الهوية الثقافية، وبلورة مفهوم الذات، والشعور بالإنسجام الشخصي بين المعلمين العرب من القدس الشرقية

د. هلن كاكوندا و د. يحيى حجازي و د. ياسر صندوقة

ملخص الدراسة

تحاول الدراسة الحالية شرح العلاقة بين الهوية الثقافية، وصياغة مفهوم الذات، والشعور بالانسجام الشخصي لدى المعلمين العرب من القدس الشرقية.

كما يتم فيها فحص العلاقة بين الهوية الثقافية والتعرض للثقافة الأخرى، بافتراض أساسه أن الطلاب الذين يدرســـون في الحرم الجامعي الرئيس للكلية كانوا أكثر عرضـــة لنظرائهم من الطلبة اليهود.

أجريت الدراسة على عيّنة مكونة من (158) طالبا وطالبة، نصفهم يدرسون في الحرم الرئيس لكلية دافيد يلين الأكاديمية في القدس الغربية، والنصف الآخر يدرس في الكلية في القدس الشرقية.

واستخدم الباحثون استبانة مقسمة إلى قسمين: في الجزء الأول منها تم فحص المتغيرات الفردية، أما الجزء الثاني فتكوّن من أربعة مؤشرات مختلفة، فحص كلّ منها أحد المتغيرات في البحث.

قد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في بلورة الهوية الثقافية بين المجموعتين البحثيتين، والعلاقة بين التعرض لثقافة الآخر والهوية الثنائية الثقافية (p = .36) .

كما نجحت في التنبؤ بأن حوالي 13٪ من الهوية الثنائية الثقافية لدى جميع الطلاب من بين أمور أخرى كعمر معلمي التدريس وشعور الانسجام شكلت حوالي 19٪ من متغير المفهوم الذاتي.

وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين يدرسون في القدس الشرقية قد شكلوا مفهومًا ذاتيًا، وإحساسًا بالانجسام الشخصي أعلى من أولئك الذين يدرسون في الحرم الرئيس.

إن عمق التعرض لثقافة الآخر، والتجربة الحياتية للمعلمين المنعكسة في أعمارهم هي متغيرات مهمة للغاية في تشكيل مفهوم الذات.

واقترحت توصيات في نهاية الدراسة لتعميق الاتصال مع الآخرين، والانكشاف للآخر بمستوى النشاط في الكلية.

الخلفية النظرية:

تاريخ موجز عن القدس:

مع نهاية حرب 1948، تغير وضع مدينة القدس من مدينة موحدة إلى مدينة مقسمة إلى قسمين، أحدهما إسرائيلي، والآخر أردني، ففي القسم الإسرائيلي بقيت معظم المباني التي خدمت الوزارات الحكومية، بالإضافة إلى بعض المدارس العربية الراقية.

وفقدت القدس الشرقية الكثير من وضعها الإداري، وانقطع الاتصال مع الجزء الغربي، والعلاقة التاريخية مع الميناء في يافا ومدن السهل الساحلي توقفت، وحدثت عملية تراجع وركود في الجزء الأردني، وتم تحويل اهتمام الأردنيين الرئيس إلى عاصمتهم عمان، وتم توجيه معظم الاستثمارات الاقتصادية ومشاريع التنمية إلى الجزء الشرقي من المملكة.

في الوقت نفسه، تكثفت الهجرة من القدس إلى عمان وأماكن أخرى، مما تسبب في إضعاف سكان القدس الشرقية وتحويلهم إلى مجتمع أقل تطوراً، وأقل تعليماً. (عباسي، 2015).

وبعد عام 1967، تم رسم حدود القدس من جديد، وضُمّت القدس الشرقية إلى إسرائيل، على الرغم من المحاولات الرامية إلى ضم مساحة قصوى بحد أدنى من السكان، فقد حصلت عملية عكسية وزاد عدد العرب في المدينة.

ومنذ ضُمّت القدس الشرقية فقد بذلت محاولات لتشجيع الهجرة اليهودية الإيجابية إلى العاصمة، والهجرة العربية السلبية، لكن هذا الاتجاه لم ينجح، فاليوم يشكل المقدسيون حوالي ثلث سكان المدينة. (كارني، 2015).

وفي عام 1980، أقرت الكنيست الإسرائيلية قانون توحيد القدس، والذي يفرض سيادتها على الجزء الشرقي من الناحية القانونية، على الرغم من أن هذا القانون يتعارض مع الوضع القانوني الدولي للجزء الشرقي من المدينة.

ومنذ الانتفاضة الأولى في عام 1987 وحتى الوقت الحاضر يشير حسون (2012) إلى أن العلاقة بين اليهود والعرب في القدس تتحرك في اتجاهين متعارضين، فمن ناحية، هناك زيادة في أعمال العنف والهجمات العنصرية في العاصمة، ومن ناحية أخرى، هناك أيضا ظاهرة معاكسة ومثيرة بقدر ليس بأقل، وهي عمليات أسرلة المجتمع الفلسطيني في القدس الشرقية.

اليوم في القدس الشرقية – وفقًا لإحصاءات البلدية لعام 2016 – هناك 907،106 موزعين على خمس سلطات (انظر الجدول 1) في أكثر من 216 مدرسة، معظمها في مبانٍ مستأجرة.

السلطة المسؤولة	عدد الطلاب في 2007–2008	عدد الطلاب في 2014–2015	الفجوة النسبية
السلطة الفلسطينية	12431	12270	1 %–
مدارس خاصة	17839	28729	61%
شركة سخنين	2419	9800	250%
وكالة UNRWA	3572	2441	40% –
بلدية القدس	36770	39900	9 %

بعد بناء جدار الفصل، توقفت بلدية القدس عن الاستثمار في بناء الخدمات المجتمعية، بما في ذلك المدارس في أحياء القدس خارج الجدار، إذ قامت بتحويل الأموال إلى شركات خاصة لإدارة الخدمات، على الرغم من حقيقة أن أكثر من ربع سكان القدس الشرقية يعيشون في كفر عقب وشعفاط وأحياء أخرى، وفي أحياء عربية تابعة لبلدية القدس خارج جدار الفصل، وهذه الأحياء مهملة لسنوات، فشبكات المياه والصرف الصحي في انهيار، ولا تشارك الدولة بنشاط في تحسين ظروف وخدمات المعيشة، بما في ذلك الخدمات التعليمية (أسمر، 2018).

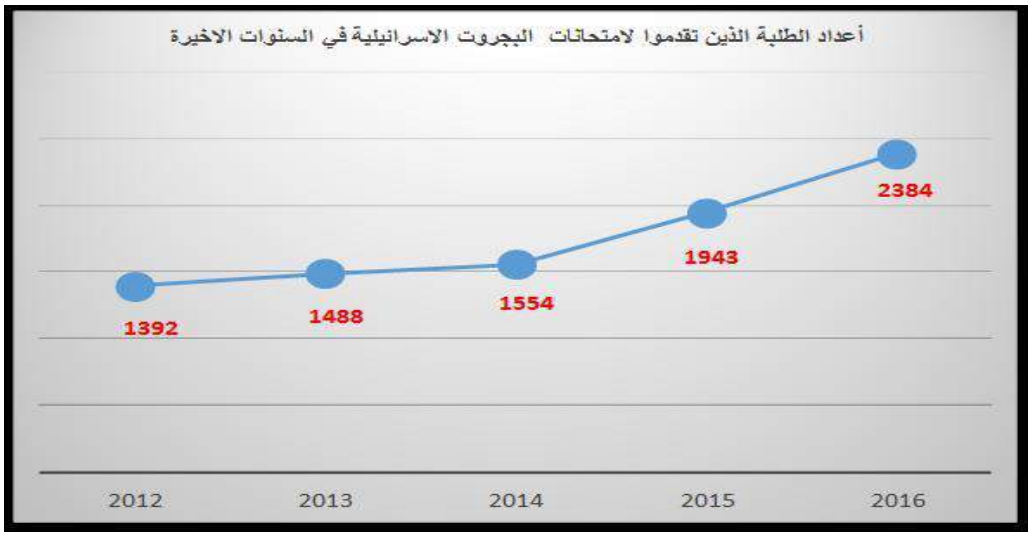
وسياسة الحكومة ووزاراتها المختلفة كانت على مر السنين تشكّل سياسة غامضة، فقد سمحت للمدارس التابعة للسلطة الفلسطينية بالعمل في القدس الشرقية في السنوات الأخيرة، كما مكنت الفلسطينيين من الدراسة وفق المناهج الفلسطينية حتى في المدارس التي تديرها، لكن في السنوات الأخيرة قررت وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية استخدام استراتيجية تختلف عن استراتيجية التغاضي التي استخدمتها على مر السنين فيما يتعلق بالفلسطينيين المقيمين في القدس الشرقية، وفيما يتعلق بإدارة نظام التعليم، فبعد انتفاضة السكاكين، قررت الحكومة الإسرائيلية تخصيص ميزانيات للقدس الشرقية، والاستثمار بكثافة في تحسين نوعية حياة السكان (القرار 1775: برنامج

تعزيز الأمن الشخصي والتنمية الاجتماعية والاقتصادية في القدس لصالح جميع سكانها)، 2014).

ومن بين أمور أخرى، قررت الحكومة جعل التعليم العالي في متناول المؤسسات الإسرائيلية، وتمكين السكان من الاندماج في المجال الأكاديمي وسوق العمل (مجلس التعليم العالي، 2017).

وفي السنوات الأخيرة كان هناك ارتفاع مطرد في عدد الشباب الفلسطيني الذين يتطلعون للدراسة في المؤسسات الأكاديمية الإسرائيلية، ونتيجة لذلك حدثت زيادة حادة في عدد سكان القدس الشرقية الذين يلتحقون بالبجروت التابع لوزارة التربية والتعليم (حسون، 2012). ووفقاً للبيانات الصادرة عن إدارة التعليم في بلدية القدس (2016)، انظر الشكل (1)، نرى زيادة مطردة في نسبة الطلاب الفلسطينيين في امتحانات شهادة الثانوية العامة الإسرائيلية..

عدد الطلاب الذين تقدموا لامتحانات الثانوية العامة "البجروت"



ويأتي معظم الطلاب الذين يدرسون في كلية دافيد يلين الأكاديمية للتعليم من مدارس تابعة لإحدى الهيئات التعليمية الأربعة (انظر الجدول رقم 1)، ومعظمهم يدرسون وفق المنهج الفلسطيني، ويتوزعون من حيث أماكن إقامتهم على جانبي الجدار الفاصل.

ووفقاً لملفات التسجيل في الكلية، فإن أكثر من 80٪ من الطلاب الذين يدرسون في برامج التحويل الأكاديمي، وفي برنامج استمرارية BEd هم طلاب درسوا في جامعات فلسطينية في الضفة الغربية معترف بها من قبل مجلس التعليم العالي، أو في جامعة القدس، والتي لا يعترف

بها مجلس التعليم العالي، وبالتالي يجب أن يحصل الجميع على شهادة تدريس من مؤسسة إسرائيلية معترف بها حتى يتمكنوا من الاندماج في نظام التعليم الإسرائيلي.

وتنعكس ظاهرة الأسرلة في التعليم في القدس في زيادة عدد طلاب القدس الشرقية الذين يدرسون في الجامعة العبرية وفي الكليات الإسرائيلية داخل المدينة و خارجها، فمنذ عام 2000 ارتفعت نسبة الطلاب الفلسطينيين في كلية العلوم الطبيعية وكلية العلوم الطبية في الجامعة العبرية من 1٪ إلى 10٪، ويمكن أن تؤثر هذه العملية على الهوية الفلسطينية وإضفاء الصبغة الإسرائيلية على القدس الشرقية (حسون، 2012).

الثقافة

مفهوم الثقافة وفقا لجيرتز (1960) هو التراث الاجتماعي الذي يكتسبه الفرد من مجموعته، من خلال التفكير والشعور والمعتقد، وآلية لتحديد المعيار المعياري للسلوك.

أيضا فيسك يدعي أن الثقافة هي نظام المعتقدات والتوجه الأخلاقي الذي يؤثر على العادات والأعراف والممارسات والمؤسسات الاجتماعية (1998)، بالإضافة إلى كالديرون (2000) الذي يبحث في تعدد الثقافات الإسرائيلية، يعرّف مفهوم الثقافة في إسرائيل بأنها يمكن أن تكون شكلاً من أشكال الدين، أو الانتماء إلى نفس مكان الإقامة.

وفي هذه الدراسة، نحن نجمع بين تعريفات (Gertz, 1960) فيسك (1998) وكالدرون (2000) ونعرف الثقافة كإيمان وقيم وتراث اجتماعي، والطريقة التي يتصرف بها أبناء نفس مكان الإقامة.

الهوية الثقافية

تم تعريف الهوية من قبل Ericsson على أنها: تفاعل انتماءات الطفولة مع الخبرات والتجارب التي تطورت على مدار الحياة، ومجموعة الانتماءات التي لدى الفرد هي كائن ذاتي من ناحية، وشعور ذاتي داخلي من ناحية أخرى، يتضمن معرفة الذات وأهدافها في الحياة(1968 ,Erikson).

الهوية الثقافية، هي حالة خاصة من الهوية الاجتماعية التي تعكس الخصائص المشتركة بين الفرد والآخرين، مثل الانتماء إلى المجموعة، جنبا إلى جنب مع القيم والمشاعر التي ترافق هذا الانتماء (Singel, 1994)

(شوارز , إنجر , سامسونج سبوسنيك Schwartz, Unger, Zamboonga& szapocznik, 2010) قالوا إن السلوك الثقافي هو استخدام اللغة، والعلاقات الاجتماعية، والعادات، والقيم الثقافية، والنظم العقائدية المرتبطة بمجموعة معينة وتحديد الهوية الثقافية، والتعلق بمجموعة ثقافية ومشاعر تجاههم.

وفي هذه الدراسة، سنستفيد من الأساليب الحالية لتحديد العلاقة بين الهوية الشخصية والهوية الثقافية (Berry, 2006; Oyserman, 2006; Young, 2004).

وفي ضوء هذه المقاربات، سندرس العلاقة بين مستوى وضوح الهوية الشخصية والهوية الثقافية للمعلمين، وسيتم إجراء هذا الاختبار مع الإشارة إلى درجة تعرض الفرد لثقافة مختلفة عن ثقافته.

شعور بالانسجام الشخصي

يرى أنطونبسكي أن الإحساس بالانجسام كمفهوم عام للعالم، ويراه كمفهوم (comprehensible)، طيّع (manageable)، ومهم (meaningful)" (Antonovsky, 1987).

والشعور بالانسجام الذي يقدمه انطونبسكي كمقياس للصحة العقلية بين الناس بشكل عام هو المورد الذي يوحد المتغيرات المختلفة التي تفسر صحة GRRs. (موارد المقاومة المدمجة). وتشمل هذه الموارد: إحساس بتقدير الذات العالي، والذكاء، والانسجام الاجتماعي، والشعور بالسيطرة، والاستقرار الاجتماعي، والمعتقدات والقيم المستقرة، والاتجاهات الجينية. (Antonovsky, 1987).

الانسجام هو شعور يسمح للشخص بالتأقلم بشكل أفضل مع أوضا ع الضغط، على افتراض أن اللقاء مع الآخر المختلف عني في سياق ثقافي– سياسي متوتر هو أمر يسبب الضغط.

هذا المتغير أساسي لنظرية التمحوص salutogenic theory,، التي تبحث عن الموارد الصحية للفرد والأسرة والمجتمع التي تحركه نحو قطب الصحة العقلية والجسدية. (Lindström & Eriksson, 2006)، نوعية الحياة للأفضل (Morgan & Ziglio, 2007).

سيحدد الإحساس بالاتساق مكان الفرد في سلسلة الصحة (الراحة – عدم الراحة)، مما يؤثر على الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى العالم الذي يعيش فيه (Antonovsky, 1987)، وتشكل وجهات نظره وتتنبأ بسلوكه.

في هذه الدراسة سنستفيد من الإدراك المموه، ونتفحص العلاقة بين الشعور بالانسجام الشخصي، ووضوح الهوية الثقافية، والرغبة في التعرض للثقافة الأخرى.

الدراسة الحالية

ركزت الدراسة الحالية على أثر التعرض للثقافة الأخرى على الهوية الثقافية بين طلاب القدس الشرقية الذين يدرسون في الحرم الرئيس لكلية ديفيد يلين الأكاديمية، وأولئك الذين يدرسون في فرع الأنوار في القدس الشرقية.

وتنبع أهمية البحث من حقيقة أنه حتى يومنا هذا لم تكن هناك حتى دراسات ثانوية حول الهوية الثقافية بين سكان القدس الشرقية الذين يدرسون في المؤسسات الأكاديمية الإسرائيلية.

أسئلة وفرضيات الدراسة

أسئلة الدراسة

- هل هناك أي صلة بين وضوح مفهوم الذات والشعور بالانسجام الشخصي؟
- هل هناك فرق في وضوح الهوية الثقافية بين المعلمين الذين يدرسون في مجمع الكلية، والطلاب الذين يدرسون في فرع الكلية (كلية الأنوار) في القدس الشرقية؟
- هل هناك اختلافات بين شعور التماسك ووضوح مفهوم الذات بين مجموعتي الدراسة ؟

فرضيات الدراسة:

1- هناك علاقة إيجابية بين تبلور وضوح مفهوم الذات والشعور بالانسجام الشخصي.

2- الطلاب الذين يدرسون في حرم كلية بيت هكيرم يقومون بصياغة هوية ثقافية مختلفة عن أولئك الذين يدرسون في كلية الأنوار في القدس الشرقية.

3- المعلمون الذين يحضرون كلية الأنوار في القدس الشرقية سيرون شعوراً بالاتساق والوضوح في مفهوم الذات أعلى من أولئك الذين يدرّسون في حرم الكلية في بيت هكيرم.

الطريقة

فئة الدراسة والعينة

في السنة الدراسية 2017–2018، درس في مسار التعليم الخاص في المجتمع العربي، وكذلك في برنامج الطفولة المبكرة في المجتمع العربي في كلية دافيد يلين الأكاديمية للتعليم حوالي 415 طالبا وطالبة عاديين في البرنامجين (تحول مهنيا إلى شهادة تدريس في التربية الخاصة ولشهادة Bed في التعليم الخاص.

وينتشر الطلاب العرب الذين يدرسون في برامج المجتمع العربي بين حرمين، أحدهما داخل مبنى الكلية الرئيس في بيت هكيرم، والآخر في كلية الأنوار في القدس الشرقية.

بالنسبة للدراسة، تم أخذ عينة من 158 طالبًا (79 طالبًا من كل حرم جامعي). تم إرسال الاستبيان إلى المدربين التربويين وإلى المحاضرين في كلا الحرمين الجامعيين، وتم تقسيم الاستبيانات إلى فئات من جميع سنوات الدراسة خلال الفصول الدراسية (انظر الجدول 1).

جدول 1: توزيع الطلاب الذين شاركوا في الدراسة وفقا للحرم الجامعي وحسب الجنس (N= 158)

الحرم	نوع المجموعة	طلاب		طالبات	
		العدد	%	العدد	%
كلية دافيد يلين الأكاديمية	منتظمين في برنامج التعليم الخاص وسن الطفولة	19	24.1	60	75.9
كلية الأنوار في القدس الشرقية	من الطلاب إلى برنامج أل Bed والتحويل إلى شهادة تدريس في التعليم الخاص	11	13.9	68	86.1

جدول (2) يصف المتغيرات الاجتماعية الديموغرافية لمجموعتي الدراسة (الذين يدرسون في حرم بيت هكيرم، والذين يدرسون في حرم الأنوار في القدس الشرقية، وبواسطة اختبار χ^2 تم حساب تواتر المتغيرات الاجتماعية الديموغرافية والاختلافات في التوزيعات بين المجموعتين.

جدول 2: تلخيص الخصائص الديموغرافية للمجموعتين البحثيتين (حرم الكلية وكلية الأنوار)

الخصائص الاجتماعية الديموغرافية	حرم دافيد يلين %	حرم الأنوار %	χ^2
الجنس			
طلاب	24.1	13.9	2.63
طالبات	75.9	86.1	(N.S)
العمر			
حتى عمر 20	17.7	6.7	
عمر 20–25	69.6	25.6	60.71**
عمر 26–30	7.6	37.2	
فوق عمر 30	5.1	35.9	
الوضع العائلي			
أعزب/عزباء	77.5	30	38.51**
متزوج/ة	21.2	67.5	
مطلق/ة	0	0	
أرمل/ة	0	0	
الدين			
مسلمون	94.8	97.5	2.88
مسيحيون	5.2	1.3	(N.S)
مدى التدين			
علماني	10	5	9.09
غير متدين	10	8.8	(N.S)
محافظ	53.8	40	
متدين	26.2	42.5	
متشدد	0	3.8	

** $p \leq .01$، * $p \leq .05$

ويبين الجدول 2 أن المتغيرات (الجنس، الانتماء الديني، ودرجة التدين) موزعة بشكل متشابه بين المجموعتين، على الرغم من أن نسبة المتدينين في الحرم الجامعي في القدس الشرقية أعلى بكثير من النسبة المئوية للطلاب الدينيين الذين يدرسون في الحرم الجامعي الرئيس في بيت هكيرم، وتختلف كلتا المجموعتين في متغير الوضع العائلي (χ^2 =38.51، p< 0.01)، وأيضا في متغير (χ^2 =60.71، p< 0.01)، وعادة يكون معظم الطلاب الذين يدرسون في كلية الأنوار في القدس الشرقية أكبر سنا من الطلاب المنتظمين الذين يدرسون في الحرم الجامعي الرئيس في بيت هكيرم، والنسبة المئوية للزيجات بينهم أكبر..

أدوات الدراسة

في إطار الدراسة تم طرح الأسئلة الآتية:

وضوح الهوية الثقافية – استند الاستبيان على نموذج بيري (Berry)، وعلى الاستبيانات لفحص الهوية الثقافية للمهاجرين التي طُورت في إسرائيل وفقا لهذا النموذج (Ben-Shalom & Horenczyk, 2003).

تضمن الاستبيان أسئلة مناسبة لقياس وضوح الهوية الثقافية للمجيب/ة، بتأثير تعرضه لثقافة أخرى.

بعبارة أخرى، هل يرى نفسه ينتمي إلى: الثقافة اليهودية، أو الثقافة العربية، أو الجمع بين الثقافتين، أو منكر لكلتا الثقافتين؟ على سبيل المثال: "أريد أن أحافظ على ثقافتي العربية، ولكن أيضًا على الاندماج في الثقافة الإسرائيلية". كما ذكر أعلاه، خضع هذا الاستبيان إلى التحقق الداخلي من مرحلة الممحاة في عينة موازية من الموضوعات. تم تعريف أربعة سلالم:

1. الهوية ثنائية الثقافية، وتتألف من الأسئلة 3، 2، 1
2. الهوية الجماعية، وتتكون من الأسئلة 4، 5، 6.
3. الهوية الفردية، وتتألف من الأسئلة 7، 8، 9.
4. الهوية الهامشية، وتتكون من الأسئلة 10، 11، 12.

وضوح المفهوم الذاتي (SCC – Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Levallee & Lehman, 1996): استبيان مكون من 12 بندًا يمثل وضوح مفهوم الذات، مثال على ذلك:

"حتى إذا كنت أريد ذلك فأنا لست متأكدًا من أنني أستطيع إخبار أي شخص آخر مَن أنا حقاً "، ومقياس الإجابة يتراوح بين 1 – " لا أوافق جدا " – 5– "موافق جدا".

وفي تحليل العوامل وجد أن العناصر تشكل مقياسًا واحدًا، يتضمن 12 عنصرًا وموثوقيتها وفقًا للمؤلفين 0.85.

وللتحقق من صحة المؤشر، قام واضعو الاستبيان بفحص الارتباطات بين هذا المقياس ومقاييس احترام الذات والسلوكيات التي لا يمكن تجنبها، والتي ثبت أنها عالية. (بين 0.49 و– 0.61)، ومقاييس الوعي الذاتي الخاص والعام التي وجدت واضحة (بين 0.22 و–0.26)، وهي تشير إلى صحة المؤشر.

تمت ترجمة الاستبيان إلى العبرية، وتم فحصه أيضًا في دراسة أولية، ويرد الاستبيان في الملحق 2، ومن أجل بناء المؤشر قمنا بتحويل البنود 6 و11، والتي تم قلبها في المؤشر.

استبيان درجة التعرض لثقافة أخرى: استخدمت هذه الاستبانة كأداة للتحكم في افتراض أن أولئك الذين يعيشون في مدينة مختلطة أكثر عرضة لأبناء الثقافة الأخرى.

سيكون الاستبيان معلوماتيا جزئيًا – أي مدى تعرض المستجيب للثقافة الأخرى، والتحفيز الجزئي، وهذا يعني إلى أي مدى يرغب المجيب في التعرض للثقافة الأخرى.

إن الجمع بين الجانب المعلوماتي والجانب التحفيزي سيسمح بقياس أفضل لمدى تعرض المجيب للثقافات الأخرى من خلال قنوات غير مرئية مثل التلفزيون والإنترنت، مثال على السؤال "كم مرة تذهب للمشاركة في اجتماع حول العلاقات اليهودية العربية؟

استبانة الانسجام الشخصي SOC: هذه الاستبانة

1- **استبانة الانسجام الشخصي لأنطونبسكي (Antonvsky, 1987)**، ويتضمن هذا الاستبيان 13 مادة (نسخة قصيرة من الاستبيان)، ويفحص المكونات الثلاثة لحس الانسجام وفقًا لـ Antonovsky.: فهم الطالب وما يدور حوله، والتحكم في ما يدور حوله، والأهمية التي يعطيها لهذا، وكل بند على مقياس من 1 إلى 7، ومتوسط العناصر الثلاثة عشر يشكل إحساس الطالب بالانسجام. وهذه أمثلة من البنود:

- هل لديك شعور بأنك لا تهتم بما يدور حولك؟ (1 = نادرًا أو لا يحدث على الإطلاق، 7 = أكثر).

- هل سبق لك أن فوجئت من سلوك أشخاص معروفين جدا لك؟ (1 = لا على الإطلاق، 7 = في أغلب الأحيان).

أسئلة خلفية: بالإضافة إلى الاستبيانات المذكورة أعلاه، طُلب من المجيب الإجابة عن الأسئلة الأساسية المرتبطة بالدراسة المذكورة أعلاه. تتعامل الأسئلة مع درجة التعرض للثقافة "الأخرى" في الحياة اليومية (العمل أو الدراسة المشتركة مع أبناء الثقافات الأخرى، وما شابه ذلك).

الدراسة

دخل الباحثون في الفصول الدراسية، وأوضحوا للطلاب أهمية الدراسة، ومساهمتهم في المشاركة في البحث، ثم طلبوا من الطلاب ملء الاستبيانات، وإذا لم يرغبوا في المشاركة في الدراسة يمكنهم إعادة الاستبيان.

نتائج الدراسة:

من أجل دراسة فرضية البحث الأولى التي تفترض وجود علاقة إيجابية كبيرة بين بلورة وضوح مفهوم الذات والشعور بالانسجام الشخصي، فقد تم فحص الارتباطات بين المتغيرات باستخدام اختبار بيرسون، وتم تأكيد الفرضية، وتم العثور على علاقة إيجابية بين المتغيرين (p= .39،.001 > sig)، انظر (جدول 3). ويبين الجدول أيضا وجود علاقة سلبية بين متغير الوضوح ومفهوم الذات والهوية الهامشية (p= −.16،.05 ≥ sig).

أيضا وجدت علاقة إيجابية عالية بين وضوح مفهوم الذات والعمر(p= −.31، sig ≤ .01)، ووجدت علاقة إيجابية قوية بين التعرض للثقافة الأخرى والهوية الثنائية الثقافية(p=.36، sig ≤ .00).

أيضا وجدت علاقة إيجابية بين الهوية الفردية وهوية الهوامش (p= .45،.00 ≥ sig).

جدول 3: مصفوفة ارتباط بين متغيرات البحث – اختبار بيرسون (N= 160)

	هوية ثنائية الثقافات	الهوية الجماعية	الهوية الفردية	الهوية الهامشية	وضوح المفهوم الذاتي	التعرض لثقافة الآخر	الانسجام الشخصي	العمر
هوية ثنائية الثقافات	--							
الهوية الجماعية	-.29**	--						
الهوية الفردية	.19*	-.08	--					
الهوية الهامشية	-17*	.01	.45**	--				
وضوح المفهوم الذاتي	.07	-.09	-02	-.16*	--			
التعرض لثقافة الآخر	.36**	-.16*	.12	.04	.01	--		
الانسجام الشخصي	-02	-.12	.00	-.08	.39**	.03	--	
العمر	-.04	-.01	.02	-.12	.31**	-.17*	.34**	--

***** p ≤ .0، * p ≤ .05***

ولفحص الفرضية الثانية التي تفترض وجود فروق بين المجموعتين البحثيتين في الهوية الثقافية، أجري (اختبار t) لمقارنة متوسطات المتغيرات المستقلة، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية بين المجموعتين في الاستراتيجيات الأربع التي تكون الهوية الثقافية.

وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق بين المجموعتين في الهوية الثقافية، مع وجود جميع المتغيرات الهامة 05.> p. (انظر الجدول 4).

جدول 4: **المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات الهوية الثقافية في كلا المجموعتين**

المتغيرات	**طلاب يدرسون في حرم ديفيد يلين**		**طلاب يدرسون في كلية الأنوار في القدس الشرقية**		
	SD	X	**SD**	X	**t-test**
هوية ثنائية الثقافات	.66	3.59	.70	3.41	.10 (N.S)
الهوية الجماعية	.58	3.29	.64	3.17	.24 (N.S)
الهوية الفردية	.33	1.29	.29	1.25	.40 (N.S)
الهوية الهامشية	.50	1.44	.40	1.42	.75 (N.S)

*** p ≤ .01، * p ≤ .05*

ومن أجل اختبار الفرضية الثالثة التي تفترض أن هناك فروقا بين المجموعتين سواء من حيث الانسجام الشخصي أو في وضوح مفهوم الذات، فقد تم إجراء اختبار t للمقارنة بين المتغيرات المستقلة.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عندما قيم الطلاب في كلية الأنوار في القدس الشرقية وإحساسهم بالكفاءة بطريقة أعلى، ووضوحهم الذاتي أيضًا.

جدول 5: المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الانسجام الشخصية ووضوح مفهوم الذات لكلتا المجموعتين

المتغير	المعلمون في الحرم الجامعي دافيد يلين		المعلمون في كلية الأنوار		t-test
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الانسجام الشخصي	3.22	.59	3.42	.62	.04
وضوح المفهوم الذاتي	3.69	.44	4.41	.81	.00

من أجل دراسة المتغيرات التي تتنبأ بوضوح مفهوم الذات، فقد تم إجراء الانحدار الخطي، وأظهر نموذج الانحدار أن المتغير العمري للطلاب تنبأ بحوالي 9٪ من مفهوم الذات، وأن الإحساس بالانسجام أضاف أيضا 10٪، وقد أدى المتغيران معاً الشعور بالانسجام، إلى حوالي 19٪ من وضوح مفهوم الذات. ويوضح الجدول رقم 6 مدى مساهمة كل متغير في التنبؤ بمفهوم الذات. انظر الجدول 6.

جدول 6: **نتائج اختبار الانحدار المتعدد بين الطلاب للتنبؤ بمفهوم الذات**

المتغير	β	t-test	R Square
عمر المتعلمين	.20	2.59 (0.01)	0.09
شعور الانسجام الشخصي	.33	4.26 (0.00)	0.10

** $p < 0.01$

نقاش

الاعتراف بالتعرض للثقافة الأخرى كعامل مؤثر في تطوير هوية اجتماعية ثنائية الثقافة

الهوية الثقافية، والهوية الشخصية، والشعور الشخصي بالانسجام هي نقاط البداية للدراسة الحالية. وفي إطار الدراسة تناولت الدراسة الاختلافات في الهوية، والهوية الثقافية، وإحساس الانسجام بين طلاب القدس الشرقية الذين يدرسون في الحرم الرئيس لكلية دافيد يلين الأكاديمية، والطلاب الذين يدرسون في فرعها الواقع في الجزء الشرقي من المدينة.

وتظهر نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في الهوية الثقافية بين المجموعتين البحثيتين، ومع ذلك فقد تبين بشكل عام أن مجموعتي المعلمين، اللتين تعرضتا للثقافة الأخرى، تبنتا هوية ثقافية أعلى من المعلمين الذين كانوا أقل عرضة للثقافة الأخرى.

التعرض للثقافة الأخرى والهوية الثقافية:

لم يكن هناك اختلاف في درجة تبني الهوية الثنائية الثقافية بين المجموعتين البحثيتين، وهذا يتناقض مع فرضية أن تبني هوية ثنائية ثقافية سيكون أكثر شيوعا بين المعلمين الذين يدرسون في الحرم الرئيس أكثر من الطلاب الذين يدرسون في فرع يقع في الجزء الشرقي من المدينة، يكمن تفسير هذا في حقيقة أنه لا يوجد اختلاف كبير ومهم في درجة التعرض للثقافة

الأخرى، أي أن وجود المتعلمين في الحرم الرئيس بالقرب من طلاب المدارس اليهودية لا يشير بالضرورة إلى تعرض أكثر للثقافة الأخرى، أو لا يشير إلى أنهم أكثر عرضة للثقافة الأخرى من الذين يتعلمون في فرع الأنوار.

ويمكن تفسير ذلك في شكل التعرض وعمقه وماهيته الذي يتعرض له المتعلمون للأطفال الذين يدرسون في حرم الكلية الرئيس، ومن الممكن أن التعرض سطحيٌ لا يساهم في التطور، وفي تغيير عميق تجاه الآخر، على الرغم من كل الجهود التي تبذلها الكلية لدمج الطلاب اليهود والعرب معًا، من خلال تعلم دورات اللغة الإنجليزية والدورات المختلفة ومجموعة متنوعة معًا.

أيضا، فإنّ عدم وجود الطلاب المتعلمين شرق المدينة بالقرب من الطلاب المعلمين اليهود لا يدل على عدم التعرض للاختلافات الثقافية الأخرى، ومن الممكن أن يتعرضوا للآخر في أماكن أخرى، في المستشفيات والمكاتب الحكومية الأخرى، وخاصة في ضوء الوضع والواقع الذي يعيشون فيه، وفقا للوضع الاجتماعي – الديموغرافي، فإن معظم الناس من كبار في السن، ومتزوجين، ولهم أولاد، ولديهم خبرة حياة أكثر ثراء تسمح لهم بالتعرض لنوع مختلف، وليس بالضرورة من خلال المؤسسة التعليمية، خلافا للطلاب الشباب نسبيا الذين يدرسون في الحرم الجامعي الرئيس، فهم أصغر سنا، ويفتقرون إلى خبرة كبيرة في الحياة، وربما لم يحتكوا كثيرًا مع الآخر خارج أروقة المؤسسة التعليمية.

ويمكن أن تتغير الهوية الثقافية من شخص لآخر وفقًا للظروف الحياتية المحيطة به (Young, 2004).

ويمكن القول إن التعرض لثقافة الآخر له تأثير الآخرين على التغيير الاجتماعي والثقافي في المجتمع المقدسي، وعلى ما يبدو فقد نجحت سياسة الحكومة الهادفة للاحتواء وإدارة العواقب، فنحن نشهد زيادة في عدد الطلاب الذين يلتحقون بالبجروت، وعدد من الطلاب من القدس الشرقية الذين يدرسون في الكليات في إسرائيل والجامعة العبرية في تصاعد مستمر.

ويسند هذه الأقوال رمون وفلهرس اللذان يشيران إلى أن المناهج الإسرائيلية قد طرحت في الآونة الأخيرة للنقاش العام، وطالب بعض الآباء التدريس حسب المناهج الإسرائيلية، من أجل تحسين قدرة الأطفال على الاندماج في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل، وسوق العمل

الإسرائيلي، والآن يمكن للطلاب اختيار منهج إسرائيلي في خمس مدارس في القدس الشرقية، وسوف تُفتح قريبا مدرستان جديدتان سيطبق فيهما المنهاج الإسرائيلي.

العمر ووضوح الهوية الشخصية والشعور بالانسجام:

لقد وجد أن وضوح الهوية الشخصية له علاقة إيجابية مع الإحساس بالانسجام والعمر، أي أن الطلاب ذوي الهوية الشخصية العالية شعورهم بالانسجام مرتفع، وتبين أن ذلك مرتبط إلى حد كبير بعمر الطلاب، مما يعني أن الأكبر سناً لديه خبرة أكثر.

لقد شاهدت كثيرًا من حالات النجاح والفشل، وواجهت العديد من الأزمات، وتعلمت أن أعطي الأحداث المهمة التي مررت بها في الحياة ظروفا مناسبة، وأنا أعرف نقاط قوتي وضعفي، الأمر الذي يسمح لي بالمواجهة على نحو أمثل، وتحقيق قدر أكبر من الوضوح الذاتي والشعور بالانسجام..

ومتغير العمر مهم جدًا فيما يتعلق بالاختلافات بين مجموعتي طلاب القدس الشرقية الذين يدرسون في حرم الكلية، وهم أصغر سنا من الطلاب الذين يدرسون في فرع الأنوار الواقع في الجزء الشرقي من المدينة، ثم إذا كان عمري أكبر فإن طبيعة التعرض للآخر تأخذ طبيعة أخرى، ومن الممكن أن تكون طبيعة الفرد مختلفة في تقبل الآخر.

يمكن أن تفسر الاختلافات في السن بين المجموعتين الاختلافات في التدين بين المجموعتين ؛ لأنه وجد أن طلاب في القدس الشرقية الذين يدرسون في الحرم الجامعي قد عرّفوا أنفسهم على أنهم أقل تديناً من الطلاب الذين يدرسون في الأنوار، ومن المحتمل جداً أن يكون هذا الاختلاف بسبب الاختلافات العمرية بين المجموعتين؛ لأن غالبية الطلاب الذين يدرسون في الحرم الجامعي هم أصغر سنًا، وليس لديهم التزام، يريدون أن يشعروا بالمزيد من الحرية (يأتون إلى الكلية في سن التاسعة عشرة) وليس بعد الخدمة العسكرية كنسبة كبيرة من الطلاب اليهود.

كما أنهم لا يريدون أن يكونوا متدينين، فهم يريدون أن يشعروا بالحرية الدينية، والتي تتوافق مع وضعهم الاجتماعي الديموغرافي، والشباب أحرار وبدون حدود وبدون التزامات، لكن كبار السن يشعرون بأن عليهم أن يلتزموا بأنفسهم دينياً، وأن يكونوا متشددين بشكل خاص، وبعضهم يشعر بأنهم في منتصف الحياة، وأن قوانين الدين يجب مراعاتها، كما يمكن ملاحظة أن الوضوح الديني

أو التعريف الديني يمكن أن يساهم بشكل غير مباشر في وضوح الهوية الشخصية والشعور بالانسجام..

التوصيات

تقوم كلية دافيد يلين ببذل جهد كبير لخلق جو مريح من المساواة وقبول الآخر، ولكن ينصح بزيادة وتعميق التعرض لثقافة الآخر من خلال النشاطات وورشات العمل، والندوات والأنشطة الاجتماعية، والتعرض لسرد الآخر.

ومن المستحسن زيادة عدد الدورات التي تمكن الطلاب اليهود والعرب من الالتقاء فيها، وتشجيع الأعمال المشتركة، مما يسمح بالتعرض بدرجة كبيرة، ويمكن أن يؤدي الاتصال اليومي بين الجماعات إلى العلاقات بين الأشخاص، التفاهم، والقرب، وحتى التعاطف بين الأطراف (Bohmertoo, Demaris, 2015).

البيبليوغرافيا

أسمر، أ. (2018). *الأحياء العربية في بحوث وتقييم البنية التحتية في القدس الشرقية: كفر عقب. معهد القدس للدراسات السياسة، القدس.*

جيرتس، ق (1960). تعليق على ثقافات القدس، كيتر للنشر ".

مجلس التعليم العالي (2017). القرارات والتقارير الصادرة عن الاجتماع الثالث عشر لمجلس التعليم العالي (518) 2- الذي عُقد في رمات إفعال 1 في 23-5-2017.

حسون، ن(28.8.2012) محطة الانتقال التعليمية لسكان القدس الشرقية في طريقهم للعمل في إسرائيل، شهادة شهادة الثانوية الزرقاء.أخبار التعليم والمجتمع

حسون، ن (21.10.2012) 3374 من سكان القدس الشرقية حصلوا على الجنسية في العقد الماضي. هآرتس

عباسي، م (2015). النظام التربوي في القدس الشرقية خلال فترة الحكم الأردني، 1967-1948.

بلدية القدس (2016). السنة التعليمية.

كلدرون، ن (2000): التعدديون ضد إرادتهم، على تعدد ثقافات الإسرائيليين، حيفا، دار نشر زمورة – بيتان.

كارني، أ(2015). فرق تسد: الجدار الفاصل يفصل بين سكان شعفاط من مدينة القدس. هآرتس 17.5.2015

رمون، أ، لهرس، ل (2014). القدس الشرقية واقع واقتراحات عن السياسة الإسرائيلية، معهد القدس للدراسات الإسرائيلية، 443.

Antonovsky, A. (1987*). Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossy-Bass.

Berry, J. W. (2006). Acculturation: A conceptual overview. In M.H. Bornstein & L.R. Cote (Eds.). *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*, (pp.13-30). Mahwah, NY, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ben-Shalom, U., & Horenczyk, G. (2003). Acculturation orientations: A facet theory perspective on the bidimensional model. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34, 176-188.*

Bohmert, M.N., & DeMaris, A. (2015). Interracial friendship and the trajectory of prominority attitudes: Assessing intergroup contact theory. Group Processes and intergroup Relations, 18 (2), 225-240.

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.

Fiske, S.T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In D.T.Gilbert & S.T. Fiske (Eds.), The handbook of social psychology, 2, pp357-411. New York: McGraw-Hill.

Lindeström, B. & Eriksson, M. (2006). Contextualizing salutogenesis and Antonovsky in public health development. *Health promotion international*, *21* (3), 238-244.

Schwartz,S.J, Unger, J.B, Zamboonga, B.L& szapocznik, J.(2010)

Rethinking the concept of Acculturation. *National Instites of Health 65, 4, 237-251.*

Single.S, T.M.(1994). The measurement of independent and interdependent selp – construals. *Personality and Social Psycohology Bulletin.20, 580-591.*

Morgan, A. & Ziglio, E. (2007). Revitalizing the evidence base for public health: an asset model. *Promotion and Education Supplement*, *2*, 17-22.

Oyserman, D. (2006). High Power, Low Power, and Equality : Culture Beyond Individualism and Collectivism. *Journal of Consumer Psychology, 16, 352-356.*

Young-Ok, Y. (2004). Culture and self-construal as predictors of responses to accommodative dilemmas in dating relationships. *Journal of Social and Personal Relationships, 21, 817-835.*

ملحق 1 – استبيان تحديد وضوح الهوية الثقافية

استبيان يستند إلى نموذج بيري – ACCULTURATION ATTITUDES (Horenczyk, 1996, 2000, in Ben-Shalom & Horenczyk, 2003)					
ما مدى صحة كل واحدة من الجمل التالية بالنسبة لك:	إلى حد كبير جدا	إلى حد كبير	إلى حد متوسط	إلى حد ما	لا على الإطلاق
1. أريد أن يكون لدي أصدقاء عرب وأصدقاء يهود	5	4	3	2	1
2. أريد أن أعرف القراءة والكتابة بشكل صحيح باللغتين العربية والعبرية	5	4	3	2	1
3. أريد الحفاظ على ثقافتي العربية وأيضا الاندماج في الثقافة الإسرائيلية	5	4	3	2	1
4. أريد أن أتقن اللغة العربية وأعرف كيف أتكلم العبرية عندما أضطر إلى ذلك	5	4	3	2	1
5. أفضل أن يكون أصدقائي المقربون عربا وليسوا يهودا	5	4	3	2	1
6. أشعر أن الثقافة العربية جزء مني وليست لدي حاجة أو رغبة في التعرف على ثقافة أخرى	5	4	3	2	1
7. لا يهمني اللغة العربية لأن اللغة العبرية في النهاية أكثر أهمية بالنسبة لي لمواصلة الطريق	5	4	3	2	1
8. أنا أفضل أصدقائي أن يكون أصدقائي المقربين يهودا	5	4	3	2	1

9. أرى نفسي إسرائيليًا ولا تهمني اللغة العربية	5	4	3	2	1
10. لا تهمني الثقافة العربية ولا الثقافة اليهودية لأنني أعتزم العيش في ثقافة أخرى	5	4	3	2	1
11. لا أريد أصدقاء عرب أو أصدقاء يهود، بل أفضل الأصدقاء من البلدان الأخرى	5	4	3	2	1
12. لو كان الأمر متعلقا بي سأترك إسرائيل وانتقل إلى بلد آخر حيث لا يعرفون أنني من أصل عربي	5	4	3	2	1

ملحق 2 – استبيان وضوح الهوية الذاتية

	موافق بالتأكيد	موافق	أحيانا أوافق وأحيانا لا	لا أوافق	لا أوافق بتاتا
1. أفكاري هي دائما في تناقض لبعضها البعض.	1	2	3	4	5
2. في يوم واحد، أفكر في نفسي وفي يوم آخر أفكر بطريقة مختلفة.	1	2	3	4	5
3. أقضي الكثير من الوقت في التفكير: من أنا؟.	1	2	3	4	5

4. في بعض الأحيان أشعر أنني لست الشخص نفسه الذي يرى الآخرون.	1	2	3	4	5
5. بينما أفكر في نفسي في الماضي، لست متأكداً ما هي الشخصية التي كنت عليها.	1	2	3	4	5
6. أحيانا أنا أعيش في صراع بين نطاقاتي الشخصية.	1	2	3	4	5
7. في بعض الأحيان أشعر أنني أعرف أشخاص آخرين أكثر نفسي.	1	2	3	4	5
8. أفكاري عن نفسي تتغير باستمرار.	1	2	3	4	5
9. إذا طلب مني شخص ما وصف شخصيتك، أصف نفسي بشكل مختلف من يوم إلى آخر.	1	2	3	4	5
10. حتى إذا كنت أريد، لا أستطيع أن أقول للآخرين من أنا.	1	2	3	4	5
11. عادة أشعر بوضوح من أنا ومن أنا.	1	2	3	4	5
12. من الصعب دائماً أن أقرر الأشياء، لأنني لا أعرف ما أريد.	1	2	3	4	5

ملحق 3:

استبيان التعرض للثقافة الأخرى

		ولا مرة	بالكاد لا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا
1	إلى أي مدى تقابل أشخاص من عمرك وهم يهود؟	1	2	3	4	5
2	هل سبق لك حضور اجتماع حول العلاقات اليهودية العربية؟	1	2	3	4	5
3	هل تشاهد قنوات التلفزيون بالعبرية؟	1	2	3	4	5
4	هل زرت مدينة يهودية؟	1	2	3	4	5
5	كم من الأوقات تقرأ أو تسمع مقالا حول ما يجري في المجتمع اليهودي ؟	1	2	3	4	5
6	هل هناك أي أشياء / مواضيع ترغب في العيش فيها مثل اليهودي؟	1	2	3	4	5
7	هل فكرت يوما كيف ستبدو حياتك لو كنت يهوديا؟ ؟	1	2	3	4	5
8	هل أخفيت يوما حقيقة أنك عربي؟	1	2	3	4	5

ملحق 4- استبيان الإحساس بالانسجام

كل سؤال لديه 7 إجابات محتملة. يرجى تحديد الرقم المناسب لإجابتك، حيث 1 و 7 هي الإجابات القصوى. إذا كانت الكلمات الموجودة تحت الرقم 1 مناسبة لك، فانتقل إلى الدائرة 1 إذا كانت الكلمات أدناه 7 مناسبة لك، ضع دائرة حول الرقم 7. إذا كنت تشعر بخلاف، ضع دائرة حول أقرب رقم إلى الرقم 1 أو 7. <u>كل سؤال له إجابة واحدة فقط.</u>							
/33	هل لديك شعور بأنك لا تهتم بما يدور حولك ؟						
	1	2	3	4	5	6	7
	نادرا أو لا على الإطلاق لا						غالبا
/34	هل سبق أن فوجئت من سلوك الأشخاص المعروفين جدا لك؟						
	1	2	3	4	5	6	7
	لم يحصل مطلقا						غالبا هذا يحصل
/35	هل خاب أملك من قبل أشخاص تثق بهم؟ ؟						
	1	2	3	4	5	6	7
	لم يحصل بتاتا						دائما يحصل
/36	هل لديك أهداف حتى الآن في الحياة ؟						
	1	2	3	4	5	6	7
	لم تكن لي أهداف مطلقا						كانت لي أهداف واضحة
/37	هل لديك شعور بأن الآخرين في بعض الأحيان يعاملونك بشكل غير عادل؟						
	1	2	3	4	5	6	7
	غالبا						أحيانا نادرة أو بتاتا لا
/38	هل تشعر في بعض الأحيان أنك في موقف غير مألوف وغير واضح، ولا تعرف ما تحتاج للقيام به ؟						
	1	2	3	4	5	6	7
	غالبا						نادرا أو على الإطلاق
/39	الأفعال التي عادة ما تقوم بها في المنزل والمدرسة:						
	1	2	3	4	5	6	7
	تجعلني في سعادة ورضى عميق						تسبب لي الألم والملل

/40	كم من الوقت تشعر أن رأسك مليء بالأفكار المضطربة وغير المنظمة ؟						
	1	2	3	4	5	6	7
	غالبا						نادرا أو على الإطلاق
/41	هل تشعر في بعض الأحيان أن لديك أحاسيس كنت تفضل التخلص منها ؟						
	1	2	3	4	5	6	7
	غالبا						نادرا أو على الإطلاق
/42	كثير من الناس – حتى أولئك الذين لديهم شخصية قوية – يشعرون أحيانا بأنهم (مساكين). هل كان لديك شعور كهذا في الماضي ؟						
	1	2	3	4	5	6	7
	لم أشعر كذلك على الإطلاق						غالبا كان لدي هذا الشعور
/43	بعد حدوث الأشياء لك، عادة ما يتضح لك:						
	1	2	3	4	5	6	7
	مبالغة أو تقليل من الأهمية						أخذت الأشياء بطريقة صحيحة
/44	هل لديك شعور بأن الأشياء اليومية التي لديك لا معنى لها ؟						
	1	2	3	4	5	6	7
	غالبا						نادرا أو على الإطلاق
/45	هل تشعر في بعض الأحيان أنك لا تستطيع السيطرة على ما تفعله ؟						
	1	2	3	4	5	6	7
	غالبا						نادرا أو على الإطلاق

الاستراتيجيات التي وظفتها إدارة مدرسة نور الهدى من خلال تعاملها مع حادث جبع في ضوء نظرية الاتصال الموقفية للأزمات

د. أحمد فتيحه و أ. سامر الغول

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى الاستراتيجيات التي وظفتها إدارة مدرسة نور الهدى من خلال تعاملها مع حادث جبع في ضوء نظرية الاتصال الموقفية للأزمات لزيادة فهم استراتيجيات تعامل إدارات المدارس مع الأزمة أثناء وما بعد وقوعها والمشتقة من نظرية اتصال الأزمات الموقفية لكومبس (Coombs, 2007a) وتطبيقها على أزمة حادث جبع والذي وقع عام 2012، إذ احترقت حافلة تقل طلبة من مدرسة نور الهدى أثناء ذهابهم في رحلة مدرسية. تشكل مجتمع الدراسة من الهيئتين الإدارية القديمة والحديثة لروضة ومدارس نور الهدى المقدسية ومعلماتها، واختيرت العينة بطريقة قصدية تتلاءم وطبيعة البحث وشملت ستة أعضاء هيئة إدارية وخمس معلمات. تم بناء مقابلة لتحديد استراتيجيات الاستجابة المتبعة في أزمة "حادث جبع". أظهرت نتائج الدراسة استخدام إدارة مدرسة نور الهدى المقدسية استراتيجية "كبش الفداء" ولبس ثوب الضحية في معظم أوقات أزمة حادث جبع من خلال إلقاء اللوم على سائق الشاحنة بكونه سبباً للأزمة بالدرجة الأولى، وبحسب اعتقاد إدارة المدرسة فإن سمعة المدرسة وتعليمها لم يتأثرا نتيجة للأزمة، والذي عدّته نجاحاً باختيار هذه الاستراتيجيات. جاءت توصيات الدراسة منبثقة من نتائجها وأهمها إقامة فرق لإدارة الأزمات في المدارس العربية تهتم بوضع خطط محدّثة للتعامل مع الأزمات المحتملة مع إقامة تمارين لمحاكاة الأزمات سنوياً، وتعيين متحدث رسمي باسم المؤسسة يهتم بإصدار البيانات لاصحاب المصلحة بعد موافقة المستشار القانوني للمدرسة، استغلال توفر وسائل الاتصال الحديثة لفتح قنوات الاتصال والتواصل الفعّال مع أصحاب المصلحة سواءً بالبريد الالكتروني او الرسائل القصيرة.

خلفية الدراسة وإطارها النظري

يقضي طلبة المدارس وموظفوها ما يقارب ثلث يومهم في المدرسة، وتستثمر معظم المدارس الكثير من الجهود والإمكانيات لتأمين وجودهم وسلامتهم، ولعله من الأفضل أن تبنى هذه الجهود على أسس متينة ومرتبطة بنظرية علمية، ومن هذا المنطلق سيتم ربط عملية ادارة الأزمات المدرسية مع نظرية الاتصال الموقفية للأزمات (SCCT) Situational Crisis Communication Theory لكومبس (Coombs, 2007a) والتي ستساهم بتحسين قدرة المؤسسة على تحليل الحدث (الأزمة) واختيار الاستراتيجية الأنسب للتعامل مع الأزمة.

الإطار النظري

مما لا شك فيه بأن الأزمات عالم واسع تتشعب فيها الأفكار وتكثر فيها النظريات، وقد تكون الأزمات سبباً في انحدار منظمات أو على العكس قد تساهم في تألقها وإعادة بنائها من جديد، وللتعمق في مفهوم الأزمات حدد الإطار النظري للدراسة جملة من المحاور الرئيسة والمهمة والتي تتمثل في نظرية الاتصال الموقفية للأزمات لكومبس (Coombs,2007a) ومنها، الأزمة مفهومها في المعاجم وتصنيفاتها، إدارة الأزمات تعريفها وتسلسل أولوياتها، استراتيجيات الاستجابة للأزمات من حيث أهميتها في صنع الفارق في التعامل مع الأزمة ما بين النجاح وعدمه وأخيرًا محور حوادث المدارس الخطيرة والاستعداد الدائم لإمكانية وقوع مثل هذا النوع من الحوادث.

أولاً: نظرية الاتصال الموقفية للأزمات

Situational Crisis Communication Theory (SCCT)

تعتمد الدراسة على نظرية الاتصال الموقفية للأزمات (SCCT) Situational Crisis Communication Theory والمأخوذة عن كومبس (Coombs, 2007a) والمعتمدة على سبعة محاور رئيسة وهي (مسؤولية الأزمة، سمعة المؤسسة، تاريخ المؤسسة مع الأزمات، سمعة علاقات المؤسسة، استراتيجيات الاستجابة للأزمة، العواطف والمشاعر، والنوايا السلوكية).

تعود جذور نظريةSCCT إلى نظرية العزو (Attribution Theory)، إذ ذكر كومبس (Coombs, 2007a) بأن الناس تميل في العادة إلى إيجاد الأسباب لأحداث مختلفة (اختلاق الأعذار) وخاصة إن كانت تلك الأحداث سلبية أو غير متوقعة ويتفاعل الناس مع الحدث عاطفيًا ويكون التأثير على سمعة المؤسسة ومستقبلها. فيما بنيت النظرية على قاعدة التنبؤ والتوقع، فيكون التنبؤ بالأضرار التي قد تحصل للمؤسسة وسمعتها والتوقع لما قد يحدث هو الموجه الرئيس باتخاذ

القرارات خلال الأزمة للحد من أضرارها واختيار الاستراتيجية الأنسب للتعامل معها، إذ تساعدنا هذه الاستراتيجية على تحديد الأوجه الرئيسة لتأثير وضع الأزمة على المسؤولية والسمعة التي تتصف بها المؤسسة وتساعدنا من جهة ثانية على فهم كيفية استجابة أصحاب المصلحة للأزمة والاهتمام بالاتصال والتواصل بعد الأزمة. كما شدد كومبس من خلال نظريته على ضرورة وجود تصور لتقييم كل المكونات، فإذا كان الجمهور يدرك بأن المنظمة على خطأ فيتم وضع تهديد السمعة على سلم الأولويات وتتحمل المنظمة المسؤولية، وعدّ مسؤولية الأزمة الركيزة الأساسية والأكثر تهديداً لسمعة المؤسسة، ويجب على مدير الأزمة أن يحدد أولاً نوع الأزمة التي ستواجهها مؤسسته.

وتقترح النظرية وفقا لكومبس (Coombs, 2007a; 2007b; 2010) بأن يوفق مديرو الأزمات بين استراتيجيات رد الفعل للأزمات ومستويات المسؤولية وتهديد السمعة الناتج عن الأزمة، ووضع كومبس ثلاثة عوامل تساعد مديري الأزمات على توقع مستوى تهديد سمعة المؤسسة وتوقع كيفية نظرة المجتمع للمؤسسة ومسؤوليتها عنها وهي: (تقييم نوع الأزمة، تاريخ الأزمة وسمعة سابقة ذات علاقة بالمؤسسة).

وحدد كومبس (Coombs, 2007b) ثلاثة تهديدات محتملة على السمعة وهي (السلامة العامة، الخسارة المالية وفقدان السمعة) ووضح بأن إدارة الأزمة لا تكون بمرحلة واحدة بل هي ثلاث مراحل مترابطة ومنسجمة مع بعضها وهذه المراحل الثلاث هي مرحلة (ما قبل الأزمة، الاستجابة للأزمة وما بعد الأزمة).

أولا- مرحلة ما قبل الأزمة:

تتركز مهمة المنظمة في مرحلة ما قبل الأزمة بوضع الخطط وإنشاء فريق لإدارة الأزمة وتدريبه ، ويرى كومبس (Coombs, 2006) أنّ قدرة المنظمة ستتحسن بالتعامل مع الأزمة عندما يكون لديها خطة محدّثة سنويًا وفريق مدرب بشكل مستمر ومراجعة قانونية لصيقة، ويرى كومبس (Coombs, 2007b) بأن خطة إدارة الأزمات هي أداة مرجعية توفر معلومات الاتصال ونماذج تستخدم أثناء الأزمة، كما أنها تعدّ تذكيراً لما ينبغي القيام به، ولكنها لا يمكن أن تكون مخططاً يلتزم به بحذافيره، فكل أزمة لها ظروفها وتختلف عن غيرها، ولكن أهم ما يميز هذه الخطة بأنها توفر الكثير من الوقت المهم للتعامل مع الأزمة. تهتم خطة إدارة الأزمة حسب كومبس بوجود توزيع وظيفي لأعضاء فريق إدارة الأزمة، فأحد أهم الوظائف في هذا الفريق هو المتحدث

الرسمي باسم المنظمة والذي يجب أن يكون ذا شخصية قادرة ومتمرسة على مخاطبة وسائل الإعلام، وقدم كومبس (Coombs, 2007b) مجموعة من التعليمات للمتحدث الرسمي باسم المنظمة وأهمها ضرورة تجنب استخدام عبارة "لا تعليق" والتي تعطي الناس انطباعًا بأن المنظمة مذنبة وتحاول إخفاء شيء، كما يجب عليه تجنب المصطلحات غير الواضحة والتحدث بشكل واضح، لطيف، وبعيدًا عن العصبية مع الاهتمام بالتواصل العيني مع الجمهور وتجنب التململ بالكلام أو السرعة به، ويجب على المتحدث الاختصار في كلامه دون المس بمضمون الرسالة التي ينوي إيصالها لأصحاب المصلحة. ولتسهيل عملية تحضير الرسائل للجمهور يمكن الاستعانة بقوالب تجهز في مرحلة ما قبل الأزمة، وتهتم دائرة العلاقات العامة بكتابتها وتعبئتها ومن ثم عرضها على الدائرة القانونية في المنظمة لأخذ موافقتهم قبل عرضها على أصحاب المصلحة. ويرى كومبس بأن زيادة نجاعة الاتصال للمنظمة مرتبط بإنشاء موقع إنترنت منفصل للأزمة أو تخصيص قسمٍ من موقعها الرسمي لمتابعة الأزمة ويتطلب ذلك تحضيرٌ مسبقٌ قبل حدوث الأزمة، ويمكن لهذا الاستخدام أن يكون داخليًا بين أعضاء المنظمة لنقل المعلومات، إذ شدّد كومبس على أهمية معرفة الموظفين بما يحصل لتوفير قناة اتصال إضافية مع أصحاب المصلحة. كما يمكن استغلال نظام الرسائل القصيرة وأنظمة الإخطار السريع للوصول لأصحاب المصلحة والموظفين.

ثانياً- مرحلة الاستجابة للأزمات:

المرحلة الثانية من مراحل الأزمة هي مرحلة الاستجابة للأزمة وهو ما تفعله الإدارة وتقوله بعد وقوع الأزمات، وقسمها كومبس (Coombs, 2007b) الى قسمين: الأول مرحلة الاستجابة الأولية للأزمات والثاني مرحلة إصلاح السمعة والنوايا السلوكية. وضع كومبس مجموعة من التوصيات للتعامل الأمثل مع الأزمات وقت حدوثها، إذ أكّد على أهمية الردّ الأولي السريع في الساعات الأولى من الأزمة مع توخّي الدقة بفحص الحقائق ونقل المعلومات مع الاهتمام بخلق نوع من الانسجام والاتساق بين فريق المتحدثين والاهتمام بإبلاغ الفريق بأهم أحداث الأزمة ونقاط الرسائل الرئيسة وجعل السلامة العامة أولوية قصوى في إدارة الفريق للأزمة. وشدّد كومبس على استخدام جميع قنوات الاتصال المتاحة بما في ذلك الإنترنت والرسائل النصية وأنظمة الإخطار الجماعية مع الانتباه للتعبير عن القلق والتعاطف مع الضحايا دون إغفال موظفي المنظمة الاستجابة الأولية والاستعداد لتقديم خدمات الدعم النفسي لضحايا الأزمة وأسرهم وموظفي المنظمة. ويأتي القسم الثاني (مرحلة إصلاح السمعة والنوايا السلوكية) ليوفر مجموعة من الاستراتيجيات

صنفها كومبس (Coombs, 2004; 2007b) الى تسع استراتيجيات وهي (الهجوم على المتهم، الإنكار، كبش الفداء، العذر، التبرير، التذكير في الماضي، الإشادة، التعويض والاعتذار الكامل)، فمن خلال الهجوم على المتهم يقوم مدير الأزمة بمهاجمة المجموعة أو الشخص الذي يدّعي وجود أزمة، والإنكار يؤكد مدير الأزمة من خلال هذه الاستراتيجية عدم وجود أزمة، فيما يلقي مدير الأزمة اللوم على شخص أو مجموعة خارج المنظمة من خلال استخدام استراتيجية كبش الفداء خلال الأزمة، وباستراتيجية العذر يقلل مدير الأزمة من المسؤولية التنظيمية الملقاة على عاتق منظمته من خلال الادّعاء بعدم وجود نية لإلحاق الضرر أو الادّعاء بأن ما حصل خارج السيطرة، وتحمل هذه الاستراتيجية أربعة وجوه أولها الاستفزاز وبه تدعي المنظمة بأن سبب الأزمة هو القيام بإجراءات تنظيمية واستجابة لأفعال أخرى، وثانيها نقص المعلومات وتتمثل بالادعاء بعدم وجود معلومات كافية حول الأحداث التي قادت للأزمة، وثالثها عرضية وتتميز بقلة السيطرة على الأحداث أدت الى الأزمة، ورابعها النوايا الحسنة وبها تعبّر المنظمة عن نيتها القيام بعمل مفيد للمجتمع ولم تقصد الإساءة، وباستراتيجية التبرير يقلل مدير الأزمة من الأضرار الناتجة عن الأزمة، أما التذكير فيذكر مدير الأزمة أصحاب المصلحة بالماضي المميز والإيجابي للمنظمة وبأن المؤسسة ناجحة في الماضي، والإشادة يشيد مدير الأزمة من خلالها بأصحاب المصلحة ورد فعلهم أثناء الأزمة، أما استراتيجية التعويض فيقدم مدير الأزمة المال وهدايا أخرى للضحايا كنوع من تعويضهم عن أضرارهم، وأخيرًا استراتيجية الاعتذار ويتحمل مدير الأزمة المسؤولية كاملة مع المنظمة ويطلب السماح والمغفرة من أصحاب المصلحة.

وعكف كومبس (Coombs, 2007a; 2007b; 2010) على تجميع الاستراتيجيات التسع (آنفة الذكر) الى ثلاث استراتيجيات رئيسة يستخدمها مديرو الأزمة المحتملة للتعامل مع مسؤولية الأزمات فمنهم من ينكر مسؤوليته عن الأزمة، ومنهم من يقلل من حجمها وجديتها، ومنهم من يتحمل مسؤوليتها معتمداً على الاعتذار و/أو إعطاء التعويضات، ويمكن إضافة استراتيجية تكاملية وهي استراتيجية التعزيز للاستراتيجيات الثلاث المذكورة أعلاه، وتنص على دمج الاستراتيجيات الثلاث المذكورة أعلاه فينكر مدير الأزمة بعضها ويقلل من حجم بعضها الآخر ويعتذر عن قسم ثالث ويتحمل مسؤوليته وهو بذلك يتنقل بين الأقسام وفقاً لطبيعة الأزمة، يضاف الى هذه الاستراتيجيات بعض طرق الاستجابة الثانوية والتي تصلح مع كل استراتيجية ومنها (التذكير بالأعمال الصالحة والإيجابية والنجاحات الماضية، الإشادة بعمل أفراد المؤسسة وموظفيها من قبل

مدير المؤسسة وأداء دور الضحية) وكل هذه الطرق الثانوية تعمل على تعزيز الصورة الإيجابية للمؤسسة وتثير مشاعر المجتمع وعواطفه اتجاه المؤسسة.

ثالثاً- مرحلة ما بعد الأزمة:

وعرفها كومبس (Coombs, 2007b) بأنها المرحلة التي تتميز بعودة المنظمة لطبيعتها وعملها المعتاد، ومع ذلك فقد أشار كومبس بأن هنالك أهمية قصوى بمتابعة الاتصالات والوفاء بالوعود التي أطلقتها المنظمة خلال مرحلة الاستجابة للأزمة، مع التركيز على تسليم كل المعلومات التي وعد بتقديمها لأصحاب المصلحة حال ما تم التوصل اليها، وإطلاعهم على آخر المستجدات المتعلقة بالأزمة ويشمل ذلك الإصلاحات التي وعد بالقيام بها وتقدم سير التحقيقات مما يضمن جزئياً عدم فقدان ثقة الجماهير وأصحاب المصلحة، وعلى صعيد الترتيبات الداخلية فيجب على الإدارة تحليل مجرى إدارة الأزمة واستخلاص الدروس المستفادة منها ودمج هذه العبر في نظام إدارة الأزمات للمنظمة.

قسم كومبس (Coombs, 2007a; 2007b; 2010) وكومبس وهولادي (Coombs & Holladay, 2002) أنواع الأزمات الى ثلاث مجموعات وهي:

أولاً - المجموعة الضحية (Victim Cluster)

وفيها تعدّ المؤسسة نفسها ضحية الأزمة، وتتسم بقلة مسؤولية المؤسسة عنها وتؤدي الى تهديد معتدل وبسيط على السمعة، ومن أمثلتها الكارثة الطبيعية، الشائعات، العنف في مكان العمل والضرر من وكيل خارجي (منتج فاسد).

ثانياً - المجموعة العرضية (Accidental Cluster)

وتظهر هذه المجموعة عندما يكون سبب الأزمة مشكلة في الإجراءات التنظيمية، مما يقود الى الأزمة وهي غير متعمدة، وتتحمل المؤسسة الحد الأدنى من المسؤولية وتؤدي الى تأثر السمعة بشكل متوسط، ومن الأمثلة عليها ادّعاء إدارة المؤسسة بأن المنظمة تعمل بطريقة غير لائقة مما يتطلب إحداث تغيير، أو حدوث حادث تقني كفشل في التكنولوجيا أو المعدات.

ثالثاً - المجموعة التي يمكن الوقاية منها (Preventable Cluster)

وتظهر نتيجة لانتهاك القوانين وتضع الناس في ظروف خطيرة وغير لائقة نتيجة لهذه الانتهاكات، وعند ظهور هذه المجموعة يجب على المؤسسة تحمل المسؤولية بشكل مباشر وينتج

عن تحمل هذه المسؤولية تهديد مباشر للسمعة، ومن الأمثلة عليها الأخطاء البشرية التي تقود إلى حادث صناعي أو وجود خطأ تنظيمي مع إصابات.

المحاور السبعة لنظرية الاتصال الموقفية للأزمات:

استخدم كومبس (Coombs, 2007a; 2010) سبعة محاور لنظرية الاتصال الموقفية للأزمات (SCCT). ركز من خلالها على محورين رئيسين يمكن عدّهما العمود الفقري للنظرية وهما محورا (المسؤولية والسمعة) ودعم هذين المحورين بثلاثة محاور ثانوية وهي (تاريخ الأزمة، سمعة العلاقات، والعواطف) ووضع محورًا لاستراتيجيات الاستجابة للأزمات ومحورًا للسلوكيات الناتجة عن الأزمات كمؤشر لتأثر سمعة المؤسسة من عدمه، وفيما يأتي تفصيل لهذه المحاور:

مسؤولية الأزمة:

وصنفها كومبس (Coombs, 2007a; 2007b; 2010) في ثلاثة مجالات وهي: (إنكار المسؤولية عن الأزمة، تحمل الحد الأدنى من المسؤولية، تحمل المسؤولية كاملة وما يترتب عليها من آثار وتعويضات). وأكد كومبس بأن اختيار إحدى هذه المجالات منوط بنوع مجموعة الأزمة (ضحية، عرضية أو يمكن الوقاية منها)، وعلى متخذي القرار تقع كامل المسؤولية باختيار المجموعة وبالتالي المجال.

سمعة المؤسسة:

وصفها كومبس (Coombs, 2002; 2007a) بأنها الوضعية التي ينظر لها الجمهور للمؤسسة بعد الأزمة وتتأثر بشكل مباشر من محور المسؤولية، ووصف كومبس وهولادي (Coombs & Holladay, 2002) العلاقة بين المسؤولية وسمعة المؤسسة ببالغة الأهمية، فكلما زادت مسؤولية المؤسسة زاد التهديد على سمعة المؤسسة. كما يعدّ محور تاريخ الأزمة وسمعة العلاقات السابقة مهددَيْن بشكل كبير لسمعة المؤسسة في حال كان اتجاههما سلبيًا.

تاريخ الأزمة:

وتهتم بالأزمات التي واجهتها المؤسسة في السابق، وكيف تعاملت المؤسسة مع هذه الأزمات (سواءً كانت مشابهة للأزمة الحالية او مختلفة عنها)؟ فإذا تبين بأن المؤسسة تتعرض باستمرار لأزمات مشابهة ولا تحسن التعامل معها ومع أصحاب المصلحة، فإن احتمالية تهديد سمعة المؤسسة تزداد والعكس صحيح (Coombs, 2004; 2007a).

سمعة العلاقات السابقة

وتهتم بأسلوب إدارة المؤسسة لشبكة علاقاتها قبل حدوث الأزمة، وتنظر لعلاقة المؤسسة مع أصحاب المصلحة وكيف كانت تتم المعاملات في الماضي (Coombs, 2007a).

استراتيجيات الاستجابة للأزمة:

كما ذكر سابقاً فإن معرفة نوع الأزمة يساعد في تأطير الأزمة ومخاطبة وسائل الإعلام بما يخدم المؤسسة، ومن المهم تعزيز هذه الاستراتيجيات بأدلة موثوقة ودقيقة للتقليل من حدة تهديد سمعة المؤسسة، فوسائل الإعلام حسب كومبس (Coombs, 2007a; 2007b) تضع عادةً أخبارًا متضاربة عن الأزمة وتنشره للرأي العام.

العواطف:

لم يتجاهل كومبس (Coombs, 2007a) في نظريته أهمية العاطفة لوضع التعامل الأمثل مع الأزمة، إذ أشار بأنه كلما زادت مسؤولية المؤسسة قل احتمالية نجاح استراتيجيات الاستجابة وزادت مشاعر الغضب نحو المؤسسة وبالعكس، وشدد على تأثر عواطف أصحاب المصلحة باستراتيجيات الاستجابة بشكل مباشر. ويرى كومبس وهولادي (Coombs & Holladay, 2005) بأن الأزمات تنتج مجموعة متنوعة من المشاعر بما في ذلك التعاطف، والشماتة، والغضب، وكشفت دراسة كومبس وفراندسين وهولاداي وجونسين (Coombs, Frandsen, Holladay & Johnsen, 2010)على أن هنالك ارتباطًا واضحًا بين إسناد المسؤولية للمنظمة وغضب أصحاب المصلحة من هذه المنظمة.

النوايا السلوكية:

هي المخرجات التي تأتي خلال الأزمة أو بعد نهايتها، وتظهر مدى تأثر المؤسسة وسمعتها من الأزمة، ويؤكد كومبس (Coombs, 2007a) بأن النوايا السلوكية تتأثر بمحوري العواطف والسمعة، ويمكن للنوايا السلوكية أن تتغير وفقاً لمسؤولية الأزمة وتهديد السمعة ووفقًا للعواطف الناتجة عن الموقف.

يظهر الشكل "1" بأن معظم الأسهم متجهة نحو سمعة المنظمة وتحمل المسؤولية وهو ما يعكس أهمية هذين المحورين في هذه النظرية، حيث تتأثر سمعة المنظمة بالعديد من العوامل فهنالك عوامل (مضاعفة) وهما عاملا (تاريخ المنظمة والأزمات, والسمعة السابقة للمنظمة) وقد يكون لهذه العوامل اتجاهان، اتجاه إيجابي وآخر سلبي، كما أن استراتيجيات تحمل المسؤولية

المذكورة سابقاً لها أثر على سمعة المنظمة، ويؤكد كومبس (Coombs, 2007a) على أثر العاطفة وسمعة المنظمة خلال الأزمة على السلوكيات المتبعة لمدير الأزمة والتي من شأنها أن تترك اثراً (سلبياً او ايجابياً) لدى الناس.

ووضع كومبس (Coombs, 2007a) مجموعة من الرموز والعلاقات تمثلت في الأحرف(أ- ب- ج- د- هـ- و) في نظريته لتوضح ملامح العلاقات بين المحاور المختلفة وفيما يأتي تفصيل لهذه الملامح:

يدل الرمز **(أ)** على أن زيادة مسؤولية المنظمة تقود الى انخفاض سمعتها والعكس صحيح.

يدل الرمزان **(ب1 + ب2) على** أن المنظمة التي شهدت أزمات مماثلة في الماضي ينسب لها مسؤولية أكبر وتعاني من ضرر في سمعة المنظمة أكثر من تلك التي ليس لها تاريخ مع الأزمات.

يدل الرمزان**(ب3 + ب4)** على أن المنظمة التي عاملت زبائنها (أصحاب المصلحة) بشكل سيء في الماضي ستتحمل قدرًا كبيرًا من المسؤولية وستعاني من ضرر مباشر وغير مباشر لسمعتها.

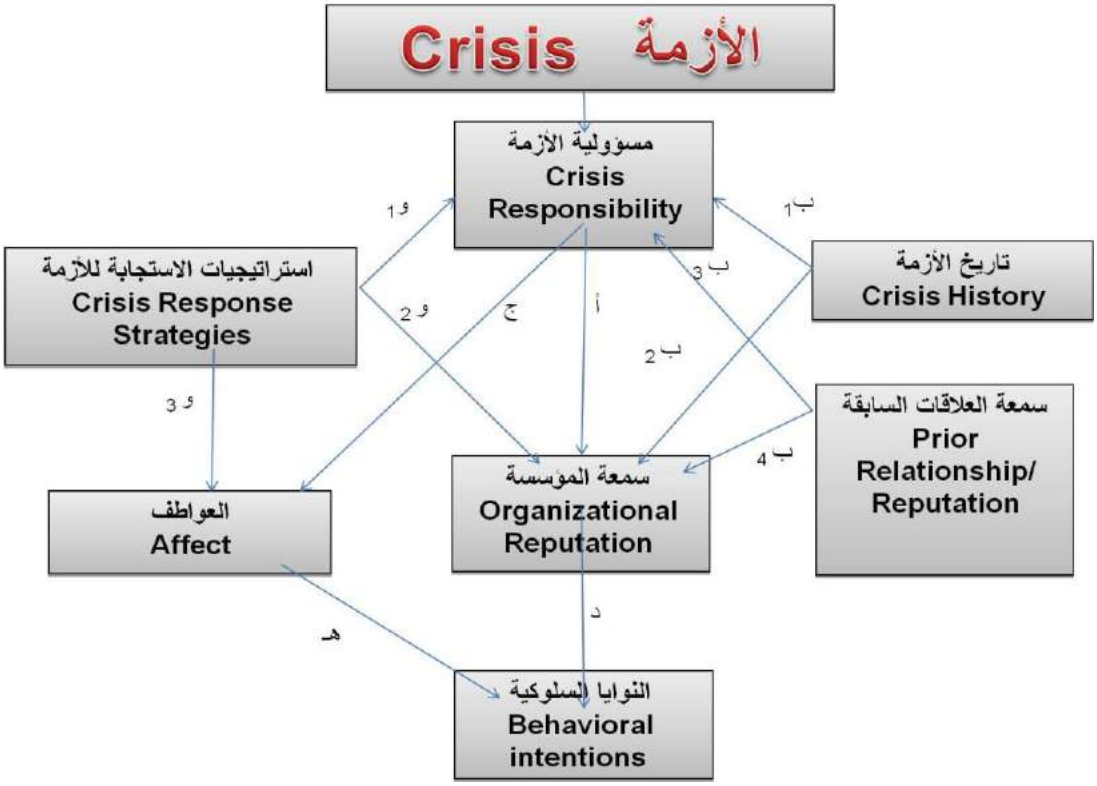
يدل الرمز **(ج)** على أن تحمل المسؤولية يؤثر بشكل مباشر على العواطف لاصحاب المصلحة (إيجاباً أو سلباً)، ففي حين تزداد المسؤولية على المنظمة تزداد مشاعر الغضب السلبية وبالعكس.

يدل الرمز **(د)** على أن سمعة المؤسسة في مرحلة ما بعد الأزمة ترتبط بالنوايا السلوكية، مثل توقف العملاء أو أعضاء المجتمع المحلي عن شراء المنتجات.

يدل الرمز **(هـ)** على تأثير العواطف على النوايا السلوكية لأصحاب المصلحة، ومن أمثلة هذه العواطف (الغضب، الشماتة....).

تشير الرموز **(و1 + و2 +و3)** إلى الأهداف الثلاثة المرتبطة باستراتجية الاستجابة للأزمات وهي (تشكيل سمات وخصائص للأزمة، تغيير مفاهيم المنظمة في الأزمة والحد من الآثار السلبية لها).

شكل (1) نظرية اتصال الأزمات الظرفية SCCTحسب كومبس(Coombs, 2007a)



جاء الإطار النظري المذكور أعلاه ليوضح استخدام الاستراتيجيات المتبعة من قبل إدارة مدرسة نور الهدى المقدسية خلال أزمة حادث جبع.

مشكلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتبحث في أثر أزمة حادث جبع على سمعة مدرسة نور الهدى المقدسية ومسؤوليتها واستراتيجيات تعامل إدارة المدرسة مع الهالة الإعلامية التي رافقت الحادث من خلال نظرية الاتصال الموقفية للأزمات Situational Crisis Communication Theory (SCCT) لكومبس (Coombs, 2007a).

تعاني معظم مدارس القدس من عدم الجدية في الاستعداد للتعامل مع الأزمات فعلى الرغم من وجود خطط مكتوبة لطرق التعامل مع بعض الأزمات كالزلازل والصواريخ في مدارس المعارف الاسرائيلية، وإقامة تمرين أو اثنين سنوياً للاستعداد لهذه الحالات، إلا أن هنالك حالة من عدم الجدية في التعامل مع هذه الخطط والتمارين، ولربما تعود أسباب عدم جدية التعامل مع هذه الخطط لقلة واقعيتها، فالمدارس غير جاهزة من ناحية البناء والبنى التحتية.

حادث جبع هو مثال حي ومؤسف لهذه الحوادث وتكمن تفاصيله بكونه حادث سير وقع قرب بلدة جبع (بين مدينتي رام الله والقدس) بين حافلة تقل طلبة روضة ومدرسة نور الهدى الواقعة في بلدة عناتا قرب القدس، صباح يوم الخميس 16 شباط 2012 ونجمَ عنه وفاة ستة أطفال ومعلمتهم. إذ قامت روضة ومدرسة نور الهدى في حينها بتنظيم رحله ترفيهية لطلبة الروضة إلى إحدى مدن الملاهي في مدينة رام الله في أحد الأيام العاصفة الماطرة في فصل الشتاء، وبعد انطلاق الأطفال في الحافلة من بلدة عناتا باتجاه رام الله وتحديدًا بين بلدة الرام وحاجز جبع العسكري الإسرائيلي حصل الحادث، حيث اصطدمت حافلة الأطفال بمؤخرة شاحنة قاطرة وانقلبت الحافلة لتشتعل فيها النيران ومع تأخر وصول فرق الإنقاذ والإسعاف توفي ستة أطفال ومعلمة ووصل عدد الجرحى الى 39 شخصاً. مع كل ما ذكر من عوامل تساعد في زيادة احتمالية حدوث الأزمات المدرسية فإن مشكلة الدراسة أجابت عن السؤال الرئيس الآتي: ما الاستراتيجيات التي وظفتها إدارة مدرسة نور الهدى من خلال تعاملها مع حادث جبع في ضوء نظرية الاتصال الموقفية للأزمات؟

منهج الدراسة:

استخدمت منهجية البحث الكيفي من خلال أسلوب دراسة حالة وذلك لملاءمتها لهدف الدراسة، والتي جاءت لتكتشف الاستراتيجيات المتبعة وتصفها خلال أزمة "حادث جبع". جُمعت المعلومات من خلال مقابلات مع مجموعة من أعضاء الإدارة العامة لمدارس نور الهدى ومجموعة أخرى من إداريي روضة ومدرسة نور الهدى المقدسية السابقين والحاليين ومجموعة من معلمات المدرسة اللواتي عملْن في المدرسة فترة الحادث، وجاء استخدام أسلوب المقابلات شبه المنظمة Semi Structured Interview للتعمق أكثر في محاور الدراسة للوصول لأكبر قدر من البيانات والمعلومات المتعلقة في كيفية تعامل المدرسة مع أزمة حادث جبع.

تألف مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئتين الإدارية القديمة والحديثة لمدارس وروضة نور الهدى المقدسية المتمثلة بشقيها الإدارة العُليا والمكونة من تسعة أشخاص، والإدارة المدرسية المباشرة للمدرسة ومعلماتها اللواتي يقترب عددهن من عشرين معلمة خلال الأعوام 2011 – 2015، تكونت عينة البحث من عينة قصدية حيث تم مقابلة ثلاثة أعضاء هيئة إدارية من الإدارة العُليا لجمعية القرآن والسنة والتي تتبع لها مدارس نور الهدى، كما تم مقابلة ثلاث إداريات رئيسات كُن

على رأس عملهن يوم الحادث كما تم مقابلة خمس معلمات ممن كن في المدرسة قبل الأزمة وخلالها وما بعدها.

عرض النتائج ومناقشتها

تناول السؤال مجموعة من المحاور المهمة والمؤثرة على اختيار المدرسة لاستراتيجيات الاستجابة للأزمة، ومن هذه المحاور محور المسؤولية والذي يعدّ أحد المحاور الرئيسة في نظرية الاتصال الموقفية للأزمات وذلك نظرًا لدوره الهام في تحديد استراتيجية التعامل مع الأزمة ومع أصحاب المصلحة وفقاً لحدود مسؤولية المؤسسة عنها، وبالتالي تؤدّي عملية تحمل المسؤولية من عدمها دورًا مفصليًا في نهج سير المؤسسة وتعاملها مع الأزمة. فوفقا لكومبس (Coombs, 2007a; 2007b; 2010) يجب على مدير الأزمة أن يوفق بين استراتيجيات رد الفعل للأزمات ومستويات المسؤولية وتهديد السمعة الناتج عن الأزمة، ومن خلال المقابلات تجسدت بعض العناوين الفرعية المتعلقة بمحور المسؤولية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

كيفية وقوع الحادث:

اهتمت الادارة المدرسية بعرض كافة الإجراءات والترتيبات التي سبقت الحادث وبأخذ كل الاحتياطات اللازمة لصعود أي حافلة، مشددةً على أن تهور سائق الشاحنة هو السبب الرئيس والوحيد لوقوع الحادث إذ يقول الإداري (إ2):

"فوجئ الطلاب والركاب والمشرفون والمعلمون والسائق على أنّ هنالك
شاحنة مسرعة سائقها متهور لا يحمل أي معنى من معاني السياقة
والذوق والاخلاق يسوق بسرعة جنونية وفقد السيطرة على شاحنته ".

وركزت معلمات مدرسة نور الهدى المقدسية على اللحظات الأولى التي تلت انتشار خبر الحادث المأساوي، وتصف المعلمات حالة من التشويشات الفكرية والعواطف المتضاربة لحظة تلقي الخبر، وتذكر المعلمات حالة من الصدمة العنيفة التي ألمّت بهن خاصة في ظل انتشار شائعات تفيد بوفاة معظم ركاب الحافلة من طلبة ومعلمات، وفيما يتعلق بالفوضى الناتجة عن الحادث فلقد شددت المعلمات على حالة الغليان والفوضى التي حصلت داخل المدرسة فور انتشار الخبر، وتطرقت المعلمات خلال وصفهن لكيفية وقوع الحادث بكون الشاحنة هي التي تزحلقت باتجاه حافلة الطلبة التي انقلبت واحترقت في وقت قصير، وتصف (م1) لحظات وصول الخبر:

"وصلنا بالبداية انه عدد الاولاد الي توفوا 25 طفلا وجميع المعلمات توفوا الي كانوا بالباص، وانا اختلطت علي الامور ووصلت لحد الشلل الفكري انه انت بتسمع مش قادر تفكر ومش قادر تستوعب الفكرة".

تحميل المسؤولية

تمسكت إدارة المدرسة بالقانون من خلال طرحها لرؤيتها وموقفها من توزع المسؤولية، إذ ذكرت الإدارة بأن لجان التحقيق الفلسطينية برّأت المدرسة من أي مسؤولية أو تقصير، ومع ذلك فالمدرسة تكفلت بمتابعة أمور المصابين كنوع من الالتزام الأخلاقي والديني فذكر (إ3) *: "في أي مكان بالعالم وقوانين السير المتسبب بالحادث يدان متابعةً ، وزارة التربية والتعليم عملوا لجنة تحقيق في المسألة هذه وأخلوا مسؤولية المدرسة عن أي جانب من جوانب التقصير"*. وشدّدت إدارة المدرسة على أن الحادث قضاء وقدر بالدرجة الأولى وبأنه حادث سير حصل خارج أروقة المدرسة وفي الشارع وبأن المدرسة غير مسؤولة عن الحادث ويشير (إ3) لذلك بقوله*: "يعني حادث تسبب فيه سائق اثناء جو مش طبيعي ونزلت تريله على هذا الباص، قضاء وقدر يعني".*

وأجمعت معظم معلمات المدرسة على أنه لا مسؤولية اطلاقًا على الهيئة التدريسية بما يخص "حادث جبع"، معللات ذلك بأنه لا يتم مشاورتهن في مثل هذه القرارات وهن منفذات فقط ومرافقات لهذه الرحلات، ولا يتم سؤالهن عن التوقيت أو المكان في معظم الأوقات، وتأرجح توزيع المسؤولية ما بين مديرتي المدرسة والروضة من جهة وبين التشديد على كون الحادث قضاء وقدر وبأن المدرسة غير مسؤولة عما حدث، ومع ذلك ذكرت المعلمة (م1) بأن هنالك مسؤولية تقع على كاهل المعلمات في متابعة آثار الحادث بعد حصوله من خلال ضبط النفس ومحاولة تهدئة الوضع العام المدرسي لإعادة الحياة الدراسية لنصابها كون المعلمات هن خط التماس المباشر مع الطلبة والأهالي المتضررين من الحادث وتقول المعلمة (م1): *"ما كان في مسؤولية على المعلمين كونهم مش مشاركين بقرار الخروج للرحلة سواء من تحديد مكان او أي شي من هذا القبيل حتى انه البعض ما كان يعرف انه في رحلة، فلذلك بتقدرش تحملهم مسؤولية، وما بعد ذلك كان المطلوب ضبط النفس واحتواء الموضوع".*

تاريخ الأزمة

يصعب الوصول لمحور استراتيجيات الاستجابة قبل عرض تاريخ الأزمة للمدرسة لما لها من دور في تحديد هذه الاستراتيجيات، حيث يعدّ تاريخ المؤسسة الحافل بالأزمات تهديدًا مباشرًا لسمعتها، وتؤدّي خبرة المدرسة في التعامل مع الأزمات واستعدادها السابق والدائم للتعامل مع مختلف أشكال التهديدات دورًا في طمأنة أصحاب المصلحة لجاهزية المؤسسة للتعامل مع أي أزمة مفاجئة أو حادث عابر، ويتطرق هذا العنوان بشكل رئيس لخبرة المدرسة وتدريباتها للتعامل مع الأزمات.

خبرة المدرسة السابقة مع الأزمات

أجمع أعضاء الهيئتين العامة والمدرسة على عدم وجود أزمات سابقة في المدرسة متطرقين لحادث غرق أحد الأطفال في بركة المدرسة خلال العطلة الصيفية والذي لم يكن تحت مسؤوليتها نظرًا لوقت وقوعه ومسؤولية جهة خارجية عن المسبح حين وقوعه، حيث يقول الإداري (إ 2): *"هذه مسألة غير خاصة بالمدرسة، هذا شيء خاص، هذه بركة يوجد لها متعهد بشكل خاص وهو ضامنها وغير داخلة بحدود او ترتيبات المدرسة".*

وتشابهت اقوال بعض معلمات المدرسة لقضية غرق الطفل في مسبح المدرسة مع ما ذكرته الإدارة معتبرات بأنها خارج حدود مسؤوليات المدرسة ولا تعتبر أزمة مدرسية نظراً لحدوثها في عطلة الصيف وتبعية المسبح في حينه لشخص آخر، حيث قالت المعلمة (م3): *"صار شي بالماضي بس ما الها علاقة بالمدرسة يعني كان في مسبح تحت وبيجي واحد يضمن البركة فغرق ولد مش من المدرسة ومش بوقت المدرسة بس لانه بمبنى المدرسة بس احنا كمدرسة ما النا دخل".*

تدريبات سابقة للاستعداد للأزمات

اتضح وجود فارق شاسع بين ما يعتقده أعضاء الإدارة العامة من وجود تدريبات مسبقة بشكل مستمر على الزلازل والكوارث مع الدفاع المدني وقوات الطوارئ المحلية وبين ما هو قائم على أرض الواقع، إذ يتضح بأنه لم تكن هنالك تدريبات مسبقة، بحسب قول جميع أعضاء الإدارة المدرسية، على أي نوع من أنواع الطوارئ قبل حادث جبع، إذ يقول الإداري (إ 3):

"طبعا في تدريبات، في الإخلاء وفي الدفاع المدني وهذه امور عادية ومدراء المدارس عادة بعملوا دعوات للدفاع المدني وللشرطة وبتكون تثقيفية وكيف يعملوا اخلاء في حال لا سمح الله صار حريق بالمدرسة

واثناء الظروف الزلازل والبراكين، وطبعا هذه مسلمات لمدراء المدارس يعملوها".

ويتبين مما قاله الإداري (إ 4) بأنه لم يكن هنالك أي نوع من أنواع التدريبات سابقاً وهو ما يتفق مع ما قالته المعلمات بخصوص انعدام التدريبات المسبقة للتعامل مع الكوارث والأزمات، ويقول الإداري (إ 4):

"لم يكن هنالك أي تدريبات سابقة على الإخلاء من دفاع مدني ولكن السنة هاي كان هنالك تدريبات على اطفاء الحريق مع الدفاع المدني.
الباحث؟ هل كان هنالك أي خطط للطوارئ او طاقم لادارة الطوارئ؟
(إ4): لا لم يكن في وقتها أي طاقم او أي خطة ولا تدريبات".

ذكرت معظم المعلمات بأنه لم يكن هنالك أي تدريبات مسبقة تتعلق بالتعامل مع الأزمات، وهو ما أدى الى عدم بروز قائد واضح للأزمة خلال تدافع الناس على المدرسة أو بعدها، وتذكر المعلمة (م1):

"ما كان في أي تواصل مع مؤسسات خارجية بهيك مواضيع، مدرستنا ماخذة الطابع التعليمي الأكاديمي فقط وما في الها مشاركات مجتمعية وكمان مفهوم الازمة ما كان واضح لالنا، وبالتالي غابت الشخصية القيادية في هيك موقف، بالعكس كان في الشطارة الي يتهرب من المسؤوليات ويلقيها على عاتق غيره ومن الكل".

وتطرقت إحدى المعلمات لأهمية مرافقة التدريبات النظرية مع التطبيق العملي لضمان استخدام ما يتعلمونه وقت الحاجة إليه، وأثارت أهمية انسجام التمارين مع واقع الحياة المدرسية فالمعلومات وحدها لا تنقذ وقت الطوارئ، وفي ذلك تقول المعلمة (م3):

"ما سوينا أي تدريبات، ومرة جديد هالسنة جابوا الدفاع المدني وكله كان حكي، يعني ما فادنا بشي، ما بكفي وما بنفع انه تحكي حكي بدي اتدربني كيف استخدم الطفاية".

جاءت نتائج الدراسة لتظهر عدم وجود تاريخ أزمات مؤثر أو مقلق للمدرسة قبل حادث جبع، إذ أجمعت الإدارة المدرسية والمعلمات على عدم وجود أي أزمات سابقة باستثناء حادثة غرق أحد الأطفال في بركة المدرسة خلال العطلة الصيفية وحينها لم تكنْ البركة تحت مسؤولية المدرسة

وحادثة تعطل المصعد، مما يشير إلى أنّ المدرسة تمتعت بسمعة جيدة قبل الحادث ولم يكن لها تاريخ أزمات حافل قد يؤثر على سمعتها مما يقلل من فرص تهديد سمعتها، وهو ما يتوافق مع دراستي كومبس (Coombs, 2004; 2007a) اللتين اهتمتا بفحص تأثر تاريخ المؤسسة مع الأزمات على سمعتها حيث بينت نتائج الدراسة بأن تاريخ المنظمة المليء بالأزمات يشكل تهديداً على سمعتها وانعدامه يشكل مصدراً للراحة وبناء الثقة مع أصحاب المصلحة.

لوحظ عدم وجود فريق مدرسي مدرب مسبقًا لإدارة الأزمات المدرسية وانعدام الخطط المدرسية للتعامل مع الأزمات والتي قد تلزم المعلمات للتعامل وفقها. كما تبين عدم وجود أي تدريبات سابقة للطواقم المدرسية بموضوع إدارة الأزمات والكوارث وحالات الطوارئ قبل الحادث، وذلك حسب أقوال المعلمات والإدارة المدرسية وهذا يخالف ما ذكره معظم أعضاء الإدارة العامة بكون وجود هذه التدريبات أمر طبيعي في المدرسة وبالتعاون مع أجهزة الدفاع المدني والطوارئ، حيث ذكر كومبس (Coombs, 2006) بأن قدرة المنظمة ستتحسن في التعامل مع الأزمة عندما يكون لديها خطة لإدارة الأزمات محدّثة سنوياً، وفريق مدرب بشكل مستمر ومراجعة قانونية لصيقة، وهو الشيء الذي لم يكن موجودًا وقت الأزمة ولم تعمل الإدارة على إقامته حتى بعد مرور ثلاث سنوات على الأزمة، وتتفق هذه الدراسة مع دراسات أبو خليل، مهدي وهيبة وفوبرت وآخرون (أبو خليل، 2001؛ مهدي وهيبة، 2012)؛ (Foubert, Garner, Golden & Miller, 2006) والمؤكدة على أهمية تشكيل فريق متخصص لإدارة الأزمات داخل المنظمة يعمل على تطوير نفسه باستمرار مع جمع قاعدة بيانات محدّثة تضمن له سرعة الاستجابة للأزمات.

ولربما نتيجةً لعدم وجود خطة، وعدم توفر فريق مدرب للتعامل مع الأزمات، يمكن تفسير حالة البلبلة الكبيرة التي حصلت خلال الساعات الأولى بالذات من الحادث من نقص في المعلومات واختفاء المصدر الرسمي للمعلومات من طرف الإدارة المدرسية، والذي يفترض أن يؤدي دور المتحدث الرسمي للمدرسة بكل ما يخص الأزمة سواءً بمخاطبة وسائل الإعلام أو أصحاب المصلحة من الأهالي والمجتمع المحلي، حيث يعده كومبس (Coombs, 2007b) أحد أهم الوظائف في فريق إدارة الأزمة وذلك لدوره المهم في مخاطبة أصحاب المصلحة والمجتمع المحلي من خلال توضيح وجهة نظر المنظمة، وهذا الدور ليس بالضرورة أن ينحصر في شخص واحد، وانحصاره من عدمه يعتمد على حجم الأزمة وتداعياتها، ولكنّه من المهم أن يبقى ضمن فكر واحد مصدره بيان طاقم إدارة الأزمات المدرسي. وتبين من خلال المقابلات بأنه وعلى الرغم من مرور

سنوات عدة على الحادث لم يقم حتى الآن أي تدريب على الإخلاء او التعامل في حالات الطوارئ/ وما أضيف محاضرة نظرية من قبل قوات الدفاع المدني دون أي تطبيق إذ تقول المعلمة (م3): *"ما سوينا أي تدريبات، ومرة في هاي السنة جابوا الدفاع المدني وكله كان حكي، يعني ما فادنا بشي، ما بكفي"*، وهنا تظهر الحاجة لإقامة تدريبات نظرية وعملية مع تمارين محاكاة للأزمات ولأكثر من مرة في السنة الواحدة بحيث يشرف عليها فريق إدارة الأزمات المدرسية، وهو ما يتفق مع دراسة اليس وسميث (Ellis & Smith, 2007) والتي أكدت على أهمية إقامة تمارين لمحاكاة الأزمات المتوقعة في المدارس الأسترالية وتطوير استراتيجيات استجابة سريعة وفعالة.

سمعة العلاقات السابقة للمدرسة وعلاقتها مع أصحاب المصلحة:

يهتم هذا المحور بما حدث قبل الأزمة، وكيفية تعامل المؤسسة مع أصحاب المصلحة وعلاقتها بهم في الماضي، مما يترك شعوراً بإمكانية تجاوز الأزمة في حال اتسمت هذه العلاقة بالإيجابية، وتنحدر لمرحلة الخطر في حال كانت هذه العلاقة غير سليمة وتشوبها الشوائب. وسيركز هذا المحور على سمعة العلاقات السابقة لمدرسة نور الهدى.

اهتم معظم أعضاء الهيئة الإدارية بإبراز سمعة المدرسة ومكانتها في المجتمع المحلي قبل الأزمة من خلال المقابلات، حيث وصفها الإداريون بكونها من أفضل المدارس المقدسية أكاديمياً وأخلاقياً وأكدوا حرصها على تقديم الخير للمجتمع وفي ذلك يقول الإداري (إ3): *"مدرستنا خيرية ترعى الايتام وتساعد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والذين لديهم بعض صعوبات التعلم"*. ويضيف الإداري (إ 2) بقوله: *"هذه المؤسسة من القلائل الملتزمين بالأنظمة والقوانين، ثانياً المستويات على ارض الواقع المتخرجة من مدارسنا والناس يشاهدون هذا الواقع هي مستويات مرتفعة ونماذج متميزة اخلاقيا وتعليمياً"*.

وذكرت معظم المعلمات بأن للمدرسة سمعة قوية ومتينة، وعلاقة جيدة مع المجتمع المحلي قبل حادث جبع، وأرجعت المعلمات سبب هذه العلاقة للمستوى الأكاديمي العالي الذي تتميز به المدرسة والعلاقة القريبة بين المدرسة والطلبة وأهاليهم، فتقول المعلمة (م3): *"يمكن انت بتسمع انه مدرستنا من اقوى المدارس بعناتا وسمعتها قوية أكاديميا والتدريس قوي فيها"*. وتشير المعلمة (م4) إلى العلاقة الطيبة مع الأهالي ونظرتهم لها كمدرسة جيدة تحتضن أبناءهم، مما يؤدي الى زيادة التسجيل فيها بشكل مباشر فتقول: *"ليشوفوا المدرسة كثير كويسة ومعاملتها للطلاب كويسة وعلاقتها مع الاهالي طيبة فبزيد التسجيل"*.

وعلى صعيد سمعة العلاقات السابقة للمدرسة مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور فلقد أجمعت الإدارة والمعلمات على حُسن هذه العلاقة قبل الأزمة مما زاد من احتمالات تقبل المتضررين لاستراتيجيات الاستجابة المتبعة من قبل الإدارة وذلك نظراً للعلاقة الطيبة التي تربطهم، ومع ذلك فلا يبدو بأن أثر هذا العامل كبير على ضحايا الحادث وخاصة المتضررين بصورة كبيرة، حيث عبروا عن استيائهم من الاستراتيجيات المستخدمة خلال الأزمة وبعدها من قبل الإدارة، على الرغم من اعترافهم بحسن معاملة المدرسة قبل الأزمة ومهنيتها، فعلى الرغم من أثر العلاقة السابقة للمنظمة مع أصحاب المصلحة إلا أن وجود ضحايا وإصابات بشرية يقلص تأثير هذا العامل، وهذا يتوافق مع دراسة ديفيد وتشيكوديان (David & Chiciudean, 2012) والتي أظهرت بأن خُمس المشاركين عدّوا إدارة المستشفى مذنبة في إصابات الأطفال الخدج على الرغم من تأكيد التحقيقات على أن إدارة المستشفى أخذت كل الجهود المهنية الممكنة لأنقاذ الأطفال الذين أصيبوا في الحريق، وأشارت الدراسة بأن حالة الغضب والمشاعر السلبية لأصحاب المصلحة تقل في حال لم يكن هناك ضحايا أو مصابون في الحادث وأرجع الباحثان سبب التعاطف وإهمال دور المستشفى وسمعته الجيدة لفئة الضحايا من الأطفال الخدج وهو ما يتشابه مع الدراسة الحالية والمتعلقة بأطفال الروضة.

ماهية الاستراتيجيات المتبعة من قبل ادارة المدرسة:

ركز جميع أعضاء الهيئة الإدارية بقسميها (الإدارة المدرسية والعامة) على وقوعهم ضحية للحادث، وأنهم متضررون بشكل كبير ورئيس باعتبارهم جزءًا من العائلة المتضررة، فيقول الإداري (إ 2):

> "نحن كنا مصابين كما الجرحى والمصابين واهاليهم، نحن يقع علينا جانب الاصابة لانه اولا واخيرا فالاطفال ابناؤنا والمدرسات اللواتي استشهدن نسأل الله ان يتقبلهن بناتنا والضرر رجع على المؤسسة بشكل كبير ".

أتى استخدام إدارة مدرسة نور الهدى لاستراتيجية كبش الفداء من خلال تحميل المسؤولية المباشرة والكاملة لسائق الشاحنة بصفته المتسبب بالحادث وهو ما يتفق مع دراستي كومبس (Coombs, 2004; 2007b) والتي شرح من خلالها استراتيجية كبش الفداء وفيها يلقي مدير الأزمة باللوم على شخص أو مجموعة من خارج المنظمة محملاً إياه مسؤولية الأزمة وهو ما فعلته

إدارة المدرسة في أزمة "حادث جبع". وتكرر استخدام مصطلح القضاء والقدر في غير مناسبة، ربما ليذكرنا بأنه يجب ألّا ننسى بأن المسؤولية ما زالت مقترنة بقضاء الله وقدره فيقول الإداري (إ4): *"الحادث الي صار قضاء وقدر، واحنا تأثرنا مثل اولياء الامور فيه وزيادة، أحنا زي الاهل، الاولاد اولادهم وهؤلاء ايضا اولادنا فنحن ضحية مثلهم"*، ويبدو بأن اهتمام أعضاء الهيئة الإدارية (العامة والمدرسية) بإبراز أنفسهم كضحايا للحادث يقع في خانة إبعاد المسؤولية المباشرة والمساءلة عنهم، خاصة بأن الحادث وقع خارج نطاق جدران المدرسة وخارج نطاق سيطرتهم كونه حادث سير وقع في ظروف جوية عاصفة مما يمكن اعتباره كارثة طبيعية، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة كومبس وهولادي (Coombs & Holladay, 2002) واللذين اعتبرا الكوارث الطبيعية من الأزمات التي تقل فيها مسؤولية أصحاب المصلحة الى أدنى مستوياتها. إضافة الى ذلك اهتمت الإدارة المدرسية بمشاركة الأهالي في جلسات الإصلاح "والعطوات" المتعلقة بالحادث كطرف متضرر على الرغم من عدم مسؤوليتهم المباشرة عن الحادث، وهو ما يؤكد ادعاءات أعضاء الهيئة الإدارية بكون المدرسة ضحية.

وشددت معظم المعلمات على محاولات إدارة المدرسة امتصاص الأهالي واستيعابهم من خلال فتح باب الحوار معهم، واستيعابهم على الرغم من كونهم متألمين ومصدومين للفاجعة التي ألمت بالجميع، مما يجعل الإدارة تؤدّي دور كبش الفداء في عيون المعلمات، وتقول المعلمة (م4): *"الادارة حاولت قد ما تقدر انها تستقبل الاهالي وتحكي معهم، ولكن كانوا الاهالي نفسهم مش متقبلين الشيء"*. وعلى الرغم من أن استراتيجية كبش الفداء تتهم جهة من خارج المنظمة بالمسؤولية عن الحادث إلا أن بعض من تم مقابلتهم اتهموا المديرة السابقة والتي تمثل الوجه الإداري الداخلي للمدرسة، ومن هذا ما قاله الإداري (إ3): *"تم الترتيب من خلال ادارة المدرسة وهذه القضايا تتابعها إدارة المدرسة بمعزل عن الادارة العامة"*. ومع ذلك فلقد شدد الإداريون على عكس بعض المعلمات على صحة القرارات المتخذة وملاءمة الإجراءات والاستعدادات للرحلة، ويبدو بأن هذا التشديد جاء من الإداريين لتجنب أي مساءلات قانونية محتملة كون المديرة السابقة تمثل مدرستهم، ومع ذلك فلقد نبهت بعض المعلمات إلا أن تحميل المسؤولية للمديرة السابقة قد يعود بسبب وجود خلافات شخصية سابقة من قبل بعض المعلمات وبعض العاملين في المدرسة، في محاولة لتصفية الحسابات، فتقول المعلمة (م1): *"هاجم العديد من الاهالي وبعض المعلمين ايضاً المديرة السابقة*

للمدرسة، ما بعرف بهذا الموضوع شو كان سبب الاتهام؟ هل هو اسباب شخصية قديمة للمعلمات؟".

ومع الاستمرار بذكر استراتيجية "كبش الفداء" فلقد أضافت بعض المعلمات استراتيجيات تعامل أخرى استعملتها الإدارة بالتعامل مع الأزمة ومنها استراتيجية الإنكار مع التهرب من المسؤولية، وفي ذلك تقول المعلمة (م 1): *"الكل اعتبر نفسه ضحية ونسينا الضحايا الحقيقين وحاولنا نمثل دور الضحايا، علشان التهرب من المسؤولية والتنصل منها وما بعرف التهرب امام النفس ام امام الموجودين؟* ويتشابه كلام المعلمة مع ما ذكره الإداري (إ3) عند سؤاله عن الاستراتيجيات المستخدمة للتعامل مع الأزمة فأجاب:

> "كانت الادارة المدرسية وهي مديرة المدرسة، ومديرة المدرسة حسب تعليمات وزارة التربية والتعليم هي المسؤول المباشر عن كل مكون في المدرسة من الالف للياء، انا بصراحة عضو هيئة ادارية بالجمعية مكلف بالادارة العامة، وما الي أي صفة رسمية مكتوبة او مسموعة عن المدرسة حتى في وزارة التربية والتعليم، يعني كيف انسان متطوع يخدم مدرسة خيرية ".

وظهر رأي أخر لدى معلمة أخرى يشير لاعتذار المدرسة بل وتعويضها لجزء من الأهالي مما يدخل استراتيجية التعويض حيز النقاش وذلك من خلال قيام المعلمات بزيارة الطلبة في بيوتهن وتقديم الهدايا وقيام الإدارة بتقديم مبلغ شهري لأحد الأهالي، حيث تقول المعلمة (م3):

> "احنا صار عنا اعتذار بعد الحادث باسبوع، كل الاولاد الي كانوا بباص الحادث سواء تصاوبوا او توفوا وحتى الي ما صار فيهم شي زرناهم، حتى الي طلعوا سليمين 100% واخذنالهم هدية بسيطة لكل واحد، وبالنسبة للتعويض فكيف ما انا بعرف انه في احد اولياء الامور بياخذ مبلغ شهري".

لوحظ عدم اتفاق معلمات المدرسة على استراتيجية واحدة في نظرتهن لاستجابة ادارة المدرسة للأزمة، فاكثر من نصفهن يعتقدن بأن المدرسة ضحية للأزمة مثلها مثل أولياء الأمور والطلبة وبأن الأهالي حاولوا إيجاد كبش فداء ليحملوه المسؤولية وهذا ما وجدوه في المدرسة، وزادت إحدى المعلمات على ذلك باعتقادها بان المدرسة استخدمت استراتيجية التعويض من خلال زيارتها

للمصابين والضحايا وتقديم الهدايا لهم، ومساعدة بعض المتضررين ماديًا وبشكل شهري ومستمر سواءً من الطلبة او المعلمات، وهذا ما يتفق مع ما ذكره كومبس (Coombs, 2007b) بأن مدير الأزمة يقدم الهدايا والمال كنوع من التعويض للضحايا فيما يسمى استراتيجية التعويض، ولكن هذا الرأي لم يرق لمعلمة أخرى فعبرت عن عدم استيعابها لجدوى استخدام الإدارة استراتيجية العذر والتي تنصلت من خلالها المدرسة من مسؤولياتها اتجاه الضحايا، معتقدة بأنه كان من الأجدر تحمل جزء من المسؤولية الأخلاقية على الأقل كون المدرسة جزءًا من الأزمة، وبالتالي ضرورة الاستجابة باستراتيجية تحمل جزء من المسؤولية والتي قد تكون استراتيجية التعويض والتي تقدم من خلالها إدارة المدرسة المال والهدايا للضحايا كنوع من الاعتراف بمسؤوليتها عن الحادث. كما اهتمت الدراسة أيضاً باستراتيجيات استجابة المعلمات للأزمة ودورهن في التعامل مع الأزمة، حيث يتبين بأن معظم المعلمات عبرن عن عدم مسؤوليتهن عن الحادث بأي شكل من الأشكال واستخدمن استراتيجية كبش الفداء وبأنهن جزء من مصابي الحادث كونهن تأثرن نفسياً من الحادث، وما رافقه من إصابات ووفيات لعدد من الطلبة ووفاة زميلة لهنّ، وكذلك عبرنّ عن تأثرهنّ من تبعات الحادث سواءً من تهجمات الأهالي على المدرسة بشكل عام أو عليهنّ بشكل خاص مما يعدّ محاولة للابتعاد والنأي بالمسؤولية عن أنفسهنّ. ويبدو توجه المعلمات مفهومًا ضمنًا نظراً لطبيعة وظيفتهنّ المدرسية والمنحصرة في التعليم داخل الصفوف في ظل عدم إشراكهنّ في عملية اتخاذ القرارات المدرسية الإدارية وانحسارها بالإدارة المدرسية، وفي ذلك تقول المعلمة (م4): *"ممكن باولها كنا كبش فداء لانه احنا ما نظمنا وما بنعرف عن الرحلة، صحيح الجو ماطر ولكن مش احنا المسؤولين وهو بالنهاية قضاء وقدر"*.

توجيه ادارة المدرسة للطاقم التدريسي للتعامل مع الأزمة

أجمعت المعلمات بأن الإدارة لم تقم بتوجيههنّ بشكل مباشر لكيفية التعامل مع الأزمة، فكانت الاجتهادات شخصية وتركزت مهمتهنّ بضبط النفس مثلما طلبت منهنّ الإدارة، وخاصة في الأيام الاولى للحادث، فتقول المعلمة (م 1):

> "الوضع كله كان اجتهاد شخصي والمعلومات ما كانت ثقة لأي شخص وكل شخص اله معلومة عن طريق هاتف او سمعها من أي حد، ولكن الشيء الوحيد الي كان معمم علينا هو ضبط النفس قدر الإمكان واحنا كنا نحاول نهدي الناس ونحكيلهم انه ما عنا معلومات

كمعلمين وعرفنا عن الحادث مثلكم وما بنقدر نعطيكم معلومات بنعرفش قديش صح أو قديش غلط".

وتذكر معلمة أخرى الآثار السلبية لعدم توجيههنّ ونقص المعلومات من قبل الإدارة، إذ راجت الشائعات والمعلومات المغلوطة، واعتمدت المعلمات على قدراتهنّ وخبراتهنّ للتخفيف من الصدمة والمساعدة في تهدئة النفوس فتشير المعلمة (م 5) لذلك بقولها :"*دخلت الاشاعات بطريقة غير صحيحة ولم يوجهنا أحد وأنا كنت اقول بما أعرف ومنها كمعلمة في الجامع وحكيت للناس بالجامع عن الحادث وانه قضاء وقدر وبتصرف شخصي، والموضوع كله قضاء وقدر*". وبرز قلة إشراك الإدارة لطاقمها التدريسي في التعامل مع الأزمة من خلال عدم إطلاعهم على مجريات الأمور وعدم إشراكهمنّ في عملية اتخاذ القرار قبل وأثناء الأزمة، وما قامت به الإدارة مغاير لما أوصى به جونغ (De Jong, 2013) بضرورة رفع مستوى المشاركة لأصحاب المصلحة خلال الأزمة وبرر ذلك، لأثره المباشر بخفض مستوى المشاعر السلبية، ويمكن إضافة أسباب أخرى لأهمية المشاركة من تقليل احتمالية تضارب الآراء وتوحيد الصف في مواجهة الأزمة من خلال رأي موحد وسياسة واضحة للجميع تساهم في امتصاص الصدمة وتزيد من احتمالية التفاف أصحاب المصلحة حول مؤسستهم، وذكرت بعض المعلمات بأن الإدارة المدرسية طلبت مساعدتهنّ للتخفيف عن الطلبة نفسياً فتقول المعلمة (م 4): "*طلبوا المساعدة منا بشأن الطلاب علشان ما اضل نفسيتهم تعبانة علشان نحاول نخفف عنهم قدر ما بنقدر*". وفي ضوء إجماع المعلمات على عدم توجه الإدارة لمعلماتها ذكرت إحدى المعلمات عقد اجتماع للمعلمات بعد الحادث بهدف التفريغ النفسي ولمرة واحدة دون التطرق لكيفية التعامل مع الأهالي أو المجتمع، وبأن ما وصلهنّ لم يكن بطريقة رسمية كون النقاش كان يدور بين أعضاء الهيئة الإدارية فقط مما فتح الباب أمام انتشار الإشاعات وانتشار حالة من التوهان، وفي ذلك تقول المعلمة (م1):

"المدرسة اغلقت اربعة ايام بعد الحادث، فالادارة العامة سوتلنا يوم تفريغ نفسي في بيتونيا مع مؤسسة ناسية شو اسمها، وبعدين للصراحة كانت الحلول محصورة بين مسؤولين المرتبة الأولى في المدرسة، واحنا وصلنا الكلام انه صار هيك وصار هيك ولكن مدى صدق المعلومة ما عنا أي تأكيد".

أشارت نتائج الدراسة لانقطاع الاتصال وطرق التواصل بين الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية، فلم يتم توجيه المعلمات لكيفية التصرف خلال الأزمة أو ما بعدها، مما أدى الى بروز الاجتهادات الشخصية وطغيان الشائعات بين أصحاب المصلحة، ويتبين عدم اعتماد المدرسة على أية وسائل تواصل تكنولوجية حديثة بين أعضاء الهيئة التدريسية سواءً برامج التواصل على الهواتف الذكية مثل (What's up) أو التواصل من خلال الرسائل القصيرة (SMS) أو استخدام التواصل بالبريد الالكتروني في ظل غياب المعلمات لمدة اسبوع عن المدرسة إثر إغلاقها في الاسبوع الأول بعد الحادث وهو ما يعود لعدم وجود خطة للطوارئ وإدارة الأزمات في المدرسة، وهذا يخالف ما أكده كومبس (Coombs, 2007b) من أهمية معرفة الموظفين بما يحصل لتوفير قناة اتصال إضافية مع أصحاب المصلحة، حيث يمكن استغلال نظام الرسائل القصيرة وأنظمة الإخطار السريع، كما يرى كومبس بأن زيادة نجاعة الاتصال للمنظمة مرتبط بإنشاء موقع انترنت منفصل للأزمة أو تخصيص قسم من موقعها الرسمي لمتابعة الأزمة، وهو الشيء الذي كان ناقصاً بوضوح في تعامل غدارة المدرسة مع وسائل الاتصال، كما ترتبط نتائج هذه الدراسة بدراسة دي يونغ (De Jong, 2013) والذي أكد على أن ارتفاع مستوى الشفافية التنظيمية في التواصل يؤدي حتماً الى ارتفاع منسوب الثقة عند أصحاب المصلحة، وهو ما لم يحصل في إدارة مدرسة نور الهدى حيث لم تُشرك المعلمات في عملية اتخاذ القرارت قبل الازمة أو بعدها باختيار الاستراتيجيات المناسبة للاستجابة، وهي نفس الحالة التي شكا منها أولياء الأمور والمتمثلة بإهمال المدرسة لهم بعد الحادث، حيث أكد دي يونغ من خلال دراسته على أهمية رفع مستوى المشاركة في الأزمة للتخفيف من حدتها ويرجع ذلك لحقيقة بأن أصحاب المصلحة يشعرون بأن لديهم الحق في معرفة حقيقة الأزمة، وهو ما لم يحصل في الكثير من المواقف، وخاصة فيما يتعلق بتفاصيل الحادث، مما رفع من مستوى المشاعر السلبية لدى الضحايا.

توصيات مرتبطة بنتائج الدراسة:

يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات العملية التي تخدم شرائح المجتمع الفلسطيني وهي موجهة لصناع القرار وراسمي السياسات التربوية والصحية في المجتمع، ويتم إيجازها فيما يأتي:

1. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم توفر فريق لإدارة الأزمات في المدرسة وبناءً عليه يوصي الباحثان بإقامة فرق لإدارة الأزمات في المدارس العربية تهتم بوضع خطط محدثة للتعامل مع الأزمات المحتملة مع إقامة تمارين لمحاكاة الأزمات سنوياً.

2. أشارت نتائج الدراسة لعدم وجود متحدث رسمي يهتم بمخاطبة المجتمع وأصحاب المصلحة خلال الأزمات وبناءً عليه يوصي الباحثان بتعيين متحدث رسمي باسم كل مدرسة يهتم بإصدار البيانات لأصحاب المصلحة والمجتمع بعد موافقة المستشار القانوني للمدرسة.
3. أشارت نتائج الدراسة لعدم وجود قاعدة بيانات مدرسية محوسبة تساهم في سهولة وسرعة الوصول للمعلومة وبناءً عليه يوصي الباحثان بإنشاء قاعدة بيانات مدرسية الكترونية محدثة مع أرقام هواتف أولياء الأمور وأصحاب المصلحة، والاهتمام بأخذ موافقات الأهالي قبل كل نشاط مدرسي وحفظ هذه الموافقات على عدة نسخ في عدة اماكن (يوميات الصف، سكرتيرة المدرسة ومع المعلمة المرافقة) مع التشديد على الالتزام بأنظمة وزارة التربية والتعليم وتعليماتها المتعلقة بالأمن والسلامة.
4. أشارت الدراسة لضعف استخدام وسائل الاتصال الحديثة كطريقة سريعة للتواصل في حالات الأزمات وبناءً عليه يوصي الباحثان استغلال توفر وسائل الاتصال الحديثة لفتح قنوات الاتصال والتواصل الفعّال مع أصحاب المصلحة سواءً بالبريد الالكتروني أو الرسائل القصيرة.
5. أشارت نتائج الدراسة لوجود حالة من الفوضى العارمة والبلبلة الناجمة عن قلة السيطرة على المعلومات المتعلقة بالحادث، وبناءً عليه يوصي الباحثان بإقامة قسم مشترك بين وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة للاهتمام بالتعامل مع حوادث المدارس الخطيرة، بحيث تكون مركزاً للمعلومات والموافقات لإقامة الرحلات او الفعاليات المدرسية وغرفة طواريء في حال الحوادث والأزمات المدرسية.
6. أشارت نتائج الدراسة لقلة الوعي في التصرف في حالات الطواريء لدى المجتمع المحلي، وبناء عليه يوصي الباحثان بإقامة محاضرات وندوات توعوية وتثقيفية للمجتمع المحلي من قبل قسم التوجيه والإرشاد الصحي في وزارة التربية والتعليم لرفع الوعي بكيفية التعامل مع حالات الطواريء.

المراجع العربية

أبو خليل، محمد. (2001). موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات والتخطيط لمواجهتها. **مجلة مستقبل**

التربية العربية، 259- 318.

مهدي، سوزان، وهيبة، حسام. (2002). الممارسات السلوكية لمديري المدارس في التعامل مع الأزمات داخل المدرسة، **مجلة**

كلية التربية، جامعة عين شمس، 4(26)، 143-221.

المراجع الأجنبية

Coombs, W. T. (2004). Impact of past crises on current crisis communication: Insights from Situational crisis communication theory. *Journal of Business Communication*, 41(3): 265

Coombs, W. T. (2006). *Code red in the boardroom: Crisis management as organizational*

DNA. Westport, CN: Praeger.

Coombs, W. T. (2007a). Protecting organization reputations during a crisis: The development and

Application of situational crisis communication theory .Corporate Reputation Review, 10(3): 163-177.

Coombs, W. T. (2007b). *Ongoing crisis communication: Planning, managing, and responding*

(Second edn.). Los Angeles: Sage.

Coombs, W. T. (2010). *Parameters for Crisis Communication*. *In The Handbook of Crisis*

Communication (pp. 17- 53). Oxford, United Kingdom: Wiley-Blackwell.

Coombs, W. T.; Frandsen, F.; Holladay, S. & Johansen, W. (2010). Why a Concern for Apologia and Crisis Communication? *Corporate Communications: An International*

Journal, 15(4), 337-349.

Coombs, T. & Holladay, J.S. (2002, November). Helping crisis managers protect

Reputational assets: Initial tests of the situational crisis communication theory. *Management*

Communication Quarterly, 16 (2), 165-186. Doi: 10.1177/089331802237233. Retrieved on

May 10rd, 2014, from http://mcq.sagepub.com/content/16/2/165.

Coombs, W. T., & Holladay, S. J. 2005. Exploratory study of stakeholder emotions: Affect and

Crisis. In space N. M. Ashkanasy, W. J. Zerbe, & C. E. J. Hartel (Eds.), Research on

Emotion in Organizations: Volume 1: The Effect of Affect in Organizational Settings:

271-288. New York: Elsevier.

David, G., & Chiciudean, I. (2012). *Using the situational crisis communication theory (scct)*

In technical and human breakdown accidents: A case study. Retrieved on May, 13rd,

2014, from www.upm.ro/cci/volCCI_II/Pages%20from%20Volum_texteCCI2-3.pdf.

De Jong, A.(2013). *Organizational communication during crises*. Unpublished masters

Thesis. College of Communication Science, University of Twente.

Ellis, I; Smith, T.S. (2007). *Serious Incident Management in Australia*. Sydney, Australia. (ISSN

1609-7548).

Foubert, J., Garner, D., Golden, C., & Miller, K. (2006). Guiding principles for university crisis

Management in the age of elevated terrorist threats. *Michigan Journal of College Student*

Development, 11(1), 11-16.

تقنيات الاتصال الحديثة كوسيلة لكسر الحاجز الثقافي والجغرافي لدى الشبيبة العرب البدو- واليهود

أ. عارف أبو قويدر

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة فحص التفاعل المحوسب بين الشبيبة العرب- البدو وأقرانهم أبناء الشبيبة اليهود عبر مواقع التواصل الاجتماعي في الانترنت، وقد استخدمت هذه الدراسة طريقة البحث الكمي؛ إذ قمنا بتوزيع استبيانات على 111 (مئة وأحد عشر) استبيانا ممن يتفاعلون عبر مواقع التواصل الاجتماعي مع أبناء الشبيبة اليهود.

نتائج البحث تشير إلى أنّ المشاركة المحوسبة بين الشبيبة العرب – البدو واليهود ساهمت للأولين في اكتساب تجارب اجتماعية وعاطفية، إذ أشارت الدراسة إلى إن التفاعل المحوسب ساهم في تحسين مشاعرهم وعلاقاتهم تجاه اليهود بفضل الطفرة التكنولوجية الجديدة، وإتاحة الاجهزة التكنولوجية كالحاسوب ولا سيما الهواتف النقالة الجديدة. وعلى الرغم أن لهذا النوع من التواصل معنيًا كبيرًا، من حيث انكشافهم لثقافة جديدة مختلفة عن ثقافتهم، إلا أنه لا يهدد انتماءهم لمجتمعهم الاصلي.

نتائج تلك الدراسة تعد تشجيعا أولياً لتقليل النزاعات وتعديل العلاقات بين الشبيبة في البلاد، وفرصة ذهبية للشبيبة العرب- البدو التعرف عن قرب إلى المجتمع اليهودي. إن تلك الدراسة توحي بضرورة إعداد خطط مدرسية للتفاعل بين المجتمعين اللذين يختلفان في الدين، واللغة والموروث الاجتماعي والثقافي.

الكلمات المفتاحية: الشبيبة العرب- البدو، العلاقات بين الشبيبة العرب- البدو واليهود، تكنولوجيات الاتصال الجديد، التفاعل المحوسب.

المقدمة

تعرج هذه الدراسة مواقف أبناء الشبيبة العرب– البدو في مسألة تواصلهم مع أبناء الشبيبة اليهود عبر مواقع التواصل الاجتماعي في الإنترنت. فرضية البحث تدعي أنه بفضل الإمكانيات التكنولوجية، تنشأ علاقات اجتماعية بين الشبيبة العرب– البدو والشبيبة اليهود في شبكات التواصل الاجتماعي.

التفاعل الفضائي في الانترنت يساهم إسهاماً بالغاً في تنشئة ثقافة جديدة للشبيبة العرب– البدو إذ يتم من خلالها التعبير عن مواقفهم بحرية تامة، كذلك يساعد الحوار الإلكتروني الأجيال الصغيرة الهروب من صلابة المجتمع العربي– البدوي التقليدي والمحافظ؛ والذي يحتم عليهم تطوير علاقات اجتماعية من نوع آخر؛ وهي بلورة علاقات جديدة مع إبناء الشبيبة اليهود الذين يعيشون في نفس الدولة (اسرائيل)، لكنهم ينتمون إلى المجتمع الغربي الحديث (אבו–גוידר, 2014; ג'ריביע, 2013).

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تسلط الضوء على وصف التواصل المحوسب بين أبناء شبيبة من المجتمع العربي– البدوي وأبناء الشبيبة من المجتمع اليهودي عبر مواقع التواصل الاجتماعي في اسرائيل. كذلك تساهم في فهم العلاقات وتوسيع مجال الاهتمامات لدى الشبيبة العرب– البدو واليهود في اسرائيل المتباعدين عن بعضهم البعض بسبب الابعاد الجغرافية والذهنية.

في عصر المُدار على أيدي التكنولوجيا؛ الشبكات الاجتماعية تخلق حوارًا متوازنًا يحرر الشخص من الاعتقاد الثابت والدائم المتواجد في محيطه والمحصور داخله وهو الواقع الاجتماعي سيما فيما يخص أبناء الشبيبة العرب– البدو كفئة أقلية مقابل اليهود– كفئة أغلبية. التفاعل عبر الإنترنت يساهم في التعرف إلى ثقافات أخرى وفي نفس الوقت يطور ثقافة مزدوجة؛ يتم فيها إضافة ثقافة إنترنت جديدة لعالمهم إلى جانب ثقافتهم التقليدية– الاجتماعية (Boyd, 2008; Sullivan & Paradise, 2012).

المجتمع العربي– البدوي يشهد تغيرات كبيرة وأبرزها أنّه يمر في فترة انتقال ذات معنى كبير من نمط الحياة البدوية– التقليدية إلى نمط الحياة الحديثة وهي الإقامة البلدية؛ هذا التغير يتجلى في المسكن وإتّباع سبل حياة جديد يعتمد غالبا على إكتساب المهن الحرة والاندماج في المجتمع الحضاري (סבירסקי וחסון, 2005).

إنّ السياق الثقافي لتبنّي الإنترنت في المجتمع العربي كمجتمع انتقالي، هو عامل حاسم خاصةً في اعتماد الابتكارات التكنولوجية. في هذا البحث سوف نعرّج على أبرز تلك التاثيرات لفحص تأثيرات الإنترنت.

الأدبيات الأخيرة تحدثت عن وجود علاقات جديدة لأبناء الشبيبة. إذ يدعي أبو قويدر (2013) أنّ حوار الشبيبة العرب– البدو بوسائل الاتصال مثل "الفيس بوك" يتخطى حدود المجتمع العربي–البدوي. وبناءً عليه فإنّ الهدف من هذه الدراسة هو فحص فوائد هذه العلاقات المحوسبة للشبيبة العرب البدو مع أبناء الشبيبة اليهود الذين يختلفون عنهم من الناحية الثقافية والدينية. وهل هذه العلاقات المحوسبة تعود بالفائدة عليهم مثل: قدرتهم على معرفة الثقافة العبرية ومعالم أخرى للمجتمع اليهودي. كذلك تهدف هذه الدراسة الى فحص مدى تأثير تلك العلاقات على انتمائهم كأقلية عربية فلسطينية أم أن تلك العلاقات تهدد انتمائهم (אבו–גוידר, 2013).

المجتمع العربي – البدوي في البلاد

المجتمع العربي – البدوي هو قسم من الأقلية الفلسطينية في الدولة. خلال حرب (1948) تم طرد الكثير من العرب –البدو، وتحولوا الى لاجئين في الدول العربية المجاورة وفي المناطق الفلسطينية التي تم فتحها. العرب –البدو المتبقين تجمعوا قسريا في مناطق السياج (التي جمع فيها بقايا البدو الفارين في مثلث عراد بئر السبع– ديمونه) (סבירסקי וחסון, 2005).

في نهاية الستينات ومطلع السبعينات تم الاعتراف بقسم من أراضي العرب –البدو القاطنين في جنوب البلاد، حيث تم التخطيط لهم من قبل السلطات وهم يشكلون نصف سكان العرب – البدو في النقب. في العقدين الأخيرين تم إنشاء مجالس إقليمية بهدف تزويد المناطق المعترف بها للبلدات القديمة بالإضافة الى تقديم خدمات جديدة نحو: تعبيد شوارع، بناء مدارس ومراكز جماهيرية بالإضافة الى تقديم خدمات تخص الصحة والرفاهية الاجتماعية مثل جمع النفايات وإزالتها، فتح عيادات (אבו–סעד, 2013; אבו–רביעה קווידר, 2013).

المجتمع العربي–البدوي هو في الأساس مجتمع ذكوري، إذ تكمن قوة العائلة في يد الأب، ويحدد إطار العائلة بشكل عام وأولاده بشكل خاص (אלקרנאווי, 2000). هيكل الأسرة التي يسيطر عليها الأب يحد من حرية الشبيبة في مجالات الحياة المختلفة (אבו–סעד, 2003). لكن في الآونة الاخيرة شهد المجتمع العربي – البدوي في النقب تحولات جديدة وسريعة بعد عمليات

الانتقال من القرى غير المعترف الى المناطق الدائمة التي تم الاعتراف بها في العقود الأربعة الأخيرة. تلك التغيرات كانت بداية لتغير المجتمع العربي- البدوي من مجتمع تقليدي إلى مجتمع مدني متحدٍ. مثال على ذلك ترك العرب- البدو تربية المواشي وفلاحة الأرض لصالح العمل في أعمال حرة وحديثة.

إنّ أبرز التغييرات التي كان لها الأثر البالغ هي إدخال الابتكارات التكنولوجية والتي أدّت التعرض للمعلومات بواساطة وسائل الإعلام الحديثة، اذ أجبرت هذه التحولات أفراد المجتمع لإظهار المرونة في التفكير، والمناورة بين عاداتهم وتقاليدهم والتكيف مع نمط الحياة الجديد، التقدم، والتعلم والتطوير التكنولوجي (אבו-גוידר, 2013، 2015). ونتيجة لذلك شهد البدو معضلات بين الحرية الشخصية والالتزام بالعادات والتقاليد (אייזנשטדט, 2010).

نتيجة لهذه التطورات فقدَ الشيوخ سيطرتهم لصالح فئات أخرى في المجتمع كالشبيبة المتعلمين الذين تمسكوا بالأنماط العصرية، الأعمال الحرة والخروج إلى أماكن عمل بعيدة عن القبيلة. وعليه فإن المجتمع البدوي لم يعد تقليديًا بالكامل بسبب التغيرات في المبنى والمواريث الاجتماعية الجديدة التي فرضتها الدولة (אבו- עסבה, 2007) المناهج التقليدية المحافظة أصبحت في خبر كان، إذ تم التخلي عنها من خلال التحديث للحياة اليومية (מאיר, 2003; אבו- סעד, 2001). ابوعصبة (2008) يدّعي أنَ في بداية سنوات الألفية الجديدة أستخدمت الدولة طرق "التحضّر الأعمى" من قبل السلطات على حياة المجتمع العربي؛ تلك الطرق أحدثت تغييرات ثقافية واجتماعية كبيرة وبعيدة المعنى أدت إلى أزمات في نظام القيم والمناهج الثقافية والتربوية على حد سواء في المجتمع العربي التقليدي (אבו- עסבה, 2008). على الرغم أنّ الدولة أعلنت أن أهدافها جلب التنمية والتحضّر للمجتمع العربي – البدوي في النقب، الواقع يظهر بأن العرب – البدو يدرجون تحت السلم الاجتماعي – الاقتصادي ويعانون من نسبة بطالة عالية ولا سيما في مستوى الخدمات السيء والميزانيات المنخفضة للغاية (אבו-בדר וגוטליב, 2008; אבו-סעד, 2013).

مساهمة الإنترنت في المجتمع العربي-البدوي في اسرائيل

من نوافل القول الحديث أنّ الخطاب العام حول التكنولوجيا وكيفية استخدامها كان وما زال مثار جدلٍ واسع داخل الأطر الاجتماعية والتربوية. ويعتقد الكثير من الباحثين أنّ التكنولوجيا

المتطوره أدت الى تغييرات كبيرة في المجال المعرفي، النفسي والاجتماعي في المجتمع العربي- البدوي (ابو قويدر، 2017).

التطور السريع والكبير لطفرة الانترنت في المجتمع العربي- البدوي في السنوات الأخيرة قد يكون سيفًا ذا حدين؛ ففي حين ترى فئات في المجتمع أنه تهديد لتركيبة المجتمع العربي- البدوي من أزمات داخلية. أولاد الشبيبة الذين تتراوح أعمارهم بين 15-18 هم المشتبهون بهذه الظاهرة. في حين أن الشبيبة الذين تتراوح أعمارهم بين 22-35 هم من يغيروا العلاقات بين الجماعات لنفس الجيل في هذا المجتمع التقليدي. وتبقى النتيجة هي ان المجتمع العربي- البدوي المتطور يواجه تلك المعضلات.

أحد أبرز الظواهر التي وجدها الباحثون في عالم الانترنت هي قضية الفارق الجيلي بين الشبيبة وكبار السن والتي يفسرها الباحثين بانها ناتجة من الاختلافات بسبل الحياة وانكشاف الشبيبة للانترنت الأمر الذي لا يحظى بأهمية الكبار وبالتالي فإنّ دخول هذه الطفرة التكنولوجية أدت الى إنهاء عصر الشيوخ ورؤساء القبائل (אבו- גוידר, 2016; ג'ריביע, 2013). من جهة أخرى يعتقد أولاد الشبيبة أنّ التواصل عبرالانترنت يتيح لهم توفير العديد من الاحتياجات في تشكيل وتكوين هويتهم ومكانتهم في المجتمع العربي الحديث. الأبحاث التي أجريت في العقد الأخير تشير إلى أن ظاهرة الانترنت تمييزت كأداة لتمثيل العالم الاجتماعي ورسمه من خلال إقامة علاقات بين الفرد ومجموعات مختلفة أخرى. وللتواصل مع الأشخاص في الوقت الفعلي، والمراسلات المتزامنة وغير المتزامنة، وتوزيع محتوى الانترنت وتبادل الأفكار والمعتقدات (Ahn et al., 2007; Howard, 2008).

صياغة الهوية الشخصية تتجلى في العديد من المجالات نحو الواجبات المهنية، والاجتماعية، والسياسية والجنسية. ففي حين أنّ المراهق منهمكٌ في عالم الفحص والبحث يبدو له العالم غير مستقر، ولا يمكن التنبؤ به ولا يوجد فيه جاذبية خاصة. علاوة على ذلك المراهق يعتقد أن العالم والمجتمع محتاجون لتحسين ضروري. المراهقون يريدون أن يغيروا "الطريقة" الموجودة ("أنا وأنت نغير العالم")، لكن إلى جانب الانتقادات القوية لا يستطيع المراهقين حقا تغيير بيئتهم من الأساس. لذلك هم بحاجة لهوية ذاتية تحمل طابعًا مرنًا للغاية وتقديم تنازلات في أمور عديدة. لذلك الاختيار الذي أمامهم يصبح ذات احتمالات محدودة وبالتالي هم يتخذون قراراتهم بأنفسهم، لكنها عمليات

جديدة بالنسبة لهم (ברק، 2006)، والمراهقون يعبرون عنها في الإطار عبر الانترنت بواساطة تغيير خصوصياتهم الشخصية بالشبكة وليس بالواقع (Turkle, 1995).

وبسبب الطبيعة المحافظة للمجتمع العربي–البدوي، فإن الشبيبة يطورون علاقات اجتماعية مع أفراد الجنس الآخر. الفتيات تربين على المحافظة على الحاجز التقليدي بينهن وبين الشبيبة (אבו–רביעה קווידר, 2013). الشبيبة لديهم خصائص التي تميزهم عن بقية المجتمع العربي–البدوي الذي يمر في فترة انتقال من مجتمع تقليدي لمجتمع يتجه نحو الحداثة (אבו–סעד, 2001). على الرغم من هذه التغييرات فإن فئة الشبيبة لا يمكنهم التحرر من القيم التقليدية وما زالوا حتى الآن محددين بالنظام الاجتماعي في العديد من مجالات الحياة (אלכסנדר וג'ריביע, 2007).

الدراسة الحالية: سؤال البحث المركزي هو: ما هي مميزات الحوار المحوسب بين المراهقين العرب– البدو والمراهقين اليهود في الشبكات الاجتماعية في الانترنت؟ فرضية البحث المركزية تدور حول كون خلفية المجتمع العربي– البدوي التقليدي، التي يعيش فيها المراهقون البدو، علاقتهم مع المراهقين اليهود تمنحهم الشعور بالراحة العاطفية بفضل التكنولوجيا التي تساهم في الاتصال مع أشخاص آخرين.

أسلوب البحث: استند البحث على الأسلوب الكمي. مشاركو البحث قدمت لهم استبيانات مغلقة ومترجمة بلغتهم– اللغة العربية. النتائج تم تحليلها بواساطة التحليل الإحصائي وسيتم تقديم عرضهم بواساطة امتحان T لعينات مستقلة.

العينة: شملت الدراسة 111 مشاركًا من الطلاب العرب– البدو الذين ذكروا في الاستبيان أنهم يقيمون علاقات محوسبة مع يهود بواسطة الانترنت. كان المشاركون طلابصا من الصف العاشر والحادي عشر تتراوح أعمارهم بين الخامسة عشرة والثامنة عشرة من أعمارهم (طلاب المرحلة الثانوية) من 12 مدرسة التي تقع في سبع مناطق معترف بها في النقب: رهط، عرعرة، شقيب السلام، اللقية، حورة، كسيفة وتل السبع. تم توزيع في كل منطقة زهاء عشرين استبيانًا. في نهاية البحث تم تجميع تسعة استبيانات فقط.

أدوات البحث

الاداة التي وُجِدت الأكثر ملاءمة لفحص فرضيات البحث هي الاستبيان المنظم، حيث تم ترجمته الى اللغة العربية. طُبِع الاستبيان وتم نشره عند الشبيبة العرب- البدو في مدارس ثانوية في النقب. إذ إنّ جميع المشاركين في هذه الدراسة أقروا أنه تتواجد لهم علاقات ومراسلات مع ابناء الشبيبة- اليهود. الاستبيان احتوى على عشرة اسئله حول تفاعل الشبيبة العرب- البدو مع الشبيبة اليهود قبل التواصل مع الشبيبة اليهود وبعد التواصل معهم، عن مدى علاقاتهم مع اليهود قبل وبعد تواصل العلاقه مع محاوريهم.

اعتمدنا في الاستبيان على مواقف الشبيبة البدو فيما يتعلق بالإنترنت. تم تبني الاستبيان وفق استبيانات سابقة والتي فحصت فيها مواقف شبيبة البدو فيما يتعلق بالأنترنت (אבו-גוידר، 2014; ג'ריביע، 2013).

في القسم الاول من الاستبيان تطلب من المشاركين ذِكِر بيانات الخلفيه، معطيات عن استعمال الحاسوب، في الهاتف الذكي والتواصل عبر لإنترنت وايضاً التفاصيل تتعلق بكيفية استخدام الانترنت.

في القسم الثاني طلب من المشاركين تقييم حسب (1-5) اَي (1= غير مؤيد تماما، 5= مؤيد جدا) مدى موافقتهم للبيانات من خلال التطرق لفترتين: قبل وجود علاقة مع اليهود عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي وبعد وجود هذه العلاقه. مثال:" أنا اشعر بشعور سيّء اتجاهي كبدوي قبل العلاقه"؛" أنا اشعر بشعور سيّء اتجاهي كبدوي بعد العلاقه".

القسم الثالث طلب من المشاركين تقييم البيانات حسب (1-5) (1=لا على الإطلاق، 5= إلى حد كبير جدًا). مثال:"التواصل عبر الانترنت مع اليهود يسمح لي التعبير بشكل حُر".

القسم الرابع تطلب من المشاركين الإجابة عن البيانات ب "نعم" ام "لا". مثال "بفضل التواصل مع اليهود زاد احترام للشبيبة البدو".

صحة وموثوقية الأداة: الاستبيان تُرجِم على يد محررين لغويين للغة العربية، اللغة الام لفئة البحث، لكي نقارن بين الترجمتين. إضافه إلى ذلك، تم توزيع الاستبيان على عشرين مشاركًا بهدف فحص وضوح التفاصيل وكيفية التأقلم الشبيبة البدو معه.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية فحص العلاقات المحوسبة بين الشبيبة العرب– البدو وتواصلهم مع الشبيبة اليهود عبر مواقع التواصل الاجتماعية. من خلال البحث تتجلى أن هناك علاقات بين الشبيبة بفضل الطفرة التكنولوجية الجديدة والتي تتيح للشبيبة العرب– البدو بناء علاقات جديدة. إنّ أبرز نتائج الدراسة الحالية تتجلى من خلال هذه النتائج وهي كالآتي:

مواقف الشبيبة العرب– البدو مع الشبيبة اليهود قبل وبعد التفاعل المحوسب

من الدراسة الحالية نرى انّ بعد التفاعل المحوسب بين الشبيبة العرب– البدو والشبيبة اليهود حدثت عندهم تغييرات في مجالات عدة أبرزها: الحرية في الحديث مع أبناء الجنس الآخر وهي ممنوعه في مجتمعهم الأصلي، شعروا أن التفاعل إيجابي عكس الافكار المسبقة وأن الحديث مع اليهود يشعرهم أنهم قسم من الدولة. بالإضافة لذلك يعتقد أبناء الشبيبة أنهم لم يشعروا أثناء حديثهم مع اليهود بالعنصرية والتمييزات تجاههم.

جدول رقم 1: المتوسطات والانحرافات المعيارية لاتجاهات الشبيبة البدوي قبل وبعد التفاعل المحوسب

	قبل N=111		بعد N=111		
	M	*SD*	*M*	*SD*	*T*
أشعر أن هناك مواقف سيئة تجاه البدو	2.92	1.46	2.90	1.48	0.30
التواصل على الانترنت لي جيد	2.35	1.11	2.91	1.28	-9.87**
التواصل عبر الإنترنت يتيح لي التحدث مع الجنس الآخر الذي لا يمكن دائمًا في المجتمع البدوي	2.32	1.19	3.16	1.47	-12.43**
لدي حرية أكبر في المحادثات مع اليهود أكثر من العرب	2.21	1.17	2.52	1.46	-6.99**
من المهم بالنسبة لي أن أتحدث مع اليهود أكثر من الحديث مع الشبيبة العرب	1.97	1.24	2.41	1.39	-9.32**
أشعر أنني جزء من الدولة	2.33	1.26	3.09	1.18	-16.75**

**p<.01، *p<.05

مواقف الشبيبة البدوية تجاه العلاقة مع الشبيبة اليهودي من خلال الشبكات الاجتماعية

غالبية الشبيبة العرب– البدو ادعوا أن التفاعل المحوسب ساهم إسهاما بالغًا في التعبير بحرية تامة عن أمور تراودهم، إذ سمح لهم بالتفوه الحر بشكل كبير (32.4 %) وبشكل كبير جدا (22.5%). بموازاة ذلك غالبية الشبيبة العرب– البدو أقروا أنّ الحديث مع الشبيبة اليهود يسبب لهم متعه بشكل متوسط (31.5 %).

جدول 2: توزيع مدى انتشار مواقف الشبيبة البدوية تجاه العلاقة مع الشبيبة اليهودي من خلال الشبكات الاجتماعية

		النسبة %	***N***
الاتصال يتيح لي حرية التعبير	1 –لا على الإطلاق	8.1	9
	2. إلى حد ما	9.0	10
	3. إلى حد متوسط	27.9	31
	4. إلى حد كبير	32.4	36
	5. إلى حد كبير جدا	22.5	25
الاتصال يتيح لي المتعة	1 –لا على الإطلاق	13.5	15
	2. إلى حد ما	20.7	23
	3. إلى حد متوسط	31.5	35
	4. إلى حد كبير	12.6	14
	5. إلى حد كبير جدا	21.6	24

مواقف الشبيبة حول العلاقة مع الشبيبة اليهودي في الشبكات الاجتماعية

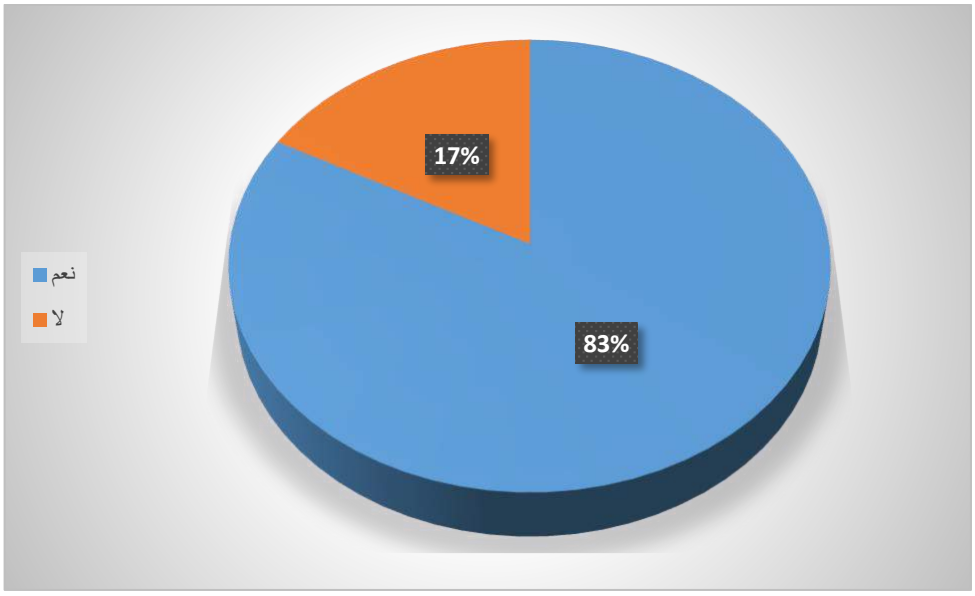
الغالبية العظمى (حوالي 84٪) من الشبيبة العرب– البدو لاحظوا أهمية التواصل مع الشبيبة اليهودي من خلال الشبكات الاجتماعية. يعتقد معظمهم (حوالي 83٪) أنه بفضل االتواصل المحوسب مع اليهود، تعززت الصورة الذاتية للشبان العرب البدو.

يعتقد أكثر من نصف الشبيبة العرب– البدو (55٪) أن وسائل الإعلام الاجتماعية تضرر بقيم المجتمع البدوي، واعتقد 45٪ أن تلك التفاعلات غير ضارة. بالإضافة إلى ذلك أفاد حوالي نصف

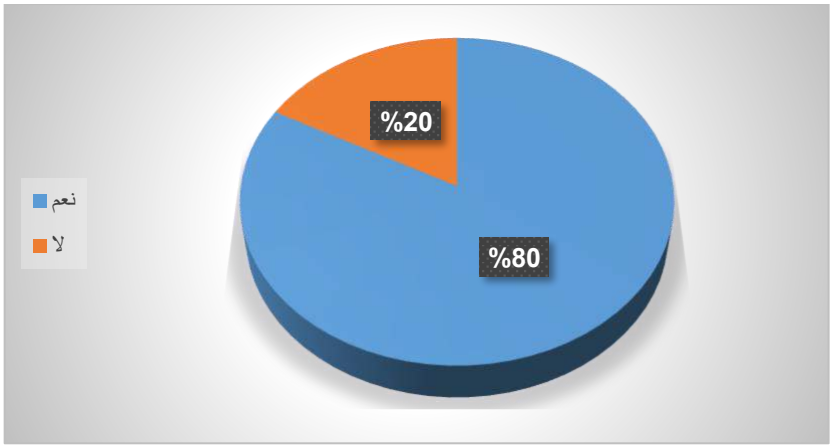
(45٪) من الشبيبة العرب– البدو بأن التواصل المحوسب مع اليهود يتم دون علم أحد، وأن استخدام الشبكات الاجتماعية هو من أجل الثرثرة وإضاعة الوقت (حوالي 43٪) (انظر لجدول رقم 3).

الجدول 3: توزيع مدى انتشار مواقف الشبيبة العرب– البدو تجاه العلاقة مع الشبيبة اليهودي من خلال الشبكات الاجتماعية (N=111):

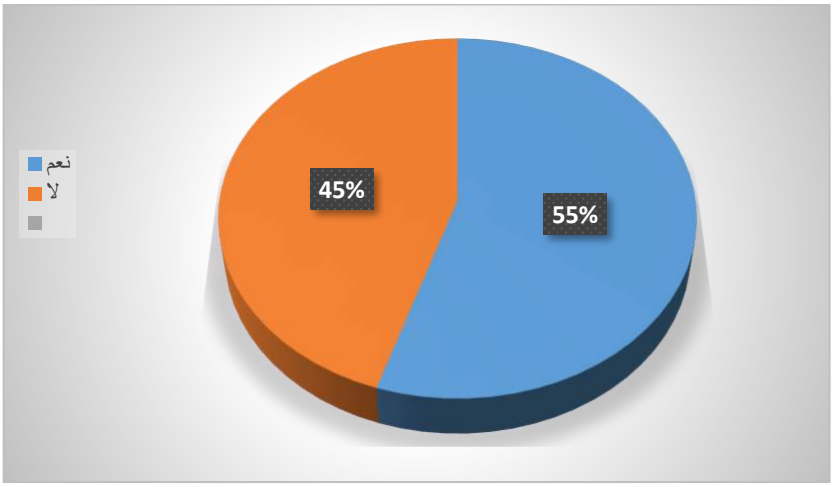
3.1 التواصل من خلال الشبكات الاجتماعية أمر مهم للشباب العرب– البدو:



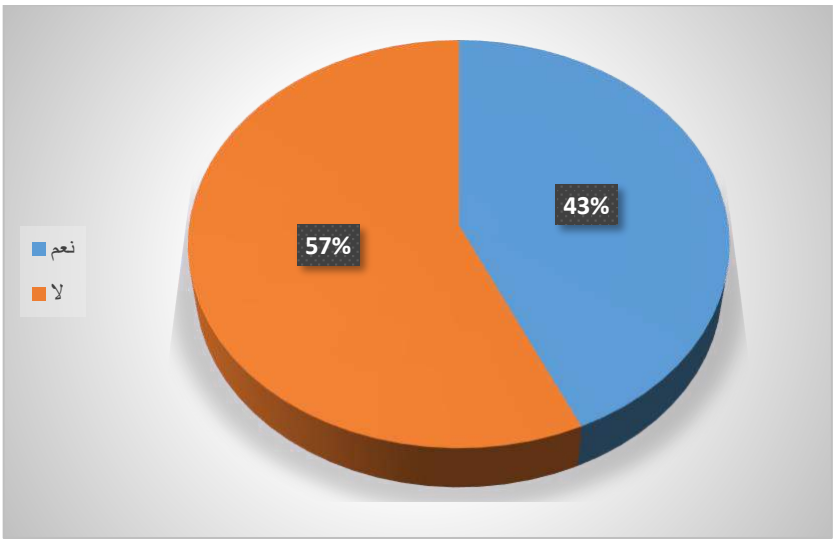
3.2 بفضل الإعلام مع اليهود، ترتفع الصورة الذاتية للشباب العرب– البدو:



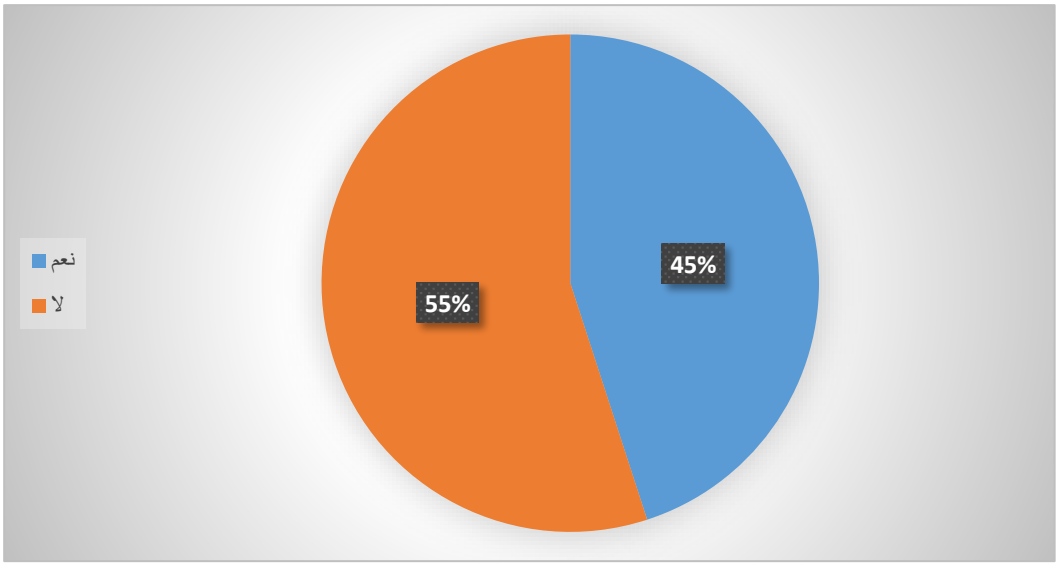
3.3 وسائل الإعلام على الشبكات الاجتماعية تضر بقيم المجتمع البدوي



3.4 استخدام الشبكات الاجتماعية هو الثرثرة والوقت الضائع



3.5 هل التواصل مع اليهود يتم دون علم أحد؟



مناقشة الدراسة

الأبحاث النظرية في مجال التواصل عبر الإنترنت بين الشبيبة العرب– البدو والشبيبة من الوسط اليهودي تقريبا غير موجودة. وبالتالي فإن فرضية البحث مستمدة من الدراسات الأدبية. إذ إنّ فرضية البحث المركزية كانت على خلفية كون المجتمع البدوي العربي– البدوي مجتمعاً تقليدياً، فإن التواصل مع محاورين يهود يساهم في شعور جيد ويمكن تحقيقه من خلال المزايا العديدة الكامنة في التكنولوجيا الحديثة.

علاوة على ذلك، فإنّ استخدام الإنترنت هو عنصر أساسي في التفاعلات الاجتماعية إذ تشير هذه الدراسة أن معظم المستخدمين لديهم جهاز حاسوب بيتي ثابت (حوالي 70 بالمائة) ونسبة حواسيب نقالة أكثر (85.5 بالمائة). معظمهم لديهم ارتباط ثابت بالإنترنت (حوالي 72 بالمائة) وهواتف ذكية متصلة بالإنترنت (حوالي 71 بالمائة). كذلك تشير هذه الدراسة أن المنزل هو المكان الرئيس لاستخدام الإنترنت. وهكذا يتم الوفاء بالشرط الأساسي الذي يمكّن من التواصل عبر الإنترنت، وهو توفر التكنولوجيا وإمكانية الوصول إليها. هذه النتائج تتناسق مع دراسات سابقة والتي تدل أن تواصل الشبيبة العرب في البلاد هي شبه يومي. من الافتراض أن استخدام الانترنت نابع من الاتاحة الواسعة للإنترنت والتي اصبحت متاحة كالهواء بفضل توفر التكنولوجيا وإمكانية الوصول إليها في المنازل والمدارس والاماكن العامة والتي يعثرون عليها بعد المدرسة وفي الأنشطة الاجتماعية المختلفة (אבו–גוידר، 2014; ג'ריביע، 2013; כבהא، 2006; מסאלחה וג'מאל، 2011; מש، 2008; נחושתאי، 2009; פבל، 2013).

من الأدبيات الدراسية السابقة نرى أن الانكشاف للانترنت بين الشبيبة أخذ بالازدياد بشكل عام واستخدام الشبكات الاجتماعية بشكل خاص بفضل إمكانية التصرف بشكل متنكر وكذلك فإن التصفح والمراسلات في الشبكات الاجتماعية لا يتطلب من الفرد أن يحدد هويته أو تفاصيل حقيقية عن ذاته. بالإضافة إلى ذلك فإنه لا يرى الشخص الآخر ولا يكون على اتصال وثيق معه (ما لم يختر استخدام الكاميرا). وبعبارة أخرى، لديه إمكانية الاختباء وراء هوية مزيفة خلال المراسلات في الانترنت (אבו–גוידר، 2014; ג'ריביע, 2013; ברק، 2006). دراسات سابقة أكّدت أنّ وسائل الاتصال المفضلة لدى الشبيبة العرب– البدو هي الشبكات الاجتماعية، إذ تؤكد الدراسات العلمية الأخيرة أن موقع التواصل الاجتماعي– الفيسبوك هو الأكثر شيوعًا بين الشبيبة العرب– البدو بفضل الانكشاف الواسع وكمية المستخدمين الكبيرة من خلال رفع الصور والدردشات بين

الشبيبة وإمكانية تغير الاسم الحقيقي بأسماء مستعارة خاصة بين الفئات الأنثوية بسبب القيود الاجتماعية المحافظة (أبو قويدر، 2016; ג'ריביע, 2013).

يمر المجتمع العربي بتغييرات كبيرة في العديد من المجالات، في الماضي كان المجتمع العربي البدوي يتميز بالمجتمع التقليدي، إذ كانت طبقاته الاجتماعية دائمة وثابتة. رفضت هذه الطبقات أي لقاء محتمل مع المجموعات الأخرى داخل المجتمع العربي البدوي (على سبيل المثال، الحوار مع الشبيبة العرب- البدو) وخارجها (على سبيل المثال، الحوار مع الشبيبة العرب- اليهود).

فالحقيقة أن الشبيبة العرب- البدو يواجهون تحديات كبرى مثل كسر الحواجز الواقعية الاجتماعية. وعلى الرغم من ذلك فان هذا لا يقلل بالضرورة من الاستخدام المتزايد لهؤلاء الشبيبة على الشبكات الاجتماعية على الانترنت. وبكلمات اخرى، وفقا للنتائج هذه الدراسة، يتكيف المراهقون بسهولة نسبية مع التكنولوجيا وينظرون إليها على أنها وسيلة اتصال يمكن الوصول إليها ويمكن الوصول للمعلومات والتفاعل مع أجيالهم.

تشير الدراسات البحثية إلى أن المجتمع العربي- البدوي يبحث عن طرق للاندماج في المجتمع الاسرائيلي والمجتمع الحديث، بينما يحاول في الوقت نفسه تعزيز موقعه بطرق حديثة وبالتالي يتحدى موقفه المتدني في التسلسل الهرمي الاجتماعي.

لهذا الغرض العرب -البدو، أخذوا على أنفسهم نمط حياة جديدة موجهة إلى لأمام في التربية وتطوير التكنولوجيا، تؤثر هذه الظاهرة على المجتمع بشكل عام، وخاصة على الشبيبة الذين يبحثون عن طرق للدمج في سوق العمل المتطور في أسرع وقت، في مجالات مختلفة مثل: الصناعة، التعليم، وموضوعات مختلفة.

ترتبط نتائج هذه الدراسة مع دراسات أخرى في العالم عبر الانترنت وتعدّ جواز سفر للدخول الى مجموعات متشابهة تحررهم من القيود الاجتماعية وعادة تكون تلك الأقلية هي أقلية من الضعفاء للاندماج في الواقع الاجتماعي بشكل جيد ومفيد (Burrell, 2012).

يمكن تشجيع هذه المحادثة بهدف تعزيز صلة الشبيبة بأصدقاء جدد لاغراض تعليميه واكتساب مجتمعات جديده وتعويضات اجتماعية غير موجودة في الوضع الاجتماعي لمجتمعهم الأصلي. وهكذا، تم إنشاء علاقات جديدة مع مجموعات أخرى بغية بلورة صداقات جديدة تساعد في تحسين اللغة العبرية بين الشبيبة العرب البدو، واندماجهم في المجتمع الإسرائيلي.

يعدّ المجتمع الاسرائيلي مجتمعًا عصريًا وديمقراطيًا وتعددية يميز المجتمع الغربي، إنّ أحد أهم التغيرات المهمة التي حدثت في المجتمع العربي- البدوي في السنوات الأخيرة هو تبني المحتوى الحديث باعتباره تحديًا للاندماج في المجتمع الاسرائيلي، وخاصة التركيز على القواسم المشتركة مع اليهود بدلًا من التمييز بينهم وبين المجتمع اليهودي.

دراسات حديثة تدعم الحديث عبر الإنترنت كأداة لتحرير المراهقين من القيود التقليدية التي تمنح الاتصال بالجنس الآخر. (אבו-גוידר، 2013; ג'ריביע، 2005; אלכסנדר וג'ריביע، 2007). في الواقع، من نتائج الأبحاث إنّ الفضاء عبر الإنترنت يؤدّي دورًا حيويًا ومهمًا من المناحي الاجتماعية في عيون الشبيبة العرب- البدو.

في الواقع فإن نتائج الدراسة واضحة وتظهر فوائد االتواصل عبر الانترنت. الشبيبة العرب- البدو يرونها أداة مهمة في عملية الصداقة لأنهم وُلدوا في مجتمع تقليدي. بكلمات أخرى، الاتصالات مع المراهقين اليهود ينظر إليها على أنّها تحرر من الواقع الاجتماعي اليومي الذي لا يسمح بإجراء اتصال حقيقي ومستمر في واقعهم اليومي مع ثقافة الجنس الآخر بسبب البعد الجغرافي بين المناطق العربية واليهودية.

هذه النتيجة تدعم دراسة أهرون ورفاقه (אהרון, חיות ועשת-אלקלעי, 2010). أفاد حوالي ثلث الشبيبة في إسرائيل أنّ أحد أصدقائهم الثلاثة هو صديق عبر الانترنت. تظهر نتائج الدراسة الحالية أن حديث الشبيبة العرب-البدو مع الشبيبة اليهود ساهم في إطلاق سراحهم من الواقع الاجتماعي كمجموعة أقلية تعيش في مجتمع تقليدي.

وينظرون الى الحديث عبر الانترنت بأنّها إيجابية والمساهمة في سد الفجوات بين المجتمع التقليدي الذي يعيشون فيه في العالم الحديث التي يتعرضون لها. دراسة جريبيع (2013)، وجدت أن المراهقين يرون أنّ هويتهم الفلسطينية هي هوية الأصل المتمثلة في الثقافة والأصالة بينما مواطنتهم الإسرائيلية استعملت كدالة للجوانب الرسمية فقط. كذلك أفادوا المراهقين العرب- البدو بالإرضاء كونهم مواطنين في إسرائيل، ويعتقدون أن هويتهم المدنية الإسرائيلية تساعدهم على الاندماج في حياة الدولة (ג'ר'ביע, 2013).

وجدت الدراسة أنهم يعلقون أهمية على اتصالاتهم الاجتماعية مع المراهقين اليهود مساحة شخصية تحررهم من الانتماء القبلي في مجتمع الأم وتعطي حرية التعبير بشكل أفضل من مجتمع الأم،

وتعزز هذه النتيجة دراسات أخرى في العالم تدعم الحديث عبر الانترنت كقناة اتصال مجموعات الأقليات مع المجموعات المختلفة منهم من ناحية دينية واجتماعية (Burrell, 2012).
بالإضافة إلى ذلك، تعزز نتائج هذه الدراسة نتائج دراسات سابقة تدعي بأن الثقافة عبر الإنترنت تعزز التعلم. كما أنها توسع من تعرّض الشبيبة العرب– البدو، وبالتالي تعمل كأداة لكشف محتوى جديد (ابو قويدر، 2017).

بالنسبة للشباب الذين يعانون من العزلة، يمكن أن تكون بيئة الإنترنت ساحة للتعويض الاجتماعي والنفسي، ويعتمد المراهقون على الصداقات عبر الإنترنت كبديل عن المجتمع الطبيعي الذي ينتمون إليه. الصداقة والتواصل عبر الإنترنت هي مقدمة للشباب من مجتمع جديد، لا يمكن الوصول إليه في الحياة اليومية ولا يمكن الوصول إليه إلا في التواصل عبر الإنترنت، فمساحة الإنترنت هي بمثابة ساحة لتقوية العلاقات الاجتماعية بين الشبيبة حول العالم، بما في ذلك الشبيبة العرب– البدو (Rydin & Sjoberg, 2009).

نتائج البحث مشجعة من حيث إمكانيات وسائل الإعلام في المجتمع البدوي، على الرغم من الصعوبات الاجتماعية والاقتصادية، هناك إمكانية لتطوير العلاقات الاجتماعية واندماجها في بيئة تكنولوجية متقدمة. وبدون علاقة للجانب الآخر فإن هذا أمر مشجع لأنه يشير إلى الرغبة في إقامة علاقات بين مجتمعين يعيشان في واقع اجتماعي صعب من حيث المسافة الجغرافية والتمييز في توزيع الموارد.

أحد أبرز نتائج الدراسة الحالية هي أن الحديث مع الأشخاص في العالم الافتراضي يشجع المراهقين العرب– البدو بالكشف عن تفاصيلهم الشخصية للأصدقاء، العائلة والمجتمع، إنّ الشعور بتعزيز قوة المحدثين يوضح أهمية توسيع الدوائر الاجتماعية مع تجاهل الاختلافات في الدين، العرق، الجنس والقومية (Mecheel, 2010).

من هذه الدراسة نرى جيدا أن معظم الأشخاص يشدون بأن العلاقة مع المراهقين الآخرين تعطي شعورًا جيدًا، ينبع هذا الشعور من إمكانية التحدث إلى الجنس الآخر، هذا التواصل يشكل الحرية الكُبرى بالحديث مع اليهود، من البحث يستدل أنّهم شدّدُوا على أنه من المهم بالنسبة لهم أن يتحدثوا مع اليهود أكثر من الشبيبة العرب– البدو، لأنهم شعروا أنهم جزء من الدولة ويتجلى ذلك في

تواصلهم مع محاورين يهود. وقد نستنتج أنّ العالم الافتراضي في الانترنت يعدّ منصةً للتفاعل الاجتماعي بالرغم من الصراعات الكبيرة بين العرب واليهود في الدولة في شتى الموضوعات السياسية، والاقتصادية والاجتماعية.

تدعم نتائج الدراسات المختلفة التي أجريت في إسرائيل أن الإنترنت كأداة قادرة على سد الفجوات الاجتماعية والثقافية. يرى ألكسندر وجريبيع أن الأحاديث على الانترنت تحرر المراهقين العرب البدو من الواقع الإجتماعي الصارم الذي يعيشون فيه (אלכסנדר וג'ריביע, 2007)، في احتمال تبادل الهَويات والترفيه، هذه النتيجة مشابهة لأبحاث فيلينغراد وسجوبيرغ، إذ وجدت أن الأقليات في أوروبا بحاجة لتواصل افتراضي مع الأغلبيه لتقوية العلاقات بين الفئتين وتعزيزها (Rydin & Sjoberg, 2009).

تطور تكنولوجيات الاتصالات الجديدة هي فرصة ذهبية للشباب العرب– البدو كي يتواصلوا عن بعد مع شباب من مجتمعات أخرى مثل الشبيبة اليهود. وعليه تشير الدراسة إلى أن نسبة عالية (حوالي 83 في المئة) من المراهقين العرب البدو يعتقدون أنه بسبب ارتفاع التواصل مع الشعب اليهودي يساعد لتوضيح الصورة الذاتية للشبيبة العرب– البدو. إذ يرى الشبيبة من خلال هذه الدراسة أن الشبكات الاجتماعية أداة محتملة لتلبية احتياجاتهم في عصر يُعد فيه التكامل الحديث أمراً بالغ الأهمية، لا سيما وأنهم ولدوا في مجتمع تقليدي.

تفتح هذه الدراسة نافذة جديدة لمزيد من الدراسات لدراسة التفاعل عبر الإنترنت بين الشبيبة العرب– البدو واليهود المتواجدين في صراع دائم وفي مناطق منفصلة للمعيشة. فعلى سبيل المثال لا الحصر في إسرائيل هناك إمكانية لعقد لقاءات بين الشبيبة– البدو العرب والشبيبة اليهود، ومن المثير للاهتمام أن ندرس ما إذا كان هذا التواصل عبر الإنترنت يؤثر على العلاقات اليهودية العربية لأجيال أخرى قد تعيش تجارب اجتماعية عبر التفاعل المحوسب. نتائج هذه الدراسة تشير إلى أنّ هذا التواصل ساهم في تقوية التعليم كما ظهر في دراسات سابقة والتي فحصت أهمية التفاعل في الواقع اليومي للطلبة الجامعين. حيث تدعي دروكر– شطريت (2013) أنّ التحسن في اللغة العبرية مقرون بمعرفة المجتمع والثقافية اليهودية، بالاضافة الى توسيع آفاق التفكير عند

الشبيبة البدو، لذلك تحول التواصل على الانترنت لأداة تساهم في معرفة معلومات جديدة (דרוקר-שטרית, 2013).

ساهمت الدراسة في توضيح مدى مساهمة العالم الافتراضي للشبيبة العرب- البدو في زيادة ثقتهم بأنفسهم، نتيجة لتعارفهم مع دائرة من الأصدقاء الجُدد، والخُلاصة أنه كلما زاد استخدام الشبيبة العرب- البدو للعالم الافتراضي، زادت ثقتهم بأنفسهم وتطورهم الشخصي.

للإجمال نستطيع القول إنّ الشبيبة العرب- البدو هم جزء من المجتمع العربي- البدوي الذي يمر في مرحلة تمدن. هذه المرحلة كشفت المجتمع البدوي لتقنيات لم تكن مألوفة في الماضي بفضل الانكشاف للتكنولوجيا الحديثة التي تخترقه بوتيرة آخذة بالارتفاع والتزايد بشكل كبير.

محدودات الدراسة

من الأدبيات النظريه نرى أن إدخال الطفرة التكنولوجية الى المجتمعات الحديثه والتقليدية وخاصه في المجتمعات المحافظه مثل المجتمع العربي- البدوي أدخل نوعًا من التخوف. إذ تتجلى تلك المخاوف من خلال التهديد للقيم والموروث الثقافي من قِبل التقنيات التكنولوجية الجديدة، بالإضافة الى ذلك فإنّ وجود هذا الابتكار من التكنولوجيات والاتصالات هو تجسيد مع الصراع بين القيم التقليديه والحديثه ويتم التعبير عنه بطريقتين أساسيتين الأولى هي الخوف من منصه تكنولوجية تسمح بدخول محتوى غير مرغوب فيه لا يتوافق مع معتقدات المجتمع (נחושתאי, 2009)، وبالتالي يهدده، وثانيا الخوف من الأضرار بنمط حياه المجتمع نتيجه لتعطل الترتيبات الاجتماعيه والتقليديه. فعلى الرغب من الترحاب لمضامين الانترنت والابتكار التكنولوجي المنشود إلا أنّ هناك دراسات أخرى اشارت الى عدة تلميحات بان أكثر الشبيبة في المجتمع العربي- البدوي أشاروا إلى أن الانترنت ضارٌ بالمجتمع العربي- البدوي ويعتقدون أنّه مضيعه للوقت لذا يجب أخذ ذلك بشكل جدي.

هذه الدراسة أجريت في مدارس تتواجد في القرى العربية- البدوية الثابتة ولم تشمل العينه شباب العرب البدو من جميع أنحاء المجتمع العربي- البدوي (لا سيما سكان القرى غير المعترف بها) وعليه لا تعكس هذه الدراسه بدقه المجتمع العربي- البدوي ككل ولذلك من الممكن أنّ تصفح الشباب العرب- البدو قد تكون مختلفه عن هذه الدراسة.

تم نقل الاستبيانات الى المدرسة من خلال معلمين متطوعين وليس عن طريق الباحث، وربما لم تكن لدى هؤلاء المعلمين خبرة كافية في اجتياز الاستبيانات، كذلك عدم إمكانية وصول الباحث الى مجتمع الدراسة قد أدّت العينة الى إجابات غير واضحة وغير دقيقة.

تم جمع البيانات من خلال استبيانات مستقلة ومترجمة وبالتالي من الصعب تقييم المعلومات المتعلقة بطبيعة التفاعل عبر الإنترنت بين الشبيبة العرب- البدو واليهود وهناك قيد آخر وهو مجال العينة للدراسة (حيث تم توزيع 220 استبيانا تم ملء 111 منها) يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار أن نسبة كبيرة من المستطلعين (220) لم يكن اتصال مع شباب اليهود على الشبكات الاجتماعية على الانترنت، وهي عبارة عن 54 في المئة من الاستبيانات لأنهم لم يتصلوا مع شباب اليهود، وفقط 46 في المئة أجابهم. تقييد آخر للدراسة كانت توزيع الاستبيانات (وفقا لتقارير المعلمين)، حيث تم توزيع الاستبيانات على الطلاب المختارين وفي كل مدرسة ثانوية يتم اختيار أفضل فئة من حيث وجهة نظر المدرسة. هؤلاء الطلاب هم عادة أقلية مهتمون بالمحتوى التعليمي عكس بقية الطلاب ذوي مستوى تعليمي متدنٍ قد يستخدمون المحتوى الترفيهي والدردشة، وقسط قليل من في محتوى المعلومات التعليمية.

هناك تقيدٌ أخلاقي وهو أن شبكة الإنترنت بشكل عام ومواقع التواصل الاجتماعي بشكل خاص يستخدمون الأسماء المزيفة أثناء التصفح والامستخدامات وهذه تعد ظاهرة منتشرة والتي من خلالها يعرفون عن أنفسهم بأسماء غير اسمائهم الحقيقية وهذا يقلل من فرص تحديد السلوك الاخلاقي لدى الشبيبة العرب- البدو أثناء استخدامهم في مواقع التواصل الاجتماعي.

اقتراحات لابحاث جديدة

تعدّ هذه الدراسة، دراسة رائدة في المجتمع العربي- البدوي، لكن كي نفحص بشكل أكثر معمقًا العلاقات بين الشبيبة العرب- البدو مقارنة بالشبيبة اليهودي بخصوص استخدامات العلاقة في الشبكات العنكبوتية يتطلب إجراء دراسات مستمرة والتي تسلط الضوء على التغيرات الطارئة على المجتمع العربي- البدوي ولا سيما أنه يمر في تحولات كبرى من مجتمع محافظ الى مجتمع أكثر انفتاحًا على العالم الخارجي. من أجل توسيع دائرة البحث يجب أن تحتوي على عينة كبيرة من الاشخاص. كذلك من المحبذ استعمال طرق مختلفة، مثال على ذلك: إجراء دراسة تدمج منهجية للدراسة الكمية والنوعية (استبيانات، مقابلات، ومشاهدات). توسيع البحث بطرق متنوعة من شأنه

أن يظهر انكشافات جديدة ذات معنى كبير للعلاقات الثنائية بين العرب واليهود، قد تساهم تلك العينة الاكبر في فهم طبيعة الانفتاح للمجتمع العربي- البدوي من خلال إجراء نقاشات هادفة وفحص الدوافع لديهم عندما يتراسلون بالشبيبة اليهود وفحص مميزات الانفتاح، موقف الشبيبة البدوي، ودوافعهم الشخصية تجاه هذا الموضوع.

عملية الانتقال التي طرأت على المجتمع العربي- البدوي في العَقدين الأخيرين توحي بإجراء دراسة حول الجنس الآخر ولا سيما تلك الفتيات العربيات- البدويات اللواتي يقطنّ في التجمعات السكنية الثابتة ويتمتعنّ بخدمات الانترنت المتطورة وشروط الرفاهية العالية المتوفرة بفضل تطوير التعليم والتغيرات التكنولوجية الحديثة، يتوجب فحص كيفية تجاوبهنّ مع الانتقالات التي حدثت مؤخرًا في المجتمع العربي- البدوي وكيفية مواجهة المعضلة الشخصية بين المحافظة على القيم والمبادئ التي تمثل مجتمعهن البدوي وكيفية الاستفادة من الشبكات الاجتماعية، بحث من هذا النوع قد يجيب على السؤال الكبير وهو: هل التغيرات الاخيرة التي غزت المجتمع العربي- البدوي اثرت على مكانة الفتيات العربيات- البدويات بشكل عام، وما هي القيود الحقيقية التي يفرضها المجتمع حينما يتواصلن مع مجتمعهن الاصلي ومجتمعات اخرى؟

في النهاية يوجد مكان لتقييم الأبحاث من ناحية الشبيبة الذين يعيشون في المناطق غير المعترف بها حيث تفتقر تلك المناطق الى الاحتياجات الأساسية، كالكهرباء والبنية التحتية الكاملة، كذلك جودة الحياة المنخفضة غير المتطورة من الناحية التكنولوجية، في هذا البحث يظهر استخدام الأجهزة الذكية بفضل توفر الاحتياجات الأساسية للتكنولوجيا الحديثة. ربما يكون هناك مجال لإجراء دراسة مميزة حول هذه المسألة في ظل هذه الظروف الصعبة التي تفتقر الى الأساسيات في القرى غير المعترف بها. فعلى الرغم من الهدف المعلن من قبل الدولة والوعود بتحسين الأوضاع الصعبة في القرى غير المعترف بها، إلا أنّ السكان العرب- البدو في أسفل السلم من حيث. نسبة البطالة وسوء الخدمة وانخفاض الهبات والميزانيات الحكومية مقارنةً بالمجتمع اليهودي وعلى الرغم من هذا نرى من خلال هذه الدراسة إقبالًا رهيبًا من قبل الشبيبة والمراهقين على استخدام مواقع التواصل الاجتماعية في الانترنت.

قائمة المصادر

أ- المصادر العربية

ابو قويدر، عارف. (2016). تقنيات الاتصال الحديثة لدى العرب- البدو في اسرائيل، **الكرمة**، 10: 198-216.

ب-المصادر الاجنبية

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.

Burrell, J. (2012). *Invisible User: Youth in the Internet Cafés of Urban Ghana.* Cambridge, MA: MIT Press.

Howard, B. (2008). "Analyzing Online Social Networks", *Communication of the ACM*, 11, pp. 14-16.

Mecheel, V. (2010). *Facebook and the Invasion of Technological Communities*, New York: Newyurk.

Rydin, I. & U. Sjoberg, (2008). "Mediated Crossroads: Identity, Youth Culture and Ethnicity", Nordicom: Goteborg University.

Sullivan, S. & A. Paradise (2012). "Visible Threats? The Third-Person Effect in Perceptions of the Influence of Facebook", *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 15(1). pp. 55-61.

Turkle, S. (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, New York: Simon & Schuster.

ج- المصادر العبرية

אבו-בדר, ס' וד' גוטליב (2008). **עוני, חינוך ותעסוקה בחברה הערבית-בדואית: מבט השוואתי**, ירושלים: מכון ון ליר.

אבו-גוידר, ע' (2013). "האינטראקציה המקוונת של בני נוער ערבים-בדואים עם בני נוער יהודים", עבודת מוסמך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע.

אבו-גוידר, ע' (2014). "התרבות המקוונת של בני נוער ערבים-בדואים", **עט השדה**, 14, עמ' 76-88.

אבו- גוידר, ע' (2015). "טכנולוגיות תקשורת חדשות כמקור לאינפורמציה בקרב בני נוער ערבים- בדווים בישראל", **ג'אמעה**, 18, עמ' 95-77 (ערבית).

אבו- גוידר, ע' (2016). 'כשהטכנולוגיה פוגשת מסורת: בנות נוער ערביות- בדוויות מרמסות את המסורת החברתית בזיופים, אהבה אסורה וקשרים עם אחרים משמעותיים לרגשות שלהן', **עט השדה**, 37-48.

אבו-סעד, א' (2001). "האישה הבדווית", בתוך: דגנית דיצ'ק (עורכת), **היישובים בנגב**. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

אבו-סעד, א' (2003). "תביעות הבדואים: איך אפשר להגדיר אותנו כפולשים אם כבר אנחנו ואבותינו חיים בנגב כבר אלפי שנים?", **קרקע**, 57 עמ' 34-31.

אבו-סעד, א' (2013). "תמורות חברתיות-פוליטיות והתפתחותה של מערכת החינוך הפורמלית בקרב הבדווים בנגב: דילמות ואתגרים", בתוך: ר' פדהצור (עורך). **הבדווים בנגב: אתגר אסטרטגי בישראל**, נתניה: מרכז ש. דניאל אברהם לדיאלוג אסטרטגי, המכללה האקדמית נתניה, עמ' 39-28.

אבו-עסבה, ח' (2007). "דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל", בתוך: י' עירם ואחרים (עורכים), **צמתים: ערכים חינוך וחברה בישראל**. ירושלים: לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך והתרבות, עמ' 441-422.

אבו-עסבה, ח' (2008). "בני הנוער הערבים בישראל במערבולת השינוי החברתי-תרבותי", בתוך: א' רכס וא' רודינצקי (עורכים), **נוער ערבי בישראל: בין סיכוי לסיכון**. תל-אביב: מרכז משה דיין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 22-19.

אבו-רביעה קווידר, ס' (2013). "הבניית אי השוויון בקרב נשים ערביות בדוויות בשוק התעסוקה", בתוך: ר' פדהצור (עורך), **הבדווים בנגב: אתגר אסטרטגי לישראל**. נתניה: מרכז ש. דניאל אברהם לדיאלוג אסטרטגי, המכללה האקדמית נתניה, עמ' 27-18.

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**, רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 10-16.

אייזנשטדט, ש' (2010). **ריבוי מודרניות**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

אלכסנדר, ג' וע' ג'ריביע (2007). "משחקים בזהויות", **פנים**, 40, עמ' 62-52.

אלקרנאווי, ע' (2000). **אתנו-פסיכיאטריה בחברה הבדואית הערבית בנגב**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

ברק, ע' (2006). "נוער ואינטרנט: הפסיכולוגיה של ה'כאילו' וה'כזה'", **פנים**, 37, עמ' 58-48.

ג'ריביע, ע' (2005). "שימוש בצ'אטים בקרב בני נוער בדואים", עבודת מוסמך, אוניברסיטת בן–גוריון בנגב.

ג'ריביע, ע' (2013). "שימוש באמצעי תקשורת המונים ותפישת הזהות בקרב בני נוער ערבים–בדואים בנגב", עבודת דוקטור, אוניברסיטת בן גוריון בנגב, באר שבע.

דרוקר–שטרית, ש' (2013). **שימוש ברשת האינטרנט וגיבוש זהות בקרב סטודנטים בדואים מהנגב**, עבודת מוסמך, אוניברסיטת בן–גוריון בנגב.

כבהא, מ' (2006). **העיתונות הערבית בישראל 1948–2006 כמכשיר לעיצוב זהות חדשה**. תל–אביב: מכון חיים הרצוג.

כהן, ע' ול' עייני (2011). **דפוסי שימוש בפייסבוק בקרב בני נוער וזיקה לתהליכים חינוכיים**. תל–אביב: אוניברסיטת תל–אביב.

מאיר, א' (2003). **מסנגור תכנוני לתכנון עצמי: בדוויה נגבה דמוקרטיזציה בתכנון**. באר שבע: אוניברסיטת בן–גוריון בנגב.

מסאלחה ח' וא' ג'מאל (2011). **לתקשורת הערבית דורשים כתבים ערבים: דפוסי סיקור האזרחים הערבים–פלסטינים בעיתונות הישראלית המודפסת** (דו"ח מס' 1). נצרת: מרכז אעלאם.

מש, ג' (2008). "הפער הדיגיטלי בישראל: הבדלים אתניים", הרצאה בכנס השנתי ה–12 של איגוד האינטרנט הישראלי, כפר המכבייה, רמת גן.

נחושתאי, א' (2009). 'ערבים מתנגדים לאינטרנט? לא בטוח. אתר קפטן אינטרנט', **הארץ**, 23.3.2009.

סבירסקי, ש' וי' חסון (2005). "אזרחים שקופים: מדיניות הממשלה כלפי הבדואים בנגב", **מידע על שוויון**, 14, עמ' 47–1.

פבל, ט' (2013). "התקשורת הערבית בישראל", בתוך: ר' מן וא' לב–און (עורכים). **דוח שנתי: תקשורת בישראל 2012: סדר יום, שימוש ומגמות** (עמ' 102–97). אריאל: המכון לחקר מדיה חדשים, חברה ופוליטיקה.

ملحق الاستماراة

مرحبا ايها الطالب \ة العزيز\ة!!

امامك استمارة للبحث الذي يتطرق لـ "المشاركة بين الشبيبة البدو واليهود في الفضاء الخيالي" (الانترنت).

لا داعي ان تكتب اسمك ولكن مفضل ان تضع دائرة حول جنسك (ذكر \ انثى) البحث سيكون بواسطة الاحصاء لذا ستكون موافقتكما ونتائج البحث سرية للغاية.

عليك كذلك ان تضع x او v في المكان المعد لذلك، مضامين الاستمارة تهدف الى التطرق للعلاقات الانية بينك وبين الشبيبة اليهود حول المشاركة الاجتماعية في الشبكات الاجتماعية في الانترنت.

ملاحظة هامة: ملاحظة هامة قبل الاستمرار في الاستماراة:

اذا تتواجد لديك اتصالات ومشاركات بالإنترنت مع الشبيبة اليهود فأبدأ في تعبئة الاستماراة.

اما اذا لا، فارجع الاستماراة للباحث، ونشكرك على المشاركة في الاستماراة.

<u>قد تكون خانات مكتوبة بالمذكر ولكنها معدة للجنسين</u>

تفاصيل شخصية:

الصف: التاسع\ العاشر\ الحادي عشر \ الثاني عشر

انت تسكن في:_____

<u>القسم الاول: العلاقات بين الشبيبة البدو واليهود في الشبكات الاجتماعية:</u>

		موافق جدا	موافق	موافق بشكل متوسط	غير موافق	غير موافق بتاتا
1)	أشعر أن هناك مواقف سيئة تجاه البدو					
2)	التواصل على الانترنت لي جيد					
3)	التواصل عبر الإنترنت يتيح لي التحدث مع الجنس الآخر الذي لا يمكن دائمًا في المجتمع البدوي					
4)	لدي حرية أكبر في المحادثات مع اليهود أكثر من العرب					

5)	من المهم بالنسبة لي أن أتحدث مع اليهود أكثر من الحديث مع الشبيبة العرب					
6)	أشعر أنني جزء من الدولة					

القسم الثاني: مواقف الشبيبة البدوية تجاه العلاقة مع الشبيبة اليهودي من خلال الشبكات الاجتماعية:

		لا على الإطلاق	إلى حد ما	إلى حد متوسط	إلى حد كبير	إلى حد كبير جدا
1)	الاتصال يتيح لي حرية التعبير					
2)	الاتصال يتيح لي المتعة					

القسم الثالث: توزيع مدى انتشار مواقف الشبيبة البدوية تجاه العلاقة مع الشبيبة اليهودي من خلال الشبكات الاجتماعية: احط بدائرة نعم\لا

1)	التواصل من خلال الشبكات الاجتماعية أمر مهم للشباب العرب– البدو	نعم	لا
2)	بفضل الإعلام مع اليهود ، ترتفع الصورة الذاتية للشباب العرب– البدو	نعم	لا
3)	وسائل الإعلام على الشبكات الاجتماعية تضر بقيم المجتمع البدوي	نعم	لا
4)	استخدام الشبكات الاجتماعية هو الثرثرة والوقت الضائع	نعم	لا
5)	هل التواصل مع اليهود يتم دون علم أحد؟	نعم	لا

تدريس موضوع التثقيف الجنسي للفتيات في المجتمع العربي في شرقي القدس

د. رولا كرد– بدارنه

تكمن الحاجة إلى منهج وخطة لتعليم موضوع التربية الجنسية لحقيقة أن مسألة الجنسانية وبالطبع التوجه الجنسي "محرّم" وغير مقبول اجتماعيًا، لا يتم التعامل معه أو الاعتراف به أو حتى مناقشته علانية في المجتمع الفلسطيني كغيره في كثير من المجتمعات. حتى عندما يتم الاعتراف به، تتم مناقشته بطريقة سطحية ويتم التعامل معه على أنه انحراف واضطهاد للنشاط الجنسي للمرأة. (الوعي الثقافي العربي، 2006). يهيمن على المجتمع العربي التقاليد، إذ يتعلم الزوج العربي وزوجته من سن مبكر أن الزوج هو رب الأسرة، وهذا يمنحه أهمية كبيرة، في حين أن الزوجة يجب أن تعتني بجمالها وإنكار قدراتها العقلية. ولذلك يدعي نبريص وزملاؤه (2006)، أن المعايير الثقافية والاجتماعية هي العوامل التي تجعل المرأة خاضعة وغير محمية من العنف الجنسي.

لهذه الأسباب، ظهرت الحاجة الى دراسة موضوع تعليم التربية الجنسية للفتيات في المجتمع العربي في القدس، إذ كان الهدف من هذا البحث هو دراسة مدى فعالية برامج التثقيف الجنسي حول المعرفة والأنماط السلوكية للفتيات العربيات في القدس. كما هدفت إلى إيجاد طرق تهدف إلى تطوير برامج للفتيات، لزيادة وعيهنّ بأجسادهن، وسبل حماية أنفسهن من التحرش الجنسي في حال حدوثه، وتشجيع المعلمين والوالدين على منح أهمية لموضوع التربية الجنسية، بما في ذلك تنفيذ برنامج تدخل للتربية الجنسية.

وهكذا تم تطوير برنامج للتثقيف الجنسي وتم تمريره من قبل الباحثة، على مجموعة فتيات في مدرسة نظامية عادية للفتيات في شرقي القدس، وتوقّعت أن يدرك البرنامج التغييرات الآتية:

1. زيادة وعي الطالبات بالتغيرات الجسدية والنفسية خلال فترة المراهقة.
2. تعزيز ثقة الطالبات بأنفسهن من خلال تطوير معارفهن واكتسابهنّ طرق متطورة للسلوك.
3. تطوير قدرة الطالبات على حماية أنفسهنّ من التحرش الجنسي في حال حدوثه.

4. تشجيع المعلمين والأهل على منح موضوع التربية الجنسية أهمية.

أظهرت نتائج الدراسة النهائية أن البرنامج المطبق لقي نجاحًا ملحوظًا على مستوى الطالبات، كما أظهرت النتائج أن تطبيق البرنامج ساعد المعلمين والمعلمات على تحفيز الطالبات للاستفسار عن موضوع الثقافة الجنسية، ومع ذلك فقد أفاد معظمهم أنهم لم يتمكنوا من الإجابة عن أسئلة الطالبات المطروحة بشكل مهني. إضافة إلى ذلك، وجد أن غالبية الأمهات لم يتطرقن للموضوعات الجنسية التثقيفية مع بناتهن مما أدى للجوء الطالبات للبحث عن هذه المعلومات من مصادر المعلومات المختلفة، أو الاستفسار عنها من الصديقات.

وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم توصيات منها ضرورة تلقي أولياء الأمور والمعلمين والمعلمات تدريبًا مهنيًا مختصًا بموضوع الثقافة الجنسية؛ لإعدادهم لمواجهة أسئلة الطالبات والتمكن من الإجابة عنها، وأخذ موضوع الثقافة الجنسية على محمل الجد، واعتماده مساقًا تعليميًا شأنه شأن المساقات التعليمية الأخرى.

مقدمة

يعدّ النشاط الجنسي من أهم السياقات التنموية في حياة الأفراد؛ بسبب ارتباطه المباشر باستمرارية الحياة وشرطٌ لا بد من تحققه للحفاظ على هذه الاستمرارية، ولكن عادة ما يتم التركيز عليه خلال مرحلة المراهقة لما يتبعه من تغيرات جسدية وجنسية ومعرفية تصاحب هذه الفترة من النمو، ولما تكتسبه هذه الفترة من طابع جنسي يتأثّر من قضايا التنمية الاجتماعية، النفسية ووسائل الإعلام المختلفة (Cok& Gray, 2007). كما تعدّ كلمة "الجنس" في المجتمعات العربية والإسلامية من المحرمات سواء تم تداولها عبر وسائل الإعلام المختلفة، أو تم التطرق إليها ومناقشتها من قبل الجهات الرسمية كالمدارس والجامعات والمؤسسات والمنظمات المعنية بالشؤون الجنسية من حيث بحثها ونشر الوعي حولها. (الرفاعي، 2007).

تؤثر قضايا التنمية الاجتماعية والنفسية، ووسائل الاعلام المختلفة على عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد، وعلى اكتساب طابع النشاط الجنسي أثناء مرحلة المراهقة.

وعلى ضوء ما سبق، فإن العديد من الدراسات المطبّقة على عينات تمثل نماذج ثقافية متعددة تشير أن الشريحة الأكبر من الآباء والأمهات لا يوفرون لأبنائهم إجابات عن تساؤلاتهم حول الجنس والتغيرات الجنسية، ولا يعدّونهم إعدادًا ثقافيًا كافيًا يتلاءم وتطوراتهم الجنسية، بل وفي كثير من الأحيان يصدم الأبناء بالتغيرات الجسدية والجنسية التي يعاصرونها في جيل المراهقة لانعدام إعدادهم لهذه المرحلة. إضافة لذلك، فإن الآباء والأمهات يعلمون أبناءهم خطورة الانخراط في الممارسات الجنسية دون شرح لمدى خطورة ذلك، ودون تبريرهم لمواقفهم الصارمة حول هذا الموضوع. تدفع هذه التوجهات من الأهل الأبناء للحصول على المعلومات المتعلقة بالجنس من مصادر مختلفة كالأصدقاء والكتب والمجلات والشبكة العنكبوتية، وقد تصل لمتابعة الأفلام الإباحية. كما أن الواقع المربك المتناقض الذي يعيشه المراهقون بين اعتبار الأهل والمجتمع موضوع الجنس موضوعا سيئًا ومدمرًا لحياة المراهقين والشباب، وبين تبني بعض المنظمات الاجتماعية رسالة مفادها أن الجنس أمر ممتع ومرغوب به، يؤدي لاستمرارهم في تثقيف أنفسهم بطرق غير لائقة وغير مراقبة، الأمر الذي يجعل من موضوع التثقيف الجنسي من الأمور الأكثر جدلا من حيث ضرورة تزويد أبنائنا بمعلومات تثقيفية، علمية واضحة ومناسبة للعمرين الزمني والعقلي حول مكنونات الحياة الجنسية (Cok& Gray, 2007).

عند البحث عن دراسات معمقة عنيت بموضوع التثقيف الجنسي للفتيات في المجتمع العربي في منطقة شرقي القدس، نجد أن عددها قليل. وبالرغم من أهمية هذا الموضوع إلا أنه من الموضوعات الأكثر حساسية التي تعدّ من مشكلات الشباب الكبرى في المجتمعات العربية عامة. وسبب حساسية هذا الموضوع تعود إلى أنّ المجتمع العربي مجتمع أبوي ذكوري، تقاس به قيمة العائلة بعدد أفرادها الذكور وسمعتهم، ويرتبط شرفها بعذرية فتياتها قبل الزواج. وأي انتقاص أو تشكيك في سمعة رجال العائلة أو شرف فتياتها يؤدي إلى زعزعة استقرارها ويمس بهيمنة أعضائها من الذكور واحترامهم (كرد- بدارنة،2013)، كما أنّ المجتمع العربي يعتمد مبدأ الرفع من مكانة الرجل على حساب مكانة المرأة، مما يؤثر تأثيرًا مباشرًا على تربية الصبية والفتيات من حيث معاملتهم معاملة غير متساوية، ينتج عنها كبت يحد من قدرة الفتاة العربية على النهوض بنفسها والاستقلالية، ويجعل منها تابعة للرجل. وينتج عن ذلك أيضا تشكل هوية جنسية للفتاة ترتكز على الافتخار بشرفها المتمثل بحفاظها على عذريتها. (שלהוב-קיבורקיאן, 1998).

وبالرغم من التقدم الذي نعيشه في جميع مجالات الحياة، إلا أن هذه الأفكار لا تزال متبناة حتى يومنا هذا. وبالرجوع إلى القرآن الكريم وتعاليم العقيدة الإسلامية نجدها تحث على التعلم واكتساب المعرفة بما يخص موضوع الثقافة الجنسية، ومثال ذلك ما كان قائما في عهد رسولنا الكريم، توجه الناس إليه رجالا ونساء لاستيضاح الأحكام الخاصة بالممارسات الجنسية وعرض مشاكلهم الخاصة لبحثها وإيجاد الحلول المناسبة لها دون خجل او تواري عن الاستفسار. على نقيض ذلك يعمد الآباء والأمهات في وقتنا الحالي لاعتبار مفهوم الجنس مفهوما بذيئا يحظر على الأبناء ذكره وتداوله؛ إذ إنّهم يشعرون بعدم الارتياح إزاء مناقشته مع أبنائهم، ولكنهم في ذات الوقت لا يمانعون تثقيف أبنائهم جنسيًا في المدارس على يد بعض المعلمين المطّلعين على الموضوع، مع استخدامهم الأدوات المناسبة لتمريره، ويفضل أن يكون مصدر المعلومات من نفس جنس الطالب. عدا عن ذلك، فإن الآباء والأمهات على وعي تام بأن المعلومات الجنسية قد تنتقل لأبنائهم من مصادر عديدة كوسائل الإعلام المختلفة. ومن المهم أن نذكر أن سبب تحفّظ الآباء والأمهات والصعوبة التي يواجهونها في مناقشة القضايا الجنسية مع أبنائهم ليس له أساس ديني، إنما يعودان لنشأتهم في مجتمع أبوي ذكوري تحظر ثقافته تداول القضايا الجنسية وتعده من الممنوعات أو ما يسمى بثقافة "العيب"، فالآباء والأمهات أنفسهم لم يُثَقفوا جنسيا وكانوا على جهل بما يتعلق بالحياة الجنسية، ولم يتم تزويدهم بمعلومات حولها من مصادر موثوقة وصحيحة. (كرد- بدارنة،2013).

انّ تعليم موضوع التربية الجنسية– اجتماعية في المدارس القابعة تحت مظلة النظام الإسرائيلي تقع تحت مسؤولية وزارة التربية والتعليم والثقافة والرياضة – وهو قسم الخدمات النفسية الاستشارية. حيث تؤمن وزارة التعليم أن التربية الجنسية للأطفال والمراهقين تعزز السلوكيات الجنسية الآمنة ولا تزيد من النشاط الجنسي للفرد معتمدةً بذلك على الدراسات والأبحاث.

لدى وزارة التعليم عدد من برامج التربية الجنسية لمختلف ساكنيها، بما في ذلك التعليم الخاص والمجتمعات التقليدية والدينية. ولكن أيضاً ينقسم الجمهور في إسرائيل حول هذه القضية، كما هو الحال في الدول الأخرى. تتجاهل المؤسسات التعليمية الحكومية والدينية ومؤسسات التعليم الديني بشكل كامل موضوع التربية الجنسية، إلا في مجال التكاثر الجنسي في دروس علم الأحياء. وعلى عكس الأولاد، تتعلم النساء قوانين الزواج ونقاء الأسرة ويتم فحصهن في هذا الأمر في امتحانات القبول (قانون حقوق التلاميذ، 2000؛ الوعي الثقافي العربي، 2006)

"" لكل طفل ومراهق في دولة إسرائيل الحق في التعليم وفقاً لأحكام أي قانون

الغرض من هذا القانون هو إرساء مبادئ حقوق التلاميذ بروح الكرامة الإنسانية ومبادئ اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل. بموجب هذا القانون، يحق للطلاب أن يعرفوا ويتعلموا عن موضوع يهمهم ويتعاملون معه يومياً من أجل الحصول على المعرفة التي تحميهم: هذا بالتأكيد يشمل موضوع التربية الجنسية.(نبريص واخرون، 2006)، ولكن قبل تعليم برامج التربية الجنسية، يجب أن يكون كل مختص على علم ووعى تام بقانون " واجب التبليغ"، أو ما نسميه بقانون الإخبار الإلزامي، الذي يفرض عقوبة بالسجن لمدة ستة أشهر على الشخص المسؤول وثلاثة أشهر للشخص العادي، إذا لم يبلغ عن أي هجوم أو تحرّش أو مضايقة للأطفال أو القاصرين، لادارة المدرسة أو المؤسسة، للشؤون الاجتماعية والشرطة.

نص قانون واجب التبليغ، حسب منشور المدير العام، لوزارة التربية والتعليم الإسرائيلية، " من شكّ بوجود تحرّش أو اعتداء جسدي، لفظي، جنسي عليه بالإخبار".(منشور المدير العام، 2009)

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على كفاءة برامج التثقيف الجنسي وفوائدها العائدة على الفتيات، ومدى مساهمتها في زيادة وعيهن بأجسادهن، وتزويدها إياهن بالمعلومات والثقافة الجنسية اللازمة ليتمكنّ من الحفاظ على أنفسهم فكرياً وثقافياً وجسدياً بكل موقف يتعرضن له، في مجتمع يسوده جهل قاتم بالقضايا الجنسية، ولعل ذلك يكون اللبنة الأساسية لإدخال برامج

التربية الجنسية الاجتماعية ضمن المنهج الدراسي اليومي لأولادنا وبناتنا في جميع المدارس سواء أكانت تحت مظلة المنهج الفلسطيني أو المنهج الإسرائيلي.

أهداف الدراسة ومنهجية البحث

منهجية البحث

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم وصف واقع برامج التثقيف الجنسي والصعوبات التي يواجهها كل من الطلبة والمعلمون في هذا المجال، وقد اتبع في هذه الدراسة أساليب البحث من الناحية الكمية والكيفية.

أدوات البحث:

تم جمع البيانات من الطالبات والطاقم التدريسي وأولياء الأمور باستخدام أدوات مختلفة:

1. استمارات لطالبات الصف السادس، مجموعة بحث مكوّنة من 38 فتاة ومجموعة ضابطة مكونة من 38 فتاة أيضاً.
2. مجموعة بؤرية مركزة من ثماني فتيات من مجموعة البحث.
3. استمارة للطاقم التدريسي.
4. مقابلات مع 17 والدة.

اشتمل البرنامج الذي تم تطبيقه على مجموعة البحث اثنتا عشرة جلسة، كما هو مبين في شكل 1، استمرت كل جلسة لمدة 90 دقيقة وتضمنت محاضرة وورشة عمل لإعطاء معلومات حول التربية الجنسية– اجتماعية، وبعد ذلك تم عمل نقاش مع الفتيات.إضافةً تم استخدام المجموعة البؤرية المكونة من (8) طالبات من المجموعة البحثية لرصد مناقشات حول البرنامج الذي تم تطبيقه.

شكل 1: مواضيع اللقاءات

	مواضيع اللقاءات	المدة الزمنية
اللقاء الأول	تهيئة – فترة جيل المراهقة	ساعة ونصف مدّة كل لقاء
اللقاء الثاني	جسم الأنثى والتغيرات الجسدية والنفسية سلوكية	
اللقاء الثالث	جسم الذكر والتغيرات الجسدية والنفسية سلوكية	
اللقاء الرابع	الخصوصية	
اللقاء الخامس	اتخاذ القرار وقول كلمة " لا"	
اللقاء السادس	لمسات مريحة ولمسات غير مريحة	
اللقاء السابع	الأنشطة المتعلقة بالتثقيف الجنسي والمضايقة ولمن ألجأ!	
اللقاء الثامن	العائلة – الأشخاص المقربين والغرباء وكيفية التعامل.	
اللقاء التاسع	التحرش أنواعه وعواقبه	
اللقاء العاشر	الوعي بالعلاقات المختلفة بين الجنسين	
اللقاء الحادي عشر	الحب ومعايير اختيار الشريك	
اللقاء الثاني عشر	تلخيص والاجابة عن جميع التساؤلات	

يركز السؤال الرئيس الحالي على أهمية برامج التثقيف الجنسي وفوائدها على الشريحة التي تم استهدافها بطرق ممنهجة على عينة من الفتيات العربيات في القدس الشرقية.

تركزت الفرضية الرئيسة من إجراء هذه الدراسة على قيام الفتيات المستهدفات في التجربة بتطوير معارفهن واكتساب طرق متطورة للسلوك، وزيادة الوعي بمعرفة أجسامهن كوسيلة لحماية أنفسهن من حالات التحرش الجنسي. وفي نفس الوقت، كنا نتوقع أن يتشجع المعلمين وأولياء الأمور على إعطاء اهتمام أكبر للتثقيف الجنسي للأطفال والمراهقين من خلال أدوات البحث.

فئة الهدف:

وقد تم توظيف عدة أدوات في البحث لتنفيذ برامج تدخل للتثقيف الجنسي حيث شارك فيها 153 فردًا من طالبات ومعلمات وأمهات. وقد استخدم البحث المقارن بعد أن تم تقسيم الطالبات على

مجموعتين: مجموعة بحثية مؤلفة من 38 طالبة من الصف السادس، تم تمرير البرنامج التعليمي لهنّ، ومجموعة ضابطة مماثلة مؤلفة من 38 طالبة من الصف السادس من نفس المدرسة. وعقدت مجموعة بؤرية مؤلفة من ثماني فتيات من المجموعة البحثية لعمل مناقشات حول البرنامج. وقام 60 معلمًا وفردا من أفراد الطاقم التدريسي للمدرسة، جميعهم من المعلمات الإناث، و17 فردًا من أولياء الأمور بتقييم مستوى الوعي لأهمية احتياجنا لبرامج التربية الجنسية اجتماعية ومدى الجاهزية للحديث ولتدريس مثل هذه الموضوعات من خلال تعبئة استمارة للطاقم التدريسي، وعقد مقابلات مع الأمهات. ومن المهم ذكره بأنه حضرت الأمهات فقط للمقابلات بالرغم من أن الدعوة كانت موجهة للوالدين دون استثناء.

تم تمرير برنامج للتثقيف الجنسي الذي اشتمل على موضوعات مختلفة: تشريح جسدي ومكونات الجسد لكلا الجنسين، وظائف الأعضاء الجنسية وخصائصها، طبيعة الأعراض التي تظهر في فترة الحيض، التحرش الجنسي – تعريفاته ومعالجته، فضلا عن أنماط انتقال وإيصال الرسائل بين الأفراد، الحب وأنواعه وكيفية التعامل مع المشاعر، إذ تم تمريره لمجموعة البحث على مدى 12 جلسة، وتم التأكد من مدى ملاءمة البرنامج لتلميذات الصف السادس بحسب خلفيتهم الاجتماعية واحتياجاتهن. وجاءت هذه الدراسة لتوثيق رد فعل الطالبات ورأيهن، كذلك رأي المعلمين وأولياء الأمور لبرامج التثقيف الجنسي. وقد اتبع في هذه الدراسة أساليب البحث من الناحية الكمية والكيفية.

يبين شكل2 رؤية شاملة للمشاركين، وشكل3 يبين الجدول الزمني والية البحث.

الشكل 2: رؤية شاملة للمشاركين

المشاركين	العدد	المميزات
طالبات الصف السادس	76	• مجموعة بحثية تضم 38 طالبة • مجموعة بؤرية، 8 فتيات (من مجموعة البحث). • مجموعة مراقبة او المجموعة الضابطة 38 طالبة
المعلمين	60	60 معلمة
الأهل	17	
المجموع	**351**	

الشكل3: الجدول الزمني والية البحث

		بداية	وسط	نهاية	ملاحظات
مجموعة الطالبات GIRL STUDENTS	Research Group مجموعة البحث	Questionnaire Initial survey استمارة مسح أولي	Passing the program تمرير البرنامج	Questionnaire نفس الاستمارة التي مررت بالبداية	الفحص الأول لمعلومات الطالبات
	Focus Group المجموعة البؤرية	Questionnaire Initial survey استمارة مسح أولي	Passing the program تمرير البرنامج	Questionnaire استمارة نفس الاستمارة التي مررت بالبداية The same one that passed in the beginning	مقابلات مع 8 طالبات من المجموعة البؤرية خلال تمرير البرنامج
	Control Group المجموعة الضابطة	Questionnaire Initial survey استمارة مسح أولي			بعد تمرير البرنامج تم عمل مقارنة بين مجموعة البحث والمجموعة الضابطة
TEACHERS المعلمات	Questionnaire استمارة				لفحص موقف المعلمين والأهل ورأيهم حول برنامج التربية الجنسية
PARENTS الأهل/ الأمهات	Interview مقابلات				

أسئلة الدراسة

هدفت الدراسة للإجابة على التساؤلات الآتية:

1. ما هي أهمية برامج التثقيف الجنسي وفوائدها العائدة على الطالبات العربيات في شرقي القدس؟
2. ما مدى استفادة مجموعة البحث من البرنامج المقترح الذي تم تطبيقه بما يتعلق بتطوير معارفهن بموضوع الثقافة الجنسية؟
3. ما مدى تأثير البرنامج المقترح على اكتساب الطالبات سلوكيات تتناسب والوعي الجسدي لحماية أنفسهن من مختلف أنواع التحرشات الجنسية؟
4. ما مدى تأثير برنامج التثقيف الجنسي المقترح على تقبل المعلمين وأولياء الأمور لطرح الموضوع وإعطائه الاهتمام اللازم؟

نتائج الدراسة

بعد أن تم الانتهاء من هيكلة عناصر البحث وتقييمه من خلال نتائج البحث الخاص بالطالبات. إذ أظهرت هذه النتائج، بأن البحث كان ناجحا إلى حد كبير: إذ أشار 94.4% من المشاركين من الطالبات، بأنّ هذا البحث قد ساعدهنّ في زيادة فهمهن لموضوع الثقافة الجنسية بدرجة كبيرة، بينما اعتبر 5.6% من المشاركات أنهم استفادوا استفادة ما من ناحية تعزيز فهمهن للثقافة الجنسية؛ ولم يصرح أي من المشاركين بأنه لم يستفد من البرنامج. وقد تلقى البرنامج التثقيفي دعمًا كبيرًا من المجموعة البؤرية: إذ أدلى أفرادها بآرائهم وعبروا عنها بثقة كبيرة.

وقد تم الحصول على نتائج متفرقة وإحصائيات في معرفة الطالبات قبل وبعد مشاركتهن في البرنامج في المواضيع الآنية:

تشريح جسدي ومكونات الجسد لكلا الجنسين، وظائف وخصائص الأعضاء الجنسية، طبيعة الأعراض التي تظهر في فترة الحيض، التحرش الجنسي – تعريفاته ومعالجته، الحب وأنواعه، فضلا عن أنماط انتقال الرسائل بين الأفراد وإيصالها.

أظهرت النتائج حدوث تغيير في الجانب المعرفي للطالبات بعد تمرير البرنامج، حيث طرأ ارتفاع واضح على هذا الجانب، كل سؤال يختلف بالنسبة الإحصائية، ولكن بشكل عام كان هنالك تغيّر ملحوظ بنسبة عالية جداً.

تم تسجيل فروق للمستوى السلوكي للطالبات قبل وبعد إجراء البحث، وقد بدا أن الوعي قد ازداد خاصة وعي المشاركات بأنماطهن السلوكية الخاصة. كما لوحظ وجود نسب قليلة من التطور في نهاية البرنامج للمشاركات بمستوى وعي أولي متدنٍ بسلوكياتهم قبل البرنامج وبعده، إذ كان الوعي للسلوكيات عاليًا قبل تمرير البرنامج وازداد بنسبة قليلة. وتحمل هذه الملاحظة دلالة على وجود دور كبير للعادات والتقاليد على حياة الناس وقدرتهم على التعلم والتغيير. حيث من الواضح أنّ العائلة العربية تهتم بسلوكيات بناتهنّ ضمن المتعارفات الاجتماعية وضمن المقبول وغير المقبول بمحيطهنّ.

وقد أعرب عدد كبير من المعلمات عن الصعوبات التي يواجهونها عندما تتوجه إليهن الطالبات بأسئلتهن واستفساراتهن حول التثقيف الجنسي. وقد أظهر عدد قليل منهنّ عدم إلمام أو عدم اهتمام أو ترددٍ عندما أُجبروا على مناقشة موضوع الجنس مع تلاميذهم. وتشير أوجه القصور هذه إلى ضرورة خضوع المعلمين إلى برنامج تدريبي للارتقاء بمفهومهم المهني في مجال الحياة الجنسية للمراهقين. كما تجدر الاشارة إلى أن النتيجة العامة للدراسة تشير إلى أن المعلمين بشكل عام يعمدون إلى تغذية المواقف الإيجابية تجاه التثقيف الجنسي الذي يتم في إطار عمل المدارس ويبذلون قصارى جهدهم بما يتوافق مع أعمارهم وخبرتهم في التدريس والدين والجنس والمؤهلات الأكاديمية ومستويات المؤسسة التي أنهوا فيها دراساتهم.

مثال لبعض النتائج كما يأتي: "في رأيي أنه ليس من مهمة المعلم أن ينقل موضوعات التربية الجنسية في المجتمع العربي"، " X "السن" (حيث X هو المتغير).

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الموقف: "في رأيي أنه ليس من مهمة المعلم أن ينقل موضوعات التربية الجنسية في المجتمع العربي". أظهر المدرسون الذين تتراوح أعمارهم بين 30-35 سنة و40 سنة فما فوق أن نقل مواد التربية الجنسية في المجتمع العربي ليس مهمة المعلم، في حين أن المجموعات العمرية الأخرى لم تشر إلى آرائها حول هذا البند صراحة.

1. واجهتُ صعوبات في الإجابة عن أسئلة الطلاب حول الجنس. " X"سنوات الخبرة بالتدريس "حيث Xهو المتغير.

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المواقف، بسبب خبرة التدريس. يوافق المعلمون الذين لديهم أكثر من 30 عامًا من الخبرة التدريسية بشدة على هذا البند، حيث يوافق المعلمون الذين لديهم أقل من 20 عامًا من الخبرة التدريسية فقط؛ في حين أن أولئك الذين لديهم 20 إلى 30 عامًا من الخبرة في التدريس لم يشيروا بوضوح إلى آرائهم حول هذا البند. بشكل عام، كان هناك اتفاق عام على هذه المسألة بأنهم يواجهون صعوبات في الإجابة عن أسئلة الطالبات.

كما تناولت نتائج هذا البحث أولياء الأمور، من بين جميع الأمهات المشاركات، أفادت 64.7٪ منهن بأنهم أعدوا بناتهن نفسيًا للتغيرات الجسدية التي تحدث في مرحلة المراهقة، في حين أن 35.3٪ منهم لم يفعلوا ذلك. 52.9٪ من الأمهات تحدّثن مع بناتهن حول موضوعات التربية الجنسية والتغيرات الجسدية بحدود معرفتهنّ الشخصية، بينما 17.6٪ من الأمهات أفدن أن بناتهن سمعن عن هذا الموضوع من الأصدقاء أو من مصادر أخرى، و11.8٪ من الأمهات أفدن أن أحدًا لم يتحدث مع بناتهن في هذا الموضوع. تبين هذه النتائج أنه ما زالت هنالك نسبة عالية من الأمهات لم يتحدثن بتوسّع مع بناتهن حول موضوع الحياة الجنسية وتحدثن معهن بأمور معينة التي تخص تطورهم الجسدي فقط بحدود معرفة الأمهات، وبالتالي تضطر الفتيات إلى الاستزادة والحصول على المعلومات من مصادر أخرى. ويؤدي عدم الدراية الكافية في التعليم الجنسي إلى تعريض المراهقات في الحصول على معلومات غير صحيحة بهذا الشأن، كما يزيد ذلك من الجهل وعدم الوعي بضرورة أخذ مواقف خاطئة، تاركة الشباب في حيرة من أمرهم للتصرف وعدم القدرة على التصرف في حال حدوث طارئ، وحتى أن الأمهات اللواتي عمدن إلى إعداد بناتهن بالنسبة لموضوع الحياة الجنسية كانت معلوماتهن محدودة، وبعضها غير مبني على أساس علمي، مما أدى ذلك إلى لجوء الأمهات إلى زيادة التعاون بين البيت والمدرسة في هذا الشأن.

المناقشة والاستنتاجات:

من منطلق إيماني بأن تنفيذ برامج التثقيف الجنسي وتطبيقها في المدارس العربية سيكون له مردود وأثر إيجابي على الطلاب المشاركين في البرنامج، ينعكس مستقبلًا على المجتمع ككل، فقد تناولت أهداف عدّة مباشرة ورئيسة لبحث التغيرات المتوقعة نتيجة تطبيق البرنامج منها: زيادة

وعي المراهقات بالتغير الجسدي والنفسي الذي يتعرضن له خلال بلوغهن، تعزيز الثقة بأنفسهن، تعزيز قدرتهن على حماية أنفسهن في حال تعرضهن لحالات التحرش الجنسي، وزيادة اهتمام الآباء والأمهات والمعلمين بأهمية الدور الذي يلعبه موضوع الحياة الجنسية والتثقيف الجنسي في حياة أولادهم وبناتهم.

كانت النتائج التي تم الحصول عليها من تنفيذ البرنامج مُرضية جدًا، ولاسيما القدرة على معالجة المعرفة وتوضيح القضايا الإشكالية المختلفة. وقد استوفى البرنامج أحد الأهداف المهمة للتثقيف الجنسي والمتمثل في توفير معلومات دقيقة تتعلق بالتغيرات الجسدية والعاطفية التي يمر بها الأطفال والشباب خلال سنوات نموهم الجسماني من طفولتهم حتى وصولهم إلى مرحلة البلوغ.

كما يمكننا ملاحظة التطور المعرفي الهام الذي أخذ مجراه بعد تطبيق البرنامج لدى الطالبات بخصوص الحياة الجنسية للإنسان. حيث يدعم هذه النتيجة ما اقترحه معدي (2005) إذ أكد على أهمية توفير المعرفة لكلا الجنسين، والتحقق من صحة البرامج الاستطلاعية للتثقيف الجنسي من خلال النموذج الذي قدمه النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) لتذكرة الناس، الذي تولى بدوره عناء توضيح المسائل لجميع المسلمين بما في ذلك تلك الجوانب المتعلقة بحياتهم الشخصية. ألا وهو استماعه (صلى الله عليه وسلم) إلى الأسئلة التي طُرحت عليه باهتمام وعناية وعدم اعتبار أي منها غير جديرة بالسؤال أو مخزية. فقد كان هذا النهج الذي فضّله المسلمون الأوائل، والذي يتعين أن يقتدى به في الوقت الحاضر كما كان في الماضي. ولهذا السبب ينبغي توفر المعرفة الجنسية لكلا الجنسين والمراهقين الشباب الذكور منهم والإناث ومن له حق الاستفسار. علاوة على ذلك، من الممكن أن يستفيد المجتمع بجميع فئاته العمرية من معرفة أكثر شمولية تتضمنُ بعد الحياة الجنسية للبشر مما ينعكس على حياة العائلة بالسعادة والراحة.

ويمكن تحقيق المزيد من المكاسب من خلال برامج التثقيف الجنسي؛ فنحن نعرف، على سبيل المثال، أن طلاب المدارس يتعرضون أحيانا لمشاهدة صور لأشخاص عراة تعرض في أماكن عامة. ومن الضروري أن يكون الأطفال والشباب العرب على دراية بالضرر الذي يتشكل لهم نتيجة هذه الصور التوضيحية. ويرى الاتحاد الدولي لتنظيم الأسرة (2008) أن برامج التثقيف الجنسي تساعد في حماية الشباب من الإساءة الجنسية بكافة أنواعها، كمشاهدة مواد مرئية غير مناسبة، والأكثر من ذلك طرق الوقاية من الاستغلال الجنسي وحالات الحمل غير المقصودة، أو مخاطر التعرض للأمراض التي تنتقل جنسيا كفيروس نقص المناعة البشرية (الإيدز). ويرى

الباحثون على هذه الأطروحة أن توفير التثقيف الجنســي يعزز من حقوق الشــباب في الاطلاع على المســائل التي تؤثر عليهم، ومن حقهم اســتيفاء احتياجاتهم الطبيعة وتلبيتها بما في ذلك الاحتياجات الجنسية وطبيعتها في العلاقات البشرية.

ويمكن تفسير سبب الفروق في أنماط سلوك الطلاب أعقاب تنفيذ البرنامج بطرق مقترحة من الجمعية العربية الفلسطينية في شرقي القدس؛ إذ تتعلق هذه الفروق بالبيئة الاجتماعية والتي تهيمن عليها التقاليد والدين.. (عويضة&نبريص، 2006).وقد أظهر المصري (2000) بأن فتيات معينات قد لاقين حتفهن على يد أقاربهن وأخوتهن و آبائهن بداعي شرف العائلة باعتبار أن الشرف يستعاد فقط بالدم. وقد تربت الفتيات على أساس هذا المفهوم وهذه القواعد المقبولة من جميع أفراد مجتمعاتهن. وقد بينت بدارنة (2013، 2009) بأن هذا المفهوم مبني على وحدة المجتمع العربي والأسرة العربية، ويجب أن يتعامل معه بكل حساسية وحذر لارتباط شرف العائلة في المجتمع العربي بشرف المرأة. وقد نجم عن هذا الإيمان بهذا المفهوم العميق فصل الذكور عن الإناث منذ فترة الطفولة، والتركيز على النظر إلى الفتيات بصفتهن العامة وليس بصفتهن الفردية. وترتب عليه أيضا أن على المرأة أن تولي اهتماما كبيرًا بالحفاظ على شرفها وعذريتها لكونهما من الأصول المهمة للعائلة.(Haj-Yahia & Tamish,2001)

وقد أظهرت النساء في المقابلات المنعقدة الانطباع القائم على أساس أن الأب المتعلم لا يسمح لبناته بتمضية أوقاتهن خارج المنزل متى شئن. إذ لا يزال المجتمع الفلسطيني حتى يومنا هذا محافظًا على العادات والتقاليد الأصلية (طاميش، 2003).

ووفقا لنظرية التعلم الاجتماعي يتأثر السلوك الجنسي بالمعرفة الشخصية من خلال المهارات والمواقف والعلاقات الشخصية والتأثيرات البيئية (Hedgepeth& Helmich, 1996). وبالنسبة للمعلمين الذين لم يتمكنوا من الرد عن أسئلة التلاميذ بالشكل المناسب، هذه الأسئلة تتعلق بموضوع الحياة الجنسية، إذ تمت الإشارة سابقا بأن وزارة المعارف في إسرائيل وكذلك مختلف المؤسسات التعليمية والدينية المختلفة سواءً أكانت عامة او خاصة، أهملت موضوع التثقيف الجنسي. باستثناء موضوع التكاثر البشري الذي يدرس في دروس الأحياء. (الوعي الثقافي العربي، 2006). ولا يقدم أية دورات تدريبية أيًا كان نوعها في مجال التثقيف الجنسي سواء للمعلمين أو الطلبة.

غير أن دعبول (2002) تؤكد على أهمية المناهج المدرسية، والمدارس هي منابر كبيرة ومفتوحة تمثل كافة قطاعات المجتمع، لذلك ينبغي أن تؤدّي المناهج العامة الدراسية دورا رئيسًا في التثقيف

الجنسي، حيث يوفر للطلاب صورة كاملة وصحيحة لهذا المجال الحيوي في حياة الإنسان، بتشغيل كادر مؤهل ومتفان. على ألا تكون المسؤولية محصورة في الوالدين، خاصة إذا كان هناك اختلاف في المستويات الثقافية، لأن الآباء والأمهات يعيشون تحت ظروف مختلفة، ويختلفون فيما بينهم، وعادة ما يفتقدون إلى البيانات الأساسية للمعلومات. وقد تكون المعلومات المقدمة من بعض الآباء والأمهات سيئة وغير ملائمة، مما ينعكس بصورة سلبية للوعي الجنسي لدى الأطفال، وليس هناك أية وسيلة لمعرفة ما يقوم أو لا يقوم به الآباء والأمهات في خصوصية منازلهم. وتؤيد الباحثة أن الآباء والأمهات لهم دور مهم في زيادة وعي أولادهم حول الحياة الجنسية الذي بدأته المدرسة. يمكن للجهود المتضافرة لكل من المعلمين وأولياء الأمور إعطاء إجابات أفضل للتساؤلات التي يحتاجها الشباب عن الحياة الجنسية، إذ يُجبرون في سن معين على مواجهة المواقف، بدلا من الحصول على معلومات جزئية ناقصة من الأصدقاء أو المنشورات أو التلفاز.

ويستمر الجدال الذي أدلى به كل من Cok& Gray(2007) أو سروجي (1995) بخصوص التأكيد على فكرة أن التثقيف الجنسي يتعلق بالمجال العائلي، ينبغي أن يبقى التحدث عن ذلك أولا ضمن صلاحية الوالدين حيث يختلف ذلك من أسرة إلى أخرى وفقا لخلفياتهم وعاداتهم وتقاليدهم. وتدعم اسبانيولي (1997) هذا النهج إذ ترى بأنه على الآباء والأمهات مناقشة جميع جوانب الحياة مع أطفالهم وعدم الحرج، لأن معظم العائلات العربية في الوضع الطبيعي لا تزود أطفالها بالمعلومات التي يحتاجونها، واعتبار عدم قيامهم بذلك في هذا المجال هو تقصير منهم.

من جهة أخرى، ينظر مؤيدو التثقيف الجنسي في المدارس إلى هذا النوع من المعلومات كجزء من إطار اجتماعي أكبر. يتوقع من النظام التعليمي في المدارس أن يساعد في دعم التطور العاطفي والعقلي والصحي والجنسي للأطفال (دعبول، 2002). ومن هذا المنطلق يعدّ الشروع في برامج التثقيف الجنسي أمرًا ذا أهمية كبيرة. ويمكن لهذه الخطة أيضا دمج أولياء الأمور في عملية التدريس والتخلص من هذه الحجج السلبية التي تؤجج الخلاف بين البيت والمدرسة. وأحد التحسينات المقترحة للحصول على دعم كبير للتثقيف الجنسي في المدارس يتم عن طريق تنظيم برامج توعية للآباء والأمهات والمعلمين، وبالتالي يصب في النهاية لصالح الأطفال. وسيكون البالغون المحاطون بهذه الأمور قادرين على تقديم الدعم والمساندة اللازمة للشباب. إنّ وجود قاعدة تعليمية أكبر يضمن قيام المجتمع بحماية أفراده من التحرش الجنسي وتعزيز مواطنته وصحته النفسية.

من المهم لوصف الفائدة التي سعيت إليها من خلال هذا البحث أن أذكر بأن توقعاتي كانت بمكانها، إذ كانت الفتيات متحمسات لكل لقاء، كانوا ينتظرون بدء الحصة. وكان الصف هادئا جدًا كما كان متوقعا. وأرادت العديد من الفتيات وقت النقاش المشاركة وحاولت كل واحدة استغلال كل دقيقة دون تضييع الوقت. وقد أعربت الفتيات صراحة عن إعجابهن بهذه اللقاءات. وشعرن بأنهن محظوظات لتلقي هذه المعلومات وقد تغلبن على خجلهن بالاستفسار عما يقلقهن. واعتبرت المجموعة البؤرية محظوظة لقدرتها على طرح المزيد من الأسئلة. وكان يتم الجلوس مع هؤلاء الفتيات بعد كل لقاء للاستفسار حول القضايا التي تمت مناقشتها. وقد بدا على الطالبات تعطشهن للحصول على معلومات علمية دقيقة، إذ إنّ قسمًا كبيرًا من الآباء والعائلات يعدّون ذلك من المحرمات وبالتالي ليست مقبولة، أو أن قسمًا منهم يعتمد على المدرسة في التحدث عن ذلك مع بناتهنّ لأن للمدرسة والمختصين لغةً تربويةً علميةً غير موجودة عندهم كأهل.

بنفس فترة تمرير البرنامج على الفتيات طرح بعض المعلمين أسئلة أو أخبروني عن بعض القضايا التي تهم طالباتهم أو المسائل اللازمة التي تتطلب المشورة. وقد طلبت مني مدرّسة التربية الإسلامية على سبيل المثال مساعدة فتاة خاضت تجربتها الأولى للدورة الشهرية وطلبت مني أن أشرح لها ما حدث للتخفيف من مخاوفها. ولم تعرف معلمتها في المدرسة كيف تتعامل مع هذه المسألة ولم يقدم الوالدان النصح لابنتهما على الاطلاق. شعر العديد من المعلمين أنه يتوجب على وزارة المعارف خلق منهاج يتضمن برامج التثقيف الجنسي وإعداد كوادر خاصة تؤهلهم بشكل مهني. وقد شهدت المعلمة التي ساعدتني في المدرسة بأن "البرنامج تم تدريسه بطريقة ملائمة من خلال طرح موضوعات تتعلق بمجتمع محافظ، إذ زودت هذه الموضوعات الطالبات بمعلومات علمية دون المساس بقضايا غير مقبولة اجتماعيا".

بخصوص مقابلات الأهالي حضرت معظم الأمهات للمقابلة وتم إبلاغهن عن التوجهات المقصودة وأهداف برنامج التثقيف الجنسي وأهميتها في حياة بناتهم. وقد اقتنعت الأمهات بأن القضايا كانت حيوية بالفعل وينبغي أن تناقش في المدرسة وذلك لأن الآباء والأمهات ليس لديهم الإجابات والمعلومات الصحيحة التي تعدّ دقيقة بشكل كاف.

ويمكن أن نستنتج أن البرامج التي تعالج موضوع الحياة الجنسية التي تشكل يقظة للشباب مطلوبة اجتماعيًا لأهميتها لهم. كما يجب أن يصبح المراهق مدركا للتغيرات الجسدية التي تحدث في جسده وأن يتقبلها ويبني في نفس الوقت هوية جنسية صحيحة، بأقل حد ممكن من المشاكل. وفي هذه

الحالة على الفتاة أن تكتسب ثقتها بنفسها وتعجب بنفسها وجسدها. ويتعين على الأفراد الشباب تمييز المعلومات غير الصحيحة وغير الدقيقة عندما تُعرض عليهم. كما يجب أن تكون المرأة الشابة قادرة على حماية نفسها بشكل فاعل من أي تحرش أو اعتداء. وبالنظر إلى أهمية هذه الموضوعات، يجب أن تجذب موضوعات التثقيف الجنسي اهتمامات الآباء والأمهات وأن تكون من أولوياتهم.

المعيقات الرئيسة التي واجهت الباحثة:

- وجود فروقات في التطور النّموي بين طالبات الصف السادس الأساسي المشاركات بالدراسة، فبعضهن قد أحضن والبعض الآخر ما زلن في مرحلة الطفولة ولم يحضن. لذلك قسم من الطالبات شاركن وسألن، وقسم منهن اكتفى بالاستماع للمعلومات المعطاة مع ابتسامة خجل صغيرة على الوجه. لذا مثل هذه الفروقات لا بد أن تؤخذ بعين الاعتبار في حال تطبيق أوسع لبرنامج التثقيف الجنسي المقترح وفقًا لمستوى إدراك المشتركين.
- حضرت الأمهات فقط الجلسات المقدمة بالرغم من دعوة الآباء والأمهات.

توصيات الباحثة بعد تنفيذ البرنامج:

1. أن يتلقى المعلمون تدريبًا مهنيًا خاصًا حول موضوع الثقافة الجنسية.
2. تنفيذ برامج التثقيف الجنسي في المدارس لحاجة الطلاب الكبيرة لمثل هذه البرامج.
3. ترتيب دورات أو محاضرات توعوية لتدريب الآباء والأمهات وتأهيلهم للتعامل مع موضوع التثقيف الجنسي؛ لزيادة وعيهم بهذا الموضوع والتأكيد على أهميته في حياة أولادهم الذكور والإناث.
4. أن تتبنى جميع المدارس برامج التثقيف الجنسي واعتمادها كمساق تعليمي ثابت في المدرسة شأنه شأن المساقات التعليمية الأخرى.
5. إيجاد برامج لتطبيق موضوع التثقيف الجنسي وتنظيمها، والوعي به من جيل رياض الأطفال إن أمكن.

6. الأخذ بموضوع التثقيف الجنسي كموضوع ثابت يجب تعميمه على الطلاب الذكور والإناث وتعليمه بما يتلاءم مع تطورهم الجنسي، لا أن يتم التطرق إليه فقط في حال طرأت مشكلة في مرحلة ما.

7. يجب تطبيق برامج التربية الجنسية في جميع المدارس العامة والخاصة دون استثناء في منطقتي شرقي القدس والضفة الغربية بطرق تتلاءم مع احتياجات المجتمع كجزء من المنهاج النظامي.

8. في عصر التعرض الواسع لاستخدام الشبكة العنكبوتية ومواقع التواصل الاجتماعي، أصبح تنفيذ برامج التثقيف الجنسي أمرًا حتميًا. فهناك الكثير من المعلومات الخاطئة والمضرة المنتشرة بشكل واسع، ولذلك علينا كأولياء أمور وتربويين التعامل معها بأسرع وقت ممكن، إذ إنّ المشتركين بالدراسة وخاصة فئة الطالبات أظهروا تجاوبًا مع برامج التثقيف الجنسي، وحرصًا على تعلمها باعتبارها موضوعا لا يمكن إهماله أو إقصاؤه من مناهج التعليم العامة.

قائمة المراجع:

- اسبانيولي، ن. (1997). *التثقيف الجنسي في مرحلة الطفولة المبكرة*. الناصرة: مركز الطفولة.
- الرفاعي، أ. (2007). *العنف الجنسي بحق المراهقات في الضفة الغربية: من منظور النوع الاجتماعي*. القدس: مركز دراسات المرأة.
- المصري، إبراهيم.(2000). *العنف ضد المرأة- دراسة تحليلية*. جمعية المرأة العاملة.
- جمعية علم الاجتماع، الجامعة العبرية في القدس (2006). *كتيب الوعي الثقافي العربي: 58 ورقة حقائق*.
- دعبول، د. (2002). *التثقيف الجنسي في المدارس العربية: لحماية ودعم أطفالنا* . مجلة الكرمة، 3، 43-52.
- عويضة، س. نبريص، خ. (2009). *دليل تدريب للمرشدات والمستشارات ومعلمي المدارس لتطوير المهارات الحياتية للطلاب ومنع الاستغلال الجنسي*. القدس: مركز دراسات المرأة.
- **طاميش، ص. (2003). حول المعتقدا ت والسلوكيات الجنسية في المجتمع الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة. القدس: مركز المرأة للإرشاد القانوني.**
- كرد- بدارنة، ر. (2009). *موقف الوالدين من أسئلة أولادهم عن الجنس*، مجلة الكرمة، 6-7، 328-343.
- معدي، أ. (2005). *التثقيف الجنسي في مختلف المراحل التعليمية من منظور اسلامي*. مصر : التعليم والإيمان للنشروالتوزيع.
- نبرص، خ. عويضة، س. عبده، هـ.(2006). *مدى معرفة طلاب وطالبات المرحلة الأساسية بالتربية الجنسية والحياتية ومواقفهم/ن منها* . القدس، مركز الدراسات النسوية.
- Cok, F., & Gray, L. (2007). *Development of a sex education programme for 12year-old to 14-year old Turkish adolescents in Ankara University*, Turkey. Oregon State University, USA. 7 (2) 127-141.

- Haj-Yahia, M., & Tamish, S. (2001). *The rates of child sexual abuse and its psychological consequences as revealed by a study among Palestinian university students, Child abuse & Neglect.* 25, (10), 1303-1327

- Hedgepeth, E., & Helmich, J. (1996). *Teaching about sexuality and HIV: Principles and methods for effective education*. New York University Press

- Kurd- Badarneh, Rula.(2013). *Teaching the subject of sex education for girls in east Jerusalem, Cambrige.Scholars Publishing*.

- שלהוב-קיבורקיאן,נ . (1998). *"תגובה על אירוע של התעללות מינית בילדה בחברההפלשתינית- הגדה, או ענישה".*פלילים,ז, 161- 195.

- الاتحاد الدولي لتنظيم الأسرة (IPPF). (2008). **اعلان الاتحاد الدولي لتنظيم الأسرة بشأن الحقوق الجنسية.**
https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_sexual_rights_declaration_arabic.pdf

- منشور المدير العام. (2009)، **وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية**

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/Chukim/PilsRightsLaw.htm

تقييم أولياء الأمور لفاعلية برامج خدمات العلاج الطبيعي في تطوير الأداء الحركي لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية ومعوقاتها بمنطقة القدس الشرقية

د. جميل كليب

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى تقييم أولياء الأمور لفاعلية برامج خدمات العلاج الطبيعي في تطوير الأداء الحركي لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية ولمعوقاتها في منطقة القدس الشرقية. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الذين تقدم لهم خدمات العلاج الطبيعي في مدارس التربية الخاصة في القدس الشرقية وعددهم (251) ولي أمر. وتمثلت عينة الدراسة في 186 ولي أمر أي ما نسبته (74.1%) من مجتمع الدراسة وهم الذين استجابوا وأعادوا الاستبانات. استخدم المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانتين إحداهما لبيان تقييم أولياء الأمور لفاعلية برامج العلاج الطبيعي المقدمة لأطفالهم والثانية لبيان تقييمهم للمعيقات الداخلية والخارجية لهذه البرامج. أظهرت الدراسة نتائج عدة منها: أن الدرجة الكلية لتقييم أولياء الأمور لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية جاءت بمستوى مرتفع . بينما تقييمهم لمعوقات خدمات العلاج الطبيعي كانت بمستوى متوسط. أيضا لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم أولياء أمور ذوي الإعاقة العقلية لصالح الأمهات، وفروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير درجة إعاقة الأطفال ولصالح ذوي الإعاقة البسيطة، وفروق ذات دلالة إحصائية للمعوقات الداخلية والخارجية تعزى لمتغير القطاع الذي ينتمي له المركز الذي يعالج الأطفال لصالح الروضة والحضانة العلاجية. وأوصت الدراسة ببعض التوصيات ومن أهمها ضرورة زيادة تواصل المعالجين الطبيعيين مع أولياء الامور.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، الإعاقة العقلية، برامج العلاج الطبيعي، تقييم أولياء الامور.

المقدمة

العلاج الطبيعي أحد المهن الصحية المساندة الأساسية التي تسهم في الوقاية من حالات العجز الجسمي واضطرابات النمو والوظائف الحركية وفي معالجتها وتحسين نوعية الحياة. ويحقق أخصائيو العلاج الطبيعي هذه الأهداف من خلال الفهم المتقدم لأسس حركة الجسم وآلية عمله، ومن خلال تشخيص أعراض المرض والإصابة، ومن ثم استخدام عدة وسائل علاجية للمرضى كالعلاج البدني بالتمارين والعلاج الحراري والمائي والكهربائي والضوئي واليدوي والتنفسي وغيرها من الحالات الأخرى التي يعدّ العلاج الطبيعي جزءًا لا يتجزأ من خطة العلاج المتكاملة لها (Pountney, 2007).

ويهدف العلاج الطبيعي أو الفيزيائي (Physical Therapy) إلى علاج ذوي الإعاقة العقلية بتطوير القدرات الحركية لهم من خلال برامج وقائية، وعلاجية، وتأهيلية لتسهيل دمجهم ومشاركتهم في الحياة اليومية للمجتمع. ويتم تقديم أغلب خدمات العلاج الطبيعي في شرقي القدس بإشراف وزارة التربية والتعليم المسؤولة عن التعليم العام والخاص. وتقدم خدمات العلاج الطبيعي في مدارس التربية الخاصة أو الروضات/ الحضانات العلاجية بأحد الأشكال الآتية: (1) علاج فردي: أي تقديم العلاج الفردي للطفل خلال السنة الدراسية، (2) علاج جماعي: العلاج المعطى لمجموعة من الطلاب ويهتم بتحقيق أهداف مشتركة، ويشترك في العلاج الجماعي طاقم المربين والمعالجين، (3) علاج في الصف: وذلك من خلال المشاركة في مشروع مشترك لكل الصف، بحيث يتعاون المعالج الطبيعي، مع معالجين آخرين مثل المتخصصين في العلاج الوظيفي والمتخصصين في النطق واللغة.

وتأتي هذه الدراسة لبيان إدراكات أولياء الأمور لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي ومعوقاتها المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقات العقلية في القدس الشرقية باستخدام منهجية بحث علمي وموضوعي تسهم في بيان مدى تقييم رضا أولياء الأمور عن فاعلية برامج العلاج الطبيعي المقدمة وعن مدى استفادة أطفالهم وتقدمهم وتطورهم (Odman, 2007). وتسهم هذه الدراسة أيضا في بيان مدى معرفة الأسر بهذه البرامج العلاجية ومشاركتهم في تنفيذها (Navarro, 2015)، وتحليل التغذية الراجعة المتبادلة المقدمة من قبل أسر ذوي الإعاقة والمعالجين مما قد يسهم في إثراء العلاقة واستمرارها بينهم ويزيد المشاركة الفاعلة (عبيدات، 2009). ويتوقع أن تسهم هذه الدراسة في زيادة فاعلية خدمات العلاج

الطبيعي المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة، وكذلك توضيح معوقات خدمات العلاج الطبيعي من وجهة نظر أولياء الأمور (الحازمي، 2009)، (الاحصاء الفلسطيني، 2011).

مشكلة الدراسة

إن دراسة إدراكات أولياء الأمور لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية، ومعرفة وجهات نظرهم حول معوقات تقديم هذه الخدمات ضرورية للعمل الفعال معهم كشركاء في البرامج المقدمة لأطفالهم وكذلك في معرفة مدى رضاهم عنها، الأمر الذي يمكن أن ينعكس إيجابًا على تحسين الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية لتطوير أدائهم الحركي. فالتغذية الراجعة المتبادلة بين أسر ذوي الإعاقات، والمعالجين تسهم في إثراء العلاقة واستمرارها بينهم، مما يزيد المشاركة الفاعلة. كذلك فإن توضيح معوقات خدمات العلاج الطبيعي من وجهة نظر أولياء الأمور من شأنها أن تسهم في إيجاد حلول لتجاوز تلك المعوقات وتيسر تقديم خدمات علاجية أفضل لذوي الإعاقات العقلية. استنادًا إلى ذلك فإنّ مشكلة هذه الدراسة تتمثل في تعرّف وجهات نظر أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القدس الشرقية حول برامج خدمات العلاج الطبيعي المقدمة لأبنائهم ومعوقاتها. وعلى وجه التحديد، تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى تقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القدس الشرقية لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي المقدمة لأطفالهم؟
2. ما مستوى تقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القدس الشرقية لمعوقات تقديم خدمات العلاج الطبيعي لأطفالهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القدس الشرقية لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي تعزى لمتغيرات الجنس، والمهنة، والمؤهل العلمي لدى أولياء الأمور، ولمتغيرات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية: الجنس، فئة الإعاقة والعمر، والقطاع الذي يتبع له مركز العلاج؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القدس الشرقية لمعوقات خدمات العلاج تعزى لمتغيرات الجنس، والمهنة، والمؤهل العلمي لدى أولياء الأمور، ولمتغيرات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية: الجنس، فئة الإعاقة والعمر، والقطاع الذي يتبع له مركز العلاج؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع نفسه باعتباره من الموضوعات المهمّة في مجالات العلاج الطبيعي، ويمكن أن يستفيد من هذه الدراسة:

1. أولياء الأمور في لفت نظرهم لأهمية برامج العلاج الطبيعي المقدمة لأبنائهم ذوي الإعاقة العقلية.
2. أصحاب القرار في مديرية التربية والتعليم في منطقة القدس الشرقية في لفت نظرهم لأهمية تقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة العقلية لمتابعة البرامج المقدمة وتحسينها وتطويرها.
3. المتخصصون في العلاج الطبيعي، خاصة الذين يعملون في مدارس التربية الخاصة في منطقة القدس الشرقية، للعمل على تحسين أدائهم في ضوء تقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة العقلية للبرامج المقدمة لأطفالهم.
4. الباحثون والمهتمون في موضوع الدراسة في الاطلاع على نتائجها كإثراء للأدب المتخصص في موضوع الدراسة

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة مستوى تقييم أولياء الأمور في منطقة القدس الشرقية لفاعلية برامج العلاج الطبيعي المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية، ومستوى تقييمهم لمعوقات تقديم برامج العلاج الطبيعي لهم.
2. معرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القدس الشرقية لفاعلية خدمات العلاج ولمعوقاتها تعزى لمتغيرات

الجنس، والمهنة، والمؤهل العلمي لدى أولياء الأمور، ولمتغيرات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية: الجنس، فئة الإعاقة والعمر، والقطاع الذي يتبع له مركز العلاج.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بمجموعة العوامل الآتية:

1. الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على موضوع "إدراك أولياء الأمور لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القدس الشرقية ومعوقاتها".
2. الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على مراكز ومدارس التربية الخاصة في منطقة القدس الشرقية التي تتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات العقلية.
3. الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2016.
4. الحدود البشرية: يتكون مجتمع الدراسة من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقات العقلية في منطقة القدس الشرقية.

مصطلحات الدراسة

العلاج الطبيعي: العلاج الطبيعي مهنة تقدم خدمات للأفراد لتطوير القدرات الوظيفية والأداء الحركي لديهم، أو إعادة تأهيل القدرات الوظيفية والأداء الحركي، من خلال تحسين القدرات الوظيفية والحركية. ويساهم العلاج الطبيعي برفع جودة الحياة والدافعية من خلال برامج وقائية وعلاجية وإعادة التأهيل الجسدي، النفسي، العاطفي، والرفاهية اجتماعية من خلال التفاعل ما بين متلقي الخدمة، الأسرة، المجتمع والبيئة (Michaud, 2004). والعلاج الطبيعي في هذه الدراسة هو الخدمات المقدمة لذوي الإعاقات العقلية سواء في مدارس التربية الخاصة، من خلال جلسات يقدمها أخصائيو العلاج الطبيعي؛ وفق قدرات واحتياجات الطلاب ذوي الإعاقات العقلية لجلسات العلاج.

الإعاقة العقلية:

عرفت الجمعية الامريكية للتخلف العقلي الإعاقة العقلية بمستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين، يصاحبه خلل في السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد حتى سن 18 عاماً (الروسان، 2010)

وإجرائيًا: الأطفال ذوي الإعاقة العقلية هم الأطفال الذين تصنفهم المدارس والمراكز على أنهم ذوو إعاقة عقلية اعتماداً على فحوصات وتقارير طبية، باستخدام أدوات التشخيص اللازمة ومنها اختبارات الذكاء ومقاييس السلوك التكيفي.

الدراسات السابقة

تناولت عدة دراسات إدراك أولياء الأمور لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي ومعوقاتها المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية.

ومن هذه الدراسات دراسة هوساي والقحطاني (2015) بعنوان "معيقات الاتصال بين معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأولياء أمورهم في معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض"، إلى استقصاء معيقات الاتصال بين معلمين الطلاب ذوي الإعاقة العقلية وأولياء أمورهم في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. وتكونت عينة الدراسة من 187 معلماً، و224 من أولياء الأمور ذوي الإعاقة العقلية، وقد أشارت النتائج إلى أن أهم معيقات الاتصال بين معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية تعود للبعد الأسري ثم الإداري وأخيراً التعليمي. وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية وأولياء الأمور على أبعاد المقياس. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية على جميع أبعاد المقياس تعزى لمتغيرات الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة العقلية على جميع ابعاد المقياس، بينما وجدت فروق على البعد الإداري فقط من أبعاد القياس تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح أولياء الأمور الذين يحملون المؤهل العلمي ثانوي فما دون.

وأوصت الدراسة بتوفير برامج إرشادية تتيح لأسر الطلاب ذوي الإعاقة العقلية تجاوز الصعوبات والمعيقات التي تواجههم في تربية أطفالهم، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو أهمية الاتصال ومشاركة العاملين في تعليم أطفالهم، وأوصت الدراسة كذلك تشجيع الأهل على التواصل مع معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية والعمل معهم.

وفي دراسة خلف الله (2015) بعنوان "جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بمراكز التربية الخاصة في الخرطوم"، تمثلت عينة الدراسة بـ 71 من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي. تم استخدام استبانة أولية تقيس جودة الحياة. أظهرت نتائج الدراسة أن السمة العامة لدى أسر الأطفال المعاقين عقلياً بمراكز التربية الخاصة بالخرطوم تتسم بالسلبية؛ حيث توجد علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة مع درجة الإعاقة لدى أسر الأطفال المعاقين عقلياً. تبين أيضاً بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة مع درجة الإعاقة لدى أسر الأطفال المعاقين عقلياً في مراكز التربية الخاصة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى). وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى الأهل حسب المستوى التعليمي للوالدين، والمستوى الاقتصادي. وأوصت الدراسة بتوفير المساعدة المعنوية لأهل الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لأنها من مقومات جودة الحياة.

هدفت دراسة أمين (2015) بعنوان "الضغوط النفسية لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المترددات على العيادة النفسية بمستشفى السلاح الطبي بأم درمان "، إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية وسط أمهات الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية، وكان حجم العينة 30 شخصاً، تم استخدام الطريقة القصدية، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية، وقد توصلت الباحثة إلى أن الضغوط النفسية لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تتسم بالانخفاض، وأن مستوى الضغط النفسي مرتبط بدرجة الإعاقة والحالة الاقتصادية. وأوصت الدراسة بالمزيد من الإهتمام والإرشاد لأسر ذوي الإعاقات الذهنية، وإجراء المزيد من البحوث حول الانعكاسات النفسية للإعاقات الذهنية وتقديم الرعاية لهم.

وأوضحت دراسة نافارو (Navrro, 2015) أن الالتزام ببرامج التمارين البيتية العلاجية يتم بعد تعليم المعالجين وتواصلهم الطبيعي مع أهل ذوي الإعاقة، وهذا مرتبط بالالتزام بالتنفيذ، حيث تم مشاركة 28 من أولياء الأمور لذوي الإعاقات بمجموعات مركزة، وأظهرت النتائج أن أولياء الأمور أدركوا أن الالتزام بتنفيذ التمارين العلاجية البيتية، ناجم عن أسلوب المعالج الطبيعي وفاعلية التمارين المقدمة. وأوصت الدراسة بضرورة مشاركة المختصين بالعلاج الطبيعي والتواصل مع أولياء الأمور لذوي الإعاقة؛ ليتم ضمان فاعلية التمارين العلاجية ونجاحها.

وقام الكندري (Alkanderi ,2014) بدراسة هدفت إلى فحص في إدراك أولياء الأمور والمختصين للخدمات المقدمة بالتربية الخاصة بالكويت، وشملت الدراسة 135 شخصاً موزعين كالتالي: 45 أولياء أمور للأطفال ذوي إعاقات ذهنية، 63 معلم تربية خاصة، و 27 من العاملين في المجلس الأعلى للإعاقة. أظهرت النتائج اختلافاً بين إدراك الأهل، والمعلمين، والموظفين للخدمات المقدمة في التربية الخاصة. كما أشارت النتائج إلى أهمية التواصل بين المختصين والمهنيين والأهل للعمل سويًا مما يقلل من درجة الإحباط لدى الأهل الناتجة عن اختلاف التوقعات بينهم وبين الاخصائيين. كذلك أظهرت الدراسة أن الأهل يتوقعون دوماً أن يشاركهم الطاقم المهني بالمعلومات عن وضع أبنائهم، والاستماع لأرائهم سواء في أمور تتعلق بعلاجهم أو دمجهم في المدارس العادية وغيرها. وتبين كذلك أن الأهل مدركون لحاجات أبنائهم ذوي الإعاقة بشكل أعمق من الطاقم المختص، فهم الذين يزودون المختصين بالمعلومات اللازمة عن أبنائهم. وأوصت الدراسة الطاقم المهني بمشاركة الأهل بالمعلومات عن الأطفال ذوي الإعاقة؛ من حيث البرامج التربوية أو العلاجية أو الترفيهية وغيرها.

وفي دراسة للجابري (Aljabery, 2014) حول إدراكات والدي الأطفال ذوي التوحد للخدمات المقدمة لهم في الاردن. تم تطبيق الدراسة على 60 من أولياء أمور أطفال لديهم توحد أعمارهم تراوحت بين 5–18 سنة. تكون الاستبيان من 5 مجالات: معلومات شخصية، نوع الخدمة المقدمة وكميتها، الإجراءات والصعوبات للحصول على الخدمة، والقناعة، وإدراك الأهل للخدمات التي هم بحاجة لها. أظهرت النتائج قناعة الأهل بالخدمات المقدمة الناتجة من المشاركة بين المهنيين والأهل، وانخفاض القناعة لديهم حسب نوعية الخدمات المقدمة. وأوصت الدراسة بأهمية التدخل المبكر وإرشاد الأهل إلى خدمات التوعية المجتمعية.

وأظهرت دراسة ولسون (Wilson, 2014)، حول خبرات التعليمية لأهل الأطفال الذين يتلقون علاج الطبيعي، أن التوقعات من أهل ذوي الإعاقة بتطبيق العلاجات وممارسة التمارين بيتيًا لأبنائهم، من خلال تعليمهم دورهم في برامج العلاج الطبيعي وحصولهم على استراتيجيات ممارسة التمارين العلاجية. وأوصت الدراسة بتطوير العلاقة الإيجابية بين المعالجين والأهل، وتعريف الأهل بحالات أبنائهم وتقديم الدعم المتواصل لهم.

وهدفت دراسة فاجرافيلو وسولمون (Vajravelu & Solomon, 2013) وعنوانها "معيقات وميسرات للعلاج الطبيعي المتمركز حول الأسرة في بيئة المنزل"، إلى توضيح ممارسة العلاج الطبيعي المتمركزة حول الأسرة للأطفال ذوي الإعاقة في الهند، باستخدام مقابلات شبه مبنية من خلال الاتصال الهاتفي لعينة تكونت من 5 معالجين طبيعيين يمارسون العلاج الطبيعي في المنازل. وأظهرت النتائج تصنيفاً لميسرات ومعيقات ممارسة العلاج مع الأسرة. وأظهرت النتائج أن المعالجين الطبيعيين تطرقوا لمعيقات عدة مثل الوضع التعليمي لدى الأهل، إحباط أعضاء الأسرة، الحماية الزائدة لدى أفراد الأسرة، اعتقادات ثقافية، وتأثيرات خارجية. ومن الميسرات: المشاركة الفاعلة لأعضاء الأسرة، وأوصت الدراسة بضرورة فهم المعالجين الطبيعيين لعمق توجهات الأهل، وثقافتهم واعتقاداتهم، بالإضافة لتحسين العلاقة معهم للحصول على نتائج أفضل.

وفي دراسة اجلسون (Egilson, 2011) تم إجراء مقابلات مفتوحة لـ 17 من الأهل منهم 14 أماً و 3 آباء لأطفال تتراوح أعمارهم بين 7–13 سنة. وأظهرت النتائج أن كثيرًا من الآباء لم يستطيعوا التوثيق بشكل مفصل للأهداف واستراتيجيات العمل في الجلسات العلاجية، لكنهم أشاروا للاحترام المتبادل بينهم وبين الأخصائين، وصنع القرار المشترك بالتدخل والتخطيط والتعاون مع العلاج. وأوصت الدراسة بتعزيز العلاقة بين المعالجين وأولياء الأمور، وأن يركز المعالجون على ظروف الطفل وبيئته مع التركيز على الإعاقات.

وأشارت دراسة مسكلوزكي (McCloskey, 2010) بعنوان "ماذا أنا أعرف؟: مكانة الأهل في التربية الخاصة"، إلى أن مشاركة الأهل في التربية الخاصة يعود لدورهم الحيوي في فريق العمل داخل المدرسة؛ من حيث المشاركة بتصميم أفضل البرامج لأطفالهم وكتابة الخطط والأهداف بشكل أنجع مما ينعكس إيجابًا على التنفيذ والمتابعة. وأظهرت الدراسة تفاعل أهل الأطفال ذوي الإعاقة مع الأطباء والمعلمين والمعالجين، من خلال مشاركتهم في الخطة التربوية الفردية، وكتابة الأهداف التربوية والعلاجية المشتركة، مما ساهم في تقدم وضع ابنهم الأكاديمي والعلاجي. وأظهرت الدراسة أيضاً أهمية صفوف الدمج بتقوية العلاقة بين الأهل والطاقم، وأهمية التعاون والمشاركة بين الأهل والطاقم التربوي العلاجي. وأوصت الدراسة بضرورة استمرار التواصل بين المعالجين والطاقم التربوي والأهل، ودعم الأهل والاستماع الجيد لهم والحوار معهم.

اما دراسة أنا (Una, 2008) التي دارت حول الشراكة بين الأهل والمهنيين وأهمية العلاقة بينهم في تطوير قدرات الأطفال ومهاراتهم في شمال ايرلندا، فقد أشارت لعدم المشاركة الكافية لأولياء الأمور في البرامج التأهيلية المقدمة لأبنائهم المعاقين، وأنه من النادر ما يتم أخذ وجهة نظر أولياء الأمور ومشاركتهم في العملية التربوية، أو إشراكهم في السياسات المتعلقة بتأهيل أبنائهم. وأنّ هناك فتوراً في العلاقة بين الأسر والأخصائيين. وأوصت الدراسة بالعمل على تنمية العلاقة بين أهل الأطفال المعاقين والمهنيين المعالجين لتحسين الأداء العلاجي للأطفال.

وتطرقت دراسة مينيز وستينير (Minnes & Steiner, 2008) للمشاكل الطبية لذوي الإعاقات الذهنية وأثرها في تقييم الخدمات الصحية المقدمة لهم في كندا. طبقت الدراسة على أولياء أمور للأولاد (متلازمة Xالهش، التوحد، ومتلازمة داون) من خلال مقابلات شبه مبنية مع أهل الأطفال والأطفال لقياس إدراك أولياء الأمور للتحديات التي تواجه نجاح الخدمات الصحية المقدمة لأبنائهم. أظهرت النتائج، من وجهة نظر أولياء الأمور، أن هناك عددًا من المعيقات منها ضعف مشاركة الأهل في تأمين الخدمات المقدمة لأبنائهم وإدراك الأهل لها. وأوصت الدراسة بضرورة تقديم المعلومات لأولياء الأمور حول الخدمات الصحية المقدمة لأطفالهم.

وأظهرت دراسة سمر (Summer, 2005)، حول مستوى رضى الوالدين عن خدمات الأخصائيين المعالجين للأطفال ذوي الإعاقة، أن مستوى رضا الوالدين لم يكن مرتفعاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن علاقة الوالدين بالأخصائيين المعالجين للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من الميلاد وحتى 3 سنوات، ومن 3–5 سنوات، ومن 6– 12 سنة، إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الرضا عند الوالدين للأطفال الأكبر سناً. وأوصت الدراسة بتعميق مفهوم المشاركة بين أهالي ذوي الإعاقة والمختصين بمدى أوسع لزيادة الفائدة للأطفال ذوي الإعاقة والمدرسة والعائلات.

وأشارت دراسة هانا (Hanna, 2002)، حول العلاج الوظيفي المتمركز حول الأسرة، لأهمية مشاركة الأهل في التدخل المبكر للأطفال من قبل أخصائي العلاج الوظيفي منذ مرحلة التخطيط والتقييم، إلى أهمية التعاون بين المعالجين والأهل. وأوصت الدراسة إلى العمل لعقد دراسات أخرى توضح درجة وأهمية التعاون مع المعالجين والأهل، وإشراك الأهل في الخدمات العلاجية المقدمة لأبنائهم ذوي الإعاقة معهم.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع الدراسة أن الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة قد اتفقت بشكل نسبي على ضرورة الاهتمام بإدراكات أولياء الأمور لفاعلية معوقات خدمات العلاج الطبيعي لذوي الإعاقات العقلية، وأن مشاركة أولياء الأمور في كتابة الأهداف والتخطيط وتنفيذ العلاجات سواء في المدرسة أو البيت ينعكس إيجابًا على مقدار التعاون والمشاركة الفعّالة، ويزيد من إدراك الأهل لأهمية العلاج الطبيعي. ولكنها تختلف مع الدراسة الحالية في الجوانب التي تناولتها، وفي مجتمع الدراسة، وإطارها الزماني والمكاني، وفي العينة.

المنهج والاجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي القائم على جمع البيانات، وتصنيفها، وتنظيمها، وتحليلها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية (وعددهم 251 ولي أمر) الذين تقدم لهم خدمات العلاج الطبيعي في مدارس التربية الخاصة في القدس الشرقية والتي تشمل: 4 مدارس وروضات للإعاقات العقلية في جميع مستوياتها من البسيطة– الشديدة، بالإضافة لحضانة علاجية تقدم الخدمات لذوي الإعاقات المختلفة والتأخر النمائي في السنوات الثلاث الأولى من أعمارهم.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من أولياء الأمور بالطريقة القصدية ممن تيسر الوصول إليهم ووافقوا على تعبئة الاستبيان، مع الحرص على أن يكونوا من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقات العقلية

الذين يتلقى أبناؤهم خدمات علاج طبيعي. وتراوحت أعمار الأطفال من شهور إلى 20 سنة، وبلغ عددهم 186 ولي أمر، أي (74.1%) من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يوضح خصائص المستجيبين وفق إعاقات أبنائهم.

جدول (1): توزيع أولياء الأمور المستجيبين وفق جيل أبنائهم

الإعاقة العقلية	أقل من 3 أعوام	5	%2.0
	من 4 الى 7 أعوام	62	%24.7
	من 8 الى 11 عاماً	45	%17.9
	من 12 الى 15 عاماً	35	%13.9
	من 16 الى 19 عاماً	26	%10.4
	أكثر من 19 عاماً	13	%5.2
المجموع		186	%74.1

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم تصميم استبانتين (ملحق 1)؛ مستفيداً من عدد من المراجع هي: (Rosenbaum, 2015) ,(Arnadottir, 2012) و (Alyssa, 2012) و(Joyce, 2010) و(Karin, 2009) (؛ إحداهما لبيان تقييم أولياء الأمور لمعوقات تقديم العلاج الطبيعي المقدم لذوي الإعاقات العقلية، والثانية لبيان تقييم أولياء الأمور لفاعلية برامج العلاج الطبيعي المقدمة لذوي الإعاقات العقلية. وجمع الباحث البيانات المتعلقة بالإجابات من خلال عدة وسائل: إرسال عدد من الاستبانتين مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية لأهلهم، وبعضها تم توزيعه من

خلال التعاون مع أخصائيي العلاج الطبيعي في المدرسة أو المركز، ومربي الصف، وبعضها من خلال الاتصال المباشر مع أولياء الأمور ودعوتهم لحضور ورشات عمل توضح لهم أهداف الاستبانتين وذلك بالتعاون مع مديري المدارس أو المراكز ومع المعالج الطبيعي فيها. وتم تدريج الاستبيان على سلم إجابة متدرج من (1–5) درجات بحسب تدرج ليكرت (likert) الخماسي و قد اعتمد الباحث المعيار الآتي للحكم على مستويات المتوسطات الحسابية، لتقريب مستوى المتوسطات الناتجة ودقة مدلولاتها إلى ثلاثة مستويات: المستوى المنخفض من 1– 2.33، المستوى المتوسط من 2.34 –3.66، والمستوى المرتفع من 3.67 – 5 .

صدق الأداة وثباتها

صدق الأداة

تم التحقق من صدق محتوى الأداة (الاستبانتين) بعرضهما على عشرة من المحكمين والخبراء من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة، والعلاج الطبيعي، والقياس والتقويم، لتحكيمها في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها، وتم تعديلهما في ضوء ملاحظات المحكمين.

ثبات الأداة

تم استخراج الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا). والجدول (2) يوضح النتائج المتعلقة بثبات الاستبانتين:

جدول (2): معاملات الاتساق الداخلي لاستبانتي تقييم أولياء الأمور لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي ولمعوقات خدمات العلاج الطبيعي المحسوبة بكرونباخ الفا.

الاستبانات	البعد	الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
استبانة تقييم أولياء الأمور لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي	رضا ولي الامر	0.937
	علاقة ولي الأمر مع أخصائي العلاج الطبيعي	0.937
	أثر فاعلية برامج العلاج الطبيعي	0.956
	اقتراحات أولياء الأمور	0.923
	الدرجة الكلية للاستبيان	0.942

الاستبانات	البعد	الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
استبانة تقييم أولياء الأمور لمعوقات خدمات العلاج الطبيعي	المعوقات الداخلية	0.885
	المعوقات الخارجية	0.857

يتبين من الجدول (2): أن معاملات الثبات بالاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا لأبعاد استبيان تقييم أولياء الأمور لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي تراوحت بين (0.923 و0.956) وجاءت للدرجة الكلية للاستبيان (0.942)، وأن معاملات الثبات بالاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا لأبعاد استبيان تقييم أولياء الأمور لمعوقات خدمات العلاج الطبيعي جاءت للمعوقات الداخلية للاستبيان (0.885) وللمعوقات الخارجية (0.857). وهي قيم مناسبة لأغراض الدراسة وتدل على ثبات الاستبيانتين.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بالإجراءات الآتية:

1. بناء الاستبيان وتحكيمه والتحقق من دلالات الصدق والثبات.
2. حصر مجتمع الدراسة واختيار عينة الدراسة المناسبة من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.
3. أخذ الموافقة من الجهات الرسمية لزيارة مراكز العلاج ومدارس ذوي الإعاقة العقلية؛ للقيام بتوزيع المقاييس.
4. زيارة مراكز العلاج والمدارس بالتنسيق مع المعلمين والادارة والمعالجين الطبيعيين للتواصل مع أولياء الأمور بعد إطلاعهم على أهداف الدراسة والطلب منهم الاجابة على فقرات الاستبيانين.
5. جمع بيانات النتائج وإجراء المعالجة الاحصائية، وتحليل النتائج ومناقشتها، واقتراح التوصيات المناسبة في ضوء نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة

حاولت الدراسة بيان أثر المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة؛ إذ اشتملت الدراسة على متغيرات مستقلة تتعلق بأولياء الأمور وهي: الجنس (ذكر، أنثى)، المهنة، العمر (اقل من 20 عاما، 21-40 عاما، 41-60 عاما، واكثر من 60)، والمؤهل العلمي (الثانوية فأقل، دبلوم متوسط، بكالوريوس، ماجستير، ودكتوراه) وأخرى تتعلق بالأطفال ذوي الإعاقة العقلية هي: الجنس (ذكر، أنثى)، ونوع الإعاقة العقلية (بسيطة، متوسطة، شديدة)، والعمر (أقل من 3 أعوام، 4-7 اعوام، 8-11 عاماً، 12-15 عاماً، 16-19 عاماً، أكثر من 19 عاماً)، والقطاع الذي يتبع له مركز العلاج (روضة علاجية، مدرسة للتربية الخاصة).

المتغيرات التابعة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التابعة الآتية:

- فاعلية خدمات العلاج الطبيعي المقدمة للأطفال واشتمل على أربعة أبعاد (رضا ولي الأمر عن فاعلية الخدمات المقدمة، درجة علاقة ولي الأمر مع أخصائيي العلاج الطبيعي، وأثر فاعلية برامج العلاج الطبيعي المقدمة على تطوير الأداء الحركي للأطفال، واقتراحات أولياء الأمور لتطوير فاعلية خدمات العلاج الطبيعي للأطفال.
- معوقات تقديم خدمات العلاج الطبيعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واشتملت على قسمين:

المعوقات الداخلية: واشتمل على بعدين: (معوقات متعلقة بالأطفال ذوي الإعاقة، معوقات متعلقة بأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة)، **والمعوقات الخارجية** واشتمل على بعدين: معوقات متعلقة بالمعالج الطبيعي، معوقات متعلقة بالظروف المحيطة.

المعالجة الإحصائية

لأغراض المعالجة الإحصائية تم استخدام حزمة (SPSS) لمعالجة البيانات، حيث تم إدخالها إلى الحاسوب لاستخراج التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد للمتغيرات (MANOVA) لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) – إن وجدت – بين متوسطات الإجابات لبيان أثر المتغيرات المستقلة لأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ومتغيرات الأطفال على المتغيرات التابعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

اشتملت الدراسة على أربعة أسئلة هي:

السؤال الأول: ما مستوى تقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القدس الشرقية لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي المقدمة للأطفال من وجهة نظرهم؟

يوضح الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم أولياء الأمور لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي (مرتبة ترتيباً تنازلياً).

أبعاد التقييم					
الرتبة	**الرقم**	**البعد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**مستوى المتوسط**
1	4	اقتراحات أولياء الأمور	4.20	0.555	مرتفع
2	3	فاعلية برامج العلاج الطبيعي	3.85	0.792	مرتفع
3	1	رضا ولي الأمر	3.66	0.630	متوسطة
4	2	العلاقة مع أخصائي العلاج الطبيعي	3.58	0.840	متوسطة
الدرجة الكلية			3.82	0.464	مرتفع

يتبين من الجدول (3) ان المستوى الكلي لتقييم أولياء الأمور لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية جاء بمتوسط حسابي (3.82) وبمستوى مرتفع. وقد جاء البعدان: اقتراحات أولياء الأمور لتطوير فاعلية خدمات العلاج الطبيعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وفاعلية برامج العلاج الطبيعي المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في تطوير الأداء الحركي لهم بالرتبة الأولى والثانية وبمستوى مرتفع وبمتوسطات حسابية (4.20، 3.85) على التوالي. وجاء البعدان: رضا ولي الأمر، والعلاقة مع أخصائي العلاج الطبيعي بمستوى متوسط وبمتوسطات (3.66، 3.58) على التوالي. وقد يعود ذلك إلى حرص أولياء الأمور على زيادة العلاقة مع أخصائيي العلاج الطبيعي لترتفع فعالية برامج العلاج الطبيعي وأهميتها لأطفالهم ويزداد

الرضا لديهم. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من نافارو (Navrro, 2015)، ودراسة اجلسون (Egilson, 2011)، ودراسة هانا (Hanna, 2002)، ودراسة ولسون (Wilson, 2014) ودراسة الجابري (Al Jabery, 2014) ودراسة الكاندري (AlKanderi, 2014) ودراسة سمر (Summer, 2005).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى تقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القدس الشرقية لمعوقات تقديم خدمات العلاج الطبيعي للأطفال من وجهة نظرهم؟

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور المتعلقة بمعوقات خدمات العلاج الطبيعي.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى معوقات تقديم خدمات العلاج الطبيعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القدس الشرقية من وجهة نظر أولياء أمورهم (مرتبة ترتيباً تنازلياً).

المعوقات				
الرتبة	**الرقم**	**المعوقات**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**مستوى المعيقات**
1	2	معوقات تتعلق بأولياء الأمور	2.92	0.661	متوسط
2	4	معوقات تتعلق بالظروف المحيطة	2.85	0.754	متوسط
3	1	معوقات تتعلق بالأطفال ذوي الإعاقة	2.72	0.694	متوسط
4	3	المعالج الطبيعي	2.58	0.747	متوسط
التقييم الكلي			**2.76**	**0.71**	**متوسط**

يتبين من الجدول (4) أن المستوى الكلي لتقييم المعوقات جاء متوسطاً وبمتوسط حسابي (2.76)، حيث أن جميع مستويات المعوقات كانت بدرجة متوسطة؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.92 و2.58). وجاء بعد (المعوقات المتعلقة بأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.92) وبمستوى تقييم متوسط، تلاه بعد (المعوقات الخارجية المتعلقة بالظروف المحيطة) بمتوسط حسابي (2.85) وبمستوى تقييم متوسط، ثم بعد (معوقات متعلقة بالأطفال ذوي الإعاقة) بمتوسط حسابي (2.72) وبمستوى تقييم متوسط، في

حين جاء بعد (المعوقات الخارجية المتعلقة بالمعالج الطبيعي) بالمرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.58) وبمستوى تقييم متوسط. وهذه النتائج تدل على أن المعوقات لا تشكل حاجزاً بمستوى مرتفع يعيق فاعلية البرامج العلاجية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية وقد يعود ذلك إلى ضعف وعي الآباء بحالات أبنائهم وضعف مشاركتهم المعالجين الطبيعيين في البرامج العلاجية في البيت بشكل ملحوظ. ويمكن التغلب على هذه المعوقات من خلال زيادة توعية الآباء وزيادة التعاون بين المعالجين الطبيعيين وأهل الأطفال. واتفقت هذه النتائج مع دراسة فاجرافيلو وسولمون (Vajravelu & Solomon, 2013)، ودراسة هوساي والقحطاني (2015) ودراسة مينيز وستينير (Minnes & Steiner, 2008)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القدس الشرقية لفاعلية خدمات العلاج تعزى جنس ولي الأمر، وعمره، ومؤهله العلمي، جنس الأطفال وأعمارهم وشدة إعاقتهم، ومتغير القطاع الذي يتبع له مركز العلاج؟

ويهدف هذا السؤال إلى بيان وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطات تقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القدس الشرقية لفاعلية خدمات العلاج تعزى لمتغيرات جنس ولي الأمر، وعمره، ومؤهله العلمي، ولمتغيرات جنس الأطفال وأعمارهم وشدة إعاقتهم، ومتغير القطاع الذي يقدّم العلاج. والجداول (5 – 6) توضح البيانات المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (5): المتوسطات الحسابية لتقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي لأولياء الأمور

المتغير	الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي
الجنس	ذكر	55	3.66
	أنثى	131	3.90
المؤهل العلمي	الثانوية فأقل	126	3.83
	دبلوم متوسط	26	3.84
	بكالوريوس	28	3.76
	ماجستير	5	4.10
	اقل من 20 عام	14	3.86

المتغير	الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي
العمر	من 21 إلى 40	109	3.86
	من 41 إلى 60	60	3.76
	أكثر من 60	3	3.82

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القدس الشرقية لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي تبعاً لمتغير جنس ولي الأمر لصالح الإناث (الأمهات)؛ وقد يعود ذلك إلى أن متابعة الأمهات لأبنائهم ذوي الإعاقة أكثر من آبائهم لتفرغ معظمهن من العمل ، إذ بلغ المتوسط الحسابي 3.90، وفي الوقت نفسه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري: العمر والمؤهل العلمي لأولياء الأمور بحيث ان متوسط العمر 20– 40: وبلغ المتوسط الحسابي 3.86، وقد يعود ذلك لاغلب أعمار الأهل بهذه المرحلة وهي مرحلة الاهتمام بأبنائهم. ، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

جدول (6): المتوسطات الحسابية لتقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي تبعاً لمتغيرات الأطفال: الجنس، ودرجة الإعاقة، والعمر ، والقطاع الذي يتبع له مركز العلاج

المتغير	الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي
الجنس	ذكر	103	3.84
	أنثى	83	3.81
درجة الإعاقة	بسيطة	25	3.87
	متوسط	100	3.82
	شديدة	38	3.81
العمر	اقل من 3 اعوام	5	3.98
	من 4 إلى 7 اعوام	62	3.87
	من 8 إلى 11 عاماً	45	3.85
	من 12 إلى 15 عاماً	35	3.78
	من 16 إلى 19 عاماً	26	3.66
	أكثر من 19 عاماً	13	3.94
القطاع الذي يتبع له مركز العلاج	روضة علاجية	26	3.86
	مدرسة للتربية الخاصة	152	3.81
	حضانة علاجية	5	3.90

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لدرجة إعاقة الطفل، وجاءت الفروق لصالح ذوي الإعاقة البسيطة. وقد يعود ذلك لاختلاف قدرة أولياء الأمور في ملاحظة الفروق في نتائج البرامج العلاجية في الإعاقة العقلية البسيطة لما يتمتع به الأطفال من قدرات حركية جيدة ولأن تحسن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الشديدة قليل فلا يتمكن جميع أولياء الأمور من ملاحظة ذلك.

وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعمر الأطفال ذوي الإعاقة وجاءت الفروق لصالح الفئة العمرية الأقل من 3 أعوام، وفروق أخرى تعزى لقطاع مركز العلاج لصالح الحضانة العلاجية. وقد يعود ذلك إلى وعي أولياء الأمور لفعالية خدمات العلاج الطبيعي المقدمة لأبنائهم في جيل مبكر في الحضانة العلاجية، واهتمامهم بالحصول على فاعلية عالية في الحضانة العلاجية أكثر من الأجيال الأخرى والمراكز العلاجية الأخرى، وكذلك قد يعود إلى التميز في تقديم خدمة العلاج الطبيعي في الحضانة العلاجية أكثر من غيرها من مراكز العلاج. واختلفت النتائج عن نتائج دراسة سمر (Summer, 2005) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن علاقة الوالدين بالأخصائيين المعالجين للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من الميلاد وحتى 3 سنوات، ومن 3–5 سنوات، ومن 6– 12 سنة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القدس الشرقية لمعوقات خدمات العلاج تعزى لمتغيرات جنس ولي الأمر، وعمره، ومؤهله العلمي، ومتغيرات جنس الأطفال وأعمارهم وشدة إعاقتهم، ومتغير القطاع الذي يقدّم العلاج؟

يهدف هذا السؤال إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القدس الشرقية لمعوقات خدمات العلاج تعزى لمتغيرات جنس ولي الأمر، وعمره، ومؤهله العلمي ومتغيرات لمتغيرات جنس الأطفال وأعمارهم وشدة إعاقتهم، ومتغير القطاع الذي يقدّم العلاج. والجداول (7– 8) توضح البيانات المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (7): المتوسطات الحسابية لتقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لمعوقات خدمات العلاج الطبيعي تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي لأولياء الأمور

نوع المعوقات	المتغير	الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي
الداخلية	**الجنس**	ذكر	55	2.89
		أنثى	131	2.90
	المؤهل العلمي	الثانوية فأقل	126	2.87
		دبلوم متوسط	26	2.86
		بكالوريوس	28	3.04
		ماجستير	5	2.84
		دكتوراة	1	3.11
	العمر	اقل من 20 عام	14	3.02
		من 21 إلى 40	109	2.88
		من 41 إلى 60	60	2.91
		أكثر من 60	3	2.65
الخارجية	**الجنس**	ذكر	55	2.81
		أنثى	131	2.76
	المؤهل العلمي	الثانوية فأقل	126	2.74
		دبلوم متوسط	26	2.79
		بكالوريوس	28	2.88
		ماجستير	5	2.96
		دكتوراة	1	3.28
	العمر	اقل من 20 عام	14	2.78
		من 21 إلى 40	109	2.78
		من 41 إلى 60	60	2.79
		أكثر من 60	3	2.47

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لمعوقات خدمات العلاج الطبيعي الداخلية والخارجية تعزى للمتغيرات المرتبطة بأولياء الأمور: جنس ولي الأمر، ومؤهله العلمي، وعمره. وقد يعود ذلك لمدى إدراك أولياء الأمور بجلسات العلاج الطبيعي المقدمة لابنهم وما يواجهونه من معيقات، فأظهرت النتائج أن تقييم أولياء الامور لمعوقات خدمات العلاج الطبيعي الداخلية أو الخارجية غير مرتبط بمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي. واتفقت مع دراسة (خلف الله، 2015) الذي أشار إلى أنّ جودة الحياة لدى الأهل مرتبطة بدرجة الإعاقة لدى الاطفال وليس لمتغيرات لدى أولياء الامور. واختلفت مع دراسة فاجيرفيلو وسولمون (Vajravelu &Solomon, 2013) الذي اشار لبعض المعيقات متعلقة بالوضع التعليمي لدى الاهل.

جدول (8) المتوسطات الحسابية لتقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لمعوقات خدمات العلاج الطبيعي تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر وشدة الإعاقة ابنهم، والقطاع الذي يتبع له مركز العلاج

المعوقات	المتغير	الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي
1- الداخلية	**الجنس**	ذكر	103	2.89
		أنثى	83	2.90
	درجة الإعاقة	بسيطة	25	2.81
		متوسط	100	2.84
		شديدة	38	2.94
	العمر	اقل من 3 أعوام	5	2.76
		من 4 إلى 7 أعوام	62	2.90
		من 8 إلى 11 عاماً	45	2.95
		من 12 إلى 15 عاماً	35	2.88
		من 16 إلى 19 عاماً	26	2.82
		أكثر من 19 عاماً	13	2.93
	القطاع الذي يتبع له مركز العلاج	روضة علاجية	26	3.04
		مدرسة للتربية الخاصة	152	2.87
		حضانة علاجية	5	2.33
		ذكر	103	2.77

المعوقات	المتغير	الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي
2- الخارجية	**الجنس**	أنثى	83	2.79
	درجة الإعاقة	بسيطة	25	2.80
		متوسط	100	2.77
		شديدة	38	2.69
	العمر	اقل من 3 أعوام	5	2.48
		من 4 إلى 7 أعوام	62	2.79
		من 8 إلى 11 عاماً	45	2.87
		من 12 إلى 15 عاماً	35	2.73
		من 16 إلى 19 عاماً	26	2.72
		أكثر من 19 عاماً	13	2.74
	القطاع الذي يتبع له مركز العلاج	روضة علاجية	26	2.89
		مدرسة للتربية الخاصة	152	2.75
		حضانة علاجية	5	2.22

أيضا يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات المرتبطة بالأطفال ذوي الإعاقة: الجنس، ودرجة الإعاقة، والعمر، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المركز الذي يقدّم العلاج للأطفال. وجاءت الفروق للمعوقات الداخلية بين الروضة العلاجية، ولصالح الروضة العلاجية، وقد يعود ذلك لمدى إدراك أولياء الأمور لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي ومعوقاته المقدمة لأبنائهم في الروضة والحضانة العلاجية مقارنة مع مدارس التربية الخاصة. هذا واتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة فاجرافيلو وسولمون (Vajravelu & Solomon, 2013) التي أشارت إلى ميسرات إدراك الأهل لخدمات العلاج الطبيعي من خلال المشاركة الفعّالة لأعضاء الأسرة. واتفقت مع دراسة الجابري

(AL-Jabery, 2014) التي اشارت لاهمية التدخل المبكر، حيث كانت قناعة الأهل في الخدمات العلاجية من مشاركة الطاقم المهني والاهل.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يتقدم الباحث بالتوصيات الآتية:

1. استمرار المحافظة على العلاقة البناءة بين أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والمعالجين لأهمية ملاحظات أولياء الأمور وتقييمهم لفاعلية برامج العلاج الطبيعي المقدمة لأطفالهم من جهة، ولزيادة مستوى رضا أولياء الأمور ومشاركتهم من جهة أخرى.
2. العمل على تطوير برامج العلاج الطبيعي لجميع أنواع الإعاقات العقلية، وفي جميع أنواع المراكز التي تقدم البرامج (الروضة العلاجية، ومدرسة التربية الخاصة، ومدرسة الدمج)، ولجميع فئات أعمار الأطفال.
3. وضع استراتيجيات فعالة للتغلب على معوقات خدمات العلاج الطبيعي الداخلية والخارجية وخاصة ما يتعلق منها بأولياء الأمور، وبالظروف المحيطة، وبالأطفال ذوي الإعاقة، وذلك لزيادة فاعلية برامج العلاج الطبيعي المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
4. توفير برامج إرشادية تتيح لأهالي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية تجاوز الصعوبات والمعيقات التي تواجههم في تربية أطفالهم.
5. تشجيع أهالي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية على التواصل مع المعلمين والمعالجين والعمل معهم.
6. تشجيع التزام الأهل بالمشاركة في الخطط التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية، ووضع خطط إدارية لتشجيع التواصل بين الأهالي والمعالجين والمعلمين كإتاحة الفرصة للأهالي المشاركة في المناسبات والاحتفالات والدورات والندوات في المدرسة.
7. إجراء درسات اضافية

المراجع:

المراجع العربية:

- الجهاز المركزي للاحصاء الفلسطيني ووزارة الشؤون الاجتماعية (2011). **مسح الأفراد ذوي الإعاقة، تقرير النتائج الرئيسية**، رام الله– فلسطين.
- الحازمي، عدنان وهوساي،علي (2009). حاجات أولياء أمور التلاميذ المعاقين فكريا وعلاقتها ببعض المتغيرات، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

http://dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads/2/abunasser.pdf

- خلف الله، عذبة ومحمد، بخيتة (2015). **جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمراكز التربية الخاصة محلية الخرطوم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا، الخرطوم، السودان.
- الروسان، فاروق (2010). **مقدمة في الإعاقة العقلية**، الطبعة الرابعة، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- عبدات، روحي (2009). دور الأسرة في المشاركة في البرامج التأهيلية المقدمة للمعاقين في الامارات العربية المتحدة، الامارات العربية المتحدة، وزارة الشؤون الاجتماعية،

http://gulfkids.com/pdf/family-dore.pdf

- فرح، علي وامين، نهلة (2015). الضغوط النفسية لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، قسم علم النفس بكلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.

www.minia.edu.eg/edu/images/Scientific

- هوساي، علي والقحطاني، سيف (2015). معيقات الاتصال بين معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأولياء أمورهم في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 4(5): 194-223

المراجع الاجنبية:

- Alyssa, C., Sarah, W., & Lisa, C. (2012). Comparison of family and therapists perceptions of physical and ocuupational therapy services provided to young children with cerebral palsy. *Physical and occupational therapy in pediatrics*, 32, 210-226
- Arnadottir, U., & Egilson, S. (2012). Evaluation of therapy services with measure of processes of care (MOPOC-20): the perspective of Icelandic parents of children wih physical disability. *journal of child health care,* 16(1), 62-74.
- Egilson, S. (2011). Parent perspectives of therapy services for their children with physical disabilities. *Scand journal caring*, 25 (2), 277-284.
- Hanna, K., & Rodger, S. (2002). Towards family centerdpractice in paediatric occupational therapy: Areview of the literature on parents and therapist collaboration. *Australian Occupational Therapy Journal,* 49, 14–24
- AlJabery, M. Alabiat, D. Alkhamra, H. Betawi, I & AbdelJabbar, S. (2014) Parental perception of services provided for children with autism in Jordan. **c***hild and family studies,* 23, 475-486
- Joyce, P. (2010). *Fact sheet physical disabilities*. Williams College. Physical Disabilities Facts.
- Alkanderi, H. (2014). Parents and professionals perceptions of the services of families of children with intellectual developmental disabilities. *Child adolesc soc work,* 31, 119-142.
- Karin, H. Filip, S. and Bert, A. (2009). Obstacles to the implementation of evidence-based physiotherapy in practice: Afocus group –based study in Belgium (Flanders). Physiotherapy theory and practice, 25, 476-488.

- McCloskey, E. (2010). What do I know? Parental positioning in special education, Vassar College, *international journal for special education*. Vol 25, 161-169
- Michaud, L. (2004). Prescribing therapy services for children with motor disabilities. *American academy of pediatrics* .Vol 113، 1836-1838.
- Minnes, P and Steiner, K. (2008). Parent views on enhancing the quality of health care for their children with fragile x syndrome, autism or down syndrome. **Child care, health and development,** 10, 1365-2214
- Navrro, G., Mirapeix, F., Reina, P., Herrador, J., Arnaldos, F., & Sausa, S. (2015). Parents of children with physical disabilities perceive that characteristics of home exercise programs and physiotherapists, teaching styles influence adherence: a qualitative study, *physiotherapy journal*. Vol. 61, 81-86
- Odman, P., Krevers, B., & Oberg, B. (2007). Parents perceptions of the quality of two intensive training programmes for children with cerebral palsy, *developmental medicine and child neurology.* Vol. 49، 193-100
- Pountney, T. (2007). Physiotherapy for children, (1st ed). Elsevier: China.
- Rosenbaum, P. Bamm, E. Wilkins, S. & Stratford, P. (2015). Performane of the measure of processes of care for adultsand service providers in rehabilitation settings. *Canchild centre for childhood disability research*. Vol 6, 157-165
- Summer, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., & Nelson, L. (2005). *Measuring the quality of family-professional partnerships in special education services*. Vol. 7, No.1, 65-81.

- Una, O. (2008). Meeting in the middle? A study of parent-professional partnerships. *European journal of special needs education*. 253-268.
- Vajravelu, S., & Solomon, P. (2013). *Barriers and facilitators to family centred paediatric physiotherapy practicein the home setting: Apilot study*. Vol.24, 107-115.
- Wilson, D. (2014). The learning experiences of parents with children requiring physiotherapy intervention. *APCP journal*. Vol 5, 1, 19-29

الملاحق

ملحق 1: استبيان الدراسة

أولاً: المعلومات الشخصية لأولياء الأمور:

1- الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

2- العمر: ( ) اقل من 20عاماً ( ) 21- 40 عاماً ( ) 41-60 عاماً ( ) أكثر من 60 عاماً

3- المستوى التعليمي: ( ) الثانوية فأقل ( ) دبلوم متوسط

( ) بكالوريوس ( ) ماجستير ( ) دكتوراة

ثانياً: معلومات تتعلق بالأطفال ذوي الإعاقة:

1- جنس الطفل ذي الإعاقة: ( ) ذكر ( ) أنثى

2- تشخيص الطفل ذي الإعاقة: ( ) إعاقة حركية ( ) إعاقة ذهنية (عقلية)

3- عمر الطفل ذي الإعاقة: ( ) اقل من 3 أعوام ( ) 4 – 7 أعوام ( ) 8 – 11 عاماً

( ) 12- 15 عاماً ( ) 16 – 19 عاماً ( ) أكثر من 19 عاماً

4- درجة الإعاقة: ( ) بسيطة ( ) متوسطة ( ) شديدة

5- نوع المدرسة التي يلتحق بها الطفل:

( ) روضة علاجية ( ) مدرسة للتربية الخاصة ( ) مدرسة دمج

ثالثاً: تقييم أولياء الأمور لفاعلية خدمات العلاج الطبيعي:

أ. مستوى رضا ولي الأمر عن فاعلية خدمات العلاج الطبيعي المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية:

يرجى توضيح درجة رضاك عن فاعلية خدمات العلاج الطبيعي الواردة في العبارات التالية:

الرقم	العبارة	راضٍ بشدة	راضٍ	لا أعرف	غير راضٍ	غير راضٍ بشدة
.1	تتصف خدمات العلاج الطبيعي بالجودة					
.2	تتوافر الأدوات والأجهزة والمعدات اللازمة للعلاج الطبيعي					
.3	تتناسب خدمات العلاج الطبيعي المقدمة مع نوع الإعاقة					
.4	تتصف خدمات العلاج الطبيعي المقدمة بالتنوع حسب تطور حالة طفلي أو مدى استجابته للتمارين					
.5	تتصف خدمات العلاج الطبيعي المقدمة بالإتقان					
.6	تسهم خدمات العلاج الطبيعي المقدمة بتحسين حياة طفلي					
.7	تتيح خدمات العلاج الطبيعي المقدمة الفرصة لتفاعل طفلي مع أفراد المجتمع					
.8	تعتبرعدد جلسات العلاج الطبيعي المقدمة لطفلي أسبوعياً كافية					
.9	يتلاءم وقت جلسات العلاج الطبيعي مع ظروف طفلي الصحية					
.10	يتلاءم مكان تقديم خدمة العلاج الطبيعي مع ظروف وإعاقة طفلي					

.11	يعتبر الموقع الجغرافي للمدرسة أو الحضانة قريباً من مكان سكني					
.12	توفر المدرسة أو الحضانة مواصلات مؤمنة لنقل طفلي					
.13	تتضمن خدمات العلاج الطبيعي تمارين منزلية أقوم بأدائها مع طفلي					
.14	تتضمن خدمات العلاج الطبيعي أساليب علاجية ملائمة لحالة طفلي الصحية					
.15	تتضمن خدمات العلاج الطبيعي مهارات تمكنه من اكتشاف المشكلات المتعلقة بالإعاقة وعلاجها					
.16	تراعي خدمات العلاج الطبيعي الجوانب النفسية والتربوية لطفلي					
.17	تراعي خدمات العلاج الطبيعي الجوانب التأهيلية العلاجية لطفلي (مثل تطوير الأداء الوظيفي الحركي)					
.18	تراعي خدمات العلاج الطبيعي بالجوانب الصحية لطفلي (مثل اساليب الوقاية من الأمراض ونظافة المكان)					
.19	تراعي خدمات العلاج الطبيعي خصوصية طفلي					

ب – علاقة ولي الأمر مع أخصائي العلاج الطبيعي:

يرجى توضيح درجة موافقتك على علاقتك مع أخصائي العلاج الطبيعي الواردة في العبارات التالية:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.1	أتواصل مع المعالج الطبيعي من خلال الهاتف عن وضع طفلي					
.2	أتواصل مع المعالج الطبيعي من خلال حضور الجلسات العلاجية لطفلي					
.3	أتواصل مع المعالج الطبيعي من خلال استلام تقارير سنوية عن وضع طفلي					
.4	يشركني المعالج الطبيعي في كتابة الأهداف والطريقة العلاجية المناسبة					
.5	يشرح المعالج الطبيعي لي طبيعة المشكلات التي تواجه طفلي					
.6	يشجعني المعالج الطبيعي في اتخاذ القرارات المتعلقة بعلاج طفلي					
.7	يوفر لي المعالج الطبيعي المعلومات اللازمة عن طفلي					
.8	يسود الاحترام المتبادل بيني وبين المعالج الطبيعي					
.9	يهتم المعالج الطبيعي بملاحظاتي واقتراحاتي					

ت – أثر فاعلية برامج العلاج الطبيعي المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في تطوير الأداء الحركي لهم

يرجى توضيح درجة موافقتك على أثر فاعلية برامج العلاج الطبيعي في تطوير الأداء الحركي لطفلك والواردة في العبارات التالية:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.1	تسهم جلسات العلاج الطبيعي المقدمة تطوير الأداء الحركي لطفلي					
.2	تسهم ارشادات المعالج الطبيعي في تطوير الأداء الحركي لطفلي					
.3	يسهم تحديد أهداف العلاج الطبيعي بالشكل المناسب لوضع طفلي في تطوير أدائه الحركي					
.4	تسهم متابعة المعالج الطبيعي لجلسات العلاج الطبيعي في تطوير الأداء الحركي لطفلي					
.5	يسهم الجو الاجتماعي الإيجابي أثناء جلسات العلاج الطبيعي في تطوير الأداء الحركي لطفلي					
.6	تزيد طريقة تقديم برامج العلاج الطبيعي المقدمة من حب					

	وتفاعل طفلي في الجلسات العلاجية					

ث – اقتراحات أولياء الأمور لتطوير فاعلية خدمات العلاج الطبيعي للأطفال ذوي الإعاقة:

يرجى توضيح درجة موافقتك على اقتراحات تطوير فاعلية خدمات العلاج الطبيعي لطفلك ذي الإعاقة الواردة في العبارات التالية:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.1	زيادة عدد جلسات العلاج الطبيعي أسبوعياً					
.2	ممارسة جلسات علاج طبيعي إضافية في الفترة المسائية					
.3	زيادة مدة جلسة العلاج الطبيعي لطفلي					
.4	توفير أماكن وأدوات علاجية أكثر ملاءمة					
.5	تزويدي بنشرات واضحة للتمارين العلاجية لممارستها في البيت					
.6	المحافظة على العلاقة الجيدة بيني وبين المعالج الطبيعي					
.7	التشجيع المستمر من المعالج الطبيعي لطفلي بالالتزام بحضور الجلسات العلاجية					
.8	استخدام المعالج الطبيعي طرائق وأساليب علاجية متنوعة وحديثة					
.9	دعم الإدارة للمعالجين بتعزيز المميزين منهم					
.10	كتابة أهداف العلاج الطبيعي من فريق متعدد التخصصات					

.11	مشاركتي بكتابة الأهداف واختيار الطرائق العلاجية					
.12	مشاركتي في تقييم العلاج الطبيعي					
.13	تزويدي بمعلومات مفصلة عن طبيعة الجلسات العلاجية المقدمة لطفلي ومدى تفاعله معها					
.14	حضوري جلسات العلاج الطبيعي					
.15	اقتراحات أخرى (يرجى ذكرها وبيان درجة موافقتك عليها)					

استبيان 2: معوقات تقديم برامج خدمات العلاج الطبيعي: أولاً: المعوقات الداخلية

يرجى توضيح درجة موافقتك على معوقات تقديم برامج خدمات العلاج الطبيعي الواردة في العبارات التالية:

أ- معوقات متعلقة بالأطفال ذوي الإعاقة

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.1	عدم تعاون طفلي مع المعالج الطبيعي					
.2	تدني دافعية طفلي بجلسات العلاج الطبيعي					
.3	عدم ارتياح طفلي للمعالج الطبيعي بسبب الالم والبكاء					
.4	رفض طفلي جلسات العلاج الطبيعي					
.5	وجود أكثر من إعاقة لدى طفلي					
.6	إعاقة طفلي تحد من فهم ماهية جلسات العلاج الطبيعي وأهميتها					
ب . **معوقات متعلقة بأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة**						

.7	ضعف ثقافة ولي الأمر بالحالة الصحية والطبية لطفلي					
.8	عدم رغبة ولي الأمر بالاستمرار في العلاج الطبيعي لما يتعرض له طفله من آلام أثناء العلاج					
.9	توقعات ولي الأمر بتطور حالة طفله (الأداء الحركي والوظيفي) بجلسات العلاج الطبيعي					
.10	الإحباط والقلق لأولياء الأمور نتيجة عدم التقدم الملموس لحالة طفلي					
.11	الخوف الشديد لأولياء الأمور على أطفالهم يعيق تقديم جلسات العلاج الطبيعي					
.12	عدم معرفة ولي الأمر باحتياجات طفله يعيق خدمة العلاج الطبيعي					
.13	عدم قناعة ولي الأمر بطريقة العلاج الطبيعي المقدمة لطفله					
.14	عدم مشاركة ولي الأمر بخطة العلاج الطبيعي الخاصة بطفله					
.15	عدم توفر الأجهزة والأدوات العلاجية المناسبة ببيت ولي الأمر					
.16	اقتصار ولي الأمر على برامج العلاج الطبيعي المقدمة في المدرسة أو الحضانة وعدم تطبيق برامج العلاج الطبيعي في البيت					
.17	عدم رغبة ولي الأمر بحضور جلسات العلاج الطبيعي بسبب اختلاف جنس المعالج					
.18	عدم رغبة ولي الأمر بالالتزام بجلسات العلاج الطبيعي بسبب ضيق الوقت					

ثانياً: معوقات خارجية متعلقة بالمعالج الطبيعي والظروف المحيطة:						
أ- معوقات متعلقة بالمعالج الطبيعي:						
.19	لغة الحوار المستخدمة معي غير واضحة					
.20	قلة الخبرة المهنية والتربوية لدى المعالج الطبيعي بالعمل مع طفلي					
.21	عدم متابعة المعالج الطبيعي للتطورات في مجال عمله					
.22	المعاناة والشعور بالتعب والارهاق لدى المعالج الطبيعي أثناء عمله					
.23	تأخير تقييم وتشخيص المعالج الطبيعي لطفلي					
.24	عدم رغبة المعالج الطبيعي تقديم جلسات علاجية بسبب نوع الإعاقة العقلية أوالذهنية لدى طفلي					
.25	عدم رغبة المعالج الطبيعي تقديم جلسات علاجية لطفلي بسبب شدة الإعاقة					
.26	عدم رغبة المعالج الطبيعي مشاركتي بالخطط العلاجية التربوية					
ب- معوقات متعلقة بالظروف المحيطة						
الرقم	**العبارة**	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**لا أعرف**	**لا أوافق**	**لا أوافق بشدة**
.27	نقص الغرف العلاجية اللازمة للعلاج الطبيعي					
.28	نقص الأدوات العلاجية اللازمة في المدرسة او الروضة					
.29	عدم تناسب الأدوات العلاجية المستخدمة مع مستوى وقدرات الأطفال ذوي الإعاقة					

.30	التكلفة الباهظة لجلسات العلاج الطبيعي					
.31	التكلفة الباهظة للوصول الى المدرسة أو الروضة					
.32	بعد المدرسة او الروضة العلاجية عن السكن					
.33	عدم تغطية التامين الصحي لتكاليف جلسات العلاج الطبيعي					
.34	عدم توفير تسهيلات بيئية في المدرسة أو الروضة (مصعد، شاحط... وغيرها)					
.35	عدم توفير أنواع متعددة من اساليب العلاج الطبيعي بالمدرسة أو الروضة (ركوب خيل، علاج مائي..)					
.36	الأماكن التي تقدم فيها خدمات العلاج الطبيعي غير مناسبة					

الأفكار الانتحارية لدى المراهقين المنتمين للمجتمع العربي الإسلامي والمسيحي

د. هلن كاكوندا معلم

ملخص

تتميز فترة المراهقة بمجموعة تغيرات لها تأثيرات جوهرية على شخصية المراهقين وعلى خصائصهم النفسية. وعلى خلفية هذه المرحلة قد تظهر لدى بعضهم مواقف سلبية اتجاه الحياة تغذي الأفكار الانتحارية. وبما أن المواقف اتجاه الحياة بما يشمل السلوك الانتحاري تتشكل من خلال معايير ثقافية ودينية، فإن الدراسة الحالية تدرس أثر الفروق الثقافية – الدينية على الأفكار الانتحارية. وغالبية الدراسات الموجودة حاليا تطرقت لمسألة العلاقة بين المعتقدات الدينية والأفكار الانتحارية لدى الشباب المسيحيين الذين يعيشون في دول غربية، وموضوع العلاقة بين المعتقدات الدينية والأفكار الانتحارية لدى الشباب المسلم لم تتم دراسته تقريبا. لذلك فإن الدراسة الحالية تتمحور حول دراسة الأفكار الانتحارية عند المراهقين لدى الأقلية العربية (المسلمين، النصارى) الذين يعيشون في إسرائيل. ومن ناحية مبدئية فإن هذه المقارنة ستمكننا من استيضاح دقيق لأثر الدين بشكل مستقل عن عامل الثقافة على ظهور الأفكار الانتحارية لدى الشباب.

وفي إطار الدراسة تم فحص الأفكار الانتحارية لدى 209 شابا، منهم 110 مراهق مسلم و 99 مراهق مسيحي، وبعضهم شباب وبعضهم فتيات. والتمييز بناء على جنس المفحوص وعدد الأخوة ومستوى التدين أشار إلى فروق واضحة في انتشار الأفكار الانتحارية وقوتها لدى المراهقات مقابل المراهقين. كما وُجد أن المراهقين المنتمين إلى عائلات كثيرة العدد يميلون إلى الأفكار الانتحارية أكثر من المراهقين الذين ينتمون لعائلات قليلة العدد. وبناء على دين المجيب وُجد أنه إضافة لكل من شملتهم الدراسة (المسيحيون والمسلمون معا) هناك علاقة سلبية واضحة بين مستوى التدين وبين انتشار الأفكار الانتحارية. لكن بالتمييز بين الشباب بناء على دين المجيب اتضح أن هذه العلاقة السلبية الواضحة قائمة فقط لدى المراهقين المسيحيين لكنها ليست موجودة لدى المراهقين المسلمين. ونتائج الدراسة تشير إلى إمكانية أن جوهر المعتقدات الدينية التي يعتقد بها الشخص هي التي يمكن أن تكون ملجأ ضد الأفكار الانتحارية وليس مستوى التدين.

السلوك الانتحاري والفروق الثقافية في إسرائيل

إن الأفكار الانتحارية، والسلوك الانتحاري، منتشرة لدى الثقافات الفردية (תרבות אינדיבידואלית) أكثر منها لدى الثقافات ذات القيم الجماعية (Eskin, 2013).

بناء على رأي يسرائل شفيلي وشركائه، فإن مصدر الفروق الثقافية كامن في النظرة المختلفة لطرق مواجهة الضغوطات. خذ مثلا ، ففي دراستهم أظهروا أن لدى الدروز طرق مواجهة مختلفة

للضغوطات وهذا يفسر التباين في مدى الانشغال بالأفكار الانتحارية (Israelashvili, Taubman- Ben-Ari, & Hochdorf, 2011).

لإمكانية وجود فروق بين الثقافات في اعتقاداتها حول الحياة والموت، وظهور الأفكار الانتحارية هناك أهمية خاصة عند بحث وضع الشباب في المجتمع الإسرائيلي بشكل عام، ووضع الشباب العرب الذين يعيشون في إسرائيل بشكل خاص. وذلك لأن الشباب العرب موجودون فيما يشبه العاصفة من ناحية ثقافية. وهذه العاصفة مصدرها الانكشاف المتسارع الذي يمر به المجتمع العربي وعمليات الحداثة التي تؤثر عليه في مجالات مختلفة مثل الارتفاع في مستويات التعليم العالي، والتغيرات المهنية، وارتفاع مستوى الحياة، والتغيرات الفكرية وطبيعة التنظيمات الاجتماعية والسياسية (אלחאג', 2000; גאנם ואוסציקי-לזר, 2001; לנדאו, 1993; פואד, 2001; רביע, 2009). وإضافة إلى أن الشباب العرب يتعرضون لظاهرة الحداثة والعولمة أكثر من جيرانهم اليهود فحقيقة كونهم مجموعة أقلية قومية تضعهم في أوضاع كثيرة من المحن والشدة تؤثر على ماهية الحياة عندهم ومعناها. لكن إلى جانب ما هو مذكور أعلاه يجب أن نكون مدركين أن لدى الشباب العرب الذين يعيشون في إسرائيل اختلافات ثقافية أهمها الاختلاف الديني – مسلمون ومسيحيون.

وبناء على ما ذُكر آنفًا، تجدر الإشارة إلى أن نسبة محاولات الانتحار في الوسط العربي في العقد الأخير ارتفعت بنسبة 40% لدى الرجال و-20% لدى النساء. وإضافة لذلك ارتفاع نسبة السلوك الانتحاري لدى المراهقين المسلمين (שלג מי-עמי, 2010). وهذه البيانات تشير إلى أن المراهقين المسلمين في إسرائيل أكثر من المراهقين العرب المسيحيين، فهم موجودون في مركز عاصفة عمليات التغيير الاجتماعي والانكشاف للعولمة. لكن هذه البيانات لا تتماشى مع دراسات سابقة درست نسب الانتحار في المجتمع الإسرائيلي. مثلا אופיר (1995) تتحدث عن دراسة تمت بالنسبة للسنوات 1985-1976 قورنت فيها أعمال الانتحار لدى مجموعات قومية ودينية مختلفة داخل دولة إسرائيل. والدراسة أشارت إلى أن نسب الانتحار لدى الفئة السكانية اليهودية – الإسرائيلية أعلى مقارنة مع الفئة السكانية العربية – الإسرائيلية. وداخل مجموعة الأقلية العربية وجد أن نسبة الانتحار الأعلى موجودة عند المسيحيين، والأقل موجودة لدى الدروز. كما وجد تشابه بين الجمهور اليهودي – الشرقي والجمهور العربي – الإسرائيلي مقابل الاختلاف البارز بين اليهود الاشكنازيين

والعرب الإسرائيليين. والاختلاف بارز بشكل خاص عند مقارنة انتحار الرجال البالغين وأقل بروزا عندما يتعلق الأمر بالشباب والنساء. وفي المقارنة حسب العمر وجد أن اليهود البالغين (فوق عمر 36) قاموا بمحاولات انتحار أكثر من العرب أبناء نفس الفئة العمرية، واليهود (حتى عمر 17) قاموا بمحاولات انتحار أكثر مقارنة مع المراهقين العرب. ولدى الدروز كان جميع المنتحرين ذكورا بينما لدى العرب المسيحيين والمسلمين على حد سواء لا توجد فروق بين الجنسين (الذكور والإناث). والتفسير الممكن للفجوة بين النتائج بالنسبة للشباب العرب (المسيحيين مقابل المسلمين) يمكن أن يكون سببه مرتبطا بالتباين في ظروف الحياة والمكانة الاجتماعية لكل مجموعة من هاتين المجموعتين.

لكن يبدو أنه من أجل فهم التباين في السلوك الانتحاري جيدا لدى الشباب العرب المسلمين والمسيحيين يجب عدم الاكتفاء بمقارنة الظروف المعيشية والخصائص الاجتماعية لأبناء كل ديانة من هاتين الديانتين، بل يجب معرفة المزيد بدقة كيف أن البعد الديني – أي الرسائل الدينية، والانتماء الديني، والأعراف الدينية والتماهي مع الدين– يمكن أن تكون ذات صلة لفهم تصورات الشباب في السياقات المذكورة. وهذا الاقتراح يستند على أقوال ارنت (Arnett, 1998)، التي بناء عليها يمكن أن يكون الانتماء الديني والأعمال الدينية أحد العوامل التي يمكن أن تقلل من خطر سلوك المراهقين (adolescents) والبالغين الشباب (emerging adults). ومن أجل القيام بذلك يجب أن نعرف أولا ما هي نقطة الانطلاق (النظرة) لكل ديانة اتجاه ظاهرة الانتحار.

فروق الجنس

الفرق بين الجنسين في طريقة السلوكيات الانتحارية وظروفها، وُثق في ثقافات وسياقات كثيرة ومتنوعة (Hee Ahn, Park, Ha, Choi, & Hong, 2012).

كما وُجد أن الفرق بين الجنسين ليس متجانسا عبر الثقافات بل وُجد أيضا في التفاعل مع الخلفية العرقية للشخص

(Supple, Graves, Daniel, Kiang, Su, & Cavanaugh, 2013). وبشكل مشابه أيضا في إسرائيل فإن نسبة الانتحار لدى الأعمار 15 – 24 تشكل سبب الموت الثاني لدى الذكور وسبب الموت الثالث لدى البنات (חקלאי، 2014). وحسب التقرير الحالي لمؤسسة الطفل وجد تزايد بعدد المحاولات الانتحارية. 773 ولدا مراهقا وصلوا سنة 2016 لغرفة الطوارئ بعد محاوله انتحاريه من بينهم 608 بنتا حيث يشكلن حوالي 4 اضعاف الأولاد (אלון, 2017).

اتضح أن الفروق بين الجنسين وُجدت لدى المراهقين اليهود وليس لدى المراهقين العرب أي لدى المراهقين العرب – المسيحيين والمسلمين على حد سواء – لم توجد فروق بين الجنسين (אפטר ופרוידנשטיין, 2001).

ولعل أحد التفسيرات الممكنة لعدم وجود اختلاف بين الجنسين – أي أن المراهقات العربيات يقمن بسلوك انتحاري مثل المراهقين العرب – يمكن أن يكون مرتبطا بالظروف الحياتية للمراهقات العربيات في إسرائيل . والمقصود بذلك هو أن النساء العربيات في إسرائيل يقعن تحت ضغط مزدوج سواء لكونهن مواطنات عربيات في الدائرة الواسعة في إسرائيل أو لكونهن نساء في الدائرة الاجتماعية – الثقافية ؛ وسأفصل فيما يأتي.

وإضافة للضائقة الاقتصادية التي تعاني منها الأقلية العربية في إسرائيل فللنساء العربيات مشاكل ومحن خاصة بهن، ويرجع ذلك إلى المعاملة الفظة المفروضة عليهن من قبل التقاليد والثقافة العربية. والتي تتمثل في جوهرها في المشاكل المرتبطة بالقيود التي يفرضها المجتمع العربي عليهن بالنسبة لاستمرار تعليمهن في مؤسسات التعليم العالي، والزواج المبكر، ونظرة المجتمع لعمل المرأة وإحساسهن المستمر بأنهن تحت المراقبة من قبل العائلة والحمولة (مناع

وبشارة،1995). فعلى الرغم من التغيرات والحداثة التي تمر على المجتمع العربي في إسرائيل ففي المجتمع العربي مازال الرجل هو المسيطر في البيت وفي حالة الطلاق المرأة تترك البيت ، ويبقى البيت وجميع الممتلكات تحت سيطرة الرجل (مناع وبشارة، 1995). وفي هذا السياق تبرز ظاهرة مقلقة مازالت النساء تعاني منها وهي القتل على خلفية المس بشرف العائلة. קרסל (1998) يشير إلى أن غالبية ضحايا القتل بنسبة 77.8% هن من النساء. وكثرة الضحايا من جنس الإناث يمكن تفسيره بأنه على خلفية قوة العادات السارية عليهن بشكل خاص ولضعفهن النسبي في "عالم الرجال".

فرغم أن النساء العربيات تقدمن بشكل ملحوظ في العقدين الأخيرين ، ومستوى تعليمهن ارتفع بشكل دراماتيكي (אטרש, 2011) ، مازال توزيع العمل تقليديًا في العائلة العربية والمجتمع العربي هدفه الحفاظ على نسب القوى بين الرجال والنساء (אבו בקר, 2008). وهذا هو سبب عدم التوافق بين التغيرات التي حصلت في حياة النساء وبين غياب تغير موازٍ في الثقافة الذكورية، وهذا الأمر يحول دون أو يمنع الرفاه النفسي الاجتماعي للنساء.

وما هو مذكور أعلاه يبرز الحاجة إلى رؤية أكثر تعقيدا لدوافع السلوك الانتحاري لدى الشباب في الوسط العربي بشكل عام. وبشكل خاص تبرز الحاجة لأن نقيّم بشكل أفضل مما تم حتى الآن مساهمة ميزات الخلفية المختلفة، والتي في مركزها الانتماء الديني ومستوى التدين لتفسير الاختلاف في الأفكار الانتحارية لدى المراهقين في المجتمع العربي.

ومسألة دوافع السلوك الانتحاري بين المراهقين في المجتمع العربي مازالت لم تحظ بعد بتوضيح بحثي شامل. وجدير بالذكر أن الدراسات الموجودة حتى الآن بخصوص السلوك الانتحاري لدى المراهقين في المجتمعات العربية والدوافع لهذا السلوك لا تقدم تفسيرًا فعليًا للانتماء الديني وعلاقته في ظهور الميل للانتحار وتنفيذه. والحاجة لتفسير كهذا تبرز بشكل خاص على خلفية حقيقة أنه في تقارير حول السلوك الانتحاري يقولون إنّه منخفض لدى المراهقين في المجتمع المسلم (Grosbard, 2008; Lester, 2006), وفعليا قسم لا يستهان به من الانتحاريين في الأعمال الإرهابية في العالم هم مراهقون أو بالغون شباب ينتمون للمجتمع العربي (Shafiq & Sinno, 2010; Victoroff, Adelman, & Matthews, 2012) ، أيضا دراسات في إسرائيل على سبيل المثال Gal, Goldberger, Kabaha, Haklai, Geraisy, Gross, & Levav, 2012)

لم تميز بين المراهقين العرب الذين ينتمون للدين الإسلامي وبين المراهقين العرب الذين ينتمون للدين المسيحي بل قارنوا بين اليهود والمسلمين وبذلك أضاعوا الفرصة للقدرة على الفحص الدقيق لمساهمة مستوى التدين – وليس فقط الدين – لتفسير الميل للسلوك الانتحاري لدى المراهقين.

الدراسة الحالية

إن ظاهرة الانتحار آخذة في التزايد في العالم بشكل عام وفي المجتمع العربي بشكل خاص. لكن التفسيرات القائمة لانتشار هذه الظاهرة، والدوافع للسلوك الانتحاري لدى الشباب، لا تقدم تفسيرًا كافيًا لمسالة مساهمة المتغيرات المختلفة لظهور الميل للسلوك الانتحاري لدى المراهقين في المجتمع العربي، وخصوصا بالنسبة لمسألة مكان الدين ومستوى التدين للمراهق في تفسير الظاهرة. وهذه المسألة تزداد أهمية على خلفية الظروف الاجتماعية الخاصة القائمة في المجتمع العربي في إسرائيل وعلى رأسها حقيقة أنه داخل هذه المجموعة الثقافية مراهقين مسلمين وآخرين مسيحيين. وعلاوة على ذلك، فإن الأمر يتعلق بمجتمع بدأ يفقد جزءًا كبيرًا من طابعه في السنوات الأخيرة، وذلك نتيجة للحداثة التي تجري بالقرب منه، وهو تحت عملية تغيير تؤثر على الوضع العام للشباب العرب الذين يعيشون في إسرائيل.

والدراسة الحالية تهدف إلى فحص: هل توجد فروق في نسب التفكير الانتحاري لدى المكونات المختلفة لفئة المراهقين العرب في إسرائيل؟ وما هي المتغيرات التي يمكن أن تفسر الاختلاف في مستوى وجود هذه الأفكار في المجموعات الثانوية المختلفة القائمة قربها؟ ومن ناحية مبدئية تهدف الدراسة الحالية لزيادة الفهم بالنسبة للمساهمة الجانبية للاختلاف داخل الثقافات من ناحية نوع الانتماء الديني ومستوى التدين لتفسير الانشغال في الأفكار الانتحارية لدى الشباب المنتمين لثقافة عرقية واحدة.

أسئلة الدراسة

ما مدى انتشار الأفكار الانتحارية لدى الشباب العرب؟

وهل توجد فروق واضحة بالنسبة لهذه الأفكار لدى

أجزاء مختلفة من الفئة السكانية العربية المحددة بناء على الدين أو الجنس أو مكان السكن؟ وما هي الأسباب التي يمكن أن تفسر الفروق في انتشار هذه الأفكار؟

فرضيات الدراسة:

1. لدى الفتيات العربيات يوجد أفكار انتحارية أكثر من الفتيان العرب.

2. لدى الفتيان المراهقين المنتمين لعائلات كثيرة الأولاد توجد أفكار انتحارية أكثر من الفتيان المراهقين المنتمين لعائلات قليلة الأولاد.

3. الفتيان والفتيات الذين ينتمون إلى الوسط العربي المسلم والمسيحي الذين يعبّرون عن مستوى تدين عالٍ يعبرون أقل عن الأفكار الانتحارية.

الطريقة

شملت الاستبيانات 209 مراهقين أعمارهم 15–18 سنة ينتمون للوسط العربي. وهؤلاء المراهقون يتعلمون في مدارس تابعة للوسط العربي وتم اختيارهم بشكل عشوائي بناء على اعتبارات السهولة وإمكانية الوصول للمدارس ومعرفة الباحثة المسبقة لمدراء المدارس. ووزّعت الاستبيانات في صفوف اختيرت بشكل عشوائي نسبة تكاد تكون متساوية بين الفتيان والفتيات، وبين المسيحيين والمسلمين وبين مدينة مشتركة وقرية. وفعليًا حوالي نصفهم كانوا مسلمين (N = 110)، بعضهم يعيشون في قرية مسلمة (N = 51) والبقية يعيشون في مدينة مشتركة يهودا وعربا. والنصف الثاني كان من المراهقين المسيحيين (N=99)، بعضهم يعيش في قرى مسيحية (N = 50) والباقي يعيشون في مدينة مشتركة يهودا وعربا.

أدوات الدراسة

في إطار الدراسة طُرحت الاستبيانات الآتية:

1.استبيان " أسباب لا للموت" (2000 Gutierrez, Osman, Kopper, &Barrios**).**

هذا الاستبيان مبني من سلم متعدد الأبعاد ويحتوي على 27 سؤالا هدفها فحص الدوافع الرئيسة التي تحفز المراهقين للبقاء على قيد الحياة. وفي نصه الأصلي يشمل الاستبيان 5 معايير

مختلفة تصف العوامل للأفكار المتعلقة بالحياة والموت. وكل معيار محسوب وفق المتوسط للأسئلة التي يتكون منها، العلاقة مع الأسرة، الرادع الذاتي، وقبول الذات، والدعم الاجتماعي والتفاؤل بشأن المستقبل.

وكل تفكير أو دافع للتفكير يُقاس بوساطة أسئلة عدة على المفحوص أن يضع إجاباته على سلم "ليقارط" المكون من خمس درجات (1 ليس صحيح بتاتا; 5 – صحيح بمستوى كبير جدا).

وعقب التحليل قسمنا الاستبيان إلى – 6 معايير تصف العوامل المتعلقة بالتفكير في الحياة والموت. وكل معيار محسوب بناء على متوسط الأسئلة التي تكونه.

أ. العلاقة بالعائلة: إلى أي مدى يهتم المراهقون بعائلاتهم، ودرجة اهتمام العائلة في كل ما هو مرتبط برغبة المراهقين في الاستمرار والعيش أو التفكير في أفكار انتحارية. على سبيل المثال : " لو يحصل لي شئ ليس جيدا هذا سيمس بعائلتي".

ب. الخوف من الموت: هل هذا الخوف يمنع المراهق من التفكير في الانتحار؟ مثلا :"أنا أخاف من الموت".

ج. الرغبة في العيش والتمتع بالحياة: هل هذه الحياة مصدر للمتعة وهل هذا الأمر يقلل الأفكار الانتحارية ؟ مثلا : أنا سعيد وراض عن حياتي ".

د.التعامل مع الأمل لحل المشاكل: هل بداخلي يتغلب الأمل لحل المشاكل التي أعاني منها؟ وهل في هذا الأمل ما يقلل الأفكار السلبية الانتحارية ؟ مثلا :"أنا أؤمن أن لكل مشكلة حلًا".

هـ.التخطيط للمستقبل: هل هناك علاقة بين التخطيط للمستقبل وتطوير أفكار انتحارية من قبل المراهقين ؟ وهل في التخطيط للمستقبل ما يكفي لتقليل الأفكار الانتحارية؟ الأسئلة التي تجيب على هذا المعيار على سبيل المثال :"لدي برنامج للمستقبل أريد أن أحققه".

و. الدين والأخلاق: هل الدين أو الأخلاق يكبحان الأفكار الانتحارية أم يؤججانها ؟ مثال: "إيماني الديني يمنعني من إيذاء نفسي".

Gutierrez وزملائه (2000)، يتحدثون عن مصداقية عالية للمقاييس الفرعية (بين 92.– 94.) وعن مستوى تنبؤ عالٍ كما فُحصت هذه الطريقة مقابل مقاييس أخرى. وفي الفحص الحالي وجد أن للمعايير المختلفة مصداقية تتراوح (بين 61.–70.).

2. استبيان الأفكار الانتحارية (Reynold, 1991) هذا الاستبيان حُرّر في الأصل باللغة الانجليزية واستخدم للمراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية (Reynolds & Mazza, 1999). وترجم للغة العبرية في إطار بحث آخر_(Israelashvili & Reynold, 1998) وحظي بمستوى مصداقية جيدة. الاستبيان يدرس تردد من الأفكار الانتحارية من خلال 44 سؤالا مقسمة إلى خمسة معايير وكل واحد منها يكون المقياس الذي يمثل قيمة متوسط الإجابات على الأسئلة التي تكونه كما يأتي :

أ. الأفكار المباشرة عن الموت: يفحص بشكل مباشر هل توجد أفكار انتحارية؟ والمراهقون الذين يجيبون عن هذه الأسئلة بأرقام عالية يتم تشخيصهم كمراهقين يفكرون بوتيرة عالية حول الموت. مثلا: "دار في ذهني أنه من الأفضل لو لم أكن حيّا".

ب.الأفكار الايجابية: وهي مدرجة في الاستبيان والغرض منها اعتدال الاستبيان. المراهقون الذي يجيبون على هذه الأسئلة بأرقام عالية يتم اعتبارهم مراهقين ليس لهم أفكار انتحارية . مثلا : مرّ في ذهني التفكير بأني سعيد بشكل كاف في حياتي."وهذا السلم أضيف لاستمارته العبرية.

ج. عدم مواجهة المشاكل : حتى أي مدى المراهقون لا يستطيعون المواجهة مع مشاكل مختلفة؟ وكلما ينجحون في المواجهة أكثر هذا يثبت وجود أفكار انتحارية أقل في داخلهم. مثلا : مرّ في ذهني أنه من الصعب أن أكون مقبولا من ناحية اجتماعية."

د. عدم التقدير من جهة الآخرين : إلى أي مدى يشعر المراهقون أنهم لا يُقدرون من قبل الآخرين؟ وكلما يشعرون أنهم مقدرون أكثر هذا يدل على وجود أفكار انتحارية أقل في داخلهم. مثلا: "مرّ في ذهني أنه من الصعب أن أكون مقبولا من ناحية اجتماعية."

ح. عدم إعطاء أهمية للحياة: بأي شكل يرى المراهقون أهمية الحياة ؟ مثلا :"مرّ تفكير في ذهني أسأل فيه نفسي ما الذي أبحث عنه في هذه الحياة".

كل تفكير يقاس بعدد من الأسئلة على المفحوص أن يعلم إجاباته على سلم مكون من سبع درجات (0- ولا مرة; 1- في الماضي لكن ليس في الشهر الأخير; 2 – مرة واحدة في الشهر; 3- عدة مرات في الشهر; 4 – مرة واحدة في الأسبوع; 5 –مرات عدة في الأسبوع; 6- كل يوم تقريبا).

Israelashvili & Reynold,(1998) يتحدثون عن مصداقية عالية للسكان الإسرائيليين والأمريكان (مصداقية عالية 92. – 94.). كما تم التحقق من الاستبيان مقابل استبيانات أخرى، ويستخدم كثيرا في الولايات المتحدة. **وفي البحث الحالي استخدمنا فقط اثنين من السلالم الفرعية،**

وبالنسبة لهما وجدت مصداقيات سليمة (0.95 ل- أفكار مباشرة عن الموت و - 0.67 لعدم إعطاء أهمية للحياة.)

3. استبيان التدين (د"م, 2000). أُعطي الطلاب النصارى استبيانا يتطرق للدين المسيحي، بينما أعطي الطلاب المسلمون استبيانا يتعلق بالدين الإسلامي. وخصص في الأصل لقياس التدين لدى الفئة السكانية المسلمة، لكن لخدمة البحث الحالي حُرّر نص موازٍ ملائم أيضا للفئة السكانية المسيحية.

والاستبيان مكون من ثلاثة أجزاء:

أ. سؤالين عن الإيمان الديني (البعد الأيديولوجي).

ب. خمسة أسئلة حول القيام بالأركان (البعد السلوكي).

ج. سؤال واحد يستطيع المفحوص تحديد نفسه من ناحية دينية.

لكل سؤال في البعد الأيديولوجي (الإيمان) هناك سبعة احتمالات للإجابة: من- 1 حتى 7. ولكل سؤال في البعد السلوكي توجد خمسة احتمالات للإجابة: 1 (بتاتا لا) وحتى 5 (بقدر كبير جدا). وللسؤال الأخير الذي بوساطته يحدد المفحوص مدى تدينه توجد خمسة احتمالات للإجابة : 1. أنا مؤمن جدا، 2. أنا مؤمن بشكل كاف 3.أنا تقليدي، 4. أنا لست متدينا ، 5. أنا ضد الدين.

علامة "المواقف اتجاه الدين" حُسبت بناء على معدل جميع الإجابات في موضوع الدين، بما لا يشمل سؤال التحديد الذاتي وسؤال الملابس (الذي خرج كماس بالمصداقية). مصداقية السلم كانت : جيدة = 72.

4. استبيان خلفية: عدا عن الاستبيانات الأربعة المذكورة أعلاه طُلب من المفحوص الإجابة عن أربعة أسئلة خلفية حول المراهقين تشمل المتغيرات الآنية : الجنس، العمر، مكان السكن، عدد الأخوة.

العملية

بعد التنسيق المسبق عُقد لقاء مع مدراء المدارس في إطاره تسلموا استبيان البحث لمعاينته وإقراره. وبعد الحصول على موافقة المدراء وعقب التنسيق المسبق معهم جرى لقاء مربي الصفوف 12,11,10 ودخلت الباحثة إلى الصفوف برفقة المربين حيث عرّفوا الطلاب إلى الباحثة. وبعد ذلك أعطي الطلاب شرحا حول الدراسة وأهميتها والمساعدة التي ستنبع منها للوسط العربي، وقيل لهم إنه من أجل نجاح الدراسة هناك حاجة لمساعدتهم الحقيقية والصادقة. وأوضح للطلاب أن الاستبيان سري وأن بياناته ستستخدم من قبل الباحثة فقط وان إجاباتهم ستبقى سرية عن المدرسة والعائلات. كما تم التأكيد للطلاب على أنهم ليسوا ملزمين بتعبئة جميع أسئلة الاستبيان، وأنهم يستطيعون التوقف عن تعبئة الاستبيان في أي وقت يشاءون. وافق جميع الطلاب على المشاركة في الاستبيان . وبعد ذلك أعطي الطلاب إرشادا حول كيفية تعبئة الاستبيانات وبدأوا في الإجابة. وخلال إجاباتهم تم الرد عن أي استفسار بشكل شخصي. في الواقع، أظهر الطلاب موقفا متعاطفا مع البحث وحاولوا ملء الاستبيانات بأفضل طريقة.

النتائج

الفرضية الأولى، كان لدى الفتيات العربيات أفكارًا انتحارية أكثر من الفتيان العرب. ومن أجل فحص هذه الفرضية تم عمل تحليل ثاني الاتجاه. الجدول 1 يظهر المعدلات والانحرافات المعيارية للمراهقين التابعين للمجموعات المختلفة.

جدول رقم (1)

	عرب مسلمون								عرب نصارى							
	مدينة				قرية				مدينة				قرية			
	بنين		بنات		ذكور		بنات		ذكور		بنات		ذكور		بنات	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
مواقف تجاه الدين	4.21	.863	4.28	.864	4.29	.671	4.44	.621	4.29	.705	4.49	.484	3.79	1.16	4.22	.692
اكفتايوت كلفي مشفحة	4.20	.848	4.28	.529	4.10	.668	4.20	.570	4.50	.481	4.55	.374	4.28	.723	4.50	.524
الخوف من الموت	2.68	1.11	3.15	.883	2.82	.891	3.56	.661	3.50	.803	3.46	1.02	2.79	1.02	2.85	.985
الرغبة في الحياة	3.94	.673	3.29	.803	3.62	.880	3.74	.723	4.28	.555	4.11	.714	4.22	.608	4.14	.870
الأمل في الحياة	3.91	.865	3.90	.900	3.84	.578	3.58	.807	3.78	.879	3.71	.667	4.07	.517	4.08	.660
التخطيط للمستقبل	4.43	.627	4.33	.585	4.54	1.05	4.71	.428	4.69	.558	4.67	.398	4.70	.559	4.52	.804
اي نתינת משמעות לחיים	3.57	1.41	4.14	1.11	4.19	.786	4.67	.966	4.19	1.20	4.27	1.30	3.97	1.10	4.27	.905
מחשבות ישירות על מוות	1.56	1.51	1.32	1.34	1.05	1.17	1.23	1.29	1.21	1.15	1.20	1.08	.683	.744	1.44	1.64

من أجل اختبار الفروق هيلي‌بين التابعين لمجموعات الدراسة المختلفة تم تحليل ثلاثي الاتجاه للاختلافات (الدين X الجنس X مكان السكن) بالنسبة لمتغيرات البحث المختلفة. نتائج اختبارات الاختلافات معروضة في جدول 2.

جدول (2): תוצאות ניתוח שונות תלת-כיווני (الدينXالجنسX مكان السكن) لاختبار الفروق في متغيرات الدراسة:

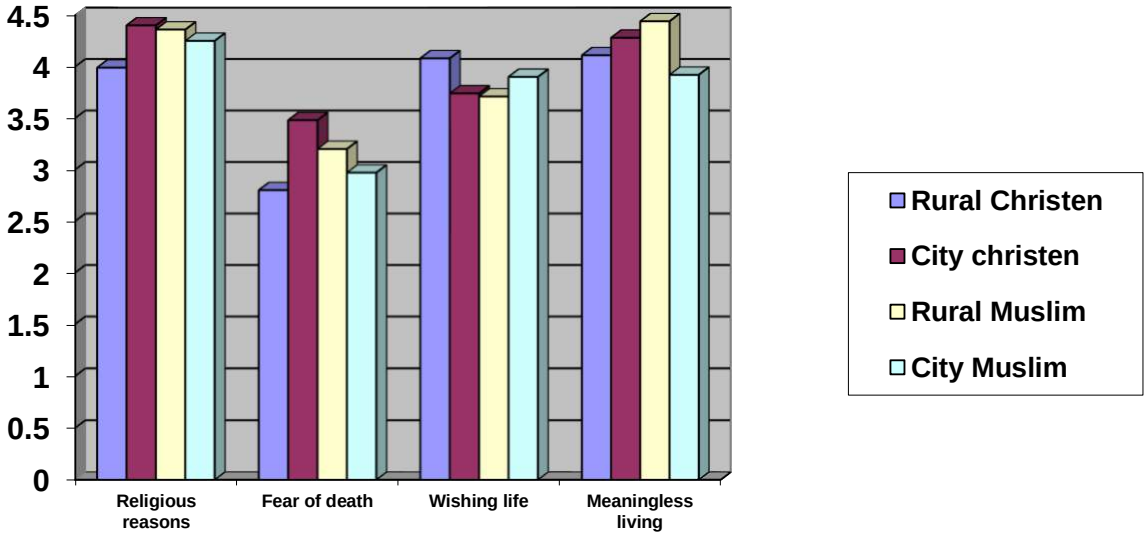
المعيار	F الدين (1)	F قرية مدينة (1)	F جنس (1)	F الدين* قرية مدينة (1)	F الدين* جنس (1)	F قرية مدينة * جنس (1)	F الدين* قرية مدينة * جنس (1)
مواقف تجاه الدين	.872	1.47	3.75	5.23*	.826	.482	.117
الاهتمام بالعائلة	9.83**	1.71	1.74	.092	.059	.277	.180
الخوف من الموت	.56	2.16	*5.62	12.8***	5.32*	.535	.118
الرغبة في الحياة	27.78***	.060	3.50	.163	.440	4.45	2.70
الأمل في الحياة	.92	.431	.558	*6.32	.221	.146	.610
التخطيط للمستقبل	2.48	.872	.136	2.96	.569	.097	1.40
أفكار ايجابية	1.96	.955	3.58	.857	.228	1.97	.007
عدم مواجهة المشاكل	.53	.170	3.60	6.73*	1.77	.000	.051
عدم تقدير من الآخرين	.007	.696	3.41	.959	2.39	.342	.019
عدم إعطاء معنى للحياة	.036	2.18	5.31*	4.86*	1.17	.049	.248
أفكار مباشرة عن الموت	.82	1.54	.975	.197	1.31	2.85	.255

P<.05 (*) P <.01 (**) P<.001 (***)

كما هو مبين في الجدول رقم 1 وفي الجدول رقم 2 وُجد أن للفتيات (M=3.06، sd= 1.06) توجد أفكار انتحارية أكثر من الفتيان (M=2.69، sd= 0.92) [F(1] = 6.79، p < ،1)

.042،01 = η²]. وهذه النتيجة تؤيد الفرضية 1. كما تم الحصول على التفاعلات الواضحة كما يأتي: 1. تفاعل كبير جنس X دين ، بالنسبة للخوف من الموت بناء عليه الذكور المسلمون يخافون من الموت أقل من البنات المسلمات لكن هذا الفرق ليس موجودا لدى النصارى. 2. وُجد أن المسلمين في القرية متدينون أكثر من المسلمين في المدينة .بينما النصارى في المدينة متدينون أكثر ممن يسكنون القرية. 3. وُجد أن المسلمين في المدينة أقل تدينا من المسلمين في القرية بينما النصارى في المدينة يخافون أكثر من النصارى في القرية. 4. وجد أن المسلمين في المدينة لديهم أمل أكثر من المسلمين في القرية بينما النصارى في المدينة لديهم أمل أقل من النصارى في القرية. 5.وجد لدى النصارى رغبة في العيش أعلى من المسلمين. ووجد أن المسلمين في المدينة لديهم صعوبة أقل في مواجهة المشاكل من المسلمين في القرية، بينما النصارى في المدينة لديهم صعوبة أكثر في مواجهة المشاكل أكثر من النصارى في القرية. 6.وجد أن المسلمين في المدينة لديهم صعوبة أقل في إعطاء معنى للحياة من المسلمين في القرية بينما النصارى في المدينة لديهم صعوبة في إعطاء معنى للحياة أكثر من النصارى في القرية.

التفاعلات الواضحة التي تم الحصول عليها معروضة في الشكل 1 فيما يأتي:



الفرضية الثانية كانت أن الشباب التابعين لعائلات كثيرة الأولاد تكون لديهم الأفكار الانتحارية أكثر من الشباب التابعين للعائلات قليلة الأولاد. الجدول 3 يظهر مصفوفات ملائمة بين متغيرات الدراسة.

جدول رقم (3)

	العمر	عدد الأخوة	مستوى التدين	العائلة كسبب لعدم الانتحار	الخوف من الموت	الرغبة في الحياة	الأمل في الحياة	التخطيط للمستقبل	عدم إعطاء معنى للحياة	الأفكار الانتحارية
الموقف نجاه الدين	-.80	.22*-	46*	.29*	.14	.09	.03	-.03	.18*-	.27*-
العمر		.15*	-.11	-.20*	-.14*	-.05	.03	.00	-.03	-.03
عدد الأخوة			-.05	-.18*	.01	-.29*	.03	-.21*	-.04	.14*
مستوى التدين				.33*	.31*	.15*	.10	.09	-.01	-.23*
العائلة كسبب لعدم الانتحار					.04	.41*	.14*	.28*	.10	.20*-
الخوف من الموت						.06	-.12	.12	.13	.04
الرغبة في الحياة							.29*	.40*	-.03	-.41*
الأمل في الحياة								.11	-.05	.24*-
التخطيط للمستقبل									.25*	-.11
عدم إعطاء معنى للحياة										.29*

بناء على النتائج المبينة في الجدول 3 تحظى الفرضية الثانية بتأكيد فوجدت علاقة إيجابية بين التفكير الانتحاري وعدد الأخوة (P <.05، r=.146). كما تظهر من الجدول 3 علاقة سلبية

واضحة بين وتيرة التفكير الانتحاري والأمل في الحياة، واهتمام الأسرة، وعدم التعرض لمواقف صعبة، ودرجة التدين والمواقف تجاه الدين. كما وجدت علاقة ايجابية واضحة بين وتيرة التفكير الانتحاري وبين عدم التكيف مع المدرسة، والعدد الكبير للأخوة، وعدم مواجهة المشاكل ، وعدم التقدير من جانب الآخرين وعدم أعطاء أهمية للحياة. وإضافة لذلك وجدت علاقة ايجابية واضحة بين المخاوف واهتمام الأسرة والرغبة في الحياة.

بناء على الفرضية الثالثة فإن الشباب التابعين للوسط العربي المسلمين والنصارى الذين لديهم مستوى تدين عالي يعبرون أقل عن أفكار انتحارية. والجدول رقم 4 يبرز النتائج التي تم الحصول عليها بخصوص مستوى التدين ومستوى التفكير بمضامين انتحارية.

جدول رقم (4): الارتباط بين أفكار الموت والمواقف تجاه الدين ومستوى التدين، مع التمييز بين الأديان:

	عدد المفحوصين	مواقف اتجاه الدين	مدى التدين
مسلمون	60	-.176	-.039
نصارى	98	-.334*	-.083

P< .05 *

النتائج المبينة في الجدول 4 تشير إلى أنه لدى المفحوصين النصارى هناك ارتباط سلبي بين التفكير الانتحاري وبين المواقف من الدين. ومقابل ذلك لدى المفحوصين المسلمين لا توجد علاقة واضحة. كما لا توجد علاقة واضحة بين مدى التدين (التحديد من ناحية دينية) لدى المفحوصين النصارى والمسلمين.

النقاش

إن هدف الدراسة الحالية هو تتبع الأفكار الانتحارية لدى المراهقين العرب المسلمين والنصارى. ونتائج الدراسة تؤكد الفرضيات الثلاثة التي طرحت وفي مركزها العلاقة بين مستوى التفكير في الأفكار الدينية كمتغير ذي أهمية كبرى لتفسير الانشغال في أفكار انتحارية. وسنفصل فيما يأتي. وفقا للفرضية الأولى، سيكون للفتيات العربيات ميل للأفكار الانتحارية أكثر من الفتيان.

واستندت الفرضية المذكورة على المؤلفات العلمية التي حددت أن الفتيات تميل للانتحار أكثر من الفتيان. وهذه النتيجة تأكدت أيضا في الدراسة الحالية، وبناء على ما هو مذكور فيما يأتي أيضا هنا تجب الإشارة الى الجوانب المركزية الخاصة للبنات في الوسط العربي:

1. إن وضع الفتيات العربيات أصعب مرات من وضع الفتيان العرب بسبب الثقافة التقليدية التي تقلل من مكانة المرأة، خصوصا المرأة المسلمة التي يميزها الدين سلبا مقابل الرجل. فمثلا الآية رقم 10 من سورة النساء تقول : "**يوصيكم الله في أولادكم للذكر مثل حظ الأنثيين**". أي أن الذكر يحق له أن يأخذ من إرث الأب ضعف حصة الأنثى. ورغم ذلك فإن النساء لا يأخذهن شيئا من الإرث على ضوء العادة التي نشأت والتي بناء عليها تتخلى غالبية النساء العربيات عن حقهن في الإرث.
2. وجود جزء كبير من الفتيات في ضغط مستمر بسبب خوفهن من انتقام الوالدين إذا عرفا عن علاقاتهن الرومانسية مع أبناء الجنس الآخر. وكما هو معروف فإن المجتمع العربي ينظر بخطورة كبيرة وبشكل لا تسامح فيه بالنسبة للعلاقات الرومانسية التي ليست في إطار الزواج.
3. الفتيات يتميزن بحساسية أكبر من الفتيان خصوصا عندما يتعلق الأمر بتجارب رومانسية. فتعرض الفتيات العربيات لعلاقة رومانسية فاشلة أو فسخ الخطوبة يضعهن في واقع صعب مليء بالإشاعات والقيل والقال. وفي حالات كثيرة تواجه الفتيات صعوبات في مواجهة هذا العبء وذلك لأن الذنب يُلقى بشكل أوتوماتيكي عليهن وليس على الرجال. الحيليدى، (2002) يدعي أنه إذا تعرضت الفتاة لمشكلة اجتماعية أو أخلاقية فإن المجتمع غير قادر على مسامحتها بل العكس يفرض عليها العار ، والمخرج الأمثل للفتاة يكون فعلا انتحاريا.
4. للفتاة العربية دور هامشي في اختيار زوجها. فرغم التغيرات التي طرأت على مكانة المرأة في السنوات الأخيرة، مازالت تعدّ غير مسؤولة عن مستقبلها وفي أغلب الحالات والداها يختاران لها زوجها وهي مجبرة على قبول اختيار والديها. وبالإضافة إلى ذلك، فنظرا لكونها في وضع متدن على السلم الاجتماعي فهي ملزمة بالخضوع لسلطة الرجل سواء أكان أبوها

أو أخوها أو زوجها بعد زواجها. ونظرة الازدراء لمشاعر المرأة وعواطفها قد تدفعهن في أغلب الحالات إلى الإحساس بالعجز والضعف والأفكار الانتحارية التي تليها محاولات الانتحار لكونها الطريق الوحيد التي عن طريقها يتغلبن على محنهن. مصالحه (מסאלחה ,1997)، أشارت إلى أنه برزت مشاعر سلبية للتقييم الذاتي وفهم المستقبل بشكل أقل إيجابية لدى الفتيات العربيات مقارنة مع الفتيان العرب.

5. الفتيات العربيات مقيدات بشكل أكبر من الفتيان العرب، فهّن لا يستطعن إدارة حياتهن بشكل حر، وكل خطوة ينوين القيام بها يُحاسبن عليها من قبل ربّ الأسرة، وهذا يدفعهن للإحساس بالدونية وعدم القدرة على التصرف وفقا لإرادتهن الحرة. وبدر عراف (בדר עראף ,1995)، تدعي أنه بسبب وظيفة الحمولة الضاغطة فإن وضع المرأة هو الأكثر حرمانا. وغانم (גאנם, 2001) يدعي أن النساء العربيات تخضع لشبكة ضغوطات عائلية هائلة وفعليا هن يشكلن أقلية داخل الأقلية العربية وهذا يصعب من تطورهن ومن القيام بوظيفتهن الاجتماعية المناسبة.

6. والفتيات العربيات يستثمرن غالبية وقتهن في خدمة أبناء عائلتهن التي أغلبها عائلات كثيرة الأولاد ومن طبيعة الحال أن المطالب من أم البيت كثيرة. ولذلك للفتاة في العائلة العربية وظيفة مهمة في كل ما هو مرتبط بالمهام المتعلقة بخدمة البيت وخصوصا مساعدة الأمهات في رعاية الأخوة الشباب، وفي العناية بترتيب البيت ونظافته. وبسبب هذه الحقيقة فإن الفتيات يعملن في جميع ساعات اليوم في أعمال متنوعة في بيوتهن. وهذا الأمر يمنعهن من الخروج من بيوتهن والتنزه ولقاء الصديقات ومن طبيعة الأمر أن هذا سيزيد لديهن الإحساس باليأس ورؤية أنفسهن كخادمات في بيوتهن وأن حياتهن بلا معنى وبلا فائدة.

وفقا للفرضية الثانية، المراهقون التابعون لعائلات كثيرة الأولاد يميلون لتطوير أفكار انتحارية أكثر من المراهقين التابعين لعائلات عددها قليل.

وتأكدت هذه الفرضية لأنه وجدت علاقة بين كون المراهقين تابعين لعائلات كثيرة الأولاد وبين تطور الأفكار الانتحارية بشكل متزايد أكثر من المراهقين التابعين لعائلات قليلة الأولاد.

وفي تحديد الفرضية المذكورة أعلاه كانت نقطة الانطلاق أن المراهقين التابعين لعائلات كثيرة الأولاد يكونون منفصلين عن والديهم ومهمَلين وليس لديهم موارد لأسباب عدة:

1. الوالدان ليس لديهم وقت يخصصونه لأبنائهم ولا يولونهم الاهتمام المناسب. وهذا الوضع يخلق لدى المراهقين إحساسا بالحرمان. وما يزيد من هذا الإحساس كون هؤلاء المراهقين يعيشون جنبًا إلى جنب مع اليهود الذين لديهم العائلة قليلة العدد، إذ يستثمر الأبوان أكثر في أولادهم من ناحية اقتصادية وعاطفية. وما هو مذكور يضع المراهقين العرب في مكانة دونية إذ إنّ الانتماء لعائلات كثيرة الأولاد يزيد الضغط على الأولاد ويعزز المحن في حال حصولها. وسند هذه الأقوال يظهر في آراء طيماني و– ويسنج (Khumalo, Temane, & Wissing, 2012) ، إذ يشيرون إلى أن الرفاه النفسي يتأثر من المزايا الشخصية ومن ظروف الحياة التي يعيشها الفرد. وبناء على ذلك – حسب أقوالهم – فإن للديموغرافيا الاجتماعية تأثير على الرفاه النفسي والنفساني.

2. وجود عدد كبير من الأخوة والأخوات في البيت يؤدي لإحساس الفرد بأنه مهدد لكون إخوانه شركاء له في كل مجالات الحياة وخصوصا في محبة والديه. كما أن العدد الكبير من الأخوة والأخوات لا يمكّنه من العيش حياة خاصة تمكنه من تشكيل شخصيته، فوفقا لما يقوله "اريكسون" فإن هذا العنصر يعدّ أساسا رئيسا في تطور البلوغ السليم.

وفي العائلات كثيرة الأولاد هناك مهام كثيرة ملقاة على المراهقين في كل ما هو متعلق بمساعدة العائلة، فالفتيات مطالبات بمساعدة الأم، والفتيان مطالبون بالمساعدة في إعالة الأسرة، وهذا الواقع يؤدي الى انقطاع عاطفي بين المراهقين ووالديهم، وهذه الأقوال تقوي فرضية "آنا فرويد" وهي أنه في حال وجود انفصال عاطفي بين الوالدين وأبنائهم فإن هذا يؤدي الى إحساس الأبناء بأنهم ليسوا محبوبين وغير مرغوب بهم، وردّ الأبناء سيكون الغضب والعدائية تجاه أنفسهم.

(סימלנסקי ، 1991). وكذلك دراسات كوك وشيك (Kwok, Shek, 2010) تؤكد حقيقة أن غياب العلاقة مع الوالدين تؤدي ليس فقط الى مواقف سلبية تجاه الحياة بل أيضا إلى أفكار انتحارية. واضافة لذلك وجد فان وانسينسيستي وبيليرز (Van, Vansteenkiste & Beyers, 2013) أن بُعد المراهقين عن والديهم يدل على وجود مشاكل سلوكية وعدم

القدرة على الاتصال. وفي دراسة حديثة وجد أن العائلة الواسعة والمساندة تؤثر إيجابًا على القيم المدنية الجيدة وتخلق شخصية نافعة ونفسية عالية لدى أفرادها Zalewska, (zawadzka, 2016).

3. انتماء المراهقين لعائلات كثيرة الأولاد يشكل بالنسبة لهم ضغطا لكونهم محاصرين من جميع الاتجاهات، وخصوصا حقيقة أنهم ليسوا مستقلين بشكل دائم، فهم موجودون تحت المراقبة. كما أن هؤلاء المراهقين مضطرون لإدارة نمط حياتهم وفقا للعادات والتقاليد التي تعد أمرا جوهريا ومركزيا في الوسط العربي. لذلك فهم مشاركون بشكل كبير في حياة العائلة، والحمولة والمجتمع ويشعرون بحجم المسؤولية الملقاة على عاتقهم، ولذلك فهم مرتبطون بموضوعات عائلتهم الواسعة وجزء كبير من وقتهم مخصص لموضوعات العائلة والحَمولة. وكل هذه الأمور تزيد من إمكانية ظهور الأفكار الانتحارية لكون المسؤولية مرهقة لهم خصوصا بسبب أعمارهم، ففي هذه الفترة يشعرون بالاختناق لأنهم لا ينجحون في عيش هذه الفترة من حياتهم بشكل طبيعي. لأنه كما هو معروف فإن فترة المراهقة ضاغطة، ومزاج المراهقين يتأرجح صعودا وهبوطا بشكل دائم. وبدر عراف (בדר עראף 1995). تقول إنّه بسبب وظيفة الحمولة الضاغط فإن وضع الفرد بداخلها إشكالي جدا. وغانم ولزر (גאנם ולזר,2001) يقولان إنّ المجتمع العربي يحرم الفرد ولا يعطيه مساحة كافية للتطور الطبيعي.

بناء على الفرضية الثالثة: هناك علاقة سلبية قوية بين مستوى التدين وبين الأفكار الانتحارية .
وهذه الفرضية ثبت بعضها:

فوجدت علاقة سلبية بمستوى واضح 05. بين المواقف تجاه الدين وبين الأفكار الانتحارية (r = −.277) لجميع الفئة المستهدفة. كما وجدت علاقة سلبية واضحة 05. بين مستوى التدين وبين الأفكار الانتحارية (r = −.231) لدى جميع الفئة المستهدفة من النصارى والمسلمين معا. وهذا العاملان يشيران إلى أنه كلما ارتفع مستوى التدين في حدود معينة ينخفض انتشار الأفكار الانتحارية. لكن عندما حُسبت العلاقات بين التفكير في الموت وبين المواقف تجاه الدين ومستوى التدين، مع التمييز بين الأديان حصلنا على نتائج مفاجئة حيث وجدت علاقة سلبية بين مستوى التدين ووتيرة الأفكار الانتحارية لدى الفتيان النصارى بينما لدى الفتيان المسلمين لم نجد

علاقة واضحة بين مستوى التدين ووتيرة الأفكار الانتحارية. أي لدى الفتيان النصارى وجد التدين كعامل يكبح الأفكار الانتحارية. وبالمقابل فإنّ الفتيان المسلمين لم تكن هناك علاقة بين مستوى التدين وبين قوة الأفكار الانتحارية.

وإحدى الطرق لتفسير هذه النتيجة مرتبطة بتقسيم مستوى التدين إلى المجموعتين المذكورتين أعلاه– غالبية المراهقين المسلمين حددوا أنفسهم كمتدينين ولذلك لم نجد علاقة بين هذا المتغير ومستوى الأفكار الانتحارية. ومقابل ذلك كان للمراهقين النصارى مواقف متعددة اتجاه الدين لذا حصلنا على العلاقة الواضحة المتوقعة.

لكن هناك إمكانية أخرى جوهرية أكثر تتعلق بأنه ليس مستوى التدين وحده بل المضامين التي يعرضها الدين بما يشمل الرسائل الضمنية التي يعبر عنها في السياقات المتعلقة بالانتحار هي التي تشكل مستوى الأفكار الانتحارية لدى الشباب. وبكلمات أخرى هناك نتائج دراسية تشير إلى أن مستوى التدين كعامل يعطي حصانة ضد الأفكار الانتحارية (مثلا Martin, Kirkcaldy, & Siefen, 2003) وهذه النتائج يجب أن تخضع لتحليل ثانوي وفحص متكرر من ناحية إمكانية تعميم هذا الادعاء على الأديان المختلفة. وإن صحت الإمكانية المقترحة هنا والتي بناء عليها مضمون المعتقدات الدينية وليس قوتها هو الذي يحدد مستوى الأفكار الانتحارية فبناء على نتائج الدراسة الحالية يبدو أن المضامين الدينية في الديانة المسيحية تنفي بشكل قاطع إمكانية السلوك الانتحاري مقارنة مع المضامين التي يقدمها الدين الإسلامي. وهذا الإمكانية تحظى بتقوية من تحليل المضامين الموجودة في أماكن العبادة لكل ديانة من الأديان كما عُرض في خلفية الدراسة لكن هذا يحتاج لاختبار أساسي وشامل في المستقبل.

كما هو مذكور سابقا فإن الفئة المستهدفة هي طلاب ينتمون لكلتا الديانتين اللتين تنظران بخطورة كبيرة الى أعمال الانتحار والتي عقابها نار جهنم. وهذا الأمر يقلل من الأفكار الانتحارية لدى هذه الفئة وخاصةً لدى المتدينين من بينهم. وفي تحليل دراسة أخرى لأعمال الانتحار اتضح أنه في شهر رمضان المبارك – وهو شهر مقدس عند المسلمين – أنّ نسبة أعمال الانتحار هي الأقل مقارنة مع باقي أشهر السنة. وآرنت (Arnett, 1998) يرى أن التدين قد يشكل عملا فيه ما يكفي لتقليل الأعمال التي فيها خطر. ويستند آرنت على دراسات وجدت علاقة سلبية بين التدين واستعمال المواد التي فيها إدمان عند الشباب وعلاقة سلبية بين التدين والبحث عن إشباع. ومن

بين أمور أخرى فهو يستند على " نظرية السلوك الإشكالية " التي بناء عليها التدين أو غيابه هو جزء من مبنى الشخصية. وشبه مؤكد أن المشاركة في المؤسسات الدينية يعزز ميل الفرد للسلوك التقليدي والامتناع عن السلوكيات الخطرة التي تتعارض مع الأعراف الاجتماعية المقبولة. لذلك هناك أهمية لمعرفة الأعراف السلوكية التي تطرحها الأديان وتوضيح موقف كل ديانة من ظاهرة السلوك الانتحاري.

وإضافة الى اختبار الفرضيات في تحليل النتائج حسبت أيضا العلاقات بين جميع جوانب من الاستبيانات ، ووجد عدد كبير من العلاقات بمستوى واضح = 05.

1. وُجد أن هناك علاقة سلبية واضحة بين وتيرة الأفكار الانتحارية وبين: الأمل في الحياة، والرغبة في الحياة، والاهتمام بالعائلة، وعدم التعرض لأوضاع صعبة، ومستوى التدين والمواقف اتجاه الدين. وكلما تكون للمراهقين أفكار انتحارية أكثر فهذا يمكن أن يشير الى تعرضهم لأوضاع صعبة قد تؤدي إلى قلة أملهم في الحياة، وعدم رغبتهم في الحياة، وعدم اهتمامهم بعائلاتهم ومستوى تدين منخفض. وبالتالي، فإن المراهقين المستفيدين من الجوانب المذكورة أعلاه ستقل لديهم الأفكار الانتحارية مقارنة مع المراهقين الذين لا يستفيدون من هذه الجوانب.
2. ووجدت علاقة ايجابية واضحة بين وتيرة الأفكار الانتحارية وبين: عدم التكيف مع المدرسة، والعدد الكبير للإخوة، وعدم مواجهة المشاكل، وعدم التقدير من الآخرين وعدم إعطاء أهمية للحياة. والمراهقين الذين لديهم هذه الصفات يكونون أكثر عرضة للأفكار الانتحارية من المراهقين الذين ليس لديهم هذه الميزات.
3. ووجدت علاقة ايجابية واضحة بين مستوى التدين وبين: المخاوف، والاهتمام بالعائلة والرغبة في الحياة. المراهقون الذين يعرفون أنفسهم كمتدينين، ويخافون ويهتمون بالعائلة يطورون أقل أفكار انتحارية من مراهقين علمانيين ولا يخافون ولا يهتمون بالعائلة.
4. ووجدت علاقة إيجابية واضحة بين الرغبة في الحياة وبين مستوى التدين، والاهتمام بالعائلة، الأمل في الحياة والأفكار الإيجابية. والمراهقون المتدينون الملتزمون بعائلاتهم الذين لديهم أمل في الحياة وتفكير إيجابي ستكون لديهم الرغبة في البقاء على قيد الحياة أكثر من المراهقين الذين ليس لديهم هذه الميزات.

5. وجدت علاقة إيجابية واضحة بين التخطيط للمستقبل وبين: الاهتمام بالعائلة والرغبة في الحياة. والمراهقون الذين خططهم للمستقبل كانت واضحة ويهتمون بالعائلة أكثر ولديهم الرغبة في الحياة، لأن خططتهم المستقبلية صممت لشق طريق للمراهقين في الحياة وكما هو معروف تم هذا التخطيط بمباركة العائلة وبتشجيعها. أضف إلى ذلك أنّ المراهقين الذين لديهم رغبة في الحياة يعرفون جيدا كيف يوجهون رغباتهم.

6. ووجدت علاقات إيجابية بين الرغبة في الحياة وبين: الخطط المستقبلية، وبين الرغبة في الحياة وبين الأمل في الحياة، والأفكار الإيجابية، والرغبة في الحياة، ومستوى التدين والاهتمام بالعائلة. وهذه المناحي مرتبطة ببعضها بشكل إذا وجد في واحد منها علاقة إيجابية تكون باقي العلاقات إيجابية. وتشير هذه النتائج إلى أن المراهقين الذين لا توجد عندهم أفكار انتحارية هم الذين ستتشكل لديهم الرغبة في الحياة والتخطيط للمستقبل. وهذا أمر مرتبط أيضا بالرغبة في الحياة، وفي الأمل في الحياة، وفي الأفكار الإيجابية وفي الاهتمام بالعائلة. ومقابلهم المراهقون الذين تتشكل لديهم الأفكار الانتحارية هم أولئك الذين ليس لديهم: رغبة في الحياة، أو أمل في الحياة، وخطط مستقبلية، وعدم اهتمام بعائلاتهم ويشعرون أنه ليس لديهم ، أفكار إيجابية .

وهذه النتيجة تتفق مع أقوال زليغمان ، بداخل، أورباخ (אורבך، 1992) الذي يدعي أنه عندما يمر الناس في إخفاقات متكررة يدركون أنه لا توجد أية علاقة بين سلوكهم وبين تحقيق النتائج الإيجابية المرغوب بها من قبلهم. وهذه التجارب تخلق لديهم شعورًا بالعجز الذي سيدخلهم في اللامبالاة وبعد ذلك في الكآبة. وأضف إلى ذلك، عندما تتغير الظروف المحيطة بهم وتظهر أمامهم فرص جديدة للنجاح فليس لديهم الجرأة لتجربة حظهم مرة أخرى.

وهذا العجز مرتبط بانعدام الأمل الذي يعد عاملا ضارًا جدًا.

<u>فحص المعطيات من خلال المقارنة بين الفئات السكانية:</u>

هدف ثانوي لتحديد حجم ظاهرة الانتحار وعلاقتها بمميزات مختلفة هو المقارنة بين مميزات الظاهرة لدى أوساط مختلفة من الفئة السكانية العربية.

عن طريق التمييز بين المفحوصين بناء على مكان سكناهم والدين والجنس وجدت في عدة مناحي فروق بين المجموعات المختلفة مثل: مستوى التدين، والخوف، والأمل في الحياة، ومواجهة مشاكل الحياة وإعطاء معنى للحياة.

المراهقون في القرية المسلمة:

وجد أن المراهقين في القرية المسلمة متدينون أكثر، ويخافون أكثر، ويستصعبون أكثر في مواجهة المشاكل، وفي إعطاء معنى للحياة ولديهم أمل أقل من المسلمين الذين يعيشون في مدينة مشتركة. والتفسير لهذه النتيجة مرتبط ب:

أ. في القرية التي يعيش فيها مسلمون فقط يصبح المجتمع بشكل أوتوماتيكي مجتمعًا متدينًا وتقليديًا أكثر من المدينة المشتركة. وهذا الأمر يؤثر بشكل على الفرد لأنه يعيش بين فئة سكانية تَعُدّ الدين والتقاليد أمورًا عليا، وهو كفرد لا يستطيع الاعتراض على نمط الحياة المغروس في مجتمعه بل العكس سينجرّ وراء التيار المسيطر في المجتمع الذي يعيش فيه. דאהר (1977) يدّعي أن الناس يتصرفون وفقا لتعليمات الدين في أغلب مجالات الحياة.

ب. المراهقون الذين يعيشون في قرية مسلمة غالبا يديرون حياتهم في إطار القرية فقط، وأحيانا قليلة يخرجون الى خارج قراهم، ويتعودون على طريقة حياة معينة ولا يعرفون شيئًا عن أنماط الحياة الأخرى والمتنوعة. وهذا الأمر قد يؤثر عليهم بشكل يسبب لهم الخوف أكثر، وصعوبة مواجهة المشاكل وإعطاء معنى للحياة على خلاف من المراهقين المسلمين الذين يعيشون في مدينة مشتركة. كما أنه يمكن الاستنتاج أن حقيقة كونهم متدينين فإن احتمال تشكل المخاوف عندهم أعلى من الشباب غير المتدينين الذين ليس لديهم محظورات وموانع.

ج. المراهقون في القرى المسلمة لديهم الأمل في الحياة أقل بكثير، ويمكن أن يكون الأمر مرتبطًا بكونهم يخافون أكثر وهذا يقيدهم ويقيد تفكيرهم. بينما المراهقون المسلمون الذين يعيشون في مدينة مشتركة هم أقل تدينًا، وهذا الأمر يمكنهم من تجربة أمور جديدة ومواجهة المشاكل وبذلك يقل مستوى الخوف عندهم. وبعد تجارب ناجحة ينضج لديهم الإحساس بالأمل ومعنى الحياة.

المراهقون في القرية المسيحية:

وُجِدَ في القرية المسيحية أن المراهقين أقل تدينًا، ويخافون بشكل أقل، والصعوبة في مواجهة المشاكل عندهم أقل، والأمل في الحياة لديهم أفضل ويعطون معنى أكثر للحياة. وذلك أكثر من

المراهقين النصارى الذين يعيشون في مدينة مشتركة. وهذه الظاهرة تشبه نسب الانتحار الصغيرة التي كانت لدى يهود الشباب (דורקהים، 1966). وهناك تفسيرات عدة لتحليل هذه الظاهرة:

أ. النصارى في القرية النصرانية لديهم إحساس الأغلبية رغم كون النصارى أقلية في جميع المناحي في دولة إسرائيل. وهذا الأمر يمنحهم الإحساس بالأمن والثقة بالنفس وهذا يقلل الخوف ويزيد الأمل والإحساس بمعنى الحياة عندهم.

ب. كونهم الأغلبية في داخل قريتهم يخلق لديهم تنافسًا في مجالات مختلفة مثل: المظهر الخارجي، والإنجازات في التعليم وتحسين الوضع الاقتصادي وما شابه ذلك. وهذا أمر فيه ما يكفي لإبعادهم عن الدين. مقابلهم النصارى المراهقون في المدينة المشتركة يشكّلون أقلية قليلة (مثلا من بين العرب في مدينة الرملة 29.8% نصارى مقابل 69.2% مسلمون). وهذا الأمر يخلق للنصارى إحساسا بعدم الأمان والخوف وعدم مواجهة المشاكل، وعدم إعطاء معنى للحياة وغياب الأمل. ولذلك يجدون في الدين ملجأ لهم. لنداو (1993) يدعي أن الدين عند الأقلية قادر على تطوير أيديولوجيا الحفاظ على الذات عن طريق التكتل واستخدام تعابير الاحتجاج.

<u>المراهقون في المدينة:</u>

وجد أن السكان العرب النصارى الذين يعيشون في مدينة مشتركة متدينون أكثر، وخائفة وتستصعب في مواجهة المشاكل أكثر من جميع المجموعات التي تمت دراستها: النصارى في القرية، والمسلمون في القرية والمسلمون الذين يعيشون في مدينة مشتركة. والسبب لهذه النتيجة كامن في حقيقة أن سكان المدن النصارى، من جهة يعيشون بالقرب من الأغلبية اليهودية وهذا يؤدي أحيانا إلى احتكاكات اجتماعية واقتصادية ترافقها توترات وطنية (انظر شتندل, שטנדל 1992) ومن جهة ثانية يعيشون داخل الأغلبية المسلمة وأحيانا هناك مواجهات وتوتر بين كلا الطرفين على خلفية دينية. وإضافة إلى ما هو مذكور فإن النصارى في المدن المشتركة مقسمون إلى طوائف مختلفة على عكس القرى المسيحية التي يكون فيها جميع النصارى من نفس الطائفة وهي الطائفة الكاثوليكية. وما هو مذكور أعلاه يسبب للنصارى في المدينة المشتركة مخاوف ويصعب عليهم مواجهة الحياة وإعطاء معنى للحياة وهذا يقودهم إلى التكتل والاقتراب للروحانية والدين أكثر. وأقوال שטנדל (1992) تساند بقدر معين استنتاجي السابق وهو أن الطابع الديني والمبنى الاجتماعي

والتقاليد ونظام القضاء تتداخل معا لتشكل "خارطة الفروقات" بين أبناء الطوائف المختلفة والمسلمين والنصارى أبناء المدينة الواحدة.

والدراسة الحالية تشير الى أنّ السكان المسيحيين خلافا عن السكان المسلمين يعبّرون عن اهتمام أكثر اتجاه العائلة والرغبة في الحياة. وهذه النتيجة نابعة من حقيقة إن نسبة الإنجاب لدى المسيحيين اقل بكثير من المسلمين وبناء على أقوال – (שטנדל ، 1992) فإن العائلة البيولوجية لدى المسلمين تضم حوالي 4 حتى 5 أولاد بينما العائلة المسيحية تضم 2 حتى 3 أولاد في المتوسط. وبسبب هذه الحقيقة يشعر المراهقون المسيحيون بقرابة ودفء أكثر اتجاه أبناء عائلتهم. وإضافة لذلك للوالدين المسيحيين هناك الإمكانية والقدرة في الاستثمار أكثر في أبنائهم.

والدراسة الحالية تظهر أن الفتيات المسلمات يخفن أكثر من الفتيات المسيحيات ويبدو أن هذه الظاهرة تعود إلى أسباب عدة:

1. حقيق ان العائلة المسلمة عددها أكبر من العائلة المسيحية وهذا الامر يمنع الفتيات المسلمات من قضاء وقت كاف من الوالدين.
2. الفئة السكانية المسلمة تنظر بخطورة كبيرة إلى العلاقات الرومانسية أو الشك بعلاقات كهذه للفتيات المسلمات خارج إطار الزواج، وظاهرة قتل الفتيات على خلفية شرف العائلة ما زالت قائمة عند المسلمين خلافاً عن المسيحيين.
3. جزء كبير من المسلمين يَعُدّ الفتيات أقل قيمة من الفتيان وهناك تمييز لصالح الفتيان بينما هذه الظاهرة لدى المسيحيين أقل بكثير ونكاد لا نرى تمييزا بين الفتيات والفتيان.

وللإجمال ففي الدراسة الحالية وجد أن الأفكار الانتحارية منتشرة لدى الفتيات أكثر من الشباب وهذا الأمر يناسب وضع المراهقين العام في اسرائيل وفي العالم الغربي. كما وجدت في الدراسة نتائج عدة عامة عالمية لجميع المراهقين في العالم المتحضر مثل: الضغوط وعدم التكيف في المدرسة وقلة التفاؤل وعدم إعطاء معنى للحياة التي تؤدي إلى تطور الأفكار الانتحارية، إنّ المراهقين المتدينين الذين يهتمون بعائلاتهم يميلون للابتعاد عن الأفكار الانتحارية أكثر من المراهقين العلمانيين قليلي المسؤولية اتجاه عائلاتهم. لكن نتائج الدراسة الحالية يجب رؤيتها داخل الصورة الكلية للواقع الذي يعيشه المجتمع العربي في اسرائيل. فالأمر يتعلق بمجموعة اجتماعية – ثقافية تعيش في واقع معقد يثير البلبلة والإرباك في مناحي كثيرة مثل: الهوية الوطنية، والثقافة، والعادات، والتعرض للعولمة، والحداثة الغربية وغير ذلك. وعلى خلفية تعرض المجتمع العربي

لهذه الظواهر لوحظ تزايد التفكير الانتحاري لدى مجمل المنتمين إلى هذا المجتمع لكن يجب عدم التغاضي عن الفروق داخل المجتمع وبين ابناء الديانات المختلفة. فمن جهة واحدة، النصرانية والاسلام تنفيان الانتحار، ومن جهة ثانية فإن الدين الإسلامي يسمح بالتضحية بالنفس من أجل الدين " استشهاد". وبالنسبة لمن هم في سن المراهقة المتميز بتغييرات وضغوطات متنوعة تؤدي إلى ظهور الأفكار الانتحارية، وفي هذا ما يكفي للخلط والبلبلة في كل ما هو مرتبط بفهم فعل الانتحار. وعلى هذه الخلفية يمكن الإشارة إلى أنه لدى المراهقين المسلمين هناك أفكار انتحارية أكثر من المراهقين النصارى وهذا يدل على أن الواقع الذي يعيشه المراهقون المسلمون أصعب من واقع المراهقين النصارى.

وفي النهاية للدّراسة الحالية حدود وقيود وعلى رأسها حجم العينة الصغير والتركيز على مناطق جغرافية محدودة. ومع ذلك فإن نتائج الدراسة تدعو إلى بحث شامل للتوقعات والمواقف الدينية داخل فئة المراهقين، وخصوصاً في سياقات السلوك الانتحاري كما أنّ هناك حاجة لإجراء دراسات أخرى تفحص سريان الدراسة الحالية والتوسع فيها لتشمل أيضا، مقارنة بين المراهقين التابعين للوسط اليهودي وأولئك التابعين للوسط العربي؛ وذلك من أجل الحصول على صورة كاملة وصادقة حول ظاهرة الأفكار الانتحارية وعمليات الانتحار لدى المراهقين.

ביבליוגרפיה

אבו בקר,ח.(2008) "רווחה, מודרנה ומסורת: התמודדותן של נשים פלסטיניות עם שינויים במסגרות חייהן" בתוך : ע' מנאע, ר' גרא (עורכים), *ספר החברה הערבית בישראל, אוכלוסייה, חברה, כלכלה* (עמ'359–384). ירושלים . מכון ון ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

אופיר, ג. (1995). *דפוסי ניסיונות אובדניים במגזר הערבי–ישראלי בבית החולים מאיר*. עבודה לתואר דוקטור לרפואה, אוניברסיטת תל–אביב.

אורבך, י. (1992) "התאבדויות בגיל ההתבגרות", הד–החינוך, (1992), 36–35.

אלון, (2017).

אלחאג', מ. (2000). "זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה". בתוך: גביזיון, ר' והקר, ד' (עורכות), *השסע היהודי – ערבי בישראל*: מקראה. (עמ' 13–33). ירושלים : המכון הישראלי לדמוקרטיה.

אפטר, א. ופרוידנשטיין, א. (2001). *נוער על סף תהום, התאבדויות ונטיות אובדניות בקרב בני נוער*. הוצאת אוניברסיטת תל–אביב.

בדר–עראף, ק. (1995) "האישה הערבייה בישראל לקראת המאה העשרים ואחת". בתוך: י' לנדאו, א' גאנם, א' הראבן (עורכים), *הערבים אזרחי ישראל לקראת המאה העשרים ואחת* (עמ' 218–213). ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.

גאנם, א.ואוסציקי–לזר, ש. (2001). *"אינתיפאדת אל–אקצא' בקרב האזרחים הפלסטינים בישראל: סיבות ותוצאות*. גבעת חביבה: המכון לחקר השלום.

דאהר, ע. (1977). *קונפליקט תרבותי סטייה קונפורמיות ועבריינות, בחברה הערבית הכפרית בישראל*. אוניברסיטת תל–אביב.

חקלאי , צ. (2014). *אובדנות בישראל, התאבדות 1981–2011 ניסיונות התאבדות* 2004–2012. מדינת ישראל משרד הבריאות .

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 שני, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

לנדאו, י. (1993). *המיעוט הערבי בישראל 1967–1991*, היבטים פוליטיים. עם עובד, מכון אשכול, האוניברסיטה העברית.

מסאלחה, ר' (1997). בדיקת תפיסותיהם של מתבגרים ערבים. עבודת גמר לתואר מוסמך. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

סמילנסקי, מ' (1991). אתגר ההתבגרות, (כרך ה), צרכים, לחצים והתמודדות. תל–אביב: רמות.

פואד, ע' (2001). **מילכוד: ערבים וערביות מאז 1967**. תל אביב: הוצאת ספרי חמד.

קרסל, ג. (1998). "הריגת האחות/ הריגת הבת: רצח לשם כבוד משפחה" . בתוך : א' אבוהב, א' הרצוג, ה' גולדברג , ע' מרקס (עורכות), *ישראל אנתרופולוגיה מקומית* עמ' 271-300 תל אביב.

רביע, ח' (2009). מודרניזציה ומסירות ילדים להוריהם הקשישים בחברה הערבית בישראל. **גרונטולוגיה: כתב-עת בנושאי הזיקנה**, לו, 77-98.

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.

Arnett, J.J.(1998). Risk behavior and Family Role Transitions During the Twenties. *Journal of Youth and Adolescence, 27 (23), 301-320*

Durkheim, E. (1897\1966). *Suicide*. New York: The Free Press.

Eskin, M. (2013). The effects of individualistic-collectivistic value orientations on non-fatal suicidal behavior and attitudes in Turkish adolescents and young adults. *Scandinavian Journal of Psychology, 54 (6), 493-501*. do:10.1111.12072.

Gal, G., Goldberger, N., Kabaha, A., Haklai, Z., Geraisy, N., Gross, R., & Levav, I. (2012). Suicidal behavior among Muslim Arabs in Israel. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 47*, 11-17. doi:10.1007/s00127-010-0307-y

Grosbard, O. (2008). The drama of the suicide terrorist. In M. Sharpe (Ed.), *NATO science for peace and security series: E: Human and societal dynamics: Vol. 41. Suicide bombers: The psychological, religious and other imperatives* (pp. 145-150). Amsterdam: IOS Press.

Gutierrez P.M., Osman, Q., Kopper, B.A. ,&Barrios, F.X. (2000). Why Young Peopl do not Kill Themselves: the Reasons For Living Juventory for Adolescent *Journal of Clinical Child Psychology, 29,* 177-187.

Hee Ahn, M., Park, S., Ha, K., Choi, S. H., & Hong, J. P. (2012). Gender ratio comparisons of the suicide rates and methods in Korea, Japan, Australia, and the United States. *Journal of Affective Disorders, 142*, 161-165. doi:10.1016/j.jad.2012.05.008.

Israelashvili, M ,&. Reynolds, W,M. (1998). Suicidal Ideation in Young Adults: Anisrael –U.S Comparison Study. *Paper Presented at the Annual Convention, American Psychological Association,* San Francisco.

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.

Khumalo, I.P., Temane, Q.M., & Wissing, M.P.(2012). Socio-Demographic Variables, General Psychological Well-Being and the Mental Health Continuum in an African Context .Psychology Department*, School for Psychosocial Behaviourl Sciences,105, 419-442, North –West University*,

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, 3, 407-419.*

Lester, D. (2006). Suicide and Islam. *Archives of Suicide Research, 10*, 77-97. doi:10.1080/13811110500318489.

Martin, T., Kirkcaldy, B., & Siefen, G.(2003). Antecedents of adult wellbeing: Adolescent religiosity and health. *Journal of Managerial Psychology, 18 (5), 2003,* 453-470. doi: 10.1108/02683940310484044.

Reynolds, W. M. (1991). Psychometric characteristics of the Adult Suicidal Ideation Questionnaire in college students. *Journal of Personality Assessment, 56*, 289-307. doi:10.1207/s15327752jpa5602_9

Reynolds, W. M., & Mazza, J. J. (1999). Assessment of suicidal ideation in inner-city children and young adolescents: Reliability and validity of the Suicidal Ideation Questionnaire-JR. *School Psychology Review, 28*, 17-30.

Shafiq, M. N., & Sinno, A. H. (2010). Education, income, and support for suicide bombings: Evidence from six Muslim countries. *Journal of Conflict Resolution, 54*, 146-178. doi:10.1177/0022002709351411.

Supple, A. J., Graves, K., Daniel, S., Kiang, L., Su, J., & Cavanaugh, A. M. (2013). Ethnic, gender, and age differences in adolescent nonfatal suicidal behaviors. *Death Studies, 37*, 830-847. doi:10.1080/07481187.2012.699909.

Van, P.S., Vansteenkiste, M., & Beyers, w. (2013). The jingle-jangle fallacy in adolescent autonomy in the family: In search of an underlying structure. *Journal of Youth and Adolescence, 42(7), 994-1014.*doi:10.1007/10964.012.9847.7.

Victoroff, J., Adelman, J. R., & Matthews, M. (2012). Psychological factors associated with support for suicide bombing in the Muslim diaspora. *Political Psychology, 33*, 791-809. doi:10.1111/j.1467-9221.2012.00913.x

الخليدي، عبد المجيد (2002). الفقر والبطالة وجرائم الشرف اسباب ظاهرة انتحار خطيرة فى اوساط شباب.

مناع، عادل ؛ بشارة، عزمي (1995). دراسات في المجتمع الاسرائيلي. رعنانا : مركز دراسات المجتمع العربي

المعرفة الفورية للكم العددي (Subitizing)

د. انتصار النتشة

يتناول هذا المقال احدى المهارات الرياضـــية الأولية عند الطلبة، "مهارة المعرفة الفورية للكم العددي" من حيث تعريفُها وأنواعُها وأهميتُها، كما يتناول إرشـــادات حول كيفية تطويرها عند الطلبة. ومما تجدر الإشـــارة اليه أنّ نظامنا التعليمي في مراحل رياض الأطفال غافل عن هذه المهارة.

يعدّ عدم إتقان كثير من طلابنا المهارات الحسابية الأساسية مشكلة حقيقية، إذ قد يعاني بعضهم من إعاقات تعلمية تعرقل تطور الطلاقة الحسابية والقدرة على تطبيق استراتيجيات مرنة ضرورية لاكتساب مهارات الرياضيات الأساسية، بينما يعاني الآخرون من ضعف في أدائهم الرياضي. تواجه كلتا المجموعتين تحديات أكاديمية لفتت انتباه كثير من التربويين الرياضـــيين .e.g) (Clements, 1999; Sousa, 2008; Olkun & Altun, 2015;إذ يعتقدون أن كل الطلبة على اختلاف مشكلاتهم وأسباب ضعفهم في مادة الرياضيات يحتاجون إلى منهاج دقيق صارم ، وتعليم ذي مستوى جيد يتضمن مداخلات تعليمية سريعة لمعالجة نقاط الضعف والثغرات عندهم. في بدايات القرن التاسع عشر، لوحظ تمتع الأنسان بمهارة تحديد عدد محصور بين 1–4 من العناصـــر دون عناء وبلمح البصـــر (Jevons, 1871). وفي عام 1949 قام كوفمان وزملاؤه (Kaufman, Lord, Reese &Volmann,1949) بتسمية هذه المهارة بالمعرفة الفورية للكم العددي (subitizing). ولقد تمت دراســـة هذه المهارة في عدد من الأبحاث (Atkinson, Campbell & Francis, 1976; Mandler and Shebo, 198) وتبين أنه بإمكان الأطفال تحديد عدد عناصـر مجموعة صـغيرة تصـل إلى ثلاثة أو أربعة عناصـر بدقة، وبشـكل سـريع ومؤكد. أما إذا كان عدد عناصـر لمجموعات أكبر فإن هذه المهارة تفقد .ولقد وجدوا أن الأطفال الرضـع يمتلكون تلك المهارة في نطاق 1–4 عناصـر وحتى بعض الحيوانات كالشـمبانزي تمتلك تلك المهارة2013 ,.Dehaene, 2011; Gross et al., 2009; Pahl et al)).

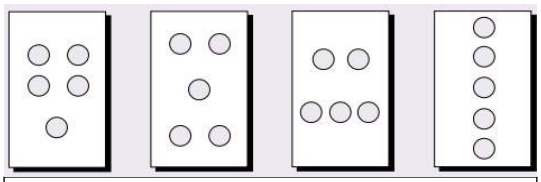
"المعرفة الفورية للكم" أو "Subitizing" هي كلمة لاتينية تعني " فجأة". وعرّفها علماء الرياضيات التربويون أنها الإدراك الحسي البصري العددي المباشر لمجموعه صغيرة من الأعداد دون عدّها (.Groffman, 2009; Clements, 1999). ولقد اعتقد علماء الرياضيات في القرن الماضي أن المعرفـة الفوريـة للكم وليس العدّ بحـد ذاتـه هو مـا يعطي معنىً للرقم في عقـل الطفـل. (Carper, 1942).

يعتقد سوسا (Sousa, 2008) أن الأطفال يميلون إلى الاعتماد على المعرفة الفورية للكم العددي أكثر من العدّ حتى ولو قاموا بتطوير مهارات العدّ وذلك لأنه يتم تخزين هيكلية الكمية الكلية لمجموعة ما من العناصر في منطقة في الدماغ تختلف عن تلك المسؤولة عن عملية العدّ. ووجدوا أن الروابط العصبية بين المنطقتين عند الأطفال الصغار تكون ضعيفة، ولذلك يلجا الأطفال عندما تُعرَضُ أمامهم مجموعتان، إلى الاعتماد على مهارة المعرفة الفورية للكم العددي كمهارة أساسية في المرتبة الأولى للتمييز بينهما وتحديد أيهما الأكبر بصريا، وتغيير أحكامهم إن تمت إزالة عنصر من مجموعة واحدة أو أكثر. ووجدوا أن قدراتهم على تكوين نماذج ذهنية بالاعتماد على إحساسهم بالعدد تزداد عندما ترتبط المنطقتان مع بعضهما البعض بقوة (Sousa, 2008).

أنواع المعرفة الفورية للكم العددي (subitizing)

قسم كليمنتس المعرفة الفورية للكم العددي (Clements, 1999) إلى قسمين رئيسين هما– :

– المعرفة الفورية للكم بشكل إدراكي حدسي (Perceptual subitizing) والتي لا تتطلب عمليات ذهنية غير الإدراك، مثل أن يدرك الطفل بسرعة أن ثلاث نقاط أكثر من اثنتين ويذكر العدد الكلي للنقاط، أو أن يشير إلى إصبعين من أصابع يده فقط للدلالة على 2، في هذه الحالة يستخدم الطفل المعرفة الفورية الإدراكية للكم . ومن الناحية البيولوجية فإن قدرتنا على المعرفة الفورية للكم لا تزيد على أربع أو خمس نقاط، وان زاد عدد النقاط على أربع فإننا نحتاج الى المعرفة الفورية المفاهيمية للكم لنتمكن من معرفة أن أربع نقاط ونقطتين معا، تكون الإجابة ست نقاط.



شكل(1):بعض التشكيلات النمطية المختلفة للعدد (5)

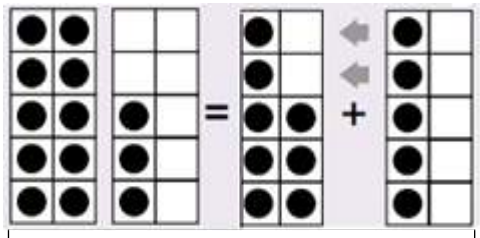
– المعرفة الفورية المفاهيمية للكم العددي (Conceptual Subitizing) وهي القدرة على تجزئة المجموعة الكلية إلى مجموعات جزئية بهدف الوصول إلى العدد الكلي دون الحاجة لعدّ ما بداخلهم. يرى سوسا (Sousa, 2008) أن المعرفة الفورية المفاهيمية للكم العددي تعتمد على التعرف إلى الأنماط التي رتبت بها العناصر، تماما مثل أن يرى في بطاقة مجموعتين نمطيتين للعدد 3 والعدد 4 فيقوم بفصلهما ذهنيا ليرى كل واحدة منفصلة عن الأخرى ومن ثم يحدد العدد الكلي (7) من خلال تجميعهما معا بشكل ذهني وسريع دون اللجوء إلى عدهم.

كما تلاحظون في الشكل (1) فإن البطاقة الثانية من جهة اليمين يمكن من الوهلة الأولى أن يرى أنها مكونة من مجموعتين من النقاط: الأولى فيها نقطتين والثانية ثلاث بينما البطاقة الأخيرة مكونة من أربع نقاط وواحدة، وكلتاهما مجموعها خمس نقاط، ولكنها مرتبة بترتيب مختلف. وتتجلى أهمية المعرفة الفورية المفاهيمية للكم العددي في أنها تساعد الأطفال على إدراك التشكيلات المختلفة التي يمكن لعدد ما الظهور بها كما في (شكل 1) فإننا نرى تشكيلات نمطية مختلفة للعدد (5).

يتمتع بعض الأطفال بقدرة فطرية على المعرفة الفورية للكم العددي في حين أن آخرين يحتاجون إلى تعلمها، ولذلك، كان من الأهمية استكشاف سبل لتعليمها وهذا ما استدعى المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 2000) إلى الاهتمام بتنمية هذه المقدرة والتأكيد على أهمية تدريس الأنماط الرياضية لارتباطها الوثيق فيها يرى كليمنتس أنّه: يمكن للطلاب استخدام الأنماط الرياضية لاكتشاف الخصائص الأساسية للأرقام، مثل حفظ الكميات والتعويض. ويمكنهم تطوير قدرات مثل العد، وتجميع الأرقام وتفكيكها ، فضلا عن فهمهم للعمليات الحسابية وقيمة المنازل، إضافة لكل الأساسيات المهمة لتطوير الحس العددي.

يعتقد سليفا (Sliva, 2004) أن قدرات الطالب على التذكر والتصور المرئي (الرؤيوية: visualization) تؤدّي دورا مهمًّا في قدرته إلى التعرف الدقيق على عدد عناصر مجموعة ما، ويوضح أن الطلبة الذين يعانون من قصور خطير في مادة الرياضيات يعانون في كثير من الأحيان مشاكل في قدرتهم على حفظ المعلومات أو استرجاعها، أو تذكر حقائق الرياضيات الأساسية التي ترتبط بمناطق الدماغ التي لها علاقة بالذاكرة وقدرات التصور الزماني والمكاني والتعليل الفراغي.

ويؤكد كل من كليمنتس وسليفا (Clements, 1999; Sliva, 2004) أن الضعف في التمييز المرئي سيسبب ضعفا في تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين مجموعتين كما سيسبب صعوبة في تحديد عدد العناصر، وأماكنها (فوق، تحت، يمين ويسار). فهما يعتقدان انه حتى يتمكن الطلبة من إعطاء معنىً لما يرونه (مثلا مجموعة من النقاط)، يجب أن يكون بمقدورهم معالجته مرئيا، أو تفسيره باستخدام معرفتهم السابقة.



شكل (2): أحد ترتيبات العددين 5،8 التي يعتمدها الطفل أثناء جمعه العددين 8+5

أهمية المعرفة الفورية للكم العددي

يرى العديد من التربويين (Desoete, Ceulemans, Roeyers, & Huylebroeck, 2009; Landerl, Bevan, & Butterworth, 2004; Landerl & Kolle, 2009; Clements, 1999; Olkun & Altun, 2015 Sousa, 2008;) أن المعرفة الرياضية للكم العددي مهمة لتطوير مهارات حسابية وخوارزميات رياضية.

يرى كليمنتس (Clements, 1999) أن الإدراك المفاهيمي للمعرفة الفورية للكم العددي يساعد الأطفال على القيام بعمليات حسابية أكثر تعقيدًا مثل الجمع والطرح، فقد يستخدم الطالب نماذج متعددة لترتيب الأعداد في النظام العشري لإيجاد ناتج جمع عددين مثل (8+5) كما في الشكل رقم (2)، فالصورة الذهنية عنده للعدد 8 فيها فراغان لتصبح عشرة وبهذا يأخذ من 5 اثنين ويبقى ثلاثة وبهذا يتوصل للمجموع وهو ثلاثة عشر.

كما يرى ستيف وكاب (Steffe & Cobb,1988) أنّ المعرفة الفورية للكمّ العددي تمهد لتطوير مفاهيم عددية مجردة وتطبيق الخوارزميات والاستراتيجيات الحسابية بشكل صحيح.

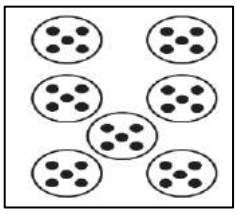
أشار كل من جرستين، جوردان وفلوجو (Gersten, Jordan, & Flojo, 2005)، ومورغان وفاركاس (Morgan, & Farkas, 2009) الى أن المهارات العددية عند أطفال رياض الأطفال تعدّ مؤشرًا جيدا لمدى التطور الأكاديمي في الصفوف العليا.

كما عَدّ نيوبري وزملاءه (Newbury et al., 2015) أنّ قدرة الطفل على المعرفة الفورية لكمّ الأشياء المعروضة أمامه بدقة وسرعة مؤشرًا حقيقيًا على استعداده لتعلم الرياضيات. حيث يعتقد أن كيفية تعامل الطفل مع الأعداد والعمليات الحسابية ما هو إلا دليل على كيفية ترتيب عناصر المجموعة الواحدة داخل عقله، وقد تشكل الأنموذج المفضل لديه لاستقبال الأعداد، فإذا لم تكن تلك الترتيبات واضحة في ذهنه، أو واهية البنية أو مشوشة فإن ذاك قد يؤدي إلى ضعف عام في قدراته الحسابية. فالطفل الذي اعتاد ان يرى العدد 8 مكونًا من مجموعتين 4 و4 ستترسخ في ذهنه تلك الصورة وبسهولة سيتعرف إلى مجموعهم إن رآهم في موقع أخر ولن يكون الأمر سهلا عليه إن تغير تكوين المجموعتين مثلا مجموعة خماسية وأخرى ثلاثية.

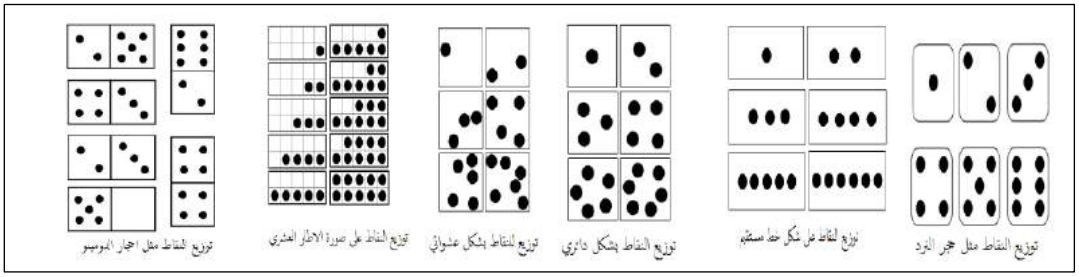
يمكن تلخيص أهمية المعرفة الفورية للكم العددي وعدّها ركيزة مهمة لتأهيل الطفل في مراحل التعليم التأسيسية الأولى لتعلم الرياضيات كما يأتي:

– أن لها دورًا فعالًا في نمو مهارات الأطفال الرياضية وإتقانهم الخوارزميات الحسابية وفهم معنى الأعداد والعمليات عليها، وهذا يعمل إلى زيادة جاهزيتهم لتعلم الرياضيات. فمثلا رؤية الطالب البطاقة الخامسة من التوزيع العشوائي في شكل (3) قد يراها مكونة من 3 نقاط ونقطتين أي 3+2 = 5 وهذا يمهّد لمفهوم الجمع بأنّه ضمُّ مجموعتين معًا، بينما يرى البطاقة الخامسة في الاطار العشري بأنّ العشرة ينقصها23 وبالتالي لديه 10–2= 8 وهذا تمهيد لمفهوم الطرح بأنه إزالة مجموعة من أخرى. وقد يرى الطالب البطاقة الآتية على أنّها مكونة من دوائر في كل دائرة خمس نقاط وأنّ عدد الدوائر هو سبع وبالتالي فعدد النقاط هو 7×5 = 35.

– ومن جهة أخرى قد تكون مساعدًا للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات (dyscalculia) وتعزز اندماجهم مع أقرانهم في الصف.



لقد أشارت دراسة أولكون وآلتون (Olkun & Altun, 2015) إلى أن قدرة المعرفة الفورية للكم العددي ضرورية لتطوير المهارات الحسابية إذا تم الاهتمام بتدريب الطلبة على الترتيبات المختلفة للبطاقات. إذ بينت الدراسة أن قدرة الطلبة مختلفي التحصيل على المعرفة الفورية للكم العددي تتفاوت باختلاف الترتيبات المختلفة للبطاقات، بمعنى، إن كان الترتيب خطيًا أو مثل حجر النرد أو مثل الدومينو أو عشوائيًا أو دائريًا كما هو موضح في الشكل (3)، فقد أظهرت الدراسة أن الترتيب الدائري هو الأصعب على الطلبة لصعوبة تحديد ترتيب حجر النرد بسبب اعتياد الطلبة التعامل معه ولهذا فإن صورته النمطية الترتيبية تكون قد انطبعت في أذهانهم ومن السهل عليهم استدعاءها عند الحاجة اليها. إضافة الى أن الترتيبات المختلفة للنقاط تساعد الطفل على رؤية التكوينات المختلفة للعدد فمثلا العدد 7 قد يراه الطفل مكونا من 1 و6 او من 2 و 5 او من 3 و4... وكل هذا يزيد من كفاءة الطفل الحسابية والرياضية المستقبلية.



شكل (3): التوزيعات المختلفة للبطاقات. وأما دراسة بينويت، ليهالا وجوين Benoit, Lehalle, & Jouen, 2004) فقد اهتمت بكيفية اكتساب الأطفال مفهوم العدد الكاردينالي (أي عدد النقاط

او كميتها)، إذ تم عرض بطاقات تحتوي على 1–6 دوائر بعضها مرتب بنمطية مألوفة للأطفال والبعض الأخر بطرق عشوائية غير مألوفة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الأطفال لم يواجهوا صعوبة في المعرفة الفورية للكمّ العددي لأعداد صغيرة ومرتبة بشكل نمطي مألوف. بينما توصل يون وزملاؤه (Yun et al., 2011)إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عدد العناصر في المجموعات والأداء الرياضي عند الأطفال.

ويؤكد بارث وزملاؤه (Barth, La Mont, Lipton, & Spelke, 2006) وجود علاقة قوية بين قدرة الأطفال على المعرفة الفورية للكم العددي وإتقان إجراء عمليات حسابية غير رسمية عند التعامل مع تمثيلات غير رمزية (صورية). وأكدوا أن هذه العلاقة تُعدّ أساسية لتطوير المفاهيم الرياضية الرسمية والمعالجات المعرفية المهمة في الحساب، وقد نرى الأمر بصورة مختلفة: أي أنه يمكننا اعتبار أن التمثيلات العددية غير الرمزية أحجار أساس في تعليم الرياضيات لأطفال لم يتعرضوا مسبقا لتعليم الحساب. طالب لم يتعلم الجمع والطرح ومكونات العدد فإنّ تعريضه اليومي لفعالية رؤية البطاقات من أجل معرفة الكمية العددية لنقاط ستساعده على امتلاك العمليات الرياضية السابق ذكرها بشكل أسرع.

يرى عدد من الباحثين (Desoete, Ceulemans, Roeyers, & Huylebroeck, 2009; Landerl, Bevan, & Butterworth, 2004; Landerl & Kolle, 2009) أن ضعف الأطفال في قدرتهم على المعرفة الفورية للكم يعد مؤشرا على احتمالية تفاقم الصعوبات المستقبلية لديهم في تعلم الرياضيات.

ويعتقد بترورث (Butterworth, 2010) أن هذا الضعف سببه وراثيا ويكمن في المنطقة المسؤولة عن الترميز العددي. بينما يرى عدد من الباحثين أن المعرفة الفورية للكم العددي ليست تلقائية ولا تحدث بشكل أتوماتيكي لكنها مهارة تتطلب الانتباه (Piazza, et, al., 2011). ولقد أكدت سوسا (Sousa, 2008) على أهمية تعليم طلبة المرحلة الأساسية المبكرة متدني الأداء والتحصيل الرياضي المعرفة الفورية للكم العددي لدوره الفعال في رفع مستوى أدائهم في مهمات رياضية أكثر تعقيدًا.

إرشادات حول تعليم مهارة المعرفة الفورية للكم العددي:

يمكن تدريس المعرفة الفورية للكم العددي للطلبة، بما فيهم أولئك الذين يعانون من صعوبات تعلم والذين يُعدون من ذوي الأداء المنخفض في الرياضيات سوسا (2008)،إذ يؤكد على إمكانية تطوير أو تعزيز هذه القدرة تماما كما نفعل بقدرات فطرية أخرى (على سبيل المثال، المشي والكلام). ويقترح كليمنتس (1999) بعض الخطوات الأساسية لمساعدة الطلبة على تطوير قدراتهم على المعرفة الفورية للكم العددي من خلال تقديم مجموعة متنوعة من الصور السريعة كالآتي:

1) عرض تشكيل من النقط بطريقة نمطية مألوفة.

يقترح كلاين (Kline, 1998) أن التشكيلات المألوفة يجب أن تراعي الآتية:

(أ) أن تكون قائمة بذاتها (أي ألا تكون جزءا من صورة)؛

(ب) أن تكون أشكالا بسيطة (مثل الدوائر أو المربعات)؛

(ج) أن تكون مرتبة بشكل متماثل ومنظم مثل حجر النرد أو الدومينو والتي تعد اسهل الترتيبات. ؛

و (د) أن تكون موجودة على خلفية واضحة (على سبيل المثال، النقاط السوداء على خلفية بيضاء).

2) وفي مرحلة متقدمة تعطى تشكيلات نمطية غير بسيطة مثل الترتيب العشوائي أو الخطي أو الدائري والتي تُعدّ من التشكيلات الصعبة خصوصًا عند تعدي أعداد النقاط عن خمسة.

يقترح بوبيس (Bobis, 2000) استخدام ترتيب أحجار الدومينو، النرد، والإطار العشري لمساعدة الطلبة على فهم العلاقات العددية. ويرى سوسا (2008) أن عرض البطاقات ذات التشكيلات المألوفة وغير المألوفة في مواقف مختلفة وعديدة، يمكنها من تنمية قدرات الأطفال وتطويرها على المعرفة الفورية للكم والانتقال من التفكير عن العدد بانه يمثل كمية محددة، إلى القدرة على تفكيك العدد إلى مجموعات أصغر، وهذا ما يقصد بالمعرفة الفورية للكم بشكل مفاهيمي.

3) طرح المعلم أسئلة حول تشكيلات لمجموعة من النقاط، ويقترح جونسون (1987) استخدام المعلم للوسائل المحسوسة لمساعدة الأطفال على تجسيد أفكارهم ورؤية مدى صحتها وإعطاء تبريرات لإجاباتهم وتلقي تغذية راجعة والأهم نقل تعلمهم لمهمات ومواقف واقعية تشعر الأطفال بأهمية ما يتعلمونه وعلاقته بحياتهم اليومية.

توصلت دراسات عدة إلى أن الأطفال الذين لديهم صعوبة في تعلم الرياضيات في المراحل الأساسية العليا يعانون من صعوبة في العمليات الحسابية والحس العددي مقارنة مع أقرانهم (Geary et al., 1992; Desoete, Ceulemans, Roeyers, & Huylebroeck, 2009)

، ولتفادي هذه الصـعوبات تؤكد الدراسـات (Bobis, 2000; Dehaene, 2011) على أهمية تنمية مهارة المعرفة الفورية للكم العددي عند الطلبة في سـن مبكرة جدا لما له من دور فعال في تنمية الحس العددي عند الطلبة وتنمية قدراتهم الحسابية والتي جميعها تكوّن أحجار أساس لبناء المعرفة الرياضية في المراحل التعليمية العليا.

إجادة الرياضـيات يتطلب من الإنسـان تطوير العديد من المهارات التفكيرية البسـيطة منها والمعقدة. وتعد مهارة المعرفة الفورية للكم العددي، من المهارات الأسـاسـية التي على المعلمين العمل على تطويرها في مراحل التعليم المبكرة جدا لما لها من دور في تسـهيل تعلمهم المهارات الحسابية من جمع وطرح وضرب وقسمة، إضافة إلى تطوير الحس الحسابي عندهم. وامتلاك هذه المهارات بكفاءة يعده التربويون الرياضيون مؤشرًا عاليا لقابلية تعلم الرياضيات دون مواجهة صـعوبات حقيقة، وحتى أنّ تدريب الأطفال الذين يعانون من عسـر في الحسـاب على المعرفة الفورية للكم العددي تسهل عليهم تعلم العمليات الحسابية في المستقبل.

المصادر:

Atkinson, J., Campbell, F. W., & Francis, M. R. (1976). The magic number 4_0: A new look at visual numerosity judgements. *Perception, 5*, 327–334.

Barth, H., La Mont, K., Lipton, J. & Spelke, E. S. (2006). Non-symbolic arithmetic in adults and young children. *Cognition*, *98*(3), 199-222.

Benoit, L., Lehalle, H., & Jouen, F. (2004). Do young children acquire number words through subitizing or counting?. *Cognitive Development*, *19*(3), 291-307.

Bobis, J. (2000). Dots, dominoes, and dice: Developing children's understanding of number. *Primary Educator*, *6*(4), 4-9.

Butterworth, B. (2010). Foundational numerical capacities and the origins of dyscalculia. *Trends in Cognitive Sciences, 14*(12), 534-541. doi: 10.1016/j.tics.2010.09.007

Carper, D. V. (1942). Seeing numbers as groups in primary grade arithmetic. *Elementary School Journal*, *43*, 166-170.

Clements, D. H. (1999). Subitizing: What is it? Why teach it? *Teaching children mathematics*, *5*(7), 400.

Dehaene, S. (2011). *The number sense: How the mind creates mathematics*. New York, NY: Oxford University Press.

Kaufman, E. L., Lord, M. W., Reese, T. W., & Volkmann, J. (1949). The discrimination of visual number. *The American Journal of Psychology, 62,* 498-525.

Desoete, A., Ceulemans, A., Roeyers, H., & Huylebroeck, A. (2009). Subitizing or counting as possible screening variables for learning disabilities in mathematics education or learning. *Educational Research Review, 4*(1), 55-66. doi: 10.1016/j.edurev.2008.11.003

Desoete, A., & Grégoire, J. (2006). Numerical competence in young children and in children with mathematics learning disabilities. *Learning and Individual Differences, 16*, 351-367.

Geary, D. C., Bow-Thomas, C. C., & Yao, Y. (1992). Counting knowledge and skill in cognitive addition: A comparison of normal and mathematically disabled children. *Journal of experimental child psychology*, *54*(3), 372-391.

Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematical difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, *38*, 293-304.

Groffman, S. (2009). Subitizing: Vision therapy for math deficits. *Optometry Vision Development*, *40*(4), 229-238.

Gross, H. J., Pahl, M., Si, A., Zhu, H., Tautz, J., & Zhang, S. (2009). Number-based visual generalization in the honeybee. *PloS one*, *4*(1), e4263.

Jevons, W. S. (1871). The power of numerical discrimination. *Nature*, *3*(67), 281-282.

Johnson, D. (1987). Nonverbal learning disabilities. *Pediatric Annals*, *16*, 133-141.

Kline, K. (1998). Kindergarten is more than counting. *Teaching Children Mathematics, 5*(2), 84-87.

Kroesbergen, E. H., Van Luit, J. E. H., Van Lieshout, E. C. D. M., Van Loosbroek, E., &Van de Rijt, B. A. M. (2009). Individual differences in early numeracy: The role of executive functions and subitizing. *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*, 226-236.

Landerl, K., Bevan, A., & Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: a study of 8-9-year-old students. *Cognition, 93*(2), 99-125. doi: 10.1016/j.cognition.2003.11.004

Landerl, K., & Kolle, C. (2009). Typical and atypical development of basic numerical skills in elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology, 103*(4), 546-565. doi: 10.1016/j.jecp.2008.12.006

Mandler, G., & Shebo, B. J. (1982). Subitizing: An analysis of its component processes. *Journal of Experimental Psychology: General, 111*, 1-22.

Morgan, P. L., & Farkas, G. (2009). Five-year growth trajectories of kindergarten children with learning difficulties in mathematics. *Journal of Learning Disabilities*, *42*, 306-321.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *The principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: Author.

Newbury, K., Wooldridge, D., Peet, S., & Bertelsen, C. (2015). From Policy to Practice: Laying the Foundation for Future Math Success. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, *81*(4).

Olkun, S., & Altun, A. (2015). Beyond subitizing: symbolic manipulations of numbers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *10*(1).

Pahl, M., Si, A., & Zhang, S. (2013). Numerical cognition in bees and other insects. *Frontiers in psychology*, *4*.

Penner-Wilger, M., Fast, L., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L., Skwarchuk, S., & Kamawar, D., et al. (2007). The foundations of numeracy: Subitizing, finger gnosia, and fine motor ability. Proceedings of the 29th Annual Conference of the Cognitive Science Society, Mahwah, NJ: Erlbaum, 1385-1390.

Piazza, M., & Dehaene, S. (2004). From number neurons to mental arithmetic: The cognitive neuroscience of number sense. *The cognitive neurosciences, 3rd edition, ed. MS Gazzaniga*, 865-77.

Sliva, J. (2004). *Teaching inclusive mathematics to special learners, K-6*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Sousa, David A. *Facilitator's Guide, How the Brain Learns Mathematics*. Corwin Press, 2008.

Steffe, L., & Cobb, P. (1988). *Construction of arithmetic meanings and strategies*. New York: Springer-Verlag.

Yun, C., Havard, A., Farran, D. C., Lipsey, M. W., Bilbrey, C., & Hofer, K. G. (2011). Subitizing and mathematics performance in early childhood, 680-684. Retrieved from

http://csjarchive.cogsci.rpi.edu/Proceedings/2011/papers/0135/paper0135.pdf

العلاج من خلال الفنون عامة والعلاج من خلال

الفنون التشكيلية خاصة بين النظرية والتجربة الشخصية

أ. ياسمين أبو سمرة

كثر في الآونة الأخيرة التحدث عن العلاجات العاطفية– النفسية من خلال الفنون المختلفة والتي تعدّ كمهنه جديدة على المجتمع العربي تفتقر للمعرفة والوضوح وأساليب ونهج الاستخدام، إذ إنّ أصحاب هذا الاختصاص يقدمون علاجاً نفسياً عبر الفنون المختلفة سواء أكانت بالفن التشكيلي (رسم ونحت وكولاج) أو الموسيقى أو الدراما والمسرح أو الحركة والرقص أو حتى القصص والكتابة. فهم يقدمون خدمات نفسانية لمختلف الحالات النفسية والجسدية والإدراكية والسلوكية، في مجموعات علاجية أو فردية، بمختلف الفئات العمرية والأطر العلاجية والتربوية.

تاريخياً، ابتدأ العلاج بالفنون يأخذ منحى تخصصيًا منذ سبعين عامًا، إذ تم استخدامه وتطويره في مستشفيات الطب النفسي في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا ما بين سنوات الأربعين والخمسين من القرن السابق. تم تطوير هذا العلاج واستخدامه في البدايات لفئة البالغين الذين يعانون من أمراض واضطرابات نفسية وقد أسس هذا العلاج على النظرية السيكو دينامية (Psychodynamics) (Case, 1990;Waller, 1991). ومع استمرارية التطوير في هذا التخصص تم اليوم دمجه في منظومة التربية والتعليم(Amir, 2005) . واليوم تستخدم هذه التخصصات في الكثير من المؤسسات العلاجية وإعادة التأهيل كالسجون ومراكز علاج الإدمان، دور الأيتام ودور المسنين ومؤسسات حاضنة، المستشفيات ومراكز مجتمعية وجماهيرية الخ (דאלי,1995).

الأمر الذي يُوجِب علينا التطرق لمفهوم العلاج، نظرياته وعناصره لإدراك ماهية العلاج بالفن التشكيلي تحديداً، إذ عرّفت أمير (Amir, 2005, p.85) بأن العلاج بالفن التشكيلي هو: "تخصص علاجي يستخدم اللغة الفنية التشكيلية للتعبير عن الاحتياجات العاطفية والتغييرات النفسية، فكل ما أُنتج من خلال الفنون سواء أكان أشكالًا، خطوطًا، بقعًا، صورًا، ألوانًا، هو بديل عن اللغة المحكية والكلامية بالعلاج النفسي من خلال الفنون مع إمكانية استخدام اللغة الكلامية بالعلاج نفسه وعدم استثنائها. فالعلاج من خلال الفنون يُجنِّد اللغة الفنية للوصول إلى الفهم

والنضج والوعي الذاتي التي تساعد على تطوير الشخصية لدى المنتفع أو المُتَعالَج. فالمنتوج الفني هو أداة تساعد على الربط بين التجربة العاطفية الداخلية للمنتفع مع العالم الخارجي الخاص فيه، وهي طريقة للتعبير عن المشاعر والعواطف التي يصعب وصفها كلامياً".

توجهات مختلفة في العلاج بالفنون:

اليوم، هنالك الكثير من التوجهات والنظريات المتبعة والمستخدمة في العلاجات من خلال الفنون، والتي لهن القدرة على ربط الفنون بالعلاج النفسي (דאלי ואחרים, 1995). فمنها من يتبنى فكرة أن الفن المستخدم هو العلاج بحد ذاته (Art as therapy) والأولى التي تطرقت لهذا التوجه هي إديت كرايمر بسنة 1993. حيث أشارت بأن الفن نفسه يقوم بدوره العلاجي إثر توظيفه في بيئة محمية مكانياً وزمانياً، بحيث يسمح للمتعالج بأن ينتج منتوجه الفني بصورة حرة لا واعية. وبالرغم من هذا التوجه إلا أن هنالك نظرية أخرى تسمى (Art therapy) العلاج من خلال الفنون، والأولى التي كتبت عنها هي مارجريت بومبرغ التي استخدمته في سنوات الأربعين في الولايات المتحدة الأمريكية. والتي أشارت بأن الفن بالعملية العلاجية هو جانب من جوانب العلاج وليس المركز والأهم في السيرورة العلاجية، كما أنها وصفته بأنّه "كلام وصفي" وعدّته أداةً من أدوات العلاج النفسي. عوضاً عن أنها أعطت وزناً لعلاقة المعالج والمتعالج واللغة الكلامية وعدّتها جوانب أخرى من العلاج (Malchiodi,2012). وفي كلا الحالتين على المُعالِج أن يكون متمكناً من علوم النفس، أساليبها ومضامينها ومن أداة الفن الذي هو مختص فيها كالرسم أو الموسيقى أو أي أداة أخرى.

عناصر السيرورة العلاجية:

هنالك أنواع عدة للسيرورات العلاجية منها قصيرة المدى أي لمدة عام دراسي كامل، ومنها طويلة المدى أي لثلاث سنوات وقد تزيد المدة عن ذلك بناء على تقدير المعالج والمتعالج وسيرورة العلاج نفسها.

وكلها تبنى على ثلاث مراحل أساسية، فالأولى منها مرحلة بناء العلاقة وتأتي في بداية الجلسات العلاجية، المرحلة الثانية وهي مرحلة العرض أو الوسط للسيرورة العلاجية، أما المرحلة الأخيرة فهي مرحلة الإنهاء وعلى المعالج أن يعطيها وزنها ووقتها ويحضر المنتفع لها بقوة.

العناصر الأساسية للسيرورة العلاجية:(مُتَعالِج (المنتفع)، مُعَالِج، المنتوج).

يدمج العلاج بالفنون القدرة على التعبير التشكيلي أو التصويري مع نظريات العلوم النفسية، بحيث تشكل لنا بالمحصلة تخصصًا جديدًا مكونًا من ثلاثة عناصر مركزية، هم: مُتَعالِج (المنتفع)– مُعَالِج– المنتوج. وقد أشار كل من أور وأمير (2005) إلى أهمية العناصر الثلاثة السابقة المكونة للعلاج بالفنون، ويعرفانها بأنها هي العناصر الأساسية المكونة للتخصصات العلاجية البديلة. إذ إنّ العلاقة التي تنتج من العناصر الثلاثة السابقة، والتجربة الفنية الناتجة من هذه العلاقة، تمنح للمتعالج فرصة التعبير عن ذاته، وتطوير قدرة خاصة فيه لفهم مكنوناته النفسية، عوضاً عن إكسابه القدرة على تغير الذات. وهذه هي الأمور التي تلزم للوصول إلى صحة نفسية أفضل خاصة فيه.

وبهذا فإن العلاقة بين العناصر الثلاثة السابقة، تولد لدى المتعالِج ثلاث عمليات علاجية ذاتيه (ניסימוב– נחום, 2013)، وهي:

- **العملية الأولى:** عملية علاجية بين المتعالِج والمنتوج الفني، وهي مؤسسة على فرضية أن عملية الإنتاج للمنتوج الفني هي بحد ذاتها لها القدرة على خلق تجربة شخصية معالِجة ومطورة تساعد على تعزيز الجانب النفسي لدى المُتعالِج. هذه العملية تساعد المتعالج على إحياء المشاعر والأفكار السجينة في اللاوعي لديه من خلال تجسيدها بتصوير أو تشكيل غير كلامي. الكيان الحسي الناتج عن تشكيل المنتوج الفني يمنح للمتعالج القدرة على بناء حوار شخصي بينه وبين نفسه يوصل من خلاله الأجزاء النفسية الخاصة فيه، وتمكنه من رؤية التغييرات نفسها من خلال سيرورة اللقاءات العلاجية المتواصلة .
- **العملية الثانية:** عملية علاجية بين المُعالِج والمتعالِج، بجانب المنتوج العلاجي هنالك دور مهم للمعالِج نفسه، وقدرته على الفهم والإصغاء للمتعالِج وقراءة ما وراء الحدث، هذه القدرة تساعد على فتح حوار آخر غير كلامي بين العالم الداخلي والخارجي للمتعالِج. من خلال تعبير المتعالج عن مشاعر، أفكاره، وفهمه وقراءته الخاصة للعالم من حوله. تعدّ هذه العلاقة بين المعالج والمتعالج قلب العلاج نفسه، ولهذا من المهم جداً أن تبنى هذه العلاقة داخل مساحة آمنه ومريحة تمنح المتعالج الإحساس بالأمان، تمكنه من التحرر الذاتي وتساعده على التعرف إلى الأجزاء الداخلية الموجودة في اللاوعي الخاصة به. وبهذا فإن العلاج وُضِعَ بخمسة ضوابط وهي:

1. ضوابط المكان: على العلاج أن يتم بغرفة مخصصة تحترم فيها خصوصية العلاج، بحيث لا تكون متداولة بشكل عام، توحي بمشاعر الخصوصية والحماية والأمان والقدسية، كما أنها يجب أن تكون مجهزة بالأدوات اللازمة للفنون، عوضاً على أن لكل غرفة علاجية طابعها الخاص من الروحانيات، ولهذا يوصى بانتقاء مكان مناسب للغرفة نفسه كأن يكون بعيداً عن الضوضاء والمثيرات الخارجية، عوضاً عن وجوب الاهتمام بالمثيرات الموجودة في الغرفة بحسب الضوابط العلاجية (setting) الذي يناقش موضوعات لها علاقة بمساحة الغرفة، آليات ترتيب المواد، توزيع الأثاث وألوان الغرفة نفسها أو حتى أماكن جلوس المعالج والمتعالج لما لها من أثر على العلاج نفسه والمضامين النفسية(ברגר,2014).

2. ضوابط الزمان: إذ يجب الالتزام بوقت علاجي محدد يتراوح ما بين 40-50 دقيقة، بحسب التعريف الزمني للمؤسسة، وتكون الجلسة العلاجية لمرة واحدة أسبوعياً وعلى كل من المؤسسة والمعالج والمتعالج احترام هذا الالتزام الزماني.

3. ضوابط العلاقات: إذ إنّ العلاقة العلاجية مبنيه على الاحترام المتبادل بين كلا الطرفين (المعالِج والمتعالِج)، وبهذا يُفرض على المعالِج أن يلتزم بأخلاقيات المهنة العلاجية، ضوابطها وخصوصيتها ليمنح الأمان للمتعالج، حيث يستطيع المتعالج بناء علاقة جديدة ومصححة معه تمكنه من إعادة تجاربه الخاصة ضمن حدود علاقة علاجية واضحة، وعلى المعالج هنا أن يملك القدرة على قراءة المعضلات النفسية اللاواعية، وقراءة الأنماط والمشاعر ومعالجتها بطريقة مصححه (Experience Installation).

4. ضوابط المعلومات الشخصية: إذ يتعهد المعالج بوجوب الحفاظ على السرية، والتي تلزمه بالحرص الشديد في مشاركة المضامين الخاصة للمتعالجين، ومعرفة حدود استخدامه لتلك المضامين العلاجية.

5. ضوابط المنتوج الفني: وهي حفظ المنتوجات الفنية في الغرفة العلاجية وعدم الكشف عنها، وعدم تعريضها للنشر أو الاستخدام أو حتى التلف وهو الأمر الذي يقع على عاتق المعالج.

هذه الضوابط من وظيفتها حماية العلاقة العلاجية، ومنح المتعالج الشعور بالأمان والحماية، وبهذا فإن الإطار المؤسسي يتوجب عليه أن يلتزم بهذه الحدود ويعمل على حمايتها وتحقيقها للوصول إلى النتائج المرجوة وتحقيق الأهداف العلاجية.

- **العملية الثالثة:** عملية علاجية بين المعالِج وعالمة الداخلي. بمنظومة العلاقات الموجودة لا يمكننا تجاهل عالم المعالِج الخاص- مشاعره، أفكاره، تجاربه السابقة وردود أفعالة. فرويد وضع مصطلح(Counter transference) الذي يصف فيه كيفية أن مشاعر المعالِج لها تأثيرها على المتعالَج نفسه. في البداية عدّ فرويد أن هذا التأثير هو سلبي على المعالِج له القدرة على إفشال العلاج والحد من الوصول للنجاعة المرجوة، ووضح بأن على المعالِج أن يتغلب على هذا التأثير من خلال معرفة ذاتيه لنفسه. إلا أنه فيما بعد توصل إلى أن هذا التأثير يساعد المعالِج على فهم الأجزاء المخبأة والدفينة داخل نفسيته للمتعالج من خلال ملكاته كمعالِج في قراءة الحوار الناتج منها. (מיטשל ובלאק, 2006).

وبهذا فإنه من المهم على المعالج نفسه أن يدرك تأثيرات العمليات الثلاث، والتي تتطلب منه أن يمر بعلاج نفسي خاص فيه يساعده على إدراك الأجزاء النفسية الدفينة داخلة لفهم المركبات النفسية لحياته ومشاعره، كالجوانب العدائية في داخله، التي تساعده معرفتها على تقبل المتعالجين والعمل معهم. كما أنّه لا بد من أن يكون للمعالج إرشاد علاجي يزود المعالج بأدوات ونظريات تمكنه من مواجهة التحديات العلاجية.

إن السيرورة العلاجية للعلاج بالفنون مبنية على أساس التعبير والخلق الفني سواء أكانت بالرسم، النحت، أو الكولاج. اللعب واللمس للمواد لإنتاج منتوج غير كلامي له القدرة على الربط بين الخيال والتعبير، الجسد والشعور والتي هي بحد ذاتها أهداف علاجية عاطفية مركزية. (חזות ושגב-שהם,2004). برجر (2010) أشار بأن هذه التجارب هي بحد ذاتها لها القدرة على تجاوز الحيل الدفاعية النفسية(Defense Mechanisms) التي قام الإنسان بتطويرها على مدار نشأته، كما أنّ لها القدرة على توسيع المدى الإدراكي للأنماط ووجهات النظر الخاصة بفهمه للحياة. في نفس الوقت الذي تعمل فيه السيرورة العلاجية على توسيع الأفق والليونة الحياتية وبعث الأمل (עמי 1). كما أنّ برجر (2010) يضيف بأن هذه السيرورة العلاجية مبنية على الجانب غير

المنطقي وغير المحكي الذي لا يعتمد على القدرة الكلامية والتي لها علاقة بالفص اليميني من الدماغ. وبهذا فإن العملية العلاجية بالفنون مُفعلة بالتجربة نفسها وليس بالكلام والتبصر اللفظي. عوضاً عن أن التجربة نفسها تحتاج للجانب الإبداعي والتعبيري بمفهوم الإنتاج وليس الجودة للوصول إلى العلاج المرجو. والجدير بالذكر أنه لا يطلب من المتعالج أن يكون فناناً متمكناً من الأداة الفنية، أو حتى أن ينتج منتوجات إبداعية كلوحات فنية، فالعلاج بالفن يحاكي الضعف، قلة الإبداع والقدرة على الإنتاج، القذارة والقرف، فكلها لها معانيها وقراءتها الخاصة بالسيرورة العلاجية. أشارت هاس(2014) بأنه وخلال السيرورة العلاجية فإن المشاعر التي قد تنتج عن التدخل العلاجي لدى المتعالج قد تكون مريحة وممتعة وقد تكون على العكس تماماً، فهذه المشاعر بكلا حالتيها تحاكي تطورات العلاج وتقدمه والتجربة الحسية للمتعالج. فأحد الصعوبات العلاجية هو الردود الآلية (الحيل الدفاعية النفسية)، وهي الحالة التي تتلخص بأن المتعالج يقوم بردود فعل تعلمها وطورها مع تقدمة بالسن وهو جاهز لاستخدامهم بكل موقف مشابه، كالإنكار أو الانفصام. التي من جهة تُعد عائقًا للعلاج ولكنها من جهة أخرى هي بحد ذاتها سيرورة علاجية على المعالج المتمرس أن يعرف استراتيجيات التعامل معها، لتحويل الموقف العلاجي الموجود والطارئ لتجربة مصححة تمكن المتعالج من إعادة النظر إليها وإدراكها بتجربة أخرى مصححة، كمثال: يظهر لدى الكثير من المتعالجين ردود فعل مختلفة إثر تعرضهم للألم، فمنهم من تعلم من تجربته القدرة على البكاء عند الشعور بالفقدان، ومنهم من يتعامل مع الفقدان بالإنكار، حيث يعتليه الضحك أو تعابير الفرح والسرور عند التعرض لأي موقف فقدان كالوفاة، ويظهر الكثير من المتعالجين عدم القدرة على التعاطف أو البكاء في تجاربهم الخاصة بالفقدان، وعلى المعالج في مثل هذا الموقف أن يدرك من جهة استخدام المتعالج لحيلة دفاعية وهي الإنكار لتجنب الشعور بالألم، ومن جهة أخرى أن يستخدم هذه التجربة كفرصة لإعادة تجربة مصححصة لدى المتعالج بمهارات وأساليب علاجية نفسية تمكنه من السماح لنفسه بالعزاء والبكاء تجاه تجربة الفقدان وكنوع من مواجهة الألم كبديل عن الهروب والإنكار له.

شنير ونجيب(2013) تحدثوا عن أهمية الانتباه للمواد المستخدمة في العلاج بالفن، إذ بالرغم من قدرة الفنون على تحرير الكثير من مشاعر الخوف والقلق للمتعالجين، على المعالج أن يهتم بنوعية المواد المستخدمة داخل الجلسات وبحسب سيرورة العلاج ومراحلها وجاهزية المتعالج لها، لما لها من قدرة على إثارة الكثير من المشاعر والأحاسيس كما على المعالج أن يعي ميزات المواد

وإمكانيتها على إثارة الكثير من المشاعر التي يجب أن يعي لها مسبقاً كمعالج، وبالتالي يعي ردود فعل معالجيه وطبيعة المشاعر التي ستثار من نوبات غضب أو رفض أو ضعف وانطوائية أو حتى قرف أو مشاعر نقضيه كالفرح والاستمتاع. فالصلصال والألوان المائية تعدّ من المواد غير المسيطر عليها وهي مواد محفزة للعدائية على عكس الأقلام الملونة التي تعدّ أكثر سيطرة. وذلك لأن التعامل مع المواد والمنتوج الفني يسمح للمتعالج ببناء حوار ذاتي بينه وبين نفسه، ومنها يتكون لقاء بين المنتوج والمعالج، وبين المنتوج والمتعالج نفسه.

مواقف علاجية من تجربتي كمعالجة من خلال الفنون التشكيلية:-

منذ بداية تجربتي كمعالجة عاطفية من خلال الفنون التشكيلية واجهت كمية اللبس بماهية هذا العلاج ومسماه عند الأشخاص من حولي، الأكاديميين منهم وغير الأكاديميين، ومن هنا ارتأيت التطرق في مقالي هذا لمفهوم العلاج والخدمات التي يقدمها للمنتفع قبل الخوض بجوانب من تجربتي، فالعلاج العاطفي هو أحد الخدمات النفسية التي تقدم للأشخاص المنتفعين من جميع الفئات وليس فقط هو فن له طابع الترفيه والإبداع كما يتوارد للأذهان إثر سماع مسماه، ومن جهة أخرى ومن باب السلامة النفسية ليس إلّا هنالك الكثير ممن يتوجهون لهذا العلاج كنوع من حاجتهم لزيادة وعيهم الذاتي لأنفسهم وللحفاظ على صحتهم النفسية من بين كل تلك الصعاب والمِحَكات المجتمعية.

ومن الجدير ذكره أن هذا العلاج يحتاج للكثير من المأسسة والتوضيح لزيادة المعرفة فيه، عوضاً عن الحاجة لممارسته وتجربته على أنفسنا لِلَّمس وإدراك تأثيره على الفرد، خاصة وأنه من غير الممكن الاستشعار بتأثيره من جلسة أو جلستين فقط، وإنما يظهر تأثيره على شخصية الشخص المنتفع مع استمرارية السيرورة نفسها وقدرته على مواجهة ذاته ورؤيته للجوانب المُرضية وغير المرضية بشخصيته.

تجربتي كمعالجة في شرقي القدس احتاجت مني الكثير من الجلد لصقل العلاج بقالبه النظري ليتناسب مع أسس وضوابط مجتمع شرقي تقليدي. خاصة في الحالات التي تحاكي الموضوعات الحساسة كالدين والعقيدة، الاعتداءات الجنسية، المثلية الجنسية، والفكر الانتحاري، عوضاً عن الحالات المجتمعية المختلفة كاليتم والطلاق أو حتى الانفصال. كما لا يمكننا تجاهل الأمراض النفسية غير الملحوظة كالاكتئاب، والانفصام وغيرهم من الاضطرابات العقلية التي يصعب على شخص غير مضطلع تمييزها.

على المعالج أيضاً أن يكون صاحب قدرة عالية على الاحتواء وتقبل الآخر والبعد كل البعد عن إصدار الأحكام، والاحتواء هنا لا يعني الانصياع والطوعية أو الموافقة، الاحتواء هنا يشمل بمفهومة ليس فقط التقبل والفهم العميق لاحتياج الشخص المنتفع وإنما القدرة على وضع الحدود في العلاقة، القدرة على الالتزام بالوعود خاصة فيما يتعلق بالحفاظ على السرية، القدرة على الالتزام بالحقيقة والصدق في التعامل مع المنتفع عوضاً عن القدرة على حماية المنتفع وإشعاره بتلك الحماية. فالكثير من المنتفعين خاصة الأطفال يتفحصون السرية، كمثال:" أحد المنتفعين يتعمد سؤالي عن المنتج الفني أمام معلمته إثر رؤيته لي داخل صفة، فهذا السلوك وإن كان يعني رغبته بإظهار موهبته أو قدرته على الإنتاج إلا أنه يحمل في طياته فحصًا حدوديًا كمعالجة، وقدرتي على حماية خصوصيته في موقف قد يكون عابرًا وطبيعيًا جداً، فلهذا الإجابة ستكون وبكل وضوح بأن هذا السؤال خاص جداً ولا يمكنني أن أجيبك عليه هنا وإنما داخل غرفة العلاج، ولهذا أعتذر منك!"

احتواء المعالج يكون بأن يسمح المعالج للمنتفع أن يعيش رغباته وحرياته وأحلامه بكامل شغفها وتجربتها داخل الضوابط العلاجية دون أن يتعرض للأذى، فالكثير من المتعالجين يعيدون مشاهد حياتيه تعرضوا من خلالها لصدمات عاطفية صعبة، كإحدى المنتفعات التي استرجعت مشهد ضرب والدها وفراقه لهم من خلال صورة معلقة على الحائط لشخصية معينة، حيث حملت بكلتا يديها دميتين، وجلست في زاوية الغرفة العلاجية لتصرخ وتبكي بأعلى صوتها:" أولادي، اتركهم يا ظالم، حرام عليك أبوس إيديك واجريك اتركهم..." لتعيش المشهد بكامل أحداثه ولتكرره في عدة جلسات علاجية. ومن هنا يظهر بأنه ورغم أن الأداة العلاجية هي الفنون التشكيلية إلا أن المعالج يستطيع أن يستخدم أدوات عدة مختلفة كالألعاب والموسيقى والدمى حتى وإن لم تكن أداة اختصاصه. منتفعة أخرى قامت بدهن جسدها وأرض الغرفة كاملة باللون المائي الأحمر (جواش) وهي تبكي وتصرخ:" هذا دم، دم كل من آذاني وأبعدني عن أمي، لا بل هذا دمي أنا من ظلموه وقسوا عليه.... " لتنهار فيما بعد باكية، هنا يظهر لنا كمية العدائية والألم الموجودة في اللاوعي لدى مثل هذه الطفلة التي تعد طفلة ذات سلوك لبق ولطيف، والتي حررتها من خلال مادة يصعب السيطرة عليها.

الاحتواء في غرفة العلاج يعني القدرة على التحمل وفهم الصمت والضعف أو حتى الملل لدى المنتفع، كأحد المنتفعين الذي أنهي جلسة كاملة وهو نائم من بعد أن قام برسم منزل وأشخاص خلال خمس دقائق، فهذا الرسم يحاكي عالم أسرته وعائلته المفككة، ليصحو في نهاية الجلسة غير

قادر على حمل جسده من شدة الآلام العضوية والتعب برجلية وظهره ليخرج من الغرفة متكئاً على زميل ومعلم له، وهو ما يعكس حالة الكثير من المتعالجين الأطفال الذين يعانون من صعوبات لغوية أو تعبيرية أو حتى جسدية والسبب لها هو الحالة النفسية وليس العضوية.

الاحتواء لدى المعالج أن يقرأ الرفض العلاجي لبعض المنتفعين كمطلب منهم للإصرار عليهم، فهنالك الكثير منهم يرفض وبقوة بعد فترة تكملة العلاج كمحاولة منه لفحص جَلَد المعالج وتقبله له، فهذه منتفعة أخرى دائمة التحدث عن الانتحار وعدم رغبتها بالحياة ترفض القدوم للعلاج، وهو الأمر الذي يجب على المعالج المتمرس أن يقرأه: ما إذا كان رفضاً حقيقياً أو كرغبه من المنتفع في فحص إصرار المعالج عليه، وهي ظاهرة متعارف عليها لدى من لهم فكر انتحاري. لا سيما وأن هنالك الكثير من حالات الرفض الأخرى التي لها علاقة بعدم قدرة المنتفع على تكملة العلاج والتي يتوجب على المعالج أن يكون صاحب قرار ليلزم المنتفع بالاختيار بين الإنهاء الرسمي للسيرورة العلاجية أو تكملة العلاج وهذه المرحلة تحتاج من المعالج أن يعي أهمية تحرير المنتفع، وأن يدرك أن هذه المرحلة لا تعني الضعف كمعالج في بناء علاقة متينة مع المنتفع، وإنما احتياج من قبل المنتفع لا بد وأن نعطيه مساحته فيه، بمعنى آخر على المعالج أن يؤمن بأنه لا يمكنه مساعدة شخص غير جاهز لمواجهة ذاته ولا يريد الاستمرار.

الاحتواء لدى المعالج هو القدرة على وضع القوانين والضبط والتقويم في سلوك المنتفع، فالكثير من الأولاد يحتاجون للقوانين والحدود ليمنحوا المعالج ثقتهم، فكيف سيؤمنون بمعالجهم إن لم يستطع حمايتهم من أنفسهم أولاً؟! وبهذا على المعالج أن يكون صاحب شخصية واضحة لها القدرة على الضبط، والوضوح. وهذا منتفع آخر يحاول دوما العبث في أغراض الغرفة العلاجية كرمي الأقلام وأخذ المعجونة، فهنا على المعالج استغلال هذه المواقف كفرصة للتعلم والتقويم في سلوك المنتفع من خلال فهم احتياجه كمنتفع أولا، ومن ثم من خلال طرح الموضوع ومناقشته بحوار علاجي، يُمكن من التقويم والضبط وتوضيح القوانين والالتزام بها.

من هذه المواقف يمكننا الكشف عن جانب من جوانب العالم العلاجي من عين المعالج وتجربته، فالمعالج يحتاج الكثير من الأدوات أمام المنتفع نفسه، خاصة وأنه هو من يوظف نفسه لعالم واحتياج المنتفع بحسب تجربة المنتفع الخاصة، لهذا لا يوجد قانون أو مبدأ ثابت فهو يحتاج دوماً للفحص والتغيير وإعادة قراءة الرسائل الموجهة إليه من وراء الحدث ومن الجمل غير المنطوقة وليس فقط الاكتفاء بمعانيها المباشرة.

إحدى التحديات هي مساعدة الجهاز التربوي من معلمين والأهل لفهم استراتيجيات العلاج، فمن منظور الواجب والمهنية التربوية يفرض على الطالب الذهاب للعلاج العاطفي، ولا يسمح له أن يتغيب عن حصصه العلاجية، ولكن من منظور علاجي، قد تُقرأ مثل هذه السلوكيات ذات طابع الرفض، على أن المنتفع يصعب علية الغوص أكثر بمحكات نفسية مؤلمة له. ومن هنا تتوجب المشاركة بين المعالج والطواقم التربوية والإدارية وإشراك الأهل من حوله.

العلاجات العاطفية تحتاج من المعالج الكثير من الطاقة والجهد النفسي والجسدي والفكري والتربوي، فمحاكاة العوالم النفسية تعدّ من أصعب المهمات، التي تتطلب منه حماية صحته النفسية من خلال علاج نفسي خاص فيه أولاً، وإرشاد متمرس يرافقه في سيرورته العلاجية ليتم من خلاله إعادة طرح الأحداث العلاجية ومن ثم الاسترشاد فيها من وجهات نظر عدة، خاصة وأن المعالج العاطفي يمارس مهنته بنمط له طابع الوحدة وعدم المشاركة فغرفة العلاج تغلق على كلا المنتفع والمتعالج كنوع من أنواع الضوابط العلاجية.

بالإضافة إلى ذلك يمكننا النظر للعلاج من خلال الفنون على أنه تخصص يحتاج للكثير من العمل للتوضيح وزيادة الوعي له، خاصة وأنّ طبيعة مجتمعنا ينظر للخدمات النفسية على أن لها وصمة خاصة لا بد من تجنبها وتجنب تداعياتها، العلاج بالفنون هو أحد التخصصات التي تحتاج للكثير من الخصوصية الأمر الذي يتطلب الكثير من الضوابط والحدود الخاصة التي قد تعد صعبة في تنفيذها كخصوصية الغرفة أو حتى خصوصية التعامل مع المنتفعين والتوجه إليهم خاصة أمام جمهور. إلا أن قوة مثل هذا العلاج لدعم الكثير من المنتفعين وتحقيق الكثير من الأهداف لهم توجب علينا تعزيز الكثير ممن يرون أن لديهم القدرة لتعلم مثل هذا الاختصاص وتوجيههم له، لما له من قوى سحرية لها القدرة على تغيير وإحداث الكثير من الفروقات لدى جوهر الشخص، ومساعدته على رؤية قواه ومحركات الدعم الذاتي التي لديه والتي لم يكتشفها بعد.

المراجع:

אור, א, ואמיר, ד .(עורכות). (2005). *בשפה אחרת: תרפיה באמנויות – סיפורי טיפול*. בן–שמן: מודן. עמ' 9.

ברגר , ר., (2014). היצירה לב– הטיפול. קריית ביאליק: הוצאת אח.

ברגר, ר.,. (2010). בחזרה לטקס : הטקס ושילוב אומנויות כמסגרת וציר מרכזיים בטיפול יצירתי. הכנס, THERAPY AS ART אוניברסיטת תל–אביב, עמ' 13–1.

דאלי, ט., (1995). **תרפיה באמנות – התפתחויות חדשות – תאוריה ומעשה** ,הוצאת אח.

דאלי, ט., (1995). **אומנות כתרפיה: מספר פרספקטיבות חדשות** ב–דאלי ט. ואחרים(1995). ,הוצאת א, קריית ביאליק (עמ' 5–44).

האס, א., (2014). פיתוח הניהול העצמי אצל תלמידים בעלי כשל בניהול העצמי באמצעות תרפיה באמנות. אורנים, המכללה האקדמית לחינוך; "מכון לעכשיו" 180–165.

חזות, ת., ושגב–שהם, א. (2004). כוחה של היצירה בעבודת התקווה בהתמודדות של ילדים עם מחלה קשה. טיפול באמצעות אומנות. כרך 3 ,חוברת 2 ,ע"מ: 27–44.

מיטשל, ס., ובלאק, מ., (2006). פרויד ומעבר לו: תולדות החשיבה הפסיכואנליטית המודרנית. תל אביב: תולעת ספרים.

ניסימוב–נחום, ע., (2013). כל צבעי הנפש: טיפול באומנות בילדים המתנהגים בתוקפנות. מכון מופ"ת. תמה, תאוריה ומעשה בהכשרת מורים. עמ' 33–27.

שניר, ש., ורגב, ד., (2013). דיאלוג עם חומרים: יוצרים מספרים על התנסויות בחומרי יצירה. *טפול באמנויות* , 3(1): 302–294

Amir, D., Or, A. (2005). *Another language Art Therapy– Therapeutic Stories*. israel: Modan Publishing House Ltd

Case, C. and Dally, T.(1992)."The image in Art therapy" *The Handbook of Art Therapy.* Rutlege London 1992.(pp.97–119).

Malchiodi, Cathy A. (2003). *Handbook of Art Therapy*. New York: Guilford.

مفهوم الحصانة الذّاتيّة، الخطر وعوامل الحماية لطلّاب بضائقة

أ. حسام سماره وتد

تسلّط هذه الجولة الأدبيّة الضوء على مفاهيم وموضوعات رئيسة مهمة عندما نتطرق، نخوض ونبحث في عالم الطلاب وخاصة فئة طلّاب في ضائقة. وبهذا السياق تعد الحصانة (Resilience)، الخطر وعوامل الحماية من الموضوعات التي ستسهب هذه الجولة الأدبية في توضيحها والوقوف على تبِعاتها.

بداية وضعت لها اللجنة القومية لفحص وضع الاولاد والشبيبة في ضائقة وخطر على اسم "شميد" تعريفًا متفقًا عليه، وينص على أنّ أولاد وشبيبة في ضائقة وخطر يعيشون في أوضاع تشكل خطرًا عليهم داخل العائلة وفي البيئة المحيطة بهم، ونتيجة لهذه الأوضاع تضررت وأصيبت قدرتهم في ممارسة حقوقهم في المجالات الآتية: الكيان المادي، الصحة والنمو، التعليم واكتساب المهارات، الرفاه والصحة العاطفية، الانتماء والاندماج الاجتماعي، الحماية من الآخرين والحماية من تصرفات وسلوكيات خطرة. (סבו-לאל ,2017).

وتعّرف مور (מור ,2008) ولد في ضائقة كولد متواجد بوضع فيه ضرر وخلل يهدد ويعرقل اندماجه بشكل سليم في التعليم، ويعيق إمكانية استغلاله لقدراته الشخصية وللحقّ الأساسي في التعليم المجدي وبجودة، كذلك عدم قدرته على الاندماج في الحياة الاجتماعية أو العائلية، وهيمنة خوف حقيقي لإمكانية عدم تطوره السليم بين إن كان ذلك نابعًا منه أو نابعًا من عائلته ومحيط معيشته.

ما ذكر أعلاه في هذا السياق يقودنا للحديث والتطرق لاصطلاح الحصانة الذاتية وتبعاته، وهو يبت في طرق المواجهة وأساليبها بشكل ناجع لأوضاع الضائقة والخطر. للحصانة الذاتية، الخطر وعوامل الحماية أيضاً معانٍ متعددة في الأدبيات، وهي مليئة بالتعقيدات والتناقضات والغموض كما يقول كابلان(Kaplan, 1999). وبعد مرور عدة سنوات لا يزال يقول كابلان: إنّ التضارب والإشكالية في مفهوم الحصانة ما زال قائمًا (Kaplan ,2005).

ويعزز باحثون آخرون مثل كورتيس وجسيهيتي في ورقتهم(Curtis. & Cicchetti ,2007) استنتاج كابلان ويقرون بأن الحصانة، هي مفهوم معقد ومتعدِّد الأوجه.

ويستنتج ماستن واوبرادوفك (Masten & Obradović,2006) أن صعوبة تعريف مصطلح " الحصانة " تنبع بشكل واضح من مجموعة من المؤلفات التي تغطي مجموعة متعددة من عوامل الخطر والكفاءات الواضحة، أو عوامل الحماية عبر مختلف مراحل النمو، وفي مختلف مجالات الحياة.

ويرى ماكيلوي(McElwee,200) أنّ الشخص يسمع باستمرار المصطلحات "في خطر"، "خطر"، "محفوفة بالمخاطر" وارتباطها بالأطفال والشباب وسلوكياتهم المختلفة، ولكن في معظم الأحيان دون وضوح كبير. وأشار إلى أن هناك العديد من قضايا تعريفية غير محلولة في توظيف مثل هذه المصطلحات فيما يتعلق بالأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة، وتساءل من هو المعرَّض للخطر؟ وممّ هم عُرضةً للخطر؟ أيّ ما سبب الخطر؟

أما لاهف (להב,2000)فيقدم توضيحًا لتعريف "المخاطر" لشبيبة في ضائقة، والتي تتضمن أربعة مكونات أساسية وهي: عوامل الخطر، مؤشرات الخطر، السلوكيات والتصرفات الخطرة، ونتائج الخطر، ويبيّن عوامل الخطر على أنّها قوى في بيئة المراهق القريبة، والتي لها التأثير والإسقاط السّلبيّ على تطوره. ومنها: الفقر والبيئة الاجتماعية الجنائية المحيطة بالمراهق، والأسرة العاجزة عن القيام بوظائفها.

من مؤشرات الخطر والضائقة: ظهور اضطرابات نفسية وسلوكية خطرة عند المراهق، وأجواء خطرة غير آمنة في البيت، وأنماط الاتصال فيها قلَق وخوف وتهميش من الآخرين سواء في الأسرة، أو البيئة القريبة، وهذا بدورِهِ يؤدي إلى سلسلة من المخاطر والتبِعات السّلبيّة. وبتعقيبه على السلوكيات الخطرة من عالم المدرسة، فيشير إلى غياب الطّالب لفترات متواصلة عن المدرسة، ولهروبِهِ من البيت، والتعرُّض للتدخين المبكِر واستعمال الكحول والمخدرات، ويتبعه انضمامه لفئات ومجموعات من ذوي التّوجهات الجنائيّة.

على الرغم من هذا الخلاف والغموض في المسمَّيات واستخداماتها، الذي يدّعيه انيوالد (Hanewald,2011) أن إحدى السِّمات القوية للأبحاث المنشورة حول الحصانة هي: تحديد العوامل التي ترتبط إيجابًا أو سلبًا كمؤشرات للنجاح في التعليم المدرسي. وعادة ما يتم وصفها

على أنها خصائص داخلية، أو شخصية متفاوِتة للظروف الفردية، وأخرى خارجية والتي تحدث في السياق الاجتماعي للفرد. وكثيرًا ما يُشار إلى كل من المكونات الإيجابية في الأدبيات كعوامل أو آليات حماية داخلية أو خارجية. وبالمثل، يُشار إلى الظروف السلبية بأنها عوامل الخطر أو مؤشرات الخطر، ويتم وصف الأفراد الذين يمتثلون لهذه العناصر على أنهم معرَّضون للخطر.

ومع هذا، أصبحت الحصانة والمخاطر وعوامل الحماية من المصطلحات الرئيسة في المجال البحثي. وتُعرِّف آن ماستن (Masten, 2001) – وهي باحثة بارزة في مجال الحصانة خلال العقدين الماضيين – الحصانة كمنشأة ديناميكية تشتمل على فئة واسعة من الظواهر التي تنطوي على تكيُّفٍ ناجحٍ في سياق تهديدات جسيمة للنتائج التنموية في شتى مجالات الحياة. وكذلك يصف هاجيرتي(Haggerty,1994) عامل الحماية على أنه المعزِّز والمُمكِّن للحصانة الذاتية في مواجهة تأثيرات عوامل الضائقة والخطر من أجل أن يقلصها، يضبطها وحتى أن يزيلها ويبعدها. ومفهوم الحماية كما يراه: هو توسيع ردود فعل الحصانة بلحظة وأثناء التعرض لأوضاع فيها ضائقة وفيها تعرض للخطر.

و يصوِّر ادلشتين وكوهين (אדלשטין ו כהן ,2008) من جهتهم عوامل الحماية كمن تبث، تعطي وتعبر عن الأمل والتفاعل والموارد والقدرات الداخلية للفرد، والتي تُمكِّنه من مواجهة جيدة وقت الضائقة والخطر في الحاضر، وتعطي تصورًا وانطباعًا متفائلًا وايجابيًا للمواجهة والتصدي المستقبلي في حالة التعرض لضائقة وخطر، وهذا يجعله اكثر حصانة، وكلما كانت عوامل الضائقة أكثر، يتطلب ذلك من الفرد عوامل حماية اكثر تُحسّن من ادائه ومن مواجهته للضائقة.

وخلّص لوثار وآخرون (Luthar et al,2000) إلى أن مصطلح الحصانة هو ليس سمة فردية، وإنما مصطلح واسع يشمل عناصر عدة، وجوانب تربوية ونفسية، ورغم ذلك فهو لا يحظى لتعريف واضح ومتفق عليه، ومع ذلك يمكن الإشارة الى أن الحصانة الذاتية هي بمثابة سيرورة ديناميكية وتفاعلية تشمل تأقلم إيجابي بمواقف ضائقة وخاصة ضائقة شديدة تهدده، وتجده مع ذلك يتأقلم من جديد ايجابيًا رغم الصعبة والضائقة .

وفي ورقة سابقة ، عرّف ماستن ، وبست و جارمزي(Masten et al,1990) ، الحصانة أنها عملية ، أو قدرة ، أو نتيجة للتكيف الناجح على الرغم من الظروف الصعبة والتحديات والتهديدات . ويعتقدون أن هناك ثلاثة أنواع من الحصانة: حصانة "التغلب على الصعاب" (القوة الشخصية للفرد لتحمل الشدائد) ، "التأقلم" رغم عدد من الظروف السلبية المستمرة و "التعافي من الصدمات". ومع ذلك ، أشارت هي وزملاؤها إلى أن الحصانة ليست صفة او سمة ثابتة ، فهي ليست شيئًا يمتلكه الفرد أو لا يمتلكه. وإنّما تتأرجح الحصانة وتتغير في جميع مراحل تطور الفرد، إذ تتفاعل العوامل الفردية والبيئية وتؤثر بمراحل مختلفة من الحياة. لذلك فإن البحث في الموارد والقدرات الكامنة في داخل الفرد، والتفاوض والمواجهة للوصول والحصول عليه إذ تتوافق مع احتياجات الفرد هو مهارة مهمة في بناء الحصانة(Ungar, 2008). ويعتقد ماستين (Masten. 2001) أن دراسة الحصانة ظهرت من التفكير في عوامل الحماية البيئية إلى جانب القدرة البشرية الفطرية للحفاظ على الذات.

الجمعية الامريكية لعلم النفس (APA,2009) تشير بهذا السياق وهذا الطرح الى أنّ الحصانة الذاتية ليست صفة او سمة وراثية، بل هي مجموعة افكار، تصرفات وتطبيقات يمكن أن يتعلمها ويطورها كل إنسان. منها السمات الشخصية مثل: سرعة البديهة، التعامل مع المواقف والتحديات المختلفة التي نواجها، الشعور بالسيطرة، الثقة بالنفس والقوة والارادة للعيش. ومنها أيضاً السمات الاجتماعية مثل: العلاقات المتبادلة بين الاشخاص والتفاعل البين شخصي، علاقات واتصالات مع الآخرين، مساعدات اجتماعية ومنح المحبة والدفء للآخرين. إن العامل الأساسي الذي يمنح الحصانة الذاتية للإنسان وفقاً للجمعية هو علاقة فيها الدعم والرعاية داخل العائلة وخارجها. وتقترح الجمعية الأمريكية استراتيجيات لبنية الحصانة الذاتية مثل: خلق علاقات جيدة، النظر بشكل مختلف ومن زوايا أخرى للمشكلات والمعضلات التي لا حلّ لها بعد، تقبل التغييرات كجزء من حياتنا، تحديد أهداف العمل بهمة ونشاط، اكتشاف الذات والإيمان بالذات، أن يكون لدينا أمل، رؤية الأشياء بحجمها وبقدرها المناسب والمحافظة على الذات.

إنّ الدعم الاجتماعي هو من أكثر مكونات عملية الحصانة وقياسها. وتُعَد العلاقات الإيجابية مع الأقران و المدرسين و الموجهين وغيرهم من أفراد المجتمع، والأبوة الفعالة جزءًا لا

يتجزأ من نظام التكيُّف البشري الذي يساهم في حصانة الأطفال الذين يعانون من الشدائد والمِحَن أثناء التطور (Masten, 2001) ولهذا، ليس غريبًا أن الأطفال الذين هم عُرضة لعوامل الخطر و لديهم تطورً إيجابيً غالبًا ما يتمتعون بخصائص وسمات أسرية معينة: علاقات وثيقة مع الوالدين ، أسلوب الأبوة والأمومة الرسمي ، والعلاقات مع العائلة الممتد (Prevatt, 2003) . كما أنّ الدعم الاجتماعي من المعلمين له تأثيرً إيجابيً على الأطفال والطلاب المعرَّضين للخطر والضائقة. ولقد وجدت نتليز وموجيراه و جونز (Nettleset al, 2000) أن طلاب المرحلة الابتدائية الذين يقطنون في بيئة وجوار يسوده العنف، وعلى درجة عالية من عوامل الخطر ولكنهم يشعرون بدعم من معلميهم فإنّ تحصيلهم أعلى في الرياضيات وأنّهم يعانون من آثار قليلة من أحداث الحياة المرهقة. ويمكن تحقيق الدعم الاجتماعي باستخدام طريقة التوجيه التي يتم من خلالها توجيه الطلاب المعرضين للخطر من قبل شخص بالغ أمثال المعلم، المستشار أو المرشد وغيرهم . وتشير الأبحاث إلى أن الطلاب المعرّضين للخطر لا يستفيدون فقط من هذه العلاقة، بل إن الفائدة تنعكس على الموجهين إذ يشهدون نموًا شخصيًا كبيرًا، وتكون لديهم فرصة للتطور المهني الملحوظ والمشاركة المجتمعية الفاعلة(Haddock et al, 2013) .

إنّ أحد العوامل البارزة في البنية الاجتماعية المواتية هو المناخ المدرسي (Caldarella et al.2011). إذ هناك العديد من العوامل التي تؤثر على المناخ المدرسي. ومن أهم هذه العوامل "علاقات الطلاب مع أقرانهم والكبار في مدرستهم".(Preble & Gordon, 2011) . فإن الأقران مصدر مهم للأطفال والمراهقين الذين هم عرضة لعوامل الخطر والضائقة، ولهم دور فاعل يتمثل في الحد من السلوكيات الخارجية السلبية، وتعزيز الإنجازات الكبيرة والنتائج الإيجابية الأخرى لديهم.(Luthar, 2006) .

وفي هذا السياق تشير جيلات (גילת,2011) الى أن هناك أوضاعًا يحتاج بها الطلاب لمساعدة، ولكنهم يجدون صعوبة في طلبها من عامل خارجي كالمعلم أو المستشار أو المرشد وغيرهم من الكبار. ورغم الحاجة والضرورة للمساعدة إلّا أنّهم يمتنعون عن التوجه لطلبها. ويضيف يبلون(יבלון,2015) في دراسته أن 70%من الطلاب الذين يحتاجون المساعدة لن يطلبوها من جهات رسمية، بل يفضلون طلبها من جهات غير رسمية، فيتوجهون للأقران تحديدًا أكثر من

توجههم لغيرهم. ويشير أيضًا إلى الأسباب التي تحول دون توجههم لطلب المساعدة في هذا السياق ومنها: عدم الاعتراف أصلًا بوجود مشكلة أو ضائقة أو الخوف من تدني ذاتهم وشعورهم بعدم استقلاليتهم بمجرد التوجه لطلب المساعدة، ويلاحَظ ذلك عند المراهقين أكثر منه عند الأطفال، وذلك بسبب الأعراف والتوقعات الاجتماعية بأن من يطلب المساعدة فهو ضعيف. لذلك ينتابهم شعور الخجل من طلب المساعدة. وبتوفر العلاقة الناضجة، الحقيقية والواعية من قبل البيئة المحيطة والقريبة من الطلاب، فإن ذلك سيساعد في توجه الطلاب لطلب المساعدة وقت الحاجة وفي الضائقة والخطر، ويؤكد ريندريز واخرون (Reyders et al,2014) أن أحد عوامل الحصانة الذاتية هو التوجه ومعرفة التوجه لطلب المساعدة.

يعزز الدعم الاجتماعي تنمية الثقة في القدرات، ويقوي المهارات التي تساهم في الكفاءة في بيئتهم. فإنّ الاولاد والطلاب الذين لديهم دعم عاطفي وفعّال يطورون قدرًا أكبر من الكفاءة كمراهقين لا سيما وأن المصدر الأولي والأكثر قربًا للدعم الاجتماعي هو الأسرة، كون الآباء هم بطبيعة الحال في وضع يمكّنهم من دعم أطفالهم ورعاية نموّهم (Chapin & Yang,2009)، كما يعد دعم المعلم عاملاً مهماً للتطوير الإيجابي. ففي إحدى الدراسات، كان الطلاب الذين أبلغوا عن تلقيهم دعمًا كبيرًا من المعلم (حيث كان المعلمون قدوة لهم، ساعدوا في العمل المدرسي وحل المشكلات، واعتنوا بطلابهم) أقل تعاطيًا للمخدرات، ولديهم أصدقاء أقل تعاطيًا للمخدرات، وكان لديهم أعراض اكتئاب أقل (LaRusso,2008). ومن المهم في هذا السياق ملاحظة أنه لا يمكن فقط لمعلمي المدارس تقديم الدعم، ولكن يمكن لآخرين مثل: المستشارين في المدارس أداء دور مركزي في عملية المنع، والتقويم، والتدخل في سلوك الطلاب ذوي العرضة العالية للخطر. (2010 ,Harris).

إن العديد من التحديات التعليمية التي يواجهها الطلاب المعرضون للخطر، ناتجة عن تدني الكفاءة الاجتماعية أو ضعف التكيّف الاجتماعي(Luthar,2000) .ويعد كريبس وليهتسار و كوكيميلاك(Krips et al , 2011) أن الكفاءة الاجتماعية تتكون من أبعاد تتعلق بالشخصية وقدرة التكييف والاتصال والعلاقات البشرية ، ويعد تقدير الذات غير الكافي، وتدني الكفاءة الذاتية والثقة الذاتية المتداعية من بين السمات الشخصية التي قد تضع الطالب في سياق خطر أو حالة

تدهور، وتؤخَذ هذه المركبات والمفاهيم النفسية بعين الاعتبار كثيرًا عند دراسة وبحث مفهوم الحصانة الذاتية.

لتكملة الخوض في موضوع الحصانة فلا بد من الوقوف قليلاً عند مصطلح الكفاءة الذاتية ( ) Self efficacy في النظرية الاجتماعية لبندوره (Bandora. 1999) والذي يركز على إيمان الإنسان بقدرته على القيام بتنفيذ مهمة معينة بنجاح وليس على قدرته ذاتها. إذ يتطلب من الانسان كفاءة ذاتية ليعوّد ذاته وبشكل تدريجي، يتطلب منه أيضًا مهارات تعليمية مركبة في مجالات ذهنية، اجتماعية، لغوية أو حتى جسمانية. قدرة الإنسان على تقييم كفاءته الذاتية تؤثر على مدى استعداديته للمواجهة والتعامل مع مهام معينة، وهي تعتمد بالأساس على تجاربه السابقة في التعامل مع المهام ومدى نجاحه فيها. أمّا الحصانة الذاتية وفق هذا التوجه فتسلط الضوء على موارد الإنسان وقواه من جهة، وعلى قدرته في تحديد المخاطر لأجل التخفيف منها من جهة أخرى. وهذا التوجه يساعد الأشخاص الذين يتعاملون ويعملون مع ذوي الضائقة، وبناءً على هذا التوجه، فان تطوير الحصانة الذاتية بواساطة تحديد القوى الإيجابية لدى أشخاص أو طلاب في ضائقة في هذا السياق، شانه أن يشكل عاملاً مساعداً في تخفيف الضائقة والخطر الذي هم عرضةً له.

يقدم دانيال وواسيل .(Daniel &Wassell, 2002) إطارًا لوصف الحصانة من حيث العوامل الداخلية والخارجية. فالعوامل الداخلية تتكوّن من قاعدة آمنة، والتي تعطي الطفل شعورًا بالانتماء والأمن، وتقدير جيد للذات مما يوفر إحساسًا وشعورًا داخليًا بالقيمة والكفاءة، والشعور بالاكتفاء الذاتي، وهو شعور من الإتقان والسيطرة إلى جانب فهم نقاط القوة والقيود والمعوِّقات. وفي المقابل تمنح العوامل الخارجية علاقة آمنة واحدة على الأقل، والحصول على دعم أوسع (من العائلة الممتدة، والأقران)، وخبرات إيجابية من مجموعات اللعب من فترة الطفولة، أو مرحلة ما قبل المدرسة، أو المدارس أو المجتمع (أي المجموعات الكشفية، الفرق الموسيقية، النوادي الرياضية وغيرها). ويمكن أن تستهدف التدخلات الرامية إلى تعزيز القدرة على التكيف مع هذه العوامل في تصميمها وتنفيذها، وكذلك تستهدف هذه التدخلات المجالات التي يتم فيها قياس النتائج الأفضل للأطفال وللطلاب على المدى البعيد.

وتعتمد حصانة الطفل اعتمادًا كبيرًا على الأشخاص الآخرين وأنظمة النفوذ و التأثيرات الأخرى مثل: الأسرة والمدرسة والبيئة المحلية والثقافة التي ينتمي إليها.(Roberts, & Masten,2004) .

وبالنسبة للمدرّسين وغيرهم من المهنيين والتربويين، فإنه من المفيد التفكير في كيفية متابعة وتمكين موضوع الحصانة عند الاطفال والطلاب عبر مجالات متعددة (البدنية والنفسية والعلاقات بين الأشخاص) لترافقهم كأطفال وطلاب مدارس مع طاقاتهم المتقلبة خلال سنوات نموهم (Hanewald,2011).

استنتاجات وتأملات:

قد تصبح نقاط الغموض وعدم التماثل والتوافق الواضحة فيما يتعلق بالمصطلحات والتعريفات عقبات تحول دون تكوين بنية بحثية تراكمية واسعة شأنها أن تقود إلى تقدم كبير في هذا المجال من الدراسة. وقد يؤثر ذلك سلبًا أيضًا على تطوير برامج تدخل فعالة تعالج هذه الفئة من الطلاب والمراهقين العرضة للضائقة والخطر. ورغم ذلك تكمن الحاجة الكبيرة للبحث والدراسة والبت في مثل هذه القضايا التربوية وملاءمة المفاهيم والاصطلاحات والمسميات وفقاً للفئات والأجيال والمجتمعات المستهدَفة في الدراسة والبحث والتدخل من خلال برامج تربوية وعلاجية مجدية.

وتؤكد أهمية الدعم الاجتماعي الذي يظهر من خلال مراجعة الأبحاث على ضرورة معالجة هذا الجانب في أي برامج تدخُّل ناجحة. بما أن هناك العديد من العوامل، والظروف المعقدة التي يمكن أن تتسبب في تدهور حالة الطلاب المعرضين للخطر والضائقة، ولأن بعض هذه العوامل والظروف يصعب حلّها داخل إطار تعليمي مثل المدرسة (كالفقر أو الديناميكية الأسرية المدمرة). لذلك تكمن أهمية كبيرة لبرامج التدخل الأوّليّة المبكرة وفي الأطر المناسبة، والتي من شأنها الكشف والتّعرّف وتحديد الطّلّاب المعرَّضين للخطر في مرحلة مبكرة، وأن يقدم لهم تدخلاً علاجياً شاملاً يعالج مباشرة وبشكل مكثف لتقليص ودحر الضائقة والخطر عندهم وتوفير عوامل الحماية والتدرب عليها لتمكين الحصانة الذاتية بعد ذلك. فالحصانة هنا لأجل أن يعوا أنماط السلوك والتصرف في مواقف الضائقة والخطر ليس فقط في لحظة الضائقة، وإنما تذويت مهارات وآليات مواجهة لأي حالات مشابهة عندهم حاضرًا أو مستقبلا. فتشجيع الطلاب مثلاً على المبادرات والنشاطات الإيجابية وتعزيزها عندهم، شأنها أن تخلق حوارًا بناءً يؤثر في الإصغاء والسلوك الحسن عندهم وشأنه أن يرفع من تصورهم الذاتي المتدني وتتذوت داخلهم افكار ذهنية جديدة عن أنفسهم وعن طرق مواجهتهم.

وكما ذكرت فإنّ الأمر يتطلب تجنيد جهات متعددة وموارد مختلفة منها: طواقم تربوية، مهنيين، نوادي ومراكز جماهيرية ومتابعة موضوع الوالدية وقضاياه الشائكة وتدريبهم الجدي لهذا الخصوص، وليس أقل من ذلك تغييرات جادة في التربية والتعليم وما يخص كيفية إدراك هذه الفئة من الطلاب، وفي الوصمة والنظرة السائدة عنهم. وعودة الى المدرسة كمؤسسة وإطار تربوّي حاضن ومهم في تقديم المساعدة والشروع في برامج تعليمية للدعم النفسي والاجتماعي بهدف تمكين هؤلاء الطّلّاب والمحاولات الجادة لإكسابهم مهارات وطرق لمواجهة الضائقة والمواقف الصعبة في حياتهم، وتحويل هذه المهارات لديهم الى مرجعية وآلية يلجؤون إليها بتعرضهم لمواقف من هذا القبيل، وكذلك أهمية تأهيل الطواقم بشكل أكبر من خلال تعليم وتدريب هادف يلائم حاجة التدخل وفئته عندما نتحدث عن طلاب في ضائقة وعرضة للخطر، وربما تمكينهم من النجاح في الاندماج الاجتماعي والنجاح الأكاديمي حاضرًا ومستقبلًا .

Bibliography

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In D. Cervone & Y. Shoda (Eds.), The coherence of personality: Social cognitive bases of consistency, variability, and organization (pp. 185–241). New York: Guilford.

Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K., & Young, E. L. (2011). The Effects of School-wide Positive Behavior Support on Middle School Climate and Student Outcomes. Research In Middle Level Education Online, 35(4), 1–14.

Chapin, L. A., Yang., R. K. (2009). Perceptions of Social Support in Urban At-Risk Boys and Girls. *Journal of At-Risk Issues*, v15 n1 p1-7.

Curtis, W. J. & Cicchetti, D. (2007). Emotion and resilience: A multi-level investigation Of hemispheric electroencephalogram asymmetry and emotion regulation in maltreated and non-maltreated children. *Development and Psychopathology, 19,*811-840.

Daniel, B. and Wassell, S. (2002). Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children II (School Years) London: Jessica Kingsley Fidler, P. The relationship between teacher instructional techniques and characteristics and student achievement in reduced size classes. Los Angeles, CA: Los Angeles Unified School District.

Ernst, J.V., Moye, J. (2013). Social Adjustment of At-Risk Technology Education students. *Journal of Technology Education, Vol.24*,n2, p2-13.

Hanggerty,R.j.,Sherrod,L.,Garmezy,N.and Rutter,M(1994) Stress,Risk,and Resilience in children and adolescents:Processes Mechanusms,and Interventions.Edited by Cambridge,UK:Cambridge Universuty prees,1994,417.pp

Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development* (pp. 17–83). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Kaplan, H. B.(2005). Understanding the concept of resilience. In R. B. Brooks & S. Goldstein (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 39-47). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Krips, H., Lehtsaar, T., & Kukemelk, H. (2011). About the differences of teachers' self-perceptions to the statements of social competence. *US-China Education Review B* , (1b), 138-148.

Haddock,S., Weiler, L., Krafchick, J. , Zimmerman.,T.S., Mclure.,M. Rudisill.,S. (2013). Campus Corps Therapeutic Mentoring: Making a difference for Mentors. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement,* Vol.17,n4: p225-256.

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.

Harris, G.F,(2010). School Counsellors' Perceptions on Working with Student High-Risk Behavior. *Canadian Journal of Counselling.* Vol. 44:2.

LaRusso, M.D., Romer, D., & Selman, R. L(2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescents, 37,* 386-398.

Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Ciccetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation (*2nd ed.) (pp. 739-795). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B.(2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71(3),* 543-562.

MacKay, T., Knott, F., & Dunlop, A. W. (2007). developing social interaction and understanding in individuals with autism spectrum disorder: A groupwork intervention. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32, 279 –290.

Masten, A. S.(2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227-238.

Masten, A. S. & Obradović, J.(2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27.

Masten, A., Best, K. and Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity, *Development and Psychopathology,* 2, 425-444.

McElwee, N. (2007). At-Risk Children & Youth. Resiliency Explored. New York: The Hawthorn Press, Inc

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.

Nettles, S.M., Mucherah, W., & Jones, D.S.(2000). Understanding Resilience: The role of social resources. *Journal of Education for Students Placed at Risk,5,* 47-60.

Preble, B., & Gordon, R. (2011). Transforming school climate and learning: Beyond bullying and compliance.Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Prevatt, F.F. 2003 The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology.21,* 469-480.

Reynders, A., Kerkhof, A. J. F. M., Molenberghs, G., & Van Audenhove, C. (2014). Attitudes and stigma in relation to help-seeking intentions for psychological problems in low and high suicide rate regions. Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 49(2), 231-239

Roberts, J.M., & Masten, A.S.(2004). Resilience in context. In R. DeV Peters, R. McMahon, & B. Leadbeater (Eds.), *Resilience in children, families, communities:Linking context to practice and policy* (13-25). New York: Kluwer Academic/Plenum

Ungar, M. (2008).Resilience across Cultures. British Journal of Soc Work 38 (2): 218-235.

אדלשטיין, א., כהן, ש. (2008).גורמי סיכון וגורמי הגנה להתנהגות אובדנית בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה" ."מניתוק לשילוב, 15 ,עמ' 143-171

גילת, י' (2011).פניות לעזרה בקרב מתבגרים – תאוריה, מחקר ויישום. בתוך: ח' עזר, י גילת ור' שגיא (עורכים), אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה: התמודדות צעירים עם מצבי לחץ ומצוקה, קובץ מחקרים בחינוך ובחברה (17-37 ,)תל אביב: מופת.

יבלון, י' (2015 .)פניית תלמידים לעזרה בבית הספר: היבטים אישיים ומערכתיים. הרצאה במסגרת יום מדריכים ארצי – אגף תכניות סיוע ומניעה שפ"י.

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

להד, מ. (2006) .מציאות פנטסטית. הדרכה יצירתית בתרפיה. הוצאת נורד, טבעון

מור,פ'. (2008). התמודדות מערכת החינוך עם תלמידים תת-משיגים ותופעות נלוות על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית .אשלים, גויינט ישראל.

סבו–לאל.(2017).ילדים ובני נוער בסיכון בישראל: התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון,מאיירס–ג'ויינט–מכון ברוקדיל\מרכז אנגלברג לילדים ונוער.

APA (2009). The road to resilience. Retrieved from http://www.apahelpcenter.org\featuredtopice\featuredtopics\feature.php?id=6&ch

دراسة تطبيقية في اكساب الفصحى للمعلمين

أ. أمية الخطيب أبو قطيش

عندما التقيت بطلبتي – وهم معلمون مستكملون – في المحاضرة الأولى ضمن مساق أساليب تدريس اللغة العربية، طرحت عليهم هذا السؤال:

ماذا تعني لك اللغة العربية؟ تدافعت إجابات الطلبة بحماس تحمل في طياتها كلمات تقدير وتبجيل لهذه اللغة لارتباطها بالعقيدة والدين، وكلمات أخرى اعجاب واعتزاز لقدرتها على حمل منجزات حضارية لقرون طويلة، ومنهم من اعتبرها رمز الهوية العربية ورمز الانتماء القومي. واهم ما في الامر ان هذه اللغة وصفت على انها وسيلتنا للتواصل والتعبير عن الفكر والاحساس واكتساب المعارف. كانت إجابات الطلبة توحي بالكثير من الإيجابية والثقة. وبما ان اللغة في ابسط تعريفاتها هي وسيلة للتواصل والتفاهم بين الافراد والجماعات وهو تعريف اتفق عليه الطلبة كما اتفق عليه علماء اللغة الغربيون والعرب، القدماء والمحدثون، عمدت الى اجراء فعالية تواصل وهي في الحقيقة تجربة قصيرة استغرقت عشر دقائق. وكان المطلوب في الفعالية ان يتعارف الطلبة في ازواج بناء على ورقة موجهة، وان يتحدثوا عن أمور عادية كالطعام المفضل والموسيقى والروائح التي تروق لهم، على ان تكون لغة التواصل فيما بينهم هي اللغة **العربية الفصحى**. خلال الفعالية ساد جو من الهرج والمرج والهزل والضحك. وبعد انتهاء مدة التجربة وجهت إليهم هذا السؤال: عزيزي الطالب بعد ان قمت باستخدام لغتك العربية في وظيفتها الرئيسية كوسيلة للتواصل مع زميلك، ما مشاعرك ومواقفك تجاه لغتك العربية إثر الفعالية؟ تدافعت اجابات الطلبة، ولكن هذه المرة تحمل في طياتها كلمات تعبر عن احاسيس متضاربة مشوشة: كالشعور بالتردد وعدم الطلاقة والاسترسال في التعبير، والشعور بالتكلف واللعثمة والغربة وضعف المقدرة على التعبير.. اجابات لا تتوافق مع ما تم التعبير عنه قبل التجربة، وتعبر عن مواقف تتسم بالسلبية وعدم الثقة.

هذه المشاعر المتناقضة والسلبية تجاه اللغة العربية طغت لحظة التقاء الطلبة بلغتهم في محك التطبيق العملي، أي عند استخدامها كوسيلة للتواصل فيما بينهم، فالتجربة القصيرة مع اللغة أخرجت مشاعر ومواقف لا تتوافق مع ما قاموا بالتعبير عنه تجاه اللغة العربية في البداية.
والسؤال المطروح، لماذا فشل الطلبة(المعلمون) في تجربة التواصل بالفصحى، رغم مئات الحصص في اللغة العربية التي تلقوها على مدى حياتهم التعليمية؟.

وفي هذا السياق نشير الى احصائية نشرتها البوهميل(2003)على شبكة الإنترنت تفيد ان الدول العربية خصصت حصصا كثيرة في مناهجها الدراسية للغة العربية، فالمناهج المصرية خصصت 1290 حصة للتعليم العام (من الصف الأول متوسط إلى الصف الثالث الثانوي) ، بينما خصصت المناهج السورية 1152 حصة، والمناهج السعودية 1080 حصة، وعلى سبيل المقارنة خصصت المناهج البريطانية 576 حصة للغة الإنجليزية في المرحلة التعليمية نفسها والأمر نفسه تقريباً بالنسبة للدول الأوروبية الأخرى ، وتضيف الباحثة انه "ومع وجود هذا الاهتمام باللغة العربية في مدارسنا يلاحظ ان هنالك ضعفا شديدا في التحدث باللغة العربية في شتى المجالات وبين جميع فئات المجتمع" (البوهميل2003، ص1)

وعن اسباب ضعف طلبتي في التواصل بالفصحى جاءت إجاباتهم تفسر هذا الضعف "اننا لم نتعود التحدث بالفصحى، لم يتواصل معنا معلمونا بالفصحى، والفصحى غير حاضرة في حياتنا اليومية".

وقد وصف الباحث عبد الله الدنان الواقع اللغوي الذي يعاني منه كل من التلميذ والمعلم قائلا:" يدخل التلميذ العربي إلى المدرسة وقد أتقن العامية في سن القدرة اللغوية الهائلة للدماغ على اكتساب اللغات، أي أنه تزوّد باللغة التي يفترض أن يكتسب بها المعارف المختلفة وذلك بحسب طبيعته وتكوينه، إلا أنه يفاجأ بأن لغة المعرفة ليست اللغة التي تزوّد بها وإنما هي لغة أخرى لا بدّ له أن يتعلمها ويتقنها لكي يتمكن من فهم المواد المعرفية الأخرى. وأضاف الدانان يصف حال المعلم بانه ليس في وضع أفضل إطلاقاً: "لأنه يشرح المادة العلمية بالعامية لعدم إتقانه الشرح بالفصحى من جهة ولكي يضمن فهم الطلبة لهذه المادة من جهة أخرى. أما الطالب فيطلب منه الرجوع إلى الكتاب المدرسي الذي يتحدث الفصحى، وأن يقدم الامتحان بالفصحى أيضاً، ونتيجة

هذه الإشكالية ان الطالب يجد صعوبة في الفهم، وضعف في الاداء المعرفي اللغوي الامر الذي يصعب مهمة التدريس على المعلمين. (الدنان ،2000 ، 17).

وأشارت الدراسات الى واقع استخدام معلمي العربية الفصحى اثناء التدريس في بعض البلاد العربية، وخلصت الدراسة التي اجريت في السعودية الى ان استخدام الفصحى في مدارس التعليم العام ضعيف ولم يصل للمستوى المأمول وقد اوصت بضرورة استخدام الفصحى في التدريس وضرورة حث المعلمين ومتابعتهم في استخدام الفصحى، واوصت بتدريبهم على استخدام الفصحى في التدريس. (البشري،2008)

وأشار أبو الضبعات (2007) الى دراسة أجرتها إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، عام 1975 حددت أسباب ضعف الطلبة في مادة اللغة العربية في المراحل الثلاث (الابتدائية والاعدادية والثانوية)، ومن أهمها الانتقال المفاجئ في التعليم من عامية الطفل الى اللغة الفصحى، كما ان اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المدارس بعيدة عن فصحى العصر الحديث. وهنالك أسباب أخرى تعزي الضعف الى عدم عناية مدرسي العربية وغيرهم من مدرسي المواد باستخدام اللغة العربية الصحيحة. بالإضافة الى ذلك قلة استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغات وعدم توظيف التقنيات التكنولوجية التي تغزو حياة التلاميذ والإفادة منها في تعليم العربية، والتزامهم بالطرق التقليدية في تدريس مهارات اللغة العربية.

وفي دراسة أخرى في هذا المجال أجريت عام 1985 خلص المشاركون في الدراسة من معلمين وموجهين ومعدي البرامج الى نفس العوامل المؤدية الى الضعف في مستوى تلاميذ اللغة العربية في الابتدائية والثانوية، واهمها غلبة العامية على الفصحى وتأثير البيئة والشارع، وعدم حرص المعلمين على استعمال الفصحى اثناء الدروس وقلة المعلمين المختصين في تعليم العربية، كما اشارت الدراسة "ان الثنائية اللغوية تخلق انسانا غير متمكن من أية لغة"(أبو الضبعات، 2007).

يتبين في ضوء ما سبق من دراسات حاولت جاهدة بحث أسباب الضعف اللغوي، أن أساس الضعف يكمن في عاملين أساسيين الأول: ازدواجية اللغة ومزاحمة العامية للفصحى وسيطرتها على كل مناحي الحياة اليومية للإنسان العربي. والثاني مرده التقصير في اعداد المعلمين المؤهلين القادرين على النهوض والارتقاء بلغة النشء الجديد.

لقد تنبه خبراء اللغة العربية في العالم العربي لعظم المعضلة التي يعاني منها الطالب العربي والمعلم، فوضعوا الدراسات وأجريت الأبحاث التطبيقية للوصول الى أفضل الطرق للتغلب على المشكلة.

دعا أمارة (2010) الى انتهاج الانغماس اللغوي الفصيح باستعمال العربية الفصحى او العربية المعاصرة في جميع الأطر التعليمية، من روضات ومدارس وجامعات خلال ساعات الدوام، لدى جميع أعضاء الهيئة التدريسية وفي كل المواضيع التعليمية. أما خارج هذا الإطار التعليمي، في الشارع وفي البيت يعود التلميذ للهجته وبمرور الزمن سيصبح العربي مسيطرا على هذين النمطين الرئيسين للغة الضاد ولا ريب في أن الهوة بينهما ستردم باطراد متسارع والإفادة القصوى من التكنولوجيا العالمية في إكساب اللغة.

وفي هذا السياق شرحت مناع (2017) إلى أن التغطيس او الانغماس اللغوي هي استراتيجية متبعة في تدريس اللغات الأجنبية وان الغاية التعليمية من برامج التغطيس اللغوي هي تطوير المهارة التواصلية باللغة المطلوبة، اذ يتم اكتساب قواعد النحو بطريقة عفوية وهذا ما يحدث في تعليم اللغات الأجنبية.

وتستند هذه الاقتراحات والبرامج الى الأساس النظري الهادف الى تفسير نظرية اكتساب اللغة عبر التواصل والممارسة، وكان ابن خلدون قد سبق غيره من العلماء في فكرة اكتساب اللغة الام. فاللغة في نظره نشاط فكري سلوكي وظاهرة اجتماعية تلازم البشر بالازدهار الحضاري او التخلف، وتكون اللغة دائما مرآة الحضارة. والحل الذي يقدمه ابن خلدون لتعويد اللسان على التكلم باللغة الفصيحة بالممارسة اليومية وجعلها لغة الحياة. وأشارت الباحثة شكور (2013) ان ابن خلدون لم ير في تعليم النحو العربي وحده ما يمكن من السيطرة على الملكة اللغوية وهي إشارة الى تأكيد دور السياق اللغوي في تعزيز التمكن اللغوي وهو السياق الذي يقدم اللغة كما هي على طبيعتها عند التحدث بها، ويتفق براون (1994) مع ابن خلدون الى اعتبار المحاكاة والممارسة من الاستراتيجيات الهامة التي يستخدمها الطفل في اكتساب اللغة.

وقد ظهرت دعوات تنادي باستخدام العامية وترك الفصحى ، وكانت مبرراتها هي تيسير الكتابة العربية:" وهي من أخطر الدعوات التي وجهت للغة العربية تحت ستار تيسير الكتابة العربية ، منها دعوة عبد العزيز فهمي أحد الأعضاء البارزين في مجمع اللغة العربية في القاهرة، فقد قدم

للمجمع مشروعاً ينطوي على الكتابة العربية بالحروف اللاتينية، ودعوة أنيس فريحة التي هاجم فيها اللغة العربية ودعا إلى هجرها، وفي المقابل ظهر نمط آخر من محبي اللغة العربية والغيورين عليها بصفتها وضعت للحياة لا لتركن في زوايا الإهمال، وعلى رأس هؤلاء **طه حسين** الذي قدم أطروحته التي تبين الطريق للحفاظ على سلامة العربية بحيث تكون مقربة من العامية في يسرها، بعيدة عنها في استهتارها وتملصها، وذلك بتأهيل الكوادر الإعلامية في الإذاعة والتلفزيون والمسرح، وتفادي الأخطاء السابقة في تيسير العربية، إشاعة الفصحى المبسطة في الأغنية والمسرحية ، وقد سار عبد الكريم خليفة على نهج طه حسين وأضاف لمنهجه في الحفاظ على سلامة اللغة معالجة مشكلة المصطلحات في اللغة العربية، وحل مشكلة نحو اللغة وصرفها وانشاء مجلدات تستوعب الفصيح وغير الفصيح"(البرازي.1989. 57)

ويرى بعض خبراء اللغة ان الطريقة الصحيحة لاكتساب اللغة، يجب أن تكون منذ بداية تعلم الطفل النطق كما فعل الباحث الدنان معتمدا على الأساس النظري لعلماء النفس (تشومسكي) و(ارفن) و(لينيبرغ) ، الذين كشفوا في ابحاثهم وجود قدرة هائلة في دماغ الطفل على اكتساب اللغات وهذه القدرة تمكنه من كشف القواعد اللغوية كشفا ذاتيا وتطبيق هذه القواعد، ومن ثمَّ إتقان اكثر من لغة قبل بلوغ السادسة.(الدنان 2014). وقد عمل الدنان على تطبيق نظريته في الروضات، لان الطفل في هذه المرحلة يتمكن من حفظ ما يأتيه، ليس من لغة واحدة، بل من عدة لغات، والتجارب كثيرة في هذا المجال، ولسنا هنا بصدد إحصائها. وانما نخص بالذكر تجربة الدكتور عبد الله الدنان في اكساب اللغة العربية الفصحى: تعد تجربة الدنان في نشر الفصحى تجربة رائدة بنيت على دراسة علمية، حيث بدأ بتطبيق النظرية على ابنه وكان عمره سنة واحدة، وكان يكلمه بالفصحى، بينما كانت والدة باسل تكلمه بالعامية، وبعد فترة بسيطة أتقن ابنه المحادثة بالعربية الفصحى وعندما أصبح في الصف الثاني الابتدائي كان قد قرأ 350 كتاباً من كتب الأطفال. بعد نجاح هذه التجربة كرر الدنان التجربة نفسها مع ابنته ثم انتقل إلى التطبيق الجماعي في رياض الأطفال، ونجح نجاحاً مناسباً، وإن كان في روضات نائية. وفي عام 1988م تأسست بالكويت روضة نموذجية، يتحدث الأطفال فيها باللغة العربية، وهدفت الحضانة إلى تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال بالفطرة والممارسة، فاعتمدت اللغة العربية الفصحى لغة وحيدة للتواصل

طوال اليوم الدراسي داخل الصف وخارجه. ونجحت الفكرة نجاحاً هائلاً، وبدأ الأطفال يتحدثون بالفصحى بعد أشهر من بدء التجربة. (الدنان،2014).

يطالب الباحث المغلي (1997) كادر المعلمين في المدارس والمحاضرين في الجامعات بانتهاج الفصحى اثناء التدريس في مختلف التخصصات، باعتبار المعلم قدوة المثقفين ومن واجبه الالتزام باللغة الفصيحة لما في ذلك تأثير عظيم على النشء الجديد. ويرى ان اللغة العربية قادرة على استيعاب علوم هذا العصر مثلما احتوت علوم الفرس والهند واليونان ولم تعجز عن ابتكار المصطلحات الملائمة للعلوم المختلفة. ولذا فان التدريس باللغة الفصحى ممكن في كل التخصصات. ويرى المغلي ان استخدام المدرس اللغة العربية الفصحى في اثناء تأديته لوظائفه المدرسية يساهم في القضاء على الازدواجية اللغوية التي يعاني منها الناس اجتماعيا وتربويا ، وفيه تجسير للفجوة بين ابناء المناطق المختلفة للوطن العربي وهو هدف تربوي ووطني جليل ، وفيه تعبير عن مستوى ثقافي وفكري رفيع يتمتع به المدرس ، علاوة على ما يدل عليه من انتماء واحترام منه لهويته ولامته.

ونتفق مع دعوة اللغويين بان إتقان اداء الوظائف المدرسية باللغة الفصحى هي جزء لا يتجزأ من القيام بوظائفه المدرسية ذاتها .

اذن فالأمل معقود على المعلمين في الوطن العربي، ان يقوموا بوظائفهم المدرسية باستخدام اللغة العربية الفصحى، وبخاصة في الصفوف الاساسية، ولهذا ينبغي ان يراعي ان تكون لغته ميسرة، فالطفل سريع التقليد، تنطبع في ذهنه لغة معلمه، لان من طبيعة اللغة ان يتم اكتسابها عن طريق السماع والاستعمال كما أسلفنا.

والسؤال المطروح هو: هل كل معلم لديه الجهوزية النفسية والاستعداد والقدرات للتحدث بالفصحى، هل كون المعلم عربيا يكفيه لامتلاك مهارة التواصل بالفصحى، وكم من الوقت يمكنه فعل ذلك وما مستوى الفصحى التي سيتحدث بها؟

ان الواقع ومن خلال تجربتنا الطويلة في ارشاد المعلمين يبين لنا انه من الظلم ان نشرع بمطالبة المعلم استخدام اللغة العربية الفصحى اثناء التدريس، مفترضين انه على استعداد ومقدرة للقيام بذلك وقت ما شاء دون ان يكتسب مهارة التواصل بالفصحى اولا. والدراسة التطبيقية التي قمنا بإجرائها على جمهور المعلمين المستكملين في كلية التربية، كشفت ان اغلب المعلمين واجهوا

صعوبات في التواصل بالفصحى، وان المهمة ليست يسيرة كما يظن البعض، وأنها محفوفة بالتحديات على المستويين النفسي واللغوي وعلى المعلم ان يواجه هذه التحديات ويجتازها حتى يكتسب مهارة الحديث بالفصحى لكي تصبح جزءا من أدائه المهني.

وقد جاءت هذه الدراسة التطبيقية لتقدم برنامجا تأهيليا من شأنه مساعدة المعلمين على اكتساب مهارة التحدث بالعربية الفصحى واستخدامها اثناء التدريس.

مشكلة الدراسة:

كيف يمكن اكساب مهارة التواصل باللغة العربية الفصحى لدى المعلمين المستكملين في كلية التربية لتأهيل المعلمين (دافيد يلين) ؟، ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1- ما المراحل الزمنية التي مر بها المعلمون الذين خاضوا التجربة لاكتساب مهارة التواصل بالفصحى؟

2- كيف تمت معالجة المعضلات النفسية والاجتماعية للمعلمين خلال فترة التدريب؟

3- ما هي الاستراتيجيات التعليمية والتقنيات التكنولوجية التي تم استخدامها لتطوير الاداء اللغوي أثناء تطبيق التجربة؟

أهداف البحث:

يرمي هذا البحث الى تقديم دراسة تطبيقية من خلالها تم اكساب المعلمين المستكملين في كلية التربية، مهارة التواصل باللغة العربية مع تلاميذهم في الصف.

توضح الدراسة الاستراتيجيات التعليمية والتقنيات التكنولوجية التي استخدمت من اجل تأهيل المعلمين.

أهمية الدراسة:

ان اعادة الدور الوظيفي للغة العربية الفصحى كأداة للتواصل بين الافراد لا يمكن ان يتسنى الا بإعادة هذه اللغة الى حياتنا اليومية، وذلك باستخدامها كلغة اضافية للتواصل اليومي. تكمن اهمية البحث في انه يقدم تجربة جديدة تعتمد على التطبيق العملي للتواصل اللغوي بالفصحى، وذلك من خلال توظيف فكرة الممارسة اليومية، والتدرج في التواصل بالفصحى والتقدم في سيرورة الحديث اليومي مع شخص واحد في مراحل زمنية، ينتقل خلالها الى توسيع دائرة التواصل مع تطوير أدائه في كل مرحلة.

تشكل هذه الدراسة التطبيقية نموذجا عمليا للمعاهد التي تقوم على تأهيل المعلمين المتخصصين للمرحلة الابتدائية وهي مرحلة تأسيس لغة النشء الجديد.

كما يمكن ان تشكل هذه الدراسة حافزا عمليا للمربين والمعلمين والاباء، الذين يسعون للارتقاء بلغة اطفالهم.

افتراضات البحث:

أولا: يساهم التدرب اليومي على ممارسة اللغة العربية الفصحى والتدرج في زيادة الفترات الزمنية للتواصل في التغلب على الحواجز النفسية، وينمي قدرات المعلم الشخصية واللغوية، ويمكنه من اكتساب مهارة التواصل بيسر في ادائه المهني.

ثانيا: تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التدريس الفعال والتعلم ذي معنى يساعد على تذويت مهارات التواصل اللغوي.

ثالثا: دمج التقنيات الالكترونية الحديثة في استراتيجيات تدريس مادة اللغة العربية يساعد على تيسير اكتساب اللغة.

منهجية الدراسة:

ستستخدم الدراسة منهجية البحث الكيفي من خلال تحليل تقارير المعلمين المشاركين في التجربة.

مجتمع البحث:

يأتي هذا البحث التطبيقي الذي دام ثلاث سنوات على ستة أفواج من المعلمين العرب المستكملين في كلية التربية، ضمن مساق اساليب تدريس اللغة العربية في الكلية. كان عدد الطلبة الذين مروا بهذه التجربة على مدى ثلاث سنوات 300 طالبا. يعمل هؤلاء المعلمون في المدارس الابتدائية في القدس، ويحملون شهادات جامعية في تخصصات مختلفة كاللغة العربية والتربية والاجتماع وغيرها.

ادوات الدراسة:

الأداة الأولى: تنفيذ مهمة بيتية متواصلة.

يقوم طالب التجربة باختيار شخص من البيت او العمل يتواصل معه يوميا لفترة وجيزة لمدة اسبوع. ويواصل التجربة مع نفس الشخص مع زيادة مدة المحادثة وتوسيع دائرة التواصل لاحقا. (ملحق1)

الأداة الثانية: المهمة البيتية منوطة بكتابة تقارير اسبوعية يتحدث فيها الطالب عن سيرورة التجربة، يصف ردود الفعل التي قوبل بها عندما باشر مهمته، يتحدث عن مشاعره عند محاولته التحدث بالفصحى، ويشير الى الصعوبات التي واجهها اثناء قيامه بالمهمة كما تشرح التقارير السيرورة التي مر بها الطالب من انتكاسات وتطورات وآليات المواجهة.

ترسل التقارير الى موقع الكلية (المودل) يتواصل من خلالها مع المحاضرة المشرفة على الدراسة حيث تقوم بمتابعتها بتقديم التوجيهات اللازمة لاستمرار المهمة.

بالإضافة الى ذلك هنالك برنامج اللقاءات الأسبوعية في الكلية حيث تجرى فعاليات وورشات عمل تمكن الطلبة من المشاركة الفعالة في التواصل بالفصحى، وتبادل الخبرات، وفي هذه اللقاءات الصفية يتم الكشف عن المشاكل التي مر بها طلاب التجربة والتعبير عن الصعوبات الشخصية ومناقشتها جماعيا، والمشاركة في اقتراح الحلول لهذه المعضلات. وتشكل مجموعة داعمة. كما ان هناك اهمية كبيرة لالتزام المحاضرة التواصل بالفصحى وفرضها كلغة التواصل بين الطلاب، وعدم التنازل عن هذا المطلب داخل غرفة التعليم. وفي هذا السياق يقوم الطلاب بالتوقيع على تعهد يلزمهم التحدث بالفصحى خلال تواجدهم في غرفة الدرس. (ملحق 2)

الاداة الثالثة: انتهاج استراتيجيات التعلم الفعال في تدريب الطلبة من خلال ورشات يكون فيها طالب التجربة في بيئة داعمة تتيح له التواصل مع الاقران ضمن فعاليات ممنهجة، ويتلقى توجيهات تساعده على التقييم الذاتي وتصحيح الاخطاء. بالإضافة الى توفير التجارب الحياتية للتعبير والتواصل بالفصحى.

وفي هذه الورشات يتم الافادة من التقنيات الحديثة من شبكات معلوماتية تقنيات التواصل الالكتروني وعرض دروس محوسبة وتسجيل حوارات الطلاب وتصوير الفعاليات ثم مشاهدتها وعرضها ومناقشتها وتحديد مواطن الضعف والضعف في الاداء والبحث عن طرق لتطوير الاداء.

عرض ومناقشة النتائج:

في هذا الفصل سيتم عرض وتحليل تقارير الطلاب عن تجربة التواصل بالفصحى في الفصل الدراسي، وذلك من خلال منهجية تحليل المضمون: (content analysis).

كشفت تقارير الطلبة عن الكثير من الصعوبات والمعضلات التي واجهت فئة التجربة، وهذه الصعوبات جعلت من عملية التواصل او التعبير بالفصحى لدى الكثيرين مهمة صعبة. ولم تنحصر هذه الصعوبات في ضعف القدرات اللغوية وانما عزى الكثير منها الى جوانب نفسية واجتماعية.

في هذا البحث سنقوم بتحليل هذه المعضلات التي تحدث عنها طلبة التجربة، وكيف استطاعوا تجاوزها لتحقيق الهدف المنشود.

في المهمة البيتية اختار الطلاب ان يتواصلوا مع اشخاص من فئات عمرية مختلفة، ومن خلفيات ثقافية مختلفة، والاغلبية اختارت ان تتواصل مع أحد افراد العائلة والبعض مع الأصدقاء او زملاء العمل او الدراسة.

تشير التقارير خلال فصل دراسي كامل ان التجربة دخلت في سيرورة امتدت في مراحل زمنية يمكن تقسيمها لأربع مراحل زمنية، شهدت خلالها فئة التجربة تطورات تدريجية كانت حافلة بالتحديات النفسية والاجتماعية، دفعتهم للتفكير في ابتكار استراتيجيات تعلم لتطوير قدراتهم اللغوية بالإضافة الى تبني سلوكيات ساعدتهم على التحدي والمثابرة من اجل بلوغ الهدف. وتمثل كل مرحلة تجربة حافلة بالتعلم دفعتهم نحو التقدم للمرحلة التالية. وهذه المراحل كالتالي:

المرحلة الأولى :(من الأسبوع الأول حتى الرابع)، وفترة التواصل المطلوبة من دقيقتين الى خمس دقائق في الأسبوع الأول.

المرحلة الثانية :(من الأسبوع الرابع حتى السادس) وفترة التواصل المطلوبة من خمس الى عشر دقائق، مع إمكانية زيادة المدة حسب القدرة.

المرحلة الثالثة:(من الأسبوع السادس حتى الثامن) وفترة التواصل المطلوبة من عشر دقائق الى ثلاثين دقيقة مع إمكانية زيادة المدة حسب القدرة.

المرحلة الرابعة :(من الأسبوع الثامن حتى الثاني عشر) وفترة التواصل المطلوبة حتى ساعة كاملة.

وفيما يلي تحليل التقارير تبعا للمراحل الزمنية التي اجتازتها فئة التجربة:

المرحلة الأولى: (من الأسبوع الأول حتى الرابع). تمثل هذه المرحلة بدء تنفيذ المهمة، حيث يتعين على طالب التجربة البحث عن الشريك الذي يستجيب لمهمة التواصل بالفصحى مع في البيت او العمل. في هذه المرحلة واجه طلاب التجربة ردود الفعل الأولى من شركاء التحاور، وكان عليهم التعامل معها بما يضمن استمرارية تنفيذ المهمة.

من المذهل ان ردود الفعل الأولية التي ورت في تقارير طلاب التجربة انها كانت متقاربة الى حد كبير عند معظم الطلاب، وتمثلت باستخدام نفس المصطلحات وهي: الاستهجان والاستغراب والاستهزاء الضحك، وعدم الجدية في التعامل مع المهمة.

وقد كان لردود الفعل الأولية التي اصطدم بها الطلاب اثار غير حميدة في نفسياتهم وشكلت عوامل احباط، خاصة مع بداية تطبيق التجربة، واهمها زعزعة الثقة بالنفس، وجعلهم امام تحديات نفسية واجتماعية بالإضافة الى التحدي اللغوي.

اشارت تقارير الطلاب ان الفئة الأكثر استجابة للتواصل بالفصحى هم الأطفال من الفئة العمرية الرابعة حتى الثانية عشر، فهم أكثر الشركاء مثابرة على تطبيق المهمة واظهار رغبة في الاستمرارية.

اما الذين حاولوا التواصل في البداية مع أبنائهم المراهقين واجهوا صعوبات في اقناعهم بالفكرة وتجلى ذلك في عدم المثابرة والاستهزاء المتواصل، مما اضطر البعض لتغيير الشخص الذي يتواصلون معه.

أشار اغلب الذين تواصلوا مع الأزواج او الزوجات الى صعوبات خلال الأسبوع الأول تمثلت في عدم تقبل الفكرة، وعدم الجدية وابداء تعابير السخرية. ولكن اغلبهم تراجع واستجاب في المرحلة الثانية وساهم في تطوير مهمة التواصل. اما المسنون من الرجال والنساء ممن تم التواصل معهم يوميا او أحيانا، فقد تجاوبوا بشكل جيد وشجعوا الفكرة وبعضهم قدم اقتراحات بناءة.

كشفت التجربة في مراحلها الاولى عن مدى غربة اللغة العربية الفصحى عن أبنائها تمثلت في ردود فعل وسلوكيات بدرت عن المشاركين في التجربة سواء طلاب التجربة أنفسهم ام الشركاء في المهمة. ولا شك ان ما عبر عنه الطلاب كمعضلات اجتماعية ونفسية عكست بشكل كبير نظرة مجتمعنا العربي المتناقضة تجاه لغته.

فيما يلي اقتباسات مما جاء في تقارير الطلاب تعبر عن الانطباعات الاولى التي صاحبت التجربة في بداياتها، والتحديات التي واجهتهم فيما بعد:

وتمثلت هذه الانطباعات في السلوكيات التالية:

ردود فعل تهكمية: الأغلبية الساحقة من طلاب التجربة عبروا في تقاريرهم عن ردود فعل أولية اتسمت بالتهكم والاستغراب والاستهزاء عندما باشروا بالتواصل بالفصحى.

كتبت الطالبة **ي** عندما بادرت زوجها الحديث بالفصحى: *"بادرت زوجي الحديث بالفصحى عند عودته من العمل لكنه لم يتجاوب ونظر الى باستغراب، 1وعندما واصلت الحديث بالسؤال عن العمل والامور اليومية بدأ يضحك وقال باستهزاء ماذا جرى لك هل تقومين (بدبلجة) لكلامك. عجبت من الفكرة التي خطرت له وشعرت بالحرج والخجل، ولكني اجبته بجدية تامة، ان ما افعله*

لا يدعو للضحك وانما هو واجب دراسي وعليك ان تساعدني على إنجازه. تغيرت لهجة زوجي وبدأ يجاريني بالفصحى ولكن بتعثر وبطريقة فيها بعض السخرية ايضا".

الطالبة م سألت افراد اسرتها اثناء تناول العشاء: *"من يريد التحدث معي باللغة العربية الفصحى؟ كانت ردة الفعل الاولى لزوجي الضحك بصوت عال والتحدث بكلمات تنم عن السخرية، الامر الذي اثار حفيظتي وجعلني أتكلم بنبرة جادة موضحة انني وقعت على اتفاقية في مساق اللغة العربية ان أحاول التحدث بالفصحى بمهمة التواصل بالفصحى وعلى ان أجد من اتواصل معه، وهنا ساد الصمت لثوان معدودة الى ان فاجأتني ابنتي 10سنوات قائلة: هيّا يا أمي لنبدأ بعمل هذا النشاط ولا تقلقي فسوف أساعدك." وتضيف الطالبة م: " يا لها من لحظة رائعة شعرت بالفخر والحزن في آنٍ واحد، الفخر بابنتي التي لم تتجاوز العاشرة من العمر، من حبها وانتمائها للغتها، والحزن على الكبار الذين يسخرون من لغتهم..."*

الطالبة ب تذمرت من ردة فعل صديقتها المعلمة: *"في الأسبوع الأول تحدثت مع صديقة وهي معلمة رياضيات في العشرينات من العمر وكنتُ قد اخبرتها عن موضوع الوظيفة الجامعية. أبدت تجاوباً واضحاً وبدأنا الحديث باللغة العربية الفصحى، ولكنها تعاملت مع الموضوع بسخرية واستهزاء، وكانت كثيرة الضحك حيث لم تستطع أن تتم جملة واحدة صحيحة بالفصحى دون ان تدخل الكلمات العامية وبالمقابل كنت أنا جدية جداً في الحديث بالفصحى. "*

اعتقادات نمطية عن متحدثي الفصحى: بعض ردود الفعل عكست اعتقادات نمطية بين الناس عن متحدثي الفصحى، وكأنها لغة تقتصر على رجال الدين كالشيوخ والائمة، او الإسلاميين المتشددين.

ووصفها البعض كلغة تعكس رجعية متحدتها او تخلفه عن العصر الحديث، واخرون تعاملوا مع محدثها على انه قادم من التاريخ والعصور القديمة.

وصف الطالب ش ردة فعل زوجته عندما بادر بالفصحى: *"ردت علي فورا ماذا حدث لك يا رجل هل تنوي ان تتمشيخ؟*

كتب الطالب ع في حديثه مع خطيبته وصف ردة فعلها المستنكرة: *"عندما بادرت خطيبتي الحديث بالفصحى، طلبت مني ان اكف عن التحدث بهذه اللغة، وقد لاحظت على وجهها تعابير القلق والاستغراب ...الى ان قالت جملة ادهشتني "أخاف أنك انضممت.. ل. داعش".*

كتب الطالب م عن مخاطبة زملائه له عندما بادرهم الحديث بالفصحى *"بادرت زملائي في الحل الحديث بالفصحى، ورأيت الجميع من حولي مستغربا والبعض مستهزئا، ومنهم من وصفني بأني قادم من العصور القديمة او كما نعتني صديقي معلم الحاسوب هل انت من العصر الجاهلي ".*

كتبت الطالبة ش تصف موقفا يائسا مع ابنتها المراهقة: *"حاولت التحدث مع ابنتي الكبرى التي تبلغ من ال عمر17 عاما ولكنها رفضت التعاون، وحاولت معها أكثر من مرة ولكن دون فائدة، قوبلت بالرفض المستمر وعندما كنت اسألها بالفصحى كانت تجيبني بالعامية، وقالت لي ان لا جدوى من المحاولة وانه في عصرنا لا لزوم أصلا للكلام بهذه اللغة، لان كل شيء بالإنجليزية ان محاولة التحدث بالفصحى ما هو الا نوع من الرجعية ولا غاية منه."* واضافت الطالبة ش تصف مشاعرها جراء ردة الفعل ابنتها: *" لقد أذهلني كلامها جدا وأحزنني أيضا وجعلني أفكر في هذه المهمة وجدواها. وصرت اسال نفسي الى اين وصلنا. ولكني قررت المثابرة وتوجهت لابنتي الصغرى 7 سنوات وقد تجاوبت معي وصرنا نتواصل يوميا ..."*

متحدث الفصحى شخصية كرتونية: ارتبطت الفصحى في اذهان الكثير من الناس خاصة الاطفال بشخصيات لأفلام كرتونية يتابعونها في المحطات الفضائية، كطيور الجنة وطه وغيرها، وهم يتأثرون بلغتها لدرجة ترديد أحاديثها فيما بينهم، وأحيانا يتواصلون بها كنوع من اللعب.

قرر الطالب س التواصل مع ابنه 5 سنوات وقد استهل حديثه ببعض المعلومات عن ابنه الذي يتابع أفلام الكرتون باستمرار: *كثيرا ما كنت اسمع ابني يردد جملا بالفصحى يتبادل بها الحديث مع صديقه اثناء اللعب، ولطالما كنت ابتسم مغتبطا ولكني لم أكن اشاركه الحديث، واليوم عندما بدأت الحديث مع ابني بالفصحى اجابني مبتسما: "ابي انت تتحدث مثل سبونج بوب."*

الطالبة ن عرضت في تقريرها قصة ابن اختها وعمره ست سنوات بلسان ام الطفل على انه يعاني مشكلة تستوجب حلا:*" لقد بلغ به التأثر ببرامج الأطفال التي تبث بالفصحى، ان اغلب حديثه مع الاخرين بالفصحى، وكثيرا ما يسبب له ذلك السخرية من اترابه في الحي او عند زيارة الاقرباء* وأضافت الطالبة ن انها وجدت ضالتها في هذا الطفل:*"...عندما تبادلت الحديث مع ابن اختي بالفصحى كان متجاوبا ومستمتعا، الا ان افراد اسرته كانوا ينظرون الى حديثنا كسلوك يدعو للضحك، كما وصفه البعض كلعبة كرتونية يأملون ان تنتهي".*

مزاحمة اللهجة العامية باستمرار وأثرها في التجربة:

ان أهم المعضلات التي واجهها طلاب التجربة في هذه المرحلة هي هيمنة اللهجة العامية ومزاحمتها في الحديث وقد عبر طلاب التجربة في هذه المرحلة الأولى عن طغيان العامية في كل الحوارات، وتجلت سيطرتها في نواح عديدة سواء بالمفردات او بصياغات الجمل او التأثير النحوي.

مثل ادخال مفردات كثيرة بالعامية وصياغات عامية للجمل وابدال الحروف وعدم تشكيل الكلمات والخلط في الجموع والمثنى. وتحدث البعض عن ظاهرة أخرى مثيرة للاهتمام، وهي ان المزاحمة لم تقتصر على العربية العامية، وانما عن مزاحمة لغات اجنبية يعرفها مثل الأنجليزيه، فعندما لم يسعفه مخزونه اللغوي بالمفردات الفصحى ليستبدل بها العامية، تخرج من فمه دون وعي مفردات بلغة أخرى. وقد وصف الطلاب هذه الظاهرة كإحدى الصعوبات التي واجهتم اثناء الحديث وكذلك الأشخاص الذين تواصلوا معهم. ان مزاحمة العامية للفصحى في الحديث هي ظاهرة اعتبرها الجميع تحديا كبيرا يجب التصدي له.

اشارت الطالبة ع الى طغيان العامية على الفصحى كمشكلة أولى قائلة: "*كانت التجربة في البداية صعبة جدا، كنا نتلعثم في الحديث بالفصحى ويتخلل حديثنا كلمات بالعامية، وتسألني صديقتي ما ترجمتها بالفصحى، وأحيانا كنت أجد صعوبة في إيجاد المفردات الفصحى.. كنا نصمت قليلا عن الكلام ثم نواصل ... ونتلعثم مرة أخرى ونضحك على أنفسنا* "، *وأضافت الطالبة ع تصف تدخل اللغات الأجنبية:" أحيانا كانت تقفز من فمي كلمات انجليزية، وكنت الوم نفسي لماذا خرجت من فمي كلمات انجليزية بشكل عفوي...* "

جاء في تقرير الطالبة ن وصفا تقييميا لخطورة ما آلت اليه الفصحى وطغيان العامية "*...تواصلت مع اختي الجامعية لم نستطع التحدث بطلاقة كانت العامية تدخل في اغلب الكلام ... للحظات تمنيت بأن ما يجري ليس واقعيا بل حلما، وشعرت بالأسى.. لغتنا بدأت تتلاشى. وقد تحدثت مع زميلتي في المساق عن هذه التجربة واهميتها، وصرنا نتساءل انا وزميلتي ما الذي يجري لنا، نحن معلمات، علينا التفكير في ضرورة استرجاع لغتنا. واتفقنا ان نواصل التحدث باللغة العربية الفصحى*"

وصفت الطالبة خ انطباعاتها عن اللقاءات الأولى مع ابنتها 10سنوات في القدرة على التعبير عن النفس ومدى تفوق العامية: "*كان لقاؤنا الأول أنا وطفلتي مزيجا من الجد والهزل، والتلعثم والضياع، ومن جهتي أكثر بكثير منه جهة ابنتي لأنها اعتادت سماع معلمتها تتحدث بالفصحى. لقد واجهت*

صعوبة حقيقية لعدم قدرتي على التعبير عما يجول بخاطري، وكانت العامية تتفوق على الفصحى. بينما اللقاءات التالية كان الوضع أفضل."

انعكاسات ردود الفعل الأولى على مشاعر فئة التجربة:

ان تجربة التواصل بالفصحى في مرحلتها الأولى كانت بمثابة تجربة نفسية مثيرة فيها الكثير من التحديات والمواجهة الاجتماعية، واختلطت فيها المشاعر السلبية والايجابية بين الفكرة والتطبيق. وكان لردود الفعل الأولى التي قوبل بها طلاب التجربة من استغراب واستهجان واستهزاء، وقع سيء في نفسية الطلاب وعمل في البداية على زعزعة بالثقة بالنفس، والتشكيك في جدوى هذه التجربة عند البعض. هذا بالإضافة الى صعوبات أخرى في مجال القدرات اللغوية مما جعل مهمة التواصل مهمة شاقة، تخللتها ابعاد نفسية اجتماعية ولغوية.

لقد عبر الكثير من الطلبة عن مشاعر الرهبة والخوف عند مبادرته القيام بالمهمة لأول مرة، كما وصف البعض مشاعر الخجل والاستحياء كالتي تنتاب الانسان الذي يقوم بسلوك غير مألوف وغير مقبول في بيئته ومجتمعه.

وتحدث البعض عن مشاعر سلبية كالحرج والارتباك، وما تبعه من اللعثمة في الحديث وعدم الاسترسال، والخشية من الوقوع في أخطاء لغوية، والكثير منهم تحدث من مشاعر الاحباط الناجم عن التعامل غير الجدي من شركاء الحديث والشعور بالخوف والرهبة. وفيما يلي اقتباسات تصف بعض هذه المشاعر تحدث عنها الطلبة في المرحلة الأولى:

كتبت الطالبة س عما انتابها من مشاعر عندما تواصلت مع أمها وهي معلمة متقاعدة "

قبيل البدء بتجربة التحدث بالفصحى شعرت بالخوف والرهبة من استخدام هذه اللغة في الحديث، وذلك لعدم الطمأنينة، وانتابتني مشاعر الغربة والشعور بالضعف والخجل من ضعفي. ولكن بعد مضي وقت بدأت اشعر بالأمان لان امي كانت مصدر دعم بالنسبة لي وهي معلمة متقاعدة وكنت جدية بالتواصل معها".

عبرت الطالبة ع عن مثل هذه المشاعر عندما تواصلت مع زوجها:

"صراحة شعرت بثقل وعبء هذه المهمة في البداية، خاصة أنني سأقوم بمشاركة شخص اخر، وخشيت من سخرية زوجي وعدم تقبله فكره الحديث بالفصحى. وانتابني شعور بالخجل، واخذت اضحك على نفسي ولكن هذا الشعور كون لدي شعورا اخر بالتحدي والاصرار على متابعة المهمة."

وعبرت الطالبة ت عن الشعور بالخجل بسبب اللعثمة في الحديث عندما تواصلت مع ابنتها؛ *شعوري وأنا أتكلم بالفصحى كان مصحوبا بالخجل امام ابنتي لأني كنت أتلعثم كثيرا ولا أجد الكلمة المناسبة للتعبير عن نفسي، وكانت تصححني احيانا. والحقيقة واجهتني صعوبة كبيره في الاسترسال في الحديث"*

بعض الطلاب تحدثوا عن الإحساس بالغربة: كتب الطالب ع وهو معلم للغة العربية في تقريره الأول: *" كنت موقنا طوال عمري ان هذه لغتي هويتي، وانا امتلك ناصيتها، وعندما شرعت في تنفيذ تجربة التواصل مع أحد زملائي في حديث يومي عادي، لم يكن الامر سهلا لكلينا، واكتشفت لأول مرة اني عاجز عن استعمالها في ابسط وظائفها، وهي التواصل اليومي. كم هذا مريع وعقدت العزم على مواجهة التحدي والمضي في المهمة."*

عبر الطالب ل عن مشاعر البعد والتكلف أثر تواصله مع زميله:

"شعرت كم هي بعيدة عني لغتي، او كما أصبحت بعيدا عنها، انه الشعور بالاغتراب او ما يشبه بانفصام الشخصية، عندما كنت اتحدث بالفصحى كنت أحس انني لست انا وكأني لبست شخصية أخرى، ربما أكثر وقارا وأكثر ارتقاء، ولكنها شخصية غريبة عن المجتمع الذي أعيش فيه "

كتبت الطلبة ف تتحدث عن مشاعرها تجاه الفصحى في مستهل التجربة *"في بداية الأمر كان شعوري سيئا، حيث شعرت بغربة شديدة عن اللغة العربية وكأنها لغة أخرى اجنبية لم اقابلها قبل اليوم، في بداية التحدث بالفصحى كان الموقف مخجلا ومضحكا، لكن بمرور الوقت والممارسة زال هذا الخجل والضحك، فلم يعد أمراً غريبا بل أصبح عاديا.*

شبّه عدد من الطلاب مشاعرهم اثناء التحدث بالفصحى كالتواصل بلغة اجنبية: كتبت الطالبة ع في تقريرها تصف حديثها مع والدتها: *" في البداية ظننت الامر سهلا، بادرت أمي الحديث بالفصحى واستجابت مبتسمة، ولكن سرعان ما احسست ان الامر ليس سهلا، فقد كنت ابحث في ذهني عن معاني المفردات، كنت اشعر أني اتحدث لغة اجنبية وكأن هذه اللغة ليست لغتي الاصلية ...."*

كتبت الطالبة ل وهي مديرة مدرسة وقد قررت التواصل مع معلماتها بالفصحى: *"عندما باشرت معلماتي الحديث بالفصحى، تلعثمت في الحديث وشعرت بالخجل من نفسي وبدا الامر وكأني اتحدث لغة اجنبية لا اجيدها، ايقنت ان المهمة ليست بسيطة وبحاجة لمثابرة وتحد."*

يمكن اجمال الصعوبات التي واجهها الطلاب اثناء التجربة في المرحلة الأولى على انها متداخلة ومترابطة التأثير، فهي نفسية اجتماعية من جهة ومهاراتية لغوية من جهة أخرى.

ان مواصلة التجربة والتقدم بها الى المرحلة الثانية، تطلب مجهودا ومثابرة يومية على تنفيذ المهمة وهذا ما ميز هذه المرحلة.

المرحلة الثانية :(من الأسبوع الرابع حتى السادس) .وهي مرحلة بدء التأقلم وتطوير آليات لمواجهة المعضلات الاجتماعية والنفسية واللغوية وزيادة فترة التواصل. وخلال هذه المرحلة بدأت التجربة تأخذ منحى اخر. فقد عبر الطلاب في تقاريرهم عن هذه المرحلة، ان تطورات ملحوظة بدأت تحدث مع شركاء التواصل ومع انفسهم، غيرت الكثير من الانطباعات التي تم تسجيلها مع بدء التجربة.

ونضيف انه وفي اللقاءات الصفية التي كانت تجرى في الكلية ضمن مساق اللغة العربية تم انتهاج استراتيجيات الممارسة التطبيقية، ومن خلال استراتيجية العصف الذهني كانت تطرح للنقاش الصعوبات النفسية واللغوية التي واجهها الطلاب اثناء التجربة ثم تبادل الأفكار في الطرق والوسائل للتغلب على التحديات. وقد كان لهذه اللقاءات وما تخللها من مشاركة الزملاء بما واجهه كل واحد من صعوبات أكبر الأثر في تلقي الدعم النفسي الجماعي، وبالتالي شحذ الهمم نحو مواصلة التحدي والمثابرة على انجاز المهمة. وقد اشتملت اللقاءات على ورشات عمل بمجموعات صغيرة يتبادلون الحديث (بالفصحى) عن تجاربهم الشخصية حول التجربة، يصفون الصعوبات ويصنفونها ثم يقدمون اقتراحات للتغلب عليها.

وتفيد تقارير هذه المرحلة ان التقدم في تجربة التواصل بالفصحى، تطلب اتخاذ استراتيجيات تهدف الى تعزيز القدرة على المثابرة والتواصل اليومي من اجل التمكن من كسر القيود النفسية والتغلب على عوامل الاحباط الاجتماعية. فقد تحدث الطلاب عن تبني استراتيجيات ذاتية في عدة مجالات ساعدتهم على تطوير سيرورة التجربة.

مواجهة التحديات الاجتماعية والنفسية :ان الانطباعات الحادة والمؤثرة التي سجلها الطلاب في تقاريرهم الأولى كان مردها بالأساس المواجهة الاجتماعية، فان ردود الفعل الأولى التي اصطدم بها الطلاب عند بدء المحاولة من المحيط القريب كالأزواج والأبناء والأصدقاء والزملاء في العمل كانت قاسية اجتماعيا ومحبطة نفسيا، مثل توجيه تعبيرات لغوية وجسدية كالاستغراب والسخرية والاستهزاء ، ونعت الشخص وكانه خرج عن السلوك السوي او خرج عن المألوف مما يثير

الاستهجان والاستغراب .ان المواجهة الأولى، وضعتهم امام تحديات اجتماعية نفسية عليهم مواجهتها بعزيمة واصرار . كما ان الاستمرار في المهمة تطلب جهدا نفسيا وقدرات على ابتكار طرق في التواصل مع الاخر واقناعه بضرورة المواصلة والمثابرة على إتمام المهمة.

لقد تبين في هذه الدراسة ان طلبة التجربة الذين لقوا دعما نفسيا من الأشخاص الذين تواصلوا معهم والذي تمثل في التجاوب والمشاركة والتشجيع، أدى الى تعزيز الثقة بالنفس والتغلب على مشكلة اللعثمة والتردد وعدم الاسترسال، وعلى مواصلة التجربة والتقدم وتطوير المهارات اللغوية المطلوبة لإجادة التعبير والتواصل بالفصحى.

ان الاصرار على تنفيذ المهمة، تطلب منهم التفكير بطرق إبداعية في كيفية التغلب على الصعوبات التي واجهتهم، مع أنفسهم ومع شركائهم في المرحلة الاولى. وكان الأسبوع الثالث وعند البعض الرابع بمثابة نقطة التحول لإحراز التطور الإيجابي.

تحدث طلبة التجربة عن ابتداع الطرق والوسائل لتشجيع الشركاء وتحفيزهم على مواصلة المهمة، فمنهم من عمل على الجانب الأيديولوجي في دفع الشريك الى مواصلة المهمة وتحفيزه بالحجة والاقناع بأهمية التجربة والترويج لها، للحفاظ على لغتنا من الانهيار. ومنهم من ابتكر الألعاب والوسائل لتشجيع الصغار لمواصلة التجربة والاستمتاع بها. وفيما يلي اقتباسات تشير الى حدوث

تطورات ملحوظة في المجال الشخصي والاجتماعي:

أفادت الطالبة ع تقريرها عن هذه المرحلة الى التطورات: *"كسر حاجز الخجل والحرج كان من أكبر انجازاتي حتى الان، فقد أصبحت معظم طلباتي لزوجي بالفصحى مثل "من فضلك أخرج القمامة معك، اجلب الحليب، لا تنس ان تطبع لي الوظيفة" وغيرها من الطلبات التي كلما سمعها زوجي قابلها بالضحك لك وليس باستهزاء. فقد بدأ يتعود على لغتي، اضافة الى الارتقاء بمفرداتي اثناء نقاشنا في أمر ما بالعامية فيتحول الحديث كله بالفصحى، لكنه غالباً ما ينتهي بسرعة لصعوبة الاستمرار بالحديث بالفصحى، لكنه تطور جيد بالنسبة الي..."*

وعبرت الطالبة س عن تطورات ذاتية ملفتة: *"أصبحت كثيراً ما أفكر بالفصحى بيني وبين نفسي وهذا أمر عظيم، فلم يخطر ببالي أبداً بأن أقوم بمثل هذه الخطوة. "وتحدثت س عن حالتها النفسية لهذه المرحلة:" لاحظت في هذا الاسبوع بعض التطورات والنواحي الايجابية أبرزها التخلص من الخجل الحرج الذي كان يصيبني كلما تحدثت بالفصحى، انه أمر جميل ان أجد الرغبة لدى عائلتي في مواصلة الحديث وهذا يدل على تطور وقبول ملحوظ في تجربتي."*

ان موضوع التعود على الفصحى والاسترسال في الحديث دون لعثمة يعتبر تطور هام ميز هذه المرحلة وقد تحدث عنه الكثيرون:

كتبت الطالبة ج في تقريرها عن إنجازات المرحلة الثانية: "*أصبح التحدث بالفصحى امراً عاديا بيني وبين زوجي ولا يدعو للضحك كما كان قبلاً، بل ان زوجي أصبح شريكا فاعلا في التجربة ومن الطريف اننا كنا نتواصل بالفصحى في الأماكن العامة مثل السوق، وطبعا كنا نلاحظ الاستغراب على وجوه البائعين ويتعاملون معنا وكأننا غرباء عن البلد.*"

كتب الطالب م عما أحرزه من تطور في التواصل مع ابنه في هذه المرحلة:

"أصبحت الكثير من حواراتنا بالفصحى، نشاهد برامج الكرتون سوية ونتحدث بالفصحى خلال المشاهدة وعلى مائدة العشاء واثناء السفر في السيارة. ومن الطريف ان زوجتي عندما تلحظنا نتحدث بالفصحى كانت تتدخل بالحديث بالفصحى دون ان تضحك كما كانت تفعل سابقا..."

وقد لخص هذا الطالب تطورات المرحلة: "أهم الامور التي لمستها خلال هذا الأسبوع الاسترسال بالحديث أكثر في حديثي بالفصحى، فالممارسة فعلاً تفعل العجائب. "

توسيع دائرة التواصل: كان التحدي الأكبر لطلاب التجربة هو الخروج بهذه المهمة من نطاق البيت الى دوائر اجتماعية أوسع، كالتواصل مع الأصدقاء والزملاء في العمل والاقرباء.

عبرت الطالبة ج في تقريرها عن كيفية التغلب على الإشكاليات التي تواجهها في حياتها اليومية اثناء ممارسة الفصحى: "حديثي بالفصحى كان يسبب لي الكثير من الاحراج والتردد، لكن على ما يبدو أن الممارسة هي خير علاج لذلك، فالشيء نفسه ينطبق على زوجي، فالتحدث بالفصحى أصبح أمرا عاديا، حتى أصبح يختبرني في ايجاد المرادف لكلمات بالفصحى، وهذا أمر ممتع حقاً."

كتبت الطالبة ث في تقريرها تصف محاولتها توسيع دائرة التواصل وما واجهت من صعوبات ، والتوصل الى حلول في سبيل التغلب على هذه الصعوبات : *"قررت أن اوسع دائرة الحديث مع أحد غير زوجي، فتحدثت الى أخته وشرحت لها عن مهمة الحديث بالفصحى، فقابلتني بالسخرية، وقالت أنه لا يوجد أسهل من الحديث بالفصحى .وباشرنا حديثنا فأخذت تتلعثم في الحديث، فهي لم تركب جملتين بشكل صحيح، وقامت بسحب كلامها، واقتنعت بأن سماع الفصحى أسهل بكثير من التحدث بها، وتوقفت بعد ذلك عن اكمال الحديث وأصبحت تناديني "بالفصيحة" من جانب الدعابة والسخرية."*

الطالبة ج نقلت التجربة الى اشخاص اخرين في العائلة وكتبت: " *ان توسيع دائرة التواصل لهو أمر يستحق المحاولة، فعندما تسمعني اخواتي وأنا أحادث أمي كن يعبرن عن استغرابهن، فقررت التواصل معهن أيضا رغم ردود الفعل المحبطة، فعملية اقناعهم لن تكون أصعب من اقنا ع زوجي*

الطالب ع وصف في تقريره محاولته توسيع دائرة التواصل: "*خلال الأسبوعين الماضيين من هذا الشهر وسعت دائرة الحديث مع أخوتي، وتواصلت معهن بالفصحى عن طريق الهاتف، فهم أكثر من وجدت تفاعلاً وتشجيعا، كما أنني حاولت التفكير بالكلمات العامية التي كثيراً ما نستخدمها في حياتنا اليومية ولا نجد مرادفاً لها بالفصحى، فمزاحمة العامية حقاً أمر صعب ولا زال هذا الامر يؤرق صفو الحديث بالفصحى حتى لو بكلمة عامية واحدة* ".

الطالبة ر عبرت في تقريرها عن بداية الاستمتا ع بالمهمة: "*خلال هذا الأسبوع، قمت بتوسيع دائرة الحديث مع أخي الصغير الذي يبلغ من العمر ثلاثة عشر عاماً، والمفاجئ بالموضوع أنني وجدت منه اقبالاً وقدرة على الحديث أكثر من أخواتي، وذلك لأن دروس اللغة العربية بمدرسته تكون بالفصحى فقط، اضافةً الى مشاهدة أفلام الكرتون التي غالباً ما تكون بالفصحى. وصرنا نقوم بحلقة حديث بالفصحى مكونة من أمي وأخواتي وأخي الصغير، وهو أمر في غاية الروعة والمتعة، فعندما كان يخطئ أي أحد منا بكلمة نقوم بتصحيحه ونجعله يعيد الكرة مرة أخرى، فالحديث بالفصحى أصبح أكثر متعة وليس مجرد أداء واجب*".

المرحلة الثالثة (من الأسبوع السادس حتى الثامن)، المطلوب التواصل أكثر من نصف ساعة مع زيادة مدة التواصل. ومن سمات هذه المرحلة العمل باجتهاد على تطوير المهارات اللغوية.

تفيد تقارير الطلاب ان اغلبهم قد تغلب على التحديات الاجتماعية واكتسب بالمثابرة قدرا كافيا من الثقة بالنفس لمواجهة تعابير الاستهزاء، ولم تعد ردود الفعل المستهجنة قادرة احباطهم كما كان الحال في الأسابيع الأولى.

في هذه المرحلة تحدث الكثير من طلبة التجربة عن حاجتهم الملحة لتطوير مهاراتهم اللغوية لتحسين قدراتهم على التواصل، وتجلى هذا بتبنيهم استراتيجيات تحدثوا عنها في تقاريرهم من اجل الارتقاء بلغة الحديث وإيجاد حلول للمعضلات اللغوية، مثل الاستعانة بالمعاجم المحوسبة والتفكر في الأخطاء النحوية ومعنى المفردات وصياغات الجمل، والبحث عن طرق للتصحيح بسؤال المختصين او البحث في المراجع او الانترنت، بالإضافة الى التوجه لمشاهدة البرامج والمسلسلات التي تتحدث بالفصحى.

تذكر الطالبة ف ان هذه التجربة حثتها الى الاهتمام بفهم مفردات الآيات القرآنية :" صرت *كلما قرأت القرآن الكريم أرجع الى القاموس وأخرج معاني المفردات وهذا ما لم اكن افعله من قبل، ادركت خلال التجربة اننا بحاجة لان نتقرب اكثر للغتنا لكي نفهمها ، فاللغة العربية الفصحى بحاجة الى ترجمة بالنسبة الينا وهذا ناجم عن بعدنا الكبير عنها، اضافةً الى عدم بذل أي جهد لفهم ما استعصى من مفردات .ان التطور في حديثي بالفصحى هذا الشهر كان أفضل من الشهر الماضي سواء من ناحية توسيع دائرة الحديث ، أو من خلال قلة اللعثمة وطلاقة اللسان في الحديث بالفصحى، لكن العامية تزاحم الفصحى أحيانا بالمفردات والصياغات، الا ان الوضع أفضل من الشهر الماضي، اضافةً الى وجود الاخطاء اللغوية والنحوية وعدم قدرتي على تشكيل الجمل بشكل صحيح ، لكن بالرغم من ذلك أصبح الحديث بالفصحى أمرا عاديا أكثر من ذي قبل، كما أني تخلصت تماماً من الخجل والحرج الذي كان يصيبني عندما أبادر أحد الحديث بالفصحى."*

مواصلة المهمة وابتكار الأساليب لتحفيز شركاء الحديث على المثابرة:

كتب الطالبة د:"*واصلت التحدث مع ابني بالفصحى، ففي كل مره كنت أجد تطورا ملحوظا، فقد كنت استغل المواقف والأحداث اليومية للتحدث معه الفصحى دون اجباره على ذلك، بل بالعكس كان يعتبر ذلك اهتماما خاصا به دون غيره. كما قمت بعقد اتفاق اسبوعي معه لاستمرار التحدث بالفصحى وتعزيزه بالمكافآت، ففي كل مره يستمر معي بالحديث بالفصحى كنت أعززه بنوع من الحلوى أو ارتياد المكتبات لشراء القصص*".

المرحلة الرابعة والأخيرة :(من الشهر التاسع حتى الثاني عشر) والمطلوب في هذه المرحلة استخدام اللغة العربية الفصحى استخداما مهنيا، أي التواصل بها اثناء العمل في المدرسة مع التلاميذ في الصف والزملاء، ومع الهيئة التدريسية، أكبر وقت ممكن.

أشار اغلب المعلمين الذين نقلوا تجربة التواصل بالفصحى الى مدارسهم انهم استفادوا كثيرا من تجربة المهمة البيتية اذ ساعدتهم على التغلب على الصعوبات والنفسية والاجتماعية واللغوية، وأصبحوا يمتلكون القدر الكافي من الثقة بالنفس والقدرة لمواجهة ردود الفعل المختلفة، وأكثر استعدادا للتحدي والثبات في جعل الفصحى لغتهم المهنية ايضا.

قام المعلمون بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط التي تعلموها وجربوها خلال مساق التأهيل، ورغم الصعوبات التنظيمية التي واجهتهم في بداية الامر، الا ان الاصرار والمثابرة في تنفيذ المهمة دفع

المسؤولين الى الاستجابة، بالإضافة لما وجدوا من استحسان التلاميذ وتجاوبهم واستمتاعهم في التعلم، الامر الذي دفعهم الي مواصلة العمل بهذه الاستراتيجيات.

كتبت المعلمة ل عن تجربتها مع تلميذاتها: *"وبعد مرور الايام والاسابيع بدأت اشعر أن الطالبات أصبح لديهن الرغبة القوية في استخدام الفصحى وباستمرار داخل غرفة الصف وحتى أني صرت أسمع كلام الطالبات خارج الصف في باحات المدرسة باللغة الفصحى وبدأت الفكرة تنتشر بين طالبات الصفوف التي اعلمها، حيث أن بعض الصفوف قالت لي لماذا لا نتكلم الفصحى مثل الصفوف الاخرى ، كل هذا الكلام زاد من عزيمتي بالاستمرار بهذه التجربة على الرغم من شعوري بعض الاحيان بصعوبة المهمة ولكن تذكير الطالبات الدائم ومشاركتهم لي زاد من اصراري على الاستمرار ."*

في هذه المرحلة من التجربة يصل طلاب التجربة الى الثبات في المواقف، فبعد ان تلاشت الحواجز النفسية التي كانت تعرقل محاولته التحدث بالفصحى وبعد ان اكتسبوا قدرا جيدا من الثقة بالنفس لمواجهة الردود الاجتماعية يتفرغون أكثر الى تطوير المهارات اللغوية بشتى الطرق. وضمن برنامج المساق يقوم طلبة التجربة في هذه المرحلة بتقديم الدروس للأقران استعدادا للتدريس بالفصحى في المدرسة.

تلخيص:

ان تحليل المعطيات التي وردت في مئات التقارير الاسبوعية والتي رافقت التجربة، اظهر ان مهارة التحدث بالفصحى لدى الطلبة الذين خاضوا التجربة لعدة شهور وان اكتساب مهارة التواصل بالفصحى يتطلب جهدا ومثابرة من المعلمين، ولا يتم الا من خلال الممارسة اليومية المتدرجة مروا خلالها في مراحل تطور. كما اثبتت دراسة التقارير ان الصعوبات التي واجهها طلاب التجربة في اغلبها ضمن المستوي النفسي والاجتماعي، وان هنالك ضرورة للتعامل مع هذه الصعوبات وعدم اهمالها اثناء عملية التدريب وافساح المجال للتعبير والمناقشة. وذلك بإعطاء الشرعية للحالة النفسية التي يمرون بها لما يعتريهم من احاسيس سلبية وما يواجهون من بيئة اجتماعية محبطة، خاصة في المرحلة الاولى من التجربة، وكذلك مساعدتهم اكتساب آليات للمواجهة والتغلب على المعضلات النفسية والاجتماعية واللغوية، وكل هذا يتم ضمن ورشات التأهيل.

التوصيات:

توصي هذه الدراسة بما يلي:

- يجب إتاحة الفرصة للمعلمين المتدربين استخدام اللغة وظيفيا بخلق الظروف والمواقف الحياتية، التي من خلالها يتم ممارسة اللغة العربية ومهاراتها.

ان التواصل اليومي مع شخص واحد يدرب اللسان ويعوده على الفصحى ويساعد على حضورها في الحياة اليومية. وذلك ضمن مهمات بيتية ومن خلال ورشات التدريب. ويكون التواصل لفترات وجيزة يتم مضاعفتها بالتدريج بناء على قدرات المعلم واستعداده النفسي واللغوي، ثم يتم توسيع دوائر التواصل مع الاخرين الى ان يتم التغلب على الحواجز النفسية.

- مناقشة الصعوبات التي يواجها المعلمون خاصة النفسية منها ومساعدتهم التغلب على الحواجز النفسية والمشاعر السلبية تجاه لغته، وذلك من خلال مجموعة داعمة تتحاور بالفصحى وتتشارك في حل المشكلات.
- تطبيق استراتيجيات التعلم النشط لاكتساب مهارة التواصل بالفصحى والإفادة القصوى من التكنولوجيا العالمية ودمج التقنيات الالكترونية الحديثة في فعاليات مما يساعد في اكتساب مهارة التواصل بالفصحى بأساليب مشوقة وغير تقليدية. على المعلمين تبني استراتيجيات التدريس التي اكتسبها ضمن ورشات التدريب، وتتضمن هذه الورشات نشاطات تعبيريه بطرق مختلفة ومتنوعة، حوارات بين الأزواج والمجموعات وممارسة التعلم الذاتي بالاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة للتصحيح والاسترشاد. وامثلة عن هذه الفعاليات:

- التعبير من خلال الصور والبطاقات لتحفيز الطلاب التعرف وتأليف القصص والقيام بفعاليات وصفية في الصف وفي حديقة المدرسة. والتعبير باستخدام الدراما من خلال الاقنعة وتقمص الأدوار، حيث يقوم افراد المجموعة بتقمص الأدوار وأداء مشاهد تمثيلية، يتم تصويرها وعرضها

لاحقا على المجموعة ثم الحصول على التغذية الراجعة من الزملاء والمشرف. وكذلك عرض مقاطع من مسلسلات بالفصحى تاريخية وغير تاريخية حيث يناقش الطلبة حول موضوع المسلسل واختيار مشاهد حوارية يعرضونها امام الزملاء، ويحصلون على التغذية راجعة من المشرف والمجموعة. كما يوصى باستخدام الوسائل التكنولوجية المتوفرة بين يدي الطلاب ، كالهواتف النقالة لتسجيل الحوارات بين الازواج او المجموعة ثم يقوم المتحاورون بالإصغاء للتسجيل وملاحظة الاخطاء بناء على ورقة موجهة : بأن يقوم الطالب بإحصاء عدد المرات التي تتدخل فيها العامية وأي الكلمات التي كان فيها ابدال للحروف وأي الكلمات التي وقع فيها اخطاء نحوية وبعد ذلك يتم التصحيح بشكل ذاتي في المجموعة او مستعينين بالشبكة العنكبوتية، كما يمكن تصوير المجموعات المتحاورة بواسطة هواتفهم النقالة وعرضها عليهم ، ومناقشة الأخطاء والسهوات والانتباه لمدى مزاحمة العامية وبالتالي وضع الخطط لتحسين الأداء.

وتوصي الدراسة ايضا بتجنيد وسائل التواصل الالكتروني للتدرب على الفصحى: مثل بناء مجموعة المتحدثين بالفصحى في شبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك والوتس اب): حيث ان لغة التواصل في المجموعة فقط بالفصحى، ويتم من خلال المجموعة طرح مواضيع للنقاش وتصحيح اخطاء شائعة، وتقديم اسهامات أدبية، او التعليق على كتابات الزملاء وتصحيح الأخطاء.

هذه بعض الاستراتيجيات التي انتهجت اثناء تأهيل المعلمين الذين اجتازوا تجربة التواصل بالفصحى وصاروا ينتهجون اللغة العربية الفصحى في عملية التدريس.

ان الغاية المنشودة من هذه الدراسة هي عرض برنامج يحتوي على تجربة عملية تسعى الى مساعدة المعلمين على اكتساب القدرات النفسية واللغوية للتواصل بالفصحى، وذلك بتدريبهم على التواصل بالفصحى بالتدريج وبطريقة متأنية ومدروسة، ومساعدتهم على فهم ووعي اشكاليات التحدث بالفصحى لكسر الحواجز النفسية والاجتماعية، وذلك لكي يصبحوا أكثر جهوزية لإدخال الفصحى الى حياتهم اليومية ولكي تصبح جزءا من ممارساتهم المهنية.

ان المعلم هو القدوة التي يحتذى بها، هو القادر على جسر الهوة بين لغة التلميذ ولغة الكتاب المدرسي الذي منه ينهل التلميذ معارفه وبواسطته يبني ثقافته وشخصيته ومستقبل حضارته. والمعلم هو الذي يحمل لواء التغيير للارتقاء بلغة النشء الجديد فلنبدأ بالمعلم أولا، نؤهله وندربه ليحمل على عاتقه هذه المهمة بمهنية ومحبة ويسر.

قائمة المراجع

- أبو مغلي، سميح. (1997). **التدريس باللغة الفصيحة لجميع المواد في المدارس.** عمّان: دار الفكر.

- أمارة ، محمد .(2010) .**اللغة العربية في إسرائيل(سياقات وتحديات)** .دار الهدى ، فلسطين.

- ابو الضبعات، زكريا. (2007). **طرائق تدريس اللغة العربية**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- البرازي، مجد. (1989) . **مشكلات اللغة العربية المعاصرة**، عمان: دار الرسالة.

- براون، دوغلاس. (1994) . **اسس تعلم اللغة وتعليمها**، بيروت: دار النهضة العربية.

- البشري، محمد بن شديد. (2008) . واقع استخدام معلمي اللغة العربية للغة الفصحى أثناء التدريس، **مجلة القراءة والمعرفة**، (83)، مصر.

- البوهمل، نازك. (2003). الطفل يتأثر بمحيطه، **صحيفة اليوم**، on line

https://www.alyaum.com/printArticle/126337 :

- الدنان، عبد الله .(2000) . **الطريقة الدنانية لتعليم اللغة** available , online: :

/http://www.alukah.net/culture

- الدنان، عبد الله. (2014) . **نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة**، ط1، المنتدى الإسلامي، الشارقة.

- شكور، خلاف. (2013) . **إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة، الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية**، جامعة الصديق محمد بن حيي- -جيجل- قسم الآداب والفلسفة العدد (10):4-18 https://www.univ-:on line available

chlef.dz/ratsh/la_revue_N_10/Article_Revue_Academique_N_10_2013/Lettre_philosophie/article_01.PDF

- مناع، آمنة و يحيى، يحيى. (2016). الانغماس اللغوي ودوره في تحصيل الملكة اللسانية، **مجلة الواحات للبحوث والدراسات، (9)**: 1048-1065available ,On line

http://mohamedrabeea.net/library/pdf/d2d9bb77-0b81-4d6f-b824-96654e0b3412.pdf

ملاحق

ملحق رقم 1

تجربة التواصل بالفصحى مع شخص:

اختر شخصا من البيت او العمل وتحدث معه يوميا لفترة وجيزة لمدة اسبوع ثم سجل النقاط التالية:

عمر محدثك وعمله-

المدة الزمنية-

كيف تجاوب محدثك؟-

كيف كان شعورك؟-

ماهي الصعوبات التي واجهتها؟!

سجل انطباعاتك بعد كل لقاء خلال الأسبوع الاول.

واصل المهمة خلال الأسابيع التالية، لاحظ تطورك وسجل ملاحظاتك، أرسل التقارير الأسبوعية عبر موقع الكلية المودل.

ملحق رقم 2

اتفاقية التزام:

انا المعلم(ة).....

التزم التحدث بالفصحى خلال مساق:

" أساليب تدريس اللغة العربية"

في غرفة التدريس، مع المحاضرة والزملاء، في صفي ومع تلاميذي.

توقيع ..... تاريخ.....

ملاحظة: يمكن توسيع دائرة الالتزام.

إطلالةٌ على ظاهرةِ انقراض اللغات ومستقبل العربية

بروفيسور حسيب شحادة/ جامعة هلسنكي

ملخّص

هذه محاولة لتسليط الضوء على ظاهرة قديمة وحديثة اسمها انقراض (اندثار، موت) اللّغات، ونادرًا ما يعرف المثقّف العربي عنها شيئًا ذا بال. يعود اهتمامي بهذا الموضوع إلى عقد من الزمان تقريبًا، إثر مطالعتي لمقالة قصيرة باللغة الفنلندية. شهدت نهاية القرن الماضي اهتمامًا عالميًا ملحوظًا بهذه الظاهرة نتيجةً لوتيرة متسارعة في عملية اندثار اللّغات، موت لغة كل أسبوعين. هذا يعني أن قرابة نصف لغات العالَم، ٣٥٠٠ لغة، ستندثر حتى نهاية القرن الحادي والعشرين.

طُرحت في هذه المقالة مجموعة من الأسئلة والموضوعات، ونوقشت في خلال فترات متنوّعة بناءً على مصادرَ أجنبية بمعظمها ذُكرت في النهاية لمن يودّ الاستزادة والتعمّق في هذا المجال. هذا الموضوع لم يحظ حتى الآن بما يستحقّه من بحث وتحليل باللّغة العربية. ما تعريف اللّغة المنقرضة؟ ما هي العوامل الداخلية والخارجية المؤدية في آخر المطاف إلى هذا الانقراض؟ قد يكون لهذا الانقراض ذات نتيجة الانتحار، أو القتل وهو بمثابة إفقار حضارة عمرها قرون من الزمان (Denison, 1977، المسدي، ٢٠١١).

من المحزن التنويه بأنّ هذا الانقراض يحدث عادة للشعوب الفقيرة والنامية، والتي تكون بالطبع في أمسّ الحاجة لمواردها الثقافية وعلى رأسها اللّغة من أجل الاستمرار في البقاء. أتينا بقائمة مختارة من اللّغات المحتضَرة في مناطقَ مختلفة في العالَم. لماذا يتوقّف استعمال لغة معيّنة، أو لماذا يهجرها متحدّثوها الأصليون، ويتحدّثون بلغة أخرى؟ كما هو الحال لدى قسم كبير من العرب الفلسطينيين في إسرائيل. أين يكمن التهديد الشديد بالاندثار؟ ما العمل من أجل الحفاظ على هذه

اللّغات؟ هل إحياء اللّغة ممكن وكيف؟ ما دَور نفوذ القِوى الاستعمارية الأوروبية في غضون القرون الماضية؟ أهناك علاقة بين اندثار لغة ما وبنيتها النحوية. فاعل ففعل فمفعول به؛ فاعل فمفعول به ففعل؛ فعل فمفعول به ففاعل؛ ومفعول به ففاعل ففعل؟ أو هل ثمّة صلة بين التعقيد اللغوي والانقراض؟ ما المقصود بالتوازن اللغوي؟ ما مصير اللّغة العربية المعيارية الحديثة (Modern Standard Arabic = MSA)، مثلاً بعد نضوب النفط العربي؟ كيف ستكون طبيعة العربية الفلسطينية في إسرائيل في نهاية هذا القرن، فيما إذا استمرّت موجة العبرنة والتعبرن وتفاقمت؟ بعض الاقتراحات والتوصيات من أجل الحفاظ على العربية في الأراضي المقدّسة بخاصّة (مواسي، ٢٠١٣؛ عطاالله، ٢٠٠٤).

اللّغة عامّة واللّغة المنقرضة

إن أوضحَ ميزة فارقة بين الإنسان وسائر الكائنات الحيّة هي اللّغة، شجرة نسب الأمم، وقد عُرِّف الإنسانُ في حقبة تاريخية معينة بـ "الإنسان المفكّر، الحيوان الناطق" (الفارابي، ١٩٧٠، ص. ١٣٥؛ ابن رشد، ١٩٩٤، ص. ٩٢؛ Firth, 1966, pp. 19–23). من قبيل المستحيلات تصوّر إمكانية التعبير عن فكر ما بدقّة وشمولية وعمق دون اللجوء إلى الكلمات. تُعدّ اللغةُ أروع أداة اخترعها الإنسان (Pinker, 1994) وهناك من يذهب إلى أن اللّغة من صنع إلاهي، إلهام لا اصطلاح (ابن جني، ١٩٥٢، ص. ٤٠–٤٧) قبل مليون سنة تقريبا وبُدِىء بالكتابة بها قبل خمسة آلاف عام تقريبا (الكك وعلي، ١٩٧٢، ص. ٢٨–٣٠, Harald, 2004).

يُعرِّف اللغويون عادة "اللّغة المنقرضة" بأنّها تلك التي يتكلّمها أقلُّ من ألف إنسان (Denison, 1977; Brenzinger, 1992; Dorian, 1981; Dixon, 1997; 2002; Crystal, 2002; Harrison, 2007; Kaaro, 2009; Harrison, 1977; Crystal, 2002 ;Brenzinger, 1992). تواجه معظمُ لغات العالم في عصر العولمة ضغطًا شديدًا بسبب هيمنة العولمة واللّغات العالمية الأساسية، الإنجليزية والفرنسية والإسبانية والصينية (Crawford ed., 1992; Crawford, 1992).

97% من سكّان العالم الموزّعين على أكثرَ من مائتي دولة مستقلة يتكلّمون 4% فقط من اللّغات و96% منها لا يتكلّمها سوى 3% من سكّان المعمور. كلّ أسبوعين تندثر لغة وذلك إثر فترة من الذبول جرّاء وفاة آخر ناطقيها (Evans, 2001). في غضون القرون الخمسة الأخيرة اختفى

نصف لغات العالم. وبموت اللّغة يموت نمط معيّن من الثقافة وفهم للعالم كان قد تبلور عبر القرون (Dalby, 2003). هذا الموت قد يحدث تدريجيًّا، أو من أسفل إلى أعلى أي انحطاط اللّغة لدى ناطقيها أو بالعكس من أعلى إلى أسفل أي جرّاء سياسة حكومية وقوانين دولة، وقد يكون الموت راديكاليًّا، أي إثر عملية تطهير عرقي (Denison, 1977). أكثر حالات الموت اللغوي شيوعًا هي عندما يصبح شعب ما ثنائيَّ اللّغة (bilingual) ويفضّل استعمال لغة الحاكم متأثّرًا بثقافته ثم يُهمل بالتدريج لغة أمّه. بعبارة وجيزة، أيّة لغة يهجرها اللّسان مصيرها إلى الزوال. يُجمع معظم اللغويين أنّه بانقضاء القرن الحادي والعشرين سيندثر قرابة نصف لغات العالم. الإنسان، سيّد اللّغة، لا يفقد لغته لأنّ الآخرين ينتزعونها منه، بل لأنه ينقطع عن الاهتمام بها، أي عدم استعمالها وتطويرها وتكييفها مع مستجدّات العصر. في اللّغة أكثرُ ممّا يستطيع الإنسان استعمالَه، ولذلك لها حياتها وفيها صعود وهبوط، مدّ وجزر، دون انقطاع.

تعود بداية الاهتمام البحثي بظاهرة انقراض اللّغات إلى بداية تسعينات القرن الماضي. ظاهرة اندثار لغات الأقليات تثير قلقًا ملحوظًا ليس في أوساط اللّغويين وعلماء الإنسان فحسب بل ولدى كلّ من يهتمّ بحقوق الإنسان وبالهُوية الثقافية للشعوب في خضمّ تبلور ثقافة معولمة (Nettle & Romaine , 2000).

لمحة عن لغات في العالم

يُقدَّر عدد اللّغات في العالَم قرابة سبعة آلاف (Ethnologue. Retrieved, 22.03.2012 -22-03-12) وهي موزّعة بالنِّسَب التالية: في آسيا 32%، في إفريقيا 30%، في المحيط الهاديء 19%، في الأمريكيتين 15% وفي أوروبا 4% (Asher & Moseley, 2007). تأتي لغة المندرين الصينية في المرتبة الأولى من حيثُ عددُ الناطقين بها، قرابة التسعمائة مليون وتليها الإنجليزية فالإسبانية فالبنغالية فالهندية فالبرتغالية فالروسية فاليابانية. قد يُدهَش القارىء العربي لغياب اللّغة العربية عن هذه اللائحة، إذا علمنا بأنّ عدد العرب يصل اليوم إلى أكثرَ من 400 مليون، وعليه فالعربية يجب أن تتبوّأ المرتبة الثانية قبل الإنجليزية بواقع 322 مليون متحدّث وقبل الإسبانية بواقع 266 مليون ناطق بها. لا غرابةَ في الأمر إذا ما فكّر المرء قليلاً بشأن المقصود من لفظة "العربية"، أهي العربية الحديثة المعيارية (MSA) أم الكم الهائل من اللهجات العربية المحلية الحديثة التي هي، في الواقع، لغةُ الأم بالنسبة للعرب. **العربية المعيارية المعاصرة، كما**

هو معروف للجميع، ليست لغةَ أمّ طبيعية بالمفهوم العادي للمصطلح بالنسبة لأي إنسان عربي، والإنسان العربي هو السوري والفلسطيني والمصري واليمني والعُماني والسوداني إلخ. لا بدَّ من التنويه بأنّه لا ذِكرَ للفظة "عربي" في جوازات السفر أو الهويّات الشخصية العربية، اللهمّ، على الأقل، باستثناء هويّات أبناء الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل، قراية المليون ونصف الملبون نسمة حتى السنوات الأخيرة الماضية.

ثمّة ألفاظ فضفاضة لا طائلَ تحتها مثل "اللّغة هي ديوان العرب" في حين أن العرب مفرَّقون حتى في اللّغة وما قد يوحّدُ بعضَهم لغويًّا هو ما يُسمّى بلغة بين بين، اللّغة الوسطى، اللّغة المشتركة، لغة المثقفين. ولا توجد إحصائيات دقيقة يعوَّل عليها بالنسبة لعدد أو نسبة المسيطرين على هذا النمط اللغوي العربي، الذي هو بدوره، لا يمكن تسميتُه بلغة أمّ عادية (فريحة، ١٩٥٩، إبراهيم، ١٩٧٠؛ شاهين، ١٩٨٨، ص. ٢١٥-٢٣٠).

قبل أكثرَ من عقد من السنين نشرت منظمة اليونسكو، منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO = The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) بحثًا من تسعين صفحة بعنوان "أطلس لغات العالم الموجودة في خطر الاندثار" وتأتي في المقدّمة لغات في القارتين، أمريكا وأستراليا (Uhlenbeck, 1991; Wurm, 1996; Moseley, 2012).

مما يجدُر ذكرُه أن لنسبة ضئيلة جدًّا من اللّغات، أقلّ من 7%، أي حوالي خمسمائة لغة، تمثيلاً معيّنًا على الشابكة (الشبكة العنكبوتية). تتصدّر الإنكليزية اللائحةَ بنسبة عالية جدًّا 68.4% فاليابانية فالألمانية فالصينية فالفرنسية فالإسبانية فالروسية فالبرتغالية فالإيطالية فالكورية الجنوبية. أمّا العربية فمرتبُتها أقلُّ من صفر فاصلة بعض الكسور، وهذا بالرغم من أنّ نسبة عدد العرب تصل إلى حوالي 4.5% من سكّان العالم.

أزمة ثقافية

هنالك أزمة ثقافية عالمية شبه خفية تتمثّل في أنّ نصف لغات العالم ستنقرض قبل انسلاخ هذا القرن. زد إلى ذلك أن 40% منها في حالة تهديد حقيقي للاندثار، لأنّ عددَ الأولاد المتحدّثين بتلك اللّغات في تناقص شديد ومستمرّ، مثال على ذلك، خمسون لغة في كاليفورنيا وبعض اللّغات في إندونيسيا. يشار إلى أن المصطلح الأجنبي الذي يصف احتضار اللّغة هو moribund المأخوذ

من اللّغة اللاتينية moribundus من الفعل mori أي "يموت"
(http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=mo
ri&searchmode=none).

نعم، تطوّر اللّغات المستمرّ هو أمر حتمي وطبيعي وغالبًا ما نجهل كنهَه اجتماعيًا ونفسيًا، بل وبعضها ينقرض أحيانًا، فهي، بمعنى ما، تُشبّه بالكائنات الحيّة كحيوانات وطيور قدِ انقرضت كالديناصورات والضفادع أو النباتات، إلّا أنّها، في واقع الأمر، عبارة عن منظومة أنماط في عقل المتكلّم وسلوكه ولا وجودَ لجينات في اللّغة. ومن هذه الكائنات الحيّة طائر الدودو، وهو بحجم الإوزّة، ينتمي إلى فصيلة الحَمام، لكنّه لا يقوى على الطيران. وهذا الطائر، ذو المنقار الكبير والقائمتين المتينتين وفي كلّ منهما أربعة أصابع، كان قد انقرض عام 1681. كان موطنه في جزيرة ماوريتيوس على المحيط الهندي إلى الشرق من جزيرة مدغشقر. تُستعمل لفظة الدودو، dodo في الإنجليزية المستمدّة من البرتغالية doudo بمعنى"الأحمق، المتخلّف عن العصر الحاضر،دقّة قديمة"(http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame
=0&search=dodo&searchmode=none).

في البرازيل وحدها انقرضت قرابة 170 لغة بعد الاحتلال البرتغالي لها في القرن السادس عشر والذي استمرّ حتى العام 1822، أما في المكسيك، متعدّدة اللّغات والثقافات، فقد بلغ عدد"الوفيّات اللّغوية" إلى 113 لغة وبقيت 12 لغةً.

فذلكة حول لغات منقرضة

المصير ذاته كان من نصيب لغات كثيرة في الماضي البعيد، مثل معظم اللّغات السامية التي تُعدّ بالعشرات، مثل الأكّادية بفرعيها، الأشوري والبابلي، والأوغاريتية، وجيعز–جئز، لغة الحبشة الكلاسيكية، والفينيقية وابنتها البونيقية والأمورية ولغات أخرى كالغوطية والإتروسكانية والإيبيرية والسومرية والحتية والهيروغليفة. وذاك المصير ينسحب أيضًا على لغات في عصرنا هذا، مثل بعض اللّغات في شمال أوروبا المنتمية إلى الفصيلة الفنّو–أُجرية، Saame, Liivi, Vatja والإيدش الغربية. يصل عدد اللّغات التي في رمَقها الأخير إلى أكثرَ من أربعمائة وتتواجد في معظمها في منطقة المحيط الهادىء فأمريكا فإفريقيا فآسيا فأوروبا (Krauss, 1992).

ثمّة من يعتقد أن اللّغة اللاتينية قد لفظت أنفاسها الأخيرة لأنّها غيرُ محكية حاليًّا، إلّا أنّها في

الواقع، لم تندثر بل تبدّلت بمرور الزمن وتغير اسمُها إلى لغات عدّة مثل الفرنسية والإسبانية والإيطالية والسردينية، فكلّها متحدّرة من اللاتينية الأمّ. أضف إلى ذلك أنّها موثّقة جيّدًا. يحلو لبعض الباحثين تشبيه العربية الفصحى ولهجاتها الحديثة باللاتينية وبناتها رغم الاختلاف الجوهري بينهما؛ فللعربية المعيارية المعاصرة مكانتها ومجالاتها وللهجات استعمالاتها اليومية. من اللّغات التي في طور الاحتضار يمكن الإشارة إلى لغة تتار القرم المسلمين ولغة Gaeli في جزيرة Cape Breton الواقعة إلى الشمال الشرقي من Nova Scotia التي كانت تشكّل إحدى الولايات الأربع في دومنيون كندا (Edwards, 1998). يقدّر عدد الناطقين بهذه اللّغة اليوم كلغة أمّ حوالي خمسمائة من المسنّين، في حين أن عددَهم في مستهلّ القرن العشرين قد تراوح ما بين خمسين ألفًا وخمسة وسبعين ألفًا.

يُشار إلى أنّه في عام 1890 قُدّم اقتراحٌ في البرلمان الكندي يجعل لغة چايلي لغة رسمية ثالثة في البلاد. في ذلك الوقت، تحدّث أكثرُ من ثلاثة أرباع سكّان جزيرة كيپ بريتون لغاتٍ اسكتلندية قديمة (Dorian, 1981). هناك بعض الجامعات التي ما زالت تدرّس لغة الچايلي ضمن اللّغات السلتية (Celtic) وهي مجموعة من اللّغات الهندية–الأوروبية؛ أمّا في جزيرة كيپ بريتون فهناك أربع مدارسَ فقط تعلّم اللغةَ المذكورة فيها كمادّة اختيارية وهناك إمكانية لتعلّمها على الشابكة. من اللّغات العربية الجنوبية القديمة الآيلة للانقراض نشير إلى البطحرية (٢٠٠ متحدّث بها) والحرسوسية (٦٠٠ متحدّث) والسقطرية (٥٠ ألف متحدّث) والشحرية (٢٥ ألف متحدّث) والمهرية (٢٠ ألف متحدّث) والهبيوتية (١٠٠ متحدّث). من الفوارق النحوية البارزة مثلاً بين العربية والمهرية نشير إلى أسلوب النفي، ففي العربية نقول مثلاً "أنا لا أعرف" أمّا في المهرية فيقولون "اغُورْب لا"، أي أنّ أداة النفي ترد في آخر الجملة ومعجميًا "قال" العربية تقابلها "آمور" في المهرية (http://i-cias.com/e.o/arabian_south_l.htm).

لغات ولّت في العقود الأخيرة

في عام 1992 توفى آخرُ ناطق باللّغة Ubykhin في تركيا وهو السيّد Tefvik Esenc وقبل ذلك بثلاثة أعوام رحلت عن هذه الفانية آخرُ متكلمة باللّغة Kamassin وهي السيّدة Klavdia Potnikova وفي العام 1974 توفى السيد Ned Maddrell آخر متحدث بلغة Manksin في الجزر البريطانية، وكذلك الأسترالي Arthur Bennett الذي كان يَعرف، إلى حدّ ما، اللّغة

Mbabaram وكذلك الأمر بالنسبة للسيّدة ماري من ألاسكا، (Marie Smith, 1918–2008)، ولغتها (http://news.bbc.co.uk/today/hi/today/newsid_8311000/8311069.stm) Eyakintiaani، والسيّدة Elizabeth Gravelle من جنوب غرب كندا ولغتها Ktunaxa التي تحتوي على أصوات حلقية (gutturals). وفي أفغانستان لغة Tirahi يتحدّثها مئة شخص فقط، وفي وسط سيبيريا لغة باسم Ket وهي في طور الاحتضار وتعدّ قواعدها من أعقد قواعد اللّغات التي وثّقها اللّغويون، وفي أرمينيا Lomavren التي يتكلّمها خمسون شخصًا فقط ولغة شاميكورو/شاميكولو في منطقة لاغوناس في دولة پيرو يتحدّثها ثمانية أشخاص. يذكر أن ٢٨٪ من لغات العالم يتكلّم بكل واحدة منها أقلّ من ألف شخص (لغة_بائدة /http://ar.wikipedia.org/wiki). وللراغب في المزيد حول اللّغات المهدّدة بالانقراض تصفّح أطلس اللّغات الذي نشرته منظّمة اليونسكو. وفي سيبريا ومنغوليا لغة "توفان" يستخدمها البدو هناك وهي مهدّدة بالاندثار (Harrison, 2007; Moseley, 2012; Wurm, 1996; Asher & Moseley, 2007).

ويُشار إلى أنّ مواطني ألاسكا قد تحدّثوا بأكثرَ من عشرين لغة، واليومَ يتعلّم الأطفال اثنتين فقط. وفي ولاية مونتانا الأمريكية لغة باسم "جروس فينتري" وعدد متحدّثيها عشرة من المسنّين فقط، ولغة "مينوموتي" في ولاية ويسكونسين يتحدّثها خمسة وثلاثون شخصًا (Mithun, 1999; Campbell & Mithun, 1979). وهناك لغة تُعرَف باسم "نوشو"، لغة النساء الوحيدة في العالم، كانت قد انقرضت مؤخّرًا في أعقاب وفاة آخر ناطقة مسنّة بها في الصين، السيّدة يانغ هوآنيي، والطريف أن كل ما دُوّن بهذه اللّغة كان مصيره الحرق تماشيًا مع عقيدة تلك الجماعة (http://taher-mss.net/v.b/showthread.php?t=2104).

ونلاحظ من هذا كلّه انعدام أيّ قاسم مشترك بين هؤلاء الأشخاص وما مثّلوا من لغات وثقافات، كلّ واحد منهم انتمى إلى بقعة جغرافية بعيدة عن موطن الآخر. وبالرغم من كلّ هذا، يمكن القول إنّ القاسم المشترك الوحيدَ الذي يجمعهم هو اندثارُ لغاتهم ثم ثقافتهم وتراثهم بعد رحيلهم عن هذه الفانية، انفراط الحلقة الأخيرة من السلسلة، ذهب الأصل ولم يخلّف فرعًا. نذكر من ناحية أخرى، أنّ هناك بعض المحاولات أحيانًا للحفاظ على لغات معيّنة مثل "ليفونيان" في لاتڤيا, إذ يقوم الشباب بجهود ملحوظة قي هذا المجال، وقلِ الأمر ذاته بالنسبة للوضع اللّغوي في كندا (Edwards, 1998).

أسباب موت اللّغات

كيف من الممكن للغة بشرية ما أن تموت؟، فالبشر لا ينقطعون عن الكلام طالما بقوا أحياء، إلّا أنّ السؤال الجوهري: الكلام بأيّة لغة؟ من عوامل اندثار اللّغات حروب إبادة، وهجرات قسرية، وصراعات عرقية، وكوارث طبيعية، كما جرى لشعوب الكاريبي خلال عقد من السنين بعد زمن الرحّالة الإيطالي، كريستوفر كولومبس (1451–1506م)، وإبادة قبائل في الهند وإندونيسيا وتايلاند وسريلانكا في أعقاب إعصار تسونامي عام ٢٠٠٤؛ غير أنّ مثل هذه الحالات تكون نادرة (Skutnabb–Kangas, 2000). وهكذا في أعقاب اندحار العرب في الأنْدلس بعد قرابة ثمانية قرون من الحُكم، انقرضت عربيتُهم هناك؛ وفي جنوب السودان مثلا ظهرت عربية "جوبا" وفي جزيرة مالطا تحوّلت عربيتها إلى لغة أوروبية. كان لدى الهنود الحمر في القرن السادس عشر مثلاً أكثر من خمسمئة لغة ولم يبق منها اليوم سوى مئتين.

وفي عصرنا الحاضر حلّت الإنجليزية محلّ الإيرلندية في شمال إيرلندا وتهدّد الآن الولشية والجالية في أسكوتلندا. عادةً ما يكون سبب الموت ناتجًا عن عواملَ داخلية أو خارجية، احتلال أو حلول لغة ما تدريجيًّا مكان لغة أخرى لأسباب اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أو نفسية (Wurm, 1991; Brenzinger, 1992; Sasse, 1992; Woodbury, 1993; Nettle & Romaine, 2000; Crystal, 2002; Harrison, 2007; http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_languages_by_time_of_extinction).

مثال على ذلك لغة "كشوا" في أمريكا الجنوبية التي يتحدّثها نحو ثمانية ملايين نسمة، وبالرغم من ذلك فهي مرشّحة للانقراض بعد بضعة عقود، لأنّ الأطفال يتكلّمون الإسبانية عوضًا عنها (http://articles.islamweb.net/media/index.php?page=article&lang=A&id=1

.(49720

وعندما نتحدّث عن موت لغة ما فذلك لا يعني أنها هرِمت وذبَلت ووهَنت وهوت أرضًا جرّاء عمرها المديد، إذ إنّ الموت قد يحِلّ بلغة حديثة العهد أيضًا، كما هي الحال بالنسبة للبشر. إنّ اندثار اللّغات في كلّ الحالات يحدُث عندما تحتلّ لغة ما ذات هيبة ونفوذ، سياسيًا واجتماعيا واقتصاديا، مكان لغة ثانية. ذلك الموت قد يكون، كما يُذكر في مراجعَ معيّنة، إما انتحارًا وإما قتلاً، ويكون الأول عند تشابه اللغتين والثاني حين اختلافهما. في الواقع، لا خطَّ واضح المعالم دائما بين نمطي"الموت" هذين وأمامنا على المِحكّ ظاهرة اجتماعية في الأساس(Denison, 1977).

سمات اللّغات المنقرضة وأماكنها

إنّ العبرة المستفادة من مثل هذه الاندثارات اللغوية المحزنة تتمثّل في أنّ مصير اللّغات الصغيرة على وجه هذه الكرة الأرضية في طريقه إلى الزوال في عصر العولمة هذا (Crawford, 2000). لا بد من التنويه بميزة معيّنة بالنسبة للغة "أوبيخ" في تركيا التي رحلت مع رحيل السيّد توفيق إسينش المذكور سابقًا عام ١٩٩٢ وهي كثرة الأصوات الصامتة (consonants) مقارنة بالصائتة (vowels)، يصل عدد الأولى إلى ثمانية عشر؛ أمّا الثانية فإلى ثلاثة فقط. وقد وُجدت في إفريقيا لغات ذات عدد أكبر من هذه الأصوات الصائتة. وممّا يجدُر ذكرُه أنّ نحو 80% من لغات هذه القارّة هي محكية فقط (http://ajrasalhurriya.net/ar/news_view_17508.html). وفي بعض الأقطار الإفريقية لغات كثيرة تتصارع، ففي ساحل العاج مثلاً سبعون لغة وطنية ونيّف تعيش حالةَ صراع كهذه (Brenzinger, 1992). في المقابل، هناك لغات تضمّ عددًا ضئيلاً جدًّا من الأصوات كما هي الحال في بابوا–غينيا الجديدة ذات أكبر عدد من اللّغات في العالم، قرابة 820 لغة، حيث نجد فيها لغة فيها خمسُ حركات وستّة أصوات صامتة، ومثل هذه اللّغات معرّضة للاندثار (Foley, 1986).

يتوقّع انقراضُ قرابة 50% من لغات العالم في غضون هذا القرن، الحادي والعشرين كما أسلفنا، وعليه فباحثو اللّغات على اختلاف تخصّصاتهم ومدارسهم في سباق رهيب مع عجلة الزمن المتسارعة لرصد خصائص تلك اللّغات وتوثيقها قبل فوات الأوان. إن أستراليا مثلاً، كانت قد شهدت في فترة زمنية معيّنة، قبل الاحتلال البريطاني عام ١٧٨٨، حوالي 250 لغة أصلية واليوم بقيت منها عشرون لغة، ومن المحتمل مستقبلاً اندثار 90% منها خلال هذا القرن و"الحبل على

الجرّار"، (Dixon, 1980; McConvell & Thieberger 2001 & 2006) إن لم تتمّ إجراءات عاجلة وفعّالة للحفاظ على بعضها على الأقلّ. لذلك هنالك مثلاً "اليوم العالمي للغة الأم" المصادف في الحادي والعشرين من شباط من كلّ عام، حيث تقام فعاليّات مختلفة ترمي إلى لفت النظر إلى أهمية لغة الأم وسُبل الحفاظ عليها وتطويرها؛ إلا أنّ ذلك اليوم العالمي غير كاف بالمرّة (Fishman, 1991). وفي هذه القارّة بعض اللّغات التي لا يتكلّمها أكثرُ من مئة شخص. وتحتلّ القارّة الأمريكية الشماليةُ المركزَ الثاني من حيثُ عددُ اللّغات الأصلية المندثرة أو الآيلة إلى الأفول فالزوال، حيث يقدّر عددها بحوالي 80%. كان لدى الهنود الحُمر في أمريكا، على سبيل المثال، أكثر من 175 لغةً بقي منها عشرون لغة فقط. ولم يبق منها، في الواقع، سوى خمس لغات يصل عدد ناطقيها إلى عشرة آلاف فقط (Campbell, 1997). أمّا في كندا فالوضع لا يختلف كثيرًا، إذ إنّه من ضمن ستين لغة أصلية لم يبق إلا خمس لغات ما زالت حيّة تُرزق (Edwards, 1998). أمّا في القارّة السوداء فيصل عدد اللّغات التي ولّت أربعًا وخمسين وعدد التي في دائرة خطر الاندثار مئة وستّ عشرة لغة. يلاحظ أنّ اللغاتِ المهدّدةَ بالاندثار تعاني من ضعف في النقل منها وإليها وبخاصّة إذا ما أخذنا بالحُسبان أنّ 40% من المؤلَّفات المترجمة في العالم هي من اللّغة الإنجليزية الأمريكية (Steiner, 1977, pp. 1–48; Ladefoged, 1992; Hale et alia, 1992; Haboud & Ostler 2011). وصف الكثيرون القرن المنصرم بـ "القرن الأمريكي" وكلّ الدلائل الراهنة تشير إلى استمراره حتّى يوم الناس هذا. والجدير بالذكر أنّ ظاهرة الاندثار اللّغوي تحدث عادة لدى شعوب فقيرة وغير متقدّمة وهي بأمسّ حاجة لمواردها الثقافية للبقاء وعلى رأسها اللّغة الوطنيّة.

ماذا نعرف عن لغات العالم؟

هناك إحدى عشرة لغة شائعة لدى ٧٨٪ من سكّان العالم في كافّة وسائل التواصل والاتّصال واللّغات هذه هي: الإنجليزية والفرنسية والإسبانية والإيطالية والألمانية والصينية والروسية والعربية والهندية والهولندية والبرتغالية.

غنيّ عن التبيين أنّ هذه الأرقام في واقع الأمر، هي تخمينية، إذ إنّنا ما زلنا بعيدين جدًّا عن مرحلة معرفة حقيقية ودقيقة لعدد قليل حتى من لغات العالم، حوالي سبعة آلاف لغة. في جمهورية پاپوا غينيا الجديدة مثلاً، الواقعة شمالي أستراليا والتي استقلّت عام 1975 وفيها حوالي أربعة

ملايين من السكّان، يوجد قرابة 800 لغة لا يعرف العالِم اللّغوي المعاصر عنها بصورة تفصيلية أكثر من اثنتي عشرة لغة. أضف إلى ذلك أنه من الصعوبة بمكان تخمين مدى قابلية لغة معيّنة على الحياة. ففي العام 1905 كان عدد الناطقين بلغة "البريتون" في الشمال الغربي من فرنسا حوالي مليون وربع المليون والآن، بعد قرن من الزمان، انخفض العدد إلى رُبع مليون نتيجة إحجام الأجيال الجديدة عن ممارسة هذه اللّغة (Golson, 1966). من ناحية أخرى، نرى أنّ الوضع اللّغوي في أيسلندا مثلاً أكثر أمانًا وغير مرشّح للتغيير الجذري وذلك لأن اللّغة تنتقل عبر الأجيال رغم التأثير الأمريكي وهي على ألسنة الجميع حيّة وعفوية والأمر ذاته ينسحب بالنسبة للغة الفنلندية التي يتكلّم بها قرابة ستّة ملايين إنسان.

بنيةُ اللّغات النحويةُ

من الملاحظ أنّ القسم الأكبر من لغات العالَم المعروفة تنهَج في بنيتها النحوية هذا النمط: الفاعل فالفعل فالمفعول به مثل الإنجليزية والفرنسية والألمانية والعربية الحديثة المكتوبة والمنطوقة: الطالب قرأ كتابا. في بعض اللّغات الأخرى كاليابانية نظام الجملة العادي هو: الفاعل فالمفعول فالفعل. وفي نسبة ضئيلة من لغات العالم تصل إلى قرابة 10% نجد أنّ تركيب الجملة العادي هو: الفعل فالمفعول فالفاعل كما هي الحال في بعض اللّهجات العربية الحديثة في بعض الأحيان مثل اللهجة الفلسطينية: أكل الأكل موسى. وقدِ اعْتُقِد في البحث اللّغوي المقارن أنّه من غير الجائز وجود لغات يكون فيها تركيب الجملة: مفعول به ففاعل ففعل كما هي الحال في لغة الهنود الهكسكَرْبَنا في أدغال الأمازون والقبائل المحيطة بهم فقط. هناك من اللّغويين المعاصرين من يعتقد أنّ موجة الانقراض اللغوي آنفة الذكر ستجتاح مجموعة اللّغات الأكثر تعقيدًا لدى الجنس البشري. أضف إلى ذلك أنّ هذه اللّغاتِ ذات السمات الخاصّة والمعقّدة شبيهة باللّغة المهنية الدارجة في هندسة الحاسوب وعلم الوراثة. في المقابل، يمكن القول إنّ اللّغات العالمية كالإنجليزية التي تتحدّث بها أعداد كبيرة من الناس المنتمين لثقافات مختلفة، تتّسم بالبساطة واليُسر في نحوها وصرفها (Seely, 2013).

عمّا يتمخّض اندثار اللّغة؟

ظاهرة اندثار لغة بشرية ما، لا تعني زوالَ مفردات قليلة أو كثيرة، جزلة أو عادية وصيغ متباينة

وتراكيب وأنماط نحوية خاصّة فحسب، بل وفي الأساس تراث ثقافي معين وفلسفة حياة وتاريخ مدوّن وغير مدوّن. إنّ ضياع لغة ما يعني ضياع نافذة معيّنة على العقل البشري وزوال التعدّد اللّغوي يؤول إلى زوال التعدد العقلي الفكري إذ إنّ الثقافة تتأثّر باللّغة وتؤثّر في التفكير. وهناك من اللّغويين من يذهب إلى أنّ اللّغة عبارة عن "وسيط بين الفكر والصوت وذلك عبر شروطٍ ما" (ده سوسُّر، ١٩٨٤، ص. ١٣٨). نعم، اندثار لغة ما يعني اندثار فكرٍ وانتماءٍ قوميٍ وروحيٍ وتضعضع هُوية راسخة لدى الفرد والجماعة على حدّ سواء وفقدان الشعور بالقيمة الذاتية (Sapir, 1949, pp. 207–220; Edwards, 1985). إذ إنّ وراء قبيلة صغيرة مثلاً هناك تاريخ طويل حافل بالتراث، يمتدّ لآلاف السنين من التكيّف للمنطقة التي كانت تعيش فيها بخصوص الثروتان الحيوانية والنباتية وكذلك الظواهر الطبيعية (Woodbury, 1993; Harrison, 2007; Evans, 2009).

في أستراليا مثلا توجد قبيلة باسم Dyirbal تمكّن أبناؤها في الستينات من القرن العشرين من التعرّف إلى أسماء ما يربو على 600 صنف من النباتات، في حين أنّ هذه المعرفة قد تبخّرت لدى الجيل الجديد في أواخر القرن المذكور (Schmidt, 1990). وإذا قارنّا الوضع في أيّامنا هذه لدى أبناء المدن، بخاصّة في الدول العربية، فقد لا يعرف العربي العادي أسماء بعدد أصابع اليدين من النباتات البرية الموجودة في بلاده. والأمر ذاته ينسحب بالنسبة للمواطنين في جزيرة تاهيتي، إذ نسوا الكثير الكثير من أسماء الأسماك التي عرفها أجدادُهم.

السؤال الذي يطرح نفسه هو علاقة الثقافة باللّغة، هل اندثار اللّغة يؤدّي في خاتمة المطاف إلى اندثار ثقافتها؟ أهناك ثقافة بدون لغة؟ أليست "الوردة" هي نفسها في أية لغة كانت كما قال وليم شكسبير (1564–1616)؟ الجواب الذي يمكن إعطاؤه ليس يسيرًا فاللّغة، أية لغة آدمية طبيعية، تسعى لتبويب الأشياء وترتيبها وتعريفها، وفي كلّ ثقافة نظام للتصنيف والتبويب للواقع والحياة تعكسها اللّغة. في العديد من اللّغات البولينيزية في المحيط الهادىء، على سبيل المثال، تصنّف الأشياء بناء على أصحابها أو مالكيها إلى مجموعات متغيّرة وغير متغيّرة، أي بين الثابت والمتغيّر. في ولاية هاواي في غرب الولايات المتّحدة الأمريكية، الأرض والوالدان وأعضاء الجسم غير متغيّرة في حين أنّ الأزواج والزوجات والأولاد قابلون للتبديل لتوفّر إمكانية الاختيار. هذا التقسيم الثنائي بين الثابت والمتغيّر/المتحوّل يتخلّل كافة الأنماط والمستويات وصورة العالم في الثقافة في هاواي.

في الوقت الراهن حيث لا يعرف الجيل الجديد لغته حقَّ المعرفة نرى أنّ الناس قد نسوا أيّة أمور تندرج تحت "المتغير" وأيّها تحت "الثابت". ما يبقى، في الواقع، ما هو إلّا ظلال باهتة لتلك اللّغة والثقافة في غابر الأيام. في اللّغة العربية، كما هو معروف، ينقسم العالم إلى قسمين من حيث التذكير والتأنيثُ، وهناك التخنيث، إن جاز التعبير هنا، بمعنى مذكّر ومؤنّث) ومن حيثُ العاقلُ وغير العاقل في حين أنّ هذه اللّغة تقسِّم العدد إلى ثلاثة أقسام، مفرد ومثنى وجمع (وفي الجمع جموع وأقسام كثيرة جدًا (إميل بديع يعقوب، ٢٠٠٤).

هيمنة لغة أم تعدّد اللّغات في عصر العولمة

في البداية، كانت هناك لغات لا حصرَ لها، وهيمنة اللّغة الواحدة تاريخيًّا هي في الأساس ظاهرة حديثة العهد. وهناك من يرى أنّ اندثار اللّغات ليس أمرًا مُقلقًا إذ إنّ انتشار اللّغة الإنكليزية مثلا على حساب لغات أخرى أمر مرغوب فيه، باعتبار أنّه يتمخّض عنه استمرار العالم. وكلّما تزايد عدد اللّغات المحكية كلّما صعُب على الإنسان فهمُ أخيه الإنسان وغدا العالَمُ أقلَّ تناسقًا وتناغمًا. على ضوء قصّة العهد القديم كان العالَم قبل برج بابل واحدًا ذا لغة واحدة، وبعد ذلك حاول بنو آدم بناء مدينة وبرج رأسه إلى السماء، وأغضبوا الخالق بذلك، وعليه عاقبهم الربّ قائلاً "هلمّ نهبِط ونبلبل هناك لغتهم حتى لا يفهم بعضُهم لغةَ بعض (سفر التكوين 7:11). بعبارة ثانية، إنّ لغات العالَم هي نتيجة عقاب الله هذا (Harris & Taylor, 1989, pp. 35–45). ويرى علم اللّغة الحديث في النظرية القائلة بأنّ العالَم القديم كان أحاديَّ اللّغة بمثابة أسطورة ثقافية، إذ كان المجتمع البشري متعدّد الألسن منذ البدء. في مقدور العقل البشري السيطرة وبيُسر على أربع لغات أو خمس إذا تعلّمها منذ نعومة أظفار الطفل، حيث يكون النظام اللغوي في المخ الأقوى في السنوات القليلة الأولى من حياته.

يبدو أنّ المكان الأمثل لبحث التعددية اللّغوية هو پاپوا غينيا الجديدة Papua-New-Guinea، مِساحتها أقلّ من مِساحة فرنسا بقليل وعدد سكّانها زهاء الخمسة ملايين إنسان ويتكلّمون وَفق آخر إحصاء 860 لغة وهي مقسّمة إلى 26 فصيلة لغوية. الغالبية الساحقة من هذه اللّغات جدّ مغمورة إذ إنّ لـ 80% منها خمسة آلاف ناطق فقط. وفي مثل هذا المحيط متعدّد اللّغات يتعلّم السكّان الكثير منها وبصورة طبيعية، ويتسنّى للطفل سماع خمس أو ستّ لغات وتعلّمها شرطَ أن يكون مصدرُ كلّ واحدة منها ثابتًا. كما تؤدي اللّغات في پاپوا غينيا الجديدة دَورًا اجتماعيًّا مهمًّا، فاللّغة

تعزّز صلة الفرد بقبيلته، ومعرفة لغات أخرى تفتح للشخص إمكانياتٍ اقتصادية وعسكرية وشخصيةً أيضًا مثل الزواج. وهكذا لم تنتشر لغة واحدة معيّنة وبسرعة على حساب لغة أخرى. ويذكر أنّه في منطقة ثنائية اللّغة (bilingualism) تواجدَ على الدوام أناس فضّلوا لغة واحدة على الأخرى، وهكذا نمت وعظُمت هذه اللّغة المنتقاة واحتلت مكان اللّغة الثانية في آخر المشوار. في الوقت ذاته، تنشأ لغات جديدة عند اندثار مجتمعات معيّنة ونشوء مجتمعات جديدة. وعليه يبقى عدد اللّغات على حاله تقريبًا، وهذا ما يدعوه اللّغويون بـ "التوازن اللّغوي" (linguistic balance) الذي يسود معظم الكرة الأرضية كما هو الحال بالنسبة للتوازن في الطبيعة أيضًا. يُذكر أنّ الجنس البشريَّ في مراحله التاريخية الأولى كان متعدّد اللّغات، أمّا الوضع الثقافي المتشابه في أمريكا وإنجلترا، حيث يتكلّم الناس لغة واحدة فقط، فهو من المنظور التاريخي ظاهرة جديدة وشاذّة.

قد يكون مفيدًا ذكر الإحصائيات اللغوية الآتية. هناك في العالم 7227 لغة موزّعة على النحو الآتي: في آسيا 2197، في إفريقيا 2058، في منطقة المحيط الهادىء 1311، في أمريكا 1013، وفي أوروبا 230، أما عدد اللّغات الميّتة تقريبًا الآن حيث عدد المتكلّمين بها جدّ قليل فهي: 55, 37, 157, 161, 8 وفق الترتيب المذكور، أي أنّ عدد اللّغات التي في طور الاندثار والتلاشي هو 418 لغة. ويُذكر أنّ نيويورك ذات أعلى كثافة لغوية في العالم إذ إنّها مركز لعدد كبير من المهاجرين إليها من مختلف أنحاء المعمور (Wurm, 1996; Asher & Moseley, 2007; Moseley, 2012).

مصير العربية المعيارية الحديثة

أوّلاً ينبغي التمييز بين أنماط العربية المختلفة عند الحديث عن هذه اللّغة كما أسلفنا. يا تُرى ما مصير اللّغة العربية المعيارية الحديثة (Modern Standard Arabic, MSA) في هذه المعمعة التي كثُر الحديث والنقاش فيها عن الانقراض اللغوي في الآونة الأخيرة؟ هل العربية هذه في أزمة حقيقية وما كُنهها؟ كانت منظّمة اليونيسكو قد أكّدت أنّ العربية ستكون ضمن اللّغات المرشّحة للانقراض في خلال القرن الراهن. تواجه العربية المعيارية خطرًا حقيقيًّا من مصدرين، من الخارج، أي اللّغات الأجنبية لا سيّما الإنجليزية والفرنسية والعبرية ومن الداخل أي اللّهجات المحكية التي لا حصر لها. لا شكّ أنّ الاعتقاد الشائع بأنّ العربية لا يمكن أن تندثر لأنّها لغةُ القرآن الكريم، فهي خالدة (محمد، ١٩٨٥، ص. ١٧٣-١٧٦) وقد ورد فيه في سورة الحجر، الآية التاسعة " إنا

نحن نزلنا الذِّكْر وإنّا له لحافظون" وهذا يحتمل أكثر من معنىً لغويًا وتفسيريًا.

تاريخيًا أمامَنا مثَل جليّ لموت أو سبات لغة طوال سبعةَ عشرَ قرنًا من الزمان تقريبًا بالرغم من وجود كتاب ديني سماوي مقدّس لدى أصحاب تلك اللّغة. هذه اللّغة فريدة في نوعها في تاريخ اللّغات، إذ إنّها أُعيدت للحياة قبل زهاء قرن من الزمان، منذ بداية ثمانينات القرن التاسع عشر في فلسطين، نتيجة تضافر عدّة ظروف مواتية، وغدت لغة محكية حيّة تدرّس فيها كلُّ الموضوعات حتى الطبّ في الجامعات الإسرائيلية، إنّها العبرية الحديثة التي انبثقت عن عبرية العهد القديم (Biblical Hebrew) التي يرجع تاريخها الأقدم إلى أكثرَ من ثلاثة آلاف عام ومن لغة التوراة الشفوية، المشناة والتلمود (Fellman, 1973; Harshav, 1993, pp. 81–88). المألوف كما هو معروف في علم اللّغة هو تطوّر لهجة محكية في ظروف معيّنة إلى لغة مكتوبة، أما العكس، أي "إحياء" (revival) لغة مكتوبة لتصبح محكيةً فنادر جدًّا. في هذا السياق من الممكن الإشارة إلى لغة كورنيش في إنجلترا التي بُعثت من جديد عام 1777 ويقدّر عدد المتكلّمين بها اليوم حوالي ألف شخص وهي بمثابة لغة ثانية عندهم. من هذا المنطلق، قد تنقرض اللّغة، بمعنى أنّها ستغيب عن ألسنة الناس وقد تبقى بأقلامهم أو بالأحرى بحواسيبهم كما هي الحال بالنسبة للعربية الأدبية في أيّامنا أيضًا (Hinton & Halle, 2001; Fishman, 2001).

ثم يجب التذكير مثلًا أنّ عبرية العهد القديم لا تحتوي على أكثرَ من ثمانية آلاف كلمة وفي غضون القرن الماضي دخلت واشتُقت في العبرية الحديثة زهاء الخمسة عشر ألف لفظة. ومن ناحية أخرى، ما في القرآن الكريم، لا يمثّل إلاّ أقلّ من ثُلث ما في لغة الضاد من جذور وتراكيبَ ومعانٍ، كما ذكر مؤخّرًا الشيخ الدكتور علي جمعة، مفتي الديار المصرية، في مؤتمر في القاهرة. يبدو أنّ القول الفصل في إمكانية الحفاظ أو عدمه على لغة معيّنة يرجع بالأساس إلى أبناء هذه اللّغة ودورهم الثقافي والحضاري بين الشعوب الأخرى. يعتقد العلماء أنّ أحد السبل لإبعاد شبح الاندثار بالنسبة للّغات هي مواقع التواصل الاجتماعي العاملة بنشاط في عصرنا (Fishman, 1991; Lenore & Lindsay, 2006). وتجدُر الإشارة هنا إلى المساهمة المهمّة التي يقدّمها غوغل في هذا الصدد (http://google-arabia.blogspot.fi/2012/06/blog-post_25.html) وقل الأمر ذاته بالنسبة لدور الشابكة (الشبكة العنكبوتية).

في هذا السياق الراهن للّغة العربية المعيارية الحديثة (MSA) ثمّة عوامل ودلائل غير مشجّعة

بالنسبة لمستقبلها، نذكر منها ما يأتي. الحبّ والتقدير للغة العرب لا يتعديان في الغالب الأعم الشفتين؛ العرب، حكومات وشعوب مغلوبون على أمرهم، تابعون، إذ لا إرادة سياسية مستقلّة لهم حتّى الآن وبعد ما سمّي بالربيع العربي الذي سرعان ما انقلب خريفًا أو شتاءً، والمغلوب شغوف بالاقتداء بالغالب في كلّ شيء كما قال ابن خلدون (تونس 1382–مصر 1406) " إن الأمّة إذا غُلبت وصارت في ملك غيرها أسرع إليها الفناء" وقال أيضا " إن غلبة اللّغة بغلبة أهلها، وإنّ منزلتها بين اللّغات صورة لمنزلة دولتها بين الأمم".

ينظر بعض العرب إلى لغتهم بازدراء ما معتبرين إيّاها منحطّة ولذلك يؤثرون استخدام غيرها من اللّغات، الإنجليزية، الفرنسية، العبرية؛ أو في أحسن الأحوال يُقحمون دون مسوّغ الكثير من المفردات والتعابير الأجنبية في كلامهم. من الواضح أنّ ذلك الاحتقار أو النفور لا ينجم من فراغ، إذ إنّ المعلمين والمؤسّسات الرسمية لا تحترم العربية (محمد، ١٩٨٥، ص. ١٦٤–١٦٦). من المعروف أنّ الموضوعات العلمية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء إلخ. تُدرَّس في الكثير من المدارس وفي كلّ الجامعات العربية تقريبًا باللّغات الأجنبية أما العربية فتُسمع في حصص التاريخ والجغرافية والعربية وغيرها بالعامية حتّى، وليس بالفصحى إلا لمامًا. والطامة الكبرى أنّ التلميذ العربي منذ المرحلة الابتدائية عليه أنّ يفهم ما يسمع بالعامية أوّلاً وعليه التعبير عن ذلك في الدرس وفي الامتحان بالفصحى وهيهات أن يتسنّى ذلك، في الأعمّ الأغلب، لمعلم العربية! أهناك أغرب من هذه الحالة المعروفة جيّدًا ولم تلق الحلّ بعد! هذا الوضع يؤدّي إلى ازدهار ظاهرة الحفظ غيبًا "البصم" سيّئة الصيت والاهتمام الزائد بالمبنى على حساب المعنى (التويجري، ٢٠٠٤).

العربية المعيارية لغة رسمية في خمس وعشرين دولة، اثنتين وعشرين دولة عربية وثلاث دول هي إسرائيل وإريتريا وتشاد ولكن من حيث الشكلُ فقط، إذ لا وجود لأنظمة أو قوانين وآليات لتنفيذ المكتوب، رغم أنّ أغلب الدول المتقدّمة تتدخّل سياسيًا في مجال اللّغة والتخطيط لها؛ هوّة الازدواج اللغوي بين الفصحى والعامّيات (diglossia) عميقة إذا ما قورنت بالوضع المماثل في لغات أخرى؛ الأمية ضاربة أطنابها في العالم العربي والقراءة سلعة جدّ نادرة فيه، ولا يفوتنا ما قيل بأنّ أمّة اقرأ لا تقرأ وإن قرأت فبالأذنين، حيث معدّل ما يقرأه الفرد سنويًا في الغرب هو خمسة وثلاثون كتابًا وفي إسرائيل مثلاً أربعون، أمّا عند العرب فهناك كتاب واحد مقروء لكلّ ثمانين فردًا! أي أنّ

نسبة ما يقرأه العربي هو واحد على ثمانين من كتاب ما سنويًا. الميل للتحدّث بالإنجليزية والفرنسية وفي الأراضي المقدّسة بالعبرية على حساب العربية؛ أبناء النخبة أو الذوات يدرسون في مدارسَ أجنبية أو مدارس خاصّة ونصيب العربية فيها فُتات في أحسن الأحوال؛ زعماء العرب لا يُقدّمون أُنموذجًا حسنًا لشعوبهم في هذا المجال؛ ممثلو دول العرب في منظّمة الأمم المتّحدة وفي محافل دولية أخرى لا يستخدمون عادة العربية؛ أين المعجم التاريخي للّغة العربية؟ متى يُعرّب التدريس الجامعي في البلدان العربية أسوة بالجمهورية العربية السورية والسودان مثلاً؟ مناهج التدريس بحاجة ماسّة للتعديل والتطوير الدائمين تمشيًا مع التطورات العلمية الحديثة في العملية التربوية التي في تطوّر دائم وضرورة استخدام التقنيات الحديثة؛ لا بدّ من مشروع حقيقي شامل لتبسيط تعليم العربية والتركيز على الجانب الوظيفي فيها (functional grammar) والابتعاد عن التقعرّ والتعليلات التي تعلّ قلوب الطلاب وعقولهم؛ افتقار شديد لمفردات العصر؛ ظاهرة شيوع الأخطاء اللّغوية الفادحة في الصحافة الإلكترونية بخاصّة والورقية بعامّة؛ مكانة أستاذ اللّغة العربية بحاجة ماسّة للدعم معنويًا وماديًا والإشراف الحقيقي والمتواصل على تأهيله؛ غياب المدقّق اللّغوي في دور النشر؛ محاولة تقليص نسبة الأمية لا سيّما عند النساء في العالم العربي فهنّ عماد التربية؛ إعلاء شأن أدب الأطفال أمانة مقدّسة في أعناق وزارات التربية والتعليم. نقول كلّ هذا بالرغم من أنّ العربية تعدّ واحدة من خمس لغات حملت مخزونًا ثقافيًا مهمًا جدًّا وهي اللّغات الكلاسيكية: الصينية والسنسكريتية واليونانية واللاتينية (Sapir, 1949, p. 194).

أحيانًا، قد يتساءل المرء بعد مثل هذا التأمّل، أهناك أمّة لا تحترم فعلاً لغتَها مثل العرب؟ الصين وكوريا الجنوبية واليابان وغيرها من الدول أمثلة يُحتذى بها في هذا الصدد. حافظتِ اليابان على تراثها اللّغوي رغم إنجازاتها التكنولوجية المميّزة ولم تهرول وتلهث لإعلاء شأن اللّغات الأجنبية على حساب اليابانية. العربية في وسائل الإعلام المختلفة ستُسمع وستُقرأ فهناك بالإضافة إلى الصحف والمجلاّت على أنواعها، العشرات من محطّات التلفزة في الدول العربية وخارجها. هناك على سبيل المثال، أربع وعشرون محطّة عربية فضائية ضمن الثمانين على القمر الأوروبي ومؤخّرًا سمعنا عن صوت روسيا. في تقديرنا السؤال الأساسي هو: ماذا سيكون جوهر اللّغة العربية الأدبية في الإعلام في أواخر هذا القرن؟ ماذا ستكون مكانة العربية في العالَم بعد نضوب آبار الذهب الأسود في أرض العرب؟ قد يُضيف المرء أيضا ما طبيعة المكانة ذاتها في حالة انحسار ما يسمّى بالإرهاب الأصولي الإسلامي من "قاعدة" و"داعش" وما يدور في فلكهما في العالَم أو تفاقمه؟

مثقّفو العرب الحقيقيون من شعراء وأدباء وأكاديميين وباحثين سيستمرّون في حمل مشعل سلامة اللّغة والعمل على تطويرها لا تقديسها وتحنيطها في أجواء وظروف ليست سهلة على العموم. إنّهم سيستمرّون في نفخهم على الجمرة كيلا تنطفئ كليًّا.

العربية المحكية لا سيما فلسطينية الـ ٤٨

نأمل أن يُولي الإنسان العربي بعمة والمغترب بخاصة، مثل المقيم هنا في بلاد الشمال النائية، قضيّة اللّغة أهمية قصوى، لا سيّما كلغة محكيّة وأن "يورثها" لفلذات أكباده رغم الصعوبات الجمّة التي تعترضه، خاصّة عندما تكون الزوجة أجنبيةً ولا تعرف العربية بشكل مُرض. اللّغة المحكية هي اللّغة الحيّة، وهي عُنوان الهُوية ومرآة العادات والتقاليد، وعليه فإنّها تستحقّ منّا كل جهد ووقت للحفاظ عليها بل والعمل من أجل تطويرها، فالوسائل التقنية هذه في عصر العولمة متوفّرة وينبغي استغلالُها خير استغلال. اللّغة، أيّة لغة، ليست أداةً للتواصل فحسب، بل لها دور أساسي في تكوين نظرة الإنسان وفلسفته للكون، إنّها بمثابة وعاء الفكر والثقافة والوجدان والهوية، وتشغل مخزن تجارب الأمة بأسرها. كل لغة عبارة عن وسيلة فريدة في تحليل العالم وتركيبه، وهي طريقة في بناء الواقع (Thomson, 1966, pp. 164–182). وفي الديار المقدّسة آمل أن تتضافر جهود أولياء الأمور والمعلّمين بغية الحفاظ على العربية الفلسطينية المحكية وتنقيتها من شوائب الدخيل المتزايد وغير المبرّر، العبرنة والتعبرن وإلا فإنّها ستكون في خطر حقيقي في نهاية هذا القرن مثلاً وتغدو مسخًا ممسوخًا. قد يكون القول بأنّ العربية المعيارية والعربية المحكية ليستا في "حالة صراع" صحيحٍ، ولكن ينبغي أن يقال إنّ هناك تفاعلاً بينهما وأنّ الصراع بين هذين النمطين اللغويين يعيشه ويقاسيه كلّ عربي لفترة طويلة جدًّا. من الواضح أنّ العربية المعيارية الحديثة هي عامل موحّد بالنسبة للعرب كافّةً الذين أنهوا، على الأقلّ، المرحلة الثانوية في حين أنّ العربية المحكية تلّ مفرّقة (Harshav, 1993, pp. 97–100). حالة اللّغة، أيّة لغة، منوطة في المقام الأوّل بالمستوى العملي والثقافي للمتكلّمين بها، فكلّما تقدّموا وأنتجوا في ميادين شتّى من العلم والمعرفة كلّما تقدّمت لغتهم واستوعبت المستجدّات.

إنّ معرفة اللّغة، أيّة لغة بشرية حيّة مفادها في الأساس التحدّث بها في المقام الأوّل كابن اللّغة تقريبًا. ما نعرفه عن لغات العالم بشكل كافٍ لا يتعدّى ٥–١٠٪ منها. عندما سُئل الفيلسوف

المعروف "كونفوشيوس" (551–479 ق.م.)، نبيّ الصين، عمّا سيقوم به بدايةً من إصلاحات عند تسلّمه الحُكم أجاب: "أبدأ بإصلاح اللّغة وبإعادة وصل اللفظ مع معناه".

بداية الثورة في اللّغة!

ملحق:

اقتراحات وتوصيات ومواقف لحماية العربية لا سيّما في البلاد وتطويرها

١) حبّ العربية واحترامُها يجب أن يتجلّى بالفعل لا بالقول فقط.

٢) لا بدّ من التعاون بين العائلة ومدرّسي العربية بغية تحقيق الحبّ والاحترام المذكورين.

٣) العمل الجادّ من أجل تقليص نسبة الأميّة لدى النساء فهنّ عماد التربية الأولى.

٤) تجربة الدكتور عبد الله مصطفى الدنّان في تعليم العربية المعيارية الميسّرة ابتداء من مرحلة روضة الأطفال، جديرة بالتطبيق في بعض الأماكن على الأقلّ حيث يُبدي بعض أولياء الأمور المثقفين استعدادًا للمساهمة في تطبيق تعليم المحادثة بالعربية المكتوبة.

٥) يجب تعليم اللّغة العربية المعيارية فقط (لا عبرية ولا إنجليزية أو فرنسية في هذه الفترة) في الصفوف الابتدائية الثلاثة–الأربعة الأولى. إنّ التمكّن من لغة الأمّ عامل مهم جدًّا في اكتساب لغات أخرى.

٦) وجوب توفير المكتبات والحواسيب في كلّ المدارس والمكتبات العامّة في كلّ التجمّعات السكّانية العربية.

٧) تشجيع الطلاب المناسبين على اختيار أربع أو خمس وحدات في امتحانات البجروت/البلوغ للّغة العربية ومن ثمّ التخصّص بها للانخراط في سلك التدريس مستقبلًا.

٨) محاولة ترسيخ حبّ المطالعة منذ الصغر ليصدق القول "إنّ أمّة اقرأ تقرأ"!

٩) تشجيع التلاميذ على إعداد نشرات الحائط والقيام بفعاليات ثقافية غير منهجية.

١٠) القراءة والتحدّث والكتابة باللّغة العربية أمور ضرورية جدًّا إذ إنّ كلّ عضو لا يؤدّي وظيفتَه سيندرس، لا محالة.

١١) غنيّ عن القول إنّ تعليم قواعد العربية يجب أن يكون وظيفيًّا ووَفق المنهجية والأبحاث المعاصرة. لا بدّ من بذل جهود جادّة لتمكين الطلاب من اكتساب الملَكة اللّسانية، وهذا يتأتّى من خلال القراءة المستمرّة لأمّهات الأدب والاستماع للعربية المعيارية المعاصرة. في نهاية المطاف يصل الإنسان الجادّ إلى مستوى لغة الأم لهذا النمط اللّغوي.

١٢) على مدرّسي الموضوعات الأخرى مثل التاريخ والجغرافيا والمدنيات ممارسة لغة بين بين بقدر الإمكان.

١٣) لغة التدريس في الكليات العربية يجب وبموجب القانون أن تكون العربية فقط (طبعًا باستثناء تدريس لغات أخرى كالعبرية والإنجليزية). لا بدّ من التأكيد على الرسالة المهمّة الملقاة على عاتق هذه الكليات في مجال إعداد كادر مدرّسي العربية في المدارس الابتدائية والثانوية. إنّها تقوم مقام الجامعات لغيابها في البلاد والجامعات الإسرائيلية، كما هو معروف، لا تؤهّل مثل أولئك المدرّسين لأنّ لغة التدريس هي العبرية وسماع العربية هناك سلعة نادرة. همّ الجامعات بحث اللغة والتكلّم عنها بلغة أخرى، لا التحدّث بها كما هي الحالات حيال اللغات الحيّة الأخرى.

١٤) يجب استعمال العربية في كلّ المجالس والبلديات العربية.

١٥) إقامة جامعة عربية في إسرائيل ضرورة قصوى لحماية العربية وتطويرها.

١٦) على المنظّمات غير الحكومية البالغ عددها زهاء الألفين استخدام العربية والأمر ذاته ينسحب بالنسبة للمصانع الصغيرة والورشات.

١٧) على الشخصيات العربية العامّة مثل أعضاء الكنيست استعمال لغتهم القومية، إذ إنّ استخدام العبرية (قد يكون أسهل للبعض) لن يُقنع أغلبية الأعضاء ولن يحظى بتعاطفهم.

١٨) وجوب وجود خبراء في اللّغة العربية في إدارة الإذاعة والتلفزيون والصحافة الورقية والإلكترونية.

١٩) على الأحزاب العربية إدراج موضوع اللّغة في خططها وبرامجها.

٢٠) ملقى على كاهل مجمعي اللّغة العربية في الناصرة وفي باقة الغربية مهمّة إيجاد بدائل عربية ملائمة لما في العربية من دخيل عبري صارخ والمساهمة في تأهيل مدرّسي العربية من خلال دورات استكمالية دورية منتظمة.

٢١) يجب أوّلاً استعمال العربية بموجب القانون في كتابة أسماء المحالّ على أنواعها.

٢٢) بمقدور الناس حماية لغتهم ورعايتها إن رغبوا في ذلك وليس فقط إلحاق الهزيمة بالنظام. ربيع اللّغة العربية لن يكون مجرّد حلم خيالي.

٢٣) الاستمرار في النضال من أجل جعل العربية لغة رسمية في الواقع وليس على الورق فحسب.

٢٤) العربية (أيّ نمط من أنماطها) لغة الإسلام العربي والمسيحية العربية ولغة أُم غير العرب مثل يهود البلاد العربية، الأقباط، الموارنة، الأمازيغ، بعض الأكراد، بعض الأرمن، القرّائين والسامريين إلخ.

٢٥) ضرورة جمع مختلف ألوان الفولكلور الفلسطيني وتوثيقه مثل الحكايات والأغاني والأمثال والطرائف والألغاز من أفواه المسنّين والمسنّات قبل فوات الأوان.

٢٦) يجب حماية الطبيعة وتعلّم أسماء الثروتين، الحيوانية والنباتية، في إطار البرامج الدراسية.

٢٧) ضرورة عقد ندوات من أجل الارتقاء بتدريس اللغة العربية.

٢٨) إنشاء نوادٍ بإشراف أدباء متبحرين بالعربية وغيورين عليها في مدارس كبرى.

٢٩) تخصيص جوائز تشجيعية ومالية للأوائل في امتحانات الثانوية.

٣٠) وزارة التربية والتعليم هي بمثابة جيش الدفاع الإسرائيلي بالنسبة للعبرية والسؤال الطبيعي المطروح: من سيكون المدافع المؤهّل عن العربية؟ إنّه معلّم العربية وأبناؤها!

المصادر بالعربية

ابن جني، أبو الفتح ع. (١٩٥٢). الخصائص، ج. ١، تحقيق محمد علي النجار. بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر.

ابن رشد (١٩٩٤). رسائل ابن رشد الفلسفية. رسالة ما بعد الطبيعة. تقديم وضبط وتعليق د. رفيق العجم، د. جيرار جهامي. بيروت ط. ١: دار الفكر اللبناني.

أنيس، إ. (١٩٧٠). محاضرات عن مستقبل اللّغة العربية المشتركة. القاهرة: جامعة الدول العربية، معهد الدراسات العربية العالية.

التويجري، ع. بن ع. (٢٠٠٤). مستقبل اللّغة العربية. الرباط: منشورات الإيسيسكو.

الفارابي، أبو نصر، كتاب الحروف، تحقيق محسن مهدي. بيروت ١٩٧٠.

فريحة، أ. (١٩٥٩).محاضرات عن مستقبل اللّغة العربية المشتركة. القاهرة.

الدنان، ع. م. (٢٠٠٠). تدريب معلّمي ومعلّمات المرحلة الابتدائية ومربيات رياض الأطفال على تعليم المحادثة باللّغة العربية الفصحى، في كتاب: ندوة اللّغة العربية والتعليم. دمشق: مطبوعات مجمع اللّغة العربية.

الدنان، ع. م. (٢٠٠٧). نظرية تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة، تطبيقاتها وانتشارها، بحث قُدّم في المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللّغة العربية بدمشق.

الدنان، ع. م. (٢٠٠٨). الإنجازات التطبيقية لنظرية تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة: تاريخها وتطورها وانتشارها في كتاب: لغة الطفل العربي في عصر العولمة. القاهرة: مطبوعات المجلس العربي للطفولة والتنمية، دار العلوم للنشر والتوزيع.

الدنان، ع. م. (٢٠٠٨). التيسير في قواعد اللّغة العربية. ط. ١، دمشق: دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع.

ده سوسُّر، ف. (١٩٨٤). محاضرات في الألسنية العامة. ترجمة يوسف غازي ومجيد النصر. جونيه–لبنان: دار نعمان للثقافة.

شحادة، ح. (٢٠٠٨). تجربة "الدنّان" لإكساب الطفل الفصحى بالفطرة قد تكون الحلّ. مقالة نشرت

على الشابكة، مثلا: http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=133785

عطا الله، إ. (٢٠٠٤). واقع اللّغة العربية وتحدّياتها، ٨٠-١١١. في: أعمال المؤتمر الأول لمجمع اللّغة العربية. حيفا: إصدار مجمع اللّغة العربية.

الكك، ڤ. وعلي أ. (١٩٧٢). جذور العربية، فروع الحياة. ط. ١، بيروت: دار غندور للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، ع. (١٩٨٥). سلامة اللّغة العربية، المراحل التي مرّت بها. ط. ١، الموصل: مكتبة المنتدى العربي.

المسدي، ع. (٢٠١١). العرب والانتحار اللغوي. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

مواسي، ف. (٢٠١٣). البديل من العبرية. كلمات عربية مقترحة لألفاظ عبرية شائعة. حيفا: مكتبة كلّ شيء.

يعقوب، إ. ب. (٢٠٠٤)، المعجم المفصّل في الجموع. بيروت: دار الكتب العلمية.

المصادر باللّغات الأجنبية

Abley, M. (2003). *Spoken here: Travels among threatened languages*. USA: Houghton Mifflin Co.

Asher, R. E. & Moseley Ch. (eds., 2007). *Atlas of the World's Languages*. London: Routledge.

Bradley, D. & Bradley M. (2013). *Language endangerment and language maintenance*. London: Routledge Curzon.

Brenzinger, M. (ed.). *Language death: Factual and theoretical explorations with special reference to East Africa*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Brenzinger, M. & Yamamoto A., Aikawa N., Koundiouba D., Minasyan A., Dwyer A. et alia (2003). *Language vitality and endangerment.* Paris: UNESCO Ad Hoc Expert Group Meeting on Endangered Languages.

Campbell, Lyle & Mithun, M. (eds., 1979). *The languages of native America: Historical and comparative assessment*. Austin: University of Texas Press.

Campbell, L. (1997). *American Indian languages*. Oxford University Press.

Capell, A. (1963). *Linguistic survey of Australia*. Sydney: AIAS.

Crawford, J. (1989). *Bilingual education: History, politics, theory and practice*. Trenton, New Jersey: Crane Pub. Co.

Crawford, J. (ed., 1992). *Language loyalties: A source book on the Official English controversy*. Chicago: University of Chicago Press.

Crawford, J. (1992). *Hold your tongue: Bilingualism and the politics of "English only"*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Crawford, J. (2000). *At war with diversity: Language policy in an age of anxiety*. Clevedon: Multilingual Matters.

Crystal, D. (2002). *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalby, A. (2003). *Language in danger – How language loss threatens our future*. London: Penguin.

Denison, N. (1977). Language death or language suicide? *International Journal of the Sociology of Language* 12, pp. 13-22.

Dixon, R. M. W. (1980). *The languages of Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dixon, R. M. W. (1997. *The rise and fall of languages*. Cambridge, U.K. New York: Cambridge University Press.

Dorian, N. C. (1981). *Language death. The life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Edwards, J. (1985). *Language, society and identity*. Oxford: Basil Blackwell (in association with André Deutsch).

Edwards, J. (1998). *Languages in Canada*. Cambridge: Cambridge University Press.

Evans, N. (2001). The last speaker is dead-long live the last speaker. In: Paul Newman & Martha Ratliff (eds.) *Linguistic field work*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 250-281.

Evans, N. (2009). *Dying words: Endangered languages and what they have to tell us*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Fellman, J. (1973). The revival of a classical language: Eliezer ben Yehuda and the modern Hebrew language. Mouton, THe Hague, Netherlands.

Firth, J. R. (1966). *The tongues of men & speech*. London: Oxford University Press.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Fishman, J. A. (ed., 2001). *Can threatened languages be saved? Reversing language shift revisited: A 21st century perspective. multilingual matters* 116. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Foley, W. A.(1986). *The Papuan languages of New Guinea* (Cambridge language surveys). Cambridge University Press, 1st edition.

Golson, J. (1966). Papua and New Guinea society: 50, 000 years of New Guinea history.Paper of 12 pp. read at the meeting of the *New Guinea Society* on July 26.

Haboud, M. & Ostler N. (eds., 2011). *Endangered languages: Voices and images. Foundation for endangered languages XV Annual International Conference*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.

Hakuta, K. & D'Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students. *Applied Linguistics* 13, pp. 72-99.

Hale, K., Krauss M., Watahomigie L. J., Yamamoto A. Y., Craig C., Jeanne L.M. et alia, (1992). Endangered languages: On endangered languages and the safeguarding of diversity. *Language* 68/1, pp. 1-42.

Harald, H. (2004). *Geschichte der Schrift* (2nd ed.). München: C. H. Beck.

Harris, R. & Taylor, T. (1989). Landmarks in linguistic thought. The western tradition from Socrates to Saussure. London & New York: Routledge.

Harrison, K. D. (2007). *When languages die: The extinction of the world's languages and the erosion of human knowledge*. New York & London: Oxford University Press, Inc.

Hinton, L. & Halle K. (2001). *The green book of language revitalization in practice*. San Diego: Academic Press.

Kaaro, J. (2005). kun kieli katoa. *Tiede* 2, Helsinki, pp. 34-36. [When language falls].

Krauss, M. (1992). The world's languages in crisis. *Language* 68/1, pp. 4-10.

Ladefoged, P. (1992). Another view of endangered languages. *Language* 68, pp. 809-811.

Landweer, M. L. (2012). Methods of language endangerment research: A perspective from Melanesia. *International Journal of the Sociology of Language* 214, pp. 153-178.

Lenore A. G. & Lindsay J. W. (2006). *Saving languages: An introduction to*

language revitalization. Cambridge: Cambridge University Press.

Lenore, A. G & Whaley L. J. (1998). *Endangered languages: Current issues and future prospects*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

McConvell, P. & Thieberger N. (2001). *State of indigenous languages in Australia*. Canberra: Department of the Environment and Heritage.

McConvell, P. & Thieberger N. (2006). Keeping track of language endangerment in Australia. In: Cunningham, D., Ingram D. E. & Sumbuk K. (eds.). *Language diversity in the pacific: Endangerment and survival*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., pp. 54-84.

Mithun, M. (1999). *The languages of native north America*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pinker, S. (1994). *The Language instinct: How the mind creates language*. New York: Morrow.

Moseley, Ch. (editor, 2012). *The UNESCO atlas of the world's languages in danger: Context and process*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nettle, D. & Romaine S. (2000). *Vanishing voices: The extinction of the world's languages*. Oxford University.

Robins, R. H., & Uhlenbeck, E. M. (eds., 1991). *Endangered languages*. Oxford: Berg.

Sapir, E. (1949). *Language. An introduction to the study of speech*. New York: A harvest book, Harcourt, Brace & World, Inc.

Sasse, H.-J. (1992). Theory of language death. In: Brenzinger, M., *Language death: Factual and theoretical explorations with special reference to East Africa.* Berlin, New York: Mouton de Gruyter, pp. 7-30.

Schmidt, A. (1990). *The loss of Australia's aboriginal language heritage*. Canberra: Aboriginal Studies Press.

Seely, J. (2013). *Oxford A—Z of grammar and punctuation*. Revised second edition. Oxford University Press.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights*? Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum.

Steiner, G. (1977). *After Babel. Aspects of language and translation*. Oxford University Press.

Woodbury, A. (1993). A defence of the proposition 'When a language dies, a culture dies'. Proceedings of SALSA 1 *Texas Linguistic Forum* 33, pp. 311-330.

Wurm, S. A. (1991). Language death and disappearance: Causes and circumstances. In: Robins, R. H., & Uhlenbeck E. M. (eds.). *Endangered languages*. Oxford, pp. 1-18.

Wurm, S. A. (1996). *Atlas of the world's languages in danger of disappearing*. Paris/Canberra: UNESCO Publishing/Pacific Linguistics.

http://www.hawamer.com/vb/showthread.php?p=11154262

http://www.qatarshares.com/vb/showthread.php?t=461481

http://www.lifenet-sy.com/vb/t694.html

http://en.wikipedia.org/wiki/Extinct_language

http://www.globaled.org/issues/155/e.html

http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_languages_by_time_of_extinction

http://www-01.sil.org/~simonsg/preprint/Wisconsin%20Symposium.pdf

http://www.environment.gov.au/system/files/pages/30bedb2e-29d7-4733-b45d-835b1bf2bef3/files/indigenous-languages.pdf