كان لا يخلو أيُّ لقاء من تلميحات وتصريحات بأنّ هذه الاستراتيجيات والأساليب التعليمية يصعب تطبيقها في مدارسنا، فـ "من الصعب تعليم التفكير لطلبة يستصعبون القراءة في صفوف متقدمة"، وأنّه "كيف يمكن تحفيز التساؤلات والنقاش في مجتمع تقليدي اعتاد الأبناء فيه على السمع والطاعة؟ "وأحيانا كنت ألمس بعض الإحباط، ففي المدارس العربية في شرقي القدس الوضع التّعليمي شائك جدا، والمعلمون– رغم جهودهم المتواصلة ومثابرتهم المستمرة– يعانون من مشاكل في الانضباط ويتلقون مردودًا متدنيًا في أداء الطلبة وتحصيلهم.

ولا يخفى على أيّ معلم أو عامل في حقل التربية أنّ ما لمسته في لقاءاتي مع المعلمين، وما أعرفه من خبرتي السابقة في التعليم في مدارس شرقي القدس، هو واقع مؤسف، ووليد عدة عوامل متشابكة متداخلة. فعلى سبيل المثال هناك نقص في الصفوف المدرسية في شرقي القدس يقدر بـ 2200 صفا (Association for Civil Rights in Israel, 2013)، كما أنّ معدل التسرب في مدارس القدس الشرقية 13% وهو الأعلى في نظام التعليم الإسرائيلي في الوسط العبري والعربي على حد سواء، ولا سيما بالمقارنة مع معدلات التسرب في القدس الغربية، ففي عام 2011، كانت نسبة التسرب في المدارس العبرية لا تتجاوز 2.6٪ (Association for Civil Rights in Israel, 2013) يضاف إلى ذلك أنّ المدارس العربية في إسرائيل تعاني من انعدام المساواة مع الوسط العبري من حيث تحديد الأهداف التربوية، وتوزيع الموارد الاقتصادية، كذلك عدم تمثيل المسؤولين العرب بشكل كافٍ في مناصب صنع القرار في وزارة التعليم الإسرائيلية (Hesketh, Bishara, Zaher & Rosenberg, 2010). وفوق كل ذلك هناك أزمة الصراع بين الهويات المجزّأة والمتناقضة لدى العاملين والمتعلمين في المدارس العربية في إسرائيل على حد سواء حيث تركز الأهداف التربوية على تعزيز التاريخ والثقافة اليهودية وتتجاهل حقوق الطلاب

العرب واحتياجاتهم، وبالتالي تعيق تطوير هوية ثقافية ووطنية إيجابية (Sorek, 2011; Hesketh et al. 2010) ومن ناحية أخرى، لا زالت المدرسة العربية مدرسةً تقليديةً، تتبنى أساليبَ تعليمٍ تعتمد على الحفظ والتلقين، ويتم فيها الحوار بشكل فوقيّ وباتجاه واحد من المعلم إلى الطالب. كما أن السياق السياسي والثقافي والاجتماعي للمدارس العربية وللعاملين وللمتعلمين فيها (ظروف القهر المجتمعي والفقر والبطالة والاضطهاد السياسي)، يؤثر بشكل سلبي على أداء كل فرد في المجتمع بشكل عام، كذلك على الطلبة وأسرهم وعلى العاملين والمتعلمين في المدارس وفي الحقل التربوي.

في ظل هذه الظروف الشائكة كيف سيكون التّعلم مجديًا ومؤثرًا في حياة الطالب؟ إن الاكتفاء بتأهيل المعلمين وتدريبهم على أساليب تعليمية شيّقة، تحفز التفكير وتثير الدافعية وهوعنصر أساسي في تغيير معتقدات المعلم وممارساته التربوية، لكنه عنصر وحيد ضمن منظومة مركبة ومتعددة الأبعاد. تقترح دراسة حديثة (Jabr & Cahan, 2014) النموذج النظري الممثل في الشكل رقم (1) والذي يحدد فعالية المدرسة وجدوى التّعلم. وفق هذا النموذج فإنّ جدوى التعليم المدرسي يتعلق بعاملين أساسيين: نوعية التعليم المدرسي، وقدرة الطلبة على الاستفادة من تجربتهم المدرسية.



الشكل رقم(1): العوامل المؤثرة على فعالية المدرسة وجدوى التّعلم.

ووفق هذا النموذج، هناك العديد من العوامل التي تتفاعل لتحديد نوعية تجربة التعليم، ومن أهمها، تمويل المدارس والموارد المالية، وحجم الصف، والنسبة بين عدد المعلمين إلى أعداد

الطلاب، والمعدّات المدرسية، ومؤهلات المعلمين وخبرتهم، واستراتيجيات التدريس وطرق التدريس وأساليب التقييم. كما تتأثر نوعية التّعليم بخصائص مجتمع الطلبة في المدرسة (قدراتهم الذهنية، مستوى الدافعية لديهم، والمثابرة) كذلك بخصائص أسرهم (المستوى الاقتصادي الثقافي، علاقة الأهل مع المدرسة، والتوقعات من الأبناء).

من ناحية أخرى، تعتمد قدرة الطلبة على الاستفادة من تجربتهم المدرسية بالعديد من العوامل أبرزها، خصائص الأسرة (حجم الأسرة، ومستوى الدخل، والحالة الأسرية، والوضع المهني والتحصيل العلمي للوالدين) والخصائص الخاصة بالطالب (الصحة، والشخصية، والذكاء، والدافعية والمثابرة). ويقدم الأدب التربوي التجريبي أدلةً وافرةً بشأن تأثير المستوى الاقتصادي الاجتماعي على تطوّر الطلبة معرفيًا وذهنيًا وعلى مستوى التحصيل المدرسي. كما يتأثر التطور المعرفي والتحصيل المدرسي للطلاب بمستوى التحصيل العلمي للوالدين، فالآباء المتعلمون لديهم قدرة أعلى على توفير الدعم اللازم للنجاح في المدرسة كما أنّ توقعاتهم من أداء أبنائهم الأكاديمي يكون مرتفعًا مما يؤثر بشكل إيجابي على أداء الأبناء.

ومما لا شك فيه أنّه لا يمكن التّطرق إلى نوعية التّعليم المدرسي وقدرة الطلبة على الاستفادة من تجربتهم المدرسية بمعزل عن السياق السياسي والثقافي والاجتماعي للمدرسة وللعاملين وللمتعلمين فيها. فعلى سبيل المثال، تُقدم الأنظمةُ التعليمية التي تعمل في مجتمعات تتسم بالعدالة والديموقراطية والانفتاح والحرية تعليمًا نوعيًا وتؤثر بشكل إيجابي على المتعلم، بينما تؤثر ظروف القهر المجتمعي والفقر والبطالة والاضطهاد السياسي بشكل سلبي على أداء كل فرد في المجتمع، وعلى أداء العاملين والمتعلمين في المدارس وفي الحقل التربوي، مما يعيق فعالية وجدوى التجربة التعليمي (Jabr & Cahan, 2014) ويثقل كاهل المعلم ويجعل عمله أكثر تحديًا. وفي هذا السياق، أشارت دراسةٌ حديثةٌ إلى أنّ المعلمين الذين يعملون في المدارس التي تخدم أعدادًا كبيرة من طلبة الأقليات وذوي الدخل المنخفض، يفضلون مغادرة هذه المدارس والانتقال إلى المدارس التي تخدم طلبة من مستوى اجتماعي واقتصادي متوسط أو مرتفع، أي أن المعلمين يستاءون من التعليم في بيئات صعبة. رغم ذلك خلصت الدراسة إلى أن مساندة المسؤولين وصناع القرار والإدارات المدرسية يتيح للمعلم الصمود في المدارس الصعبة التي تشكل تحديًا (Simon & Johnson, 2013).

من أجل أنْ يصبحَ التّعلمُ مجديًا في المدارس العربية التي تعاني من واقعٍ شائك، لا يمكن الاكتفاء بإلقاء كلِّ العبء على أكتاف المعلم، بل من المهم تقييم التعليمِ ومنجزاته ضمن السياقِ الثقافي والاجتماعي والسياسي للمدرسة، وإدراك العوامل المتشابكةِ التي تؤثر على قدرة الطلبة على الاستفادة من تعلمهم المدرسي، كذلك العوامل التي تؤثر على نوعية التّعليم الذي تقدمه المدرسة. وهناك حاجة ماسة للتواصل بين المسؤولين في الحقل التربوي وبين المعلمين، وعلى الإدارات الابتعاد عن نمط الإدارة التقليدية، ومنح المعلم مثالًا قياديًا يحتذي به لاحتواء كل الطلبة، وتقديم الكثير من الإرشاد والدعم حتى لا تخالج المعلمين مشاعرُ الإحباط وعدمُ الفعالية، ويتمكنون ضمن ممارستهم الصفية والتعليمية من الإرتقاء بعملهم، وتقديم تعلّمٍ مجدٍ يساهم في التغيّير المجتمعي.

المراجع

موقع وزارة المعارف
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmautit/Arb/ Retrieved on March, 2015.

Association for Civil Rights in Israel (ACRI), (2013). *Annual status report: the failing East Jerusalem education system*. Tel Aviv.

Ausubel, D.P. (2000), *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*, Kluwer Academic Publishers, Dordrect; Boston.

Jabr, D., & Cahan, S. (2014). Between-context variability of the effect of schooling on cognitive development: evidence from the Middle East. *School Effectiveness and School Improvement*, (ahead-of-print), 1-26.

Hesketh, K., Bishara, S., Zaher, S., & Rosenberg, R. (2010). Inequality report: The Palestinian Arab minority in Israel December 2010. *The Arab World Geographer*, *13*, 234-284.

Howland, J. L., Jonassen, D. H., & Marra, R. M. (2012). *Meaningful learning with technology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Simon, N., & Johnson, S. M. (2013). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*.

Sorek, T. (2011). The quest for victory: Collective memory and national identification among the Arab-Palestinian citizens of Israel. *Sociology*, *45*, 464-479.

Vallori, A. B. (2014). Meaningful Learning in Practice. *Journal of Education and Human Development*, *3*(4), 199-209.

هيكليةٌ مقترحةٌ لدمجِ الروبوت في تعليمِ مادتيْ العلومِ والرياضيات للمرحلةِ الإعداديةِ

מסגרת מוצעת לשילוב רובוטיקה בלימוד מדעים ומתמטיקה בחטיבת ביניים- מר עבד אל-מלק אל-חלוואני ועלי אל-סאלחי.

أ.عبد الملك الحلواني و أ. علي الصالحي[9]

ملخص

الروبوت التعليمي هو مصطلحٌ ظهر في الآونة الأخيرة، ويُقصدُ به الإنسان الآلي الذي يُستخدم لأغراض تعليمية. هناك العديدُ من المنافساتِ والنشاطات اللامنهجيةِ التي تفعّلُ الروبوت، إلا أنّه هناك القليلُ (إنْ وجد) من النشاطاتِ المنهجية التي تستخدمُ الروبوت. في هذه الورقةِ يطرحُ الباحثان هيكليةً لدمج الروبوت في تعليمِ العلوم والرياضيات للمرحلة الإعدادية، وتشملُ هذه الهيكليةُ تطويرَ فعاليات روبوت مرافقةً للمنهاج الفلسطينيّ، بالإضافةِ الى آلياتٍ مقترحةٍ لدمج الروبوت خلالَ الحصةِ، وداخلَ الغرفةِ الصفية، ومن ثمّ أداة لتقييم نشاطِ الروبوت المنهجيّ.

كلماتٌ مفتاحية: روبوت تعليميّ، بنائيةُ بياجيه، بنائيةُ بابيرت، أنشطةُ تعلمٍ متعددةِ التخصصات، تقييم.

مقدمة

الروبوت أو الانسانُ الآلي، هو آلةٌ تتميزُ بقدرتها على تنفيذِ مهامٍ متعددة على خلاف الآلاتِ التقليديةِ، والتي تختصُّ بمهمةٍ واحدةٍ فقط، كالمكيفِ أو الطابعة وغيرها، ويمكن برمجةُ الروبوت للقيامِ بمهامٍ إضافيةٍ. يحاكي الروبوت الانسانَ من ناحيةِ وجود العقلِ والحواس والجوارحِ عند الانسان، إذْ يمتلكُ الروبوت متحكماً مركزياً (Microcontroller)، ووحداتِ إدخال (مجسات)

---

[9]**عبد الملك حلواني : محاضر ومدرس ومستشار في مجال التكنولوجيا والتعليم. مهتم بالبحوث الإجرائية حول استخدام التكنولوجيا خاصة الروبوت التعليمي في التعليم العام والخاص. مشارك في تأسيس شركة ستيم للإبداع والتعليم والتي تعنى بتقديم ورشات ودورات ومنتجات تجمع بين العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات والفنون.**

علي الصالحي : محاضر ومدرس ومستشار في مجال هندسة المعرفة واللغويات ومستشار في مجال دمج التكنولوجيا في التعليم لديه من المنشورات العلمية في مجالات ومؤتمرات بالإضافة لمجموعة من الجوائز الدولية. شريك مؤسس في شركة ستيم للإبداع والتعليم.

ووحداتِ إخراج (محركات وسماعة وشاشة، وغيرها بحسب الحاجة). تدخلُ البياناتِ عبرَ المجسات الى المتحكم، ويتمُّ معالجتها فتصبح معلوماتٍ يتمّ استخدامُها للتحكم بحركةِ الروبوت ونشاطه، انظر الشكل رقم 1.

الشكل رقم 1: عناصر الروبوت الأساسية

تقسمُ هذه الورقةُ الى ستةِ أجزاء، الأولُ وهو المقدمةُ، والجزءُ الثاني عن الروبوت والتعليمِ، وفيه يتمُّ التطرقُ الى الخلفيةِ النظرية حولَ دمجِ الروبوت في العملية التعليمية، والجزء الثالث يناقشُ إمكانياتِ الروبوت التعليمي كأداةٍ لتعليمِ العلوم والرياضيات، أما الجزءُ الرابع فيطرحُ هيكليةً لدمجِ الروبوت في العملية التعليميةِ، وهذه الهيكليةُ تعكسُ نموذجًا يتمُّ تنفيذه في عددٍ من المدارس الفلسطينيةِ ضمنَ مشروعِ تعزيز التعليم الإلكتروني (التعليم الإلكتروني، 2015). والجزءُ الخامس يقترحُ آليةً لتقييم دمجِ الروبوت في العمليةِ التعليمية المنهجية، وتنتهي الورقةُ في الجزءِ السادس بتوصياتٍ من أجلِ استفادةٍ حقيقيةٍ من الروبوت كأداةٍ تعليمية مميزةٍ.

I. الروبوت والتعليم[10]:

قام "سيمور بابيرت "في معهد ماشوستس للتقنية، بتصميم لغةِ البرمجةِ اللوجو في ثمانينيات القرن الفائت، وفيها يتمُّ برمجةُ روبوت افتراضي "سلحفاة" بإستخدامِ الحاسوب (Papert, 1980). تطور هذا الروبوت الافتراضي الى روبوت حقيقي بإستخدامِ الألعابِ التركيبية، ومن ثمّ تمَّ تطويرُ وحدةٍ إلكترونية للتحكم في الروبوت، وبذلك كانت بدايةُ الروبوت التعليميّ. يتميزُ الروبوت التعليميّ عن غيره من أدواتِ التعليم، بتوفيرِ فرصة التعلمِ عن طريق العمل، ولا يقتصرُ على حاسةٍ دونَ غيرها

[10] **من أجل مراجعة شاملة للكتابات الأكاديمية حول موضوع الروبوت والتعليم نُحيل القارئ الى المراجع (Lees & Lepage, 1996; Benitti, 2012; Mubin et al, 2013).**

بل، يفعِّل كافةَ حواس وجوارح الطالبِ أثناءَ التعلّم (السمع، الرؤية، النطق، تركيب باليد، والحركة خلال تنفيذ التجربة).

يُبنى تدريسُ الروبوت التعليمي على استراتيجيةِ التعلّم عن طريقِ البناء (Constructionism) (Papert and Harel, 1991) المبنيةِ على النظريةِ البنائية (Constructivism)، والتي أتى بها عالمُ النفسِ السويسري جان بياجيه (Piaget and Inhelder, 1969). وفيه يكتسبُ المتعلمُ المعرفةَ عن طريق بناءِ نماذج للروبوت ومن ثمّ اختبارها، بعد ذلك يتمّ تطويرُ النماذجِ الى أُخرى أكثرَ تعقيدًا، وهكذا تُبنى المعرفةُ.

تنصُّ النظريةُ البنائيةُ الخاصةُ ببياجيه أنّ المعرفةَ المكتسبة تُبنى بما يعلمُ الفردُ، وما يختبر في بيئته. بينما يُضيفُ بابيرت أنّ المتعلمَ يكتسبُ المعرفةَ عندما يبني نماذجَ ماديةً، ويسعى الى حلِّ المشكلاتِ التي تواجهه من أجلِ بناء نموذجه. هناك العديدُ من البحوثِ التي توضح لماذا تناسبُ بنائية بابيرت علم الروبوت منها (Kabátová and Pekárová, 2010) و (Yousuf, 2009). ومن أجلِ فهمِ التطور من بنائيةِ بياجيه الى نظريةِ البناء الخاصةِ ببابيرت في استخدام الروبوت التعليمي نُحيل القارئَ الى (Mikropoulos and Bellou, 2013).

الغالبيةُ من مناهج الروبوت هي نشاطاتٌ عملية، تشجعُ الطلابَ على التفكيرِ والعمل ضمنَ فريقٍ من أجلِ حلِّ المشكلات، وبذلك يكون التعليمُ عمليةً فعّالةً (Harmin and Toth, 2006)، وكذلك يكون التعلّمُ عبرَ تصميمِ نماذجٍ معينة (Goldman et al, 2004).

من المهم أن ندركَ أنّ الروبوت هو أداةٌ تقنيةٌ أخرى، وليس نهايةَ التطورِ الذي تشهده تكنولوجيا التعليم. المهمُ هنا البيئةُ التعليميةُ والمناهجُ التي يتمُّ تطويرها من أجلِ تفعيلِ هذه الأداة التقنيةِ في العملية التعليمية، بحيث تعتمدُ على نظرياتٍ تعليمية ملائمةٍ لواقعِ الروبوت مثل، النظريةُ البنائية لبياجيه، وبنائيةُ بابيرت (Alimisis, 2013).

إنّ استخدامَ الروبوت في عمليةِ التعليم يؤدي إلى تعليمِ مفاهيمَ لم يكن بالإمكان تعليمها بشكلٍ موحد من قبل، حيثُ أشارتْ دراساتٌ متعددةٌ مثل (Alimisis, 2013) ألى وجودِ تأثيرٍ متوقعٍ للروبوت في أنشطة التعلّمِ متعددة التخصصات، كالعلومِ والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات واللغة والفنون. بالإضافةِ الى تعزيزِ المهاراتِ الإدراكية (cognitive)، والفوق معرفية

(metacognitive). أضفْ الى ذلك وجودَ اهتمامٍ لدى الطلبة في تعلّمِ علوم الِروبوت (Detsikas and Alimisis, 2011).

ومن أجلِ بناءِ اقتصاد مبنيٍّ على المعرفةِ، لا بدَّ من إكسابِ الطلبة مهاراتِ التفكيرِ الإبداعي، التخطيط، التحليلِ، العملِ التعاوني، التصميمِ، والقدرةِ على التواصل. على الرغم من ذلك، فإنّ غالبيةَ النشاطاتِ الموجودة في معظمِ المناهجِ الدراسية عبارةٌ عن وصفاتٍ ذات خطواتٍ محددة، تقودُ الى "اكتشاف" مفاهيم محددة مسبقًا. لأنّ هذه النشاطاتِ تمّ تصميمها بناءً على احتياجاتٍ اقتصاديةٍ سابقة، كوننا كنا بحاجةٍ الى من يقومُ بتجاربَ منظمةٍ عميقة ومحددة (Blikstein, 2013).

يستطيعُ المتعلمُ أنْ يتعلمَ عن أو مع أو من الروبوت (Shin et al, 2007) بحيث يتمُّ استخدامُ الروبوت في العمليةِ التعليمية كأداةٍ تعليمية، كشريكٍ في التعلم، أو كمدرس. مثلًا تمّ استخدامُ الروبوت كأداةٍ تعليمية في دراسةِ

(Mitnik et al, 2008; Church et al, 2010; Highfield et al, 2008) أو كمدرسٍ (Hashimoto et all, 2013; Janssen et al, 2011).

II. الروبوت التعليميّ أداةٌ لتعليم العلوم والرياضيات:

تثيرُ الروبوتات فضولَ الطلبةِ بالطبيعة، وتزيد من إنتباههم للدرس. نُضيفُ أنّ بعضَ الروبوتات (روبوت الليجو التعليمي مثلًا) لديها خاصيةُ تسجيلِ البيانات، مما يسمحُ للمتعلم بإجراء التجارب العلميةِ من أجلِ ملاحظةِ وتحليل أية ظاهرةٍ يمتلكُ الروبوت مجسا لقراءتها. لذلك، بالإمكانِ استخدام الروبوت التعليميّ في عمليةِ جمع البيانات من أجل تحليلها لاحقًا. تُستخدمُ هذه العمليةُ في مجالاتٍ مختلفة تشمل البيئة، الأحياء، الفيزياء والفضاء وغيرها. ويستطيعُ الروبوت التعليمي تسجيلَ البياناتِ المقروءة من مجسّاته المختلفة (مجس الدوران، المسافة، الألوان، الزاوية، درجة الحرارة، درجة الحموضة، والقوة،... الخ)، ومن ثمّ تحليلها أو تحويلها الى طرقِ عرضٍ مختلفة. يتيحُ لنا تسجيلُ البيانات إجراءَ تجارب علميةٍ في مجالات مختلفة من العلوم.

1. فوائدُ تسجيل البيانات عبر الروبوت التعليميّ:

- توفيرُ الوقتِ والجهدِ وكذلك الوصولُ الى أماكن خطرةٍ أو صعبة على الطالب، والقيامُ بهذه العمليةِ بشكلٍ تلقائي على جهاز الحاسوب.
- يستطيعُ الروبوت التعليمي ملاحظةَ العديدِ من الظواهر الطبيعيةِ، وذلك بإستخدام مجساتٍ عديدة على عكس بعضِ الأجهزة الخاصة بظاهرةٍ أو اثنتيْن.
- زيادةُ الدقة.
- تسجيلُ البياناتِ خلالَ فترةٍ زمنية قصيرة جدًا أو طويلةٍ جدًا.
- توفيرُ الوقتِ على الطلبة في الأعمال الرتيبة (تسجيل ورسم البيانات)، والتركيزُ على التفكير الناقد.
- امكانيةُ تخزينِ البيانات ونقلها.
- التجاربُ التي تحتوي على أسئلةٍ مفتوحة تعززُ البحثَ العلمي.

2. حدودُ استخدامِ الروبوت التعليميّ:

إنّ غالبيةَ استخدامِ الروبوت في التعليم يكون كنشاطٍ لا منهجيٍّ في منافسات أو نوادٍ خارجَ أوقاتِ الدوام الرسمي، ويعودُ ذلك الى الصعوباتِ التي تواجه استخدامَ الروبوت التعليمي داخلَ الحصص المنهجية. والسببُ في ذلك هو الثمنُ المرتفعُ لحقائب الروبوت، الزمنُ اللازمُ لبناءِ نموذج الروبوت وبرمجته، عدمُ وجودِ أنشطةٍ ملائمة للمنهاج، وقتُ التحضيرِ الطويل بالنسبة للمدرسِ قليلِ الأجر المُثقلِ بالمهام المختلفة، حاجةُ المدرسِ الى مهاراتٍ في مجالاتٍ متنوعة من هندسةٍ والكترونيات وبرمجةٍ قبل القدرةِ على توظيفِ الروبوت في التعليم، صعوبةُ ضبطِ الصفوفِ ذاتِ الأعداد المرتفعةِ في حالة استخدامِ الروبوت مع ما يرافقه من قطعٍ تركيبيةٍ بأعداد كبيرة وفوضى، وبالإضافةِ الى عدم وجود خبرةٍ وتأهيلٍ كافٍ في هذا المجال.

III. سيرورةُ الدرسِ المقترحةِ في هذه الورقة بوجود الروبوت التعليميّ:

يتمّ تقسيمُ الطلبةِ الى مجموعاتٍ صغيرة مكونةٍ من طالبيْن الى أربعة طلاب، بحيث تحصلُ كلُّ مجموعةٍ على حقيبةٍ من حقائب الروبوت التعليمي. يُقسم الدرس الى ثلاث مراحل:

- **افتتاحية:** وفيها يربطُ المعلمُ الدرسَ بالواقع، ويقومُ بتحفيزِ الطلبة واستثارتهم عن طريق عرضِ أفلامٍ وإدارة نقاشٍ حول الدرس.
- **بناء النموذج:** وفيه يقومُ الطلبةُ ببناء نموذج بناءً على كراسةِ إرشاداتٍ أو من خيالهم، ومن الممكن الاستعانةُ ببرامج خاصة لتصميم النماذج والتي توفرها الشركاتُ المُصنعةُ للروبوت التعليمي.
- **التحليل والنقاش:** وفيه يتباحثُ المعلمُ مع الطلبة حولَ النماذج المبنية للروبوت التعليمي، والمعرفة المكتسبة وعلاقتها بالواقع.

ولا تنتهي العمليةُ التعليمية عند هذا الحد، بل وتستمرُ بتطوير النماذجِ الحاليةِ أو بناءِ أُخرى جديدة. أما فيما يتعلقُ بإدارة الدرس، فإنّ المعلمَ يستخدمُ أسلوبَ الاستكشافِ الموجهِ مع طلبته.

تمّ تطويرُ ثماني فعاليات لدروس من منهاج العلوم، (كتاب العلوم الفصل الأول) و (كتاب العلوم الفصل الثاني) والرياضيات (كتاب الرياضيات الفصل الأول) و (كتاب الرياضيات الفصل الثاني) الفلسطيني للصف الثامن من المرحلةِ الإعدادية ضمنَ مشروعِ تعزيز التعليم الالكتروني في المدارس الفلسطينية. تحتوي الفعاليةُ على خطةِ عملٍ للمدرسين، وكراسةٍ للطالب، وبرمجةٍ نموذجيةٍ للروبوت، بالإضافة الى دليل تركيب نموذجِ الروبوت الخاص بالتجربة. تقعُ نماذجُ الروبوت التي تمّ تطويرها في إبعادٍ مناسبة، بحيث يمكنُ التعاملُ معها بسهولةٍ في بيئة الصفِ على الأرض أو على الطاولة. لقد قمنا بتوفيرِ نسخٍ الكترونية من الفعالياتِ المصممة للصف الثامن، ويستطيعُ المهتمُ مراجعتها[11]. تُوظفُ الفعالياتُ التي تمّ تطويرها الروبوت كأداةٍ تعليمية من أجلِ استخدامه في إجراء التجاربِ العلمية، بحيث يتمّ تقسيمُ الطلاب الى مجموعاتٍ صغيرةٍ مكونة من طالبيْن الى أربعة طلاب من أجل تنفيذ التجربة والإجابة على الأسئلة المرافقة. تمّ موائمةُ الفعالياتِ لروبوت الليجو التعليمي

[11] **مرجع الكتروني لبعض الفعاليات https://goo.gl/MK0ylr**
(على من يرغب برؤية جميع المصادر مراجعة الباحثين)

(Lego Mindstorms) إذْ أنه مقبولٌ عالميًا من أجلِ تدريس علومِ الروبوت (Hirst et al, 2003) وعلم الحاسوب (Powers et al, 2006) والهندسةِ (Ringwood et al, 2005) والرياضيات والعلوم (Church et al, 2010) بالإضافةِ الى اللغةِ (Mubin et al, 2012). ولا يلزمُ روبوت الليجو معرفةً مسبقةً في الهندسة أو البرمجة. مع ملاحظةِ أن الفعاليات تستطيعُ توظيفَ أي روبوت تعليمي، انظر الى جدول I.

جدول I: تلخيص الفعاليات التي تمّ تطويرها

الرقم	اسم الفعالية	الموضوع	الدرس (الفصل والوحدة)
1	المثلث	رياضيات – الهندسة	الفصل الأول، الوحدة الثانية
2	مقاييس النزعة المركزية	رياضيات – الإحصاء	الفصل الأول، الوحدة الرابعة
3	التكرار النسبي والاحتمال	رياضيات – الاحتمالات	الفصل الثاني، الوحدة الثامنة
4	الشكل الرباعي	رياضيات – الهندسة	الفصل الثاني، الوحدة السادسة
5	ذائبية المحاليل	علوم – التفاعلات الكيميائية	الفصل الأول، الوحدة الثالثة
6	تقسيم المحاليل الى حمض وقاعدة	علوم – التفاعلات الكيميائية	الفصل الأول، الوحدة الرابعة
7	شدة الصوت	علوم – الحركة الموجية والصوت	الفصل الثاني، الوحدة السابعة
8	شدة الضوء	علوم – الضوء والبصريات	الفصل الثاني، الوحدة الثامنة

1. ميزاتُ الفعاليات:

- هي تجربةٌ جديدةٌ في إطارِ توظيفِ التكنولوجيا في التعليم في فلسطين، ونحن بحاجةٍ الى قياس مدى فاعليتها أثناءَ تطبيقِ المعلمين لتلك الفعاليات وانعكاسها على الطلبة .
- تمّ بناؤها بطريقةٍ متوافقةٍ مع تخطيط الوحداتِ المحوسبة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
- المصادرُ الإلكترونيةُ الخاصة بالمحتوى التعليمي جاءتْ من تسجيلاتِ وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (unrwatv, 2015)، وتتناسبُ والمحتوى التعليمي للكتابِ المقرر.
- جاءت الفعالياتُ الأربع للرياضيات ضمن العناوين: الاحتمالات، مقاييس النزعة المركزية، الشكل الرباعي، المثلث.

- جاءتْ الفعالياتُ الأربع للعلوم ضمن العناوين: شدة الصوت، شدة الضوء، ذائبية المحاليل، تقسيم المحاليل إلى أحواض وقواعد، تسجيل البيانات.
- تكونتْ كلُّ فعاليةٍ من: نموذج تخطيط للوحدة وكراسة للطالب ودليل لتركيب النموذج وبرمجة نموذجية.
- اعتُمدتْ جميعُ الفعاليات على زمن قدره (90) دقيقة أو حصتين دراستين.
- تمّ تطويرُ فعاليةٍ إضافيةٍ تمهيدية وهي فعاليةُ "تسجيل البيانات"، والتي تتعلقُ بكيفية قراءة البيانات بإستخدام الروبوت التعليمي، وهي مشتركةٌ بين العلوم والرياضيات، وتكونتْ من تخطيطٍ للوحدة وكراسةٍ للطالب ودليلٍ لتركيب النموذج وعرضٍ تقديمي حول مفهومِ "تسجيل البيانات" وعلاقتها بالبحث العلمي.
- تقترحُ الفعالياتُ تقييمًا نهائياً خاصاً بها، أو تحيل المعلم الى أسئلةِ الدرس من المنهاج. دون اقتراحِ أداةِ تقييمٍ تكويني لتقييم أداءِ الطلبة أثناء تنفيذ الفعاليات بإستخدام الروبوت.
- ليس الهدف من الوحداتِ التعليمية تغطيةَ المحتوى التعليمي للصف الثامن الأساسي بشموليةٍ أو حتى الوحداتِ المستهدفة، إنما هي أنشطةٌ في وحداتٍ تعليميةٍ من المقرّر الدراسي لتعزيزِ المفاهيم الأساسية للوحدة التعليمية.
- يقترحُ الباحثان تنفيذَ الفعالياتِ حسب إرتباطها بالموضوعات في الوحدات المستهدفة. فمثلًا في مادة الرياضيات يتمّ تنفيذُ فعاليتيْ المثلث والاحصاء في الفصل الأول، بينما يتمُّ تنفيذُ فعاليتيْ الشكل الرباعي والاحتمالات في الفصل الثاني. أما في مادة العلومِ يتمّ تنفيذُ فعاليةِ ذائبية المحاليل وفعاليةِ تقسيم المحاليل الى أحماضٍ وقواعدَ في الفصل الأول، بينما يتمّ تنفيذ فعاليتيْ شدةِ الصوت وشدةِ الضوء في الفصل الثاني.

IV. التقييم:

تمّ تطويرُ أداةٍ لتقييم صيرورةِ النشاط داخل المدارس، وتمّ تنسيقُ زيارةٍ متابعةٍ للمدارس، يتمّ خلالَها نقاشُ سير المشروعِ، ويتمّ مشاهدةُ حصةٍ نموذجيةٍ تعتمدُ على استخدام الروبوت لتنفيذِ إحدى الفعاليات. تشملُ الأداةُ تقييمَ عدٍد من المركبات المركزية لدمجٍ فعّال للروبوت التعليمي. هذه المركبات هي:

- إلمامُ المدرسِ بالروبوت التعليمي وآليةِ تفعيله.
- مدى تفعيلِ الروبوت التعليمي حسبَ نموذج سامر (Puenteduram 2012).
- مهاراتُ التفكيرِ حسب مستويات بلوم (Anderson et al, 2001).
- عملٌ تعاوني.
- تعلمٌ ذو معنى (Ausubel, 2012).
- التقسيمُ الزمني وتوزيعُ مراحل الدرس.
- تحقيقُ المخرجاتِ التعليمية.
- تأثيرُ الروبوت على تحقيقِ المخرجات.
- التقييمُ الخاص بالطلاب.

جدول II: مركبات مركزية لدمج فعال للروبوت التعليميّ

موضوع التقييم	درجة منخفضة 1	درجة متوسطة 2	درجة عالية 3	درجة عالية جدا 4
إلمام المدرس بالروبوت التعليمي وآلية تفعيله	لا يوجد لدى المدرس معرفة كافية عن الروبوت التعليمي	لدى المدرس معرفة بالروبوت التعليمي لكن ليس لديه معرفة بآلية تنفيذ وحدة تعليمية بإستخدامه	لدى المدرس معرفة فنية وتربوية بالروبوت التعليمي مع الحاجة الى توجيه	لدى المدرس المعرفة الفنية والتربوية الكافية لتنفيذ وحدة تعليمية باستخدام الروبوت التعليمي
مدى تفعيل الروبوت التعليميّ (نموذج سامر)	يستخدم الروبوت كأداة بدلاً من الأدوات التقليدية دون أي تغيير في عملية التعلم	يحل الروبوت بديلًا عن الأدوات التقليدية مع إضافة طفيفة للعملية التعليمية	يستخدم الروبوت لتغيير أساسي في الأنشطة التعليمية	يستخدم الروبوت في أنشطة تعليمية لا يمكن تنفيذها بالأدوات التقليدية
مهارات التفكير	بلوم مستوى 1: تلقين والتركيز على تذكر واسترجاع المعلومة	بلوم مستوى 2: فهم المعلومة	بلوم مستوى 3: تطبيق المعرفة	بلوم مستوى 4-6: تحليل – تقييم – إبداع

عمل تعاوني	يقوم المعلم فقط بتنفيذ الفعالية دون أن يكون هناك دور للطلبة	يتيح المعلم للطلبة تنفيذ جزء من الفعالية مع إرشادات لعمل جماعي جزئي لا يحفز التفاعل ولا يستخدم كافة مكونات الروبوت التعليمي	هناك إتاحة لعمل لجماعي مع تفاعل وانتاج جماعي للمطلوب	يقوم الطلبة بتنفيذ النشاط في مجموعات تستخدم كراسة الطالب. ويقوم الطلبة بالنقاش والتوصل الى استنتاجات خلال النشاط
تعلم ذو معنى (دافيد أوزبل)	التركيز على معلومات على الطالب أن يستذكرها دون إيجاد علاقة لها مع الواقع	يوجد محاولة للربط مع واقع الطالب، دون وجود معنى أو فائدة عملية	النشاط قريب لعالم الطالب، قضية حقيقية	يوجد ربط مع المعرفة السابقة وبناء معرفة جديدة
التقسيم الزمني وتوزيع مراحل الدرس (إفتتاحية– شرح–تطبيق وتدريب – تقييم وإجمال)	لم يتم تقسيم الدرس الى مراحل بتاتا	تم تقسيم الدرس الى مراحل لكن لم يتم تطبيقها جميعا	يتم تقسيم الدرس الى مراحل، لكن مع طغيان مرحلة على أخرى	توزيع وقت الدرس ملائم ومتناسب مع مراحله
تحقيق المخرجات\الأهداف التعليمية	التعليمات غير واضحة أو محددة	تعليمات عامة تمكن من التعبير والإنتاج	يوجد تعليمات واضحة ومحددة الأنشطة ملائمة للمخرجات	يمكن إبراز مهارات وقدرات شخصية
تأثير الروبوت على تحقيق المخرجات	كان وجود الروبوت معيقا للعملية التعليمية	لم يكن هناك فائدة أو إضافة لوجود الروبوت خلال تنفيذ الوحدة التعليمية	كان وجود الروبوت ممتعا لكن دون فائدة حقيقة في تحقيق المخرجات	زاد تحقق المخرجات التعليمية نتيجة لوجود الروبوت

تقييم	لا يوجد معايير	معايير التقييم غير واضحة	يوجد معايير واضحة للتقييم	معايير التقييم تحتوي على مركبات تقويم تكويني وتقييم نهائي

V. التوصياتُ:

ما زالَ الاستخدامُ الأكبرُ للروبوت في العمليةِ التعليميةِ ضمن نشاطاتٍ لامنهجيةٍ لأسباب عديدة، منها التغيراتُ الجذريةُ اللازمة في بُنيةِ الصف، بالإضافة الى النظرةِ التقليديةِ السائدة في التعليم المدرسي. وتأتي هذه الورقةُ البحثيةُ ضمنَ مشروعٍ يسعى إلى الإستفادةِ من الروبوت التعليمي في تعليمِ العلوم والرياضيات، إلا أنه يتوجبُ على المهتمين في التعليم أنْ يستثمروا المزيدَ من الوقتِ والجهد في تطويرِ الآلياتِ لدمجِ الروبوت التعليميّ، بالإضافةِ الى تطويرِ الفعالياتِ المرافقةِ للمناهج الدراسية. يلي ذلك دراسةُ التأثيرِ الحقيقي لوجودِ الروبوت داخلَ الغرفةِ الصفية على نتائجِ الطلبة في المباحثِ الأساسية.

المراجع

البوابة التعليمية الالكترونية. (2015). *مشروع تعزيز التعليم الإلكتروني في المدارس الفلسطينية*، الرابط: http://www.elearn.edu.ps

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc..

Papert, S., & Harel, I. (1991). *Situating constructionism. Constructionism*, 36, 1-11.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.

Kabátová, M., & Pekárová, J. (2010). *Lessons learnt with LEGO Mindstorms: from beginner to teaching robotics*. group, 10, 12.

Yousuf, M. A. (2009). *Robots in Education*.

Mikropoulos, T. A., & Bellou, I. (2013). Educational robotics as mindtools. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), pp-5.

Harmin, M., & Toth, M. (2006). Inspiring active learning: A complete handbook for today's teachers. ASCD.

Goldman, R., Eguchi, A., & Sklar, E. (2004, June). Using educational robotics to engage inner-city students with technology. *In Proceedings of the 6th international conference on Learning sciences* (pp. 214-221). International Society of the Learning Sciences.

Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), pp-63.

Detsikas, N., & Alimisis, D. (2011). Status and trends in educational robotics worldwide with special consideration of educational experiences from Greek schools. *In Proceedings of the International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution and Perspectives* (pp. 1-12).

Blikstein, P. (2013). Digital fabrication and 'making' in education: The democratization of invention. FabLabs: Of machines, makers and inventors, 1-21.

Unrwatv, youtube channel, https://www.youtube.com/user/unrwatv, accessed September, 2015

Puentedura, R. R. (2012). *The SAMR model: Background and exemplars*. Retrieved June, 24, 2013.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: *A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon.

Ausubel, D. P. (2012). The acquisition and retention of knowledge: *A cognitive view*. Springer Science & Business Media.

Shin, N., & Kim, S. (2007, August). Learning about, from, and with Robots: Students' Perspectives. In *Robot and Human interactive Communication, 2007. RO-MAN 2007. The 16th IEEE International Symposium on* (pp. 1040-1045). IEEE.

Mubin, O., Stevens, C. J., Shahid, S., Al Mahmud, A., & Dong, J. J. (2013). A review of the applicability of robots in education. *Journal of Technology in Education and Learning*, 1, 209-0015.

Mubin, O., Bartneck, C., Feijs, L., Hooft van Huysduynen, H., Hu, J., & Muelver, J. (2012). Improving speech recognition with the robot interaction language. *Disruptive Science and Technology*, 1(2), 79-88.

Highfield, K., Mulligan, J., & Hedberg, J. (2008). *Early mathematics learning through exploration with programable toys*.

Mitnik, R., Nussbaum, M., & Soto, A. (2008). An autonomous educational mobile robot mediator. *Autonomous Robots*, 25(4), 367-382.

Church, W. J., Ford, T., Perova, N., & Rogers, C. (2010, March). Physics With Robotics-Using LEGO MINDSTORMS In High School Education. *In AAAI Spring Symposium*: Educational Robotics and Beyond.

Janssen, J. B., van der Wal, C. C., Neerincx, M. A., & Looije, R. (2011). Motivating children to learn arithmetic with an adaptive robot game. In Social Robotics (pp. 153-162). Springer Berlin Heidelberg.

Hashimoto, T., Kobayashi, H., Polishuk, A., & Verner, I. (2013, March). Elementary science lesson delivered by robot. *In Proceedings of the 8th ACM/IEEE international conference on Human-robot interaction* (pp. 133-134). IEEE Press.

Hirst, A. J., Johnson, J., Petre, M., Price, B. A., & Richards, M. (2003). What is the best programming environment/language for teaching robotics using LEGO Mindstorms?. *Artificial LIfe and Robotics*, 7(3), 124-131.

Powers, K., Gross, P., Cooper, S., McNally, M., Goldman, K. J., Proulx, V., & Carlisle, M. (2006, March*). Tools for teaching introductory programming: what works?.* In ACM SIGCSE Bulletin (Vol. 38, No. 1, pp. 560-561). ACM.

Ringwood, J. V., Monaghan, K., & Maloco, J. (2005). Teaching engineering design through Lego® Mindstorms™. *European Journal of Engineering Education*, 30(1), 91-104.

Church, W. J., Ford, T., Perova, N., & Rogers, C. (2010, March). Physics With Robotics-Using LEGO MINDSTORMS In High School Education. *In AAAI Spring Symposium: Educational Robotics and Beyond*.

Lees, D., & Lepage, P. (1996). Robots in education: the current state of the art. *Journal of Educational Technology Systems*, 24(4), 299-320.

Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978-988.

تقنيات التكنولوجيا الحديثة وأثرها على الشبيبة العرب – البدو في النقب

השפעתן של טכנולוגיות תקשורת חדשות על בני נוער ערבים- בדואים- ד"ר עארף אבו קווידר

د.عارف أبو قويدر[12]

ملخص الدراسة

تسعى هذا الدراسةُ إلى اظهارِ ميزات استخدامِ تقنيات التكنولوجيا الحديثةِ لدى الشبيبةِ العرب – البدو في النقب؛ غداةَ انكشافهم في السنوات الاخيرةِ إلى الطفرة التكنولوجيا التي أصبحتْ عنصراً مهيمناً بين أبناءِ الشبيبة في العالمِ والبلاد.

ولهذا الغرض استخدمنا في هذه الدراسةِ طريقة البحث الكمي، إذ قمنا بتوزيع استبياناتٍ على 220 مستطلعاً يستخدمون الانترنت. ونتائجُ الدراسة تشيرُ إلى أنّ انكشافَ الشبيبة العرب– البدو لتقنيات التكنولوجيا الحديثة مرتفعاً جدًا وأصبح جزءًا من ثقافة الشبيبةِ العرب البدو في النقب، حيث يُستخدم لأمورٍ عدة أبرزها: التواصل مع الاصدقاء، انكشافهم لعلاقاتٍ جديدة مع المحيط، وتصفح مواقعِ غريزة وهامة في التعليم، والدردشةِ والتواصل، وبالإضافةِ الى علاقاتٍ مع مجتمعات جديدةٍ مثل العلاقات مع الشبيبةِ اليهود.

أبرزُ النتائج لهذا الدراسةِ تدل أنّ المجتمعَ العربي– البدو يمرُ بثورةِ تكنولوجيا جديدةٍ لها صدىً ساطعٍ على المجتمع العربي– البدوي في البلاد، ولها مدلولاتٌ جديدةٌ كون الانكشاف لتقنياتِ التكنولوجيا الحديثةِ يحررُهم من القيودِ الاجتماعية المحافظةِ في ظلِّ غياب الأطرِ اللامنهجيةِ في المجتمع العربي– البدو في النقب.

[12] عارف أبو قويدر : محاضر ومرشد تربوي في الكلية الأكاديمية للتربية – كي. مدرس في مدرسة العزازمة"ج". باحث في مجال"ثقافة الاختلاف" في الديانات وعلاقتها في دراسات ادارة وفض النزاعات. كتب مقالات عديدة في تأثير التكنولوجيا الحديثة على النسيج الاجتماعي والثقافي للأقلية العربية– البدوية في اسرائيل. عمل في السابق صحافي ومحرر في الصحافة العربية في البلاد.

كلمات رئيسية: تقنيات التكنولوجيا الحديثة، الشبيبة العرب– البدو، القيود الاجتماعية، ثقافة جديدة.

المقدمة

المجتمعُ العربيّ– البدويُّ في البلاد يمرُ في فترةِ تغييرٍ جوهريٍّ، من مجتمعٍ محافظٍ الى مجتمعٍ شبهَ انفتاحيٍّ، وقد تجلى هذا التغييرُ في عديدٍ من الأمورِ أبرزُها التغييرُ الاجتماعيُّ في المكان (التنقل من الريف الى القرى الثابتة) (בן דוד، 2004)، وفي القيم التي تجلتْ في التحرر من القيودِ والانتماءاتِ القبليةِ الى مجتمعٍ أكثرَ تنورًا ولا سيما في طبقات فئات الشبيبة والنساء. فعلى الرغمِ من التكتلِ الاجتماعي الذي يميزُ القبيلة العربية – البدوية والانتماء القبلي لها، ما زالتْ تعاني من صعوباتٍ وتحدياتٍ كبرى أهمها البطالةُ، وتعددُ الزوجات، ووضع الافضليةِ القبليةِ، والمكانة الاجتماعيةِ على حساب الأفرادِ وأبناءِ الشبيبة والنساء.

وعلى الرغم من هذا كله، فلا تزالُ الاقليةُ العربية – البدوية تعاني الأمريْن. فالدولةُ التي ادعتْ أنّ هدفَها تطوير العربِ – البدو من خلال الانتقالِ وتشجيعِ الاندماج في الحياة المعاصرة، إلا أنّ تلك التصريحات لم تكن إلا شعاراتٍ واهيةً بحيث زادتْ من مشاكلهم في مجالاتٍ عديدةٍ حتى أصبحوا يتذيلون أواخر السلم الاجتماعي– الاقتصادي (אבו– בדר וגוטליב، 2008).

الأدبياتُ البحثيةُ العديدة تشير أنّ لاستخداماتِ تقنيات التكنولوجيا الحديثةِ في العقود الأخيرة أثراً كبيراً على الشبيبة العرب – البدو في البلاد سيما وأنّ غالبية هذه الأبحاث تدل أنّ للانترنت هيمنةً ذات معنى كبير على أبناء الشبيبة اليافعةِ في العالم (Ginger, 2007; Gross, 2004) والبلادِ (ג'ריביע، 2005; ג'ריביע، 2013; אלכסנדר וג'ריביע، 2007; אבו– גוידר، 2013; אבו– גוידר، 2014 ב').

علاوةً على ذلك، تكمنُ أهمية هذه الدراسةِ في إلقاء الضوء على استخدام الانترنت لدى الشبيبةِ العرب – البدو، ولا سيما في ظل التغييراتِ الاجتماعية الكبرى التي تحدثُ داخلَ أروقة المجتمع العربي– البدوي في عديدٍ من المسائل، أهمها: الاثارُ والانعكاسات المترتبةُ لثقافةِ الانترنت لدى الشبيبة العرب– البدو، كونه عنصرًا هامًا في تركيبة المجتمع العربي – البدوي، وتأثير انكشاف

الشبيبة العرب– البدو للانترنت ولا سيما التفاوت الخارق بين جيلِ الشبيبة وجيلِ الكبار الذي يشهد تغييراتٍ متسارعةٍ جدًا في العقود الاخيرة. وادخال تلك الطفرة التكنولوجية ولّدَ اشكاليةَ "فرق الأجيال" بين الشبيبةِ الذين يستخدمون الانترنت بشكلٍ واسعٍ، والكبار غير المنكشفين للانترنت ولا سيما لمواقعِ التواصلِ الاجتماعية وتطبيقات الانترنت الحديثة (אבו– עסבה, 2010).

ففي حين أنّ الدراساتِ متناقضةٌ جدًا، فمن جهةٍ هناك مَن يرى أنّ لتقنيات التكنولوجيا الحديثة أبعاداً ايجابيةً أبرزها التواصل مع الاشخاص من جميع أنحاءِ العالم دون التمييز في الجنس، والإنتماء واللغة (אבו– גוידר, 2013)، وهناك مَن يدعي أنها فرصةٌ ذهبية للاشخاص الذين يُعدون منطويين اجتماعيًا للتفاعل بشكل أفضل مع المجتمع الافتراضي، وأثر ذلك التواصل أنْ انسجموا بشكل افضل مع مجتماعتهم الحقيقية (Mecheel, 2010).

أحد أبرز التغييرات المترتبة التي أُدخلت على الأقلية العربية – البدوية في البلاد، هي تقنياتُ التكنولوجيا الحديثة وأرها على المجتمع في مجالات عديدة. وقد وجد (أبو قويدر) أنّ الشبيبةَ العرب – البدو يستخدمون الشبكاتِ الاجتماعية من أجل الشعور بالراحة والهروب من الواقع الاجتماعي المحافظِ الذي يمييز المجتمعات العربية– البدوية (אבו– גודיר, 2013).
تسعى هذه الدراسةُ إلى اظهارِ ميزاتِ استخدام تقنيات التكنولوجيا الحديثة لدى الشبيبة العرب – البدو في البلاد. لذا نحاولُ من خلال هذه الدراسةِ الاجابةَ عن السؤال المركزي وهو: ماهي مكانة تقنيات التكنولوجيا الحديثة لدى الشبيبة العرب – البدو في البلاد؟

تعتبر تلك الدراسةُ – دراسةً أولية لاستخدم تقنيات التكنولوجيا الحديثة لدى الشبيبة العرب – البدو. سيما وأنّ الشبيبةَ العرب – البدو يعيشون في مجتمعٍ محافظ. ومن هنا تغزي تلك الدراسة بفائدة أدبية وعملية. فمن الناحية الأدبية تضيف هذه الدراسة طبقةً جديدةً لاستخدمات تقنيات التكنولوجيا الحديثة لدى العرب – البدو. ومن الناحية العمليةِ تغزي تلك الدراسة عن وجود ثقافة جديدة ذات جهدٍ اجتماعي واسعِ النطاق على فئة الشبيبة العرب – البدو في المجتمعات المحافظة.

المجتمعُ العربيُّ – البدويُّ في البلاد

المجتمعُ العربي – البدوي في النقب جزءٌ من الأقلية العربية – الفلسطينية التي بقيت في اسرائيل بعد حرب الــ 48، فخلال وبعد الحرب طُردوا أو هربوا بأعدادٍ كبيرةٍ، وأصبحوا لاجئين في الدول العربية المجاورة أو في الأراضي الفلسطينية المحتلة (Abu-saad, Yonah; Kaplan, 2000). ويشير (أبو سعد) إلى أنه تمّ طردُ 12 من أصل 19 قبيلةً بقيتْ في النقب من أراضيها، وتمّ تجميعُ معظم السكان العرب– البدو بالقوة في مناطقَ نائيةٍ أُطلق عليها اسم منطقة"السياج" والتي تقع في الجزء الشمالي– الشرقي من النقب، حيث تُشكل حوالي 10% فقط من المساحاتِ التي كانت بحيازةِ السكان العرب– البدو قبل العام 1948 (ابو سعد، 2004).

الأقليةُ العربية– البدوية في البلاد هي قسمٌ من الاقلية العربية الفلسطينية في الدولة (אבו-סעד, 2013)، حيث أنّ التجمعاتِ السكانية في النقب تُقسم إلى قسمين رئيسيْن:

أ– القرى المعترف بها: في نهايةِ الستينيات، ومطلع السبعينيات من القرن العشرين، رسمت الحكومةُ وطورتْ مخططاتٍ لتوطين السكان العرب – البدو من جديد في سبع بلدات كانت تل السبع، رهط، عرعرة النقب، كسيفة، شقيب السلام، حورة، واللقية. وقامت الحكومةُ بذلك دون أنْ تأخذَ أُسلوب حياةِ البدو التقليدية بعين الإعتبار، وبدون إشراكهم في إختيار نوع الإستيطان الذي يلائمهم. وفي سنة (2004) أقامتْ الدولةُ المجلس الاقليمي أبو بسمة من أجل توفير خدمات بلدية لـ 8 بلدات وهي: قصر السر، أم متنان (أبو قرينات)، السيد، أم بطين، بير هداج، تلاع رشيد (مولدا)، عمرة (ترابين الصانع)، ومرعيت (ספר הנתונים הסטטיסטי של הבדווים, 2010). وفي عام 2012 قررت الدولةُ تقسيم المجلس المحلي أبو بسمة إلى مجلسين اقليميين (واحة الصحراء والقيصوم).

ب– القرى غير المعترف بها: يواصلُ سكانُ القرى غير المعترفِ بهم السكنَ في قرى غير معترف بها. وما زال معظمُ العرب – البدو في هذه القرى يعيشون على أراضيهم، ولم تقم دولةُ اسرائيل بترحيلهم من هناك لأنّ هذه الأراضي تقعُ داخل منطقة"السياج" (المغلقة) التي خُصصت للبدو منذُ خمسينيات القرن العشرين.

تنعدم الخدمات الأساسية في القرى غير المعترف بها عدا ألأطرِ التربوية لجيل الطفولة المبكرة، والمدارس الإبتدائية فيما تغيبُ المدارسُ فوق الإبتدائية، والطرقُ المعبدة والمواصلات العامة

والكهرباء (والمياه الجارية في الكثير من الأحيان)، وجمعُ النفايات وإزالتها، وخدماتُ الهاتف، ومنشآتُ الصحة العامة وغير ذلك (אבו- סעד, 2013; אבו רביעה- קווידר, 2013; אבו-סמור, 2009). إضافة إلى ذلك ترفضُ السلطاتُ منحَ العرب – البدو سكان القرى غير المعترف بها رخصًا لإقامة مبانٍ ثابتة من أي نوع كان. وتعتبر جميعَ أشكال السكن ما عدا سكنِ الخيام غيرَ قانونية، وتفرض عليها غراماتٍ باهظةً، وتعمل فيها إجراءاتِ الهدم. وعلى الرغم من التغييرات التي تغزو المجتمع العربي – البدوي في البلاد، ما زال يُعتبر السكانُ العرب- البدو في النقب مصنّفين في المركز الأخير في التسلسل الهرمي الاجتماعي – الاقتصادي في إسرائيل (אבו בדר וגוטליב, 2008).

تقنياتُ التكنولوجيا الحديثة والشبيبة العرب – البدو

الانترنت أصبح ذا مكانةٍ هامةٍ للشباب العرب – البدو في الحياة العصرية، فتركيبةُ المجتمعِ العربي في البلاد تواجهُ تغييراتٍ ذاتَ تاثيرٍ محوري على شرائح عدة أبرزها شريحةُ الشبيبةِ التي ترى في تلك الاستخداماتِ نزوحًا واضحًا من الحياة الاجتماعية المحافظة في مجتمعهم الاصلي (אבו-גוידר, 2014 ב')، وأحدُ أبرز تلك التأثيرات في المجتمع العربي- البدوي، هو التغييرُ الجليُّ على الحياة في القرى العربية- البدوية في البلاد من العيش المدني، كبديلٍ للعيش القروي الذي كان يميزُ القبيلة العربية- البدوية. تلك التغيراتُ أنضجت تغييراتٍ كبيرةً مثل اخراجِ النساء، وقسمٍ من الأكاديميين الى الانكشاف للحياةِ المعاصرة نحو المبنى وازديادِ الثقافة النسائية (אבו- סעד, 2013; אבו- רביעה קוידר, 2013).

أنّ التغييراتِ – انفة الذكر – أثرت تاثيرًا هامًا على شريحة الشبيبة اليافعة. فهناك تناقضٌ بين الباحثين حول تأثيرِ تلك التقنيات على أبناء الشبيبة. وهناك بحثٌ ملفتٌ للنظر أجراه (أبو قويدر) وفقَ طريقةِ الاستخدمات والاكتفاءات في عالم الانترنت (Ruggiero, 2000). حيث وجد أنّ استخدامَ الانترنت للشبيبة العرب – البدو في مجالاتِ المعرفة تفوقُ المجالاتِ الترفيهية وأنّ الأهداف التعليمية لعملية الإتصال في الانترنت ليست بالضرورة للمحادثاتِ واستغلال وقت الفراغ، بل تحملُ في طياتها الاستفادة نحو: تحسينِ القراءة، وتقوية اللغات والمعرفة من المعلومات التي توفرها لهم

الشبكات الاجتماعية ولا سيما الفيسبوك (אבו– גוידר، 2013). تلك النتائجُ مناقضةٌ تمامًا لأبحاثٍ عديدة والتي أشارت إلى أنّ استخدام الشبيبة العرب والعرب – البدو للانترنت تكون اولًا للرفاهية والالعاب ومن ثم للمعلومات (רבין, 2007; מש ותלמוד, 2009).

تشير النظريات الاجتماعية – النفسية إلى أنّ الفردَ يتطورُ في مراحل حياته كلها، ويتأثر بشكلٍ كبير من محيطه أثناءَ رسمِ وصياغة شخصيته؛ فيأخذ الطفلُ لنفسه مثال من المحيطين به ويطور شخصيته من خلال التفاعل مع البيئة ومع مجتمعه (אריקסון, 1987). فالأبحاث في هذا الجانب تشير إلى أنّ الإنتماءَ لدائرةِ الاصدقاء من مجموعة أبناء جيله، فالانتماء إلى مجموعةِ أبناء الجيل مهمةٌ جدًا في نظر الشبيبة، يساهم اسهامًا بالغًا في مراحل تطورهم (סולברג, 2007).

أمر آخر يفسر أهمية التكنولوجية الحديثة على المجتمع العربي – البدوي المتواجد في صراع داخلي. ففي حين أنّ بعضهم اختارَ دمج عمليات التحضر والتحديث، وهناك من اكتسبوا التعليم والثقافة، بقيتْ الأغلبية الكبرى ترتكز على الحمولة العربية – البدوية العشائرية. كلُّ هذا سبّبَ صراعاتٍ حادةً في المجتمع، لا سيما بين فئة "المحافظين" وفئة"الشبيبة اليافعة" (רכס ורודינצקי, 2008). جميع تلك الأمور فسّرت هذا الصراع الجديد الآخذ في الإتساع بسبب ثقافة التكنولوجيا وتأثيرها على الشباب. ففي حين يرى الأنصار أنّ ببيئة الإنترنت قناةً متاحةً وحاسمةً للتنور حول المجتمع المعاصر وتحديات التداخل مع المجتمع الإسرائيلي، يخشى المتحفظون من الاستخدام غير الإيجابي ولا سيما الآثار السلبية على مكانة المجتمع العربي المحافظ ومحيطه على الأطفال والمراهقين خاصة (אבו עסבה, 2008).

طريقةُ الدراسةِ والاجراءات

اعتمدتْ الدراسةُ على طريقة البحث الكميّ. حيث وزعنا على المشاركين في الدراسة إستبياناً مغلقاً والذي تركز على طريق التعبئة الذاتية للإستبيان المغلق (Krause, 2004).

مصداقيةُ الاداة: بعد أنْ كتبنا الإستبيان عُرض الإستبيان على محررين للغة العربية من أجلِ مراجعته، وكذلك عرضنا الإستبيان على مختصيْن أحدهما مختصٌ من مجال الإعلام، والآخر مختص في العلوم الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك قمنا بتوزيع 20 استمارةً مع أبناء شبيبةٍ من مدرسة العارف (اسم منكر) كي نوضحَ الاسئلة ونُذوت مواضيع الدراسة.

فئةُ الدراسة: الدراسة شملت 220 (N=220) مشتركاً من الشبيبة العرب – البدو. المشتركون كانوا من طلاب المرحلة الثانوية من الصف العاشر – الثاني عشر، من 7 مدارس في القرى المعترف بها وهي: رهط، اللقية، حورة، وكسيفة، عرعرة، تل السبع، وشقيب السلام.

سيرُ الدراسة:

في السؤال الأول من الإستبيان، طُلب من المشتركين الإجابة عن أسئلة لطيفة نحو: استخدام الحواسيب، الربط بالانترنت، استخدام الهواتف الذكية. مثال: هل الهواتف التي انكشفتَ لها مرتبطة بالانترنت (نعم– لا).

أما في السؤال الثاني طُلب منهم الإجابة عن أسئلة عامة حول استخدام الانترنت، ومعطيات حول أوقات التبحر في الانترنت. مثال أسئلة للاوقات التصفح (في أي أوقات تتصفح الانترنت (ساعات الصبح، ساعات الظهر، ساعات المساء، أو طوال اليوم).

في السؤال الثالث المشتركين أدرجوا الإجابات وفقَ اختيار المواقع التي يستخدمونها أي إدراجها. مثال أدرجْ بدائرة الموقع الأكثر زيارة حين تبحر في الانترنت (1) **Panet** (2) **Ynet** (3)**Walla**.

السؤال الرابع تمحور حول إدراج المشتركين لمحركات البحث الشهيرة بين المحركيْن الرئيسييْن لديهم وهما:(**Google \ YouTube**)

السؤال الخامس تمحور حول اختيار مواقع التواصل الاجتماعي. مثال في أي شبكة تتواصل مع الآخرين (**الفيسبوك، التويتر، سكايب**).

السؤال السادس تمحور حول مواضع وتتطبيقات الانترنت مثال: أدرجوا الإجابات وفق المرقاة 1– 5 (بحيث أنّ 1 غير موافق بتاتًا و5 موافق جدا) عن مدى موافقتهم حول المقولات في الاستبيان.

السؤال السابع تمحور حول ماهية علاقاتهم مع اقرانهم الشبيبة اليهود. مثال: هل توجد لك علاقات مع الشبيبة اليهود في الانترنت؟ وفّقْ الإجابات بـ "متوصلين" او"غير متواصلين".

نتائج الدراسة

من أجل تقدير ميزات الإنكشاف لثقافة التكنولوجيا الحديثة وأثرها على الشبيبة العرب – البدو، قمنا بإجراء هذه الدراسة. حيث سنعرضُ أبرز التحولات التي طرأت على الشبيبة العرب – البدو بشكل عام والإنكشاف التكنولوجي الذي طرأ على الشبيبة العرب– البدو بشكل خاص.

اتاحة التكنولوجيا الحديثة لدى الشبيبة العرب – البدو

في جدول 1 تعرض خصائص توزيع ميزات وصول الشبيبة العرب – البدو إلى الوسائل التكنولوجيا (حوسبة وانترنت).

جدول 1: خصائص توزيع ميزات وصول الشبيبة العرب– البدو إلى التكنولوجيا الحديثة

		النسبة المئوية%
حاسوب بيتي	نعم	%70.3
	لا	%29.7
حاسوب متنقل	نعم	%85.5
	لا	%14.5
ربط الحاسوب بالانترنت	نعم	%72.1
	لا	%27.9
هاتف مربوط بالانترنت	نعم	%71.3
	لا	%28.7

وفقًا للبيانات الواردة في الجدول 1 فإنّ لمعظم الشبيبة يتوفر لديهم حاسوب بيتي (70٪)، وحاسوب نقال (85.5٪). وبالإضافة إلى ذلك، أفاد معظم المُستطلعين أنّ لديهم هواتف مرتبطة بالإنترنت (72٪)، ويمتلكون هواتف ذكية متصلة بالإنترنت (71٪).

أوقات تصفح مواقع الانترنت لدى الشبيبة العرب – البدو

نتائج الدراسة تشيرُ أنّ استخدام الشبيبة العرب – البدو في مواقع الانترنت هو يومي، وهناك من أفادوا أنهم يستخدمون الانترنت في غالبية الوقت. وبموجب الدراسة فإنّ ساعاتِ الإبحار في الانترنت كانت في ساعات المساء وذلك بعد إنهاء الدوام في المدرسة والفعاليات الاجتماعية.

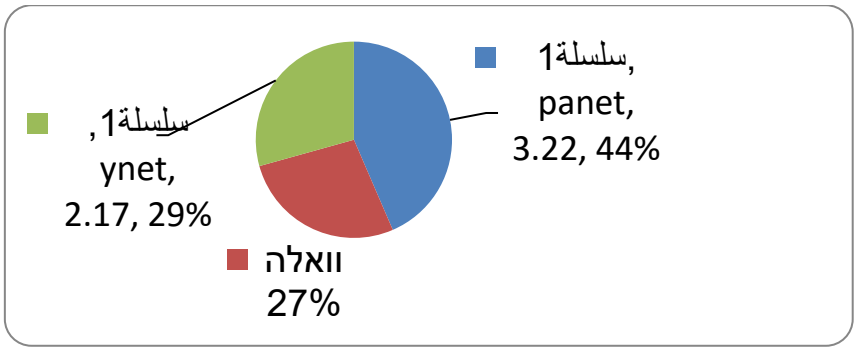
جدول 2: أوقات تصفح مواقع الانترنت لدى الشبيبة العرب– البدو

أوقات التصفح	*النسبة المئوية%*
الظهر	2%
بعد الظهر	9%
الصباح	4%
كل اليوم	33%
المساء	43%
طوال الليل	9%

استخدام مواقع الانترنت لدى الشبيبة العرب– البدو في البلاد

من ناحية الإبحار في مواقع الانترنت المفضلة لدى الشبيبة العرب– البدو، فإنّ النتائج تشير إلى أنّ موقع **بانيت (Panet)**هو موقع التصفح الأكثر انتشارًا لدى الشبيبة العرب– البدو بحيث أنّ المواقع العبرية الآخرى تحظى بنسبة أقل (**ynet** و**Walla**) (كما يظهر في جدول 3).

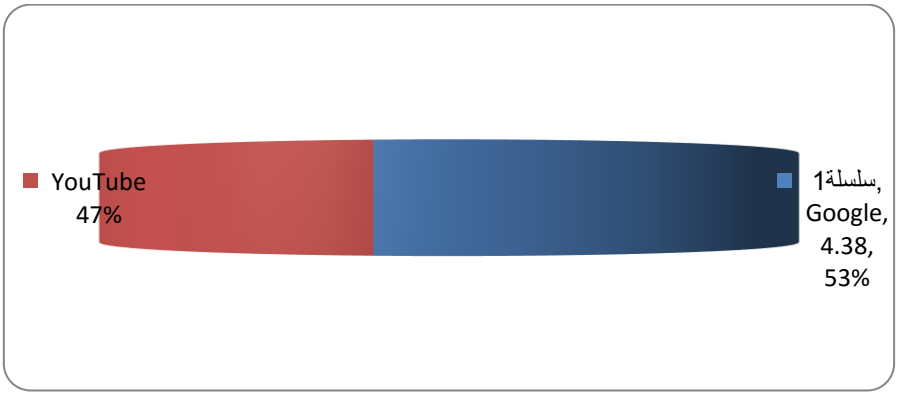
جدول 3: استخدام مواقع الانترنت لدى الشبيبة العرب- البدو في البلاد



محركات الدراسة لدى الشبيبة العرب- البدو

محركات الدراسة جوجل ويوتيوب وُجدتْ الأكثر شيوعًا لدى الشبيبة العرب- البدو في البلاد. محرك جوجل الأكثر شيوعا (53%) يليه اليوتيوب (47%).

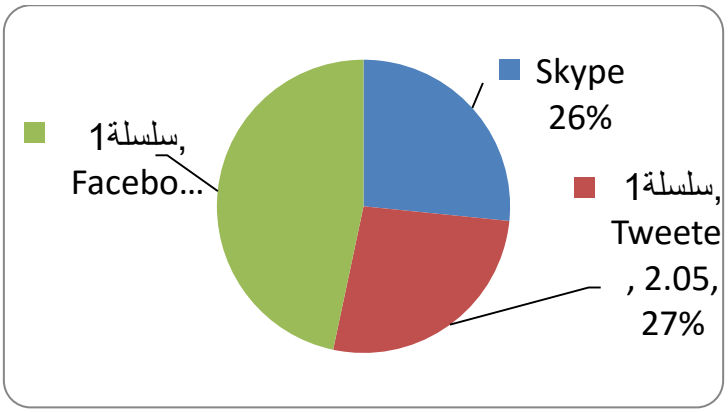
جدول رقم 4: محركات الدراسة لدى الشبيبة العرب- البدو



مواقع التواصل الاجتماعي

في هذه الدراسة سألنا الشبيبة العرب عن علاقاتهم في مواقع التواصل الاجتماعي ل- 3 شبكات اجتماعية وهي: الفيسبوك، والتوتير وسكايب. وتشير نتائج الدراسة أنّ الشبكة الاجتماعية الفيسبوك هي الأكثر شيوعًا لدى الشبيبة العرب- البدو(47%)، تليها التويتر (27%) في المرتبة الثانية وفي نهاية الترتيب سكايب (26%).

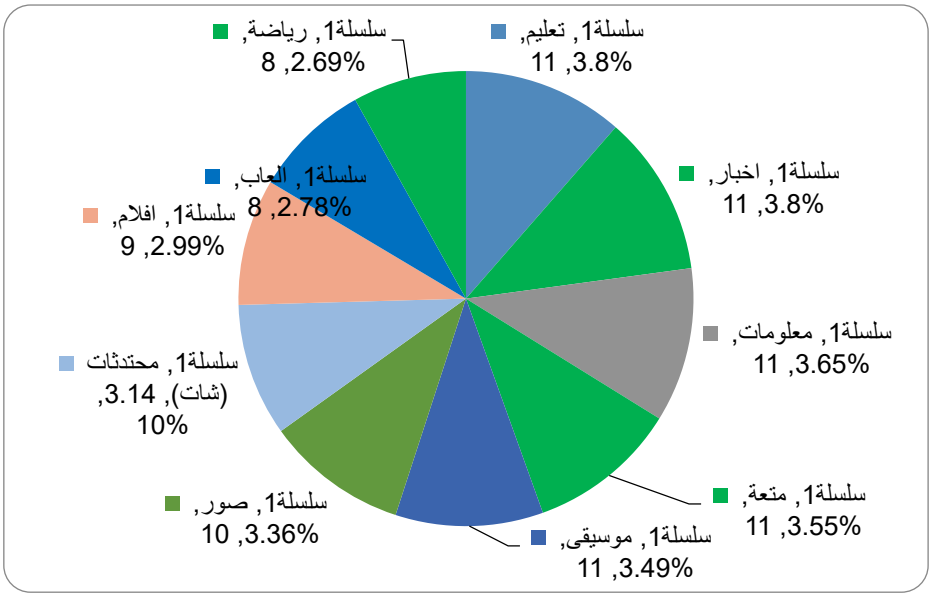
جدول رقم 5: نطاق استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى الشبيبة العرب– البدو في البلاد



تطبيقات الانترنت لدى الشبيبة العرب– البدو

نتائج الدراسة تشير أنّ هناك تفاوتاً معيناً في تطبيقات الانترنت لدى الشبيبة العرب– البدو. نتائج الدراسة تشير أنّ الشبيبة العرب يدرجون التعليم، والأخبار، والمعلومات، والصور، والمتعة والمحادثات، وبعدها بفارق ضئيل جدًا الافلام، والرياضة والالعاب (انظر الجدول رقم 6).

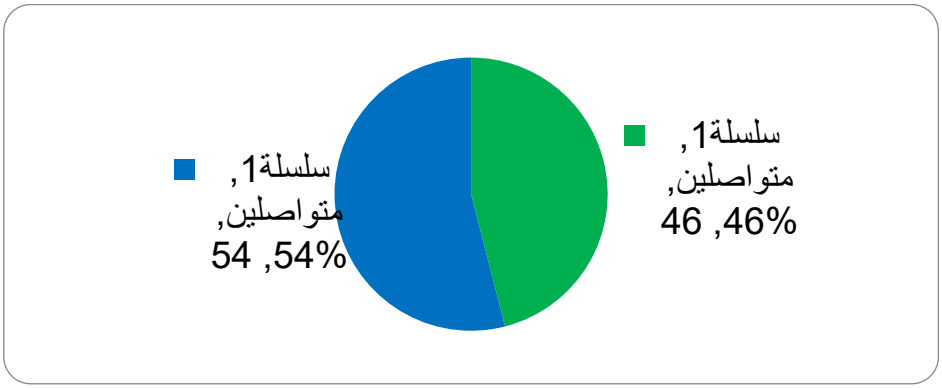
جدول رقم 6: تطبيقات الانترنت لدى الشبيبة العرب– البدو



التواصل المحوسب مع الشبيبة اليهود

التواصل الاجتماعي للشباب العرب– البدو في مواقع التواصل الاجتماعي. نتائج الدراسة تدل على أنّ هناك علاقاتٍ مع أقرانهم الشبيبة اليهود. 46% من الشبيبة العرب– البدو يتواصلون عبر مواقع التواصل الاجتماعي مع أقرانهم الشبيبة اليهود، وفيما 54% من الشبيبة العرب– البدو لا يتواصلون عبر مواقع التواصل الاجتماعي مع أقرانهم الشبيبة اليهود. هذا المعطى يدل على أنّ هناك استكشافاً اولياً لخلق ثقافة محوسبة مع أقرانهم اليهود بفضل التكنولوجيا الجديدة.

جدول رقم 7: نسبة الشبيبة العرب– البدو الذين توجد لديهم علاقات افتراضية مع اقرانهم اليهود



تلخيص ونقاش

الثقافة المحوسبة للشباب العرب – البدو أصبحت من أكثر الإستخدامات شيوعًا في المجتمع العربي البدوي. فبموجب الدراسة نلمسُ تفاعلٌ محوسب ذو معنًى كبيرٍ على الشبيبة في المجتمع العربي – البدو الذي يُعد مجتمعٌ محافظ.

ففي حين أنّ الدرساتِ السابقةَ أدعت أنّ استخدامَ الانترنت للشبيبة العرب – البدو في البلاد غايةٌ في الترفيه والتسالي وقضاء أوقات الفراغ (רבין, 2007; מש ותלמוד, 2009). وهدفتْ هذه الدراسة إلى فحص تاثير تقنياتِ التكنولوجيا الحديثة على الشبية العرب – البدو في البلاد.

إنّ الانكشافَ المحوسب الكبير للشباب العرب – البدو في النقب والذي تجلى في الدراسة، له مدلولاتٌ كبيرة. فهناك مَن يرى أنّ هذا الغزو التكنولوجي يهدد مكانةَ المجتمع البدوي كمجتمع محافظ (איזנדשט, 2010) الأمر الذي من شأنه أنْ يؤثر سلبًا على العلاقات الاجتماعية بين

الكبار والشبيبة (أبو عصبة، وأبو نصرة، 2012). وعلى النقيض تمامًا هناك من يرى أنّ التطور التكنولوجي يؤثر ايجابيا في توسيع دائرة الصداقة، وتوفير عالم محوسب مع أقرانهم العرب خارج البلاد (ג'ריביע, 2013). تعزيز آخر لهذه الدراسة نراه في أبحاث (أبو- قويدر) الذي يشير إلى أنّ المشاركة المحوسبة بين الشبيبة العرب – البدو واليهود ساهمتْ للأولين في اكتساب اللغة والمعرفة. بالإضافة إلى زيادة في مستوى المعرفة العامة، والثقافة والتصور الذاتي. كذلك ساهمت في الجانب الفعال (العاطفي)، حيث أشارت الدراسات أنّ التفاعل المحوسب ساهمَ في تحسين مشاعرهم العاطفية تجاه اليهود. بالإضافة إلى ذلك فإنّ التفاعلَ المحوسب وسعَ دائرة الأصدقاء مع أشخاص آخرين يختلفون عن الشبيبة العرب – البدو في التقاليد، والديانة واللغة (אבו- גוידר, 2014 ב'; אבו- גוידר, 2013).

في السنوات الأخيرة تحوّل الانترنت بشكل عام، والشبكات الاجتماعية بشكل خاص، لمسرح التفاعل لأبناء الشبيبة ولا سيما عبر مواقع التواصل الاجتماعي. وتشير الأبحاث أنّ علاقات الصداقة في الانترنت أصبحت بدلَ الصداقة الحقيقية. ووجد (أهرون وآخرين) أنّ حوالي ثلث المراهقين في اسرائيل ذكروا أنّ واحدًا من أصدقائهم الجيدين هو صديق على الانترنت (אהרון ואחרים, 2010).

نتائج هذه الدراسة التي تعتبر امتدادا لأبحاث سابقة تشيد بأنّ التطور التكنولوجي في الاتصالات عبر الإنترنت، فرصةٌ ذهبيةٌ للشباب العرب البدو لكسب ثقافة الانترنت من أجل تحريرهم من الواقع الاجتماعي التقليدي، ويرى الباحثون أنّ هذه هي الفرصة الأولى لهم للإندماج في العالم المتغير الذي يعيشون فيه (ג'ריביע, 2013; אבו- גוידר, 2014 ב'; אבו- גוידר, 2013). فعلى سبيل المثال لا الحصر، فإنّ نتائج الدراسة مشابهةٌ لأبحاث أُقيمت لنفس الشريحة من الوسط العربي – البدوي.) فقد وجد (جريبيع 2013) أنّ 83% متاح لهم الحاسوب البيتي; 63% مرتبطين بالانترنت; 70% حائزين على هواتف نقالة (ג'ריביע, 2013).

التفاعل المحوسب عبر مواقع التواصل الاجتماعي في الإنترنت يظهر جليا من خلال هذه الدراسة. فمن خلال الأدبيات البحثية نرى أنّ تلك العلاقاتِ اكثرُ شيوعًا بين أبناء الشبيبة. فبموجب هذه الدراسة نرى أنّ موقع التواصل الاجتماعي **الفيسبوك** هو الأكثر شيوعًا، يليه مواقع التواصل الآخريات **التويتر** و**السكايب**. هذه النتائجُ مشابهةٌ لقسم كبير من الأبحاث التي تؤكد أنّ الفيسبوك

هو أكثر موقع تواصل اجتماعي شيوعًا في العالم والبلاد (Ginger, 2007; בוניאל-ניסים; אבו- גוידר, 2014 ב'; אבו- גוידר, 2013). ويفسر عددٌ من الباحثين أنّ ثقتهم في موقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك تشجعهم على استكشافهم لتفاصيلهم الشخصية واظهارها للعائلة والأصدقاء والمحيط (Boyd, 2008 ; Sullivan & Paradise, 2012).

التزايد عبر الانترنت شمل كذلك مواقع الانترنت المحلية، فبطبيعة الحال نتائج البحث تشير إلى أنّ موقع **بانيت (Panet)** هو موقع التصفح الأكثر انتشارًا لدى الشبيبة العرب – البدو، بحيث أنّ المواقع العبرية الأخرى تحظى بنسبة أقل (**ynet** و**Walla**). وقد وجدنا في غالبية استطلاع الرأي والأبحاث في البلاد أنها تتلاشى مع هذا المعطى (אבו גוידר, 2014; גמאל, 2005; סקר SMI, 2009). ويُفسر هذا من عدة أسباب ابرزها: كونه يتشابه في اللغة، ويمزج بين ثقافتهم ((אבו גוידר, 2013). وبالاضافة الى غيابهم عن الإعلام الرسمي في البلاد لأمور عدة منها التمثيل السيئ لوسائل الاعلام العبرية التي تؤطر العرب – البدو كسارقين، وكتهديد كياني على الدولة، والاشتراك في منظمات عدائية للدولة (אבו- גוידר, 2014 א').

بالإضافة إلى ذلك، فإن النتائج تعزز الاستنتاج من الدراسات السابقة (כהן-נבות, 2006; כהן ועיני, 2011; מש, 2008) والتي ترى أنّ تلك التقنيات توسعُ روحَ الانكشاف والتجديدات في عالمهم الاجتماعي. كذلك تغزي تلك الدراسة وفقًا للادبيات البحثية أنّ هناك قسماً من الشبيبة العرب– البدو يعانون من العزلة الاجتماعية، ومن هنا فإنّ بيئة الإنترنت قد تكون ساحةً للتعويض العاطفي والدعم الاجتماعي، وبذلك يُوحي لهم أنّ هناك بديلاً لمجتمعهم المحافظ، بحيث لا يحصلون على تلك الحريات سوى في فضاء الإنترنت (Hofheinz, 2005).

تشير الأدبيات إلى أنّ التكنولوجيا الحديثة تؤثرُ تأثيرًا كبيرًا على المجتمع الذي يتبع قيوداً واضحة. فمن خلال هذه الدراسة نرى أنّ هناك نسبةَ انكشافٍ فوق العادية للتكنولوجيا الحديثة لدى الشبيبة العرب– البدو في البلاد، حيث أصبح الانترنت ولا سيما الشبكات الاجتماعية للانترنت ثقافةً جديدة عليهم.

وأحد أهم نتائج الدراسة هو التفاوتُ بين نتائج هذه الدراسة وبين تلك الدراسات؛ ففي حين أنّ هذه الدراسة تدعي أنّ التبحر في التطبيقات يشمل التعليم والمعلومات والاخبار بموازاة الترفيه والرياضة والموسيقى (قضاء أوقات الفراغ)، بينما يتناقض مع هذه الدراسة دراساتٌ عديدة تشير إلى أنّ

استخدام الشبيبة العرب والعرب– البدو للانترنت يكون أولاً للرفاهية والألعاب ومن ثمَّ للمعلومات (רבין, 2007; מש ותלמוד, 2009).

نتائج الدراسة تدل أنّ الانترنت أصبح وسيلةً ضروريةً للحاق بالعالم المتجدد بعيدًا عن القيود الاجتماعية المحافظة في مجتمع الأم، وهذا يتوافق مع أبحاثٍ عديدةٍ في السنوات الاخيرة والتي تدل أنّ الانترنت أصبح وسيلةً للتحرر من القيود الاجتماعية في المجتمعات المحافظة (أبو–عصبة وأبو–نصرة، 2012; אבו– גוידר, 2014 ב'; אבו– גוידר, 2013; ג'ריביע, 2005).

من النتائج المثيرة التي ظهرت من خلال الدراسة أنّ هناك تواصلاً مع شبيبة يهود على الرغم من الإختلاف في الدين واللغة والثقافة. كما وتوصل أبو قويدر (אבו– גוידר, 2014 ב') إلى تلك النتائج وأكد أنّ تلك العلاقات المحوسبة بين الشبيبة العرب– البدو وأقرانهم اليهود تضيف لهم معلوماتٍ جديدةً مثل معرفة اللغة العبرية، بالاضافة إلى زيادة في مستوى المعرفة العامة والثقافة والتصور الذاتي. كذلك ساهمت في الجانب الفعال (العاطفي)، حيث أشارت الدراسةُ أنّ التفاعل المحوسب ساهمَ في تحسين مشاعرهم ومتعتهم تجاه اليهود. ويفسر الباحثون أنّ سبب التواصل بين الشبيبة في مواقع التواصل الاجتماعي تزييفُ الأسماء والدخول في أسماء غير الأسماء الحقيقية يتيح لهم التعرف على ثقافات جديدة. ويرى (أبو قويدر) أنّ المشاركة المحوسبة بين الشبيبة العرب – البدو والشبيبة اليهود تعد تشجيعًا ابتدائيًا لتقليل النزاعات وتعديل العلاقات بين الشبيبة.

إنّ وجود هذه المشاركة المحوسبة تعد فرصةً ذهبيةً لشبيبة العرب – البدو للتعرف عن قرب على المجتمع اليهودي، والتغلب على الآراء المسبقة، والكراهية والبعد الجغرافي، وبالتالي الإعتدال تجاه المجتمع اليهودي عامة، والشبيبة اليهود بشكل خاص (אבו– גוידר, 2013).

إنّ أبرز التفسيرات التي أدت الى الانكشاف لتقنيات التكنولوجيا الحديثة، هو التحرر من القيود الاجتماعية في مجتمع الأم، وبالتالي تُعد هذه الاستخدامات كتعويض اجتماعي لغيابهم عن المجتمع العربي – البدوي المحافظ ولا سيما التحرر من القيود الحمولية التي تميّز المجتمع العربي– البدوي كون الكبار وشيوخ القبائل هم الذين يقرون النظام الاجتماعي في تلك الامور. بالاضافة إلى ذلك فإنّ التواصل المحوسب يجيب على ميولهم الجنسي كون الأطر التربوية في البيت والمدرسة تمنع علاقات بين الجنسيْن، والمراقبة الشديدة للأهل لتلك العلاقات التي تشكل في نظر الكبار أبرز سمات الإنحلال الاجتماعي كمجتمع محافظ.

نتائج الدراسة مشجعة من حيث إمكانيات وسائل الإعلام الكامنة في المجتمع البدوي، على الرغم من الصعوبات الاجتماعية والاقتصادية، فهناك إمكانية لتطوير المجتمع والإندماج في بيئة تكنولوجية متقدمة. فنسبة عالية نسبيًا من الشبيبة تتفاعل في الانترنت مع الشبيبة اليهود (46 ٪)، بغض النظر عن جانب المبادئ لتلك العلاقات. تلك النتائج تشير إلى أنّ تقنيات التكنولوجيا الحديثة أصبحت "عابرةَ ثقافاتٍ" فالتواصل وبهذه الكمية مع الشبيبة اليهود المختلفين عن الشبيبة العرب – البدو في الثقافة، الدين، واللغة وبالإضافة الى تذيلهم السلم الاجتماعي– الاقتصادي المتدني الصعب والمسافة الجغرافية والتمييز في توزيع الموارد،آخذٌ في الإزدياد.

هذه الدراسة تفتحُ نافذةً لإجراء مزيد من الأبحاث لدراسة التفاعل عبر الإنترنت بين الشبيبة العرب واليهود المتواجدين في صراع مستمر ويعشون في منطقة منفصلة بالسكن في اسرائيل. والفرصةُ للقاءِ وجهًا لوجه بين المراهقين العرب – البدو واليهود نادرةٌ، وعليه سيكون من المثير للاهتمام إجراءُ دراسات في هذا الجانب وذلك لإدماج طرائق بحث جديدة كالمشاهدة، الاستعانة بمقابلات معمقة، وتحليلات مضامين كتابية ستكون طبقةً متينةً لهذه الدراسة.

المراجع

أ- المصادر العربية

أبو- عصبة، خ. أبو- نصرة، م. (2012). استخدام أبناء الشبيبة العرب الانترنت في منطقة المثلث، *الحصاد*، العدد 2: ص 107- 134.

أبو سعد، ح. (2004). التربية والتعليم كأداة للطرد من القرى غير المعترف بها، *مجلة عدالة الإلكترونية*، العدد الثامن، كانون أول 2004.

ب- المصادر الاجنبية

A. (2000). 'Identity and Political Stability , Y. & Kaplan، Yonah، I.،Abu-Saad Ethnically Diverse State: *a Study of Bedouin Arab Youth in Israel'*. Social Identities, 6 (1), pp.49-61.

Boyd, D. (2008)."None of this is real", in: J. Karaganis (Ed.), *Structures of Participation in Digital Culture*. New York: Social Science Research Council, pp. 132-157.

Hofheinz, A. (2005)."The Internet in the Arab World: Playground for Politic Liberalization", *International Politics and Society*, 3, pp. 78-96.

Krause, D. E (2004). Influence-based leadership as a determinant of the inclination investigation. *The* to innovate and of innovation-related behaviors: An empirical 102.-*Leadership Quarterly, 15*, 79

Ginger, J. (2007). *The Facebook Project, Master Paper*. Illinois: University of Illinois.

Gross, E. (2004)."Adolescent Internet Use: what We Expect, what Teens Report", *Applied Developmental Psychology, An International Lifespan Journal*, 25, pp. 633-649.

Mecheel. V. (2010). *Face book and invasion of technological communities*, N.Y. New York.

Ruggiero, T. (2000). Uses and gratifications theory in the 21st century. *Mass Communication & Society, 3*(1): 3-37.

ت- المصادر العبرية

אבו בדר, ס'. גוטליב, ד'. (2008). *עוני, חינוך ותעסוקה בחברה הערבית- בדואית: מבט השוואתי*, מחקר מדיניות, ירושלים: מכון ון ליר בירושלים והביטוח הלאומי.

אבו- גוידר, ע'. (2013). *האינטראקציה המקוונת של בני נוער בדווים עם בני נוער יהודים*, עבודה לשם"השלמה לתיזה" במדעי הרוח והחברה, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

אבו- גוידר, ע' (2014 א'). 'נפקדים, נעדרים וגיס חמישי, הדימויים התקשורתיים של האוכלוסייה הערבית והקבלה הסותרת שלהם על ידי צעירים ערבים', *פנים*, 65: 93-101.

אבו- גוידר, ע'. (2014 ב')."התרבות המקוונת של בני נוער ערבים- בדווים במרחב המקוון". *עט השדה*, 14: 76-88.

אבו סמור, ס' (2009). *נייר עמדה: מוגש לדיון בוועדת הפנים ואיכות הסביבה בנושא תכנון ובניה במגזר הערבי*, המועצה האזורית לכפרים הבלתי מוכרים בנגב.

אבו- סעד, א' (2013). 'תמורות חברתיות- פוליטיותוהתפתחותה של מערכת החינוך הפורמלית בקרב הבדווים בנגב: דילמות ואתגרים', בתוך: ר' פדהצור (עורך). *הבדווים בנגב– אתגר אסטרטגי בישראל*: נתניה, הוצאת מרכז ש. דניאל אברהם לדיאלוג אסטרטגי, המכללה האקדמית התניה, עמ' 28- 39.

אבו-רביעה- קווידר, ס' (2013).'הבניית אי השוויון בקרב נשים ערביות בדוויות בשוק התעסוקה', בתוך: ר' פדהצור (עורך). *הבדווים בנגב: אתגר אסטרטגי לישראל*. נתניה: הוצאת מרכז ש. דניאל אברהם לדיאלוג אסטרטגי, המכללה האקדמית נתניה, עמ' 18- 27.

אהרון, י', ע' חיות וי' עשת-אלקלעי (2010)."מחקר משווה של חברות מקוונת וחברות פנים אל פנים בקרב תלמידי בתי- ספר בישראל", בתוך: י'עשת-אלקלעי ואחרים (עורכים), *האדם הלומד בעידן הטכנולוגי*, ספר כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2010, רעננה:האוניברסיטה הפתוחה. http://telem-pub.openu.ac.il/users/chais/2010/after_noon/4_4.pdf

אייזנשטדט, ש' (2010). *ריבוי מודרניות*. ירושלים: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

אלכסנדר, ג' וג'ריביע, ע' (2007). 'משחקים בזהויות'. *פנים*, 40: 52- 62.

אריקסון, א' (1987). *זהות- נערים ומשבר*, תל אביב, ספרית פועלים.

בוניאל-נסים, מ' (2010)."רוצה להיות חבר שלי? על חברות ואלימות בקרב ילדים ובני נוער בפייסבוק", *עט השדה*, 5: 21–27.

בן-דוד, י' (2004). *הבדווים בישראל - היבטים חברתיים וקרקעיים*, ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

גמאל, א' (2006). *תרבות צריכת תקשורת בקרב מיעוטים לאומים: הערבים בישראל*, נצרת: אעלאם, מרכז תקשורת לחברה הערבית פלסטינית בישראל.

ג'ריביע, ע' (2005). *שימוש בצ'אטים בקרב בני נוער בדווים*, עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ג'ריביע, ע' (2013). *שימוש באמצעי תקשורת המונים ותפישת הזהות בקרב בני נוער ערבים- בדווים בנגב*, עבודה לשם עבודת דוקטורט, באר שבע, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

מש, ג'וא' תלמוד, (2009). *הבדלים תרבותיים בנגישות לטכנולוגי ותתקשורת ובשימוש בהן: מתבגרים יהודים וערבים בישראל*. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

כהן, ע' ול' עייני, (2011). *דפוסי שימוש בפייסבוק בקרב בני נוער וזיקה לתהליכים חינוכיים*, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

מש, ג'וא' תלמוד, (2009). *הבדלים תרבותיים בנגישות לטכנולוגי ותתקשורת ובשימוש בהן: מתבגרים יהודים וערבים בישראל*. חיפה: אוניברסיטתחיפה.

סולברג, ש' (2007). *פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית*, ירושלים: מאגנס.

סקר SMI (2009)."פנורמה מוביל בעיתונות, פאנט מוביל בפער ניכר מבין האתרים". אוחזר ב- 23.9.2009 מתוך: http://www1.bizportal.co.il/article/30135001.

רבין, ה' (2007). *הגלישה לאתרי אינטרנט ושימושיה בקרב בני נוער יהודים וערבים בישראל*, עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, באר- שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

רכס, א' וא' רודניצקי, (2008). *נוער ערבי בישראל: בין סיכוי לסיכון*. תל אביב: מרכז משה דיין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה, אוניברסיטת תל-אביב.

الدّين والتّدين والصفات الشخصية:

كعوامل خطورة لمواقف سلبية اتجاه الحياة

דת ודתיות ומאפייני אישיות כגורמי סיכון כלפי החיים- ד"ר הלן קאקונדה- מועלם.

د.هلن قاقندة – معلم [13]

ملخص:

فترةُ المراهقةِ وفترةُ البلوغِ المبكر قد تصاحبها عدةُ تغيراتٍ لها تأثيراتٌ جوهرية على شخصيةِ الشباب، وعلى التحديد الذاتي، وعلى المميزاتِ النفسيةِ لهؤلاء الشباب، وعلى خلفيةِ الاختبارِ الذاتيّ لدى بعضٍ منهم قد تظهرُ مواقفَ سلبيةً اتجاه الحياةِ تساهمُ في تكوين أفكارٍ تدميريةٍ (انتحارية). وبما أنّ المواقفَ اتجاه الحياة بما فيها الأفكار السلبية تتشكلُ أيضًا عن طريق معايير ثقافيةٍ ودينية، فالدراسةُ الحاليةُ فحصت أثرَ الفروقِ الثقافية – الدينية – على الحياةِ لدى شباب ينتمون لدياناتٍ مختلفة. وفي إطار هذه الدراسة تمّ فحصُ 383 شابًا في فترة المراهقة (أعمار 18–14)، و347 شابًا في مرحلة البلوغِ النامي (أعمار 24–21) – يهودا ومسلمين ومسيحيين – مع مراقبةِ متغيراتٍ شخصية مختلفة منها وضوحُ مفهوم الذات، وعددُ أحداثِ الضغط التي تعرض لها المفحوص. وتُظهرُ نتائجُ الفحص أنّ وضوحَ الفهمِ الذاتي منخفضٌ جدا، وهكذا يميل الفردُ لتبني مواقفَ سلبية أكثر اتجاه الحياة. وبالمقارنةِ بين أبناءِ الدياناتِ الثلاثة، ظهرتْ عدةُ فروقٍ واضحة تشير إلى أنّ الشبابَ المسلمين كمجموعةٍ يمتازون بخطورةٍ عاليةٍ لتبني أفكار سلبيةٍ عن الحياة. وهنا عدةُ مؤثراتٍ بحثية في هذا المجال وفي الاستشارة التربوية.

مقدمة

الكم الهائل للتغيرات التي ترافق عمر المراهقة، والحاجة لمواجهات متنوعة، تقود كثيراً من المراهقين لتبني أفكار جديدة حول معنى الحياة والموت. والفهم العميق لهذه التغيرات يجب أن يكون مرتبطا بفهم كلي لتحديد الهوية الشخصية لدى المراهقين، وذلك على ضوء التغيرات المركزية التي يمر

[13] **د. هلن قاقندة– معلم : محاضرة ومرشدة تربويه في الكلية الاكاديمية للتربية دافيد يلين، تحضر لمرحلة أبحاث ما بعد الدكتوراة – البوست دوكتورات –، عملت سابقاً مستشارة تربوية ومرشدة لوائية.**

بها المجتمع الذي يعيشون فيه. وهذه الدراسة تبحث في المواقف والمشاعر اتجاه المواضيع المتعلقة بالحياة والموت لدى المراهقين والبالغين الشباب – اليهود والعرب المسلمين والعرب المسيحيين – الذين يعيشون في المجتمع الاسرائيلي. إنّ في خلفية اجراء هذه الدراسة، تقف الفرضية العامة التي بناءً عليها تظهر حاجة لتحديث المفاهيم القائمة حول البالغين الذين يعيشون في المجتمع العربي في اسرائيل، وذلك على أثر التغيرات المتسارعة التي تمر بها هذه الشريحة السكانية.

مرحلة البلوغ النامي:

بناءً على رأي آرنت (Arnett, 2002)، فإن المراهقين (أعمار 18–14) يكتسبون علاقات عامة وتجارب سطحية في كافة مجالات الحياة. ومقابلهم فإنّ الشباب في عمر 24–18 موجودون في مرحلة تطور بعد ما يعرف بمصطلح "البلوغ النامي" (emerging adulthood). وأبناء هذه المجموعة لا يرون أنفسهم كـ "بالغين" لكن في نفس الوقت فإن جزءًا كبيرًا منهم يرى نفسه كـ – "بالغ مستقل"، وجزء آخر منهم يرون أنفسهم وكأنهم موجودون في مرحلة انتقالية"بين وبين". انهم يجدون صعوبة في استيعاب حقيقة أنهم وصلوا للبلوغ طالما لم ينهوا تعليمهم العالي، ولم يتزوجوا ولم يندمجوا في عمل مهم في الحياة. وحقيقة أنهم لم يقيموا عائلة خاصة بهم تسمح لهم أن يكونوا متابعين لما يجري في العالم، وهم يميلون لأقلمة أنفسهم بسهولة كبيرة مع التغيرات التي تحدث في العالم (بشكل خاص التغير التكنولوجي). وهم لا يتفاعلون مع هذه التغيرات فقط، بل يبحثون عن التغيير، ويبادرون للتغيير ولاكتساب التجارب في الحياة، وفي الحب، وفي العمل وفي نظرتهم للحياة. وهذه مرحلة نمو فيها عدة اتجاهات تبدو ممكنة، وقليل جدا من المستقبل يبدو أكيدا، والفرص تبدو ممكنة أكثر من أي فترة أخرى في الحياة. وعلى خلفية هذه الأقوال يتم فهم رأي آرنت (Arnett, 2002) الذي بناءً عليه فإنّ الشباب في مرحلة البلوغ النامي يشكلون الفئة السكانية الأكثر تأثرا من ظاهرة العولمة؛ وذلك لأنهم مستقلون ويتخذون قرارات مستقلة، وفي الوقت نفسه يكادون أن يكونوا غير ملزمين بشيء، لأن غالبية التغيرات التي تمر عليهم تحصل بعيدًا عن عائلاتهم. وعلى الصعيد ذاته، فإن آرنت يشير إلى أنّ الإحساس بالاستقلالية إلى جانب البحث عن الفرص، والرغبة في التجريب، يقودان الشباب في مرحلة البلوغ النامي لأن يكونوا في خطورة عالية أكثر من مجموعة المراهقين في عمر (14 – 18) والانزلاق نحو سلوكيات أكثر خطورة.

أفكار الانتحار لدى الشباب:

عمر المراهقة في مجمله يتميز بنمو جسدي ونفسي – اجتماعي سريع ومرتبط بتناقضات عاطفية واجتماعية، وبتوترات وضغوطات وصعوبات سواء في البيت أو في المدرسة (Holmes, 2007; & Hefner Larson, Moneta, Richards, & Wilson, 2002). وهذه الأمور تؤثر على استقرار الشخصية (Akse, Hale, Engels, & Raaijmakers, 2007)، وتشكل أساسًا للتغيرات الجوهرية في شخصية المراهق (Branje, Van, Cornelieus, & Gerris, 2007). وفي نفس الوقت فإنّ أحدَ المواضيع المركزية التي تشغل المراهق هو موضوع الحياة والموت.

حقا إن الدراسات البحثية التي تبحث في ميزات المراهقين الذين يفكرون في سلوكيات انتحارية، تشدد على أنهم يعانون من ضغوطات كبيرة مقارنة مع مراهقين آخرين، وغالبيتهم يتصرفون كذلك نتيجة لأحداث سلبية مسبقة، ونتيجة لغياب الدعم الاجتماعي، وعدم توفر موارد القدرة على المواجهة (Murphy, 1992; Tuisku, Pelkonen, Kiviruusu, Karlsson, Ruuttu, & Marttunen, 2009). ومثال ذلك، فإن حورش، سيوري وأبتر (Horesh, Sever, & Apter, 2003) وجدوا أنّ الشباب الذين حاولوا الانتحار تحدثوا عن أحداث ضاغطة في الـ – 12 شهرا السابقة لحادث الانتحار. أي أنّ العامل الجوهري للسلوك الانتحاري في فترة المراهقة هو "وجود" الضغوطات في حياة المراهقين، مقارنة مع أولئك الموجودين في فئات عمرية أخرى.

وبناءً على رأي اورباخ (1987)، فإنّ السلوك الانتحاري للمراهقين مرتبط بتناقض أساسي بين المواقف حول الحياة والموت التي يمكن تشخيصها بناءً على سلسلة أحداث من الجذب والتنافر، الانجذاب لحياة هادئة فيها احساس بالأمن في العلاقات بين الأشخاص، وتوفر الحاجات الأساسية والتقييم الذاتي الايجابي مع ردود ايجابية من البيئة المحيطة. ورفض الحياة يعبر الى جانب التجارب المشجعة على الحياة، عن تجارب سلبية من الاحباط والألم والحزن واليأس التي تصب في تعظيم الاحساس بالهدم الذاتي. إنّ الميل للموت كامنٌ في الايمان بأنّ الموت عمليةٌ فيزيائية أو روحيةٌ أفضل من الحياة، وبهذا الفعل فهو يوفر لنفسه الحاجات التي يفكر بها. ولدى المراهق يوجد لهذا الميل جانب آخر، وهو الشكوك حول جوهر الحياة، ومعنى الموت يخلق نوعا من الرومانسية مع الموت. ومع ذلك، فإنّ الذين يؤمنون بالتدمير الذاتي لديهم معرفة وادراك واقعي، بأن الموت مخيف كونه وضعَ دمارٍ غير قابل للاصلاح (بورقوب، 2001).

وهكذا، فمن ناحية فعلية تشير الدراسات الى أنّ محاولات الانتحار والانتحار بذاته، يشكلان السبب الرائد في العالم للموت المبكر لدى الشباب في المجتمع الغربي (King & Apter, 2003)، وهذا يشمل اسرائيل أيضا. وبناءً على "جدوت" (2004)، حوالي 20%- من الطلاب الاسرائيليين قالوا أنهم فكروا في الانتحار، و 5-10% اعترفوا بأنهم حاولوا الانتحار. وبشكل مشابه أيضا لدى المراهقين العرب الذين يعيشون في اسرائيل (Ayyash, 2002). وهناك انتشار لمحاولات انتحار على خلفية الاحباط، وقلة الأمل واستهلاك المخدرات أو الكحول، والاحساس بالضياع وغياب دور العائلة والدعم المجتمعي. لكنْ بنظرة ثانية تتضح فروقات مجتمعية واضحة في حجم السلوك الانتحاري عند الشباب، وفق ثقافاتهم المختلفة.

السلوك الانتحاري والفروق المجتمعية في اسرائيل:

إنّ عددًا كبيرًا من الدراسات أشارت الى الفروق في نسب السلوك الانتحاري في دول مختلفة، وأحيانا أشارت الى تقارب النسب في بعض الدول (Bhugra, 2002; Hjelmeland, Kinyanda, Knizek, Owens, Nordvik, & Svarva, 2006; Marusic & Farmer, 2002; Tomori, Kienhorst, Wilde, & Van,2001). وبناءً على رأي جزء من الباحثين فإنّ الفرق ليس بين دول بل بين ثقافات، ويدعون أنّ الاختلاف بين الثقافات يؤثر بشكل عام على ايقاظ وعلى درجة التفكير في الحياة والموت، وبشكل محدد على المواقف المتعلقة بالسلوك الانتحاري بكافة أشكاله (Barnes, 2006; Bhugra, Baldwin, Desai, & Jacob,1999; Cox, London, Punsky, Ouiroz, Zaid, & Diaz, 2003; Kamin & Marusic, 2005; Kazarian & Persad, 2001). فمثلا كسند لهذا الادعاء حول الفروق الثقافية يتحدث ميلر فاكرط (Miller & Eckert, 2009). وهؤلاء الباحثون يشيرون إلى أنه لدى الجماعات العرقية المختلفة، اختلاف في حجم وصفات السلوكيات الانتحارية. حيث أنّ نسب الانتحار عاليةٌ جدًا في الولايات الغربية، ومنخفضة في الولايات الشمالية، وعالية أكثر في القرى مقارنة مع المدن. أيضا كلوفي، وجوني، وكوك وسيمسك (Kloep, Guney, Cok, & Simsek, 2009) يشيرون إلى أنّ الاختلاف في الدوافع الاجتماعية يقود لاختلاف في السلوك الخطر، إذ يُتوقع من ثقافات معينة أنْ تستعمل أنماطاً مختلفةً وسلوكياتٍ خطرةً أخرى.

ولإمكانية وجود الفروق الثقافية وأثرها على الحياة والموت وعلى ظهور الأفكار الانتحارية، هناك أهمية خاصة للذين ينشغلون بالشباب في المجتمع الاسرائيلي، وبشكل خاص الشباب العرب

في اسرائيل. وذلك لأنّ الشباب العرب موجودون فيما يشبه العاصفة من ناحية ثقافية. عاصفة مصدرها انكشاف المجتمع العربي لعمليات حداثة متسارعة ومكثفة تؤثر عليهم في مجالات مختلفة، مثل ارتفاع مستوى التعليم العالي، والتغيرات المهنية، والارتفاع في مستوى الحياة، والتغيرات المفاهيمية، والتغيرات في النظام الاجتماعي والسياسي (الحاج، 2000; غانم واوستشكي – لزر، 2001; لنداو، 1993; فؤاد، 2001; ربيع، 2009). وإلى جانب حقيقة أنّ الشباب العرب في اسرائيل يتعرضون لظاهرة الحداثة والعولمة، فإنّ باحثين كثيرين يعتقدون أنهم تحت تأثير عوامل خاصة بهم كونهم أقلية وطنية في دولة اسرائيل. ويبدو أنّ لهذه العوامل والضغوط الخاصة بهم أثراً معيناً لايقاظ أفكار انتحارية لدى جزء من الشباب العرب في اسرائيل. وفيما يلي سنفصل كيفية تكوّن هذه العوامل.

المجتمع الإسلامي: المجتمع الاسلامي هو الأكبر من بين الأقليات العربية في اسرائيل. والمسلمون موزعون على جميع التجمعات السكانية العربية في اسرائيل: في الجليل، وفي المثلث، وفي النقب، وفي المدن المختلطة. والمسلمون في اسرائيل ينتمون للسنّة، ويظهرون تكتلا قويا في شؤون الدين. ويدعي لنداو (1993) أنّ حقيقة اقامة دولة اسرائيل في سنة 1949 للجانٍ استشاريةٍ للمسلمين في يافا والرملة واللد وحيفا وعكا، كان هدفها العمل في كل ما يتعلق بالشؤون الدينية للمسلمين، وقد ساهمت في تقوية التكتل لدى المسلمين، وفي تميز الاسلام كدين سياسي خالص. وإضافة لذلك، ففي بدايات سنوات الثمانينيات زاد تمسك المسلمين بدينهم. الحاج (2000)، ويضيف أنّ تجدد الاتصال مع الفلسطينيين في الضفة الغربية بعد عام 1967، أدى الى انكشاف المسلمين مجددا للمصادر الروحانية في العالم العربي. فمثلا في سنة 1978 تمكن المسلمون للمرة الأولى من أداء فريضة الحج في مكة. وأيضا فإنّ الضائقة الاقتصادية – الاجتماعية والشعور بالإحباط على أثر التمييز المدني قد سرّعا العودة للدين لدى الطائفة المسلمة، كطريق لإيجاد حلول للمشاكل التي تواجهها. إلا أنّ شتندل (1992) يقول: لدى الطائفة المسلمة في اسرائيل هناك صدام بين تيارين قويين مختلفين هما – العودة للدين مقابل العلمانية. وبخصوص التكاثر الطبيعي في العائلة فقد طرأ انخفاض في نسب الولادات، وفي هذه الأيام تتألف العائلة البيولوجية لدى الطائفة المسلمة من أربعة حتى خمسة أولاد كمعدل عام، مقابل عشرة أولاد في الجيل السابق. ونموذج العائلة البيولوجية

الأبوية التي فيها الأب هو سيدها، وله الصلاحية الحصرية في كل ما يتعلق بمواضيع أبنائه قد قلّ، والميل لظاهرة الزواج من الأقارب من جهة الأب آخذ في التناقص أيضا. (شتندل، 1992).

المجتمع المسيحي: في السنوات الأولى من إقامة دولة اسرائيل، نجحت الطائفة المسيحية في جمع قوة ملحوظة أكبر من حجمها الديموغرافي. والعرب النصارى شكلوا غالبية في المدن الثلاثة الكبرى للسكان العرب: الناصرة، وشفا عمرو، وحيفا. ومقابلها تقريبا، فإن كل النخبة المسلمة انتقلت خلال المعارك. وكذلك يُلاحظ في الماضي أنّ المستوى التعليمي للطائفة المسيحية كان قد ارتفع بشكل واضح عن المستوى التعليمي للطائفة المسلمة، لكنّ الفجوة تقلصت في السنوات الاخيرة (شتندل، 1992). وما زال الوضع الاقتصادي للطائفة المسيحية أفضلَ من الوضع الاقتصادي للطائفة المسلمة، وبشكل عام يمكن القول أن المسيحيين استوعبوا الثقافة والعقلية الغربية أكثر من المسلمين (وشيتس، 1947). ومع ذلك ففي نواحي معينة فإن وضع الطائفة المسيحية معقدٌ أكثر من وضع الطائفة المسلمة، وذلك لأن الطائفة المسيحية موجودةٌ في وضع "أقلية مزدوجة". فمن ناحية هي تنتمي للأقلية العربية في اسرائيل، ومن جهة ثانية، فإنها تشكل أقلية داخل السكان العرب الذين في غالبيتهم مسلمين. والتجمع الرئيسي للمسيحيين في الجليل. وكذلك فإن الطائفة المسيحية خلافا للطائفة المسلمة التي تنتمي في غالبيتها للتيار السني، مقسمة إلى 12 طائفة، والطائفة الكاثوليكية تشكل حوالي 33%، والأورثودوكسية تشكل حوالي 30%. وبعض هذه الطوائف تختلف عن بعضها اختلافًا جوهريًا من ناحية دينية. وعلى ضوء ذلك يتضح ادعاء لنداو (1993)، الذي يدعي فيه، أنّ الطائفة المسيحية موجودةٌ في صراع بكل ما يتعلق بتحديد هويتها، وأنها مستندةٌ على عدد كبير نسبيًا من الميزات:

1. التعريف الديني العام (مسيحيون).
2. التعريف الديني الخاص (طائفة داخل النصرانية).
3. الانتماء القومي (عربي).
4. الانتماء الوطني (اسرائيلي).

ولذلك هناك مسيحيون كثيرون يحاولون الحفاظ على خط اتصال مفتوح مع دولة اسرائيل من جهة، ويحاولون الحفاظ على القومية العربية من جهة ثانية.

المجتمع اليهودي: من أجل تحديد الفرق بين وضع المراهقين والبالغين الشباب في المجتمع العربي في اسرائيل (المسلمين والمسيحيين)، وبين وضع اليهود سنعرض باختصار وضع المراهقين اليهود الذين يعيشون في اسرائيل، وكما هو معروف فإنّ وضع اليهود مختلف عن وضع المراهقين العرب في عدد كبير من المفاهيم.

في المجتمع اليهودي يقوم الشباب بدور مركزي في الوعي الجمعي الاسرائيلي، ويتمتعون بحرية كبيرة نسبيًا (ربيورت، لومسكي–فدر، رش، د. فادلر، 1993)، لأن المجتمع الاسرائيلي ليس فيه قواعد واضحة للعائلة وللمراهق توضح لهما كيفية التصرف. وكل عائلة تحدد مدى السلوكيات الذي يعتبر الانحراف عنها أمراً شاذاً (شولمان، 1996). يذكر هرئل، كاني وراهف (1997) أنّ هناك عدداً كبيراً من التصورات الايجابية بخصوص الحياة اليومية للشباب في اسرائيل، وفي مقارنة مع 23– دولة أخرى للشباب في اسرائيل أصدقاء كثيرون يقضون معهم وقتا طويلاً، ولهم علاقات جيدة مع الجنس الآخر، ومع والديهم، ولديهم ثقة عالية بالنفس، ونسب التدخين وشرب الكحول هي من النسب المنخفضة مقارنة مع دول أخرى في أوروبا. ومع ذلك، ورغم الفروق في ظروف الحياة ومكانة الشباب اليهود في اسرائيل، فإنّ هناك ما يشير إلى أنهم ليسوا سعداء – وعدد غير قليل منهم يتحدث عن الاحساس بالإحباط، وبوضع نفسي سيء، وعصبية، وأوجاع في الرأس وفي البطن، وكثيرون يتحدثون عن صعوبةٍ في النوم، وعن ارهاقٍ وتعبٍ في طريقهم للمدرسة، وعن نظرة سلبية للمدرسة. ونسب العنف عالية، ويتحدثون أيضاً عن تفكير انتحاري عالٍ نسبيًا. ونسبة ليستْ قليلة من الشباب الإسرائيليين تتحدث عن مجموعة من الأعراض النفسية – الجسدية، وحوالي ربع التلاميذ اليهود يشعرون أن حياتهم في خطر. وإذا كان الأمر كذلك، فتجدر الاشارة إلى أنه على الرغم من الوضع العام الايجابي، فهناك في اسرائيل مجموعة كبيرة نسبيًا من الشباب الذين يشعرون أنهم موجودون في الهوامش (هرئل، مولخو وتيلنجر، 2003).

واستمراراً لعرض الاختلافات في وضع الفتية والشباب في كل واحدة من المجموعات الدينية في اسرائيل، جدير بالذكر أنّ نسبة المحاولات الانتحارية في الوسط العربي في العقد الأخير آخذةٌ في الارتفاع بنسبة 40% لدى الرجال و– 20% لدى النساء. اضافة لذلك، وبشكل نسبي فإن السلوك الانتحاري لدى من هم في مرحلة البلوغ النامي (أعمار 18–14) عالٍ نسبيا خصوصا لدى الشباب المسلم (ششيلج مي–عمي، 2010). وهذه النسبة مناسبة للفرضية المطروحة أعلاه

والتي تقول أنّ الشباب المسلمين في اسرائيل موجودون فيما يشبه العاصفة من التغيرات الثقافية والتعرض للعولمة. ومن أجل فهم الفروق في المواقف اتجاه الحياة والموت جيدا بين الشباب الذين يعيشون في اسرائيل، يجب أن لا نكتفي بالمقارنة بين ظروف الحياة والميزات الاجتماعية لكل واحدة من الديانات الثلاثة، بل هناك مكان لأنْ نفحص بشكل جذري فيما اذا كان للبعد الديني مثل الانتماء الديني، والمعايير الدينية، والتماهي مع الدين – تأثير على مفاهيم الشباب في السياقات المبحوثة. وهذا الفهم مستند على أقوال آرنت (Arnett, 1998)، التي بناءً عليها فإنّ الانتماء الديني والفعاليات الدينية يمكن أنْ تشكلا عاملاً فيه ما يكفي للتقليل من السلوك الخطر للبالغين وللشباب في مرحلة البلوغ النامي. وفيما يلي سنعرض باختصار الموقف "الرسمي" للديانات الثلاثة في اسرائيل اتجاه ظاهرة الانتحار.

الدين والانتحار:

- **اليهودية:** إنّ نهج الديانة اليهودية صارمٌ بشكل خاص اتجاه ظاهرة الانتحار، ويحظر على الانسان إلحاقَ الأذى بنفسه. أفتر وفرويدنشتاين (2001) يشيران الى أنه لا توجد أية جماعة في اليهودية تبرر الانتحار. والانسان لا يملك حياته أو جسده، وحياته هي من عند الله. "**الرَّبُّ أَعْطَى وَالرَّبُّ أَخَذَ، فَلْيَكُنِ اسْمُ الرَّبِّ مُبَارَكًا**". والشخص الذي يأخذ حياته عمدًا ينكر أنه خُلق من الله. وفي سفر التكوين (الاصحاح التاسع، آية 5) قيل: "**اطلب أنا دمكم لأنفسكم فقط من يد كل حيوان أطلبه ومن يد الانسان أطلب نفس الانسان من يد الانسان أخيه**"، وأكثر من ذلك في الكتاب المقدس، فالانسان ممنوع ليس فقط من الاضرار أو المساس بنفسه، بل أيضا ممنوع عن تعريض نفسه أو الآخرين للخطر على حياتهم،"ابنِ بيتًا جديدًا واعمل حماية لحديقتك ولا تضع الدم في بيتك لأنه يسقط الساقط منه" (أقوال حضرة، ح). وكذلك فإنّ الشخص الذي يعرض نفسه لخطر غير مضطر، أو رافض التخلي عن ماله، ولم يقتل يعتبر شخصا أقدم على الانتحار (سيفر حسيديم، 677).

ولذلك فإنّ مَن يعتدي على حياته يرتكب اثمًا من الآثام الكبيرة، ويعتبر شخصًا أراق دمًا، والأمر ينطبق على من أخذ حياته لأنه انتهك نواهي التوراة. والحداد عليه منوع، ويمنع تمزيق الثياب أو مدح شخص انتحر بإرادته. وهناك منْ يعتقد أنه يجب أن لا تتلى الصلوات على من ينتحر. ومقابلهم سمح بعضهم بفترةِ حدادٍ في حال الانتحار، لأن عدم اجراء مراسم الجنازة –حسب

رأيهم – يسبب حرجا كبيرًا لأبناء عائلة المنتحر (أفتر وفرويدنشتاين، 2001). والمنع الأخير تقرر من قبل موسى بن ميمون، فالمنتحر لا يُدفن في مدافن اليهود إلا إذا كان قاصرًا ولم يصل لعمر البرميتسفا، أو مريضاً عقلياً لم يفهم خطورة فعله (درفكين، 1966). ومعنى هذا الأمر هو رغم أنّ اليهودية منعتْ تعريض الحياة للخطر و/أو الانتحار، فهي بنفس القدر تميل إلى أنه يجب عمل المستطاع لتبرئة المنتحر لأنّ عقله لم يكن لديه عندما انتحر، أو أنه كان متألمًا كثيرًا لدرجةٍ لم يستطع التحكم بذاته. وكذلك فإنّ الشخص الذي يحاول الانتحار ولم يمتْ فورا بل مات بعد زمن يحدون عليه على الافتراض أنه ندم على فعله قبل موته (يورا دعا). ويشير أفتر وفرويدنشتاين (2001) إلى أنه يُسمح لليهودي بالانتحار إذا وقع أسيرًا في أيدي أعدائه غير اليهود، لأنه خاف من أن يبشعوا فيه أو أنْ يعدموه.

وهكذا، فإن الديانة اليهودية ترفض الانتحار، وتشجب المنتحر لكنها تعترف بوجود أوضاع يكون فيها فعل الانتحار بسبب الظروف وليس من خلال رغبة الشخص نفسه.

- **المسيحية:** لا يوجد أي إشارة مباشرة وصريحة للانتحار في العهد الجديد، لكنْ هاك اشارة غير مباشرة في نصوص تصف أفعال الرسل، وبناءً عليها يعتبر مَنْ يمس بنفسه كمن يمس بالله. وهدف الله هو الحياة وليس الموت. إنّ العهد الجديد يعلّم أنّ الموت الجسدي أو الروحي هو نتيجة لخطايانا، وأن الحياة نعمة من الله، "لأن عقاب الخطيئة هو الموت ونعمة الله هي الحياة الأبدية في المسيح يسوع ربنا **(بولص الاصحاح 7)** **"أم لستم تعلمون أن جسدكم هو هيكل للروح القدس الذي فيكم، الذي لكم من الله، وأنكم لستم لأنفسكم، لأنكم قد اشتريتم بثمن. فمجدوا الله في أجسادكم وفي أرواحكم التي هي لله)** (الاصحاح 7، 19– 20).

وبناءً على انجيل المسيح فإنّ الموت والخراب من أعمال اللصوص، والاحساس باليأس الذي يقود للانتحار هو نتيجة لأكاذيب الشيطان، في حين أنّ الحياة هي ملك لله وليس لنا حق في التصرف بحياتنا أو في حياة الآخرين. "اللص لا يأتي إلا ليسرق وليقتل وأنا أتيت لأجلب لكم الحياة وكامل ما تحتاجون "**(يوحنا 10:10)**. **"أَنْتُمْ مِنْ أَبٍ هُوَ إِبْلِيسُ، وَشَهَوَاتِ أَبِيكُمْ تُرِيدُونَ أَنْ تَعْمَلُوا. ذَاكَ كَانَ قَتَّالاً لِلنَّاسِ مِنَ الْبَدْءِ، وَلَمْ يَثْبُتْ فِي الْحَقِّ لأَنَّهُ لَيْسَ فِيهِ حَقٌّ. مَتَى تَكَلَّمَ بِالْكَذِبِ فَإِنَّمَا يَتَكَلَّمُ مِمَّا لَهُ، لأَنَّهُ كَذَّابٌ وَأَبُو الْكَذَّابِ."** **(يوحنا 8:44)**. ويشير كل من أفتر

وفرويدنشتاين (2001) إلى أنّ الكنيسة أظهرت خلال التاريخ نظرةً غير متسامحة اتجاه الانتحار، ونظرت للانتحار كفعل يجسد الشر ومنعت دفن المنتحر في أراضي الكنيسة. وفعل الانتحار نددت به الكنيسة الكاثوليكية بشكل رسمي، وأعلنت أن المنتحر لا تُقام له مراسم الجنازة والدفن حسب التقاليد المسيحية. وأحيانا كانت جثة المنتحر تُكلل بالعار علنًا عن طريق دفنها في مفترق طرق، وزرع وتدٍ في قلب الجثة (أفتر وفرويدنشتاين، 2001). والقديس أوغسطين نظر للانتحار كقتل وكفر كما هو مذكور في الوصية السادسة "لا تقتل"، وقال إنّ المنتحر يرتكب خطيئة ولا يمكن الغفران له إلا في بعض الاستثناءات. وكذلك فإن القديس توماس قال: إنّ الانتحار خطيئة أبدية لأنّ المنتحر لا يستطيع طلب المغفرة بعد موته (www. christianityAnswer. Net).

ويدعي ستاك (Stack, 1992 كما نقل Hovey,1999) أنه وفقا لمبادئ الكنيسة الكاثوليكية فإنّ أيَّ انتحارٍ مهما كانت الظروف يعتبر خطيئة. كذلك يشير وفريتشارد (1996) إلى وجود عقوبات دينية مباشرة وواضحة ضد الانتحار، وينعكس التقليد المسيحي في رأي دانتي الذي أرسل هؤلاء الناس للدرك الأسفل في جهنم.

إنّ رجال اللاهوت المسيحي يقاومون فعل الانتحار وهم يستندون في أقوالهم على أقوال الفلاسفة اليونانيين الثلاثة (أرسطو، وسقراط وأفلاطون)، الذين أعطوا ثلاثة أسباب لماذا لا يمكن المغفرة لفعل الانتحار، وهي كما يأتي:

- الانتحار هو فعل خاطيء لأنه مخالف لطبيعة الحياة.
- الانتحار يسبب معاناة كبيرة وأضرار للمجتمع، وبالتالي لا يمكن أنْ يُغفر لهذا الفعل.
- الانتحار هو بمثابة سرقة من الله، لأن روح الحياة البشرية هي ملك حصري لله ونحن أبناء الانسانية نحافظ على هذا الملك (www. christianityAnswer. Net).

وللإجمال فإنَ المسيحية ترفض الانتحار لأي سبب كان، لكن هناك بعض التيارات المسيحية التي تنظر للانتحار بشكل فيه بعض التسامح.

- **الإسلام**: الاسلام ينظر بخطورة كبيرة إلى أيّ تصرف انتحاري، أو فعل انتحار خلفيته نابعة من ضائقة شخصية. وهذا المنع يظهر بشكل صريح في القرآن، إذ ذُكر في سورة "النساء(آية 29): "وَلَا تَقْتُلُوا أَنفُسَكُمْ ...". وكذلك في الحديث النبوي المرويّ عن النبي محمد قيل في الحديث رقم (161 صحيح البخاري): "ومَن قتل نفسه بحديدة فحديدته في يده يُجأ بها في

بطنه في نار جهنم خالداً مخلداً فيها أبداً". وفي الحديث رقم (158 من "صحيح مسلم): "من قتل نفسه بحديدة فحديدته في يده يُتوجأ بها في بطنه في نار جهنم خالدًا مخلدًا فيها أبدًا، ومن شرب سمًا فقتل نفسه فهو يتحساه في نار جهنم خالدًا مخلدًا فيها أبدًا، ومن تردى من جبل فقتل نفسه فهو يتردى في نار جهنم خالدًا مخلدًا فيها أبدا". وفي الحديث رقم (2683 من صحيح البخاري) عند تطرق النبي محمد لأحد كبار المقاتلين المسلمين عندما أصيب بشكل بالغ في احدى المعارك التي قادها النبي محمد ولم يتحمل الألم ووضع حدًا لحياته قال النبي: "إنّ هذا المقاتل لا يدخل الجنة وإنه انسان كافر".

ولاحقًا فقد فتا رجال الدين المسلمون بفتاوى مختلفة بخصوص الانتحار. مثل: المؤمن الذي ينتحر فإنّ فعله يعتبر أكبر من أنه لو قتل مؤمنا آخر. وذلك على الرغم من أنه ورد في سورة (النساء، آية رقم 93):

" وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَاؤُهُ جَهَنَّمُ خَالِدًا فِيهَا وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُ وَأَعَدَّ لَهُ عَذَابًا عَظِيمًا". كما أنّ الإمام سفيان الشوري قرر أنّ مَن ينتحر فإن الله لن يغفر له. والإمام محمد عبدو قرر أنّ مَن ينتحر لا يعتبر مسلمًا لأن انتحاره يشير إلى عدم ايمانه بأن الله يقف إلى جانبه (العفيفى، 1990). وفي شرح النووي حول (صحيح مسلم، الجزء السابع، صفحة 47) قال: "إذا عُرف بشكل مؤكد من الوقائع التي كانت حول عملية الانتحار، أو أنّ المنتحر ترك كتابا يثبت حقيقة انتحاره، فهو يعتبر كافراً مرتداً عن دين الاسلام ولذلك لا يُصلى عليه ولا يقبر في مقابر المسلمين".

لكنْ جدير بالذكر، أنه رغم المنع القاطع لكل فعل انتحاري فإنّ الاسلام سمح للمؤمن بتعريض حياته للخطر في سبيل الجهاد. ففي سورة (الأنعام، آية 151) جاء: "وَلا تَقتُلُوا النَّفسَ الَّتي حَرَّمَ اللَّهُ إِلّا بِالحَقِّ... ". وفي حديث النبي محمد تحددت عدة أقوال مثل: المسلم الذي فاز بأنْ يكون في حظوة المؤمنين في الجنة لا يريد العودة لمكانه على الأرض مطلقا، عدا الشهيد الذي طلب عشر مرات العودة للأرض ليموتَ مرات أخرى بفضل الدرجات الكثيرة التي ينالها بفضل الموت عن طريق الجهاد. والحق في الشهادة عن طريق الجهاد هو حق يمنحه الله للمختارين فقط، ومَن يمُت عن طريق الجهاد له شرف عظيم (فز، 1998). وعرّف الجهاد في كتاب ياسين (ياسين، 1981) بأنّه: الجهاد هو الجانب العملي للإسلام وهدفه تطبيق الايمان المطلق بالله ولاثبات

المجاهد لانتمائه لمجتمعه ولمحيطه. والجهاد يهدف لمنع أي مساس بالدين الاسلامي. وعلى ضوء ما هو مذكور أعلاه يتضح أنّ الاسلام تطرق لخطورة كل فعل انتحاري. ومع ذلك فإن الاسلام فرّق بشكل واضح بين فعل الانتحار الخالص وبين الانتحار من أجل الجهاد.

ويرى الزحيلي الخطيب (الزحيلي الخطيب، 1997) أنّ الانتحار من أجل الجهاد (العمليات الاستشهادية) ليس لها أية علاقة بالانتحار، لأنّ الانتحار هو فعل يحدث بسبب غضب أو تهرب من ضائقات الحياة، بينما الانتحار من أجل الجهاد يتم من خلال ايمانٍ خالصٍ ومحبة لله وللاسلام.

وحسب أقواله فإن الجهاد يعتبر واحدًا من أهم الفضائل لدى الله، ولا يجوز اعتبار الجهاد كفعل انتحار. وهذا لأنّ المنتحر يميت نفسه سدىً، بينما المستشهد (المنتحر الشهيد) يميت نفسه من أجل الله، ومن أجل دين الاسلام. كما أنّ المنتحر بفعل انتحاره يتهرب من ضائقاته ومن رحمة الله، بينما المستشهد مفعم بالأمل وبالقوة الروحانية لمحاربة عدو الله والاسلام.

وللاجمال فإن الاسلام يمنع بشكل قاطع فعل الانتحار، لكنه سمح للمؤمن بإزهاق حياته من أجل الجهاد.

إنّ استعراض الموقف الديني المعلن اتجاه الانتحار في كل واحدة من الديانات، يشير إلى الرفض المبدئي للانتحار. ومع ذلك ففي كل واحدة من الديانات الثلاثة هناك موقفٌ ثانويّ يسمح بالانتحار في ظروف معينة: في اليهودية – الانتحار الذي مصدره سلوك "عن غير قصد"، وفي المسيحية – الانتحار الذي يهدف للتكفير عن خطايا، وفي الاسلام – الانتحار الذي يهدف للمساهمة في الحرب المقدسة (الجهاد). ومن المهم فحص هل هذه الفروق في الموقف الجانبي يظهر أيضًا عند فحص حجم السلوك الانتحاري لدى التابعين لهذه الأديان الثلاثة.

وفي الأبحاث السايقة التي فحصت نسبة الانتحار في المجتمع الاسرائيلي، توصلوا إلى أن نسب الانتحار أعلى لدى اليهود مما هي عند العرب، وعالية أكثر لدى الرجال مما هي عند النساء (مثلا Lubin, Glasser, Boyko, & Barell, 2001). وتحدث أوفير (1995) عن دراسة تتعلق بالسنوات 1985–1976 حيث تمّ عمل مقارنة بين أفعال الانتحار لدى مجموعات قومية ودينية مختلفة داخل دولة اسرائيل، وأشارت الدراسة إلى أنّ نسبة الانتحار لدى الوسط اليهودي – الاسرائيلي أعلى بكثير مقارنة مع الوسط العربي – الاسرائيلي، وداخل مجموعة الأقلية العربية وُجد

أنّ نسبة الانتحار العليا هي لدى المسيحيين، والمنخفضة جدًا هي لدى الدروز. كما وُجد تشابه بين الجمهور اليهودي – الشرقي والعربي – الاسرائيلي، ومقابل ذلك فإنّ الاختلاف بارزٌ بين اليهود الاشكنازيين والعرب الاسرائيليين، والاختلاف واضح خصوصا عند مقارنة انتحار الرجال البالغين مع الشباب والنساء. وفي المقارنة حسب العمر تبين أنّ اليهود الكبار (فوق عمر 36) حاولوا الانتحار أكثر من العرب الذين في نفس العمر، واليهود (حتى عمر 17) قاموا بمحاولات انتحار أكثر مقارنة مع الأطفال العرب. ولدى الدروز كان كل المنتحرين ذكورا، بينما لدى العرب المسيحيين والمسلمين على حد سواء لم نجد فروقا حسب الجنس. وتقول أوفير (1995) أنّ غالبية محاولات الانتحار لدى العرب واليهود هي من النساء. أيضا حسب استنتاجات حكلاي، وشتاين وجولدبرجر وأبوربه (2009) فإن نسبة الانتحار المخطط له لدى الذكور من عمر 15 سنة فما فوق أعلى بنسبة 2.4 لدى اليهود مقارنةً مع العرب في السنوات 2004–2001. وفرق النسبة بين اليهود والعرب يرتفع مع العمر: ففي عمر 24–14 النسبة لليهود كانت أعلى بـ – 1. 6 مقارنة مع العرب، وفي عمر 44–25 بنسبة 2. 0، وفي عمر 64–45 – بنسبة 2. 5، وكذلك تم تسجيل ارتفاع في حالات الانتحار لدى اليهود والعرب في السنوات 2004–2001 مقارنة مع سنوات 2000–1996.

خلافًا لجهود أوفير (1995) وحكلاي وزملائه (2009)، في دراسة متأخرة، فإنّ أفن (Even, 2010) يعتمد على أرقام وزارة الصحة ويقول: أنه في سنة 2008 فإن القادمين الجدد (خصوصا من الاتحاد السوفييتي ومن أثيوبيا) والعرب حاولوا الانتحار أكثر من اليهود. وكذلك فإن شيلج مي – عمي (2010) تقول: إنّ نسبة الانتحار لدى الوسط العربي في اسرائيل أعلى لدى الشباب الذين هم في مرحلة البلوغ النامي. وإضافة لذلك فإنّ"أفن" (2010) فحص مجددا نتائج وزارة الصحة من السنوات 2003 حتى 2004 ويشير إلى أنه من هناك بدأت تظهر فجوة في مستويات التوتر والضغط في البلاد لدى النساء العربيات (21. 1%) والرجال العرب (16. 2%)، مقارنة مع النساء اليهوديات (14. 7%) والرجال اليهود (10%).

الدراسة الحالية:

يتضح مما هو مذكور أعلاه، أنّ هناك حاجةً لدراسة منظمة أكثر حول مفاهيم الحياة والموت لدى الشباب في المجتمع العربي في اسرائيل. وذلك لسببين:

(1) الفروق الكبيرة في ظروف حياة الشباب في المجتمع العربي، مقارنة مع ظروف حياة أقرانهم في المجتمع اليهودي، وهذه الفجوة لا يمكن التغاضي عنها.

(2) التوجه الذي يشير الى ارتفاع حالات الانتحار لدى المجتمع العربي بشكل عام. إنّ الحاجة للبحث من هذه الزاوية تتقوى على خلفية النتائج المتعلقة بدور الدين والتدين في ظهور السلوك الانتحاري ومواجهة الشباب الذين لديهم أفكار انتحارية (Martin, Kirkcaldy, & Siefen، 2003; Page, 1996; Shagle & Barber, 1995; Rasic, Kisely, & Langille، 2011).

إنّ استعراض الأدبيات أظهرتْ حتى الآن أنه أُجريت دراسات قليلة تبحث في الفروق المتعلقة بمستوى الوضوح للهوية (الوعي، الفهم والإدراك) الشخصية والثقافية للشباب (Jackson, Telingator, Pleak, & Pollack, 2005). ولكن على أساس نفس الدراسات التي تمت حتى الآن، تشير إلى أنه يتوقع أنّ الهوية الشخصية الواضحة مرتبطة بقبول الذات وبالمشاعر الذاتية والقدرات والطاقات غير المرتبطة بمقاييس موضوعية (تتر وشرب، 2001)، وذلك مقارنة مع ذوي الوضوح الذاتي المنخفض (Bechtoldt, Dreu, Nijstad, & Zapf, 2010).

إنّ هذه الدراسة بحثت الامكانية المعروضة أعلاه، والتي بناءً عليها هناك علاقة ايجابية بين مستوى الوضوح الذاتي للفرد وبين مواقفه الايجابية اتجاه الحياة لدى الشباب في اسرائيل. وعلى ضوء النتائج التي تشير إلى فروق في السلوك الانتحاري للشباب في مراحل المراهقة المختلفة (عمر المراهقة، البلوغ النامي) (اليهود، والعرب)، تقرر اجراء الدراسة لدى هاتين الفئتين العمريتين الآتيتيْن:

(1) المراهقين (من عمر 18-14).

(2) الشباب في مرحلة البلوغ النامي (من عمر 24-21).

والمقارنة بين الشباب من ناحية دينهم وعمرهم وصفاتهم الشخصية التي قد تساهم في ابراز مجموعة الشباب المتمسك بمواقف سلبية اتجاه الحياة، والتي قد تسرّع في ظهور الأفكار الانتحارية.

والفرضية العامة لهذه لدراسة هي أنّ: **الشباب العرب في مرحلة البلوغ النامي سيكونون ذوي مستوى منخفض من وضوح مفهوم الذات، وسيعبرون عن مواقف سلبية أكثر اتجاه الحياة وذلك مقارنة مع كل المجموعات الأخرى من الشباب الذين ستتم دراستهم.**

الطريقة:

- **المفحوصين:**

في اطار الدراسة تمّ تحضير (730) استمارة للمجموعات الثلاثة: لدى اليهود (245) استمارة، لدى العرب – المسلمين (244) استمارة، ولدى العرب –المسيحيين (241) استمارة. والاستبانات تم عرضها على فئتين عمريتين، الأولى في أعمار (18–14) التي عرضت عليها (383) استمارة، والثانية (24–21) والتي عرضت عليها(347) استمارة.

وبشكل عام، فإن العينة شملت بداخلها تمثيلا لجميع الطبقات السكانية من ناحية التعليم والمكانة الاجتماعية والاقتصادية.

- **أدوات البحث**

في إطار الدراسة تم تمرير الأسئلة الآتية:

وضوح مفهوم الذات (SCC – Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Levallee, & Lehman, 1996): الاستبيان مكون من 12 عنصرًا تمثل وضوح مفهوم "الذات" عنصر كمثال: "أيضا حتى لو أنني أريد لست متأكدا من أنني أستطيع أن أقول لشخص آخر مَن أنا حقا". ونطاق الجواب تراوح بين 1 – "لا أوافق كثيرا "و 5–"موافق جدا". وبتحليل العوامل اتضح أنّ العناصر تشكل سلّمًا واحدًا يشمل الـ 12 عنصرًا وموثوقيته حسب واضعي الأسئلة 0. 85. وللتحقق من صحة المؤشر، فحص واضعو الاستمارة المناسبين بين هذا المؤشر وبين مؤشرات تقدير الذات والسلوكيات التي لا يمكن منعها والتي وُجدت عالية (بين 0. 49 حتى– 0. 61)، ومؤشرات المعرفة الذاتية الخاصة والعامة التي وُجدت واضحة (بين 0. 22 و–0. 26)، مما يدلّ على صحة المؤشر. والاستمارة تُرجمت للغة العربية وفحصتْ في بحث سابق واتضح أنها صحيحة وموثوقة أيضًا لدى

المراهقين في اسرائيل (Israelashvili, Kim, & Bukobza, 2012). وموثوقية المؤشر في البحث الحالي هي α=0. 81.

وضوح الهوية الدينية: استمارة وضوح الهوية الدينية لكاتس (2000) شملت بيانات تفحص احساس الانتماء للدين اليهودي وللدين الاسلامي. ووُسعتْ هذه الاستمارة لتشمل بيانات تفحص احساس الانتماء للدين المسيحي. أي لهذه الاستمارة كان في نهاية الأمر ثلاثة اصدارات ملائمة لكل واحدة من الديانات الثلاثة، فيهن المجيب/ة يصرح / تصرح عن مدى انتمائه للدين الذي تربى عليه (اليهودية، الاسلام، والمسيحية). سؤال كمثال:"إلى أي مدى أنت تنتمي للديانة اليهودية". نطاق الجواب: 7-"أنا أنتمي انتماءً قويًا للديانة اليهودية". 1-"أنا لا أشعر بالانتماء للديانة اليهودية". وفي بحث كاتس (2000) اتضح أنه في الصيغة المتعلقة بالدين اليهودي كانت الثقة 0. 89، وبالنسبة للدرزية كانت 0. 74. أيضا في دراسات أخرى استعملت هذه الاستمارة (مثلا،Israelashvili, Taubman Ben-Ari, & Hochdorf 2011)، اتضح أن موثوقية الاستمارة تتراوح بين 80. (87. - 75. في عينات مختلفة). ولأنه في استمارة كاتس (2000) تطرقت الأسئلة لمدى الانتماء للدين بشكل مباشر فإنّ الأمر يشهد على صحة المؤشر.

وفي الدراسة الحالية تم بناء مؤشرين: 1. مدى انتماء المجيب للدين الذي هو تابع له (α = 0. 78)، و- 2. المستوى الذي يحافظ فيه المجيب على العادات والتقاليد (α = 0. 76). وفي كلا المؤشرين كلما كان المجيب منتميًا أكثر للدين و/أو محافظا أكثر على العادات والتقاليد كان النسبة أعلى بكثير.

المواقف اتجاه الحياة (صيغة مختصرة) (Rohde, Seeley & Langhinrichsen-Rohling, Rohling, 2003): الأسئلة المطروحة في الاستبيان مخصصة لتقييم سبب الانتحار والسلوك الخطر والأفكار الانتحارية. والاستبانة الأصلية تشمل 96 بندًا، لكن نسختها المختصرة فيها 24 بندًا. 12 من البنود ايجابية و-12 سلبية. والمجيب مطالب بالاجابة بنعم أو لا على الأسئلة المختلفة. مثال من الأسئلة:"أنا أشعر جيدًا لأنّ لي حياة مع معنى ومع أهداف واضحة". وتحدث واضعو الأسئلة عن نسبة عالية من التصنيف الصحيح للأفكار الانتحارية (Sensitivity = 0. 86)، ونسبة عالية من التصنيف الصحيح للأفكار غير الانتحارية (Specificity=0. 82)، وهذا

يشهد على صحة الأداة كفاحص لحجم السلوكيات الانتحارية كأحد المواقف من الحياة. كما أنهم يتحدثون عن موثوقية جيدة للاستبانة، أيضا في الصيغة الكاملة (α = 84 .0)، وفي الصيغة المختصرة (Rohde, Lewinsohn, Seeley, & Langhinrichsen-Rohling,1996). في البحث الحالي بعد قلب بعض البنود حصلنا على أنّ المؤشر المركب من 24 سؤالا موثوق أيضا، (α = 81 .0). وفي هذا المؤشر تراوح مدى العلامات بين 1 و- 5، حيث أنه كلما كانت العلامة عالية فإنّ مواقف المجيب اتجاه الحياة سلبية أكثر.

- **أسئلة خلفية:** عدا عن الأسئلة المذكورة أعلاه. كان على المفحوص أن يجيب عن أسئلة خلفية وُضعتْ لخدمة البحث، وتبحث في مدى الانكشاف للثقافة "الأخرى" في الحياة اليومية (العمل أو التعليم المشترك مع أبناء الثقافة الأخرى وما شابه ذلك).

- **الاجراء**

الاستمارات نقلت لمجموعتي العمر التي بينت أعلاه - (1) المراهقين (2) البالغين الشباب.

- **النقل للمراهقين:** بعد تحضير الأسئلة والحصول على الموافقات المناسبة، تمّ التوجه لعدد كبير من مدراء المدارس بطلب لنقل الاستمارات لطلاب الصفوف التاسع والعاشر. ومدراءٌ كثيرون لم يسمحوا بدخول الباحثة للمدارس رغم موافقة وزارة التربية والتعليم، بحجة أنْ ليس لديهم وقت. وفي نهاية الأمر تمّ نقل الاستمارات للطلاب الذين يتعلمون في مدراس يتعلم فيها طلاب مسيحيون ويهود ومسلمون. وعلى طول الطريق كان البحث عن مدارس غير متجانسة يتعلم فيها التلاميذ في صفوف مستويات تحصيلها متنوعة.

بعد الحصول على الموافقات لدخول المدارس، دخلت الباحثة للصفوف بمرافقة المربين، وعرفتْ على نفسها وشرحت للتلاميذ موضوع البحث وأهميته ومساعدته لأبناء جيلهم، وطلبتْ منهم الاجابة بموضوعية على الاستبانات المعدة لهم. وحول الاستبيان أُوضح لهم أنه سيتم دون ذكر للأسماء، وأنّ النتائج التي سيتم استخلاصها من الاستبانات، ستستخدم فقط لأغراض البحث وستحفظ في جامعة تل أبيب فقط. وأُوضح للتلاميذ أنهم ليسوا ملزمين بتعبئة الاستمارة وأنّ الأمر متروك لإرادتهم. كما وقيل لهم أنهم يستطيعون التوقف عن تعبئة الاستمارات إذا شعروا أنهم غير قادرين

على الاستمرار في ذلك. والباحثة بقيت في الغرفة عند تعبئة الاستمارات وأرشدتْ التلاميذ عندما كانوا بحاجة إلى توضيح.

- **الاستمارات لدى البالغين – الشباب:** نقلت الاستبانات للطلاب الذين يدرسون في جامعة تل أبيب، والجامعة العبرية في القدس ولعدة كليات في البلاد. وهؤلاء الطلاب يسكنون في كافة أرجاء البلاد، وينتمون للديانات الثلاثة. وإضافة لذلك أعطيت الاستبانات أيضا لمواطنين عاديين يعملون في أماكن عمل مختلفة، وذلك من أجل الوصول لكافة الشرائح السكانية، وعدم الاكتفاء بذوي التعليم الأكاديمي. والاستبانات تم البدء بها من شهر كانون الثاني حتى شهر آب. وعند نقل الاستبانات شُرح للمفحوصين ما هو هدف البحث، وماذا عليهم أن يفعلوا، وتم التنسيق معهم حول موعد إعادة الاستبانات.

- **النتائج:**

الفرضية العامة للدراسة هي أنّ االبالغين – الشباب الذين أعمارهم بين 21 – 24 التابعين للوسط العربي سيكونون ذوي مستوى منخفض من وضوح مفهوم الذات، ويعبرون عن مواقف سلبية أكثر اتجاه الحياة، مقارنة مع كل المجموعات الأخرى من الشباب الذين ستتم دراستهم. ولفحص هذه الفرضية تمت عدة تحليلات (MANOVA)، في حين أنّ المتغيرات هي المواقف اتجاه الحياة، ووضوح مصطلح الذات، تستخدم كمتغيرات مرتبطة (رئيسية)، بينما العمر والدين تستخدم كمتغيرات غير مرتبطة (غير رئيسية). وعلى المستوى العام فإضافة إلى المتغيرات المرتبطة المختلفة التي تمّ فحصها حسب اختبار Wilks' Lambda وُجد تداخلٌ واضحٌ حسب الدين X العمر [F(10، 1394)=2. 41، p<. 001، η^2=0. 02]. وإضافة لذلك وجدت مؤثرات رئيسية واضحة حسب الدين [F(10، 1394)=6. 80، p<. 001، η^2=0. 05] والعمر [F(5، 697)=4. 72، p<. 001 ، η^2=0. 06)].

الجدول رقم 1 يعرض المعدلات والانحرافات المعيارية لمقاييس وضوح الذات، والمواقف " السلبية" اتجاه الحياة مع التفريق حسب الجنس والدين.

جدول 1: المعدلات والإنحرافات المعيارية للمواقف السلبية اتجاه الحياة ووضوح مفهوم الذات مع التميّيز على أساس الدين والفئة العمرية

		وضوح مفهوم الذات		مواقف سلبية اتجاه الحياة	
المجموعة	N	المعدل	ס. ת.	المعدل	ס. ת.
حسب الدين والعمر					
مسيحيون 14-18	118	3. 26	0. 70	2. 25	0. 51
مسيحيون 21-25	117	3. 35	0. 72	2. 17	0. 47
مسلمون 14-18	128	3. 17	0. 60	2. 49	0. 51
مسلمون 21-25	110	3. 18	0. 72	2. 23	0. 51
يهود 14-18	125	3. 05	0. 66	2. 28	0. 50
يهود 21-25	115	3. 22	0. 68	2. 12	0. 55
حسب العمر					
الاجمالي 14-18	371	3. 16	0. 66	2. 34	0. 52
الاجمالي 21-24	342	3. 25	0. 71	2. 18	0. 51
حسب الدين					
مجموع المسيحيين	235	3. 30	0. 71	2. 21	0. 49
مجموع المسلمين	238	3. 17	0. 66	2. 36	0. 52
مجموع اليهود	240	3. 13	0. 67	2. 20	0. 53

* p<. 05 ** p<. 01 *** p<. 001

وبالتمييز حسب المتغيرات المرتبطة، وجد تفاعلُ الدينِ X العمر بخصوص وضوح مفهوم الذات، (F(2، 62. 8=(701، 001. >p، 02. 0=η2). إضافة لذلك وجد تأثيرٌ رئيسيٌّ للدين بخصوص وضوح مفهوم الذات (F(2، 10. 4=(701، 05. >p، 01. 0=η2). ووجد أن وضوح مفهوم الذات أعلى لدى المسيحيين مما هو لدى اليهود. ولم نجد فروقًا في هذا المتغير بين المسلمين والديانات الأخرى.

وبالنسبة للمتغير المرتبط وهو المواقف السلبية اتجاه الحياة، وجد أثرٌ رئيسيٌّ للدين، وبناءً عليه فإنّ هذه المواقف سلبية أكثر لدى المسلمين مما هي لدى المسيحيين واليهود (F(2، 7. =(701، 55، 01. >p، 02. 0=η2). كذلك وجد تأثيرٌ رئيسيٌّ للعمر بخصوص المواقف اتجاه الحياة (F(1، 35. 19=(701، 001. >p، 03. 0=η2)، وبناءً عليه لمجموعة الشباب مواقف أكثر سلبية من مجموعة الكبار.

هذه النتائج تدلُّ على أنّ الدين والعمر حقًا لهما أهمية كبيرة لفهم الفروق في مواقف الفتيان المراهقين والشباب في فترة البلوغ النامي اتجاه الحياة، وكذلك لفهم وضوح مفهوم الذات.

وعلى ضوء الفروق الواضحة التي حصلنا عليها عند التمييز بين المجيبين حسب دينهم، تمّ احتساب المناسبين بين متغيرات البحث، ومن خلال التمييز حسب دين المجيب. والجدول رقم 2 يعرض الفروق بين الموقف اتجاه الحياة وبين وضوح الهوية الدينية وقوة الانتماء الديني مع التمييز حسب الديانات الثلاثة.

جدول 2: الإرتباطات بين متغيرات البحث مع التفريق بين أبناء الديانات المختلفة

	نוצרים (N = 244)				מוסלמים (N = 243)				יהודים (N = 235)			
	وضوح مفهوم الذات	בהירות זהות תרבותית	עוצמת זהות דתית	עמדה כלפי החרים	בהירות מושג עצמי	בהירות זהות תרבותית	עוצמת זהות דתית	עמדה כלפי החרים	בהירות מושג עצמי	בהירות זהות תרבותית	עוצמת זהות דתית	עמדה כלפי החרים
وضوح الهوية الثقافية	−. 25**				−. 29**				−. 21**			
قوة الانتماء الديني	. 11	−. 02			. 08	−. 25**			. 06	−. 30**		
مواقف اتجاه الحياة	−. 31**	. 17**	−. 32**		−. 35**	. 26**	−. 21**		−. 40**	. 31**	−. 05	
ايجابيات تصور المستقبل	. 18**	−. 11	. 30**	−. 39**	. 20**	. 01	. 05	−. 42**	. 24**	−. 14*	. 09	−. 47**

	مسيحيون (N = 244)				مسلمون (N = 243)				يهود (N = 235)			
	وضوح مفهوم الذات	وضوح الهوية الثقافية	قوة الانتماء الديني	مواقف اتجاه الحياة	وضوح مفهوم الذات	وضوح الهوية الثقافية	قوة الانتماء الديني	موقف اتجاه الحياة	وضوح مفهوم الذات	وضوح الهوية الثقافية	قوة الانتماء الديني	موقف اتجاه الحياة
وضوح الهوية	−. 25**				−. 29**				−. 21**			
قوة الانتماء الديني	. 11	−. 02			. 08	−. 25**			. 06	−. 30**		
مواقف اتجاه الحياة	−. 31**	. 17**	−. 32**		−. 35**	. 26**	−. 21**		−. 40**	. 31**	−. 05	
ايجابيات تصور	. 18**	−. 11	. 30**	−. 39**	. 20**	. 01	. 05	−. 42**	. 24**	−. 14*	. 09	−. 47**

النتائج المعروضة في الجدول رقم 2 تدلّ على أنّ:

أ. الموقف اتجاه الحياة مرتبط بـ: (1) مستوى وضوح مفهوم الذات، ومستوى وضوح الهوية الثقافية، وفهم المستقبل بشكل ايجابي. (2) قوة الانتماء الديني فقط لدى المسيحيين والمسلمين.

ب. قوة الانتماء الديني مرتبطة بـ: (1) تصور المستقبل فقط لدى المسيحيين. (2) وضوح الهوية الثقافية لدى المسلمين واليهود، ولكن ليس لدى المسيحيين. (3) في جميع الديانات قوة الانتماء الديني ليست مرتبطةً بوضوح مفهوم الذات.

ومن أجل الحصول على صورة شاملة للمتغيرات التي توضح الاختلاف في فهم الحياة، ومن خلال مراقبة المساهمة النسبية للمتغيرات المختلفة، أُجري تحليلٌ عميقٌ بأثر رجعي، وبخطوات في اطار المتغير المتنبَأ وكانتْ المواقف اتجاه الحياة، بينما المتغيرات المتوقعة كانت: بخطوة رقم 1 – صفات الخلفية (الجنس، الدين، العمر، عدد الأخوة والأخوات، وغير ذلك). في الخطوة رقم 2 – وضوح الهوية الشخصية، وضوح الهوية الثقافية، قوة الانتماء الديني والنظرة للمستقبل. وفي الخطوة رقم 3 – التفاعل بين عمر وجنس ودين المجيب. نتائج التحليل المعمق مبينة في الجدول رقم 3.

جدول 3: خلاصة التحليل المعمق في مراحل لمتغيرات الهوية كمتنبئة لمواقف اتجاه الحياة (N= 647)

	خطوة ومتغير متنبئ	*B*	*SE B*	*B*	*p*	*ΔR Square*	*R Square*	*F(1، 645)*
1								
	الجنس	-. 188	. 049	-. 133	. 000	. 037	. 037	24. 807
	العمر	-. 033	. 007	-. 160	. 000	. 030	. 067	20. 603
2								
	وضوح مفهوم الذات	-. 341	. 035	-. 339	. 000	. 136	. 203	109. 796
	وضوح الهوية الثقافية	. 194	. 038	. 176	. 000	. 030	. 233	25. 081
	وضوح الهوية الدينية	-. 078	. 027	-. 101	. 004	. 010	. 243	8. 384

نتائج التحليل المعمق أشارت إلى أنّ للمتغيرات التي أُدخلت في الخطوة الثالثة (متغيرات التفاعل) لم تكن لها أية مساهمة لتوضيح الاختلاف في المواقف اتجاه الحياة. ومقابل ذلك فللعمر وللدين ولوضوح الهوية الشخصية والثقافية والدينية مساهمةٌ واضحة، والتحليل المعمق وصل لتفسير 24% من الاختلافات في مستوى الأفكار (السلبية) اتجاه الحياة.

وللاجمال فإنّ النتائج المبينة أعلاه حقًا تشير إلى فروق واضحة بين الأديان المختلفة، وبناءً عليها فللمسلمين مواقفُ أقل ايجابية اتجاه الحياة. وكذلك وُجد أن المجيبين الأكثر شبابا (في عمر المراهقة) يعبرون عن مواقف أقل ايجابية اتجاه الحياة. وحسب العوامل التي حسبت لكل ديانة على انفراد، وعلى ضوء التحليل المعمق يبدو أنّ مصدر الفروق بين الديانات المختلفة نابعٌ من الفروق في مستوى وضوح مفهوم الذات، وهذه اشكالية، وعدا عن الديانات لدى مَن هم موجودون في عمر المراهقة وخصوصًا لدى البنات، اتضح أيضًا أنّ قوة الانتماء الديني تساهم في تفسير الفروق بين المفحوصين فقط لدى المسيحيين والمسلمين، لكنْ ليس لدى اليهود.

النقاش

إنّ الاعتراف بالمواقف السلبية اتجاه الحياة كعامل خطورة للسلوك الانتحاري، كان نقطة الانطلاق لإجراء البحث الحالي. وفي اطار البحث تمّ فحص الفروق في المواقف اتجاه الحياة – لدى اليهود، والعرب–المسلمين والعرب–المسيحيين الموجودين في عمر المراهقة (14–18)، وفي عمر البلوغ النامي (21–24)، وذلك من خلال استيضاح علاقة الفروق مع وضوح الهوية الشخصية والثقافية والدينية للمجيبين. ونتائج البحث تؤيد وجود الفروق في المواقف اتجاه الحياة لدى الأديان المختلفة، وتؤيد الأسباب الأولية لهذا البحث التي بموجبها فإنّ وضوح الهوية الذاتية يفسر الاختلافات في المواقف اتجاه الحياة. وسنوضح هذا فيما يأتي.

وضوح مفهوم الذات

وُجد أنّ وضوح مفهوم الذات عالٍ جدا لدى المسيحيين أكثر منه لدى اليهود، والمسلون وُجدوا فيما بين الديانتين الأخريين. والتفسير للفرق الواضح بين المسيحيين واليهود نابع على ما يبدو من أنّ المسيحيين مجموعة أقلية داخل أقلية (أي، العرب المسيحيين هم أقلية مقارنة مع العرب المسلمين). وبهذه الصفة فهم منذ الصغر في حالة بحث دائم عن الخاص والمتميز فيهم من ناحية ثقافية

واجتماعية. وهذه المشاعر تزيد من معرفتهم للآخر وللمختلف وكنتيجة لذلك تتحدد هويتهم الذاتية. وهذا التفسير يتماشى مع أقوال موريسون و ويلر (Morrison & Wheeler, 2010) التي بناءً عليها فإنّ وضوح مفهوم الذات عالٍ أكثر لدى الذي مجموعته العرقية مهمة له حتى ولو كان انتماؤه لمجموعة أقلية، وهذا لأنّ هناك عاملاً ايجابياً بين أراء الأقلية وبين مفهوم الذات. وبهذه الروح وجد أيضا في بحث فريدلاندر وزملائه (Friedlander, Friedman, Miller, Ellis, Friedlander, & Mikhaylov, 2010) أن اليهود الأمريكان الذين لديهم أهمية ليهوديتهم كان وضوح مستوى مفهوم الذات لديهم عالياً أكثر. وفي هذا السياق جدير بالذكر أنّ الوسط اليهودي في اسرائيل هو الوسط الوحيد الذي لديه شخصية تجمع بين الدين والقومية. لذلك وبما أن الوسط اليهودي غير ملزم بالبحث عن هويته الثقافية، فهم لا يشعرون بضرورة ابراز مفهوم الذات. وعلاوة على ذلك، فإنّ المجتمع اليهودي مجتمع متعدد الثقافات، وفيه عناصر مختلفة، خلفياتهم مختلفة، وتراثهم الثقافي مختلف، وهكذا فكل فرد يهودي يستطيع تحديد اسرائيليته بالشكل الخاص فيه، حتى وإنْ كان مختلفا عن الآخرين.

المواقف السلبية اتجاه الحياة والفروق بين أبناء الديانات المختلفة

في البحث الحالي وُجدت مواقف سلبية اتجاه الحياة لدى المسلمين أكثر من المسيحيين واليهود. وهذه النتائج تدلل على أن المسلمين الذين يعيشون في اسرائيل يتواجدون في ضائقة. وهذه الضائقة تؤدي إلى ظهور مواقف سلبية اتجاه الحياة. ولهذه النتيجة يمكن أن تكون عدة تفسيرات. مثلًا، شعور المسلمين بأن المجتمع الاسرائيلي يقيد تصرفاتهم وحياتهم ويمنعهم من التعبير عن ذاتهم ومن اختيار ما يناسبهم. وتفسير آخر يمكن أن يكون مرتبطا بالفجوة الكبيرة بين التراث وبين مفاهيمهم الشخصية، أي أنّ التراث ما زال يتحكم بالمجتمع المسلم، لكنّ الشباب يريدون الانتماء إلى "مجتمع حديث"، وهذه الفجوة تؤدي إلى صدام في التواصل مع الوالدين ومع العائلة، وعلى أثر ذلك تظهر مشاعر سلبية اتجاه الحياة. والتفسير الأخير أيده بحث (كوك وشيك) (Kwok & Shek, 2010)، الذي خلُص الى أنّ العلاقة الاشكالية مع الوالدين تؤدي ليس فقط لمواقف سلبية من الحياة، بل لأفكار انتحارية. ونتيجة مشابهة توصل اليها (تيسكي وزملائه) (Tuisku et al., 2009)، حيث ادعوا أنّ المراهقين اليائسين الذين يخططون للمساس بأنفسهم مرد ذلك إلى أنهم

حصلوا على دعم قليل من العائلة. حقا، إنّ أدبيات البحث التي تبحث في صفات المراهقين التي يفكرون في سلوكٍ انتحاري تتحدث عن غياب الدعم المجتمعي ووجود موارد مواجهة قليلة (Klonsky, 2013) حسب اورباخ (1997)، والمراهق يشعر بالعزلة لأنّ عائلته مغلقةٌ أمام العالم الاجتماعي بجدران من الشكوك والعداء. والوالدين غير قادرين على تغذية الولد من ناحية عاطفية ويبقى الابن مهملا ومرفوضا. وفي بيئة كهذه فإنّ المراهق يشعر بالخوف من الانفصال ومن الاتصال أيضا، ويرى في الانتحار وسيلةً وحيدة للتعبير عن استقلاليته. وكما هو مذكور فإنّ هذه الصفات منتشرة بشكل كبير لدى العائلات العربية – المسلمة بسبب التضارب بين أفكار المراهقين ووالديهم. وفي هذا السياق جدير بالذكر أنّ هذه الصعوبات تأتي على خلفية ضعف التسلسل الهرمي في المجتمع العربي. وقوة الحمولة آخذةٌ في الضعف – أي ضعف الضبط الاجتماعي – وبدلاً منها تشكلت الأسرة النووية التي لا تزال غيرَ قادرةٍ على إيجاد آلية للتنظيم الاجتماعي التكيفي. وعلى هذه الخلفية من غياب الضبط الاجتماعي بين الأجيال الذي ترافقه رسالة ضبابية نسبيًا مقارنةً مع الديانات الأخرى من موقفها حول السلوك الانتحاري، يمكن فهم الارتفاع في عدد الأبحاث (Even, 2010) حول حجم محاولات الانتحار لدى المجتمع العربي – المسلم. كما أنّ (حكلاي،2014) تفيد أن ثلث معدل الانتحار لدى العرب كان لشباب حتى عمر 25، مقارنة مع سدس الحالات لدى اليهود في السنوات 2009–2011. وكما هو مذكور فإنَ نتائج البحث الحالي تشير إلى أنّ تأثير هذا المزيج على ظهور الأفكار الانتحارية يمر عن طريق عامل آخر ووسيط مختلف وهو: وضوح الفهم الذاتي – الشخصي والثقافي والديني على الفرد.

إنّ التفسير الموضح أعلاه يفسر جزئيا المواقف السلبية اتجاه الحياة لدى الإناث مقابل الذكور. وبروح ما هو مذكور أعلاه، فإنّ وضع الفتيات العربيات المسلمات اشكاليٌّ بشكل خاص. وفي أغلب الحالات فإنّ العائلة تفضل تزويجهنّ وهنّ صغيراتٌ من قريب عائلي تختاره العائلة حتى ولو اعترضت الفتاة. والعائلة لا تأخذ رأي الفتاة بعين الاعتبار، وبذلك تسبب في تبنيها لمواقفها السلبية اتجاه الحياة. وهذا الوضع للمجتمع العربي في اسرائيل يشبه إلى حد بعيد الوضع القائم في المجتمع العربي بشكل عام. وحسب تقارير الخيمة (الخيمة، 2010)، فإنّ الفتيات في اليمن يحاولنَ الانتحار بسبب اجبارهنَ على الزواج مع أقارب من العائلة وهنّ يرفضن الزواج منهم. وأيضا في بحث (أيشل وكورمان وزهابي وسبيت) (2007) وُجد انتشارٌ كبير للمواقف السلبية اتجاه الحياة

لدى البنات العربيات – المسلمات أكثر من الذكور العرب – المسلمين، وسبب ذلك على ما يبدو هو الوضع الصعب للمراهقة العربية، بسبب حقيقة انخفاض مكانة المرأة في الثقافة العربية التقليدية. وسبب آخر للنتائج التي تشير إلى انتشار كبير للمواقف السلبية للفتيات العربيات – المسلمات مقارنة مع الفتيان العرب – المسلمين كامنٌ بوجود جزءٍ كبيرٍ من الفتيات في ضغط مستمر بسبب خوفهنَ من انتقام آبائهنّ إذا عرفوا عن علاقاتهنّ الرومانسية مع أبناء الجنس الآخر. وكما هو معروف فإنّ المجتمع العربي ينظر بخطورة كبيرة ودون تسامح للعلاقات الرومانسية التي ليستْ في اطار الزواج. وتتميز الفتيات بأنهنّ أكثر حساسية من الفتيان بشكل خاص عندما يتعلق الأمر بتجاربهنّ الرومانسية. وتَعرضُ الفتيات العربيات لعلاقة رومانسية فاشلة أو الغاء الخطبة يضعهنّ مقابل واقع صعب من الشائعات والقيل والقال. وفي حالات كثيرة لا يستطعنَ الثبات أمام هذا العبء لأنّ المسؤولية والذنب سيلقيان بشكل أوتوماتيكي عليهنّ وليس على الرجال. ويدعي الخليدي(القدس، 2002) أنّ المجتمع العربي إذا تعرضت فيه الفتاة لمشكلة اجتماعية فإنّ المجتمع غيرُ قادر على العفو عنها بل العكس يلقون عليها العار والحل الأمثل للفتاة هو الانتحار. إضافة لذلك ففي الوسط العربي هناك مشكلة في الوصول إلى خدمات الطب النفسي، وتعمل فيه عياداتٌ محدودة جدًا (ايبن، 2010). وهذا الوضع أيضًا يساهم في تفاقم الأفكار السلبية اتجاه الحياة في ظل غياب العلاج المناسب.

وبالمقارنة بين المراهقين والشباب في هذا البحث، وُجد أنّ لمجموعة الشباب مواقفَ سلبية اتجاه الحياة بدرجة عالية أكثر من مجموعة المراهقين، وسبب ذلك نابعٌ على ما يبدو من التغيرات الحاصلة في المجتمع الاسرائيلي والعربي المتأثرة – من بين الكل – من العولمة الغربية. وحقيقة أنّ الشباب الذين لا يزالون يعيشون في بيت والديهم تزيد من التصادم مع الوالدين. فالوالدين ناقدون والشباب معارضون. وهذا الوضع وُجد منتشراً أقل لدى المراهقين الذين لديهم الصدام اليومي مع الأهل بدرجة أقل. ويمكن الافتراض أنّ وجود البالغين في مرحلة من النضج والاستقلالية في الحياة يمنحهم احساسًا بالثقة وبالقوة لمواجهة الإحباط والمشاكل بشكل ناجع وفعال أكثر من الشباب. وكذلك كما ذكرنا سابقًا فإنّ عدم الوضوح في الذات مرتبطٌ بشكل مباشر بالمواقف السلبية اتجاه الحياة. وهذه الأمور تتقوى على ضوء بحث (زامبونجا وشفارتس وجرويس فان) (Zamboanga, Schwartz, Jarvis, & Van, 2009) الذين خلُصوا إلى أنّ الوضوح الذاتي هو عنصر واقٍ من

السلوكيات غير الصحية. وكذلك فإنّ من يستطيع تكوين شخصية داخلية نوعية، وهوية قومية، يتمتع بصحة نفسية جيدة ومقابل ذلك فإنّ الفرد الذي لديه علاقة عرقية منخفضة يُنظر إليه كشخص مضغوط (Iwamoto & Liu, 2010).

وإذا كان الأمر كذلك فبنظرة شاملة يمكن القول، أن وضع الفتيان والفتيات في المجتمع العربي في اسرائيل أصعبُ من وضع أبناء جيلهم المنتمين للدين المسيحي. وأساس الفرق ناتج عن كون المسلمين ذوي وضوح منخفض للذات من جهة، ولأنهم تحت ضغوط وصدامات مع الشخصيات البالغة في مجتمعهم من جهة ثانية. ووُجد أيضًا أنّ لدى المسلمين مواقف سلبية اتجاه الحياة أكثر مما هو لدى المراهقين المسيحيين. وهذه النتيجة تشكل شهادةً على الواقع الصعب الذي يعيشه الوسط المسلم مقارنة مع الوسط المسيحي. وفعليًا فإنّ الصعوبة في وضع المراهقين والبالغين الشباب في المجتمع المسلم في اسرائيل تغذيها عدة أسباب:

(1) الفجوة بين المجتمع المسيحي وبين المجتمع اليهودي أصغرُ من الفجوة بين المجتمع المسلم والمجتمع اليهودي. وذلك لأنّ عملية الحداثة لدى المسيحيين منتشرةٌ أكثر مما هي لدى المسلمين، ونسب المحافظة لدى المسلمين عاليةٌ أكثر مما هي لدى المسيحيين. وهذه العوامل تقلل من قوة البلبة لدى المراهقين المسيحيين (غنايم، رفائيلي وعزايزة، 2009).

(2) الدين الاسلامي يمنع بشكل مطلق من جهة فعل الانتحار، لكنه بنفس القوة يبرره في حالة التضحية بالحياة من أجل الدين (استشهاد). وبما أنّ عمر المراهقة يتميز بتغيرات وبضغوطات متنوعة تؤدي لإيقاظ الأفكار الانتحارية فالموقف الديني المعقد يخلق لدى المراهقين بلبلةً في كل ما يتعلق بفهم فعل الانتحار.

(3) نسب الانجاب لدى الوسط المسلم تقف على 4. 3 في المائة، ولدى الوسط المسيحي 2. 2 في المائة (مناع وجرا، 2008). وحقيقة أنّ العائلة المسلمة كثيرة الأولاد أكثر من العائلة المسيحية تحرم الفتيان المسلمين من قضاء وقت كافٍ مع الوالدين. ومن الطبيعي أنّ العائلات كثيرة الأولاد تواجه مشاكل كثيرة عاطفية واقتصادية قد تدفع الفتيانَ والفتياتِ لأفكار انتحارية (Perry, Stevens-Watkins, & Oser, 2013).

(4) الوسط المسلم ينظر بخطورةٍ بالغةٍ للعلاقات الرومانسية أو الشك بعلاقات كهذه للفتيات المسلمات خارج إطار الزواج، وظاهرة قتل الفتيات على خلفية شرف العائلة، مازالت قائمةً خلافًا

عن الوسط المسيحي. وحسب أقوال حليحل (2008): السلوك الجنسي للنساء في الثقافة العربية موضوع حساس، لأن شرف العائلة يُقاس بالتصرفات الجنسية، وبالحفاظ على عذرية الفتيات، ولذلك هناك منعٌ لاقامةِ علاقاتٍ جنسية خارج إطار الزواج. والإخلال بهذا المنع يعتبر في الثقافة العربية جريمةً خطيرةً أحياناً يكلف المرأة حياتها. وهكذا أيضا مكنت هذه المعايير كلَّ رجل من أنْ يتحكم بأي امرأةٍ في عائلته، وهكذا اهتزت مكانة النساء، وأصبحت مميزةً سلبًا عن الرجل (أبو بكر، 2008). ومقابل ذلك، قبل أبناء المسيحية التغيرات التي أتت مع المجتمع الحديث بسهولةٍ كبيرةٍ نسبياً، مقارنة مع الرجال المسلمين خلافًا للمسيحيين الذين تكيّفوا مع تغيرات معينة بين الجنسين، وردُّ المسلمين للتغيرات كان صلبًا أكثر (شوكد، 1998). وهكذا أيضا فيما يتعلق بأن الفتيات ذواتُ مكانةٍ أقل من الفتيان – ولدى المسيحيين هذه الظاهرة أقل بكثير، ويمكن القول أنه لا يوجد تمييز بين الفتيان والفتيات مقارنة مع المجتمع المسلم. وكما هو مذكور فإنّ تعرض المجتمع العربي لظاهرة العولمة وخصوصاً السكن في مكان فيه أتباع للديانات الأخرى، أدى الى ضعفِ الأنظمةِ العائلية التقليدية، وإلى قلةِ وضوحٍ في تحديد الذات والثقافة الدينية للشباب. وكنتيجة لذلك، وعلى خلفية الضبابية في الموقف الديني اتجاه السلوك الانتحاري، تفاقم حجمُ الأفكارِ الانتحاريةِ لدى الشباب المسلم في عمر البلوغ النامي، هذا العمر الذي يطالب فيه الفرد باتخاذ قراراتٍ ذات أهمية وضرورية من أجل التخطيط للحياة.

إنّ ما هو مذكور أعلاه يجب التحفظ عليه من ناحيتين:

أولا، يتمّ الحديث عن بحث قارن بين فئات عمرية (cross-sectional)، ومن المناسب إجراء أبحاث شاملة تفحص عملية النمو النفسي والاجتماعي والثقافي للشباب في اسرائيل يشمل الديانات الثلاثة التي تم ذكرها. وهذه الأبحاث مهمةٌ بشكل خاص لنفهم جيدًا عمليات النمو الشخصي لدى الشباب، والتي من المعروف أنها ليستْ عمليات متجانسة للنمو العام، بل منذ العمر الصغير نسبيًا هناك اختلافات في نضج واستقرار الشباب (Huang & Stormshak, 2011).

ثانيا، البحث الحالي عملَ على المواقف السلبية اتجاه الحياة، ولم يحيط مجمل المواضيع المتعلقة بفهم الحياة والموت لدى الشباب في اسرائيل (أنظر كمثال، Israeliashvilli & Sandler, 2008).

وكما هو مذكور فإلى جانب التحفظات المذكورة أعلاه، يجب إجراء أبحاث لاحقة، والتوسع في المواضيع المبحوثة، ويجب أنْ تتطرق لكل ديانة وعمر وجنس كمجموعة ثقافية مستقلة، وأنْ تحاول

فهم الفروق الثقافية القائمة بتعمق. هذا إضافة إلى أنّ استيضاحَ الميزاتِ المشتركة بين الثقافات لا يمكن أنْ يبقى بالمستوى السوسيولوجي– الأنثروبولوجي، بل يجب أنْ يدخل لعمق الموضوع أيضا في محاولة لفهم مصطلح الذات الثقافية لدى كل مجموعة ثقافية سيتم تحديدها. وستمكن هذه الاستيضاحات الأساسية من الوصول إلى فهمٍ تفاضليٍّ لعملية ظهورِ المواقف السلبية اتجاه الحياة لدى كل واحدة من المجموعات المتفرعة المذكورة أعلاه، وكذلك توصيف طرقِ المواجهة الأكثر نجاعةً مع بدايات ظهور التفكير في الانتحار لدى البالغين والشباب في مرحلة البلوغ النامي.

المراجع

אבו בקר, ח' (2008). רווחה, מודרנה ומסורת: התמודדותן של נשים פלסטיניות עם שינויים מסגרות חייהן. בתוך ע' מנאע ור' גרא (עורכים), *ספר החברה הערבית בישראל, אוכלוסייה, חברה, כלכלה* (עמ' 359–384). ירושלים: מכון ון ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

אבן, ד' (2010, 14 ביוני). ארגונים חברתיים לממשלה: לגבש בהקדם תוכנית לאומית לצמצום פערים בבריאות. *הארץ*, 6.

אופיר, ג' (1995). *דפוסי ניסיונות אובדניים במגזר הערבי–ישראלי בבית החולים מאיר*. עבודה לתואר דוקטור לרפואה, אוניברסיטת תל–אביב, תל–אביב.

אורבך, י' (1987). *ילדים שאינם רוצים לחיות*. רמת גן: אוניברסיטת בר–אילן.

אורבך, י' (1997). סיווג של גורמים הקשורים להתנהגות אובדנית. *פסיכולוגיה*, ו, 108–91.

אורי, א', בורשטיין, ס' ואפטר, א' (2010). *האפידמיולוגיה של אובדנות בישראל*. אוחזר מתוך אתר הבית של הרופאים בישראל: *http://www.themedical.co.il/Article.aspx?itemID=2782*

אלחאג', מ' (2000). זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה. בתוך ר' גביזיון, וד' הקר, ד' (עורכות), *השסע היהודי – ערבי בישראל: מקראה* (עמ' 33–13). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

אפטר, א' ופרוידנשטיין, א' (2001). *נוער על סף תהום, התאבדויות ונטיות אובדניות בקרב בני נוער*. תל אביב: דיונון.

אשל, י', קורמן, ג' זהבי, נ' וסבית, ח' (2007). ממדים של הסתגלות לאוניברסיטה בקרב קבוצות מיעוט: אסטרטגיות של התאמה תרבותית ותפיסת עמדות הרוב בעיני סטודנטים ערבים ויצאי אתיופיה, *מגמות*, מה, 74–53.

בורקוב, ח' (2001). צעירים מתאבדים– למה?. *מפגש לעבודה חינוכית–סוציאלית*, 15, 81–63.

גאנם, א' ואוסציקי–לזר, ש' (2001). *אינתיפאדת אל–אקצא' בקרב האזרחים הפלסטינים בישראל: סיבות ותוצאות*. גבעת חביבה: המכון לחקר השלום.

גדות, י' (2004). *נמצא קשר בין חוסר שעות שינה להתאבדות מתבגרים*. אוחזר מתוך *www.Nfc.co.il*

גנאיים, א', רפאלי, ש' ועזאיזה, פ' (2009). פער דיגיטלי: השימוש באינטרנט בחברה הערבית בישראל. *מגמות*, מ (1–2), 193–164.

דרפקין, י' (1966). מספר אספקטים של התאבדות בישראל. *עברינות וחברה– בטאון האגודה הישראלית לקרימינולוגיה*, א (1), 62–68.

הראל, י' קני, ד', רהב, ג' (1997). *נוער בישראל. רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי*. ירושלים: ג'וינט, מכון ברוקדייל.

הראל, י' מולכו, מ', טילינגר, א' (2003). *נוער בישראל. בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגות סיכון*. משרד הבריאות, משרד החינוך, התרבות והספורט. המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.

ושיץ, י' (1947). *הערבים בארץ ישראל*. מרחביה: הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.

חליחל, א' (2008) רווקות בקרב נשים ערביות: הגורמים להתרחבות התופעה במרכז ישראל ובצפונה בתוך ע' מנאע ור' גרא (עורכים), *ספר החברה הערבית בישראל, אוכלוסייה, חברה, כלכלה* (עמ' 283–312). ירושלים: מכון ון ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

חקלאי, צ' שטיין, נ', גולדברגר, נ' ואבורבה, מ' (2009). *אובדנות בישראל*. ירושלים: מדינת ישראל משרד הבריאות, תחום מידע,שירותי מידע ומחשוב

טטר, מ' ושרב, ד' (2001). רווחה אישית בקרב מתבגרים בישראל: מחקר חלוץ. *הייעוץ החינוכי*, 10, 116–131.

כץ, א' (2000). *הקשר בין זהות דתית, זהות ישראלית והזדהות עם ערכים לבין עמדות כלפי השירות הצבאי בקרב בני נוער יהודים ודרוזים*. עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל–אביב, תל–אביב.

לנדאו, י' (1993). *המיעוט הערבי בישראל 1967–1991, היבטים פוליטיים*. תל אביב: עם עובד.

מנאע, ע' וגרא ר' (2008). *ספר החברה הערבית בישראל, אוכלוסיה, חברה, כלכלה*. ירושלים: מכון ון ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

פואד, ע' (2001). *מילכוד: ערבים וערביות מאז 1967*. תל אביב: הוצאת ספרי חמד.

פז, ר' (1998). נתונים וניתוח, *התאבדות וג'האד באסלאם הרדיקאלי הפלסטיני: הפן הרעיוני*. תל–אביב: מרכז משה דיין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה.

פריצ'ארד, ק' (1996). *התאבדות הדחייה הסופית, מחקר פסיכו–סוציאלי*. חיפה:"אח" בע"מ.

רביע, ח' (2009). מודרניזציה ומסירות ילדים להוריהם הקשישים בחברה הערבית בישראל. *גרונטולוגיה: כתב–עת בנושאי הזיקנה*, לו, 98–77.

רפופורט, ת' לומסקי–פדר, ע', רש, נ', דר, י' ואדלר, ח' (1993). נוער ונעורים בחברה הישראלית. בתוך ח' פלום (עורך), *מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים* (עמ' 42–17). קדימה: רכס הוצאה לאור.

שולמן, ש' (1996). המשפחה וגיל ההתבגרות תהליכי פרידה ורכישת עצמאות. בתוך א' זיו (עורך), *הגיל הלא רגיל* (עמ' 103–117). תל–אביב: פפירוס: בית הוצאות. אוניברסיטת תל–אביב.

שוקד, מ' (1998). זהות אתנית ומעמדן של נשים ערביות בעיר ישראלית. בתוך מ' שוקד וש' דשן (עורכים), *החוויה הבין תרבותית* (עמ' 243-225). תל-אביב: שוקן.

שטנדל, א' (1992). *ערביי ישראל, בין פטיש לסדן*. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

שלג מי-עמי, נ' (2010). *התאבדויות בישראל לפי מגזר: יהודים וערבים*. ירושלים: הכנסת: מרכז המחקר והמידע.

Akse, J., Hale, W., Engels, R., & Raaijmakers, Q. (2007). Stability and change in personality type membership and anxiety in adolescence. *Journal of Adolescence*, 30, 813-834.

Arnett, J.J.(1998). Risk behavior and Family Role Transitions During the Twenties. *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (23), *301-320*.

Arnett, J.J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist, 57*, 774-783.

Ayyash, A.H. (2002). Adolescent suicide: An ecological approach. *Psychology in the Schools*, 39, 459-475.

Barnes,A.(2006).An Epidemiology of Suicide Around the World. *PsycCRITIQUES*, 51 (36).

Bechtoldt, M.N., Dreu, C.K.W., Nijstad, B.A.,& Zapf, D.(2010). Self-concept clarity and the management of social conflict. *Journal of Personality, 539-574.*

Bhugra, D. (2002). Suicidal Behavior in South Asians in the UK. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 23, 108-113.

Bhugra, D., Baldwin, D.S., Desai, M., & Jacob, K.S. (1999).Attempted suicide in west London, ll. Inter-group comparisons. *Psychological Medicine*, 29, 1131-1139.

Branje, S., Van, L, Cornelieus, F., & Gerris, J. (2007). Big five personality development in Adolescence and Adulthood. *European Journal of Personality*, 21, 45-62.

Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Levallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality, correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141-156.

Cox, R.P., London,S., Punsky, I., Ouiroz, C., Zaid, R.M., & Diaz, A.(2003). Sociocultural influences on the family and family health. In R.P.Cox (Ed.), *Health related counseling with families of diverse cultures: Family, health, and cultural competencies* (pp. 117-131). Westport, CT: Greenwood Press/ Greenwood Publishing Group.

Even, D. (2010, June 7). Suicide attempts in Israel 19% over last decade, but resulting deaths much lower. *Haaretz*, 8.

Friedlander, M.L., Friedman, M.L., Miller, M.j., Ellis, M.V., Friedlander, L.K., & Mikhaylov, V.G. (2010). Introducing a brief measure of cultural and religious identification in American Jewish identity. *Journal of Counseling Psychology*, 57(*3*), *345-360.*

Hefner, K., & Holmes, A. (2007). Ontogeny of fear-, anxiety- and depression-related behavior across adolescence. *Behavioural Brain Research*, 176*, 210-215.*

Hjelmeland, H., Kinyanda, E., Knizek, B.L., Owens, V., Nordvik, H., & Svarva, K. (2006). A discussion of the value of cross- cultural studies in search of the meaning(s) of suicidal behavior and the methodological challenges of such studies. *Archives of Suicide Research*, 10, 15-27.

Horesh, N., Sever, J., & Apter, A. (2003). A comparison of life events between suicidal adolescents with major depression and borderline personality disorder. *Comprehensive - Psychiatry*, 44, 277-283.

Hovey, J.(1999). Religion and Suicidal Ideation in a Sample of Latin American Immigrants. *Psychological Reports*, 85, 171-177.

Huang, C. Y., & Stormshak, E. A. (2011). A longitudinal examination of early adolescence ethnic identity trajectories. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17, 261-270.

Israeliashvilli, M., & Sandler, R. (2008). Adolescents' coping and wellness in the context of an exposure to death. In P. Buchwald, T. Ringeisen and M. Eysenck (Eds.), *Stress and Anxiety – Application to Life Span Development and Health Promotion* (pp. 49-64). Berlin: Logos Verlag.

Israelashvili, M., Kim, T., & Bukobza, G. (2012). Adolescents' overuse of the cyber world – Internet addiction or identity exploration ? *Journal of Adolescence*, 35, 417-424.

Israelashvili, M., Taubman Ben-Ari, O., & Hochdorf, Z. (2011). A multidimensional approach to explore cross-cultural differences in coping behavior – Comparing Druze and Jews in Israel. *Journal of Social Psychology, 151,* 31-50.

Iwamoto, D.K., & Liu, W.M. (2010). The impact of Racial identity, Ethnic identity, Asian values, and Race-Related stress on Asian Americans and Asian international college students Psychological Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 57, *79-91.*

Jackson, J. A., Telingator, C. J., Pleak, R. R., & Pollack, W. S. (2005). Adolescent Acting (to) Out: Approaching Homosexuality in a 15-Year-Old Boy with Anxiety and Depression. *Harvard Review of Psychiatry*, 13, 43-53.

Kamin, T., & Marusic, A. (2005).Culture and self -harm: Attempted suicide in South Asians in London. *International Review of Psychiatry*, 17, 433-434.

Kazarian, S. S., & Persad, E. (2001). Cultural issues in suicidal behavior. In S.S. Kazarian & D.R. Evans (Eds.), *Handbook of cultural health psychology* (pp. 267-302). San Diego, CA,US: Academic Press.

King,R.A., & Apter,A. (2003). *Suicide in children and adolescents*. Cambridge University Press.

Kloep, M., Guney, N., Cok, F., & Simsek, O.F. (2009). Motives for risk-taking in adolescence: A cross- cultural study. *Journal of Adolescence*, 32, 135-151.

Kwok, S.Y.C.L., & Shek, D.T.L. (2010). Personal and Family Correlates of Suicidal Ideation Among Chinese Adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 95, 407-419.

Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H., & Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 73, 1151-1165.

Lubin, G., Glasser, S., Boyko, V., & Barell, V. (2001). Epidemiology of suicide in Israel: a nationwide population study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 36, 123-127.

Martin, T., Kirkcaldy, B., & Siefen, G. (2003). Antecedents of adult wellbeing: Adolescent religiosity and health. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 453-470.

Marusic, A., & Farmer, A.(2002).Genetic risk factors and variation in European suicide rates. *British Journal of Psychiatry,* 180, 278.

Miller, D.N., & Eckert, T.L. (2009). Youth suicidal behavior: An introduction and overview. *School Psychology Review*, 38, 153-167.

Morrison, K.R., & Wheeler, S.C. (2010). Nonconformity defines the self: The role of minority opinion status in self -concept Clarity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 297-308.

Murphy, G.E. (1992). Suicide and alcoholisim. New York: Oxford University press.

Page, R. M. (1996). Youth suicidal behavior: Completions, attempts and ideations. *The High School Journal*, 80, 60-65.

Rasic, D., Kisely, S., & Langille, D. B. (2011). Protective associations of importance of religion and frequency of service attendance with depression risk, suicidal behaviours and substance use in adolescents in Nova Scotia, Canada. *Journal of Affective Disorders*, 132, 389-395.

Rohde, P., Lewinsohn, P.M., Seeley, J.R., & Langhinrichsen- Rohling, J. (1996). The life Attitudes Schedule Short Form: An Abbreviated Measure of Life Enhancing and Llife Threatening Behaviors in Adolescents. *The American Association of Suicidology*, 26, 272

Rohde, P., Seeley.J., Langhinrichsen- Rohling, J., & Rohling, M. (2003). The Life Attitudes Schedule-Short Form: Psychometric Properties and Correlates Of Adolescent Suicide Proneness. *The American Association of Suicidology*, 33, 249-260.

Shagle, S. C., & Barber, B. K. (1995). A social-ecological analysis of adolescent suicidal ideation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 114-124.

Tomori, M., Kienhorst, C.W.M., Wilde, E.J., & Van, B.J. (2001). Suicidal behaviour and family factors among Dutch and Slovenian high school students: A comparison. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 104, 198-203.

Tuisku, V., Pelkonen, M., Kiviruusu, O., Karlsson, L., Ruuttu, T., & Marttunen, M. (2009). Factors associated with deliberate self-harm behaviour among depressed adolescent outpatients. *Journal of Adolescence,* 32, 1125-1136.

WWW.ChristianityAnswer.net -

christiananswers.net/dictionary/salvation.html?zoom_highlight=suicide

Zamboanga, B.L., Schwartz, S.J., Jarvis, L.H.& Van, T.K. (2009). Acculturation and substance use among Hispanic Early adolescents: Investigating the mediating roles of acculturative stress and self-esteem. *Journal of Primary Prevention*, 30, 315-333.

الخليدى، لً "الفقر والبطالة وجرائم الشرف اسباب ظاهرة انتحار خطيرة فى اوساط شباب اليمن"، *القدس*، 3.4.2002.

الزحيلي، م ً ،الخطيب، م ً (1997). *العمليات الأستشهادية في الميزان الفقهي*. دمشق: دار الفكر.

الخيمة، (2010) تحقيقات، ظاهرة الانتحار حين تطال العرب

العفيفي، ع، (1990). *الاكتئاب والانتحار، دراسة اجتماعية تحليلية*. الدار المصرية اللبنانية.

القران الكريم.

ياسين، ن (1981). *الجهاد، ميادينة واساليبة*: الجامعة الأردنية.

תוכן עניינים

1- **מליקויי למידה לליקויי למידה ספיציפית** ד"ר יאסר סנדוקה	**24-1**
2- **השוואה ברמת בהירות הזהות האישית בקרב מתבגרים עם לקויות למידה למתבגרים ללא לקות למידה** ד"ר הלן קאקונדה - מועלם וגב' מהא סרחאן	**49-25**
3- **תלמידים בסיכון: בין מונחים סותרים והעדר טיפול** מר חוסאם סמארה וותד	**61-50**
4- **תפיסת הפיזיוטרפיסטים את עבודתם עם ילדים עם מוגבלות שכלית בבתי ספר במזרח ירושלים ושביעת רצונם מעבודתם** מר ג'מיל כליב	**88-62**
5- **מנהיגות חינוכית טרנספורמטיבית בבתי ספר במזרח ירושלים, בעיני מורים ומנהלים** ד"ר אחמד פתיחה וגב' מונא אבו אל-דבעאת	**130-89**
6- **קשיים בקבלת החלטות בתחום המקצועי ושאיפותיהם המקצועיות של תלמידי תיכון פלסטינים במזרח ירושלים** ד"ר יחיא חג'אזי	**153-131**
7- **כישורי חיים המפתיח להצלחת תלמידי היסודי: התנסות מעשית באחד מבתי הספר במזרח ירושלים** ד"ר פאטמה עליאן	**174-154**
8- **למידה משמעותית בבתי ספר ערביים** ד"ר דועא' ג'בר	**182-175**
9- **מסגרת מוצעת לשילוב רובוטיקה בלימוד מדעים ומתמטיקה בחטיבת ביניים** מר עבד אל-מלק אל-חלוואני ועלי אל-סאלחי	**197-183**

10- **השפעתן של טכנולוגיות תקשורת חדשות על בני נוער ערבים-בדואים** 216-198

ד"ר עארף אבו קווידר

11- **דת ודתיות ומאפייני אישיות כגורמי סיכון כלפי החיים** 252-217

ד"ר הלן קאקונדה- מועלם

אלכרמה

בעייני חינוך והוראה

הוצאת המסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין - ירושלים

עורך ראשי: ד"ר אחמד פתיחה

מנהל צוות העריכה: ד"ר יאסר סנדוקה

צוות העריכה

ד"ר אחמד פתיחה

ד"ר יאסר סנדוקה

ד"ר יחיא חגאזי

ד"ר פאטמה עליאן

להתכתבות: אל-כרמה

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

ת.ד 3578 ירושלים 91035 טלפקס: 02-6558134

E-mail: alkarma@macam.ac.il

Al-karmah Magazine

The Academic David Yellin College of Education

P.O Box 3578, Beit Hakerem, Jerusalem 91035, Israel

Telefax: 02-6558134

אלכרמה

אסופת מאמרים בענייני חינוך והוראה

המסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין-ירושלים

כסלו, תשע"ז
דצמבר 2016

الكرمة

אלכרמה

אסופת מאמרים בענייני חינוך והוראה

המסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין-ירושלים

כסלו, תשע"ז
דצמבר 2016