# هُويّات المقدرة الذاتيّة

## الالتفات إلى القلب في مجال إعاقات التعلُّم[1]

د. بنيامين هوزامي [2]

### مقدمة

يعيش الأفراد مع إعاقات التَعلُّم وصعوبات التكيف (والتي يرافقها في بعض الأحيان ذكاء أقلّ من النسب المعيارية) واقعاً وجودياً صعبا. فإلى جانب صعوبات تعلُّم مهارات القراءة، والكتابة، وتنفيذ أنشطة حسابيّة، يعاني الكثير منهم من قدرات متدنية في مجال الفهم الاجتماعي والإدارة الذاتيّة. ويواجه من تترافق إعاقة التعلم لديهم مع ADHD صعوبات إضافية في مجال التركيز والإصغاء، والتنظيم الحسيّ والذاتي، ويتميّزون أحياناً بفرط النشاط. قد تُثير هذه الصعوبات ردود فعلٍ وانتقادات من المحيط العائلي والتربوي والاجتماعي، وكذلك من المحيط التشغيلي في الكبر. خلال المسار التربويّ-التعليميّ للطالب مع إعاقة تعليميّة مركّبة، يجري إيلاء الكثير من الاهتمام لإكساب استراتيجيات تعلُّم تُفضي إلى تحسّن في التحصيل العلميّ. على الرغم من ذلك، لا يجري الالتفات بدرجةٍ كافيةٍ لقلب الطالب، أي لعالمه الشعوري، ولإسقاطات الصعوبات التي يعيشها على عالمه الشعوري.

ثمة آثار على المستوى الشعوري تنتجُ عن العلاقات التبادلية بين الطفل والبيئات المختلفة التي يتواصل معها. وقد تكون لهذه الآثار الشعورية دلالات كبيرة عند بلوغ الطفل، إذ يُتوقّع منه في هذه المرحلة أن يصوغ لنفسه هويّة متمايزة ذات معالم واضحة، لشخصٍ قادر ومستعد وجاهز للتعامل مع تحديات الحياة التي تواجه شخصاً بالغاً في العموم. في كبرهم، يجد الكثير من هؤلاء صعوبات في إكمال مسارات الاستقلال والانفصال عن الأهل، والعثور على هدف للحياة ومهنة، وفي بناء علاقة زوجية مستقرّة، وبلورة هوية شخصيّة-وهذه أربعة مؤشرات يعتبر شاينفلد (1981) أنّ تحقيقها يعتبر شرطا ضروريا للانتقال الناجح من شخصٍ مراهق إلى شخصٍ بالغ.

يمكن توصيف الصيرورة الوجودية للبالغ مع إعاقة تعليميّة وصعوبات التكيف والأداء، بأنها" مراهَقة أبديّة"، إذ إنه يعيش رحلةً متواصلةً لبلورة الهُويّة، والعثور على غاية وجودية، والتحمل الكامل للمسؤولية على إدارة حياته (هوزامي، 2009). الكثير من هؤلاء البالغين يصفون تجربتهم الوجودية بأنها "طاسة، ضاع غطاؤها"، ويتخبطون في مسألة انتمائهم الاجتماعي: هل عليهم أن يكونوا "صغاراً بين الكبار أم كباراً بين الصغار"؟ حتى في المنظومة العائلية

---

[1] هذه المقالة توجز كتاب " هوية المقدرة-الالتفات إلى القلب في الإعاقة التعليمية"(2021) الذي كتبه مؤلف هذا المقال. صدر الكتاب بالعبرية عن دار النشر كرمل، وفي الإنجليزية عن دار النشر Springer.

[2] يشغل د. بنيامين هوزامي منصب المدير الأكاديمي في بيت إيزي شابيرا ومدير موارد المعرفة في المؤسّسة.

يعايش الكثير من البالغين مع الإعاقة التعليمية وصعوبات التكيف والأداء الكثيرَ من الإحباطات بسبب توقعات أبناء عائلاتهم التي لا تتناسب وقدراتهم، في عديد المرّات. يُثير نجاح بعض الأخوة في مجالات الحياة المختلفة غالبا لدى البالغ مع الإعاقة التعليمية المركبة أحاسيس بالغيريّة، وبأنه يعاني من خللٍ ما، كما يثير لديه هذا الوضع مشاعر الغيرة والإحباط، لا سيّما إذا كان هو البكر في العائلة. اكتشف بيلر (Biller, 1985) أنَّ البالغين مع الإعاقة التعليمية يُظهرون مستوياتٍ متدنية من النضوج، والتقييم الذاتيّ، والقدرة على تحصيل المعلومات، والتّخطيط، والسعي لبناء مسيرة مهنية، والتوجيه الذاتي، ويتميزون بمركز ضبطٍ خارجي (External Locus of control. تحمل هذه الأمور إسقاطات على التصوّر الذاتيّ وعلى اللغة الداخلية للبالغ مع الإعاقة التعليمية الذي يواجه وصعوبات في التكيف والأداء؛ اللغة لدى هؤلاء ترتكز في الكثير المرات على تشويهات ذهنية وهياكل تفكير سلبية (צ'סנר, 2005). فيما قد يؤدي الخطاب الداخلي السلبيّ إلى نموّ هُويّة مرتبكة، وفي غياب الدعم والتدخل والتوجيه، يجد المراهق والبالغ مع الإعاقة التعليمية المركّبة صعوبةً في تحقيق ذاته والانخراط في المجتمع كعضو، وكشريكٍ كامل.


© כל הזכויות שמורות לבית איזי שפירא

للتلخيص يمكن القول إن ثمّة آثار وتبعات للإعاقة التعليمية المركّبة التي تترافق مع صعوبات في مجالات التكيف. هذه الاستحقاقات تؤثر على البعد التفكيريّ، والبعد الشعوريّ، والبعد الأدائي في حياة الفرد. لهذا السبب بادر بيت إيزي شابيرا في العام 2002 إلى إقامة برنامج "الجامعة المُدْمَجة"، وثمّة ثلاثة أهداف لهذا البرنامج:

- الأول - تمكين البالغين مع الإعاقة التعليميّة المركبة من خوض تجربة تمكين شخصي، وترسيخ **هُويّة المقدرة** بواسطة برنامج مبني، وفي محوره مساق "فنّ العيش-مدخل لعلم النفس العمليّ".
- **الثاني** - توفير تجربة تقويميّة للتعلّم، من خلال تطوير نظرية عمل **للتّدريس الذهنيّ المتاح.**
- الثالث - تمكين الطلبة الجامعيين من **الانخراط، ومنحهم فرصة متساوية** للانخراط في الجامعات والمعاهد في مسار تجري ملاءمته لقدراتهم، من أجل الحصول على درجة دبلوم جامعي.

يعتبر مساق "فن العيش-مدخل لعلم النفس العملي" مسار تعلّم وتطوّر لمدة عامين، وتتعلم مجموعة الدارسين فيه مناهج مختارة في علم النفس، كأداة للتأمل، وتحليل التجارب، وصياغة رؤيا لمستقبل يرتكز على قدرات الفرد الموضوعيّة. يرتكز المساق على المفهوم المهنيّ لعالِم النفس إريك فروم الذي ذكر في كتاب "فنّ الحب" أنَّ الطريق إلى محبة الآخر تمرُّ عبر محبة الذات. لذا بُني المساق من ثلاث وحدات هي بمثابة عتبات لترسيخ هُوية المقدرة الذاتيّة. العتبة الأولى-تشمل نظريات ومناهج لتعزيز حبّ الذات والتركيز على مكامن القوة. العتبة الثانية-تركز على تطوير "صندوق العدّة" الاجتماعي لدى الطالب بواسطة التعرف على نظريات في علم النفس الاجتماعيّ، وعلى نظرية "الغشتالت" التي تولي أهمية لتحليل تجارب الماضي، وتطوير القدرة على المسامحة والنسيان، ونظريات تتناول التواصل الفعّال، والسلوك الحازم، وتسوية الصراعات تنطلق الفرضية المهنيّة في هذه العتبة من أن الشخص الذي يعرف قيمة نفسه، ويمتلك كفاءات اجتماعية متطورة، يصبح ناضجاً للتقدم نحو العتبة الثالثة في الطريق إلى ترسيخ هُويّة المقدرة الذاتيّة. تتمحور العتبة الثالثة في فهم السعادة البشرية ومنهج علم النفس الإيجابيّ من خلال التطرق إلى مركبين مهمّين في السعادة البشرية-الحبّ والعمل. ثمّ يختتَم البرنامج بتناول مركبات جودة الحياة وموديلات لصنع القرار.

يجرى تدريس هذا المساق وفق منهج **" مُخمّس التدريس التمكينيّ"** الذي جرى تطويره في إطار هذا البرنامج. يعتبِر هذا النهج أنّ وظيفة المعلم/ الموجّه تضم خمس مركبات بالغة الأهمّية: تعليم المعرفة والمعلومات بطريقة متاحة وملاءَمة، وإكساب القيم، وإكساب مهارات تعزّز الحرية، وترسيخ هُوية تركّز على مكامن قوة الشخص الدارس، والتوسّط بغرض الانخراط الاجتماعي، وخلق مُناخ اجتماعي وَصَفّي آمن يحتوي الآخر.

تراكمت لدينا خبرات نتيجة العمل على امتداد عقدين من الزمن مع آلاف البالغين مع الإعاقة التعليمية المركّبة الذين انخرطوا في مساق "فن العيش-مدخل إلى علم النفس العمليّ"، تولدت نظرية عمل لترسيخ هوية المقدرة الذاتيّة، والتي سنعرض مكوّناتها الأساسية في المقال الحالي.

**الهُوية**

الهُوية هي النحو الذي يتعامل فيه الفرد مع ماضيه، وجسمه، وقدراته، وطموحاته، وصفاته، وقيَمِه، وانتمائه لمختلف البنى الاجتماعية، وحتى مع تفضيلاته. الهّوية هي الطريقة المُدْرَكة والمتساوقة التي يجمّع فيها الفرد هذه المكوّنات كي تصبح وحدةً كاملةً متكاملة. وعند بلورة الهويّة يستطيع الفرد اجتراح مصطلحات هذه الخصائص وتقييم نفسه بالنسبة لكل واحد من المركبات بمفردَتي "قادر" أو غير قادر، وأن يقيّم نفسه كفردٍ كامل بمفردَتي "ذو قيمة" أو "فاقد للقيمة". (הוזמי, 2021).

الهُوية هي المفتاح الأساسيّ للوجود، والفعل، والانخراط بالصيرورة الاجتماعية. يجري في المجتمعات التقليدية إملاء الكثير من مكونات هُوية الإنسان (هويته الجنسية، والثقافية، والدينية، والجِرَفيّة) من قبل قبيلته ومجتمعه المحلي. وبحسب بيريندِيلي (Birindelli, 2014) ثمّة أهمية بالغة في المجتمع الحداثي والمجتمع ما بعد الحداثي للسّردية الذاتية التي يبلورها الفرد كقاعدة للهُوية. الحكاية الشخصية التي ترتكز على السيرة الذاتية للفرد تساعده على إدارة الخطاب الداخلي والاجتماعي كـ "لاعب اجتماعي" في دائرته الضيّقة وفي الحيز العام. أشار عالم الاجتماع البريطاني أنتوني غيدينس(Giddens, 1991) أنّ الهوية ليست صفات متمايزة ذات معالم واضحة يحملها الفرد، بل هي الطريقة التي يعكس الفرد من خلالها لنفسه قصّةَ حياته، ويفهمها كسيرةٍ ذاتيّةٍ متواصلة، ويتواصل من خلالها مع محيطه. الكثير من قصص حياة البالغين مع الإعاقة التعليمية المركّبة تصف واقعاً حياتيّاً يقع على خطّ الربط بين العيش داخل التيار المركزي للمجتمع وبين الحياة في عالم من الغيريّة والمحدودية. عايش بعض هؤلاء غيريّةً (غير ظاهرة للعيان


© כל הזכויות שמורות לבית איזי שפירא

في معظم الحالات) تبدأ في سنّ الطفولة عند توجيههم لتقييم وتشخيص مهني. في نهاية المسار "يحظى" الطفل بتشخيص قد يشعر إزاءه بأنه نوعٌ من التصنيف الإكراهي.

عند بلوغهم، يواصل الكثير من هؤلاء الأطفال ربط أنفسهم بهذا التشخيص الذي يتحوّل (دون إرادتهم) إلى مكوّنٍ مهم-وحتى مركزي-في هُويتهم الشخصية. في جزء كبير من الحالات يكون التشخيص "ضبابياً"، وغير مفهوم بالنسبة لهم، إذ لا تتوفر لديهم دراية حول محتويات نتائج التشخيص، وسرعان ما يظهر الخجل والذعر. الكثير من الطلبة الجامعيين الذين التقيت بهم ليسوا متأكدين بالنسبة لـ"جماعة الرفاق" (peer group) الخاصّة بهم ويتحدثون أنهم يعايشون تجربة "من وقع بين كرسيّين". التجربة الحياتية هي أنهم "صغار بين الكبار" مقارنة بالأولاد والكبار في التيار المركزي، وأنهم "كبار بين الصغار" في صفوف الأشخاص مع القدرات الذهنية المتدنية. الاستنتاج المستوجب من هذه الحالة هو ضرورة بناء " كرسي" يضم "دعْمات" لكل بالغٍ مع إعاقة تعليميّة مركّبة، على أن تجري ملاءمة هذا الكرسي لقدراته وللتحديات التي تواجهه، بالدرجة التي تمكّنه من الإحساس بالانتماء والشعور بالنجاح والعطاء، كما يمكّنه من بناء سرديته الشخصية التي يرى فيها أنه يستحق العطاء، ويستطيع أن يمنح الآخرين.

مسألة الهوية في صفوف الأفراد مع العسر التعليمي مركّبة جداً، ويمتد مسار بلورتها فترة طويلة ويتميز هذا المسار بأنه لا يسير في خط مستقيم. طرح إريسكون (1983) في خمسينيات القرن الماضي نظرية التطور السيكو-اجتماعية التي عرَضها من خلال ثماني مراحل تطورية. ويعتقد أريكسون أن الانشغال بـ"الأنا" وبلورته يجب أن يحصل-فيما يحصل-من خلال نظرة اجتماعية-دينامية، إذ إن الفرد ينوجد في سياقات اجتماعية، ويتغذى منها ويغذيها، وعليه وكي يستطيع الفرد بناء هويته، من الضروري أن نمكنه من الخوض كرضيع في مسار نمو يخوض فيه تجربة الثقة بمن حوله، واستقلالية للخوض في التجارب، ودراسة العالم في طفولته، وتشجيعه على المبادرة والجرأة في مرحلة الطفولة المبكّرة، وعلى النزعة الإنتاجية في مرحلة المدرسة. كل هذه تشكل الأسس التي تنبني عليها هُويّة إيجابية في مرحلة المراهقة.

**هُويّة المقدرة**

هوية المقدرة هي "هوية إيجابية لشخص يعرف ما هي قدراته على إدارة نفسه، وعلى اتخاذ القرارات، وعلى تنفيذ أدوار ومَهمّات، وفي الوقت ذاته يرى بأنه يستحق أن يُعْمَل من أجله" (הוזמי, 2021, صفحة 59). أُشَخِّص هنا عشرة مُركبات مركزية تشكل أسس هويّة المقدرة وهي:

أ. **وعي للمحدوديّات والإعاقات وتقبل الواقع**- إنّ إعاقات الفرد ليست نتاجاً لعمل اختياري بل هي واقعٌ مفروض. على الرغم من ذلك يشعر الكثيرون بعدم الراحة حيالها، ويشعرون بالحاجة لإخفائها، وحتى الاعتذار في بعض الأحيان عن وجودها. من الصعب أن يتدبر المرء أموره عندما يختار أن يقوم بإخفاء جزءٍ لا يتجزأ من كينونته الوجودية، أو أنه يخاف من الانشغال به أو التحدث مع الآخرين حول وجوده. شدَّد جربير (Gerber, 2014) على أهمية أن يقوم البالغون مع الإعاقة التعليمية بإعادة تعريف تعاملهم مع هذه الإعاقة والتعامل معها أيضاً كعامل يُشجّعهم على النمو، وتحقيق الذات، وتطوير القدرات. الفرد ذو هُوية المقدرة هو ذاك الذي ينظر إلى الإعاقة مباشرة، وبثقة، ويفهم مسبباتها وعواملها، ولا يشعر بالمسؤولة عن وجودها، ويعرف كيف يتحدث عنها (إذا كان هناك اهتمام، ورغبة، وحاجة) أمام من يعتبرونها غريبة، ويتعلم التعامل أيضاً مع مكامن قوّة خاصّةٍ يرى بأنها إحدى نواتج الحياة مع الإعاقة، وكذلك فإنّه لا يعتبرها معوقاً أمام تحقيق الذات.

ب. **التركيز على مكامن القوّة**–الشخص ذو هوية المقدرة مدركٌ لصعوباته، وإعاقته، وقيوده، ويعتبرها حقيقةً قائمة بذاتها، لكنه وعلى الرغم من ذلك يرتئي التركيز على موارده الشخصيّة التي يتفرد بها، وعلى القيم التي تحرّكه في حياته، ويعتبرها قاعدةً لماهيّته وصيرورته، وهو يعلم أنّه عندما تتعطّل وظيفة من وظائفه كإنسان، فإنّه قد تنمو لديه عوضاً عنها كفاءة أخرى ومُميزة، وهو يعترف بتمايزه هذا وبأنه خبير في حياته بكل تعقيداتها، ويعتبر الدعم مكوناً شرعياً في حياته، ويمكّن كفاءاته الطبيعيّة من الخروج إلى حيز التنفيذ، ويعتبر أنَّ قدراته هي مصدر النجاح وليس الدعم الذي يتلقاه، تماماً كما يحتاج الفرد الذي يجد صعوبةً في القراءة النظّارةَ الطبية، لكنه في الوقت ذاته لا يعزو قدراته القرائية للنظّارة. إنّ التركيز على مكامن القوة يُشبه الاعتراف بممتلكات الفرد الطبيعية، والتي يستطيع بمساعدتها التفاوض مع الآخر، وبناء الشراكات، والعطاء، وحتى الاستعانة بالآخرين في بعض الأحيان.

ج. **تصوّر ذاتي إيجابي**–الوعي لوجود الإعاقة أو الاعتراف بالقدرات غير كاف، إذ ثمّة أهمية لترسيخ تصور ذاتي إيجابي يشكّل درعاً واقياً للفرد في مواجهة القوى الخارجية، (وحتى الداخلية في بعض الأحيان) التي تحاول تقويض

قدراته وإنجازاته، والتقليل من قيمته. يعتبر روجرز (Rogers, 1951) أنّ التصور الذاتي هو مجمل صفات الفرد، وكفاءاته، وعلاقاته الاجتماعية، والطريقة التي يتعامل فيها مع بُنية جسمه، وعائلته، وأخلاقيّاته. التصور الذاتي هو نتاج العلاقة المتبادلة بين الفرد وبيئته المحيطة-العائلة والمجتمع الواسع. يذوّتَ الفردُ ذو هوية المقدرة ويرسّخ تمثيلاً إيجابياً للذات، وعليه فهو يتعامل مع هُويته كمجموعة من القدرات والنجاحات، وهو مدركٌ لمكامن ضعفه ويتقبل بأنها مشروعة، ومن ثمّ يبلور لنفسه سرديّةً شخصيّةً إيجابية بالاستناد إلى كل هذه الأمور. إذا لم يتوفر تصور ذاتي إيجابي، يتدبر الفرد أموره على المستوى الاجتماعي بنوعٍ من الهلع والذعر، ولن يتمكن من النهوض بأهداف شخصية مهمّة بالنسبة له، إذ إنه يميل للتصرف فوق التوقّعات من حوله، وليس على أساس رغباته. الشخص ذو هُويّة المقدرة يعترف بحقيقة أنّ ثمة أمور يملك القدرة على القيام بها، وثمّة تحدّيات لا تناسب قدراته. على الرغم من ذلك فهو لن يتراجع عن مجالات اهتمامه بل سيسعى لتحقيقها وفق مستواه. الوعي الذاتي والتصور الذاتيّ الإيجابي والواقعي هما أمران مهمان من أجل بناء هُوية المقدرة، ورسم رؤيا شخصية قابلة للتحقيق.

د. **تمايز** –التمايز هو قدرة الفرد على التعامل مع نفسه بأنه يتمايز عن عائلة المنشأ، وأنّ لديه شخصية وكفاءات ورغبات مستقلة. بحسب بوين (Bowen, 1978) فإنّ الشخص المتمايز يحمل هُويّةً واضحة، ويعرف كيف يحدّد لنفسه أهدافاً تخصّه، ولا ينشغل كثيراً في إرضاء الآخر، ويتوفر لديه استعداد لتحمّل الجهد والمعاناة اللذين يقترنان بتحقيق الأهداف الشخصية، ويعرف كيف يتحمل الإحباطات، وتهدئة نفسه في حالات الضغط، ويكون مدركاً للقيم التي توجّه حياته، ويعرف كيف يقف عند رأيه بصلابة.

الإحساس بالتمايز مفقود لدى الكثير من البالغين مع الإعاقة التعليمية، إذ ما زال قسم كبير منهم لا يعتبر نفسه متمايزاً. وبسبب التبعية الكبيرة لأشخاص خارجيين، كالأهل والمرشدين، يعبّر هؤلاء عن ذعر شديد من فقدان هؤلاء الأشخاص الذين يُعتبرون في حالات متطرفة حبل السُرّة لشخصيتهم. على الرغم من صعوبة تطوير الإحساس بالتمايز فمن المهمّ أن تُمكّن الشخصيات المرافقة هؤلاء الأفراد من الخوض في مسارٍ تدريجيّ لتقليص التبعية والحماية المفرطة، وإكسابهم المهارات، وبالتالي احتمال ترسيخ التمايز.

هـ. **الاستقلالية** –في خضم عملية التهيئة الاجتماعية يزوّد الأهل أبناءهم بالمعارف والمهارات والقيم كي يستطيعوا مغادرة العش وبناء حياة مستقلة عندما يحين الوقت لذلك. يتجسد هذا الأمر – فيما يتجسد-في القانون الذي يصادر الوصاية الطبيعية للوالد على ابنه في سن الثامنة عشرة. "الإرسال من العش" في صفوف البالغين مع الإعاقة التعلمية يشكّل في الكثير من الحالات انتقالاً من سلطة الأهل إلى سلطة علاجية/ تأهيلية. وينتقل بعض هؤلاء إلى السكن في المساكن المدعومة كجزء من الاستقلالية الجزئية التي يعايشونها، ويجري التعامل بإيجابية مع هذا الإطار، لكن الكثيرين تنتابهم مشاعر مختلطة إزاء هذا الإجراء، إذ على الرغم من الدعم الذي يوفّره السكن المستقل نسبياً، لا تتماشى رغبات الأفراد على الدوام مع سياسات المساكن المدعومة، فهم ليسوا أحراراً تماماً في تحقيق رغباتهم.

يُعرَض الانتقال من بيت العائلة إلى أطر السكن كانتقالٍ إلى "الحياة المستقلة"، لكن الكثيرين منهم يتحدثون عن قيود تُفرَضُ على حريّتهم، على الرغم من رضاهم عن المضامين الكثيرة التي تُدخلها هذه الأطر لحياتهم. وفي سبيل ترسيخ هوية المقدرة في صفوف البالغين مع العسر التعليمي المركّب، ثمة حاجة لتعزيز الاستقلالية في حياتهم، لا سيما في المجالات التي يملكون المقدرة على ممارستها، وتوجيههم وإرشادهم وتأهيلهم في مجالات ما زالوا يفتقدون فيها للمهارات، وتزويدهم بالدعم في المجالات التي يتحدثون عن أنّهم بحاجة فيها لهذا الأمر. من الواضح أنّ المعرفة في مجال التدبر الاقتصادي والمرافقة الإرشادية في هذا المجال سيُثريان فهمَ الفرد في هذا المضمار، ويمكّناه من أن يكون شريكاً في القرارات التي تتعلّق بشؤونه الاقتصادية.

و. **المسؤولية** –الفرد ذو هوية المقدرة يشعر بأنه قائد في حياته وليس منقاداً، فهو الذي يقرّر حول مصيره، وهو صاحب الخيارات في حياته، وهو من يتحمل مسؤوليتها-على هذا الشكل أو ذاك. اجترح الاختصاصي النفسي جوليان روتير (Rotter, 1954) مفهوم "مركز الضّبط" (Locus of control) الذي يحدّد التجربة الذاتية للفرد بكل ما يتعلق بمصدر القوّة والضبط في حياته. الأفراد مع "مركز ضبط داخلي" يعزون النجاح للإرادة، وبذل الجهد واستثماره. في المقابل يعزو الأفراد الذين لديهم "مركز ضبط خارجي" نجاحاتهم لعوامل خارجية، كالصدفة، أو المصير. الفرد صاحب هُوية المقدرة يعزو نجاحاته لنفسه، ولا يصيبه الذعر نتيجة إخفاقاته، فهو يؤمن أن تغيير الطريق والخيارات من قبله قد يفضي إلى النجاح في التجربة القادمة.

سيشعر الفرد في هذه الحالة أنّه يتحكم بأفكاره، ومشاعره، وسلوكه، وأنها لا تتحكم فيه. تطوير الإحساس بالمسؤوليّة ومركز الضبط الداخلي يتعلقان بدرجة كبير بتجربة الاستقلالية. بيئات النمو التي تمكّن الفرد من خوض تجارب ناجحة، ومن الإخفاق ثم التعلّم من الأخطاء والنموّ من خلالها، قد ترسّخ لدى الطفل عند بلوغه هُويّة تتميز بمركز ضبط داخلي وبالقدرة على تحمل المسؤولية الشخصية. من شأن التجارب المتجددة، وإثراء المعرفة، واكتساب المهارات أن تعزّز لدى الفرد الشعور والمعرفة بأنه قادر على تحمل مسؤولية واسعة على حياته وبالتالي ترسيخ هُوية المقدرة.

ز. **نهج متمحور بالأهداف وفاعل-**الإنسان مدفوع بالأهداف التي يضعها لحياته. ويقول فيكتور فرنكِل أنّ معرفة الإنسان بأن ثمّة نهاية لحياته تخلق لديه حالةً من الذعر الوجودي، لكنها تؤلّبه أيضاً على وضع أهداف لحياته والسعي إلى تحقيقها. مَثَلُ الفرد الذي لا يضع أهدافاً لحياته كمثل التائه في الصحراء، فهو يهيم على وجهه دونما هدف أو غاية، ويدع السبلَ تقوده. في المقابل، يصل الرحالة الذي تزوّد بخارطة وبوصلة إلى مبتغاه، حتى لو بدت التضاريس مقفرة ورتيبة. الفرد ذو هُويّة المقدرة يعرف إلى أين يسير، ويسير مدفوعاً برؤيا شخصية وضعَها لنفسه-أهداف وتحقيق غايات. يشعر بأنه قادر على رسم خارطة، والاهتداء بها في الطريق إلى التحقيق. كل نهاية بالنسبة له هي بداية جديدة، إذ إنه يخوض غمار عمل متواصل ودؤوب يعزّز احتمالات إضافة مزيد من النجاحات إلى حياته. هذه النزعة تخلق دائرة إيجابية تحضّ فيها هُويّة المقدرة على النجاح، وهذا بدوره يعزّز ويرسّخ تقييم الفرد لنفسه بأنّه "قادر".

قد يضع الأفراد مع إعاقات التعلم المركبة لأنفسهم أهدافاً وجودية واقعية، لكن كثيرين منهم قد يجدون صعوبة في تحقيقها. جزء كبير من هؤلاء يجدون صعوبة في تنفيذ وظائف تنفيذية (Executive functions) تمكّن الفرد من التدبر وفق أهداف موضوعة، وتمكّنه من المبادرة، والتخطيط، والاستيعاب، والتحليل، والاستنتاج والتنظيم، والملائمة، والتغيير (Aron, et al., 2003). علاوةً على ذلك يُطلب من هؤلاء في مراتٍ عديدة أن يحصلوا على مصادقة شخصيات مرافِقة وداعمة للأهداف التي وضعوها لأنفسهم. في بعض الأحيان قد تنهاهم البيئة الداعمة عن ذلك بسبب الحماية المفرطة والخوف من أنّ تجربتهم ستبوء بالفشل. المقولة الشعبية هي أنّ من لا يعمل لا يُخفق، ومن لا يخفق لا يتعلم. لو أدرنا حياتنا في ظلّ الخوف من الفشل لبقينا نراوح في مكاننا. من المهم أن نُكسِب البالغين مع الإعاقات التعليمية المركّبة والصعوبات في الأداء أدوات ومهارات بدل الحدّ من تحمّسهم بادعاء أن رؤاهم الشخصية غير قابلة للتحقيق.

ح. **التصرف بحزم**– الاتّصال هو الأداة المركزية التي يتواصل بواسطتها الفرد مع سواه، ويُنبّه من خلالها لمشاعره ورغباته واحتياجاته. وهو أيضاً الطريقة التي يستوعب بواسطتها مشاعر ورغبات واحتياجات محيطه. مهارة نقل الرسائل الواضحة واستيعاب الرسائل التي تلتقط من المحيط ضرورية في سبيل خلق نسيج من علاقات الأخذ والعطاء، وبناء شبكة انتماء.

ثمة من يمارسون اتصالاً يتسم بنوع من العنف، لأن الفلسفة التي يهتدون بها تنظر إلى الحياة باعتبارها ساحة حرب وأنّ الآخر هو خصم وعليّ أن أُخضِعَه. وهنالك الممتنعون الذين يتبنّون نمط اتصال خامل، ففلسفتهم الوجودية تقرّ بأن "ثمة ما يمكن خسارته، وعليه من الأفضل ألا أتورط". وثمة من ينقلون رسائل بالتلميح ولا يتحملون المسؤولية الكاملة عن الرسائل التي يبثونها/ لا يبثونها. مفهوم الحياة بالنسبة لهؤلاء وهو "الأفضل ألا أتورط"، لكن من الأفضل أيضاً ألا أنسحب. أنماط اتصال هؤلاء يتعبر عنها غالباً من خلال acting-out ، وهو نمط اتصال حازم شائع في صفوف من يتبنون فلسفة وجودية قوامها "عش ودع الأخرين يعيشون". الشخص الحازم واثق من نفسه ويملك هُوية متماسكة وعليه فهو لا يتردد في التعبير عن الأمور التي يريدها، إذ إنّ نواياه صافية، فهو يهتم بمصلحة الآخر، لكنه يهتم بمصلحته أيضاً. الأفراد الذين يمارسون سلوكاً واتصالاً حازمَيْن يتميزون بذعرٍ أقل، وعلاقاتهم المتبادلة متفرعة أكثر، ويحققون مزيداً من الأهداف والغايات في حياتهم. هذا الأمر يشكّل مركّباً حيوياً في هُويّة المقدرة. التصوّر الذاتي لدى الأشخاص مع الإعاقة التعليميّة المركبة أكثر تدنّياً مقارنةً بالأفراد من دون إعاقة مُشخّصة، ويعود ذلك لأسباب عدّة أسهبنا حولها في الفصول السابقة. التصور الذاتي الإيجابيّ والمستقر يعتبر شرطاً مهماً لتطوير القدرة الحازمة، فالحديث يدور عن مهارة على كل فرد أن يتعلمها، ولا سيما الأفراد مع الإعاقة التعليميّة.

الشخص الذي تتوفر لديه هُوية المقدرة يعرف كيف يستخدم هذه الأداة بحكمة، ويستطيع بواسطتها الحصول على اعتراف المحيط بنجاحاته، ومنح نفسه شرعية ارتكاب الأخطاء، واستنفاد الاستحقاقات، والمشاركة بالأفكار والأحاسيس، وعرض المساعدة، وتوسيع دائرة الزملاء والأصدقاء.

ט. **خوض تجربة الاندماج الاجتماعيّ**–تجربة الاندماج الاجتماعي هي التصور الذاتيّ لدى الفرد بأنّه متساوٍ بين متساوين، بحقٍّ وليس بمنّةٍ من أحد، وبأنّه يتحلّى بمهاراتٍ اجتماعيّة كي يتدبّر أموره في الحيز الاجتماعي. تجربة الاندماج الاجتماعي مُهمّة في خضمّ بناء هُويّة المقدرة، إذ إنّ القيمة الذاتية تنبني-فيما تنبني-على أساس مصادقة المحيط على كفاءات الفرد وقدراته، وعلى المكانة الاجتماعية التي يعايشها بناءً على هذا الأمر. من شأن التجارب الاجتماعية الصادمة، وتجربة الإقصاء أو الإلغاء من قبل المحيط أن تولد إحساساً بالعجز في الحالات الصعبة، وقد تصيب روح الفرد بجروحٍ في الحالات المركّبة، وتدفع إلى نمو أمراض نفسيّة قد تتجسد بالذعر العام، والذعر الاجتماعيّ، والاكتئاب، واضطراب الشخصية، وقد يتجسد الأمر أحياناً بأمراضٍ بدنيّة.

ادعى چيربر ورايف(Gerber & Reiff, 1991) أنّ الكثير من البالغين مع إعاقات التعليم الاجتماعيّ الذين وجدوا صعوبة في الانخراط الاجتماعي في المدرسة، وكانوا في الكثير من المرات عرضةً للتنمر والاعتداء، يواصلون تمعت تصوّر "أنا غبي" حتى في سنٍ متقدمة. يثير هذا التصور أحاسيس سلبية نحو الغضب، والإحباط والعجز. في المقابل يشعر الفرد الذي يحمل هويّة المقدرة بأنه مقبول ومرغوب، ويتولّى وظائف مهمّة ومتنوعة داخل العائلة والمجتمع، ويعايش منظومات دعم رسمية وغير رسمية متشعبة. المهارات الاجتماعية، والحياة الاجتماعية المُرضية، والوعي للواجبات والحقوق الاجتماعية وتحقيقها، وتجربة الاندماج-كلّ هذه تشكّل مكونات مُهمّة وضرورية في مسار بناء هوية المقدرة.

ي. **نزعة متفائلة**–التوجه الإيجابي للحياة يُشكّل شرطاً أساسياً لترسيخ هُويّة المقدرة. حتى عندما تكون الذات إيجابية، ويضع الفرد لنفسه أهدافاً حياتية، فليس من المؤكد أن طريقه ستكون مفروشة بالورود، فقد تكون طويلة وشاقّة ومليئة بالمطبّات. على الرغم من ذلك فإن الأشخاص الذين يتحلون بالتصميم لا يستسلمون بسهولة، فهم يقعون ثم ينهضون مرّةً تلو المرة. الأمل هو القوّة المحركة للفرد في حياته. ويعتقد بن شاحر (2008) أنّ الطريق إلى السعادة البشرية هي الطريق نفسها، وبكلماته: "ليست ثمّة طريق نحو السعادة-السعادة هي الطريق". الأفراد الذين يتميزون بهُويّة المقدرة يضعون لأنفسهم أهدافاً لكنهم يستمتعون بالتحدّيات التي تواجههم على طريق تحقيق هذه الأهداف. يؤمن هؤلاء بأن التغيير ممكن، ويشكّل الإخفاق في هذه المحطة أو تلك حافزاً لتجنيد روح الإبداع الكامنة لديهم، ويقومون أحياناً بتجنيد الشركاء من أجل التغلّب على العوائق، والعثور على طرقٍ بديلة تساهم في تحقيق أهدافهم. اليأس يدفع نحو الإنهاك والتهلكة، أما التوجه المتفائل الذي يرى الأمور الإيجابية في الذات والآخر والعمل، فإنه توجهٌ يساعد الناس على تجميع مصادر القوة في مواجهة التحديات الوجودية.

هذه المركبات العشر تشكل أسساً ضرورية لبناء هُويّة المقدرة. حري بالأهل والمعلّمين ومنظومات الدعم الموجَّهة والداعمة للأطفال والكبار مع الإعاقة التعليمية المركبة أن يلتفتوا إلى عالم هؤلاء الشعوريّ-أي لقلبهم، وللحمل الشعوريّ الثقيل الذي يعايشونه على المستوى الشخصي والتعليمي، والاجتماعي بسبب الإعاقة التعليمية والتحديات الوجودية التي تترتب عليها. تسعى الشخصيات المرافقة والداعمة في العادة لمساعدة أصحاب الإعاقات على تحقيق الإنجازات على الرغم من صعوباتهم. على الرغم من ذلك، من المهم في البداية مساعدة الأطفال والكبار الذين يعانون من صعوبات مركبّة في التعلم على أن يخوضوا غمار تجارب ناجحة وأن يتعرّفوا على أنفسهم، وفقط بعدها القيام ببناء رؤيا شخصية تلائم القدرات. هُويّة المقدرة ليست هدفاً بحدِّ ذاته، بل هي وسيلة ضرورية لحياة مليئة بالمعاني، والحبّ والاندماج في المجتمع والعمل.

## المراجع

אריקסון, ה. א. (1983). **ילדות וחברה: פסיכולוגיה של האדם בתמורות הזמן**, ספרית פועלים, עמ' 184-195.

בן שחר, ט. (2008). **באושר ובאושר : כיצד לחיות חיי סיפוק ושמחה – פסיכולוגיה חיובית בחיי היומיום**, מטר - הוצאה לאור.

© כל הזכויות שמורות לבית איזי שפירא

הוזמי, ב. (2009). הנגשה אקדמית לבוגרים עם לקויות למידה והסתגלות. **סוגיות בחינוך ושיקום**, 24, (13-5).

הוזמי, ב. (2021). **זהות של מסוגלות – תשומת לב ללב בלקויות למידה.** כרמל, 99-47.

צ'סנר, ש. (2005). **הילד בתוך השריון.** הוצאת ספרים אח. עמ' 61-79.

שיינפלד, י. (1981). **פסיכיאטריה.** עמ' 1-36, אקדמון.

Aron, A.R., Dowson, J.H., Sahakian, B.J. & Robbins, T.W. (2003). Methylphenidate Improves Response Inhibition in Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, **Biol Psychiatry**, 54, pp. 1465–1468.

Biller, E.F. (1985). **Understanding and Guiding the Career Development of Adolescents and Young Adults with Learning Disabilities**. Charles C. Thomas.

Birindelli, P. (2014). **The Passage from Youth to Adulthood: Narrative and Cultural Thresholds**. University Press of America, pp. 1-24.

Bowen, M. (1978). **Family therapy in clinical practice**. J. Aronson.

Gerber, P. G., (2014). Learning Disabilities: A Life Span Approach, In Hallahan, D. P. and Keogh, B. K. (editors) **Research and Global Perspectives in Learning Disabilities, Essays in Honor of William M. Cruickshank**. Routledge, p. 176.

Gerber, P. J., & Reiff, H. B. (1991). **Speaking for themselves: Ethnographic interviews with adults with learning disabilities (No. 9)**. Univ of Michigan Press.

Giddens, A. (1991). **Modernity and Self-identity**, Stanford University Press, pp. 53-54.

Rogers, C. R. (1951). **Client-centered Therapy: Its current practice, implications, and theory, with chapters**. Houghton Mifflin.

Rotter, J.B. (1954). **Social learning and clinical psychology**. Prentice-Hall.


© כל הזכויות שמורות לבית איזי שפירא

© כל הזכויות שמורות לבית איזי שפירא