



مجلة الطفولة العربية
مجلة فصلية تصدرها
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



تصدر بدعم مالي من
مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية تقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة عرفاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث ومقالات وقرارات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

1. الأبحاث الميدانية والتجريبية*.
2. الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.
3. عرض أو مراجعة الكتب الجديدة.
4. التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة.
5. المقالات العامة المتخصصة.

قواعد عامة:

- يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:
1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
 2. التعهد من الكاتب، أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
 3. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا يزيد عدد صفحاته على 40 صفحة حجم A4.
 4. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليميني في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
 5. إرسال نسخة واحدة من البحث مع الديسك وملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرساله البحث لأول مرة.
 6. يمكن إرسال نسخ المساهمات عن طريق الإنترنت الخاص بمجلة الطفولة العربية:
haa49@qualitynet.net

قواعد خاصة:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على الصفحة الأولى.
2. استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
3. يراعي الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجدول الإحصائية أو الرسومات البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

* تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية (500 دولار أمريكي) تشجيعاً للأبحاث الميدانية والتجريبية.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

1. عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين (من اثنين إلى خمسة) تذكر أسماء الباحثين جميعهم للمرة الأولى مثل (أبو علام، العمر، الصراف، الشيخ، 1999)، وإذا تكررت الاستعانة بنفس المرجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل (الدمرداش، وآخرون، 1999) أو (Skinner, et al., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين»، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (أبو علام، 1990: 43).
2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً أبجدياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولاً ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:
 - أ. عندما يكون المرجع كتاباً:

اسم المؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد) اسم البلد: اسم الناشر، مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.
 - ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثل: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87 - 114.
 - ج. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.
3. الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.
4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً. الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

تجيز هيئة التحرير الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطفولة بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

ثالثاً - عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة ونقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.

رابعاً - التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدتها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

الرئيس	د. سعاد الصباح
نائب الرئيس	د. حسن الإبراهيم
	أ. د. فايزة الخرافي
	أ. د. محمد الرميحي
	د. فهد محمد الراشد
	د. عبد اللطيف الحمد
	السيد/ سعد علي الناهض
	د. أنور عبد الله النوري***
	السيد/ محمد علي النقي
	د. عادل عيسى اليوسفي
	السيد /قتيبة يوسف الغانم

الهيئة الاستشارية

كلية التربية - جامعة عين شمس	أ. د. حامد عمار
	أ. د. أسامة الخولي*
معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة	أ. د. رجاء أبو علام
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس	أ. د. الغالي أحرشواو
كلية الآداب - جامعة الكويت	د. عبد الله عمر العمر
مركز البحرين للدراسات والبحوث	د. عبد الرحمن مصيقر
عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين	د. بهية الجشي
وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) - الكويت	الأستاذة سعاد الرفاعي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير	د. حسن الإبراهيم
مدير التحرير	د. علي عاشور الجعفر
نائب مدير التحرير	أ. د. قاسم الصراف
	أ. د. بدر عمر العمر
	أ. د. محمد جواد رضا**
	أ. د. محمد الرميحي
	د. عدنان شهاب الدين
	د. أنور النوري***

* انتقل إلى رحمة الله تعالى عام 2001.

** انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم 8 / 5 / 2012.

*** انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم 2 / 8 / 2013.

محتويات العدد السابع والخمسون

الصفحة

- 7 * افتتاحية العدد
- 9 * البحوث والدراسات:
- 9 - المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلبة غير الأردنيين في جامعة اليرموك
د. عبدالناصر أحمد العزام
- 43 - الفروق في المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين في سلطنة عُمان
أ. مريم ناصر الأزمي
د. نبيل علي سليمان
د. مريم عيسى الشيراوي
- 79 - أسباب ظاهرة التسرب المدرسي في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان وسبل التغلب عليها (دراسة نوعية)
د. أنيس الحروب
- 113 * كتاب العدد:
- التعليم والحرية: قراءات في المشهد التربوي المعاصر
تأليف: أ.د. شبل بدران، تقديم: أ.د. حامد عمار
الناشر: الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2011
عرض ومراجعة: أ.د. محسن خضر
- 123 * أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

افتتاحية العدد

هذا هو العدد السابع والخمسون من مجلة الطفولة العربية، وهو أول عدد في السنة الخامسة عشرة من عمر المجلة المديد، منذ صدور العدد الصفري في أبريل من عام 1999، حيث كانت انطلاقتها حدثاً مثيراً في جهود الجمعية الكويتية ومراميها نحو خدمة الطفولة العربية وقضاياها.

نحن اليوم فخورون في مسعانا إلى ما آلت إليه المجلة من تقدم في موضوعاتها ومجالات أبحاثها انعكاساً للرؤية الواضحة التي رسمتها لنا الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ورسالتها التربوية في خدمة الأجيال القادمة، مدفوعين بمساندة أصدقائنا في مساهماتهم لنا بالكم الهائل من الموضوعات والبحوث والمقالات في مجال الطفولة العربية وقضاياها من أجل العمل على تطوير المجلة والارتقاء بها.

وجرياً على عادتنا، فإن عدد ديسمبر يحمل بين طياته مجموعة من البحوث والدراسات الميدانية المتنوعة في مجالات شتى... فالبحث الأول يتناول المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلبة، ويتناول البحث الثاني الفروق في المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، كما يتناول البحث الثالث أسباب ظاهرة التسرب المدرسي في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان وسبل التغلب عليها.

أما الجزء الخاص بالمتعلق بكتاب العدد، فيتناول قضية مهمة ترتبط بالتعليم والحرية: قراءات في المشهد التربوي المعاصر، وهو من تأليف: أ. د. شبل بدران، وتقديم أ. د. حامد عمار، وعرض ومراجعة أ. د. محسن خضر.

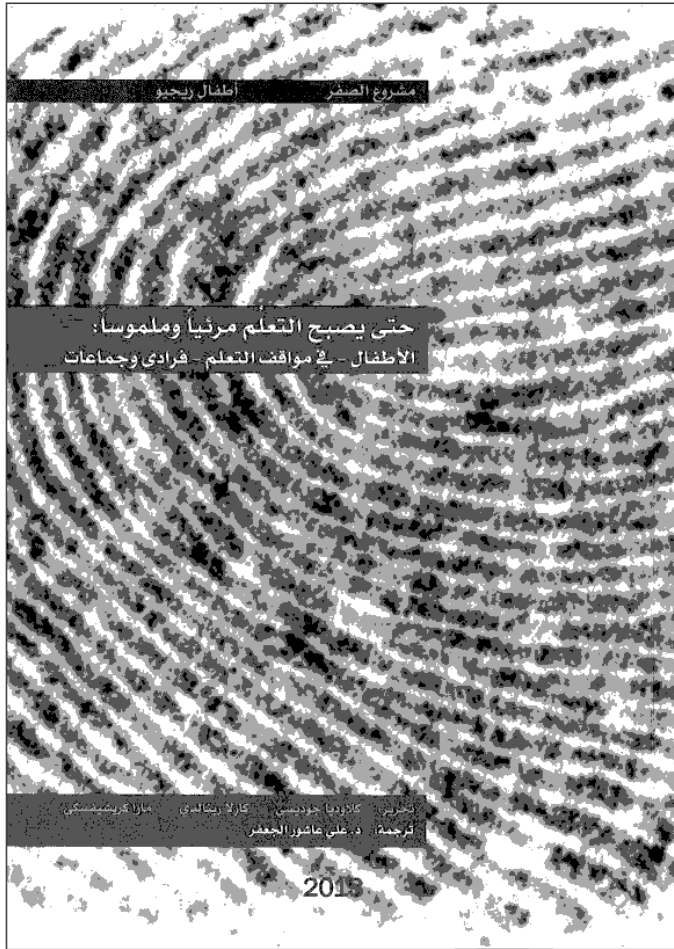
إننا في المجلة نحرص على تقديم كل ما فيه خدمة الطفولة ورعايتها من خلال نشر الأبحاث والدراسات والمقالات بأنواعها المختلفة خدمة لقرائنا الأعزاء، سعياً لنشر المعرفة والوعي في أوساطنا التربوية والاجتماعية بهدف تبصير الآباء والأمهات والمعلمين بواجباتهم ورسالتهم التربوية في التنشئة السليمة للطفل العربي انطلاقاً من أهداف الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في السعي إلى تقديم المعارف الخاصة بتطوير الطفولة في العالم العربي.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

صدر حديثاً

عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



ضمن الجهود التي تقوم بها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في عرض الأسلوب التربوي المعروف باسم: "ريجيو إيميليا" قامت الجمعية بترجمة كتاب: (حتى يصبح التعلم مرئياً وملموساً: الأطفال - في مواقف التعلم - فرادى وجماعات). وهذا الكتاب هو عبارة عن تجربة بحثية قام بإجرائها مشروع "الصفر" بكلية التربية للدراسات العليا بجامعة هارفارد، ومؤسسة أطفال ريجيو بمدينة "ريجيو إيميليا الإيطالية".

ولعل الموضوع الأبرز الذي يتناوله مشروع الكتاب هو التوثيق، باعتباره العملية التي

تجعل من التعليم مرئياً وملموساً، فنجد من ضمن فصول الكتاب المهمة عرضاً للحياة اليومية للمدرسة، وكيفية رؤية غير العادي في العادي من الأشياء، وأهمية وفهم التوثيق، وغيرها من الموضوعات والمشروعات التي قام بها أطفال بلدية "ريجيو إيميليا الإيطالية"، والتي قام بعرضها وتوثيقها معلمات تلك المدارس.

وهذا الكتاب هو سلسلة من الكتب التي قامت الجمعية بترجمتها، فكان كتاب: "الأطفال ولغاتهم المئة: مدخل ريجيو إيميليا - تأملات متطورة" هو الباكورة، الذي صدر في عام 2010، وكتاب: "المؤشرات" الذي صدر مؤخراً عن الجمعية بالتعاون مع "مؤسسة أطفال ريجيو". والكتاب الحالي هو الثالث الذي يطرح الجانب النظري والتطبيقي في آن.

البحوث والدراسات

المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلبة غير الأردنيين في جامعة اليرموك

د. عبد الناصر أحمد العزام

محاضر متفرغ، قسم العلوم التربوية – جامعة البلقاء التطبيقية
إربد-الأردن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة المناخ الأسري بدافعية الإنجاز لدى الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (425) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة (الطبقية العشوائية) من أفراد المجتمع الكلي. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس المناخ الأسري المكون من (90) فقرة، ومقياس دافعية الإنجاز المكون من (54) فقرة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك جاء بدرجة عالية. كما أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين مجال «الصراع» في المناخ الأسري ودافعية الإنجاز.

Family Atmosphere and It's Relationship to Achievement Motivation of Non- Jordanian Students at Yarmouk University

Abed alnasser Ahmad Alazzam

Full time lecturer- Al-Balqa' Applied University

Abstract

The purpose of this study was to examine the relationship of family Atmosphere with achievement motivation among Yarmouk University Non- Jordanian students. A randomly stratified sample of students (N 425) was selected. Several scales, Family Atmosphere (90 items), Achievement Motivation (54 items) were implemented, The study revealed that the degree of motivation among foreign students at Yarmouk University was high. The study also revealed a positive and statistically significant correlation between family atmosphere and achievement motivation, as well as a negative and statistically significant correlation between family conflict and achievement motivation.

المناخ الأسري:

يلعب المناخ الأسري دوراً مهماً في تنمية قدرات الفرد، حيث يحقق المناخ الملائم أهم مطالب النمو النفسي والاجتماعي؛ لأن الفرد في ظل هذا المناخ يتعلم التفاعل الاجتماعي ويتعلم المشاركة في الحياة اليومية، كذلك يتعلم الاستقلال الشخصي، والفرد في كل ذلك يتأثر بالأسرة (Lerner, 2002). وتمثل الأسرة الوسيط الذي ينقل جميع المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم الدينية والأخلاقية التي تسود المجتمع، بعد أن تترجمها إلى أساليب عملية في تنشئة الأبناء، متمثلة في توفير المجال الكافي لهم لمتابعة ميولهم وهواياتهم داخل المنزل وخارجه، ومناقشتهم في الموضوعات التي تهمهم وتشجعهم على الاطلاع (خليل، 2000؛ شريم، 2009؛ Regoli&Hewitt, 2002).

ويعرف المناخ الأسري بأنه «ذلك الطابع العام للحياة الأسرية، من حيث توفر الأمان والتضحية والتعاون ووضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات وأشكال الضبط ونظام الحياة، وكذلك أسلوب إشباع الحاجات الإنسانية وطبيعة العلاقات الأسرية ونمط الحياة الروحية والخلقية التي تسود الأسرة، مما يعطي شخصية أسرية عامة» (خليل، 2000: 16).

كما يعرف بأنه «تلك الخصائص البيئية الأسرية التي تعمل كقوة مهمة في التأثير على سلوك الأفراد من خلال العلاقات السائدة بين أعضاء الأسرة، وكذلك توزيع الأدوار والمسؤوليات بين أفراد الأسرة، مما يسمح للأسرة بأن تقوم بأداء فعال لوظائفها من حيث إتاحة فرص النمو المستقل للأفراد وتنمية دوافعهم للإنجاز والاهتمام بالنواحي الخلقية والدينية والتماسك بالأسرة» (محمود، 2009: 456).

وأشار كفاقي (1999) إلى أن مفهوم المناخ الأسري يتحدد بالعلاقات من أساليب سوية في التعامل مع الشخص وفقاً لصفاته الإنسانية في مقابل أساليب غير سوية في التعامل مع الشخص كشيء وكأداة لتحقيق الأهداف.

وللأسرة تأثير عميق في سلوك الأبناء واتجاهاتهم ونضج انفعالاتهم، فشخصيات الأبناء تتشكل من خلال الخبرات التي يعيشونها، ومن خلال المناخ الأسري الذي ينشأ عن العلاقات الأسرية التفاعلية، ويترك تأثيراً مباشراً على سلوك الأطفال واتجاهاتهم. فأنماط التفاعل والقيم والمثل العليا تتشكل ويتم تعلمها في المواقف الأسرية، فإذا كانت الحياة العائلية سعيدة، فإن ردود فعل الفرد نحو الآخرين والمواقف خارج المنزل ستكون بالأسلوب الإيجابي نفسه. فالأفراد الذين يمضون وقتاً في النشاطات المنزلية تربطهم بوالديهم علاقات إيجابية، أكثر من الأفراد الذين يعتبرون المنزل مجرد مكان للدراسة والنوم. ويعتمد المناخ الأسري على شبكة معقدة من السلوكيات والاتجاهات بين الوالد والطفل فالجو الأسري العام المشحون بالخلافات والتوتر يؤثر سلباً في شخصيات الأفراد في النهاية. وعندما يتعامل الوالدان مع المواقف بقدر مناسب من الهدوء والحكمة تتعزز الاستقلالية لدى الأبناء (Dreyfus, 1976).

نمط المناخ الأسري:

يمكن تصنيف المناخات الأسرية في فئتين هما المناخ الأسري السوي والمناخ الأسري

غير السوي (كفافي، 2009).

والمناخ الأسري السوي هو المناخ الذي يوفر في الأسرة الحرية والأمن والحب والثقة والاحترام والتسامح والاستقرار وعدم التعصب للأفكار والسعادة الزوجية، وهو المناخ الذي يستشعر الفرد من خلاله الدفء الأسري، ويخبر به العلاقات الوالدية الحانية (Rice & Dolgin, 2005).

ويدرك الفرد في ظل هذا المناخ الأسري أن والديه لا يفرقان بين الإخوة في المعاملة، ولا يستخدمان أساليب العقاب البدني، ولا يأتیان ما يقلل من شأن الفرد، وأن لوالديه موقفاً متزناً وثابتاً، وأنهما ليسا متقلبين في معاملته، وأنه إذا أخطأ يعاقب بما يتناسب مع حجم الخطأ، وأن خطأه لا يؤثر في حب والديه ومشاعرهما الإيجابية نحوه. وفي ظل هذا المناخ الأسري يشعر الفرد بالارتياح والهناء العائلي، ويعتقد أن والديه وفراله حياة سعيدة (كفافي، 2009).

ويرى أسعد (1983) أن الأسرة ذات المناخ الأسري السوي تتصف بعدد من الخصائص، يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. تبادل الأفكار بين أفراد الأسرة، ولا شك أن من أهم عوامل نمو الأفراد تبادل الأفكار فيما بينهم، وأخذ الصغير عن الكبير، وتبصر الكبير بما يحتاج إليه الصغير.
2. تبادل العواطف ومشاعر الحب والتقارب النفسي: إذ يعمل الوالدان على تشجيع الروح الإيجابية، ومنح الود للجميع، فإذا كانت علاقة الأب بالأم علاقة ود ومحبة، سرعان ما تصبح المحبة هي الصبغة السائدة بالأسرة.
3. تقريب الاتجاهات بين أفراد الأسرة، إذ تعمل الأسرة من خلال اجتماعاتها على اتخاذ اتجاه واحد يشيع بين أفرادها، مما يجعل أفرادها متفقين فيما يعتقدون وينحون إليه.
4. تكوين أهداف وآمال مشتركة بين أفراد الأسرة، إذ إن مثل هذه الأهداف والآمال تضمن لها استمرار التماسك وقيام الروابط المتينة لديهم.

أما المناخ غير السوي فهو الذي تسوده التفرقة والتباعد بين أفراد الأسرة، لوجود خلل في أداء الأسرة لوظائفها، ويترتب على هذا عدم تمتع الأفراد بدافعية كافية للإنجاز والتفوق ولا بحرية للتعبير عن الآراء، عدم الاهتمام بالنواحي الثقافية والعلمية والترفيهية والدينية (محمود، 2009).

ويضيف كفافي (2009) بعض العمليات السلبية في المناخ الأسري اللاسوي منها التقليل من قيمة الإنسان: وهو تجريد الأشخاص من صفاتهم الإنسانية، ومعاملة بني البشر وكأنهم أدوات أو أشياء (تشييء). وعادة ما تنصب اللاأنسنة على الأشخاص أو على العلاقات بين الأشخاص، والنظر إليه كأداة لتحقيق الأهداف، وليس كغاية في ذاته.

والعملية الثانية هي: الحب المصطنع، وهي عندما يعمد الوالدان إلى إخفاء جوانب ضعفهما عن بعضهما البعض يؤلفان بذلك ثنائياً غير سوي، ويتخذان من أبنائهما وسيلة

لتحقيق ما ينقصهما، فيمنحان أبناءهما نمطاً من الحب يكتشف الأبناء أنه حب مصطنع أو مشروط، إذ يطلب الوالدان من أبنائهما مطالب كثيرة، ويحملانهم مسؤولية أكبر من قدرتهم، كما يطلبان منهم الطاعة الكاملة. وأمام هذا النمط من الحب يسلك الأبناء أحد طريقتين: الأول هو أن يتقبل الأبناء هذا الحب المصطنع، ويتظاهرون بالسعادة، ومن ثم يتعلمون المراوغة، أما الطريق الثاني فهو ألا يتقبل الأبناء هذا الحب المزيف ويجاهرون بذلك، ومن ثم يصبحون مصدر اضطراب وقلق للأسرة.

أما العملية الثالثة فهي تشكل الأسرة المدمجة وهي عمليات الدمج بين الثنائي الزوجي التي أحياناً ما تمتد لتشمل الأسرة كلها. ويقصد بالدمج بين الزوجين عدم استقلال أحد الطرفين عن الآخر، وتنسحب هذه العلاقة على الأبناء، فنجد أن الوالدين أو أحدهما يقاوم كل محاولات الأبناء للاستقلال وتكوين شخصية مستقلة.

كما تنشأ في هذه الأسر أدوار جامدة. فتتطور أدوار متميزة وغير تبادلية للوالدين كمصدر للسلطة والأوامر، وللابناء كمنفذين للقوانين والتعليمات وملتقنين للقرارات دون أي نقاش.

كما يظهر في هذه الأسر المناخ الوجداني غير السوي. وهو ذلك المناخ الذي يسود فيه نوع من التناقض بين ما يبدو على السطح وما يكون بالداخل. فالمظهر العام للأسرة يوحي بالهدوء والاستقرار، لكن هذا الهدوء والاستقرار إنما هو في حقيقة الأمر نوع من الجمود. ولأن الهدوء ظاهري تمزقه في بعض الأحيان ثورات انفعالية عنيفة ناتجة عن حادثة صغيرة، ثم تنطفئ هذه الثورة بسرعة كما بدأت، وتعود الأسرة لسيرتها الأولى.

دافعية الإنجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى ألفرد أدلر (Adler)، الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وإلى كورت ليفين (Levin) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح Aspiration وذلك قبل استخدام موراي لمصطلح الحاجة للإنجاز (خليفة، 2000).

وعلى الرغم من وجود هذه الدراسات المبكرة فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي هنري موراي (Murray) في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز (Need for Achievement) بشكل دقيق، بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية عام 1938 (باهي وشلبي، 1998)، وقد عرف موراي (Murray, 1964) الدافع للإنجاز بأنه حرص الفرد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية، والتحكم بالأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، وسرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق على الآخرين، والاعتزاز بالذات وتقديرها.

ثم توسع ماكلياند (McClelland, 1985) أكثر في دراسة دافعية الإنجاز، وكانت طريقته في البحث في الدافع إلى الإنجاز امتداداً لمنهج موراي في اختبار تفهم الموضوع (TAT). وقد عرف ماكلياند الإنجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى الامتياز أو مجرد الرغبة في النجاح.

وعرّف أتكينسون الدافعية للإنجاز (Atkinson, 1964) بأنها استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرتة في سبيل تحقيق غاية، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز.

لذا فدافعية الإنجاز موضوع له مكانة بارزة، يحفل به المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء المعلمي في إطار علم النفس التربوي، وذلك لما له من أهمية بالغة في تفهم الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية (راشد، 2005).

وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع، ويمكن تشبيهها بالطاقة التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه وتنشطه، كما تعتبر مكوناً أساسياً في سعي الفرد لتحقيق ذاته. وينظر «أتكينسون» لدافعية الإنجاز على أنها استعداد دافعي، وتتشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وفقاً لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل (نشواتي، 1986؛ Atkinson, 1964) هي:

5. الدافع لإنجاز النجاح: يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل، إذ يتجنب الفرد أداء مهمة ما خوفاً من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها.

6. احتمالية النجاح: تتوقف احتمالية نجاح أية مهمة على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة. إذ تتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جداً ومستوى مرتفع جداً، بالاعتماد على أهميته وقيمة النجاح ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة، فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضاً.

7. قيمة باعث النجاح: يتطلب ازدياد صعوبة المهمة ازدياداً في قيمة باعث النجاح، فحينما تكون المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث (الإثابة) أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية.

وأشار أتكينسون (Atkinson, 1964) أيضاً إلى أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي:

1. محاولة الوصول للهدف والإصرار عليه.
2. التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف، وبذل الجهد.
3. أن يتم ذلك وفقاً لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء.

مكونات دافعية الإنجاز:

يشير أوزبل المشار إليه في عبد الله (1996) إلى أن هناك ثلاثة مكونات لدافعية

الإنجاز وهي:

1. الدافع المعرفي: الذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل، أي أن الفرد يحاول أن يشبع حاجات المعرفة والفهم، وتكون عملية اكتشاف المعرفة الجديدة هي المكافأة لديه.
1. توجيه الذات: رغبة الفرد في تحقيق الأداء المتميز والملتزم بالتقاليد المعترف بها؛ مما يؤدي إلى شعوره بكفاءته واحترامه لذاته.
1. دافع الانتماء: رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين، من خلال نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

أما السمات الشخصية لذوي الدافعية العالية للإنجاز، فتتمثل في أنهم أكثر ميلاً إلى الثقة بالنفس وإلى تفضيل المسؤولية الفردية، وإلى تفضيل المعرفة المفصلة بنتائج أعمالهم. وهم يحصلون على نتائج مدرسية جيدة، ويتخبرون الخبراء لا الأصدقاء ليشتروا معهم في الأعمال، ويقاوموا الضغط الاجتماعي الخارجي. وهم يستمتعون بالمخاطرة المعتدلة في المواقف التي تتوقف على قدراتهم الخاصة، لا المواقف التي تركز على الحظ الصرف، والتي لا يكون لهم فيها أي تأثير كالمقامرة في سباقات الخيول (Murray, 1964).

إن الأفراد الذين يحققون درجات مرتفعة على مقياس دافعية الإنجاز، هم الذين توفر لهم أسرهم حوافز حسية لإثارة فضولهم، فالعلاقة بين الفرد وطبيعة البيئة الأسرية من الأمور التي تؤثر في دافعية الإنجاز لديه، فقد تعمل على تنمية رغبته في الإنجاز أو تقمعها (Shaffer, 1993).

وقد أشارت أورمرود (Ormrod, 1995) إلى أن الأسرة التي تعمل على تنمية دافعية الابن سوف تدفعه إلى بذل أقصى الجهود لتحقيق الهدف، وعندما يحقق هدفه فإنه يحس بالانتماء للأسرة والآخرين المحيطين به، ويشعر بقيمة الذات وقدرته على الإنجاز والتنافس مع الآخرين، وفي حالة كان أداؤه متدنياً فإنه يكشف عن عجز في تنفيذ المهمة، وضعف في القدرة يجعله عرضة للوم ذاته والخجل من الآخرين.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

يستقطب الأردن في الوقت الحاضر أعداداً كبيرة من الطلبة الوافدين من مجتمعات مختلفة الثقافات والأصول، حيث يواجه الطلبة خلال انتقالهم إلى الدراسة الجامعية خارج بلدانهم الأصلية جملة من التحديات تؤثر على دافعية الإنجاز لديهم؛ لذا تهتم هذه الدراسة بمشكلة دافعية الإنجاز التي هي إحدى القضايا المهمة في عملية التعلم والتعليم في الميدان التربوي بشكل عام.

وتتأثر دافعية الإنجاز لدى الطلبة بالمناخ الأسري السائد لدى الأسرة وينعكس ذلك التأثير بشكل مباشر أو غير مباشر على دافعية الإنجاز ومسيرتهم التعليمية في نهاية الأمر، ويشكل المناخ الأسري مصدراً رئيسياً لدافعية الإنجاز لدى الطلبة، وذلك من خلال تشجيع الآباء وتقديم ما يحتاجه هؤلاء الأبناء من معلومات وإشعارهم بقيمة وفائدة

التعلم من خلال ممارسات الأهل، فكلما وجد الطلبة الدعم من أسرهم زادت دافعية الإنجاز وبذل الجهد المتواصل في سبيل الوصول إلى المستوى المطلوب.

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال الموضوع الذي تقوم بدراسته ممثلاً بالعوامل الأسرية وأثرها في زيادة دافعية الإنجاز لدى الطلبة، وزيادة إقبالهم على التعلم لرفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي إلى المستوى المقبول. من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأسري ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك؟
3. هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين المناخ الأسري ودافعية الإنجاز باختلاف جنس الطالب وجنسيته ونوع السكن ومدة الإقامة؟

التعريفات والإجرائية:

المناخ الأسري: يقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس المناخ الأسري، والذي طوره الباحث لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

دافعية الإنجاز: يقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس دافعية الإنجاز، الذي طوره الباحث لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة المغتربين المسجلين في جامعة اليرموك للعام الدراسي 2010/2009.

كما اقتصرت على أدوات الدراسة المستخدمة والتي طورها الباحث، والمتمثلة بمقياس المناخ الأسري والذي طوره موس وموس (Moos & Moos, 2002)، الذي قام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية وتكييفه على البيئة الأردنية، ومقياس دافعية الإنجاز.

ومن محددات الدراسة أيضاً كثرة عدد فقرات المقياس، إذ بلغت 144 فقرة في المقياسين.

الدراسات السابقة:

أجرى بانزال وثند وجازوال (Bansal, Thind & Jaswal, 2006) دراسة بعنوان «العلاقة بين نوعية البيئة المنزلية ومركز الضبط ودافعية الإنجاز لدى المراهقات ذوات دافعية الإنجاز المرتفع في المناطق الحضرية». تكونت عينة الدراسة من (100) طالبة من عشر مدارس ثانوية تقع في مدينة لودهيانا في (الهند)، وقد حصلت جميع الطالبات على معدل (80% فأكثر)، ومن ثم أطلق عليهن صفة «متفوقات». واستخدم في هذه الدراسة مقياس روتر لمقياس مركز الضبط ومقياس بارغافا لمقياس دافعية الإنجاز ومقياس مسرا لمقياس البيئة العائلية لدى الطالبات. أظهرت نتائج التحليل أن نوعية البيئة العائلية

الجيدة ترتبط إيجابياً مع المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز بين الطالبات المتفوقات، ولوحظ أنه بتدني نوعية البيئة المنزلية يتدنى مستوى دافعية الإنجاز.

وأجرى دياز (Diaz, 2003) دراسة هدفت إلى فهم المعايير المختلفة التي تسهم بشكل مباشر في انخفاض دافعية الإنجاز لدى الطلبة، كما هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين العوامل الشخصية والعائلية والأكاديمية التي تفسر الفشل في المدرسة فضلاً عن تأثير هذه العوامل في بعضها البعض. وتكونت عينة الدراسة من (1178) طالباً من أربع مدارس ثانوية في مدينة الميريا (أسبانيا)، اشتملت على الصفوف الثانوية الأربعة الإلزامية، وتم فيها استخدام أداتي قياس "TAMAI" للتكيف ومقياس الفشل المدرسي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى التأثير المباشر للعوامل العائلية (الصراع، الضبط، انعدام حرية التعبير) في تدني دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

وقام رودريجز (Rodriguez, 2002) بدراسة بعنوان «البيئة العائلية والإنجاز بين ثلاثة أجيال من المكسيكيين الأمريكيين من طلاب المدارس الثانوية»، وقد بلغت عينة الدراسة (3681) طالباً من الطلبة الأمريكيين من أصل مكسيكي في المدارس الثانوية، وكانت متغيرات البيئة العائلية هي: «المشاركة العائلية والمراقبة العائلية والسيطرة العائلية ومدى الانتماء العائلي والدعم» واستخدم في الدراسة أسلوب تحليل الانحدار. أشارت النتائج إلى أن المشاركة العائلية والمراقبة العائلية والضبط متنبي مهم في درجات الطلاب، كما أشارت الدراسة إلى أن الدعم العائلي يرتبط إيجابياً بدافعية الإنجاز والمرونة الأكاديمية لدى هؤلاء الطلبة.

وأجرت الشمائلة (1999) دراسة بعنوان «دافعية الإنجاز وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في محافظة إربد» هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز لدى عينة مكونة من (600) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد. وقد استخدمت الباحثة اختبار الدافعية للتحصيل لهيرمانز (Hermans)، كما استخدمت الباحثة استبانة التنشئة الأسرية، وقد اعتمدت أربعة أبعاد إيجابية للأسرة هي: «الديمقراطية، التقبل، المساواة، الاستقلالية» وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز ونمط التنشئة الأسرية للأب والأم، والأب والأم معاً المتمثل في «الديمقراطية، التقبل، المساواة، الاستقلالية».

وأجرى مقصود وكولمان (Maqsd & Coleman, 1993) دراسة بعنوان " دور التفاعل الوالدي في دافعية الإنجاز "، بهدف الكشف عن الأثر الذي يحدثه الوالدان في دافعية أبنائهم للإنجاز. وقد قام الباحثان بتطبيق مقياس سميث (Smith, 1973) في دافعية الإنجاز على عينة مكونة من (180) مراهقاً ومراهقة، تم انتقاؤهم من مدرسة ثانوية من مقاطعة تاوبخ في بتسوانا في جنوب أفريقيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن للوالدين أثراً كبيراً في تقوية دافعية أبنائهم للإنجاز. فالأبناء الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز يكونون مدعومين ومعززين من والديهم. ويكونون أكثر احتمالاً للوصول إلى مستويات عالية من دافعية الإنجاز.

وأجرى ويفر (Weaver, 1989) دراسة بعنوان «العلاقة بين دافعية الإنجاز لدى الطلاب الجامعيين والتماسك الأسري والطموح: تحليل بحسب العرق والجنس» بهدف توضيح العلاقة بين دافعية الإنجاز والتماسك الأسري والتطلعات المحددة بحسب العرق والجنس. وقد تكونت عينة الدراسة من (611) طالباً وطالبة جامعيين، وكانت عينة عشوائية ضمت طلاباً بيضاً وسوداً وآسيويين وذوي أصول إسبانية في جامعة ميريلاند بارك، حيث أجابوا على استبانة إلكترونية للتماسك الأسري، وباستخدام معاملات ارتباط بيرسون وتحليل التباين وتحليل الانحدار المتعدد. أشارت النتائج إلى أن الآباء قد أثروا في دافعية الطلاب البيض والآسيويين للإنجاز، في حين أثرت الأمهات في دافعية الطلاب السود وذوي الأصول الإسبانية للإنجاز، كما دلت النتائج على وجود رغبة قوية في العمل بجد، ورغبة متوسطة في التحدي الفكري، وكانوا معتدلي أو شديدي الخوف من النجاح. وكان الذكور أكثر تنافسية من الإناث، وكانت الرغبة في العمل الجاد متنبأ مهما بدافعية الإنجاز.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الإنجاز، إجماع معظم هذه الدراسات على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ الأسري السائد داخل المنزل والمتمثل في " الاستقلالية، الدعم، حرية التعبير، تفاعل الأهل فيما بينهم، التقبل، المساواة، التماسك "، ودافعية الإنجاز ككل، كما وأشارت دراسة: (Maqsd & Coleman, 1993; Weaver, 1983; Bansal, Thind & Jaswal, 2006; الشمايلة، 1999; Rodrigues, 2002) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ الأسري السوي بمتغيراته المختلفة وبين زيادة دافعية الإنجاز لدى الطلاب.

كما تشير الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع المناخ الأسري ودافعية الإنجاز إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المناخ الأسري اللاسوي بمتغيراته المختلفة، ودافعية الإنجاز. حيث أكدت دراسة (Diaz, 2003) على التأثير السلبي المباشر للعوامل العائلية المتمثلة في (الضبط، الصراع، انعدام حرية التعبير) في دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المغتربين والملتحقين في جامعة اليرموك من مختلف التخصصات والمراحل خلال الفصل الدراسي الثاني، والمسجلين للعام الدراسي (2009 / 2010)، والبالغ عددهم (1289) طالباً وطالبة، منهم (872) طالباً و(417) طالبة، موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة، والجدول رقم (1) يبين ذلك.

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والجنسية

المتغير	الفئة / المستوى	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	872	67.7
	أنثى	417	32.3
جنسية الطالب	عربية	1029	79.8
	غير عربية	260	20.2

دايرة القبول والتسجيل.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (425) طالباً وطالبة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك، تم اختيارهم بالطريقة (الطبقية العشوائية) إذ كانت الطبقات على مستوى الجنس (ذكر / أنثى) وعلى مستوى الجنسية (عربية / غير عربية) وتم الاختيار ضمن هذه الطبقات عشوائياً وبنسبة (33%) من عدد أفراد المجتمع الكلي، ويبين الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات «الجنس، الجنسية، ونوع سكن الطالب، مدة الإقامة في الأردن».

جدول (2) توزيع عينة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك بحسب متغيرات الجنس والجنسية ونوع السكن ومدة الإقامة

المتغير	الفئة / المستوى	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	251	59.1
	أنثى	174	40.9
الجنسية	عربية	346	81.4
	غير عربية	79	18.6
نوع السكن	يسكن بمفرده	70	16.5
	يسكن مع زميل أو أكثر	256	60.2
	يسكن مع أسرته	99	23.3
مدة الإقامة	أقل من سنة	91	21.4
	من سنة إلى أربع سنوات	217	51.1
	أكثر من أربع سنوات	117	27.5
		425	100.0

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام مقياس المناخ الأسري ومقياس دافعية الإنجاز ومقياس التكيف الأكاديمي، وفيما يلي عرض لذلك.

أولاً - مقياس المناخ الأسري:

استخدم في هذه الدراسة مقياس المناخ الأسري الذي أعدته موس و موس (Moos & Moos, 2002)، والذي قام الباحث بتعريبه وتكييفه على البيئة الأردنية، لقياس مستوى العلاقات الأسرية وتقويم المناخ الاجتماعي الأسري، واستخدم المقياس ما مجموعه (90) فقرة، مقسمة إلى (10) مجالات منظمة في ثلاثة أبعاد هي (1) بعد العلاقات، (2) بعد النمو الشخصي (3) بعد صيانة النظام. يشير بعد العلاقات وصيانة النظام إلى الأعمال الداخلية للأسرة، في حين يعكس بعد النمو الشخصي الروابط بين الأسرة والعالم الأوسع، ويشتمل بعد العلاقات على مجالات التماسك والتعبير والصراع. ويقيس مجال التماسك «درجة الالتزام والمساعدة والدعم التي يوفرها أفراد الأسرة لبعضهم البعض». ويعكس مجال التعبير «مدى تشجيع أفراد الأسرة على التعبير عن مشاعرهم بشكل مباشر». ويقيس مجال الصراع «مقدار الغضب المعرب عنه علناً والصراع بين أفراد الأسرة».

ويشتمل بعد النمو الشخصي على مجالات الاستقلالية والتوجه نحو الإنجاز والتوجه

الفكري الثقافي والتوجه نحو النشاط الترفيهي، والتأكيد على الأخلاق والدين. ويشير مجال الاستقلالية إلى «مدى حزم أفراد الأسرة وكفاءتهم الذاتية واتخاذهم قراراتهم بأنفسهم». ويعكس مجال التوجه نحو الإنجاز «مدى توافر النشاطات الموجهة في إطار الإنجاز أو التنافس». وقيس مجال التوجه العقلي الثقافي «مستوى الاهتمام بالنشاطات السياسية والفكرية والثقافية» وقيس مجال التوجه نحو النشاط الترفيهي «مقدار المشاركة في النشاطات الاجتماعية والترفيهية». ويركز مجال التأكيد على الأخلاق والدين «على القضايا الأخلاقية والدينية والقيم».

ويشتمل بعد صيانة النظام على مجالات التنظيم والضبط. ويشير مجال التنظيم إلى «درجة أهمية التنظيم الواضح والبناء في تخطيط النشاطات العائلية والمسؤوليات». ويشير مجال الضبط إلى «مدى استخدام القواعد والإجراءات في إدارة الحياة الأسرية». ولقد استخدم مقياس المناخ الأسري على نطاق واسع كمؤشر على مفاهيم دور الأسرة للأطفال والكبار.

صدق مقياس المناخ الأسري:

دلالات صدق مقياس المناخ الأسري في صورته الأصلية: قام موس وموس (Moos & Moos, 2002) بإعداد مقياس المناخ الأسري الذي يعتبر الأكثر استخداماً وقبولاً، لقياس العلاقات الأسرية السائدة داخل الأسرة (المناخ الأسري). وقد استخدموا الطرق والأساليب العلمية المختلفة لتطوير الفقرات الأولية التي اشتمل عليها المقياس في صورته الأولية. وقد بلغ عدد هذه الفقرات (200) فقرة، وكان اختيارها مبنياً على أساس قدرتها على التمييز بين الخصائص المختلفة الدالة على تماسك الأسرة وتوجيهها لأفرادها، وقد طبقت الصورة الأولية على عينة مكونة من (1000) فرد من المجتمع الأمريكي من مختلف الطبقات والمستويات. كما استخدم المؤلفان المادة العلمية التي تم جمعها نتيجة لتطبيق الصورة الأولية، في تطوير الصورة النهائية للمقياس الذي يتكون من (90) فقرة، موزعة على (10) مجالات فرعية تندرج تحت ثلاثة أبعاد. والجدول رقم (3) يبين أرقام الفقرات موزعة على المجالات والأبعاد.

جدول (3) أرقام فقرات مقياس المناخ الأسري موزعة على الأبعاد ومجالاتها

البعد المجال	العلاقات			النمو الشخصي			صيانة النظام		
	التماسك	التعبير	الصراع	الاستقلالية	الإنجاز	الثقافي	الترفيهي	الدين	التنظيم
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90

ولمزيد من التحقق قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من صدق المقياس، بعرضه على (12) محكماً في علم النفس التربوي والقياس والإرشاد النفسي واللغة العربية والإنجليزية في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول المقياس من حيث مدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وشمولية المجال، ووضوح فقراته، ودقة الصياغة اللغوية وسلامتها وحذف الفقرات غير الملائمة، أو إبداء أية ملاحظات قد يستفيد منها الباحث.

وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم تم إعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً، وكذلك عدلت بعض الفقرات، ولم يوص المحكمون بحذف أية فقرة من فقرات المقياس.

صدق البناء لمقياس المناخ الأسري:

لقد أظهر مقياس المناخ الأسري المحتوى الملائم وصدق البناء، من خلال علاقاته القائمة مع مقاييس الدعم الاجتماعي والرعاية الوالدية وتكيف العلاقة وروتين الأسرة والقدرة على التكيف. وقد وجد معداً مقياس المناخ الأسري موس وموس (Moos & Moos, 2002) أن مجال التماسك ارتبط بشكل إيجابي، بمقاييس الدعم الاجتماعي ومقاييس الرعاية الوالدية. ولاحظ الباحثان في دراسة لمقياس البيئة الأسرية مع التكيف الأسري وتقويم التماسك أن هناك صدقاً وثباتاً متقاربين بين مجال التماسك والتكيف في الأداتين، وقد تجلى صدق مقياس البيئة الأسرية وثباته من خلال الارتباط المنخفض بالمقاييس التي تحدد تماسك الأسرة بشكل منخفض. ولمزيد من التحقق قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) طالباً وطالبة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك، بهدف التحقق من صدق بناء المقياس، وتم حساب معامل الارتباط المصحح (Corrected Item Total Correlation)، لارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالمجال الذي تنتمي إليه، ومع المقياس ككل، وللإبقاء على الفقرة يشترط وجود دلالة إحصائية لارتباط الفقرة بالعلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وكذلك بالعلامة الكلية للمقياس ككل، وأن لا تقل قيمة معامل ارتباط الفقرة بالعلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بالعلامة الكلية للمقياس ككل عن (0.20).

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياس بصورته الأولية والمكون من (90) فقرة لم يتم استبعاد أية فقرة، وبذلك ظل المقياس في صورته النهائية مكوناً من (90) فقرة.

ثبات مقياس المناخ الأسري:

قام موس وموس (Moos & Moos, 2002) بالتحقق من ثبات المقياس، من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه (Test-Retest). وتم حساب معامل ثبات إعادة المقياس باستخراج معامل ارتباط بيرسون، وتراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس ما بين (0.53 و0.84). ولأغراض الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من دلالات ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة من خلال طريقتين هما:

أولاً. ثبات الإعادة (الاستقرار):

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (50) طالباً وطالبة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، بفاصل زمني مقداره أسبوعان، حيث تم حساب معامل الارتباط «بيرسون» بين التطبيق للمقياس ككل وللمجالات، وقد تراوحت قيم المقياس ما بين (0.77 – 0.87) وكانت للمقياس ككل (0.84) والجدول رقم (4) يبين ذلك.

ثانياً. ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ):

قام موس وموس (Moos & Moos, 2002) بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ"، حيث تراوحت قيمه لمجالات المقياس ما بين (0.61-0.78). (ولمزيد من التحقق قام الباحث بحساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ"، حيث تراوحت قيمه لمجالات المقياس ما بين (0.62 – 0.76) وكانت للمقياس ككل (0.87). والجدول رقم (4) يبين ذلك.

جدول (4) حساب معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمقياس المناخ الأسري ككل ومجالاته

المجال	معامل ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)	معامل ثبات الإعادة (بيرسون)
1- التماسك	0.76	0.82
2- التعبير	0.66	0.87
3- الصراع	0.71	0.80
4- الاستقلال	0.67	0.79
5- التوجه نحو الإنجاز	0.66	0.83
6- التوجه العقلي النقابي	0.65	0.80
7- التوجه نحو النشاط الترفيهي	0.71	0.84
8- التأكيد على الأخلاق والدين	0.62	0.82
9- التنظيم	0.68	0.81
10- الضبط	0.72	0.77
المجموع الكلي	0.87	0.84

طريقة تصحيح مقياس المناخ الأسري:

يتكون مقياس المناخ الأسري بصورته النهائية من (90) فقرة، موزعة على (10) مجالات فرعية، ويقوم الطلبة بقراءة كل فقرة واختيار الإجابة المناسبة، على أساس نظرتهم إلى أسرهم، حيث يضع المستجيب إشارة (X) أمام الفقرة التي يعتقد أنها تطابق مناخه الأسري، على تدرج ثنائي يتكون من درجتين (صح وخطأ)، إذ تأخذ (صح) درجة واحد، وتأخذ (خطأ) درجة صفر في حال كانت الفقرة موجبة. أما إذا كانت الفقرة سالبة تأخذ (صح) درجة صفر، وتأخذ (خطأ) درجة واحد. وقد اشتمل المقياس على فقرات موجبة

وأخرى سالبة، وقد كان مجموع الفقرات السلبية (37) فقرة تحمل الأرقام (2، 4، 7، 10، 13، 16، 18، 20، 22، 25، 27، 29، 33، 36، 38، 40، 41، 44، 46، 49، 52، 55، 57، 60، 61، 63، 65، 68، 70، 72، 74، 76، 79، 82، 83، 84، 87).

ثانياً - مقياس دافعية الإنجاز:

قام الباحث بتطوير هذا المقياس بعد الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، ومنها دراسة (العبويني، 2008، إسماعيل، 2009؛ كنعان، 2003؛ Skinner, 2008, Halawah, 2005). وقد تكون هذا المقياس في صورته النهائية من (54) فقرة؛ وكانت الفقرات ذات أوزان إيجابية وسلبية، موزعة على خمسة أبعاد هي: " المثابرة، الثقة بالنفس، أهمية الوقت، المنافسة، الرغبة في إتقان العمل والاستمتاع فيه "، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5) أرقام فقرات مقياس دافعية الإنجاز موزعة على المجالات

رقم المجال	المجال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
1	المثابرة	38, 37, 36, 31, 26, 21, 16, 11, 6, 1	10
2	الثقة بالنفس	50, 49, 48, 40, 39, 32, 27, 22, 17, 12, 7, 2	12
3	أهمية الوقت	52, 51, 42, 41, 33, 28, 23, 18, 13, 8, 3	11
4	المنافسة	54, 53, 44, 43, 34, 29, 24, 19, 14, 9, 4	11
5	الرغبة في إتقان العمل والاستمتاع فيه	47, 46, 45, 35, 30, 25, 20, 15, 10, 5	10
	المجموع		54

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:

أ - صدق المحتوى لمقياس دافعية الإنجاز:

للتأكد من صدق محتوى مقياس دافعية الإنجاز تم عرضه بصورته الأولية المكونة من (89) فقرة، على مجموعة من المحكمين والمختصين، في مجالات علم النفس التربوي الإرشاد التربوي، والقياس والتقويم، واللغة العربية بجامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية، وعددهم (12) محكماً، حيث طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث مدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وشمولية المجال، ووضوح فقراته، ودقة الصياغة اللغوية وسلامتها وحذف الفقرات غير الملائمة أو أية ملاحظات يمكن أن يستفيد منها الباحث.

وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم تمت إعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً، وكذلك عدلت بعض الفقرات، كما تم حذف (19) فقرة قلت درجة اتفاق المحكمين حولها عن (80%). ودمجت (17) فقرة في (5) فقرات، وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (58) فقرة.

ب- صدق البناء لمقياس دافعية الإنجاز:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (50) طالباً وطالبة. بهدف التحقق من صدق البناء للمقياس، وتم حساب معامل الارتباط المصحح (Corrected Item Total Correlation) لارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالمجال الذي تنتمي إليه بالمقياس ككل، وللإبقاء على الفقرة يشترط وجود دلالة إحصائية لارتباط الفقرة بالعلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بالعلامة الكلية للمقياس. وألا تقل قيمة معامل ارتباط الفقرة بالعلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بالعلامة الكلية للمقياس عن (0.20). وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياس، والمكون من (58) فقرة، تم استبعاد (4) فقرات، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (54) فقرة.

ثبات مقياس دافعية الإنجاز:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة مكونه من 50 طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة من خلال طريقتين هما:

أولاً - ثبات الإعادة (الاستقرار):

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة مكونه من (50) طالباً وطالبة. بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بفواصل زمني مدته أسبوعان، حيث تم حساب معامل الارتباط «بيرسون» بين التطبيقين للمقياس ككل وللمجالات، وتراوحت قيمة المجالات ما بين (0.78 - 0.84)، وكانت للمقياس ككل (0.82). والجدول رقم (6) يبين ذلك.

ثانياً - ثبات الاتساق الداخلي:

تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيمة مجالات المقياس ما بين (0.74 - 0.83) وكانت للمقياس ككل (0.91). والجدول (6) يبين ذلك أيضاً.

جدول (6) حساب معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
لمقياس دافعية الانجاز ككل ومجالاته

المجال	معامل ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)	معامل ثبات الإعادة (بيرسون)
المتابعة	0.80	0.78
الثقة بالنفس	0.74	0.84
أهمية الوقت	0.76	0.80
المنافسة	0.79	0.79
الرغبة في إتقان العمل والاستمتاع فيه	0.83	0.81
المجموع	0.91	0.82

طريقة التصحيح:

يتكون مقياس دافعية الإنجاز من (54) فقرة موزعة على (5) مجالات، تم تحويل استجابات الطلاب عن فقرات المقياس من «أوافق بشدة، أوافق، محايد، معارض، معارض بشدة» إلى الدرجات التالية بالترتيب: (5، 4، 3، 2، 1)، وذلك عند الإجابة عن فقرات المقياس الموجبة، وتم تحويل استجابات الطلاب إلى الدرجات الآتية بالترتيب (1، 2، 3، 4، 5) عند الإجابة عن فقرات المقياس السالبة وهي: (8، 9، 13، 17، 18، 19، 21، 26، 28، 31، 34، 42، 49) ويتم تحديد المستوى باستخدام المعيار الإحصائي التالي (من 1 إلى أقل من 1.5 متدنية جداً، ومن 1.5 إلى أقل من 2.5 متدنية، ومن 2.5 إلى أقل من 3.5 متوسطة، ومن 3.5 إلى أقل من 4.5 عالية، ومن 4.5 إلى 5 عالية جداً).

إجراءات الدراسة:

تمت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- قام الباحث بتطوير مقياس المناخ الأسري ومقياس دافعية الإنجاز بعد قراءة الأدب النظري المتعلق بكل منها، وبعد الاطلاع على المقاييس ذات العلاقة. وتأكد الباحث من صدق المقاييس بعرضها على مجموعة من المحكمين والمختصين في علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم واللغة العربية في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية، وعددهم (12) محكماً. وكذلك قام الباحث بإعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً، وتعديل بعض الفقرات، ودمج بعض الفقرات، وحذف الفقرات التي قلت درجة اتفاق المحكمين حولها عن (80%).
- تم التأكد من ثبات أدوات الدراسة، بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، مكونة من (50) طالباً وطالبة، بحساب معامل الثبات (الاستقرار) ومعامل الاتساق الداخلي.
- تم تحديد مجتمع الدراسة الكلي والعينة بالاعتماد على سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك.
- قام الباحث بزيارة أماكن وجود الطلبة المغتربين وهي: «السكن، مكتب الطلبة الوافدين بعمادة شؤون الطلبة، نادي الطلبة السعوديين، المكتبة، قاعات الدراسة».
- قام الباحث بتحديد الشعب التي تم توزيع أدوات الدراسة عليها، بناء على اتفاق مسبق مع مدرسي تلك المساقات، إذ استغرق التطبيق (50) دقيقة أي وقت المحاضرة، وعند الدخول إلى قاعة المحاضرة كان مدرس المساق يعرف بالباحث، ويعطي فكرة مختصرة عن الهدف من الدراسة، وبعدها أوضح الباحث لأفراد العينة الإرشادات الضرورية واللازمة لتعبئة الأدوات.
- طبقت أدوات الدراسة على كامل العينة، حيث تم توزيع (600) استبانة، واسترجع (480) استبانة، وتم تصنيف البيانات والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل، ومن خلال ذلك تم استبعاد الاستبانات التي لم تستكمل الشروط، إما لعدم ذكر الجنس أو الجنسية أو مدة الإقامة أو مكان السكن أو وضع أكثر من إجابة عن نفس

الفقرة، وقد بلغ عددها (55) استبانة، وبذلك كان عدد أفراد العينة الذين تم تطبيق الدراسة عليهم هو (425) طالباً وطالبة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. المناخ الأسري: والممثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على فقرات مقياس المناخ الأسري.
2. دافعية الإنجاز: والممثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على فقرات مقياس دافعية الإنجاز.
- الجنس: وله مستويان ذكر وأنثى.
- الجنسية: ولها مستويان عربية وغير عربية.
- نوع السكن: وله ثلاث فئات: يسكن بمفرده، يسكن مع زميل أو أكثر، يسكن مع أسرته.
- مدة الإقامة: ولها ثلاثة مستويات: أقل من سنة، من سنة إلى أربع سنوات، أكثر من أربع سنوات.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث التحليلات الإحصائية الآتية:

تم استخدام معامل ارتباط «بيرسون»، واختبار "Z" الفشري لمقارنة معاملي ارتباط مستقلين، واختبار "V" لمقارنة ثلاثة وأربعة معاملات ارتباط مستقلة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك على كل مجال من مجالات أداة الدراسة والمتعلقة بدافعية الإنجاز، والجدول رقم (7) يبين ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك على كل مجال من مجالات أداة الدراسة والمتعلقة بدافعية الإنجاز مرتبة ترتيباً تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
5	الرغبة في إتقان العمل	3.95	0.57	عالية	1
2	الثقة بالنفس	3.75	0.51	عالية	2
1	المتابعة	3.73	0.50	عالية	3
3	أهمية الوقت	3.62	0.55	عالية	4
4	المنافسة	3.57	0.46	عالية	5
	دافعية الإنجاز ككل	3.72	0.42	عالية	

* الدرجة القصوى من (5).

يتبين من الجدول رقم (7) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك تراوحت بين (3.57) إلى (3.95) وبدرجة تقدير (عالية)، حيث جاء المجال الخامس (الرغبة في إتقان العمل) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.57)، وبدرجة تقدير (عالية)، تلاه المجال الثاني (الثقة بالنفس) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.51) وبدرجة تقدير (عالية)، في حين جاء المجال الرابع (المنافسة) في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.57)، وانحراف معياري (0.46) وبدرجة تقدير (عالية). وبلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك على الأداة ككل، والمتعلقة بدافعية الإنجاز (3.72) وانحراف معياري (0.42) وبدرجة تقدير (عالية).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأسري ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين كل مجال من مجالات المناخ الأسري وكل مجال من مجالات دافعية الإنجاز، والجدول رقم (8) يبين ذلك.

جدول (8) معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات المناخ الأسري وكل مجال من مجالات دافعية الإنجاز

المجال المناخ الأسري	المثابرة	الثقة بالنفس	أهمية الوقت	المنافسة	الرغبة في إتقان العمل	دافعية الإنجاز ككل
التماسك	0.319**	0.203**	0.280**	0.182**	0.226**	0.293**
التعبير	0.278**	0.241**	0.289**	0.162**	0.224**	0.290**
الصراع	-0.185**	-0.086	-0.167**	-0.059	-0.133**	-0.152**
الاستقلالية	0.201**	0.163**	0.228**	0.102*	0.190**	0.215**
التوجه نحو الإنجاز	0.165**	0.022	0.158**	0.130**	0.126**	0.144**
التوجه العقلي الثقافي	0.158**	0.114*	0.215**	0.097*	0.119*	0.170**
التوجه نحو النشاط الترفيهي	0.153**	0.127**	0.230**	0.147**	0.146**	0.194**
التأكيد على الأخلاق والدين	0.146**	0.070	0.160**	0.090	0.144**	0.147**
التنظيم	0.264**	0.182**	0.281**	0.204**	0.219**	0.278**
الضبط	-0.068	-0.088	-0.041	0.005	-0.076	-0.066

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائي (0.01).

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائي (0.05).

ويتبين من الجدول رقم (8) ما يلي:

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين كل مجال من مجالات دافعية الإنجاز والمناخ الأسري ككل، حيث بلغ أعلاها (0.370)، وكان بين مجال "أهمية الوقت" والمناخ الأسري ككل، وبلغ أدناها (0.218)، وكان بين مجال «الثقة بالنفس» والمناخ الأسري ككل.
- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين مجالات المناخ الأسري (التماسك، التعبير،

والاستقلالية، والتوجه نحو الإنجاز، والتوجه العقلي الثقافي، والتوجه نحو النشاط الترفيهي، والتأكيد على الأخلاق والدين، والتنظيم) ودافعية الإنجاز ككل، حيث بلغ أعلاها (0.293)، وكان بين مجال " التماسك " ودافعية الإنجاز ككل، وبلغ أدناها (0.144) وكان بين مجال " التوجه نحو الانجاز " ودافعية الإنجاز ككل.

• وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين مجال المناخ الأسري «الصراع» ودافعية الإنجاز ككل وقد بلغ (-0.152).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين المناخ الأسري ودافعية الانجاز باختلاف متغير جنس الطالب، وجنسيته، ونوع السكن، ومدة الإقامة؟

(أ) فيما يتعلق بمتغير الجنس:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط «بيرسون» بين تقديرات عينة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك، على كل مجال من مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز ككل، وبحسب متغير الجنس، ومن ثم تم حساب اختبار (Z) المتعلق بفحص العلاقة الارتباطية لمجموعتين مستقلتين، بعد الاستعانة بعلامات فشر المعيارية (عودة والخليلي، 1988: 306)، وذلك لفحص اختلاف العلاقة بين كل مجال من مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز ككل باختلاف مجموعتي الجنس، والجدول رقم (9) يبين ذلك:

جدول (9) نتائج اختبار (Z) لفحص مدى اختلاف العلاقة بين كل مجال من مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز ككل باختلاف الجنس

مجال المناخ الأسري	الجنس	العدد	دافعية الإنجاز ككل معامل الارتباط	الدرجة	قيمة (Z) المحسوبة
التماسك	ذكر	251	0.244	1.96	1.068
	أنثى	174	0.341		
التعبير	ذكر	251	0.245	1.96	0.086
	أنثى	174	0.253		
الصراع	ذكر	251	-0.087	1.96	0.346
	أنثى	174	-0.121		
الاستقلالية	ذكر	251	0.119	1.96	1.746
	أنثى	174	0.285		
التوجه نحو الانجاز	ذكر	251	0.116	1.96	0.472
	أنثى	174	0.162		
التوجه العقلي الثقافي	ذكر	251	0.073	1.96	*2.104
	أنثى	174	0.275		
التوجه نحو النشاط الترفيهي	ذكر	251	0.060	1.96	*2.487
	أنثى	174	0.298		
التأكيد على الأخلاق والدين	ذكر	251	0.079	1.96	1.296
	أنثى	174	0.205		
التنظيم	ذكر	251	0.218	1.96	*2.141
	أنثى	174	0.409		
الضبط	ذكر	251	-0.005	1.96	1.697
	أنثى	174	-0.172		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).

يتبين من الجدول رقم (9) ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً في العلاقة بين مجال (التوجه العقلي الثقافي) ودافعية الإنجاز لكل يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- وجود فرق دال إحصائياً في العلاقة بين مجال (التوجه نحو النشاط الترفيهي) ودافعية الإنجاز لكل يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- وجود فرق دال إحصائياً في العلاقة بين مجال (التنظيم) ودافعية الإنجاز لكل يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

(ب) فيما يتعلق بمتغير الجنسية:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط «بيرسون» بين تقديرات عينة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك، على كل مجال من مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز ككل، وبحسب متغير الجنسية، ومن ثم تم حساب اختبار "Z" المتعلق بفحص العلاقة الارتباطية لمجموعتين مستقلتين، بعد الاستعانة بعلامات فشر المعيارية (عودة والخليلي، 1988:306). وذلك لفحص اختلاف العلاقة بين كل مجال من مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز ككل باختلاف مجموعتي الجنسية، والجدول رقم (10) يبين ذلك.

جدول (10) نتائج اختبار (Z) لفحص مدى اختلاف العلاقة بين كل مجال من مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز ككل باختلاف الجنسية

مجال المناخ الأسري	الجنسية	العدد	دافعية الإنجاز ككل		قيمة (Z) المحسوبة
			معامل الارتباط	الدرجة	
التماسك	عربية	346	0.289	1.96	0.895
	غير عربية	79	0.182		
التعبير	عربية	346	0.257	1.96	0.755
	غير عربية	79	0.344		
الصراع	عربية	346	-0.163	1.96	0.926
	غير عربية	79	-0.047		
الاستقلالية	عربية	346	0.256	1.96	*2.278
	غير عربية	79	-0.027		
التوجه نحو الإنجاز	عربية	346	0.165	1.96	1.045
	غير عربية	79	0.034		
التوجه العقلي الثقافي	عربية	346	0.220	1.96	0.386
	غير عربية	79	0.173		
التوجه نحو النشاط الترفيهي	عربية	346	0.258	1.96	*2.374
	غير عربية	79	-0.037		
التأكيد على الأخلاق والدين	عربية	346	0.210	1.96	*2.938
	غير عربية	79	-0.158		
التنظيم	عربية	346	0.303	1.96	1.065
	غير عربية	79	0.176		
الضبط	عربية	346	-0.106	1.96	1.179
	غير عربية	79	0.043		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).

يتبين من الجدول رقم (10) ما يلي:

1. وجود فرق دال إحصائياً في العلاقة بين مجال (الاستقلالية) ودافعية الإنجاز لكل يعزى لمتغير الجنسية ولصالح ذوي الجنسية العربية.
2. وجود فرق دال إحصائياً في العلاقة بين مجال (التوجه نحو النشاط الترفيهي) ودافعية الإنجاز لكل يعزى لمتغير الجنسية ولصالح ذوي الجنسية العربية.
3. وجود فرق دال إحصائياً في العلاقة بين مجال (التأكيد على الأخلاق والدين) ودافعية الإنجاز لكل، يعزى لمتغير الجنسية ولصالح ذوي الجنسية العربية.

(ج) فيما يتعلق بمتغير نوع السكن:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط " بيرسون " بين تقديرات عينة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك، على كل مجال من مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز ككل، وبحسب متغير سكن الطالب، ومن ثم تم حساب اختبار " V " المتعلق بفحص العلاقة الارتباطية لعدد من المجموعات المستقلة، (Hays, 1981: 467)، وذلك لفحص اختلاف العلاقة بين كل مجال من مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز ككل باختلاف نوع السكن، والجدول رقم (11) يبين ذلك:

جدول (11) نتائج اختبار (V) لفحص مدى اختلاف العلاقة بين كل مجال من مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز ككل باختلاف نوع سكن الطالب

مجالات المناخ الأسري	نوع سكن الطالب	العدد	دافعية الإنجاز ككل معامل الارتباط	قيمة كاي تربيع الحرية	درجات الحرية	قيمة (V) المحسوبة
التماسك	يسكن بمفرده	70	0.238	5.991	2	5.681
	يسكن مع زميل أو أكثر	256	0.390			
	يسكن مع أسرته	99	0.138			
التعبير	يسكن بمفرده	70	0.291	5.991	2	0.746
	يسكن مع زميل أو أكثر	256	0.326			
	يسكن مع أسرته	99	0.231			
الصراع	يسكن بمفرده	70	-0.147	5.991	2	0.037
	يسكن مع زميل أو أكثر	256	-0.146			
	يسكن مع أسرته	99	-0.168			
الاستقلالية	يسكن بمفرده	70	0.212	5.991	2	0.434
	يسكن مع زميل أو أكثر	256	0.207			
	يسكن مع أسرته	99	0.280			
التوجه نحو الإنجاز	يسكن بمفرده	70	0.177	5.991	2	0.220
	يسكن مع زميل أو أكثر	256	0.125			
	يسكن مع أسرته	99	0.166			
التوجه العقلي الثقافي	يسكن بمفرده	70	0.160	5.991	2	0.581
	يسكن مع زميل أو أكثر	256	0.208			
	يسكن مع أسرته	99	0.122			
التوجه نحو النشاط الترفيهي	يسكن بمفرده	70	0.318	5.991	2	2.072
	يسكن مع زميل أو أكثر	256	0.212			
	يسكن مع أسرته	99	0.102			

مجالات المناخ الأسري	نوع سكن الطالب	العدد	دافعية الإنجاز ككل	قيمة كاي تربيع الدرجة	درجات الحرية	قيمة (V) المحسوبة
التأكيد على الأخلاق والدين	يسكن بمفرده	70	0.125	5.991	2	3.603
	يسكن مع زميل أو أكثر	256	0.092			
	يسكن مع أسرته	99	0.308			
التنظيم	يسكن بمفرده	70	0.391	5.991	2	1.648
	يسكن مع زميل أو أكثر	256	0.237			
	يسكن مع أسرته	99	0.303			
الضبط	يسكن بمفرده	70	-0.101	5.991	2	0.236
	يسكن مع زميل أو أكثر	256	-0.046			
	يسكن مع أسرته	99	-0.089			

يتبين من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق دالة إحصائية في العلاقة بين كل مجال من مجالات المناخ الأسري من جهة ودافعية الإنجاز ككل من جهة أخرى، تعزى لمتغير سكن الطالب.

(د) فيما يتعلق بمتغير مدة الإقامة:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين تقديرات عينة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك على كل مجال من مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز ككل، وبحسب متغير مدة الإقامة، ومن ثم تم حساب اختبار "V" المتعلق بفحص العلاقة الارتباطية لعدد من المجموعات المستقلة، (Hays, 1981: 467) وذلك لفحص اختلاف العلاقة بين كل مجال من مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز ككل باختلاف مدة الإقامة، والجدول رقم (12) يبين ذلك.

جدول (12) نتائج اختبار (V) لفحص مدى اختلاف العلاقة بين كل مجال من مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز ككل باختلاف مدة الإقامة

مجالات المناخ الأسري	مدة الإقامة	العدد	دافعية الإنجاز ككل	
			معامل الارتباط	قيمة كاي تربيع الدرجة
التماسك	أقل من سنة	91	0.329	5.991
	من سنة إلى أربع سنوات	217	0.377	
	أكثر من أربع سنوات	117	0.143	
التعبير	أقل من سنة	91	0.243	5.991
	من سنة إلى أربع سنوات	217	0.356	
	أكثر من أربع سنوات	117	0.214	
الصراع	أقل من سنة	91	-0.310	5.991
	من سنة إلى أربع سنوات	217	-0.125	
	أكثر من أربع سنوات	117	-0.086	
الاستقلالية	أقل من سنة	91	0.061	5.991
	من سنة إلى أربع سنوات	217	0.289	
	أكثر من أربع سنوات	117	0.208	

1.105	2	5.991	0.090	91	أقل من سنة	التوجه نحو الإنجاز
			0.113	217	من سنة إلى أربع سنوات	
			0.217	117	أكثر من أربع سنوات	
2.158	2	5.991	0.182	91	أقل من سنة	التوجه العقلي الثقافي
			0.228	217	من سنة إلى أربع سنوات	
			0.062	117	أكثر من أربع سنوات	
1.599	2	5.991	0.182	91	أقل من سنة	التوجه نحو النشاط الترفيهي
			0.246	217	من سنة إلى أربع سنوات	
			0.105	117	أكثر من أربع سنوات	
3.217	2	5.991	0.223	91	أقل من سنة	التأكيد على الأخلاق والدين
			0.068	217	من سنة إلى أربع سنوات	
			0.250	117	أكثر من أربع سنوات	
0.602	2	5.991	0.256	91	أقل من سنة	التنظيم
			0.308	217	من سنة إلى أربع سنوات	
			0.228	117	أكثر من أربع سنوات	
0.214	2	5.991	0.066	91	أقل من سنة	الضبط
			-0.111	217	من سنة إلى أربع سنوات	
			-0.066	117	أكثر من أربع سنوات	

يتبين من الجدول رقم (12) عدم وجود فروق دالة إحصائية في العلاقة بين كل مجال من مجالات المناخ الأسري من جهة ودافعية الإنجاز ككل من جهة أخرى، تعزى لمتغير مدة الإقامة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة من الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك؟

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن مجال «الرغبة في إتقان العمل والاستمتاع فيه» جاء في المرتبة الأولى، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة المغتربين عندما التحقوا في جامعة اليرموك كانوا قد اختاروا تخصصاتهم الأكاديمية بناءً على رغباتهم وميولهم، ودون ضغط من أسرهم وهذا زاد من دافعتهم للإنجاز في مجالات اختصاصهم، وكانوا دائماً مدفوعين للإنجاز بدافع تحقيق النجاح والحصول على مستويات تقدير عالية.

واحتل مجال «الثقة بالنفس» المرتبة الثانية، ويفسر الباحث ذلك بأن الثقة بالنفس هي معيار القبول الاجتماعي، في الوسط الجامعي، وهي معيار التفوق والإنجاز في الدراسة، وذلك من خلال تقديم التقارير والأبحاث وشرحها ومناقشتها أمام الطلاب، وإبداء الآراء بكل ثقة واقتدار ودون خجل أو ارتباك.

وجاء في المرتبة الثالثة مجال «المثابرة» إذ إن الطلبة المغتربين يعتبرون التصميم والإرادة والإصرار على تحقيق أهدافهم هي أساس التفوق والنجاح.

أما في المرتبة الرابعة فقد جاء بعد «أهمية الوقت»، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة

المغتربين محددين بوقت زمني لإنهاء دراستهم في الأردن، ثم بعد ذلك العودة إلى بلدانهم حيث تنتظرهم عائلاتهم، فلا يستطيعون تجاوز هذه الفترة، وهذا يدفعهم إلى بذل الجهد من أجل إنجاز واجباتهم بأوقات محددة، ولا يتجاوزوا الوقت اللازم.

وجاء في المرتبة الخامسة مجال «المنافسة»، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة في هذه المرحلة يكونون ممثلين بالحيوية والنشاط، وتكون المنافسة أحد أهم أسباب ارتفاع دافعية الإنجاز لديهم؛ إذ يتنافس الطلبة فيما بينهم في التحصيل، وفي أداء الواجبات بتميز.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأسري ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك؟

أظهرت النتائج أن مجال أهمية الوقت في مقياس دافعية الإنجاز قد جاء في المرتبة الأولى من حيث علاقته بالمناخ الأسري، ويعتبر الباحث هذه نتيجة منطقية تعود إلى تأثير البيئة الأسرية السوية في غرس قيمة أهمية الوقت واستغلاله لدى أبنائها، وإنجاز واجباتهم الدراسية بمواعيدها المحددة بشكل فعال، وعدم انشغالهم بالنشاطات الخارجية على حساب الوقت المخصص للدراسة.

وجاء مجال (الثقة بالنفس) في أدنى مرتبة من حيث علاقته بالمناخ الأسري، ويعزو الباحث ذلك إلى ارتباط المناخ الأسري السوي بتعزيز ثقة الأبناء بأنفسهم من خلال تطوير مفهوم ذات إيجابي لدى الأبناء، عن طريق توفير فرص التعلم، وتوفير فرص النجاح لهم وتعزيزهم على إنجازاتهم التي يقومون بها، وهذا يحفزهم على القيام بأعمال أكثر إيجابية، وينمي لديهم الإحساس بالدافعية للإنجاز الأفضل، الذي سيكون محط اهتمام وتقدير الأهل لهم.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين مجالات المناخ الأسري (التماسك، والتعبير، والاستقلال، والتوجه نحو الإنجاز، والتوجه العقلي الثقافي، والتوجه نحو النشاط الترفيهي، والتأكيد على الأخلاق والدين، والتنظيم) ودافعية الإنجاز ككل، حيث جاء بالمرتبة الأولى مجال (التماسك)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المناخ الأسري المتماسك، والذي تسوده علاقات أسرية حميمة وتشيع فيه مشاعر الطمأنينة والسكينة والتسامح واستخدام المديح وتعزيز الثقة بالنفس يطمئن الطالب المغترب على أهله وذويه في الوطن الأصلي، مما يساعد الطالب على تحقيق مستويات أعلى من دافعية الإنجاز لديهم.

وجاء مجال (التوجه نحو الإنجاز) من حيث علاقته بدافعية الإنجاز في المرتبة الأخيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأبناء يتأثرون بخبرات النجاح والفشل في الأسرة، حيث يعتبر الوالدان نموذجاً مثالياً لظهور دافعية إنجاز مرتفعة عند أبنائهم، فدافعية الإنجاز المرتفعة لها جذور أسرية، إذ يتعلم الأبناء أن يظهروا توقعات مرتفعة لقدرتهم على إنجاز المهمات، ويتأثر الأبناء بخبرات وردود فعل الأسرة تجاه النجاح الذي يحققونه وما يتبعه من تعزيزات وإطراء، يؤدي إلى رفع مستوى دافعتهم للإنجاز والتقدم وتحقيق النجاح في المرات القادمة.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائية بين مجال المناخ الأسري

(الصراع) ودافعية الإنجاز ككل، ويُعزى ذلك إلى أن الصراعات بين أفراد الأسرة تعمل على تفسخ أو اصر الأسرة وتشثيتها، وتسبب القلق، وتؤثر على سلوكيات الفرد، حيث ينشغل الطالب بإيجاد حلول لمشاكله الأسرية، وهذا يحوله ويشغله عن تحقيق أهدافه الرئيسية، ويحمله عبئاً إضافياً بالإضافة إلى أعبائه الدراسية، وقد لا يستطيع أن يوفق بين أهدافه وآماله وطموحاته وبين المناخ الأسري المشحون بالصراعات الذي يستنزف كل طاقاته في سبيل حلها، وهذا يفقده الدافعية للإنجاز. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Diaz, 2003) التي أشارت إلى التأثير السلبي المباشر للعوامل الأسرية المتمثلة في (الصراع، والضبط، وانعدام حرية التعبير) في تدني دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال الضبط ودافعية الإنجاز. ويعزو الباحث ذلك إلى مستوى النضج العقلي الذي يتمتع به الطلبة في مستوى التعليم الجامعي؛ إذ يعتقد الباحث أن الطلبة مندفعون ذاتياً للإنجاز، وهم ليسوا بحاجة إلى أي ضبط يمارس عليهم حتى ينجزوا مهامهم الدراسية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين المناخ الأسري ودافعية الإنجاز باختلاف متغيرات جنس الطالب، وجنسيته، ونوع السكن، ومدة الإقامة؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في العلاقة بين مجالات المناخ الأسري (التوجه العقلي الثقافي، والتوجه نحو النشاط الترفيهي، والتنظيم)، والمناخ الأسري ككل ودافعية الإنجاز ككل ولصالح الإناث، ويعزو الباحث ذلك إلى أساليب التنشئة الأسرية المتبعة في تربية الجنسين. فكل مجتمع نظمه الخاصة في تحديد أساليب التنشئة الأسرية، وترتبط الفروق بين الجنسين بعدة متغيرات منها طبيعة المجتمعات والإطار الحضاري والثقافي لها، وبما أن معظم أفراد العينة من طالبات الخليج العربي الذي يشهد تحولاً كبيراً في النظرة إلى المرأة نظرة إيجابية لا تحرمها حقوقها في التعليم والعمل والمعرفة، على عكس ما كان سائداً من قبل، وهذا أدى إلى ولوج المرأة في كافة ميادين التعليم النظرية والعملية، ودخولها مجال المنافسة مع الرجل لإثبات وجودها، من خلال تحقيق مستويات عالية من الإنجاز.

كما يعزو الباحث تفوق الإناث في (التوجه نحو النشاطات الترفيهي) إلى القيود التي تفرضها الأسرة العربية على نوع النشاطات الترفيهية لكل من الذكر والأنثى، إذ يُسمح للأبناء ممارسة ما يحلو لهم من نشاطات، الأمر الذي يجعل للذكور ميادناً واسعاً للترفيه تنشئت فيه دافعية الفرد بين الكثير من أوجه النشاط. في حين تستثمر الأنثى القيود الاجتماعية لصالحها، إذ تتوجه إلى أنشطة ترفيهية مختلفة، مثل قراءة الكتب والذهاب إلى الندوات والمحاضرات ومرافقة الوالدين في الذهاب إلى المكتبات، وكل هذا يصب في إحاطة الأنثى بجو من النشاط الترفيهي الثقافي، يساعد في توعيتها وفي تنمية دافعية الإنجاز لديها.

وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف دال إحصائياً في مجال (التنظيم) ولصالح الإناث، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى نمط التربية المتبع مع الإناث، إذ يحرص الوالدان على

تعليم الإناث أهميه التنظيم والتخطيط بعناية للنشاطات، وتميل الإناث بطبيعتهن إلى تحمل المسؤولية في الكثير من الواجبات التي تقوم الإناث بالتخطيط لها وتنظيمها بعناية، ويؤدي نجاحهن بتحمل هذه المسؤوليات إلى تعزيز ثقتهن بأنفسهن ومن ثم زيادة دافعية الإنجاز لديهن.

وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف دال إحصائياً في العلاقة بين مجال (الاستقلالية، والتوجه نحو النشاط الترفيهي، والتأكيد على الأخلاق والدين) من جهة، ودافعية الإنجاز من جهة أخرى، ولصالح الطلبة ذوي الجنسية العربية. ويعزو الباحث ذلك إلى التشابه في نوع الثقافة والقيم والعادات والتقاليد، حيث إن ثقافة الأسر الأردنية لا تختلف كثيراً عن ثقافة الأسر العربية والإسلامية، وهذا يسهل مهمة الإنجاز بالنسبة للطلبة من الجنسية العربية، يزيد من دافعتهم نحو تحقيق مستويات أعلى من التعلم والتحصيل.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً في العلاقة بين مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز باختلاف سكن الطالب وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في العلاقة بين مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز باختلاف مدة الإقامة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1. تنمية الاستقلالية لدى الأبناء وعدم قيام الآباء بالأعمال نيابة عنهم، وذلك يساعد في إعدادهم مسبقاً للتكيف مع متطلبات الحياة ومحاولة التغلب على صعوباتها، وبذلك تتحقق مستويات أعلى من الإنجاز.
2. على الوالدين تقديم النصح والإرشاد والتوجيه للأبناء، وجعل العلاقة معهم ودية وحميمة مع محاولاتهم استثارة دافعية الإنجاز لدى أبنائهم بعيداً عن نمط التسلط والسيطرة في سبيل زيادة دافعية الإنجاز لديهم.
3. دراسة دافعية الإنجاز لدى الطلبة المغتربين بهدف تقصي الأسباب التي تزيد دافعية الإنجاز لدى هؤلاء الطلبة، وخاصة بعد انتقالهم من بلدانهم الأصلية إلى الأردن.

الملاحق

ملحق (1)

مقياس المناخ الأسري بصورته النهائية

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية حول المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الإنجاز والتكيف الأكاديمي للطلبة المغتربين في جامعه اليرموك في ضوء بعض المتغيرات.

لذا يرجو الباحث تعاونكم معنا في الإجابة على المقاييس المرفقة طياً علماً بأن الإجابة سرية، ولا يطلع عليها أحد إذ تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي: عزيزي الطالب / الطالبة، إن إجابتك بدقه على فقرات المقياس تؤدي إلى دقة النتائج وخدمة البحث.

مع جزيل الشكر

طريقة الإجابة:

1. بعد قراءتك لكل فقرة ضع إشارة صح أو خطأ.
2. الإجابة عن جميع الفقرات.
3. التعبير عن رأيك بصراحة تجاه كل فقرة، وذلك بوضع إشارة صح أو خطأ في المكان المحدد.

البيانات الأولية:

- الجنس: ذكر أنثى
- جنسية الطالب: عربية غير عربية
- سكن الطالب: يسكن بمفرده يسكن مع زميل أو أكثر يسكن مع أسرته
- مدة الإقامة في الأردن: أقل من سنة من سنة إلى أربع سنوات أكثر من أربع سنوات

الباحث

عبد الناصر أحمد العزام

الرقم	الفقرة	صح	خطأ
1	يساعد أفراد عائلتي ويدعم بعضهم البعض		
2	يحتفظ أفراد عائلتي بمشاعرهم لأنفسهم		
3	نتشاجر كثيراً في عائلتنا		
4	لا نفعل الأشياء على عاتقنا في عائلتي		
5	نشعر أن من المهم أن نكون الأفضل في أي شيء نقوم به		
6	نتحدث عن المشكلات الاجتماعية والسياسية		
7	نمضي معظم الأمسيات وعطلة نهاية الأسبوع في البيت		
8	يذهب أفراد عائلتي للمسجد		
9	يخطط للنشاطات بعناية في عائلتي		
10	تلقى الأوامر على أفراد عائلتي بشكل نادر جداً		
11	غالباً ما نمضي معظم أوقاتنا في البيت		
12	نقول كل ما نريد قوله في البيت		
13	نادراً ما يغضب أفراد عائلتي		
14	تشجعنا عائلتي أن نكون معتمدين على أنفسنا		
15	التقدم في الحياة شيء مهم جداً في عائلتي		
16	نادراً ما نذهب لحضور محاضرات أو مسرحيات أو حفلات موسيقية		
17	يأتي إلينا الأصدقاء في معظم الأحيان لتناول العشاء أو الزيارة		
18	يوجد أفراد في عائلتي لا يصلون		
19	نحن متأنقون جداً ومرتبون		
20	هناك قواعد قليلة نلتزم بها في عائلتي		
21	نبذل كثيراً من الجهد فيما نقوم به في البيت		
22	من الصعب تخفيف التوتر في البيت دون إزعاج أحد أفراد عائلتي.		
23	أحياناً يعبر أفراد عائلتي عن غضبهم برمي الأشياء		
24	نفكر في أمورنا بأنفسنا في عائلتي		
25	ليس مهماً بالنسبة لنا كم يجني الفرد من المال		
26	تعلم الأشياء الجديدة والمختلفة هو أمر مهم جداً في عائلتي		
27	لا أحد في عائلتي نشيط في الألعاب الرياضية		
28	نتحدث عن المعاني الدينية لعيد الفطر وعيد الأضحى والأعياد الأخرى		
29	يصعب أن تجد الأشياء في بيتنا عندما تحتاج إليها		
30	هناك فرد واحد في عائلتي يتخذ أغلب القرارات		
31	أشعر بالتماسك بين أفراد عائلتي		
32	نخبر بعضنا البعض عن مشكلاتنا الشخصية		
33	نادراً ما يفقد أفراد عائلتي أعصابهم		
34	نأتي ونذهب كما نريد في عائلتي		
35	نؤمن بالمنافسة لله ونتمنى أن يفوز الأفضل لله		
36	نحن غير مهتمين بالنشاطات الثقافية		
37	نذهب لمشاهدة الأفلام والأحداث الرياضية ونشارك في المخيمات.. الخ		
38	بعض أفراد عائلتي لا يؤمنون بالجنة أو النار		
39	الالتزام بالوقت مهم جداً في عائلتي		
40	هناك مجموعة من الطرق لتسيير الأمور في البيت		
41	نتقاس عن أداء الأعمال المنزلية		
42	إذا شعرنا أن علينا أن نسرع في إنجاز شيء، فإننا ننفذه فوراً		
43	ينتقد أفراد عائلتي بعضهم البعض في أغلب الأحيان		
44	هناك قليل من الخصوصية في عائلتي		
45	نكافح لعمل الأشياء بشكل أفضل في المرة القادمة		
46	نادراً ما نعقد مناقشات ثقافية		
47	لكل شخص في عائلتي هواية أو هوايتين		

48	لدى أفراد عائلتي أفكار صارمة حول ما هو صحيح وما هو خطأ
49	يغير أفراد عائلتي عن آرائهم أحياناً.
50	هناك تأكيد قوي على الالتزام بالقواعد في عائلتي
51	يدعم أفراد عائلتي بعضهم البعض
52	ينزعج أحد أفراد عائلتي إذا تدمر أي فرد آخر في عائلتي
53	يضرب أفراد عائلتي أحياناً بعضهم البعض
54	يعتمد أفراد عائلتي على أنفسهم عند ظهور مشكلة
55	نادرًا ما يقلق أفراد الأسرة بخصوص ترقيات العمل والعلامات المدرسية
56	أحد أفراد عائلتي يعزف على آلة موسيقية
57	لا يندمج أفراد عائلتي في النشاطات الترفيهية خارج إطار العمل أو المدرسة
58	هناك بعض الأشياء التي يجب أن نعتقد بها من خلال الإيمان
59	يتأكد أفراد عائلتي من ترتيب غرفهم
60	لكل شخص رأي يساوي رأي غيره في القرارات العائلية
61	لا تسود روح الجماعة بين أفراد عائلتي
62	نتحدث بصراحة عن الأمور المالية في عائلتي
63	إذا كان هناك خلاف في عائلتنا، فإننا نحاول تبسيط الأمور والمحافظة على السلام
64	يشجع أفراد عائلتي بقوة بعضهم البعض على المطالبة بحقوقهم
65	لا نحاول جاهدين أن ننجح في عائلتي
66	يذهب أفراد الأسرة إلى المكتبة في أغلب الأحيان
67	يحضر أفراد عائلتي بعض الدروس والمساقات التي تتعلق بهواياتهم
68	كل فرد في عائلتي لديه أفكار مختلفة حول ما هو صحيح وما هو خطأ
69	واجبات كل فرد في عائلتي محددة بوضوح
70	نستطيع أن نفعل ما نريد في عائلتي
71	نحن متفاهمين فيما بيننا
72	نحن حذرون بشأن ما نقوله لبعضنا البعض
73	نتنافس مع بعضنا البعض
74	من الصعب أن يترك أفراد أسرته وشأنك دون أن تؤذي مشاعر أحدهم
75	العمل قبل اللعب هي القاعدة في عائلتنا
76	مشاهدة التلفاز أهم من القراءة في عائلتي
77	يخرج أفراد عائلتي كثيرًا إلى أماكن ترفيهية
78	غالبًا ما يقرأ أفراد عائلتي القرآن الكريم
79	لا يتم التعامل مع المال بحذر في عائلتي
80	القواعد في عائلتي غير مرنة
81	لكل فرد في عائلتي كثيرًا من الوقت والانتباه
82	هناك الكثير من القرارات العشوائية في عائلتي
83	لا نستطيع تحقيق أي شيء عن طريق رفع صوتك في عائلتي
84	لا يسمح لنا بالحديث عن أنفسنا داخل عائلتي
85	تقارن عائلتي أفرادها مع الآخرين فيما يتعلق بأدائهم في المدرسة
86	يحب أفراد عائلتي الموسيقى والفن والأدب
87	التلفاز والمذياع وسيلة الترفيه الوحيدة لدى عائلتي
88	يعتقد أفراد عائلتي بأنك إذا اقترفت ذنبًا فإنك ستعاقب عليه
89	تغسل الصحون والأطباق بعد الانتهاء من الأكل
90	لا أحد يفلت من العقاب في عائلتي

ملحق (2)

مقياس دافعية الإنجاز بصورته النهائية

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية حول المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الإنجاز والتكيف الأكاديمي للطلبة المغتربين في جامعه اليرموك في ضوء بعض المتغيرات.

لذا يرجو الباحث تعاونكم معنا في الإجابة عن المقاييس المرفقة طياً علماً بأن الإجابة سرية ولا يطلع عليها احد إذ تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي: عزيزي الطالب / الطالبة إن إجابتك بدقه على فقرات المقياس تؤدي إلى دقه النتائج وخدمة البحث.

مع جزيل الشكر

طريقة الإجابة:

1. بعد قراءتك لكل فقرة ضع إشارة صح أو خطأ.
2. الإجابة عن جميع الفقرات.
3. التعبير عن رأيك بصراحة تجاه كل فقرة، وذلك بوضع إشارة صح أو خطأ في المكان المحدد البيانات الأولية:

الجنس: ذكر أنثىجنسية الطالب: عربية غير عربيةتخصص الطالب: كليه علمية كليه إنسانيةسكن الطالب: يسكن بمفرد يسكن مع زميل أو أكثر يسكن مع أسرتهمدة الإقامة في الأردن: أقل من سنة من سنة إلى أربع سنوات أكثر من أربع سنوات

الباحث

عبد الناصر أحمد العزام

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	لدي الرغبة في النجاح أكثر من زملائي الآخرين					
2	عندما يكلفني المدرس بعرض موضوع أمام الطلاب فإنني ألقيه بكل ثقة					
3	أنا في سباق مع الزمن من أجل النجاح					
4	يهمني أن أتفوق على الآخرين					
5	يهمني إنجاز عملي على خير وجه					
6	أكرر المحاولة حتى أتقن الموضوع الذي أدرسه					
7	نجاحي يعتمد عليّ وحدي					
8	لا أشعر بأهمية الوقت					
9	أتجنب تحدي الآخرين عند أداء مهمة ما					
10	استمتع بتعلم المواد المثيرة للاهتمام					
11	أتعلم المواد التي تشكل تحدياً لي لأنها تكسبني معلومات جديدة					
12	أثق بقدرتي على اتخاذ القرارات					
13	أشعر أن الوقت يمر ببطيئاً في الفصل الدراسي					
14	أتابع ما يبذله زملائي من جهد لكي أتفوق عليهم					
15	أطمح إلى التمكن التام من المادة الدراسية					
16	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق الاحترام					
17	أتردد في إبداء رأيي أثناء المحاضرة خشية انتقاد الزملاء أو المدرسين					
18	أفكر بإنجازاتي الماضية وليس بأهدافي المستقبلية					
19	أفضل الإشتراك في لعبة جماعية على التنافس مع شخص آخر					
20	أريد تعلم أكبر قدر ممكن من المادة الدراسية					
21	أؤجل أعمالي وواجباتي إلى آخر لحظة					
22	أعتمد على نفسي في دراستي					
23	أفضل قراءة الكتب العلمية في أوقات فراغي					
24	أجيب عن الأسئلة التي يطرحها المدرسون قبل زملائي					
25	أستمتع بدراسة المواد التي لا تدخل في حساب المعدل					
26	أتجنب القيام بالأعمال الصعبة التي تشكل تحدياً لقدراتي					
27	أستطيع تجاوز المصاعب التي أتعرض لها					
28	التخطيط للمستقبل هو مضيعة للوقت					
29	أستمتع بمنافسة طلبة آخرين ممن هم في مستوى قدراتي					
30	أمل أن أحتفظ بمعرفة عميقة بالمادة التعليمية بعد الانتهاء من التعليم					
31	أنصرف إلى ممارسة بعض الهوايات في حال واجهني صعوبة في الدراسة					
32	أثق في قدرتي على إقناع الآخرين					
33	أفضل قضاء الوقت في تعلم ما ينمي قدراتي ومهاراتي					
34	الأداء الجيد في الجامعة ليس هو الأهم عندي					
35	أطرح الأسئلة في الصف لأنني أريد تعلم أشياء جديدة					
36	لدي التصميم والإصرار على إتمام أي عمل صعب					
37	يشجعني النجاح في عمل ما على محاولة القيام بعمل أكثر صعوبة					
38	أبذل قصارى جهدي لرفع مستواي العلمي					
39	أستطيع أن أتعامل مع أي موقف أكون فيه					
40	أتحمل المشكلات والأعباء التي أواجهها					

41	أستفيد من وقت الفراغ المتاح في الدراسة
42	أتمنى أن يتم اختصار وقت المحاضرة
43	أقوم بأداء الواجبات على نحو أسرع من زملائي
44	أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة
45	أشعر بالرضا والسرور عندما أطور معلوماتي ومهاراتي الدراسية
46	أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل صحيح
47	أهتم بدراستي وأفضلها على أي عمل آخر
48	إذا انتقدني زملائي في أثناء المحاضرة فإنني أتقبل ذلك بكل موضوعية
49	أريد النجاح لإظهار براعتي أمام الآخرين
50	أضع لنفسي في أثناء الدراسة معايير عالية
51	أستغل الوقت لكي أنجز الأعمال التي تطلب مني
52	أخطط لاستثمار الوقت
53	أملك العزم والتصميم على الفوز في أية منافسة
54	أساعد زملائي الذين يعانون من صعوبات دراسية

المراجع

المراجع العربية:

- أسعد، يوسف (1983). رعاية المراهقين. القاهرة: دار غريب للنشر.
- إسماعيل، وائل (2009). العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتفكير ما وراء المعرفي ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المقبولين وغير المقبولين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في إربد. رسالة دكتوراه غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.
- باهي، مصطفى وشلبي، أمينة (1998). الدافعية نظريات وتطبيقات. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- خليفة، عبد اللطيف (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- خليل، محمد (2000). المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. القاهرة: جامعة الأزهر.
- راشد، راشد (2005). علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.
- الشمالية، نسرين (1999). دافعية الإنجاز وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد: جامعة اليرموك.
- شريم، رغدة (2009). سيكولوجية المراهقة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الله، مجدي (1996). السلوك الاجتماعي ودينامياته. الكويت: دار المعرفة.
- العبيوني، جمانة (2008). نموذج سببي للعلاقة بين كل من الاندماج الوالدي ومركز الضبط ودافعية الإنجاز الأكاديمي من جهة والتفكير الإبداعي من جهة أخرى لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. إربد: جامعة اليرموك.
- عودة، أحمد والخليلي، خليل (1988). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. دار الفكر: عمان.
- كفافي، علاء الدين (1999). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري. القاهرة: دار الفكر العربي.
- كفافي، علاء الدين (2009). علم النفس الأسري. القاهرة: دار الفكر العربي.
- كنعان، صفوت (2003). العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة. إربد: جامعة اليرموك.

محمود، جيهان (2009). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. مجلة جامعة طيبة، المدينة المنورة، 462 – 483. أسترجم في 4 حزيران، 2010. من المصدر:
<http://www.Taibahuevents.com/studies/gehan.doc>

نشواتي، عبد المجيد (1986). علم النفس التربوي. الأردن: دار الفرقان.

المراجع الأجنبية:

- Atkinson, J. (1964). *An introduction motivation*, New Jersey: Van Nostrand Rein Hold.
- Bansal, S., Thind, K., & Jaswal, S. (2006). Relationship between quality of home environment, locus of control and achievement motivation among high achiever urban female adolescents. *Journal of Human Ecology*, 19 (4), 253-257.
- Diaz, A. (2003). Personal, family, and academic factors affecting low achievement in secondary school, Available Online. <http://www.investigation.psicopedagoga.org/revistall/articulos/1/english/Art-1-4.pdf>.
- Dreyfus, E. (1976). *Adolescent: Theory and experience*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Halawah, I. (2005). The effect of motivation, family environment and student characteristics of academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 33, (2), 91-99.
- Hays, L. (1981). *Statistics*. (3rd ed.). New Yourk: Holt, Rinhart and Winston.
- Lerner, R. (2002). *Adolescence: development, diversity, context, and application*. New Jersey: Prentice, Hall.
- McClelland, D. (1985). *Human motivation*. Glenview, II: Scott, Foresman.
- Maqsdud, M., & Coleman, M. (1993). The role of parental interaction in achievement motivation. *The Journal of Social psychology*, 133 (6), 859-861.
- Moos, R., & Moos, B. (2002). *Family environment scale manual*. (3rd ed.). Palo Alto, CA: Minnd Garden, Inc.
- Murray, J. (1964). *Motivation and emotion*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Ormrod, J. (1995). *Educational psychology: principles and applications*. Ohio Merrill. New Jersey: Prentice- Hall.
- Regoli. R. & Hewitt, J. (2002). *Delinquency in society*. New York: McGraw- hall.
- Rice, F. & Dolgin, k. (2005). *The Adolescent: Development relationships, and culture* (11th.ed.). Boston, Pearson: Allyn and bacon.
- Rodriguez, j. (2002). Family environment among three generations of Mexican American high school students. *Applied Developmental Science*, 6 (2). 88-94. Retrieved from psychological and behavioral science collection database .
- Shaffer, R. (1993). *Developmental psychology (childhood and adolescence)*. (3rd ed.). California: Books, Cole Publishing Co.
- Skinner, C. (2008). *Development of the school achievement and motivation scales: An assessment tool used differentiate reasons for student underachievement*. Ph.D Dissertation, University of Florida.
- Weaver, C. (1989). *The relationship to college students' achievement motivation to family cohesion and aspirations: An analysis by race and gender*. Ph.D dissertation, university of Maryland College Park, united states- Maryland. Retrieved march 23, 2010. from dissertations and theses: full text. (Publication No. AAT 8924248).

صدر حديثاً



صدر حديثاً عن مؤسسة أطفال ريجيو إيميليا الإيطالية بالتعاون مع الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتيب بعنوان: (المؤشرات: رياض الأطفال ومراكز رعاية الرضع في بلدية ريجيو إيميليا).

ويحتوي هذا الكتيب على العلامات الرئيسية في التجربة المعروفة باسم «أسلوب ريجيو إيميليا التربوي» الذي يخص المرحلة العمرية من الميلاد وحتى السادسة، كما يشرح الكتيب الجهود غير المرئية التي جعلت من هذه التجربة إحدى أهم التجارب العالمية فيما يتعلق بالطفولة وتعليمها.

الفروق في المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين في سلطنة عُمان

د. مريم عيسى الشيراوي
أستاذ مساعد
بجامعة الخليج العربي

د. نبيل علي سليمان
أستاذ مشارك
بجامعة الخليج العربي

مريم ناصر الأخرمي
باحثة في وزارة التربية والتعليم
بسلطنة عمان

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق في المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) والتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين في مدارس التعليم العام وغير المدمجين في مدرسة التربية الفكرية، وكذلك التعرف على مدى اختلاف العلاقة الارتباطية بين المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين. تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذاً (30 ذكور، 30 إناث) تراوحت أعمارهم بين (9 - 12) سنة.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات اللغة الاستقبالية، لصالح المدمجين. ولم تظهر فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس أو التفاعل بين متغيري الجنس والدمج باستثناء بعد التعرف على النقود. كذلك كانت الفروق دالة إحصائياً في معظم أبعاد مهارات اللغة التعبيرية بين مجموعتي الدمج لصالح التلاميذ المدمجين. كما لم تظهر فروق دالة إحصائياً في جميع مهارات التفاعل الاجتماعي تعزى للدمج أو الجنس أو التفاعل بينهما. كذلك لم تختلف العلاقة الارتباطية بين مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين باختلاف حالة الدمج.

The Differences in Language Skills and Social Interaction Between Students with Intellectual Disability in Integrated and non- Integrated Educational Setting in the Sultanate of Oman

Maryam Nasser Abdullah Al-Akhzami
Researcher at the Ministry of Education, Sultanate of Oman

Nabil Ali Suleiman
Associate Professor, Arabian Golf University

Maryam Isa Al-Shirawi
Assistant Professor, Arabian Golf University

Abstract

The current study aimed at identifying the differences in language skills (Receptive Language & Expressive Language) and social interaction between students with intellectual disability in integrated and non-integrated educational settings. Moreover, the study attempted to identify the relationship between the language skills and social interaction among these students. A sample of (60) students (30 males, 30 females) were formed. The ages ranged from (9-12) years.

The study revealed that the differences in receptive language were significant in favor of the integrated students. Whereas, there were no significant differences in the receptive language due to gender and the interaction between gender and integration except in the attribute related to recognition of banknotes. Concerning the expressive language, the differences were significant in favor of the integrated students in most of the expressive language attributes. However, the differences in all social interaction skills were not significant due to gender, integration, and the interaction between these two factors. Also, the correlation between the receptive language skills and the social interaction did not differ due to integration status.

مقدمة:

يعد اكتساب اللغة ولاسيما اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية محورا أساسياً في عملية تعليم التلاميذ المعاقين ذهنياً، حيث تعد اللغة واحدة من نقاط الضعف الواضحة لديهم، ولهذا فإن مشكلة اللغة منتشرة بين التلاميذ المعوقين ذهنياً، حيث إنهم يعانون من تأخر في النمو اللغوي والكلام، وبطء في تعلم اللغة، وفقر في الحصيلة اللغوية، وقصور في التعبير اللفظي، بالإضافة إلى قلة خبراتهم ومعلوماتهم، نتيجة لقصور إمكاناتهم لاستيعاب البيئة من حولهم وتفهمها وإدراكها (يحيى وعبيد، 2005). وإن مهارات النطق واللغة عند المعاق ذهنياً تتحدد من خلال مستوى الأداء الوظيفي العقلي، فكلما زاد القصور في الجوانب المعرفية زاد التأخر والأثر المعوق لنمو اللغة (عبد الرحيم، 1990). ونتيجة لعدم اكتمال النمو العقلي الذي يحدث في سن مبكرة، فإن الصعوبات اللغوية تظهر لدى الطفل المعاق ذهنياً فتسبب له تأخر في النمو اللغوي، حيث إن أكثر المشكلات النمائية انتشاراً لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في مرحلة ما قبل المدرسة هي مشكلة الضعف اللغوي (Heidi, 2006). فالإعاقة الذهنية تؤثر على النمو اللغوي للطفل، تجعله يتأخر في الاستجابة للأصوات والتفاعل معها، بالإضافة إلى ضحالة الحصيلة اللغوية، وضعف الإنتاج التلقائي والابتكاري للكلام، ويكون كلامه مفككاً وغير مفهوم (الشخص، 1997).

وقد أشار كاهن (Kahn, 1996) إلى أن التلاميذ المعاقين ذهنياً يبدون نوعاً من القصور الذاتي في العمليات العصبية المرتبطة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، ويظهر هذا القصور في طريقة كلامهم، وعدم الترابط بين المفردات، وعدم اتساق التخاطب والإشارات الحركية للرموز اللغوية. تشتمل اضطرابات اللغة اللفظية التي تعتمد على السمع، المهارات الاستقبالية لدى الطفل (أي: الاستيعاب)، أو المهارات التعبيرية (أي: الإنتاج)، وإن الاضطرابات في اللغة الاستقبالية تكون مصحوبة بعيوب تعبيرية نظراً لأن التعبير مبني على الاستيعاب، وأن الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية بأنواعها البسيطة والمتوسطة والشديدة يجدون صعوبة في استقبال اللغة وفهم المفردات (عبد الرحيم، 1990). وإن استقبال الطفل المعاق ذهنياً للتراكيب اللغوية غالباً ما يكون مشوشاً وخاطئاً، وإن ذلك يؤدي إلى عجز في فهم المعاني والتراكيب اللغوية (القيوتي، السرطاوي، الصمادي، 2001).

وتعرف اللغة الاستقبالية **Receptive language** بأنها قدرة الفرد على فهم ما يقال له، وأن المهارات الأساسية للنجاح في هذه العملية هي الاستماع (Mather & Goldstein, 2001). أما اللغة التعبيرية **Expressive language** فهي القدرة على نقل الرسالة التي ينوي الفرد نقلها، وهو ما يشار إليه باللغة الإنتاجية (الوقفي، 2003). لقد بينت دراسة هالاها و كوفمان (2008) إن أكثر المشكلات اللغوية شيوعاً لدى الأطفال المعاقين ذهنياً هي قلة عدد المفردات اللغوية، وضعف بناء القواعد اللغوية، فالأطفال المعاقون ذهنياً تنقصهم القدرة على التركيز للتلفظ بفكرة كاملة، ولديهم كثير من النماذج الكلامية الخاطئة (أحمد، 2006). كما يعاني الأطفال المعاقون ذهنياً من مشكلات تتخذ أشكالاً متعددة منها، الضعف في التعبير عن المعاني من خلال الكلمة المكتوبة أو المنطوقة، أو اضطرابات في التذكر السمعي أو البصري (عبد الرحيم وبشاي، 1991). إن الإعاقة تفرض قيوداً خاصة على

التلميذ المعاق ذهنياً قد يكون لها أثر كبير على تطور مهاراته الاجتماعية والانفعالية؛ لذلك فإن الطفل المعاق ذهنياً أقل قدرة على التفاعل الاجتماعي، وعلى التصرف في المواقف الاجتماعية في أثناء تفاعله مع الناس (الخطيب، 2008). مما يجعل وجوده وتفاعله وعلاقاته المختلفة مضطربة (النجار، 2007). وهذا ما أشار إليه الخطيب والحديدي (2007) من أن اضطرابات التواصل اللفظي وغير اللفظي، قد تؤثر سلباً على النمو المعرفي والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً.

لذا فإن التوجه الحالي هو أن يتم تعليم وتنشئة الأطفال المعاقين ذهنياً في ظل دمجهم مع الأطفال العاديين في المدارس العادية (كفافي، محمد، والكومي، 2009). فقد تصافت جميع الجهود الإنسانية والتربوية في مجالي التربية العامة والخاصة، لتطوير هذه التوجهات والفلسفات؛ لتشمل تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الدمج والتربية الدامجة مع أقرانهم العاديين داخل الفصول والمدارس العادية (الزيات، 2009). ويعرّف الدمج بأنه توفير فرص التعلم القائمة على المساواة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة، وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملاءمة وقدرة على تلبية حاجاتهم، بحيث تتمثل هذه البيئة في الصف الدراسي العادي أو المدرسة العادية بشكل مؤقت أو دائم، مما يعمل على توفير فرص التفاعل الأكاديمي والاجتماعي (فؤاد وإبراهيم، 2007). لذلك، فإن دراسة المهارات اللغوية ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية سواء في البيئات الدمجية وغير الدمجية ومعرفة العلاقة بينهما، وما يمكن أن تسفر عنها من نتائج وتوصيات، يعد من الخطوات الأساسية لوضع برنامج تدريبي أو برنامج علاجي مناسب لتنمية هذه المهارات لديهم، وهذا ما تركز عليه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تكتسب اللغة أهميتها للتلاميذ المعاقين ذهنياً كونها وسيلة التواصل بينهم وبين الآخرين، وهي التي تحميهم وتبعدهم عن العزلة التي تعد صفة سائدة عند المعاقين ذهنياً. فالطفل المعاق ذهنياً يحتاج إلى اللغة لتلبية جميع احتياجاته من أبسطها إلى أشدها تعقيداً، لأنه يحتاج إلى التفاعل اللفظي، ومع التفاعل اللفظي يأتي التفاعل الوجداني والاجتماعي (الناشف، 2007). يعاني الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية من مشكلات عديدة من أهمها المشكلات اللغوية، وترتبط شدة هذه المشكلات بدرجة الإعاقة الذهنية. فالأطفال ذوو الإعاقة الذهنية البسيطة يتأخرون في الكلام، بينما نادراً ما تخلو لغة ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة والبسيطة من اضطرابات لغوية، ويكون مستوى اللغة لدى هذه الفئة بدائياً فهم يصدرون أصواتاً وألفاظاً غير مفهومة وكلامهم يعوزه الوضوح والمعنى والترابط (العزة، 2001). لذلك يلاحظ أن لدى المعاق ذهنياً قصوراً واضحاً في استخدام اللغة والكلام فهو لا يستطيع استخدام اللغة الصحيحة والكلام المتناسق المعنى (كوافحة وعبد العزيز، 2005). وقد تكون لدى الطفل المعاق ذهنياً صعوبة في اتباع التعليمات الموجهة إليه، وصعوبة في تعلم أجزاء معينة من الكلام مثل الصفات، وحروف الجر، أو يعجز عن تعلم المعاني المختلفة للكلمة الواحدة (القيوتي، السرطاوي والصمادي، 2001). ونتيجة لصعوبة فهم الكلمات أو الجمل فإن الفرد يكرر استعمال الكلمة أو الجملة دون فهمها (الروسان، 2001). فالطفل الذي يعاني من مشكلات في اللغة الاستقبالية سوف يفهم لغة بسيطة جداً، ويتكلم بلغة

غير مفهومة، وبدون معنى (الشربيني، 2009). كما أنه يواجه صعوبة في عملية الربط بين الرموز اللغوية (الكلمات والجمل) ومدلولها أو معناها (عبد الله ومصطفى، 1992). كما أن اللغة هي المحفز الأساسي للتفاعل الاجتماعي، وتساعد الفرد على تعديل سلوكه كي يتلاءم مع المجتمع فهي تزوده بالعبارات اللازمة لمختلف أوجه التعامل الاجتماعي (الحلمي، 2003). فالأفراد المعاقون ذهنياً يكونون أكثر احتمالاً في أن يظهروا المشكلات السلوكية والانفعالية في تفاعلاتهم الاجتماعية مقارنة بالأفراد العاديين (الشربيني، 2009). فقد يميل الطفل المعاق ذهنياً إلى الانسحاب من التجمعات، ويفضل الوحدة والانعزال إذا ما وجد وسط أطفال عاديين (كفاي وآخرون، 2009). فالإعاقة الذهنية قد تحول دون قدرة التلميذ على التعبير عن حاجاته ورغباته ومشاعره، وذلك قد يكون له تأثير سلبي على علاقته بالآخرين. فمن خصائص التلاميذ المعاقين ذهنياً أنهم يسيئون التصرف في المواقف الاجتماعية، ويشعرون بعدم الكفاية الشخصية، ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، وقد يميلون إلى إظهار الاستجابات غير الاجتماعية والعدوانية والتخريبية (الخطيب، 2008). فالتفاعل الاجتماعي يتطلب مرسلات ومستقبلاً وقدرة على فهم الإشارات اللغوية واستخدامها بشكل جيد ونوع من الكفاية الاجتماعية، من أجل فهم المواقف الاجتماعية التي يمكن أن يتعامل معها (الأحمدي، 2005). وهذا ما أشار إليه الخطيب والحديدي (2007) من أن اضطرابات التواصل اللفظي وغير اللفظي، قد تؤثر سلباً على النمو المعرفي والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً.

إن دمج التلاميذ المعاقين ذهنياً مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية، قد يعمل على تحقيق عدد من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية، وهذا يساعدهم على التفاعل الاجتماعي مع المواقف الاجتماعية المختلفة، وخاصة بعد الانتهاء من فترة التعليم (سيسالم، 2007). بينما أشارت بعض البحوث الحديثة إلى أن دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية ما زال محفوفاً بالكثير من المشكلات (السرطاوي، الشخص والجبار، 2000). وتعد تجربة الدمج في سلطنة عُمان تجربة حديثة، حيث ارتأت وزارة التربية والتعليم بالسلطنة تطبيق هذه التجربة بشكل تدريجي بما يتوافق مع تهيئة المجتمع لتقبل عملية الدمج، وكذلك تهيئة البيئة المدرسية من خلال تزويد المدارس بجميع مستلزمات واحتياجات عملية الدمج، بالإضافة إلى تحقيق توعية مجتمعية لنجاح عملية الدمج (بن شهاد، 1998). أما البداية العملية أو الفعلية لتطبيق تجربة الدمج في مدارس السلطنة بدأت عام 2005 - 2006. ومن خلال تعامل الباحثين مع الأطفال المعاقين ذهنياً، ونظراً لقلة الدراسات في البيئة العربية بشكل عام والخليجية بشكل خاص، كانت هناك حاجة ماسة لتناول هذه المشكلة ودراسة من أجل التعرف على الفروقات في المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، وغير المدمجين بالمدارس العادية وعلاقتها ببعض المتغيرات. لذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مهارات اللغة الاستقبالية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً إعاقة بسيطة وفقاً لمتغيري الدمج والجنس؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مهارات اللغة التعبيرية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً إعاقة بسيطة وفقاً لمتغيري الدمج والجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً إعاقة بسيطة وفقاً لمتغيري الدمج والجنس؟
4. هل تختلف العلاقة الارتباطية بين مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين؟
5. هل تختلف العلاقة الارتباطية بين مهارات اللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق في المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) والتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين في مدارس التعليم العام/ الأساسي، وغير المدمجين في مدرسة التربية الفكرية، وكذلك التعرف على مدى اختلاف العلاقة الارتباطية بين المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين.

أهمية الدراسة:

1. تحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على دور الدمج وأهميته في مساعدة التلاميذ المعاقين ذهنياً لاكتساب المهارات اللغوية، وتعزيز التواصل اللفظي وغير اللفظي بين المعاق ذهنياً ومحيطه الخارجي.
2. يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في توضيح العلاقة بين المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي، وبيان مدى تأثير التفاعل الاجتماعي في زيادة وتحسن المهارات اللغوية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً.
3. يمكن أن تساهم هذه الدراسة في إعداد وتصميم برامج إرشادية للأباء والمعلمين وبرامج تعليمية للأطفال المعاقين ذهنياً، لتحسين مستوى الأداء اللغوي لديهم فهماً واستيعاباً وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي.
4. تأتي أهمية هذه الدراسة نتيجة ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت الفروق في المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين.

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة الذهنية (Intellectual Disability): تعرف الرابطة الأمريكية للإعاقات الذهنية والنمائية الإعاقة الذهنية بأنها: حالة عجز تتسم بأوجه قصور في كل من الأداء الوظيفي العقلي والسلوك التكيفي، كما يظهر في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية، وينشأ هذا العجز قبل سن الثامنة عشرة (Luckasson, et al., 2002).

التعريف الإجرائي للتلاميذ المعاقين ذهنياً: هم جميع التلاميذ الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية وفي فصول الدمج بمدارس التعليم العام / الأساسي في سلطنة عُمان، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (9 - 12) سنة، وتتراوح نسب ذكائهم ما بين (55 - 70)، والمصنفون على أنهم من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة.

اللغة الاستقبالية (Receptive Language): هي قدرة الطفل على فهم واستيعاب وتذكر الكلمات التي يسمعها من الآخرين (العشاوي، 2004).

التعريف الإجرائي للغة الاستقبالية: هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ المعاق ذهنياً المدمج وغير المدمج بعد الإجابة على بنود اختبار مهارات اللغة الاستقبالية المستخدم في الدراسة.

اللغة التعبيرية (Expressive Language): هي قدرة الطفل على التعبير عن الخبرات والمعارف والحاجات والمشاعر، وهي وسيلة من وسائل التفكير والتخيل والتذكر (العشاوي، 2004).

التعريف الإجرائي للغة التعبيرية: هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ المعاق ذهنياً، المدمج وغير المدمج بعد الإجابة على بنود اختبار مهارات اللغة التعبيرية المستخدم في الدراسة.

التفاعل الاجتماعي (Social Interaction): يُعرف جيلسون التفاعل الاجتماعي بأنه المهارة التي يبديها الطفل في التعبير عن ذاته للآخرين، والإقبال عليهم والاتصال بهم، والتواصل معهم، ومشاركتهم في النشاطات الاجتماعية المختلفة، إلى جانب الانشغال بهم، وإقامة صداقات معهم، واستخدام الإشارات الاجتماعية للتواصل معهم (في: النجار، 2007).

التعريف الإجرائي للتفاعل الاجتماعي: هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ المعاق ذهنياً، المدمج وغير المدمج بعد الإجابة على بنود مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي المستخدم في الدراسة.

الدمج (Integration): هو توفير فرص التعلم القائمة على المساواة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة، وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملاءمة والقدرة على تلبية حاجاتهم، بحيث تتمثل هذه البيئة في الصف الدراسي العادي أو المدرسة العادية بشكل مؤقت أو دائم، مما يعمل على توفير فرص التفاعل الأكاديمي والاجتماعي (فؤاد وإبراهيم، 2007).

التعريف الإجرائي للدمج: هو وضع التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في الفصول الملحقة بالمدرسة الابتدائية العادية، والذين يتم تدريسهم من قبل معلمين مختصين بالإعاقة الذهنية، وتكون مشاركتهم مع التلاميذ العاديين في النشاطات اللاصفية، وفي الطابور الصباحي، وفسحة الفطور.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجانب من الدراسة عرضاً لأهم البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال

المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين بالمدارس. فيما يخص الدراسات التي تتعلق بمهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، فقد أجرى جينكنز (Jenkins, 1993) دراسة هدفت إلى مقارنة مهارات اللغة التعبيرية لمجموعة من التلاميذ المعاقين ذهنياً، من ذوي متلازمة داون كان عددهم (8) تلاميذ، تراوحت أعمارهم بين (6.6 إلى 13.10)، مع أطفال عاديين عددهم (8)، أعمارهم ما بين (3.4 إلى 4) سنوات، مع (5) تلاميذ ذوي صعوبات تراوحت أعمارهم ما بين (7-14). أظهرت النتائج أن لغة التلاميذ المعاقين ذهنياً أظهرت عجزاً في استعمال الضمائر والأفعال المساعدة المستعملة. وأجرى كازاري، روسكن، مندي وسيكمان (Kasari, Ruskin, Mundy & Sigman, 1995) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير الانتباه على مهارات التواصل اللفظي، والتفاعل غير اللفظي، والعلاقات الاجتماعية لدى فئة من الأطفال المعاقين ذهنياً من ذوي متلازمة داون في مرحلة ما قبل المدرسة تراوحت أعمارهم من (4 - 6) سنوات. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه كلما زادت المثيرات الإيجابية والتدعيمية الفعالة، زادت قدرة الأطفال المعاقين ذهنياً على الانتباه والتركيز، واكتساب بعض المفردات اللغوية، والتواصل غير اللفظي لديهم. كما أظهرت النتائج أيضاً أن الأطفال المعاقين ذهنياً من ذوي متلازمة داون يفتقدون القدرة على استخدام الإشارات والحركات بطريقة سليمة، كما ظهر لديهم قصور واضح في استخدام اللغة التعبيرية، ومن ثمَّ ضعف في التفاعل والعلاقات الاجتماعية. كما قام كاهن (Kahn, 1996) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المهارات المعرفية والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، تكونت عينة الدراسة من (34) طفلاً، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (2.6 - 9.1) سنوات. أظهرت الدراسة أن الأطفال المعاقين ذهنياً يبدون قصوراً في العمليات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، ويظهر هذا القصور في طريقة الكلام، وعدم الترابط بين المفردات واتساق التخاطب والإشارات الحركية للرموز اللغوية. وأجرى (محمد، 1996) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية بعض المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) للأطفال المعاقين ذهنياً، وذلك لدى (40) تلميذاً وتلميذة، تراوحت أعمارهم ما بين (9 - 12) سنة. أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية بعد الأداء البعدي.

وقامت (علي، 2009) بدراسة هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات اللغة التعبيرية اللفظية لدى (10) أطفال من المعاقين ذهنياً من ذوي متلازمة داون، تراوحت أعمار العينة بين (8 - 12) سنة. أظهرت النتائج أن البرنامج قد أدى إلى تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من ذوي متلازمة داون في الأداء البعدي. كما أجرت (الهران، 2009) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى فهم التراكيب اللغوية في اللغة الاستقبالية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً. تكونت عينة الدراسة من (65) تلميذاً وتلميذة، تراوحت من (8 - 14) سنة. أسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى فهم التراكيب اللغوية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في الأبعاد الآتية (الجملة المكونة من عنصرين، الجملة المكونة من ثلاثة عناصر، الجملة المكونة من فعل - وفاعل - ومفعول به)، بينما كانت متدنية في أبعاد أخرى. كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في مستوى فهم التراكيب اللغوية لصالح الإناث في بعض الأبعاد، وفي أبعاد أخرى كانت لصالح الذكور. أما ما يخص الدراسات التي تتعلق بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، فقد أجرى سميث

(Smith, 1991) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنياً بإعاقه بسيطة. تكونت عينة الدراسة من (45) طفلاً، تراوحت أعمارهم بين (5 - 10) سنوات.

أظهرت النتائج تطور مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أفراد هذه المجموعة بعد البرنامج. وأجرى جون ودابي (John & Dabie, 1993) دراسة هدفت إلى تقويم التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، وذلك في إطار دمجه مع التلاميذ العاديين. حيث تمت المزاوجة بين ثمانية تلاميذ معاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم ما بين (7 - 13) سنة مع عدد مماثل لهم من الأطفال العاديين. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً، حيث تحسنت مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم في أثناء دمجهم بنشاطات اللعب. قام ماكماهون، ويكر، ساسو، بيرج ونيوتون (McMahon, Wacker, Sasso, Berg, & Newton, 1996) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الأقران من الأطفال العاديين على إكساب المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي لأربعة تلاميذ من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بمشاركة (30) من أقرانهم العاديين، وقد تراوحت أعمارهم بين (9 - 10) سنوات. أظهرت النتائج زيادة حالات التفاعلات الاجتماعية فيما بينهم ومع الأقران. وقامت إليس (Ellis, 1996) بدراسة هدفت إلى وصف التفاعلات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين ذهنياً بإعاقه بسيطة المدمجين مقارنة بأقرانهم غير المدمجين، تكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ، تراوحت أعمارهم بين (7 - 13) سنة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة في التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين.

وأجرى لفرت، سايبيرستك وميليكان (Leffert, Sipersteing & Millikan, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين ردود أفعال التلاميذ المعاقين ذهنياً والتلاميذ العاديين في المواقف الاجتماعية المختلفة. تكونت عينة الدراسة من (117) تلميذاً وتلميذة، منهم (59) تلميذاً معاقاً ذهنياً، و(58) تلميذاً عادياً، تراوحت أعمارهم ما بين (6 - 10) سنوات. أسفرت نتائج الدراسة أن التلاميذ من ذوي الإعاقة الذهنية كانت لديهم صعوبة في التعرف على التفاعلات الاجتماعية الإيجابية في المواقف الاجتماعية التي تصاحب تفاعلاً اجتماعياً سلبياً، وأجرت النجار (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء. تكونت عينة الدراسة من عشر تلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجات، تراوحت أعمارهن من (9 - 12) سنة. أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج أدى إلى تنمية مهارة تكوين الأصدقاء، وتحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لديهن.

أما ما يخص الدراسات الخاصة بالدمج وعلاقته بالمهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً، فهناك العديد من الدراسات التي تناولت هذا الجانب، فقد أجرى فريمان وستيفيني وألكن (Freeman, Stephanny & Alki, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية الدمج على التحصيل الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية، بين التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين والتلاميذ المعاقين ذهنياً في مدارس التربية الخاصة، وذلك بتقويم نتائج (36) دراسة أجريت على التلاميذ من ذوي الإعاقة الذهنية، وقد تراوحت أعمارهم ما بين

(7 - 18) سنة. أظهرت النتائج أن أداء الطلبة المدمجين أفضل مقارنة بالأطفال غير المدمجين في التحصيل الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية.

وقام ميرجوري وديفيد (Marjorie & David, 2001) بدراسة هدفت إلى فحص مدى التفاعل الاجتماعي لـ (32) تلميذاً من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين جزئياً مع أقرانهم العاديين، مقارنة بنظرائهم في صفوف منفصلة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (9 - 13) سنة. أسفرت نتائج الدراسة أن التلاميذ المعاقين ذهنياً كانوا أقل قبولاً من الناحية الاجتماعية من قبل نظرائهم غير المعاقين. كما أظهرت النتائج عن عدم تكوين صداقات حميمة فيما بينهم. وأجرى يافوني، فاينسينزا، وكارولين (Yvonne, Vincenza & Caroline, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين التطور اللغوي للغة الاستقبالية واللغة التعبيرية والكفاءة الاجتماعية وتتضمن (المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية) للأطفال المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد بلغ حجم العينة (96) تلميذاً وتلميذة، تراوحت أعمارهم من (4 - 6) سنوات. أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، وفي المهارات الاجتماعية لصالح الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين. أجرى (الأحمدي، 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية بين التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، وغير المدمجين المنتهقين بمعاهد التربية الفكرية، وقد اشتملت العينة على (180) تلميذاً من المعاقين ذهنياً، تكونت عينة الدراسة من (108) تلاميذ مدمجين، و(72) تلميذاً ملتحقين بمعاهد التربية الفكرية، تتراوح أعمارهم الزمنية بين (8 - 14) عاماً. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في مهارات التواصل ومهارات العلاقات الاجتماعية ومهارات المسؤولية الاجتماعية لصالح التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين.

وأجرى هاردي مان، جورين وفيتزسيمون (Hardiman, Guerin & Fitzsimons, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق في الكفاءة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين. تألفت العينة من (45) تلميذاً (20) تلميذاً مدمجاً، و25 تلميذاً غير مدمج) في المرحلة الابتدائية، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (7 - 13) سنة. أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين لم يختلفوا كثيراً عن أقرانهم غير المدمجين في معظم جوانب مقياس الكفاءة الاجتماعية، كما أنه لم توجد فروق دالة بين التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين في التفاعل الاجتماعي. قام (الدوسري، 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين وغير المدمجين بمدارس التعليم العام في اللغة الاستقبالية (الاستماع) واللغة التعبيرية (التحدث). تكونت عينة الدراسة من (70) تلميذاً، تراوحت أعمارهم بين (7 - 13) سنة. كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين في مهارات اللغة الاستقبالية، وفي مهارات اللغة التعبيرية، لصالح التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين.

تعقيب على نتائج البحوث والدراسات التي تناولت اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، التفاعل الاجتماعي والدمج:

أظهرت نتائج الدراسات التي تناولت اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، أن الأطفال

المعاقين ذهنياً يتصفون بقصور واضح في القدرة العقلية المعرفية والقدرة التعبيرية اللغوية مصحوباً بتأخر في الحصيلة اللغوية، بالإضافة إلى صعوبة في مهارات الفهم والاستقبال، والقصور في طريقة الكلام، وعدم الترابط بين المفردات واتساق التخاطب والإشارات الحركية للرموز اللغوية والقصور الواضح في تراكيب الجمل، وظهور تأخر في فهم معاني الكلمات ومدلولاتها، كدراسة كاهن (Kahn, 1996)، ودراسة جينكز (Jenkins, 1993)، ودراسة كازاري وآخرين (Kasari, et al., 1995). كذلك أظهرت نتائج الدراسات التي تناولت التفاعل الاجتماعي أن مهارات التفاعل الاجتماعي تتحسن لدى الأطفال المعاقين ذهنياً عند استخدام مجموعة متنوعة من الطرق لزيادة التفاعل الاجتماعي، مثل مهارة اللعب الجماعي، استخدام القصص المصورة، وتشجيع الأطفال على القيام بالأدوار، كدراسة سميث (Smith, 1991)، ودراسة (النجار، 2007). وأنه عند تدريبهم على مهارة التفاعل الاجتماعي يصبحون أكثر قدرة على أخذ دور المبادرة في اللعب، ويقل اعتمادهم على تلقين التعليمات من قبل الآخرين، كدراسة ماكماهون وآخرين (McMahon, et al., 1996)، ودراسة جون ودابي (John & Dabie, 1993).

أما ما يخص الدمج فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أن التلاميذ المدمجين تفوقوا على أقرانهم غير المدمجين في درجات التواصل اللغوي والحساب، ومهارات التواصل، ومهارات العلاقات الاجتماعية، ومهارات المسؤولية الاجتماعية، كدراسة سنتر وكوري (Center & Curry, 1993)، ودراسة (الأحمدي، 2005). وأن مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية كانت أفضل لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين كدراسة يافوني وآخرين (Yvonne, et al., 2003). ودراسة الدوسري (2008). تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتناولها موضوعاً جديداً وبمتغيرات جديدة لم تتناولها الدراسات السابقة. فقد ركزت العديد من الدراسات السابقة في موضوعاتها على دراسة خصائص مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية وكيفية تنميتها، فتمت الاستفادة من ذلك بالجمع بين مهارات اللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية في هذه الدراسة.

كذلك فإن الدراسات السابقة لم تجمع بين مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي وفق متغير الدمج. أما الدراسة الحالية فقد جمعت بين هذه المتغيرات جميعها، وذلك للتعرف على الفروق إن وجدت. وقد تناولت معظم البحوث والدراسات السابقة عينات مختلفة من التلاميذ المعاقين ذهنياً من فئة الدرجة البسيطة. وقد تم الاستفادة من تلك الدراسات في تحديد واختيار عينة الدراسة الحالية من التلاميذ المعاقين ذهنياً في المرحلة العمرية من (9 - 12) سنة، وبما أن الدراسة الحالية تُعد من الدراسات الوصفية، فقد اختارت عينة لا بأس بها (60) تلميذاً وتلميذة (نظراً لقلّة أعداد طلبة الدمج، وذلك لحدّثة التجربة في سلطنة عمان). كذلك فقد اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المقاييس والاختبارات سواء أكان ذلك للمهارات اللغوية أو التفاعل الاجتماعي أو الدمج، كما استخدمت بعض الدراسات أسلوب الملاحظة، في حين اعتمد بعضها على تطبيق البرامج، واكتفت بعض الدراسات بتوزيع استمارات أو استبانات لأفراد العينة، أما الدراسة الحالية فقد استفادت أيضاً من بعض هذه الاختبارات في إعداد أدوات الدراسة. لذلك فقد تم الاستفادة من هذه الدراسات السابقة ونتائجها في تحديد موضوع الدراسة الحالية، واختيار العينة،

والمنهج والأدوات، وفي تحليل وتفسير ومناقشة نتائج البحث. وبناءً عليه، فإن الدراسة بتناولها مشكلة جديدة من حيث المتغيرات والأهداف والمنهج والعينة والأدوات، ومن حيث التطبيق وما تسفر عنه من نتائج وتوصيات، يعد ذلك كله إضافة علمية جديدة في مجال الدراسات الحديثة الخاصة بالإعاقة الذهنية.

منهج الدراسة:

تعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية اعتمد فيها الباحثون على شكلين من أشكال المنهج الوصفي، أولاً - المنهج الوصفي المقارن، والذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى نتائج وتعميمات مقبولة لحل المشكلة، وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية وهو التعرف على الفروق بين التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين في مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي وفقاً لمتغيري الدمج والجنس، ثانياً - المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يهتم بتحديد ما إذا كان هناك ارتباط بين متغيرين كميّين أو أكثر، حيث كان هدف الدراسة التعرف على مدى اختلاف العلاقة الارتباطية بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية والتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين.

متغيرات الدراسة:

أولاً - المتغيرات المستقلة، وهي: الدمج والجنس.

ثانياً - المتغيرات التابعة، وهي: اللغة الاستقبالية - اللغة التعبيرية - التفاعل الاجتماعي.

مجتمع الدراسة:

المجتمع المستهدف في هذه الدراسة هو مجتمع التلاميذ من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة من سن (9 - 12) سنة المدمجين في مدارس التعليم العام/ الأساسي من الجنسين بدون استثناء أي: مدرسة بها دمج من محافظة مسقط، وقد بلغ عددها خمس مدارس، وجميع طلبة الدمج في نفس هذه المدارس ممن تنطبق عليهم شروط اختيار العينة، وثلاث مدارس من منطقة جنوب الباطنة، بحيث اشتملت العينة على جميع طلبة الدمج في هذه المدارس والذين تنطبق عليهم شروط اختيار العينة، وأقرانهم غير المدمجين من الجنسين في مدرسة التربية الفكرية بسلطنة عُمان، والجدير بالذكر أن مدرسة التربية الفكرية هي المدرسة الوحيدة المختصة بتدريس التلاميذ المعاقين ذهنياً في سلطنة عُمان، مع العلم أن مدرسة التربية الفكرية تضم أيضاً تلاميذ من منطقتي جنوب الباطنة والداخلية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً وتلميذة من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين، منهم (30) تلميذاً (15 ذكور و15 إناث) في مدارس التعليم الأساسي، و(30) تلميذاً (15 ذكور و15 إناث) من أقرانهم غير المدمجين في مدرسة التربية الفكرية بسلطنة عُمان، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (9 - 12) سنة. وقد تم اختيار هذه الفئة العمرية بشكل مقصود نظراً لقلّة أعداد طلبة الدمج، وذلك لحدّاث التجربة في سلطنة عمان، والتي بدأت

في العام (2005 - 2006).

شروط اختيار عينة الدراسة:

1. أن يكون أفرادها من الملحقين بمدرسة التربية الفكرية و صفوف الدمج الملحقة بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.
2. أن لا يعاني أفرادها من إعاقات أخرى مصاحبة للإعاقة الذهنية.
3. أن تتراوح أعمارهم ما بين (9 - 12) سنة.
4. أن يكون هؤلاء التلاميذ ضمن الملحقين والمسجلين في سجلات المدارس للعام الدراسي (2009 - 2010).
5. أن تتضمن العينة التلاميذ من الجنسين (ذكوراً وإناثاً).
6. أن تتطابق المجموعة الأولى (المعاقين إعاقة ذهنية بسيطة والمدمجين في مدارس التعليم الأساسي)، مع أقرانهم من المجموعة الثانية من (المعاقين إعاقة ذهنية بسيطة، وغير المدمجين في مدرسة التربية الفكرية في سلطنة عُمان، من حيث العدد، الجنس، العمر).

أدوات الدراسة:

أولاً. اختبار مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للتلاميذ المعاقين ذهنياً إعاقة بسيطة:

تم إعداد هذا الاختبار من قبل الباحثين، وذلك بهدف قياس بعض مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للتلاميذ المعاقين إعاقة ذهنية بسيطة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (9 - 12) سنة.

مراحل إعداد الاختبار: من بعد الاطلاع على المقاييس والدراسات السابقة التي اهتمت بالمهارات اللغوية ومنها، مقياس المهارات اللغوية للأطفال المعاقين ذهنياً من إعداد الروسان (1991)، واختبار (اللغة العربية الشامل لتقويم التأخر اللغوي لدى الأطفال المعاقين المصريين) من إعداد أبو راس، عارف، الراجحي، جابر، المغربي، (2005)، كذلك تم الاطلاع على دراسة (التعرف المبكر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة في دولة الكويت) من إعداد خالد (1999)، ودراسة (فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى التلاميذ من ذوي متلازمة داون بدولة الإمارات العربية المتحدة، من إعداد علي (2009). بالإضافة لذلك تم استشارة بعض الاختصاصيين والأكاديميين في مجال التربية الخاصة وأخصائي اللغة، والاعتماد على خبرة الباحثين (النظرية والعملية) في مجال الإعاقة الذهنية، تم وضع مقياس المهارات اللغوية والذي يتكون من مقياسين فرعيين، الأول لقياس مهارات اللغة الاستقبالية، والثاني لقياس مهارات اللغة التعبيرية. احتوى الاختبار على (21) بعداً، منها (11) بعداً تحتوي على (71) فقرة لقياس اللغة الاستقبالية، و(10) أبعاد تحتوي على (59) فقرة لقياس اللغة التعبيرية. وفيما يلي أبعاد اللغة الاستقبالية فهي: فهم استعمالات الأشياء المألوفة، فهم استعمالات الحواس، التعرف على الألوان، التعرف على المفاهيم، إتباع تعليمات مكونة من خطوتين غير مترابطتين،

التعرف على أجزاء الصورة، التعرف على المهن، التعرف على المفرد والجمع، التعرف على الضمائر، التعرف على الفعل الصورة، التعرف على النقود. أما أبعاد اللغة التعبيرية فكانت: استخدام الضمائر، استخدام المفاهيم، استخدام المفرد والجمع، تسمية المضادات، نطق الكلمة المختلفة، تسمية حاجيات الإناث والذكور، تسمية وسائل المواصلات، تسمية ما يرمز إليه اللغز، وصف الأحداث الموجودة بالصورة، سرد قصة من خلال سلسلة من الصور بترتيب متتابع.

عُرض الاختبار في صورته الأولية المكون من واحد وعشرين بعداً على مجموعة من الاختصاصيين في مجال التربية الخاصة وأخصائيي النطق والتخاطب في سلطنة عُمان، وذلك لمعرفة آرائهم ومقترحاتهم حول هذه الأبعاد من حيث الصياغة اللغوية ومدى الملاءمة العمرية للفئة المستهدفة، وقد تم الأخذ بكل تلك الآراء والمقترحات وتم تعديلها. بعد ذلك تم عرض المقياس على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص بجامعة نزوى، وجامعة الخليج العربي، ومن وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان بلغ عددهم (13)، وذلك للتأكد من مدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تدرج تحته، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى. وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم تم إجراء التعديلات اللازمة على فقرات المقياس، حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين لجميع أبعاد المقياس وفقراته (92.31%).

حساب الصدق والثبات: تم حساب صدق المقياس وثباته على عينة استطلاعية مكونة من (32) تلميذاً معاقاً بدرجة بسيطة من الجنسين (16 مدمجين، 16 غير مدمجين) تراوحت أعمارهم من 6 إلى 12 سنة. وكان الهدف من هذه العينة التعرف على دلالات صدق وثبات الاختبار بعد اكتمال إعدادها في صورته النهائية.

حساب صدق الاختبار: وللتحقق من صدق الاختبار، تم حساب معاملات الارتباط بين المهارات الأساسية (مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) وجميع الأبعاد التابعة لها والدرجة الكلية. وتبين أن معاملات الارتباط بين أبعاد اللغة الاستقبالية تراوحت بين (0.190 - 0.692)، وأن جميع ارتباطات أبعاد اللغة الاستقبالية دالة عند مستوى دلالة (0.05 و 0.01). أما معاملات الارتباط بين أبعاد اللغة التعبيرية فتراوحت بين (0.151 - 0.711)، وأن جميع ارتباطات أبعاد اللغة التعبيرية دالة عند مستوى دلالة (0.05 و 0.01). وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بصدق عالٍ بين أبعاده.

صدق المحكمين: بلغت نسبة اتفاق المحكمين لجميع أبعاد المقياس وفقراته (92.31%).

حساب ثبات اختبار مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية: تم حساب معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بحسب معادلة كرونباخ ألفا للفقرات، حيث كان الثبات الكلي لمهارات اللغة الاستقبالية هو (0.882)، أما اللغة التعبيرية فكان الثبات الكلي هو (0.888). أيضاً تم استخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (سبيرمان- براون) لحساب معاملات الثبات للاختبار، حيث كان الثبات الكلي للاختبار اللغة الاستقبالية هو (0.879)، أما اللغة التعبيرية فكان (0.843).

إجراءات تطبيق وتصحيح اختبار مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة: يطبق الاختبار بصورة فردية بعد قراءة

التعليمات الخاصة بالتطبيق. يقوم الفاحص بتطبيق أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية أولاً، ثم أبعاد مهارات اللغة التعبيرية. يعطى التلميذ درجة واحدة عن كل استجابة صحيحة في كل بعد من أبعاد الاختبار. يجب التوقف عن تقديم الاختبار إذا حصل التلميذ على درجة صفر على ستة أبعاد متتالية. تُحسب علامات التلميذ على كل بعد لتمثل درجة التلميذ على هذا البعد، تستبدل علامة (++) بدرجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة في المحاولة الأولى، وعلامة (+) نصف درجة في حالة الإجابة الصحيحة من المحاولة الثانية، وتستبدل علامة (-) بصفر في حالة الإجابة الخاطئة.

ثانياً - مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي للمعاقين إعاقة ذهنية بسيطة:

تم إعداد هذا المقياس من قبل الباحثين بهدف التعرف وقياس بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً إعاقة بسيطة، وذلك للفئة العمرية من (9-12) سنة.

مراحل إعداد المقياس: من بعد الاطلاع على المقاييس والأدوات التي اهتمت بمهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً ذات الصلة بقياس التفاعل الاجتماعي، منها (مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة) من إعداد عبد الله (2005) و (مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنياً) من إعداد الشمري (2007)، و (مقياس المهارات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين ذهنياً) من إعداد الأحمدى (2005). كذلك تم الاستعانة والأخذ بآراء ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإعاقة، والاعتماد على خبرة الباحثين (النظرية والعملية) في مجال الإعاقة الذهنية. فقد تم اتباع الإجراءات الآتية في بناء المقياس:

تم تحديد الأبعاد الرئيسية والعبارات الملائمة لكل بعد، بحيث تكون المقياس في صورته الأولية من خمسة أبعاد، تحتوي هذه الأبعاد على (57) عبارة أو فقرة. تم عرض المقياس في صورته الأولية، والمكون من خمسة أبعاد على مجموعة من الاختصاصيين في مجال التربية الخاصة بسلطنة عُمان، بهدف التعرف على مدى ملاءمة كل بعد مع العبارات أو الفقرات التابعة لها، والذي أظهر اتفاق معظم المحكمين على اختصار الأبعاد الخمسة إلى ثلاثة، نتيجة لتقارب بعض الأبعاد، وتداخل بعض العبارات مع بعضها في الأبعاد المختلفة. ومن ثم تم عرض المقياس في صورته النهائية على ثلاثة أعضاء من هيئة التدريس في كل من جامعة الخليج العربي بمملكة البحرين، وجامعة نزوى، وثلاثة أعضاء من دائرة التربية الخاصة، وأربع معلمات في التربية الخاصة، وذلك لمعرفة آراء ومقترحات المحكمين حول مدى ملاءمة ومناسبة الأبعاد وفقراتها وإجراءات تعديل وتطوير المقياس. وقد تم الأخذ بجميع تلك الآراء والملاحظات وتم تعديلها. وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين (84.61%). حيث أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ثلاثة أبعاد تحتوي على (57) فقرة، وهذه الأبعاد هي: العلاقات الاجتماعية، تكوين الأصدقاء، التواصل الاجتماعي.

حساب صدق المقياس: وللتحقق من صدق المقياس تم حساب معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد الرئيسية والدرجة الكلية، حيث تراوحت بين (0.782 - 0.953)، وأن جميع الارتباطات دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.01). وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بصدق عال جداً في الاتساق الداخلي بين أبعاده.

صدق المحكمين: بلغت نسبة اتفاق المحكمين (84.61%).

حساب ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي: تم حساب معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بحسب معادلة كرونباخ ألفا للفرقات، حيث كان الثبات الكلي للمقياس هو (0.929). أيضاً تم استخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (سبيرمان- براون) لحساب معاملات الثبات للاختبار للعينة المستهدفة، وعددها (32) تلميذاً وتلميذة، حيث كان ثبات المقياس الكلي هو (0.867).

إجراءات تطبيق وتصحيح مقياس التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة: تم تطبيق الأدوات من قبل الباحثين بحضور المعلمات بعد أن تم شرح الهدف لهن من المقياس وتعليمات تطبيقه. يوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (دائماً - أحياناً - مطلقاً) تحصل على الدرجات (2 - 1 - صفر) على التوالي، باستثناء العبارات السلبية وعددها (17) عبارة، وهي تلك التي تحمل الأرقام (11-13-18-31-35-36-39-41-46-47-50-51-52-53-55-56)، فتتبع عكس هذا التدرج فتحصل على الدرجات كالآتي: (صفر - 1 - 2).

أساليب المعالجة الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: معاملات الثبات «ألفا» - المتوسطات والانحرافات المعيارية، تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، وتحليل التباين الثنائي (two way ANOVA)، معامل ارتباط بيرسون، و Z الفيشرية (Z fisher).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول:

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مهارات اللغة الاستقبالية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، وغير المدمجين، وفقاً لمتغير الجنس؟» وللإجابة عن السؤال الأول: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من مجموعتي الدراسة من (التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين) في أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والدرجة الكلية بحسب متغير الجنس (ذكور، إناث)، والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من مجموعتي التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين في أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والدرجة الكلية بحسب متغير الجنس (ذكور، إناث)

الأبعاد	المجموعة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
فهم استعمالات الأشياء المألوفة	مدمجون	ذكور	5.80	.560
		إناث	5.86	.516
	غير مدمجين	ذكور	5.33	.975
		إناث	5.53	.833
التعرف على استعمالات الحواس	مدمجون	ذكور	4.93	.258
		إناث	4.60	1.29
	غير مدمجين	ذكور	3.93	1.66
		إناث	4.33	1.11

الانحراف المعياري	المتوسط	الجنس	المجموعة	الأبعاد
1.79	3.66	ذكور	مدمجون	التعرف على الألوان
1.59	3.13	إناث		
1.95	2.13	ذكور	غير مدمجين	
2.38	2.40	إناث		
.990	5.46	ذكور	مدمجون	التعرف على المفاهيم
.743	5.53	إناث		
1.69	4.00	ذكور	غير مدمجين	
1.80	4.13	إناث		
.516	3.86	ذكور	مدمجون	اتباع تعليمات مكونة من خطوتين غير مترابطتين
1.53	3.26	إناث		
1.53	3.06	ذكور	غير مدمجين	
1.56	2.80	إناث		
1.30	3.53	ذكور	مدمجون	التعرف على أجزاء الصورة
.883	3.73	إناث		
1.75	3.26	ذكور	غير مدمجين	
1.36	3.00	إناث		
.703	7.73	ذكور	مدمجون	التعرف على المهن
1.30	7.13	إناث		
2.35	5.60	ذكور	غير مدمجين	
2.25	5.73	إناث		
2.65	4.20	ذكور	مدمجون	التعرف على المفرد والجمع
2.13	4.13	إناث		
2.18	2.06	ذكور	غير مدمجين	
2.65	2.93	إناث		
.000	8.00	ذكور	مدمجون	التعرف على الضمائر
.000	8.00	إناث		
2.21	6.80	ذكور	غير مدمجين	
.703	7.73	إناث		
.774	5.80	ذكور	مدمجون	التعرف على الفعل في الصورة
1.01	5.20	إناث		
2.44	4.13	ذكور	غير مدمجين	
1.78	4.20	إناث		
2.07	4.80	ذكور	مدمجون	التعرف على النقود
1.40	3.60	إناث		
1.59	1.53	ذكور	غير مدمجين	
1.66	2.73	إناث		
5.40	57.5	ذكور	مدمجون	الدرجة الكلية
6.15	54.1	إناث		
15.33	41.8	ذكور	غير مدمجين	
13.23	45.5	إناث		

يتبين من الجدول السابق أن متوسطات درجات التلاميذ المعاقين ذهنياً من المدمجين، أكبر من متوسطات درجات التلاميذ المعاقين ذهنياً من غير المدمجين في جميع أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية، ويتبين أيضاً أن متوسطات درجات الذكور تكاد تكون متقاربة مع متوسطات درجات الإناث بغض النظر عن حالة الدمج، وفي جميع أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والدرجة الكلية، وللتحقق فيما إذا ما كانت هذه الفروق الظاهرة من خلال المتوسطات ذات دلالة إحصائية تم التحقق منها من خلال تحليل التباين المتعدد والجدول (2) يبين تلك النتائج.

جدول (2) نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين بحسب متغير الجنس في أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية مجتمعة

المؤشرات	قيمة (ف)	درجات الحرية للبسط	درجات الحرية للمقام	الدلالة
حالة الدمج	3.476	11	46	.001
الجنس	1.288	11	46	.261
حالة الدمج X الجنس	1.420 ^a	11	46	.196

وبالنظر إلى الجدول (2)، نلاحظ أن التفاعل بين حالة الدمج والجنس غير دال إحصائياً، ومن ثم فإن الفرق في متوسطات أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية، مجتمعة بين مجموعتي الدمج لا يختلف باختلاف الجنس، كما أشارت نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001) بين المدمجين أو غير المدمجين في أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية مجتمعة بغض النظر عن متغير الجنس، وأشارت نتائج التحليل أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وللتحقق من دلالة الفروق بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية كل على حدة، تم استخدام تحليل التباين الثنائي، للتعرف على ماهية التفاعل بين مجموعتي الدمج من (المدمجين أو غير المدمجين) والجنس كل على حدة، في متوسطات أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية، والجدول (3) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (3) نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين بحسب متغير الجنس في أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية لكل على حدة

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
فهم استعمالات الأشياء المألوفة	حالة الدمج	2.400	1	2.400	4.308	.043
	الجنس	.267	1	.267	.479	.492
التعرف على استعمالات الحواس	حالة الدمج	6.017	1	6.017	4.170	.046
	الجنس	.017	1	.017	.012	.915
التعرف على الألوان	حالة الدمج	19.267	1	19.267	5.032	.029
	الجنس	.267	1	.267	.070	.793

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التعرف على المفاهيم	حالة الدمج	30.817	1	30.817	16.098	.000
	الجنس	.150	1	.150	.078	.781
اتباع تعليمات مكونة من خطوتين غير مترابطتين	حالة الدمج	6.017	1	6.017	3.240	.077
	الجنس	2.817	1	2.817	1.517	.223
التعرف على أجزاء الصورة	حالة الدمج	3.750	1	3.750	2.027	.160
	الجنس	.017	1	.017	.009	.925
التعرف على المهن	حالة الدمج	46.817	1	46.817	14.630	.000
	الجنس	.817	1	.817	.255	.615
التعرف على المفرد والجمع	حالة الدمج	41.667	1	41.667	7.114	.010
	الجنس	2.400	1	2.400	.410	.525
التعرف على الضمائر	حالة الدمج	8.067	1	8.067	5.996	.017
	الجنس	3.267	1	3.267	2.428	.125
التعرف على الفعل في الصورة	حالة الدمج	26.667	1	26.667	9.894	.003
	الجنس	1.067	1	1.067	.396	.532
التعرف على النقود	حالة الدمج	64.067	1	64.067	22.056	.000
	الجنس	.000	1	.000	.000	1.000
الدرجة الكلية	حالة الدمج	2208.267	1	2208.267	18.499	.000
	الجنس	.267	1	.267	.002	.962

بالنظر إلى الجدول (3) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين مجموعتي الدمج من (الدمجين أو غير المدمجين) في بعد فهم استعمالات الأشياء المألوفة، وبعد التعرف على استعمالات الحواس، وبعد التعرف على الألوان، وبعد التعرف على المفرد والجمع، وبعد التعرف على الضمائر، وذلك لصالح التلاميذ المدمجين، كما يتبين أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة أقل من (0.01) في بعد التعرف على المفاهيم، وبعد التعرف على المهن، وبعد التعرف على الفعل في الصورة، وبعد التعرف على النقود، وذلك أيضاً لصالح التلاميذ المدمجين، كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة أقل من (0.01) في الدرجة الكلية لمقياس اللغة الاستقبالية، وذلك لصالح التلاميذ المدمجين.

مناقشة نتائج السؤال الأول: كشفت نتائج السؤال الأول عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معظم أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة لصالح التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، وقد يعود هذا إلى عدة أسباب محتملة منها: أن نظام الدمج في مدارس التعليم العام يشجع على التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعاقين ذهنياً والعاديين، ووفقاً لذلك، فمهاراة الاستقبال تعد مهمة جداً للنشاطات

الاجتماعية، ووسيلة للتواصل مع الآخرين؛ ومن ثم يزيد ذلك من فاعلية اللغة الاستقبالية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين (Tom, David & Carola, 1993). وإن مهارة اللغة الاستقبالية تتطور لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً إذا ما وجدت في بيئة تحفزه على الملاحظة والاستماع (وأكثر ما يكون ذلك في بيئة الدمج) (سبيني، 1991). كذلك فإن دمج التلاميذ المعاقين ذهنياً في المدارس العادية سوف يهيئ لهم الفرصة كي يتعلموا من بعضهم البعض، وهذا يؤدي إلى تطور مهاراتهم اللغوية (سيسالم، 2007).

وتعزى هذه النتيجة، إلى أن المواقف التفاعلية التي يواجهها التلاميذ المعاقون ذهنياً المدمجون تكون أكثر اتساعاً من المواقف التي يواجهها نظراًؤهم غير المدمجين. فالطفل المعاق ذهنياً وفي مواقف الطابور الصباحي والفسحة والنشاطات اللاصفية، يسمع ويرى الإيماءات والتعبيرات والأصوات من أقرانه العاديين، والتي قد لا تتوافر في بيئة التلاميذ غير المدمجين.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي بينت أن التلاميذ المعاقين ذهنياً في مواقف الدمج يحققون إنجازاً أكاديمياً مقبولاً بدرجة كبيرة في الكتابة وفهم اللغة واللغة الاستقبالية (Marcell, Croen, & Swell, 1990). كذلك يرى تشومسكي في نظريته أن الكلام الذي يسمعه الطفل من الآخرين يمر عبر أجهزة تساعده على فهم وتعلم قواعد اللغة التي يسمعاها (في: زكي، 2010). فمن خلال تكرار الكلام وطريقة إجراء المحادثة، وما تتضمنه من استماع واستيعاب، يقوم التلميذ المعاق ذهنياً بتقليد هذا السلوك وفقاً لقدراته وإمكاناته.

وعند النظر في الأبعاد نجد أن بعض أبعاد اللغة الاستقبالية بالنسبة للتلاميذ المدمجين كانت ذات دلالة إحصائية أكثر من غيرها، وهذه الأبعاد تتمثل في بعد التعرف على الفعل في الصورة، وبعد التعرف على المفاهيم، وبعد التعرف على المهن، وبعد التعرف على النقود، ويفسر ذلك أن هذه الأبعاد قد احتوت على مفردات ذات معان محسوسة ومألوفة بالنسبة للتلميذ، كاستخدام النقود في الشراء مع الأصدقاء، ويتم ذلك عن طريق التواصل والتفاعل اللفظي، وغير اللفظي مع الأصدقاء أو جماعة الأقران داخل المدرسة. وهذا ما أكده زهران (2005) من أن كثرة الخبرات التي يتعرض لها الطفل وتنوعها واختلاط الطفل بالآخرين يساعد ذلك في نمو اللغة. وهذا أيضاً ما أكده سكرن في نظريته من أهمية البيئة المحيطة بالطفل في تعزيز الإنتاج اللغوي الصحيح (in: Deena & Ellenmorris, 1993).

كما توصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن التفاعل بين حالة الدمج والجنس غير دال إحصائياً في معظم أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية، وأن التفاعل الوحيد كان في بعد التعرف على النقود. وهذا يشير إلى أن الفروق في حالة الدمج تعزى لمتغير الجنس في بعد التعرف على النقود وذلك لصالح التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين (الذكور)، ولصالح أيضاً التلميذات المعاقات ذهنياً المدمجات (الإناث) مقارنة بغير المدمجات. وتفسر هذه النتيجة بأن التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين (الذكور والإناث) يقلدون التلاميذ العاديين في طرق التعامل بالنقود، وكيفية الشراء. وهذا ما أشار إليه القذافي (1996) من أن اشتراك التلاميذ المعاقين ذهنياً مع التلاميذ العاديين في الفسحة والأنشطة اللاصفية، يجعلهم يبدون سلوكيات أكثر إيجابية. كما أشارت النتائج إلى أن متوسط درجات الذكور المدمجين أعلى من متوسط درجات الإناث المدمجات. وهذا يتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة

العوضي (2009) من وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التلاميذ المعاقين ذهنياً الذكور المدمجين، مقارنة بالإناث المدمجات من خلال تقديرات المعلمات في بعد النشاط الاقتصادي من حيث التعامل بالنقود، ومهارات التسوق والشراء. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن متوسط درجات التلميذات المعاقات ذهنياً (الإناث) غير المدمجات أعلى من متوسط درجات التلاميذ المعاقين ذهنياً (الذكور) غير المدمجين في بعد التعرف على النقود، فيفسر ذلك أن الإناث تظهر لديهن القدرة على أداء المهام اللفظية أكثر من الذكور. وهذا يتفق مع نتائج دراسة الوابلي (2003) أن الإناث أظهرن تفوقاً ملحوظاً في بعض المهارات الكلامية واللغوية على الذكور.

السؤال الثاني:

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مهارات اللغة التعبيرية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين وفق متغير الجنس؟» وللإجابة عن هذا السؤال: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة (للتلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين) في أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والدرجة الكلية بحسب متغير الجنس (ذكور، إناث)، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين في أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والدرجة الكلية بحسب متغير الجنس (ذكور، إناث)

أبعاد اللغة التعبيرية	المجموعة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
استخدام الضمائر	مدمجون	ذكور	4.66	.487
		إناث	4.26	.961
	غير مدمجين	ذكور	4.06	1.27
		إناث	3.86	1.06
استخدام المفاهيم	مدمجون	ذكور	4.46	1.76
		إناث	4.40	1.24
	غير مدمجين	ذكور	3.06	2.01
		إناث	3.20	2.04
استخدام المفرد والجمع	مدمجون	ذكور	3.40	1.95
		إناث	4.06	1.70
	غير مدمجين	ذكور	3.20	2.14
		إناث	3.00	2.07
تسمية المضادات	مدمجون	ذكور	3.40	1.84
		إناث	2.66	1.79
	غير مدمجين	ذكور	2.26	1.86
		إناث	1.66	1.75

الانحراف المعياري	المتوسط	الجنس	المجموعة	أبعاد اللغة التعبيرية
.883	1.26	ذكور	مدمجون	نطق الكلمة المختلفة
.560	.800	إناث		
.507	.400	ذكور	غير مدمجون	
.516	.466	إناث		
1.30	6.13	ذكور	مدمجون	تسمية حاجيات الذكور والإناث
1.24	5.60	إناث		
2.25	4.73	ذكور	غير مدمجون	
1.88	5.00	إناث		
2.34	5.26	ذكور	مدمجون	تسمية وسائل المواصلات
2.54	4.73	إناث		
2.35	4.66	ذكور	غير مدمجون	
1.75	3.93	إناث		
1.01	3.20	ذكور	مدمجون	تسمية ما يرمز إليه اللغز
.351	3.86	إناث		
1.48	2.73	ذكور	غير مدمجون	
1.22	3.26	إناث		
1.72	3.53	ذكور	مدمجون	وصف الأحداث الموجودة بالصورة
1.88	3.40	إناث		
1.99	2.40	ذكور	غير مدمجون	
1.75	2.06	إناث		
2.77	4.13	ذكور	مدمجون	سرد قصة من خلال سلسلة من الصور بترتيب متتابع
2.82	2.86	إناث		
2.31	1.33	ذكور	غير مدمجون	
2.89	1.86	إناث		
11.26	39.46	ذكور	مدمجون	الدرجة الكلية
11.53	36.73	إناث		
14.16	28.86	ذكور	غير مدمجين	
12.06	28.00	إناث		

يتبين من الجدول (4) أن متوسطات درجات التلاميذ المعاقين ذهنياً من المدمجين أكبر من متوسطات درجات التلاميذ المعاقين ذهنياً من غير المدمجين في جميع أبعاد اللغة التعبيرية، كما يتبين أيضاً أن متوسطات درجات الذكور تكاد تكون متقاربة مع متوسطات درجات الإناث بغض النظر عن حالة الدمج (المدمجين أو غير المدمجين) وفي جميع أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والدرجة الكلية، وللتحقق فيما إذا ما كانت هذه الفروق الظاهرة من خلال

المتوسطات ذات دلالة إحصائية قام الباحثون بالتحقق منها من خلال تحليل التباين المتعدد، والجدول (5) يبين تلك النتائج.

جدول (5) تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة (التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين) بحسب متغير الجنس في أبعاد مهارات اللغة التعبيرية مجتمعة

المؤشرات	قيمة (ف)	درجات الحرية للبسط	درجات الحرية للمقام	الدلالة
حالة الدمج	1.971	11	46	.05
الجنس	1.497	11	46	.165
حالة الدمج x الجنس Wilks' Lambd	.895	11	46	.552

بالنظر إلى الجدول (5)، نلاحظ أن التفاعل بين حالة الدمج والجنس غير دال إحصائياً، ومن ثم فإن الفرق في متوسطات أبعاد مهارات اللغة التعبيرية مجتمعة بين مجموعتي الدمج لا يختلف باختلاف الجنس، كما أشارت نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مجموعتي الدمج (المدمجين أو غير المدمجين) في أبعاد مهارات اللغة التعبيرية مجتمعة بغض النظر عن متغير الجنس، وأشارت نتائج التحليل أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وللتحقق من الفروق بين أبعاد مهارات اللغة التعبيرية كل على حدة تم استخدام تحليل التباين الثنائي، للتعرف على ماهية التفاعل بين مجموعتي الدمج (المدمجين أو غير المدمجين) والجنس كل على حدة في متوسطات أبعاد مهارات اللغة التعبيرية، والجدول (6) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (6) تحليل التباين الثنائي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين بحسب متغير الجنس في أبعاد مهارات اللغة التعبيرية لكل على حدة

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
استخدام الضمائر	حالة الدمج	3.750	1	3.750	3.823	.05
	الجنس	1.350	1	1.350	1.376	.246
استخدام المفاهيم	حالة الدمج	25.350	1	25.350	7.858	.007
	الجنس	.017	1	.017	.005	.943
استخدام المفرد والجمع	حالة الدمج	6.017	1	6.017	1.539	.220
	الجنس	.817	1	.817	.209	.649
تسمية المضادات	حالة الدمج	17.067	1	17.067	5.161	.027
	الجنس	6.667	1	6.667	2.016	.161
نطق الكلمة المختلفة	حالة الدمج	5.400	1	5.400	13.341	.001
	الجنس	.600	1	.600	1.482	.229
تسمية حاجيات الذكور والإناث	حالة الدمج	15.000	1	15.000	5.052	.029
	الجنس	.267	1	.267	.090	.766

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
تسمية وسائل المواصلات	حالة الدمج	7.350	1	7.350	1.429	.237
	الجنس	6.017	1	6.017	1.169	.284
تسمية ما يرمز إليه اللغز	حالة الدمج	4.267	1	4.267	3.514	.066
	الجنس	5.400	1	5.400	4.447	.039
وصف الأحداث الموجودة بالصورة	حالة الدمج	22.817	1	22.817	6.730	.012
	الجنس	.817	1	.817	.241	.625
سرد قصة من خلال سلسلة من الصور بترتيب متتابع	حالة الدمج	54.150	1	54.150	7.351	.009
	الجنس	2.017	1	2.017	.274	.603
الدرجة الكلية	حالة الدمج	1401.667	1	1401.667	9.249	.004
	الجنس	48.600	1	48.600	.321	.573

يشير الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين حالتَي الدمج، (المدمجين أو غير المدمجين) في بعد فهم استخدام الضمائر، وبعد تسمية المضادات، وبعد تسمية حاجيات الذكور والإناث، وبعد وصف الأحداث الموجودة بالصورة، وذلك لصالح التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.01) في بعد استخدام المفاهيم، وبعد نطق الكلمة المختلفة وبعد سرد قصة من خلال سلسلة من الصور بترتيب متتابع، وذلك لصالح التلاميذ المدمجين، كما يتبين أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.01) في الدرجة الكلية لمقياس اللغة التعبيرية، وذلك أيضاً لصالح التلاميذ المدمجين.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: كشفت نتائج السؤال الثاني عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معظم أبعاد مهارات اللغة التعبيرية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، وذلك لصالح التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، وتعزى هذه النتيجة إلى ما يلي:

إن الدمج يتيح للتلاميذ المعاقين ذهنياً تعلم واكتساب أنماط وظروف الحياة اليومية، ومن ثمّ فرصة أكبر لتطوير مهارات التعبير لديهم (المالكي، 2008). كما أن وجود التلميذ المعاق ذهنياً في المدرسة العادية مع أقرانه العاديين؛ يؤدي إلى تفاعله معهم، وتقبلهم له، وذلك يعطيه الشعور بالثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية (العوضي، 2009). كما أن نظام الدمج يتيح الفرصة للتلاميذ المعاقين ذهنياً أن يقلدوا ويقتدوا بنماذج الأقران العاديين على نحو طبيعي، وهذا من شأنه أن يزيد دافعيتهم إلى تحقيق المزيد من النجاح (كفافي وآخرون، 2009).

وتفسر هذه النتيجة بأنه عند وجود التلاميذ المعاقين ذهنياً مع التلاميذ العاديين في مبنى واحد أو فصل دراسي واحد يؤدي ذلك إلى زيادة التفاعل والاتصال فيما بينهم. وهذا ما أظهرته دراسة كازاري وآخرون (Kasari, et al., 1995)، ودراسة علي (2009)، ودراسة محمد (1996) التي تشير إلى أنه كلما زادت المثيرات الإيجابية، ونال الطفل المعاق ذهنياً الرعاية والتدريب الملائم، أدى ذلك إلى استثارة الكلام والتعبير عند هؤلاء التلاميذ. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يافوني وآخرين (Yvonne, et al., 2003) من أن مهارات اللغة التعبيرية كانت أفضل لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين مقارنة مع التلاميذ غير

المدمجين. كما أن الدمج يساعد التلاميذ المعاقين ذهنياً على القيام بمحاولات إيجابية وقوية للتكلم، كما يحفز القدرة على الحديث، والتعبير عن النفس (فؤاد، 2008). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (علي، 2009) والتي أظهرت وجود تقدم ملحوظ في النمو اللغوي في مهارتي التصنيف والتسلسل لهؤلاء التلاميذ.

السؤال الثالث:

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مهارات درجات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، إعاقة بسيطة وفقاً لمتغيري الدمج والجنس؟» وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من مجموعتي الدراسة (التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين) في أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية بحسب متغير الجنس (ذكور، إناث)، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من مجموعتي التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين في أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية بحسب متغير الجنس (ذكور، إناث)

الأبعاد	المجموعة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
العلاقات الاجتماعية	مدمجون	ذكور	26.8	6.25
		إناث	28.4	5.85
	غير مدمجين	ذكور	24.4	5.52
		إناث	26.1	8.95
تكوين الأصدقاء	مدمجون	ذكور	20.5	5.42
		إناث	21.8	5.38
	غير مدمجين	ذكور	20.2	6.18
		إناث	19.3	6.67
التواصل الاجتماعي	مدمجون	ذكور	32.6	7.27
		إناث	34.8	6.81
	غير مدمجين	ذكور	30.4	4.83
		إناث	30.9	6.79
الدرجة الكلية	مدمجون	ذكور	80.0	18.16
		إناث	85.0	17.02
	غير مدمجين	ذكور	75.1	15.00
		إناث	76.4	21.33

يتبين من الجدول (7) أن متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية من المدمجين أكبر من متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية من غير المدمجين في جميع أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي، كما ويتبين أيضاً أن متوسطات درجات الذكور تكاد تكون متقاربة مع متوسطات الإناث بغض النظر عن حالة الدمج (المدمجين أو غير المدمجين) وفي جميع أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية. وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرة من خلال المتوسطات ذات دلالة إحصائية قام الباحثون بالتحقق منها من خلال تحليل التباين المتعدد والجدول (8) يبين تلك النتائج.

جدول (8) نتائج تحليل التباين المتعدد بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة (التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين) بحسب متغير الجنس في أبعاد التفاعل الاجتماعي مجتمعة

المؤشرات	قيمة (ف)	درجات الحرية للبيس	درجات الحرية للمقام	الدلالة
حالة الدمج	1.272	3.000	54.000	.293
الجنس	.781	3.000	54.000	.510
حالة الدمج X الجنس	.707	3.000	54.000	.552

يشير جدول (8) إلى أن التفاعل بين حالة الدمج والجنس غير دال إحصائياً، ومن ثم فإن الفرق في متوسطات الدرجة الكلية لمهارات التفاعل الاجتماعي بين المدمجين وغير المدمجين لا يختلف باختلاف الجنس، كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدمجين أو غير المدمجين في الدرجة الكلية لمهارات التفاعل الاجتماعي بغض النظر عن متغير الجنس، أشارت نتائج التحليل أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وللتحقق من الفروق بين أبعاد التفاعل الاجتماعي كل على حدة تم استخدام تحليل التباين الثنائي للتعرف على ماهية التفاعل بين حالتي الدمج، (المدمجين أو غير المدمجين) والجنس كل على حدة في متوسطات درجات أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي، والجدول (9) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (9) تحليل التباين الثنائي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة (التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين) بحسب متغير الجنس في أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي كل على حدة

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
العلاقات الاجتماعية	حالة الدمج	81.667	1	81.667	1.775	.188
	الجنس	38.400	1	38.400	.835	.365
تكوين الأصدقاء	حالة الدمج	29.400	1	29.400	.832	.365
	الجنس	.600	1	.600	.017	.897
التواصل الاجتماعي	حالة الدمج	138.017	1	138.017	3.266	.076
	الجنس	25.350	1	25.350	.600	.442
الدرجة الكلية	حالة الدمج	686.817	1	686.817	2.113	.152
	الجنس	144.150	1	144.150	.443	.508

يشير جدول (9) إلى أن التفاعل بين حالة الدمج والجنس غير دال إحصائياً في جميع أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية، ومن ثم فإن الفرق في متوسطات درجات أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي مجتمعة بين مجموعتي الدمج لا يختلف باختلاف الجنس، كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حالتي الدمج،

(المدمجين أو غير المدمجين) في جميع أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية بغض النظر عن متغير الجنس، وأشارت نتائج التحليل أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين أو غير المدمجين.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: كشفت نتائج السؤال الثالث عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة باختلاف متغيري الدمج والجنس والتفاعل بينهما.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن تجربة الدمج في سلطنة عمان مازالت تجربة حديثة، حيث إن التوسع الفعلي في تطبيق الدمج كان في العام 2006/2005. فالدمج قد لا يؤدي إلى حدوث الفوائد الاجتماعية أو الأكاديمية المنشودة بالنسبة لجميع التلاميذ. حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن التلاميذ العاديين لم يتقبلوا أقرانهم المعاقين في فصول الدمج في إطار التعليم العام. كما كشفت بعض النتائج أن الدمج لم يؤدي إلى النتائج التي كان المختصون يتوقعونها منه، ولم يقدم الخدمات المرجوة لجميع التلاميذ المعوقين بالشكل الملائم (هالاهان، كوفمان، 2008). وقد أكدت عدد من الدراسات أن عملية الدمج ذاتها لم تكن كافية في تحسين العلاقات والتفاعلات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين ذهنياً. فالتلاميذ المعاقون ذهنياً غالباً ما يظهرون مشكلات في تفاعلاتهم الاجتماعية (أبو راسين، 2002). وهذا ما أشار إليه إبراهيم (1998) بأن من ضمن المشكلات التي تواجهها المدارس المطبقة لنظام الدمج عدم توافر الوسائل التعليمية، وعدم توافر البرامج والمناهج المناسبة، وعدم قناعة المعلمين للتلاميذ العاديين بجدوى الدمج الحالي، والنقص في الكوادر المتخصصة.

وأشارت نتائج التحليل أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن خصائص عينة الدراسة كانت متقاربة من حيث الذكاء والعمر، وأن الخبرات التي يتعرض لها هؤلاء التلاميذ (الذكور والإناث) متشابهة سواء أكان ذلك في بيئة الدمج أو غير الدمج. وهذا يتفق مع ما أشار إليه الشربيني (2009) من أن التلاميذ المعاقين ذهنياً (ذكور وإناث) على حد سواء لديهم قصور في التفاعل الاجتماعي؛ وذلك نتيجة لعدم قدرتهم على التعلم من المواقف التي يتعرضون لها، وعدم قدرتهم على الاستقلالية، وتكوين العلاقات الشخصية والاجتماعية مع الآخرين، وصعوبة حل هذه المشكلات، والقدرة على التحكم بها.

السؤال الرابع:

«هل تختلف العلاقة الارتباطية بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين؟ وللإجابة عن هذا السؤال: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون و (Z الفيشرية Z fisher)، وذلك لاستخراج دلالة العلاقة الارتباطية بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين. والجدول (10) يبين النتائج.

جدول (10) دلالة العلاقة الارتباطية بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين

مستوى الدلالة	قيمة Z	غير المدمجين ن=30		المدمجين ن=30		أبعاد اللغة الاستقبالية
		Zr	R	Zr	R	
0.44	0.15	0.11	.110	0.15	.149	فهم استعمالات الأشياء المألوفة
0.33	0.44	0.13	.129	0.01	.014	التعرف على استعمالات الحواس
0.03	1.77	0.48	.453*	-0.04	-.047	التعرف على الألوان
0.15	1.02	0.36	.349	-0.10	-.104	التعرف على المفاهيم
0.23	0.73	0.28	.275	-0.08	-.086	اتباع تعليمات مكونة من خطوتين غير مترابطتين
0.33	0.45	0.06	.062	0.18	.179	التعرف على أجزاء الصورة
0.47	0.07	0.15	.155	0.13	.132	التعرف على المهن
0.27	0.61	0.28	.277	0.12	.120	التعرف على المفرد والجمع
0.42	0.20	-0.22	-.225	0.27	.260	التعرف على الضمائر
0.18	0.91	0.27	.263	-0.03	-.033	التعرف على الفعل في الصورة
0.27	0.62	0.14	.142	-0.30	-.295	التعرف على النقود
0.15	1.04	0.28	0.27	-0.004	-0.004	الدرجة الكلية

* قيمة Z دال عند مستوى 0.05.

يتبين من جدول (10) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي، قد تراوحت بين (-0.004 إلى -0.295) وتعتبر هذه القيم لمعاملات ارتباط بيرسون ضعيفة وغير دالة إحصائياً، هذا يشير إلى ضعف العلاقة بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، كما يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ غير المدمجين قد تراوحت بين (0.06 إلى 0.45)، وتعتبر هذه القيم لمعاملات ارتباط بيرسون ضعيفة وغير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى ضعف العلاقة بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي، باستثناء العلاقة بين بعد التعرف على الألوان والتفاعل الاجتماعي، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين (0.45)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الوضع الحالي لبرنامج الدمج في سلطنة عمان، والمتمثل بوجود صف منفصل ملحق بالمدرسة العادية قد يحد من فرص بناء علاقات بين التلميذ المعاق ذهنياً والتلميذ العادي، حيث إن الفرصة الوحيدة لتكوين صداقات مع التلاميذ العاديين فقط تكون في الفسحة والنشاطات اللاصفية. وهذا ما أكدته النظرية المعرفية، فلكي تكتسب اللغة وتتطور لدى الطفل لابد من حدوث تفاعل بينه وبين البيئة المحيطة (زكي، 2010).

وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الخشرمي (2003) من أن فرص الطفل المعاق ذهنياً لاكتساب مهارات اجتماعية ولغوية ملائمة تبقى أفضل ضمن المدرسة العادية. ويمكن إرجاع ذلك إلى أن تجربة الدمج في سلطنة عمان حديثة، وما زالت في طورها الأول، وبسبب حداثة التجربة نتج عنه نقص في الخبرة، ومن ثم ظهور الاتجاهات المتباينة حول جدوى هذه التجربة. وهذا يتفق مع دراسة الخشرمي (2000) والتي توصلت إلى أن من معوقات نجاح الدمج، الاتجاهات السلبية، ونقص الخبرة، وحداثة التجربة، وغياب الخطط التعليمية والتربوية الفردية للتلاميذ المعاقين ذهنياً، مما يعني قلة الاهتمام الفردي بالتلاميذ الملتحقين ببرامج الدمج (أبو عمشة، 2009). وكذلك نقص الكوادر المدربة العاملة مع التلاميذ المدمجين (الخشرمي، 2003).

أما بالنسبة لوجود علاقة ارتباطية بين بعد التعرف على الألوان والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً غير المدمجين، فيمكن إرجاعه إلى أن الحصص الدراسية التي يتم فيها تدريس الألوان، تشجع التلاميذ على التفاعل مع بعضهم البعض أو مع معلمهم. وهذا يتفق مع دراسة يحيى وعبيد (2005) بأن الحواس (النظر، والسمع، واللمس، والتذوق، والشم) هي أبواب المعرفة الأولى عند الطفل، يتم من خلالها تفهم طبيعة الأشياء في البيئة المحيطة به، وفحص الأشياء المحيطة به من لعب وأثاث وكتب. فكل ذلك يساعد الطفل على نمو الإدراك الحسي، والتمييز بين الأشياء من حيث الأحجام والأشكال والألوان. فالتلميذ المعاق ذهنياً يستطيع أن يعمم الأحكام والأوصاف، إذا كانت على أشياء محسوسة، لأنه يكون قد استوعبها (كفاي وآخرون، 2009).

السؤال الخامس:

«هل تختلف العلاقة الارتباطية بين أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين؟» وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون و (Z fisher)، وذلك لاستخراج دلالة العلاقات الارتباطية بين أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين، والجدول (11) يبين النتائج.

جدول (11) دلالة العلاقة الارتباطية بين أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين

مستوى الدلالة	قيمة Z	غير المدمجين ن=30		المدمجين ن=30		أبعاد اللغة التعبيرية
		Zr	r	Zr	R	
0.31	0.49	0.007	.007	-0.20	-.205	استخدام الضمائر
0.19	0.87	0.28	.270	-0.05	-.059	استخدام المفاهيم
0.41	0.23	0.20	.198	-0.26	-.251	الاستخدام المفرد والجمع
0.19	0.87	0.44	.406*	-0.23	-.234	تسمية المضادات
0.33	0.25	0.25	.249	-0.36	-.339	نطق الكلمة المختلفة

مستوى الدلالة	قيمة Z	غير المدمجين ن=30		المدمجين ن=30		أبعاد اللغة التعبيرية
		Zr	r	Zr	R	
0.23	0.71	0.23	.227	-0.04	-.048	تسمية حاجات الذكور والإناث
0.47	0.07	0.15	.150	-0.13	-.130	تسمية وسائل المواصلات
0.46	0.08	0.30	.296	0.28	.273	تسمية ما يرمز اليه اللغز
0.33	0.45	0.16	.161	0.04	.048	وصف الأحداث الموجودة بالصورة
0.26	0.65	0.28	.274	-0.11	-.119	سرد قصة من خلال سلسلة من الصور بترتيب متتابع
0.33	0.43	0.31	.300	-0.20	-.205	الدرجة الكلية

جميع قيم Z غير دالة.

يتبين من الجدول (11) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي قد تراوحت بين (-0.04 إلى -0.33)، وتعتبر هذه القيم لمعاملات ارتباط بيرسون ضعيفة وغير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى ضعف العلاقة بين أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، كما يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مهارات اللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ غير المدمجين قد تراوحت بين (0.007 إلى 0.406)، وتعتبر هذه القيم لمعاملات ارتباط بيرسون ضعيفة وغير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى ضعف العلاقة بين أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي، باستثناء العلاقة بين بعد تسمية المضادات والتفاعل الاجتماعي، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين (0.40)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05). وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسة التي قام بها شيرمان (Sherman, 1992) من وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين نمو المهارات الاجتماعية والمهارات اللغوية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، فكلما زادت المهارات الاجتماعية، لوحظ تحسن ملحوظ في الأداء اللغوي بصورة واضحة.

ويفسر اختلاف نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة أن للتوقعات التي يفرضها المحيطون بالتلاميذ المعاقين ذهنياً في البيئة التعليمية والتي تعتبر عبئاً عليهم، دوراً مهماً في تردهم للقيام بالتعبير عما يشعرون به خشية تعرضهم للفشل، فعند ظهور اضطراب في المهارات التواصلية واللغة التعبيرية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، يؤدي ذلك حتماً إلى ضعف في التفاعل والعلاقات الاجتماعية، لذا لا بد من تهيئة البيئة المحيطة حتى يتمكنوا من التعبير عن مشاعرهم وما يجول بخاطرهم (Kasari, et al., 1995). وقد تفسر هذه النتيجة بأن الفترة الزمنية التي يتم بها دمج التلميذ المعاق ذهنياً مع التلميذ العادي غالباً ما تتعلق بحصص النشاطات اللاصفية، بواقع حصة أو حصتين في اليوم، لذلك لا يحدث تفاعل اجتماعي بدرجة كافية، ومن ثم لم تتطور قدرة التلاميذ المعاقين ذهنياً في المهارات اللغوية.

وترجع هذه النتيجة أيضاً إلى أن بيئة الدمج قد يصعب فيها توفير بعض الخدمات

اللازمة للتلميذ المعاق ذهنياً، وقد يرجع ذلك إلى عدم تقبل إدارة المدرسة والعاملين بفكرة الدمج مما يزيد الهوة بين التلاميذ العاديين والمعاقين ذهنياً، وعدم التعاون معهم والاستهزاء بهم (محمد، 2009). وهذا ما أشار إليه القمش والسعايدة (2008) من صعوبة توفر الخدمات اللازمة للتلميذ المعاق ذهنياً في المدارس العادية كالتدريب اللغوي، ومعالجة النطق، مما يؤثر ذلك على علاقات التلاميذ المعاقين ذهنياً بشكل سلبي مع التلاميذ العاديين، ومن ثم يضعف التفاعل الاجتماعي. كما أنه توجد لدى بعض التلاميذ المعاقين ذهنياً بعض السلوكيات التي تعرقل عملية التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ العاديين ومن ثم تقل عملية التفاعل الاجتماعي معهم (الشمري، 2007).

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية بين بعد تسمية المضادات والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً غير المدمجين إلى أن المتضادات لها علاقة بالحياة اليومية التي يسعى التلميذ المعاق ذهنياً لتحقيق حاجاته فيها، كاستخدام الليمون والسكر، وافتح وأغلق، سواء في المدرسة أم المنزل، وهذا يساهم في إكساب اللغة التعبيرية اللفظية للتلاميذ المعاقين ذهنياً (علي، 2009).

التوصيات:

1. عمل دراسة مقارنة للتعرف على الفروق في المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) بين التلاميذ المعاقين ذهنياً بدرجة بسيطة والتلاميذ التوحيدين ذوي الأداء المرتفع.
2. إعداد مقاييس خاصة تتناسب والبيئة العربية والخليجية لقياس مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية.
3. العمل على تحديث مقاييس التفاعل الاجتماعي المعمول بها.
4. العمل على تصميم برنامج تدريبي، وذلك من خلال القيام بدراسة تجريبية بهدف تنمية المهارات اللغوية (التعبيرية والاستقبالية) لدى الأطفال المعاقين ذهنياً.
5. تدريب معلمي التلاميذ المعاقين ذهنياً على البرامج التدريبية الخاصة بالمهارات اللغوية.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- إبراهيم، هشام (1998). تنمية المهارات الاجتماعية، مدخل إرشادي لإدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة العامة. ندوة تجارب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي التطلعات والتحديات. المنامة: جامعة الخليج العربي.
- أبو راس، يحيى؛ عارف، سهى؛ الراجحي، عبد؛ جابر، أميمة؛ المغربي، ريهام (2005). اختبار اللغة العربية الشامل لتقييم التأخر اللغوي لدى الأطفال المعاقين المصريين. الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.
- أبو راسين، محمد (2002). إثراء التفاعل الاجتماعي لدى المتخلفين عقلياً مع أقرانهم العاديين في مؤسسات الدمج التربوية. المنامة: جامعة الخليج العربي.
- أبو عمشة، يوسف (2009). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: جامعة عمان العربية.
- أحمد، وليد (2006). المهارات اللغوية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي. القاهرة: مكتبة زهران الشرق.

- الأحمدي، عادل (2005). الفروق في المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي التخلف العقلي البسيط المدموجين وغير المدموجين في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. المنامة: جامعة الخليج العربي.
- الحملي، أمل (2003). تقييم فاعلية برنامج بورتيغ في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة: جامعة الخليج العربي.
- الخشرمي، سحر (2000). المدرسة للجميع، دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- الخشرمي، سحر (2003). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية: دراسة مسحية لبرنامج الدمج في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود، 16، 3 - 8.
- الخطيب، جمال، الحديدي، منى (2007). التدخل المبكر: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.
- الخطيب، جمال (2008). تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية: مدخل إلى مدرسة الجميع. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- الدوسري، مبارك (2008). الفروق في المهارات اللغوية بين التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط في معاهد التربية الفكرية وفي برامج التربية الفكرية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.
- الروسان، فاروق (1994). الصورة العُمانية من مقياس المهارات اللغوية للمعاقين ذهنياً. مسقط: وزارة التربية والتعليم.
- الروسان، فاروق (2001). سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.
- الزيات، فتحي (2009). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة (الفلسفة والمنهج والآليات). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- بن شهاد، عيسى (1998). دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بسلطنة عمان. ندوة دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي: التطلعات والتحديات، البحرين.
- خالد، منيرة (1999). التعرف المبكر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة: جامعة الخليج العربي.
- زكي، أمل (2010). صعوبات التعبير الشفهي (التشخيص والعلاج). الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- زهران، حامد (2005). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.
- السرطاوي، زيدان؛ الشخص، عبد العزيز؛ الجبار، عبد العزيز (2000). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة: مفهومه وخلفيته النظرية. العين: دار الكتاب الجامعي.
- سبيني، سرجيو (1991). التربية اللغوية للطفل. ترجمة: فوزي عيسى، وعبد الفتاح حسن. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سيسالم، كمال (2007). الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الشخص، عبد العزيز (1997). اضطرابات النطق والكلام (خلفيتها - تشخيصها - أنواعها - علاجها). الرياض: شركة الصفحات الذهبية المحدودة.
- الشربيني، السيد (2009). خصائص المتخلفين عقلياً (الجسمية - الشخصية - الاجتماعية - اللغوية - المهنية). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الشمري، حمد (2007). الفروق في السلوك العدواني والمهارات الاجتماعية لدى أطفال متلازمة داون طبقاً لفترة الالتحاق ببرامج التدخل المبكر. رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة: جامعة الخليج العربي.
- العشاوي، هدى (2004). أطفالنا وصعوبات اللغة واضطرابات الكلام. دمشق: دار الشجرة للنشر والتوزيع.
- العزة، سعيد (2001). التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية. عمان: دار

الثقافة للنشر والتوزيع.

- علي، وفاء (2009). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى التلاميذ من ذوي متلازمة داون بولاية الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة: جامعة الخليج العربي.
- العوضي، لطيفة (2009). الفروق في أبعاد السلوك التكيفي بين تلاميذ متلازمة داون المدمجين وغير المدمجين في المرحلة الابتدائية بولاية الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة: جامعة الخليج العربي.
- عبد الرحيم، فتحي (1990). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- عبد الرحيم، فتحي؛ بشاي، حليم (1991). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- عبد الله، أحمد؛ مصطفى، فهيم (1992). الطفل ومشكلات القراءة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.
- فؤاد، إيمان؛ إبراهيم، هشام (2007). تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- فؤاد، إيمان (2008). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- القذافي، رمضان (1996). رعاية المتخلفين عقلياً. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- القريطي، عبد المطلب (2001). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- القيوتي، يوسف؛ السرتاوي، عبد العزيز؛ الصمادي، جميل (2001). المدخل إلى التربية الخاصة. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- القمش، مصطفى؛ السعيدة، ناجي (2008). قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- كفافي، علاء الدين؛ محمد، سهير؛ الكومي، عفاف (2009). في تربية المعوقين عقلياً. القاهرة: دار الفكر العربي.
- كوافحة، تيسير، وعبد العزيز، عمر (2005). مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع
- المالكي، حسين (2008). مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.
- محمد، سهير (2009). إستراتيجيات التدخل المبكر والدمج. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- محمد، عزة (1996). مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: جامعة عين شمس.
- الناشف، هدى (2007). تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- النجار، نهى (2007). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المعاقات ذهنياً بمملكة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة: جامعة الخليج العربي.
- الهران، عبير (2009). مستوى فهم التراكيب اللغوية في اللغة الاستقبالية عند الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة (دراسة نمائية مقارنة). رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة: جامعة الخليج العربي.
- الوقفي، راضي (2003). صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق. عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.
- هالاها، دانييل؛ كوفمان، جيمس (2008). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم. ترجمة: عادل عبد الله، القاهرة: دار الفكر.
- الوابلي، عبد الله (2003). طبيعة المشكلات الكلامية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية. مجلة الإرشاد النفسي، 16، 60.
- حبي، خولة؛ عبید، ماجدة (2005). الإعاقة العقلية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

ثانياً. المراجع الأجنبية:

Center, Y. & Curry, C. (1993). A feasibility study of a full interaction model develop for a group student classified a smildy intellectually disabled. *International Journal of Disability Development and Education*, 40 (93), 217-235.

Deena, K., & Ellenmorris, T. (1993). *Language & communication disorder in Children*. New Yourk: Macmillan Publishing Company.

Ellis, N. (1996). Description of instruction and social interactions of students with mental retardation. Education Training. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31 (3), 235-241.

Freeman, N., Stephanny, F. & Alki, C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings, *Remedial and Special Education*, 21 (1) 3-18.

Hardiman, S., Guerin, S., & Fitzsimons, E. (2008). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings: Research in Developmental Disabilities, *A Multidisciplinary Journal*, 30 (2), 397-407.

Heidi, D. (2006). Screening for speech and language delayin preschool children. (on-line). Available: <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/content/full/117/2/e298>

Jenkins, L. (1993). Expressive language delay in children with Downs syndrome. Retrieved November 02, 2008, from: [http:// information.downsed.org](http://information.downsed.org).

John, A., & Dabie, N. (1993). Promoting social interaction and status of children with intellectual disabilities in Zambia. *The Journal of Special Education*, 27, (3) , 277-305.

Kahn, V. (1996). Cognitive skills and sign language knowledge of children with sever and profound mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disability*, 31(2), 162-168.

Kasari, C., Ruskin, E., Mundy, P. & Sigman, M. (1995). Attention to people and toys during social and object mastery in children with down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 99 (4), 103-111.

Leffert, J., Sipersteing, N., & Millikan, E. (2000). Understanding social adaptation in children with mental retardation: A social-cognitive perspective. *Exceptional children*, 66 (4), 530-545.

Luckasson, R., Coulter, D., Poloway, E., Reiss, S., Schalock, R., Shell, M., Spitalnik, D. & Stark, J. (2002) .Mental retardation: Definition, classification, and system of supports. (10th ed.) Washington, Dc: American Association of Mental Retardation.

Marcell, M., Croen, P. & Sewell, D. (1990). *Language comprehension in down syndrome and other trainable mentally handicapped individuals*. Paper presented at the conference on human development, Richmond, Virginia.

Marjorie, S., & David, J. (2001). Social adaptation of children with mild intellectual disability: Effects of partial integration within primary school classes. *Australian Psychologist*, 32 (2), 126-130.

Mather, N., & Goldstein, S. (2001). Learning disabilities and challenging behaviors. www.learning-disabilities.online.com

McMahon, C., Wacker, D., Sasso, G., Berg, W. & Newton, S. (1996). Analysis of frequency and of type of interaction in peer-mediated social skills interaction: Interactional vs. social interaction. *Education and training in mental Retardation and Development Disabilities*, 31 (4), 339-352.

Sherman, A. (1992). Social evaluation of behaviors comprising three social skills and a comparison of the prefor-mance of people with and without mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 96 (4), 409- 413.

Smith, T. (1991). Learning disability subtyping loneliness and classroom adjustment. *Journal of the Council of Learning Disability, 15, 358-371.*

Tom, E., David, M. & Carola, A. (1993). Teaching students with mild disabilities. New York: Harcourt Brace Jovanovich Collage Publishers.

Yvonne, R., Vincenza, P. & Caroline, B. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Council for Exceptional Children, 69 (4), 467-479.*

صدر عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الحقيبة الاختبارية
مقياس وكسلر الكويت لذكاء أطفال ما قبل المدرسة
 والمرحلة الابتدائية
 للدكتورة فوزية هادي الدكتور صلاح مراد
 جامعة الكويت



تحتوي هذه الحقيبة على كل من:
 الدليل النهائي للمقياس، كتيب الصور (1)، كتيب الصور (2)،
 علبة المكعبات، وكراس تسجيل الإجابات للفترتين العمريتين
 2:9-3:11 سنوات و4-7 سنوات، وعلبة تجميع الأشياء للصور المتقطعة،
 وكتيب الإجابة للاختبار الفرعي "البحث عن الرموز"

سعر الحقيبة الواحدة 200 د.ك (مئتا دينار كويتي)

صدر عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:
مائة كتاب للأطفال جديرة بالقراءة
دليل الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت



&



والكتاب نتاج قراءات فاحصة للعديد من الإنتاج الأدبي للطفل، تمت قراءتها ووضع المراحل العمرية المناسبة لها وذلك وفق أسس علمية.

والكتاب أيضاً يمثل نشاط الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت (KUBBY)، وذلك خدمة للأطفال وأولياء أمورهم والمعلمين.

أسباب ظاهرة التسرب المدرسي في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان وسبل التغلب عليها (دراسة نوعية)

د. أنيس الحروب

الأستاذ المشارك في علم النفس التربوي والتربية الخاصة - الجامعة الأمريكية في بيروت
باحث زائر في الأكاديمية البريطانية - كلية التربية، جامعة كامبريدج
aa111@aub.edu.lb

الملخص:

تقدم هذه الورقة نتائج المرحلة الثانية من دراسة متعددة المراحل حول ظاهرة التسرب المبكر من المدارس في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان. وتبني هذه المرحلة من المشروع - وهي دراسة نوعية لهذه الظاهرة - على المرحلة الأولى، والتي كانت دراسة كمية، وتمهد للمرحلة الثالثة التي ستتضمن خطة تدخل مقترحة مبنية على التجارب. وتستند الطريقة التي أجري بها البحث على شكلين من أشكال جمع البيانات وهي: المقابلات المنفردة مع (11) طالباً متسرباً، وستة لقاءات لمجموعات بؤرية مع طلاب وأولياء أمور ومدرسين وإداريين في المدارس. وقد تم اختيار هذه الجهات المعنية مع أربع من مدارس الأونروا في لبنان جرى اختيارها بدقة. وتوفر هذه الدراسة النوعية شروطاً إثنوغرافية حول العوامل والدوافع التي تجعل الطلاب يتسربون من المدارس في هذه المجتمعات. وبشكل أدق فإنه يتم خلال هذه الدراسة والاهتمام بقضايا مهمة من بينها الوضع الاجتماعي - الاقتصادي، والمنهاج المدرسي والخدمات المدرسية، ودور العائلة، والقوانين الداخلية التي تحكم مشاركة مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في مختلف المهن.

Causes of the School Dropout Phenomenon in the Palestinian Refugee Camps in Lebanon and Ways to Overcome Them (An Qualitative Study)

Anies Al-Hroub

Associate Professor of Educational Psychology and Special Education
American University of Beirut

Abstract

This paper presents the findings of the second stage of a multi-stage study on the phenomenon of early school dropouts in Palestinian refugee camps in Lebanon. Building on the first stage that was a quantitative study, and with an eye towards the third stage, which will propose an empirically based intervention plan, this second stage of the research project is a qualitative study of the phenomenon. Its methodology is grounded in two forms of data collection: one-on-one interviews with (11) dropout students; and six focus group discussion interviews with students, parents, teachers, and school administrators. These stakeholders were drawn from four carefully selected UNRWA schools in Lebanon. The qualitative study provides ethnographic accounts of the factors underlying and motivations behind students dropping out of school in these communities. More specifically, attention is paid to important issues, including socio-economic status, school curriculum and services, family involvement, and domestic laws governing the participation of Palestinian refugees in various professions.

مقدمة:

لقد أصبح التسرب من المدارس مشكلة كبيرة في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان. وإن أية مراجعة للبيانات المتوافرة حول تسرب الطلاب في المجتمع الفلسطيني من المدارس تكشف عن العديد من التناقضات في حسابات معدلات التسرب من المدارس، إذ تشير أرقام وكالة الأمم المتحدة لغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) إلى أن معدل التسرب في المرحلتين الابتدائية والإعدادية هو 2.1% و 3.9% على التوالي (UNRWA, 2008). إلا أن حسابات الأونروا تقتصر على عدد الطلاب الذين يسجلون أسماءهم للالتحاق بالمدرسة، ثم يتكونها خلال العام الدراسي. غير أن تقارير أخرى تشير إلى أن معدلات التسرب أعلى من ذلك بكثير عند الأخذ بعين الاعتبار الطلاب الذين لم يسجلوا أسماءهم للالتحاق بالمدرسة مطلقاً خلال العام الدراسي، أو لم يسجلوا أسماءهم للالتحاق بالمدرسة بعد. على سبيل المثال، طبقاً لدراسة أجرتها منظمة فافو في عام 2003، فإن 18% من اللاجئين الفلسطينيين -الذين تبلغ أعمارهم عشرة أعوام فأكثر في المخيمات والتجمعات الفلسطينية- لم يعودوا يتوجهون إلى المدرسة، أو أنهم لم يكملوا أي مرحلة من مراحل التعليم، كما أن 13% من هؤلاء لم يلتحقوا بالمدرسة مطلقاً، بينما 18% منهم تسربوا من المدرسة قبل أن يكملوا تعليمهم الابتدائي (Ugland, 2003). وكشفت دراسة أجراها الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني عام 1998 عن أن معدل التسرب بين الأطفال الفلسطينيين في لبنان بلغ 29.2% في المرحلة الإعدادية، و 18.9% في المرحلة الابتدائية (PCBS, 1998). وطبقاً لتقديرات نشرت في التقرير العالمي حول الأطفال الجنود فإن معدل تسرب الأطفال الفلسطينيين اللاجئين ممن تزيد أعمارهم عن عشرة أعوام بلغ 39% أي: عشرة أضعاف نسبة الطلاب اللبنانيين المتسربين (CSUCS, 2007). وفي دراسة أحدث أجراها عبد النور، عبد النور وماضي (2008) بتمويل من الأونروا، بلغ معدل التسرب بين الأطفال الفلسطينيين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 - 18 عاماً 18.3% (21.7% ذكور، 14.8% إناث) (Abdunnur, Abdunnur & Madi, 2008).

إن نظام التعليم الابتدائي في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين يُدار من قبل الأونروا. وقد أعربت العائلات ومنظمات المجتمع المدني عن مخاوفها بشأن جودة التعليم الذي يتلقاه معظم الطلاب الفلسطينيين خاصة مع ارتفاع معدلات التسرب من المراحل المبكرة من الدراسة. وقد أدت عوامل هيكلية ومؤسسية إلى ذلك. وتشتمل العوامل الهيكلية على القيود القانونية التي يواجهها اللاجئون الفلسطينيون في لبنان مثل محدودية فرص الالتحاق بالجامعات (السبب الرئيسي هو نقص الموارد لدفع الرسوم ولأنه، وكما قلنا سابقاً، يحظر على خريجي الجامعات من اللاجئين الفلسطينيين في لبنان ممارسة معظم المهن المتاحة لخريجي الجامعات اللبنانيين). أما العوامل المؤسسية فتشتمل على إدارة الأونروا لبرامجها التعليمية. فندرة النشاطات اللامنهجية مثل دروس الرياضة والفن التي تقدمها مدارس الأونروا إضافة إلى محدودية المرافق الرياضية والترفيهية بسبب نقص المساحات والموارد، تسهم كذلك في معدلات التسرب العالية من المدارس، وهو ما ينطبق على الأرجح على العديد من مدارس القطاع العام. ويزيد من تفاقم هذا الوضع الظروف الصحية السيئة في المخيمات، مما يؤثر على معنويات واندفاع الطلاب، ويضعف أداءهم (CSUCS, 2007; Demirdjian, 2007). وتعمل الأونروا في ظروف صعبة للغاية،

ولكن يمكن إجراء الكثير من التحسينات بانتظار التوصل إلى حل عادل للقيود القانونية التي يواجهها اللاجئون الفلسطينيون في لبنان.

إن معظم الأبحاث التي أجريت عن التسرب من مدارس الأونروا في لبنان انطلقت من رغبة في تحديد الأسباب والعوامل والدوافع وراء ترك المدرسة. ومعظم الأبحاث المتوافرة تنطلق من نقطة تفحص صفات الطلاب المتسربين. أما الأسئلة التي تقود البحث الحالي، فهي تهدف إلى تحديد صفات المتسربين هذه التي تجعلهم مختلفين عمّن يكملون دراستهم الثانوية. وعلى الرغم من أننا نعرف الكثير عن الصفات الفردية للمتسربين من مدارس الأونروا في لبنان، فإن معظم الأبحاث لم تتعدّ التسجيل الإحصائي لظاهرة التسرب من المدارس.

تقدّم الدراسات التي تعتمد بشكل حصري على البيانات الإحصائية صورةً عامة عن المتسربين، ولكنها لا توفر للباحث معلومات عن دوافع وتجارب الطلاب الذين اختاروا التسرب من المدرسة. ولذلك فقد تبنت هذه الدراسة الطريقة النوعية حتى تستطيع تغطية التجارب الصغيرة لحالات التسرب المنفردة وفي الوقت ذاته توفر فهماً كلياً للظاهرة. وعليه فإن أجندة البحث لهذه الدراسة تحدد ثلاثة مجالات للبحث في مدارس تابعة للأونروا تتواجد في مواقع مختلفة ولديها معدلات متفاوتة من التحاق الطلاب بها، وتسربهم منها، وهي: (1) العلاقات بين أولياء الأمور والمدرسين، (2) متابعة الطلاب، (3) تفاعل الطلاب والمدرسين. ولذلك فإن هذا التقرير يراجع المواد المتوافرة حالياً بما فيها البيانات الإحصائية والتوصيات المنشورة، إضافة إلى إجراء بحث نوعي أصلي. إن القيام بكل ذلك مجتمعاً هو أمر ضروري لتصميم إستراتيجية تعتمد على العمل لمعالجة مسألة التسرب من المدارس في المخيمات الفلسطينية في لبنان.

الخلفية النظرية:

يستند الأساس النظري لظاهرة التسرب في مدارس الأونروا في لبنان إلى ما يُطلق عليه في الأدب التربوي بالنظرية العرقية (Critical Race Theory). فالنظرية العرقية تخصّص علمي أكاديمي يناقش مفهوم العرق أو الأقلية الاثنية في علاقته الوثيقة بمفهومَي القانون والسيادة. وتنتقد النظرية العرقية في صميمها تهميش الأقليات الاثنية، وتمييز الأعراق السائدة طبقيًا واجتماعيًا وثقافيًا وتربويًا. فالنظرية المعرفية تفسر أثر العرق والتمييز العرقي على مضمون العملية التربوية والممارسات التعليمية. وقد قدّم الباحثون في مجال التربية شروحات حول اعتبار العرق أو الاثنية عاملاً من العوامل التي تزيد من نسب التسرب المدرسي لدى مجموعات ثقافية معينة كما هو الحال عند الأفارقة الأمريكيين، وذلك نتيجة للتمييز المضاعف الذي يتعرضون له في المدارس الأمريكية (Brown, 2010; Matsuda, Lawrence, Delgado, & Crenshaw, 1993).

وفي لبنان، عززت سياسات الحكومات المتتالية - منذ عام 1948م وفي مرحلة ما قبل الحرب الأهلية وبعدها - هذه النظرية، وذلك من خلال إصدار سلسلة من القوانين المجحفة بحق اللاجئين الفلسطينيين - كقوانين العمل والسكن والبناء - والتي أثرت بشكل مباشر وغير مباشر على ازدياد معدلات تسرب الطلاب الفلسطينيين من مدارس الأونروا في لبنان

على الرغم من أن نسب التعليم عند الفلسطينيين عموماً وفي دول عربية أخرى محيطة - كالأردن وسوريا والأراضي الفلسطينية المحتلة - هي من أعلى النسب في منطقة الشرق الأوسط والوطن العربي (Demirdjian, 2007). وفي عرضنا هذا سنبرز أهم العوامل المرتبطة بظاهرة التسرب مع ذكرنا لمعظم هذه العوامل أكانت رئيسية أو فرعية، مباشرة أو غير مباشرة وذلك من خلال ربطها بالدراسات السابقة والتي أجريت على الطلاب اللاجئين -الفلسطينيين أو غير الفلسطينيين- في بعض الدول النامية. وهدفنا من هذا العرض مناقشة العوامل المشتركة التي تسبب أو تزيد من نسب التسرب المدرسي لدى الطلاب اللاجئين في شتى مناطق العالم. وبمعرفة ما تتقاطع أو تتمايز فيه بعض هذه العوامل مع تلك التي تؤثر بشكل كبير في قرار الطلاب الفلسطينيين بترك مدارسهم في لبنان، يمكننا التحكم في كثير من مسبباتها لكي تساعد في التغلب على ظاهرة التسرب المدرسي. ولكن قبل عرضنا للعوامل المرتبطة بالتسرب، سنحاول أن نقدم تعريفاً إجرائياً لمفهوم التسرب من مدارس الأونروا.

تعريف التسرب من مدارس الأونروا:

لا يوجد توافق عالمي على التعريف الدقيق لمصطلح «المتسرب من المدرسة». إلا أن معظم الباحثين تبناوا التعريف الذي تستخدمه الحكومة الفدرالية للولايات المتحدة الأميركية وهو:

«المتسرب من المدرسة هو طالب يترك المدرسة لأي سبب غير الموت، قبل أن يكمل دراسته ويحصل على شهادة الدبلوم المعتادة ولا ينتقل إلى مدرسة أخرى. ويعتبر الطالب متسرباً بغض النظر عن وقت حدوث التسرب، (أي: خلال أو بين الفصول الدراسية المعتادة). والطالب الذي يترك المدرسة خلال العام، ولكنه يعود خلال فترة التبليغ عن الحضور (بما في ذلك البرنامج الصيفي)، لا يعتبر متسرباً (Bylsma & Ireland, 2005)».

ويتبنى هذا البحث تعريف بيلاجر bilagher (2006) للمتسرب من مدارس الأونروا الذي يقول: إن «المتسرب من مدارس الأونروا هو اللاجئ - ليس بالضرورة أن يكون لاجئاً مسجلاً - الذي تنطبق عليه جميع المعايير الآتية:

1. الطالب اللاجئ الذي كان في مرحلة من المراحل مسجلاً في المدرسة التي سجلته على أنه تارك للمدرسة، وشارك في التعليم، أو كان يعتزم المشاركة في التعليم.
2. الطالب الذي (أ) تغيب عن المدرسة لأكثر من 20 يوماً دون سبب أو أية حجة مقنعة، أو (ب) ترك المدرسة رسمياً.
3. الطالب الذي لم يكمل تعليمه في المدرسة المسجل فيها أو في أي مكان آخر (أي: أنه لا يمتلك أية شهادة تثبت أنه أكمل التعليم الأساسي بنجاح)⁽¹⁾.
4. الطالب الذي، وحسب علم مدير المدرسة: (أ) هاجر أو (ب) سجل في مدرسة مشابهة في مكان آخر، أو (ج) انتقل، أو (د) تغيب بسبب المرض، أو (هـ) سُجن (ص.9).

(1) يتألف التعليم الأساسي الإلزامي في لبنان من مرحلتين التعليم الابتدائي والمتوسط (الصوف 1 - 9) كما هو الحال في نظام التعليم الفرنسي، ولذلك فإن «الشهادة» تعرف باسم البريفيه. إلا أن بعض الطلاب يكملون الصف التاسع ويخضعون للامتحان ولكنهم لا ينجحون. ولكن باستطاعتهم الحصول على شهادة حضور من وزارة التربية والتعليم العالي مما يمكنهم من دخول مجال التعليم المهني.

عوامل عامة ترتبط بالتسرب من المدرسة:

أظهرت الأبحاث العامة عن ظاهرة التسرب من المدارس أن هذه الظاهرة ترتبط بعوامل متعددة، وأنها عملية انفصال طويلة الأمد تحدث خلال فترة زمنية وتبدأ في الصفوف المبكرة. وفي الولايات المتحدة الأميركية حدّد المركز الوطني لإحصاءات التعليم والمنظمات البحثية الخاصة نوعين من العوامل المرتبطة بالتسرب: العوامل المرتبطة بالعائلات والعوامل المرتبطة بتجربة الفرد في المدرسة (Aud, et al., 2011).

ويرتبط عدد من العوامل الخاصة بخلفية العائلة مثل الوضع الاجتماعي-الاقتصادي، العرق/ الأثنية، والعائلات ذات المعيل الواحد، وتحصيل الأشقاء العلمي، وحركة العائلة، بظاهرة التسرب من المدرسة (Abdunnur, et al., 2008; Bilagher, 2006; Bridgeland, DiIulio, & Morison, 2006; Doud & Dgheim, 2006; Nicaise, Tonguthai & Fripont, 2000). ومن بين هذه العوامل كان الوضع الاجتماعي-الاقتصادي، الذي يُقاس في أغلب الأحيان بدخل الوالدين والمستويات التعليمية، وهو العامل الأقوى ارتباطاً بالتسرب من المدرسة. وأظهر عدد من الدراسات كذلك أن الفئة الأكثر عرضة للتسرب من المدرسة هم الطلاب الذين يأتون من عائلات ذات معيل واحد أو الطلاب الذين ترك شقيق أكبر لهم المدرسة، مقارنة مع الطلاب الذين ليسوا كذلك (Berliner, Barrat, Fong, & Shirk, 2008; Bridgeland, et al., 2006). ويمكن أن تؤثر عوامل أخرى في الحياة الأسرية مثل: مستوى مشاركة ودعم الأبوين، وتوقعات الأبوين التعليمية، ونظرة الوالدين للمدرسة واستقرار البيئة العائلية، على قرار الطالب البقاء في المدرسة.

كما أن أداء الطالب المدرسي السابق يرتبط باحتمالات تسربه من المدرسة، على سبيل المثال، تظهر بعض الأبحاث أن الطلاب الذين كان تاريخ تحصيلهم الأكاديمي ضعيفاً بشكل واضح من خلال تدني العلامات أو تدني علامات الاختبارات، هم الأكثر عرضة لترك المدرسة مقارنة مع الطلاب الذين لهم تاريخ من النجاح الأكاديمي (Ampiah & Adu-, 2000; Nicaise, Tonguthai & Fripont; 2009; Yeboah, 2009). إضافة إلى ذلك، فإن الطلاب الذين تزيد أعمارهم عن معدل أعمار طلاب الصف، أو ربما أعادوا الصف هم أكثر عرضة لترك المدرسة. ومن بين العوامل المدرسية الأخرى المرتبطة بترك المدرسة أن يكون للطالب تاريخ من التسبب بالمشكلات، ومعدلات أعلى من التهرب من المدرسة والتأخر. كما أشارت الأبحاث إلى أن معدلات التسرب ترتبط بالعديد من صفات المدارس نفسها مثل حجم المدرسة ومستوى الموارد المتوافرة، ودرجات الدعم الأكاديمي والانفعالي المقدمة للطلاب.

عوامل ترتبط بتسرب أطفال اللاجئين من المدرسة:

تتعدد العوامل المرتبطة بظاهرة التسرب المدرسي عند أطفال اللاجئين المسجلين في مخيمات اللجوء، بل تتقاطع بعض هذه العوامل مع تلك التي ترتبط بتسرب الطلاب غير اللاجئين. فقد أظهرت الأبحاث في لبنان وجود عوامل رئيسية، وأخرى ثانوية لتسرب الأطفال الفلسطينيين من مدارس الأونروا (Sirhan, 1996; Uglan, 2003). ووجد بحث بيلاغير (Bilagher, 2006) ثلاثة أسباب رئيسية للتسرب من المدارس أكدت نتائج

أبحاث غصن (Ghosn, 2007). وكشف البحثان أن أكثر الأسباب شيوعاً هي الحاجة إلى البحث عن عمل. وكان ضعف التحصيل العلمي هو ثاني أكثر الأسباب شيوعاً بينما شكّلت الخطوبة أو الزواج المبكر معاً ثالث أكثر الأسباب شيوعاً. كما حددت النتائج عوامل ثانوية ترتبط بارتفاع معدلات التسرب من المدرسة، ومن بينها معدل أعمار المعلمين، ومعدل أقدمية المعلمين، ومعدل حجم الصف ونسبة الطلاب إلى الأساتذة. ولكن معدلات النجاح في امتحان البريفيه وحجم المدرسة ونوع دوام المدرسة (نظام الفترة الواحدة مقابل نظام الفترتين) لم تظهر فرقاً إحصائياً كبيراً. وإضافة إلى ذلك ظهرت الأمور الستة الآتية:

(أ) يبدو أن ضعف التحصيل المدرسي هو جزء من المعادلة (يمكن أن يؤدي إلى الفشل والعزلة الاجتماعية، وربما الشعور بالعار في النهاية)؛ (ب) ليس جميع المتسربين يرغبون في العودة إلى المدرسة؛ (ج) ليس كل المتسربين ذوي سلوك إشكالي، فالعديد منهم وُصف على أنه «لطيف» ومؤدب وحتى «رائع»؛ (د) يبدو أن الفقر هو الصفة الثابتة لدى من يعرفون بأنهم متسربون من المرحلة المبكرة من المدرسة. معظم المتسربين يعيشون في ظروف سكنية صعبة (غرفتان لنحو عشرة أشخاص)؛ (هـ) يبدو الآباء غائبين في أغلب الأحيان التي يتسرب فيها الطلاب؛ (و) يبدو أن البيئة الثقافية تؤدي إلى الزواج المبكر.

وفي دراسة مقارنة للمناهج التربوية للاجئين الفلسطينيين في لبنان واللاجئين التبتيين في الهند تبين أن المناهج التربوية المقدمة للاجئين التبتيين أكثر فعالية وارتباطاً بواقع وثقافة وتراث وتاريخ شعب التبت. وقد شكّل هذا عنصر جذب للطلاب التبتيين كون المدرسة مرتبطة بالبيئة الاجتماعية المحلية للاجئين التبتيين على الرغم من ابتعادهم عن وطنهم الأم. أما في الحالة الفلسطينية فقد ظهر عنصر اللامبالاة عند العديد من الطلاب الفلسطينيين كون المناهج التربوية لا تعبر بشكل مباشر عن الواقع الحياتي والمحلي لهؤلاء اللاجئين، بل لا تتطرق إلى تاريخهم وتراثهم وثقافتهم المحلية (Corrigan, 2005).

وفي دراسة مسحية على الطلاب العراقيين اللاجئين في سوريا، أظهرت نتائج الدراسة ازدياد نسب عمالة الأطفال إلى ما يقدر بـ 10% من مجموع الأطفال العراقيين اللاجئين في سوريا، وذلك نتيجة لازدياد معدلات الفقر وصعوبة الأحوال الاقتصادية التي يعاني منها أولياء أمورهم ورغبة هؤلاء الأطفال، وخاصة الذكور منهم في التخفيف من أعباء الحياة الاقتصادية عن أهاليهم. وتبعاً للإحصاءات الحكومية السورية، تناقص عدد الطلاب العراقيين اللاجئين في المدارس الحكومية السورية بشكل ملحوظ من 49132 طالباً وطالبة في العام الدراسي 2007/2008 إلى 32425 طالباً وطالبة. ويُذكر بأن عدد اللاجئين العراقيين المسجلين في سوريا وصل ما يقارب 1200000 لاجئ، وهم غير مسموح لهم قانونياً بمزاولة الأعمال الماهرة كغيرهم من السوريين. كما أشارت الدراسة إلى العلاقة الإيجابية بين معدلات تسرب الإناث ومعدلات الزواج المبكر، وصعوبة الأوضاع الاقتصادية للاجئين العراقيين (IRIN, 2009, 2010). وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع غيرها من الدراسات التي أجريت في دول نامية أخرى على أوضاع اللاجئين إذ أكدت الدراسات على وجود علاقة إيجابية بين ازدياد معدلات تسرب الإناث وازدياد معدلات الزواج المبكر لدى اللاجئين في مخيمات داداب في كينيا (Pflanz, 2012)، ومخيمات الأفغان في بلوشستان (Rugh, 2000).

وفي دراسة عن الآثار النفسية لاكتظاظ الصفوف بالطلاب الفلسطينيين في مدارس الأونروا في الضفة الغربية وقطاع غزة، أظهرت الدراسة عدم قدرة المعلمين على التركيز على المشكلات الأكاديمية والسلوكية للطلاب في ظل وجود أعداد كبيرة منهم في الصفوف. وقد كان لعامل الاكتظاظ والضوضاء إضافة إلى عوامل أخرى - كغياب النشاطات اللامنهجية، وقلة الخدمات الإرشادية وعدم توافر المستلزمات التعليمية والملاعب الكبيرة - الأثر السلبي في عدم مراعاة الخصوصية الفردية للعديد من الطلاب، ومن ثمّ تفضيل الكثير منهم ترك المدرسة خاصة مع عدم توافر الوقت الكافي للمعلمين للتفاعل معهم، أو تقديم خدمات إرشادية خارج الغرف الصفية (Farah, 2000).

وقد أشار تقرير حديث صادر عن منظمة اليونيسكو على أوضاع 140 ألف نسمة من اللاجئين التاييلنديين والبورميّين في تسع مخيمات في تايلندا إلى وجود عوامل عدة مرتبطة بزيادة نسب التسرب المدرسي، كافتقار البيئة التحتية المدرسية لمستلزمات أساسية منها اكتظاظ الصفوف بالطلاب، وعدم توافر العدد الكافي من المختبرات العلمية المجهزة والوسائل التعليمية والكتب المدرسية، فضلاً عن قلة عدد المدرسين المدربين والخبراء المختصين في مجالي الإرشاد والتوجيه والتربية الخاصة (Oh, 2010).

الدراسة الحالية

هذه الدراسة هي جزء من برنامج بحث أطلقته الأونروا - لبنان ومعهد عصام فارس للسياسات العامة والشؤون الدولية في الجامعة الأميركية في بيروت في إطار مشروع بتمويل من الاتحاد الأوروبي بعنوان «دعم تحسين الظروف المعيشية في المخيمات الفلسطينية في لبنان». وكانت المرحلة الأولى من البرنامج دراسة كمية مستندة إلى دراسة مسحية لعينة أجراها عبد النور وآخرون (2008) حددت حدوث وتوزيع التسرب من المدرسة إضافة إلى أسبابه الرئيسية. وتشكل الدراسة الحالية المرحلة الثانية من البرنامج البحثي، وهي عبارة عن تحليل نوعي عميق لأسباب التسرب من المدرسة، وربما وضع حلول له. وتستند إلى مقابلات فردية مع الطلاب المتسربين من المدارس إضافة إلى سلسلة من المجموعات البؤرية مع مدرسين ومديري مدارس وأولياء أمور. أما المرحلة الثالثة من برنامج البحث فستبني على نتائج المرحلتين الأولى والثانية من أجل تطوير برنامج تدخل مبني على التجربة يعالج التسرب المبكر من المدرسة.

أهداف الدراسة:

يعتبر التسرب المدرسي في واقع الحال خياراً منطقياً اعتماداً على قيمة أو فائدة المدرسة، كما يراها الطالب أو العائلة أو المجتمع، والعقبات والتضحيات التي ينطوي عليها الذهاب إلى المدرسة. ومن هذا المنطلق فإن أحد الأهداف الأساسية لهذا المشروع هو إبراز وجهات نظر الأهالي والمعلمين والمعلمات والطلاب الفلسطينيين المتسربين فيما يتعلق بأسباب التسرب المدرسي وسبل التغلب عليها. وينبثق من هذا الهدف العام أهداف فرعية أخرى تتلخص فيما يلي:

- (أ) التعرف عن قرب على الأسباب الاقتصادية والاجتماعية والمرتبطة بعمالة أطفال المخيمات الفلسطينيين وعلاقتها بظاهرة التسرب من المدارس.

- (ب) دراسة أثر قوانين العمل اللبنانية على دافعية الطلاب نحو إكمال تعليمهم المدرسي.
- (ج) مناقشة السياسات التربوية والمنهجية المتبعة في مدراس الأونروا وعلاقتها بتسرب الطلاب.
- (د) تحديد الأدوار التي يلعبها الأهالي والآباء في الحد أو الزيادة من نسب التسرب المدرسي.

أسئلة الدراسة:

تحدث الدراسة عن أسباب التسرب المدرسي في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان، وسبل التغلب عليها؛ لذا فإن السؤال الرئيسي للبحث هو: «ما هي أسباب ظاهرة التسرب المدرسي في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان؟»، وينبثق من هذا السؤال الرئيسي مجموعة من الأسئلة:

- (أ) ما مدى تأثير عمالة الأطفال على ظاهرة التسرب من المدرسة؟
- (ب) ما مدى تأثير قوانين العمل اللبنانية على ظاهرة التسرب؟
- (ج) ما تأثير المدرسة في مخيمات اللاجئين على ظاهرة التسرب؟
- (د) ما دور الأهل في هذه الظاهرة؟

منهج البحث

إن أحد الأهداف الأساسية لهذا المشروع هو إبراز أصوات الطلاب الفلسطينيين المتسربين، وجعلها في مركز البحث في هذه القضية، ومن ثم تجاوز مجرد الخروج بإحصاءات عن ظاهرة التسرب من المدارس. إننا ننظر إلى المتسربين من المدارس وأولياء الأمور والمدرسين وغيرهم من الأطراف كجهات معنية بهذه المسألة؛ لذلك فإن تفكيرهم وأفكارهم ومشاعرهم مهمة جداً لتطوير أجندة بحث مسؤولة، وبرنامج تدخل فعال.

لقد تبيننا المنهج النوعي في البحث بسبب «انفتاح» هذا النوع من التقصي و«سماعه للباحث بمعالجة واحترام التعقيد المتأصل في المسألة» (Glesne & Peshkin, 1992: 7). وإضافة إلى ذلك فإن المنهج النوعي يقر بأن الواقع هو بناء اجتماعي يجب دراسة تعقيد وسياق البيانات الناشئة فيه. إن الأهمية الإحصائية للطلاب اللاجئين الفلسطينيين المتسربين في لبنان تحمل لدى المديرين التعليميين على ما يبدو وزناً أكبر من الروايات الشخصية للمعاناة. ولكن الدراسات التي تستند إلى البيانات الإحصائية فقط لتصوير ظاهرة التسرب لا توفر، ولا تهدف إلى أن توفر، للباحث أو للقارئ نافذة على تجارب المعنيين بهذه القضية والمنطق الذي يدفعهم إلى ذلك التصرف. ولذلك فإن بحثنا الإثنوغرافي يعطي صوتاً أقوى للنضال الجماعي للمعنيين ويبرز التقاطعات في العديد من القضايا المعقدة. فالبحث النوعي يتيح لنا تسليط الضوء على حقيقة أنه من غير الممكن تصوير مشكلة التسرب من المدرسة بطريقة مبسطة. وبدلاً من ذلك يتعين علينا الأخذ في الاعتبار البنى الاجتماعية والاقتصادية اللبنانية المهيمنة وأثرها على

المجتمع الفلسطيني في لبنان. وإضافة إلى ذلك، فلا يمكننا ببساطة دراسة كيف يؤثر المجتمع المهيمن على التسرب من المدارس، ولكن علينا كذلك أن ندرس إستراتيجيات البقاء التي يستخدمها الطلاب والمتسربون وعائلاتهم والمجتمعات في مختلف تفاعلاتهم مع هياكل القوة المهيمنة التي تحدث فيها عملية التسرب من المدارس. ونبدأ مع آراء وروايات الطلاب أنفسهم ونقارب القضايا من منظورهم. ومن خلال ربط روايات الطلاب ببعضها البعض وربطها بالقضايا الاجتماعية الأوسع، فإننا نهدف إلى إيجاد تفسير منطقي لتعقيد تجارب طلاب المدارس الفلسطينيين.

طريقة البحث

إن الطرق النوعية المحددة التي نتبناها في هذا البحث هي المقابلات شبه المقننة، والمجموعات البؤرية أو المستهدفة. ونحن نعتقد أنه بالتحدث مباشرة مع الجهات المعنية (أي: المعلمين/ المدراء وأولياء الأمور) المشاركة في الخبرات اليومية في المدرسة، فإننا نعكس - بأكبر قدر من الفعالية والكفاءة - القضايا التي تلعب دوراً في قرار ترك المدرسة. وتتضمن هذه الطريقة الدخول إلى بيئة أربع مدارس وتجنيد مشاركين. ونظراً لصغر أعمار العديد من المشاركين في هذا البحث، فقد آثرنا إعطاء الأولوية لعدد من الجوانب الأخلاقية التي تشتمل على مسائل الموافقة والسرية، وحساسية الأشخاص، و مواضيع البحث، والاستغلال، ومسؤولية الباحث في نشر نتائج البحث. ولذلك فقد قمنا بالتعريف عن المدارس بالأرقام/الموقع، وكذلك التعريف بالطلاب بأسماء وهمية (إلى جانب الخلفية الاجتماعية، والعمر، ومخيم اللاجئين).

اختيار المدارس والمشاركين:

اشتملت المجموعات المستهدفة في هذه الدراسة على عدد من الطلاب المتسربين، إضافة إلى مجموعات بؤرية تتكون من طرفين رئيسيين من الأطراف المعنية: (أولياء الأمور والمدرسين/ المديرين)، ومنطقتين جغرافيتين (بيروت والجنوب [صيدا وصور])، واستثنيت المنطقة الشمالية التي تضم مخيمين رئيسيين للاجئين الفلسطينيين، وهما نهر البارد والبدّاوي بعد أن اتفق الباحثون ومسؤولو الأونروا على أنه نظراً للوضع المعقد في الشمال منذ العام 2007، فإن النتائج ستكون غير سليمة بسبب المشكلات في اختيار عينة ممثلة. وقد استند اختيار أربع من مدارس الأونروا المستخدمة كدراسة حالات إلى ثلاثة معايير هي (1) الموقع، (2) معدلات التسجيل، (3) ومعدلات التسرب. وبعد الحصول على موافقة مجالس إدارة المدارس الأربع، بدأنا في إجراء مقابلات شبه مقننة مع مجموعة مختارة من الطلاب المتسربين، كما بدأنا في إجراء مناقشات لمجموعات بؤرية مع أولياء الأمور والمدرسين ومديري المدارس.

وتم الحصول على بعض بيانات المتابعة هذه على مستوى مجلس المدرسة من أجل الحصول على فهم عام للمفاهيم الرسمية للطلاب المتسربين. وقمنا شخصياً بمقابلة ما مجموعه 11 طالباً فلسطينياً، جميعهم تركوا المدرسة من واحد من الصفوف من السابع إلى التاسع في أربعة من مخيمات الأونروا المختارة في لبنان. وفي كل مدرسة تم اختيار الطلاب، بحيث يمثلون الجنسين. كما أجرينا ست مناقشات لمجموعات بؤرية مع الطلاب والمدرسين/ المديرين وأولياء الأمور. شملت عينة المجموعات البؤرية (37) من المديرين

والمعلمين و(7) أولياء أمور، و(2) من الطلاب. وقد تحددت معايير الاختيار بحيث يمثلون الجنسين. وقد تعمدنا أن تشتمل المجموعة على عدد من المدرسين الشباب وعدد من المدرسين الذين يتمتعون بخبرة عملية واسعة. أما عينة أولياء الأمور فقد اختيرت بحيث تعكس مختلف الخلفيات الاجتماعية - الاقتصادية للعائلات الفلسطينية. وقد أدرجنا المدارس وكذلك عدد كل نوع من أنواع الأطراف المعنية الذي تم أخذه منها في الجدول أدناه.

جدول (1) تركيبة المجموعات البؤرية بحسب المدارس

المجموع	صور المدرسة (4)	صيدا المدرسة (3)	صيدا المدرسة (2)	بيروت المدرسة (1)	الجهة المعنية
37	16	8	4	9	معلمون / مديرون
4	-	-	-	4	أولياء أمور وطلاب*
5	5	-	-	-	أولياء أمور
46	21	8	4	13	المجموع

* أولياء أمور و2 طلاب.

إجراءات الدراسة وأدواتها:

قمنا في تصميمنا لأدوات البحث بتحديد قضايا وعوامل اجتماعية واقتصادية وتربوية معينة مرتبطة بتسرب الطلاب من مدارس الأونروا، و نرغب في معالجتها، ومعتمدين بذلك على نتائج دراسات إحصائية سابقة قام بها عبد النور وآخرون (2008) واليونسيف (UNICEF, 2009)، والتي أشارت إلى أن عوامل الفقر، وعمالة الأطفال، ونقص البرامج التعليمية المناسبة، وغياب التخطيط للمستقبل (أي التخطيط المهني والعائلي) والقانون اللبناني الذي يحظر على اللاجئين الفلسطينيين ممارسة معظم المهن أو امتلاك عقار، تمثل كلها تحديات تواجه جميع الطلاب من اللاجئين الفلسطينيين في لبنان. إن هذه العوامل هي السبب الأساسي للعديد من الظواهر الحرجة. كما أنه من العوامل المهمة كذلك زواج الفتيات مبكراً، وتفكك العائلات بسبب الطلاق أو الانفصال أو الوفاة. وقد كانت هذه العوامل هي نقطة البداية لأسئلة المقابلات غير المقننة والمجموعات البؤرية التي تغطي فعلياً مجموعة أوسع من الأسئلة بما فيها تقييم التعليم من وجهة نظر المشاركين.

المقابلة غير المقننة مع الطلاب المتسربين: ارتكزت هذه المقابلة على أربعة محاور رئيسية استمرت ما يقارب الساعة الكاملة لكل مقابلة. ناقش الباحث في المحور الأول أسباب وتاريخ تسرب الطلاب من مدارسهم، وعدد المرات التي تسربوا وعادوا فيها إلى المدرسة، إضافة إلى الأسباب التي جعلتهم يقررون الرجوع إلى المدرسة في مرحلة دراسية معينة. وناقش الباحث في المحور الثاني سياسة إعادة تسجيل الطلاب في المدارس والصعوبات التي واجهها الطلاب في العودة إلى المدرسة، إضافة إلى الممارسات الإدارية والتعليمية في هذه المدارس. وتطرق الباحث في المحور الثالث إلى علاقة الطلاب المتسربين بالمدرسة ومعلميهم وأقرانهم، وأثر هذه العلاقات على قراراتهم بترك المدرسة من عدمها. فضلاً عن الصعوبات الحياتية والاقتصادية والمتمثلة في عمل الطلاب في أثناء الدراسة أو العطلة الصيفية. أما المحور الرابع والأخير فتناول قضايا تخص الطلاب المتسربين وخطتهم

المستقبلية وهواياتهم الشخصية. وفي هذا المحور دارت أسئلة افتراضية سئل فيها الطلاب عن خططهم واقتراحاتهم لتحسين مستوى التعليم والوقاية من التسرب المدرسي في حال تم تعيينهم مديري مدارس، أو كانوا أولياء أمور لأطفال كانوا عرضة للتسرب المدرسي.

المجموعات البؤرية: تمحورت نقاشات المجموعات البؤرية على عدد من القضايا والمحاور الرئيسية لمدة زمنية تراوحت الساعتين لكل مجموعة بؤرية. ارتكز المحور الأول في هذه النقاشات على وصف لظاهرة التسرب المدرسي ومواصفات الطلاب المتسربين في مدارس الأونروا. أما المحور الثاني فتطرق للعوامل المدرسية والاجتماعية والأسرية والاقتصادية التي لعبت وما زالت تلعب دوراً في زيادة أو نقصان معدلات التسرب المدرسي. وناقش الباحث في المحور الثالث دور برامج الوقاية من التسرب الحالية في مدارس الأونروا، إضافة إلى نقاط القوة والضعف فيها. وتطرق الباحث في المحور الرابع للعوامل التي يجب أخذها في الاعتبار لوضع برنامج نموذجي للوقاية من التسرب مع التركيز على العوائق والمشكلات التي قد يواجهها واضعو البرنامج. أما المحور الخامس والأخير فتمحور حول التوصيات النهائية التي يمكن للمعلمين والإداريين وأولياء الأمور تقديمها لصانعي القرار لمعالجة مشكلة التسرب المدرسي.

وعلى الرغم من أن المقابلات والمجموعات البؤرية كانت شبه مقننة حول مصفوفة مشتركة من أجل عدم إغفال أية قضايا رئيسية، فإنه تم الإبقاء عليها «مفتوحة» بشكل كافٍ من أجل ترك مجال لمزيد من المداخلات من المشاركين. ومن بين الجوانب التي تم استكشافها: نظام التعليم وتطلعات الشباب وأولياء أمورهم، وجودة المدارس والمنهاج، وعبء العمل على المدرسين، والتعليم الخاص وخدمات الإرشاد، والعوائق والمفاهيم الاجتماعية، وعمالة الأطفال، منع القانون اللبناني للاجئين الفلسطينيين من ممارسة الكثير من المهن وحظره تملكهم لعقارات. وأجرى الباحث الرئيسي المجموعات البؤرية بمساعدة باحث ومنسق محلي يعيش في مخيم عين الحلوة، ويعمل في حقل التعليم.

النتائج والمناقشة

لقد تم عرض نتائج هذه الدراسة وتوزيعها بحيث تتمحور حول أسئلة الدراسة، وحسب المواضيع الآتية: (1) تأثير عمالة الأطفال، (2) وتأثير قوانين العمل اللبنانية، (3) وجاذبية المدارس والمرتبطة بعوامل عدة مثل العقاب البدني واكتظاظ المدارس والعمل بنظام دوام الفترتين في المدارس، وعبء العمل على المدرسين، والمنهاج والنشاطات اللامنهجية وخدمات الإرشاد والتعليم الخاص، (4) ودور الأهل في ظاهرة التسرب من خلال تشجيعهم للزواج المبكر خاصة عند الإناث، وعلاقتهم مع المدرسين. وقد اشتمل كل قسم على المداخلات من المقابلات الفردية التي جرت وجهاً لوجه، ومن جلسات المجموعة البؤرية. وإضافة إلى ذلك فإن المناقشات التي تدور حول موضوع معين يحتوي داخلها على أسباب التسرب من المدارس، وكذلك الطرق الممكنة لمعالجة هذه المسألة. إن الأسباب الجذرية متنوعة ومتراصة، ومن الصعب تحديد علاقة سببية مباشرة بأي شكل عام. فالطلاب الفلسطينيون في لبنان لا يتسربون من المدرسة لسبب واحد فقط. فهناك العديد من العوامل التي تلعب دوراً في ذلك، ولا يمكن لأي عامل واحد - مهما بلغت خطورته - أن يتنبأ بدقة بمن من الطلاب سيتترك

المدرسة. وفي الحقيقة فإن عاملاً واحداً (مثلاً نقص الدافع) ربما يكون سبباً أو نتيجة لعامل آخر (مثلاً إعادة الصف)، وقد يرتبط العاملان بعامل ثالث (مثلاً الفقر أو الزواج المبكر، إلخ).

وعند فحص نتائج مناقشات المجموعات البؤرية والمقابلات شبه المقننة، علينا أن نقر بوجود اختلال كمي بين عدد الاقتباسات «المفيدة» من المدرسين وإداريي المدارس من جهة، ومن أولياء الأمور والطلاب المتسربين من جهة أخرى. وهذا التباين هو نتيجة واضحة للاختلال في القدرة الاجتماعية بين هاتين المجموعتين. فالمدرسون والإداريون لديهم ميزة كبيرة من حيث القدرات على الاتصال الشفوي، بينما كان معظم أولياء الأمور والطلاب من خلفيات محرومة وكانوا يشعرون بعدم الارتياح في هذه الجلسات خاصة بالنسبة لموضوع التسرب من المدارس الذي يرتبط بشكل حتمي بوصمة «الفشل». تم ملاحظة أن آراء هذه المجموعات الثلاث (المدرسون/الإداريون، الأهالي/ أولياء الأمور والطلاب) ليست متناقضة بالضرورة. وفي بعض الأحيان يبدو لدى المدرسين فهم عميق للظروف المعيشية والعوائق أمام التعليم في الأسر المحرومة. إلا أنه على القارئ أن يدرك الناحية التي لا يراها بعض المدرسين والإداريين الذين يميلون إلى إلقاء اللوم على الفاعلين (أي الطالب/ ولي الأمر) عندما يفتقرون إلى معلومات كافية تشكل خلفية حول العوامل التي أدت إلى هذا السلوك "المنحرف" (أي: التسرب من المدرسة).

أولاً - تأثير عمالة الأطفال:

توجد أشكال مختلفة من عمالة الأطفال التي تتراوح ما بين الأعمال المنزلية (أي: رعاية الأشقاء والشقيقات) إلى العمل المدفوع الأجر (مثل دهان المنازل، النجارة، أو العمل في مصنع أو حزب سياسي، إلخ). ولكن العلاقة بين عمالة الطفل الفلسطيني والتعليم ليست علاقة بسيطة. وربما تكون عمالة الأطفال سبباً لتوقف الطفل عن الذهاب إلى المدرسة، أو ربما تكون نتيجة لتركه المدرسة. بيد أن تبايناً برز بين المدرسين وأولياء الأمور حول عزو دافع العمالة لدى الأطفال. فقد أكد جميع المدرسين على الدور الحاسم الذي يلعبه أولياء الأمور في تشجيع أطفالهم للعمل بغرض مساعدتهم مادياً واقتصادياً، وهذا ما أيده بعض الطلاب المتسربين، ونفاه جميع أولياء الأمور، مدعين أن الدافع الرئيس لعمالة أبنائهم هي إحساسهم بظروف الحياة الاقتصادية الصعبة التي تعيشها عائلاتهم.

عمالة الأطفال كسبب للتسرب من المدرسة: شعر جميع الذكور المتسربين من المدرسة أنه يُتوقع منهم، أن يتم تشجيعهم على المساهمة في إعالة الأسرة عن طريق تقديم العمل اليدوي لأولياء أمورهم أو غيرهم من الأقارب. يقول رامي، وهو صبي يعيش في مخيم عين الحلوة: «شجّعني والدي على العمل معه في دهان المنازل، وبعد فترة من الزمن أصبح هذا العمل يجذبني أكثر من الدراسة في المدرسة». وأضاف " كان أبي يسألني [أحياناً] ما إذا كان عليّ واجب دراسي أم لا، وعندما لم يكن لديه عدد كافٍ من العمال في صيدا، كان يطلب مني أن أساعده في أية حال». أما مازن، وهو أيضاً صبي من مخيم عين الحلوة، فقد شجّعه أعمامه على ترك المدرسة لتعلم مهنة العائلة، وهي صنع الحلويات الشرقية، والعمل معهم في ألمانيا. أما أمجد، وهو صبي من مخيم شاتيلا، فهو متسرب كذلك من المدرسة؛ يعمل

يوماً مع والده في دهان المنازل. وقال أمجد: «أعمل مع والدي ثلاث أو أربع ساعات يومياً.. والعديد من أصدقائي تركوا المدرسة [كذلك]؛ لأنه عليهم أن يكسبوا دخلاً لعائلاتهم». وبالنسبة للعائلات الأكثر فقراً، فإن تكلفة الدروس الخصوصية أو رعاية الأشقاء يمكن أن تكون سبباً في عدم إرسال أطفالها إلى المدرسة. على سبيل المثال، ميس هي فتاة من حي/ مخيم الطوارئ (قرب مخيم عين الحلوة)، وأعادت الصف السابع، وتوقفت عن الذهاب إلى المدرسة لأنها تعاني من مشكلات شديدة في التعليم وعائلتها «غير قادرة على دفع تكاليف الدروس الخصوصية». أما سوزان فهي فتاة من مخيم عين الحلوة؛ قالت: «عندما دخلت جدتي إلى مستشفى الهمشري في صيدا لمدة عشرة أيام لإجراء عملية في ساقها، بقيت والدتي معها، وخلال تلك الفترة توقفت عن الذهاب إلى المدرسة لأعتني بأخوتي الصغار الذين هم في الخامسة والسابعة من العمر». وإضافة إلى مشكلة تغيب سوزان عن المدرسة، فقد كانت تواجه صعوبات في فهم مادتي الفيزياء والكيمياء - اللتين كانتا تدرّسان باللغة الإنجليزية - وكان والدها عاطلاً من العمل، ولم يستطع دفع تكلفة أية دروس خصوصية. أما لينا فهي فتاة من مخيم عين الحلوة، وتركت الدراسة في إحدى مدارس الأونروا؛ لأنها تريد دراسة الشريعة الإسلامية في مركز إسلامي. ولم تكشف لينا عن اسم المركز الإسلامي الذي تنوي الدراسة فيه. إلا أن والدها المتوفى كان عضواً في إحدى الفصائل الإسلامية.

خلال مناقشات المجموعات البؤرية، اتفق جميع المدرسين على أن الفقر هو سبب عمالة الأطفال. وقال أحد المدرسين:

«العام الماضي فوجئت بأن طالباً في الصف السابع يعمل حارساً أمنياً لإحدى المنظمات السياسية مقابل 300,000 ليرة لبنانية [200 دولار أميركي]. كيف يمكنه أن يدرس؟ كيف يمكنه أن يعمل، وهو لا يزال قاصراً؟ كيف يمكنه أن يعمل وأن يكون طالباً في الوقت ذاته؟ هل لديه أية رغبة في الدراسة؟ إذن، والده يريد أن يعمل لكي يكسب 300,000 ليرة لبنانية، وهو لا يزال في عمر 13 عاماً. هل هذا مقبول؟»

وأكد جميع المدرسين على أن السبب الرئيسي في عمالة الأطفال هو الوضع الاجتماعي-الاقتصادي الذي يبعث على الأسى في هذه المخيمات. وورد الفقر في غالب الأحيان كعامل يسهم في تسرب الطلاب. وتقوم أحزاب سياسية بتجنيد العديد من الأطفال للعمل معها لعدم توافر المال الكافي لهؤلاء الأطفال وعائلاتهم لتغطية نفقاتهم.

عمالة الأطفال كنتيجة للتسرب من المدرسة: خلال مناقشات المجموعات البؤرية، لم يقرّ أيّ من أولياء الأمور بأنهم يجبرون أطفالهم على ترك المدرسة لمساعدتهم. وكانوا يقولون: إن الأطفال هم الذين قرّروا ذلك. جمال هو والد أحد الطلاب في مخيم الرشيدية، أكد أن ابنه هو الذي قرر ترك المدرسة. وقال:

«لقد ترك ابني الأكبر المدرسة نتيجة قرار المدير معاقبته ونقله مع طلاب آخرين يثيرون المشكلات إلى مدرسة البرج الشمالي. وأنا أعتقد أن ذلك كان قراراً قاسياً جعله [ابني] يرفض الانتقال إلى مدرسة أخرى، ويتحدى ذلك القرار... وقد رتبّ ذلك القرار عليّ [كذلك] مزيداً من التكاليف، حيث كان عليّ دفع تكلفة المواصلات من [مخيم] الرشيدية إلى [مخيم] البرج الشمالي. لقد ارتكب الطلاب غلطة. إلا أن العقوبة كانت قاسية للغاية. إن

مدير التعليم [في صور] عاقب [بقراره هذا] الطلاب وأهاليهم.. [ومن ثمّ] أفضلّ تعليم ابني مهنتي، وهي التصوير. هذا أفضل من أن أتركه في الشارع».

أكد بعض أولياء الأمور أن الطالب قرّر من تلقاء نفسه التضحية بتعليمه من أجل عائلته. إلا أنهم بدوا وكأنهم يشرّعون عدم ذهاب أولادهم إلى المدرسة لكي يساعدوا في إعالة الأسرة، أو من أجل بقائهم الاقتصادي الشخصي. خالد هو أب لستة أطفال في مخيم الرشيدية، وتحدّث عن أسباب التسرب من المدرسة. قال خالد:

«ربما تكون [ظروف] المجتمع الذي نعيش فيه.. مثل نقص الوظائف والدخل هي السبب. كيف يمكن لمزارعين يكسبون [نحو] 7 - 10 دولار في اليوم تغطية نفقات مدارس أولادهم؟ إن الحياة في المخيمات صعبة للغاية».

وقال خالد إن ابنته تركت المدرسة لأنها كانت «محرّجة من إعادة الصف السادس مع فتيات يصغرنها سنّاً، وهي تعمل الآن مصففة شعر». وأوضح خالد كيف أن «بعض الصبيان يتركون المدرسة عند بلوغهم عمر 10 أو 11 عاماً للعمل لمساعدة ذويهم.. حتى الأطفال يُظهرون التعاطف مع أسرهم». ولم يمنع بعض أولياء الأمور أولادهم من ترك المدرسة. مثلاً يقول منير: «لقد تركت المدرسة لأنني لم أحبها، وأفضل العمل». إلا أن أياً من والديه أو أقاربه لم يعترض بشكل فعلي على نيّته ترك المدرسة. وتحدّث منير عن «ترك بعض أصدقائه المدرسة لأسباب عائلية.. شعروا أنهم مجبرون على العمل، إما لأن والدهم مريض، أو لأنه تُوفي».

ونلاحظ في كل ما سبق توافق نتائج هذه الدراسة النوعية مع غيرها من الدراسات السابقة بارتباط ازدياد نسب عمالة الاطفال بازدياد معدلات الفقر، وصعوبة الأحوال الاقتصادية التي يعاني منها أولياء أمورهم، ورغبة هؤلاء الاطفال وخاصة الذكور منهم في التخفيف من أعباء الحياة الاقتصادية عن أهاليهم كما هو الحال في عند الطلاب العراقيين اللاجئين في سوريا (IRIN, 2009, 2010) وغيرها من الدراسات التي أجريت على الطلاب الفلسطينيين اللاجئين (e.g. Abdunnur, Abdunnur & Madi, 2008; Bilagher, 2006; Ghoson, 2007; Ugland, 2003).

ثانياً - تأثير قوانين العمل اللبنانية:

اتفق جميع المدرسين وأولياء الأمور على أن الحظر الذي يفرضه القانون اللبناني على ممارسة اللاجئين الفلسطينيين معظم المهن الماهرة، هو واحد من الأسباب الرئيسية لظاهرة التسرب من مدارس الأونروا، خاصة لدى الذكور، وبعد المرحلة الإعدادية من الدراسة. وعلى الرغم من التغيير الذي أجري مؤخراً على القانون والمرسوم الوزاري الذي تم توقيعه في شباط/فبراير 2011، إلا أن مشكلة منع الفلسطينيين من ممارسة معظم المهن لا تزال في الواقع بدون علاج، حيث إن هذه التغييرات يجب أن يقوم بها رؤساء النقابات المهنية. إن عدم قدرة الطلاب الفلسطينيين على اختيار مهنتهم بحرية أدى إلى شعور عام بالاحباط، وانعدام الدافعية نحو التعليم من قبل الطلاب. وأوضح مدرس فلسطيني في بيروت ذلك بالقول: «إن هذه [الديناميكية] لها تأثير سلبي قوي على الحالة النفسية [للفلسطينيين]. لا يوجد أمل.. نحن نعيش كلاجئين ليس لهم حقوق، ولا توجد وظائف إذا ما فكر الشخص

في إكمال تعليمه .. وكل ذلك يؤثر على التعليم». وأضاف مدرس آخر: «يشعر الطلاب بأنه] لا يوجد أمل ..، ولا أمل في الحصول المؤهلات لتصبح [مثلاً] طبيباً أو مهندساً. في لبنان انت غير مسموح لك بالعمل، ولذلك فلن تحقق أهدافك، فلماذا تعمل من أجلها [من خلال الدراسة]؟». وقالت مدرّسة من مخيم عين الحلوة: «الفلسطينيون محرومون من حق العمل، ومن ثمّ فإن [الطلاب] يفضّلون اختصار الطريق وترك المدرسة..، وهذا التوجّه يسود أكثر بين الصبيان، ولكن بعض العائلات تجبر بناتها على العمل من أجل المساهمة في إعالة العائلة [خاصة] عندما لا يكون الوالد قادراً على تغطية الاحتياجات المالية [للأسرة]». وأعرب أحد المدرسين في مخيم الرشيدية عن تشاؤمه في أثناء تعليقه على القيود التي تفرضها السلطات اللبنانية على عمل الفلسطينيين، وقال: «لا يوجد أي ضوء في آخر النفق بالنسبة للطلاب، ويبدو لي أن هذه قصة لن تنتهي أبداً».

وتحدّث العديد من الطلاب المتسربين وأولياء الأمور عن قصص الأشقاء والشقيقات والأصدقاء الذين حصلوا على شهادات جامعية، ولكنهم منعوا من ممارسة مهنتهم في لبنان بسبب وضعهم كفلسطينيين. ولا يرى العديد من الطلاب الفلسطينيين الشباب في المخيمات سبباً للذهاب إلى المدرسة عندما يرون في كل مكان من حولهم أن الحصول على التعليم لا يقود إلى الحصول على فرص أفضل للتوظيف. وقالت إحدى الأمهات في مخيم شاتيلا: كان تحصيل ابني المدرسي جيداً، ولكنه لم يكن مقتنعاً [بقيمة] متابعة دراسته..، وكان يقول لنفسه: «لماذا أمضي حياتي في المدرسة، وأصبح بعد ذلك عاملاً ..، من الأفضل اختصار الطريق، والعمل كحداد لمساعدة والدي».

وروى أحد أولياء الأمور قصة طالب فلسطيني يحمل شهادة جامعية، ولكنه يعمل الآن حداداً. ومن المحزن أن الطلاب المتسربين وأولياء الأمور اعتبروا معظم الطلاب الذين حصلوا على تعليم عالٍ «فاشلين» بسبب عدم تمكنهم من العمل في مهن ماهرة بعد تخرجهم. وتحدثوا عن الكثير من الأمثلة عن طلاب متعلمين ولكنهم الآن عاطلون عن العمل، أو يعملون في مهن غير ماهرة. وروت أم في بيروت القصة الآتية: «عبد الله وأشقائهم [أي كل أولادها الذكور] يسألون والدهم دائماً: لماذا يجب أن نتابع تعليمنا [بعد الثانوية] عندما [نرى] أن الطلاب المتعلمين في المخيمات غير قادرين على العثور على عمل». وأضافت «زوجي لا يزال مصدوماً لأن ابني [آدم] ترك المدرسة». إلا أنه عندما سئلت ما هو برأيها القرار الصائب لآدم هل يجب أن يبقى في المدرسة أم يساعد والده في العمل، قالت: «يساعد والده .. هذا أفضل. وعلى أي حال لا توجد فرص عمل».

ولخصّ مدير إحدى مدارس الأونروا المسألة بقوله:

«فيما يتعلّق بالدولة [اللبنانية] وغياب فرص العمل، عندما يرى الطفل شقيقه المهندس بدون عمل، فإن الطفل يبدأ في التفكير: لماذا أتعلّم إذا كان لا يوجد عمل، من الأفضل أن أعتري على عمل من بداية الطريق. ولهذا السبب بدأ أولياء الأمور هذه الأيام في التفكير في أنه من الأفضل أن لا يدعو الطفل يواجه مصير شقيقه/ شقيقته نفسه، ولذلك فمن الأفضل له أن يعمل. وهكذا يقبل أولياء الأمور [حقيقة] أن ابنهم ترك المدرسة، ودخل سوق العمل مبكراً. وذلك سيساعدهم على التغلب على الوضع الاقتصادي الصعب».

وقالت والدة طالبة متفوقة تخرجت من كلية الاقتصاد من الجامعة الأمريكية في بيروت:

«أستاذ الاقتصاد الذي درّس ابنتي في الجامعة الأمريكية رشحها للعمل في شركة لبنانية لأنها طالبة متفوقة في صفها، حيث حصلت على علامة 95 من 100. وأعلن الأستاذ أن هذه أعلى علامة يحصل عليها أي طالب في مسيرته خلال حياته المهنية في الجامعة الأمريكية في بيروت. إلا أن ما يحزن هو أن مدير الشركة رفض طلبها للعمل في الشركة. وقد سمعت ابنتي المدير يقول للاستاذ: طلبت منك أن تحضر لي مرشحا متفوقا للوظيفة، ولكن ليس فلسطينياً».

وتحدّثت إحدى الأمهات من مخيم شاتيلا عن مثال مشابه يتعلّق بابنها الحاصل على شهادة جامعية في علوم الكمبيوتر. وقالت: «إسماعيل تقدّم بطلب عمل لدى العديد من الشركات، إلا أن طلبه رفض لأنه فلسطيني...، وهو يعمل حالياً في شركة مبيدات، ولكن في مهنة غير ماهرة...، ولا يحصل على ضمان اجتماعي، كما أن راتبه أقل من راتب العمال اللبنانيين».

وبناءً على ما سبق نجد أن أوضاع اللاجئين الفلسطينيين جاءت متوافقة مع غيرها من الدراسات السابقة كما هو الحال مع العراقيين اللاجئين في سوريا، فهم غير مسموح لهم قانونياً بممارسة معظم الأعمال الماهرة، مما زاد من الصعوبات الاقتصادية التي تعاني منها العائلات العراقية، وأثر بشكل مباشر وغير مباشر على زيادة عدد الطلاب العراقيين المتسربين من المدارس بغرض مساعدة أهاليهم من خلال انخراطهم في أعمال يدوية بسيطة (IRIN, 2009, 2010).

ثالثاً. جاذبية المدارس وسياسة الأونروا التعليمية:

تكون المدرسة جاذبة للطلاب وتحول دون تسربهم منها بقدر ما تستجيب لاحتياجاتهم الفورية وتطلعاتهم عن طريق تقديمها الخدمات الاجتماعية والأكاديمية بالقدر الكافي، وكذلك توفير التعليم الذي يحسّن آفاقهم المستقبلية. إن ممارسات المدرسة التي تقود إلى ابتعاد الأطفال وانفصالهم عنها، وفقدان الالتزام تسهم في مشكلة التسرب. وقد أوضحنا من هذه العوامل العقاب البدني واكتظاظ المدارس والعمل بنظام دوام الفترتين في المدارس، وعبء العمل على المدرسين، والمنهاج والنشاطات اللامنهجية وخدمات الإرشاد والتعليم الخاص.

العقاب البدني: يمثّل العقاب البدني مسألة شائكة في مدارس الأونروا في لبنان. وعلى الرغم من أن سياسات مدارس الأونروا تحظر العقاب البدني بشكل تام، كما أن إجراءات صارمة تُتخذ عندما يتم الإبلاغ عن حالات العقاب البدني، إلا أن المتسربين وأولياء الأمور يبلغون عن وقوع حالات العقاب البدني مرات كثيرة. ومسؤولو الأونروا على علم بهذه المشكلة، ويعالجونها كجزء من عملية الإصلاح التعليمي التي يقومون بها بما في ذلك في منهاج حقوق الإنسان الذي وضع أخيراً. وتحدث تسعة من المتسربين عن العقاب البدني ووصفوه بأنه أكثر جانب كرهوه في تجربتهم المدرسية. قال أحد الطلاب: «أكره أن يعاقبنا المدرسون عقاباً بدنياً.. وليس صحيحاً أن هذا العقاب لا يمارس.. [هذا العام] ضرب أحد

المدرسين رأس طالب في الصف الثالث بالحائط والطاولة لأنه لم يكمل واجبه الدراسي». واشتكى جميع أولياء الامور بأن العقاب البدني يمثل معضلة كبيرة لأبناءهم وبناتهم في مدراس الأونروا. وقالت أم من مخيم شاتيلا: «رفض ابني الذهاب إلى المدرسة بسبب العقاب... وكان يقدّم لي عدة أعذار كل صباح (مثل المرض أو الشعور بالغثيان) حتى لا يذهب إلى مدرسة [الأونروا]. والآن يذهب إلى مدرسة خاصة، وهو سعيد جداً؛ لأنه ليس فيها عقاب. وهو يستيقظ كل صباح ويذهب إلى هذه المدرسة [الخاصة] دون أية مشكلة». وقال أحد أولياء الأمور من مخيم الرشيدية: «وقعت مشكلة بين ابني وزميله في المدرسة، وعندما لم يستجب لأوامر المدرس، قام بضربه في مكان من جسمه كان من الممكن أن يتسبب بمقتله [مشيراً إلى منطقة خلف رقبته]. وبدأ ابني ينزف، والآن هو لا يسمع جيداً». وقال: إنه في مرة أخرى: «ضربه المعلم بعضا وكسر أحد أصابعه.. إن قدرات ابني محدودة، وربما كان المدرس يريد حقا أن يتعلم...، ولكن مازن [ابنه] لديه خوف من حضور دروس هذا المدرس».

وترى إحدى الإمهات من مخيم الرشيدية أن العقاب البدني هو العامل الرئيسي الذي كان وراء تدني أداء ابنتها في المدرسة. وقالت:

«عندما كانت ابنتي في صف الروضة، قالت لي المدرسات إنها طفلة ذكية جداً ولديها قدرات عالية...، وفي الصف الأول بلغ معدل أدائها 280 من أصل 300، إلا أنه في الصف الثاني تدهور إلى 165. إنها تترك نصف أسئلة الامتحان [دون إجابة] لماذا؟ لأن معلمتها ضربتها على رقبته من الخلف؛ [ولذلك] اصطدم رأسها بالطاولة مما تسبّب بكسر سننها. وكل ذلك لأنها لم تكمل الإجابة عن الأسئلة».

ويظهر التباين جلياً ما بين أولياء الأمور والطلاب من جهة، وبعض المدرسين والمدرسات من جهة، أخرى في مقاربتهم لمسألة العقاب البدني وأثرها السلبي على زيادة نسب التسرب المدرسي. فقد ذكر أحد المدرسين في مخيم الرشيدية: «بعد صدور القوانين التي تحظر ممارسة العقاب البدني [في مدارس الأونروا] والذي أوّده، أستغلها [الطلاب] بطريقة خاطئة. فعندما تطلب من الطالب {الانتباه} والنظر إلى اللوح، فإنه يرد: هذا ليس من شأنك، لا أريد ذلك». وعبرت ثلاث مدرسات بأن العقاب البدني إجراء طبيعي لتصحيح السلوك في المدرسة والبيت. وبررت إحدى المدرسات في مخيم الرشيدية العقاب البدني بالقول: إن الطلاب «لن يُعاقبوا جسدياً إذا لم يسيئوا التصرف، وهناك طلاب معتادون على العقاب البدني في بيوتهم». وقالت مدرسة أخرى:

«من الصعب تطبيق إستراتيجيات تصحيح السلوك في المدارس. لنفترض أنه تم منعي من ضرب أو حتى الصراخ على الطالبات المشاغبات وضعيفات التحصيل. [وكبدل] أستطيع طرد الطالبة من المدرسة يومين أو ثلاثة أيام [ولكن بعد ذلك] يمكن أن تأتي الأم [إلى المدرسة] وتنتقدي على طرد الطالبة، وعلى الرغم من أنني استخدمت كل الإستراتيجيات بما فيها الإرشاد والتوجيه».

وعبرت مدرسة في مخيم عين الحلوة عما وصفته بـ«تسرب المعلمات بسبب عبء العمل» ومنع العقاب. وقالت:

«في الوقت الحالي لا توجد سوى قلة من المعلمات في مدارسنا [الأونروا] اللواتي يستخدمن العقاب [البدني]. ربما توجد معلمة واحدة في كل مدرسة تمارس العقاب.. وبشكل عام، لا يوجد عقاب بل [توجد] حالات استثنائية. وقد أثر ذلك على [إدارة] التعليم [داخل الصف] لأنه عندما كانت المعلمة تدخل الصف في السابق وهي تحمل العصا، فقد كان ضبط الصف أكثر صرامة... وفي الوقت الحالي لا تجرؤ المعلمة على استخدام العقاب الجسدي. إن الطلاب هم الذين يعاقبون المدرسين في وقتنا الحالي بمناكفتهم وإزعاجهم بهدف [التسبب] بطردهم [من المدرسة] نتيجة لاستخدامهم العقاب البدني [مع الطلاب]».

المنهاج والنشاطات اللامنهجية: يعتقد نصف المدرسين إن عدم وجود مواد في المنهاج مخصصة لتاريخ الفلسطينيين وتجاربهم يعدّ من المسائل المهمة. ويقولون: إن عدم وجود منهج تعليمي مصمّم خصيصاً للفلسطينيين ساهم في شعور الطلاب بعدم الاكتراث بالنظام التعليمي. وقالت إحدى المعلمات في مخيم عين الحلوة:

«يسألني الطلاب أحياناً: لماذا ندرس عن الرؤساء والوزراء وأعضاء البرلمان اللبنانيين. وأرد عليهم: لأننا نعيش في لبنان ونتاجر بهؤلاء...، ونلاحظ أننا عندما ندرسهم تاريخ وجغرافية فلسطين، يصبحون أكثر اهتماماً خاصة عندما نطلب منهم القيام ببحث عن قراهم في فلسطين وسؤال آبائهم وأجدادهم عنها».

وأعرب هؤلاء المدرسون عن إحباطهم من عدم التطرق لتاريخ فلسطين في الكتب المدرسية. ويمكننا تفهم إحباط المدرسين وأولياء الأمور الفلسطينيين حين مقارنة المناهج التربوية المقدمة لأبنائهم بتلك المقدمة للاجئين التبتيين في الهند على سبيل المثال. فقد تبين كما سبق أنّ المناهج التربوية المقدمة للاجئين التبتيين أكثر فعالية لارتباطها بواقع وثقافة وتراث وتاريخ شعب التبت؛ مما شكّل عنصر جذب للطلاب التبتيين لمتابعة تعليمهم دون الشعور باللامبالاة، والتي ظهرت بشكل جلي عند العديد من الطلاب الفلسطينيين في لبنان (Corrigan, 2005).

وبشكل عام فإن المدرسين وأولياء الأمور والطلاب يرون أن المنهاج مكثّف وصعب؛ خاصة لأن الرياضيات والمواد العلمية (أي: الفيزياء والكيمياء وغيرها) تدرّس باللغة الإنجليزية. ولكن تمايزاً ما بين المدرسين والطلاب من جهة وأولياء الأمور من جهة أخرى كان ظاهراً في عدم قدرة أولياء الأمور على إعطاء تفاصيل محددة عن الجوانب السلبية في المناهج المدرسية المعتمدة. ويرجع ذلك لسببين رئيسيين، وهما تدني المستوى التعليمي لأغلبية أولياء أمور الطلاب المتسربين، وعدم انخراط بعضهم في تدريس ومتابعة الواجبات المدرسية لأطفالهم. فقد أكدت سوزان من مخيم شاتيلا أنها لا تفهم أي شيء في دروس الفيزياء والكيمياء؛ لأنها لا تستطيع قراءة الإنجليزية، ولا يوجد من يساعدها في البيت لفهم هذه الدروس. وتستطيع أن تفهم الموضوع لو أنه تم تدريسه بالعربية. أما لنا من مخيم عين الحلوة وسمر من مخيم الرشيدية فتشعران بأن استخدام اللغة الإنجليزية يشكل عائقاً أكاديمياً رئيسياً لهما في المدرسة. واتفقت جميع الأطراف المعنية على أن المنهاج الحالي يركز على الاحتياجات والاهتمامات الأكاديمية، ولا يركز على الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية.

ومن القضايا الأخرى غياب النشاطات اللامنهجية خلال ساعات الدراسة، وعدم وجود نوادي مهنية. فمثلاً، قال العديد من الطلاب: إنهم لا يذكرون تنظيم مدارسهم لرحلات مدرسية. وترى لنا من مخيم عين الحلوة أن على مدرستها توفير المزيد من النشاطات الاجتماعية والمهنية والترفيهية مقارنة مع ما تقدمه اللجان الموجودة حالياً، وهي نشاطات الانضباط والتنظيف. وقالت: إنها لو كانت معلمة لوفرت «المزيد من النشاطات في الفن والحرف اليدوية وغيرها من المجالات التي تهتم الطلاب». أما مازن من مخيم عين الحلوة فاشتكى من أن «المدرسين [في مدرسته] كانوا يوزعون الطلاب في لجان دون أن يسألوهم ما إذا كانوا راغبين في المشاركة». وقال العديد من الطلاب: إنهم يجدون المدرسة مملة، ولكن كان من الممكن أن يتشجعوا على البقاء فيها لو كانت تقدم المزيد من النشاطات الاجتماعية والترفيهية واللامنهجية. وبالنسبة لهؤلاء الطلاب فقد كانت الرياضة البدنية ودروس الفن الأكثر إثارة للاهتمام. إلا أن الرياضة البدنية كانت في العادة آخر حصة في الدوام المدرسي عندما كان الطلاب يفضلون العودة إلى منازلهم، كما أنه لم يكن جميع مدرسي مادة الفن مؤهلين لتدريسها. وقال مازن: إن أول شيء سيغيره لو أنه كان مدير مدرسة هو التركيز على تعليم الفن والرياضة البدنية. وأكد مازن أن العديد من زملائه لا يحبون المدرسة إلا عندما يأخذون دروس الفن. وظهر رأي إيجابي بشكل خاص متعلق بالبدء في تدريس مواضيع جديدة تتطلب موارد مثل تعليم الكمبيوتر. فقد قال مازن مثلاً: إنه يحبّ الدروس التي تعلمه مهارات الكمبيوتر، إلا أنه لا يمتلك جهاز كمبيوتر في البيت يتيح له التدرّب على هذه المهارات.

وقد أكد جميع المدرسين على هذه الآراء. وقال أحد المدرسين «لدينا مدرس واحد لمادة الفن، ولكن المدرس ليس مؤهلاً لتدريس هذه المادة.. أما بالنسبة للرياضة البدنية فلدينا مدرس واحد فقط شارك في دورة تدريب واحدة تتعلق بهذه المادة». وقال مدرس من مخيم عين الحلوة:

«نحن نقدّم النشاطات اللامنهجية ولكنها محدودة للغاية، وربما تقتصر على [نشاط لامنهجي واحد] في العام. وفي العام الحالي نظمنا يوماً مفتوحاً وكان جيداً.. [وإضافة إلى ذلك] شاركت 15 فتاة في نشاط صيفي [نظمته] سبلين [مدرسة مهنية]..، واخترنا المشاركات».

وفيما تنظّم الأونروا نشاطات صيفية، فإن الطلاب والمدرسين وأولياء الأمور جميعهم أكدوا على ضرورة وجود صفوف للنشاطات اللامنهجية خلال اليوم الدراسي، مثل صفوف التدريب البدني والفنون والكمبيوتر.

سياسة الترفيع التلقائي، مقابل سياسة إعادة الصف: خلال مناقشات المجموعات البؤرية، جرت مناقشة سياستين تعليميتين هما على طرفي نقيض من بعضهما البعض: الترفيع التلقائي، وإعادة الصف. وفي وقت كتابة هذا التقرير، أصدر وزير التعليم الحالي أخيراً مرسوماً يلغي نظام الترفيع التلقائي في المدارس، وكان من المتوقع أن يبدأ العمل بهذا المرسوم ابتداء من العام الدراسي 2010 - 2011. وتطبق سياسة الترفيع التلقائي على الطلاب في المرحلة الابتدائية، وتعني أنه مهما كان تحصيل الطالب فإنه يترفع إلى الصف الأعلى تلقائياً. وعليه فإنه حتى الطلاب الذين يرسبون يترفعون تلقائياً إلى الصف الأعلى

وصولاً إلى المرحلة الإعدادية. ولكن في المرحلة الثانوية من الدراسة تطبق سياسة صارمة تقضي بأن يعيد الطلاب الذين كان أداءهم ضعيفاً في الصف، السنة الدراسية مجدداً، وبعد تلخيص المناقشات اتضح أن جميع المدرسين والمديرين متفقون على أن السياستين هما من بين أهم أسباب تسرب طلاب مدارس الأونروا في لبنان. فمن ناحية أشار المدرسون إلى أن معدلات إعادة الصف المرتفعة هي إحدى أسباب تسرب الطلاب المبكر من المدرسة. لإعادة الصف في المرحلة المتوسطة له تأثير سلبي على التكيف الاجتماعي - العاطفي. على سبيل المثال قال أحد أولياء الأمور من مخيم الرشيدية: «رفضت ابنتي الذهاب إلى المدرسة بعد أن رسبت في [الصف السادس].. فهي كبيرة الحجم وكانت محرجة من إعادة الصف مع طالبات أصغر سناً». وعليه فإنه من المتوقع أن تمثل إعادة الصف عاملاً مثبطاً وتتسبب في تسرب الطلاب. ومن ناحية أخرى انتقد المدرسون سياسة الترفيع التلقائي التي تسمح للطلاب بأن يأتوا إلى المدرسة ولسان حالهم يقول «سأترفع على أية حال، ولذلك فلماذا أدرس؟». وقالت إحدى المدرسات من مخيم شاتيلا: «لقد أدى ذلك حتى إلى تثبيط همة الطالبات المتفوقات؛ لأن من يدرس ينجح، كما أن الطالب الذي لا يدرس ولا يبذل جهداً ينجح كذلك». وقال مساعد مدير إحدى المدارس:

«علينا أن نبدأ من الحلقة الأولى. الدولة [اللبنانية] تحظر إعادة الصفوف في المرحلة [الابتدائية]. وللأسف فإن الأونروا ليست لديها حضانات.. وعلى الرغم من أن الروضة أصبحت جزءاً لا يتجزأ من المنهاج... فإن بعض الأطفال لا يذهبون إلى مدارس الروضة مطلقاً ويرسبون [في الصف الأول الابتدائي]. إلا أنه يتم ترفيعهم بسبب سياسة الترفيع التلقائي».

ولخصت معلمة من مخيم عين الحلوة المشكلة بقولها:

«من أجل إصلاح التعليم في مدارس الأونروا [علينا أولاً وقف العمل بسياسة الترفيع التلقائي]. عندما تعرف فتاة مسبقاً أنه سيتم ترفيعها سواء درست أم لم تدرس، فإن ذلك يقود إلى عدم اكتراثها وضعف تحفزها للدراسة. وقد أجبرت هذا العام أن أعطي إحدى الطالبات 100 علامة من أجل ضمان ترفيعها».

وأوضحت المعلمة سبب عدم نجاح هذه السياسة في مدارس الأونروا مقارنة مع المدارس اللبنانية بقولها:

«يجب أن نركز على المرحلة الأولى [المدرسة الابتدائية]. فلا توجد مساءلة في هذه المرحلة، ولذلك فإنه من المهم أن نعين أكفاً المعلمين في [المدرسة الابتدائية] وليس المعلمين السيئين والكسالى.. يكون الكثير من الطلاب جيدين في مرحلة ما قبل المدرسة ولكن أداءهم [الأكاديمي] يميل إلى الانحدار عندما يدخلون المدارس [الابتدائية] التابعة للأونروا». ويوجد بعض الطلاب الذين يكملون المرحلة الابتدائية بأكملها دون أن يتعلموا مهارات القراءة والكتابة الرئيسية. ويوضح مدرس في مخيم عين الحلوة "يوجد صبي عمره 16 عاماً [في الصف الذي أدرسه] غير قادر على التفريق بين الحرفين "d" و "b"، بينما يتطلب منه المنهاج أن يحلل قطعاً [من اللغة/ الأدب الإنجليزي]». ويدعم هذا الرأي أحد أولياء الأمور من مخيم الرشيدية ويقول: «ابني [في الصف السادس] ولكنه لا يستطيع أن

يقراً أو يكتب. ولا أدري كيف وصل إلى [الصف السادس].. ربما بسبب الترفيع التلقائي». ومع عرضنا السابق لآراء المدرسين حول سياسة الترفيع الآلي، وفيما إذا كانت فعلاً سياسية غير مجدية مع أنها هي المطبقة في معظم الأنظمة حول العالم خصوصاً في المرحلة الابتدائية، نرى أن تطبيقها يتطلب مستوجبات عدة أهمها: (1) تلقي جميع الطلاب لتعليم ما قبل المدرسة (الروضة) بما يساعد على تحديد الحالات التي تحتاج إلى مساعدة مساندة أو خاصة في حال تم الكشف عنها مبكراً، (2) دعم نظام تعليم رياض الأطفال بحيث يصبح مجانياً وإلزامياً في جميع مدارس الأونروا، (3) تدريب المعلمين والمعلمات على التركيز على الجوانب الأكاديمية الأساسية في مرحلة رياض الأطفال - إضافة إلى الجوانب الانفعالية - بما يخفف من العبء الكبير الملقى على كاهل المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي، (4) أن تطبق سياسة الترفيع الآلي في الصفوف الثلاثة الأولى فقط.

الاكتظاظ ونظام دوام الفترتين وعبء العمل على المدرسين: إن زيادة عدد الطلاب المسجلين في المدارس وما يرافق ذلك من حاجة إلى إيجاد مكان للعدد المتزايد من الطلاب قاد إلى مشكلة الاكتظاظ في مدارس الأونروا، مما يؤثر سلباً على نوعية التعلم، ويحد من التفاعل بين المدرسين والطلاب. وقد أعرب جميع المديرين والمدرسين عن مخاوفهم بشأن أحجام الصفوف في مدارس الأونروا. واعترف بعض المدرسين بأنهم «لا يستطيعون تذكر أسماء جميع الطلاب في الصف، كما أنه ليس لديهم الوقت للاستماع إلى جميع الطلاب». وقال أحد المدرسين من مخيم الرشيدية:

«لدينا مركز لمصادر التعليم [في المدرسة]، ونحاول جهدنا قبول الطلاب، ولكننا لا نستطيع، لأن لدينا صفوفاً بأعداد كبيرة من الطلاب.. يزيد عددهم عن 40 طالباً [في كل صف]...، [وكذلك] فإن الساحة صغيرة على هذا العدد الكبير من الطلاب».

أما نظام دوام الفترتين فإنه يعيق كذلك تنظيم نشاطات لانهجية، ويحد بشكل كبير من الوقت المتوافر للمدرسين للقيام بأعمال تحضيرية وإدارية داخل حرم المدرسة. إلا أن المدرسين قالوا: إن بعض أولياء الأمور يفضلون الدوام بنظام الفترتين؛ «لأنه يساعد على توزيع العمل المنزلي بين الشقيقات» كما أنه يسمح «للصبيان بالعمل مع آبائهم بعد أو قبل المدرسة».

إن الاكتظاظ والدوام بنظام الفترتين الناتج عنه يضعان ضغوطاً كبيرة على المدرسين وغيرهم من موظفي المدرسة. ويزيد من تفاقم ذلك نقص الموارد التعليمية (مثل المختبرات، مراكز الكمبيوتر، الوسائل البصرية المساعدة... إلخ)، والدعم الإداري. وإضافة إلى ذلك فإنه يُطلب من المدرسين في مدارس الأونروا في أحيان كثيرة القيام بعدة مهام لم يتلقوا التدريب على القيام بها. ويوضح أحد المدرسين من مخيم الرشيدية بقوله: إن «المدرسين مرهقون لأنهم يفعلون كل شيء».

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة فرح (Farah, 2000)، والتي أظهرت الأثر النفسي السلبي لمشكلة الاكتظاظ المدرسي في مدارس الأونروا في الضفة الغربية وقطاع غزة على قدرة المعلمين على تقديم خدمات أكاديمية وإرشادية للطلاب المعرضين للتسرب خاصة مع عبء العمل الكبير على المدرسين الذي لا يوفر لهم الوقت الكافي للتفاعل مع الطلاب أو تقديم

خدمات إرشادية لهم خارج الغرف الصفية.

التربية الخاصة وخدمات الإرشاد: يواجه الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المجتمعات الفلسطينية التحديات نفسها التي يواجهها الطلاب الذين لهم ظروف مشابهة في مجتمعات أخرى. إلا أن وجود مشكلات استثنائية في التعلم إضافة إلى الضغوط الكثيرة في العائلة والمدرسة والمخيمات تجعل من الطلاب أكثر عرضة لخطر التسرب من المدرسة. واشتكى جميع المدرسين والمديرين من نقص الخدمات المتوافرة للطلاب الذين لديهم احتياجات تعليمية خاصة. وقال مدرس في مخيم عين الحلوة عن نقص المدرسين المتخصصين: «لدينا مدرسان أو ثلاثة متخصصون في هذا المجال [التربية الخاصة]، وهم مسؤولون عن التربية الخاصة في جميع مدارس [الأونروا] في مخيم عين الحلوة!». وقال مدرس في مخيم الرشيدية «نحن في الأونروا لا نعرف شيئاً عن الطلاب ذوي الإعاقات العقلية...، وليس لدينا متخصصون في تشخيص مثل هذه الحالات».

وقال مساعد مدير إحدى المدارس في مخيم الرشيدية:

«يوجد برنامج للتعليم المساند في [مدارس] الأونروا. إلا أنه لم يحقق أي نجاح بسبب العدد الكبير في صفوف الطلاب [ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة].. فالعدد يتراوح ما بين 30 إلى 40 طالباً، و[الأونروا] لم تأخذ في الاعتبار الاختلاف في القدرات.. [وكذلك] فقد تقدموا لامتحانات النهائية نفسها التي تقدم لها الطلاب العاديون».

وأضاف المدرس أن صفوف التعليم المساند يجب أن تكون أصغر حجماً، و«في بعض المدارس الخاصة [على سبيل المثال] فإنهم يصنفون الطلاب بناءً على مستوى [القدرات] لديهم، ويستخدمون [أسلوب] تعليم الطلاب حسب قدراتهم».

وقال ستة مدرسين: إن صفوف التعليم المساند تُدرّس من قبل مدرسين عاديين يستخدمون طرق التعليم التقليدية غير المتخصصة ذاتها مع الطلاب البطينيين والاستثنائيين. وقال إداري في مخيم الرشيدية: إن «مشروع الاتحاد الأوروبي فشل في [منع التسرب من مدارس الأونروا]، لأنه على الرغم من أنهم أقنعوا بعض الطلاب بالعودة إلى المدرسة، إلا أنهم لم يقدموا خطة حول كيفية العمل مع هؤلاء الطلاب». وأعرّب العديد من الطلاب المتسربين عن قلقهم بشأن المساعدة الأكاديمية التي تلقوها في مدارسهم. وفيما تلقى العديد من الطلاب خدمات تعليم خاصة مرضية من مدرسيهم، لم يتمكن آخرون من الحصول على مثل هذه الخدمات؛ لأن مدرسيهم يرزحون تحت عبء كبير من الواجبات التدريسية.

كما يوجد نقص مشابه في توافر المرشدين. فقد اشتكى جميع المدرسين والمديرين على حد سواء من محدودية الدعم النفسي الذي تقدّمه مدارس الأونروا للطلاب. وقالوا إن نقص الإرشاد والتوجيه الكافيين في مدارس الأونروا هما سبب ممكن من أسباب التسرب من المدارس بين الطلاب الفلسطينيين. وهم يرون أن الإرشاد والتوجيه هما شبكة أمان للطلاب المهتمين بالتسرب. ووصف أربعة مدرسين العملية التقليدية لتعيين المرشدين في مدارس الأونروا. فأولاً يجري تعيين المدرسين الذين يقل عبؤهم التدريسي عن المعدل العام للقيام بمهام الإرشاد. وثانياً، يتم خفض العبء التدريسي عن المدرس الراغب في تقديم الإرشاد. وبعد ذلك يشارك المدرس في ورشة تدريب واحدة خاصة بالإرشاد. إلا أنه لا يزال هناك

نقص في المدرسين - المرشدين والمرشدين المؤهلين، نظراً للأعداد الكبيرة للطلاب في مدارس الأونروا. فعلى سبيل المثال قال مدرس في مخيم الرشيدية: إن المدارس لا تقدم خدمات الإرشاد الفعالة للطلاب. وأضاف «يوجد مرشدة متخصصة واحدة لجميع المدارس هنا [في مخيم الرشيدية]. وليس لديها الوقت الكافي لتقديم خدمات الإرشاد للطلاب.. فهي تحضر إلى المدرسة في مناسبات قليلة فقط».

ويتضح نقص خدمات الإرشاد كمشكلة عند التفكير في بيئة مخيم اللاجئين. يتعرض الطلاب للاجئون الفلسطينيون في لبنان لمختلف العوامل والأحداث التي تؤثر سلباً على حالتهم النفسية. وتتراوح العوامل الرئيسية ما بين الفقر والتعرض للتفرقة والظروف المعيشية المكتظة ومحدودية الحصول على التعليم العالي والخدمات الترفيهية. ولا توفر الأونروا حالياً الدعم النفسي للأطفال اللاجئين في هذه المجالات. قال مدرس في مخيم الرشيدية: «لا نستطيع استبعاد بيئة المخيم [من مناقشة التسرب من المدرسة]. إن مجتمعنا يسير من سيئ إلى أسوأ.. والمدرّس هو جزء من هذه البيئة، ويعاني مثله مثل الآخرين». وبنقص خدمات الإرشاد والتربية الخاصة يتأثر أداء الطالب المدرسي، ويزداد احتمال تسربه من المدرسة، وذلك كحل سهل للهروب من الفشل الأكاديمي. وقد أكدت على هذه النتائج دراسات تربوية سابقة (e.g., Ampiah & Adu-Yeboah, 2009; Nicaise, Tonguthai & Fripont; 2000) إذ أشارت إلى أن الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي الضعيف وذوي صعوبات التعلم، هم الأكثر عرضة لترك المدرسة مقارنة مع الطلاب المتفوقين ذوي النجاح الأكاديمي المتوسط أو المرتفع.

رابعاً - دور الأهل في ظاهرة التسرب:

يبرز الدور السلبي للأهالي في انتشار ظاهرة التسرب من المدارس من خلال تشجيعهم لظاهرة الزواج المبكر لأبنائهم وبناتهم هروباً من الواقع الاقتصادي المر، وضعف لقاءاتهم التربوية مع معلمي ومعلمات بنينهم وبناتهم.

تأثير الزواج المبكر: إن الزواج المبكر قبل الوصول إلى المرحلة الثانوية من التعليم هو واقع بالنسبة للعديد من الفتيات الفلسطينيات في لبنان. كما أن الأولاد متأثرون بالزواج المبكر، ولكن هذه المسألة تؤثر على الفتيات بأعداد أكبر بكثير من الصبيان وبشدة أكبر. ويعود ذلك في جزء منه إلى أن عائلة العريس هي التي تدفع في العادة تكاليف الزواج. وفي المخيمات الفلسطينية يشجع العديد من أولياء الأمور زواج بناتهم وهن لا زلن طالبات، على أمل أن يستفيدوا مالياً واجتماعياً من هذا الزواج، فيما يأمل الآخرون في التخلص من بعض الأعباء المالية التي ترزح تحتها العائلة. وتصف إحدى المدرسات في مخيم عين الحلوة كيف أن:

«معظم الفتيات يرغبن في الزواج، وإذا ما خطبت إحدى الفتيات، تشعر الفتيات الأخريات بالغيرة، ويقبلن بعد ذلك أي عريس [محتمل] يتقدم لهن. وفي مدرستنا، لدينا خمس أو ست فتيات مخطوبات في كل فصل [من فصول الصف الثاني عشر]. حتى إنه لدينا فتيات مخطوبات في [الصف السابع]. وهناك سبب آخر بالطبع للزواج المبكر. فتجد مثلاً بعض العائلات، خاصة العائلات داخل المخيم، تعاني من أوضاع اقتصادية صعبة [لأن] لديها خمس أو ست بنات، ويحاول الأب التخفيف من الأعباء المالية بقبول أي عريس».

كما أن العامل الاجتماعي يؤثر على قرار الفتيات المتعلق بالزواج المبكر، ومن ثم ترك المدرسة. توضح مدرّسة للتعليم المدني في عين الحلوة:

«إن أية فتاة في المرحلة الإعدادية من التعليم ترى نفسها عروساً. وفي عمر 14 إلى 15، تبدأ الفتيات بإعداد أنفسهن لوضع الخاتم في أصابعهن. و بوصفي مدرّسة، فإن سماع نداء أن فتاة في الخامسة عشرة من العمر خطبت يثير جنوني. وأحاول أن أتحدث معها وأسألها عن السبب؟ ألا تستطيع عائلتك إطعامك؟ هل يوجد سبب آخر؟ والجواب التقليدي هو: لا يا آنسة.. أنا أخشى أن أصبح عانساً إذا لم أقبل بالخطوبة».

وتمثل الفتيات في عين الحلوة تجسيداً مقلقاً بشكل خاص لهذه الظاهرة. واتفق جميع المدرّسين والمديرين على أن العديد من أولياء الأمور خاصة المرتبطين «بالجماعات الإسلامية» يجبرون بناتهم على الزواج المبكر بغض النظر عن تحصيلهن الدراسي. وتحدثت المدرسات عن قصة طالبة تتمتع بقدرات ذهنية قوية في الصف الثامن أجبرت على ترك المدرسة والزواج. ووالدها قائد معروف لإحدى الجماعات الإسلامية. وقالت مدرسة أخرى:

«لقد كانت شقيقتها طالبة متفوقة كذلك، وأجبرت على الزواج بعد أن أكملت [الصف التاسع]. والتقيت بها مرة في تاكسي أجرة.. ولم أعرفها في البداية إلا بعد أن تحدثت وكشفت عن اسمها فقد كانت ترتدي برقعاً، وكانت ترافق والدتها لالتقاط صورة لها [في استوديو] بمكياج كامل من أجل أن ترسلها إلى عريس محتمل في الخارج».

وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع غيرها من الدراسات التي أجريت في دول نامية أخرى على أوضاع اللاجئين؛ إذ أكدت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين ازدياد معدلات تسرب الإناث وازدياد معدلات الزواج المبكر لدى اللاجئين العراقيين في سوريا (IRIN, 2009) واللاجئين في مخيمات داداب في كينيا (Pflanz, 2012)، ومخيمات الأفغان في بلوشستان (Rugh, 2000). بل إن نتائج دراستي بيلاجر (Bilagher, 2006) وغسن (Ghosn, 2007) قد أكدت أن الزواج المبكر لدى الإناث هو السبب الرئيسي الثالث الأكثر شيوعاً - بعد الحاجة إلى البحث عن عمل، وضعف التحصيل الأكاديمي - لتسرب الطلاب والطالبات الفلسطينيات في مخيمات اللجوء في لبنان.

العلاقة بين ولي الأمر والمدرس: يوجد دليل قوي يشير إلى أن الأطفال الذين يشاركون أولياء أمورهم بشكل فعال في عملية تعليمهم يحصلون على علامات أعلى ويتخرجون من المدرسة بمعدلات أعلى، واستكمالهم تعليمهم العالي أمر أكثر ترجيحاً. واعتبرت الارتباطات والاجتماعات بين أولياء الأمور والمدرسين على أنها طريقة لمناقشة وحل مشاكل الطلاب الأكاديمية والسلوكية. إلا أن الطرفين اعترفاً بأنهما فشلا في بناء علاقة تعاونية. فمن ناحية، أقر ما يقارب العشرين مدرساً ومديراً بأنهم يدعون أولياء الأمور للقاءات خاصة عندما يرغبون في الشكوى من سلوك أو أداء الطلاب بدلاً من مدحهم أو التركيز على نقاط قوتهم الأكاديمية والاجتماعية. تقول معلمة في مخيم الرشيدية: «نحن نشعر بأن أولياء الأمور غير مهتمين [بحضور الاجتماعات المدرسية]»، وقالت: إن المدرسة تنظم اجتماعات سنوية لأولياء الأمور الذين وصل أولادهم أو بناتهم إلى مستوى البريفيه. ومن ناحية أخرى اشتكى العديد من أولياء الأمور من هذه الاجتماعات. وقال أحدهم: «في كل

مرة تجري دعوتي لحضور اجتماع، يكون ما يود المدرسون الحديث عنه هو مشاكل ابني. لقد توقفت عن حضور الاجتماعات لهذا السبب.. أتمنى لو أنهم يدعونني من أجل إخباري بشيء جيد عنه». وقالت اثنتان من الأمهات في بيروت: إن المدرسة لم تدعهما مطلقاً لحضور اجتماع لأولياء الأمور.

الاستنتاجات

هناك العديد من الاستنتاجات للدراسة الحالية:

أولاً - على الرغم من أن العديد من العائلات الفلسطينية تبدو مستعدة للتضحية بالكثير من أجل تعليم أولادها، فإن الصراع اليومي للبقاء في المخيمات الفلسطينية لا يزال الأولوية الأولى لتلك العائلات التي تعيش في لبنان. كما أن عمالة الأطفال في المخيمات الفلسطينية وارتفاع حالات الفقر هي في العادة السبب الرئيسي في التسرب من المدرسة في العديد من الحالات في الدراسة الحالية. وهناك فهم عام بين أهل بأن القضاء على عمالة الأطفال سيكون له تأثير سلبي على العائلات الأكثر فقراً. ولحل هذه المشكلة، يمكن لمدارس الأونروا أن تخلق فرص الحصول على عمل محترم ربما بالتعاون مع المنظمات الأهلية التابعة لها.

ثانياً - يرى المتسربون والأهل أن مدرسي وإداريي الأونروا لا يأبهون بشكل عام عندما يبدأ الطلاب في التسرب من النظام. ويعتقد العديد من الطلاب أن النظام التعليمي يشعر بالراحة للتخلص منهم بسبب مشاكلهم الأكاديمية أو السلوكية. إن القصص التي رواها المتسربون تكشف عن ضعف الاهتمام بهؤلاء الطلاب من قبل بعض المدارس والمدرسين، وكيف أسهم ذلك في تسربهم من المدرسة. ولم يكن مفاجئاً ما تبين من أن العلاقة بين المدرسين والطلاب الذي تسربوا من المدرسة كانت هي الأسوأ. ولذلك فإن على المدرسين تخصيص المزيد من الطاقة لمعرفة أكبر قدر ممكن من المعلومات عن اهتمامات الطلاب الشخصية وخلفياتهم وربط هذه الاهتمامات الشخصية مع العمل في الصفوف الدراسية، وإذا أمكن من خلال لقاءات أسبوعية بين الطلاب والمدرسين، وكذلك المناقشات داخل الصف. ويتطلب ذلك خفض عبء العمل والواجبات التدريسية عن المعلمين من أجل تمكين الطلاب من التعبير عن مشكلاتهم، ومن أجل تمكين المعلمين من معالجة هذه المشكلات.

ثالثاً - إن مدارس الأونروا متشرذمة، فبعض أجزاء النظام المدرسي إما أنها غير عاملة أو غير موجودة. فمثلاً لم يكن هناك أي مؤشر في بعض إجابات الطلاب على أنهم يعرفون مرشدي المدرسة أو دورهم في المدرسة. ولم يحدث سوى القليل من التفاعل بين الطلاب المتسربين ومرشدي التوجيه، وفي بعض الحالات لم يكن هناك تفاعل على الإطلاق. وينظر معظم الطلاب للمدرسين والمرشدين والإداريين نظرة سلبية في معظم الأوقات. فهم يعتبرونهم رموزاً للسلطة والانضباط بدلاً من أن يكونوا مربين يشكلون مصدراً للدعم. ولم يتم تقديم سوى القليل من الخدمات الخاصة لتتبع الطلاب ذوي التحصيل المنخفض أو قدرات التعلم البطيئة ومعالجة مشكلاتهم. ومن بين دروس التعليم المساند القليلة التي تم تقديمها، لوحظ أن الطلاب يحضرون صفوفاً دراسية كبيرة مؤلفة من 35 إلى 45 طالباً، ويتلقون التعليم التقليدي على أيدي معلمين عاديين غير مدرّبين.

واقترح المدرسون في جميع المدارس مقاربة منهجية لتحديد الطلاب الذين يمكن أن

يتسربوا من المدرسة قبل وقت طويل من دخولهم المرحلة الابتدائية والمتوسطة. ونشجع المعلمين والمختصين التربويين وصانعي السياسة على تصميم وتطبيق تقويمات مناسبة خلال مراحل تطور الطفل المبكرة، ويفضل خلال السنوات الخمس الأولى. ويجب أن يقوم مدرسون مدربون ومختصون بتدريس الطلاب في دروس التعليم الخاص والتعليم المساند في مجموعات صغيرة. وإضافة إلى ذلك تم اقتراح توفير خدمات توجيه وإرشاد متخصصة لهؤلاء الطلاب قبل دخولهم مرحلة الدراسة الإعدادية، وعند دخولهم تلك المرحلة، وخلال سنوات دراستهم في تلك المرحلة.

رابعاً - تم الحديث مراراً عن العقاب البدني وغياب النشاطات اللا منهجية (مثل الرحلات المدرسية، المهرجانات، عروض المواهب، إلخ) بوصفها التجارب الأسوأ في الحياة المدرسية. إن جعل المدرسة مكاناً آمناً ومبهجاً للطلاب هو أمر مهم في خفض مخاطر التسرب من المدرسة. وعلى الرغم من أن ممارسة العقاب البدني ممنوعة رسمياً في مدارس الأونروا، حيث تترتب عواقب وخيمة على المعلمين/الطلاب الذين يتم الإبلاغ عنهم، إلا أنه يمارس على نطاق واسع. ويعتقد أن غياب تطبيق قانون الأونروا الذي يمنع ممارسة العقاب البدني، وعدم توافر التدريب الكافي للمدرسين والمرشدين لاستخدام إستراتيجيات تعديل السلوك المناسبة، واعتقاد المدرسين بأنه يجب استخدام العقاب البدني لتعليم الطلاب نظراً لأنه مستخدم في المنزل، هي جميعها عوامل تقف وراء الانتشار الواسع للعقاب البدني. ومن ناحية أخرى فإن بيئة مدارس الأونروا لا تساعد في المشاركة في المعارض العلمية أو الرحلات المدرسية أو المسابقات الثقافية والرياضية أو المهرجانات والحفلات المدرسية. إن طبيعة أي نشاط لا منهجي يجب أن تنبع من حياة الطلاب العملية من أجل تعزيز معنى المعرفة التي يتم اكتسابها في المدرسة.

خامساً - أقر جميع المدرسين والإداريين أنه لا يوجد قدر كافٍ من مشاركة الأهل في نظام المدرسة. وأقر العديد من المعلمين أن المدارس تحتاج إلى القيام بمزيد من الجهد للتواصل مع الأهل، من أجل تشكيل شراكة قوية. ويمكن أن يسهم تطوير علاقات إيجابية بين العائلات والمدارس في إحساس الطالب بالدعم والتشجيع. ويجب ترتيب مواعيد اجتماعات المدرسين والأهل بحيث تتناسب مع مواعيد عمل الأهل. وكذلك فإنه على المدارس توفير دروس في تربية الأولاد أو جماعات دعم، وأن تبذل المزيد من الجهد في توعية الأهل بفوائد التعليم.

سادساً - لم يكن الطلاب والأهل قادرين على الربط بين حياتهم وبين المنهاج اللبناني، ويجدون صعوبة في التواصل مع تجربتهم التعليمية. ويلجأ المتسربون إلى مصادر أخرى (مثل الإعلام، قادة مجتمعات المخيم... إلخ) خارج المدرسة من أجل الحصول على منهاج شخصي يكون أكثر علاقة بهم. كما أعرب المدرسون عن مشاعر قوية بأن إدخال التاريخ الفلسطيني في المنهاج الأساسي سيثري التجربة التعليمية، وسيخفف من مشاعر الانعزال والغربة التي يشعر بها بعض الطلاب. وأعرب الأهل والطلاب والمدرسون عن مشاعر الإحباط من صعوبة وطول المنهاج الجديد خاصة، وأنه يجري تدريسه باللغة الإنجليزية. ولذلك فإن تقوية تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في هذه المدارس يعد مسألة عملية مهمة علينا أن لا نحاول الالتفاف عليها. ويجب تدريب المعلمين على كيفية تعليم المنهاج الجديد كما يجب تقديمه بشكل تدريجي لجميع الطلاب. وكذلك فهناك حاجة إلى توسيع المنهاج

الجديد لكي يشمل مساهمات الفلسطينيين في لبنان.

سابعاً - عند مقارنة السياسات والممارسات التربوية الخاصة بالترفيح التلقائي وإعادة الصف، يجب أخذ العديد من المسائل في الاعتبار: (1) إذا كان الهدف منح أكبر عدد من الأطفال الفرصة للمشاركة في البرنامج الكامل للتعليم الأساسي والابتدائي، فإن الترفيح التلقائي يفتح الأبواب بينما إعادة الصفوف يغلقها. (2) إذا لم يتم تزويد الأهل بمعلومات عن تقدم الطالب، مما يتركهم غير قادرين على الحكم على تقدم أبنائهم، فيجب عدم تطبيق الترفيح التلقائي. (3) من أجل ضمان التطبيق الناجح لهذه السياسة، يجب على الأونروا أن تعين مدرسين مؤهلين ومدربين لتدريس الطلاب في المرحلة الابتدائية.

ثامناً - يتعرض الطلاب الفلسطينيون الذين يدرسون في مدارس الأونروا في مخيمات اللاجئين إلى العديد من العوامل التي تؤثر سلباً على حالتهم النفسية العامة، مثل ظروف العيش المكتظة ومحدودية الفرص الترفيهية. ولذلك يجب على المدارس أن توفر ظروفاً مختلفة، وتقدم خطة طويلة الأمد لبناء أو استئجار مبانٍ خارج المخيمات إذا لزم الأمر.

توصيات لخطة عمل للوقاية من التسرب من مدارس الأونروا في لبنان:

يمكن الوقاية من التسرب من المدارس من خلال خطة عمل مركزة للتدخل المبكر، ويمكن للأونروا أن تطبق إستراتيجيات واضحة ومحددة في هذا الإطار من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى المرحلة الثانوية بالطرق التالية:

أولاً - التدخل المبكر من مرحلة ما قبل الروضة وحتى الصف 12:

يبدأ التدخل للوقاية من التسرب في مرحلة ما قبل المدرسة، ويستمر إلى ما بعد سن 17 عاماً ويشتمل على مشاركة العائلات والمجتمعات. ويجب على الأونروا أن تتحرك مبكراً عن طريق توفير روضات أطفال عالمية وعالية المستوى بدوام يوم كامل، وبرامج قوية للمرحلة الابتدائية تضمن قيام الطلاب بعمل على مستوى الصف عندما يدخلون المرحلة المتوسطة، وبرامج للمرحلة المتوسطة تعالج قضايا التسرب في هذه الصفوف، وتضمن حصول الطلاب على تدريب في اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم وغيرها من المسابقات التي تعتبر أساساً للنجاح في المدرسة الثانوية وما بعدها.

ثانياً - إشراك المجتمع والأهل في عملية تعليم الطلاب:

يجب على مدارس الأونروا أن تتعاون مع منظمات المجتمع الفلسطيني والمنظمات الأهلية من أجل إشراك الطلاب والعائلات في نشاطات مثل التعلم الخدماتي، والإشراف التعليمي، والتعليم بعد ساعات الدراسة. يجب أن يشارك المجتمع بأكمله في المخيمات الفلسطينية في الوقاية من التسرب من خلال السياسات الصديقة للعائلة التي توفر الوقت الكافي لحضور مؤتمرات الأهل والمدرسين، ووضع جداول عمل لطلاب المرحلة الثانوية تمكنهم من حضور الدروس في الوقت المحدد بحيث يكونون مستعدين للتعلم، وتبني برامج مدرسية تشجع على التطوع وإقامة المشاريع التي يقودها المخيم في المدرسة، وكذلك توفير تجارب تعلم من العالم الحقيقي تستند إلى المجتمع للطلاب. ونشجع الأونروا على تمويل هذه الخدمات.

ثالثاً - تحسين بيئة المدرسة:

يعرب العديد من الطلاب المتسربين عن شكل من أشكال النفور الشديد والانعزال عن مدارس الأونروا، (ويتمثل ذلك في ضعف الحضور إلى المدرسة، والصعوبات الأكاديمية وإحساس ضعيف بالانتماء يصاحبه استياء عام من المدرسة). ولذلك فإن وجود إستراتيجيات الوقاية من التسرب الفعالة التي تدعم مشاركة الطلاب تساعد على تطوير بيئة تعلم:

- إن خدمات الإرشاد ومناصرة البالغين للطلاب: هي عوامل رئيسية في أي مبادرة للوقاية من تسرب الطلاب. يجب أن يكون لدى جميع مدارس الأونروا مرشدون موجودون في المدرسة لجميع المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وفي المرحلة الابتدائية يبدو أن توفير الدروس الخاصة والتعزيز بعد المدرسة والتي تتصل مباشرة بالواجبات اليومية داخل الصف، ووجود أصدقاء بالغين داخل الصف (أي: متطوعين أو مساعدين مدرسين) هي من الطرق الفعالة. وفي المرحلة المتوسطة فإن إستراتيجيات تدريس الفريق ومرونة الجداول، وتشكيل مجموعات غير متجانسة من الطلاب وتوفير المساعدة الإرشادية عند الطلب هي إستراتيجيات مفيدة بشكل خاص. وفي المرحلة الثانوية فإن العمل بأجر في نشاطات تعدد الطلاب وتشرف على تجاربهم في أثناء العمل هي عنصر مهم جداً في الاحتفاظ بالطلاب في المدارس.
- ظروف جيدة للتعليم والتعلم مدى الحياة: ومن بين هذه الظروف أن تكون الصفوف الدراسية أصغر حجماً، وأن تكون مجتمعات التعلم أصغر في المدارس الكبيرة، وأن تكون المدارس آمنة وصحية وعصرية ومنظمة، إضافة إلى توفر التكنولوجيا ومراكز الإعلام والمواد. كذلك وجود السياسات التي تشجع على التعاون واتخاذ القرارات بشكل مشترك بين أعضاء هيئة التدريس، وتوفير البيانات في المواعيد المناسبة مع تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام البيانات لاتخاذ القرارات.
- خفض أحجام الصفوف الدراسية: على امتداد أربع سنوات من الدراسة (من مستوى الروضة إلى الصف الثالث الابتدائي)، يخفض عدد طلاب الصف الواحد فيها من 40 إلى 25 طالباً. لقد وثقت الأبحاث على مدى 30 عاماً التأثيرات الإيجابية لخفض حجم الصف إلى 18 طالباً أو أقل خاصة من روضة الأطفال إلى الصف الثالث. ونظراً لقيود الميزانية والصعوبة الكبيرة في خفض أحجام الصفوف الدراسية إلى 18 طالباً، يجب على الأونروا دعم عملية تخفيض حجم الصف إلى 25 طالباً على أعلى تقدير في البرامج العادية، وأقل من ذلك في البرامج الخاصة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يجب على مدارس الأونروا أن توفر للطلاب الفلسطينيين منهاجاً تعليمياً قوياً يرتبط بحياتهم: يجب على مدارس الأونروا أن توفر توقعات أكاديمية عالية، وتطبق منهاجاً له علاقة بحياة وثقافة وتاريخ ومخيمات ومجتمعات الطلاب الفلسطينيين، كما عليها أن تقيم شراكات مع التعليم العالي، وأن توفر مساقات متعددة التخصصات، وتعليم يستند إلى المشاريع والمجتمع. يجب على الأونروا

أن تتعاون مع وزارة التعليم اللبنانية لتقديم منهاج وتدرّيس يرتبطان بالثقافة والتاريخ الفلسطيني. وسيبقى ملزماً على الطلاب الفلسطينيين، بالطبع، المرور في امتحان البريفيه والبيكالوريا.

رابعاً - الطلاب الذين يعانون من الفقر:

إن الفقر، وجميع الظروف التي يخلقها، هو أقوى عامل ديموغرافي يزيد من فرص تسرب الطلاب الفلسطينيين من مدارس الأونروا. ويؤثر الفقر على حالة الطلاب واستعدادهم للمدرسة وأدائهم في المدرسة. ولا تستطيع الأونروا القضاء على الفقر، ولكنها تستطيع أن تقوم بالمناصرة لإحداث تغييرات خارج المدرسة يمكن أن تحسّن حياة الطلاب والعائلات ذات الدخل المنخفض:

- القيام بالدعم والمناصرة مع جميع المنظمات الأهلية ومنظمات المجتمع لإحداث تغييرات في قوانين العمل اللبنانية بما يمكّن العمال من السعي والحصول على حقوقهم الجماعية والحصول على أجور أعلى.
- القيام بالدعم والمناصرة من أجل التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لجميع الأطفال ذوي الدخل المنخفض. لقد تبين أن التعليم عالي الجودة في الطفولة يزيد بشكل واضح من معدلات التخرج. إن الآثار الإيجابية تشتمل على خفض كبير في أعداد المحتاجين إلى تعليم خاص وأعداد من يعيدون الصف.
- القيام بالدعم والمناصرة من أجل توفير الرعاية الصحية الكافية للأطفال الفلسطينيين وعائلاتهم من ذوي الدخل المتدني. ويمكن أن يكون ذلك على شكل عيادات صحية موجودة في المدارس تخدم الأطفال وذويهم في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وكذلك عيادات في المجتمع تخدم الأطفال والبالغين، أو عن طريق ترتيبات تعاونية بين المدارس والجهات الصحية.

خامساً - الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية:

غالباً ما يواجه العديد من الطلاب الفلسطينيين الذين يدرسون في مدارس الأونروا نوعين من التحديات: (1) تحدي اكتساب المقدرة الأكاديمية في اللغة الإنجليزية وبالتالي (2) تحدي اللحاق أكاديمياً (بغيرهم من الطلاب). ويزيد معدل أعمار بعض هؤلاء الطلاب عن معدل أعمار أقرانهم في الصف؛ لأنهم أعادوا الصفوف، ونتيجة لذلك فهم مهددون بشكل خاص بالإغفال وعدم الحصول على الاهتمام الكافي، وهم كمجموعة يرجح تسربها من المدرسة بشكل أكبر. وبالتالي فإن الطلاب الفلسطينيين الذين يدخلون المرحلة المتوسطة بقدرات محدودة في اللغة الإنجليزية، يجب أن يُتقنوا مهارات اللغة الإنجليزية الضرورية للتنافس بنجاح مع الطلاب اللبنانيين.

سادساً - الطلاب المعرضين للتسرب وغيرهم من الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة:

بعض الطلاب الفلسطينيين في التعليم الخاص الذين تسربوا من المدرسة تم تصنيفهم خطأً على أنهم طلاب يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة. وينطبق ذلك بشكل خاص

على الطلاب الفلسطينيين ذوي الدخل المتدني. إن نسبة تمثيلهم غير المتناسبة في التربية الخاصة كانت مصدر قلق منذ عدة سنوات. ولذلك فهناك حاجة إلى العديد من الخطوات كالتالي:

- اهتمام فردي بكل طالب من الطلاب المعرضين للتسرب: يجب أن تعمل الأونروا على ضمان تلقي الطلاب اهتماماً خاصاً في مدارسهم وفي مجتمعات التعليم الأصغر داخل المدارس الكبيرة وفي الصفوف الصغيرة (15 طالباً أو أقل)، وفي برامج خلال الصيف وعطلات نهاية الأسبوع وقبل وبعد المدرسة، توفر لهم الدروس الخصوصية وتبني على ما تعلمه الطلاب خلال اليوم الدراسي. إن هذه الصفوف الصغيرة (التي يطلق عليها أحياناً اسم غرف المصادر) توفر خدمة تعليمية للطلاب المعرضين للخطر، وغيرهم من الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (مثل صعوبات التعلم، المشاكل السلوكية، بطء التعلم... إلخ) ويجب أن تتوزع في العديد من مدارس الأونروا. إن غرف المصادر هي للطلاب الذين يتأهلون إما لدخول الصفوف الخاصة أو الدروس العادية ولكنهم يحتاجون إلى بعض خدمات التربية الخاصة إما بشكل فردي أو ضمن مجموعة صغيرة لجزء من اليوم. يتم تلبية الاحتياجات الفردية في غرف المصادر كما هو محدد في «الخطة التربوية الفردية» للطلاب. وأحياناً تسمى هذه الأشكال من الدعم «المصادر والانسحاب» (أو الانسحاب). ويقضي الطالب الذي يتلقى هذا النوع من الدعم بعض الوقت في غرفة المصادر، وهو ما يطلق عليه الجزء الانسحابي من اليوم، وفي بعض الأحيان في غرفة صف عادية أدخلت عليها تعديلات، وهو دعم المصادر في غرف الصف العادية.

- الكشف المبكر على الطلاب المعرضين للتسرب أو المتعلمين الاستثنائيين: لا تنطبق على العديد من الطلاب الفلسطينيين متطلبات تصنيفهم كطلاب معرضين للتسرب أو طلاب ذوي احتياجات تربوية خاصة (مثل صعوبات التعلم، المشاكل السلوكية والعاطفية، بطء التعلم... إلخ): لأن بروتوكولات التعرف على هؤلاء الطلاب لا تأخذ في الاعتبار الصفات الخاصة لهؤلاء الطلاب. وقد تم التحدث عن هذه الصفات سابقاً في هذه الدراسة، وكذلك في دراسات أخرى أجريت أخيراً، وتوفر ممارسة جيدة في الكشف عن الأطفال الموهوبين الذين يعانون صعوبات في التعلم، وهو ما يتطلب:

1. وضع برنامج تدريبي يمكن جميع معلمي الصفوف العادية بمرور الوقت أن يطوّروا خبراتهم التعليمية المتعلقة بالتعرف على الطلاب المهددين أو الاستثنائيين.

2. مراقبة التقدم الأكاديمي: مراقبة التقدم الأكاديمي للطلاب المهددين خلال العام الدراسي من خلال العديد من الإجراءات التي تقدّم صورة كاملة عن تعلم الطلاب، وتساعد المعلمين على ضمان عدم تخلف الطلاب أكاديمياً. ومن المهم كذلك ضمان أن تكون عملية المراقبة مستمرة وتجري على نطاق المدرسة، ويتطلب هذا جمع نوعين من المعلومات:

أ - البيانات النوعية بما في ذلك سجلات وأدلة المدرسة التوثيقية، وترشيحات وتقويمات الأهل والمدرسين، وملاحظات الطلاب وفحص عمل الطلاب.

ب - البيانات الكمية بما في ذلك نتائج تقويمات المنهاج اللبناني الوطني، والامتحان

العام وغيره من بيانات الاختبارات المتوافرة مثل الاختبارات المعيارية للقدرات المعرفية، واختبارات صعوبات القراءة والمهارات القرائية والكتابية، إضافة إلى قوائم الاختبارات السلوكية.

• إجراءات التقويم: يمكن استخدام العديد من أدوات وإستراتيجيات التقويم لجمع المعلومات ذات العلاقة حول الطلاب المعرضين للتسرب. ويجب أن تضم المعايير المتنوعة لأدوات التقويم ما يلي:

أ - تقويمات تستند إلى المدرسة يجريها مجتمع المدرسة بأكمله وأعضاء الهيئة التدريسية، خاصة مدرسي الصفوف المنتظمة، ومدرسي التربية الخاصة والمرشدين والإداريين.

ب - تقويم نفسي- تربوي من أجل إعطاء صورة كاملة عن قدرات الطالب المعرفية والصعوبات التي يعاني منها. وقد تطلب المدرسة أو الأهل تقويماً نفسياً خارجياً للطالب باستخدام اختبارات الذكاء، واختبارات مفهوم الذات والاختبارات النفسية- اللغوية باللغة الأم أو اللغة العربية. ويجب أن تمول الأونروا هذه الخدمات.

المراجع

Abdunnur, L., Abdunnur, S., & Madi, Y. (2008). *A comprehensive survey and needs assessment of dropouts and reform strategies*. UNRWA/ Lebanon: Education Program.

Ampiah, J. & Adu-Yeboah, C. (2009). Mapping the incidence of school dropouts: A case study of communities in Northern Ghana. *Comparative Education*, 45, 219-232.

Aud, S., Hussar, W., Kena, G., Bianco, K., Frohlich, L., Kemp, J., & Tahan, K. (2011). *The condition of education 2011 (NCES 2011-033)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Berliner, B., Barrat, V., Fong, A., & Shirk, P. (2008). *Reenrollment of high school dropouts in a large, urban school district (Issues & Answers Report, REL 2008-No. 056)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West.

Bilagher, M. (2006). *Early school leaving*. UNRWA/ Lebanon: Education Program.

Bridgeland, J., Dilulio, J., & Morison, K. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Washington, DC: Civic Enterprises.

Brown, J. (2010). *A case study of school-based leaders' perspectives of high school dropouts*. Unpublished PhD Dissertation. University of South Florida.

Bylsma, P. & Ireland, L. (2005). *Graduation and dropout statistics for Washington_s counties, districts, and schools*. Office of Superintendent of Public Instruction.

Coalition to Stop the Use of the Child Soldiers (CSUCS) (2007). *The vulnerability of children to involvement in armed conflict*. Retrieved June 8, 2012:

[http://www.reliefweb.int/rw/RWFiles2007.nsf/FilesByRWDdocUnidFilename/EDIS-77NPNB-full_report.pdf/\\$File/full_report.pdf](http://www.reliefweb.int/rw/RWFiles2007.nsf/FilesByRWDdocUnidFilename/EDIS-77NPNB-full_report.pdf/$File/full_report.pdf)

Corrigan, S. (2005). *Beyond provision: A comparative analysis of two long-term refugee education systems*. Department of Sociology and Equity Studies in Education: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Retrieved on July 11, 2012: <http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/INDstu05a.pdf>

- Demirdjian, L. (2007). *The case of Palestinian refugee education in Lebanon*. Dissertation submitted to the University of Oxford.
- Farah, R. (2000). *The Psychological effects of overcrowding in Refugee Camps in the West Bank and Gaza Strip*. International Development Research Centre (IDRC).
- Ghosn, S. (2007). *Summary state of play Palestinian refugees in Lebanon. The coordination group of European NGOs working with Palestinian Refugees in Lebanon (ENGO)*.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. New York: Longman.
- IRIN. (2009). *Syria: Poverty fuels child labor among Iraqi refugees*. Retrieved July 2, 2012: <http://www.irinnews.org/Report/87418/SYRIA-Poverty-fuels-child-labour-among-Iraqi-refugees>
- IRIN. (2010). *Syria: Iraqi refugee children dropping out of school*. Retrieved July 3, 2012: <http://www.irinnews.org/Report/90412/SYRIA-Iraqi-refugee-children-dropping-out-of-school>
- Matsuda, M., Lawrence, C., Delgado, R. & Crenshaw, K. (eds.). (1993). *Words that wound: Critical race theory, assaultive speech, and the first amendment*. London: Westview Press.
- Nicaise, I., Tonguthai, P. & Fripont, I. (2000). *School dropout in Thailand: Causes and remedies*. Retrieved June 10, 2012: https://perswww.kuleuven.be/~u0014508/articles/School_dropout_in_thailand.pdf.
- Oh, S. (2010). *Education in refugee camps in Thailand: Policy, practice and paucity*. UNESCO. Retrieved July 5, 2012: http://www.burmalibrary.org/docs11/Education_in_refugee_camps_in_Thailand-Su-Ann_Oh.pdf.
- Pflanz, M. (2012). *Somalia_s refugees return home to rebuild the country_s education system*. UNICEF. Retrieved July 5, 2012: http://www.unicef.org/infobycountry/somalia_61267.html
- Rugh, A. (2000). *Home-based girls'- schools in Balochistan refugee villages: A strategy study*. Save the Children USA/ Afghanistan Field Office.
- Sirhan, B. (1996). *Education and the Palestinians in Lebanon*. Paper presented at the Palestinians in Lebanon conference organized by the Center for Lebanese Studies and the Refugee Studies program, Queen Elizabeth House on 27th-30th September.
- Ugland, O. (ed.) (2003). *Difficult past, uncertain future: Living conditions among Palestinian refugees in camps and gatherings in Lebanon, Fafo-Report 409*. Oslo: Fafo. Retrieved March 5, 2012: <http://www.fafo.no/pub/rapp/409/409.pdf>
- UNICEF (2009). *School dropout high in Palestinian refugees: UN*. Retrieved May 10, 2012, from: <http://www.alarabiya.net/articles/2009/11/20/91877.html>
- UNRWA. (2008). *Dropout/VET study and assessment: Terms of reference*. Unpublished report.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراستات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

- يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الإقليمية.
- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاماً كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تقبل الدراسات والبحوث المستقلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الأبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

- 1 - الأطفال والديمقراطية.
- 2 - الأطفال وثقافة التسامح.
- 3 - الأطفال والعلوم.
- 4 - الأطفال وثقافة الصورة.
- 5 - الأطفال وفضاء اللعب.
- 6 - الأطفال والثقافة الإلكترونية.
- 7 - الأطفال والعدالة التربوية.
- 8 - مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org.kw

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافقتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراسكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.

كتاب العدد

التعليم والحرية

قراءات في المشهد التربوي المعاصر

تأليف: أ. د. شبل بدران

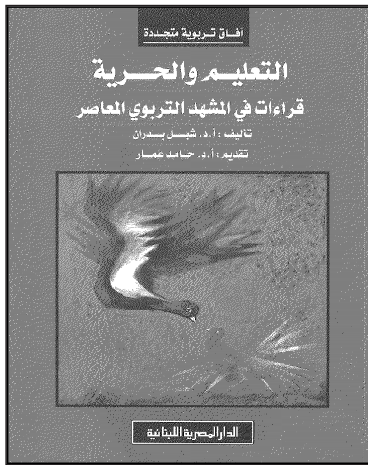
تقديم: أ. د. حامد عمار

الناشر: الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2011

عدد الصفحات: (260)

عرض ومراجعة: أ. د. محسن خضر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بكلية التربية - جامعة عين شمس



كان مفهوم الحرية والعدالة القاسم المشترك للمشاريع الفلسفية على مر التاريخ، وبالأخص في المشاريع الفلسفية والتنويرية العربية أن تولستوي يعتبر «الحرية شرط لكل تعليم حقيقي» كما نادى جاك روسو، وطه حسين اعتبر «التعليم كالماء والهواء»، وهو ما لا يختلف كثيراً عن مشاريع الكواكبي، والشيخ محمد عبده، وقاسم أمين، وخير الدين التونسي، وليس وصولاً إلى حامد عمار، ومحمد عابد الجابري مثلاً.

ولا يختلف هم كتاب د. شبل بدران «التعليم والحرية» عن هم غيره من أصحاب الاتجاه النقدي في المشهد التربوي المصري والعربي المعاصر، فالمؤلف الأخير لشيخنا حامد

عمار «تعليم المستقبل من التسلط إلى التحرر» يقاربه في الهم مؤلف كاتب هذه السطور «تربية القهر: تربية الحرية» والمؤلف ينتمي إلى التيار النقدي التربوي المصري، والذي يُعد حامد عمار رائده، ونبيل نوفل، ومحمود قمبر، وعبد الفتاح تركي في جيل تال، ويضم بالإضافة إلى شبل بدران، وعبد السميع سيد أحمد، وكمال نجيب، وحسن البيلاوي، وطلعت عبد الحميد، وعصام هلال، وعبد اللطيف محمود في جيل ثالث، وهو اتجاه راديكالي التوجه ينحاز إلى إحداث تغييرات جذرية عميقة ذات طابع جماهيري وتحرري وتنويري في جسد التعليم العربي، كما يهتم بالكشف عن أوجه التناقض والظلم الاجتماعي والتشوه وعلاقات التبعية في جذور البنية التعليمية، ولا يجد حرجاً في مناقشة المسكوت عنه في الثقافة المجتمعة.

ويصف حامد عمار في مقدمة الكتاب بأنه «يمثل ذخيرة من الفكر والخبرة والتدبر في فهم توجهات التغيير المنشودة لنظمتنا المجتمعية والتعليمية، بحيث تتلاءم المدخلات والعمليات والنواتج مع أهدافنا القومية».

فجوة العنوان والمضمون:

ثمة خلل في التناغم ما بين عنوان الكتاب ومضمونه، فالعنوان الفرعي قراءات في المشهد التربوي المعاصر هو الأكثر انطباقاً على مضمون الكتاب، في حين يحمل فصلاً واحداً من فصول الكتاب عنوان الكتاب الصريح، وهو الفصل الرابع: التعليم والحرية، وهو ما يستوجب الإشارة إلى فصول الكتاب. يتناول الفصل الأول: التعليم والبنية الاجتماعية، والذي يمثل الأرضية الفلسفية التي ينطلق منها الكاتب في تحليله حول علاقة التعليم بالمجتمع والطرح الاجتماعي والسياسي، في حين يعنون الفصل الثاني بـ: التعليم وتحديات المستقبل، أما الفصل الثالث فيناقش علاقة (التعليم الجامعي وثقافة الذاكرة)، وجاء عنوان الفصل الرابع (التعليم والحرية)، وهو تحليل لفلسفة المفكر التربوي البرازيلي الراحل باولو فرييري، في حين اختص الفصل الخامس بمناقشة علاقة (النظام التعليمي والازدواج الثقافي)، في حين الفصل السادس يحل محل مؤسسات إعداد وتكوين المعلم في مصر، في حين يناقش الفصل السابع والأخير تطور شهادة (الثانوية العامة من البكالوريا إلى التصفية الاجتماعية)، وربما تكون قيمة العدالة غائبة عن عنوان الكتاب؛ لأنه همّ يتحلل صفحات الكتاب بحيث يدافع المؤلف في صفحات كتابه عن تكافؤ الفرص التعليمية المرتبطة بالعدالة الاجتماعية دفاعاً مستميتاً، بالإضافة إلى تأكيد المستثمر على قيمة الحرية، والاثنتان ترتبطان بركيزة من أرضية أو قاعدة عقلانية تنويرية تسم الخطاب الفكري لشبل بدران.

وقد اتسم مؤلف الكتاب في ممارسته الحياتية بين ممارسة التدريس الأكاديمي، وتقلد مواقع المسؤولية التنفيذية (وكيل فعميد كلية التربية جامعة - الإسكندرية)، بالإضافة إلى تولي مسؤولية رابطة التربية الحديثة، وهي إحدى الجمعيات التربوية المهمة في مصر، وأتيح له من ناحية رابعة التدريس في عدة أقطار عربية مشرقية، مما شكل بنية من التنظير والممارسة انعكست في مؤلفاته، وأين يقف التعليم من الصراع المجتمعي.

عتبات النص:

كل خطاب تربوي يدخل في حوار مع خطابات أخرى، تقاطعاً وتماهياً، ومن ثم فإن الاستشهادات التي تنصدر الكتاب وفصوله ذات مغزى في الإشارة إلى موقف مؤلفه الأيديولوجي.

ثمة استشهادات استهلاكية لدانتي وباولو فرييري والشاعر المصري الراحل صلاح عبد الصبور، تستند إلى عبارة دانتي الليجيري التحريضية «إن أشد الأماكن حرارة في جهنم محجوزة للذين يقفون على الحياد في أوقات الأزمات»، وهو ما يؤشر لموقف المفكر من قضايا مجتمعه التي لا تحتل رفاهية الحياد، بل إن الحياد - وفقاً لمقولة دانتي - موقف غير أخلاقي.

كما تنصدر فصول الكتاب استشهادات للمفكر التربوي البرازيلي الشهير باولو فرييري، وحيث «الحقيقة الاجتماعية تصبح بالضرورة عملاً تاريخياً من صنع الرجال».

كما يقدم استشهادات للمعلوماتي الأمريكي القين توفلر مقتطفاً من كتابه «تحول السلطة» ويجيء فيه: «يتعين أن يحل كل نظام غني بالاختيارات محل نظام يفتقر إلى حرية الاختيار».

وينسب إلى طه حسين في مقدمة فصل ثالث قوله: «لم يكن من الممكن أن تقوم الجامعة بدورها في تحرير العقل المصري إلا إذا كانت حرة في تفكيرها، وفي اختيار مناهج التعليم، وفي أخذ قراراتها بنفسها».

ويستشهد بمقولة الروائي السوداني الطيب صالح في «موسم الهجرة إلى الشمال» وليس «للشمال» كما جاء خطأ في الكتاب يقول فيها: «لقد فتحوا لنا المدارس لكي يعلمونا كيف نقول: نعم بلغتهم» في إشارة إلى الدور الترويض للنظام التعليمي.

ويعود إلى باولو فريري مرة ومرات في مؤلفات متباينة التأريخ، كما يستشهد بمقولة الناثر الإسلامي جمال الدين الأفغاني: «لا جامعة لقوم لا لسان لهم، ولا لسان لقوم لا آداب لهم، ولا عز لقوم لا تاريخ لهم، ولا تاريخ لقوم إذا لم يقيم منهم أساطين كي تحمي آثار رجال تاريخها فتعمل عملهم، وتنسج على منوالهم»، وهذا كله يتوقف على تعليم وطني، بدايته «الوطن»، وواسطته «الوطن، وغايته الوطن».

إن هذه الإحالات الإشارية إشهار نقدي دال للاتجاه النقدي الذي ينطلق منه مؤلف الكتاب، وهو «تناص» يندرج في نص الكتاب، ويحيل إليه ويخصبه.

البعد الطبقي للتعليم:

يمارس المؤلف تفكيكاً للعديد من الدراسات والمقالات وأطروحات الماجستير والدكتوراه من أدبيات تناولت علاقة التعليم تنبيه العلامات الاجتماعية الطبقية، ومنطلقاً من لا حيادية التعليم بالضرورة، ومدى تعبيره عن الصراع المجتمعي حول مصادر النفوذ والسلطة.

ويحلل خمس مسائل في هذه الأدبيات:

- 1 - الدولة والتعليم في المجتمع الرأسمالي التابع.
- 2 - التعليم والتمايز الطبقي.
- 3 - التعليم وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة.
- 4 - التعليم والمساواة الاجتماعية والتعليمية.
- 5 - علاقة المساواة التعليمية بالمساواة التعليمية.

يلاحظ المؤلف أن الدولة تعمل على توليد العلاقات الاجتماعية التي تحدد مركز الطبقة الرأسمالية والجماعات والفئات الأخرى في المجتمع، والبناء الطبقي للمجتمعات الرأسمالية التابعة بعكس عدم المساواة التعليمية والاجتماعية.

يغلب على الأدبيات المحللة إدراك العلاقة بين التربية والتغير الاجتماعي من علاقة ذلك بنمط الإنتاج السائد ودور الدولة من خلال اتجاهين: الاتجاه التقليدي المثالي المبشر بدور التعليم في إحداث التغيرات الاجتماعية، والاتجاه الواقعي المنكر على التعليم هذا التأثير، ويسود بحوثنا التربوية المدرسة التقليدية والوظيفية نهجا وفكراً، وتغفل عن فهم «الدولة، ويندد الباحث بالاعتماد على سيادة أداة الاستبانة في بحوثنا التربوية، والتي تزييف فهم الواقع».

وفي فهم علاقة التعليم بالتمايز الطبقي يؤكد على دور التعليم كمصعد اجتماعي، ومن ثم تتعدد الدراسات حول دور التعليم في الحراك الاجتماعي، إلا أنه يلاحظ أن قلة من الدراسات حاولت إبراز العلاقة - الجدلية بين التغيرات المجتمعية والتغيرات التربوية، ولم تحاول أغلب الدراسات فهم البعد الأيديولوجي في الموضوع.

ثمة دراسات قليلة استوعبت كون المدرسة في المجتمع الطبقي أداة في يد الطبقة المسيطرة في المجتمع، ومنتبها إلى دور التعليم كجهاز أيديولوجي للدولة، إلا أن أغلب البحوث التقليدية بالأدوات البحثية الوصفية الكمية، ولم تقدم تحليلاً كفيلاً لتلك الظاهرة.

ويلاحظ المؤلف أن الأدبيات المحللة لم تلتفت غالبيتها إلى علاقة التعليم بإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة، في حين انشغلت بالدور الذي يلعبه التعليم في الحراك الاجتماعي للفرد، ولم تنتبه إلى أن زيادة سنوات التمدرس تؤدي إلى البطالة بسبب اتباع سياسة تنموية تعتمد على العمالة غير الكثيفة، وتلجأ إلى التقنية بالإضافة إلى الدور الهزيل للقطاع الخاص والاستثماري في تشغيل المتعلمين الطبقيّة. ولم تتوصل أغلب الدراسات المحللة إلى تناقضات الواقع، ويعزى بسبب كبير إلى استخدام المناهج الأمبريقية التي أغلقت دور التعليم في تعزيز التفاوت الطبقي والتمايز الاجتماعي.

ويشير الكاتب مستفيداً من إسهامات بيير بورديو (فرنسا) وبولز وجينتس (الولايات المتحدة) إلى أن في مصلحة الرأسمالية تنمية بنية التعليم المدرسي وفقاً للعلاقات الاجتماعية في الإنتاج الرأسمالي، وأهملت الأدبيات المحللة كون التعليم يعتمد على تكريس الأوضاع الطبقيّة، وبالنسبة لمحوري المساواة فقد فض المؤلف ما غفلت عنه أغلب الأدبيات المحررة من إمكانية تحقيق العدالة والمساواة في غيابها في المجتمع الكبير، وقامت هذه الدراسات بوصف الوضع القائم دون أن تقدم تفسيراً لغياب العدالة التعليمية، مفتقدة الرؤية النقدية التي ترى أن للتعليم دوراً سياسياً واجتماعياً مرتبطاً بالنظام السياسي القائم، وأن غياب العدالة والمساواة التعليمية مرتبط بغيابها في المجتمع الأكبر.

يصنف المؤلف أبرز الاتجاهات البحثية للأدبيات التربوية المحللة خلال نصف قرن في المجتمع المصري إلى ثلاثة اتجاهات:

- أ - اتجاه تقليدي محافظ يرى قدرة التعليم على إحداث التغيير الاجتماعي.
- ب - اتجاه وظيفي (يشمل نظريات البنائية الوظيفية ورأس المال البشري، ونظرية التطور، وتحليل النظم) وهو اتجاه يسود أغلب الدراسات التربوية العربية لشكل بردايم واحداً تؤمن بدور التربية في التصنيف الاجتماعي وفقاً لقدرات الأفراد فتساعد على تحقيق المساواة الاجتماعية، كما تساعد على خلق مجتمع الجدارة والاستحقاق، وهو مجتمع طبقي مرّن، كما أن التربية المدرسية أداة لإعداد الأيدي العاملة والماهرة اللازمة لسوق العمل، وهذه المهارات لازمة لتحقيق التنمية السياسية الاجتماعية، أو تؤسر لتحسين مستوى أداء الفرد ودخله الوظيفي.
- ج - اتجاه راديكالي نقدي يرى أن التعليم غير قادر على إحداث التغيير الاجتماعي بسبب عجزه عن تخطي القيود السلطوية والبيروقراطية من جانب، والجمود الاجتماعي من جانب آخر.

ومع قلة الباحثين المنتمين للاتجاه الثالث، فإن صداه أحدث هزة في الثوابت القديمة في مجتمعنا، والتي سادت خلال نصف قرن.

يحسن المؤلف توظيف نظرية بورديو حول معاودة الإنتاج ورأس المال الثقافي، وأن بروز اتجاهين حول اللامساواة التعليمية، الأول يرى أن مشكلة التفاوت الاجتماعي مشكلة اجتماعية لا تعليمية، والاتجاه الثاني يرى أن اللامساواة الاجتماعية نتيجة لامساواة تعليمية.

أي تعليم لأي مستقبل؟

يحدد المؤلف جملة التحولات العالمية المؤثرة في تشكيل المستقبل، ومن ثمّ المؤثرة على التعليم المقدم في التحديات الآتية:

- الثورة العلمية والتقنية.
- تحدي المنافسة العالمية.
- ثورة المعرفة.
- الانفجار السكاني.
- تداعيات العولمة.

تبدو هذه التحديات معلوماتية واتصالية وتقنية يغيب عنها التحديات القطرية والإقليمية في منطقتنا، فالمؤلف أهمل تحديات التفكير والتفكك القطري، وتحديات دول الجوار، والتحدي الأكبر الذي يمثله الكيان الصهيوني، وهناك تعاظم التدخل الأجنبي والتبعية في منطقتنا، بل إن شبح التقسيم والتجزئة داخل القطر دون الأقطار العربية ليس ببعيد، وهناك تحديات طبيعية كالصراع حول موارد المياه.

بل إن مستقبل النظام العربي نتيجة التهديدات السابقة يبدو في مهب الريح، ولم يلتفت الكتاب - لسبق صدوره - إلى المشهد بعد الحراك العربي الأخير.

يحدد المؤلف محاور صورة النظام التعليمي العربي في المستقبل في المحاور الرئيسية الآتية:

- أ - إعادة هيكلة النظام التعليمي.
- ب - بناء مجتمع المتعلم.
- ج - المناهج الدراسية المتكاملة البنية.
- د - التغيير في علاقة التعليم والعمل.
- هـ - تنوع مصادر المعرفة.
- و - تحديث الإدارة المدرسية وتطوير منظومة التقويم التربوي.

ز - تحقيق الجودة الشاملة.

ح - الاستثمار الأمثل للطفولة المبكرة.

ط - بناء مدرسة المستقبل.

ي - ثورة في المفاهيم وطرائق التعليم والعمل والأخذ بمنهج التعقد واللا خطية.

يبدو أن هذا الفصل أشبه بالوصفة الطبية للعلاج التي يضعها الطبيب للمريض، وإن لم تلتفت - مثلاً - إلى قضية الأمية وتعليم الكبار، وتمويل التعليم، وغلب على تناول النظرة الفنية الحرفية أكثر من الموقف الفلسفي للرؤى والتكامل.

من تعليم المقهورين إلى تعليم الأحرار:

لعل من أبرز فصول الكتاب الفصل الذي يحمل اسم عنوان الكتاب (التعليم والحرية)، وهو فصل ممتع وثرى، يشرح فيه المؤلف نظرية المفكر التربوي البرازيلي الراحل باولو فريري (1921/1997)، وهو المفكر الذي ترك أثراً كبيراً في التفلسف التربوي، وبخاصة نظريته حول (تربية المقهورين)، والتي تحمل اسم أول وأشهر مؤلفاته، وكذلك تجربته في تعليم الكبار ومحو الأمية التي طبقتها جمعيات ومنظمات أهلية في مساحة واسعة من العالم.

درس فريري التربية والقانون، فجمع ما بين التدريس والمحاماة، ونال عام 1959 درجة الدكتوراه في التربية من جامعة ريسفي البرازيلية، قبل أن يعين مديراً ومنسقاً لمشروع محو أمية الكبار بالمدينة، وبدأ تطبيق حلقات الثقافة، كأسلوب لمحو أمية الكبار أجدياً، وسياسات حققت شهرة واسعة ليكلف على أثرها إدارة المشروع القومي لمحو الأمية.

ويحكم ويسجن فريري بعد انقلاب 1964 بعد اتهامه التخريب والخيانة، ونفي فريري إلى بوليفيا فتشيلي، ثم عمل في جامعة هارفارد بمجلس الكنائس العالي في جنيف وسافر إلى إفريقيا ليطبق طريقته في الإرشاد الزراعي وتعليم الكبار في غينيا بيساو، وقبل أن يعود في نهاية المطاف إلى البرازيل ليوصل التدريس في جامعة الدولة والجامعة الكاثوليكية في ساو باولو.

يحدد المؤلف مصادر فلسفة فريري في مصدر محلي (الحركة الفكرية الأكاديمية ولاهوت التحرر في الكنيسة الكاثوليكية)، ومصدر فلسفي غربي متمثلاً في استفادته من التراث الوجودي والظاهراتي الإنساني والماركسي والنقدي في مدرسة فرانكفورت، كما تأثر بأفكار فانون ومارتن لوتر كينيج.

كما استفاد فريري من فكر ما نهايهم وابتهايد وجون ديوي، وإسهام المحلل النفسي والفيلسوف إيريك فروم صاحب «الهروب من الحرية»، و«تملك أو نكون» ويحدد المؤلف أسس فلسفة فريري في المحاور الآتية:

- التعليم ليس محايداً، إما أن يكون أداة للقهر أو التحرر.
- الثقة في قدرة الناس على التحرر والإبداع للتغيير.
- يرتبط التحرر من الأمية بوعي المتعلم بذاته وبقدراته.

– المنهج الجدلي هو الذي بإمكانه أن يعين التربية على معالجة المشكلات.
– كلية عملية لتعليم الكبار.

ثمة ركائز فلسفية ثلاث في فلسفة فريري: القهر والوعي والحرية، وهو يسم التعليم السائد في العالم الثالث بـ «تعليم المقهورين»، حيث تسود «ثقافة الصمت»، وفيه يتحول المتعلم إلى خازن للمعرفة التي يهبه المعلم إياها، ويهيمن «التعليم المصرفي» على التعليم الممارس.

ويلاحظ فريري أن المقهورين عندما يتحررون يصبحون قاهرين بدورهم، ويهتم فريري بعملية بناء الوعي التي يتعرف فيها المعلم والمتعلم على العالم معاً، ويغيره ويفرق فريري بين الوعي الحقيقي، والوعي الكامن.

ويحدد فريري مراحل لبناء الوعي النقدي: الوعي غير المتعدي الذي لا يتحدى العالم، ومرحلة «التعدي الساذج»، الذي يغلب عليه نوستالجيا الماضي والتبسيط الشديد للمعلومات، ثم مرحلة الوعي الناقد التي يتسم صاحبها بالقدرة على فهم تحليل المشكلات والاتصال بال جماهير على أنه أساس مهم للعمل الثقافي والتعليم من أجل الحرية.

أما الأساس الثالث لفلسفته بعد القهر والوعي فيأتي «الحوار الذي يعني القدرة على تغيير الواقع»، والكلمة جوهر الحوار التي تعني التأمل والفعل، وتتسم بالصدق وتغير العالم، ويكون للحوار الحقيقي الدور الأساسي في معرفة الواقع وتغييره، وترك ثقافة الصمت.

ويستطرد المؤلف في شرح التعليم الحوارى المقابل للتعليم البنكي المصرفي أو التلقيني، وفي الأخير يكون مركز التعليم هو المتعلم لا التلميذ، حيث المعلم يعلم ويعرف ويفكر ويتكلم ويختار ويفعل.

أما التعليم الحوارى فهو تعليم من أجل الحرية، يقوم على حل المشكلات، وتطوير قدرات المتعلمين، والدخول في حوار مع الطالب يستفيد منه الطرفان، ومن شروط نجاح التعليم: الحب وتحليل الواقع بأبعاده الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ثم يأتي عنصر نقل الخبرات بين الأفراد، ويشرح الكتاب بالتفصيل خطوات الحوار في محو أمية الكبار عن فريري، ويتم التعليم باستخدام الكلمات التوليدية (14 كلمة سائدة في بيئة المتعلم)، ثم يتم عرض هذه الكلمات مع صور فوتوغرافية يدور حولها الحوار، مع ربط هذه الكلمات بمشكلات اجتماعية يعيشها الأمي.

ويحدد المؤلف عشرة أدوار ومسؤوليات للمعلم في التعليم الحوارى، وحيث يتعلم المعلم إلى مرشد، ومنسق ومسهل.

ويحدد المؤلف خمسة ملامح رئيسية لفلسفة فريري: الحوار، الممارسة، تسمية العالم، الخبرة، والكلمات التوليدية.

ويدعو المؤلف إلى استخدام طريقة فريري في التدريس في مدارسنا العربية، أي التعليم الحوارى ليحاصر التعليم التلقيني أو المصرفي السائد في مدارسنا العربية.

وينبئ الكتاب إلى أهمية توافر عدة شروط لنجاح تربية الحوار في عناصر: الحب، والتواضع، والمساواة، والصبر.

إن تسييد طريقة فريري الحوارية من شأنها أنها الثلاثية البغيضة الشائعة في تعليمنا، وهي الحفظ والتلقين والاسترجاع أو التذكر، وهي ثلاثية تقتل روح التعليم لدى الطالب.

يحاول شبل بدران استلهام فلسفة باولو فريري في نظمنا التعليمية العربية بتجنب السلبيات السابقة من تعالٍ و نفاذ الصبر واللامساواة واللا حوار، فيدعو إلى توسيع مساحة الحوار بين المعلم والمتعلمين، والسماح للمتعلّم بالتعبير عن رأيه بتبني أسلوب طرح المشكلات، وإشعار المتعلم بالمسؤولية، وتشجيع نقد التلاميذ لأنفسهم وآراء زملائهم، مما يخلق التفكير الناقد لدى التلميذ.

تداعيات الازدواج الثقافي في تعليمنا:

ينبئ المؤلف إلى خطورة الازدواجيات الثقافية الذي تعاني منه نظم التعليم العربي، ويحدد هذه الازدواجيات في الأنماط الآتية:

1. ازدواجية نمط التعليم السائد ما بين ثقافة مدنية حديثة وثقافة دينية تقليدية، وثقافة مدارس الطوائف غير الإسلامية، وقدار تبطت هذه الأنواع بالوضع الاجتماعي الطبقي لدى الطلاب تدريجياً.

2. الازدواجية الثانية: المدارس الرسمية الحكومية في المرحلة الابتدائية إحداها تؤدي إلى التعليم الثانوي، والأخرى تؤدي إلى العمل الحكومي المتواضع، بالإضافة إلى التعليم في الكتاتيب والأزهر خلقت هذه الازدواجية في التعليم والثقافة بنيات ثقافية وتعليمية موازية للبنية الاجتماعية. وصل الصدام بين خريجي الأنواع المختلفة في ساحة العمل السياسي والثقافي إلى أن نجح طه حسين في مواجهة الازدواجية الموجودة في التعليم الابتدائي، لتظل الازدواجية قائمة في مرحلة الاستقلال الوطني ما بين التعليم الرسمي والأزهر.

3. الازدواجية الثالثة: ونشأت منذ عقد السبعينيات من القرن الماضي استفحلت الازدواجية متمثلة في توازي عدة أنواع من التعليم، حكومي رسمي وتعليم خاص، ومدارس اللغات، وتعليم أجنبي، مما انعكس على النسيج الثقافي الوطني، وخاصة أن الهوية الثقافية لم تشغل صانع القرار، ووصلت هذه الازدواجية في عقد التسعينيات في التعليم الجامعي، وظهرت في مصر جامعات فرنسية وإنجليزية وألمانية ويابانية، بالإضافة إلى الجامعة الأمريكية الأقدم، وبالإضافة إلى الجامعات الخاصة الوطنية أصبحت جميعها تستحوذ على 40% من الطلاب (27 جامعة أجنبية وخاصة مقابل 17 جامعة حكومية خلال 14 سنة) وجميعها استندت إلى القدرة المالية للشرائح الاجتماعية الجديدة، حيث سعت كل شريحة أو فئة اجتماعية لإيجاد قنوات تعليمية خاصة.

ويحذر المؤلف من تهديد تلك الثنائيات للنسيج الثقافي الوطني، حيث تركز ثقافة النخبة في مواجهة الثقافة الوطنية والقومية بدلاً من بلورته في ثقافة واحدة أي: الوحدة

في إطار التنوع، ولا يؤدي توحيد المناهج إلى هذه الغاية لاختلاف البيئة الثقافية في كل نوع تعليمي، ووجود المناهج الخفية، وأنماط التفاعل الاجتماعي والثقافي التي تؤدي إلى تشكل المعتقدات والقيم والأفكار، والقيم والسلوك.

ويختتم المؤلف كتابه بالتحذير من أن انتشار التعليم الأجنبي يهدد ويفتت كيان الوطن.

وبعد..

يمثل هذا الكتاب القيم لأستاذ أصول التربية المعروف د. شبل بدران نموذجاً لانفتاح الباحث الأكاديمي على الفضاء الاجتماعي حوله ليمارس عملية التأمل والتفكير والتركيب في المتغيرات والظواهر المتنامية حوله، وبخاصة إذا كان صاحبها منحازاً ومهموماً ومنطلقاً من عقيدة فكرية خاصة، كما يمثل انحيازه إلى قيم العدل والحرية - والاستقلال الواضح وحدة فكرية تسم هذا العمل، وإن كنا أغفلنا تناول فصلين ذوي سمة محلية، وهما: تقييم مؤسسات إعداد وتكون المعلم في مصر، والثاني عن دور شهادة الثانوية العامة في التصفية الاجتماعية رداً على مشروع لتطوير تلك الشهادة قدمه وزير تعليم أسبق لتحجيم أعداد الملتحقين بالجامعة، وخاصة من أبناء الشرائح الاجتماعية الأدنى.

تناول المؤلف قضايا بلغة علمية غير زاعقة، وهو ما كان يسم معالجات أخرى في مرحلة سابقة لبعض أبناء جيله.

صحيح أن عنوان الكتاب الرئيس لا يعبر بالدقة عن محتواه، حيث لم تحظ تربية الحرية بالتركيز المباشر في الكتاب، إلا أنها تشع مع ذلك من بين سطور هوموم، وبخاصة أن الكتاب يمثل إسهام أحد رموز التيار النقدي العربي، والذي يمتد من علي وطفة (سوريا) إلى مصطفى محسن (المغرب) ويمثل نموذجاً علمياً لاشتباك المفكر التربوي مع هموم وقضايا المجتمع.

المجلة التربوية



مجلة فصلية، تخصصية، محكمة
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت
رئيس التحرير: أ. د. عبدالله محمد الشيخ



ننشر:

- البحوث التربوية المحكمة
- مراجعات الكتب التربوية الحديثة
- محاضرات الحوار التربوي
- التقارير عن المؤتمرات التربوية
- وملخصات الرسائل الجامعية

❖ تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية.

❖ تنشر لأساتذة التربية والمختصين بها من مختلف الأقطار العربية والدول الأجنبية.

الاشتراكات:

في الكويت: ثلاثة دناتير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول العربية: أربعة دناتير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد، وستون دولاراً للمؤسسات.

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص.ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٢٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٢٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٢٤٨٣٧٧٩٤

E-mail: joe@ku.edu.kw

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



* أقامت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في صباح يوم الأربعاء الموافق 2013/10/23 محاضرة عن "العمارة والتربية" ألقاها باللغة الإنجليزية المهندس الإيطالي البروفيسور / ميشيل زيني، وأدارها الدكتور / علي عاشور الجعفر (كلية التربية - جامعة الكويت). وقد استضافتها مشكورة مكتبة الكويت الوطنية بالمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. وقد استعرض خلالها المحاضر مجموعة من العناصر التي ينبغي أن تتوافر في أي مبنى مدرسي خاص بالأطفال في مراحل الطفولة المبكرة، من الحضنة إلى المرحلة الابتدائية. وأوضح البروفيسور "زيني" خلال عرض مرئي مدعوم بالصور والرسوم البيانية مجموعة من التجارب، التي رصدها في عدد من دول العالم، توضح أهمية الثقافة الخاصة بكل بلد، من جهة الألوان، وطبيعة التصميم المدرسي، الذي يختلف من بلد إلى آخر، بحسب البيئة والتراث المعماري والثقافة. ثم سلط المحاضر "زيني" الضوء على أهمية المساحات في تصميم مدارس الأطفال، إذ تساعد على التنقل داخل المدرسة، وكذلك استخدام الإضاءة والأثاث والتصاميم بصورها الطبيعية أو المصطنعة لخلق بيئة تربوية فاعلة للأطفال.

* عقد مجلس أمناء شبكة المعلومات العربية للتربية (شمعة) اجتماعاً عادياً بفندق جفینور روتانا- في العاصمة اللبنانية بيروت يوم السبت الموافق 2 نوفمبر 2013، وقد حضر الاجتماع الدكتور حسن الإبراهيم- رئيس المجلس - والسادة الأعضاء. وقد تضمن جدول الأعمال البنود الآتية:

- الوقوف دقيقة صمت حداداً على وفاة السيد أنور النوري - عضو مجلس أمناء (شمعة).
- كلمة رئيس مجلس الأمناء، الدكتور حسن الإبراهيم.
- إقرار جدول الأعمال.
- المصادقة على محضر اجتماع مجلس أمناء (شمعة) 1/2013.
- متابعة توصيات الاجتماع السابق للمجلس.
- تبادل الرأي وتقييم أولي لمؤتمر: "الماجستير والدكتوراه في التربية في الجامعات العربية: الجودة والقيمة المضافة"، الذي عقدته (شمعة) بالتعاون مع الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، والذي اختتم اجتماعاته قبل ظهر يوم السبت 2 نوفمبر 2013.
- تقديم عمل شمعة.
- عرض ونقاش نتائج التقييم الأولي.
- وضع (شمعة) المالي.
- الوقفية، وأمور أخرى.

* عُقد في صباح يوم السبت الموافق 2013/11/9 بمقر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية اللقاء الأول للجنة الخبراء مع اللجنة الإشرافية العليا لمشروع "المسؤولية التضامنية في النظام التربوي" الذي تبنته الجمعية وتقوم عليه الآن، برئاسة الدكتور / حسن الإبراهيم- رئيس اللجنة الإشرافية العليا للمشروع، وبحضور كل من: د. محمد الرميحي، والسيدة / سعاد الرفاعي، والدكتور / قاسم الصراف، والدكتور / بدر العمر، والدكتور / علي عاشور، والأستاذ / محمد الكندري، كما رحب الدكتور / الإبراهيم بالدكتور / عدنان الأمين- خبير اليونسكو (لبنان) لتلبية الدعوة لحضور هذا اللقاء. وقد ناقش المجتمعون الموضوعات المدرجة على جدول أعمال اللقاء.

* فاز الدكتور / حسن الإبراهيم بمقعد في المجلس التنفيذي، بعد أن جاء في المركز الثاني بين مرشحي الدول العربية بـ 128 صوتاً في الانتخابات التي أجريت لاختيار أعضاء المجلس التنفيذي خلال الدورة الـ (137) للمؤتمر العام لليونسكو المنعقد في باريس حالياً. وقد أعلن ذلك المندوب الدائم لدولة الكويت لدى منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) السفير الدكتور / علي الطراح في يوم الأربعاء الموافق 2013/11/13.



* كرم "معهد الشرق الأوسط الأمريكي" المدير العام للصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي السيد / عبداللطيف الحمد - عضو مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية - لجهوده الحثيثة في مجال التنمية، ولما قام به الصندوق بشأن تأمين البنية التحتية من وسائل مواصلات ومياه نظيفة، وطاقمة لملايين الأشخاص في أفريقيا والشرق الأوسط،، ولذلك استحق "جائزة المعهد" الـ (67) التي يقدمها سنوياً. وفي كلمة له خلال حفل التكريم الذي أقيم في الولايات

المتحدة الأمريكية ليلة الخميس الموافق 2013/11/14، قال الحمد الذي اعتبره المكرمون "عميد جهود التنمية في العالم العربي": إنه يشعر بالفخر لأن الفرصة أُتيحت له "للخدمة العامة وتقديم مساهمة متواضعة في البناء". والجمعية وهي إذ تتقدم إلى السيد / الحمد بأجمل التهاني والتبريكات بهذه المناسبة، فإنها تتمنى له المزيد من التقدم والازدهار.

* شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية - كعادتها - بإصداراتها، ومن بينها مجلة الطفولة العربية في معرض الكويت الدولي للكتاب (الثامن والثلاثين) الذي أقيم خلال الفترة من 20 - 30 نوفمبر 2013.



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

الدول الأخرى	دول مجلس التعاون	داخل الكويت	البيانات
2 دولار أمريكي	1 د.ك	1 د.ك	ثمن العدد للفرد
15 دولار أمريكي	4 د.ك	3 د.ك	الاشتراك السنوي للفرد
60 دولار أمريكي	15 د.ك	15 د.ك	الاشتراك السنوي للمؤسسات

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: اشتراك تجديد اشتراك

الاسم: _____
العنوان: _____
التاريخ: _____
التوقيع: _____

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children

البنك التجاري الكويتي - الرئيسي

Commercial Bank of Kuwait - Main Office

الحساب بالدينار الكويتي

A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW

IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12

الحساب بالدولار الأمريكي

A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW

IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13

