الحصاد

مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن المعهد
الأكاديمي العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير
أ. د. علي وتد

العدد 11 | 2021

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

الحصاد

مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن
المعهد الأكاديمي العربي للتربية
الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل
العدد 11 | 2021

رئيس التحرير: أ. د. **علي وتد**

אלחצאד (=הקציר)
עורך: פרופ' עלי ותד
כרך 11, תשפ"א

כתב-עת אקדמי שפיט, שנתון היוצא לאור מטעם
המכון האקדמי הערבי לחינוך
המכללה האקדמית בית ברל

Al-Hasad (*The Harvest***)**
Editor*: Prof.* **Ali Watad**
Issue 11 , 2021

The Arab Academic Institute for Education
The Academic College Beit Berl
WWW. Beitberl.ac.il

Issn: 2305-0179

تدقيق لغوي:
د. مراد موسى (العربية)
السيدة راحيل لپ-هار (العبرية)
ميخائيل چونهييمر (الإنجليزية)

עריכה לשונית:
ד"ר מוראד מוסא (ערבית),
גב' רחל לב-הר (עברית),
מיכאל גוגנהיימר (אנגלית)

تصميم: «**مجد**» للتصميم والفنون، حيفا
עיצוב: "**מג'ד**" אמנות ועיצוב, חיפה

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
المكون האקدמי العربي للتربية
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

Publisher

shorbaji.z@gmail.com

الحصاد

مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن المعهد
الأكاديمي العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير
ا. د. علي وتد

هيئة التحرير:

د. صفية حسون-عرفات
د. مهند محاجنة (مصطفى)
د. ورود جيوسي

هيئة إستشارية

أ. د. يزهار اوبلاطكه،
أ. د. محمد أماره،
أ. د. مئير بار اشير،
أ. د. قصي حاج يحيى،
أ. د. محمود خليل
أ. د. حسيب شحادة،
د. عامر دهامشي،
أ. د. دانيل سيڤفان،
د. مروة صرصور،
أ. د. غالب عنابسة،
د. سامي محاجنة،
د. يونتن مندل،
د. إياس ناصر،
د. إيمان يونس.

העורך
פרופ' עלי ותד

חברי המערכת:

ד"ר ספיה חסונה-ערפאת
ד"ר מוהנד מחאג'נה (מוסטפא)
ד"ר ורוד ג'יוסי

מועצת המערכת

פרופ' י' אופלטקה
פרופ' מ' אמארה
פרופ' מ' בר-אשר
פרופ' ק' חאג' יחיא
פרופ' מ' ח'ליל
פרופ' ח' שחאדה
ד"ר ע' דהאמשה
פרופ' ד' סיון
ד"ר מ' צרצור
פרופ' ע' ענאבסה
ד"ר ס' מחאג'נה
ד"ר י' מנדל
ד"ר א' נאסר
ד"ר א' יונס

المشاركون والمشاركات في هذا العدد
הכותבים/הכותבות בכרך זה

- **أحمد عازم | אחמד עאזם** | Ahmad Azem
  גמלאי משרד החינוך; ת"ד 5834, טייבה, מיקוד 40400
  ahmadazem970@gmail.com
- **د. أنياس عبّود | ד"ר אליאס עבוד** | Dr. Elias Abbou
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
  שני בנובמבר 14, דירה 26, חיפה, מיקוד 3564627
  eabboud@beitberl.ac.il
- **د. أيمان يونس | ד"ר אימאן יונס** | Dr. Eman Younis
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
  ת"ד 6, כפר ערה, מיקוד 30025
  Eman.younis@beitberl.ac.il | emanyounis1@gmail.com
- **د. أيهاب زبيدات | ד"ר איהאב זבידאת** | Dr. Ihab Zubeidat
  كليّة سخنين لتأهيل المعلمين | מכללת סח'נין להכשרת מורים
  ת"ד: 14695, עיר סח'נין, מיקוד 30810
  izubeidat@sakhnin.ac.il
- **د. سهراب مصري | ד"ר סהראב מסרי** | Dr. Sehrab Masri
  كليّة سخنين لتأهيل المعلمين | מכללת סח'נין להכשרת מורים
  האלונים 3, נוף הגליל, מיקוד 1751046
  sehrabm92@gmail.com
- **د. صفية حسونة عرفات | ד"ר ספיה חסונה-ערפאת** | Dr. Safieh Hassona Arafat
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
  קריית מנחם בגין רח' מיכה רייסר 5/א רמלה
  safiehar@gmail.com
- **صوفي شهوان-دلال | סופי שהואן-דלאל - מ.א** | Sofi Shahwan- Dalal, M.A
  البرنامج القطري لمراكز المحاكاة في إسرائيل – معهد موفيت
  התוכנית הארצית למרכזי סימולציה מכון מופ"ת
  לבונה 9, דירה 3, חיפה, מיקוד 3438728
  sofidalal@macam.ac.il

- **د. عماليا ران** | ד"ר עמליה רן | Dr. Amalia Ran
  البرنامج القطري لمراكز المحاكاة في إسرائيل – معهد موفيت
  התוכנית הארצית למרכזי סימולציה מכון מופ"ת
  עמק דותן 39, דירה 5, מודיעין, מיקוד
  amaliar@macam.ac.il
- **ا. د. قصي حاج يحيى** | פרופ' קוסאי חאג' יחיא | Prof. Kussai Haj-Yehia
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
  ת"ד: 4931, טייבה המשולש, מיקוד 4040000
  kosaicag@hotmail.com
- **أ. د. محمود حليحل** | פרופ' מחמוד חליחל | Prof. Mahmoud huleihil
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
  ת"ד 4145, באר שבע, מיקוד 84105
  Mahmud.ana@gmail.com | mahmudh@beitberl.ac.il
- **د. مروه صرصور** | ד"ר מרואה סרסור | Dr. Marwa sarsor
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
  ת"ד: 750, רח' א זהרא', כפר קאסם, מיקוד 4881000
  marwa.sarsor@beitberl.ac.il
- **د. محمد موسى خلف** | ד"ר מחמד מוסא כלף | Dr. Mohammad Moussa Khalaf
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | أكاديميّة القاسمي | جامعة بار-ايلان
  המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל | אקדמיית אלקאסמי | אוניברסיטת בר-אילן
  ת"ד: 1144, פרדס חנה-כרכור, מיקוד 3711002
  mmkhalaf10@gmail.com
- **د. منال جبّور** | ד"ר מנאל ג'בור | Dr. Manal Gabour
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
  המכללה האקדמית הערבית - חיפה | ת"ד: 856, שכונת אלעין שפרעם
  Manal.jabour@beitberl.ac.il
- **د. مهند مصطفى** | ד"ר מוהנד מוסטפא | Dr. Mohanad Mustafa
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
  ת"ד 5036, אום אלפחם, מיקוד 30010
  mohanad.mla@gmail.com

- **د. وليد دلاشة | ד"ר וליד דלאשה |** Dr. Waleed Dallasheh
  كليّة سخنين لتأهيل المعلمين | **מכללת סח'נין להכשרת מורים**
  ת"ד: 348, כפר בועינה נוג'ידאת, מיקוד 1692400
  waleed.dall@gmail.com
- **يعلاه مزور |** יעלה מזור | Ya'ala Mazor
  جمعية سيكوي (مركزة مجال التربية للحياة المشتركة) | **עמותת סיכוי**
  המשוררת רחל, 17 ירושלים
  yaala@sikkuy.org.il | yaala@sikkuy.org.il

المحتويات – תוכן עניינים

09 كلمة رئيس التحرير
علي وتد | **علי ותד**

المقالات - המאמרים

التربية والتدريس - חינוך והוראה

13 صفية حسونة عرفات | مروة صرصور | **ספיה חסונה-עראפת** | **מרואה סרסור**
مستوى مهارة الاتصال البين شخصي لدى الطلاب العرب للقب الأول في التربية والتدريس ومدى مساهمة نموذج التربية العملية PDS في تنمية هذه المهارة من منظور الطلاب والمرشدين التربويين

55 إيهاب زبيدات | وليد دلاشه | سهراب مصري
איהאב זבידאת | וליד דלאשי | סהראב מצרי
دراسة الفروقات العاطفيّة والاجتماعيّة بين طلاب التعليم العاديّ، التعليم الخاصّ والدمج من المرحلة الابتدائية والإعدادية في المجتمع العربيّ

بيدغوجيا مساندة - פדגוגיה תומכת

93 محمّد موسى خلف | **מחמד מוסא ח'לף**
الآلات الموسيقيّة في رياض الأطفال: الأسلوب التحليليّ– الحدسيّ ودمج الآلات الموسيقيّة في قراءة القصّة لجيل الطفولة المُبكِّرة

115 عماليا ران | صوفيا شهوان/دلال | **עמאליה רון** | **סופיה שהואן/דלאל**
استخدام المحاكاة عبر الإنترنت لتطوير مهارات التواصل بين الأشخاص لدى العاملين في مجال التربية والتعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ: تبصّرات من عصر الكورونا

139 أحمد عازم | **אחמד עאזם**
برنامج الإثراء الوسيليّ وتجربة التعلّم الوساطيّ في المؤسّسات التربويّة العربيّة

تدريس العلوم - הוראת מדעים

165 أنياس عبّود | منال جبور | **אליאס עבוד | מנאל ג'בור**
الأمثلة الشموليّة والبراهين الشموليّة وأهميّتها في تدريس الرياضيات

179 محمود حليحل | **מחמוד חליחל**
أدوات مبتكَرة لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات – STEM: الطابعة ثلاثية الأبعاد والروبوت

سياسة ومجتمع - מדיניות וחברה

215 مهنّد مصطفى (محاجنة) | **מוהנד מוסטפא (מחאג'נה)**
صفقة القرن: الخطّة الأمريكية «السلام من أجل الازدهار» وقضايا الحلّ النهائيّ للصراع

مراجعة كتب - סקירת ספרים

239 قصي حاج يحيى | **קוסאי חאג' יחיא**
المساحات المشترَكة في جهاز التربية وفي الأكاديميّة – تحرير: إيلانة بأول-بنيامين وروني راينغولد

247 أيمان يونس | **אימאן יונס**
كتاب «نظام التفاهة» تاليف آلان دونو

255 يعلاه مزور | **יעלה מזור**
تعقيب على كتاب «لغة خارج حيّزها» – د. يونتن مندل

كلمة المحرر

ا. د. علي وتد

نضع بين أيديكم العدد الحادي عشر من مجلة «الحصاد» والّذي يجمع بين دفّتيه مقالات علميّة تتناول موضوعات هامّة في اللغة والتربية والتدريس والبيداغوجيا وغيرها ممّا يخصّ ثقافة المجتمع العربيّ. هذه المقالات هي بأقلام باحثين جادّين في مجالاتهم، منها ما هو موضوع من قِبَل باحث واحد ومنها ما هو موضوع من قِبَل باحثين أو أكثر. هذه المقالات تمخّضت عمّا استنفذه مؤلّفوها من جهد في البحث والدرس والتنقيب والرّصد؛ لتظهر في توليفة بحثيّة هادفة ورؤية ثاقبة لما يستقطب اهتمام للقارئ العربيّ ويلامس احتياجات مجتمعه.

تندرج المقالات العشر المنشورة في هذا العدد في خمس مجالات:

الأوّل: التربية والتدريس – يشمل هذا المجال مقالات للباحثين: د. صفية حسونة عرفات + د. مروه صرصور، د. إيهاب زبيدات + د. وليد دلاشة + د. سهراب مصري

الثاني: بيداغوجيا مساندة – يشمل هذا المجال ثلاثة مقالات يبحثان في تحسين طرق إعداد المعلّمين لتعليم والتدريس. الأوّل للباحث: محمّد موسى خلف، والثاني للباحثتان: د. عماليا رون + صو في شهوان–دلال، والثالث للباحث: أحمد عازم

الثالث: تدريس العلوم – يشمل هذا المجال مقالات للباحثين: د. الياس عبّود + د. منال جبّور، أ. د. محمود حليحل

الرابع: سياسة ومجتمع – يشمل هذا المجال مقال للباحث: د. مهند مصطفى

الخامس: مراجعة في كتب – يشمل مراجعتان، الأولى لـ أ. د. قصي حاج يحيى، والثانية ل د. ايمان يونس.

تستطلع هذه الدراسات مختلف القضايا وكلّ ما يشغل المجتمع العربيّ في المجالات المذكورة، وتسلّط الضوء على الإشكاليّات المثارة والتساؤلات المطروحة ومن ثَمّ تقديم ما يمكن الأخذ به ليصبّ في صالح المجتمع العربيّ.

דבר העורך

פרופ׳ עלי ותד

לפניכם כרך 11 של כתב־העת ״אלחצאד״, שהוא אכסניה למאמרים העוסקים בשפה, בפדגוגיה, בחינוך ובתרבות של החברה הערבית. מאמרים אלו הם פרי עטם של יחידים ושל קבוצות חוקרים. עניין רב מגלה הציבור בחברה הערבית במאמרים המתפרסמים בכתב העת, וזמן רב הושקע בכינוס המאמרים של כרך זה ובעריכתם.

עשרת המחקרים המכונסים בכרך שלפניכם דנים בחמשה תחומי עניין:

האחד - תחום חינוך והוראה. בתחום זה כללנו שני מאמרים, פרי עטם של החוקרים: ד״ר ספיה חסונה ערפאת + ד״ר מרואה סרסור, ד״ר איהאב זבידאת + ד״ר וליד דלאשה + ד״ר סיהראב מסרי

השני – תחום פדגוגיה תומכת הוראה. בו כללנו שלושה מחקרים העוסקים בפדגוגיה התומכת את ההוראה בגיל הרך ובבית הספר, מחקרים אלה הם של החוקרים: ד״ר מחמד מוסא ח׳לף, ד״ר עמליה רון + סופיה שהואן-דלאל, מר אחמד עאזם.

השלישי – תחום הוראת המדעים. בו כללנו שני מחקרים של החוקרים: ד״ר אליאס עבוד + ד״ר מנאל ג׳בור, פרופ׳ מחמוד חליחל.

הרביעי – מדיניות וחברה. בתחום זה כללנו מחקר אחד של החוקר ד״ר מוהנד מוסטפא.

החמישי – תחום סקירת ספרים. בו אנו מביאים שתי סקירות: האחת של פרופ׳ קוסאי חאג׳ יחיא, והשנייה של ד״ר אימאן יונס.

מחקרים אלו מבררים סוגיות שונות בארבעה מן התחומים, החשו־בים לחברה הערבית בישראל.

التربية والتدريس - חינוך והוראה

صفية حسونة عرفات | مروة صرصور | **ספיה חסונה-עראפת | מרואה סרסור**

مستوى مهارة الاتصال البين شخصي لدى الطلاب العرب للقب الأول في التربية والتدريس ومدى مساهمة نموذج التربية العملية PDS في تنمية هذه المهارة من منظور الطلاب والمرشدين التربويين

إيهاب زبيدات | وليد دلاشه | سهراب مصري

איהאב זבידאת | וליד דלאשי | סהראב מצרי

دراسة الفروقات العاطفيّة والاجتماعيّة بين طلاب التعليم العاديّ، التعليم الخاصّ والدمج من المرحلة الابتدائية والإعدادية في المجتمع العربيّ.

مستوى مهارة الاتّصال البين شخصيّ لدى الطلاب العرب للقب الأوّل في التربية والتدريس، ومدى مساهمة نموذج التربية العملية PDS في تنمية هذه المهارة من منظور الطلاب والمرشدين التربويّين

صفية حسونة / عرفات | مروة صرصور

ملخَّص

هدفت الدراسة فحص مستوى مهارة الاتصال البين شخصيّ لدى الطلاب العرب للقب الأوّل في التربية والتدريس الذين يتدربّون ضمن نموذج التربية العمليّة PDS (Professional Development School)، ومدى مساهمة هذا النموذج في تطوير هذه المهارة بشكل عامّ ومركّباتها (الرسالة، المُرسِل، المُتَلقّي، التشفير، فكّ الرسالة، التغذية المرتدّة، قناة الاتّصال) بشكل خاص، بالإضافة إلى مساهمة المرشد التربويّ والمعلّم المدرّب في ذلك. في هذا البحث، تمّ اعتماد الدمج بين النهجين الكمّي والنوعي. النهج النوعي اعتمد على مقابلات عمق نصف مبنية مع خمسة مرشدين ومرشدات تربويّين، والنهج الكمّي اعتمد استمارة قام 81 طالب وطالبة بتعبئتها. نتائج البحث دلّت على أنّ مستوى مهارة الاتّصال البين شخصيّ لدى الطلاب مرتفعة من وجهة نظر الطلاب، وأنّ هنالك علاقة إيجابيّة بين مركّباتها، بالإضافة إلى وجود علاقات إيجابيّة بين مركّبات مهارة الاتصال البين شخصيّ وبين نموذج الـ PDS، وكذلك بالنسبة إلى مساهمة المرشد التربويّ ومساهمة المعلّم المدرّب ضمن النموذج. كما دلّت النتائج على أنّ نموذج الـ PDS يفسِّر كل مركّبات مهارة الاتصال البين شخصي، بينما تفسِّر مساهمة المرشد التربوي فقط مركّب التغذية المرتدة؛ أمّا مساهمة المعلم المدرّب فلا تفسر أيّ مركّب من مركّبات مهارة الاتصال البين

شخصي. إلى جانب ذلك وُجد أنّ هنالك فروقا بين تصوّرات المرشدين التربويين في التخصّصات المختلفة بالنسبة إلى مساهمة نموذج التدريب العملي PDS في تطوير مهارة الاتصال البين شخصي لدى الطلاب. نتائج هذا البحث تشير إلى الحاجة لفحص عميق لمدى مساهمة كل من المرشد التربوي والمعلم المدرِّب في تطوير مهارة الاتصال البين شخصي لدى الطلاب ودَوْرهم في تطوير هذه المهارة.

الكلمات المفتاحية: الاتصال البين شخصي ومركّباته، نموذج التدريب العملي PDS، المرشد التربوي، المعلم المدرِّب.

المقدّمة

على مدار سنوات والفروقات في نتائج التعلم وتحصيل التلاميذ في المدارس تشغل المتخصّصين في مجال التربية والتعليم في مختلف المجتمعات؛ وذلك بهدف تقليص الفجوات بين المتعلمين. فقد أشارت نتائج الأبحاث في مجال التربية وجودة التدريس إلى أنّه بين 7% - 15% من هذه الفروقات مرتبطة بالاختلاف بين المدارس، الصفوف، وانّ القسم الأكبر من هذه الاختلافات مرتبط بالاختلافات بين المعلمين (Den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004). وكمحاولة لفهم تأثير الاختلافات بين المعلمين، وجد هؤلاء الباحثون أنّ أحد العوامل المهمة والمؤثِّرة على جودة التدريس ونتائج التعلم هي مهارة الاتصال البين شخصي في مواقف تدريسية - تعليمية، أي ما يرتبط بالعلاقة والتواصل بين المعلم والتلميذ. ويُقصد بمهارة الاتصال البين شخصي لدى المعلمين، فيما يتعلّق بالخصائص والسلوكيات لديهم التي تؤثّر على عملهم وعلى جودة التدريس. فقد أشارت الأبحاث التي فحصت العلاقة بين مهارة الاتصال البين شخصي لدى المعلمين وبين نتائج التعلم لدى التلاميذ، إلى وجود علاقة واضحة بين تصورات الطلاب حول مهارة الاتصال البين شخصي لدى معلميهم وبين الدافعية لديهم وتحصيلهم في كل المواضيع. كذلك، دلّت الأبحاث على أنّ المعلمين الذين لديهم علاقات بَيْن شخصية إيجابية مع تلاميذهم يتحدثون عن اكتفاء ورضا في عملهم وعن نسبة منخفضة من التآكل (Ben-Chaim & Zoller, 2001). للإشارة إلى أهمية مهارة الاتصال البين شخصي لدى المعلم ودَوْرها في عملية التدريس والتعلُّم، تذكر الأبحاث أنّ هذه النتائج من شأنها أن تكون ذات مردود مركزيّ يساهم في تطوير جودة العلاقة بين المعلم والتلميذ، وتطوير مهارات التدريس كذلك (Maulana, Opdenakker, Den Brock, & Bosker, 2011).

من الجدير بالذكر أنّ الأبحاث التي تتمحور حول مهارة الاتصال البين شخصي لدى الطلاب العرب في المؤسسات الأكاديمية هي قليلة جدا وحتى أنّها معدودة، كذلك الأمر فيما يتعلق بالأبحاث حول مدى مساهمة نموذج PDS للتدريب العملي، المرشد التربوي والمعلم المدرِّب لهذه المهارة. وبهذا، فإنّ البحث الحاليّ يتمركز حول فحص مستوى مهارة الاتصال البين شخصي ومركّباتها لدى طلاب أكاديميين يدرسون للقب الأوّل في التربية والتدريس، ومدى مساهمة نموذج التدريب العملي في هذه المهارة، إضافة إلى مدى مساهمة المرشد التربوي والمعلم المدرِّب وذلك من وجهة نظر الطلاب والمرشدين التربويين. بناء على ذلك، تمّ فحص سبعة مركّبات لمهارة الاتصال البين شخصيّ لدى الطلاب: الرسالة، المُرسِل، المُتَلقي، التشفير، فك الرسالة، التغذية المرتدة وقناة الاتصال. بالإضافة إلى فحص مساهمة نموذج PDS، والمرشد التربوي والمعلم المدرب لكل مركّب من مركّبات مهارة الاتصال (אמיתי, 2010; حمدان، 1982). أهميّة هذا البحث تنبع من مدى مساهمته في فهم السيرورات التربوية والعملية خلال التدريب العملي، بهدف تحسين وتطوير مهارة الاتصال البين شخصيّ لدى الطلاب وانعكاسه على عملهم كمعلّمين ومربّين في المستقبل. إلى جانب ذلك، إنَّ نتائج هذا البحث ستساهم في مساعدة متّخذي القرارات والمختصّين بالتربية لفهم مدى مساهمة نموذج PDS، المرشد التربوي والمعلم المدرّب في تطوير مهارة الاتصال البين شخصيّ، وبناء خطط عمل مناسبة للتربية العملية في المؤسسات الأكاديمية لتأهيل وإعداد المعلمين والمربّين.

الخلفيّة النظريّة

الاتّصال

الاتصال هو سيرورة يتمّ من خلالها تبادل معلومات، مشاركة وتفاعل بين أفراد، وذلك بواسطة استعمال منظومة كلمات مقبولة، رموز وسلوكيات تتضمّن: تشفير، نقل وتحليل معلومات (سلامة، 2000). نتيجة لهذه السيرورة نستطيع فهم الآخرين، التأثير عليهم وكذلك أن نثير ردود فعلهم والعكس هو صحيح (أبو عقروب، 2001; אמיתי, 2010). ويعتبر الاتصال من الشروط العالميّة والضرورية لتشكيل وتنمية المجتمع والفرد (Volchenkova, Evsina, Elsakova, Serebrennikova & Batina, 2019).

مهارة الاتّصال البين شخصيّ

مهارة الاتصال البين شخصيّ هي تفاعل بين أفراد، من خلالها يتم نقل الرسائل من المرسِل إلى المتلقّي. يتم نقل الرسائل بواسطة قناتي اتصال؛ الأولى كلاميّة والثانية غير كلامية (הלמה, 2012). في قناة الاتصال الكلاميّة، يقوم المرسِل بإرسال رسالته للمتلقّي كتابيًا أو شفهيًا. إلى جانب ذلك، تنبع أهمية قناة الاتصال غير الكلامية من كونها غلافا مرئيًا للرسائل التي يتم نقلها، وتساعد في فهمها بصورة واضحة. تتضمّن هذه القناة: تعابير الوجه، حركة اليدين، العينين، تنغيمة صوت ملائمة، الطلاقة في التحدُّث والشكل الخارجي (אמיתי, 2010; سمارة، 2004).
ما يميّز مهارة الاتصال الجيّدة هو: وجود معنى للكلمات، التشجيع، التحفيز، التعزيز، الاقناع، وتتجلّى في قدرة الفرد على نقل رسائل مفيدة، واضحة وهادفة. هذا بالإضافة إلى تمثيل الفرد لنفسه بصورة لَبِقة: حيث القدرة على الإصغاء، إدارة حوار موثوق به، والقدرة على تشخيص «الضوضاء» تحييدها أو جعلها أمرا يُستفاد منه، بالإضافة إلى القدرة على الإحساس بالرسائل غير الكلامية والتمييز بين الأفكار، الشعور والتصرفات. فالاستخدام السليم لمهارة الاتصال البين شخصيّ سيؤدّي إلى نتائج ذات جودة في كلّ مجالات الحياة ولتمكين الذات (הלמה, 2012).

مركِّبات مهارة الاتصال البين شخصيّ:

تتكوَّن مهارة الاتصال البين شخصيّ من عدة مركِّبات، فقد قام الباحثون حمدان (1982)، أميتي (אמיתי 2010) وديفيتو (DeVito, 2017)، بتحديد سبعة مركِّبات أساسية لمهارة الاتصال البين شخصيّ وهي: **الرسالة**: المضمون المرسَل خلال حدث (حقائق، مشاعر، أفكار، آراء، تعليمات). **المُرسِل**: هو المبادر في حدث الاتصال (فرد أو مجموعة)، لديه مميزات خاصة (شخصية، عادات، سلوك، مقام، تجربة، القدرة على صياغة الكلام). **المُتلقّي** (فرد أو مجموعة): يتلقّى نتاج الاتصال. **التشفير**: هو عملية ترميز الرسالة لمجموعة من الرموز والعلامات ذات المعنى والمتفق عليها والتي تنتقل من المرسِل إلى المتلقّي. **فكّ الرسالة**: هو عملية تفسير رموز الرسالة من قِبَل المتلقي. هذه السيرورة تتأثّر بثقافة وتجارب المتلقّي، مستواه العقلي، وضعه العاطفي، توقّعاته واحتياجاته، من وجهة نظره بالنسبة للمرسِل. فتفسير الرموز ليس فهما لفظيًا للرسالة، وإنّما هو فهم معنى الرسالة بحسب السياق. **التغذية المرتدة**: هي ردة الفعل للرسالة، وهذه المرحلة التي يصبح فيها المتلقّي مرسلا. فردّة

الفعل هي عبارة عن تنفيذ، إبداء الفهم، موافقة أو اعتراض، طلب توضيح، تجاهل وغير ذلك. التغذية المرتدّة تُعتبر أيضًا مقياسا لوضوح الرسالة وفعاليتها والطرق التي يتم بها تسليمها ومكانة المرسل نسبة إلى المتلقّي. **قناة الاتصال**: الأداة التي بواسطتها يتمّ إرسال الرسالة. لكلّ واحدة من قنوات الاتصال إيجابيات وسلبيات؛ لذلك يجب اختيار القناة التي ستحقّق النتائج المرجوّة.

نموذج التربية العملية PDS (Professional Development Schools)

بشكل عامّ، يلعب نموذج التدريب العملي دَوْرا هامّا في تأهيل الطلاب خلال عملية إعدادهم ليكونوا معلمين مستقبلا، حيث يؤثر النموذج على جوانب مختلفة من الإعداد: المعرفة، التربية، التدريس، التعلم، الشخصية، وأخرى. من هنا، قد تتأثّر مهارة الاتصال البين-شخصيّ بنموذج التدريب العملي المتبع. فنموذج PDS وارتكازه على الشراكة يخلق العديد من فرص العمل والتعاون التي تعتمد على الاتصال البين شخصيّ (طالب-تلميذ، طالب-معلم مدرِّب، طالب-مرشد تربويّ، مرشد تربويّ-معلم مدرِّب، وغيرها)، جودة هذه الفرص تعتمد على عوامل عدّة لها تأثير على الطلاب الأكاديميين وعلى سيرورة التربية العملية خلال فترة تأهيلهم وعملهم مستقبلا.

يهدف نموذج التربية العملية PDS في المؤسّسات الأكاديمية الى تحسين التربية العملية في المدارس والعمل البيداجوجي، وذلك من خلال تطوير الشراكة بين الأطر المختلفة، حيث توفر هذه الشراكة سيرورة تعلّمية جامعة لكل الأطراف. تساعد هذه الشراكة الطلاب على دمج النظريات وترجمتها عمليا خلال تأهيلهم كمعلمين في الحقل (Cantor & Schaar, 2005; Koehnecke, 2001). بالإضافة إلى ذلك، تساعد الشراكة على قيام المرشد التربوي بفحص النظريات، الطرق والأفكار التي يتم تعلمها من قِبَل الطلاب، وبعد ذلك تقييم كلّ ذلك. كذلك تساعد هذه الشراكة على حتلنة المعلِّم المدرِّب بكل التجديدات والبرامج المتعلقة بمجال تخصصه، والحصول على دعم ومساعدة من المؤسّسة الأكاديمية التي تؤهِّل الطلاب، وتمكّن المدرسة من انتهاز كل الفرص المتوفرة في المجتمع (Doolittle, Sudeck, & Rattigan, 2008).

بحسب مَسْكيت ومفوراخ (משכית ומברך, 2013)، هنالك عدّة معايير لترسيخ التعلم الشراكي وهي: تحديد مجتمعات التعلم، تأسيس البيئة الخاصة التي تمّ إنشاؤها خلال الشراكة كبيئة تشجع التعلم المهني لجميع المشاركين في السيروة التعلمية؛ المسؤولية ورقابة الجودة، مسؤولية الشركاء ومراقبة الجودة تُجاه المعايير

المهنية للتعليم والتعلم؛ تطوير طواقم تدريسية تعليمية والتزام مشتَرك من قِبَل كل المشاركين لتأهيل أشخاص مهنيّين يستطيعون تلبية احتياجات الطلاب. الإشارة إلى المباني والموارد والوظائف؛ البنى التحتية التي تتم تنشئتها من قِبَل الشراكات لتمكّنها من العمل (חורש, זך, רם והררי, 2016).

تنفيذ هذه المعايير يلزم إجراء تغييرات هيكلية تنظيمية واسعة التي تمكِّن كل الأطر الشريكة من التعبير عن وظائفهم (Campoy, 2000). فالتغيير التنظيميّ في الكليّات يتطلّب إعادة ترتيب المسارات العمرية، وموقع المدارس التي تعقد فيها الاستكمالات، ودمج المركِّزين في أطر الشراكة وبناء وظائف جديدة منها: وسيط من قِبَل الكلية المسؤول عن كل النشاطات المتعلقة بالمرشدين والطلاب داخل الإطار التربوي (مدارس، رياض أطفال وبساتين)، ومدير تنظيمي وظيفته تركيز النشاطات في الأطر المختلفة الشريكة في تأهيل وإعداد الطلاب.

هذه السيرورة تتطلّب أيضًا مرافقة لتقييم تكويني من قِبَل مركِّز يرافق الشراكة ويقدِّم الدعم والاستشارة لنظام التدريب الشامل بناءً على نموذج PDS. أمّا التغيير التنظيمي في المدارس فيتطلّب تغييرا في جدول الساعات، تخصيص وقت لجلسات العمل وتعيين وسيط مدرسيّ مسؤول عن نشاطات المعلمين المدرِّبين والطلاب داخل الإطار التربويّ.

نظرا إلى ما ذُكر أعلاه، قد يشكِّل نموذج التدريب العملي PDS نموذجا يساهم في تطوير مهارة الاتصال البين شخصيّ ومركّباتها لدى الطلاب الأكاديميين للقب الأول في التربية والتدريس.

هدف البحث:

هدف البحث هو فحص مستوى مهارة الاتصال البين شخصيّ ومركِّباتها (الرسالة، المُرسِل، المُتَلقّي، التشفير، فكّ الرسالة، التغذية المرتدة، قناة الاتصال) لدى طلاب عرب للقب الأول في التربية والتدريس، وفحص مدى مساهمة نموذج التدريب العملي PDS، والمرشد التربوي والمعلم المدرِّب ضمن هذا النموذج لهذه المهارة ومركِّباتها من وجهة نظر الطلاب والمرشدين التربويّين.

أسئلة البحث:

1. ما هو مستوى مهارة الاتصال ومركّباتها (الرسالة، المُرسِل، المُتَلقّي، التشفير، فكّ الرسالة، التغذية المرتدة، قناة الاتصال) البين شخصيّ لدى الطلاب في نموذج الـ PDS من وجهة نظرهم؟
2. ما مدى مساهمة نموذج PDS، والمرشد التربوي والمعلم المدرِّب ضمن هذا النموذج في تطوير مهارة الاتصال البين الشخصية ومركِّباتها (الرسالة، المُرسِل، المُتَلقّي، التشفير، فكّ الرسالة، التغذية المرتدة، قناة الاتصال) للطلاب؟
3. هل هناك فروق بين تصورات المرشدين التربويين في التخصّصات المختلفة لمدى مساهمة نموذج PDS في تطوير مهارة الاتصال البين شخصي ومركّباتها (الرسالة، المُرسِل، المُتَلقّي، التشفير، فكّ الرسالة، التغذية المرتدة، قناة الاتصال) لدى الطلاب؟

منهجيّة البحث

العيّنة

عيّنة البحث شملت نوعين من المشاركين: طلابا وطالبات ومرشدات ومرشدين تربويين. عيّنة الطلاب والطالبات شملت 81 طالبا وطالبة يتحدثون العربية، ويدرسون في إحدى كليّات التربية الأكاديمية في إسرائيل. حيث تم اختيار الطلاب والطالبات الذين يتدرّبون في الأطر التربوية المختلفة (مدارس ورياض أطفال) بحسب نموذج التدريب العملي PDS. جدول رقم 1 يعرض معلومات خلفية عن الطلاب والطالبات.

جدول 1: توزيع مميزات الطلاب والطالبات (N=81)

المميزات	المستويات	العدد
الجندر	ذكر	4
	أنثى	76
	لم يذكر/لم تذكر	1
السنة الدراسية	سنة ثانية	56
	سنة ثالثة	22
	لم يذكر/لم تذكر	3

التخصُّص	طفولة مبكِّرة	28
	تربية خاصة	20
	علوم دقيقة	15
	لغات	4
الأعمار		37–19

بناء على جدول رقم 1، يظهر أنّ معظم المشاركين في البحث هم من الإناث، حيث تتراوح الأعمار بين 37–19 سنة ($M = 22.11$)، والغالبية تدرس في السنة الثانية.

أمّا عينة المرشدين والمرشدات التربويين فشملت خمسة أفراد: مُرْشِدَيْن وثلاث مرشدات في التخصصات التالية: اللغة الإنجليزية، الرياضيات، اللغة العبرية، التربية الخاصة والطفولة المبكرة. سنوات خدمة المرشدين والمرشدات ضمن نموذج التدريب العملي PDS تتراوح بين 13–5 سنة.

أدوات البحث

اعتمد البحث على النهجين الكمي والنوعي. في القسم الكمي قام الطلاب والطالبات بتعبئة استمارة التي تفحص أسئلة البحث، المدة الزمنية لتعبئة الاستمارة تراوحت بين 20–15 دقيقة. وفي القسم النوعي تم اجراء مقابلات عمق نصف مبنية مع المرشدين والمرشدات التربويّين. تمّ تطوير هذه الأدوات خصيصا للبحث الحاليّ وتمّ عرضها على ثلاثة محكَّمين من مجال التربية، بحيث تمّ تعديل بعض البنود والصياغات في ضوء توجيهاتهم وملاحظاتهم وفحصها من قبل مدقّق لغوي.

الاستمارة

فحصت الاستمارة مركِّبات الاتصال البين–شخصيّ ومستواها (معدل المركِّبات) ومساهمة نموذج التدريب العملي PDS، والمرشد التربوي والمعلم المدرِّب لإنماء هذا النوع من الاتصال. في القسم الأوّل، تمّ فحص المعلومات الخلفية عن الطلاب: الجندر، العمر، التخصص والسنة الدراسية. وفي القسم الثاني، تمّ فحص تصورات الطلاب تُجاه الاتصال البين–شخصيّ ومركِّباته لديهم. هذا القسم شمل 55 عبارة تفحص سبع مركّبات للاتصال البين–شخصيّ، وثلاثة متغيّرات أخرى وهي: مساهمة نموذج التدريب العملي، مساهمة المرشد التربوي ومساهمة المعلم المدرِّب لإنماء هذه المركِّبات كالتالي (انظر ملحق 1):

1. **الرسالة**: نوع الرسالة ومدى وضوحها تم فحصهما من خلال أربع عبارات (1-4)
2. **المُرْسِل**: تمّ فحصه من خلال سبع عبارات (8-15)
3. **المُتَلقّي**: تم فحصه من خلال ست عبارات (19-24)
4. **تشفير**: تم فحصه من خلال أربع عبارات (29-32)
5. **فكّ الرسالة**: تم فحصه من خلال ثلاث عبارات (36-38)
6. **التغذية المرتدة**: تمّ فحصه من خلال خمس عبارات (42-46)
7. **قناة الاتصال**: تمّ فحصه من خلال ثلاث عبارات (50-52)
8. **مساهمة نموذج التدريب العملي PDS**: تمّ فحصه من خلال سبع عبارات (5، 16، 25، 33، 39، 47، 53)
9. **مساهمة المرشد التربوي**: تمّ فحصه من خلال ثماني عبارات (6، 17، 26، 28، 34، 40، 48، 54)
10. **مساهمة المعلم المدرِّب**: تمّ فحصه من خلال ثماني عبارات (7، 18، 27، 35، 41، 49، 55)

من المهمّ أن نذكر أن ترتيب البنود في الاستمارة كما يظهر في الملحق هدفه التوضيح للقارئ البنود المختلفة بحسب المركّبات والمتغيّرات، ولكن تمّ إرسال الاستمارة إلى الطلاب بدون عناوين المركّبات وتم خلط جميع بنود الاستمارة.

تمّت صياغة العبارات باللغة العربية، واعتمدت صياغتها على التعريفات العلمية لمهارة لاتصال البين-شخصيّ ومركّباتها. حيث طُلب من الطلاب المشاركين في البحث تدريج إجاباتهم حول كلّ عبارة بحسب سُلَّم ليكيرت المكوَّن من خمسة مستويات، 1 (موافقة منخفضة) حتى 5 (موافقة كبيرة). الاتساق الداخلي للاستمارة، قيمة ألفا كرونباخ، كان مرتفعا α=0.93، وبهدف التأكُّد من أنّ كل العبارات قد فحصت بشكل تعاقبيّ مركّبات الاتصال البين-شخصيّ الخاصة، وأنّها تعكس القيم الحقيقية التي تهدف إلى قياسها، تم اجراء فحص اتّساق داخلي لكلّ واحد من المركّبات. وأشارت النتائج إلى ما يلي: المُرسِل α=0.75، المتلقّي α=0.71، التشفير α=0.65، التغذية المرتدة α=0.70، قنوات الاتصال α=0.66، مساهمة نموذج التدريب العملي PDS α=0.82، مساهمة المرشد التربوي α=0.92، مساهمة المعلم المدرِّب α=0.89. ولكن لم تشِر النتائج إلى

اتّساق داخليّ مثبت علميًا للمركّبات الرسالة α=0.56 والتشفير α =0.37؛ لذا لم يشملهما التحليل الإحصائيّ.

المقابلات

بهدف فحص مساهمة نموذج التدريب العملي لإنماء مهارة الاتصال البين-شخصيّ ومركّباته لدى الطلاب، تم إجراء مقابلات عُمق نصف مبنية مع خمسة مرشدين تربويّين. مدة المقابلة كانت ساعة ونصف، أربع منها تمت باللغة العربية، وواحدة باللغة العبرية، وتم تسجيلها وتدوينها. اعتمدت المقابلات على سؤال مركزيّ وهو: هل يساهم كلٌّ من نموذج التدريب العملي PDS، والمرشد التربويّ والمعلم المدرِّب في تطوير مركّبات الإتصال البين-شخصيّ؟ وانبثق من هذا السؤال عدة أسئلة خلال المقابلات مثل: كيف يساهم نموذج التدريب العمليّ PDS في تطوير مركّبات الاتصال البين-شخصيّ؟ أعطِ أمثلة.

سيرورة البحث

فيما يتعلق بالقسم الكميّ، تم ارسال الاستمارة إلى 165 طالبا وطالبة يتدربّون بحسب نموذج التدريب العملي PDS، حيث قام بتعبئة الاستمارة 81 من بينهم. وتمّ إرسال الاستمارة بشكل محوسب بواسطة نموذج google forms عبر البريد الإلكتروني، وذلك مع تبيان أنّ الاستمارة هي سرية وسيتم استخدام المعطيات لأهداف البحث فقط. أمّا بالنسبة للقسم النوعي، فقد تمّ إجراء خمس مقابلات مع خمسة مرشدين ومرشدات ا يعملون ضمن نموذج التدريب العمليّ PDS.

معالجة المعطيات

في القسم الكميّ تم معالجة المعطيات باستخدام برنامج التحليل الكمي SPSS، بحيث تم الاعتماد على الإحصاء الوصفي والاستنتاجي. في الإحصاء الوصفي تمّ حساب التوزيعات، المعدلات والانحرافات المعيارية. وفي الإحصاء الاستنتاجي تمّ استخدام بالاختبار التائي T-test، تحليل التباين، معاملات بيرسون والانحدار الخطي. أمّا معالجة المعطيات النوعية فقد تمّ بواسطة تحليل المضمون.

النتائج

بهدف فحص أسئلة البحث، تمّت معالجة المعطيات بالاعتماد على المركّبات الخمسة لمهارة لاتصال البين-شخصيّ، كما ذُكر سابقا، وتمّ كذلك فحص المتغيّرات: مساهمة نموذج التدريب العملي PDS، ومساهمة المرشد التربوي ومساهمة المعلم المدرِّب لكلّ واحد من المركّبات.

تمّ فحص مستوى مهارة الاتصال البين-شخصيّ لدى الطلاب بمساعدة المعدّلات، والوسيط والانحرافات المعيارية للاتصال البين-شخصيّ ومركّباته والمتغيرات: مساهمة نموذج التدريب العملي PDS، ومساهمة المرشد التربوي ومساهمة المعلم المدرِّب. جدول رقم 2 يوضّح النتائج.

جدول رقم 2: معدّلات، وسطاء وانحرافات معيارية لمركّبات الاتصال البين شخصيّ بالنسبة لمساهمة نموذج التدريب العملي PDS، ومساهمة المرشد التربوي ومساهمة المعلم المدرّب (*N*=81)

المركّب	المعدّل	الانحراف المعياري	الوسيط
المُرسل	4.12	0.56	4.16
المُتَلقّي	4.33	0.46	4.33
تشفير	4.39	0.55	4.50
التغذية المرتدّة	4.26	0.56	4.32
قنوات الاتصال	4.30	0.56	4.25
مساهمة PDS	4.04	0.54	4
مساهمة المرشد التربوي	3.94	0.85	4.12
مساهمة المعلم المدرِّب	3.90	0.76	4
المعدّل	4.06	0.41	4.10

يظهر من الجدول أعلاه أنّ الطلاب قيَّموا مستوى مهارة الاتصال البين-شخصيّ الخاصة بهم كمرتفعة (*M* =4.06, *SD*=0.41)، هذا التوجه من النتائج بانَ في كلّ مركبات الاتصال البين-شخصي والمتغير مساهمة نموذج التدريب العملي PDS. في المقابل، فإنَّ معدل المتغيرَين مساهمة المرشد التربوي والمعلم المدرّب كان أقل من 4 (*M*=3.94, *SD*=0.85; *M*=3.90, *SD*=0.76، على التوالي)، أي بحسب تقييم الطلاب، فإنّ مساهمة المرشد التربوي والمعلم المدرِّب في نموذج التدرب العملي PDS هي

متوسّطة–مرتفعة. مع هذا، الانحراف المعياري في كلا المتغيّرين كان مرتفعا نسبيًّا بالمقارنة بالمتغيّرات الأخرى (مركّبات الاتصال البين–شخصيّ ومساهمة نموذج التدريب العملي PDS)، النتيجة التي تُشير إلى تباينُ كبير بين الطلاب في هذه المتغيّرات.

بهدف فحص العلاقات فيما بين مركّبات الاتصال البين–شخصيّ وبينها وبين المتغيرات: مساهمة نموذج التدريب العملي PDS، ومساهمة المرشد التربوي ومساهمة المعلم المدرِّب، تم إجراء اختبار معامل الارتباط بيرسون. جدول رقم 3 يوضّح النتائج.

جدول رقم 3: نتائج معامل الارتباط بيرسون فيما بين مركّبات الاصال البين–شخصيّ وبينها وبين مساهمة نموذج التدريب العملي PDS، ومساهمة المرشد التربوي ومساهمة المعلم المدرِّب (*N*= 81)

المركّب	المُرسِل	المُتلقّي	تشفير	تغذية مرتدّة	قنوات الاتصال	مساهمة PDS	مساهمة المرشد التربوي	مساهمة المعلم المدرِّب
المُرسِل		**0.40	**0.54	**0.40	*0.24	**0.43	**0.40	*0.27
المُتَلقّي			**0.70	**0.50	0.17	**0.60	**0.34	**0.46
تشفير				**0.50	**0.35	**0.52	**0.47	**0.35
التغذية المرتدة					**0.43	**0.45	**0.49	*0.28
قنوات الاتصال						**0.38	**0.35	*0.22
مساهمة PDS							**0.57	**0.52
مساهمة المرشد التربوي								**0.44
مساهمة المعلم المدرِّب								

*P ≤ 0.05; **P ≤ 0.01

يتبيّن من الجدول وجود علاقات إيجابية بين جميع مركّبات مهارة الاتصال البين–شخصيّ التي تم فحصها، ما عدا المركبات المُتلقّي وقنوات الاتصال إذ لم تُشِر

النتائج إلى وجود علاقة بينهما، أي قدرة الطالب على تلقّي رسالة غير مرتبطة باستخدامه لقنوات الاتصال المختلفة. النتائج تُشير إلى أنّه كلما كانت قدرة الطالب مرتفعة في أحد مركّبات الاتصال البين-شخصيّ، كانت قدراته في المركّبات الأخرى أيضا مرتفعة. كذلك تبيّن وجود علاقة إيجابية بين كل مركّبات الاتصال البين-شخصيّ وبين المتغيّرات مساهمة نموذج التدريب العملي PDS، ومساهمة المرشد التربوي ومساهمة المعلم المدرِّب. أي أنّه كلّما كانت قدرات الطالب في الاتصال البين-شخصيّ مرتفعة أكثر، كانت مساهمة نموذج التدريب العملي PDS، ومساهمة المرشد التربوي ومساهمة المعلم المدرِّب أيضا مرتفعة، وبالعكس.

العلاقة بين العمر وبين مركّبات الاتصال البين-شخصيّ وبين مساهمة نموذج التدريب العملي PDS، ومساهمة المرشد التربوي ومساهمة المعلم المدرِّب.

بهدف فحص العلاقة بين العمر وبين كل المتغيّرات التي فُحِصَت، تم إجراء اختبار معامل الارتباط بيرسون. جدول رقم 4 يوضّح النتائج.

جدول رقم 4: نتائج معامل الارتباط بيرسون بين العمر وبين مركّبات الاتصال البين-شخصيّ ومساهمة نموذج التدريب العملي PDS، ومساهمة المرشد التربوي ومساهمة المعلم المدرِّب (*N*= 81)

المركّب	المُرسِل	المُتلقّي	تشفير	تغذية مرتدّة	قنوات الاتصال	مساهمة PDS	مساهمة المرشد التربوي	مساهمة المعلم المدرِّب
العمر	0.09	-0.25	-0.07	-0.01	-0.07	-0.07	-0.03	-0.03

بحسب النتائج الظاهرة في الجدول، لا يوجد علاقة بين العمر وبين جميع المتغيرات التي تم فحصها. أي لا تتأثر قدرات الطالب في مركّبات الاتصال البين-شخصيّ بعمره، وكذلك مدى تقييمه لمساهمة نموذج التدريب العملي PDS، ومساهمة المرشد التربوي ومساهمة المعلم المدرِّب.

الفروقات بين متغيّرات البحث بحسب السنة الدراسية والتخصُّص

تم فحص الفروقات بين الطلاب في البحث بحسب السنة الدراسية والتخصُّص، ولم يتم فحص متغيّر الجندر لأنّ غالبية المشاركين في البحث هم من الإناث (93%).

فروقات بحسب السنة الدراسية

تمت المقارنة بين طلاب السنة الثانية والسنة الثالثة من دراستهم بالاعتماد على الاختبار التائي بين المجموعات (T-test). جدول رقم 5 يوضّح النتائج.

جدول رقم 5: نتائج الاختبار التائي بين المجموعات (T-test) لكشف الفروقات بين الطلاب بحسب السنة الدراسية (*N*=81)

المركّب	سنة ثانية معدل (انحراف معياري) *N*= 56	سنة ثالثة معدل (انحراف معياري) *N*= 25	قيمة t
المُرسِل	4.16 (0.55)	4.05 (0.61)	0.72
المُتَلقّي	4.33 (0.48)	4.28 (0.40)	0.38
تشفير	4.37 (0.54)	4.45 (0.59)	-0.60
التغذية المرتدّة	4.28 (0.56)	4.16 (0.56)	0.82
قنوات الاتصال	4.32 (0.54)	4.23 (0.64)	0.57
مساهمة PDS	4.02 (0.47)	4.01 (0.70)	0.67
مساهمة المرشد التربوي	3.99 (0.74)	3.75 (1.12)	1.10
مساهمة المعلم المدرِّب	3.96 (0.70)	3.71 (0.93)	1.31

يتبيّن من الجدول أعلاه أنّه لم تكن هنالك فروقات بين طلاب سنة ثانية وسنة ثالثة في كل المتغيرات التي تم فحصها. أي أنّ السنة الدراسية لا تؤثّر على تقييم الطلاب لقدراتهم فيما يتعلق بمركّبات الاتصال البين-شخصيّ ومساهمة نموذج التدريب العملي PDS، ومساهمة المرشد التربوي ومساهمة المعلم المدرِّب.

فروقات بحسب التخصُّص

بهدف فحص الفروقات بحسب التخصُّص، تمّ إجراء اختبار التباين أحادي الاتجاه (ONE WAY ANOVA) بحسب التخصصات الأربع التالية: طفولة مبكرة، تربية خاصة، علوم دقيقة (علوم، الرياضيات) واللغات (لغة عربية، لغة عبرية ولغة إنجليزية). جدول رقم 6 يوضّح النتائج.

جدول رقم 6: نتائج اختبار التباين أحادي الاتجاه لكشف الفروقات بين الطلاب بحسب التخصُّص (*N*=81)

المركِّب	طفولة مبكِّرة	تربية خاصّة	علوم دقيقة	لغات	
	معدل (انحراف معياري) *N*=28	معدل (انحراف معياري) *N*=20	معدل (انحراف معياري) *N*=15	معدل (انحراف معياري) *N*=18	قيمة F
المُرسِل	4.20 (0.60)	3.97 (0.60)	4.21 (0.48)	4.08 (0.51)	0.81
المُتَلقّي	4.37 (0.46)	4.09 (0.48)	4.40 (0.46)	4.43 (0.36)	2.26
تشفير	4.45 (0.54)	4.23 (0.64)	4.35 (0.60)	4.44 (0.42)	0.37
التغذية المرتدة	4.31 (0.64)	4.27 (0.56)	4.14 (0.42)	4.28 (0.57)	0.29
قنوات الاتصال	4.41 (0.63)	4.26 (0.45)	4.17 (0.61)	4.27 (0.52)	0.66
مساهمة PDS	4.09 (0.68)	3.98 (0.52)	4.09 (0.39)	3.98 (0.45)	0.24
مساهمة المرشد التربوي	3.89^{a} (1.18)	3.88^{a} (0.66)	3.93^{b} (0.70)	4.12^{b} (0.51)	**0.39
مساهمة المعلم المدرِّب	3.78 (0.96)	3.96 (0.66)	4.21 (0.60)	3.78 (0.61)	1.24
**P ≤ 0.01					

يتبيَّن من الجدول أعلاه وجود فرق واحد فقط بين التخصصات فيما يتعلق بمساهمة المرشد التربوي لمركِّبات الاتصال البين-شخصيّ ($F(3)=0.39,\ p<0.01$)، ولم تُشِر النتائج إلى فروقات في المتغيرات الأخرى. بهدف فحص مصدر الدلالة الإحصائية، تمّ إجراء تحليل post hoc من نوع Scheffe الذي أشار إلى وجود فروقات بين تخصُّص الطفولة المبكرة والتربية الخاصة وبين تخصص العلوم الدقيقة واللغات. حيث وضّحت النتائج أنّ مساهمة المرشد التربوي في تخصصات العلوم الدقيقة واللغات أعلى من مساهمته في تخصصات الطفولة المبكرة والتربية الخاصة.

الفروقات بين مركِّبات الاتصال البين-شخصيّ نِسْبَةً إلى مدى مساهمة نموذج التدريب العملي PDS، ومساهمة المرشد التربوي ومساهمة المعلم المدرِّب

تمّ إجراء اختبار الانحدار الخطي وذلك بهدف فحص المساهمة النسبية لنموذج التدريب العملي PDS، ومساهمة المرشد التربوي ومساهمة المعلم المدرِّب لتفسير الفروقات بين مركِّبات الاتصال البين-شخصيّ، وتمّ اعتماد الانحدار الخطي المتعدّد. جدول رقم 7 يوضِّح النتائج.

جدول رقم 7: نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدّد لفحص مساهمة المرشد التربوي ومساهمة المعلم المدرِّب لمركِّبات الاتصال البين-شخصيّ (N=81)

المتغير المُفَسِّر	المتغير المتعلِّق	B	SE B	β	t	R	R^2	R^2 adj
	المُرسِل							
مساهمة PDS		0.33	0.14	0.32	*2.37	0.45	0.20	0.17
مساهمة المرشد التربوي		0.12	0.09	0.17	1.28			
مساهمة المعلم المدرِّب		0.21	0.09	0.03	0.23			
	المتلقّي							
مساهمة PDS		0.42	0.10	0.48	**4.08	0.63	0.39	0.37
مساهمة المرشد التربوي		0.01	0.07	0.02	0.20			

مساهمة المعلم المدرِّب		0.12	0.07	0.20	1.83		
	تشفير						
مساهمة PDS		0.38	0.13	0.37	*2.90	0.56	0.31	0.28
مساهمة المرشد التربوي		0.15	0.09	0.21	1.70		
مساهمة المعلم المدرِّب		0.05	0.09	0.07	0.55		
	تغذية مرتدة						
مساهمة PDS		0.28	0.14	0.27	*2.07	0.53	0.28	0.25
مساهمة المرشد التربوي		0.23	0.09	0.33	**2.59		
مساهمة المعلم المدرِّب		-0.00	0.08	-0.01	-0.09		
	قنوات الاتصال						
مساهمة PDS		0.32	0.15	0.30	*2.16	0.40	0.17	0.13
مساهمة المرشد التربوي		0.11	0.09	0.17	1.13		
مساهمة المعلم المدرِّب		-0.00	0.09	-0.00	-0.53		
*P ≤ 0.05; ** P ≤ 0.01							

يتبيّن من الجدول أعلاه أنّ نتائج الانحدار الخطي في المتغير مساهمة نموذج التدريب العملي PDS لكل مركّبات الاتصال البين-شخصيّ كانت مثبتة إحصائيًا، حيث أشارت النتائج في المركّبات: المرسِل، تشفير، تغذية مرتدة وقنوات الاتصال إلى دلالة إحصائية بمستوى p 0.05 ≥، وفي المركّب المتلقي بمستوى p 0.01 ≥. وأيضا أشارت النتائج إلى أنّ نسبة توضيح التباينات كانت 39%-17% (المرسِل R^2=20%, المتلقّي R^2=39%, تشفير R^2=31%, تغذية مرتدة R^2=28%, قنوات الاتصال (R^2=17%. أي أنّه كلّما كانت مساهمة نموذج التدريب العملي PDS مرتفعة أكثر، كان تقييم الطلاب لقدراتهم في مركّبات الاتصال البين-شخصيّ مرتفعة أكثر، ومن هنا تتبيّن أهمية

نموذج التدريب العملي PDS لتنمية وتطوير مركبات الاتصال البين-شخصيّ لدى الطلاب.

كذلك أشارت النتائج إلى أنّ مساهمة المرشد التربوي مرتبطة بشكل مثبت بدلالة إحصائية ($R^2 = 20\%, P \leq 0.01$) لمركّب التغذية المرتدة فقط، أي أنّه كلّما ارتفعت مساهمة المرشد التربوي، ارتفع تقييم الطلاب لمركّب التغذية المرتدة. في المقابل، تبيّن أنّ المعلم المدرِّب لا يساهم في تنمية أي من مركّبات الاتصال البين-شخصيّ.

النتائج النوعية

بهدف فحص النتائج التي تبيّنت من خلال المقابلات التي تم إجراؤها مع المرشدات والمرشدين التربويّين، تمّ إجراء تحليل لمحتوى عميق والتطرق إلى مركّبات الاتصال البين-شخصيّ السبعة. فيما يتعلق بمساهمة نموذج التدريب العملي PDS لجودة الرسائل التي يمرّرها الطلاب، ذكر ثلاثة مرشدين أنّ النموذج يساعد في تحسين جودة الرسائل، ونسبوا ذلك إلى تواجدهم في المدرسة كل اليوم، حيث يتلقّى الطالب ملاحظات حول الرسائل التي يُمررها، لجودتها وطريقة عرضها. مثلا ذكر مرشد اللغة الإنجليزية: «... الـ PDS يساعد الطلاب على تقديم الرسالة بشكل واضح وعلى تقديم الأفكار التي يفكر بها .... في هذا النموذج.. الطلاب يبادرون إلى مشاريع للعمل المشترك مع المعلمين المدرِّبين والمرشدين التربويّين، وينكشفون على مواد تعليمية مختلفة؛ الأمر الذي يساعد في تنمية أفكارهم ورسائلهم بصورة أفضل». المرشدة التربوية للغة العبرية أضافت: «التواصل المتواصل مع الطالب في إطار هذا النموذج يساعد المرشد على تنمية وتطوير موضوع الرسالة لدى الطلاب... فالتواصل الدائم يساعد على تعقُّب الرسائل التي يقدّمها الطلاب، تقديم الملاحظات، تنميتها وتوجيهم». كذلك مرشدة الرياضيات تطرقت إلى ذلك، وذكرت: «...الـ PDS يساعد في تنمية القدرة على بلورة الرسائل وتقديمها. التواجد الدائم والمستمر للمرشد داخل المدرسة يقلّل من الخوف لدى الطلاب، والطالب يشعر أنّ المرشد قريب، الأمر الذي يساعده على تقديم رسائله وأفكاره دون خوف. هذا يطور العلاقة وينمّيها، فيساعد المرشد على تعقّب الرسائل، وتحسينها وأمور أخرى».

في المقابل، المرشدون في تخصصات الطفولة المبكرة والتربية الخاصة، ذكروا أنّ نموذج التدريب العملي PDS يعمل بشكل مختلف في هذه التخصصات،

ونسبوا ذلك إلى ميزات التخصص ومبناه. مثلا مرشدة الطفولة المبكرة قالت: «صحيح أنّ الطالبات يتواجدن طوال اليوم في الإطار التربوي، لكنهنّ يشعرن أنّ مبنى ونظام اليوم لا يوفّر تواصلا مستمرا الذي قد يطوِّر جودة الرسائل»؛ أما مرشد التربية الخاصة فذكر: «لا يوجد علاقة بين وجود الطلاب ضمن نموذج التدريب العملي PDS وبين جودة الرسائل؛ لأنّ اختيار الأطر والصفوف يرتبط بعدد الطالبات وجودة المعلمات المدرِّبات، ويوجد اختلافات بين المعلمات، الأمر الذي لا يجعل إمكانية للعمل على الرسائل وتحسينها دائما».

فيما يتعلق بمساهمة نموذج التدريب العملي PDS في تنمية القدرة على تلقّي الرسائل، نسب المرشدون التربويّون هذه المساهمة في الأساس إلى السيرورة التي يمر بها الطلاب خلال السنة الدراسية وإلى جلسات الطواقم. فمثلا، ذكرت مرشدة اللغة العبرية: «هذا يساهم؛ لأنّ الطلاب يمرون في سيرورة على مدار السنة التي من خلالها يتعلمون الكثير من الأمور. تقبُّل ما يقوله الآخرون، معرفة ما يجب القيام به، كيفية التغيير، فهم ومعرفة كيفية التفسير وهم يفسرون بصورة مغايرة الرسائل في نهاية السنة مقارنة ببداية السنة. في البداية يشعرون بإهانة من رسائل معيّنة لأنهم لم يفهموها بشكل صحيح، لكن بعد ذلك فهموا أنهم يجب أن يتقبّلوا الرسائل وتفسيرها بشكل آخر ليساعدهم في التقدم أكثر». مرشدة الرياضيات تطرّقت إلى ذلك بقولها: «جلسات الطواقم تساعد كثيرا، الجلسة تساعد على تقبُّل الرسالة بصورة أفضل، سواء كانت سلبية أم إيجابية»، وأضاف مرشد اللغة الإنجليزية: «هذا يطوّر؛ لأنّ في هذا الإطار يلتقي الطالب بأناس مختلفين، ما يساعده على تنمية هذا الأمر (تلقّي الرسالة)، ولكن هذا مرتبط أيضا بالمدرسة». مرشدة الطفولة المبكرة تطرّقت أيضا إلى أنَّ جلسات الطواقم تساهم في تطوير القدرة على تلقّي الرسالة بقولها: «اللقاء والمحادثة مع الطالبات تطور هذه القدرة،؛ لأنّ الالتقاء مع المرشدة والمعلمات المدرِّبات هو حيوي ومهم». على عكس هؤلاء المرشدين والمرشدات، ذكر مرشد التربية الخاصة ما يلي: «نفس الجلسة التي كانت تُجرى مع الطاقم في النموذج التقليدي، يتمّ اجراؤها بنفس النمط ضمن نموذج PDS؛ لذلك لا أرى وجود اختلافات ولا أرى أنّ ذلك يؤثِّر». بالمُجمَل، يبدو أن معظم المرشدين والمرشدات يعتقدون أنّ اللقاء الثابت على مدار السنة في إطار نموذج التدريب العملي PDS ينمّي قدرة تلقّي الرسائل لدى الطلاب.

إنّ أحد العوامل المركزية في عمل المعلم هو قدرته على تشفير وفك الرسائل.

تطرّق المرشدون التربويّون إلى هذه القدرة لدى الطلاب في سياق مواجهات الاختلاف في الأطر التربوية (في الرسالة، بين المُرسِل ومتلقّي الرسالة، في قنوات الاتصال وأخرى). هنا أيضا تبيَّنت بعض النقاط. المرشدة للغة العبرية ذكرت: «المدرسة التي يتدرّب الطلاب فيها هي جدا غير متجانسة. هنالك... فئات مختلفة بين التلاميذ وأيضا بين المعلمين، الأمر الذي يساعد على تقبُّل الجميع... هم يلاحظون كيف يواجه المعلمون الاختلاف وكيف يتطرّقون إليه، وهذا يساعدهم على تقبُّل الجميع». مرشدة الرياضيات ذكرت: «الـ PDS يساعد؛ لأنّنا نتطرّق إلى ذلك في جلسات الطواقم وتحضير تخطيطات حصص التي تأخذ بعين الاعتبار الاختلافات... وأيضا في المحاضرات نتطرّق إلى كيفية مواجهة الاختلافات في الصف». مرشد اللغة الإنجليزية بدوره أضاف: «... هذا يساعد، بسبب توفر حصة العمل الفرداني الّتي خلالها يعمل الطلاب مع تلاميذ مستصعِبين، وهو يُعين المعلِّمة بهدف نجاح الحصة...، الأمر الذي يساعد على التعرف على قدرات التلميذ، رغباته وغير ذلك...». كذلك ذكرت مرشدة الطفولة المبكرة: «تواجدي طوال اليوم في المدرسة والمشاهدات التي أقوم بها خلال اليوم، تساعد على تقييم الطالبات في الأمور التي يقمن بها. في المقابل، بحسب رأي مرشد التربية الخاصة أنّ الـ PDS لا يُسهم في تنمية قدرات التشفير وفكّ الرسالة.

استنادا إلى ذلك، يمكن الملاحظة أنّ مساهمة نموذج التدريب العملي PDS في القدرة على التشفير وفكّ الرسالة ترتكز على جوانب عدّة: المحادثة حول موضوع الاختلاف خلال جلسات الطواقم، التعلُّم من المعلمين المدرِّبين، التدريب العملي للعمل مع التلاميذ المستصعبين، سماع المحاضرات وتحصيل المعرفة النظرية في هذا المجال. مع هذا، في التربية الخاصة لم تتبيَّن أيّة مساهمة لنموذج التدريب، ويبدو أنّ ذلك مرتبط بكون التدريب العملي لطلاب تخصص التربية الخاصة يتمحور في الأساس حول العمل مع تلاميذ مستصعِبين.

فيما يتعلق بالتغذية المرتدة، معظم المرشدين ذكروا أنّ نموذج التدريب العملي PDS يساهم في تنمية قدرة الطلاب في هذا المركّب، وعزَوْا ذلك في الأساس إلى جلسة التقييم معهم. مرشدة اللغة العبرية ذكرت: «... هذا ساعد، في البداية كان من الصعب على الطلاب تقبُّل النقد، ولكن بعد ذلك فهموا أنّه ليس الهدف من ذلك التسبب لهم بالإهانة، وإنّما الهدف هو جعلهم معلمين أفضل ... لو لم أكن هنالك طوال الوقت، لاستمروا بالشعور بالإهانة، الأمر الذي

قد يجعلهم يطوّرون أحاسيس رفض الملاحظات من قِبَل الآخرين؛ لذلك فإنّ تواجدي طيلة الوقت كان هامًا». كذلك مرشدة الرياضيات تطرّقت إلى التغذية المرتدة بطرحها ما يلي: «خلال الجلسة نتطرّق إلى النقاط السلبية والإيجابية، يتم تقييم الطلاب بحسب تطورهم وتقدمهم، وليس فقط بحسب تمريرهم للحصة... هم فهموا أنّه يجب عليهم تقبُّل ملاحظات الآخرين لكي يتمكّنوا من إحراز التقدُّم أكثر». مرشد اللغة الإنجليزية أضاف: «... هذا ساعد، وذلك مرتبط بالمرشد والتوقعات التي يعرضها على الطلاب... أنا شخصيًا في جلسات التقييم أبدأ بالنقاط الإيجابية وبعد ذلك السلبية. الأمر يساعد على تقبُّل ملاحظات الآخرين». كذلك مرشدة الطفولة المبكرة تطرقت إلى إسهام الجلسة بقولها: «تقييم الحصة مباشرة بعد تدريسها والنقاش حول نقاط القوة ونقاط الضعف... يساهم بشكل إيجابي في تقبُّل التقييم والتغذية المرتدة». في المقابل، وأيضا فيما يتعلق بذلك، مرشد التربية الخاصة أشار إلى أنّ نموذج التدريب العملي PDS لم يساهم في تطوير هذه القدرة لدى الطلاب.

بالنسبة إلى قنوات الاتصال، ثمّة ثلاثة مرشدين اتفقوا على أهمية هذا المركّب وتطرّقوا إلى لغة الجسد، القناة الكلامية وإلى الوسائل التكنولوجية التي تساعد على إجراء عملية الاتصال. فيما يتعلق بلغة الجسد، تطرّقت مرشدة اللغة العبرية بقولها: «هذا يساعد وهذا هام...هذا نتيجة لأحاسيس داخلية.. في اللحظة التي يكونون فيها هادئون... الاتصال ... يكون مريحا أكثر...لغة جسدهم تعكس أحاسيسهم. وعندها يمكن الملاحظة بأنّها مريحة أكثر، لطيفة أكثر وهذا يؤثّر على الآخرين». مرشدة الرياضيات تطرقت في الأساس إلى القناة الكلامية وإلى الوسائل التكنولوجية بقولها: «هذا يساعد لأنّ الطلاب يرسلون مواد ويتشاركونها فيما بينهم. وينتج أيضا حديث كلامي، هنالك تعلم ذاتي وتعلم شراكي وهذا يساعدهم». أمّا مرشد اللغة الإنجليزية فقد تطرّق إلى العوامل الثلاث بقوله: «هذا يساعد ويطور استخدام الأفلام، والقناة الكلامية والقناة غير الكلامية مثل لغة الجسد والاتصال العيني». في المقابل، مرشدة الطفولة المبكّرة ومرشد التربية الخاصة لم يتطرّقوا إلى هذا المركّب إطلاقا.

في المُجمل، يمكن الملاحظة ممّا ذُكر أعلاه وجود اختلافات في تصوّرات المرشدين فيما يتعلق بمساهمة نموذج التدريب العملي PDS في تنمية المركّبات المختلفة للاتصال البين-شخصيّ لدى الطلاب، حيث عزا مرشدو التربية الخاصة والطفولة هذه الاختلافات إلى مبنى ومميزات العمل في هذه التخصصات.

بالمقارنة، فإنّ مرشدي اللغات والرياضيات ذكروا أنّ العوامل التي تساهم في تنمية هذا النوع من الاتصال لدى الطلاب ينبع من كون هذا النموذج يوفّر إمكانية تواجد المرشد وتداخله بشكل أكثر في المدرسة وجلسات التقييم. من هنا، نلاحظ أنّ مساهمة المرشد التربوي والمعلم المدرِّب هي نتاج النموذج بحسب ما ذكره المرشدون، فمن خلال تطرّقهم إلى الموضوع والحديث حوله ذكروا النموذج بشكل مباشر وصريح، ولكن مساهمتهم ومساهمة المعلم المدرِّب تم ذكرها كجزء مما يوفّره ويتيحه النموذج.

نقاش

هدفت هذه الدراسة فحص مستوى مهارة الاتصال البين شخصيّ ومركباتها لدى طلاب عرب للقب الأول في التربية والتدريس، وفحص مدى مساهمة نموذج الـ PDS، والمرشد التربوي والمعلم المدرِّب ضمن هذا النموذج في هذه المهارة ومركّباتها من وجهة نظر الطلاب والمرشدين التربويّين. سيتمحور النقاش حول المواضيع التالية: مستوى مهارة الاتصال البين شخصيّ لدى طلاب التدريس ومساهمة نموذج PDS والمرشد التربوي والمعلم المدرِّب؛ العلاقة بين مركّبات الاتصال البين شخصيّ فيما بينها وبين هذه المركّبات ومساهمة نموذج الـ PDS، والمرشد التربوي والمعلم المدرِّب؛ تأثير المتغيرات العمر، السنوات الدراسية والتخصص.

مستوى مهارة الاتصال البين شخصيّ لدى طلاب التدريس ومساهمة نموذج PDS والمرشد التربوي والمعلم المدرِّب

نتائج الدراسة دلّت على أنَّ مستوى مهارة الاتصال البين شخصيّ لدى الطلاب الأكاديميّين للقب الأوّل في التربية والتدريس الذين يتدربون بحسب نموذج الـ PDS – هي مرتفعة في خمسة مركّبات لمهارة الاتصال البين شخصي وهي: المُرسل، المتلقّي، التشفير، التغذية المرتدة وقنوات الاتصال. بالإضافة إلى ذلك، أوضحت النتائج مدى مساهمة نموذج الـ PDS، والمرشد التربوي والمعلم المدرِّب في النموذج. فيما يتعلق بمستوى مهارة الاتصال البين شخصيّ لدى الطلاب، وقد يرجع السبب في ذلك إلى خصائص نموذج الإرشاد الـ PDS، حيث يعمل على تطوير علاقات عمل ترتكز على عدة سيرورات تمكّن الطلاب المتدرِّبين من تحسين مستوى مهارة الاتصال البين شخصيّ لديهم نظرا لتوفر عوامل مختلفة ضمن نموذج التدريب التي تُسهم في ذلك: الشراكة (Cary, 2002; Gimbert, 2001; Ten-Dam & Bloom, 2006)، دعم مهني

اجتماعي من قِبَل الزملاء المشاركين في التربية العملية (Gimbert, 2001)، التمركز في حل المشاكل داخل الصف والمدرسة (Darling-Hammond & Berry, 2006)، تطوير القدرة على إبداء الرأي في التدريس والتأمل (אריאב ועמנואל, 2006)، تخطيط حصة، التدريس بالجودة والتقييم بعد الحصة (Ridley, Hurwitz, Davis-Hackett, & Knuston, 2005)، رفع قدرات الطلاب في تمرير الرسائل للتلاميذ، وتوضيح أهداف ومضامين الدرس وربط المضامين مع ما تم تعلمه سابقا (Cobb, 2001; Houston, Hollis, Clay, Ligons, & Roff, 1999; Ridley et al., 2005).

هذه العوامل تفسِّر أيضا المساهمة الكبيرة لنموذج الـ PDS في تطوير مهارة الاتصال البين شخصيّ لدى الطلاب المتدرِّبين. نتائج البحث تؤكِّد أيضا أهمية النموذج لكل مركّب من مركّبات المهارة، والذي تبيَّن أيضا في نتائج المقابلات التي أجريت مع المرشدين التربويين إذ أشاروا بغالبيتهم إلى مدى مساهمة النموذج في مهارة الاتصال البين شخصيّ. فبعض الأبحاث أكّدت مدى مساهمة هذا النموذج في نجاح الطلاب في التربية العملية في المدارس (Latham & Vogt, 2007)، وفي أبحاث أخرى أوضحت أنّ الخرجين الذين تدرّبوا بحسب النموذج خلال عملهم في السنة الأولى يُبدون قدرة جيدة أكثر من أولئك الذين لم يتدرّبوا حسب النموذج في: التخطيط لدرس، تقوية الدافعية لدى تلاميذهم، جعل التلاميذ مشاركين في سيرورة التعلم داخل الصف، توضيح أهداف الدرس المراد تحقيقها وربط مضمون الدرس لما تمّ تعلمه سابقا (Cobb, 2001; Houston et al., 1999; Ridley et al., 2005). غالبية الخرّيجين الذين تدرّبوا حسب النموذج يشعرون بالثقة والأمان عند انخراطهم في سلك التربية والتعليم، وهم أكثر جاهزيّة واستعدادا وأقل توتّرا من زملائهم الذيم لم يتدرّبوا حسب النموذج. هؤلاء الخرّيجون يشعرون أنّهم وكلاء تغيير، وبالمثل يشعر تُجاههم المديرون والزملاء (Cobb, 2001; Ridley et al., 2005). ممّا ذُكر نرى أنّ نموذج الـ PDS يعتبر بنية أساسية تشمل جوانب عدّة التي ترتكز وتعمل على تطوير وتنمية مهارة الاتصال البين شخصيّ لدى الطلاب المتدرِّبين ضمن إطار التربية العملية، فهم جزء لا يتجزّأ من طاقم المدرسة، ويعتبَرون كمعلمين جدد (Cobb, 2001; Gimbert, 2001; Levine & Trochtman 1997; Ten-Dam & Bloom, 2006)، بالإضافة إلى إسهامه في الشعور بالرضا الكبير من التربية العملية ومن الانكشاف إلى الحياة المدرسية، خاصة العلاقة بينهم وبين المعلمين (Ramberg & Haugaløkken, 2007).

أمّا فيما يتعلق بمدى مساهمة المرشد التربوي في تطوير مهارة الاتصال البين

شخصيّ، فقد تبيَّن من النتائج أنّ مساهمته اقتصرت فقط على مركّب واحد من مركّبات المهارة ألَا وهو مركّب التغذية المرتدة. السبب في ذلك ربما يعود إلى كون المرشد التربوي يركّز في عمله الإرشادي على تقييم أداء الطالب أكثر من الجوانب الأخرى، فهو يقوم بتقديم المردود إلى الطلاب بعد الحصص، وذلك من خلال تقييم أدائهم وما يقومون به من تخطيط وتحضير وتنفيذ خلال السنة الدراسية؛ ما يجعل هذا الجانب الأكثر بروزا في عمل المرشد من وجهة نظر الطلاب المتدرِّبين، والذي بدَوْره يطوِّر لدى الطلاب القدرة على تقديم مردود ذاتي بصورة ناجعة (לם, 1998, 2000). يدعي بعض الباحثين (חורש ואחרים, 2016) أنّه ضمن إطار التربية العملية بحسب نموذج PDS، هنالك تفرَض رقابة شديدة، والمرشدون يقومون بتقديم مردود أكثر من المرشدين الذين يعملون ضمن نماذج أخرى. فذكرت الباحثتان مسكيت ومفوراخ (2013) أنّ هذا النموذج يوفِّر إمكانية أكبر وأشمل لتلقّي مردود من المرشدين. هذه النتائج تم دعمها أيضا من قِبَل النتائج النوعيّة، حيث ذكر المرشدون مدى فعاليتهم ضمن التقييم وجلسات التقييم، فمثلا مرشدة موضوع الرياضيات أوضحت: «خلال الجلسة نقوم أنا والطلاب بطرح النقاط الإيجابية والسلبية، يتم تقييمهم بحسب تطورهم وليس بحسب درس معيّن قاموا بتدريسه للتلاميذ. لذلك، تبلور لديهم الوعي أنّ التطور يتم إذا قمنا بتعلم إعطاء النقد البنّاء وتقبُّله». مرشدة الطفولة المبكرة أضافت: «إنّ إعطاء النقد البنّاء مباشرة بعد الدرس وطرح النقاط الإيجابية والسلبية يساهم بصورة جيدة في تقبُّل الطالبة له. وهذا يوضِّح تركيز المرشدين على الجانب التقييمي والتغذية المرتدة خلال التدريب العملي أكثر من الجوانب الأخرى.

في المقابل لما ذُكر أعلاه، أشارت النتائج إلى عدم مساهمة المعلم المدرِّب في تطوير مهارة الاتصال البين شخصيّ لدى الطلاب المتدرِّبين بتاتا. وقد تكون عدة أسباب لهذه النتيجة: الأوّل هو أنّ تدخل المعلم المدرِّب في التربية العملية أقل بكثير من المرشد التربوي الذي يقوم بدَوْره بمقابلة الطلاب ضمن لقاءات فردية خارج المدرسة (الكلية)؛ أمّا المعلم المدرِّب فهو يلتقي بهم خلال جلسة واحدة خلال الأسبوع لأنّه مشغول بوظيفته كمعلم خلال تواجد الطلاب في المدرسة، إذ يتواجد في حصصه هو، ويشاهد حصص الطالب المتدرِّب، وبالتالي فرص التواصل بينهما تكون أقلّ. الثاني: من الممكن أنّ المعلم المدرِّب يركِّز خلال الجلسة مع الطلاب على الجانب التعليمي (التخطيط، المضامين وغيرها) أكثر من تطوير مهارة الاتصال البين شخصيّ لدى الطلاب المتدربين. الثالث: بالاستناد إلى ما ذُكر في بحث حورش وزملائه (חורש

ואחרים 2016)، حيث وجدوا أنّ المعلم المدرِّب لم تكن بينه وبين الطلاب علاقة قوية، ولم يكن التزام بمبادئ نموذج الإرشاد PDS.

من المهم أن نذكر أنّ النتائج أشارت إلى فروقات كبيرة بين الطلاب بالنسبة لمدى مساهمة المرشد التربوي والمعلم المدرِّب للنموذج. ثلاثة تفسيرات ممكنة لذلك: الأوّل؛ ما يتعلّق بشخصية المرشد التربوي والمعلم المدرِّب، الثاني؛ ما يتعلق بشخصية الطالب وتصوّراته؛ أمّا الثالث فيتعلق بتخصصات الطلاب وخاصية كل تخصص. بالنسبة للتفسير الأوّل، بحسب الأبحاث، فإنَّ مساهمة المرشد التربوي والمعلم المدرِّب تتعلق بشخصيتهم، بالتواصل لدى كلّ منهما، وبالرؤيا المهنية لكل واحد منهما (חורש ואחרים, 2016). بناء على ذلك، يمكن أن نفترض أنّ هذه الفروقات في مدى المساهمة في مهارة الاتصال البين شخصي تنبع من الاختلاف بين شخصية كل مرشد من المرشدين التربويين والمعلمين المدرّبين ممّا يؤدّي إلى إحداث فروقات في وجهة نظر الطلاب فيما يتعلق بمساهمة المرشد والمعلم المدرِّب لاختلاف تجاربهم الشخصية. أمّا التفسير الثاني المرتبط بتصور الطلاب لماهية وظيفة المرشد التربوي أو المعلم المدرِّب مما يؤثِّر على تصورهم لمدى مساهمتهم في مهارة الاتصال البين شخصيّة ومركِّباتها، فقد تمّ توضيحه من قِبَل حورش وزملائه (חורש ואחרים, 2016)، حيث أشاروا إلى أنّ بعض الطلاب ذكروا أنّ للمرشد التربوي والمعلم المدرِّب دَوْرًا ذا أهمية كبرى؛ أمّا البعض الآخر فلم يكن لديهم هذا التصور بل العكس من ذلك، لم يروا أنّ للمرشد والمعلم دَوْرا هاما في تأهيلهم. التفسير الثالث يتعلق بتخصصات الطلاب المختلفة التي يدرسونها. هذه النتيجة برزت كثيرا من خلال تحليل المقابلات مع المرشدين التربويّين. حيث عزا مرشدو تخصصات العلوم واللغات أهمية كبرى إلى النموذج في تطوير مهارة الاتصال البين شخصية. في المقابل، مرشدو تخصص الطفولة المبكرة والتربية الخاصة لم يعزوا هذه الأهمية إلى النموذج وقد يكون السبب في ذلك هو الاختلاف في تطبيق نموذج PDS في هذه التخصصات بما يتلاءم وخاصيّة وطبيعة التخصصات والفئات التي يتدربون للعمل معها، والتي تؤثِّر على مبنى اليوم وجدوله وكذلك على آلية العمل بين المرشد والمعلم والطالب المتدرِّب.

العلاقة بين مركّبات الاتصال البين شخصيّ فيما بينها وبين هذه المركبات ومساهمة نموذج PDS، والمرشد التربوي والمعلم المدرِّب

نتائج الدراسة أشارت إلى علاقات إيجابية بين مركّبات الاتصال البين الشخصيّ. فكلّما ارتفعت العلاقة الإيجابية في مركّب ما ارتفعت كذلك في باقي المركّبات. بالإضافة إلى ذلك، وجدت علاقة إيجابية بين مركّبات المهارة وبين مساهمة النموذج، والمرشد التربوي والمعلم المدرِّب. هذه النتائج مشابهة لنتائج أبحاث أخرى وجد فيها أنّ كل النماذج التي تطورت خلال السنوات في التربية العملية (الخطيّة، الدائريّة، السيميائية وغيرها)، تضمنت المركبات الأساسية الهامة التالية: الرسالة، المرسِل، المتلقّي، التشفير، التغذية المرتدة، فكّ الرسالة وقنوات الاتصال (אמיתי, 2010)، أي أنَّ الرسالة الواضحة للمرسِل، يتم تمريرها من خلال استعمال مجموعة من الرموز المتَّفَق عليها وذات الأهمية بالنسبة للمتلقّي. كذلك، يتم استعمال قنوات اتصال تلائم المتلقي، ثقافته ولغته (אמיתי, 2010; أبو قدير، 2013; اللحياني، 2014; حمدان، 1982). المتلقّي بدوره يقوم بفكّ الرسالة والقيام بتغذية مرتدة بينه وبين المرسل. هذه السيرورة هي سيرورة فعاّلة نشطة تتضمَّن تشفير المعلومات ونقلها وفكّ تشفيرها، وتمكن من تبادل المعلومات، المشاركة بالخبرات، التفاعل بين الأفراد، التفاهم المتبادل، التأثير على الآخرين وبالتالي تحفيز الاستجابة (אמיתי, 2010). بناء على ذلك، يمكن الافتراض أنّ العلاقة بين مركّبات مهارة الاتصال البين شخصيّ تتعلق بالسيرورة التي يمر بها الطلاب خلال التدريب بحسب نموذج الـ PDS، وهذه السيرورة تساهم في تطوير مهارة اتصال ذات جودة لدى الطلاب المتدرِّبين، وبينهم وبين المرشد التربوي والمعلم المدرِّب.

علاوة على ذلك، يرتكز نموذج PDS على ركيزتين علميّتين أساسيتين: الرّكيزة الأولى: مجتمع من المتعلمين يتضمن أفرادا لديهم هدف مشترك لتعلم موضوع معيّن، وذلك لتطوير المعرفة الجماعية لدى كل واحد من أفراد المجموعة مع تقديم الدعم لتنمية المعرفة الشخصية لكل عضو في المجتمع. الركيزة الثانية: التربية التي ترتكز على التجربة، إذ بحسب هذه الركيزة فإنّ التعلم يحدث من خلال التجربة والعمل. تتناغم هاتان الركيزتان الأساسيتان في بناء المعرفة الجديدة (Scardamalia & Bereiter, 1994) مع بعضهما البعض، فالتعلم هنا يتطلّب من المتعلم تنشيط سيرورات فوق معرفية في جميع مراحل التعلُّم – التدريس بدءا من التخطيط إلى التنفيذ والتغذية المرتدة على العمل والتربية العمل (Woodgate-Jones, 2012). بالإضافة إلى ذلك،

دلت نتائج الأبحاث على أنّ نموذج الـ PDS يطوّر لدى الطلاب الهوية المهنية العامة، ويساهم في مشاركتهم في كل الفعاليات المدرسية، ويكشفهم على تجارب متنوعة في البيئة التدريسية، ويمكّنهم من العمل في مجموعات غير متجانسة ويقدّم دعما متطورا يلائم احتياجاتهم (Allen, Ambrosetti, & Turner, 2013; Buitink, 2009; Foster, Loving, & Shumate, 2000; Ten-Dam & Bloom, 2006). ممّا ذكر، يتبيّن أنّ النموذج يساهم في تطوير مهارة الاتصال البين شخصيّ بمستوى عالٍ ويكون ذا جودة لدى كل المشاركين ضمنه، ما يجعل الطلاب فعّالين، نشيطين، مشاركين، يتحاورون فيما بينهم، يتلقّون التغذية المرتدة ويقدّمون تغذية مرتدة لأنفسهم وللزملاء. المرشدون التربويّون تحدّثوا بدورهم أيضا عن مميزات النموذج، وأشاروا إلى كونه يسهم في تطوير قدرة الطلاب، وتلقّي الملاحظات (الرسالة) التغذية المرتدة البنّاءة، بالإضافة إلى أنّ وجود المرشد التربويّ في المدرسة يوما كاملا على مدار السنة، وعقد جلسات العمل والتقييم، وإجراء الساعات الفردية وغير ذلك – هي عوامل تساعد على تطوير مهارة الاتصال البين شخصيّ لدى الطلاب المتدرِّبين.

من المهم الإشارة إلى أنّه بالرغم من وجود علاقة إيجابية بين معظم المركّبات إلّا أنّه لم تشر النتائج إلى وجود علاقة بين المركّبين: المتلقّي وقنوات الاتصال. أي أنَّ القدرة على تلقّي الرسالة غير متعلقة بقدرة الطلاب على استعمال قنوات الاتصال المختلفة. وهذه نتيجة منطقية وفقا لكيفية أداء الاتصال البين شخصي. فقدرة الفرد على استعمال قنوات الاتصال المختلفة من غير الضروري أن تؤثّر على قدرتهم في تلقّي الرسالة من الآخرين؛ لأنّ الرسالة التي يتلقّاها من الآخرين تتعلّق بقنوات الاتصال التي يستعملها الآخرون، وليس قنوات الاتصال التي يستعملها هو. من هنا، فتلقّي الرسالة غير متأثر بقنوات الاتصال التي يستعملها (אמיתי, 2010).

بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين مهارة الاتصال البين شخصيّ وبين مساهمة نموذج التربية العملية PDS، والمرشد التربوي والمعلِّم المدرِّب. فكلّما كانت مهارة الاتصال لدى الطلاب مرتفعة كان مستوى الاتصال مع المرشد التربوي والمعلم المدرِّب مرتفعا، الأمر الذي يؤدّي الى تحسين قدرات الطلاب على نقل الرسالة، تلقّي الرسالة وتشفيرها، التعامل مع التغذية المرتدة واستعمال قنوات اتصال مختلفة. دعم بحث كسلر وروكوود هذه النتائج، فقد وُجد أنّ الطلاب الذين يتدرّبون بحسب نموذج الإرشاد PDS فإنّ قدراتهم كانت أفضل من الطلاب الذين يتدرّون بنموذج آخر في جوانب عدة، منها: التخطيط للدروس، تنفيذ عملية التدريس وإداراتها. بالإضافة

إلى ذلك، وُجد أنّ انتماءهم إلى المدرسة وإلى الصف أكثر، وأنّ استخدامهم للمواد المساعدة وتنفيذ التدريس كان أكثر تركيبا وتطويرا (Castle, Arends, & Rockwood, 2008). كذلك وجد أنّ الشراكة التي كانت بين المرشدين التربويّين في الأكاديمية وبين المعلمين المدرّبين في الحقل أدت إلى دمج نظريات تدريب أفضل وذات جودة أعلى (Cantor & Schaar, 2005; Koehnecke, 2001). الأمر الذي يشجع على استمرار الشراكة بين كل المشاركين في تدريس المعلمين، تنميتها وعلى زيادة كبيرة في ساعات التربية العملية ذات الجودة (Ingersoll, 2003).

يمكن أن نستنبط من هذه النتائج أنّ نموذج التدريب العملي PDS يساهم في تطوير الطلاب من عدّة جوانب. كذلك فإنّها تفسّر العوامل التي توفّر حالات اتصال متنوعة مثل: جلسات عمل، التدريس داخل الصفوف، التغذية المرتدة من معلمين ومرشدين وزملاء، والعلاقات الإيجابية القائمة بين نموذج التربية العملية وبين مهارة الاتصال البين شخصيّ. فقد طرح الباحثان بشأن وهولسبيلط (בשן והולצבלט, 2013) فكرة كون هذا النموذج يساهم في تقوية أنماط الاتصال لدى كل المشاركين في سيرورة التعلم، ويقوّي الشراكة، والعلاقات المتبادلة والالتزام والانتماء إلى المدرسة. كما أنّ مسكيت وميفوراخ وجدتا أنّ النموذج يمكّن الطلاب من تلقّي التغذية الراجعة، التعلم من توجيه المرشد التربوي، تقديم نقد بنّاء وتقبّله وتلقّي الدعم (משכית ומברך, 2013). تطرّق المرشدون التربويّون إلى ذلك خلال المقابلات، حيث ذكروا أنَّ النموذج يساهم في تطوير عدة مركّبات لمهارة الاتصال البين شخصيّ وادعوا أنّ النموذج يوفّر بيئة داعمة للعلاقة الإيجابية بين كل المشاركين في عملية التعلم، وهذا بدَوْره يساهم في تطوير وتحسين مهارة الاتصال البين شخصيّ بين الطلاب وبين المرشد التربويّ والمعلم المدرِّب.

تأثير المتغيرات: العمر، السنوات الدراسية والتخصُّص

فحصت الدراسة أيضا تأثير متغيرات مختلفة على وجهة نظر الطلاب المتدرِّبين تُجاه مساهمة نموذج PDS والمرشد التربوي والمعلم المدرِّب في مهارة الاتصال البين شخصيّ ومركّباتها. حيث شملت هذه: العمر، السنة الدراسية والتخصص.

فيما يتعلق بالعمر، أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين عمر المشاركين في البحث من الطلاب المتدرِّبين وبين مركّبات مهارة الاتصال البين شخصي، ومساهمة نموذج الارشاد الـ PDS، والمرشد التربوي والمعلم المدرِّب. لم تشر الأدبيات العلمية

الأخرى إلى عمر المشاركين؛ لذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بكون نطاق عمر المشاركين في الدراسة الحالية كان بين 19 – 37 سنة، وأغلب أعمار المشاركين كانت بين 19 – 22 (76%) أي أنّه ليس هنالك فروقات كبيرة في العمر التي من شأنها أن تشير إلى اختلاف في تجارب الحياة ونمط الاتصال، والتي بدورها ممكن أن تؤثّر على وجهات نظر المشاركين. تفسير آخر ما يمكن عزوه إلى كون كلّ المشاركين تدرّبوا بحسب نموذج PDS؛ الأمر الذي أدّى إلى تأثير مشابه في وجهات النظر فيما يتعلّق بمبنى النموذج ومركّباته وتأثيره.

بالنسبة لسنوات التعليم – لم يكن هنالك اختلاف بين الطلاب في السنة الدراسية الثانية وبين الطلاب في السنة الدراسية الثالثة في كل مركّبات مهارة الاتصال البين شخصي، ومساهمة نموذج الإرشاد الـ PDS، والمرشد التربوي والمعلم المدرِّب. لم نجد في الأدبيات العلمية أبحاثا فحصت مثل هذه الاختلافات في المتغيرات المذكورة سابقا، لكن الباحثة فلبيان (פלביאן, 2014)، وجدت اختلافا في تصوّر الطلاب، بحسب السنة الدراسية تُجاه وظيفة المرشد التربوي وصلاحيته. هنا أيضا يمكن القول أن نموذج الإرشاد قد يكون السبب في عدم الاختلاف، فكونهم يتدرّبون وفق نفس النموذج، يجعل ذلك ظروف التدريب متشابهة لدى الفئات المختلفة بغض النظر عن السنة الدراسية.

أمّا بالنسبة للتخصص فقد دلّت النتائج على اختلاف بين الطلاب بحسب تخصصاتهم فيما يتعلق بمدى مساهمة المرشد التربوي في مهارة الاتصال البين شخصي. فقد وُجد أنّ مساهمة المرشد التربوي في تخصصات العلوم الدقيقة واللغات كانت مرتفعة أكثر منها في تخصصات الطفولة المبكرة والتربية الخاصة. نتيجة مماثلة وُجدت في مساهمة نموذج الإرشاد. لم تشر الأبحاث العلمية إلى مثل هذه الاختلافات، ولكن يمكن تفسير هذه النتيجة بكون الشراكة في تخصصات الطفولة المبكرة والتربية الخاصة تختلف من ناحية تنظيمية عن باقي التخصصات (مبنى المدرسة، مبنى الصفوف، الطواقم، التلاميذ، برنامج اليوم الدراسي)، وكذلك تختلف من ناحية بداغوغية (إدارة الصف، تنظيم الوقت وغير ذلك)، وأيضا من حيث الفئة التي تتعامل معها وخصائصها. فبالنسبة للطفولة المبكرة، فكما هو معروف بشكل عام فإنّ صفوف رياض الأطفال (البستان والروضة) هي مستقلة ولا تنتمي إلى المنظومة المدرسية، فتقوم مربية الصف بكل الجوانب الإدارية التنظيمية، التي تختلف عن إدارة صف في مدرسة عادية التي تنتمي إلى إدارة المدرسة. فهذا

الاختلاف ينعكس على إدارة الصف، البرنامج اليومي، التخطيط للمضامين، معاملة الأطفال وأخرى. كذلك العمل في رياض الأطفال لا يعمل حسب مجال تخصصي واحد، بل يعمل بحسب نموذج يدمج بين التخصصات المختلفة، ويأخذ بعين الاعتبار عدّة جوانب في التربية، والتدريس والتعلم. علاوة على ذلك، الطالبات ضمن تخصص الطفولة المبكرة يتدرّبن في عدة رياض أطفال بعيدة عن بعضها البعض، ممّا يصعِّب على المرشد التربوي التواجد يوما كاملا داخل ذات الإطار. كذلك الأمر بالنسبة لتخصص التربية الخاصة، فهنالك مدارس للتربية الخاصة، صفوف دمج في مدراس عادية، وتلاميذ مدموجين داخل صفوف عادية حيث تختلف آلية العمل ضمنها من إطار إلى آخر. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الطواقم العاملة في التربية الخاصة متنوِّعة أكثر من الطواقم في المدارس العادية، وخاصة العلاجية منها (عامل اجتماعي، طواقم علاج، معلمون، أخصّاء نفسيّون) الأمر الذي قد يؤدي إلى التقليص في أهمية دَوْر المرشد التربوي من وجهة نظر الطلاب في هذه التخصصات. فعدم تواجد المرشد بشكل دائم على مدار اليوم داخل الإطار الواحد، يجعل الطلاب يعتمدون أكثر على أنفسهم فيما يتعلق بكل جوانب التدريب العملي، وعدم الانتظار حتى قدوم المرشد، ما يشعرهم إلى حاجة أقلّ إلى المرشد من باقي الطلاب في التخصصات الأخرى، وهذا في حدّ ذاته يؤثِّر على وجهة نظرهم فيما يتعلق بدَوْر المرشد. علاوة على كل ذلك، فإنَّ الخطط الدراسية في التربية الخاصة والطفولة مختلفة عن البرامج في المدارس العادية، حيث تتطلّب هذه البرامج تعاملا متنوّعا ومختلفا مع الاختلاف الموجود بين الأطفال والتلاميذ، ومع البرنامج اليومي وإدارة الصف. هذا يتطلب من الطلاب المتدرِّبين إبداء مرونة كبيرة قد تؤدّي في بعض الأحيان إلى تغيير ما تم تخطيطه بحسب الحالات والاحتياجات التي تطرأ. لذلك، نعتقد أنّ هذه الاختلافات بين التخصصات تفسِّر نتائج البحث النوعيّة والكمية. كذلك أشار الباحثان افيسار وجل (אבישר וגל, 2013) إلى أنّه في أطر التربية الخاصة بحسب نموذج PDS، لم يكن هنالك حوار ونقاش متواصل، ولم يتم تنمية الشراكة، ولم يكن أيّ إجراء لترسيخ وتطوير الشراكة، فالضغوطات الخارجية مثل: أقسام التربية الخاصة في السلطات المحلية، عدد طلاب التربية العملية، ملاءمة الجدول الزمني المدرسي للجدول الزمني الأكاديمي وتطورات لمنافع أكاديمية – أدّت كلّها إلى سير تربية عملية تقليدية. وهذا يجعل الطلاب المتدرّبين، في هذه الأطر، يعتمدون على أنفسهم فيما يتعلق بعدة جوانب للتدريب العملي من ضمنها الاتصال البين شخصيّ. بحسب ما ذكر حتى الآن يمكن القول أنّ خاصية أطر التربية

الخاصة والطفولة المبكرة، آلية العمل ضمنها والفئات العمرية والنوعية ضمن هذه الأطر، تتطلب من الطلاب تحسين مهارة الاتصال البين شخصيّ بصورة ذاتية أكثر من زملائهم في تخصصات أخرى؛ بسبب عدم تواجد المرشد التربوي بصورة متتابعة مع طلاب هذه التخصصات. وضّح المرشدون في التربية الخاصة والطفولة المبكرة هذه الاختلافات من خلال الإشارة إلى خاصية هذه التخصصات، فمرشدة الطفولة المبكرة قالت: «إنّ الطالبات متواجدات كل اليوم في الإطار التربوي، بالرغم من ذلك أشعر أنّ مبنى اليوم الدراسي لا يساهم في تطوير مهارة الاتصال البين شخصيّ عند الطالبات». مرشد التربية الخاصة أضاف قائلا موضّحا ذلك من خلال مركّب الرسالة كأنموذج: «لا علاقة بين تدريب الطالبات بحسب نموذج الـ PDS وبين القدرة على تمرير الرسالة؛ لأنّ اختيار الأطر والصفوف في التربية الخاصة تتعلّق بعدد الطالبات والمعلمات المدرِّبات، وهنالك اختلاف بين المعلمات، ممّا يؤدّي إلى صعوبة في تمرير الرسالة». لذلك، يمكن القول إنّ نموذج الـ PDS يعمل بطريقة مختلفة في تخصصات الطفولة المبكرة والتربية الخاصة عنه في التخصصات الأخرى، وهذا بحاجة إلى فحص أعمق للوقوف على مدى تأثير هذه الاختلافات على تأهيل الطلاب المتدرِّبين.

تلخيص

بشكل عامّ، أشارت النتائج إلى مساهمة نموذج الـ PDS في تطوير مهارة الاتصال البين شخصي لدى الطلاب من وجهة نظرهم، كذلك أشارت إلى مساهمة المرشد التربوي في النموذج في تطوير القدرة على التغذية المرتدة فقط وعدم مساهمته في المركّبات الأخرى. في المقابل، لم تشر النتائج إلى وجود مساهمة للمعلم المدرِّب، وهي نتيجة ذات أهمية بالغة التي يجب التعمق فيها أكثر في أبحاث مستقبلية؛ وذلك نظرا لمرافقة الطالب المتدرِّب المعلم المدرّبَ خلال اليوم الدراسي في كل النشاطات المختلفة، والوقوف على ما يتخلّل هذه النشاطات من اتصال وتواصل بينهما. مع هذا، ظهرت اختلافات فيما يتعلّق بالتخصصات التي من المهم أخذها بعين الاعتبار خلال عملية التدريب العملي؛ وذلك للنظر في هذه الاختلافات وعلاقتها بعملية تطوير مهارة الاتصال البين شخصيّ.

نتائج البحث أوضحت أهمية البحث في الإشارة إلى خصائص النموذج التي تساهم

في تطوير مهارة الاتصال البين شخصي لدى الطلاب، ما يسهم في جودة تأهيلهم وعملهم مستقبلا كمعلمين. مع هذا، النتائج تُشير إلى ضرورة رفع مستوى الوعي لدى المعلمين المدرِّبين فيما يتعلق بأهمية إدراج مهارة الاتصال البين شخصي ضمن المهارات المختلفة التي يجب تطويرها لدى الطالب المتدرِّب. هذا الجانب لاقى اهتماما كبيرا من قِبَل الجهات المختصة بموضوع التربية العملية. من المهم أن نذكر أنَّ تقرير مؤسّسة التعليم العالي (דוח ועדת אריאב, 21.11.2006)، أشار إلى أنّ مهارات الاتصال البين شخصيّ العالية المستوى هي من بين المعايير المركزية لنجاح الطالب كمعلم في المستقبل.

قيود الدراسة

قيود الدراسة المركزية تمثلت في حجم العيّنة، حيث شارك عدد قليل نسبيًا لمجموعتي المشاركين: الطلاب المتدرِّبين والمرشدين. كذلك، فإنّ الفئات المشاركة هي من كلية واحدة، ونوصي بإجراء دراسة أوسع وأعمق يتضمّن طلابا ومرشدين من كليّات أخرى ومن مسارات مختلفة.

استنتاجات

نتائج البحث عكست أهمية هذه الدراسة في كونها تتمحور حول مهارة الاتصال البين شخصي لدى الطلاب العرب للقب الأوّل في التربية والتدريس في البلاد، وعلاقتها بجودة التدريس مستقبلا. فلم يسبق وأن جرت مثل هذه الدراسة في البلاد بناء على الفحص الشامل، الذي قمنا به نحن. فالنتائج عكست صورة مركّبة وغير حاسمة، فمن وجهة نظر الطلاب الذين يتدرّبون بحسب نموذج PDS فإنّ مستوى مهارة الاتصال لديهم هو مرتفع، ومن جهة أخرى فيما يتعلق بالمرشدين التربويّين فإنّهم يرون أنّ هذا النموذج يُسهم في مركّب واحد فقط وهو التغذية المرتدة، وفيما يتعلّق بالمعلم المدرِّب فإنّه لا يسهم بتاتا. لذا، هذه الدراسة قد تسهم في إلقاء الضوء على دَوْر المرشد التربوي والمعلم المدرِّب في عملية تأهيل الطلاب المتدربين فيما يتعلق بمهارة الاتصال البين شخصيّ، والوقوف على الأسباب والعوامل التي قد تعيق أو تُقيِّد مدى مساهمتهم في ذلك.

التوصيات

وفقا لنتائج البحث واستنتاجاته، نوصي بإعادة بناء نموذج التدريب العملي PDS بما يتلاءم وتخصصات الطفولة المبكّرة والتربية الخاصة لما فيهما من خاصية، والذي يضمن تداخل المرشد والمعلم المدرِّب بالشكل الذي يُساعد على تطوير مهارة الاتصال البين شخصيّ لدى الطلاب في هذه التخصصات على النحو الأمثل. الأمر الذي يُشير إلى الحاجة إلى تطوير دورات استكماليه للمرشدين التربويين وللمعلمين المدرِّبين في موضوع الاتصال البين شخصيّ وأهميته في عملية التربية والتعليم، وتأثيره على تحصيلات التلاميذ وجودة التدريس.

المراجع

أبو عقروب، إبراهيم. (2001). **الاتصال الإنسانيّ ودَوْره في التفاعل الاجتماعيّ**. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

أبو قدير. (2013). **بناء علاقات إيجابيّة**. اطلع عليه في 9.10.18 من الموقع الآتي:

http///:www.startimes.com

اللحياني، هدى. (2014). **مهارات الاتصال من أجل تعليم منتج**. رسالة ماجيستر، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حمدان، محمد زياد. (1982). **الاتصال في التربية - مفاهيمه وممارساته المدرسيّة**. دار التربية الحديثة.

سلامة، عبد الحافظ. (2000). **الوسائل التعليميّة والمنهج**. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سمارة، فوزي أحمد حمدان. (2004). **قضايا تربويّة معاصرة**، ط1. دار الطريق للنشر والتوزيع، عمّان - الأردن.

אבישר, ג׳ ווגל, ג׳ (2013). שותפות רבת-שנים בין מכללה לחינוך לבין בית ספר לחינוך מיוחד. **דפים**, 56, 120-142.

אמיתי, מ׳ (2010). **ניהול תקשורת אפקטיבית בארגון**. סילבר. נט פתרונות מובילים לבנקאות וגזברות ארגונית. אוחזר מתוך: http://www.silvernet.co.il/hebrew/Article.aspx?Item=287

אריאב, ת׳ ועמנואל, ד׳ (2006). **תפקיד המורים החונכים במערך ה-PDS עם המסלול העל-יסודי - דוח מחקר**. המכללה האקדמית לחינוך בית ברל.

בשן, ב׳ והולצבלט, ר׳ (2013). "**הקשר המתוך**": סטודנטים מספרים על שיתופיות ועבודת צוות במסגרת התנסותם המעשית ב- PDS. **דפים**, 56, 232-260.

דוח ועדת אריאב (2006). **מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

הלמר, א׳ (2012). **סגנונות תקשורת**. מגדלור אימון אישי ועסקי, בית מגדלור.

חורש, נ׳ זך, ס׳ רם, י׳ והררי י׳ (2016). תפיסת תרומתם של מדריכים פדגוגיים ומורים מאמנים להכשרת סטודנטים להוראה – השוואה בין תכנית PDS Schools Development Professional לבין תכנית "רגילה" של הכשרה להוראת החינוך הגופני. **בתנועה**, יא (2), 321-343.

לם, צ׳ (1988). התפתחות פרופסיונלית של מורים. **דפים, 6**, 7-4. תל אביב: מכון מופ"ת.

לם, צ׳ (2000). **במערבולת האידיאולוגיות**. ירושלים: הוצאת מאגנס.

מלאת, ש׳ וזילברשטיין, מ׳ (2002). שותפות מכללה – בית ספר להתפתחות פרופסיונלית מודל ייחודי "בתכנית מצוינים". **כתב עת לעיון ומחקר**, 7, 33-46.

משכית, ד׳ ומברך, ז׳ (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-P.D.S. **דפים**, 56, 15-34

פלביאן, ה׳ (2014). **ההדדיות בתהליך ההכשרה להוראה ומשמעותה בעיני הסטודנטים**. ערוגות: המכללה האקדמית אחווה.

Allen, J. M, Ambrosetti, A & Turner, D. (2013). How school and university supervising staff perceive the pre-service teacher education practicum a comparative study. Australian *Journal of Teacher Education*, 38 (4), 108-128.

Ben-Chaim, D., & Zoller, U. (2001). Self-perception versus students' perception of teachers*' personal style in college science and mathematics courses*. *Springer,* 31, 437-454.

Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school - based teacher education? *Teaching and Teacher Education*. 1(25), 118-127.

Campoy, R. W. (2000). A professional development school partnership: Conflict and collaboration. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Cantor, J., & Schaar, S. (2005). A dynamic relationship: The impact of formal and informal assessment on a professional development school for in-service non-credentialed teachers. *Teacher Education Quarterly*, 32, 59-77.

Cary, L. J. (2002). Complicating the case for teacher education: Asking different questions. Action in *Teacher Education*, 24 (3), 92-99.

Castle, S., Arends, R., & Rockwood, K. (2008). Student learning in a professional development school and a control school. *Professional Educator,* 32, 1-15.

Cobb, J. B. (2001). Graduates of professional development school programs: Perceptions of the teacher as change agent. *Teacher Education Quarterly*, 28 (4), 89-107.

Darling-Hammond, L., & Berry, B. (2006). Highly qualified teachers for all. *Educational Leadership,* 64 (3), 14-20.

Den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School Effevtiveness and School Improvement,* 15 *(3-4),* 407-442.

DeVito, J.A. (2017). *The Interpersonal Communication Book*. 15th edition, Boston : Pearson Education, (pp. 4-13).

Doolittle, G., Sudeck, M., & Rattigan, P. (2008). Creating professional learning communities: The work of professional development schools. *Theory into Practice,* 47, 303-310.

Foster, E., Loving, C., & Shumate, A., (2000). Effective principals, effective professional development schools. *Teaching and Change,* 8, 76-97.

Gimbert, B. G. (2001). *The power of multiple mentoring in the context of a PDS school: E pluribus Unum- out of many- one*. Paper Presented at the AERA annual meeting Seatle, WA.

Ingersoll, R. M. (2003). Turnover and shortages among science and mathematics teachers in the United States. In J. Rhoton, & P. Bowers (Eds.), *Science teacher retention: Mentoring and renewal* (pp. 1-12). Arlington, VA: National Science Education Leadership Association.

Houston, W. R., Hollis, L.Y., Clay, D., Ligons,C. M., & Roff, L. (1999). Effectiveness of collaboration on urban teacher education programs and professional development schools. In D. M. Byrd, & D. J. McIntyre (Eds.), *Research of professional development schools, Teacher education yearbook VII* (pp. 6-28). Thousand Oaks, CA: Corwin press.

Koehnecke, D. S. (2001). Professional development schools provide effective theory and practice. *Education,* 121, 589-591.

Latham, N. I., & Vogt. W. P. (2007). Do professional development schools reduce teacher attrition? Evidence from a longitudinal study of 1,000 graduates. *Journal of Teacher Education,* 58 (2), 153-167.

Levine, M., & Trochtman, R. (1997). Making professional development schools work: Politics, practice and policy. In M. Levine, & R. Trachman (Eds.), *Making professional development schools work: Politics, practice, and policy – The series on school reform* (pp. 594-595). New York, NY: Teachers College Press.

Maulana, R., Opdenakker, M. C., Den Brock, P., & Bosker, B. (2011). Teacher–student interpersonal relationships in Indonesia: Profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education,* 31 (1), 33-49.

Ramberg, P., Haugaløkken, O. K. (2007). Autonomy or control: Discussion of a central dilemma in developing a realistic teacher education in Norway. *Journal of Education for Teaching. International Research and Pedagogy,* 33 (1), 55-69.

Ridley D. S., Hurwitz, S., Davis-Hackett, M. R., & Knuston, M. K. (2005). Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation, is PDS-based preparation really better? *Journal of Teacher Education,* 56, 46-56.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.

Ten-Dam, G. T. M., & Bloom, S. (2006). Learning through participation: The potential of a school-based teacher education for developing professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22 (6), 647-660.

Woodgate-Jones, A. (2012). The student teacher and the school community of practice: An exploration of the contribution of the legitimate peripheral participant. *Educational Review*, 64 (2), 145-160.

Volchenkova K.N., Evsina E.V., Elsakova R.Z., Serebrennikova E.V. & Batina E.V. (2019). Mastering Interpersonal and Virtual Communication Skills of the Education Process Participants in E-learning. *Proceedings of the 2019 International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies*" (IT&QM&IS), Sochi, 2019, 648–652. DOI: 10.1109/itqmis.2019.8928453.

الملحق:

ملاحظة: حقوق الملكية محفوظة للباحثتين، يمنع نسخ، طباعة أو استخدام أيّة مقولة في الاستمارة دون موافقة الباحثتين.

استمارة بحث في إطار التربية العملية – P.D.S

تقييم مهارات «الاتصال بين الأشخاص» (بين الشخصيّ) عند الطالب المتدرِّب

عزيزي / تي الطالب/ة:

أمامك استمارة تفحص جوانب مختلفة من التواصل «بَيْن-الشخصيّ» لدى الطالب/ة المتدرِّب/ة؛ وذلك بهدف تطوير وتحسين عملية التعلم والتربية العملية، ممّا يعود بالفائدة على المعلمين والطلاب على حدّ سواء. لذا، نرجو أن تتطرّق/ي في إجابتك إلى كل البنود بموضوعية وبدقة.

نذكّرك أنّ الاستمارة سريّة وبدون ذكر اسمك. وسيتم استخدام المعطيات فقط لأهداف البحث.

ملاحظة: لطفا، الاستمارة مُوَجَّهَة للذكور والإناث على حدّ سواء.

إليك بعض التعريفات التي قد تُساعد على فهم بعض المصطلحات:

المُرْسِل: هو الشخص الذي يُبادر في التواصل مع الآخرين، وله مميزات مختلفة (شخصيته، عاداته، سلوكياته، منصبه، تجاربه إلخ.)

المتلقّي: هو الشخص الذي يستقبل فحوى الموضوع المطروح ويَرُدّ عليه.

قناة الاتصال: هي الأداة أو الوسيلة التي يتم من خلالها إرسال معلومات.

		أوافق جدًا	أوافق	أوافق بشكل جزئيّ	لا أوافق	لا أوافق بتاتًا
الرسالة						
1	عند التدريس، أعرض الحقائق والبراهين العلمية المناسبة للموضوع التعليمي	5	4	3	2	1
2	عند التدريس، أحاول كبت أحاسيسي وعواطفي أمام الطلاب					
3	عند التدريس، لا أعبِّر عن أفكاري وآرائي أمام الطلاب					
4	عند التدريس، أقوم بدَوْر المُوَجِّه بخصوص الموضوع المُدَرَّس					
5	ساعد نموذج P.D.S. على تنمية قدرتي في بلورة فحوى الموضوع المطروح.					
6	خلال التواصل مع المرشد، أطرح فحوى الموضوع المطروح بشكل واضح					
7	خلال التواصل مع المعلم المدرِّب، أطرح فحوى الموضوع المطروح بشكل واضح.					
المُرْسِل (الطالب المتدرِّب)						
8	لديّ القدرة على عرض المادة بشكل يُشْعِر الآخر بأهميّة الموضوع					
9	عادة، أنا آخذ زمام المبادرة في النشاطات التربوية المختلفة					
10	يُصغي اليّ الطلاب باهتمام عندما أتحدث					
11	لديّ القدرة على تقديم الحلول البديلة في قضايا تربوية					
12	أتّصف بالمرونة والقدرة على التغيير والتَكَيُّف حسب الموقف التربوي					
13	أعمل بشراكة وتعاون مع زملائي					

14	أعمل بشراكة وتعاون مع المعلم المدرّب					
15	لديّ القدرة على توضيح فحوى الموضوع المطروح التعليميّ خلال التدريس في غرفة الصف					
16	ساعد نموذج P.D.S في تنمية مهاراتي كمُرْسِل					
17	أشعر بالثقة عند التواصل مع المرشد التربوي					
18	أشعر بالثقة عند التواصل مع المعلم المدرِّب					
المتلقّي (الطالب المتدرِّب)						
19	أصغي جيدا عند الاستماع إلى الطلاب					
20	يحب زملائي أن يعملوا معي					
21	أتفاعل مع مبادرات زملائي					
22	أتقبّل اقتراحات المعلم المدرِّب					
23	كثيرا ما أحتاج لأن يُكرّر الآخرون المعلومات والتعليمات لكي أتأكد من مدى فهمي لها					
24	لديّ القدرة على تقبُّل مداخلات الطلاب خلال التواصل داخل الصف					
25	ساعد نموذج P.D.S على تنمية قدرتي على الاستجابة مع الآخرين (طلاب، معلمين، زملاء...)، عند التواصل معهم					
26	ساعد المرشد في تنمية مهاراتي كَمُتَلَقٍّ					
27	ساعد المعلم المدرِّب في تنمية مهاراتي كَمُتَلَقٍّ					
28	أتقبّل ملاحظات المرشد بروح طيبة					
التشفير						
29	أعمل على ملاءمة الجهد المبذول في التواصل مع الآخرين في المدرسة بحسب اختلافاتهم (العمرية، الثقافية، المعلوماتية إلخ.)					

30	أراعي مشاعر الطلاب خلال التواصل معهم					
31	خلال التواصل مع المعلمين، أعمل على توضيح فحوى الموضوع المطروح بحسب مدى اهتمامهم به					
32	أعرض الأفكار بتسلسل منطقي لكي يفهمها الطلاب بسهولة					
33	ساعد نموذج P.D.S على تنمية قدرتي على مراعاة الفروق بين الأفراد					
34	التواصل مع المرشد التربوي ساهم في تنمية قدرتي على التعامل مع الاختلافات					
35	التواصل مع المعلم المدرِّب التربوي ساهم في تنمية قدرتي على التعامل مع الاختلافات					
فكّ الرسالة						
36	يفهم المعلمون فحوى الموضوع الذي أطرحه عند التواصل معهم					
37	عند التدريس يستصعب الطلاب في فهم المادة المشروحة					
38	عند التدريس، أعتمد بشكل أساسي على استعمال وسائل مساعدة ليفهم الطلاب المادة المشروحة					
39	ساعد نموذج P.D.S فهم الآخرين لفحوى الموضوع الذي أطرحه عند التواصل معي					
40	للمرشد دَوْر هامّ في تنمية قدرتي على جعل الآخرين (طلاب، معلمين، زملاء) يفهمون فحوى الموضوع الذي أطرحه					
41	للمعلم المدرّب دَوْر هامّ في تنمية قدرتي على جعل الآخرين يفهمون فحوى الموضوع الذي أطرحه					
التغذية المرتدّة						
42	أتقبّل وأتفهّم آراء ووجهة نظر الآخرين في المدرسة					

43	أتقبّل وأتفهّم انتقاد الآخرين لي (معلمين، زملاء، مرشدين إلخ.)					
44	أقبل المديح دون حرج					
45	أنتظر جلسات التقييم دائما بفارغ الصبر					
46	عندما يخبرني الطلاب أنّ ما أستعين به من وسائل لا يعجبهم، أو أنّهم لا يفهمون المادة، أو يعارضون ما أطرح، أحاول أن أستفسر منهم عن السبب					
47	ساعد نموذج P.D.S على تقبُّلي لملاحظات الآخرين					
48	للمرشد دَوْر هام في تنمية قدرتي على تقبُّل ملاحظة الآخرين لي					
49	للمعلم المدرّب دَوْر هامّ في تنمية قدرتي على تقبُّل ملاحظة الآخرين لي					
قناة الاتصال						
50	أعتمد على الاتصال الكلاميّ اللفظي في تواصلي مع الآخرين في المدرسة					
51	يُساعد التعبير الجسديّ على توضيح كلامي عند تواصلي مع الآخرين في المدرسة					
52	عند التدريس في الصف، أعتمد في الأساس على التوضيح الكلاميّ للطلاب أكثر من قنوات الاتصال الأخرى					
53	ساعد نموذج P.D.S في تنمية قدرتي على استعمال قنوات اتصال مختلفة					
54	للمرشد دَوْر هامّ في استخدام قنوات اتصال مختلفة					
55	للمعلم المدرِّب دَوْر هام في استخدام قنوات اتصال مختلفة					

شكرا جزيلا على تعاونكم

دراسة الفروقات العاطفيّة والاجتماعيّة بين طلاب التعليم العاديّ، التعليم الخاصّ والدمج من المرحلة الابتدائية والإعدادية في المجتمع العربيّ

إيهاب زبيدات | وليد دلاشه | سهراب مصري

ملخّص

الموضوع المركزيّ لهذه الدراسة هو الجوانب العاطفية والاجتماعيّة لدى الطلبة. ارتكزت هذه الدراسة على عيّنة طلّابيّة من أطر التعليم العاديّ والتربية الخاصّة وطلاب الدمج، وهي تهدف إلى دراسة الفروقات في الجوانب العاطفيّة (الشعور بالانسجام والاستقرار العاطفيّ وقلق الامتحان)، والجوانب الاجتماعيّة (الشعور بالوحدة الاجتماعية، الكفاءة الاجتماعية والصداقات) بين طلاب التعليم العاديّ، التربية الخاصّة وطلاب الدمج، كما وتهدف إلى دراسة العلاقات فيما بين هذه الجوانب في الأطر الثلاثة المذكورة. اشترك في البحث 229 طالبًا تتراوح أعمارهم بين 10 إلى 15 عامًا، من بينهم 85 طالبا في إطار التعليم العادي، 79 طالبا في إطار التعليم الخاص و65 طالبا من صفوف الدمج، والّذين تمَّ اختيارهم عشوائيًّا من المدارس الابتدائية والإعدادية في المجتمع العربي في شمال البلاد؛ حيث طلب منهم الإجابة على استبيانات التقرير الذاتي التي تقيِّم الجوانب المذكورة أعلاه.

تشير النتائج إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين مجموعات الطلبة الثلاث بخصوص الإحساس بالتماسك، الشعور بالوحدة الاجتماعية، الاستقرار العاطفي، الكفاءة الاجتماعية والصداقات. أجريت اختبارات المتابعة اللاحقة من نوع توكي (Tuki Post Hoc Tests) لمعرفة في أيّ زوج من بين الأطر التعليمية الثلاثة توجد اختلافات. في معظم التقييمات في الجوانب المذكورة أعلاه، وُجِد أنَّ الفرق الرئيسيّ هو بين الطلاب من التعليم العاديّ والطلاب من التعليم الخَاصّ وطلاب الدمج،

ومع ذلك، لا يوجد فرق في متغيِّر قلق الامتحانات بين الطلبة من الأطر الثلاثة المذكورة أعلاه. كما وُجِدت علاقات ذات دلالة إحصائيّة بين بعض الجوانب العاطفية والاجتماعية المختلفة في الأطر الثلاثة المذكورة لدى كافة الطلاب بشكل عام.

بالإضافة إلى ذلك، وجِد أنَّ طلاب التربية الخاصّة يميلون إلى أن يكونوا أكثر عزلة اجتماعيًّا من الطلاب العاديّين وطلاب الدمج. تشكِّل هذه النتائج باكورة جديدة من المعرفة لخدمة النظام التعليمي في المجتمع العربي بشكل عام ولمعلِّمي التربية العاديّة والخاصّة بشكل خاص، وبالأخصّ في الفروقات المحدّدة في الجوانب العاطفية الاجتماعية بين الطلبة من الأطر المختلفة، فتكون بمثابة الأساس لبناء برامج التدخُّل لعوامل مهنية مختلفة التي تتعامل مع هؤلاء الطلبة.

الكلمات المفتاحيّة: قانون التربية الخاصّة، اضطراب التعلُّم المحدّد، الشعور بالوحدة الاجتماعية، الشعور بالتماسك، الاستقرار العاطفي، المجتمع العربي.

الخلفية النظريّة

قانون التربية الخاصّة، الدمج والاندماج في نظام التعليم العاديّ

سُنَّ قانون التعليم الخاصّ في عام (1988) في إسرائيل، وقد تناول حق جميع الأطفال ذوي الإعاقة (الجسدية أو الروحية أو العاطفية أو السلوكية أو الحسية أو الفكرية أو اللفظية أو النمائية، وكذلك صعوبات التعلُّم المحدّدة) للدراسة في المؤسّسات التعليمية. وفقًا لذلك، يتمّ تعليم الأطفال الذين يعانون من إعاقات تعليمية محدّدة وخطيرة بشكل منفصل عن الأطفال ذوي الإعاقات الهامّة الأخرى، وتُخصّص لهم سلّة شخصية تتضمّن ساعات إضافية من المساعدة التعليمية والعلاجية وفق احتياجاتهم (קונסטנטין, 201). مع سنّ قانون التعليم الخاصّ، بدأ في إسرائيل توجُّه نحو سياسة الاندماج، والتي تنبع من أسس إيديولوجية، أهمها تشجيع أيديولوجية الاحتواء والتعليم الجامع (שמעוני וגביש, 2017).

بعد الإجراءات التشريعية التي حدث درست اللجان المتخصّصة تنفيذ قانون التعليم الخاصّ والتنفيذ المناسب لتنظيم الأهلية لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في التعليم العاديّ والدعم الذي يستحقّونه، مثل لجنة مارغاليت ولجنة دورنر، وأصبح عملها في ازدياد (טל, 2017). أدّى تنفيذ القانون الإصلاحيّ الخاصّ بالدمج الصادر سنة 1988 إلى خلق حالة خرج فيها معلِّم التربية الخاصّة من الفصول الدراسية الصغيرة إلى فصول دراسية أوسع شاملةً طلابا عاديّين وآخرين ذوي احتياجات

خاصة، مع تنوّع في السّيرورات والخدمات التعليمية (שמעוני וגביש, 2017).

لذلك، فإنّ الاتجاه الحالي في وزارة التربية والتعليم يتمثّل في تشجيع انتساب الطلاب من التعليم الخاصّ ذوي صعوبات التعلم المحدّدة إلى أطر التعليم العاديّة ودمجهم فيها، الأمر الذي يتطلّب توفير عمليات تعليمية مصمّمة خصيصا لهذه العيّنة تتضمّن الكشف والتشخيص والتدخُّل التربوي والعلاجي. يتم تنفيذ مثل هذه العمليات من قِبَل العاملين التربويّين العاديّين في المدرسة بمساعدة الإخصائيّ النفسي، المستشار التربوي، ومعلِّم متخصِّص في صعوبات التعلم المحدّدة إذا كان موجودًا في طاقم المدرسة، وإذا لَزِم الأمر يتعيّن التشاور مع المهنيّين من المعالجين والمستشارين الإقليميين (טל, 2017; שמעוני וגביש, 2017).

تشهد أنظمة التعليم المختلفة حول العالم تغيرات عديدة حيث تؤدّي الى العديد من التحديات، خاصة في سياق توفير فرص تعليمية متساوية للطلاب العاديّين وذوي الاحتياجات التعليمية الخاصّة. لذلك، بدأت أطر التعليم العام في تقديم الخدمة للطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم محدّدة واضطرابات أخرى. أطر التعليم العام يجب أن تدعم وتضمن المشاركة الكاملة لجميع الطلاب في فصول التعليم العام الخاصّة بهم، وأنّه يجب منحهم الحقّ في التعليم الجيّد على قدم المساواة مع أقرانهم .(Leyser, Zeiger, & Romi, 2011; Licard, 2019) الغرض من دمج الطلاب الذين يعانون من اضطراب التعلم المحدّدة واضطرابات أخرى في المدرسة العاديّة هو كسر الحواجز التي تفصل بين التعليم العام والخاصّ، ومنح هؤلاء الطلاب الشعور بأنّهم لا يختلفون عن الطلاب الآخرين في المجتمع. (Dev & Kumar, 2015; North, 2019) وبالتالي، يحتاج المعلِّمون إلى التّحلّي بمهارات تساعدهم في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في مدرسة عامة.

التعليم المبنيّ على التعليم الدامج هو ما يمكّن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة من تلقّي التوجيه والتعليم في الفصول الدراسية العاديّة من قِبَل المعلمين العاديّين. توفِّر هذه العملية استجابة متساوية لجميع الطلاب، حيث أنّها تتيح إمكانيّة التفاعل مع الطلاب من التعليم العاديّ. ويهدف تطوير «التعليم الخاصّ الشامل» إلى توفير رؤية ومبادئ توجيهية لسياسات وإجراءات واستراتيجيات التدريس التي ستمكِّن من توفير التعليم الفعّال لجميع الطلاب، بما في ذلك ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصّة والإعاقات (Hornby, 2015; Usta & Karabekirogulu, 2020). من آثار هذا التطوير إعادة بناء المدرسة ومرافقها وإصلاحها حتى يتمكَّن جميع الطلاب من

المشاركة في جميع الفرص الاجتماعية والتعليمية المتوفِّرة فيها؛ ممّا يؤكِّد صحة التعليم كحقّ أساسي من حقوق الإنسان في مجتمع توجد فيه العدالة الاجتماعيّة (Strogilos, Avramidis, Voulagka & Tragoulia, 2020; Hofman & Rozenstr, 2014)، ولذلك يحتاج صانعو السياسات والمديرون والمعلمون إلى استثمار المزيد من الوقت في صفوف التعليم الدامج واستكشاف الإستراتيجيات وأساليب التدريس التي تحقق نتائج إيجابية (Irwin & Baker, 2012). في هذا السياق، وُجِد أنّ هناك عدم وضوح دلاليّ بين مفاهيم الفصل والتطبيع والدمج والاندماج؛ ممّا أدّى إلى تنبيه الباحثين وحثّهم على إعادة بناء المعنى الأصليّ لهذه المفاهيم (שי, 2011; Rodriguez & Garro-Gil, 2015; Licard, 2019).

اضطراب التعلُّم المحدّد

اضطراب التعلُّم المحدَّد هو مصطلح عام يشير إلى مجموعة من الاضطرابات غير المتجانسة التي يتم التعبير عنها بصعوبات كبيرة من حيث اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والتحدُّث والقراءة والكتابة وبناء المفاهيم و/أو القدرات الرياضيّة. ترتبط صعوبات التعلم هذه بمجموعة متنوِّعة من الاضطرابات النفسية، العصبية أو النمائية العامة، وهي داخلية، ويعتقَد أنّها ناتجة عن خلل عصبي مركزيّ، ويمكن أن تظهر خلال دورة الحياة (מרגלית, 2000). على الرغم من أنّ اضطراب التعلُّم المحدّد يمكن أن يتزامن مع صعوبات أخرى إضافية، مثل: ضعف الحواس، التخلف العقلي، الاضطراب العاطفي، أو الخارجية مثل: الاختلافات الثقافية، التدريس غير الكافي أو غير المناسب، إلّا أنّ اضطراب التعلم المحدَّد قد لا يبدو كنتيجة مباشرة لهذه المشاكل (מרגלית, 2000).

يشير كلّ من روسك، دنيئيل-هولينج ودهان (רוסק, דניאל-הלוינג ודהן, 2017) إلى وجود العديد من التعريفات لاضطراب التعلم المحدّد بهدف التمييز بين الأشخاص الذين يعانون من صعوبات تعلميّة والأشخاص الذين يعانون من اضطراب التعلم المحدّد: **أ.** تعريف يؤكد عدم التوافق بين الإنجاز والذكاء؛ **ب.** تعريف وظيفي، وهو يقوم على فحص الوظيفة في مجال معيَّن وإجراء مقارنة بينها وبين ما هو متوقع من الشخص المنتمي للفئة العمرية؛ **ج.** تعريف قائم على الاستجابة للعلاج، مع التركيز على قدرة الفرد على التغيير بمرور الوقت من وجهة نظر وقائية.

اضطراب التعلُّم المحدَّد في المجتمع العربيّ

يبرز السكان العرب في إسرائيل بمعدلات عالية من الطلاب ذوي الإعاقة 17.2%مقارنة بـ 8.7% من السكان اليهود (כנסת ישראל, 2016) .تفتقر المدارس العربية إلى المعرفة المهنية اللازمة لتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم المحدّدة للتوجيه والعلاج وبالتالي فإنَّ هذا يؤدّي في كثير من الأحيان إلى اكتشاف الأطفال في جيل متأخِّر، وعندها تكون القدرة على معالجة مشاكلهم بشكل فعّال محدودة. كما أنّ هناك نقصًا في أدوات التشخيص الصالحة والموثوقة والمصمَّمة خصيصًا للطلاب العرب لتشخيص اضطراب تعليمي معيّن بالإضافة إلى نقص المهنيّين المحترفين المتحدّثين بالعربية؛ ممّا يضعف بشدة قدرة المراكز الحالية على إجراء تشخيصات دقيقة وموثوقة. كانت هذه المعطيات سارية منذ إنشاء لجنة مارغاليت للتحقيق في حالة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم (אבו עסבה ואבישי, 2008).

هناك مشكلة أخرى في تحديد موقع الطلاب العرب الذين يعانون من اضطراب تعلم محدَّد والتعامل معهم بسبب نقص الأدوات التشخيصية باللغة العربية الملائمة لهذا الاضطراب، وهذا في حدّ ذاته يقلِّل من فرص الطلاب الذين لديهم اضطراب التعلم المحدَّد في تلقّي التعليم وإعادة التأهيل والعلاج المناسب لاحتياجاتهم (גבארין ואגבאריה, 2010).

بالإضافة إلى ذلك، هناك نقص في المعلومات حول عدد الطلاب العرب الذين يعانون من اضطراب تعليمي معيَّن، كما أنّه ثمّة نقص في المهنيّين المؤهَّلين الناطقين بالعربية، وعلماء النفس الناطقين بالعربية الذين يعرفون هذه الاضطرابات، وساعات الاستشارة، والمعرفة لدى المعلِّمين العرب حول الإعاقات وبرامج التدخُّل المنتظَم. وقد أدّى كلّ هذا إلى بلورة مواقف خاطئة فيما يتعلق بدمج الطلاب الذين يعانون من اضطرابات تعلُّم محدَّدة في الفصول الدراسية العاديّة من قِبَل المعلِّمين والآباء العرب (אבו חסין וסמארה, 2007).

الجوانب العاطفيّة الاجتماعيّة التي تميِّز الطلاب في التعليم العاديّ والتعليم الخاصّ

في السَّنوات الأخيرة، أشغل الجانب العاطفي الاجتماعي لدى الطلاب في التعليم العاديّ والتعليم الخاصّ العديد من الباحثين، وأجريت أبحاث عدّة في المجال. على مدار السنوات العشرين الماضية، أظهرت الأدبيات البحثية التي تتعامل مع

الطلاب ذوي صعوبات التعلم المحدَّدة وغيرها من الاضطرابات الأخرى أنّهم يتميَّزون كمجموعة متنوِّعة الصعوبات العاطفية والاجتماعية والسلوكية، بما يتجاوز الصعوبات في أدائهم الأكاديمي، وتشير النتائج أيضا إلى وجود عجز كبير في المهارات الاجتماعية والسلوكية لدى هؤلاء الطلاب مقارنة بالطلاب العاديّين (North, 2020; Charles & Carstensen, 2007).

الشعور بالانسجام على سبيل المثال هو جانب عاطفي اجتماعي يُعرّف على أنّه «نظرة عامّة إلى العالم ومورد داخلي؛ ممّا يعكس الدرجة التي يجب أن يحدِّد بها اليقين المستمر أن بيئته الخارجية والداخلية يمكن التنبؤ بها، وأنَّ الشخص لديه فرصة عالية للوصول إلى الحل المطلوب» (Antonovsky, 1987; Fullan & Quinn, 2015). يتبيَّن أنّ الأشخاص الذين يتمتَّعون بدرجة عالية من الإحساس بالانسجام يتمتعون في الوقت ذاته بقدرات عاطفية واجتماعية. كالقدرة على ضبط المشاعر والتصرُّف فيها، مواجهة حالات الضغط واستعمال الاستراتيجيات المناسبة للسيطرة على المواقف الضاغطة (Ben-Naim, Laslo-Roth, Einav, Biran, & Margalit, 2017; McLaughlin, 2019). في المقابل، هناك تأكيد كبير في المؤلّفات البحثية على أنَّ الطلاب ذوي صعوبات التعلم المحدَّدة يكون لديهم مستوى منخفض من الانسجام مقارنة بأقرانهم دون هذه الاضطرابات (מרגלית, 2014; Al-Yagon, 2010). قد وجِد أيضًا أنَّ الطلاب الذين يتمتّعون بدرجة عالية من الانسجام يشعرون بضغط أقل في المدرسة، وهذا بدوره يعزِّز الحصانة النفسية والقدرة على مواجهة القلق والاكتئاب، كما وأنّ تعاملهم مع الضغط يتأتّى بحكمة ولا تبدو عليهم علامات التوتر مثل صرير الأسنان (Vainio & Daukantaite, 2016).

جانب آخر هو الاستقرار العاطفي الذي يساهم بشكل كبير في تحسين الأداء الوظيفي والإنجاز في العمل،(Rothmann & Coetzer, 2003; Bajaj, Gupta & Sengupta, 2019) وكما هو معلوم فإنّ دَوْره المركزيّ هو الحفاظ على التفاعلات الاجتماعية المعقّدة. (Lee, Dougherty, & Turban, 2000) من المهم ملاحظته أنّ تشخيص الطلاب الذين لديهم تقلّبات في الاستقرار العاطفي وصعوبات التكيف هو عملية مستمرة لما بعد ذلك حيث تحديد ما يحتاجون إليه من الخدمات (Bajaj et al., 2019; Dever, Dowdy, Raines, & Carnazzo, 2015).

يعدّ جانب القلق، بما في ذلك «قلق الامتحان»، أحد العوامل الرئيسية المؤثِّرة على التعلُّم. ينشأ القلق من الامتحان قبل الامتحان وأثنائه. تتضمَّن ظاهرة القلق من

الامتحانات سلسلة من الظواهر العقلية والجسدية التي يمكن التعبير عنها بشكل مختلف من طالب لآخر (סגל ושמעוני, 2000). للقلق من الامتحان تأثير سلبيّ على التعلُّم والأداء الأكاديمي من خلال التأثير على الانتباه والتركيز، الذاكرة واستخدام الاستراتيجيات (כץ, 2011). تؤثِّر الصعوبات العاطفية والاجتماعية لدى الطلاب الذين يعانون من اضطراب التعليم المحدَّد أيضًا على استجاباتهم العاطفية لأيّ شيء يُعزى إلى النجاح والفشل. (הבה, 1990) يلاحظ أنَّه بسبب ميْل هؤلاء الطلاب إلى المعاناة من التصوُّر الذاتي السيئ، يُنظر إليهم على أنّهم قلقون ويعتمدون على الآخرين وعلى أنّهم يبدون خائفين. هذه المشاعر بارزة بشكل ملحوظ خلال خوض تجربة الاختبار. في هذا السياق، يجد قسطنطين (קונסטנטין, 2016) أنَّ العديد من الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم محدَّدة طوروا مهارات تأقلم وتكيُّف مع الصعوبات التي يواجهونها بطرق فعّالة والتعامل معها بطريقة منطقية ممّا أدّى إلى تحسُّن في أدائهم التعليمي.

يُعرّف مصطلح الوحدة الاجتماعية على أنّه تجربة معقَّدة تتضمَّن العواطف والأفكار والأفعال، والتي تعكس عدم التوافق بين احتياجات الشخص ورغباته ومهاراته الاجتماعية وواقعه الاجتماعي (Licardo, 2019; Weiss, 1973). تشير العديد من النتائج إلى أنَّ الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم محدَّدة واضطرابات أخرى، لديهم مستوى عالٍ من الوحدة الاجتماعية مقارنةً مع الطلاب العاديّين من نفس الجيل (לויאן-אלול, רביב והרץ-לזרוביץ, 2003; Margalit, 2010; Sharabi, 2013)، وغالبًا يبلّغ هؤلاء الطلّاب عن الكرب الشخصي والصعوبات الاجتماعية والرفض الاجتماعي (Kotzer & Margalit, 2007; Usta, & Karabekirogulu, 2020) . قد ينجم الاغتراب والرفض الاجتماعي عن رد فعل زملائهم على الفشل الأكاديمي (נויברגר ומרגלית, 1998). وجِد في عدد من الدراسات ارتباط سلبيّ بين الشعور بالانسجام والشعور بالوحدة الاجتماعية بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم محدَّدة أو بدونها (Idan & Marglit, 2014; Sharabi, 2013; Sharabi, Levi,& Margalit, 2012; Usta & Karabekirogulu, 2020).

تشير الكفاءة الاجتماعية إلى قدرة الفرد على استخدامه للأدوات الملائمة للتعامل مع متطلبات البيئة والثقافة، وتشكِّل أساسًا لعمل الفرد المستقلّ وعاملًا حيويًّا لنجاحه في البيئة التي يعيش فيها (רונן וכוהן, 2011). في هذا السياق، وجِد أنَّ الطلاب فاقدي المهارات الاجتماعية يواجهون مشاكل قصيرة وطويلة الأجل، بما

في ذلك النزاعات الشخصية والصعوبات الأكاديمية؛ وتعتبر هذه المشاكل معقَّدة بالنسبة للطلاب الذين يعانون من اضطرابات عاطفية وسلوكيّة (Caldarella et al., 2018)، وهو ما يؤكِّد أنّ أفضل مؤشِّر على التكيُّف الجيد ليس التحصيل الأكاديمي أو الذكاء، بل قدرة الطفل على التوافق مع الأطفال الآخرين (Zach, Yazdi-Ugav, & Zeev, 2016). لذلك أظهرت المدارس التي تشارك بشكل منهجي في المجال الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي زيادة في تحصيل الطلاب مقارنة بالمدارس التي لا تتناول كلا العاملين (Morris, McGuire, & Walker, 2017).

جانب آخر يشير الى الكفاءة الاجتماعية هو قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية وصداقات، حيث تشكِّل جانبًا أساسيًّا في مراحل تطوُّر الطفل الاجتماعية. كما أنّه من المهم معرفة رغبة الأطفال في التواصل مع صديق مقرب من خلال اللعب، التواصل البصري، إظهار التعاطف تُجاه الأصدقاء أو فيما يخصّ المحادثات، ومن ناحية أخرى لدى الأطفال ثمّة ضرورة تجربة الشعور بالانتماء إلى مجموعة كبيرة من الأقران (בקה, 2009)، حيث يكون رابط الصداقة متبادلا ومستقرّا، وهذا بدَوْره يساهم في تطوير وظائف عاطفية مهمة وبالتالي تمكِّن الطفل من التأقلم والتكيُّف في البيئة. المؤسّسات التربوية والمدارس توفِّر المساحة والفرصة للأطفال لتطوير وتحسين المهارات الاجتماعية العاطفية، وذلك من خلال الديناميكية الاجتماعية مع مجموعة الأقران، والصعوبات التي يواجهونها تمكِّنهم من تعلم الطرق الصحيحة لفهم الوضعيات الاجتماعية والتعامل معها بشكل صحيح.

مشكلة الدراسة، الأسئلة والأهداف

في ضوء مراجعة الأدبيات، فإنَّ معظم الأبحاث التي تناولت دراسة الفروقات بين الطلاب من التعليم العاديّ والتعليم الخاصّ وطلاب الدمج في الجوانب العاطفية الاجتماعية الموصوفة أعلاه – أجريت في المجتمع الغربيّ، وتكاد تخلو في المجتمع الإسرائيلي اليهودي والعربي. على ضوء ذلك، من المهم التعمُّق وفهم الفروقات وتأثير الجوانب المذكورة أعلاه على تطور الطالب وخاصة في مرحلة الطفولة وتطوره الأكاديمي والاجتماعي في المستقبل، وفي هذا السياق بدأ المجتمع الإسرائيلي في إيلاء الاهتمام المناسب لهذا النوع من الأبحاث، سواء في التعليم اليهودي أو في التعليم العربي. ومن هنا جاء الهدف لهذا البحث.

ممّا لا شكّ فيه أنَّ هذه دراسة جديدة بعيِّنتها (بشكل رئيسي طلاب من التعليم

العاديّ والتعليم الخاصّ والدمج من المجتمع العربي (وتبحث هذه القضية في المجتمع العربي الإسرائيلي في شمال البلاد. يمكن أن يسلّط الضوء على الاختلاف بين تصوّرات المعلمين من التعليم العاديّ والآخرين من التعليم الخاصّ، وبالتالي يمكن بناء برامج التدخُّل المناسبة التي يمكن أن تزيد من وعي المعلمين بالجوانب العاطفية الاجتماعية لعمليات التعلم العاديّة وغيرها من عمليات التعلم في ظلّ صعوبات التعلم المحدَّدة، وغيرها من الاضطرابات. تركِّز هذه الدراسة أيضا على بحث هذه القضية بين طلاب المجتمع العربي في إسرائيل. بناء عليه، فإنّ السؤال البحثيّ الرئيسي هو: ما هي الفروقات بين الطلاب من التعليم العاديّ والتعليم الخاصّ فيما يتعلّق بمجموعة من الجوانب العاطفية (الشعور بالتماسك والاستقرار العاطفي وقلق الامتحان) والاجتماعية) الشعور بالوحدة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية والصداقات)؟ في حين تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق هدفين رئيسيَّين:

- دراسة الفروقات بين الطلاب من التعليم العاديّ والتعليم الخاصّ والدمج من المجتمع العربي في الجوانب العاطفية) الإحساس بالتماسك والاستقرار العاطفي وقلق الامتحان) والاجتماعية الشعور بالوحدة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية والصداقات).
- دراسة الروابط بين الجوانب العاطفية (الشعور بالتماسك والاستقرار العاطفي وقلق الامتحان) والاجتماعية (الشعور بالوحدة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية والصداقات) ضمن عيِّنات الطلاب من التعليم العاديّ والتعليم الخاصّ والدمج من في المجتمع العربيّ.

طريقة البحث

تصميم الدراسة

الدراسة الحاليّة هي دراسة كمية التي تفحص العلاقات بين متغيِّرات البحث المختلفة والتي تم الحصول عليها عن طريق جمع البيانات الكمية من الميدان باستخدام استبيانات التقرير الذاتي الكمي.

عيّنة الدراسة

تضمنت الدراسة الحالية 229 طالبًا من المجتمع العربي تتراوح أعمارهم بين 10 إلى 15 عامًا يعيشون في شمال البلاد ويتعلّمون في المدارس الابتدائية والإعدادية.

العيِّنة شملت طلابا يعانون من اضطرابات تعلم محدَّدة (بعضهم يتعلم في الصفوف الخاصة وبعضهم يتلقون الدمج في الصفوف العادية) وطلاب من التعليم العادي بدون اضطرابات تعلم محدَّدة تذكر. يصف الجدول 1 توزيع المشاركين وفقًا للمتغيِّرات الخلفية الخاصّة بهم.

الجدول 1: توزيع المشاركين حسب متغيِّرا الخلفية (N=229).

متغيِّر		N	%
الجنس	ذكر	133	58.1
	أنثى	96	41.9
الجيل	10	4	1.7
	11	23	10.0
	12	37	16.2
	13	75	32.8
	14	58	25.3
	15	32	14.0
المدرسة	ابتدائي	57	24.9
	إعدادي	172	75.1
الترتيب في العائلة	الأكبر	69	30.1
	الأوسط	106	46.3
	الأصغر	54	23.6
الوضع الاقتصاديّ	عالٍ	52	22.7
	متوسِّط	166	72.5
	منخفض	11	4.8
تعليم الأب	ابتدائي	22	9.6
	إعدادي	33	14.4
	ثانوي	103	45.0
	أكاديميّ	64	27.9
	لم يستجيبوا	7	3.1

تعليم الأم	ابتدائي	16	7.0
	إعداديّ	49	21.4
	ثانويّ	109	47.6
	أكاديميّ	50	21.8
	لم يستجيبوا	5	2.2
إطار التعلم	تعليم عادي	85	37.1
	تعليم خاص	79	34.5
	صفوف دمج	65	28.4

أدوات البحث

في الدراسة الحالية تم استخدام سبع أدوات بحثيّة مختلفة ما تشكِّل استبيانا منظَّما مكوّنا من سبعة أجزاء، وقد تمت ترجمته إلى اللغة العربية لغرض هذا البحث:

1. **مقياس البيانات الديمغرافية**: استبيان معلومات شخصية لجمع بيانات بخلفية عن المشتركين في البحث. يتضمَّن الاستبيان أسئلة حول الجنس، العمر، الصف، الحالة المالية، تعليم الوالدين، ترتيب الأولاد في العائلة، الإطار التعليميّ ومكان الإقامة (انظر الملحق 1) .

2. **مقياس الإحساس بالانسجام** :Sense of Coherence (Antonovsky, 1993 Questionnaire) استبيان تقرير ذاتي الذي يقيِّم تصور الأشخاص لعالمهم وحياتهم على أنَّها مفهومة ومتسقة، وتحت سيطرتهم وذات مغزى. استخدمت هذه الدراسة النسخة المختصرة التي تحتوي على 13 عنصرًا تصف الأحداث والمشاعر والمواقف، والتي يتم تصنيفها على مقياس ليكرت من 7 نقاط تتراوح بين «دائمًا» إلى «أبدًا». يفحص الاستبيان شعور الانسجام والتماسك بالإشارة إلى ثلاثة مكوِّنات:

أ. **مفهوم**: على سبيل المثال: هل تشعر أنَّك في وضع غير مألوف ولا تعرف ماذا تفعل؟؛

ب. **إداريّ**: على سبيل المثال: ما مقدار العاطفة التي تشعرك أنّك لست متأكِّدًا من قدرتك على التحكُّم بها؟،

ج. **الأهميّة**: على سبيل المثال: هل تشعر بأنّ الأشياء التي تقوم بها في حياتك اليومية هي ذات معنًى؟ وقد وجِد أنَّ الأداة تتمتَّع بالثبات الداخلي، حيث تتراوح مؤشِّرات ألفا كرونباخ من 0.82 إلى 0.95 وفي الدراسة الحالية تمَّ

العثور على قيمة ألفا كرونباخ للاستبان تساوي 0.76 (انظر الملحق 2).

3. **مقياس الوحدة الاجتماعية** (The Revised Loneliness Scale) (Russell, Peplau, & Cutrona, 1980): استبيان تقرير ذاتي الذي يقيِّم درجة الاغتراب والتقارب بين الشخص وبيئته. يحتوي الاستبيان على 20 بندا مصنَّفة على مقياس ليكرت من 4 درجات تتراوح بين متكرِّر بدرجة «عالية» إلى «أبدا». يفحص الاستبيان الشعور بالوحدة الاجتماعية مع الإشارة إلى عنصرين:

أ. **الاغتراب**: على سبيل المثال: اهتمامي العمليّ ومهنتي لا يهمّان أيّ شخص،

ب. **القرب**: على سبيل المثال: أشعر أنّني أنتمي إلى مجموعة من الناس. تمَّ الكشف عن أنّ الأداة لديها ثبات داخليّ مع مؤشِّرات ألفا كرونباخ تتراوح من 0.80 إلى 0.86، في الدراسة الحالية وجِد أنَّ قيمة ألفا كرونباخ لهذا الاستبيان تساوي 0.86 (انظر الملحق 3).

4. **مقياس الاستقرار العاطفيّ**: (Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003) يتضمَّن هذا الاستبيان 10 سمات، وقد طُلب من كلِّ مشارك الإبلاغ عن مدى تميّزه بالسمات، أو مدى وجود هذه السمة، وذلك عبر مقياس مكوَّن من 7 نقاط، وكلّ نقطة يجاب عنها بالتراوح بين الدرجة الأولى التي تعبِّر عن معارضة كاملة والدرجة 7 التي تعبِّر عن الموافقة الكاملة. في الدراسة الحالية وجِد أنَّ قيمة ألفا كرونباخ لهذا الاستبيان تساوي 0.63 (انظر الملحق 4).

5. **مقياس الكفاءة الاجتماعية**: تم إعداد هذا الاستبيان بناءً على الاستبيان الأصلي (Seginer & Lilach, 2004). طلِب من كلِّ مشارك أن يعبِّر عن درجة موافقته على كل بند عبر مقياس من 3 درجات، حيث تعبِّر الرتبة 1 عن عدم الرضا، وتعبّر الرتبة 2 عن عدم وجود منصب أو عن موقف حياديّ، وتعبّر الرتبة 3 عن اتِّفاق كامل. في هذه الدراسة، وجِد أنَّ قيمة ألفا كرونباخ لهذا الاستبيان تساوي 0.72 (انظر الملحق 5).

6. **مقياس لقياس وتقييم الصداقات**: (Asher, Parker, & Walker, 1996) يتضمَّن هذا الاستبيان 10 عبارات تصف العلاقات مع الأصدقاء. طُلِب من الفرد الإبلاغ عن درجة صحة كل عبارة، وذلك عبر مقياس مكوَّن من 3 نقاط، حيث تعبِّر الدرجة 1 في كلّ نقطة عن عدم دقة العبارة، بينما تعبِّر الدرجة3 عن صحة كاملة. في هذه الدراسة، تمَّ العثور على قيمة ألفا كرونباخ من هذا الاستبيان

تساوي 0.71 (انظر الملحق 6).

7. **مقياس لقياس مستوى القلق من الامتحان:** (Spieiberger, 1980) يتكوَّن هذا الاستبيان من 23 عبارة تتناول جوانب مختلفة من القلق أثناء الاختبار. طُلِب من الفرد الإبلاغ عن مدى موافقته على كل بند عبر مقياس بين 1 و 6، مع التعبير في المستوى 1 عن أنّ البند لا يصف المشارك على الإطلاق، بينما يعبِّر المستوى 6 عن الموافقة الكاملة. في هذه الدراسة، وجِد أنَّ قيمة ألفا كرونباخ لهذا الاستبيان هي 0.88 (انظر الملحق 7).

سيرورة البحث

أجريت الدراسة الحالية بعد أن اتصل الباحثون بمديري المدارس في عدد من المواقع العربية المختارة عشوائيًّا في المنطقة الشمالية، وأوضحوا لهم بالتفصيل أهداف البحث وأهميّته ومساهمته. طُلِب من المديرين الذين وافقوا على التعاون بعد الحصول على موافقة من مركز التعليم العالي وأولياء الأمور السماح للباحثين بدخول الفصول الدراسية لتمرير استبيانات البحث للطلاب. تلقّى الطلاب الذين وافقوا على الطلب استبيانًا وتمّت تعبئته، وقد ضُمن لهم بأنّ المعلومات التي يوردونها ستستخدم فقط لغرض هذه الدراسة. تراوح وقت تعبئة الاستبيان من 40 إلى 45 دقيقة. تمَّ جمع البيانات بين مارس ويونيو من العام الدراسي 2018–2017.

النتائج

تمَّ وصف نتائج الدراسة وفقًا لفرضيّاتها المختلفة بناءً على أهدافها المختلفة.

الفرضيّة الأولى: توجد اختلافات في الشعور بالتماسك، والشعور بالوحدة الاجتماعية، والاستقرار العاطفي، والكفاءة الاجتماعية، والصداقات، وقلق الامتحانات لدى طلاب المجتمع العربي من التعليم العاديّ والتعليم الخاصّ والدمج.

تمّ اختبار الفرضيّة باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه. يصف الجدول 2 المتوسِّطات والانحرافات المعيارية لشعور التماسك، والشعور بالوحدة الاجتماعية، والاستقرار العاطفي، والكفاءة الاجتماعية، والصداقات وقلق الامتحانات لدى الطلاب من التعليم العاديّ والتعليم الخاصّ والدمج.

الجدول 2: المتوسّطات والانحرافات المعيارية للشعور بالتماسك، والشعور بالوحدة الاجتماعية، والاستقرار العاطفي، والكفاءة الاجتماعية، والصداقات وقلق الامتحانات لدى الطلاب من التعليم العاديّ والتعليم الخاصّ والدمج، وقيمة اختبار F لتحليل التنوُّع (N=229).

إطار التعلُّم	N	متوسِّط الجانب العاطفي الاجتماعي	الانحراف المعياري	F
الشعور بالتماسك				
التعليم العاديّ	85	4.09	0.67	8.450***
التعليم خاص	79	3.65	0.84	
الدمج	65	4.04	0.69	
المجموع	229	3.92	0.76	
الشعور بالوحدة الاجتماعية				
التعليم العاديّ	85	1.70	0.46	34.943***
التعليم الخاصّ	79	2.33	0.51	
الدمج	65	1.99	0.47	
المجموع	229	2.00	0.54	
الاستقرار العاطفي				
التعليم العاديّ	85	5.03	0.78	3.937*
التعليم الخاصّ	79	4.67	0.89	
الدمج	64	4.84	0.82	
المجموع	228	4.85	0.84	
		الكفاءة الاجتماعيّة		
التعليم العاديّ	85	2.49	0.29	12.566***
التعليم الخاصّ	79	2.25	0.47	
الدمج	64	2.50	0.19	
المجموع	228	2.41	0.36	
الصداقات				
التعليم العاديّ	85	2.48	0.36	12.00***
التعليم الخاصّ	79	2.21	0.35	
الدمج	65	2.31	0.36	
المجموع	229	2.34	0.37	
قلق الامتحانات				
التعليم العاديّ	85	3.37	0.78	0.065
التعليم الخاصّ	79	3.35	1.02	
الدمج	65	3.40	0.79	
المجموع	229	3.37	0.87	

p*<0.05; p***<0.001

الفرضية الثانية: هناك علاقات ذات دلالة بين الشّعور بالانسجام، والشعور بالوحدة الاجتماعية، والاستقرار العاطفي، والكفاءة الاجتماعية، والصداقات، وقلق

الامتحانات لدى طلاب التعليم العاديّ، والتعليم الخاصّ والدمج، في مقابل جميع الطلاب من المجتمع العربي.

تمّ اختبار الفرضيّة باستخدام اختبار الارتباط بواسطة معامل ارتباط بيرسون. يعرض الجدول 3 المتوسِّطات والانحرافات المعيارية لمستويات الوحدة الاجتماعية والشعور بالتماسك، ومستويات الاستقرار العاطفي والكفاءة الاجتماعية ومستويات الصداقات وقلق الامتحانات لدى الطلاب من التعليم العاديّ والتعليم الخاصّ والدمج، ومعامل ارتباط بيرسون لكل زوج، بينما يعرض الجدول 4 قِيَم معامل ارتباط بيرسون للعلاقات بين الجوانب العاطفية والاجتماعية المذكورة أعلاه لدى جميع الطلاب.

الجدول: 3 المتوسِّطات والانحرافات المعيارية لإحساس بالوحدة الاجتماعية والشعور بالتماسك، والاستقرار العاطفي والكفاءة الاجتماعية والصداقات وقلق الامتحانات، وقيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل زوج (**N**=229).

الجانب العاطفي الاجتماعي	إطار التعلُّم	المتوسِّط	الانحراف المعياري	r_p
الشعور بالوحدة الاجتماعية	التعليم العاديّ (N=85)	1.70	0.46	*-0.204
الشعور بالتماسك		4.09	0.67	
الشعور بالوحدة الاجتماعية	التعليم الخاصّ (N=79)	2.33	0.51	0.011
الشعور بالتماسك		3.65	0.84	
الشعور بالوحدة الاجتماعية	الدمج (N=65)	1.99	0.47	***-0.401
الشعور بالتماسك		4.04	0.67	
الاستقرار العاطفي	التعليم العاديّ (N=85)	5.03	0.78	*0.277
الكفاءة الاجتماعية		2.49	0.29	
الاستقرار العاطفي	التعليم الخاصّ (N=79)	4.67	0.89	0.167
الكفاءة الاجتماعية		2.25	0.47	

الاستقرار العاطفي	الدمج (N=65)	4.84	0.82	0.179
الكفاءة الاجتماعية		2.50	0.19	
الصداقات	التعليم العاديّ (N=85)	2.48	0.36	0.049
قلق الامتحانات		3.37	0.78	
الصداقات	التعليم الخاصّ (N=79)	2.21	0.35	0.153
قلق الامتحانات		3.35	1.02	
الصداقات	الدمج (N=65)	2.31	0.36	0.167
قلق الامتحانات		3.40	0.79	

p<0.05, ***p<0.001*

تشير النتائج المقدَّمة في الجدول 3 أعلاه إلى وجود علاقة سلبية كبيرة بين الشعور بالوحدة الاجتماعية والشعور بالتماسك لدى طلاب التعليم العاديّ، (r=-0.204, p<0.05) وبين طلاب الدمج (r=- 0.401, p<0.05). لم يكن هناك ارتباط كبير بين الشعور بالوحدة الاجتماعية والشعور بالترابط لدى طلاب التربية الخاصّة (r=0.011, p<0.05).

تشير النتائج أيضًا إلى وجود علاقة إيجابية مهمّة بين الاستقرار العاطفي والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب التعليم العاديّ. (r=0.277, p<0.05) لم يكن هناك ارتباط كبير بين الاستقرار العاطفي والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب التربية الخاصّة (r=0.181, p<0.05).

بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ النتائج أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الصداقات ومستوى القلق من الامتحانات لدى جميع الطلاب وطلاب التعليم العاديّ والتعليم الخاصّ والدمج.

الجدول 4: معاملات بيرسون للعلاقات بين مختلف الجوانب العاطفية الاجتماعية لدى جميع الطلاب (N=229).

	الصداقات	الاستقرار العاطفي	الكفاءة الاجتماعية	الشعور بالتماسك	قلق الامتحانات
الشعور بالوحدة الاجتماعية	***-0.600	***-0.324	**-0.216	**-0.260	0.280
الصداقات		**0.231	*0.162	**0.229	0.116
الاستقرار العاطفي			**0.181	**0.232	-0.035
الكفاءة الاجتماعية				**0.238	0.116
الشعور بالتماسك					**-0.183

*p<0.05, **p<0.01,***p<0.001

تشير النتائج المعروضة في الجدول 4 أعلاه إلى وجود علاقة سلبية كبيرة بين الشعور بالوحدة الاجتماعية والشعور بالتماسك (r=-0.260, p<0.01)، الكفاءة الاجتماعية (r=-0.216, p<0.01)، الاستقرار العاطفي (r=-0.324, p<0.001) والصداقات (r=-0.600, p<0.001). أشارت النتائج كذلك إلى وجود علاقات إيجابية كبيرة بين الصداقات والشعور بالتماسك (r=0.229, p<0.01) الكفاءة الاجتماعية (r=0.162, p<0.05) والاستقرار العاطفي (r=0.231, p<0.01). كما أشارت النتائج إلى ارتباطات إيجابية كبيرة بين الاستقرار العاطفي والشعور بالتماسك (r=0.233, p<0.01) والكفاءة الاجتماعية (r=0.181, p<0.01). كما تمَّ إيجاد علاقة إيجابية كبيرة بين الكفاءة الاجتماعية والاستقرار العاطفي. (r=0.238, p<0.01) بالإضافة إلى ذلك، تمّ إيجاد ارتباط سلبيّ كبير بين الشعور بالتماسك وقلق الامتحانات (r=-0.183, p<0.01).

النقاش والاستنتاجات

في السنوات الأخيرة في إسرائيل، كما هو الحال في العالم، تطوَّر الوعي بالصعوبات العاطفية الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم المحدَّدة وغيرها من الاضطرابات، وتأثير هذه الصعوبات على الأداء الحالي والمستقبلي وعلى نوعيه حياة الطلاب من

هؤلاء السكّان.

بعض الدراسات (מרגלית, 1995; Strogilos, Avramidis, Voulagka & Tragoulia, 2020) وجدت أنَّ الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة عادة ما يعانون من صعوبات تعلُّم محدَّدة، بحيث أنّهم يواجهون في دراستهم ليس فقط مشاكل تتعلق بالنتائج المباشرة للاضطراب في الجانب المعرفي فيما يتعلق بتطوُّرهم والفجوات التعليمية التي تزداد مع التقدم في العمر، ولكن أيضًا يواجهون العواقب غير المباشرة الواضحة لهذه الصعوبات العاطفية والسلوكية والتحفيزيّة.

بالإضافة الى ذلك، يعاني الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة من ردود الفعل السلبية والتعليقات التي يتلقّوها من بيئتهم الاجتماعية بسبب صعوبات التعلم وهو ما يلعب دَوْرا هامّا في المراحل المبكِّرة من التعلُّم (אלדור, 2014). غالبًا ما تنشأ الصعوبات العاطفية والاجتماعية من الاستجابات غير الداعمة وتجارب الإخفاقات الأكاديمية المتكرِّرة التي تتسلّل إلى صورة الذات وتضعفها، ويصل ذلك إلى حدّ رفع مستوى القلق لدى الفرد؛ ممّا يضعف إحساسه بالقدرة الشخصية. بالإضافة إلى ذلك، يكبر هؤلاء الطلاب مع شعور شخصيّ كما لو كانوا «كسالى» و«أغبياء» وغير جديرين بالثقة، ويرضخون للشعور بالوحدة والرفض الاجتماعيّ وهو ما يقودهم إلى شعور الإحباط والعدوانيّة (דור חיים, 2013; Usta, & Karabekirogulu 2020).

لذلك، حدت الدراسة الحالية بالباحثين إلى إجراء الفحص بين المشاركين في الدراسة بخصوص هدفَين:

أ. الاختلافات بين الطلاب من أطر التربية العادية والتربية الخاصّة والدمج في مختلف الجوانب العاطفية الاجتماعية؛

ب. العلاقات بين هذه الجوانب في الأطر الثلاثة المذكورة أعلاه وفي عيّنة جميع الطلاب.

من ناحية، أشارت نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بهدفها الأوّل المصمَّم لفحص الاختلافات في الجوانب العاطفية الاجتماعية وفقًا لأطر الدراسة الثلاثة المذكورة أعلاه إلى وجود إحساس عالٍ جدًا بالانسجام لدى طلاب التعليم العاديّ وطلاب الدمج، ومنخفض جدًا لدى طلّاب التربية الخاصة. يشير كلّ من مارجاليت وشرابي إلى أنّه: في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، أظهر الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلُّم محدَّدة إحساسًا أقلّ بالانسجام مقارنة بطلاب التربية العاديّة (Al-

(Yagon, 2010; Fullan & Quinn, 2015; Margalit, 2010; Sharabi, 2013)، وأنّ هذه النتائج مستمرة في الأوساط الأكاديمية أيضًا. (Ben Naim et al., 2017) وقد وجد أنَّ الشعور بالتماسك المنخفض يؤذي الطلاب لأنّه يجعل من الصعب عليهم التكيُّف عاطفيًّا واجتماعيًّا والتعامل مع المواقف العصيبة (Al-Yagon, 2010)، وخاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات تعلم محدَّدة؛ وهذا بدَوْره يجعل من الصعب عليهم إيجاد استراتيجيات للتعامل بفعالية مع المواقف العصيبة في المدرسة (Ben Naim et al., 2017).

كما أظهرت النتائج أنّ الشعور بالوحدة الاجتماعية كان أعلى لدى الطلاب من التعليم الخاصّ والأدنى لدى الطلاب من التعليم العاديّ. في هذا السياق، وجِد أنَّ الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم محدَّدة يعانون داخل المدرسة من الوحدة الاجتماعية، ويُظهرون ضائقة شخصية، ويبلِّغون عن الصعوبات الاجتماعية والرفض الاجتماعي من الطلاب العاديّين الآخرين (Kotzer & Margalit, 2007). إنَّ سبب الشعور بالوحدة الاجتماعية هو أنَّ الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم محدَّدة واجهوا صعوبةً في تطوير علاقات ذات مغزى مع أقرانهم، ونتيجة لذلك فإنّهم يكونون أقلّ قبولًا ولديهم أصدقاء أقلّ؛ ممّا يؤدّي إلى الشعور بالوحدة الاجتماعية والإحباط (Margalit, 2004)، وكلَّما زادت حدة اضطراب التعلم المحدّد، زادت حدّة الوحدة الاجتماعية (Sharabi & Margalit, 2011). ومع ذلك، في الأدبيات البحثية، لم تكن النتائج موحّدة، ولم يجد البعض اختلافات كبيرة بين عامة السكان والطلاب ذوي صعوبات التعلم المحدّدة من حيث الوحدة الاجتماعية – ربَّما يكون ذلك بسبب عدم تجانس السكّان الذين يعانون من هذه الاضطرابات (Lackaye & Margalit, 2008; McNamara, Willoughby, & Chalmers, 2005; Strogilos, Avramidis, Voulagka & Tragoulia, 2020).

كما وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلاف كبير في مستوى الاستقرار العاطفيّ بين الطلاب من الأطر الثلاثة: التعليم العاديّ والتعليم الخاصّ والدمج. يُظهر الطلاب من التعليم العاديّ مستوى عاليًا جدًّا من الاستقرار العاطفي، ويُظهر الطلاب من التعليم الخاصّ مستوى منخفضًا جدًّا من الاستقرار العاطفي، بينما يُظهر طلاب الدمج مستوى معتدلًا من الاستقرار العاطفي. على الرغم من عدم وجود نتائج محدّدة تميِّز الطلاب في الأطر الثلاثة المذكورة أعلاه بالنّسبة للقدرة اعلى الاستقرار العاطفي، فإنّ الأدبيات العلميّة تسلِّط الضّوء على التأثير السلبيّ لاضطرابات التعلم المحدّدة والاضطرابات الأخرى على التطور الطبيعي للطلاب واستخدام قدراتهم المتنوعة فيما يتعلق بجميع مجالات الحياة – الاجتماعية والعاطفية والسلوكية.

(El-Dor, 2014; Licardo, 2019) تشير النتائج الأخرى التي تدعِّم مثل هذه النتائج إلى أنّ الطلاب لديهم صعوبة خاصّة مع وجود صعوبات التعلم المحدّدة وغيرها من الاضطرابات الأخرى) مع شعور بعدم الأمان وانخفاض الوعي الذاتي، ويتميز الطالب بمستوى منخفض من الاستقرار العاطفي). (Bajaj, Gupta & Sengupta, 2019; Costa & McCrae, 1992) .

وُجِد أيضًا اختلاف كبير في مستوى الكفاءة الاجتماعية بين الطلاب من الأطر الثلاثة المذكورة أعلاه؛ حيث يُظهر الطلاب من التعليم العاديّ والدمج مستويات عالية جدًّا من الكفاءة الاجتماعية، مقارنة بالطلاب من التعليم الخاصّ الذين يُظهرون كفاءة اجتماعية منخفضة جدًّا في المهارات الاجتماعية؛ ممّا يسبّب لهم صعوبات أكاديمية، ويقودهم إلى الوقوع في الصراعات الشخصية (Caldarella et al., 2018). لذلك، يعتمد نجاح الدمج، إلى حدّ كبير، على مواقف المعلم المنتظمة تُجاه الدمج وتدريبه واستعداده للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الذين يدرسون في فصله، وهذا في حدّ دَوْره يؤثِّر على مستوى التكيُّف العاطفيّ والاجتماعيّ والتحصيل الأكاديميّ (טל, 2017; Morris et al., 2017).

بالإضافة إلى ذلك، وُجِد أنّ الطلاب من التعليم العاديّ يقدِّرون مستوى صداقتهم بأعلى درجة. في المقابل، يقدِّر طلاب التربية الخاصّة مستواهم في هذا الجانب بدرجة منخفضة للغاية. مقابل المجموعتين الأخيرتَين، وجِد أنّ النتائج بين طلاب الدمج تشير إلى مستوى معتدل. المزيد من التحليل يبيّن أنّ أساس الفرق هو بين المجموعات الثلاث: طلاب التعليم العاديّ وطلاب التربية الخاصّة وطلاب الدمج، ومن جهة أخرى بين طلاب التربية الخاصّة وطلاب الدمج في هذا السياق، دراسات حديثة (עינת ושרון, 2015; שמעוני וגביש, 2017; טל, 2017; Narasimha & Moothedath, 2017) تجد أنّ الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم محدّدة يقدّرون أنفسهم على أنّهم كسالى، أغبياء، لا يستحقّون التواجد في المجال الاجتماعي، ويكتشفون مشاعر الوحدة والرفض الاجتماعي التي تضعف كفاءتهم الذاتية. الصعوبات في المهارة الاجتماعية لهؤلاء الأطفال تُضعف جودة صداقاتهم وسلوكهم الاجتماعي مع الصديق؛ ونتيجة لذلك، لا يميل هؤلاء إلى اللجوء إليه للحصول على المساعدة أو الدعم العاطفي. لذلك، بدون تدخل ومساعدة لتعزيز قدراتهم الاجتماعية مع أقرانهم، قد يظل هؤلاء الأطفال في دائرة الإحباط.

على عكس الأدبيات البحثية، لم يتمّ العثور على اختلاف كبير في مستوى القلق من

الامتحانات بين الطلاب وفقًا لإطارهم الأكاديمي (التعليم العاديّ والتعليم الخاصّ والدمج)، على الرغم من حقيقة أنّ الطلاب ذوي صعوبات التعلم المحدّدة هم عادة في قلق مستمر تُجاه عدم القبول بسبب مشاعر «الآخر» والعواقب العاطفية. تؤثّر صعوباتهم العاطفية والاجتماعية أيضًا على استجاباتهم العاطفية لأيّ شيء يُعزى إلى النجاح والفشل لأنّ حالة الاختبار مرهقة في حد ذاتها. يمكن أن يصبح هؤلاء الطلاب بالتأكيد مجهَدين ومُثقَلين بشكل مضاعف، ويرجع ذلك أساسًا إلى حقيقة أنّ اضطراب التعلم المحدّد مصحوب بعاقبتي تدنّي احترام الذات وتدنّي الثقة بالنفس. وبالتالي، يمكن القول أنّ تطور قلق الامتحانات أمر طبيعيّ ومفهوم. (הבר, 1990)، وفقًا لجفعون (גבעון, 2010)، على الرغم من محاولات العديد من الباحثين، لا توجد معرفة نظرية كافية أو فهم كافٍ للعمليات العاطفية التي يعاني منها الطلاب مع اضطراب تعلم معين؛ أي أنّ الفشل والنجاح لهؤلاء الطلاب يرتبطان أكثر بأسلوب التكيّف الذي يتكيّفون معه. كون هذه النتيجة معاكسة للأدبيات فيمكن تفسيرها بما يلي: أوّلًا، يرجح لخاصية ونوع عيّنة البحث الخاصة والمختلفة من المجتمع العربي، سبب آخر هو استعمال أدوات تقييم تعتمد فقط على استمارات للتصريح أو الإقرار الذاتي، فربّما يكون هذا قد منح طلاب التعليم الخاص الشعور بالثقة والاحتواء من معلميهم والبرامج التي تقدَّم لهم لتطوير الجوانب الاجتماعية والنفسية إلى جانب التعليمية. ثانيا، احتمال آخر لهذه النتيجة المغايرة ما يتعلّق بسيرورة التقييم، فهي مميّزة وصعبة الانطباق على المدارس في المجتمع العربي والتي تضمّ طلابا مع اضطرابات تعلُّم.

من ناحية أخرى، أشارت نتائج البحث المتعلقة بهدفها الثاني المصمَّم لفحص العلاقات بين الجوانب العاطفية الاجتماعية بين الطلاب من التعليم العاديّ والتعليم الخاصّ والدمج إلى وجود صلة ذات دلالة واضحة بين الشعور بالوحدة الاجتماعية والشعور بالتماسك بين جميع الطلاب، وخاصة طلاب الدمج والتعليم العاديّ. أي أنّه مع زيادة مستوى إحساس الطلاب بالتماسك، يزداد مستوى إحساسهم بالوحدة الاجتماعية. تتّفق هذه النتيجة مع نتائج مؤلّفات البحث التي ذكرت وجود علاقة سلبية بين الجانبين المذكورين أعلاه لدى عموم السكّان، مع أو بدون اضطراب تعلّم محدّد (Idan & Marglit, 2014)، ووجدت أيضًا أنّ التماسك المنخفض يتنبّأ بالوحدة الاجتماعية العالية لدى عامة السكّان والعكس صحيح. (Sharabi et al., 2016) تمّ العثور على الارتباط السلبي بين هذين المتغيّرين العاطفي والاجتماعي بين طلاب المرحلة الابتدائية (Sharabi et al., 2012; Sharabi, 2013)، والاستمرار لذلك لدى طلاب المدارس الثانوية (Idan, & Marglit, 2014) ومن بعدها لدى الطلاب الأكاديميين (Lackaye & Margalit, 2006;

.(Sharabi, Sade, & Margalit, 2016)

في الوقت نفسه، كانت هناك علاقة إيجابيّة كبيرة بين الاستقرار العاطفي والكفاءة الاجتماعية لدى جميع الطلاب، وخاصة بين الطلاب من التعليم العاديّ. أي أنّه كلّما ارتفع مستوى الاستقرار العاطفي لدى الطلاب، ارتفع معه مستوى الكفاءة الاجتماعية. يمكن تفسير هذه النتيجة بناءً على الادعاء أنّ الاستقرار العاطفي محدّد في دَوْره المركزي وهو الحفاظ على التفاعلات الاجتماعية المعقّدة (Bajaj, Gupta & Sengupta, 2019; Lee et al., 2000; Lee et al., 2000). لذلك، كون الطلاب ذوي صعوبات التعلّم المحدّدة لا يكتسبون مهارات اجتماعية ويجدون صعوبة في التحكم العاطفي، فإنّهم يعانون من مستويات منخفضة للاستقرار العاطفي والكفاءة الاجتماعية. وفقًا لربيد (רביד, 2014)، فإنّ الطفل الذي يستحضر ردود فعل سلبية من البيئة قد يطوّر إدراكًا سلبيًّا لنفسه، وتوقعات منخفضة حول قدرته على التعامل مع المهامّ الأكاديمية والاجتماعية.

في المقابل، أشارت النتائج إلى وجود علاقة بدون دلالة بين مستوى علاقات الصداقة ومستوى القلق من الامتحانات لدى جميع الطلاب، والطلاب من التعليم العاديّ والتعليم الخاصّ والدمج. تسلّط هذه النتيجة الضوء على الحقائق التي تم الاستشهاد بها سابقًا والتي تشير إلى أنّ مواقف المعلمين لها تأثير كبير وحاسم على سلوكهم تُجاه هؤلاء الطلاب، وخاصة طلاب التربية الخاصّة والدمج، وعلى نجاح اندماجهم وترقيتهم.

هذه النتائج أتاحت فهم العلاقات السلبية المهمّة الموجودة في الدراسة الحالية لدى جميع الطلاب بين مشاعر الوحدة الاجتماعية والصداقات، والاستقرار العاطفي والكفاءة الاجتماعية، والعلاقات الإيجابية الهامّة بين شعور التماسك والاستقرار العاطفي والكفاءة الاجتماعية، والعلاقات الإيجابية الكبيرة بين الصداقات والكفاءة الاجتماعية والشعور بالتماسك والعلاقة السلبية الكبيرة بين الشعور بالتماسك وقلق الامتحانات، مع التأكيد على ظاهرة النمو المرتبطة بالتفاعل بين المهارات العاطفية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين. بناءً على ذلك، تمّ إبراز الظاهرة المألوفة في الأدبيّات العلميّة التي تتشابك فيها معظم العواطف الإنسانية للعلاقات الاجتماعية؛ أي أنّ التطور العاطفيّ ينطوي على تعلم العواطف والمشاعر، وفهم كيف ولماذا تحدث، والتعرف على مشاعر الشخص ومشاعر الآخرين، وتطوير طرق فعّالة لإدارتها. بالإضافة إلى ذلك، عندما يكبر الأطفال ويتعرضون إلى مواقف اجتماعية مختلفة، تصبح حياتهم العاطفية أكثر تعقيدًا (Spence, 2003).

ביבליוגרפיה

אבו חסין, ג׳ , סמארה, נ׳ (2007). עמדות מורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד בבתי ספר רגילים כלפי שילוב תלמידים עם ליקויי למידה בחינוך הרגיל במערכת החינוך הערבית בישראל. אלקאסמי: מכללה אקדמית לחינוך. באקה אל גרביה.

אבו- עסבה, ח׳ ואבישי, ל׳ (2008). המלצות לשיפור מערכת החינוך הערבית בישראל. ירושלים: מכון ון ליר.

אל-דור, י׳ (2014). לקויות למידה: מדיניות משרד החינוך – תמונת מצב עם מבט לעבר ולעתיד. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 39**: 255-271.

בקר, ע׳ (2009). **עם מי שיחקת בגן היום?: עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך**. תל אביב: מכון מופ״ת.

ג׳בארין, י׳ ואגבאריה, א׳ (2010). **חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל**. נצרת: דיראסאת, חיפה: הקליניקה לזכויות המיעוט הערבי.

גבעון, ש׳ (2010). תהליכים קוגניטיביים ורגשיים שתלמידים עם לקויות למידה חווים בהתמודדותם להשגת תעודת בגרות. נדלה מתוך:

9378=DIelcitrA&376=DIyrogetaC?/li.oc.hcunihal-vak.www//:ptth

הבר, ד׳ (1990). **לא אוהב לקרוא: טיפול רב-ממדי בליקויי למידה**. רעננה: רמות.

טל, ד' (2017). **הכשרה ל״הוראה מכילה״: מסע בשלושה נתיבים**. בתוך: (עורכים): גילת יצחק ושוש סיטון, כותבים חינוך: על הקשר שבין התיאוריה למעשה החינוכי בתהליך הכשרת מורים (522 – 842). פרדס הוצאה לאור בע״מ.

כ״ץ, ש׳ (1102). חוללות עצמית - **אבחון והתערבות: שימוש במתודולוגיה איכותית לחשיפת אמונות חוללות בתחום החינוך**. שאנן : המכללה האקדמית הדתית לחינוך - הוצאה לאור.

לויאן-אלול, נ׳ ז׳, רביב, ש׳ והרץ-לזרוביץ, ר׳ (2003). תפיסת הכשירות החברתית ותחושת הבדידות של ילדים עם ליקויי למידה בכיתה המשולבת והתנהגותם החברתית בפעילות גופנית, שיתופית ותחרותית. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 81(1), 91-53.

קונסטנטין, ט׳ (2016). **ליקויי למידה והפרעת קשב וריכוז בקרב מבוגרים**. בתוך (עורכים): אורית דהן, ארנה שמר, יונה רוזנפלד ואריאלה דניאל-הלוינג. מה בעצם עשינו? סיפורי הצלחה ממרכזי תמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה (71- 14). תל אביב: מכון מופ״ת.

מרגלית, מ׳ (1995). **מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות**. בתוך ד' חן (עורך), החינוך לקראת המאה העשרים ואחת (עמ׳ 105-984). תל-אביב: רמות.

מרגלית, מ׳ (2000). **ליקויי למידה בכיתה: דילמות חינוכיות במציאות חדשה**. מכון מופת, תל-אביב.

מרגלית, מ׳ (2014). לקויות למידה: מודל נוירו-התפתחותי – לאחר 51 שנים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 93: 51 -43.

נויברגר, ש׳, מרגלית, מ׳ (8991). תחושת קוהרנטיות, בדידות וכשירות חברתית של תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. מגמות, 2(1): 821 – 841.

סגל, ש׳, שמעוני, ש׳ (2000). **חרדת בחינות: דגם לקשר שבין רגשות לבין למידה והשלכותיו בתחום ההוראה**. רעננה: מכון מופ״ת.

עינת, ת׳, שרון, מ׳ (2015). השילוב ושברו: עמדות של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות. **דפים**, 60: 170 – 198.

רביד, ט׳ (2014). **בין הנשימות אפשרות של יוגה**. הוצאה: מדף ליוגה.

רוסק, ס׳, דניאל-הלוינג, א׳, ודהן, א׳, (7102). התשמע קולי? סיפורי הצלחה של בוגרי אקדמיה עם ליקויי למידה. תל אביב: מכון מופ״ת.

ש׳, ר׳ (2011). סגרגציה... נורמליזציה... שילוב... השתלבות.. הכלה. **עת השדה**, 6: 30 – 43.

שמעוני ש׳, גביש, ב׳ (2017). מורות שילוב מדברות על מקומן בשילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות הכוללות. בתוך (עורכות): עירית קופפרברג, שונית רייטר וגילת יצחק. סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל - אסופת מחקרים (32-83). תל אביב: מכון מופ"ת.

Al-Yagon, M. (2010). Maternal emotional resources and socio-emotional well-being of children with and without learning disabilities. *Family Relations*, 59(2): 169 – 152.

Antonovsky, A. (1987). **Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well**. California: Jossey-Bass inc. Publishers.

Asher, S. R., Parker, J. G., & Walker, D. L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), Cambridge studies in social and emotional development. The company they keep: Friendship in childhood and adolescence (pp. 366–405). Cambridge University Press.

Bajaj, B., Gupta, R. & Sengupta, S. (2019). Emotional Stability and Self-Esteem as Mediators Between Mindfulness and Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 20(7): 2211-2226.

Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., & Margalit, M. (2017). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1): 18-34.

Caldarella, P., Larsen, R, A, A. Williams, L., Wills, H., Kamps, D., & Wehby, J, H. (2018). Effects of CW-FIT on Teachers' Ratings of Elementary School Students at Risk for Emotional and

Behavioral Disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2): 78-89.

Charles S.T., & Carstensen L.L. (2007). Emotion regulation and aging. In: Gross J. J. (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 307–327). New York, NY: Guilford.

Costa, P. T, & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6): 653-665.

Dever, B. V., Dowdy, E., Raines, T. C., & Carnazzo, K. (2015). Stability and change of behavioral and emotional screening scores. *Psychology in the Schools*, 52(6): 618-629.

Dev, S., & Kumar, J. (2015). Indonesia Teacher's Perception towards Integration of Learning Disabled Students into Regular Class Room – A study in Dubai & Abu Dhabi Schools. 2nd Global Conference on Business and Social Science, Procedia - Social and Behavioral Sciences 211: 605 – 611.

El-Dor, J. (2014). Learning Disabilities: The Ministry of Education's policy – In light of the past and facing the future. Journal of Social-Educational Work, pp. 255-270.

Fullan, M., & Quinn, J.- (2015). Coherence, The Right Divers in Action for Schools, Districts, and Systems Book review. https://peteratkinsoneducation.blogspot.com/2015/10/coherence.html

Gosling, S.D., Rentfrow, P.J., & Swann, W.B.J. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37: 504–528.

Hofman, H. R. & Rozenstr, G. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils with Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1: 178-193.

Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3): 234-256.

Idan, O., & Margalit, M. (2014). Socioemotional self-perceptions, family climate, and hopeful thinking among students with learning disabilities and typically achieving students from the same classes. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2): 136-152.

Irwin, J., & I. Baker, I. (2012). Promoting Active Reading Comprehension Strategies: A Resource Book for Teachers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kotzer, E., & Margalit, M. (2007). Perception of competence: Risk and protective predictors following an e-self-advocacy intervention for adolescents with learning disabilities.

European Journal of Special Needs Education, 22(4): 443-457.

Lackaye, T., & Margalit, M. (2008). Self-Efficacy, loneliness, effort and hope: Developmental differences in the experiences of Students with learning disabilities and their non-learning-disabled peers at two age groups. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal*, 6(2): 1-20.

Lee, F. K., Dougherty, T. W., & Turban, D. B. (2000). The role of personality and work values in mentoring programs. *Review of Business*, 21: 33-37.

Leyser, Y., Zeiger, T. & Romi, S. (2011). Changes in Self-efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58: 241–255.

Licardo, M. (2019). The use of methods for learning to learn for students with special needs in Slovenia. *European Journal of Special Needs Education* ,34(1): 66-82.

McLaughlin, C. (2019). Schools, psychosocial well-being and agency: From fragmentation to coherence. *European Journal of Education*, 53 (3): 281-292.

McNamara, J. K., Willoughby, T., & Chalmers, H. (2005). Psychosocial status of adolescents with learning disabilities with and without comorbid attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20: 234–244.

Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: Social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19: 45 – 48.

Margalit, M. (2010). Lonely children and adolescents: Self-perceptions, social exclusion and hope. New York, NY: Springer.

Morris, T., McGuire, M., & Walker. (2017). Integrating social studies and social skills for students with emotional and behavioral disabilities: A mixed methods study. *The Journal of Social Studies Research*, 41(4): 253-262.

Narasimha, V. M. & Moothedath ,S. (2016). Attitude of Primary School Teachers towards Children with Learning Disabilities. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 12(4): 323-335.

North, C. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching & Teacher Education*, (83): 27-41.

Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191: 1323-1327.

Rothmann, S., & Coetzer, E. (2003). The big five personality dimensions and job performance. SA *Journal of Industrial Psychology*, 29(1): 68-74.

Russell, D., Peplau, L.A., & Cutrona, C.E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39: 472-480.

Seginer, R., & Lilach, E. (2004). How adolescents construct their future: The effect of loneliness on future orientation. *Journal of Adolescence*, 27(6): 625-643.

Sharabi, A. (2013). E-communication, virtual friends, and sense of coherence as predictors of loneliness among children with learning disabilities. *Psychology and Education – An Interdisciplinary Journal*, 50: 42-54.

Sharabi, A., Levi, U., & Margalit, M. (2012). Children's loneliness, sense of coherence, family climate, and hope: Developmental risk and protective factors. *The Journal of Psychology*, 146 (1-2): 61-83.

Sharabi, A., & Margalit, M. (2011). The mediating role of internet connection, virtual friends, and mood in predicting loneliness among students with and without learning disabilities in different educational environments. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (3): 215-227.

Sharabi, A., Sade, S., & Margalit, M. (2016). Virtual connections, personal resources, loneliness, and academic self-efficacy among college students with and without LD. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3): 376-390.

Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice, School of Psychology, University of Queensland, Brisbane QLD 4072, Australia. *Child and Adolescent Mental Health*, 8: 84-96.

Spielberger, C.D (1980). Test anxiety inventory: Preliminary professional manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A. & Tragoulia, E. (2020). Differentiated instruction for students with disabilities in early childhood co-taught classrooms: types and quality of modifications. *International Journal of Inclusive Education* ,24(4): 443-461.

Usta, M. & Karabekirogulu K. (2020). Computational analysis of affective facial behavior in children with the specific learning disorder. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 21(4): 429-434.

Vainio, M. M., & Daukantaitė, D. (2016). Grit and different aspects of well-being: Direct and indirect relationships via sense of coherence and authenticity. *Journal of Happiness*

Studies, 17(5): 2119-2147.

Weiss, R.S. (1973). Loneliness: The experience of emotional and social isolation. Cambridge: MIT Press.

Zach, S., Yazdi-Ugav, O., & Zeev, A. (2016). Academic achievements, behavioral problems, and loneliness as predictors of social skills among students with and without learning disorders. *School Psychology International*, 37: 378-396.

ملاحق

الملحق 1: استبيان المعطيات الديموغرافية

أحط بدائرة حول الاختيار الذي يناسبك.

الجنس: 1. ذكر 2. أنثى

الجيل: 1. 10 2. 11 3. 12 4. 13 5. 14 6. 15

الإطار المدرسيّ: 1. ابتدائيّ 2. إعداديّ

ترتيبك بين إخوتك: 1. الكبير 2. الوسط 3. الصغير

ما هو تقييمك للمستوى الاقتصادي لعائلتك: 1. عالٍ 2. متوسّط 3. منخفض

ثقافة والدتك: 1. ابتدائيّ 2. إعداديّ 3. ثانويّ 4. جامعيّ

ثقافة والدك: 1. ابتدائيّ 2. إعداديّ 3. ثانويّ 4. جامعيّ

البلدة: 1. أبو سنان 2. ترشيحا 3. كفرمندا 4. طمرة 5. مجد الكروم

الوضع التعليمي: 1. تربية عادية 2. تربية خاصة 3. تربية دمج

الملحق 2: استبيان الإحساس بالتماسك

هنالك سلسة من الأسئلة المتعلقة بجوانب مختلفة في الحياة، لكل سؤال 7 احتمالات للإجابة. أحط بدائرة الإجابة التي تعبِّر عن شعورك بالشّكل الأمثل. الإجابة 1 وَ 7 أقصى الاحتمالين، أي إذا كانت الأقوال تصف شعورًا أقلّ من 1 فعليك إحاطة الرقم 1. وإذا كانت الأقوال تصف شعورًا أقلّ من 7 فعليك إحاطة الرقم 7. أمّا إذا كان شعورك مختلفا فضع دائرة حول الرقم الذي يتراوَح بين الرقمين 1 وَ 7. أشِر بجواب واحد فقط عن كلّ سؤال. من المفهوم ضمنًا أنّه لا توجد أجوبة صحيحة، الجواب الصحيح هو جوابك.

1. هل لديك شعور بعدم الإلمام بما يدور حولك؟

لأوقات متباعدة 1 2 3 4 5 6 7 لفترات متقاربة

2. **هل تفاجأت في الماضي من تصرّفات أشخاص اعتقدت أنّك تعرفهم جيّدًا؟**

ولا مرّة حدث 1 2 3 4 5 6 7 دائمًا حدث

3. **هل خُذِلت من أشخاص قد اعتمدت عليهم؟**

ولا مرّة حدث 1 2 3 4 5 6 7 دائمًا حدث

4. **هل كان لديك أهداف في الحياة حتى الآن؟**

لم يكن أبدًا أهداف 1 2 3 4 5 6 7 هناك أهداف واضحة

5. **هل شعرت بأنّهم يعاملونك بصورة غير عادلة؟**

في أوقات متقاربة 1 2 3 4 5 6 7 في أوقات متباعدة

6. **هل شعرت أنّك في وضع غير معروف/ مألوف، ولا تعلم ماذا تفعل؟**

لفترات قريبة 1 2 3 4 5 6 7 لفترات متباعدة

7. **الأمور التي تقوم بها في حياتك اليوميّة:**

تمنح المتعة 1 2 3 4 5 6 7 تمنح ألما ومللا

8. **في أيّ أوقات تشعر أنّك مضطرب/ لديك أفكار مشوشّة؟**

لفترات قريبة 1 2 3 4 5 6 7 لفترات بعيدة

9. **هل لديك شعور تُفضّل ألا تشعر به؟**

لفترات قريبة 1 2 3 4 5 6 7 لفترات بعيدة

10. **بالرغم من أنّ هناك أشخاصا كثيرين يتمتّعون بشخصيّة قويّة، إلّا أنّهم يشعرون أحيانًا بأنّهم مساكين (ضعفاء)، هل شعرت بهذا من قبلُ؟**

لم أشعر به من قبلُ 1 2 3 4 5 6 7 شعرت به لفترات بعيدة

11. بعد حدوث عدّة أمور لك، اتّضح لك أنّك بشكل عام:

بالغت أو قلّلت من أهميّة الأمور 1 2 3 4 5 6 7 رأيت الأشياء من المنظور الصحيح

12. هل لديك شعور أنّه لا توجد أهميّة للأمور التي تندمج بها في حياتك اليوميّة؟

لفترات قريبة 1 2 3 4 5 6 7 لفترات بعيدة

13. هل تشعر أنّ لديك مشاعر لا تستطيع السيطرة عليها؟

لفترات قريبة 1 2 3 4 5 6 7 لفترات بعيدة

الملحق 3: استبيان الوحدة الاجتماعيّة

اقرأ كلّ تصريح من التصريحات الآتية، وحدّد ما هي وتيرة شعورك حسب ما يرد في كلّ قول ممّا يلي؟ (أحط بدائرة إجابة واحدة فقط لكلّ قول).

		دائمًا/ كل الوقت	أحيانًا	نادر جدًا	بتاتًا
1	أنا أفكّر مثل الأشخاص من حولي	4	3	2	1
2	أنا افتقد الصداقة	4	3	2	1
3	ليس لديّ من أتوجّه إليه	4	3	2	1
4	أشعر أنّني لست وحيدًا	4	3	2	1
5	أشعر أنّني أنتمي إلى مجموعة أشخاص	4	3	2	1
6	لديّ الكثير من الأمور المشتركة مع أصدقائي	4	3	2	1
7	لست قريبًا من أحد	4	3	2	1
8	اهتماماتي وانشغالاتي لا تهمّ أحد بتاتًا	4	3	2	1
9	أنا إنسان منفتح	4	3	2	1
10	هناك أشخاص أشعر بالقرب منهم	4	3	2	1
11	أشعر أنّني خارج نطاق الأمور	4	3	2	1
12	علاقاتي الاجتماعية سطحيّة	4	3	2	1
13	ليس هناك شخص يعرفني جيّدًا	4	3	2	1
14	أنا أشعر أنّني وحيد	4	3	2	1
15	أستطيع أن أجد أصدقاء متى أشاء	4	3	2	1
16	هناك أشخاص يفهمونني حقًّا	4	3	2	1
17	أنا مسكين لأنّني معزول عن الأصدقاء	4	3	2	1
18	هناك أشخاص حولي ولكنّهم ليسوا معي	4	3	2	1
19	هناك أشخاص أستطيع التحدُّث معهم	4	3	2	1
20	هناك أشخاص أستطيع التوجُّه إليهم	4	3	2	1

الملحق 4: استبيان الاستقرار العاطفيّ

فيما يلي عدّة صفات شخصيّة التي من الممكن أن تلائمكم، أو لا. سجِّلوا من فضلكم الرّقم بجانب كلّ قول يرمز إلى مقدار موافقتكم، يجب أن تدرِجوا مقدار الصفتين الملائمتين لكم، حتى وإن كانت هناك صفة ملائمة أكثر من الأخرى.

غير موافق بتاتا	غير موافق بما يكفي	غير موافق قليلا	محايد	موافق قليلا	موافق بما يكفي	موافق جدّا
1	2	3	4	5	6	7

أنا أرى نفسي:

.1	_____	مشاعري وعواطفي مرئيّة للعين، متحمّس.
.2	_____	ناقد ومسيطر.
.3	_____	جدير بالثقة، صاحب أهميّة وتقييم ذاتي.
.4	_____	قلق، ومتأثّر بسهولة.
.5	_____	منفتح على تجارب جديدة، معقّد.
.6	_____	متحمّل، سكوت.
.7	_____	متفهِّم، لديّ قدرة على التقبُّل والاحتواء.
.8	_____	غير منظَّم، غير حذر.
.9	_____	هادئ، متّزن عاطفيّا.
.10	_____	تقليديّ، غير مبدع.

الملحق 5: استبيان الكفاءة الاجتماعية

إلى أيّ مدى تصف العبارات التالية وجهة نظرك بشأن مجال علاقاتك الاجتماعية المستقبلية:

	غير موافق بتاتًا	ليس لديّ أيّ موقف واضح	موافق جدًّا
1. واضح لي أنّني سأتعرّف على أشخاص، وسيصبحون أصدقاء لي في المستقبل			
2. حسب رأيي، من المهم جدًّا أنّ نتّعرّف على أشخاص وأن نكوِّن صداقات			
3. أنا أتفاءل عندما أُفكِّر في احتمال أن أتعرّف على أشخاص ويصبحون أصدقاء لي			
4. معرفة الأشخاص واكتساب الأصدقاء مرتبط بالحظّ			
5. مع مرور الوقت، يهمّني التمكُّن من أن أختار الأشخاص الذين سأصادقهم			
6. من المهمّ لي أن أتعرّف على أشخاص وأن يكون لدي أصدقاء			
7. يسعدني أن يكون لدي أصدقاء			
8. أعتقد أنّني أعرف على أيّ أشخاص سأتعرّف ومَن سأصادق			
9. أن يكون لك أصدقاء وأن تتعرّف على أشخاص يرتبط بدعم أشخاص آخرين			
10. من المهمّ لي أن أعرف كيف أختار الأصدقاء والأشخاص الذين سأتواصل معهم			
11. اكتساب أصدقاء مخلصين أمر يستحقّ بذل مجهود لأجله			
12. أتوقّع أن يصبح لي أصدقاء وأن أتعرّف على أشخاص			
13. أعتقد أنّني أعرف مَن أريد أن يكونوا أصدقائي			
14. أتوقّع أن أبذل مجهودا من أجل علاقتي مع أصحابي			

15. أحد الأمور التي ستساعدني في علاقاتي مع الآخرين هو نظرتي إلى نفسي			
16. يهمّني أن أستطيع أن أفحص مَن هم الناس الذين أريد أن أصادقهم			

الملحق 6: استبيان لقياس وتقييم الصداقات

فكِّر في علاقتك مع صديق مقرَّب. عليك الإشارة إلى مدى صحّة الأقوال التالية بالنسبة إليك:

1. غير صحيح بتاتًا 2. صحيح نسبيًا 3. صحيح جدًا

	1	2	3
1. في أوقات متقاربة أنت وصديقك يُغضب الواحد منكما الآخر			
2. أنت وصديقك يشعِر الواحد منكم الآخر بأنّه شخص مهمّ ومميّز			
3. عندما يُطلب منكما اختيار صديق فأنتما دائمًا تختاران أحدكما الآخر			
4. اذا أهانك صديقك فإنّه يعتذر منك لاحقًا			
5. في إحدى المرّات، قال عنك صديقك أمورًا سيّئة ومزعجة			
6. أنت وصديقك تساعدان كثيرًا بعضكما البعض			
7. أنت وصديقك تقضيان أوقات الفراغ معاً			
8. عندما تجد صعوبة ما، فأنت تتوجّه إلى صديقك لطلب المساعدة أو النصيحة			
9. عندما تتخاصمان، فأنتما دائمًا تتصالحان بسهولة			
10. أنت وصديقك تتمتّعان معًا وتعملان أشياء كثيرة سويًا			

الملحق 7: استبيان لقياس مستوى القلق من الامتحان

كيف تشعر/ين بالنسبة للامتحانات المهمّة.

اقرأ/ئي بتمعُّن كلّ قول، واذكر/ي (بواسطة التأشير على الرقم المناسب) إلى أيّ درجة تلائمك المقولة بشكل عامّ. الإجابة تتراوح بين رقم 1 وحتّى رقم 6، بحيث أنّ الرقم 1 يرمز إلى وضع أو تصرُّف لا يلائمك أبدًا، والرقم ٦ يرمز إلى وضع أو تصرف يميّزك بشكل كبير. ليست هنالك أجوبة «صحيحة» أو «مغلوطة»، فالأوضاع أو التصرُّفات المذكورة في الأقوال تصف التلاميذ بدرجات متفاوتة.

يصفني كثيرًا جدًّا 1 2 3 4 5 6 لا يصفني أبدًا

1. أنفعل جدًّا قبل الامتحان، حتّى وإن كنت مستعدًا/ة جيِّداً
2. قبل الامتحان، أفكّر في أنّه لا طائلَ للامتحان؛ فأنا لن أنجح على كل حال
3. أثناء الامتحان، يصعب عليّ ترتيب المادة الموجودة في ذهني
4. أخاف إذا رسبت في الامتحان بأنّه سيعتقد أصدقائي أنّي غبيّ
5. أخاف أنه إذا رسبت في الامتحان، سيهزأ مني المعلمون
6. أثناء الامتحان، أشعر أنّ قلبي يدق بقوة
7. أخاف أنّه إذا رسبت في الامتحان، فلن يتقبّل أهلي هذا أبدًا
8. أثناء الامتحان، أفكاري تكون منتظمة وبوسعي الإجابة على كلّ الأسئلة كما يجب
9. أخاف أن يسبّب لي الرّسوب في الامتحان حرجا شديدا في المجتمع
10. أثناء الامتحان، يكون جسمي متوتِّرا جدًّا
11. قبل الامتحان، أفكر في أنّه حتى وإن كنت متمكّنا/ةً من المادة، سأخفق حتمًا
12. أثناء الامتحان، أتواجد بكامل قدرتي
13. أنا قلق/ة أن يحصل أصدقائي على علامات عالية، وفقط أنا مَن يحصل على علامات منخفضة في الامتحان
14. أثناء الامتحان، أشعر بأنّه لديّ إمكانيات جيّدة للنجاح
15. أثناء الامتحان، أشعر بأنّ النجاح سوف لا يكون حليفي
16. أخاف جدًّا من الامتحانات
17. أثناء الامتحان، أشعر وكأنّ رأسي فارغ، وكأنّني نسيت كلّ ما درست
18. أخاف ممّا سيفكّر فيه المعلم عني، إذا فشلت في امتحانه

19. أثناء الامتحان، أبقى طوال الوقت أتحرّك بعصبية على الكرسي

20. أخاف أنّه إذا رسبت في الامتحان، سيرى بي المعلمون فاشلا لا يمكن تصليحه

21. أثناء الامتحان، أنا أؤدّي مهمّتي كما ينبغي، ويسهل عليّ النجاح

22. أخاف إذا رسبت في الامتحان أن يعتقد الناس أنّني لا أسوى كثيرًا

23. أحضر إلى الامتحان هادئا/ةً ومرتاحا/ةً

بيدغوجيا مساندة - פדגוגיה תומכת

محمّد موسى خلف | **מחמד מוסא ח'לף**

الآلات الموسيقيّة في رياض الأطفال: الأسلوب التحليليّ– الحدسيّ ودمج الآلات الموسيقيّة في قراءة القصّة لجيل الطفولة المُبكِّرة

عماليا ران | صوفيا شهوان/دلال | **עמאליה רון וסופיה שהואן/דלאל**

استخدام المحاكاة عبر الإنترنت لتطوير مهارات التواصل بين الأشخاص لدى العاملين في مجال التربية والتعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ: تبصّرات من عصر الكورونا

أحمد عازم | **אחמד עאזם**

برنامج الإثراء الوسيليّ وتجربة التعلّم الوساطيّ في المؤسّسات التربويّة العربيّة

الآلات الموسيقيّة في رياض الأطفال: الأسلوب التحليليّ- الحدسيّ ودمج الآلات الموسيقيّة في قراءة القصّة لجيل الطفولة المُبكّرة

محمّد موسى خلف

مُلّخّص

لموضوعي التربية الموسيقية والقصة أهمية كبيرة في حياة جيل الطفولة المُبكِّرة. حيث يكتسب الطفل من خلال القصة مبادئ وأخلاقيات ومعرفة حول عِدَّة مواضيع. هدف هذه الدراسة هو طرح مادة نظرية تتناول أسلوب جديد لتدريس القصة لجيل الطفولة المُبكِّرة والذي يُركِّز على دمج الآلات الموسيقية خلال سردها للأطفال. كما ويتمّ تدريب المُعلِّمة من خلال هذه الطريقة «الأسلوب التحليليّ- الحدسيّ The Analytical Intuitional Method» على تطوير استراتيجية تفكير إبداعية لتحليل القصة وِفقًا لثلاثة عناصر: المشاعر، الأحداث والمعلومات. إنَّ هذه العناصر تُعَدّ أدوات أساسيّة لدمج الآلات الموسيقية مع الكلمة، الجُملة أو سَرْد الحَدث. يتكوّن الأسلوب التحليليّ- الحدسيّ من أربعة مراحل:

1. مرحلة اختيار القصة المُناسبة؛
2. مرحلة تحليل القصة؛
3. مرحلة اختيار الآلات الموسيقية؛
4. مرحلة القراءة التعبيرية وأداء القصة.

يَفترض كاتب المقال أنَّ هذه الطريقة سوف تُساعد المُعلِّمة والأطفال في عدَّة جوانب:

1. فهم مضمون القصة والتعمُّق فيها

2. تحفيز الأطفال للانتباه والتركيز في تفاصيل القصة بحيث تُعدّ الآلات الموسيقيّة أدوات تنبيهيّة وتحفيزيّة لجيل الطفولة المُبكِّرة
3. تعرُّف المُعلِّمة والطفل على العديد من الآلات الموسيقيّة التربويّة
4. تكرار عَرض القصة عدّة مرّات بدون ملل.

سوف يتم طرح الأسلوب التحليليّ- الحدسيّ في هذا المقال النظري من خلال قصّة البالونات الخمسة (باللغة العربية)، من تأليف مريم روت وترجمة: روزاند دعيم.

الكلمات المفتاحيّة: التربية الموسيقيّة، القصّة، الآلات الموسيقيّة، الطفولة المُبكِّرة، تحليليّ- حدسيّ

مُقدِّمة

من خلال عملي كمحاضر في مسار الطفولة المُبكِّرة وتطرقي إلى عدّة جوانب في التربية الموسيقية، استنتجتُ أنّ للقصة مكانة مركزية في برنامج التدريس في رياض الأطفال، فهي موضوع أساسي في حياة الأطفال المدرسية واليومية. رأيت أنَّ هنالك أهمية كبيرة لدمج الآلات الموسيقية في القصة إيمانًا بأنَّ للموسيقى دَوْرًا أساسيًّا في إضفاء أجواء تعليمية - تربوية مُحفِّزة للطفل وللمُعلِّمة خلال سرد القصة. بعد البحث والقراءة، لم أجد أسلوبًا ومنهجًا يطرح طريقة واضحة لدمج الآلات الموسيقية في تدريس القصة. هذا المقال النظريّ يقترح أسلوبًا جديدًا واضحًا لدمج الآلات الموسيقية في قراءة القصة في جيل الطفولة المُبكِّرة. إن دمج الآلات الموسيقية مع سرد القصّة يمكنه أن يُساهم في جذب انتباه جميع الأطفال لقراءة المُعلِّمة وتتبُّع سيْر أحداث القصة المسرودة، وتذويتها بمعانيها لديهم من خلال هذا الأسلوب، الأسلوب التحليليّ- الحدسيّ. إن هذا الأسلوب يتطرّق إلى عدّة جوانب، كما سيتمّ تفصيله لاحقًا، وهي: 1) اختيار القصَّة؛ 2) المعلومات التي تطرحها القصة؛ 3) المشاعر؛ 4) الأحداث؛ 5) اختيار الآلات الموسيقية؛ 6) القراءة المُعبِّرة.

أهميّة التربية الموسيقيّة ودمجها في مواضيع مُختلفة في رياض الأطفال

تُعدّ التربية الموسيقيّة في السنوات الأخيرة من المواضيع الأساسية في الحياة اليوميّة والتعليمية لدى الأطفال. وذلك لكون التربية الموسيقيّة موضوعا فنّيًا- تربويًا في آنٍ واحد، ومن شأنها أن تتصل بعمق بجميع جوانب حياة الطفل التعليمية وفي مجالاتٍ مُختلفة، وليس تحديدًا المجال الموسيقيّ (כהן, 1991). بالإضافة إلى هذا، فإنّ للموسيقى دَوْرًا كبيرا في تنشيط وتعزيز مهارات الدماغ حيث أنَّها تزيد من درجة مهارات الطفل المُتعامَل معها. من هذه المهارات التي يُمكن للموسيقى أن تُطوِّرها: المهارات العقلية – الإدراكية؛ المهارات الاجتماعية؛ المهارات الحركية (Rogers, 1997). إضافة إلى أنَّ التعامل مع الموسيقى في الحياة التعليمية تُنمّي لدى الطفل مزايا تربوية بإحساس مرهَف مثل: التذوُّق الموسيقي والذي يَعود بالفائدة على الطِفل في رفع مستوى تذوّقه ليس فقط للمادة الموسيقيّة، وإنَّما في أمور عدّة أخرى في حياته، كما أنّ للموسيقى دَوْرًا مُهمًّا في تعزيز انتماء الطفل الاجتماعي، انتمائه الديني، تعزيز مفهومه للعائلة والأصدقاء وأمور أخرى عديدة في حياته والتي من شأنها أن تؤثِّر على مُستقبله بِشكلٍ إيجابي في حال وُفّرت له (العناني، 2007).

يذكر الباحثون بابوشيك وجاردنر أنَّ الأطفال الرُّضَّع ينجذبون ويتفاعلون مع العناصر الموسيقية والأصوات أكثر من الكلام (Papoušek, M., & Papoušek, H. 1981; Gardner, 1983) المجرّد. وبما أنَّ الموسيقى تُعدّ أحد أقرب أنواع الفنون إلى الطفل وأحبّها الى نفسه، فإنّ استخدامها في حياة الأطفال في رياض الأطفال تُعدّ خطوة في غاية الأهمية ومفيدة جدًّا، وهي تُساعد بالضرورة على الاسترخاء واستيعاب المواد الدراسية على اختلاف أنواعها بشكل أسهل، كما وتُساهم الموسيقى في تهذيب تصرُّفات الأطفال (العطار، 2011). في مرحلة رياض الأطفال، تساعد الموسيقى الأطفال على اكتساب المعرفة وتحديد المواقف التي تؤثِّر فيهم خلال تجاربهم المختلفة في حياتهم اليوميّة. بالإضافة إلى ذلك، فإنّه من خلال الأنشطة الموسيقية يتدرّب الطفل على تطوير قدراته على التركيز، تحديد أهدافه وتعزيز قدرته على العمل مع مجموعات بشكل منسجم. ويركِّز العديد من التربويّين على أهميّة الممارسة الموسيقيّة لدى الأطفال في جيل مُبكِّر، حيث بات واضحًا أن للموسيقى أهمية في تسهيل وتذويت العديد من المفاهيم، هذا إلى جانب كون الموسيقى أصبحت تُعدّ واحدةً من أهمّ الطُرق تعبيرا عن المشاعر والانفعالات (العطار، 2013 ;Papoušek, M., & Papoušek, H. 1981).

أهميّة الآلات الموسيقيّة ودمجها في قصّة

الآلات الإيقاعيّة الموسيقيّة التربويّة هي آلات مهمّة جدًّا لأنَّها تساعد على زيادة تركيز وإصغاء الأطفال. إنَّ الإيقاع في الموسيقى مُكمِّل للإيقاع في الطبيعة والإيقاع الجسديّ الفسيولوجيّ لجسم الإنسان. لذا، فإنَّ العناصر الإيقاعية الموسيقيّة (والتي تنشط أيضًا من خلال الآلات الموسيقيّة الإيقاعيّة التربويّة) هي واحدة من أكثر الطُرق فاعلية لتنبيه الدماغ والجسد (Schneck & Berger, 2006). إنَّ التفاعل بين القصة والآلات الموسيقية هو أمر في غاية الأهميّة في حياة الأطفال لأنَّ هذا الدمج من خلال القصص يُعلِّم ويُربّي الأطفال أيضًا على ثقافة الاستماع إلى بعضهم البعض من خلال تداخل أنغام الآلات الموسيقية المختلفة (خميس، 2011). بما أنَّ للقصة دَوْرًا تربويًّا أساسيًّا لنقل القِيَم والمبادئ في حياة الأطفال (علينات، 2012)، فقراءتها تتطلّب الإصغاء والانتباه من جانب الأطفال، لذا فإنّ للآلات الموسيقية أهمية كبيرة بمرافقتها لإثرائها ورفع مُستوى جماليّة سردها من خلال أدائها للأطفال وتحفيزهم على تذويت معانيها. فالآلات الموسيقيّة تُضيف رونقا خاصًا بجَذب انتباه الأطفال إلى القصة وتفاصيلها، وتُقَرِّب الأحداث إليهم حسيًّا وذهنيًّا بشكل أفضل. وهذا ما أشارت اليه الباحثة روجرز استنادًا إلى نظرية بياجيه؛ فهي تُشدِّد على أنَّ للموسيقى دَوْرًا أساسيًّا في استيعاب الطفل لما يُحيط به (Rogers, 1997). في المراحل الأولى في حياة الأطفال التعليمية، يُفضَّل استخدام أدوات موسيقية من عائلة «الضّرْب»؛ أي آلات إيقاعية، مثل: الطبل، الصندوق الصينيّ، آلات نحاسية وبلاستيكية وخشبية بأشكالها وأحجامها المُختلفة (עמירן, 1974). لقد وقع الاختيار على هذه الآلات بسبب سهولة استخدامها من قِبَل المعلِّمة والأطفال. فالأنواع والأشكال المُختلفة من صُنع مواد غير متشابهة، يُصدر أصواتًا متعدِّدة يُمَكِّنها أن تُتَرجِم أصواتًا أو مشاعرًا محدَّدة في القصة، الأمر الذي يُثري التجربة ويعطيها معنى جديدا في رياض الأطفال.

من المُهم الإشارة إلى أنَّ هنالك آلات أخرى ميلوديّة[1] مثل الإكسلفون والبيانو والتي يُمكن تدوينها مع عائلات الآلات الميلوديّة، ولكنها من جهة أخرى تعتبر إيقاعية أيضًا لأنَّ طريقة استصدار النغمات منها يتمّ بواسطة ضرب الأوتار بالشاكوش أو ضرب الخشب بالعصا (כהן, 2000). من الممكن استخدام هذه الآلات أيضاً بطريقة بسيطة يُمكنها التعبير بشكل أوسع وأوضح عن مشاعر عميقة مثل الحُزن أو الفرح

1. الآلات الميلودية هي آلات تُصدر أنغاما وليس فقط أصواتا، ومثال على ذلك: آلة البيانو، آلة الكمان، آلة العود إلخ.

أو الأمل إلخ. (انظر طريقة استخدام آلة الإكسلفون في جدول تحليل قصة البالونات الخمسة). استخدام الآلات الموسيقية البسيطة يفتح المجال للأطفال لاستكشاف أصوات من البيئة المُحيطة بهم، وهذا يُثير الاهتمام بالموادّ والأشكال المختلفة التي يُمكنُها إنتاج هذه الأصوات، بل وكيفية إنتاجها. إنَّ موضوع الآلات الموسيقيّة هو موضوع شائق في حدّ ذاته بحيث يفتح أفق التفكير والخيال عند الأطفال والطلاب لرَبط الأصوات بمشاعر مُختلفة، وبالتالي يُمكِّن الطالب أن يُعبِّر عن قصة كاملة بأداء مُنفرد أو في مجموعة (Welwook, 1991).

الأسلوب التحليليّ- الحدسيّ

مقدِّمة

عندما بدأت في التفكير في دمج الموسيقى مع مواضيع أخرى لطالبات الطفولة المُبكرة، لَفَتَ انتباهي موضوع القصة والمعروف بأهميته في حياة الطفولة المُبكِّرة. بعد البحث والتفتيش، لم أجد أيَّ مقال أو كتاب قد عرض طريقة مُنَظَّمة لدمج الآلات الموسيقية التربوية في تدريس القصة للأطفال. فبدأت أطرح الأسئلة التالية: ما هي العناصر الموسيقيّة المطلوبة التي نحتاجها لدمج الآلات الموسيقية في القصة؟ ما هي نوعية الآلات المناسبة لرياض الأطفال؟ ما هي الآلات المناسبة لمعلِّمات رياض الأطفال بدون خلفية موسيقيّة؟ كيف يمكن أن نُرفِق الموسيقى بالقصة بلا معرفة مسبقة في الأداء/العزف؟ ما هي نوعية وخصائص القصة المناسبة لدمج الآلات الموسيقية فيها بنجاح؟ اكتشفتُ أنه ليست كُلّ قصة هي مناسبة لتكون الآلات الموسيقية جُزأً منها من بدايتها إلى نهايتها. لذا قُمت بالتفكير والتجربة والتحليل على مدار أربع سنوات من خلال العمل مع الطالبات، وفي نهاية المطاف توصلت إلى هذه الطريقة- الأسلوب التحليليّ- الحدسيّ (The Analytical Intuitional Method).

تطرح هذه الطريقة تعاملًا خاصًا مع القصَّة بهدف دمج الآلات الموسيقية الإيقاعية بشكل خاص كجزء لا يتجزّأ من تقديمها للأطفال. هنا يجب على المُعلِّمة أن تقوم بعملية فرز للجُمل التي تَسرُد القصة من حيث تقسيمها إلى ثلاثة أقسام: القسم الأوَّل هي جُمل تخبرنا بمعلومات عامَّة حول القصة؛ فيمكن أن تكون هذه المعلومات عنوان القصة أو أخبار عامّة مثل: وصف لصباح يوم جميل، أو وصف عام لمنظر مُعيّن، أو الفاصل الواقع بين الأحداث الرئيسية للقصة. القسم الثاني: الأحداث

الرئيسية في القصة وهي عادةً تكون أحداثا محسوسة من المُفترض أن يكون لها صوت مسموع مثل: رَكَضَ، انكَسرت المَزْهَريّة، نَقَّ الضِّفدَع. أمّا القسم الثالث فهو قسم المشاعر، وفيه تجيئ الجُمل واصفةً لمشاعر تمرُّ بها شخصيات القصة مثل: فرحوا، خافوا، حزنوا، اشتاقوا. أمّا الحدس في هذه الطريقة فيستخدَم في دمج الآلات الموسيقية؛ بحيث يجب على المُعلِّمة أن تختار الآلة الموسيقية الأنسب، التي يُمكن أن تَعكس أو تُمَثِّل المعلومات، الأحداث والمشاعر بأفضل شكل تقريبيّ. على المُعلِّمة أن تستخدِم حدسها في اختيار الآلة الموسيقيّة لأنَّ صوت الآلة يجب أن يتجانس حِسيًّا مع الحدث أو المشاعِر التي تَطرحُها الجُملة. وهنا، يُمكن أن يقع اختلافٌ في الاتفاق على آلة معيَّنة أو طريقة أدائها بين شخصين وهذا أمر طبيعي. فالفروقات الفردية في تلقّي معنى الأصوات والبنية الموسيقية قد تختلف بين شخص وآخر، وهذا لا علاقة له بمستوى التدريب الموسيقيّ (Blacking, 1997). لذا، فمن المُهمّ إعطاء المجال للمعلِّمة أن تختار الآلة المُناسبة وفقا لحَدسِها. لإكمال طرح الفكرة والطريقة، يجب أن يُقسَّم العمل وفقها إلى أربعة مراحل بالترتيب المذكور أدناه:

المرحلة الأولى: اختيار القصَّة

في ظِلّ تعدُّد أنواع القصص في يومنا هذا، فلا بُدّ أن تنتبه المُعلِّمة إلى خصائص مُعيّنة للقصة في هذه المرحلة بهدف دمج الآلات الموسيقية فيها:

1. يجب أن يعتمد طرح القصة على وصف لأحداث متتالية (ليس مُجرّد سَرد): من المعروف أن جيل الطفولة المُبكّرة هو جيل يعيش فيه الأطفال مع الخيال كثيرا (العناني، 2007). لذا تَسَلسُل الأحداث مع وصف تفاصيلها هو أمر مهمّ يُعزِّز مستوى إدراك الطِفل لعالم القصة ويَفتح أمامه إمكانية الخيال، بحيث تسمح له الأحداث بتصوُّرها في ذهنِه وكأنّها تقع أمامه.
2. مُحبَّذ أن تحتوي القصة على شخصيات عديدة: وجود عدّة شخصيات في القصة يُطوِّر القصة ويُثريها؛ فتعدُّد الشخصيات يُمكن أن يُنتج حوارًا وتفاعلا فيما بينها الأمر الذي يُطوِّر الأحداث ويُثري القصة ويفتح مجالات أكبر لدمج الآلات الموسيقية ممّا يزيد القصة إثارة لدى الأطفال.
3. يجب أن تحتوي القصة على أحداث حركيّة تتمثل في أصوات، مثل: رَكَضَ، قَفَزَ، طارَ، تفرقع إلخ.

4. يجب أن تحتوي القصة على مشاعر، مثل: ضَحِكَ، بَكى، حَزِن، فَرِحَ، فجأةَ إلخ.

وجود حركات جسدية ومشاعر في القصة أمر في غاية الأهميّة لجلب انتباه الأطفال إلى السّرد، فهي تُحَفِّز الأطفال على التركيز في تسلسل أحداثها.

المرحلة الثانية: تحليل القصّة

الخطوة التالية بعد اختيار القصة والموضوع المُناسب الذي تود المُعلمة أن تُمرّره من خلالها هي تحليل القصة؛ تحليل الجُمل في هذه القصة بدايةً من العنوان وحتى آخر كلمة. طريقة التحليل تَتَتبّع أحداث القصة الحركية والحسيّة وما بينهما من طرح للمعلومات؛ لكي تتم عملية فَرز الجُمل والأحداث الحركية والمشاعر العامة والخَاصة إلى مجموعات. هذا الفَصل بين الجُمَل يخلق ترتيبًا لدى المُعلمة لطرح القصة للأطفال بسهولة وسلاسة أكبر. بالرغم من ذلك، يُمكن للمُعلِّمة أن تحذف جُملًا تَرى أنّه يمكن تجاهلها بدون أن تخلّ بأحداث القصة أو تُنقص من المعلومات التي طُرحت فيها؛ لأنَّ دمج الآلات الموسيقية مع كُل جُملة يُمكن أن يأخُذ وقتاً طويلًا في طرحها وأدائها للأطفال. لذا، على المُعلِّمة أن تقوم بتحليل القصة إلى ثلاث فئات وفق هذا الأسلوب التحليليّ- الحدسيّ على جدول[2] خارجي لاستخدامه خلال أداء القصة. الفئة الأولى: تتخلّل هذه الفئة المعلومات العامَّة للقصة والتي تَضُمّ عنوان القصة ومعلومات عامة للمُستَمِع تربط بين أحداث القصة كُلّها. فمثلا، جمل نحو «أم رُقية أحضرت هدية»؛[3] «فَكَّر الولدُ قليلاً»؛ «قرَّرت الأمُ الخروج إلى العمل وترك صغارها في البيت»؛ «في نهار اليوم التالي وصلت رشا متأخِّرةً إلى الصف»، جميعُها جُمَل وَصْل تحتوي على معلومات أكثر منها تركيزًا على الحدث نفسه، فتُدمَج في فئة المعلومات. بعد الانتهاء من الفئة الأولى نبدأ بفرز جُمل من الفئة الثانية: في هذه الفئة تُكتب الجُمل التي تحتوي على أحداث والتي يجب أن تشعُر المُعلِّمة أنها تحتاج أن تُعبِّر عنها بأداء موسيقيّ، بواسطة دمج آلة موسيقيّة ملائمة ذات صوت مُلائم للحدث ومعبِّر عنه. يجب أن تكون هذه الأحداث ذات وقع حركيّ مثل: رَكَضَ، قَفَزَ، سقَطَ، اصطدم، وغيرها. من المُهمّ توضيحُهُ أنَّه يُمكن أن تتعرَّض المُعلِّمة لجُملةً فيها

2. سيتمّ طرح الجدول الخاصّ بقصّة البالونات الخمسَة لاحقًا.
3. من قصة البالونات الخمسة والتي استندتُ إليها في النظرية لأنّها هي القصة التي تمّ عرَضُها لطالبات المعهد الاكاديمي العربي للتربية، كأداة لتوضيح الأسلوب التحليليّ- الحدسيّ.

حدث وفي الوقت نفسه يعبِّر عن مشاعر كبيرة، مثلًا: «حَضَنت الأمّ ابنتها»، في هذه الحالة، يجب التركيز على الحدث وهو النّاجم عن المشاعر، واستخلاص الجُملة من سرد الأحداث. أمّا الفئة الثالثة فهي فئة المشاعر: يجب التشديد في هذه الفئة على الجُمل التي تُعبِّر بوضوح تامٍّ عن المشاعر التي تمُرّ بها الشخصية أو الّتي تلفّ أجواء القصة مثل: حَزِنَ؛ طار فرحًا؛ خاف كثيرًا، توتَّرَ، ارتبك، إلخ.

لا شكَّ أنَّ هذه الفئات التي تحتوي على جُمَل سرد القصة سوف تلقى وقعا وتأثيرا أكبر عند دَمج الآلات الموسيقية والأداء الصوتي المُعبِّر فيها، وهذا بالتالي يُحفِّز الطفِّل ويحثّه على الانتباه واستيعاب القصة والاستمتاع بها بالكامل.

المرحلة الثالثة: اختيار الآلات الموسيقيّة

تُعتبر الآلات الموسيقية جُزءا مركزيًّا في حياة الأطفال في البستان، بحيث يمكن استخدامها في فعاليّات مختلفة، للأداء مع مقطوعةٍ موسيقية، في فعالية صفية حول موضوع معيَّن، مثل: فصول السنة وحالات الطقس أو التعبير عن المشاعر أو لعبة الأصوات، وكذلك في العمل بمجموعات صغيرة، وأيضا دمجها مع الإصغاء إلى الأغاني، وأيضًا مشاركة الأطفال في دمج الآلات الموسيقية مع إلقاء القصة كجزء لا يتجزّأ منها. تعتمد هذه المرحلة بالذات على الحدس الشخصيّ والمخزون الحِسيّ بشكل عام للمعلِّمة، بحيث يجب اختيار الآلة التي تَشعُر المُعلمة أو الأطفال أنّها فعلا تُعبِّر عمّا يسمعونه في القصة. فيَجب وبالضرورة أن تُمَثِّل الآلة الصوت الأقرب إلى الحدث أو المَشاعر أو حتى أحياناً إلى المعلومات. فيمكن أن ندمج آلات موسيقيّة كمؤثِّر صوتي يحيط بِطرح المعلومة في القصة، فيمنحها وقعًا أكبر في ذهن الطفل ويضفي الكثير على الجو العام خلال سرد القصة في الصف. على سبيل المِثال: لقد اختارت غالبيّة الطالبات من خلال طرحي لهذه الطريقة في المعهد العربي في كُليّة بيت بيرل آلة جرس الطاولة لجُملٍ مثل: «خطرت لي فكرة» أو «لقد وجدتُ الحلّ»، وآلة الصندوق الخشبي الصيني للتعبير عن الركض، والكأس الخشبيّ لتمثيل عملية القفز. وكان هنالك اختلاف بين الطالبات من ناحية الآلة المناسبة للتعبير عن الركض والقفز وهذا يعود للمُعلمة نفسها؛ فكلتا الآلتين الصندوق الصيني والكأس الخشبي يُمكن أن تعبِّرا عن الرَّكض أو القفز. لكن هنالك آلة أخرى وتسمّى الدومينو وهي أقرب إلى التعبير عن حركة الركض من الآلات الأخرى، ولكن بالتالي يبقى للمُعلِّمة أن تختار الآلة الأقرب وفقًا لوجهة نظرها. وهنا يُمكن مُشاركة الأطفال في

تحديد الآلة الأنسب في رأيهم لأحداث معيّنة، فهذا بالتالي يعزِّز خيالهم وتفكيرهم الإبداعي. من المُهمّ ذكره أنّه يُمكن استخدام آلة الإكسلفون قبل البَدء بأيّة قصة بهدف الدخول في أجواء فقرة القصة بشكل عام، فأداء النغمات دو، مي، صول ودو جواب[4] بسرعة معتدلة على هذه الآلة يُمَكِّن المُستمع من الاستشعار بما يدخِلُهُ شعوريًّا-نفسيًّا إلى أجواء القصة والانتباه إلى تفاصيلها.

- **دمج الآلات في جدول تحليل القصّة**

يجب كتابة اسم الآلة الموسيقية إما خَلف الجُملة أو بعدها داخل الفئة المُناسبة في الجدول (التحليل)، وهذا يُعتبر إشارة إلى مكان استخدام الآلة الموسيقيّة. فهنالك أحداث يجب أن تحدث، ومن ثَمَّ نستمع إلى الصوت الناتج عنها أو أصوات يجب أن تُصدَر، وبعدها تنطق المعلِّمة صوتا بالحدث نفسه. على سبيل المثال: نأخُذ كلمةً تُكَرّر في قصة البالونات الخمسة هي «وفجأةً»، إذ يجب على المُعلِّمة أن تقول الكلمة ومن ثَمَّ نستمع إلى صوت آلة يُعبِّر عن الموقف، فهنا يجب ذِكر اسم الآلة بعد كلمة «وفجأةً» وقبل الحدث الفجائي الذي حَصل لكي يتم التعبير عن الانتباه إلى المفاجأة قبل سماع ماهيَّة الحدث الذي قد حصل. مثال على ذلك: بعد قراءة كلمة «فجأةً» بتعبير مناسب، نستمع إلى صوت فرقعة البالون متمثِّلة في صوت آلة الطبل، ومن ثَمَّ تقول المُعلِّمة الجُملة التالية: «ماذا حَدَثَ؟ تفرقع البالون تمَزَّق البالون»، ففي هذه الجُملةِ نذكر اسم الآلة قبل قراءة الحدث نفسه.

- **أنواع الآلات الموسيقيّة**

أنواع الآلات الموسيقيّة المُحبَّذ استخدامها هي آلات إيقاعية تربوية أكثر منها آلات ميلوديّة. السبب في ذلك يعود إلى أنّه يَسهُل على المعلمات استخدام هذه الآلات من غير دراسة مسبقة للآلة؛ لأنَّ غالبيّة المُعلمات لا يتمتّعن بخلفية موسيقية نظرية أو أدائية كافية. هذا أمر يُحفِّز المُعلِّمات على استخدام هذه الطريقة والتعامل معها باستمرار، وكذلك تُحفِّز الأطفال بحيث تُشعِرهم بالقيام بالإنجاز من خلال تعلُّم الأداء بواسطتها وخوض التجربة وفي وقت قصير جدًّا.

4. النغمة الأولى، الثالثة، الخامسة والثامنة في السُلَّم الموسيقيّ وفي آلة الإكسلفون.

- **بعض الآلات المُحبَّذ استخدامها في القصَص**

آلة الصندوق الخشبيّ الصيني: وهي آلة مصنوعة من الخشب ويُعزف عليها بواسطة عصا خشبية. صوتها شبيه بما يُسمَع عندما يدُقّ شخص ما على الباب أو كصوت الركض والقفز.

آلة الدومينو: وهي آلة مصنوعة من الخشب ويُعزف عليها بواسطة اليدين، بحيث تُصدِر صوتًا يشبه صوت دحرجة الكرة أو الركض أو تكسير شيء ما.

آلة المطر: وهي آلة مصنوعة من البلاستيك وفي داخلها حبوب أو كُرات صغيرة جدًّا تُصدِر صوتًا كصوت المطر أو الريح.

جرس الطاولة: وهي آلة مصنوعة من الحديد ويُعزف عليها بواسطة إصبع اليد وهي تُذكِّر بصوت جرس المطعم.

الطبل الكبير: مصنوع من الخشب وجلد الحيوان (الماعز أو السمك).

طبل الأوكيانوس: هو طبل واسع عرضه وقصير طوله، فيه خرز، ويُصدر أصواتًا تُشبه أصوات البحر. وهو مصنوع من الخشب المُغطّى بقماش من الأسفل والبلاسيتك في الوجه العلويّ له.

المُثلّث: آلة نُحاسيّة تُعزف بعصا نُحاسية وتُصدر صوتًا شبيهًا بصوت الجرس.

الإكسلفون: آلة مصنوعة من الخشب، على صندوقها صفّ من القِطع الخشبية المضبوطة وفق نغمات محدَّدة مُختلفة في أحجامها.

ميتالوفون: آلة تُشبه الإكسلفون في الشكل، مصنوعة من المعدن، على صندوقها صفّ من القِطع المعدنية المضبوطة وفق نغمات محدَّدة مُختلفة في أحجامها.

جدول تحليل قصة البالونات الخمسة

لقد اخترتُ تطبيق هذا الأسلوب والنظرية على قصة البالونات الخمسة للمؤلِّفة مريم روت بالنسخة العربية، لشهرتها واستخدامها في البساتين العربية. بالإضافة إلى ذلك فقد رأيتُ أنَّ هذه القصة مناسبة لجيل الطفولة المبكِّرة بحيث تَسمَح بتطبيق النظرية بشكل واضح جدًّا لأنّها تسرُد أحداثا متسلسلة كثيرة، ومشاعر يُمكن للقارئ أن يحتفي بها بشكل جيِّد من خلال الآلات الموسيقية التربوية.

الجدول أدناه يوضِّح للمُعلمة نوع الآلة، ومتى يجب استخدامها خلال قول جُمل القصّة. الجُمل مصحوبة باستخدام الآلات أي سيرورة الأداء التطبيقي للقصة مرتّبةً بالأرقام من 1 – 52.

جدول تحليل قصة «حِكَايَة الْبَالُونَات الْخَمْسَة» وِفقًا للأسلوب التحليليّ– الحدسيّ[5]

المَعلومات	الأَحداث	المَشاعِر
1. إكسلفون (دو، مي، صول، دو جَواب): حِكَايَة الْبَالُونَات الْخَمْسَة		
2. أُم رُفَيَّة أحضَرَت هَدِيَّة		3. يا لَلفَرْحَة يا لَلسَّعادَة: خراخيش مع كلمة تعبيرية «هيه هيه».
4. لِكُلِّ وَلَد بالون		
5. لِرُفَيَّة بَالُون أزرَق: آلة جرس الطاولة 6. لِلَيلى بَالُون لَيلَكيّ: آلة جرس الطاولة 7. لِسامر بَالُون أصْفَر: آلة جرس الطاولة 8. لِخَضْر بَالُون أخضَر: آلة جرس الطاولة 9. لأنوَر بَالُون أحمَر: آلة جرس الطاولة	10. كُلّ الأولاد وكُلّ البالونات خَرَجُوا لِلنُزهَة: خراخيش مع كلمة تعبيرية «هيه هيه».	
		11. فَرِحَ خَضْر
14. وَرَمَى البَالُون الأَخْضَر عَالِيًا– عَالِيًا.	12. رَكَضَ: الصندوق الصينيّ. 13. وَقَفَزَ: الكأس الخشبيّ. (إعادة بند 12 و13 مرّتين للتّهويل) 15. رَمَى وَأَمسَك: إسقاط كفّة اليد على وسط آلة المزهر. 16. وَقَعَ البَالُون الأَخضَر عَلى شُجَيرَة وَرْد... وَخَزَتْهُ شَوكَة: آلة المثلّث– ضربة واحدة خفيفة.	

5. يجب أن يكون هذا الجدول جاهزًا قبل التدريب على قراءة القصة.

	17. وَفَجْأَة: آلة الصاج 18. تليها مباشرةً آلة الطبل الكبير: بُوم! طاخ! مَاذا حَدَثَ؟	
19. تَفَرقَعَ البَالُون... تَمَزَّقَ البَالُون.		
		20. لَا تَحْزَنْ يا خَضْرا!: إكسِلفون (مي، فا، مي)- يجب العزف ببطء شديد لاستشعار الحزن.
21. سَوْفَ نُحْضِرُ لَكَ بَالُونًا آخر.		
22. التقى الأَوْلاد بأبي سامِر. فَرِحَ سَامِر وَقَالَ: بَابَا- أُنْفُخ البَالُون الأَصْفَر! حَتَى يَصِيرَ كَبيرًا- كَبيرًا مِثْلَ رَأْسِك! كَبِيرًا- كَبيرًا مِثْلَ... مِثْلَ... مِثْلَ الشَّمْس!!: آلة المَثلّث- ضَربة واحدة خفيفة.		
	23. نَفَخَ الْبَابَا البَالُون... نَفَخَ... ونَفَخَ...: استخدام الأفواه للنفخ (دعوة الأطفال إلى المشاركة). 24. وَفَجْأَة: آلة الصاج 25. تليها مباشرةً آلة الطبل الكبير: بُوم! طاخ!	
26. مَاذا حَدَثَ؟: نوجِّه السؤال إلى الأولاد ونمنحهم فسحةً للإجابة. 27. الأولاد يُجيبون: تَفَرقَعَ البَالُون... تَمَزَّقَ البَالُون.		
		28. لَا تَحْزَنْ يا سامِر!: إكسِلفون (مي، فا، مي)- يجب العزف ببطء شديد لاستشعار الحزن.
29. هذِهِ نِهايَة كُلّ بَالُون.		

30. الْتَقَى الأَوْلَاد ببُوسي- قِطّة لَيْلَى: المواء بالأفواه (دعوة الأطفال إلى المشاركة). 31. انحنت لَيْلَى أرَادَتْ أَنْ تُلَاعِبَ بُوسِي... 32. خَطَفَتْ بُوسي بَالُون لَيْلَى الليلكيّ: سحب اليد على سطح آلة المزهر	33. دَحْرَجَتْهُ: تمرير عصا آلة الضفدع ببطء في جهة الدرجات العريضة 34. وَأَمْسَكَتْهُ. (إعادة بند 33 و34 مرّتين). 35. خَدَشَت البَالُونَ بِمَخَالِبِهَا: تمرير عصا آلة الضفدع بسرعة وخفّة في جهة الدرجات الرفيعة. 36. وَفَجْأَة: آلة الصاج 37. تليها مباشرةً آلة الطبل الكبير: بُوم! طاخ!	
38. مَاذا حَدَثَ؟: نوجّه السؤال إلى الأولاد ونمنحهم فسحةً للإجابة. 39. الأولاد يُجيبون: تَفَرقَعَ البَالُون... تَمَزَّقَ البَالُون.		
		40. لَا تَحْزَنْي يا لَيْلَى!: إكسلفون (مي، فا، مي)- يجب العزف ببطء شديد لاستشعار الحزن.
41. هذَا مَا حَدَثَ أيْضًا لِسامِر. هذِهِ نِهايَة كُلّ بَالُون.		
42. البَالُون الليلكيّ تَفَرقَع. البَالُون الأَصْفَر تَفَرقَع... وَكَذلك البَالُون الأَخْضَر. بَقِيَ بَالُونانِ فَقَط: بَالُون أَزْرَق لِرُقَيَّة. بَالُون أَحْمَر لأَنور.		
43. خافَتْ رُقَيَّة أن يَتَفَرقَعَ بَالُونُهَا... حَضَنَتْ رُقَيَّة الْبَالُون الأَزْرَق كَمَا تَحْضُنُ لُعْبَتَهَا... كَمَا تَحْضُنُهَا أُمُّهَا...: آلة الدومينو بشكلٍ بطيء		

	44. وَفَجْأَة: آلة الصاج 45. تليها مباشرةً آلة الطبل الكبير: بُوم! طاخ!	
46. مَاذا حَدَثَ؟: نوجّه السؤال إلى الأولاد ونمنحهم فسحةً للإجابة. 47. الأولاد يُجيبون: تَفَرقَعَ البَالُون... تَمَزَّقَ البَالُون.		
		48. لَا تَحْزَنْي يا رُقَيَّة!: إسلِفون (مي، فا، مي)- يجب العزف ببطء شديد لاستشعار الحزن.
49. هذَا مَا حَدَثَ أيْضًا لِسامِر- هذِهِ نِهايَة كُلّ بَالُون.		
50. بَقِيَ بَالُون وَاحد فَقَطْ: بَالون أحْمَر- بَالُون أنْوَر. 51. فَجْأَة... هَبَّتْ ريح قَوِيَّة: استخدام آلة المطر باستمرار وكثافة حتّى نهاية القصة. خَطَفَت الْبَالُون الأحْمَر، طَيَّرَتْهُ عَاليًا- عَاليًا- حَتَّى السَّماء. 52. لَوَّحَ أنْوَر بِيَدَيهِ وَقَالَ: مَعَ السَّلامَة! مَعَ السَّلامَة! أيُّهَا البَالُون الأحْمَر! وَقَفَ الأوْلاد، لَوَّحُوا بِأَيْدِيهِمْ- وَقَالُوا بِصَوْت عالٍ: بمشاركة جميع الأطفال: مَعَ السَّلامَة! مَعَ السَّلامَة! أيُّهَا البَالُون الأحْمَر!		

المرحلة الرّابعة: مرحلة إلقاء القصّة - القراءة المُعبِّرة

هذه هي المرحلة الأخيرة في الأسلوب التحليليّ- الحدسيّ، وهي مرحلة الأداء أمام الأطفال. إنَّ الأطفال بشكلٍ عامّ يتجاوبون أكثر مع الأصوات التي تحتوي على تعبير وانفعال، فيجب على المعلِّمة أو القارئ (الوسيط) أن يقوم بهذه الانفعالات والتغييرات التناغمية أثناء القراءة، وحركات الوجه لإعطاء قيمة ومعنى للقصة (حسّونة عرفات، 2012). مثال على ذلك: قراءة جُمل الفرح بنبرة وتنغيم صوتيّ مبهج؛ قراءة الحُزن بنبرة وتنغيم صوتيّ باهت أو مخنوق، قراءة جُملة تُعبِّر عن الخوف باستشعار ذلك في الصوت حيث ارتجاج وما شابه. بالإضافة إلى ذلك، يُشَدِّد هذا الأسلوب على الأداء التمثيلي الصوتي للقارئ، بمعنى: إذا كانت الشخصية في القصة هي طفل صغير فعلى القارئ أن يُجسِّدها بالصوت الرّقيق الرّفيع الصغير، وإذا كانت الشخصية صارمة وشريرة فعلى القارئ أيضًا أن يوضِّح هذا الدَّوْر بصوته بشكل واضح، أي توظيف الصوت لتجسيد صفات الشخصية. هذه الميّزات في القراءة المُعبِّرة العاطفية المبالغ فيها بعض الشيء تُثير دهشة وتفاعُل الأطفال مع القصة وسيْرها، وبالتالي تحافظ على مستوى تركيزهم وَتَتبُّعهم لأحداث القصة لوقتٍ أطول.

من المُهمّ أن تتمرَّن المُعلِّمة على أداء القصة قبل سردها مُباشرةً للأطفال بما لا يقلّ عن ثلاث مرّات مع التوقُّف ومعالجة الأماكن الضعيفة في الأداء. السبب في ذلك هو التمرين على مدى الوقت الذي يتطلّبه النُّطق بالجُمل وبشكل تعبيري واضح، سواء بعد تَدَخُّل الآلة الموسيقية أو قبلها (وفقًا لجدول تحليل القصة). من المُهمّ أن تقرأ المُعلِّمة القصة أمام المُساعِدة أو أمام شخص آخر في المرّة الثالثة من التدريب الشخصي لكي تستمع المُعلِّمة إلى رأي المُتلقّي وتُحسِّن ما يجب تحسينه. ومن المُهمّ قبول رأي المُستمع لأنَّه يعيش الأحداث والتجربة بطريقة مُختلفة، فهو المتَلقّي للأداء ومُتفاعل معه كمُصغٍ ومُتلقٍّ، لذا، فإنَّ نقده البناء يجب أن يأخَذ بعين الاعتبار ويُفضَّل إعطاؤه الاهتمام.

أهميّة هذه الدراسة

يرى كاتب المقال أهمية في طرح هذا الأسلوب لعدة أسباب تربوية، ذهنية- تعليمية، ونفسية- اجتماعية. إنَّ إيجابيات هذا الأسلوب ينعكس على الجانب الاجتماعي من خلال توطيد العلاقة بين المُعلمة، المساعدة والأطفال، فعرض القصة بهذه الطريقة الشّائقة يُحفِّز الأطفال على المُشاركة وَتتبُّع مراحل سيْر القصة بإصغاء تام تأثُّرا بأداء المُعلمة والمساعِدة كلتَيْهما معًا. فللمساعِدة دَوْرٌ فعّال؛ فعليها أن تشارك في

الأداء أو حتّى تعزف على الآلات الموسيقيّة أثناء قراءة المُعلِّمة للقصّة. وكذلك الأمر في عائلة الطفل، فهذا الأسلوب يُمَكِّن الأهل من استخدام الآلات الموسيقية التربوية في البيت الأمر الذي يُعزِّز علاقة الطفل بوالديه والوالدين بالطفل، ويُعزِّز علاقة الطفل والأهل في البُستان وتتعزّز علاقة المُعلمة بالمُساعِدة والعكس صحيح. بالإضافة إلى ذلك، من المهمّ دمج بعض الأطفال في عرض القصة وإعطائهم الفرصة ليكونوا جزءًا من التقديم، وهذا يُعزِّز الثقة بالنفْس لديهم وتصورهم الذاتي، ويُشعرهم بالتميُّز كونهم هم الّذين في المركز من خلال هذه المشاركة الفعّالة. وبخصوص الجانب الذهنيّ: إنَّ كاتب المقال يفترض أنَّ طرح القصة بهذا الأسلوب يُعزِّز سُرعة استيعاب الأطفال للقصة وتذكُّر تفاصيلها وأحداثها كاملةً، الأمر الذي يعود بالفائدة على شحذ الذاكرة بعيدة المدى بالنسبة إلى القصة ومواضيع تعليمية أخرى كذلك، ويفضل إتاحة المجال لطرح أسئلة ذات علاقة بتفاصيل القصة لفحص مدى استيعاب الأطفال وتذويتهم الذهنيّ لتفاصيلها والعبرة المستقاة منها، وهذا يحتاج إلى تفصيل في دراسة أخرى مُكمِّلة.

توصيات

يوصي كاتب المقال أن يتمّ تأليف قَصَص تأخذ بعين الاعتبار هذا الأسلوب ومتطلّباته ليتمّ دمج الآلات الموسيقية فيها بشكلٍ سهل (انظر المرحلة الأولى- اختيار القصّة). بالإضافة إلى ذلك، من المهمّ الاهتمام بدمج الأطفال في عملية اختيار الآلات الموسيقية في نهاية عرض القصة، إذ يُمكن أن نُشارك الأطفال في اختيار أو استبدال الآلات بآلات أخرى الأمر الذي من شأنه أن يُطَوِّر تفكير الطفل وخياله الإبداعيّ وفهمه للأحداث بعمق وتذويتها واستقطاب المَشاعر، وبالتالي فإنَّ هذا يُساهم في خلق جيل ذي وعي حسيّ ومن ثَمَّ يُساعد ذلك الأطفالَ على التعبير عن مشاعرهم في ظروف مختلفة إمّا يمُرون فيها في البُستان أو في بيئتهم العائلية. كما أنّ هذا التعبير يُمكن تبنّيه أيضًا في المجالات العلاجية- النفسيّة كمحفِّز لاكتشاف الضائقة التي يمرّ فيها الطفل إن وجدت.

يوصي كاتب المقال الباحثين في مجال التربية بعمل دراسة تجريبيّة تعتمد على هذا الأسلوب في رياض الأطفال لفحص فاعلية هذه الطريقة ونجاعتها وتحسينها وتطويرها إن لزم الأمر.

المراجِع

الأفكار المطروحة في هذا المقال هي أفكار أصلية. وهدفها طرح أسلوب حديث لدمج الآلات الموسيقية في تعليم القصة في رياض الأطفال.

المراجِع باللغة العربيّة

العطّار، ن.، م. (2011). «فعاليّة برنامج قائم على الأنشطة الموسيقية في تحسين مفهوم السعادة لدى أطفال الروضة من 5 – 6 سنوات». **مجلة الطفولة والتربية**، 3(6) , 219– 308.

العطّار، ن. م. (2013). **التعبير الموسيقي لطفل الروضة**. الإسكندرية: المكتب الجامعيّ الحديث.

العناني، ح. (2007). **الموسيقى في تربية الطفل**. عمّان: دار الفكر.

حسونة–عرفات، ص. (2012). «قراءة الأم القصة وتأثيرها على تحصيل الطفل في صفي البستان والأوّل». **الحصاد** 2، 215–248.

خميس، ش.، إ. (2011). **التذوُّق الموسيقيّ لطفل الروضة**. دار المعرفة الجامعيّ.

روت، م. (1996). **حكاية البالونات الخمسة**. (ترجمة: ر، دعيم). تل أبيب: سفريات هبوعليم.

علينات، س. (2012). «طفولة في صراع: انعكاس الصراعات السياسية والمجتمعيّة في أدب الأطفال الفلسطينيّ (1987 2000–)». **الحصاد**، 2، 13–47.

المراجع باللغة العبرية

כהן, ד׳ (2000). **אקוסטיקה ומוסיקה**. הוצאת אקדמון. ירושלים: אקדמון.

כהן, ד׳ (1991). **התבונות וחוויה בחינוך המוסיקאלי**. הוצאת ספרים ע״ש י״ל מאגנס.

עמירן, ע״פ (1974). **רמזורים ותווי בחנוך המוסיקלי**. הוצאת מפעלי תרבות ע״ש ניסימוב.

المراجع باللغة الإنجليزية

Blacking, J. (1997), “Music in children’s cognitive and affective development”. In F. R. Wilson, & F. L. Roehmann (Eds), *Music and Child Development*. (pp. 68- 78). MMB Music, Inc.

Gardner, H. (1983), Frames of Mind. Basic Books.

Papoušek, M., & Papoušek, H. (1981). “Musical elements in the infant’s vocalization: their significance for communication, cognition, and creativity”. *Advances in Infancy Research*, 1, 163–224.

Rogers, S., J. (1997), “Theories of child development and musical ability”. *Music and Child Development*. Book Crafters, Inc.

Schneck, D., J., & Berger, D., S. (2006), *The Music Effect, Music Physiology and Clinical Applications*. Athenaeum Press, Gateshead, Tyne and Wear.

Welwood, A. (1991), “Improvisation with found sounds”. In D. L. Hamann (Ed.), *Creativity in the Music* (pp. 93- 98). Music Educators National Conference.

ملاحق

حكاية البالونات الخمسة

- حِكَايَة الْبَالُونَات الْخَمْسَة
- أُم رُقَيَّة أحضَرَت هَدِيَّة
- يا لَلفَرْحَة يا لَلسَّعادَة-
- لِكُلِّ وَلَد بالون

- لِرُقَيَّة بَالُون أزرَق
- لِلَيلى بَالُون لَيلَكي
- لسامر بَالُون أصْفَر
  لِخَضَر بَالُون أخضَر
- لأنوَر بَالُون أحمَر
- كُلّ الأولاد وكُلّ البالونات خَرَجُوا لِلنُزهَة.

- فَرِحَ خَضْر. رَكَضَ وَقَفَزَ- وَرَمَى البَالُون الأخْضَر عَاليًا-عَاليًا: رَمَى وَأَمسَكَ..... رَمَى وَأَمسَكَ.....
- وَقَعَ البَالُون الأَخضَر عَلى شُجَيرَة وَرْد... وَخَزَتْهُ شَوكَة.
- وَفَجْأَة.... بُوم! طاخ!
- مَاذا حَدَثَ؟
- تَفَرقَعَ البَالُون... تَمَزَّقَ البَالُون.
- لَا تَحْزَنْ يا خَضْر!

– سَوْفَ نُحْضِرُ لَكَ بَالُونًا آخر.

– الْتَقَى الأَوْلاد بأبي سامِر.
– فَرِحَ سَامِر وَقَالَ: بَابَا– اُنْفُخ البَالُون الأَصْفَر!
– حَتَى يَصِيرَ كَبيرًا– كَبيرًا مِثْلَ رَأْسِك!
– كَبيرًا– كَبيرًا مِثْلَ... مِثْلَ... مِثْلَ الشَّمْس!!
– نَفَخَ الْبَابَا البَالُون...
– نَفَخَ... ونَفَخَ...
– وَفَجْأَة.... بُوم! طاخ!
– مَاذا حَدَثَ؟
– تَفَرقَعَ البَالُون... تَمَزَّقَ البَالُون.
– لَا تَحْزَنْ يا سامِر!
– هذِهِ نِهايَةُ كُلِّ بَالوُن.

– الْتَقَى الأَوْلَاد ببُوسي–
– قِطّة لَيْلَى.
– انْحَنَتْ لَيْلَى أرَادَتْ أَنْ تُلَاعِبَ بُوسِي...
– خَطَفَتْ بُوسي بَالُون لَيْلَى اللَّيْكلَي...
– دَحْرَجَتْهُ– وَأَمْسَكَتْهُ... دَحْرَجَتْهُ– وَأَمْسَكَتْهُ...
– خَدَشَتِ البَالُون بِمَخَالِبِهَا.
– وَفَجْأَة.... بُوم! طاخ!
– مَاذا حَدَثَ؟
– تَفَرقَعَ البَالُون... تَمَزَّقَ البَالُون.

- لَا تَحْزَنْي يا لَيْلَى!
- هذَا مَا حَدَثَ أيْضاً لِسامِر. هذِهِ نِهايَةُ كُلِّ بَالوُن.

- البَالُون اللَّيْكلَي تَفرقَع.
- البَالُون الأَصْفَر تَفرقَع...
- وَكَذلك البَالُون الأَخْضَر.
- بَقيَ بَالُونانِ فَقَط:
- بَالوُن أزْرَق لِرُقَيَّة.
- بَالوُن أحْمَر لأَنوَر.

- خافَتْ رُقَيَّة أن يَتَفرقَعَ بَالُونُهَا...
- حَضَنَتْ رُقَيَّة الْبَالُون الأَزْرَق كَمَا تَحْضُنُ لُعْبَتَهَا...
- كَمَا تَحْضُنُهَا أُمُّهَا...
- وَفَجْأَة.... بُوم! طاخ!
- مَاذا حَدَثَ؟
- تَفرقَعَ البَالُون... تَمَزَّقَ البَالُون.
- لَا تَحْزَنْي يا رُقَيَّة!
- هذَا مَا حَدَثَ أيْضاً لِسامِر- هذِهِ نِهايَةُ كُلِّ بَالوُن.

- بَقِيَ بَالوُن وَاحِد فَقَطْ: بَالون أحْمَر- بَالوُن أنْوَر.
- فَجْأَة... هَبَّتْ رِيح قَوِيَّة... خَطَفَت الْبَالُون الأحْمَر،
- طَيَّرَتْهُ عَاليًا- عَاليًا- حَتَّى السَّماء.

- لَوَّحَ أَنْوَر بِيَدَيهِ وَقَالَ:
- مَعَ السَّلامَة! مَعَ السَّلامَة!
- أَيُّهَا البَالُون الأَحْمَر!
- وَقَفَ الأَوْلاد،
- لَوَّحُوا بِأَيْدِيهِمْ-
- وَقَالُوا بِصَوْتٍ عالٍ
- مَعَ السَّلامَة! مَعَ السَّلامَة!
- أَيُّهَا البَالُون الأَحْمَر!

استخدام المحاكاة عبر الإنترنت لتطوير مهارات التواصل بين الأشخاص لدى العاملين في مجال التربية والتعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ: تبصّرات من عصر الكورونا

عماليا ران | صوفي شهوان / دلال[1]

ملخّص

إزاء الانتقال إلى التعلّم عن بُعد، جرّاء انتشار وباء الكورونا، نشأت حاجة ملحة إلى إعادة التفكير من جديد بطرق التعلّم وأساليب التعليم، في تأهيل المعلمين وإكساب مهارات التواصل بين الأشخاص، وفي تطوير التعلّم الاجتماعي والعاطفيّ، في هذه الفترة بالذات.

تعرض ورقة العمل هذه، التي أعِدّت للبرنامج القطري لمراكز المحاكاة، نماذج (موديلات) مختلفة للمحاكاة عبر الإنترنت، تعمل وفق مبادئ أصدرتها وزارة التربية والتعليم وعلى ضوء الظروف المستجدّة، لتنظيم وإقامة ورشات محاكاة في جهاز التعليم.

تعرض الورقة على صنّاع القرار وذوي الشأن برنامج عمل لاستخدام هذا النسق الجديد لتطوير مهارات التواصل بين الأشخاص، ولدى المتأهلين للتعليم والعاملين في حقل التربية الذين يتعلّمون ويُعلّمون عن بُعد، إضافة إلى تطوير التعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ بواسطة الوسيلة الإنترنتيّة.

في هذا الإطار، سوف نقدِّم أربعة نماذج جديدة، تم تطويرها واختيارها ضمن طلبات قدّمتها مراكز المحاكاة المختلفة لإجراء ورش المحاكاة عن بُعد. تم اختبار هذه النماذج بنجاح في مختلف مراكز المحاكاة، وهي توضِّح وتؤكِّد إمكانية تكييف المحاكاة مع الظروف الحالية في التباعد وتفعيلها بنجاح.

على ضوء انتقال مؤسَّسات التعليم العالي والمؤسّسات التعليمية عامّة إلى

1. مركز المعرفة، البرنامج القُطري لمراكز المحاكاة. ترجمة من العبرية: سليم سلامة.

التعليم والتعلُّم عن بُعد في البلاد وفي العالم، نرى أنّ هناك مجالا لتعزيز إعادة التفكير في الأدوات التعليمية والتربوية المختلفة المتاحة للمعلمين للحفاظ على استمرارية التعلم والتطوير المهني.

لم يتم بعدُ اختبار النماذج التجريبية بحثيا؛ حيث تم اختبارها ميدانيّا ضمن ورشات شملت مجموعات طلاب في المؤسّسات الأكاديمية والمتدرِّبين على الدخول إلى حقل التدريس، وأعضاء هيئات تدريسية في المؤسّسات الأكاديمية. هناك مجال لتعزيز التفكير حول كيفية تكييف هذه النماذج التجريبية عبر الإنترنت مع التطور المهني للمعلمين، وكذلك كيفية تطوير نماذج تجريبية إضافية تحافظ من ناحية على مبادئ العمل ضمن ورش المحاكاة (التعلُّم التجريبي، القائم على الفيديو والبحث والتغذية الراجعة)، وعلى ملاءمة المحاكاة للتحديات المعاصرة من الناحية الأخرى.

مقدِّمة

إزاء الانتقال إلى التعلّم عن بُعد، جرّاء انتشار وباء الكورونا، نشأت حاجة ملحة إلى إعادة التفكير من جديد في طرق التعلّم وأساليب التعليم، وفي تأهيل المعلمين وإكساب مهارات التواصل بين الأشخاص، وفي تطوير التعلّم الاجتماعي والعاطفي، في هذه الفترة بالذات. تعرض ورقة العمل هذه، التي أعِدّت للبرنامج القطري لمراكز المحاكاة، نماذج (موديلات) مختلفة للمحاكاة عبر الإنترنت، تعمل وفق مبادئ «النداء – קול קורא» الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم لتنظيم وإقامة ورشات محاكاة في جهاز التعليم. وقد أعِدّت على ضوء الظروف المستجدة. تعرض هذه الورقة على صنّاع القرار وذوي الشأن برنامج عمل لاستخدام هذا النسق الجديد لتطوير مهارات التواصل بين الأشخاص لدى المتأهلين للتعليم، والعاملين في حقل التربية الذين يتعلّمون ويُعلّمون عن بُعد، إضافة إلى تطوير التعلّم الاجتماعي والعاطفي، بواسطة هذه الوسيلة الإنترنتيّة أيضًا.

ما هي ورشات المحاكاة عبر الإنترنت؟

استخدام المحاكاة عبر الإنترنت شائع في مجالات مختلفة: في تأهيل مهنيّين في الطب، الطيران، التمريض والتعليم. فهي وسيلة فعالة لدمج وتفاعل متعلّمين في بيئة تعليمية آمنة ومضبوطة تتيح إمكانية التدرُّب المتكرِّر، التبصّر والتغذية الراجعة. من المهم التأكيد على أن ثمة ضبابية مفاهيمية في كل ما يتصل بهذا المجال، ولم

تعرض الأدبيات المهنية، حتى الآن، معالجة معمّقة للنماذج المختلفة المتوفرة في الحقل (Dotger, 2013; McGarr, 2020; Thompson et al., 2019).

ورشة المحاكاة عبر الإنترنت هي ورشة تُنظَّم بواسطة منصّة رقمية متزامنة، عوضًا عن اللقاء وجهًا لوجه. وهي تجري، غالبًا، بواسطة تطبيق «زوم»، بهدْي مبادئ المحاكاة التي بلورها البرنامج القطري لمراكز المحاكاة حيث خوض التجربة معَ ممثلين مهنيّين، والاستقصاء والاستبصار. والمحاكاة عبر الإنترنت مماثلة، في فحواها، للمحاكاة المباشرة: رفع الوعي بأهمية تعلّم مهارات التواصل والتدرّب على استخدام اللغة العاطفية، والاجتماعية في مجال التربية والتعليم. تسعى المحاكاة، بأشكالها المختلفة، إلى تطوير موارد النماء العاطفي -الاجتماعي، وتتيح إمكانية اختبارها في بيئة داعمة وآمنة. والبشرى التي تحملها هي أنّه لا توتر ولا تناقُض بين المنجزات الرفيعة وسيرورات التعلّم والتعليم التي تشمل الإحساس والتعاطف. هذا النوع من التعلّم يعزِّز وينمّي حالة الرفاه (الرخاء الجسماني، النفسي والاجتماعي "Wellbeing") لدى أعضاء الطواقم التربوية والتعليمية، من خلال تنمية قدراتهم ومهاراتهم في مجال التواصل العاطفيّ والاجتماعيّ. وهكذا، على سبيل المثال، يمكن اعتبار تجربة المحاكاة عبر الإنترنت في إطار التعلّم عبر الإنترنت (online learning) كجزء من منصّة رقمية، مثل Second Life بيئة مدمَجة للتعلّم المباشر وعبر الإنترنت) أو في إطار تجربة المحاكاة الغامرة ثلاثية الأبعاد (immersive simulations) التي تشمل تجارب تُماثِل الواقع في الفضاء العنكبوتيّ، من خلال الاستعانة بمقدِّمين (أفاتار- الصورة الشخصية أو الصورة الرمزية الخاصة بحسابات التواصل الاجتماعي أو المنتديات أو أي صورة يضعها المستخدم ويراها الآخرون، وتعبِّر عن الشخص نفسه).

الرسم رقم 1: ماهية المحاكاة عبر الإنترنت

تشير الأدبيات المهنية في موضوع المحاكاة عبر الإنترنت في مجال التعليم إلى أنّها غالبًا ما تكون برامج تجريبية تستخدِم المحاكاة بصورة أولية، مقارنة بالتجربة الغنية التي اكتُسبت في مجالي الطب والتمريض على سبيل المثال. ثمة برامج عديدة لتأهيل المعلمين في مختلف أنحاء العالم لا تعتمد التكنولوجيا التعليمية كجزء أساسي من منهاج التعليم. وهذا هو أحد أسباب تمحور معظم الأبحاث الخاصة بالمحاكاة عبر الإنترنت والمحاكاة الإكلينيكية في التعليم حول المتأهلين للتعليم واستنادها إلى استبيانات التقرير الذاتي. أبحاث قليلة فقط خُصِّصت لتقصّي مدى مساهمة المحاكاة في تطوير كفاءات أو مهارات العاملين في مجال التربية (McGarr, 2020). أحد الأبحاث الأحدث التي تستحق الإشارة في هذا السياق يتمحور حول المحاكاة الرقمية في برنامج تأهيل المعلمين بواسطة برمجية «لحظات المعلم» (Teacher Moments): وهي برمجية تأهيل للطلاب في أوضاع تماثِل الواقع الحقيقي في التعليم. تستند هذه إلى سيناريوهات المحاكاة الإكلينيكية/ السريريّة التي وضعها بنجامين دودجر في جامعة سيراكيوز والتي تسمح بتجريب تفاعلات صعبة مع الأهل (يجسدهم ممثّلون محترفون). وقد وجد الباحثون أنّ مردود المحاكاة الرقمية يعادل مردود المحاكاة الإكلينيكية في وجود ممثلين محترفين (Thomson et al., 2019).

أجرى دودجر دراسات معمّقة حول استخدام المحاكاة في تأهيل المعلمين وفق النموذج الذي أوجده في جامعة سيراكيوز (Dotger, 2013; Dotger et al., 2018). في النموذج الإكلينيكي الذي ابتكره استنادًا إلى النموذج الطبي، يؤدي ممثّلون محترفون دَوْر «الآخر النموذجيّ». تُجرى تجربة المحاكاة وفق سيناريو دقيق يوجّه المحادثة واستقصاء ما بعد التجربة، بحيث يمرّ جميع المشاركين بالتجربة ذاتها. انتبه دودجر إلى أنّ مجال التواصل بين الأهل والمعلمين يشكل أرضية خصبة للبحث بواسطة المحاكاة الإكلينيكية. أمّا البحث الذي أجراه تومبسون وآخرون (Thompson et al., 2019) لفحص مدى مساهمة المحاكاة الرقمية في تطوير مهارات التواصل بين الأشخاص في حوار المعلم/ الوالد، فقد وجد أنّها تشبه مساهمة المحاكاة الإكلينيكية. تدل نتائج البحث على أنّ غالبية المشاركين في التجربة رأوا أنّ المحاكاة الرقمية لحوار المعلم/ الوالد هي أصلية بدرجة مطابقة، تقريبًا، للمحاكاة الإكلينيكية. من هذا التشابه الكبير بين نموذج دودجر الإكلينيكي والنموذج المطبّق في «نداء» البرنامج القطري لمراكز المحاكاة، يمكن الاستنتاج أنّه في ضوء الظروف المستجدة، قد تكون لورشات المحاكاة عبر الإنترنت المساهمة ذاتها في تطوير مهارات التواصل بين الأشخاص لدى المتأهلين للتعليم والعاملين في التعليم، وكذلك في تطوير سيرورات

التعلّم الخاص بالحوار البنّاء بين المعلمين وأولياء الأمور، المعلمين وأعضاء الطاقم المدرسيّ، الطلاب وأعضاء المجتمع.

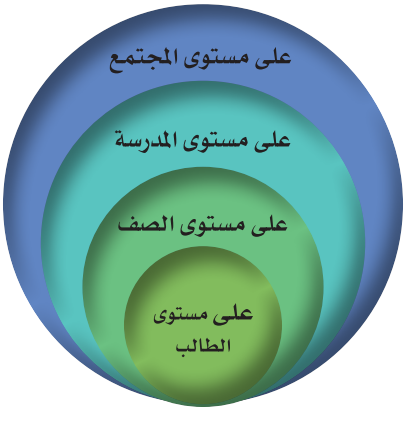
تطوير مهارات التواصل بين الأشخاص واستخدام المحاكاة عبر الإنترنت

مهارات التواصل بين الأشخاص لدى العاملين في التربية والتعليم تدفع نحو حوار متعاطف وإيجابي مع الأهل، مع أبناء المجتمع وأعضاء الطاقم المدرسيّ. للعلاقات المتينة والداعمة من جهة، وللتواصل الواضح من جهة أخرى، انعكاس إيجابي على المدرسة والطلاب، على العلاقة بين المعلمين والأهل، وعلى التحصيلات العلمية لدى الطلاب. وفوق هذا، يشجِّع التواصل الأمثل على مشاركة الأهل، ويلبي الاحتياجات المعرفية من خلال فرص التعلّم والتعليم ويقلّص تسرُّب المعلمين (Brezis et al., 2017; Dotger, 2013; Dotger et al., 2018; Kaufman & Ireland, 2016; Gisewhite et al., 2019; Shapira-Lishchinsky, 2013). غير أنّ الباحثين منقسمون في الآراء بشأن الطريقة الصحيحة لإكساب مهارات التواصل بين الأشخاص والتي من شأنها دعم هذه السيرورات وتعزيزها. يتركَّز الجزء الأكبر من التواصل بين الأهل والمعلمين، اليوم، حول مسائل تخص انضباط الطلاب أو المصاعب التعليمية. فالمعلمون لا يتعلّمون كيفية إيصال الرسائل إلى الأهل، وكيفية طلب المساعدة منهم في تدريس أولادهم وكيفية البحث في احتياجات الطلاب مع الأخذ بعين الاعتبار جملة من الخصائص الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية والإثنية. ترى النظرة البيئية والإنسانية أنه كي يكون التواصل بين الأشخاص إيجابيًا، يلزم فهم أعمق للخلفية، لوجهات النظر، للاحتياجات وللتخوّفات لدى أُسَر الطلاب (Gisewhite et al., 2019). وقد بيّنت دراسة فحصت آفاق تطوير مهارات التواصل بواسطة المحاكاة عبر الإنترنت أنّ المحاكاة تساعد في تحسين التواصل مع الطلاب، في امتلاك مهارة طرح الأسئلة، في خلق بيئة تتميز بالاحترام والاحتواء، في المرونة والقدرة على التعامل مع المتغيرات، في توفير تغذية راجعة إيجابية للطلاب، في النمذجة وإدارة الصف التعليمي (Donehower Paul et al., 2020). كذلك، بالإمكان التدرُّب على مهارات أخرى، مثل الإصغاء الفعّال في ظروف غير رسمية خلال التواصل مع الأهل، بواسطة المحاكاة عبر الإنترنت وتحسين عمليات التفكير والتبصّر بعد التجربة، كما تبيِّن النماذج الواردة لاحقًا.

تطوير مهارات التعلّم الاجتماعيّ – العاطفي (Social Emotional Learning; SEL) واستخدام المحاكاة عبر الإنترنت

كيف بالإمكان استخدام المحاكاة عبر الإنترنت لتحسين التعلّم الاجتماعي – العاطفي (Social Emotional learning; SEL)؟ ظهر مصطلح «التعلّم الاجتماعيّ – العاطفي» هذا للمرّة الأولى في العام 1997 لوصف إطار العمل المخصص لتنمية القدرة الذاتية على فهم جوانب عاطفية والتعبير عنها، ثم التحكُّم بها بطرق تساهم في تحقيق نتائج تطورية إيجابية في مجالات تعليمية واجتماعية (Durlak, 2016; Elias et al., 1997; Garner et al., 2014; Jones & Bouffard, 2012; McDaniel et al., 2017; Weissberg et al., 2016; Yoder, 2014).

على مستوى التلميذ، يساعد التعلّم الاجتماعي– العاطفي في تنمية كفاءات اجتماعية وعاطفية أو في منع وتجنّب مواقف خطرة بين مجموعات معينة من الطلاب. على مستوى الصف التعليمي، يعني التعلّم الاجتماعي – العاطفي تنمية القدرات والكفاءات العاطفية والاجتماعية ضمن المنهاج الدراسي العادي في المدرسة؛ أمّا على مستوى المدرسة، فثمة أهمية لتنمية القدرات الاجتماعية – العاطفية لدى المعلمين ومهاراتهم التربوية في تدريس التعلّم الاجتماعي والعاطفي، إذ تؤثّر هذه كلها على المناخ الصفّيّ والمدرسيّ وعلى الثقافة المدرسية. علاوة على ذلك، ثمة أهمية أيضًا للتشارك مع عائلات الطلاب ومع المحيط المدرسيّ الأوسع، الذي من شأنه تحسين التعلّم الاجتماعي والعاطفي خارج جدران المدرسة (Durlak, 2016; Durlak et al., 2011).



الرسم رقم 2: التعلّم الاجتماعيّ – العاطفيّ في دوائر التأثير المختلفة

يقول يانغ، بار وماي (Yang et al., 2018) إن ثمة علاقة جليّة بين تعزيز التعلّم الاجتماعي والعاطفي والعلاقات الإيجابية بين الطلاب والمعلمين، والتي تسهم بدَوْرها، مساهمة كبيرة، في تطوير المشاركة المعرفية السلوكية. على ضوء هذه الدراسة، الطلاب الّذين يلتقّون دعمًا موجَّهًا من معلميهم، ينمّون مهارات اجتماعية – عاطفية أعلى مستوىً من تلك التي ينمّيها الطلاب الذين لا يحظون بهذا الدعم. كما يبني هؤلاء الطلاب علاقات أكثر إيجابية مع المعلمين وزملاء الدراسة مقارنة بالطلاب الذين لم يقيموا مثل تلك العلاقات مع المعلمين، ثم يتبنّون بالتالي تصورات أكثر إيجابية للمشاركة العاطفية.

على ضوء التغيرات التي حصلت في جهاز التعليم في عصر الكورونا، يُطرح السؤال عمّا إذا كان بالإمكان اغتنام هذه الفرصة لاعتماد منظور جديد يعتبر عملية التعلّم برمّتها تعلّما اجتماعيًا– عاطفيًا (Elias, 2019). تعرض هذه الوثيقة الطريقة التي يمكن للمحاكاة عبر الإنترنت من خلالها أن تساهم في تعزيز التعلّم الاجتماعي– العاطفي، وفي تنمية مهارات التواصل، مثل: الإصغاء الفعّال، طرح الأسئلة، المرونة الفكرية والقدرة على التكيف مع المواقف المتغيِّرة.

التفكير من جديد في ظلّ أزمة الكورونا:

ورشات محاكاة مباشرة (وجهًا لوجه) وورشات محاكاة عبر الإنترنت

الظروف الاستثنائية التي نشأت خلال الأشهر الأخيرة في أعقاب تفشّي وباء كورونا أدّت إلى إعادة التفكير من جديد في طرق التعلّم عن بُعد، وفي مدى أهمية وسيلة المحاكاة في السياقات المستجدة. نحن نعرض، في هذه الورقة، نماذج مبتكرة لتنظيم ورشات المحاكاة عن بُعد. هي نماذج أقرّتها وزارة التربية والتعليم وخصّصت لها الميزانيات، سعيًا إلى تعزيز التفكير من جديد في طرق استخدام هذه الوسيلة وتشجيع الاستمرارية التعلّمية في مراكز إضافية أخرى. نماذج الورشات عبر الإنترنت التي سنعرضها فيما يلي تُجرى وفقًا لمركّبات ومراحل ورشة المحاكاة التقليدية (افتتاح الورشة، سيناريوهات، التجربة العملية أمام ممثِّل محترف ثم الاستقصاء) لكن على نحو مهيّأ للتعلّم عن بُعد. تسمح التجربة عبر الإنترنت بمواصلة التمرُّن والتدرُّب على مهارات التواصل بين الأشخاص، إلى جانب تطوير علاقات (تتيح الحوار المفتوح والصريح) بوسائل تكنولوجية عبر الإنترنت، سيَّما أنّها تشكِّل الآن،

في فترة الكورونا، الوسيلة المركزية من بين وسائل التربية والتعليم. يتيح استخدام وسيلة المحاكاة لجميع العاملين في مجال التربية والتعليم في الوقت الراهن (طلاب الجامعات، أعضاء السلك التعليمي والمحاضرين) المحافظة على استمرارية التعلّم والتأهيل بصورة اعتيادية، التمعُّن في الأداء التربوي وإجراء حوار حوله، سواء في حالات الطوارئ أو في الحالات الروتينية العادية، ضمن التقييدات التي توجِب التعلّم عن بُعد.

من المهم التأكيد هنا على أنّ الخطاب الجديد الذي نشأ في أعقاب الأزمة أدّى إلى خلق شعور بالانتماء الاجتماعي وإلى تطوير سيرورات تفكير وتشارُك في وسعها تلبية الاحتياجات الجديدة خلال فترة زمنية قصيرة للغاية، وسط التكيّف مع الظروف المتغيّرة والتعلّم المستمر. وقد ارتكزت هذه السيرورات على لقاءات عبر الإنترنت لطاقم المديرين، طواقم التفكير، مجموعات تأهيل المرشدين والممثِّلين عن بُعد، مجموعات التعلّم في موضوع التعلّم الاجتماعي – العاطفي، مجموعات التعلّم من معهد «موفيت»، إضافة إلى لقاءات شخصية عبر الإنترنت وغيرها.

نعرض، فيما يلي، النقاط الرئيسية والتوصيات المركزية للعمل في هذا المجال:

إعداد البيئة في ورشة عبر الإنترنت

للمحاكاة عبر الإنترنت، كما في الورشات الوَجاهيّة (وكذا في أيّ لقاء جماعيّ)، ثمة بيئة محدّدة (يشار إليها فيما يلي بظروف الورشة وديكورها – Setting)، للزمان والمكان وإعداد البيئة. ويشمل هذا المصطلح (Setting)، في مفهومه الأوسع، البيئة العامة التي تلتقي المجموعة في كنفها لتنفيذ مهمتها. في البيئة الافتراضية المتزامنة، يبدأ الإعداد قبل بدء لقاء المجموعة عبر الإنترنت ويتطلب مساعدة من محاضر الدورة، مرافق المجموعة أو عضو الطاقم التقني. يكتسب إعداد البيئة وتحديد معايير المشاركة في ورشة المحاكاة عن بُعد أهمية قصوى في الحيز الافتراضي. تقام الورشة في فضاءات المشاركين المنزلية، الشخصية والخاصة (بكل ما تحمله التحديات التي قد تظهر فجأة ومن دون سابق إنذار). من شأن إعداد البيئة وتنظيمها مسبقًا تقليص تأثير الحالات والأوضاع غير المتوقَّعة، ثم إتاحة المجال لردّ سريع يضمن الاستمرار في الورشة وفق ما هو مخطّط. يجري إعداد البيئة عبر المراحل الثلاث الأساسية في أيّة ورشة محاكاة، سواء كانت مباشرة أو عبر الإنترنت:

(1) مرحلة ما قبل الورشة: تحضير للورشة؛

(2) مرحلة إجراء الورشة والاستقصاء/البحث؛

(3) مرحلة ما بعد الورشة.

مرحلة ما قبل الورشة

المرحلة الأولى ضرورية لنجاح الورشة عبر الإنترنت، مع التركيز على ورشات يشارك فيها آخرون من الكلية، مثل محاضري المساقات أو مرافقي المجموعات. في هذه المرحلة، ينبغي تنفيذ جملة من الخطوات:

1. اختيار ميسِّر وممثِّل ملائمَيْن للعمل في ورشات عن بُعد.
2. إجراء محادثة تمهيدية مع المُحاضِر أو مندوب الجسم الداعي بغية تحديد احتياجات المجموعة وملاءَمة التوقعات بشأن سير الورشة.
3. الحصول على لائحة بأسماء المشاركين في المجموعة.
4. إرسال بلاغ إلى جميع المشاركين يتضمن تفاصيل بشأن اسميّ الميسِّر والممثِّل، مواعيد اللقاء، الجدول الزمني وعناوين السيناريوهات، أهداف ورشة المحاكاة وأسلوب إدارتها.
5. تبيان المعايير المُفضل اعتمادها في لقاء افتراضي متزامن: يظهر اسم المشارك على نافذة المشارك، فتح الكاميرات والجلوس في مكان مضاء تتوفر فيه خصوصية المشارك، ضرورة المشاركة الفعّالة، ضرورة التفرُّغ الأقصى للتعلّم والمشاركة، تغيير الخلفية في تطبيق «زوم» في حال وجود المشارك في مكان غير مريح له، الظهور والجلوس بطريقة ملائمة ولائقة.
6. إعداد عرض تقديميّ قصير حول أهداف الورشة ومسارها.
7. ملاءَمة التوقعات مع المُحاضِر، المندوب التقني والممثِّل بشأن طريقة أدائهم ومشاركتهم في دعم الورشة.
8. توقيع المشاركين على استمارة موافَقة على المشاركة في الورشة، وتصويرها، وتسجيلها.

فهم، واحتواء، وعَمَل تبعًا للسياق الثقافي لدى المشاركين

تقوم الورشات عن بُعد، مثل الورشات المباشرة، على التفاعل التبادلي الذي تشارك فيه مجموعات منوَّعة من ثقافات مختلفة، وهو ما يتطلب من الطاقم المهني أن يكون على قدر كافٍ من الأهلية الثقافية (cultural competency; cultural competence)؛ بحيث يقصد هذا المصطلح (الأهلية الثقافية) الجمع ما بين الوعي، المعرفة والمهارات لدى المهنيين في عمليات التعلّم المستمر، من أجل رفع مستوى الخدمة التي يقدّمونها لأشخاص من ثقافات مختلفة (أغمون ـ سنير وشيمر، 2016). الوعي، والتعلّم والاستقصاء بشأن المجموعات المنوّعة هي عوامل من شأنها المساعدة على احتواء الاختلاف واعتماد حوار ناجع، بنّاء، متسامح ومنفتح. إعداد أعضاء الطاقم المهني بصورة ملائمة ومعمّقة يساعد على تخفيف التوتّرات والصراعات، تعزيز التفاهم والتعاون والدفع نحو نجاح الورشات عن بُعد وتطوير مسارات تفكير تعزيزية، كما يستفاد من تجارب ودروس الورشات التي نُظّمت في داخل الكليّات بمشاركة مجموعات سكّانية مختلفة.

مرحلة الورشة

في المرحلة الثانية، تلتقي المجموعة عبر التطبيق أو المنصّة العنكبوتية. وكما في أيّة ورشة، يدخل ميسِّر الورشة إلى التطبيق قبل بدئها، كي يتحقَّق من أن البيئة الافتراضية والتقنية على ما يرام:

1. يدخل الميسِّر إلى غرفة الإنترنت أوّلًا، ينتظر أعضاء المجموعة ويستقبل المشاركين الذين تُفتح نوافذهم للمشاركة في الورشة.
2. بعد انضمام جميع المشاركين، يقدّم الميسِّر نفسه أمام أعضاء المجموعة ويلفت انتباههم إلى حضور الممثِّل. ثمّ يقدّم الممثِّل نفسه أمام المشاركين.
3. يذكّر الميسِّر بأسس تنظيم الورشة عبر الإنترنت وبأهدافها.
4. يفتتح الميسّر الورشة بطرح سؤال عامّ على المشاركين حول مشاعرهم في تلك اللحظات. وهو سؤال يرمي إلى تمهيد الطريق أمام استخدام لغة عاطفية، تشاعُرية (المشاركة الوجدانية) تحثّ المشاركين على التحادث والتأمُّل.
5. المشاركة بعرض تقديميّ حول الورشة (حتى 15 دقيقة كحدٍّ أقصى): يشمل

العرض التقديميّ نصًّا مقتضبًا، شرحًا كلاميًّا بواسطة الصور والأيقونات/ الرموز، ويتطرق إلى النقاط التالية: تذكير بماهية المحاكاة في التعليم، مضمون الورشة وهدفها، طريقة إجراء التجربة والاستقصاء، مميزات الحوار في هذا الحيِّز (خالٍ من إصدار الأحكام التقييمية، تمعّن المشترك فيما يدفع المتدرِّب نحو تحقيق أهدافه وما يعيق تقدّمه)، ما هو التأمل الشخصي، ثم عرض شريحة أخرى توضِّح محتوى جعبة مهارات التواصل الاجتماعي- العاطفي.

6. عرض المعطيات الافتتاحية للسيناريو.
7. اختيار مشارك متطوِّع لخوض التجربة.
8. خوض التجربة أمام الممثِّل.
9. استقصاء، نقاش واستبصار، وفق نقاط محدّدة في ذلك.

الاستقصاء/النقاش والاستبصار في الورشة، عن بُعد

الاستبصار (التأمل والتبصر) هي تقنية متداولة وشائعة في عمليات التدريس والتقييم في الحقل التربوي. أحد الأهداف التي تبتغي ورشة المحاكاة تحقيقها هو تنمية التفكير التأمُّلي عالي المستوى، تطوير مهارات التعلّم الذاتي وتعزيز مهارة تقديم التغذية الراجعة التحليلية المتبصرة العاكسة. التبصُّر العاكس والنقاش اللذان يجريان في إطار المجموعة بعد التجربة، ينبغي أن يتمحورا حول ثلاثة أسئلة أساسية، بمشاركة المتدرِّب والمجموعة. ونظرًا لأن ورشة المحاكاة عن بُعد هي أقصر، من حيث المدّة الزمنية، من ورشة المحاكاة المباشرة (التي تستمر أربع ساعات كاملة، عادةً)، فمن واجب ميسّر الورشة إدارة وقت الاستبصار بصورة فعّالة، ممتعة وباحترام: على الميسّر أن يكون دقيقًا، مركِّزًا ومُحثًّا على الحوار. تفيد تعقيبات التغذية الراجعة التي وردت من أعضاء طاقم المركِّزين (n=22) بأنّ ثمة مجالًا للتأكيد على الأمور التالية:

حوار مع المتدرِّب والمجموعة

التنفيس (التعبير) عن المشاعر، استيضاح الحقائق وفهم الدوافع في نطاق التجربة: ما هو الشعور بعد التجربة؟ ماذا فعلتَ/ اقترحتَ؟ ما الذي برز خلال التفاعل التبادلي؟ ما هي الكلمات التي استخدمتَها؟ لماذا اخترتَ التصرُّف/ القول/ القيادة

على هذا النحو؟ لماذا تعتبر الأمر مهمًّا؟ ماذا كان ينبغي عليك فعله؟ بماذا شعرتَ عندما.. ؟ ماذا كان هدفك؟ هل تمكّنتَ من تحقيقه؟

نقاش مع المجموعة

تذكير بشأن ملاءمة التوقعات وحدود الحوار باحترام ومن دون إطلاق أحكام تقييميّة؛ إتاحة إمكانية الحوار العاطفي عبر التنفيس عن المشاعر بعد التجربة: بماذا شعرتم؟ كيف كان الأمر بالنسبة لكم؟ وذلك من خلال جعل الحوار يدور حول نقطتين اثنتين أساسيتين من الاستقصاء.

مرحلة ما بعد الورشة

دعوة إلى محادثة واستبصار من جانب الميسِّر والممثِّل بخصوص الورشة التي جرى تنظيمها. تلقّي تغذية راجعة من المحاضر في المساق (ورشة داخليّة) أو من مرافق المجموعة في ورشة خارجيّة.

تقنيات التيسير والحوار في ورشة المحاكاة عن بُعد

جدير بالتنويه بأنّه على الرغم من تشابه المبادئ الأساسية في الورشات عن بُعد والورشات المباشرة، إلّا أنه من غير الممكن الانتباه دائمًا وبصورة واضحة إلى عناصر معيّنة من لغة الجسد، إلى الإيماءات واللغة غير الكلامية في الورشة عبر الإنترنت. من الممكن بالطبع التمعُّن في تعابير الوجه، التأثُّر بإيقاع الكلام وبنبرة الحديث وتنغيمه، غير أن التوجيه/ التيسير عن بُعد يتطلّب درجة أعلى من التركيز والإصغاء المتواصل من أجل التعامل مع هذه النواقص، أيضًا. من هنا، ينبغي على ميسّر ورشات المحاكاة عبر الإنترنت أن يتمتّع، إضافة إلى مهاراته الشخصية والمهنية كميسِّر ورشات محاكاة مباشرة، بجملة من مهارات وتقنيات التيسير التي تساهم في تحفيز المشارَكة التعلّمية في الفضاء الإنترنتي.

تواصل من دون كلام (لغة غير محكية)، وإصغاء دون تدخّل من جانب الميسِّر

- الجلوس في مكان مضاء.
- إمالة الجسم قليلًا، بصورة طفيفة، نحو الشاشة.
- تعابير وجه لائقة.
- نبرة التحدُّث.
- التحدُّث بوتيرة تتناسب مع البيئة التكنولوجيّة (أي ليست بطيئة تُضعِف «وتنوِّم»

سيّر العملية والمشاركين، وكذلك غير سريعة تُعيق عملية الإصغاء، وخصوصًا في حال وجود مشكلات تقنية).

- حركات بالرأس تعبيرًا عن القبول والموافقة، وتكون مصحوبة بتعابير تدلّ على الإصغاء، مثل «أسمعك»، «معك»، «أصغي إليك».

إعادة صياغة/ صياغة جديدة وتكرار

إعادة صياغة جوهر أقوال المشارك أو تلخيص زبدتها. مثلًا، «أسمع أنّك قلت...»، «أنت تقصد/ ين...»، «القصد، إذن، هو ...».

استيضاح وطرح أسئلة

الأسئلة المفتوحة خلال الاستقصاء تساعد المشارك على التعمق في تحليل المعضلة، الصعوبة الناشئة، الصراع وتحديد الشعور والتعرف عليه. هذا النوع من الأسئلة يساعد في الحصول على معلومات وتوسيع رقعة الحوار: «ماذا حصل هناك؟»، «بماذا شعرت؟»، «ما الذي كنت تستطيع القيام به بصورة أخرى؟»، «لماذا حصل هذا، حسب رأيك؟»، «لماذا كان ردّها على هذا النحو؟»، «لماذا ابتسمَتْ/ غضبَتْ/هدأَتْ؟».

تفسير

يساعد تفسير الميسِّر للأقوال والسلوكيات العلنية وترجمتها لفظيًّا وعاطفيًّا أعضاء المجموعة على مناقشة التجربة وتطوير عملية الاستقصاء. قد يكون التفسير مدعَّمًا بنظرية أو بنموذج نظريّ، ويجري بتناغم مع الطريقة الاستيضاحية التي يعتمدها الميسّر.

تصوير مرآويّ (Mirroring) متعاطف والتوجيه نحوه

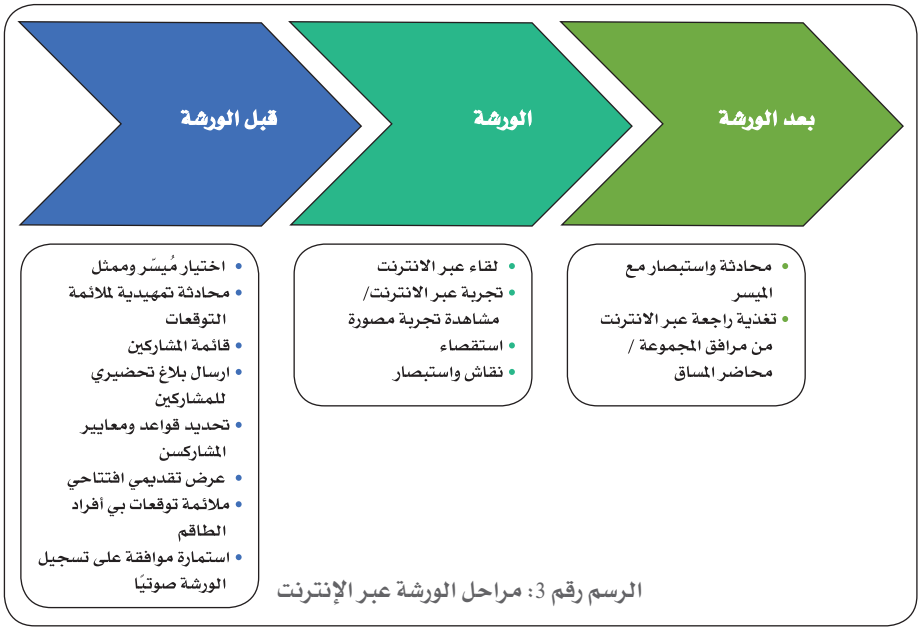
تهدف هذه المهارة إلى عرض صورة مرآويّة متعاطفة مع الإحساس، مع القول أو مع السلوك، عن المتدرِّب. بواسطة التصوير المرآويّ المتعاطف والنمذجة، يوضح الميسِّر للمشاركين في الورشة اللغة والخطاب العاطفي المُراد تعزيزهما.

تشجيع الحوار والتوجّه المباشر إلى المشاركين

تشجيع الحوار المباشر بين المشاركين في المجموعة يتمّ بواسطة مطالبتهم بالرد والتعقيب على الأقوال والحوارات في المجموعة، بما في ذلك التوجُّه إلى مشاركين «صامتين» أو حاضرين، لكن «في النوافذ السوداء».

رفع أصوات بديلة والدفع نحو تطوير الحوار خلال التغذية الراجعة من المشاركين

إصغاء إلى الرسائل العاطفية والمشاركات خلال النقاش، ودعوة مشاركين إضافيّين آخرين إلى المساهمة في الحوار والاستبصار.



الرسم رقم 3: مراحل الورشة عبر الإنترنت

نماذج (موديلات) جديدة لورشات المحاكاة عن بُعد[2]

نعرض فيما يلي أربعة نماذج جديدة تمَّ تطويرها في مراكز المحاكاة المختلفة لعقد ورشات محاكاة عن بُعد. وُضعت هذه النماذج تحت التجربة وحققت خلالها نجاحًا في مراكز المحاكاة المختلفة. بعد تحليل العناصر الأساسية في هذه النماذج المختلفة في كلّ واحد من المراكز المذكورة، نعرض هنا، بصورة مركَّزة، المبادئ الأساسية المشتركة لأربعة الأنواع من الورشات عبر الإنترنت، والتي يجري تنظيمها في كافّة مراكز المحاكاة العشرين، ضمن نطاق البرنامج القطريّ:

2. نودّ أن نتقدّم بالشكر إلى جميع مديري مراكز المحاكاة وطواقمها على إتاحة المعلومات حول هذه النماذج التي قاموا بتطويرها في مراكز المحاكاة. عُرضت النماذج الموسَّعة خلال سلسلة لقاءات جرت بتقنية «زوم» حول موضوع الورشات عبر الإنترنت. شكر خاص على مشاركة المعلومات لكل من: د. آرنا لفين، مركز المحاكاة في الكلية الأكاديمية «أحفا»؛ د. شيرا إيلوز، شارون هولومبي، دفنا تسوكرمان وعنات شاني، مركز «هلب» (المركز القطري للمحاكاة في التعليم) في جامعة بار إيلان؛ د. شولاميت كيتسيس، مركز المحاكاة في كليّة القاسمي؛ د. أوريت ألموغ، مراكز المحاكاة في كلية بيت بيرل؛ د. يوسي بار، مركز المحاكاة في كلية جوردون؛ جابي لندلر. باردو، مركز التشاعُر في التعليم وفي المجتمع، كليّة سمينار هكيبوتسيم؛ د. يفعات ليندر، كليّة أوهَلو.

نموذج رقم 1: ورشة محاكاة عبر الإنترنت - مشاركة في التجربة عبر الإنترنت

الهدف: توكيد ونشر فرضيّات الأساس في ورشات المحاكاة: التأمُّل، التعلّم والنماء.

الوسيلة التقنية: تطبيق «زوم» أو «يونيكو».

مبنى الورشة عن بُعد: الدخول إلى غرفة لقاء «زوم» أو «يونيكو»؛ إطلاق ورشة عبر الإنترنت، مباشر (LIVE)، مع دمج مشاركين في التعلّم عن بُعد؛ ممثِّلين وأعضاء طاقم المركز في الدعم عن بُعد؛ استقصاء عبر الإنترنت وتغذية راجعة. بالإمكان أيضًا تنظيم ورشة عن بُعد بحيث تكون مقسَّمة على موعدين: لقاءين، يستمر كل منهما ساعة ونصف الساعة (تجربة واحدة + تجربتين).

تحدّيات: الاستعداد لاستقصاء عبر الإنترنت (حوار مفتوح في فضاء إنترنتي آمن، استخدام دردشة الإنترنت (تشات) وما شابه)، استخدام تطبيق «واتس أب» لطاقم مركز المحاكاة بغية إتاحة وضمان التواصل الجاري الدائم بشأن كل ورشة، الإضاءة الصحيحة على الميسّر والممثِّل؛ استخدام دردشات الانترنت والأيقونات، الدعم التقني عن بُعد للمشاركين في الورشة عبر تطبيق «زوم» (شريحة افتتاحية للانضمام إلى لقاء الزوم)، دمج دردشة الإنترنت في الاستقصاء من أجل دفع التعلّم وتحسينه، إجراء استقصاء يعتمد على تصوير الفيديو، التنفيس عن المشاعر عن بُعد، التعلّم عن مهارات لغة الجسد عن بُعد، التيسير اللازم عن بُعد والتحكم بالشاشات، ديكور خاص بالكاميرا وخلفيات الزوم، تعريف المشاركين الشفّافين (الطاقم التقني، الممثِّلين)؛ أعطال في التطبيق.

جمهور المشاركين: متخصّصون في التدريس ومتأهّلون.

نموذج رقم 2: ورشة محاكاة عبر الإنترنت - تجربة مصوَّرَة مسبقًا

الهدف: الاستمرار في تأهيل طلاب للتدريس بوسائل مصوَّرة وعبر الإنترنت للتعلّم عن بعد.

الوسيلة التقنية: الفيديو وتطبيق «زوم».

مبنى الورشة: شريط فيديو بالاعتماد على ممثّلين محترفين: تصوير سيناريو المحاكاة بمشاركة ممثّلين، دمج الأشرطة المصورة في حصة تدريسيّة عبر الإنترنت

بإرشاد مُحاضر المساق؛ حوار عبر الإنترنت واستقصاء حول الشريط المصور، إرسال التجربة المصوَّرة إلى المشاركين في الورشة مسبقًا، قبل بضعة أيام من موعد الورشة.

شريط فيديو بالاعتماد على ممثِّلين ومتدرّب يتمّ اختياره مسبقًا: تصوير سيناريو محاكاة بمشاركة ممثِّلين، أو ممثِّل أو متدرِّب تمّ اختياره مسبقًا، الدخول إلى ورشة عبر الإنترنت بواسطة تطبيق زوم، مشاهدة الشريط المصور، استقصاء عبر الإنترنت يجريه الميسِّر وتغذية راجعة من الممثِّلين، حوار عبر الإنترنت واستقصاء حول الشريط المصور.

تحدّيات: في الشريط المعتمد على الممثِّلين: تصوير الفيديو لسيناريوهات قائمة، بمشاركة الممثلين، دمج الأشرطة المصوَّرة في حصة تدريسيّة للتعلّم عن بُعد بإرشاد مُحاضر المساق، دمج استقصاء وتغذية راجعة في التعلّم عن بُعد، إلى جانب مشاهدة أشرطة الفيديو.

في الشريط المعتمد على ممثِّلين ومتدرِّب اختير مسبقًا: إعداد شريط فيديو بمشاركة ممثِّلين في حوار حول التجربة في السيناريو، استقصاء عبر الإنترنت يجريه الميسّر وتغذية راجعة من الممثِّلين، مشاركة فنّيٍّ في بداية الورشة عبر الإنترنت لضمان الدعم التقني، محدودية وقت استخدام تطبيق زوم، مشاهدة المشاركين شريط التجربة المصوَّر مسبقًا كشرط للحوار عبر الإنترنت؛ تقسيم المهامّ بين ميسّر الورشة ومُحاضر المساق، التوجيه عبر الإنترنت والتحكم بالشاشات، استخدام تطبيق «مشاركة شاشة».

جمهور المشاركين: طلاب ومحاضرون في الكلية.

نموذج رقم 3: ورشة محاكاة هاتفية

الهدف: مواصلة التعلّم في الظروف الحالية وتأهيل معلمين في المؤسَّسة التعليمية بواسطة ورشات المحاكاة الهاتفية.

الوسيلة التكنولوجيّة: هاتف لتنفيذ سيناريوهات تقوم على محادثة هاتفية بين ولي أمر ومعلّم، و/أو دمج حصة تعليمية عبر الإنترنت مع عرض تقديميّ بشريط مصوّر يشمل أسئلة موجَّهة بواسطة تطبيق زوم.

مبنى الورشة عن بعد: إعداد سيناريو لمحادثة هاتفية بين وليّ أمر ومعلّم؛ إرسال

ترتيبات الإدراج لساعات المحادثة والأسئلة الموجّهة إلى المشاركين، إجراء محادثة محاكاة هاتفية مع ممثِّل، تسجيل صوتيّ للمحادثة وإرساله إلى مُحاضر المساق، تغذية راجعة من الممثِّل عبر الهاتف، إرسال تغذيات راجعة مكتوبة، دمج استقصاء عبر الإنترنت في حصة التعلّم عن بُعد، ثم بواسطة تطبيق زوم في الحصّة التالية.

تحدّيات: حوار مسبق عبر الإنترنت مع محاضري المساق لملاءمة وتنسيق الأمور التي ينبغي التشديد عليها وإبرازها خلال المحاكاة وفي العرض التقديميّ عبر الإنترنت، الدمج بين مشاهدة شريط الفيديو والردّ على الأسئلة، كتحضير للمحادثة، إدراج المحادثات مسبقا، إعداد ممثِّلين للمحادثة، إجراء محادثة مدتها نصف ساعة بمحاكاة هاتفية، تغذية راجعة هاتفية ومكتوبة، إرسال تسجيل صوتي للمحادثة إلى المُحاضر، وبعد ذلك، حصة تعليمية عبر الإنترنت بواسطة تطبيق زوم لغرض الاستقصاء.

جمهور المشاركين: طلاب التعليم (سيلتحقون بسلك التعليم).

النموذج رقم 4: تجربة شخصيّة عبر الإنترنت ومصوَّرة، مع ممثِّل

الهدف: تجربة المحاكاة الشخصية، الفردية.

الوسيلة التكنولوجية: تطبيق «يونيكو» أو «زوم».

مبنى الورشة عن بُعد: محاكاة شخصية. يجري كلّ واحد من المشاركين في المجموعة (حتى 15 شخصًا كحدّ أقصى) محاكاة شخصية، فردية، بواسطة الفيديو، مع ممثّل لمدة 5 – 7 دقائق، يجري تصويرها بالفيديو وتسجيلها. بعد ذلك، يحصل المشارك على تغذية راجعة من الممثِّل. بعد أن يكون أعضاء المجموعة جميعًا قد شاركوا في تجربة المحاكاة الشخصية، يُعقد (بعد بضعة أيام) لقاء جماعي عبر الإنترنت للبحث في جلسات المحاكاة واستقصائها. هذا اللقاء الجماعي عبر الإنترنت (الذي يستمرّ لمدة ساعة ونصف الساعة) يشمل حِوارًا يستند إلى تحليل مقاطع من شريط الفيديو من جلسات المحاكاة التي تمّ تصويرها وتسجيلها. المشاركون الذين لا يمتلكون حاسوبًا أو اتصالاً بشبكة الإنترنت، يشاركون في محاكاة هاتفية.

تحدّيات: ملاءَمة وتكييف مجموعة المشاركين للنماذج المختلفة وتوفير بديل هاتفي للورشة عبر الإنترنت عن بُعد.

مجموعة المشاركين: طلاب التعليم (سيلتحقون بسلك التعليم).

الرسم رقم 4: النماذج الأربعة من ورشة المحاكاة عبر الإنترنت

تلخيص

النماذج التجريبية التي عُرضت أعلاه، حصلت على تصديق من وزارة التربية والتعليم لتخصيص ميزانية لها لغرض تنظيم ورشات عن بُعد؛ وهي تجسِّد الطريقة التي يمكن من خلالها ملاءَمة وسيلة المحاكاة للظروف الراهنة. على ضوء الانتقال إلى التعلّم عن بُعد في جهاز التعليم بمراحله المختلفة في جميع أنحاء البلاد، كما في خارج البلاد أيضًا، ثمّة مجال للدفع نحو إعادة التفكير في الأدوات والوسائل التربوية – التعليمية المختلفة المتوفِّرة للمربّين سعيًا إلى المحافظة على استمرارية التعلّم والتطوير المهني وتتابعهما.

لم يجر اختبار هذه النماذج التجريبية بحثيًّا بَعد. وتشمل مجموعات المشاركين الذين جرّبوها، حتى الآن، متأهلين للتعليم، متمرِّنين في التعليم وأعضاء من السلك التعليمي في المؤسّسات الأكاديمية. ثمّة إمكانيّة لتعميق التفكير في كيفية ملاءَمة مثل هذه النماذج الإنترنتية التجريبية واستخدامها، أيضًا، في تطوير مستوى المعلمين وتحسين كفاءتهم المهنية، بعد عطلة الأعياد، وكذلك التفكير في إمكانية تطوير نماذج تجريبية إضافية أخرى يمكنها المحافظة على المبادئ الأساسية في ورشات المحاكاة (التعلّم على أساس التجربة، الاستقصاء المعتمد على أشرطة مصوَّرة، التغذية

الراجعة والاستبصار)، من جهة، كما يمكنها ملاءَمة المحاكاة للظروف والتقييدات الراهنة، من جهة ثانية.

إلى جانب ذلك، ينبغي التفكير في كيفية استخدام هذه النماذج في تنمية مهارات التواصل الحيويّة بين الأشخاص، في الظروف الراهنة: مرونة في التفكير، قدرة على التكيُّف مع الأوضاع المتغيِّرة، مهارات طرح الأسئلة والإصغاء الفعّال، في التعلّم وفي التعليم عن بُعد، على حد سواء، إدارة صف تعليمي عبر الإنترنت وما إلى ذلك.

هذه المهارات ينبغي أن تتوفَّر لدى جميع العاملين في مجال التربية والتعليم في جميع المستويات المهنية، ابتداء من مرحلة التأهيل وانتهاء بذوي الأقدمية في سيرورات ومسارات التنمية المهنية.

تزداد الآن، أكثر من أيّ وقت مضى، أهمية التعلّم الاجتماعي – العاطفي في مختلف دوائر جهاز التعليم ودرجاته، من دائرة الطالب والمعلم حتى دائرة المجتمع والمدارس.

تحسين المهارات الاجتماعية– العاطفية، مثل إدارة حوار إيجابي، التعاطف وإدارة الصراعات في الفترة الحالية بالذات، حيث يجري التعلّم والتعليم خلالها عن بُعد، قد يؤدّي إلى إحداث تغيير أعمق وأوسع على المستوى المنظوميّ. أي على مستوى منظومة التعليم بأكملها (Elias, 2019). المحاكاة عبر الإنترنت هي وسيلة يمكن بواسطتها تدريب هذه المهارات، التدرُّب عليها وتحسينها، ثم تحليلها في بيئة آمنة وإجراء التأمُّل والاستبصار والتغذية الراجعة.

تلخيصًا لهذه الوثيقة، نودّ التأكيد على التبصرات التالية كما تتبيّن من خلال الحوار بين أعضاء طاقم المركّزين وتجربتهم في تطبيق النماذج الجديدة للمحاكاة عن بُعد:

عمل الميسّر: ثمة أهمية قصوى للتركيز أمام الشاشة، لزيادة الإصغاء، للإبداع، للقدرة على الارتجال والمرونة في إدارة الحوار وفي توجيه الورشة عبر الإنترنت وتسييرها. ثمة أهمية أيضا للحساسية الثقافية، للمعرفة في مجال السيرورات الجماعية وللقدرة على طرح الأسئلة. وعلاوة على ذلك، يتطلّب تيسير ورشات المحاكاة عبر الإنترنت التمتع بالمهارات التقنية اللازمة، بالمعرفة العميقة بالإنترنت، الأداة التي تقام الورشة بواسطتها، والقدرة على التكيُّف مع المبنى الجديد للحوار مقابل مشاركين يظهرون في «مكعبات» على الشاشة، بدلًا من الجلوس على شكل دائرة في غرفة واحدة مشتركة. على الميسِّر أن يؤدّي مهمته في عدد من الفضاءات في الوقت ذاته، بصورة متزامنة، بغية تشجيع الجميع على المشاركة الفعّالة، من

خلال الاهتمام بفتح وتشغيل كاميرات التصوير، فتح وإغلاق مكّبرات الصوت حسب الحاجة وتشجيع المشاركين «الصامتين» على المشاركة في النقاش. وعليه، فإنَّ التحديات الماثلة أمام الميسِّرين في الورشات عبر الإنترنت عديدة ومتنوعة:

- المحافظة على مشاركة جميع أعضاء المجموعة، من خلال طرح الأسئلة أكثر ممّا يجري عادة خلال الحوار الوجاهيّ، الذي تكون فيه المشاركة، بصورة طبيعية، أكبر وأوسع بفضل حضور الجميع في المكان ذاته.
- التعامل مع شاشات مطفأة لدى بعض المشاركين.
- الاهتمام بمحافظة المشاركين على ارتداء ملابس لائقة.
- الاهتمام بالمشاركين «الصامتين».
- التحكُّم بالتفاعل التبادلي بين المشاركين وبالضجة الناجمة عن تحدثهم في الوقت ذاته في الفضاء الإنترنتي.
- معالجة مشكلات تقنية قد تظهر، إلى جانب عملية التيسير، خلالها وفي موازاتها، مثل تشغيل التطبيق أو استخدام شبكة إنترنت غير مستقرة.

على ضوء هذا كلّه، على الميسِّر أن يعمل بوعي مزدوج: إضافة إلى ما يحدث في الورشة ذاتها، عليه أن يكون متيقظًا واعيًا للأمور التقنية: ضمّ مشاركين في حال انقطع الاتصال معهم بسبب مشكلة في الإنترنت، تشغيل العرض التقديميّ وإزالته (Share Document)، إسكات/إطفاء ميكروفونات المشاركين الذين يفتحونها خلال المحاكاة دون أن ينتبهوا إلى ذلك، التمكن من الوسيلة الإنترنتية (مثل: إدارة دردشة الإنترنت في موازاة الحوار الذي يجري أمام الكاميرا)، استخدام الصوت وتعابير الوجه بدلًا من لغة الجسد لتحسين الأداء ورفع مستوى التيسير. إضافة إلى ذلك، يجدر بالميسِّر أيضًا تخصيص وقت كاف للتحضير المسبق، استعدادًا للتجربة التي يتمّ تصويرها مسبقًا في بعض النماذج الإنترنتية.

التكنولوجيا: ثمّة أهميّة قصوى لموقع كاميرا الحاسوب ووضعها في مكان هادئ ومضاء جيِّدًا. إدارة الورشات عن بُعد يتطلب استخدام شبكة إنترنت ثابتة ومستقرة. ومن المفضل، أيضًا، أن يرافق سير الورشة عبر الإنترنت مسؤول فنّيّ يساعد الميسِّر والمشاركين عند الحاجة.

في بعض النماذج الإنترنتية، يدير طاقم المركز، مع محاضري المساق، حوارًا متزامنًا

مع الورشة، عبر تطبيق «واتس أب»، نظرًا لاحتياجات إدارية وتقنية على حدّ سواء.

عمل الممثِّلين: علاوة على المؤهلات المطلوبة من الممثِّلين في ورشات المحاكاة (المباشرة منها أو الإنترنتية، على حد سواء)، مطلوب منهم في الورشات عبر الإنترنت التمتع بمهارات التمثيل أمام الكاميرا، أيضًا. كما يجدر كذلك تخصيص وقت كافٍ للتغذية الراجعة للممثِّل، خلال النقاش.

المدة الزمنية الأمثل للورشة عبر الإنترنت: يتّضح من التغذيات الراجعة أنَّ المدة الزمنية الأكثر نجاعة التي ينبغي أن تستغرقها ورشات المحاكاة عبر الإنترنت تتراوح من ساعة ونصف الساعة إلى ساعتين؛ بينما تستغرق ورشات المحاكاة المباشرة، التي جرى تحديد مدتها في «نداء – (קול קורא)» وزارة التربية والتعليم، أربع ساعات كاملة. يمكن تفسير هذا الفارق في أنّه مقابل مدّة الإصغاء في الحيِّز الحقيقي، تتناقص مدّة الإصغاء في الحيز الإنترنتي؛ لأنّه يتطلب درجة أعلى بكثير من التركيز والمرونة. يتضح، إذن، أنَّ المشاهدة المستمرة لوقت طويل خلال التجربة تقلل من قدرة المشاركين على الإصغاء؛ ولذا، فمن المفضل تقصير مدتها لصالح النقاش الواسع الذي يشارك فيه الجميع ولصالح التأمل والاستبصار الجماعيين.

عدد المشاركين المفضل في الورشات عبر الإنترنت: من 8 مشاركين حتى 15 مشاركًا، كما في الورشات المباشرة.

المشاركة في ورشة عبر الإنترنت: شروط المشاركة في ورشات عبر الإنترنت تشمل: التواجد في حيِّز إنترنتي أمام كاميرات مفتوحة، إدارة حوار وتقديم مساهمات بواسطة دردشة الإنترنت (تشات) التشاركية بين جميع أعضاء المجموعة بما يتيح الاستبصار أيضًا، تقديم تغذية راجعة بواسطة استمارات خاصة يتم إرسالها من خلال رابط، والاهتمام بتوسيم المشاركين في التطبيق لإتاحة إمكانية التوجه إليهم بأسمائهم الشخصية ومشاركتهم.

إلى أين وجهتُنا؟

يحتاج نشر النماذج الجديدة وترسيخها إلى إدراك وتذويت حقيقة أنّه لا يمكن نسخ إطار الورشة العادية (المباشرة) ومبناها واستخدامهما، كما هما، في الورشة عن بُعد، وأنه ينبغي إجراء بعض الملاءَمات للحيِّز الإنترنتي ، للوسائل التكنولوجية، للمهارات وللاحتياجات التي تظهر فيه. لهذا، من المهم التدقيق ليس في السيرورات

التي تحدث خلال الورشة ذاتها فقط (in action)، بل ينبغي كذلك تحليلها لاحقًا والنظر فيها عميقًا (on action)، كجزء من عملية تكريس هذه النماذج الإنترنتية بصورة منظَّمة وبميزانيات خاصة في إطار «نداء» (קול קורא) وزارة التربية والتعليم. ولتحقيق هذا، من المهم جدًا الحرص والتشديد على النقاط التالية:

1. الاهتمام بأن يشارك جميع أعضاء الطاقم في عملية تأهيل تكنولوجي للعمل في الحيِّز الانترنتي المستخدَم في الورشات عبر الانترنت.

2. تنظيم تأهيل الميسّرين وعقد لقاءات إرشادية خاصة بالورشات عبر الإنترنت، بحيث تشمل التعلّم من النظراء عاطفيًا وحواريًا؛ المشاركة في تجارب جديدة وفي خوض التحديات والتوصل المشترك إلى حلول فعالة، بتوجيه عن بُعد. هذه كلها إلى جانب تقديم مضامين مهنية في قضايا التيسير وتوفير أدوات عينيّة للتيسير المتزامن عن بُعد.

3. اختبار النماذج الإنترنتية بواسطة مشاهدات للورشات المصوَّرة أو تحليلها، ثم استقصاء كل ما يتعلق بها من خلال جمع المعطيات، إجراء مقابلات شخصية، توجيه أسئلة للميسِّرين، للممثِّلين وللمشاركين حول عملية التعلّم وما شابه.

4. تنظيم لقاءات إرشادية مشتركة للطواقم تتيح توسيع زاوية النظر، تقديم الدعم وتوفير الشرعية للقضايا المشتركة والتعلّم من النظراء.

5. على صعيد المنظومة، ينبغي توسيع نشر هذه النماذج الإنترنتية في إطار «نداء» (קול קורא) وزارة التربية والتعليم، وترسيخها كجزء من الخدمات المختلفة التي تقدّمها مراكز المحاكاة لفئات المتأهلين للانخراط في سلك التعليم، وللمتدربين، وللمعلمين ولرجال التربية والاستشارة الذين يشاركون في ورشات المحاكاة.

قائمة المراجع

أغمون ـ سنير، ح. وشيمر، أ. (2016). **الأهلية الاجتماعيّة في العمل الجماهيريّ**. القدس: وزارة الرفاه والخدمات الاجتماعية، قسم الخدمات الاجتماعية الشخصية.

Brezis, M., Lahat, Y., Frankel, M., Rubinov, A., Bohm, D., Cohen, M. J., Koslowsky, M., Shalomson, O., Sprung, C. L., Perry-Mezare, H., Yahalom, R., & Ziv, A. (2017). What can we learn from simulation-based training to improve skills for end-of-life care? Insights from a national project in Israel. *Israel Journal of Health Policy Research*, 6(48), 1–9.

Donehower Paul, C., Bukaty, C. A., & Dieker, L. (2020). Teacher professional learning using simulation: A Delphi study. *Teacher Development*, 24(1), 21– 32.

Dotger, B. (2013). I had no idea: Clinical simulations for teacher development. Information Age Publishing.

Dotger, B., Dotger, S., Masingila, J., Rozelle, J., Bearkland, M., & Binnert, A. (2018). The right "fit": Exploring science teacher candidates' approaches to natural selection within a clinical simulation. *Research of Science in Education*, 48, 637– 661.

Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333– 345.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Elias, M. J. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow: Reflections on how to feasibly scale up high-quality SEL. *Educational Psychologist*, 54(3), 233–245.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Association for Supervision and Curriculum Development.

Garner, P. W., Mahatmya, D., Brown, E. L., & Vesely, C. K. (2014). Promoting desirable outcomes among culturally and ethnically diverse children in social emotional learning programs: A multilevel heuristic model. *Educational Psychology Review*, 26 (1), 165– 189. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9253-

Gisewhite, R. A., Jeanfreau, M. M., & Holden, C. L. (2019). A call for ecologically- based teacher-parent communication skills training in pre-service teacher education programmes. Educational Review. DOI: 10.1080/00131911.2019.1666794

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33.

Kaufman, D., & Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. TechTrends, 60, 260–267. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0049-0

McDaniel, S. C., Bruhn, A. L., & Troughton, L. (2017). A brief social skills intervention to reduce challenging classroom behavior. *Journal of Behavioral Education*, 26, 53–74.

McGarr, O. (2020). The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: Implications for reflective practice. *Journal of Education for Teaching*, 46 (2), 159–169. DOI: 10.1080/02607476.2020.1724654

Shapira-Lishchinsky, O. (2013). Team-based simulations: Learning ethical conduct in teacher trainee programs. *Teaching and Teacher Education*, 33, 1–12.
https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.001

Thompson, M., Owho-Ovuakporie, K., Robinson, K., Jeon Kim, Y., Slama, R., & Reich, J. (2019). Teacher moments: A digital simulation for preservice teachers to approximate parent–teacher conversations. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(3), 144–164. DOI: 10.1080/21532974.2019.1587727

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2016). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (pp. 3–17). The Guilford Press.

Yang, C., Bear, G. G., & May, H. (2018). Multilevel associations between school-wide social-emotional learning approach and student engagement across elementary, middle, and high schools. School Psychology Review. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0003.V47-1

Yoder, N. (2014). Teaching the whole child: Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks. American Institutes for Research. https://gtlcenter.org/sites/default/files/TeachingtheWholeChild.pdf

برنامج الإثراء الوسيليّ وتجربة التعلّم الوساطيّ في المؤسّسات التربويّة العربيّة

أحمد عازم

ملخّص

تهدف هذه المقالة إلى وصف متى وكيف وأين طُبِّق برنامج الإثراء الوسيليّ وطريقة التعلّم الوساطيّ في المدارس العربيّة لتعريف القارئ بمصطلحات لها علاقة مع نظريّات فويرشطاين وبرنامج الإثراء الوسيليّ منذ سنة 1979 ، ومن هنا تأتي أهميّة هذه المقالة كفصل من فصول تاريخ التربية.

عرضنا أسماء أربع عشرة وسيلة التي هي وسائل برنامج الإثراء الوسيلّي الموجّهة لأجيال بعد سبع سنوات، وبعدها استعرضنا ثمانيَ وسائل مخصّصة لأعمار 7–4 سنوات.

وقد ذكرنا في المقالة المواضيع الآتية:

الهدف الرئيس لهذا البرنامج، وتحقيقه بواسطة تفعيل ستّة أهداف عمليّة، ووصفنا إدخال البرنامج لأولّ مرّة في ثمانِ مدارس عربيّة في سنة 1979.

ارتفع عدد المدارس العربيّة التي درّست البرنامج إلى ست وخمسين: 14 مدرسة للتعليم الخاصّ، 42 مدرسة للتعليم العاديّ، وذلك بعد منتصف الثمانينيّات.

في سنة 2016 أدخِل البرنامج إلى مدرسة اللد–الرملة الشاملة في سبعة صفوف، وقد شارك معلّمو المدرسة في الاستكمال التحضيريّ، وشارك الطلّاب في امتحان قَبْليّ وامتحان بَعْديّ لأجل تقويم تقدّمهم وتأثير البرنامج عليهم. واتّضح من النتائج أنّ الطلّاب المتوسطين والضعفاء قد أحرزوا تقدُّمًا في الامتحان البعديّ. وفي سنة 2017–2018 أُدخِل البرنامج في عشر مدارس في منطقة القدس القديمة.

وأدخِل البرنامج في إحدى عشرة مؤسّسة للتعليم العالي للدارسين فيها من العرب

منذ العام 1979–2018، ومنها جامعة حيفا، وقد قام بذلك 11 محاضرًا/ة.

كما وصفنا الاستكمالات المركّزة التي شارك فيها المعلّمون العرب وتعلّموا فيها البرنامج بعدد كبير من الساعات.

كلمات مفتاحيّة: برنامج الإثراء الوسيليّ، التعلّم الوساطيّ، التشخيص الديناميّ، الحرمان الثقافيّ، ثقافة سائدة، ثقافة متنحيّة، وظائف معرفيّة.

1. مقدّمة

سنتناول في الصفحات القادمة وصف برنامج الإثراء الوسيليّ وطريقة التعلّم الوساطيّ، التي يجب أن يستعملها ويُرسّخها عند الطلّاب كلّ معلّم لهذا البرنامج، الذي هو معمول به منذ أن صُمِّم في نهاية الخمسينيّات من القرن الماضي (פוירשטיין, 2021)، كما سنعرض تطوّرات إدخاله في المدارس العربيّة من عام 1979–2018، ولهذا فإنّ ما نكتبه هنا عبارة عن فصل من فصول تاريخ التربية العربيّة في بلادنا، ومن هنا أهميّته.[1]

كان تصميم برنامج الإثراء الوسيليّ باللغة العبريّة، وتحديدًا، في تلك الفترة الّتي بدأ فيها الحديث في إسرائيل عن وجود ظاهرة «المحتاجين للرّعاية» عند طلّاب بلادنا، وبخاصّة، عند الكثيرين من الطلّاب اليهود الّذين ترجع أصولهم إلى الطوائف اليهوديّة ذات الأصول الشّرقيّة جغرافيًّا وثقافيًّا، وذلك بسبب التقاء ثقافات مختلفة في هذا الوطن، التي تمحورت في ثقافتين رئيسيّتين: الغربيّة الّتي أصبحت ثقافة سائدة، لأنّ الزّعامة السّياسيّة في الدولة أرادت ذلك، بسبب كون معظمها من أصول غربيّة، وثقافة متنحّية، الّتي كان معظم أصحابها من اليهود الّذين جاءوا إلى البلاد من الدّول العربيّة، وهذا الوضع أدّى إلى ظهور وظائف معرفيّة ضعيفة عند أبناء الثقافة المتنحيّة، بسبب ما يُسمّيه فويرشطاين «الحرمان الثقافيّ»، فظهرت في تلك السنوات وما بعدها الكثير من طرق التدريس والبرامج ومنها: التعليم المساعد (הוראה מסייעת), التعليم المُؤَهِّل

1. بدأت معرفتي ببرنامج الإثراء الوسيليّ تزداد تدريجيًّا في منتصف السبعينيّات من القرن الماضي بعد التحاقي بمساق «الحرمان الثقافيّ» في جامعة بار إيلان عند من صمّمه وهو ا.د. رئوبين فويرشطاين، المحاضر في جامعة بار إيلان ومدير معهد هداسا فيتسو-كندا للأبحاث في القدس الغربيّة (واليوم معهد فويرشطاين)، الذي اقترح عليّ العمل معه في ذلك المعهد. ومن جملة الأشياء التي تعرّفت عليها هناك، غير برنامج الإثراء الوسيليّ: طريقة التشخيص الديناميّ والتعلّم الوساطيّ، واستعملتها كلّها في علاج المتوجّهين إلى ذلك المعهد للمعالجة-يهودًا وعربًا، وهم من أعمار مختلفة وذوي إعاقات ومشاكل تعلّميّة متنوّعة.

(הוראה משקמת), الإثراء الوسيليّ (העשרה אינסטרומנטלית) وغيرها لعلاج الظاهرة التي أُطلِق عليها اسم ظاهرة «المحتاجون للرعاية» (טעוני טיפוח).

2. وصف برنامج الإثراء الوسيليّ

2.1 كان برنامج الإثراء الوسيليّ في سنوات السبعينيّات وما بعدها يحوي أربع عشرة وسيلة لإخراج الكثيرين من الطلّاب من وضعهم الهامشيّ (וולף, 1996: 84-117) من الناحية الدراسيّة بمعالجة تدنّي تحصيلهم المدرسيّ بواسطة العمل على تخفيف حدّة الوظائف المعرفيّة الضعيفة الموجودة عندهم، وقد حصرها فويرشطاين بثمانٍ وعشرين وظيفة بالإضافة إلى النقص في العوامل المحفّزة، والهدف من ذلك تحسين عمليّات تفكيرهم واستراتيجيّاته وتحسين مهارات التعلّم لديهم (פוירשטיין, 2021; Feuerstein, Rand, Huffman & Miller, 1980). وقد صُمِّمت هذه الوسائل في البداية، لكلّ الأجيال الّتي تلي جيل الطّفولة المبكّرة، وعادة، يتمّ تدريس الوسائل الخمس الأولى (من التي سنذكرها) في السنة الأولى من تدريس البرنامج، إذا أعطِيَت ثلاث ساعات أسبوعيّة للصفّ الذي يَدرسه، وباقي الوسائل تُعطى في السنوات اللاحقة، وهذه الوسائل هي:

الرقم	اسم الوسيلة بالعربيّة	اسم الوسيلة بالإنجليزيّة
1	تنظيم نِقاط	Organization of Dots
2	توجّه مجاليّ رقم 1	Orientation in Space 1
3	بدون كلمات (ללא מילים)	Illustrations
4	إدراك تحليليّ	Analytic Perception
5	مقارنات	Comoarisons
6	توجّه مجاليّ رقم 2	Orientation in Space 2
7	تصنيف (מיון)	Categorazation
8	تعليمات	Instructions
9	متواليات حسابيّة	Numerical Progressions
10	علاقات زمن	Temporal Relations
11	علاقات عائليّة	Family Relation
12	علاقات انتقاليّة	Transitive Relations
13	القياس	Syllogisms
14	التّركيب (מרכיבון)	Representational Stencil Design

(عازم، 4–3 :2006 ;Feuerstein, Rand, Hoffman& Miller,1980:125-256)

2.2 كما صُمِّم برنامج الإثراء الوسيليّ لجيل الطفولة المُبكِّرة في سنة 2003، وهو برنامج لتقوية الوظائف المعرفيّة ولتطوير استراتيجيّات التفكير ومهارات التعلُّم، وهو مُخَصَّص بالأساس لأطفال من جيل 7–4 سنوات (تبعًا لمُستوى الطلّاب) ولمن هم أكبر سنًّا من ذوي الاحتياجات الخاصّة. ويهدف هذا البرنامج إلى تسريع التطوّر الذهنيّ، لمنع ظهور نواقص تعلّميّة عند طلّاب المدرسة أو لتقليص شدّة مشاكلهم المعرفيّة.

تحوي المجموعة الثانية من الوسائل، التي طوّرها ا. د. رؤوبين فويرشطاين مع ابنه الراب رافي فويرشطاين، 8 وسائل (Feuerstein. Feuerstein & Falik. 2004)، وهي تُمَكِّن مُعلّمة الروضة والمعلّم والمُعالِج المختصّ والوالدين، من القيام بعمليّات وساطة بشكل مُكثَّف. والفرضيّة الأساسيّة التي تعتمد عليها هذه الوسائل، هي نظريّة القدرة على التغيُّر المبنويّ المعرفيّ (Structural Cognitive Modifiability– SCM)، التي تُؤْمِن بإمكانيّة تسريع عمليّات النمو المعرفيّ، حتّى أكثر من المُتوَقَّع حسب سلالِم تطوّريّة مُختلفة، بواسطة تفعيل عمليّات وساطة مُكثّفة مع الأطفال ومع غيرهم.

وسائل برنامج الإثراء الوسيليّ لجيل الطفولة المُبكِّرة هي:[2]

الرقم	اسم الوسيلة بالعربيّة	اسم الوسيلة بالإنجليزيّة
1	تنظيم نِقاط للطفولة المبكّرة	Organization of Dots
2	توجُّه مجاليّ للطفولة المبكّرة	Orientaion in Space-Basic
3	من الوحدة إلى المجموعة	From Unit to Group
4	تمييز مشاعر (זיהוי רגשות)	Identifing Emotions
5	من التعاطف إلى العمل	From Empathy to Action
6	ثلاث قنوات[3] انتباه للتعلّم	Tri-Chanel Attentional Learning
7	قارن واكتشف اللامعقول	Compare and Discover the Absurd
8	تعلّم طرح أسئلة لفهم المقروء	Learning to Question for Reading Comperhinsion

2. قمت بترجمة جميع الكرّاسات الموجودة في المجموعتين إلى اللغة العربيّة مرّتين: الأولى في الثمانيّان من القرن الماضي بخصوص المجموعة الأولى، والمرّة الثانية في سنة 2010 وما بعدها بسبب تقليل عدد صفحات الوسائل وإجراء تعديلات فيها، وهي تلك الكرّاسات التي استعملَتها المدارس العربيّة وما زالت تستعملها إلى الآن.

3. القنوات الثلاث هي: اللمس والبصر والكلام.

(Feuerstein,Feuerstein&Falik,2004)

أمّا طريقة التّشخيص الديناميّ، فهي طريقة تشخيص يستعمل فيها المُشَخِّص الوساطة، كما وصفها فويرشطاين وآخرون، كما سنرى لاحقًا، عندما يصطدم المفحوص بصعوبة ما وهو يحاول حلّ أيّ قضيّة (عازم والباسل، פוירשטיין, 2021; 2006؛ פוירשטיין ופוירשטיין, 1979). يحتوي التشخيص بهذه الطريقة على عدد لا يستهان به من الاختبارات التي صمّمها فويرشطاين أو استعارها من مشخّصين آخرين.[4] (Feuerstein, Rand, Haywood, Hoffman & Jensen: n.d.)

ومن الجدير بالذكر أنّ فويرشطاين اهتدى إلى استعمال طريقة التعلّم الوساطيّ في اختبارات التشخيص الديناميّ، وبعد أن نجح باستعمالها هناك، صمّم برنامج الإثراء الوسيليّ بهدف استعمال المعلّمين عمليّة الوساطة عند تعليم محتويات هذا البرنامج للطلّاب (פוירשטיין, 2021).

3. هل كانت ضرورة لإدخال برنامج الإثراء الوسيليّ إلى المدارس العربيّة؟

لقد قال عمانؤيل كوبليڤيتش مدير المعارف العربيّة، عند زيارته لمعهد هداسا ڤيتسو كندا للأبحاث (اليوم: معهد فويرشطاين): «لو كانت تحت تصرّفي ميزانيّات كافية، لَقُمْتُ بإدخال هذا البرنامج إلى كلّ المدارس الإعداديّة العربيّة». وتعليله لهذا الموقف هو تدنّي مستويات التحصيل حينذاك في الكثير من المدارس العربيّة بسبب معاناة طلّاب لا يُستهان بعددهم من مشكلة الوظائف المعرفيّة الضعيفة، كما وصفها فويرشطاين في مؤلّفاته المختلفة، بالإضافة إلى أسباب أخرى، التي لن نخوض في شرحها الآن.

ولدعم رأي كوبليڤيتش، سنعرض وثيقة من مدرسة الأمل في أمّ الفحم، كاتبها الأستاذ المدير مصطفى محاجنه، وتوضّح الوثيقة بعض الأسباب لتفعيل برنامج الإثراء الوسيليّ في المدارس من وجهة نظر شخص على دراية بالموضوع، لأنّه استكمل فيه ودرّسه في مدرسة «الأمل» التي كان يديرها.[5] وعنوان الرسالة: تقرير عن درس الإثراء الوسيليّ:

«لقد أُدخِل هذا الموضوع إلى مدرسة الأمل-أمّ الفحم منذ سنتين، وهو يُعطَى لطلّاب الصفّ السابع والثامن بمقدار ثلاث حصص أسبوعيّة لكلّ صفّ.

4. خلال عملي في معهد فويرشطاين قمتُ بدراسة جميع محتويات برنامج الإثراء الوسيليّ وكل اختبارات التّشخيص الديناميّ وكلّ ما يتعلّق بهما.

5. الوثيقة من يوم 1981.5.5 وأُرسِلت لي نسخة منها، وكانت موجّهة إلى مفتّش المنطقة آنذاك، السيّد رسمي بيادسة.

إنّ الفائدة من تدريس هذا الموضوع كبيرة جدًا، وهذا ما استنتجته من خلال هذه المدّة وكذلك تجاوب الطلّاب للموضوع كبير جدًا، إذ أنّه درس مُحبَّب لديهم، والفائدة من تدريس هذا الموضوع تتلخّص بما يلي:

1. **يتعلّم الطالب طُرق العمل الصحيحة ويتعلّم كيف يُفكّر.**
2. **يتعلّم عادات عمل صحيحة ومنطقيّة.**
3. **يتعلّم التركيز والتنظيم في العمل.**
4. **يتعلّم بناء استراتيجيّات للعمل قبل أن يبدأ به، بالإضافة إلى الترتيب والنظام وطرق الحلول المنطقيّة، المقارنة والاستنتاج والتخطتيط للوصول إلى الحلّ.**
5. **كونه موضوع لا يرتكز على معلومات سابقة ولا على القراءة، لذلك لا يجد الطلّاب صعوبة فيه مثل باقي المواضيع التي تُركّز على المعلومات والقراءة، لذلك فهو موضوع مُشجّع للطلّاب الضعفاء.**
6. **من خلال تدريس الموضوع يستوعب الطالب المفاهيم الأساسيّة في المواضيع المختلفة، وهو إلى حدّ ما مراجعة لكلّ المواضيع.**

للأسباب المذكورة أعلاه أرى في هذا الموضوع فائدة كبيرة لطلّاب التعليم الخاصّ ولكلّ الطلّاب، وحبّذا لو أُدخِل لصفوف أخرى ولمدارس أخرى».

وبالرغم من أنّ هذه الوثيقة واضحة جدًّا وتُشجّع على إعطاء البرنامج لكلّ الطلّاب بسبب الفوائد التي يحصلون عليها من تعلُّمه، فإنّنا نرى من المناسب أن نعرض الهدف الأساس والأهداف العمليّة (الثانويّة) لهذا البرنامج كما يراها صاحبه فويرشطاين في مؤلّفاته العديدة، فالهدف الأساس لبرنامج الإثراء الوسيليّ هو:

تقوية قدرة الإنسان على التغيُّر المعرفيّ المبنويّ وإيصاله إلى درجة المرونة المطلوبة لتكيّفه.

وللوصول إلى هذا الهدف يجب أوّلًا تحقيق الأهداف العمليّة (الثانويّة) الآتية:

- تصليح الوظائف المعرفيّة الضعيفة (المعطوبة).
- إكساب (الطالب) اصطلاحات أساسيّة وتوسيع القاموس اللغويّ (وتحسين)[6]

6. الكلمات الموجودة بين قوسين غير موجودة في المصادر المتنوّعة التي كتبها فويرشطاين وآخرون، وأُضيفت هنا للتوضيح.

العمليّات العقليّة والعلاقات (التي بين الأشياء) الموجودة عند الطالب.

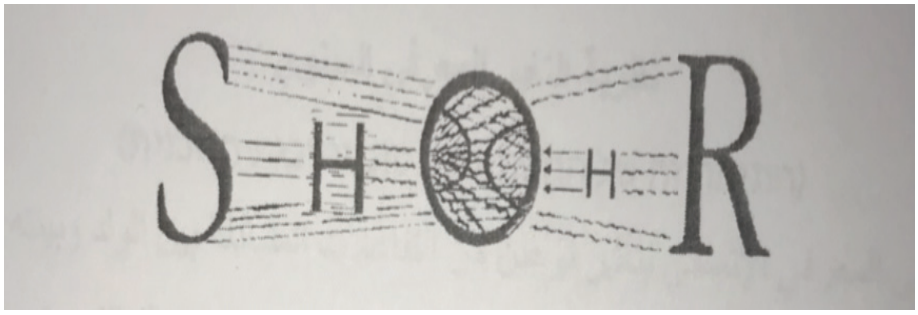
- تذويت وتعميم المبادئ التي تعلّمها الطالب من خلال غرس عادات تزيد التحفيز(عنده) للأداء المعرفيّ المناسب، كي لا تكون متعلّقة بعوامل خارجيّة.
- خلق تبصُّر عند الولد بخصوص عمليّات تفكيره وسلوكه المعرفيّ، بحيث يتحوّل إلى شريك فعّال في عمليّة التدريس – التعلّم.
- خَلق تحفيز متعلِّق بالمهمّة عند الولد، من خلال اختيار مهامّ ممتعة، فيها تحدٍّ، والتي يمكن أن ينجح فيها وأن يشعر بالتقدير الاجتماعيّ.
- تغيير نظرة الولد إلى نفسه من مُستقبِل سلبيّ للمعلومات إلى مُنتِج فعّال لمعلومات جديدة.

ومن الممكن جدًّا تحقيق هذه الأهداف من خلال استعمال المعلّمين لعمليّة الوساطة في أثناء تعاملهم مع الطلّاب، كما وصفها فويرشطاين في مؤلّفاته الكثيرة بلغات عديدة وكما وصفناها باللغة العربيّة أيضًا (عازم، 2006؛ عازم والباسل، 2006؛ אגוזי ופוירשטיין, 1987؛ Feurstein, Feuerstein & Falik, 2010;
(Feuerstein & Feuerstein, 1993; Feuerstein & Feuerstein, 1991).

4. التعلّم الوساطيّ وبرنامج الإثراء الوسيليّ

بسبب الاستعمال الكثير والمتعمَّد لعمليّة التعلّم الوساطيّ في تدريس هذا البرنامج، علينا توضيح ما المقصود بذلك: فعمليّة الوساطة يكتسبها الطفل، عادة، من والديه في البيت أو من أحدهما أو ممّن يقوم على تربيته بالنيابة عنهما، وذلك من خلال فهم الجوانب الثقافيّة الموجودة في ثقافته الأصليّة بالأساس، وإلّا سيكون الولد «محرومًا ثقافيًّا»، حسب فويرشطاين، وعند دخوله المدرسة، يقوم المعلّمون والمرشدون بتقوية وترسيخ تلك العمليّة (Feuerstein,Rand.&Hoffman,1979).

ولأسباب كثيرة، أهمّها الحرمان الثقافيّ، وهو عدم نقل الثقافة الأصليّة للولد بواسطة والديه أو من ينوب عنهما في تربيته، وعدم تذويته وفهمه مقوّمات تلك الثقافة، لا يستطيع الوالدان أو أحدهما القيام بالوساطة المطلوبة مع الولد أو البنت لأنّ الوالدين أو من يقوم بدورهما لم يُمارسوا مع الولد عمليّات الوساطة بشكل صحيح من خلال الأشياء والأمور الثقافيّة الموجودة في ثقافته الأصليّة كما وصفها فويرشطاين وآخرون (פוירשטיין ורנד, 1998; Feuerstein, Klein & Tannenbaum, & Feuerstein, 1993; Feuerstein ,1991).



كلّ عمليّة تفكير في أيّ شيء (أو موضوع) تمرّ بثلاث مراحل أساسيّة، وتكون وساطة الوسيط بين كلّ مرحلة والتي تليها. والشكل الآتي يوضّح أين تجري عمليّة الوساطة (H):

S = فِعل (Stimulus)

H = وسيط (عامل إنسانيّ) (human factor)

O = ولد (كائن حيّ) (Organism)

R = ردّ الفعل (Response)

وهكذا يمكن أن تجري الوساطة بين الأفعال (S) والولد (O) لمرّة واحدة فقط بواسطة الوسيط (H) (إذا نجح الولد في الوصول إلى الجواب الصحيح (R)؛ أو لمرّتين: الأولى (كما شرحنا)، والثانية بين الولد (O) وردّ الفعل (R)، إذا اصطدم الولد بصعوبات في الوصول إلى الجواب الصحيح (ردّ الفعل) بدون تدخّل الوسيط. وعمليّة الوساطة ضروريّة لكي يتعلّم الولد بأن يفكّر بحل المشاكل/المسائل بشكل صحيح، وبالتدريج يستغني عن الوساطة الخارجيّة الآتية من الوسيط، كما وصفناها، ويتعلّم كيف يقوم بالوساطة إلى نفسه بدون أن يعتمد على الآخرين. ويُستعمَل التعلّم الوساطيّ كطريقة تدخّل ضروريّة لإصلاح وتأهيل من جديد للوظائف المعرفيّة المختلفة (ICEIP,2003:5-6).

ولقد وصف إيجوزي وفويرشطاين (אגוזי ופוירשטיין, 1987) طُرُق تدريس نظريّة التعلّم الوساطيّ وأهميّتها في إعداد المعلمين وشرحا هناك كيف يستطيع المعلّم أن يُصبح وسيطًا بين الطلّاب والموادّ المختلفة، وكيف يُصبح الطلّاب وسطاء لأنفسهم، وكيف يمكن أن يُصبح المعلم وسيطًا لنفسه أيضًا.

كما لخّص فويرشطاين مجالات التفاعلات المتبادلة التي يمكن أن يُركّز الوسيط

عليها كلّها (أو على قسم منها) في أثناء مساعدته للولد، بحيث لا يقوم بالتفكير بدل الولد، بل يستدرجه ويحفّزه ليقوم بعمليّات التفكير المطلوبة إلى أن يصل إلى الجواب الصحيح بنفسه. وهذه التفاعلات المتبادلة يمكن تشغيلها من خلال برنامج الإثراء الوسيليّ، أو من خلال تشغيل هذه التفاعلات المتبادلة في المواضيع التعليميّة وفي مجابهة المشاكل الحياتيّة، وهذا هو الهدف الأسمى من ممارسة عمليّات الوساطة.

هناك عدد كبير من التفاعلات المتبادلة (interactions) التي يمكن أن تحدث بين الوسيط والمتلقّي عند تفعيل الوساطة بين الولد وأفعال البيئة وردود الفعل (الحلول)، ويمكن تصنيفها كما يلي:

- وساطة التركيز (תיווך של מיקוד)
- وساطة اختيار الأفعال (תיווך של ברירת גירויים)
- وساطة لتعيين نظام في الزمن (תיווך לקביעת סדר בזמן)
- طلب الوساطة (בקשה לתיווך "את פתח לו")
- وساطة التوقُّع الإيجابيّ (תיווך של ציפייה חיובית)
- تبديل الوساطة بفِعْل (תחליף מתיווך לפעולה)
- تقليد من الوساطة (חיקוי מתיווך)
- مراجعة وساطيّة (חזרה מתווכת)
- تعزيز ومكافأة وساطيّة (חיזוק ותגמול מתווכים)
- إثارة كلاميّة وساطيّة (גרייה מילולית מתווכת)
- وساطة العائق والسيطرة (תיווך עכבה ושליטה)
- تقديم مُثيرات وساطيّة (הגשת גירויים מתווכת)
- وساطة التذكّر لمدى قصير (תיווך של זכירה לטווח קצר)
- وساطة التذكّر لمدى بعيد (תיווך של זכירה לטווח רחוק)
- نقل وساطيّ للماضي (העברה מתווכת של העבר)
- تصور المستقبل تصورًا داخليًّا وساطيًّا (ייצוג פנימי מתווך של העתיד)
- وساطة تمييز ووصف كلاميّة (תיווך של זיהוי ותיאור מילוליים)
- وساطة تمييز ووصف غير كلاميّة (תיווך של זיהוי ותיאור לא מילוליים)

- ردّ فعل كلاميّ إيجابيّ على الوساطة (תגובה מילולית חיובית לתיווך)
- ردّ فعل غير كلاميّ إيجابيّ على الوساطة (תגובה לא מילולית חיובית לתיווך)
- وساطة تحمُّل المسئوليّة (תיווך של קבלת אחריות)
- وساطة للمشاركة بالمسئوليّة (תיווך לשיתוף באחריות)
- وساطة علاقات سبب-نتيجة (תיווך יחסי סיבה-תוצאה)
- ردّ فعل كلاميّ وساطيّ (תגובה מילולית מתווכת)
- ردّ فعل حركيّ وساطيّ (תגובה מוטורית מתווכת)
- وساطة للتمييز وللترتيب في تسلسل (תיווך להבחנה ולסידור ברצף)
- وساطة للتوجّه المجاليّ (תיווך להתמצאות מרחבית)
- وساطة للتوجّه الزمنيّ (תיווך להתמצאות בזמן)
- وساطة سلوك مُقارِن (תיווך התנהגות משווה)
- وساطة الإحساس بإكمال التنفيذ (תיווך תחושה של השלמת הביצוע)
- وساطة توجيه الانتباه (תיווך של הכוונת תשומת הלב)
- وساطة بواسطة التطبيق والتداعي (תיווך על-ידי יישום ואסוציאציה)
- وساطة تفسير ناقد (תיווך של פירוש ביקורתי)
- وساطة تفكير استقرائيّ- من الكلّ إلى الجزء (תיווך של חשיבה דדוקטיבית)
- وساطة تفكير استنتاجيّ- من الجزء إلى الكلّ (תיווך של חשיבה אינדוקטיבית)
- وساطة لتطوير تفكير استنتاجيّ (תיווך לפיתוח חשיבה היסקית)
- وساطة استراتيجيّات لحلّ مشاكل (תיווך של אסטרטגיות לפתרון בעיות)
- نقل قيم وساطيّ (העברת ערכים מתווכת)
- الحاجة للتدقيق في مرحلة التزوُّد[7] بالمعطيات (תיווך של צורך בדיוק בשלב הקלט)
- وساطة الحاجة للتدقيق في مرحلة المردود (תיווך של צורך בדיוק בשלב הפלט)
- وساطة الحاجة للإثباتات المنطقيّة- في التزوّد بالمعطيات (תיווך של צורך בראיות הגיוניות-בקלט)

7. كلّ عمليّة تفكير للوصول إلى حلّ تمرّ بثلاث مراحل: الأولى هي مرحلة التزوّد بالمعطيات الملائمة لحل المشكلة (من بين معطيات كثيرة، قسم منها مناسب للوصول إلى الحلّ وقسم غير مناسب)، والمرحلة الثانية هي درس المعطيات التي تزوّد بها الشخص الذي يحاول الوصول إلى الحلّ، وهذه المرحلة تجري في الدماغ، والثالثة هي مرحلة المردود، أي مرحلة الوصول إلى الحل/الجواب. ويستطيع الوسيط التدخّل باستعماله عمليّة الوساطة في مرحلة التزوّد وفي مرحلة المردود.

- وساطة الحاجة للإثباتات المنطقيّة– في المردود (תיווך של צורך בראיות הגיוניות– בפלט)
- وساطة للتفتيش المنتظم (תיווך לחיפוש שיטתי)
- وساطة لمجابهة الواقع (תיווך לעימות עם המציאות)
- وساطة لتنظيم الأفعال (תיווך לארגון הגירויים)
- وساطة كلاميّة للعمليّات المعرفيّة (תיווך מילולי של אופרציות קוגניטיביות)
- وساطة حركيّة للعمليّات المعرفيّة (תיווך מוטורי של אופרציות קוגניטיביות)
- وساطة كلاميّة لإدراك المشاعر (תיווך מילולי של תפישת רגשות)
- وساطة غير كلاميّة لإدراك المشاعر (תיווך לא-מילולי של תפיסת רגשות)
- وساطة التبادليّة (תיווך של הדדיות).

(פוירשטיין, רנד ופוירשטיין, 2001: 329-331)

وقد قام فويرشطاين بتصميم برنامج الإثراء الوسيليّ ليقوم المعلّمون باستعمال عمليّات الوساطة من خلال التركيز على استعمال التفاعلات المتبادلة المذكورة؛ كلّها أو قسم منها، حسب الحاجة، في حلّ ومناقشة أوراق العمل المتنوّعة الموجودة في كرّاسات (وسائل) برنامج الإثراء الوسيليّ التي ذكرناها في البداية، وذلك لتعويض الولد عن النقص الذي عانى منه في بيته بعدم استعمال الوالدين عمليّات الوساطة مع أبنائهم. والهدف هو أن يصل المعلّمون إلى استعمال عمليّة الوساطة في تعليم المواضيع التعليميّة المتنوّعة الموجودة في جدول الدروس الأسبوعيّ لكلّ صفّ. فالمعلّم الجيّد هو من يقوم باستعمال عمليّات الوساطة في تدريس المواضيع المختلفة، وقد سمع مرشدو برنامج الإثراء الوسيليّ فويرشطاين يقول في أكثر مرّة: «المعلّم الجيّد هو من يستعمل الوساطة في أثناء تدريسه حتّى بدون معرفته آراء فويرشطاين».

5. إدخال برنامج الإثراء الوسيليّ إلى المدارس العربيّة:

5.1 في أحد أيّام صيف سنة 1979 حضر مدير المعارف العربيّة حينئذ، وهو عمانوئيل كوبلوفيتش، إلى معهد هداسا فيتسو–كندا للأبحاث (اليوم معهد فويرشطاين) للتّعرُّف على برنامج الإثراء الوسيليّ.[8] وحاول الضيف في البداية تقصير وقت اللقاء، إلّا أنّ المُضيف فويرشطاين استطاع أن يشدَّ انتباهه واهتمامه حوالي ثلاث ساعات

شارحًا «وفعلًا باختصار» عن كلّ كرّاسات برنامج الإثراء الوسيليّ وعن الفحص الديناميّ واستعمال الوساطة فيهما عندما يصطدم الولد بصعوبة ما تُعيق تقدّمه في الحلّ. وقد تمّ الاتّفاق في نهاية الجلسة على إدخال البرنامج المذكور في ثمانِ مدارس عربيّة في مناطق مختلفة من البلاد: نصفها من مدارس التعليم العاديّ، والنّصف الآخر من مدارس التعليم الخاصّ.

لم يتدخّل معهد هداسا فيتسو-كندا للأبحاث باختيار المعلّمين لتدريس البرنامج، وحسب ما نعرف، فقد تمّ اختيار معلّمين ناجحين يمكن الاعتماد عليهم، والمدراء هم من فعلوا ذلك، وكان اختيارهم في معظم الحالات صائبًا، والدليل على ذلك، ومن تجربتنا، هو نجاح الغالبيّة الساحقة منهم في تدريس برنامج الإثراء الوسيليّ.

5.2 بدء استكمال معلّمين عرب بهدف تدريس برنامج الإثراء الوسيليّ للطلّاب:

بدأ المعلّمون العرب بالاستكمال في البرنامج المذكور في العطلة الصيفيّة لسنة 1979، ثمّ بتدريس البرنامج المذكور في مدارسهم بعد العطلة الصيفيّة لتلك السنة مباشرة.

الجدول رقم (1) يوضّح أسماء المؤسّسات وعدد الصفوف التي علّموا فيها الموضوع في السنة الدراسيّة 1979–1980 في المدارس العربيّة:

اسم المؤسّسة التربويّة	نوع التعليم	عدد الصفوف	عدد المعلّمين
الفرير – الناصرة	تعليم خاصّ	2	2
الجليل – عكّا	= =	1	1
الطيرة (د)	= =	3	3
الأمل-أمّ الفحم	= =	1	1
العربيّة الحكوميّة – الرملة	تعليم عاديّ	2	2
العربيّة (أ) – اللد	= =	2	2
الشاملة – يافا	= =	2	2
العربيّة (ب) اللد	= =	1	1
	8 مدارس	**14 صفًا**	**13 معلّمًا/ة**

8. قبل الاجتماع طلب منّي فويرشطاين، مدير معهد هداسا فيتسو-كندا للأبحاث، البقاء في المعهد المذكور بعد ساعات الدوام لكي نستقبل معًا مدير المعارف العربيّة، عمانوئيل كوبلوفيتش، وهكذا فقد كنت مشاركًا في الحديث. بعدها بدأ مشواري مع برنامج الإثراء الوسيليّ في مؤسّسات التربية والتعليم العربيّة.

يتّضح من الجدول رقم (1) أنّ المدارس الّتي أدخلت برنامج الإثراء الوسيليّ فيها كان عددها 8، وهي موزّعة كالآتي: 4 مدارس تعليم خاصّ، و-4 مدارس تعليم عاديّ. أمّا مدارس التعليم الخاصّ فقد كان طلّابها من فئات مختلفة وهي: مدرسة واحدة لفتيان محكومين لأسباب مختلفة، وأغلبهم عاديّون من الناحية العقليّة، ومدرسة أخرى لأولاد أيتام، وأغلبهم أيضًا عاديّون عقليًّا، ومدرستان كلّ الطلاب فيهما موجودون في صفوف تطويريّة. والمشترك بين جميع طلّاب هذه المدارس هو أنّهم كانوا يُعانون من وجود وظائف معرفيّة ضعيفة، كما وصفها فويرشطاين مع شركائه (Feuerstein&Feuerstein,1993; Feuerstein,Rand&Miller,1980).

وأمّا طلاب المدارس العاديّة، فطلّابها عاديّون، لكنّ الكثيرين منهم يعانون من وجود وظائف معرفيّة ضعيفة (حسب وصف فويرشطاين مع آخرين) (פוירשטיין, פוירשטיין ושות, 1999; Feuerstein&Feuerstein,1993:Feuerstein,Rand&Miller,1980).

5.4 ازدياد عدد المدارس والصّفوف الّتي بدأت تُدرِّس برنامج الإثراء الوسيليّ:

مع مرور السّنين، وبالتحديد، من عام 1984-1994، ازداد عدد المدارس التي أدخلت هذا البرنامج فيها، لأنّ المدراء رأوا فيه رافعة لا يُستهان بها لطلّاب مدارسهم. ومن الجدير بالذّكر أنّ تمويل إدخال البرنامج في المدارس كان كالآتي: مدارس التعليم الخاصّ كان تمويلها على حساب الجهات الرسميّة، أمّا مدارس التعليم العاديّ فقد أدخلت البرنامج من منطلق حُسن الدراية التي تحلّى بها الكثيرون من مديريها،[9] والذين رأوا في البرنامج كذلك «رافعة» لا يُستهان بها لطلّاب مدارسهم.

ويُذكَر أنّ المدارس التي أعطت البرنامج لطلّابها كانت موزّعة في مناطق مختلفة من البلاد، وهذه المناطق هي:

النقب، المركز، القدس، المثلّث، لواء حيفا ولواء الشمال.[10] ولكي نحافظ على نظام معقول، فسنُسجِّل أسماء تلك المدارس من الجنوب إلى الشّمال، بدون ذِكر عدد الصفوف وعدد المعلّمين (بسبب صعوبات في الحصول على تلك المعلومات)، والمدارس الجديدة التي أعطت البرنامج لطلّابها بعد سنة 1979 هي:

ترابين الصّانع، اللقيّة، تل السبع، السلام - رهط، الجواريش الابتدائيّة، الابتدائيّة العربيّة - الرملة، الأمل - القدس (تعليم خاصّ)، النور - القدس (تعليم خاصّ)، حسن عرفة - يافا، الغزاليّة - كفر قاسم، مستشفى ليڤينشطاين (تعليم خاصّ)،

الحنان – الطيرة (تعليم خاصّ)، الطيرة د. (تعليم خاصّ)، الغزاليّة – الطيّبة، عمر بن الخطّاب – الطيّبة، ابن سينا – باقة الغربيّة، كفر قرع د.، طه حسين – عرعرة، ابن سينا – أم الفحم، الأمل أمّ الفحم (تعليم خاصّ)، مفتان – أم الفحم (تعليم خاصّ)، الابتدائيّة دالية الكرمل، إكسال الابتدائيّة (صف تعليم خاصّ وصفوف تعليم عاديّ)، ثلاث مدارس ابتدائيّة – دبّورية (تعليم عاديّ)، عمال – الناصرة (تعليم صناعيّ)، الفرير الناصرة، (تعليم خاصّ)، طرعان الابتدائيّة، طرعان الإعداديّة، ابتدائيّتان – المغار، ابتدائيّة – عيلبون، ابتدائيّة – سخنين، ابتدائيّتان – إعبلين، الابتدائيّة د. – طمرة، ابتدائيّة – نحف، مدرسة ابتدائيّة – كابول، الإعداديّة أبو سنان، الشاملة – عكا، الأيتام – عكّا، (تعليم خاصّ) ابتدائيّة – دير الأسد، ابتدائيّة – جت الجليل، ابتدائيّة– يانوح، ابتدائيّة– كفر سميع، الشّاملة – سميع كسرى، الابتدائيّة – ترشيحا.

من هذا العرض يتّضح ما يلي:
عدد المؤسّسات **الإضافيّة** التي أدخلت برنامج الإثراء الوسيليّ فيها هو 48 مؤسّسة موزّعة كالآتي:
10 مدارس للتعليم الخاصّ، (مع ما سبق في الجدول رقم (1): 14 مؤسّسة)؛ 38 مدرسة للتعليم العاديّ (ابتدائيّة إكسال كان فيها تعليم خاصّ وتعليم عاديّ)، (مع ما سبق في الجدول رقم (1): 42 مدرسة). لذلك وصل عدد المدارس التي أعطت هذا البرنامج لطلّابها إلى 56 مدرسة.

5.5 إدخال برنامج الإثراء الوسيليّ إلى قسم من المدارس العربيّة في السنوات الأخيرة

بعد تناقص عدد المدارس العربيّة واليهوديّة أيضًا التي تُدرِّس البرنامج المذكور لأسباب تمويليّة، أُدخِل برنامج الإثراء الوسيليّ في مدرسة اللد–الرملة الشاملة في سنة 2016 بمبادرة من رباب ناصر، مديرة المدرسة، فقام معهد فويرشطاين بإجراء تشخيص لطلّاب الصفوف قبل البدء بتدريس البرنامج (فحص قبْليّ pre test)،

9. مثال ممتع على قيام مدير بتدبير مصاريف إدخال البرنامج إلى مدرسته: مدير مدرسة البخاري في الطيبة، الأستاذ عبد الرحمن إبراهيم حاج يحيى كان على قناعة بأنّ البرنامج المذكور مفيد للطلّاب لأنّه استكمل فيه، ولم تكن معه ميزانيّة لتفعيله، فوجد حلًا إبداعيًا لذلك بزراعة نبات القرع في الساحة الكبيرة التابعة للمدرسة، وعندما جمع المحصول الوافر وباعه، سدّد جميع مصاريف إدخال البرنامج في مدرسته. وهناك عدد من الحلول التي لجأ إليها مديرون آخرون لا مجال لذكرها الآن.

10. ولهذا كُلِّفْتُ بإرشاد معلّمين من كلّ الطوائف العربيّة في البلاد.

وفي نهاية السنة الدراسيّة أُجريَ فحص بعْديّ (post test) للصفوف التي دَرَست البرنامج.[11] وأُدخِل البرنامج هناك في سبعة صفوف تواسع، وقام بتدريسها سبعة معلّمين/ات، كما شارك في الاستكمال معظم معلّمي المدرسة (الأمر الذي لم يحدث بالمرّة سابقًا، وهو أمر إيجابيّ جدًّا من ناحية استيعاب البرنامج في المدرسة، ولكنّه مُكلف من جميع النواحي). وقامت بإرشاد المعلّمين لاريسا بن يهودا. وقد أشارت نتائج التشخيص (القَبْلِيّ والبَعْدِيّ) إلى ما يلي:

- لم يتغيّر وضع الطلاب الأقوياء في الامتحان البعْدِيّ بالمقارنة مع نتائج الامتحان القبْلِيّ.
- حصل تقدّم ملموس في نتائج الطلّاب المتوسّطين من الامتحان القَبْلِيّ إلى الامتحان البَعْدِيّ.
- حصل تقدّم ملموس في نتائج الطلّاب الضعفاء في الامتحان البعدِيّ مقارنة مع نتائج الامتحان القبلِيّ).[12]

ولأسباب أخرى تمّ إدخال نفس البرنامج في عدد من مدارس القدس الشرقيّة وضواحيها بدعم من بلديّة القدس في العامين الدراسيّين 2017 و 2018، وذلك بعد أن قام معهد فويرشطاين بإعداد معلّمين لتدريس هذا البرنامج. كما تمّ فحص الطلّاب بنفس الطريقة المذكورة (في مدرسة اللد–الرملة الشاملة) في بداية السنة الدراسيّة وفي نهايتها. وقد شاركتُ في الاستكمالات مع د. سوسن مزّاوي وأديبة عرفات. أمّا إرشاد المعلّمين في المدارس فكان معظمه من نصيبي، بالإضافة إلى الزميلة أديبة عرفات في مدرسة واحدة والزميلة لَريسا بن يهودا في مدرستين كما سنرى في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2): المدارس التي أُدخِل فيها برنامج الإثراء الوسيليّ في السنتين 2017–2018 هي:

اسم المدرسة	نوع التعليم	عدد الصفوف	عدد المعلّمين	المرشد/ة
ابن الهيثم الإعداديّة	عاديّ	7	5	أديبة عرفات
التكنولوجيّة العلميّة	=	2	2	لَريسا بن يهودا
روّاد القدس الإعداديّة	=	2	2	لَريسا بن يهودا
أم طوبا الابتدائيّة	=	6	4	أحمد عازم
الابتدائيّة للبنين سلوان	=	6	4	= =

11. شاركتُ في تمرير الامتحان القَبْلِيّ فقط.
12. كلّ النتائج محفوظة في معهد فويرشطاين.

صور باهر الابتدائيّة	=	4	4	= =
شعفاط الابتدائيّة للبنات	=	2	3	= =
السكاكيني الإعداديّة	=	2	4	= =
مدرسة العلا	=	1	2	= =
مدرسة الثوري الابتدائيّة	=	3	3	= =
المجموع		**29 معلّمًا/ة**	**39 صفًا**	**3 مرشدين/ات**

يتّضح من الجدول رقم (2) أنّ المدارس التي أدخلت برنامج الإثراء الوسيليّ في منطقة القدس كان عددها عشر مدارس، أمّا عدد الصفوف فوصل إلى تسعة وثلاثين صفًا، وعدد المعلّمين والمعلّمات الذين درّسوا الموضوع وصل إلى 29، وعدد المرشدين/ات هو 3.

5.6 إدخال برنامج الإثراء الوسيليّ في مؤسّسات التعليم العالي

منذ سنة 1979 بدأت مؤسّسات التعليم بتدريس برنامج الإثراء الوسيليّ لطلّابها؛ أملًا في تعريفهم على نظريّة التعلّم الوساطيّ نظريًّا وعمليًّا ولإعدادهم لتدريس هذا البرنامج في المدارس العربيّة بعد تخرّجهم منها، والجدول الآتي يوضّح الصورة: جدول رقم (3) يعُطي صورة (ولو جزئيّة) عن إدخال برنامج الإثراء الوسيليّ أو تجربة التعلّم الوساطيّ في مؤسّسات التعليم العالي للطلّاب العرب.

جدول رقم (3): مؤسّسات التعليم العالي التي أدخلت برنامج الإثراء الوسيليّ للطلّاب العرب:

اسم المؤسّسة	عدد المجموعات	سنة الإدخال	المساق	الدارسون	المحاضر/ة
دار المعلّمين العرب- هدار عام[13]	4	1980-1979	إثراء وسيليّ	طلّاب	أحمد عازم
دار المعلّمين العرب- حيفا	7	1985-1981	= =	=	= =
جامعة حيفا	1	1984	= =	معلّمون	= =
دار المعلّمين العرب- حيفا	4-5	1989-1985	= =	طلّاب	أديبة عرفات
دار المعلّمين العرب- بيت بيرل	2	1984	= =	=	أحمد عازم
دار المعلّمين غوردون-حيفا	1	1984- ؟	= =	=	دينه

الكلّيّة الأكاديميّة داڤيد يلين- القدس	1	1985- ؟	= =	=	موشه إيجوزي
المعهد الأكاديمي العربيّ للتربية- بيت بيرل	1	1986-1985	= =	=	عنات كاغان
المعهد الأكاديمي العربيّ للتربية- بيت بيرل	1	2002-1987	= =	=	رافي عيدان
الكلّيّة الأكاديميّة كي-بئر السبع	1	1997-1994	= =	معلّمون	أديبة عرفات [14]
الكلّيّة الأكاديميّة أحڤا	1	2003-1998	= =	طلّاب	= =
الكلّيّة الأكاديميّة أحڤا	1	2000-1996	تشخيص ديناميّ	طلّاب	اعتدال الباسل
الكلّيّة الأكاديميّة أورنيم- طبعون	2	2006-2002	إثراء وسيليّ	=	أحمد عازم
المعهد الأكاديمي العربيّ للتربية- بيت بيرل	2	2009-2002	= =	=	أحمد عازم
الكلّيّة الأكاديميّة كي-بئر السبع	1	2009-2008	= =	أكاديميّون[15]	أديبة عرفات
المعهد الأكاديمي العربيّ للتربية- بيت بيرل	1	2010	تعلّم وساطيّ	طلّاب	د. غانم يعقوبي
المعهد الأكاديمي العربيّ للتربية- بيت بيرل	2	2015-2014	= =	معلّمون	همّت حاج يحيى
المعهد الأكاديمي العربيّ للتربية- بيت بيرل	1	2015	= =	=	د. جهاد حاج يحيى

13. دار المعلّمين العرب في هدار عام انتقلت إلى بيت بيرل في بداية الثمانينيّات وبعدها تحوّل اسمها إلى: المعهد الأكاديمي العربيّ للتربية بيت بيرل.
14. لقد استشرتُ الزميلة أديبة عرفات فيما يتعلّق بتفعيل برنامج الإثراء في المدارس والكلّيّات.
15. المشتركون كلّهم ذوو شهادات جامعيّة واشتركوا في المساق كجزء من تخصّص جديد لهم في مجال التعليم الخاصّ.

المعهد الأكاديمي العربيّ للتربية- بيت بيرل	1	2021-2010	= =	طلّاب	اعتدال الباسل
الكلّيّة الأكاديميّة أحفا	1	2018-2012	= =	معلّمون	أديبة عرفات
الكلّيّة الأكاديميّة أونو- القدس	1	2018-2017	= =	طلّاب	أحمد عازم
الكلّيّة الأكاديميّة أونو- القدس	1	2019-2017	= =	طلّاب	أديبة عرفات
الكلّيّة الأكاديميّة أونو- القدس	؟	؟ -2019	= =	=	د. سوسن مزّاوي

يتّضح من الجدول رقم (3) بأنّ مؤسّسات التعليم العالي التي أعطت برنامج الإثراء الوسيليّ للدارسين فيها من العرب هي اثنتي عشرة مؤسّسة موزّعة في أنحاء البلاد من الشمال إلى الجنوب، إلّا أنّ عددها الحقيقيّ هو تسع مؤسّسات (لانّ دار المعلّمين العرب-هدار عام ودار المعلّمين العرب-بيت بيرل والمعهد الأكاديمي العربيّ للتربية - بيت بيرل، هي نفس المؤسّسة مع كلّ ما حدث فيها من تغيّرات في المكان والزمان والتسميات).

من ناحية أخرى، نرى أنّ عدد المحاضرين أحد عشر محاضرًا/ة، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّه يمكن أن تكون بعض المعلومات قد غابت عن كاتب هذه المقالة فيما يخصّ بعض الكلّيّات والجامعات التي أدخلت برنامج الإثراء الوسيليّ وطريقة التعلّم الوساطيّ والتشخيص الديناميّ للطلّاب العرب فيها.

إضافة إلى ذلك، ومن معرفتنا الشخصيّة، فمعظم الجامعات والكلّيّات العبريّة درّست وتدرّس الموضوع بشكل مباشر (تدريس وسائل برنامج الإثراء الوسيليّ كما هي) أو بشكل غير مباشر (تدريس مساقات لها علاقة بالعلّامة فويرشطاين، ومنها: «تجربة التعلّم الوساطيّ» و«الحرمان الثقافيّ» و«التشخيص الديناميّ» وغيرها)، فمثلًا: مساق «الحرمان الثقافيّ» درّسه ا.د. فويرشطاين بنفسه في جامعة بار إيلان، ومساق «التشخيص الديناميّ» تُدرّسه جامعة بار إيلان منذ عقود مضت، فقد درّسه في البداية ا.د. تسوريئيل ومن بعده د. ليئه يوسف، وكذلك الأمر في كلّيات وجامعات عبريّة أخرى.

5.7 استكمال معلّمين عرب ليس ضمن استكمالات معهد فويرشطاين

كذلك، أعطيتْ استكمالات في برنامج الإثراء الوسيليّ[16] في بلدات كثيرة تابعة للوسط العربيّ، وحصل المشتركون جميعهم على علاوات استكمال حسب القانون بعد إنهائهم

كلّ استكمال، واستفاد قسم آخر منهم حينما درسوا في الكلّيّات للحصول على لقب B.ED، حيث حصلوا على الاعتراف بالاستكمال كمساق، إذا كانت الكلّيّة تُدرّس نفس الموضوع، بشرط حصول الدارس فيها على علامة 75 أو أكثر في الاستكمالات التي كانت في البلدات العربيّة، كما اشتغل بالفعل قسم لا يُستهان به من المستكملين بتدريس برنامج الإثراء الوسيليّ في مدارسهم. كانت الاستكمالات في البلدات الآتية (من الجنوب إلى الشمال): القدس الشرقيّة (108 ساعات)، كفر قاسم (240 ساعة)، الطيبة (240 ساعة في الدورة، 3 دورات)، قلنسوة (56 ساعة)، جت المثلث (240 ساعة)، كفر قرع (240 ساعة في الدورة، في دورتين)، عرعرة (240 ساعة في الدورة، 3 دورات)، أمّ الفحم (240 ساعة في الدورة، في دورتين)، الناصرة (56 ساعة)، طرعان (56 ساعة)، سخنين (112 ساعة)[17] وغيرها.

لذلك فأقلّ ساعات استكمال كانت 56 ساعة، وأكثر ساعات استكمال أُعطيتْ في الطيبة وعرعرة (في كلّ بلدة أعطيتْ ثلاث دورات استكمال، وفي كلّ دورة منها 240 ساعة).

6. إجمال

قمنا في هذه العُجالة بعرض صورة لإدخال برنامج الإثراء الوسيليّ إلى المدارس العربيّة ودور المعلّمين والكلّيّات وجامعة حيفا منذ سنة 1979 وما بعدها لإعداد معلّمين عرب من شتّى الطوائف العربيّة لتدريسه في المدارس، ذلك البرنامج الذي كان يحوي في البداية أربع عشرة وسيلة لأجيال ما بعد الطفولة المبكّرة، وكان تصميمها منذ الستّينيّات من القرن الماضي، وثمان وسائل لجيل الطفولة المبكّرة منذ عام 2003. وقد صُمِّمت تلك الوسائل بشكل يُتيح للمعلّمين فهم وتذويت وتفعيل عمليّات الوساطة لكي يتمكنّوا من نقلها لطلّابهم، حتّى يتمرّن هؤلاء الطلّاب على التجاوب مع وساطة المدرّسين وفهمها من خلال تفعيل حوالي خمسين نوع من التفاعلات المتبادلة، ومن ثمّ وتدريجيًّا يصبح هؤلاء الأولاد وسطاء ذاتيين لأنفسهم بخصوص المسائل التي تواجههم في المدرسة، خارج أوراق العمل الموجودة في الكرّاسات المتنوّعة التابعة لبرنامج الإثراء الوسيليّ، وذلك في أثناء عمليّات دراسة المواضيع المختلفة التي يتعلّمها الطلّاب في المدرسة أوّلًا، والتي يحتاجونها في الحياة العمليّة لاحقًا.

16. لقد أعطى كاتب هذه السطور استكمالات في أماكن عديدة من البلاد للمعلّمين العرب لتحضيرهم لتدريس الموضوع (وبالفعل قسم من المستكملين باشروا بتدريسه، وقد قمت أنا وغيري من المرشدين بإرشادهم)،

17. بسبب ظروف خاصّة تركتُ هذه الدورة بعد بدايتها بقليل وأكملتِ المشوار المرشدة إستير شطراوس.

7. قائمة المراجع

عازم، أ. (2006). **برنامج الإثراء الوسيليّ-خلفيّة نظريّة**. المعهد الأكاديميّ لإعداد المعلّمين العرب-بيت بيرل، (نشرة داخليّة).

عازم، أ. والباسل، إ. (2006). التّعلّم الوساطيّ في الطفولة المبكّرة. **الرسالة**، 11: 1-27.

אגוזי, מ' ופוירשטיין, ר' (1987). דרכים בהוראה: התיאוריה של הלמידה המתווכת ומקומה בהכשרת מורים. **דפים**, 6: 16-34.

וולף, ר' (1996). מחקר ועיון בהכשרה ובהוראה: תוכנית ההתערבות "העשרה אינסטרומנטלית", הערכות לגבי הצלחתה ביצירת שינוי בקרב מתבגרים. **דפים**, 22: 84-107.

פוירשטיין, ר', רנד, י' ופוירשטייו, ה. (2001). **"אל תקבלוני כמות שאני ..."**, **גישה פעילה - משנה, קידום האדם עם פיגור תפקודי**. מהדורה 2, ירושלים: המרכז הבינלאומי לקידום כושר הלמידה, עמ' 329 – 331.

פוירשטיין, ר', פוירשטיין, ר ושור, י' (1999). העשרה אינסטרומנטלית: שלבים בהתפתחות התוכנית ובישומה. בתוך אלעד, פלד (עורך): **יובל למערכת החינוך בישראל**. משרד החינוך, התרבות והספורט, עמ' 417 – 440.

פוירשטיין, ר' (2021). **אבי הפוטנציאל האנושי-חייו ויצירתו של פרופסור ראובן פוירשטיין**. ראשון לציון: ידיעות אחרונות. ספרי חמד.

Feuerstein, Re., Feuerstein, Ra. & Falik, L. (2010). *Beyond Smarter-Mediated Learning and The Brain's Capacity for Change***.** Teacher College Colombia University, New York and London.

Feuerstein, Ra., Feuerstein, Re. & Falik, L. (2004).*User's Guide to the Theory and Practice of The Feuerstein Instrumental Enrichment Program -File B- Basic: Theory, instruments and didactic procedures of File- B***.** The International Center for Enhancement of Learning Potential, Jerusalem, Israel.

Feuerstein, R. & Feuerstein, S. (1993). Mediated learning Experience: Theoretical

Review. In R. Feuerstein, P.S. Klein & A.J. Tannenbaum (Eds). *Mediated learning Experience (MLE).*London & Tel Aviv.

Feuerstein, R., Klein, P. & Tannenbaum, A. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE) Theoretical Psychosocial & Learning Implications*. International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP).

Feuerstein, R. Rand, Y. Hoffman, M.B. & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment, Redevelopment of Cognitive Functions of Retarded Performance*. Baltimore University Park Press.

Feuerstein, R., Rand, Y., haywood, H., Hoffman, M.&Jensen, M. (n.d.). *L.p.A.d***.**

Learning Potential assessment device- Manual: Expermintal Version. Jerusalem: Hadassa-Wizzo-Canada-Research Unstitute.

Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M.B. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers, The Learning Potential Assessment Device Theory*. Instruments and Techniques. Baltimore: MD University Park Press. gazefondation. Org/assests/uploads/ Basic The International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP) (2003). Feuerstein's Theory & Applide System: A Reader. Jerusalem:

تدريس العلوم - הוראת מדעים

أنياس عبّود أ منال جبور | **אליאס עבוד | מנאל ג'בור**

الأمثلة الشموليّة والبراهين الشموليّة وأهميّتها في تدريس الرياضيات.

حليحل محمود | **חליחל מחמוד**

أدوات مبتكَرة لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات – STEM؛
الطابعة ثلاثية الأبعاد والروبوت.

الأمثلة الشموليّة والبراهين الشموليّة وأهميّتها في تدريس الرياضيات

إلياس عبّود | منال جبور

ملخّص

يتناول المقال موضوع استخدام المثال الشموليّ (أو المثال التعميمي، generic example) والبرهان الشمولي (أو البرهان التعميميّ، generic proof) في المسيرة التعليمية. استخدام الأمثلة يلعب دَوْرا هامّا في تطوير الرياضيات كموضوع معرفة، وأيضا في المسيرة التعليميّة ضمن استراتيجيتي الاستقراء والاستنتاج. التجريد في الرياضيات مهم للمحاضر ولكنّه صعب للمتعلِّم. لمساعدة الطلاب في اجتياز صعوبة الانتقال من الحالة الخاصة إلى التعميم فالتجريد، نستخدم «أنموذج قياسي» ليكون ممثِّلا للفكرة المجرّدة وجسرا واصلا ما بين المثال الخاص والفكرة العامة. أمّا البرهان الشمولي فهو الذي يُعطى من خلال تفسير حقيقة رياضية، يتم طرحه بالنسبة إلى عنصر معيَّن ولكنّه لا يعتمد اطلاقًا على الصفات الخاصة لذلك العنصر.

بعد عرض وجيز لاستخدام الأمثلة، ننتقل إلى الحديث عن الأمثلة الشمولية والبراهين الشمولية، ونعطي مثالا على هذه الاستراتيجية، ثم نعرض أهمّ أهداف الأمثلة الشمولية والبراهين الشمولية، وبعدها ننتقل إلى الحديث عن إطار تولمين، ونختم بمثال تطبيقيّ.

مقدِّمة

يهدف هذا المقال إلى تقديم دراسة حول إحدى استراتيجيات تدريس الرياضيات التي تُعنى بتطوير التفكير الرياضي واِكساب مهارات إنشاء البراهين الرياضية عن طريق استخدام المثال الشمولي (أو المثال التعميمي، generic example) والبرهان

الشمولي (أو البرهان التعميمي، generic proof) في المسيرة التعليمية.

بُنيت هذه الدراسة على خبرة كاتبَي المقال، والتي اكتُسبت خلال عشرات السنين من تدريس عدة مساقات أكاديمية في تخصُّص الرياضيات مثل: الجبر والتحليل والهندسة ونظرية الأعداد ونظرية التوافيق وغيرها. هذه الخبرة تتقاطع مع خبرات عديدة لعلماء كبار في مجال تدريس الرياضيات الذين أغنَوا الموضوع بأبحاثهم في الآونة الأخيرة.

بحسب (Bills, 2006) ورفقائه، فإنَّ استخدام الأمثلة يلعب دَوْرا هامًّا في تطوير الرياضيات كموضوع معرفة، وأيضا في المسيرة التعليمية. وقد أسهبوا في عرض نظرة عامّة تاريخيّة لاستخدام الأمثلة في تدريس الرياضيات.

العالمان (Harel & Tall, 1991) ركَّزا على موضوع «المجرَّد الشمولي» (generic abstraction). فقد ادعيا أنّ التجريد في الرياضيات مهم للمحاضر ولكنّه صعب للمتعلم. ولمساعدة الطلاب في اجتياز صعوبة الانتقال إلى التعميم فالتجريد، فهما يقترحان استخدام «أنموذج قياسي» ليكون ممثِّلا للفكرة المجرّدة وجسرا واصلا ما بين المثال الخاص والفكرة العامّة، وهذا ما يسمّونه بالتحديد «المثال الشموليّ» (generic example). عند عرض فكرة البرهان الرياضي من خلال المثال الشمولي نحصل على ما نسمّيه «البرهان الشموليّ» (generic proof).

أمّا (Mason & Pimm, 1984) فقد أوضحا أنَّ البرهان الشموليّ هو الذي يُعطى من خلال مثال عددي معيّن ولكنّه لا يعتمد اطلاقًا على الصفات الخاصة لذلك العدد.

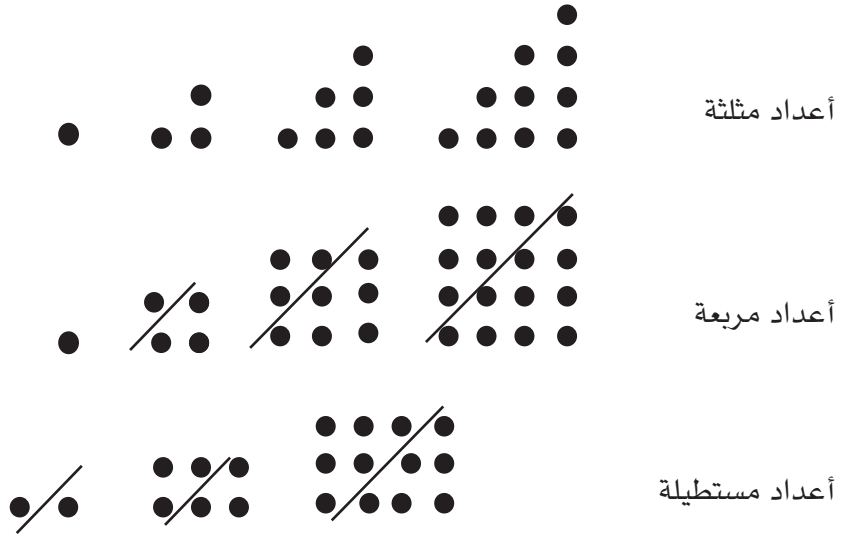
كلّ محاضر في موضوع الرياضيات يستخدم الأمثلة في تعليمه بعد إعطاء تعريف ما أو صياغة نظرية معيّنة، ولكن كم من المحاضرين يستخدمون المثال الشموليّ والبرهان الشمولي؟

في توصيات البحث الختامية، يوصي العلماء (Bills, 2006) ورفقاؤه بأن تُكتب الأبحاث التي تشدِّد على لفت انتباه المعلمين/المحاضرين إلى أهمية اختيار الأمثلة التي تساعد الطلاب على فهم المادة النظرية بشكل أعمق.

هذا ما نبغي أن نقدّمه إلى زملائنا المحاضرين وإلى طلابنا، عسى أن تكون المسيرة التعليمية لكلّ مساق في الرياضيات ممتعة وسهلة في نفس الوقت للمعلم وللمتعلم.

استخدام الأمثلة في الرياضيات

على مرّ العصور، استخدم علماء الرياضيات الأمثلة في التعليل الرياضي، التعميم واكتشاف نظريات جديدة. فمثلًا، عرّف فيثاغوراس الأعداد الشكلية (أعداد مثلّثة، مربّعة، مستطيلة وغيرها) باستخدام أشكال مبنية من نقاط في المستوى (Olson Goff, & Blose, 1983)، ومن بناء أمثلة عينيّة قام بصياغة تعميمات توضح العلاقة بين هذه الأعداد: كل عدد مستطيل هو مجموع عددين مثلثين متساويين، وكل عدد مربّع هو مجموع عددين مثلثين متتاليَين (انظر شكل 1).



أعداد مثلثة، مربعة ومستطيلة الشكل رقم (1)

الأمثلة تلعب دَوْرًا هامًّا في تطوير علم الرياضيات وفي المسيرة التعليمية. العالِم (Bills, 2006) ورفقاؤه شدّدوا في بحثهم على كون الأمثلة جزءًا لا يتجزّأ من مراحل تطور علم الرياضيات، إضافة إلى دَوْرها كداعمة لمسيرتي التعليم والتعلم. هذا، وقد أشاروا إلى ثلاث فئات خاصة من الأمثلة:

- الأمثلة الشمولية (Generic examples)

- الأمثلة المضادّة (Counter examples)
- اللا- أمثلة (Non-examples)

الأمثلة الشموليّة، كما أوضحنا سابقًا، تُعنى بالمفاهيم، الإجراءات والبراهين. الأمثلة المضادّة تُستعمل لدحض الادعاءات الخاطئة. أمّا اللا-أمثلة فتُستعمل للتشديد على الشروط اللازمة لتعريف مفهوم مُعيَّن أو لتحقيق نظريّة ما.

المثال الشموليّ والبرهان الشموليّ

بحثَ العديد من العلماء مفهومي المثال الشمولي والبرهان الشمولي، وأسهبوا في شرحهما وتبسيطهما (Balacheff, 1988; Mason & Pimm, 1984; Rowland, 1998). يعرّف (Balacheff, 1988, p. 219) المثال الشموليّ على أنَّه مثال يتضمَّن توضيح أسباب صحّة حقيقة رياضيّة معيّنة، بالاعتماد على عمليّات أو تحويلات يتم إجراؤها على عنصر معيَّن يتم اختياره كممثل مميز لفئة من العناصر.

يمكن استخدام الأمثلة الشمولية لتوضيح المفاهيم (رسومات لأشكال هندسية في المستوى توضِّح المفاهيم الهندسية مثل مثلّث وغيره)، ولشرح إجراءات عددية أو جبرية (إيجاد أكبر قاسم مشترك لعددين صحيحين، إيجاد حلول معادلة تربيعية)، ولشرح براهين (إيجاد قانون حساب مساحة مثلّث قائم الزاوية من مساحة مستطيل)، وأيضا يمكن استعمال الأمثلة الشمولية من أجل استقراء حقائق رياضيّة.

كما يمكن استخدام الأمثلة الشمولية ضمن استراتيجيتي الاستقراء (induction) والاستنتاج (deduction) الرياضي. إذ يؤثِّر المثال العامّ في طريقة تصميمه وتقديمه على عمليات التعلم الاستقرائي والاستنتاجي. إذا تمّ تقديم المثال الشمولي قبل صياغة نتيجة عامّة، فإنّه يؤثِّر على عملية التفكير الاستقرائي. أمّا إذا تمّ تقديمه بعد صياغة نتيجة عامّة فإنّه يؤثِّر على عملية التفكير الاستنتاجي؛ لأنَّ الهدف من استخدامه في هذه الحالة هو لفت انتباه الطلاب إلى إمكانية التعميم المضمَّنة فيه (Bills, 2006).

الفرق بين مثال شمولي ومثال عدديّ (empiric example) هو أنّ العديد من الأمثلة العدديّة الإضافية لا يضيف شيئا للمثال الشمولي. بينما مثال شمولي واحد كفيل بأن يقدِّم قالبا يمكِّننا من إنتاج عدد غير محدد من الأمثلة العددية (Reid

& Vallejo, 2018)؛ وبهذا تكمُن أهمية المثال الشمولي كوسيلة لفهم وحتى إنشاء البراهين الدقيقة. على سبيل المثال، لإثبات الادّعاء: إذا كان مجموع أرقام ما يقبل القسمة على 3، فإنَّ هذا العدد يقبل القسمة على 3. يمكن استعمال المثال التالي:

$$354=3\cdot100 + 5 \cdot 10 + 4 = 3\cdot(99 + 1) + 5\cdot(9 + 1) + 4 = 3\cdot99 + 5\cdot9 + 3 + 5 + 4$$

العدد 3.99 هو من مضاعفات العدد 3؛ لذلك هو يقبل القسمة على 3. كذلك الأمر بالنسبة للعدد 5.9، وحاصل الجمع 3+4+5 يقبل القسمة أيضا على 3. لذلك، فإنَّ العدد الأصلي قابل للقسمة على 3. التعميم لِما ورد أعلاه ليس بديهيًّا. وبعض التفسيرات تحتاج إلى تدقيق. قسمة العدد 3.99 على 3، ترجع إلى العامل 99 وليس 3؛ لأنّه في عدد آخر يمكن أن يكون رقم المئات غير قابل للقسمة على 3. بالإضافة إلى ذلك، يشير المثال إلى عدد مُكوَّن من منازل، والتفسير في حالات أخرى هو مماثل.

حسب (Bills, 2006) ورفقائه، فإنّ المثال الشمولي الذي يقدّمه المعلم ويقصد به تفسير برهان عام، قد يفهمه الطالب كمثال على شرح إجراء حسابي أو خوارزمية معيّنة. على سبيل المثال، قد يعطي المعلم برهانا شموليا للحقيقة بأنّ أيّة معادلة ديوفانتية من الشكل $ax + by = c$ لها حلول صحيحة إذا قسم القاسم الأعظم للعددين a,b العدد c، بينما يستوعبه الطالب كمثال شمولي يعرض خوارزمية حلّ تلك المعادلات في مجموعة الأعداد الصحيحة. من هنا، على المعلِّم توضيح الغاية من استعماله للمثال الشموليّ.

لعلَّ العالِم الألماني يوهان كارل فريدريش جاوس (Bills & Rowland, 1999) كان من ألمع الرياضيّين الذين استخدموا البرهان الشمولي منذ نعومة أظفاره. اشتهر عن جاوس أنه كان طفلًا عبقريًّا، ووجد معلِّموه في المدرسة صعوبة في التعامل معه؛ لأنّه كان لا يجلس هادئًا في الفصل، يعرف أمورًا كثيرة ويفكِّر بسرعة شديدة! فيما رُوِيَ عنه أنّ معلمه طلب منه ذات مرَّة أن يجمع كل الأعداد الصحيحة من 1 إلى 100، في محاولة لجعله يجلس بهدوء لفترة ما. اعتقد معلمه أنّ حل هذا التمرين سوف يستغرق منه وقتًا طويلًا. لكنه سرعان ما عاد بالحلّ الصحيح، وهو 5050. فبدلًا من إجراء كل عملية من هذه العمليات الحسابية على حدة، أدرك جاوس أنّه إذا كتب جميع الأعداد من 1 إلى 100، فإنّه يستطيع ترتيبها بأزواج من الأعداد التي مجموعها يساوي 101. إذن، 100+1 يساوي 101، 2+99 يساوي 101، وهكذا وصولًا

إلى تمرين الجمع 51+50 الذي يساوي 101. ومن ثم كان لديه 50 زوجًا مجموع كل منها يساوي 101. إذن، المجموع الإجمالي يساوي 50 مرّة 101 ويساوي 5050. وهكذا أنجز المهمة! المميز في هذا البرهان الشمولي أنّه يمكننا تعميم هذه الطريقة أو كتابتها في صورة صيغة عامّة، بحيث تستخدم في حل جميع المسائل المماثلة! إذا عمّمنا وقلنا إنّ عدد الأعداد هو n، بدلًا من تحديد 100 عدد، يمكننا حينها كتابة حاصل الجمع في صيغة رياضية عامة لكل n زوجي.

العالِمتان (Rø & Arnesen, 2020) بحثتا في دراسة حديثة لهما، المبنى العام للأمثلة الشمولية. وقامتا بتحليل 27 حجة منطقية استُعملت من قبل طلبة كليّات التعليم (تخصص تدريس صف أول إلى عاشر) خلال إعطاء مثال شمولي لبرهان ادعاء ما يخص عملية الضرب. وقامتا باستخدام إطار تولمين (Toulmin, 2003) لتصنيف هذه الادعاءات إلى 5 فئات من ناحية المبنى: الأمثلة (examples)، الحجج التجريبية (empirical arguments)، الحجج الناقصة (leap arguments)، الحجج المضمَّنة (embedded arguments)، وغير ذلك. واستخلصتا أنَّ أحدًا من الطلبة لم يعط حججًا موافقة لمفهوم البرهان الشمولي! نتائج هذا البحث دفعت العالِمتين إلى التساؤل حول كيفية التعامل مع الأمثلة الشمولية، وما هي واجبات المحاضر في دعم الطلبة لإكسابهم مهارات البراهين الرياضية؟

نموذج للبرهان الشمولي: قواسم العدد الطبيعي

نظرية: لعدد طبيعي n يوجد عدد فردي من القواسم إذا وفقط إذا كان n مربَّعًا كاملًا.

نختار المربّع الكامل n=900. حسب النظرية الأساسية للحساب، يمكن تحليل العدد n=900 إلى عوامل أوليّة كما يلي: $n=2^2\cdot3^2\cdot5^2$. في التحليل السابق، تظهر الأعداد الأوليّة 2,3,5 مع تكرارية a=2,b =2,c=2 على التناظر. لتكن

$A=\{2^0,2^1,2^2\}$, $B=\{3^0,3^1,3^2\}$, $C=\{5^0,5^1,5^2\}$. كل قاسم للعدد $n = 900$ ينتج من حاصل ضرب ثلاثة أعداد، عدد واحد من كل واحدة من المجموعات A,B,C. العدد الكلي لقواسم العدد $n = 900$ هو كعدد الإمكانيات لاختيار ثلاثة أعداد، عدد واحد من كل واحدة من المجموعات A,B,C. أي أنَّ عدد القواسم هو $3\cdot3\cdot3=27$. فلننتبه إلى أنّ العدد الأخير ينتج عن العملية $(a+1)\,(b+1)\,(c+1)$. بما أنّ العدد $n = 900$

هو مربَّع كامل، نستنتج أنَّ الأعداد a, b, c كلّها أعداد زوجية، بما معناه، الأعداد a+1, b+1, c+1 كلها فردية. وطبعا حاصل ضرب أعداد فردية دائما هو فردي. أمّا بالنسبة لبرهان الاتجاه العكسي، فإنّنا نعتمد نفس الطريقة لعدد القواسم. لذلك، وجود عدد فردي من القواسم لعدد معين يحتمّ أنّ التكرارية لكلّ عامل أولي في تحليل ذلك العدد إلى عوامل أولية هي زوجية. أي أنَّ العدد هو مربّع كامل.

لاحظ أنّ المنطق الرياضي الذي استُعمل في المثال الشمولي السابق لا يعتمد على اختيار العدد n = 900، ويمكن تعميمه لكي يشمل أيّ عدد طبيعي n نظرًا للحقيقة أنّ العدد الإجمالي لقواسم العدد n يساوي (a+1) (b+1) (c+1) حيث a, b, c هي التكرارية للعوامل الأولية للعدد n.

فيما يلي نورد مسألة يمكن حلّها بالاعتماد على نتيجة النظريّة المذكورة أعلاه. نفرض أنّه لدينا 100 من المصابيح مرقَّمة من 1 إلى 100 ومطفأة في البداية. يأتي الشخص الأوّل ويبدِّل وضعية جميع المصابيح التي رقمها من مضاعفات العدد 1، أي أنّه يقوم بتشغيل جميع المصابيح. يأتي الشخص الثاني ويبدِّل وضعية جميع المصابيح التي رقمها من مضاعفات العدد 2، أي أنه يطفئ المصابيح ذات الأرقام الزوجية. يأتي الشخص الثالث ويبدّل وضعية جميع المصابيح التي رقمها من مضاعفات العدد 3. تستمر هذه العملية حتى يمر 100 شخص. كم عدد المصابيح التي تكون مضاءة في النهاية؟

في الجدول التالي نعرض حلّا للمسألة عندما يكون عدد المصابيح n=5.

Person\bulb	1	2	3	4	5
1	+	+	+	+	+
2		–		–	
3			–		
4				+	
5					–

نرى في الجدول أنّ المصباح رقم 5، تم تبديل وضعيته مرّتين وذلك عند مرور الشخصين الأوّل والخامس. أما المصباح رقم 4، فقد تمّ تبديل وضعيته ثلاث مرّات وذلك عند مرور الأشخاص الأول، الثاني والرابع. نستنتج أنّ عدد مرّات تبديل الوضعية لأيّ مصباح هو كعدد القواسم الطبيعة لرقم ذلك المصباح. حسب النظريّة

المذكورة أعلاه، للمربعين الكاملين 1 و4 يوجد عدد فردي من القواسم الطبيعية. ولكل واحد من الأعداد 2، 3، 5 يوجد عدد زوجي من القواسم الطبيعية. نذكّر أنّ المصابيح كلها تكون مطفأة في البداية. المصابيح التي تكون مضاءة في النهاية هي صاحبة عدد فردي من القواسم، أي المربَّعات الكاملة وعددها اثنان.

باستعمال نفس المنطق الرياضيّ في حل المثال الأخير، يمكننا تعميم النتيجة لكل n طبيعي. عندما يكون n=100، فإنَّ عدد المصابيح التي ستكون مضاءة بعد مرور الشخص رقم مائة، هو كعدد المربّعات الكاملة بين 1 و100، أي 10 (من 1^2 وحتى 10^2).

أهداف استخدام الأمثلة الشموليّة

ما هي أهداف استخدام الأمثلة الشمولية؟ الجواب على هذا السؤال متشعِّب. يؤكِّد Rowland (1998) أنَّ الأمثلة الشموليّة تُستخدَم لشرح الادّعاءات الرياضية وإثباتها. هنالك أيضًا مَن يجادل بأنّ الانخراط في الأمثلة الشمولية يسبق المرحلة التي فيها يُطلب من الطلاب كتابة براهين رياضية رسمية (Harel & Sowder, 1996; Russell et al., 2011). كما ويدعي البعض بأنّ الأمثلة الشمولية ضرورية لسدّ الفجوة غير الملغيّة بين مستوى التبرير غير الرسمي ومستوى التبرير الرسمي، انظر: (Bills, 2006) ورفقاؤه.

عند التعامل مع البراهين الرياضية، يتعيّن على المرء أن يميِّز بين هدفين مختلفين (Leron and Zaslavki, 2013)، فهم البرهان المكتوب في كتاب أو مقال، وإنشاء البرهان. يناقش المؤلِّفان الأخيران الأمثلة الشمولية من حيث يمكن أن تكون أداة لتحقيق الهدفين المذكورين أعلاه، وفي إشارتهما إلى نقاط القوة في الأمثلة الشمولية استنتج الباحثَان أنَّ الأمثلة الشمولية تساعد الطالب على إنشاء برهان من نشاط تدريجي يتمّ تقديمه بطريقة الاكتشاف الموجَّه. لاحقًا، سنتناول هذا الجانب لتحديد معايير إنشاء الأمثلة الشمولية.

من ناحية أخرى، ينتقد (Leron and Zaslavki, 2013) الأمثلة الشمولية غير المدروسة. في إشارتهما إلى المثال الذي نوقش في نظرية لغرانج الذي هو ضمن نظرية الزمر، يناقشان أنَّ حقيقة كون جميع المجموعات المشاركة تحتوي على نفس العدد من العناصر تبدو بديهية، في الحالة العامة تحتاج هذه الحقيقة إلى إثبات.
فيما يلي، سوف نستخدم هذه الحجة لصياغة المعايير الملائمة لإنشاء مثال شمولي ناجح.

في رأينا، موضوع إنشاء الأمثلة الشمولية هو موضوع قائم في حدّ ذاته، وعليه، يجب أن يتاح المجال لتدريسه كمبنى رياضي ذي مركّبات، صفات وديناميكية خاصة به. بل وأكثر من ذلك، إن أحد أهم الأهداف لاستخدام الأمثلة الشمولية هو الشعور بالجمال في الإبداع والاكتشاف حتى قبل أن يعرف الطالب كيفية إنشاء البراهين الرياضية الدقيقة.

لإنشاء مثال شمولي نحتاج أوّلًا وقبل كل شيء إلى تصور ذهني لدى الطالب يفسِّر ماهيّة الأمثلة الشمولية (المبنى العام والمركّبات). لهذا السبب، نقترح تدريس موضوع إنشاء الأمثلة الشمولية كموضوع قائم في حدّ ذاته. ثانيا، نحتاج إلى الأدوات التي يجب أن تكون متاحة للطالب. لكل مثال شمولي توجد خلفية رياضية نظرية (تعريفات، نظريات، بديهيات، مبان جبرية... إلخ.) التي يجب التحضير لها قبل البدء بإنشاء المثال الشمولي. بعد توفير الأساس المعرفي لإنشاء المثال الشمولي، يتبقّى على الطالب استخدام هذه الأدوات بالترتيب الصحيح جنبًا إلى جنب، مع توفير التفسير الرياضي الصحيح من أجل إنشاء جملة رياضية ذات معنى.

لا يقتصر إنشاء مثال شمولي على إعداد الأدوات اللازمة لذلك. فهنالك دَوْر حاسم للمعلم في تلك المهمة. إذ من المفترض أنه هو مَن يعرض المهمة بطريقة الاكتشاف الموجّه ليشجع التفكير النقدي والإبداعي من خلال طرح الأسئلة الصحيحة في الوقت الملائم لذلك. في بعض الأحيان، لا تكتمل عملية انشاء المثال الشمولي بواسطة المعطيات، وما يجب برهانه باستخدام الأدوات في التسلسل الصحيح. فهنالك حاجة لإجراء بناء مساعد أو تعريف عناصر مساعدة. وهنا تكمن ضرورة وجود المعلم كموجِّه لطلابه نحو شق الطريق لبناء المثال الشمولي.

فيما يلي سنحدِّد حسب تصوّرنا، المعايير اللازمة لإنشاء الأمثلة الشمولية. نبني تعريفنا على معايير (Reid & Vallejo, 2018) ، مع التعديل الذي اقترحتاه (Rø & Arnesen, 2020). ننوّه بأنّنا قمنا بإجراء تعديل إضافي لتغطية معايير إنشاء الأمثلة الشمولية التي من المفترض أن يتبنّاها الطلاب في مرحلة ما:

1. الوعي لإمكانية تعميم المثال.

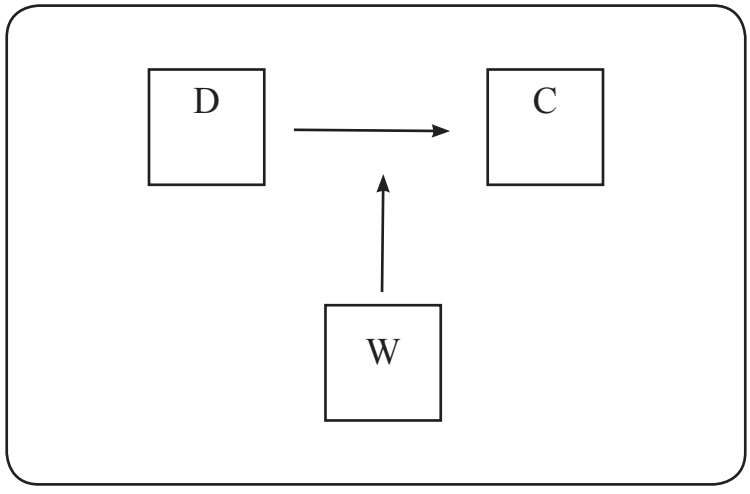
2. الاستدلال الرياضيّ (مع الأخذ بعين الاعتبار التفسير المنطقي للمثال، والرفع إلى الحالة العامة).

3. الوعي للحقائق الواردة في المعطيات و/أو لما يجب إثباته، خاصة تلك التي تساعد على إدخال العناصر المساعدة للمثال الشمولي.

عرّف Pólya العنصر المساعد بأنّه «عنصر نقدِّمه على أمل أن يعزّز الحل» (Pólya, 1957, p. 46). يمكن استخلاص العناصر المساعدة عند محاولة ربط النتيجة بالمعطيات، أو يمكننا ذلك بواسطة الالتزام بالإجابة على السؤالين: 1. ماذا لدينا لنكمل؟ 2. كيف نصل إلى الهدف؟ (Toulmin, 2003, p. 91)

إطار تولمين للأمثلة الشمولية

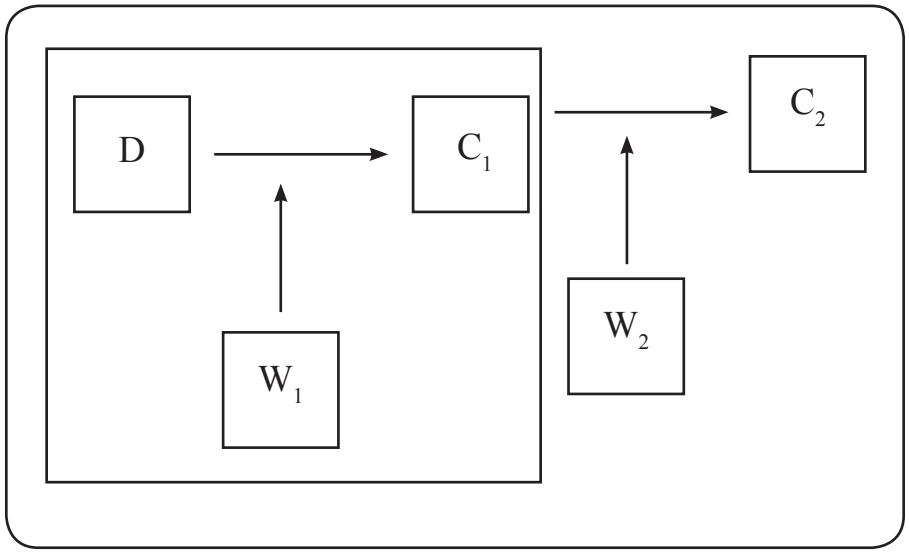
بحث تولمين في موضوع التركيب الوظيفي لكل من مركّبات الحجج أو التبريرات المنطقية في مجالات مختلفة مثل القانون والطب (Toulmin, 2003). ويعتبر النموذج الذي اقترحه من أحدث النماذج التي تمَّ تطبيقها أيضا ضمن أبحاث علمية في مجال تدريس الرياضيات، خاصّة من أجل دراسة وتحليل التبريرات المنطقية للطلاب (Rø & Arnesen, 2020) والمعلمين (Nardi, Biza & Zachariades, 2012). في الشكل التالي نصوِّر بيانيًا، كما هو متَّبع، المخطط الذي يبيِّن مبنى ومركّبات نواة البراهين الرياضية، انظر: (Rø & Arnesen, 2020)



حيث أنَّ D هي المعطيات (Data)، و C هي الاستنتاج (Conclusion)، و W هي الحقائق الرياضية (Warrants).

إضافة إلى ذلك، قمنا باستخدام مكوّن «العنصر المساعد» AE (Auxiliary Element) كما ورد في (Pólya, 1957).

صنَّف (Aberdein, 2006) البراهين الرياضية إلى أنماط عدة تبعا لطريقة البرهان، منها: البراهين المتقاربة Convergent، البراهين المنقسمة Divergent، البراهين المضمّنة Embedded وغيرها. وقد تم عرضها ضمن أشكال بيانيّة تلائم مخطط تولمين (Rø & Arnesen, 2020). لقد استعملت المؤلفتان الأخيرتان نمط مخطط تولمين للبراهين المضمّنة لِتحليل أمثلة شمولية أعطيت من قبل طلاب في كلية إعداد المعلمين.



في الشكل الأخير W_1 هو سبب صحة التبرير في مثال معيّن، أمّا W_2 فهو سبب رفع المثال الخاص إلى الحالة العامّة؛ ممّا يجعل ذلك مثالا شموليا. في مقالنا هذا، نستعمل نمط مخطط البرهان المضمّن كإطار لعرض الأمثلة الشمولية كاستراتيجية لتدريس الرياضيات. ولكننا رأينا ضرورة إضافة مركّب جديد على المخطّط لكي يشمل أيضا البراهين التي نحتاج خلالها لتعريف عناصر مساعدة من أجل إنشائها.

مثال تطبيقي لإطار تولمين

لتوضيح جميع معايير الأمثلة الشمولية المذكورة أعلاه، ولتوضيح أهمية دَوْر المعلم في تذويت استعمال الأمثلة الشمولية، نرفق المثال الشمولي التالي:

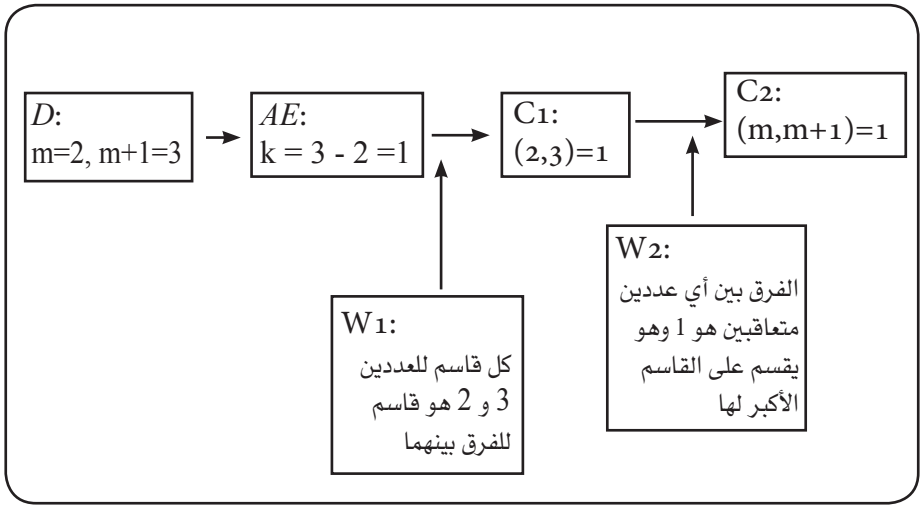
نموذج لبرهان شمولي مضمّن: القاسم المشترك الأكبر لعددين متتاليَين.

نرمز لأكبر قاسم مشترك للعددين m وn بواسطة (m,n). في المثال الشمولي التالي سنفسِّر الادعاء:

ادّعاء: لكل عدد صحيح m يتحقق أنّ (m,m+1) =1

ملاحظة:

في المثال الشمولي نستبدل m و m+1 بالعددين 2 و3.



لا بد من الإشارة إلى أهمية وحيوية دَوْر المعلم في توجيه الطلاب أثناء مهمة إنشاء المثال الشمولي أعلاه. على المعلم طرح الأسئلة الصحيحة من أجل ربط المعطى مع النتيجة. مثال على بعض تلك الأسئلة:

- ما هي العلاقة بين أكبر قاسم مشترك للعددين m, m+1 وبين العدد1؟ أيّة عمليات حسابية نُجريها على العددين m, m+1 لنحصل على العدد 1؟
- أيّة عمليات حسابية بين عددين تحافظ على قابلية قسمتهما على عدد آخر؟

الخاتمة

المثال الشمولي ليس مثالا عاديا، وإنّما هو وسيلة نستطيع دمجها في تدريس الرياضيات ضمن استراتيجيتي الاستقراء والاستنتاج الرياضي. الأمثلة الشمولية تساعد على تطوير مهارات فهم وإنشاء البراهين لدى الطلاب. ما يجعل مثالاً محدّدًا مثالاً شموليا هو طريقة تقديمه والتبرير المنطقي الذي تم تبنّيه في بناء المثال، من أجل لفت انتباه الطلاب إلى إمكانية التعميم المضمّنة فيه. نوصي باعتماد الأمثلة الشمولية كطريقة تدريس بل وجعل تدريسها كموضوعٍ قائم في حدّ ذاته. وهذا من منطلق أنه يزوّد الطلاب بأدوات ومهارات تفكير تمكّنهم من فهم قواعد لغة الرياضيات والإبداع فيها من خلال فهم وإنشاء البراهين. حتما سيجد المعلمون أو المحاضرون في استعمال الأمثلة الشمولية وسيلة لتسهيل التجريد الرياضي ولإثراء المسيرة التعليمية وتعزيزها.

المراجع

Aberdein, A. (2006), Managing informal mathematical knowledge: Techniques from informal logic. In J. M. Borwein, & W. M. Farmer (Eds.), Lecture notes in

computer science: Mathematical knowledge management, 4108, (pp. 208–221). New York: Springer.

Balacheff, N.: 1988, 'Aspects of proof in pupils' practice of school mathematics', in Pimm, D. (ed.), Mathematics, Teachers and Children, Hodder and Stoughton, London, pp. 216-235.

Bills, L., Dreyfus, T., Mason, J., Tsamir, P., Watson, A., & Zaslavsky, O. (2006). Exemplification in mathematics education. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká, & N. Stehliková (eds.), Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, v.1 (pp. 126 - 154).

Bills, L. & Rowland, T. (1999) Examples, Generalisation and Proof, Research in Mathematics Education, 1:1, 103-116, DOI: 10.1080/14794809909461549.

Harel, G., & Tall, D. (1991). The General, the Abstract, and the Generic in Advanced Mathematics. For the Learning of Mathematics, 11(1), 38-42.

Harel, G., & Sowder, L. (1996). Classifying processes of proving. In L. Puig, & A. Guitierrez (Vol. eds.), Proceedings of the XXth Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education: 3, (pp. 59–66).

Krummheuer, G. (1995). The ethnography of argumentation. In P. Cobb, & H. Bauersfeld (eds.). The emergence of mathematical meaning (pp. 229–269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Leron, U., & Zaslavsky, O. (2013). Generic proving: Reflections on scope and method. For the Learning of Mathematics, 33 (3), 24–30.

Mason, J. & Pimm, D.: 1984, 'Generic examples: seeing the general in the particular', Educational Studies in Mathematics, 15, 277-289.

Nardi, E., Biza, I., & Zachariades, T. (2012). 'Warrant' revisited: Integrating mathematics teachers' pedagogical and epistemological considerations into Toulmin's

model for argumentation. Educational Studies in Mathematics, 79(2), 157–173.

Olson, M., Goff, G., & Blose, M. (1983). Triangular Numbers: The Building Blocks of Figurate Numbers. The Mathematics Teacher, 76(8), 624-625.

Pólya, G. (1957). How to solve it, 2nd edition, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Reid, D., & Vallejo Vargas, E. (2018). When Is a generic argument a proof? In A. J. Stylianides, & G. Harel (Eds.). Advances in mathematics education research on proof

and proving (pp. 239–251). Cham: Springer International Publishing.

Rø, K., & Arnesen, K. K. (2020). The opaque nature of generic examples: The structure of student teachers' arguments in multiplicative reasoning. The Journal of Mathematical Behavior, 58, 100755.

Rowland, T. (1998) Conviction, explanation and generic examples. In Olivier, A. & Newstead, K. (Eds.) Proceedings of the 22nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, vol. 4, pp. 65-72.

Russell, S. J., Schifter, D., & Bastable, V. (2011). Connecting arithemtic to algebra: Strategies for building algebraic thinking in the elementary grades. Portsmouth:

Heinemann.

Toulmin, S. E. (2003). The uses of argument. Cambridge: Cambridge University Press.

أدوات مبتكَرة لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات – STEM: الطابعة ثلاثية الأبعاد والروبوت

محمود حليحل

ملخَّص

تركِّز هذه الدراسة على دَوْر أجهزة تكنولوجية حديثة مثل الطابعة ثلاثية الأبعاد والروبوت التعليمي في تعليم مواضيع STEM. تناقش هذه الدراسة دَوْر المدارس ومسئوليتها عن مواكبة التغييرات التي تحصل في العالم، وتسلِّط الضوء على ضرورة التحرك بسرعة والتفاعل بإيجابية مع هذا الواقع؛ وذلك من أجل اتِّباع الخطوات الضرورية وعمَل الخطط المناسبة لإعداد مواطني المستقبل. توجد ضرورة ماسّة لعمَل الخطط في مسارات مختلفة مثل: إعداد المختبرات، وإعداد المعلمين، وإعداد برامج التعليم.

تتطلّب فعاليات ومشاريع التصميم والإنتاج المحوسب، منها التي تعتمد على الطباعة ثلاثية الأبعاد، ومنها التي تعتمد على برمجة الروبوت- تطوير مهارات عليا مثل القدرة على الابتكار والإبداع. مثل هذه المشاريع والفعاليات لها القدرة على تطوير الخيال البشري، وتوفِّر الفرص للطلاب لتخيُّل الأعداد والأشكال ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد، ومن ثَمَّ تحديد الروابط فيما بينها. للدمج بين التصميم والإنتاج والبرمجة قدرات هائلة لرفع مستوى الدافعية للتعلم والشعور بالرضا عن الذات؛ ممّا يؤدي إلى زيادة الاحتمالات لرفع قدرات الطلاب في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

توفِّر الطابعة ثلاثية الأبعاد بيئة عمل ثرية في مجالات تعليم عديدة تناسب مناهج STEM. ويمكن رؤيتها أداة مركزية ترافق طرائق التعلم القائمة على المشاريع العلمية والتكنولوجية، وهي توفِّر أيضا لمجموعات التعلم أدوات للتصميم والإنتاج المحوسب.

أمّا الروبوت فيوفِّر بيئة عمل وفعاليات تشجع الطلاب على التفكير الابتكاري

والإبداعي، وتطوير التفكير بطريقة الخوارزمي، وتطوير التفكير لحل المسائل.

بعض المواصفات التي تجعل الطابعة ثلاثية الأبعاد وجهاز الروبوت مناسبة لجميع الأجيال ابتداء من صف البستان وما فوق هي الاعتماد على الحواس أو الطريقة الملموسة، بحيث يستطيع المتعلم لمس المنتوج النهائي. هذه الأمور تساهم في تطوير الفكر وتطوير التغذية الراجعة أي تطوير مهارات التفكير العليا.

تمّت عملية جمع المعلومات من المصادر العلمية الحديثة، واعتمدت طريقة البحث على عمليات مشاهدة مجموعات التعلم ومراقبة التفاعل مع المشاريع والأجهزة. من الجدير بالذكر هو أنّ التأثير الإيجابي الذي تخلّفه المشاريع التي تعتمد على هذه الأجهزة في نفوس الطلاب – أمر يبرز الحاجة ويبرِّر الضرورة لإثراء مدارسنا بمثل هذه الأجهزة في جميع المدارس العربية من أجل توفير بيئات تعلم حديثة ومعاصرة، وتناسب جميع طبقات الأجيال.

1. مقدِّمة

إنَّ وضع التعليم في المدارس العربية من حيث تحصيل الطلاب في الامتحانات المحلية والعالمية كما صدر عن وزارة التربية والتعليم لا يسر البال، وهو أمر يدعو إلى التفكير والبحث عن الأسباب وطرح حلول مناسبة من أجل تحسين الوضع الذي يتمحور حول أداء الطلاب وتحصيلهم.

نُشرت بعض المقالات في بعض المواقع باللغة العبرية منها لـ מיעארי (2015) الّذي يتساءل: «ما هي مشكلة المدارس العربية، ولماذا عدد مستحقّي شهادة البجروت قليل؟» ومنها لـ חדאד חאג'-יחיא ורודינצקי (2018) يعرض وضع المدارس العربية ومستوى التعليم والتحصيل العلمي. كما عُرضت الأمور في هذه المقالات، فإنّ وضع التعليم في المدارس العربية متدنٍّ لا يسر البال، وهناك فجوات كبيرة بين تحصيل المدارس العربية وتحصيل المدارس العبرية على جميع المستويات: امتحان بيزا العالمي، امتحان ميتساب المحلي واستحقاقات لشهادة البجروت. أصبح الأمر خطيرا جدا بعد ظهور نتائج امتحان بيزا العالمي، بحيث تردّت تحصيلات الطلاب العرب في إسرائيل إلى مستويات أدنى من التحصيلات في الأردن ولبنان. يمكن تشخيص هذا الوضع كأزمة كبيرة تمرّ بها المدارس العربية وعودتها 15 سنة إلى الوراء كما وصفها דטל (2019). في ظل هذه الظروف، لا بدّ من البحث عن حلول

لتحسين الوضع، وهذا الأمر يمكن إنجازه ولا بد من القِيام به حسب اعتقاد מואסי (2019). بعد ظهور نتائج بيزا الأخيرة، اتَّضح أنّه ما زال تحصيل الطلاب العرب متدنّيًا؛ ممّا جعل وزارة المعارف القيام باتخاذ خطوات جديدة لاختيار المعلمين الجدد بناء على ما كتب קדסי-עובדיה (2020).

إنّ وضع التحصيل المنخفض للطلاب العرب له أسباب عديدة تمس بجميع الأطراف المرافقة للعملية التعليمية مثل: الطالب، والمعلم، والأهل، والإدارة، والبيئة التعليمية، وعدد الطلاب في الصف، ووضع المختبرات والأجهزة. يجب اتّباع التشخيص السليم قبل إلقاء اللوم على جهة من الجهات. أحد الاتجاهات الذي يمكنه أن يُعين على تحسين الوضع هو إعداد بيئات عمل مجهَّزة جيِّدا تساعد الطالب على التفاعل معها وتطوير فكره للتعليم وتحضير فعاليات تعليمية قائمة على استعمال أجهزة تكنولوجية حديثة مثل: الروبوت، والطابعة ثلاثية الأبعاد. يجدر التأمُّل جيّدا عند القيام بفحص وضع بيئات التعلم المتاحة للطلاب عند المقارنة بين تحصيلات الطلاب في الأوساط المختلفة، ومعاينة الأوضاع والظروف الموجودة في كل وسط بصورة دقيقة؛ ذلك كي تتبلور صورة شاملة لعلها تهدي إلى سبُل الحلول واتباعها من أجل تحسين الأوضاع.

يُسلَّط الضوء في هذه الدراسة على إمكانية التحسين أو إحداث تغيير إيجابي لتحصيل الطلاب عن طريق التأمل في بيئات تعليمية ينجح فيها الطلاب مثل: بيئات المدارس العبرية أو الغربية وغيرها من الأماكن التي ثبت فيها أنَّ تحصيل الطلاب مرتفع سيّما وأنّها تواكب التجدد وتبني المختبرات المعاصرة. أحد المختبرات المعاصرة التي توفِّر إمكانية التعلم عن طريق التصنيع اليدوي والمحوسب هو مختبرات الميكرز، انظر ما جاء في וינרב (2017). من الجدير بالملاحظة انتشار طرق التعلم القائمة على مشاريع التصميم والتصنيع في المدارس العبرية في الآونة الأخيرة. إضافة إلى ذلك، تشجِّع وزارة المعارف والثقافة تعليم برمجة الروبوت في المدارس الابتدائية والإعدادية، وتدعو الجميع إلى المشاركة في برنامج اختياري يُلزم المدارس المعنية بتخصيص ساعات لذلك، لكن الأمر غير إجباري؛ ممّا يؤدي ربّما إلى إهمال مثل هذه الإمكانية والتفكير في أولويات أخرى.

يبدو أنّه أمر طبيعي أن يتساءل المرء عن وضع مدارسنا العربية من حيث المختبرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة، وخصوصا عن مختبرات الطابعة ثلاثية الأبعاد والروبوت. أستطيع أن أقول بناء على معرفة شخصية وبناء على اتصالات ومقابلات

أجريتها مع بعض المسئولين من مفتشين ومديرين ومركِّزي مواضيع في البلاد من الشَّمال إلى الجنوب وخصوصا في المراحل الابتدائية والإعدادية، أنّ مدارسنا تفتقر إلى وجود طابعات ثلاثية الأبعاد، ولا يوجد ساعات مخصّصة للتعليم القائم على استعمال هذه التقنية. أمّا الحال بالنسبة للروبوت فهو أفضل قليلا بحيث يوجد في المدارس الابتدائية والإعدادية فعاليات قائمة على استعمال الروبوت التعليمي، كما جاء في تعليمات وزارة المعارف والثقافة، انظر في הענן החינוכי (2020). لكن تعليم الروبوت يتم في عدد قليل من الساعات ولا يشمل الصغار كطلاب صف البستان مثلا. ممّا يجدر ذكره، وبناء على معلومات حصلت عليها من مفتِّشة موضوع الروبوت في لواء الجنوب، وهي مسئولة عن المدارس العربية والعبرية على حد سواء، أنّه لا يوجد خطط خاصة للطلاب العرب، وأنّ غالبيّة الفعاليات هي موجودة في المدارس العبرية. هذه الحقيقة تتماشى مع الوضع القائم كما وُصِف في التقارير العلمية، انظر مثلا: חדאד חאג'-יחיא ורודינצקי (2018).

هناك بعض المدارس الثانوية في البلاد التي فيها تخصّصات الإلكترونيات والكهرباء، وأخرى تعلِّم موضوع التصميم والتصنيع المحوسَب. مثال على ذلك نذكر إنجازات مدرسة جت الثانوية في المنافسات العالمية التي شاركت فيها، لكن هذه الدراسة تركِّز على المراحل تحت الثانوية من صف البستان إلى الإعدادية بهدف تسليط الضوء على أهمية التعليم القائم على استعمال هذه التقنيات لرفع مستويات تحصيل الطلاب من جهة، وزيادة عدد الطلاب الذين يختارون الشّعبة العلميّة والتكنولوجيّة، من جهة أخرى.

بناء على ما تقدَّم، يمكن الملاحظة والتلخيص أنّ بعض الأسباب الرئيسية التي يمكنها أن تفسِّر الفرق الشاسع بين تحصيل الطلاب العرب مقارنة بتحصيل الطلاب اليهود هو افتقار المدارس العربية إلى المختبرات الحديثة والمتقدِّمة مثل مختبر الطابعات ثلاثية الأبعاد ومختبر الروبوت، زد على ذلك ازدحام الطلاب في الصفوف، وقلّة الميزانيات، وفقر البيئات التعليمية، وقلّة أجهزة الحاسوب والإنترنت.

ماذا الّذي يمكن عمله لتحسين الوضع ورفع مستوى تحصيل الطلاب العرب في الامتحانات المحلية والعالمية؟ لا شكّ أنّ العوامل كثيرة ومركّبة وتتّصل بعدّة مستويات منها: الوضع العائلي، ودَوْر الأهل، ودَوْر الطالب، ودَوْر المدرسة، ودَوْر وزارة المعارف أو الدولة، ودَوْر المختبرات وبيئات التعلم. تكمن الإجابة عن هذا السؤال في تسليط الضوء على ضرورة إعداد المختبرات الحديثة وإثراء بيئات التعلم وإعداد الخطط

المناسبة للتعليم وإعداد المعلمين.

يمرّ العالم بمحنة كبيرة بسبب فيروس الكورونا الذي غيَّر من سلوكيات المجتمعات بشكل جذري وألزم الجميع، بما في ذلك المدارس والكليات والجامعات، أن يعملوا ويتواصلوا عن بُعد. هذا الواقع الجديد فرَضَ استعمال طرق جديدة للتعليم. كثرت الآراء والسبل التي يمكن السلوك فيها بحيث بدأ الجميع بالبحث عن أفضل الحلول لإنجاح العملية التعليمية. يدور المحور حول طرق التعليم الاشتراكي والتعاوني والتفاعلي والصف المعكوس، وطرق البحث التي تستلزم صفات مثل: الاستقلالية في التفكير وتحمل المسئولية والقدرة على اتخاذ القرارات والتفكير الناقد للذات وغيرها من صفات المتعلم المستقل. هل يثق المعلم بقدرات الطالب ويتيح له الفرصة لتطوير فكره بطريقته الخاصة به؟ أم أنّه يعتقد بضرورة تدخُّله في كل صغيرة وكبيرة؟ أليست رعاية عملية التعليم تشبه رعاية الأطفال وتربيتهم؟ ألا تشبه عمليات التعليم والتعلم عملية الزراعة وتنمية البذور؟ ما على المزارع إلّا أن يوفِّر الظروف المناسبة لذلك، وعلى البذور أن تتأقلم في البيئة التي زُرعت فيها.

يسلط الضوء أيضا في هذه الدراسة على أهمية وتأثير مختبرات الطابعات ثلاثية الأبعاد والروبوت على تطور الطلاب في المدارس العربية، لدعم الفرضية التي تنص على أنَّ تحصيل الطلاب العرب في التعليم سيرتفع في ظل التعليم القائم على المشاريع التي يرافقها استعمال المختبرات التكنولوجية الحديثة مثل: مختبر الطابعات ثلاثية الأبعاد ومختبر الروبوت. صحة هذه الفرضية أو لا تعتمِد على جمع المعلومات من المصادر العلمية التي تطرقت إلى هذه القضية مثل: الدول المتقدِّمة في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وغيرها...

تتطرّق الفصول التالية إلى الطابعات ثلاثيات الأبعاد ودَوْرها في التعليم (الفصل الثاني)، ودَوْر الروبوت التعليمي في التعليم (الفصل الثالث)، خصائص التكنولوجيا الحديثة ومدى ملاءمتها للتعليم (الفصل الرابع)، وعرض فكرة لتحسين أداء الطلاب في المدارس العربية (الفصل الخامس)، وأمثلة على فعاليات تعليمية (الفصل السادس)، والتلخيص والاستنتاج (الفصل السابع).

2. الطابعات ثلاثية الأبعاد

ما من شكّ أنّ تحديات القرن الـ 21 عديدة ومتعدّدة. وتواجه الأجيال الجديدة تطورات سريعة في مجالات العِلم والتكنولوجيا والمنظومات التكنولوجية المتقدِّمة.

تضع هذه التطورات عوائق أمام التطور البشري بحيث يتطلّب من مواطني العالم التأقلم بسرعة من أجل تحديد أهدافهم في الحياة، ومواكبة التغيرات والتجديدات التي لا تنتهي. يعتمد فهم العالم من حولنا على التجارب والحواس وعلى التعلم الدائم في البيت والمدرسة.

يتطلب التعلم بشكل عامّ في جميع المجالات وخصوصا في تعلُّم المواضيع العلمية والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا على الخيال الواسع والتفكير المجرَّد. تضع هذه الأمور وغيرها الكثير من التحديات أمام المعلمين والطلاب، وربّما تؤدّي إلى الشعور بدرجات عالية من الإحباط ومن ثَمَّ إلى عدم الاستمرار في إحدى هذه المسارات.

بالرّغم من ذلك، التطورات التكنولوجية مثل: التصنيع الإضافي والطباعة ثلاثية الأبعاد فيها توفير وسيلة لتطوير مهارات عديدة منها التفكير الناقد، طرق حل المسائل، ومهارات القرن الـ 21، وغيرها من المهارات التي تعتمد على الأدوات الرقمية مثل استعمال تطبيقات وبرمجة الحاسوب، ومنها ما يتميز بالتفكير المجرَّد. يوفر التصميم المحوسب والتصنيع الإيجابي القائم على استعمال الطابعة ثلاثية الأبعاد فرص تعلم جديدة أي من المجرّد إلى الملموس، بالإضافة إلى طريقة التعلم التقليدية أي من الملموس إلى المجرّد. فالدمج بين الطريقتين يساعد مواطني المستقبل على التأقلم السريع ويؤدّي إلى رفع مستوى الدافعية وحب الاستطلاع لديهم في عالم يسوده التقدم اللامتناهي.

ما الّذي يجعل الطابعة ثلاثية الأبعاد جذّابة ومناسبة لتعلم المواضيع العلمية والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات –STEM؟ ما هي الطابعة ثلاثية الأبعاد؟ كيف يمكن استعمال الطابعة ثلاثية الأبعاد في التعليم؟ ما هي أهمّ استعمالات الطابعة ثلاثية الأبعاد؟ كيف يمكن استعمال الطابعة ثلاثية الأبعاد في التعليم؟ لماذا تناسب الطباعة ثلاثية الأبعاد دعم عمليات التعليم في المدارس بشكل عامّ وفي المدارس العربية بشكل خاص؟ كيف يمكن إدراج الطابعة ثلاثية الأبعاد في بيئة تعليمية لتعليم الصغار ابتداء من صف البستان وما فوق؟ كيف يمكن الاستعانة ببرمجة الروبوت في التعليم؟

تجيب هذه الدراسة عن هذه الأسئلة من خلال مراجعة المصادر العلمية والدراسات التي نُشرت في السنوات الأخيرة، ومن خلال التجربة الشخصية في تعليم مشاريع البحث، ومن ثَمَ تعرض خطة عمل تناسب المعلمين والطلاب على حدّ سواء.

تتطلّب الطباعة ثلاثية الأبعاد مهارات عديدة تنتمي إلى مجالات مختلفة مثل الرياضيات (أعداد وعمليات وعلاقات) والهندسة (المستوية والمجسَّمة) والعلوم الطبيعية والتكنولوجيا. ما يجدر ذكره هو أهميّة القدرة على الابتكار والإبداع والتخيل في الفراغ. يحتاج الدمج بين هذه المهارات إلى الكثير من بذل الجهد وإبداء التحدي والتزام الدافعية وحب الاستطلاع Wallace and Clarkson (1999), Huleihil (2017)).

تطرق تقرير Wohlers and Gornet (2014) إلى تاريخ التصنيع الإيجابي الذي يعمل بطريقة إضافة طبقات من المادة، بحيث بدأ العمل بطريقة الطباعة المجسَّمة والتي تسمى باللاتينية (Stereo Lithography SL) في عام 1987. يُبنى الجسم من مادة سائلة حساسة للضوء بحيث تتحول الطبقات السائلة وفق التصميم المطلوب إلى طبقات صلبة عند امتصاصها للضوء.

طريقة أخرى لطباعة الأجسام الصلبة هي بإضافة الطبقات الواحدة فوق الأخرى كما وصفها Ventola (2014)، بحيث يتحرك رأس الطابعة وفق الإحداثيات الديكارتية، ويمكن تحديد السُّمك إلى بعض الأجزاء من المليميتر. يوجد عدة طرق لعمَل الطباعة ثلاثية الأبعاد يلخّصها الباحثون في دراستهم Gross et. al (2014)، وهي مألوفة في السوق. تعتبر طريقة نمذجة ترسيب الانصهار (Fused deposition modeling FDM) من أشهر هذه الطرق.

تستعمل طريقة التصنيع FDM كثيرا لنمذجة سريعة للتصنيع الإضافي بحيث يبنى الجسم من القاعدة إلى الرأس باستعمال مواد بلاستيكيّة. تُصهر هذه المواد بدرجات حرارة مناسبة وتتوفَّر بذلك إمكانية ترسُّبها على سطح أفقي (منصّة)، بحيث تتراكم الطبقات الواحدة فوق الأخرى لبناء الجسم المطلوب LEF (2011) Szulżyk-Cieplak (2012) ؛ Gross et. al (2014).

تشير بعض الأبحاث (Leading edge forum 2012) إلى حقيقة التطور السريع في مجالات عديدة، منها: الدفاع والطيران والسيارات والهندسة المعمارية والطب العامّ وطب الأسنان، بحيث طبعت فعلا سيارات كاملة وأجزاء من الطائرات والمباني والجسور وأسنان وتيجان أسنان. تستعمل طابعات خاصة لطباعة المأكولات والملابس وأشياء أخرى كثيرة في القطاعات الخاصة والحكومية Gross et. Al. (2014)، وفي مجال التعليم أيضا (Szulżyk-Cieplak et. al. 2011).

بناء على توقعات (Ventola 2014)، ستُحدث الطباعة ثلاثية الأبعاد ثورة في مجالات متنوعة التي ما زالت تتطوَّر باستمرار بحيث تمتلك القدرة على الدخول في مجالات أخرى، منها: طباعة الأجهزة الصوتية والضوئية (Zoran 2011).

بعض المواد المستعملة في الطباعة ثلاثية الأبعاد تشمل المواد البلاستيكية والمعادن والسراميك وبعض المواد السائلة والخلايا الحيّة (Ventola 2014).

على الرغم من ظهور الطابعات ثلاثية الأبعاد منذ عشرات السنين، إلّا أنّه لم يكن استعمالها شائعا وإنَّما اقتصر استعمالها على المصانع. يرجع السبب في ذلك إلى ثمنها الباهظ في ذلك الوقت. لكن تطورها السريع خلال السنوات الأخيرة أدّى إلى انخفاض الأسعار بأكثر من عشرة أضعاف، وبالتالي اتيحت الفرصة للجميع وتتوفر الآن إمكانية استعمال هذه الطابعات لكلّ من يرغب في ذلك (استعمال شخصي، استعمال تعليمي، استعمال تجاري صغير وغيرها...) (Szulżyk-Cieplak 2011).

نتج عن المقارنة التي أجراها (Berman 2012) بين طرق التصنيع الأخرى، مثل الخراطة (تصنيع اختزالي) وقوالب الصب، أنَّ الطباعة ثلاثية الأبعاد أفضل من غيرها وخصوصا عندما يكون حجم الإنتاج منخفضا، وعندما يكون المنتج قليل السعر، وفي حالة تصنيع أجزاء بديلة وتيجان الأسنان وأطراف بشرية صناعية وبناء الجسور.

صفة أخرى تميِّز الطابعة ثلاثية الأبعاد ذكرها (Szulżyk-Cieplak 2011) هي قدرتها على طباعة منتوجات معقّدة التصميم، ولكن يصعب إنتاجها بطرق أخرى أو ثمن إنتاجها باهضا جدا. تنبع هذه القدرة من طريقة التصنيع الفذّة التي تعتمد على إضافة المادة طبقة تلو الأخرى وبدقة متناهية.

نقطة هامّة تسلط الضوء على مدى أهمية التصنيع الإضافي والطابعة ثلاثية الأبعاد كما أشار (Cambel et. Al. 2011) إليها هي التوقعات بإحداث ثورة صناعية جديدة.

2.1 الطباعة ثلاثية الأبعاد والتعليم

تعتبر طريقة التصنيع الإضافي والطابعة ثلاثية الأبعاد طريقة وأداة جذّابة للتعليم والتعلم. كما ذكر في التقرير البحثي (Szulżyk-Cieplak 2011)، تعتبر الطابعة فصلا جديدا في التعليم بحيث تدعم الطابعة ثلاثية الأبعاد عمليات التعليم والتعلم بشكل مباشر. يدعِّم هذا الاعتقادَ وجود التصميم المحوسب (Computer aided design CAD) والتصنيع المحوسب (Computer aided manufacturing CAM). المنتج النهائي

هو جسم صلب يساهم في عمليات الإدراك الذهني والتفكير الإبداعي والابتكار. تشجِّع هذه الطريقة التعلُّم الاشتراكي وترفع الدافعية عند جميع الطلاب وتحثهم على المشاركة في مشاريع التعلم والاهتمام في الواجبات التعليمية. توفِّر الطباعة ثلاثية الأبعاد الإمكانية لتطوير الخيال من خلال تطوير نماذج مثيرة للاهتمام. ممّا يجدر ذكره هو أنَّ التصميم المحوسَب يوفِّر إمكانية محاكاة عملية الطباعة وإجراء التعديلات ورؤية تأثير التغييرات حتّى قبل الطباعة النهائية، وهذا في حدّ ذاته من شأنه أن يبرز نقاط الضعف والقوة في مشاريع الطلاب (Szulżyk-Cieplak 2011). من أهمّ الأمور التي تجعل الطباعة ثلاثية الأبعاد مناسبة لتعليم الصغار هو المنتوج النهائي الذي يختاره الطالب بنفسه. إذ تتسنّى للطلاب إمكانية مراقبة طباعة التصميم ومن ثَمَّ إغلاق دائرة النقد الذاتي بداية من تحديد الحاجة ومرورا بالتصميم الأوليّ، ثم التصميم المحوسَب وتصديره إلى الطابعة من أجل الإنتاج.

يتعلَّم الصغار عادة عن طريق تفحُّص الأشياء بالحواس، وتستمر عمليات التعلم حتى الوصول إلى مرحلة الإدراك المجرَّد. لكن علينا أن نتذكّر أنّ مشاريع الطباعة ثلاثية الأبعاد تبدأ من تحديد المنتج (شيء ملموس) ثم يتم تمثيله بواسطة الحاسوب (استعمال أدوات رقمية غير ملموسة)، وتستمر العملية حتى يحصل المتعلّم على الجسم الصلب بحيث يستطيع لمسه وتفحّصه بواسطة الحواس.

إنَّ تسلسل العمليات من التمثيل المجرَّد إلى الملموس ومن الملموس إلى المجرَّد، يساهم كثيرا في تطوير الفكر والخيال والإبداع.

في الحقيقة، لقد انتشر استعمال الطباعة ثلاثية الأبعاد في مجال التعليم بسرعة كبيرة وخصوصا في الدول المتحضِّرة، على أنّ الأبحاث تشير إلى الأثر الإيجابيّ الذي خلّفته في نفوس الطلاب، وهذا يشجِّع على التفكير في إدخال هذه التقنية إلى مدارسنا العربية.

فيما يلي ملخّص لعيّنة من الأبحاث التي تزوّد ببعض الأمثلة لاستعمال الطباعة ثلاثية الأبعاد في هذا المجال (مجال التعليم والتعلم).

ناقشت (Loy 2014) في بحثها قضية ملاءمة الطباعة ثلاثية الأبعاد في مجال التعليم، تم تسليط الضوء في الدراسة المذكورة على أهمية التعلم القائم على المشاريع.

ناقش الباحثون (Irving et. al. 2014) في مقالهم قضية الثورة التي أحدثتها الطباعة ثلاثية الأبعاد في منهاج العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)،

ومساهمتها في البحث عن حلول أفضل وتصاميم مبتكرة. وناقشت الدراسة أيضا الدَوْر المركَّب للمعلمين عند محاولتهم تطبيق المناهج العلمية الحديثة Irving et. al. (2014).

أصبحت تكنولوجيا الطباعة ثلاثية الأبعاد متوفرة للجميع (للصغار والكبار) كما أشارت إليها الدراسة التي أجراها (Eisenberg 2013). يعود السبب في ذلك إلى هبوط أسعار الطابعات بشكل كبير. تضع هذه الحقيقة الكثير من التحديات أمام المعلمين والطلاب؛ لأنّ مهارات التصميم والطباعة المحوسبة تتطلّب المعرفة من مجالات مختلفة وعديدة، وهذا أمر يُلزم توسيع المعرفة والتدريب المهني وبذل جهود مكثفة، ولا يكفي الاعتماد على الحدس فقط.

تناقش الدراسة التي قام بها (Segerman 2012) أهمية الطباعة ثلاثية الأبعاد في تطوُّر الخيال في موضوع الرياضيات، من خلال مقارنة بين طريقة التصنيع الإضافي (طباعة ثلاثية الأبعاد) وبين طرق التصنيع الاختزاليّ، بحيث تُزال أجزاء من المواد الصلبة للحصول على الشكل النهائي. يصعب أحيانا اختزال المواد للحصول على أشكال مركَّبة ومعقّدة بطريقة التصنيع الاختزالي. يبرز في مثل هذه الحالات (طباعة الأشكال الصعبة) دَوْر الطابعة ثلاثية الأبعاد التي تنفذ مهمة التصنيع بإضافة طبقات متتالية من المادة للحصول على الشكل النهائي، بغض النظر إذا كان شكلا بسيطا أو معقّدا.

يمكن تلخيص مراحل إنجاز مهمّة التصنيع الإضافي كما يلي:

بناء نموذج رياضي ← بناء نموذج محوسَب ← جسم مطبوع بالطابعة ثلاثية الأبعاد (Segerman 2012).

تناقش الدراسة (DFE 2013) دَوْر استعمال الطابعات ثلاثية الأبعاد في رفع مستوى التعليم في مناهج STEM القائمة على مشاريع التصميم. استنتجت الدراسة أنَّ استعمال الطابعة ثلاثية الأبعاد يشجِّع الطلاب على العمل التعاوني، ويلائم التعلم القائم على المشاريع، وأنّ وجودها ضروري لتنفيذ مشاريع التحليل والتصميم، ويشجِّع على التفكير لما هو عابر للمناهج (DFE 2013).

تقدِّم الدراسة التي أجراها الباحثون (Rainone et. al. 2014) مثالا لاستعمال الطابعة ثلاثية الأبعاد ذات التكلفة المنخفضة في تصنيع 17 شكلا هندسيا مختلفا؛ وذلك من أجل بناء معرض يدعم تطوير الفكر والخيال.

ركَّزت الدراسة التي أجرتها الباحثة (Slavskovsky 2012) على أهمية الطابعة ثلاثية الأبعاد لتعليم موضوع الهندسة ودَوْرها في دعم عملية التعليم. أشارت بعض توقعات الدراسة إلى ضرورة استعمال الطابعات ثلاثية الأبعاد في الحاضر والمستقبل في المشاريع التعليمية لرفع مستوى التفكير والإدراك الذهني عند الطلاب، ورفع مستوى الحدس الفراغي، والقدرة على التقدير، مثل: تقدير تكاليف الإنتاج، وإدراك الحاجة إلى البحث عن حلول أفضل وتصميمات جديدة ومبتكرة (Slavskovsky 2012).

3. دَوْر استعمال الروبوت في التعليم

كما ذُكر سابقا، يتميَّز العالم في هذا العصر بالتطور التكنولوجي السريع. أحد المجالات المثيرة في العصر الرقمي هو الذكاء الاصطناعي الذي يطبَّق في برمجة الروبوت. خطوة هامّة يجب اتخاذها هي إعداد مواطني المستقبل للدخول إلى عالم يملأه الروبوتات. يُستعمَل الروبوت في التعليم في جميع المراحل بداية من مرحلة الطفولة المبكّرة وحتى المرحلة الثانوية.

يتطرّق هذا الفصل إلى دَوْر الروبوت في التعليم وتأثيره الايجابي على تحصيل الطلاب وسلوكهم، اعتمادا على مراجعة المصادر التي نشرت بين السنوات 2000 و2020. في الواقع، إنّ الروبوت يستعمل في برامج تعليمية منهجية وأخرى لا منهجية، وكذلك يدعم تعليم مناهج (STEM Anwar et. al. 2019).

تشير بعض الدراسات إلى أنَّ الروبوت استعمل لتعليم الأطفال. عُرضت في إحدى الدراسات طريقة تعليم الروبوت المجدية للصغار في مرحلة الطفولة المبكّرة وحتى الصف الثاني كما جاء في (Marina et. al. 2002). ما يميز هذه الطريقة هو أربعة مبادئ أساسية، وهي:

(أ) التعلم القائم على تصميم مشاريع ذات معنى ولها أهمية للطالب ويمكن أن تؤثّر على المجتمع القريب،

(ب) استعمال كائنات وأشياء حقيقيّة تساعد على التركيب والبناء والاستكشاف،

(ج) تشخيص أفكار قوية هامة لتنمية شخصية الفرد ومعرفته،

(د) الحث على التفكير الناقد والتغذية الراجعة كجزء لا يتجزّأ من العملية التعليمية. يتيح الروبوت فرصا تعليميّة فريدة من نوعها، مثل: التصميم والبناء والبرمجة والتعلم عن طريق التجربة والخطأ، وتطوير مهارات عليا مثل: التفكير حول التفكير

(Erin et. al. 2006). ظهرت محاولة ناجحة في هذا الاتجاه في تقرير يصف مشروع تعليمي يقدِّم تعليم الروبوت وبرمجته في صف البستان. لقد استعمل في هذا المشروع الروبوت pepper الذي شكله يشبه جسم الإنسان ويستطيع التحدُّث مع الطلاب صوتيًّا (Stefan and Alexander 2018)، ويرجع السبب في استعمال الروبوت المتكلم إلى حداثة سن المتعلمين الصغار وعدم قدرتهم على القراءة، وتوفير طريقة تجذبهم وتثير اهتمامهم.

يرافق موضوع الروبوت عادة تعليم المواضيع العلمية والتكنولوجية والهندسة والرياضيات في المدارس الثانوية في مجالات تخصصهم. لكن ظهور الروبوت التعليمي التابع لشركة ليجو وفَّر إمكانية استعمال الروبوت في صف البستان وفي المدرسة الابتدائية، وأتاح لهم فرص التعلم عن طريق التجربة والبناء الخلّاق. لكن المفتاح لإنجاح عملية إدخال مواضيع مثل: برمجة الروبوت، هو إعداد المعلمين في جميع المراحل من مرحلة الطفولة المبكرة (Marina et. al. 2002) وحتى التعليم الثانوي (Erin et. al. 2006).

ما يجدُر الإشارة إليه وتأكيده هو أنَّ نتائج هذه الأبحاث الإيجابية تشجِّع على استعمال الروبوت في التعليم منذ الصغر، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، تنصح باختيار معلمين لديهم دافعية عالية ومَيْل لهذه المواضيع (Erin et. al. 2006).

أمّا بالنسبة لبعض الأفكار لكيفية استعمال الروبوت في التعليم فيوجد في دراسة أخرى (Keeshan 2012) وصف لفعاليات استعمال الروبوت في مجالات تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات تناسب مراحل التعليم في المدرسة الابتدائية وما فوق. تشجِّع هذه الفعاليات على التعلُّم التعاوني من خلال المشاريع التي تعتمد على القياسات واستعمال المجسّات والتحليل الكميّ للبيانات.

نشرت في الآونة الأخيرة تقارير ومقالات تُبرز الحاجة لإدخال تغييرات على طرق التدريس، مثل: التعلم ذي معنى الّذي يدعم تطوير مهارات هذه القرن. سؤال يطرح نفسه: هل يناسب استعمال الروبوت لتحقيق مثل هذه التغييرات؟ يمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال التمعُّن في الدراسة (Dimitris 20013)، بحيث تناقش هذه الدراسة استعمال الروبوت في التعليم كأداة تدعم الابداع وإكساب مهارات القرن الـ 21.

بما أنَّ الروبوت هو نظام تكنولوجي مركَّب بحيث يجمع في طيّاته مواضيع علمية

مختلفة، فإنّه يتطلّب إعداد معلمين بشكل جيِّد لإنجاح عمليات التعليم والتعلم القائمة على استعمال الروبوت. تطرّقت إلى هذه القضية الدراسة (Omar et. al. 2013) من خلال وصف لبعض استعمالات الروبوت في التعليم، وهي تناقش سُبلا جديدة للتعليم، وتُبرز أهمية تطوير مناهج داخل المدرسة، وتشدِّد على ضرورة إعداد المعلمين.

أمثلة على بعض طرق التعليم التي تدعم استعمال الروبوت في التعليم نجدها في بعض الدراسات (Heilo and Mangus (2013), Nikolaos et. al. (2017) . هذه الدراسات ناقشت طرق تعليم الروبوت في مراحل التعليم المدرسية من صف البستان وما فوق. مِن بين هذه الطرق التي ذكرت في الدراسة (Heilo and Mangus 2013) نجد طريقة حل المشاكل، والطريقة البنّاءة، والطريقة الاستكشافية، والطريقة التنافسية، وطريقة التعلم القائمة على المشاريع، والطريقة الإلزامية، وتلخِّص أيضا الإيجابيات والسلبيات لكل طريقة. وركَّزت الدراسة الأخرى (Nikolaos et. al. 2017) على طريقة التعلم الفعّال في المدرسة الابتدائية.

انتشر استعمال الروبوت في التعليم في العالم وخصوصا في الدول المتقدِّمة مثل أمريكا وأوروبا وغيرها من الدول الغنية. مثال على استعمال الروبوت في إيطاليا موجود في الدراسة (David et. al. 2015). تصف هذه الدراسة برنامجا تعليميًّا طُبِّق في المدارس الابتدائية الإيطالية كجزء من المناهج المدرسية وليس كفعالية خارجية، وحازت على جائزة أفضل مشروع مبتكر للتعليم. مثال آخر على استعمال الروبوت في التعليم هو المبادرة الحكوميّة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، لتطوير مشروع تعليم الروبوت في المدارس الابتدائية والإعدادية، عن طريق المشاركة في المنافسة الدولية وذلك من أجل تشجيع الطلاب على تعلم المواضيع العلمية والتكنولوجية والهندسية والرياضيات. شملت هذه المبادرة توزيع نظم الروبوت التعليمي في المدارس وتطوير منهاج وإعداد المعلمين (Ernist and Myint 2017).

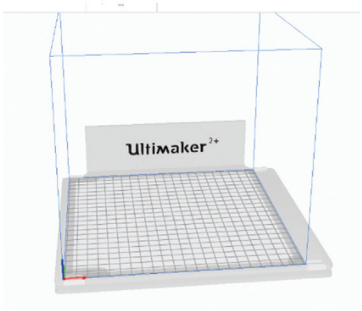
إضافة إلى تعليم المواضيع العلمية والتكنولوجية والهندسية والرياضيات، فإنّ تعليم برمجة الروبوت يوفِّر إمكانية جذب الطلاب باتجاه عِلم الحاسوب بحيث يكشف أمام الطلاب القضايا بصورة ملموسة، وسهلة للاستيعاب. الفعاليات التي يقوم بها الطلاب من تركيب وبناء وفكّ الروبوت إلى أجزاء، وتصنيف الجهاز إلى مكوّنات ملموسة وغير ملموسة، تجعل نظام الروبوت وبرمجته سهلا للاستيعاب كما تبيَّن

في الدراسة (Souza et. al. 2018) وذلك باستعمال الروبوت في التعليم، والتركيز على النظم التكنولوجية المختلفة المقرونة به ولغات برمجتها.

4. خصائص التكنولوجيا الحديثة ومدى ملاءمتها للتعليم

4.1 مبنى الطابعة ثلاثية الأبعاد

تتكوَّن الطابعة ثلاثية الأبعاد (انظر صورة رقم 1) من قاعدة لطباعة التصاميم، بحيث ترتفع القاعدة إلى الأعلى وفق إحداثيات ديكارتية وتقترب من رأس الطابعة. يتحرّك رأس الطباعة أفقيا وعرضيا لإضافة مادة في حالتها السائلة وفقا للتصميم المطلوب انتاجه وتتراكم الطبقات الواحدة فوق الأخرى حتى الحصول على الشكل المطلوب. هذا وتستعمل عادة في المشاريع المدرسية موادّ بلاستيكيّة. يبدأ مشروع الإنتاج بتحديد التصميم المطلوب، ومن ثَمَّ تمثيله على الورقة أو بواسطة نموذج مجسَّم مكوَّن من مادة مرنة مثل المعجون. يتم بعد ذلك تمثيل التصميم بواسطة أدوات محوسَبة مثل تينكركاد Tinker cad وبرنامج 123d design وبرنامج سكلبتريز Sculptris وغيرها من برامج التصميم المحوسب المجانية. يرسَل التصميم المحوسب إلى الطابعة ثلاثية الأبعاد بصيغة STL، ويتمّ إعداد التصميم للطباعة بواسطة برنامج Cura.



صورة رقم 1: تبيّن هذه الصورة نموذج تخطيط لطابعة بيتية أو مدرسية كما يظهر في برنامج Cura.

4.2 مبنى الروبوت التعليمي

يتكوّن الروبوت التعليمي من رأس الروبوت أو وحدة المعالجة المركزية ومحرِّكات كبيرة وصغيرة وحساسات لمس وضوء وأشعة تحت الحمراء وغيرها. يتم برمجة الروبوت بواسطة برنامج خاص من إصدار شركة Mindstorms، ومن ثَمَّ يتم تحميل البرنامج إلى (انظر صورة رقم 2) رأس الروبوت بواسطة USB أو WiFi. تستعمل المحرِّكات لتحريك الروبوت وفق البرنامج المطلوب بحركات أساسية منها: إلى الأمام، إلى الوراء، دوران إلى جهة اليمين، دوران إلى جهة اليسار، حركة تتبع مسار، وغيرها من الحركات البسيطة أو المركَّبة التي تدمج بينها. تستعمل المجسّات كي تساعد الروبوت على اتّخاذ القرارات، منها مجسات اللمس ومجسات فوق الصوتية ومجسات ضوئية ومجسات ألوان ومجسات دائرية، لقياس زوايا الدوران.

صورة رقم 2: هذه الصورة تبيِّن نموذجا أساسيًّا لروبوت تعليمي (في الجهة اليُمنى) ولبنات برمجة (في الجهة اليُسرى) كما يظهر في برنامج ليجو ماينداستورمز التعليمي.

4.3 استعمالات التكنولوجيا في التعليم

تستعمل الطابعة ثلاثية الأبعاد والروبوت التعليمي كأدوات لتعليم المواضيع العلمية والتكنولوجية والهندسة والرياضيات في جميع مراحل التعلم. استعمال هذه الأدوات يرافق التعلُّمَ القائم على المشاريع في جميع أنحاء العالم، وخصوصا في الدول المتقدِّمة. تمتلك طريقة التعلم القائم على المشاريع القدرة على تطوير مهارات التعلم

طويلة الأمد من خلال حب الاستطلاع والمشاهدة والفعاليات التفاعلية التي تدعم المشاركة.

4.4 خلفية نظرية تدعم استعمال التكنولوجيا

تدعم بعض نظريات التعلم طرق التعليم كما ذكرت في (Anwar et. al. 2019)، وخصوصا تلك القائمة على المشاريع التي تعتمد على دمج أجهزة تكنولوجية مثل الطابعة ثلاثية الأبعاد والروبوت.

إحدى هذه النظريات تلك التي تدعم طريقة التعلُّم البنائية constructivism القائمة على التجربة والتفاعل مع البيئة. يعمل الطلاب وفق هذه الطريقة في مجموعات صغيرة على حل مسألة ما تعنيهم. تمثل المعلومات المسبقة لدى الطلاب حجر الأساس لبناء معرفة جديدة من خلال مهام مختلفة، وخصوصا تلك التي تحث على إثارة النقاش وإعمال التفكير الناقد.

نظرية أخرى تدعم استخدام التكنولوجيا في التعليم هي طريقة التعلُّم البنّاء constructionism. هذه النظرية تشبه نظرية التعلم البنائية، إلّا أنّ الفرق الجوهري بينهما هو أنّ النظرية البنائية تركِّز على بناء العمليات الذهنية، بينما تركِّز نظرية التعلم البنّاء على بناء وتفكيك المجسّمات الملموسة.

4.5 فوائد استعمال التكنولوجيا في التعليم

توجد فوائد كثيرة لاستعمال التكنولوجيا الحديثة في التعليم مثل الطابعة ثلاثية الأبعاد والروبوت التعليميّ، منها:

- دعم تعليم منهاج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.
- تطوير مهارات التفكير العليا مثل التفكير الناقد والتفكير لحل المسائل والتخيل والإبداع والابتكار.
- رفع مستوى الدافعية والمشاركة لدى الطلاب، ومثل هذه الأمور تساعد على رفع مستوى تحصيلهم في الامتحانات المحلية والدولية.
- تعزيز عمليات التعلم الفعّال والتحسين من نجاعة عملية التعليم.
- المساعدة على فهم المصطلحات المجرَّدة.
- زيادة عدد الطلاب المشاركين في الفعاليات، والتّشجيع على اختيار اتجاه

علمي.

- المساعدة على تطوير المعلّمين.

5. تحسين أداء الطلاب في المدارس العربية

كما ذكر سابقا، فإنّ تحصيل الطلاب في المدارس العربية في الامتحانات المحلية والعالمية انخفض كثيرا بالمقارنة مع تحصيل الطلاب في المدارس العبرية والأجنبية وخصوصا في الدّول المتقدِّمة. ترجع الأسباب في ذلك إلى متغيِّرات ومحاور كثيرة، منها: وضع المختبرات وحجم غرف التدريس وعدد الطلاب في الصف ودَوْر الأهل ودخل الأسرة، وغيرها. لا شكّ أنَّ ظروف المدارس العربية أسوأ كثيرا من ظروف المدارس العبرية من حيث عدد المختبرات وجاهزيّتها ومن حيث حجم الغرف وعدد الطلاب في الصف.

يعتمد تطوير خطة عمل لتحسين الوضع في المدارس العربية على استخلاص العبر من النتائج الإيجابية التي حصلت عليها المدارس في الدول المتقدِّمة مثل أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية وأيضا في إسرائيل في المدارس العبرية.

لقد تبيَّن بوضوح من تجربة هذه الدول في استعمال الطابعة ثلاثية الأبعاد والروبوت التعليمي، وجود طاقة كامنة وقدرة على إحداث تغيير إيجابي في أداء وتحصيل الطلاب.

بالرّغم من وجود الطابعات ثلاثية الأبعاد في إسرائيل، إلّا أنّه ما تزال المدرسة العربية في الخلف من حيث التزوّد بهذه التكنولوجيا الحديثة واستعمالها في عمليات التعليم.

بعد التأمل مليّا في مثل هذه المستجدّات وإجراء المقارنة مع وضع المدارس في الدول المتقدِّمة بما في ذلك إسرائيل (دولة الابتكار)، يمكننا الاستنتاج بأنّ إعداد المختبرات الحديثة وإعداد المعلمين وإعداد الخطط التعليمية القائمة على المشاريع سوف تساهم كثيرا في رفع مستوى الطلاب في المدرسة العربية.

يجب تذكُّر المحاور الثلاثة التي تم ذكرها سابقا وهي محور المختبر ومحتوياته، محور المعلمين وضرورة إعدادهم، ومحور مناهج التعليم والتخطيط للفعاليات التعليمية القائمة على المشاريع؛ وذلك من أجل التخطيط السليم.

تشمل مركّبات العمل في بيئة التصنيع الإضافي ثلاث خطوات رئيسية وهي: التصميم اليدوي، التصميم المحوسب والطباعة باعتماد الطابعة ثلاثية الأبعاد. تتضمّن كل واحدة من هذه الخطوات مراحل فرعية ومهارات مختلفة ومعرفة من مجالات مختلفة، وربَّما تضع هذه الأمور عائقا أمام المتعلِّمين الجُدد.

إنَّ الطلاب في هذا العصر الذي يسمى بالعصر الرقمي، يولدون في بيئة وافرة بالحواسيب وخصوصا في الدول المتقدمة. لذلك من الطبيعي أن يمتلكوا القدرة على استعمال التكنولوجيا بدون عقبات مقارنة بأقرانهم الذين يكبرونهم في السن، أو مقارنة بالمعلمين الذين وُلدوا في فترات أقل تقدُّما من حيث التكنولوجيا. وما من شكّ أنّ هذه الحقيقة توفِّر إمكانية التعلُّم المتزامن للطلاب والمعلمين على حد سواء.

غالبا يتم إعداد المعلمين بحيث يكون متمكّنا من المادة قبل الطلاب لأسباب عديدة، منها: تحديد مدة التعلم وتطوير الثقة بين المعلم والطلاب، وغيرها من الأمور التي تساعد على إنجاح العملية التعليمية. لذلك يجدر إعداد المعلمين ومساعدتهم على الاستعداد لتعليم منهاج من خلال المشاركة في الدورات التي تشمل فعاليات ومشاريع تعليمية تشجِّع على استعمال طريقة التصنيع الإضافي والطابعة ثلاثية الأبعاد. توجد عدة خطوات ضرورية يجب اتخاذها، منها:

إعداد المعلمين، وتعليمهم كيفية التصميم والطباعة الرقمية، وكيفية التطبيق مع الطلاب، وتزويد المختبرات بالطابعات ثلاثية الأبعاد كيف يمكن تحسين مستوى تحصيل الطلاب العرب؟

لقد برز في الفصول السابقة الدَّوْر الإيجابي للأجهزة التكنولوجية الحديثة مثل الطابعة ثلاثية الأبعاد والروبوت التعليمي، وتأثيرها على إنجازات وسلوك الطلاب الذين توفَّرت لهم بيئات تعليمية متطورة.

لذلك، يبدو أمرا طبيعيّا أن يتمعّن المرء في الأمثلة الناجحة وأن يحذو حذوها.

فيما يلي عرض خطوات لتحسين الوضع في المدارس العربية التي تفتقر إلى مختبرات مجهزة بأجهزة تكنولوجية حديثة. هذه المقترحات مبنية على استخلاص ما ورد في المصادر وما نبع من التجربة الشخصية في إرشاد الطلاب والمعلمين.

5.1 إعداد مختبرات تكنولوجيّة حديثة

توفر البيئة التعليمية إمكانية لتطوير مهارات التفكير العليا من خلال تنفيذ فعاليات

تحث على التخيل والبحث عن حلول بديلة والإبداع والابتكار والنقاش والمشاركة. تقع على عاتق أصحاب القرار المسئولية والتفكير بجدية وتحديد سُلَّم الأولويات، واتخاذ القرارات المناسبة التي يمكن أن تؤدّي إلى الحصول على نتائج مرجوّة. أحد هذه القرارات هو إعداد مختبرات حديثة وبيئات تعليمية مفعمة بالمحفِّزات ووضعها بين يدي الطلاب.

5.2 إعداد المعلمين

تشمل الفعاليات القائمة على المشاريع التي تعتمد على استعمال الطابعة ثلاثية الأبعاد وجهاز الروبوت مواضيع مختلفة. يحتاج المعلم المشارك لتنفيذ هذه الفعاليات إلى إعداد مناسب يطوِّر من قدراته ويوسِّع من معلوماته في مجالات متنوعة من المعرفة، منها: مبادئ التصميم، والإنتاج المحوسب، وبرمجة الروبوت التعليمي. يمكن أن يتم إعداد المعلمين من خلال اجتياز دورات مكثَّفة في هذه المجالات.

5.3 إعداد مناهج وفعاليات تعليمية قائمة على المشاريع

تشجِّع طرق التعلم القائمة على المشاريع العلمية والتكنولوجية على اكتساب مهارات التعلم عن طريق التزام البحث الذي يحث على تطوير متعلم مستقل، مبدع، مبتكر، ويستطيع أن يتخذ القرارات وينتقدها في سبيل الحصول على أفضل حلول ممكنة. تتوفر للطالب إمكانية اختيار نوع المشروع الذي يريده. يمكن أن يكون البحث في العلوم أو التكنولوجيا أو ضمن مشروعات هندسية لتطوير منتوجات ضرورية لسد حاجة الفرد أو المجتمع.

5.4 تعليم مواضيع التصميم والإنتاج المحوسب وبرمجة الروبوت لجميع طبقات الجيل

إضافة إلى الفعاليات التعليمية القائمة على المشاريع، يمكن أن يقترح طاقم التعليم منهاجا تعليميًّا لجميع طبقات الجيل، بحيث تكون هذه الفعاليات جزءا لا يتجزأ من المنهاج التعليمي. لا يكفي أن ينكشف الطالب على مشروع او تجربة عابرة وإنّما يفضَّل أن تتواصل عمليات التعلم بطريقة مشابهة لإكساب مهارات الكتابة والقراءة، على أن تستمر هذه العمليات دونما انقطاع.

5.5 تخطيط ليوم دراسيّ - مؤتمر علميّ

يشمل التعلم القائم على المشاريع عدة مراحل تبدأ من الملاحظة لتحديد الظاهرة المناسبة للبحث أو الحاجة المطلوب إيجاد حلول لها. يستمر الطالب في عملية البحث

عن المعرفة الموجودة في مصادر المعلومات المختلفة كي تساعده على تطوير وإيجاد حلول تسد الفراغ في حالة وجوده. تأتي بعد ذلك مرحلة تحديد المشكلة أو الحاجة، وتصميم التجارب أو الأجهزة المقترحة للحل. يرافق المشروع في نهايته كتابة تقرير أو إعداد عارضة أو بوستر من أجل عرضه أمام طلاب الصف.

يقترَح هنا توسيع الفعالية للمشاركة في يوم دراسي لجميع الطلاب. يفضَّل أن يدعى الأهل وأصحاب الوظائف من مرشدين ومفتِّشين لحضور هذا اليوم.

5.6 اشراك الأهل في العملية التعليمية

توجد أهمية كبرى لمشاركة الأهل، بحيث يوضح للطالب مسئوليته عن التعلم في المدرسة والبيت. إنَّ وضع الأهل في الصورة يساعد طاقم المدرسة على البحث عن أفضل السبل وإيجاد أفضل القرارات اللازمة لتوجيه الطالب لتحديد مستقبله التعليمي والحياتي.

5.7 تطوير علاقات خارجية

يحتاج الطلاب إلى تنويع الفعاليات المدرسية بحيث تشمل فعاليات تعليمية خارج المدرسة يمكنها أن تسد النقص في حالة عدم توفر مختبرات حديثة. توجد عدّة اتجاهات يمكن اللجوء إليها كلِّها أو جزء منها:

تطوير علاقات مع مدارس عبرية للتعاون والاستفادة المتبادلة.

تطوير علاقات مع مراكز تكنولوجية في المحيط القريب أو البعيد.

تطوير علاقات مع متاحف العلوم والتكنولوجيا.

ممّا يجدر ذكره ضرورة تطوير علاقات طويلة الأمد، والتشديد على العمليات التعليمية والذهنية التي تحتاج إلى رعاية والتحلّي بالصبر لتنميتها.

6. أمثلة على فعاليات تعليمية

يعرض هذا الفصل عددا من الفعاليات التعليمية لاستعمال الطابعة ثلاثية الأبعاد والروبوت التعليمي في المدرسة ضمن المرحلة الثانوية. هدف هذه الفعاليات هو إيضاح مراحل العمل في الأجهزة التكنولوجية الحديثة. يحبَّذ أن يصمِّم المعلمون

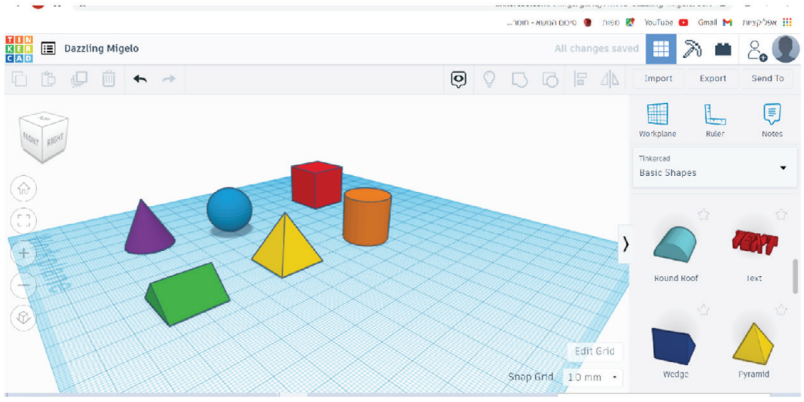
فعاليات تلائم أهدافهم التعليمية المنشودة في مجالات تخصصهم.

6.1 فعاليات قائمة على استعمال الطابعة ثلاثية الأبعاد

6.1.1 تعليم الأشكال الهندسية المجسَّمة في صف البستان

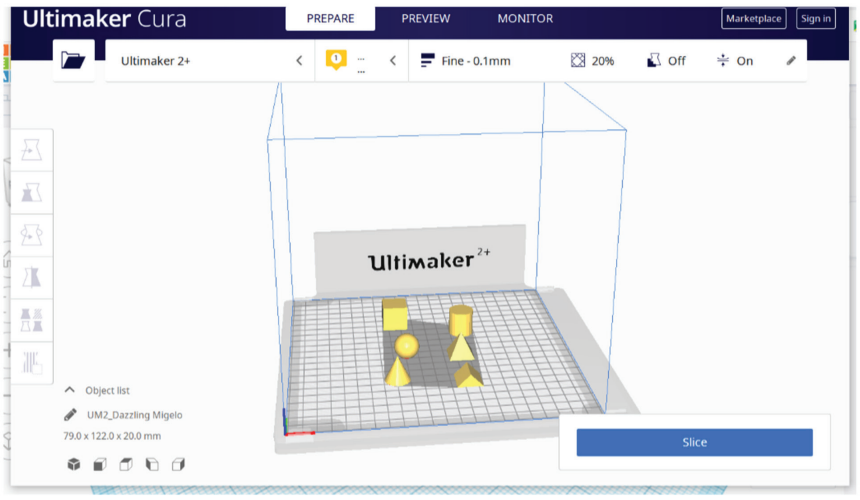
تقترح هذه الفعالية التعرف على الأشكال الهندسية باستعمال مجسَّمات لها بطريقة مونتيسوري التي تعرض المجسَّمات على ثلاث مراحل، بحيث يعرض الشكل مع ذكر اسمه، ومن ثَمَّ إظهار الشكل والسؤال عن اسمه، وأخيرا يطلب من الطفل أن يجد الشكل بعد سماع اسمه.

بعد ذلك يقترح أن يرسم الطالب هذه المجسَّمات ويلوِّنها بالألوان التي يحبها ويفضِّلها (مرحلة التصميم على الورق)، ومن ثَمَّ ينتقل إلى التصميم المحوسب في برنامج Tinker Cad (انظر صورة رقم 3).



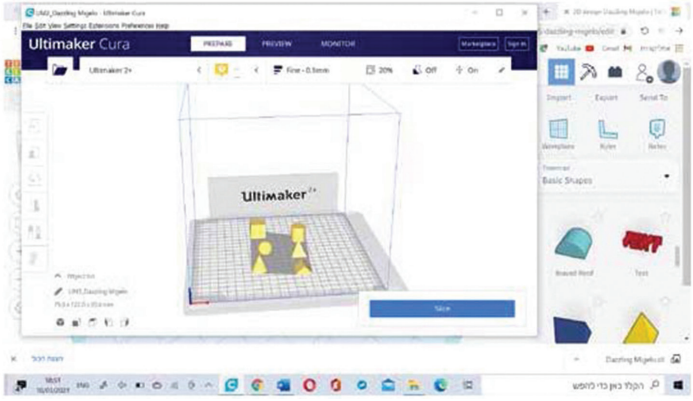
صورة رقم 3: تشميم أشكال هندسية مجسَّمة بواسطة برنامج تينكركاد.

الخطوة التالية هي التحضير للطباعة. يستورَد التصميم من برنامج تينكركاد ويحفَظ بصيغة stl ، ثم يُحمَّل في برنامج كيورا (انظر صورة رقم 4).



صورة رقم 4: استيراد التصميم وفتحة في برنامج كيورا.

يمرّ التصميم في برنامج كيورا للتحضير للطباعة، بحيث يتم تحديد كمية المادة اللازمة للطباعة والزمن المطلوب لإنهاء العمل والكتلة الناتجة (انظر صورة رقم 5).

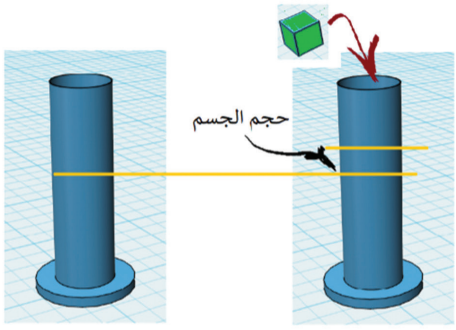


صورة رقم 5: يظهر برنامج كيورا زمن الطباعة اللازم (3 ساعات و20 دقيقة)، كمية المادة 15 غم، وطول السلك 1.92 م.

6.1.2 فعالية أحجام الأشكال الهندسيَّة ثلاثية الأبعاد

يتعلَّم طلاب الصف السادس كيفية إيجاد أحجام الأشكال الهندسية المجسَّمة. يمكن تنفيذ هذه الفعالية بطرق قائمة على التجارب واستعمال أدوات القياس. بواسطة

الأنبوب المدرّج، يُدخل الطالبُ الجسمَ في هذا الأنبوب المدرج المليء بالماء بشكل جزئي، ومن ثَمَّ يقرأ الطالب التغيير الذي حصل في الحجم. الزيادة في الحجم تعادل حجم الجسم (وفق مبدأ أرخميدس). (انظر صورة رقم 6).

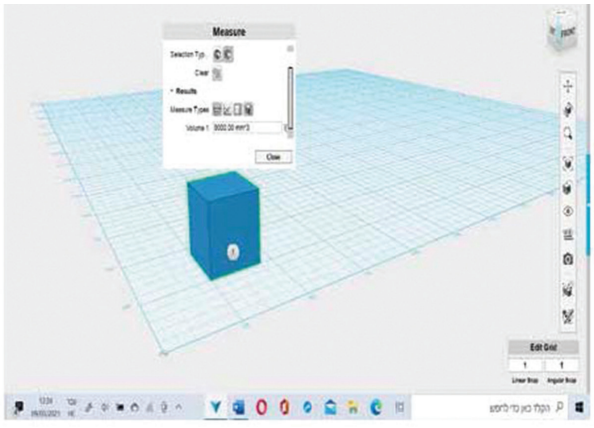


أ. يوضع ماء حتى يصل الى ارتفاع الخط الاصفر

ب. يدخل الجسم المراد ايجاد حجمه في الانبوب. حجم الماء المزاح يساوي حجم الجسم.

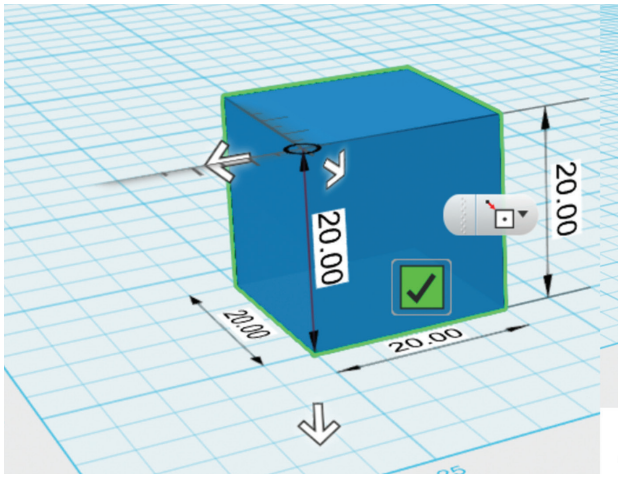
صورة رقم 6: صورة توضِّح طريقة قياس جسم معيَّن (المكعب كما يظهر في الصورة).

هنا يأتي دَوْر الطباعة ثلاثية الأبعاد بحيث يستطيع الطالب استعمال برنامج التصميم 123d design على سبيل المثال، ومن ثَمَّ يستعمل أداة القياس لإيجاد الحجم (انظر صورة رقم 7).



صورة رقم 7: إيجاد حجم المكعب بواسطة برنامج 123d design.

بعد طباعة الجسم، يستطيع الطالب استعمال المِسطرة أو برنامج التصميم لإيجاد أطوال الجسم (مكعّب مثلا)، ويحسب الحجم باستعمال قانون الحجم (ضلع x ضلع x ضلع) . (انظر صورة رقم 8).

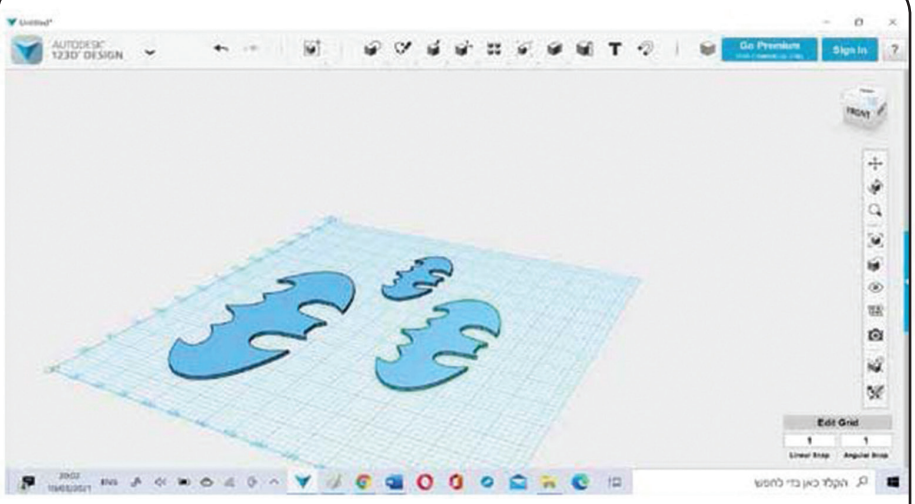


صورة رقم 8: إيجاد أبعاد المكعّب بواسطة أداة القياس في برنامج 123d design.

يجدر التأكيد هنا على أهمية استعمال طرق مختلفة لإيجاد الحجم وهذا لضمان عدم الوقوع في الخطأ في الحساب، وكذلك من أجل تطوير مهارة التفكير الرجعي.

6.1.3 مشاريع علمية أو تكنولوجية

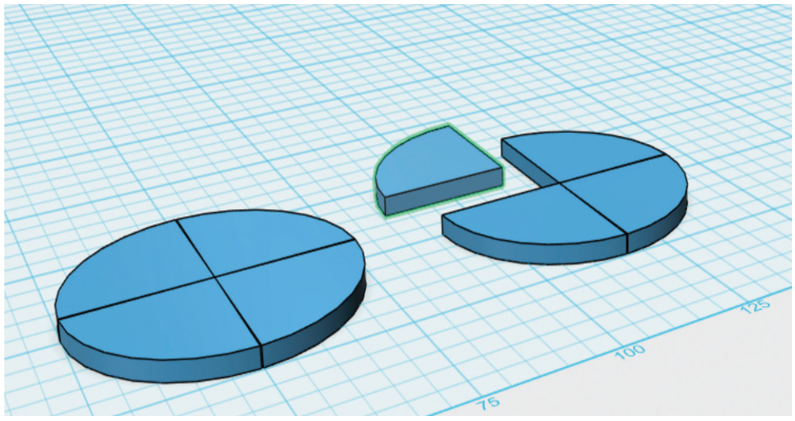
توفِّر الطابعة ثلاثية الأبعاد تصاميم ترافق المشاريع العلمية والتكنولوجية. يمكننا مثلا فحص تأثير شكل الجسم على المسافة التي يصل إليها بعد عملية قذف بزاوية معيَّنة وبطاقة بدائية معروفة (أو سرعة انطلاق معروفة). نستطيع تحضير كُتل أجسام ثابتة الوزن، ولكن أبعاد الشكل تتغيَّر (انظر صورة رقم 9).



صورة رقم 9: يظهر في الصورة مجسَّم باتمان بأبعاد مختلفة (سُمك، عرض وطول) بوحدات ملم من الصغير إلى الكبير: 3، 50، 100؛ 3، 75، 150؛ 3، 100، 200. بواسطة برنامج كيورا، يتمّ تثبيت الكتلة وتغيير الكثافة كي تكون النتائج وفق القانون: الكتلة = الكثافة X الحجم.

6.1.4 فعاليات لتعليم الكسور

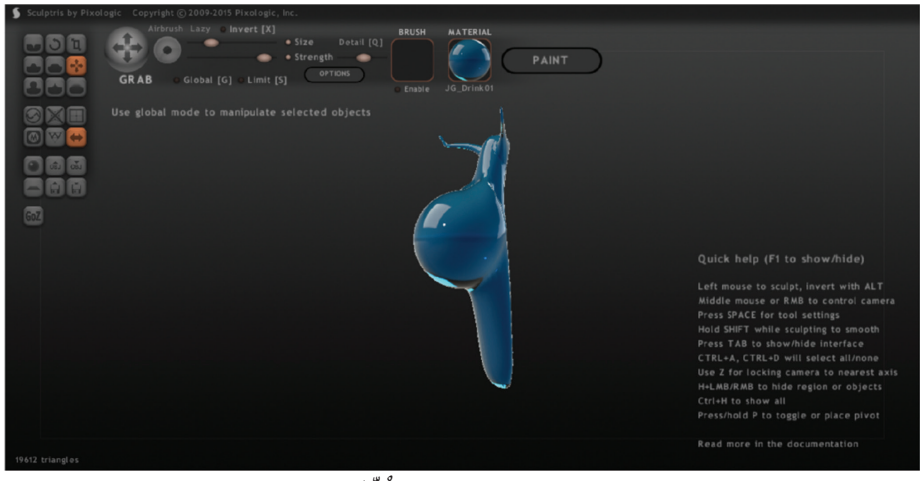
يتيح برنامج التصميم المحوسب فعاليات تصميم كسور مختلفة (انظر صورة رقم 10).



صورة رقم 10: نموذج تصميم كسر بقيمة رُبع.

6.1.5 فعاليات تصميم عضويّ

فعاليات التصميم السابقة ركَّزت على برامج تصميم هندسي بحيث تكون الكائنات الأساسية هي أشكال هندسية ثلاثية الأبعاد، أو كائنات أساسية ثنائية الأبعاد، ويتمّ تحويلها إلى أشكال ثلاثية الأبعاد بواسطة أدوات خاصة ببرنامج التصميم. يوجد نوع آخر من برامج التصميم وهو برنامج التصميم العضوي، بحيث يزوِّد البرنامج كرات من الطين أو المعجون تتحول إلى تصاميم محوسبة بواسطة أدوات البرنامج الخاصة به مثل السحب والكتابة وغيرها ...
الشكل التالي (انظر صورة رقم 11) هو مثال على تصميم نُفِّذَ بواسطة برنامج Sculptris.



صورة رقم 11: مثال على تصميم عضويّ نُفِّذَ بواسطة برنامج Sculptris.

6.2. فعاليات قائمة على استعمال الروبوت التعليميّ

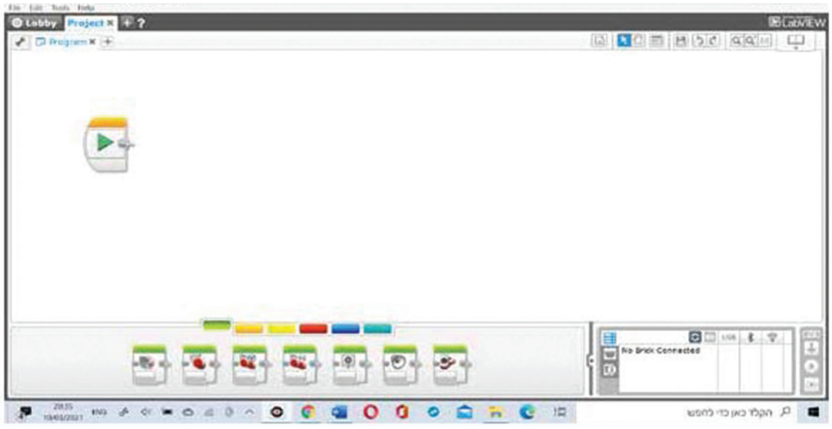
6.2.1 فعاليات غير محوسبة لتعليم الروبوت في صف البستان

يُقسَم الصف إلى مجموعات، بحيث يأخذ أحد الطلاب دَوْر الروبوت وينفِّذ تعليمات وُضِعَت من قِبَل الطلاب في المجموعة. الهدف من هذه الفعالية هو إيضاح فكرة برمجة الروبوت بطريقة ملموسة.

6.2.2 فعاليات محوسَبة تعتمد على برنامج الروبوت التعليميّ

يوفِّر برنامج برمجة الروبوت التعليمي واجهة صورية (انظر صورة رقم 11) لكتابة

برامج تناسب طبقات الجيل المختلفة ابتداء من حركات بسيطة إلى الأمام، إلى الخلف، استدارة إلى اليمين، استدارة إلى اليسار، تنفيذ عمليات تكرار وعمليات منطقية، واتخاذ قرارات.

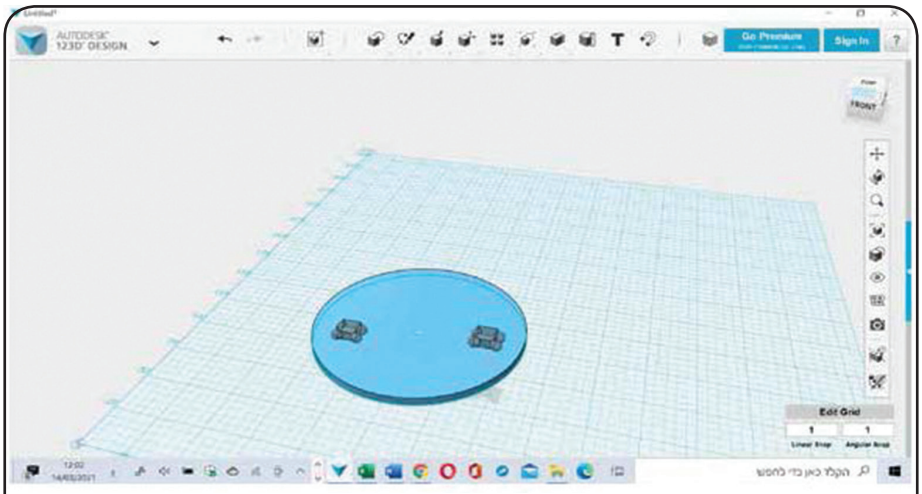


صورة رقم 12: هذه الصورة تبيّن واجهة برنامج الروبوت التعليمي

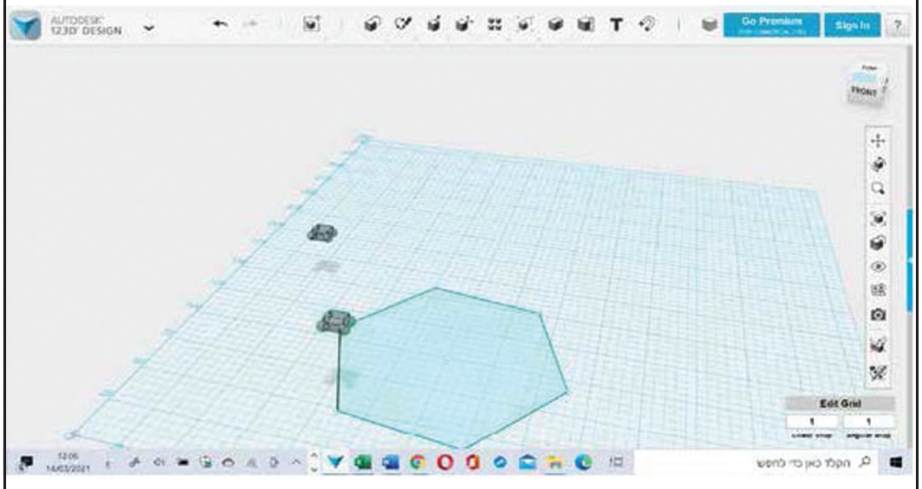
يستطيع الروبوت القيام بمهامّ بمساعدة مجسّات اللمس ومجسَ الضوء ومجّس اللون ومجسّ الأشعة تحت الحمراء ومجسّ الأمواج الفوق صوتيّة.

6.2.3. برمجة روبوت: تحدِّيات ومسارات مختلفة

يُتيح الروبوت وبرمجته فعاليات تطوِّر التفكير والإبداع، بحيث يتعيَّن على الطلاب العمل في مجموعات لتنفيذ الفعاليات من خلال التجربة وإمكانية وقوع الخطأ. (انظر صورة رقم 13 أ وَ ب).



أ. سومو روبوت

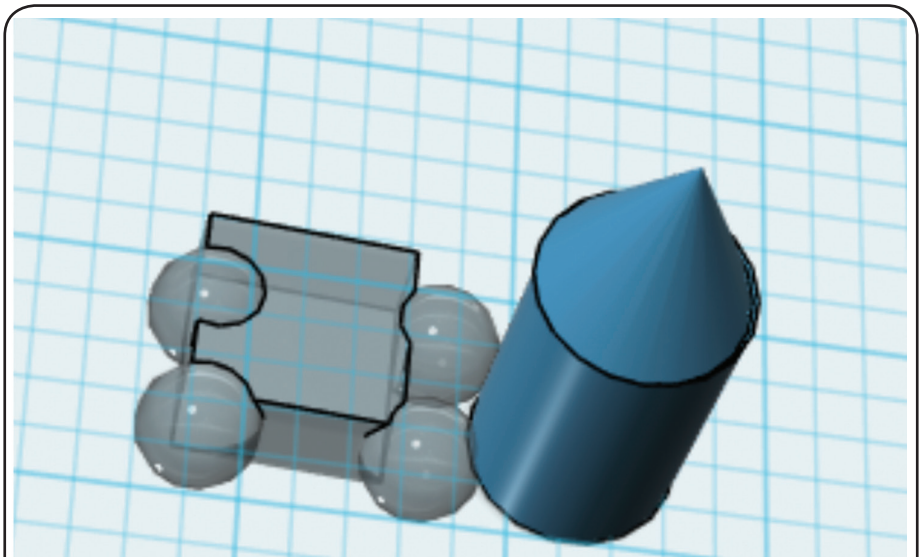


ب. مسارات مُنحنية

صورة رقم 13: (أ و ب)

6.2.4 فعاليات لتعليم مواضيع العلوم (فيزياء)

يمكن إدراج فعاليات لتعليم موضوع القوى والاحتكاك (انظر صورة رقم 14).



صورة رقم 14: صورة توضّح عمل الروبوت في تحريك قنينة مليئة بالرمل. يستطيع الطلاب فحص تأثير كميّة الرمل على سرعة الروبوت بنفس الشروط، مثل: عدد دورات حركة الموتور وجهد الروبوت المبذول.

7. تلخيص واستنتاج

تطرّقت هذه الدراسة إلى طرق تحسين تحصيل الطلاب في المدارس العربية في إسرائيل. تنبع الحاجة إلى التفكير في هذه القضية بسبب المرتبة المنخفضة التي احتلتها المدارس العربية مقارنة بالمدارس العبرية وغيرها من دول العالم المتقدِّمة. توجد أسباب عديدة يمكنها أن تعلِّل الفروق بين التحصيلات بين المدارس العربية والعبرية. سلطت هذه الدراسة الضّوء على انعدام وجود المختبرات التكنولوجية الحديثة في المدرسة العربيّة، وعلى وضعها إن وُجِدت.

تشير الأبحاث العلمية إلى أهمية الطابعات ثلاثية الأبعاد وجهاز الروبوت للتعلُّم بشكل عام وللتعلُّم القائم على المشاريع بشكل خاص. تستند الفعاليات التي تعتمد

على هذه الأجهزة التكنولوجية إلى نظريات التعلم البنائية constructivism والبناءة constructionism. تتيح طرق التعلّم هذه فرصا للطلاب من أجل تطوير التفكير الذهني والتفكير الناقد، ومن أجل تطوير الخيال والإبداع والابتكار باعتماد فعاليات تعزِّز التفاعل والمشاركة علميًّا واجتماعيًّا. بيَّنت الأبحاث العلميّة أيضا الدَّوْر الإيجابي الذي خلَّفه استعمال الطابعة ثلاثية الأبعاد وجهاز الروبوت في العملية التعليمية وخصوصا في الدول المتطوِّرة.

بناءً على هذه المعلومات عُرضَت عدَّة نشاطات تشتمل على خطوات يمكنها أن تحسِّن من مستوى تحصيل الطلاب. هذه الخطوات هي: إعداد مختبرات تشمل الطابعة ثلاثية الأبعاد وجهاز الروبوت، وإعداد المعلمين، وتطوير مناهج وفعاليات قائمة على المشاريع، وفعاليات لتعليم التصميم والإنتاج المحوسب وبرمجة الروبوت، وإشراك الأهل في العملية التعليمية، والقيام بيوم دراسي، وتطوير علاقات خارجية تشمل مراكز العلوم والتكنولوجيا، ومتاحف العلوم والتكنولوجيا، وعلاقات وفعاليات تعليم مشتركة مع مدارس عبرية أو مراكز علوم مزوّدة بمختبرات تكنولوجية حديثة.

المراجع

עברית:

אחמד מואסי (2019),
https//:www.calcalist.co.il/local/articles,0,7340/L.3775792,00-html

גלי וינרב (2017),
https//:www.globes.co.il/news/article.aspx?did1001214855=

הענן החינוכי. (2020),
https://sites.education.gov.il/cloud/home/machshev__robotika/Pages/machshev__robotika.aspx

נסרין חדאד חאג׳-יחיא, אריק רודניצקי (2018),
https//:www.idi.org.il/articles25462/

סמי מיעארי (2015),
https//:www.themarker.com/opinion1.2719625/

שירה קדרי-עובדיה (2020),
https//:www.haaretz.co.il/news/education./premium1.8990974-

אנגלית:

Anwar, S., Bascou, N. A., Menekse, M., & Kardgar, A. (2019). A Systematic Review of Studies on Educational Robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research* (*J-PEER*), 9(2), Article 2. https://doi.org/10.7771/2157-9288.1223

Backer K. D. (2015). Enabling the next production revolution: Issues paper Shaping the Strategy for Tomorrow's Production. *Conference* (*Copenhagen: Organisation for Economic Cooperation and Development*) pp 1-25.

Berman B. (2012). 3-D printing: The new industrial revolution Business. *Horizons* 55, pp. 155-162.

Campbell T., Williams C., Ivanova O. and Garrett B. 2(011). Could 3D Printing Change the World? *Technologies, Potential, and Implications of Additive Manufacturing*, pp. 1-16.

David Scaradozzi , Laura Sorbi , Anna Pedalea, MariantoniettA Valzano , Cinzia Vergine. (2015).Teaching robotics at the primary school: an innovative approach, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174, 3838 – 3846 . Retrieved from https://

cyberleninka.org/article/n/308695

Department for Education (DFE). (2013). 3D Printers in Schools: Uses in the Curriculum Enriching the Teaching of STEM and Design Subjects pp 1–24. Retrieved from https://www.academia.edu/4934485/3D__printers__in__schools__uses__in__the__curriculum__Enriching__the__teaching__of__STEM__and__design__subjects__Contents

Dimitris A. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges, *Themes in Science & Technology Education,* 6(1), 63–71. Retrieved from https://moretech.technion.ac.il/files/2015/07/Educational-robotics-Open-questions-and-new-challenges.pdf

Eisenberg M. (2013). 3D printing for children: What to build next*? International Journal of Child Computer Interaction* 1, pp. 7–13.

Erin C., Chris R.s and Merredith P. (2006). Kindergarten Robotics: Using *Robotics to Motivate Math, Science, and Engineering Literacy in Elementary School, Int. J. Engng Ed. Vol.* 22*, No.* 4, 711–722. Retrieved from

https://ceeo.tufts.edu/documents/journal/2006eccrmp.pdf

Ernest Afari and Myint Swe Khine. (2017). Robotics as an Educational Tool: Impact of Lego Mindstorms. *International Journal of Information and Education Technology, Vol.* 7*, No.* 6, 437–442. Retrieved from http://www.ijiet.org/vol7/908-T108.pdf

Gross B. C., Erkal J. L., Lockwood S. Y., Chen C. and Spence D. M. (2014). Evaluation of 3D printing and its potential impact on Biotechnology and the chemical sciences. *Anal. Chem.* 86(7(, pp. 3240–3253

Heilo Altin, Margus Pedaste. (2013). Learning Approaches to Applying Robotics in Science Education, Journal of Baltic Science Education, 12(3), 365 – 377.

Huleihil, Mahmoud. (2017). 3D printing technology as innovative tool for math and geometry teaching applications, 5*th Global Conference on Materials Science and Engineering IOP Publishing IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering* 164 012023 doi:10.1088/1757-899X/164/1/012023

Irwin J. L., Pearce J. M., Anzalone G. and Oppliger D. E. (2014). The RepRap 3-D printer revolution in STEM education. 21*st Annual Conference & Exposition* (*Indiana Polis: American Society for Engineering Education*), pp. 1–13.

Keeshan W., Irina I., Ronald P., Vikram K., Magued I. (2012). Enriching K-12 Science and Mathematics Education Using LEGOs, Advances in Eng. EDU., 1–27. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1076110.pdf

Leading edge forum (LEF). (2012). 3D Printing and the Future of Manufacturing, pp 1–36. Retrieved from https://pdfslide.net/documents/3d-printing-dxc-3d-printing-

and-the-future-of-manufacturing-csc-leading-edge-forum.html

Loy J. (2014). ELearning and eMaking: 3D printing blurring the digital and the Physical. *Educ. Sci.* Pp. 4 108–12.

Marina U. Bers, Iris P., Katherine J., Alison V., and Jonathan Sch. (2002). Teachers as Designers: Integrating Robotics in Early Childhood Education, *Information Technology in Childhood Education,* 123–145. Retrieved from http://makepuppet.org/stem/research/item1_earlychildhood_designcourse_BersITCE.pdf

Nikolaos C. Zygouris, Aikaterini Striftou, Antonios N. Dadaliaris, George I. Stamoulis, Apostolos C. Xenakisand Denis Vavougios. (2017). The use of LEGO mindstorms in elementary schools. IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), Athens, 2017, 514–516, doi: 10.1109/EDUCON.2017.7942895.

Omar Mubin, Catherine J. Stevens, Suleman Shahid, Abdullah Al Mahmud, and Jian-Jie Dong. (2013). A Review of the Applicability of Robotics in Education, *Technology for Education and Learning*, 1–7. (DOI: 10.2316/Journal.209.2013.1.209–0015.

Rainone M., Fonda C. and Canessa E. (2014). Imaginary math exhibition using low-cost 3D printers. *ICTP SciFabLab*, pp. 1–18.

Segerman H. (2012). 3D printing for mathematical visualization. *The Mathematical Intelligencer* 34(4 (, pp. 56–62.

Slavkovsky E. A. (2012) Feasibility study for teaching geometry and other topics using three-dimensional printers. *Harvard University*, pp. 158. Retrieved from http://people.math.harvard.edu/~knill/3dprinter/documents/slavkovsky__thesis.pdf

Souza I. M. L., Andrade W. L., Sampaio L. M. R., and Araujo A. L. S. O. (2018). A systematic review on the use of lego robotics in education. *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1–9. Retrieved from https://ieeexplore.ieee.org/document/8658751

, doi: 10.1109/FIE.2018.8658751.

Stefan Schiffer, and Alexander Ferrein. (2018). ERIKA—Early Robotics Introduction at Kindergarten Age. *Multimodal Technologies and Interact.* 2(64), 1–15; doi:10.3390/mti2040064

Szulżyk-Cieplak J., Duda A. and Sidor B. (2011). 3D printers – new possibilities in education, *Advances in Science and Technology Research Journal* 8(24), pp. 96–101.

Ventola C. L. (2014). Medical applications for 3D printing: current and projected uses. *Pharmacy and Therapeutics* 39(10), pp. 704–711.

Wallace K. and Clarkson J. (1999). An introduction to the design process University of Cambridge p 170.

Wohlers T. and Gornet T. (2014). History of additive manufacturing *Wohlers Report* pp 1–34.

Zoran A. (2011). The 3D printed Flute: Digital fabrication and design of musical instruments, *Journal of New Music Research* 40(4), pp. 379–387.

سياسة ومجتمع - מדיניות וחברה

مهنّد مصطفى (محاجنة) | **מוהנד מוסטפא (מחאג'נה)**

صفقة القرن: الخطّة الأمريكية «السلام من أجل الازدهار» وقضايا الحلّ النهائيّ للصراع

صفقة القرن: الخطّة الأمريكية «السلام من أجل الازدهار» وقضايا الحلّ النهائيّ للصراع

مهنّد مصطفى

ملخّص

يهدف هذا المقال إلى تحليل الخطة الأمريكية للسلام، وتأثيرها على قضايا الحلّ النهائيّ ضمن الصراع الإسرائيلي الفلسطيني. وتعتبَر خُطّة التسوية الأمريكية «السلام من أجل الازدهار» أو ما يعرف اعلاميّا وشعبيّا بصفقة القرن (The White House, Peace to Prosperity, 2020)، خطة تنسجم مع التوجُّه الإسرائيلي لحل الصراع الفلسطيني الإسرائيلي. وينطلق مبحث المقال من مقولتَين، المقولة الأولى أنَّ بنود الخطة الأمريكية وسرديتها تتماهى تماما مع سردية بنيامين نتنياهو للصراع ورؤيته للحل، في حين أنّ المقولة الثانية تعتبر أنّ الخطة جاءت برؤية جديدة للحل وهي تختلف عن منظومات التفكير السابقة التي تعاطت مع الصراع. وتمثَّل ذلك في طرح خطة أمريكية متكاملة الأركان يرافقها خارطة مفصلة لشكل الحل النهائي الذي تقترحه الولايات المتحدة الأمريكية، وهو أمر غير مسبوق في السياسات الأمريكية منذ توقيع اتفاق أوسلو عام 1993 على الأقل.

الخطة الأمريكية: إعادة تعريف الصراع

يهدف هذا المبحث إلى تحليل صفقة القرن فيما يتعلّق بقضايا الحلّ النهائيّ، وارتباطها مع الرؤية الإسرائيلية حول هذه القضايا. سوف يتم التطرق إلى القضايا المركزية التالية: القدس، اللاجئين، الحدود، وقطاع غزّة. نزعم في المقال أنّ الخطة الأمريكية ترمي إلى إعادة تعريف الصراع، بحيث لا يكون الصراع بين حركتين قوميتين، أو حتى صراع من أجل الاستقلال لشعب موجود تحت الاحتلال، وإنَّما

كحالة تنازُع تتّخذ إسرائيل فيها موضع الضحية، وتدافع عن وطن شعبها، الشعب اليهودي، في كل فلسطين الانتدابية، الذي تعترف فيها الخطة بأن للشعب اليهود حقا حصريا فيها، وهناك سكّان طرؤوا على هذه الأرض اسمهم الفلسطينيّون، ولظروف ديمغرافية تحاول الخطة حل مشكلتهم ضمن حكم إداري لا يصل إلى مستوى الدولة السيادية.

تنطلق الخطة الأمريكية من تبنّي كامل للسردية الإسرائيلية الصهيونية. حيث لا تظهر فيها كلمة «احتلال» أو «احتلت» ولا مرّة. وتظهر إسرائيل على أنّها ضحية هجمات متكرّرة منذ عام 1948، وأنَّها دائما مستعدة للتنازل من أجل السلام، كما تنازلت حتى الآن عن 88% من الأراضي التي «مسكت» بها أو «سيطرت» عليها عام 1967. تُغيِّب الخطة بشكل مطلق السردية الفلسطينية، إذ ليس هنالك كلمة، أو أيّة عبارة تدخل في مركّبات الخطة تتعاطى مع السردية الفلسطينية.

ترمي الخطة إلى تغيير البرادايم (إطار التفكير) لحل الصراع كما كان مقبولا دوليّا، وكما كان مقبولا حتى في الادارات الأمريكية السابقة. تنسجم الخطة مع توجُّهات بنيامين نتنياهو في سعيه لهزم الحركة الوطنية الفلسطينية وفرض تصوراته للصراع (شلحت، 2015)، وعرضها على أنها منظمة إجرامية وإرهابية، في حين إسرائيل دولة ضحية، حيث تحاول الحركة الفلسطينية الإرهابية منع اليهود من تنفيذ حق تقرير المصير على وطنهم التاريخي–التوراتي والقانوني (بن، 2020). في هذه الخطة يقول ترامب للفلسطينيّين، كما يشير ألوف بن، محرِّر صحيفة «هآرتس»:

> «خسرتم الحرب، وجاء الوقت أن تفهموا ذلك. الحركة الوطنية الفلسطينية التي اعتمدت حتى الآن على رفض الصهيونية كحركة كولونيالية عنصرية ومجرمة، مُطالبة الآن بتغيير فكرتها الوطنية، ومناهج التدريس، والمقالات في الصحف الرسمية، وتبنّي سردية جديدة: الصهيونية هي حركة عادلة أعادت إلى البلاد الشعب اليهودي بعد ألفي عام في المنفى، والفلسطينيّون هم الجيران الفقراء للدولة اليهودية، ويستطيعون التمتع باستقلال ناقص، إذا قبلوا بأرض مبتورة بالمستوطنات، ومُسيطر عليها من كل اتجاه ومن الجوّ» (بن، 2020، 3).

جدول (1): مفردات السردية الإسرائيلية في الخطة

المصطلح	المصطلح البديل
احتلال	أراضي ممسوكة – Captured Territory. Sizeable Territory.
حروب إسرائيل	حروب دفاعيّة – Defense Wars
احتلت	سيطرت أو مسكت – Captured, Took Control
النضال الفلسطيني	هجمات إرهابيّة – Terrorist Attacks
الحركات الفلسطينيّة	منظمات إرهابيّة – Terrorist Groups
الأسرى الإسرائيليّون	محتجَزون – Captive

يتّفق ميخائيل هرتسوغ (2020، 23) قائد عسكري إسرائيلي متقاعد وباحث في معهد واشنطن لسياسات الشرق الأوسط ومعهد سياسات الشعب اليهودي، مع المقولة بأنّ الخطة الأمريكية جاءت ببرادايم جديد في التعامل مع الصراع الفلسطيني الإسرائيلي. حيث أنّ البرادايم الذي وجّه إسرائيل في جولات المفاوضات كانت تنطلق من أنَّ الصراع هو بين حركتَين وطنيّتين لهما سرديات تاريخية ومطالب سياسيّة متناقضة. فالصراع هو على نفس الأرض، مع واقع ديمغرافي واضح للعيان، والطرف الفلسطيني لن يُلقي بسرديته جانبا، وأنّه من أجل الحفاظ على إسرائيل كدولة يهودية ديمقراطية، فإنّ واجبها التوصُّل إلى تسوية متَّفق عليها بين الطرفين تعتمِد على حالة الفصل بين كيانين سياسيّين وتشمل تقسيم البلاد بينهما. في رأيِ هرتسوغ، فإنّ «خطة ترامب تقترح برادايم مختلف. فلأوَّل مرَّة، وبالتنسيق مع إسرائيل، تعرض الولايات المتحدة خطة مفصَّلة ترافقها خارطة لحل شامل لكل قضايا الحل النهائي، والتي تحسم الكفَّة لصالح سردية تاريخية للحركة الوطنية للشعب اليهودي، فهي لا تحدِّد حقائق فيما يتعلق باحتياجات كل طرف فحسب، بل تحدد مَن هو الطرف المُحقّ أيضا». فالخطة لا تفتح ملفات عام 1967 فحسب، بل تفتح ملف عام 1948، وتشمل اعتراف بالسيادة الإسرائيلية على الحرم الشريف، إلغاء حق العودة، فتح ملف الحدود من جديد التي انتهت إليها حرب 1948، وذلك من خلال اعتماد مجريات عام 1967 وعام 1948 كوحدة واحدة، والاقتراح بنقل المثلث إلى الدولة الفلسطينية كتصحيح تاريخي.

نتَّفق مع هرتسوغ في تحليله، ولكن هذا «البرادايم» المتعلق بالرّجوع إلى العام 1948، بمفهوم يخدم التصوُّر الإسرائيلي هو ليس جديدا، فهو مفهوم طرحه نتنياهو منذ خطابه في جامعة بار إيلان قبل الخطة الأمريكية، معتبرا أنَّ المشكلة ليست في عام 1967، وإنّما في عام 1948، المتمثلة في عدم اعتراف الفلسطينيّين بإسرائيل كدولة يهودية، وهو ما اعتبرَه نتنياهو شرطا أساسيا للتقدم نحو تسوية سياسية مع الحركة الوطنية الفلسطينية (مصطفى، 2019). إنّه خطاب تبنّته الصفقة باشتراط قيام دولة فلسطينية بالاعتراف بإسرائيل كدولة يهودية، حيث ذكرت الخطة هذا الشرط ثلاث مرّات (The White House, Peace to Prosperity, 2020, p: 4,7, 37).

جدول (2) مقارنة بعض المحاور بين خطاب بار إيلان (2009) والخطة الأمريكية (2020)

المحاور	خطاب بار إيلان (نتنياهو، 2009)	الخطة الأمريكية (Peace to Prosperity, 2020)
الدولة اليهودية	يجب أن تنهض القيادة الفلسطينيّة وتقول بمنتهى البساطة: «كفانا هذا النزاع. إنّنا نعترف بحق الشعب اليهودي في أن تكون له دولة خاصة به في هذه البلاد، وأنّنا سنعيش إلى جانبكم بسلام حقيقيّ.	على القيادة الفلسطينية ان تتبنّى السلام من خلال الاعتراف بإسرائيل كدولة يهودية (ص. 4).
دولة منزوعة السلاح	إذا ما مُنحنا هذه الضمانة الخاصة بنزع السلاح والتدابير الأمنية اللازمة لإسرائيل، وإذا ما اعترف الفلسطينيّون بإسرائيل كدولة الشعب اليهودي، فإنّنا سنكون مستعدين ضمن تسوية سلمية مستقبلية للتوصل إلى حل يقوم على وجود دولة فلسطينية منزوعة السلاح إلى جانب الدولة اليهودية	دولة فلسطين يجب أن تكون منزوعة السلاح وتبقى كذلك (ص. 22).

السردية السياسية	مَن يعتقد أنَّ العداء المتواصل تُجاه إسرائيل ينتج عن تواجدنا في يهودا والسامرة وغزّة يُحِلّ السبب محلّ النتيجة. لقد بدأت الهجمات علينا في عشرينات القرن الماضي، وتحوّلت إلى هجوم شامل عام 1948 عند الإعلان عن الدولة، واستمرت هجمات الفدائيين في الخمسينات، وبلغت ذروتها عام 1967 عشية حرب الأيام الستّة بمحاولة فرض طوق خانق على رقبة دولة إسرائيل. وقد وقعت جميع هذه الأحداث طيلة ما يقارب 50 عامًا وقبل تواجد ولو جنديّ إسرائيليّ واحد في يهودا والسامرة.	منذ اليوم الأوّل من تأسيسها، لم تحظَ إسرائيل بيوم واحد من السلام مع جيرانها. وقد حاربت العديد من الحروب الدفاعية، بعضها وجودية في طبيعتها، والآخر حروب غير متوازنة مع منظمات إرهابيّة (ص. 44).
السردية التاريخية – الدينيّة	إنّ الرابط التاريخيّ بين الشعب اليهودي وأرض إسرائيل يستمر منذ أكثر من 3500 سنة. إن مناطق يهودا والسامرة حيث سار وتمشّى كلّ من أبراهام ويتسحاق ويعقوب ودافيد وشلومو وإشعياء وإرمياء – ليست بالغريبة علينا، بل هي أرض الآباء والأجداد.	أصبحت القدس المركز السياسي للشعب اليهوديّ، عندما وحَّد الملك داود قبائل إسرائيل الاثني عشرة، ممّا جعل المدينةَ العاصمةَ والمركزَ الروحيَّ للشعب اليهوديّ، والتي ظلّت قائمة ما يقرب من 3000 عام (ص. 15).
السلام والازدهار	إذا ما تشابكت أيدينا وعملنا معًا بسلام، فلن تكون هناك حدود للازدهار والتنمية التي نستطيع جلبها على شعبيْنا – سواء أكان ذلك في الاقتصاد أو في الزراعة والتجارة والسياحة والتربية والتعليم، وبالذات فيما يتعلق بقدرتنا على منح الجيل الصاعد لدينا مكانًا يحسُن العيش فيه بحياة مطمئنة ومليئة بالاهتمام والإبداع، وتحمل بين طياتها آفاق الفرص والآمال.	كانت هناك فكرة خاطئة مفادها أنّ قلة الفرص الممنوحة للشعب الفلسطيني هي مسؤولية إسرائيل وحدها. حلّ مشاكل الوضع النهائي، بالطريقة الموضحة في هذه الرؤية، سيخلق الظروف اللازمة لبدء الاستثمار في التدفق إلى المنطقة. نخمِّن أن الجمع بين هذا الحل السياسي والرؤية الاقتصادية والاصلاحات الحكومية التي وضعناها سيؤدّي إلى نموّ اقتصادي تاريخيّ (ص. 4).

اللاجئون	هناك حاجة لاتفاق واضح على أنّ مشكلة اللاجئين الفلسطينيّين ستجد حلّها خارج حدود دولة إسرائيل. إذ من الواضح بمكان بالنسبة للجميع أنّ المطالبة بإسكان اللاجئين الفلسطينيّين داخل إسرائيل تتناقض مع استمرار قيام إسرائيل بصفتها دولة الشعب اليهودي... وبالتالي فإنّ العدالة والمنطق تقتضيان حلّ قضية اللاجئين الفلسطينيّين خارج حدود إسرائيل، علمًا بأنّ هذا الموقف محل توافق وطني عريض جدًّا {في إسرائيل}. أعتقد بقابلية حل هذه المشكلة الإنسانية حلًّا جذريًّا من منطلق الرغبة الحسنة والاستثمار الدوليّ.	الاقتراحات التي تطالب دولة إسرائيل باستقبال اللاجئين الفلسطينيّين، أو الوعد بعشرات المليارات من الدولارات كتعويض للاجئين، لم تكن واقعية... (ص. 31). ينص اتفاق السلام الإسرائيلي الفلسطيني على إنهاء أيّة مطالَبة بما يتعلق بوضع اللجوء أو الهجرة، لن يكون هناك أيّ حق بالعودة أو استيعاب أيّ لاجئ فلسطيني في دولة إسرائيل (ص. 32).
«اللجوء اليهودي»	يجب حل قضية اللاجئين الفلسطينيّين – ويمكن حلها مثلما أثبتنا نحن ذلك في حالة مشابهة: إن دولة إسرائيل الصغيرة قد استوعبت بنجاح مئات الألوف من اللاجئين اليهود من الدول العربية الذين غادروا منازلهم معدَمين تمامًا.	تسبَّب الصراع العربي الإسرائيلي في مشكلة اللاجئين الفلسطينيين واليهود على حد سواء. تقريبا نفس العدد من اليهود والعرب شرّدهم الصراع العربي الإسرائيلي. تم قبول جميع اليهود تقريبا منذ ذلك الحين وإعادة توطينهم بشكل دائم في إسرائيل أو في بلدان أخرى حول العالم (ص. 31). يجب أيضا معالجة قضية اللاجئين اليهود، بما في ذلك التعويض. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ دولة إسرائيل تستحق التعويض عن تكاليف استيعاب اللاجئين اليهود. (ص. 32).

وقد أكدت أييلت شاكيد وزيرة القضاء السابقة على العلاقة بين مشروع بار إيلان والخطة الأمريكية، والتي يعارضها حزبها - حزب «يمينا». ففي لقاء مع أييليت شاكيد من حزب «يمينا» قالت:

> «إن خطة ترمب عمليًّا بُنيت بواسطة نتنياهو، لذا يجب أن تسمّى خطة نتنياهو. منذ خطاب بار إيلان يتحدث نتنياهو عن دولة فلسطينية منزوعة السلاح، دولة أقل من الدولة التي أرادها {إيهود} أولمرت {وتسيفي} ليفني، لكنها لا تزال دولة فلسطينية. نحن نعارض قيام دولة فلسطينية، ولكي ندعم هذه الخطة يجب إجراء تغييرات عليها. أوّلا يجب تغيير الخريطة، ففي الخرائط التي رأيتها هناك تواصل فلسطيني وجيوب إسرائيلية. يجب أن يكون العكس، تواصل إسرائيلي وجيوب فلسطينية، بالإضافة إلى ذلك، فبحسب الخريطة التي في يدنا سيكون هناك تجنيس لحوالي 100 ألف فلسطيني. إذا كان الحديث عن ضم مناطق «ج» (C) فيمكن ابتلاع تجنيس 100 ألف فلسطيني، ولكن عندما يتم فرض السيادة على 30% من الأرض فقط فإنّه لا يساوي ذلك... نحن لا يمكن أن نقبل اتفاقًا يعطي الفلسطينيين 50% من الأرض، في هكذا وضع نحن مستعدون الانتظار 50 عامًا أخرى، لدينا صبر على ذلك... هذه الخطة يمكن أن تكون خطيرة على الاستيطان» (شلزنغر، 2020، 25).

علاوة على ما جاء سابقا، بُنيت الخطة الأمريكية من وحي السلام الاقتصادي الذي طوّره نتنياهو في بداية سنوات حكمه، ولكنه فشل في تسويقه بسبب الرفض الفلسطيني والعربي والدولي، الذين كانوا يعتبرون أنّ الجانب الاقتصادي هو تابع للقضيّة السياسيّة والوطني المركزيّ. تحاول الخطة الأمريكية أن تعيد إحياء فكرة السلام الاقتصادي ولكن بصورة متطوِّرة من خلال طرح شق اقتصادي مُفصَّل. شق اقتصادي له قدرة غريبة على التنبؤ بالأوضاع الاقتصادية لعشر سنوات قادمة. تحاول الخطة إغراء الجانب الفلسطيني بخطة اقتصادية، حيث أنّ الناتج القومي الفلسطيني سيتضاعف خلال عشر سنوات، وخلق مليون فرصة عمل جديدة، وتقليص البطالة لنسبة أقل من 10%، وتقليل من معدلات الفقر في المجتمع الفلسطيني (Peace to Prosperity, 2020, 4). تحمل الخطة الكثير من الوعود

الاقتصادية، فهي ستخصص 27 مليار دولار من المبلغ الكلي الذي سيتمّ تجميعه للدولة الفلسطينية على مدار عشر سنوات، أي 2.7 مليار دولار في السنة، وذلك مقابل التخلّي عن المشروع الوطني الفلسطيني. وتقترح الخطة امتيازات للدولة الفلسطينية، بمساعدة ومرافقة إسرائيل، مثل استعمال مينائي حيفا وأشدود للصادرات والواردات (وهو قائم حاليا)، وإقامة منطقة تجارة حرّة بين الأردن ودولة فلسطين وغيرها (Peace to Prosperity, 2020, 26–27). لا تعارض إسرائيل أي من المركّبات الاقتصادية في الخطة، لأنها تقوم بذلك الآن. صحيح أنّ الخطة توسع قليلا من امتيازات الدولة الفلسطينية من الناحية الاقتصادية، لكن جوهر ما هو قائم الآن سيبقى أيضا كما هو حسب الخطة. فضلا عن أن إسرائيل ستستفيد كثيرا من الشق الاقتصادي في الخطة، وفي نهاية المطاف يحافظ الشق الاقتصادي على تبعية الدولة الفلسطينية للاقتصاد الإسرائيلي.

الحدود والمستوطنات:

ترتبط مسألة الحدود بقضية الاستيطان، كما وتنطلق الخطة الأمريكية من قاعدة حق القوّة، بمعنى أنّك تحصل على كل ما نفَّذته على أرض الواقع حتى لو لم يكن قانونيا. في هذا الصدد، تتبنّى الخطة التصور الإسرائيلي الأكثر تطرفا فيما يتعلق بالمستوطنات والحدود، حيث لم تفرِّق الخطة، حتى حسب المفاهيم القانونية الإسرائيلية، بين المستوطنات القانونية وبين المستوطنات (البؤر) غير القانونية.

في مقال نشره الباحث الإسرائيلي، شؤول أريبلي، حول مسألة الحدود صفقة القرن، اعتبر أنّ الواقع الذي تنتجه الصفقة هو واقع إبرتهايد. ويضيف:

«على صفقة القرن أن تختفي، ليس ولن يكون لها شريك عربي. ردود الفعل الدولية تشير إلى أنّه لن يكون هناك شرعنة للضم. انعكاساتها ستلحق ضررا كبيرا بإسرائيل. تنطلق {الخطة} من إعطاء شرعية للواقع القائم، واقع فيه منظومتان قضائيتان مختلفتان على نفس الأرض على أساس المعيار الإثني، يُضاف عليها فكرة الضم، التي ستحوله إلى حالة إبرتهايد، أو حسب تعبير دافيد بن غوريون من عام 1949 إلى «دكتاتورية الأقلية» (أريبلي، 2020، 23).

ويضيف أريبلي: «إنّ الصفقة سوف تضر بشكل كبير بمنظمة التحرير الفلسطينية، والتي منذ عام 1988 تحاول أن تقود خطابا دبلوماسيا إلى حل الصراع على حساب

الكفاح المسلح، وسوف تدفع إلى وقف التنسيق الأمني مع إسرائيل. {الصفقة} تمس بمبدأ المواطنة التي تشمل نقل مواطني إسرائيل العرب إلى فلسطين. تمس بسيادة القانون والحق في الملكية من خلال شرعنتها للبؤر الاستيطانية غير القانونية التي بنيت على أراض فلسطينية منهوبة (المصدر السابق).

تضمَّنت الخطة تفصيلا غير مسبوق للحدود التي تقترحها للحل النهائي، وتنطلق الخطة من تبنّي أمرين: الاعتراف المتبادَل بين الكيانين السياسيَّين- إسرائيل وفلسطين- ببعضهما البعض، مع التأكيد أن الخطة تشترط الاعتراف بإسرائيل كدولة الشعب اليهودي، أمّا الأمر الثاني فهو: نهاية الطلبات من جانب كل طرف من الطرف الثاني فيما يتعلق بقضايا الحل النهائي، أي الوصول إلى نقطة نهاية الصراع (Peace to prosperity, 2020, 38).

ذكر أرييلي في مقاله المذكور سابقا: «الدولة الفلسطينية المقترحة هي إقليم بدون تواصل جغرافي وبدون حدود خارجية لها، وتحولها هذه المميزات إلى جيب واحد كبير، مع حدود يصل طولها إلى حوالي 1400 كيلو متر مربّع، أي بضعف 1.5 من طول حدود إسرائيل اليوم. داخل هذا الجيب سيكون 15 جيوبا إسرائيلية (مستوطنات)، وداخل إسرائيل سيكون 54 جيب فلسطيني (قرى فلسطينية)» (أرييلي، 2020، 23). ويضيف أرييلي: «إنَّ التجربة العالمية تشير إلى أنَّه ما عدا حالة هولندا وبلجيكا، فإنّ الجيوب ليست حلًّا قابلا للتنفيذ بين أطراف ذوي تاريخ من العنف والترسبات، سيتحول الجيش الإسرائيلي إلى جيش الدفاع عن الجيوب، والحدود المتداخلة سوف تمنع تأسيس نظم اقتصادية منفصلة، ولن تُمكّن الفلسطينيّين من التخلص من ربض الضرائب الخانقة القائمة حاليا... نصف الأراضي التي سوف يتم ضمّها إلى إسرائيل هي أراضي بملكية خاصة، ممّا يُلزم إسرائيل بالقيام بتسويات تستطيع الالتزام بها، والاقتراح حول العاصمة الفلسطينية في الأحياء خارج الجدار في القدس- كفر عقب، سميراميس، مخيم اللاجئين شعفاط، بالإضافة إلى بلدة أبو ديس غير ملائمة في كل الحالات. في هذه الأحياء يسود البناء بدون تخطيط وبلا لوائح منظمة، وتفتقر إلى البنى التحتية والمؤسَّسات، ولا تقع على خطوط طرق ومراكز اقتصادية ذات صلة» (المصدر السابق).

لم تُظهر الخارطة التي عرضتها الخطة بعض التفاصيل، ولم تفحص النِّسَب المختلفة للضم وعدد المستوطنات أو الجيوب داخل الدولة الفلسطينية أو إسرائيل. حسب

الخطة، ستضم إسرائيل غَوْر الأردن ومناطق فيها تواصل جغرافي للمستوطنات، التي تشكل حوالي 30% من الضفة الغربية. فضلا عن أنَّ 15 مستوطنة ستتحوَّل إلى جيوب داخل الدولة الفلسطينية.[1] وهي مستوطنات صغيرة في عمق الضفة الغربية، وتشكِّل معقلا لليمين الديني الاستيطاني، ومع ذلك، لم يرغب ترامب وفريق عمله أن يفكّكها رغم وجودها داخل حدود الدولة الفلسطينية المقترحة. في حين سوف تتميز الدولة الفلسطينية بغياب التواصل الجغرافي، وفيما مناطقها سيكون هنالك 12 نفقا وجسرا يربطها ببعضها البعض، واثنان منها سيربط بين الضفة والأردن؛ لأنَّه سيتم قطع الضفة عن معبر جسر النبي وجسر آدم (غير الفاعل، في كل الأحوال)، في أعقاب ضمّ غور الأردن. وسيربط نفق بين الضفة الغربية وقطاع غزة.

قام شاؤول أرييل برسم خارطة جديدة ناتجة عن لصق خارطة ترامب بخارطة إسرائيل، وتشير الخريطة الجديدة إلى أنَّ إسرائيل سوف تضمّ 30% من الضفة الغربية، وتعطي للدولة الفلسطينية 14% من مساحة إسرائيل، وهي مناطق صحراوية لا يسكنها أحد. غير أنَّ ما كشفته الخارطة المفترضة هو بتر الضفة الغربية مرّتين، البتر الأوّل يقوم به شارع رقم 1، والثاني المسار الذي يقوده شارع أرييل، وهما يشقان الضفة الغربية بشكل مطلق (شيزاف، 2020، 3). في المقابل، يؤكِّد نائب المستشار القضائي للحكومة السابق، ملكيال بلص، أنّ رغبة إسرائيل في ضم المستوطنات وإبقاء جزر فلسطينية لها وضع قانوني مختلف، لمنع السكان الفلسطينيّين من التحول إلى مواطنين إسرائيليّين- سوف تفشل في المستقبل، ويؤكِّد أنّ التجربة تشير إلى أنَّ الأجزاء القانونية الصغيرة مصيرها التوحُّد في المستقبل، والدمج مع الجزيرة الكبيرة المحيطة بها. ويصل إلى نتيجة أنّ كل «جدار قانوني سيتم بناؤه من أجل منع الفلسطينيّين الذين يسكنون في المناطق المحاطة بإسرائيل من أن يتحولوا إلى سكانها- سوف ينهار» (بلص، 2020، 13).

غير أنّ نتنياهو أوضح في لقاء معه، أنَّ إسرائيل لن تمنح المواطنة للفلسطينيّين الذين سوف يتم ضمهم للسيادة الإسرائيلية، بمعنى أنهم سيكونون تحت السيادة والسيطرة الإسرائيلية بدون حقوق مواطنة.

وفي مقابلة موسَّعة أجرتها صحيفة «يسرائيل هيوم» اليمينية مع نتنياهو، أوضح الأخير بعض ملامح رؤيته للضم، حيث قال:

1. هي: عوتنائيل، حرمش، مفو دوتان، ألون موريه، إيتمار، برخا، يتسهار، عطيرت، معاليه عاموس، ميتساد، كارمي تسور، تيلم، أدورا، نهوغوت، وبيت حغاي.

«ضمن الخطة {الأمريكية، هناك فرصة تاريخية لتغيير المسار التاريخي الذي كان باتجاه واحد كل الوقت. كل الخطط التي اقتُرحت علينا في الماضي اشتملت على تنازلات عن مساحات من أرض إسرائيل، كالعودة إلى خطوط 67، وتقسيم لقدس، ودخول لاجئين. هنا يوجد العكس، فليس نحن المطالبين بالتنازل، بل الفلسطينيّين. العملية سوف تستمر إذا وافقوا على تنفيذ عشرة شروط صعبة، تشمل فرض السيادة الإسرائيلية في منطقة غرب نهر الأردن، والحفاظ على القدس موحّدة، وعدم دخول أيّ لاجئ، وعدم اقتلاع أي مستوطنة، وفرض السيادة الإسرائيلية في مناطق واسعة في يهودا والسامرة {الضفة الغربية}، وشروط أخرى من هنا وهناك. عليهم الاعتراف أنّنا السلطة الأمنية على كل المنطقة. إذا وافقوا على كل ذلك، فستكون لهم سلطة خاصة بهم، والتي يُعرّفها الرئيس ترمب بدولة. قال لي دبلوماسي أمريكي «بيبي لكن هذه ليست دولة»، قلت له: سمّوها ما شئتم» (لورد، 2020، 2).

وعندما سأله الصحفيّ حول آلاف الفلسطينيّين المقيمين في غور الأردن، هل سيحصلون على الجنسية الإسرائيلية؟ كان رد نتنياهو كالتالي: «لا، سيبقون في جيوب فلسطينية. لن نضم أريحا، وهناك تجمُّع أو تجمعان، لن نفرض السيادة عليهم، سيبقون رعايا فلسطينيّين. لكن السيطرة الأمنية الإسرائيلية ستُطبّق عليهم أيضاً».

تحدّد الخطة أنّ إسرائيل سوف تستفيد «من وجود حدود آمنة ومعترف بها، لن تضطر إلى اقتلاع أيّ من المستوطنات، وستدمج الغالبية العظمى من المستوطنات الإسرائيلية في الأراضي الفلسطينية المتجاورة، ستصبح الجيوب الإسرائيلية الموجودة داخل الأراضي الفلسطينية المتجاورة جُزءا من دولة إسرائيل وسيتمّ ربطها من خلال نظام نقل فعّال» (Peace to Prosperity, 2020, 12). تعني هذه الفقرة من الخطة أنّ إسرائيل سوف تحافظ على أغلب المستوطنات في الضفة الغربية، وهي بذلك تُحدِث قطيعة عن التصورات الإسرائيلية السائدة التي انطلقت في المفاوضات السابقة حول ضم الكتل الاستيطانية المركزية وإخلاء باقي المستوطنات المعزولة في الضفة الغربية، غير أنَّ هذا الإعلان ينسجم مع موقف نتنياهو الذي ردَّده في أكثر من مناسبة بأنَّه لن يتم اقتلاع أيّ يهودي أو مستوطنة في عهده. هذه التصريحات المثابرة لنتنياهو جاءت بعد هدم مستوطنة عمونا (موقع سوغيم، 2018). وبالفعل،

فإنّ الخطة الأمريكية تماهت تماما مع هذا الموقف لنتنياهو الذي طرحه قبل الخطة بأعوام.

في هذا السياق، تقترح الخطة دمج (Incorporated) حوالي 97% من الإسرائيليّين في الضفة الغربية بالأراضي الإسرائيلية المتجاورة، وسيتم دمج 97% من الفلسطينيّين في الضفة الغربية بأراض فلسطينية مجاورة. وتشير الخطة إلى أنَّ الجيوب الفلسطينية التي ستبقى ضمن حدود دولة إسرائيل الجديدة، سوف يكون مواطنوها فلسطينيّين وتحت مسؤولية مدنية فلسطينية فيما، ستكون المسؤولية الأمنية في هذه الجيوب تحت المسؤولية الإسرائيلية، وسيبقى الإسرائيليّون الذين يعيشون في جيوب داخل دولة فلسطين مواطنين إسرائيليّين ويخضعون للمسؤولية المدنية والأمنية الإسرائيلية، بمعنى أنّ إسرائيل ستبقى موجودة أمنيا ومدنيا في داخل هذه الجيوب التي ستكون حسب الخطة داخل الدولة الفلسطينية (Peace to Prosperity, 2020, 12). بمعنى أنّ الخطة تتفق مع التصوُّر الأمني الإسرائيلي بانتهاك دائم للدولة الفلسطينية المقترحة، وهو الواقع الموجود الآن، حيث تدخل قوات الجيش الإسرائيلية إلى مناطق السلطة الفلسطينية منذ عام 2002، كما تشاء.

تحسم الخطة موقفها من موضوع غور الأردن، حيث تقّر الخطة أنّ غور الأردن هو أمر حاسم للأمن القومي الإسرائيلي، ويجب أن يكون تحت السيادة الإسرائيلية. في هذا الصدد، تنسجم الخطة بالإجماع الإسرائيلي حول أهمية بقاء غور الأردن تحت السيطرة الإسرائيلية، وهو موقف غير حصري لليمين الإسرائيلي، بل طُرِح كمسألة عليها إجماع في المشهد السياسي الإسرائيلي، ويبقى الاختلاف داخل هذا الاجماع بين مَن يريد سيادة وبين مَن يريد سيطرة، وبين مَن يريد واحدة من الاثنتين ضمن مفاوضات وموافقة بين جميع الأطراف، لا سيما الأردن، وبين مَن هو مستعد لأن يقوم بذلك بشكل أحادي الجانب، وهو موقف نتنياهو، الذي أعلن أنه سيعمل على ضم الأغوار. لذلك، تبنَّت الخطة الموقف الأكثر راديكالية من بين المواقف الإسرائيلية وهو موقف نتنياهو (شيلزنغر، 2019).

يشمل غور الأردن 30 مستوطنة و-18 بؤرة استيطانية، ويصل عدد المستوطنين فيها إلى حوالي 12 ألف مستوطن، فيما يصل عدد السكان الفلسطينيّين في الغور إلى حوالي 54 ألف نسمة، وتشير المعطيات إلى أنَّ حولي 5 آلاف فلسطيني في منطقة

الغور وضمن مناطق C سيتم ضمهم إلى إسرائيل حسب الخطة الأمريكية (شيزاف، 2020أ). فحسب معطيات حركة «السلام الآن»، فإنّه حسب الخارطة التي عرضها نتنياهو لضم غور الأردن، فإنَّ إسرائيل سوف تضم 1.236 كيلو مترا مربعا، والتي تشكِّل 22.3% من مساحة الضفة الغربية، ويعيش فيها 13 ألف مستوطن وحوالي 4500 فلسطيني. في المقابل، فإنَّ الدول التي تؤيِّد حل الدولتين ستتعامل مع الضم بأنَّه لن يُشكِّل مانعا لمفاوضات مستقبلية مع إسرائيل، وهذا ما حدث بعد ضم القدس عام 1967، والجولان عام 1981.

منذ خطة ألون، وتحديدا بعد انطلاق المفاوضات بين إسرائيل ومنظمة التحرير الفلسطينية، ركَّز الخطاب الإسرائيلي على فكرة السيطرة الأمنية على غور الأردن. فمثلا، فإنّ يتسحاق رابين في خطابه المشهور أسبوعين قبل اغتياله، والذي عرض فيه شروطه العامة لاتفاق الحل النهائي، حدّد غور الأردن كحدود أمنية لإسرائيل، في كتابه «حدود بيننا وبينهم» يشير أرييلي إلى أنه في محادثات كامب دافيد عرض إيهود براك رؤية ضيقة جدا للحدود الآمنة، وبموجبها يتمّ ضم قطاع ضيق من غور الأردن، واحتكار ربع مساحة الغور لفترة زمنية محدودة. ويضيف أرييلي أنّ المرَّة الأولى التي ظهر فيه غور الأردن في الخرائط الإسرائيلية كان في مؤتمر طابا عام 2001، في حين أنّ غور الأردن لم يظهر في الخرائط الإسرائيلية إبّان المباحثات بين إيهود أولمرت ومحمود عباس في مؤتمر أنابوليس عام 2007. في حينه، طالبت إسرائيل أن يكون تواجد إسرائيلي في الغور لسنوات معدودة وبعدها يتم نقل السيطرة الأمنية على الحدود لطرف ثالث. حتى نتنياهو طالب بتواجد أمني إسرائيلي (وليس سيادة) في الغور خلال مباحثاته مع جون كيري عام 2014. خطاب ضم غور الأردن برزَمن جديد مع خطة بينيت لضم مناطق C، بما في ذلك غور الأردن، علاوة على محاولة بعض أعضاء كنيست من الليكود تقديم اقتراحات قوانين لضم الغور (Arieli, 2013).

في هذا الشأن، أحيَت الخطة الأمريكية فكرة ضم المثلث إلى الدولة الفلسطينية من جديد (مصطفى، 2013). حيث جاء في الخطة: «تتألَّف مجتمعات المثلث من كفر قرع، عرعرة، باقة الغربية، أم الفحم، قلنسوة، الطيبة، كفر قاسم، الطيرة، وكفر برا، وجلجولية. هذه المجتمعات التي تعرِّف نفسها إلى حد كبير بأنّها فلسطينية، تم تحديدها أصلًا لتقع تحت السيطرة الأردنية خلال مفاوضات خط الهدنة لعام 1949، لكنّ إسرائيل احتفظت بها في النهاية لأسباب عسكرية أخذت منذ

ذلك الوقت بالتراجع. تنظر الرؤية إلى إمكانية إعادة رسم حدود إسرائيل وفقًا لاتفاق بين الطرفين، بحيث تصبح مجتمعات المثلث جُزءا من دولة فلسطين. في هذا الاتفاق، تخضع الحقوق المدنية لسكان مجتمعات المثلث للقوانين المعمول بها والأحكام القضائية للسلطات المعنية» (Peace to Prosperity, 2020, 13). وعلى الرغم من أنَّ الخطة تقترح ضمّ المثلث، إلّا أنَّهُ لا يظهر في الخارطة المرفقة للخطة على أنّه جزء من دولة فلسطين.

وبالفعل، هذا ما أكَّده مصدر سياسي إسرائيلي بأنَّ إسرائيل لا تلغي إمكانية تبنّي فكرة ضم المثلث إلى الدولة الفلسطينية، مؤكِّدا أنَّ نتنياهو لم يُبلور بعد موقفا تُجاه الموضوع، ولكنه لا يلغي هذه الإمكانية (إيختير، 2020). حيث تم الكشف عن أنّ نتنياهو هو مَن اقترح هذه الفكرة كتعويض للفلسطينيّين عن ضم المستوطنات، حيث وضع نتنياهو هذه الفكرة على طاولة المفاوضات في العام 2017 أيضا (طيبون، 2020).

القدس:

أقرّت الخطة ما جاء في إعلان ترامب سابقا حيث الاعتراف بالقدس كعاصمة موحَّدة لإسرائيل، ونقله للسفارة الأمريكية إلى القدس. وقد تبنَّت الخطة الأمريكية هذا الاعتراف كما جاء في النص محمولا على الخطاب الديني التوراتي من جهة، ومن منطلق الحالة السياسية الواقعية للمدينة التي تم ضمها إلى إسرائيل بُعيد حرب حزيران عام 1976، فضلا عن تسويق الادّعاء الإسرائيلي حول محافظة إسرائيل على المدينة المقدسة كمدينة يتم فيها التسامح مع الديانات المختلفة. إذن، انطلقت الصفقة من ادعاءات ثلاث: تبنّي السردية الدينية–التاريخية الإسرائيلية حول القدس، قبول واقع السيطرة السياسية والاستعمارية الاستيطانية على القدس وشرعنته، وتأييد الدعاية الإسرائيلية حول حالة المساواة والسلام والتسامح السائد بين الأديان الثلاث التي ترى في القدس مدينة مقدَّسة. بناء على ذلك، أقرّت الخطة برؤيتها «في الحفاظ على وحدة القدس وجعل المدينة في متناول الجميع، والاعتراف بقداستها لدى الجميع بطريقة تحترم الجميع» (Peace to Prosperity, 2020, 15).

وحول الحل السياسيّ، جاء في الخطة: «نعتقد أنّ العودة إلى القدس المقسَّمة، وخاصة وجود قوات امنية منفصلة في واحدة من أكثر المناطق حساسية على وجه الأرض، سيكون خطأ قاتلا (Grave mistake)، في حين يتجنّب التقسيم المادي للمدينة. يوجد

حاليا حاجز أمنيّ لا يتبع حدود البلدية ويفصل بالفعل الأحياء العربية (أي كفر عقب، والجزء الشرقي من شعفاط) في القدس عن بقية الأحياء في المدينة... يجب أن يظل هذا الحاجز المادي في مكانه وينبغي أن يكون بمثابة حدود بين عاصمتي الطرفين... ستظل القدس (Jerusalem) عاصمة دولة إسرائيل، وينبغي أن تظل مدينة غير موحَّدة. العاصمة السيادية لدولة فلسطين يجب أن تكون في جزء من القدس الشرقية الواقعة في المناطق شرق وشمال الجدار الأمني، بما في ذلك كفر عقب، والجزء الشرقي من شعفاط وأبو ديس، ويمكن تسميتها القدس (Al Quds)، أو أي اسم آخر تحدّده دولة فلسطين» (Peace to Prosperity, 2020, 17).

أمّا فيما يتعلَّق بالسكان الفلسطينيّين الذين سيكونون ضمن عاصمة إسرائيل، فالخطة تضع أمامهم اختيارا واحدا من الإمكانيات الثلاث التالية:

الأولى: أن يصبحوا مواطنين لدولة إسرائيل.

الثانية: أن يصبحوا مواطنين في دولة فلسطين.

الثّالث: الاحتفاظ بوضعهم كمقيمين دائمين في دولة إسرائيل.

بالنسبة للخيار الثاني، وهو الأكثر تعقيدا، فإنّ الخطة لا تفصّل الإجراءات التي يجب اتخاذها في حالة قام فلسطينيون باختيار هذه الإمكانية، وتكتفي بالإشارة إلى أنّه «سيتم تحديد امتيازات وفوائد والتزامات العرب المقيمين في هذه المناطق الّتي يختارون، وسيصبحون مواطنين فلسطينيّين بموجب قوانين دولة فلسطين ودولة إسرائيل، حسب الاقتضاء» (Peace to Prosperity, 2020, 18). هذا من الجانب السياسي، أمّا فيما يتعلق بالوضع الديني في القدس، فإنّ الخطة تكسر عمليًّا اتفاق الوضع القائم في القدس عبر إتاحة الصلاة لكل الأديان في الحرم الشريف.

اللاجئون:

حسمت الخطة الأمريكية موضوع اللاجئين وأسقطته عن طاولة المفاوضات ضمن قضايا الحل النهائي، وذلك انسجاما مع الخطوات الأمريكية التي أوقفت الدعم لوكالة غوث اللاجئين «الإونروا»، في وقت سابق.

الرواية الإسرائيلية في الخطّة:

تقوم السردية الإسرائيلية حول قضية اللاجئين الفلسطينيّين على ما يلي (Arieli, 2013, 406-407):

أوّلا: لا تتحمّل إسرائيل مسؤولية سياسية وأخلاقية عن ولادة مشكلة اللاجئين الفلسطينيّين.

ثانيا: إسرائيل لن تقبل عودة اللاجئين الفلسطينيّين إلى حدودها السيادية بأيّ شكل من الأشكال. ظهرت في بعض الأحيان موافقة على عودة عدد ضئيل إلى مناطق الـ-48، فمثلا في مفاوضات أنابوليس وافقت إسرائيل على عودة 5000 لاجئ.

ثالثا: لا تعترف إسرائيل بديمومة قضية اللجوء الفلسطيني، بالنسبة لها سلالة اللاجئين ليسوا بلاجئين، اللاجئون هم مَن تركوا البلاد خلال الحرب 1948-1949.

رابعا: تعتبر إسرائيل أنَّ حل مشكلة اللاجئين الفلسطينيّين يجب أن تكون ضمن توطينهم وتجنيسهم في الدول التي لجئوا لها. الموقف المعتدل يقبل بعودة انتقائية ومراقبة للاجئين إلى كيان سياسي فلسطيني.

خامسا: إسرائيل لن تشارك في تعويض اللاجئين الفلسطينيّين لغياب مسؤوليتها التاريخية عن ولادتها.

سادسا: مؤخَّرا، بدأت الحكومة الإسرائيلية بناء وإنتاج سردية اللجوء اليهودي من الدول العربية، وقد تم إقامة طاقم خاص في هذا الصدد في وزارة المساواة الاجتماعية التي تقودها الوزيرة من الليكود غيلا غملائيل. وتهدف هذه السردية إلى الادعاء أنَّ هنالك لجوءا يهوديّا وليس لجوءا فلسطينيّا فقط، فضلا عن الحاجة إلى تعويضهم كونهم تركوا في مواطنهم الأصلية الكثير من أملاكهم المادية والمالية. ظهر الخطاب الإسرائيلي حول اللجوء اليهودي كجزء من صراع محلي، من أجل إدخال سردية الشرقيّين وحالة الضحيتيّة لديهم في معبد الذاكرة الإسرائيلية، غير أنّ الخطة أخذت هذا النقاش الذي كان دافعه داخليا، وحولته إلى جزء من تسوية الصراع الفلسطيني الإسرائيلي.

تتبنّى الخطة الأمريكية السردية الإسرائيلية حول قضية اللاجئين، إدراجها لقضية «اللاجئين اليهود» بشكل متساو مع قضية اللاجئين الفلسطينيّين. من الآن، تتطرّق الخطة بشكل متساو بين اللاجئين الفلسطينيّين وما تطلق عليه «اللاجئون اليهود»، غير أنّ الحل السياسي لهاتين القضيتين لن يكون متساويا، فحسب الخطة تم توطين اللاجئين اليهود في إسرائيل، ويجب توطين اللاجئين الفلسطينيّين في الدول التي يعيشون فيها، وقبول عودة لاجئين إلى الدولة الفلسطينية بموافقة إسرائيلية فقط، وذلك وفق اعتباراتها الأمنية (Peace to Prosperity, 2020, 31-32). كما ربطت الخطة مسألة اللاجئين الفلسطينيين بقضية اللجوء كظاهرة عالمية وتحييد الجانب الخاص لقضية اللجوء الفلسطيني، وهو ينسجم بشكل كامل مع السردية والخطاب الإسرائيليَّين. تشير الخطة إلى أنّ: «الاقتراحات التي تطالب بأن توافق دولة إسرائيل على استقبال اللاجئين الفلسطينيّين أو الوعد بعشرات المليارات من الدولارات كتعويض للاجئين، لم تكن واقعية ولم يتم تحديد مصدر تمويل موثوق به»(Peace to Prosperity, 2020, 31). لذلك، لا تتوان الخطة عن ذكر أنَّ الأمر غير ممكن لأنَّ «العالم يكافح من أجل إيجاد أموال كافية لدعم أكثر من 70 مليون لاجئ ومشرَّد من جميع أنحاء العالم» (Peace to Prosperity, 2020, 31).

قطاع غزّة:

حظيَ قطاع غزّة بجزء منفصل في الخطة الأمريكية. فحسب الخطة: «انسحبت إسرائيل من غزّة قبل حوالي 15 عاما تقريبا بهدف دعم السلام. في المقابل، تعتبَر حماس إرهابية بإجماع دولي، وقد سيطرت على الإقليم، وزادت من هجماتها على إسرائيل، بما في ذلك إطلاق آلاف الصواريخ. تحت قيادة حماس، يعاني سكّان غزّة من فقر مدقع وحرمان» (Peace to Prosperity, 2020, 25). طبعا لا تشير الخطة بكلمة واحدة إلى الحصار المضروب على قطاع غزة، والاعتداءات الإسرائيلية غير المنقطعة عليه.

الجانب المهم في الخطة، هو الحل الذي تقترحه الخطة لقطاع غزّة، فهي تشترط تنفيذ الاتفاق من الطرف الإسرائيلي، فقط في حالة تم تسوية مسألة قطاع غزة، والتي تشمل: «أوّلا: قيام السلطة الفلسطينية أو أيّ جسم محلي أو دولي توافق عليه إسرائيل بالسيطرة الكاملة على قطاع غزّة. ثانيا: قيام حماس وحركة الجهاد

الإسلامي وكل المنظمات الإرهابية المسلحة بنزع سلاحها. ثالثا: غزة تكون منزوعة السلاح كاملا» (Peace to Prosperity, 2020, 26). وتسترسِل الخطة في أنّه مع بدء التفاوض على هذه البنود، يتم تحديد جدول زمنيّ لتنفيذها وخلالها يتم إطلاق سراح المواطنين الإسرائيليين ورفات الجنود الإسرائيليين الموجودين في قطاع غزّة. فيما إذا أرادت حماس أن تلعب دَوْرا في الحكومة الفلسطينية، فعليها قبول مبادئ الرباعية، التي تشترط نزع السلاح ما عدا سلاح السلطة، وتلتزم بمسار السلام مع إسرائيل والاعتراف بها.

خاتمة:

تبنّت صفقة القرن مواقف صهيونية يمينية متشدّدة، ترفض تطبيق القانون الدولي، ولا ترى بالوجود الإسرائيلي في الضفة الغربية احتلالا، بل وجودا في مناطق مختلف عليها، ولم يتم الحسم بأمرها «Captured territories» كما ورد في نص صفقة القرن. وعند مراجعة تفاصيل صفقة القرن، من الواضح تماما بأنَّها تضمَّنت في الأساس المواقف الإسرائيلية لليمين بشكل عام، ولنتنياهو بشكل خاص.

شملت صفقة القرن وبشكل واضح، كل مركِّبات الموقف الإسرائيلي عموما، وموقف اليمين منها بشكل خاص. وهي من حيث المضمون تضع السياسات الإسرائيلية في شكل إعلان دولي، وحتى أنّها نحت نحو التفصيل من خلال وضع خريطة تصوِّر شكل الحل على الأرض، بحيث تتطلّع الخطة إلى هندسة جديدة للتاريخ الفلسطيني-الإسرائيلي، وللحل السياسي المنشود من خلال قرارات دولية سابقة لشكل ومضمون دولة فلسطين وجغرافيتها ومعنى استقلالها. فتصوّرها بشكل يختلف كثيرا عمّا يتخيله الفلسطينيون في الضفة الغربية وغزة كأراضي دولتهم، كما تم التفريق بين ثلاث مناطق جغرافية في الضفة الغربية ومنطقة في غزة، ورغم أنّ طريقا قد تربط بين المناطق إلّا أنها مناطق منفصلة يتم التعامل معها من خلال معابر تسيطر عليها إسرائيل، وحتى في المناطق الثلاث في الضفة الغربية فإنّه ثمة 30 مستوطنة إسرائيلية ستبقى وستربط إسرائيل بشوارع خاصة بها وتقع تحت السيطرة الأمنية الإسرائيلية. بعد التمعُّن يتبيَّن بأنَّ صفقة القرن هي ملخّص قصير لمواقف اليمين الإسرائيلي وتطلعاته منذ أوسلو، لمنع الوصول إلى حل سلمي مقبول حسب القرارات الدولية وبما يتلاءم مع التطلعات الفلسطينية، وجزء من الإسرائيليين للوصول إلى

حل مقبول على الطرفين. فلا جديد جديًا في صفقة القرن من حيث تفاصيل السياسات الاسرائيلية، وهي تأتي لتثبت ما ينَّفذ على أرض الواقع إسرائيليا.

المصادر:

Arieli, S. (2013). *Borders Between Us and You*: *The Israeli Palestinian Conflict and the Ways of its Settlement*. Tel Aviv: Yideot Publication and Hemed.

The White House, Peace to Prosperity: A vision to improve the lives of the Palestinian and Israeli people, (Washington D.C: The White House, 2020).

إيخنير، ايتمار (2020). مصدر سياسيّ كبير: نفحص إمكانية تبادل سكاني مع بلدات وادي عارة، موقع ynet، 28\1\2020، انظر الرابط:

https//:www.ynet.co.il/articles,0,7340/L.5668148,00-html

بلص، ملكيال (2020). ليس هكذا يتم الضم، هآرتس، 30\1\2020، ص. 13.

بن، الوف (2020). تاريخ المنتصرين، هآرتس، 30\1\2020، ص. 3.

أرييلي، شاؤول (2020). 15 سنة للوراء، هآرتس، 21\2\2020، ص. 23.

شلحت، أنطوان (2015). بنيامين نتنياهو: عقيدة اللاحل، رام اللّه: مدار- المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.

شيلزنغر، يهودا (2019). هدف نتنياهو: فرض السيادة الإسرائيلية على غور الأردن خلال نصف عام، يسرائيل هيوم، 1\12\2019، أنظر الرابط: ttps://www.israelhayom.co.il/article/712033

شلزنغر، يهودا (2020). مقابلة مطولة مع إييليت شاكيد، ملحق يسرائيل هيوم، 5\6\2020، ص. 25 29-.

شيزاف، هغار (2020). تبادل مناطق في النقب، نقاش حول المثلث: إسرائيل حسب خطة ترامب، هآرتس، 30\1\2020، ص. 3.

شيزاف، هغار (2020أ). نتنياهو وغانتس يتحدثون عن ضم غور الأردن، ولكن ماذا يعني ذلك؟، هآرتس، 24\1\2020، انظر الرابط: https://www.haaretz.co.il/news/politics/.premium-1.8437484

طيبون، أمير (2020). نقل المثلث إلى المناطق الفلسطينية جاءت بمبادرة نتنياهو، هآرتس، 4\2\2020، انظر الرابط: https//:www.haaretz.co.il/news/politics./premium1.8493680-

لورد أمنون (2020). مقابلة مطوَّلة مع بنيامين نتنياهو: تغيير حلمنا فيه، يسرائيل هيوم، 28\5\2020، ص. 3-2.

مصطفى، مهنّد (2018). «أم الفحم أولا»: اقتراحات التبادل الجغرافي/السكاني للفلسطينيّين في وادي عارة/المثلث، مجلة قضايا إسرائيلية، عدد 71، ص. 71-30.

مصطفى، مهنَّد (2019). بنيامين نتنياهو: إعادة انتاج المشروع الصهيوني ضمن منظومة صراع الحضارات، إسطنبول: مركز رؤية للتنمية السياسية.

موقع سوغيم، نتنياهو: ما دمت رئيسا للحكومة لن يتم قلع أيّ يهودي من بيته، موقع سروغيم، 11\12\2018، انظر الرابط: https://www.srugim.co.il/295942-נתניהו-מציג-הפתרון-לעומסי-התנועה-בבני

نتنياهو، بنيامين (2009). خطاب بار إيلان باللغة العربية في موقع وزارة الخارجية الإسرائيلية على الرابط التالي:

https://mfa.gov.il/MFAAR/TheGovernment/AnnouncementsAndStatements/2009/Pages/Address-by-PM-Netanyahu-at-Bar-Ilan-University.14062009-aspx

هرتسوغ، ميخائيل (2020). رهان كهذا على مستقبل إسرائيل يُحتّم استفتاء شعبي، هآرتس، 14\2\2020، ص. 23.

مراجعة كتب - סקירת ספרים

قصي حاج يحيى | **קוסאי חאג' יחיא**

المساحات المشتَرَكة في جهاز التربية وفي الأكاديميّة – تحرير: إيلانة بأول-بنيامين وروني راينغولد

أيمان يونس | **אימאן יונס**

كتاب «نظام التفاهة» تاليف آلان دونو

يعلاه مزور | **יעלה מזור**

تعقيب على كتاب "لغة خارج حيّزها" ليونتن مندل

المساحات المشتركة في جهاز التربية وفي الأكاديميّة

تحرير: إيلانة باول-بنيامين وروني راينغولد

تل أبيب: معهد موفيت والمركز لتطوير الحياة المشتركة في كليّة بيت بيرل، 2020،
281 ص. + XX صفحة ملخّصات بالإنجليزية: ISBN 978-965-530-189-2

قصيّ حاج يحيى

موضوع الكتاب من إعداد الباحثة إيلانة باول-بنيامين والباحث روني راينغولد يتمحور حول تطوير الحياة المشتركة، وهو الموضوع الذي شغَل الحيِّز الأكبر في مشاريعهم البحثية ومنشوراتهم الأكاديمية، وما تضمّنه من أبعاد وتداعيات في السّاحة التربوية والأكاديمية. يحاول محرّرا هذا الكتاب مسح البحوث المتنّوعة والتي تبحث هذا الموضوع من خلال سيرورات اجتماعية وتربوية في المؤسّسات الاكاديمية وفي منظَّمات وجمعيات المجتمع المدنيّ. في هذا الكتاب الذي نُشر عام 2020 من قِبَل معهد موفيت מכון מופ"ת والمركز لتطوير الحياة المشتركة في كليّة بيت بيرل يهدف المحرّران إلى الوقوف على معضلة إنتاج مساحات مشتركة في مجتمع كثير الثّقافات חברה מרובת תרבויות وليس في مجتمع متعدِّد الثّقافات חברה רב- תרבותית. فيدّعي محرّرا الكتاب أنَّ معظم مجتمعات العالم، إضافة إلى المجتمع الإسرائيلي، تتميّز بكثرة الثّقافات מרובת תרבויות (ص 7). الواقع المتشكّل من كثرة الثّقافات يتحدّى الواقع والنظام المجتمعي القائم، وكذلك يتحدّى الفكر الديموقراطي التقليدي والدولة القومية الحديثة. محرّرا الكتاب يدّعيان أنّ هذا الواقع متواجد بدون أجندة تعدّدية ويبرز فيه الخطاب حول الانقسامات والخلافات والعلاقات المتبادلة بين المجموعات السكّانية الملفوفة باللاّمساواة، بالاغتراب، بتغييب الحوار، وبملاحقة مجموعات الأقلية. فالصّراعات بين المجموعات في عصر النيو-ليبيرالية والرأسمالية «المفترسة» تدور حول الموارد المادية والرّمزية وعلى الأرض والقِيَم، بينما الخطاب الذي يقدّم أجندة مدنية مشتركة جيدة يُهمَّش في السّاحة

الجماهيرية والسياسية. تعتمد السلطة عامّة في الواقع كثير الثّقافات واحدًا من النهوج الثلاث التالية: نهج الصهّر גישת ההטמעה، النّهج الليبيرالي גישה ליבראלית والنّهج التعدّدي للثّقافات הגישה הרב-תרבותית. وقد قام محرّرا الكتاب بشرح هذه النهوج بصورة نظرية ونقدية، مع الوقوف بصورة مختصرة على الأيديولوجيات متعدّدة الثّقافات والمتّبعة في بعض المجتمعات والدول العالمية، ومساهمة جهاز التربية في تذويت هذه الأيديولوجيات في المدرسة ومؤسّسات التّنشئة الاجتماعية. من ضمن هذه الأيديولوجيات التعدّدية والتي يعرضها محرّرا الكتاب، النّهج التّعدُّدي «البلورواليستي» הגישה הפלורליסטית الّذي يرى في الاختلاف قيمة مركزية وفي كثرة وتنوّع الثّقافات موردا لغنى المجتمع الذي بإمكانه تطوير سيرورات اجتماعية تنشأ على المساواة وعلى العدل الاجتماعي، وعلى التّوزيع المتساوي للموارد. هذا النّهج «البلورالستي» يعترف بالحقوق الثّقافية للمجموعات الثّقافية غير المتجانسة ولا يطلب منها أن تلائم نفسها للتيّار المركزي، أو مطالبتها بالانصهار والتّماثل الثّقافي معه، إلا أنَّ هذه المجموعات الثّقافية المتنوّعة تعترف بمرور الوقت بالثّقافة المهيمنة وبأنظمة مراكز القوى القائمة، وتخلّد الدّونية للمجموعات الأخرى. فتبنّي التقاليد والعناصر الثّقافية لمجموعة الأغلبية وتوسيم المجموعات الأخرى كـ»مختلفة» تُنتِج الصّهر المبطّن أو الضمّني. في المقابل، يعرض محرّرا الكتاب الاتّجاه الآخر للأيديولوجية التعدّدية والذي يتواجد في المساحات المنفصلة، والّتي يطلق عليها بالتّعدّدية الخاصّة רב-תרבותית פרטיקולארית. هذه التعدّدية الخاصّة تتواجد في الأحياء السكنية، في المؤسّسات التّربوية والأكاديمية وفي قنوات التلفاز حيث تحظى كل ثقافة ومجموعة إثنية بمساحة مستقلة خاصّة بها. هذا الاتّجاه التّعدّدي الخاص لا يكتفي بأن يعترف المركز بحقوق الثّقافات المتنوِّعة وبحقوق الأقليات بالوجود المستقل، بل يتحدّى أصلا وجود المركز ويطالب بتغييره من أساساته على النحو الذي يهيِّئ فيه لجميع المجموعات التي تركّبه إعادة إنشاء مبنى متجدّد ومرن للحيّز المشترك. على هذا، يصرّح محرّرا الكتاب بأنّ هذا الكتاب الذي يشمل مقالات عديدة يهدف إلى فحص واختبار إذا ما كانت أيديولوجيات التعددية هذه تتواجد في المساحات الجّماهيرية المشتركة.

يُسهِب محرّرا الكتاب في المقدِّمة في موضوع المجتمع المشترك חברה משותפת، ويعرضان بصورة موسّعة ومعمّقة سيرورة تطور هذا المصطلح في البلاد وفي العالم، ومن ثَمَّ يعرضان مبنى الكتاب المكوّن من بابين وما يشملانه من مقالات.

يشمل الكتاب بابين رئيسيّين إضافة إلى مقدِّمة نظرية طويلة وخاتمة استنتاجية. الباب الأول يتمحور حول موضوع المساحات المشتركة في جهاز التربية في البلاد. يحتوي الباب الأوّل على خمسة فصول. الفصل الأوَّل يعالج موضوع انعكاس للتّصورات متعدّدة الثّقافات على تصميم مساحة التعلّم في روضة أطفال ثنائية اللغة للباحثين زوهر صيطنر وآسف مشولام. يصف هذا الفصل من نظرة نقدية الثقافة البصرية والمادية والتي تمّ اختيارها لتمثيل المضامين التعليمية في روضة أطفال ثنائية اللغة. وهو يبحث في قضية التعدّدية الثّقافية وآلية تنفيذها وخصوصا في التربية للتعدّدية الثّقافية من خلال التّصورات البصرية لشريحة جيلية صغيرة في الطفولة المبكرة.

أمّا الفصل الثاني للباب الأوّل فإنّه يعالج موضوع علاقات القوّة والعلاقات الاجتماعية في المساحات المشتركة للمدارس العربية في إسرائيل، وخصوصا بين الطلاب العرب المسلمين والطلاب المسيحيّين في المدارس الإعدادية والثانوية للباحث إيلان شدمه. ويهدف هذا الفصل إلى عرض العلاقة بين العوامل البنيوية والجهازية التي تميّز المدارس وبين العلاقات الاجتماعية التي تتطوّر في المساحات المشتركة، خاصّة وأنَّ الطلاب العرب المسلمين والمسيحيّين يتشاركون في ثقافة عربية واحدة ولهم هوية قومية فلسطينية واحدة. إلّا أنَّ العلاقة بين المجموعتين من الطلاب، على الرغم من المركّبات المشتركة، اهتزّت نوعا ما بسبب مراحل «الأسلمة» אסלאמיזציה (ص، 41)، كما ينصّ عليه الباحث شدمه، التي مرّ فيها المسلمون إذ أكّدت على وجود الاختلاف بين المجموعتين.

الفصل الثالث يعرض الحوار من خلال السينما، حيث سيرورة إنتاج أفلام ضمن إطار ثنائية القومية في برنامج للتربية من أجل حياة مشتركة للباحثة إيفنة رطنر. في هذا الفصل، تحاول الباحث رطنر أن تعرض القضايا التي يشارك فيها طلاب عرب ويهود من تخصّص الاتّصال والسينما وفحص برنامج «حوار من خلال السينما». في إطار هذا البرنامج، يلتقي طلاب عرب وطلاب يهود وينتجون سوية أفلاما تعالج مواضيع: الوطن، العائلة، الهُويّة والرواية الشفوية الفردية والجماعيّة. كما ويعرض الفصل المنتوج المشترك والذي يمكنه أن يؤدّي إلى تقليل العداء والمشاعر السلبية وإزالة المقولبات والنمطيات، والاعتراف بالرواية الشفوية للآخر.

الفصل الرابع للباب الأوّل يتمحور حول موضوع اختيار مساحة الأغلبية، للباحثَين ورود جيّوسي وتسفي بيكرمن. يبحث الفصل في تجارب المعلمات الفلسطينيات من

إسرائيل اللّواتي يدرّسن في المدارس اليهودية، حيث يدّعي الباحثان أنّ عمل المعلّمات العربيات في المدارس اليهودية يمكنه أن يُسهم في التربية للتعدّدية لمجموعات التلاميذ التابعين لأقليات ثقافية أو إثنية أخرى. فالمعلّمات العربيات يستطعن أن يتكيّفن في الحيّز الغريب والمختلف وأن تجعلنه حيّزا مشتركا، وحتى إحداث تغييرات إيجابية فيه.

أما الفصل الأخير للباب الأوّل، الفصل الخامس، فإنّه يعالج موضوع شعور الانتماء للمعلمين الناطقين باللغة الروسية والمعلمين العرب في إسرائيل، للباحثَين ركيفت إرليخ-رون وشاحار غيندي. في هذا الفصل يفحص الباحثان شعور الانتماء المؤسّساتي لمجموعتين من المعلمين، العرب والمعلمين ناطقي اللغة الروسية، ومحاولة تفحُّص ذلك في مساحتين مشتركتين في المجتمع الإسرائيلي تتميّزان بالصرّاع؛ الفلسطينيّون مواطنو إسرائيل يمثّلون مساحة، وفيها مجموعتان قوميتان مميّزتان، والمعلمون من أصول جمهورية الاتحاد السوفييتي سابقا يمثّلون مساحة داخلية مشتركة في المجتمع اليهودي الإسرائيلي.

أما الباب الثّاني للكتاب والمعنوَن بالمساحات المشتركة في الأكاديميّة فإنّه يشتمل على تسعة فصول. **الفصل الأوّل** (6) للباب الثّاني في الكتاب يعرض موضوع الإتاحة والشّراكة في سياسات تنوّع تركيبة الطلاب في التعليم العالي في إسرائيل، للباحثة أيلاه هندين. في هذا الفصل تحاول الباحثة فهم سياسات تنوّع تركيبة الطلاب في إسرائيل من خلال الدّوافع التي أدّت إلى تحديد السّياسات المتّصلة بالمجموعات السكانية المختلفة. أظهرت نتائج هذا الفصل بأنّ هناك اتجاهَين عكسيَّيْن: التكتّل عندما يكون الموضوع متعلّقا بالإتاحة، والتباعد عندما يكون الموضوع متعلّقا بالشّراكة. هذان الاتجاهان هما عبارة عن تعبير عن التوتّر القائم في تصميم سياسات في ظروف تتّسم بكثرة الثّقافات في دولة محدّدة بمسمّيات ديموقراطية-عالمية وباصطلاحات إثنو-قومية يهودية.

أما **الفصل الثاني** (7) للباب الثاني فإنّه يتمحور حول نماذج تنظيمية للتربية للحياة المشتركة وتحدّيات الدّمج لليهود المتشدِّدين-حريديّين- في جهاز التعليم العالي، للباحثة دنييلة شنكر. هذا الفصل يفحص كيفية استعمال النظام القانوني كأداة سياسية لتطوير التعدّدية في الأكاديميّة الإسرائيلية وذلك من خلال بحث نماذج تنظيمية تبنّاها مجلس التعليم العالي ولجنة التخطيط والميزانيات، من أجل مواجهة تحدّيات الدّمج لليهود الحريديّين في التعليم العالي. هذا الفصل، كما تدّعي الباحثة، يُسهم في بلورة معرفة بيداغوجية حول سياسات التربية للحياة المشتركة لمجموعات مهمّشة في التعليم

العالي، إضافة إلى المساهمة في تطوير أدوات تنظيمية «حسّاسة» للتعدّدية الثّقافية.

الفصل الثالث (8) للباب الثّاني يتمحور حول برامج تأهيل المعلمين في المدارس المدمجة بين الطلاب المتديّنين والطلاب العلمانيّين، للباحثَين أفيغدور هنمن وتحية همرن. هذا الفصل يصف ثلاثة مراحل لبرامج التأهيل في المدارس التي تدمج طلابا متديّنين وطلابا علمانيّين. هذه المراحل تأسّست وفقا لاحتياجات تأهيل خاصّة في المدارس المدمجة للطلاب المتديّنين وللطلاب العلمانيّين. وفقا لهذا الفصل، فإنّ الطلاب سُعدوا بالانكشاف والانفتاح على مدارس مدمجة، وقليل من الطلاب عانوا من عراقيل نفسية في الحيّز المدمج، وخصوصا عند الحديث عن هُويّتهم الدينية. على الرغم من ذلك، فإنّ المراحل الثلاثة من التأهيل ساعدت الطلاب عامّة على تبنّي قِيَما إضافية فيما يتعلّق بالدّراسة في مجتمع تعدديّ والتّأقلم للدراسة في مدارس مدمجة.

أمّا **الفصل الرابع** (9) للباب الثاني في الكتاب فإنّه يعالج موضوع الشّراكة في موضوع التّاريخ، للباحث بوعز لف-طوف، حيث يصف الفصل مشروعا تربويّا يقوم به اليهود والفلسطينيّون في إسرائيل بتوثيق التّاريخ الاجتماعي بصورة فردية وبصورة مشتركة. يعالج الفصل التصوّرات الأساسية لمشروع «نفق الزمن» في الكليّة الأكاديمية بيت بيرل والذي ساهم في إنشاء إطار للقاءات يهودية عربية تتمركز حول التّعامل المشترك مع التّاريخ للحياة اليومية المنفصلة والمشتركة لمجتمعاتهم المحليّة. إنّ التّركيز على التّاريخ الاجتماعي والتاريخ «السّفلي» لليهود وللفلسطينيين في إسرائيل يمكّنهم من المواجهة المشتركة لحكايات مهمة في تاريخ العائلة، المجتمع المحلي والتّاريخ الجماعي لهم دون التّقاطع مع جوانب التّماس للروايات الشفوية السياسية المدجّجة بالاتّهامات المتبادلة.

الفصل الخامس (10) يطرح سؤالا: من يخاف من الحياة المشتركة وفي الأساس لماذا؟ الفصل يعرض مساحات ذات معنى للطلاب الذين يشتركون في لقاءات بين-ثقافية في الأكاديميّة للباحثة ميراف نقار سدي. هذا البحث يتابع عن كثب اللقاءات بين- الثقافية التي تمّت المبادرة إليها في ثلاثة مساقات أكاديمية في كلية أكاديمية في مركز البلاد. ويهدف هذا الفصل إلى إضافة مساهمة نظرية في الأدبيات الموجودة حول موضوع تصوّرات الطلاب المشاركين في مثل هذه اللقاءات حول موضوع الحياة المشتركة، وتفسير إضافي لفهم الصعوبات المنوطة بتفعيل مثل هذه اللقاءات ضمن إطار البيداغوجية النقدية.

ويبحث **الفصل السادس** (11) للباب الثاني في الكتاب موضوع تدريس الفنون وموضوع التأهيل المشترك للطلاب اليهود والعرب للباحثة نوريت كوهين عبرون. هذا الفصل يبحث برنامج تأهيل المعلمين للفنون وللسينما ذات الصلة بالمجتمع الإسرائيلي بمساحتيه المختلفتَين، اللّغوية والثّقافية. في لبّ برنامج التأهيل تعرض الباحثة نموذجا لمجموعات غير متجانسة والتي تتدرّب على تدريس مشترك (co-teaching) في مدارس في المجتمع العربي وفي المجتمع اليهودي في إسرائيل، إلى جانب تدريس ذاتي في المدارس حسب انتماءات الطلاب اللّغوية والإثنية. التدريب العملي المُدمَج في التّدريس يعزّز الاعتراف بالمساحة الجماهيرية المشتركة لجميع الطلاب بمختلف انتماءاتهم الثّقافية. الباحثة تدّعي في هذا الفصل أنَّ هذا التّدريب المشترك في التّدريس يؤدّي أيضا إلى الاعتراف بالمساحات اللّغوية والثّقافية والقومية المنفردة.

يتمحور **الفصل السابع** (12) للباب الثاني حول موضوع اللقاء العربي اليهودي بخصوص إعداد المستشارين التربويين، وخصوصا في ذكرياتهم الفردية والجماعية، للباحثتَين لوري غرينبرغ واريئله باري بن-يشاي. تحاول الباحثتان في هذا الفصل فحص تجارب اللقاء متعدّد الثّقافات التي عاشها الطلاب أثناء برنامج إعدادهم للاستشارة التربوية. ويؤكّد الطلاب وفقا لهذا البحث، أنّ الذكريات والتّجارب التي مرّوا فيها كانت في خضمّ اللقاءات الإثنو-قومية اليهودية-العربية. على الرغم من أنّ هذه التجربة لم تكن ضمن برنامج الإعداد للاستشارة التّربوية، إلّا أنّها تركت ترسّبات فردية وجماعية، حيث تجلّت هذه في المقابلات التي أُجريت معهم في هذا البحث.

أمّا **الفصل الثامن** (13) للباب الثاني في هذا الكتاب فإنّه يعرض الحيّز الصّفي المشترك ومساهمته لسيرورات تعلّمية تدريسية تفاضلية، للباحثة هايدي فلبيان. هذا الفصل يعتمد على البحث الذي أجرته الباحثة بين طلاب من تخصص التّدريس في التربية لذوي الاحتياجات الخاصة. عمدت الباحثة من خلال البحث إلى فهم ميّزات الاختلاف الثّقافي أثناء مرحلة تأهيل الطلاب لتدريس التّربية الخاصة، وخصوصا عند التّخطيط وعرض الدروس. تؤكّد الباحثة أنّ هذا الفهم للميّزات الثّقافية في فترة الإعداد للتّدريس له أهميته حتى يتمّ تأهيل الطلاب ليكونوا معلمين ومعلمات لموضوع التربية لذوي الاحتياجات الخاصة والذين يدرّسون بواسطة نهج الحيّز التعاوني والمشترك.

الفصل الأخير للباب الثاني في الكتاب (14) فيعرض الباحثون هلن قاقونده-معلم،

يحيى حجازي وياسر صندوقة موضوع الهويّة الثّقافية وبلورة مصطلح «الأنا» والشعور بالتّماسك الشّخصي بين الطلاب العرب في كليّة أكاديمية للتربية في البلاد. يؤكّد هذا الفصل على الاعتراف بأنّ الانكشاف على ثقافة الآخر يؤثّر على تطوّر هويّة ذاتية، اجتماعية وثقافية وعلى شعور التّماسك الشّخصي. في هذا الفصل يفحص الباحثون الفوارق في الهويّة الثقّافية وفي الهويّة الشّخصية وفي شعور التّماسك بين طلاب عرب من شرقي القدس والذين يدرسون في حرم أكاديمي في كلية يهودية للتربية وبين طلاب عرب من نفس الكلية لكنّهم يدرسون في حرم آخر خاص تابع لنفس الكلية في شرقي مدينة القدس. نتائج البحث تظهر أنّه لا توجد فوارق بين المجموعتين من الطلاب بالنسبة لهُويّتهم الثّقافية، ولكن في المقابل، فإنَّ الطلاب من المجموعتين والذين انكشفوا أكثر على ثقافة الآخر، كانوا أكثر عرضة لتبنّي هويّة ثنائية الثّقافة.

في الخلاصة الاستنتاجية للكتاب والتي أُنيطت بالباحثة يولي تمير، الوزيرة السابقة للتربية والتعليم في إسرائيل، فإنّ الباحثة عنونت فصلها الملخّص بالعنوان: «نصف لقاء، نظرة واحدة سريعة... مقدّمة لحياة مشتركة». وتؤكّد يولي تمير بأنَّ الصورة يمكنها أن تساوي ألف كلمة، حيث تتحدّث عن تجربتها حين كانت وزيرة للتربية والتعليم وكانت ضيفة احتفال تخرّج الطلاب المتفوقين في كلية سخنين العربية، حيث استضافت الكلية طلابا عربا ويهودا وقامت طالبات يهوديات برفع الأعلام الإسرائيلية بحجة شعورهن بالتّهديد كونهن في مدينة عربية معادية وأنّ حمل الأعلام الإسرائيلية يعتبر بالنسبة لهن مظاهرة على أنّ كل هذه البلاد تابعة لهنّ. طالبت الوزيرة آنذاك أولئك الطالبات اليهوديات بإنزال الأعلام فورا لأنَّ هذا العمل هو الذي يبثّ العداء من قِبَل الطالبات اليهوديات أنفسهنّ. وتشرح الباحثة في الفصل التّلخيصيّ مكانة الأقلية العربية وتمثيلها في مضامين المناهج التعليمية، وكذلك تداعيات التعلّم في أنظمة تربية وتعليم منفصلة على تهميش الآخر وروايته الشفوية وظهور النمطيات والمقولبات. تطالب يولي تمير بتكثيف لقاءات مثمرة بين اليهود والعرب استنادا إلى نظرية الاتّصال contact theory (ص، 272) حيث تقلّل العداوة وتزيل النمطيات والمقولبات، وتطوّر العزيمة والإرادة للاتّصال المباشر المستمرّ. هذه اللقاءات يجب أن تحتوي أفرادا من نفس التخصّص أو نفس المجال أو من نفس الطبقة الاقتصادية أو من أفراد يتحلَّوْن بنيّة التّواصل والتّعاون، وليس مجرد لقاءات عبثية. ومن أجل إنجاح هذه اللقاءات من المهمّ أن تدعمها الدولة وتمأسسها.

للخلاصة، فإنّ الوصول إلى حقل التّربية والتّعليم وإحراز مزيد من المساواة في الحياة المشتركة وتكافؤ الفرص، وخاصّة في حقل التّعليم العالي- هو مفيد للمجتمع بأسره. ذكر محرّرا الكتاب ذلك بوضوح في مقدّمتهما ومن خلال عرض فصول الكتاب. في الوقت نفسه، وفيما بين السطور، يتم وضع الهدف في النهاية من أجل أن يكون أكثر فائدة وأكثر تأثيرا: تغيير السّياسة من قِبَل صُنّاع القرار نحو تطبيق التّعدّدية الثّقافية في جهاز التربية والتّعليم وكذلك في مؤسَّسات التّعليم العالي في إسرائيل. هناك طريقتان قرائيّتان لهذا الكتاب. هناك معرفة معمّقة يمكن للفرد الحصول عليها بشأن قضية التّعدّدية الثّقافية في حقلي التّربية والتّعليم العالي، وإلى حدّ ما، بشأن حالة الأقليات العرقية والقومية في هذا البلد من هذا العالم. فهذه القضية لم تأخذ حيِّزا حتى الآن في حقل أبحاث التّعليم العالي في إسرائيل. على هذا، يُعتبر هذا الكتاب أحد الإسهامات في هذا المجال البحثي النّظري والتّطبيقي. من وجهة نظر علمية، فهي تلائم القضايا المطروحة في الفصول المختلفة من الكتاب في إطار نظري وتوضّح أنّ النّظريات السابقة صحيحة وأنّه يمكن استخدامها لتفسير الواقع الذي نعيشه في البلاد، على الرغم من أنه واقع مركّب ومتضارب للغاية. الطريقة الأخرى التي يمكن للفرد أن ينظر فيها إلى هذا الكتاب هي كيفية تقديم حُجة قوية ومستنيرة للسّياسات العّامة في هذا المجال الخاص. من خلال مقدّمة الكتاب ومضامين فصوله ومن خلال الخاتمة التّلخيصية، يحاول الباحثان تقديم حالات منوّعة لتنفيذ السيّاسات العّامة في مجال التّربية والتّعليم وفي منظومة التّعليم العالي في إسرائيل. كل ذلك بموجب مبدأ أساسي لأيّ مجتمع ديمقراطي يطالب بالحياة المشتركة المتساوية ومتعدّدة الثّقافات لجميع المواطنين بغضّ النّظر عن القومية أو الثّقافة أو الدّين.

مراجعة لكتاب «نظام التفاهة» – آلان دونو

إيمان يونس

نشر آلان دونو كتابه هذا عام 2017 في اللغة الفرنسية تحت عنوان lamediocratie.[1] فأثار اهتمام القرّاء والباحثين من كافة أرجاء العالم بشكل كبير جدًا، وذلك بسبب جرأته في طرح الموضوعات ومناقشتها بتوسع. وقد قامت دار النشر اللبنانية «دار سؤال» بطلب ترجمته كاملا من الدكتورة مشاعل عبد العزيز الهاجري أستاذة الحقوق في جامعة الكويت والتي كانت قد ترجمت فصلًا واحدًا منه، فصدرت النسخة العربية عام 2020.

مبنى الكتاب (النسخة العربية)

لعلّ أول ما يلفت انتباه القارئ في النسخة العربية للكتاب هو تلك المقدمة الطويلة التي أضافتها المترجمة من عندها وتبلغ نحو 70 صفحة تقريبًا. هذه المقدمة لا تقل أهمية عن الكتاب نفسه، فهي بمثابة قراءة تحليليّة تفكيكيّة لأهم أطروحات الكتاب. كما تطرقت المترجمة في مقدمتها الطويلة هذه إلى السبب الرئيسي الذي دفعها إلى ترجمة الكتاب، فهو يعرض أفكارًا تكاد تتطابق مع أفكارها الخاصة حول كل ما يتعلّق بموجات التسطيح، تشابه الشخصيّات، غياب العقل النقدي، الرأسمالية المتوحشة، وهم الكاريزما، عطب المؤسسات، الفساد، تسليع الحياة العامة، الفن الرخيص، أثر وسائل الإعلام، التلوّث، التخريب لإعادة الإعمار، العلاقة بين المال والسياسة، الحكومة، ثقافة الإدارة السطحيّة ومفرداتها الخالية من المعنى، دور الأيدولوجيا، الطبقة المالية، الفضاء الخاص والعام، الاستعمار الاقتصادي، برامج التقشف، نظم التعليم، الجريمة المنظّمة،

1. تستخدم كلمة Mediocrity لوصف طبيعة الشخص أو حالته من حيث التفاهة أو الابتذال أو السخافة أو تواضع المستوى، فيما كلمة Mediocracy فهي كلمة جديدة نسبيا على القاموس، فلم تظهر إلا حوالي عام 1825 وهي تعني النظام الاجتماعي الذي تكون فيه الطبقة المسيطرة هي طبقة الأشخاص التافهين، أو الذي تتم فيه مكافأة التفاهة والرداءة عوضا عن الجدية والجودة.

تسليع الجامعات. وغيرها. وعليه، فالمترجمة ترى أن الكتاب ينقل بدقة ما اعتقدته من الانتشار المستشري للتفاهة مع الإيمان بأنها وإن عرضت نفسها لغير المتمعن، على شكل فوضى متمثّلة في حالات متناثرة، إلا أنّها في واقع الأمر نظام مكين، يضرب جذوره في تربة المجتمع شيئًا فشيئًا بشيء من المنهجية والاستقرار المرعبين.[2]

كما وتطرقت المترجمة في مقدمتها الطويلة هذه إلى المنهج الذي اعتمدته في الترجمة، والصعوبات التي واجهتها، فقد اعتمدت على نسختين منه: النسخة الأصليّة باللغة الفرنسية والنسخة المترجمة باللغة الإنجليزية وذلك حرصًا منها على نقل المحتوى بدقّة وأمانة قدر المستطاع.

بعد ذلك قامت المترجمة بإدراج ملخّص عام لأهم الأطروحات التي يتطرق لها الكتاب عبّرت من خلاله عن موقفها الشخصي من هذه الأطروحات وناقشتها من وجهة نظرها الخاصة معتمدة على أمثلة وتجارب من مخزونها الفكري والثقافي كناقدة وباحثة عربية، ممّا أكسب أطروحات الكتاب زخمًا وقوّة.

بعد هذه المقدمة الطويلة، يلتقي القارئ بفصول الكتاب المرتبة على النحو التالي: الفصل الأول بعنوان المعرفة والخبرة، الفصل الثاني بعنوان التجارة والتمويل، الفصل الثالث بعنوان الثقافة والحضارة، الفصل الرابع بعنوان ثورة-إنهاء ما يضر بالصالح العام، ثم خاتمة تحت عنوان سياسات الوسط المتطرف.

الأطروحات الكبرى للكتاب

على الرغم من أنّ الأمثلة التي يعتمدها المؤلف في هذا الكتاب كنديّة وأوروبيّة في معظمها، إلا أنه بالإمكان اعتبار أطروحاته عالمية. فموضوع الكتاب يدور حول فكرة محوريّة مفادها أننا نعيش مرحلة تاريخيّة غير مسبوقة تتعلق بسيادة نظام أدى تدريجيًّا إلى سيطرة التافهين على جميع مفاصل نموذج الدولة الحديثة. وبذلك وعبر العالم، يلحظ المرء صعودًا غريبًا لقواعد تتسم بالرداءة والانحطاط المعياريين: فتدهورت متطلبات الجودة العالية وغيّب الأداء الرفيع، وهمّشت منظومات القيم، وبرزت الأذواق المنحطة، وأبعد الأكفاء، وخلت الساحة من التحدّيات، فتسيّدت إثر ذلك شريحة كاملة من التافهين والجاهلين وذوي البساطة الفكريّة، وكل ذلك لخدمة

2. أنظر المقدمة ص 15.

أغراض السوق في النهاية، ودائما تحت شعارات الديموقراطية والشعبوية والحريّة الفرديّة والخيار الشخصي.

يناقش دونو في هذا الكتاب فكرته المركزية حول سيطرة التافهين الذين كسبوا الحرب وحسموا المعركة لصالحهم بمنتهى السهولة من دون اجتياح الباستيل (إشارة إلى الثورة الفرنسية) ، ولا حريق الرايخشتاغ " البرلمان الالمانى " (إشارة إلى صعود هتلر في ألمانيا)، ولا رصاصة واحدة من معركة «الفجر» (إشارة إلى المعركة الأسطورية بين بونتا و براكمار)، ببساطة ربح التافهون الحرب وسيطروا على عالمنا وباتوا يحكمونه.

ويعطي ألان دونو نصيحة فجّة لناس هذا العصر من باب السخرية، فيقول «لا لزوم لهذه الكتب المعقّدة. لا تكن فخورًا ولا روحانيًا. فهذا يظهرك متكبرًا. لا تقدّم أي فكرة جيّدة. فستكون عرضة للنقد. لا تحمل نظرة ثاقبة، وسع مقلتيك، أرخِ شفتيك، فكر بميوعة – أي بمرونة وقابليّة للتشكّل–وكن كذلك. عليك أن تكون قابلاً للتعليب. لقد تغيّر الزمن. فالتافهون قد أمسكوا بالسلطة».

ويرى دونو أن هناك عاملين أساسيين يقفان وراء سيطرة التافهين، هما:

1. **تغيّر مفهوم العمل**: إذ يرى دونو أن «المهنة» صارت «وظيفة». فصار شاغلها يتعامل معها كوسيلة للبقاء لا غير. يمكن أن تعمل عشر ساعات يوميًا على وضع قطعة في سيارة، وأنت لا تجيد إصلاح عطل بسيط في سيارتك. أو يمكن أن تنتج غذاء لا تقدر على شرائه، أو تبيع كتبًا ومجلات وأنت لا تقرأ منها سطرًا. انحدر مفهوم العمل إلى «المتوسط». وصار أشخاصه «متوسطين»،

2. **السياسة** (حكم التكنوقراط واستبدال الارادة الشعبية بالمقبولية الاجتماعية): يرى دونو أن جذور حكم التفاهة بدأت مع عهد مارغريت تاتشر، فيقول «يومها جاء التكنوقراط إلى الحكم، فاستبدلوا السياسة بمفهوم «الحوكمة»، واستبدلوا الإرادة الشعبية بمفهوم «المقبولية المجتمعية»، والمواطن بمقولة «الشريك». في النهاية صار الشأن العام تقنية «إدارة»، لا منظومة قيم ومثل ومبادئ ومفاهيم عليا. وصارت الدولة مجرّد شركة خاصة. صارت المصلحة العامة مفهومًا مغلوطًا لمجموع المصالح الخاصة للأفراد. وصار السياسي تلك الصورة السخيفة لمجرد الناشط اللوبي لمصلحة زمرته».

ويضيف ألان دونو أنّه في ظلّ نظام التافهين صارت قاعدة النجاح أن «تلعب اللعبة»، وهي قاعدة غير مكتوبة ولا نص لها. لكن يعرفها الجميع: انتماء أعمى إلى جسم

ما يقوم على الشكليات، بعدها يصير الجسم فاسدًا بشكل بنيوي قاطع. حتى أنه ينسى سبب وجوده ومبادئ تأسيسه ولماذا هو موجود أصلا ولأية أهداف. فرغم أنه عادة ما يكون بين الأشخاص الطموحين أناس ذوو معايير عالية تنشد النجاح الرفيع وآخرون ذوو معايير متدنيّة يبحثون عن النجاح السهل، فإنّ من يدير اللعبة هي الفئة الثانية، لأنّ أفرادها أقرب إلى ما تتطلبه الطبيعة اليومية للحياة من التبسيط ونبذ المجهود والقبول بكل ما هو كافٍ للحدود الدنيا. فإن لم يرتفع الثانيين إلى المرتبة العالية للأوائل، حرصوا على أن ينحدر هؤلاء إلى دركهم، وهذا الانحدار يحصل عادة بسرعة لأن التسفّل أسهل من الترفّع.

ويضيف دونو فيتحدّث عن «الخبير» الذي يجسّد نظام التفاهة، هذا «الخبير» هو ممثل «السلطة»، المستعد لبيع عقله لها، مقابل «المثقف»، الذي يحمل الالتزام تجاه قيم ومثل عليا. ومن هذا المنطلق وجّه دونو نقدًا لاذعًا لجامعات اليوم التي تموّلها الشركات الكبرى، فصارت مصنعًا للخبراء لا للمثقفين! حتى أن رئيس جامعة كبرى قال مرة ان «على العقول أن تتناسب مع حاجات الشركات». لا مكان للعقل النقدي ولا لحسّه.

وقد خصّص المؤلف مساحة لا بأس بها من الكتاب لمعالجة موضوع التوسّط في المنظومة التعليميّة. وأعطى أمثلة حول تسليع المعرفة الأكاديمية وبيعها للجهات المموّلة للجامعات، للحصول على المنح، فباتت الجامعات "سلعة" في يد الاحتكارات التي حولت العملية التعليمية برمتها إلى خدمة من بيئة معرفية إلى أخرى تجارية، حتى وصل الأمر إلى إغراق السوق، من وجهة نظر المؤلف، بقطعان من الخبراء ذوي التخصُّصات الضيِّقة لخدمة السوق. وبذلك تحوّل الأستاذ الجامعي من منتج للمعرفة إلى تاجر يروّج لما تحتاجه الشركات التي لم تعد تتلكأ في تمويل مشروعات البحوث الجامعية بعد إخلائها من قيمتها المعرفيّة.

وهكذا جرى «تتفيه» الأكاديمية، وإفراغ ميادين الأبحاث والدراسات العليا من مضمونها، حتى صارت السيادة للسخافة والسفاهة، حيث كان من المفروض أن تسود الحكمة والعلم والحق والأخلاق. ولم يعد من المهم أن يكون المرء مبدعًا وموهوبًا حتى يتسنى له الصعود في الدرجات الأكاديمية، فالمهم أن «يؤدي اللعبة»، ويتقن فنون التملّق والتزلّف والاحتيال والرضوخ لنظام التفاهة.

ولا يلبث أن يرتقي الكاتب في بحثه عن التفاهة سلمها إلى مستويات أعلى ليصل إلى التجارة ورأس المال، حيث يحرك اقتصادنا اليوم روبوتات وخوارزميات لسنا قادرين

على استيعاب آلية عملها وسرعتها، لكننا مجبرين على دفع ثمن أخطائها. في هذا السياق تُستخدم برامج التثقيف الاقتصادية لتشتيت الناس ومنعهم من إدراك الفوضى السائدة في سوق البورصة. فبدلاً من توعية الفرد بشكل حقيقي تهدف هذه البرامج إلى تضليله. هذا الاقتصاد الغبي كما يسميه الكاتب، يغيّب عقولنا ويطحننا بالضرائب بينما يتغنى بإنتاج الطائرات النفّاثة فائقة التكلفة لأصحاب المال ورؤسائه الفاسدين الذين ينهبون الثروات العامة.

في السياق نفسه يتوقف دونو عند القضايا المتعلقة بالفن، فربط بين حالة التوسط وتردي الفن الأصيل وذهب إلى القول بأننا قد وصلنا إلى مرحلة أصبح معها المجتمع بأكمله متعطشًا لفن حقيقي يلامس جوهر الوجود الإنساني، فلطالما كان الفن من أكثر الأدوات الإنسانيّة قدرة على الارتقاء بالمجتمع، ولهذا علينا دعم أشكال الفن الحقيقي كافة.

يتضح لنا مما سبق أنّ نظام التافهين وسيطرة التافهين على العالم هو مرحله من مراحل تطوّر النظام الاقتصادي الرأسمالي ومع ذلك فقد شمل أيضًا الدول النامية ودول العالم الثالث أيضًا، والتي تطبق النظام الاقتصادي الرأسمالي تحت شعارات: الانفتاح الاقتصادي، الإصلاح الاقتصادي، الخصخصة، التحرير الاقتصادي، الليبرالية الجديدة، ولذلك فهو نظام عالمي يشمل الدول المتقدمة والنامية على حد سواء.

وفيما يتعلق بأسباب ارتباط نظام التافهين بالنظام الرأسمالي، فالسبب الأساسي هو موقف النظام الاقتصادي الرأسمالي السلبي من الضوابط الأخلاقية والقانونية للسوق. فالرأسمالية قائمه كنظام اقتصادي ليبرالي استنادًا إلى فكره القانون الطبيعي-على أن مصلحه المجتمع ككل ستتحقق حتمًا، من خلال محاولة كل فرد تحقيق مصالحه الخاصة، أي دون تدخل الدولة كممثل للمجتمع، وطبقًا لهذا فإن الموقف الليبرالي – الرأسمالي من ضوابط السوق قائم على المستوى النظري فقط، بدون ضوابط أخلاقية أو قانونيه على السوق. فالنظام الاقتصادي الرأسمالي يجعل الغاية من النشاط الاقتصادي هي المزيد من الربح، ولا يهتم كثيرًا بأخلاقية أو عدم أخلاقية الوسائل.

ومن هنا يتيح هذا النظام الاقتصادي لمن لا يلتزمون بالقيم الأخلاقية في النشاط الاقتصادي، أمكانية التقدّم أكثر من غيرهم ممن يحاولون الالتزام بالقيم الأخلاقيّة في النشاط الاقتصادي. وفى ظلّ هذا النظام الاقتصادي تصبح الأنانية والطمع

والخداع قيمًا إيجابية. فضلًا عن هذا يتيح النظام الاقتصادي لقلّة من الرأسماليين السيطرة على الاقتصاد، ومن ثم السيطرة على الإعلام وتزييف الإرادة الشعبية.

كيف يمكن مواجهة حكم التافهين؟

يجيب دونو عن هذا السؤال بقوله إنه لا توجد هناك وصفة سحرية. الحرب على الإرهاب أدّت إلى خدمة لنظام التافهين. جعلت الشعوب تستسلم لإدارات مجموعات أو حتى لأشخاص كأنهم يملكون عناية فوقيّة. بدل أن تكون تلك الحرب فرصة لتستعيد الشعوب قراراها. إنه خطر «ثورة تخديرية» جديدة، غرضها تركيز حكم التفاهة. المطلوب أن نقاوم التجربة والإغراء وكل ما لا يشدنا إلى فوق. ألا نترك لغة الإدارة الفارغة تقودنا. بل المفاهيم الكبرى. علينا أن نعيد معاني الكلمات إلى مفاهيم مثل المواطنة، الشعب، النزاع، الجدال، الحقوق الجمعية، الخدمة العامة، والقطاع العام والخير العام، وأن نعيد التلازم بين أن نفكر وأن نعمل، فلا فصل بينهما.

ويتساءل الآن دونو ما هو جوهر كفاءة الشخص التافه؟ فيجيب: إنه القدرة على التعرّف على شخص تافه آخر، إذ يدعم التافهون بعضهم البعض، فيرفع كلٍ منهم الآخر، لتقع السلطة بيد جماعةٍ تكبُر باستمرار، لأن الطيور على أشكالها تقع.

هنا يبدأ دونو بالحديث عن «عدة النصب» التي توصل الشخص التافه إلى أعلى المناصب: «ما يهم هنا لا يتعلق بتجنّب الغباء، وإنما بالحرص على إحاطته بصور السلطة. إذا كان المظهر الخارجي للغباء لا يشبه التقدّم، المهارة، الأمل، أو الرغبة الدائمة في التعديل، فإن أحدًا لن يرغب في أن يكون غبيًا، كما لاحظ الروائي النمساوي روبرت موسل. كُن مرتاحاً في إخفاء أوجه قُصورك في سلوكك المعتاد، ادّع دائمًا أنك شخصٌ براغماتي، وكن مستعدًا لتطوير نفسك؛ فالتفاهة لا تعاني من نقصٍ لا بالقدرة ولا بالكفاءة».

ولا يكتفي دونو بذلك، بل يدخلنا إلى الإتيكيت أو المظاهر التي يتّبعها الشخص التافه لكي يشعرك أنّه مهم أو مميز: «ينبغي أن يكون المرء قادرًا على تشغيل تطبيقات الحاسب الآلي، ملء استمارة ما من دون شكوى، ترديد عباراتٍ مثل «المعايير العُليا لحكومة الشركات» و «مقترحٌ قيّم» مع توجيه التحيّة في الوقت ذاته للأشخاص المناسبين. ولكن – وهذا أمر مهم – لا ينبغي القيام بما هو أكثر من ذلك».

ويكمل دونو توغله في تفكيك الشخصية التافهة، فيقول إنه يعتبر نفسه عالماً بالأمور،

يستطيع أن يتعامل مع التعليمات والرسومات التخطيطية والشبكات. أما الوسط الذي يتحرك بداخله، فهو يحميه – مثل سورٍ عازل – من كل ما قد يخترق وعيه مع ذلك، فالرقابة الذاتية هي أمر لازم وينبغي أن تقدّم وكأنها دليل على المكر.

ويختم المؤلف كتابه بالتساؤل التالي: «أنا النكرة المسكين ما الذي يمكنني عمله؟» ثم يجيب بنفسه عن هذا التساؤل قائلا: «توقّف عن السُخط واعمل على خلق توليفة من القضايا الوجيهة. كن راديكالياً». وبهذا القول يعوّل دونو على الدور الذي من الممكن أن تؤديه النخب المثقفة، التي عجز عن سحقها نظام التفاهة، فنأت بنفسها عن مؤسساته، وانسحبت من أكاديمياته. هذه النخب، على الرغم من قلّتها وندرتها وتشرذمها، ما تزال قادرة على أن تفعل شيئا في وجه التدمير والتخريب المنهجين لكوكب الأرض، إنسانيًا واجتماعيًا واقتصاديًا وبيئيًا وأكاديميًا وفنيًا. ولعل الكلمة، التي ختم بها دونو كتابه «كن راديكاليا»، مليئة بالدلالات وطافحة بالمعنى فالمثقف الحر هو من يفترض فيه أن يرفض نظام التفاهة، وأن يرفض الأنظمة التي تستغل الشعوب وتدمّر مواهبها وتستنفد مواردها وتنهب خيراتها.

هذا الكتاب وما له وما عليه

على الرغم من أن الكتاب يوجه ضربة قاضية للنظام الرأسمالي، ونقدًا لاذعًا له، إلا أنه يصلح لأن يكون قاعدة لكل باحث أو ناقد لمواجهة كافة الأنظمة المشابهة والتي تدفع مجتمعاتها نحو الانهيار والتردي بدلا من الارتقاء والتقدم. ولكن يؤخذ على الكتاب أنه أسهب في تحليل النظام الفاسد على حساب اقتراح الحلول والاستراتيجيات الممكنة لمواجهة هذا النظام والآليات التي يجب اعتمادها للتصدي له. فالمؤلف يتطرق إلى الحلول بشكل سريع ودون تعمق مقارنة بالإسهاب المعمق الذي اعتمده في تحليل الظاهرة ونقد النظام وتفكيكه. كذلك لم يتطرق المؤلف إلى بدايات هذا التحول نحو هذا النظام المرتكز على الذهنية المتوسطة. فهل كان التحول تدريجيًّا أم مفاجئًا؟

أما أسباب نجاح الكتاب فلا تعود برأينا إلى أطروحاته الهامة فحسب، بل إلى أسلوبه أيضا. إذ يتميز أسلوب الكتاب بالظرف والسخرية. فهو يتدفق بأفكاره من خلال عقل ذكي، ويكتب بطريقة متداخلة وكأنه يحدث صديق في مقهى، مع كوب قهوة بيد وسيجارة بيد أخرى، فيضرب الأمثال ويغضب ويستنكر ويسخر ثم يعود فيهدأ.

يتخذ دونو أسلوبًا يوحي بالندية بينه وبين قارئه، فتجده في مواضع كثيرة وكأنه يخاطب قارئه قائلا «ما لك ألا ترى ذلك... «، ومع ذلك يمكن القول إن الكتاب يقف من حيث لغته وأسلوبه في منطقة وسطى بين الكلام المباشر السطحي من جهة والعمل العلمي الرصين من جهة ثانية. فبين هذا وذاك يقيم المؤلف عمله على معرفة موسوعية -تبقى قريبة من متوسّط الثقافة -يمزجها بروح ساخرة هي خليط بين المثالية والنقد.

خلاصة القول، لقد أصبح هذا الكتاب الذي ترجم إلى العديد من اللغات من بينها الإنجليزية والاسبانية والعربية، مرجعًا لا يستغنى عنه لمن يريد أن يقوّم النظام القائم، أو يسعى إلى تقويضه. ففي كلتا الحالتين، سيجد من يرغب في ذلك نفسه في مواجهة قوى التفكير المتوسط المرتبطة بخيوط اللعبة التي يحركها الكبار المستترون وراء ستارة المسرح الذي هو الفضاء الدولي بكل مكوناته السياسية ونماذجه الاقتصادية، وخلفياته الاجتماعية.

مراجعة كتاب "لغة خارج حيّزها» – الاستشراق، المخابرات واللغة العربية في إسرائيل

المؤلّف: د. يونتان مندل، الناشر: معهد فان لير والكيبوتس الموحّد، ٢٠٢٠ [1]

يعلاه مزور

תגובה על הספר "שפה מחוץ למקומה - אוריינטליזם, מודיעין והערבית בישראל" מאת ד"ר יונתן מנדל, הוצאת מכון ון־ליר והקיבוץ המאוחד, תש"ף

יעלה מזור

تعلّمتُ العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية لمدة ستّ سنوات، ومن ثم درستها لسنوات طويلة في أطر أكاديمية وخاصّة أخرى. فقط عندما بدأ طفلي يتعلّم العربية مع معلّمة عربية، ابتداءً من الصف الأول، أدركت أنّني لم ألعب مع أحد باللغة العربية. حسنًا، لقد بدأت من النهاية. أنا متأكدة من أنّ تلك الطالبة التي درست العربية في جهاز التربية والتعليم العبري في إسرائيل ستوافق يونتان مندل الرأي في الاستنتاجات التي توصل إليها في كتابه. ما يستعرضه حقيقي. بخطى حذرة وملفتة

למדתי ערבית בחטיבה העליונה בבית הספר במשך שש שנים, ואחר כך למדתי שנים רבות במסגרות אקדמיות ופרטיות אחרות. רק כאשר התחיל בני, כבר בכיתה א', ללמוד ערבית עם מורה ערבייה הבנתי שמעולם לא שיחקו איתי בערבית. ובכן, התחלתי מהסוף. אין לי ספק שמי שלמדה ערבית במערכת החינוך העברית בישראל תהיה שותפה למסקנות שעליהן מצביע ספרו של יונתן מנדל. ניכרים דברי אמת. עקב בצד אגודל, באמצעות מסמכים ארכיוניים והתכתבויות אין־ספור, מסרטט מנדל את מפת הדרכים המתארת כיצד הגענו למציאות היחסים הנוכחית בין

*الترجمة من العبرية: د. ربى سليمان، تدقيق لغوي: نبيل أرملي–غلوكال للترجمة والحلول اللغوية.

1. الاقتباسات مأخوذة عن النسخة العبرية. صدر الكتاب باللغة العربية في عام 2018.

للأنظار، وبواسطة مواد أرشيفية وكم هائل من المراسلات، يرسم مندل خارطة الطريق التي توضّح كيف تبلورت العلاقة الحالية بين اليهود واللغة العربية في إسرائيل، وإلى حد كبير، بين اليهود والعرب أيضًا. كأية خارطة مفصّلة، يُحسن مندل تسليط الضوء على جميع المسارات المختارة عند مفترقات الطرق الصغيرة، والتي شقّت طريقًا أدت بمجتمعنا إلى تصوّر واقع واحد ووحيد، كما لو لم يكن هناك أي خيار آخر.

لو كنتُ مؤرّخة أو خبيرة في السياسة المحلية، ربما كنت راجعتُ كتاب مندل حسب ترتيب فصوله، إذ يسير الكتاب في خط مستقيم ابتداء من فجر الصهيونية والتقاء يهود أوروبا بالعرب الفلسطينيين سكان البلاد، وهو مقسّم حسب السنوات والحروب والسيرورات السياسية. ولكنني قرأت الكتاب من منظور ناشطة في مجال التربية والمساواة في إسرائيل اليوم. في إطار نشاطي من أجل تحقيق التغيير المنشود، فإنّني مطلعة على الشوائب والإخفاقات في المناهج التعليمية للغة العربية في جهاز التربية والتعليم العبري وعلى نتائجها، والتي تعيق إمكانية النهوض بمجتمع مشترك بين العرب واليهود في إسرائيل، ولكنني في الوقت نفسه، أجد أنّ هناك ظمأً وتوقًا شديدين لأن يكون الواقع مختلفًا. يعرب العديد من اليهود البالغين عن رغبتهم الشديدة في أن يشعروا بالراحة تجاه اللغة العربية، سواء على مستوى المهارات اللغوية

יהודים לערבית בישראל ובמידה רבה בין ערבים ליהודים. כטיבה של מפה מפורטת מנדל מיטיב לסמן גם את כל הנתיבים שנבחרו בצמתים הקטנים, שסללו את הדרך שהובילה את החברה שלנו לתפיסת מציאות כאילו אין ומעולם לא הייתה אפשרות אחרת.

לו הייתי היסטוריונית או מומחית לפוליטיקה המקומית ייתכן שהיה נכון לסקור את ספרו של מנדל על פי פרקיו, שכן הספר מתקדם בקו ישר מימי ראשית הציונות והמפגש של יהודי אירופה עם הערבים־הפלסטינים היושבים בארץ, ומחולק על פי שנים ומלחמות ותהליכים מדיניים. אלא שאני קראתי את הספר דרך משקפיים של פעילה בתחום החינוך והשוויון בישראל היום. בפעילות לשינוי אני פוגשת את הכשלים בלימודי הערבית במערכת החינוך העברית ואת תוצאותיהם, אשר מקשים עוד יותר לקדם חברה משותפת בין ערבים ליהודים בישראל; אך בד בבד אני פוגשת צמא גדול לכך שהמצב יהיה אחר. יהודים בוגרים מביעים רצון עז להרגיש בנוח עם השפה הערבית, הן ברמת המיומנויות הבסיסיות ויכולות השפה והן מבחינת הנוחות הרגשית עם הערבית במרחב. מתוך קריאה זו הבעיות המרכזיות שמעלה הספר אינן מסתדרות זו אחר זו בקו ישר, אלא

الأساسية أو على مستوى تقبّل حضور اللغة العربية في الحيز العام. بناءً على قراءتي هذه، فإنّ القضايا الرئيسية التي يتناولها الكتب غير معروضة واحدة تلو الأخرى بخط مستقيم، بل تخلق أجمة شائكة، بالتالي، يجب تعريف وتوضيح كل من هذه القضايا على حدة، لمحاولة إيجاد حل لها.

المكانة القانونية للغة العربية في دولة إسرائيل

في الفترة ما بين 1948–2018، كانت اللغة العربية، وفقًا للقانون الإسرائيلي، لغة رسمية، وذلك لأنّ مكانتها الرسمية لم تُلغَ مع انتهاء الانتداب البريطاني، خلافًا للغة الإنجليزية. بكلمات أخرى، لم توضع أي تشريعات فعليّة تمنح اللغة العربية، وهي لغة الأقلية الأصلانية في البلاد، مكانة رسمية. طوال هذه السنين، لم تكن مكانة اللغة واضحة بالنسبة للجمهور العربي – بعض المستندات والطلبات الرسمية كانت تقدّم بالعربية للمؤسسات الحكومية، والبعض الآخر لا. كانت هناك بعض الخدمات المقدّمة بالعربية، ولكن ليس بشكل متساوق، وبالطبع، ليس في كل مكان. بالنسبة للجمهور اليهودي، أعطي للغة العربية حيز جزئي ورمزي على طوابع البريد، العملات الورقية وبعض اللافتات المرورية، والتي تعبّر عن هوية الدولة. مع ذلك، تبقى اللغة العربية إلى يومنا هذا مغيّبة في الكثير من الفضاءات العامة – ليس فقط في النشيد الوطني، إنّما أيضًا

יוצרות קשרים סבוכים, ויש להעניק להן שמות כדי לפתוח להתחיל לפתור אותן.

מעמדה המשפטי של השפה הערבית במדינת ישראל

בין השנים 1948-2018 על פי החוק הישראלי הייתה השפה הערבית שפה רשמית מתוקף כך שבתום המנדט הבריטי, בניגוד לשפה האנגלית, לא ביטלו את מעמדה הרשמי. כלומר, מעולם לא נקבעה חקיקה חיובית אקטיבית שהציבה את הערבית, שפת המיעוט הילידי במדינה, בדרגת שפה רשמית. לאורך השנים האלה לא היה מעמד השפה יציב עבור הציבור הערבי - היו מסמכים ודרכי פנייה רשמיות שניתן היה להגיש בערבית למוסדות ממשלה, והיו כאלה שלא; היו כמה שירותים שהיה אפשר לקבל בערבית, אך לא באופן אחיד ובוודאי לא בכל מקום. עבור הציבור היהודי הונכחה השפה ערבית באופן חלקי וסימבולי על בולים, על שטרות ועל חלק משלטי הדרכים, שהם ביטויים לזהותה של מדינה. אך עם זאת, הערבית נעדרת עד היום ממרחבים ציבוריים רבים - לא רק מהמנון המדינה אלא גם מן האקדמיה, מאתרי תרבות ואומנות ועוד. יש להניח שאילו הייתה השפה נוכחת

في المؤسسات الأكاديمية، الأطر الثقافية والفنية وغير ذلك. ويُفترض هنا أنّه لو كانت اللغة حاضرة في الحياة اليومية للمواطن اليهود، لأثارت فضوله، بل وحاجته أيضًا لبذل جهد لفهم اللغة ليتمكن من التنقّل في جغرافيا المكان. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الحضور الكامل للغة العربية كلغة رسمية كان سيتطلب اهتمامًا خاصًا وتخصيص موارد فعلية- أي تشغيل موظفين عرب في جميع المؤسسات والفضاءات العامة، وتشغيل مترجمين متمرسين في هذه المؤسسات.

لا يمكننا التغاضي عن تشريع قانون القومية في تموز 2018، وهو التشريع الصريح الوحيد الذي عرّف مكانة اللغة العربية، موضّحًا أنّها ليست لغة رسمية، بل لغة ذات مكانة خاصة. مع ذلك، وفي سيرورة موازية، وربما كرد فعل عكسي، يبادر عدد متزايد من المؤسسات لإضافة اللغة العربية إلى اللافتات في الحيز العام، وأضيفت أيضًا خدمات مقدمة بالعربية في بعض المؤسسات العامة.

الواقع في جهاز التربية والتعليم هو أيضًا انعكاس للهوة التي يتحدث عنها مندل. تَقَرّر منذ عشرات السنين، وحتى يومنا هذا، في عام 2021، أنّ «اللغة العربية تدرّس في المدارس في الوسط اليهودي كلغة أجنبية ثانية {...} وكمادة إلزامية في المرحلة الإعدادية"، ولكن في الوقت نفسه، قيل إنّه يمكن الاختيار بين العربية والفرنسية. نعم،

בשגרה היום־יומית של האזרח היהודי, היה הדבר מעורר סקרנות ואף צורך להתאמץ להבין את השפה כדי להתמצא במרחב. יתרה מזו, נוכחות מלאה של השפה הערבית כשפה רשמית הייתה מחייבת התייחסות ומשאבים ממשיים - דהיינו, להעסיק עובדים ערבים בכל המוסדות והמרחבים הציבוריים ולהעסיק מתרגמים מיומנים במוסדות אלו.

לא ניתן להתעלם מכך שביולי 2018 נחקק חוק הלאום, החקיקה האקטיבית היחידה שהגדירה את מעמד השפה הערבית והבהירה שערבית אינה שפה רשמית אלא רק בעלת מעמד מיוחד. עם זאת, במהלך מקביל, ואולי גם כתגובת נגד, עוד ועוד מוסדות מוסיפים את השפה הערבית בשילוט במרחב הציבורי הכללי, ואף נוספו שירותים הניתנים בערבית בחלק ממוסדות הציבור.

המציאות החינוכית היא ללא ספק גם השתקפות של הפער שמנדל מתאר. היום, בשנת 2021, וזה עשרות שנים נקבע ש"השפה הערבית נלמדת בבתי הספר במגזר היהודי כשפה זרה שנייה [...] בחטיבות הביניים כמקצוע חובה", אך בה בעת נאמר שניתן לבחור בין לימודי ערבית לצרפתית. כן, כך מנוסחת בחוזר מנכ"ל הוראת קבע

هكذا صيغ البند 0132 في منشور المدير العام لوزارة التربية والتعليم، بحيث ينص على أمرين متناقضين. أضف إلى أنّه لا توجد أية متابعة أو إشراف على المدارس التي لا تدرّس هذه المادة. فعلى سبيل المثال، هناك فرق شاسع في تطبيق القانون بين المدارس العلمانية والدينية، ويبدو أنّه لا توجد أية جهة رسمية مهتمة بهذا الموضوع. أضف إلى ذلك أنّ إنّهاء اثنتي عشرة سنة تعليمية في المدرسة، والحصول على شهادة بجروت غير مشروط بمعرفة اللغة العربية بأي مستوى، ناهيك عن الجدوى المحدودة لتعلم العربية في أوساط هؤلاء الذين تعلّموا العربية أثناء؛ سنوات تعليمهم الثانوي، رغم هذه الظروف.

هناك فجوة واسعة بين إعلانات نوايا جهاز التربية والتعليم، كما تنعكس في منشورات المدير العام، وبين التدابير التي تتخذ على أرض الواقع. في كتابه «لغة خارج حيزها» (عنوان الكتاب في نسخته العربية «تكوّن العربيّة الإسرائيليّة»)، يستعرض مندل أدق تفاصيل الوثائق التي جمعها من الأرشيفات، جلسات اللجان ومقابلات سَبَق ونُشرت في الصحافة وفي الأبحاث، وأخرى أعدّها بنفسه. يستدلّ من الكتاب أنّ الاستنتاجات التي توصّل إليها مندل سريعة وشمولية للغاية وذلك بسبب استخدامه لاصطلاحات من العالم العسكري والاستشراقي، ونجد في بعض التحليلات «قراءة مبالغ فيها»، في حين

0132 של משרד החינוך, ובתוכה שתי קביעות המנוגדות זו לזו. מעבר לכך, אין כל מעקב אחַר בתי ספר שאינם מלמדים מקצוע זה. למשל, ישנו הבדל עצום בין מימוש החוק בבתי הספר החילונים והדתיים, ונראה שאף גורם רשמי אינו מעוניין לעסוק בו. יתרה מזאת, סיום שתים־עשרה שנות לימוד בבית הספר וקבלת תעודת בגרות אינה מותנית בידיעת סף כלשהי בערבית. כל זאת בלי שהתייחסתי עדיין לאפקטיביות המוגבלת בלמידה עבור אלו שלמרות התנאים הללו בכל זאת למדו ערבית בשנותיהם בבית הספר.

קיים פער גדול בין הצהרות הכוונות של מערכת החינוך כפי שהן באות לידי ביטוי בחוזרי המנכ"ל ובין הפעולות הנעשות בשטח. בספרו "שפה מחוץ למקומה" מציג מנדל פרטי פרטים של מסמכים שליקט מארכיונים, מדיוני ועדות וכן מראיונות שהתפרסמו בעבר בעיתונות ובמחקר וכאלו שערך בעצמו. אומנם לעיתים יש תחושה שהמסקנות שאליהן מגיע מנדל מהירות וגורפות מדי בגלל שימוש במונחים מעולם מיליטריסטי ואוריינטליסטי, או שניתן למצוא בחלק מן הניתוחים שלו קריאת־יתר, בעת שבמקור ייתכן שישנם שיבושים או דברים שנכתבו בהיסח הדעת. גם מבט סלחני יותר כלפי הארכיונים, או

أنّ المراجع الأصلية ربما تكون غير دقيقة، أو أنّها كتبت دون تفكير معمّق. مع ذلك، حتى وإن تناولنا الأرشيفات من منظور أكثر تساهلًا، أو من منظور نقدي تجاه قوة وأثر هذا التقرير أو ذاك، لا يمكننا ألا نرى الصورة الواضحة المنعكسة في التفاصيل، صورة توضح طريقة اتخاذ القرارات وتطوير منهاج تدريس اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم.

القضايا الرئيسية التي يتناولها الكتاب هي: السياق الأمني لتدريس اللغة العربية القائم على تعاون تربوي-عسكري؛ الخطاب اليهودي-القومي السائد في دراسات اللغة العربية؛ التركيز على تدريس قواعد النحو في اللغة العربية الفصحى على حساب اللغة الحية والمحكية؛ التركيز على تدريس العربية بالعبرية؛ تهميش الباحثين العرب في سيرورة التفكير والتطوير في مجال تدريس اللغة العربية والغياب البارز للمعلمين العرب. سأتطرق في هذه المراجعة إلى جزء من هذه القضايا التي تؤثر على بعضها البعض.

التركيز على تدريس قواعد النحو في اللغة العربية الفصحى على حساب اللغة الحية والمحكية

يصف مندل سير تطور أبحاث اللغة والثقافة العربية في المؤسسات الأكاديمية في إسرائيل، بما في ذلك في جهاز التربية والتعليم العبري. تستعرض فصول الكتاب تطور النهج الفيلولوجي (أي المتعلق بفقه اللغة)

מבט ביקורתי כלפי כוחו של דיווח זה או אחר, לא יוכלו להתכחש לתמונה הברורה המצטיירת מצירוף הפרטים, תמונה של דרך קבלת ההחלטות ועיצוב למעשה של תוכנית הלימודים בשפה הערבית במשרד החינוך.

הבעיות המרכזיות שמעלה הספר הן: ההקשר הביטחוני של לימוד הערבית שיסודו בשיתוף פעולה חינוכי וצבאי; השיח היהודי־הלאומי השליט בשדה הוראת הערבית; התמקדות בהוראת דקדוק ותחביר של הערבית הספרותית והרשמית על חשבון לימוד השפה החיה והמדוברת; דגש על הוראת ערבית בעברית; שוליות של חוקרים ערבים בחשיבה ובעשייה בתחום הוראת הערבית והיעדר בולט של מורים ערבים. בסקירה זו אתייחס לחלק מן הנושאים האלה המשפיעים זה על זה.

התמקדות בהוראת תחביר ודקדוק השפה הערבית על חשבון לימוד שפה חיה ומדוברת

מנדל מתאר את התפתחות מחקר השפה והתרבות הערבית באקדמיה בישראל, ומתוך כך בחינוך היהודי. פרקי הספר פורסים את התפתחות השיטה הפילולוגית ששלטה בגרמניה, שראשיתה כבר במאה השמונה־עשרה כחלק מן הגישה שהייתה נקוטה אז

الذي كان سائدًا في ألمانيا، وتعود بداياته إلى مطلع القرن الثامن عشر، كجزء من التوجّه الذي كان متّبعًا في حينه تجاه مختلف اللغات الدينية القديمة: اللاتينية، اليونانية ولاحقًا السنسكريتية، العبرية والعربية. تمحور هذا التوجه حول البنى النحوية والمعجمية، حيث تم تفضيل الترجمة الدقيقة والحرفية للنص على توجهات أخرى، مثل الفهم المعمق للسياق التاريخي الذي كتب فيه النص. بشكل عام، حظيت النصوص القديمة، الشعر العربي الكلاسيكي، دراسات القرآن الكريم وتفسيراته بأهمية قصوى، وتم تفضيلها على الثقافة الحديثة والمتجددة. «هاجر» هذا التوجّه البحثي-المهني إلى البلاد مع باحثين يهود في نهاية القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، وحدّد أساليب تدريس اللغة العربية في الأقسام المختلفة في الجامعات. انطلاقًا من هذا التوجّه، تم تطوير برامج تأهيل المعلمين اليهود، ونشأ واقعٌ غريبٌ، لا يزال قائمًا إلى يومنا هذا، حيث تدرّس اللغة العربية في معظم الأقسام في المؤسسات الأكاديمية في إسرائيل باللغة العبرية. وفقًا لمندل، نتج عن هذا النهج الفيلولوجي تجاهل مزدوج: تجاهُل أبناء المجتمع العربي كخبراء في لغتهم الأم، وتجاهُل اللغة العربية كلغة حية تخلق معرفة جديدة2 (ص. 31).

כלפי שפות קודש שונות: לטינית, יוונית ובהמשך גם סנסקריט, עברית וערבית. הגישה הזו התמקדה במבנים דקדוקיים ולקסיקליים, ובה ניתנה העדפה לתרגום דקדקני של טקסט על פני, למשל, הבנת עומק של הקשר ההיסטורי שבו נוצר. ככלל, הטקסטים העתיקים, שירה ערבית קלאסית, לימודי קוראן ופרשנותו קיבלו חשיבות עצומה על פני התרבות המודרנית המתחדשת. גישה מחקרית־מקצועית זו היגרה לארץ ישראל עם מלומדים יהודים בסוף המאה התשע־עשרה ותחילת המאה העשרים, והתוותה את דרכי לימוד השפה הערבית בחוגים השונים באוניברסיטאות. מתוך גישה זו עוצבו הכשרות המורים היהודים, וגם נוצרה המציאות המשונה שבה במרבית החוגים האקדמיים בישראל השפה הערבית נלמדת בעברית. כך המצב גם כיום. על פי מנדל, השיטה הפילולוגית המתוארת יצרה התעלמות כפולה: הן התעלמות מבני העם הערבי כמומחים לשפתם־הם והן מהערבית כשפה חיה היוצרת ידע חדש (עמ' 31). למרבה האירוניה, שיטות המחקר של האקדמיה בישראל ובמשרד החינוך מעצבות היום גם את הכשרת המורים הערבים המיועדים ללמד בבתי ספר ערבים. למעשה, האדרת השפה, שנעשתה ללא מגע עם חברה חיה דוברת וכותבת

2. جميع الاقتباسات مترجمة عن الكتاب العبري. النسخة العربية للكتاب صدرت في عام 2018 تحت العنوان: تكوّن العربيّة الإسرائيلية: معطيات سياسيّة وأمنيّة في تشكّل دراسات العربيّة في إسرائيل، يوناتان مندل.

والغريب في الأمر هو أنّ المنهجيات البحثية في الأوساط الأكاديمية في إسرائيل وفي وزارة التربية والتعليم هي ذات المنهجيات المعتمدة في تطوير برامج تأهيل المعلمين العرب في المدارس العربية. في الواقع، إنّ تقديس اللغة، بمعزلٍ عن مجتمعها الحيّ الذي يتحدّث ويكتب بالعربية، خلق حالة من النفور والاغتراب تجاه اللغة. ويدعي مندل أنّ الأمر يخلق حالة من النفور والاغتراب تجاه ناطقيها أيضًا.

السياق الأمني لتدريس اللغة العربية القائم على تعاون تربوي-عسكري

يكشف الكتاب عن الرابط الوثيق بين جهاز الأمن وجهاز التربية والتعليم فيما يتعلق بتدريس اللغة العربية. العلاقة بين الجيش وجهاز التربية والتعليم في إسرائيل مطبّعة بشكل كبير، لدرجة أنّ آثار هذا الرابط الوثيق على تدريس اللغة واضحة وضوح الشمس لمعظم اليهود. يسلّط مندل الضوء في بحثه على الخلل التربوي الكامن في هذا التزاوج بين الجهازين، وأحد مظاهره هو أنّ معظم اليهود الذين يجيدون العربية بمستوى جيد لديهم خبرة في جهاز الأمن. معظم اليهود سكان البلاد الذين يجهلون المنهاج التعليمي لا يعرفون بالضرورة إمكانيات أخرى. عند تعلّم أية لغة أخرى، يستحيل أن نتوقع من الطلاب اكتساب مفردات تشمل أسماء أصحاب وظائف عسكرية أو سياسية قبل أن يتعلّموا كيفية تقديم ذاتهم والحديث عن عائلاتهم أو عن بערבית יצרה הזרה של השפה וניתוק ממנה. מנדל טוען שבהכרח גם מדובריה.

ההקשר הביטחוני של לימוד הערבית: שיתוף פעולה חינוכי-צבאי

הספר חושף את החיבור ההדוק כל כך בין מערכת הביטחון ובין מערכת החינוך בענייני הוראת השפה הערבית. היחסים בין הצבא למערכת החינוך בישראל כה מנורמלים עד שההשפעות של קשר הדוק זה על לימודי השפה, למשל, שקופות עבור רוב היהודים. מנדל במחקרו מאיר בזרקור את השיבוש החינוכי בערבוב בין המערכות, שאחד מביטוייו בפועל הוא שרוב היהודים המחזיקים בערבית טובה מגיעים עם ניסיון במערכת הביטחון. רוב היהודים בישראל שאינם בקיאים בתוכנית הלימודים לא בהכרח מכירים אפשרות אחרת. בלימודי כל שפה אחרת לא היינו מעלים על הדעת שתלמידים ירכשו אוצר מילים שכולל שמות של בעלי תפקידים צבאיים ומדיניים הרבה לפני שידעו להציג את עצמם, לתאר את משפחתם או לתאר את תחביביהם בשלושה משפטים. על פי רוב, אוצר המילים המדיני נלמד במקום הכשרת התלמידים לשוחח שיחת חולין פשוטה. אוצר המילים הוא ביטוי למטרת הלימוד, ומדרך הלימוד המתוארת עולה

هواياتهم بثلاث جمل. في معظم الحالات، فإنّ المفردات السياسية تدرّس للطلاب بدلًا من تحضيرهم لإدارة محادثة عادية وبسيطة. تعكس المفردات الهدف من وراء التدريس، ويستدل من أسلوب التدريس أعلاه أن الهدف هو التعرف إلى عدو أجنبي وليس الرغبة في التعرف إلى جيران مواطنين مثلنا.

يستعرض المؤلّف مراسلات امتدت على مدار سنين طويلة بين المدارس، الجامعات، الجيش الإسرائيلي، شعبة الاستخبارات العسكرية وديوان رئيس الوزراء. يُستدل من هذه المراسلات أنّ دراسات اللغة العربية اعتبرت من قبل معظم الأطراف مشروعًا يهوديًا تُكمِل كل الجهات المتداخلة فيه بعضها بعضًا. حتى عندما رغبوا في زيادة سنوات دراسة اللغة العربية في مدارس البلاد وتوسيع نطاقها، تعاونت وزارة التربية والتعليم بشكل وثيق مع شعبة الاستخبارات العسكرية التابعة للجيش الإسرائيلي لتحقيق مصالح مشتركة. عندما أقدم زلمان أران (1899–1970)، وزير التربية والتعليم في عام 1967، على نشر نداء مستعجل في منشور المدير العام بتوسيع نطاق تدريس اللغة العربية–حقق هذا النداء النتيجة المرجوة، ويتضح أيضًا من تصريحاته بأنّ هذا القرار اتُّخذ في جلسات مشتركة بين مدير عام وزارة التربية والتعليم، رئيس شعبة الاستخبارات العسكرية في الجيش الإسرائيلي، وتحت

שמטרת הלימוד היא היכרות עם אויב זר ולא רצון להיכרות עם שכנים בעלי אזרחות משותפת.

המחבר פורס התכתבויות לאורך השנים בין בתי הספר, האוניברסיטאות, צה"ל, אמ"ן ומשרד ראש הממשלה. מתוך התכתבויות אלו ניכר כי לימודי השפה הערבית נתפסו בעיני מרבית השותפים כמיזם יהודי שבו כל המעורבים משלימים זה את זה. גם כאשר היה רצון מפורש להרחיב את שנות לימודי הערבית ואת היקף הלימוד בבתי הספר בארץ, פעל משרד החינוך בשיתוף פעולה הדוק עם אגף המודיעין של צה"ל לטובת אינטרסים משותפים. כאשר זלמן ארן (1899-1970), שר החינוך ב־1967, ביקש לפרסם בחוזר מנכ"ל קריאה דחופה להרחיב את הוראת הערבית - הדבר נשא פרי, ובד בבד עולה מדבריו שהחלטה זו התקבלה בישיבות משותפות של מנכ"ל משרד החינוך, ראש אגף מודיעין בצה"ל ובאחריותו של המפקח על השפה הערבית במשרד החינוך, שהיה גם יו"ר הוועדה המשותפת עם צה"ל המטפלת בהרחבת ההוראה של הערבית (עמ' 111-112).

במקומות אחרים מתאר מנדל את ההיבט הכלכלי של שיתוף הפעולה הזה. למשל,

إشراف مفتش اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم، والذي شغل في حينه منصب رئيس اللجنة المشتركة مع الجيش الإسرائيلي المسؤولة عن توسيع نطاق تدريس اللغة العربية (ص. 111–112).[3]

في أماكن أخرى، يتطرق مندل إلى الجانب الاقتصادي لهذا التعاون. على سبيل المثال، أبرمت وزارة الدفاع ووزارة التربية والتعليم اتفاقيات حول استكمال أجور المعلمين. في الفصل الذي يتطرق إلى تعزيز مكانة سلاح الاستخبارات الإسرائيلي بعد حرب يوم الغفران في عام 1973، يصف مندل سيرورة كتابة «معجم عربي-عبري عملي»، وهو أحد المعاجم الشهيرة في البلاد، من إعداد أبراهام شاروني. أعدّ شاروني، وكان في حينه من كبار الضباط في شعبة الاستخبارات العسكرية الإسرائيلية، معجمًا مخصصًا للاستخدام المدني، والذي صدر لأول مرة في عام 1987 عن وزارة الأمن. استخدم هذا المعجم من قبل العديد من المعلمين والمعلمات في وزارة التربية والتعليم، على الأقل حتى السنوات الأخيرة.

فهم السياق الأمني لدراسة اللغة العربية مهم جدًا لأنّه يؤثر على تعامل اليهود مع اللغة على مدار عقود، وهو واضح للجزء الأكبر من المجتمع اليهودي، كما ذكر آنفًا. إنّ استعراض دوائر العمل المشتركة العديدة بين الجيش وجهاز التربية والتعليم يشكل

3. المصدر السابق

למשרד הביטחון ולמשרד החינוך היו הסכמים הנוגעים להשלמת משכורותיהם של המורים לערבית. לדוגמה, בפרק בספר המתאר את התחזקות מעמדו של חיל המודיעין לאחר מלחמת יום כיפור ב־1973 מתואר תהליך כתיבתו של "מילון ערבי־עברי שימושי", אחד המילונים הנודעים בארץ שכתב אברהם שרוני. שרוני, שהיה קצין בכיר באמ"ן, כתב מילון שנועד לשימוש אזרחי וראה אור לראשונה ב־1987 בהוצאת משרד הביטחון. מילון זה שימש מורות ומורים רבים במשרד החינוך לפחות עד השנים האחרונות.

חשוב להבין את ההקשר הביטחוני בלימודי השפה הערבית משום שהוא משפיע על היחס של יהודים כלפי השפה לאורך עשרות שנים, והוא כמעט שקוף עבור מרבית החברה היהודית. תיאור הממשקים הרבים בין הצבא למערכת החינוך מספק עדות חזקה, ישירה וברורה על יחסי ערבים ויהודים בישראל ועל הקשרים ההדוקים בין חינוך לצבא בישראל. היחס הביטחוני יחד עם הלטיניזציה של השפה הערבית, השילוב של יחס זה עם אפליה ועם גישות אוריינטליסטיות כלפי יהודים יוצאי מדינות ערב יוצרים הזרה, דחייה והתנשאות כלפי השפה הערבית, ובוודאי תחושות אלו אינן מפתחות

دليلًا قويًا، مباشرًا وواضحًا على العلاقة بين العرب واليهود في البلاد، وعلى الرابط الوثيق بين التربية والتعليم والجيش في إسرائيل. هذا التوجّه الأمني المرافق للظاهرة التي يسمّيها مندل برومنة اللغة العربية (أي التعامل مع اللغة العربية مثل اللاتينية)، إلى جانب التمييز والتعامل الاستشراقي تجاه اليهود المنحدرين من أصول عربية، يخلق حالة من الاغتراب، الرفض والتعالي تجاه اللغة العربية، وهذه المشاعر لا تحث على تعلّم العربية. دراسة العربية التي كانت ستُسهم في تعزيز والتعارف والتفاهم المتبادل، خلقت تباعدًا بين الثقافات، بل وعمقته أيضًا.

عند الحديث عن عدم فاعلية دراسة اللغة العربية، لا يمكننا إلقاء المسؤولية فقط على كاهل التعاون التربوي–العسكري. فلا يمكن لهذا الرابط وحده أن يفسّر الإخفاق التربوي الذي حصل، خاصة وأنّ خريجي المسارات العسكرية لتدريس العربية يتمتعون بقدرات لغوية فعالة تشمل إلمامًا باللغة المحكية والعصرية. الجزء الأكبر من هذه الأقلية من اليهود–الإسرائيليين الذين يجيدون العربية هم خرّيجو هذه البرامج، الساعية لتحقيق أهداف أمنية محضة. يمكننا أن نفسر عدم فاعلية دراسة اللغة العربية بواسطة هذا المزيج بين رومنة العربية والتوجّه الأمني وبين إخفاقات وزارة التربية والتعليم في التطبيق، بالإضافة إلى إلغاء مكانة اللغة العربية في الحيز العام.

מוטיבציה גבוהה ללימוד הערבית. יתרה מזו, לימוד שלכאורה היה יכול לרקום קרבה, היכרות והבנה יצר למעשה ריחוק בין־תרבותי ואף קיבע אותו.

לא ניתן להטיל את חוסר האפקטיביות בלימודי ערבית רק על כתפי שיתוף הפעולה הצבאי־החינוכי. חיבור זה לבדו לא יכול לפרש את הכשל החינוכי, שכן דווקא המסלולים הצבאיים של לימוד ערבית בנויים כדי להוציא בוגרים בעלי יכולות אקטיביות בשפה שכוללות חיבור לשפה המדוברת והעכשווית. הלא מתוך מיעוט היהודים־הישראלים אשר שולטים היטב בשפה הערבית, רובם הם הבוגרים של תוכניות אלו, שמטרותיהן ביטחוניות בלבד. את חוסר היעילות של לימודי המקצוע ניתן להבין מתוך השילוב, שצוין לעיל, בין הלטיניזציה והתפיסה הביטחונית ובין הכשלים הביצועיים של משרד החינוך; ולאלו יש להוסיף את הביטול למעשה של מעמד השפה הערבית במרחב הציבורי.

הערך הרב שבהדגשת שיתוף הפעולה בין מערכת הביטחון ובין משרד החינוך הוא בהסבת תשומת הלב לעניין מהותי נוסף. חידוש מאיר עיניים עבור הקורא היהודי הוא ההבנה עד כמה לקישור המיידי בין השפה הערבית ובין ביטחון יש תפקיד בכינון יחסי אמון בין החברה

أهمية تسليط الضوء على التعاون بين الجهاز الأمني ووزارة التربية والتعليم تكمن في لفت الانتباه لقضية مهمة أخرى. فهي تمكّن القارئ اليهودي من أن يفهم، وبشكل غير مسبوق، لأي مدى يسهم الرابط الوثيق بين اللغة العربية والأمن في بناء علاقة ثقة بين المجتمع العربي-الفلسطيني والمجتمع اليهودي في إسرائيل. قوات الأمن متداخلة في الحياة المدنية للمواطنين العرب-الفلسطينيين في إسرائيل منذ إقامة الدولة، مرورًا بفرض الحكم العسكري على جميع مناحي حياتهم حتى عام 1966، وحتى تدخل جهاز الأمن العام في توظيف المعلمين ومدراء المدارس العرب، وقد استمر هذا التدخل حتى السنوات الأخيرة الماضية. اليهودي الذي يجيد العربية ومن الواضح أنّها ليست لغته الأم (سواء لأنّه صغير جدًا في السنّ أو لأنّه من أصول أشكنازية) سيثير الشكوك إلى حد يجعل العرب يفضلون التواصل معه بالعبرية، بل والابتعاد عنه أيضًا.

في أحد فصول الكتاب، والذي أثار جدلًا منذ صدوره في عام 2020، ينقد مندل التجاهل القائم في جفعات حبيبة على وجه الخصوص- وهو المعهد الفائز بجائزة اليونسكو للتربية للسلام عن نشاطه المتفرع والدائم من أجل تعزيز التفاهم والشراكة بين العرب واليهود في إسرائيل. يقتبس مندل جزءًا من مقابلة مع كمال ريان، معلم عربي-فلسطيني، شغل منصبًا رفيعًا

הערבית־הפלסטינית לחברה היהודית בישראל. כוחות הביטחון מעורבים בחיים האזרחיים של הערבים־הפלסטינים בישראל מימי הקמת המדינה, דרך כינון ממשל צבאי על כל אורחות החיים עד 1966 ועד, למשל, התערבות השב"כ בהשמת מורים ומנהלי בתי ספר ערבים, מעורבות שהתקיימה עד לפני שנים ספורות בלבד. יהודי שיש בפיו ערבית טובה במיוחד וניכר שזו אינה שפת אימו (משום שהוא צעיר מדי או ממוצא אשכנזי) יעורר חשד כך שלא רק שערבים יעדיפו בדרך כלל לשוחח איתו בעברית, אולי אף יבחרו לשמור ממנו מרחק.

באחד הפרקים בספר, שאף עוררו מעט מחלוקת מאז יצא לאור ב־2020, מנדל מבקר את העלמת העין דווקא בגבעת חביבה, מכון שזכה בפרס אונסק"ו לחינוך לשלום על פעילותו הענפה והממושכת לקידום הבנה ושותפות בין ערבים ליהודים בישראל. מנדל מצטט מתוך ריאיון עם כמאל ריאן, מורה ערבי־פלסטיני שהיה בכיר במכון: "בהדרגה היו יותר ויותר ישיבות עם החיילים, אבל רק המורים היהודים השתתפו [...] בתום הקורס הזמינו את כל התלמידים למסיבת הסיום במקום שנקרא גלילות (בבסיס מודיעין) אבל למרות שלימדתי אותם לאורך כל השנה

في المعهد: «ازدادت تدريجيًا الجلسات مع الجنود، ولكن فقط المعلمين اليهود شاركوا فيها {...} في نهاية الدورة، دعي جميع الطلاب لحفل التخرج في مكان يدعى غليلوت (في القاعدة العسكرية في موديعين)، ومع أنّني درّستهم طوال السنة، إلا أنّني لم أدعَ إطلاقًا (ص.187)».[4]

لمشاعر الخوف والنفور هذه آثار فعلية، فعلى مرّ السنين، تسببت هذه المشاعر العميقة بالإقصاء المنهج والمتعمّد للعرب من المناصب الرئيسية في تدريس اللغة. وقد نشأ واقع لم يعتبر العرب أنفسهم فيه شركاء محتملين في تطوير المناهج التعليمية بلغتهم. الدليل على ذلك هو الغياب شبه المطلق للعرب، على مدار عقود، عن الهيئات التدريسية الأكاديمية، عن برامج تأهيل معلمي اللغة العربية، عن مقر وزارة التربية والتعليم وعن التدريس في المدارس اليهودية. المجال الذي كان يمكن أن يكون نقطة القوة الأهم للأقلية القومية الأصلانية، ومصدر فخر ثقافي عميق بالطبع، سُلب منها. فمنذ الثلاثينات، وخاصة منذ عام 1948، تم إقصاء المعلمين العرب عن تدريس لغتهم الأم. الحجج المهنية التي ترددت، في حينه وحتى الآن، لتبرير غياب المعلمين والمعلمات العرب عن التدريس في المدارس اليهودية هي أنّ معلّمي العربية يجب أن يجيدوا العبرية، ووفقًا لأقوال د. يسرائيل بن زيئيف {وولفنهوزن} (1899–1980)، الذي

4. المصدر السابق

- אותי לא הזמינו אף פעם (עמ' 187)".

לחשש ולניכור אלו השפעות מעשיות, שכן רגשות עמוקים אלו יצרו לאורך השנים הדרה ממסדית מלכתחילה של ערבים מעמדות מפתח בהוראת השפה. ונוסף על כך יצרו מציאות שבה ערבים לא ראו בעצמם שותפים אפשריים בעיצוב תוכנית הלימודים בשפתם. לראיה - לאורך עשרות שנים נפקד כמעט לחלוטין מקומם של הערבים בסגל המחקר האקדמי, בהכשרות המורים לשפה הערבית, במטה משרד החינוך ובהוראה בפועל בכיתות הלימוד היהודיות. התחום שיכול היה להיות נקודת החוזק החשובה ביותר עבור המיעוט הלאומי הילידי, וללא ספק מקור גאווה תרבותית עמוקה שלו, נלקחה ממנו. כבר בשנות השלושים, וביתר שאת מאז 1948, הודרו מורים ערבים מהוראת שפת אימם. טענות מקצועיות שהושמעו, אז כעתה, מדוע ערבים וערביות אינם מלמדים בבתי ספר יהודים הן שהמורים לערבית חייבים לדעת עברית וכן, כדבריו של ד"ר ישראל בן־זאב [וולפנהוזן] (1899-1980), שכיהן בתפקיד המפקח על לימוד הערבית מ־1943 וגם אחרי הקמת המדינה: "שיטות ההוראה הערביות אינן מתאימות להלך הרוח ולדרגת התרבות של תלמידינו" (עמ'

شغل منصب مفتش اللغة العربية منذ عام 1943 وإلى ما بعد قيام الدولة، فإنّ "أساليب التدريس العربية غير ملائمة لتوجهات طلابنا ولمستواهم الثقافي" (ص. 48).[5] لم تنجح وزارة التربية والتعليم إلى يومنا هذا في سد هذه الفجوات.

في عام 1960، نشر عطا الله منصور، المراسل العربي الأول في صحيفة هآرتس، خبرًا عن جولة لطلاب يهود في الناصرة. وصف محادثاته مع الطلاب والقواعد السلوكية التي طُلب منهم اتّباعها: «لو ذهبنا إلى نتانيا، لما طلبوا منّا ذلك» (ص. 101).[6] تساءل منصور في مقالته ما إذا كان الهدف من وراء تدريس العربية هو نأي اليهود عن مخالطة العرب. لا يزال هذا السؤال يردد أصداءه إلى يومنا هذا، بعد مرور نحو ستين عامًا، على ضوء نقص المعلمين العرب في المدارس اليهودية. فمن الواضح أنّ المعلم العربي المتواجد في مدرسة يهودية لفترة طويلة، كشخصية ذات صلاحيات وقدوة يحتذى بها، من شأنه أن يساهم في بلورة تصوّر يعترف بقيمة اللغة العربية. المعلمة العربية التي تدرّس طلابًا يهودًا، والتي تشكل الثقافة العربية جزءً لا يتجزأ من حياتها اليومية، من شأنها أن تثير فضولاً أكبر تجاه المجتمع العربي والثقافة العربية. السيرورات الاقتصادية – الاجتماعية الواسعة، ولن أتناولها في مقالتي هذه،

5. المصدر السابق
6. المصدر السابق

48). משרד החינוך לא הצליח לגשר על פערים אלו עד היום.

בשנת 1960 פרסם עטאללה מנצור, הכתב הערבי הראשון שעבד בעיתון הארץ, ידיעה על סיור תלמידים יהודים בנצרת. הוא תיאר את שיחותיו עם התלמידים ואת כללי ההתנהגות שקיבלו שלדבריהם: "אילו היינו יוצאים לנתניה לא היו נותנים לנו זאת" (עמ' 101). מנצור תהה בכתבתו אם מטרת לימודי הערבית היא הרתעה מפני מגע עם הערבים. שאלה זו מהדהדת היום, כעבור שישים שנה, לנוכח מיעוט המורים הערבים בכיתות הלימוד. שכן ברור כי מורה ערבי שנוכח בבית ספר יהודי לאורך זמן כדמות סמכות ואף מודל לחיקוי יכול לסייע בעיצוב תפיסה שמכירה בערכה של השפה הערבית; מורָה שמלמדת כיתה של תלמידים יהודים ושחיי היום־יום שלה נטועים בתרבות ערבית הייתה בוודאי יכולה לעורר הרבה יותר סקרנות כלפי התרבות והחברה הערבית.

תהליכים כלכליים־חברתיים רחבים שלא זה המקום לתארם, הביאו לידי כך שבעשור השני של המאה העשרים ואחת הצטברו יחד שלושה נתונים: בחינוך היהודי יש הכרה במחסור במורות ומורים מיומנים דיים להוראת

أدت إلى تراكم ثلاثة عوامل في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين: يعترف جهاز التربية والتعليم العبري بالنقص في معلمي ومعلمات اللغة العربية؛ يعاني المجتمع العربي من معدلات بطالة مرتفعة في أوساط معلمي ومعلمات اللغة العربية في جهاز التربية والتعليم العربي (وفقًا لتقرير مركز الأبحاث والمعلومات التابع للكنيست لعام 2020، ففي السنة الدراسية 2020–2021، كان هناك 912 معلم لغة عربية عاطل عن العمل)؛ الجمعيات التي تنشط خارج إطار وزارة التربية والتعليم تسعى لتحقيق التوازن بين العرض والطلب. جميع هذه العوامل تدعو للتحرك، وإن كان بوتيرة بطيئة جدًا، نحو دمج عدد أكبر من المعلمين العرب في جهاز التربية والتعليم العبري. سيساهم هذا التحرك في خلق تغيير معمق وشمولي في المفاهيم، بحيث سيشارك أخصائيون تربويون وباحثون عرب في بلورة وتطوير المناهج التعليمية.

هذا الكتاب هو بمثابة نداء للكوادر التربوية والتعليمية لتبنّي منهجيات تعليم واعية ونقدية– ويوفر لهم فرصة للتأمل والتعمق في السؤال حول عدد المرات التي يُطلب منهم فيها اتخاذ قرار حساس يؤثر على بلورة الواقع السياسي، كما في هذه الحالة. عند مفترقات الطرق هذه، يمكنهم التأثير من خلال طرح أسئلة مهمة مثل: ما هي المفردات العربية التي يجب تدريسها لطلاب المدارس؟ ما هي المضامين المدنية

ערבית; בקרב האוכלוסייה הערבית שוררת אבטלה נרחבת של מורים לערבית בחינוך הערבי (על פי דוח של מרכז המחקר והמידע של הכנסת משנת 2020, בשנת הלימודים תשפ"א לבדה היו 912 מורים לערבית לא־מועסקים); עמותות מחוץ למשרד החינוך פועלות לתווך בין ההיצע לביקוש. כל אלו הם זרזים ליצירת תנועה, גם אם בקצב איטי מאוד, לקראת שילוב רב יותר של מורים ערבים בחינוך היהודי. תנועה זו תצליח להשפיע על שינוי תפיסה רחב ועמוק יותר כאשר אנשי חינוך ומחקר ערבים יהיו שותפים בעיצוב ובהתוויית תוכנית הלימודים.

ספר זה מבטא קריאה לאנשי חינוך לאמץ פדגוגיה מודעת וביקורתית יותר - ומציב בפניהם הזדמנות להתבונן בתשומת לב בשאלה כמה פעמים הם עומדים בצמתים של הכרעה עדינה המעצבת מציאות פוליטית, כמו זה. בצומת זה הם יכולים להשפיע על שאלות חשובות כגון: איזה אוצר מילים בערבית ראוי וכדאי ללמד תלמידי בית ספר? מה המסרים האזרחיים, החינוכיים העוברים אל התלמידים בבחירת טקסט שנלמד בכיתה? אילו סיורים והשתלמויות נכון ליזום עבורם? את מי יפגשו באירועים אלו ומדוע? וגם, מה סוג המיומנויות הנדרשות מהמורים עצמם, ומדוע זה

والتربوية التي تمرر للطلاب عند اختيار النص المراد تدريسه في الصف؟ ما هي الجولات الميدانية والاستكمالات المناسبة لهم؟ بمن سيلتقون في هذه البرامج، ولماذا؟ وما هي المهارات المطلوبة من المعلمين أنفسهم، ولماذا؟ يتوجب على المعلمات، المرشدات التربويات وصناع القرار في مجال تدريس اللغة العربية تأمّل أساليب التدريس والمضامين التعليمية بكل جرأة وشفافية، فحص المفاهيم التي يعززونها تجاه المجتمع العربي-الفلسطيني في إسرائيل، وفحص الإمكانيات الأخرى التي لم ينكشف عليها طلابهم بعد. هذا الكتاب هو نداء توعوي لواضعي سياسات وزارة التربية والتعليم بخصوص تدريس اللغة العربية، ولأعضاء اللجان المهنية، صنّاع القرار في الرتب المتوسطة، مرشدي الموضوع، المدراء والشركاء الآخرين.

لقد أحسن مندل وصف المسارات المختارة عند مفترقات الطرق الصغيرة، والتي شقّت طريقًا أدت بمجتمعنا لتصوّر واقع واحد ووحيد، كما لو لم يكن هناك أي خيار آخر، والمقاطع المجمّعة من الأرشيف تكوّن صورة واضحة لهذا الواقع. ولكن بالنسبة للقرّاء الذين لم يعرفوا يومًا أية إمكانية أخرى، فقد كان من المستحسن أن يكون البديل المطروح أكثر وضوحًا. الكوادر التربوية والتعليمية المطّلعة على دراسات اللغة العربية في منهاج التربية والتعليم العبري فقط غير واعية بالقدر الكافي لما

כך? מורות, מדריכות פדגוגיות ומקבלי ההחלטות בלימודי הערבית נדרשים להתבונן בכנות ובאומץ על אופן הלימוד ועל תוכני הלימוד, לבחון אילו תפיסות הם מחזקים ביחס לחברה הערבית־הפלסטינית בישראל, ועליהם לבדוק אם יש אפשרויות נוספות שהם אינם חושפים את תלמידיהם אליהן. ספר זה הוא קריאת השכמה לאלו המתווים את מדיניות משרד החינוך בהוראת השפה הערבית ולחברי ועדות המקצוע, למקבלי ההחלטות בדרגי ביניים, למדריכי מקצוע, למנהלים ולשותפים נוספים.

אכן, מנדל מיטיב לסמן את הנתיבים שנבחרו בצמתים הקטנים והחשובים בדרך אשר הובילו את החברה שלנו לתפיסת המציאות כאילו אין ומעולם לא הייתה אפשרות אחרת, והצטברות הקטעים מן הארכיונים יוצרת תמונה ברורה של מציאות זו. אך עבור הקוראים שמעולם לא היו חשופים לאפשרות אחרת ראוי היה שציור החלופה יהיה מפורש יותר. אנשי החינוך שמכירים רק את הווי לימודי הערבית בחינוך היהודי לא ערים מספיק למה שהם הפסידו ומה שמפסידים תלמידיהם היום מלימודים שמכשירים אותם לנתח ולתרגם מבנים תחביריים ותו לא.

افتقدوه هم بأنفسهم ولما يفتقده طلابهم اليوم في منهاج تعليمي لا يؤهلهم لشيء سواء لتحليل وترجمة بنى نحوية.

في عام 1935، حدد أفينوعام يلين (1900–1937)، عضو لجنة تدريس اللغة العربية، أهداف تدريس اللغة، واقترح خطة تتماشى، بشكل مطلق تقريبًا، مع الغايات التي يصبو إليها الراغبون في تغيير منهاج تعليم اللغة العربية في إسرائيل: "محاولة تطوير جميع مجالات تدريس اللغة، خاصةً كلغة حية– تأهليهم لفهم الأشياء {...} والتعبير عنها بالعربية {...} التعرف إلى واحدة من أهم الثقافات والآداب العالمية {...}تقدير العلاقة التبادلية بين الكنوز الفكرية للشعب الإسرائيلي والكنوز الفكرية للشعوب الإسلامية وغير ذلك» (ص. 45).[7] الآن، وبعد اعتماد نهج دام نحو ثمانين عامًا، ربما لا يخطر على بال المعلمين والأهالي أن يتساءلوا لمَ لا يتعرف الطلاب إلى الأعمال السينمائية والأدبية والشعرية الحديثة، ولمَ لا تقام جولات في مواقع تراثية دينية، تاريخية وقومية عربية.

مع أنّ مؤلف الكتاب يوجّه نقدًا لاذعًا لتجنيد طلاب المدارس بواسطة توجيههم للاستماع للإعلام الصهيوني الناطق بالعربية من بين جميع وسائل الإعلام المتاحة أمامهم، إلّا أنّه كان من المستحسن التطرق بإسهاب إلى الخسارة

7. المصدر السابق

כבר בשנת 1935 התווה אבינעם ילין (1900-1937), חבר הוועדה להוראת הלשון הערבית, את מטרות הוראת הערבית והציע מתווה לתוכנית שתואמת, כמעט כלשונה, את היעדים שאליהם שואפים היום אלו הרוצים לשנות את לימודי הערבית בישראל: "להשתדל לפתח את כל ענפי לימודי השפה בעיקר כשפה חיה - הכשרתם להבין [...] ולהביע דבריהם בערבית [...] הכרת אחת הספרויות והתרבויות העולמיות החשובות [...] הערכת יחסי הגומלין בין קנייני הרוח של עם ישראל לשל עמי האסלאם" ועוד (עמ' 45). וכבר בשנת 1938 עולה כי הצעתו לא הגיעה לכדי מימוש (עמ' 46). כעת, אחרי כשמונים שנים של הרגל, ייתכן שכבר לא עולה על דעתם של מורים והורים לשאול מדוע לא נחשפים התלמידים ליצירות הקולנוע, הספרות והשירה הערבית מהדורות האחרונים וכמעט שלא מתקיימים סיורים באתרי מורשת דתיים, היסטוריים ולאומיים ערביים.

אומנם מחבר הספר מעלה ביקורת נוקבת בנוגע לגיוס תלמידי בית ספר באמצעות האזנה דווקא לתקשורת ציונית בערבית מתוך כלל ערוצי התקשורת הערבית שיכלו להיחשף אליהם; אך נדמה שרצוי היה לתאר יותר בהרחבה את ההפסד

الثقافية الناجمة عن عدم الانكشاف على المضامين الإعلامية المكتوبة والشفوية لأبناء المجتمع العربي أنفسهم. نقطة الضعف هذه تبرز لسببين: أولًا، الافتراض بأنّ معظم القراء لم ينتبهوا لإمكانيات الانكشاف الأخرى على ثقافة غنية ومتنوعة، وبأنهم غير منكشفين عليها بالشكل المعمق الذي عمل مؤلف هذا الكتاب على تحقيقه في مجالات أخرى؛ وهذه خسارة كبيرة. ثانيًا، النداء الذي يطلقه مؤلف الكتاب يُدخل القرّاء إلى أجمة شائكة من العلاقات والمفاهيم، البعض منها قديم جدًا، التي تصمم شكل حياة اليهود والعرب في هذا الحيز. إعطاء حيز للإمكانيات الأخرى التي لم يتناولها بعد واضعو السياسات ربما كانت ستشكل طرف خيط لاحتمال تحقيق رؤية مستقبلية مختلفة، وتحفيز القراء والكوادر المهنية على تغيير أساليب تدريس اللغة العربية في إسرائيل.

התרבותי שנגרם מאי־חשיפה לתכנים התקשורתיים שנכתבים ונאמרים על ידי בני החברה הערבית עצמם. חיסרון זה בולט משני טעמים: ראשית, מתוך ההנחה שרוב הקוראים לא נתנו דעתם על האפשרויות האחרות של חשיפה לתרבות רחבה ומגוונת, ואינם חשופים לה באופן העמוק שעליו עמל מחבר הספר בעצמו במחוזות אחרים; יש כאן הזדמנות שהוחמצה. שנית, חיסרון זה בולט במיוחד שכן הקריאה בספר מכניסה את הקוראים עמוק לתוך סבך של קשרים ושל תפיסות עומק, חלקן קמאיות ממש, המעצבים את חיי היהודים והערבים במרחב זה. אולי מתן יותר ביטוי וצבע לאפשרויות שטרם נבחרו על ידי קובעי המדיניות היה יכול לתת קצה חוט לאפשרות עתידית של מימוש חזון אחר, ולעורר בקרב הקוראים ואנשי המקצוע את הרצון בשינוי דרכי הוראת השפה הערבית בישראל.

Mohanad Mustafa

The Century Deal: The American Plan "Peace for Prosperity" and the Conflict'sFfinal Issues

Abstract

This paper discusses Israeli policies aimed at a conclusive resolution of the Palestinian issue after the United States announced its "Peace to Prosperity" plan, more colloquially known as the "Deal of the Century"). In recent years, especially after the election of Donald Trump as president in 2016, the Zionist project led by Benjamin Netanyahu and the right has focused on resolving (or eliminating) the Palestinian cause, both politically and on the ground. The US plan is consistent with the Israeli approach to resolve the Palestinian issue, but in some respects even goes beyond the Israeli consensus; it proposes dimensions that were not a priority in the Israeli debate regarding the final resolution. The US plan reflects the political and moral surrender of the Palestinian national movement.

development. This could be achieved through an algorithmic approach and problem-solving processes.

Some common features of 3D printer and educational robot system-based activities make it possible to use these technologies at school, starting in kindergarten. These activities enable learning through experience using the senses. Thus, starting from experimental processes, one ends with developing abstract and higher-level thinking.

The research method consisted of a review of the current literature and observation of learning groups and their interaction with technology through projects. It was observed that project-based learning using these technologies has positive effects on students' achievements and behavior.

This observation motivates the need of enriching Arab schools and their labs with 3D printers and educational robot systems. It is essential to enable such teaching and learning environments for all ages, starting in kindergarten.

Mahmoud huleihil

Educational Robots and 3D Printers as Innovative Tools for Teaching Science-Technology-Engineering and Mathematics (STEM)

Abstract

The paper discusses the role of 3D printers and educational robots as innovative tools for the STEM curriculum.

We discuss the role of schools and their responsibility to act as quickly as possible to design a plan of action that will prepare the future citizens to deal with this new reality. This requires planning of action in different directions and on different planes, such as labs, teachers, and curricula. 3D printing as well as programming of educational robots require higher levels of thinking, innovation and creativity. It has the power to develop human imagination and give students the opportunity to visualize numbers, two dimensional shapes and three-dimensional objects, ending in developing a net of memory connections and relations.

The integration of thinking, design, production and programming has immense power to increase motivation and satisfaction, with a highly probable increase in a student's science, technology, engineering and mathematics (STEM) achievements.

3D printing technology provides a great opportunity to integrate the STEM curriculum in education. It serves as an important tool accompanying STEM activities, and computer-aided design and computer-aided manufacturing.

The educational robot system enables innovative activities for students, with a high potential of creativity and critical thinking

Elias Abboud and Manal Gabour

On Generic Examples and Generic Proofs and Their Contribution to Teaching Mathematics

Abstract

In this article, we discuss generic examples, generic proofs and their integration into the teaching and learning processes. As experienced by the authors in teaching teacher-training courses on number theory, combinatorics and other topics, students faced major difficulties in understanding the proofs of the main theorems in these fields. The terms "generic example", "generic proof" and "proof by generic example" have been discussed by a number of scholars .Generic proof, although given in terms of a particular number (object), nowhere relies on any specific properties of that number (object). A generic proof that uses an example which is a generalization of a class, although focusing on a particular case, is not used as a particular case, but as an example of a class of objects. We believe that using generic examples in teaching processes improves students' argumentation and gives instructors a strong tool for simplifying reasoning and justification procedures. After a brief discussion of generic examples and their purposes, we briefly introduce Toulmin's framework and conclude with a generic example using that framework.

In the years 2017 – 2018 the program was introduced into 10 schools in East Jerusalem, encompassing 39 classes taught by 29 teachersand 3 instructors.

The program was also implemented in 11 institutions of higher education that have Arab students, including Haifa University, taught be 11 lecturers.

We discuss intensive courses for Arab teachers provided by some lecturers.

Key words: Instrumental Enrichment Program, Mediated Learning, Dynamic Assessment, Cultural Deprivation, Dominant Culture, Regressive Culture, Cognitive Functions.

Ahmad Azem

Instrumental Enrichment Program & Mediated Learning Experience in Arab Pedagogical Institutions

Abstract

Our purpose is to acquaint the reader with Feuerstein`s Instrumental Enrichment Program and the way it has been implemented in Arab schools since 1979, thus constituting an important chapter of Arab educational history.

We presented the names of 14 instruments to children older than 7 and 8 instruments to children of age 4-7.

The program's main goal was to achieve structural cognitive modifiability with students, by reaching the needed cognitive flexibility for their adjustment. The main goal was achieved by fulfillment of six sub goals.

The theory of Mediated Learning is mentioned briefly.

We describe the initial introduction of this program in 1979 into eight Arab schools. The program was implemented in fourteen classes with thirteen teachers, including some special education classes as well.

After the mid-1980s the number of schools participating in this program rose to 56: 14 special education schools and 42 regular schools. after the mid of the 1980's.

In the Lod - Ramla School, seven classes participated in the program in 2016. The teachers participated in a preparation course. The students took a pre test and a post test in order to evaluate their progress and the effects of the program. The results of the post test show that medium and lower level students had made progress.

An online simulation workshop takes place on a synchronic digital platform, rather than face to face. It usually makes use of the Zoom application, employing the same principles of simulation formulated by the Simulation Centers in Education – gaining experience by working with professional actors, inquiry, and reflection. Online simulation operates essentially in the same manner as direct simulation – raising awareness of the importance of improving interpersonal communication skills, and practicing the use of SEL language in the educational field. All types of simulation aim at fostering resources of social and emotional learning, and providing educators with supportive and safe surroundings to practice them. The simulation emphasizes that there is no tension between outcomes and learning and teaching processes that include emotion and empathy. Such learning supports and fosters the wellbeing of the educational teams through nurturing social and emotional communication skills and capabilities. In this way, we may point out simulated experience during an online learning session in a digital platform such as Second Life (an integrated environment for online and direct learning), or through the use of immersive simulations, which combine simulations in virtual reality platform, at times using avatars.

Amalia Ran and Sofi Shahwan- Dalal

Using Online Simulation to Develop Interpersonal Communication Skills among Educators and Social Emotional Learning: Insights from the Covid-19 Crisis

Abstract

The transition to distance learning, brought about by the Covid-19 pandemic, has intensified the need to redefine teaching and learning methodologies, teacher education programs, interpersonal communication skills, and to enhance Social Emotional Learning (SEL). This working paper, written by the National Program for Simulation Centers in Education, presents various models of online simulations, based upon the Ministry of Education's guidelines for Simulation Workshops in Education, formulated to meet the new circumstances. The document aims to present decision makers and stakeholders with an action plan for employing the new format, to improve interpersonal communication skills of preservice teachers and educators who study and teach online, as well as to enhance SEL skills via online simulations.

Online simulations are commonly used for training professional staff in fields such as medicine, aviation, nursing and education. Simulation is an effective tool to involve learners in a safe, controlled learning environment that allows for repeated practice, reflection, and feedback. It is important to emphasize that there is terminological ambiguity concerning the definition of this tool, and research on the various models is scarce (Dotger, 2013; McGarr, 2020; Thompson et al., 2019).

Mohammad Moussa Khalaf

Musical Instruments in Kindergarten: The Analytical Intuitional Method in Storytelling

Abstract

Music education and storytelling are significant aspects of childhood. Through stories, children acquire principles, ethics and knowledge. The aim of this study is to introduce a new theoretical method of telling a story accompanied by musical instruments. The analytical intuitional method, provides kindergarten teachers with a specific strategy to perceive and analyze a story based on three elements: information, emotions, and actions. These elements are tools to direct the teacher to merge musical instruments into the story, with no need for any previous musical background. This method is based on four stages: 1) the story selection process, 2) the story analysis process, 3) the musical instruments process, 4) expressive reading and story performance. The author argues that this method benefits both kindergarten teachers and pupils in multiple ways: 1) it deepens their understanding of the story; 2) it provides more attention and focus on the story's details ory; 3) it exposes them to educational, high-quality musical instruments; 4) it makes it possible to repeat the story without boredom. The analytical intuitional method is introduced in this theoretical article using an example story entitled Tale of Five Balloons by Miriam Rout, translated into Arabic by Rozand Daeem.

Key words: Music education, story, instrumental music, childhood, analytical intuitional.

than students of special education and integrated frameworks was clearly highlighted in this study. In addition, it was found that special education students tend to be more socially isolated than others.

Key words: Socio-emotional aspects, specific learning disorder, special education, Arab schools.

Ihab Zubeidat, Waleed Dallasheh and Sehrab Masri

A Comparison of Emotional-Social Aspects among Arab Students in Regular, Special and Integrated Frameworks

Abstract

The current study looked at students from regular, special and integrated frameworks and examined: a. Differences in emotional (sense of coherence, emotional stability and exams anxiety) and social aspects (sense of social loneliness, social competence and friendship); b. Relationships between these aspects in the above three frameworks and among all students studied. Participants consisted of 229 students, most with a specific learning disorder, who were randomly selected from Arab elementary and middle schools in the north. Students were asked to fill self-report questionnaires assessing the above aspects. The findings indicate significant differences between the three groups of students in their sense of coherence, sense of social loneliness, emotional stability, social competence and friendship. Post-hoc Toki tests were conducted to find out which pair of frames there are differences. However, no significant difference was found in exams anxiety among students in the three frameworks. Significant relationships between different emotional-social aspects were found among the three above-mentioned frameworks, and among all students. Emotional-social differences among students of special education and in integrated frameworks were clearly highlighted in this study, and in addition, it was found that special education students tend to be more socially isolated than ordinary students and integrated students. The well-known phenomenon in the professional literature, that students of ordinary education tend to be more mature in emotional-social aspects

explains only the feedback. As for the trainer teacher contribution, it does not explain any component of the interpersonal communication skill.

In addition, it was found that there are differences between the perceptions of educational guides in the different disciplines regarding the contribution of the PDS practical training model to developing the students' interpersonal communication skill.

The results of this research indicate the need for a deep examination of educational guide and trainer teacher contributions to and role in developing the students' interpersonal communication skill.

Key words: Interpersonal communication and its components, PDS Practical Training Model, Educational guide, Trainer teacher.

Safieh Hassona Arafat and Marwa sarsor

The Level of Arab Undergraduate Education Students' Interpersonal Communication Skill and the PDS Model's Contribution to Developing This Skill from the Perspective of Students and Educational Guides

Abstract

The study examined the level of the interpersonal communication skill of Arab students for the Bachelor of Education degree and teaching license, who were trained within the PDS (Professional Development School) model of practical education, the contribution of the model to developing this skill in general and its components (message, sender, receiver, coding, message decoding, feedback, communication channel) in particular, and the contribution of educational guides and trainer teachers.

The study used a combination of quantitative and qualitative approaches. The qualitative part consisted of semi-structured interviews with five educational guides. The quantitative part consisted of a questionnaire filled out by 81 students of both sexes.

The study found a high level of interpersonal communication skill among students as assessed by themselves, and a positive relationship among their components, in addition to a positive relationship between the components of the interpersonal communication skill and the PDS model, the contribution of the educational guide and the trainer teacher within the model. The results also indicated that the PDS model explains all the components of the interpersonal communication skill, while the educational guide's contribution

Summaries

Mahmoud huleihil

179 **Educational Robots and 3D Printers as Innovative Tools for Teaching Science-Technology-Engineering and Mathematics (STEM)**

Mohanad Mustafa

215 **The Century Deal: The American Plan "Peace for Prosperity" and the Conflict'sFfinal Issues**

Kussai Haj-Yehia

239 **Shared Spaces in the Education System and Academia**

Eman Younis

247 **The Book "La médiocratie", by: Alain Deneault**

Ya'ala Mazor

255 **The Book "Language Out of Place", by: Yonatan Mendel**

Contents

Articles

Safieh Hassona Arafat and Marwa sarsor

13 The Level of Arab Undergraduate Education Students' Interpersonal Communication Skill and the PDS Model's Contribution to Developing This Skill from the Perspective of Students and Educational Guides.

Ihab Zubeidat, Waleed Dallasheh and Sehrab Masri

55 A Comparison of Emotional-Social Aspects among Arab Students in Regular, Special and Integrated Frameworks

Mohammad Moussa Khalaf

93 Musical Instruments in Kindergarten: The Analytical Intuitional Method in Storytelling

Amalia Ran and Sofi Shahwan- Dalal

115 Using Online Simulation to Develop Interpersonal Communication Skills among Educators and Social Emotional Learning: Insights from the Covid-19 Crisis

Ahmad Azem

139 Instrumental Enrichment Program & Mediated Learning Experience in Arab Pedagogical Institutions

Elias Abbou and Manal Gabour

165 On Generic Examples and Generic Proofs and Their Contribution to Teaching Mathematics

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad

A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel

Vol. 11 | 2021

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

Editor

Prof. Ali Watad

Editorial Board:

Dr. Safieh Hassona-Arafat
Dr. Mohand Mostafa
Dr. Wurud Jayusi

Advisory Board:

Prof. M. Amara
Prof. G. Anabsa
Prof. M. Bar-Asher
Dr. A. Dahamshe
Prof. K. Haj Yahia
Prof. M. Khalel
Dr. S. Mahajna
Dr. Y. Mendel
Dr. A. Naser
Prof. I. Oplatka
Dr. M. Sarsor
Prof. D. Sivan
Prof. H. Shehada
Dr. E. Younis

Al-Hasad *(The Harvest)*
Editor: *Prof.* **Ali Watad**

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad
A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel

Vol. 11 | 2021

Issn: 2305-0179

The Arab Academic Institute for Education
The Academic College Beit Berl

WWW. Beitberl.ac.il

המכללה האקדמית בית ברל
الكليه الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

Grammatical Edit:
Dr. M. Mosa (Arabic)
R. Lev-har (Hebrew)
M. Guggenheimer (English)

Design: "**Majd**" *Art & Design*, Haifa
shorbaji.z@gmail.com

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad

A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel

Vol. 11 | 2021

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية